

自閉症児の支援の在り方

～ TEACCHのシステムから学ぶ ～



徳島県教育委員会学校教育課障害児教育指導室

あいさつ

平成12年3月の『徳島県教育振興基本構想～徳島「学び」プラン21』では、障害の状況等に応じた教育内容や教育方法の改善に努めるなど、社会参加や自立の基盤となる「生きる力」を培う教育の一層の推進が求められています。また、平成13年1月の『21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）』では、一人ひとりのニーズに応じた特別な支援の在り方がテーマとなっております。

このような流れの中、本県における知的障害養護学校や地域の小・中学校の情緒障害学級では、自閉症児への関わりにおける効果的な教育内容や指導法が求められています。そこで、県教育委員会では、平成12・13年度の2年間、自閉性障害研究事業を実施し、自閉症児への指導法の研究に取り組むことになりました。

自閉症児の指導においては、近年、様々な研究がなされ、効果的な指導法が報告され、実践されるようになってきました。その中で、私たちは「周りの世界を構造化することにより自閉症児が理解しやすい環境を整え、主体的な社会参加をめざす」というTEACCHの考え方に注目しました。

このような研究や指導方法を取り入れることにより、より一層、自閉症児への教育ニーズにあった指導を展開することができると考え、10名の自閉性障害研究委員を選び、それぞれが所属する国府養護学校、同池田分校、阿南養護学校、同ひわさ分校において、実践してまいりました。

この冊子が、自閉症児への教育に関わる方々の一助になればと願っております。

最後になりましたが、2年間にわたり、徳島の地まで何度も足をお運びいただき御指導をいただきました仲町台発達障害センター 藤村 出センター長、実践及び原稿の作成に御尽力いただきました自閉性障害研究員の方々に厚く御礼申し上げます。

平成14年3月

徳島県教育委員会学校教育課
障害児教育指導室長 蔭 山 久 代

はじめに

2000年11月に文部科学省から出された『21世紀の特殊教育の在り方』において、「(前略) 知的障害を伴う自閉症については、(中略) 知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合もあり、知的障害と自閉症を併せ有する児童生徒に対し、障害等の特性に応じた対応について今後も研究が必要である」と報告されています。これについては、日々子どもたちと関わっている現場の教師である私たちが身をもって体験しているところであり、指導方法や卒業後の社会参加、保護者のニーズへの対応等、現状の教育支援では限界を感じざるをえません。

自閉症の児童生徒に対する教育の在り方を模索している中で、今回講師の藤村先生よりTEACCHプログラムを学ぶ機会を得ました。最初に「TEACCHをしている」という表現に対して、『TEACCHはするものではなく、単なる技法や構造化だけではない。アメリカ・ノースカロライナ州で実施されている幼児期から成人期に至るまでの、自閉症の人に対する包括的な援助システムである』という、基本から学びました。TEACCHの考え方を活用した学校教育では、次の原則に基づいて進められています。

- ① 子どもたちの適応力を向上させること。
- ② 両親と共同教育関係を築き、親のニーズに耳を傾けていくこと。
- ③ 診断と評価に基づいた個別的な配慮を徹底すること。
- ④ 構造化された指導・教育を行うこと。
- ⑤ 子どもたちの障害や能力をそのまま受け入れること。
- ⑥ 認知理論と行動理論を組み合わせで行うこと。
- ⑦ 教育に関わる専門家や教師はジェネラリストであること。
- ⑧ 課題選定にあたっては、発達段階を考慮しながらも、生活年齢を重視して社会から要請される年齢相応の姿を教えていくこと。

援助システムのゴールは、自閉症の人たちが社会でごく普通に生活することです。そのためには、私たちが彼らの障害の特性を正しく理解して、尊重することが大切です。その上で、下肢障害がある人のためのスロープや、視覚障害がある人の点字ブロックと同じように自閉症の人たちが安心して幸せに暮らせるためのバリアフリーの環境作りが必要です。

本研究では、事例を通してTEACCHの基本理念を学び、教育現場におけるバリアフリーの環境を整えるためには、どのような教育の支援が可能かという協議を重ねてきました。まず、一人ひとりの子どもを個別的に正確に見つめることから始め、構造化のアイデアや考え方を取り入れながら失敗や試行錯誤を繰り返して、その子にあった支援を生み出す過程を報告しています。アプローチの方法は事例の子どもたちの特性や、理解のレベルに合わせたものであり、決して決まった方法を推奨するマニュアルではないことを強調しておきたいと思います。

各事例の**支援のポイント**に藤村先生のアドバイスのエッセンスがちりばめられていますので、一人ひとりにあわせるという視点を読みとって下さることを願います。

目 次

あいさつ

はじめに

I 自閉症とは	1
II 自閉症の特徴	2
III 自閉症の人たちへの関わり方	4
IV 事 例	
1 スムーズに登校できるための支援 【キーワード：見通しを持つために】	5
2 朝の着替えができるための支援 【キーワード：着替えのワークシステム】	9
3 落ち着いて食事ができるための支援 【キーワード：食事環境を整える】	14
4 1日のスケジュールに見通しを持って活動できるための支援 【キーワード：わかりやすい提示】	18
5 クラスの児童4人で給食の準備をするための支援 【キーワード：個別化された集団活動】	23
6 AAC(補助代替コミュニケーション)の獲得の支援 【キーワード：シンボルカードを使って】	27
7 靴へのこだわり行動が強い子どもへの支援 【キーワード：こだわり行動を認める】	32
8 行事・集団参加への支援～運動会～ 【キーワード：カードを通してわかりあう】	36
9 社会で働けるようになるために 【キーワード：ナチュラルサポート】	40
10 自由時間の終わりをわかりやすく伝えるための支援 【キーワード：終わりの概念】	45
11 玩具や遊具で遊べない子どもの自由時間の過ごし方 【キーワード：PLay is work. Work is play】	46
12 水遊びの要求を伝えるための支援 【キーワード：感覚遊びを肯定する】	47
13 3～4人でゲーム遊びをするための支援 【キーワード：ルールの理解】	48
編集後記	49
用語解説	50
引用・参考文献	51
索 引	52

表紙絵：中村 祐貴（徳島県立阿南養護学校高等部）

I 自閉症とは

1943年に、アメリカの児童精神科医L・カナーが、11人の早期幼児自閉症の報告をして以来、「自閉症の原因は何か」について研究が進められていますが、まだわかっていません。多因子の脳の器質的・機能的障害であることは、多くの研究者が認めています。

(1) 自閉症の原因をめぐる仮説

自閉症の原因については、最も早期に現れる精神分裂病、不適切な養育環境によって生じた心因性の情緒障害、言語・認知障害などの考え方がありましたが、現在これらの説は否定され、社会感情の障害に基づく対人関係の障害や人の気持ちが理解できない障害などの仮説が注目されています。

(2) 自閉症状に関する生物学的背景に関する研究

自閉症の出現率の男女比は、4～5：1で圧倒的に男子に多いようです。また、自閉症児の25%～70%に脳波異常がみられ、自閉症が脳の障害である根拠になっていますが、その内50%にてんかんが合併しています。神経内分泌系の調節障害や神経伝達物質の代謝障害、遺伝子の異常、情報処理機構の障害なども報告されています。

(3) 自閉症の診断

自閉症は、行動評価により基準を満たしていれば自閉症と診断されます。診断基準には、WHOのICD-10^{*1}やAPAのDSM-IV^{*2}、TEACCHのCARS^{*3}があります。これらの診断基準に共通した自閉症状としては、次の3つがあります。

① 社会性の障害

人への反応が乏しく、人と視線を合わせなかったり、表情や身振りが乏しかったりします。情緒的な交流ができにくく、人との共感が欠けたり、相手の気持ちにそぐわない振る舞いをしたりします。ルールを理解したり、集団参加をすることも苦手です。

② コミュニケーションの障害

ことばがなかったり、ことばの発達に偏りがあったりします。エコラリアがある、会話が一方的である、曖昧なことばの意味や抽象的なことばの意味がわかりにくい、独特な話し方をするなどの特徴があります。

③ こだわりなどの偏った行動や興味

活動や興味の幅が極端に狭く、常同行動や順序や配列への固執、強迫的な質問癖、ファンタジーへの没頭などのこだわり行動がみられます。

3つの症状の他に、発症年齢が3歳以前である、感覚異常があることが加わります。

*1 ICD-10 : International Classification of Diseases - 10 の略で、WHO（世界保健機構）が1993年に公布した疾病分類の国際基準である。自閉症は、[Childhood autism]と記されている。

*2 DSM-IV : Diagnostic Statistic manual of Mental Disorders-IVの略で、APA（アメリカ精神医学会）が1994年に作成した精神疾患の診断と統計のためのマニュアルである。自閉症は、[Autistic Disorder]と記されている。

*3 CARS : Childhood Autism Rating Scale の略で、1971年にTEACCHプロジェクトの中で開発された小児自閉症評定尺度である。1980年に初版が出されている。

Ⅱ 自閉症の特徴

自閉症児の多くに中・重度の知的障害がありますが、知的障害を伴わない高機能自閉症や、知的障害がなく言語コミュニケーションの障害も非常に軽いアスペルガー症候群などが自閉症類似の障害としてあります。これらは「自閉症スペクトラム（連続体）」といわれたりします。いずれの障害も、社会性の生来の障害が存在する点において共通しています。自閉症児には、以下のような特徴や障害が種々の程度と組み合わせで見られますが、自閉症は連続体といわれるように、一人ひとり障害の様子が異なることが特徴です。

注意や記憶に問題がある

自閉症児は、注意集中が難しく気が散りやすいのですが、興味のあることやわかることにはこだわります。また、大人の働きかけに応じて注意を調整する共同注視ができなかったり、多くの刺激の一つの側面についてのみ注意を向けるシングルフォーカス（一点集中）がみられます。「木を見て森を見ず」という諺がありますが、自閉症児は森でもなく木でもなく、葉っぱや葉脈だけを見ているかもしれません。

記憶の問題としては、短期記憶は弱いのですが長期記憶は強く、一度記憶したことはなかなか忘れません。そのため、予定の変更に強い抵抗を示したり、幼い頃に叩かれた記憶が、同じような状況でフラッシュバックされ、パニックを引き起こすことがあります。

また作業記憶も弱く、移動している間にどこで何をしようとしていたのかを忘れてしまうこともあります。

認知発達のアンバランスがある

言語による比較の概念や空間の概念、時間の概念などの初歩的な概念の形成に著しい困難を示します。つまり、物事を関係づけ順序づけて理解し概念化することが難しいようです。また、自分の体や自己についての認知が悪いようです。一方、図形構成やジグソーパズルのような動作性のパターン化された視覚－運動課題が得意です。

ことばの発達やコミュニケーションに問題がある

自閉症児の50%が話しことばを持たないと言われています。知的障害児のような、ことばの発達に全般的な遅れがあるのではなく、ことばの発達に偏りがあるのが特徴です。自閉症児には特異な話しことばがみられます。独語、決まり文句、同じことばの反復、造語や独特なことばの言い回し、助詞が抜けた電報文体、エコラリア（反響言語）などです。代名詞の逆転もみられます。構音やイントネーション、リズム、音の高低、大きさの異常などの独特な音質も特徴です。

ことばの理解、なかでも感情の表現や曖昧な表現、抽象的なことば、比喩、慣用語、ユーモアの理解が苦手です。自閉症児には、聴覚情報を処理することが苦手な人が多く、このことが、ことばを記憶し処理することが難しいことにつながっています。視覚情報を処理することに強い自閉症児は、ことばを映像に置き換えて理解しているようです。

また自閉症児は、自分から発信するコミュニケーションが苦手です。

こだわり行動がある

自閉症児は、周りで起きている事柄やことばの意味が理解できないで、不安になったり恐怖を感じたりしています。また、五感を通して入ってくる様々な刺激の渦に巻き込まれて、逃げ出してしまうこともあるようです。混沌とした状況の中で、自分が理解できる行動に固執することで安定や安心を得ようとするのがこだわり行動です。

こだわり行動にも発達的变化があります。

- ① 周りの状況やことばの意味が理解できないときは、自分の体を刺激源にした自己刺激行動がみられます。
- ② 周りの状況やことばの意味が少しわかるようになると、国旗を見て国の名前が言えるとかカレンダーにめっぽう強いなどの、興味の限局がみられます。
- ③ 周りの世界に彼らなりの秩序を見い出すようになってくると、順序や配列への固執が現れてきます。物を並べることや道順や手順にこだわります。
- ④ 彼らなりに人との関係がとれるようになってくると、強迫的な質問癖が現れます。「明日学校あるん？」と何度も質問し、「あるよ」と答えても何度も聞くといったものです。
- ⑤ 彼らなりの精神生活が生まれてくると、アニメのキャラクターになりきったり台詞を独り言で言ったりする、ファンタジーへの没頭がみられるようになります。

こだわり行動は、なくなることはありません。なぜなら、こだわり行動は自閉症児にとって安定するための心の杖のようなものだからです。

感覚の異常やアンバランスがある

自閉症児には、様々な感覚の異常があります。触覚や味覚・臭覚の過敏は、乳幼児から児童期初期に顕著です。触覚防衛といって、顔に触れられるのを極端に嫌がったり、帽子や靴下を着けることに抵抗を示す自閉症児をよくみかけます。味覚や臭覚、舌触りに過敏で偏食を起こすこともよくあります。聴覚や視覚が過敏な場合、耳ふさぎや手かざし、その場から逃げ出すなどの感覚遮断の行動がみられます。前庭感覚に過敏性がある場合は、少しぐるぐる回しをただけで目が回ってしまったり、平均台ができなかったりします。

感覚の過敏さ鈍感さは個人によって異なるし、個人の中でも時間により時期により状況により変化するというのも自閉症児の特徴です。名前を呼ばれても反応しないのに、救急車のサイレンには一目散に駆け出すといったように。

これらの自閉症児の特徴から、どのような教育的支援が考えられるでしょうか？

- ☆ 一人ひとりのアセスメントから始める必要があります。
- ☆ 個別的な支援を中心に行い、獲得したスキルを社会的な場面に般化させていくようなプログラムが必要です。
- ☆ 一人ひとりの苦手を理解し、得意な部分や興味関心を手がかりに支援することが大切です。視覚的な方法を用いて支援すると効果的です。
- ☆ 保護者や医療機関などの専門機関との連携や、学校全体の支援体制が重要です。

Ⅲ 自閉症の人たちへの関わり方

私たちが自閉症の人たちに出会ったとき、コミュニケーションがうまくできないことに困惑してしまうことが多いと思います。また、こだわりや様々な問題行動に手を焼いて、「ことばが通じない、わがままな厄介な人たち」と思ってしまうこともあります。自閉症教育に関わる人たちは、まず「自閉症とはどのような障害であるか」その障害特性を正しく理解することが必要です。また、自閉症といっても、個々によってその症状は多様で個人差が大きいです。自閉症の理解とともに「一人ひとりのもつ障害特性を理解する」こともとても重要です。自閉症が理解できれば、彼らの言動の一つ一つに意味があることがわかってくるはずです。

自閉症の人たちへの関わり方や支援の在り方をどのようにしていけばよいか模索していく中で、私たちはTEACCHプログラムに出会い、基本理念を学びました。そして、試行錯誤を繰り返しながらも構造化を生かした実践をすることによって、その有効性を実感してきました。

TEACCHプログラムは、ノースカロライナ州で実施されている早期から成人期に至るまでの包括的治療教育プログラムであり、TEACCHそのものを学校教育に取り入れることはできませんが、その理念を学ぶことによって、自閉症の人たちの社会自立をめざした支援の在り方を理解することができます。特に「構造化」の考えは、自閉症の人の個性を認め、環境を整えて情報をわかりやすく提供することによって、安定した生活を送ることを可能にします。学校生活全般の中でこの「構造化」の考えを活用することは、学習を支援するための重要な指導の鍵となります。

「構造化」とは、「周囲の状況を、自分の力で理解し、自分に必要な情報を選出し、適切な行動を行う」ことをたやすくするための手段です。

- 1 物理的構造化……場面や状況を「今何をすればいいのか」を理解しやすいように組み立てることです。例えば、場所と活動の意味を一致させます。教室であれば、学習や遊び、着替えの場所などを区別し、その場所に行けば活動が何であるかが視覚的にわかるようにします。
- 2 視覚的構造化……自閉症の人たちは、聴覚的な情報より視覚的情報の理解が得意なので、「見てわかる」工夫が必要です。絵・写真・文字カードなどでことばの理解を助けたり、視覚的な指示書を使って作業の流れをわかりやすくしたりする工夫が大切です。
- 3 ワークシステム……①何の課題(活動)か、②どのくらいやるのか(量)、③いつ終わるのか(終わりの概念)、④終わったら次に何をするのか、の4つの情報をきちんと伝えます。また、左から右へ・上から下へと作業や学習の流れの方向をきめておくとうわかりやすいです。
- 4 スケジュール……いつ、どこへ行けばよいのかをわかりやすく知らせます。スケジュールを知らせる手段(実物・絵や写真・文字カードなど)やスケジュールの長さ(直前提示・半日・1日・週単位)など、子どもの実態に合わせて工夫することが大切です。

構造化に「～でなければ…」といった決まった形はありません。むしろ一人ひとりに合ったやり方で構造化を考え、集団活動の中でも個別の対応を考えていくことが必要です。

上述した内容は、自閉症の人たちへの構造化の考えですが、「構造化」の基本概念はバリアフリーです。私たちの身の周りでも構造化された環境が整備され、生活しやすい工夫がされています。つまり、「構造化」することは、障害の種類やスキルのレベル、性別や年齢にかかわらず、誰もが「自立」して快適に生活していくための支援のアイデアといえます。

次章では、TEACCHの理念と構造化の考えをもとに実践した事例研究について報告します。

IV 事 例

領域	タ イ ト ル	キーワード	ページ
身辺自立	1 スムーズに登校できるための支援	見通しを持つために	5
	2 朝の着替えができるための支援	着替えのワークシステム	9
	3 落ち着いて食事ができるための支援	食事環境を整える	14
コミュニケーション	4 1日のスケジュールに見通しを持って活動できるための支援	わかりやすい提示	18
	5 クラスの児童4人で給食の準備をするための支援	個別化された集団活動	23
	6 AAC(補助代替コミュニケーション)の獲得の支援	シンボルカードを使って	27
こだわり行動	7 靴へのこだわり行動が強い子どもへの支援	こだわり行動を認める	32
集団参加	8 行事・集団参加への支援 ～運動会～	カードを通してわかりあう	36
就労支援	9 社会で働けるようになるために	ナチュラルサポート	40
余暇活動	10 自由時間の終わりをわかりやすく伝えるための支援	終わりの概念	45
	11 玩具や遊具で遊べない子どもの自由時間の過ごし方	Play is work.work is play	46
	12 水遊びの要求を伝えるための支援	感覚遊びを肯定する	47
	13 3～4人でゲーム遊びをするための支援	ルールの理解	48

1 スムーズに登校できるための支援

小学3年生のB君は、毎朝保護者の車に乗って登校している。1学期は保護者に学校まで送ってもらおうと自分から車を降りて、玄関で靴を履き替え教室に入っていた。ところが長い夏休みが終わり、2学期が始まると同時に登校してきても保護者の車から降りるのを渋るようになり、特に週明けは、朝起きて制服に着替えることも、車に乗ることも拒否し登校を嫌がった。

(1) 支援の過程

① 支援の考え方

2学期になり急に登校を嫌がるようになった原因を考えてみました。

〈原因1〉

まず、最初に考えられるのは、夏休み明けで、学校生活に戻りきれていないのではないかとことです。特に長い休みの間、学校とは違って静かな環境（＝家）で安定した生活を送ってきたB君にとって、9月になり急に学校の生活リズムに適応するのは難しいようで、9月中はほとんど毎朝車から降りるのを嫌がりました。

〈原因2〉

次に、10月以降の登校の様子から考えられるのは、B君が休みの安定した生活をそのまま続けたいと思っているのではないかとことです。

10月以降の登校は、9月のように毎朝というのではなく、休みの翌日に車から降りるのを嫌がりました。そして、週末が近づくにつれてスムーズに降りられるようになり、また再び週明けに登校を嫌がることの繰り返しでした。

〈原因3〉

B君にとって学校という場所が、来たいと思えるような場所、楽しく安心して過ごせる場所として機能していないのではないかと、ということです。

〈原因4〉

スケジュールの理解が、十分にできていなかったのも原因の一つではないかと思います。

2学期は行事が多いため、学校全体の雰囲気が変わったり、時間割の変更があったりします。これまで、B君がスケジュールを見て活動していたのであれば、行事や時間割に変更があっても、スケジュールカードを手がかりに、見通しを持って安心して過ごせるはずです。

しかし、2学期になり、B君は教室に入ってきてスケジュールカードを自分で変更したり勝手に操作してしまうことがありました。本来のスケジュールカードの目的は、本人が安心して自立して生活ができるようになるためのものです。しかし、前述のようなB君の行動から、B君の理解に合ったスケジュールが組み立てられてないために、本来の目的が機能していないのではないかとということが考えられます。そしてこれまで、毎日がルーテ

イン化していたことや、教師の声かけや指さしで活動していたということも原因だと思われます。

② 支援の展開

1) 登校時に好きな遊びを用意しておく

最初は、学校に着いても、車から降りようとしないうちにB君に、B君の好きな遊びのカードを見せました。しかし、絵カードには目もくれず、拒否する一方で降りて来られませんでした。それどころか、ドアを自分で閉め直し、ロックをかけてしまいます。

次に、絵カードではなく、実物で自転車や塗り絵セットなどを持ってきて、遊びに誘いましたが同じ結果でした。

担任や保護者がB君の手をとって降ろそうとすると、精一杯の力で体を突っ張らせて必死に抵抗するため、力づくで降ろすことは難しく、その光景に初めは保護者もあきらめて連れて帰ることもありました。

しかし、こちらがあきらめて車から降ろさなければ、次からもB君は同じことが通用すると思うはずで、そうすれば、ますます学校に来られなくなることが予想されます。そこで、他の方法を保護者と相談しながら考えることになりました。

2) 駐車位置を変える

自閉症の特性の一つに、同じことでも周りの環境が変われば今までと違う反応や結果を示すということがあります。このことから、朝車を止める位置をいつもと違う場所に変えてみてはどうか、ということを保護者と話し合い実行してみました。

これまでは、玄関から大分離れた所に車を止めていたために、一旦車から降りてもすぐに乗ろうとしたり、教室に向かって歩き出しても、急に振り返り車に戻ろうとすることがありました。そのため、今回は車を玄関の前に止め、車から降りるとすぐ玄関が視野に入る位置にしてみました。

車を止める位置を変えても、すぐには降りてこようとはしませんでした。しかし、一旦車から降りることができると、玄関めがけて走り込んで行き、前のように引き返すことはなくなりました。しかし、それでも自分から降りてくることはなく、担任が手を貸さなければ降りられないため、状況はこれまでと相変わらずでした。

1)、2)のように試行錯誤しているうちに、次のようなことを考えるようになりました。

最初は、車から降りてこないB君を見て、「どうやってB君を降ろせばいいのか」という方法や手段ばかりを考えていたということです。しかし、大事なことは「なぜB君が降りたくないのか」という原因や理由を考えることでした。学校が落ち着いて生活できる場になれば、はじめは無理に降ろしても、そのうちに自分で降りてくるのではないかと考えるようになりました。

そこで、スケジュールの組み立てを見直し、静かな環境作りについて考え直しました。

3) スケジュールの組み立てを考える

1学期は、1日分のスケジュール（図1）を細かく絵カードで提示していました。そして、毎回一つの活動が始まる前に、B君をスケジュールカードの所により、絵カードを指さして次の活動を伝えていました。

1枚の絵カードを見て、その活動の予測はできても、1日分のスケジュールカードを見て、1日の活動の流れを理解し予測することはB君には困難でした。本来なら、本人が自立して見通しを持って過ごせるスケジュールのはずが、その意味を果たしていませんでした。

そこで、2学期は、スケジュールカードを半日分ずつ（図2）提示することにしました。内容もできるだけ、明確に「どのような活動をどのような順序で行うのか」ということだけを示すことにしました。

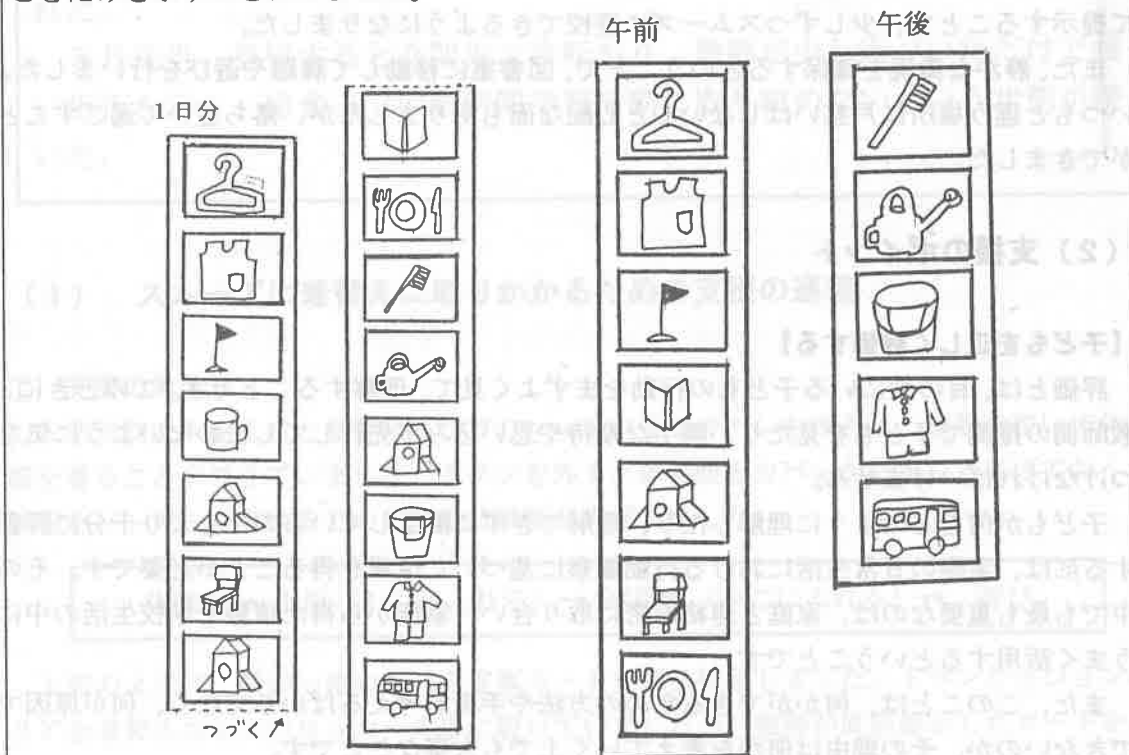


図1 1学期のスケジュール
《1日分をまとめて提示する》

図2 2学期のスケジュール
《午前と午後を分けて半日分ずつ提示する》

4) 静かな環境作り

保護者と原因を相談して、なぜB君がスムーズに登校できないのかを考えました。

家では小さな音にも敏感で、休みの日は家の中の静かな環境で落ち着いて過ごしています。学校では、登校時にピアノやカセットの音や、話し声等が騒々しく聞こえてくるので、落ち着いて過ごせないのではないかと、学校の環境について考えました。

朝は、ピアノを使って授業をしているクラスがあるので、その時間は避けて登校するようにしました。また、落ち着いて学校に通えるようになるまでは、教室では余計な声

かけや教師同士の会話も極力少なくして、着替えが終わった後はなるべく静かな所へ移動することにしました。

③ 結果

TEACCHでは「生活しやすくするための援助」を構造化といいます。これまでは、スケジュールカードを使ったり、教室を目的別に仕切ったりすることが構造化だと思っていました。TEACCHという援助システムの理解もできていないまま、意味を考えずに形だけ真似をしても、B君の生活には役立っていないことがわかりました。

「なんのために構造化するのか」「その子が何を必要としているのか」「どういう手が必要があれば自立して活動ができるようになるのか」を考えて、それに合わせて組み立てていくのが大事なポイントなのでした。

2学期のB君の登校は、スケジュールを半日分ずつ、確実に理解できる絵カードを使って提示することで、少しずつスムーズに登校できるようになりました。

また、静かな環境を確保するという事で、図書室に移動して課題や遊びを行いました。いつもと違う場所に戸惑いはしないかと心配な面もありましたが、落ち着いて過ごすことができました。

(2) 支援のポイント

【子どもを正しく評価する】

評価とは、目の前にいる子どもの行動をまずよく見て、理解することです。このときに、教師側の推測で子どもを見たり、勝手な期待や思い込みが先行してしまわないように気をつけなければいけません。

子どもが何をどのように理解したり、理解できずに混乱しているのかをより十分に評価するには、実際の日常生活における行動観察に基づいた情報を得る必要があります。その中でも最も重要なのは、家庭と連絡を密に取り合い、家族から得た情報を学校生活の中にもうまく活用するという事です。

また、このことは、何かができるための方法や手段を考えるばかりでなく、何が原因でできないのか、その理由は何かを考えていく上でも大事なことです。

【スケジュールを組み立てる】

子どもが、よく理解できる方法でスケジュールを組み立てることが大切です。

スケジュールは、「具体的な物」「写真」「絵カード」「文字カード」など、子どもの実態に応じたもので示します。また、一度に見せるスケジュールの長さ（どのくらい先の予定まで伝えられるか）も調整する必要があります。こうすることによって、見通しを持って安心して生活ができるようになり、自主的に行動しようとする態度も育てられます。

【環境を整える（物理的構造化）】

子どもが落ち着いて生活できる環境作りが大切です。そのためには、活動の内容と、それを行う場所をできるだけ一対一で対応させ、その場所に行けば活動が何であるかをわかるように物理的構造化をすることが大切です。

2 朝の着替えができるための支援

4月、小学部では教室を構造化したり、カードを準備したりと一通りの環境を整え新入生を迎えた。C君も提示されたスケジュールに従ってエリアや教室を移動し、課題や遊び、運動等の活動に取り組み順調な学校生活のスタートを切ったかと思われた。

しかし4月後半から、スケジュールに提示していたにもかかわらず登校すると着替えエリアに向かうことなく、カバンを背負ったままプレイエリアで数十分寝転がるようになってきた。少しずつ寝転がる時間が長くなり、教師が着替えを促すと表情が陰しく変化し、明らかに拒否の態度が感じられた。

5月後半、登校すると玄関先で寝転がり、教師が少し近づいただけで強い拒否を示し、給食までの数時間学習活動に取り組めないという状態が続いた。

(1) スムーズに着替えに取りかかるための支援の過程

① 支援の考え方

入学当初は入室すると着替えエリアのマットの上でカバンを下ろし、制服を脱いで体操服を着ることができていました。ボタンを外す、体操服をカバンから出して広げておく、制服をハンガーに掛けるという行動は教師が支援しました。

体操服→ 水筒（かごに入れる）→ 連絡帳（かごに入れる）→ 遊び

上記のように、朝の一連の流れを写真カードで部分提示しました。トランジションエリアを着替えエリアのロッカーの扉に設けていましたが、教師が直前提示したカードを持って移動先のポケットに入れていました。

しかし、一見できていたかと思われる行動は教師から指示されたり、友だちの流れについて行くだけで、実はわかっていなかったのではないのでしょうか。カードを準備したり、構造化すればわかるという教師の思いこみに対するC君から発信された抗議と受け止め、次の原因を考えました。

- ・ 提示されたカードの意味がわからないため、活動内容が理解できず見通しが立たない状態であった。
- ・ スケジュールの提示方法、提示される枚数が適切でなく、注目することができなかった。

- ・新学期で行事が多く、1日の流れがルーティン化しにくかった。
- ・学校生活に慣れるまで“遊びの時間”を長く設定したが、興味の持てるものが少なく、逆に何をしていいのか、いつ終わるのか見通しの立たない時間であった。
- ・教師の声かけや指示が多く理解できなかった。

C君にとって、『相手からのメッセージが理解できない。そして、自分の意思や要求も伝わらない。教師も、C君がとっている行動の原因や要求がわからない。』これらの相互的なやりとりができない状態が積み重なっていきました。その結果、C君は登校したら寝転がって拒否をするという行動で表現したと考えます。

「いつ」「どこで」をスケジュールを見て自分で移動できるかどうか、そして「何を」「どのようなやり方で」「どうなったら終わりか」「終わったら次は何があるのか」というワークシステムがC君の能力に合っているかどうかという見直しをしました。C君が朝登校して自分からスムーズに教室へ入って着替えに取り組むには、“終わったらこんな楽しいことができるんだ、次はこれだよ”という見通しを持つための支援が重要だと考えました。

② 支援の展開

1) トランジションエリアを整える

C君の動線を考え、トランジションエリアを一番目につく机の横に設定し、シンボルカラーである黄色の紙で覆いました。一つの活動が終わると教師がトランジションカードを手渡します。C君はエリアに戻り手渡されたカードを貼り、一番上のカードを手に持って移動先のポケットに入れます。

2) スケジュールの提示

スケジュールは部分提示で、それまでボードに挟んだ3枚くらいの写真をC君の目の前で見せていたのですが、トランジションエリアに行って自分で確認します。挟むカードの枚数は2枚までとしました。カードをきちんと見ないで二番目のカードを取ることが見られたので、一番上のカードの下に厚さ3センチくらいの箱を取り付け注目しやすいようにしました。

そして下駄箱に教室カードを置き、登校するとそれを持って教室の入り口に備えてあるポケットの中に入れます。着替え時の流れはカードでわかっているのでそのまま使用することにして、提示場所を机上から目の位置の高さに合わせロッカーの扉に貼りました。

3) 着替え時の目標

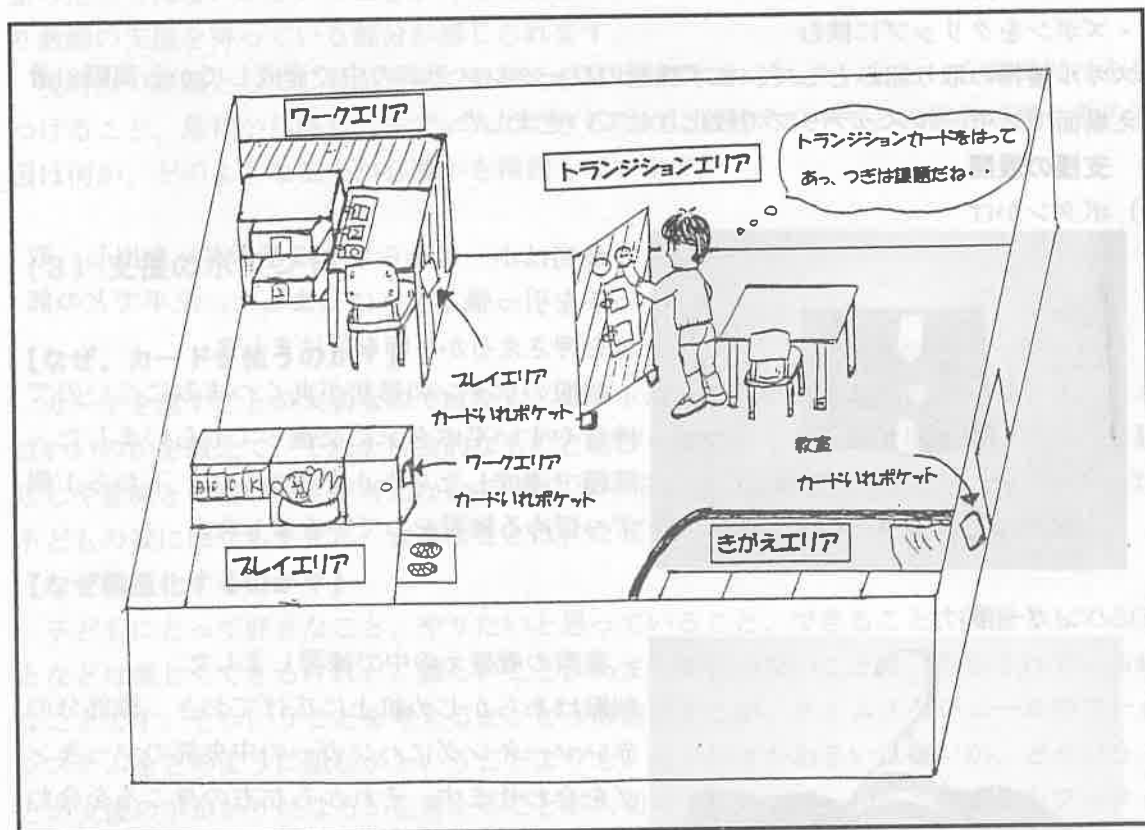
まず、教室へ入室するとロッカー前にスムーズに行くことを目標としました。C君が着替えが終わるとすぐごほうびがあるんだというシステムをわかりやすくするために、着替えにおける課題設定を軽減しました。1か月間あらかじめ体操服で登校し、カバンから水筒と連絡帳を取り出して指定のかごに置き、カバンを片づけたら遊びができます。

着替えエリアは視覚的な刺激が入らないよう、側面をダンボールで囲いました。

4) ごほうびについて

着替えに取りかかれなくなった大きな原因の一つとして、終了後の遊びがごほうびとして機能してなかったことが考えられます。6月に、お母さんから「C君がお姉ちゃんの算数セットに興味を持っている」という話を聞きました。それまで、図形パズルやプラスチ

ック製の容器をいろいろな角度からながめたり、指で叩いて音を楽しむなど感覚的な遊びを好みましたが、どれも着替えの動機付けにはなりませんでした。しかし、これらを算数セットの箱に詰めることでC君にとってとても魅力的なごほうびになりました。最初は現物を見せて着替えの後に渡していましたが、わかってくるとカード（ボールの絵で遊びをシンボル化している）を教師に手渡し、渡された遊びボードに貼ってある3枚くらいのカードの中から選択するようにしました。



教室の物理的構造化

③ 結果

6月の終わりにはトランジションカードを手渡すとエリアに行きカードを貼るようになり、7月には指示がなくても自分でカードを取り確認して行動できるようになってきました。カードが単に教師から渡されるものでなくC君にとって意味あるものになってきたと同時に、寝転がることも軽減し表情が穏やかになってきました。また、教師とのやりとりもカードやことばでの要求、わざと走って逃げるといった注意喚起がみられるなどコミュニケーションが成立し始めました。

登校は、算数セットを見た翌日から慌てて教室に来るようになり改めてごほうびの効力に驚かされました。着替えの課題を少なくして、すぐ強化（算数セットで遊べる）できたのもよかったと思います。7月からは制服を着て登校しましたが、次に何ができるのかわかっているので問題なく着替えに取り組みました。

しかし着替えの際は、まだ多くの面で支援が必要であり教師の指示がなければ自発的に取り組めない状態です。次は、最初から最後まで着替えを一人でできるためのスキル獲得を目標としました。

(2) 着替えに必要なスキル獲得の支援の過程

① 支援の考え方

2～3学期間で、着替えに必要な次のスキルを獲得することを目標としました。

- ・ ボタンかけ
- ・ ハンガー掛け
- ・ ズボンをクリップに挟む

スキル獲得の取り組みとして、まず課題のワークシステムの中で達成してから実際の着替え場面でスモールステップで般化させていきました。

② 支援の展開

1) ボタンかけ



最初はホールから半分ほどボタンを出し、取っ手を引っ張るようにしました。左手でどの部分を押さえるか目印を付けました。

制服のボタンの形状が丸くつまみにくいので持ちやすい平ボタンに交換してもらいました。課題で達成したスキルを生かして、下から1個ずつ留める練習をしていきました。

2) ハンガー掛け

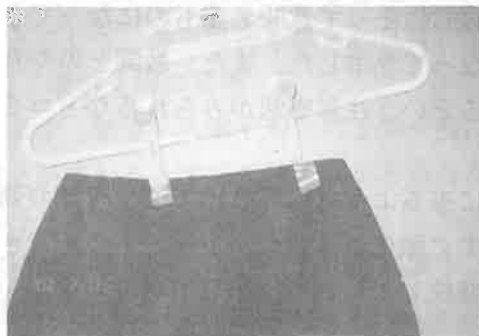


実際の着替えの中で練習しました。

制服はあらかじめ机の上に広げておき、襟部分の赤いマーキングにハンガーの中央部のマーキングを合わせます。それから左右の身ごろを合わせます。

冬場にコートを手ハンガーに掛ける時も、般化することができました。

3) ズボンをクリップに挟む



まず、バネをゆるめた洗濯バサミを広げて挟むという課題から始めました。次に、マーキングした部分を同色の洗濯バサミで挟みます。そして、マーキング部分を二か所に増やしました。ズボンクリップでボール紙の二か所のマーキングを挟みました。

実際の着替え場面では、クリップを扉の取っ手にかけた状態でズボンを挟んでいます。

③ 結果

C君がすでに獲得している色マッチングや、視覚的手がかりによって6か月間で目標としたスキルを獲得することができ、教師の支援はほとんど必要なくなりました。にもかかわらず、自発的に着替えに取りかかれません。

その理由の一つとして算数セットに飽きてしまい、ごほうびとしての機能が消失してしまったのではないかとということが考えられます。そのため、着替えに要する時間が長くなり教師の支援を待っている部分を感じられます。

現時点の課題としてC君が『早く着替えを終わってこれがしたい』という動機付けを見つけること、最初から終わりまで一人でできるために着替えの中でどの部分が滞りその原因は何か、どのような工夫が必要かを検討しています。

(3) 支援のポイント

【なぜ、カードを使うのか？】

カードを渡すことが大切なのではなく、カードが何を意味するのか、カードをどう使えばいいのかを教えて、それを社会的なものと結びつけていくことが大切です。社会的な暮らしや意味との結びつきを考えないで、単にカードがいいから使ってみようというのでは、子どもの役には立ちません。大事なことは、なぜカードを使うのかを考えることです。

【なぜ構造化するのか？】

子どもにとって好きなこと、やりたいと思っていること、できること、得意としていることなどは楽しくできるけれど、難しいこと、あまり興味のないことは、やらされている嫌なことです。そういうことを考えると、どう構造化するか、タイムスケジュールやワークシステムをどのように組むかということよりも、何が好きかあるいは嫌いか、どういうことが支援の手がかりになるかを考えることが大切です。スケジュールも構造化もワークシステムも私たちが子どもにやって欲しいことを伝える道具です。ことばで伝わらないことを、他の方法を使って伝えようとしています。ワークシステムは何のために使うかと言うことをわかっていなければ、単に課題をあれこれいじるだけに終わってしまいます。そうならないように考えていって、初めて構造化が生きてきます。

自閉症の特性を理解して、それぞれの子どものに合わせて組み立てたものがTEACCHの構造化です。中身の部分は一人ひとりに合わせて考えていかなければなりません。

— 問題をどう改善するかを具体的に考える材料は上記の「なぜか」ということです。何がいけないのかを考えることが、どうすればよいのかを導き出す鍵です。 —



3 落ち着いて食事ができるための支援

中学部3年生のK君は、ハンバーガーやポテトなどファーストフードが好物で、卵や豆、魚介類が苦手である。触覚が敏感で見た目で判断することもあり、給食では食べることができない物が多い。苦手な物を食べるように言われると、顔を上に向けて丸飲みしてしまう。中学部入学当初は、食堂へ入ることもできず、給食を口にすることもできなかった。友だちと離れた場所でK君専用の机に座り、食事をするようになって、途中で席を離れ友だちの物を取って食べる、お盆をひっくり返す、お皿やスプーンを投げるといった行動がみられたため、常に教師がついての食事が必要だった。一人分の給食が目の前にあると、お皿やスプーンを放り投げ、食べる物がなくなってしまうので、おかずは小分けにして食べるようにするなどの配慮が必要である。

(1) 皆と一緒に食堂で食べるための支援の考え方

K君の食事場面をみると、改善・配慮すべき点が多く、何から取り組めばいいのか戸惑いました。しかし、食べる楽しみを十分味わいながら、最低限のルールやマナーを守って食事ができるようになって欲しいという思いから、第一段階として、食べたくない物を除き、好物だけを食えることとしました。そして、給食はおいしい、食えることが楽しいと思えるための支援をしていくことにしました。楽しく食事ができるようになれば、次の段階として、食事のマナーやルールを身につけるための支援をしていこうと考えました。

① 支援の展開

1) 食事場所・方法・担当教師の決定 (H13. 4)

- ・今までと同じ食堂で食事することとしましたが、食堂内での机の位置を変更しました。(図1)
- ・教師と向かい合って座り、K君が食べたい物をことばで要求し、教師から小分けされたお皿とお箸を渡され、食べます。(図2)
- ・曜日ごとに一緒に食べる教師が変わるので、朝の活動(スケジュールの確認)のときに、担当教師を確認するようにしました。(図3)

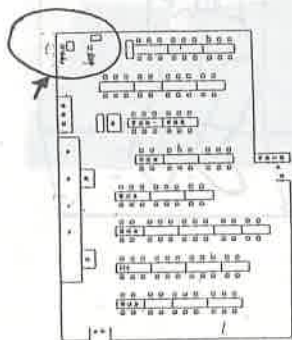


図1 食堂の配置図

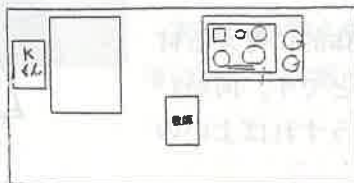


図2 K君の食事場所

月	日	曜日
1	あさのたいいく	
2	こくご	
3	ずうがく	
4	たいいく	
きゅうしよく		きゅうしよく
5	ひうげい	
6	とうげい	

図3 スケジュール表

2) おかわりするときの要求方法の追加 (H13. 6)

- ・おかわりが欲しいときに一人でカウンターに飛び出すようになったので、教師にカードを渡すことにより、教師がおかわりを取りに行くようにしました。(写真1)

3) 食事方法の変更 (H13. 6)

- ・机の上にお盆を置き (ガムテープで固定)、お盆にはお皿の位置を書いておきます。その上にお皿を置いて食事をするように変更しました。(写真2)



写真1 要求カード



写真2 食器やスプーンの配置

② 結果

お皿やスプーンを投げること、友だちの物をつまんで食べることは、減少傾向にありましたが、なくなることはありませんでした(表1)。食べたい物だけを食べることにより、「給食はおいしい、食べるのが楽しい」とK君が思えるための支援をしているつもりでした。しかし実際は、待たされることが多かったり、好きな食べ物がある訳ではなかったり、課題がいくつも含まれていたりして、K君にとっては安心できる食事場面にはなっていないようです。

特に、1学期間に、おかわりをするときに要求カードを使ったり、食事方法を変更したりとK君にとって課題が何度も変わったことも、K君が落ち着いて食事をできなかった理由ではなかったかと考えました。

表1 食事の実績 (4月～7月)

	4月		5月		6月		7月	
	日数	%	日数	%	日数	%	日数	%
食事指導の日数	12		17		21		13	
自分のお皿やお箸を投げる	7	58.3	11	64.7	6	28.6	5	38.5
人の物をひっくり返す	2	16.7	1	5.9	0	0	0	0
人の物を食べる	3	25.0	3	17.6	1	4.7	0	0
給食を食べない	0		0		1		1	
食べなかった理由として考えられること					食事時間が違う		特別時間割だった	

(2) 教室で一人で食べるための支援の考え方

お皿を投げたり人の物を取ったりする行動が、どうすればなくなり、K君が、安心して食事ができるためにはどうすればいいのかを、検討し直す必要がありました。がまんすること、おかわりがないことを理解するようにK君に要求するのではなく、がまんしなくて

も、理解できなくても、投げたりしないですむ環境作りを教師側が設定する必要があると考えました。そのために、好物だけを食するという方針は変えず、食事場所、食事方法を検討し直し、現在のK君に合った構造化を考えてみました。

① 支援の展開

1) 食事場所・食事方法の変更 (H13. 9)

- ・教師の支援のもと、教室で一人で食べるようにしました。また、お箸を使っていたが、スプーンに変更しました。
- ・食事をしやすくするためのワークシステムを取り入れ、空になったお皿は終了箱（この中に入れたら終わりを示す）に入れていくようにしました。

- a) 教師が、小分けした物を一皿ずつ三段ボックスの上段と中段に置く。
- b) K君が、上段からお皿を取りスプーンを持って食べる。
- c) お皿の中の物がなくなったら、スプーンはお盆の上に置き、お皿を終了箱の中に入れる。
- d) 中段のお皿を取り、スプーンを持って食べ、お皿の中の物がなくなったらスプーンはお盆の上に置き、お皿を終了箱の中に入れる。
- e) a) ～ d) を繰り返す。

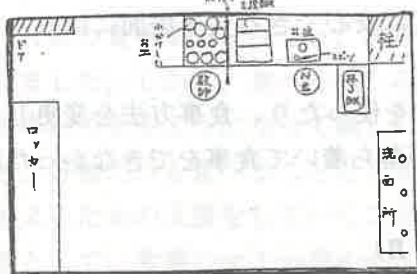


図4 変更後の食事場所



写真3 変更後の食事場所の拡大

2) 食事方法の追加 (H13. 11)

今までは、苦手な物、食べたくない物を教師に伝え、教師がそれを取り除いていましたが、食べたくない物はK君が終了箱の中に入れていくようにしました。

② 結果

入学当初、食堂に入ることができなかったK君にとって、食堂は、視覚的・聴覚的な刺激を受けやすく、苦痛な場所だったはずです。食事場所を食堂から教室へと変更したことにより、静かな所で落ち着いて食事ができるようになり、その結果、K君が離席する回数が減り、お皿やお箸を投げることもほとんどなくなりました。

また、ワークシステムを取り入れた食事方法（三段ボックスからお皿を取り、食べたら終了箱に入れる）は、最初は身体介助を必要としましたが、1か月すると定着し、リラックスした表情で食事に集中するようになりました。食べたくない物をK君自身が終了箱に入れるようにしたために、食事中の教師の支援はほとんどなくなり、K君のペースで食事を進めることができるようになりました。

(3) 支援のポイント

【食事環境を整える（物理的構造化）】

食事は毎日の生活の中で、最も楽しいひとときです。ですから食事の時間はできるだけ楽しいものになるように環境作りをすることが大切です。自閉症の人の中には、大勢で食事ができない人もいます。その原因は何なのかを探り、視覚や聴覚等の感覚に異常がある場合には、静かな場所、狭い場所などその人にとって刺激の少ない場所を設定することが楽しい食事をするための前提となります。K君の場合、「入学当初、食堂に入ることができなかった」ことから、食堂は好きな場所ではなく、むしろ苦痛な場所であったはずですが、「食事はみんなと一緒にするから楽しい」との固定観念のもとで、食堂で大勢の中で食事を続けることに無理がありました。静かな場所で落ち着いて食べることが、K君にとっては最も安心のできる食事の時間だったことがわかりました。

【偏食指導について】

過去の厳しい偏食指導が原因で、落ち着いて食事ができなくなる場合があります。偏食がある場合、好物から食べ始めて、食事が楽しいものであることに十分慣れ親しむことが第一段階です。それから少しずつ、多少嫌いなものでも健康や栄養に必要なものを、食事そのものを不快なものにしない程度に食べる練習をしていきます。偏食のためひどい栄養障害を起こして健康を害することはめったにないので、偏食の矯正にこだわりすぎないことが大切です。

【ワークシステムの概念を食事に取り入れる】

食事の時間にも「始まり」があり、「終わり」があるということがはっきりわかるような場面の流れを作ることが重要です。K君の場合、9月から食事の場面でもワークシステムを取り入れてから食事の時間にけじめがついてきました。着席した段階で「始まり」（いただきます）、三段ボックスにあるお皿を取り、食べて空になったお皿は、終了箱に入れていきます。お皿が全部なくなったら「終わり」（ごちそうさま）です。とてもシンプルでK君にとっては理解しやすいようです。

【子どもを正確に評価し、課題を適切に設定する】

子どもにとって何ができて何ができないのかを正確に評価する必要があります。評価が高ければ、目標を高く設定してしまいます。一学期、K君は、要求カードを使っていましたが、実際は、カードの意味をよく理解できていませんでした。また、お箸の使い方は握り箸で、物を十分につかむことができないのに、お箸を使用していました。このことが、イライラの原因になっていたのかもしれませんが、スプーンに変えてからは、物を簡単にすくえ、一度に口の中に入る量が増えたためか、慌てず、味わって食べるようになりました。

課題は段階的に設定し、一つできたら次の段階へ進んでいく方が理想です。4月から7月までは、課題が多すぎ、並行して進めていったため、K君が混乱していました。9月からは、課題の数は少ないですが、着実に進め、確実なものとなりつつあります。

4 1日のスケジュールに見通しを持って活動できるための支援

教師はE君（小学部5年生）に、学校生活の1日のスケジュールを絵や写真のカードによって提示していたが、それは次への活動の転換にとどまり、その活動を確認させるために教師の声かけや指さしによる援助が必要であった。E君の要求手段は、自分が行きたい場所へ大人を連れて行ったり、欲しい物に大人の手を持っていく（クレーンハンド）などの直接動作によるもの、また、自分のしたいことが妨げられたり、意にそぐわないことを強要されると泣いたり、じたんだをふむことで拒否表現していた。

（1）支援の過程

① 支援の考え方

E君がスムーズに1日を過ごすためのスケジュールを絵や写真のカードで提示していましたが、それはE君にとっては形だけのものであり、意味のあるものではありませんでした。そのため、常に教師の援助を必要とし、スケジュールカードを手がかりに一人で活動することができていませんでした。そこで、E君がどのように物事を見て認識しているのかをもう一度見直し、E君が見通しを持ちやすい提示の方法は何かを考えました。今使っているカードの見直し、スケジュールの提示の仕方、要求を伝えるための手段などわかりやすい環境作りを試みました。

② 支援の展開

1) 朝の活動

回数	年月	内 容	どのような変更をしたか
1	H.12.10	朝の活動のスケジュール	- 着替えをしてすぐ遊んでいましたが、好きな課題を含めた朝のスケジュールを設定しました（着替え→モップがけ→お使い→遊び）（図1）。 - スケジュールの提示は写真カードを使用し、最後にごほうびとして遊びを設定しました。遊びは課題学習でも使用している赤の二重丸で示しました。
2	H.13. 4	スケジュールの追加	タオルかけの仕事をスケジュールに追加しました。
3	H.13. 9	スケジュールの追加	洗濯物の取り入れを追加しました（図2）。

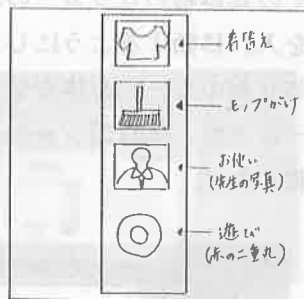


図1 朝の活動のスケジュール
1回目

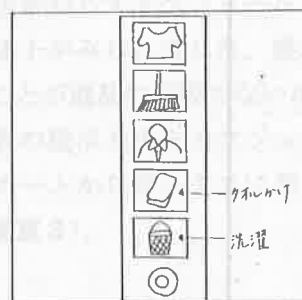


図2 朝の活動のスケジュール
3回目

2) 1日のスケジュールの再設定

回数	年月	内 容	どのような変更をしたか
1	H.13. 2	スケジュールの分割と具体物の利用	・ 1日のスケジュールを、午前と午後に分けたスケジュールに変更しました(図3)。朝の会のときにE君と一緒に1日の流れを確認しながらスケジュールを作ります。その際に2枚のスケジュール板を準備し、1枚目に楽しみにしている昼食までを提示、2枚目に着替えカード(帰りの着替えはE君がよく理解しています)を含む帰りの仕事(洗濯)までを提示しました。この2枚のスケジュール板を、これまでと同じトランジションエリアに2枚重ねてE君が置きます(図4)。昼食が終わって午後の授業に入るとき、カードのなくなった1枚目のスケジュール板を除き2枚目のスケジュール板を自分で準備します。
		図3 2枚のスケジュール板	図4 トランジションエリアに2段重ね

		・カードだけでは教室の移動が難しいと考えられたものには、近くに具体物を準備し、その具体物のロッカーのポケットにカードを入れ移動するようにしました。例えば、体育館のカードを体育館シューズのロッカーに入れ、体育館シューズを持って教室移動します。
		 写真1 ポケットつきシューズ入れ
H.13. 4	次の活動の明確化	・次の活動に自分のしたくない活動があると、そのカードをとばしたり、それ以後の活動に自分のしたいカードが提示されていると、先にそのカードを選択してしまうことが多くみられました。そこで、次の活動以外のカードは両端をクリップで留め、次の活動の明確化を図りました。

3) 遊びの選択

回数	年月	内 容	ど の よ う な 変 更 を し た か
1	H.12.10	活動の後の好きな遊びの選択	・朝の活動後や、机上での課題学習の終了後のごほうびとしていた好きな遊びを、ボードから選択できるようにしました。このとき、スケジュールとは違うものということが目で見てわかるように、ボードの形を円にしました。
2	H.12.12	選択ボードの移動 	・遊びの選択ボードをスケジュールの隣に置いていましたが、スケジュールも選択できるものと混乱しているようだったので、遊びの選択ボードは少し離れたところに置き、遊びのマークである赤の二重丸のカードを持って遊びの選択ボードまで移動するようにしました(写真2)。

写真2 遊びの選択ボード

3	H13. 4	選択ボードから選択ボックスへ 	・遊びの選択ボードの設置場所の移動はE君にすぐ理解してもらうことができました。しかし、相変わらずスケジュールを自分で変更する様子がみられました。提示方法が似ていることが混乱の原因でないかと考え、遊びの選択の提示方法をスケジュールとは全く違うボードからボックスに変更してみました(写真3)。
---	--------	---	--

写真3 選択ボックス

③ 結果

1) 朝の活動のスケジュール

モップがけはE君にとって好きな活動の一つだったため、声かけなしで着替えを早く済ませることができるようになってきました。簡単なスケジュールを設定することで見通しを持って活動でき、最後の遊びを楽しみにしています。一人で活動できることが増えることで自信にもつながり、自分のペースで進められるのか、落ち着いて朝の時間が過ごせるようになってきました。また、遊んでいてもチャイムが鳴ると教室に一人で戻ってくるができるようになりました。

2) 1日のスケジュールの再設定

E君が楽しみにしている昼食までのスケジュールを提示したことはとても効果的であり、見通しがたちやすくなったようです。

次の活動以外のカードの両側をクリップで挟むようにしてからは、他のカードを選ぼうとすることは減りました。また、具体物を用いて教室移動をすることにより、そのカードの意味も理解しやすくなったようです。

3) 遊びの選択

選択できる遊びのカードのボードと、上から順にスケジュールを示しているボードとは形を変えてはいましたが、同じエリアにあったことで、E君の混乱を招く要因の一つになりました。そこで、両者の設置場所を変え、遊びの選択方法をボードからボックスに変えることで、両者の違いがより明確にわかるようにしました。自分の好きな遊びが写真カードになっていることで、そのカードの意味を理解することはスムーズにできました。選択ボックスから自分がしたい遊びのカードを選択することができるようになりました。しかし、選択する遊びがいつも2つか3つに限られているので、遊びのスキルを広げることが課題となりました。

選択する機会を設けることで自分のしたいことを相手に伝える手段がわかり、これを機に自分がしたい活動や要求を、カードや具体物を用いて教師に持ってくることで表現しようとするが増え、自分の気持ちを整理して表現する力がついてきました。

(2) 支援のポイント

【わかりやすいスケジュールの提示】

1日のスケジュールは、その日の日課を本人に明確に予測できるものにするという意味でとても重要です。E君にとって、最初のスケジュールの提示は長すぎました。それが、形だけの提示であり、カードが表している意味をよく理解させることができていませんでした。その子どもが周囲の事象をどのように認識しているのか、わかりやすい視覚的情報として写真の提示がいいのか、シンボルか、または具体物がいいのかなどを検討する必要があります。E君の場合は、簡単なシンボルのカードを具体物のロッカーのポケットに入れ、具体物を持って場所の移動を行いました。また、E君の好きなことを最後に設定することで、見通しを持って一人で活動できるようになってきました。自分でできるという自信も少しずつできてきました。

【スケジュールの変更】

ルーティンに頼るのではなく、その子どもがわかりやすいスケジュールに頼るようにすることが大切です。E君の朝の活動は毎日ほとんど同じ活動内容なので、E君の中でほぼルーティン化されています。しかし、提示されたスケジュールに沿って活動することで、掃除の必要のないときや着替えのないときなど、スケジュールの変更に対して、混乱することもあります。また、終わったら遊ぶことができるという流れがE君にとってわかりやすく見通しを持った活動につながりました。

【情報の整理】

スケジュールのクリップの使用や、遊びの選択での丸いボードからボックスへの変化などは混乱を招く余分な情報を整理し、わかりやすくするための視覚的構造化でした。その子どもにとって混乱を招いているものは何であるのか、どのような工夫でもっとわかりやすくなるのかを検討していく必要があります。

【コミュニケーション意欲の向上】

遊びの選択を取り入れることで、自己決定の機会を設け、それを自分から相手に表現する手段を身につけることができ、コミュニケーションの向上につながりました。自分の思いを相手に伝えることができるようになると、コミュニケーションの幅も広がります。E君の場合は自分のしたいことをどんどん要求するようになってきました。相手に伝わる、理解してもらえることでコミュニケーションの意欲もわいてきました。

5 クラスの児童4人で給食の準備をするための支援

養護学校小学部に入学したばかりの4名の子どもたちである。給食の準備のとき、「何から手をつけたらいいのか」、「どれだけ運んだらいいのか」、すべきことの順序がわからない。教師が、それぞれの子どもに「これ手伝って」「～をきなさい」と、ことばによる指示を行っていると、自分に言われていることなのか、そうでないのかわからなくなることがある。また、教師の指示を待つ様子もみられるようになってきた。

(1) 支援の過程

① 支援の考え方

- 1) 手順の洗い出し：給食準備の一連の活動を順番に洗い出しました。
- 2) 課題分析（表1）：手順一つ一つをステップに分け、どのような援助方法が適切か調べました。
- 3) 視覚化して伝えること：課題分析の結果、給食準備のそれぞれのスキル獲得のためには「何を」「どのようにして」「どうなったら終わりか」「次は何があるか」という情報を、本人に対して提供できるように環境を操作し、視覚化することにしました。

表1 課題分析の例《一人で牛乳パックを配る》

行 動	現在の達成度	現在の援助方法	今後の援助方法
1. かごを準備する	△	声かけ	かごや箱などを置く場所を入口付近に統一する
2. 牛乳パックをホールの配膳台まで取りに行く	△	声かけ	手順を写真カードで示す
3. かごに6個入れる	×	教師がトレイから6個取り出している	6つに区切ったかごに入れるようにする
4. 教室に戻る	○		
5. 持ってきたかごを机の上に置く	△	間違ったときに声かけ	指さして伝える。かごを置く場所をテープで明示する
6. お盆に1個ずつ配る	○		
7. かごを元の位置に戻す	△	間違ったときに声かけ	かごや箱などを置く場所を入口付近に統一する

② 支援の展開

まず全員の子どもに対して、手順を示したイラストや写真のカードを活動の直前に提示し、「次にする準備」を伝えることから指導を始めました。手順表を作る前に、示されたカードの理解度（「どこで」「何をするか」；表2）を確認する必要があったからです。

表2 「給食」に関するカードの理解（4月、D君の場合）

カードの名称	提示方法	カードの理解		今後の援助方法
		どこへ行けばよいか	何をすればいいか	
エプロン	直前提示	○：教室のエプロンハンガー	○：エプロンを着用する	
手を洗う	直前提示	○：教室の手洗い場	○：手を洗ってタオルで拭く	
消毒する	直前提示	△：ホールの自動消毒器	△：手を差し出し、両手でこする	教師がモデルを示す
お盆	直前提示	○：ホールの配膳台	△：お盆を6枚持ってきて教室の机に配る	ランチョンマットの上に対一対応するように見本を示す
ワゴン	直前提示	○：教室のワゴン	△：配膳台からごはんやおかずを運んできて教室の机に配る	教師がモデルを示す

指導を開始して1か月ほどで、直前提示によるカードの理解はほぼ確実に became しました。その間に準備活動の課題分析をもとに、それぞれの子どもの苦手な部分に合わせた支援の工夫も整ってきました。



写真1 「見ただけで6セット持ってこられる」かごや箱



写真2 見ただけで給食の準備が始まることわかる

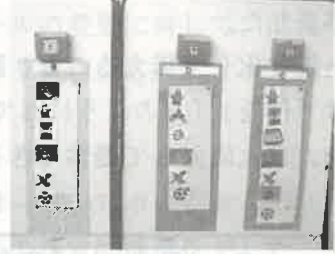


写真3 給食の準備手順カード

次に写真3のように、給食準備の手順をカードで提示してみました。指導初期は終了した活動のカードは、手順カードの下部のポケットに入れていくことで確認するようにしました。この手順カードに従って、できるだけ一人で準備をすることを目標としました。それぞれの子どもに対する支援の過程を表3、表4に示します。

表3 給食準備の支援の過程（1学期）

日時	指導内容	どのような変更を行ったか			
		A君	B君	C君	D君
5月	・給食の準備手順を「カード一覧表」の形で提示した 《終わった活動のカードはポケットに落とす》	個人の手順カードの使用を始める			
		【お手伝いの内容】水に触るのが好きなため「おしぼりの用意」を準備に取り入れた ↓ 【何をするのか分かる】提示したカードを全部下のポケットに入れてか	【仕切る】次にすることを確認してもD君の遊びが気になる準備に集中できないので、遊んでいる様子が見えないように工夫した ↓ 【見ただけでわかる】はし、スプーンを入	【何をするのか分かる】準備の手順は上から下へ流れていくこと、終わったらカードをポケットに入れることを指導した ↓ 【見ただけでわかる】牛乳パックを入れるため、テープで6か	★給食を食べようとしていない、着席しない 【カードの理解】教師が補助すればエプロンの着用ができる ↓ 【何をするのか分かる】カードを見ようとしていない。直前提示しても

6月	ら準備を始めるため、一つ一つどこで、何の準備をして、終わったらどうするかを確認するようにした ↓ 【カードの理解】教室から離れた場所に行くときは、カードをホルダーから抜いて目的地のポケットに入れるようにした	れるため6つに区切った箱を使用した ↓ 一人で次の準備を確認することができる 【カードの理解】写真・絵と文字のカードに変更 ↓ 【見ただけでわかる】手順を確認するが、かごや箱を持たずに配膳台に行くことがある。そこでかごや箱の置き場所を教室中央部から出口付近に変更した	所に区切ったかごを使用した(写真1) ↓ 【何をするのか分かる】次の行動を確認するとき教師の承認を待つことがあったので、ひとりで準備ができれば、賞賛を忘れないようにした ↓ 【見ただけでわかる】「お盆」「お箸」「スプーン」カードに数字の「6」を併記した ↓ 一人で次の手順を確認して準備することができる	嫌がる。手洗い、消毒に誘うと奇声をあげる ↓ 給食の準備以前に食べたい工夫を考えた ・パンをトーストする ・カレーやどんぶりものは白ごはんとかけるものを別容器にする ・調味料(ソース等)を使用する ・白ごはんをおにぎりにする ↓ 【手順の確認】自分が食べられる形で食事が用意されることが分かると、準備を嫌がらなくなった ↓ 教師と一緒に準備の手順を確認できるようになった
	7月			

2学期になると、学校生活全般について、示される活動が4～6個の長さの「部分スケジュール」(写真3)を取り入れ、トランジションエリア(活動の中継点)を設けました。それに伴って給食の手順カードは「部分スケジュール」に組み込まれ、「次にすることを確認してね」というトランジションカードを用いるようになりました。このカードは、それぞれの子どもの写真とシンボルカラーが使われており、誰のカードかすぐわかるようになっています。

表4 給食準備の支援の過程(2学期)

日時	指導内容	どのような変更を行ったか			
		A君	B君	C君	D君
9月	・給食の準備手順カードを「部分スケジュール」の形で提示した 《終わった活動のカードは裏返す》	【手順の確認】トランジションカードの使用を始める			
10月		↓ 【カードの理解】余分な刺激なっている文字を提示するカードが取り除いた ↓ 【何をやるのかわかる】手順の半分は指さして確認して準備できるようになった	↓ 【何をやるのかわかる】一人で準備することができる	↓ 【何をやるのかわかる】一人で準備することができる	↓ 【手順の確認】トランジションカードを渡すことで、次の活動を確認に行くことができるようになった ↓ 【何をやるのかわかる】3つの活動まで自分で確認して準備することができる

③ 結果

指導を開始して6か月後、A君は給食準備の短いルーティンが形成されてきました。ただ手順の順番や内容が変更されても気がつかないことがあるので、トランジションカードを使って「次に何をするか」を確認することが大切だと思われます。

B君は、手順カードを確認して一人で準備ができるようになりました。しかし10月になって必ずしも行動に移せなくなってきました。自分の嫌いなメニューは食べたくない（配りたくない、触りたくない）ということがわかったため、献立によって準備の内容を変更するようにしました。

C君も、一人でどんどん準備ができるようになりました。他の学校生活場面でも「部分スケジュール」を用意すると、見通しを持って活動ができるようになりました。

D君は、感覚の過敏性が著しく、においや色、食材の形などで給食を食べることができませんでした。そのため彼が食事をしてみたいと思うような工夫を試みました。その結果、食べられるメニューが少しずつ増加して、椅子に着席する時間が長くなりました。また、一人でできる準備の種類も増えてきました。

(2) 支援のポイント

【個別化された集団活動】

一人ひとりが自立した活動を行うために「物理的構造化（場所と活動を一致させる）」「ワークシステム（何をするかわかる）」「スケジュール（いつ、どこへ行けばよいか）」「視覚的構造化（見ただけでわかる）」などの工夫を行います。クラス4人の小集団活動のなかで、一人ひとりの苦手さに合わせて「何をすればよいか」をわかるように視覚化した手順カードを個別に用意することにより、給食の準備がわかりやすくなりました。

【何のための手順カードか】

手順カードは、「手順の変更」、例えば欠席者がいるときの役割の変更、メニューに応じた種類の増減などに対応できるように行いました。提示されたカードを見て「どこへ行って」「何をするか」の2つの行動が伴ったとき、カードの意味を理解しているということが出来ます。

【自立とコミュニケーション】

給食の準備の支援は、「一人で活動を組み立てること」を目標としています。ところが給食場面は「～が足りない」「～がほしい」「～はいらない」など、自発的なコミュニケーションが生じやすい活動です。教師は給食という時間帯のなかでも自立（一人で人を介さず行動する）とコミュニケーション（人に何かを伝える、人を介する）の目標の違いを明確にし、意図的に2つを組み合わせる指導を考えることが大切です。

【社会的な自立をめざした視点から】

指導者は、集団行動がうまくできなくても、自分のわかることなら自主的に行動し、与えられた仕事を遂行できるという「職業行動」に結びつく視点を持って、支援の工夫を行うことも大切です。

6 AAC（補助代替コミュニケーション）の獲得の支援

R君は自閉症の5年生の男子である。代替コミュニケーションの獲得以前R君が使っていたコミュニケーション手段は、表情、指さし、直接的動作、クレーンハンドが主で、これらの手段では伝えたいと思うことを的確に伝えきれず、結局はあきらめたり、がまんしたり、または軽いかんしゃくを起こすということがみられた。そこでこれらに変わる何らかの代替手段の確立に向けての取り組みが3年生のときより始まった。

方 法	指導期間	成 果	課 題
マカトンサイン	3年1学期～ 3年2学期	数種類のサインの意味がわかった	自発的に使えるまでには至らなかった
メッセージメイ ト(words+社製)	3年2学期～ 4年2学期	視覚的に残る情報を用いるこ とで自発的に操作	ボタンの少なさ 携帯性の不便さ
手作りカード	4年2学期～ 4年3学期	伝達内容の多様化 携帯性の向上	カードの不統一による混乱 第三者への伝わり難さ

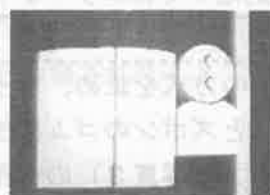
4年生3学期までの段階で、具体物をシンボル化したカードを使い、コミュニケーションすることを覚え、日常生活の中で限られた種類ではあるが使えるようになってきた。また「マツ」「プツ」など1音を使った有意味言語がみられ始めた。コミュニケーションの手段はカードも使えるが主に直接行動が多く、その内容の概ねは『要求』である。指示は日常よく使われる簡単な名詞、動詞などはことばでも理解できる。しかし、周囲の状況や教師の視線、口調などで判断することも多いため、場面と関連しない指示や、ことばによる連続した指示を出すと、教師の意図することが伝わらない。自らコミュニケーションをとることをあまりせず、わからないことや不明なことがあっても、他人に質問をすることをしない。自分で解釈し自分なりに解決しようとするため、結果的に間違ふことも多く、またそれを訂正されることを嫌う傾向がある。

（１）AAC（Augmentative and Alternative Communication）獲得の支援の実践 〈実践期間 小学部5年4月～6月〉

上記の実態でふれた通り、同じ内容にしても全く違う図柄に抽象化された絵カードを、担任が替わるごとに作り直し、それをまた使い始めることは、子どもの混乱を招くおそれがあると考えられました。そこで、市販されているカードを使用することを考えました。

変 更 点

- ・選択肢として、PIC (Pictgram Ideogram Communication) と PCS (Picture Communication Symbols) を比較検討し、R君が使いやすい方を選ぶことにし、その結果フルカラーの図柄をふまえ、PCSを採用しました。
- ・担任がカードの選択をすると同時に、



PICカード



PCSカード

保護者に家庭で必要と思われるカードの種類をリストアップしてもらいました。

- ・現在使えそうなものや将来的に使えたら良いと思われるもの、食べ物などの具体的なものを100枚程度選択しました。
- ・カード集に綴じ込み、ウェストポーチに入れ携帯できるようにしました（写真1）。
- ・カードの配列にも順序をつけ、ある程度覚えやすいようにしました。



机上課題と給食中に要求を出せるような場面設定をすることで、携帯式カードの使用頻度は高くなりました。また伝えることの楽しさを覚え、限られた種類でしたが、カードを提示して教師と関わろうとする場面がみられました。結果的に大量のカードを準備しましたが、よく使うカードや必要と感じて使う種類が判明してくるとともに、全く必要としないものもみられ、種類により使用頻度に大きな差が認められました。



写真1 ウェストポーチに入れ携帯

〈実践期間 小学部5年7月～10月〉

前回の取り組みで使用頻度に大きな差が認められ、また3冊持ち歩くことの負担やカードの選び難さなどの面から、改善の必要性があり、カードの精選を行うことにしました。

変更点

- ・家庭、学校での使用頻度の高いカードを抽出しました。
- ・枚数を30枚程度まで絞り、カード集も1冊とし携帯性を向上させました。



机上課題と給食時に積極的に意思伝達が出始めました。反面、それ以外の場面での使用頻度が著しく低いことが目立ちました。

問題点

- ・使う必要がある場面が少ない。
- ・カード集がズボンのポケットの有無に左右され、日々携帯することができない。
- ・遊びの場面での意思伝達の種類が少なく、自由時間などの主体的な活動の中で自発的なコミュニケーションがうまくできない。

〈実践期間 小学部5年11月～〉

コミュニケーション支援ツールにも関わらず、日常的に携帯できないというのは大きな問題といえます。R君の場合も伝えたい瞬間に伝える手段がないということが時々みられ、今回はその点についての改善に焦点を当てました。また、自由時間にも使えるカードの種類を増やし、より自発的なコミュニケーションができるようにしました。

変更点

- ・ポケットに入れる形の方式を止め、ネクストラップ（写真2）とズボンのゴムに挟む携帯電話用のストラップ（写真3）の2種類を準備し、R君の使い勝手の良い方を選択することにしました。



写真2



写真3

- ・大量のカードの中からの選び出しは煩雑なため、1冊のカード集に綴じ込むカードの量を20枚程度まで減らしました。
- ・コミュニケーション時のカード選びがスムーズにでき、将来的にコミュニケーションの幅が広がりカードの枚数が増加した場合にも対処できるように〈家庭用のカード集〉〈授業中のカード集〉〈自由時間中のカード集〉と3つに分離し、スケジュールにそってカード集をつけ替えるようなシステムを採用しました。



登校後、個人スケジュール(写真4)にそって、カード集をつけ替えます(写真5)。その際にスケジュールの横に示してあるカード集の番号を手がかりにするようにします。



写真4 個人スケジュール



写真5 ストラップスタンド

衣服に左右されず、日常的に携帯でき、余暇的な内容を多く含んだカード集を設定したことで、自由時間にも気軽にいくつかの遊びのカードを使つての要求が増え始めました。また、廊下やホールで担任外の教師にも使用する場面がみられるようになりました。日常的に実践を繰り返すことで、円滑なコミュニケーションができればと考えています。

(2) 表現性コミュニケーションスキル『情報請求』の支援の実践

R君のコミュニケーション指導を始めるとともに、『質問の伝達』、『拒否の伝達』、『担任以外への要求』の3点に焦点を当てた指導を始めました。その中で、わからないことを放置しておくことの習慣をやめ、自分が困ったときには他の人に助けを求めるスキルの獲得を強く感じました。不明なことを自分で判断し、その結果間違い訂正されるということが続くと、自発的に活動する意欲の低下につながり、自主性を育むうえでもよくないと考えたからです。まず最初に、指導場面としてR君とマンツーマンで学習できる机上課題の時間を設定しました。この場面での机上課題(写真6)は手順カードを使い、箱の中に用意された課題をクリアするというものです。今回は、その流れの中に教師と関わりを持たなければ課題がクリアできない状態にして、課題箱を設定しました。

■ 実践1回目 ■

クリップを指定された数だけ袋詰めする課題で、クリップの数を意図的に足りなくしました。結果、一瞬戸惑った様子をみせましたが、足りないことを承知で袋詰めをしました。このときは教師に対して何の働きかけもせず自分で判断しました。その後「できました」のカードを提示したので、R君と一緒に中の数を確認し、間違いを訂正しました。このときは間違いを指摘されたことで不安定になる様子がみられました。

■ 実践2回目 ■

今回は、三角形や四角形の板を組み合わせる模様構成の課題で実践しました。課題箱の中には見本となる図形の写真しかない状況です。結果、教室を自分で探し回り、最終的に教師の所に来て目で訴えかける様子がみられました。このとき教師は、困ったときはこのカードを使用するというので「わかりませんカード」を提示するよう教えました。

■ 実践3回目 ■

今回も1回目と同様にしてクリップの数を減らして設定しました。結果、今回はそのまま袋詰めをすることはなく、数が足りないとわかった時点で教師に「わかりませんカード」を教師に提示することができました。



写真6 机上課題の環境

■ 実践4回目 ■

机上課題以外の場面設定で、連絡帳を綴じるとき必要なパンチがない状況を設定しました。今回も一人で探し回り、結局最後にはあきらめました。そこで教師が支援しカードを使うように指示すると、前例通りカードを使うことができました。

今回は、場面を般化させるため、様々な「わからない」場面を設定しました。R君はカードの使用をパターン化しやすい傾向があるので、毎回同じような手だてで実践するのではなく、様々なパターンを設定しました。また、その都度カードの使い方を教師が教えていく方法を取り入れました。

その結果、教師が設定した場面以外でも、R君が自主的にこのカードを使い始めました。



写真7 わかりませんカード

■ 自発例1回目 ■

給食中「わかりませんカード」(写真7)を教師に提示しました。意図的に設定した場面ではなかったのですが、教師もR君が何に対して困っているのか判断がつかない状況でした。察するにふりかけを要求している感じでした。

■ 自発例2回目 ■

自由時間中、CDラジカセの置いてある場所を指さしながら「わかりませんカード」を提示しました。このときラジカセが室内になく、CDをかけることができない状況でした。このときは、CDが聞きたいということが容易に想像できました。

この実践を繰り返す中で、R君は必要なものがないときに、このカードを使用するようになりました。この時点でケース会議を開き、この方針で続行するかを協議しました。その結果、何かが「足りないとき」や「欲しいとき」に使うコミュニケーションは“教えて

ください”という『情報請求』ではなく、“ちょうだい”という『要求』であると判断しました。この2点は、はっきりと区別して使い分けることが必要との結論に至りました。



留 意 点

- ・課題箱にやり方のわからない新しい課題が入っている。
- ・授業の中で自分のする活動内容の取り組み方が明らかでない。
- ・偶発的に、子どもがわからないと感じることが起こる。

実践1回目

課題箱に印のついた用紙と筆箱、定規が入っている。R君はこの課題は初めて行う。定規を使わず鉛筆で線を引く素振りを見せ、教師の顔を見た。そのときに教師は「わかりません」カードを使うように指示を出した。

実践2回目

課題箱に□や○の図が描かれた画用紙と絵の具セットが入っている。R君はこの課題は初めて行う。絵の具を出し色を塗ろうとし、確認を求めるように教師の顔を見た。このときに、前回同様にカードの使い方を教えた。

偶発例1回目

自分でビデオの操作をしようとするが操作の仕方がわからず、ビデオの前で立ち往生する様子がみられた。このときは「どうしたの？」という教師の問いかけに対して、「わかりません」カードを提示することができた。

実践3回目

課題箱に縄跳びが入っている。R君はこの課題は初めて行う。縄跳びを教師に突き出す仕草が見られたので、教師が「何？」と聞くと、「わかりません」カードを自分で提示することができた。

『情報請求』を出さなければならない場面を設定し、実践を積み重ねることで、カードを使える様子が少しですがみられるようになりました。現在の段階では教師が意図的に設定した場面での使用が多いのですが、偶発的に起こる機会を生かして指導のチャンスとし、特定の場面に限定されたものでなく、日常生活の中に般化できればと考えています。

(3) 支援のポイント

- ・表情、身振りではなく、第三者にも伝わる手段でわかることの楽しさや便利さを大事にしながら、本人の負担にならない方法で生活の中で無理なく使える手段を探します。
- ・子どもの実態を把握するためにアセスメントを確実にとり、何か一つの方法に固執するのではなく本人が使いやすいコミュニケーション方法を探します。またその際、文字、写真、絵、カード、具体物など本人に最もわかりやすいものを選択します。
- ・子どもが必要としているものを見失うことなく、教師や保護者が連携して将来を見据えて指導の計画を立てます。

7 靴へのこだわり行動が強い子どもへの支援

Fさんは、下駄箱にある友だちの下靴のマジックテープの貼り方・靴の向きや並べ方が気になり、登校時に靴並べに固執して、なかなか自分の教室に移動できない。お気に入りの靴があると床に並べてみたり、手に持って靴を撫でたりする。無理にやめさせようとするとパニックになる。また、別の玄関の下駄箱へ走って行って、そこで靴並べを始めることもある。自由にさせておくと、20～30分くらい靴をいじっている。

(1) 支援の過程

① 支援の考え方

自閉症の人たちのこだわりの要因として、その障害特性から視覚刺激への強い衝動・終わりの概念を理解させることの困難さ・順序づけることの難しさ・相手の意図を理解することの難しさといったことが考えられます。

Fさんは、細部へのこだわりがあり、視覚刺激に対して順序良く並んでいないと落ち着かない特性があります。また、好きな遊びに固執して、遊びがこだわり行動に発展していくこともあります。しかし、見通しのある安定した生活を送ることによって、こだわり行動は軽減できると思われます。そこで、Fさんのこだわりが強くなっていく原因を探り、こだわりを軽減するための支援の方法を試行錯誤しながら考え、指導に取り組みしました。

〈こだわりの原因と支援の方法〉

- 1) 教室にすぐに移動できない原因の一つに、クラスに行く楽しみがないことが考えられます。登校時に、早く教室に入りたいと思えるような環境設定や遊びを用意しておくことが必要だと思いました。Fさんは、アニメのビデオが好きなので、登校すれば教室で好きなビデオが見られるように設定しました。
- 2) 靴箱の靴の入れ方は、個々によってそれぞれ違うので、細部にこだわるFさんにとっては、靴の並べ方が気になるのは当然のことだと思います。靴箱全体を見えなくする・靴の並べ方を整理する等、視覚的に気にならないように工夫してみました。
- 3) 「こだわり行動」を「遊び」ととらえ、スケジュールの中に取り入れていくことも一つの方法であると考えました。靴並べを禁止するのではなく、「どの時間に、いつまで靴並べをしてよいのか」スケジュールに組み込むことによって、安定した生活が送れると思います。生活の中では、課題学習やお手伝いが終わった後の「ごほうび(遊び)」として靴並べを取り入れることにしました。

② 支援の展開

- 1) 教室にアニメのビデオを準備する。

登校時の靴並べを回避して、教室へ入ってくるための楽しみとして、Fさんの好きなアニメのビデオを用意しました。ビデオを見る時間はタイマーで設定し、ピピピと鳴ったら

「おしまい」と終わりを知らせることにしました。最初は、ビデオが見たくて靴並べはほとんどせず、教室にスムーズに入って来られるようになりました。

しかし、ビデオが好きなFさんは、だんだんタイマーの音を聞いても終了できなくなり、自分でタイマーを止めたり、時間設定を変えたりするようになりました。強制的にビデオを終了するとパニックになって泣き出すこともありました。また、ビデオカセットの保管場所をいつも確認するようになり、ないときは、他クラスの戸棚を開けて探しに行くようになってしまいました。ビデオによってFさんの生活が不安定になってきたので、その後、登校後のビデオ視聴は中止となりました。ビデオの楽しみがなくなると靴へのこだわり行動が再びみられるようになってしまいました。

靴へのこだわりが、ビデオへのこだわりに転換されただけで、こだわり行動そのものの軽減には至りませんでした。ビデオを見る時間をスケジュールの中にきちんと位置づけていなかったことや「終わり」の概念をFさんが理解するための工夫が十分できていなかったことが原因であると考えられます。

2) 視覚的な刺激を少なくする。

視覚刺激への強い衝動からくるのであれば、靴が見えない状態にしてみたらどうかと考えました。それで、下駄箱に黒いカーテンをつけて他児の靴が見えない状態にしてみました。また、カーテンをめくらないように隅を押しピンで留めました(図1)。最初の日、はっとした表情で下駄箱を見て、靴に触われないことがわかるとあきらめて教室に行くことができました。しかし、数日するとカーテンをはがそうとして、それができないと別の玄関の下駄箱へ走って行くようになってしまいました。

Fさんは視覚の記憶保持が良好なので、下駄箱の中を見えなくするという方法は通用しなかったようです。

次に、児童の靴全部のマジックテープをFさんの気に入ったようには貼り直し、つま先が前面に見えるように並べ替えておきました(図2)。Fさんが登校するまでに準備しておき、靴の並び方が気にならないようにしてみました。靴並べをする時間はずいぶん減りましたが、どうしてもお気に入りの靴何足かを手に取ってながめ、靴へのこだわりを少なくすることは困難でした。Fさんにとっての靴並べのこだわりは、靴遊びへと変化していき、靴に対する執着がだんだんエスカレートしてきました。

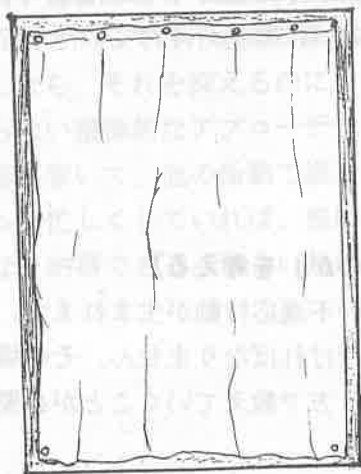


図1 下駄箱にカーテンをつける

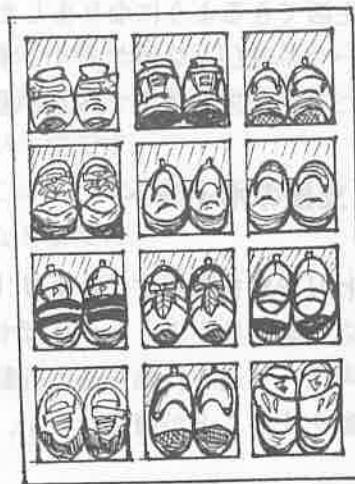


図2 靴の並べ替え

3) 靴並べをスケジュールの中に取り入れる

お気に入りの靴をながめたり、触ったりすることが楽しみになってきたので、靴並べの行動を遊びととらえて、学習の後のごほうびとしてスケジュールに組み込むことにしました。登校時に「着替え→連絡帳→課題学習→靴並べ→体育→…」の順でスケジュールを写真カードで提示しました。Fさんはスケジュールを見て納得したのか、靴遊びは5分程度でやめて、教室に向かっていくことができました。そのうち課題学習が終わったら下駄箱に行って靴並べができることがわかってくると、登校時にはお気に入りの靴に少し触る程度になりました。

靴で遊んでよい時間は10分間として、キッチンタイマーを持って下駄箱へ行くことにしました。一人で思う存分靴を出して遊んでいましたが、最初は、タイマーを気にしてタイマーが鳴ると止めてしまい、靴並べを自主的にやめることができませんでした。そこで、タイマーの音が鳴ると担任が「終わり」と言い、片づけにかかるようにしました。毎日繰り返すうちに、タイマーで終わることができるようになってきました。そして、スケジュールの中に靴遊びカードでなく、他の遊びのカードと入れ替えておいても、靴遊びをしないで落ち着いて過ごせる日がみられるようになってきました。学年が変わってからは、全く靴に対して関心を示さず、スムーズに教室に移動できています。細部に対するこだわりはありますが、生活のリズムを乱すような強迫的なこだわり行動は、現在ではみられなくなってきました。

③ 結果

保護者から「靴へのこだわり行動を軽減したい」と強く要望されていたため、当初は、こだわりをなくすことに重点をおきすぎて対症療法的な指導に偏ってしまいました。Fさんの場合は、好きな遊びがこだわりになりやすく、やめさせようとするとかえって強迫的な行動になりやすい傾向がありました。その結果、靴へのこだわりが軽減されても他のこだわり行動が助長されたり、靴への執着がますます強くなったりしてしまいました。

こだわり行動にどう対処するかではなく、「なぜこだわり行動をするのか」という根本的な原因を考えることや、「好きな遊びやこだわりをなぜやめさせないといけないのか」を考えることが重要なことでした。

大好きな靴並べを学習の後のごほうびとしてスケジュールに組み込むことによって、安心して生活できるようになりました。強迫的な行動から回避されて、靴並べはFさんにとっての一つの遊びとなったようです。その後、靴並べに興味が薄れていったことも、十分に遊ぶことができた結果であると思われます。

(2) 支援のポイント

【こだわり行動をなくすことより「なぜこだわるのか」を考える】

不適応行動を抑えようとすればするほど、新しい不適応行動が生まれます。こだわりの原因を考え、不適応行動を適応行動に変えていかなければなりません。その場面でどのような行動をすることが適切なのか、理解できるやり方で教えていく必要があります。

【「終わり」の概念を教える】

こだわり行動は、「終わり」がわからないために、いつまでもこだわりをしていることがあります。スケジュールを理解し、次の活動が何であるかがわかれば、こだわり行動は軽減されます。また、時計・タイマーや砂時計のような視覚的に理解しやすい手だてを工夫して、「終わり」を教えることが大切です。

【「終わり」の理解ができているが、終われない】

例えば、ビデオを見て楽しんでいる途中で、タイマーが鳴って「おしまい」と言われても、納得して終わるのは難しいです。納得できる終わり方をどのくらい考えられるか、具体的に多くのアイデアを出していくことが現場のスキルアップにつながります。

(例：ビデオを見ている途中で終われない場合は、あらかじめ短縮したビデオテープを作成しておき、ビデオが終わったら「おしまい」にするのも一つの方法です。)

【こだわり行動をなぜやめさせようとするのか】

自閉症の人たちは、一日の生活の中でわからない活動が多ければ多いほど、わかる活動をしようとしめます。それがこだわり行動です。自分の身の安全を確保し、心を落ち着かせるためにこだわり行動をしているのです。それを無理にやめさせようとするとますます情緒不安定になり、問題行動へと発展してしまいます。

こだわりをやめさせたい理由に、「次の学習が用意されているのに学習にかかれないう」という教師側の意図も考えられます。スケジュールがきちんと理解できて、「次は何をするのか」がわかっているならば、無理にこだわり行動をやめさせなくても切り替えができるはずです。

【儀式的・強迫的なこだわりについて】

このようなこだわりの最初のきっかけは、何かからの逃避が原因と考えられますが、原因がなくなっても形だけが残るといった場合があります。

周囲から、訳のわからない指示や理不尽な要求が出されれば、自閉症の人たちはうろたえるばかりで、安定を図るためにこだわり行動に結びついていきます。こだわりの原因がわかれば、解決の糸口もわかっていきます。

自分が何をすればいいかがわかり、自分の活動に納得がいけば儀式的・強迫的行動は減少していくはずです。

【危険な行動や他害などの不適応行動について】

こだわり行動と同じで、不適応行動をなくすには、適応行動を教えていくことに尽きません。暴れ出したら、それを抑えるのに大変です。暴れられるような状況を作らないことや物にこだわらない積極的なアプローチをしていくことが大切です。

気持ちが落ち着いて、他の活動で満足していれば、このような行動にはならないし、やることがあって忙しくしていれば、些細なことは気になりません。

そのような、納得できる心地よい生活状況を整えていくことが大切です。

8 行事・集団参加への支援 ～運動会～

小学4年生のDさんは、靴の履き替えや着替えは何とか一人でできるが、指示を必要とする。ことばのみの理解は不十分で、常に教師と一緒に活動をとともにしている。自分が手伝って欲しいとき、何かをしたいときは、教師の手を取って思いを伝えようとすることもある。

にぎやかな場所が嫌いで長い時間話を聞いたり、活動を見たり、じっとしていることが苦手である。どんなにして気持ちを伝えたらいいかわからず、1日のほんんどを泣いたり、自傷したり、教師に抱きついたりして過ごしていた。

2学期、運動会の練習が始まると同時に、トイレにこもったり泣いたりすることが多くなった。運動場に行ってごきげんであっても、練習になると自傷が始まり参加できないことがほとんどであった。

(1) 支援の過程

① 支援の考え方

なぜ自傷をするのか、どんな場面でするのか、何がしたいのか、何が嫌なのか。何がわからないのか。学校生活のあらゆる場面で自傷が繰り返されていたため、何が原因であるのかが、教師側にもよくわからないことが多々ありました。そこで、これまでの記録から、学校生活のどの場面で一番自傷が多かったか。また、自傷せずに行えていることは何か。自傷の原因を探るところから始め、Dさんが「落ち着いて学習に参加できる環境設定」を考えていくことにしました。

② 支援の展開

運動会参加への支援は、Dさんの行動観察から、ことばでの理解が難しい、嫌なことへの訴えがはっきりしている、部分的に要求の訴えができることがわかりました。そこで次のことに重点をおいて支援を考えました。

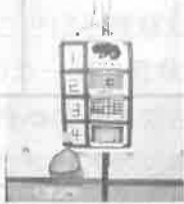
- 1) 教師によって微妙に指示が異なるため、担当教師を固定にする。
 - 2) にぎやかな場面が苦手であるため、声かけは最小限度にし、集団参加の無理強いはいししない。
 - 3) 活動を視覚的にわかりやすくする(写真・絵カードの提示)。
 - ・運動場までの移動が一人で行えるようにする。
 - ・練習後「お茶の時間」があることを知らせる。(空腹の訴えがあるため)
 - ・参加種目までの時間を自由時間として、好きな場所で過ごすことができるようにする。
 - ・長く待つことが苦手であるため、できるだけ入場直前にカードを提示する。
- 見えるものすべてを写真カードにしましたが、Dさんにとって『今』必要なものは何か

が、教師によくわかっていなかったため、使えるものは少ししかありませんでした。また、運動会の種目も写真にすると、あまりにもたくさんの情報が写りすぎていて、Dさんには理解しにくかったようです。

運動会練習が始まるまでに、以下の点を校内の学習場面で確認・練習していきました。

- 1) カードを見て活動すること。
- 2) 教師とカードでコミュニケーションをとること。
- 3) 自分の『思い』をカードで伝えられるようにすること。

<校内での支援>

期 間	活動場面	支援の方法	変更事項	Dさんの思い
9月 1週目	・朝の活動、 着替え	4枚のカード(低学年から 使用していたもの) 	着替え場所に3名の女子、教師が常に一緒であったため、着替えコーナーに入らなかったり、トイレにこもっていた。 ↓ 教室の隅に個室を設定したが、自分から元の場所に入ようになった。	大勢の中では落ち着かない。刺激が多すぎていや。 ↓ 着替えの場所はいつものところがいい。 (Dさんの中で決まっていた)
	・雑巾がけ	4枚のカード 	カードを持ってスタート位置には行けど、自傷する。 ↓ 雑巾がけを止め、掃除機やモップがけにした。	雑巾がけは苦しい。足首が痛い。したくない。 ↓ 楽だし、おもしろい。これならやってもいいよ
	・課題学習	5枚のカード 	4枚の活動が早く終わり、自由時間が多くなってきたため、課題学習のカードをスケジュールの中に組み込んだ。自由時間が少なくなったことで、トイレに行ったり、遊んでいても自傷することが多くなった。 ↓ スケジュールを4枚に戻し、最後にごほうびとしてトランポリンのカードを入れた。	課題学習が何なのかわからない。カードが増えて、することが多くなった。いやだ。 ↓ 終わったらトランポリンができる。はやくトランポリンがしたい。
	・個別学習、 図書室への移動	教室から担当教師の声かけ・カードの提示で移動  としょしつ カード1 図書室へいく	ロッカー前に設置していたスケジュールを教室入り口にトランジションエリアを設置し、一人で移動できるよう練習。 ↓ トランジションからカードを取って図書室に移動。ポケットに入れる。	何だかわからないけど、教室に入ったらカードがあったてわかりやすい。 ↓ 図書室のカードはどこに入れるんだろう。

・遊びの選択 	遊びの選択 担当教師がカードを提示 遊びの選択ボード トランポリン ジャンボボール アンパンマン号	提示されたカードを見て教師とともに移動し遊ぶ ↓ 選択ボードから好きなカードを取り、その場所に一人で移動し遊ぶ。	行っているの？一緒にしよう。楽しい。 ↓ 今日は何で遊ぼう。ここへ行っていい？
・特別教室、 ・クラスへの移動	声かけ・カード提示 カード2 教室へ戻る	カードを見せながら一緒に移動。 ↓ カードを持って一人で移動。	この写真のところにいくんだ。 写真を見ながらだったら行けるよ。

<運動場での支援>

期 間	活動場面	支援の方法	変更事項
9月 2週目	運動場への移動	声かけ・カードの提示 	教師とともに移動。 ↓ カードを見ながら一人で移動  カード3 運動場へ いく
	お茶の時間	声かけ・カードの提示 	声かけ・コップを見せての誘い (「お茶」とコップ、カードの一致) ↓ コップ・休憩場所のカードの提示で移動し過ごせるようになった。
	 カード4 お茶を飲む	カード5 休憩場所	
3週目	自由時間	要求カードを小さくし、まとめて首にかけます。 声かけ・選択ボードの提示 	カードを小さくしても、内容は伝わった。首にかけると嫌がったため、中止。 ↓ 教師がカードを持ち、直前提示をした。大型遊具のカード提示。声かけとともに教師からの誘いで移動。 ↓ 選択ボードから行きたいところを選択。一人で移動し、ご機嫌で過ごした。
	種目練習	声かけ・種目内容のカード提示	声かけ・手を引っ張っての誘導。 ↓ 順番に並んで長時間待つことができないため、参加種目の

			曲の開始とともに、声かけ、カード提示を直前に行い誘導、参加。
予行演習後	徒競走	声かけ・ゴールの指差し カードの提示・ゴールテープの変更(幅広赤)	ライン、ゴールを指さしながら声かけとともに誘導。 ↓ ゴールテープ部分を赤く塗ったカードを提示。 スタートで押し出すのみ。カードを見ながら一人でゴールできた。
			
	カード6 ゴールテープ		

③ 結果

Dさんが『お茶』のことばを理解し、自分の意思で行動するためには、コップの写真が必要でした。『お茶』のカードの意味を理解できるようになると、自由時間やお茶の時間までの活動に見通しを持って参加できることが多くなりました。

カードの提示を待ったり、スケジュールの説明を聞き、納得して行動している様子も見られるようになり、教師の顔を手で自分の方に向けて微笑むこともありました。

自分の『思い』が確実に伝わること、聞き入れてくれることがわかるとDさんの自傷は減りました。そして『今、何がしたいか』『何をして欲しいか』がカードを通してわかりあえることで、教師との信頼関係が深まりました。カードを持って移動することで、写真と場所と物の一致も確実にになりました。

自分の思いや要求を伝える方法がわからないDさんは、泣き・怒り・自傷という形で表現することが多くあります。まず、思いを受け止めることで信頼関係を深め、今して欲しいことがよくわかるように手だてを工夫することで、苦手な運動会に参加できるようになりました。

(2) 支援のポイント

【子どもたちの思いは？】

何が苦手で何ができていないか。どうすれば自傷をしないですむか、ということをよく考えて手だてを行う必要があります。自傷することでしか自分を表現できない子どもたちは、ともすると『わがまま』と映ることが多いと思います。しかし、どんな形であっても、子どもたちからの精一杯の発信であるにとらえ、楽しい学校生活を送るためにはどんな手だてが必要か、子どもたちの『思い』を受け止めること、『わかりあえる』ことが大切ではないでしょうか。

9 社会で働けるようになるために

U君の両親は「就職をさせたい」と希望しており、高等部入学前から社会スキルの獲得をめざした取り組みを行ってきた。U君の学校生活はクラスのスケジュール（時間割など）から見通しを持って落ち着いて生活できている。作業学習は手先の巧緻性が高くミスせず丁寧に作業を進めるタイプである。作業内容の理解は言語指示とモデル提示で行っているが、視覚優位な特性からモデル提示の方が有効であると考えられる。家庭ではTVやラジオ、読書などを好み、こうしたメディアからの情報を生活の中に生かしている。また絵を描くのが得意で、画一的だが独特の画風ですらすらと描くことができる。大勢の話し声のする環境が苦手である。また強く、否定的な言語指導に対して不適応行動（パニック）を起こすことが多い。コミュニケーションの相手は主に教師である。

（1）支援の過程

① 支援の考え方

コミュニケーションの問題をはじめ、作業能力・余暇活用・移動能力・トラブル時の対処など社会的スキルの問題は自閉症児の就労上の課題であり、学校において支援の在り方を確立し職場（社会）へと般化させなければなりません。そのために構造化のアイデアを用いた支援を進めていかなければならないと考えます。

また障害のある者にとって本人と事業所とのつなぎ役であるジョブコーチの存在は必要不可欠です。本校では年間2度の現場実習があり、U君も高等部1年生から参加しています。実習中の事業所における支援の在り方、就労をめざすにあたってジョブコーチとしての教師の支援の在り方について考え、取り組んでみることにしました。

② 支援の展開

～U君の現場実習にあたって～

- ・初めての現場実習は直接就労を前提としない、職業指導の一環として働く場を提供していただくだけの、いわばアセスメント（評価）のための実習
- ・騒がしい環境（大勢の人の話し声）が苦手なU君にとって、公共の交通機関を利用することは大きな負担となる
- ・過去に知的障害者を雇用した経験のある事業所が理想
- ・初めての実習には2週間教師の付き添いが確保されており、スケジュールや職務内容の理解については言語指示、モデル提示で進められることが期待できる

以上の点からU君の現場実習先は自宅から徒歩3分で通勤できる畳製造会社に決定しました。従業員9名（うち家族6名）の小規模事業所です。同じ地域で暮らす子どもというこ

とで快く実習を引き受けていただきましたが、実習前打ち合わせが繁忙期と重なりU君の特性を十分に伝えられないまま終わり、職務内容については始まってから適宜教えていただくということになりました。



写真1 竹炭入り畳のサンプル
展示会用のもの。
構造化された工程により習熟が進んだ。

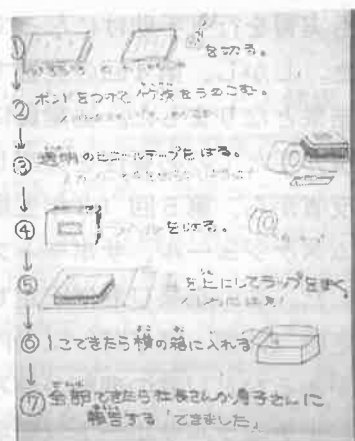


写真2 サンプル作りの作業手順表
「わかりやすく教えるため」のヒント。実際に教えるときに使う本人に合った簡潔なことばで記述した。



写真3 スケジュール表
見通しを持って作業ができるように。事業所の理解の上、本人に無理なくわかりやすいもの。



写真4 自己評価表
本人の興味に合わせた畳取り表形式。
モチベーションの維持につながる。



写真5 タイムスケジュール
これまでの実習から得たアセスメントを基礎に必要な援助を記述。



写真6 サポートブック
必要最小限の情報を共有するため。必要に応じて書き加えたり減らしたりするにはファイル式の方がよい。

③ 結果（現場実習の経過から）

第3回までの実習では教師がジョブコーチとして事業所内に存在し、必要な視覚的ヒントやモデル提示、言語指導を行ってきました。こうした取り組みは、U君にとっても事業所にとっても実習を行う手助けになっており、従業員のU君理解にもつながっていると感じていました。しかし、第4回の実習では支援を減らしすぎたことでU君や事業所に不安を抱かせる結果となりました。従業員による自発的なサポートだけでは限界があり、U君に合った支援の手だての必要性を実感しました。

こうした反省から、第5回（3年生最後）実習ではこれまでのアセスメントからU君に合ったタイムスケジュール、サポートブックの提示、時間ごとの事業所内での係などの支援を行いました。この結果U君は安定して作業を続けることができ、次第に習熟が進みました。また定時（休憩・終了時）に場内アナウンスをすることで社長以外の従業員から適切な声かけがあるなどU君の理解が進み、コミュニケーションの広がりがみられるようになりました。ナチュラルサポート（職場の同僚による支援）の実現に向けて大きな手がかりを得た実習となりました。

（2）支援のポイント

ジョブコーチのスタンス

- ・学校と同じ感覚で指導しない。

教師はあくまで調整役であり、必要最小限の支援のみを提供すること。

- ・職場の一員となれるようにする。

職場の文化を尊重し、すりあわせで支援を行うこと。

→ トップダウン（生活年齢重視）の視点からの支援

【事前打ち合わせ】

安定した実習の継続には実習前の打ち合わせが適切に行われなければなりません。そこで重要なのは、あくまで事業所の文化とのすりあわせで行うことです。

- 1) 本人（自閉症児）の特性を具体的に伝える。
- 2) 職務内容を可能な限り決めておく。

「何時から」「どこで」「どのような仕事を」「どれだけの量」「何時まで行う」か、本人が見通しを持てるために、教師自らが1日のスケジュールを把握して必要な支援を考える必要があります。また、「わかりやすく教える」ための手順を十分に理解しておかなければなりません。そのためには従業員を観察したり、従業員からコツを聞いたり、教師が実際に行ってみる必要があります。このときに毎日継続して行える職務を確保しておくことが大切です。突然の職務の変化や何もしない時間があると、モチベーションの低下につながると考えられるからです。

- 3) 職務命令と管理者（誰が指示し結果をチェックするか）を決めておく。

U君の実習先のような小規模な事業所では特に曖昧になり、戸惑いやすくなることや、本人が報告しやすくなることが考えられます。

- 4) 作業場所を確保しておく。

物理的構造化によって見通しを持って作業を進められることが期待できます。

以上のような打ち合わせが必要だと考えられますが、これらのことを全部、口頭だけ、また一人の従業員だけに伝えるだけでは不十分と思われることから、「サポートブック」の活用が必要になります。

【サポートブック】

サポートブックには本人の名前・興味・関心・好きなこと・嫌いなこと・健康上の留意点などを書き、初めてその生徒に接する人でもだいたいのことが理解できるようにしておきます。自閉症の人は特にコミュニケーションの障害があるため、コミュニケーションをとるための工夫を具体的に書いておく必要があります。パニック時の対応の仕方や前兆があればそれも書いておきます。パニックを起こさないように、どのような環境を整える必要があるのかといった情報が大切です。また、見通しを持てるようにするため、どういった構造化のアイデアが必要なのかも書いておくことが大切です。必要に応じて書き加えたり、減らしたりして最低限の情報を共有することで不適応を起こすことが少なくなることが期待でき、また学校から一貫した指導を続けることができます。サポートブックはスムーズな社会への移行を手助けしてくれるものと言えます。

【構造化】

タイムスケジュールや手順表など構造化のアイデアを用いた学校での取り組みを事業所に持ち込むことは、自閉症児にとっても事業所にとっても必要なことです。職場での「仕事のプロ」は従業員であり、ジョブコーチである教師はうまくいかないときに「わかりやすく教えるプロ」でなければなりません。必要に応じて本人に合った構造化を、事業所の理解の上進めていくことが大切です。本人たちが自分の力で判断する、そのための支援が構造化です。それは小・中・高等部と一貫した指導を行うことが大切であり、社会へと般化していくべきであると考えられます。

【ナチュラルサポート】

従業員が自発的に自然に提供してくれるサポートは継続就労には不可欠ですが、忙しさやタイミングなどの要素によって影響される不確実なものです。そこで必要な支援を明確にして、確実に従業員から提供されるようにしておく必要があります。こうした事業所との約束で決められたサポートの方が安定しており、業務として確実に引き継がれていくことが期待できます。意図的なナチュラルサポートを作り出す意味でも、「サポートブック」は必要です。

【支援を減らす】

事業所就労の目標は「自立して仕事ができる」ことです。支援のしすぎは障害者と従業員とが自然に接する機会を邪魔することになるばかりか、ジョブコーチ依存の状態になります。ジョブコーチが職場からフェイドアウトしていくことが大切です。

【フォローアップ】

障害のある人にとって事業所への就労がゴールではなく就労の継続がゴールです。就労を継続するために、定期的なフォローアップは、問題のない状態が続いても必要です。また、事業所といつも連絡ができるように「顔つなぎ」のフォローアップを続けることも大切です。卒業後の長期にわたるフォローアップは、学校の教師だけでは限界があり、職業センター・地域コーディネーター・ハローワークなど関係諸機関とのネットワークを確立し、一貫した支援を続けていくことが最も重要です。

し君 現場実習の経過

実施回数(学年) 実習時間	通勤	職務内容	支 援	実 際	会社評価	課 題 など
第1回(高1年) 9:00~15:00 徒歩		・古量解体 ・量の枠切り (段ボール)	・2週間付き添い ・隣での同一作業 (モデル提示と言語指導) ・教師のスケジュール管理	・抽象的な職務内容は判断が難しく仕上がりがない ・分であった ・従業員から強く否定的な言語指導があり強いパニックがあった ・教師を介しての指示、伝達がほとんどであった ・安全に通動できた	・休まず根気強く続けられた	・抽象的な内容の職務は難しい ・習物の取り扱いが不慣れで危険を伴う ・打ち合わせが不十分である ・コミュニケーション不足(教師の介入が多すぎた)である
第2回(高2年) 9:00~15:00 徒歩		・竹炭入り量の サンプル作り *写真①	・事前打ち合わせ ・ほぼ2週間の付き添い (最後2日は巡回) ・モデル提示と言語指導 *写真② ・作業手順表提示 *写真③ ・物理的構造化(2量分の作業スペース)	・モデル、作業手順表を参考にミスなく丁寧にできた ・スピードは教師の1/2であった ・巡回時には従業員からの自発的な言語指示があった ・事前打ち合わせが適切にできた	・丁寧でミスもなく几帳面である ・上司に合った職務内容だった	・職務内容、作業量の確保が難しい (常時この職務があるとは限らない) ・自発的なコミュニケーションが少ない ・スケジュールが不徹底である
第3回(高2年) 9:00~15:00 徒歩		・竹炭入り量の サンプル作り *写真③ *写真④	・事前打ち合わせ ・最初2日付き添い ・スケジュール表提示 *写真③ *写真④ ・自己評価表 ・物理的構造化	・作業がルーティン化しほぼ一人で任せられる ・ミスがなく自信が持てた ・スケジュールに従って自分で時間の構造化ができた ・事業所の理解が進み従業員の一人となれる可能性がある ・当初の長短の判別が難しく戸惑いがみられた(3日目に教師が見本提示) ・同一作業を行う従業員をモデルに少し習熟が進んだ ・視覚的なヒントがなくスケジュールが不確実であった ・事業所内での理解が不十分であった	・サンプル作りに慣れ、ほぼ一人で任せられる ・仕上がりも良い ・「雇用について前向きに検討」	・質問、報告が不十分である ・終日あるいは毎日継続してできる職務の確保が難しい ・繁忙期に事業所の流れに沿った職務への対応が難しい ・ナチュラルサポートが進んできたと思われる
第4回(高3年) 8:30~17:00 徒歩		・古量解体 *写真⑤ *写真⑥	・事前打ち合わせ ・巡回のみ ・同一作業を行う従業員をモデル ・自己評価表 ・物理的構造化	・同一作業を行う従業員をモデルに習熟が進んだ ・わらの長短判別がスムーズにできた ・休憩時に場内アナウンスを入れた ・5時に本人インタビューを行った ・社長以外の従業員からの声かけが多くなった(サポートブックの効果) ・物理的構造化(作業場の環境整備)の改善があった	・次第に慣れできたようなので継続すれば自立できそう ・丁寧で根気強い ・「雇用について前向きに検討」	・職務内容がやや抽象的である ・タイムスケジュールが不徹底である ・ナチュラルサポート(職場の同僚による支援)が不十分である ・自発的なコミュニケーションが少ない ↓ 支援を減らしすぎた ↓ 「サポートブック」が必要である
第5回(高3年) 8:30~17:00 徒歩		・古量解体 *写真⑤ *写真⑥	・事前打ち合わせ ・巡回のみ ・タイムスケジュール提示 *写真⑤ *写真⑥ ・サポートブック提示 *写真⑥ ・時間的構造化(休憩毎のアナウンス係) ・自己評価表 ・物理的構造化	・同一作業を行う従業員をモデルに習熟が進んだ ・わらの長短判別がスムーズにできた ・休憩時に場内アナウンスを入れた ・5時に本人インタビューを行った ・社長以外の従業員からの声かけが多くなった(サポートブックの効果) ・物理的構造化(作業場の環境整備)の改善があった	・効率の面を除けば一人で任せられる ・丁寧で根気強い ・時間に几帳面である ・「雇用について前向きに検討」	・作業効率の向上を図る ・ナチュラルサポートの向上を図る ・サポートブックを継続する ・就労の継続へのモチベーションを高める ・就労の継続に向けた支援体制を確立する

10 自由時間の終わりをわかりやすく伝えるための支援

自由時間に中庭で遊んでいる子どもに「もう終わり、教室に帰ろう」とことばで指示した。すると突然地面に寝転がり声をあげて泣き出した。「ちょっと待ってね」「あとでしょうね」といった時間に関する指示の理解が難しい子どもである。

(1) 支援の過程

① 支援の考え方

自由時間の組み立ても、一人ひとりの苦手さに合わせて「何をどのくらいするのか」「いつ終わるのか」「終わったら何をするのか」という情報をわかりやすく伝えることが大切です。指導初期には、どんな遊びもその中身より、どうやって始めと終わりを伝えるかということが課題になってくると思われます。

② 支援の展開

1) 始まりを伝える

いつ遊んだらよいかわからない

↓
・個別の部分スケジュールを設定し、お手伝いや学習が終わると好きな「遊び」が選択できるようにした

↓
自分でスケジュールを確認し、自由時間の遊びを始めることができた

2) 終わりを伝える

「いつまで」を表す手がかりを目で見える形で提示する

↓
・時計は関心があったが、数字を読むだけで、時間の長さの手がかりとして使えなかった
・タイマーのアラームが鳴ると「終わり」を理解できたが、「いつまで」という見通しを持てなかった

↓
タイマーの一つであるタイムログを使用すると「いつまで」という時間の長さを、量として理解することができた

③ 結果



タイムログ（20分計）は時間をセットすると赤い発光ダイオードが残り時間を1分刻みで表示します。スケジュールに提示した「遊び」カードの色とタイムログのボタンの色（赤20分、黄15分、緑10分、青5分を対応して、一人でセットすることができました。次にする活動の写真カードなどを貼って「タイマーが鳴ったら終わり、次はこれをするよ」という見通しを持って遊べるようになりました。

(2) 支援のポイント

【時間をわかりやすく伝える工夫】「どれだけ遊べるか」を知らせるために「あと少し」「もうちょっと」のようなことばでなく、目で見えるものを使うようにします。

数秒なら「立てた指を折り曲げる」、「紙に書いた数字をめくってカウントダウン」
数分間なら「タイマーの使用」、時刻なら「時計の針や数字と本物の時計のマッチング」

【タイマーの使い方】今からする活動の残り時間を知らせるための使い方と、次の活動までの時間を知らせるための使い方があります。また、アラームが鳴ると「終わり」というルールを守ることが大切です。

11 玩具や遊具で遊べない子どもの自由時間の過ごし方

Aさんは玩具に興味がなく、自由に過ごしてよい時間は何をしていいかわからず、玩具を壊したり、窓から物を投げたりする。感覚遊具を楽しむことはできるが、長続きはしないし、自主的に遊ぼうとしない。

Bさんも特に気に入った遊びがなく、自由時間は窓から外をぼんやり見ていたり、廊下や教室内をうろうろしたりして過ごしている。

(1) 支援の過程

休み時間のような自由にしてよい時間は、自閉症の人たちにとってどうすればいいかわからない不安な時間です。特に、気に入った遊びや趣味を持っていないと、常同行動や感覚遊びをして過ごすことが多いようです。ときには自傷や他害・破壊行動のような不適応行動に結びつくこともあります。自由時間をどのように過ごせばいいか、構造化のアイデアを生かしたスケジュールの組み立てが必要です。また、遊びの中身より、「何をすれば集中して過ごせるか」を考えることが大切です。

AさんもBさんも、一番落ち着いて学習に取り組めるのが課題学習です。そこで、課題学習のような一人でできて、始まりと終わりのはっきりした活動を組み立てて、自由時間を過ごすようにしました。



Aさん：図版の上に、同じ色のチップを並べる

・図版を何種類か用意しておき、好きな図版が選べるようにしておく。

〈結果〉：自分で好きな図版を選択し、20分くらい一人で静かに過ごせるようになった。自由時間を落ち着いて過ごせるようになってから、破壊行動がほとんどなくなり、奇声も少なくなった。



Bさん：課題学習で使った紐結びの紐をほどく

・そのほかの課題学習で使った教材も、部品を分解して整理棚に戻しておく。

〈結果〉徘徊したりぼんやりしたりすることなく、何をすればいいかわかり、昼休みの時間が過ごせるようになった。

(2) 支援のポイント

【Play is work. Work is play.】

ノースカロライナで使われることばに“Play is Work. Work is Play”ということばがあります。自閉症の人たちは、「何をやればいいのか」「どれだけやればいいのか」等、はっきりわかっている活動の方が楽しい時間です。遊びのスキルが十分に育っていない場合は、課題学習のような一対一の指導の中で教えていきます。課題そのものが遊びになることもあります。大切なことは、彼らが何を手がかりに生活を整え、安心を得ているかに着目し、自由時間の過ごし方を組み立てていくことです。

12 水遊びの要求を伝えるための支援

小学部6年生のH君は水にこだわりがあり、水道の蛇口を全開にして手洗いを頻繁に繰り返したり、水を顔にかける感覚的な遊びに没頭する。夏場はこれらの行動が頻繁で、服や床一面が水浸しとなり、着替えや後かたづけを1日何回も行わなくてはならない。教師が制止すると一時的に中断するが、他のクラスの水道や中庭の手洗い場で遊ぶようになってきた。

(1) 支援の過程

① 支援の考え方

H君にとって水遊びは、感覚遊び以外に生理的要求行動であることが考えられました。そのため、「遊び」として選択できる要求行動を習得することを目指しました。タイマーでの終了がわかりにくい段階であるため、具体物で「始め」と「終わり」を伝えました。

② 支援の展開



写真1

〈支援1〉水遊びをしてもよい時間を設定する。

1日の生活の中で、課題と給食の後に水遊びを設定しました。最初は、スケジュールの中にカード(写真1)を挟んで、H君が手渡すと許可をしました。カードの意味がわかってくると、次に二種類のカードから選択するようにしました。



写真2

〈支援2〉遊びの始まりと終わりを伝える。

水遊びをするときは、防水エプロンと長靴を着用しました(写真2)。衣服が濡れるのを防ぐと同時に、わかりやすい具体物(エプロンと長靴)を提示することで遊びの始まりを伝えるようにしました。終わりは、一定時間(20分)の後モップを見せて遊びの終了を伝えると同時に、床を拭いて片づけることを指導しました。

③ 結果

毎日のようにみられていた突然の水遊びや教室からの飛び出しがなくなり、必ず要求し始めることができるようになってきました。また、水遊びができるという見通しが持てるようになったためか、学習活動がスムーズになりました。夏場は生理的要求が強くなるので、水遊びの回数や時間を増やして生活全般の安定を図るようにしています。

(2) 支援のポイント

【感覚遊びを肯定する】

水遊びを十分にしながら要求行動やルールを教えるということもできます。水遊びを問題行動ととらえて制限するより、それを肯定した活動をスケジュールの中に組み込むことが大切です。

13 3～4人でゲーム遊びをするための支援

話しことばでコミュニケーションのできる4人のグループでは、ボウリングゲームやトランプの神経衰弱など、簡単なゲームなら、道具を共有して順番を守って一緒に遊ぶことができる。そこでさらに、社会的な余暇活動に発展させて、遊びを広げるために、社会的なやりとり遊びの一つである「七並べ」に取り組んだ。

(1) 支援の過程

① 支援の考え方

新しいスキルを獲得するときは、すぐに集団の中で行うのではなく、一対一の指導から始めることが大切です。そこで、「七並べ」の基本的なルールがわかるまでは、まず、課題の中で、一人でカードを順に並べることから取り組み、次に教師と一対一でゲームを行い、最終的に友だちと一緒にトランプをする場面を設定しました。指導方法としては、構造化のアイデアを取り入れ、トランプを番号順に並べて置いていくことが、視覚的にわかるように台紙(写真1、2)を用意しました。また、子どもが楽しめるように、「七並べ」を簡単なルールに変更し、子どもの興味・関心のあるアニメキャラクターのトランプを使用しました。

② 支援の展開

支援1) トランプの絵入りの台紙を使う。

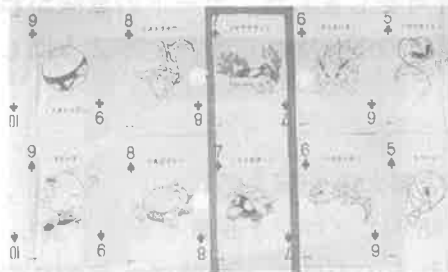


写真1

〈結果〉台紙に手持ちのカードと同じ絵があると、数字よりも絵に着目してしまうため、どこからでもカードを置いてしまう結果になりました。

そこで、「7を基準にして両端に向かって順番に置いていく」というルールが、視覚的に理解できる工夫として、写真2のように台紙を変更しました。

支援2) 「7」のカードだけトランプの絵を残して、枠・数字・矢印のみの台紙を使う。

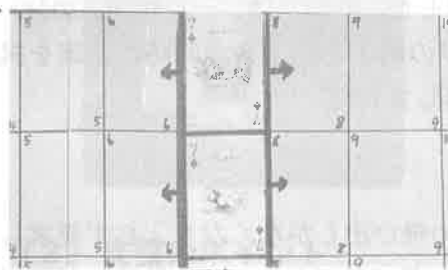


写真2

〈結果〉トランプの絵を除くことで、数字に着目するようになりました。また、このグループの子どもは、矢印の意味を理解できるので、矢印をつけることにより、「7を基準にして、矢印の向きに順番に置いていく」というルールが理解できました。

(2) 支援のポイント

【社会的な余暇活動について】子どもの社会性のレベルを知っておく必要があります。社会的な活動を組むときは、すぐに集団で行動することを考えるのではなく、一人で行えるようになったものを、教師が介在して2人、3人と少しずつステップを上げて活動していくことが大切です。新しい遊びは、一対一から順を追って指導し、そこから自由時間に行っていけるように計画します。また、目で見てわかる工夫を取り入れることも有効です。

編集後記

- 2年間の研究の成果をテキストとしてまとめることができました。研究委員10名は、自閉症の理解と支援について貴重な研修の機会を得ることができました。このテキストが、徳島県下の自閉症の教育に携わる先生方の、日々の実践の一助になればと思っています。
- 藤村先生の助言は、答えではなく考える方向性を与えてくださいました。最初は、シグソープازلのようなもどかしさを感じていた私ですが、事例研究を重ねるにつれて自閉症教育のビジョンが見えてきたような気がします。この研究を通して、TEACCHの理念の深さを知り、「人に対する優しさ」を学びました。藤村先生、ありがとうございました。
- 高等部3年間は社会への移行期間であり、学校は子どもの力を伸ばすことと同時に地域社会へ移行していくことを支援する場所であると考えられます。「あちゃ〜・・・」でも「まだまだ！」適切な支援を適切なときにできるために失敗の繰り返しなんです。「失敗したら次だよ！」何よりこのことを教えて下さった藤村先生に感謝。私は明日も失敗します・・・。
- 優しさと厳しさの両面をもち合わせた藤村先生からは、目から鱗が落ちるようなお話をどれだけしていただいたことか……。私には荷が重すぎる、と悩みながらの2年間でしたが、良い意味で私の教職人生を変えるものとなりました。このような機会を与えていただいたことに感謝しています。ありがとうございました。
- 今回の研究会では、TEACCHプログラムの基本的な考え方から実践的な内容まで、学校現場での問題点を具体的に取り上げて、たくさんのことを学ばせて頂きました。その中で、藤村先生から教えて頂いたメジボフ氏の言葉「私たちに失敗ということはない。ただ、学ぶことがあるだけだ」を胸に、これからも失敗を恐れずに取り組んでいきたいと思っています。
- 研究会に参加させていただいて、自分の中で学校教育に対する柔軟な発想の転換と、子どもの個をいろいろな角度から見つめることができました。藤村先生からいただいた数々のアドバイスや収穫したことをたくさん先生方にお伝えし、バリアフリーの学校をめざして子どもたちに還元していきたいと思っています。ありがとうございました。
- 研究実践を進めながら、悩んだり、泣いたり、楽しかったり、子どもたちから教わるのがたくさんあり、本当にいい勉強をさせて頂きました。また、藤村先生、研究員の方々といういろいろなお話をする機会が持てたことも、大変嬉しいことでした。今後共、子どもたちの『思い』を大切にに関わりを深めていきたいと思っています。
- 事例研究に勉強不足を痛感し、原稿執筆にまだまだの自分を知り・・・でもこの2年間の研修は私自身の大きなステップアップにつながりました。厳しい言葉の裏で温かく親身になってご指導して下さった藤村先生をはじめ、いつも励まし、助けて下さった研究委員の先生方に心から感謝しています。
- 自分の目の前に自閉症の子どもたちがいる。彼らを前にして一体自分に何ができるのか？手探りの状態で『なんとなく』『こんな感じ』感覚で行ってきた指導から、根拠のあるものへ。藤村先生を始め、研究委員の先生方からは多くのコトを学ぶことができました。そして今後は、学んだことを現場に生かすトキです。彼らを目の前にして。
- 「自閉症の人たちにとってのバリアフリー」＝「目で見てわかる工夫や支援の手だて」。「個別化」＝「一人ひとりの苦手さに合わせること」。この研究に参加することによって、発想の転換を迫られることが多かったです。それゆえに従来からの知的障害児に対する支援に加えて、自閉症の特性に合わせた支援の必要性を痛切に感じるすることができました。

用語解説

トランジションエリア

スケジュールが置かれている場所で、移行のエリアです。

ルーティン

決まった流れ、いつもの手順により、適切な行動を習慣化することです。

手順書

視覚的な指示書、やり方の説明書です。

ジグ

作業の手順が、ただただでもわかるように工夫した補助教材で、カットアウトジグや絵のジグなどがあります。

コミュニケーションの形態

コミュニケーションの方法もしくはシステムをさします。動作、ジェスチャー、サイン、文字、話しことばなどが含まれます。

コミュニケーションの機能

コミュニケーションの目的をさします。注意喚起、要求、拒否、コメント（説明）、情報請求、情報提供、感情表現の7つのカテゴリーに分けられます。

AAC (Augmentative and Alternative Communication = 補助代替コミュニケーション)

ことばが話せないか、ことばによるコミュニケーションが困難な場合に、その人に残された能力とテクノロジーで、コミュニケーション能力を補い促進しようとする技法です。手段としては、VOCA、カード、サイン、ジェスチャー、動作などがあります。

メッセージメイト

VOCA (Voice Output Communication Aids の略 ヴォカと読む=音声出力装置) の一つで伝達性が高く、コミュニケーションが成立しやすいのが最大の特徴です。製品として他に、ビックマックやトーキングエイドなどがあります。

PCS (Picture Communication Symbols)

米国のメイヤー・ジョンソンが開発したシンボルです。

PIC (Pictogram Ideogram Communication)

音声言語や文字の使用・理解が困難あるいは不十分である人のために、1980年にカナダで開発された、視覚シンボルを用いた補助代替コミュニケーションです。

マカトンサイン

日本版マカトン法は、英国標準サイン言語に準拠しつつ、手話も参照しながら作成されています。多くが1語1サインと簡素化されています。また抽象的なサインでなく意味的に理解しやすく、表現する際にも指の細かい動きを必要としないよう工夫されています。

クレーンハンド

人の手首をつかんで目的物の方へ持っていき要求を達成する行動で、発達の初期にみられます。徐々に指さし、身振り、ことばなどの要求手段へと発達していきます。

般化

特定の場面や人の中で獲得した力が、他の場面や人の中でも同じようにできることをさ

します。

ジョブコーチ

学校時代から就労後にかけて、就労先の現場で、仕事が十分に自立して実行できるようになるまでの指導に当たる人で、職場で求められる職業技術や職業的行動などを教えます。

ジェネラリスト

自閉症の療育に関わる人たちには、それぞれの分野の専門家であると同時に、本人とその家族の生活全般を支援する知識や技術を持っていることが求められます。広範な視野に立って自閉症の支援ができる人を、ジェネラリストと言います。

引用・参考文献

- ドナ・ウィリアムズ，河野万里子訳(1993) 自閉症だったわたしへ．新潮社
- エリック・ショプラー他，佐々木正美監訳(1989) CARS．岩崎学術出版社
- エリック・ショプラー，茨木俊夫(1995) 新訂自閉児発達障害児教育相談検査．
川島書店
- 服巻智子(1998) TEACCHの学校教育．月刊実践障害児教育．学研
- 藤村出他(1999) 自閉症の人たちへの支援システム．朝日新聞厚生文化事業団
- 神奈川県自閉症親の会(1992) 自閉症の手引き．教文社
- L．R．ワトソン他，佐々木正美監訳(1995) 自閉症のコミュニケーション指導法．
岩崎学術出版社
- 太田昌孝，永井洋子(1992) 自閉症治療の到達点．日本文化科学社
- 佐々木正美(1993) 自閉症療育ハンドブック．学研
- 佐々木正美(2001) 自閉症の人たちを支援するということーTEACCHプログラム新世紀へー．朝日新聞厚生文化事業団．
- 社会福祉法人横浜やまびこの里(1998) VISUALメッセージライブラリー (1～9)．
仲町台発達障害センター
- 杉山登志郎，辻井正次(1999) 高機能広汎性発達障害．ブレーン出版
- テンプル・グランディン&マーガレットM．スカリアノ，カニングハム久子訳(1993) 我、自閉症に生まれて．学研
- 富山大学教育学部附属養護学校(2001) 個性を生かす支援ツール．明治図書
- 梅永雄二(2001) 自閉症の人のライフサポート．福村出版
- 内山登紀夫 他(2001) サポートの達人たち．簡井書房
- 全日本特殊教育研究連盟(1989) 自閉児指導のすべて．日本文化科学社

講師

藤村 出

仲町台発達障害センター センター長

自閉性障害研究委員

- | | | | | |
|----------|---------------|---------------|-------|-------|
| ○ 国府養護学校 | 飯田ひとみ | 竹田真理子 | 喜馬久典 | 平田美由記 |
| ○ 同 池田分校 | 秋田晴代 | | | |
| ○ 阿南養護学校 | 乾 初枝 | 後山真吾 | 水野ゆかり | |
| | 富田尚子 (平成12年度) | 山崎仁寛 (平成13年度) | | |
| ○ 同ひわさ分校 | 木宮規恵 | | | |

自閉症児の支援の在り方 ～TEACCHのシステムから学ぶ～

発行日 2002年 3月25日

発行者 徳島県教育委員会学校教育課
障害児教育指導室
〒770-8570
徳島市万代町1丁目1番地