

V 自閉症・情緒障害のある児童生徒の指導

1 自閉症・情緒障害とは

(1) 自閉症

自閉症とは、①他者との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする発達の障害である。その特徴は3歳くらいまでに現れることが多いが、成人期に症状が顕在化することもある。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ている。

なお、高機能自閉症とは、知的発達の遅れを伴わない自閉症を指す。同様に、アスペルガー症候群（アスペルガー障害）は、自閉症の上位概念である広汎性発達障害の一つに分類され、知的発達と言語発達に遅れはなく、上記三つの自閉症の特徴のうち、②の言語の発達の遅れが目立たない。

① 他者との社会的関係の形成の困難さについて

相手の気持ちや状況を考えず、自分の視点を中心に活動しているように見えることが挙げられる。例えば、自分の興味や関心のあることを質問し続けたり、一人遊びに没頭していたりするなどの姿がみられることがある。

② 言葉の発達の遅れについて

概して言語の理解や使用に発達の遅れが見られ、全く言葉を発しないこと、他者の言葉を模倣して言うこと（反響言語（エコラリア））がみられる。また、言語発達に遅れがなく、言葉の使用が流暢な場合であっても、回りくどい話し方をするなど一般的な言葉遣いではない独特の話し方をすることもある。

③ 興味や関心が狭く特定のものにこだわることについて

「特定のもの（こと）へのこだわり」や「同じもの（こと）へのこだわり」がある。「特定のもの（こと）へのこだわり」とは、例えば、水洗トイレとか水道の蛇口とかスイッチ類などに対するこだわりで、気になっているもの（こと）や気に入っているもの（こと）へのこだわりである。

「同じもの（こと）へのこだわり」とは、例えば、同じ道、同じ場所、同じやり方、同じ物（例えば椅子の種類ではなく、青い色の椅子でないと座れないなど）などに対するこだわりである。これらのこだわりが生じている場面では、周囲の状況などが理解できないことから生じている不安を、慣れ親しんでいる事柄にこだわる中で抑えている状況が多く見られる。

④ その他の特徴

感覚の過敏性や鈍感性、刺激の過剰選択性が見られることがある。また、情報を整理・統合して全体的な文脈に沿って処理することに困難さ（中枢性統合の弱さ）も見られることがある。

なお、知的障害を併せ有する自閉症の場合、関連する不快の情動反応として、例えば、手をかんだり、頭を何かにつけたりするといった自傷行動が見られることもある。また、身体を前後に揺すったり、手をひらひらさせたりするなどを繰り返すという常同的な反応もある。

(2) 情緒障害

情緒障害とは、周囲の環境から受けるストレスによって生じたストレス反応として状況に合わない心身の状態が持続し、それらを自分の意思ではコントロールできないことが継続している状態をいう。

情緒障害のある子供とは、その障害により、日常生活を送ることに困難さを感じたり、社会的適応が困難となり、学校などで集団活動や学習活動に支障のある行動上の問題を有したりする子供である。具体的には、内在化問題行動と外在化問題行動を呈する子供が対象となる。内在化のタイプでは、選択性かん黙、不登校、過度の不安やうつ状態、身体愁訴を訴える（重症型のチックで薬物療法の効果が見られない事例など）場合である。外在化のタイプでは、かんしゃくや怒り発作、離席、教室からの抜け出し、集団からの逸脱行動、反抗、暴言、暴力や攻撃的行動を呈するなど、通常の学級に適応困難な外在化問題行動を呈する場合などである。

2 自閉症・情緒障害のある児童生徒の指導

(1) 自閉症・情緒障害のある子供の学びの場と提供可能な教育機能

自閉症・情緒障害のある子供の学びの場には、小・中学校等の通常の学級、通級による指導（自閉症若しくは情緒障害）、自閉症・情緒障害特別支援学級がある。これらの学びの場の検討に際しては、障害の程度を踏まえ、これまで把握してきたその時点での子供一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう検討することが重要である。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級

必要に応じて、小・中学校等に設置されているものである。

特別支援学級に在籍する子供の指導に当たっては、通級による指導への学びの場の変更の可能性も視野に入れて、子供一人一人の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討し、適切な指導を行うことが大切である。

学びの場の検討や学級編成に当たっては、選択性かん黙等の情緒障害と、自閉症やそれに類するものが背景にあって情緒の問題を呈するものとは、原因も対応も大きく異なることから、それぞれの状態等に応じた指導が適切にできるようにするなどの教室環境等への配慮と工夫が必要である。

① 自閉症

教員からの一斉指示や質問の理解に困難があるため、通常の学級における一斉の学習では、学習活動に参加している実感・達成感をもつことが難しいことから、情緒的に不安定になってしまったり、情緒が不安定になった際に具体的な方法を通して落ち着きを取り戻す経験を繰り返し積んでいく必要があったりする状態である子供の場合は、特別支援学級での指導を検討することが考えられる。

② 情緒障害

人との意思疎通やコミュニケーションに関する特別な指導が必要であることに加え、通常の学級において環境の調整を行っても、本人が集団での活動に不安を感じるために、学習活動に参加している実感・達成感をもちづらく、小集団での特別な指導が教育活動全体を通じて必要な状態である子供は、特別支援学級での指導を検討することが考えられる。

(3) 通級による指導

小・中学校等の通常の学級に在籍している障害のある子供に対して、各教科等の大部分の授業を通常の学級で行いながら、一部の授業について当該の子供の障害の状態等に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行うものである。

通級による指導を行うに当たっては、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第7章に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な指導内容や指導方法を定め、指導を行うものであり、自閉症・情緒障害の特性や、子供一人一人の教育的ニーズに十分配慮することが大切である。

例えば、自閉症のある子供については、他人との意思疎通に関わることや対人関係、社会生活への適応などの困難さを改善・克服を図る指導等が挙げられ、選択性かん黙等の子供については、人との意思疎通や主体的なコミュニケーションなどの困難さを改善・克服を図る指導をする等が挙げられる。

(4) 通常の学級における指導

自閉症・情緒障害のある子供が各教科等を学ぶ場合、障害に対する困難さに対する指導上の工夫や個に応じた手立てが必要となる。学習指導要領総則のほか、各教科等編の解説に示されている「学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫」等を参考にして、子供一人一人の教育的ニーズを踏まえて工夫していくことが重要となる。

また、必要に応じて、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を作成・活用するなどして、自閉症の特性に起因する困難さや情緒障害の状態をもたらしている困難さに対する配慮や指導上の工夫を行うことになる。

3 教育課程

特別支援学級又は通級による指導において特別の教育課程を編成する場合には、学校教育法に定める小・中学校の目的や目標を達成することを前提とする。小・中学校学習指導要領総則では、特別支援学級において実施する特別の教育課程について、「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。」「児童生徒の障害の程度や学級の

実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること。」と示されている。（「第2章Ⅲ教育課程の編成」参照）

以下に、教育課程の編成についての参考例を示す。

(1) 教育課程の編成

① 自閉症・情緒障害特別支援学級の場合

自閉症・情緒障害特別支援学級は、小学校・中学校の学級の一つであり、小学校、又は中学校の目的及び目標を達成していく学級である。ただし、子供の障害の状態等に応じて、特別の教育課程を編成して指導できるようにしており、各教科等の他に、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な自立活動を取り入れ、指導をする。

また、子供の障害の状態等を考慮の上、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考にし、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標に替えるなどして、実態に応じた教育課程を編成し指導をする。

② 通級による指導（自閉症・情緒障害）の場合

通級による指導の自閉症・情緒障害のある児童生徒については、それぞれ小学校、中学校、高等学校の教育課程の基、教育を行い、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領及び特別支援学校高等部学習指導要領に示す自立活動の内容を参考とし、指導目標や指導内容を設定して指導をする。

(2) 教育課程作成における週時程表の具体例

週時程表の作成に当たっては、児童生徒がどのような障害の状態であり、どのような指導を必要としているのかについて実態を把握し、指導計画を明確にするとともに、個別的な対応を図るよう指導体制を整えることが必要である。

以下に形態ごとの例を示す。

① 自閉症・情緒障害特別支援学級の場合

<例1：小学校第3学年の週時程表> () は交流学級での授業

	月	火	水	木	金
1	国語	国語	国語	国語	国語
2	算数	算数	道徳	算数	算数
3	(社会)	(理科)	(体育)	(図工)	(社会)
4	(理科)	(体育)	算数	(図工)	自立活動
5	音楽	(総合)	(外国語活動)	(学活)	(体育)
6		自立活動	音楽		(総合)

小・中学校等の特別支援学級に在籍する児童生徒については、通常の学級に在籍する児童生徒と共に学ぶ機会を積極的に設けることが重要である。

交流及び共同学習を実施するに当たっては、特別支援学級に在籍している児童生徒が、通常の学級で各教科等の授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感をもちながら、充実した時間を過ごしていることが重要である。

自立活動の時間における指導では、児童生徒一人一人の障害の状態、発達や経験の程度等についての的確な実態把握の基、6区分27項目に関連付けて指導内容を設定し、指導を行う。

<例2：中学校第2学年の週時程表>

	月	火	水	木	金
1	国語	数学	社会	国語	英語
2	数学	国語	(理科)	英語	数学
3	社会	道徳	英語	(理科)	(理科)
4	(理科)	(美術)	(保体)	社会	自立活動
5	(学活)	(音楽)	(総合)	(技・家)	(保体)
6	(保体)	自立活動		(技・家)	(総合)

② 通級による指導（自閉症・情緒障害）の場合

小学校、中学校若しくは義務教育学校又は中等教育学校の前期課程における障害に応じた特別の指導に係る授業時数は、学校教育法施行規則第140条第1号から第5号まで及び第8号に該当する児童又は生徒については、年間35単位時間から280単位時間までを標準とすることから、週当たりに換算すると、1単位時間から8単位時間程度までとなる。

障害に応じた特別の指導は、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導である。したがって、指導の大半は個別指導で実践されるが、指導目標（ねらい）を達成する上で効果的である場合には、児童生徒の集団を構成して指導することも考えられる。このことから、大きな集団に参加するための前段階として、自立活動の「人間関係の形成の区分に関する指導」や「コミュニケーションの区分に関する指導」を取り入れたペア学習や小集団での活動等で学習する形態も必要に応じて設定した例である。

児童生徒は、週時程に決められた指導時間以外の大半は通常の学級で学習するため、双方の担任同士が連携を取り合い効果的な指導を行うことが教育上欠かせない要件となる。

<例：児童（生徒）A～Jの10名が、週に

1～8単位時間程度、通級による指導を受ける場合>

	月	火	水	木	金
1	A	C	A	A・B	J
2	B	E・F	H		
3	C	E・F	I	D	C
4	D	G		E・F	
5	小集団 I		B	H・I	小集団 II
6	B・C・G・H		G		A・D・E・F

A～Jの児童（生徒）は決められた時間に個別指導を受けるが、状況に応じてペア学習又は小集団での学習も行う。小集団での活動の内容は体育等を兼ねた集団行動の学習や社会性を育むための学習等が中心となることが多い。なお、児童生徒一人一人に個別の指導計画を作成し、個に応じた指導を心がけることは欠かせない。

4 合理的配慮の観点例

(1) 自閉症

①教育内容・方法

①-1 教育内容

①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

自閉症の特性である「適切な対人関係形成の困難さ」、「言語発達の遅れや一般的に用いられるときとは異なる意味での理解」、「手順や方法に関する独特のこだわり」等によって生じている、学習内容の習得の困難さを補完するための配慮をする（動作等を利用して意味を理解する、繰り返し練習をして道具の使い方を正確に覚える等）。

①-1-2 学習内容の変更・調整

自閉症の特性により、数量や言葉等の理解が部分的であったり、偏っていたりする場合の学習内容の変更・調整を行う（理解の程度を考慮した基礎的・基本的な内容の確実な習得、社会適応に必要な技術や態度を身に付けること等）。

①-2 教育方法

①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

自閉症の特性を考慮し、視覚情報を活用できるようにする（写真や図面、模型、実物等の活用）。また、細やかな制作等に不器用さが目立つ場合が多いことから、扱いやすい道具を用意したり、補助具を効果的に利用したりする。言葉による指示だけでは行動することが難しい場合が多いことから、学習活動の順序を分かりやすくするために活動予定表等の活用を行う。

①-2-2 学習機会や体験の確保

自閉症の特性により、実際に体験しなければ、行動等の意味を理解することが困難であることから、実際の体験の機会を多くする。

①-2-3 心理面・健康面の配慮

自閉症の特性により、二次的な障害として、情緒障害と同様に情緒不安や不登校、ひきこもり、自尊感情や自己肯定感の低下等の状態が起きやすいことから、それらの予防に努める。

②支援体制

②-1 専門性のある指導体制の整備

自閉症を十分に理解した専門家からの支援や、特別支援学校のセンター的機能及び自閉症・情緒障害特別支援学級、医療機関等の専門性を積極的に活用し、自閉症等の特性について理解を深められるようにする。

②-2 子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

他者からの働きかけを適切に受け止められないことがあることや、言葉の理解が十分ではないことがあること、方法や手順に独特のこだわりがあること等について、周囲の子供や教職員、保護者への理解啓発に努める。

②-3 災害時等の支援体制の整備

自閉症のある子供は、災害時の環境の変化に適応することが難しいため、極度に混乱した心理状態やパニックに陥ることを想定した支援体制を整備する。

③施設・設備

③-1 校内環境のバリアフリー化

自閉症の特性を考慮し、備品等を分かりやすく配置したり、目的地までの動線や目的の場所が視覚的に理解できるようにしたりする。

③-2 発達や、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配置

衝動的な行動によるけが等が見られることから、安全性を確保した校内環境を整備する。また興奮が収まらない場合を想定し、クールダウン等のための場所を確保する。必要に応じて、感覚の過敏性の状況を踏まえ、例えば、蛍光灯の明るさやちらつき等に配慮するなどして、校内環境を整備する。

③-3 災害時等への対応に必要な施設・整備の配慮

災害等発生後、環境の変化に適応できないことによる心理状態（パニック等）を想定し、混乱した状態を軽減するため、落ち着いて（安心して）過ごすことのできるようなスペースを確保できるよう、避難場所及び施設・設備を整備する。

(2) 情緒障害

①教育内容・方法

①-1 教育内容

①-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

社会適応に必要な技術や態度が身に付く指導内容を工夫する。

①-1-2 学習内容の変更・調整

心理面での不安定さから学習の積み上げが難しかったり、治療等により学習の空白期間が生じたりする場合もあることから、学習内容の定着に配慮する（理解の状況を考慮した基礎的・基本的な内容の確実な習得等）。また、評価方法を工夫するなどして、一律な評価方法による不利益が生じないようにすることに配慮する。

①-2 教育方法

①-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

場合によっては、意図したことが言語表現できない場合があることから、緊張や不安を緩和させるように配慮する。

①-2-2 学習機会や体験の確保

治療等により生じる学習機会の不足等に配慮する。

①-2-3 心理面・健康面の配慮

情緒障害のある子供等の状態（情緒不安や不登校、ひきこもり、自尊感情や自己肯定感の低下等）に応じた指導を行う。（カウンセリング的対応や医師の診断を踏まえた対応等）

②支援体制

②-1 専門性のある指導体制の整備

情緒障害を十分に理解した専門家からの支援や、特別支援学校のセンター的機能及び自閉症・情緒障害特別支援学級、医療機関等の専門性を積極的に活用し、障害の特性について理解を深められるようにする。

②-2 子供、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

他者からの働きかけを適切に受け止められないことがあることや言葉の理解が十分ではないことがあること等について、周囲の子供や教職員、保護者への理解啓発に努める。

②-3 災害時等の支援体制の整備

情緒障害のある子供は、災害時の環境の変化に適応することが難しい場合もあるため、心理的に混乱することを想定した支援体制を整備する。

③施設・設備

③-1 校内環境のバリアフリー化

安心して自主的な移動ができるように、特別教室への動線などを分かりやすくする。

③-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配置

衝動的な行動によるけが等が見られることから、安全性を確保した校内環境を整備する。また興奮が収まらない場合を想定し、クールダウン等のための場所を確保する。

③-3 災害時等への対応に必要な施設・整備の配慮

災害等発生後における環境の変化に適応できないことによる心理状態（パニック等）を想定し、外部からの刺激を制限できるような避難場所及び施設・設備を整備する。

5 指導の実際

(1) 指導内容と指導形態

一人一人の実態に応じた指導と併せて、児童生徒にとって活動しやすいように環境を整えていくことが重要である。自閉症・情緒障害のある児童生徒にとって活動しやすい環境（分かりやすく、刺激が整理されていて、安心できる環境）とは、人的環境面では「共感的な関わり」「具体的・肯定的・視覚的で、簡潔な伝え方」などがあり、学習の場における物理的環境面では、「活動と場所を結び付ける」「刺激の整理」「視覚化・焦点化した提示や掲示」「自己コントロールができる場の設定」「活動の動線の整理」などがある。

また、一人一人の障害の状態に対する教育内容・方法の決定については、情緒や社会的適応の状態を十分に考慮し、医療・相談機関との連携を密にして慎重に進める必要がある。不登校の児童生徒に対しては、適応指導教室等における対応が適切である場合も考えられることから、慎重に検討する必要がある。

指導内容のうち、自立活動については、本資料集の第4章V「自立活動の指導について」を参考とする。また、教科等については学習指導要領に準拠しながら、発達段階や学年の内容を踏まえ、指導に当たる。

指導を進めるに当たっては、発達段階や興味・関心に即した学習内容、学習方法、教材・教具、認知の特性に即した提示方法、学習時間、学習場所等を工夫することが大切である。このことにより、一人一人の児童生徒に最も適した活動を設定することができる。さらに、指導のねらいを常に明確にしなが、個別学習、ペア学習、小集団学習、交流及び共同学習など、学習形態を工夫して活動の多様化を図るとともに、生きる力を高められる指導をすることが必要である。また、複数の教員が確保できるときは、チーム・ティーチングを積極的に取り入れ、指導を進めていくことが大切である。

① 自閉症

自閉症のある子供には、活動などを分かりやすくするための構造化が有効である。構造化することで、概念化や情報を整理・統合することに困難さがある自閉症のある子供が、課題などのやるべきことや課題をどのように遂行すべきかを、理解しやすくなる。また、構造化によって、予測性のある活動の手順を示すことにより、見通しがもてないことで生じる不安を軽減することになる。

ア 物理的な構造化

棚等の配置により、物理的に分かりやすい境界を設ける。例えば、教室内でも、着替えを行う場所、学習をする場所を分けることで、どの場所で、何を行うのかを分かりやすくする。

イ 時間の構造化

スケジュールを視覚的に示すことで、どのような活動が、どのような順番で続いていくのかをあらかじめ理解できるようにする。子供一人一人の理解力により、文字で示すだけでなく、写真や絵を用いたカードを活用することも考えられる。

また、あらかじめ示す情報量も子供の理解力に合わせて変えていく必要がある。

ウ 活動の構造化

活動の流れを分かりやすくすることで、学習に集中しやすくする。例えば、机の左側に重ねてある課題を上から一つとって取り組み、終えたら机の右側にある箱にしまうようにする。左側に積んである課題が全て

終了したら終わりということ、視覚的に理解しやすくすることで、子供が見通しをもって課題に取り組むことができる。

エ 一連の流れの構造化

手順のある事柄について、決まった手順で行えるようにする。例えば、歯磨きなら、左上、右上、左下、右下の順で磨くようにする。他にも、登校後、連絡帳を教卓の連絡帳入れに入れる、給食袋を机に掛けるなども考えられる。一連の流れを同じ手順で習慣化することで、普段の生活を安定して送れるようになる。

オ 課題の構造化

学習で取り組む一つ一つの課題について、どのような手順で、どのように行い、どうなると終わるのかを分かりやすくする。例えば、手順を順に示す写真を見ながら行うようにすることで、子供が見通しをもって課題に取り組むことができるようになる。

② 情緒障害

選択性かん黙の子供の場合、他者とコミュニケーションを取れないことや視線が合いにくいこと、新たに出会った人や慣れない場所、状況が苦手なこと、集団の場が苦手であるなどの状態を呈する場合があることから、自閉症との判別が付けにくいことがあることに留意が必要である。

その他、偏食、夜尿、指しゃぶり、爪かみなどの様々な状態は、多くの人々が示すことではあるが、そのことによって集団生活への適応が困難である場合、情緒障害としてとらえられることがある。

不登校の要因に心理的な要因が大きく関与している場合、自分でも何が原因か、何に自分がストレスを受けているのか気付けないまま、外出できない状態が長期化することがある。その間に、閉じこもる傾向がより強くなったり、適切な対人関係が形成できなかつたりすることがある。さらに、他人を攻撃したり、破壊的な行動や多動、常同行動、チックなどが現れたりする場合がある。

不登校については、生活リズムの安定や自我、自主性の発達を促しつつ、家族間の人間関係の調整を図るための指導や配慮が必要である。登校することのみにこだわるのではなく、本人のペースで学校との関わりがもてるように学校側が柔軟な支援体制をとることが重要である。

(2) 具体的な取組

<例：特別支援学級における取組 個別の指導計画（前期）>

令和 年度 学期 作成日： 年 月 日 作成者： NO. 1

児童名	学年	生年月日	児童・保護者の願い		長期目標
			<児童> ・友達と仲良く過ごせるようになりたい。 <保護者> ・集団の中で、落ち着いて行動できるようになってほしい。 ・友達との適切な関わり方を学んでほしい。		① スケジュールを理解して見通しをもつとともに、周囲の状況を見て自分から行動することができる。 ② 自分の気持ちや考えを相手に分かるように言葉で伝えたり、相手の言葉を受け止めて返事をしたりすることができる。 ③ 気持ちが不安定になってきたときには、教員に伝えるとともに、自分なりの方法で気持ちの安定を図ることができる。 ④ 友達と協力して活動に取り組むことができる。
	短期目標（前期）	指導の手立て		評価	
自立活動	① 文字による個別のスケジュールを理解して落ち着いて行動することができる。「心」「人」「環」	・個別のスケジュールを提示して、一日の流れを分かりやすく伝え、スケジュールの流れに沿って、行動するように促す。活動が停滞したときは、今、やることは何かをスケジュールで確認したり、友達の様子を見たりするように促す。			

自立活動	<p>②-1 自分の気持ちや考えを言葉で相手に分かるように伝えることができる。 「人」「コ」</p> <p>②-2 人の表情や気持ちを理解したり周りの状況に気付いたりすることができる。 「人」「環」「コ」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の気持ちや考えを共感的に聞く。 ・感覚や感情を表す言葉の語彙を増やす学習を進めるとともに、日常の場面でも活用できるように促す。必要に応じて言葉を補ったり、言い方を教えたりする。 ・表情カードや顔写真を使って、他者の表情や気持ちについての学習を行う。 ・状況を整理した絵を用いて、全体の状況を理解できるようにする。 ・出来事の振り返りを継続して行う。 	
	<p>③ 気持ちが不安定になってきたときには、教員に伝えることができる。 「健」「心」「人」「環」「コ」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学習中に不快な音や声が聞こえて、気持ちが不安定になったときは教員に伝えることができるよう、あらかじめ机に伝える方法を提示しておく。 ・不安定になり始めたときに教員に伝えることができたときは大いに褒め、水を飲んだり別室に移動したりして気持ちの安定を図るように促す。 	
	<p>④-1 友達と一緒に学習の準備や後片付けをすることができる。 「人」「コ」</p> <p>④-2 友達と仲良く交流することができる。 「人」「環」「コ」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・体育の学習や理科の実験の時間には、友達同士で道具の準備をしたり後片付けをしたりする係活動を設定して、協力して取り組むことができるようにする。 ・友達と協力して道具を運ぶときには、お互いの歩調を合わせるように言葉を掛ける。 ・適切な頼み方や断り方、誘い方や話合いの仕方等をロールプレイで学習するとともに、友達との関わりの中でも生かすことができるよう言葉掛けをする。 ・事前に学習の目当てを本人と確認したり、相手の気持ちを考えて行動するよう約束したりして、適切な交流ができるよう支援する。遊び等の中でトラブルが起きたときには、教員が間に入り、状況を的確に理解できるように説明をして解決方法を学べるよう支援する。 	

※「健」は「健康の保持」、「心」は「心理的な安定」、「人」は「人間関係の形成」、「環」は「環境の把握」「身」は「身体の動き」、「コ」は「コミュニケーション」であり、自立活動の6区分を指す。

<引用・参考文献>

- 1) ガイドブック 自閉症のある子どもへの支援（千葉県総合教育センター） 平成20年
- 2) 障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）（文部科学省） 平成25年
- 3) 小学校学習指導要領（文部科学省） 平成29年7月
- 4) 中学校学習指導要領（文部科学省） 平成29年7月
- 5) 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領（文部科学省） 平成30年3月
- 6) 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～（文部科学省） 令和3年6月
- 7) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所ホームページ