

高等学校における特別支援教育の仕組み

1 高等学校において特別な教育的支援を必要とする生徒

2012（平成24）年に文部科学省が実施した全国調査では、公立小・中学校の通常の学級に在籍している児童生徒のうち、6.5%が学習障害（LD）・注意欠陥多動性障害（ADHD）・高機能自閉症の可能性があり、学習や行動の面で特別な教育的支援を必要としているという結果が示されました（文部科学省, 2012）。30人のクラスであれば、発達障害が疑われる児童生徒が2人、在籍していることになります。

では、高等学校ではどうでしょうか。中学校卒業生の98%以上が高等学校に進学している現状や、特別支援学級卒業生の約4割が特別支援学校高等部ではなく、高等学校に進学している現状（文部科学省, 2018a）から、相当数の発達障害など困難のある生徒が高等学校で学んでいることが予想されます。

現在、高等学校において発達障害のある生徒の在籍状況を示す全国的なデータはありませんが、文部科学省が2009（平成21）年に発達障害など困難のある生徒の中学校卒業後の進路を調べたデータから高等学校の在籍状況を推定した調査結果があります。

この調査は中学校3年生を対象として、発達障害など困難のある生徒の卒業後の進路を分析・推計したものです。それによると、調査対象の中学校3年生全体のうち、発達障害など困難のあるとされた生徒の割合は約2.9%であり、そのうち約75.7%が高等学校に進学することが判明しました（文部科学省, 2009）。この結果から、高等学校進学者全体に対する発達障害など困難のある生徒の割合は約2.2%と推計されました。

また、この調査では、高等学校の課程別・学科別の割合も示されています。全日制課程に比べ通信制課程と定時制課程は、発達障害など困難のある生徒の進学する割合が相対的に高いことがわかります（表2-1）。

もちろん、高等学校には発達障害だけでなく、視覚障害や聴覚障害、肢体不

自由など、さまざまな障害のある生徒が在籍しています。そうした特別な支援を必要とするすべての生徒に対して、適切な支援や配慮が望まれます。

【表2-1】高等学校進学者中の発達障害など困難のある生徒の割合

課程別		学科別	
全日制	1.8%	普通科	2.0%
定時制	14.1%	専門学科	2.6%
通信制	15.7%	総合学科	3.6%

出典：文部科学省 2009

2 特別支援教育を支える仕組み

2007（平成19）年に施行された学校教育法の一部改正により、高等学校においても教育上特別な支援を必要とする生徒に対して、学習上または生活上の困難を克服するために教育的な支援を行うことになりました。とはいえ、それまで高等学校は、特殊学級（現在の特別支援学級）や通級指導教室が設置されていなかったこともあり、障害のある生徒に対する教職員の経験などの蓄積がほとんどないなかで特別支援教育に取り組むことになりました。

高等学校は義務教育ではなく、教職員には「生徒は受験して入ってきた」という意識があるため、特別な支援を必要とする生徒に対して、「特別扱いではないのか」「支援が必要な生徒と、ただなまけているだけの生徒をどう見分ければいいのか」という声もよく聞かれました。このような教職員の意識が、高等学校における特別支援教育の展開を難しくした面もありました。

一方で、長期欠席や問題行動のある生徒には教育相談や生徒指導の側面から、学業不振の生徒には授業改善の側面から、これまでさまざまな教育的ニーズのある生徒に対する指導や支援を、全校的な体制で組織的に取り組んできた高等学校は少なくありません。そうした取り組みのなかで、背景に発達障害のある生徒などへの指導や支援も行われてきました。このような学校は、定時制や通信制の高等学校だけでなく、全日制の普通科でも数多くみられます。

他方、いわゆる進学校に多いのですが、「特別な支援を必要とする生徒はいない」という高等学校もあります。学力の高い自閉症の生徒の場合、まわりの生徒がうまく距離をとって接することで、問題となるような行動が目立つこともなく、担任は「ちょっと変わった生徒」とか「個性的な生徒」ととらえ、支

援が必要な生徒とはみなされないことがよくあります。

このように特別な支援が必要な生徒が置かれた状況は、高等学校によって大きく異なります。特別支援教育の一般的な枠組みは共通していても、その在り様は学校ごとにさまざまなのです。

そこで以下では、まず校内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成など、校内支援体制を支える一般的な仕組みについて説明します。

(1) 校内委員会の設置

校内委員会とは、全校的な支援体制を確立し、特別な支援が必要な生徒の実態把握や支援方策の検討などを行うため、学校内の教職員で組織される特別支援教育に関する委員会です。校内委員会は、新たな校内組織として設置した学校もありますし、生徒指導や教育相談などの既存の委員会に校内委員会の機能を加えて設置している学校もあります。

校内委員会の構成員も、学校の規模や実情によってさまざまですが、一般的には管理職、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主任、教育相談室長、養護教諭、各学年主任、該当担任などで構成されます。

校内委員会の役割には以下のようなものがあります。

- 学校の特別支援教育についての方針や校内の支援体制を検討する。
- 特別な教育的支援が必要な生徒を把握し、情報を共有する。
- 個別の教育支援計画や個別の指導計画の対象とする生徒を検討し、担任などに作成を依頼し、次年度に引き継ぐ。
- 支援が必要な生徒に対する具体的な支援策について検討する。
- 教職員の特別支援教育への理解を深めるため校内研修を推進する。
- 専門家チームや巡回相談、その他の専門機関への支援要請などを検討する。
- 全保護者に特別支援教育に対する理解啓発を図る。

(2) 特別支援教育コーディネーターの指名

特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）とは、生徒の支援について校内の関係者や外部の関係機関と連絡調整をしたり、具体的な支援策を検討したりするために関係する教職員らを招集してケース会議を開催するなど、校内の特別支援教育推進のための中心的な役割を担う教員です。

コーディネーターの役割には以下のようなものがあります。

①校内における役割

- 特別な教育的支援を必要とする生徒の把握と情報収集
- 支援の対象となる生徒の担任への相談・支援
- 養護教諭、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなど校内外の関係者との連絡調整
- 支援内容を検討するためのケース会議の開催
- 個別の教育支援計画・個別の指導計画作成にあたって担任への助言・援助
- 校内委員会開催の準備や運営
- 教職員への情報提供
- 特別支援教育に関する校内研修会の企画・運営

②外部の関係機関との連絡調整などの役割

- 巡回相談や専門家チーム、特別支援学校のセンター的機能を活用するための連絡調整
- 医療、保健、福祉、労働などの関係機関からの情報収集や連絡調整

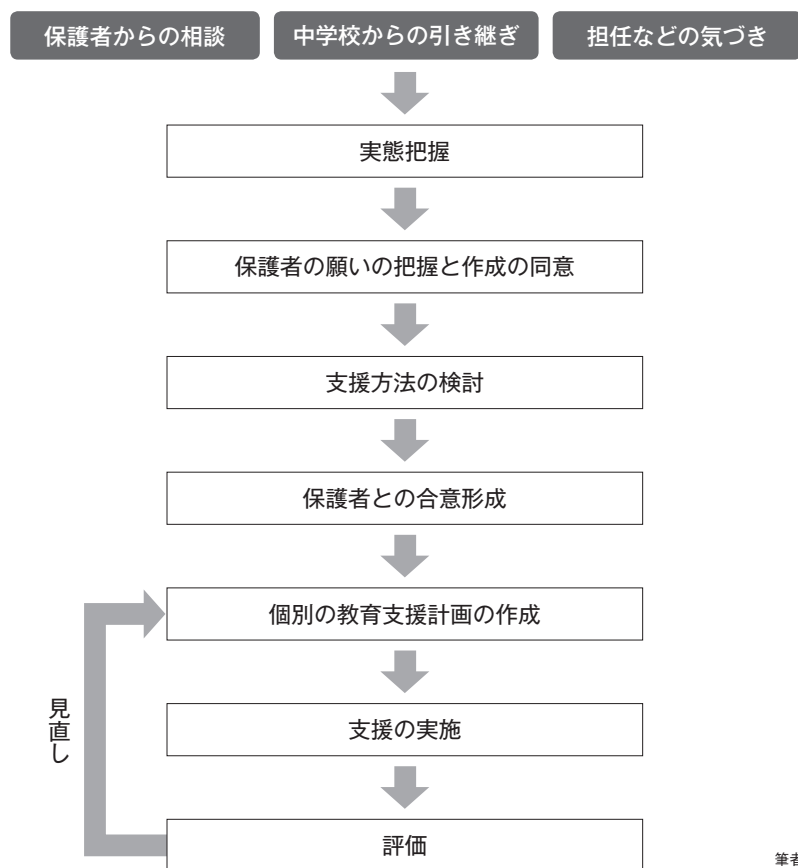
③保護者に対する相談窓口

このような役割を果たすため、コーディネーターには校内の教職員や外部の関係機関と連携できる力量やネットワークをもっていることが望まれます。そのことを踏まえて、校長が学校の実情に応じて校内の教員のなかから適任者を指名します。外部との連携や校内全体の支援をまとめるコーディネーターと各学年の情報収集や学年への情報提供を行う学年コーディネーターなど、複数のコーディネーターを指名して役割を分担している学校もあります。

小・中学校では、コーディネーターの約半数が特別支援学級担任で、次に多いのが通常の学級担任です。それに対して高等学校では、通常の学級副担任、通常の学級担任、養護教諭の順となっています（文部科学省, 2018b）。

(3) 専門家チームや巡回相談の活用

専門家チームは、教育委員会や特別支援教育センターなどに設置される組織で、学校の要請などに応じて生徒の障害による困難に関する判断、望ましい教育的対応について専門的意見を示すことを目的としています。構成メンバーに定めはありませんが、一般的には教育委員会関係者、特別支援学級担任や通級



【図2-1】 個別の教育支援計画作成の流れ

必要に応じて加筆・修正を行います。

卒業したり転校したりする場合は、本人・保護者の同意を得たうえで、個別の教育支援計画などを活用して、就職・進学・転校先に必要な支援などの情報を伝えることが大切です。

なお、2018（平成30）年8月27日に公布された学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行により、特別支援学校の幼児児童生徒、小・中学校の特別支援学級や通級による指導を受けている児童生徒と同様に、高等学校において通級による指導を受けている生徒も、個別の教育支援計画の作成と活用が義

務づけられました。

（2）個別の指導計画の作成と活用

個別の指導計画は、個別の教育支援計画に記載された生徒の教育的ニーズや支援内容などを踏まえ、きめ細かな指導を行うために、各教科などの具体的な指導目標と手立て、指導の評価を記載するものです。

作成は、学級担任が中心となり、コーディネーターや各教科の担任など生徒にかかわる教員が協力します。

また、通級による指導を受けている場合は、その生徒の個別の指導計画に、通級による指導における指導内容なども加えて、通級による指導における効果が通常の学級においても波及することをめざします。

2018（平成30）年3月に公示された高等学校学習指導要領では、各教科などの指導において、「障害のある生徒などについては、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を計画的、組織的に行うこと」と規定されました。

このことを踏まえ、特別な教育的支援を必要とする生徒に対しては、各教科の学習活動を行う場合に生じるその生徒の困難さに留意し、それに応じた指導内容や指導方法の工夫を個別の指導計画に記載することが大切になります。たとえば、『高等学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2019b）では、国語科における配慮として次のような例が示されています。

声を出して発表することに困難がある場合や人前で話すことへの不安を抱いている場合には、紙やホワイトボードに書いたものを提示したり ICT 機器を活用したりして発表するなど、多様な表現方法が選択できるように工夫し、自分の考えを表すことに対する自信がもてるような配慮をする。 (p. 278)

このように生徒が教科の学習に困難を示す場合は、困難の状態、それに対する指導上の工夫の意図、そして手立てを個別の指導計画に記載することが望まれます。

個別の教育支援計画と同じく、個別の指導計画も計画にもとづいて支援を実施し、定期的に評価と見直しを図り、必要に応じて加筆・修正を行い、翌年度の担任などに引き継ぐことが大切です。

自閉症の生徒の理解と支援

1 Dさんのケース

今年の春から、地元では進学校と評判の高等学校に通っているDさん。しかし、入学してこのかた、学校が楽しいと思っただけではありません。Dさんにとって学校はストレスの大きい、疲れる場所なのです。

Dさんは、他人の気持ちを察したり、場の空気を読むのが苦手です。他人が笑っているのを見ると、なぜ笑っているのかとても気になります。自分のことをバカにして笑っているのでは、などと不安になったりもします。冗談も理解できません。いつも仲良さそうにしているクラスメイトらがお互いをけなしながら笑っている姿を見ると、他人ごとながらハラハラしたり、混乱したりします。

高校ではまだ友達ができていません。入学当初、いつもひとりであるDさんに話しかけてくれた女子生徒もいましたが、アイドルやテレビドラマなどの話題についていけません。Dさんは人の顔を覚えるのが苦手です。アイドルの写真を見せられてもわからないし、1週間経つと誰が主人公だったかわからなくなるので、テレビドラマは見ないのです。友達はほしいのですが、その反面、ひとりであることを放っておいてほしいとも思っています。

Dさんははじめてのことやいつもとちがうこと、予想がつかないことが苦手です。規則正しいことが好きで、いつも決まったパターンだと安心できます。高校ではDさんが想像していた以上に毎日いろいろなことが起きます。

そんな状態ですが、今のところはどうにか休まず高校に通っています。自分の苦手な面については自覚していますが、それを他人にわかってもらいたいか、援助してもらいたいなどと、考えたこともありません。担任もホームルームと担当している国語の授業でのDさんの姿しか見ていません。Dさんがよく忘れ物をする事や、授業中に時々ぼんやりしている様子が気になる程度で、彼女の抱えている困難にはまったく気がついていませんでした。

2 自閉症とは

(1) 自閉症の基本的な特徴

自閉症とは、他人とのコミュニケーションや社会的関係の形成の困難と、興味や関心が狭く特定のものへのこだわりを特徴とする発達障害です。

●他人とのコミュニケーションや社会的関係の形成の困難

知的障害を伴う自閉症の場合は、言語発達に遅れがあり、言葉をまったく話せなかったり、語彙が少なかったり、エコラリア（反響言語、オウム返し）や代名詞の逆転などがみられます。それに対して知的発達に遅れない自閉症（高機能自閉症）の場合は、語彙が豊富で、文法も正確ですが、大切な情報が抜けていたり、どうしてもいいような細かな情報を延々と話したりするため、何を言いたいのが相手にうまく伝わりません。

また、言葉以外の身振りや視線、表情など非言語的コミュニケーション手段を上手に使って伝えることが苦手です。たとえば、嫌な気持ちを他人に伝えるときでも、表情や声のトーンなどが平板なため、深刻さが理解されなかったりします。

相手の話を聞いて理解することも苦手です。文脈から言葉の意味を想像することが不得手なので、字義どおりに受け取ってしまい、言葉の裏にある相手の意図をうまく読み取ることができません。複数の人との会話ではとくに理解が悪くなります。

そして、他人の感情や考えを直感的に察するのが苦手だったり、無頓着だったりするため、場にそぐわない言動をして、相手を不快な気持ちにさせることがあります（村松, 2011）。しかし、相手がなぜ怒っているのか理解できないため、とまどったり、いつも自分ばかり責められると被害者意識をもったりすることも少なくありません。

他人との関係がうまく築けないため、慢性的な不安やストレスを抱えているケースもあります。表面的にはうまく他人に合わせているように見える人でも、人間関係を維持するために過剰に気をつけていて、多大な精神的疲労を蓄積していることがあります。

●興味や関心の狭さ・特定のものへのこだわり

自閉症は、物事の手順や物の配置にこだわったり、記号やマーク、天気図・地図、時刻表などの特定の事柄に極端なほどの興味や関心をもつことが知られています。関心の度合いによって取り組み方の差が大きく、関心があるものには周囲の呼びかけも耳に入らないほど集中する半面、興味がわかないとまったく手をつけようとしません。

目の前にない事物について頭のなかで思い浮かべ、因果関係など物事の関係性をとらえたり、仮定にもとづいて思考したりすることが苦手です。そのため、想定していないことが起きて、見通しがはっきりしないと混乱したり、気持ちや行動を切り替えることが難しかったりします。状況に応じて柔軟に対応することができず、融通がきかないともいえます。新しいことが苦手で不安を感じたり、慣れるのに時間がかかったりするのも同じ理由からです。

●感覚刺激に対する異常

自閉症は、聴覚や視覚、触覚などの感覚刺激に対する反応の仕方に偏りがあり、特定の感覚刺激に過敏だったり、苦痛を感じたりすることがあります。逆に、ある感覚にはとても鈍感だったり、没頭するほど好きだったりする場合があります。

感覚刺激への反応の様相は個人差が大きいのですが、自閉症の人によくみられる例としては聴覚過敏があります。突然の大きな音が苦手、特定の音が耐えられない、ざわざわした教室のような環境では大事な声が聞き取れなかったり、ひどく疲労したりします。また、特定の衣服の肌ざわりが耐えられないといった触覚過敏や、特定の食べ物の食感や味、においがまんできかないといった味覚や臭覚の過敏性もよく耳にする例です。

感覚刺激に対する過敏性や、それによってもたらされる苦痛は、他人からはわかりにくいものです。本人はそれを我慢したり逃れたりするためにかなりのエネルギーを費やさなければならず、生活するうえで大きな支障となります。

(2) 社会性の3つのタイプ

イギリスの精神科医ローナ・ウィング (Lorna Wing) は、対人関係の特徴から自閉症を3つのタイプに分類しました。孤立型、受動型、積極奇異型です。

孤立型は、人への関心に乏しく、他人とかかわりをもとうとしません。呼ば

れても振り返らず、すれちがっても何の反応も示さず、他人が見えていないかのように行動します。幼児期の自閉症や重度の知的障害を伴う自閉症に比較的多くみられるタイプです。

受動型は、他人からの働きかけに受け身ながらも応じますが、自分から積極的にコミュニケーションをとろうとはしません。問題となるような行動も目立たないため、自閉症であると認識されなかったり、支援が後回しにされがちです。嫌なことも受け入れてしまうので、ストレスを蓄積しやすく、思春期以降に抑うつや不安障害などの精神科症状を併発することがあります。

積極奇異型は、積極的に他人にかかわろうとしますが、かかわり方が奇妙であったり、一方的であったりします。相手の都合や気持ちに無頓着なので、相手に誤解を与えたり、不快な気持ちにさせたりして、対人関係のトラブルが多いタイプです。

ただし、これらの分類は固定的なものではありません。幼児期に孤立型だった子どもが学童期には受動型あるいは積極奇異型へと、発達の過程で別のタイプに移行することがあります。

(3) 自閉症の診断

1940年代にアメリカの精神科医レオ・カナー (Leo Kanner) が、共通した特徴を示す11名の子どもたちの症例を報告し、「早期乳幼児自閉症」と命名したことが、自閉症研究のはじまりです。

1990年代前半に、国際的な診断基準である世界保健機関 (WHO) の「国際疾病分類第10改訂版 (ICD-10)」とアメリカ精神医学会の「精神疾患の診断分類第4改訂版 (DSM-IV)」により、自閉的な症状をもっている状態の総称としての**広汎性発達障害**と、その下位分類として**自閉性障害**、**アスペルガー障害**、**非定型自閉症**、あるいは**特定不能の広汎性発達障害**が位置づけられました。これによって、知的発達に遅れのない自閉症の存在が医療関係者のあいだで気づかれるようになり、さらには福祉・教育・保健とさまざまな領域の専門家や関係者に広く認識されるようになりました。

その後、2013年にDSM-IVは**DSM-5**に、2018年にICD-10は**ICD-11**に改訂され、いずれも広汎性発達障害という診断名とその下位分類が廃止され、**自閉スペクトラム症** (Autism Spectrum Disorder : ASD) という診断名で一括りにされました。

自閉スペクトラム症は、①他人とのコミュニケーションや社会的関係の形成の困難と、②興味や関心が狭く特定のものへのこだわりという、ふたつの基本特徴が幼児期早期から認められ、そのことによって日々の活動に重篤な支障をきたしている場合に診断されます。

なお、医療関係者は自閉スペクトラム症という診断名を使用していますが、法律や行政上は現在でも自閉症という用語が使われているため、本書でもそれに従うことにします。自閉スペクトラム症と自閉症は同じものを指していると考えてください。

(4) 自閉症の有病率

かつて自閉症は人口の0.1%程度と考えられていましたが、近年では1～2%程度の有病率と報告されています（鷲見, 2011）。

有病率の上昇については、診断基準の変化や早期発見システムの整備、認知度の高まりなどによる見かけ上の増加だといわれる一方で、晩婚化・晩産化（両親の高齢化）などの環境的な要因による影響で実数が増加しているという可能性も指摘され、明確な答えは出ていません。しかし、自閉症と診断され、支援が必要とされる子どもたちの数が増加していることは疑いのない事実です。

(5) 自閉症の原因

過去には、冷淡な親の育て方によって心を閉ざしたとする情緒障害説が唱えられたこともありますが、今日では自閉症は脳の機能障害によることが明らかになっています。そしてそれは、遺伝要因と環境要因の複雑な相互作用によって生じると考えられています。

自閉症の発症を遺伝的な要因から説明する仮説はふたつあります（堀越・土屋, 2018）。ひとつは、両親から受け継いだ多数の遺伝子変異が自閉症の発症に寄与しているとする多遺伝子リスクモデルです。もうひとつは、主働遺伝子モデルといい、発症の確率の高い少数の遺伝子変異が起こることにより生じるというものです。

自閉症発症のリスク遺伝子は、上記の前者のように両親から受け継ぐケースもありますが、同じく後者のように精子や卵子、あるいは受精卵に両親のDNAには存在しない突然異変によって生じるケースもあります。

自閉症の発症とかわる環境要因とは、親の育て方などの養育環境ではなく、

子宮内での生育環境です。そうしたリスク要因として、胎児期に母親から受ける薬物（抗てんかん薬や抗うつ薬）や喫煙、大気中の汚染物質（塩素系有機溶剤、重金属、ディーゼル排気粒子など）、殺虫剤や農薬などの可能性が指摘されています（堀越・土屋, 2018）。

3 特性とその理解

以下では、知的発達に遅れない高機能自閉症を念頭に、その発達経過を概観します。ただし、自閉症の特性には共通性がありますが、生活環境や周囲との関係性などにより、人によって多様な表れ方をします。

(1) 幼児期

保育所や幼稚園などに入園すると、ひとりですっと好きなことだけをしていて、集団行動に参加しないとか、自分の思いどおりにならないと大泣きしたり、かんしゃくを起こしたりするといった、こだわりの強さによる集団生活での困難が表面化します。

また、においや騒がしさで教室にいられないとか、決まったものしか食べられないといった感覚の過敏性の問題も顕在化します。しかし、このことをまわりの人に伝えられるだけの言語能力が育っていないので、保護者や保育者は感覚過敏の存在を頭に置いて子どもの行動を観察する必要があります。さらに、このようなこだわりや過敏性のため、登園を渋る子どももいます。

(2) 学童期

小学校低学年では、学校のルールが理解できず、集団行動が難しかった自閉症の子どもも、中学年ごろになるとルールが理解できるようになり、それに従おうとする気持ちが出てきます。しかし、状況を考えず杓子定規に守ろうとしたり、ほかの子どものルール違反を教員に言いつけたりして、まわりをイライラさせたり、トラブルになったりします。

逆に、持ち前の几帳面さを生かして、与えられた役割をきちんと果たすのでクラスメイトから評価され、自己肯定感が高まるケースもあります。

高学年ごろになると、他人への関心が出てきて、自分と他人とのちがいを意識したり、他人の気持ちを読もうとしたりするようになります。しかし、それ

は柔軟性を欠き、パターン化した理解であるため、かえってトラブルとなることがあります。

そのため、自分は周囲から好かれていないとか、相手にされていないといった否定的な自己理解と低い自己評価を形成し、高いストレスや不安を抱えたりします。不登校や抑うつや不安などの**二次障害**が目立ち始めるのもこのころからです。

(3) 思春期・青年期

思春期・青年期には、少ないながらも趣味を共有する友達ができて、それなりに安定した学校生活を送る者もいれば、いわゆる「空気が読めない」言動のため、仲間から排除されたり、いじめられたりして、孤立感にさいなまれたり、逆に他人への暴言や暴力などといった対人関係のトラブルに発展することもあります。

学業面では、丸暗記やパターンの暗記が得意な自閉症の生徒は、小学校時代にはあまり授業に参加してなくても、高い学業成績を残すことができます。しかし、中学校、高等学校と学習内容の抽象度が高くなるにつれて、授業についていけなくなるケースが増えてきます。

4 学校・教員としての支援や配慮

(1) 教員としての支援や配慮

教員として自閉症の生徒への支援や配慮を考える際に、まず行うべきことは、本人の特性や行動様式、対人関係のパターンを把握することです。そのうえで特性に起因する弱点を補い、能力や長所が活かされるように、まわりの者のかかわり方を含めて**環境調整**を行います。

具体的な支援の方法や内容を決める際には、本人の思いを確認し、相談しながら進めることが重要です。行動観察だけでは、実際のところ本人が何に困っていて、どうしてもらいたいかわからないためです。

それと同時に、自閉症の生徒は、自身の特性や行動パターンの特徴を客観的に把握したり、自分の気持ちに気づくことが難しかったり、困っていても自ら援助を求めようとしません。

そのため、話し合いを通して、自分が困っていて助けを必要とする状況であ

ることに気づいてもらうことも大切です。担任など身近な人に伝えることで問題が解決したり、軽減する経験を積み重ねていくことで、自分の特性の理解を深め、信頼できる人に援助を要請するスキルを身につけていくのです。

● 安心できる環境を整える

学級内のルールが明確で、だれもがそれを守り、お互いが気持ちよく過ごすことのできる学級づくりが大切です。ルールを守れず、ケンカやいさかいが絶えない学級では、自閉症の生徒でなくとも安心できる環境とはいえないでしょう。

また、余計な感覚刺激によって不快感を大きくしないよう、静かで落ち着いた教室環境が求められます。教員自身が大きな声を張り上げて騒々しい環境の一因とならないように注意しましょう。

● 構造化し、見通しをもたせる

自閉症の生徒は、はじめての場所やはじめての体験に強い抵抗を示すことがあります。予測できないことに対して不安を感じ、その場の状況に応じて柔軟に対応するといったことはとても苦手です。

構造化とは、情報を視覚的・具体的・系統的に整理して伝えることで見通しがつくようにする方法です。たとえば、はじめて参加する活動に不安を示す生徒に、いつ、どのようなことを行い、どうなると終了するのか。さらに自分はいつ出番があって、何をするのか、といった活動の流れとその内容、進行状況を視覚的に示すことによって、安心して取り組めるようになります。

● 視覚的な情報を活用する

自閉症の生徒は、多くの人の声やさまざまな音のなかから必要な声や情報を取捨選択するのが苦手です。そのため、音声情報よりも視覚情報のほうが理解しやすいといわれています。音声はすぐに消えてなくなりますが、視覚情報は何度でも確認できるという利点もあります。重要なことは、できるだけ具体的なメモにして渡すなどの工夫を心がけましょう。

しかし、同時に多くの視覚的な情報があると必要な情報が見つけれず苦勞します。情報はできるだけ簡潔でわかりやすくすることがポイントです。