

山梨県立こころの発達総合支援センター

発達障害児の集団療育 テキスト

山梨県

目次

第1章	発達支援の原理	…001
第2章	発達障害の特性	…023
第3章	集団形式の技法	…045
第4章	幼児期のカリキュラム	…067
第5章	児童期のカリキュラム	…089

テキストの活用方法

このテキストは、「発達障害児の集団療育」（特に自閉スペクトラム児を対象とした、幼児期～児童期の集団療育）について、基礎から系統的に学べるものを目指して作成された。

全5章、各章ごとに10節、1節ごとに見開き2ページで構成されている。原則として、左ページはまとめのチャート、右ページは講義口調の解説となっている。

すべての項目は、最初から最後まで通読することで最も効果的となるよう配列されている。多少読み飛ばし気味でも良いので、是非最後まで読み通していただきたい。

全体を通読し、各項目の理解が進んだならば、以後解説を読み返すことは不要である。左ページのまとめのチャートを反復し、暗記し、「自動化」することを狙ってほしい。

このテキストでは物足りないという意欲的な方は、各章末尾にある「推奨文献」リストを参考に、どうか更なる学びを進めてほしい。このテキストはきっかけにすぎない。

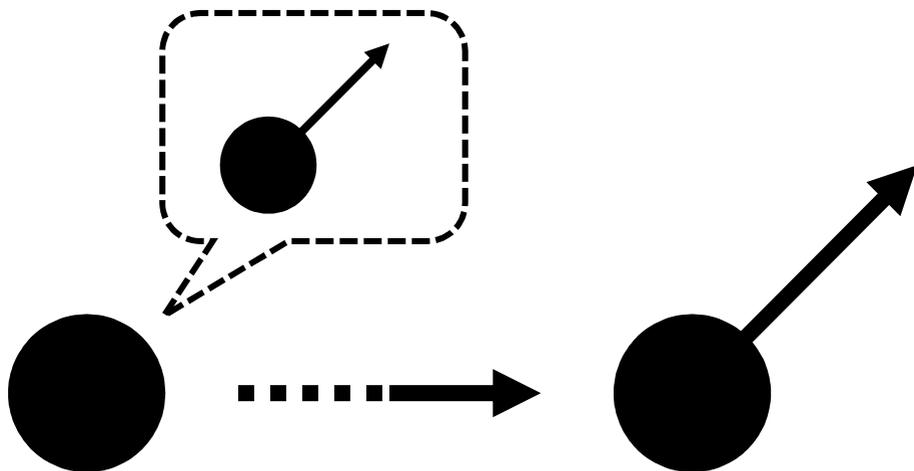
このテキストの内容が難しくて進められないという方は、当センターが主催する集団療育研修会への参加をお勧めする。ひとりよりも、みんなで取り組んだ方がやる気が続く。

オンライン限定となるが、効果的な補足内容（以後サプリメントと称する）を後日ホームページ上にアップする。こちらも是非参照してほしい。

集団療育は難しいとよく言われる。実体験から、筆者も強くそう思う。けれども理論を知り、系統的に学び、道を過たず練習すれば必ずできるようになる。では始めよう！

I 発達支援の原理

① 発達概念



発達 development = de (反対)
+velop (包む)
+ment (名詞化)

= 「包みを解く」が原義

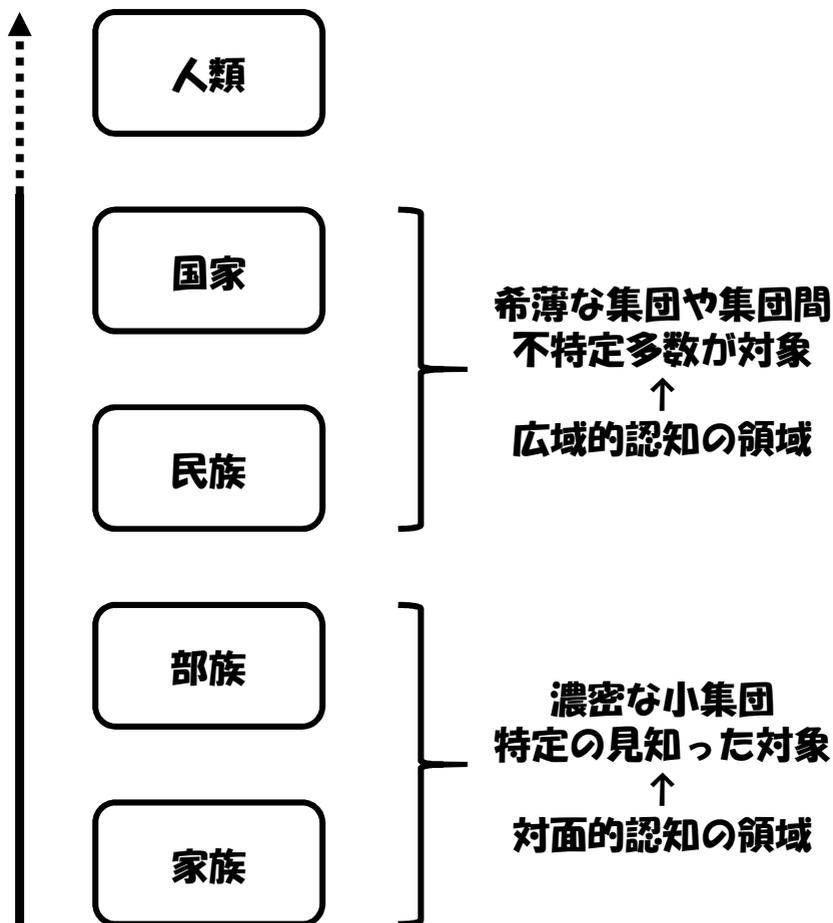
このテキストは、「発達障害児の集団療育」について、基礎から学んでいただくことを狙いとして制作されました。

ここで「集団療育」とは、「定型発達とは異なる発達をするこどもの発達を保障するために必要な分離教育」を指すことばです。「こどもの正常化を狙った訓練」（普通のこどもと同じような振る舞いができるように練習させること）でもなければ、「養育者の行動変容プログラム」（養育者を対象にトレーニングすることで養育者にこどもの行動を制御できるようにすること）でもありません。

……と、ここまでで「なんだか理屈っぽくて難しそう」と、もう敬遠気味かもしれませんね。たいへん申し上げにくいことですが、集団療育についてきちんと（誤解せずに）学ぶには、ある程度の理屈は避けて通ることができません。けれども、基本的な考え方から順番に学んでいけば、必ず理解して実践できるようになる領域でもあります。ぜひ最後まで、お付き合いいただけることを願っています（よろしければ、最後まで読み通してから、このページに戻ってみてください。チンプンカンプンだった上の一文が、すっきり理解できるようになっていて驚くと思いますよ）。

この第1章「発達支援の原理」では、発達や教育に関連する重要なことばを、ひとつずつ取り上げて説明していきます。最初に取り上げることばは、「発達」です。では始めましょう。左ページの図を見ていただいてから、次のページに進んでください。

② 発達の方向性



発達とは、developmentの訳語で、「包みを解く」が原義です（=de：反対+velop：包む+ment：名詞化）。イメージを膨らませるために、ここで併せて、developの対義語がenvelop（包む）であること、およびその名詞化がenvelope（封筒）であることも押さえておきましょう。

つまり発達とは、包まれていて最初は見えなかったこどもの本質が、時が経つにつれて徐々に明らかになっていくことを指すことばなのです。植物の種をイメージしてください。種の中にある本質は、種を見ていると分かりません。けれどもそれが、土の中に植えられれば、いずれ殻を破り地面に芽を出し、莖や枝を伸ばして花をつけるでしょう。

ところが、特に日本においては、発達ということばが頻繁に誤用されています。典型的な例を挙げれば、周囲のおとなや社会が期待する方向へと、こどもを引っ張り上げることが発達だとするものです。これは完全な誤解です。発達はこどもに「内在する」（=もともと内に備わっている）という点は、意識しておく必要があります。

では、こどもに内在する発達とは、どのこどもにも共通するものなのか、あるいはこどもによって異なるものなのか、という点が気になるところです。結論から言うと、共通点と相違点の両方があります。前者、つまりどのこどもにも共通する発達の方向性から説明していきましょう。左ページの図を見ていただいてから、次のページに進んでください。

③ 広域的領域と対面的領域

	広域的領域	対面的領域
対象	不特定多数	顔見知り
目的	平等な権利保障	仲間関係の維持
原理	一般的・法則的	個別的・状況的
スキル	理性 損得計算	常識 心理察知
モラル	正義 個人の権利	配慮 集団の維持

どのこどもにも共通する、発達の一般的な方向性とは、次のようになります。

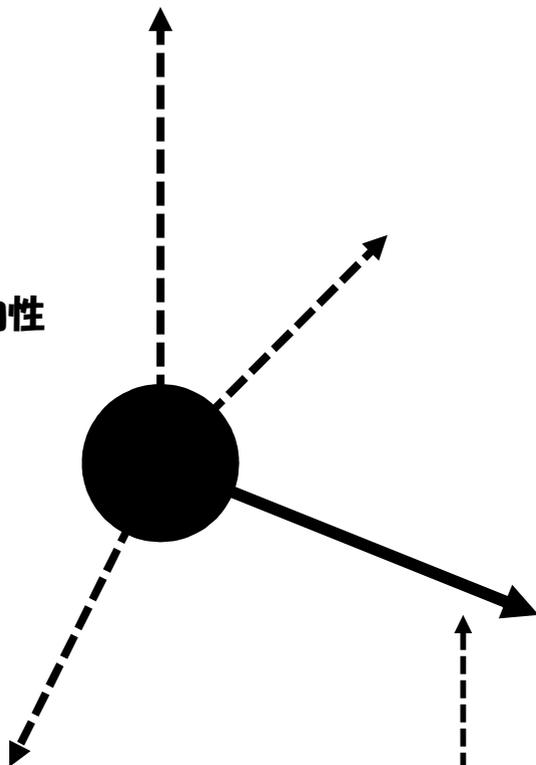
人類のこどもは、最初は家族や部族といった濃密な小集団、特定の見知った対象としか関わらないような場へと生まれ落ちる（ここで部族とは、血縁を基盤とした、概ね数十人規模の集団を指します。生殖や育児を含め、かつて人類の生活は部族単位でなされていたと考えられます。家族を単位とするようになったのは、比較的新しい現象です）。このため、こどもが最初に獲得するのも、顔見知りを対象とし、仲間関係を維持することを目的とした能力（＝対面的領域）である。

人類のこどもは次に、ある程度の年齢になると、民族や国家といった希薄な集団や集団間、不特定多数が対象となるような世界へと、意識や活動の範囲を拡げていく（民族も国家も、人類にとってはかなり新しい現象です。かつての人類においては、他部族との関係や交渉こそが世界でした。集団の間に身を置くありかたの典型例は、旅人であり商人でありました）。このため、不特定多数を対象とし、平等なルールに互いに従うことを目的とした能力（＝広域的領域）の獲得は、対面的領域と比較して遅れることになる。

つまり、こどもの発達の一方向性とは、意識や活動の基盤となる集団サイズの拡大に従って、最初に対面的領域、次に広域的領域の能力を獲得していく過程である、といえます。ふたつの領域について、左の表に特徴を整理しましたので確認してください。またこのことは、第2章「発達障害の特性」で詳しく扱います。

④ 発達の多様性

多様な方向性



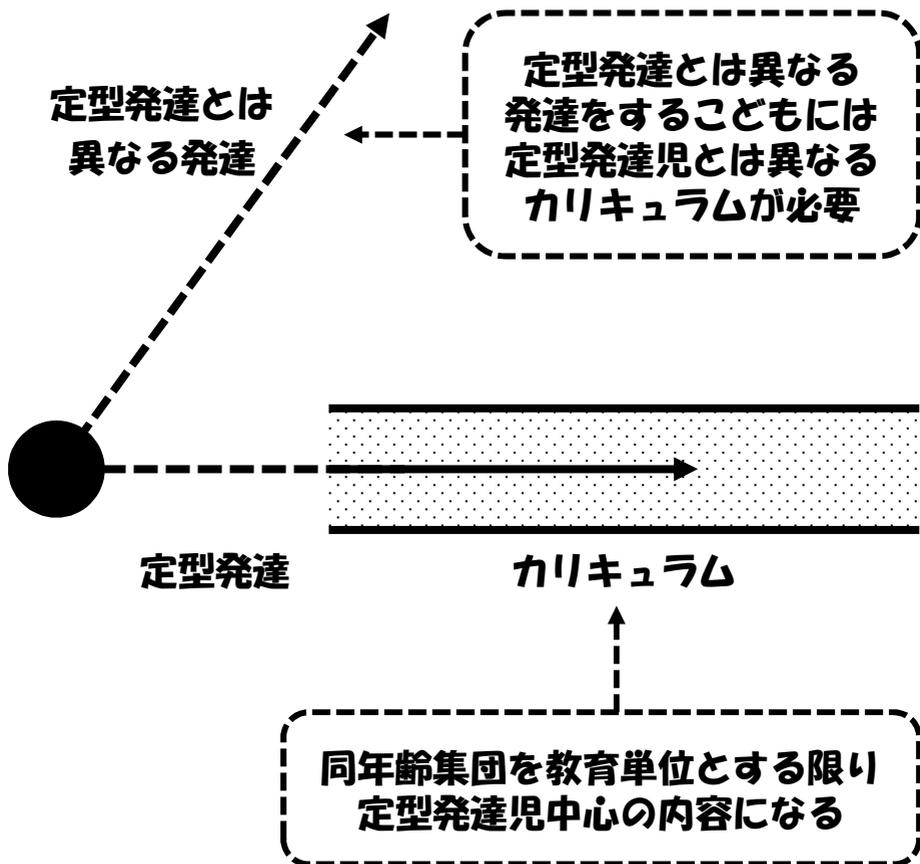
定型発達
= 多様な発達の平均値

こどもに内在する発達には、共通点とともに相違点もあります。前者は、意識や活動の基盤となる集団サイズの拡大に従って、最初に対面的領域、次に広域的領域の能力を獲得していく過程であると説明しました。ここでは次に、後者について説明します。

こどもの発達は、こどもそれぞれに固有であり、互いに異なっています（このことを、「発達の多様性」と呼びます）。能力面に限ってみても、習得までに必要な時間が、全般的に早いこどもも遅いこどももいる。ひとりのこどもの中でも、領域によって早かったり遅かったりする（一般に、習得が早い場合を「得意な領域」、習得が遅い場合を「苦手な領域」と呼びます）。こどもの発達は多様で、千差万別であり、ひとりとして同じ発達はないのです。

けれども、近代化に伴って、人類は「平均」に注目するようになります（平均に注目するようになった理由は、集団サイズが拡大し、国家の側がより効率的に国民を統治する必要があったからだと考えられています）。この傾向は、心理学や教育学にも流れ込み、こどもの発達の「平均値」を見出そうとする潮流を生み出します。この、多様な発達の平均値のことを、現在は「定型発達」と呼んでいます。

⑤カリキュラム概念



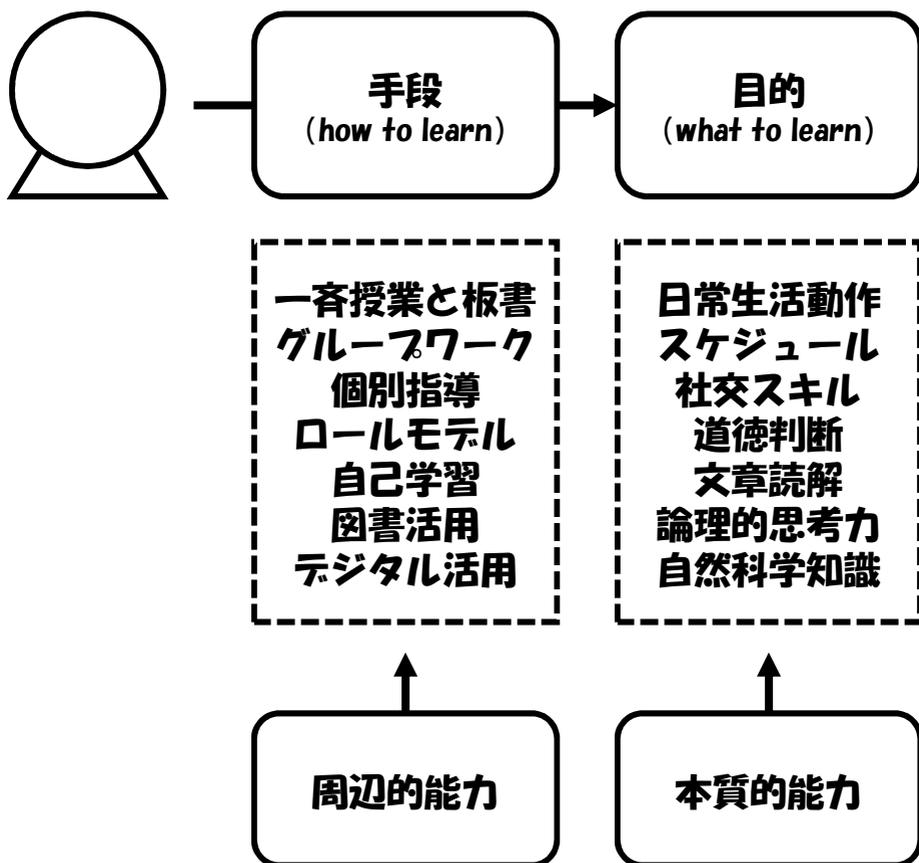
ここで、新たにカリキュラムということばと、発達とカリキュラムとの関係について説明します。

カリキュラムとは、「こどもが学ぶときの道筋」を指すことばです。curriculumは、語源をcurrere（走る・流れる）とし、転じて道筋・コースを指し、狭義には学年ごとの時間割を、広義にはこどもの学ぶ経験自体を意味します。ここでは、周囲のおとなが用意した、周囲のおとなが内容と方法を考えた教育のことだと理解しておきましょう。

ところで、発達はこどもに内在するものであり、発達の方向性はこどもにもともと備わっています。けれども、その発達が実現するかどうかは、周囲のおとなによって変わるので（植物の種を例に挙げると、貧しい土壌では成長に限界が生じるように）。つまり、発達とはこどもが主語であるのに対し、カリキュラムとはおとなが主語であること、そしてこどもの発達を実現するには、それに合致したカリキュラムをおとなが用意しなければならないこと、が理解できます。

こどもの発達は多様ですから、それに応じて、カリキュラムも多様でなければなりません。ところが、現代日本において文部科学省が定めたナショナルカリキュラムは、同年齢集団を教育単位としたものです。これでは、平均的な育ちをする定型発達児にとっては適切なものだとしても、それ以外のこどもにとってはミスマッチを生じます。定型発達とは異なる発達をするこどもには、定型発達児とは異なるカリキュラムが必要なのです。

⑥教育計画：目的と手段



ここまで、発達とカリキュラムとの関係を説明してきました。確認すると、発達はこどもに内在するものだが、その実現にはおとなの側が、合致したカリキュラムを用意しなければならないのでした。以降の節では、こどもの発達に合致したカリキュラムを考える方法について、説明していきます。

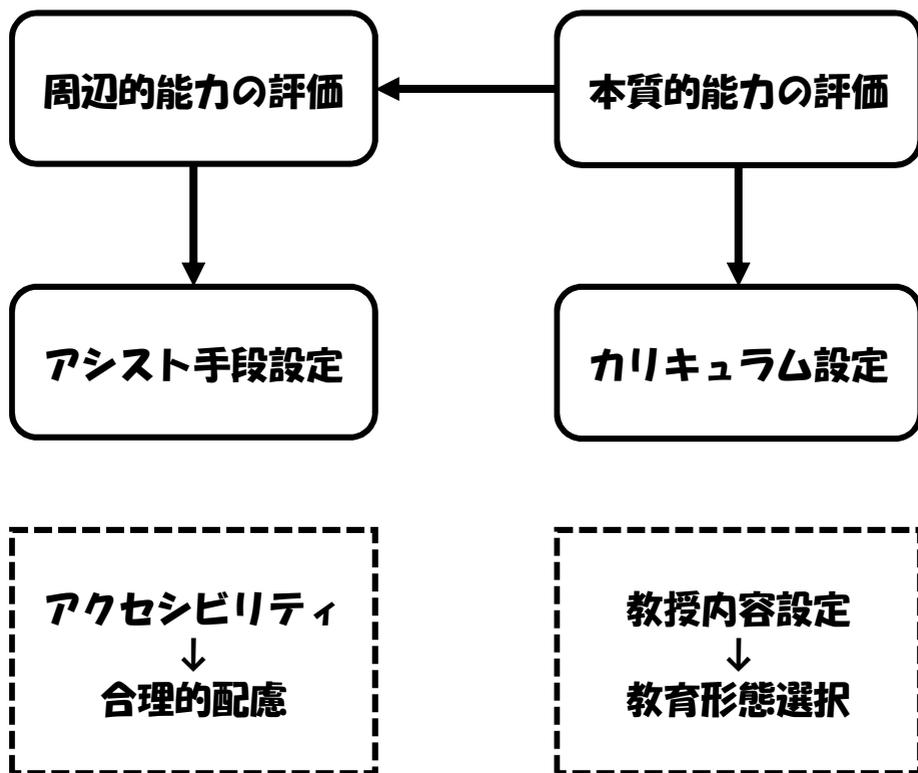
一般的に言って、こどもの教育計画を立てるとは、目的（内容：what to learn）と手段（方法：how to learn）というふたつの問いを考えることを意味します。左の図を見てください。

目的の問いとは、そのこどもに「何を」教えるかということです。たとえば、日常生活動作、スケジュール、社交スキル、道徳判断、文章読解、論理的思考力、自然科学知識などを挙げることができます。

手段の問いとは、そのこどもに「どのように」教えるかということです。たとえば、一斉授業と板書、グループワーク、個別指導、ロールモデル、自己学習、図書活用、デジタル活用などを挙げることができます。

言うまでもないことですが、目的も手段も、ここに挙げたものは少数の例に過ぎず、紙幅が許すならば、いくらでもこのリストは延長することができます。ここで気付いていただきたいのは、こどもの教育計画を立てる際に、目的と手段とはまったく別であるということです（言語能力やコミュニケーションのように、目的としても手段としても頻繁に取り上げられる領域もありますが、このような場合であっても、それが目的であるのか手段であるのか意識して区別することが重要になります）。

⑦ 本質的能力と周辺的能力



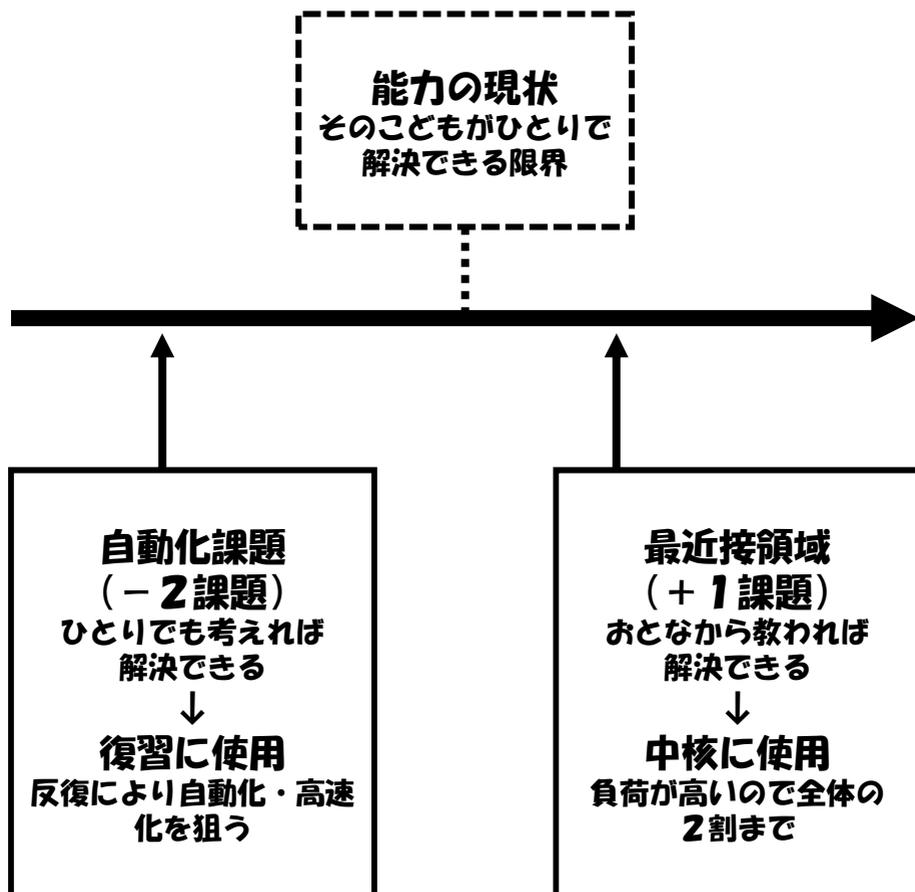
教育計画の妥当性は、そのこどもの発達に合致しているか否かで判断します（そのこどもの能力を踏まえたとき、難しすぎたり易しすぎたりするのは、妥当とは呼べないということです）。ところで、教育計画には目的と手段とがありました。このことに対応して、把握すべきこどもの能力にも二種類あることとなります。本質的能力と周辺的能力です。

本質的能力とは、教育計画における目的（内容）に関して、こどもの側が現在備えている能力のことを指します。周辺的能力とは、教育計画における手段（方法）に関して、こどもの側が現在備えている能力のことを指します。

教育現場では頻繁に混同されていますが、本質的能力と周辺的能力の区別は非常に重要です。たとえば、ある生徒が数学の授業についていけないとき、その授業で扱われた数学の内容が難しすぎてついていけなかったのか（本質的能力の不足）、配布資料の表記が細かすぎて読めなかった、書字が遅くて板書を写し切れなかった、周囲の音がうるさくて集中できなかったなど別の理由でついていけなかったのか（周辺的能力の不足）、という区別のことです。なぜ重要かといえば、後者であれば代替手段が検討できるからです。

本質的能力が不足している場合は、教育計画における目的の変更（内容レベルの引き下げ）が必要となります（これを、狭義の「カリキュラム設定」あるいは再設定と呼びます）。一方で、周辺的能力が不足している場合は、教育計画における手段の変更で足ります（「アシスト手段設定」と呼びます）。近年注目を集めている、アクセシビリティや合理的配慮とは、後者に含まれるものです。

⑧カリキュラム設定



カリキュラム設定とは、教育計画における目的（内容）の設定を指すことばです（俗に「レベル設定」ともいいます）。そしてカリキュラム設定においては、こどもの側が現在備えている本質的能力（教育計画における目的に関する能力）を正確に把握することが、何よりも重要になります。

ここで、新たに「発達の最近接領域」ということばについて説明します。

発達の最近接領域とは、心理学者ヴィゴツキーが提唱した概念です。左の図を見てください。能力の現状（そのこどもがひとりで解決できる限界）の一步先が、最近接領域です。最近接領域の課題は、こどもが独力では解決できませんが、おとなから教われれば無理なく解決できるものです。

発達の最近接領域が重要視される理由は、教えるおとなとの信頼関係を築きやすいことに加え、こども自身が課題に意欲を高めやすく、最も効果的に学習を進められることにあります（「ちょうどよい難易度」が意欲を高めやすいのは、自分自身の能力開発へと、人類がプログラムされているからだと考えられています）。したがって、カリキュラム設定においては、こどもの本質的能力を把握したうえで、最近接領域の課題を選択することが適切なのです。

ただし最近の研究では、最近接領域以外に自動化課題も重視されるようになってきました。自動化課題とは、ひとりで考えれば解決できるものですが、これを復習として織り込むことで、反復により自動化・高速化を狙うことができます。内容を定める際には、この最近接領域と自動化課題のバランスを考慮することが大切なのです。

⑨ アシスト手段設定

アクセシビリティ

- ・ 機会の平等を意図したもの
- ・ 事前に障壁となりうるものを除去すること
- ・ 障害をはじめとした、マイノリティが直面する障壁を、アシスト提供者側が想定して対処する。一般的・集団的と称される。

合理的配慮

- ・ 機会の平等を意図したもの
- ・ 個人からの要請に応じ障壁を除去すること
- ・ 対話的プロセスにより、特定の場面における個々のニーズに応じるもの。非過重負担原則あり。フレイバシーや交渉能力が必要な点も課題。

アシスト手段設定とは、教育計画における手段（方法）の設定を指すことばです。アシスト手段設定においては、こどもの側が現在備えている周辺的能力（教育計画における手段に関する能力）を正確に把握することはもちろんですが、多様な教育手法に通じている必要もあります。

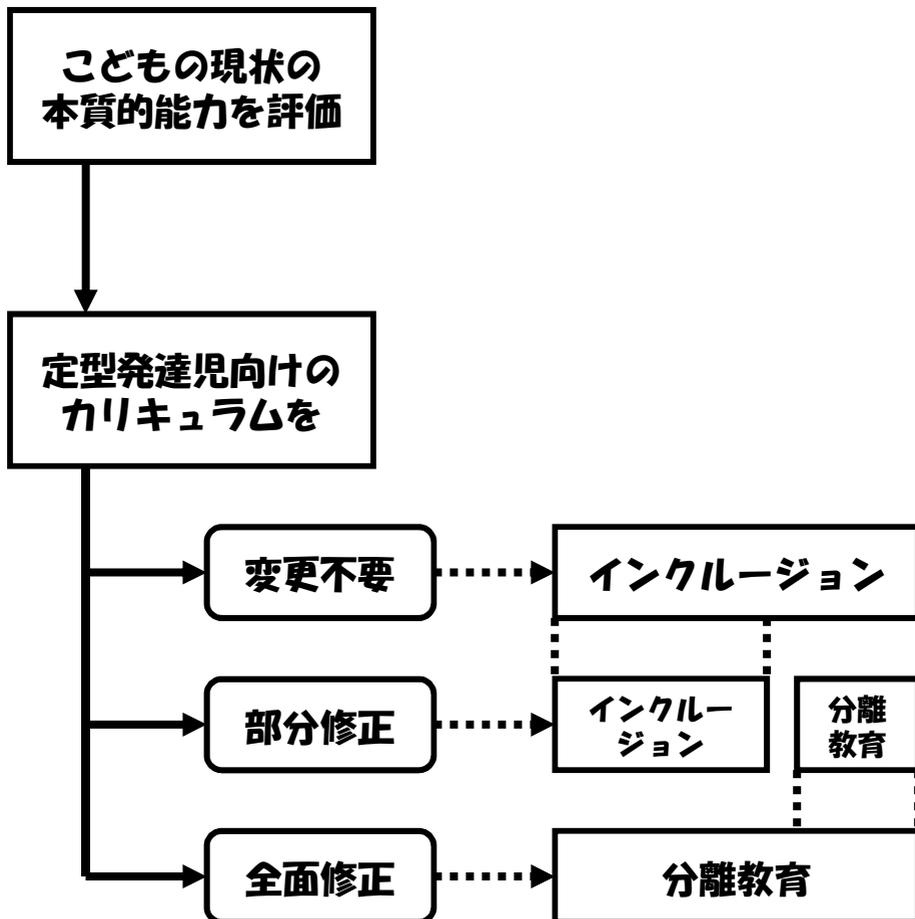
ここで、新たに「アクセシビリティ」と「合理的配慮」ということばについて説明します。いずれも、（障害をはじめとした）マイノリティが、社会の中にある障壁を除去することで、機会の平等を実現できるようにすることが意図されています。

アクセシビリティは、事前に障壁となりうるものを除去することを指しますが、一方で合理的配慮は、個人からの要請に応じ（つまり事後的に）障壁を除去することを指します。

アクセシビリティだけでなく合理的配慮が提唱された理由は、マイノリティといっても均一ではないため、特定の場面における個々のニーズにも応じるべきであるという考えが根底にあるからです。けれどもサービスを利用する側からすれば、プライバシーを明かし交渉する能力を身につけ（これらが難しいひともいます）、負担を背負って合理的配慮を求めるとしても、サービス提供者側が先回りして障壁を取り除いてくれた方が、はるかに望ましいのです。

つまりアシスト手段設定においては、アクセシビリティこそが中核であり、合理的配慮はそこでまかないきれない部分に限定されるべきなのです。これを、インクルーシブデザインと呼びます。残念ながら、現在日本の実定法において明確に義務とされているのは合理的配慮ですが、こうした現状は改められるべきでしょう。

⑩ インクルージョンと分離教育



カリキュラム設定とは、教育計画における目的（内容）の設定を指すと説明しましたが、日本においては「教育形態」（統合か分離か）の選択も含まれます。

既に説明した通り、現代日本において文部科学省が定めたナショナルカリキュラムは、同年齢集団を教育単位としたものです。言い換えれば、平均的な育ちをする定型発達児向けのカリキュラムなのです。

こどもの側が現在備えている本質的能力を正確に把握したうえで、教育計画における目的（内容）が、定型発達児向けのカリキュラムに合致する場合は、インクルージョン（幼稚園・保育園や、通常学級への統合）が望ましい選択ということになります。一般的には、精神疾患やパーソナリティ障害、身体疾患や（難聴を除く）身体障害は、（十分なアシスト手段設定がなされることが前提となりますが）こちらに含まれます。

けれども、こどもの本質的能力を踏まえた際の教育計画における目的が、定型発達児向けのカリキュラムに合致しない場合もあります。部分修正が必要な場合は、部分的な分離教育（併行通園や通級指導）が望ましく、全面修正が必要な場合は、全面的な分離教育（週5通園や特別支援学級）が望ましいこととなります。前者には自閉スペクトラム（コミュニケーション領域）や音韻性ディスレクシア（音韻処理領域）が、後者には知的障害や読解障害、（難聴を含めた）リミテッドバイリンガルが考えられます。

特に日本においては、あらゆるこどもにインクルージョンを勧めることはできません。こどもの本質的能力を踏まえた最善の選択が望まれます。

<推奨文献>

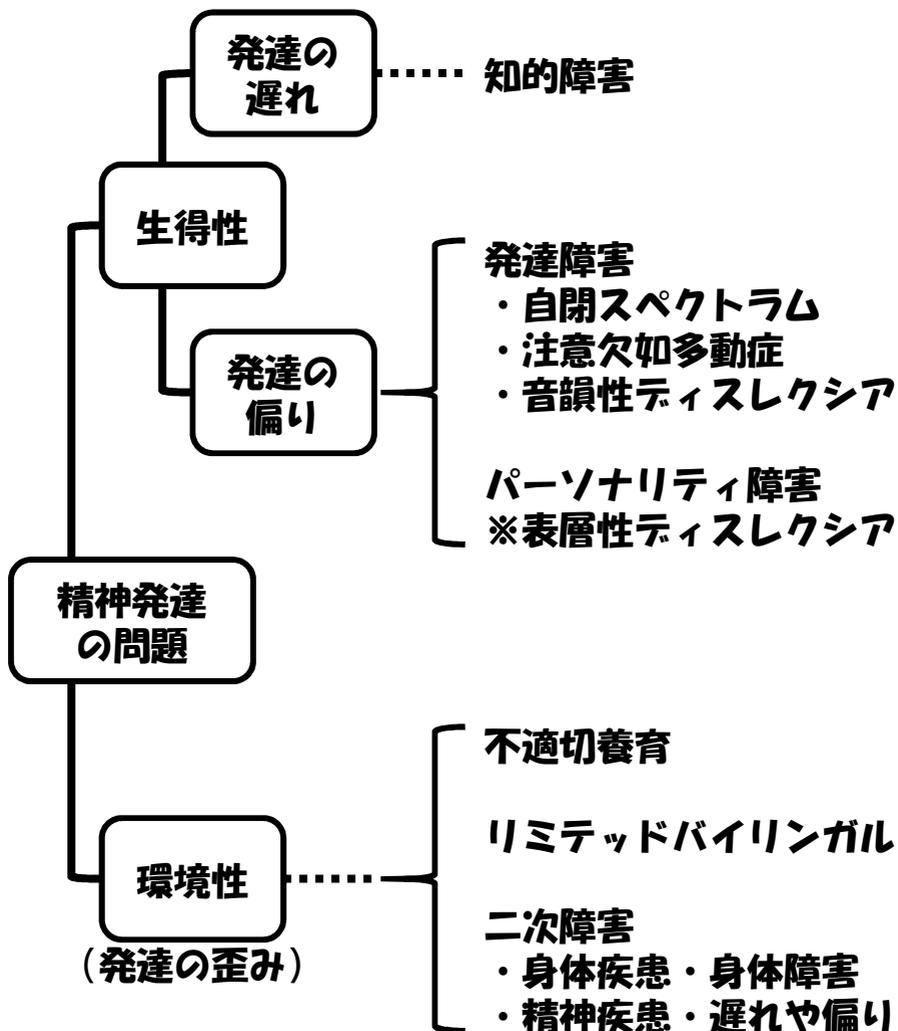
真に優れた講義とは、聞き手を更なる学びへと誘うものだといわれる。そういうわけで、(筆者が優れた書き手だと言うつもりは毛頭ないが) 推奨文献リストとは付録ではなく、むしろ主役である。

リストに挙げた文献は、単純なハウツー本ではなく、読みやすくも更なる学びに繋がりがやすいものを選んだつもりである。是非手に取ってほしい。なお、推奨文献リストは、各章の内容と一対一に対応はしていない点をご容赦。

集団療育を実践するには、心理学・教育学など幅広い知識が必要だが、その中核にあるのは発達心理学である。その全般を学ぶための、いわゆる教科書的なものとしては、田島信元・岩立志津夫・長崎勤編『新・発達心理学ハンドブック』(福村出版)、および臨床発達心理士認定運営機構監修『講座・臨床発達心理学』シリーズ全5巻(ミネルヴァ書房)を勧める。言語領域に限れば、石田宏代・石坂郁代編『言語発達障害学』(医歯薬出版)が、運動領域に限れば、大城昌平・儀間裕貴編『子どもの感覚運動機能の発達と支援』(メジカルビュー社)が読みやすい。幼児期の発達や教材を考える際には、金子龍太郎・吾田富士子『子どもの発達がわかる本』(ナツメ社)などが使える。

II 発達障害の特性

① 発達障害の位置づけ



第1章「発達支援の原理」では、発達や教育に関連する重要なことばや考え方について学びました。第2章「発達障害の特性」では、このテキストのテーマである発達障害（とりわけ自閉スペクトラム：Autism Spectrum Disorder）とは何かについて学びます。

発達障害を、精神発達の問題全体の中で理解していただくために、左ページの図を使って説明します。

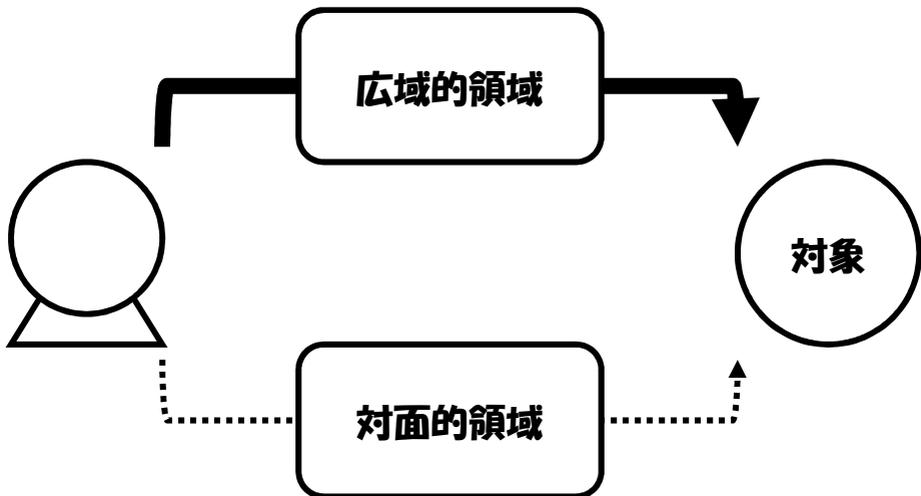
精神発達の問題には、生得性のもの（そのように発達するよう生まれついているもの）と環境性のもの（もともとの発達が環境要因によって歪められたもの）とがあります。

生得性のものには、発達の遅れ（精神発達のすべての領域に遅れがあるもの）と発達の偏り（領域によって得意・苦手がありその差が大きいもの）とがあります。前者には知的障害があります。後者には発達障害とパーソナリティ障害（神経が敏感であるため、日常的なストレスで過敏・消耗し、身体的・精神的な疾患へと発展しやすいもの）があります。

環境性のものには、不適切養育（身体的・心理的な暴力やネグレクトなどにより、発達する権利が保障されなかったもの）、リミテッドバイリンガル（適切なバイリンガル教育なしに、2つの言語が混在する環境に置かれたことで、いずれの言語も伸び悩むもの）、二次障害（疾患・障害と環境との相互作用により発達が歪められたもの）とがあります（精神発達の問題以外では、身体疾患・身体障害が直接、精神症状を引き起こすこともあります。たとえば鉄不足など）。

発達障害は、精神発達の問題全体の中で、その位置づけを把握する必要があります。

② 自閉スペクトラムの特性



広域的領域は年齢相応に発達
対面的領域は概ね倍程度遅い
↓
広域的領域が優先される傾向

発達障害について、精神発達の問題全体の中でその位置づけを把握する必要があるのは、現在「発達障害バブル」とでも呼ぶべき状況にあるからです。

発達障害バブルとは、精神発達に課題があると思われるこどもを、すべて発達障害と呼んで片付ける傾向を揶揄したことばです（かつて同様の現象として、すべて愛着の問題と呼んで片付ける「愛着障害バブル」もありました）。精神発達の問題には数多くのタイプがあります。その全体像を把握したうえで、目の前のこどもが抱える問題を正確に見立てていくことが求められているのです。

ここまで、発達障害の位置づけについて説明してきました。次に、発達障害の特性について説明します。

発達障害とは、生得的な発達の偏りのひとつです。その偏りとは、「広域的領域」に比べて「対面的領域」を顕著に苦手とするものです。その典型が自閉スペクトラムですが、注意欠如多動症（対人意識が弱いために、対人場面で注意集中力が喚起されないもの）も音韻性ディスレクシア（音韻処理が弱いために、言語発達が滞るもの）も、根底にあるのは同型の偏りです（したがって相互に合併しやすいです）。ただし、吃音・緘黙および表層性ディスレクシアは、パーソナリティ障害に含まれる症状なので除きます。

広域的領域は年齢相応に発達するが、その一方で対面的領域は苦手で、典型的には発達が概ね倍程度遅いもの、それが自閉スペクトラムの本質です。ひとは一般に、苦手な領域よりも得意な領域を優先して使用するため、自閉スペクトラム児も広域的領域を優先して使用し、そのことでより「自閉スペクトラムらしい」行動が目立つようになるのです。

③得意な領域

	得意な領域
中核原理	広域的領域 (一般的で法則的な判断)
モラル	正義：人物・状況に拠らない、普遍的な規範に基づいて判断する。 平等：予め定められた権利・義務を、誰に対しても同様に適応する。 個人：集団よりも個人を重視する。
スキル	論理：理屈に基づいて物事を判断する。 計算：判断に際しては、メリットとデメリットとの比較が根拠となる。 分析：探究心に秀で、細部まで追求し、漠然としたイメージだけで判断しない。
インプット	物理：想像ではなく、現実に存在するものに基づいて判断する。 視覚：見たものは、正確に把握・記憶することができる。 テクノロジー：機械への親和性が高い。

自閉スペクトラムの本質が、広域的領域を得意とする一方で、対面的領域を苦手とするような発達の偏りにあると説明してきました。それはつまり、自閉スペクトラムを理解するとは、広域的領域と対面的領域について理解することに他なりません。

ここから、第1章で既に概要を学んだ広域的領域と対面的領域について、モラル・スキル・インプットに分けて、より詳しく説明していきましょう。（自閉スペクトラムが得意とする）広域的領域の特徴を、左ページの表に整理しました。順番に確認します。

モラル（道徳判断の基準）としては、正義（人物・状況に拠らない、普遍的な規範に基づいて判断する）、平等（予め定められた権利・義務を、誰に対しても同様に適応する）、個人（集団よりも個人を重視する）があります。法律と良心のみに基づいて判決を下す裁判官の姿勢が浮かびます。

スキルとしては、論理（理屈に基づいて物事を判断する）、計算（判断に際しては、メリットとデメリットとの比較が根拠となる）、分析（探究心に秀で、細部まで追求し、漠然としたイメージだけで判断しない）があります。非凡な科学者や辣腕な商人に要請される能力です。

インプット（情報入手する経路）としては、物理（想像ではなく、現実に存在するものに基づいて判断する）、視覚（見たものは、正確に把握・記憶することができる）、テクノロジー（機械への親和性が高い）があります。逸材の職人が備えているであろうセンスです。

④ 苦手な領域

	苦手な領域
中核原理	対面的領域 (個別的で状況的な判断)
モラル	配慮：普遍的な規範よりも、個別的な状況に基づいて判断する。 関係：関係維持を重視し、権利・義務よりも相手の心情や評価に基づく。 集団：その場の常識や文化に従う。
スキル	機転：文脈に応じ臨機応変に判断する。 社交：周囲の人間に対して関心を持ち、また、円滑な関係を維持する能力。心情察知・状況判断を含む。 総合：場の流れに順応・同調する。
インプット	想像：周囲の心情・文脈、反実仮想や未来予測など、見えないものから判断。 身体：聴覚・皮膚感覚・深部感覚・内臓感覚含め、自己身体を正確に把握。 ヒト：音声や表情を正確に把握。

次に、（自閉スペクトラムが苦手とする）対面的領域の特徴を、左ページの表に整理しました。順番に確認します。

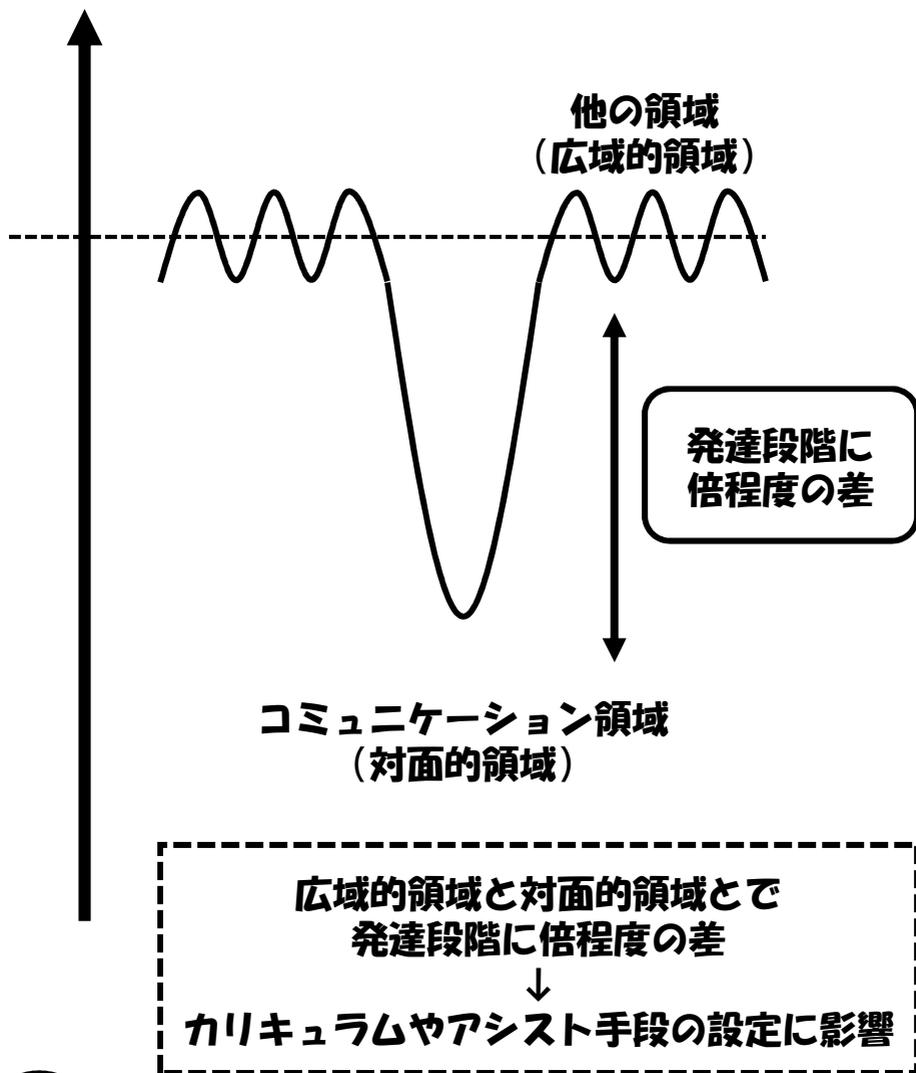
モラルとしては、配慮（普遍的な規範よりも、個別的な状況に基づいて判断する）、関係（関係維持を重視し、権利・義務よりも相手の心情や評価に基づく）、集団（その場の常識や文化に従う）があります。家庭や仲間づきあいで要請される、和やかな空気を重んじる姿勢です。

スキルとしては、機転（文脈に応じ臨機応変に判断する）、社交（周囲の人間に対して関心を持ち、また、円滑な関係を維持する能力。心情察知・状況判断を含む）、総合（場の流れに順応・同調する）があります。人間関係を器用に渡り歩くには必須の能力です。

インプットとしては、想像（周囲の心情・文脈、反実仮想や未来予測など、見えないものから判断）、身体（聴覚・皮膚感覚・深部感覚・内臓感覚含め、自己身体を正確に把握）、ヒト（音声や表情を正確に把握）があります。理屈や証拠ではなく、鋭敏な感受性で察するようなイメージです。

ここまで、広域的領域と対面的領域について詳しく説明してきました。自閉スペクトラムとは、前者を得意とし、後者を苦手とするような発達のタイプです。正義やルール意識が強く、どんなときでも理屈や筋を重んじ、分析力や探究心に優れるが、一方で機転や融通が利かず、気持ちや空気が読めず、とりわけ人間関係においてはセンスに乏しく未熟である、といった自閉スペクトラムのイメージは、ここから正確に理解することができます。

⑤カリキュラム設定

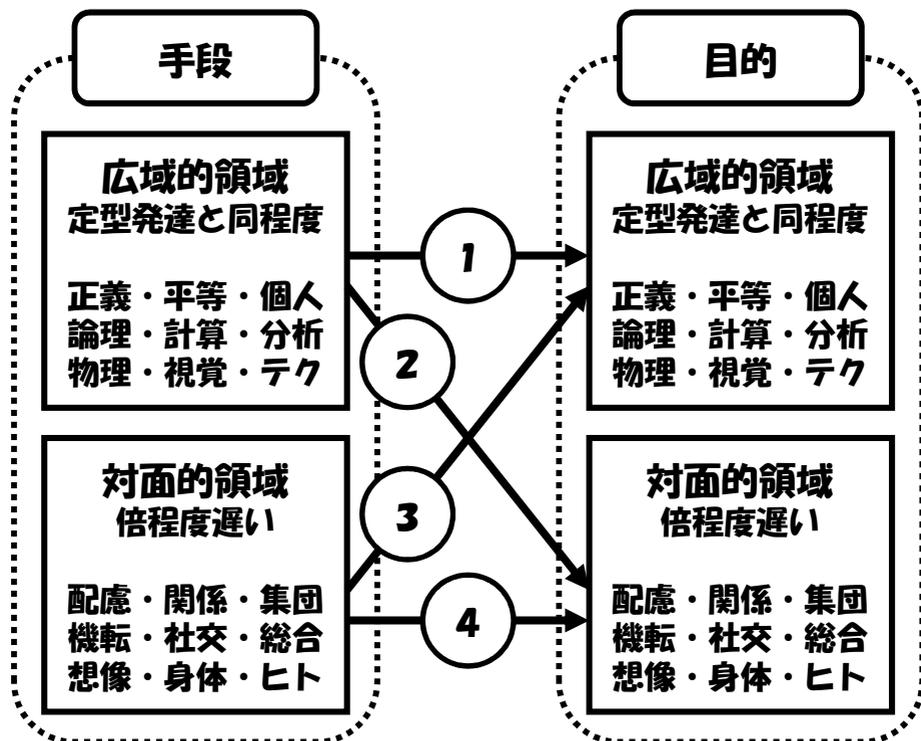


自閉スペクトラムとは、広域的領域を得意とし、対面的領域を苦手とするような発達のタイプであり、前者は年齢相応に発達するが、後者は発達が概ね倍程度遅いものです（時折誤解があるので補足しますが、対面的領域は発達しないのではなく、広域的領域と比べて倍程度ゆっくり発達するのです。対面的領域の発達は、定型発達の場合には10代半ばで完成するのに対し、自閉スペクトラムの場合には20代半ばまで続きます。したがって追いつくことはありませんが、対面的領域における定型発達と自閉スペクトラムとの差は、成人以降に縮小します）。

ここで第1章で学んだことを思い出してください。発達はこどもに内在するものだが、その実現にはおとなの側が、合致したカリキュラムを用意しなければならない（⑤カリキュラム概念）。教育計画を立てるとは、目的（内容）と手段（方法）というふたつの問いを考えることであり（⑥教育計画）、いずれもこどもの側が現在備えている能力を踏まえたものでなければならない（⑦本質的能力と周辺的能力）。

自閉スペクトラムの発達は、定型発達とは異なる以上、定型発達とは異なる教育計画（カリキュラムやアシスト手段の設定）が必要になります。ここで、広域的領域は年齢相応に発達するが、対面的領域は発達が概ね倍程度遅い、という特徴を踏まえると、どのように教育計画を立てればよいでしょうか。それを考えるのが、次ページ以降の課題になります（なお、理解の妨げとならないよう単純化して進めています。知的障害が合併する場合は、それにより全般的な発達に遅れが生じます。自閉スペクトラムの程度により、広域的領域と対面的領域の差が拡大したり縮小したりします）。

⑥カリキュラム設定（続）



- ①インクルージョン状況下で充分可能
- ②インクルージョン状況下でアシスト
：ルールへと翻訳する
不要な刺激はノイズなので除去する
- ③効率が悪すぎるので用いない
- ④分離教育でのみ可能となる教育領域

教育計画には、目的（内容）と手段（方法）というふたつの問いがあり、かつそこで踏まえるべきこどもの能力には、広域的領域と対面的領域とがある。よって、左ページの図にある通り、（2×2＝）4つの要素を考えることになります。

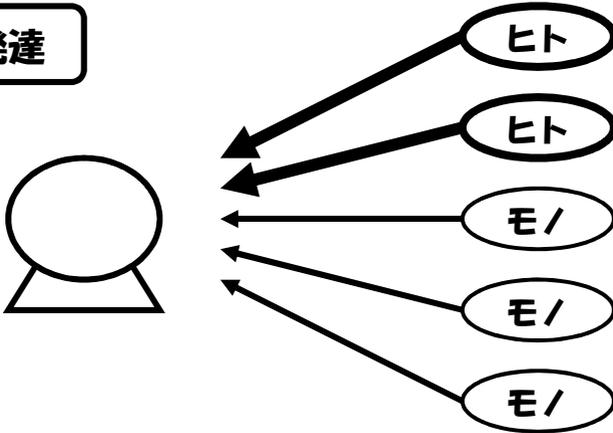
現代日本において文部科学省が定めたナショナルカリキュラムは目的・手段ともに、同年齢集団を教育単位とした、いわば平均的な育ちをする定型発達児向けカリキュラムです。自閉スペクトラム児が、そうした定型発達児向けカリキュラムにレベルマッチするのは、目的・手段ともに広域的領域である場合に限り（左ページ①：インクルージョン状況下で充分可能）。

目的・手段のいずれかが対面的領域である場合、レベルマッチが成立せず、そのままではインクルージョンが成功しません。しかしながら工夫の余地はあります。対面的領域（目的）を広域的領域（手段）によって（ルールやhow toに翻訳して）教育すれば、表層的で実感を伴わないとはいえ学ぶことは可能です（左ページ②）。一方で、広域的領域（目的）を対面的領域（手段）によって（対人関係・心理察知・状況判断を要請して）教育することは、効率が悪いだけでなくノイズになるので止めるべきです（左ページ③）。

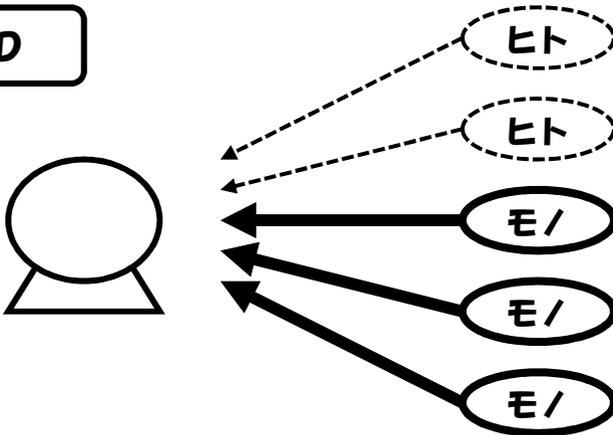
ただし、学びに実感を伴うやり方で対面的領域を教育するには、目的・手段ともに対面的領域の発達にレベルマッチさせる必要があります。これは分離教育（集団療育）でのみ可能です（左ページ④）。以上が、自閉スペクトラムの教育計画の原則です。インクルージョンと集団療育の場合に分けて、後の2節（⑨⑩）でより踏み込んで説明します。

⑦ アシスト手段設定：構造化

定型発達



ASD



<自閉スペクトラム児のインプット特性>
ヒト（対面的領域）刺激が入りにくい
モ/（広域的領域）刺激が入りやすい

ここで、いったんカリキュラム設定（レベル設定）の話題から離れて、アシスト手段設定について説明します。

シグナル・ノイズ制御（あるいはS/N比改善）とは、ノイズ（不要な情報＝こどもを混乱させる刺激）を減らし、シグナル（必要な情報＝こどもに伝わるべき刺激）を浮かび上がらせて、情報伝達を効率化することです。電子工学や情報理論の用語ですが、教育を含めた伝達一般に重要な考え方です。

ところが、シグナル・ノイズ制御を進める際に、定型発達と自閉スペクトラムとでは方法が異なります。その理由は、両者でインプット特性（どのような情報がインプット＝知覚・理解されやすいか）が異なるからです。両者のインプット特性の比較を左ページの図に示しましたので見てください。

定型発達の場合は、ヒトによる（対面的領域）刺激が、モノによる（広域的領域）刺激よりも入りやすいという特徴があります。このため、おとなはこどもに伝えるときに、（口調・表情などを含めた）音声言語を中心とした（＝ヒトを介した）伝達を多用するのです。一方で、自閉スペクトラムの場合は、ヒトによる刺激は入りにくく、モノによる刺激は段違いに入りやすいです。その結果として、（特に意図なく置かれた）モノにも逐一振り回され、おとなが伝えたいと思う音声言語には注目しにくいのです。

構造化とは、こうした自閉スペクトラムのインプット特性を踏まえた、シグナル・ノイズ制御の手法を指します。伝えるべきシグナルを限定し、それを整理された形で視覚化（自閉スペクトラムがインプットしやすいモダリティ）し、それ以外はノイズであるからインプットされないように遮断するというのが、基本的な方法になります。

⑧ アシスト手段設定（続）：感覚過敏

感覚過敏

- ・インプット刺激が強すぎて感じられること
- ・聴覚・皮膚感覚領域で生じやすい



強すぎる刺激から保護するアシストが必要
(例：刺激の除去, 保護用グッズの使用)

感覚鈍麻

- ・インプット刺激に気が付きにくいこと
- ・深部感覚・内臓感覚で生じやすい



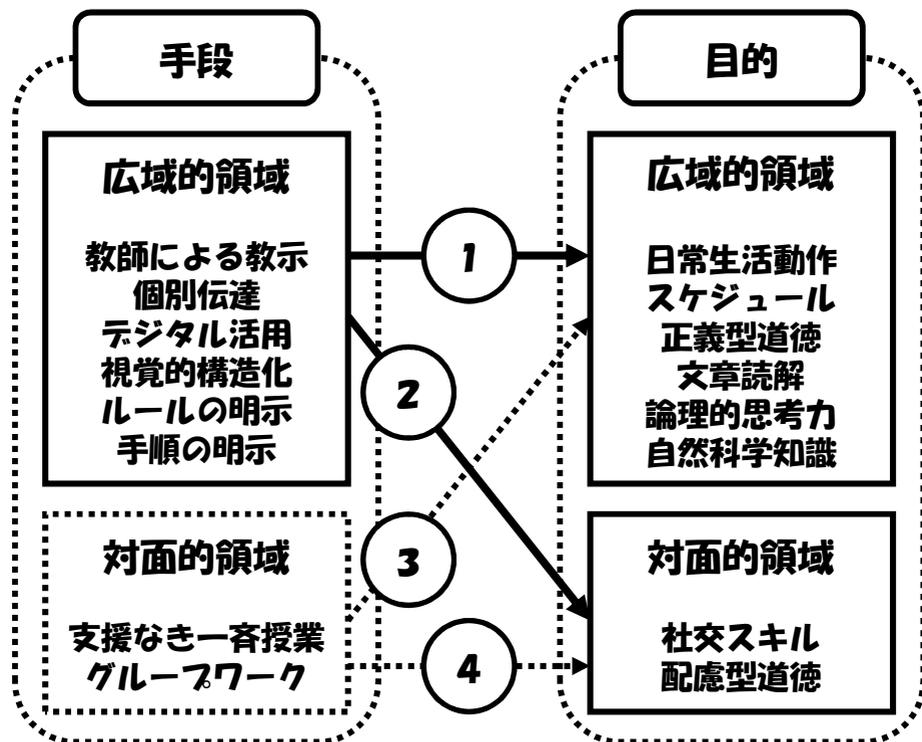
気が付きにくさを察して補うアシストが必要
(例：早目の誘導, アシストグッズ使用)

定型発達と自閉スペクトラムとでは、コミュニケーション領域だけではなく感覚領域においても、インプット特性が異なります。自閉スペクトラムが得意とする感覚モダリティは、視覚であり、視覚インプットであれば正確に把握・記憶することができます。けれども、他の感覚モダリティは不正確なことが多く、そのことが感覚過敏や感覚鈍麻につながります。

感覚過敏とは、インプット刺激が強すぎて感じられることです。自閉スペクトラムの場合は、聴覚や皮膚感覚（特に触覚・痛覚）において生じやすいことが知られています。強すぎる刺激は耐えがたい苦痛ですので、そこから保護するアシストが必要になります（周囲から除去、あるいはグッズにより保護する。聴覚過敏であれば、静かな環境を用意、サイレンなど突然の大音量は停止、ノイズキャンセリングフォンを使用、など。触覚過敏であれば、砂埃や汗をかく環境を回避、強風から衣類で庇護、慣れた感触の衣類を用意、など）。

感覚鈍麻とは、インプット刺激に気が付きにくいことです。自閉スペクトラムの場合は、深部感覚（位置覚や運動覚など）・内臓感覚（疲労・空腹・満腹・渇き・便意・尿意など）において生じやすいことが知られています。これらに対しては、気が付きにくさを察して補うアシストが必要になります（深部感覚の鈍麻は、低緊張性の姿勢の崩れや運動の不器用さを生じます。内臓感覚の鈍麻は、体調の自覚しにくさを生じます。発達段階により対処法は異なりますが、周囲のヒトが気付いて早めに、姿勢保持を容易にする椅子などを用意したり、休憩・飲水・排泄を誘導したりすることが原則です。加えて、可能な範囲で感覚・運動領域、および心身健康領域の教育も行っていくとよいでしょう）。

⑨ インクルージョンにおける教育計画



- ① インクルージョン状況下で充分可能
- ② インクルージョン状況下でアシスト
：ルールへと翻訳する
不要な刺激はノイズなので除去する
(③ノイズとなるので用いない)
- (④インクルージョン状況下では不可)

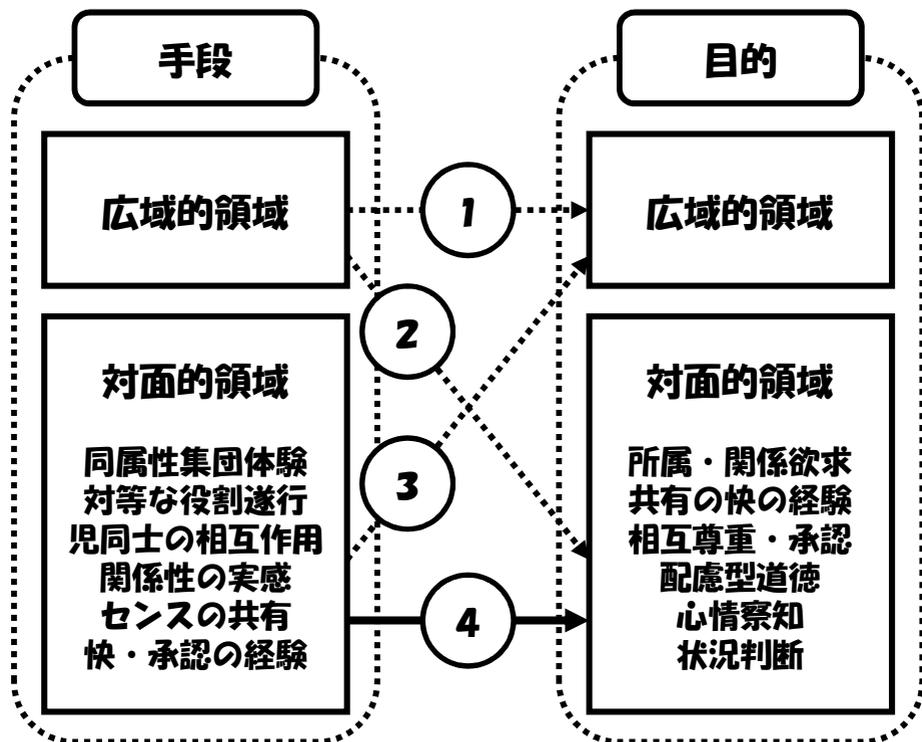
現代日本において文部科学省が定めたナショナルカリキュラムは、同年齢集団を教育単位とした、平均的な育ちをする定型発達児向けカリキュラムです。インクルージョンとは、こうした定型発達児向けカリキュラムへの統合を意味しています。

自閉スペクトラム児の場合、そうした定型発達児向けカリキュラムに、（教育計画における目的・手段ともに）広域的領域はレベルマッチしますが、対面的領域はレベルマッチしません。したがって、自閉スペクトラム児のインクルージョンでは、目的を限定し、手段を改変することになります。

左ページの図を見てください。教育計画における目的を、ふたつの領域に分類しています。広域的領域（日常生活動作、スケジュール、正義型道徳、文章読解、論理的思考力、自然科学知識など、顕在的な内容が多い）と対面的領域（社交スキル、配慮型道徳など、潜在的な内容が多い）です。同様に、手段もふたつの領域に分類しています。

自閉スペクトラム児の場合、目的・手段ともに広域的領域であれば、定型発達児向けカリキュラムにレベルマッチします。つまり広域的領域（目的）を、広域的領域（手段：教師による教示、個別伝達、デジタル活用、視覚的構造化、ルールの明示、手順の明示）によって教える限り、効果的に学ぶことが可能です。一方で、対面的領域（手段：支援なき一斉授業、グループワークなど、対人関係・心理察知・状況判断を必要とする手法）によって教えようとする、レベルが難しすぎて学べなくなってしまう（しかも、理解できない情報はノイズとなるため、より一層学びを妨げる）。

⑩同属性集団における教育計画



- (①②インクルージョン状況下では学びが不足する場合に補助的に)
(③ノイズとなるので用いない)
④分離教育＝集団療育でのみ可能
：学びに実感が伴う必要があるため、対面的領域の発達段階に合わせる

自閉スペクトラム児の場合、目的・手段ともに対面的領域だと、定型発達児向けカリキュラムにレベルマッチせず、比較すると概ね倍の遅れがあります。このため、対面的領域については、インクルージョン状況下で教えることができる内容とできない内容とが生じます。

インクルージョン状況下で教えることができる対面的領域（目的）とは、広域的領域（手段）によって教えることができるものです。つまり、社交スキルや配慮型道徳など、ルールやhow toへと置き換えて理解することが可能な内容です。自閉スペクトラムを、生まれながらの異文化人に譬えることができます。彼らに、いわばビギナー向けトラベラーズガイドを教育において用意するのです。

一方で、インクルージョン状況下では教えることができない対面的領域（目的）もあります。それは、所属・関係欲求、共有の快の経験、相互尊重・承認、より深い配慮型道徳、心情察知、状況判断など、実感（＝情動変化）を伴う学びが必要とされる内容です。こうした学びには、対面的領域（手段：同属性集団体験、対等な役割遂行、児同士の相互作用、関係性の実感、センスの共有、快・承認の経験）を通じるより他にありません。

自閉スペクトラム児のインクルージョンでは、目的を広域的領域＋一部対面的領域に限定し、手段を広域的領域のみに絞るという改変が必要です。しかし、これでは対面的領域に学び落としが生じます。対面的領域をレベルマッチした、同属性集団による分離教育＝集団療育の意義とは、まさにここにあるのです。

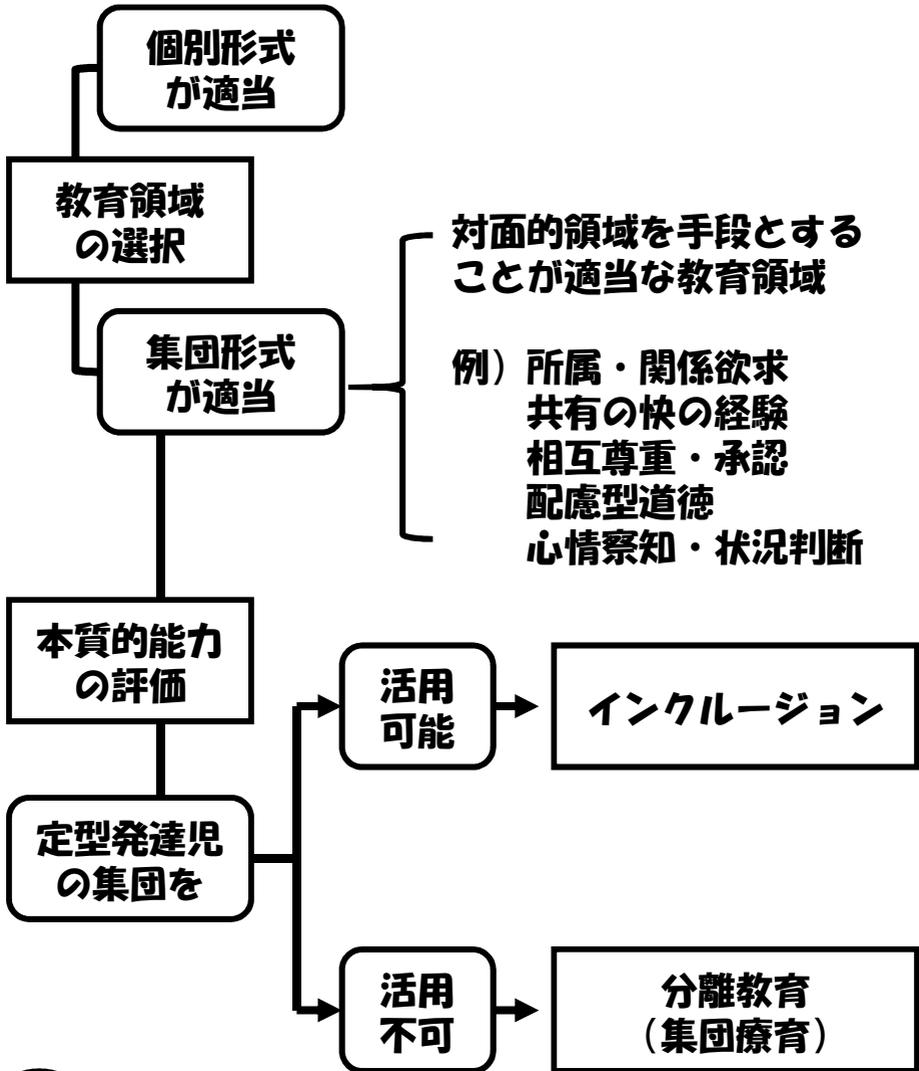
<推奨文献>

発達を、進化と絡めて考えるのが最近のトレンドである。発達の個体差を考えるなら、マット・リドレー『やわらかな遺伝子』（早川書房）。人類史を辿るなら、ユヴァル・ノア・ハラリ『サピエンス全史』（河出書房新社）や、NHKスペシャル取材班『ヒューマン』（角川書店）およびクリストファー・ライアン&カシルダ・ジェタ『性の進化論』（作品社）。人類の特殊性である共同注意については、マイケル・トマセロ『ヒトはなぜ協力するのか』（勁草書房）や大藪泰『共同注意』（川島書店）。

道徳も、進化や脳科学の観点から考えるのがトレンド。このテキストでは、広域的／対面的の対比で説明した。このテーマで優れた文献としては、ジョシュア・グリーン『モラル・トライブズ』全2冊（岩波書店）、ポール・ブルーム『ジャスト・ベイビー』（NTT出版）・『反共感論』（白揚社）、ジョセフ・ヒース『ルールに従う』（NTT出版）、ブルース・シュナイアー『信頼と裏切りの社会』（NTT出版）、キース・スタノヴィッチ『現代世界における意思決定と合理性』（太田出版）、スコット・ジェイムズ『進化倫理学入門』（名古屋大学出版会）、サイモン・バロンコーエン『共感する女脳、システム化する男脳』（NHK出版）など。

III 集団形式の技法

① 集団形式の活用



第2章「発達障害の特性」では、自閉スペクトラムの特性と、それに基づいてカリキュラムやアシスト手段を設定する原則について学びました。第3章「集団形式の技法」では、教育を集団形式で行うことの意味や方法について学びます。

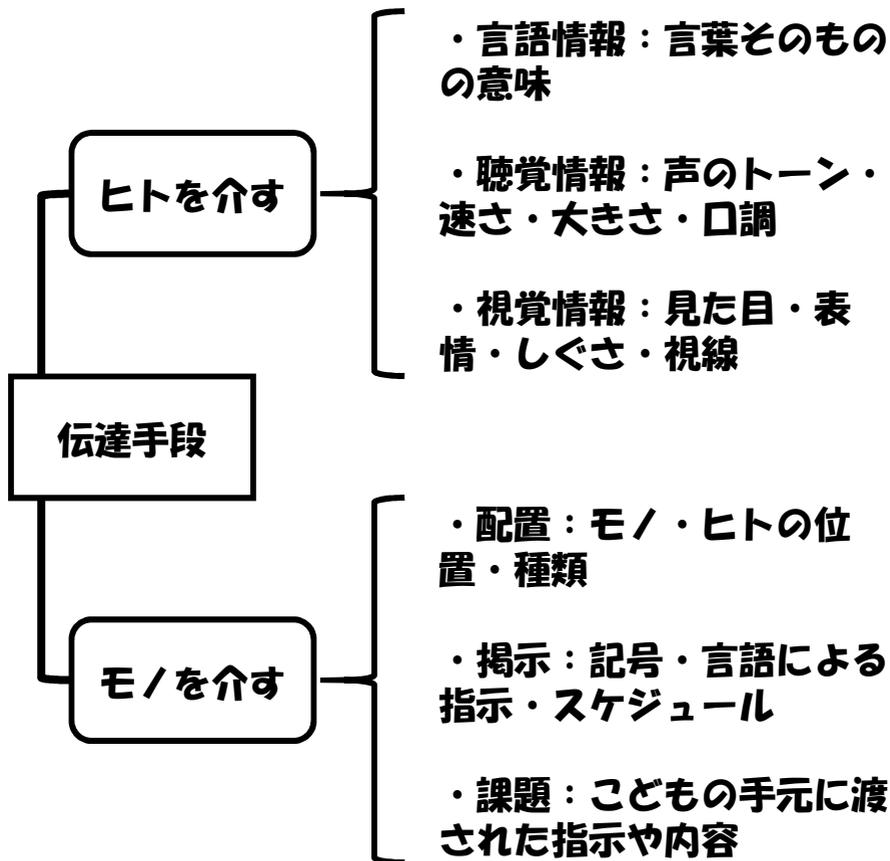
現代日本において、教育が集団形式で行われることは自明視され、時には集団への適応が目的視されることもありますが、これは理論的にも歴史的にも、本来の姿ではありません。教育はもともと、教師と生徒が一對一で向き合う、個別形式で行われるものでした。集団形式への移行は、国民皆教育を実施する上で、経済効率を考えざるを得なかったからです。

けれども、経済効率ではなく教育効果という視点に立った際に、個別形式は集団形式に常に勝るかといえば、そうではありません。何故なら、集団形式＝対面的領域を手段とすることが適当な教育領域（所属・関係欲求、共有の快の経験、相互尊重・承認、配慮型道徳、心情察知・状況判断）が存在するからです。

教育領域において、集団形式を採用することが適当である場合に、次に検討すべきは、どのような集団を手段として採用することが適当であるかです。ここで児の本質的能力の評価を踏まえ、定型発達児の集団を活用することが適当ならばインクルージョンが、そうでないならば分離教育（集団療育）が選択されることとなります。左ページのチャートを確認しておいてください。

誤解が多いので重ねて強調しておきますが、教育において集団は手段（＝教材）でしかありません。集団所属を目的とする考えは、厳に慎まねばなりません。

② 伝達手段



人類学的な視点に立てば、教育とはつまり文化伝承のことであり、そこでは先達者（教師）は伝達行為をしていることになります。ところで、おとな（教師）が子ども（生徒）に情報伝達をするといっても、伝達には（意図的なもの、無意識的なものを含め）複数の手段（ルート）があることは念頭に置くべきです。以下この節では伝達手段の分類を学びます。

伝達手段のひとつの柱は、「ヒトを介する」ものです。ヒトを介する情報伝達というと、話し言葉によるコミュニケーションが典型ですが、ここでも少なくとも3つの要素を挙げることができます。それは、言語情報（言葉そのものの意味）、聴覚情報（声のトーン・速さ・大きさ・口調）、視覚情報（見た目・表情・しぐさ・視線）です（これらの中で、後ろに挙げたものほど重要になるというのが、有名な「メラビアンの法則」です）。

伝達手段のもうひとつの柱が、「モノを介する」ものです。配置（何がどこにあるか、誰がどこにいるか、ということ）、掲示（指示やスケジュールを、記号や言語を用いて、あらかじめ提示しておくこと）、課題（こどもの手元に渡された指示や内容）などです。状況により、これらは話し言葉によるコミュニケーションよりも有効な伝達手段となりえます。

さて、第2章（特に⑦アシスト手段設定）で学んだ通り、定型発達児と自閉スペクトラム児とではインプット特性が異なり、定型発達児はヒト刺激が、自閉スペクトラム児はモノ刺激が入りやすいのでした。だからこそ、シグナル・ノイズ制御の観点からすれば、自閉スペクトラム児にはモノ刺激を整理・活用すべきだと学びました。では、ヒト刺激はただのノイズであり、不要なのでしょうか。

③伝達手段（続）

言語伝達のポイント① 言語伝達を選択する理由

- ・教育目的として →最近接課題を設定
ノイズを徹底して減少
- ・教育手段として →自動化課題未満に
伝達手段併用も積極的に

言語伝達のポイント② レベル設定の仕方

- ・こどもの能力の把握
言語・コミュニケーション能力
それ以外の能力
- ・シグナル・ノイズ比の把握と改善
適切なレベルの言語伝達
言語情報・聴覚情報・視覚情報の一致
伝達するメッセージを限定する
伝達メッセージ以外の刺激を抑制する
- ・併用する伝達手段
適切なレベルの視覚伝達の活用

いいえ、もちろんそうではありません。ヒトを介する情報伝達（特にここでは話し言葉による言語伝達）もまた、自閉スペクトラム児の教育において必要なものなのです。

教育において言語伝達を選択する理由は、ふたつあります。ひとつは積極的に、教育目的として選択する場合です（自閉スペクトラム児も、将来的には話し言葉によるコミュニケーションを習得していく必要がある）。あとひとつは消極的に、教育手段として選択する場合です（特に、事前の準備が間に合わない、咄嗟の場面は教育において避けられない）。

教育において言語伝達を選択する理由がいかなるものであれ、適切なレベル設定が欠かせません。レベル設定においては、こどもの能力の把握（言語・コミュニケーション能力に限らず）、シグナル・ノイズ比の把握と改善、併用する伝達手段（視覚伝達）、という3つの観点が必要です。二つ目の、シグナル・ノイズ比について（既に第2章⑦で学んでいます）が）補足しておきます。

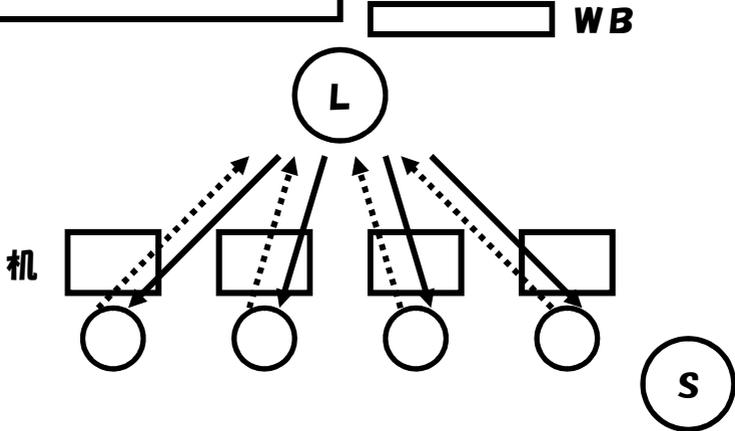
ヒト刺激よりもモノ刺激が優先されるインプット特性を踏まえると、言語伝達が有効であるためには（視覚伝達の場合以上に）、適切なレベル設定（教育目的の場合は最近接領域、教育手段の場合は自動化課題未満、超えるとノイズに）と、シグナルの限定とノイズの抑制が欠かせません。特に忘れられがちな点としては、自閉スペクトラム児は、心の理論の発達が未熟なため、言語情報と聴覚情報・視覚情報が一致していない（例：叱るときに笑顔を見せる）と混乱することです。

つまり自閉スペクトラム児に対する言語伝達は、ここに挙げたすべてを念頭に、意図的に制御して行われるべきであり、安易に行ってはならないのです。

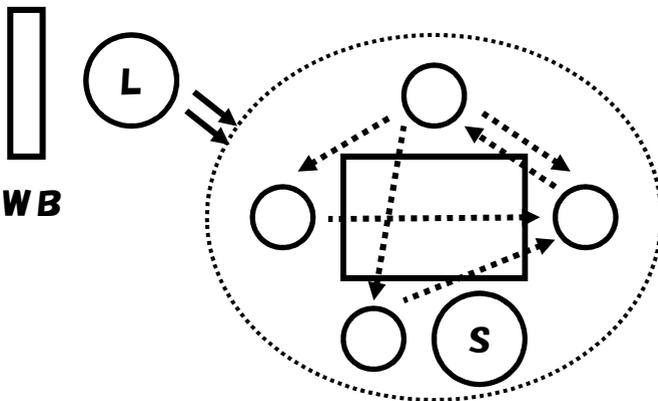
III 集団形式の技法

④ セッティング

教示関係を核とした配置



相互交渉を核とした配置



伝達手段には、ヒトを介するものと、モノを介するものがあります。また、教育を集団形式で行う場合、ヒトにはおとな（教師）もいれば子ども（生徒）もいます。教育においてはすべてが教育手段＝教材です。ここから、教育計画においてセッティング（ヒトやモノの配置）には重要な意味があり、意図的に制御すべきであることが理解できます。

左ページに、教育において用いられる代表的な二種類のセッティングを図示しました（L：リーダー、S：サブリーダー、L・S以外の円：子ども、リーダーもサブリーダーもおとなであるが、役割が異なる。次節参照）。セッティングによって、子どものインプットにどのような変化が生まれるか、順に確認していきましょう。

上の図は、「教示関係を核とした配置」です。子どもは、リーダーと正面から向かい合っており、リーダー以外のヒトのインプットが少ない構造に置かれています。これにより、リーダーとの教示関係（教える－教わる関係）に意識を集中させやすいセッティングになるのです。

下の図は、「相互交渉を核とした配置」です。子どもは、同じ机を取り囲むように座っており、子ども同士で互いの情報（発話や動作など）がインプットされやすい構造に置かれています。これにより、子ども同士の相互作用が促されやすくなり、おとなによる関与は意識の後景に退くのです。

セッティングにより子どものインプットが変化するということは、子どもにどのようなインプットを意図するか（＝教育計画における目的）に応じてセッティングを選択できるということでもあります。このことは第4章以降、自閉スペクトラムのカリキュラムを学ぶ際に再確認しましょう。

⑤ 役割設定：リーダーとサブリーダー

	リーダー	サブリーダー
基本的な役割	タテ関係	ヨコ関係
言語伝達	児全員対象 明朗な発声 前から伝える 短くゆっくり	個々に伝達 声量小さめ 横から伝える 反応見ながら
言語以外	姿勢は立位 明確な動き ホワイトボード	児と同じ目線 目立たない動き 手元で提示
教示関係が核の場面	教示と進行	支援と共感
相互作用が核の場面	集団全体に指示	相互作用の誘発

セッティングにおいて、もうひとつの重要なポイントは、おとな（教師）の役割設定です。

集団療育では、通常1クラスを2人のおとな（教師）が担当します。この2人の間で、片方がリーダー、もう片方がサブリーダーという役割分担をします。リーダーとサブリーダーの基本的な役割設定を、左ページの表に整理しました。順に確認していきましょう。

リーダーの基本的な役割は、こどもに対し教示関係（タテ関係）を持つことです。このため言語伝達としては、こども全員を対象として、明朗な発声で、こどもの正面から、短くゆっくり伝えることとなります。その際、姿勢は立位で、動作も明確で、ホワイトボードも活用し、複数の伝達手段で一貫して、クラスの進行に関する情報をこどもに伝達します。

サブリーダーの基本的な役割は、こどもに対し支援と共感の関係（ヨコ関係）を持つことです。このため言語伝達としては、個別に、声量は小さめで、横から、こどもの反応を見ながら伝えることとなります。その際、姿勢は低く、こどもと同じ目線で、できるだけ目立たず、視覚伝達を併用する場合も手元のみで伝えることとなります。

教示関係が核の場面ではなく、相互作用が核の場面では、リーダーは司会進行役であり、集団全体に声掛けをするのに対し、サブリーダーはこども集団の中に入り込んで、相互作用を誘発するように動きます。

既に学んだ通り、自閉スペクトラムは対人場面における状況判断が苦手です。おとなの役割分担に一貫性がないと、状況理解ができず混乱します。役割分担はおとなの都合ではなく、こどもに見せるためのもの（＝教材）なのです。

⑥ スケジュール

スケジュールのポイント① タイムスパン管理

発達段階により変化

- ・一つのタスクに集中できる時間の長さ
：その時間を超える前にタスクを切り替え
- ・連続して座ってられる時間の長さ
(与えられるタスクは複数あるとして)
：その時間を超える前に静→動と切り替え
- ・疲労するまでの時間の長さ
：その時間を超える前に休憩か終了

スケジュールのポイント② 課題レベル設定

発達段階により変化

- ・興味が惹かれる課題・あそびのレベル
- ・伝達手段の種類やレベル
(特に個別課題・教示関係・相互作用)
：児の能力に見合ったレベルに設定する
最近接課題は量を絞る
コンディションにより量・レベルを調整

ここまでセッティング（＝クラスの空間構成）について学びました。次に、スケジュール（＝クラスの時間構成）について学びます。

スケジュールを考える際は、タイムスパン管理と課題レベル設定というふたつの視点が必要です。

タイムスパン管理とは、適切な時間の長さを設定することです。適切な時間の長さは、タスク（個々の課題）、パート（クラスの間の一区切り、複数の類似の課題によって構成）、セッション（クラスの始まりから終わりまで）ごとに設定します。通常、発達に従って集中力が持続しやすくなるので、タスク、パートの時間は発達段階に従って伸びます。

ここでのポイントは、クラスに参加することの集中力を事前に把握し、それを超えないようにスケジュールを組むことです。すなわち、集中してひとつの課題に取り組める時間を把握し、それを超えないようにタスクタイムを決める。課題を切り替えながらであれば、飽きずに座って課題に取り組む（＝静的パート）ことができる時間を把握し、それを超えないうちに運動課題（＝動的パート）に移行する。疲労するまでの時間を把握し、それを超えないうちにセッションを終了する（あるいは長時間の休憩を挟む）。こどもの個体差だけでなく、課題レベルや、当日のコンディションによって集中力の持続時間が変わることも念頭に置きましょう。

課題レベル設定とは、こどもの能力を事前に把握し、適切なレベルの課題を設定することです。課題レベル設定については、これまで学んできたとおりですので説明は省略します。第4章以降、自閉スペクトラムのカリキュラムを学ぶ際に再確認しましょう。

⑦ グルーピング

グルーピングのポイント① 能力マッチング

- 集団療育：対面的領域を手段・目的とする
- ・ 対面的領域の能力マッチング
知的発達（年齢および知能）
× 自閉スペクトラムの程度 で判断
 - ・ 他の特性もマッチングさせることが必要

グルーピングのポイント② 興味マッチング

- 集団療育：以下のような領域を目的とする
- 例) 所属・関係欲求
共有の快の経験
相互尊重・承認
配慮型道徳
心情察知・状況判断
- ・ 興味マッチングにより相互作用や
関係欲求を引き出すことが望ましい
 - ・ ただし能力マッチング済みのASDであれば
センスの共有は可能なので必須ではない

教育において、クラスに存在するものはすべて教育手段＝教材であり、集団形式を採用する場合、それは参加することも同士も例外ではありません。特に、集団療育（同属性集団による分離教育）とは、対面的領域を手段・目的とするものですから、グルーピングの検討は欠かせません。

適切なグルーピングに必要なのは、能力と興味というふたつの側面からのマッチングです。

能力マッチングとは、こどもの対面的領域の能力を対象としたマッチングです。これは集団療育が、対面的領域を手段（同属性集団体験、対等な役割遂行、児同士の相互作用、関係性の実感、センスの共有、快・承認の経験）および目的（所属・関係欲求、共有の快の経験、相互尊重・承認、配慮型道徳、心情察知・状況判断）とする教育だからです。

対面的領域の能力をマッチングするには、自閉スペクトラムの集団療育においては、知的発達（年齢と知能から判断）と自閉スペクトラムの程度（特徴が濃いほど対面的領域の発達は遅れる）を、いわば掛け算して判断します（例：同年齢の場合、知能が高く自閉スペクトラムが濃い児と、知能が平均で自閉スペクトラムが中程度の児とでマッチング。知能が同程度の場合、年齢が高く自閉スペクトラムが濃い児と、年齢が低く自閉スペクトラムが薄い児とでマッチング）。

興味マッチングとは、こどもの興味に基づいたマッチングです。能力マッチングに加えて、興味マッチングも実施できれば、相互作用や関係欲求をより一層引き出すことができ、教育効果が格段に向上します。必須ではありませんが、参加するこどもの数が多い場合には、検討することが望ましいでしょう。

⑧ 養育者グループの考え方

養育者支援の目的

- ・ 育児の困難に対するスキルアップニーズ
- ・ 育児の苦悩に対するシェアリングニーズ
に答えること

グループ形式の目的

- ・ メディアによる一般的情報の入手
- ・ 個別相談による具体的技能の相談
の間（姿勢の形成）を埋める支援形態

ふたつのグループ形態

- ・ ワーク型プログラム
- ・ シェア型プログラム
目的や段階に応じて使い分ける

※こどもの集団療育とセットで実施
することで相乗効果を狙う

こどもの集団療育についての総論部分は、ここまでです。以下3節では、こどもの集団療育の「裏プログラム」として実施されることが多い、養育者グループについて学びます。

養育者グループとは、養育者支援の手段のひとつで、集団形式で実施するものを指すことばです。では、養育者支援の目的とは何でしょう。

養育者が支援者のもとに訪れるのは、現在あるいは将来の育児に悩んでいるからです（したがって、障害受容を支援目的とするのは、支援者側の独り善がりです。誤解が多い点ですので強調しておきます）。養育者が育児に悩むのは当然のことです。本来人類は、集団で育児をする種です（専ら母親が育児をする種もありますが、人類はそうではないということです）。育児の知恵も負担も、集団で分担していたのです。ところが現代社会は、育児を専ら養育者に担わせるため、ミスマッチが生じるのです。いわゆる発達相談とは、育児の知恵を養育者に提供する場ですが、現代社会が強いる育児の家族主義が原因であることは意識しておいてよいでしょう。

養育者が支援者に対して求めるのは、育児の困難を解決する知恵（スキルアップニーズ）と、育児の苦悩に対する共感（シェアリングニーズ）です。したがって、養育者グループの目的も、このふたつに分類することができます（ワーク型プログラムとシェア型プログラム。このふたつを目的や段階に応じて、使い分けたり組み合わせたりします。現在展開されている、養育者グループの多彩な実践例も、すべてこのふたつに分類可能です）。

⑨ 養育者向けワーク型プログラム

ワーク型プログラムの特徴

- ・ 講義＋個別ワークでスキルアップ
- ・ スタッフ主導
- ・ メンバーが多人数・属性雑多であっても実施可能
- ・ 相互作用が弱いため、影響を与えやすい、あるいは受けやすいメンバーも可能

ワーク型プログラムの具体例

- ・ 講義＋個別ワークという形式は同一であるが、様々なテーマを取り上げることができる。
例) こどもの特徴や障害について
こどもの好きなこと・嫌いなこと
就学前に身につけたい生活習慣
教育形態とその選び方
教科学習が苦手な理由
育児中のストレス対処法について
きょうだい児の育て方
- ・ 部分的にシェアリング要素を入れる場合も

ワーク型プログラムとは、養育者が支援者に対して求めるスキルアップニーズを、集団形式で提供するものです。

ワーク型プログラムの特徴は、育児の困難を解決するために必要な情報を、スタッフ主導で提供することにあります。このため、講義形式と個別ワーク形式を組み合わせる実施することが一般的です。目的が情報伝達なので、参加者の数が多かったり、均一性が確保できなくても実施可能です。またスタッフ主導なので、参加者同士の相互作用が弱く、影響を与えやすい、あるいは受けやすい（自我境界が脆弱な）参加者も受け入れ可能です。

ところで、ワーク型プログラムを集団形式で提供する必要があるのでしょうか、実のところ、ワーク型プログラムが目的としている情報伝達は、集団形式でなくても可能です。マス伝達（一方通行だが、同時に莫大な人数を対象に行う伝達。マスメディアによるものが典型例で、知識の普及に効果的とされる）、個別伝達（一対一の対話。支援者との個別面接が典型例で、具体的な技能の習得や調整に効果的とされる）、といった他の形式と比較して、集団形式が有利なのは（仲間と一緒に取り組んでいるという実感を土台とした、「やってみよう」という）意識や姿勢の形成です。別の表現をすれば、ワーク型プログラムは単独では十分な効果を上げることができないので、実施の際にはマス伝達や個別伝達の状況を的確に把握し、それらとの相乗効果を狙っていくべきということになります。

⑩ 養育者向けシェア型プログラム

シェア型プログラムの特徴

- ・自由に体験を語り合うことでシェアリング
- ・集団力動主導
- ・メンバーが少人数・属性均一でなければ実施困難
- ・相互作用が強いため、影響を与えやすい、あるいは受けやすいメンバーも困難

シェア型プログラムの具体例

- ・自由に体験を語り合う形式だが、多くの場合にスタッフが、テーマだけは決める。
例) 現在育児で困っていること
就学・進学にあたって不安なこと
家族との認識のズレについて
ストレスや健康問題について
- ・集団力動が関与するため、スタッフが話の流れをコントロールすることは難しい。このため、開始前のメンバー選定が非常に重要。
- ・雰囲気が悪化したらワーク型にシフトさせる。

シェア型プログラムとは、養育者が支援者に対して求めるシェアリングニーズを、集団形式で提供するものです。

シェア型プログラムの特徴は、育児の苦悩に対する共感を、（スタッフが直接提供するのではなく）参加者同士で提供し合うことにあります。このため、参加者が自由に体験を語り合う（相互に傾聴し合う）形式で実施されます（スタッフの仕事は、場を整え、提供することに限定されます）。目的が相互作用なので、参加者の均一性が求められ、また少人数である必要もあります（1グループ5～8人）。また、影響を与えやすい、あるいは受けやすい（自我境界が脆弱な）参加者の受け入れも困難です。

養育者グループには、ワーク型プログラムとシェア型プログラムとがあること、およびそれぞれの特徴について説明してきました。ただし、ここで知っておかなければならないのは、養育者グループの実践例は、その大半がワーク型プログラムを基本としているということです。

理由は二つあります。ひとつは、ワーク型プログラムの方が支援効果が高いためです（育児困難の改善だけでなく、単純に満足度でも高いです。発達相談に訪れる養育者のニーズは、シェアリングよりもスキルアップの方が強いということです）。あとひとつは、シェア型プログラムは運用が難しいためです。スタッフが関与できる余地が少なく、主に集団力動によって展開するため、適切な枠設定なしではしばしば収拾のつかない結果を招きます。シェア型プログラムを実施するには、集団力動を含めた集団精神療法の知識と技術を、あらかじめスタッフが習得しておくべきなのです。

<推奨文献>

自閉スペクトラムについては、文献が膨大で選ぶのが難しい。総論的なものとしては、平岩幹男編『データで読み解く発達障害』（中山書店）や米國小児科学会編『自閉症スペクトラム障害』（日本小児医事出版社）が比較的まとまっている。

自閉スペクトラム（や発達障害全般）は拡大解釈がなされ、発達障害バブルとも呼ぶべき現状がある。このような現代だからこそ、古典を読むことを勧めたい。小澤勲『自閉症とは何か』（洋泉社）や、『自閉症と発達障害研究の進歩』全10冊（星和書店）が良い導きをもたらしてくれるはずだ。および、こうした精神医学における拡大解釈をめぐっては、ジョエル・パリス『過剰診断』（星和書店）の一読を勧める。逆に、自閉スペクトラムに関する最新の研究については、広く発達という観点から、日本発達心理学会編『発達科学ハンドブック』シリーズ（新曜社）などを読む方が学びになる。

発達障害バブルの裏で見落とされているのは精神疾患である。パーソナリティ障害についてはジョエル・パリス『境界性パーソナリティ障害の治療』（金剛出版）。統合失調症については日本統合失調症学会『統合失調症』（医学書院）や倉知正佳『統合失調症の理解』（医学書院）。

IV 幼児期のカリキュラム

① 幼児期のカリキュラム

	3歳児 (3歳半～4歳)
広域的領域 (定型・ASD)	<ul style="list-style-type: none"> ③順序理解 ③個別ルール ④序列理解 ④一般ルール ④文法要素出揃い ③生活習慣の基礎
対面的領域 (定型発達)	<ul style="list-style-type: none"> ③教示関係 ③個別指示 ④集団意識 ④一斉指示 ③仲介なし一対一遊び ④集団遊び
対面的領域 (自閉スペクトラム)	<ul style="list-style-type: none"> ②自己主張 ②質問 ②選択的關係性進展 ②パラレル遊び

※数字は該当能力の獲得年齢を指す 例) ③→3歳レベル

4歳児 (4歳半～5歳)	5歳児 (5歳半～6歳)
<ul style="list-style-type: none">④序列理解④一般ルール⑤違反者批判⑤役割意識⑤時間的連続性理解⑤読字・音韻意識	<ul style="list-style-type: none">⑤違反者批判⑤役割意識⑤生活習慣の自律⑥読字の安定
<ul style="list-style-type: none">④集団意識④一斉指示④嘘やふり④心情配慮④集団遊び⑤仲良しの成立	<ul style="list-style-type: none">⑤仲良しの成立⑤ストーリーを楽しむ⑤役割を演じる⑥役割をつくる
<ul style="list-style-type: none">②折り合い②仲介付き一対一遊び	<ul style="list-style-type: none">③教示関係③個別指示③他児への関心増大

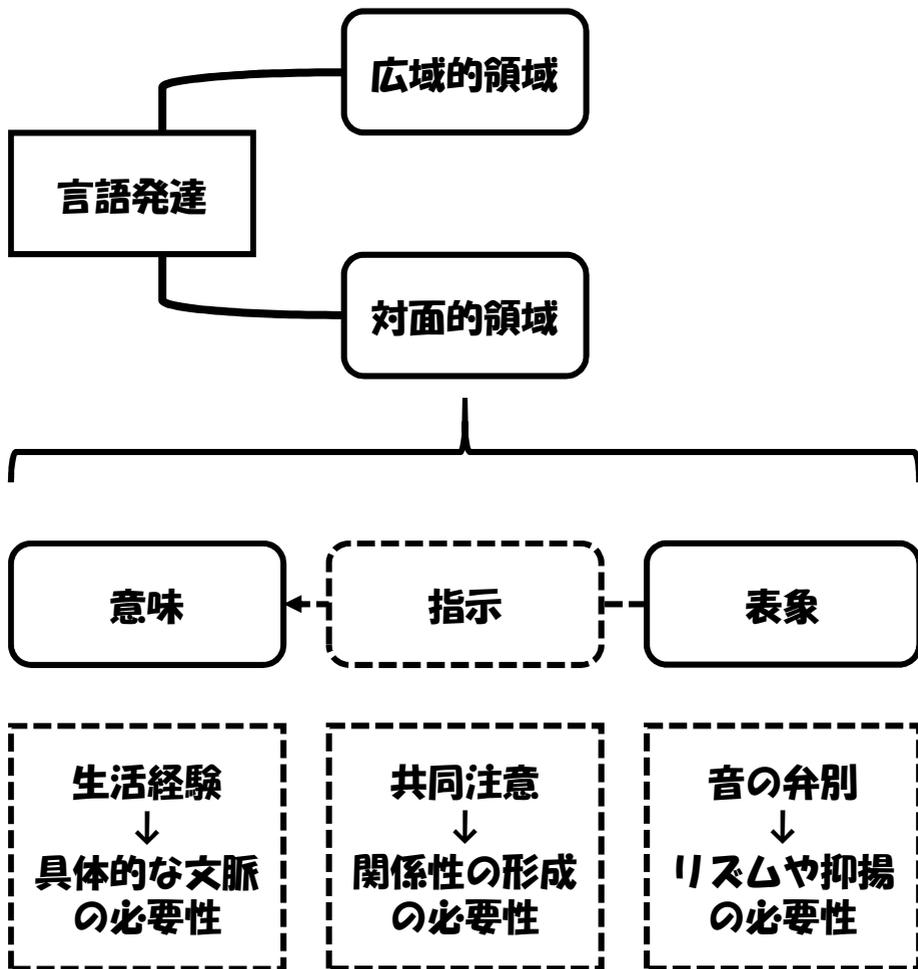
② 幼児期のカリキュラム (続)

	<p>3歳児 (3歳半～4歳)</p>
<p>インクルージョン支援</p>	<p>生活の枠組み重視 生活習慣重視 聴覚言語入力は不可 視覚入力(記号)は可 おとなとの関係重視 他児との集団活動不可</p>
<p>同属性集団</p>	<p>スケジュールの固定・反復が重要 おとな=情報役で充分 感覚遊び</p>
<p>達成目標</p>	<p>①規則的睡眠・食事 ①情緒・心身の安定 ②家族と良好な関係 ②生活習慣の着手 ②一人遊び ④安定した登園</p>

※数字は就労準備性の段階を示す 例) ③→第3段階

<p style="text-align: center;">4歳児 (4歳半～5歳)</p>	<p style="text-align: center;">5歳児 (5歳半～6歳)</p>
<p>教示関係への促し 聴覚言語入力は単語で 視覚入力は記号→単語 手順・スケジュール（ 一部ルール）の視覚化</p>	<p>生活習慣の自律重視 役割遂行の重視 教示関係の安定 聴覚言語入力は短文で スケジュールとルール （+価値）の視覚化</p>
<p>おとなとの関係性が核 独自の興味を軸とした集 団参加意欲の刺激 課題選択を通じ自律感覚 役割遂行を通じた達成感</p>	<p>他児へと関係性を拡大 他児の持つ物や集団ル ールを媒介とする 同属性ならでの快の体 験を狙う</p>
<p>④教示関係への前向きさ ④手順の視覚的確認 ④他児との距離感 ③自律感覚や達成感</p>	<p>②生活習慣の自律 ②手伝い ④個別言語指示理解 ④視覚指示で自発遂行 ④価値とスケジュール ④係活動</p>

③ 幼児期の定型発達



第1章から第3章までで、こどもの集団療育についての総論部分を学びました。ここから2章は、こどもの集団療育についての各論部分（年齢別：第4章は幼児期、第5章は児童期）について学びます。

この第4章では、幼児期の自閉スペクトラムの特徴と教育計画について、学年別に学んでいきます。しかしその前に、幼児期の定型発達のポイントを2点（言語発達と心の理論）、整理しておきます。

言語発達は、複雑な現象であり、その基盤となる領域もひとつではありません。早期の段階では、主として対面的領域を基盤とする一方で、年齢が上がるにつれて、広域的領域を基盤とするようになります（第5章③も参照）。

対面的領域を基盤とする早期言語発達を学ぶには、ことばをその3つの要素（意味・指示・表象）に分けて考えるのが有用です（ことばとは記号＝表象であり、それは意味を指示するものだ、というのが基本的な枠組みです）。特に、早期言語教育や、言語発達到遅れのあるこどもの言語教育においては、この3要素を常に念頭に置く必要があります。

「意味」とは生活経験のことです。つまり言語教育は、豊かな生活経験という具体的な文脈に根差す必要があります。

「指示」とは共同注意のことです。つまり言語教育は、共同注意が機能するような関係性の形成が土台となって成立します。「表象」とは音の弁別（音韻意識）のことです。つまり言語教育は、その早期ほどリズムや抑揚を明確にしなければなりません。補足として、ネグレクト・自閉スペクトラム・音韻性ディスレクシアと、早期言語発達到遅れとの関係も、ここから理解できるでしょう。

④ 幼児期の定型発達（続）

一対一での関係

- (2 : 0) 自己主張・拒否
平行遊び・取り合い
- (2 : 6) 理由・折り合い
仲介あり一対一遊び
- (3 : 0) 教示関係・個別指示
仲介なし一対一遊び

心の理論の成立
(他者の思考の推論)
4歳

集団意識の成立

- (4 : 0) 集団意識・一斉指示
集団遊び
心情配慮・嘘やふり
- (5 : 0) 仲よし成立・自己統制
連続性・見かけ理解

心の理論は、他者の思考を推論する認知機能であり、4歳頃から可能となります。

心の理論を獲得する前は、こどものコミュニケーションは、一対一の水準に留まっています。おとなに対しては、2歳で自我境界が成立し、自己主張や拒否が始まる。2歳半で理由に基づく折り合いがつけられるようになる。3歳で教示関係（おとなが教える側、こどもが教わる側というタテ関係）を理解し、個別指示を守れるようになる。こどもに対しては、2歳で他児と同じ場で遊び、互いに関心を持つが、一緒に遊ぶことはできず（パラレル遊び）、オモチャの取り合いなどトラブルが生じる。2歳半で、おとなの仲介があれば一対一で遊べるようになる。3歳で、おとなの仲介がなくても一対一で長く遊べるようになる。心の理論の獲得以前における対面的領域の発達は、このように一対一の水準なのです。

心の理論を獲得した後は、こどものコミュニケーションは集団の水準へと発展し、集団形成が可能となります。一対一の場面と比較して集団場面においては、おとなによる情報伝達も減るため（たとえば一斉指示は「掛け声」に近く、こどもが必要とする情報を網羅していない）、こどもの側が能動的に周囲の人間の思考を推測しなければなりません。また、集団遊びにおいては、こどもが相互に心情配慮（応援や慰め）をしたり、決まりを守ったり（嘘やふり、恥の理解が前提）しなければなりません。つまり集団とは、心の理論の獲得によって可能となるのであり、このことは（通常、集団形式を採用している）教育現場において重要な意味を持つのです。

⑤ 3歳児・自閉スペクトラムの特徴

広域的領域

- ③ 順序理解
- ③ 個別ルール
- ④ 序列理解
- ④ 一般ルール
- ④ 文法要素出揃い
- ③ 生活習慣の基礎

対面的領域

- ② 自己主張
- ② 質問
- ② 選択的關係性進展
- ② パラレル遊び



※定型発達

- ③ 教示関係
- ③ 個別指示
- ④ 集団意識
- ④ 一斉指示
- ③ 仲介なし一対一遊び
- ④ 集団遊び

ではここから、幼児期の自閉スペクトラムの特徴と教育計画について、学年別に学んでいきましょう。3歳児から説明します（3歳児＝年少児といっても、こどもの誕生日とクラスの実施時期により、最大で2年の差があります。ここでは3歳半～4歳を想定しています）。

既に学んだ通り（第2章⑤カリキュラム設定）、広域的領域においては、定型発達と自閉スペクトラムとの間に差はありません。3歳で、順序（価値判断を伴わないもの。たとえば前・中・後など）と個別ルール（その場で具体的に与えられた決まり）を理解するようになる。4歳で、序列（価値判断を伴うもの。たとえば、かけっこで一番など）と一般ルール（場を超えて通用する決まり）を理解するようになる。生活習慣の基礎や、文法要素が出揃うのもこの時期です。

ところが、対面的領域においては差が生じます。定型発達児は3歳レベルとして、教示関係を理解し、言語的個別指示を守り、他児と仲介なし一対一遊びが可能である。4歳レベルとして、（心の理論の獲得により）集団意識が成立し、一斉指示を理解し、他児と集団遊びが可能となる。その一方で自閉スペクトラム児は、対面的領域の発達段階が2歳レベルに留まり、（主たる養育者以外の、たとえば幼稚園・保育園の先生など）おとなとの関係は選択的にしか進展せず（進展しないことも多い）、コミュニケーションは一方向的で自己主張や質問程度（しかもおとなからの返答は必ずしも聞き取れていない）、仲介があっても他児と遊ぶことは困難で、期待できるのはパラレル遊びまで。このように、対面的領域においては、定型発達と自閉スペクトラムとの間には大きな能力差が生じるのです。

⑥ 3歳児・自閉スペクトラムの教育計画

インクルー
ジョン

生活の枠組み重視
生活習慣重視
聴覚言語入力は不可
視覚入力（記号）は可
おとなとの関係重視
他児との集団活動不可

同属性集団

スケジュールの固定・反復が重要
おとな＝情報役で充分
感覚遊び

達成目標

規則的睡眠・食事
情緒・心身の安定
家族と良好な関係
生活習慣の着手
一人遊び
安定した登園

3歳児の自閉スペクトラムの特徴について確認しました。対面的領域において、定型発達と自閉スペクトラムとの間に大きな能力差が生じる。この時期、定型発達児は集団形成が進むが、一方で自閉スペクトラムは、一対一の関係すらままならない。こうした特徴を踏まえて、教育計画を立てる必要があります。

既に学んだ通り（第2章⑤）、対面的領域における定型発達と自閉スペクトラムとの能力差は、発達の異なり（第1章④）であるため、教育によって縮めることはできません。むしろ、発達に合致したカリキュラム（第1章⑤）が用意されなければ、教育効果が著しく低下するのです（そもそも参加自体拒否するようになる場合もあります）。

3歳児の自閉スペクトラムの教育計画は、したがって、生活・心身の安定とおとなとの関係形成を中核に据え、集団形成や他児との関係進展は狙わないのが適切です。この時期、自閉スペクトラム児は言語的個別指示が通じず（しかし物理的な興味関心は拡大するため）、非常に落ち着きません。養育者も右往左往し、その結果さらにこどもが混乱するという悪循環を生じやすいです。3歳児の自閉スペクトラム児にとって、生活が同じパターンの繰り返しであるということは、見通しを持ち、安心感を維持する唯一の方法です。かつ、規則的な睡眠や食事は、情緒・心身を安定させることも考えれば、決まりきった毎日が繰り返されることの有効性は想像以上のものがあります。おとなは、こうした自閉スペクトラム児に寄り添い、発達段階に見合った感覚遊びを提供し、不安や負担の種にならないようにする（伝達手段は現物か記号のみ）。これが、おとなとの関係形成の秘訣になります。

⑦ 4歳児・自閉スペクトラムの特徴

広域的領域

- ④ 序列理解
- ④ 一般ルール
- ⑤ 違反者批判
- ⑤ 役割意識
- ⑤ 時間的連続性理解
- ⑤ 読字・音韻意識

対面的領域

- ② 折り合い
- ② 仲介付き一対一遊び



※定型発達

- ④ 集団意識
- ④ 一斉指示
- ④ 嘘やふり
- ④ 心情配慮
- ④ 集団遊び
- ⑤ 仲良しの成立

4歳児の自閉スペクトラムの特徴について説明します（4歳児＝年中児として、ここでは4歳半～5歳を想定しています）。

広域的領域においては、定型発達と自閉スペクトラムとの間に差はありません。4歳で、序列（価値判断を伴う順序、勝敗も同様）と一般ルールを理解できるようになる。5歳で、ルール理解が深まり、他者がルールに違反していることに気付く、批判することが可能となる。役割意識、時間的連続性の理解、音韻意識の獲得と読字の始まりもこの時期です。

対面的領域においては、定型発達と自閉スペクトラムとの間に大きな差があります。定型発達児は4歳レベルとして、（心の理論の獲得により）集団意識が成立し、一斉指示を理解する。加えて相互に心情配慮（たとえば応援や慰め）をし、嘘やふり、恥を理解し、その結果他児との集団遊びが可能となる。5歳レベルとして、集団遊びを前提としつつ、仲良しが成立する。その一方で自閉スペクトラム児は、対面的領域の発達段階が2歳半レベルに留まり、（言語入力の進展により）理由に基づく折り合いがつけられず、おとなの仲介があれば他児と一対一で遊べたりという程度である。

この時期に特徴的な問題行動があります。それが「勝敗こだわり」や「一番病」、「批判魔」です。これらは、（価値やルールなど）道徳発達によるものであり、定型発達児にも認められます。ただし定型発達の場合は、同時に心の理論も発達するため（相手の心情を配慮し）ブレーキがかかるのに対し、自閉スペクトラムの場合は、勝敗や一番になりたい気持ち、違反者を批判する行動に歯止めがかからないのです

（したがってルールの序列を教える必要があります）。

⑧ 4歳児・自閉スペクトラムの教育計画

インクルー
ジョン

教示関係への促し
聴覚言語入力は単語で
視覚入力は記号→単語
手順・スケジュール（・一部
ルール）の視覚化

同属性集団

おとなとの関係性が核
独自の興味を軸とした集団参加
意欲の刺激
課題選択を通じ自律感覚
役割遂行を通じた達成感

達成目標

教示関係への前向きさ
手順の視覚的確認
他児との距離感
自律感覚や達成感

4歳児の自閉スペクトラムの特徴について確認しました。続けて、この特徴を踏まえた教育計画について説明します。

4歳児の自閉スペクトラムの教育計画は、（3歳児で設定した、おとなとの関係形成を踏まえて）教示関係への促しを中核に据えます。この時期の自閉スペクトラム児にとって、（対面的領域の発達段階が3歳レベルである）教示関係は、本来まだ早い課題です。ただ若干先取りとはいえ、他児とのトラブルを回避し、今後も集団形式を活用していくには、この段階で教示関係の構えを作っておく必要があるのです。

教示関係の構え（おとな＝教える側が伝達する内容を、受信しようとする姿勢）を形成するには、伝達手段のレベル設定が適切であり、かつ有用性の実感が伴わなければなりません。この時期の自閉スペクトラム児に、適切な伝達手段のレベルは、聴覚言語入力であれば単語、視覚入力であれば記号（年度後半であればひらがなも可）です。ホワイトボードなどを活用した、手順・スケジュール（や一部ルール）の視覚化も有効です（セッティングは、第3章④「教示関係を核とした配置」が適切です）。有用性の実感とは、「このひとつの話を聞いて従っていると、楽しいことがあるし、嫌なことがないぞ」という感覚のことです。信頼感ともいえます。

教示関係の構えが形成されていると、インクルージョン場面では、児の意識が他児よりも教師に注がれるため、こども同士のトラブルを教師が予防しやすくなります。集団療育場面ではさらに、自閉スペクトラム児の興味のツボを突いた教材を用いることで他では得られない楽しい体験ができ、集団への参加意欲を高めることができます。これが、課題選択や役割遂行と並んで、その後の種蒔きとなるのです。

⑨ 5歳児・自閉スペクトラムの特徴

広域的領域

- ⑤ 違反者批判
- ⑤ 役割意識
- ⑤ 生活習慣の自律
- ⑥ 読字の安定

対面的領域

- ③ 教示関係
- ③ 個別指示
- ③ 他児への関心増大



※定型発達

- ⑤ 仲良しの成立
- ⑤ ストーリーを楽しむ
- ⑤ 役割を演じる
- ⑥ 役割をつくる

5歳児の自閉スペクトラムの特徴について説明します（5歳児＝年長児として、ここでは5歳半～6歳を想定しています）。

広域的領域においては、定型発達と自閉スペクトラムとの間に差はありません。5歳で、道德発達による違反者批判、役割意識、生活習慣の自律が可能となります。6歳で、読字（ひらがな）も安定します。

対面的領域においては、定型発達と自閉スペクトラムとの間に大きな差があります。定型発達児は5歳レベルとして、（心の理論の定着により）集団遊びが進展し、ストーリーを楽しんだり役割を演じたりする遊び（劇）が可能となる（この時期、時系列順に自分の体験を語る＝ナラティブも可能となる）。6歳レベルとして、役割を創造する遊びも可能となる。その一方で自閉スペクトラム児は、対面的領域の発達段階が3歳レベルに留まり、ようやく教示関係、個別指示が可能となり、他児への関心が増す程度である。

5歳児の自閉スペクトラムの特徴について確認しました。続けて、この特徴を踏まえた教育計画について説明します。

5歳児の自閉スペクトラムの教育計画は、教示関係の自発性、生活習慣の自律性、仲間関係の快実感、の3つを柱に据えます。ここで注意すべきは、教示関係や生活動作が可能となるだけでは足りないという点です。自閉スペクトラム児は、（漫然と定型発達児の集団で教育を受けている場合）周囲のこどもと同じようにできないことにおとなの側が焦り、おとなが何でも代わりにやり自分では何もしないパターンによく陥っています。これでは、自発性・自律性が育たず、指示待ち・他人任せの姿勢が強化されてしまいます。

⑩ 5歳児・自閉スペクトラムの教育計画

インクルー
ジョン

生活習慣の自律重視
役割遂行の重視
教示関係の安定
聴覚言語入力は短文で
スケジュールとルール（+価
値）の視覚化

同属性集団

他児へと関係性を拡大
他児の持つ物や集団ルールを媒
介とする
同属性ならでの快の体験を狙
う

達成目標

生活習慣の自律
手伝い
個別言語指示理解
視覚指示で自発遂行
価値とスケジュール
係活動

教示関係の自発性とは、教示関係の安定（おとなに言われたことをやる）に加えて、言われる前にすべきことを確認して遂行することを指します。この時期の自閉スペクトラム児に適切な伝達手段のレベルは、短文（単文・平叙文でかつ短いもの、目安は10文字程度）です。短文レベルまで発達すると、言語的個別指示が格段に通じやすくなるため、教示関係が安定します。けれども、これだけでは指示待ちになってしまいます。スケジュールとルール（この時期は行動に加え、価値も含んでよい）を視覚提示することで、児が自分で見て、確認・遂行するように促すことが必要です。この時期は役割意識も安定するため、係活動を割り当てれば、教示関係の自発性に加えて役割遂行の達成感も教えることができます。

生活習慣の自律性とは、（毎日同じように繰り返される）生活動作は言われる前に自分でやることを指します。加えて、（能力的に可能なこと、たとえば荷物を持つ・掛けるなど）自分のことは自分でやることも指します。生活習慣の自律性には養育者との連携が欠かせません。家庭でもスケジュールや動作ステップの視覚提示、（係活動に相当する）お手伝いを実践しましょう。また、（メニュー選択など）生活の中で自分のことを自分で選ぶ経験も蓄積させたいところです。

仲間関係の快実感とは、（4歳児で設定した、集団療育の快体験を踏まえ、対おとなではなく）こども同士の関係を楽しむことです。他児に関心を持ち、相性の合う仲間との関係は楽しいものだと教えることです（セッティングは、第3章④「相互交渉を核とした配置」が適切です）。この時期からの、同属性ならでの快体験の蓄積が、思春期以降の肯定的アイデンティティ形成に向けた種蒔きとなるのです。

<推奨文献>

自閉スペクトラムの、診断ではなく支援についても、出版物で溢れ返っている。その中で白眉なのは、本田秀夫・日戸由刈『アスペルガー症候群のある子どものための新キャリア教育』（金子書房）・同監修『自閉症スペクトラムの子のソーシャルスキルを育てる本』幼児小学生編・思春期編（講談社）。非常に平易な文章でありながら、自閉スペクトラム児の育て方について本質的に重要な点が、明確に述べられている。一方、作業療法的観点からは、鴨下賢一編著『発達が気になる子への生活動作の教え方』『発達が気になる子へのソーシャルスキルの教え方』（中央法規）が有用。構造化については、梅永雄二監修『自閉症スペクトラムのための環境づくり』（学研プラス）など。

残念ながら、自閉スペクトラムの集団療育について総合的に扱った書籍はない（ただし、特定の技法ごとのものはある。TEACCHプログラムについては重要なので、学びを進めておいてほしい）。とりわけ学年別に説明されたものはない。このテキストで説明しているのは、（当センターでも講演をお願いしている）日戸由刈による集団療育実践がベースとなっている。これもまた残念なことに、日戸による集団療育（カリキュラム論を含めたもの）の書籍はまだなく、今後が期待される。

V 児童期のカリキュラム

① 児童期のカリキュラム

	小学1・2年 (6歳半～8歳)
広域的領域 (定型・ASD)	具体的操作期前半 思考の題材は具体的 文脈内言語 単文処理 体験を通じた学習
対面的領域 (定型発達)	他律的道德 おとなへの追従 友人＝近接性・行動
対面的領域 (自閉スペクトラム)	個別指示が必要 集団意識は曖昧 会話は一方的 聴覚言語入力は単文かつ TP0が絡まないもの

<p style="text-align: center;">小学3・4年 (8歳半～10歳)</p>	<p style="text-align: center;">小学5・6年 (10歳半～12歳)</p>
<p>具体的操作期後半 言語へのメタ認知進展 脱文脈 複文・文脈処理 言語を通じた学習</p>	<p>形式的操作期へ 抽象的思考へ 脱文脈・抽象的言語 より複雑な文脈処理 言語を通じた複雑な学習</p>
<p>他律から自律へ おとなへの懐疑 友人＝類似性・内面 内面の成立</p>	<p>自律的道德 おとなへの距離 友人関係の深化</p>
<p>一斉指示が可能 おとなへの追従 友人関係への関心の開始 定型との異なりの気づき 状況理解の芽生え</p>	<p>おとなへの追従 友人関係への関心の増大 将来含めた自己理解進展 聴覚言語入力安定し相談関係が成立</p>

② 児童期のカリキュラム (続)

	小学1・2年 (6歳半～8歳)
インクルージョン支援	学校生活への慣れ重視 教示関係の安定化重視 児相互作用は期待しない 課題・スケジュールや ルールの視覚化 言語指示は個別かつ単文
同属性集団	おとなが仲介することで 仲間関係を経験 他児の持つ物への注目 集団ルールでの枠づけ 楽しさが残ればよい
達成目標	①生活習慣の維持 ①心身不調の伝達 ②持ち物管理 ④学習姿勢 ④スケジュール理解 ④教師たちへの信頼

※数字は就労準備性の段階を示す 例) ③→第3段階

<p>小学3・4年 (8歳半～10歳)</p>	<p>小学5・6年 (10歳半～12歳)</p>
<p>コミック会話による現実 生活の振り返り マンガを用いたストー リー把握練習 クラス全体を対象とした 多様性教育</p>	<p>相談関係の樹立 相談先の複数確保</p>
<p>構造化環境下での相互交 渉をトライ 協力して準備 見せたいもの→質問 話し合い 仲間関係の実感を狙う</p>	<p>仲間関係の継続と行動半 径の拡大 世界における多様性・相 対化の実感を狙う</p>
<p>②困ったことの報告 ②整理整頓 ②ストーリーのある趣味 ④視覚支援下振り返り ④集団意識・一斉指示 ③一対一関係</p>	<p>②困ったことの相談 ③多様性・相対視 ④視覚支援なし振り返り ①心身不調時の相談 ③数か月単位の金銭管理 ③支援下で仲間と遊ぶ</p>

③ 児童期の定型発達

会話力
(BICS)

- (言語) 話しことば・文脈内
単文処理
外言
- (思考) 具体的思考
- (学習) 体験を通じた学習

思考の高次化
(論理的・抽象的・脱文脈)
9~10歳

教科学習言語能力
(CALP)

- (言語) 書きことば・脱文脈
複文・文脈処理
内言
- (思考) 抽象的思考
- (学習) 言語を通じた学習

第4章では、幼児期の自閉スペクトラムの特徴と教育計画について学びました。つづいてこの第5章では、児童期の自閉スペクトラムの特徴と教育計画について、学年別に学んでいきます。第4章と同様、児童期の定型発達のポイントを2点（言語発達と道徳発達）、整理しておきます。

児童期の言語発達は、9～10歳を境とします。その背景にあるのは、この時期に生じる思考の高次化です。それ以前を会話力（Basic Interpersonal Communicative Skills：BICS）、それ以降を教科学習言語能力（Cognitive Academic Language Proficiency：CALP）と呼びます。

BICSの特徴は、話しことばであり、目の前に存在する具体的な相手とのやり取り（外言）をする際に用いられる、文脈内言語であるという点です。BICSは、豊富な言語外情報（＝現前の文脈）を参照しつつ使用されるので、複雑な文法は必要ありません（単文処理レベル）。

CALPの特徴は、書きことばであり、一般的で不特定の聴衆に向けられたり、自分の頭の中で語られたり（内言）する際に用いられる、現前の文脈を脱した言語であるという点です。CALPは、言語外情報を参照できないため、すべてを言語のみで表現しなければならず、高度な語彙や文法、読解や構成能力を必要とします（複文・文脈処理レベル）。

BICSからCALPへの移行は、思考・学習にも影響します。BICSによる思考は具体性を脱することがなく、したがって学習も体験（直接経験）を通じたものにならざるを得ません。一方で、CALPによる思考は抽象的で、言語（間接経験）のみを通じた学習を可能とし、これが本格的な教科学習を準備するのです。

④ 児童期の定型発達 (続)

道德：他律
(権威を重視)

(道德) 他律的道德
おとな = 権威者への追従
(友人) 近接性
行動が選択基準

社会的認知の発達
(第三者視点獲得・内面成立)
9~10歳

道德：自律
(友人を重視)

(道德) 自律的道德
おとなへの懐疑・距離
(友人) 類似性
内面が選択基準

児童期の道徳発達も、9～10歳を境とします。その背景にあるのは、この時期に生じる社会的認知の発達です。その前後の変化を、「他律から自律へ」と表現します。

他律（あるいは他律的道德）の特徴は、道徳をおとな＝権威者への追従とみなすことにあります。言い換えると、この時期の道徳判断は、おとな（養育者や教師）とのタテ関係に基づいており、友人とのヨコ関係は従属的なものに過ぎないので（タテ関係＞ヨコ関係）。

自律（あるいは自律的道德）の特徴は、道徳をおとなへの追従ではなく、友人との相互忠誠とみなすことにあります（タテ関係＜ヨコ関係）。言い換えると、この時期の道徳判断は、おとなへの懐疑や距離（規則の可変性の認識）とともに、友人と共有する価値観や決まりに基づくようになります。

道徳発達における他律から自律への変化は、友人選択にも影響します。他律の時期の友人選択は、近接性に基づいています。たとえば、自宅や席順が近かったり、同じ塾や習い事に通っていたり、といった外面・行動が選択基準です。したがって、友人選択においておとなの影響を強く受けます。一方で、自律の時期の友人選択は、類似性に基づいています。たとえば、趣味や感性が似ていて互いに共感したり、価値観を共有していたり、といった内面・心理が選択基準です。したがって、友人選択においておとなの影響は入り込みにくくなります。

自律の時期における友人関係は、内面形成とその選択的開示を必要とします。内面形成には、自分の頭の中だけで考える（内言）ことが前提となります。ここに、前節で学んだ言語発達が関係してくるのです。

⑤ 低学年・自閉スペクトラムの特徴

広域的領域

具体的操作期前半
思考の題材は具体的
文脈内言語
単文処理
体験を通じた学習

対面的領域

個別指示が必要
集団意識は曖昧
会話は一方的
聴覚言語入力は単文かつTP0が
絡まないもの



※定型発達

他律的道德
おとなへの追従
友人＝近接性・行動

低学年の自閉スペクトラムの特徴について説明します（低学年＝小学1・2年として、ここでは6歳半～8歳を想定しています）。

広域的領域においては、定型発達と自閉スペクトラムとの間に差はありません（第5章では、広域的領域の発達段階の説明は省略します。自閉スペクトラムの場合、ディスレクシアなどと異なり、児童期の教育計画において重要性が低いからです）が、対面的領域においては大きな差があり、（幼稚園・保育園の場合以上に）小学校という文脈ゆえに問題が拡大しがちです。

定型発達の場合、教師との関係では集団意識・一斉指示および相談・反省が、他児との関係では集団遊び・状況説明および相互配慮が、充分可能な状態で小学校に入学してきます（したがって小学校の側もそれを前提に運営される）。一方で自閉スペクトラムの場合、これらはすべて困難です。教師との関係では集団意識は曖昧、個別指示が必要、適切な伝達手段のレベルは単文でかつTPOが絡まないものに限る。他児との関係では会話は一方的で、相手の話は聞き取れない。一斉授業が主軸であり、こどもの側の自発性を前提とする小学校生活において、この差は著しいものとなります。

インクルージョン状況下では、広域的領域および広域的領域に翻訳可能な対面的領域を学び、集団療育においてはそれを超えて、実感を伴う形で対面的領域を学ぶというのが基本です（第2章⑨⑩）。幼児期のカリキュラム（第4章）はそれに沿って説明しましたが、児童期においては（小学校生活の状況に応じ）、集団療育の側でより多くの教育内容を引き受けなければならない場合もあるでしょう。

⑥ 低学年・自閉スペクトラムの教育計画

インクルー ジョン

学校生活への慣れ重視
教示関係の安定化重視
児相互作用は期待しない
課題・スケジュールやルールの
視覚化
言語指示は個別かつ単文

同属性集団

おとなが仲介することで仲間関
係を経験
他児の持つ物への注目
集団ルールでの枠づけ
楽しさが残ればよい

達成目標

生活習慣の維持
心身不調の伝達
持ち物管理
学習姿勢
スケジュール理解
教師たちへの信頼

低学年の自閉スペクトラムの教育計画について説明します。結論から言えば、この時期の教育計画に、5歳児の教育計画（第4章⑨⑩）と質的に異なる内容は含まれません。その最大の理由は、学校生活の開始という大きな負荷が掛かる時期だからです。

インクルージョン状況下では、学校生活に慣れることと教師への信頼感を育むことに焦点を当てます。そのため、教師との教示関係を安定させることを重視し、適切な伝達手段のレベル（個別指示、単文でかつTPOが絡まないもの）の遵守に加え、視覚呈示も併用します。視覚呈示の理由は、インプット過多のために混乱が生じやすく、要求水準を引き下げる必要があることと、自発性・自律性の確保のためです（第4章⑨⑩）。幼稚園・保育園と比べて小学校では、課題・スケジュール・ルールがたくさんあり、指示待ちに陥らないようにするには視覚呈示は欠かせません。こども同士の相互作用は期待せず、些細なトラブルも教師が解決する（そのため教示関係と信頼感を強化する）ほうがうまくいきます。

集団療育においては、（5歳児に引き続き）同属性集団ならでの、相性の合う仲間との関係が楽しいという経験を蓄積させることに焦点を当てます。対面的領域の発達段階から、複雑な相互作用はまだ無理なので、（集団ルールの設定、関わり方も課題として設定して教える、など）おとなの仲介は強く求められます。

このように、5歳児の教育計画が、学校生活開始に合わせ量的に拡大したものが、低学年の教育計画です。ただしこの時期に、幼児期の達成目標をクリアしていない場合は、集団療育において補っていく必要があります。

⑦ 中学年・自閉スペクトラムの特徴

広域的領域

具体的操作期後半
言語へのメタ認知進展
脱文脈
複文・文脈処理
言語を通じた学習

対面的領域

一斉指示が可能
おとなへの追従
友人関係への関心の開始
定型との異なりの気づき
状況理解の芽生え



※定型発達

他律から自律へ
おとなへの懷疑
友人＝類似性・内面
内面の成立

中学年の自閉スペクトラムの特徴について説明します（中学年＝小学3・4年として、ここでは8歳半～10歳を想定しています）。

中学年は転換期です。この時期に、定型発達児は「他律から自律へ」と移行します（第5章④）。道徳判断の基準がタテ関係（養育者や教師）からヨコ関係（友人）へと変化し、友人選択の基準も近接性（外面・行動）から類似性（内面・心理）へと変化し、おとなの手から離れてこども自身の選択で友人グループが形成されるようになります（友人グループ＝仲間集団の形成とは、こども自身が類似性あるメンバーを選別するということです。言い換えると、仲間外れが発生するということです。発達過程として、これは自然かつ必要なことですが、誤解も多い点なので注意を喚起しておきます）。

一方で、自閉スペクトラム児も対面的領域が発達します。集団意識・一斉指示が可能となり、伝達手段のレベルも向上し、状況理解も芽生え（リアルタイムだと、対人場面を正確に把握・説明することはできないが、漠然とした気付きは生じる）、（単なる遊び相手ではなく）友人関係への関心も抱くようになります。結果として、行動レベルから内面レベルへと問題の所在が移行します。学校生活にも慣れ、教師の指示も通りやすくなるので、表面上は問題が減ったように見えたとしても安心してはいけません。友人が欲しくなるこの時期に、周囲は友人グループが形成されているのです（かつ、そのどれにも所属できないことも多い）。しかも、状況理解が進むということは、対人関係の失敗を自覚しやすくなることでもあり、周囲の定型発達児との異なりに直面するということでもあるのです。内面の危機ともいえましょう。

⑧ 中学年・自閉スペクトラムの教育計画

インクルー
ジョン

コミック会話による現実生活の
振り返り
マンガを用いたストーリー把握
練習
クラス全体を対象とした多様性
教育

同属性集団

構造化環境下での相互交渉をト
ライ
協力して準備
見せたいもの→質問
話し合い
仲間関係の実感を狙う

達成目標

困ったことの報告
整理整頓
ストーリーのある趣味
視覚支援下振り返り
集団意識・一斉指示
一対一関係

中学年の自閉スペクトラムの教育計画について説明します。この時期の教育計画（の成否）は、ふたつの点で重要な位置を占めます。ひとつは、高学年以降の教育の成否を決める分岐点となること。あとひとつは、（幼児期含め）低学年までの教育の成果が試される時期であることです。

インクルージョン状況下では、自閉スペクトラム児本人に対しては、状況理解のスキル教育に焦点を当てます。この時期、状況理解が芽生え関心が強まるものの、対人場面を正確に把握できないため、却って周囲に対する誤解が増えます。ここで活用できるのがコミック会話です。現実生活で起こったことを、マンガに描いて本人に示すことで振り返りをさせるという方法です（描くのはその場にいるおとな、学校ならば教師です）。コミック会話が有効な理由は、リアルタイムだと無理でも、マンガ＝視覚化すると対人場面を正確に理解できる、という狭間の時期だからです。状況理解への能力・関心を高めるために、家庭と連携してマンガを読ませるのも有効です（対人関係を学ぶ教材としてストーリーのあるマンガは最適です。アニメ・ゲームでも構いませんが、児童文学はハードルが高いです）。困ったことを自分で状況説明できるようになることが目標です。

一方で、クラス全体に対しては多様性教育が必須です。非常に誤解が多い点なので強調しておきますが、特定の個人、特定の障害だけを取り上げて、周囲の児童に理解を求めるやり方は、偏った注意を喚起するため、たいていの場合に逆効果になります。多様性教育とは、世界にある様々な差異を網羅的に取り上げることで、誰もが互いに違っている（だから理解するには理性・言語が必要）と学ぶ教育なのです。

⑨ 高学年・自閉スペクトラムの特徴

広域的領域

形式的操作期へ
抽象的思考へ
脱文脈・抽象的言語
より複雑な文脈処理
言語を通じた複雑な学習

対面的領域

おとなへの追従
友人関係への関心の増大
将来含めた自己理解進展
聴覚言語入力安定し相談関係
が成立



※定型発達

自律的道德
おとなへの距離
友人関係の深化

高学年の自閉スペクトラムの特徴について説明します（高学年＝小学5・6年として、ここでは10歳半～12歳を想定しています）。

高学年は、一言でいえば、中学年で生じた転換期の先にある時期です。定型発達児は、ますますおとなに対して距離を置き、友人グループの中で過ごすようになります。一方で、自閉スペクトラム児も対面的領域が発達し、伝達手段のレベルも向上し、状況理解・対人関心が増大し、将来を含めた自己理解も進みます。

高学年の自閉スペクトラムの教育計画について説明します。この時期以前の教育計画（幼児期～低学年における、教示関係・信頼感、自発性・自律性、中学年における、状況理解のスキル教育）が成功していれば、相談が可能になります（相談とは複雑な課題です。状況を正確に記憶する→5W1Hを整理して言語化する→相談相手の理解度に配慮しながら伝達する→相談相手のアドバイスを言語情報だけで正確に把握する→過去の状況を想起しアドバイスに基づいた反実仮想をして有効性を判断する。これが相談過程であり、自閉スペクトラム児が苦手とする領域が多く含まれています）。対人関係や心身不調など、（心身不調の訴えだけなら低学年、状況説明までなら中学年の目標ですが）困ったことを自分から相談できるようになることがこの時期の目標になります。中学校では、困ったことがあれば自発的に相談し、可能な限り自力で解決することを求められますので、小学校卒業までに相談ができるようになっておくことは重要な意味があります。スキル教育と並行して、相談先を複数確保することと、それらとの相談関係の樹立も進めておきましょう。

⑩ 高学年・自閉スペクトラムの教育計画

インクルー
ジョン

相談関係の樹立
相談先の複数確保

同属性集団

仲間関係の継続と行動半径の拡大
世界における多様性・相対化の実感を狙う

達成目標

困ったことの相談
多様性・相対視
視覚支援なし振り返り
心身不調時の相談
数か月単位の金銭管理
支援下で仲間と遊ぶ

インクルージョン状況下での教育計画の説明が続きましてので、集団療育における教育計画に移ります（ここで中学年の教育計画についても併せて説明します）。

集団療育における教育計画も、自閉スペクトラムの対面的領域の発達に合わせて、幼児期から段階的に進めてきました。4歳児では、おとなとの関係性が核であり、おとなが提供する場（＝集団療育）が楽しいと感じ、参加したいと思うこと。5歳児～低学年では、おとなが提供する楽しい場に参加する、他児にも関心を抱くようになり（そして名前や好きなものなど外面的特徴を記憶し）、一緒に楽しく参加している感覚を持つこと。これらを踏まえ中学年では、相互作用の機会を増やします。（課題やルールなど、おとなによる媒介を減らして）他児と一対一でコミュニケーションする機会（互いに趣味のグッズを見せて、質問し合うなど）や、チームで動く機会（集団療育の場で飲むジュースを話し合って決める、みんなと一緒に準備する、など）を用意します、さらに高学年では行動半径を拡大させ、集団療育で知り合った仲間と一緒に、（養育者の承認・支援つきで）集団療育以外の場（近隣で買い物など）にも外出するよう促していきます。

集団療育の大きな目標は、肯定的アイデンティティの獲得です。多数派の定型発達児に囲まれていては、少数派の自閉スペクトラム児は、ひとりではそこに辿り着けません。友人という対等な関係性と、そこでの相互承認があってはじめて、自閉スペクトラム児は自分の特徴を、定型発達とは異なるけれども平等なものとして感じられるのです（多様性・相対化）。障害認識というものが仮に必要なのだとすれば、診断名ではなくこうした実感を指すのだと思います。

<推奨文献>

インクルージョン教育や集団療育について考えるには、障害と教育について学びを進める必要がある。アクセシビリティや合理的配慮など重要概念については、川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司『合理的配慮』（有斐閣）を勧める。国内法（差別解消法）には限界があるので、国際法である障害者権利条約についても学ぶ必要があり、それには長瀬修・東俊裕・川島聡編『障害者の権利条約と日本』増補改訂版（生活書院）が良書。加えて、社会モデルについては、杉野昭博『障害学——理論形成と射程』（東京大学出版会）と立岩真也『自由の平等』（岩波書店）。

ただし障害児教育と多文化教育との理論的統合はいまだ困難で、手話という言葉に基づく多文化教育を主張する国際的なろう者運動（やそれを参照する自閉者）を、特別支援教育の側は捉え切れていない。多文化教育については、中島和子『バイリンガル教育の方法』（アルク選書）と松尾知明『多文化教育の国際比較』（明石書店）、その理論的根拠についてはウィル・キムリッカ『多文化時代の市民権』（晃洋書房）・『土着語の政治』（法政大学出版局）。ろう者運動については、パディ・ラッド『ろう文化の歴史と展望』（明石書店）や上農正剛『たったひとりのクレオール』（ポット出版）。

平成30年3月発行
発達障害児の集団療育テキスト



執筆：片山知哉
（山梨県立こころの発達総合支援センター所長）

発行：山梨県立こころの発達総合支援センター
〒400-0005
山梨県甲府市北新1-2-12福祉プラザ内

このリーフレットは、クリエイティブ・コモンズ 表示-非営利-
改変禁止 4.0 国際 ライセンスの下に提供されています。

あなたは以下の条件に従う限り、自由に：

共有 — どのようなメディアやフォーマットでも資料を複製したり、
再配布できます。あなたがライセンスの条件に従っている限り、許
諾者がこれらの自由を取り消すことはできません。

あなたの従うべき条件は以下の通りです。

表示 — あなたは、適切なクレジットを表示し、ライセンスへのリ
ンクを提供し、変更があったらその旨を示さなければなりません。
あなたはこれらを合理的などのような方法で行っても構いませんが、
許諾者があなたやあなたの利用行為を支持していると示唆するよ
うな方法は除きます。

非営利 — あなたは営利目的でこの資料を利用してはなりません。
改変禁止 — あなたがこの資料を、リミックスし、改変し、あるい
はこの資料をベースに新しい作品を作った場合、あなたは改変され
た資料を頒布してはなりません。

