

# 平成30年度教員免許更新講習

学習面の問題を抱える、知的能力  
正常な児童生徒への支援

平成30年10月8日

佐賀駅南クリニック  
久野建夫

# お断り

- ・各コマの時間配分は進行に従って多少の変更があります。ハンドアウトと進行が一致しないところがあります。
- ・事例は複数例の所見から合成し、個人識別ができないものです。
- ・自閉症の名称が新旧入り乱れている点はあらかじめお詫びします。新名称は「自閉スペクトラム症」です。
- ・「一見、知的能力正常にみえる」児童生徒も講義内容に含みます。

# 児童生徒の学習の問題

- ・全教科にわたって学習が遅れている
- ・学習に加えて身支度や生活管理ができない
- ・音美体はできるが、「主要教科」のみまったくできない
- ・学習に加えて対人関係のトラブルがある
- ・教師との相性の良し悪しが学習に著しく影響する
- ・興味のある単元と興味のない単元で、やる気の差が極端
- ・学習意欲がまったくない
- ・休みや遅刻が多く、受講時数が不足で学習が遅れている
- ・一旦習得したことをすぐに忘れる
- ・必要な教科書、教材、ノートを忘れることが多すぎる
- ・できるはずなのにうっかりミスが多すぎる
- ・離席や教室飛びだしで授業に集中出来ない
- ・特定教科、特定領域に限って極端にできない

# 学習面の問題を抱える児童生徒への支援

- ・**自閉スペクトラム症基盤群への支援**

1. 自閉スペクトラム症行動解析の（だいたい）7つ道具を使おう
2. 個別の指導計画作成手順に沿って解析していこう
3. 自立活動の6分類27項目にあてはめて対応を考えよう

- ・**学習を妨害する諸要因に対する支援**

1. 不注意・多動が要因か考えよう
2. 全般的知的能力障害が要因か考えよう
3. 認知能力の個体内差が要因か考えよう
4. 自閉スペクトラム症が基盤である可能性を検討しよう
5. 個別の指導計画作成手順に沿って解析していこう
6. 自立活動の6分類27項目にあてはめ対応を考えよう

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

## 第2回調査の結果

通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について

### 1. 調査の目的

特別支援教育が本格的に開始されてから5年が経過し、その実施状況について把握することが重要である。また、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムを今後構築していくに当たり、障害のある子どもの現在の状況を把握することが重要である。そのため、本調査により、通常の学級に在籍する知的発達に遅れはないものの発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を明らかにし、今後の施策の在り方や教育の在り方の検討の基礎資料とする。

## (2) 質問項目

### I. 児童生徒の困難の状況

①学習面（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）

「LDI-R - LD診断のための調査票-」（日本文化科学社）を参考にして作成。

②行動面（「不注意」「多動性一衝動性」）

「ADHD評価スケール」（株式会社明石書店）を使用。

③行動面（「対人関係やこだわり等」）

スウェーデンの研究者によって作成された、高機能自閉症に関するスクリーニング質問紙（ASSQ）を参考にして作成。

※質問項目は別添。

### II. 児童生徒の受けている支援の状況

協力者会議における議論を踏まえ作成。

※質問項目は別添。

## (3) 調査時期

平成24年2月から3月にかけて実施。

## (4) 調査対象

全国（岩手、宮城、福島の3県を除く）の公立の小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒を母集団とする。

**表5 質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面、各行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の男女別集計**

	学習面又は行動面で著しい困難を示す	推定値 (95%信頼区間)		
		A LD 類型	B ADHD 類型	C 自閉症 類型
男子	9. 3% (8. 9%~9. 8%)	5. 9% (5. 6%~6. 3%)	5. 2% (4. 8%~5. 5%)	1. 8% (1. 7%~2. 1%)
女子	3. 6% (3. 3%~3. 8%)	2. 9% (2. 7%~3. 2%)	1. 0% (0. 9%~1. 1%)	0. 4% (0. 3%~0. 5%)

表7 設問「校内委員会において、現在、特別な教育的支援が必要と判断されていますか」に対する回答

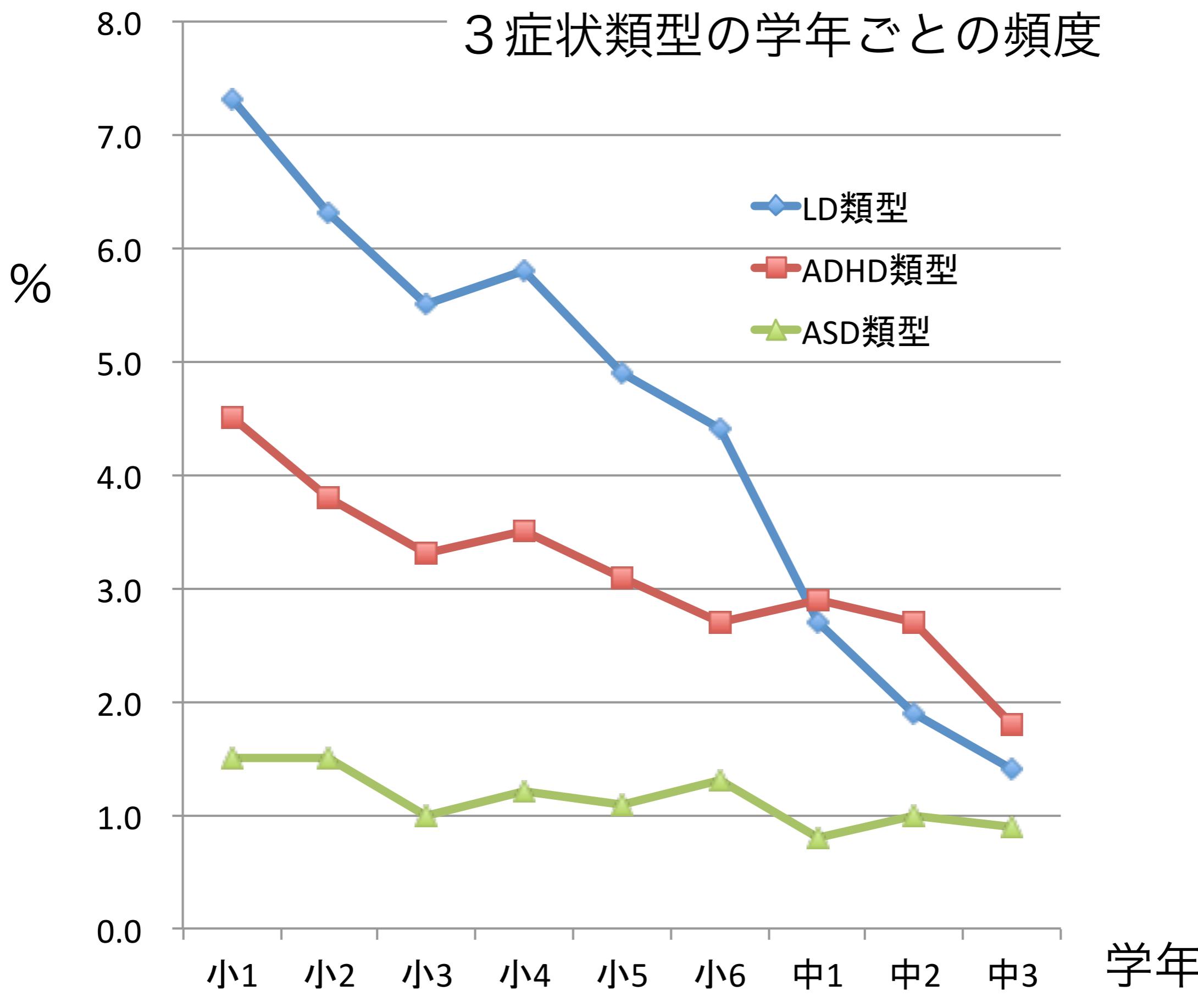
	推定値 (95%信頼区間)
必要と判断されている	18.4% (16.6%~20.3%)
必要と判断されていない	79.0% (76.9%~81.1%)
不明	2.6% (1.6%~4.1%)

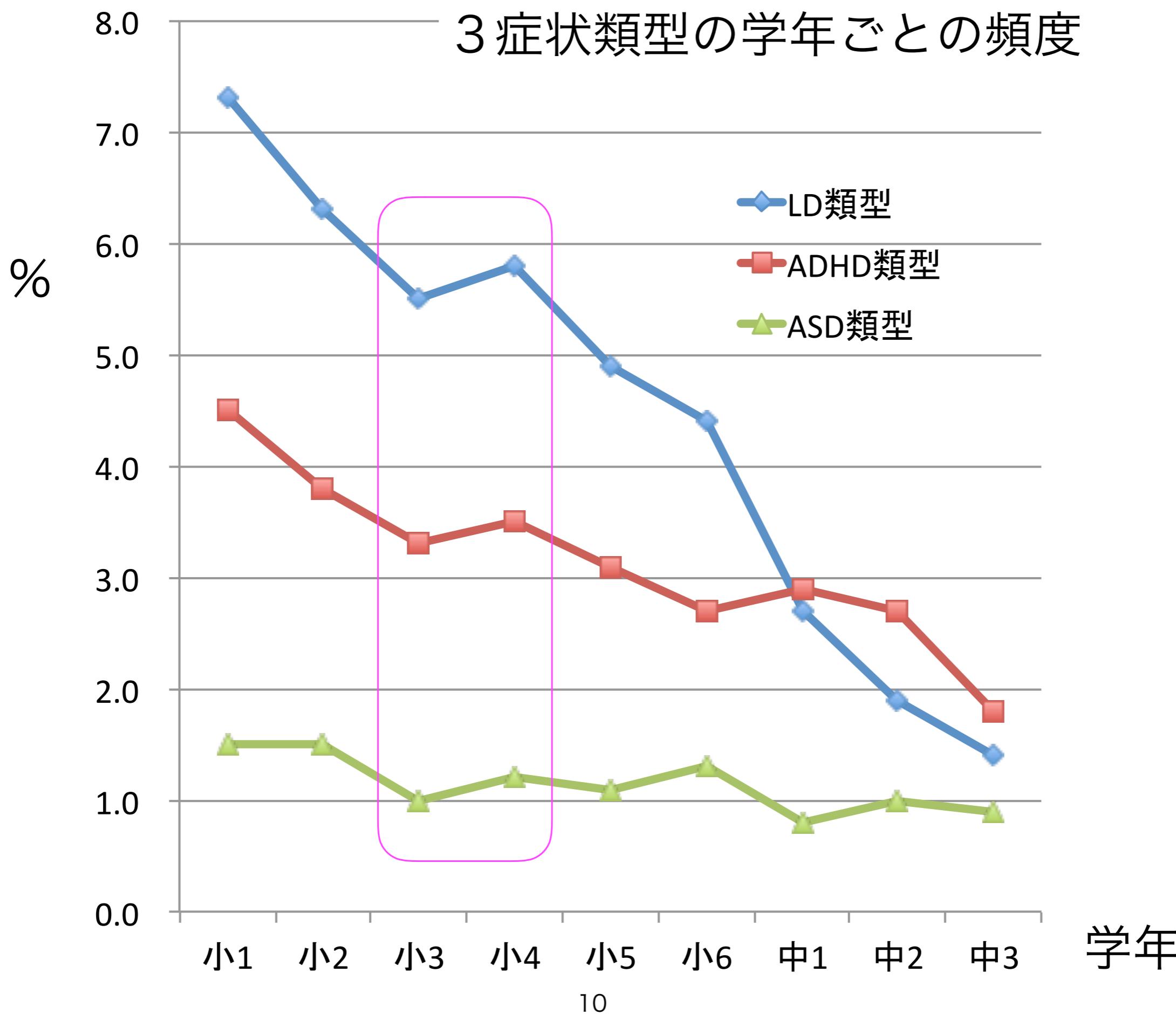
表8 質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒（推定値6.5%）の受けている支援の状況の概観

	推定値 (95%信頼区間)
現在、いずれかの支援がなされている	55.1% (52.8%~57.4%)
過去、いずれかの支援がなされていた	3.1% (2.5%~3.9%)
いずれの支援もなされていない	38.6% (36.4%~40.9%)
不明	3.1% (2.1%~4.7%)

※「現在、いずれかの支援がなされている」とは、表9-1～9-9に示す各設問における各回答<sup>\*1</sup>の一つあるいは複数で該当した場合を指す。

※「過去、いずれかの支援がなされていた」とは、現在、いずれかの支援がなされている児童生徒（推定値55.1%）以外のうち、表9-1～9-9に示す各設問における各回答<sup>\*2</sup>の一つあるいは複数で該当した場合を指す。





# 通常学級での調査結果

症状を呈する者は学年進行によって急激に改善する（特にLD症状、次いでADHD症状）。小学校1年生で問題があっても8割は改善する。

改善するものは「障害」とは呼べないので？

学年進行によって急激に改善するのはなぜか？ 本当に学習面の問題は学年とともに解決する？ 教員の指導が適切だから？ LDI-R調査項目が不適切？

ただし、小3から小4にかけては3症状とも増加する。

# ADHD, 反抗挑発症(ODD), 素行症(CD)

ADHD： 個々の診断基準項目は異常（病理水準）といえるものではない。

反抗挑発症： 両者の中間

素行症： 診断基準項目はどれも刑法に抵触する、あるいはそれに近い。

# 3つの水準

ここではそれを独立の疾患というより重症度別に分けた症状分類ととらえている。

- 定義
- 症状の水準
- 通常どのような症状が見られるか
- 学校での影響
- 学校での対策
- 基礎疾患

# 注意欠如・多動症

- ・個々の診断基準項目は病的水準といえるものではない。
- ・衝動性項目は単独でも問題行動としてとらえられる可能性がある。
- ・このレベルの行動は学級内で対応可能な場合が多いとおもわれる。
- ・DSM-5では成人期の症状をより具体的に取り上げている。

# 不注意

	細部見落とし	障害	取りかかり回避	
注意 機能 障害	集中とぎれ		紛失	
	うわの空	生活 機能 障害	被転導性	
	中途投げだし		失念	
実行 機能	要領の悪さ			

# 不注意

注意 機能 障害	細部見落とし	個人の本質的特性で修正は困難。年齢とともに改善されるのを待つか、薬物療法を試みる。	障害	取りかかり回避	取り組みやすいところから始める。どこからでも始めらわれる課題とする
	集中とぎれ		紛失	物の置き場所を決める。予備を準備する。	
	うわの空		被転導性	不適切刺激の軽減のための座席、環境の工夫	
実行 機能	中途投げだし	手順についてあらかじめ考えさせる。	失念	見やすい所にメモ。	
	要領の悪さ				

# 不注意



## 注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害 Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

A. (1)および／または(2)によって特徴づけられる、**不注意**および／または**多動性一衝動性**の持続的な様式で、機能または発達の妨げとなっているもの：

(1) **不注意**：以下の症状のうち6つ（またはそれ以上）が少なくとも6ヶ月持続したことがあり、その程度は発達の水準に不相応で、社会的および学業的／職業的活動に直接悪影響を及ぼすほどである：

注：それらの症状は、単なる反抗的行動、挑戦、敵意の表れではなく、課題や指示を理解できないことでもない。青年期後期および成人（17歳以上）では、少なくとも5つ以上の症状が必要である。

(a) 学業、仕事、または他の活動中に、しばしば綿密に注意することができない、または**不注意な間違**をする（例：細部を見過ごしたり見逃してしまう。作業が不正確である）。

(b) 課題または遊びの活動中に、しばしば**注意を持続することが困難**である（例：講義、会話、または長時間の読書に集中し続けることが難しい）。

(c) 直接話しかけられたときに、しばしば**聞いていないように見える**（例：明らかに注意を逸らすものがない状況でさえ、心がどこか他所にあるように見える）。

(d) しばしば指示に従えず、学業、家事、職場での**義務をやり遂げることができない**（例：課題を始めるがすぐに集中できなくなる、また容易に脱線する）。

## 注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害 Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

A. (1)および／または(2)によって特徴づけられる、不注意および／または多動性一衝動性の持続的な様式で、機能または発達の妨げとなっているもの：

- (e) 課題や活動を順序立てることがしばしば困難である（例：一連の課題を遂行することが難しい、資料や持ち物を整理しておくことが難しい、作業が乱雑でまとまりがない、時間の管理が苦手、締め切りを守れない）.
- (f) 精神的努力の持続を要する課題（例：学業や宿題。青年期後期および成人では報告書の作成、書類に漏れなく記入すること、長い文章を見直すこと）に従事することをしばしば避ける、嫌う、またはいやいや行う.
- (g) 課題や活動に必要なもの（例：学校教材、鉛筆、本、学習道具、財布、鍵、書類、眼鏡、携帯電話）をしばしばなくしてしまう.
- (h) しばしば外的な刺激（青年期後期および成人では無関係な考えも含まれる）によってすぐ気が散ってしまう.
- (i) しばしば日々の活動（例：家事、お使いをすること、青年期後期および成人では、電話を折り返しきること、お金の支払い、会合の約束を守ること）で忘れっぽい.

# 多動性・衝動性



# 多動性・衝動性

目に見える多動	非移動性多動	固定式椅子.椅子の足にクッション.	多動	過剰発話	
	離席	言語割り込み		行動割り込み	
感じられる	移動運動 多動(指向)	対人妨害性			
	余暇時静粛困難				
	多動雰囲気				

## 注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害 Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

(2) **多動性および衝動性**：以下の症状のうち6つ（またはそれ以上）が少なくとも6ヶ月持続したことがあり、その程度は発達の水準に不相応で、社会的および学業的／職業的活動に直接悪影響を及ぼすほどである。

注：それらの症状は、単なる反抗的態度、挑戦、敵意などの表れではなく、課題や指示を理解できないことでもない。青春期後期および成人（17歳以上）では、少なくとも5つ以上の症状が必要である。

- (a) しばしば手足をそわそわ動かしたりトントン叩いたりする、またはいすをガタガタさせる。
- (b) 席についていることが求められる場面でしばしば席を離れる（例：教室、職場、その他の作業場所で、またはそこにとどまる要求される他の場面で、自分の場所を離れる）。
- (c) 不適切な状況でしばしば走り回ったり高い所へ登ったりする（注：青年または成人では、落ち着かない感じのみに限られるかもしれない）
- (d) 静かに遊んだり余暇活動につくことがしばしばできない。

## 注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害 Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

(2) 多動性および衝動性：以下の症状のうち6つ（またはそれ以上）が少なくとも6ヶ月持続したことがあり、その程度は発達の水準に不相応で、社会的および学業的／職業的活動に直接悪影響を及ぼすほどである。

(e) しばしば“**じっとしていない**”、またはまるで“エンジンで動かされているように”行動する（例：レストランや会議に長時間とどまることができないかまたは不快に感じる。他の人達には、落ち着かないとか、一緒にいることが困難と感じられるかもしれない）。

(f) しばしばしゃべりすぎる。

(g) しばしば質問が終わる前に**出し抜いて答え始めてしまう**（例：他の人達の言葉の続きを言ってしまう、会話で自分の番を待つことができない）。

(h) しばしば**自分の順番を待つことが困難**である（例：列に並んでいるとき）。

(i) しばしば**他人を妨害し、邪魔する**（例：会話、ゲーム、または活動に干渉する。相手に聞かずにまたは許可を得ずに他人の物を使い始めるかもしれない：青年または成人では、他人のしていることに口出ししたり、横取りすることがあるかもしれない）。

## 注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害 Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

- B. 不注意または多動性～衝動性の症状のうちいくつかが**12歳になる前**から存在していた。
- C. 不注意または多動性衝動性の症状のうちいくつかが**2つ以上の状況**（例：家庭、学校、職場、友人や親戚といふとき、その他の活動中）において存在する。
- D. これらの症状が、社会的、学業的、または職業的機能を損なわせているまたはその質を低下させているという**明白な証拠**がある。
- E. その症状は、統合失調症、または他の精神病性障害の経過中にのみ起こるものではなく、他の精神疾患（例：気分障害、不安症、解離症、パーソナリティ障害、物質中毒または離脱）ではうまく説明されない。

# 注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害 Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

- ・ いずれかを特定せよ

314.01 (F90.2) **混合して存在**：過去 6 ヶ月間、基準A1（不注意）と基準A2（多動性衝動性）をともに満たしている場合

314.00 (F90.0) **不注意優勢に存在**：過去 6 ヶ月間、基準A1（不注意）を満たすが基準A2（多動性衝動性）を満たさない場合

314.01 (F90.1) **多動・衝動優勢に存在**：過去 6 ヶ月間、基準A2（多動性一衝動性）を満たすが基準A1（不注意）を満たさない場合

- ・ 該当すれば特定せよ

部分寛解：以前はすべての基準を満たしていたが、過去 6 ヶ月間はより少ない基準数を満たしており、かつその症状が、社会的、学業的、または職業的機能に現在も障害を及ぼしている場合

- ・ 現在の重症度を特定せよ

軽度：診断を下すのに必要な項目数以上の症状はあったとしても少なく、症状がもたらす社会的または職業的機能への障害はわずかでしかない。

中等度：症状または機能障害は、「軽度」と「重度」の間にある。

重度：診断を下すのに必要な項目数以上に多くの症状がある。またはいくつかの症状が特に重度である。または症状が社会的または職業的機能に著しい障害をもたらしている。

## DSM-VI：注意欠如・多動性障害 Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

A. (1)か(2)どちらか

(1) 以下の不注意の症状のうち 6 つ（またはそれ以上）が少なくとも 6 ヶ月以上続いたことがあり、その程度は不適応的で、発達の水準に相応しないもの：

### 不注意

- (a) 学業、仕事、またはその他の活動において、しばしば綿密に注意することができない、または不注意な過ちをおく。
- (b) 課題または遊びの活動で注意を持続することがしばしば困難である。
- (c) 直接話しかけられた時にしばしば聞いていないように見える。
- (d) しばしば指示に従えず、学業、用事、または職場での義務をやり遂げることができない(反抗的な行動または指示を理解できないためではなく)。
- (e) 課題や活動を順序立てることがしばしば困難である。
- (f) (学業や宿題のような)精神的努力の持続を要する課題に従事することをしばしば避ける、嫌う、またはいやいや行う。
- (g) (例えばおもちゃ、学校の宿題、鉛筆、本、道具など)課題や活動に必要なものをしばしばなくす。
- (h) しばしば外からの刺激によって容易に注意をそらされる。
- (i) しばしば毎日の活動を忘れてしまう。

## DSM-VI：注意欠如・多動性障害 Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

A. (1)か(2)どちらか

(2) 以下の多動性-衝動性の症状のうち6つ(またはそれ以上)が少なくとも6ヶ月以上持続したことがあり、その程度は不適応的で、発達水準に相応しない：

### 多動性

- (a) 学業、仕事、またはその他の活動において、しばしば綿密に注意することができない、または不注意な過ちをおく。
- (b) しばしば教室や、その他、座っていることを要求される状況で席を離れる。
- (c) しばしば、不適応な状況で、余計に走り回ったり高い所へ上がったりする(青年または成人では落ち着かない感じの自覚のみに限られるかも知れない。)
- (d) しばしば静かに遊んだり余暇活動につくことができない。
- (e) しばしば“じっとしていない”またはまるで“エンジンで動かされるように”行動する。
- (f) しばしばしゃべりすぎる。

### 衝動性

- (g) しばしば質問が終わる前にだし抜けに答えててしまう。
- (h) しばしば順番を待つことが困難である。
- (i) しばしば他人を妨害し、邪魔する(例えば、会話やゲームに干渉する)。

## DSM-VI：注意欠如・多動性障害 Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

- B. 多動性-衝動性または不注意の症状のいくつかが7歳未満に存在し、障害を引き起こしている。
- C. これらの症状による障害が2つ以上の状況において(例えば、学校[または仕事]と家庭)存在する。
- D. 社会的、学業的または職業的機能において、臨床的に著しい障害が存在するという明確な証拠が存在しなければならない
- E. その症状は広汎性発達障害、精神分裂病、またはその他の精神病性障害の経過中にのみ起こるものではなく、他の精神疾患(例えば、気分障害、不安障害、解離性障害、または人格障害)ではうまく説明されない。

病型に基づくコード番号をつけること：

314.01 混合型

314.00 不注意優勢型

314.01 多動性-衝動性優勢型

# 小学校3年生男子の事例

# 不注意

注意 機能 障害	細部見落とし	障害	取りかかり回避	宿題をやろうとしない
	集中とぎれ		紛失	消しゴムを持って行っていない
	うわの空		被転導性	スーパー・マーケットでの風船追いかけ
実行 機能	中途投げだし	生活 機能 障害	失念	消しゴムを借りたことを忘れる
	要領の悪さ			ランドセルの準備

# 多動性・衝動性

目に見える多動	非移動性多動	授業中に椅子をガタガタさせてる	多動	過剰発話	何で先にご飯食べちゃうの？
	離席				
移動運動 多動(指向)	エスカレーターを走って昇る		衝動性	言語割り込み	公園で友人の会話に割り込む
				行動割り込み	公園で遊具の順番が待てない
感じられる	余暇時静慮困難	遊具で遊びながら「ねー見て見て」			
	多動雰囲気	「親は一体何しているの」という印象を与えてる		対人妨害性	「またあいつが来たぜ」という印象を与えてる

# 大学生の事例

# 不注意

注意 機能 障害	細部見落とし	エントリーシートが きれいに保管できな い	障害	取りかかり回避	レポートを完成、 提出できない
	集中とぎれ	就活に向けての作業 に集中できない		紛失	財布、案内図を紛 失
	うわの空	就職課職員から「聴 いているの？」	生活 機能 障害	被転導性	「こんなところに 力バンやができる る」
	中途投げだし	エントリーシートが 完成できない		失念	バイトの時刻を忘 れる
	要領の悪さ	一日の予定が順調に こなせない			
実行 機能					

# 多動性・衝動性

目に見える多動	非移動性多動	自室内での振る舞い	多動	過剰発話	教員研究室での話し方
	離席	就職課ですぐに立ちあがる			
	移動運動 多動(指向)	自転車で事故に会いそうになる		言語割り込み	教員研究室に飛び込んでワーウー
感じられる	余暇時静粛困難	常にブツブツ言うのが抑えられない	衝動性	行動割り込み	力バン屋で他の客の前に割り込む
	多動雰囲気	「悪いやつじゃないんだけどいつもこうだよね」		対人妨害性	教員にも他の客にも迷惑がられている

# (小学生例)自閉症の症状としてとらえると

社会性障害		多様性柔軟性障害	
対人、情緒相互性障害	同級生との会話が一方的、相互性を欠く	表現多様性障害	
非言語コミュニケーション障害	公園の友達に非言語コミュニケーションが取れていな	変化耐性障害	なんでテレビ消すの
仲間関係障害	同級生との感情交流が乏しい、夕食と一緒に食べようとしない	興味受容柔軟性障害	ビデオゲーム、特定のマンガキャラクターへの没入
		感覚受容柔軟性障害	(数字に対する) 視覚過敏、教員の音声指示が通らない

# (小学生例)自閉症の症状としてとらえると

心の理論 能力障害 (各水準理論)	友達の気持ち（迷惑だ な）が読めない	中枢性統合 障害	マンガを持って行くべき 「場」とそうでない「場」へ の洞察
心の理論 能力障害 (ストレンジス トリー)	複雑な言語表現が理解で きない「今、算数の時間 だぞ」	実行機能 障害	ランドセル内容の準備

(大学生例)自閉症の症状としてとらえると

- ・ソーシャルスキルの修得そこそこ良好。
- ・心の理論課題は非常に苦労して修得。しかし、読み違えも多い。
- ・こだわりは強いが、日常生活では上手く隠している。
- ・実行機能障害が著しい。

# (大学生例)自閉症の症状としてとらえると

社会性障害	多様性柔軟性障害
対人、情緒相互性障害	就職課職員、教員との感情共有ができない  友達の中で表情調節乏しい
非言語コミュニケーション障害	「いろいろあるヤツだよね」共感を持たれていな  い
仲間関係障害	表出多様性障害  変化耐性障害  興味受容柔軟性障害  感覚受容柔軟性障害

# (大学生例)自閉症の症状としてとらえると

心の理論 能力障害 (各水準理論)	教員や就職課職員の気持ちが十分にはくみ取れていない	中枢性統合 障害	大学生活全体の流れを把握していない
心の理論 能力障害 (ストレンジストーリー)	「毎日頑張ってきているけど就職決まらないね」がしつくり理解できない	実行機能 障害	就活の具体的な作業の実行ができない

# 自閉症とADHD

- ・多動、不注意などの症状は類似する。
- ・この2事例は自閉症なのかADHD
- ・併存診断ができるか
  - DSM-IV：併存不可      DSM-5：併存可能
- ・年齢と共に変化する（あるいは初めの診断が間違っていた？）場合

ADHD → ASD    ADHD → ADHD + ASD

ASD → ADHD（まれ？）    ASD → ADHD + ASD

- ・因果関係はあるのか
- ・どちらの問題がより大きいか



初期にはADD (ADHD)  
と診断されていた。

後に自閉症とされるよ  
うになった。

# 注意欠如・多動症

- ・個々の診断基準項目は病的水準といえるものではない。
- ・衝動性項目は単独でも問題行動としてとらえられる可能性がある。
- ・このレベルの行動は学級内で対応可能な場合が多いとおもわれる。

# ADHDの併存可能疾患

DSM-5：(E) その症状は、統合失調症、または他の精神病性障害の経過中にのみ起こるものではなく、他の精神疾患（例：気分障害、不安症、解離症、パーソナリティ障害、物質中毒または離脱）ではうまく説明されない。

DSM-IV：(E) その症状は**広汎性発達障害**、統合失調症、またはその他の精神病性障害の経過中にのみ起こるものではなく、他の精神疾患（例えば、気分障害、不安障害、解離性障害、または人格障害）ではうまく説明されない。

# 自閉症とADHD

- ・多動、不注意などの症状は類似する。
- ・併存診断ができるか

DSM-IV：併存不可

DSM-5：併存可能

- ・年齢と共に変化する（あるいは初めの診断が間違っていた？）場合

ADHD → ASD    ADHD → ADHD + ASD

ASD → ADHD （まれ？）    ASD → ADHD + ASD

- ・因果関係はあるのか
- ・どちらの問題がより大きいか

# ADHDと知的能力障害

不注意は、知的能力障害に伴ってしばしば見られる。

多動性衝動性も、知的能力障害に伴うことがある。

従って、ADHDの診断基準には；

(不注意、多動性衝動性の症状について) 「その程度は発達の水準に不相応であり」という規定が設けられている。

「発達の水準に相応」であることはどうやって調べるか。

まずは、IQの測定：田中ビネー

適応機能の測定：Vineland II、S-M式生活機能検査

# ADHDと限局性学習症

- ・不注意は学習に大きく影響する。
- ・多動性衝動性も影響する可能性あり。
- ・短期記憶の問題も影響しうる。
- ・ただし、特定科目、特定領域のみの学習困難がADHDのみで説明できるかは問題が残る。

# ADHDと反抗挑発症、素行症

- DSM-5では、ADHDは「神経発達症群」の下位にあり、反抗挑発症と素行症は、「秩序破壊的・衝動制御・素行症群」の下位に置かれている。別系統の疾患ということになった。
- DSM-IVでは、3種類とも「通常、幼児期、小児期、または青年期に初めて診断される障害」の下の、「注意欠陥および破壊的行動障害」に所属していた。
- ADHD -> ODD -> CDという進展移行が本当にあるのか。

# 児童生徒の学習の問題

- ・全教科にわたって学習が遅れている
- ・学習に加えて身支度や生活管理ができない
- ・学習に加えて対人関係のトラブルがある
- ・教師との相性の良し悪しが学習に著しく影響する
- ・興味のある単元と興味のない単元で、やる気の差が極端
- ・学習意欲がまったくない
- ・休みや遅刻が多く、受講時数が不足で学習が遅れている
- ・一旦習得したことをすぐに忘れる
- ・必要な教科書、教材、ノートを忘れることが多すぎる
- ・できるはずなのにうっかりミスが多すぎる
- ・離席や教室飛びだしで授業に集中出来ない
- ・特定教科、特定領域に限って極端にできない
- ・音美体はできるが、「主要教科」のみまったくできない

ADHD症状  
の可能性

# 不注意による学習妨害への支援

- 生活機能障害への支援
- 実行機能障害への支援
- 注意機能障害への支援

# ADHDの薬物療法

現在使用されている薬剤

- ノルアドレナリン再取り込み阻害薬
  - メチルフェニデート（コンサーバ）
  - アトモキセチン（ストラテラ）
- アドレナリン再取り込み阻害薬
  - グアンファシン（インチュニブ）
  - (抗精神病薬)
  - (抗うつ薬：SNRIなど)

開発中の薬剤

- ノルアドレナリン再取り込み阻害薬（リステキサンフェタミン）

漢方薬

- 抑肝散
- 甘麦大棗湯
- 人参養榮湯
- 半夏厚朴湯
- 四物湯＋小建中湯

# 3 + 1 水準の視点

	診断基準症状の水準	対応レベル	インクルーシブ教育の視点
ADHD水準	正常児に見られ、病理水準ではない。衝動性は問題行動と捉えられる。	学級内での対応が可能なことが多い。	十分なインクルージョンが望ましい。
反抗挑発症水準	生徒指導上の重要問題。	学年、学校全体での問題共有が必要になる。	適度の分離が必要な場合がある。合理的配慮の検討。
かんしゃく	独立して学校・家庭生活で大きな問題となる。原因疾患は多岐にわたる。	反抗挑発症と同レベル。	適度の分離が必要な場合がある。合理的配慮の検討。
素行症水準	刑法に抵触、あるいはそれに近い。	教育のみの力では限界あり。多組織対応。	インクルーシブ教育は困難。

# 行動レベルと原因

- ・ 各レベルの原因は何か
- ・ 独立疾患なのか、単なる症状の集積か
- ・ 相互移行はあるか
- ・ 年齢にともなう症状変化

# 学習面の問題を抱える児童生徒への支援

- ・**自閉スペクトラム症基盤群への支援**

1. 自閉スペクトラム症行動解析の（だいたい）7つ道具を使おう
2. 個別の指導計画作成手順に沿って解析していこう
3. 自立活動の6分類27項目にあてはめて対応を考えよう

- ・**学習を妨害する諸要因に対する支援**

1. 不注意・多動が要因か考えよう
2. 全般的知的能力障害が要因か考えよう
3. 認知能力の個体内差が要因か考えよう
4. 自閉スペクトラム症が基盤である可能性を検討しよう
5. 個別の指導計画作成手順に沿って解析していこう
6. 自立活動の6分類27項目にあてはめ対応を考えよう

# 知的能力障害（知的発達症／知的発達障害）

<<DSM-5に示された診断基準>>

知的能力障害（知的発達症）は、発達期に発症し、概念的、社会的、および実用的な領域における知的機能と適応機能両面の欠陥を含む障害である。以下の3つの基準を満たさなければならない。

- A. 臨床的評価および個別化、標準化された知能検査によって確かめられる、論理的思考、問題解決、計画、抽象的思考、判断、学校での学習、および経験からの学習など、知的機能の欠陥。
- B. 個人の自立や社会的責任において発達的および社会文化的な水準を満たすことができなくなるという適応機能の欠陥。継続的な支援がなければ、適応上の欠陥は、家庭、学校、職場、および地域社会といった多岐にわたる環境において、コミュニケーション、社会参加、および自立した生活といった複数の日常生活活動における機能を限定する。
- C. 知的および適応の欠陥は、発達期の間に発症する。

# 知的能力障害（知的発達症／知的発達障害）

注：診断用語である知的能力障害は、知的発達障害というICD-11の診断用語と同義である。本書では知的能力障害という用語が使用されているが、他の分類体系との関係を明確にするため、両方の用語が見出しに使用されている。さらに、米国の連邦法規（公法111-256 ローザ法）は、精神遅滞を知的能力障害という用語に置き換え、学術誌は知的能力障害という用語を使用している。したがって、知的能力障害は医学、教育、その他の専門職、また一般市民や支援団体により広く使用される用語である。

- ・現在の重症度を特定せよ

317 (F70) 軽度

必要とされる支援のレベルを決めるのは適応機能であるため、重症度のレベルはそれぞれIQの値ではなく適応機能に基づいて定義される。

318.0 (F71) 中等度

さらに、IQ尺度はそのIQ範囲の下限において妥当性が乏しい。

318.1 (F72) 重度

318.2 (F73) 最重度

# 児童生徒の学習の問題

- ・全教科にわたって学習が遅れている (全般的な)知的能力
- ・学習に加えて身支度や生活管理ができない 障害の可能性
- ・学習に加えて対人関係のトラブルがある
- ・教師との相性の良し悪しが学習に著しく影響する
- ・興味のある単元と興味のない単元で、やる気の差が極端
- ・学習意欲がまったくない
- ・休みや遅刻が多く、受講時数が不足で学習が遅れている
- ・一旦習得したことをすぐに忘れる
- ・必要な教科書、教材、ノートを忘れることが多すぎる
- ・できるはずなのにうっかりミスが多すぎる
- ・離席や教室飛びだしで授業に集中出来ない
- ・特定教科、特定領域に限って極端にできない
- ・音美体はできるが、「主要教科」のみまったくできない

A. 臨床的評価および個別化、標準化された知能検査によって確かめられる、論理的思考、問題解決、計画、抽象的思考、判断、学校での学習、および経験からの学習など、知的機能の欠陥。

- ・ 知能を単一構造としてとらえる

田中ビニー、K式、津守

- ・ 知能を複数構成としてとらえる

Wechsler理論 (WISC-IV, WAIS-IV) 、

Luria理論 (K-ABC II, DN-CAS)

B. 個人の自立や社会的責任において発達的および社会文化的な水準を満たすことができなくなるという適応機能の欠陥,

- ・ 主に適応機能をとらえる

S-M社会生活能力検査

- ・ さらに不適応行動も把握する

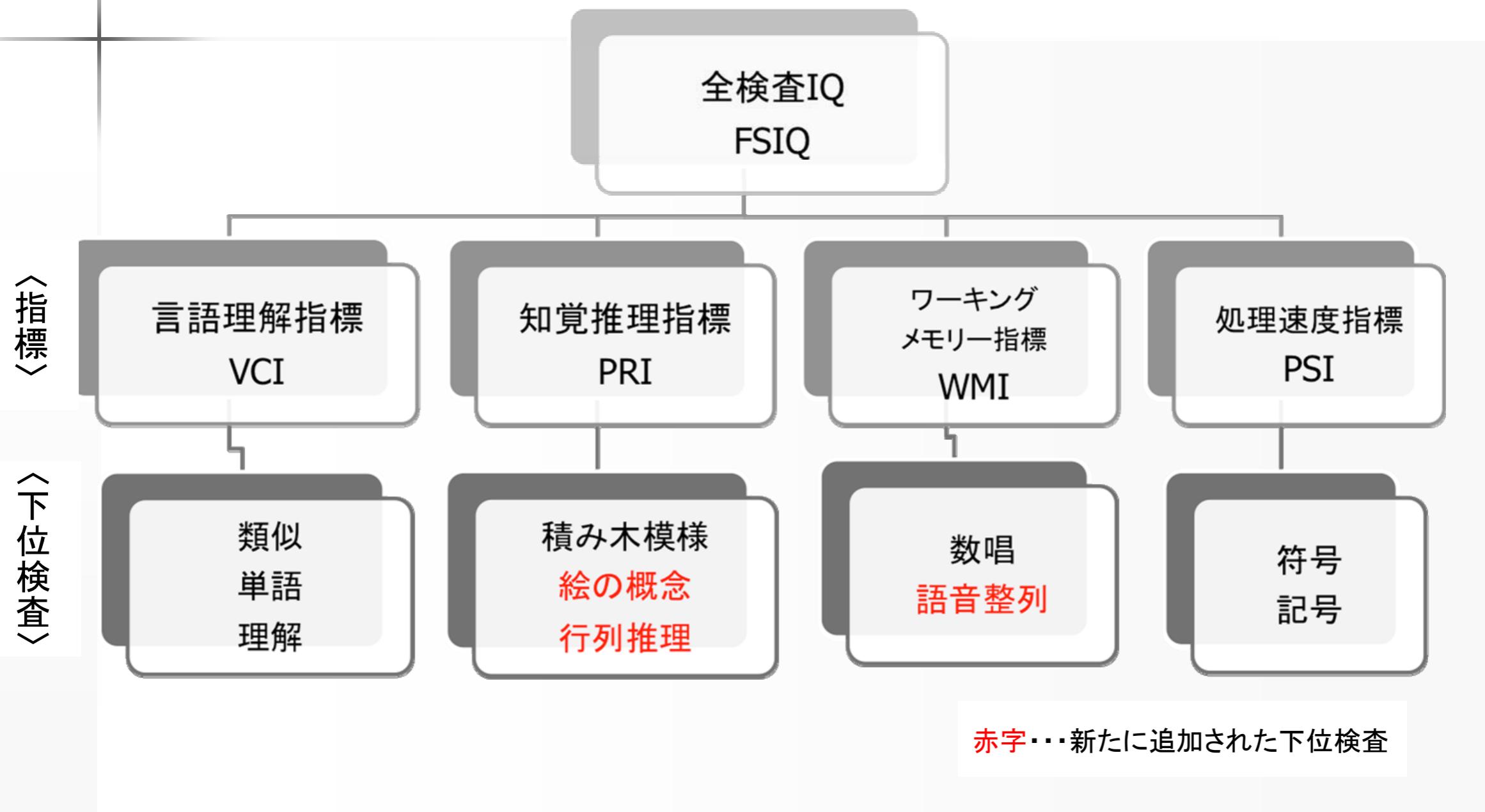
Vineland II

# ①

# WISC-IVの概要

- 適用年齢: 5歳0ヶ月～16歳11ヶ月
- 所要時間: 45-60分程度
- 知能指數の測定ができる  
→全検査IQ
- 指標得点の測定  
言語理解(VCI)・知覚推理(PRI)・  
ワーキングメモリー(WMI)・処理速度(PSI)

# WISC-IVの構成



# 個人識別

粗点から評価  
点への換算

評価点合計  
から合成得  
点への換算

## wisc-IV 記録用紙

WECHSLER INTELLIGENCE SCALE FOR CHILDREN-FOURTH EDITION

受検者

検査者

年齢の計算		
年	月	日
検査日		
生年月日		
年 齡		

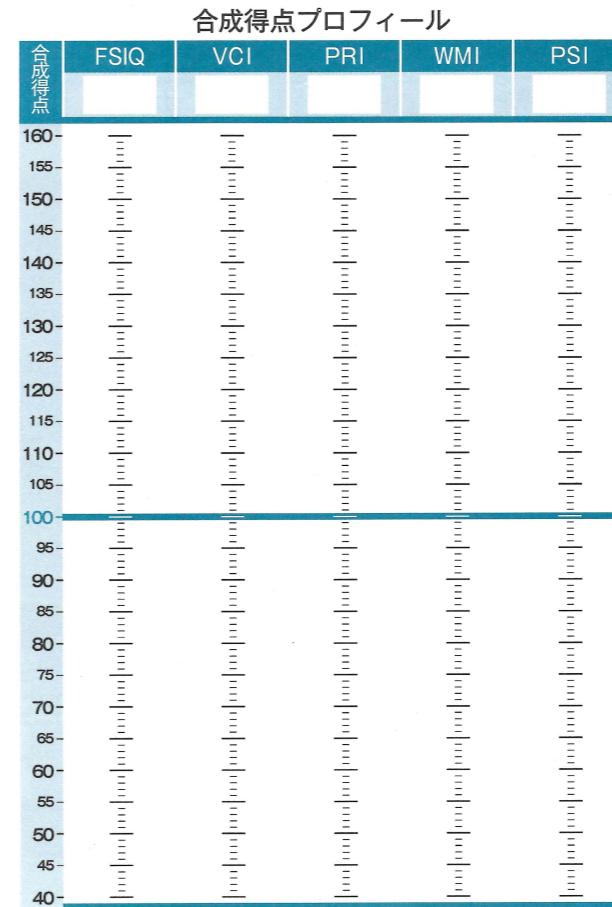
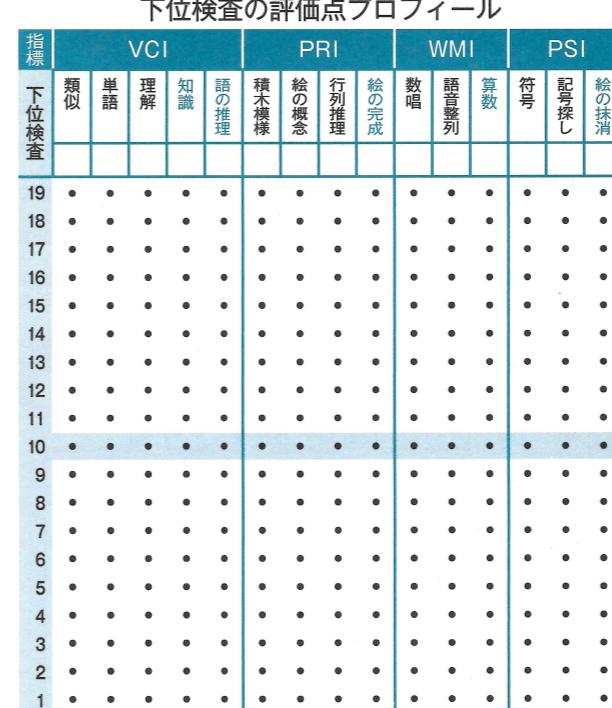
### 粗点から評価点への換算

下位検査	粗点	評価点				
積木模様						
類似						
数唱						
絵の概念						
符号						
単語						
語音整列						
行列推理						
理解						
記号探し						
(絵の完成)		( )	( )			
(絵の抹消)		( )				( )
(知 識)		( ) ( )				
(算 数)		( )		( )		
(語の推理)		( ) ( )				
評価点合計						
	全検査	言語理解	知覚推理	ワーキングメモリー	処理速度	

### 評価点合計から合成得点への換算

	評価点合計	合成得点	パーセンタイル	信頼区間 90% / 95%
全検査 (FSIQ)				
言語理解 (VCI)				
知覚推理 (PRI)				
ワーキングメモリー (WMI)				
処理速度 (PSI)				

日本版 WISC-IV 記録用紙  
原版著作権 © 2003 年 NCS Pearson, Inc., U.S.A. 日本版著作権 © 2010 年 NCS Pearson, Inc., U.S.A.  
日本版 WISC-IV は米国 NCS Pearson, Inc. の許可を得て翻訳・翻案されたものです。  
Translated and adapted by permission. Copyright © 2003 by NCS Pearson, Inc., U.S.A. Japanese translation  
copyright © 2010 by NCS Pearson, Inc., U.S.A. All rights reserved.  
本印刷物の内容、形式を無断で転載または複写すると著作権法に触れますのでご注意ください。



下位検査の  
評価点プロ  
フィール

合成得点  
プロ  
フィール

# ディスクレ パンシー比較

強い能力と  
弱い能力

## 分析ページ

ディスクレパンシー比較				判定値	有意差	標準出現率	比較の基準
指標／下位検査	得点 1	得点 2	差	.15 / .05	あり なし		いずれかにチェック
VCI	VCI - PRI	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		あり なし		
	VCI - WMI	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		あり なし		
	VCI - PSI	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		あり なし		
	PRI - WMI	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		あり なし		
	PRI - PSI	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		あり なし		
	WMI - PSI	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		あり なし		
下位検査	[数唱] - [語音整列]	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		あり なし		
	[符号] - [記号探し]	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		あり なし		
	[類似] - [絵の概念]	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		あり なし		

ディスクレパンシー比較は実施・採点マニュアルの表 B.1, B.2, B.3, B.4 を参照

強い能力と弱い能力の判定 (S と W の判定)				判定値	強い / 弱い	標準出現率	比較の基準
下位検査	評価点	評価点平均	平均との差	.15 / .05	S	W	いずれかにチェック
VCI	類似	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		S	W	
	単語	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		S	W	
	理解	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		S	W	
PRI	積木模様	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		S	W	
	絵の概念	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		S	W	
	行列推理	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		S	W	
WMI	数唱	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		S	W	
	語音整列	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		S	W	
	符号	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		S	W	
PSI	記号探し	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		S	W	

SとWの判定は実施・採点マニュアルの表 B.5 を参照

10検査	VCI 3検査	PRI 3検査
評価点合計	[ ]	[ ]
下位検査数	÷ 10	÷ 3
平均	[ ]	[ ]

10検査平均は 10 の基本検査から算出する

## プロセス分析

### プロセス評価点への換算

プロセス得点	粗点	評価点
積木模様：時間割増なし	[ ]	[ ]
数唱：順唱	[ ]	[ ]
数唱：逆唱	[ ]	[ ]
絵の抹消：不規則	[ ]	[ ]
絵の抹消：規則	[ ]	[ ]

評価点は実施・採点マニュアルの表 A.8 を参照

### 標準出現率への換算

プロセス得点	粗点	標準出現率
順唱：最長スパン	[ ]	[ ]
逆唱：最長スパン	[ ]	[ ]

標準出現率は実施・採点マニュアルの表 B.7 を参照

### ディスクレパンシー比較

プロセス得点	粗点 1	粗点 2	差	標準出現率
[順唱最長] - [逆唱最長]	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]		

標準出現率は実施・採点マニュアルの表 B.8 を参照

## ディスクレパンシー比較

### 下位検査／プロセス評価点

下位検査／プロセス評価点	評価点 1	評価点 2	差	判定値	有意差	標準出現率
【積木模様】 - 【積木模様：時間割増なし】	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]			あり なし	
【数唱】 - 【順唱】 - 【数唱：逆唱】	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]			あり なし	
【絵の抹消】 - 【絵の抹消：不規則】 - 【絵の抹消：規則】	[ ] - [ ] = [ ]	[ ]			あり なし	

ディスクレパンシー比較は実施・採点マニュアルの表 B.9, B.10 を参照



# 記録用紙

名前

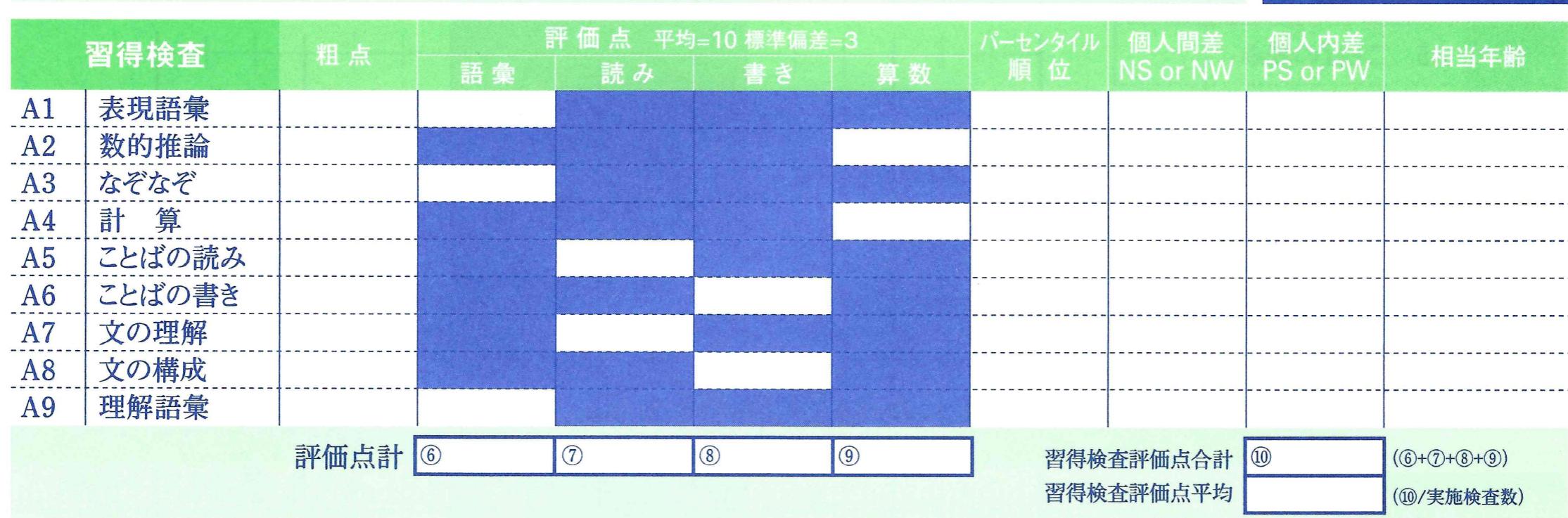
男・女

学校名・学年

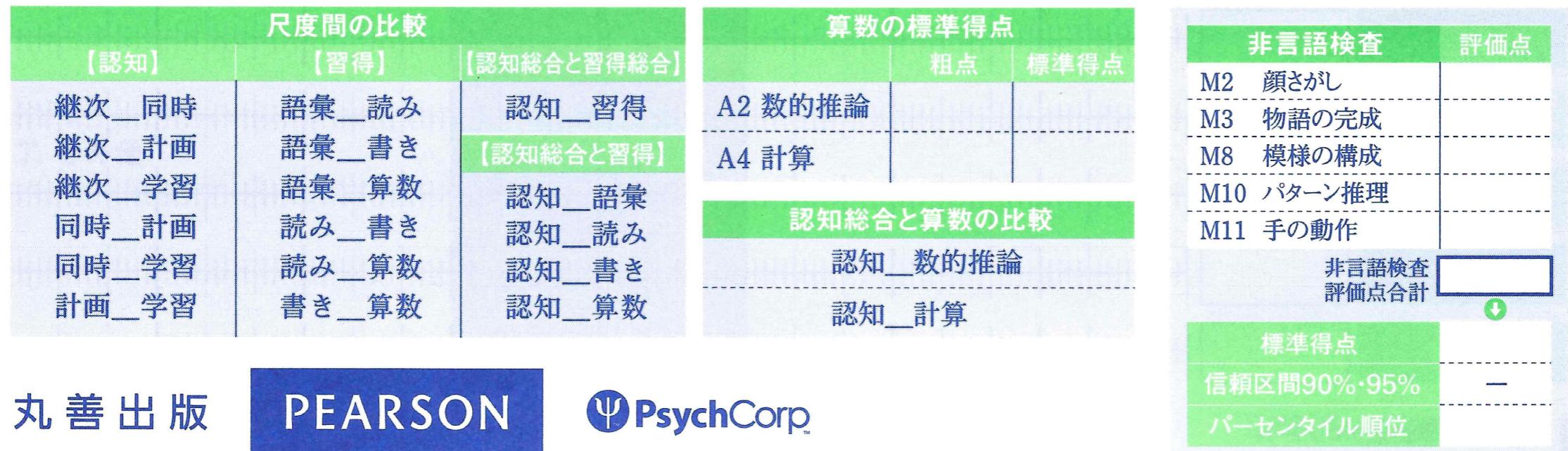
検査者

認知検査	粗点	評価点 平均=10 標準偏差=3				パーセンタイル順位	個人間差 NS or NW	個人内差 PS or PW	相当年齢
		継次	同時	計画	学習				
M1 語の学習									
M2 顔さがし									
M3 物語の完成									
M4 数唱									
M5 絵の統合									
M6 語の学習遅延									
M7 近道さがし									
M8 模様の構成									
M9 語の配列									
M10 パターン推理									
M11 手の動作									
評価点計		①	②	③	④	認知検査評価点合計		⑤	(①+②+③+④)
						認知検査評価点平均			(⑤/実施検査数)

認知尺度	評価点合計	標準得点 平均=100 標準偏差=15	信頼区間 90%・95%	パーセンタイル順位	個人間差 NS or NW	個人内差 PS or PW	まれな差	検査年月日
【認知総合尺度】	⑤		—					年 月 日 生年月日
継次尺度	①	⑪	—					年 月 日
同時尺度	②	⑫	—					年 月 日
計画尺度	③	⑬	—					年 月 日
学習尺度	④	⑭	—					年 月 日
標準得点合計		⑯	(⑪+⑫+⑬+⑭)	認知尺度標準得点平均			(⑯/実施尺度数)	年 月 日



習得尺度	評価点合計	標準得点 平均=100 標準偏差=15	信頼区間 90%・95%	パーセンタイル順位	個人間差 NS or NW	個人内差 PS or PW	まれな差	検査年月日
【習得総合尺度】	(10)		—					年 月 日
語彙尺度	(6)	(16)	—					生年月日
読み尺度	(7)	(17)	—					年 月 日
書き尺度	(8)	(18)	—					検査時年齢
算数尺度	(9)	(19)	—					年 月 日
標準得点合計 (20)		(10+17+18+19)		習得尺度標準得点平均 (20)/実施尺度数				



# 限局性学習症/限局性学習障害

A. 学習や学業的技能の使用に困難があり、その困難を対象とした介入が提供されているにもかかわらず、以下の症状の少なくとも1つが存在し、少なくとも6ヶ月間持続していることで明らかになる；

(1) 不正確な、または時間をかけ努力を要した読字（例：単語を間違ってまたはゆっくりとためらいがちに音読する、しばしば言葉を当てずっぽうに言う。言葉を発音することの困難さをもつ）

(2) 読んでいるものの意味を理解することの困難さ（例：文章を正確に読むかもしれないが、読んでいるもののつながり、関係、意味するもの、またはより深い意味を理解していないかもしれない）

(3) 綴字の困難さ（例：母音や子音を付け加えたり、入れ忘れたり、置き換えたりするかもしれない）

# S

A. 学習や学業的技能の使用に困難があり, その困難を対象とした介入が提供されているにもかかわらず, 以下の症状の少なくとも1つが存在し, 少なくとも6ヶ月間持続していることで明らかになる;

(4) 書字表出の困難さ (例: 文章の中で複数の文法または句読点の間違いをする。段落のまとめ方が下手, 思考の書字表出に明確さがない)

(5) 数字の概念, 数値. または計算を習得することの困難さ (例: 数字, その大小. および関係の理解に乏しい, 1桁の足し算を行うのに同級生がやるよう�数学的事実を思い浮かべるのではなく指を折って数える, 算術計算の途中で迷ってしまい方法を変更するかもしれない)

(6) 数学的推論の困難さ (例: 定量的問題を解くために. 数学的概念, 数学的事実. または数学的方法を適用することが非常に困難である)

# 限局性学習症/限局性学習障害

- B. 欠陥のある学業的技能は、その人の暦年齢に期待されるよりも、著明にかつ定量的に低く、学業または職業遂行能力、または日常生活活動に意味のある障害を引き起こしており。個別施行の標準化された到達尺度および総合的な臨床評価で確認されている。17歳以上の人においては、確認された学習困難の経歴は標準化された評価の代わりにしてよいかもしれない。
- C. 学習困難は学齢期に始まるが、欠陥のある学業的技能に対する要求が、その人の限られた能力を超えるまでは完全には明らかにはならないかもしれない（例：時間制限のある試験、厳しい締め切り、期限内に長く複雑な報告書を読んだり書いたりすること、過度に重い学業的負荷）。
- D. 学習困難は知的能力障害群、非矯正視力または聴力、他の精神または神経疾患、心理社会的逆境、学業的指導に用いる言語の習熟度不足、または不適切な教育的指導によってはうまく説明されない。

注。4つの診断基準はその人の経歴（発達歴、病歴、家族歴、教育歴）、成績表、および心理教育的評価の臨床的総括に基づいて満たさるべきである。

# 限局性学習症/限局性学習障害

該当すれば特定せよ

315.00(F81.0) 読字の障害を伴う：読字の正確さ、読字の速度または流暢性、読解力

注：失読症は単語認識の正確さまたは流暢性の問題。判読や綴字の能力の低さにより特徴づけられる学習困難の様式について用いられる代替用語である。失読症がこの特別な困難さの様式を特定するために用いられた場合、読解力または数学的推理といった付加的な困難さを特定することも重要である。

315.2(F81.81) 書字表出の障害を伴う：綴字の正確さ、文法と句読点の正確さ、書字表出の明確さまたは構成力

315.1(F81.2) 算数の障害を伴う：数の感覚、数学的事実の記憶、計算の正確さまたは流暢性、数学的推理の正確さ

注：失算症は数値情報処理、数学的事実の学習、および正確または流暢な計算の実行の問題に特徴づけられた困難さの様式について用いられる代替用語である。失算症がこの特別な算数の困難さの様式を特定するために用いられる場合、数学的推理または語の推理の正確さの困難といった付加的な困難さを特定することも重要である。

# 限局性学習症/限局性学習障害

現在の重症度を特定せよ

軽度：1つまたは2つの学業的領域における技能を学習するのにいくらかの困難さがあるが、特に学齢期では、適切な調整または支援が与えられることにより補償される。またはよく機能することができるほど軽度である。

中等度：1つまたは複数の学業的領域における技能を学習するのに際立った困難さがあるため、学齢期に集中的に特別な指導が行われる期間がなければ学撲を習熟することは難しいようである。学校、職場、または家庭での少なくとも1日のうちの一部において、いくらかの調整または支援が、活動を正確かつ効率的にやり遂げるために必要であろう

重度：複数の学業的領域における技能を学習するのに重度の困難さがあるため、ほとんど毎学年ごとに集中的で個別かつ特別な指導が継続して行われなければ、これらの技能を学習することは難しいようである。家庭、学校、または職場で適切な調整または支援がいくつも次々と用意されていても、すべての活動を効率的にやり遂げることはできないであろう。

# 限局性学習症の概念

- ・ 読字
  - ・ 文字意味理解
  - ・ 繰字
  - ・ 書字表出
  - ・ 数的概念、算術
  - ・ 数学的推論
- の1つまたは複数において
- ・ 持続的（永続的）障害
  - ・ 集中的介入に不応
  - ・ 個別施行の標準化検査
  - ・ 外的要因の程度も影響しうる
  - ・ 知的障害、不十分な教育、視覚障害、聴覚障害、によるものでない
- の条件をみたす

# 児童生徒の学習の問題

- ・全教科にわたって学習が遅れている
- ・学習に加えて身支度や生活管理ができない
- ・学習に加えて対人関係のトラブルがある
- ・教師との相性の良し悪しが学習に著しく影響する
- ・興味のある単元と興味のない単元で、やる気の差が極端
- ・学習意欲がまったくない
- ・休みや遅刻が多く、受講時数が不足で学習が遅れている
- ・一旦習得したことをすぐに忘れる
- ・必要な教科書、教材、ノートを忘れることが多すぎる
- ・できるはずなのにうっかりミスが多すぎる
- ・離席や教室飛びだしで授業に集中出来ない
- ・特定教科、特定領域に限って極端にできない
- ・音美体はできるが、「主要教科」のみまったくできない

# LDと判断する前に

- ・ 知的障害（知的発達症）があるのではないか。
- ・ 本当に限局的領域での障害なのか。（他の大多数の領域でも障害があるのではないか？）
- ・ 遅れの判断をどのように行うか。— 縦断的遅れ（何学年遅れているか）、横断的遅れ（当該学年でどの位置、 $\sigma$ 値、にあるか）、作業速度が極端に遅い（時間をかけければ達成する）
- ・ 特定領域の遅れをどうやって判断するか・・教研式の問題点
- ・ 他要因はないか。（自閉スペクトラム症、教育指導の不良、本人のやる気がない）
- ・ 医療現場でLDを診断するのは極めて困難

# LDへの対応

- ・ 認知、感覚の特異性検出
- ・ 視覚認知—書字表出、聴覚認知—音声表出
  - ・ Wechsler系知能検査
- ・ 同時処理、継時処理
  - ・ Kaufmann知能検査
- ・ 集中的教育介入—介入への反応
- ・ 下学年、下学部の教育目標・内容での代替
- ・ 本人ではなく、周囲が変わる

改革のきっかけ

障害者の権利に関する条約  
批准への対応

## 2. 障害者の権利に関する条約への対応～障害者の権利に関する条約(教育関係)～

### 目的

- 障害者の人権・基本的自由の享有の確保
- 障害者の固有の尊厳の尊重の促進

### 経緯

- ・平成18年12月 国連総会において採択
- ・平成19年 9月 日本国署名
- ・平成20年 5月 条約発効  
(この間、障害者基本法改正、障害者差別解消法成立、学校教育法施行令改正など)
- ・平成26年1月20日 日本国批准(発効は2月19日)

### 教育部分(第24条)

- 1 締約国は、教育についての障害者の権利を認める。締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、**障害者を包容するあらゆる段階の教育制度 (inclusive education system at all levels)** 及び生涯学習を確保する。当該教育制度及び生涯学習は、次のことを目的とする。
  - (a) 人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること。
  - (b) 障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること。
  - (c) 障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること。
- 2 締約国は、1の権利の実現に当たり、次のことを確保する。
  - (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度(general education system)から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
  - (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受できること及び中等教育を享受できること。
  - (c) **個人に必要とされる合理的配慮 (reasonable accommodation)** が提供されること。
  - (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。
  - (e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。

# 障害者の権利に関する条約

- ・ 総論
- ・ 司法
- ・ 教育
- ・ 福祉
- ・ 医療
- ・ 社会

条約への対応  
インクルーシブ教育  
システム構築

## 2. 障害者の権利に関する条約への対応

中央教育審議会初等中等教育分科会報告(平成24年7月)

～共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進～

### 内 容

#### 1. 共生社会の形成に向けて

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進、共生社会の形成に向けた今後の進め方

#### 2. 就学相談・就学先決定の在り方について

早期からの教育相談・支援、就学先決定の仕組み、一貫した支援の仕組み、就学相談・就学先決定に係る国・都道府県教育委員会の役割

#### 3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備

「合理的配慮」について、「基礎的環境整備」について、学校における「合理的配慮」の観点、「合理的配慮」の充実

#### 4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進

多様な学びの場の整備と教職員の確保、学校間連携の推進、交流及び共同学習の推進、関係機関等の連携

#### 5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等

教職員の専門性の確保、各教職員の専門性、養成・研修制度等の在り方、教職員への障害のある者の採用・人事配置

## 2. 障害者の権利に関する条約への対応

### 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)の概要

障害者基本法  
第4条

基本原則  
差別の禁止

第1項：障害を理由とする  
差別の権利侵害  
行為の禁止

何人も、障害者に対して、障害を  
理由として、差別することその他の  
権利利益を侵害する行為をして  
はならない。

第2項：社会的障壁の除去を怠る  
ことによる権利侵害の防止

社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによって前項の規定に違反することとなるよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない。

第3項：国による啓発・知識の  
普及を図るための取組

国は、第一項の規定に違反する行為の  
防止に関する啓発及び知識の普及を図る  
ため、当該行為の防止を図るために  
必要となる情報の収集、整理及び提供  
を行うものとする。

#### I. 差別を解消するための措置

具体化

差別的取扱いの禁止

国・地方公共団体等  
民間事業者

法的義務

合理的配慮の不提供の禁止

国・地方公共団体等  
民間事業者

法的義務  
努力義務

具体的な対応

政府全体の方針として、差別の解消の推進に関する基本方針を策定（閣議決定）

- [ ● 国・地方公共団体等 ⇒ 当該機関における取組に関する要領を策定※  
● 事業者 ⇒ (主務大臣が) 事業分野別の指針（ガイドライン）を策定 ]

※ 地方の策定は努力義務

実効性の確保

- 主務大臣による民間事業者に対する報告徴収、助言・指導、勧告

#### II. 差別を解消するための支援措置

紛争解決・相談

- 相談・紛争解決の体制整備 ⇒ 既存の相談、紛争解決の制度の活用・充実

地域における連携

- 障害者差別解消支援地域協議会における関係機関等の連携

啓発活動

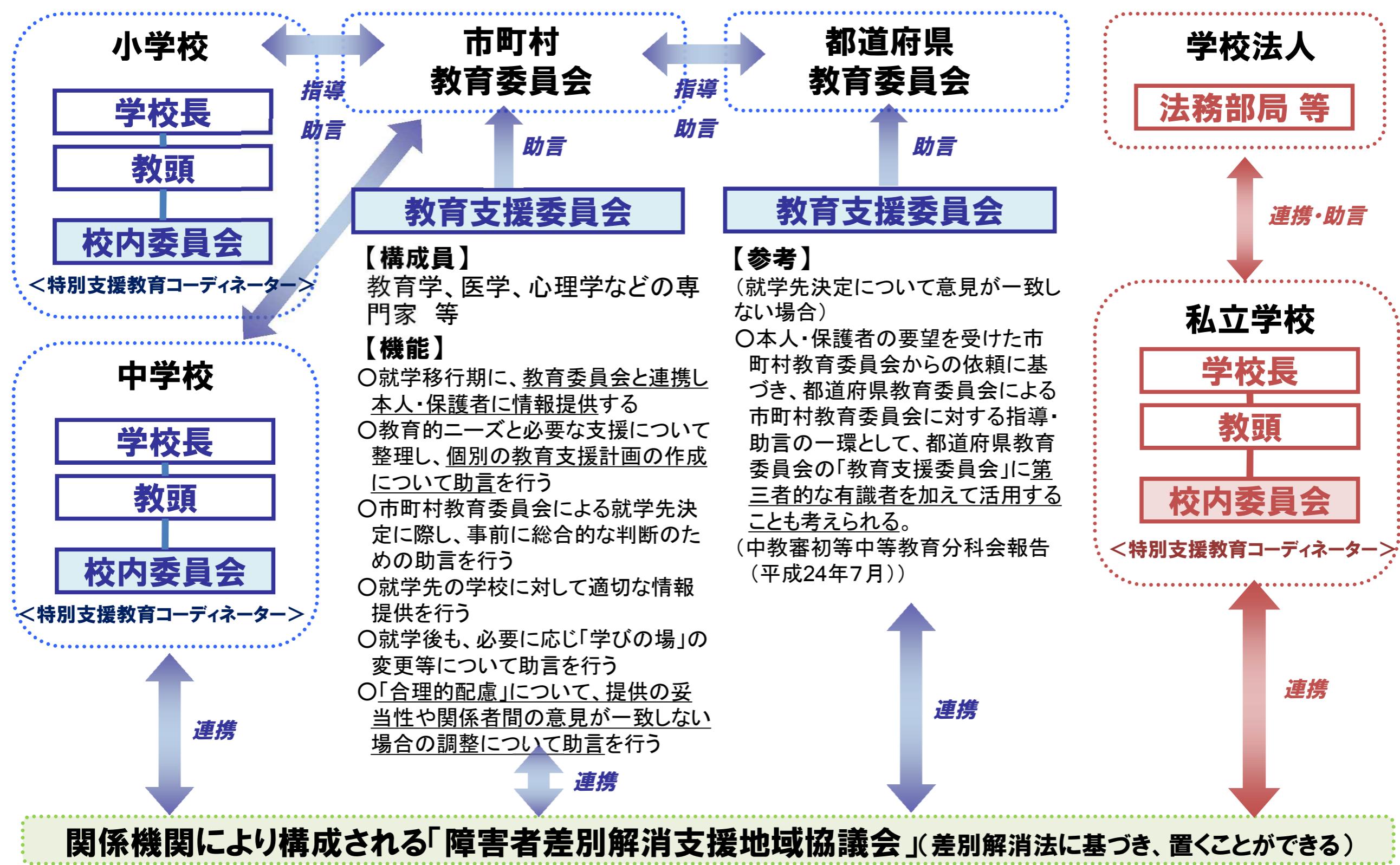
- 普及・啓発活動の実施

情報収集等

- 国内外における差別及び差別の解消に向けた取組に関わる情報の収集、整理及び提供

# 合理的配慮等に関する既存の仕組み(初等中等教育段階)

資料6



この他、行政相談委員による行政相談やあっせん、法務局、地方法務局、人権擁護委員による人権相談等により対応

# 障害者差別解消法の影響

- ・ 保育園で昼の服薬が必要な子ども。
- ・ イベント参加に困難のある、知的障害を伴わない自閉症児童への対応。
- ・ 知的障害特別支援学校での、自閉症児童生徒と非自閉症児童生徒の共同生活における配慮。
- ・ 視覚情報認知異常のある児童生徒の教室の掲示物、

合理的配慮とは

# 合理的配慮について(中教審初中分科会報告(H24.7)より)

## 【合理的配慮】 (→中教審報告における合理的配慮の定義)

- 障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、
  - ・ 学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと
  - ・ 障害のある子供に対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの
  - ・ 学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの

- 「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、設置者・学校と本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点(※)を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい。

※中教審報告において、合理的配慮の3観点  
11項目を整理

## 【障害者差別解消法(H25.6成立、H28.4施行)】

- 行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとなるないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。(第7条第2項)

(※事業者は努力義務) 84

# 就 学 可 能 基 準

## 学校教育法施行令第二十二条の三

法第七十五条 の政令で定める視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、次の表に掲げるとおりとする。

区分	障害の程度
視覚障害者	両眼の視力がおおむね〇・三未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によつても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のもの
聴覚障害者	両耳の聴力レベルがおおむね六〇デシベル以上のもののうち、補聴器等の使用によつても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの
知的障害者	<ul style="list-style-type: none"><li>一 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度のもの</li><li>二 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの</li></ul>

## 学校教育法施行令第二十二条の三

法第七十五条 の政令で定める視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者の障害の程度は、次の表に掲げるとおりとする。

区分	障害の程度
肢体不自由者	一 肢体不自由の状態が補装具の使用によつても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能又は困難な程度のもの
	二 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しないもののうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度のもの
病弱者	一 慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもの
	二 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもの

### 備考

- 一 視力の測定は、万国式試視力表によるものとし、屈折異常があるものについては、矯正視力によつて測定する。
- 二 聴力の測定は、日本工業規格によるオージオメータによる。

# 自閉症・情緒障害特別支援学級の対象

(平成25年10月4日付け 25文科初第756号初等中等教育局長通知)

## 自閉症・情緒障害者

- 一 自閉症又はそれに類するもので,他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のもの
- 二 主として心理的な要因による選択性かん默等があるので、社会生活への適応が困難である程度のもの

# 通級による指導(自閉症)の対象

(平成25年10月4日付け 25文科初第756号初等中等教育局長通知)

自閉症者　自閉症又はそれに類するもので、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のもの

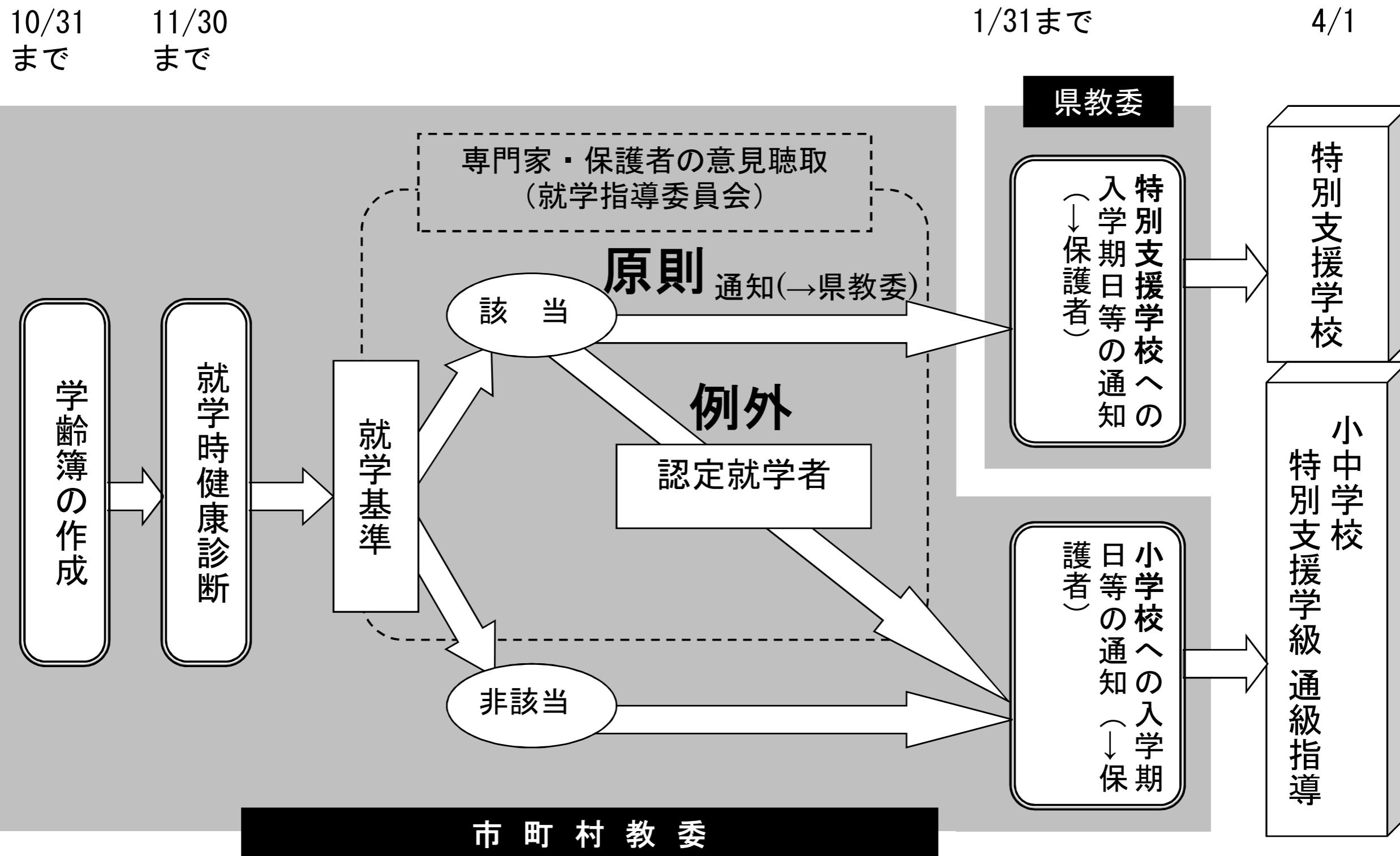
# 就学(可能)基準の再検討

- ・ 知的障害者基準の第二号をどのようにとらえるか。
- ・ 肢体不自由者基準の第二号と病弱者基準の違い。
- ・ 病弱者基準の第二号（身体虚弱者？）をどのようにとらえるか。
- ・ 自閉症はなぜ含まれないか。

# 障害のある児童生徒の 就学先決定

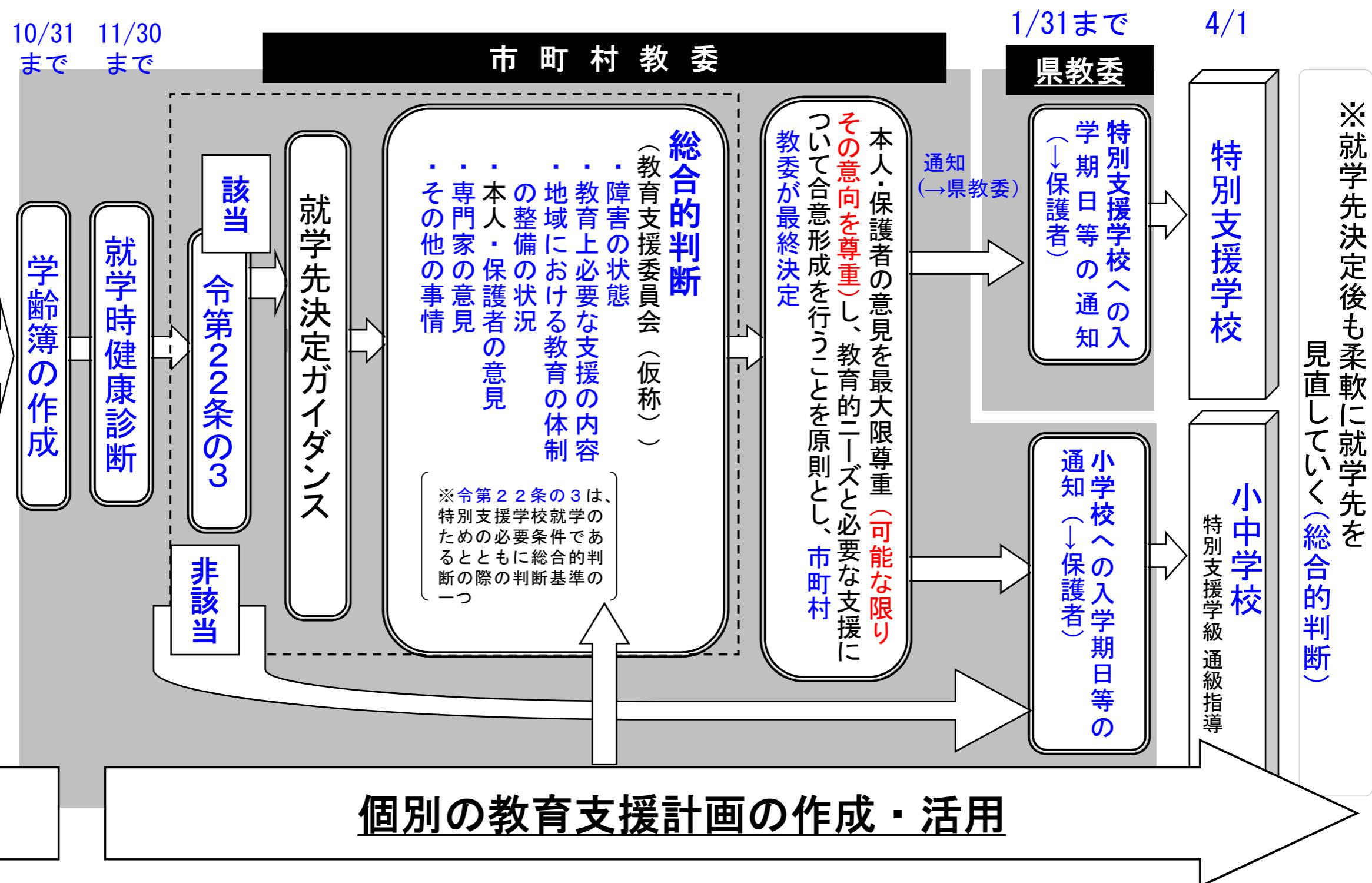
# 障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ）

## 【改正前(学校教育法施行令)】



# 障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ）

【改正後】



# 就学決定の流れ(平成25年9月)

就学先を決定する仕組みの改正（学校教育法第5条及び第11条関係）

市町村の教育委員会は、就学予定者のうち、**認定特別支援学校就学者**（視覚障害者等のうち、当該市町村の教育委員会が、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、その住所の存する都道府県の設置する**特別支援学校に就学させることが適当であると認める者**をいう。以下同じ。）以外の者について、その保護者に対し、翌学年の初めから2月前までに、小学校又は中学校の入学期日を通知しなければならないこと。

# 就学先決定制度の改正

- ・ 就学基準にあてはまる程度の障害を持つ就学予定者は
- ・ 平成25年度まで：原則的に特別支援学校へ、特別な場合に「認定就学者」として通常の小中学校へ。
- ・ 平成26年度以降：原則的に通常の小中学校へ、特別な場合に「認定特別支援学校就学者」とする。
- ・ この改正の影響はまだわからないが、特別支援学校就学者が減少する流れではなさそうである。
- ・ 医療的ケア対象者の就学先はどう変化するだろうか。

障害のある児童生徒には  
どのような学びの場が  
準備されているか。

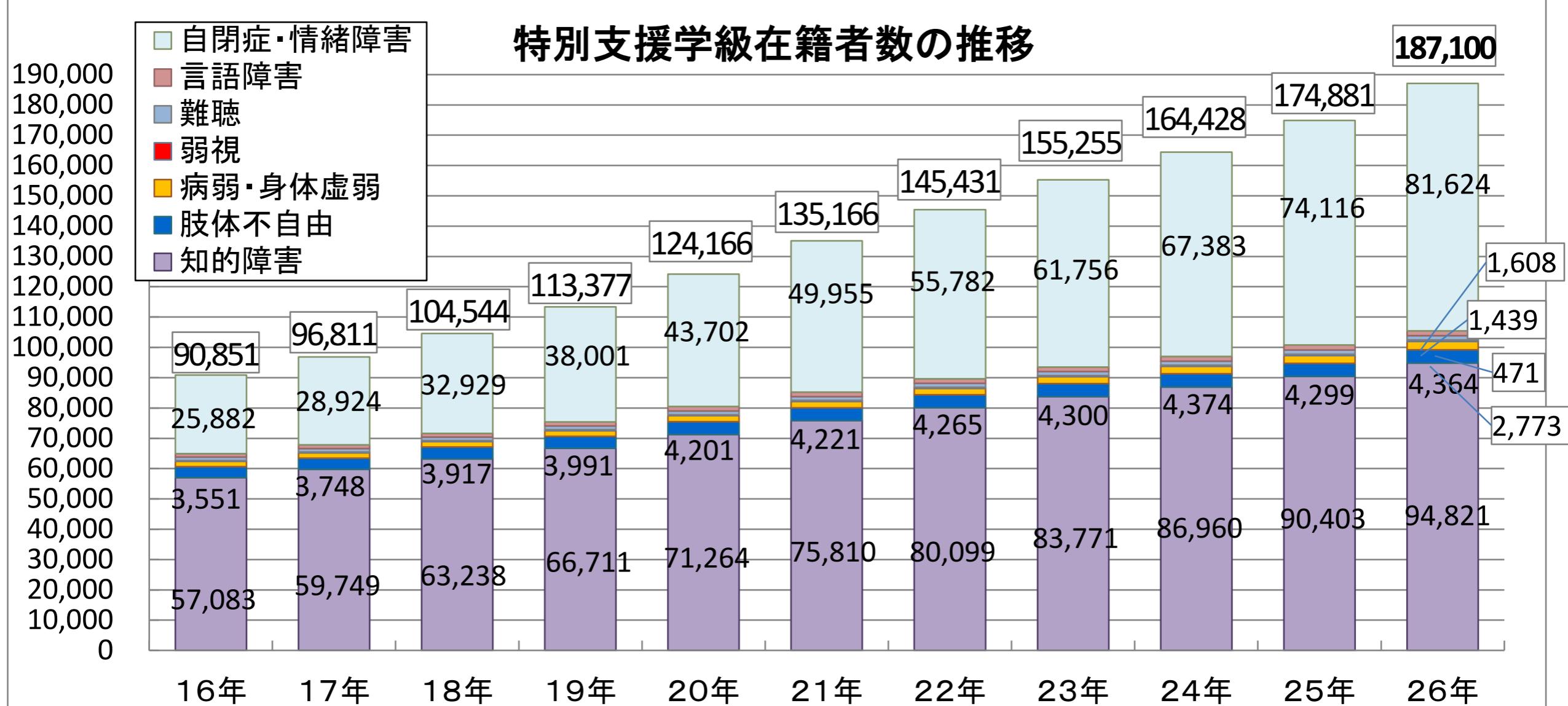
(就学の場)

それぞれの現状はどうか。

# 特別支援教育の場と障害種

場	障害種	根拠規定
特別支援学校	視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、病弱者	学校教育法第七十二条
特別支援学級	知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、その他	学校教育法第八十一条第二項
通級指導	言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者、學習障害者、注意欠陥多動性障害者、その他	学校教育法施行規則第百四十条
通常の学級 専門的スタッフ配置 専門家の助言 通常学級内での指導	教育上の特別の支援を要する者	学校教育法第八十一条第一項
訪問学級	疾病により療養中	学校教育法第八十一条第三項、学校教育法施行規則第百三十一条

- 特別支援学級在籍者数全体は増加傾向。自閉症・情緒障害、知的障害の増加人数が多い。

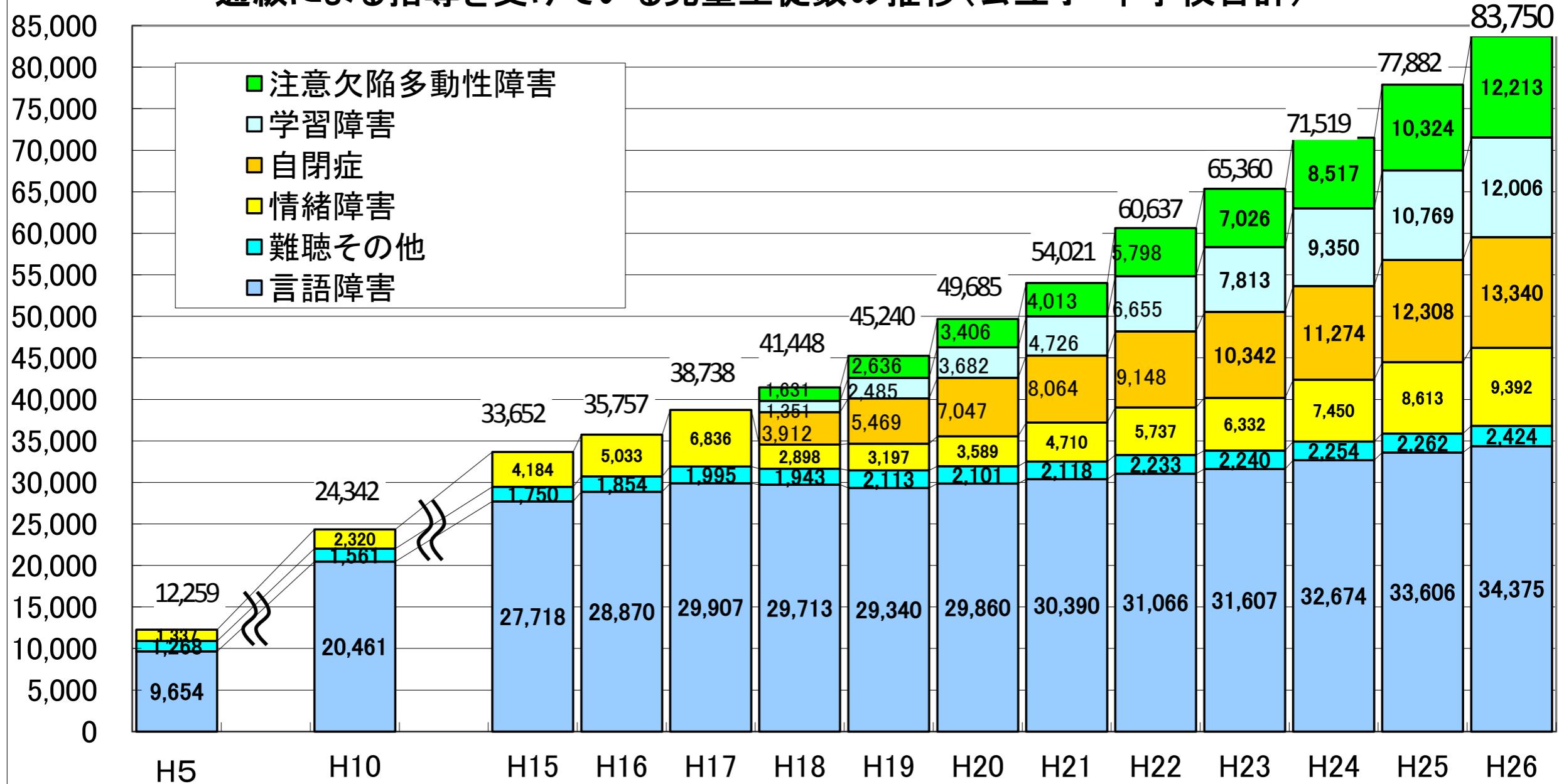


■上記の特別支援学級在籍者のうち、私立学校在籍者は、自閉症・情緒障害289名（24学級）となっている。

※ 特別支援学級は、障害のある子供のために小・中学校に障害の種別ごとに置かれる少人数の学級（8人を上限（公立））であり、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、自閉症・情緒障害の学級がある。

- 通級による指導を受けている児童生徒数全体は増加傾向。注意欠陥多動性障害、学習障害、自閉症、情緒障害、言語障害の増加人数が多い。

通級による指導を受けている児童生徒数の推移(公立小・中学校合計)



- ※ 通級による指導は、小・中学校の通常の学級に在籍する障害のある子供が、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、週に1単位時間～8単位時間(LD、ADHDは月1単位時間から週8単位時間)程度、障害の状態等に応じた特別の指導を特別な場(通級指導教室)で受ける指導形態である。通級の対象は、言語障害、自閉症、情緒障害、LD、ADHD、弱視、難聴、肢体不自由及び身体虚弱。
- ※ 各年度5月1日現在。 ※「難聴その他」は難聴、弱視、肢体不自由及び病弱・身体虚弱の合計。
- ※ 「注意欠陥多動性障害」と「学習障害」は、平成18年度から新たに通級指導の対象として学校教育法施行規則に規定。(出典)文部科学省  
(併せて「自閉症」も平成18年度から対象として明示:平成17年度以前は主に「情緒障害」の通級指導教室にて対応。) 「通級による指導実施状況調査」5

# 特別支援学校の教育課程

- 準ずる教育
- 自立活動

# 自立活動の内容(1-3)

## 1 健康の保持

- (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること
- (2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること
- (3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること
- (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること
- (5) 健康状態の維持・改善に関すること

## 2 心理的な安定

- (1) 情緒の安定に関すること
- (2) 状況の理解と変化への対応に関すること
- (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること

## 3 人間関係の形成

- (1) 他者とのかかわりの基礎に関すること
- (2) 他者の意図や感情の理解に関すること
- (3) 自己の理解と行動の調整に関すること
- (4) 集団への参加の基礎に関すること

# 自立活動の内容(4-6)

## 4 環境の把握

- (1) 保有する感覚の活用に関すること
- (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること
- (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること
- (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること
- (5) 認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること

## 5 身体の動き

- (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること
- (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること
- (3) 日常生活に必要な基本動作に関すること
- (4) 身体の移動能力に関すること
- (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること

## 6 コミュニケーション

- (1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること
- (2) 言語の受容と表出に関すること
- (3) 言語の形成と活用に関すること
- (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
- (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

# 通常の学級における特別支援教育とは

学校教育法

第八十一条第一項 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする児童、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする。

第二項 小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。

- 一 知的障害者
- 二 肢体不自由者
- 三 身体虚弱者
- 四 弱視者
- 五 難聴者
- 六 その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの

# 特別支援学校学習指導要領 (平成31年版) の要点

# 教育課程の編成及び実施

- ・ 教育目標
- ・ 教育課程編成の原則
- ・ 編成の主体：校長を中心とし全教職員が主体に
- ・ 編成の原則
  - ・ 政治教育、宗教教育
  - ・ 児童生徒の障害状態、発達段階の把握
  - ・ 学校の実態、地域の実態

# 育成を目指す資質・能力

- ・ 知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」を育む。
- ・ 知識及び技能の習得
- ・ 思考力、判断力、表現力の育成
- ・ 学びに向かう力、人間性の涵養

# カリキュラム・マネジメント

- ・ (ア) 教育内容の教科等横断的な視点での組み立て[P]。
- ・ (イ) 教育課程の実施[D]状況評価[C]とその改善[A]
- ・ (ウ) 必要な[P]人的物的体制確保[D]さらにその改善[C -> A]
- ・ (エ) 個別の指導計画実施[P -> D]の評価[C]と改善[A]->教育課程の評価と改善

# 主体的・対話的で深い学びの実現

## アクティブラーニング

- ・ 主体的な学び=学ぶことへの興味関心、キャリア形成の方向性との関連付け、見通しと粘り強さ、学習の振り返り。
- ・ 対話的な学び=周囲との協働、対話、知識を手掛かりにして、自己の考えを広げ深める。
- ・ 深い学び=各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせ、理解、考え方形成、問題解決、創造、に向かう

# 生徒指導の充実

- ・ 単なる問題行動への対応にとどまらない。
- ・ 一人一人の人格を尊重し個性の伸長を図りながら社会的資質、行動力を高める。
- ・ 不正や反社会的行動への毅然とした態度。
- ・ 自立活動との連携。
- ・ 関係機関との連携協力。

# キャリア教育の充実

- ・ 社会的・職業的自立に向けて資質・能力を身に付けることができるようにする。
- ・ 特別活動を要とする。
- ・ 中学部では教育活動全体を通じて、小学部でも自己の生き方を中心に取り組む。
- ・ キャリア発達を促すことがひとつの目標。

# 日本語の習得に困難のある児童生徒への指導

- ・ 生徒の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を行う。
- ・ 特別の教育課程の編成、実施が可能となった。
- ・ 通常の学級における指導
- ・ 通級指導による

# 自立活動の指導(1)

- ・ 学校の教育活動全体を通じて自立活動を指導
- ・ 「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に必要な知識技能を授ける」指導の中心を占める。
- ・ 特別支援学校の教育課程においては、特設された自立活動の時間に加えて、各教科各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習、特別活動の指導においても密接な関連を図る。
- ・ 特別支援学級、通級指導においても取り入れる必要
- ・ 通常学級に在籍する児童生徒でも必要な場合がある。

# 自立活動の内容(1-3)

## 1 健康の保持

- (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること
- (2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること
- (3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること
- (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること
- (5) 健康状態の維持・改善に関すること

## 2 心理的な安定

- (1) 情緒の安定に関すること
- (2) 状況の理解と変化への対応に関すること
- (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること

## 3 人間関係の形成

- (1) 他者とのかかわりの基礎に関すること
- (2) 他者の意図や感情の理解に関すること
- (3) 自己の理解と行動の調整に関すること
- (4) 集団への参加の基礎に関すること

# 自立活動の内容(4-6)

## 4 環境の把握

- (1) 保有する感覚の活用に関すること
- (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること
- (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること
- (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること
- (5) 認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること

## 5 身体の動き

- (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること
- (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること
- (3) 日常生活に必要な基本動作に関すること
- (4) 身体の移動能力に関すること
- (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること

## 6 コミュニケーション

- (1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること
- (2) 言語の受容と表出に関すること
- (3) 言語の形成と活用に関すること
- (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
- (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

# 自立活動の指導(2)

- ・ 自立活動の内容、6分類27項目は大綱的に示されている。
- ・ 「自立活動の内容」は各教科等のようにそのすべてを取り扱うものではない。個々の幼児児童生徒の実態におうじて取捨選択して取り扱う。

## 授業時数：

- ・ 障害の状態、特性、発達段階に応じて適切に定める。
- ・ 確保しなくてよいということではない。
- ・ 総授業時数が負担過重にならないように配慮する。

# 自立活動の授業組み立て

- ・ 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編
- ・ 幼児児童生徒の実態把握に基づく
- ・ 指導すべき課題を整理
- ・ 指導目標を設定
- ・ 6分類27項目の中から必要な項目を選択
- ・ 項目間の関連付け
- ・ 具体的な指導内容を設定

学部・学年	
障害の種類・程度や状態等	
事例の概要	

① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集

②－1 収集した情報（①）を自立活動の区分に即して整理する段階

健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション

②－2 収集した情報（①）を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階

※各項目の末尾に（ ）を付けて②－1における自立活動の区分を示している（以下、図15まで同じ。）。

②－3 収集した情報（①）を○○年後の姿の観点から整理する段階

※各項目の末尾に（ ）を付けて②－1における自立活動の区分を示している（以下、図15まで同じ。）。

指導すべき課題の整理

③ ①をもとに②-1, ②-2, ②-3で整理した情報から課題を抽出する段階

④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階

⑤ ④に基づき設定した指導目標（ねらい）を記す段階

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき指導目標として

⑥ ⑤を達成するためには必要な項目を選定する段階

指導目標（ねらい） を達成するために 必要な項目の選定	健康の保持	心理的な 安定	人間関係の 形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション

項目間の  
関連付け

⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント

⑧ 具体的な指導内容を設定する段階

選定した項目を関連付 けて具体的な指導内容 を設定	ア	イ	ウ	…

# 自閉スペクトラム症を基盤とする群 への支援について

# 自閉スペクトラム症

1943年 レオ・カナー（米；オーストリア出身）児童精神医学者

1944年 ハンス・アスペルガー（オーストリア）小児科医  
の2人が独立に報告

「自閉症」をタイトルに含む公表論文の数	PubMed	医学中央雑誌
<b>1940-1949</b>	<b>2</b>	
<b>1950-1959</b>	<b>29</b>	
<b>1960-1969</b>	<b>74</b>	
<b>1970-1979</b>	<b>266</b>	<b>188</b>
<b>1980-1989</b>	<b>539</b>	<b>459</b>
<b>1990-1999</b>	<b>1155</b>	<b>384</b>
<b>2000-2009</b>	<b>5111</b>	<b>1280</b>
<b>2010-2015前半</b>	<b>8715</b>	<b>1192</b>

# 自閉スペクトラム症の疫学データ

(MMWR, 61:3, 1-19, 2012)

米国 14 州でのそれぞれの調査 (各州 2,123 – 50,427 名,  
総数 337,093 名) を集計

2008 年、年齢 8 歳を対象

頻度 1.13% (0.48 – 2.12)

男女比 男:女 = 4.6 : 1 (2.7 – 7.2 : 1)

知的発達 IQ:70 以下 38%

IQ:71-85 23%

IQ:86 以上 39%

# 自閉スペクトラム症の疫学データ

(MMWR, 63:2, 1-19, 2014)

米国 11 州でのそれぞれの調査 (総数 363,749名)を集計

2010年、年齢 8 歳を対象

頻度 1.47% (0.57 – 2.19)

男女比 男:女 = 4.5 : 1 (3.6 – 5.1 : 1)

知的発達 IQ:70 以下 31%

IQ:71-85 23%

IQ:86 以上 46%

# 自閉スペクトラム症とは？

- ・本当に独立の（疾患）概念なのか？
- ・昔からあるのか？ 最近増えている？
- ・どうやって判定するのか？

血液検査？

画像診断（MRI）？

症状から判断する？

# 自閉スペクトラム症診断の意義

- 診断の意義
  - 治療方法の決定、変更に役立つ
  - 精神保健福祉手帳の交付
  - 就学先決定、就労支援への影響
  - 本人、家族の満足感
- 診断のデメリット
- 診断の手順
  - 病歴聴取：親、本人、その他の家族、教師、職場同僚、施設職員
  - 数値化データ：
- 診断攦乱因子
  - 報告バイアス：親、本人
  - 疾病受容不良
  - 聴覚認知不良
- 診断書交付
  - 法的責任
    - 医師法第19条第2項
    - 刑法第160条
  - 修正可能性

発達領域	定型発達	自閉スペクトラム症
社会性	興味共有、会話進行	興味共有、会話進行の発達
	表情、身振り	非言語コミュニケーション使用の発達
	仲間関係	仲間形成、維持能力の発達
	表出多様性	言語、身体表現多様性の発達
	変化耐性	環境変化耐性の発達
	興味受容柔軟性	受容柔軟性の発達
多様性柔軟性	感覚受容柔軟性	感覚受容柔軟性の発達

## 症例1：ドナルド、T（カナー報告例）

父：細心で勤勉な弁護士として成功した。ごく軽い風邪でも医師の指示に厳密に従う。顔つきや体格が成人後のドナルドによく似ている。

ドナルド：満期安産で出生。乳児期から食べ物に興味を示さなかった。1歳で多くの曲を口ずさみ、2歳で並外れた記憶力（町の人の顔と名前、百科事典の膨大な数の写真すべて、聖書の暗誦）。

暗誦能力は高度だが、文章での会話はなく質問は単語のみ。母親の後追いはまったくしない。かわいがられても何の感情も示さない。同年代の子どもなど周囲の人たちにまったく注意をはらわない。回る物を回すこと、丸い物に熱中。指を常通りに動かす。動作は初めに覚えたやり方通りに反復する。

無数のことばの儀式を反復する。「ダリア、ダリア、ダリア」「右のものはon、左のものはoff」など。言われた言葉を抑揚も含めてその通りにまね、自分に対して言われた通りの人称代名詞を用いて、母親に靴を脱がしてもらいたいとき「あなたの靴を脱ぎなさい」という。「あなた」が1人称になっている。痛いことを「チーズ、チーズ、チーズ」と表現する。

## 症例1：ドナルド、T（カナー報告例）

長い間「はい」ということばは父親に肩車してほしいことを意味した。その発端ははっきりしていて、父親が「はい」と「いいえ」を教えるため、一度「肩車してほしいか？」と聞いてからである。ドナルドは、質問をそのままおうむ返しすることで同意を表現したが、父親は「もし前がそうしてほしいなら「はい」といいなさい。そしてほしくなかったら『いや』といいなさい」と教えた。

ドンは「はい」と言った。しかしその後、「はい」は父親の肩の上に乗せてほしいことを意味するようになった。

罰として打たれることを恐れるが、自分の間違いと自分への罰を結びつけることはできない。

小学校に入学し大きな進歩が見られた。2年生時には、非常に多くのことを話し、適切な質問をたくさんできる。学校の出来事を自発的に話すことは少ないが、話を引き出すようにして聞くと、ちゃんと答えられる。他の子どもとゲームができるようになり、習ったばかりのゲームを家族をさそってみんなに正確に教えられるようになった。偏食も改善した。

しかし、基本的な特徴はまったく変わらない。

## 症例1：ドナルド、T（カナー報告例）

「会話」の主要部分は、憑かれたれたような問い合わせからなり、細かな文言を変えて止めどなくいつまでも続いた。「1週間は何日、1世紀は何年、1日は何時間、半日は何時間、1世紀は何週間、「千年の半分は何世紀」等々。

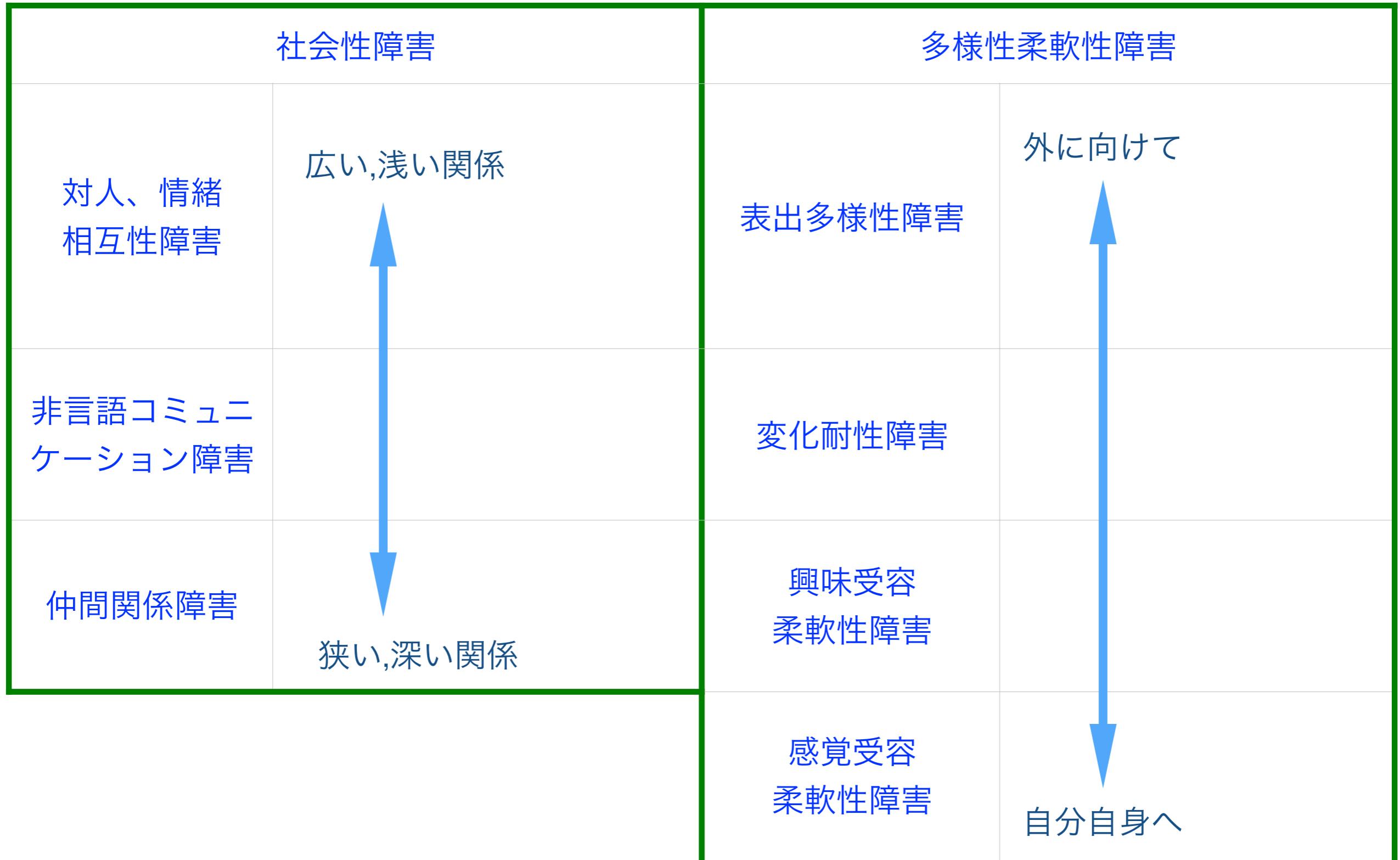
療育を引き受けてくれた農場では、療育者が彼に何とかして彼の常同症に目標を与えようとした。彼が測定に没頭することを利用して井戸を掘らせ、その深さを報告させた。彼が死んだ鳥や昆虫を収集していたときには、彼に「墓地」用の土地を与える、そして彼に墓標を作らせた。彼は丹念に作業を続けた。

大学を卒業し学士の資格を得て、会計事務所に勤務し、勤勉に仕事をした。

# 自閉スペクトラム症診断基準項目

社会性障害	多様性柔軟性障害
対人、情緒 相互性障害	表出多様性障害
非言語コミュニケーション障害	変化耐性障害
仲間関係障害	興味受容 柔軟性障害
	感覚受容 柔軟性障害

# 自閉スペクトラム症診断基準項目



# 症例1：ドナルド, T（カナー報告例）

- ・ 対人、情緒関係の欠如
- ・ 非言語コミュニケーション欠如
- ・ 人間関係構築の欠如
- ・ 常同運動、言語
- ・ 同一性希求
- ・ 興味の執着
- ・ 感覚の特異性

## 自閉スペクトラム症の成り立ち

原因	不明；強い家系内集積	遺伝子異常の関与は確実。多因子遺伝
病態	不明	外部情報に基づく自己修正（＝ベイズ判断）の欠陥？？
診断基準項目	社会性障害 多様性柔軟性障害 + 感覚受容柔軟性障害	3つ組（+言語コミュニケーション欠損）から、2つ組（+感覚受容柔軟性障害）へ
中核的機序 (診断基準ではない)	心の理論能力障害 中枢性統合障害 実行機能障害 ADHD症状(不注意・多動)	情報処理能力の偏り ミラーニューロン も中核的機序の可能性
症状、特性	著しく多様な症状	
付加的症状	知的能力障害 言語発達障害 カタトニア	

## 自閉スペクトラム症の成り立ち

原因	不明； 強い家系内集積 ①	遺伝子異常の関与は確実。多因子 遺伝
病態	不明	外部情報に基づく自己修正（＝ベ イズ判断）の欠陥？？
診断基準 項目	社会性障害 ② 多様性柔軟性障害 ③ + 感覚受容柔軟性障害	3つ組（+言語コミュニケーション欠損）から、2つ組（+感覚受容柔軟性障害）へ
中核的機序 (診断基準で はない)	心の理論能力障害 ④ 中枢性統合障害 ⑤ 実行機能障害 ⑥ ADHD症状(不注意・多動) ⑦	情報処理能力の偏り ミラーニューロン障害 も中核的機序の可能性
症状、特性	著しく多様な症状	
付加的症状	知的能力障害 言語発達障害 カタトニア	これらが7つ道具 になる

# 自閉症の中核的機序

	言語領域	非言語領域
心の理論能力障害	他者の言語表現にはその人の感情・意図が込められていること、こちらからの表出が他者の感情・判断変化を引き起こしうることが察知できない。	他者の非言語的表出にもその人の感情が込められていることが察知できない。
中枢性統合障害	上位概念としての一つの単語の下に多様な拡がりがあること、単語の文脈における意味が理解できない。「字義通り」受け取る。	言語以外の領域における「全体と部分の関係」が把握できない。
実行機能障害	言語の表出、受容における、取りかかり、要領良さ、やり遂げの障害。	言語以外の領域における、取りかかり、要領良さ、やり遂げの障害。
ADHD症状	不注意、多動による言語表出、受容の不適切さ。	不注意、多動は言語以外の領域に大きな影響を与える。
家系内集積の影響	自閉症特性を持つ近親から与えられる言語環境は適切でない場合が多い	行動面の影響

## 症例2：16歳男子 学校内家庭内暴力

- ・社会性（非言語コミュニケーション）の障害
- ・狭く固執的な興味、行動
- ・会話を開始し、継続する能力の障害
- ・3歳以前の発症
- ・家系内に類似の特徴を持った者が多い。

# 症例3：11歳 女児 不登校

家族歴：母親（症例4）は20年を越える不眠があり、うつ病と診断されていた。

現病歴：

幼稚園に始まる不登園、不登校

幼児期には特定の音を嫌うなど、知覚過敏性が認められた。

学校でのいじめもあり、1学期の3分の1から3分の2を継続して休んでいた。

スクールカウンセラーの継続的な相談を受けたが、相談を受けている時は、かえって不登校が著しくなった。

友人との関わりは著しく不得手。

幾らか被害的な傾向（実際にいじめを受けているのは確かだが）

## 症例4：40歳女性（症例3の母親）

家族歴：父親は対人関係に問題がある人。

生育歴：大人しいが親しい友人がいない、人の気持ちを読むことができない、SEとして就労、職場結婚。

現病歴：10代に拒食になって治療を受けた既往、自然治癒？

20代から睡眠が取れない（平均3時間）、抑うつ、家事が出来ない。

30代後半になってパソコンのチャットに熱中、家事を捨てパソコンへの没頭、アルコール依存。

今回娘の受診に付き添って来院し、本人も自閉スペクトラム症と診断された。

# 裁判が教えるもの（2015年6月15日）

平成22年11月12日の朝、佐賀市内のある小学校の始業前の出来事である。

上級生である6年生男児が、担任の先生がまだ教室に来ていない隣の5年生の教室に入り、上履きの靴のまま、机の上に乗るなどして「悪ふざけ」をした。

自分の机に乗られた下級生の女児は、勇気を持って注意した。

ところが、女児から注意されてかっとなつた男児は、女児の顔を足で蹴ってけがをさせ、不安感をも与えた。

心が痛む出来事である。

当時、事件の報告を受けた私は、「顔を蹴るなんて、ひどいことを・・・」と次の言葉が出なかった。

後日、被害を受けた女児側から、加害男児の保護者に対する監督責任と佐賀市に対する学校運営の安全配慮義務責任を問われ、治療費や後遺障害、慰謝料などを求めて訴えが起こされた。

1審の途中で原告と被告である加害男児側は和解され、訴えを取り下げられたので、それ以降は佐賀市のみが被告となった。

1審の佐賀地裁では原告の主張は認められなかつたが、先月、2審の福岡高裁では原告の主張が一部認められ、佐賀市の責任を認める判決が下された。

## 裁判が教えるもの（2015年6月15日）

判決では、「児童間事故における担任教諭の具体的な安全配慮義務が生ずるのは、学校における教育活動及びこれと密接に関連する学校生活関係において、具体的状況のもと、何等かの事故又は加害行為が発生する危険性を具体的に予見することが可能であることが必要である」と定義づけて、本件では事件前の加害児童の行動から「他の児童に対し、何らかの加害行為が行われる危険性を具体的に予見することが可能であったと認めるのが相当である」として本加害行為は予見可能であったと判断した。

このように「予見」が可能であったかどうかで1審と2審の判断が分かれたので、上告して白黒決着ということも考えられたが、裁判が長引くことで、関係者にこれ以上の心労を引きずらせるのは好ましくないと佐賀市は判断し、2審判決を受け容れることにした。

しかし、これで問題が全て解決したわけではない。裁判の経緯から関係者にはまだすっきりしないものが残るに違いない。

誰よりも申し訳なく思うのは、被害を受けた女児に対してである。

# 裁判が教えるもの（2015年6月15日）

何も悪いことをしていないのに屈辱的な仕打ちを受けた無念さに加え、今なお体調不振を訴えられているとお聞きしているので、心が痛む。

一日も早い健康回復を願って止まない。

次に学校現場への思いである。

近年、発達障がいなど「気になる子ども」が増えている。

ただでさえ忙しさを増している教育現場への、この安全配慮義務の負担。現場は大変であるに違いない。

佐賀市では、これまでも独自の配慮をしてきたが、それで足りているのかどうか自信がない。

この事件の加害男児が発達障がいと診断されたのは事件後であり、もし、事件発生前に診断が出され、周りの理解が深まっていたら注意度も違っただろうにと、悔やまれてならない。

私たちは同じような事件を引き起こしてはならないが、ここで十分総括しないと同じような事件が再発する可能性は以前よりも増していると思われる。

このことは佐賀市だけの問題ではないはずだ。当然、佐賀市以外でも起こりうる。

「気になる子ども」の数は年々増えている状況なので、この判決を契機に、国、県も一緒になって、発達障がいの要因究明を含めた課題解決に向け、取り組まなければならない。<sup>140</sup>

# 本事例の解析

- ・ 公表情報が限られており、十分には解析できない。
- ・ 被害者下級生女兒の感情、表出が読み取れていない。
- ・ 繙続的に問題行動があったようだ。
- ・ 医療機関での診断を受けたのは事案発生後

# Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association)

版	公表年	特徴
DSM - I	1952	「自閉症」の項目は存在しない
DSM - II	1968	「自閉症」の項目は存在しない
DSM - III	1980	はじめて「自閉症」の項目
DSM - IIIR	1987	診断基準の策定
DSM - IV	1994	「発達障害」の語を使わない
DSM - IV - TR	2000	診断基準は変更なし、解説部分の小改訂
DSM - 5	2013	3つ組が2つ組に。アスペルガー障害がなくなる

# アメリカ精神医学会診断統計

## マニュアル (DSM)

- すべての精神疾患の診断基準が集大成されている  
項目をチェックしていけば診断できる  
操作的診断・・・ソフトウェア操作に近い  
神秘的奥義的診断法の対極  
  
「疾患でないもの」は除かれている  
診断基準からさらに除外基準に
- 歴史の古い疾患では反論が少なくない。比較的新しい領域では影響力が強い。
- DSMの創始者 J. 斯ピッツァー  
精神科医でコンピュータ技術者 (IBMに勤務)

# 混同されていた歴史

- ・自閉スペクトラム症と知的障害との混同
  - コミュニケーションの質的障害
  - 量的障害
- ・自閉スペクトラム症と統合失調症（精神分裂病）との混同
  - 幻聴と妄想を特徴とする（小児期には極めてまれ）
- ・なお、「自閉」は、統合失調症の症状学で初めて導入された用語（E. ブロイラー）

## 神経発達症群

DSM – 5 (2013)

- 知的能力症群
  - 知的能力障害
  - 全般的発達遅延
  - 特定不能の知的能力障害
- コミュニケーション症群
  - 言語症
  - 語音症
  - 小児期発症流暢症（吃音）
  - 社会的（語用論的）コミュニケーション症
  - 特定不能のコミュニケーション症
- 自閉スペクトラム症
  - 自閉スペクトラム症
- 注意欠如・多動症
  - 注意欠如・多動症
  - 原因を特定された注意欠如・多動症
  - 特定不能の注意欠如・多動症
- 限局性学習症
  - 限局性学習症

# DSM-IV-TRにおける自閉症の位置

通常、幼児期、少年期または青年期に初めて診断される障害

精神遅滞

学習障害

広汎性発達障害

自閉性障害

レット障害

小児期崩壊性障害

アスペルガ一障害

特定不能の広汎性発達障害（非定型自閉症を含む）

運動能力障害

コミュニケーション障害

注意欠如および破壊的行動障害

哺育、摂食障害

チック障害

排泄障害

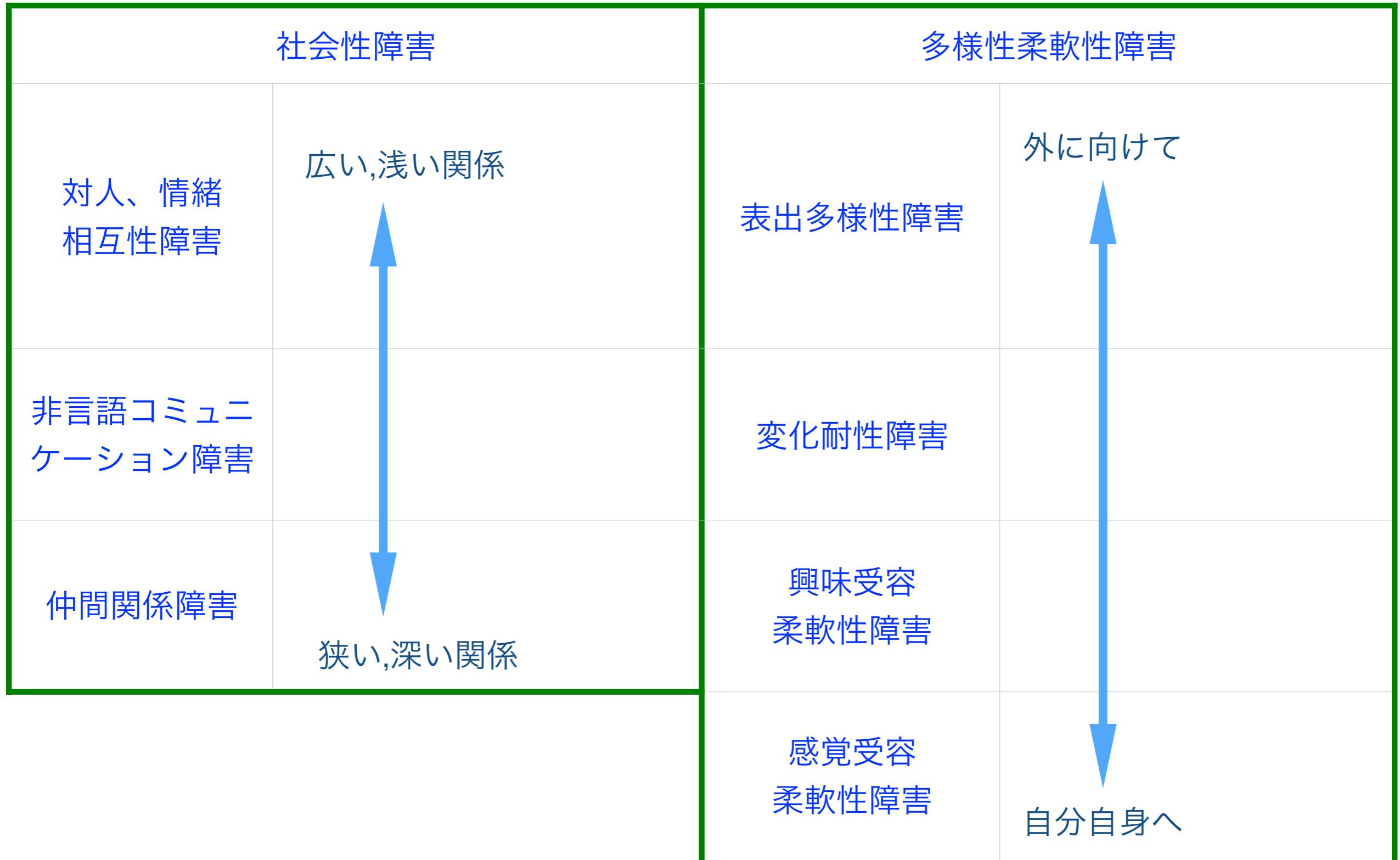
299.00 (F84.0) 自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害

- A. 複数の状況で社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥がある。（現在または病歴）
- B. 行動、興味、または活動の限定された反復的な様式（現在または病歴）

# 自閉症診斷基準項目

社会性障害	多樣性柔軟性障害
対人、情緒 相互性障害	表出多樣性障害
非言語コミュニケーション障害	変化耐性障害
仲間関係障害	興味受容 柔軟性障害
	感覚受容 柔軟性障害

# 自閉症診断基準項目



A. 社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応における持続的な欠陥（3項目すべて）

- (1) 相互の対人的一情緒的関係の欠落
- (2) 対人的相互反応で非言語的コミュニケーション行動を用いることの欠陥
- (3) 人間関係を発展させ、維持し、それを理解することの欠陥

- A (1) 相互の対人的情緒的関係の欠落で、例えば、対人的に異常な近づき方や通常の会話のやりとりのできないことといったものから、興味、情動、または感情を共有することの少なさ、社会的相互反応を開始したり応じたりすることができないことに及ぶ。
- A (2) 対人的相互反応で非言語的コミュニケーション行動を用いることの欠陥。例えば、まとまりのわるい言語的、非言語的コミュニケーションから、アイコンタクトと身振りの異常、または身振りの理解やその使用の欠陥、顔の表情や非言語的コミュニケーションの完全な欠陥に及ぶ。
- A (3) 人間関係を発展させ、維持し、それを理解することの欠陥で、例えば、さまざまな社会的状況に合った行動に調整することの困難さから、想像上の遊びを他者と一緒にしたり友人を作ることの困難さ、または仲間にに対する興味の欠如に及ぶ。

B. 行動, 興味, または活動の限定された  
反復的な様式（4項目から2つ以上）

- (1) 常同的または反復的な身体の運動, 物の使用,  
または会話
- (2) 同一性への固執, 習慣への頑ななこだわり. ま  
たは言語的, 非言語的な儀式的行動様式
- (3) 強度または対象において異常なほど, きわめて  
限定され執着する興味
- (4) 感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さ, または  
環境の感覚的側面に対する並外れた興味

B(1) 常同的または反復的な身体の運動, 物の使用, または会話 (例: おもちゃを一列に並べたり物を叩いたりするなどの単調な常同運動. 反響言語, 独特な言い回し)

B(2) 同一性への固執, 習慣への頑ななこだわり. または言語的, 非言語的な儀式的行動様式 (例. 小さな変化に対する極度の苦痛, 移行することの困難さ, 柔軟性に欠ける思考様式, 儀式のようなあいさつの習慣. 毎日同じ道順をたどったり, 同じ食物を食べたりすることへの要求)

B(3) 強度または対象において異常なほど, きわめて限定され執着する興味 (例. 一般的ではない対象への強い愛着または没頭, 過度に限局したまたは固執した興味)

B(4) 感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さ, または環境の感覚的側面に対する並外れた興味 (例: 痛みや熱さに無関心のように見える. 特定の音または触感への嫌悪反応. 対象を過度に嗅いだり触れたりする. 光または動きを見ることに熱中する)

# 映画「レインマン」(1986, 米国)

- ・自閉症の兄（レイモンド、ダスティン・ホフマン）と定型発達の弟（チャーリー、トム・クルーズ）、チャーリーのG Fが主要人物
- ・弟はイタリア系であるG Fの力を借りてランボルギーニの輸入販売を試みている。（が、排ガス規制をクリアできず、荷揚げできない。）
- ・兄弟の父親（極めて有能な弁護士）が死亡し、相続問題が持ち上がる。
- ・父親は自動車こだわりとバラこだわり。チャーリーにとつて忘れられない父親のエピソードは、自動車を無断で運転した時に、警察に盗難届を出され（捜索願でなく）、留置場に入れられたこと。これ以降親子の接触を絶っている、

# 映画「レインマン」(1986, 米国)

- 砂漠を横断して西海岸に向かう。砂漠のど真ん中でテレビ番組こだわり。視聴率調査に来たと嘘を言って民家に入り込む
- バスタブに湯を張っているとき、レイモンドが幼児のチャーリーを熱湯に付けそうになった不快記憶のフラッシュバックが起きて感情爆発。
- ラスベガスでレイモンドがバカラの6組のカードの出方を丸覚えして大儲けする。レイモンドは売春婦に誘われるが、その女性のブレスレットのピカピカに興味を集中させる。会話ができず女性に相手にされない。カード丸覚えが経営者にばれて脅され、儲けた金を持って退散する。
- チャーリーの家に到着するが、トースターがうまく使えず、火災報知器が鳴ってしまう。
- 今後の生活について審査会が行われ、ウォールブルック療養所に戻ることに決まる。

# 大きな感情爆発 4 回

- ・ 飛行場で  
　　ジェットエンジン音（飛行機嫌いに加えて）
- ・ バスタブにお湯を張っている時  
　　不快記憶のフラッシュバック（弟を熱湯に入れそうになつて怒られた記憶）
- ・ 弟からダンスを教えてもらってハグされた  
　　触覚過敏、触れられることが嫌い
- ・ 煙報知器  
　　報知器の音（+煙の臭い）

# 自閉スペクトラム症映像

- レインマン(米,1988)
- 海洋天堂(香港,2010)
- ぼくはうみがみたくなりました(日,2009)
- ちづる(日,2010)
- Snow Cake : 日本語字幕無
- 星の国から孫2人(日,2010)
- シンプル・シモン(スウェーデン,2010)
- グレングールド(カナダ,2009)
- テンプル グランディン(米,2010)
- 彼女の名はサビーヌ(仏,2007)
- モーツアルトとくじら(米,2005)
- アダム・恋する宇宙(米,2009)
- 世界にひとつだけのプレイブック(米,2012,疾患不明確)
- マラソン(韓国,2005)
- そばにいるよ!~オーティズムと車椅子の監督~(日,2014)
- ものすごくうるさくて、ありえないほど近い(米,2012)
- 洋ちゃんは変わったか(日,1982,未DVD化)
- 秋桜の咲く日(日,2013)
- 世界一すてきな僕たち私たちへ(日,2013)
- アイムヒア 僕はここにいる(日,2008)

A. 社会的コミュニケーションおよび対人的相互  
反応における持続的な欠陥（3項目すべて）

- 相互の対人的一情緒的関係の欠落

他人(弟とそのGF)にプライバシーがあることを直観的に理解しない。野球選手のカードへの興味を共有しない。あいさつなく、一方的に自動車への興味を語り出す。野球の話題でも会話のやりとりになっていない。

- 対人的相互反応で非言語的コミュニケーション行動を用いることの欠陥

弟ともそのGFとも視線があわない。表情の調節がない。

- 人間関係を発展させ、維持し、それを理解することの欠陥

弟、施設入所者、介護者との親しい関係は見られない。

## B. 行動, 興味, または活動の限定された

### 反復的な様式（4項目から2つ以上）

- 常同的または反復的な身体の運動, 物の使用, または会話  
ベッドの上でのゆらゆら動き、お笑いネタを常同的に不安表現に用いる。親しさの表現=「処方薬飲んでる?」、独特の歩き方
- 同一性への固執, 習慣への頑ななこだわり. または言語的, 非言語的な儀式的行動様式  
生活空間の変化への抵抗、家具、食卓の配置、献立、テレビ番組
- 強度または対象において異常なほど, きわめて限定され執着する興味  
カタログ的知識（飛行機、交通事故、曜日計算：母の命日、弟の誕生日）電話帳丸覚え、メモ魔、楊枝の本数数え
- 感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さ, または環境の感覚的側面に対する並外れた興味  
聴覚過敏、触覚過敏、鉄橋の構造への興味、コインランドリー、装身具、聞こえた音を真似する感覚遊び

# Raymondの常同言語

弟のCharlieが卑語を多発するのに比して、文語的な堅苦しい表現か、独特の常同的応答語のどちらかしか発しない。

<i>Definitely</i>	堅苦しい文語的表現だが、会話中に頻繁に使用する。
<i>uh-oh</i>	<i>Yes</i> または <i>No</i> の意味で用いられる。独特の常同的応答語。
<i>The People's Court</i>	固執的に興味を持っているテレビ番組（行列のできる法律相談所）
<i>Jeopardy Roulette</i>	これも同じような固執的に興味を持っているクイズ番組
<i>Who's on first</i>	お笑いコンビ、アボットとコステロのギャグ。不安の表現。
<i>V'E'R'N'</i>	施設（ウォールブルック）の担当介護士をアルファベットで呼ぶ。
<i>Practically</i>	堅苦しい文語的表現だが、会話中に頻繁に使用する。
<i>'course</i>	これもやや特殊な表現だが、会話中に頻繁に使用する。
<i>Yeah</i>	独特の常同的応答語。
<i>Ninety-seven X Bam, The future of rock and roll</i>	ラジオの音楽番組を聞くと出てくる常同的言語
<i>I don't know</i>	独特の常同的応答語。
<i>Take a Prescription medication</i>	「好きだよ」

# レイモンドの教育、療育

- ・暖く保護されていた。
- ・積極的に環境調整しようと働きかける比較的高度の能力を持つ。
- ・新しい環境への適応が比較的良好。
- ・お金の意味、使い方がわからない。
- ・系統的なキャリア教育の不足
- ・もう少し就労の可能性を拡げられるのではないか。

- 交通事故知識こだわり:B3
- 雨の日は外にでない:B2
- 雜学王（ソネット）:B3
- 魚のフライは8切れ:B2
- カーペット模様書き写し:B4
- 運転できる:中枢性統合
- ハンドルをつかむ:実行機能
- パンツの購入場所:B2
- 字義通りの解釈:中枢性統合
- 暗算能力:B3
- 概算できない:中枢性統合

- ジュークボックス丸覚え:B3
- バカラの手札覚え:B3
- ルーレットの音に気が散る:不注意症状
- 女性の装身具への興味:B4
- 会話が成立しない:A1, 心の理論能力
- ダンスが下手:実行機能障害
- 視線が合わない:A2
- 弟にハグされて爆発:B4
- テレビの持ち歩き:B2
- キスが上手く出来ない:B4, 実行機能
- 自動車運転:実行機能

# 映画「海洋天堂」(2010, 中國)

- ・自閉症の子（大福）とその父（ジェット・リー）が主要人物
- ・父は末期の肝がんで余命いくばくもない。自分の死後の大福の生活が心配。
- ・福祉施設などの制度が十分でなく、父は困り果てる。
- ・自立に役立つ指導はほとんど受けておらず、父が一から教える。
- ・就労に関しても何ら指導を受けていない。

A. 社会的コミュニケーションおよび対人的相互  
反応における持続的な欠陥（3項目すべて）

- 相互の対人的一情緒的関係の欠落  
*父と学校を訪問した際にいきなり挨拶もなく校庭で遊び出す。お金を払っての買い物ができない。*
- 対人的相互反応で非言語的コミュニケーション行動を用いることの欠陥  
*バスに乗っていて父と視線があわない。表情の調節がない。常にうっすら笑っている。*
- 人間関係を発展させ、維持し、それを理解することの欠陥  
*父が明日いなくなってもわからない。父の愛情が直観的にはわかっていない。*

## B. 行動, 興味, または活動の限定された

### 反復的な様式（4項目から2つ以上）

- 常同的または反復的な身体の運動, 物の使用, または会話  
*左手の常同的運動。反響言語「嫌なのか？」ぬいぐるみは常にテレビの上。*
- 同一性への固執, 習慣への頑ななこだわり, または言語的, 非言語的な儀式的行動様式  
*生活空間の変化への抵抗、水泳する時刻の変化に耐えられない。卵は必ず3つ。*
- 強度または対象において異常なほど, きわめて限定され執着する興味  
*ぬいぐるみが大好き。水泳こだわり。*
- 感覚刺激に対する過敏さまたは鈍感さ, または環境の感覚的側面に対する並外れた興味  
*こそばがり。触られると逃げる。*

C. 症状は発達早期に存在していなければならぬ（しかし社会的 requirement が能力の限界を超えるまでは症状は完全に明らかにならないかもしないし、その後の生活で学んだ対応の仕方によって隠されている場合もある）。

D. その症状は、社会的、職業的、または他の重要な領域における現在の機能に臨床的に意味のある障害を引き起こしている。

E. これらの障害は、知的能力障害（知的発達症）または全般的発達遅延ではうまく説明されない。知的能力障害と自閉スペクトラム症はしばしば同時に起こり、自閉スペクトラム症と知的能力障害の併存の診断を下すためには、社会的コミュニケーションが全般的な発達の水準から期待されるものより下回っていなければならぬ。

注：DSM-IVで自閉性障害、アスペルガー障害、または特定不能の広汎性発達障害の診断が十分確定しているものには、自閉スペクトラム症の診断が下される。

社会的コミュニケーションの著しい欠陥を認めるが、それ以外は自閉スペクトラム症の診断基準を満たさないものは、社会的（語用論的）コミュニケーション症として評価されるべきである。

該当すれば特定せよ

- ・知能の障害を伴う、または伴わない
- ・言語の障害を伴う、または伴わない
- ・関連する既知の医学的または遺伝学的疾患、または環境要因
- ・関連する他の神経発達症、精神疾患、または行動障害
- ・緊張病を伴う

# 診断基準に照らし合わせる

A, B の診断基準にあてはまるか。

Aのすべて

Bの2／4以上

C 発達早期に症状発現したか。

D 本当に困っているか。（臨床的に意味のある障害があるか）

# DSM-5における自閉スペクトラム症

- ・ DSM-IVによって診断されたものは診断を継続する。（場合によっては、社会的コミュニケーション障害として拾い上げる）
- ・ 診断にあたっては次のことを特定する
  - (1) 知的障害の有無
  - (2) 言語障害の有無
  - (3) 医学的疾患、遺伝性疾患、環境因子の有無
  - (4) 他の神経発達不全症、精神疾患、行動障害の有無
  - (5) カタトニア（無動症）の有無
- ・ 重症度分類（対人相互反応、制限された反復的な行動について）

Level 3 極めて実質的な支援を要する

Level 2 実質的な支援を要する

Level 1 支援を要する

# DSM-IVにおける広汎性発達障害の下位分類

分類名	社会性	言語コミュニケーション	こだわり	II 軸 精神遅滞	
自閉性障害	症状あり	症状あり	症状あり	精神遅滞あり(<70-75)	「高機能自閉症」
				精神遅滞なし(>70-75)	
アスペルガー障害	症状あり	症状なし	症状あり	精神遅滞あり(<70-75)	定義によりありえない
				精神遅滞なし(>70-75)	
特定不能の 広汎性発達障害	基準を満たさない	基準を満たさない	基準を満たさない		

# DSM-5における自閉スペクトラム症の位置

分類名	社会性	言語コミュニケーション	こだわり	知的障害	
自閉スペクトラム症	欠如（言語発達は別扱い）		障害あり	知的障害あり(<70-75) 知的障害なし(>70-75)	重症度で3分類
アスペルガー障害					
特定不能の 広汎性発達障害					

<b>DSM-5</b>	<b>DSM-IV</b>	<b>DSM-III R</b>	
対人的情緒的相互性の欠如(A1)	対人的または情緒的相互性の欠如(1d)		下位項目から包括概念へ
	他者の存在、または感情に気付くことの著しい欠陥(A1)		心の理論への言及
	楽しみ、興味、達成感を他人と分かち合うことを自発的に求めることの欠如(1c)		重要項目だがIII Rに含まれなかった。
対人的相互反応に用いられる非言語的コミュニケーション行動の欠如(A2)	十分会話のある者では、他人と会話を開始し継続する能力の著明な障害(2b)	十分な会話の能力があるのに、他人と会話をはじめたり、続けたりする能力の著しい障害(B6)	会話障害の評価は版ごとに大きく異なる
	目と目で見つめ合う、顔の表情、体の姿勢、身振りなど、対人的相互反応を調節する多彩な非言語的行動の使用の著明な障害(1a)	非言語的意志伝達、例えば、視線を合わせること、顔の表情、身振りなどを用いて、対人的相互反応を開始し調節することの著しい異常(B2)	典型的症状で分類位置が不变
仲間関係を形成し、維持し、理解することの欠如(A3)	発達の水準に相応した仲間関係を作ることの失敗(1b)	仲間関係を作る能力の著しい不足(A5)	
	発達水準に相応した、変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性をもった物まね遊びの欠如(2d)	社会性のいる遊びの欠如または異常(A4) 想像上の活動の欠如,例えば大人の役,空想的的人物または動物になって遊ぶこと,想像上の事件についてのお話に興味がない(B3)	遊びの評価は版ごとに大きく異なる

<i>DSM-5</i>	<i>DSM-IV</i>	<i>DSM-III R</i>	コメント
常同的で反復的な運動動作、物体の使用、または話し言葉(B1)	常同的で反復的な言語の使用または独特な言語(2c)	常同的または反復性の言語の使用を含む会話の形式や、 <b>内容の異常、または、無関係の言葉</b> が頻繁にでる(B5) 音量、高さ、強調、速度、リズム、抑揚を含む会話の仕方の著しい異常(B4)	会話障害の評価は版ごとに大きく異なる
	常同的で反復的な奇異的運動(3c)	常同的な身体運動(C1)	
同一であることへのこだわり、定まった手順へのかたくなな固執、言語的または非言語的行動の儀式的様式(B2)		環境のささいな局面が変わることに対する著明な心痛(C3)	変化不耐は-IVにはみられない
	特定の機能的でない習慣や儀式にかたくなにこだわるのが明らかである(3b)	細部まで正確に、いつものやり方に従うことへの不合理なほどの固執(C4)	
強度または集中において異常なほど高度に限定され、固定的な興味(B3)	強度または対象において異常なほど、常同的で限定された型の1つまたはいくつかの興味だけに熱中すること(3a)	常同的で、限局的な興味のパターン(C5)	典型的症状で分類位置が不变
感覚入力への過剰なまたは減弱した反応、環境の感覚的面向への普通でない興味(B4)			感覚全般は-5が初めて
	物体の一部に持続的に熱中する(3d)	対象物の部分にとらわれ、持続すること、あるいは一般的でない対象物に対する愛着(C2)	

# 感覚の特異性、環境の感覚的局面

環境の感覚的局面へのこだわり

回るもの、光るものへの偏愛

聴覚過敏（あるいは鈍麻）

ジェット音、緊急警報、紙のこすれる音、皿を重ねる音

触覚過敏（あるいは鈍麻）

服のテクスチャー、触れられること

痛覚鈍麻（あるいは過敏）

けがをしても気付かない

味覚過敏（あるいは鈍麻）

著しい偏食

視覚過敏（あるいは鈍麻）

嗅覚過敏（あるいは鈍麻）

# 自閉症児の痛み、不快感の訴え

- 痛覚鈍麻で訴えが弱い  
逆に触覚過敏による過剰な反応
- 深部感覚鈍麻で自覚に乏しい  
(疲労感、内臓痛)
- 知的障害の合併で詳細な表現ができない
- 独特の言語表現（「チーズチーズチーズ」が痛みの表現）
- 想定される痛みの程度と表現が関連しない。

# 自閉症の中核的機序

	言語領域	非言語領域
心の理論能力障害	他者の言語表現にはその人の感情・意図が込められていること、こちらからの表出が他者の感情・判断変化を引き起こしうることが察知できない。	他者の非言語的表出にもその人の感情が込められていることが察知できない。
中枢性統合障害	上位概念としての一つの単語の下に多様な拡がりがあること、単語の文脈における意味が理解できない。「字義通り」受け取る。	言語以外の領域における「全体と部分の関係」が把握できない。
実行機能障害	言語の表出、受容における、取りかかり、要領良さ、やり遂げの障害。	言語以外の領域における、取りかかり、要領良さ、やり遂げの障害。
ADHD症状	不注意、多動による言語表出、受容の不適切さ。	不注意、多動は言語以外の領域に大きな影響を与える。
家系内集積の影響	自閉症特性を持つ近親から与えられる言語環境は適切でない場合が多い	行動面の影響

# 心の理論能力障害

心の理論能力：他者が自分とは違う独自の認知、判断を行い。独自の信念を持っていることを直感的に把握する能力。

## サリーとアン課題

サリーとアンが、部屋で一緒に遊んでいました。

サリーはボールを、かごの中に入れて部屋を出て行きました。

サリーがいない間に、アンがボールを別の箱の中に移しました。

サリーが部屋に戻ってきました。

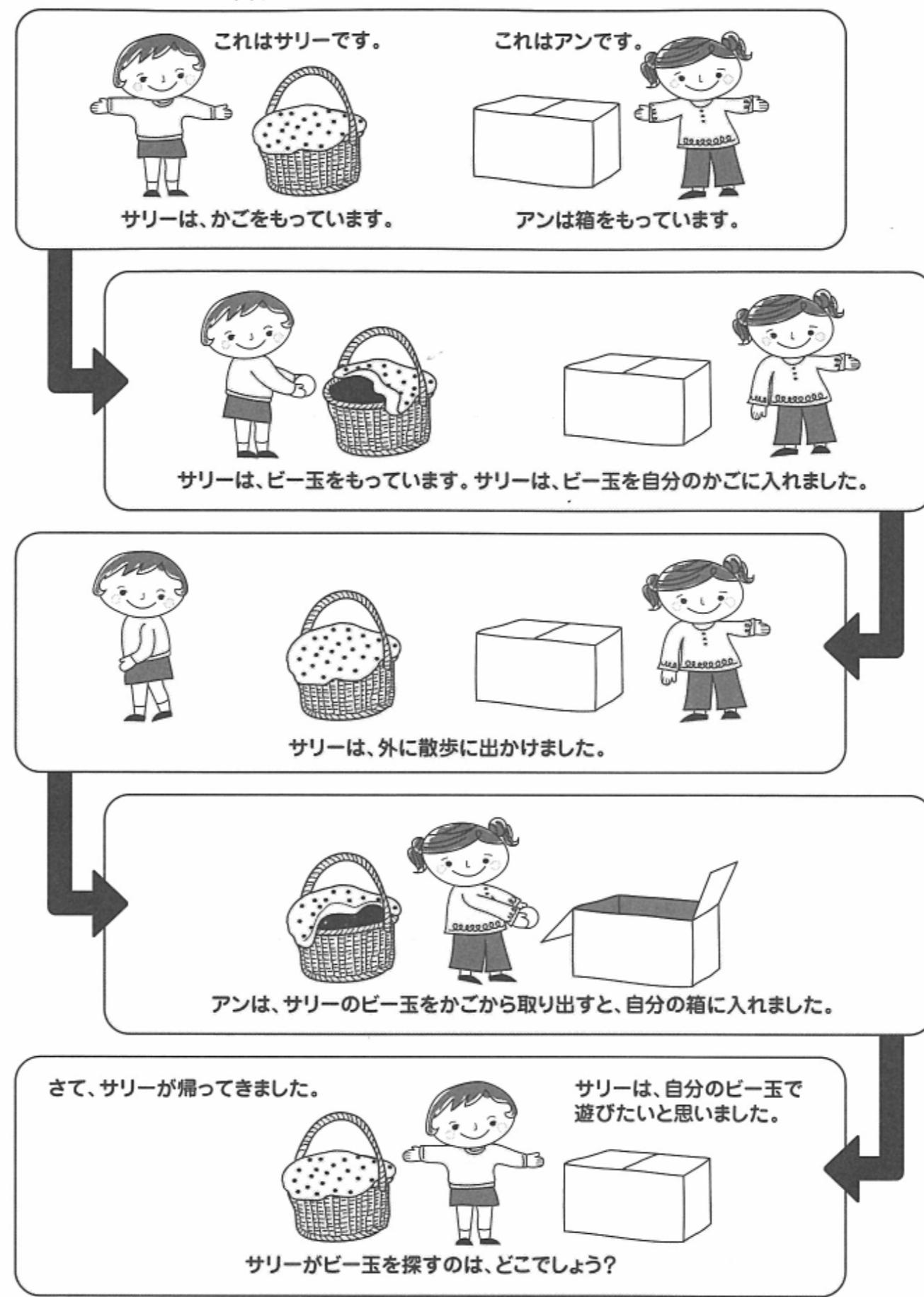
「サリーはボールを取り出そうと、最初にどこを探すでしょう？」と被験者に質問する。

正解は「かごの中」だが、心の理論能力の発達が遅れている場合は、「箱」と（自分自身の知っている事実を）答える。

（この基盤にミラーニューロン障害があるかもしれない）

図1 サリー・アン課題

心の理論能力  
第1水準



# 心の理論能力

- 提唱者
  - Premack & Woodruff, 1978
  - Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985
- 内容
  - 他者の行動に心を帰属させること。他者の目的・意図・信念・思考・疑念・推測・ふり・好みなどの内容を理解すること。
- Happé (1994)は、課題を通過する年齢に着目し、定型発達児が4歳頃に通過する課題（心の理論課題の一種である一次の誤信念課題）を高機能自閉症児は9歳頃に通過することを示した。
- 診断基準項目との関連

# 心の理論能力

- 各水準理論課題
- 第1水準
- 第2水準
- ストレンジストーリー課題
- 罪のない嘘

# レイモンドの「心の理論能力」

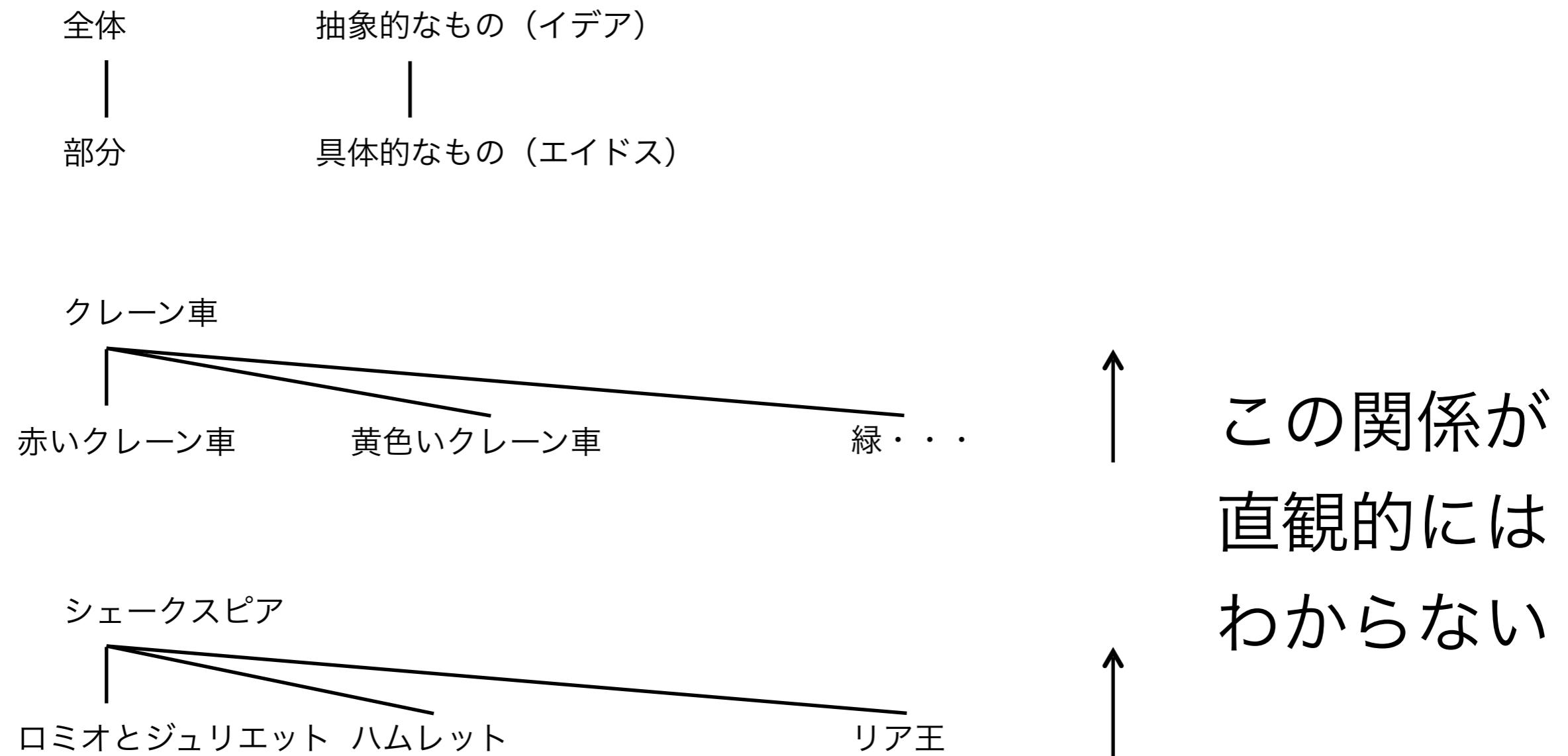
- ・チャーリーの心の動きが直観的に把握できているか。

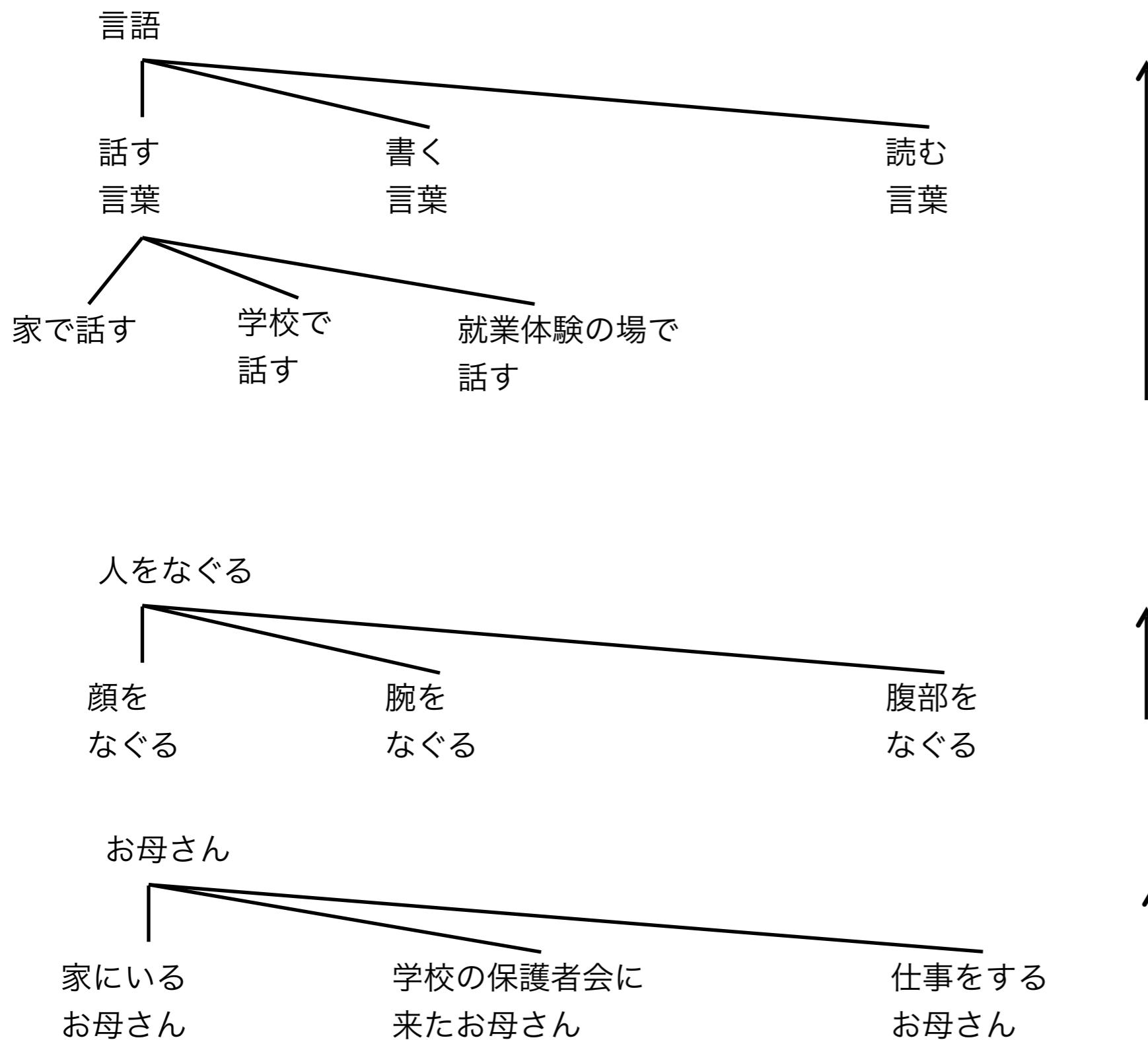
チャーリーから怒られる＝単にうるさいだけ。何らかの判断、信念の発露とはとらえられない。

- ・VERNの心の動きが直観的に把握できているか。
- ・一緒に歩くときのチャーリーとの距離感

# セントラル・コヒアランス（中枢性統合）の障害

全体と部分の関係、抽象的な概念と具体物との関係が直感的には理解できない

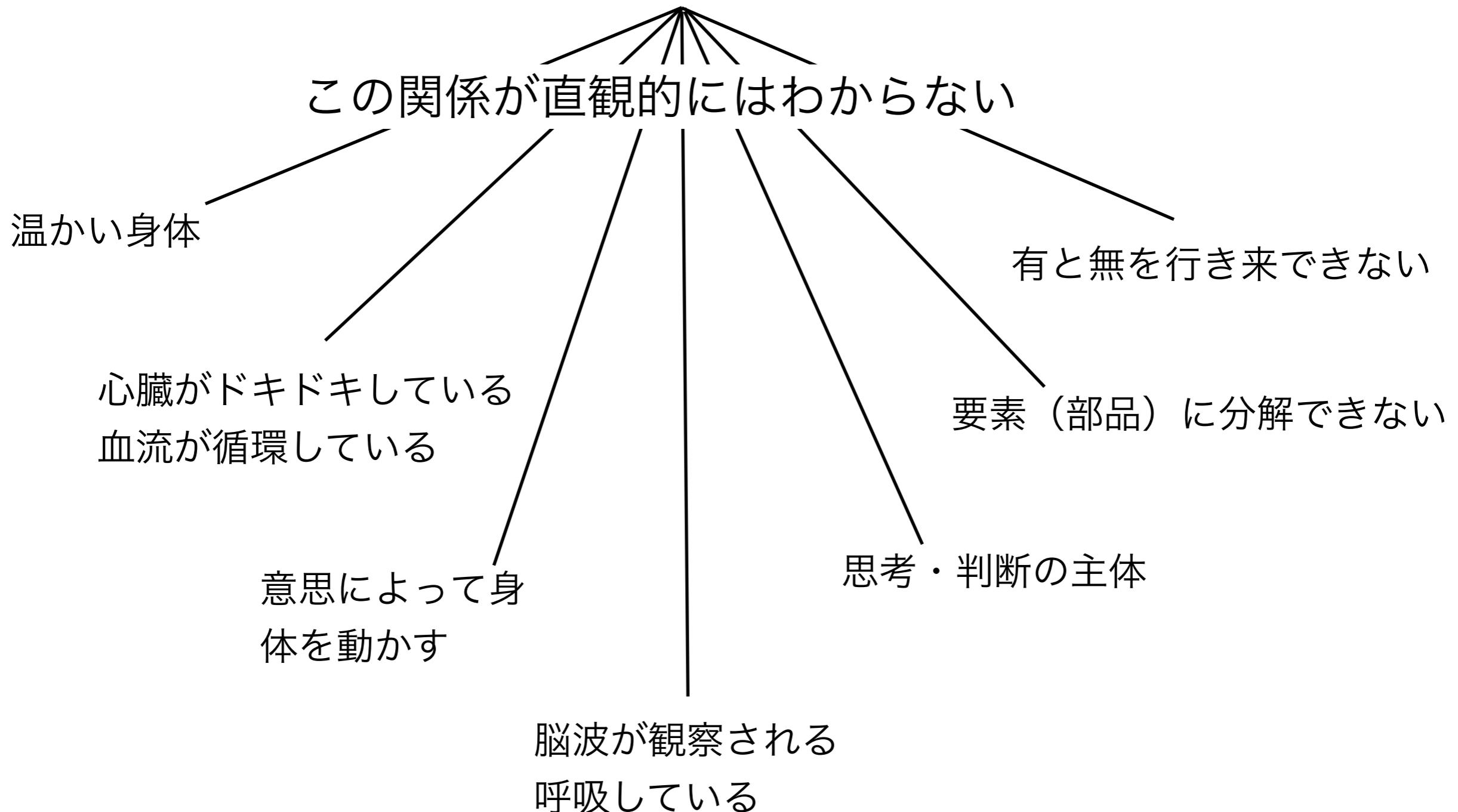




この関係が  
直観的には  
わからない

いのち

個別事象の抽象的統合体



# いのちの教育での留意事項

- ・ 中枢性統合障害による抽象概念理解困難
- ・ こころの理論課題能力障害による他者理解困難
- ・ 実行機能障害による目的とプロセスの取り違え（背景事象、否定的事例の曲解）
- ・ 非言語コミュニケーション理解困難

# レイモンドの中樞性統合障害症状

- ・「シェークスピア」
- ・米国内の移動になぜ「カンタス航空」が出てくるのか。
- ・ことばを「字義通り」に受け取る。Stay there.

DON'T WALK

- ・概算ができる。おおざっぱにいくら？世の中の相場として幾らぐらい？に答えられない。

# 実行機能の欠如

ひとまとめりの作業を順調にこなす能力

- 時間感覚の弱さ
- 微妙な力の加減、器用さ
- プロセスと目標のとりちがえ
- 同時に複数の仕事ができない
- 「終わり」概念の欠如

# レイモンドの実行機能障害症状

- Vernを'V''E''R''N'と呼ぶ。
- 電話帳を読み出すと止まらなくなってしまう。
- サイドテーブルを動かすときに上にのっているライトを落としてしまう。
- 声の大きさの調節ができない。
- 自動車の運転が極端に下手。

# 自閉症とADHD

- ・自閉症の70-80%がADHDの基準を満たす。
- ・ADHDの70-80%が自閉症の基準を満たす。
- ・DSM-IVでは両者併存という診断はできなかった。
- ・DSM-5では併存診断が可能。
- ・ADHDの薬物療法が進歩（メチルフェニデート＝コンサーク、アトモキセチン＝ストラテラ）。一方で自閉症の薬物療法はあまり進歩していない。
- ・特別支援教育対象者で中学、高校までADHDが主要な問題であり続けることは少ないのでないか。

# レイモンドの不注意症状

- ・ 対人反応不良、興味共有欠如による「そのくらい気が付かないの！」
- ・ 仲間意識欠如の影響
- ・ 狹く深い興味により興味の拡がりを欠く。
- ・ 苦手感覚刺激の忌避。
- ・ 相手の認知、判断を感知しない。
- ・ 「関連することがら」への無関心
- ・ 実行機能障害そのもの

# 自閉症の中核的機序

	言語領域	非言語領域
心の理論能力障害	他者の言語表現にはその人の感情・意図が込められていること、こちらからの表出が他者の感情・判断変化を引き起こしうることが察知できない。	他者の非言語的表出にもその人の感情が込められていることが察知できない。
中枢性統合障害	上位概念としての一つの単語の下に多様な拡がりがあること、単語の文脈における意味が理解できない。「字義通り」受け取る。	言語以外の領域における「全体と部分の関係」が把握できない。
実行機能障害	言語の表出、受容における、取りかかり、要領良さ、やり遂げの障害。	言語以外の領域における、取りかかり、要領良さ、やり遂げの障害。
ADHD症状	不注意、多動による言語表出、受容の不適切さ。	不注意、多動は言語以外の領域に大きな影響を与える。
家系内集積の影響	自閉症特性を持つ近親から与えられる言語環境は適切でない場合が多い	行動面の影響

# 6例の事例集

各例の症状はどのような機序で説明できるだろうか。

- ・社会性障害
- ・多様性柔軟性障害
- ・感覚受容柔軟性障害
- ・心の理論能力障害
- ・中枢性統合障害
- ・実行機能障害
- ・ADHD症状
- ・家系内集積による影響

# 鈴木さん

- ・人の話を聞いてメモを取るのが苦手。(聴覚認知の不良)
- ・小さい頃は人見知りをせず、知らない人に話しかけていた。(心の理論)
- ・話し言葉での指示ではその通りにできない。(聴覚認知の不良)
- ・抽象概念を映像化して考える。(特異感覚特性)
- ・物が決まった場所にないと駄目。(同一性希求)
- ・興味のある事を続ける事は非常に得意。(こだわり)
- ・テレビゲーム機こだわりがあり7台持っている。(こだわり)

# 神崎さん

- ・ 小学生時代の粗大ゴミ集め (こだわり)
- ・ 遅刻・・・こだわり優先のため、一作業が終わらないと次に進めない。(実行機能)
- ・ 乗り鉄
- ・ マルチウィンドウが開けない(実行機能)
- ・ 自分の興味をマシンガントーク (心の理論)
- ・ 明示的指示がないと動けない (実行機能)
- ・ 視覚的指示が必要 (特異感覚特性)

# 佐々木さん

- ・ バランスボールに座っている
- ・ 3歳でじゃんけんができなかった。親から「しゃべらないで」と言われてずっと黙っていた。**(中枢性統合)**
- ・ 興味が深く狭い。鉄子。車窓鉄。**(高度集中)**
- ・ 人の顔が覚えられない。**(中枢性統合)**
- ・ 散髪から戻ったご主人の顔がわからない**(中枢性統合)**
- ・ 終わりがわからない。亀さん**(実行機能)**
- ・ 疲れていることの自覚がない。**(特異感覚特性)**
- ・ 電子レンジ、時報の音が怖い**(聴覚過敏)**
- ・ 遠くの音が聞こえる。**(特異感覚特性)**

# 小林さん

- 食べたいものがわからない。メニューを絵カードにしている。  
*(中枢性統合)*
- 笑う練習をした。どういう場面で笑うかの判断が難しい。叱られたり葬儀の場でも笑ってしまった。  
*(中枢性統合)*
- 自動車で走る際の道路の覚え方。「この辺り」で曲がるという感覚がつかめない。明確な目印が必要。  
*(中枢性統合)*
- 夜の方が情報が限られるので走りやすい。  
*(特異感覚特性)*
- 時間の経過が体感できない。  
*(実行機能)*
- 雑談、時候のあいさつが苦手。  
*(中枢性統合)*
- 特異な食べ方。一種類ずつ食べ終えて次に進む。  
*(特異感覚特性)*
- 努力しても身につくものではない。  
*(中枢性統合)*

# 木村さん

- ・ イラスト作家
- ・ 実際に見えたとおりに描いている（特異感覚特性）
- ・ 表面だけでも他の人と同じように見えるようにしていた。「演技」だったので、エネルギーを要する（中枢性統合）
- ・ 頭の中に視覚化したイメージを持っている。（特異感覚特性）
- ・ 人間関係も視覚化して理解している。（心の理論）
- ・ きちんと整頓されていないと満足できない。（同一性希求）
- ・ 台所でつかうものは緑、文房具は赤（中枢性統合）
- ・ スケジュールが変わることが許せない（同一性希求）
- ・ 聴覚過敏、ノイズキャンセラーを使う（特異感覚特性）

# 三宅さん

- ・ 書店の棚がぴしっと並んでないと許せない。(同一性希求)
- ・ 日常の細かなことに気をとられてしまう。(同一性希求)
- ・ 生きることは苦しい。
- ・ 頭の中に絵を描いて視覚的に考える。(特異感覚特性)
- ・ 過去の経験のファイル、成功ファイルと失敗ファイルが頭の中に入っている。それをもとに会話をする。(中枢性統合)
- ・ 作業の全体像を組み立てるのが困難。(実行機能)
- ・ 人の気持ちが読めない。(心の理論)

## 自閉スペクトラム症の成り立ち

原因	不明； 強い家系内集積 ①	遺伝子異常の関与は確実。多因子 遺伝
病態	不明	外部情報に基づく自己修正（＝ベ イズ判断）の欠陥？？
診断基準 項目	社会性障害 ② 多様性柔軟性障害 ③ + 感覚受容柔軟性障害	3つ組（+言語コミュニケーション欠損）から、2つ組（+感覚受容柔軟性障害）へ
中核的機序 (診断基準で はない)	心の理論能力障害 ④ 中枢性統合障害 ⑤ 実行機能障害 ⑥ ADHD症状(不注意・多動) ⑦	情報処理能力の偏り ミラーニューロン障害 も中核的機序の可能性
症状、特性	著しく多様な症状	
付加的症状	知的能力障害 言語発達障害 カタトニア	これらが7つ道具 になる

# 自閉症における学習の問題

- ・聴覚情報処理の不得手
- ・実行機能障害による構成力の問題
- ・同じく、時間軸に沿った処理の不良
- ・心の理論課題能力障害
- ・狭く固執的な興味が想像的作業を障害する、内発的動機より対象への固執
- ・中枢性統合障害によるカテゴリー的判断不良
- ・非言語的課題への反応不良
- ・不快刺激による混乱

# 自閉症と特定分野の学習能力障害

- ・コミュニケーション能力が低いため=言語表現力が低い

- ・音声言語受容 ≪ 書記言語受容

意味+感情                           意味だけ

2 チャンネル構造                   1 チャンネル構造

- ・実行機能障害

- ・中枢性統合障害

言語という抽象物

話し言葉、書き言葉という具体物

# 自閉症における学習の問題（1）

対人、情緒相互 関係障害	設問の裏にある出題者の意図、信 念を把握できない。私に対する他 者の「求め」が察知できない。	表出多様性障害	常同的な言語表現、行動から発 展することが困難。
非言語コミュニケーション障害	授業における教師の非言語コミュ ニケーションを曲解する。	変化耐性障害	次の単元、次の科目という流れ に沿った変化に耐えられない。
仲間関係障害	同級生と、互いに尊重しつつ切磋 琢磨するために必要な仲間意識が 持てない。	興味受容 柔軟性障害	こだわり科目、こだわりテーマ に執着し、求められる領域の一 部しか学習できない。
		感覚受容 柔軟性障害	聴覚情報からの入力は処理でき ず、流れ去ってしまう。視覚情 報は得意だが、感覚遊び的にも てあそんで学習効率が上がらない。

# 自閉症における学習の問題（2）

	言語領域	非言語領域
心の理論能力障害	他者の言語表現にはその人の感情・意図が込められていること、こちらからの表出が他者の感情・判断変化を引き起こしうることが察知できない。	他者の非言語的表出にもその人の感情が込められていることが察知できない。
中枢性統合障害	上位概念としての一つの単語の下に多様な拡がりがあること、単語の文脈における意味が理解できない。「字義通り」受け取る。	言語以外の領域における「全体と部分の関係」が把握できない。
実行機能障害	言語の表出、受容における、取りかかり、要領良さ、やり遂げの障害。	言語以外の領域における、取りかかり、要領良さ、やり遂げの障害。
ADHD症状	不注意、多動による言語表出、受容の不適切さ。	不注意、多動は言語以外の領域に大きな影響を与える。
家系内集積の影響	自閉症特性を持つ近親から与えられる言語環境は適切でない場合が多い	行動面の影響

# 7つ道具と自立活動（1）

対人、情緒相互 関係障害	3-(1) 他者とのかかわりの基礎に 関すること	表出多様性障害	1-(1) 生活のリズムや生活習慣 の形成に関すること
非言語コミュニケーション障害	6-(1) コミュニケーションの基礎的 能力に関すること	変化耐性障害	2-(2) 状況の理解と変化への対 応に関すること
仲間関係障害	3-(4) 集団への参加の基礎に関す ること	興味受容 柔軟性障害	3-(3) 自己の理解と行動の調整 に関すること
		感覚受容 柔軟性障害	4-(2) 感覚や認知の特性への対 応に関すること

# 7つ道具と自立活動（2）

心の理論能力障害 (各水準理論)	3-(2) 他者の意図や感情の理解に関すること	中枢性統合 障害	4-(5) 認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること
心の理論能力障害 (ストレンジストーター)	6-(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること	実行機能障害	5-(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること
知的能力障害	自立活動に加えて、適切な教育課程（生活単元学習、遊びの指導、作業学習）が重要	言語発達障害	6-(1) ~ 6-(5)

# 行動の問題

- ・不適切な興味への固執
- ・特に性的な興味への過度の熱中
- ・理科実験的興味への固執
- ・非言語的キューへの不良反応
- ・不快刺激などによる感情爆発
- ・心の理論課題能力障害による対人軋轢
- ・心理的圧迫、期待された作業能力が発揮できないことによる
- ・2次精神障害

# 自閉症の行動障害（1）

対人、情緒相互関係障害	プライバシー侵害、不適切会話によるトラブル	表出多様性障害	不適切なこだわり行動（危険な行動へのこだわり）
非言語コミュニケーション障害	非言語的キーへの不良反応（笑いの多義性がわからない）	変化耐性障害	変化不耐による爆発
仲間関係障害	仲間関係の形成、維持不良によるトラブル（上下関係以外の人間関係がわからない）	興味受容柔軟性障害	有害な興味への固執 性的な興味への過度の熱中 理科実験的興味への固執
		感覚受容柔軟性障害	不適切な感覚遊び 不快刺激による爆発

# 自閉症の行動障害（2）

心の理論課題障害 (各水準理論)	他者理解不良による対人軋轢	中枢性統合障害	複雑な対人状況の理解、対応不良によるトラブル 抽象的概念が具体化できないことによるトラブル
心の理論課題障害 (ストレンジストーリー)	誤った信念操作、犯罪になるような大嘘	実行機能障害	期待された作業能力が発揮できないことによる心理的圧迫 作業ミスによる事故

# 自閉症の行動障害（1）

対人、情緒相互関係障害	プライバシー侵害、不適切会話によるトラブル	周囲の理解 対人関係の視覚化 個別具体的会話スキル	表出多様性障害	不適切なこだわり行動（危険な行動へのこだわり）	ABA手法による興味の拡張
非言語コミュニケーション障害	非言語的キューへの不良反応（笑いの多義性がわからない）	非言語コミュニケーション提示制限 鏡を見て練習	変化耐性障害	変化不耐による爆発	周囲の理解 プログラム予告
仲間関係障害	仲間関係の形成、維持不良によるトラブル（上下関係以外の人間関係がわからない）	対人関係の視覚化 対人関係のルール化	興味受容 柔軟性障害	有害な興味への固執 性的な興味への過度の熱中 理科実験的興味への固執	ABA手法による不適切興味からの引き離し
			感覚受容 柔軟性障害	不適切な感覚遊び 不快刺激による爆発	不快刺激の把握、除去 不適切感覚遊びからの引き離し

# 自閉症の行動障害（2）

心の理論課題障害（各水準理論）	他者理解不良による対人軋轢	対人関係の視覚化	中枢性統合障害	複雑な対人状況の理解、対応不良によるトラブル 抽象的概念が具体化できないことによるトラブル	常に抽象概念を具体化する視覚的提示
心の理論課題障害（ストレンジストーリー）	誤った信念操作、犯罪になるような大嘘	個別具体的会話スキル	実行機能障害	期待された作業能力が発揮できることによる心理的圧迫 作業ミスによる事故	「見てわかりやすい」「始めと終わりが明確な」システム作り

# 不登校の要因

- ・ 学業の問題：遅れ、興味がない、易しすぎる
- ・ 人間関係の問題：いじめ、他の友人関係問題、教員と合わない
- ・ 生活、身体の問題：生活リズム乱れ、確実な疾病
- ・ 学校生活環境の問題：生活指導への反発、進路指導への反発、
- ・ 家庭の問題：家事家業の手伝い、
- ・ 原発性

# 自閉症の不登校（1）

対人、情緒相互関係障害	プライバシー侵害、不適切会話によるトラブル	表出多様性障害	不適切なこだわり行動（危険な行動へのこだわり）
非言語コミュニケーション障害	非言語的キューへの不良反応（笑いの多義性がわからない）	変化耐性障害	変化不耐による爆発
仲間関係障害	仲間関係の形成、維持不良によるトラブル（上下関係以外の人間関係がわからない）	興味受容 柔軟性障害	有害な興味への固執 性的な興味への過度の熱中 理科実験的興味への固執
		感覚受容 柔軟性障害	不適切な感覚遊び 不快刺激による爆発

# 自閉症の不登校（2）

心の理論課題障害 (各水準理論)	他者理解不良による対人軋轢	中枢性統合障害	複雑な対人状況の理解、対応不良によるトラブル 抽象的概念が具体化できないことによるトラブル
心の理論課題障害 (ストレンジストーリー)	誤った信念操作、犯罪になるような大嘘	実行機能障害	期待された作業能力が発揮できないことによる心理的圧迫 作業ミスによる事故

# 上手な会話

- 相手の興味を共有する。
- 表情、身振りの適切な使用。
- 仲間意識を基盤として持つ。
- 表出言語の柔軟性
- 話題変化に対応できる。

# 上手な会話の指導（1）

対人、情緒相互関係障害	相手の興味を共有する 相手を不快にさせない言葉使い 会話の始め方、進め方、終わり方の定型化	表出多様性障害	相手に理解しがたい常同言語を避ける、あるいは周囲にそれを理解してもらう
非言語コミュニケーション障害	適切な非言語コミュニケーションを伴う会話	変化耐性障害	相手が話題を変えることへの耐性を養う
仲間関係障害	相手に「仲間としての」興味を持つ 「責め立てない」態度	興味受容 柔軟性障害	自分の執着的興味のマシンガントークをしない
		感覚受容 柔軟性障害	音声が不快刺激になっていないか

# 上手な会話の指導（2）

心の理論課題障害 (各水準理論)	相手の意図や感情の読み取り練習	中枢性統合障害	複雑な対人状況の理解 文法的に不完全な話し言葉の理解
心の理論課題障害 (ストレンジストーリー)	信念操作のスキル	実行機能障害	議論の構造を把握し、見通しを持って会話する

# ソーシャルスキルの指導

- 視線を合わせて挨拶
- 遅刻したときの報告と謝罪
- 他者を不快にさせない言葉使い
- 会話の始め方と進め方
- 文法的に不完全な話し言葉の理解
- 他者を責め立てない
- 大問題にならない嘘の付き方

# 自閉症のソーシャルスキル指導（1）

対人、情緒相互関係障害	3-(1) 他者とのかかわりの基礎に関するこ	他者を不快にさせない言葉使い 会話の始め方と進め方	表出多様性障害	1-(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関するこ	ABA手法により興味を広げる
非言語コミュニケーション障害	6-(1) コミュニケーションの基礎的能力に関するこ	視線（の方向）を合わせ挨拶	変化耐性障害	2-(2) 状況の理解と変化への対応に関するこ	時間プログラム変更を受け入れる
仲間関係障害	3-(4) 集団への参加の基礎に関するこ	他者を責め立てない	興味受容柔軟性障害	3-(3) 自己の理解と行動の調整に関するこ	ABA手法により興味を広げる
			感覚受容柔軟性障害	4-(2) 感覚や認知の特性への対応に関するこ	感覚キャンセリング（不快感覚回避）の方法を工夫

# 自閉症のソーシャルスキル指導（2）

心の理論課題障害（各水準理論）	3-(2) 他者の意図や感情の理解に関するこ と	文法的に不完全な話し言葉の理解	中枢性統合障害	4-(5) 認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関するこ と	概念の視覚化
心の理論課題障害（ストレンジストーリー）	6-(5) 状況に応じたコミュニケーションに関するこ と	大問題にならない嘘の付き方（ストーリーで練習）	実行機能障害	5-(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関するこ と	作業の時間的、空間的構造化

# 児童生徒の学習の問題

- ・全教科にわたって学習が遅れている
- ・学習に加えて身支度や生活管理ができない
- ・学習に加えて対人関係のトラブルがある
- ・教師との相性の良し悪しが学習に著しく影響する
- ・興味のある単元と興味のない単元で、やる気の差が極端
- ・学習意欲がまったくない
- ・休みや遅刻が多く、受講時数が不足で学習が遅れている
- ・一旦習得したことをすぐに忘れる
- ・必要な教科書、教材、ノートを忘れることが多すぎる
- ・できるはずなのにうっかりミスが多すぎる
- ・離席や教室飛びだしで授業に集中出来ない
- ・特定教科、特定領域に限って極端にできない
- ・音美体はできるが、「主要教科」のみまったくできない

# 自閉症の特別支援教育

- ・ インクルーシブ教育
  - ・ 対人緊張の強い場合、対人相互反応欠陥のある場合
- ・ 就学先決定
  - ・ 就学可能基準に含まれない
  - ・ 知的障害を合併しない場合にどうするか
- ・ 合理的配慮
  - ・ 不得意領域を7つ道具で把握
  - ・ 欠陥の根本解決は困難。周囲を替える。
- ・ 基礎的環境整備
  - ・ 診断基準の2項目、特徴的中核症状の理解を広める

# 自閉症スペクトラムの薬物療法

- 抗精神病薬

定型抗精神病薬：ピモジド(オーラップ)

非定型抗精神病薬

MARTA (オランザピン(ジプレキサ)、薬事適応未承認)

SDA リスペリドン(リスピダール)

DSS アリビプラゾール(エビリファイ)

- 気分調整薬

- 向ADHD薬

メチルフェニデート(コンサーク)

アトモキセチン(ストラテラ)

グアンファシン(インチュニブ)

- 抗てんかん薬

- 漢方薬