令和元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

令和元年９月１６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。
- 事例は公表例また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。現名称は「自閉スペクトラム症」です。
- 参考情報として知的能力障害についても触れます。

# 自己紹介

氏名　久野建夫（くのたてお）

１９５５年生まれ、東京都出身、高校まで東京在住

１９８０年九州大学医学部医学科卒業　医師免許取得

１９８２年神奈川県立こども医療センターレジデント修了

１９８６年徳島大学大学院医学研究科(勝沼信彦研究室)修了　医学博士

１９８６年より佐賀医科大学小児科勤務

２００４年佐賀大学文化教育学部准教授

２００９年佐賀大学文化教育学部教授

２０１０年より３年間佐賀大学附属特別支援学校長併任

２０１６年佐賀駅南クリニック（小児科・内科・精神科）院長

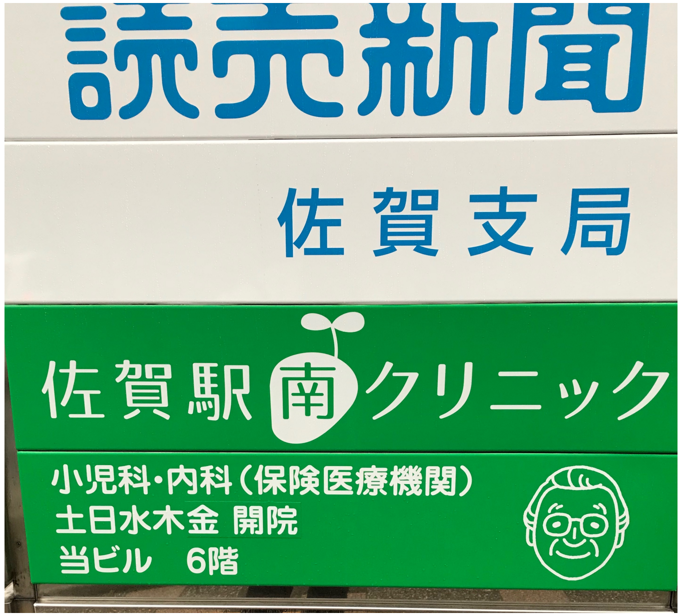
資格：小児科専門医、内分泌代謝科専門医＋指導医、糖尿病専門医＋指導医

趣味：ウォーキング、歴史ヲタ

# 場所、駐車場

- JR佐賀駅南口から徒歩１分、センタービル南横断歩道を渡って目の前。ＳＯＮＩＣ佐賀駅前ビル６階。

- ビル玄関に看板があります。




- 提携駐車場はありませんが、近くのコインパーキングをご利用ください。代金は診療後に精算します。

# 開院日、予約

- 毎週、土日水木金に開院しています。月火は休診です。
  - 土日　9:30 - 午後 6:30（午後0:30-2:30は昼休み）
  - 水木 10:00 - 午後 8:00（午後1:30-4:30は昼休み）
  - 金　 10:00 - 午後 1:00
- 土日水木金にあたる祝日は開院しています。（それ以外の祝日、年末年始、GW、旧盆期間は休みます）
- 予約外来です。
  - 予約受付：０８０－４２８０－７３２８
  - 電話受付： 9:30 - 午後 8:00（年中無休）+ 受診者への常時の電話対応（時間外対応加算1）

# 行動・学習支援ユニット：新患の70%

- 対象
  - 学習、行動、発達性構音障害、その他の発達の問題を抱える20歳未満の方
  - 発達障害を疑っておられる成人の方
  - 疾患：自閉スペクトラム症、知的能力障害、不注意・多動症状、適応障害・PTSD、その他
- 診断、治療の流れ
  - 問診（支持的精神療法、ソクラテス式対話[産婆法]）
  - 検査（認知能力・知的能力検査[Wechsler系認知能力検査、Luria系認知能力検査、自閉スペクトラム症診断基準項目検査、ADHD症状検査など]、視覚、聴覚検査、特に必要な場合は血液検査を含む）
  - 精神療法（支持的精神療法、応用行動分析、認知能力の個人内差に関するカウンセリング）、構音訓練、吃音治療訓練、
  - 薬物療法

# 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
- 特定教科、特定領域に限って極端にできない
- (中学)英語だけが極端にできない
- 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、私語や教室飛びだしで授業に集中出来ない
- 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(含不登校)、受講時数が不足で学習が遅れている

# 学習面の問題を抱える児童生徒への支援

**現行学習指導要領に示された方策はどのようなものか。**

・小・中学校、特別支援学校学習指導要領の規定とは

**学習に支障をきたしている要因は何か考えよう**

・全般的知的能力障害

・認知特性の個体内差

・不注意症状・多動症状

・自閉スペクトラム症

いずれかが原因となり他はその結果となっていないか。

**支援に向けての方策を具体化しよう。**

・自閉スペクトラム症学習解析の（だいたい）７つ道具を使おう

・個別の指導計画作成手順に沿って解析していこう

・自立活動の６分類２７項目にあてはめて対応を考えよう

・下学年(、下学部)の指導目標内容、知的課程による代替を考えよう

# 平成２９年版
# 小・中学校学習指導要領

# 特別支援学級の教育課程

H29年版小・中学校学習指導要領/第1章-第4-2-(1)

イ　特別支援学級において実施する特別の教育課程については，次のとおり編成するものとする。

(ア) 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため，特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す**自立活動**を取り入れること。

(イ) 児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上，各教科の目標や内容を**下学年の教科の目標や内容に替え**たり，各教科を，**知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科**に替えたりするなどして，実態に応じた教育課程を編成すること。

# 各教科の目標設定に至る手続きの例(中学校も同様)

a) 小学校学習指導要領の第2章各教科に示されている目標及び内容について，次の手順で児童の**習得状況**や**既習事項**を確認する。

- 当該学年の各教科の目標及び内容について

- 当該学年より前の各学年の各教科の目標及び内容について

b) a)の学習が**困難又は不可能**な場合，特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第2章第2款第1に示されている知的障害者である児童を教育する特別支援学校小学部の各教科の目標及び内容についての取扱いを検討する。

c) 児童の習得状況や既習事項を踏まえ，小学校卒業までに**育成を目指す資質・能力**を検討し，在学期間に**提供すべき教育内容**を十分見極める。

d) 各教科の**目標及び内容の系統性**を踏まえ，教育課程を編成する。

# 通級による指導の教育課程

## H29年版小・中学校学習指導要領/第1章-第4-2-(1)

ウ 障害のある児童に対して，通級による指導を行い，特別の教育課程を編成する場合には,

　特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す**自立活動の内容**を参考とし，具体的な目標や内容を定め，指導を行うものとする。

　その際，効果的な指導が行われるよう，**各教科等と通級による指導との関連**を図るなど，教師間の連携に努めるものとする。

（要領解説：各教科の内容を取り扱う場合であっても，障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服を目的とすべきで、単に各教科の学習の**遅れを取り戻すための指導は不適当。**）

# 通常学級における指導

- 指導要領本文：第1章-第4-2-1-ア 障害のある児童などについては，特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ，個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。

- 解説：見えにくさ，聞こえにくさ，道具の操作の困難さ，移動上の制約，健康面や安全面での制約，発音のしにくさ，心理的な不安定，人間関係形成の困難さ，読み書きや計算等の困難さ，注意の集中を持続することが苦手であることなど，学習活動を行う場合に生じる困難さが異なることに留意。

  - 学習内容の変更や学習活動の代替を安易に行うことがないよう留意。

- 特支学校要領解説自立活動編の記述：なお，小学校又は中学校等の通常の学級に在籍している児童生徒の中には，通級による指導の対象とはならないが，障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導が必要となる者がいる。(中略) この場合，**本書(自立活動編)に示した内容を参考にして児童生徒の困難さを明らかにし，個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成するなど**して，必要な支援を考えていくことが望まれる。

# 平成２９年版
# 特別支援学校学習指導要領

# 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(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。

# 重複障害者の教育課程

H29年版特別支援学校小・中学部学習指導要領第1章第8節

# 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

- 各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができること。
- 各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を,当該各学年より前の各学年の目標及び内容の一部又は全部によって,替えることができること。
- 中学部の各教科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部を,当該各教科に相当する小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部によって,替えることができること。
- 中学部の外国語科については,外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができること。
- 幼稚部教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができること。
- 当該学年、学部より後の各学年、学部の目標との系統性や内容の関連に留意しなければならない。

# 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

- 知的障害を併せ有する者については,各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を,知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標及び内容の一部によって,替えることができるものとする。
- 知的障害者であっても十分な達成を示す者については、小学校、中学校学習指導要領各教科の目標、内容を取り入れる。
- 重複障害者のうち,障害の状態により特に必要がある場合には,各教科,道徳,外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科,外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて,自立活動を主として指導を行うことができるものとする。

# 重複障害者の教育課程

１．当該学年の各教科の指導。

２．各教科の一部の目標・内容を省略する。

３．前各学年の各教科の目標・内容で代替。

４．下学部(幼稚部を含む)の各教科の目標・内容で代替。

５．知的障害各教科、領域で代替。

６．自立活動を主とした指導。

☆ 知的障害代替であっても進度が高ければ小中学校の目標内容

# 学習面の問題を抱える児童生徒への支援

**現行学習指導要領に示された方策はどのようなものか。**

・小・中学校、特別支援学校学習指導要領の規定とは

**学習に支障をきたしている要因は何か考えよう**

・全般的知的能力障害

・認知特性の個体内差

・不注意症状・多動症状

・自閉スペクトラム症

いずれかが原因となり他はその結果となっていないか。

**支援に向けての方策を具体化しよう。**

・自閉スペクトラム症学習解析の（だいたい）７つ道具を使おう

・個別の指導計画作成手順に沿って解析していこう

・自立活動の６分類２７項目にあてはめて対応を考えよう

・下学年(、下学部)の指導目標内容、知的課程による代替を考えよう

# 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

318.0（F71）中等度

318.1（F72）重度

318.2（F73）最重度

　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．

　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．

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

  田中ビネー、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

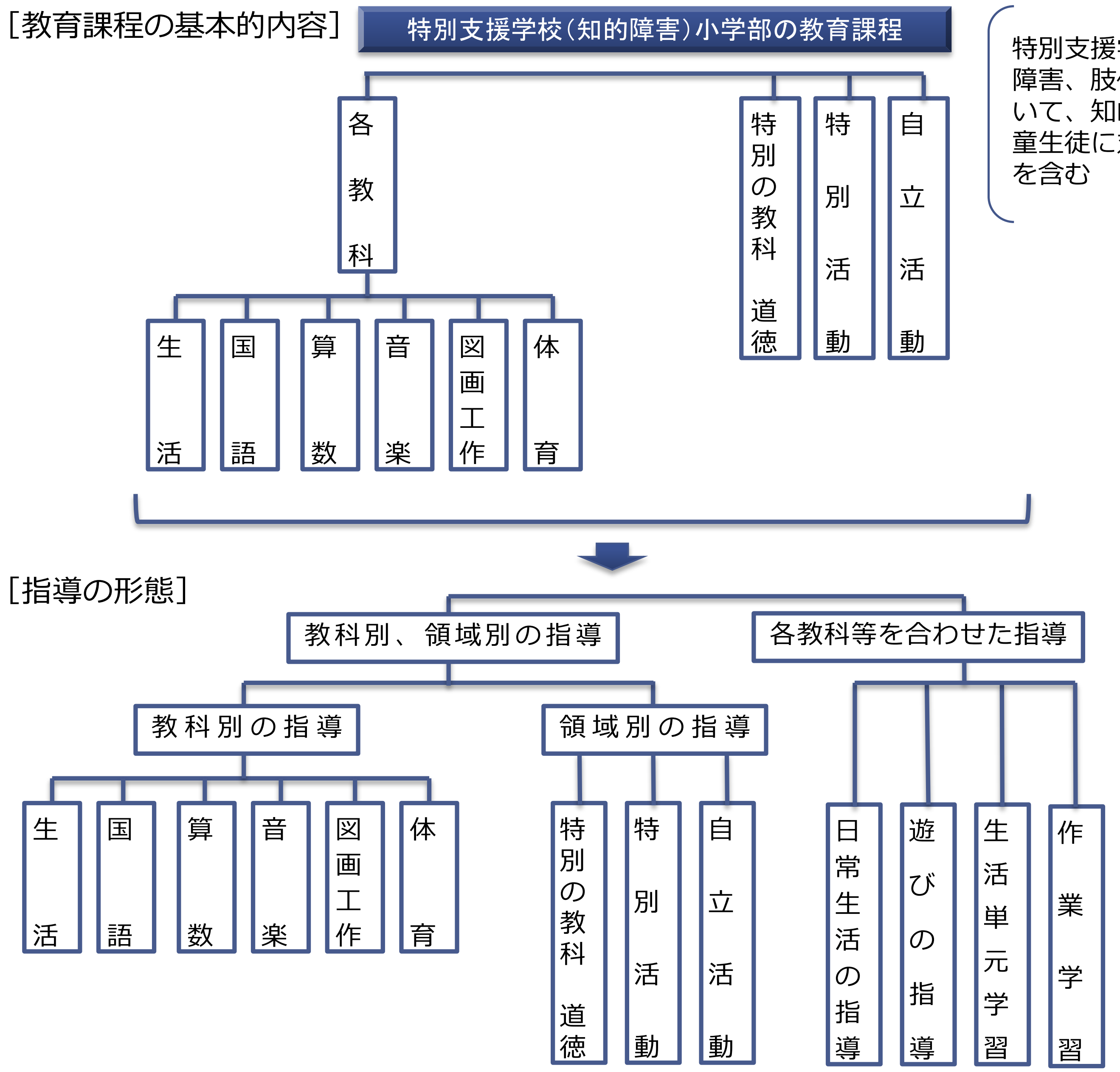
# 児童生徒の学習の問題

- 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

**(全般的な)知的能力障害の可能性**

- 特定教科、特定領域に限って極端にできない
- (中学)英語だけが極端にできない
- 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、私語や教室飛びだしで授業に集中出来ない
- 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(含不登校)、受講時数が不足で学習が遅れている

# 特別支援学校（知的障害）の教育課程の構造について




特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱）において、知的障害を併せ有する児童生徒に対する教育を行う場合を含む

# 各教科等を合わせた指導について①

□各教科等を合わせて指導を行う場合とは（特別支援学校学習指導要領解説総則編等）

各教科等を合わせて指導を行う場合とは、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことをいう。知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、この各教科等を合わせて指導を行うことが効果的であることから、従前、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などとして実践されている。

| | 指導の形態について | 各教科との関連について |
|---|---|---|
| 日常生活の指導 | 日常生活の指導は、児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動を適切に指導するものである。 | 生活科の内容だけでなく、広範囲に、各教科等の内容が取り扱われる。 |
| 遊びの指導 | 遊びの指導は、遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していくものである。 | 生活科の内容をはじめ、各教科等にかかわる広範囲の内容が扱われる。 |
| 生活単元学習 | 生活単元学習は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際的・総合的に学習するものである。 | 広範囲に各教科等の内容が扱われる。 |
| 作業学習 | 作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである。 | 職業・家庭科の内容だけでなく、広範囲に各教科等の内容が扱われる。 |

□特別支援学校学習指導要総則（小・中学部）内容等の取扱いに関する共通事項

（略）各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部を合わせて指導を行う場合には、各教科、道徳、特別活動及び自立活動に示す内容を基に、児童又は生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとする。　【前回の改定で新たに明記された内容である】　（＊なお、高等部も同様である）

# 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
- 知能指数の測定ができる
  →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）

# デイヴィッド・ウェクスラー

- ルーマニア生まれのユダヤ系アメリカの心理学者、1896年1月12日 - 1981年5月2日

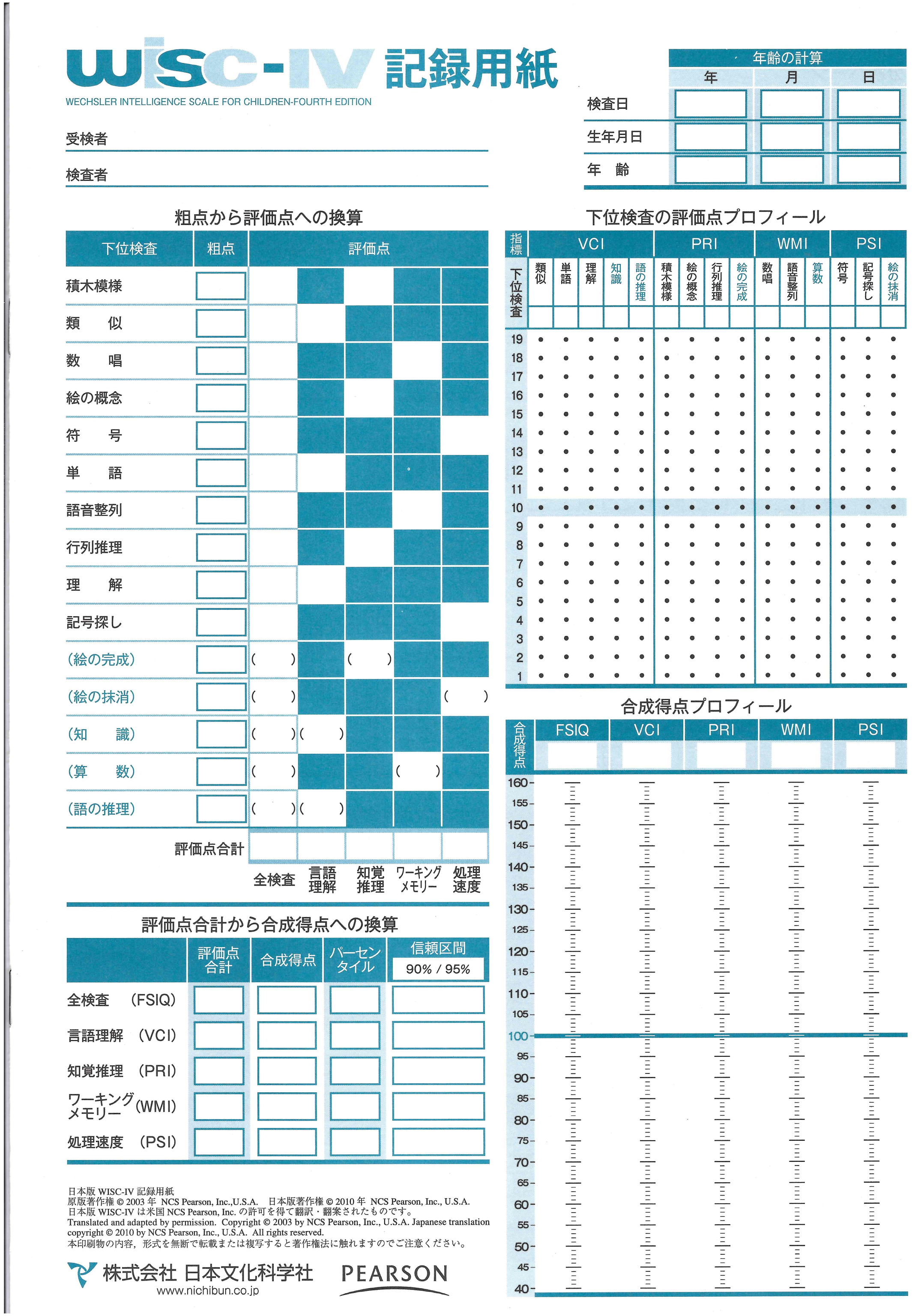
- ルーマニア、ヤシ県のレスペズィ村にてユダヤ系の家庭に生まれ、幼時に一家でアメリカに渡る。ニューヨーク市立大学を卒業後、コロンビア大学のエドワード・リー・ソーンダイクやジェームズ・キャッテルに師事し、1917年に修士号を、1925年に博士号を取得。第一次世界大戦中は米国陸軍と共に、被徴兵者を選抜するための心理検査の開発に従事した後、ロンドン大学のチャールズ・スピアマンとカール・ピアソンのもとで研究生活を送った。

- 5年間の開業生活といくつもの施設での勤務生活を経て、1932年から1967年までベルヴュー精神病院に主任心理学者として勤務。傍ら、1933年からニューヨーク大学附属病院に勤務。1981年に死去

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　齢 | | | |

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) | | | | |

下位検査の評価点プロフィール

| 指標 | VCI | | | | | PRI | | | | WMI | | | PSI | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 下位検査 | 類似 | 単語 | 理解 | 知識 | 語の推理 | 積木模様 | 絵の概念 | 行列推理 | 絵の完成 | 数唱 | 語音整列 | 算数 | 符号 | 記号探し | 絵の抹消 |

19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

合成得点プロフィール

| 合成得点 | FSIQ | VCI | PRI | WMI | PSI |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

160 155 150 145 140 135 130 125 120 115 110 105 100 95 90 85 80 75 70 65 60 55 50 45 40

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。

株式会社 日本文化科学社　PEARSON
www.nichibun.co.jp

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 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 指標／下位検査 | 得点 1 | | 得点 2 | 差 | .15 / .05 | | |
| 指標レベル | 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 | |
| 下位検査レベル | [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

**比較の基準**

いずれかにチェック

- ☐ 全体
- ☐ IQ 水準別

| 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 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 下位検査 | 評価点 | | 評価点平均 | 平均との差 | .15 / .05 | | |
| 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 | |
| PSI | 符　号 | | － | | = | | S W | |
| | 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

**比較の基準**

いずれかにチェック

- ☐ 10検査平均からの差
- ☐ VCI平均・PRI平均からの差

| | 10検査 | VCI 3検査 | PRI 3検査 |
|---|---|---|---|
| 評価点合計 | | | |
| 下位検査数 | ÷10 | ÷3 | ÷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 | | |

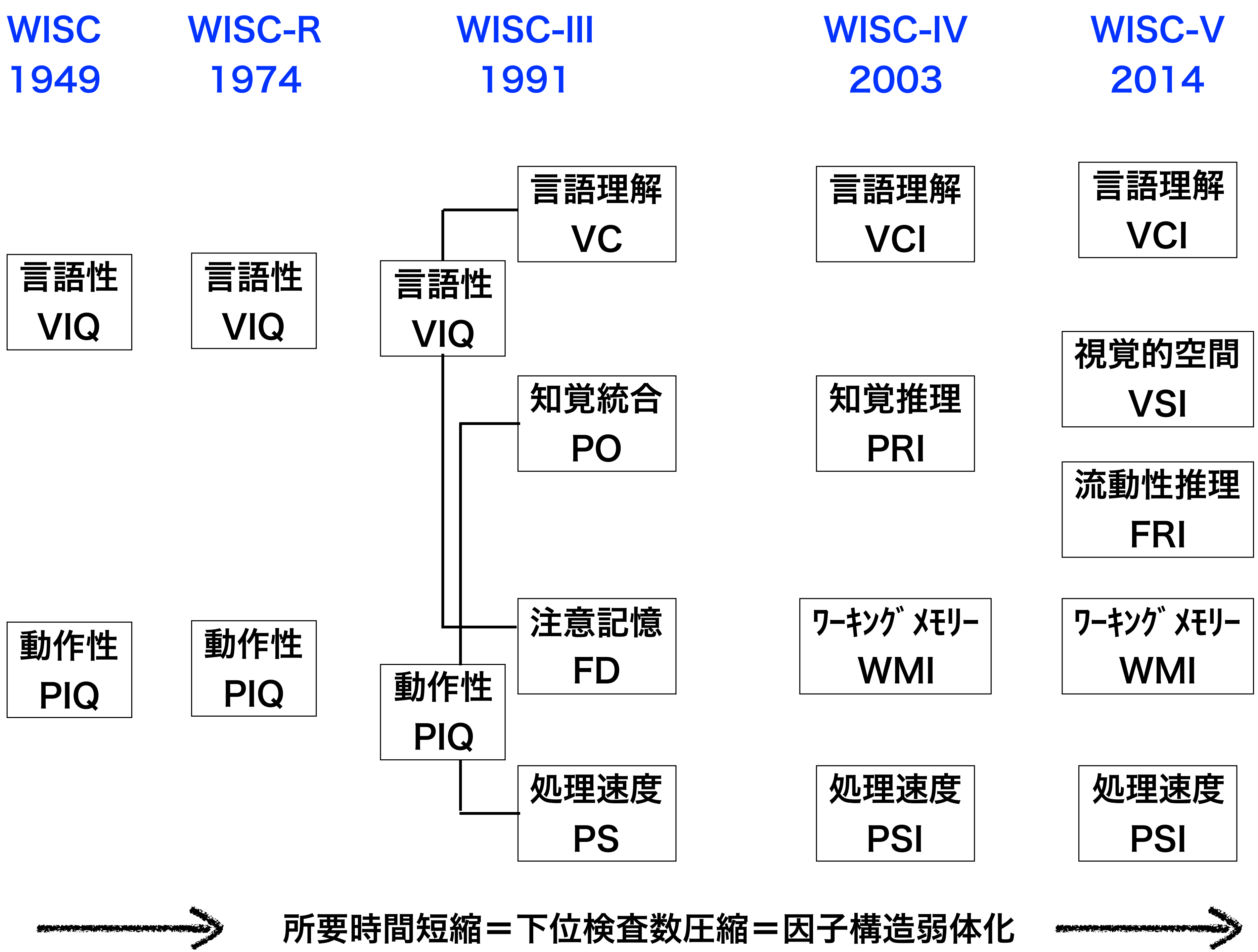
標準出現率は実施・採点マニュアルの表 B.7 を参照

| ディスクレパンシー比較 | | | | | 標準出現率 |
|---|---|---|---|---|---|
| プロセス得点 | 粗点 1 | | 粗点 2 | 差 | |
| [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 | | | | | | 判定値 | 有意差 | 標準出現率 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 下位検査／プロセス評価点 | 評価点 1 | | 評価点 2 | 差 | .15 / .05 | | |
| プロセスレベル | [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：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


WISC
1949
WISC-R
1974
WISC-III
1991
WISC-IV
2003
WISC-V
2014
言語性
VIQ
動作性
PIQ
言語性
VIQ
動作性
PIQ
言語性
VIQ
動作性
PIQ
言語理解
VC
知覚統合
PO
注意記憶
FD
処理速度
PS
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
言語理解
VCI
視覚的空間
VSI
流動性推理
FRI
ワーキングメモリー
WMI
処理速度
PSI
所要時間短縮＝下位検査数圧縮＝因子構造弱体化

# アレクサンドル・ロマノヴィッチ・ルリヤ

- ソビエト連邦の心理学者、1902年7月16日 - 1977年8月14日。

- 神経心理学の草分けのひとり。失語症と子供の精神発達における言語の役割に対する先駆的研究によりソ連国外において名声が高まり、ソ連においてもリハビリテーションの第一人者として有名になった。

- ソ連国内にスターリン粛清の嵐が吹き荒れた1930年代には、思想上の理由から大学での心理学の教員の地位をあきらめ、モスクワ第一医科大学へと入学して、1937年に教育学の、1943年に医学の博士号を取得した。第二次世界大戦中は脳障害のリハビリテーションを専門として軍医を務めた。

# KABC-II 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 継次 | 同時 | 計画 | 学習 | 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 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 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 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 【認知総合尺度】 | ⑤ | | — | | | | |
| 継次尺度 | ① | ⑪ | — | | | | |
| 同時尺度 | ② | ⑫ | — | | | | |
| 計画尺度 | ③ | ⑬ | — | | | | |
| 学習尺度 | ④ | ⑭ | — | | | | |
| 標準得点合計 | ⑮ | (⑪+⑫+⑬+⑭) | 認知尺度標準得点平均 | | (⑮/実施尺度数) | | |

| | |
|---|---|
| 検査年月日 | 年　月　日 |
| 生年月日 | 年　月　日 |
| 検査時年齢 | 年　月　日 |

| 習得検査 | | 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 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 語彙 | 読み | 書き | 算数 | | | | |
| A1 | 表現語彙 | | | | | | | | | |
| A2 | 数的推論 | | | | | | | | | |
| A3 | なぞなぞ | | | | | | | | | |
| A4 | 計　算 | | | | | | | | | |
| A5 | ことばの読み | | | | | | | | | |
| A6 | ことばの書き | | | | | | | | | |
| A7 | 文の理解 | | | | | | | | | |
| A8 | 文の構成 | | | | | | | | | |
| A9 | 理解語彙 | | | | | | | | | |
| | | 評価点計 | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | | | | |

習得検査評価点合計 ⑩ (⑥+⑦+⑧+⑨)

習得検査評価点平均 (⑩/実施検査数)

| 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 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 【習得総合尺度】 | ⑩ | | — | | | | |
| 語彙尺度 | ⑥ | ⑯ | — | | | | |
| 読み尺度 | ⑦ | ⑰ | — | | | | |
| 書き尺度 | ⑧ | ⑱ | — | | | | |
| 算数尺度 | ⑨ | ⑲ | — | | | | |

標準得点合計 ⑳ (⑯+⑰+⑱+⑲)　習得尺度標準得点平均 (⑳/実施尺度数)

| | |
|---|---|
| 検査年月日 | 年　月　日 |
| 生年月日 | 年　月　日 |
| 検査時年齢 | 年　月　日 |

**尺度間の比較**

| 【認知】 | 【習得】 | 【認知総合と習得総合】 |
|---|---|---|
| 継次__同時 | 語彙__読み | 認知__習得 |
| 継次__計画 | 語彙__書き | 【認知総合と習得】 |
| 継次__学習 | 語彙__算数 | 認知__語彙 |
| 同時__計画 | 読み__書き | 認知__読み |
| 同時__学習 | 読み__算数 | 認知__書き |
| 計画__学習 | 書き__算数 | 認知__算数 |

**算数の標準得点**

| | 粗点 | 標準得点 |
|---|---|---|
| A2 数的推論 | | |
| A4 計算 | | |

**認知総合と算数の比較**

認知__数的推論

認知__計算

| 非言語検査 | 評価点 |
|---|---|
| M2　顔さがし | |
| M3　物語の完成 | |
| M8　模様の構成 | |
| M10　パターン推理 | |
| M11　手の動作 | |
| 非言語検査評価点合計 | |
| 標準得点 | |
| 信頼区間90%・95% | — |
| パーセンタイル順位 | |

丸善出版　PEARSON　PsychCorp

# 日本版 DN-CAS 記録用紙

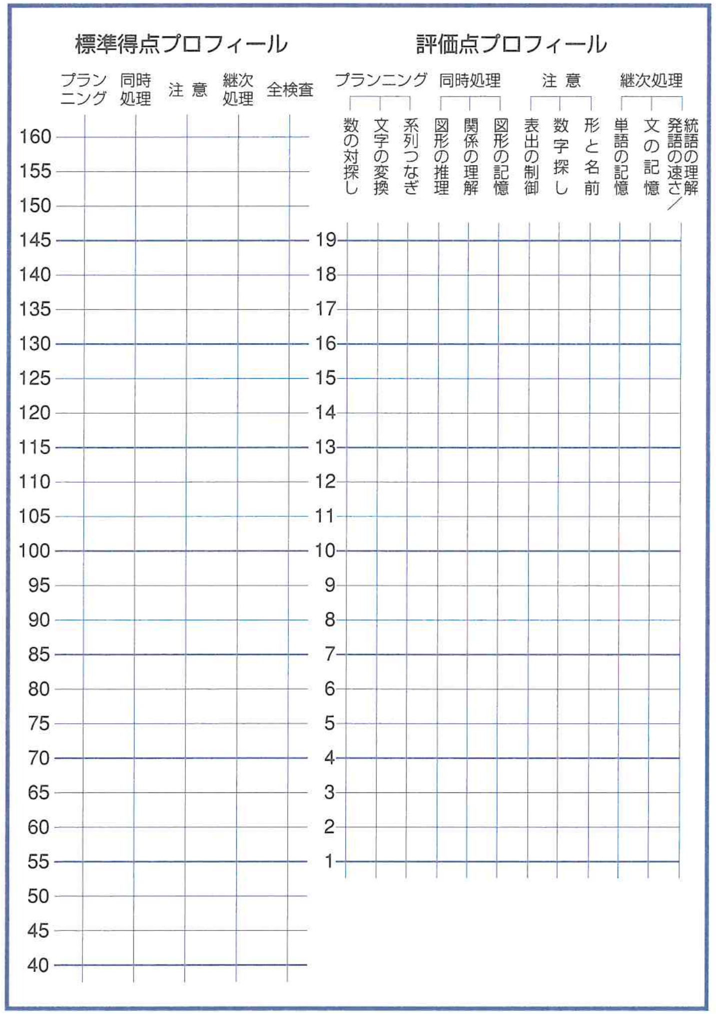
原著者
Jack A. Naglieri　J.P. Das

日本版作成
前川久男・中山　健・岡崎慎治

| | | | |
|---|---|---|---|
| 生年月日 | | | |
| 生活年齢 | | | |

| | DN-CAS下位検査 | 粗点 | 評価点 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| プランニング | 数の対探し | | ＿＿ | | | | |
| | 文字の変換 | | ＿＿ | | | | |
| | 系列つなぎ | | | | | | |
| 同時処理 | 図形の推理 | | | ＿＿ | | | |
| | 関係の理解 | | | ＿＿ | | | |
| | 図形の記憶 | | | | | | |
| 注意 | 表出の制御 | | | | ＿＿ | | |
| | 数字探し | | | | ＿＿ | | |
| | 形と名前 | | | | | | |
| 継次処理 | 単語の記憶 | | | | | ＿＿ | |
| | 文の記憶 | | | | | ＿＿ | |
| | 発語の速さ/統語の理解 | | | | | | |

| | プランニング | 同時処理 | 注意 | 継次処理 | 全検査 |
|---|---|---|---|---|---|
| 評価点合計 | | | | | |
| 標準得点（PASS，全検査） | | | | | |
| パーセンタイル順位 | | | | | |
| ＿＿%信頼区間　上 | | | | | |
| 　　　　　　　　下 | | | | | |



# K-ABC IIとDN-CASの領域ごとの下位検査

| K-ABC II | | DN-CAS | |
|---|---|---|---|
| **領域** | **下位検査** | **領域** | **下位検査** |
| 継次尺度 | 数唱 WMI | 継次処理 | 単語の記憶 WMI |
| | 語の配列 | | 文の記憶 WMI |
| | 手の動作 | | 発語の速さ/統語の理解WMI |
| 同時尺度 | 顔さがし PSI | 同時処理 | 図形の推理 PRI |
| | 絵の統合 PRI | | 関係の理解 PRI |
| | 近道さがし PRI | | 図形の記憶 PSI |
| | 模様の構成 PRI | | |
| 計画尺度 | 物語の完成 PRI | プランニング | 数の対探し PRI |
| | パターン推理 PRI | | 文字の変換 PRI |
| | | | 系列つなぎ PRI |
| 学習尺度 | 語の学習 VCI | 注意 | 表出の制御 PSI |
| | 語の学習遅延 VCI | | 数字探し PSI |
| | | | 形と名前 VCI |

# 2種類のLuria系知能検査

K-ABC II

手の動作課題が特徴的

同時尺度-継次尺度　計画尺度-学習尺度

認知総合尺度　習得総合尺度

DN-CAS

記入する課題が多い　PSI

同時処理-継次処理　プランニング-注意

# 知能検査結果に影響する因子

- 受検者の真の値より高くなる場合；

  最近実施したことがあると、その記憶で（特に時間制限のある場合）達成が高まる。（**繰り返し検査は少なくとも3年**の間隔を置く）

- **真の値より低くなる**場合；

  受検モチベーションが低い、心理的緊張状態、夕方など疲れていて実力が発揮できない、発熱など体調不良、母子分離できず同室の母への関わりが強すぎる、自閉症にともなう緊張病(カタトニア)、視覚聴覚障害をともなう、日本語が母語でない、など

# 知能検査に関する注意点

- 知能検査は、特定の理論を基盤として受検者の能力を領域別に数値化するものであり、基盤理論が異なれば**数値（全検査IQ）が異なる**可能性がある。

- 言語能力に依存しやすい検査（田中ビネーなど）、視覚認知ー結晶性知能に依存しやすい検査（K-ABC IIなど）がある。

- 正常知能、成人期の受検者では、聴覚・言語系能力と視覚・作業系能力を**相互に補完**して回答する場合がある。暗算をそろばんに置き換える、模様や形態を言語表現に置き換えるなど。相互補完によって苦手領域を機能代替してしまうため、領域分別ができなくなる。K-ABC IIの成人バージョンは日本語化されていない。

# 学習面の問題を抱える児童生徒への支援

**現行学習指導要領に示された方策はどのようなものか。**

・小・中学校、特別支援学校学習指導要領の規定とは

**学習に支障をきたしている要因は何か考えよう**

・全般的知的能力障害

・認知特性の個体内差

・不注意症状・多動症状

・自閉スペクトラム症

いずれかが原因となり他はその結果となっていないか。

**支援に向けての方策を具体化しよう。**

・自閉スペクトラム症学習解析の（だいたい）７つ道具を使おう

・個別の指導計画作成手順に沿って解析していこう

・自立活動の６分類２７項目にあてはめて対応を考えよう

・下学年(、下学部)の指導目標内容、知的課程による代替を考えよう

# 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カ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）

# 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カ月間**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に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れるべきである．

# 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，そ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

- 読字
- 文章意味理解
- 綴字
- 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
- 外的要求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

# SLD診断への道：診断基準症状について

- 各障害分野の概念が広すぎる：単純作業から高度の思考まで幅が広い。
- 書字障害、綴字障害などは、言語（英語）依存性が強く、そのまま日本語にあてはめられない。
- ある教科が特定の高次脳機能と対応するとは言えない。算数でも、暗算能力、図形空間把握、文章問題解法はそれぞれ別であろうし、国語でも、読み・書きという区分以外に、心の理論能力など様々な機能が必要であろう。
- 高次脳機能障害として知られる諸症状（成人を中心としたもの）との関連が明らかでない。失語、失認、失行などの病態との対応が不明。

# SLD診断への道： 検査について

- 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、σ値、にあるか）、作業速度が極端に遅い場合（時間をかければ達成する）

- 縦断的遅れ、横断的遅れを判定するための「個別施行の標準化された到達尺度」が存在しない。教研式は標準化が不十分。（当院では算数検定、日本語検定の問題を試用している。）

- LDI-Rの問題点

# SLD診断への道： 除外項目について

- 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？）知的能力障害（知的発達症）があるのではないか。
- 「その困難を対象とした介入が提供」されたか、の判定が難しい。
- 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）

# SLD: 医学的な診断はほぼ不可能

- 各障害分野の概念が広すぎる：単純作業から高度の思考まで幅が広い。

- 各分野の高次脳機能との関連が明らかでない。失語、失行症の病態との対応が不明。

- 書字障害、綴字障害などは、言語（英語）依存性が強く、そのまま日本語にあてはめられない。

- 縦断的遅れ、横断的遅れを判定するための「個別施行の標準化された到達尺度」が存在しない。教研式は標準化が不十分。（当院では算数検定、日本語検定の問題を試用している。）

- LDI-Rの問題点

- 「その困難を対象とした介入が提供」されたか、の判定が難しい。

# SLDと判断する前に

- 知的能力障害（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？）
- 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、σ値、にあるか）、作業速度が極端に遅い（時間をかければ達成する）
- 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）

# SLDへの対応

- 認知、感覚の特異性検出
- 視覚認知ー書字表出、聴覚認知ー音声表出
  - Wechsler系知能検査
- 同時処理、継時処理
  - Luria系知能検査
- 集中的教育介入ー介入への反応
- 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

平成２４年１２月５日

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－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**

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

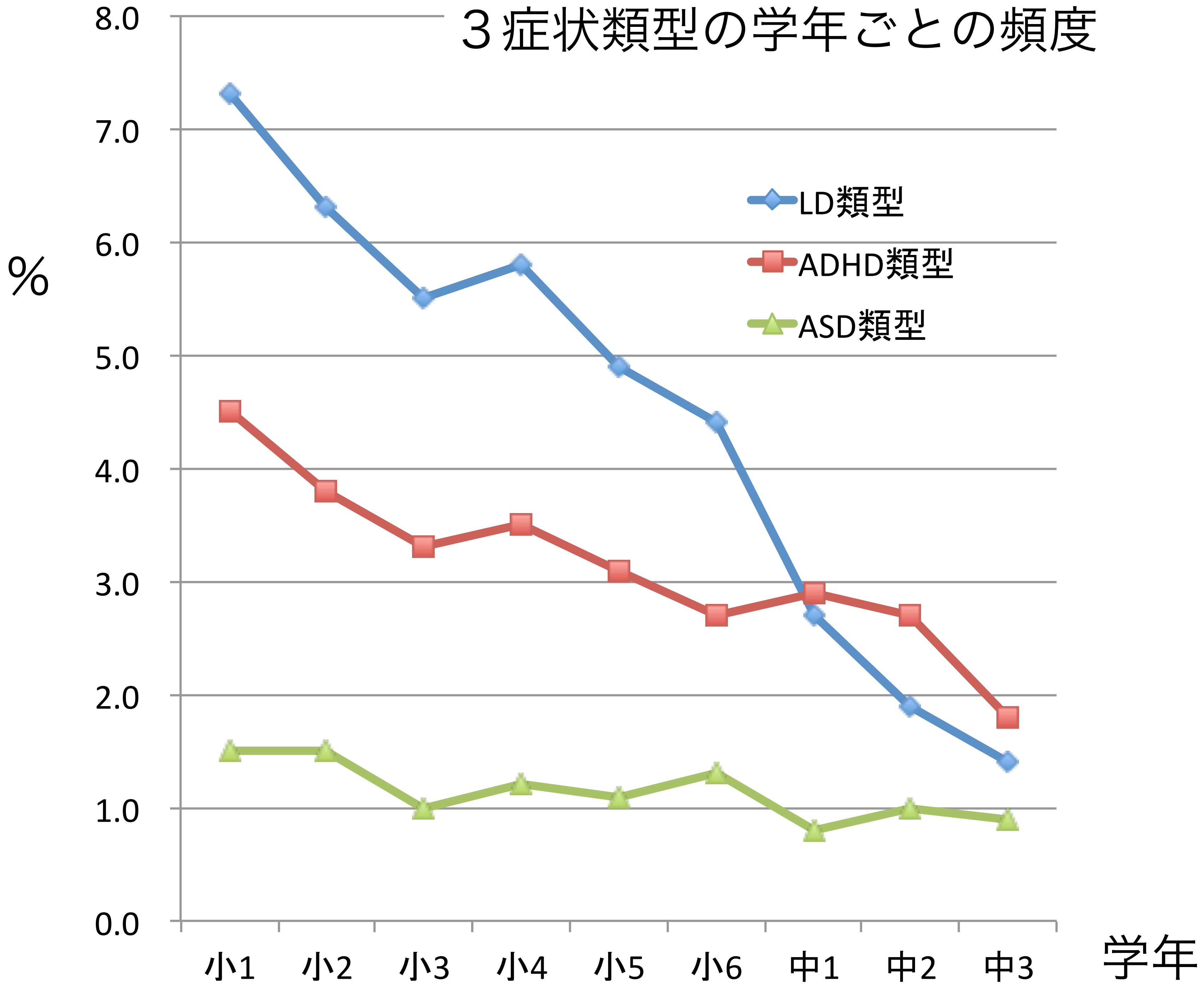
| | 推定値（９５%信頼区間） |
|---|---|
| 必要と判断されている | １８．４%（１６．６%～２０．３%） |
| 必要と判断されていない | ７９．０%（７６．９%～８１．１%） |
| 不明 | ２．６%（１．６%～４．１%） |

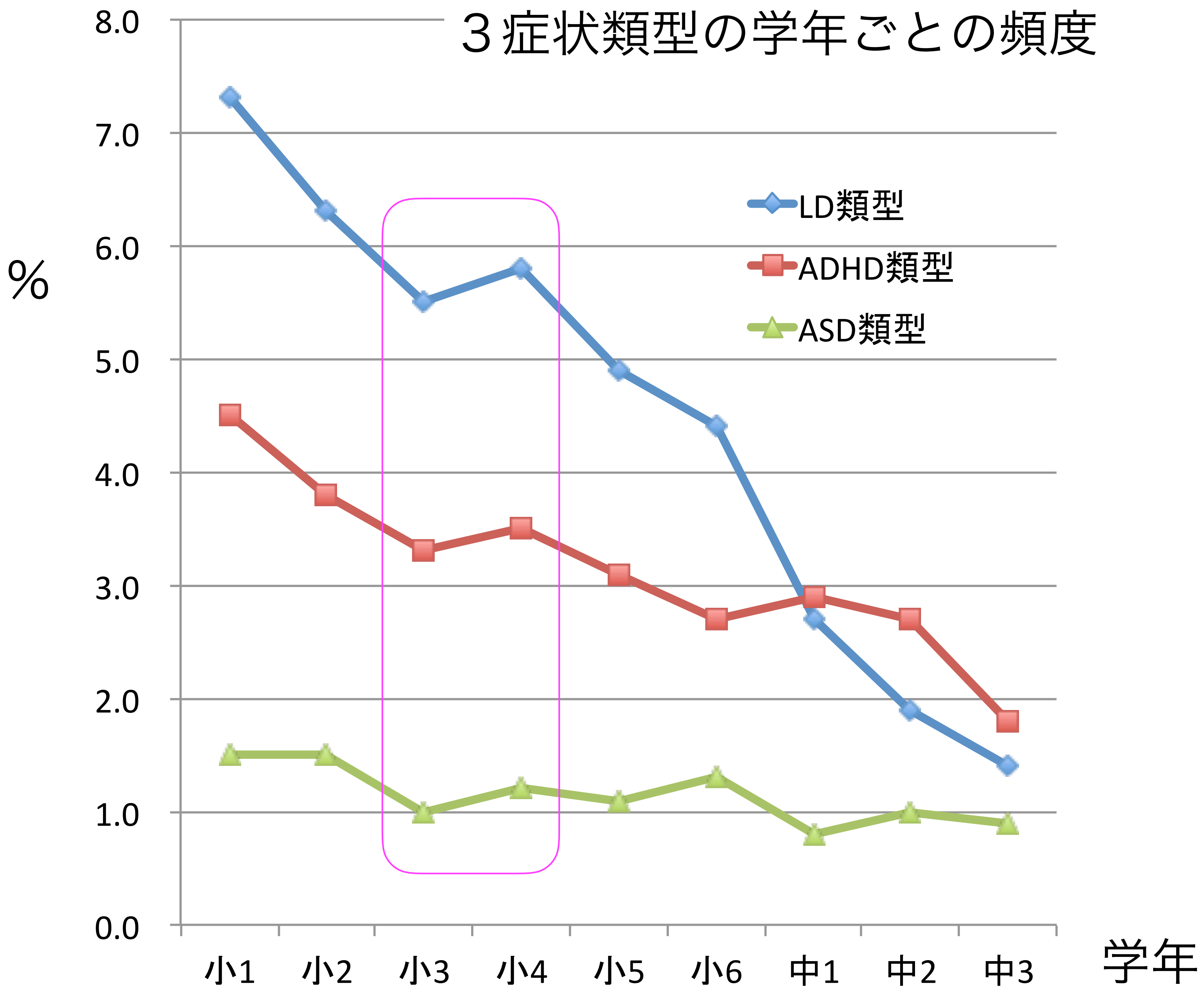
**表８　質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒（推定値６．５%）の受けている支援の状況の概観**

| | 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[※1]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[※2]の一つあるいは複数で該当した場合を指す。


３症状類型の学年ごとの頻度
%
8.0
7.0
6.0
5.0
4.0
3.0
2.0
1.0
0.0
LD類型
ADHD類型
ASD類型
小1
小2
小3
小4
小5
小6
中1
中2
中3
学年


３症状類型の学年ごとの頻度
8.0
7.0
6.0
5.0
4.0
3.0
2.0
1.0
0.0
%
LD類型
ADHD類型
ASD類型
小1
小2
小3
小4
小5
小6
中1
中2
中3
学年

# 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」とは呼べないのでは？
- 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。

# 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
- 特定教科、特定領域に限って極端にできない
- (中学)英語だけが極端にできない
- 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、私語や教室飛びだしで授業に集中出来ない
- 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(含不登校)、受講時数が不足で学習が遅れている

# 学習面の問題を抱える児童生徒への支援

**現行学習指導要領に示された方策はどのようなものか。**

・小・中学校、特別支援学校学習指導要領の規定とは

**学習に支障をきたしている要因は何か考えよう**

・全般的知的能力障害

・認知特性の個体内差

・不注意症状・多動症状

・自閉スペクトラム症

いずれかが原因となり他はその結果となっていないか。

**支援に向けての方策を具体化しよう。**

・自閉スペクトラム症学習解析の（だいたい）７つ道具を使おう

・個別の指導計画作成手順に沿って解析していこう

・自立活動の６分類２７項目にあてはめて対応を考えよう

・下学年(、下学部)の指導目標内容、知的課程による代替を考えよう

# 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

| | | |
|---|---|---|
| 注意機能障害 | 細部見落とし | |
| | 集中とぎれ | |
| | うわの空 | |
| 実行機能 | 中途投げだし | |
| | 要領の悪さ | |

| | | |
|---|---|---|
| 障害 | 取りかかり回避 | |
| 生活機能障害 | 紛失 | |
| | 被転導性 | |
| | 失念 | |

# 不注意

| | | |
|---|---|---|
| 注意機能障害 | 細部見落とし | |
| | 集中とぎれ | |
| | うわの空 | |
| 実行機能 | 中途投げだし | |
| | 要領の悪さ | |

| | | |
|---|---|---|
| 障害 | 取りかかり回避 | |
| 生活機能障害 | 紛失 | |
| | 被転導性 | |
| | 失念 | |

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／または多動性ー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カ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いをする（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：明らかな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、電話を折り返しかけること、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

| | | |
|---|---|---|
| 目に見える多動 | 非移動性多動 | |
| | 離席 | |
| | 移動運動<br>多動(指向) | |
| 感じられる | 余暇時静粛困難 | |
| | 多動雰囲気 | |

| | | |
|---|---|---|
| 多動 | 過剰発話 | |
| 衝動性 | 言語割り込み | |
| | 行動割り込み | |
| | 対人妨害性 | |

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カ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) 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ことを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カ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、友人や親戚といるとき、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カ月間、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カ月間、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カ月間、基準A2 多動性ー衝動性）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カ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。

# ADHD（ICD-11）

- 注意欠陥多動性障害は、不注意および／または多動 - 衝動の持続的な様式（少なくとも６ヶ月持続する）によって特徴づけられ、発達期、典型的には小児期早期から中期に、発症する。
- 不注意および多動 - 衝動の程度は、年齢および知的機能から期待される正常な変動範囲を超え、学業、職業または社会的機能を有意に妨げる。
- 不注意とは、高水準の刺激や頻繁な報酬を生じない課題への注意持続における重大な困難、転導性、および組織だった遂行の支障を指す。
- 多動とは、過剰な運動、静かにしていることの困難を意味し、行動面の自己制御を必要とするように構造化された状況で最も明らかになる。
- 衝動性は、その危険性や結果についての熟慮や判断なく、即時の刺激に反応して行動する傾向である。
- 不注意および多動 - 衝動症状の相対的な多寡および具体的な徴候は、個人ごとに異なり、また、発達の過程で変化するかもしれない。
- 疾患の診断のためには、行動様式は複数の状況で明確に観察可能でなければならない。

# 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かす。

(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カ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かす。

(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　　多動性ー衝動性優勢型

# 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 | |
| | 集中とぎれ | 算数解答中のいたずら書き |
| | うわの空 | 教師の「宿題忘れないように」を聴いていない |
| 実行機能 | 中途投げだし | 算数計算 |
| | 要領の悪さ | ランドセルの準備 |

| | | |
|---|---|---|
| 障害 | 取りかかり回避 | 宿題をやろうとしない |
| 生活機能障害 | 紛失 | 消しゴムを持って行っていない |
| | 被転導性 | スーパーマーケットでの風船追いかけ |
| | 失念 | 消しゴムを借りたことを忘れる |

# 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 |
| | 離席 | |
| | 移動運動<br>多動(指向) | エスカレーターを走って昇る |
| 感じられる | 余暇時静粛困難 | 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いる |

| | | |
|---|---|---|
| 多動 | 過剰発話 | 何で先にご飯食べちゃうの？ |
| 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 |
| | 対人妨害性 | 「またあいつが来たぜ」という印象を与えている |

# 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 |
| | 集中とぎれ | 就活に向けての作業に集中できない |
| | うわの空 | 就職課職員から「聴いているの？」 |
| 実行機能 | 中途投げだし | エントリーシートが完成できない |
| | 要領の悪さ | 一日の予定が順調にこなせない |

| | | |
|---|---|---|
| 障害 | 取りかかり回避 | レポートを完成、提出できない |
| 生活機能障害 | 紛失 | 財布、案内図を紛失 |
| | 被転導性 | 「こんなところにカバンやができてる」 |
| | 失念 | バイトの時刻を忘れる |

# 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 |
| | 離席 | 就職課ですぐに立ちあがる |
| | 移動運動<br>多動(指向) | 自転車で事故に会いそうになる |
| 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 |
| | 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」 |

| | | |
|---|---|---|
| 多動 | 過剰発話 | 教員研究室での話し方 |
| 衝動性 | 言語割り込み | 教員研究室に飛び込んでワーワー |
| | 行動割り込み | カバン屋で他の客の前に割り込む |
| | 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 | 表出多様性障害 | |
| 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い | 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、夕食を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<br>能力障害<br>(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<br>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<br>能力障害<br>(ストレンジ ストーリー) | 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<br>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

| 社会性障害 | |
|---|---|
| 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 |
| 非言語コミュニケーション障害 | 友達の中で表情調節乏しい |
| 仲間関係障害 | 「いろいろあるヤツだよね」共感を持たれていない |

| 多様性柔軟性障害 | |
|---|---|
| 表出多様性障害 | |
| 変化耐性障害 | 就活という新しい構造への適応が不良 |
| 興味受容柔軟性障害 | 自室は乱雑の極みに見えるが、実は彼にとって心地よい配置 |
| 感覚受容柔軟性障害 | アルバイトの連絡が音声通話であるため認識が不十分。 |

# (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」がしっくり理解できない | 実行機能障害 | 就活の具体的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

# 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。

# 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。

# 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
- 特定教科、特定領域に限って極端にできない
- (中学)英語だけが極端にできない
- 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、私語や教室飛びだしで授業に集中出来ない

**ADHD症状の可能性**

- 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(含不登校)、受講時数が不足で学習が遅れている

# 不注意・多動と自立活動項目

| | | | |
|---|---|---|---|
| 注意機能障害 | 1-(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること | 目で見える多動 | 5-(1) 姿勢と運動･動作の基本的技能に関すること |
| 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 | 感じられる多動 | 2-(2) 状況の理解と変化への対応に関すること |
| 生活機能障害 | 1-(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること | 衝動性 | 3-(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること |

# 不注意・多動と学習の問題

| | | | |
|---|---|---|---|
| 注意機能障害 | わかっているのに間違える。だいたい合っているが惜しい間違い。 | 目で見える多動 | 離席、机ガタガタで怒られて学習に集中できない。 |
| 実行機能障害 | 苦手な問題は手をつけない。解答を最後まで書いていない。 | 感じられる多動 | 私語が多かったり、ざわざわした雰囲気を周囲に与えて学習に集中できない。 |
| 生活機能障害 | 宿題をやったのに学校に持ってくるのを忘れる。別の科目の教科書を持ってくる。 | 衝動性 | 発言の割り込み、順番が守れない、迷惑がられて怒られる。 |

# 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（コンサータ）

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（リスデキサンフェタミン）

漢方薬（証の見極め）

抑肝散

甘麦大棗湯

人参養栄湯

半夏厚朴湯

四物湯＋小建中湯

# 自閉スペクトラム症を基盤とする群について

# 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 |
|---|---|---|
| ***1940-1949*** | ***2*** | |
| ***1950-1959*** | ***29*** | |
| ***1960-1969*** | ***74*** | |
| ***1970-1979*** | ***266*** | ***188*** |
| ***1980-1989*** | ***539*** | ***459*** |
| ***1990-1999*** | ***1155*** | ***384*** |
| ***2000-2009*** | ***5111*** | ***1280*** |
| ***2010-2015前半*** | ***8715*** | ***1192*** |

# 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（疾病）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：
- 診断攪乱因子
  - 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<br>会話進行 | 興味共有、会話進行の発達 | 相互の対人的―情緒的関係の欠落 |
| | 表情、身振り | 非言語コミュニケーション使用の発達 | 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 |
| | 仲間関係 | 仲間形成、維持能力の発達 | 人間関係を発展させ，維持し，それを理解することの欠陥 |
| 多様性<br>柔軟性 | 表出多様性 | 言語、身体表現多様性の発達 | 常同的または反復的な身体の運動，物の使用，または会話 |
| | 変化耐性 | 環境変化耐性の発達 | 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 |
| | 興味受容柔軟性 | 受容柔軟性の発達 | 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 |
| | 感覚受容柔軟性 | 感覚受容柔軟性の発達 | 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 |

# 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。指を常同的に動かす。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「もしお前がそうしてほしいなら「はい」といいなさい。そう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かけからなり，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，　l 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，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。

# 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

# 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）

DSM – 5 (2013)

神経発達症群

・知的能力症群

知的能力障害

全般的発達遅遅延

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
  - アスペルガー障害
  - 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

# 自閉スペクトラム症診断基準項目

| 社会性障害 | |
|---|---|
| 対人、情緒<br>相互性障害 | |
| 非言語コミュニ<br>ケーション障害 | |
| 仲間関係障害 | |

| 多様性柔軟性障害 | |
|---|---|
| 表出多様性障害 | |
| 変化耐性障害 | |
| 興味受容<br>柔軟性障害 | |
| 感覚受容<br>柔軟性障害 | |

# 自閉スペクトラム症診断基準項目

| 社会性障害 | |
|---|---|
| 対人、情緒<br>相互性障害 | 広い,浅い関係 |
| 非言語コミュニ<br>ケーション障害 | ↕ |
| 仲間関係障害 | 狭い,深い関係 |

| 多様性柔軟性障害 | |
|---|---|
| 表出多様性障害 | 外に向けて |
| 変化耐性障害 | ↕ |
| 興味受容<br>柔軟性障害 | |
| 感覚受容<br>柔軟性障害 | 自分自身へ |

# 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）

## 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項目すべてを満たす）

(1) 相互の対人的─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つ以上を満たす）

(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」(1988, 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ＧＦが主要人物
- 弟はイタリア系であるＧＦ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。チャーリーにとっ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」(1988, 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って怒られた記憶）

- 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)
- モーツァルトとくじら(米,2005)
- アダム・・恋する宇宙(米,2009)
- 世界にひとつのプレイブック(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―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。

| | |
|---|---|
| *Definitely* | 堅苦しい文語的表現だが、会話中に頻繁に使用する。 |
| *uh-oh* | *Yes*または*No*の意味で用いられる。独特の常同的応答語。 |
| *The People's Court* | 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） |
| *Jeopard Roulet* | 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 |
| *Who's on first* | お笑いコンビ、アボットとコステロのギャグ。不安の表現。 |
| *V''E''R''N'* | 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。 |
| *Practically* | 堅苦しい文語的表現だが、会話中に頻繁に使用する。 |
| *'course* | これもやや特殊な表現だが、会話中に頻繁に使用する。 |
| *Yeah* | 独特の常同的応答語。 |
| *Ninety-seven X Bam, The future of rock and roll* | ラジオの音楽番組を聴くと出てくる常同的言語 |
| *I don't know* | 独特の常同的応答語。 |
| *Take a Prescription medication* | 「好きだよ」 |

- 交通事故知識こだわり:B3
- 雨の日は外にでない:B2
- 雑学王（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

# 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。

C．症状は発達早期に存在していなければならない（しかし社会的要求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れないし，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ない．

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

# 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（緊張病）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）

Level３　極めて実質的な支援を要する

Level２　実質的な支援を要する

Level１　支援を要する

# 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）

# 自閉スペクトラム症（ICD-11）

- 自閉スペクトラム症は、相互的な対人反応および社会的コミュニケーションを開始し維持する能力における永続的な欠損、および一連の、制限され反復的で柔軟性に欠ける行動および興味の様式によって特徴づけられる。
- 本症は、発達期、典型的には小児期早期に発症する。しかし、社会的要求が能力の限界を超えるまで、症状が完全には明らかにならないかもしれない。
- 欠損は、個人的、家族的、社会的、教育的、職業的またはその他の重要な分野の機能に障害を引き起こすほど重度であり、また、社会的、教育的、その他の状況ごとに変化しうるが、通常はあらゆる状況で観察可能な、個人の機能の広汎な特徴である。
- 本スペクトラムに従う個人は、全範囲の知的機能と言語能力を示す。

# 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.　スピッツァー

  精神科医でコンピュータ技術者（IBMに勤務）

# 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<br>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) | |
| | | | | 精神遅滞なし(>70-75) | 「高機能自閉症」 |
| 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 | | |

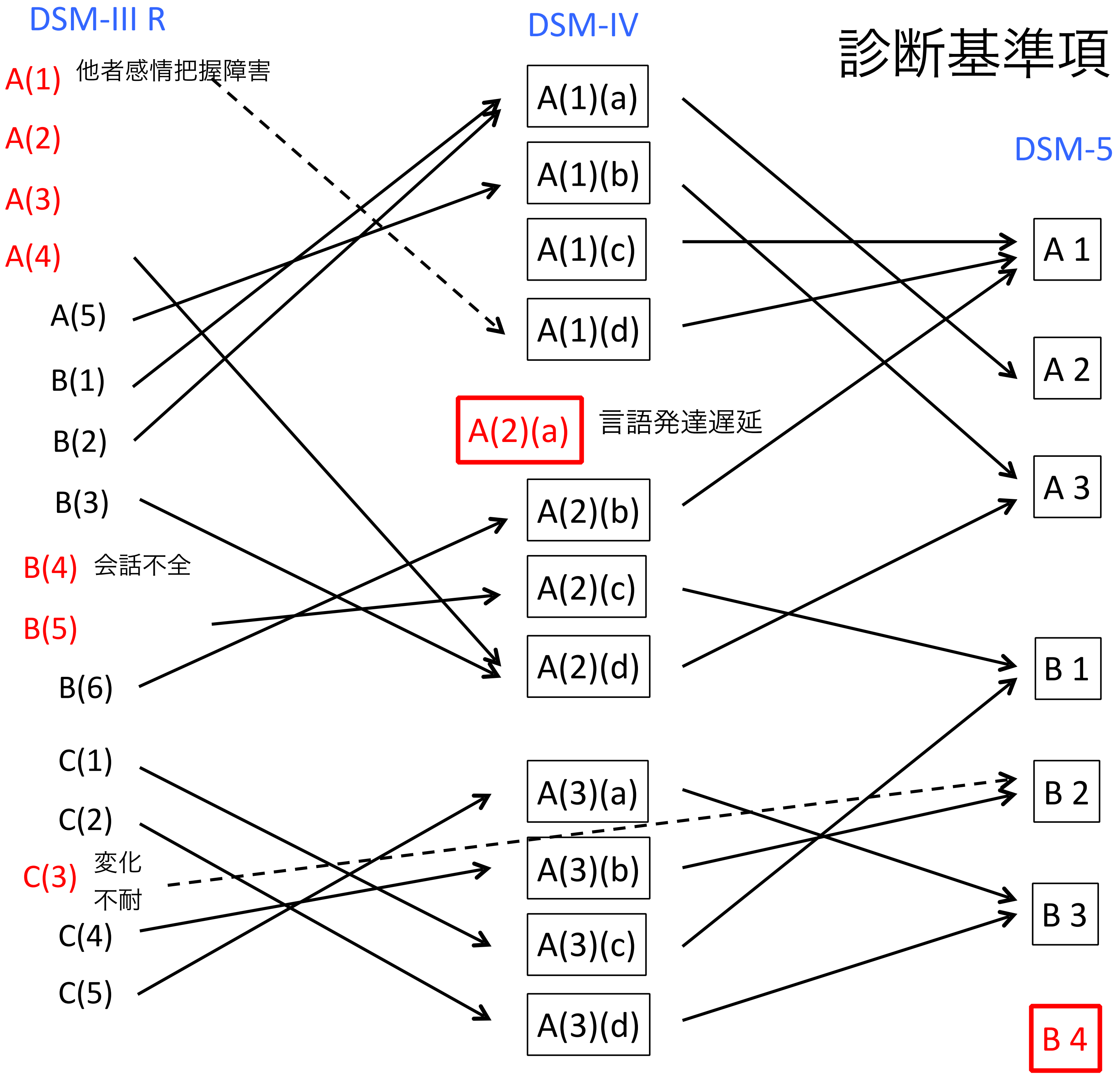
# DSM-5における自閉スペクトラム症の位置

| 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)<br>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 | | | | | |

# 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 |

# 診断基準項目の推移



DSM-III R
A(1) 他者感情把握障害
A(2)
A(3)
A(4)
A(5)
B(1)
B(2)
B(3)
B(4) 会話不全
B(5)
B(6)
C(1)
C(2)
C(3) 変化不耐
C(4)
C(5)
DSM-IV
A(1)(a)
A(1)(b)
A(1)(c)
A(1)(d)
A(2)(a) 言語発達遅延
A(2)(b)
A(2)(c)
A(2)(d)
A(3)(a)
A(3)(b)
A(3)(c)
A(3)(d)
DSM-5
A 1
A 2
A 3
B 1
B 2
B 3
B 4

# 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<br>多様性柔軟性障害<br>＋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<br>中枢性統合障害<br>実行機能障害<br>ADHD症状(不注意・多動) | 情報処理能力の偏り<br>ミラーニューロン<br>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<br>言語発達障害<br>カタトニア | |

## 自閉スペクトラム症の成り立ち

| | | |
|---|---|---|
| 原因 | 不明；<br>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<br>多様性柔軟性障害<br>＋感覚受容柔軟性障害　③ | 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<br>中枢性統合障害　⑤<br>実行機能障害　⑥<br>ADHD症状(不注意・多動)　⑦ | 情報処理能力の偏り<br>ミラーニューロン障害<br>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<br>言語発達障害<br>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 |

# 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。

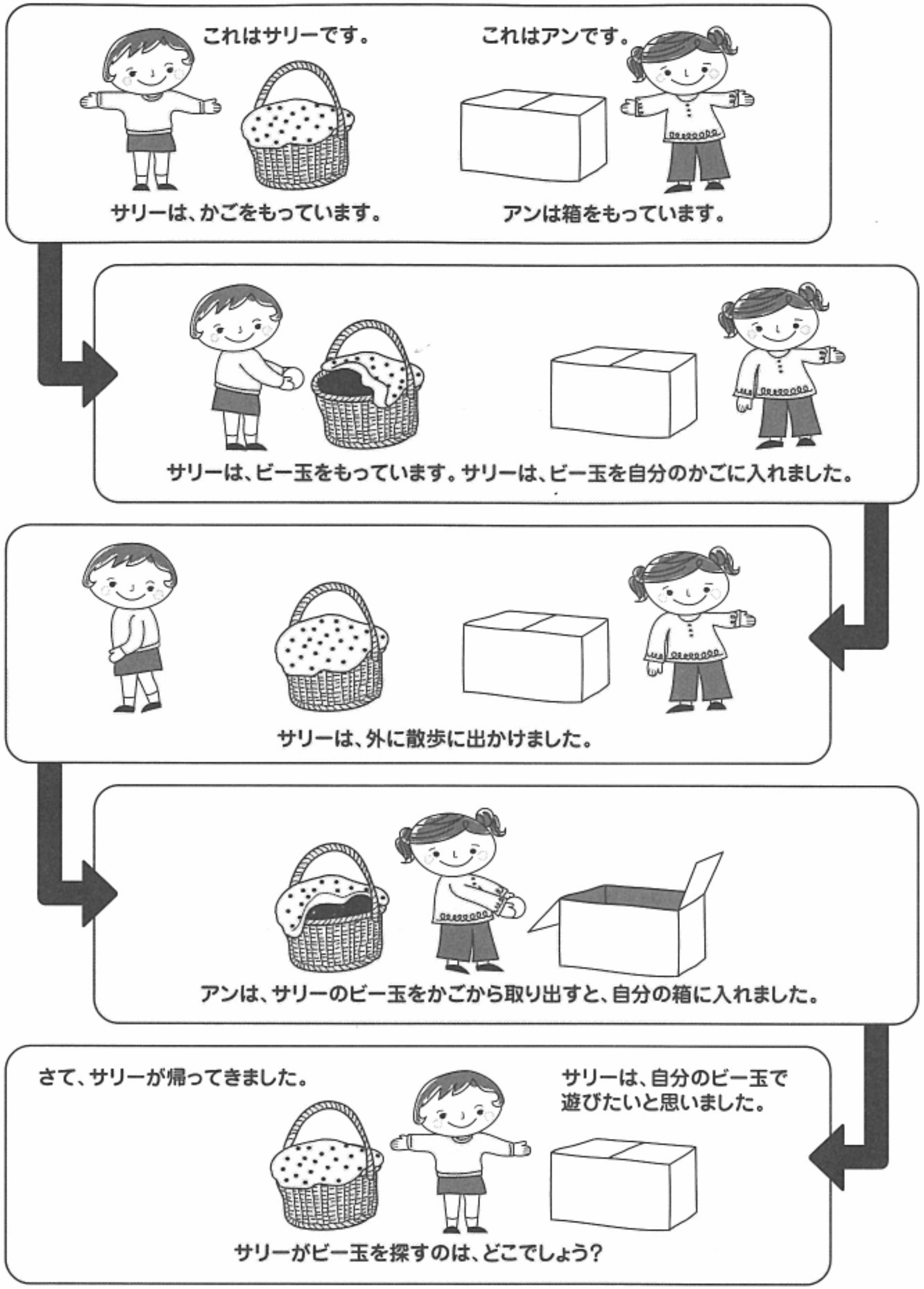
　　「サリーはボールを取り出そうと、最初にどこを探すでしょう？」と被験者に質問する。

　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）

心の理論能力
第１水準

図1　サリー・アン課題




図版製作・株式会社点デザイン

# 心の理論能力

- 提唱者

 Premack & Woodruff(どちらも霊長類学者), 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

全体 — 部分

抽象的なもの（イデア） — 具体的なもの（エイドス）

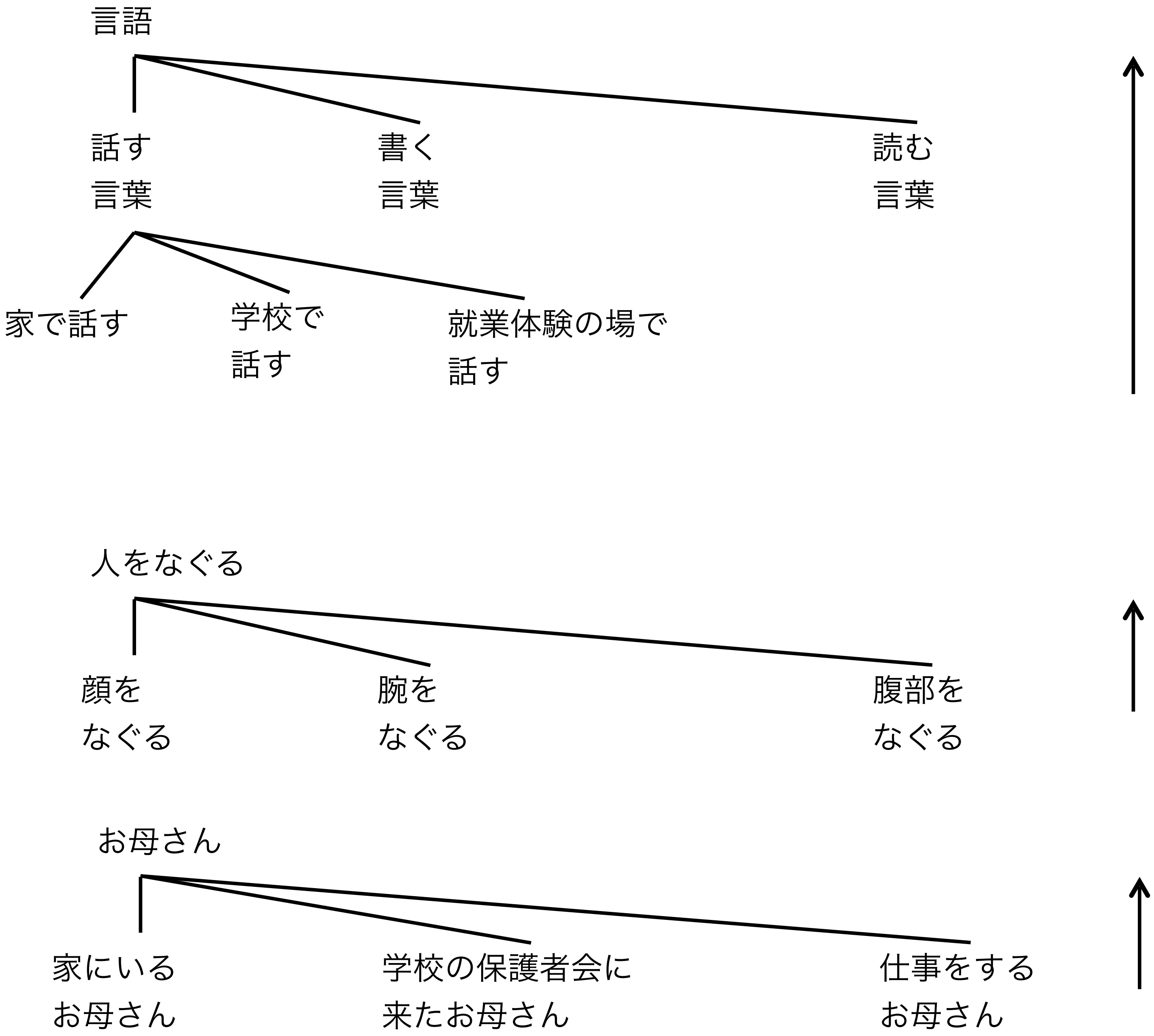
クレーン車

赤いクレーン車　黄色いクレーン車　緑・・・

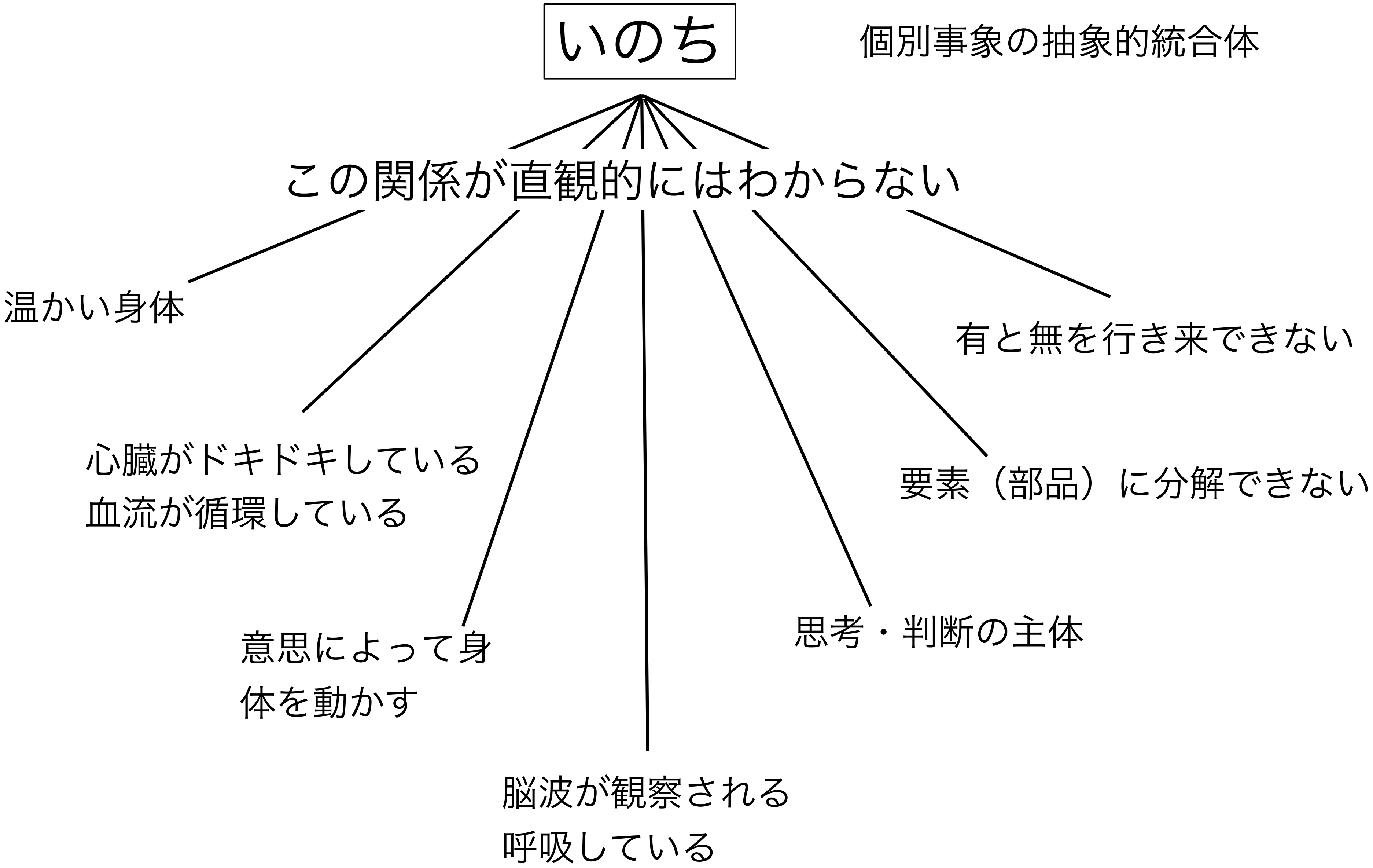
シェークスピア

ロミオとジュリエット　ハムレット　リア王

この関係が直観的にはわからない




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
この関係が直観的にはわからない
温かい身体
心臓がドキドキしている
血流が循環している
意思によって身
体を動かす
脳波が観察される
呼吸している
思考・判断の主体
要素（部品）に分解できない
有と無を行き来できない

# 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

# レイモンドの中枢性統合障害症状

- 「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
- 概算ができない。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

ひとまとま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＝コンサータ、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はないか。

# 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
- 狭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。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-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；<br>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<br>多様性柔軟性障害　③<br>＋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<br>中枢性統合障害　⑤<br>実行機能障害　⑥<br>ADHD症状(不注意・多動)　⑦ | 情報処理能力の偏り<br>ミラーニューロン障害<br>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<br>言語発達障害<br>カタトニア | これらが７つ道具になる |

# 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

# ７つ道具と学習の問題（１）

①

| | |
|---|---|
| 対人、情緒相互関係障害 | 教師の「わかってほしい、正解してほしい」という気持ちを読み取れない。文章読解において、他者としての作者を想定できない。「これがわかったら面白いよね」に共感できない。 |
| 非言語コミュニケーション障害 | 言葉の補充的情報の理解、表出が困難。 |
| 仲間関係障害 | 「友達と切磋琢磨する」ことに興味が持てない。「友達と一緒に勉強する」ことが少しも楽しくない。 |

②

| | |
|---|---|
| 表出多様性障害 | 言葉の多様な使い方が習得できない。1義＝1語に凝り固まってしまう。 |
| 変化耐性障害 | 興味を引きつけられたことから離れられない。授業、単元の進行についていけない。教師に対する固く修正困難な人的評価がある。 |
| 興味受容柔軟性障害 | 狭い興味への強いこだわりのため、新たに学ぶことへの興味が妨げられる。 |
| 感覚受容柔軟性障害 | 聴覚情報処理の苦手さ。視覚情報への過敏な反応。音楽での全体合奏への過敏反応。 |

# ７つ道具と学習の問題（２）

| | | | |
|---|---|---|---|
| 心の理論能力障害（各水準理論） | 文章読解、算数の文章問題における作者意図理解。 | 中枢性統合障害 | 学校生活全体における個別の授業、各科目と各単元の位置付けが理解できない。概念の拡張、深化の困難。 |
| 心の理論能力障害（ストレンジ ストーリー） | 裏のある表現、持って回った言い方が理解できない。 | 実行機能障害 | 作業の取りかかり、要領良さ、やり遂げの障害 |
| 不注意・多動症状 | 不注意：生活機能から取り組む。<br>メモ、チェックリスト<br>多動：多動を防ぐ環境 | 家系内集積 | 家庭学習が順調に進まない。 |

# 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<br>（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<br>（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 | 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 |
| 不注意・多動症状 | 注意機能　1-(1) 生活習慣<br>実行機能　5-(5) 作業遂行<br>生活機能　1-(4) 生活環境<br>見える多動　5-(1) 基本動作<br>感じる多動　2-(1) 情緒安定<br>衝動性　3-(1) 他者関わり | 家系内集積 | 1-(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること |

# 自閉症の学習指導（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と | 教員の期待、要求を明示的に伝える。設問意図を明確に示す。 | 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 | 日本語も辞書で学ぶ。それを通じて言語表現のレパートリーを増やす。 |
| 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 | 非言語的付加情報を極力削減する。 | 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 | 計画変更は前もって伝える。学習計画を視覚的情報として提示する。 |
| 仲間関係障害 | 3-(4) 集団への参加の基礎に関すること | 周囲の理解を促す。集団参加をスモールステップで進める。 | 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 | 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と | 認知特性に応じた情報形態を選ぶ。不快感覚回避の方法を工夫する。 |

# 自閉症の学習指導（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に説明を付加する。 | 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 | 裏のある表現には説明を加える。 | 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 |
| 不注意・多動症状 | | | 家系内集積 | | |

# 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<br>相手を不快にさせない言葉使い<br>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<br>「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<br>（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<br>文法的に不完全な話し言葉の理解 |
| 心の理論課題障害<br>（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 |

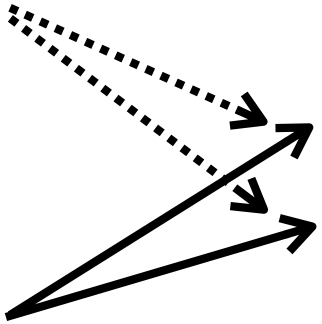
# 学習面の問題を抱える児童生徒への支援

**現行学習指導要領に示された方策はどのようなものか。**

・小・中学校、特別支援学校学習指導要領の規定とは

**学習に支障をきたしている要因は何か考えよう**

・全般的知的能力障害



・認知特性の個体内差

・不注意症状・多動症状

・自閉スペクトラム症

いずれかが原因となり他はその結果となっていないか。

**支援に向けての方策を具体化しよう。**

・自閉スペクトラム症学習解析の（だいたい）７つ道具を使おう

・個別の指導計画作成手順に沿って解析していこう

・自立活動の６分類２７項目にあてはめて対応を考えよう

・下学年(、下学部)の指導目標内容、知的課程による代替を考えよう

# 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と | 他者を不快にさせない言葉使い<br>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と | 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と | 視線（の方向）を合わせて挨拶 | 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と | 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と | 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と | 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と | 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 |

# 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<br>性的な興味への過度の熱中<br>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<br>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<br>（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<br>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<br>（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<br>作業ミスによる事故 |

# 自閉症スペクトラムの薬物療法

- 抗うつ薬、抗不安薬は適さない。
- 抗精神病薬（極少量、統合失調症用量の1/30-1/300）

  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))

  SDA リスペリドン(リスパダール)

  DSS アリピプラゾール(エビリファイ)
- 気分調整薬（極少量）

  炭酸リチウム、バルプロ酸、ラモトリギン
- 向多動薬（少量）

  メチルフェニデート(コンサータ)

  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)
- 漢方薬（証の見極め）

  抑肝散、甘麦大棗湯、半夏厚朴湯、人参養栄湯

# 特別支援学校学習指導要領（平成２９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。

| | |
|---|---|
| **学部・学年** | |
| **障害の種類・程度や状態等** | |
| **事例の概要** | |

実態把握

| 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 | … |
|---|---|---|---|---|

# 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することができること及び中等教育を享受することができること。

(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<br><br>基本原則 差別の禁止 | 第１項：障害を理由とする差別等の権利侵害行為の禁止 | 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 | 第3項：国による啓発・知識の普及を図るための取組 |
|---|---|---|---|
| | 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。 | 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つて前項の規定に違反することとならないよう、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。 | 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。 |

具体化

### Ⅰ. 差別を解消するための措置

**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 ⇒ 法的義務

民間事業者 ⇒ 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 |

施行日：平成28年4月1日（施行後3年を目途に必要な見直し検討）

# 合理的配慮等に関わる既存の仕組み（初等中等教育段階）

資料6

## 小学校

- 学校長
- 教頭
- 校内委員会

＜特別支援教育コーディネーター＞

## 中学校

- 学校長
- 教頭
- 校内委員会

＜特別支援教育コーディネーター＞

## 市町村教育委員会

（小学校・中学校 ⇔ 市町村教育委員会：指導・助言）

### 教育支援委員会

（教育支援委員会 → 市町村教育委員会：助言）

**【構成員】**
教育学、医学、心理学などの専門家　等

**【機能】**
- ○就学移行期に、教育委員会と連携し本人・保護者に情報提供する
- ○教育的ニーズと必要な支援について整理し、個別の教育支援計画の作成について助言を行う
- ○市町村教育委員会による就学先決定に際し、事前に総合的な判断のための助言を行う
- ○就学先の学校に対して適切な情報提供を行う
- ○就学後も、必要に応じ「学びの場」の変更等について助言を行う
- ○「合理的配慮」について、提供の妥当性や関係者間の意見が一致しない場合の調整について助言を行う

## 都道府県教育委員会

（市町村教育委員会 ⇔ 都道府県教育委員会：指導・助言）

### 教育支援委員会

（教育支援委員会 → 都道府県教育委員会：助言）

**【参考】**
（就学先決定について意見が一致しない場合）
○本人・保護者の要望を受けた市町村教育委員会からの依頼に基づき、都道府県教育委員会による市町村教育委員会に対する指導・助言の一環として、都道府県教育委員会の「教育支援委員会」に第三者的な有識者を加えて活用することも考えられる。
（中教審初等中等教育分科会報告（平成24年7月））

## 学校法人

- 法務部局 等

（学校法人 ⇔ 私立学校：連携・助言）

## 私立学校

- 学校長
- 教頭
- 校内委員会

＜特別支援教育コーディネーター＞

（中学校・教育支援委員会・都道府県教育委員会・私立学校 ⇔ 障害者差別解消支援地域協議会：連携）

**関係機関により構成される「障害者差別解消支援地域協議会」（差別解消法に基づき、置くことができる）**

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、

# 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** | 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<br>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 |

# 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<br>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<br>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黙等があるもので、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

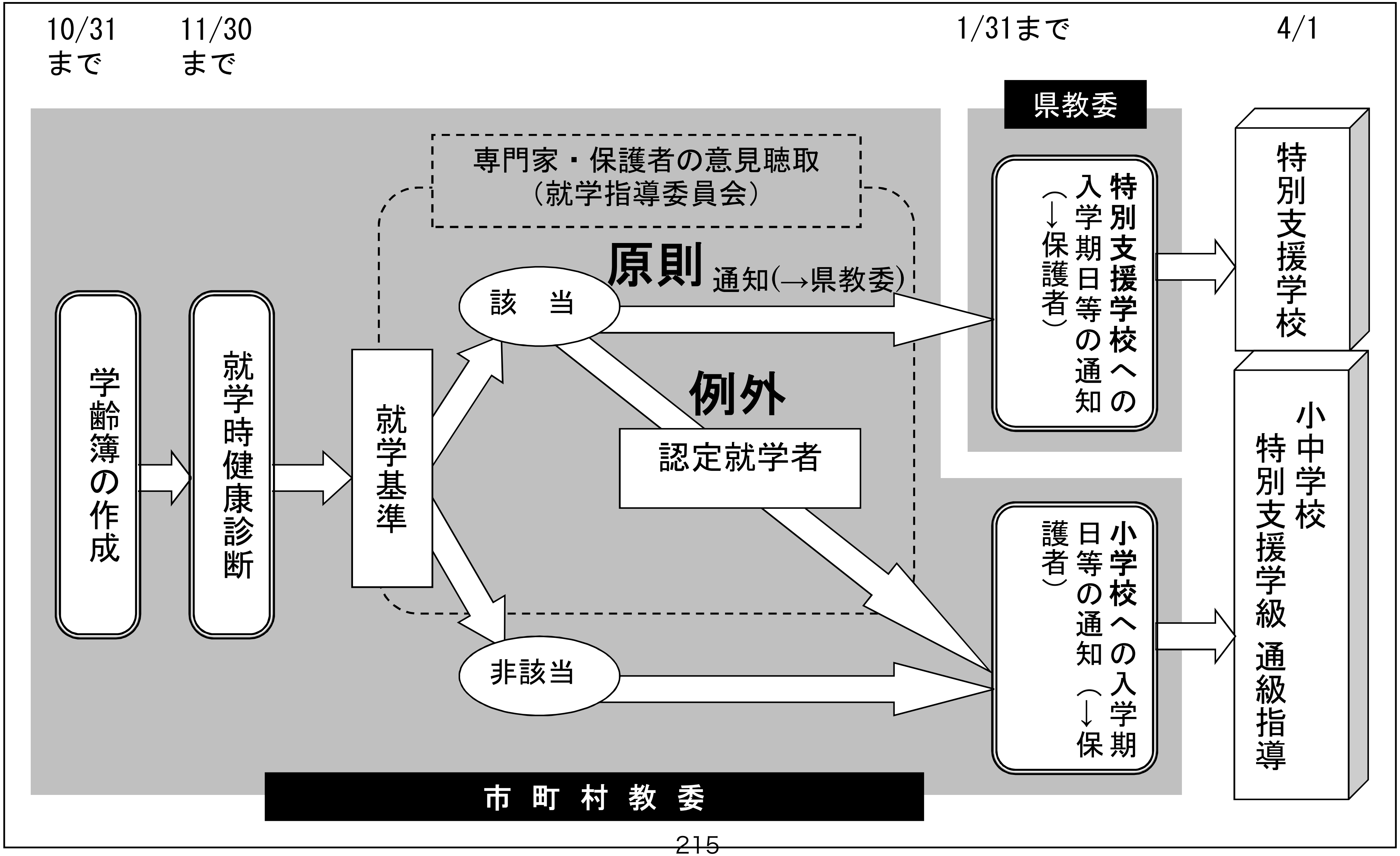
# 就学(可能)基準の再検討

- 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。

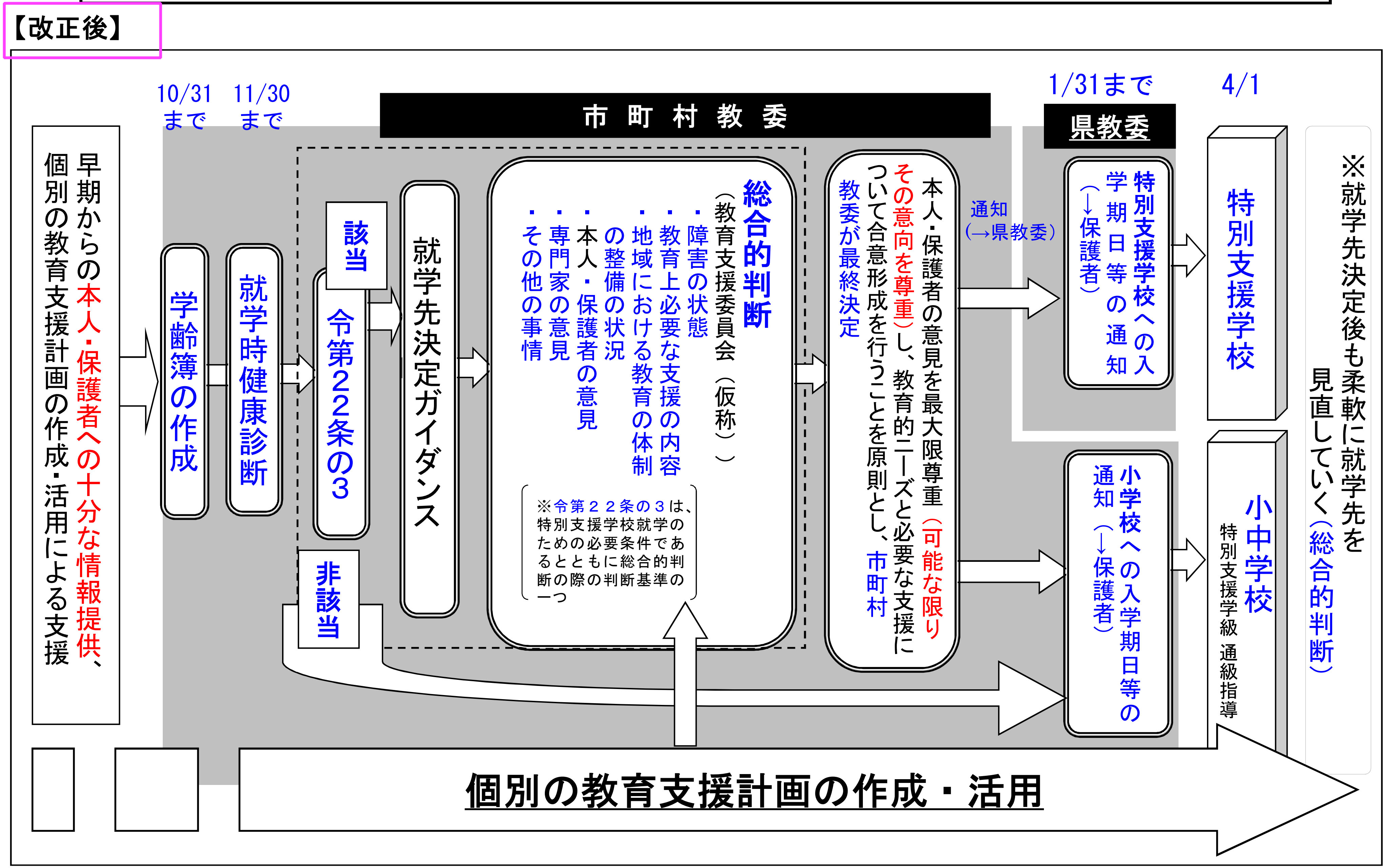
# 障害のある児童生徒の
# 就学先決定

# 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）




青字:学校教育法施行令（一部 学校保健安全法施行令）、赤字:障害者基本法、下線（黒字）:H24中教審報告ほか

# 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とすること。

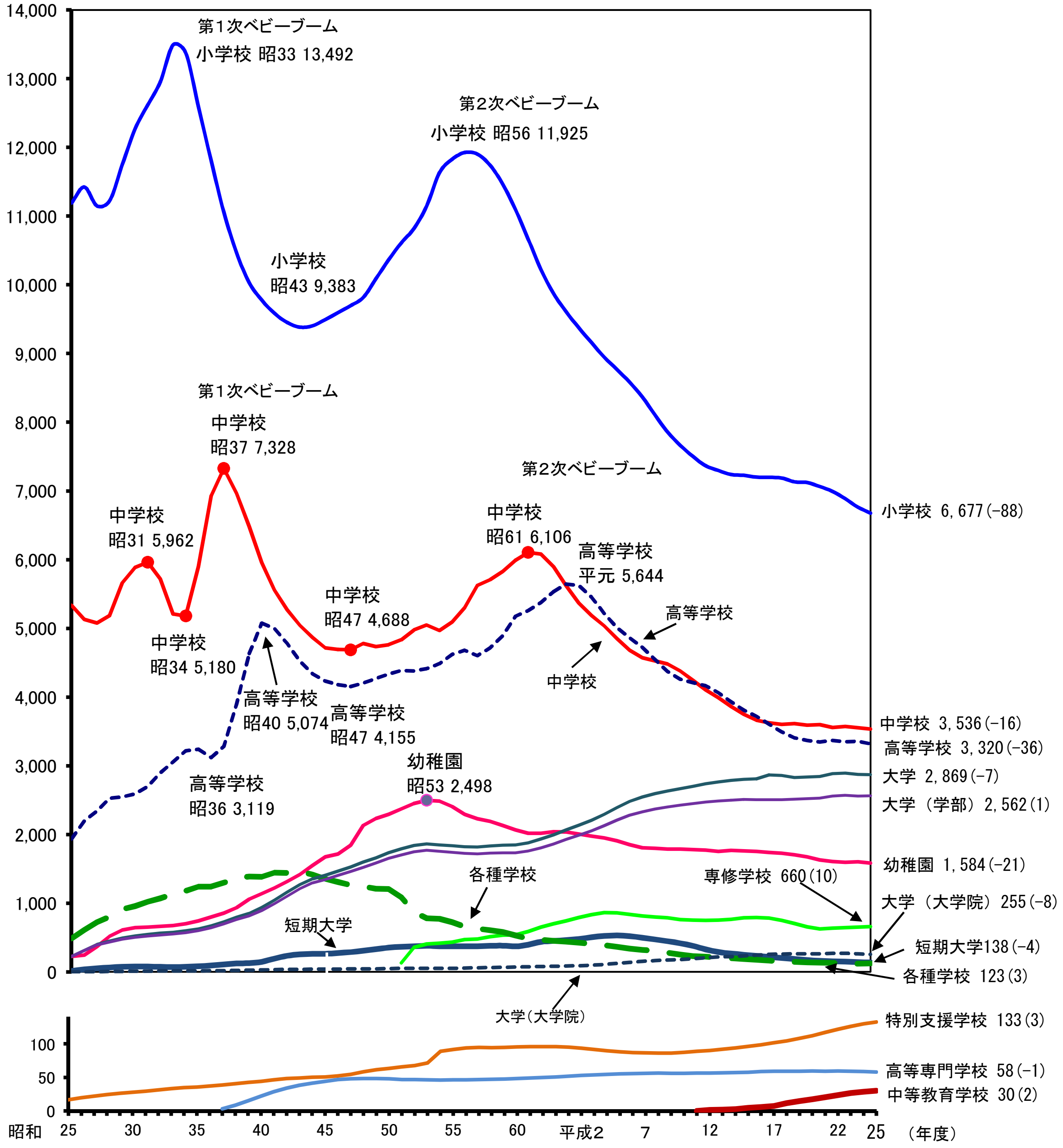
# 就学先決定制度の改正

- 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。

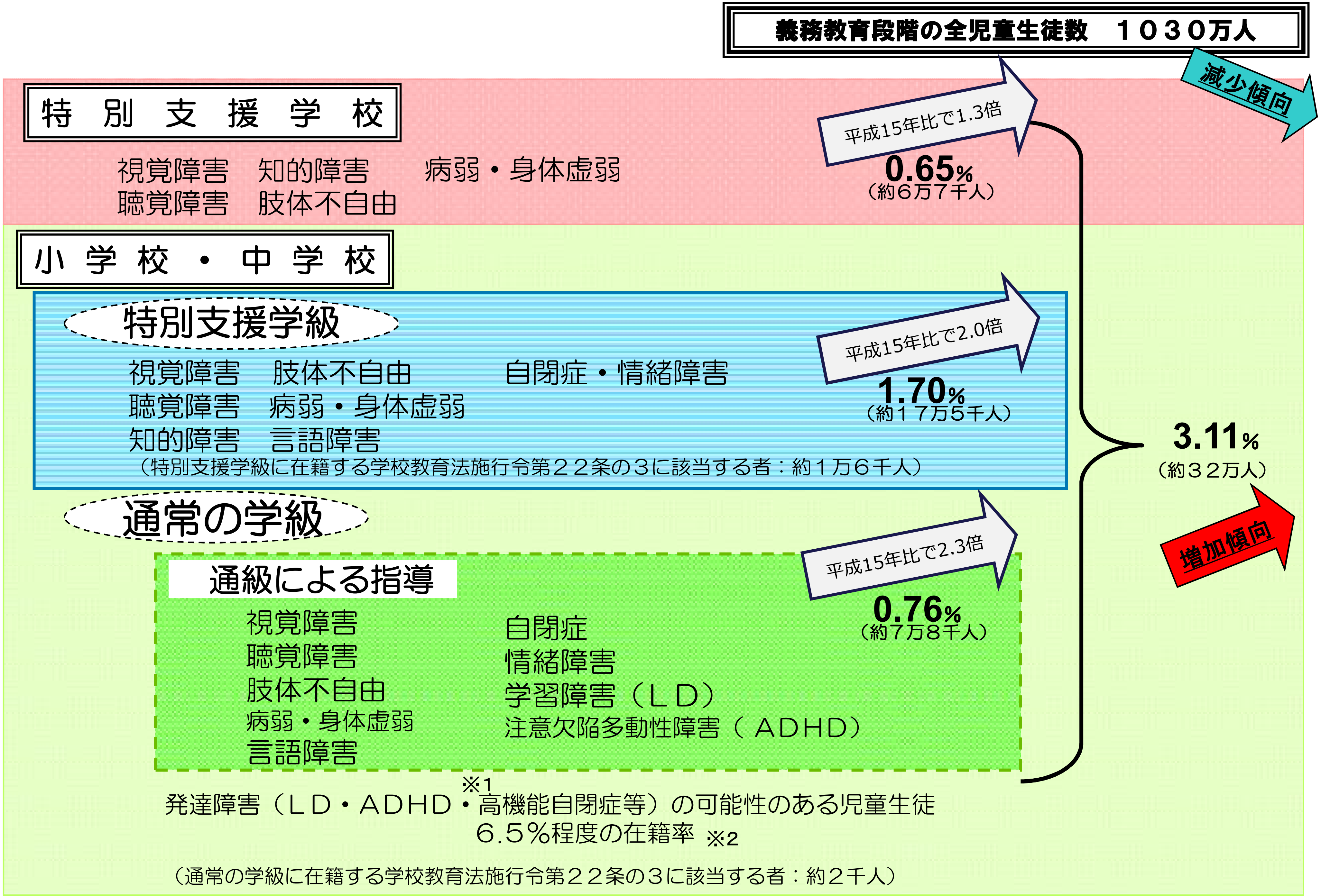
障害のある児童生徒にはどのような学びの場が準備されているか。
（就学の場）
それぞれの現状はどうか。

# 在 学 者 数 の 推 移

（単位：千人）




（注）１　（　）内の数は，前年度からの増減値（単位：千人）である。
２　特別支援学校は，平成１８年度以前は盲学校，聾学校，養護学校である。
３　大学には，学部学生，大学院学生のほか，科目等履修生，聴講生，研究生等を含む。

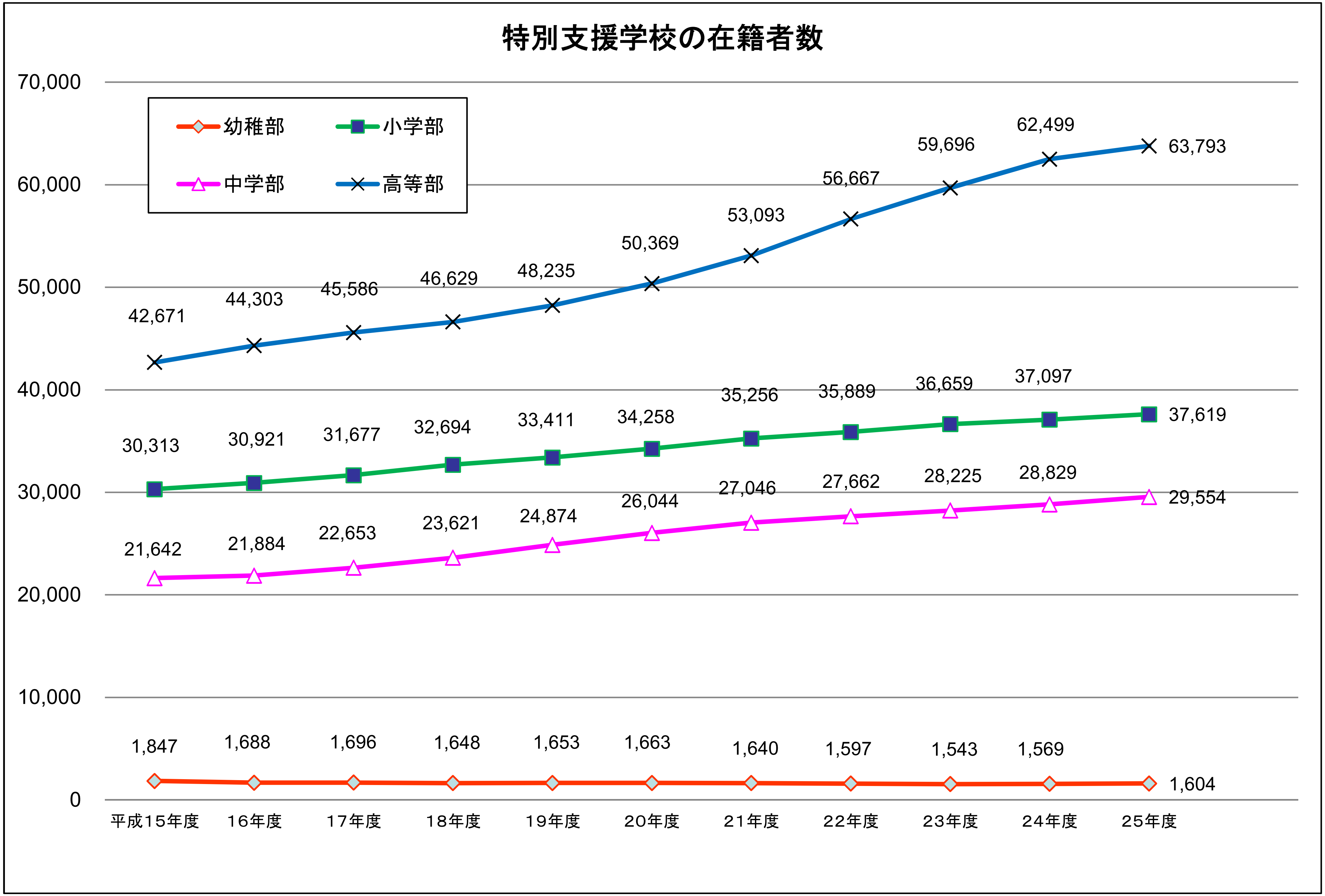

義務教育段階の全児童生徒数　１０３０万人
減少傾向
特　別　支　援　学　校
視覚障害　知的障害　病弱・身体虚弱
聴覚障害　肢体不自由
平成15年比で1.3倍
0.65%
（約６万７千人）
小 学 校 ・ 中 学 校
特別支援学級
視覚障害　肢体不自由　自閉症・情緒障害
聴覚障害　病弱・身体虚弱
知的障害　言語障害
（特別支援学級に在籍する学校教育法施行令第２２条の３に該当する者：約１万６千人）
平成15年比で2.0倍
1.70%
（約１７万５千人）
3.11%
（約３２万人）
増加傾向
通常の学級
通級による指導
視覚障害
聴覚障害
肢体不自由
病弱・身体虚弱
言語障害
自閉症
情緒障害
学習障害（ＬＤ）
注意欠陥多動性障害（ ＡＤＨＤ）
平成15年比で2.3倍
0.76%
（約７万８千人）
※1
発達障害（ＬＤ・ＡＤＨＤ・高機能自閉症等）の可能性のある児童生徒
６.５%程度の在籍率 ※2
（通常の学級に在籍する学校教育法施行令第２２条の３に該当する者：約２千人）

# 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<br>第七十二条 |
| 特別支援学級 | 知的障害者、肢体不自由者、<br>身体虚弱者、弱視者、難聴者、その他 | 学校教育法<br>第八十一条<br>第二項 |
| 通級指導 | 言語障害者、自閉症者、情緒障害者、<br>弱視者、難聴者、学習障害者、注意欠陥多動性障害者、その他 | 学校教育法施行規則<br>第百四十条 |
| 通常の学級<br>専門的スタッフ配置<br>専門家の助言<br>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<br>第八十一条<br>第一項 |
| 訪問学級 | 疾病により療養中 | 学校教育法<br>第八十一条第三項、学校教育法施行規則<br>第百三十一条 |

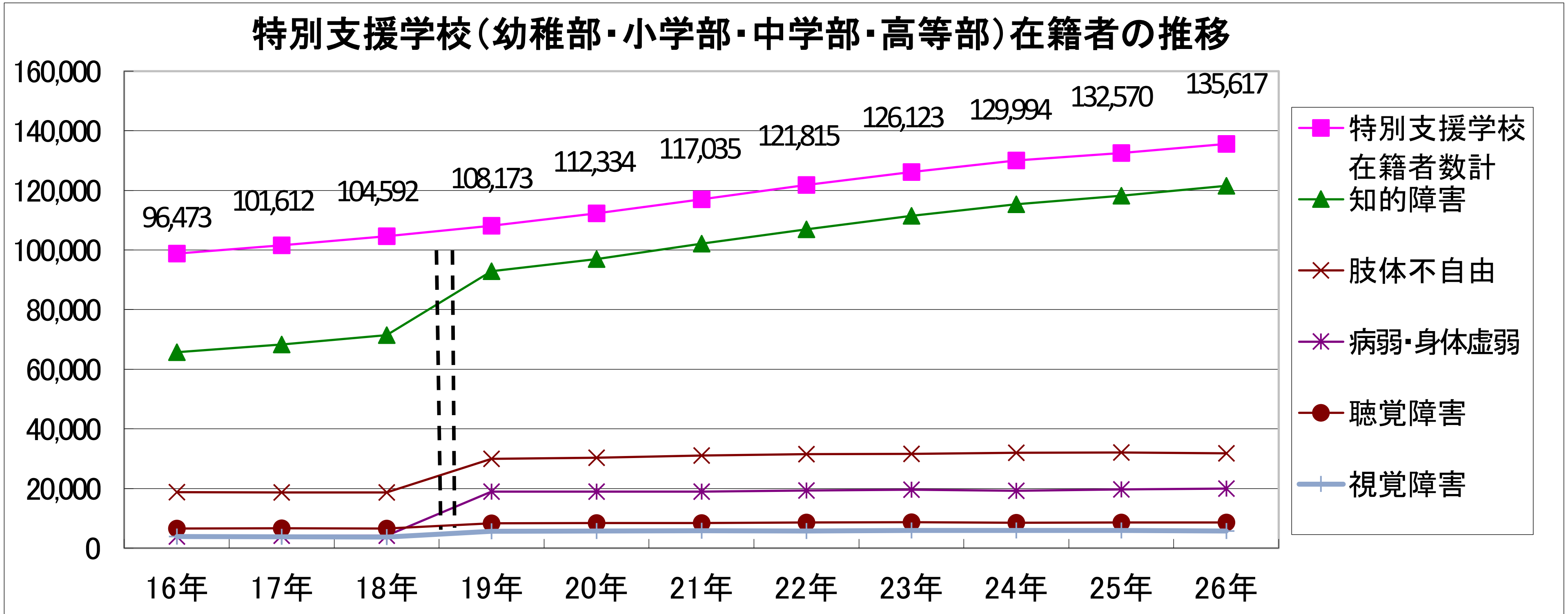
# 佐賀県の特別支援学校

| 学校名 | 教育の対象となる障害種 | 開設年 |
|---|---|---|
| 視覚障害（盲） | 視覚障害 | *1924 (?)* |
| 聴覚障害（聾） | 聴覚障害 | *1924 (1923)* |
| 金立 | 肢体不自由 | *1967 (1960)* |
| 大和 | 知的障害 | *1973* |
| 中原 | 病弱、知的障害、肢体不自由 | *1977 (1960)* |
| 佐大附属 | 知的障害 | *1978* |
| 伊万里 | 知的障害、肢体不自由 | *1979* |
| 中原 鳥栖田代分校 | 知的障害 | *1985* |
| からつ | 知的障害、肢体不自由 | *2001* |
| うれしの | 知的障害、肢体不自由 | *2007* |


特別支援学校の在籍者数
幼稚部
小学部
中学部
高等部
70,000
60,000
50,000
40,000
30,000
20,000
10,000
0
平成15年度
16年度
17年度
18年度
19年度
20年度
21年度
22年度
23年度
24年度
25年度
42,671
44,303
45,586
46,629
48,235
50,369
53,093
56,667
59,696
62,499
63,793
30,313
30,921
31,677
32,694
33,411
34,258
35,256
35,889
36,659
37,097
37,619
21,642
21,884
22,653
23,621
24,874
26,044
27,046
27,662
28,225
28,829
29,554
1,847
1,688
1,696
1,648
1,653
1,663
1,640
1,597
1,543
1,569
1,604

# 特別支援学校の現状

○　特別支援学校在籍者数全体は増加傾向。知的障害の増加人数が多い。




| | 視覚障害 | 聴覚障害 | 知的障害 | 肢体不自由 | 病弱・身体虚弱 | 計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 学 校 数 | 85 | 118 | 725 | 340 | 145 | 1,096 |
| 在籍者数 | 5,750 | 8,593 | 121,544 | 31,814 | 19,955 | 135,617 |

■上記の特別支援学校在籍者のうち、私立学校在籍者は、視覚障害57名（２校）、聴覚障害129名（２校）、知的障害578名（９校）、肢体不自由39名（１校）で計803名（14校）となっている。

※　特別支援学校は、障害の程度が比較的重い子供を対象として専門性の高い教育を行う学校であり、公立特別支援学校（小・中学部）の１学級の上限は６人（重複障害の場合は３人）。対象障害種は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱。

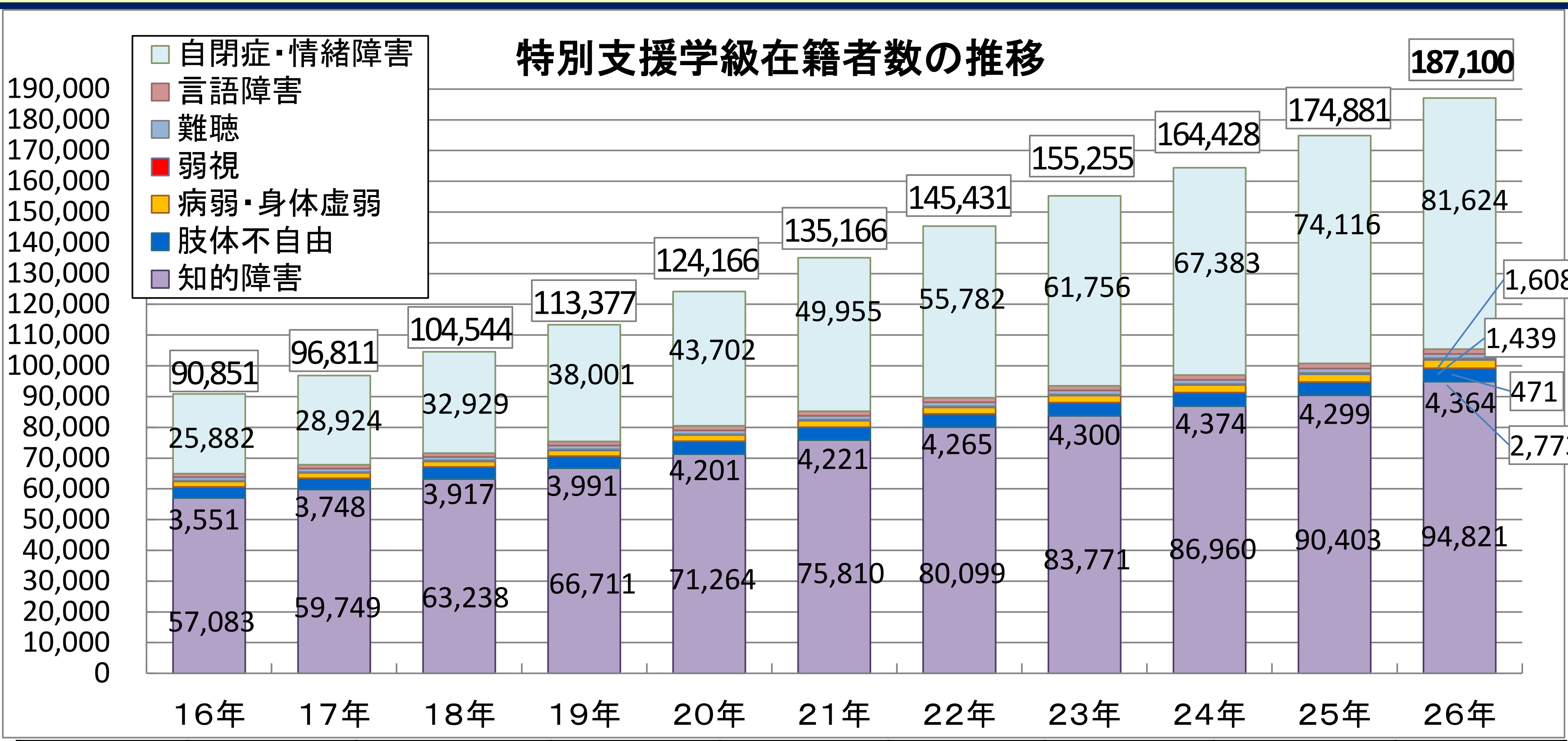
※　在籍者数は、平成18年度までは在籍する学校の障害種別により集計していたため、複数の障害を有する者については、在籍する学校の障害種以外の障害について集計していない。平成19年度より、複数の障害種に対応できる特別支援学校制度へ転換したため、複数の障害を有する者については、障害種のそれぞれに集計している。このため、障害種別の在籍者数の数値の合計は計と一致しない。

※　学校数は、平成19年度より、複数の障害種に対応できる特別支援学校制度へ転換したため、複数の障害に対応する学校については、それぞれの障害種に集計している。このため、障害種別の学校数の数値の合計は計と一致しない。

（出典）文部科学省「学校基本調査」

# 特別支援学級の現状

○　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。




| | 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 | 計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 学 級 数 | 24,640 | 2,796 | 1,622 | 409 | 918 | 561 | 21,106 | 52,052 |
| 在籍者数 | 94,821 | 4,364 | 2,773 | 471 | 1,439 | 1,608 | 81,624 | 187,100 |

■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。

（出典）文部科学省「学校基本調査」

# 小・中学校における特別支援学級の特別の教育課程について

## 【学校教育法施行規則】

第百三十八条　小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における**特別支援学級に係る教育課程**については、特に必要がある場合は、第五十条第一項、第五十一条及び第五十二条の規定並びに第七十二条から第七十四条までの規定にかかわらず、**特別の教育課程によることが**できる。

## 【通知】

（「特別支援学校の学習指導要領等の公示及び移行措置について（通知）」（20文科初第1307号平成21年3月9日　文部科学省初等中等教育局長）

小学校又は中学校（中等教育学校の前期課程を含む。）において特別支援学級における指導又は通級による指導を行うに当たっては、学校教育法施行規則第138条又は同規則第140条の規定に基づき特別の教育課程によることができることから、必要に応じて**特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考にし、**実情に応じた教育課程を編成する

## 【小学校学習指導要領解説　総則編】

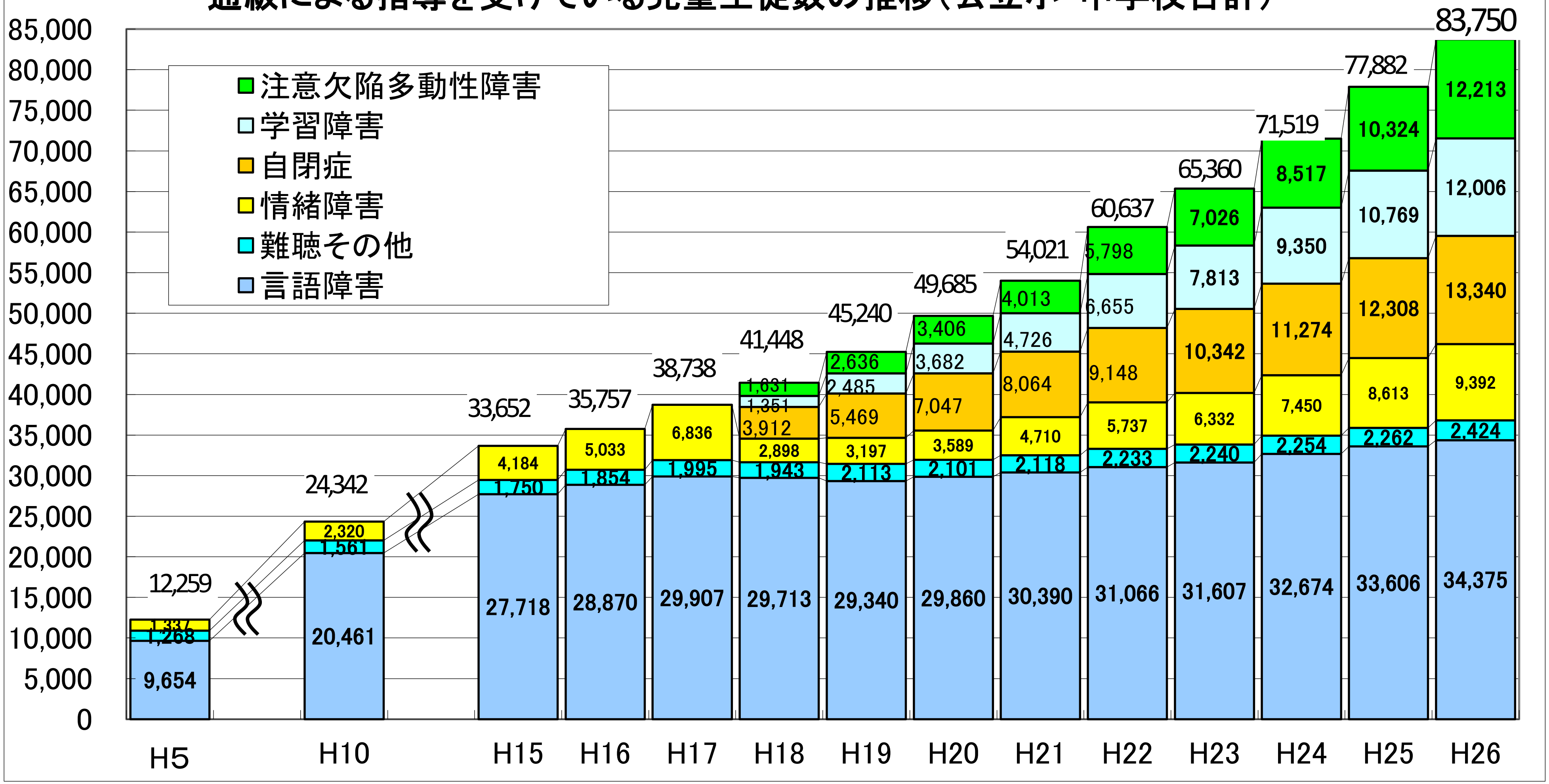
学校教育法施行規則第138条では,「小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については，特に必要がある場合は，第50条第1項，第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条までの規定にかかわらず，特別の教育課程によることができる。」と規定している。

この場合，特別の教育課程を編成するとしても，学校教育法に定める小学校の目的及び目標を達成するものでなければならないことは言うまでもない。なお，特別支援学級において特別の教育課程を編成する場合には，学級の実態や児童の障害の程度等を考慮の上，**特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし，**例えば，障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である**「自立活動」を取り入れたり**，各教科の目標・内容を**下学年の教科の目標・内容に替えたり**，各教科を，**知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたり**するなどして，実情に合った教育課程を編成する必要がある。

# 通級による指導の現状

○　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」及び「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。
（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。）

（出典）文部科学省
「通級による指導実施状況調査」

# 小・中学校における通級による指導の特別の教育課程について

## 【学校教育法施行規則】

第百四十条　小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒を除く。）のうち当該**障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合**には、**文部科学大臣が別に定めるところにより**、第五十条第一項、第五十一条及び第五十二条の規定並びに第七十二条から第七十四条までの規定にかかわらず、**特別の教育課程によることが**できる。

## 【平成5年1月28日文部省告示第7号】

学校教育法施行規則第140条の規定に基づき、同項の規定による特別の教育課程について次のように定め、平成5年4月1日から施行する。

小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、学校教育法施行規則（以下「規則」という。）第140条各号の一に該当する児童又は生徒（特別支援学級の児童及び生徒を除く。以下同じ。）に対し、同項の規定による**特別の教育課程を編成するに当たっては、**次に定めるところにより、当該児童または生徒の**障害に応じた特別の指導（以下「障害に応じた特別の指導」という。）を**、小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程の**教育課程に加え、又はその一部に替えることができる**ものとする。

1　障害に応じた特別の指導は、**障害の状態の改善又は克服を目的とする指導とする**。ただし、**特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための特別の指導を含む**ものとする。

2　障害に応じた特別の指導に係る授業時数は、規則第140条第一号から第五号まで及び第八号に該当する児童又は生徒については、年間35単位時間から280単位時間までを標準とし、同条第六号及び第七号に該当する児童又は生徒については、年間10単位時間から280単位時間までを標準とする。

## 【小学校学習指導要領解説　総則編】

指導に当たっては，**特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし**，例えば，障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である**「自立活動」の内容を取り入れるなど**して，個々の児童の障害の状態等に応じた具体的な目標や内容を定め，学習活動を行うことになる。　78

# 「準ずる教育」とは

- なぜ、mainstream学校「に準ずる教育」なのか。

　「と同じ教育」とすると；

　「障害程度に応じた」とすると；

　「にひけをとらない」とすると；

# 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幼児、児童及び生徒**その他教育上特別の支援を必要とする**幼児、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

# 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<u>必要かつ適当な変更・調整を行うこと</u>
- 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<u>個別に必要とされるもの</u>
- 学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、<u>均衡を失した又は過度の負担を課さないもの</u>

○　「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）】

○　<u>行政機関等は、</u>その事務又は事業を行うに当たり、<u>障害者から</u>現に社会的障壁の除去を必要としている旨の<u>意思の表明があった場合</u>において、<u>その実施に伴う負担が過重でないときは</u>、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、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<u>合理的な配慮をしなければならない。</u>（第7条第2項）

*（※事業者は努力義務）*　84

# 合理的配慮とは

- 条約原文：“Reasonable accommodation” means necessary and appropriate modification and adjustment not imposing a disproportionate or undue burden, where needed in a particular case, to ensure to persons with disabilities the enjoyment or exercise on an equal basis with others of all human rights and fundamental freedoms.

- 合理的配慮は、行政機関等及び事業者の事務・事業の目的・内容・機能に照らし、 必要とされる範囲で本来の業務に付随するものに限られること、障害者でない者との 比較において同等の機会の提供を受けるためのものであること、事務・事業の目的・ 内容・機能の本質的な変更には及ばないことに留意する必要がある。

# 「過重な負担」の基本的な考え方

★ 過重な負担については、行政機関等及び事業者において、個別の事案ごとに、以下の要素等を考慮し、具体的場面や状況に応じて総合的・客観的に判断することが必要である。行政機関等及び事業者は、過重な負担に当たると判断した場合は、障害者にその理由を説明するものとし、理解を得るよう努めることが望ましい。

事務・事業への影響の程度(事務・事業の目的・内容・機能を損なうか否か)

実現可能性の程度(物理的・技術的制約、人的・体制上の制約)

費用・負担の程度

事務・事業規模

財政・財務状況

# どこまでが合理的配慮？

- 全ての教室に看護師を配置してほしい。
- 学校医を常勤にしてほしい。
- 全ての小学校教員が手話で算数の授業ができるようにしてほしい。
- 全ての学校に酸素配管してほしい。

# 合理的配慮の３観点１１項目

(1)教育内容・方法

(1)-1-1 学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮

(1)-1-2 学習内容の変更・調整

(1)-2-1 情報・コミュニケーション及び教材の配慮

(1)-2-2 学習機会や体験の確保

(1)-2-3 心理面・健康面の配慮

(2) 支援体制

(2)-1 専門性のある指導体制の整備

(2)-2 幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮

(2)-3 災害時等の支援体制の整備

(3) 施設・設備

(3)-1 校内環境のバリアフリー化

(3)-2 発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮

(3)-3 災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮

# 基礎的環境整備と合理的配慮

**「合理的配慮」と「基礎的環境整備」**
　障害のある子供に対する支援については、法令に基づき又は財政措置により、国は全国規模で、都道府県は各都道府県内で、市町村は各市町村内で、教育環境の整備をそれぞれ行う。これらは、「合理的配慮」の基礎となる環境整備であり、それを「基礎的環境整備」と呼ぶこととする。これらの環境整備は、その整備の状況により異なるところではあるが、これらを基に、設置者及び学校が、各学校において、障害のある子供に対し、その状況に応じて、「合理的配慮」を提供する。

**基礎的環境整備**

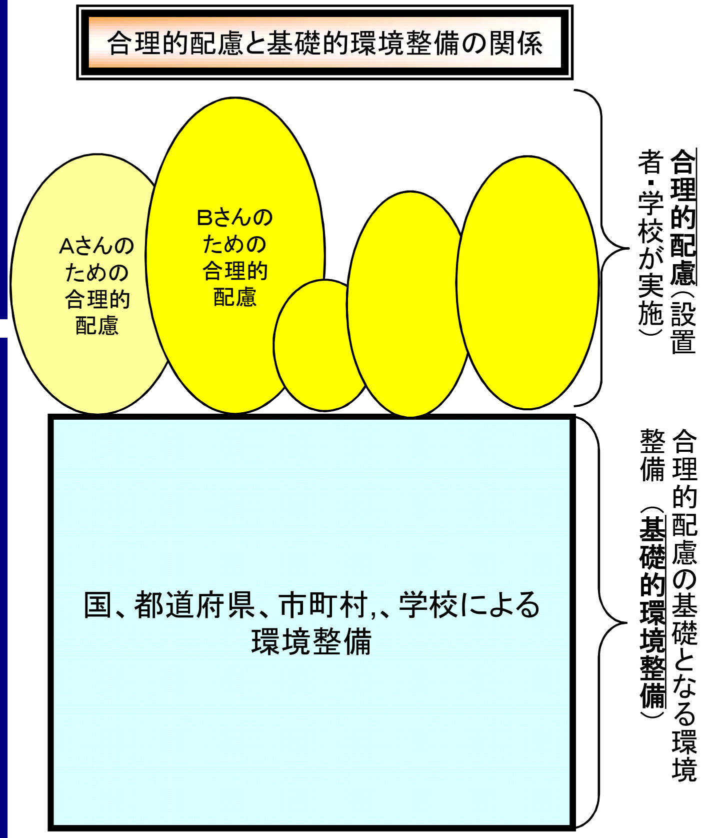
①ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
②専門性のある指導体制の確保
③個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
④教材の確保
⑤施設・設備の整備
⑥専門性のある教員、支援員等の人的配置
⑦個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
⑧交流及び共同学習の推進

**学校における合理的配慮の観点**

①教育内容・方法
①－１　教育内容
①－１－１　学習上又は生活上の困難を改善・克服するための配慮
①－１－２　学習内容の変更・調整
①－２　教育方法
①－２－１　情報・コミュニケーション及び教材の配慮
①－２－２　学習機会や体験の確保
①－２－３　心理面・健康面の配慮

②支援体制
②－１　専門性のある指導体制の整備
②－２　幼児児童生徒、教職員、保護者、地域の理解啓発を図るための配慮
②－３　災害時等の支援体制の整備

③施設・設備
③－１　校内環境のバリアフリー化
③－２　発達、障害の状態及び特性等に応じた指導ができる施設・設備の配慮
③－３　災害時等への対応に必要な施設・設備の配慮



# ○合理的配慮の観点毎の障害種別の例示配慮（中教審初中分科会報告より）

| (例)①－１－２　学習内容の変更・調整 | |
|---|---|
| 認知の特性、身体の動き等に応じて、具体の学習活動の内容や量、評価の方法等を工夫する。 障害の状態、発達の段階、年齢等を考慮しつつ、卒業後の生活や進路を見据えた学習内容を考慮するとともに、学習過程において人間関係を広げることや自己選択・自己判断の機会を増やすこと等に留意する。 | |
| 視覚障害 | 視覚による情報が受容しにくいことを考慮した学習内容の変更・調整を行う。（状況等の丁寧な説明、複雑な図の理解や読むことに時間がかかること等を踏まえた時間延長、観察では必要に応じて近づくことや触感覚の併用、体育等における安全確保　等） |
| 聴覚障害 | 音声による情報が受容しにくいことを考慮した学習内容の変更・調整を行う。（外国語のヒアリング等における音質・音量調整、学習室の変更、文字による代替問題の用意、球技等運動競技における音による合図を視覚的に表示　等） |
| 知的障害 | 知的発達の遅れにより、全般的に学習内容の習得が困難な場合があることから、理解の程度に応じた学習内容の変更・調整を行う。（焦点化を図ること、基礎的・基本的な学習内容を重視すること、生活上必要な言葉等の意味を確実に理解できるようにすること　等） |
| 肢体不自由 | 上肢の不自由により時間がかかることや活動が困難な場合の学習内容の変更・調整を行う。（書く時間の延長、書いたり計算したりする量の軽減、体育等での運動の内容を変更　等） |
| 病弱 | 病気により実施が困難な学習内容等について、主治医からの指導・助言や学校生活管理指導表に基づいた変更・調整を行う。（習熟度に応じた教材の準備、実技を実施可能なものに変更、入院等による学習空白を考慮した学習内容に変更・調整、アレルギー等のために使用できない材料を別の材料に変更　等） |
| 言語障害 | 発音のしにくさ等を考慮した学習内容の変更・調整を行う。（教科書の音読や音楽の合唱等における個別的な指導、書くことによる代替、構音指導を意識した教科指導　等） |
| 自閉症・情緒障害 | 自閉症の特性により、数量や言葉等の理解が部分的であったり、偏っていたりする場合の学習内容の変更・調整を行う。（理解の程度を考慮した基礎的・基本的な内容の確実な習得、社会適応に必要な技術や態度を身に付けること　等） |
| 学習障害 | 「読む」「書く」等特定の学習内容の習得が難しいので、基礎的な内容の習得を確実にすることを重視した学習内容の変更・調整を行う。（習熟のための時間を別に設定、軽重をつけた学習内容の配分　等） |
| 注意欠陥多動性障害 | 注意の集中を持続することが苦手であることを考慮した学習内容の変更・調整を行う。（学習内容を分割して適切な量にする　等） |

**※障害種別に応じた「合理的配慮」は、すべての場合を網羅することはできないため、その代表的なものと考えられるものを例示しており、これ以外は提供する必要がないということではない。「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る。**

# ○合理的配慮の観点毎の障害種別の例示配慮（中教審初中分科会報告より）

| （例）①－２－１　情報・コミュニケーション及び教材の配慮 | |
|---|---|
| 障害の状態等に応じた情報保障やコミュニケーションの方法について配慮するとともに、教材（ICT及び補助用具を含む）の活用について配慮する。 | |
| 視覚障害 | 見えにくさに応じた教材及び情報の提供を行う。（聞くことで内容が理解できる説明や資料、拡大コピー、拡大文字を用いた資料、触ることができないもの（遠くのものや動きの速いもの等）を確認できる模型や写真　等）また、視覚障害を補う視覚補助具やICTを活用した情報の保障を図る。（画面拡大や色の調整、読み上げソフトウェア　等） |
| 聴覚障害 | 聞こえにくさに応じた視覚的な情報の提供を行う。（分かりやすい板書、教科書の音読箇所の位置の明示、要点を視覚的な情報で提示、身振り、簡単な手話等の使用　等）また、聞こえにくさに応じた聴覚的な情報・環境の提供を図る。（座席の位置、話者の音量調整、机・椅子の脚のノイズ軽減対策（使用済みテニスボールの利用等）、防音環境のある指導室、必要に応じてFM式補聴器等の使用　等） |
| 知的障害 | 知的発達の遅れに応じた分かりやすい指示や教材・教具を提供する。（文字の拡大や読み仮名の付加、話し方の工夫、文の長さの調整、具体的な用語の使用、動作化や視覚化の活用、数量等の理解を促すための絵カードや文字カード、数え棒、パソコンの活用　等） |
| 肢体不自由 | 書字や計算が困難な子供に対し上肢の機能に応じた教材や機器を提供する。（書字の能力に応じたプリント、計算ドリルの学習にパソコンを使用、話し言葉が不自由な子供にはコミュニケーションを支援する機器（文字盤や音声出力型の機器等）の活用　等） |
| 病弱 | 病気のため移動範囲や活動量が制限されている場合に、ICT等を活用し、間接的な体験や他の人とのコミュニケーションの機会を提供する。（友達との手紙やメールの交換、テレビ会議システム等を活用したリアルタイムのコミュニケーション、インターネット等を活用した疑似体験　等） |
| 言語障害 | 発音が不明瞭な場合には、代替手段によるコミュニケーションを行う。（筆談、ICT機器の活用等） |
| 自閉症・情緒障害 | 自閉症の特性を考慮し、視覚を活用した情報を提供する。（写真や図面、模型、実物等の活用）また、細かな制作等に苦手さが目立つ場合が多いことから、扱いやすい道具を用意したり、補助具を効果的に利用したりする。 |
| 学習障害 | 読み書きに時間がかかる場合、本人の能力に合わせた情報を提供する。（文章を読みやすくするために体裁を変える、拡大文字を用いた資料、振り仮名をつける、音声やコンピュータの読み上げ、聴覚情報を併用して伝える　等） |
| 注意欠陥多動性障害 | 聞き逃しや見逃し、書類の紛失等が多い場合には伝達する情報を整理して提供する。（掲示物の整理整頓・精選、目を合わせての指示、メモ等の視覚情報の活用、静かで集中できる環境づくり　等） |
| 重複障害 | （視覚障害と聴覚障害）障害の重複の状態と学習の状況に応じた適切なコミュニケーション手段を選択するとともに、必要に応じて状況説明を含めた情報提供を行う。（補聴器、弱視レンズ、拡大文字、簡単な手話の効果的な活用　等） |

**※障害種別に応じた「合理的配慮」は、すべての場合を網羅することはできないため、その代表的なものと考えられるものを例示しており、これ以外は提供する必要がないということではない。「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る。**

# 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らないよう、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