

原著

## 自閉スペクトラム症児の認知特性理解の一考察 — 氷山モデルを導入した個別の教育支援計画を利用して —

笹部暁美\*<sup>1</sup> 諏訪利明\*<sup>2</sup> 重松孝治\*<sup>3</sup> 小田桐早苗\*<sup>2</sup> 下田茜\*<sup>2</sup>

### 要 約

文部科学省と厚生労働省は、家庭と教育と福祉の連携の強化を図るため、「トライアングル」プロジェクトを発足させた。このなかで、学校で作成される個別の教育支援計画が発達障害をはじめ、障害のある子どもたちの理解や一貫した支援をしていくうえで、重要な役割をもつものとして位置づけられた。しかし、その活用は十分とはいえない。本研究の目的は、生涯にわたり、一貫して自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder 以下、ASD）の子ども（以下、ASD児）の認知機能の独特さである学習スタイルに基づいた実践をおこなっている TEACCH<sup>®</sup> 自閉症プログラム（以下、TEACCH<sup>®</sup>）の氷山モデルによる分析プロセスを導入した個別の教育支援計画を用いて、担任が、クラスの ASD 児の行動特徴を、「学習スタイル」からとらえられるようになることを明らかにすることである。自閉症に関する知識を深めるため、TEACCH<sup>®</sup> がおこなっている学校コンサルテーション（以下、コンサルテーション）を導入した。結果として、ASD に関する知識を深め、氷山モデルによる分析プロセスに沿って個別の教育支援計画を記載していくことで、ASD 児を学習スタイルから捉え、その方略を検討することが可能となることが示唆された。

### 1. 緒言

#### 1.1 個別の教育支援計画

発達障害児支援においては、医療、保健、福祉、教育、労働等の関係機関の連携の下に、切れ目ない支援が受けられる支援体制の整備が求められている<sup>1)</sup>。これを踏まえ、文部科学省と厚生労働省は、家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクトを発足させた。このプロジェクトでは、連携推進方策として、学校で作成される個別の教育支援計画が共通の情報ツールとして利用されるべきであるとされた。個別の教育支援計画は、一人ひとりの障害の状態や特性、また心身の発達段階などに鑑み、幼児期から学校卒業後までを通じた長期的な視点で、一貫した的確な支援をおこなうことを目的に作成される<sup>2)</sup>。このことによって、個別の教育支援計画は、家庭と教育と福祉、さらに関係機関が、障害のある児童生徒を共通理解していく上で重要な役

割をもつものとして位置づけられたと考えられる。しかし、作成率こそ70%を超えているものの、すべての児童生徒に作成されているわけではなく、さらに引継ぎの不十分さが指摘され、学級担任が代わるたびに支援内容や支援方法が変わってしまうなど、一貫した支援が受けられていないケースがあるとされた<sup>3)</sup>。個別の教育支援計画の活用はまだ不十分であるといえる。その理由として、話し合いや作成に時間がかかる、目標の設定の難しさ、専門家による相談・助言の機会が少ない、子どもの実態把握や行動観察の難しさなどがあげられている<sup>4)</sup>。中尾と村田<sup>5)</sup>は、ニューヨーク市との比較研究において、ニューヨーク市では、教員、保護者、専門家、医師など、さまざまな分野からの視点が盛り込まれるが、日本では、校内教師、担任の観察、保護者からの視点のみで情報収集がおこなわれることが多いとし、障害の状態についての把握や作成方法について、日

\*1 医療法人梁風会

\*2 川崎医療福祉大学 医療福祉学部 医療福祉学科

\*3 川崎医療福祉大学 医療福祉学部 子ども医療福祉学科

(連絡先) 笹部暁美 〒716-0061 高梁市落合町阿部2174番地 医療法人梁風会 たいようの丘

E-mail : a.bon.bon.821@gmail.com

本の問題点を提言した。

## 1.2 TEACCH® 自閉症プログラムの考え方

個別の教育支援計画の策定について、Lee<sup>6)</sup>は、個別の教育支援計画の目標や目的は、ASD 児の特別なニーズに基づいたものでなければならないと述べている。ASD の理解と支援においては、Schopler を創始者とするアメリカのノースカロライナで開発された TEACCH® がある。TEACCH® は、①人々の生活にプラスの変化をもたらすという貢献を示すこと、②すべての人が尊重され大切にされる協働の文化を創造すること、③革新的で迅速な実践を通じて卓越したものを提供すること、④一人ひとりの強みを大切にすること、⑤継続的な生涯学習の重要性の強調、⑥インクルージョン多様性、公平さを積極的に推進する環境の醸成、の6つの考え方をコアバリューとし、一貫して ASD の認知機能に基づき、生涯にわたり、さまざまな支援をおこなっている。この認知機能の独特さを TEACCH® は、「学習スタイル (Learning Style)」と呼び ASD 児の教育において、配慮されるべきポイントであると述べている<sup>7,8)</sup>。「学習スタイル」は、自動的に物事を学ぶことの困難さである「暗黙的了解の難しさ」、抽象的な言語理解の困難さや言語処理に時間がかかる困難さである「聴覚処理の苦手さ」、物事の全体像を掴むことの困難さや注意を外すこと移すことの困

難さである「注意の向け方の違い」、共感する他者の感情を理解することの困難さである「社会的認知の難しさ」、物事を整理統合し順序だてや計画を立てそれを実行する困難さである「実行機能の弱さ」の5つに分類される<sup>9)</sup>。「学習スタイル」は、脳機能の独特さをさすものであることから、表面化している ASD の行動特徴の背景である。TEACCH® では、この ASD の行動特徴の背景を考察するために、冰山モデルによる分析プロセスを使用する。この分析プロセスは、ASD の行動特徴を水面に浮かぶ氷山の一角として捉える。次に、目には見えない氷山の下、水面下を行動特徴の背景と捉え、行動の理由を学習スタイルから考察し、支援に繋げていく<sup>10)</sup>(図1)。分析プロセスは、① ASD 児の日ごろの行動の様子や、情報シート、保護者、教員、主治医等、ASD 児をよく知る人からの聞き取りをおこない、ASD の行動特徴を特定する。次に②①で得た ASD 児の行動特徴を前述の5つの学習スタイルに分類していく。③分類した学習スタイルから、支援計画を検討する、ことである。さらに、TEACCH® では、教師が ASD の学習スタイルから ASD 児への支援や教育目標を考えるようになることを支援するために、「3つのレベルからなるコンサルテーションモデル」を開発し、コンサルテーションを長年続けてきた。コンサルテーションでは、教師が学校で何をす

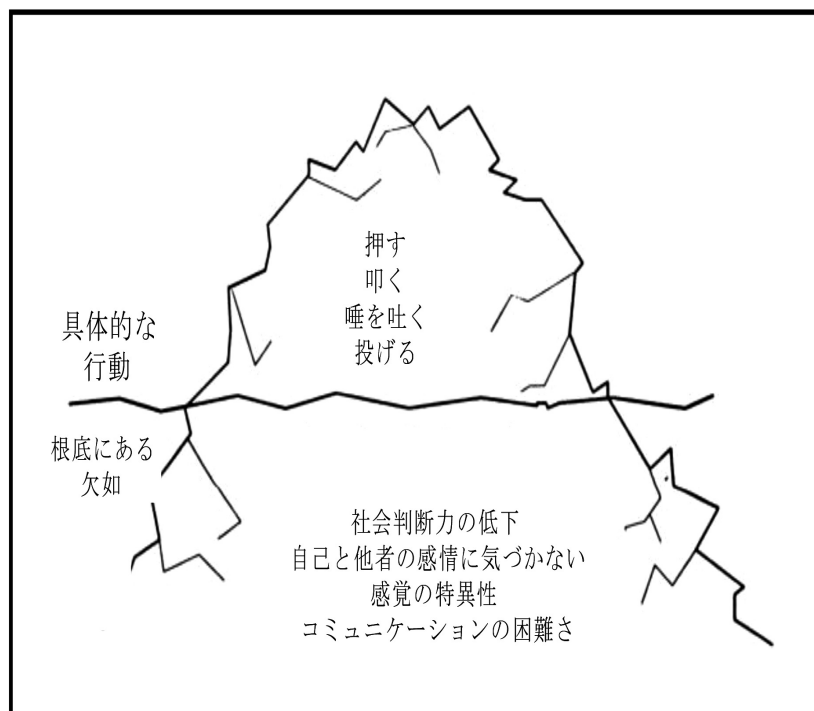


図1 TEACCH® の冰山モデル

出典：E.Schopler(1989)の冰山モデルを筆者が翻訳

るのかを決定し、進めていく。このコンサルテーションモデルのレベルⅠは、コンサルテーションを受ける相手である教師に TEACCH® の基本的な理念や自閉症について理解してもらうことを目的としている。レベルⅡは、コンサルテーションを受けた教師が自立して活動できることを目的としている。さらにこの段階では、教師が習得したスキルを応用することも目的としている。レベルⅢは、問題を教師自ら解決していけるようになることが目的である。コンサルテーションとは、教師とは異なる専門性を持った者との協働によって問題解決を図る技法のことである<sup>11)</sup>。

本研究では、このレベルⅠを参考にした。レベルⅠは、ASD に関する知識を伝えていくことであり、その知識の中に、ASD の学習スタイルがある。氷山モデルの分析プロセスは ASD の行動特徴を学習スタイルからとらえていくため、コンサルテーションで学習スタイルを学ぶことによって、より学習スタイルを効果的にとらえやすくなると考えられる。

### 1.3 個別の教育支援計画に TEACCH® の考え方を導入する理由

ASD は、診断基準<sup>11)</sup>の、神経発達症群に分類され、認知構造および発達の道筋に独特さがある脳機能の障害であると考えられている<sup>12)</sup>。ASD は、脳神経のネットワーク回路が、本来あるべきところではなく、違うところで形成されることなどによって、情報の受け止め方の違いや、感覚の違いがおきていると考えられている。多賀<sup>13)</sup>の論文で、行動と脳は相互に関係しあっていることが述べられているように、行動の背景を考える時は、その脳機能を考える必要がある。つまり、ASD の行動特徴は、この脳機能の違いが背景となっていると考える必要がある。ASD の行動特徴は、発達早期に存在しなければならないとされている一方で、これらの行動特徴は、環境の影響を受けやすく、行動上での現れ方は変化していくものである。そのため、行動特徴がライフステージの中でいつ顕著に現れてくるかはさまざまである<sup>14,15)</sup>。この ASD の行動特徴の独特さは、度合いの強弱はあるものの、生涯続くと考えられている<sup>16)</sup>。

このことから、ASD 児の学習スタイルを個別の教育支援計画に盛り込み、引き継いでいくことは、どのライフステージにおいても、ASD 児の学習スタイルから行動特徴を捉えていくことが出来ると考える。さらに、そのことが、一貫した支援に繋がると考える。また、個別の教育支援計画作成において、ASD 児の学習スタイルの把握ができていて、話し合いや作成の時間が結果的には短縮に繋がると

考えられる。

このように、「個別の教育支援計画」に「学習スタイル」を盛り込むことは重要だと思われるが、国内の先行研究において、ASD 児の行動特徴からとらえた「個別の教育支援計画」活用の文献はあるものの、「学習スタイル」が盛り込まれて研究されているものは見当たらない。

### 1.4 本研究の目的

個別の教育支援計画に氷山モデルの分析プロセスを導入することで、担任が、クラスの ASD 児の行動特徴を、「学習スタイル」からとらえられるようになることを明らかにすることである。

## 2. 方法

### 2.1 協力児と対象者

平成27年(2015)年の文部科学省の質問紙調査において、学校現場においては、著しい困難を示してはいないが、なんらかの行動特徴を示している児童生徒が多く在籍していることが示唆された<sup>17)</sup>。このことから本研究では、通常級に在籍している ASD の診断を受けている療育機関利用中の小学1年の児童(以下、A 児)を協力児とした。そのクラス担任1名(以下、担任 B)を研究対象者とする。クラス担任は、教師十数年の経験を持ち、特別支援学級での経験はない。

### 2.2 データ収集期間と実施内容

データ収集は、令和2年8月から12月に実施した。研究者と分担研究者が、A 児の通う療育の事業所で、事前評価の検査を実施した。その後、A 児の通う小学校にて、A 児の行動観察と担任 B へのインタビュー及びコンサルテーションのレベル1を参考にコンサルテーションを実施した。

### 2.3 データ収集

#### 2.3.1 事前評価

A 児には、行動特徴と学習スタイルを明らかにするために、PEP-3<sup>18)</sup>の検査を実施した。

担任 B には、A 児の行動特徴とその背景の担任 B の捉え方を明らかにするために、インタビューガイド(表1)を用いて、インタビューをおこなった。インタビューガイドの項目1と項目2は、A 児の行動特徴とその背景についてであり、氷山モデルに基づく質問である。項目3は、担任 B が ASD をどのように捉えているかを把握するため、項目4は個別の教育支援計画作成時に、着目している視点を把握するために実施した。併せて担任 B に対して、個別の教育支援計画の作成を依頼した。A 県における個別の教育支援計画は、本人の様子と今までの支援・現在行っている支援の欄があり、「学習」、「生活」

表1 インタビューガイド

1. 先生が捉えられているA児の行動特徴を教えてください
2. その行動特徴の要因は何だと思われますか
3. 先生が思われる自閉症を教えてください
4. 個別の教育支援計画の作成について気をつけておられることは何ですか 具体的に教えてください

現在までの様子及び支援 (◎幼稚園等, ○保護者, ※他の機関からの引継ぎ・連絡事項も含む)		
	本人の様子	今までの支援・現在行っている支援
学 習		
	背景	
行 動		
	背景	
生 活 対 人		
	背景	
そ の 他		
	背景	

図2 A県の個別の教育支援計画を基に筆者が作成

の2項目について記入できるようになっており、さらに「生活」は、「行動」、「対人」、「その他」と3項目に分かれている。研究では、この様式の下段に、それぞれの項目についてA児の行動の背景を記入できる欄を追加して用いた(図2)。

### 2.3.2 A児の行動観察及び担任Bとのコンサルテーション

PEP-3の検査から明らかになったA児の行動特徴と学習スタイルが、どのように学校生活の中に現われているのかを把握するために、研究者と分担研究者は、学校において、A児の授業中や休み時間の

様子の行動観察を2回おこなった。それらの観察から得られたA児の行動特徴や学習スタイルを研究者及び分担研究者がまず把握した。本研究では、冰山モデルの氷山の部分を把握するために、1回目と2回目は、行動観察のフィードバック、A児の検査結果のフィードバックをおこなった。3回目は、その背景である、A児の行動特徴と学習スタイルを整理共有した。4回目は、個別の教育支援計画作成のための整理と共有をおこない、担任Bとのコンサルテーションを4回実施した。全てのコンサルテーションは、担任Bと研究者及び分担研究者の、三者で実施した。A児の行動観察及び担任Bとのコンサルテーションは、1回あたり60分～100分程度で実施した。

### 2.3.3 事後評価

研究者は、事後評価として、担任Bに対して再びインタビューガイド(表1)に沿って、事後のインタビューを実施し、併せて個別の教育支援計画の作成を依頼した。書式については、事前評価と同様に行動の背景を記入する欄を追加したものを使用した。

### 2.4 データ分析方法

担任Bの事前・事後のインタビューの発言及びコンサルテーションでの発言を逐語録におこし、A児の行動特徴と学習スタイルに言及した部分を抽出した。その抽出を基に、学習スタイルからとらえていくプロセスを明らかにするために、「担任Bの発言」「傾聴・質問・共感」「新たな情報提供」「新たな気づき」に分類した。個別の教育支援計画は、担任Bが記載した事前・事後の内容の比較をし、内容の変化について整理する方法をとった。これらを基に、分担研究者と検討・分析をおこなった。

なお研究の分析は、TEACCH® Advanced Consultantの資格を持つ、分担研究者によるスーパーバイズのもと実施した。

## 3. 結果

### 3.1 事前に把握されたA児の学習スタイル

PEP-3及び、行動観察から捉えられたA児の主な学習スタイルは、具体的なA児の行動特徴から【 】で示されたようにとらえられた。

A児は、検査で、興味関心の強いキャラクターの塗り絵をしている時に、笛やハンドベルの音を鳴らしても、音が聞こえたという反応を全く示さなかった。この学習スタイルは、【聴覚処理の苦手さ】にあたる。猫の4片パズルが完成した際、研究者が「これは何」と尋ねると、A児は背景の「たんぼ」と答えた。研究者はパズルの中心である「猫」と答

えると考えていたが、A児は背景の細部に注目して答えた。行動観察でも、絵本の端っこの棚の中の人物の話始めるなど、細部への注目が見られた。国語の授業で、ひらがなをマス目に描く際には、字の大きさのバランスがとりにくい様子がみられ、マス目の四分の一の大きさの字を書いた。このことから、A児は、図形の捉えにくさや、まず全体をとらえることの難しさが推測された。この学習スタイルは【注意の向け方の違い】にあたる。また、A児は、行動観察で、A児が休憩時間に廊下で友だちと運動会の写真を見ている場面で、一緒にいたA児の友だちは研究者と分担研究者に気付き、写真に写っている自分の場所を示そうと指差しながら「私ここにいるよ」と伝えた。分担研究者は、側にも反応を示さないA児に対して、「どこにいるの?」と問いかけると、A児は「学校」と答えた。A児は、文脈から相手の質問の意図をくみ取ることが苦手であり字義通りとってしまうことが推測された。これは、文脈の理解が難しい【暗黙的了解の難しさ】にあたる。

### 3.2 事前・事後の個別教育支援計画の比較

担任Bが記載した事前の個別の教育支援計画の学習の領域では、「本人の様子」の欄に、学習スタイルである、【暗黙的了解の難しさ】に該当する行動特徴が記述されていた。担任Bは、事前では、図形について、「図形の特徴を理解して、仲間分けをすることができる」と記述していた。コンサルテーション後では、「色板を使ってさまざまな形を作ることには時間がかかる」が追加された。担任Bは、図形はとらえることが出来るが、色板を使うことは苦手な様子があることに気づき、個別の教育支援計画に反映された。そのことで、「現在行っている支援」には、「言葉で理解しにくい際は、適宜、視覚支援を行う」と追加され、また、「背景」の欄には、「言葉だけの指示では、理解しにくいところがある」が追加された(表2)。

生活の領域の行動では、「本人の様子」の欄には、学習の領域と同じA児の【暗黙的了解の難しさ】に該当する行動特徴が記述されていた。コンサルテーション後は、「現在行っている支援」に、A児の学習スタイルである【聴覚処理の苦手さ】から、「見通しがもてるように、手順などを視覚的に分かりやすく示す」が追加された。「背景」には、事前の文章の前に「初めてのことに取り組む前」と、どのようなときに不安感が強くなるのかが追加された。

対人とその他の「本人の様子」「現在行っている支援」「背景」の記述については、事前事後で変化はなかった。担任Bは、A児の学習スタイルであ

表2 事前事後の個別の教育支援計画の比較

学習の領域	事前の記載内容	事後の記載内容
本人の様子	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉はよくしゃべるが、思っていることや伝えたいことがすぐに出ない時があり、同じ言葉や文章を繰り返したり、黙ってしまうことがある。</li> <li>・時々質問に対して的を外れた答えが返ってくる時がある。</li> <li>・図形の特徴を理解して、仲間わけをすることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言葉はよくしゃべるが、思っていることや伝えたいことがすぐに出ない時があり、同じ言葉や文章を繰り返したり、黙ってしまうことがある。</li> <li>・時々質問に対して的を外れた答えが返ってくる時がある。</li> <li>・図形の特徴を理解して、仲間わけをすることができる。</li> <li>・<u>色板を使ってさまざまな形を作ることには時間がかかる。</u></li> </ul>
現在行っている支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一斉指導後に様子を見て、必要であれば状況説明をしたり、言葉を代弁する等の支援を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一斉指導後に様子を見て、必要であれば状況説明をしたり、言葉を代弁する等の支援を行う。</li> <li>・<u>言葉で理解しにくい際は、適宜、視覚支援を行う。</u></li> </ul>
背景	<ul style="list-style-type: none"> <li>・伝えたいことや、自分の気持ちが、上手く言葉に置き換えられないことがある。</li> <li>・質問の意図が掴めていないことがある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・伝えたいことや、自分の気持ちが、上手く言葉に置き換えられないことがある。</li> <li>・質問の意図が掴めていないことがある。</li> <li>・<u>言葉だけの指示では、理解しにくいところがある。</u></li> </ul>

る【暗黙的了解の難しさ】【注意の向け方の違い】をとらえていたが、対人の欄の背景に「自分の思いを言葉でうまくつたえられないことがある。」と、A児の行動特徴が記述されていた。また、その他の背景の欄に、「興味の有無によって、活動への取り組み方が違う。」とA児の行動特徴が記述されていた(表3)。

個別の教育支援計画の比較から、担任Bは、事前の学習や行動の背景には、A児の行動特徴が記載されており、A児の能力としての困難さであるような表現で記述されていた。事後では、背景の欄に、言葉を聴き取ることの苦手さや、想像することの難しさがあるのではないかと、A児の学習スタイルである、【聴覚処理の苦手さ】や【暗黙的了解の苦手さ】からの表現に変化した。

#### 4. 考察

##### 4.1 コンサルテーションと個別の教育支援計画の変化

本研究の目的は、個別の教育支援計画に冰山モデル

の分析プロセスを導入することで、担任Bが、A児の行動特徴を、「学習スタイル」からとらえられるようになることを明らかにすることである。結果として、冰山モデルの分析プロセスを導入した個別の教育支援計画に沿って記述をすることで、A児の行動特徴が、ASDの「学習スタイル」が背景にあることに意識が向けやすくなったと言える。また、コンサルテーションによって、A児の学習スタイルの理解が深まることで、A児の行動特徴を学習スタイルからとらえやすくなったと言える。一方で、ASDの行動特徴と、「学習スタイル」は混同しやすいということも考えられた。

担任Bが、個別の教育支援計画に追加したA児の色板の苦手さの気づきについては、コンサルテーションで、A児の学習スタイルについての理解が深まったと考える。担任Bとの、4回のコンサルテーションでは、担任Bが、研究者及び分担研究者とのやり取りをする中で、新たな気づきや、学習スタイルに言及する場面があった。具体的にはA児が、算数の「形づくり」の授業で、形が作れず悪戦苦闘

表3 事前事後の個別の教育支援計画の比較

生活の領域	事前の記載内容	事後の記載内容
(行動) 本人の様子	・初めてのことや先の見通しが立たないときは、質問する 때가 多々ある.	・初めてのことや先の見通しが立たないときは、質問する 때가 多々ある.
現在行っている支援	・初めてのこと等は、(早めに) 知らせ不安を解消できるようにする.	・初めてのこと等は、(早めに) 知らせ不安を解消できるようにする. ・ <u>見通しがもてるように、手順などを視覚的に分かりやすく示す.</u>
背景	・先の見通しが立たないときに、不安感が強くなる.	・ <u>初めてのことに取り組む前に</u> 、先の見通しが立たないときに、不安感が強くなる.
(対人) 本人の様子	・友だちとのトラブルになると、自分の気持ちを通そうとしたり、泣いたり、黙ったりして、その場を立ち去ることもあった.	・友だちとのトラブルになると、自分の気持ちを通そうとしたり、泣いたり、黙ったりして、その場を立ち去ることもあった.
現在行っている支援	・友だちと関わる中で、細かく相手の気持ちや周囲の状況を繰り返し伝えていく。伝え方の例を助言する.	・友だちと関わる中で、細かく相手の気持ちや周囲の状況を繰り返し伝えていく。伝え方の例を助言する.
背景	・自分の思いを言葉でうまく伝えられないことがある.	・自分の思いを言葉でうまく伝えられないことがある.
(その他) 本人の様子	・初めてのことは、口頭では理解しにくい. ・自分の興味のないことには、取り組みにくいことがある. ・気になる事があると、集中しにくいことがある.	・初めてのことは、口頭では理解しにくい. ・自分の興味のないことには、取り組みにくいことがある. ・気になる事があると、集中しにくいことがある.
現在行っている支援	・手順や準備などの複雑な指示を出す際は、視覚支援をする. ・授業中、学習に必要なものは、机に出さないように指導するとともに、適宜、声かけをする.	・手順や準備などの複雑な指示を出す際は、視覚支援をする. ・授業中、学習に必要なものは、机に出さないように指導するとともに、適宜、声かけをする.
背景	・言葉だけの指示では理解しにくい. ・興味の有無によって、活動への取り組み方が違う.	・言葉だけの指示では理解しにくい. ・興味の有無によって、活動への取り組み方が違う.

していた場面を共有した。1回目のコンサルテーション開始時は、担任 B は、A 児の行動特徴の背景を、「図形とか形を捉えたりっていうのがもしかしたら苦手なのかな (略)」と発言し、A 児の能力で捉えていたと考えられる。研究者及び分担研究者は、A 児の学習スタイルである【注意の向け方の違い】から「色板の色から注目が外せなくなり、形をとることが難しくなったのではないかと A 児の仮説を立てた。担任 B に対して、「(ASD の特徴として) 細かいところをやっぱり見るので、そうする

とここが色が違っているとか、なんか同じ色板がないとか、(略)」と細部に注目する例を示し、学習スタイルについての理解を深めるための情報提供をおこなった。コンサルテーション終了時には、担任 B は、「(A 児は) 色の視点もやってきてよけい止まっちゃったかも」と、関連のない細部の要素である色に注目してしまったのではないかと、A 児の学習スタイルである【注意の向け方の違い】からの視点が加わった。さらに、研究者及び分担研究者は、ASD の理解を深めるために、注意を他へ移すこと

の困難さや、必要なことに注意を向けることの困難さについて、担任Bと共有した。そのことによって、担任Bは、「(色板でなく)モノクロにまたこれをしていたら」とA児の学習スタイルからの支援方法についての発言がみられた。2回目のコンサルテーションでも、A児の学習スタイルについて共有をおこなった。研究者及び分担研究者は、A児の検査場面の様子を担任Bに伝えた。担任Bは、A児の学校での様子との違いについて、「もじもじしたりとか、(中略)お聞きして意外でした。慣れている場、慣れていない場で随分こう、違うんだなって」と発言した。分担研究者は、「多分、初めての場で、(中略)見通しが自分で立てられないところが、そういう行動になっていたかもしれないです」と、担任Bに、ASDについての情報提供をおこなった。さらに、「(A児の学習スタイルの)話を聴いて、A児の印象がだいぶ変わってきた、(中略)気づけてなかったってのもあるんですけど、(中略)いろいろお聞きしていると感じるところがたくさんあった」と発言した。また、3回目のコンサルテーションでは、「(略)私がこう普段の様子で見切れていなかったところを中心に気を付けてみるようにしていた」と発言した。授業中のA児の行動に注目したことで、「好きなことになるとこう、周りが見えにくくなってこう、集中してしまっていていうところはありますか」と、担任BからA児の行動の理由についての質問が加わった。4回目のコンサルテーションでは、「A児は図工なんか好きみたいで、紙をちぎってみてるお勉強している最中だったので、(A児は)紙をちぎってこう作ったりすることが好きなんだって話をしたり、体育もちょうどボール遊びをしているところだったので、ボール遊びがすきなんだということを言っていました」と、A児の会話の内容について発言した。A児は、相手との会話のやり取りで、文脈の捉えにくさがある様子を、担任Bは捉えていた。

計4回のコンサルテーションでは、A児の学習の場面での様子と、担任Bが気になっていたA児の行動の様子について、研究者及び分担研究者と共有し、傾聴、情報共有、新たな情報提供を繰り返した。このことによって、担任Bは、A児の行動特徴をさらに詳しく捉えることができ、新たな気づきや、A児の学習スタイルの視点が加わったと考える。

一方で、個別の教育支援計画の、生活の領域の対人とその他は、記載に変化はなかったが、行動特徴と背景が混同していることがうかがえた。

担任Bと、研究者や分担研究者とのコンサルテーションでは、A児を学習スタイルから捉えられる

ようになっていた。しかし、事後のインタビューで担任BにA児の行動特徴について尋ねると、事前インタビューの時と変わらないと発言した。さらに、そのA児の行動特徴の要因については、「曖昧さがあるような事なんかはA児にとっては、難しい捉え方になるのかなあ」「注意散漫で、集中力が続かないっていうのも特徴と言うか、要因のひとつなのかなあ」と混同している様子の発言があった。大隅<sup>18)</sup>は、ASDを持つ人の行動特徴は、それが障害そのものからくるものなのか、偶然なのか、性格なのか、こだわりなのか、見えないことの難しさがあると述べている。つまり、A児の行動特徴を学習スタイルから捉えるためには、個別の教育支援計画に氷山モデルの分析プロセスを導入するだけでなく、学習スタイルについての知識も深めていく必要があると考える。

個別の教育支援計画のA児の行動特徴の背景については、なぜA児がその行動を行うのかを考えなければならない。担任Bが事前に記載していた、A児の背景は、なぜ「伝えたいことや、自分の気持ちや、うまく言葉に置き換えられないことがある」のか、「質問の意図が掴めていないことがある」のかと、考えていくことができると考える。事前のインタビューのA児の背景については、「見通しがたたないと不安感が強くなってくる」と発言していた。この発言も、なぜ、見通しが立たないのかと考えることが、重要であると考えられる。

担任Bが、A児の行動特徴の背景を理解していくためには、A児の学習スタイルである、【聴覚処理の苦しさ】【暗黙的了解の難しさ】【注意の向け方の違い】を理解する必要があると考える。

#### 4.2 個別の教育支援計画を活用するための学習スタイルの理解

A児の学習スタイルの一つである【注意の向け方の違い】について、色板づくりをしている時のA児についての担任Bの発言に沿って、担任Bが、どのように気づいていったかについて考察する。まず、「本人の様子」は見えるため、氷山の上に位置するA児の行動特徴と考える。例えば、形が作れず悪戦苦闘していたA児の様子と、図形とか形を捉えたりっていうのがもしかしたら苦手という担任Bの発言、板の色から注目が外せなくなり形をとることが難しくなったのではないかという、研究者及び分担研究者が立てた仮説などが該当する。次にA児の行動特徴から、見えない氷山の下に位置するA児の学習スタイルを考えていく際には、A児の行動特徴が現われるのがなぜかを考えることで、学習スタイルが捉えやすくなるのではないかと



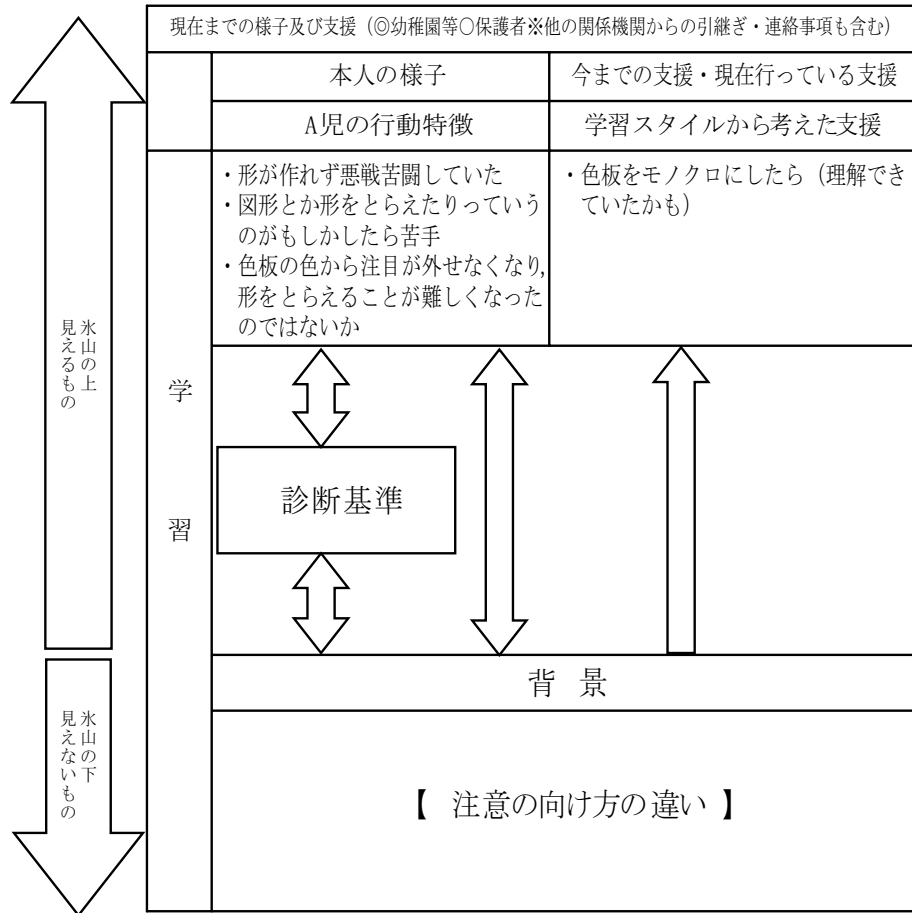


図3 担任BがA児の行動特徴を学習スタイルからとらえた個別の教育支援計画

考える。これは、コンサルテーションをおこなったことで、担任Bの学習スタイルの理解が深まったと考える。これを冰山モデルと対応させた個別の教育支援計画に書き込むことで、おのずと冰山モデルの分析プロセスに沿って考えられるようになり、担任Bは、A児の学習スタイルに気づいただけでなく、さらに「色板をモノクロにしたら」と支援方法に繋がっていったと考えられた (図3)。

この冰山モデルの分析プロセスを個別の教育支援計画に導入する際、診断基準を留意する必要があると考える。コンサルテーション中に担任Bは「何が原因でわかりにくい子もいますね。(中略)診断がついていない子はわかりにくい」という発言をしていた。このことから、ASDの診断の有無は担任BのASDのとらえ方に影響していると考えられた。

医学的な診断基準の影響について、田中<sup>19)</sup>は、医学的な診断基準は、事象の表層を列挙しているのみで、当事者の感覚や受け取り方が十分に反映されていないと述べている。大野<sup>20)</sup>は、自閉症の概念が「精神疾患の診断統計マニュアル第3版」(Diagnostic

Statistical Manual of Mental Disorders : DSM-III-R)の提示する網羅的記述で安定し、本態論についての関心が払われなくなったと述べている。つまり、診断基準そのものが、ASDの行動特徴の背景と置き換わってしまうことで、背景の中に学習スタイルまで考えられていないことが推察される。このことが、ASDの行動特徴と背景の混同に繋がっているのではないかと考える。背景を考える時は、診断基準で述べられる行動特徴にとどまるのではなく、ASDの学習スタイルを考慮しなければならないと考える。

本研究では、診断基準は、ASDの学習スタイルと混同されやすいものと考え、あえて、氷山の上に位置すると考えた。しかし、ASDの行動特徴、診断基準、そして学習スタイルは常に意識して区別しておく必要がある。そして、学習スタイルまで把握して支援を考えていくためにも、混同しない形で整理することが非常に重要であると考え。

このことから、ASD児の行動特徴を冰山モデルの分析プロセスに基づき、学習スタイルから理解

し直していくことは、学校内でできることであり、ASD 児の支援を含めて考えていく上で重要であると考え。

## 5. 結論と本研究の限界及び今後の展開について

担任 B が、A 児の行動特徴を「学習スタイル」からとらえられようになるプロセスは、ASD の学習スタイルの知識を深め、TEACCH® の氷山モデルの分析プロセスに沿うことであった。また、沿うことで、ASD の行動の理由を、背景からとらえることに、意識が向きやすくなったと言える。つまり、氷山モデルの分析プロセスを導入した個別の教育支援計画は、ASD の行動特徴を学習スタイルからとらえ、その方略を検討するまでのプロセスを考えやすくするツールになるのではないかとということが示唆された。このことは、前述の連携推進方策でも示されていた ASD 児一人ひとりに沿った、個別の教育支援計画策定の考え方の基本にもつながることである。ASD の行動特徴は環境の影響を受けやすく、変化していくものである。杉山<sup>21)</sup>は、特に自閉症ス

ペクトラム障害はその特異な認知特性を考慮しないと、教育そのものが成立しないと述べている。この生涯続くとされている、ASD 児一人ひとりの異なる学習スタイルを引き継いでいくことが、一貫した支援を行うことに通じると言える。

本研究の限界として、一事例であったという点がある。今回の研究で示唆されたことが、個別の教育支援計画活用に繋がるのかは、今後、多くの事例で検討していく必要がある。さらに、コンサルテーションの方法については、TEACCH® 学校コンサルテーションのレベル I を参考にしたが、その手順や内容については、今後検討の余地がある。

今後の展開については、TEACCH® 学校コンサルテーションの導入と TEACCH® の氷山モデルの分析プロセスを導入した個別の教育支援計画をさらに多くの事例で検討していきたい。そのことで、ASD 児の行動特徴を学習スタイルからとらえていく共通ツールとして、個別の教育支援計画が、提示できるのではないかと考える。

## 倫理的配慮

本研究に関わる録画や録音およびそれらのデータについては、個人が特定されないよう取り扱うこと。研究目的のみに使用すること。また、同意撤回はいつでも可能であり、同意撤回による不利益は一切生じない旨を協力児の保護者及び学校長と対象者に説明書を用いて説明を行い、これらについての同意を文書で得た。本研究は、川崎医療福祉大学倫理委員会の承認を得ている（承認番号20-010）。

## 謝 辞

本研究にご協力くださいました A さんとご家族の皆様、小学校の校長先生はじめ、担任の先生、教員の皆様、療育機関の皆様、そして関係したすべての皆様に心より感謝申し上げます。

## 注

- †1) 診断基準とは、『精神疾患の診断統計マニュアル第5版』（Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders：以下 DSM-5）のことである。
- †2) PEP-3とは、ASD 児の療育や教育の手がかりを得ることを目的とした、心理教育プロフィール（Psycho-Educational Profile, 3:以下 PEP-3）のことである。検査道具を使用し、子どもが楽しく遊ぶ場を直接観察しながらおこなう。判定は、「合格」「芽生え」「不合格」でおこない、「芽生え」の項目に注目する。

## 文 献

- 1) 文部科学省：発達障害者支援法の一部を改正する法律の施行について。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/main/1377400.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1377400.htm), 2020. (2020.9.11確認)
- 2) 文部科学省：家庭と教育と福祉の連携「トライアングル」プロジェクト—障害のある子と家族をもっと元気に—  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1404500.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1404500.htm), 2020. (2020.9.14確認)
- 3) 岡山県教育委員会：第3次岡山県特別教育推進プラン. 2018.  
[https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/552900\\_4405752\\_misc.pdf](https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/552900_4405752_misc.pdf), 2018. (2019.9.14確認)
- 4) 藤井慶博, 高田屋陽子：個別の教育支援計画の作成と活用に関する現状と今後の方策. 秋田教育大学文化学部研究紀要, 教育科学部門, 72, 93-101, 2017.
- 5) 中尾茂樹, 村田健治：日本の個別の指導計画とニューヨーク市の IEP についての比較検証. 教育総合研究叢書, (12), 11-20, 2019.

- 6) Lee TL : TEACCH supported Individualized Education Program in mentally retarded children and autistic children. National Hsin-Chu University of Education, *The 17th Asian Conference on Mental Retardation full paper collection*. Indonesia, 2005.
- 7) UNC SCHOOL OF MEDICINE: TEACCH® Autism Program. <https://teacch.com/>, [2021]. (2021.11.1確認)
- 8) Mesibov GB and Shea V : The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 570-579, 2010.
- 9) ゲーリー・メジボブ著, 佐々木正美, 内山登紀夫, 村松陽子監修: 自閉症の人たちを支援するということ—TEACCH プログラム新世紀へ—. 朝日新聞厚生文化事業団. 第8版, 東京, 2015.
- 10) Schopler E : Principle for directing both educational treatment and research. In Gillberg C : eds, *Diagnosis and treatment of autism*, Springer Science+Business Media, New York, 167-183, 1989.
- 11) ジャック・ウォール, 服巻智子: ジャック・ウォール博士のコンサルテーションの極意—TEACCH 学校コンサルテーションのノウハウに学ぶ—. ASD ヴィレッジ出版, 佐賀, 2010.
- 12) 佐々木正美: 自閉症児のための TEACCH ハンドブック—自閉症療育ハンドブック—. 改訂新版, 学習研究社, 東京, 2008.
- 13) 多賀巖太郎: 脳と行動の初期発達. *発達心理学研究*, 22(4), 349-356, 2011.
- 14) 安達潤, 市川宏伸, 稲田尚子, 宇野洋太, 笠原麻里, 神尾陽子, 小山智典, 近藤直司, 萩原拓, 本田秀夫: ライフステージに応じた自閉症スペクトラム者に対する支援のための手引き. 国立精神・神経センター精神保健研究所, 東京, 2010.
- 15) 高橋美保, 黒田美保, 村山美津子, 廣木彩, 田川薫: 成人の発達障害者を対象とした地域の援助資源を活用するためのプログラム開発. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, 60, 345-361, 2020.
- 16) 伊藤由美, 拓殖雅義, 梅田真理, 石坂務, 玉木宗久: 「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」の補足調査の結果からみた通級指導教室の役割と課題. *国立特別支援教育総合研究所研究紀要*, 42, 27-39, 2015.
- 17) 本田秀夫: 自閉症スペクトラム症の理解と支援—子どもから大人までの発達障害の臨床経験から—. 星和書房, 東京, 2021.
- 18) 大隅典子: 脳からみた自閉症—「障害」と「個性」のあいだ—. 講談社, 東京, 2016.
- 19) 田中学: 発達障害という, カタチのないもの. *音声言語医学*, 61(4), 299-302, 2020.
- 20) 大野裕史, 鈴木千秋, 梅下弘樹, 辰巳佳寿恵, 杉山雅彦: 特殊教育学研究文献目録にみる自閉症研究の動向. *心身障害学研究*, 20, 163-172, 1996.
- 21) 杉山登志郎: 発達障害から発達凸凹へ. 第9回日本小児耳鼻咽喉科学会総会・学術講演会, 35(3), 179-184, 2014.

(2023年7月19日受理)

## A Study of Understanding Cognitive Characteristics of Children with ASD: Using an Individualized Educational Support Plan with the Iceberg Model

Akemi SASABE, Toshiaki SUWA, Koji SHIGEMATSU, Sanae ODAGIRI and Akane SHIMODA

(Accepted Jul. 19, 2023)

**Key words** : individual educational support plan, iceberg model, learning style,  
TEACCH<sup>®</sup> Autism Program, school consultation

### Abstract

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) and the Ministry of Health, Labor and Welfare (MHLW) launched the “Triangle” project to strengthen cooperation between families, education, and welfare. In this project, individualized educational support plans created at schools are positioned as having an important role in understanding and providing consistent support for children with developmental disabilities and other disabilities. However, the use of these plans has not been sufficient. The purpose of this study is to clarify that homeroom teachers can understand the behavioral characteristics of autism spectrum disorder (ASD) children in their class from their “learning styles” using an individualized educational support plan that introduces an analysis process based on the iceberg model of the TEACCH<sup>®</sup> Autism Program (TEACCH<sup>®</sup>), which practices based on the learning styles that are unique to the cognitive functions of children with ASD. In order to deepen the knowledge of autism, school consultations (hereinafter referred to as “consultations”) conducted by TEACCH<sup>®</sup> were introduced. As a result, it was suggested that by deepening the knowledge of ASD and describing individual educational support plans according to the analysis process of the iceberg model, it is possible to view children with ASD from the perspective of their learning styles and consider strategies for their learning styles.

Correspondence to : Akemi SASABE

Medical Corporation Ryoufukai taiyounooka

2174 Ochiai-cho Abe, Takahashi, 716-0061, Japan

E-mail : [a.bon.bon.821@gmail.com](mailto:a.bon.bon.821@gmail.com)

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.33, No.2, 2024 175–186)