

平成13年度 一般研究報告書

自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究 第5巻

平成14年（2002年）3月

<一般研究＝通常の学級における自閉的傾向のある児童の教育に関する研究>

- 20世紀の自閉症教育の展開と歴史
- 自閉症教育研究における欧米諸国の研究成果の影響
- 今後の自閉症の教育施策の方向性について
- 質問紙『通常の学級における自閉症および自閉的傾向のある児童の実態調査』から
- 21世紀の自閉症教育の在り方を探る
 - 情緒障害特殊学級における自閉症教育
 - 情緒障害通級指導教室における自閉症教育
 - 通常の学級における自閉症教育
- 支援付きインクルージョンの提言



ま え が き

国立特殊教育総合研究所分室では、平成12年度から13年度にかけて、一般研究課題として「自閉的傾向のある児童の社会性の発達と教育的支援に関する研究」と、「通常の学級における自閉的傾向のある児童の教育に関する研究」を実施してきた。特に後者は、今年度が最終のまとめの段階である。そこで本報告書は、「通常の学級における自閉的傾向のある児童の教育に関する研究」の成果を中心にまとめたものである。

本報告書は、第 章から第 章までの構成で作成している。主な内容は、20世紀の自閉症教育の展開と歴史から、我が国における自閉症教育の成り立ちとその動向を見直すとともに、21世紀の自閉症教育のより良い方向性を探るために、通常の学級における自閉症教育の実態調査の報告、また、情緒障害特殊学級や通級指導教室、通常の学級における自閉症教育の在り方を実証的に検討した報告、さらに、米国マサチューセッツ州での先進的な自閉症教育の取り組みの報告等をまとめ、今後の自閉症教育の方向性について考察した。

この研究の成果については、まだ課題も数多く残されているが、自閉症教育だけでなく教育全体に対しても役に立つことができれば幸いである。また、今後の研究の進展のためにも、是非とも忌憚のない御意見を頂ければと願う次第である。

本報告書の刊行にあたっては、研究協力機関、研究協力者をはじめ、関係各位から多大な協力をいただいた。心より感謝するとともに、本報告書を有効に活用していただければ幸いである。

平成14年3月

独立行政法人

国立特殊教育総合研究所

分室長 東 條 吉 邦

目 次

まえがき	-----	東條 吉邦	
通常の学級における自閉的傾向のある児童の教育に関する研究	-----	廣瀬由美子	----- 1
第Ⅰ章 20世紀の自閉症教育の展開と歴史	-----	寺山千代子	----- 5
		東條 吉邦	
第Ⅱ章 自閉症教育研究における欧米諸国の研究成果の影響	-----	加藤 哲文	----- 17
ー応用行動分析からのアプローチを中心にー			
第Ⅲ章 今後の自閉症の教育施策の方向性について	-----	東條 吉邦	----- 31
ー文部科学省の『21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）』からー			
第Ⅳ章 質問紙『通常の学級における自閉症および 自閉的傾向のある児童の実態調査』から	-----	廣瀬 由美子	----- 39
第Ⅴ章 21世紀の自閉症教育の在り方を探る			
1 情緒障害特殊学級における自閉症教育	-----	後藤 賢一	----- 55
ー通常の学級へのスムーズな交流を目指した指導・支援の在り方ー			
2 情緒障害通級指導教室における自閉症教育	-----	有澤 直人	----- 67
ー障害の理解啓発のための取り組みー			
3 通常の学級における自閉症教育	-----	井伊 智子	----- 83
ー通常の学級と専門機関の連携による自閉症児への支援ー		廣瀬由美子	
第Ⅵ章 支援付きインクルージョンの提言	-----	林 恵津子	----- 93
ーアメリカ合衆国マサチューセッツ州における自閉性障害児教育の取り組みからー			
研究のまとめと今後の課題	-----	廣瀬由美子	----- 133

通常の学級における自閉的傾向のある児童の教育に関する研究

研究の趣旨及び目的

自閉症及び自閉的傾向のある児童生徒の障害に配慮した教育の場は、知的障害の程度とも関連するが、現状では、知的障害養護学校や知的障害特殊学級、情緒障害特殊学級、情緒障害通級指導教室がある。全知長調査（1994）によると、養護学校における自閉症の児童生徒数の推計では、知的障害養護学校には約 17%の自閉症児が、知的障害特殊学級には 13%の自閉症児が在籍していると推定されている。また、国立特殊教育総合研究所の調査（1996）では、情緒障害特殊学級には約 55%の自閉症児が在籍し、約 28%の自閉症児が通級指導教室を利用していることが明らかになっている。これら特別な場での自閉症教育においては、自閉症及び自閉的傾向のある児童生徒の実態に応じた教育がなされ、その効果もあがっているが、一方の通常の学級においては特殊教育の効果があまり発揮されておらず、通常の学級担任は、彼らの指導において困惑や困難さを感じていることが明らかになっている。¹⁾

さらに、「21 世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」では、通常の学級に在籍している高機能自閉症児らに対して、特別な教育的支援や指導の充実を図るため、その実態や指導方法の確立の必要性が述べられている。またそれを受けて、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」では、小・中学校等の特別支援教育の今後の在り方として、注意欠陥／多動性障害、高機能自閉症等への教育的対応について、特殊学級、通級による指導の今後の在り方について、その他の特別支援教育の課題についてが検討されている。

そこで、この研究では、自閉症及び自閉的傾向のある児童生徒のより良い学校教育実現のために、通常の学級担任の意識や現状での支援状況の調査を含めた、通常の学級における自閉症教育の実態調査をすることで、通常の学級における自閉症教育の問題点や課題を明らかにするとともに、それらを改善するためのシステムの構築や、学級担任への支援の在り方を含めて、特殊学級担任や専門家がどのような連携をとることが望ましいのか、実際の教育現場で可能な方法を実証的に検討していくことを目的とする。

研究の経過及び概要

自閉症及び自閉的傾向のある児童の通常の学級における教育の実態から、今後、自閉症児に有効な、通常の学級における教育方法や支援体制の構築等を明らかにすることが研究の目的である。そこで平成 12 年度は、平成 11 年度に実施した予備調査の結果をもとに、¹⁾通常の学級における自閉症および自閉的傾向のある児童の実態調査 - 小学校通常の学級担任からみた自閉症児の教育の現状と支援について - 」を質問紙調査から実施し、現状での指導方法や支援体制等の課題について検討した。その結果は、関係学会等で報告するとともに、国立特殊教育総合研究所研究紀要の第 29

巻⁹⁾にまとめた。

平成 13 年度は、これらの検討結果を踏まえて、研究協力機関等と連携を図りながら、以下の 3 点を中心に、通常の学級における自閉症児の教育方法や支援方法、学級担任への支援を含めた支援体制の構築等について、実践を通してその有効性を検討した。尚、実践研究の内訳は、情緒障害特殊学級在籍の自閉症児が通常の学級に交流する場合の支援の在り方、通常の学級に在籍し通級指導学級（通級による指導）を利用している自閉症児の支援の在り方、通常の学級に在籍している自閉症児への外部機関の専門家による支援の在り方である。

研究組織

国立特殊教育総合研究所分室一般研究「通常の学級における自閉的傾向のある児童の教育に関する研究」の研究協力機関、研究協力者、研究資料提供者、研究分担者は次に示す通りである。

1. 研究協力機関

東京都江戸川区立下鎌田小学校

茨城県牛久市立向台小学校

2. 研究協力者（五十音順）

有澤 直人 東京都江戸川区立下鎌田小学校 教諭

加藤 哲文 上越教育大学 教授

後藤 賢一 茨城県牛久市立向台小学校

寺山千代子 植草学園短期大学 教授

3. 研究資料提供者（五十音順）

井伊 智子 お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科

鈴木 茂 全国病弱教育研究会 会長

林 恵津子 国立特殊教育総合研究所 分室客員研究員

4. 研究分担者（五十音、本報告編集責任者）

東條 吉邦 国立特殊教育総合研究所 分室長

廣瀬由美子 国立特殊教育総合研究所 主任研究官

文献（平成 12～13 年度の国立特殊教育総合研究所分室一般研究関連報告）

- 1) 廣瀬由美子・東條吉邦・寺山千代子（2000）自閉性障害児を受け持つ担任教師へのコンサルテーションに関する研究(1) 通常の学級担任教師のニーズ（予備調査より）．日本特殊教育学会第 38 回大会発表論文集，356．
- 2) 廣瀬由美子（2001）通常の学級における自閉症児の教育の現状（予備調査より）．教育と医学，49(7)，666 - 668．
- 3) 廣瀬由美子・東條吉邦・寺山千代子（2001）通常の学級における自閉症児の教育の現状 小学校通常の学級担任のニーズを中心に．国立特殊教育総合研究所研究紀要，28，77 - 85．
- 4) 加藤哲文・廣瀬由美子（2001）自閉性障害児を受け持つ担任教師へのコンサルテーションに関する研究(2) 特殊学級担当者研修会を利用したコンサルテーション．日本特殊教育学会第 39 回大会発表論文集，202．
- 5) 廣瀬由美子・東條吉邦・加藤哲文（2001）自閉性障害児を受け持つ担任教師へのコンサルテーションに関する研究(3) 通常の学級担任教師の学習場面におけるニーズと支援状況．日本特殊教育学会第 39 回大会発表論文集，203．
- 6) 東條吉邦・廣瀬由美子・寺山千代子・井伊智子（2001）自閉性障害児を受け持つ担任教師へのコンサルテーションに関する研究(4) 通常の学級担任教師の生活場面におけるニーズと支援状況．日本特殊教育学会第 39 回大会発表論文集，204．
- 7) 東條吉邦・市川宏伸・廣瀬由美子・高橋和子・谷口清（2001）自閉症児への特別支援教育の在り方を考える(1) 特に高機能自閉症、アスペルガー症候群への教育的対応について．日本特殊教育学会第 39 回大会発表論文集，87．
- 8) 廣瀬由美子(2001)自閉症児を受け持つ通常の学級担任への支援の検討 「連携シート」の活用を中心に．日本行動分析学会第 19 回大会発表論文集，46 - 47．
- 9) 廣瀬由美子・東條吉邦（2002）通常の学級における自閉症児の教育の現状(2) 個々の自閉症児の特徴と担任のニーズ．国立特殊教育総合研究所研究紀要，29，129 - 137．
- 10) 東條吉邦（2002）高機能自閉症・アスペルガー症候群への特別支援教育に関する試論 脳の機能としての接近 - 回避判断の特異性の視点から教育的支援の在り方を考える．国立特殊教育総合研究所研究紀要，29，167 - 176．

第 I 章

20世紀の自閉症教育の展開と歴史

20 世紀の自閉症教育の展開と歴史

寺山千代子 東條吉邦
(植草学園短期大学) (国立特殊教育総合研究所)

はじめに

自閉症は、1943年にアメリカの児童精神科医のカナーが、ユニークな症状を示す11人の症例について、「情緒的接触の自閉的障害」という題名の論文を発表したことに始まる。そして翌1944年にカナーは、これを早期幼児自閉症と命名した。また同年、オーストリアの小児科医のアスペルガーは、「幼児期の自閉性精神病質」と題した論文を発表した。なお我が国における自閉症の第1症例は、1952年に驚いたえ子によって日本精神神経学会総会で発表された。

我が国には、カナーの早期幼児自閉症については牧田清志によって紹介され、アスペルガーの自閉性精神病質については平井信義によって紹介された。同じ「自閉」とはいても、カナーとアスペルガーとは、やや異なったものを指していたが(アスペルガーは、自閉的な傾向を持つ精神病質ないし性格異常的な概念として用いた)、同じ「自閉」という語が使用されたため、教育界では同じものとして理解された。なお、自閉症と診断された子どもを、カナー型とアスペルガー型とに区別して呼んだ時代もある。昭和40年代には、言葉があって比較的軽い子どもをアスペルガー型自閉症と称し、それ以外はカナー型自閉症と呼ぶ傾向があった。このような渦中、1969年に開かれた「自閉症研究会議」で、牧田によって自閉的特徴を主症状とする患児を包括して「自閉児」と呼ぶことが提案された。医学界では「自閉児」という呼称は定着しなかったが、教育界では「自閉児」という呼称が、その後かなり用いられるようになった。特に文部科学省では、「自閉児」という呼称を用いてきた。

その後、アスペルガー型自閉症は、しばらくは話題に登らなくなっていたが、1976年にイギリスのウィングが、その著書「早期小児自閉症」の中で、アスペルガー症候群という用語でアスペルガーの自閉性精神病質の概念を紹介した。さらにウィングが1981年に発表した「アスペルガー症候群」という論文は大きな反響をよんだ。その後、WHOによる国際疾病分類(ICD-10)では「アスペルガー症候群」として、また米国精神医学会の刊行しているDSM- (精神疾患の診断・統計マニュアル)では「アスペルガー障害」として正式に位置付けられている。

自閉症教育に向けての初の実態調査

自閉症についての文部省(現、文部科学省)としての初の実態調査は、昭和42年(1967年)に実施された。この調査(児童生徒の心身障害に関する調査)は第1次と第2次に分けられて行われており、第1次調査は昭和42年6月に、第2次調査は同年10月に実施された。この調査では、障害の種類として新たに言語障害、情緒障害を加え、ここで自閉症は情緒障害の中に位置付けられた。

第1次調査の対象は、全国の公立小・中学校(特殊学級を含む)の全ての児童生徒であり、各障

害については、その基準に従って学級の担任が（必要に応じて養護教諭や校医等の意見を参考に）チェックしている。障害別基準によると、「情緒障害」の児童生徒というのは、「知能が普通かそれ以上あり、明確な身体的な障害がないもの」としている。この調査の結果、義務教育該当年齢人口約千四百万人のうち、「心身に障害があるか、またはその疑いがある」とされた児童生徒の総数は、小学校と中学校合わせて82万6259人となった。情緒障害児は小学校で4万3723人、中学校で2万756人で、合せて6万4479人であった。障害別の構成比でみると、情緒障害は精神薄弱、病弱・身体虚弱に次いで第3位となった。

第2次調査では、第1次調査でチェックされた児童生徒について、さらに精密な調査を行っている。この調査は、対象とされた児童生徒の全数ではなく抽出で行っている。判別には、学級担任と専門家が行った。「情緒障害」の部門の内訳は、緘黙の疑い（13%）が最も多く、精神病の疑い（5%）、自閉症の疑い（5%）と続くが、何れにも分類されない「その他」が一番高い数値（67%）を示している。この調査から、情緒障害児の出現率として0.43%という数値が出された。

この調査後の昭和44年3月に「特殊教育の基本的な施策のあり方について（報告）」が出され、さらに、特殊教育拡充の施策の中では、「視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、情緒障害などの特殊学級については、対象とする児童生徒の数が少なく地域的に点在していることから、その実情をじゅうぶんに把握し一定地域の児童生徒を対象とする特殊学級の適正な設置を図ること。また、これらの特殊学級は、特殊教育諸学校または医療機関と提携のもとに運営されるようにすること」が述べられている。また、中央教育審議会の答申を受けて、文部省では昭和47年度を初年度とする特殊学級10年計画を策定した。この基本になったのが、先程の調査結果の情緒障害児の出現率0.43%であり、そのうち特殊学級で教育を受けることが望ましい児童生徒の出現率は0.06%とされ、10年後の昭和56年度の対象者を9830人と推定している。さらに、人口20万以上の都市に情緒障害特殊学級を設置することとし、特殊学級の編成設置が困難な地域に点在する該当の児童生徒に対しては、専門教師の学校巡回指導方式を取り入れることを検討するとしている。

なお東京都では、昭和43年度に、都内の小学校の在籍児童及び就学猶予・免除児童（6～11歳）を対象として、都立教育研究所が自閉症児の実態調査を行い、第2次調査では、自閉症を疑われている児童に対して専門医による直接的な診断が実施されている。

自閉症児を対象とした学級の始まりと展開

1. 情緒障害特殊学級の設置をめぐる

自閉症児の教育が教育界で問題になり始めたのは、昭和30年代後半から40年代前半である。東京では、通常の学級で自閉症児を指導している教師が集まって「自閉症と言われる子の担任の会」が昭和40年に設立されたが、実際に自閉症児のための学級が開設されたのは昭和44年である⁶⁾¹⁰⁾

我が国で第一番目の自閉症児のための学級は、東京都杉並区立堀之内小学校内に設けられた特殊学級（堀之内学級）である。この学級は、従来の「精神薄弱特殊学級」と区別して「情緒障害特殊学級」とされた。学級の名称は情緒障害とされているが、その対象は、自閉症児あるいは自閉的傾

向の児童である。このとき特殊学級の名称を情緒障害としたことで、教育現場では「自閉症＝情緒障害」と考えられるようになり、これが自閉症と情緒障害の概念に混乱が生ずる原因の一つとなる。

なお、この学級が開設されるようになった大きな原動力としては、自閉症児の親の会の活動があげられる。自閉症児親の会が昭和 44 年 4 月に発行した会報によると、「杉並区に自閉症児のための特殊学級誕生」が会の運動の成果として報告されている。もう一つの原動力としては、「自閉症と言われる子の担任の会」が母体となって昭和 42 年に設立された「東京都公立学校情緒障害児教育研究会」の活動がある。この動きは、昭和 43 年に「全国情緒障害教育研究会」へと発展し、現在に至っており、我が国の情緒障害教育の支柱となっている。

なお、この「堀之内学級」は、通常の学級に在籍する児童が週 2 日程度通級して、障害の改善・克服を目的とした特別な指導を受けるという「通級方式」の学級として開設された。この背景には、「自閉症児は潜在的には高い能力を有するので、治療教育によって自閉性さえ改善されれば普通の子になる」という当時の親や一部の専門家による自閉症観があった¹⁸⁾。

しかし現実には、自閉症児の多くに知的障害が伴っていることが理解されるようになると、自閉症児の教育は、通級方式のみの対応では困難な場合が多いことが明らかになり、「固定方式の特殊学級(児童生徒の在籍が特殊学級にある)」や知的障害養護学校で教育を受けるケースが増えていった。そして、通級による指導が実際に制度化されたのは、堀之内学級が開設されて 24 年目の平成 5 年(1993 年)のことであった。

2. 情緒障害特殊学級の変遷と現況

昭和 44 年度に設置が開始された情緒障害特殊学級は、発足当初は自閉的な児童に限って教育が行われていたが、学級の名称を「情緒障害」としたことで、その後、時間の経過とともに、いわゆる心因性の情緒障害の児童生徒が増加していった。

また上述したように、発足当初の学級では、通常の学級に在籍する児童が通級指導を受けるという「通級方式」が試みられていたが、制度の上では平成 5 年度まで、この方式は認められなかった。しかし実際には、制度上の通級指導が認められない間も、運用上は通級による指導を実施していた学級もあり、「通級制情緒障害特殊学級」「固定制情緒障害特殊学級」「通級・固定併用制情緒障害特殊学級」という用語も使われてきたという経過がある。

東京都に情緒障害特殊学級が作られたことを契機として、全国に情緒障害特殊学級が広がっていった。文部省の全国調査で情緒障害特殊学級としての記載が開始されたのは、昭和 52 年度からである。それ以降平成 11 年度まで、毎年 5 月 1 日現在での小学校及び中学校における情緒障害特殊学級の学級数と在籍児童生徒数の推移を表 1 に示した。

この表に示されるように、学級数は、小・中学校ともに、年々増加する傾向を示しており、平成 12 年(2000 年)度には 6,598 学級に達し、在籍児童生徒の人数も、この 20 年間で約 2.5 倍となったが、1 学級あたりの児童生徒数は減少する傾向を示している。昭和 52 年度には 1 学級あたりの人数が、小学校では 5.1 人、中学校では 5.0 人であったのが、平成 12 年度には 1 学級あたりの人数が、小学校 2.7 人、中学校 2.5 人に減少している。

表1 情緒障害特殊学級数・児童生徒数の推移

年度	小学校		中学校	
	学級数	児童数	学級数	生徒数
1977(昭和 52)	710	3,597	171	857
1978(昭和 53)	884	4,310	214	1,003
1979(昭和 54)	1,034	4,981	255	1,205
1980(昭和 55)	1,221	5,801	312	1,436
1981(昭和 56)	1,423	6,580	373	1,649
1982(昭和 57)	1,615	7,328	452	2,018
1983(昭和 58)	1,782	7,820	552	2,458
1984(昭和 59)	1,894	8,203	650	2,912
1985(昭和 60)	2,013	8,348	764	3,398
1986(昭和 61)	2,156	8,434	868	3,629
1987(昭和 62)	2,227	8,104	970	3,941
1988(昭和 63)	2,287	7,706	1,040	3,995
1989(平成元)	2,304	7,515	1,114	4,028
1990(平成 2)	2,339	7,247	1,173	4,068
1991(平成 3)	2,389	7,156	1,208	4,015
1992(平成 4)	2,476	7,197	1,255	3,919
1993(平成 5)	2,617	7,420	1,301	3,907
1994(平成 6)	2,825	7,856	1,325	3,781
1995(平成 7)	3,059	8,422	1,405	3,883
1996(平成 8)	3,288	9,000	1,469	3,950
1997(平成 9)	3,608	9,808	1,547	4,052
1998(平成 10)	3,871	10,809	1,625	4,264
1999(平成 11)	4,305	11,699	1,759	4,461

なお、全国情緒障害教育研究会が平成12年3月に実施した実態調査(879校の抽出調査であり、有効回答数は492校)では、「固定制」の情緒障害特殊学級が全体の76%を占め、「通級制」が10%、「通級・固定併用制」が14%を占めると報告²¹⁾されている。またこの報告では、児童生徒の29%が自閉症であるとされている。

一方、国立特殊教育総合研究所の情緒障害教育研究部が平成8年度に行った情緒障害特殊学級の実態調査(有効回答数は1,448校)では、得られた回答における児童生徒3,928人のうち2,240人(57%)が自閉症であり、このうち1,304人(全体の33%)が医師の診断を受けていたと報告されている⁶⁾。また、国立特殊教育総合研究所分室が平成9年度に実施した首都圏の情緒障害特殊学級を対象とした実態調査からは、得られた回答における児童生徒1,211人のうち496人(41%)が自閉症あるいは自閉的な傾向と報告されている¹⁵⁾。

表1のように、平成12年(2000年)5月1日現在、わが国の情緒障害特殊学級の在籍児童生徒の人数は全体で17,508人⁹⁾であるので、上述の抽出調査の結果などの数値から、このうちの40%が自閉症であると見積もれば、全国では約7,000人の自閉症児が情緒障害特殊学級に在籍しているものと推定される。

自閉症教育の方法と内容の変遷

1. 自閉症の概念とその展開

自閉症の概念は、この半世紀の間にかんがりの変遷を経てきた。このことは、治療面や教育面に、さらには自閉症児の保護者にも大きな影響を与えてきた。

「自閉」という用語は、1911年にプロイラーが精神分裂病の病態を表す症状の一つとして用いたのを、このような特徴を示す子どもたちにカナーが「早期幼児自閉症」と命名したことによる。カ

ナー自身も、もっとも早い時期にあらわれる精神分裂病とみなしていた時期もあり、1956年にアイゼンバークとともに、早期幼児自閉症を精神分裂病の枠内に置くことを提案している。

早期幼児自閉症と精神分裂病に関しては、1960年代頃までは、ほとんど同義語的に用いられていたということであるが、1970年代になってラターを始め英国の研究者たちを中心に、自閉症児と精神分裂病の相違が明らかにされた。自閉症と精神分裂病が異質である理由として、自閉症は精神分裂病に比較して発症年齢が早いこと、成人に達しても妄想や幻覚がないこと、性差があることなどが上げられている。表2は、自閉症の概念や原因論の変遷と、治療技法・教育的対応技法の変遷をまとめたものである。

表2 自閉症の原因論と対応技法の変遷

原因論（仮説）の変遷	年代	治療技法・教育的支援方法の変遷
<ul style="list-style-type: none"> ・精神分裂病の最早期発症説 ・心因説 <ul style="list-style-type: none"> ・ 誤った育児法による発症説 ・ 親の性格，家族関係の問題説 (1960年代中頃から心因説を否定する研究が増加)	1940 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 受容的，非指示的な遊戯療法や精神療法 ・ 親のカウンセリング，育児指導
<ul style="list-style-type: none"> ・ 脳障害説〔脳障害の想定部位〕 ・ 言語・認知障害説〔左半球〕 ・ 情動障害説〔大脳辺縁系〕 	1970 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 抗てんかん剤や種々の脳機能調整剤の投薬 ・ 感覚統合療法 ・ 機能訓練 ・ 言語療法
<ul style="list-style-type: none"> ・ 心の理論障害説〔前頭，側頭〕 ・ 実行機能障害説〔前頭前野〕 	1980 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 行動療法 ・ 抱っこ法 ・ 応用行動分析 ・ T E A C C Hプログラム ・ 環境の構造化 ・ 心の理論の指導 ・ 動作法 ・ 社会技能訓練 ・ 社会的ストーリー(social stories)技法
	1990	

2. 原因論の変遷と療育・教育方法の変遷

自閉症の原因は、親の養育態度を含めた環境的なものであるとする考え方が、当初20年間には強かった。この背景には、カナー自身が11症例についての記述の中で、親の養育態度が知的で冷たいことに触れていることが一つの要因になったと考えられる。他人との感情的な接触が持てないという子どもについて、精神分析的な立場の研究者たちは、自我の欠陥に重きを置くか、あるいは環境要因に重きを置くかなどし、防衛機制として自閉症状を考えていた。従って、自閉の機制によって他人との接触を絶った子どもたちであるから、この自閉の機制から彼らを解放して疎通性をはかるのが最良の方法と考えた。我が国でも初期には、自閉症児に、主として遊戯療法が行なわれた。これは、ロジャースの提唱した非指示的精神療法を子どもの遊びを通して適応していこうとしたもので、特にアクスラインの遊戯療法が取り入れられた。

自閉症の原因が、親の養育態度を含めた心因的なものとされていた時代には、教育よりも心理療法的なアプローチが主として試みられていた。しかし、当時の教育現場では、このような心理的な

立場での対応が展開されていなかった経緯もあって、この考えが浸透するにはかなりの時間がかかった。そして、この考えが理解されはじめた 1970 年代になって、ラターらを中心に、自閉症は中枢神経系に何らかの障害を持つことが示唆されるようになった。これが医学関係者の一般的な見解として受け入れられるようになり、同時に、療育・教育の方法をめぐって大きな転換が起こった。

つまり、1960 年代に実施された様々な研究から、親の性格や家族関係に問題はなく、乳幼児期の養育の失敗も認められないとする見解が次第に有力となった。一方、自閉症児の臨床像の追跡研究からは、言語面の障害は思春期になっても重篤なまま残る場合が多いこと、脳波異常やてんかん発作を合併する症例が年長になるにつれ増加すること、自閉症の諸症状と、失語、失認、失行といった脳障害の症状が類似していることなどが知られるようになった。そして、自閉症の本態は脳障害による言語・認知機能の発達不全であり、情緒的・対人的な障害は二次的に生じるとする解釈（言語・認知障害説）が、1970 年代には主流となった。このような自閉症の原因論の変化は、コペルニクスの転回とも呼ばれている。さらに、脳研究の技法の多様化と、その飛躍的な進歩といった時代的背景の中で、1970 年代から現在まで、自閉症児の脳の機能的・器質的な異常を、神経生理学的、生化学的、形態学的に示唆する多数の研究が発表され、自閉症の原因は生育環境にあるのではなく、脳の発達の歪みにあると言われるようになってきた。

自閉症児への治療的・教育的対応に関しても、1970 年代以降は、感覚統合療法、音声言語や視覚言語の指導、行動療法、抗てんかん剤や種々の脳機能調整剤の投薬といった脳の言語・認知機能の改善を意図した対応が主流となり、それまでの受容的、非指示的な遊戯療法や精神療法に取ってかわった。また、応用行動分析の技法や T E A C C H プログラムに代表されるように、環境の物理的構造化やスケジュールの視覚的構造化など、自閉症児にとって理解しやすい学習環境・生活環境をつくるのが非常に大切であると言われるようになってきた。しかしながら、脳のどの部位にどのような機能不全があるのかについては、脳障害説が提起されてから約 30 年が経過した現在でも、未だ特定されていない。

一方、多様な治療技法が提起される中で、抱っこ法をはじめ、対人的接触を積極的に図ることが、自閉症の症状形成をかなり抑える働きがあるといわれるようになってきた。また、知的な障害の軽微な高機能自閉症児、あるいは、行動療法的な対応などで言語・認知面の学習が進んだ自閉症児でも、社会性や対人関係の発達には大きな問題が残ることが、成人期までの追跡的研究から明らかになってきた。

1980 年代には、乳幼児精神医学への関心の高まりとともに、自閉症の原因論を再検討する動きが強まり、自閉症児の脳には脆弱さがあることは事実であろうが、その症状形成には、環境的な要因、とくに親子相互作用の不十分性も関与するといった解釈も提出され、言語・認知機能の発達障害が自閉症の一次障害であるとする見解に批判的な研究が 1980 年代の中頃から増えてきた。例えば、ホブソンは「情動障害説」を、パロン-コーエンらは「心の理論障害説」を提唱し、自閉症児の対人行動や社会性の発達の問題が重視されるようになってきた^{3) 4) 5)}。情動障害説では、対人的な情緒発達の障害こそが自閉症の本質であり、言語や認知の障害は、愛着をはじめとした対人関係の不全から派生するとされ、心の理論障害説では、自閉症の一次障害は他者の表象を表象できない（他者

の心を察知できない) ことにあるとされている。このように、情緒や対人関係の障害への関心が高まってきたのが 1980 年代後半からの自閉症研究の動向であり、このことはカナーへの回帰とも呼ばれている。

対人関係や情緒発達といった領域への関心の高まりは、必然的に、言語・認知機能には問題の少ないタイプの自閉的な障害に関する研究を喚起し、アスペルガーの業績の評価へと繋がった。なお近年になって、自閉症やアスペルガー症候群にみられる社会的な問題への治療的・教育的対応に関しては、社会技能訓練や社会的ストーリーなどの技法が有効であること²⁾が知られるようになってきており、TEACCHでもこのような技法が活用されている。

自閉症児を対象とした学校教育の場の展開

昭和 44 年に情緒障害特殊学級が設置されたものの、自閉症児の実際の教育の場としては、養護学校もかなり利用されるようになっていく。また一方では、保護者の統合教育への強い期待から、特殊教育を受けずに通常の学級に在籍する自閉症児も少なくない現状がある。現時点における自閉症児の学校教育の場は、概ね表 3 のようになっている。

表 3 自閉症児の学校教育の場
通常の学級在籍のみ
通常の学級在籍 + 情緒障害通級指導教室
通常の学級在籍 + 言語障害通級指導教室
情緒障害特殊学級在籍 (+ 通常の学級との交流)
知的障害特殊学級在籍 (+ 通常の学級との交流)
知的障害養護学校在籍 (+ 小・中学校との交流)
病院内・施設内学級在籍 (病院や施設から通学)

以下、情緒障害特殊学級、知的障害特殊学級、知的障害養護学校、情緒障害通級指導教室、通常の学級での自閉症教育の概要について述べる。

1. 情緒障害特殊学級での自閉症教育

前述したように、情緒障害特殊学級は自閉症児のための学級として発足したが、その後、自閉症児の占める割合は減少の傾向にある。平成 9 年度に国立特殊教育研究所分室が行った、首都圏の情緒障害特殊学級を対象とした実態調査¹⁵⁾(有効回答数は小学校 181 校、中学校 68 校)でも、そうした傾向が示されている。この調査結果から、小学校の情緒障害特殊学級の児童の約半数が自閉症あるいは自閉的な傾向を示す児童であることがわかった。一方、中学校の生徒は約半数が不登校の傾向を示す生徒であり、自閉症あるいは自閉的な傾向を示す生徒は 21% と少なかった。また最近では、学習障害や ADHD など、多様な児童生徒の在籍が増加している。

なお、小学校段階で情緒障害特殊学級で指導を受けていた自閉症児の多くは、中学校段階になると知的障害養護学校に進学していく傾向にある。また、中学校の情緒障害特殊学級の中には、開設当初から不登校児を対象としているところもある。

情緒障害特殊学級では、近年、個に応じた指導が重視されている。新しい学習指導要領では、自立活動において個別の指導計画を作成することになっている状況を踏まえ、上述の実態調査では、

首都圏の情緒障害特殊学級における個別指導の実施状況および個別の指導計画作成状況について調査¹⁵⁾したが、新学習指導要領が告示される前の平成9年度においても、かなり多くの情緒障害特殊学級で個別指導が実施され、個別の指導計画が作成されていたことが明らかとなった。在籍する児童生徒の全員に対して個別指導を実施していた情緒障害特殊学級は、小学校で8割、中学校で5割を越え、個別の指導計画も、ほぼ半数の学校で児童生徒の全員について作成されていた。一方、個別指導を全く実施していないと回答した情緒障害特殊学級は、小学校では5%、中学校では12%と僅かであった。また、個別の指導計画を全く作成していないとの回答は、小学校では15%、中学校では35%であった。

2. 知的障害特殊学級での自閉症教育

情緒障害特殊学級が発足したのは昭和44年度であるが、それ以前から、知的障害特殊学級(当時の名称は精神薄弱特殊学級)の中で知的障害を伴う自閉症児への教育的対応が行われてきた。現在、知的障害特殊学級に自閉症児が在籍している背景をみると、知的障害の程度が比較的重い場合、あるいは同じ学校内に情緒障害特殊学級が設置されていない場合が多いが、これは、就学指導での基準によるところが大きいと考えられる。

知的障害特殊学級に占める自閉症児の割合に関して、全日本特殊教育連盟が昭和59年度に実施した調査からは、調査対象となった小・中学校の精神薄弱(現・知的障害)特殊学級に在籍する児童生徒11,751人のうち1,295人(11%)が「自閉を併せ持つ」と報告²²⁾されている。また、国立特殊教育総合研究所の知的障害教育研究部が平成9年度に行った、全国の知的障害特殊学級の実態に関する抽出調査(有効回答数1,091校)では、得られた回答における児童生徒3,418人のうち457人(13%)が自閉症と報告⁵⁾されている。しかし、知的障害特殊学級は学級数が多い(平成12年5月現在で16,431学級⁹⁾)ことなどの理由から、知的障害特殊学級における自閉症児の教育に関する全体像は明らかではなく、自閉症児の在籍比率についても、その見解にはかなりの幅がある。

わが国の小・中学校の知的障害特殊学級の在籍児童生徒数は、平成12年5月現在48,712人⁹⁾であるが、上述の調査結果などの数値から、このうちの15%が自閉症であると見積もるとすれば、全国では、約7,300人の自閉症児が知的障害特殊学級に在籍しているものと推定され、この数字は、情緒障害特殊学級に在籍する自閉症児の人数とほぼ並ぶと考えられる。

知的障害特殊学級では、自閉症児を対象にした特別な指導計画は立てにくいと考えられるが、実際の指導場面では自閉症児の個々の実態に合わせて配慮がなされている場合も少なくない。また、行動面で問題が目立つ自閉症児には、個別に指導している学級もある。なお、平成9年度に実施された知的障害特殊学級の実態調査(前述)では、小学校の82%、中学校の69%で個別の指導計画が作成されていたと報告⁵⁾されている。

3．知的障害養護学校での自閉症教育

知的障害養護学校では、自閉症児のための学級を編制しているところは少なく、ほとんどが少数の学級で複数の教師による指導が実施されている。試行として、自閉症学級を編制した養護学校や、自閉症児のための「養護・訓練」(現、自立活動)の専任教員を配置している養護学校もある¹⁰⁾。

自閉症児については、養護学校の中学部へは小学校の情緒障害特殊学級からの進学者が多くなっており、さらに高等部になると、中学校の知的障害特殊学級に在籍していた自閉症児や、通常の学級に在籍していた高機能自閉症やアスペルガー症候群などの生徒が教育を受ける場ともなっている。

知的障害養護学校に在籍する自閉症児の割合は、義務制実施前の昭和 49 年度「心身障害児の発達状態に関する調査」(国立特殊教育総合研究所)によると、公立の知的障害養護学校(当時、精神薄弱養護学校)小学部に在籍している児童 6,463 人のうち、自閉症を疑われている児童は 568 人(9%)であったが、義務制実施直後の昭和 55 年に全国精神薄弱養護学校長会がまとめた「精神薄弱養護学校における自閉児またはその疑いのある児童生徒およびその処遇の実態についての調査」では、15%(全国の精神薄弱養護学校小学部・中学部在籍者 35,467 人のうちの 5,263 人)となっている¹⁷⁾。この養護学校教育の義務化以降、知的障害養護学校に在籍する自閉症児の割合は増加し、近年では 20~30%程度を占めるといわれている。なお、昭和 62 年(1987 年)に行われた国立特殊教育総合研究所の精神薄弱教育研究部による調査(有効回答数は 202 校)では、小学部の児童の 29%が自閉症または自閉傾向のある児童(医師の診断は 15%)であり、中学部では 29%(医師の診断は 14%)、高等部では 22%(医師の診断は 12%)が自閉症または自閉傾向のある生徒であることが報告⁷⁾されている。また、国立特殊教育総合研究所特別研究「年長自閉症児の進路指導に関する研究」によれば、調査対象となった平成 6 年度の知的障害養護学校中学部の卒業生(有効回答数は 55 校、455 人)のうち自閉症児は 30%であり、高等部の卒業生(有効回答数は 146 校、3,345 人)のうち自閉症児は 24%と報告¹²⁾されている。さらに、「自閉の生徒の就労研究会」による調査研究の報告書によれば、平成元年度から 6 年度までの知的障害養護学校高等部の卒業生 34,304 人のうち 7,368 人(21%)が「自閉」と報告³⁾されている。

平成 12 年 5 月 1 日現在の、わが国の知的障害養護学校小学部及び中学部在籍児童生徒数は、全体で 29,517 人⁹⁾であり、上述の調査結果などの数値から、このうち 25%が自閉症であると見積もれば、全国では約 7,400 人(1 学年あたりでは 820 人)の自閉症児が小学部・中学部に在籍しているものと推定される。また、高等部の在籍生徒数は 27,513 人であり、このうち 25%が自閉症であると見積もれば、全国では、約 6,900 人(1 学年あたりでは 2,300 人)の自閉症児が知的障害養護学校の高等部に在籍しているものと推定される。なお、1 学年あたりの推定在籍人数が高等部で急増するのは、上述したように、主に中学校の特殊学級からの進学のためである。

4．情緒障害通級指導教室での自閉症教育

通級による指導が制度化されたのは平成 5 年度からである。通級による指導は、個別指導を中心とした特別の指導をきめ細かに、弾力性を持って提供する教育である。この教育の対象となる児童生徒は、通常の学級での学習に概ね参加でき、一部、特別な指導を必要とする者、すなわち、小学

校または中学校の通常の学級に在籍する心身に軽度な障害がある者とされている。教育課程については、心身の故障に応じた特別の指導（心身の故障の状態の改善又は克服を目的とする）としているが、特に必要があるときは、心身の故障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も含めている。従来このような児童生徒は、通常の学級で配慮のもとに指導が行われてきたが、通級による指導が制度化されたことにより、さらにきめ細かな個別指導が可能になった。

以下、国立特殊教育総合研究所分室が平成9年度と11年度に実施した、情緒障害通級指導教室に関する調査の結果を中心に、情緒障害通級指導教室における自閉症児教育の概要について述べる。平成11年度の調査では、情緒障害通級指導教室を設置している全国の小・中学校を対象に、通級による指導を受けている児童生徒数、教員数、児童生徒の行動上の特徴（障害の実態）、指導の実態等に関して調査を実施した。調査票の回収率は、小学校93%（123校）、中学校98%（42校）であった。

その結果、小学校の通級指導教室で指導を受けている児童の行動上の特徴については、自閉症あるいは自閉的な傾向のある児童が全体の28%を占め、設置校1校当たり約4人と最も多いが、学習障害あるいは学習上に問題のある児童（全体の16%）や、多動・自傷・攻撃的な行動などの問題行動をもつ児童（全体の17%）の通級も、最近では増加している傾向が認められた。一方、中学校では不登校傾向のある生徒が全体の63%を占め、学年が上がるほど人数が多くなることが認められた。これに対し、自閉症あるいは自閉的な傾向をもつ生徒は全体の僅か8%を占めるにとどまっており、中学校の情緒障害通級指導教室は、自閉症児の教育の場とはいえない現状にあることが示された。

また、平成9年度に実施した、通級指導教室における個別指導及び個別の指導計画に関する実態調査の結果¹⁷⁾から、通級指導教室における週当たりの指導時間の平均値は、小学校で5時間、中学校で13時間と、通級による指導の制度化に当たっての想定（2.4時間）よりかなり長くなっていることがわかった。また、個別指導の実施率は、小学校で86%、中学校で78%であり、個別指導を受けている児童生徒の個別の指導時間の平均値は、小学校で2時間、中学校で6時間であった。指導の形態は、個別指導と小集団指導を組み合わせるという回答が7割に達している。指導の内容は、養護・訓練と教科の学習を組み合わせるとの回答が7割弱と最も多く、養護・訓練中心は3割であった。また、特定の治療教育的な技法によらず、個々の児童生徒の障害特性に応じて多様な指導方法を取り入れている通級指導教室学級が多かった。個別指導に関する調査結果からは、個別指導を児童生徒の全員に対して実施している通級指導教室は、小学校では75%、中学校では61%に達し、全く実施していないとの回答は極めて少なかった。個別の指導計画の作成に関しては、半数以上の学校において児童生徒全員に対して計画を文書で立案していた。

5. 通常の学級での自閉症児教育

国立特殊教育総合研究所分室では、最近、通常の学級における自閉症児の教育の現状について質問紙調査を実施した。平成13年2月に実施した調査²⁾では、首都圏の小学校478校にアンケート用紙を配布し、347校（73%）の通常の学級の担任から回答を得た。そのうち、自閉症及び自閉的傾向のある児童は不在という回答を除いて、184人の担任から有効回答を得た。対象となった184

人の自閉症及び自閉的傾向のある児童のうち、通級指導教室などの特殊教育の場を全く利用していない児童は 37 人（20%）であった。対象となった児童の学力については、国語，算数，理科，社会，生活科の各々の学力が「当該学年以上」「当該学年程度」「1 学年遅れ程度」「2 学年以上の遅れ」の 4 段階評定で回答を求めた。その結果，全ての教科が「2 学年以上の遅れ」の低学力の自閉症児が 39%（184 人のうちの 72 人）にもものぼることが明らかになった²⁾が，高い学力を有する自閉症児を指導している担任の多くも，「対象児童の行動上の問題」で困難を感じており，「自閉症児教育に関する研修の必要性」と「指導手引書の必要性」が強く望まれていることが明らかになった²⁾。

通常の学級での自閉症児の指導は，学校によっては特別な教員を配置するところもあるが，担任の大半は指導内容や具体的な対応に困難を感じているのが現状である。また，自閉症の理解が十分でないケースも多く，通常の学級での自閉症児教育の現状は，教師にとっても自閉症児にとっても厳しいものがあり，教育施策上の改革が切望されている。

通常の学級に占める自閉症の児童生徒の比率は明らかにされていないが，Wing（1996）¹⁶⁾のいう“広義の高機能自閉スペクトラム”の有病率（1 万人あたり 71 人）を用いて推計すれば，平成 12 年 5 月 1 日現在のわが国の義務教育段階の児童生徒 11,520,797 人⁹⁾のうち 81,800 人が該当することになり，これは 1 学年あたりに換算すれば 9,100 人ということになる。近年，通常の学級に在籍している学習障害児への教育的対応については，その検討が本格的に開始されたが，同時に，通常の学級での自閉症児への支援体制も確立されるよう期待したい。

文 献

- 1) 廣瀬由美子・東條吉邦・寺山千代子（2001）通常の学級における自閉症児の教育の現状 小学校通常の学級担任のニーズを中心に . 国立特殊教育総合研究所研究紀要，28，77-85.
- 2) 廣瀬由美子・東條吉邦（2002）通常の学級における自閉症児の教育の現状(2) 個々の自閉症児の特徴と担任のニーズ . 国立特殊教育総合研究所研究紀要，29，129-137 .
- 3) 自閉の生徒の就労研究会（1996）自閉の生徒の就労援助に関する調査研究 .
- 4) 河合康（1997）アメリカ合衆国全障害児教育法と I E P . 発達障害研究，19(2)，110-121 .
- 5) 国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部（2000）知的障害特殊学級における教育課程および指導方法に関する調査報告書 .
- 6) 国立特殊教育総合研究所情緒障害教育研究部（1998）全国小・中学校情緒障害特殊学級及び通級指導教室についての実態調査報告書 .
- 7) 国立特殊教育総合研究所精神薄弱教育研究部（1987）自閉児とその学級経営に関する調査報告書 .
- 8) 宮崎直男（1997）日本の特殊教育における「個に応じた指導」の歴史的概観 . 発達障害研究，19(2)，99-109 .
- 9) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2001）特殊教育資料（平成 12 年度） .
- 10) 森下勇（2000）自閉性障害児の「養護・訓練」専任体制の意義と役割 知的障害養護学校実態調査から . 障害者問題研究，28(2)，177-186 .

- 11) 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2001) 21 世紀の特殊教育の在り方について (最終報告) ~一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について~ .
- 12) 小塩允護・東條吉邦・寺山千代子・武居孝男 (1996) 精神薄弱養護学校における年長自閉症児の進路指導に関する調査研究 . 国立特殊教育総合研究所特別研究『年長自閉症児の進路指導に関する研究』最終報告書 , 5-29 .
- 13) 寺山千代子 (1989) 情緒障害学級の成立過程の比較研究 東京・大阪を中心にして . 国立特殊教育総合研究所研究紀要 , 16 , 27-35 .
- 14) 寺山千代子・東條吉邦 (2001) わが国の自閉症をめぐる状況 < > 自閉症と学校教育 . 自閉症と発達障害研究の進歩 , 5 , 332-341 .
- 15) 寺山千代子・東條吉邦・長谷川安佐子 (1999) 情緒障害特殊学級における個別の指導について . 国立特殊教育研究所研究紀要 , 26 , 137-144 .
- 16) 寺山千代子・東條吉邦・篠田晴男 (1997) 通級指導教室の動向とその分析 情緒障害教育を中心に . 国立特殊教育総合研究所研究紀要 , 24 , 149-155 .
- 17) 東條吉邦・寺山千代子・紺野道子 (1999) 通級指導教室の動向とその分析(2) 情緒障害通級指導教室における個別指導の実態を中心に . 国立特殊教育総合研究所研究紀要 , 26 , 129-136 .
- 18) Wing, L. (1996) The Autistic Spectrum. Constable and Company Limited, London.
- 19) 全国情緒障害教育研究会 (1994) 学校における自閉児指導 . 日本文化科学社 .
- 20) 全国情緒障害教育研究会 (1999) 個性的に生きる 自閉症児成長の道すじ . 日本文化科学社 .
- 21) 全国情緒障害教育研究会調査研究部 (2001) 情緒障害学級および通級指導教室に関する全国実態調査 . 全情研会報 , 第 64 号 , 74-84 .
- 22) 全日本特殊教育連盟 (1986) 「精神薄弱特殊学級の実態」調査報告書 .

第Ⅱ章

自閉症教育における 欧米諸国の研究成果の影響 —応用行動分析からのアプローチを中心に—

自閉症教育研究における欧米諸国の研究成果の影響

応用行動分析学からのアプローチを中心に

加藤哲文
(上越教育大学)

はじめに

聴覚や視覚等の感覚機能の障害が特定されないにもかかわらず、“聞こえていない”あるいは“見えていない”ように振る舞い、言語獲得の著しい遅れや激しい自傷行動を示している幼児に対して、画期的な治療教育法がサイエンス誌に紹介されて以来(Lovaas, et al., 1966), 約40年あまりが経過した。この間、我が国では、様々な立場からの自閉症児の治療教育法が提案されてきた(阿部・桑田, 1990)。それらの中でも、米国を中心とする応用行動分析学派の研究成果は、治療法や教育技法という狭い守備範囲を超えて、今や、学校や施設といった集団社会での支援方法論や、地域社会における療育システムの構築にまで影響を及ぼしつつある。本論では、応用行動分析学からもたらされたアプローチが我が国の自閉症教育にもたらした所産と、さらなる発展のために現在進められている方法論の展開について紹介する。

自閉性障害への行動療法からのアプローチ

行動療法は、もともと動物実験を中心とした学習心理学からもたらされた数々の知見をヒトに応用することで発展し、条件反射療法、逆制止療法、オペラント条件づけ療法などが開発された。行動療法の立場から初めて自閉症児に接近したのは、スキナー(Skinner, B.F.)との共同研究者としても有名なファースター(Ferster, C.B.)であった。彼らは、自閉症児を対象として条件づけや強化スケジュールに関する基礎的な実験を行い、当時、理解や対応が困難とされていた自閉症児の行動が、一定の強化スケジュールのもとでコントロールされることを示した(Ferster, 1961; Ferster & DeMeyer, 1961)。その後、これらの研究成果は、Lovaas, et al. (1966) や Risley & Wolf (1967) をはじめとする多くの臨床家によって、その対象とする行動範囲を拡大することとなった。そして我が国でも、梅津(1975)や小林(1980)が自閉症児への行動療法を実践し、治療教育技法やプログラムを開発してきている。

行動療法から応用行動分析学へ

行動療法によって、自閉症児の適切行動を効率的かつ効果的に増加させ、また問題行動を減少させることが実証され、さまざまな治療教育プログラムが開発されてきた。しかし、臨床上の問題点も指摘されるようになり、特に形成された行動の「般化や維持(generalization and maintenance)」の問題に焦点が当てられてきた(Horner, Dunlap, & Koegel, 1988)。

1．般化と維持の困難性

般化と維持という側面から治療や訓練などの効果を検討した場合、大学・研究機関や病院の治療室などで示された治療効果は、治療室以外への般化や治療終了後の長期的な維持について不十分な結果を示してきた(Lovaas, et al., 1973)。例えば、場面般化の失敗(Koegel & Rincover, 1977)や、対人般化の失敗(Rincover & Koegel, 1975)、反応般化の失敗(Koegel & Koegel, 1988)、治療効果の維持の失敗(Lovaas, et al., 1973)などが報告されてきている。

当初、行動療法家は、このような般化と維持の困難性についてその原因を障害の本態に求めようとした。すなわち発達障害がもつ特異な反応特性として「刺激の過剰選択性(stimulus overselectivity)」という特徴を指摘したのである(Lovass, Koegel, & Schreibman, 1979)。彼らは「刺激の過剰選択性」という概念が機能障害(impairments)によるものなのか、あるいは能力障害(disabilities)なのかという議論とは別に、これらの困難性を軽減させたりあるいは消去させるための方略を検討してきた。しかしこれらの研究は、問題提議としての刺激の過剰選択性の存在と、その軽減の可能性を実験的に示したが、自閉症の言語障害やその他の不適切な行動などの問題との対応関係を実証的に示すまでには至らなかった(Lovass, Koegel, & Schreibman, 1979)。

2．般化や維持の促進方法の開発

一方でこの問題は従来から行われている行動療法としての治療や訓練の方法論の再点検を促し、般化や維持の概念の再検討を進めてきた(Stokes & Baer, 1977)。この成果は従来のように「訓練して、(その般化や維持効果を)期待して待つ(train and hope: Stokes & Baer, 1977)」というのではなく、般化や維持を積極的に促進する方法論の開発へと貢献した(Stokes & Osnes, 1988)。彼らは般化を計画するために必要な3つの原理をあげた(Stokes & Osnes, 1986)。すなわち、第1に日常場面に存在している自然な強化の共同体を利用すること、第2に多様性をもって訓練をすること、そして第3に般化を媒介するための刺激を導入することである。そして般化を達成するための具体的な手続きを、以下の11のカテゴリーに分類して紹介している。自然な環境の中で強化されやすい適切な行動を訓練する、不適切な行動を維持している環境を修正する、自然な環境に存在する強化の共同体を作る、十分な刺激の凡例を使用して訓練する、十分な反応例を使用して訓練する、訓練環境の統制を緩くして訓練する、弁別不可能な随伴性を使用する、プロンプトなしで生じた般化を強化する、訓練場面と般化が期待される場面との間で共通の物理的刺激を使用する、訓練場面と般化が期待される場面との間で共通の社会的刺激を使用する、対象者自身が生成した刺激を媒介刺激として使用させる。

このように、行動療法が、基礎的な研究からこれまでに受けてきた恩恵のみでは、臨床場面で生じる問題を解決するために不十分であることが指摘されてきた。しかし応用行動分析家はそれらの問題点を解決するための方略として、臨床場面で示された現象をもう一度、行動分析学の枠組みで再検討しようとしたのである。すなわち、行動分析学の基本に立ち返り、行動の機能分析(functional analysis)を詳細に進めていった。そして、上述したような般化や維持を促進する方法論を洗練化させていった(Horner, Dunlap, & Koegel, 1988; 中野, 1990)のである。

上述したように、行動療法は、学習心理学等からの知見や理論を、臨床や教育場面に技法や手続きとして適用していった。その対象とするところは、障害者本人の行動をどのように修正したり、新たな行動を形成していくかという点であった。しかし“障害”の概念の変化とともに、介入すべき対象は、障害者の周りに存在する環境の側に向けられていった(望月, 1993)。

1. 障害観の変化と、研究の方向性の変化

新しい障害の捉え方として、障害のある個人と、物理的及び人的環境との相互作用を重視するという方向性があり、生理、医学的な要因やその人の持つ能力という側面だけではなく、福祉や教育制度や居住環境を含めた社会文化的な要因へのアプローチが求められるようになってきた(望月, 1988; 武藤ほか, 1999)。したがって、障害研究の方向性も従来からの機能障害(impairments)の側面から、能力障害(disabilities)や社会的障害(handicaps)の側面へと移行している。機能障害研究が、その目的を医学的、生理的な障害を治療したり軽減することに置いているのに対し、能力障害研究は指導や訓練を通して新たな適応的な行動を形成したり、不適切な行動を修正したりすることを目的としている。さらに社会的障害研究では、周囲の環境側への修正や変容を求めることになる。すなわち、生活環境の中で機能的な行動を成立させるための物理的・社会的な補助手段を新たに導入したり(望月, 1997)、機能的な行動の成立に必要な物理的・人的な手段の導入や永続的な設定を環境に向けて要求するといった役割(望月, 1997)が求められてきている。しかし、我が国の自閉症の研究では、般化や維持を促進するための環境側の修正や援護を射程に入れた実践的研究が少ない(大石 2000)。今後、障害観の変化に敏感に対応する研究成果が待たれるところである。

2. 文脈主義と行動分析学

従来、行動分析学における枠組みとしては「三項随伴性(tree-term contingencies)」が取り入れられてきているが、この枠組みに“文脈的な”枠組みが取り入れられるようになってきている。これは Bijou & Baer(1978)により「セッティング事象(setting events)」と記述されたもので、従来の分析枠である三項随伴性に「文脈的な制御(contextual control)」をどのように位置づけるかという問題として最近注目されてきている(Baer, Wolf, & Risley, 1987; 園山・小林, 1994; 武藤, 1999)。またこれとほぼ同様の立場から、Kantor, J.R.の「相互行動心理学(interbehavioral psychology)」が取り上げられ、個体の行動と環境との相互行動の場を重視する必要性が指摘されるようになった(園山・小林, 1994)。これらはこれまでの行動療法がとってきた、対象者自身の外的あるいは内的側面のみ焦点を当ててきた立場から、個人をとりまく環境事象との相互作用を問題解決の分析枠に位置づけるといった立場への転換を示しており、これはまさに行動分析学の基本概念との共通点となる。

3. 生態学的な立場と応用行動分析学

欧米において「地域に根ざした (community-referenced, community-based)」支援や教育の方法論が定着しつつある (Snell & Browder, 1986)。これはノーマリゼーションやメインストリーミングといった社会思潮を背景に発展した、生涯にわたって一貫した地域社会での支援システムと位置づけられている。そして、障害者の自己決定や自己選択の実現、可能な限り拘束されない環境の保証、QOLや生活スタイルを重視した支援サービスなどが特徴とされている。指導や訓練の特徴としては、障害のない人達が示す発達モデルを規範にして障害者の遂行レベルを順次底上げする (bottom up) 方法よりも、現在と将来の自立生活に必要な課題を設定し、それを達成するために段階的に詳細化 (top down) する方法を重視している (志賀, 1990)。指導や援助の目標を設定する際は「エコロジカル・インベントリー (ecological inventory): 生態学的調査」といわれる一種の環境査定を行い、障害者の生活年齢、障害者や家族の生活スタイルやニーズ、好みなどを考慮して、目標やプログラム、支援の手続きなどを決定し、実際に障害者が生活している環境での直接訓練を重視している。このような地域に根ざした方法論の発展は、応用行動分析学の成果によるところが多いことが指摘されている (Evans & Meyer, 1985; Snell & Browder, 1986; 志賀, 1990)。ここで応用行動分析の果たしている役割は、従来のように障害者自身への訓練や教育の方法論や技術を提供するだけでなく、障害者が地域社会で自立生活を可能にするために必要な援助や援護の方法論や技術を提供すること (望月, 1997) にある。

重篤な行動上の問題への応用行動分析学からの取り組み

応用行動分析学の特徴は、対象となる行動と当該の環境との相互作用を徹底的に分析し、そこに存在する、相互作用が行動を引き起こし維持させる変数を同定するという「機能分析」を通して問題解決を図るといった実証的な方法論をもっている点である。このような方法論が最も貢献している問題の一つとして、「重篤な行動上の問題 (問題行動)」に関する研究がある。

1. 対症療法の開発とその問題点

これまで、自閉症者等が示すさまざまな行動上の問題、例えば自傷行動、攻撃行動、破壊行動、常同行動、その他の重篤な行動上の問題への対応は困難を極めてきた。その対応として、これまで学習心理学で研究されてきた、生体の行動を消去したり生起頻度を抑制するような手続きを適用する試みがなされてきた。例えば、条件性電気ショック (Lovaas & Simmons, 1969)、身体の拘束 (Hamad, Isley, & Lowry, 1983)、過剰修正法 (Foxx & Azrin, 1972)、随伴練習法 (Luce, Delquadri, & Hall, 1980)、顔面の遮断によるタイムアウト手続き (Singh, 1980) などである。しかしこのような拘束手続きや抑制手続きはその適用に制限があること、さらに罰手続きの効果は、嫌悪的な副作用があったり (Newsom, Favell, & Rincover, 1983)、効果が他の場面に般化しにくい (Lovaas & Simmons, 1969)、注意深い適用を怠ると正の強化刺激になること (Alberto & Troutman, 1986) などが指摘されている。

2．問題行動の機能分析と臨床的意義

一刻を争うような重篤な行動上の問題への対応として、拘束や抑制手続きや嫌悪刺激を伴う罰手続きの使用もやむを得ない場合があるが(Iwata, 1988), それらの技法のみに依存すると結局のところ先に指摘された問題点が顕在化してきた。そこでこのような行動を維持させている変数を同定することで、それらに対処するための根本的な方法を探ろうとする機能分析の試みが始められた。Lovaas, et al.(1965)は、自傷行動を示す自閉症児に正の強化刺激である周囲の人間からの注意を計画的に撤去することで、その行動の低減に成功した。すなわち、自傷行動を維持している要因として「他者から注意を得る」という刺激が強化機能を有していることが示されたのである。同様に、Carr, Newsom, & Binkoff(1976)は逃避行動によって維持されている自傷行動の機能を実験的に示した。このように、問題行動は対人関係などの社会的動機づけを有する行動であり、それらを維持している変数は正の強化(注目や物事)か負の強化(回避や逃避)であることが指摘されるようになってきた(Carr, 1977; 中野, 1990)。ここで用いられている“機能”という用語は、当該の行動が環境に及ぼす影響や作用のことで、その結果がまたその行動に影響を及ぼすという相互的な関係やその目的的な働きを意味する(藤原, 1999)。この点で問題行動の機能が、コミュニケーション行動の機能と同等なものであると仮定されてきた。すなわち、問題行動は適切なコミュニケーション手段をもたない知的障害や発達障害のある人にとって彼ら独特のコミュニケーション行動であり(Carr, 1988; Durand, 1990), 言葉で適切にコミュニケーションをとるべきところを巧妙に回避し、問題行動を実行することで本来の目的を果たしている(Koegel & Johnson, 1994)と考えられている。このような仮説をより明快に説明している概念として、Carr(1988)の「機能的等価性(functional equivalence)」がある。これは異なる反応形態の間に見いだされるコミュニケーション機能の同一性のことである(中野, 1990)。例えば自閉性誘導行動(クレーン反応)、攻撃行動、エコラリア(反響言語)などの不適切な行動は、それぞれ発語などの適切なコミュニケーション行動と共通する機能をもっている。その機能とは、物の要求、嫌悪事態からの逃避、注目の要求などである。これらの行動を単に“問題行動”として捉え、罰刺激などを用いて消去するだけでは、彼らの示すコミュニケーションの機会そのものも剥奪することになってしまう。したがって問題となる不適切行動に代替するコミュニケーション行動を積極的に形成していく必要がでてくる。このように機能的に等価で適切なコミュニケーション行動へと置換していく訓練は「機能的コミュニケーション訓練(functional communication training)」と言われ、その訓練手続きは「コミュニケーション行動の分化強化(Differential Reinforcement of Communicative behavior : DRC)」と言われている(Carr & Durand, 1985)。この訓練によって、自傷行動、癩癩、攻撃行動(Carr & Durand, 1985), エコラリア(Durand & Crimmins, 1987), 自己刺激行動(Durand & Carr, 1987), 自閉性誘導(Carr & Kemp, 1989)などを適切なコミュニケーション行動に置換することに成功している。我が国でも、平澤・藤原(1995)が逃避機能を持つ不適切行動を適切な援助要求行動に置換することで、結果として問題行動の低減に成功している。

3. 包括的行動支援への展開

1990年代に入り、問題行動に対して非嫌悪的手続きを用いることがますます推奨されるようになってきた(Horner, et al., 1990)。このような経緯から、問題行動の機能に注目して、それらに代替する適切なコミュニケーション行動を形成することで問題行動の低減や消去に成功した研究が蓄積されてきた。そして、それらの集大成ともいえる「包括的行動支援(positive behavioral support)」という方法論が展開されるようになった(Koegel, Koegel, & Dunlap, 1996)。このアプローチは、問題行動そのものの低減にあるのではなく、それに代わる適応的な行動の形成と拡大によって、行動上の問題をもっている人の社会生活における質を高めることに重点を置いている。そして問題行動を有する人々やその関係者といった人的環境だけではなく、彼らを取り巻く物理的環境の修正や再構築にも焦点を置いた包括的なアプローチである(藤原・加藤・平澤, 1999)。このアプローチの特徴は、問題行動を確実に予測し、維持している要因を同定し、有効な方略を計画するために、個別的な「機能的アセスメント(functional assessment)」を実施するところにある。

4. 機能的アセスメントと機能分析

機能的アセスメントは、問題行動を確実に予測し、維持している事象を同定し、対象者の好みやコミュニケーション方略に関する情報などを把握するためのプロセス(藤原, 1999)のことである。具体的には、当該の問題行動を強化している要因や維持させている要因の分析と、問題行動の生起に関わる先行条件の分析から成っている。このような要因の同定のために様々な評定尺度や面接方法、観察方法が開発されてきている。ほとんどの機能的アセスメント法は、対象者の実生活場面における情報収集が中心となるので、データ収集のためには物的、人的、時間的な制約が生じる。そのためにアセスメント方法の信頼性や妥当性が十分に確立されておらず、結果のデータの解釈についての指針もほとんど存在していない(Oliver, 1991)。このようなアセスメント方法の一つとして、当該の行動と環境事象との因果関係を厳密にかつ確実に査定するという機能分析法がある。機能分析は、他の機能的アセスメントが実際には当該の行動の機能を推測することに留まっているのに対し、行動の生起や維持に関わる変数を実験的に同定することを可能にしている。具体的には、「アナログ・アセスメント(analogue assessment)」という方法が主に用いられている。このアセスメント方法は、実験的な方法論を適用して問題行動に及ぼすと仮定される様々な変数を操作し、それらの間の因果関係をより厳密に査定する(Durand & Crimmins, 1988; Iwata, et al., 1982)。しかし、適用上の問題点として、実施可能な場面が限定されること、査定に時間や労力がかかること、そして生命を脅かすような行動への使用は制限されることなどが指摘されている。このようにアナログ・アセスメント法は、臨床場面での適用にまだまだ多くの課題を残しているが、その方法論の洗練化や他のアセスメント法との併用によって、その価値が高まるものと考えられる。

通常学級への統合を促進するための研究

これまでに自閉症児への応用行動分析学からのアプローチを概観してきたが、これらの方法論は、

今や学校や地域社会といったインクルーシブな環境における適応の方法論を提供してきている。最後に、このような場面での具体的な支援方法を紹介する。

1．先行条件操作

先行条件操作とは、適切行動と不適切行動を制御している弁別刺激を変えることによって、重篤な問題行動を予防し、減少させる方法である。特に、自閉症児を通常の学級へ統合させる際には、「下準備法(priming)」、「プロンプト付与法(prompt delivery)」、および「視覚刺激によるスケジュール提示法(picture schedules)」といった先行条件操作が有用である(Harrower & Dunlap, 2001)。

下準備法とは、子どもが実行することの難しい活動について、あらかじめそれらの活動の情報を参照させたり練習をさせておくという方法である(Wilde et al., 1992)。この方法は、通常学級の担任教師が自閉症児に対して、これから学級で行う活動をあらかじめ個別に教示や指導をしておき、集団での共通的な活動への参加を促進するものである。この方法によって、クラスの仲間との社会的相互作用の働きかけが増加することが報告されている(Zanolli et al., 1996)。次いで、プロンプト付与法は、特に、教科学習や運動的な活動時に適切な反応を引き出すために用いられている。Sainato et al.(1987)は、年少自閉症児に、学校の校舎間の自発的な移動技能を形成するために、まずこの子どもへ直接的にプロンプトを付与した。そして次にペアの健常児に、自閉症児へのプロンプトの付与を促すための手がかりやモデルを提示した。これによって、しだいに教師からのプロンプトの付与は減少し、最終的には子どものペア同士で自発的に移動を行うようになった。また、Taylor & Levin(1998)は、自閉症児のポケットの中に、遠隔操作で振動するバイブレーターを装着し、子どもの遊び活動時にその振動を手がかりとして、大人に対して言葉による働きかけを促進させることに成功した。このようにプロンプトの付与の方法を工夫することで、自閉症児の自発的な行動を増加させることが可能となる。また、視覚刺激によるスケジュール提示法は、一つの活動から他の活動へ自発的に移行させる時に、言語指示や文字による指示に比べて、有効な方法である。Hall et al.(1995)は、通常学級で日常的に行われる諸活動の内容を示した“ピクチャーブック”を用いて、教師や仲間のプロンプトを必要としなくても、自発的に活動に従事できることを示した。このような方法は、我が国ではTEACCHプログラム等でも紹介されている。

2．遅延的随伴操作

この手続きは、獲得した行動を般化させたり維持させるために、教師などの指導者による教示やプロンプト、強化刺激の提示、誤反応時のフィードバックなどを引き離していくものである。例えば、指導者による直接的な教示の提示を遅らせたり、あるいは子どもに提示の機会を予測させないようにしたりする手続きが、直接的な教示や指導のない場面での行動の般化を促進することが示されている。Dunlap & Johnson(1985)は、子どもにとって予測が不可能な教示の提示スケジュールを用いて机上学習の指導を行い、予測が可能な条件よりもはるかに長時間にわたって、教師がいない時の課題への取り組みや成績が向上したことを報告している。

3．セルフマネジメント(self-management)法

この方法は、子どもが学級において、自立した行動を形成するためによく用いられる方法である。一般的な手続きは、(a)適切行動と不適切行動を弁別する、(b)子どもが自分自身の行動を評価する、(c)自分自身の行動を一定時間にわたって監視する、(d)当該の行動が一定の基準に達した時に強化する、である。自閉症児がこのようなセルフマネジメント行動を獲得すると、教師の指示や教示や、個別指導場面に頼らなくても、一人で自立的に学習に取り組むことが可能になる(Koegel, Harrower, & Koegel, 1999)。このような方法によって、社会的技能を向上させながら、問題行動を減少させることに成功したり(Koegel et al., 1992)、通常学級における学習時に社会的相互作用が改善する(Strain et al., 1994)ことが示されている。また、セルフマネジメント法と機能的アセスメント法を組み合わせることで、問題行動の低減に効果を示すことも示されており(Todd et al., 1999)、今後のこの方法の応用範囲が広がるものと思われる。

4．仲間媒介(peer-mediated)法

この方法の代表的な手続きとしては、仲間教示手続き(peer tutoring)がある。これは、自閉症児と健常児をペアにさせて、健常児から適切な援助、指導や教示、そしてフィードバックを提供させるもので、統合化された教室での教科学習、作業課題、そして社会的相互作用等において効果的であることが示されてきている(DuPaul & Henningson, 1993; Locke & Fuchs, 1995)。この方法を自閉症児が在籍する学級全体に適用すると、教科学習時に必要な教師からの指導時間が、全ての生徒にとって十分確保でき、さらに自閉症児のために、他の生徒に追従すること、フィードバック、誤反応に対して即座に修正がなされ、高い習得率を保ち、適用範囲が広がることを示されている(Fuchs et al., 1997)。

おわりに

以上のように、自閉症児教育における研究成果を、応用行動分析学からもたらされた知見を中心として概観してきた。現在の応用行動分析学は、対象者個人への行動修正のみならず、その周りの環境修正、とりわけ家族や仲間集団を、対象者が自立し質の高い生活を維持できるように変容していく方法論を提供するまでになっている。しかも、その成果は、客観的で実証的な評価の方法論をもって示しており、学校や家庭などあらゆる場面に適用することができよう。現在、我が国でも広く紹介されるようになってきた、アメリカのTEACCHプログラム等は、まさに応用行動分析学がもたらした所産といえよう。私たちは、このような先駆的な研究成果を単に直輸入せずに、我が国の学校環境や教育システムに適合しやすいようにさらなる追試研究を進めていく必要があるだろう。

文 献

- 阿部秀雄・桑田和幸 (1990) 自閉症の最前線を行く. 学苑社.
- Alberto, P.A. & Troutman, A.C. (1986) Applied behavior analysis for teachers : Second edition. Charles E. Merrill.
- Baer, D.M., Wolf, M.M., & Risley, T.R. (1987) Some still-current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 313-327.
- Bijou, S.W. & Baer, D.M. (1978) Behavior analysis of child development. Englewood Cliffs, NJ ; Prentice-Hall.
- Carr, E.G., Newsom, C.D., & Binkoff, J.A. (1976) Stimulus control of self-destructive behavior in a psychotic child. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 139-153.
- Carr, E.G. (1977) The motivation of self-injurious behavior : A review of some hypotheses. *Psychological Bulletin*, 84, 800-816.
- Carr, E.G. & Durand, V.M. (1985) Reducing behavior problems through communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- Carr, E.G. (1988) Functional equivalence as a mechanism of response generalization. In Horner, R.H., Koegel, R.L., & Dunlap, G. (Eds.), *Generalization and maintenance : life-style changes in applied settings*. (Pp.194-219), Baltimore : Paul H. Brookes.
- Carr, E.G. & Kemp, D.C. (1989) Functional equivalence of autistic leading and communicative pointing : Analysis and treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 561-578.
- Dunlap, G. & Johnson, J. (1985) Increasing independent responding of autistic children with unpredictable supervision. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 227-236.
- DuPaul, G.J. & Henningson, P.N. (1993) Peer tutoring effects on the classroom performance of children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 22, 134-143.
- Durand, V.M. & Carr, E.G. (1987) Social influences on "self-stimulatory" behavior : Analysis and treatment application. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 119-132.
- Durand, V.M. & Crimmins, D.B. (1987) Assessment and treatment of psychotic speech in an autistic child. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 17-28.
- Durand, V.M. & Crimmins, D.B. (1988) Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 99-117.
- Durand, V.M. (1990) Severe behavior problems : A Functional communication training approach. The Guilford Press.
- Evans, I.M. & Meyer, L.H. (1985) An educational approach to behavior problems : A practical decision model for interventions with severely handicapped learners. Baltimore, Paul H. Brookes.

- Ferster, C.B. (1961) Positive reinforcement and the behavior deficits of autistic children. *Child Development*, 32, 437-456.
- Ferster, C.B. & DeMeyer, M.K. (1961) The development of performances in autistic children in an automatically controlled environment. *Journal of Chronic Diseases*, 13, 312-345.
- Foxx, R.M. & Azrin, N.H. (1972) Restitution: A method of eliminating aggressive-disruptive behavior of retarded and brain damaged patients. *Behavior Research and Therapy*, 10, 15-27.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G., & Simmons, D.C. (1997) Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- 藤原義博 (1999) 機能的コミュニケーション訓練の臨床的意義. 小林重雄(監修) 発達障害の理解と援助. コレール社, pp.83-90.
- 藤原義博・平澤紀子・加藤哲文 (1999) 発達障害児者の問題行動に対する機能分析と Positive Behavior Support. 日本行動分析学会第17回年次大会発表論文集, 41.
- Hall, L.J., McCannahan, L.E., & Krantz, P.J. (1995) Promoting independence in integrated classrooms by teaching aids to use activity schedules and decreased prompts. *Education and Training in Mental Retardation*, 30, 208-217.
- Hamad, C., Isley, E., & Lowry, M. (1983) The use of mechanical restraint and response incompatibility to modify self-injurious behavior: A case study. *Mental Retardation*, 21, 213-217.
- Harrower, J.K. & Dunlap, G. (2001) Including children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 25, 762-784.
- 平澤紀子・藤原義博 (1995) 発達障害児の課題場面における問題行動への機能的コミュニケーション訓練 置換条件のもつ伝達性の検討. 特殊教育学研究, 33(2), 11-19.
- Horner, R.H., Dunlap, G. & Koegel, R.L. (1988) Generalization and maintenance: life-style changes in applied settings. Baltimore, Paul H. Brookes.
- Horner, R.H., Dunlap, G., Koegel, R.L., Carr, E.G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R.W., & O'Neill, R.E. (1990) Toward a technology of "nonaversive" behavioral support. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 125-132.
- Iwata, B.A., Dorsey, M.F., Slifer, K.J., Bauman, K.E., & Richman, G.S. (1982) Toward a functional analysis of self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3-20.
- Iwata, B.A. (1988) The development and adoption of controversial default technologies. *The Behavior Analyst*, 11, 149-157.
- 小林重雄 (1980) 自閉症 その治療教育システム. 岩崎学術出版社.
- Koegel, R.L. & Rincover, A. (1977) Some research on the difference between generalization and maintenance in extra-therapy settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 1-16.
- Koegel, R.L. & Koegel, L.K. (1988) Generalized responsivity and pivotal behaviors.

- In Horner, R.H., Dunlap, G., & Koegel, R.L. (Eds.), *Generalization and maintenance: life-style changes in applied settings*. Baltimore, Paul H. Brookes, Pp.41-66.
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., Hurley, C., & Frea, W.D. (1992) Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 341-353.
- Koegel, R.L. & Johnson, J. (1994) 自閉症児の言葉を使う意欲を高める. In Dawson, G. (Ed.), 野村 東助・清水康夫(監訳), *自閉症 - その本態, 診断および治療*. 日本文化科学社, Pp.281-294.
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., & Dunlap, G. (1996) *Positive behavioral support*. Baltimore; Paul H. Brookes.
- Koegel, L.K., Harrower, J.K., & Koegel, R.L. (1999) Support for children with developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-management. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 1, 26-34.
- Locke, W.R. & Fuchs, L.S. (1995) Effects of peer-mediated reading instruction on the on-task behavior and social interaction of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 92-99.
- Lovaas, O.I., Freitag, G., Gold, V.J., & Kassorla, I.C. (1965) Experimental studies in childhood schizophrenia: Analysis of self-destructive behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2, 67-84.
- Lovaas, O.I., Berberich, J.P., Perloff, B.F., & Schaeffer, B. (1966) Acquisition of imitative speech in schizophrenic children. *Science*, 151, 705-707.
- Lovaas, O.I. & Simmons, J.Q. (1969) Manipulation of self-destruction in three retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 143-157.
- Lovaas, O.I., Koegel, R., Simmons, J.Q. & Long, J.S. (1973) Some generalization and follow up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 131-165.
- Lovaas, O.I., Koegel, R.L., & Schreibman, L. (1979) Stimulus overselectivity in autism: A review of research. *Psychological Bulletin*, 86, 1236-1254.
- Luce, S.C., Delquadri, J., & Hall, R.V. (1980) Contingent exercise: A mild but powerful procedure for suppressing inappropriate verbal and aggressive behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 583-594.
- 望月 昭 (1988) 障害児(者)教育における行動分析的方法の意味. 上里一郎(編) *心身障害児の行動療育*. 同朋舎, Pp.20-41.
- 望月 昭 (1993) 精神遅滞児の教育臨床における実験心理学の応用. 小宮三弥・山内光哉(編著) *精神遅滞児の心理学*. 川島書店, Pp.197-207.
- 望月 昭 (1997) “コミュニケーションを教える”とは? 行動分析学によるパラダイム・チェン

- ジ . 山本惇一・加藤哲文(編著), 障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す応用行動分析入門. 学苑社, Pp.2-25.
- 武藤 崇 (1999)「セッティング事象」の概念分析 機能的文脈主義の観点から . 心身障害学研究 (筑波大学心身障害学系), 23, 133-146.
- 武藤 崇・松岡勝彦・佐藤晋治・岡田崇宏・張 銀栄・高橋奈々・馬場 傑・田上恵子 (1999) 地域社会に根ざした「教育方法」から「援助・援護方法」への拡大 行動的コミュニティ心理学からの示唆 . 特殊教育学研究, 37(3), 81-95.
- 中野良顯 (1990) 行動療法. 発達の心理学と医学, 1, 469-488.
- Newsom,C., Favell,J.E., & Rincover,A.(1983) In Axelrod,S. & Apsche,L.(Eds.), The effects of punishment on human behavior(Pp.285-311), New York: Academic Press.
- Oliver,C. (1991) The challenge of severe mental handicap : A behavior analytic approach. In Remington,B.(ed.), John Wiley & Sons. 「問題行動」の機能分析へのアナログ方法論の適用 . 藤原義博・平澤紀子(訳) 重度知的障害への挑戦, 二瓶社, Pp.93-113.
- 大石幸二 (2000) 自閉症児における応用行動分析学に基づく事例研究の現在位置. 発達障害研究, 21(4), 297-306.
- Rincover,A. & Koegel,R.L.(1975)Setting generality and stimulus control in autistic children. Journal of Applied Behavior Analysis, 8, 235-246.
- Risley,T.R., & Wolf, M.M. (1967) Establishing functional speech in echolalic children. Behavior Research and Therapy, 5, 73-78.
- Sainato,D.M., Strain,P.S., Lefebvre,D. & Rapp,N. (1987) Facilitating transition times with handicapped preschool children : A comparison between peer-mediated and antecedent prompt procedures. Journal of Applied Behavior Analysis, 20, 285-291.
- 志賀利一 (1990) 応用行動分析のもう1つの流れ 地域社会に根ざした教育方法 . 特殊教育学研究, 28(1), 33-40.
- Singh,N. (1980) The effects of facial screening on infant self-injury. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 11, 131-134.
- Snell,M.E. & Browder,D.M. (1986) Community-referenced instruction : Research and issues. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 11, 1-11.
- 園山繁樹・小林重雄 (1994) 相互行動心理学と行動分析における文脈的視座 : 行動療法発展への示唆 . 心身障害学研究(筑波大学心身障害学系), 18, 179-190.
- Stokes,T.F. & Baer,D.M. (1977) An implicit technology of generalization. Journal of Applied Behavior Analysis, 10, 349-367.
- Stokes,T.F., & Osnes,P.G. (1986) Programming the generalization of children's social behavior. In Strain,P.S., Guralnick,M., & Walker,H. (Eds.), Children's social behavior : Development, Assessment and modification(Pp.407-443). Orlando,FL : Academic Press.
- Stokes,T.F. & Osnes,P.G. (1988) The developing applied technology of generalization and

- maintenance. In Horner,R.H., Dunlap,G. & Koegel,R.L.(Eds.), Generalization and maintenance : life-style changes in applied settings. Baltimore, Paul H. Brookes, Pp.5-19.
- Strain,P.S., Kohler,F.W., Storey,K. & Danko,C.D. (1994) Teaching preschoolers with autism to self-monitor their social interactions:An analysis of results in home and school settings. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2, 78-88.
- Taylor,B.A. & Levin,L. (1998) Teaching a student with autism to make verbal initiations : Effects of a tactile prompt. Journal of Applied Behavior Analysis, 31, 651-654.
- Todd,A.W., Horner,R.H. & Sugai,G. (1999) Self-monitoring and self recruited praise : Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. Journal of Positive Behavior Interventions, 1, 66-76.
- 梅津耕作 (1975) 自閉児の行動療法. 有斐閣.
- Wilde,L.D., Koegel,L.K. & Koegel,R.L.(1992) Increasing success in school through priming : A training manual. Santa Barbara : University of California.
- Zanolli,K., Daggett,J. & Adams,T. (1996) Teaching preschool age autistic children to make spontaneous initiations to peers using priming. Journal of Autism and Developmental Disorders, 26, 407-422.

第Ⅲ章

今後の自閉症の教育施策の方向性について
—文部科学省の『21世紀の特殊教育の
在り方について(最終報告)』—

今後の自閉症の教育施策の方向性について 文部科学省の『21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）』から

東條吉邦
(国立特殊教育総合研究所)

はじめに

文部科学省の「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」から、平成13年1月15日に出された報告書『21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)』⁷⁾では、自閉症とその周辺の発達障害児への教育施策を大幅に見直す必要性のあることが提言され、自閉症児の教育に係る研究の充実が求められている。特に、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応を積極的に行うことの必要性が提言され、文部科学省も、平成13年1月に実施された中央省庁再編に際し、担当課の名称を「特殊教育課」から「特別支援教育課」に変更した。

また、この最終報告書⁷⁾には、『一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について』という副題が敢えて付けられており、このことから分かるように、障害のある児童生徒の視点に立つて、一人一人のニーズを的確に把握した上で、支援を行う必要性のあることが強調されている。

本稿ではまず、この報告に示されている提言のうち、自閉症教育に係る施策への提言を中心に、今後の制度改革の方向性について述べる。

『21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究』について

我が国では、障害者の自立と社会参加の一層の促進を図るため、平成5年12月に障害者基本法が制定され、ノーマライゼーションの理念を実現するための取り組みが進められている。文部科学省においても、こうした動向を踏まえ、今後の特殊教育の在り方に関して検討を行うため、平成12年5月に「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が設置され、7回の会合が開催された。

この会議においては、平成12年11月に中間報告が公表され、関係者からの意見の聴取等が行われ、それらの意見を踏まえて、平成13年1月に最終報告がまとめられた⁷⁾。この最終報告では、ノーマライゼーションの進展、障害の重度・重複化や多様化、教育の地方分権の推進など特殊教育をめぐる状況の変化を踏まえ、今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方を整理するとともに、この考え方に基づいて、就学指導の在り方の改善、特別な教育的支援を必要とする児童生徒等への対応など、特殊教育全般にわたる制度の見直しや施策の充実について具体的な提言がなされている。最終報告で示された今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方を表1に示す。

自閉症及びその周辺の発達障害児への教育施策に関する提言は、最終報告書の第3章に示されている。この章は、特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応に関してまとめられており、その中の「1 障害の状態等に応じた指導の充実方策」の項目の中に、今後の自閉症とその周辺の発達障害児への教育に関する制度改革について、以下の二つの項目が示されている。

まず、小項目「1-1 障害の重度・重複化や社会の変化に対応した指導の充実」では、知的障害を

伴う自閉症児への教育的対応の在り方に関して、表2のように記されている。

表1 これからの特殊教育の在り方についての基本的な考え方

-
- (1) ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒の自立と社会参加を、社会全体として、生涯にわたって支援することが必要。
 - (2) 教育、福祉、医療等が一体となって、乳幼児期から学校卒業後まで、障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整備することが必要。
 - (3) 障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に積極的に対応することが必要。
 - (4) 児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うため、就学指導の在り方を改善することが必要。
 - (5) 学校や地域において、魅力と特色ある教育活動等を促進するため、特殊教育に関する制度を見直し、市町村や学校に対する支援を充実することが必要。
-

表2 知的障害を伴う自閉症児への教育的対応の充実方策

知的障害を伴う自閉症児については、知的障害養護学校等でこれまで培われた実践により、卒業後の望ましい社会参加を実現している例も多いが、知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合もあり、知的障害と自閉症を併せ有する児童生徒等に対し、この二つの障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について今後も研究が必要である。

このため、これまで国立特殊教育総合研究所、大学、特殊教育センターなどにおける自閉症児への指導方法等に関する数多くの調査研究の成果を踏まえ、今後、国は、知的障害を伴う自閉症児への教育と知的障害を伴わない自閉症児への教育の違いを考慮しつつ、知的障害養護学校等におけるより効果的な指導の在り方について調査研究を行う必要がある。

最終報告では、表2に示したように、知的障害を伴う自閉症児の場合、知的障害のみを有する児童生徒とは異なる教育的対応が必要であることが述べられ、どのような対応が適切であるかについての研究を実施するよう国に求めている⁷⁾。

次に、小項目「1-2 学習障害児、注意欠陥/多動性障害(ADHD)児、高機能自閉症児等への教育的対応」の中では、通常の学級に在籍する学習障害児、ADHD児、高機能自閉症児等の実態把握を目的とした全国調査を行うことの必要性や、判断基準、効果的な指導方法等についての検討の必要性が述べられている。また、知的障害を伴わない自閉症である高機能自閉症児等の教育の在り方、及び今後の施策などについても、表3のように記されている。

「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告においては、表3に示したように、自閉症は中枢神経系の機能不全による発達障害とされていることを指摘し、いわゆる心因性の情緒障害とは異なる教育的対応が必要であること、ADHD、高機能自閉症、学習障害などの判断基準を明確にすること、指導を担当する教員の専門性を高めること、教育関係者や国民一般への理解啓発に努めること、指導の場、指導形態、指導方法等に関する研究を実施することなどを国に求めている⁷⁾。

表3 高機能自閉症・注意欠陥/多動性障害・学習障害等への教育的対応の充実方策

いわゆる学習障害とは、一般に「全般的な知的発達に遅れはないが、読み書き等のうち特定のものの習得と使用に著しく困難を示す」状態を指す。学習障害の実態については、国内外において学習障害の定義や判断基準が様々であるため、十分明らかになっていない。...(中略)...通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒等の実態や指導の状況等について全国的な調査を行うことが必要である。

また、この全国的な調査や注意欠陥/多動性障害(A D H D)児、高機能自閉症児、学習障害児等への教育的対応に関する調査研究の成果を踏まえ、指導を担当する教員の専門性を高めることや教育関係者や国民一般への幅広い理解啓発に努めることが必要である。...(中略)...

また、注意欠陥/多動性障害(A D H D)児や知的障害を伴わない自閉症である高機能自閉症児などの通常の学校に在籍する児童生徒等については、まだ原因が究明されておらず、研究機関や国立大学附属養護学校等においてその判断基準や指導方法等を確立するための取組が進められている。このため、国において、これまでの国立特殊教育総合研究所における注意欠陥/多動性障害(A D H D)児や高機能自閉症児等への指導方法に関する調査研究の成果等を踏まえ、今後、注意欠陥/多動性障害(A D H D)児や高機能自閉症児等への教育的対応に関する調査研究を行い、判断基準等について明らかにするとともに、効果的な指導方法や指導の場、形態等について検討することが必要である。

また、高機能自閉症児への教育は、現在、かん黙や習癖の異常などのいわゆる情緒障害児と同様に情緒障害教育の対象として主に情緒障害特殊学級等において行われている。しかし、自閉症は中枢神経系の機能不全による発達障害とされている一方、いわゆる情緒障害は、主として対人関係の軋轢などの心因性によるものとされている。

このように、自閉症児と心因性の情緒障害児に対する指導内容や方法は異なるにもかかわらず両方とも情緒障害教育の対象となっていることから、それぞれの特性に応じた指導が適切に行われていない場合もある。このため、今後、高機能自閉症児への教育と心因性の情緒障害児への教育の違いを考慮しつつ、両者に対する教育的対応の在り方を見直していく必要がある。

特別支援教育の在り方に関する調査研究

これらの提言を受け、文部科学省では、高機能自閉症、A D H D、学習障害などの児童生徒への教育施策の改善等を含めた特別支援教育の在り方に関して検討することを目的として、「特別支援教育の在り方に関する調査研究」を実施することとなり、調査研究協力者会議（座長：小林登・東京大学名誉教授）が平成13年10月に設置され、制度改革の検討が始まっている⁵⁾。調査研究事項を表4に示す。

この調査研究協力者会議の下には、「障害種別の枠を超えた盲・聾・養護学校に関する作業部会」と「小・中学校等における特別支援教育に関する作業部会」とが設置され、前者の作業部会では、盲・聾・養護学校の名称の見直し、障害種別の枠を超えた教育課程、指導体制、組織運営、施設設備等について、地域のセンター的機能の充実について、養護学校における自閉症の指導の在り方などが検討課題とされている。後者の作業部会では、A D H D児、高機能自閉症児等の実

態について， ADHD，高機能自閉症等の定義，判断基準，実態把握の体制について， ADHD，高機能自閉症等への指導方法，指導の場について， 特殊学級の名称の見直し， 特殊学級，通級による指導の充実， 学校全体としての支援体制の充実方策などが検討課題とされている⁵⁾。

表4 調査研究事項 [特別支援教育の在り方]

(1) 特別支援教育の内容等について
(2) 障害種別の枠を超えた盲・聾・養護学校の在り方等について
(3) 小・中学校の特別支援教育の今後の在り方について
注意欠陥/多動性障害，高機能自閉症等への教育的対応について
特殊学級，通級による指導の今後の在り方について

本稿の執筆時点では，それぞれの作業部会での審議経過についてはまだ報告されていないが，「障害種別の枠を超えた盲・聾・養護学校に関する作業部会」では，幼児期から成人期までの一貫した教育相談体制，地域のセンターとしての養護学校の活用等を目指して，図1に示すような制度改革に関する検討が開始されている。

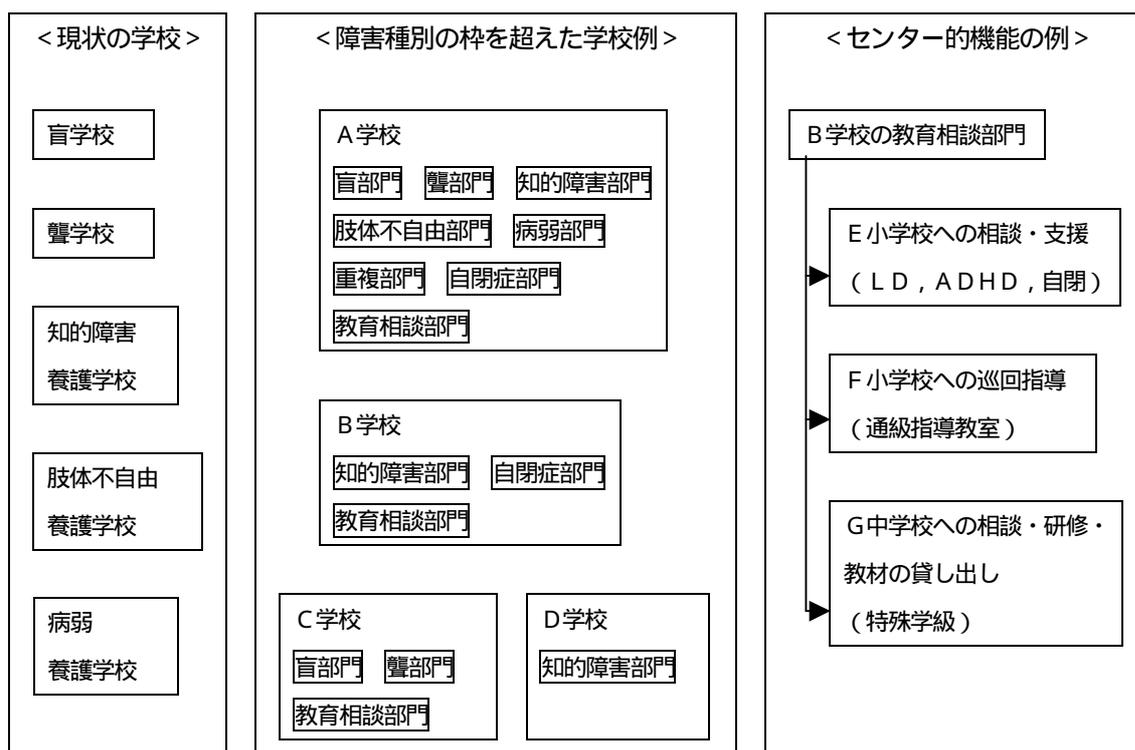


図1 障害種別の枠を超えた盲・聾・養護学校に関する試案

また，「小・中学校等における特別支援教育に関する作業部会」では，ADHD，高機能自閉症，アスペルガー症候群，学習障害等の軽度発達障害の定義，判断基準，実態把握の体制，指導方法，指導の場などの課題を中心に検討が開始されている。

文 献

- 1) Attwood, T. (1998) Asperger's Syndrome : A Guide for Parents and Professionals. Jessica Kingsley Publishers, London, 1998. (トニー・アトウッド著, 富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子訳 (1999) ガイドブック アスペルガー症候群 - 親と専門家のために -. 東京書籍.)
- 2) Frith, U. [富田真紀・清水康夫訳] (1991) 自閉症の謎を解き明かす. 東京書籍.
- 3) 廣瀬由美子・東條吉邦 (2002) 通常の学級における自閉症児の教育の現状(2) - 個々の自閉症児の特徴と担任のニーズ -. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 129 - 137 .
- 4) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2001) 特殊教育資料 (平成 12 年度) .
- 5) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2001) 特別支援教育の在り方に関する調査研究の実施について . 教育と医学, 49(12), 90-93 .
- 6) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2002) 学習障害児, 注意欠陥/多動性障害, 高機能自閉症等に関する取組について . 教育と医学, 50(1), 98-101 .
- 7) 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2001) 21 世紀の特殊教育の在り方について (最終報告) ~一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について~ . 1-49.
- 8) 寺山千代子・東條吉邦 (2002) わが国の自閉症をめぐる状況 < > 自閉症と学校教育(2) . 自閉症と発達障害研究の進歩, 6 (印刷中).
- 9) 東條吉邦 (2001) 自閉症児への特別支援教育の在り方について . 自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究, 4, 33-40 .
- 10) 東條吉邦 (2002) 高機能自閉症・アスペルガー症候群への特別支援教育に関する試論 - 脳の機能としての接近 - 回避判断の特異性の視点から教育的支援の在り方を考える -. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 173-183.

【資料】

21 世紀の特殊教育の在り方について (最終報告) 概要

第 1 章 今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方

1 我が国の特殊教育の発展 (略)

2 今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方

近年の特殊教育をめぐる状況の変化を踏まえ、これからの特殊教育は、障害のある幼児児童生徒の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図ることが必要。

今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方は次のとおり。

ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援することが必要、

教育、福祉、医療等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整備することが必要、

障害の重度・重複化や多様化を踏まえ、盲・ろう聾・養護学校等における教育を充実するとともに、通常の学級の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に積極的に対応することが必要、

児童生徒の特別な教育的ニーズを把握し、必要な教育的支援を行うため、就学指導の在り方を改善することが必要、

学校や地域における魅力と特色ある教育活動等を促進するため、特殊教育に関する制度を見直し、市町村や学校に対する支援を充実することが必要。

第2章 就学指導の在り方の改善について

1 乳幼児期から学校卒業後まで一貫した相談支援体制の整備について

市町村教育委員会は、教育、福祉、医療等が一体となって障害のある子ども及びその保護者等に対して相談や支援を行う体制を整備すること。

国は、各地域において教育、福祉、医療等が一体となった相談支援体制が整備されるようその体制の下で組織される特別な相談支援チームの機能や構成員等について検討すること。

都道府県教育委員会においては、福祉、医療等の関係部局との連携を図り、域内の市町村において相談支援体制が整備されるよう努めること。

2 障害の程度に関する基準及び就学手続きの見直しについて

医学、科学技術等の進歩を踏まえ、教育的、心理学的、医学的な観点から盲・ろう聾・養護学校に就学すべき障害の程度を定めた基準を見直すこと。また、市町村教育委員会が児童生徒の障害の種類、程度、小・中学校の施設・設備の状況等を総合的な観点から判断し、小・中学校において適切に教育を行うことができる合理的な理由がある特別な場合には、盲・ろう聾・養護学校に就学すべき児童生徒であっても小・中学校に就学させることができるよう就学手続きを見直すこと。

特殊学級や通常の学級において留意して教育すべき児童生徒の対象範囲等を明確にすること。

3 就学指導委員会の役割の充実について

就学指導委員会の位置付けを明確にすること。

市町村教育委員会に置かれる就学指導委員会は、審議に当たり保護者が意見表明する機会を設けるとともに、特殊学級、通級による指導等の教育的支援の内容等について校長に助言をする等の機能の充実を図ること。

市町村教育委員会の判断と保護者等との意見がくい違う場合、都道府県教育委員会に置かれる就学指導委員会が客観的な立場から専門的な助言を行う等の機能を果たすことを検討すること。

第3章 特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応について

1 障害の状態等に応じた指導の充実方策

1-1 障害の重度・重複化や社会の変化に対応した指導の充実

盲・ろう聾・養護学校は、個別の指導計画、自立活動、総合的な学習の時間の実施、地域における体験活動、交流活動の充実などについて、地域や児童生徒の実態に応じた創意工夫した取組に努めること。

養護学校に在籍する日常的に医療的ケアが必要な児童生徒等への対応については、医療機関と連携した医療的バックアップ体制の在り方等について検討を行い、その成果を踏まえ指導の充実を図ること。

1-2 学習障害、注意欠陥／多動性障害（ADHD）児、高機能自閉等への教育的対応

通常の学級に在籍する学習障害児、ADHD児、高機能自閉症児等の実態を把握するため、全国的な調査を行い、その成果を踏まえ、教育関係者や国民一般に対し幅広い理解啓発に努めること。

ADHD児や高機能自閉症児等への教育的対応については、国立特殊教育総合研究所の研究成果等を踏まえ、調査研究を行い、判断基準、効果的な指導方法等について検討すること。

1-3 最新の情報技術（IT）を活用した指導の充実

障害の状態等に応じた情報機器等の研究開発を行うとともに、情報技術を活用した指導方法や体制の在り方について検討を行うこと。

訪問教育を受けている児童生徒や入院中の児童生徒への情報通信手段による指導を積極的に推進すること。

2 特殊教育諸学校、特殊学級及び通級による指導の今後の在り方について

2-1 地域の特殊教育のセンターとしての特殊教育諸学校の機能の充実

盲・ろう聾・養護学校は、早期からの教育相談を実施したり、地域の小・中学校等へ教材・教具等を貸し出したり、小・中学校等の教員からの相談を受けたり、盲・ろう聾・養護学校における小・中学校等の教員の研修の実施するなど、地域の特殊教育のセンターとしての役割を果たすこと。

2-2 特殊学級、通級による指導の今後の在り方について

特殊学級や通級による指導における教育は学校の教職員全体で支援するとともに、非常勤講師や特別非常勤講師、高齢者再任用制度による短時間勤務職員等の活用について検討すること。

3 後期中等教育機関への受入れの促進と障害のある者の生涯学習の支援について

各都道府県においては、高等部の整備及び配置、高等養護学校の設置促進等について検討を行い、地域の実態に応じた整備に努めること。

教育委員会は、福祉関係機関等と連携して障害者の生涯にわたる学習機会の充実に努め、盲・ろうろう聾・養護学校は、障害者のための生涯学習を支援する機関としての役割を果たすこと。

第4章 特殊教育の改善・充実のための条件整備について

1 盲・ろう聾・養護学校や特殊学級等における学級編制及び教職員配置について

都道府県教育委員会においては、地域や学校の状況、児童生徒の実態に応じて、機動的、弾力的に教職員配置を行うこと。

盲・ろう聾・養護学校は、学級という概念にとらわれず、多様な学習指導の場を設定するなど指導形態、指導方法を工夫すること。また、非常勤講師や高齢者再任用制度等の活用や、地域の多様な人材を特別非常勤講師として活用することにより、幅広い指導スタッフを整備すること。

2 特殊教育関係教職員の専門性の向上

2-1 特殊教育教諭免許状の保有率の向上及び今後の免許状の在り方について

各都道府県等は、すべての盲・ろう聾・養護学校の教員が特殊教育教諭免許状を保有することを目指し、具体的な改善の目標及び計画を策定し、採用、配置、研修等を通じた取組を進めること。

国は、各都道府県における特殊教育教諭免許状保有率の状況を踏まえ、全国的に必要となる保有者数を把握するとともに、各都道府県教育委員会等の免許状保有率の向上のための目標と計画及び改善状況等を調査しその取組を支援すること。

2-2 研修の充実

盲・ろう聾・養護学校の教員の専門的な指導力の向上のため、研修目的や研修者の特性に応じて適切な研修プログラムを策定するとともに、研修事業の成果の効果的な普及活用に努めること。

都道府県教育委員会等は、特殊学級等の経験年数やニーズに応じて計画的、体系的な研修プログラムの提供に努めること。

3 特殊教育を推進するための条件整備について

教育委員会においては、施設のバリアフリー化、障害の状態や特性等に応じた学習環境の充実、寄宿舎の居住環境の向上等を踏まえ、学校施設の整備充実に努めること。

特殊教育に係る設備については、新学習指導要領における改善内容に対応した教材の整備を図ること。

盲・ろう聾・養護学校に情報ネットワーク環境や一人一人の障害に対応した最新の情報機器等の設備を計画的に整備すること。

4 国立特殊教育総合研究所の機能の充実

国立特殊教育総合研究所は、我が国の特殊教育のナショナルセンターとしての機能を高めるため、国の行政施策の企画立案に寄与する研究 新たな課題に対応した研修 全国的な教育相談情報のネットワークの整備 衛星通信ネットワークの整備など情報発信機能の充実 諸外国の研究機関等との連携、協力、交流の充実等に努めること。

以上

第IV章

質問紙『通常学級における自閉症および
自閉的傾向のある児童の実態調査』から

質問紙『通常の学級における自閉症および自閉的傾向のある児童の実態調査』から

廣瀬由美子

(国立特殊教育総合研究所)

はじめに

廣瀬・東條・寺山(2001)¹⁾は、前稿で小学校の通常の学級担任(以下学級担任とする)で自閉症児を指導する教師 54 名を対象に、通常の学級における自閉症教育の現状と学級担任のニーズを調査している。その結果から、学級担任は、学習場面において自閉症児の学習能力の問題だけでなく、行動面の問題で困難を感じていること、自閉症児を個別に支援する人の存在を必要としていること、生活場面において自閉症児の生活スキルや言語の未熟さの問題で困難を感じていること、通常の学級に在籍する他の児童に支援を求めていることも明らかになっている。

しかし、この調査では、個々の自閉症児の具体的な特徴が明らかにされていなかったため、学級担任が、どのような特徴をもつ自閉症児の指導にどういった困難を感じるのか明確になっていない。さらに、学級担任は、そのような児童に何らかの支援方策を持ち実施しているのか、あるいは現状での支援はどこまで可能なのかが未調査であった。

そこで、自閉症児を指導している学級担任を対象に、学級担任の自閉症教育に対するニーズと支援の状況に関する調査を実施し、通常の学級における自閉症児の支援の在り方を検討するとともに、学級担任への支援方法についても検討していくことを調査の目的とした。本稿では、質問紙調査による結果の概要の一部を報告する。

調査について

1. 方法

(1) 対象者

東京都、茨城県、千葉県の小学校通常の学級に在籍している自閉症児(自閉的傾向の児童も含む)の担任、及び交流学習で自閉症児を指導している学級担任を対象

(2) 調査手続き

東京都の場合は、各区市の小学校数から20%の割合でランダムに学校を選定する方法と、通級指導学級担任から通常の学級担任へ質問紙を配布してもらう方法で実施した。東京都は合計 391 校に郵送した。

茨城県及び千葉県には、自閉症児の在籍する学校情報を得た上で、87 校選定し郵送した。

2. 調査内容

(1) 調査項目の概要

質問紙の構成と調査項目の概要を表1に示す。質問紙は次の3領域の内容で構成している。

領域Aは、個々の対象児の具体的な特徴を明らかにするために、「自閉症」という診断の情報源の確認、自閉性障害の診断基準(DSM-)⁷⁾の設問項目、学習レディネスの状況も含めた学力面からの設問項目、学級への適応に関する行動面からの設問項目で構成している。領域Bは、対象児の教育課程に関する情報の設問項目で構成している。領域Cは、教科学習時間や生活場面で対象児を指導するにあたり、学級担任の悩みや支援状況についての設問項目、学級担任からみた統合教育の意義に関する設問項目等で構成している。

表1 質問紙の構成及び調査項目の概要

領域	調査項目の内容
A	<ul style="list-style-type: none">・ 自閉症の情報源・ 自閉性障害の診断基準(DSM-)からの設問項目・ 学習レディネス及び学力面からの設問項目・ 学級への適応に関する行動面からの設問項目
B	<ul style="list-style-type: none">・ 在籍学級及び特殊教育の利用状況・ 通常の学級での教育課程に関する情報
C	<ul style="list-style-type: none">・ 通常の学級での教科学習時間における担任の悩みと支援状況・ 通常の学級での生活場面における担任の悩みと支援状況・ 統合教育の意義

(2) 結果の処理及び集計

設問への回答は、評定の選択方式(設問毎に2~4段階評定)、あるいは自由記述方式で得ている。自由記述方式の項目では、全ての記述を共通カテゴリ毎に分類して人数を集計した。評定の選択方式の項目では回答を点数化し集計し、学級担任の悩みや支援状況に関する回答項目においては分散分析を行った。また、有効回答の184名の自閉症児を学力毎に3群に分けて、群間による差異を明らかにした。学力毎の群分けでは、主要教科全てにおいて「当該学年以上」「当該学年程度」は、高学力群としてH群、主要教科全てが「2学年以上の遅れ程度」は、低学力群としてL群、それ以外をM群として定義した。

結果と考察

<有効回答数>

質問紙を 478 校に郵送した結果、73%の回収率で、347 校の通常の学級の担任から回答を得た。そのうち、自閉症及び自閉的傾向のある児童が郵送先の学校に不在という回答を除き、184 人の通常の学級担任から有効回答を得ることができた。

1. 学校生活における児童生徒の個々の特徴

(1) 自閉性障害の診断基準 (DSM-IV^{*1}) 項目から

学級担任が回答した中で、現在も自閉性障害の診断基準を満たしている児童の人数は 104 人で、全体の 57%に該当する。DSM-IV の下位項目で学級担任の評定が多かった項目は、「学年相応の仲間関係がつかれない」が 169 人(92%)、「他人と会話しても一方通行の会話であったり、継続することができなかつたりする」が 158 人(86%)、「おうむ返しの言語や独り言を言う等、独特な言葉の使い方をする」が 146 人(79%)、「人との関係では相手との情緒的なやりとりができない」が 123 人(67%)、「話し言葉の発達の遅れ、または完全な欠如がある」が 115 人(63%)であった。DSM-IV の「行動、興味および活動の限定」の領域の項目への評定は少なかった。この結果から、学級担任は、特に自閉症の対人的相互反応の質的な障害と、言語に関する意志伝達の質的障害について、対象児の自閉症状をとらえていることが明らかになった。

(2) 学習レディネスの状況

10 問の設問は、「できる」「一部援助が必要」「難しい」と 3 段階の評定で点数化している。全て「難しい」と評定した場合は 20 点になるが、全体の点数の平均は 5.5 点であった。各項目を「できる」と評定した人数でみていくと、「自分の名前を理解している」が 176 人(96%)、「ひらがなが全て読める」が 167 人(91%)、「ひらがなが全て書ける」は 154 人(84%)と比較的高い結果であった。しかし、「簡単な短文が書ける」が 92 人(50%)、「簡単なことなら見聞きしたことを話せる」が 91 人(49%)と、約半数いたにもかかわらず、「質問の意味が理解できる」は 52 人(28%)、「話を最後まで聞ける」が 51 人(28%)、「聴写ができる」が 68 人(37%)と低くなるように、聞くことに関する困難さを抱えている児童が多いことが明らかになった。

*1 DSM-IV: 米国精神医学会から出されている各疾患の診断基準のことである。詳細については、P6を参照。

(3) 行動面について

学校生活の適応を困難にする項目を評定した場合、最高得点は18点になる。全体の点数の平均は6.4点であった。

困難度の高い下位項目の内容は、「休み時間は友達と一緒に遊ぶことができる」が143人(78%)、「授業中は場面に応じた言動がとれる」が141人(77%)、「対人関係をとる上でことばによるコミュニケーションができる」が112人(61%)等であり、これらの行動に関しては、支援なしで自力で実施することは困難であることが明らかになった。しかし、「他の児童の援助があれば一緒に遊ぶことができる」は64人(35%)、「教師が個別に声かけをすれば、場面に応じた言動がとれる」が72人(39%)と減少するように、他の児童の援助や教師の支援があれば適切な行動がとれる可能性も明らかになった。

(4) 学力について

学年で実施している全ての教科が「当該学年以上」か「当該学年程度」は、高学力(High achievement)グループと定義してH群と分類し、学年で実施している全ての教科が「2学年以上遅れの程度」は、低学力(Low achievement)グループと定義してL群とし、それ以外を、M群(Middle achievement)として分類したところ、H群は34人(19%)、M群は78人(42%)、L群は72人(39%)という結果となった。また、学習レディネスや学級適応に関する行動面では、学力が低い群ほどレディネスが低く、適応も困難であることが明らかになった。

表2 学力別群の対象児童の状態像

	H群	M群	L群
人数	34人	78人	72人
自閉症診断基準を満たす人数	15人	35人	54人
学習レディネス設問項目平均得点(*1)	1.9点	4.5点	8.1点
行動面での設問項目平均得点(*2)	4.7点	5.6点	8.0点

(*1) 得点が高い程、学習レディネスができていない

(*2) 得点が高い程、行動面で学級適応が困難

2. 教育課程に関する情報

(1) 特殊教育の場の利用状況

対象児童の在籍学級，及び通級指導教室等の利用を含めた特殊教育の場の利用状況の結果は表3の通りである。通常の学級に在籍し，特殊教育の場を利用していない児童の合計人数は37人（20%）であった。通常の学級に在籍し，通級指導教室を利用している児童は95人（52%），知的障害特殊学級あるいは情緒障害特殊学級に在籍している児童は52人（28%）であった。学力別群での内訳をみると，通常の学級に在籍して特殊教育の場を利用していない児童が，H群では10人（29%），M群では20人（26%），L群では7人（9%）であった。学力が高いと推定されるH群の10人は，特殊教育を受けていないのも当然と考えられるが，学力に遅れのあるM・L群の児童27人は，特殊学級が無かったり保護者の考えで特殊教育を受けていない児童達であった。

表3 学力別群ごとの教育課程に関する情報

	H群	M群	L群
通常の学級での平均授業時間数	23.2 時間	23.0 時間	20.0 時間
（主要教科）	（14.4 時間）	（13.4 時間）	（9.9 時間）
（技能教科）	（6.6 時間）	（6.5 時間）	（6.5 時間）
（領域）	（2.3 時間）	（2.5 時間）	（2.8 時間）
特殊教育の利用者	71.0%	74.0%	91.0%
個別の支援者の有	21.0%	35.0%	42.0%

(2) 学習時間における対象児童への支援者

学習時間における対象児童への支援者の有無については，支援者がいるは64人（35%）であり，支援者がいないは120人（65%）であった。学力別群ごとでは，支援者がいると回答した人数は，H群で7人（21%），M群で27人（35%），L群で30人（42%）であった（表3）。

支援者の内訳は，特殊学級担任やT T担当教師，介助員や保護者，教務主任や教頭等であった。このため，支援者がいると回答している学校でも，通常の学級での学習時間全てにわたる支援ではなく，T Tが行われる特定の教科や，特殊学級担当が必要と思われる教科等に限定されていることが明らかになった。

(3) 対象児童の通常の学級での授業時間数

対象児童の通常の学級での教科学習時間数の平均を、学力別群でみていくと、H群は 23.2 時間、M群は 23.0 時間、L群では 20.0 時間であった(表3)。内訳は、国語や算数等の主要教科学習時間の平均時間が、H群では 14.4 時間、M群では 13.4 時間、L群では 9.9 時間であった。音楽や体育等の技能教科学習時間の平均は、H群では 6.6 時間、M群では 6.5 時間、L群も 6.5 時間であった。道徳や特別活動等の領域における学習時間の平均は、H群では 2.3 時間、M群では 2.5 時間、L群では 2.8 時間であった。

この結果から、学力に差はあっても、自閉症児が通常の学級で教科学習を行う時間数にはほとんど差がみられず、およそ週の半分から3分の2程度は、通常の学級で学習していることが明らかになった。その理由として、校内に特殊学級がないため特殊教育を受けられない自閉症児がいること、通級指導教室等で指導を受けている自閉症児の中には、現行で規定されている通級による指導の判断が適切でない場合が含まれていること、保護者の意向で特殊教育を受けない自閉症児がいること等が考えられる。

< 情報コーナー >

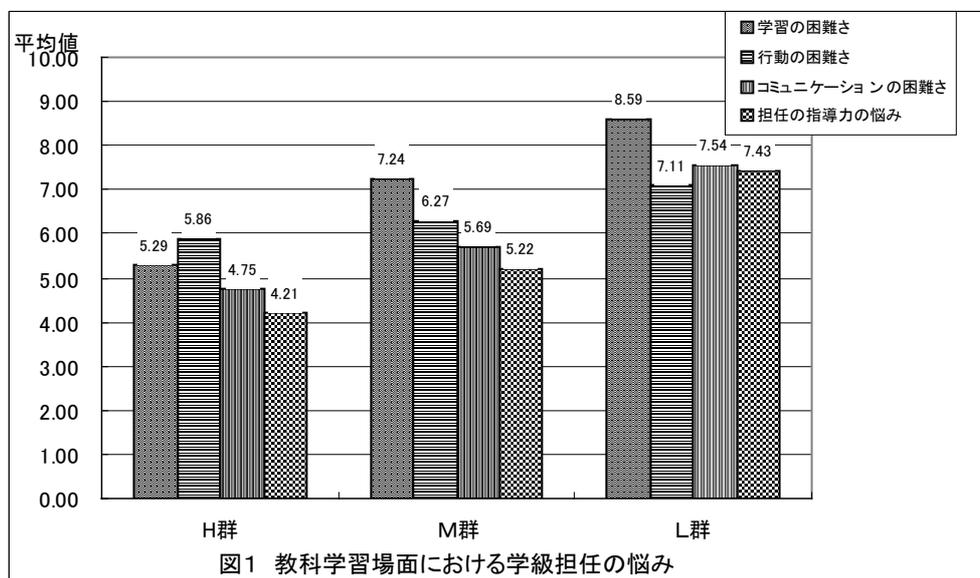
アメリカ精神医学会から出されているDSM - (精神疾患の分類と診断の手引き)から、自閉性障害について簡単に御紹介します。自閉性障害とは、広汎性発達障害のカテゴリーに属し、発達の水準に相応した仲間関係を作ることが困難といった 対人的相互関係における障害、話し言葉の発達の遅れや完全な欠如といった 意思伝達の障害、1 つまたはいくつかの興味だけに集中するといった 行動や興味が限定され強いこだわり等がみられる等の症状が、 ~ の下位項目で合計6つ以上みられる障害をいいます。詳細は『DSM - 精神疾患の分類と診断の手引き』医学書院(1996年発行で3800円)を参照。

3. 学級担任の悩みや支援状況に関する情報

(1) 教科学習場面における学級担任の悩み

主要教科，体育，音楽等の技能教科，道徳等の領域から，各下位項目ごとに4段階評定結果を得て分散分析^{*2}実施した。その結果，「対象児の学習能力や学習技術の問題での困難さ（学習の困難さと略す）」、「コミュニケーション能力の問題の困難さ」、「担任の指導力の問題」については，群間に有意な差があった（ $F(2, 169) = 14.11, P < .001$ ； $F(2, 169) = 8.79, P < .001$ ； $F(2, 169) = 11.64, P < .001$ ）。さらに，LSD法を用いた多重比較によると，「学習の困難さ」では，M群の平均値はH群より有意に高く，L群はM・H群より有意に高かった。しかし，「授業場面での行動の問題での困難さ（行動の困難さと略す）」は，群間に有意な差がなかった（ $F(2, 169) = 1.63, ns$ ）。

この結果から，学級担任は，学習場面での対象児の行動の困難さに対して，学力の高低に関係なく悩んでいることが明らかになった。図1は，教科学習場面における学級担任の悩みを，学力別群ごとに下位項目の平均値を示したものである。それによると，H群は，他の群に比較して全体的に低い数値であるが，行動の困難さが学級担任の悩みのトップとなっている。これに対して，M群とL群では，行動よりも学習の困難さで悩んでいることが明らかになった。

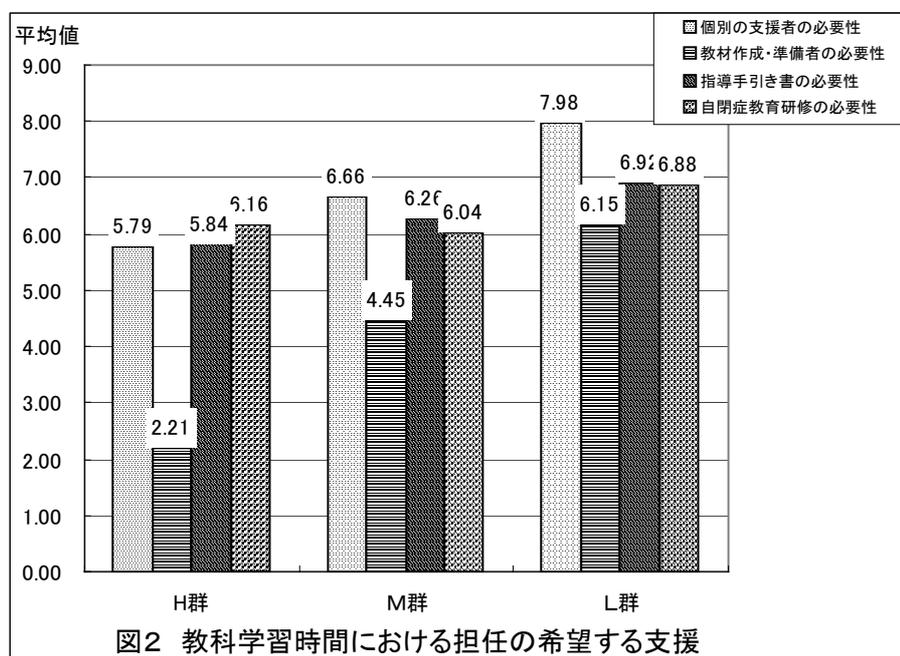


*2 分散分析:実験・調査などから得られたデータの平均値間の差が，偶然によって生じた差であるか否かを判定するための方法。偶然に生じたものでないと判断された場合，調査や実験効果を主張することができ，その差は有意であると表現する。

(2) 教科学習時間に担任が必要としている支援

主要教科，体育，音楽等の技能教科，道徳等の領域から，各下位項目ごとに4段階評定結果を得て分散分析を実施した。その結果，「指導手引書の必要性」「自閉症教育研修の必要性」については，有意な差が無かった ($F(2, 121) = 0.68, ns$; $F(2, 121) = 0.74, ns$)。しかし，「個別の支援者の必要性」「対象児童の教材作成や準備者の必要性」については，群間に有意な差があった ($F(2, 121) = 3.60, P < .003$; $F(2, 121) = 8.61, P < .001$)。さらに，LSD法を用いた多重比較によると，「個別の支援者の必要性」「対象児童の教材作成や準備者の必要性」については，M群の平均値はH群より有意に高く，L群はM・H群より有意に高かった。

この結果から，個別の支援者や実態に応じた教材の作成準備者による支援を希望する学級担任は，学習に遅れがある自閉症児ほど，その必要度を増すことが明らかになった。図2は，教科学習時間における学級担任への支援について，学力別群ごとの平均値を示したものである。それによると，M・L群の学級担任は，対象児を個別に支援する支援者の必要性をトップにあげているが，学力の高い自閉症児を指導する学級担任は，自閉症教育の研修をトップにあげていた。自閉症教育の研修の必要性については，M・L群の学級担任も2番目に必要な支援と考えていることから，今後ますます，通常の学級担任を対象にした自閉症教育の研修が重要になるであろう。



*3 LSD法:分散分析により，平均値間の差が有意であることが明らかになった後，どのペアごとの平均値が有意であることを判別するための多重比較検定の一つ。

(3) 教科学習時間における自閉症児への支援の現状

教科学習時間における学級担任の悩みや、学級担任が必要としている支援については前述の通りである。ここでは、学級担任が実際に実施している支援内容について、自由記述で得た回答をカテゴリーごとに分類して表4にまとめた。その結果、個別指導やTTによる支援といったシステマ的な方法をとることは勿論、個別教材や課題を導入したり、学級担任ができる指導の工夫をすることで、自閉症児に対応している現状が明らかになった。担任の工夫による対応の主な内訳は、「わかりやすい言葉かけをする」「褒める」「本人がわかる特別なルールを設定する」「視覚的に訴えるとわかりやすい」「友達の真似をさせる」「できることを発表させる」「授業場面で役割を持たせる」等であった。

表4 学力別群ごとの教科学習時間における支援状況

記述内容	H群	M群	L群
個別指導やTTの導入	27.6%	30.5%	28.9%
個別の教材や課題の導入	31.0%	28.8%	21.1%
担任の指導の工夫	37.9%	28.8%	31.6%
座席等の環境の工夫	10.3%	10.2%	18.4%
友達の支援の導入	20.4%	10.2%	5.3%
保護者の理解と具体的な連携	3.4%	10.2%	10.5%
特殊学級等の専門家との連携	0.0%	5.1%	5.3%

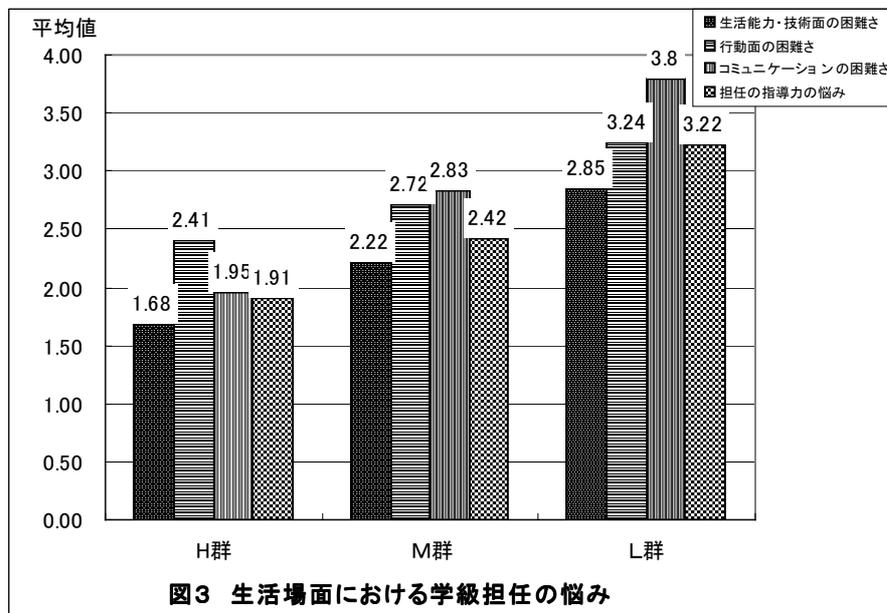
<情報コーナー>

高機能自閉症：自閉性障害の診断基準を満たし、知的発達には遅れがみられない自閉症をいいます。高機能の定義は研究者によって異なっていますが、知能指数（IQ）で70以上位を目安にする人が多いようです。自閉性障害の20～30%程度の割合が高機能自閉症といわれています。

(4) 生活場面における学級担任の悩み

休み時間等の自由時間と、給食や清掃等の当番活動の面から、各下位項目ごとに4段階評定結果を得て分散分析を実施した。その結果、「生活能力や生活技術面での問題の困難さ(生活能力・技術面の困難さと略す)」「コミュニケーション能力面での困難さ(コミュニケーションの困難さと略す)」「担任の指導力の問題(指導力の悩みと略す)」については、群間に有意な差があった($F(2, 143) = 4.56, P < .001$; $F(2, 143) = 11.02, P < .001$; $F(2, 143) = 5.42, P < .001$)。さらに、LSD法を用いた多重比較によると、「生活能力・技術面の困難さ」や「指導力の悩み」については、H群よりL群が、M群よりL群の方が有意に高かった。「コミュニケーションの困難さ」では、H群よりM群が、M群よりL群が、H群よりL群の方が有意に高かった。しかし、「生活場面での行動上の問題の困難さ(行動面の困難さと略す)」に関しては、群間に有意な差が無かった($F(2, 143) = 2.39, ns$)。

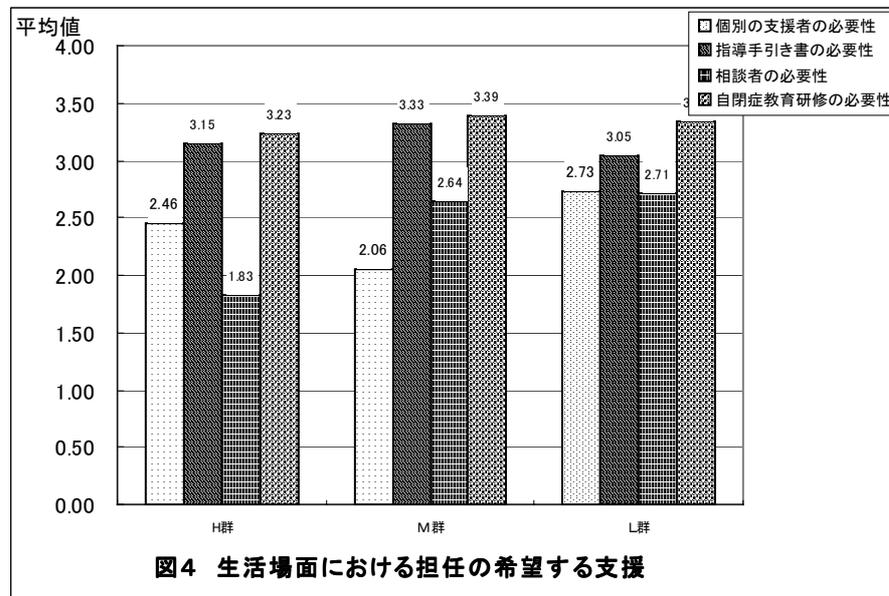
この結果から、学級担任は、生活場面での対象児の行動面の困難さに対して、学力の高低に関係なく悩んでいることが明らかになった。図3は、生活場面における学級担任の悩みを、下位項目ごとに学力別群の平均値で示したものである。教科学習場面と比較して、平均値は全体的に低い結果であるが、H群は、学習場面同様に行動の困難さが学級担任の悩みのトップであった。これに対し、M群とL群では、行動よりもコミュニケーションがとりにくいことで悩んでいることが明らかになった。



(5) 生活場面で学級担任が必要としている支援

休み時間等の自由時間と、給食や清掃等の当番活動の面から、各下位項目ごとに4段階評定結果を得て分散分析を実施した。その結果、「個別の支援者の必要性」「指導手引書の必要性」「相談者の必要性」「自閉症教育研修の必要性」において、群間に有意な差が無かった ($F(2, 87) = 1.22, ns$; $F(2, 87) = 0.22, ns$; $F(2, 87) = 1.01, ns$; $F(2, 87) = 0.03, ns$)。図4は、生活場面における学級担任への支援について、学力別群ごとに下位項目の平均値を示したものである。

これらの結果から、生活場面で学級担任が必要としている支援のトップは、対象児の学力の高低には関係無く、自閉症教育の研修の必要性であり、2番目に必要としている支援は、指導手引書の必要性であることが明らかになった。



<情報コーナー >

自閉症教育の指導手引書：いくつか自閉症教育に関するリーフレットはありますが、ここでは特殊教育学研究 37(5)に掲載されている、大坂教育大学の高橋和子先生のを御紹介致します。御息息が高機能自閉症であるため、先生は御息息の中学校入学を機に対応マニュアルを作成し、先生方に使って頂いた結果を研究にまとめられています。御息息を通して高機能自閉症児らの対応が理解できる研究物です。

(6) 生活場面における自閉症児への支援の現状

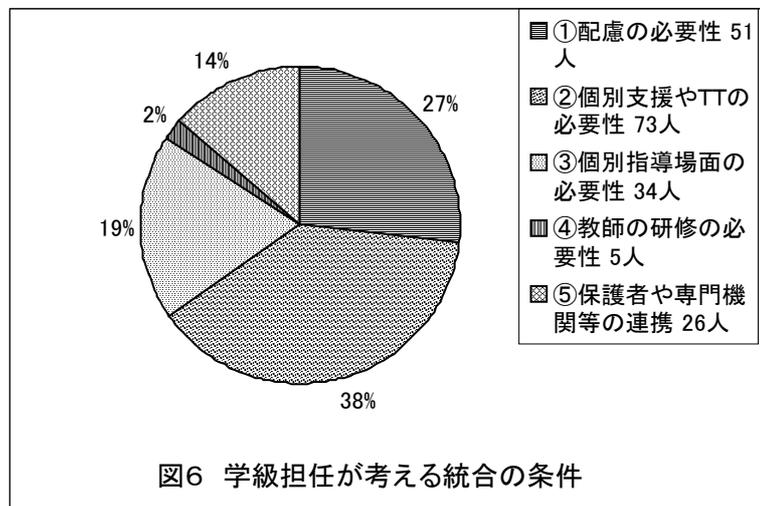
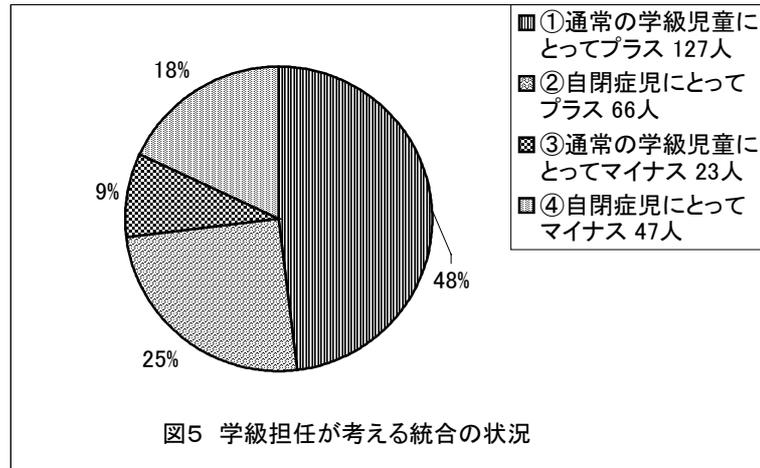
生活場面で学級担任が実際に実施している支援内容について、自由記述で得た回答をカテゴリーごとに分類して表5にまとめた。その結果、特にH・L群の支援のトップは、問題行動に関する対応であり、これはM群においても2番目に多い内容であった。その主な内容の内訳は、「生活パターンを尊重して指示を出す」「パニックを未然に防ぐタイミングの良い声かけをする」「教師が根気強い対応をする」「機嫌が悪くなって暴れ出したら抱きしめて治まるまで待つ」等であった。

表5 学力別群ごとの生活場面における支援状況

	H群	M群	L群
個別指導やT Tの導入	10.0%	3.6%	18.5%
担任の指導の工夫	0.0%	3.6%	0.0%
問題行動への対応	50.0%	28.6%	37.0%
友達の支援の導入	0.0%	14.3%	11.1%
保護者の理解と具体的な連携	40.0%	32.1%	29.6%
特殊学級等の専門家との連携	20.0%	25.0%	29.6%
その他	0.0%	7.1%	14.8%

(7) 学級担任が考える統合の状態と学級担任が考える統合の条件

学級担任が考えている統合の状況は図5の通りであるが、結果は、通常の学級の児童にとってプラス(メリットがある)と考えている教師が127人(48%)、自閉症児にとってプラスと考えている教師が66人(25%)、通常の学級の児童にとってマイナス(メリットがない)と考えている教師が23人(9%)、自閉症児にとってマイナスと考えている教師が47人(18%)であった。また、学級担任が考える統合の条件は図6の通りであるが、児童の両方にメリットが生まれるための配慮やシステムの在り方として、73人(38%)の教師が個別支援者やT Tの必要性を挙げ、51人(27%)の教師が対象児童に応じた配慮の必要性を、34人(19%)の教師が個別指導場面の必要性を挙げていることが明らかになった。



<情報コーナー >

アスペルガー障害：アメリカ精神医学会発行の DSM - （精神疾患の分類と診断の手引き）では、広汎性発達障害のカテゴリーに属し、対人的相互作用の障害と、行動や活動・興味が限定されたいわゆるこだわりが強い状態があり、発達的には言語の遅れがない状態を指します。高機能自閉症とは、乳幼児期の言葉の発達の遅れの有無が違いになります。しかし学校現場においては、高機能自閉症とアスペルガー障害の児童の見分けは困難ですし、教育的な対応は同じです。

(8) 自閉症児の個々の状態像からみた教育課程の課題

まず最初に、自閉症児の個々の状態像からみた教育課程上の課題を考察する。今回は自閉症児を学力別の3群に分けて結果を出したが、通常の学級での平均指導時間数は、3群とも20時間程度であり、群間での大きな差異はなかった。この結果は、調査対象児の52%が通級指導学級等の通級による指導を受けているケースであり、知的障害特殊学級や情緒障害特殊学級在籍の自閉症児が28%という結果だったためと考察される。つまり、通級による指導の対象児は、通常の学級の在籍児であり、通級による指導時間数は、現行で3～8時間程度と規定されているため当然の結果とも考えられる。

しかし、今回調査した自閉症児の39%は、2学年以上の学力に遅れがあるL群の児童である。また、M群も43%いることから、就学指導の問題とも関連するが、学力にかなりの遅れがある自閉症児に対して、現行での通級による指導が十分適切な教育の場として機能しているかどうか、さらに、通級による指導の場で何を指導し、通常の学級とどのような連携をとることが大切なのか、今後十分に検討すべき課題と考えられる。

(9) 自閉症児の個々の状態像からみた学級担任のニーズ

教科学習時間や生活場面において、学力間で有意な差があった項目は、学習や生活技術、コミュニケーションに関する対応の困難さ、担任としての指導力の問題であった。つまり学級担任は、学力が低い自閉症児ほど、通常の学級で学習や生活をおくるための指導内容や対応に困難さを感じていた。そのため、学級担任が希望する支援としては、個別の支援者であり、指導手引きや自閉症教育の研修であった。一方、学力に問題がない自閉症児を指導する学級担任は、学習や生活技術、コミュニケーションへの対応の困難さより、学習場面や生活場面での行動上の問題に対応する困難さであった。そのため希望する支援も、自閉症教育の研修や指導手引書であった。

この結果から、通常の学級担任のニーズは、自閉症という障害の特性からおこる問題への対応と、知的に遅れがあるためにおこっている問題への対応の双方に苦慮しているため、自閉症児を直接サポートできる個別の支援者を希望する一方で、自閉症教育の研修や自閉症児への指導の手引書から、対象児への指導方法や支援方法を学びたいという思いがあることも示唆された。

そこで、各地域の教育センターや学校内での自閉症教育の研修が必要になってくるが、今後は、特別な教育的支援を行うという考えに立てば、通常の学級に自閉症児が入学した段階で、全職員が自閉症に関する一般的な知識と理解を得るための研修時間を設けることが必要であろう。

(10) 自閉症教育から特別支援教育を考える

今回の調査で明らかになったが、通級による指導を受けていて知的発達に遅れがないと考えられる自閉症児でも、通常の学級では、学級担任が指導や支援に困難さを抱えている。このことは、自閉症児の般化しにくい特徴にしても、通級による指導の場で教育効果をあげるだけでなく、その成果が通常の学級で効果的に機能していくためには、通級指導教室担当者が、その指導内容や指導効果の妥当性を常に評価することが重要であろう。野呂(2001)⁵⁾は、大学のような専門機関の役割を、対象児への直接的な訓練の場から、学級等に介入するための検討の場であると述べているが、通級指導教室等の役割も、通常の学級担任へのコンサルテーションの機能という観点から拡大していく必要があるだろう。

それと同時に、通常の学級担任への特殊教育の情報発信者として役割を担うことも大切になってくる。それは前述したように、一般的な自閉症教育に対する情報であったり、特定の児童の情報でもある。21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2001)から出された、「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」^{*4}では、通常の学級における高機能自閉症児らにも、その教育的対応が求められている。実際の対応者は通常の学級担任であろう。通常の学級担任にどんな情報を発信し具体的にどう連携していくのか、通級指導教室担当者が、校内の、あるいは校外でコンサルテーション的な役目を果たすことは、今後ますます重要になってくると考えられる(月森,2000)⁶⁾。

今回の調査では、28%の自閉症児が知的障害特殊学級か情緒障害特殊学級に在籍していた。また、知的障害を伴う自閉症児においては、通級による指導の場と時間だけでは、彼らの学校生活が十分に満足できるものになっていないことも明らかになった。しかし、知的障害を伴う自閉症児を指導する場合、指導の重点を自閉症の特性に応じた教育におくのか、知的障害教育におくのかで、その指導形態や指導内容に違いがでてくると考えられる。知的障害特殊学級では、指導の中心が特殊学級にあるため、通常の学級での学習や生活時間は、通級指導教室等に比べるとかなり少なくなる。しかし、自閉症以外の知的発達に遅れのある児童も一緒に指導するため、自閉症児に障害の特性に応じた十分な教育を提供するのは難しいであろう。また、情緒障害特殊学級においては、かん黙等の心因性の情緒障害児も対象になっているため、自閉症児と心因性の情緒障害児を一緒に指導しようとしても、両者に適切な教育を提供することは困難である。この件に関しては、先の「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」でも、両者に対する教育的対応の在り方を見直す必要性が述べられている。

* 4「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」:21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議から、今後の特殊教育の在り方について基本的な考え方を整理し、最終報告として文部科学省に提出された提言である。インターネットによって詳細閲覧が可能。

文献

- 1) 廣瀬由美子・東條吉邦・寺山千代子 (2001) 通常の学級における自閉症児の教育の現状 - 小学校通常の学級担任のニーズを中心に - . 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 28, 77 - 85 .
- 2) 川井得三 (2001) 一人一人のニーズに応じたこれからの特殊学級の在り方 . 特別支援教育 No 1, 22 - 25 .
- 3) 三木安正監修 (1980) 新版 S - M 社会生活能力検査 . 日本文化科学社 .
- 4) 21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2001) 21 世紀の特殊教育の在り方について (最終報告) ~一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について~ . 1 - 46 .
- 5) 野呂文行 (2001) 学校教員へのコンサルテーションと大学相談室の役割 - 注意欠陥・多動障害児童の授業準備行動の改善事例を通じて - . 日本行動分析学会第 19 回大会発表論文集, 48 - 49 .
- 6) 坂本龍生・田川元康・竹田契一・松本治雄編著 (1985) 障害児理解の方法 - 臨床観察と検査法 - . 学苑社, 152 - 153 .
- 7) 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳 : D S M - 精神疾患の診断・統計マニュアル . 医学書院, 82 - 87, 1996 .
- 8) 月森久江 (2000) 通級指導学級と通常学級との連携 . L D (学習障害) - 研究と実践 - , 9(1), 25 - 33 .

第Ⅴ章

21世紀の自閉症教育の在り方を探る

情緒障害特殊学級における自閉症教育
情緒障害通級指導教室における自閉症教育
通常の学級における自閉症教育

情緒障害特殊学級における自閉症教育
通常の学級へのスムーズな交流を目指した指導・支援のあり方

後藤 賢一

(茨城県牛久市立向台小学校)

はじめに

本校には、情緒障害特殊学級、知的障害特殊学級、言語障害特殊学級の三つの特殊学級があり、学級の枠を超えそれぞれの学級の役割を通して自閉性障害児童の発達を促し学校生活がスムーズに送れるような援助をしている。

知的障害学級は、知的発達の遅れのある自閉性障害児の日常生活の指導や、生活単元学習、作業的な学習の中心となっている。言語障害特殊学級は、自閉性障害児の語彙の拡大、写真を使つての短作文、交流学級児童の顔写真と名前カードのマッチングなど言語面の学習の中心となっている。情緒障害特殊学級は、担当者の経験年数の長さもあり、検査の実施による実態把握、学習や生活面での実態把握、それらに基づいた学校生活の全体計画・調整の立案、学習レディネスの形成、行動面の問題に対する対応、交流学級担任・交流学級児童・職員の理解促進、そして、学習・生活面での課題に対する具体的援助やアドバイスの役割を担っている。

本校の特殊学級の在籍児童は現在8名であるが、そのうち4名が自閉性障害の児童である。廣瀬ら(2002)¹⁾によるアンケート結果でも、自閉性障害児童に対する学習場面での援助や行動面での対応に、通常の学級担任は様々な悩みを抱き、支援者の存在や研修の機会などを望んでいる。本校でも、特殊学級在籍児童の通常の学級への交流にあたって、その援助者としてこの8年間に4人の保護者に介助を依頼しているが、そのうちの3名は自閉性障害の児童である。また、本校で年2回程度実施している特殊学級担任と交流学級担任の連絡協議会でも、自閉性障害児童の理解についての協議にもっとも多くの時間を費やしている。

位頭(1996)²⁾は、“教師が障害児と健常児のそれぞれにきちんとした対応をしないで、障害児を通常の学級に置くだけでは、障害児にとっても健常児にとっても良い結果が生じにくい”と指摘している。しかし通常の学級の担任だけでは、自閉性障害児童の特性に応じた生活援助や学習内容の準備には労力的にも、知識の面でも限界がある。

そこで以下には、とくに情緒障害特殊学級担任が中心となって、ある自閉性障害児童の通常の学級におけるスムーズな交流を目指して、2年生から3年生にかけて援助した実践事例を紹介する。その中で、自閉性障害児が通常の学級に適切な交流を行うための、特殊学級での指導・支援のあり方について言及する。

なお、本研究を進めるにあたっては保護者の了解を得たことを付記する。

事例

1. 対象児

対象児は、研究開始時小学2年生の女子児童である。5歳時に病院で脳波及び心理検査等を受け自閉的傾向・知的発達の遅れがあると診断されている。小学校入学時は心身障害学級に入級した。2年生で本校に転入し知的障害学級に入級した。

知的発達の様子は、就学前6歳時の田中ビネー式知能検査ではIQ50程度、グッドイナフ人物画知能検査でのIQは65程度であった。2年生転入時は、ひらがなの清音の読み書きができ、身の回りの物のネーミング、それをひらがなで書くこともできていた。1~2回の言葉のやり取り、質問への応答はできるが会話にはなりにくく、助詞の使い方を間違えることが多い。教員や友だちの名前をよく覚えあいさつを元気にするという特徴があった。数量関係では50までの数唱、数字の読み書き、30までの1対1対応ができた。個別指導では学習によく取り組むことができた。

生活面では、衣服の着脱などスムーズで身辺自立がほぼできていた。几帳面な性格で忘れ物が少なく、時間で動く習慣ができていた。掃除の時間になると自分から持ち場に行くことができた。

作業的なことをよくやり、拭きそうじ、給食当番の牛乳配りなどは転入時から比較的良くやった。重いものを持つときに力が入らない感じがあり、腹筋の運動でも一生懸命力を入れているような顔をするが全く起き上がれないという特徴が見られ、運動失調があるように感じられた。交流学級でのドッジボールに全く参加できなかった。また、登校後手を洗うという儀式的な行動が見られた。

保護者の要望は、放課後友達と遊べるようにできたらよい、漢字を学ばせて欲しい、将来家にいるのではなく、外に働きに出られるようになって欲しい、長所を捉えて本児を理解し指導して欲しい、というものであった。

2. 個別指導計画作成における交流学級での実態把握と指導目標とする行動の特定

本研究の対象児として、交流学級での生活の様子の予備的観察を2年生の6月から行い、7月から3年生の7月までの約1年間でビデオ記録も含む5回の集中観察を行った。

交流学級担任との連絡協議会の際に行ったアンケートを図1に示した。2年生7月時点での、交流学級担任が評価した、対象児の交流学級での学習や生活の様子が表れている。転入当初に比較してこの時期には授業中の離席が少なくなり、学習活動への参加がある程度できてきたこと、そうじや給食など当番活動ができていること、友達と相互に遊び合うことはなくとも、周囲の友だちも対象児を受け入れられるようになってきていることなどがうかがえる。

課題は、指示に従えないことがあること、周囲の児童に説明を要するような特異な行動があることであることがわかる。この時期までの問題行動には、つばを吐く、げらげらと笑いが止まらないことがある、教師や友達の制止や注意に従えない、突然たいたり突き飛ばしたりすることがある、などが観察された。

交流学級担任との話し合いで、上記の問題行動の中でも“大声を出す”という行動が頻度、授業への影響の両面からもっとも改善を要する課題ということになった。“大声を出す”という行動を観察すると、多くは友だちの名前を連呼するのだが、それ以外の発声もあると同時に声量も様々であったので、“不適切な発声”と名づけ、その場にふさわしくないと同時にその場にふさわしくない声量の発声と定義した(1~3段階で声の大きさを評価)。

< 交流学級担任の先生方へのアンケート >

X年7月10日

2年 組 (A さん) _____ 先生

日頃は交流学級としてたいへんお世話になっております。

特殊学級に学ぶ子どもたちの通常の学級との交流をよりスムーズにするために、アンケートにお答えください。

1 先生が日頃感じていることや、子どもの交流学級での様子に一番近いと思う項目を一つだけえらび、番号に をつけてください。

	そう 思わ ない	と そ う 思 わ な い	ど ち ら か と い う	と そ う 思 う	ど ち ら か と い う	そ う 思 う
(1) 授業中、通常の学習活動ができないので何を させてよいかわからないことがある。	1				3	4
(2) 授業中や休み時間に、支持をしても支持に従 えないことがありとまどうことがある。	1		2		3	
(3) 授業中、席を離れることが多い。	1				3	4
(4) そうじの時間のそうじができる。	1		2		3	
(5) 給食当番や日直当番の仕事ができる。	1		2		3	
(6) 友達と積極的に関係を持つようとしている。	1		2			4
(7) 友達との関係はよい。	1		2			4
(8) 友達と遊んでいるすがたをよく見る。			2		3	4
(9) 特異な行動や障害について、交流学級の 子どもたちに説明する必要があると感じる。	1		2		3	
(10) 現在の交流教科はこれでよいと思う。	1				3	4

2 交流の方法や交流している教科について感じる事、子どもの様子でとくに目立つこと、指導の仕方や接し方で難しいと感じることなどについてお書きください。

- ・ とくに話を聞くと大きな声を出すなど学習態度が定着せず、他に迷惑になることがある。

図1 対象児の交流学級担任へのアンケート

3.“不適切な発声”の観察とその機能の考察

(1) 観察

筆者が時間的に観察しやすい登校から朝の会終了までの時間と、観察可能な授業時間、そしてビデオで録画した授業時間の行動をもとに“不適切な発声”が対象児にとってどんな意味を持っているのか考察した。観察にあたっては、周囲の状況との関係に留意し、“不適切な発声”が起こる前の周囲の状況や対象児が何をしていたかの行動に着目 “不適切な発声”の行動 その後の周囲の反応、という枠組みで観察した。その結果“不適切な発声”に関して以下のようなことが明らかになった。

(2) 機能の考察

目立ちたがり屋の行動ではないか？：周囲の児童が静かになり先生の説明を聞くときに発声が多くなる。ざわざわしたクラスの中ではほとんど見られない。廊下でも教室でも大声で友だちの名前を呼ぶ、前に出て何かをやったり、手をあげて発表したりすることが好き、などという行動からも妥当と考えられる。周囲の注意を自分の方に向ける適切な技術を育てることが大切と考えられる。ただその後、関係を会話や遊びで継続するのは難しい。

誰かを模倣しての発声ではないか？：交流学級担任や情緒学級担任がよく口にする言葉、たとえば児童に注意するときの口調や言葉を発声することが見られた。また、朝の呼名をするときにも名前を大声で呼ぶことがしばしば見られた。このような模倣の技術は今後もこれからもいろいろいるなことを模倣する可能性があると同時に、生活や学習に生かすこともできる個性とも考えられた。

人との対応を楽しんでいると感じ、周囲となんらかの関係を結ぼうとしている行動ではないか？：発声はいわゆる子ども同士のおしゃべりになることはまったくなく、クラスの児童の名前をその児童のほうを見ながら連呼することが多い。しかし、連呼されることが多い児童は5～6名であり、比較のおとなしい性格の対象児にとっては好ましい存在と思われる児童である。対象児は選択して友人の名前を呼んでいると考えられる。このような行動を、適切な行動に変化させることが対象児を生かすことになると考えられた。

特殊学級と交流学級の区別がはっきりしてきたのではないか？：特殊学級にいるときは不適切な発声は少なく、個別指導における学習にはとくに集中できる。これらのことから、交流学級では対象児に適した学習環境、学習内容になっていないことが一因と考えられた。

対象児は不適切な発声をコントロールする力を持っている？：短い時間の観察であるが、母親が交流学級教室にいるときは不適切な発声を抑えることができていることから、ある条件が整えば不適切な発声をコントロールできると考えられた。

(3) “不適切な発声”直後の周囲の反応

対象児が“不適切な発声”をした後の周囲の児童の反応であるが、「うるさいよ」と反応する男子児童も見られたが、ほとんどの場合は無視をしていた。交流学級担任は、児童への授業や話に支障がありそうなときだけ「今はだめ」とか「シー」という合図をする。交流学級で対象児の“不適切な発声”に無視という一致した対応が継続されたのは、交流学級担任の配慮が大きかったと考えている。交流学級担任が“不適切な発声”に対し細かく注意を繰り返していれば、周囲の児童も同じような対応をし、2年生3学期以降のような安定した関係にはならなかったのではないかと考えられる。しかし、計画的無視だけでは対象児の“不適切な発声”は抑えられないものだったと考えられる。3年生の6月になって『問題行動の動機づけアセスメント尺度(MAS)』(藤原, 2001)³⁾を使って再評価した際、対象児の“不適切な発声”は、第一に注目の獲得、第二に感覚の獲得の機能を持った行動と評価された。注目の獲得については予想通りであったが、感覚の獲得は考慮外であった。これが正しいとすれば、対象児にとって“不適切な発声”は自己感覚を満足させる側面を

もった行動であり、無視以外の対処を考えなければならなかったと考えられる。

(4) “不適切な発声”を理解してもらうための職員や保護者への取り組み

“不適切な発声”を理解してもらうための職員への取り組みとしては、対象児が2年生であった5月、職員が名前を連呼されたときの対応として、「1回目だけ応えてあとは無視する方法で経過を見たい」と、情緒学級担任から全職員に依頼をした。交流学級でも当面同じように無視してもらうように依頼した。筆者は、転入後の環境への不適応が大きいと考えていたので、無視する方法で様子を見ながら、早く学校生活の流れの見通しが持てるように援助したいと考えていた。

“不適切な発声”を理解してもらうための保護者への取り組みとしては、2年生7月の保護者懇談会の時間に、母親が交流学級の保護者に、知的障害、軽度の自閉傾向があること、大声を出してしまったり、人をたたいてしまったりすることがあること、転入前の学校では通常の学級と交流することはなかったこと、疑問や困ったことがあったら遠慮なく話してほしいことなど、対象児について理解を求める話をした。同時に情緒学級担任からは、対象児の問題行動の機能の分析、ビデオを使って大声を自分でコントロールできるようにする学習、周囲の児童への働きかけなどを予定していることを伝えた。

4.“不適切な発声”に対する情緒学級での指導

対象児が2年生の2学期は、運動会、研究指定校の発表と続き、そのための活動に集中していたこともあり、“不適切な発声”にたいする情緒学級での直接指導の開始は12月になった。

(1) 指導方法

対象とする行動：“不適切な発声”の軽減

指導の概要：“不適切な発声”が多く見られる交流学級での生活の様子を撮影したビデオを視聴させ、“不適切な発声”という自分の行動を明確に意識できるようにする。同時に、“発声”が“不適切”であるということを理解できるようにし、それをもとに交流学級での生活で不適切な発声を自らコントロールできるように援助しようと考えた。この指導は、やるべきことが理解できたときは基本どおりにやろうとする対象児の几帳面さと、母親がいるときは行動をコントロールできるというように、ある条件が整えば行動をコントロールできる可能性があるという観察結果をもとに考えた。

指導目標

(ア) ビデオを視聴し、“不適切な発声”をしている場面とそうでない場面の区別ができるようになる。

(イ) 単位時間内(30秒)に“不適切な発声”をしていた場合は×、そうでない場合は○をチェックリストに自分で記入し、“不適切な発声”を明確に意識化できるようにする。

(ウ) 交流学級での生活で“不適切な発声”を自らコントロールできるようにする。

指導期間：2年生12月～2月、週1時間、情緒学級での個別指導の時間、計6回

指導手続き：使用したビデオは、11月下旬から12月に集中観察を行ったときのビデオで、特

別な編集は行わず、事前に指導者が“不適切な発声”の回数が指導目的に合う部分を準備しておいた。1回の視聴時間は撮影場面によって差があったが5～11分であった。

チェックリストへの記入は、ビデオを30秒ごとに区切って視聴させ、×のチェックを行った。正確なチェックのためには6回目まで指導者の援助が必要であった。とくに2回目までは、チェックよりもビデオ視聴を楽しみにしてしまう様子が明らかに見えたので、チェック表への記入を促すなど注意をチェックに集中させる援助をした。

4回目の指導が終了した頃母親から「家で何かまずいことがあるとばつ？ばつ？と何回も言う」という話が伝えられ、×を使つてのチェックは対象児に必要以上の不安を与える可能性があると感じ、以後はは金シール、×は赤シールにかえた。このエピソードは、ビデオ視聴による指導が対象児にとってインパクトのあるものだったということを示している。

(2) 結果と考察

“不適切な発声”をしている場面とそうでない場面の区別：1回目の指導で学習の目的を話しビデオを視聴させたが、そのとき、“不適切な発声”が視聴されるとハッとしたような表情をして指導者の顔を見るなどの行動があり、ビデオを見て、“不適切な発声”をしている場面とそうでない場面の区別ができるようにする、という目的は達成できていると考えた。早い段階で上記の指導目標が達成されたということは、ビデオ視聴を通した指導が対象児の特性に適合していたと考えられる。

交流学級での行動観察結果：表1は、1分あたりの“不適切な発声”の発生平均回数の変化である。交流学級への登校後から朝の会までと授業中をビデオで録画し、その中での“不適切な発声”の発生回数を記録した。1期が0.862回、2期が0.621回、そして上記の指導を行った直後の3期は0.155回で大幅に減少した。この結果から、ビデオを利用し自己チェックしたことで“不適切な発声”軽減の指導は効果があったと考えられる。

表1 単位時間(分)あたりの不適切な発声発生回数(回数÷録画総時間)

期	1期	2期	3期	4期	5期
対象児学年	2年			3年	
集中観察期間 (月・日)	7.18~ 9.14	11.27~ 12.14	2.21~ 3.22	4.8~ 4.21	7.9~ 7.13
録画総時間数(分)	181	235	484	116	210
不適切な発声の平均回数	0.862	0.621	0.155	0.034	0.033

交流学級児童へのアンケートから：2年生終了前の3月に、対象児に対する交流学級児童の意識を自由記述式のアンケートで調査した。実施にあたっては情緒学級担任が交流学級で説明を行い、1問ずつ読んで記入してもらった。第一のねらいは、“不適切な発声”が交流学級児童にどのようにとらえられているかを調査することであった。図2はアンケートの集計結果である。

1 Aさんが、勉強や運動や係の仕事などでがんばっているなど思うことがありますか。あったら教えてください。			
・帰りの会の発表	10名	・日直	3名
・そうじ	8	・音楽，鍵盤ハーモニカ	3
・なわとび	7	・大きな声	2
・新聞	6	・ミニテスト	2
・図工，絵描き	6	・ドッジボールで逃げる	2
・体育，走る	4	・配り係り	2
2 Aさんがいると楽しいなど思うことがありますか。あったらどんなことが楽しいのか教えてください。			
・おもしろいことを言う	12名	・しゃべりかけてくれて元気になった	以下1名
・楽しい	6	・いっしょにいるとお姉さんになったみたい	・ブランコ
・あそぶとき	3	・のびのび学級に行くとき	・お絵かき
・元気，明るい	2	・音楽	・給食
・そうじ	2	・図工	・しぐさ
・生活科，お祭りの準備	2		・朝の会，帰りの会
			・勉強の時間
3 Aさんがみんなと勉強したりあそんだりするのに，こんなふうにしたらもっといいな，と思うことがありますか。あったら教えてください。			
・立ち歩き	3名	・わかりあう	以下1名
・Aちゃんがもっと教室にいるといい	3	・もっと教える	・名前を呼ぶ
・うるさい	2	・あそぶ	・勉強のじゃま
・いじわる	2	・勉強	・つば
・楽しく教えてあげる	2	・じゅうぶん今のままでよい	・「ばか」と言うこと
・いっしょにそうじをする	2	・Aさんを中心にやさしさ	・動物とのふれあい
		・ほうきのやり方を教える	・人に声をかける
		・友だちがふえるといいな	・いっしょに話せたら
			・もっと話をする

図2 交流学級児童の対象児（Aさん）に対する意識調査集計結果

“不適切な発声”に関わる回答は，“うるさい”“名前を呼ぶ”“人に声をかける”で合計4名であった。表1で示したように，アンケートを実施した3月には，2学期までのような“不適切な発声”は見られなくなっているという状況が影響を与えていると考えられるが，それにしても“不適切な発声”を気にしている児童は少ないということがわかった。反対に，“帰りの会の発表”でがんばっている，“おもしろいことを言う”から楽しいなど，対象児の発言が肯定的に受け取られている。

考察：表1に示したように，5期に分けてのビデオによる記録では，“不適切な発声”の発生回数は3期以降激減している。5期の後，対象児が3年生の12月に，交流学級の対象児と同じ生活班の児童にインタビューし“不適切な発声”についてたずねると「Aさんはとてもしっか

り勉強しているよ。最近大きな声を出したのはクラスの一人が気持ち悪くなり吐いたときに先生を呼んだときかな。」と答えてくれた。交流学級担任も“不適切な発声”に関する問題はまったくないと答えた。

“不適切な発声”の発生回数が激減し安定している要因には、情緒学級での個別指導以外にも寄与しているものがあると考えられた。それらは、前述の“不適切な発声”の機能分析の観点のいくつかを点検することから考察できるように思う。その一つは、“目立ちたがり屋の行動ではないか”という観点から、対象児の欲求を満足させるものがあったということである。交流学級担任からの情報で、帰りの会に友だちのがんばったことを見つけて発表することや、係からのお知らせの発表を必ず元気に行うということを見た。他の児童が発表したことをもう一度発表して「Aさん、それはもう発表したよ」と指摘されたとき、下校の迎えに来て教室の後ろで待機していた母親が「A子はそれでも発表することが楽しくて大切なんだから聞いてね」と発言したこともあった。そのような援助もあり、対象児は元気に発表し、周囲の児童もそれを当たり前のことと受け入れてくれた。図2の『交流学級児童の対象児(Aさん)に対する意識調査集計結果』もそれを物語っている。

この研究では、後になって前述の『問題行動の動機づけアセスメント尺度(MAS)』を手に入れた。適切な評価方法を情緒学級担任が知っていたなら“不適切な発声”という問題行動の変容がもっと短時間に達成できたかもしれないと反省している。

5. 学級での人間関係と“不適切な発声”

2年生の11月、特殊学級の生活では“不適切な発声”が少なくなり、ある特定の教師に向かって名前を連呼するだけになり落ち着いていた。そのことを母親に伝えたとき、運動会が終わった10月から交流学級の女子児童数名が家に遊びに来るようになり、それから生活面の変化がでて来た、ということが話された。第1期の観察では友だちとのかかわりは表4に示した通りごくわずかであり、質的にも一方的で相互的なかかわりは少なかった。前述したとおり、対象児の“不適切な発声”は、人との対応を楽しいと感じ、周囲となんらかの関係を結ぼうとしている行動という側面もあるのではないかと考えていたので、日常生活を人とのかかわりを観点にして観察してみるようにした。対象児の人とのかかわりは2期になって明らかに変化していることが観察された。あいさつや話しかけなど対象児に対する周囲の児童の働きかけが増え、同時に対象児も周囲の児童への自然な接近が増えていた。会話は継続しなくても、友だちといっしょにいる姿が多くなった。そこで、第1期から第5期までのビデオによる記録を人とのかかわりに着目してまとめ、表2から表4に結果を示した。ビデオで記録した場面は、登校から朝の会終了までの時間と授業時間である。質的な違いからこの二つの時間帯を分けて分析すべきであるが、今回は分けずに分析することにした。とくに授業時間について、1～5期のそれぞれで記録時間にばらつきがあること、音楽、学級活動、図工、生活、書き方という対象児が交流している教科を記録しているが、人とのかかわりに影響を与える授業内容の質にばらつきがあることが理由である。また、ビデオカメラの視野から外れている場所での行動は記録されていないという問題もある。

(1)考察

対象児の人とのかかわりの特徴をみると自閉性障害の特徴があらわれ 相互のやりとりが少なく、どちらからかの一方的なかかわりであることがデータにあらわれている。会話など関係の継続が難しいのである。これは対人的な緊張感をもたらすと考えられる。

図3を見ると“不適切な発声”の発生と、人とかかわりの回数には反比例のような関係がみられる。直接観察の印象でも、“つばをはく”“人を突然たたいたり突き飛ばしたりすることがある”などの行動は、対象児にとって好ましくないと感じられる人物や、自分の領域に踏み込んでくる相手、あるいはそれらの人物を含む集団に向かっていると感じられることがある。それに対し3期以降は、人とかかわりが増え対人的な自分の領域、いわゆるパーソナルスペースがひろがったような、柔軟になったような印象が見えた。“その他”に分類した問題行動も、他に対する攻撃的な行動は少なくなり、鼻ほじりや、まつ毛抜きなどの行動になった。

これらのことから対象児のような自分から対人関係の調整や、集団適応を図ることが難しい自閉性障害児童には、周囲の児童や教師の理解や援助が重要であると考えられる。

表2 ビデオ観察集計結果

期	1期	2期	3期	4期	5期
対象児学年	2年			3年	
集中観察期間 (月・日)	7.18~ 9.14	11.27~ 12.14	2.21~ 3.22	4.8~ 4.21	7.9~ 7.13
観察回数	8	5	13	5	7
録画総時間数(分)	181	235	484	116	210
人との かかわり 回数	対象児 友だち 6 相互にやりとり 3 友だち 対象児 6	37 4 38	34 15 61	9 0 10	20 4 41
問題行動 発生回数	不適切な発声 156 その他 9	146 26	75 12	4 3	7 6

〔対象児 友だち〕 対象児から周囲の友だちへの何らかの働きかけ(不適切な行動と、教師への働きかけは除く)

〔相互にやりとり〕 対象児と周囲の友だちの相互のやりとり

〔友だち 対象児〕 周囲の友だちから対象児への何らかの働きかけ

〔その他〕 対象児から周囲の友だちへの何らかの不適切な働きかけと、眉毛抜きや鼻をほじってなめるなどの社会的に適切と思えない行動

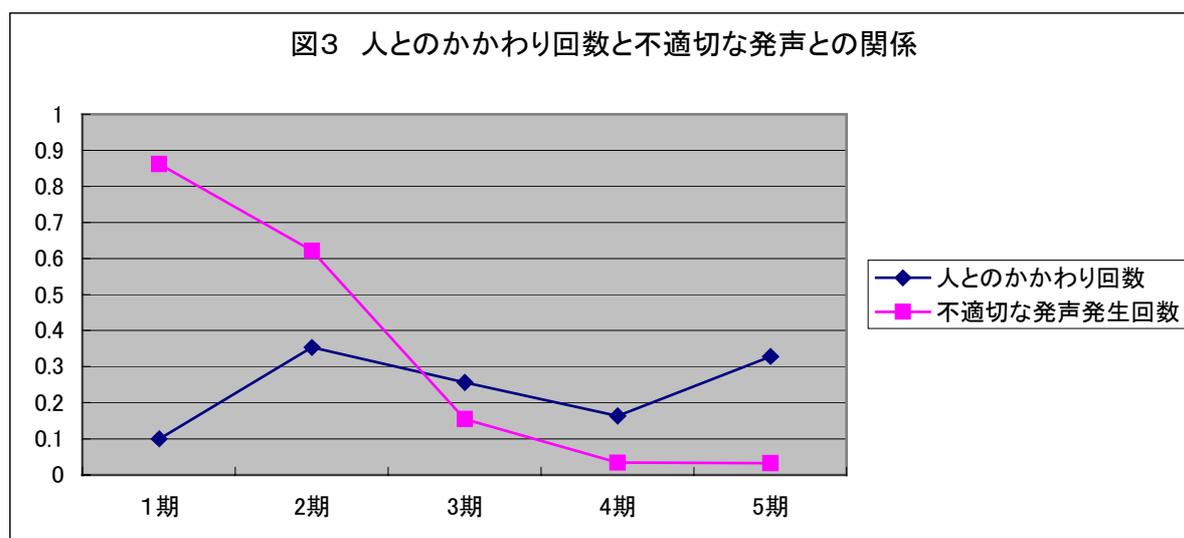
表3 人とのかかわり・問題行動の単位時間(分)あたりの発生回数(回数÷観察総時間)

期		1期	2期	3期	4期	5期
人との かかわり 回数	対象児 友だち	0.033	0.157	0.070	0.078	0.095
	相互にやりとり	0.017	0.017	0.030	0.000	0.019
問題行動 発生回数	友だち 対象児	0.033	0.162	0.126	0.086	0.195
	不適切な発声	0.862	0.621	0.155	0.034	0.033
	その他	0.050	0.111	0.024	0.026	0.029

表4 人とのかかわり・問題行動の単位時間あたりの発生回数まとめ

期	1期	2期	3期	4期	5期
人とのかかわり回数	0.100	0.353	0.256	0.164	0.328
不適切な発声発生回数	0.862	0.621	0.155	0.034	0.033

$$\text{人とのかかわり回数} = \text{〔対象児 友だち〕} + \text{〔相互にやりとり} \times 2 \text{]} + \text{〔友だち 対象児〕}$$



まとめ

2年生1学期始め頃の朝の会では、対象児は自分の席に座ってられず、担任の先生の机の横に、みんなの方を見ながら座っていた。名前を呼ばれての返事は「さとしー」と言うなど、周囲から奇異な目で見られる様々な行動が見られた。3年生2学期には、時間を守って行動する、ふだんの生活の流れに忠実、できることはやろうとするなど自閉性障害の特徴がプラスに作用し、交流学級担任も児童も対象児の存在を自然に受け入れられる状態になった。

対象児の学校生活への適応にプラスの影響を与えた環境要因には、対象児にかかわりをもとう

とし学級集団への適応を促進した交流学級児童の存在， 激しい“不適切な発声”などの問題行動を粘り強く受け入れてくれた交流学級担任の存在， 登下校の付き添い，教師や児童との関係調整など対象児が学校生活に慣れるまでの援助をきめ細かく行った母親の存在， 対象児の能力やペースに合わせた学習や生活が保障される特殊学級の存在，などが考えられる。また，対象児自身の変容には， 毎日の学校生活の見通しが持てるようになったこと， 対人関係の改善， できることのレパートリーが増え，とくに大好きな文字や文を書く力が高まったこと，などが考えられる。

その後の対象児は安定した学校生活を送っているが，やはり友だちとの相互的なかわりは少ない。おもちゃを触られるのがいやで，家に遊びに来る友達を疎ましく感じてしまったり，遊びの内容が年齢相応ではなかったりして遊びが継続できなかつたりするなど，この障害ならではの生活上の課題も見える。

廣瀬ら（2002）¹⁾において、自閉性障害児を指導する通常の学級担任は、指導手引書や自閉症教育の研修が必要であると感じているという結果が出ている。また「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」⁴⁾では、小・中学校においては、学校全体で特殊学級における教育の充実を図っていくこと、教職員全体が障害のある児童生徒に対する理解・啓発に努めるなど、学校全体で指導体制の充実に努めることが述べられている。筆者ら特殊学級担任は、対象児を取り巻く人々とのコミュニケーションを図ろうと努力し、上記のような環境要因の調整や対象児自身の変容に取り組み一定の成果をあげてきた。これからも、自閉性障害児童への直接の援助や、交流学級担任等に対する援助や相談にあたる専門的な力量をさらに高めようと考えている。

文 献

- 1) 廣瀬由美子・東條吉邦（2002）通常の学級における自閉症児の教育の現状(2) - 個々の自閉症児の特徴と担任のニーズ - . 独立行政法人国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 129-137 .
- 2) 位頭義仁（1996）交流・統合教育の可能性と限界 . SNE ジャーナル第1号, 文理閣, 149-152 .
- 3) 藤原義博（2001）講座 自閉症 行動問題の理解と包括的な支援 具体的な手立てにつながる行動問題理解の観点(2) 子どもが示す行動の機能を分析する . 月刊実践障害児教育6月号, 学研 .
- 4) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2001）21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ . 1 - 49 .

情緒障害通級指導教室における自閉症教育

- 障害の理解啓発のための取り組み -

有澤 直人

(東京都江戸川区立下鎌田小学校)

はじめに

「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」では、通常の学級に在籍する学習障害児、注意欠陥/多動性障害（ADHD）児、高機能自閉症児等への特別な支援の必要性が指摘された。東京都ではこれらの児童のうち一部を対象として従来から通級による指導で支援を行ってきた。近年、通級する児童の中で高機能の自閉症児と思われる児童の指導について着目されてきており、都内の通級指導教室（学級）で様々な支援の方法が模索されている。筆者もこれまで数名の高機能の自閉症児とかかわってきた。通常の学級に在籍する高機能の自閉症児にとって、通級による指導の役割やよりよい支援の在り方を模索する中で、通常の学級内における担任やクラスメイトの理解が何よりも重要であると考えようになった。本論文では、一人の高機能自閉症児の指導事例とともに、通常の学級における理解啓発のための取り組みについて報告する。

高機能自閉症児の指導事例

1. 対象児の状態像

5年生 診断名：アスペルガー症候群

- ・教科によって苦手なもの（算数）があるが、ほぼ学年相当の学習に参加できている。
- ・自分の理解できない場面や苦手な場面では不安を感じてパニックになり、独り言を繰り返して大騒ぎをしてしまう。
- ・過去の出来事を思い出して衝動的に人を叩いたり蹴ったりしてしまうことがある。
- ・友だちと積極的にかかわらない。

2. 通級による指導の実際

(1) 指導目標（長期）

様々な学習活動を経験させ、場面の理解の幅を広げ、自分にとって苦手な状況でも安定して柔軟に対応することができるようにする。

(2) 主な学習活動と指導内容

個別指導（週2単位時間）

【指導内容】

- ・対人関係を円滑にする具体的方法を自ら発見していく。
- ・暗黙のルール*1について理解し、情緒的に安定して過ごす方法を習得する。

【主な学習活動】

- ・日記...身のまわりの出来事を伝える
- ・母への手紙(母親への要求や伝えたい思いなどを素直に表現させ、手紙形式で書くが、実際には渡さないという約束で行う。また、それに対する母親の返事も本児に書かせることで、自己を客観視させる)...自己の行動の客観視、自己像の分析
- ・ソーシャルストーリー*1作り...自己の行動の評価、整理、望ましい行動の理解

【これまで取り上げてきた内容】

在籍校の学校生活に関わるもの

- ・苦手な友だちとのつきあい方
- ・登校時の行動
- ・朝会時の行動
- ・道徳の授業について
- ・給食の時間について
- ・掃除の時間の行動
- ・お昼休みのこと
- ・帰りの会のこと

通級学級での生活に関わるもの

- ・通級時の登下校の行動
- ・「ゲームの時間」の参加の仕方
- ・合同学習への参加について
- ・「運動の時間」の参加の仕方

家庭や日常生活にも関わるもの

- ・嫌いな音について
- ・鉛筆(こだわり)について

- ・タングラムパズル...柔軟な思考の育成
- ・運動...バランス感覚の育成、用具の操作の巧緻性を高める

【行った活動】

- ・様々な大きさ、材質(固さ)のボールを使ったキャッチボール
- ・バランスボール³を使ったエクササイズ

- ・パソコン遊び(主としてお絵かき)...自己表現の手段として

小集団指導(週5時間、5人グループ)

【指導内容】

- ・集団活動へ参加するための具体的方法を理解させる。
- ・行動をコントロールして集団活動に参加する態度を育てる。
- ・様々な対人関係の理解を促し適切なかかわり方を理解させる。

【主な学習活動】

- ・朝の会...集団参加の基本的形態の学習
- ・心情の理解、自己の行動評価

【行ったゲーム】

- ・「名前モンタージュ」...同じグループの友だちの名字と名前のカードを組み合わせる
- ・「しりとり自己紹介」...自分の紹介にしりとりで説明を加える
- ・「爆弾ゲーム」...指定された動作を正確に行いリレーする
- ・「ビー玉個数当て」...箱の中のビー玉の個数を音で当てる
- ・「ストロー紙送り」...ストローで1枚の紙を吸い付けてリレーする
- ・「くつした相撲」...足先に履いたくつしたを取り合う相撲
- ・「指じゃんけんゲーム」...参加者が合図で立てる指の数の合計を予想する
- ・「写真合わせ」...先生やグループの友だちの写真のパズルを言葉でやりとりして揃え速さを競う

・工作，調理...手順の見通しをもつ，役割を分担する，協力して作業する，約束を守って行動する

【取り上げた教材】

工作

- ・プロペラ遊び
- ・てるてる坊主
- ・ちょこちょこハムスター
- ・ふくろう笛
- ・竜の滝登り
- ・紙飛行機
- ・動くヤモリ
- ・ジャンピングかえる
- ・筒でっぼう
- ・万華鏡
- ・シャボン玉作り
- ・巨大折り紙
- ・箱作り
- ・プラブロック
- ・けん玉

調理

- ・オニオンスープ
- ・ポテトサラダ
- ・ミルクレーブ
- ・プリンタルト

・運動...指示を受け入れて活動する学習態度の育成，友だちと一緒に活動する経験を増やす，ルールへの遵守と勝敗の受け入れ

【取り上げた活動，ゲーム】

- ・しっぽとり
- ・ビニール袋バレーボール
- ・まねっこ遊び
- ・風船バレーボール
- ・ボール転がしリレー
- ・転がしバレーボール
- ・二人組の運動（柔軟運動）
- ・キックワンベースボール
- ・じゃんけん壁タッチ
- ・転がし卓球
- ・バランスボール
- ・ボール運びゲーム

・そうじ...話し合いのやり方を知る，分担して仕事をする，手順を見通して仕事する，協力して働く

3．指導の連携

(1) 保護者との連携の内容

- ・月に1回50分の面接を設定し，家庭での状態，在籍校での様子について常に把握し，保護者の悩みについてともに考え，解決を図る。
- ・家庭での生活や行動上の問題等の解決には，具体的な対応の仕方を助言する。

- ・在籍学級での問題や担任への要望などを保護者の立場になって聞き、時には担任との人間関係の調整を行う。

(2) 在籍校との連携の内容

- ・通級による指導担当者が在籍学級を訪問して、日常の子どもたちの様子を観察し、それに基づいて、本児への配慮や学級経営を含めた指導についての話し合いをもつ。
- ・通常の学級担任に通級指導学級を訪れてもらい、通級についての説明や本児の障害の特性や状態について理解を深めてもらう。
- ・在籍校でトラブルが起こった場合、担任と直接会って、本児への対応やクラスの他児への指導について、その都度必要に応じた話し合いをもつ。
- ・学期末には通級による指導の報告を文書で行い、指導の成果を確認するとともに次の課題について共通意識をもつ。
- ・本児とかかわりのある在籍校内の他の教員にも、本児の障害についての説明を行い、理解を深めてもらう働きかけを積極的に行う。
- ・在籍校の主な行事（運動会、学芸会など）の様子をできる限り訪れて観察し、集団場面での適応状態を見きわめ、課題を分析する。

(3) 関係機関との連携の内容

- ・本児が通う教育相談室の担当者と直接会って、お互いの場所での子どもの状態やかかわりのねらいなどについて情報交換し、それぞれの役割や目的について確認する。
- ・本児に対する理解を深めるための情報交換を行う。

4. 障害の理解・啓発のための取り組み

(1) 担任に対して

- ・高機能自閉症やアスペルガー症候群についての書籍等を紹介し、本児の様々な行動について理解を促す。
- ・話し合いの機会には、本児の実際の行動について障害の特性から説明を行い、理解を深めてもらう。
- ・「通級児を担当される先生のための手引き Q & A」を作成し、通級による指導の位置づけや障害一般についての理解を深めるための説明を行う。

(2) クラスの児童に対して

- ・日常の様々な出来事に対して、その都度本児に対する理解が深まるような説明を、担任が行った。

5. 指導の成果と課題

本児は4年生時より通級による指導を開始し、筆者は本児が5年生の1学期から担当となって指導を開始し現在に至っている。4年生時は担当ではなかったがグループ指導場面で十分かわりがあったため、本児も抵抗なく受け入れてくれ、個別の学習を始められた。

1学期は、体調が悪かったり（寝不足）、自分で許せない出来事があると不安定で、朝からそのイライラする気持ちを教師に向けてきた。大方は、気持ちを受け取めて欲しいために質問攻めにしてくるという形だが、自分なりに納得するための方法も少しずつ見つけ、CDを聴いたり、雑誌を読んだりして気持ちを切り換えることができるようになってきた。

小集団活動では、他児と直接触れ合ったり、かかわらなければならない活動は、何とかして逃げようとした。しかし、部分的に参加するなどして、自分の我慢の限界を越えないようにしたり、時間が短くすむように振る舞ったりして、自分なりに一生懸命努力していた。

個別の学習場面やグループ学習時でも、個人の作業には集中して取り組めた。休み時間などに一人で過ごす時間をきちんと保障してあげると、情緒的にも安定して過ごせるようだった。集団場面への参加の具体的方法を学ばせるために、意図的に設定したゲーム等を多く取り上げたが、本児にとって苦手な場面が多く、苦痛も多い様子であった。その中でも本児なりに適応の方法を見つけて努力していることが確認されたため、それ以上を求めることが果たして適切な支援の方法であるのか疑問に感じることも多くなった。

これまで通級による指導の対象となってきた児童は、その障害のために行動上の問題や集団適応上の問題を多く抱え、通級指導学級では、「自立活動」を中心に障害特性に応じて対象児童に対する直接のアプローチを主に行ってきた。しかし、近年クローズアップされてきた学習障害児や注意欠陥/多動性障害児、高機能自閉症児等はその障害が見えにくく、集団場面での不適応行動をわがままや親のしつけの失敗などと誤解されていることを多く見聞きする。本児も例外ではなく、様々な行動をきちんと理解されないまま、一方的にただ怒られたり禁止されたりするという対応が多くなされている。そのため、パニックに陥ったり衝動的に他害的な行動をとってしまうこともあり、周囲ばかりでなく本児自身も自己評価を下げてしまう結果となっている。こうした子どもたちの集団への適応や、生活すべてを見渡した支援のためには、子ども自身を育てることと共に、周囲の障害に対する理解を深めることが重要であると改めて認識することとなった。そこで、本児とかかわりのある周囲の人の対応や具体的なかわり方を含めた環境を整えることが次の課題となった。

2学期には在籍校での学習内容が難しく感じる場面が増え、自分がなかなか理解できないことで苛立って泣き叫ぶようなパニックが多くなった。また、ちょっとしたきっかけで過去の嫌な出来事を思い出し、独り言を繰り返して騒ぎ、活動に取り組めなくなることが出てきた。そうした場面では、まだ自分の力だけでは気持ちを切り換えることが難しいが、不安を取り除く説明を聞いたり、一時的に個室に入って場面から離れたりすることで落ち着くことができる。苦手な活動（ゲーム、運動）では、小さなトラブルはまだまだあるが、適切な参加の仕方を個別指導の時間に一緒に考えることで改善してきている。

障害の理解・啓発のための取り組み

1. 「通級児を担任される先生のための手引き Q & A」（以下「手引き」）の作成

本通級指導学級では通級児童の在籍校担任に対して、担任になった時点で通級指導学級に招き様々な説明を行ってきた。その内容は、「対象児の障害の状態や特性について」、「通級による指導の制度や内容について」、「指導の連携のための具体的な方法について」、「通級にともなう様々な事務手続きについて」などである。

これらの内容について2～3の資料を提示して個別に説明を行い、理解を求めてきた。しかし、こうした説明や個々への対応には時間的な限界もあり、通級児童の増加により困難な面も出てきた。そこで、区内の情緒障害通級指導学級担任が協力して、統一した資料を作成することにした。内容は、通級児を初めて担任した通常の学級担任が会う様々な疑問を解決し、通級による指導に対する理解を促して、対象児童の理解啓発の第一歩となるようなQ & A方式にした。手引きのQの内容は以下の通りである。

《通級による指導とは？》

- Q 1. 情緒障害通級指導学級は、どんな子どもが対象なのですか？
- Q 2. どんな指導を受けているのですか？
- Q 3. 通級指導学級は、区内にはどのような学級がどこにあるのですか？
- Q 4. 通級の時間割はどのように決めるのですか？
- Q 5. 決められた曜日の他に通級する日はありますか？
- Q 6. どのように通級するのですか？
- Q 7. 入級、退級の相談と手続きを教えてください。
- Q 8. 保護者との連携はどのように行っていますか？

《学級担任の先生の配慮》

- Q 9. 担任は通級している子どもにどのようにかかわればいいのですか？
- Q 10. クラスの他の子どもたちに通級のことをどのように説明すればいいのですか？
- Q 11. 在籍学級訪問と在籍学級担任会はどのようなことをするのですか？
- Q 12. 在籍学級の行事と通級日が重なった場合は、どのようにしたらいいのですか？

《届け出等の書類について》

- Q 13. 「通級による指導」の教育課程の届け出の方法を教えてください。
- Q 14. 指導要録の記載の方法を教えてください。
- Q 15. 指導報告書はどのように書いたらいいのか教えてください。
- Q 16. 通級することで必要となる事務手続きについて教えてください。

以上の内容で作成した手引きを使用して、通級児の担任と話し合う第一歩をスタートする。個々の児童については担当者同士で具体的な話し合いを行い、障害の理解と具体的な対応につい

て通級指導学級から専門的な立場で助言も行う。

平成13年度は、10月に手引きができあがったため、その時点ですべての在籍学級担任に送付して周知を図った。

【Q & Aの内容例】

Q9 担任は通級している子どもにどのようにかかわれば良いですか？

通級しているからといって「特別な子」である訳ではありません。基本的にはクラスの一員としてみんなと同じように接することが大切です。その際に以下のような点を心掛けてみてください。

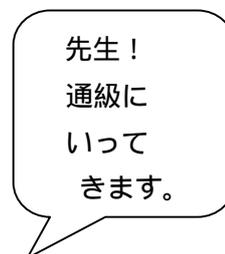
信頼関係を作る

どんな子どもでも担任との信頼関係なくしては、学級の一員として楽しい学校生活を送ることは難しいでしょう。子どもは先生に認めてもらいたい、自分に関わってもらいたいという気持ちで一杯です。特に軽度の障害のある子どもは、周囲の人にその困難さが見えにくいので“努力がたりない”とか“がまんができない”“さぼっている”などと誤解を受けやすいのです。その子の今の状態を十分に理解して“受入れ”“認め”“褒める”かかわりかたを心掛けてください。そうすれば、先生との信頼関係が築けるはずです。

クラスの一員として存在感、所属感のある関わりを

クラスの一員として係活動や当番活動など、きちんと役割を与えてください。その子の能力に応じた仕事が必ずあります。

また、少しの工夫でクラスのために役に立つ役割をもたせることができます。こうした積み重ねが子どもの所属意識を高め、自分は認められているという意識につながります。障害のある子どもたちは、失敗経験の積み重ねで自分に対して自信を失っていることが多いのです。成功する体験を積み重ねさせることで自信が回復し、何事にも積極的、意欲的に取り組めるようになります。



障害に対する配慮は？

通級児に対する個別の配慮も必要です。それは、一人一人の子どもの障害の種類や状態によって違いますので、通級指導学級の担当者と十分話し合ってください。

* 以下に一般的な配慮事項を示します。

【自閉症，LD，ADHDタイプの子どもたちには】

- ・具体的で分かりやすい目標を示す。
- ・視覚的な情報を加えた課題の提示の仕方を工夫する。
- ・学習の方法や行動の仕方が分かりやすい枠を設定する。
- ・作業や学習の順序を明確に示す。
- ・落ち着きやすい，集中しやすい条件を整える。
- ・「終わり」に見通しをもたせて安心感を与える。 など

【心理的要因の関与が大きい情緒障害群の子どもには】

- ・信頼関係を積み重ねる関わりを心掛ける（約束を守る）。
- ・ その時々の子どもの状態に応じて柔軟な課題設定をする。
（「こうあらなければいけない」という価値観にこだわらない，押しつけない。）
- ・話や気持ちを聞いてあげる時間を一日のどこかで設定する（心理的に満足できる時間を担任と共有する場面を設定する）。 など

子どもやその保護者は 授業を途中で抜けたら、授業の途中で教室に入ったりすることに対して、とても抵抗を感じます。また、通級していることを他の子どもや親に知られたくないという考えの人もあります。個々の状況に応じて、抵抗なく通級できるように配慮してあげることが大切です。



Q10 クラスの他の子どもたちに通級のことをどのように説明すればいいですか？

子どもたちへの説明は学年，発達段階に応じて分かりやすく解説してあげることが大切です。その際，保護者に「クラスの友だちに説明してよいか」「どのような言い方がよいか」など，表現の仕方についても具体的に話し合って同意を得ることが必要です。同様に，クラスの保護者会等で説明をする場合にも当事者に了解を得てください。説明の際には，以下のような点に気をつけてください。

通級していることがマイナスイメージとなるような表現はしないで！

「みんなと一緒に（勉強が）できないから通級している～」とか「席に座ってられないから～」といったマイナス行動を例に出して通級を説明すること。

「～ができない」から通級しているという表現は「通級児＝だめな子（悪い子）」というイメージにつながる恐れがあります。子どもたちは説明が不十分だと大まかな雰囲気ですら「通級」の事を受け取ってしまいます。この点を上手に説明してください。

「障害」の正しい理解につながるような説明を

「障害」は「病気」ではありません。「病気を治すため～」というような説明は，誤解を生みます。また，「心の病気」という表現を嫌う保護者も大勢います。通級児の状態を具体的に説明してあげる事が正しい理解につながります。いずれにせよ，どのような説明をしていいか，当事者と話し合うことが不可欠です。

ことばの説明だけでは，十分正しい理解ができるかどうか不安な場合には，通級指導学級で実際に学習している様子のビデオを見せて理解を得るような説明の方法も可能です。通級指導学級担任にご相談ください。

具体的な説明の例を示します。

【低学年の場合】

さんは、月曜日と水曜日の週2回、
学級というところに通っています。
そこは、（在籍校名）小学校と同じような小学校の中であって、そこには
専門の先生がいます。さんは、そこで皆が教室で勉強しているのと同じよう
に、一生懸命勉強しています。

先生と1対1で勉強したり、少ない人数の友だちと、ゆっくり時間をかけて勉
強すると、よく分かるので、そのために別の学校にも通っているのです。

みんなも さんを応援してあげてください。

【高学年の場合】

くんは週に2回、小学校の学級というところ
に通っています。そこは通級学級と言って専門の先生
がいて特別な勉強をするところです。くんの苦手な
部分、例えば『先生の話集中して聞く』とか『友だち
と一緒に上手に勉強する』とか『自分の気持ちを上手に
言葉で伝える』というようなことを、先生と1対1で勉
強したり、また、通級学級でも何人かの友だちと少ない
人数のグループで勉強したりしています。

2. 手引きの効果について

通級児の在籍学級担任に手引きを送付後、その活用の実態や効果を知るために、アンケート調査を行い今後の課題を把握するとともにQ & Aの改善を図る資料を得た。

アンケートは、以下の手順で行った。

(1) 調査対象

区内情緒障害通級指導学級に通級している児童の担任（通常の学級担任）74名

(2) 調査期間

平成13年10月～11月末

(3) 調査方法

手引きを送付した後、2週間後にアンケート用紙を送付し無記名回答方式で回収した。

(4) 調査項目（アンケートの内容）

以下のような調査項目でアンケートを作成した。

問1. 手引きを受け取りましたか?... (受け取った・受け取っていない)

問2. 手引きはお読みいただけましたか?... (すべて目を通した・だいたい読んだ・読んでいない)

問3. 手引きの内容は参考になりましたか?... (大変参考になった・参考になった・あまり参考にならなかった)

問4. 参考になったことはどんなことですか?...自由記述

問5. どんな内容があればいいと思いますか?...自由記述

問6. 手引きを読んで、担当されている通級児童の障害について理解が変わりましたか?... (理解が深まった・変わらない)

問7. 手引きを読んで、担当されている通級児童に対するかかわり方が変わりましたか?... (変わった・変わらない)

問8. かかわり方が変わった点は具体的にどんなことですか?...自由記述

問9. 手引きを読んで、クラスの児童に通級児の理解を深めるための何らかの指導を行いましたか?... (行った・行わない)

問10. それは具体的にどんなことですか?...自由記述

問11. 行わない場合の理由はどんなことですか?...自由記述

問12. このような手引きは通常の学級に在籍する障害のある児童の理解啓発のために有効だと思いますか?
... (有効である・有効でない)

問13. どんな点に有効だと思いますか? (複数回答可)

通級による指導について理解が深まる

障害に対する理解が深まる

障害のある児童に対する先生のかかわり方が良くなる

障害のある児童に対する友だちのかかわり方が良くなる

通常の学級と通級指導学級の連携が深まる

その他

問14. 通級児童の指導のためにどのような情報が欲しいですか?...自由記述

問15. 通級児童の指導に当たって通級指導の担当者にどのようなことをして欲しいですか?...自由記述

(5) 調査結果

有効回答数

アンケート用紙を74名に送付した結果、62%の回収率で46名から回答を得た。そのうち、手引きを「受け取っていない」と回答したものが2名、「読んでいない」が2名あり、42名の通常の学級担任から有効回答を得ることができた。

手引きの受け止め方

手引きを受け取った担任の35名(83%)が「すべて目を通した」と回答しており、障害のある児童を担任している教師が情報を求めている実態と、通級による指導についての意識の高さが窺われた。また、読んで参考になったかという問いには「大変参考になった」が15名(36%)、「参考になった」が23名(55%)で90%以上の教師が日々の実践の手掛かりを何らかの形で得たという認識を示した。

参考になった内容は、「通級児童に対するかかわり方」が15名(36%)と圧倒的に多く、ついで「クラスの子どもたちに通級のことを説明する仕方」が11名(26%)、以下、「通級による指導についての全体的な理解」7名(17%)、「指導要録の記載の方法」7名(17%)、「保護者との連携の仕方」4名(9.5%)であった。

また、どのような内容があればいいかとの問いには、個々の児童に関わる場面で参考になる具体的な指導事例や学習指導の方法、自閉症や学習障害、ADHD等の障害の理解に関する情報、専門的な用語の解説などを希望する記述があった。

通常の学級担任は、日々通級児童の指導に悩んでおり、クラスの他の児童との関係を含めて拠り所となる情報を求めている実態が浮き彫りにされた。

障害に対する理解とかかわり方の変化

手引きを読んで通級児の障害に対する理解が変わったかどうかは、「理解が深まった」が22名(52%)、「変わらない」が18名(43%)であった。また、通級児に対するかかわり方に変化があったかは、「変わった」が14名(33%)、「変わらない」が25名(60%)であった。かかわり方が変わった点は、「あせらず少しずつやっていこうと思うようになった」「教師自身も安定した気持ちを心掛けるようになった」「より大らかにかかわるようにした」「優しく接することができるようになった」「自分の心にゆとりができた」といった、教師自身の姿勢が子どもの立場に立った受容的な見方に变化した記述が多く、子どもの指導場面に大きく影響をもたらしていると考えられる。また、「学習の方法、行動の仕方を具体的に話すようにした」という、具体的に対応が変わった効果も見られた。

クラスの児童に対する理解啓発について

手引きを読んでクラスの児童に通級児の理解を深めるための指導を行ったか、の問いでは、「行った」が9名(21%)、「行わない」が32名(76%)であった。行わない理由の多くは、「これまでに十分指導を行ってきた」「日常的に行っている」(15名, 36%)、「すでにクラスの子どもたちが十分理解している」(7名, 17%)で、半数以上の担任が日常的にこうした指導を心掛けているという結果であった。

手引きを読んで改めて指導を行った例の内容は、子どものこだわり行動や具体的な行動の特徴などを分かりやすく説明して理解を促す指導や、「できること」と「(今はまだ)できないこと」について説明する(低学年)ことで理解を深めるための指導などがあつた。また、「普段から認め合うように話す」「人それぞれ苦手なことがあり、その苦手を克服するために頑張っている」などの、人権や生命尊重の認識を育てるための一般的な指導を改めて取り上げた例や、不登校の友だちの家庭訪問を促すといった具体的な手だてを指導した例もあつた。さらに、「通級児がクラス全員に伝えたいことを話し、クラス全員と、どうすればトラブルにならないかを話し合った」という積極的な取り組みの報告もあつた。

手引きの有効性について

通常の学級に在籍する障害のある児童の理解啓発のためにこうした手引きが有効であるかは、39名(93%)が「有効である」と答えており、必要性が確認された。「有効でない」は2名(5%)、「どちらとも言えない」は1名(2%)で、その理由は「(もっと)具体策が欲しい」という結果であつた。

有効と思う点は、「通級による指導についての理解が深まる」37名(88%)、「通常の学級と通級指導学級の連携が深まる」23名(55%)、「障害のある児童に対する先生のかかわりが良くなる」22名(52%)、「障害に対する理解が深まる」14名(33%)、「障害のある児童に対する友だちのかかわりが良くなる」13名(31%)の順であつた。

通常の学級担任が求める情報

通常の学級担任が通級児の指導のために必要としている情報は、第一に対象児の通級学級での様子に関してであつた。「(通級学級の)授業の様子を参観したい」「毎回の様子が知りたい」「月ごとの指導の報告が欲しい」「子どもの変化の様子が知りたい」などである。次いで、子どもの指導方法・指導内容に関するものが多く、「具体的に担任ができること」「クラスの友だちとのかかわらせ方」「集団行動の身につけ方」「具体的な指導法、対応の仕方、配慮の仕方」「(通級学級での)具体的な指導内容」「指導計画(指導の見通し)」「子どもに合った教材」など、日常の指導に生かせるより具体的な情報を求める声が多かつた。

第三に、「保護者の子どもに対する意識」「保護者や家庭に関する情報」「保護者の変化の様子」など、担任として把握しにくい保護者に関する情報の提供を求めている。

この他としては、「進路に関する情報」「学校全体の対応の方法」「情緒の安定を図る工夫」などが挙げられた。

通級指導学級担任に求める援助

通常の学級担任が通級学級に求める具体的な援助の内容は、まず通級児童の指導に関して、通常の学級では難しい「個別的な(1対1の)かかわり」や「個別の学習指導」「コミュニケーション能力の育成」「ソーシャルスキルの育成」「心の解放、情緒の安定」であつた。次に、通級児の保護者に対しての「支援(アドバイス)」「進路のアドバイス」を求めている。また、通級学級担任に対して、「今現在(およそ学期1回)以上の情報交換」「通常の

学級の様子」を求める記述や、「担任と指導観の共通理解を図るための話し合い」「指導の見通し」を求める声があった。しかし、大方は、「現状の支援で満足」（18名、43%）との回答を得た。

（6）考察

通常の学級担任にとって、知識や経験のない障害のある児童を担任することは、心理的な負担も大きく、様々な情報の提供を望んでいることはある程度予想できた。したがって、今回のアンケート調査の結果は予想の範囲の妥当なものであった。また、通常の学級担任が、より具体的な対応のマニュアルを望んでいる実態も確認できた。通級学級の立場から個々の児童の指導についての具体的アドバイスの必要性はこれまで十分認識しており、実際に担任と直接会って話し合うことで行ってきた。手引きを作成する段階で、こうした具体的指導例を掲載することも考えたが、あまりにも多岐に渡ってしまうことや個人情報を書き載せることができないことから見送った。こうしたことから、手引きの役割として、まず「通級による指導」そのものについての基本的理解を促すことを第一に考えた。したがって、児童に対する対応の仕方や障害に対する理解と対応については、ごく一般的な記述に留めている。通常の学級担任がベースとして理解して欲しい情報をまず提供し、個々の児童の指導については、次の段階として、担当同士が直接話し合っただけで密に連携を図ることの方が有効であると考えている。ともあれ、調査結果からは、担任の意識や対応に変化をもたらしたことが確認され、この段階で作成した手引きは十分に有効であったと考えられる。今後は、個々の児童への配慮や指導方法・内容についての情報を整理し、担任が代わった場合にも継続して引き継いでいける形式や、保護者への情報開示、保護者の指導への参加を視野に入れた形式の開発に取り組んでいく必要がある。

全体考察

近年話題となっている注意欠陥/多動性障害（ADHD）児や、高機能自閉症児への支援として、通級による指導は今後大きな役割を担っていくと考えられる。通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童への支援は、これまで対象児本人へのアプローチを中心に据え、指導上の連携を大切にしながら様々な工夫のもとに充実が図られてきた。通常の学級の中では、周囲の人間が対象児に対して理解し、受け入れることで適応を図ってきた面もあるが、どちらかと言えば障害のある児童自身を育て、周囲の環境に適応させるという取り組みを重要視してきたような印象がある。しかし、この子どもたちが集団に適応していくためには、周囲が障害に対する理解を深めることによって環境を調整し、適応しやすい配慮をするという側面も同じ程度に重要であると考えられる。多動性障害児の注意集中の困難さや、多動や衝動性などの行動上の問題は、本人の努力によってのみ解決できるレベルの問題ではない。高機能自閉症児の社会性の問題や、人の心情の理解の問題も簡単には解決できる類のものではない。したがって、こうした子どもたちへの支援は両方の側面からなされなければならない。通級による指導も、このような視点から指導計画を作成していく必要がある。つま

り、指導の連携の内容として、通級児が在籍する学校内での障害の理解と啓発のための取り組みを盛り込んでいくことが重要となってくる。

さて、通級児がクラスの友だちにその障害について理解してもらうためには、学級担任から十分な説明と指導を受けることが必要である。個々の児童の実態をふまえ、学級の状況や時期を押さえて適切な指導が行えるのは担任においては考えられない。したがって、通級による指導の担当者はまず、担任の理解を深めるような手だてを積極的に行うことが大事である。今回作成した手引きは、まさにそのことが目的である。調査の結果、ある程度の効果が見られたことは通級担当者として喜ぶ限りである。しかし、ここにもまだ課題がある。保護者が自分の子どもの障害についてきちんと認識できていない状況では、専門医の診断も受けていないため、きちんとした根拠をもって説明することが難しい。また、保護者が我が子の障害を隠したいという場合には、クラスの友だちや他の保護者に対して「障害」として様々な行動を説明することができず、誤解を生む危険性も否めない。こうしたケースでは、なかなか周囲の理解は進まず適応状態も芳しくない。このような場合には、第一に保護者の障害についての理解を促すための取り組みが課題となってくる。人権の問題に細心の注意を払って、こうした問題に取り組んでいくことが通級による指導の今後の課題であると考えている。

文 献

- 1) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2001) 21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～. 1-49.
- 2) 杉山登志郎(2000) 発達障害の豊かな世界. 日本評論社.
- 3) Gerland, G. (ニキ・リンコ訳)(2000) ずっと「普通」になりたかった. 花風社.
- 4) Attwood, T. (富田真紀・内山登紀夫・鈴木正子訳)(1999) ガイドブック アスペルガー症候群 親と専門家のために. 東京書籍.

通常の学級における自閉症教育
通常の学級と専門機関の連携による自閉症児への支援

井伊智子 廣瀬由美子
(お茶の水女子大学) (国立特殊教育総合研究所)

問題

自閉症には、対人的相互交流における質的な障害、言語的・非言語的コミュニケーションおよび想像活動における質的な障害、活動や興味の領域が著しく限られているという障害があり、かつ知的障害を伴う場合が多いため、特別な教育的支援が必要である。そのため自閉症児は特殊学級に在籍したり、通常の学級に在籍しつつ通級指導教室で指導を受けたりしている。しかし通常の学級に在籍している場合のみならず、特殊学級に在籍している場合でも、通常の学級との交流など自閉症児が通常の学級で教育を受ける機会が多い。

廣瀬ら(2001)¹⁾は、通常の学級における自閉症児の教育の実態と学級担任のニーズについて調査を実施した。その結果、通常の学級担任は、自閉症児が教科学習で参加できる部分が少ないこと、自閉症児の学習能力に合わせた教材等の準備ができないこと、自閉症児が授業中に離席や奇声などの問題行動を起こしがちなこと等について指導上の困難を感じており、個別の支援者を必要としていることが明らかとなった。現状では個別の支援者がいない場合が多いが、特殊学級担当の教師やITの教師、自閉症児の母親などが支援を行っているケースもあった。しかし、自閉症児は上記の障害による特異的な行動特徴を持っており、他の知的障害児とは異なる対応が必要であるため、支援にあたっては、専門的知識を有した者が行うことが望ましいと考えられる。本研究では、通常の学級における自閉症児の支援に、自閉症教育の専門機関が直接的に関わった事例を紹介し、通常の学級と専門機関および保護者との連携の意義を考察する。

対象

1. 対象児

当時公立小学校2年生の男児。5歳時に小児科で自閉症との診断を受けた。田中ビネー知能検査によると、生活年齢8歳当時の精神年齢が5歳であった。

対象児が在籍する通常の学級担任に対し、廣瀬ら(2002)²⁾によるアンケート調査を実施した結果によると、DSM-Ⅱに基づく状態像として、他者との情緒的なやりとりが困難で学年相応の仲間関係が作れず、言語的・非言語的コミュニケーションは学年相応に達しておらず、独語や常同行動があるなど、自閉症の3つの特徴を備えていた。学習レディネスについては、自分の名前を理解しており、ある程度の話し言葉があり、ひらがなの読み書きができるが、学力は国語・算数・理科・社会・生活科において2学年以上の遅れがあり、廣瀬ら(印刷中)²⁾による学力低群に相当していた。行動面については、一斉指導を理解することができず、集会等に参加することが困難で、学級担任

や母親が個別に指示しても決まりやルールを理解し守ることが困難とのことであった。

2．在籍学級について

公立小学校2年生の通常の学級で、男子15名、女子19名のクラスであり、学級担任は教職経験年数約15年の女性教師であった。

3．支援者と専門機関について

支援を行ったのは第一著者であり、第二著者が勤務する国立の自閉症教育の研究所にて第二著者とともに相談活動を行っていた。

支援に至る経緯

1．第一著者が支援者として学級に入るまでの経緯

母親談によると、対象児は就学時に教育委員会より知的障害特殊学級を勧められたが、母親が通常の学級に在籍することを強く希望したところ、安全管理のため保護者が1日中対象児に付き添うことや、学級担任が特殊学級を勧めたら措置変更も考慮すること等をもって通常の学級への在籍が認められた。なお対象児は、1年生時の10月より他校の情緒障害通級指導教室へ週1回の通級を開始し、2年生時は週2回実施していた。

入学直後の平成11年4月に、社会性の遅れに対する指導を求めて母子で第二著者の勤務する研究所に来談した。5月には対象児の学級担任より、母親との連携に関して電話による相談があった。その後6月に、対象児の在籍する小学校にて、校長・学級担任・スクールカウンセラー・第二著者により、対象児へのよりよい支援方法を探るための話し合いが持たれた。この頃より母親と対象児は月2回研究所に来室し指導を受けるようになった。

その後対象児が2年生に進級した時点で、学級担任より、母親による個別支援に代わって第三者が個別の支援者となる必要があるとの意見が提出された。これを受けて平成12年5月、校長・学級担任・通級指導教室の教師・第一著者・第二著者で話し合いが持たれた。その結果、第一著者が週1回程度、対象児の支援者として教室に入ることとなった。

2．学級担任のニーズについて

母親に代わる対象児の個別支援者を必要とした理由として、学級担任は「対象児は授業中つねに絵を描いており、跳ねたり歩き回ったりすることもある。好きなことばかりするのではなく、教室で少しでも学習する姿勢を見につける必要がある。しかし母親に疲れが見受けられ、適切な支援が困難であると思われるため、第三者が支援に入る必要がある。そうすることで母親に支援のモデルを示すこともできる」とのことであった。具体的な支援方法として、「授業時間のはじめの10分程度対象児がプリント学習をし、その後は絵を描くなどして静かに着席してられるように支援する。ただし通常の学級では人や集団に慣れることを学ぶことが対象児の目標であるため、通級指導

教室でなされているような個別指導学習はしないこと」という要望が出された。対象児の学習するプリントは学級担任が準備することとなった。なお学級担任は「対象児は通常の学級では適切な教育を受けられない。特殊学級へ移ったほうが対象児のためである」との考えを持っていた。

3．母親のニーズについて

母親は対象児の1年生時より毎日登校時から下校時まで付き添っており、肉体的に疲れている様子であったが、その苦勞を学級担任に理解されていないと感じており、精神的にも疲れている状態であった。そして、校長や学級担任の示す「対象児は通常の学級においては安全管理のため1日中付き添うことが必要である」との考えに対し、「対象児は1人でいても危険な行動をする恐れはなく、母親が1日中付き添う必要はない。数時間だけでも帰宅させてほしい」との要望を持っていた。

対象児の行動観察

1．日時

平成12年5月18日の2時間目(9時40分から10時25分)の算数の時間、3時間目(10時50分から11時35分)の音楽の時間、および算数と音楽の間の休み時間に第一著者が行動観察を行った。

2．手続きと観察の観点

算数および音楽の時間においては、第一著者が対象児の席の右横に椅子を置いて座り、手帳に対象児の行動や周囲の状況を記録した。休み時間においては対象児の声が聞き取れる範囲内に立って記録を取った。観察する際、対象児はどの程度学習活動が可能か、授業場面での行動はどのようであるか、学級担任やクラスメートなど人の関わりはどのようであるか、に注目した。

3．結果

(1) 学習面

算数の時間の始めに、学級担任がひらがなのなぞりがきのプリントを手渡すと、対象児は自ら開始し、最後まで仕上げることができた。プリントは5分ほどで終了し、残りの時間は自由帳に絵を描いていた。それまで絵ばかり描いていたのは、対象児の学力に適した教材がなかったためであると推測された。

(2) 行動面

対象児が席を立ってぴょんぴょんと跳ねる行動は、45分の授業中に6回ほどみられた。1回につき数秒から15秒ほど自分の席の周辺で跳ね、とくに指示がなくとも自分から着席していた。この行動が起きるのは、クラスメートがプリントなどを提出するために学級担任のところに行くときや、話し合いの時間で教室が騒がしいときや、音楽の時間にクラスメートが歌っているときなどであっ

た。

休み時間は、対象児は一人で自分の席に座って自由帳に絵を描いたり、黒板の所に行って絵を描いたり、飛び跳ねたりして過ごしていた。クラスメートが話しかけると答えることもあった。

(3) 対人行動

学級担任との関わり

対象児は授業中、学級担任が前に立って説明したり、板書したりすると、時々そちらに注目することがあった。また音楽の教室に移動する際の「鍵盤ハーモニカもってきて、一緒にならんでいくよ」などといった学級担任の個別の指示には、おおむね従うことができていた。

クラスメートとの関わり

授業中に対象児からクラスメートに働きかけることはなかった。休み時間に髪の長い女児が近くに来ると後ろから抱きつくことがあった。

対象児が授業中に跳ねたり独語を言ったりしても、クラスメートたちはそれほどその行動に注意を払っていないように思われた。数人のクラスメートが対象児の席の近くを通るときに「ちゃん」と対象児の名前を呼んだり、対象児の描いた絵について話しかけたりしていたが、対象児に対しては幼児に接するような態度であった。

支援者（第一著者）との関わり

算数の時間にプリントが終了すると支援者に手渡してきた。また机の上に邪魔な物があると手渡してきた。また自分の描いた絵を指し支援者の顔を見て「木」などと絵に関することばを発することがあった。（それに対し支援者は、対象児の目を見てうなずくなどした。）

母親との関わり

母親は対象児について障害受容ができていない様子であり、対象児が離席したり独語を言ったりすると見ないように顔をそむけることが多くみられた。母親が教室に入って近付くと、休み時間であっても、対象児は「おかあさんバイバイ」と手をふり、廊下に出よう要求することが多かった。

(4) その他 生活習慣について

対象児は、授業中にトイレに立つときは学級担任に「トイレ」と言って許可を得てから一人で行き、手を洗って教室に戻ることが可能であった。ときおり支援者に許可を求めることがあった。

4. 対象児の課題

以上の行動観察から、対象児の課題として、学習面では授業場面での学習時間を延ばすこと、行動面ではあまり長時間離席しないこと、対人面では教師を指導者としてより明確に認識することやクラスメートとの相互作用を増加させることが考えられた。

支援計画

1. 標的行動

今回の支援における対象児の標的行動は、学級担任のニーズから、教科学習場面において学級担任の渡したプリントを仕上げること、（プリント終了後は）大きな声を出したり長時間離席したりせず、絵を描くなどして席に座っていることとした。技能教科の時間については、学級担任の要望がとくになかったことから、に準ずることとした。

2. 支援の日時と期間

支援を行う日時は、週に1回、休み時間をはさんで2時間目と3時間目とした。1時間は主要教科として算数あるいは国語、次の1時間は技能教科として音楽あるいは図工の時間に支援に入るように設定した。平成11年5月25日より開始し、平成12年3月6日まで計29回支援を行った。

3. 支援の内容

学級担任および母親のニーズや対象児の行動観察の結果から、次のような内容の支援を計画した。

主要教科の授業時間中、支援者は対象児の視界をさえぎらないよう対象児の席のななめ後ろに椅子をおいて座り、学級担任が対象児に手渡したプリントを開始できなかつたり途中でやめてしまった場合に促すなどして、仕上げるができるよう支援する。プリント学習終了後は絵を描くなど対象児の好むことをさせておくと、大きな声での独語や長時間の離席および激しい飛び跳ねなど、授業妨害になるような行動は制する。

さらに、対象児が学級担任を自分の指導者として認識し指示に従えるように、プリントは常に学級担任から対象児に手渡すこと、プリント終了後は対象児が学級担任のところに持って行き評価（丸つけ）をしてもらうこと、用便などの行動の許可は支援者ではなく学級担任に求めるよう対象児に指示することとした。

また、第一著者が支援者として教室に入っている時間は、母親は教室の外に待機し、時おり窓から支援の様子を見ることとし、家事など所用がある場合は途中で帰宅してもよいこととした。

支援の経過と対象児の様子

1. 主要教科

支援の5回目までは、算数の時間に学級担任が準備したプリントを行っていたが、プリントの内容はひらがなのなぞりがきや漢字の練習といった国語的な内容のものもあった。対象児はすでにひらがなの読み書きが可能であったためプリントは対象児の学力の実態に合っていなかったと思われる、数分で終了して残りの大半の時間は絵を描いていた。ときには学級担任が始業前にプリントを渡し、授業が始まる前に対象児がプリントを終了してしまうこともあった。

このため支援者が対象児の学力レベルに合った算数のプリントを準備することを学級担任に申

し出て許可を得た。そこで6回目からは、学級担任が準備したプリントを実施した後に支援者が準備した足し算のプリントを実施することとした。6回目に学級担任が準備したプリントは数字のなぞりがきであり、対象児は2字ほど書いて裏返してしまった。そこで支援者が準備した足し算のプリントを手渡したが、対象児はプリントを一瞥して下に放ってしまった。支援者がプリントを拾って再び渡したが、対象児はすぐに裏返して絵を描き始め、最後まで問題を解こうとしなかった。

8～16回は第一著者の準備した計算プリントのみを学級担任より渡してもらった(ただし、このうち運動会の練習などで時間割りの変更があり、算数の時間ではなくなる日があった)。8, 13回めの足し算プリントは対象児が独力で解き終えた。14～16回の足し算と引き算のプリントは、はじめに抵抗することもあったが、机間指導をしていた学級担任や支援者に解き方を聞きながら最後まで解くことができた(表1)。時間にすると最長7分間であった。

表1 プリント学習の支援の例

学級担任	対象児	支援者
対象児に足し算のプリントを渡しなが ら「君はい。計算し ていこう」と言う。	自由帳に絵を描いている。 プリントを片手に持って絵を描き続ける。プリントが落ちる。拾おう とするが途中で絵に夢中になって拾うのを忘れる。 絵を描き続ける。	授業前に担任に足し算のプリントを渡す。 対象児の席のななめ後ろに椅子を置いて座 っている。 プリントを拾って対象児に渡し、「プリ ントするよ」と声をかける。 机の上のクレヨンを片付けて箱を取りあ げる。
対象児の席の前に来る。 対象児に指を折らせて教えたの ち、机間指導を続ける。	「クレヨン」と支援者に言う。 「プリントやんないよう」と言う。 手に持っていた黒のクレヨンでプリントの下のほうの問題から解き始 める。 「8ひく3は?」と学級担任を見て聞く。	「プリントしてからお絵描き」 「プリントしてからお絵描き」
プリントに丸をつけて対象児の 席に持ってくる。「全部できて るね」と声をかける。	支援者に指を示しながら「ひくはいくつ?」と聞いてくる。 指を見て答えを書く。10問ほど解く。(この間7分ほど) プリントを終えると支援者に渡す。 ゆっくり歩いて学級担任の所へ持っていき、席に戻ってくる。 プリントを受け取って机の中にしまい、自由帳にお絵描きを始める。 「トイレ」と支援者を見て言う。 学級担任に向き「先生トイレ行きたいです」と言い、走っていく。	担任がしたように対象児の指を折る。 「先生にもってって」と指示する。 「先生に言って」

2. 技能教科

上記以外に第一著者が支援者として参加した授業は音楽、図工などであった。音楽の時間は対象児が自分で鍵盤ハーモニカを組み立てることもあったが、ほとんどの時間を絵を描いて過ごしていた。技能教科の支援については学級担任の要望がとくになかったためあって、支援者は学習に関する指示は行わず、対象児が立ち歩こうとしたときに制止する程度の支援にとどめた。

対象児が、絵を描きながらも他児が歌うとそちらに注目したり、歌詞の一部をつぶやいたりすることがあったため、授業の終了後に支援者が学級担任に報告すると、学習参加行動として肯定的に評価していた。

また図工の時間には、学級担任は粘土づくり、はり絵など他児と同じ作業をさせつつ、内容は魚など対象児の好きなものを作成することを認めていた。このため対象児は自ら取り組むことができていた。また準備、片づけなどは、時間をかけながらも学級担任の個別の指示によって一通り行うことができていた。隣席のクラスメートが手伝うこともあった。支援者は対象児の横に座って作品を賞賛したり、学級担任が対象児のそばにいないときは、片付けなど次にすべきことについて個別に指示したりした。

3. その他の場面における問題行動について

上記の授業場面のほかに、支援者のみでは対応しきれなかった対象児の問題行動（例：休み時間に校庭に出た場合、終了のチャイムが鳴っても教室に戻ろうとせず、指示すると激しく抵抗する）や、支援時以外の時間における問題行動については、「連携シート」および「行動観察表」（廣瀬, 2001）を作成して学級担任に記入を依頼し、第二著者と連携を図った。連携シートは、対象児の1週間の学校生活の様子、学習・生活・対人関係の3領域について情報交換が必要と思われること、学級担任が困ったことでアドバイスを必要としていることや質問を記入してもらうものであり、行動観察表は、対象児の問題行動の内容、その行動にどのような対応を行ったか、その行動の意味を何と考えるかについて記入してもらうものであった。これらを第一著者が研究所に持ち帰り、第二著者が連携シートに返答やアドバイスを記入したのち、第一著者が翌週に支援のため教室を訪れた際に学級担任に手渡した。これらについて学級担任は「自分の悩みを定期的に訴えることで一人で悩まずにすんだ」「シートに記入することで対象児の問題や課題が明確になった」「行動観察表によって、問題と思われる行動にも意味があることが理解できた」と感想を述べていた。

4. 支援期間を通じた母親の様子

母親に関しては「第一著者が支援者として教室に入っている時間は教室の外に待機し、時おり窓から支援の様子を見る。家事など所用がある場合は途中で帰宅してもよい」との計画のもとで支援を開始した。始めの数回は母親は廊下で待機していたが、その後は支援者が教室を訪れるとすぐに帰宅するようになった。このため学級担任の「母親に支援のモデルを示す」というニーズには応えられなかったが、母親の「少しの時間でも家事をする時間がほしい」というニーズに応えることが

出来た。

第一著者が支援を開始した6月の時点では、母親は対象児を現在の学級に在籍させておくことを強く希望していたが、対象児が運動会の練習に抵抗し参加できなかった9月の頃より、対象児が以前より母親の指示に従わなくなったり、問題行動が増えたと感じて、通常の学級では無理があることを認識し始めた。この頃より市内の他の小学校の特殊学級に見学に行き始め、2学期が終了する頃には、特殊学級に移ることを決心し、3年時より転校することとなった。第一著者の支援によって多少なりとも対象児の授業中の学習が可能になっても、他の場面での問題行動が増加したために、このような結果となった。授業場面の支援は、通常の学級への在籍を継続する要因とはならなかった。

5.まとめ

まず、教科学習場面において学級担任の渡したプリントを仕上げることで、という標的行動について、対象児は第一著者の個別の支援により、他児とは別メニューであるが、授業中にプリント学習をするという目標を達成することが可能であった。ただし学習時間としては数分間であり、始めの学級担任の要望であった10分間の学習時間には満たなかった。次に、プリント終了後は大きな声を出したり長時間離席したりせず、絵を描くなどして席に座っていること、という標的行動については、自己刺激的行動としての飛び跳ねはあったが、立ち歩いたり大声を上げたりといった授業妨害的な行動は、第一著者の制止により最小限に押さえることができた。

考察

本事例は、自閉症児の在籍する通常の学級に、自閉症教育の専門機関のスタッフが個別の支援者として入ったケースであった。支援の結果から、通常の学級と専門機関の連携の意義について考察する。

教科学習場面において、学級担任が準備した教材は、対象児の実態に必ずしも合っていなかったと思われ、学習時間はわずかなものであった。個別の支援を行った第一著者は、対象児に対して専門機関で定期的に学習指導を行っていたため、学力レベルを正確に把握することが可能であった。このため、学級担任に申し出て対象児の実態に適った教材を準備し、学習時間を多少なりとも増加させることが可能であった。

また個別に支援する際、対象児の行動を詳細に観察し、学習参加行動について学級担任に報告することによって、対象児について肯定的な評価を得ることができた。

さらに個別の支援時以外についても、第二著者作成による「連携シート」によって、週1回の割合で学級担任へ自閉症児への対応に関する知識を提供し、さらに共有化することで、学級担任をサポートすることが可能であった(廣瀬, 2001)³⁾。

しかし、母親へのサポートについては、帰宅のための時間を求める母親自身のニーズを満たすことはできたが、対象児への支援方法のモデルを示して母親に適切な支援方法を身に付けてもらうこ

とはできなかった。また第一著者の個別の支援により対象児が授業場面での学習が可能になっても、他の場面での問題行動が増加したために、母親の対象児に対する評価は低いままであり、障害受容を促進することはできなかった。支援を行っている期間に、対象児が翌年度から特殊学級へ転校することが決定となったが、母親は必ずしも前向きな姿勢ではなく、学級担任との関係も向上してはいないよう見受けられた。第一著者は学級担任と母親を仲介する立場にある者として、互いの評価を肯定的に変化させるような情報を、より多く提供することが必要であったと思われる。

以上より、通常の学級での自閉症児の支援に専門機関が関わることの意義として、自閉症児の実態を正確に把握することで、より適切な個別の支援を実施することが可能であること、学級担任に専門的知識を基盤にした的確な情報を提供することで、学級担任が自閉症児の特性を考慮した教育的な対応をすることが可能になることが挙げられるだろう。

松村ら(1998)⁴⁾は、学校側が自閉症児の発達課題に合わない厳しい対応をした場合、子どもの問題行動が増えたり深刻化したりする例を挙げ、学童期の対応が適切になされないと青年期以降まで問題が残る場合があることを示している。そして、自閉症児の乳幼児期から学童期、成人期と一生を視野に入れ、また学校や家庭を含む生活全体を視野に入れて一貫した支援や関係調整を行う機関の必要性を訴えている。山根(2001)⁵⁾も、通常の学級に在籍する子どもへの、障害特性に合わせた専門的リハビリテーションが提供される地域の場の必要性を訴えている。自閉症児をとりまく人々が、適切な知識や情報が不足したまま各自の価値観に基づいた対応をすることによって、様々な問題が生じることを防ぐためにも、自閉症の障害特性や、個々の子どもの発達段階を正確に把握し対応することが可能な専門機関は、学習面のみならず学校生活全般に渡って将来を見据えた適切な支援を行ったり、家庭と学校の間を調整したりする役割を積極的に果たしていくべきであろう。また、渡部(1999)⁶⁾が通常の学級における「特別なニーズ教育」の制度化を急ぐ必要があると述べているように、個々の自閉症児への支援のみならず、学校内の支援システム構築に向けて、専門機関が今後どのような役割を果たすことができるのか、さらなる実践報告が望まれる。

文 献

- 1) 廣瀬由美子・東條吉邦・寺山千代子 (2001) 通常の学級における自閉症児の教育の現状 小学校通常の学級担任のニーズを中心に . 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 28, 77-85.
- 2) 廣瀬由美子・東條吉邦 (2002) 通常の学級における自閉症児の教育の現状(2) 個々の自閉症児の特徴と担任のニーズ . 独立行政法人国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 129-137.
- 3) 廣瀬由美子 (2001) 自閉症児を受け持つ通常の学級担任への支援の検討 「連携シート」の活用を中心に . 日本行動分析学会第19回年次大会発表論文集, 46-47.
- 4) 松村昌子・岩崎隆彦 (1998) 自閉性障害を持つ子どもの学童期の家族支援. 発達障害研究, 20, 12-24.
- 5) 山根律子 (2001) 学校と地域福祉サービスとの連携. 発達障害研究, 23, 72-76.
- 6) 渡部昭男 (1999) 特別なニーズ教育と学校改革の課題. 高橋智・渡部昭男編 講座転換期の障害児教育 1 特別なニーズ教育と学校改革 歴史と今日の課題 , 三友社出版, 321-341.

第Ⅵ章

支援付きインクルージョンの提言
—アメリカ合衆国マサチューセッツ州に
おける自閉性障害児教育の取り組みから—

支援付きインクルージョンの提言 アメリカ合衆国マサチューセッツ州における自閉性障害児教育の取り組みから

林 恵津子 -訳および解説-
(平成 13 年度分室客員研究員)

本章の目的

どのような障害のある児童生徒も、それぞれの障害の種類や程度にあわせて、教育を受ける権利があります。日本では、知的障害の程度によって学校が選ばれることが多いので、知的障害がないか軽度の自閉性障害児は通常の学級に、知的障害が中度の自閉性障害児は特殊学級に、重度の知的障害のある自閉性障害は知的障害養護学校に在籍するのが一般的です。知的障害の程度だけでなく自閉性障害の状態を考えなくては、適切な教員環境が用意されたとはいえないでしょう。

昨年度の一般研究報告書では、アメリカ合衆国マサチューセッツ州における自閉症専門校を紹介し、障害の種類にあった教育的援助を提言しました(林・谷口, 2000)。その中で、紹介した教育プログラムに、「移行プログラム transition program」がありました。自閉症専門校で教育を受けた子どもが、通常の学級での経験が必要と判断されると、特殊教育の教員の支援付きでインクルージョンを受け、最終的にはひとりで通常学級に通うことを目的とする教育プログラムです。

日本では、通常の学級から特殊学級へ、特殊学級から養護学校へと移行することはありますが、その逆の例は圧倒的に少ないのが現状でしょう。自閉性障害のある子どもの個の状態に見合った教育を唱えるならば、養護学校から特殊学級へ、特殊学級から通常学級への移行も当然存在すべきです。

「21 世紀の特殊教育の在り方」で、養護学校が地域の障害児教育センターの役割を担い、特殊学級や通常学級の支援にあたることが提言されました。マサチューセッツ州の支援付きインクルージョンは、養護学校が地域の通常学級を支える役割について重要な視点を提供していると考えます。本報告では、自閉性障害のある児童生徒の教育に関するマサチューセッツ州の教育行政の姿勢()と、支援付きインクルージョンの実際()を紹介いたします。

紹介する資料

親向け特殊教育案内 親の会とマサチューセッツ州教育委員会共同発行資料

自閉性障害のある幼児の選択肢を探る

マサチューセッツ州教育委員会発行資料

支援付きインクルージョン

マサチューセッツ州自閉症専門校発行書籍

本章の概要

資料 親向け特殊教育案内

- 目的
- 特殊教育法とその原則
- 親と生徒の参加
- 適切な評価
- 個別教育計画
- 最小制約環境

資料 自閉性障害のある子どもの選択肢を探る

- はじめに
- 自閉性障害とは
- 経験を高める
- 評価
- 指導室の環境
- カリキュラムの設定
- 芸術活動・身体活動
- 教員の役割
- 一日の流れ
- 遊びの時間
- 家族との連携

資料 支援付きインクルージョン

- はじめに
- なぜ支援付きインクルージョンを検討するのか
- インクルージョン教育は子どもの利益となるか
- 支援付きインクルージョンの前提条件となるスキル
- インクルージョン場面の効果をどのように確認するか
- インクルージョン場面で何を教えられるのか?
- インクルージョン場面でどの様に生徒を指導するか
- インクルージョン場面での学習を把握するには
- うまく機能していますか?

文献

(報告者より)

親向けの特教育案内の概要を紹介します。
子どもに障害がある場合にどのような手順で
特教育が開始されるのか、どのような支援
制度があるのかが大変分かりやすく解説され
ています。

資料 親向け特教育案内 A Parent's Guide to Special Education

特別ニーズある子どものための連合(FCS)とマサチューセッツ州教育委員会(DOE)の共同
発行

A Joint Publication of The Federation for Children with Special Needs(FCS) and
The Massachusetts Department of Education (DOE)

(報告者より)

先ず特筆すべきは、この案内が親の団体と行政の共同執筆であることです。FCSは、
親の会から始まった非営利団体です。

「情報提供こそが参加意欲を高める」と記述されているように、子どもの障害が分
かって日の浅い保護者でも理解出来る表現になっています。親と教育委員会が共同
で仕事出来るという事は、お互いの信頼関係が育っている証拠と思います。

目的

特別ニーズのある子どもの教育に関して、親の参加意識を高める

何らかの障害のある生徒たちは、学校で素晴らしい発達を見せてくれます。しかしそ
れは、生徒の障害の実態に見合った支援やサービスを受けた場合です。子どもたちの
障害に応じて、学校の指導プログラムは構成されます。そして、どんな障害のある子
どもでも、無料で適切な公教育 free and appropriate public education (FAPE)を受ける
資格があるのです。マサチューセッツ州では、子どもたちを指導する基準を高める努
力をしてきました。その概要を本書で紹介します。

特別ニーズある子どものための連合(FCS)とマサチューセッツ州教育委員会(DOE)の両
機関とも全ての教育理念やその解釈が完全に一致している必要はありません。しかし、
親が正確かつ最新の情報を手に入れることは重要だと認識は一致しています。情報を
得ることにより、親は特教育の意志決定において、学校システムと共にパートナーと
して活躍することが出来るのです。

特殊教育法とその原則

IDEA をふまえたマサチューセッツ州特殊教育法の原則

- **親と生徒の参加**
- **適切な評価**
- **個別教育計画** Individualized Education Program (IEP)
- **最小制限環境** Least Restrictive Environment (LRE)

<参考> IDEA の基本理念

障害者教育法 IDEA は、特殊教育に関する連邦の基本姿勢を示した法律です。

IDEA 障害者教育法 1997 年改訂

- 3 歳から 18 歳までの全ての障害児は、無償の教育を受ける権利がある。
- 障害児は最小制約環境のもとで教育される。
- 個別化教育計画が全ての障害児に作成され文章化される必要がある。
- 両親の子どもの措置に関する権利を保障する。

親と生徒の参加

親としてあなたは子どものことを一番よく知っています。あなたは子どものことを色々な場面で色々な視点で長期間見てきています。学校はあなたに尋ねます。「あなたの最大の関心事は何ですか?」「子どもに達成して欲しいと願うことは何ですか?」特殊教育法は、親の関心事を受けとめること、そしてそれを特殊教育の中で生かすことを保障するために存在するのです。

また、本人の希望を聞くことも大切です。何に興味を持っているのか、どんな授業が好きなのかを聞いてください。そして、学級で出来ることを探ってください。本人の希望をとりいれることで、学級への参加意識が高まります。

<参考> 親諮問協議会 Parents Advisory Council (PAC)

PAC は、特殊教育援助の充実を目的とし、障害を持つ生徒の親と話し合いに基づき、学校に対して当該生徒の教育や福祉について助言をする。マサチューセッツ州では、各学校に PAC を設置することを州法で定めている。

適切な評価

この法律は、各生徒が定期的に適切かつ包括的な評価を受けられることを保障しています。特殊教育を受ける資格を認定された生徒だけでなく、特殊教育が必要になると予想される生徒に対しても評価は行われます。

あなたの子供が学校で何らかの困難を示した場合、特殊教育の評価を照会する前に、なぜ困難を示すのかについて学校側との話し合いを望むことでしょうか。学校はまず、教室内で生徒の観察を行います。席を変えるなど、環境を少し変えるだけで行動が改善する場合があります。学校が、スクリーニングテストを提案する場合があります。

評価を受けることで分かること

- こどもには障害があるのでしょうか?それはどんな種類の障害でしょうか?
- その障害により、子どもは通常教育では効果的な発達は見込めないのでしょうか?
- 子どもに発達を促すためには、特別に計画された指導が必要でしょうか? それとも通常学級で指導を受けるために支援が必要なのでしょうか?

(報告者より)

「こんな行動をするので困ります」「通常級では手厚い指導は出来ません」と担任教師の印象で語ると、保護者は自分の子どもが排斥された印象を持ちかねません。客観的資料である評価を実施しその結果を共有することがぜひ必要でしょう。

<参考> 予備評価会議 a pre-evaluation conference

集団不応や学業不振がといった問題が見られる場合、学校は親に専門家による客観的な評価を受けることを勧めます。しかし、たいていの親は評価過程を熟知しているわけではないので、評価を受けることに不安や拒否感を覚えることがあります。そのため、評価の前に専門家との面接を申し出て評価について具体的な知識を得ることが出来ます。これが予備評価会議です。親は専門家に対して、子どもに対する心配事や期待を話します。また、専門家は親に対して、どんな種類の評価が有効か、誰が評価の総括を行うのか、を説明します。

この予備評価を行うことで、評価が子どもの学校生活にどのような役割を果たすのかを理解するようになり、親の気持ちも落ち着きます。

【評価の内容】

- **専門評価:** 自閉症, 注意障害, 情緒障害, 発達障害, 学習障害, 感覚障害(聴覚・視覚・重複障害), 病弱, 身体障害, などの障害種に関連する評価を各障害の専門家が行う。
- **教育評価:** これまでの指導経過と現在の指導場面での様子から評価を行う。この評価には, 子どもの注意スキル, 集団参加行動, コミュニケーション・スキル, 記憶, 他の子どもに対する社会性, 大人に対する社会性が含まれる。
- **心理評価:** 社会性の発達, 情動の発達との関連で, 児童生徒の学習能力や学習スタイルを検討する評価
- **家庭評価:** 児童生徒の学習に影響を及ぼすような家族歴と, 家庭での行動を評価する。家庭訪問も含む。

【ミーティング参加者】

- 親または保護者。
- 特殊学級の担任から少なくとも一人。
- 通常学級でも指導を受けている場合には, 通常学級の担任から少なくとも一人。
- 親または学校側が指定した個人または団体。
- 評価を担当し, どのような教育支援が必要かを説明できる者。
- 14歳以上であれば本人。
- その他, 本人をととてもよく知る個人もしくは団体。

このミーティングで情報や評価を総合して, その生徒が特殊教育の支援を受ける方が適切か, 否かが決定されます。

<参考> 独立教育評価 Independent Educational Evaluation (IEE)

評価の公正さを保障するために, 学校組織以外の者も評価者に加える制度。どちらの立場にも偏らないことを「独立」という言葉で表している。ただし評価にかかる費用は公費で賄われる。

(報告者より)

日本でも, 就学指導にあたって各分野から評価者が集められ, その評価をふまえて子どもに最適な教育環境を決定します。しかし, 評価者は教育委員会が選定するために, 「学校の都合で子どもの人生が決められた」との思いが親に残ってしまうことがあります。

今後は日本でも, 親に会議の参加を求めて, 多方面からの情報を得ることが必要でしょう。情報を共有することで, 親は学校教育を信頼することが出来ます。また, 独立教育評価の考えを取り入れ, 親が選んだ人もメンバーに加える必要があるでしょう。具体的には, 就学前通園施設, 幼稚園, 保育園の指導者の参加を提案します。

個別教育計画

評価を行いその資料に基づき会議が開かれます。そこで特殊教育の支援を受けるのが適当と判断された場合には、直ちに個別教育計画 Individualized Education Program (IEP)の作成が始まります。IEPは先に行われた評価や、評価者から寄せられた情報を基に構成されます。

なお、この会議で特殊教育の支援を受けることは適当ではないと判断された場合には、特殊教育の支援を受けることが出来ません。通常学級で指導を受けることとなりますが、通常学級でも必要な援助は受けることが出来ます。

(報告者より)

ここで注目したいのは、特殊教育の対象ではないと評価された生徒も、通常学級において必要な支援を受けることが可能であるという点です。日本では通常学級に在籍する児童生徒は障害がないということが前提となっていました。しかし、実際には通常の学級にも、援助が必要な児童生徒は相当数在籍しているのが現状です。援助が必要な児童生徒に、適切な援助が行われるように望みます。

参考 個別教育計画 Individualized Education Program (IEP) 必要な支援を文章化します

- 個別教育計画は、評価に基づき会議で作成される。
- 子どもが受けることの出来る教育的支援について記述される。
- 指導カリキュラムの設定をするものではない。

親が特殊教育に望むこと、子どもに達成して欲しいと望んでいることなど、全ての情報を集結して、個別教育計画は構成されます。そのような手続きを経過するからこそ、IEPは親と学校が話し合いを持つ時には、お互いの共通理解に基づく資料となるのです。また、特殊教育が子どもに何を提供出来るのか、そしてその限界についてもこの時点で話し合われます。

生徒にも、「何が好きなのか」「どんなことに興味を持っているか」をたずねて記録されます。指導目標が各生徒に、さらに現実感を持つようになります。

<参考> 一般カリキュラム General Curriculum

連邦の法律 IDEA は、障害のある生徒も通常のカリキュラムに参加すべきだと明文化しています。

一般カリキュラムとは、障害のない児童生徒が学んでいるのと同じカリキュラムを指す。したがって、IEP はカリキュラムの設定ではなく、生徒たちが一般カリキュラムで進歩を遂げられるように必要な支援を設定する。

<参考> マサチューセッツ 理解力評価テスト

Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS)

通常学級に在籍すれば教科学習も大切です

- 州独自の生徒の学力診断テストプログラム。
- マサチューセッツ・カリキュラム要綱に基づいている。
- 科目は、国語、算数、科学技術、歴史、社会科学。
- 学年毎に内容が設定されている。
- 公教育を受けている生徒は全員参加。

障害のある児童生徒に MCAS は重要ではないという考えもありましたが、特殊教育の視点からだけでは、生徒が学校生活を行っていく上での十分な情報が得られません。MCAS により教科学習の到達度が低いと判断された場合には、必要な援助を受けます。これは、障害のない生徒も障害のある生徒も同じ対応です。障害のある生徒も MCAS に参加させることで、学校は新たにプログラムや指導方法を、様々な学習スタイルを示す生徒にあわせて工夫しなければなりません。

障害が重いために、標準 MCAS を受けられない生徒もいます。彼らには MCAS 代替評価を行います。年間を通じてその生徒が達成したことを集めて書類帳にまとめます。マサチューセッツ・カリキュラム要綱に基づいて、教科ごとにどれだけ知識や技能を獲得したかを、担任教師が得点化して保護者に通知します。

(報告者より)

学校教育において、学力の向上も大きな柱のひとつです。障害がある生徒は、教科学習は出来なくても良い、との考えは非常に残念です。特定の認知活動に問題が集中する場合があります。現在の日本では客観的な学力評価の機会があまりありません。どの教科のどの領域に困難を示しているのか、理解や認知の偏りはないか、客観的に評価した上での適切な指導計画の立案が望まれます。

最小制約環境

参考 最小制約環境

Least Restrictive Environment (LRE)
こどもの力を発揮できる場所

連邦法の IDEA は、障害のある生徒は、障害のない仲間たちと一緒に教育を受けるべきであり、また生徒のニーズに基づき本人に最適な教育でなくてはならないと命じている。

IEP の作成チームは、評価と IEP に基づいて、その生徒のニーズに応じた支援が提供可能な環境を決定します。その生徒がもし障害を持っていなかったら通うはずの学校が、障害の状況によっては最適な学校とは限りません。様々な要素を考慮して、その子どもの能力が十分発揮できて、最大限の発達が見込めるような学校を選ぶのです。それが、最小制約環境(LRE)の意図です。

LRE は、子どもの IEP に基づき決定されます。診断や特定の障害名によるものではありません。この決定は個別に注意深く行われます。生徒が時には学級の仲間からはずれて、個別に指導を受けることや、より制約のある環境に置かれる場合も時にはあります。しかし、それはカリキュラムの変更が求められたときだけです。大切なのは、生徒に特定の援助つまり特殊教育を受けるのか、もしくは通常クラスでインクルージョンを受けるのか、二者択一をする必要はないということです。生徒は両方に参加する資格があるのです。

個別教育計画は、生徒の目標やニーズを理解した上で合議により作成されます。その後、生徒への教育援助を提供するために最適な環境を決定します。LRE は教育の場を決定するにあたって、大きな要素を担っているのです。

(報告者より)

日本では、「いちど養護学校に入ったら、通常学級には戻れない。だからこそ、せめて小学校低学年のうちには通常級に通わせたい。」「居住地域に適切な特殊学級や養護学校がないので、しかたなく通常学級に通っている。」「子どもは養護学校に通っているのですが、親も子も近所に知り合いがない。」という声を良く聞きます。日本では、学籍をどこにするか、ひとつだけ選ばなくてはなりません。そして、教育の場がどこであれ、「交流教育」として学級外の子どもたちと接する機会が工夫されています。しかし、限定された枠の中での活動であり、子どもの可能性を広げるための計画的支援には至っていない現状があります。

学籍の流動性のなさが、学校選択を悲愴なものにし、子どもの状態に見合った適切な教育の機会を奪うことになっていないでしょうか。経験をひろげるための「交流学习」から、子どもの教育的支援をすすめる「統合教育」への、視点の転換が強く望まれます。

合衆国の「子どもの力を伸ばせない環境は拘束環境である」との考えを、日本も取り入れるべきではないでしょうか。

(報告者より) 自閉性障害について、教員と親を対象にマサチューセッツ教育委員会が発行した資料です。自閉性障害とは何かから始まり、具体的な指導法にまで言及しています。概要を紹介します。

資料 自閉性障害のある子どもの選択肢を探る

- EXPLORING THE OPTIONS FOR YOUNG CHILDREN WITH AUTISM-

マサチューセッツ教育委員会

はじめに

自閉性障害は不可解な障害で、子どもを理解し援助しようとする親や専門家に大変な苦難をもたらします。自閉性障害のある子どもは自分の周りの狭い世界に引きこもっているかのように見えます。親や教師が愛情を持って手をさしのべても情動的な反応はほとんど返ってこないで、途方に暮れ、傷つき、挫折感だけが残ってしまうのです。

けれども、自閉性障害は看破できない壁ではありません。自閉性障害のある子どものケアと教育は確実に進歩しています。自閉性障害のある子どもと生活を共にする者が、自閉性障害とは何かを理解し、どのように診断と療育がされるべきかを常に求め続けることが大切です。

本書の目的は、自閉性障害のある子どもと共に生活を変えたいと願っている人に対して、自閉性障害のケアと教育に効果的な働きかけを考えるための情報を提供することです。自閉性障害幼児が大人になった時にどのような生活を送っているのかを予見することは出来ませんが、環境を整えることで子どもたちが学び成長する良い機会を提供することは可能です。それが私たちの責務です。

自閉性障害とは

自閉性障害は、広汎性発達障害のひとつで三歳になる前に発症します。脳神経の機能障害がその原因です。家庭の収入や生活様式や教育レベルも自閉性障害の発現になんら影響しません。

自閉性障害のある人は、社会的な人との関わりや意思伝達のスキルを司る脳の領域の発達が阻害されています。医療や教育や福祉の専門家など、多くの方が自閉性障害に関わっていますが、未だにどの様に指導したら自

(親の言葉)

“私たちはこんなイメージを持ち始めました。小さな金色の妖精が手や膝に乗っていて、床に丸をたくさん描いている。その丸はミステリアスで子どもは喜びに没頭する。だから、彼女は床を見て笑い続け、私たちを見上げることはないのだ。彼女は、その大好きなミステリアスな丸を私たちに教えようとはしない。私たちの方には見向きもしない。”

(パーク氏, 1982)

閉性障害児・者が人に愛着を示せるようになるのか、効率的に働けるようになるのか分からないのです。

自閉性障害はスペクトラム障害と見なされています。自閉性障害の症状と特徴が、複雑かつ多様で幅広く、また軽度から重度まで揃っているためにそう呼ばれています。自閉性障害は、ある行動特徴が揃うことで定義されますが、これらの障害の程度は様々で、行動の組み合わせも様々です。ですから、自閉性障害者がふたりいれば、状態像はお互い全く異なります。

自閉性障害は発達障害で、障害の程度は多様です。その結果、自閉性障害児は認知発達の程度にも大きな差があります。たとえば、算数はとても得意なのに、言葉の能力に重度の障害があるといった具合です。また、着替えやトイレといった日常生活での自立も、ほぼ問題なくひとりで出来る子もいますが、他者の介助に頼らなくてはならない子もいます。

経験を高める

1. 早期介入と就学前教育

(報告者より)

「21世紀の特殊教育の在り方」では、幼児期からの関わりの重要性を指摘しています。乳幼児期からの取り組みについて見てみましょう。

低年齢の時に、子どもに自閉性障害があると診断されたということは、それだけ子どもの障害が厳しい状況であることを指します。支援と包括的な教育プログラムの作成ができるだけ早く開始されなくてはなりません。早期(0～3歳)は、自閉性障害のある子どもたちだけでなく、健常の子どもでも言語や社会的行動の発達

は未熟です。ですから言葉のおくれにこだわるよりも、他にすることがあります。早期介入は、感覚-運動発達や言語および社会性の発達、家族の適応の改善に貢献します。

早期介入サービスの大きな方針は、親と専門家の合議により計画が立てられます。継続的な介入方法やサービスについては、自閉性障害のある子どもと家族の両方の必要性を考慮して進めていきます。

<参考> 行政の姿勢

自閉性障害も含めて、障害のある幼児に対する支援は、連邦の特殊教育法である個別障害教育法(IDEA)が概要を設定している。マサチューセッツ州では州の特殊教育法で細則を定め(Chapter 766)、誕生から3歳までの子どもの早期介入プログラムをマサチューセッツ公衆保健部で担当する。これらのプログラムはすべて、その種類の選択が可能である。例えば、早期介入プログラムは、早期介入センターでも、子どもの自宅でも、自宅近くの子どもセンターでも、またそれらを組み合わせても、それは保護者の希望により可能である。

2. インクルージョン

自閉性障害のある子どもが、地域の一員として生活することを望むなら、地域の生活に入って同年齢の子どもたちと一緒に活動することが大切です。仲間と友達になることは発達にもよい影響があります。しかし、他の子どもの傍にいただけでは不十分です。仲間関係は周りから意図的に育てていく必要があります。放っておいて簡単に育つものではないからです。自閉性障害のある子どもと同年齢の健康な子どもとの間に社会的相互作用を作り上げる取り組みは、かれらの対人関係を築く援助になります。

【インクルージョンの利点】

- 社会的相互作用の樹立と促進
- 友情の発達
- 能動的な仲間態度の発達
- 適応行動の模倣
- 通常教育環境に対する能力の向上
- 遊びのスキルの発達
- 他者の行動を観察する
- モデルによる学習の促進
- 周りの子どもの能動的かつ現実的な態度の発達

自閉性障害のある子どものコミュニケーションや社会性、遊びのスキルを発達させるには、教師による指導は必ずしも効果的ではない。自閉性障害のある子どもが障害のない仲間たちと交わる機会を持つことは、幼児期には最適な教育環境である。対人行動スキルの模範を身近に得て、学習が自発的に行われる。

Mayer, McQuarter, Kishi(1985)

【指導上の注意点】

- 構造化されたカリキュラムの設定
- 動機づけを高める活動
- 明快な指導と監督
- 年齢に見合った教材と活動内容
- 子どもたちと一緒に遊ぶように促す

<参考> スキルとは

スキルとは、ある心的・運動的領域において、長期間の学習を通して獲得される、ひとまとまりの統合的な遂行能力をさす。

【指導者の姿勢】

- 自閉症についての知識が、最新の知識と指導方法を含むように努める
- スピーチや言語訓練は、意思伝達能力を発達させるものとして指導する
- 親、管理職、教員とその他の指導スタッフの協力と情報を共有する

(Mesaros, Richard, A. and Donnellan, Anne M, 1987 より作成)

分離教育では、自閉性障害児を含む障害のある子どもに般化(獲得したスキル技能を毎日の生活の中で扱うこと)の知識を与えません。特定の指導場面においてだけ、環境に適応することを学ぶことになります。自閉性障害のある子どもは特に般化を学ぶことが難しいので、般化を促すための計画的な指導と援助が必要です。そのための努力は、自閉性障害のある子どもの現在と将来の生活の質に、多大な違いを生じさせます。

評価

子どもの発達プロフィールは、コミュニケーション、認知、言語、行動を含む幅広い項目で記述されます。しかし、せっかく得た情報も有効に使われなければ意味がありません。個別教育計画(IEP)は、検討を重ねた末に確立した方法で子どもの評価データを分析しており、子どもに高い質の経験を提供します。

評価の目的は、子どもと家族の特徴を出来る限り手に入れることである。

(Watson and Marcus, 1988)

【評価プロセスの基本的着眼点】

- 子どもは発達系列のどこに位置しているか?
- 環境は子どもの育ちにどのように影響しているか?
- 子どもを支援するためにどんな社会的資源が必要か?
- 家族のニーズは何か?
- 親の考えている自分の子どものニーズは何か?

(Dunlap, Robbins, Dollman and Plienis, 1988 より作成)

(報告者より)

情報収集は、検査や聞き取りだけではありません。遊んでいる間のテストやチェックリスト、行動観察もすべて有効です。子どもの評価はたやすくありませんが、そのような手続きをふむことで貴重な見通しが得られるのです。

日常の活動は、適切な評価を通して得られた情報に基づいて構成されるべきです。プログラムは、継続的に評価と観察を行い部分修正することで、子ども自身のニーズに見合う援助となります。

指導室の環境

自閉性障害のある子どもは、環境にある手がかりの意味を汲むのが苦手です。自分の周囲で何が大切なのかに注意を集中させるためにも、自閉性障害のある子どもがきちんとした注意を環境に向けることが非常に大切です。

【環境設定の着眼点】

- 室内には、絵やシンボルなど視覚的に分かりやすいラベルをつけてください。場所の特定が容易になります。
- 視覚的・聴覚的刺激のない静かな場所も必要です。この空間は、子どもが広い場面で注意が散漫になった時、子どもが不安定になり周りに注意が向かなくなったときに用います。
- 環境は、予見しやすく、子どもの自立を促すようなものであるべきです。

カリキュラムの設定

発達段階に即した指導は、大きくはふたつの要素があります。ひとつは実年齢に即した指導であり、「同年齢の子どもであれば普通は知っているような知識を、自閉性障害のある子どもにも与える」ことです。これは、「教師は学習環境を準備し、適切な指導を計画する枠組み」を提供する基盤となります。もうひとつの不可欠な要素は個人の特性であり、個別のニーズに合わせて指導を展開することです。

子どもを指導プログラムの要求に適應させることを望むよりも、プログラムがそれぞれの子どものニーズに適應するかを配慮して作成することです。どのような子どもも、二人として全く同じ子どもはいません。プログラムの構成は、子どもの個別のニーズに適合しているかどうか肝要です。プログラムの作成にあたっては、「原則」や「秘訣」はないのです。

自閉性障害は障害像が非常に多様なので、ある教育的介入がひとりの子どものみで成功したからといって、すべての自閉性障害のある子どもにも適合するとは限らない。

(Marcus and Schopler, 1987)

1. 社会性の発達を促す

子どもの社会性が伸びることは、他児との交流を支え、自分の行動が他人にどのように影響するかを理解することにつながります。社会性を促す指導には、小集団と大集団の両方を用意して、学習のための最適な時間と空間を創らなければなりません。

【社会性を高める指導の基本要素】

- 自立を促す機会を与える。
- 疑似社会場面で発達を援助する。
- 協同行動を指導する。
- 自尊心の感覚を経験させる。
- 分かち合いの機会を与える。

社会性スキルは、インクルージョン場面で発達させるのが一番なので、カリキュラムのすべての領域に及ぶべきです。自閉性障害のある子どもの社会性スキルを高めるために、次のことを念頭に入れてください。

【社会性を高める指導の着眼点】

- 自閉性障害児は、他者と関わりを持ちたいと望んではいるのですが、その方法が分からない。対人関係の具体的な例示が必要。
- 社会的な関わりを学ぶには、大人の援助が必要。
- 言葉かけだけでなく、視覚的に分かりやすい場面を設定する方が効果的。
- ひとりである場面を好む子どもでも、社会的な場面に参加を導くことも大切。
- 自閉性障害児に歩み寄った社会ルールも必要。

2. 言語とコミュニケーションの発達を促す

自閉性障害のある子どもの言語能力は非常に幅があります。全く発語のない子どもから、活発に話す子どもまでいます。しかし、自閉性障害のある子どもたちには、言語に共通の特徴があります。基本的な対応を示します。

【言葉とコミュニケーションを高める指導の基本要素】

- 質問と応答の取り組みを通して、単語レベルでの応答から言語のを広げる。
- 絵や文字で示されたものを言語化する。
- 絵やマークなどの視覚援助教材を用いる。
- 本の読み聞かせの後に、それについての話をする。
- 日常のこと、特別な体験について話をする。

【自閉性障害のある子どもの言葉の特徴】

- 自ら発する言葉は多いものの話しかけられた言葉が理解出来ない。
- 話の流れが分からない。
- 情動や感情、意見を言葉にすることが難しい。
- とても早い時期(2歳から3歳)から文字を音声化する。
- オウム返しがある。

【コミュニケーション能力を高める指導の基本要素】

- 遠回しではなく具体的に指導する。
- 子どもの言語理解能力と発語の発達段階を評価した後に、発語を子どもの実年齢に見合ったものに移行させる。
- 日常場面で、実際に用いることの出来る言葉やコミュニケーションを育てる。
- 子どもに何かを伝えるときには、実物の呈示と共に言葉も添える。
- 言語コミュニケーションが難しい場合には、それを補助して適応を促すようなものを使う。たとえば、サイン言語と話し言葉を組み合わせて使う、写実的な絵(トイレ、食べ物、衣服など)の描かれたコミュニケーションノートを利用する。
- 目と耳の両方から刺激が入るようする複合刺激システムを用いて、事物の理解を援助する。
- 難しい言語指示や多くの質問は、子どもを混乱させるので避ける。
- 子どもたちが喧嘩したときには、関係の修復を助ける。自閉性障害のある子どもは関係を立て直す方法が分からないので、教員は介在者として働く必要がある。

3. 周囲を理解する：認知スキル

自閉性障害のある子どもは、周りの世界を理解する方法として、経験を仲間と分かち合う必要があります。対象となる子どもが好む学習を把握することが重要です。そうすることで、子どもの学習を促すための活動を構成することが出来ます。

認知課題は子どもの問題解決スキルと概念の獲得を援助する。また、目の前にある世界を的確に理解するための情報を与える。

(Dodge and Colker, 1988)

【認知能力を高める指導の基本要素】

- 色や大きさや形について言語化，分類，並べ替えをする。
- 数を使って物を数える。一対一の対応が出来ているか観察する。
- 遊びを通して砂と水といった，異なる素材の属性を学ぶ。
- 見学や散歩などを通して地域体験をする。
- 植物や動物の生命サイクルといった自然の出来事を観察する。

自閉性障害のある子どもは、具体的に考えます。想像力を用いる遊びにはあまり参加しません。しかし、パズルや文字理解学習やコンピュータの扱いには力を発揮します。また、同じ活動を繰り返すことを楽しみます。ロックングや、物を目の前で振るといった自己刺激的な活動に没頭する子どももいます。自閉性障害のある子どもは、型どおりの活動で落ち着くので、新しい活動は子どもを混乱させることもあります。

【認知発達を促すための指導方法】

- 遊び場面を活用する。例えば、あやつり人形遊びを通して言語や微細運動スキルの練習をする。校庭の遊具で粗大運動の発達を援助する。
- 課題への参加を促すような実例や見本を見せる。
- 具体的な活動を提供する。例えば、砂と水の小集団遊びを通して、感触を発達させ、言葉の練習をし、社会性を高める。
- 学習活動を立案するには、子どもの得意な分野と動機づけを利用する。

(報告者より)

読み書きや計算の技術を身につけることだけが、認知活動ではありません。対人関係の改善も、運動能力の獲得も認知活動です。子どもが興味を示して積極的に参加出来る課題や場面の設定が大切です。子どもへの歩み寄りの大切さは、障害のない子どもと同じです。

芸術活動・身体活動

芸術活動と身体活動は子どもたちの成長に活力を与えます。お絵かきや粘土遊び、コラージュ等々の素材を用いた視覚芸術を通して子どもたちは、言語を介するよりも創造的になりコミュニケーションをする機会が多くなります。加えて、きちんと構成されたゲームや活動は、子どもたちの音楽の力や体を動かす力を高め、次のような良い結果に結びつきます。

【音楽・美術・体育がもたらすもの】

- 体の気づきを高める。
- 同期、リズム、反復進行といった能力を調和させる。
- 微細運動スキルを精緻にする。
- 調和や機敏さ、平衡感覚を養う。

【音楽遊びでの効果的な指導方法】

- カリキュラムの領域を越えて、音楽や動きを組み込む。
- 開始と終了を明確にするような活動を設定する。
- 場面や取り組みの変更は最小限にし、構造は明確にする。
- 活動の開始と終了の時、待たせる時間は最小限にする。
- ゆっくりとした穏やかな音楽に対して子どもがストレスや混乱を示すような場合には、子どもに任せた動きをさせることで、身体的緊張を解放させる。

(報告者より)

自閉性障害のある子どもの多くは、首のすわりや歩き始めなどの運動発達には問題がありません。しかし、求められたように体の動きを統制することには困難があります。着脱やボール遊びが難しい子どももいます。また、クラスの仲間と手をつないで輪を作り、音楽に合わせて体を動かすような活動でぎこちなさを示す子どももいます。

(子どもの言葉) 学校の活動で耐えることが出来たのは美術の時間だけでした。中でもカップボードを作りそれに色を塗ったことをよく覚えています。小さい頃から、私は物を作るのが好きでした。芸術に関する事は脳のあちらこちらに広がり、言葉に関する事は脳の別の所に押し込められていて、同時に使うことは出来ません。でも、美術の時間が、私に学ぶ喜びを与えてくれました。

(Grandin, 1986)

教員の役割

学級内に自閉性障害のある生徒が在籍する場合、社会性に困難を示す生徒に対しては、教員の姿勢を自ら律する努力がさらに求められます。

【自閉性障害のある子どもを担当する教員の姿勢】

- 活動を設定するときには子どもの立場になり、子どもが興味あることを中心にする。
- 自閉性障害のある子どもは、周りの世界を他の子どもたちと異なる方法で受けとめることを忘れてはならない。子どもに他人の行動を理解するように期待する前に、子どもの受容特徴の理解に努める。
- 柔軟に対応する。
- 分かりやすい活動を用意し、自閉性障害のある子どもと周りの仲間との交流を援助する。
- 個別指導を通して子ども特有の学習ニーズに応える。
- 子どもの長所を生かし、自尊心を満たす。
- 子どもに関わる大人(教員以外の指導員、保護者)と、社会的資源や指導方法について情報の交換を活発にし、支援の体制を強化する。
- 子どもの緊張や混乱の兆候を見逃さないようにする。また、すぐに落ち着かせる方法も知っておく。
- 指示は明確にし、一貫性を持って接する。
- 視覚刺激を呈示しながら言葉かけをする技法を身につける。
- 子どもの意思表示を助けるために、見本呈示、指差しやコミュニケーションブックを用いる。
- 子どものパーソナルスペースも尊重するが、集団活動にも巻き込むようにする。

<参考> コミュニケーションブック

スケッチブックなどに、本人に分かりやすいマークを貼っておきます。例えば、学校活動のマーク(国語、算数、音楽、体育、給食、そうじ、など)、身の回りの物のマーク(かばん、ふでばこ、体操着、など)、意思表示のマーク(もういちど、おしまい)などをカテゴリー別にノートに貼っておき、子どもはそれを指差しで他者に知らせ、または他者がマークを指差し本人に伝えます。例えばトイレのマークを指差し「お手洗いに行って来なさい」を伝えます。話し言葉を聞き取って理解することが難しい子どもには有効な手段です。

(報告者より)

自閉性障害のある子どもは、常に周りの世界に混乱し、それを理解しようと悪戦苦闘しています。環境を理解して自信を持って一日を過ごせるような援助計画が必要です。

学校の活動は、屋外と屋内の活動、体を動かす活動と机に向かう活動、ひとり、もしくは小集団、大集団で行う活動、粗大運動活動と微細運動活動、子ども主導と大人主導に分類されます。時間割は、子どもが予見しやすいように、まためりはりがあるように考慮して下さい。そうすることで、子どもが落ち着いて過ごせるのです。また、日課は教科学習だけではなく、食事や休憩時間、清掃活動、教室移動も含まれます。

自閉性障害のある子どもの在籍する学級では、時間割を構成する際にも配慮が必要です。まず、分かりやすく一貫性のある日課・週課にすることです。そうすれば、活動内容や他の子どもたちの様子を予測する余裕が生まれます。

【スケジュール設定において配慮すべき点】

- 活動は構造化と繰り返しが基本である。
- 一日の各時間帯にすべて計画性を持つ。
- 待たせる時間は作らないようにする。
- 活動や教材は、生活年齢にふさわしいものにする。
- 子どもを巻き込みたい集団に指導者自らが参加し、集団への興味を促す。
- 様々な活動の場面設定、その活動時間、活動内容の始まる順番を明確にする。
- 子どもの持つ特別な興味やスキルを把握し、活動に導入する。
- どのような活動がいつ行われるのかを視覚的手がかりを使ってはっきり示す。

教員が直面している問題というのは、通常のカリキュラムの中で自閉性障害のある子どもが示す学習特徴(例えば、こだわり)に、いかに対応するかということです。教師は、各活動においてそれぞれの子どもの教育目標を統合しなければなりません。(Miller, 1988)

(報告者より)

指導例(1) ある活動からある活動へと移行するときには、前もって子どもに知らせ、時間の余裕を与えて急かさないようにする。絵や文字で書いたスケジュール表やタイマーなど、子どもが時間割を視覚的に理解しやすいものを準備する。

指導例(2) 子どもの認知的長所(例:書かれた文字を読む能力)を利用し、機能的・相互作用的に用いる(例:調理実習ではレシピを読む係をする)

遊びの時間

(報告者より)

自閉性障害のある子どもは、クラスの子どもたちと遊ぶ機会が与えられても、孤立したままという場合があります。自閉性障害のある子どもは、大人にまわりつくことが多いのですが、これは、他の子どもたちの行動よりも大人の行動の方がパターン化しているので予見しやすいためです。

自閉性障害のある子どもは、遊びが嫌いというわけではありません。彼らの遊びのパターンが通常でないために、他の子どもたちの遊び方と共通点がなく、交流することが難しいためです。低学年のうちに、遊びの方法を学習することを、すべての学校活動の側面に組み込む工夫と配慮が必要です。

障害のある子どもに限らず、子どもは皆、自分の長所に気づく必要がある。その経験を通して、子どもたちは自分を意味のある存在と認める。 (Karnes, 1992)

【遊びを支援する際の工夫点】

- 大人の役割は指示よりも手助けであるべき。
- 遊具は生活年齢と社会性能力に見合った物を選定する。
- リアルな物(電車の時刻表)や、組み立て玩具(ブロック、プラモデル)が好まれる。
- 遊びが開始したら、遊びのテーマを呈示しながら子どもの遊びを組み立てていく。
- 遊び場所は、自閉性障害のある子どもが参加しやすく、また、分かりやすいように、あらかじめ用意しておく。

(報告者より)

指導例(1) 遊び相手をあらかじめ設定しておき、自閉性障害のある子どもにはその中で役割を与える。例えば、トランプ遊びでは、自閉性障害のある子どもにカードを配る係りを任せる、得点表の記入を任せる、など役割を与える。

(報告者より)

指導例(2) 遊び仲間の子どもたちに対しても、自閉性障害のある子どもを遊びに巻き込む方法を探せるように援助する。例えば、「A君とこの間、トランプをして遊んだね」「A君は得点表の計算が上手だったね」「他にもA君に任せられる事はあるかな?」と工夫を促す。

家族との連携

(報告者より)

家族との連携は、学校教育において大変重要な要素です。教員は、家族の経験から出来るだけ多くのことを学ばなくてはなりません。また、子どもの障害が家族にどんな影響を与えているかを理解しなければなりません。

(親の言葉) 私たちは、いつも心が動揺し不安定な日々を送っています。でも、いつの日か奇跡的な治療を探りあてて、その後の人生はその奇跡を感謝して過ごすのです。教師は子どもを理解し可愛がってくれる。医師は才能があり情け深く、待合室に放っておくことはしない。そんな奇跡の日々を夢見ながら、今は暗い日々を耐えています。

(Dreier, 1990)

家族と過ごしているときの子どもを観察して得られる洞察によって、教員は家族の要望や関わりに対して敏感になれます。ここでは、自閉性障害のある子どものいる家族への関わりについて考えます。

今日、だれもが子どもの自閉性障害が親の責任ではないことを分かっています。自閉性障害のある子どもの親は、親としての態度も人格も、養育態度も健康な子どもの親と変わりありません。教員は、親と共同することによって、親の持っている力を最大限に引き出すことが出来ます。

1. 教員に求められる基本姿勢

自閉性障害のある子どもと暮らす家族は、障害児を育てるという困難を抱えて生活しています。また、時には難しい決断を迫られます。だからこそ、その決断の判断材料となる情報は、子どもの個別ニーズに見合うものでなくてはなりません。その判断材料を提供するのが教員の仕事です。

自閉症に関する知識は、急速に変わりつつあります。時にはそれまでの説と正反対になることもあります。そのおかげで親は、子どもに必要な情報や支援を知ろうと、いろいろな相談機関や指導機関を訪ね歩くこととなります。教員も親も専門家も、自閉性障害のある子どもの教育的介入と支援のためには、最新の知見や情報を把握した上で、指導プログラムの工夫をしなければなりません。

自閉性障害のある子どもと暮らす家族は、強い孤独を感じていることに気づいて下さい。自閉性障害は障害像が多様で、障害の軽減は難しく、かつ一生続く障害です。そして地域の理解や支援が得られにくい障害です。家族の危機を避けるために、家族への支援体制が求められています。(Bristol, 1984)

2. 家族のニーズに応える

(報告者より)

教師と親は、自閉性障害のある子どもの個別ニーズに応える様に、教育的プログラムの作成に協力して取り組むべきです。

それぞれの家族の見通しや信念，社会的価値観を理解しようと努力してください。そうすれば，親がどのような姿勢で子育てをしているのか深く理解するでしょう。親は，子どもの教育やケアの方向性決定に参加する権利があります。そして，様々な選択肢から選べるように，十分な量の情報が親に提供されるべきです。子どもの予後や指導の有効性について，きちんと検討してから情報を

提供することは，専門家に与えられた責務です。親を巻き込んだ活動は，家庭と学校のパートナーシップを高めます。

保護者は子どもに関わる最も責任の重い専門家です。このことをよく理解し，発達支援のための評価やプログラム作成に保護者と協力してあたれるのが優れた教育の専門家です。(Miller, 1988)

「親が指導に失敗した」とか「親子関係の樹立が不十分」といった判定的な態度には十分気をつけなくてはなりません。(Culter, 1981)

親が子どもの指導プログラムを定期的に観察し，子どものプログラムに参加し，また指導者の提言や意見を求めることは，親にとっても利益となります。指導者がこのような信頼関係を築き上げることが出来れば，親はさらに積極的に子どもの教育に関わりたいと望むようになります。親を支援して力づけることで，親は自閉性障害のある子どもの対応に成功感を味わえるのです。

自閉性障害の治療は，日々刻々と変化し，また複雑になっています。ですから専門家も研修会や学会の参加や，また書籍やインターネットを通して新しい知識を身につけなくてはなりません。だからといって，家族や地域社会のメンバーに，「最前線の」情報を与えれば良いというわけではありません。専門家は，あふれる情報の中から，子どもに最適な指導を行うための有益な情報を提供することが必要です。そうすることで，子どもの能力を最大限に引き出すことが出来ます。

(報告者より)

子どもに自閉性障害があるという事実は，家族にとって，大変な苦勞，挫折，失望といった心の痛みをもたらします。自閉性障害のある人たちの個別のニーズを長期的視野に立って考えていかない限り，この状態はいつまでも続きます。失敗と感ずることもあるでしょう。しかしそれは，彼らが強くなり成長した証拠です。今度は何を学ぶべきかを考える機会だと思ってください。親も，教師も，行政担当者も，研究者も，子どもの将来の可能性を信じてそして真摯になっていただきたいものです。

資料 支援付きインクルージョン

-Supported Inclusion-

Susan C. Johnson , Linda Meyer , Bridget Ann Taylor (著)

はじめに

(報告者より)

支援付きインクルージョンとは、障害のある子どもを通常学級において指導する際に、訓練を受けた支援スタッフが付き添い、学級への参加を支援する制度です。

特殊教育の分野においては、20年間以上にわたり、どのような障害があっても通常の学級にインクルージョンしていくという動きがあります。IDEA¹は州に対して、障害のある生徒たちが障害のない生徒たちと共に最適な教育を受ける事を可能にする方法論の確立を求めています (Osborne & Dimattia, 1994)。

専門家の中には、「障害に関係なく公立学校の通常学級で教育すべきだ」と完全インクルージョンを主張する人もいます (Stainback & Stainback, 1990)。一方では、生徒の状態により通常学級が特殊学校のどちらか選ぶべきだとの立場をとり、完全インクルージョンを疑問視する人もいます (Simpson & Sasso, 1992)。彼らは、「完全インクルージョンは経験的立証に陥りやすい。そしてそれが、自閉性障害のある生徒が障害のない子どもと共に通常学級でフルタイムのインクルージョン教育を受けるべきかどうかを決定する際の判断材料となってしまう。」と述べています。私たちはこの点に賛同します。

子どもの教育プログラムをたてる際に、インクルージョン、メインストリーミング、完全インクルージョン、インテグレーションなどの様々な用語に出会うことでしょう。それぞれの言葉にはそれぞれの理念や意義やその由来があります。教育的実践によって用語の使われ方が多様なので、専門家や親たちは大変混乱をします。そこで私たちは、自閉性障害について、また子どもの教育に関する話題提供をすることで、より分かりやすい情報を得られるようにお手伝いをしたいと思います。親は、子どもの難しい点や得意な面を理解したいと願い、情報を欲しいことでしょう。さらに、子どもの個人的ニーズに最も適合する教育場面や支援サービスを決定するためには、科学的な研究についても知りたいことでしょう。

¹ 障害者教育法 1997 改訂 特殊教育に関するアメリカ合衆国連邦の基本姿勢を示した法律。基本理念については、資料 I を参照してください。

この章では、自閉性障害や広汎性発達障害(PDD)のある生徒が通常の学級に参加する時に、訓練を受けた支援スタッフが同伴する「支援付きインクルージョン」を紹介します。アルペン学習グループ(Alpine Learning Group; ALG)は、自閉性障害やPDDと診断された子どもたちのための小さな私立学校²ですが、ここでは行動分析に基づいた教育が提供されています。私たちは、自閉性障害の診断基準があてはまる子どもたちが、通常の発達を示す同年令の子どもたちと一緒に教育場面でのような指導が望ましいかを考えながら、この支援付きインクルージョンのモデルを発展させてきました。訓練を受けた支援スタッフが、子どもが学級の活動に参加できるように通常の学級に付き添うのです。子どもの行動を評価するためには、多くの観察視点があります。この章では、アルペン学習グループで組織的に行われてきた教育プログラムを紹介します。

また、支援付きインクルージョンプログラムの参加が、子どもに適切であるかを把握するための評価の概要を説明し、このプログラムの構築的な計画、実践、および評価を紹介します。そして、自閉性障害のある生徒が実際にインクルージョン場面に参加した場合の、観察の視点と指導の技術を示します。

なぜ支援付きインクルージョンを検討するのか

(報告者より)

支援付きインクルージョンが支援スタッフの付き添いから開始して、最終的にはひとりで通常学級に参加出来ることを目標にしていることに注目してください。

自閉性障害のある生徒のために支援付きインクルージョンを試行すべきか決定するのは、親、通常学級の担任教員、特殊教育の担当教員、行動コンサルタント、教育コンサルタント、学校長です。生徒にとって支援付きインクルージョンが適切かどうかを注意深く判断しなければなりません。

- 発達段階に応じかつ年齢に見合った社会性スキル³を、構造化された一対一の指導場面から集団指導場面に般化⁴すること。
- 新しい社会性スキルを学ぶこと。

² 米国の公立学校は基本的には通常学級のみです。障害のある子どもも、通常の学級に在籍して、個の状態に合わせた指導を受けます。障害の程度により通常学級での指導が難しい場合には障害専門学校(日本の養護学校にあたる)に在籍します。障害専門学校は私立学校ですが、教育費は全額公費により負担されます。

³ スキル Skill とは、ある心的・運動的領域において、長期間の学習を通して獲得される、ひとまとまりの統合的な遂行能力をさします。

⁴ 構造化された一対一の場面とは特殊学校での指導を指します。集団場面とは通常学級を指します。特殊学校で指導された事柄を、障害のない子どもたちとの集団場面で活かせるように指導することです。

- 発達段階に応じかつ年齢に見合った教科学習スキルを、構造化された一対一の指導場面から集団指導場面に般化すること。
- 新しい教科学習スキルを学ぶこと。
- 完全移行への準備として、通常の指導場面における時間を計画的に段階的に増やしていくこと。その時間は生徒の目標達成に応じて増やすべきである。そして、支援スタッフの介入は段階的に時間を少なくしていき、支援スタッフが完全に不必要になれば、生徒が学校での活動に完全にインクルージョンされたといえる。

インクルージョン教育は子どもの利益となるか

(報告者より)

インクルージョン場面に参加させる子どもの条件を解説しています。日本における就学相談での判定に相当するでしょう。その条件を学校と保護者が一緒に検討し、情報を共有する姿勢に注目してください。

緻密に構造化された一対一の指導場面で子どもがあるスキルを獲得した後は、日常生活の新しい場面でもそれを実行して強化していかなくてもなりません。子どもがスキルの般化を始めたら、障害のない同年齢の仲間と一緒に過ごすことはとても重要であることを是非認識してください。

子どもをインクルージョン場面に参加させる前に、前提条件を満たしているかを考えてください。特殊教育場面においてはもちろんのこと、他人と接する色々な場面を想定してください。スキルが達成できたか、般化されているかを判断(評価)する基準を前もって設定しておく必要があります。その判断基準はスキルのタイプによっても異なります。子どもの適応行動を評価するための具体的な質問項目を挙げてみましょう。機能的行動はどのような段階にあるのでしょうか? つまり、子どもが様々な「日常の自然な」場面で自ら行動しなくてはならないときに、どれだけ正確で一貫性のある行動が示せるのでしょうか? 同年齢の障害のない子どもたちで見られる行動のうち、どのような行動を示すのでしょうか? インクルージョン場面では、子どもたちに何が求められていると考えますか? 例えば、5歳の子どもは大人から言葉で指示されたことを完璧に行うことは難しいかもしれません。しかし、100%の正確さで思い出せなくても、場面の状況から判断して90%くらいは思い起こすことが出来るのです。小学校の低学年では、児童の学業成績もまちまちです。学級の全員が満点を取ることはありません。まして障害のある子どもが満点を取れなくても大丈夫です。しかしその一方で、通常の学級の先生が必ず求めることは、トイレにひとりで行けること、先生が話している間は静か

にすること、かんしゃくや攻撃といった破壊行動は我慢することです。時には失敗しても大目に見てもらえるかもしれませんが、それが頻繁になると子どもに対するマイナス評価を集めることになりかねません。インクルージョン場面に参加させる前に、子どもの行動レパートリーの中で、どのようなスキルが確立されているか厳密に評価しなくてはなりません。合理的でない行動や、未達成の行動は、厳密に評価する必要はありません。現在見られる行動レパートリーの診断が重要なのです。その子どもが、最優先で獲得して欲しいスキルと般化の評価は、ある程度の厳しさと一貫性がが必要です。例えば、異なる三人との対人場面を設定し、どの人と一緒にいる場面でも一貫した行動がとれるかどうかを観察してください。

支援付きインクルージョンの前提条件となるスキル

【言語スキル】

- 集団に与えられた指示でも、2段階くらいなら従う。
- 自分の必要や希望を言葉で伝える。
- 簡単な交換条件を言葉で約束する。
- 簡単な質問に答える。
- 経験を思い起こす。

【社会スキル】

- 大人の指示がなくても、仲間との遊びを開始する。
- 仲間や大人からの挨拶を返す。
- 活動での順番を守る。
- 静かに待つ。
- 仲間の遊びを真似する。
- 集団遊びに参加する。

【学業スキル】

- ひとりでプリント学習をやり遂げる。
- 援助を求めるために手を挙げる。
- 集団指導の間も話題に集中する。
- 学年相応のカリキュラムを修める。

【行動スキル】

- 望ましい行動に対してすぐにごほうび⁵が与えられなくても、多少の時間の後に与えられてもそれを期待して行動を統制する。(ごほうびは望ましい行動の直後でなく暫く経過して与えられます。たとえば母親は、学校にいる間に先生の指示に従って行動が出来たら帰宅した後

⁵ ごほうびは、大好きなお菓子や玩具から始まることが多いのですが、次第に社会的ごほうび(「よくできました」と言葉でほめる)に移行し、最終的には(心の中で)自分で自分をほめるように移行させていきます。

にアイスクリームをあげると約束します。学校にいる間は余計な注意を引き起こしかねないので、ごほうびは放課後に与えます。)

- どんな場面や環境であっても破壊行動は殆ど起こさない。
- ある特定の場面で常同行動を示しても(例えばひとりで家にいる時や遊んでいるときの常同行動)、他の特定の場面では起こさない(例えば教室のような公衆の場面での常同行動)。

これらの評価がどのように使われるのか、ジョンという男の子の例を見てみましょう。

(報告者より)

米国では IDEA により、3 歳からの障害児教育が保障されています。日本でも「21 世紀の特殊教育の在り方」で、「乳幼児期からの相談支援体制の整備」が提唱されています。ジョンの例は日本では就学前の年齢にあたりますが、具体的で分かりやすい事例報告ですので紹介します。

ジョンは 4 歳で、家庭での個別指導と特別学校での指導を受けて 14 ヶ月間になります。検査の結果、視線の一致は自発的にも応答としても観察されました。話し言葉も発達してきています。自分から質問をしたり、社会的な問いかけに答えたり、挨拶を返す事が出来ます。また、簡単な指示に応じたり、ゲームでの順番を守ったり、集団活動で静かに待つことも出来ます。

ジョンは、周りの子どもたちがブロックや車などの玩具

で遊んでいると、その遊び方を真似します。特別指導の時間には、時々常同行動や反抗的な行動も見られましたが、今では指示に従いそのような行動はだいぶ軽減しました。眼前で指を振るような常同行動はなくなり、時折身近にある玩具を指でたどる常同行動が見られる程度です。教科学習の前段階として、迷路や点結びやぬり絵のような簡単なプリント課題もこなしています。ジョンは、他人を観察してから行動に移るスキルを習得しているので、援助が必要なときには手を挙げることも、もうすぐ身につくことでしょう。彼が現在取り組んでいる課題は、文字のマッチングや文字を読むこと、十までの数を数えることです。また名前を書く練習もしています。これまでは、課題ができた直後にごほうびを与える必要がありましたが、今ではごほうびを与える間隔を少しあけても行動が維持されるようになりました。具体的例を挙げましょう。援助が必要なときに手を挙げる行動を学習していた時には、正しい行動(援助が必要なときに手を挙げる)がなされる度にキャンディを与えていたのですが、今では支援スタッフが学習時間の終了後に言葉でジョンの行動をほめるだけになりました。

ジョンの両親は家庭学習記録と学校での指導報告を検討して、障害のない子供と一緒に就学前のプログラムに支援付きで参加することが、子どもにとって一番利益があると判断しました。両親は通常学級担任と特殊学

校担任とともにジョンの発達について検討する会合を要求しました。その席で、上記の評価基準を検討し、個別の指導目標について話し合いました。前述したように、ジョンは言語表出・言語理解ともに良好で、多くの社会的スキルも身につけています。初期教科学習のスキルも身につけていますし、不適応行動も軽減しています。ジョンが既に習得したスキルを以下に示しました。

【言語スキル】

- 集団に与えられた指示でも従う。
- 自分の必要や希望を言葉で伝える。
- 簡単な質問に答える。
- 簡単な交換条件を言葉で約束する。

【社会スキル】

- 活動での順番を守る。
- 仲間や大人からの挨拶を返す。
- 静かに待つ。
- 輪になって遊ぶ活動に参加する。
- 仲間の遊びを真似する

【学業スキル】

- 他人の観察を通して学ぶ。
- 大人の援助を求めるために手を挙げる。

【行動スキル】

- 望ましい行動に対してすぐにごほうびが与えられなくても、多少の時間の後に与えられてもそれを期待して行動を統制する。
- どんな場面や環境であっても破壊行動は殆ど起こさない。
- ある特定の場面で常同行動を示しても、他の特定の場面では起こさない。

両親と特殊学校の指導者は、ジョンが支援付きインクルージョンを開始するための重要な前提条件の、大部分を獲得していることを確認しました。ジョンの年齢を考えるとインクルージョンの第一目標は社会性の獲得です。具体的には既に個別指導で学んだ社会性のスキルを、新しい集団場面に般化させるような機会を提供することです。この会合でジョンが支援付きインクルージョンを開始するスケジュールも調整されました。両親と特殊学校の指導者は、行動評価を検討しインクルージョンの目的を話し合うことで、障害のない4歳児の中での支援付きインクルージョンを開始すべきであると決定したのです。

インクルージョン場面の効果をどのように確認するか

(報告者より)

支援付きインクルージョンをどこで行うか、指導場所を選択する時の視点を提供しています。子どもの個々のニーズに応じて教育の場を複数から選択するシステムを、実例を通して紹介しています。

理想を言えば、支援付きインクルージョンを検討している親と指導者に幾つかの選択肢が用意されて欲しいものです。インクルージョン場面は、子どもの個別ニーズに見合う要素を持っていないとはなりません。可能性としては次のような場面があります。

- 地域場面: YMCA, 体操教室, ダンス教室 (選手育成目的ではないところ)
- 就学前施設 (私立, 公立)
- 公立学校または私立学校内の幼稚園や小学校

場所の選択は子どもに関係する者が協議すべきです。支援付きインクルージョンのコーディネーター⁶や親が色々な視点から観察するために、指導場面を少なくとも1時間は見学すべきです。私たちのアルペン学習グループでは、支援付きインクルージョンの場所を選ぶ際に幾つかの視点を提供しています。

【支援付きインクルージョンを行う場を選ぶ】

- **年齢:** 指導対象となる子どもの生活年齢と、周りの子どもたちの年齢を考えて下さい。なるべく、子どもは同年齢の仲間集団に入れるべきです。子どもに必要な社会的経験をする機会が多くなります。異なる年齢集団に入れる場合は制度上の制約もありますし、体格の違いも考慮しなければなりません。
- **自宅や特殊学校に近いこと:** 自宅のある地域内かもしくは特殊教育を受けている学校の近くで選んで下さい。特殊学校での指導プログラムから連れ出してインクルージョン場面に参加する場合には、その移動に要する時間を最小限にします。そうしないと、個別指導や小集団指導の時間が削られてしまいます。また、インクルージョン場面が自宅から近いと、お誕生日会や遊びの約束など仲間と接する機会が多くなるかもしれません。
- **教師の特徴:**
自分の授業計画をきちんと守る教師 全ての子どもに対して適切な授業態度(着席, 挙

⁶ 州の教育委員会に所属して、私立の障害専門校と公立学校の通常学級の間関係を調整します。

手, 順番)を求める教師, 授業時間以外は多少のことには目をつぶる教師を探して下さい。生徒をどのくらいの頻度でどのようなほめ方をしているかを観察して下さい。また, 不適応行動が起こったときの介入の仕方や, 間違いの修正方法も重要な視点です。教師は, 困った行動を軌道修正するために, 他の生徒たちの望ましい行動を誉めるでしょうか(見本を示す方法)? それとも, 望ましくない行動をしている生徒に他の生徒の一斉に向けさせて注意をするのでしょうか(悪い見本を示す方法)?

教室内に支援スタッフが参加することを歓迎する教師 教師の中には, これを先ず拒絶する人がいます。支援スタッフが教室に居るのは, 生徒の参加を促すためであって教師の能力を判定するためではありません。教師は, 特別なニーズのある子どもの集団適応を, 支援スタッフから学ぶ機会と考えて下さい。そうすることで協力体制が出来上がります。

- **学級のスケジュール:** インクルージョンの目的を考慮して活動を設定してください。目的が社会性ならば, 軽食の時間, サークル活動, 自由遊びの時間を設定し, 目的が教科学習ならば算数や読み書きの時間を設定して下さい。
- **学級の人数:** インクルージョンされる生徒のニーズに応じて, 学級の人数や教師の責任を検討します。

インクルージョン場面が決まったら, インクルージョンの目的を考慮して生徒の参加する活動と時間を設定します。例えば, 社会性が目的ならばその生徒がいるときに社会的相互活動の時間を設定します。たいていの場合, 1週間に1~2時間の参加から開始した方がうまくいくようです。生徒の状態が改善したら, インクルージョンの時間の延長や, 週あたりの回数増加を考えます。一般的には, 参加する活動と時間は同じにして, 週あたりの回数を増やすことをお勧めします。その方が活動への適応が良くなるのです。自閉性障害のある子どもは繰り返すことが最高の学習になることを覚えておいて下さい。

このことを4歳のジョンで見てください。ジョンは言語スキル, 社会性スキル, 行動スキルともある程度は獲得していたので, 社会性スキルの般化を促進するために同年齢の子どもたちの集団で指導することが適切であると判断されました。12~16名の小集団が用意されました。ジョンの自宅に近い学校の方が, 近くに住む子どもと放課後一緒に遊ぶ機会も増えると考えました。大抵の自閉性障害や広汎性発達障害のある子どもたちにもあてはまることですが, 特定のインクルージョンの目的にとらわれず, 学級の生徒全員に高いレベルの

課題姿勢を求める教師の方がジョンには利益があると判断しました。

ジョンのインクルージョン教育のために二つの場面が用意されました。ひとつは自宅から2マイルのところ
にあり、もう一つはジョンの特殊教育学級のそばにあります。支援付きインクルージョンのコーディネーター
とジョンの母親は、その両場面を訪問しました。まず、特殊教育学級のそばにある学校を訪ねてみました。一
学級に14名の子どもたちで、正規教員が1名、補助教員が1名いました。教師の説明によると、学級全体の
スケジュールは決めずに各日にスケジュールの設定を行っているとのことでした。その日の午前中は30分間
の学級活動から始まりました。お話の会、自由遊び、お絵かき、そして「見せてお話」となりました。子ども
たちが自由遊びを行っている間に、教師はお絵かき道具の準備をしていました。補助教員は、出席をとる、コ
ピーをするなど、事務的な仕事を手伝っていました。

もう一方の学級には、14名の子どもたちと正規教員が1名、親のボランティアが1名参加していました。
この学校では、月に1回、親がボランティアとして学級に入ることが約束になっていました。教員はまず親と
その日の日程について打ち合わせをします。子どもたちが登校する時間は10分間ほどの自由遊び時間です。
そして朝の集まり、テーブル活動、工作、自由遊びが用意されています。テーブル活動、工作、自由遊びは、
順番は決まっていません。子どもたちが自由に選んで参加します。ひとつが終わったら次の活動へと移るの
です。全ての活動が終わったらお話を聞く集まりやその日の特別活動へと移ります。授業風景を観察していると、
教師はスケジュールに従って教具を前もって準備していました。そして発達に問題のある子どもが不適切な行
動をするとそれを望ましい方向へと導き、適切な行動が維持されるように行動に応じたほめ方をしていました。
どちらの教師もこの新しい生徒の受け入れを歓迎してくれました。そして、教室内に支援スタッフが付き添う
ことに特に異議はありませんでした。

支援付きインクルージョンコーディネーターと、ジョンの母親と、現在の担任教師と指導スタッフは、これ
らの2学級について話し合いを持ちました。話し合いの後、後者の学級に決めました。その理由は、教師の統
制能力、スケジュールの一貫性、子どもとの関わりが頻繁でかつ質が高かったことでした。また、親が学級に
参加する機会があるので、母親がインクルージョン場面を定期的に観察出来ると判断したからでした。決定後、
インクルージョン場面の担任と、ジョンのための特別教育プランを決める会合を持ちました。最初は、週に二
日、午前9時から10時までインクルージョン場面に参加することになりました。ジョンは朝の会と自由遊び、
お話を聞く、に参加することから始めました。その後徐々に参加回数と時間を増やしていき、最終的には週4
回3時間をインクルージョン場面に参加することが決まりました。

インクルージョン場面で何を教えられるのか?

(報告者より)
 自閉性障害のある生徒を、何の援助もなしに通常の学級に在籍させても、それだけでは教育効果はあがりません。ここでは、何を学習させるべく通常学級でのインクルージョンを行うのかを解説しています。

インクルージョンの目的を設定するにあたって、まず子どもの強い点と弱い点を考えなくてはなりません。それがインクルージョンの第一目的となるはずですが、もし、目的が社会性ならば、対象となる生徒の社会性の領域における強い点と弱い点に特に注目して考えます。特殊教育場面と

インクルージョン場面の両方で、生徒を注意深く観察することです。インクルージョン場面で1〜2週間の観察を行うと、新たな教育目標が生じてくるかもしれません。アルペン学習グループにおける支援付きインクルージョンでの目標を以下に挙げます。このリストが全てを網羅するわけではありませんが、何らかの示唆になるはずです。

【就学前場面】

社会性	仲間からの働きかけに反応する	言葉で仲間に話しかける
	遊びを開始する	やりとりのある遊びをする
教科学習	カレンダー/お天気活動に参加する	他児が話している時は静かにしている

【小学部低学年場面】

社会性	仲間からの働きかけに反応する	言葉で仲間に話しかける
	遊びを開始する	やりとりのある遊びをする
教科学習	年齢相応の教科学習を自立的に遂行する	答えが分かったときに手を挙げる
	自然発生的な問いに正確に応答する	グループに対する教示に従う
	課題に応じた行動	新しい教材にも積極的になる

さて、ジョンの場合を見てみましょう。受け入れ先が決定し、指導スケジュールも立案されました。次に、個別の指導目標を選ばなくてはなりません。列挙したカリキュラムを参考にして、ジョンのための指導目標を設定します。(a)仲間からの働きかけに反応する。(b)言葉で仲間に話しかける。(c)仲間との遊びに参加する。(d)カレンダー/お天気活動に参加する。(e)学級での独立性を促す。に決めました。これらの目的は、さらに詳細に決められて観察データの収集がなされます。ジェスチャーで示すか、モデルを示すか、強化方略を用いるかといった指導方法については、ジョンにとって最も適切な介入方法が検討されます。

次に自立を指導するためのプログラムの例を挙げます。

【指導プログラムの例】

- **目標とするスキル:** インクルージョン場面で自立的に活動する。
- **目標とする反応:** インクルージョン場面での学級活動に支援スタッフが付き添っていても、自立的に参加する。
- **活動の定義:** 自立性とは、インクルージョン場面で支援スタッフの援助を受けなくても、活動内容にかかわらず適切に学級に参加することを指します。
- **指導方法:** 指導は次のような段階で行われます。
 - * 生徒の不適切な行動(例えば常同行動)を止めさせます。
 - * 担任教師の言語指示に15秒以内に応答するように促します⁷。担任教師はこの15秒間は待って生徒が自発的に応答するかどうかを観察します。対象の生徒は、周りの生徒の様子を見て応答するでしょうか、それとも担任教師から再び促されて応答するでしょうか。
 - * 周りの生徒からの働きかけには、言葉で応答するように促す。
 - * 集団での活動の時には適切に座っているように促す。
- **指導手続き段階:** 支援スタッフは、生徒と担任教師のやりとりを観察出来るように、教室に在るべきです。そうすれば、生徒から支援が求められた時にすぐ生徒の所へ行けるからです。最初は生徒の陰のように付き添う必要があるでしょうが、次第に適切に消えていかなければなりません。生徒への接近は活動毎に違って来るはずですが、また、支援スタッフは、通常学級の担任教師の指導に従った上で、生徒の自発性を促す目的での援助を必要に応じて提供します。担任教師からの求めがない場合には、支援スタッフは上記の指導方法をふまえて指導に参加します。可能な場合には、教室の後ろから生徒に対して身振り手振りで指示します。しかし必要に応じて言葉かけも可能です。
- **データ収集:** 支援付きインクルージョンの時間を5分のインターバルに分けます。生徒が自発的な行動が観察されたインターバルの割合を算出します。そのインターバル全体を通して生徒が自発的に行動出来たら、イエス(Y)と記録し、支援が必要だったインターバルはノー(N)と記録します。一日の終わりに、生徒が自発的に活動出来たインターバルの割合を算出します。
- **基準:** 10日間連続して観察し、そのうち9日で100%であること。

⁷ 原文では15秒間と明記されていなかったのでそのまま記載しましたが、あくまで目安として考えてください。生徒の様子に応じて、どのくらいは待つのかを設定してください。ある程度の時間は待って、生徒がどのような行動を示すのか観察する姿勢は大切と思います。

インクルージョン場面でどのように生徒を指導するか

(報告者より)

支援付きインクルージョン場面では、教室内に2名の指導者が居ることになります。しかし、最終的な指導目標はひとりで通常学級に参加することです。支援者は計画的にこの場を去らなくてはなりません。そのための具体的な支援方法を紹介しています。

インクルージョン場面で直接生徒に働きかける支援スタッフは、そのための訓練を受けなくてはなりません。また、データ収集や、働きかけの漸減、効果的な励まし方など知識を持ってなくてはなりません。このような指導上の手法に加え、支援スタッフは次のような指導方法を身につけて欲しいと思います。

【効果的な指導方法】

- 生徒の陰になり、出来るだけ早く生徒にかかわり、素早く下がってください。陰になるとは、生徒のすぐ後ろに座るか立って必要に応じて生徒の手助けをし、行動の模範をしめしたり、行動を励ましたりすることです。支援スタッフが傍にいても、生徒の行動をある程度制御するでしょう。そして、すぐに後ろに下がることで、注意が教師や活動や場面に向かうようにするのです。(いつまでも子どもに寄り添ってはいけません)
- 次のような場面で生徒の支援をしてください。
 - * 常同行動のような不適切な行動をやめさせる。
 - * 生徒が教師の言語指示に15秒以内に従えるように誘導する。
 - * 生徒が教師の指示から15秒以内に自発的にプリント課題に取り組むように誘導する。
 - * 生徒が仲間からの社会的関わりに、言葉で応じるように誘導する。
 - * 生徒が場面に応じて座るように誘導する。
- 生徒は通常学級の担任の指示に従えるようになっているはずですが、生徒が指示に従えないならば、ジェスチャーや体に触ることで誘導します。通常学級の担任の指示をそのまま支援スタッフが繰り返しては意味がありません。
- 通常学級の担任が教示をして15秒間が経過した後、支援や誘導を行います。
- 生徒が自発的に参加出来るように、背後からそっと身体誘導をします。そして出来るだけ早く誘導を減らしていきます。(例: 最初は正しい行動をする度にその行動をほめますが、次第に3回毎、6回毎と減らしていきます)

- 適切な行動には、言葉でほめるという社会的な強化に切り替えます。これもまた、出来る限り早く減らしていきます。
- もし生徒が支援スタッフに質問したり話しかけてきた場合には、通常学級の担任に注意を向けるように促します。
- 他の生徒との社会的な関わりは、出来る限り回数を多くするように促します。
- 指示が伝わるようになったら、文字に書いて指示を与えるようにします。
- 目標としている行動は毎日グラフに表示するなど、データの概要をまとめます。

インクルージョン場面で起こる手がかり(例えば、担任教師の指示、仲間の行動、始業終業のベル)に、生徒が自然に従うことが私たちの望みなので、支援スタッフの援助は少し待ってから呈示するのが通例です。例えば、「皆さん、教科書を出してください」と通常学級の担任教師が学級全体に指示をした時、その生徒は言葉による指示を聞き逃すかもしれません。しかしその後、他の生徒が教科書を出すのを見てその行動を真似るかもしれません。支援スタッフは、生徒がどのような反応をするか少し待って観察するべきです。その待ち時間も、学級のペースにあわせて調節してください。場合によっては15秒経つと支援が受けられることに固執し、活動の妨げになることもあります。その時には待ち時間を減らしてください。

インクルージョン場面での学習を把握するには

(報告者より)

支援付きインクルージョン場面で、生徒はどのように行動しているでしょうか。印象記述はともすれば支援スタッフの経験に大きく依存し、申し送りにも影響します。ここでは客観的資料となるような行動観察の方法を紹介しています。

生徒に指導目標が特定されたら、それぞれの目標に関する行動を測定する必要があります。スキルの性質や観察場面により、適する測定方法が異なります。様々な行動計測になれておく必要があります。行動計測には、行動の頻度、行動が出現するまでの経過時間、行動と行動の時間間隔、など様々な視点があります。

- **ベースラインデータの収集** 指導を開始する前に、すべてのプログラムについてベースラインデータを収集します⁸。ベースラインとは、ある特定の介入方法をもって指導を開始する前の期間を指します。ベースラインデータとは、指導目標とする行動が介入前にどの程度出現したかを示すもので、効果的な介入を計画する際に大変重要です。指導場面で最も適切な評価基準を設定することは大変困難です。通常の学級では日々指導環境が変化するためです。観察対象としている行動が、発現するきっかけも非常に多様です。30分間の自由遊び時間があり、他の生徒との関わりに注目することが出来た日もあるでしょう。しかし、10分間しか自由遊び時間がなく、他の生徒との関わりがあまり持てなかった日もあるでしょう。理想としては、各場面で同じ長さのデータを記録したいものです。例えば、自由遊びの時間にどのくらいの頻度で仲間に「遊ぼう」と話しかけたかを記録するとします。上記のような場合では、各観察を10分間に設定してその間に仲間を誘った回数を記録するのです。記録時間は、もっとも少ない時間に揃えて設定します。そうすることで有効なデータが数多く記録できます。
- **他の生徒の観察** 自閉性障害のある生徒の観察対象の行動を、他の生徒でも観察することは大変重要です。例えば、自由遊びの時間にどのくらいの頻度で「遊ぼう」と話しかけたかという観察項目を、学級内の他の生徒でも観察してみるのです。同性の生徒2～3人が適当でしょう。そして自閉性障害のある生徒の観察と同じ場面、同じ観察時間でデータを収集するのです。障害のない発達を示す生徒の記録は、適切な診断にも役立ちます
- **データをまとめる** 観察対象の行動は、目標に向かって発展しているかを確かめるために、週毎に振り返りましょう。データをまとめてグラフ化すると、変化を視覚的に確かめることが出来ます。例えば、仲間への言語的関わりの頻度を観察した場合、グラフが行動の増加を示せば指導は効果的であると考えられるので、誘導や動機づけは計画的に減らしていきます。観察対象の行動に変化がない、もしくは望ましい行動が減るならば、代わる指導手続きが必要です。この場合では、支援スタッフがどのような働きかけをしているか見てください。家庭や特別学校では達成している行動であるのに、インクルージョン場面では難しい場合には指導手続きの再検討が必要です。
- **望ましくない行動** 常同行動のような減少することが望まれる行動では、グラフが減少傾向を示すことが目標です。つまり、行動のレベルが長期間にわたり減少し続けるべきなの

⁸ 行動観察はビデオを用いても、その場で記録しても構いません。横軸に観察対象と設定した行動を横軸に時間を記入したチェック表をあらかじめ用意して、記入していきます。

です。ある指導によりまったく出現しない場合には、介入の方法を振り返って修正する必要があるかもしれません。

- **教科学習** 教科学習については、担任教師が学級全体の子どもたちの評価をする機会(たとえば、毎週をつづりテスト、宿題プリントなど)にあわせて行います。それらの成績をある期間集めて比較すれば、進歩を確認することが出来ます。もし、就学前の子どもならば、担任教師になぞり等のプリントは導入出来ないかと訊ねてみましょう。このような「物として残る生産物」も評価手続きのひとつと考えます。

以上で、インクルージョン場面で子どもたちをどの様に指導するか、プログラムにどのように利用するかを概観しました。さて、ジョンの例に戻ってみましょう。

前述したように、ジョンの指導目的は仲間との遊び行動を増やすことです。ベースラインとして、20分間の遊び時間を観察したところ、この遊び時間のうち5%にあたる観察単位で仲間と一緒に遊んでいました。他の障害のない子どもたち(同性)は、他の子どもと関わって遊ぶ時間が平均80%を示していました。ジョンの家庭学習プログラムは、特定の遊び行動を学びそれを学校や友達の家で般化することです。したがって、指導プログラムの焦点は、仲間との遊びを通じた関わりです。強化プログラムは、仲間との遊び行動を増やすことです。

ジョンの両親は、靴の箱に飾りをつけ彼のお気に入りの物をつめた「びっくり箱」を作りました。中には、外出時のお楽しみ(ピザ、ローラースケート、映画など)、キャンディ、携帯ゲームなどが書かれた「クーポン券」が入っています。私たちがジョンに求めたことは、仲間と玩具と一緒に使うこと、遊びながら友達と話すこと、遊んでいるときは仲間の傍にいたことでした。これらのことは家庭内でもきょうだいに對して練習させました。私たちはジョンにびっくり箱を示して、仲間と遊ぶと星が2つもらえるので、この箱からクーポン券が1枚ひけると話しました。

学校での遊び時間の開始の時にジョンは支援スタッフの所に行き、びっくり箱からクーポン券をひくには何をすべきか、星はいくつ必要かを確認しました。最初のうちは30秒ごとにジョンが偶然に望ましい行動を示すと、支援スタッフは小声で「星を得たよ」と伝えました。星の獲得表は支援スタッフが記入しました。他の子どもたちがジョンに余計な注意を向けないようにするためです。そしてジョンも星の獲得表を見ることはありません。ジョンは星を2つ得ると、放課後にびっくり箱からお楽しみクーポン券をひくことが出来るのです。

2日続けて評価にかなうと、お楽しみクーポン券をひくのに必要な星がひとつ追加になります。ジョンは星をたくさん得ようになりましたが、ごほうびをもらうためには星の数がたくさん必要になるように星の数の設定は状況に応じて変化させました。このような取り組みは、ジョンが3日間続けて友達との関わりを80%以上示すようになるまで続けました。その後は、星やびっくり箱は完全に止めてしまいました。しかし、その後も継続的に行動データを記録して、友達との関わりは維持されていることが確認されています。

うまく機能していますか？

(報告者より)

インクルージョン場面での指導成果はあがっているでしょうか。ここでは評価の視点を紹介しています。

インクルージョン場面での生徒の進歩は、実証的データで評価し、継続的に記録し、頻繁に結果をまとめ、少なくとも週に一回は概観しましょう。また、生徒の進歩を指導チーム全体で確認するための定例会議も、スケジュールを組んでおきます。支援付きインクルージョンの成功の指標は以下の通りです。

【支援付きインクルージョンの成功の指標】

- 生徒が支援なしで自立して行動すること。例えば、数学の時間で、支援スタッフの手助けがなくても過ごせる時間が指導開始時には22%だった生徒が、2か月後には78%に増えました。この事は、生徒が大部分の時間を自立して過ごせたということで、そのインクルージョン場面における、指導手続きがうまく機能したということです。
- 実証的データで評価すれば、インクルージョン場面で生徒が個人目標を達成したことが確認出来ます。
- インクルージョン場面での教科学習は、学級のテストで実証的に評価出来ます。もしその生徒が、ほかの障害のない子どもと同じ教科学習のテストを通過したら、その子どもは教室で示された教材を学んでいたことを示します。
- 通常学級の担任に、自閉性障害のある生徒に関する質問紙への記入を依頼してください。もし教師が、学級の日課に従う、課題に取り組む、宿題を自分で完成させるといった項目を「安定して見られる」と評価したら、この事もインクルージョン場面への参加が成功したことを示しています。

上記の1～3が確認されたら、インクルージョン場面に参加する時間を増やすことが可能です。しかし、前述の項目で生徒にあまり進歩が見られないと評価された場合には、援助や強化の方法を変更すべきです。インクルージョン場面では、生徒に直接指導をすることが難しいので、インクルージョン場面と出来るだけ似た環境で、直接指導を行う必要があるでしょう。ジョンの例に戻ってみましょう。

ジョンの指導目的のひとつに、自力でプリント学習を完成させることができました。インクルージョン場面の生徒たちは皆、点結びや迷路、色塗りといった簡単なプリント学習を毎日行っていました。ジョンは、特殊教育プログラムの場面では同じようなプリントを遂行することが出来ました。しかし、インクルージョン場面で観察すると、ジョンは教師から「プリントに向かうときには課題に集中するように」と頻繁に促されていました。模擬インクルージョン場面を設定するために、ジョンの家庭でジョンの兄弟や友達と一緒にグループ活動を繰り返しました。全ての子どもにインクルージョン場面で使われているようなプリントを渡し、ジョンが課題に向かう行動を増やすことを目的とした指導が行われました。その後インクルージョン場面でデータを収集すると、ジョンの課題にむかう行動は般化されたことが確認されました。

かんしゃくや、大声、攻撃、突進といった不適応行動がインクルージョン場面で起こった場合には、家庭や特殊学級で刺激を抑え、そのような反応が少なくなるまでインクルージョンは中断するのも賢明でしょう。これは一時的な制限です。生徒は出来る限り早くインクルージョン場面に戻ってくるべきです。

まとめ

支援付きインクルージョンは、自閉性障害のある子どもにとって直接的で実用的な教育上の選択肢です。インクルージョンプログラムの開始は、既に身につけた情報を新しい場面に般化する力があるかどうか、障害のない子どもと一緒に集団場面で新しい情報を学び続ける力があるかどうか、それらを根拠に決定しなくてはなりません。自閉性障害のある子どもを、障害のない子どもたちの中にただ混ぜておくだけでは指導は十分とは言えません。上記のことを学ばせることにはなりません。

ん。

もしインクルージョンプログラムの開始を決めたなら，本章は初期の目的(それが教科学習であれ社会性であれ)を確認する援助となるでしょう。また教育場面の移行を考える指針となるでしょう。子どもにとって最も適切な教育場面を選ぶ際に，考慮すべき事項を挙げました。インクルージョン場面特有の指導目標，異なる指導方法，子どもの進歩の評価方法も提示しました。あなたの子どものインクルージョンプログラムを構成する際のガイドラインや考えを提供出来れば幸いです。

文 献

A Parents Guide to Special Education (2001). A Joint Publication of The Federation for Children with Special Needs and The Massachusetts Department of Education.

Exploring the Options for Young Children with Autism (1998) The Massachusetts Department of Education

Johnson, S.C., Meyer, L. & Taylor, B.A. (1996) Supported Inclusion. In C. Maurice (Ed) Behavioral Intervention for Young Children with Autism. - A Manual for Parents and Professionals -. 331-342. pro • ed. Austin, Texas .

研究のまとめと今後の課題

廣瀬 由美子

(国立特殊教育総合研究所)

本研究では、自閉症及び自閉的傾向のある児童生徒のより良い学校教育の実現を目指して、彼らの通常の学級における教育の実態から、通常の学級において自閉症児に有効な教育方法や支援体制の構築等を明らかにすることが研究の目的である。以下は、自閉症児の通常の学級における教育現状、通常の学校での指導方法及び支援体制、先進的に取り組んでいるマサチューセッツ州からの情報をもとに、本研究のまとめと今後の課題について述べてみたい。

通常の学級における自閉症教育の現状

通常の学級において自閉症児を指導している学級担任は、自閉症児らの特徴を「学年相応の仲間関係がつかれない」、「他人と会話しても一方通行の会話だったり、継続することが難しい」等の、対人関係の障害と言語に関する意思伝達の障害としてとらえていることが明らかになっている。また、彼らの学校生活の適応を困難にすると考えている行動では、休み時間の過ごし方、授業中の問題と考えられる行動、対人関係をとる上でのコミュニケーションの問題等が挙げられているが、教師や他の児童の援助があれば、これらの行動が適切な行動に変わる可能性も示唆されている。

しかし、実際の教科学習時間や生活場面における学級担任の悩みは、学力に遅れがあると想定される自閉症児では、学習の困難さや生活技能の問題であり、学級担任が希望する支援としては個別の指導者であり、自閉症教育の研修や指導手引書の必要性であった。同様に、学力に遅れがないと想定される自閉症児の学級担任においては、学習場面や生活場面における問題と思われる行動に悩みを抱え、必要な支援は自閉症教育の研修や指導手引書であった。

通常の学校での指導方法や支援体制

校内に情緒障害特殊学級がある場合は、特殊学級担任によって自閉症児の学校生活全般に渡っての実態把握が行われ、自閉症児の課題が明らかにされた上で個別の指導計画が作成される。この過程は情緒障害通級指導教室における指導でも同様であるが、特に校内にある特殊学級の利点としては、事例として記載した後藤論文のように、通常の学級での自閉症児の学習や生活の実態、課題がより明確になり、様々な場面において通常の学級担任と連携が取り易いことである。

前述した通常の学級担任の希望する支援等は、自閉症児の実態等にもよるが個別の支援者

であり、自閉症教育の研修や指導手引書であった。この結果を踏まえると、通常の学級担任と連携が取り易い特殊学級においては、必要なら通常の学級での学習の際に、自閉症児への個別の支援者（ＴＴ）として援助指導ができる教育計画を作成し実施することも可能であろう。また、校内の職員研修時間において自閉症教育の研修を実施することや、個別の指導計画作成とその実施状況、評価等を通常の学級担任と相互に情報交換することで、個別の指導計画に関する資料等が、対象児の指導手引書に変わるものとして機能する可能性も考えられる。

通級指導教室は、特殊学級と同様の機能を果たす特別な教育の場であるが、特に他学校の在籍である自閉症児を指導する場合が大きいため、校内にある特殊学級と同様な指導や、支援体制が構築されにくいことが想定される。そのため、有澤論文の報告にもあるように、通級指導教室についての理解と啓発を実施することで、自閉症児を指導する通常の学級担任の個々の支援にもつながり、通常の学級担任が希望する自閉症教育の研修や指導手引書に代わって、役割を果たすことも想定された。

自閉症児を指導する通常の学級担任に対して専門機関が果たす役割は、先の特殊学級や通級指導教室と大きく違うところは、自閉症児を直接指導することや関わるのが非常に少ないことである。したがって、通常の学級担任や保護者から得られる情報で、自閉症児が学校生活をする際の問題や課題等を把握し、直接指導をする学級担任に対して適切な支援や助言等を実施する、コンサルテーション的な技能やその方法論が求められる。井伊・廣瀬論文では、専門機関のスタッフが学校に介入した経過やそこでの課題を、通常の学級担任とどのように連携し解決したかを報告したものである。この報告から明らかになっていることは、自閉症児を直接指導する学級担任に、専門機関が専門的な知識を基盤とした的確な情報提供をすることで、学級担任が自閉症の特性を考慮した教育対応が可能になることであろう。このことは、通常の学級担任が希望する自閉症教育の研修や、対象児の指導手引書につながることを考えられる。

今後の課題

林論文の報告にあるように、アメリカ合衆国マサチューセッツ州における自閉症教育の取り組みの一つに、自閉症児が通常の学級で指導を受ける際には、訓練を受けたスタッフが学級への参加を支援する制度がある。この制度を実施する過程において、保護者や学校長、通常の学級担任、特殊教育担当者、行動コンサルタント、教育コンサルタントら複数の人によって、自閉症児の支援の必要性や具体的な教育プログラム作成、そして実践や評価等が協議されている。日本の特殊教育の現場においても、アメリカ合衆国やイギリスのＩＥＰ（Individualized Education Program / Individualized Education Plan）の考え方が導入されて以来、障害児一人ひとりに応じて、通常の学級担任や関係職員、保護者を交えた指導計画作成が行われるようになってきている。しかし、学校長をはじめとする複数の教

師や、関係者による個別指導計画作成に関連する協議はまだ一般的でないのが現状であり、学校関係者以外の行動コンサルタントや教育コンサルタントなる人の介入は、日本においては実施されていないのが現状である。

また、自閉症児が通常の学級での指導を受ける際には、必要に応じて可能な限り特殊学級担当者がT Tの形態で支援に入る工夫もなされている。児童の実態や地域によっては、自閉症児が通常の学級で生活や学習を行う場合に、保護者や介助員が個別の支援に入る実態もある。しかし、特殊学級担当者は必ずしも自閉症教育を十分に学んだ教師ばかりではなく、さらに保護者や介助員においては、自閉症児らに適切な支援を行うための方法や技能を獲得した人ばかりではない。

このような現状の中で考えられる重要な課題は、いかにして自閉症教育に関する研修を学校レベルで行うかということであろう。特にケース会議や事例検討会を実施することで、特殊学級担当者や通常の学級担任も一般的な自閉症についての知見が得られることや、自閉症児の個の理解と適切な対応が可能になると考えられる。その研修で得た知識や柔軟で適切な対応技能をもつ教師が増えることは、学校全体の、あるいはその地域における障害児教育のレベルアップにつながると期待する。同様に、通常の学級担任の指導手引書の必要性に関しても、学校内レベルでの研修が十分実施されることで、一般的な手引書の必要性は半減されると推測する。

自閉症教育をはじめとする特別な支援を必要とする児童生徒に対する教員研修は、今後ますますその重要性と必要性が高まると考えられるが、学校現場は非常に煩雑であり、多忙な日課をこなす教師を対象に実施する場合は、能率よい効果的な研修を企画し、実施できる専門家のコーディネートが必要になると思われる。マサチューセッツ州においては、その部分はずでに制度化され実施されている。日本において制度化するには多大な時間が必要であろうが、現状で行われている個別指導計画作成の過程に可能な限り複数の人が参画すること、T T等の制度を再度見直すこと、学校内での特殊教育に関する研修（自閉症教育の研修も含めて）を1つでも実施することで、先進的に行われているプログラムやその内容に近づけると期待したい。

Research Report of the National Institute of Special Education 2001

Studies on Education for Children with Autistic Disorder

Vol. 5 / March 2002

平成13年度 一般研究報告書

自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究 第5巻

平成14年3月22日 発行

編集 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所 分室
〒180-0012 東京都武蔵野市緑町2丁目1番10号
電話 0422-54-8993 (代表)

発行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所
〒239-0841 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号
電話 0468-48-4121 (代表)
<http://www.nise.go.jp/>
