

研究の背景と目的

1. 自閉症教育に関する背景

(1) 『21 世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)』(2001)

文部科学省に置かれた「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」の報告では、自閉症は、知的障害や情緒障害とは異なる障害であるとされ、自閉症教育に関する研究の推進が提言された。

この提言を踏まえ、本研究所における近年の自閉症研究では、平成 15 年度から 19 年度までの 5 年間に、以下の研究を実施してきた。

- ・「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究－知的障害養護学校における指導内容、指導法、環境整備を中心に－」(2003～2005) <プロジェクト研究>
- ・「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究」(2006～2007) <プロジェクト研究>

これらの研究では、特に、知的障害特別支援学校に在籍する自閉症のある児童生徒の指導内容や指導方法等について言及してきた。

たとえば、上記研究の一環として実施した全国の特別支援学校の実態調査では、全ての特別支援学校に自閉症のある児童生徒が在籍していたことや、特に知的障害特別支援学校では、約 35%の児童生徒が自閉症を合わせ有していることも明らかにしている。さらに、上記研究では、特別支援学校全体で取り組む自閉症教育のチェックリストを作成し、自立活動を核とした指導の在り方も提案している。

(2) 『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』(2003)

同じく、文部科学省に置かれた「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の報告では、通常の学級に在籍している高機能自閉症等のある児童生徒に対し、教育的な定義及び判断基準案が示され、実態把握の観点や指導方法における基本的な考え方、具体的な配慮事項などが示されている。

本研究所では、上記の提言を踏まえ以下の研究を実施した。

- ・「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究」(2007) <課題別研究>

この研究の一貫として、本研究で実施した当時の情緒障害特殊学級の実態調査(2006)では、在籍する自閉症のある児童生徒の割合は小学校で約 75%、中学校では 60%であった。

（３）学校教育法施行規則の改正（2006）

我が国の自閉症教育は、情緒障害教育の範疇で開始されたが、自閉症の原因論の変化とともにクローズアップされた指導方法が異なっていくなど、時代の移り変わりの中で様々な変遷があった。

現在では、自閉症が発達障害者支援法の対象として明記されているように、原因論においても、大筋では脳の中樞神経系に関係する発達障害であると認識されている。

そのような状況において、学校教育法の改正に伴い、学校教育法施行規則第 140 条では、通級による指導の対象者に従前の情緒障害者から自閉症者が独立して示され、教育関係法令に初めて自閉症が規定された。

この背景には、自閉症は選択性緘黙や神経性習癖など、心因性の情緒障害とは原因も対応も異なることから、明確に分離することが必要との考えや検討の経緯がある。

（４）『情緒障害者を対象とする特別支援学級の名称について（通知）』（2009）

文部科学省通知（2009）において、法的な規定とは言えないものの、従前の情緒障害特別支援学級の対象である「情緒障害者」を、「自閉症・情緒障害者」と改めている。したがって、この通知により、情緒障害特別支援学級の名称は自閉症・情緒障害特別支援学級と呼ばれるようになった。

名称変更の背景には、先述した本研究所の調査研究結果（2006）、つまり当時の情緒障害特殊学級在籍者のほとんどが自閉症者であり、心因性の情緒障害者を大きく上回っているという現状認識があった。

（５）特別支援学校の教育要領及び学習指導要領の改訂

特別支援学校の教育要領及び学習指導要領の改訂においては、自立活動の内容の指導にあたり、幼児児童生徒の障害の重度・重複化や多様化に対応するために、また発達障害のある幼児児童生徒への障害特性に応じた適切な指導を行うために改訂が行われ、さらに、幼稚園や小・中学校、高等学校等での活用も踏まえた個別の指導計画等の推進が新たに示されている。

自立活動については、障害の種類によって適用する内容を区分しているわけではないが、自閉症の特性を念頭に置くと、新たに示された区分「人間関係の形成」は、特に重要な区分と考えるべきである。何故なら、この区分では他者に関心をもったり、他者の意図や心情を理解したり、自閉症のある幼児児童生徒が苦手としていることへの対応が示されているからである。

２．本研究の背景

前述したように、自閉症のある児童生徒を取り巻く教育環境においては、近年、目まぐるしく状況が変化している。特に、小・中学校における自閉症・情緒障害特別支援学級においては、毎年 5,000 人程度の在籍者数が増加し、学級数も 1,000 学級ずつ増加している状況があり、知的障害特別支援学級数を上回っている自治体もでてきている。

また、全国特別支援学級設置学校長協会調査部（2010, 2011）の報告では、特別支援学級の経験年数 3 年目までの教員が、全体の 1/3 程度を占めていることを明らかにしている。

さらに上記の報告では、特別支援教育資料(文部科学省, 2011)における実態報告と同様に、特別支援学校教諭免許状保有者は 30%程度であり、特別支援学級担当教員の専門性の向上が喫緊の課題でもありと考える。

以上の経緯を踏まえ、平成 20 年度～21 年度に実施した重点推進研究「自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際研究」では、一年目に知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の実態を明らかにした。さらに、特別支援学級における自閉症教育を推進するための教育課程の編成案を提案するとともに、研究協力校であった知的障害特別支援学級及び自閉症・情緒障害特別支援学級での自立活動の指導内容を検討し、自閉症のある児童生徒においては、自立活動の指導背景が知的障害のある児童生徒と異なる結果を報告した。

また、当該研究から明らかになったこととして、協力校の知的障害特別支援学級では、知的障害特別支援学校の教育要領及び学習指導要領を参考に教育課程編成を行うため、自閉症の特性に対応した教育課程編成(例えば自立活動の時間における指導の未設定や、自立活動と教科教育との関連等)になりにくい現状があった。

一方、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の中には、高等学校に進学するケースもみられ、あらためて教科指導の在り方が問われているが、彼らを対象にした教科教育に関する研究は無いにも等しい状況である。

そこで、本研究は専門研究 B (重点推進研究) として、「特別支援学級における自閉症のある児童生徒への国語科指導の実際―習得状況の把握と指導内容の編成及び実践を中心に―」(2010 年度～2011 年度)を行うこととした。

なお、本研究課題は、研究開始当初の「特別支援学級における自閉症のある児童生徒のカリキュラムアセスメント(仮称)に基づいた教育課程編成の実証的研究」を改変したものである。その理由は、「カリキュラムアセスメント」(仮称)という用語について、中間報告書では「カリキュラム・ベースト・アセスメント」との違いを明確にし、造語として用語の定義化をしたのであるが、誤解を生む可能性が大きいと所内における内部評価の指摘を受けたためである。

また、本研究を実施するにあたり、教科教育の中でも国語科教育を選択した理由は、①全ての教科教育等のベースになっているのは、「話す・聞く・書く・読む」などの言語活動であること、②国語科では「話す・聞く・書く・読む」などの活動自体が学習であること(他教科は手段)、③学習において聞く、話すといった活動には、コミュニケーション能力が必要であること、さらに、④自閉症の一般的な認知特性の一つとして、心の理論(他者の行動の背景にある信念、願望、意図などの思考を理解する能力)に弱さがあることから、文字に表れていない心情理解や情景理解への困難さに対しても、適切な指導の在り方を検討すべきであると考えたからである。

3. 本研究の目的

本研究は、自閉症のある児童生徒の国語科学習における評価を行い、学習の習得状況を把握した上で、自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の内容等の編成や、実際の指導の在り方を検討することを目的としている。

したがって、学習評価の結果からは、国語科指導内容や指導時間数を検討することにもつながり、自閉症・情緒障害特別支援学級の特別の教育課程編成にも関係してくると思われる。

そもそも教育課程の編成は、在籍する個々の児童生徒一人ひとりに行うものではないが、特別支援学級は異学年で構成され、障害の程度も一人ひとり異なることもあって、結果的に教育課程が個別に用意されていると見えるケースもある。

また、教育課程編成では、対象児童生徒の学年の総授業時数との関連で指導内容等を決定していくという大前提がある。自閉症・情緒障害特別支援学級では、特別の教育課程編成が認められていることから、自立活動の指導など、小・中学校には示されていない指導も確保しつつ、総授業時数は通常の学級と変わらないという条件下で決定していかなければならない。そうした条件下では、国語科学習の指導時間数にも影響を及ぼすことが考えられ、場合によっては、通常の学級よりも時間数が少なくなることも考えられる。

そのため、国語科学習に関しては、自閉症・情緒障害特別支援学級での限られた指導時間数で、どのような内容を学習材として用意するのか、また年間を通した国語科指導においては、指導内容の重点化あるいは簡素化(指導内容を焦点化し指導時間数を少なくするという意味)があるとするならば、一体どのような内容なのであろうか。さらに、学校現場では、これら上記の懸案事項を検討し、国語科学習の年間指導計画はどのように作成しているのかであろうか。

以上のことを踏まえると、児童生徒の学年や障害の程度、発達の状態等と連動し、特別支援学級としての教育課程編成を総合的に考える必要があること、さらに自閉症のある児童生徒の国語科学習評価の結果から、自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の在り方を検討する必要がある。

そこで、本研究は、主に以下の内容を目途に取り組むこととした。

- ① 自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員が、自閉症のある児童生徒の前年度における国語科学習の全般的な評価を実施し、その習得状況が分かるようにするため、簡便な評価のためのツールを作成する。
- ② 研究協力校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する、知的発達の程度が標準から軽度レベルの自閉症のある児童生徒を対象に、作成した評価ツールを利用して、前年度までの国語科学習の習得状況を把握し、次年度の国語科指導に反映させる。その際、反映内容等の情報を収集し、事例的に国語科指導の在り方に関する知見を整理する。

4. 文献

- ・国立特別支援教育総合研究所(2005). 自閉症教育実践ケースブック. ジアース教育新社.
- ・国立特別支援教育総合研究所成果報告書(2007). 養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究—知的障害養護学校における指導内容、指導方法、環境整備を中心に— (研究代表：小塩允護).
- ・国立特別支援教育総合研究所成果報告書(2008). 小中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究—情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室の実態調査から— (研究代表：笹森洋樹).
- ・国立特別支援教育総合研究所成果報告書(2008). 特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究—総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に— (研究代表：徳永豊).
- ・国立特別支援教育総合研究所成果報告書(2010). 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際的研究—小中学校における特別支援学級を中心に— (研究代表：廣瀬由美子).
- ・全国特別支援学級設置学校長協会調査部(2010, 2011). 全国調査報告書.
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2011). 特別支援教育資料.
- ・廣瀬由美子(2011). 教育現場における自閉症教育の動向. 特別支援教育の実践研究会編, 特別支援教育の実践情報, (pp 8-11), 明治図書.