

ま と め

ま と め

本プロジェクト研究は、副題に示すように、知的障害養護学校における自閉症の特性に応じた指導内容、指導法、環境整備を中心に検討してきた。このまとめでは、これらの指導内容、指導法、環境整備の3点にそって、3年間の研究の到達点と残された課題を述べるが、その前に、「本プロジェクト研究における課題設定の経緯」で触れた「自閉症への対応は、知的障害教育で培ってきた実践をベースに、個別化をさらに進めることでよいか」という問題について、現在我々が到達したポイントについて述べておくべきであろう。

この問題を考える上で第一に重要なことが、知的障害と自閉症とは全く異なる障害であると認識することである。知的障害は、知的機能と適応行動の遅れがそれぞれの測定尺度上で約2標準偏差以上低い状態であり、定量的に規定される障害である。一方、自閉症は、①対人的相互反応における質的な障害、②意志伝達の質的な障害、③行動、興味および活動の制限され、反復的で常同的な様式、という三つ組みの症状を特徴とする状態であり、定性的に規定される障害である。定義そのものも定義の仕方も全く異なっている。第二に、「知的障害と自閉症を併せ有する」ことは「知的発達の遅れを伴う自閉症」を意味すると考えるべきであろう。「バランスのとれた全体的な発達の遅れ」を特徴とする知的障害と、「アンバランスな発達」を特徴とする自閉症が共存することは論理的に矛盾しているからである。第三に、「知的発達の遅れを伴う自閉症」は、「アンバランスは認知的発達」と三つ組みの症状や感覚・知覚の過敏性、シングルフォーカスなどの「特異な困難さ」、「知的発達の遅れ」という特徴を併せ有し、なおかつそれらの特徴が混在して一人一人の状態像を造り出しているため、高い認知的能力を活用するための教科指導と、特異な困難さを改善するための自立活動の指導、未分化な発達段階を考慮して従来の知的障害養護学校で行われてきた生活経験重視の指導を同時並行的に行う必要がある。したがって、知的障害養護学校で今まで培われてきた実践と共通する部分や参考になる部分は多いと思われるが、「自閉を伴う知的障害児」という知的障害のバリエーションとして自閉症に対応すべきではないというのが我々が現在到達した考え方である。

3年間の研究で到達した結論は、自閉症の特性に応じた指導内容、指導法、環境整備が、それぞれ存在すると思われることである。指導内容に関しては、本プロジェクト研究では現在の知的障害養護学校の実践に基づいて検討してきたため、自閉症の特性から自立活動の内容として重視すべき事柄がいくつか見つかったこと以外には、データに基づく成果は得られなかった。それでも、協力校における事例の分析から、自閉症教育でキーポイントとなる指導内容が特定でき、7つの力の試案を示した。これらの妥当性や、指導プログラム、教材・教具については今後の課題として残されている。また、協力校での実践から、自閉症の児童生徒に個別での学習や集団であっても個々に異なる課題を学習するなど、集団活動を前提としない指導の形態が必要なことも分かった。本プロジェクト研究では、これらの指導の形態を領域・教科を合わせた指導として教育課程上位置付け、遊びの指導や生活単元学習など集団活動を前提とする形態とは異なるが、自立活動を核に各教科を生活的に扱う形態として「個人別の課題学習」を提案した。この妥当性についても、今後の検討課題である。

自閉症の特性に応じた指導法や教育環境整備については、既におよそのことは分かっており、普及段階にあると思われる。指導法でいえば、自閉症の強い認知特性を活用した指導法や苦手なとこ

ろを補う支援法が見つかっている。たとえば、動作性知能の優位性から動作を伴う学習が、視覚的情報処理の優位性から視覚的支援のある学習、機械的記憶の優位性から一定のパターンを持つ学習が有効である。また、さまざまな感覚過敏性や言語理解の弱さから、整理された環境で口うるさく指示しない静かな指導（ジェントル・ティーチング）や、時間や聴覚的処理など情報処理の苦手さから見えないものを顕在化する教材・教具も有効である。学習集団についても、個別学習が必要かつ効果的なことから集団ありきではなく、個別学習を起点に集団での学習のバランスをとることが求められる。さらに、自閉症の児童生徒に限らないことではあるが、環境も含めた総合的なアセスメントに基づく指導、個別の指導計画を核にP-D-C-Aサイクルの徹底、好む活動・物・関わりなど強化の手法や課題分析、ABC分析、できる状況づくりとしての先行手がかりの調整手続きなどの応用行動分析の活用も必要である。

教育環境整備については、自閉症へのエチケットであると言われるまで一般的になりつつある。その代表が「構造化」という手法である。見通しを持って活動することは誰にでも必要なことであるが、自閉症の児童生徒は普通環境では見通しが持ちにくく、そのために、場や時間、手順などについて自閉症の児童生徒に分かりやすい構造を作り、見通しを持って自立的に行動できるようにするのである。個々の児童生徒に分かりやすくするため、個に応じた構造化、実態により変化する構造化が必要となる。

指導法と環境整備については普及の段階に入っていると述べたが、普及のバリアーは低いと思われる。バリアーの一つは、意識上のものである。今までのやり方を変えたくない、これまでのやり方で問題ない、知的障害教育はこうあるべきである、学校は集団を基本とするものである、障害があっても児童生徒同士の自然な触れ合いの中で成長していくものである、などさまざまな次元での意識がバリアーとなっている。もう一つのバリアーは物理的なものである。現在の知的障害養護学校は超過密状態である。全国528校に幼稚部から高等部まで65,690人が在籍している（平成16年5月1日現在）。この5年間で学校数の増加は9校だけなのに、在籍者は1万人以上増えている。それに伴い、大規模校も増えていよう。そうした過密、大規模の環境のため、有効だと分かっても採用できない学校もある。こうしたバリアーの中で普及すること、さらにはバリアーそのものをなくしていくこと、これまた今後の課題である。

最初に述べたように、本プロジェクト研究は知的障害養護学校における自閉症の特性に応じた対応の在り方を検討してきた。研究の中で、盲・聾・養護学校在籍者の4人に1人が自閉症と推定されることを明らかにした。知的障害養護学校では、小学部で約5割、中学部で約4割である。これらの児童生徒は、自閉症としてではなく、自閉症を伴う知的障害として在籍している。今後必要なのは、「知的障害養護学校における対応」ではなく、知的発達の遅れの有無にかかわらず、自閉症の特性に応じた学校生活とは何か、特別な教育課程はどうあるべきか、教育環境をどう整えるのか、指導法をどう活用するか、それらの在り方を検討することであろう。これらの在り方を具体的なパッケージとして示すことが次の課題であり、さらには小・中学校等における自閉症の児童生徒への支援につながるものと考えている。