

第四節 知的障害のある自閉症

ここでは、知的障害のとりえ方、行動等の特性、教育的対応について整理し、知的障害のある自閉症の子どもの特性に応じた対応について考えます。

1. 米国の学会での知的障害のとりえ方

AAMR (The American Association on Mental Retardation アメリカ精神遅滞学会) は、知的障害を個人の特性としてとらえるのではなく、環境との関係で現れる状態としてとらえること、知的障害のある人への支援の内容と程度を明らかにすることに重点をおいて、定義や診断を行うべきであることを提言しています。

2002年版の定義では、知的機能の制約があること、適応スキルの制約があること、18歳以前に起こっていることを診断基準の柱としています。適応スキルは、概念的スキル(言語の理解と表現、読み書き、金銭、等)と社会的スキル(人間関係、責任感、自尊感情、等)と実用的スキル(身辺処理、家庭生活、仕事、等)の三領域で構成され、このうち一領域以上に制約があるかどうかをとらえることが提言されています。また、知的機能と適応スキルに加え、心理・情動、健康・身体・病因、環境、社会への参加・交流・役割の次元で、その人が持っているstrength(力が発揮できること)とlimitation(制約)を整理し、支援を考えるよう提言されています。

2. 「就学指導の手引き」での知的障害のとりえ方

国内では「就学指導の手引き」(平成14年6月 文部科学省特別支援教育課)(以下、手引きという。)に知的障害の概要が述べられています。全体を要約して紹介します。

知的障害とは、「発達期に起こり、知的機能の発達に明らかな遅れがあり、適応行動の困難性を伴う状態」をいう。

「発達期に起こり」とは、発達期(一般的には18歳以下)以降のけがや加齢による知的機能の低下による知的機能の障害とは区別されることを意味している。

知的機能は、認知や言語などにかかわる機能であり、「知的機能の発達に明らかな遅れがあり」とは、精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に同年齢の子どもの平均的水準より、明らかに遅れがあることを意味している。

適応行動は、「他人との意思の交換」「日常生活や社会生活」「安全」「仕事」「余暇利用」等に関する機能として考えられ、「適応行動の困難性を伴う状態」とは、適応行動がその年齢で一般的に要求される状態までに至っておらず、全体的な発達の遅れとして現れていることを意味している。

このとりえ方は、AAMRが提言しているように、知的障害を知的機能だけでなく適応スキル等からとらえようとする考え方にそったものだといえるでしょう。また、知的障害のある子どもの適応スキルに焦点をあてて教育を行う必要があることを示していると考えます。

第四節 知的障害のある自閉症

3. 知的障害のある子どもの学習上の特性と教育的対応

手引きでは、知的障害のある子どもの学習上の特性と教育的対応として次のように述べています。

習得した知識や技能が偏ったり、断片的になりやすかったりすることがある。そのため、習得した知識や技能が実際の生活には応用されにくい傾向があり、また、抽象的な指導内容よりは、実際の・具体的な内容が習得されやすい傾向がある。

このような特性から、次のような教育的対応を基本とすることが重要である。

- (1) 児童生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織する。
- (2) 児童生徒の実態等に即した規則的でまとまりのある学校生活を送れるようにする。
- (3) 自立し、社会参加することができるように、身辺生活・社会生活に必要な知識、技能及び態度が身に付くようにする。
- (4) 職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能が育つようにする。
- (5) 生活に結びついた实际的で具体的な活動を学習活動の中心に据え、实际的な状況下で指導する。
- (6) 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるようにする。
- (7) 児童生徒の興味・関心を引く教材・教具等を用意するとともに、目的が達成しやすいように段階的な指導を工夫するなどして、学習活動への意欲が育つようにする。
- (8) できる限り成功体験を多くするとともに、自発的・自主的活動を大切にし、主体的活動を助長する。
- (9) 児童生徒一人一人が集団の中で役割を得て、その活動を遂行できるように工夫するとともに、知的障害に伴う発達の不均衡な面等への個別的な対応を徹底する。

教育的対応として述べられていることは、知的障害のある子どもの適応スキルに焦点をあてた教育の在り方を示しています。

(5) で述べられている「生活に結びついた实际的で具体的な活動を学習活動の中心に据え」とは、子どもにとってわかりやすい目的（○○がしたい、○○を△△のようにしてみたい）の実現に向かって、具体的な活動を学習活動として展開していくことです。その前提として、(2) で述べられている「規則的でまとまりのある学校生活」が創られることが必要になります。また、年齢の幼い子どもであれば、人とかかわりながら思い切り遊ぶことが子どもにとっての实际的な活動であり、学校生活（学習活動）の中心になりやすいと考えられます。社会的な経験が増えるに従い、子どものやりたいことの内容や実現するための手段等、より社会的なものが学習活動の中心になると考えられます。具体例として、例えば「デイ・キャンプにいこう」のように、企画

第四節 知的障害のある自閉症

を考え、実現するために目的地や交通手段を調べたり、昼食のメニューを考え買い物や調理器具の準備の分担をする等、様々な準備が具体的な学習活動になります。

「実際的狀況下で指導する」とは、子どもにとって現実的な状況での学習活動の展開が大切であることを示していると考えられます。現実的な状況であるためには、その活動をしないと目的は実現できないという必然性が高いことが大切です。子どもが必然性を理解しており、教師だけが必然性を理解しているという状態ではないことに留意すべきです。例えば、バスなどを利用して校外に出かけるときに、子ども自身の判断でバスを選び、乗車し、降車するバス停を選ぶように学習を展開することです。はじめは教師に手を引かれる等してバスに乗っていても、だんだんと子ども自身の判断で活動がなされるよう、バスを選ぶ手がかりを用意したり、安全に配慮しつつ子どもの判断に任せて、子ども自身の力で目的地に到着するようにすることが大切です。

(6) で述べられている「生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるようにする」とは、学習内容が子どもの日々の生活に生かされること（＝子どもの生活の質が高まること）を重視すべきことを示していると考えられます。「生活の質が高まる」とは、AAMRが提言している適応スキル等のstrengthとlimitationの関係が変化することととらえられるのではないのでしょうか。つまり、子どもの生活を豊かにすることに結びくよう学習内容・活動を用意し、展開することが必要不可欠です。

知的障害のある子どもの教育的対応は、生活に結びついた実際的で具体的な活動を学習活動の中心に据え、子どもにとって自然で必要性のある具体的な経験を通して学習することが指導の原則になっているといえます。また、このことは、冒頭に引用した提言のなかの「知的障害養護学校等でこれまで培われた実践」であり、知的障害のある子どもが主体的に学習していくために大切にすべきことです。



第四節 知的障害のある自閉症

4. 知的障害のある自閉症の子どもの特性に応じた対応

知的障害のある自閉症の特性に応じた対応としては、知的障害のある子どもへの教育的対応をベースとすることが考えられます。つまり、「生活に結びついた实际的で具体的な活動を学習活動の中心に据え、子どもにとって自然で必要性のある具体的な経験を通して学習すること」を展開しつつ、次の事柄を実現する必要があると考えられます。

- (1) 子どもにとって活動場所や活動内容がわかりやすい教室や校内の環境づくり、活動のはじめと終わりがわかりやすい学習課題の設定等に留意すること。
- (2) 環境の急な変化を少なくし、活動の時間帯や活動の内容等を同一のパターンで繰り返す等、子どもが安心して活動できるようにすること。
- (3) 様々な活動場面で混乱しやすいことへの対応として、積極的に視覚的な手がかりを活用して学習活動やその展開を伝え、理解を促すこと。
- (4) 感覚刺激への過敏性、食生活の偏り等、一人一人の課題に応じた接し方や指導方法が必要であることを指導者全てが理解し、実践すること
- (5) 子ども自らが判断して行動することを促す等、周囲の適切なかかわりによって、対人関係を少しずつ育てること。また、行動のモデルとなるような子どもとの関係を育て、周囲の子どもとの安定した関わりや集団活動への参加等を促す等社会生活スキルを育てるようにすること。

文献

文部科学省特別支援教育課（2002）就学指導の手引き。

Mental Retardation : Definition, Classification, and Systems of Supports, 10th Edition.
The American Association on Mental Retardation（2002）

国立特殊教育総合研究所文献

国立特殊教育総合研究所（1988）自閉を伴う精神薄弱児の指導内容・方法に関する研究。
特別研究報告書。