

連合王国(英国)における自閉症教育の実際 ーオックスフォード県・ロンドン近郊の学校視察からー

是枝喜代治

東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

(2010年5月6日受理)

抄録:自閉症スペクトラム障害(Autistic Spectrum Disorder:ASD)のある子どもは社会性やコミュニケーション、想像性の障害などを抱えている。本研究では、連合王国におけるASD児の特別支援教育システムやサービス内容などを実地調査した。調査期間は2007年9月29日から10月8日までである。オックスフォード県の小中学校では校内に自閉症リソーススペース(ARB)が設けられ、通常学級との連携が図られていた。リソーススペースでは、通常学級の授業に十分適応できない自閉症やアスペルガー障害の子どもに、限定した場所での支援を提供していた。また、ウィットリー・センターでの研修制度、人的な資源であるラーニングメンターやティーチング・アシスタントの制度などは、日本の教育現場でも活用できる内容と考えられた。一連の調査から、わが国における自閉症教育の普及の必要性などが示唆された。

(別刷請求先:是枝喜代治)

キーワード:自閉症スペクトラム児、インクルージョン、自閉症リソーススペース、連合王国

緒言

発達障害者支援法の施行(2005(平成17)年4月)や学校教育法の一部改正(2007(平成19)年4月)などにより、発達障害児者に対する教育支援体制の整備が各所で進められている。特に、自閉症スペクトラム(Autistic Spectrum Disorder: ASD)児の支援に関しては、知的水準の範囲が広範で特性も多岐にわたることなどから、同じ発達障害の中でも学習障害(LD)や注意欠陥多動性障害(ADHD)とは異なる対応が求められてくる。学齢期のASD児の支援は、知的障害を持たない高機能自閉症やアスペルガー障害の子どもへの支援が通常学級や通級指導教室の中で、他方、知的障害を併せ持つ幅広い子どもたちの支援は、主として特別支援学校や自閉症・情緒障害特別支援学級などで行われている。

特別支援学校では、ASD児を中心とする学級編成の試行や、彼らの障害特性に合った環境を整えていく対応などが各地で行われているが、ASD児のみを対象とした単独の学校は筑波大学附属久里浜特別支援学校や武蔵野東学園など、極めて限られた現状となっている。自閉症教育に古い歴史を持つ連合王国(UK)では、英国自閉症協会(National Autistic Society: NAS)が運営する特別学校(日本の特別支援学校)や地方教育局が運営する自閉症学校、ASD児のみ

を対象としたクラスが各地域に点在している(久保, 2004)。今回はUKのオックスフォード県とロンドン近郊の自閉症教育に先進的に取り組んでいる学校現場の視察から、日本の教育現場にも応用可能な多くの知見が得られたので、その概要を報告する。

調査方法

調査期間は2007年9月29日から10月8日までの10日間である。この間、UKのオックスフォード県とロンドン近郊の自閉症教育に先進的に取り組んでいる学校現場を視察した。そして、関係者から情報を収集すると共に、自閉症教育に関する意見交換を行った。

調査結果

UKの教育制度と特別な教育的ニーズを有する子どもの教育

UKは、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドから成る連合王国で、人口の約8割がイングランドに集中している。スコットランドと北アイルランドは独立性が強く、教育制度も若干異なる。イングランドの小学校は日本より1年早く始まり(6年生まで)、中等教育の前半(日本の中学校)は11歳~15歳までの5年間で、ここ

までが義務教育とされる。中等教育の後半(日本の高等学校)はシックスフォームと呼ばれ、期間は2年間である。1988年の教育改革でナショナルカリキュラム(国家決定のカリキュラム)が設定され、個人の学力の到達度を調べるために一斉学力テストが実施される形となった。現在、7歳、11歳、14歳、16歳で一斉学力テストが実施され(佐貫, 2002)、発達障害や特別なニーズのある子どもの多くも、このテストを受けている。

UKの特別支援教育は“特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs: SEN)を有する子どもの教育”という捉え方がなされており、その発展には1981年の教育法が深く関与している。この法律はインテグレーション(統合教育)に関して法的公約を与えるもので、一定の条件が満たされれば通常学校での教育が保証されるというものである。UKの特別支援の概念は日本とは大きく異なり、障害のある子どものみでなく学習遅滞等の明確な障害の無い子どもも、その対象に加えている(横尾, 2008)。しかし、その概念や判断基準は不明確な点も多い。英国教育雇用省の統計(1998年)によれば、特別な教育的支援を必要とする「判定書(Statement)」を所持する子どもたちは全就学児の2.9%で、その中の約6割は通常学校に在籍し(他の4割は特別学校に在籍)、その他に特別な教育的ニーズのある子どもは全体の約20%程度いると考えられている(大城, 2002)。日本と比較すると、UKの特別支援教育はインクルージョンを基本としながら、特別学校(日本の特別支援学校)に就学する子どもの割合は日本よりも少し高く(UK 1.2%、日本0.5%: 2000年度での比較)、通常の公立学校では全就学児の約20%が特別な教育的ニーズを持ち、個々の特性に応じた支援が展開されている(徳永・石塚, 2002)。

補助教員のシステムとSENを有する子どもの支援の段階

1) 幼稚園・小学校の支援(ウィンディール・コミュニティースクール): オックスフォード県内の中規模な公立小学校(児童数261名(12学級))で、児童の約40%が何らかの特別支援を必要としている。保育園・幼稚園が併設され、学校の理事会から財政的な援助を受けている。教員の採用権などは校長が持つが、学校教育全般(カリキュラム、設備の増設などの内容)に関することは理事会(16名中、5名は保護者)の承認を必要とする。以下、スクールマネージャーや特別支援教育コーディネーター(SENCO)の情報から、自閉症支援の実際や学校の特徴について略述する。

スクールマネージャーの任務は、建物の衛生面や安全面の調整、昼休みの活動計画(ダンス、スポーツ、ゲームなど)、外部の訪問者への対応などである。SENCOは特別なニーズのある子どもと担任、保護者との連絡調整の役割を担っ

ている。また、オックスフォード県の試みで、ラーニングメンターという制度が実施されている。非常に良い成果が現れているので、学校の予算で継続していきたい旨の話がある。ラーニングメンターは、校内では主に不登校の子どもを対象とする役割を担っており、必要(支援の重篤度)に応じて家庭訪問に向いたり、両親との連携を取ったりしている。この地区は、元々、子どもたちの出席率が悪かったため、ラーニングメンターの制度を取り入れることになった。ラーニングメンターにはティーチング・アシスタント(Teaching Assistant (TA); 教員の資格は無くても良い)の中から、実務経験が豊富で、個人で指導計画を立てられ、介入プログラムの作成が行える優秀な人が任命される。

2) 支援の段階と個別教育プラン: 学校にはSENを有する子どもが混在しており、インクルージョンの形態も多様である。UKは移民も多いため、SENのある子ども自身の問題なのか、家庭環境などの問題が作用しているのか判断しにくいケースも多い。SENCOは学級担任に側面的なサポートをする役割を担い、保護者との連絡調整などを主な仕事としている。学校にはTAがいて、午前中はクラスに1名、午後は1対1の対応を行ってもらうため3名を採用している。SENCOになるには、大学やUK政府のトレーニングカリキュラムを履修する必要があるが、継続的に現場でトレーニングを積むことが求められている。

SENのある子への支援のレベルは、2001年にUK政府が出したCode of Practiceに示されており、School Action (or Early Years Action)、School Action Plus (or Early Years Action Plus)、Statementの3段階の区分となっている(旧来は5段階で実施されていた)。

初期段階はInitial Actionと呼ばれ、入学初期の段階でSENの可能性が考えられる子どもを確認する段階である。School Actionの段階では、主に行動観察による実態把握が行われ、個別の教育プラン(IEP)が作成される。IEPは学期ごとに検討されるが、それでも教育の成果や行動の改善が認められない場合は、School Action Plusの段階に入る。ここでは外部の専門家が加わり、さまざまな観察がなされていく(必要に応じて、教育心理学者、言語聴覚士、作業療法士、医師などが招集される)。それでも成果が認められない場合には、Statementの段階(判定書が出される最終段階)となる。行動のレベルが激しい子どもや複合的な障害を持つ子どもがこの範疇に入る。Statementの段階になると、専門家が実際に学校に入ってアドバイスをを行う形が取られている。

3) ラーニングメンターとティーチング・アシスタント: ラーニングメンターの役割は、朝、遅刻する子どもをチェックすることから始まる。学校は8:40に開門するが、8:50には門を閉める。遅刻した子どもをチェックし(給食の食数

把握のため)、9:00を過ぎると自宅に連絡し、欠席および遅刻の理由を聞く。1週間のうち3回以上遅刻が認められた家庭には随時連絡を入れている。また、校内に母親が働いている子どものためのBreakfast Clubがあり、朝食を70ペンスで食べられる。現在、ラーニングメンターのいる学校は市内280校中、10校程度にとどまっている。TAは教員資格を持たなくてもできるが、ラーニングメンターになるには、専門的なスキルを身につけるトレーニングコースが設けられている。ラーニングメンターはTAの上級者的な意味合いを持つ(新井, 2007)。

4) 全体の印象: 幼稚園を併設した中規模な小学校で、1クラスの人数も21名から29名と、比較的教師の目の届きやすい環境にあった。クラスにはダウン症の子どもや行動上の課題を抱える子どもも見られたが、障害が重篤な子どもやASD児の人数は少なかった。UKでは基本的にインクルージョンの形態が取られているため、学校選択は親の意向が強く働くということである。日本で散見される“障害が重度であっても通常学級に入れたい”という意識の保護者は、UKではほとんど見られないという話であった。幼稚園を併設している学校のため、遊具の設置や色使いなどはセンスのある配置や配色がなされていた(写真1)。

教育センターの支援システムと自閉症リソースベース・自閉症学校での支援

1) オックスフォード県の自閉症サービス: オックスフォード県でASD児に対して総合的なサービスを実施している教育機関を訪問し、自閉症サービスに関する情報収集を行った。対応スタッフは、アリソン・ブレイロック氏(自閉症支援サービス・スペシャリストマネージャー)、リチャード・ブルックス氏(自閉症支援サービス・上級訓練師)、ジョナス・トールランス氏(治療・行動管理コーディネーター)の3名である。



写真1. 就学前の幼児を対象とした感覚遊び

オックスフォード県には40万人の子どもが就学しているが、その中の500人がASD児である(高機能自閉症やアスペルガー障害を含む)。法的には2001年に教育法(ACT)が策定され、新しい内容はSENSS (Special Educational Needs Support Services)と呼ばれる。これは中央集権化されたサービスで、その理由は、エリアが広範なこと、視覚障害、聴覚障害などの障害は生徒数が極めて少なく、中央集権化する形が望ましいことなどから、こうした対応がなされてきた。関連する専門家がインクルージョンを調整することで、通常学級のあらゆる先生たちに、ASD児への対応や手立てを伝えることが可能となっている。UKでは、インテグレーション(Integration)はシステムに子どもを合わせていくこと、インクルージョン(Inclusion)は子どもにシステムを合わせていくという捉え方がなされている。子どもの支援ニーズ(SEN)に応じてシステムを検討し、改善していく形が主流である。また、UKでの自閉症スペクトラム(ASD)の捉え方は、自閉性(障害特性)が重篤か軽度かという捉え方と、知的に高いか低いかという捉え方の両面で見ている(日本とほぼ共通)。基本的に各段階のASD児に合わせたサービスが提供されている。

2) オックスフォード県での各段階に合わせたサービス内容: オックスフォード県の自閉症サービスには、以下の5つの内容がある。

- ①メインストリーム(通常学級の中でのサポート)や特別学校へのサービス(出張形式)
- ②通常学級における自閉症リソースベース(Autism Resource Base: ARB)のサービス
- ③個別化された学習パッケージとしての Individual Learning Team (個別対応のチーム)
- ④治療的介入(芸術を含めたクリエイティブなセラピー)
- ⑤トレーニングとスタッフ育成のサービス

この中では、メインストリームのサポート(通常学級での支援サービス)が大多数を占めている(439ケース)。その他の対応として、オックスフォード県(UKの他の地域でも見られるもの)にはARBシステムがあり、現在63名が支援を受けている。このシステムでは、通常学級でのメインストリーミングと個別指導を通して、個々のニーズに応じたサービスが行われている。ARBの特殊教育教師は12名、サポートスタッフのTAが45名いて、このサービスの運営を行っている。ARBを実施しても上手くいかないケースでは、特殊教育教師3名とスクールメンターと呼ばれる5名が対応する個別の学習パッケージがある。スタッフ数に限界もあるが、現在15名の生徒がこのサービスを受けている。さらに、クリエイティブアートセラピストやダンスムーブメント、ミュージックセラピストなどの専門スタッ

フが治療的な介入を行っている。また、近年では肢体不自由の特別学校の在籍率が減っていることから、その跡地を利用した対応としてSENSS Baseというサービス内容を始めた段階である(UKでは肢体不自由の子どもの多くがインクルージョンされている)。

オックスフォード県には8つの特別学校(日本の特別支援学校)があるが、そこに在籍する生徒の47名は、自閉性は強いが学習困難が少ないASD児で、反対に自閉性は弱い学習困難が強いタイプのASD児も存在する。また、就学前の段階では、アーリーイアーズ・インクルージョン・チームなどによる対応もあるが、親の会などでは、自分の子どものビデオを撮影して、それを持ち寄り、親たち(自閉症の子どもを持つ親を含む)がお互いに話し合いながら育児の仕方などについて伝えるプログラムなども進められている。親にとって、非常に効果のある内容となっている。その他、保健所による3ヶ月、18ヶ月、就学前検診なども行われており、各種の発達検査やスクリーニング検査も実施されている。その他、創造的なプログラムとして、農場などで働くことが可能な人に対しては、ボーダーメソッドという繰り返しの学習を積み重ねていくプログラムも用意されている。

3) 自閉症リソーススペース(ARB)の支援(セントニコラス・プライマリースクール)：ARBが設置されている小学校で、全校児童350名の中で9名のASD児をサポートしている。ARBを利用する全ての子どもはStatement(判定書)を保持している。9名のASD児は5～8歳の段階が4名で、8～10歳の段階が5名である。教師は4名でティーチング・アシスタント2名がサポートしている。

全体的に重篤なASD児は見受けられず、個々の特性に応じた個別指導が行われていた。日課は、朝の会、体育、音楽などで構成され、日本の特別支援学級で実施されている内容とほぼ同じであった。午前中のカリキュラムを見学したが、例えば、朝の会では、子どもの名前を写真カードと合わせて確認したり、カードを見ながら「d」で始まる単語を答えさせたり、同様に「d」で始まる単語(day, doll, drinkなど)の歌を歌ったり、作業的な内容として、文字とイラストの描いてある紙をはさみで切り、それを別の台紙に貼るなどの子どもの五感(視覚、聴覚、触覚、触知覚など)を高めるための課題が行われていた。体育の授業は、普段はムーブメントセラピストが計画・実施を行うが、訪問日はプレイルームでアスレチックの活動を行っていた。多動傾向のあるASD児も見られたが、比較的指示理解は高く、他者とのコミュニケーションもある程度取れる子どもたちが多かった。

メインストーリーミングされているASD児も数名いるが、通常学級の大きな集団の中では不安を抱える子どもも多く、教師が付き添っていても対応が難しいケースも見受け

られた。9名の子どもは全てステートメント(判定書)を持っているので、個々のニーズに応じてIEP(個別教育計画)を作成し、保護者と情報を共有している。年度末にミーティングを行い、評価を行うが、親との関係は大切にしており、授業の様子などは連絡帳を通してこまめに家庭に伝えることにしている。ARBの利用に関しては、各学校に問い合わせがあった場合、オックスフォード県の教育省(日本でいう教育委員会)が集約し、子どもの支援ニーズを総合的に判断し、優先順位を付けて入学を決定する。

ARBを利用するASD児は行動上の問題や対人関係面の課題を抱えていることが多く、科目(例えば国語、算数、体育など)によってメインストーリーミングをしているが、実際には適応が難しいケースも多い。保護者も小学校でARBを利用した場合、子どものニーズに応じた手厚いサポートが受けられるという理由で、上級の学校(中学校)でもARBのある学校を選択するケースが多い。教室環境は適度な構造化がなされており、フレキシブルに対応しているという印象であった。子どもに対する教師の姿勢も、厳しく伝える場合には共通の対応を取っており、教師間の連携も十分取れているという印象を受けた(写真2、写真3)。



写真2. プレイルームでの授業風景



写真3. ブランコで遊ぶARBの子どもたち

4) 中学校段階の支援(カーウェル・スクール(Secondary School:中学校)): 中学校段階のARB教室での指導やメインストーリーミングされている授業場面などを見学した。

この学校でARBを利用する生徒は12名で、その中の9名が通常学級にメインストーリーミングされている。生徒によって週のほとんどの時間を通常学級で過ごす生徒もいれば、いくつかの科目だけメインストーリーミングされる生徒、全ての時間をARBで生活する生徒などさまざまである。スタッフは15名の教師とセラピストが支援に当たっている。表出言語のある生徒がほとんどで、アスペルガー障害など、高機能のASD児が約半数程度おり、割合としては高くなっている。通常学級にメインストーリーミングされている生徒への対応として、通常学級の数名の生徒に対して自閉症のことについて知らせる機会を設定している(自閉症の生徒をクラスで支えてくれそうな通常学級の生徒たちにARBの教室に来てもらい、ARBの教師が自閉症のこと全般について話をするなどの対応を取っている。一般的な情報を伝達する形でなく、A君と君たちが違うところはどこ? 彼のことをどう思う? など、生徒たちに考えさせる対応もしている)。

メインストーリーミングに関しては、どの教科で交流させるかなどの最終決定はARBの教師が判断する。通常学級の教師の意見は反映されない(必要だから交流させるという考え方で、この点は日本と大きな相違がある)。但し、実際には受け入れを渋る教師もいるらしい。通常学級側のメインストーリーミングの成果は、自分たちと違う生徒がいることが分かり、上手く受け入れができていくケースや、理科の得意な生徒が通常のクラスに入ることで、学習への相乗効果が出ていくケースなどがある。

5) 英国自閉症協会が運営する学校での支援(ヘレン・アリソン・スクール): 1968年に英国自閉症協会(NAS)によって設立された特別学校で、ASD児のみを対象としている。ケント州の田園地帯に位置し、広範でバランスの取れたカリキュラムを個々のニーズに応じて提供している。ASD児は蛍光灯の光や点滅(古くなってくるとチカチカと点滅する)が気になるため、できるだけ太陽光を取り入れた構造にしたり、壁も掲示物などはほとんど無かったりなど、ASD児の特性に沿った対応がなされているという印象を受けた。NASが運営する私立学校だが、学校予算は潤沢で、双方向型の電子黒板など、ASD児の関心の持てる教材がたくさん準備されていた。小学部の教室の作りは全て同じで、部屋の中には混乱した時に落ち着くことのできる狭い小部屋(1対1ルーム)が設けられ、キッチンやトイレも完備されていた。スケジュールはASD児に分かりやすい線画を多用していて、例えばランチ(給食の表示)などは文字と写真

カードを活用し、生徒のレベルに応じて選択をさせていた。

算数などの教科学習では、学年にこだわらずに、例えば11歳を超えて次のクラスに上がる準備がまだできていない生徒には、一つ下の学年で対応するなど、個々の学習レベルやニーズに沿った取り組みが実践されていた。子ども6名に対しスタッフ5名の割合で、人員的にはかなり恵まれているという印象である(正規教師が1名、他の4名はティーチング・アシスタント)。体育の授業も参観したが、視覚的な内容をイラストと文字カードで記し、内容を把握させてから取り組ませていた。また、生徒のモチベーションを高めるために、頑張れた生徒を表彰し、賞状を授与するなどの試みも行っている。体育は運動スキルの獲得だけでなく、集団での活動を伴うため、社会性のスキルや心を静めるなどの効果もある。そのため、できるだけ集団で取り組んだり、集中力を高めたりする活動を積極的に取り入れている(ホッケー、フットボールなどの集団競技や、カヌー、アーチェリーなどの個人競技)。学校には専属のST(言語聴覚士)が2名いて、全員にスピーチやコミュニケーションの個別指導の時間が設けられている。その他、Sensory Room(スヌーズレン)の設備もあり、気持ちを落ち着かせる対応などが行われていた(写真4)。

6) ロンドン市内の小学校での支援(ミルフィーユズ・コミュニティ・スクール): ロンドン市内に位置する小学校のARBで、現在12名のASD児が支援を受けている(定員は10名)。年齢範囲は4歳から10歳までである。

関係スタッフの多くは、随時TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-handicapped Children)やPECS (Picture Exchange Communication System)などの自閉症教育の研修を受けている。正規教師が2名、ティーチング・アシスタント7名で支援に当たってい



写真4. 各教室内の個別ルーム

る。他に、非常勤でSTが関わっている。ARBでの授業は、かなり広範なカリキュラムで組み立てられていた。地域的に黒人系の子どもたちが多く、ARBの授業を中心に参観したが、個々の子どもの発達段階に応じた小グループでの授業が実施されていた。各教室には双方向性の電子黒板があり、子どもの興味関心は非常に高いとのことであった。

全体的にTEACCHのシステムを活用した取り組みがなされ、研修も行き届いているという印象を受けた。教師間の共通理解も十分に図られており、注意する場面、活動を待つ場面など、各教師のスキルの高さがうかがえた。カリキュラムはナショナルカリキュラムに準ずる形だが、TEACCHのシステムの良い部分カリキュラムの中に取り入れて、PECSなどのコミュニケーションツールを適宜利用しながら、実践が行われていた。毎週金曜日は、1週間で作成したものやそれぞれが頑張ったことなどを集会で発表し合う「アッセンブリーアワー」が設けられていて、子どもたちに自信を付けさせていく意味で効果があるという話であった。訪問日に、その時間を参観したが、作品を見せに寄ってくる子どもたちの笑顔が印象的だった(写真5、写真6)。



写真5. 小集団活動の場面



写真6. 電子黒板を用いた授業

考察

UKには、日本のような小中学校の特別支援学級は存在しない。しかし、類似した形態としてARBが存在する。ASDの子どもは社会性などの課題も大きいため、一つの拠点としてBase(基地)を設け、子どもの発達段階や各教科のレベルに応じてメインストリーミングさせていこうとするスタンスである。このシステムが大きな特徴として挙げられる。インクルージョンに関しては、表面的には上手くいっているという印象を受けたが、特別学校の学校長の話では、日本と同様に通常の学級で上手く対応できず、途中で特別学校に転校する子どもや、ストレスを抱えながら学校生活を送る子どもも少なくないらしい。実際に、セントニコラス・プライマリースクールでは、ARBで活発に過ごしているASDの子どもが、メインストリーミングの教科(ラテン語の授業)に入ると、大きな集団の中で萎縮してしまい、付き添いの教師を普段以上に頼っていた場面や、中学校のARBを持つカーウェル・スクールでは、メインストリーミングの教室に入れず、教室の外で立ち止まっていた場面などに立ち会った。こうした現状を視察し、関係者の意見を聞く限りでは、課題も少なくないという印象であった。

UKでは、制度や予算規模、学校の形態(公立学校、独立(私立)学校、教会立の学校など)などが異なるため、日本と同列に比較はできないが、教員研修のシステムに関しては見習うべきものが多かった。その意味で、ASD児に対して総合的なサービスを実施しているウィットリー・センター(オックスフォード県)のような機関(日本では地域の発達障害者支援センターや教育センター、特別支援学校などが同様の機関として考えられる)が、意図的で計画的な研修を地域の中で推進していくことが必要となろう。

また、オックスフォード県を含めたUKの多くの学校で取り組まれている「ラーニングメンター」や、イングランド全域で活用されている「TA」の制度などは、人的な資源を上手く活用する意味で、参考になるものであった。日本でも、TTや介助員、特別支援教育のための専門員などの制度が活用されているが、UKのティーチング・アシスタントは、適切な研修を受けた上で、日々の授業準備や指導、「個別の指導計画」の作成なども行える位置づけとなっている。こうした制度の導入には、予算の問題、対象者の人物評価など、さまざまな課題も考えられる。しかしながら、特別支援教育の対象が通常学級に在籍する支援ニーズのある子どもを含めて、広範に広がりつつある中、大学生・社会人ボランティアの活用など、地域や学校で人的資源を確保したり、その活用を試みたりしていくことが、より必要となっていくだろう。

結論

UKの自閉症教育の視察を通して日本の良い点を改めて感じることもできた。例えば、UKでは病弱者のための特別支援学校や病院内学級などは運用されていない。また、重度重複障害の生徒のケアは病院などでの対応が主流となるため、特に重度重複障害の生徒への教育的対応に関しては、日本の方が優れているという印象を受けた。

わが国では、ASD児を含めた発達障害児者への支援や対応は、法整備を含めて本格的に動き始めた段階といえる。しかし、特別支援教育の対象は、こうした発達障害に限られたものでなく、障害の重度な生徒から不登校で心理的な支援を必要とする生徒まで、多種多様である。今回の視察では、UKの最新情報を含め、多くの知見を得ることができた。今後は、日本および諸外国のそれぞれの利点を上手く取り入れ、支援の枠組みや教員研修のあり方を検討していくことが必要となろう。

補註

1) メインストーリーミングとインテグレーション、インクルージョン

メインストーリーミング(主流化教育)とインテグレーション(統合教育)は、ほぼ同義語として用いられている。子どもの能力に合わせて、教育の一部(又は全て)を普通教育の枠に統合し、適切な教育環境を保証しようとする考え方である。他方、インクルージョン(包括的教育)は、「“All” means “All”」という理念に基づき、障害の種別や能力にとらわれずに、子どもたちの「生活年齢に相応する普通教育の環境を保証していく」ことに重点が置かれる考え方である。

2) 自閉症リソースベース(Autism Resource Base (ARB))

UK(主としてイングランド地区)で取り組まれている教育のシステム。ASD児のみを対象としており、日本の特別支援学級や通級指導教室のような取り組み(個別又は小集団での指導や、通常学級へのメインストーリーミング)が行われているが、子どもたちの籍は全て通常学級に置かれている。

文献

新井英靖(2007):英国の学習支援アシスタントの発展過程に関する研究.発達障害研究**29**, 280-288.

久保紘章(2004):英国自閉症教育の源流.相川書房, 東京, p129-159.

大城英名(2002):イギリスにおける特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査:教育・特殊教育の概要について. In:千田耕基(研究代表者), 主要国における特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究(科学研究費補助金(特別研究促進費(2))研究成果報告書), p17-18.

佐貫 浩(2002):イギリスの教育改革と日本. 高文研, 東京, p2-8.

Special Educational Needs Support Services (2007) : An Introduction to the Service for Autism.

The National Autistic Society (2007) : A Better Life for People with Autism.

徳永豊・石塚謙二(2002):イギリスにおける特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査:「特殊教育」および「特別な教育的ニーズのある子ども」の定義と特殊教育の現状について. In:千田耕基(研究代表者), 主要国における特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究(科学研究費補助金(特別研究促進費(2))研究成果報告書), p19-21.

横尾俊(2008):我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察.国立特別支援教育総合研究所研究紀要**35**, 123-136.

謝辞

本研究は、科学研究費補助金(基盤研究(C))(平成18年度~平成20年度:課題番号:18530761)「知的障害養護学校等における自閉症教育に関する実証的研究」の補助を受けて実施された。

Special Educational Support for Persons with Autistic Spectrum Disorder in United Kingdom: An Inspection of Primary and Secondary Schools in Oxford-shire Country and London

Kiyoji KOREEDA

School of Social Welfare, Tokyo University of Social Welfare (Isesaki Campus),
2020-1, San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372 0831, Japan

Abstract : Individuals with autistic spectrum disorder (ASD) have difficulties with social interaction, social communication and imagination. The purpose of the present study was to investigate the Special Educational Needs Support Service for Autism in United Kingdom (UK). The author went on a fact-finding tour of Oxford-shire Country and London from September 29 to October 8, 2007. In Oxford-shire Country, Autism Resource Bases (ARBs) are located within mainstream schools and operate in cooperation with the host schools. The bases offer a limited number of places for primary and secondary students who have been diagnosed as having autism or Asperger syndrome and who cannot be fully accommodated in a mainstream setting. Based on the author's inspection of school and educational centres in UK, Japan is required to provide the educational support system for students with ASD that is similar to the teacher-training system for ASD used at the Wheatley Centre, and a student support system involving learning with a mentor and/or teaching assistant working in UK.

(Reprint request should be sent to Kiyoji Koreeda)

Key words : Persons with autistic spectrum disorder, Inclusion, Autism resource bases, United Kingdom.