Association of Disability Sciences, Japan

障害科学研究, 34, 205－220, 2010

資　料

インドネシアにおける自閉症児教育の実態と課題に関する研究
―西ジャワ州都市部教員のインタビュー調査を通して―

大部　令絵・鄭　　仁豪・野呂　文行

本研究は、インドネシアの自閉症児教育における実態と課題を明らかにすることを目的とし、自閉症児が在籍している知的障害特殊学校、インクルーシブ学校、自閉症児教育施設の教員13名にインタビュー調査を行った。その結果、教育の実態として、基本的には自閉症児の特性を考慮した教材や教育内容が採り入れられており、教員は外部の教育関連の専門家や教員と連携していること、また、保護者との連携と家庭での教育を重視していることが明らかになった。一方、課題としては、知識や経験を蓄積するための教員や関連専門家に対する研修機会が不足していること、保護者の障害に対する理解が十分ではなく拒否的な態度がみられること、設備、教具、カリキュラムなどの教育資源が不足していることが明らかとなった。このことから、インドネシアの自閉症児教育においては、教員や専門家の資質向上の機会の拡充などの教育面での支援と保護者等の適切な障害理解に向けた環境面での支援が必要であることが示唆された。

キー・ワード：自閉症児教育　インドネシア　教育実態　教育課題

Ⅰ．はじめに

近年、インドネシアでは、特別なニーズのある子どもの教育への関心が高まり、法整備をはじめ、政府による各種政策が展開されている（Abin，2003）。インドネシアにおける特殊教育の基本的事項を定めた1991年第72号大統領令によると、特殊教育の対象は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、社会的不適応[1]及び重複障害であり、自閉症は特殊教育の対象として明確に位置づけられていない。しかし近年、一般大衆向けの新聞（Bangka Pos，2009；Media Indonesia，2009；Kompas，2008；Suara Murdeka，2005等）や雑誌（Bambang，2008；Tempo，1998等）で自閉症がとりあげられるようになり、自閉症児の教育問題に社会的関心が集まっている（竹内・山本・久富，2006）。また、資産家が設立した財団が、自閉症児教育を専門とする私立の特殊学校を設立するようになり、2006年の時点で、その数は20校となっている（Departmen Pendidikan Nasional，2007a）。これらの特殊学校は、前述の社会的関心や法律で規定されていない自閉症児の教育に対応する目的で設立されたものである。しかし、視覚障害や聴覚障害など、法的に特殊教育の対象とされている障害種別の既存の特殊学校と比較すると、その数は少なく、また大都市にのみに設立されているため、多くの自閉症児は教育を受ける機会を得にくい。こうした状況の中で、知的障害特殊学校（竹内，2005）、インクルーシブ学校、及び自閉症児教育施設（Bambang，2008）が、これまでインドネシアにおいて自閉症児教育の機会を提供する場となっている。

そのため、インドネシアにおける自閉症児教育の発展のためには、特殊学校、インクルーシ

筑波大学大学院人間総合科学研究科

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

ブ学校、自閉症児教育施設での教育の実態と、教員の抱える課題を明らかにする必要がある。それによってインドネシアの自閉症児教育全体に対する重要な示唆が得られると考える。しかしこれまでのところ、実地調査を基にした、自閉症児の教育現場における教育の実態や課題に関する研究は見当たらない。

従って本研究では、インドネシアにおける自閉症児教育機関を対象として実地調査を行い、指導における実態と課題について検討することを目的とした。具体的には、自閉症児が在籍している知的障害特殊学校、インクルーシブ学校、自閉症児教育施設において教員を対象に教育に関わるインタビュー調査を行い、教育の実態、及びその課題を明らかにした。

Ⅱ．インドネシアの自閉症児教育について

国家教育システムを定めた2003年第20号憲法によると、特殊学校とインクルーシブ学校は公教育（pendidikan formal）に、自閉症児教育施設はノンフォーマル教育（pendidikan nonformal）に分類される。公教育は初等教育、中等教育、高等教育と体系化された教育形態であり、ノンフォーマル教育は乳幼児に対する早期教育のように公教育の枠外に位置する体系化された教育を指す。

自閉症児が教育を受ける場は、基本的に保護者の選択によって決まる。しかし、障害の状態によっては選択した教育機関で障害児が受け入れられない場合もある。

なお、障害者に関して定めた1997年法律第4号によると、障害者は「身体及び／または精神の障害があり、そのために人間らしい生活を送ることが困難になったり、それが人間らしい生活を送ることの妨げになっているような人」と定義されている（ソロ身体障害者リハビリテーションセンタープロジェクト，1998）。

1．公教育機関における自閉症児教育

インドネシアの教育制度は、日本と同じく、小学校6年、中学校3年、高等学校3年のいわゆる6-3-3制の教育年限を有し、そのうち、6年間の小学校教育と3年間の中学校教育が義務教育である（河合，2004）。障害児のための学校である特殊学校の形態も、小学部、中学部、高等部と規定されている（河合，2004）。

インドネシアにおける学齢期の障害児は約1,300万名と報告されているが（Sujarwanto，2004）、義務教育期間中にも関わらず、2006年現在特殊学校小学部の在籍児童数は42,762名、特殊学校中学部の在籍生徒数は9,402名であり、その中でも私立の自閉症児学校は全国で20校、在籍児童生徒数は566名（Departmen Pendidikan Nasional，2007b）に留まっている。

インドネシアにおける特殊教育の課題として、教員の質の低さ、学校設備の不足、保護者や一般社会の障害に対する否定的態度、学校における教育効果のモニタリング・改善システムの未構築（Suhermina，2007）、障害児の就学率の低さ（河合，2004）、知的障害特殊学校数の不足（長曽我部，2004）が指摘されている。

2．ノンフォーマル教育機関における自閉症児教育

ノンフォーマル教育は、乳幼児に対する早期教育のように公教育の枠外に位置する構造化された教育を指す。ノンフォーマル教育という枠組みで自閉症児教育を提供している場として、自閉症児教育施設が挙げられる。

Ⅲ．方　法

1．本研究で対象とした教育機関

本研究では、自閉症児教育を行う以下の3形態の教育機関を調査対象とした。

(1) 知的障害特殊学校

インドネシアの中央政府において特殊教育を管轄する特殊学校開発局（Direktrat Pembinaan Sekolah Luar Biasa，2006）は、特殊学校を「特別なニーズのある子どもに教育を行う責任を負う、学校の一種」としている。対象としている障害種別は先述の6種である。知的障害は軽度と中度に分けられ、それぞれに対しカリキュラムが特殊学校開発局から発行されている。

(2) インクルーシブ学校

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

インドネシアにおいてインクルーシブ教育は「特別なニーズのある子どもを、居住地に最も近い通常学校で同年の子どもと一緒に勉強に参加させる教育サービスシステム」（Direktrat Pembinaan Sekolah Luar Biasa, 2009）と定義されており、インクルーシブ学校とはインクルーシブ教育を行っていると国民教育省に認められた学校を指す。インクルーシブ教育がインドネシアで行われるようになったのは近年のことであり、その多くは視覚障害児を対象とするものであると報告されている（河合，2004）。そのため、現在は自閉症児を受け入れているインクルーシブ学校は少数であることが推察されるが、2004年にバンドゥン市で出された「インクルーシブ教育を目指すインドネシア」の宣言の中で、インドネシア政府政府はインクルーシブ教育を推進する考えを示しており（idp norway, 2004）、今後自閉症児の教育形態として普及していく可能性がある。

(3) 自閉症児教育施設

本研究でとりあげる自閉症児教育施設とは、主に個人または財団が設立及び運営する民間の施設であり、自閉症児一人一人のニーズに応じて教科学習及び日常生活スキル獲得のための教育が提供されている。

自閉症児教育施設では、上記の公教育における教育制度やカリキュラムといった枠組みにとらわれず、幅広い年齢の児童生徒を対象とし、子どものニーズに見合った教育サービスを提供することが可能である。

こうした自閉症児教育施設は、自閉症が障害児教育の対象として法律に規定されていない中国でも設立されている事例が存在するが、中国の施設における課題として、教員や専門家の養成が挙げられている（呂・安井・白崎，2000）。

2．調査対象施設の選定

インドネシアの自閉症児教育に携わる教員による指導の実態や課題を明らかにするためには、自閉症児が毎年在籍し、自閉症児教育に関する教育のノウハウが蓄積されている教育施設を対象にする必要があると思われる。

従って本研究では、西ジャワ州にある以下の2都市にある、2学校及び2施設で調査を行った。西ジャワ州バンドゥン市は、インドネシア教育大学をはじめとする高等教育機関、教育分野の研究機関を多数有し、特殊教育に関しても、それぞれの障害種で国内において先駆的な取り組みを行っている特殊学校がそろっている（吉川，2005）。そのためバンドゥン市を中心として、自閉症児を受け入れて先駆的な教育を行っている施設を対象とすることで、インドネシアにおける自閉症児教育の実態及び教員の抱える課題について、教育施設に共通の課題及び特定の教育施設に特有の課題の双方を捉えることができると考えた。また、4つの教育施設はいずれも資産家が設立した財団の運営する私立の学校及び施設であった。

なお、インドネシアは国民がイスラーム、キリスト教、ヒンズー教、仏教といった4つの宗教のいずれかを信仰することを国是としており、宗教省所轄の学校や宗教的背景をもつ施設も存在するが、本研究では、宗教的要因は検討しない。したがって、本研究の対象となる教育機関は、宗教省所轄の学校ではなく、また宗教的背景を持たない財団の運営する教育施設を対象とした。

3．バンドゥン市の調査対象校

(1) A特殊学校

オランダ植民地時代に創設された、インドネシアで最も古い知的障害特殊学校であった。現校長はインドネシア教育大学の教員であった。155名の児童生徒のうち、最も多い障害はダウン症の69名、自閉症の疑いのある者を含めて自閉症児は11名、その他の障害児が55名であり、教員数は29名であった。幼稚部、小学部、中学部、高等部の他に、日本の特別支援学校専攻科にあたる、木工制作や機織の技術を学ぶ課程（クトゥランピラン）が設けられていた。この課程については、高等部段階卒業以上が対象年齢となっており、修了年限は設けられていない。また寄宿舎を併設しており、調査時点で、40名ほどの児童生徒が利用していた。

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

(2) Bインクルーシブ学校

主に自閉症児を中心とした障害児と健常児のインクルーシブ教育に取り組む学校であった。在籍する子どもの全体数については回答が得られなかったが、自閉症児を含む障害児数は9名、教員数は21名であった。幼稚部と小学部があり、インクルーシブのクラスでは2名以上の障害児を受け入れること、補助教員の配置を検討することといったインクルーシブ教育のための規定を学校独自に定めて活動していた。勤務する教員は教育学部以外の出身者が多く、採用後1ヶ月の間インクルーシブ教育に関する研修を受けることが義務付けられていた。

4．ボゴール市の調査対象施設

(1) C施設

ボゴール市北西部に位置するボゴール農科大学居住地区内に建設された自閉症児教育施設であった。調査時点に在籍していた子どもは2名、教員数も2名であった。設立者は現在農科大学の教員であり、自閉症児教育の専門家ではなかったが、子どもの一人が自閉症児であることをきっかけに施設を設立した。設立当初から個別指導を行う教室を開設し、近隣から7名の障害児（うち1名は肢体不自由児）が通所し、また障害児教育専門の3名の教員と2名のアシスタントが勤務していた。しかし1年後、授業料の経済的負担や保護者の心理的負担等を理由に5名が通所をやめ、それに伴い専門教員の継続的な雇用が出来なくなったため、それ以降はアシスタントをしていた2名が教員として勤務していた。C施設を運営する財団長に施設の対象者について尋ねたところ、C施設では対象年齢は特に定めておらず、また富裕層以外の家庭の自閉症児に教育を提供することを施設の使命としている、という回答が得られた。

(2) D施設

自閉症児とその他の特別なニーズのある子どもが社会や国で自立し就労する様に育成するための自閉症児教育施設であった。調査現在、在籍していた子どもの人数は16名、教員数は6名であった。C施設と同様、施設設立者の子どもが自閉症児であったため、自閉症児教育の場として施設が創設された。自閉症児に対する教育サービスとして通所の指導及びホームスクーリ

Table 1　質問項目と内容

質問項目		質問内容
基本情報		●あなたのお名前を教えてください。 ●あなたは教師のお仕事をはじめて何年になりますか？ ●あなたはこの学校に勤めて何年になりますか？ ●あなたの教員資格について教えてください。 ●障害児教育についてはどこで学びましたか。
実態	計画（Plan）	●児童生徒一人ひとりのアセスメントはどのように行っていますか？ ●指導計画はどのような内容で、またどのような方法で作成していますか？ ●児童生徒の家庭生活における状況の把握はしていますか？ ●保護者の教育的ニーズの把握はしていますか？
	実施（Do）	●普段どのような指導方法を用いていますか？ ●教科書や教材・教具はどのように使っていますか？ ●家庭での取り組みへの指導・助言はしていますか？
	評価（Check）	●児童生徒の到達度の評価はどのように行っていますか？
	改善（Action）	●授業後の評価を基に、カリキュラムの改善を行っていますか？ ●授業後の評価を基に、教員自身が指導力を向上させることの出来る機会はありますか？
課題		●現在行われている自閉症児教育について、お気づきの問題点はありますか？

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

ング（施設で行っている指導と同様の内容の指導を提供する家庭教師のサービス）を提供していた。D施設の事務担当者に対する質問、及びパンフレットから、D施設では対象年齢、及び対象とする経済層は限定されていないことが明らかとなった。

5．調査の実施及び質問項目

調査対象校及び施設における自閉症児教育の課題を、実態を踏まえた上で明らかにするために、筆者は2006年6月30日から7月31日の1ヶ月間現地に滞在し、調査対象施設の教員を対象に、教育活動の実態と課題に関するインタビュー調査を行った。

本研究の質問項目は、調査協力者の基本情報、自閉症児教育の実態に関する質問、自閉症児教育の課題に関する質問の3つの側面から構成された（Table 1参照）。

本研究では、実態に関する質問の大枠として計画（Plan）- 実施（Do）- 評価（Check）- 改善（Action）という4つのカテゴリが設けられた。インドネシアでは、学校教育プロセスのモニタリング及び評価に必要な項目の一として「継続的な評価と改善」が挙げられている（中矢，2005）。現場の指導実態を継続的に検討するにあたっては、学校教育を計画（Plan）- 実施（Do）- 評価（Check）- 改善（Action）というサイクル（以下PDCAサイクル）と捉え、それぞれの段階での取り組みを明らかにする方法の有効性が示唆されている（猪熊，2006）。教育分野におけるPDCAサイクルを用いた評価は、指導と評価を繰り返して教育の改善を図ることを重視している点においてその有効性が認められており（愛知県総合教育センター，2006）、企業や政府などの行うプロジェクトの評価や改善にも幅広く用いられているモデルである（川内，2006；浅田，2004）。従って本研究における質問内容は、PDCAサイクルの段階別にインドネシアの発達障害を含む知的障害特殊学校の実態と課題を分析した先行研究（北村，2004）を参考に作成された。また、自閉症児教育における課題を明らかにするために、現在行われている自閉症児教育の課題を問う質問が設けられた。

質問項目は、障害児教育を専門とし、かつ日本に3年以上の留学経験を有し日本語が堪能であるインドネシア人大学教員1名と、インドネシア語による日常会話及び一般的な文章を翻訳する能力を有する筆者で質問の表現等を検討し翻訳を行った。

6．調査協力者の選定

本研究では4つの調査対象施設に勤務する教員のうち、調査時点において自閉症児の教育に携わっている者を調査協力者とした。結果として、A特殊学校8名、Bインクルーシブ学校2名、C施設1名、D施設2名の計13名の教員がインタビュー調査に参加した。教員の性別構成は、A特殊学校の1名を除き、12名全ての調査協力者が女性であった。勤続年数（調査対象施設における勤務年数）、及び教職経験年数（調査対象施設における勤務を含め、教育機関に勤務した年数）は、ともに1年未満から19年以上という結果となった。また、勤続年数と教職経験年数が同年数である調査協力者が13名中6名であり、1つの学校、施設に長期間勤める傾向がみられた。学歴について、現行のインドネシアの法律（2005年第14号憲法）では、特殊学校を含め、教員として勤めるためには4年生大学を卒業する必要がある。しかし本研究では、調査協力者の中に障害児教育を専門とする高等専門学校卒業のものも含まれており、また、A特殊学校以外の調査協力者は障害児教育を専門として履修していなかった。調査協力者のプロフィールをTable 2に示した。

7．分析方法

得られた回答はインドネシア人1名によって逐語録化された。翻訳は、まず筆者が草案を作成し、最終的には、日本に長期にわたって在住し日本語の堪能なインドネシア人1名、調査対象施設への訪問経験がありインドネシア語を10年以上学習している日本人1名、及び筆者により検討した。調査協力者の基本情報は、性別、勤続年数、教職経験、学歴、専門について調査し、分析した（Table 2）。教育の実態に関する

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

Table 2　調査協力者のプロフィール

対象校	協力者	性別	勤続年数	教職経験	学歴	専門分野
A	1	男	6ヶ月	1年6ヶ月	大学卒	体育
	2	女	2年	2年	大学卒	障害児教育
	3	女	19年7ヶ月	19年7ヶ月	高校卒	障害児教育
	4	女	10年6ヶ月	13年	大学卒	障害児教育
	5	女	4年	4年	大学卒	障害児教育
	6	女	17年	17年	大学卒	障害児教育
	7	女	7年	12年	大学卒	障害児教育
	8	女	6年	12年	大学卒	障害児教育
B	9	女	4年	4年	大学卒	数学
	10	女	1年	3年	大学卒	物理
C	11	女	1年4ヵ月	4ヵ月	高等専門学校卒	経済
D	12	女	1年	8年	大学卒	幼児教育
	13	女	1年半	1年半	大学在学中	言語コミュニケーション

Table 3　実態に関する質問と回答

質問項目と内容		回答内容
質問項目	質問内容	
計画 (Plan)	アセスメント	情報元
		形式
		内容
		方法
	指導計画作成	作成方法
		種類
		材料
	子どもの家庭における状況の把握	把握方法
	保護者の教育的ニーズの把握	内容
		把握方法
		保護者への対応
実行 (Do)	指導	指導形態
		指導内容
		授業の工夫
	教材	使用方法
		種類
		用意する方法
	保護者への教育的支援	内容
		教員の留意点
		支援を行う理由
評価 (Check)	指導における子どもの評価	評価者
		観点
		期間
		評価方法
改善 (Action)	指導内容の改善	改善内容
		改善方法
	教員の能力向上の機会	機会の内容
		機会の提供元

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

Table 4　課題に関する調査結果

分析的コード（質問項目）	記述的コード		バンドゥン		ボゴール	
	大	小	A	B	C	D
課題	専門家	未熟な心理学専門家			○	
		専門家の研究力不足		○		
		専門家に対する政府の援助が必要				○
	物理的問題	設備の不足	○			
		教具の不足	○			
		教材教具を自費で用意しなければならないことがある	○			
		教員の給与の低さ	○			
		勤務時間が長い		○		
	教員への支援	教育実習の機会が均等でない	○			
		教育実習の機会が足りない		○		○
		特殊学校での指導実習の参加費が高額			○	
		教育実習における教材の不足	○			
	保護者	保護者の評価は子どもに見合ったものでないことがある	○	○		
		教員の指導が保護者に受け入れられない場合がある	○			
		保護者との意見交換の機会の不足	○			
		子どもの家庭での様子を知らない（家政婦とだけで暮らしている、宿舎）	○			
		家庭の事情により、自分で家庭での養育ができない（片親、仕事の都合）	○			
		子どもの情緒や行動に関する問題に保護者が対応出来ない場合がある	○			
		障害児教育に関する理解が不十分（子どもの障害を治る病気と思っている）	○			○
		保護者は子どもの障害による能力の不足をあまり受け入れない		○		○
	教員	教員自身が自己の指導の改善をするのは難しい	○			
		自閉症に関する知識の不足	○	○		
		自閉症児教育の経験不足	○	○		
		心理学の知識の不足		○		
		教員の子どもに対する評価能力の不足		○		
		教員の能力向上に対する努力不足			○	
	教育資源	カリキュラムが子どもの能力に合わない場合がある	○			
		国で定めたカリキュラムには自閉症児のためのものがない				○
	外部機関	子どもの障害の状態に対する専門的な指導を行うための支援の不足	○			
		国民教育省の学校の評価（事務、学校運営、学級経営）が低く理由が不明	○			
		行政の人々は自閉症について理解不足である		○		
		国民教育省から資金や他校との交流の場などを提供して欲しい		○		
		政府に自閉症児に対してより強く関心を持ってほしい				○
		インクルーシブ学校の比較研究が必要		○		
		自閉症児のインクルーシブ学校が少ない		○		
		自閉症児の特性が他校では理解されていない		○		
		外部機関からより多くの情報を得る機会が欲しい				○
		保護者に障害児に関する情報を提供する機会を提供して欲しい				○
		地理的な問題により直接の交流の難しい施設がある				○

回答は、質問項目（計画-実施-評価-改善）に沿って分類し、回答内容ごとに整理し、内容のまとまりごとに小見出し（以下コード）を付ける作業（以下コーディング）を行った（Table 3）。課題に関する回答は、定性コーディング（佐藤, 2008）を参考に、逐語録に対してコーディングを行った。本研究では、質問項目を「分析的コード」とし、その後、それぞれの回答を記述的コード（小）のラベルとして設定し、記述的コード（小）のまとまりとして記述的コード（大）のコーディングを行うとともに、分析的コードの下階層に置き、課題をツリー構造的に整理した（Table 4）。

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

Ⅳ．結　果

1．教育内容の実態に関する回答のコーディング結果

教育内容の実態について、得られた回答を基に、質問項目の分類を行った（Table 3）。教育内容の実態に関する回答は、4施設での調査結果から、「計画」に関するコードを87、「実施」に関するコードを74、「評価」に関するコードを29、「改善」に関するコードを50、計240の記述的コードを抽出した。そのうち、施設内、施設間で同一の内容のコードをまとめ、最終的に記述的コードは全体で173となった（Table 3）。

以下、質問項目の構成である、計画-実施-評価-改善の教育プロセスごとに結果について記述する。

(1)「計画」について

A特殊学校、Bインクルーシブ学校では、保護者からの情報や前担任からの引き継ぎ情報に加えて、必要に応じて、子どもの教科学力及び日常生活に関する様々な能力に関するアセスメントを行い、子どもに関する情報を得ていた。また、集団指導、個別指導両方のための指導計画が教員ごとに作成されていた。

C、D両施設においては、他機関の心理学者による診断や助言、直接的行動観察またはビデオを用いた間接的行動観察による独自のアセスメントを参考に、教育方法を独自に模索し施設での経験のみを基にした指導計画の作成や保護者とのコミュニケーションが行われていた。

また、いずれの施設においても、子どもの家庭における状況を把握するために家庭訪問を行っていた。

以下、「計画」の質問に対する具体的回答例を記す。箇条書き末尾の括弧内の数字は、調査協力者を表す（Table 2参照）。

・よく両親と会って、両親と話をし、時々差し支えがなければその家庭を訪問します。子どもの状態を知りたいのです。学校ではこう、家庭ではこう、という風に（3，A特殊学校）。
・子どもの能力が今この位で、家庭ではこのように過ごしている、といった情報を両親から得て、その情報を学校教育に活かしています（5，A特殊学校）。
・最初は子ども全員のための指導計画を作成します。その後私たちは個別のものを作成します（6，A特殊学校）。
・子どもたちの家を1件1件訪問するのです。私たちは家庭での状況はどのようであるか、両親との相互のやり取りがどのようであるか、家庭ではどのようなことをしているかということも見られます。（中略）また、子どもが進級する時、クラス担任は以前の担任と指導計画の共有をします。（9，Bインクルーシブ学校）。
・私たちは先にクラス全体の学習計画を作成し、それから通常の計画にあわせて子ども一人一人の指導案を作成するのです（10，Bインクルーシブ学校）。
・時々私はよく家に呼ばれて子どもの世話をします。保護者が外出したい時です。ですから私は子どもの家での様子、学校での様子を理解しています。（中略）ここに来る子どもは心理学の専門家からの観察を段階的に受けなければなりません。観察の後心理学者は、学習活動で子どもにどんな手助けしなければならないかについて教えてくれます（11，C施設）。
・必要であれば家庭での状況を観察します。（中略）ここD施設では、子どものアセスメントのための手順を設けています。アセスメントの際に録画したビデオも見て、子どもの様子について判断します（12，D施設）。

(2)「実施」について

いずれの施設、学校においても、実物や絵カード、文字カードといった教具を、視覚手がかりとして用いていた。また、学校で獲得したスキルを家庭場面へ般化させるために、教員は保護者と情報共有を行い、家庭での子どもの指導について提案をしていた。

A特殊学校では、自閉症児が他児と一緒に活動できるようにするための声かけを他児に対し

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

て行っていた。Bインクルーシブ学校では、集団指導を行う中で、自閉症児に対する複数の教員による指導や、同じクラスの健常児に対する自閉症児に関する説明が行われていた。

以下に、「実施」の質問に対する具体的回答例を記す。

・（自閉症児は）時に社会的な関わりをもつことが難しいのです。私たちはその生徒が友達と関わりを持てるように他の生徒にお願いをします（1，A特殊学校)。
・視覚教材を作ります。(中略）視覚教材としての絵を描きます。更によいのは恐らく実物を持ってくることです（3，A特殊学校)。
・両親とコミュニケーションをとります。そして家庭で日常的にそれ（学校で教えたこと）を行うことをお願いします。(中略）子どもにとって家でも学校でも日常的な行動になるようにします。(9，A特殊学校)。
・そのクラスに障害児がいれば、ヘルパー(担任教員の補助をする役割の教員）と以前の担任がつきます。(中略）（自閉症児が）もし勉強にうまく参加出来なければ、もしくは他の子どもたちと同じように活動できないとしたら、私たちは（自閉症児の）クラスメイトに（自閉症児である）彼が活動に参加するための方法について説明しました（9，Bインクルーシブ学校)。
・算数の勉強で私たちは10の位と１の位の数字の箱を作りました。私たちは自分で作りましたが、子どもたちも同じように自分で作りました。(中略）ですから彼らが作ったもので、彼らは学んでもいます（10，Bインクルーシブ学校)。
・全ての教材は私が一人で作っています。(中略）このようなセラピーでは、いつでも子どもに適した教材を用意します（11，C施設)。
・セットの道具、コミュニケーション用の絵カード、それを私たちは自分自身で作っています（12，D施設)。

(3)「評価」について

A特殊学校では、学習面と生活面のスキルについて観察し、同時に子どもの能力を把握するために既成のテストや課題を行い子どもの評価を定期的に行っていた。

Bインクルーシブ学校では、自閉症児が健常児と同じ尺度による評価と日常的な活動記録の記述による評価を受けていることが明らかとなった。

C施設及びD施設では、教員は毎日の指導記録や他機関の専門家による定期的な評価を基に子どもを評価していた。また、教員自身は指導に関して自己評価すると同時に、指導について同僚と評価しあう活動を行っていた。

以下に、「評価」の質問に対する具体的回答例を記す。

・通常は学期末に評価をします。その評価は、既成のプログラムからの基準とすでに教えた教材の中から行うことができます（2，A特殊学校)。
・歩き回ることの好きな子どもが自分の意思で座ること、鉛筆を握ること、書き始めることについて、彼らにもし進歩があったら評価できます（3，A特殊学校)。
・私は毎日評価を行います。授業の後、課題を与えます。子どもが与えられえた課題に対して何を理解していないかがわかります(5，A特殊学校)。
・学問的評価と解説的評価です。解説的評価は、思考力、感情、自立、友達との社会性、そして個性等からの評価です。その評価は数字で表されるのではなく、解説的に記述されるだけです。(中略）障害児も健常児も同じ方法です（10，Bインクルーシブ学校)。
・毎日子どもが出来たことについて報告を書きます。(中略）６ヶ月に１回、１年に１回、心理学者などの専門家のような、より優れた人によるチェックを必要とします（11，C施設)。
・家庭でのセラピーの結果を、実行し、彼が外出したときや学校に行った時に観察します。(中略）私たちは他のセラピストと話し、

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

教育問題について共有をして、不足することがあれば改善します（12，D施設）。

(4)「改善」について

A特殊学校及びBインクルーシブ学校では、子どもの指導を改善するために他の教員と情報共有や指導案の検討を行い、同時に外部機関の心理学専門家から助言を受けていた。また、教員はバンドゥン市や国民教育省から提供されるセミナーや教育実習に参加して、自閉症児教育の知識や経験を得ていた。

また、Bインクルーシブ学校では日常的な活動記録や他の教員との情報共有、専門書やテレビといったメディアからの情報を元に教員が教育の改善を行うことが明らかとなった。

C施設及びD施設では、教員同士が話し合いを行い、毎日の指導を子どもの到達度に合わせて改善していた。また教員は自閉症児教育に関するセミナーや勉強会への参加、専門書による独学によって指導改善を図っていた。

以下に、「改善」の質問に対する具体的回答例を記す。

・最初に校長の働きかけがあり、次に教師同士によるものがあります。私たちは自身だけでは解決できないので、同僚にも働きかけなければなりません。（中略）バンドゥンでは普段実習があります。例えば教師が専門家として向上するように、普段から指導の実習があります。そこでは専門家を招きます。その分野で権威のある人を（8，A特殊学校）。

・私たちも同僚と自閉症児教育の知識や経験に関する情報を共有しています。2番目に、勤務時間外にワークショップのセミナーに参加します。他の面では、例えばテレビのトーク番組も手助けとなります。（9，Bインクルーシブ学校）。

・もし子どもと勉強していて、子どもが暴れるなどの問題があれば、他の先生と相談します。（中略）知識を得るためにセミナーに何回か参加します。そして自閉症に関する本も何冊か読みます。（中略）私はこれまで3人のセラピストから助言を得ました（11，A施設）。

・教育や、それに関するセミナーや練習に参加させられます。私たちは子どもたちや教育に関係する問題のために参加する必要があります（12，D施設）。

2．課題に関する回答のコーディング結果

課題に関する回答は、4施設での調査結果から45の記述的コードを抽出した。そのうち、施設内、施設間で同一の内容のコードをまとめ、最終的に記述的コードは39となった（Table 4）。

コーディングの結果、「専門家」、「物理的問題」、「教員への支援」、「保護者」、「教員」、「教育資源」、「外部機関」に関する回答が得られた。

「専門家」については、先述の実態における教育プロセスの中で計画、評価、改善に関係し、子どもの評価や指導法の提供という役割を担っていたが、課題として専門家の未熟さや研究力不足が指摘され、こうした専門家に対する援助の必要性が語られた。

「物理的問題」については、指導の実施に関係する、教具や設備の不足が語られた。

「教員への支援」については、指導の改善に関係する、教員の能力向上の機会が少ない、あるいは与えられないといった課題が挙げられた。

「保護者」については、指導の計画および実施に関係する、保護者の経済状況、わが子の状態や自閉症という障害に対する誤解や偏見があり、保護者が自閉症児を家庭で教育することの困難性に関する課題が挙げられた。

「教員」については、指導のいずれにも関係する、教員が自閉症児を教育するうえで必要となる経験や知識の不足についての課題が挙げられた。

「教育資源」については、指導の計画に関係する、自閉症児のためのカリキュラムの整備に関する課題が挙げられた。

「外部機関」については、国民教育省をはじめとする外部機関の支援不足、障害に対する理

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

解の不足、同種の施設及び学校の不足などの課題が挙げられた。

以下、「課題」の質問に対する具体的回答例を記す。

・道具や専門家が十分ではありません。もうひとつ、一番重要なのは給料の問題です。給料はそれ程高くはありません（1，A特殊学校）。
・教師に提供される実習の機会が、恐らくまだ少ないのです。ですから実習にしばしば参加する教師もいれば、まだ実習に参加したことのない教師もいるでしょう（2，A特殊学校）。
・例えばカリキュラムに、子どもの能力に合わないものがあります。改善すべき点も沢山あります。子どもの能力に丁度いいものがあるのです（3，A特殊学校）。
・私たちにはまだ心理学の知識がありません。私たちは、実習する機会が沢山設けられることを望んでいます。そして私たちがとても必要としているのは、インクルーシブ学校同士の比較研究を行うことです。（中略）しかしそういった研究はまだありません。専門家の力が不足しているからです（9，Bインクルーシブ学校）。
・養護学校での訓練です。しかし１日に払うお金が高いので出来ないのが明白です。（中略）また、私はコンサルテーションをしたくて、心理学者のところに行ったことがあります。その心理学者の言葉で、指導を試しました。しかし対象児はその心理学者が言うほど能力は低くありません。その心理学者は経験の質の低い人でした。彼は本を開きながら質問しました。私よりも経験が少ない時もあります（11，C施設）。
・保護者は（自閉症児の）指導方法をあまり知りません。セミナーのような、外部からの沢山の情報が必要です。生徒の両親に関する問題は、子どもの問題について多くを知らないことでしょう。時々そのような（障害のある）子どもの状況を受け入れない両親もいます。ですから、保護者がより積極的に情報収集することを望んでいます。本を読み、もしくはセミナーに参加し、または他の何らかの方法によって（13，D施設）。

V．考　察

本研究の結果から明らかになった自閉症児教育の現場における実態のうち、本考察では、外部機関の専門家や教員間の協力、教員と保護者の協力、障害特性を考慮した教育、の３点についてとりあげる。外部機関の専門家や教員間の協力、及び教員と保護者の協力は、自閉症児の対人関係の促進や就労などに関する指導において必要なものであり（園山，2006）、また障害特性を考慮した教育をとりあげることで、インドネシアの自閉症児教育特有の実態を把握することができると考えた。課題については、関連すると考えられる分析的コードのまとまりごとにとりあげ、考察した。

１．インドネシアにおける自閉症児教育の実態について

（1）外部機関の専門家や教員間の協力について

実態に関する調査の結果、いずれの施設、学校においても計画-実施-評価-改善という指導の各側面において、教員は自分の所属する施設や学校で専門的知識をもつ他の教員や、外部機関の専門家と協力していた。例えば２つの民間施設では、外部機関の心理学の専門家に、アセスメントや指導計画作成など様々な側面で支援を得ながら自閉症児の教育に携わっていた。Bインクルーシブ学校では自閉症児に対応する補助教員をはじめとする他の教員と協力して子どもの指導にあたっていた。これらの施設や学校のいずれにおいても教員は「セミナーに参加」することで自閉症児教育に関する知識を得ていると回答した。以上の結果から、いずれの施設及び学校でも、外部機関の専門家や他の教員との協力によって、経験や専門知識の不足を補いながら自閉症児教育に携わっている様子がうかが

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

われた。

(2) 教員と保護者の協力について

本研究の対象となったいずれの施設、学校においても家庭訪問は行われており、アセスメントの実施や指導計画の作成、家庭での指導など、主に計画と実施の面で、教員は保護者と協力して子どもの指導に携わっていた。「子どもは学校より長い時間家庭にいるため家庭での教育は重要」という意見もみられており、教員は保護者との協力を重視し、家庭での教育の手助けを行っていることが明らかとなった。

インドネシアにおいては、国家教育システムを定める法律の中で、家族教育をインフォーマル教育として明確に位置づけている。先行研究では、例えばジャワ農村社会における家族教育には、先に述べた公教育としての学校教育と親を中心に進められる家族による教育の2つの側面があることが示唆されている（黒柳，1994)。学校教育における家族教育は、ナショナル・アイデンティティを形成していくための国民教育の観点から進められてきたものである。対して家族による家族教育とは、家族の生活慣行のさまざまな局面において、必要に応じて意図的に家族成員として望ましい行動様式を子どもに教えるものである。このように、学校教育と家族教育という2つの教育の場から子どもの様々な側面について教育を行うという考え方が存在するため、インドネシアでは、自閉症児教育においても家庭と学校が協力していくことの重要性が認識されやすいと推測される。

(3) 自閉症児の特性を考慮した教育について

本研究では、指導の実施の面で、実物や絵カード、文字カードといった視覚的な手がかりを用いること、ならびに学校で獲得したスキルを家庭場面で般化させるための家庭での教育への支援が語られた。

自閉症児の特性として、習得したスキルが指導場面以外に般化しにくいため、自閉症児の指導に当たっては、単にスキルを獲得するだけではなく、家庭との連絡を密にし、日常生活の中で特定のスキルを使う機会がどの程度、どのようにあり、またどのような支援が必要であるかを十分にアセスメントする必要がある（園山，2006)。本研究の教員と保護者の協力は、自閉症児の特性の一側面に対応した教育上の工夫であると考えられる。

2．インドネシアにおける自閉症児教育の課題について

(1)「専門家」、「教員」、「教員への支援」について

回答の分析結果、教員自身の自閉症児教育に関する知識や経験の不足が指摘された。これらの回答は主にA特殊学校及びBインクルーシブ学校でみられた。一方、C施設の回答では教員の能力向上に対する努力不足が課題として挙げられた。特殊教育に携わる教員の資質向上の問題は、教員養成課程の側面から既に指摘されており（Abin，2003；河合，2004)、本研究の結果も同様の結果が得られたと考えられる。また、自閉症児教育に携わる教員の知識や経験の不足については、バンドゥン市の知的障害特殊学校において自閉症児教育に携わる教員を対象にした研究（竹内，2005）や、様々な障害種別に対応した特殊学校に対する調査（吉川，2005）の結果にも示されている。従って、自閉症児教育における教員の資質向上の問題は、教育の場に関わらず自閉症児に携わる教員全体における問題であることが示唆された。

また、C施設から、特殊学校での教育実習の参加費が高額であること、D施設及びBインクルーシブ学校から教育実習の機会が足りないこと、A特殊学校から教育実習の機会が均等でないという内容の指摘がみられた。教員の多くが障害児教育を専門としているA特殊学校においても教員の経験不足が課題とされていた。教員が受けている地域の外部機関からの支援に関する質問においては、市や国民教育省からの支援を受けているという回答はバンドゥン市の学校のみにみられたことから教育の状況や地理的環境など、地域の様々な事情を踏まえた教員の資質向上の機会の提供は、インドネシアの自閉症児教育における今後の課題の一つと指摘できよ

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

う。

さらに、外部機関の心理学専門家から支援を受けている民間施設では、専門家の知識や経験の不足が指摘され、専門家に対する政府の支援が必要であると述べられた。これまで専門家の不足については先行研究（Abin，2003）から指摘されているが、本研究において実際に保護者や教員とやり取りをする中で経験や知識に問題のある心理学者の存在が示されており、新たに専門家の能力向上のための支援策が必要であるといえよう。

(2)「保護者」について

実態に関する調査では、教員と保護者の協力の重要性について回答がみられた。一方、保護者に関する課題として主に特殊学校から、子どもの障害に対する理解不足や、教員の指導に対する拒否といった内容が挙げられた。保護者に関する課題は、D施設、A特殊学校、Bインクルーシブ学校と、いずれの教育機関においてもみられた。

こうした保護者や社会全体の障害に対する理解不足や拒否的な態度については、これまでインドネシアの政府関係者や障害児教育専門の大学教員により指摘されている（Suhermina，2007；Sujarwanto，2004）。教育や福祉の効果的な実践は社会の協力に依存する（三澤・中司・川間，1983）ため、自閉症に対する適切な理解や態度の促進は現代のインドネシアの特殊教育、とりわけ自閉症児教育において重要な課題である。

(3)「物理的問題」、「教育資源」、「外部機関」

設備や教具などの不足に関する「物理的問題」は、インドネシアの特殊教育全体においても指摘される問題である。インドネシアの特殊学校の9割は私立学校であり、財政的に困難な状況にある（Abin，2003；河合，2004）ことが理由として挙げられる。

「教育資源」や、それを提供する「外部機関」に関する問題についても、インドネシアにおける特殊教育全体において、インクルーシブ教育の概念が、特定の特殊教育や一般の教育システムにおける管理職に適切に認識されておらず、そのふさわしい認識への改善の必要性が指摘されている（Abin，2003）。

Ⅵ. まとめ

本研究では、インドネシアの自閉症児教育における教育現場の実態及び課題を、実地調査をもとに明らかにすることを目的とした。具体的には西ジャワ州バンドゥン市の知的障害特殊学校、インクルーシブ学校、及びボゴール市の2ヶ所の自閉症児教育施設において教員を対象にインタビュー調査を行った。

調査の結果、インドネシアの自閉症児教育の実態として、自閉症児教育施設やインクルーシブ学校では教員の専門知識や経験の不足といった課題に対し、外部機関の専門家や他の教員との協力によって補いながら自閉症児教育に携わることで対応している様子が明らかになった。また自閉症児教育に携わる教員は保護者との協力と家庭での教育を重視していた。さらに、自閉症児の教育において視覚的な手がかりを用いることや、学校で獲得したスキルの家庭場面への般化に関する指導など、自閉症児の特性を考慮した取り組みがみられた。

一方、インドネシアの自閉症児教育の課題として、自閉症児教育に携わる教員及び専門家の知識不足や経験不足、知識や経験を得る機会の不足及び不均等、保護者の障害に対する理解不足や拒否的な態度が課題となっていることが明らかとなった。以上のことから、地域ごとの事情を踏まえた教育実習や勉強会といった教員の資質向上の機会の提供、専門家の資質向上の重要性、保護者に対する障害に対する理解や態度の促進の必要性、財政的な困難、特定の特殊教育や一般の教育システムにおける管理職における自閉症児教育に対する適切な認識の必要性が示唆された。

本研究で対象となった施設及び学校は、規模の大小はあれど、いずれも都市に設立されたものであった。しかし、インドネシアにおいて障害者の6割以上は農村地域に在住しているとさ

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

れている（東方，2008）。そのため今後は都市部だけでなく、農村地域における自閉症児の生活や教育の状況を含め、インドネシア全域における自閉症児教育の実態と課題を検討する必要があるであろう。

註欄　1）社会的不適応（tunalaras）とは、環境に適した行動がとれず、他者の行動の邪魔をするなど他者とのやりとりに問題のある障害をさす。この分類はインドネシア独自のものであり、気分障害（affective disorders）や統合失調症、胎児性アルコール症候群（妊娠中の母親のアルコール摂取によって起こる知的障害）、外傷や高熱を原因とした情緒障害などを含む（Rahardja，2006）。

Ⅶ. 引用文献

Abin Syamsuddin M.（2003）*THE EDUCATION SYSTEM FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN INDONESIA AND JAPAN　with particular attention focusing on Indonesian case in reference to Japanese Education-al Experiences*. Center for Research on International Cooperation in Educational Development，University of Tsukuba.

浅田孝幸（2004）プログラム・プロジェクト・マネジメントのためのパフォーマンス評価指標に関する一考察．経済学研究，71(1)，19-34.

Bambang S（2008）Cakra Autisme Terapi Asa untuk Anak Autis. *Hidayatullah*，28. Jakarta，Indonesia.

長曽我部博（2004）インドネシアにおける知的障害児教育．中田英雄（研究代表）（2004）インドネシアにおける障害児教育開発の国際協力に関する研究. 平成15年度科学研究費補助金［基盤研究（B）(1)］（課題番号 15401041）研究成果報告書（中間報告）.

Dinas Pendidikan Provinsi Jawa Barat（2006）*DAFTAR SEKOLAH LUAR BIASA DINAS PENDIDIKAN PROVINSI JAWA BARAT TAHUN 2006*. Dinas Pendidikan Provinsi Jawa Barat.

東方孝之（2008）インドネシアの障害者統計．森壮也編（2008）障害者の貧困削減：開発途上国の障害者の生計．アジア経済研究所.

猪熊直樹（2006）カリキュラム・マネジメントに関する研究―小･中学校におけるグランドデザインの作成を中心に―．神奈川県立総合教育センター研究収録，25，16-20.

河合康（2007）インドネシアにおける特別支援教育の枠組みと現況．中田英雄（2007）途上国における特別支援教育開発の国際協力に関する研究．平成18年度科学研究費補助金［基盤研究（A)］（課題番号 17252010）研究成果報告書.

河合康（2004）インドネシアの障害児教育と国際教育協力．上越教育大学障害児教育実践センター紀要（10)，51-46.

川内美彦（2006）ユニバーサル・デザインにおける「継続的改善」のモデル化に関する研究―ユニバーサル・デザインをめざしたまちづくりに関する研究―．日本建築学会計画系論文集，603，97-103.

北村博幸（2004）インドネシアにおける知的障害教育．中田英雄（研究代表）（2004）インドネシアにおける障害児教育開発の国際協力に関する研究. 平成15年度科学研究費補助金［基盤研究（B）(1)］（課題番号 15401041）研究成果報告書（中間報告）.

黒柳晴夫（1994）インドネシアの「パンチャシラ道徳教育」にみられる家族教育．日本教育社会学会大会発表要旨集録（46)，279.

三澤義一・中司利一・川間健之介（1983）日本，韓国及び台湾における障害児・者に対する態度に関する比較文化的研究．心身障害学研究 8(1)，81-101.

中矢礼美（2005）インドネシアにおける自律的学校経営に関する考察．広島大学教育開発国際協力研究センター　国際教育協力論集，8(2)，51-62.

Rahardja Djadja（2006）PENGANTAR Pendidikan Luar Biasa（Introduction to Special Education）. Center for Research on International Cooperation in Educational Development，University of Tsukuba.

呂暁彤・安井友康・白崎研司（2000）中国における民間自閉症児教育機関の現状―北京「星星雨」教育研究所―．年報いわみざわ，21，71-78.

佐藤郁哉（2008）質的データ分析法　原理・方法・実践．新曜社.

園山繁樹（2006）第 7 章　自閉症・情緒障害の指導．筑波大学特別支援教育研究センター／安藤隆男編，講座　特別支援教育 3　特別支援教育の指導法．教育出版.

ソロ身体障害者リハビリテーションセンタープロ

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

ジェクト（1998）インドネシア障害者法（仮訳）．福祉労働，78，154-161．

Suhermina Ucu（2007）*COUNTRY REPORT OF INDONESIA*. The 27th Asia-Pacific International Seminar on Education for Individuals with Special Needs.

Sujarwanto（2004）*Inclusive Education in Indonesia: Lessons from Japanese Special Education Models*. Center for Research on International Cooperation in Educational Development, University of Tsukuba.

竹内康二・山本淳一・久富みずほ（2006）インドネシア共和国スラバヤ市の自閉症児教員に対する応用行動分析学研修プログラムの実践．日本行動分析学会　第24回年次大会発表資料集．

竹内康二（2005）インドネシアにおける自閉症児の個別指導．中田英雄（研究代表）（2005）インドネシアにおける障害児教育開発の国際協力に関する研究．平成15年度～平成16年度科学研究費補助金［基盤研究（B）(1)］（課題番号 15401041）研究成果報告書（最終報告）．

吉川秋守（2005）インドネシアの教育事情と障害児教育支援の実行に関する方法開発―主としてバンドン市の調査から―．中田英雄（研究代表）（2005）インドネシアにおける障害児教育開発の国際協力に関する研究．平成15年度～平成16年度科学研究費補助金［基盤研究（B）(1)］（課題番号 15401041）研究成果報告書（最終報告）．

Ⅷ. 引用URL

Bangka Pos（2009）Autisme Masa Anak.（http://cetak.bangkapos.com/opini/read/51/Autisme+Masa+Anak.html　最終閲覧日：2009年10月17日）

Departmen Pendidikan Nasional（2007a）*TABEL:3, JUMLAH SEKOLAH MENURUT JENIS KETUNAAN TIAP PROVINSI, SEKOLAH LUAR BIASA, NEGERI + SWASTA, 2006/2007*. Departmen Pendidikan Nasional.（http://www.depdiknas. go.id/statistik/0607/slb_0607/tbl_03.pdf　最終閲覧日：2009年5月22日）

Departmen Pendidikan Nasional（2007b）*TABEL:19, JUMLAH SISWA MENURUT JENIS KETUNAAN TI-AP PROVINSI, SEKOLA LUAR BIASA, NEGERI + SWASTA, 2006/2007*. Departmen Pendidikan Nasional.（http://www.depdiknas.go.id/statistik/0607/ slb_0607/tbl_19.pdf　最終閲覧日：2009年5月22日）

Departmen Pendidikan Nasional（2007c）*JUMLAH KEPALA SEKOLAH DAN GURU MENURUT IJAZAHTERTINGGI TIAP PROVINSI*. Departmen Pendid-ikan Nasional.（http://www.depdiknas. go.id/statistik/0607/slb_0607/tbl_45.pdf　最終閲覧日：2009年5月22日）

Direktrat Pembinaan Sekolah Luar Biasa（2006）Pedoman-Pedoman Pendidikan Luar Biasa.（http://www.ditplb.or.id/2006/index.php?menu=profile&pro=15&iduser=5　最終閲覧日：2008年6月20日）

idp norway（2004）Declaration: Indonesia Towards Inclusive Education.（http://www.idp-europe.org/indonesia/bandungDeclaration.php　最終閲覧日：2009年10月17日）

Kompas（2008）Autisme, Bisa Disembuhkan.（http://www.mediaindonesia.com/mediahidupsehat/index.php/read/2009/04/09/1042/13/Terapi-Komprehensif-Autisme　最終閲覧日：2009年10月17日）

Media Indonesia（2009）Terapi Komprehensif Autis-me.（http://www.mediaindonesia.com/mediahidupsehat/index.php/read/2009/04/09/1042/13/Terapi-Komprehensif-Autisme　最終閲覧日：2009年10月17日）

Suara Murdeka（2005）Pendidikan Inklusif untuk Anak Berbakat.（http://www.suaramerdeka.com/harian/0506/09/ban02.htm　最終閲覧日：2009年10月17日）

Tempo（1998）Langkanya Guru Autisme.（http://majalah.tempointeraktif.com/id/cetak/1998/12/01/PDK/mbm.19981201.PDK98027.id.html　最終閲覧日：2009年10月17日）

―― 2009.9.11 受稿、2010.2.24 受理 ――

NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan

J. J. Disa. Sci. 34, 205－220, 2010

Current Educational Situation and Problems for Children with Autism in Indonesia

Norie OBU, Inho CHUNG, and Fumiyuki NORO

The purpose of this study was to examine current educational situation and problems for children with autism who are in special schools for children with intellectual disabilities, inclusive schools and in other educational facilities in Indonesia. The data was collected by interview with 13 teachers who are now teaching children with autism.

The results indicated that the teachers of children with autism collaborated with other teachers in the same school or specialists from other organizations, and trained children with autism reflect on their characteristics, and emphasized the importance of parents' cooperation and training at home. The results also revealed some problems as like: The lack of knowledge and experience of teachers and specialists; negative attitude and non-understanding of parents to their children and disabilities; the lack of educational resource such as educational facilities, materials and curriculums.

The results suggested that it is necessary to provide more chances for teachers and specialists of children with autism to improve their knowledge and experience, to improve understanding and attitude of the parents towards disabilities.

Key Words: children with autism, Indonesia, educational situation, educational problems

Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

NII-Electronic Library Service