

# 自閉症の感覚過敏に着目した授業改善の取り組み<sup>†</sup>

## ～秋田大学附属養護学校小学部の実践から～

小松 和紀・北島 英樹\*

秋田大学教育文化学部附属養護学校

武田 篤・今野 和夫\*\*

秋田大学教育文化学部障害児教育講座

自閉症児者の障害特性として、感覚過敏の問題が最近注目されてきている。多くの高機能自閉症者によって、いかに感覚過敏が辛いものであるかが語られると同時に、自閉症児者の原因不明のパニックにもこの問題が関与している可能性が指摘されている。

本研究では、この感覚過敏に着目し、自閉症の子どもが苦痛や不安を抱かずに参加できる授業づくりに取り組んだ実践を報告した。感覚過敏に配慮するために、自閉症の子どもたちを他の知的障害の子どもたちと別のグループにして指導を行うことに対して、多くの教師は当初強い抵抗感を抱いた。しかし、それまで授業への集中が難しく、パニックを起こしていた子どもたちが、集中して課題に取り組めるようになり、教師の意識は大きく変わった。今、自閉症教育に求められているのは、自閉症の障害特性の理解と教師の意識改革である。

キーワード：自閉症、感覚過敏、養護学校、教育実践

### I はじめに

知的障害養護学校である本校小学部における最近の大きな問題の一つとして、集団学習の際の離席やパニックなどにより、集団での学習を進めることが以前に比べて難しくなってきたことがあげられる。一人の子どもにパニックが生じると、それが2人、3人と次々と連鎖的に派生したり、パニックを起こしている児童に周りの児童が気をとられてしまったりと、授業そのものの成立が危ぶまれる状況も度々経験するようになった。

これらの原因の一つとして、自閉症スペクトラム障害<sup>注1)</sup>（以下、自閉症）を有する児童が増えてきたことがあげられるかもしれない。本校小学部では今年度、自閉症の児童が16名中6名と、実に4割近くを占めるに至っている。しかし本校において、これまで知的障害を併せもつこれらの自閉症の児童に対しては知的障害中心の教育課程による教育が行われており、自閉症の障害特性に着目した支援を積極的に行ってきたとは言いがたい。

一方、我が国における自閉症の教育も、今大きな転換期を迎えている。たとえば、文部科学省の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（2001）が提出した最終報告書「一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について」では、自閉症の教育に関して「知的障害養護学校等でこれまで培われた実践により、卒業後の望ましい社会参加を実現している例も多いが、知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合もあった」と指摘している。さらに、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議（2003）による「今後の

2005年1月24日受理

<sup>†</sup>Development of a Course for Autistic Students with Particular Attention to Their Hypersensitivity Tendencies

— A Case for Students of Akita University Primary School for the Handicapped

\*Kazunori KOMATSU and Hideki KITAJIMA, Special School for the Mentally Retarded Children, Attached to Akita University, Akita

\*\*Atsushi TAKEDA and Kazuo KONNO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

特別支援教育について（最終報告）」でも、「自閉症の児童生徒に対する教育・指導の開発が重要な課題となっており、（中略）自閉症の児童生徒の教育的対応については、知的障害との違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について今後とも研究が必要である」と提言している。これらの指摘は、これまでの知的障害養護学校における自閉症の児童生徒に対する教育や指導が十分ではなかったことに対する反省から生まれたものであり、知的障害との障害特性の違いを十分考慮した教育を確立していくことが急務であることを提起している。このような中で、自閉症教育のこれまでの様々な教育内容や方法を検証し、今後の新たな方向性を探る図書が、全国知的障害養護学校校長会（2003）や国立特殊教育総合研究所（2004）から最近相次いで刊行されている。

では、自閉症の障害特性とはいったい何であろうか。自閉症の障害特性の中で、最近特に注目を集めてきていることの一つに「感覚過敏」の問題がある。自閉症の感覚刺激に対する異常な反応に関しては、カナー（1943）が自閉症について初めて報告した論文やその翌年にアスペルガー（1944）が発表した論文の症例の中にも見られ、当初から自閉症の特徴の一つとして注目されていた。この原因に関しては1970年前後にかけ、OrnitzとRitvo（1968）による前庭機能不全による「知覚の非恒常説」やLovaasら（1971）による「注意の過剰選択説」が唱えられたが、未だその詳細は不明である。その後、自閉症の国際的な診断基準であるDSM-IV（APA, 1994）やICD-10（WHO, 1992）が、自閉症の多様な障害像の中から、社会性の障害、コミュニケーションの障害、そして常同反復の3主徴を重視することにより、この感覚過敏の問題は研究者の間で次第に注目されなくなっていく。

しかし最近、高機能自閉症の人たちの自己説明（self-account）、すなわち自らの内面を語った著作が数多く発表されるようになってから（ウィリアムズ, 1993；グランディン, 1994；ローソン, 2001；ガーランド, 2000）、自閉症者にとっていかに感覚過敏の問題が大きいかが、再び注目されるようになってきた（ウイング, 1998）。この先鞭をつけたのが高機能自閉症者である、テンプル・グランディンとドナ・ウィリアムズの二人である。たとえば、テンプル・グランディン（1994）は、「我、自閉症に生まれて」の中で、「大きな物音が聴覚に苦痛を与え、

純毛の衣類はむき出しの神経突起部分をこするサンド・ペーパーのようでした。」とか「体が肌のふれ合いを求めていながら、触れると、痛みと混乱を感じて体を引いてしまう。私は二十歳の半ばでやっと、握手をしたり目を直視できるようになった。」と述べている。同様に、ドナ・ウィリアムズ（1993）も「自閉症だったわたしへ」の中で、「ある感覚は、非常に鋭く尖って、痛いような感じを起こさせるのだ。わたしの場合は、甲高い声や音、まぶしい光、人に触られることなどがそれで、耐えられない。」と述べている。

また、最近では我が国の高機能自閉症者による「自己説明」も多数発表されるようになってきたが（森口, 1996；2002；泉, 2003；藤家, 2004）、森口（2004）は、自身の感覚過敏に関して「私の場合、聴覚と臭覚が尋常ではない。私は他の人には聴こえない音も常に聴いているし、人にはわからない臭いの洪水の中で過ごし、毎日を音のノイズの海の中に晒されながら日々、暮らしている。（中略）そんな私であるから、耳栓が手放せない。臭覚についても、密閉した部屋から一步ベランダに出ると、よその部屋から臭ってくるペットの臭い、汚物の臭い、布団の臭いなどで呼吸もできないほどだった。」と述べている。また学校に関しては、「できるだけ視覚的にも聴覚的にも、入ってくるノイズは少ないほうがいい。視覚的・聴覚的の場合、大人数だとそれだけ、動き回る人数が増え、視覚的な刺激も増え、自閉症の本人の混乱も増えてしまう。このように学校という場所は不快刺激で満ちている。それでパニックを起こせば、問題行動と見られてしまう。だから、パニックを減らしたければ、その前に、刺激の少ない環境が必要なのではないかと思う。有り体に言えば“静かで落ち着いた場所”が必要だということである。」と述べている。

ところで、このような「自己説明」に表れた感覚過敏は、自閉症の人たちでも、ある特定の人たちだけに起こるものなのだろうか。三島ら（2002）は、28名の高機能自閉症者による「自己説明」の検討を行ったところ、感覚過敏等の障害が自閉症の診断基準である3主徴（社会性の障害、コミュニケーションの障害、常同反復）に劣らず多く認められることを見出し、自閉症にとっての感覚過敏が単に特定の人たちだけのものではないことを明らかにした。さらに、川崎ら（2003）は、高機能自閉症だけでなく、

知的障害を伴う自閉症も含めた251名を対象として検討した結果、知能の程度にかかわらず、自閉症の大多数の者が聴覚過敏や触覚過敏等の問題を有していることを明らかにしたと同時に、自閉症に生じる原因不明のパニックなどの行動障害の原因の一つとして、これらの感覚過敏が関与している可能性を指摘している。このように感覚過敏は、現在用いられている自閉症の診断基準よりも、本人が現実的に抱く困難性の本質に近く、自閉症の核心部分との関連がより深いとの見方もなされるようになってきている(東條, 2002)。

私たちは、この自閉症の感覚過敏という問題を、これまでの自閉症の教育や支援の在り方について反省と再考を促すものと捉えた。そして、この感覚過敏に着目かつ考慮して、自閉症児本人が苦痛や不安を抱かずに参加できる授業づくりに取り組んだ。本稿では、その実践の経過について報告する。

## II 授業実践

### 1. 本研究の契機

今回の授業実践は、大学の障害児教育講座との共同研究の一環として行われたものである。特に、自閉症の支援の在り方に着目したきっかけは、年度当初に授業参観を行った大学の共同研究者から以下のような指摘を受けたことにある。すなわち、①自閉症と知的障害の子どもが一緒に授業は、教師にとっても子どもにとっても大変そうだ、②もっと自閉症の子どもの障害特性を考慮すべきではないか、③なによりも、学習者・生活者としての子どもが楽しく、充実した学校生活を送るには、もっと教師が子どもの側に立った授業を組み立てることが大切ではないか、④そのためには自閉症の子どもたちをグルーピングすることも検討すべきではないか、というものだった。

小学部では、これまでにも小学部合同での集団活動を行うにあたり、一人一人の実態や興味・関心にもとづいて児童をいくつかのグループに分け授業を行ってきたが、自閉症の児童だけを一つのグループに編成して指導にあたってきたことはなかった。先に述べたように、ここ数年自閉症の児童の割合が増加するにつれ、集団での授業が成立しにくくなってきていることを漠然とは感じてきていたものの、だからといって、自閉症の児童を一つのグループに編成して授業を行うことに関しては、小学部の教師の

中に大きな戸惑いや疑問があったのも事実である。共同研究は平成16年度当初の4月にスタートしたが、自閉症の児童をグルーピングした実践を開始したのは10月からであり、開始までに実に半年以上の期間を要した。この半年間、教師は障害特性に応じた授業づくりを行うための話し合いや学習会を幾度となく繰り返し、検討を重ねた。この中で、自閉症の特性に配慮した授業づくりの必要性については教師間で理解し合えたが、最後まで私たちを迷わせたのは、自閉症の児童を知的障害の児童から「分ける」ということに関してであった。たとえば「保護者は、別々のグループで分かれて授業を受けることを望んで入学させたのだろうか」、「これまで積み重ねてきた集団の良さはどうなるのだろうか」、「そもそも別々のグループに分けることは差別ではないか」、さらに「TEACCH<sup>®2)</sup>は、学校だけでなく地域ぐるみの取り組みだからこそ効果があるが、小学部だけで取り立てて指導しても意味があるのか」など、数多くの意見が出された。グループに分けることは、これまで私たちが長く取り組んできた、たくさんの児童がかかわり合い、その中で育ち合うことを大切に「集団での授業」との隔たりが大きく感じられ、実際の可能性を探る以前に、心情的にその隔たりを埋めることが難しかった。

このような中で、高機能自閉症者の内面世界を描いた一本のビデオ「ようこそ私の世界へ“自閉症”ドナ・ウィリアムズ<sup>®3)</sup>」を小学部職員全員で視聴した。これが職員の意識を変革させる大きなきっかけとなった。たとえば、ドナがスーパーマーケットで買い物をする場面では、音や光刺激から身を守るために、店に入る前には必ずヘッドホンとサングラスをつけていた。それでも彼女によれば、店内ではあらゆる方向から靴音や冷蔵庫の音などの聴覚刺激、頭上の蛍光灯の光や雑誌などの様々な色彩といった視覚刺激、さらに様々な臭いなどが洪水のように押し寄せ、頭の中は処理しきれない情報で一杯になり、一刻もはやく外に逃げ出したいくなるという。私たちにとっては何でもない刺激が、感覚過敏を持つ自閉症の人にとっては、いかに苦痛や混乱を引き起こすかを目の当たりにして、これまで文面でしか知ることのできなかった感覚過敏の辛さを実感したと同時に、この感覚過敏に対する配慮の必要性を強く感じた。ここに至り、小学部の教師全員で自閉症の児童の側に立った授業を組み立てようと合意することが

表1 授業単元の概要

単元名	単元のねらい	児童に対するねがい	時数・形態
ハッスルタイム パクさんに自己 紹介をしよう	<ul style="list-style-type: none"> <li>お互いのことを紹介しあったり、いろいろな活動を一緒に行ったことで、パクさんと仲良しになることができる。</li> <li>自分の好きなことや得意なことを、いろいろな手段で相手に伝えることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>基礎的要求や理解ができる。</li> <li>サインを用いて意思表示ができる。</li> <li>可能なコミュニケーション手段を利用して質問に答えることができる。</li> </ul>	合同2時間 グループ3時間 合同・グループ 1時間 計6時間
ハッスルタイム みんなでたの しいクリスマス	<ul style="list-style-type: none"> <li>クリスマス会当日までの流れやクリスマス会当日の内容が分かり、期待感をもちながら各活動に取り組むことができる。</li> <li>自分の役割が分かり、自信をもって発表をしたり、友達の様子を見たりしながら発表練習や当日の活動に取り組むことができる。</li> <li>制作活動では、自分の取り組む活動が分かり、担当部分の制作活動に進んで取り組むことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分のやることが分かり、目の前の活動に落ち着いて参加することができる。</li> </ul>	合同2時間 グループ11時間 合同・グループ 3時間 計16時間

でき、自閉症の児童を中心にしたグループ編成を行った授業を開始することとなった。以下にその授業実践について報告する。

## 2. 授業の実践

### 1) 自閉症グループの対象児

本校小学部1～6年までの全児童16名の内、自閉症の児童6名（1年生1名、3年生2名、4～6年生各1名）を概ね同じ集団となるように編成した。これらのいずれの児童も、個別の指導計画書では、「人とかかわる力（基礎的なコミュニケーション手段の獲得や確立）の向上」や「落ち着いて集団活動に参加できる」ことなどが共通の課題として取り上げられていた。言い換えれば、基本的な対人関係の障害やコミュニケーションの障害を抱え、集団での活動には種々の困難を抱えていた。また、6名の児童のいずれも、以下のような感覚の問題を有していた。

- A君：味覚の過敏（偏食）
- B君：聴覚・触覚・味覚の過敏
- C君：触覚の感覚鈍麻（鈍感）
- D君：聴覚の過敏
- E君：聴覚の過敏

F君：触覚の過敏

### 2) 授業単元と取り組みの概要

自閉症の児童をグルーピングして行った、二つの生活単元学習の概要を表1に示した。

単元：「ハッスルタイム」～パクさんに自己紹介しよう～

この単元では、韓国からの留学生で、ボランティアとして週3回来校していたパクさんに、みんなで自己紹介をしようということで学習に取り組んだ。

児童が自分の得意なことを自己アピールする取り組みでは、それぞれが得意とするパズルや粘土、ビーズ飾りなどの制作を行い、出来上がった作品をもとにパクさんに自己紹介した。また、制作の様子を録画したビデオをパクさんに見てもらった。子どもたちが授業時間の最初から最後まで集中して取り組んでいる様子が映し出されたビデオを見たパクさんからは、普段とは違った子どもたちの姿をみて、とても驚いたという感想がよせられた。

単元：「ハッスルタイム」～みんなでたのしいクリスマス～

この単元では、季節を考慮し、子どもたちが楽しみにしているクリスマスを取り上げた。ここでは、

特に一人一人が自分の活動に見通しをもちながら、落ち着いて取り組むことに重点をおいた。また、この単元はちょうど学校公開の時期と重なったことから、授業のいくつかは、保護者や他校の教師等にも公開された。この単元の全時数は16時間であったが、11時間をグループ別に取り組んだ。クリスマス会当日までの準備活動を児童の実態や興味・関心を踏まえながら役割分担することで、一人一人が自分の持

ち味や特技を生かし、積極的に活動に取り組むことができた。特に自閉症グループでは、活動に集中する時間が長くなっていったことと比例して、パニックや奇声をあげるものが少なくなり、とても静かな中で授業が行われるようになったのが印象的であった。

児童のグルーピングについてであるが、自閉症グ



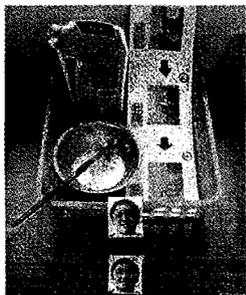
ビーズの量はあらかじめ必要な量だけトレイに用意しておくことで、終わりの見通しをもって取り組めるようになった。



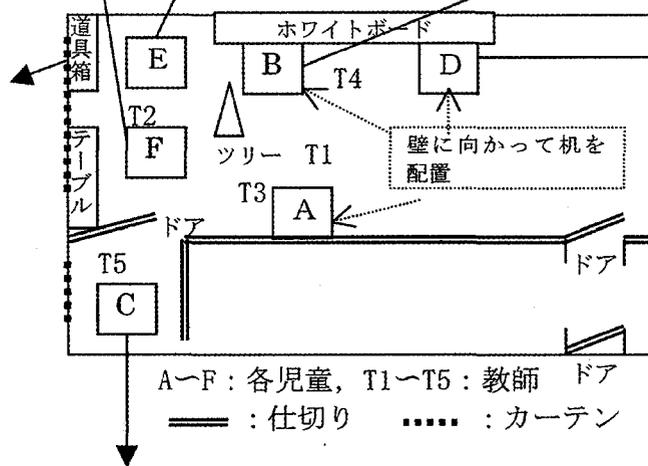
写真を貼った工程表を提示することで、ほとんど一人で取組めるようになった。



形に注意して得意のパズルを完成！糊のつけ方も上手くなり丁寧にできるようになった。



自分の使う道具と材料が分かるように道具箱に顔写真をはっておく。



得意の粘土でトナカイのオーナメント作り。視覚的手がかりとしての人形や絵本を見ながら丁寧に作る事ができた。



窓にはカーテン、ダンボール紙で仕切った空間を作ること、周りを気にせず落ち着いて取り組むことができた。



飾り付けてツリーの完成！

図1 制作活動時の教室配置図

グループを含め、小学部全体が3つのグループに分けられた。ただし、グルーピングは必ずしも固定的なものでなく、児童の教育的ニーズに基づきながら、一人一人が落ち着いて課題に取り組むことができるような環境の整備を念頭に、グループ担当教師や担任の意見を取り入れた話し合いを行い、単元により児童や教師のメンバーを入れ替えるなど試行錯誤を繰り返した。また、自閉症の児童たちが感覚過敏等の特性を有していることは理解できたが、実際どのような支援が有効なのかは当初見当がつかなかった。そこでまず、聴覚過敏のために落ち着かず、時にパニックに陥る児童が3名いたことから、静かな教室環境を作ることに重点をおいた。具体的には、自閉症グループの活動する教室は、普通の教室から少し離れた、他の教室からの音があまり入らないプレイルームを利用することとした。感覚過敏に加え、多くの児童は選択的注意の問題も抱えていたことから、課題や作業を行う際には、周りの視覚的刺激に影響されないように子どもと子どもの間隔を一定程度あけ、壁に向かって活動するようにした。教室の配置状況と児童の活動状況の例を図1に示した。なお、教室環境の整備・構造化にあたっては、「自閉症療育ハンドブック～TEACCHプログラムに学ぶ～」(佐々木, 1993)を参考にした。ワーク・システムなどの指導方法を一部取り入れたが、全てにおいてTEACCHのプログラム化を図ったわけではない。

### 3) ケース紹介

B君の授業での変化について紹介する。B君は図

2に示したような聴覚や触覚、味覚の感覚の過敏性を持っていた。普段教室では、私たちが気づかない程度の音に対しても両手で耳を押さえ、物事に集中できないことが度々ある。また、目の前の向かうべき課題よりも、周囲の人や物に瞬間的に注意を向けて立ち上がって歩き回ったり、時にはその物に固執してしまったりすることがある。そのため、周囲に気になる音や物がある場合は、ほとんど授業に参加できない状態になってしまっていた。このようなB君に対する配慮点として、以下のような対策を講じた。

- ・教室の窓全てにカーテンを引き、外の様子が気にならないようにした。
- ・壁に向かって机を配置することで、周囲の人の動きができるだけ気にならないようにした。
- ・制作過程一つ一つに課題性をもたせ、できるだけ飽きないで取り組めるような教材の準備に努めた。

その結果、B君は時間一杯集中できるようになり、大きなトナカイのパズルを完成させることができた。聴覚過敏に対する配慮として、当初は耳栓やヘッドホンの着用を計画したが、これまで経験がなかったことや、同じように他の児童にも配慮を行った結果、全員が落ち着き、集中して課題に取り組めるようになったため、B君が気になるような聴覚刺激がなくなり、耳栓やヘッドホンの着用は必要なかった。このように、類似の障害特性を持つ児童によるグループでの学習は、B君に対する配慮が他の児童にも有効であり、また他の児童に対する配慮がB君にとっ

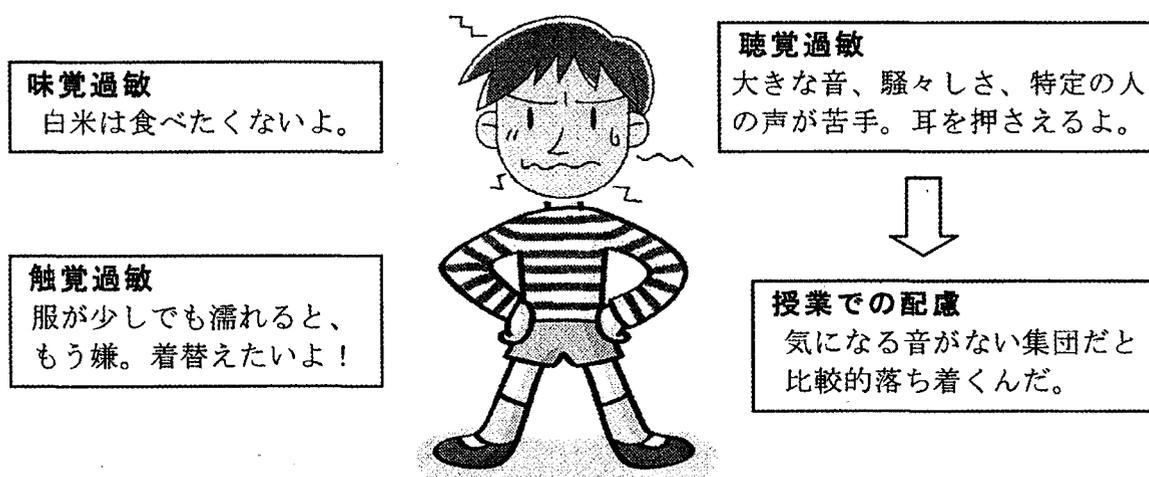


図2 B君の感覚過敏の例

でも安心できる環境を作り出すということがわかった。

#### 4) 自閉症グループの変化

今回の障害特性に配慮したグルーピングによる授業を繰り返すなかで、教師が児童の脇でマンツーマンのように支援するよりも、壁に向かって机を配置し、周りからの視覚的刺激を遮断した方が落ち着いて課題に取り組めるようになってきた。この取り組みを始めてからわずか3ヵ月後に行った公開授業の際にも、外部から多くの参観者が来たにもかかわらず、子どもたちは普段と変わらない様子で、落ち着いて自分の手元をよく見て、集中して課題に取り組んでいた。グルーピングし、教室環境を整備することが、これだけの成果を上げるとは、当初予想もしていなかった。加えて、これまでこのグループの児童にはあまり見られなかった、自分から道具の準備や後片付けを行うなど、自主的に活動するようになってきたことは驚きであった。

感覚過敏に対処するために、環境の整備をしようということが、結果的に今回のグルーピングという形態を採用することになったともいえる。実際「パクさんに自己紹介をしよう」でも、新たなグルーピングによって集まった自閉症の児童たちが、すぐに時間一杯制作に集中し、取り組む姿が見られた。グルーピングによって心理的な安定が図られる環境が保障され、そのことが児童にとって精神的にとっても安心した状態で授業に臨むことをもたらしたのではないかと考えられた。今回の実践を行う前までは、集団での授業を行う際に、ほとんどの自閉症の児童は、常に教師が子どもの脇について援助するなど、マンツーマン的な指導を必要としていた。しかし、今回のようなグルーピングによる授業を繰り返す中で、児童は活動に見通しをもって主体的に取り組むことができるようになり、一人の教師で、何人かの児童を同時に支援することも可能となってきた。

また、今回の授業実践を通して私たち教師の児童に対する見方も変わってきたのも事実である。これまで述べたような配慮を行うことによって、児童一人一人が毎時間、集中して取り組む姿を目の当たりにしたことは大きな驚きであったと同時に、子ども一人一人がもっていた潜在的な能力の大きさを再発見する機会となった。

### III 考察

自閉症の子どもたちの障害特性、特に感覚過敏に着目した授業実践の取り組みは、自閉症の子どもにとっても教師にとっても、これまでの授業の在り方や意識を大きく変えた。以下に今回の共同研究と実践を行う中で得たいくつかの課題や知見について検討することとする。

#### 1. 教師の意識変革と保護者の評価

生活単元学習の中で、障害特性に応じてグルーピングし、授業を行うことに、当初戸惑いを感じたことは否めない。そこには、養護学校の教師として、これまで生活単元学習を行ってきた経験や生活単元学習そのものの捉え方がひとつの大きなハードルとなっていた。すなわち、集団学習の中で、お互いを認め合い、自分の役割を意識し、協力し合いながら成就感を味わうことができるようにと、指導案を書き、指導を重ねてきた教師にとっては、グルーピングそのもの自体に疑問をもったのも当然のことかもしれない。授業実践にあたって、小学部の中で何度も話し合いを重ねたが、同じような思いをどの教師も抱いていた。しかし、自閉症の感覚過敏の問題の大きさに気づいたとき、それまで「自分のクラスに自閉症の子どもがいても、授業には特に困っていない」と話していた教師も、「自閉症の子どもの立場に立ってみれば、もしかしたら今までの授業は苦痛以外の何ものでもなかったのでは」というように、教師の視点からではなく、子どもの立場に立って、授業の在り方を再考するようになった。このような意識変革、あるいは視点を得たことによって、たとえば、自分たちがこれまで体育の時間にかけてこをする際に、反響が大きい体育館で大音量の音楽を流したり、励ますつもりで大きな声を出したり、音楽の時間には大きな声で元気に歌うように指導したり、様々な楽器で合奏させたりしてきたことの数々は、知的障害の子どもたちにとってはよかったかもしれないが、もしかすれば自閉症の子どもたちにとっては苦痛や混乱を引き起こす以外の何ものでもなかったのではないかと、というように見直すようになった。今回の授業実践は、どのようにしたら自閉症の子どもたちが苦痛や混乱のない環境の中で、安心して授業を受けられるのだろうかということを中心に進めてきたといえる。先の実践報告でも述べたように、このような感覚過敏に対する環境整備を行うだけで

も、それまで数分と注意が続かず、離席やパニックを頻発させていた子どもたちが、何十分と集中力を持続させ、黙々と課題や作業に取り組むようになったのである。たったこれだけの配慮で、このような劇的ともいえる変化が起こるとは誰も予想もしていなかっただけに、最も驚いたのは、まさに教師そのものであった。教師は、これまでに見たことのない子どもたちの姿に感動するとともに、本来子どもたちがもっている能力に初めて気づかされたともいえる。

ところで、今回の授業実践では、生活単元学習の授業全てをグループ別に行う形態をとったわけではない。小学部全体で行ったり、時には2つのグループが合同で学習したりできる場面も柔軟的に設定することによって、これまでの養護学校の教育の中で育ててきた生活単元学習の良さを生かすことにも心がけた。グルーピングによって、自閉症グループの児童一人一人が、落ち着いて生き生きと取り組む姿が見られたが、これがまさしく本当の子どもの姿であったと感じている。今後も、子どもたちが本来もっているこの様な姿を引き出していくには、子どもや障害についての思い込みの払拭はもちろん、従来の指導形態に対する教師の意識改革が、必要不可欠であると実感している。

今回の実践は教師に自閉症の子どもたちの潜在能力の大きさと授業づくりに対する自信を与えてくれたが、自閉症の子どもをもつ保護者にはどのように受け止められたのであろうか。この授業実践に取り組み始めて3ヵ月後に行われた公開授業を参観した、現在中学部に在籍する生徒の保護者に感想を聞いたところ、「我が子が小学部にいた頃に、こんな子どもの姿を見たかった。自閉症の子をもつ親として、今でもそうだが、授業参観のときは、いつパニックを起こすか、席を立たないか、そんなことばかり心配しながら見ている。今日の授業では子どもたちが本当に授業に集中していて、生き生きと見えた。」と答えてくれた。また、別の小学部の保護者は「この様なグループ別の授業があってもよいと思う。子どもたちが集中して、自分から一生懸命課題に取り組む姿がとても印象的だった。」と述べていた。このように、今回の実践は、自閉症の子どもをもつ保護者にも、肯定的に受け止めてもらえたのではないかと思われる。

## 2. 養護学校教師のグルーピングに関する意識

今回の実践に、大学から参加した共同研究者として最も強く感じたことは、自閉症の子どもをグルーピングし、指導を行うことに対して、現場の教師が示した心理的抵抗の強さであった。このことは今回一緒に実践にあたった教師だけの問題ではない。秋田県内の養護学校に勤務する教師58人に、自閉症の子どもをグルーピングして指導することに対する賛否を尋ねたところ<sup>註4)</sup>、自閉症の子どもを知的障害の子どもとは別のグループにして指導することに「賛成」と答えた者はわずか8人だけだった。また、「反対」と答えた者は10人で、最も多かったのは、「どちらとも言えない」の40人で、約7割を占めた。表2に、その理由について示した。グルーピングに賛成と答えた者の理由としては、「グループ別で学習した方が、自閉症の子にとって安心でき、理解しやすいから」とか「障害の特性を考えると落ち着いた環境が必要で、大集団より小集団の方がよい」といったように、自閉症児の側に立った見方や障害特性を考慮した支援の必要性が挙げられていた。一方、反対と答えた者では、「コミュニケーションの能力を発達させるためにも一緒に授業を行った方がよい」とか「他の子の様子を見て学ぶことも多いので、行動のモデルとなる子と一緒に授業した方がよい」といったように、集団での教育を重視する意見が多かった。また、どちらとも言えないと回答した者では様々な理由が挙げられていたが、大別すると以下の4つの意見に分かれた。一つ目は「グループに分けると落ち着くだろうが、分けないことで他児の影響を受けることもできる」とか「自閉症のみだと環境を整えやすいが、他児との関わりの中で育つ部分も多いはず」といった、障害特性からは分けた方がよいが、他の子どもたちとの関わりも大切にしたいという意見である。二つ目は「場面によっては分けた方がよい」、「離れた方がよい内容と一緒にやった方がよいものがある」といった、授業や場面によっては分けた方がよいというものである。三つ目は「分けた方がよい部分もあるが、将来の社会生活を考えたとき、本当によいかどうかわからない」、「教師としてはグループ別の方が指導しやすいだろうが、子どもにとってどうなのかわからない」といった、まさに教師自身が迷っている意見である。最後は、「分けて授業を行うことで成果があるかどうか、まだわからないから」といった、効果があるかどうかを疑問視する

表2 グルーピングに対する賛否の理由

賛成（理由記載者8人中7人）

- ・グループ別で学習した方が、自閉症の子にとって安心でき、理解しやすいから
- ・自閉症の子にとって、過ごしやすい場であると思うから
- ・障害の特性を考えると、落ち着いた環境が必要で、大集団より小集団の方がよい
- ・自閉症の過敏性や特性を考慮すると、一日の中にそのような時間があってもよい
- ・同じグループでは環境をそろえられないので、学級は同じでも授業は別がよい
- ・自閉症の障害特性に沿った指導ができるので
- ・障害特性が異なるので、一緒に指導するより、別にして個に合わせた指導がよい

反対（理由記載者10人中10人）

＜集団教育の重視＞

- ・コミュニケーションの能力を発達させるためにも一緒に授業を行った方がよい
- ・他の子の様子を見て学ぶことも多いので、行動のモデルとなる子と一緒に授業した方がよい
- ・世の中は色々な人の集まりだから、色々な子どもたちと一緒に育ててほしい
- ・社会に出ると多様な人の中で生きていかなければならないので、グループ別に分けるのは反対
- ・自閉症もそうでない子も一緒の中で、互いの良さや個性を認め合って欲しいから
- ・別々にすると、集団としてのダイナミズムが失われてしまうのでは

＜その他＞

- ・自閉症と言うことだけで、共通項として捉えることはできない
- ・自閉症に知的障害を重複している場合はグループを一緒にした方がよい
- ・自閉症児に焦点を当てるのはよいが、それ以外の子どもたちにももっと手厚い支援を行うべき
- ・自閉症の特性に応じた支援を行うには、子ども一人に教師一人が必要で、それは現実的に無理どちらとも言えない（理由記載者40人中26人）

＜障害特性からは分けた方がよいが、他の子どもたちとの関わりも大切にしたい＞

- ・グループに分けると落ち着くだろうが、分けないことで他の子の影響を受けることもできる
- ・自閉症のみのだと環境を整えやすいが、他児との関わりの中で育つ部分も多いはずなので
- ・特質に合ったカリキュラムで進めると伸びるように思うが、他の子とも関わりを持たせたいから
- ・特性を考えるとより落ち着く環境が望ましいが、他の子との関わりを育てるには一緒の場も必要
- ・授業によっては分けてもよいが、一緒に活動も子どもにとってプラスだから
- ・一緒に集団の中で伸びた子もいたが、子どもによってはつらいと感じているかもしれないので

＜授業や場面によっては分けた方がよい＞

- ・場面によっては分けた方がよいかもしれない
- ・離れた方がよい内容と一緒にやった方がよいものがある
- ・授業によっては別々に行くことに賛成. 体育や音楽は一緒でよい
- ・学習内容や課題に応じて、個々に決めるのがよい
- ・分けないことでお互いの良さを生かせることもあるが、個別指導でじっくり指導することも大切
- ・グループに分けることで有効な場もあれば、そうでない場合もあるから
- ・時と場合、それと子どもたちの実態によると思う

＜教師の迷い＞

- ・分けた方がよい部分もあるが、将来の社会生活を考えると、本当によいかどうかわからない
- ・教師としてはグループ別の方が指導しやすいだろうが、子どもにとってどうなのかわからない
- ・分けた方がよいかもしれないが、保護者の理解を得ることができるかどうか疑問
- ・全てだと抵抗がある。授業の内容によって分けるくらいがよい
- ・別々にしても一緒にしても、どちらにもメリット、デメリットがあると思うから
- ・ある年齢まで別グループで指導した方が、子どもの心理的負担が少なくて良いかもしれない
- ・障害の程度にもよるが、知的障害と同一グループでの授業も可能な場合もあるから

＜効果があるかどうか疑問＞

- ・分けて授業を行うことで成果があがるかどうか、まだよく分からないから
- ・分けて教育するには、今のやり方ではまだ無理があるように思う。もっと準備が必要である
- ・自閉症どうしを一緒にしても効果があるかどうか疑問
- ・別々にすると適応力が育たない
- ・自閉症とか知的障害という観点ではなく、どのような集団で指導するのがよいかを検討すべき
- ・分けるとか分けないとかではなく、どんな内容や方法で行うかといったことを吟味すべき

ものだった。

これらの結果は、養護学校に勤務する教師の多くが、自閉症の子どもをグルーピングすることに一定の理解を示しながらも、従来から行ってきた知的障害児と一緒に集団での教育から一步踏み出すことに対して抵抗感を抱き、本当に教育的な効果があるのかどうか疑問をもっていることを示したものだといえよう。これはまさに、今回の報告した、共同研究を開始した頃の教師の姿と重なり合う。今回の取り組みから明らかにされたように、今、自閉症の教育で求められているのは、実は自閉症に対する指導法ではなく、教師自身の意識変革なのかもしれない。言い換えれば、「どのように (How to)」を追求する前に、「なぜ (Why)」の問いを発することの方が大切といえよう。実際、今回の教育実践を振り返っても、実に半年もの間「なぜ」を問い続けたのである。教師自身の中に、感覚過敏という視点から、なぜ自閉症の子どもたちに知的障害の子どもたちとは違う特別な支援が必要かの理解と認識が出来上がったとたん、教師たちは、TEACCH等を参考にしながら、短期間の間に、今回報告したような授業を組み立て、実践を成し遂げたのである。このような教育実践を目の当たりにして、子どもに合った指導法を選択し、工夫していく教師集団の確かな目や力というものを再確認した。

### 3. 今回の取り組みが教師や周りの子どもに与えた影響

現在各方面で自閉症に特化した教育課程や学級編成の在り方が模索されているが、単に自閉症の子どもたちを同一のグループにして指導すればよいというものではない。自閉症の子どもたちも周りの友達と仲良くしたいという欲求を強くもっているし、集団の中で共に育っていく可能性も大きい。では、そのためにはどのようにすればよいのだろうか。今回の実践の中で、感覚過敏にどのように配慮すればよいか、その具体的な対応を含め教師自身が理解できるようになった。そのことは、自閉症の児童が在籍する学級での日頃の授業にも生かされるようになってきた。例えば、大きな音や声が苦手な子どもがいる学級の教師が「○○君、大きな声、いやなんだって。静かにしようね。」とクラスの児童に言うようになってから、子どもたち同士が、大きい音や声を出している友達には、「シー」と、静かにするよう、

お互い気をつける場面も観察されるようになった。また、大きな音が起因となってパニックを起こしている時、「大きな音でビックリしたよ。いやだよーって、泣いているよ。」と自閉症の子どもの気持ちを代弁してあげると、周りの子どもたちも納得して行動するようになってきた。

今回、自閉症の特性として、感覚過敏ということを手がかりに授業実践を展開してきたが、その理解が深まる中で別の障害特性にも、新たに目を向けるようになってきた。選択的注意の問題もその一つである。例えば、これまでも授業では、自閉症の子どもたちに有効とされている絵カードや写真カードを用いるなど、視覚的に訴える手段を多用してきた。これによって、どの子どもにもうまく指示が通っているものと思ってきた。しかし、2つの情報を同時に処理することが困難な選択的注意の障害も、自閉症の大きな障害特性の一つであると理解するようになって、これまで絵カードや写真カードを提示しながら、同時にことばでも指示を出していたことが、もしかしたら自閉症の子どもたちに混乱を引き起こしていたかもしれないということに気づいた。そこで、カードの提示の仕方を、見せる→(白板に)貼る→ことばで伝える、という手順に変えた。この方法が有効かどうか今のところ客観的なデータはないが、教師の実感としては、子どもたちが以前よりも納得して行動している様子が伺える。また、この方法を繰り返しているうちに、学級の朝の会で、児童たちもこれと同じような手順でカードを提示するようになった。このことは、こちらが積極的に意図したものではなかったが、一つの大きな成果ともいえる。このような指示の出し方一つをとって見ても、教師が正しく障害特性を理解し、それに配慮していくことが、自閉症の子どもたちに有効であるばかりでなく、周りの子どもたちが自閉症の子どもを理解し、相手を思いやる気持ちを育てていくことを知った。最近では、学級内で自閉症の子が待ち時間が長くて、パニックを起こしそうになっているときに、周りの子どもたちがどうすればよいかだんだんと分かってきて、できるだけ待たせないように、早く行動しようという姿も見られるようになってきている。

最後に今回の実践を振り返ると、変わったのは自閉症の子どもたちではなく、実は教師や周りの子どもたちであったのかもしれないと感じる。自閉症の子どもたちにとって、今ようやく、不安や苦痛がな

く、安心して授業に参加できるスタートラインに立てた段階といえよう。これからは、子どもたちが本来持っている力を最大限引き出し、育てていくための支援の在り方を求め、実践を重ねていきたい。

## 謝辞

本研究に参加し、共に授業実践に取り組んだ、秋田大学教育文化学部附属養護学校小学部の伊藤栄子先生、西村薫先生、高橋和恵先生、島津憲司先生、高畑多恵子先生、佐藤睦子先生、五十嵐潤子先生、熊谷理香子先生に深く感謝いたします。

## 注

注1) 自閉症スペクトラム障害 (autistic spectrum disorder) とは、ウィング (1998) によって提唱されたもので、ICD-10やDSM-IVによって定義されている広汎性発達障害 (pervasive developmental disorders) と同義語である。狭義の自閉症 (自閉性障害) だけでなく、アスペルガー症候群なども含む広義の意味で用いられる。ウィングは、英国では広汎性発達障害という用語は親に嫌われ、混乱を招きやすいものだと述べている。

注2) TEACCH (ティーチ) とは、米国のエリック・ショプラーらが提唱した自閉症の支援プログラム。特徴としては、学校や地域社会を中心に、自閉症の人が学習や生活しやすい環境を整え、社会参加を支援する総合的な支援プログラム。日本には、佐々木正美によって1983年に導入され、全国的に普及してきている。

注3) このVTRは、NHK厚生文化事業団(〒150-0047 渋谷区神山町4-14 第三共同ビル6階, Tel.03(3481)7855)の「福祉ビデオライブラリー」にて無料で借りることができる。

注4) この調査は、共同研究者の一人が2004年12月に、秋田県内の知的障害養護学校で自閉症の教育に関する講演を行った際に、講演に先立ち実施した。調査は無記名によるアンケート方式で実施し、自閉症の子どもたちをグルーピングして指導することに対して、賛成、反対、どちらとも言えない、の中から選択してもらい、その理由について自由記述を求めた。

## 文 献

APA (1994) : Diagnostic and Statistical Manual

of Mental Disorders, forth edition. (高橋三郎, 大野裕, 染矢俊幸訳 (1996) : DSM-IV精神疾患の診断・統計マニュアル. 医学書院.)

泉流星 (2003) : 地球生まれの異星人—自閉者として、日本に生きる—. 花風社.

ウェンディ・ローソン (2001) (ニキ・リンコ, 杉山登志郎訳) : 私の障害, 私の個性. 花風社.

Ornitz EM, Ritvo ER. (1968) : Perceptual inconstancy in early infantile autism. Archives of General Psychiatry. 18(1). 76-98.

川崎葉子, 三島卓穂, 田村みずほ他 (2003) : 広汎性発達障害における感覚知覚異常. 発達障害研究. 25(1). 31-38.

グニラ・ガーランド (2000) (ニキ・リンコ訳) : ずっと「普通」になりたかった. 花風社.

国立特殊教育総合研究所 (2004) : 自閉症教育実践ガイドブック—今の充実と明日への展望. ジェアス教育社.

佐々木正美 (1993) : 自閉症療育ハンドブック—TEACCHプログラムに学ぶ. 学習研究社.

全国知的養護学校校長会 (2003) : 自閉症児の教育と支援. 東洋館出版社.

WHO (1992) : ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders. (融道男, 中根允文, 小見山実 監訳 (1993) : ICD-10精神および行動障害. 医学書院.)

テンプル・グランディン (1994) (カニングハム久子訳) : 我, 自閉症に生まれて. 学習研究社.

東條吉邦 (2002) : 高機能自閉症・アスペルガー症候群への特別支援教育に関する試論—脳の機能としての接近, 回避判断の特異性の視点から教育的支援の在り方を考える—. 国立特殊教育総合研究所研究紀要. 29. 167-176.

特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003) : 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). 文部科学省.

ドナ・ウィリアムズ (1993) (河野万里子訳) : 自閉症だったわたしへ. 新潮社.

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 (2001) : 21世紀の特殊教育の在り方について—一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について (最終報告). 文部科学省.

ハンス・アスペルガー (1944) : 小児期の自閉的精神病質 (詫摩武元, 高木隆郎訳 (2000). 高木隆

- 郎他編：自閉症と発達障害研究の進歩 4. 星和書店, pp30-68.)
- 藤家寛子 (2004)：他の誰かになりたかった－多重人格から目覚めた自閉症の少女の手記. 花風社.
- 三島卓穂, 川崎葉子 (2002)：高機能自閉症の自己説明を通じて自閉症の理解と行動障害への支援を深める. *Monthly book medical rehabilitation*. 24. 40-48.
- 森口奈緒美 (1996)：変光星. 飛鳥新社.
- 森口奈緒美 (2002)：平行線－ある自閉症者の青年期の回想－. ブレーン出版.
- 森口奈緒美 (2004)：感覚過敏・私の場合. *発達教育*. 2004年6月号. 5-7.
- レオ・カナー (1943)：Autistic Disturbances of Affective Contact. (牧田清志訳 (1976). *精神医学*. 18(7). 777-797. 18(8). 897-906.)
- ローナ・ウィング (1998) (久保紘章, 佐々木正美, 清水康夫訳)：自閉症スペクトル－親と専門家のためのガイドブック－. 東京書籍.
- Lovaas OI, Schreibman L, Koegel R, Rehm R. (1971)：Selective responding by autistic children to multiple sensory input. *Journal of Abnormal Psychology*. 77(3). 211-22.

### Summary

The present paper reports on an exploratory lesson for autistic children. The course was specially designed, so the students with hypersensitivity might participate in classes without undue psychological pressure. The problem of hypersensitivity has recently been noticed among researchers and practitioners as it is one of the major causes of panic-stricken behaviors of those with severe dysfunctional autism. In the present program, autistic children were placed in a separate class from those with other types of mental retardation, so it became possible to deal with them with particular attention to the common problem. Despite initial concern expressed by teachers, the program eventually turned out to be successful to a large extent: Students exhibited a greater degree of concentration on given tasks than in previous types of mixed classes. Accordingly, teachers' attitudes toward the program changed from resistance to acceptance. The paper concludes by emphasizing the importance of understanding and appreciating unique traits of autistic students on the part of teachers.

**Key Words** : Autism, Sensory Issues, School for Mentally Retarded Children, Educational practice

(Received January 24, 2005)