

障害特性の理解に基づく児童支援の在り方

－ A児の事例を中心として－

所属校：杉並区立荻窪小学校

氏名：渡辺美和子

派遣先：玉川大学教職大学院

キーワード：自閉症児・行動特性・感覚過敏性・行動の解釈

I 研究の目的

1 研究の背景

公立小学校の通常の学級の担任としてたくさんの児童と接してきたが、その中には従来からの指導法や考え方では指導の難しい児童も数多くいた。

これまで、こうした児童を担当した際は、それぞれの状態に応じた支援の方法を考え、個に応じた支援を精一杯してきたつもりであった。

しかし、対応によってその時の難しい場面は解決できてもすぐに別の問題が生じ、またその対応を考えるといった繰り返しが続き、根本的な解決には至らなかった。

このことは、その児童が起こす様々な言動の意味を考えるための障害特性などの基本的なことを理解していないことから、難しい状況には場当たりの対応し、一貫した考え方に立った指導ができていないことを意味するものと考えた。

そのため、特別な支援を必要とする児童の指導にあたり、障害の特性を理解することの必要性を強く自覚するようになった。

2 研究の目的

本研究では、自らが関わった自閉症児の言動の意味を障害特性の理解の上に立ち検討し、また、自らの指導はどうであったかを振り返ることで、より効果的な指導の在り方を見出すことを目的とした。

II 研究の方法

自閉症について、自閉症者の自伝を含む文献を調べ、自閉症の行動特性について理解を深めた。その理解の上で、自閉症児A児を取り上げ、学校での言動を自閉症の行動特性から分析し、支援の方法を検討し

た。

III 研究の結果

これまで、自閉症については米国精神医学会「診断と統計のためのマニュアル」第4版(DSM-IV-TR)での理解と、ウィングの3症状といわれる「社会性の障害」「コミュニケーションの障害」「想像力の障害とそれに基づく行動の障害」があるという理解であった。

研究にあたっては、まず自閉症の障害特性を細かく理解することが必要であると考え、文献研究を行った。

自閉症者の自叙伝は、日常どのような場面で困難が生じるのかを知ることができ理解を深めることができた。

自閉症者ニキ・リンコ、藤家寛子の著書を中心に文献研究を行ったが、世界観や身体感覚に定型発達の人との違いがあることを理解した。

ニキも藤家も世の中で起こることは全て決まっていることであると認識していた。二人ともいじめられ体験があるが「そういう役なのだ」と思っていた。「そういう役」という認識であるため、いじめられていても担任に訴えることはない。

また、ニキはクラスメイトを学校の備品だと思っていた。藤家は、自分はシナリオで決められた劇の中を生きているという認識であるから、両親が見えないときは両親役の「出番待ち」であると思っており、父親の概念を知るまでは、自分との共演が少ない配役でしかなかったという。自分を取り囲む世界の見え方が独特であった。

情報処理の仕方も定型発達の人とは異なる。何か頭に浮かべるとき、同時に複数の考えを表示することは難しい。そのため、1度に1つのことしかできないと言われてしまう。授業の中で次々と指示を出された場合、スクリーンが1枚であるから最初の指示または最後に聞いた指示、あるいはその時たまたま響いた指

示の1つだけが頭に残る。指示をしっかりと聞いていてもこのようになる場合は多い。

また、情報の解像度が高いため、個々の事例の個体差が際立ちすぎて、細部まで一致しない限り「同じ」と感じられない。1を聞いて10を知るのではなく、1を聞いて1を知り、一般化が難しい。また細部に目がいつってしまうために人の顔が覚えられないこともある。

頭の中のスクリーンに1画面の映像が詳細に構えているため、それを消去するには時間がかかり、そこには新しい情報が入りにくい。視点を移動させることが大変である。次の作業に入ることが遅れたり、過ぎたことにこだわったりすることになる。

このような、自閉症者の情報処理の仕方を理解することで、学校の生活、学習の場面での指示の出し方や理解のさせ方など、指導の上での配慮すべき点が見えてきた。

また、自閉症を考えるにあたり、ウィングの3症状の他に、感覚過敏性の問題があり、これは定型発達の者には想像のつきにくいことであるが、障害特性を考える上で重要であった。

感覚過敏性という視点から学校という場を考えると、辛い場面、不快な場面が沢山見えてきた。触覚、前庭感覚、固有感覚、視覚、聴覚、味覚、臭覚といった感覚機能が過敏なために不快な思いをしたり、パニックになったりすることも多い。

触覚が敏感な児童にとっては、手をつなぐことやスキンシップが嫌な場合がある。学習の場面では粘土や糊などの感触が苦手な学習に参加できないことも考えられる。

聴覚が敏感な児童は、特定の音や声に敏感に反応しざわざわとした空間や本のページをめくる音、楽器の音や大きな声など、不快な音、苦手な音を聞くと逃げ出したくなったり、叫びなくなったり、いらいらしたりするのである。

触覚、聴覚を例にあげたが、いろいろな感覚過敏性があり、これを理解しておくことにより、感覚過敏性そのものはあるにせよ、学校生活での不快な刺激を軽減や、困った事態を回避の策を考えることも可能となるであろう。

これらの自閉症の障害特性の理解に基づき、以前担任した自閉症児A児を取り上げ、学校での言動の解釈を行い、指導の在り方がどうであったかを検討した。その結果、担任からみて困ったと思われたA児の言動が、「障害の特性である」ということではなく、「言動

の意味は何であったのか」という視点から見ることができるようになった。

言動の意味を分析することによって、これまでの指導を振り返り、よりよい支援の方法を考えることができた。担任からみて困った、好ましくないと思えてしまう言動も意味を解釈することによって、障害特性の上での意味があることが理解できた。

IV 考察

特別な支援を必要とする児童に一貫した考え方に立った指導を行うためには、障害の特性について理解しておくことが大切である。

しかしその指導は障害の特性をそのまま当てはめるのではなく、言動の意味を障害特性から考え、児童に応じた支援の方法を考えて実施することが求められる。

言動の意味を考え、個に応じた支援をしていくことは発達障害の有無にかかわらずどの児童にも行っていくべきことである。特別な支援を必要とする児童については、この言動の意味を障害特性から考える必要があるため、障害特性の理解が必要となる。

教師に求められるのは、単にその理解だけでなく、それを個々の児童の言動に対応して支援を実施する行動能力である。その意味では、定型発達の児童も、発達障害のある児童も同じであるし、今後、そのような姿勢をもって現場での教育活動にあたりたい。

本課題研究を行なうことによって、行動特性についての理解の必要性とその重要性を知ることができた。行動特性を理解し、言動の意味をどのようにとらえ、どのような指導を行なっていったらよいかを知る手がかりを得ることができたと考える。