

自閉児の集団適応に関する研究（Ⅰ）

丸井文男・蔭山英順¹⁾・神野秀雄²⁾
佐藤勝利²⁾・生越達美³⁾・細野純子⁴⁾
山田克子⁴⁾・後藤秀爾⁴⁾・後藤かおり⁴⁾
水野真由美⁵⁾・松永里美⁶⁾・玉腰敏康⁷⁾

I まえがき

われわれは、昭和39年に、移転以来、新しい遊戯治療室を設置し、情緒障害児の治療を開始してきたが、昭和44年3月以来、自閉症研究グループを編成、今日までに、約40名の自閉児の治療及び、親に対する助言、カウンセリングを継続してきた。その間に、いくつかの視点において、治療の実践を通して、各事例の出来るだけ綿密かつ忠実な検討を重ね本紀要、第17巻、18巻、19巻に、4篇の論文を発表した。従来ややもすれば、多くの事例について、横断的にある時点においてのみ捉えて、自閉児のもついくつかの症候群の一部についての研究が、わが国でも多かったくらいがあるが、われわれは、綿密な追跡を通して、自閉症候群の新しい類型化と、その病態像の発達、変化から、将来の集団適応、社会的自立への方向をねらいとしてきたということができる。

上記4つの論文においては、

1) 症児との治療的関係とその発達と変化の追跡。2) 治療的関係、かかわりの在り方のVTRによる分析。3) 自閉症候群の治療的、発達的追跡による言語障害の縦断的類型化。4) 症児の母親の症児への認知及び意識の変化の調査、などの領域を解明しようとした。これらの研究は、一貫して、症候群の各特性の変容過程および発達過程の追跡において、症児の今後の問題に結びつけ、総

- 1) 中京女子大学助教授
- 2) 愛知教育大学助手
- 3) 名古屋大学大学院教育学研究科研究生
- 4) 名古屋大学大学院教育学研究科教育心理学専攻修士課程学生
- 5) 愛知県コロニー発達障害研究所（元研究生）
- 6) 愛知県中央児童相談所（元研究生）
- 7) 愛知県一宮児童相談所（元研究生）

なお、本研究をすすめるに際し、研究補助員・作並京子、同園田紀子、岡田病院・小沢久美子の協力を得た。

本研究は、昭和47年度厚生省心身障害研究費の補助の一部によるものである。

合的に、社会的に、全体的「個」として発達させる研究の方向を意図したものである。

われわれは、従来から、Kanner型、Asperger型という既に古典的とも思われる類型にとらわれない新しい類型化を企図しているが、今回は、約6年前より治療的関係をつづけており、既に、大部分が、小学校に在学している比較的治療期間の長く、かつ、治療的かかわりを多くもち、状態像の把握がよくなされている症例をもとにして、幼児集団及び学校集団への適応について、分析を試みた。

しかし、これらの事例は、幼児集団（幼稚園、保育園）あるいは、学校集団のなかでも、小学校までの学年段階であり、かつ、低学年学者が大半であるので、本来の集団適応の研究には、更に、将来を期さねばならないと考える。

従って、本研究は、その第1報告として、まとめたものである。

II 問題の所在と目的

1. 問題

上記のようないくつかの研究を重ねる間に、われわれが日常の臨床治療活動に最も力をそいだ点は、自閉児*の中核的症状といわれる対人的接触の喪失、他者への無関心さ、独自の内的世界への閉じこもり現象からの開放、即ち、かかわりの世界のひろがりであった。

この中核的症状は、成因論的にも、重要な課題であるが、この点は、別の機会に譲るとして、本紀要19巻にまとめた、言語発達遅滞の問題とともに、将来の症児の予後（prognosis）を考慮する際に、大きな課題であり、かつ、壁の一つでもあるものである。

*本論文では、自閉児と統一的に呼称することにした。

これは、従来からの諸家の学説、類型説もさることながら、自閉症候群のいくつかをもつ症児は多彩であるためである。

自閉児の集団適応に関する研究（1）

自閉症候群の成因は、各説あり、定まらない今日ではあるが、いずれにしても、自閉症候群をもつ症児らに、その基礎において、自我発達障害、人格発達障害が指摘されることは、妥当とみることができよう。

症児らが、年齢が長ずるにつれ、学齢期に達し、就学の機会をもつことは、現実的に、かつ社会的に大きな問題点である。

それゆえ、基本的機能と思われる対人関係の障害を除去し、対人的接触度を増し、かつ発達を促進することは、青年期以後に社会的自立を期待するための集団への参加、他者へのかかわりの増大などの集団へのとけこみと、自発的自己統制的行動の促進、定着のために、最も力を入れるべき治療の視点であることはいうまでもない。わが国においても平井ら（1970）、石橋ら（1969）の研究的試みや調査がある。

これらは、事例を通しての経験と、教師に対する質問紙調査などによってなされている。

石橋らは、主として幼児を対象にして、通園施設で20名の自閉児を、精神薄弱児などとともにした特殊保育グループを構成して、週1回2時間程度集団的に治療を試みたものである。平井らの研究は、就学した自閉児の担任教師に対して、1968年に50名を対象にアンケートを試みたものである。自閉児の就学問題は、症候群も多彩であるために、教師側の理解は、特殊学級における精神薄弱児の教育ほどまだ定着していない。ここ数年に至って、学校側の理解が深まり、われわれのところに治療に通所している症児も、ほとんどが入学、入園を許可されているが、まだその内容は、このような学校側の受け入れ状況や、教師の経験の記述及び教師の予測する予後について調査した、どちらかといえば、比較的表層的レベルにとどまるものである。従って、この当時は、勿論であろうが、わが国においては、通園施設、入園施設における学級併設の形のところは、情緒障害児短期治療施設全国6ヶ所のうち、数ヶ所にみられる。しかし、まだ、系統的な、追跡的な自閉児の学校教育に関する明確な方向や方法については、体系化されたものはない。これは、自閉児の病態像が多様であり、その成因もいくつかの論が入り乱れている現状であること、さらに、自閉児の治療、教育の歴史が未だ日浅く、高年齢の自閉症者のKatamneseが明らかでないことにもよるであろう。

さて、海外においては、平井（1970）が紹介しているもののなかでも、1965～1968年ごろの資料として、治療的集団教育の試みや成果がある*。

たとえば、The East Bay Activity Center, Smith

*直接、文献に接することが出来ていない。

病院などのものであり、これらは、自閉性のつよい状態の症児に対して、強力な人間のかかわりをもつように、外界との接触感の増大を目的として、漸次、学習場面へ導入することを意図している。

近年、最も注目すべきは、Bartak, L. と、Rutter, M. (1973) らの意欲的な研究がある。まだ続報される予定であるが、その第1報告によれば、1)理論的方向づけ、2)規律的な教育の強調、3)環境の構造の程度、4)正常児群に自閉症児を混在させた方法と、分離した方法、5)治療者と症児の関係、など5つの領域に関して、種々の変化を考慮して、3つの集団にわけて、実験的意図を含めた教育的治療の成果を発表しつつある。対象は50名であり、すべて7才～9才児である。3つの集団は、症児に対する教師の態度により分類し、A群は許容的、非指示の一貫性をもった態度で接し、B群は、症児に対して、かなり構成された課題を変えて接する方法、C群に対しては、自閉症児学級をつくって、論理的に構造化した条件を与えた。3年6ヶ月から4年の追跡をみているが、最終的には、スタッフ（教師、指導者）間の関係、3群間及び個人的なスタッフとの間の関係などから、教育的治療の方向を見出そうとしている。このロンドンにおける Rutter らの研究は、きわめて意欲的なものであって、数多くの研究業績と、その多面的角度からの自閉児についての研究は、今後も注目に値するものである。

わが国においても、武蔵野東幼稚園における画期的ともいべき幼児の早期教育の実践があることは、近年、きわめて注目されていることである。われわれの研究グループも、昭和48年6月1日実践の現場に見学、参加する機会を得た。

北原キヨ園長の語るところでは、園長が音感教育に専門的興味をもって、小学校教師の経験をもとに、自閉児を受け入れているうちに、集団内での発達に自信を得たとのことで、昭和47年には、普通児800名の幼稚園児のなかに106名の自閉児が参加していた。昭和48年4月以後はやや重症の年少自閉児（3～4才児）のみの8名程度に対して教諭、保母2名のグループが3組つくられており、約6ヶ月後には、漸次、普通児集団のクラスのなかに、導入してゆく方法を試みている。

この園では、「身辺を自立させ、集団参加の適応能力を育てる」とを教育治療の目標としており、集団内での子どもの世界での相互刺激を重要視し、体験学習を中心にして、症児に、普通児との体験を経験させることによって、自閉児のもつ「閉ざされた心、拒否的態度、こだわり」をほぐすというねらいのもとに、毎日の保育が行な

われている。

また、園児のなかには、種々な条件のために学齢期に達してはいるが就学の不能な症児もあり、それらの症児は上述の幼児期の保育とは別途に、その程度に応じて、国語、算数、図工、音楽などの教科を学習している。

われわれが、直接、観察し、かつ、園長の談話から得たものは、教諭、保母達の積極的な症児への理解と、その接触の熱意であった。これは、体験から得た自信からわき出たものであろう。

又、自閉児達が小集団での指導段階から、次第に、行動にある程度のまとまりと対人関係のかかわりの動きが出てくると、普通児集団のクラスにはいることになる。

この時点で問題になることは、普通児集団に障害児を受け入れることのためにおきてくる普通児の父兄の抵抗という問題点であるが、全く問題はおきていないということを園長は強調している。

このことは、障害児の教育において、種々の角度から、採り上げられている問題点の一つであるが、長瀬(1973)が指摘しているように、1)多くは、一般児の母親達の無知に近い考え方によるもの、2)障害児を受け入れることは、一般児にも教育的意義がある、の2つの点に尽きることであろう。

2. 目 的

本来、すべての幼児は、一定の年令に達すれば、集団的生活体験をもつことがのぞましいとされ、又、学令期に達すれば、学校教育の機会をもつ権利があり、その発達に相ふさわしい教育的環境と条件が整備されなければならないことは当然のことである。

しかしながら、自閉児にとどまらず、今日、いまだに、種々の障害児が、適切な教育を受ける機会を得ることができていないことは、周知のことである。

われわれの場合においても、過去6年にわたる障害児の治療あるいは、治療教育的な臨床実践を経て、集団的生活体験の機会をもたせることの必要を痛感し、その努力を重ねてきた。

結果としては、一部の症児を除いて、殆どの症児は、年令に応じた集団保育や、学校教育の機会をもちうるようになりつつある。

しかし、この間には、すべての担当者が、当該園や、学校に直接訪問し、症児の状態像を説明、あるいは、予後についての見通しなどを話し合うことによって、受け入れてもらうことができるのが現状である。

わが国においても、昭和54年度には、重度、重症の障害児にも、義務教育制がひかれる予定になっているので、今後は、制度的にも、保障されるようになるわけであ

るが、教育の方法、内容の充実が背景になければ、制度のみでは、何ら症児らのためのものにはならない。

自閉児に関しては、既にこの問題についてもいくつかの研究がなされているが、既に述べた Bartak や Rutter らの研究は、次のことを目的としている。

- 1) 自閉児達に、いかに、正しい教育をうける機会を多く与えるようにしうるか、どのような特殊な教育課程によるべきか。
- 2) 自閉児の障害や、ハンディキャップの程度、状態が、いかなるものであれば、正式の教育の機会をもちうるか。
- 3) また、そのコースのレベルに到達するには、どの程度の社会的、あるいは、行動上の発達、改善がのぞまれるか。
- 4) 一方、症児らの社会的、行動上及び、教育的発達促進は、いかなる教育の方法によって、変化しうるのか。

これらの諸点は、現実的に、われわれにとっても、最も重要な当面する課題である。

ことに、2), 3), 4)の3つは、われわれの当面する直接的な課題であるが、自閉児の多様な状態像の改善、発達の促進を臨床の場において、従来、個人療法、集団療法あるいは、集合的個人療法と各種の方法によって、努力してきたが、いかなる状態像が、集団保育や、学校集団に適応しうるか、また、症候群のうち、いかなる症状は、集団生活に障害とならないかという分析から手がける必要を痛感した。

若林慎一郎ら(1970)は、自閉児が、学校教育をうけることの基本的条件として、教室内で、1)自分の座席についている事ができること、2)教師の指示に従って、行動できること、3)集団行動に参加できること、などを挙げている。

加藤義男ら(1973)は、これに対して、こうした基本的条件が満たされないからこそ、学校教育が大切であるとして、反対の立場をとっている。

又、宮脇修(1972)は、自らの学校教師としての自閉児の実践的な経験から、一症例を中心にして自閉児から、特殊学級において、当初、多くの症候群をもち、集団参加の困難な状態が次第に、改善されてゆく経過の記録を述べている。

われわれも、加藤らの主張に賛意を表するものであり、今回の研究のねらいも、この点にあり、臨床的治療場面においての症候群の臨床像とその変化、発達の過程の分析と集団体験における集団への参加、とけこみの過程を対比し、分析をすすめ、次の点、即ち、

- 1) 自閉児の状態像と集団参加過程の関係
- 2) 治療過程からの集団適応の予測
- 3) 受け入れ集団の条件（担任教師の症児への態度及び教育目標と集団適応過程の関係）

について、解明の手がかりをうることを目的とした。

III 方 法

1. 調査NAGA*の実施と整理の方法

症児の集団適応の状況を現場の教師に依頼して表1に示すような、学習態度、友人関係、教師との対人関係の主として、3領域に関して各学年、各学期毎に、自由に記述してもらった。

なお、調査にあたっては、症児を担任する教師を訪問し、第1学期、第2学期、第3学期の代表として、それぞれ、7月、12月、2月の各学期末の状況を中心に記述してもらうように依頼した。また、回収は郵送によった。

こうして、集められたNAGAの資料をもとに、われわれ全員の合議により、表1に示す評定スケールを作製した。

表1に示すように、集団適応の評定スケールは、I学習場面、II教師との対人関係、III友人関係の3つのスケールを含んでいる。各スケールの評定段階は必ずしも等間隔となっていないし、また、各スケールの評定段階のもつ意味も、それぞれ独立のものであって、必ずしも、パラレルに構成されたものではないが、症児の集団への参加の過程を考慮し、可能な限り、相互の比較に耐え得るように配慮したつもりである。

なお、同スケールを用いての各症児の評定に当っては、われわれのグループの構成員が、2人組をつくり、まず、各々が独立に評定をした後、その評定結果を持ちより、2人組で合議した上、さらにわれわれ全員の検討により最終の評定値を決定した。

2. NAUDS**による評定

これとは別に、症児の治療過程での変化を評定用紙NAUDSを用い、担当セラピストが、治療開始直前、入学（入園）直前、および、治療経続中の各学年、各学期毎に評定した。これもNAGAと同様の時期として、

* NAGA (Nagoya University Autistic Child's Group Adjustment Scale) このスケールの作成は、若干の予備調査を行ない、その結果をもとに、グループ内の討議によったものである。

** NAUDS (Nagoya University Autistic Child's Developmental Scale)

表1-1 NAGA 評定スケール I

I 学習態度（参加度）

- 1 教室外に出ていってしまう。
- 2 教室内にわずかの間はいられるか、援助がなければいられない。
- 3 教室内にいることが多いが、なにをやることもなく、ボーッとしている。
- 4 教室内にいることが多いが、自分勝手なことをやっている。
- 5 特定の興味のあるもののみに関心を示し参加することがあるが、その他は大部分勝手な行動である。
- 6 先生の話は、時々聞いていることができ、援助すれば授業に参加してくれる。しかし、まだ勝手な行動も残っている。
- 7 先生の話は聞いているが、あてられても反応がなかったり、ズレた発言、勝手な発言がしばしばある。
- 8 先生の話は聞いており、当てられれば反応をし、ズレた発言、勝手な発言はまれである。
- 9 授業に参加しており、時々、自分から適切な挙手をしたり、教師に指示されれば皆の前で発表できる。
- 10 授業に参加し熱心にやっている。

7月、12月、3月を各学期の評定期とした。

NAUDSは、われわれの自閉児研究グループが、従来からの臨床経験の種々重ねをもとに、自閉症候群をもつ症児の状態像を理解する手がかりとするため、その行動上の特徴を13スケールに分け、更に、その行動上の発達的な変容を評定するために、5段階の尺度規準を作成したものである。

これは、表2に示すものであるが、これを図1のように、プロフィルにして、治療・発達プロフィルと名づけ、図示する形式にした。

今回の研究では、Ey (eye contact, 視線) とC (子ども仲間との関係) については、研究目的に合致するものでないとして、除外することにした。

以下各評定スケールについて若干の説明を加えることにする。

〔1〕L1. (言語表現様式)

言語の形式的な表現様式をとり扱う。したがって、自閉児特有の抑揚のなさやカン高い声等は問題とせず、発声から始まって、1語文、2語文、多語文とい

表1-2 NAGA 評定スケールⅡ

Ⅱ 友人関係(集団参加)

- 1 ほとんど仲間と関係なく、勝手に遊んでいる。
- 2 勝手に遊んでいることが多いが、他児の動きを見てたり模倣が見られる。
- 3 特定な子どもとのみ一緒にいられ、少し遊ぶこともできる。
- 4 集団に参加し、平行遊びができるが、まだ入る前にこだわりが見られたり、遊びが長続きしない。
- 5 集団にこだわりなく参加できるが、限られた遊びしか長続きしない。
- 6 集団に参加しているが、自己の欲求がうまく通らないと、ケンカになりやすい。
- 7 集団に参加し、やりとりができ、自己中心的でケンカになることもあるが、かなり遊びが長続する。
- 8 集団に喜んで参加し、かなりやりとりができるが、まだゲーム遊びでの役割を果たすことは無理である。
- 9 集団に進んで参加し、まあまあゲーム遊びなどで役割を果たすことができる。
- 10 集団に積極的に参加し、ゲーム遊びなどでかなり役割をキチンと果たすことができる。

った文章的構成化の形式的発達をとらえる。

〔2〕 L₂. (言語伝達機能と病理現象)

自閉児に特有な言語面での病理的現象と、コミュニケーションする手段としての言語の発達の質的な側面を扱う。

〔3〕 A₁. (自発性とエネルギー)

個々の症児の持っているエネルギーの強弱を扱う。

〔4〕 A₂. (目的的行動と統制)

症児の行動が目的的なものであるか否か、および、落ちつきの有無等の統制のあり方を扱う。

〔5〕 E₁. (固さと感情の分化)

症児の感情の分化の度合、感情の豊かさ、固さを扱う。

〔6〕 E₂. (感情の統制と連続性)

症児の感情表出が状況にあった適切な統制を伴ってなされるのか否か、および、その感情のあり方が連続しているのか非連続なのかを扱う。

ただし、E₁で感情の表出がほとんどない（すなわち、1段階）とした症児は、このスケールでは、やは

表1-3 NAGA 評定スケールⅢ

Ⅲ 教師との対人関係

- 1 教師に働きかけられても、全く反応がないか、子どもからの働きかけがあっても一方的なものばかりである。
- 2 教師の働きかけにまれに反応する。子どもからの働きかけはわずかであるか、一方的な働きかけがほとんどである。
- 3 教師の働きかけに時々反応する。子どもからの働きかけも時々あるか、一方的な働きかけはわずかである。
- 4 教師の働きかけにはかなり反応し、教師の指示にもまれに従うことができる。働きかけもかなりあるが、一方的な働きかけが残っている。
- 5 教師の指示に時々従えるが無視することもある。働きかけは多いか、一方的な働きかけはない。
- 6 教師の指示にはかなり従うことができ、少しやりとりができる。
- 7 教師の指示には従うことができ、単純なやりとりの繰返しもあるが、やりとりができる。
- 8 教師とのやりとりが時に展開するようになる。
- 9 教師とのやりとりがかなり展開するようになる。
- 10 教師とのやりとりがほぼ他の児童と同じようにできる。

り1段階にチェックすることにした。

〔7〕 E_m. (感情の理解と関係の連続性)

症児の対人共感性のあり方と、対人関係のもち方の連続性を扱う。

〔8〕 A_{d1}. (大人への働きかけ)

症児の大人への働きかけの量と、共生関係等の質的な側面とを扱う。

〔9〕 A_{d2}. (大人からの働きかけに対する反応)

症児が大人から働きかけられた時の反応の有無、およびその量や範囲についてを扱う。

〔10〕 P.S. (同一性の保持)

症児の一定のパターンに対するこだわりの強さおよび、それを妨害された時の行動変容の可塑性などを扱う。

〔11〕 S_t. (常同行動)

症児の興味の対象が常的に1つのものに限定されているのか否か、および、興味の対象がひろがり、開かれているのか、および、遊びが常的なものか、広がったもので十分に楽しんで遊べるのか、といった側

表2 NAUDS 評 定 ス ケ ー ル

〔1〕 L₁ (言語表現様式)

- 1 : 言語はまったくみられず、発声もみられない。
- 2 : 外界の刺激と関係して、単語の構成音の1音で単語の表現をする。
- 3 : 2語文での言語表現ができる。
- 4 : 助詞の入った3語以上の文章表現ができる。
- 5 : 接続詞の入った複雑な長い文章表現ができる。

〔2〕 L₂ (言語伝達機能と病理現象)

- 1 : 言語表現がまったくみられないか、あっても独語のみで、感情・意志伝達に言語を用いない。
- 2 : 言語表現は echolalia がほとんどであり、独語もかなり残っている。しかし、感情・意志伝達に言語を用いることが少しある。
- 3 : 言語での感情・意志伝達は不十分ではあるができる。同時に独語、echolalia、一方的な話しかけ、くりかえし言語が残っている。
- 4 : 言語での感情・意志伝達は十分できるが、抑揚のなさ、一方的な話しかけ、くりかえし言語は残っている。しかし、独語、echolalia はほとんどみられない。
- 5 : 状況にあった言語での感情・意志伝達が十分でき、独語、echolalia、抑揚のなさ、一方的な話しかけ、くりかえし言語はない。

〔3〕 A₁ (自発性とエネルギー)

- 1 : 自発的に体を動かすことはほとんどみられず、なされるままにじっとしている。
- 2 : 自発的な動きが少しひられるが、活動量は少なく、エネルギーが弱い。
- 3 : 自発的な動きがかなりみられるが、全体的には活動が遅い、鈍いなどエネルギーが弱い感じである。
- 4 : 自発的な動きがほとんどあり、エネルギーの弱さは感じない。
- 5 : 自発的、活動的で元気が良い。

〔4〕 A₂ (目的的行動と統制)

- 1 : まったく動かないか、目的的行動はなく、統制も非常に悪く、1日1コソコソしている。
- 2 : 少し目的的行動はみられるが、大部分の行動に統制がなくコソコソしている。
- 3 : かなり目的的行動はみられるが、まだ統制も十分でなく、落ちつきのない行動もある。
- 4 : ほとんど目的的行動であるが、時に統制の悪い行動やボーとしていることがある。
- 5 : まったく目的的行動であり、適度な統制がとれている。

〔5〕 E₁ (固さと感情の分化)

- 1 : 感情表出はほとんどなく、いつも表情がうつろであるか、固い。
- 2 : 全体的に感情表出は乏しいが、快・不快感情の分化がみられる。しかし、基本的には固い感じがする。
- 3 : かなり快・不快感情の分化がみられ、表出されるが、時々固い感じが残っている。
- 4 : 感情表出は分化してきており、固さはない。しかし、感情の豊かさに欠けている。
- 5 : 感情表出は分化し、豊かである。

〔6〕 E₂ (感情の統制と連続性)

- 1 : 感情の表出がまったくないか、まったく統制が悪く、状況にあったものでなく、その表出の非連続性が目立つ。
- 2 : どちらかといえば感情の表出は状況にあわない統制の悪いものが多く、非連続的な感情表出が残っている。
- 3 : かなり状況にあった統制のとれた感情表出が出てきており、非連続な感情表出はみられない。
- 4 : ほとんど状況にあった統制のとれた感情表出であるが、時として統制の悪いものがみられる。
- 5 : 状況にあった統制のとれた感情表出ができる。

〔7〕 Em (感情の理解と関係の連続性)

- 1 : 相手の感情・気持を理解しようとする動きはまったくなく、相手に無関心であるか、一方的であり関係はまったくもてない。
- 2 : 一時的には相手の感情・気持に关心を示すことがみられ、一時的に関係をもつことができる。しかし非連続であり、ほとんど関係がもてない。
- 3 : 相手の感情・気持に关心を示すことがかなりみられ、関係をもつことがかなり可能である。しかし非連続さが残っている。
- 4 : 相手の感情・気持に关心を示しており、ほとんど関係がもてる。
- 5 : 十分に相手の感情・気持を理解し、関係は十分もて、通じあえる。

〔8〕 Ad1 (大人への働きかけ)

- 1 : まったく大人への关心がない。
- 2 : ごく限定された大人に対して一時的に働きかけがみられ、その他は無関心の時が多い。あるいは、特定な大人との共生関係がみられる。
- 3 : かなり大人への働きかけがみられるが、その対象のはばはまだ狭い。あるいは、特定な大人との共生関係はかなり減少している。
- 4 : かなり大人への働きかけはみられ、量も対象のはばも拡がりがみられる。
- 5 : 大人への働きかけは多く、対象のはばの狭さはみられない。

〔9〕 Ad2 (大人からの働きかけに対する反応)

- 1 : 大人から働きかけられても、まったく反応がない。
- 2 : 大人から働きかけられてもほとんど反応がなく、わずかに限定された人への反応が時にある。時には無視している感じがする。あるいは共生関係にある大人にのみに限定された反応があり、その人の働きかけには過敏なほどに关心をむけている。
- 3 : ごく限られた大人からの働きかけには反応がみられる。あるいは、共生関係にある大人の働きかけの過敏性は減少し、同時にその人以外への反応も少しずつみられる。
- 4 : かなり大人からの働きかけに反応がみられるが、まだ反応する大人のはばに狭さがみられる。
- 5 : ほとんどの大人の働きかけに反応する。

〔10〕 P. S (同一性の保持)

- 1 : 一定の pattern へのこだわりが非常に強く、妨害されると panic 的になる。
- 2 : 一定の pattern へのこだわりが強く、妨害されると panic 的ではないが、かなり強い感情的反応を示し、変更できない。
- 3 : 一定の pattern へのこだわりはかなり残っているが、時にこだわらず変更できる。
- 4 : 一定の pattern へのこだわりはあるが強いものでなく、かなり変更できる。
- 5 : 一定の pattern へのこだわりは特にない。

〔11〕 St (常同行動)

- 1 : あそびといえば単調なくなり返し行動、あるいは限られた興味対象ばかりで、ほとんど1日中強迫的にやっている。
- 2 : あそびは単調なくなり返し行動、あるいは限られた興味対象が多いが、それ以外のあそびもある。
- 3 : あそびには単調なくなり返し行動、あるいは限られた興味対象が時々ある程度で、それ以外のあそびも多く、あそびに少しひろがりが出てきたが、まだあそびに深まりはみられない。
- 4 : あそびは単調なくなり返し行動、あるいは限られた興味対象をたまにやることがあるが、大部分がそれ以外の遊びであり、あそびにひろがりがある。しかし、まだ楽しんで深まったあそびにはなっていない。
- 5 : あそびには単調なくなり返し行動、あるいは限られた興味対象はなく、あそびを十分楽しむことができる。

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

N A U D S

Case No.

昭和 年 月 日受付

ふりがな

氏名 _____

男

女

昭和 年 月 日生 満 才 カ月

現住所

Tel

評定者 氏名 _____

評定期日 昭和 年 月 日

NAUDS プロフィール

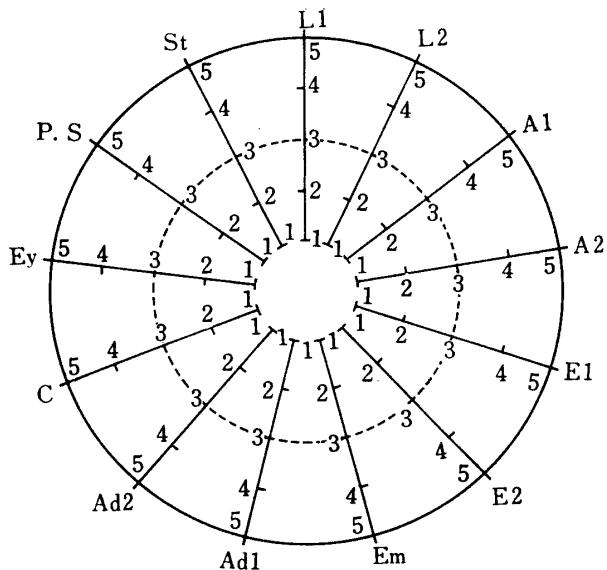


図1 NAUDS のプロフィール

面を扱う。

なお、これらの11項目の評定をもとに、臨床的に症候群の状態像として、把握する場合には、一つ一つの項目にある行動レベルの段階のみをもって、発達段階とみるのではなく、いくつかの項目の組み合わせによって、自閉症の現状態像の把握及び、類型的把握を試みようとしているものである。例えば、A₁の自発性とエネルギーにしても、実際には、従来から多動型といわれているようなタイプの症児の場合には、5の段階に到達している

が、それのみでのぞましい状態とするのではなく、A₂の目的的行動と統制、即ち、行動の目的性と、まとまりがそれに伴うか否かによって、一人の症児の Activity レベルが把握されるわけである。

具体的方法としては、上記の2つの資料をもとにして、対象となった症児について、集団場面における集団参加態度、学習態度、友人関係、教師との関係などの変化過程と、クリニックにおける治療場面での変化過程を対応させ、分析し、治療場面と学校場面との関連、教師

の指導方針、対人関係状況などについても考察を加えた。

また、具体的に研究をすすめるにあたっては、次の2点について、特徴があることを明示しておく。

1) 集団参加の場の構成について

さきにもふれた、Bartak, L & Rutter, M らの研究は、a) 精神病院のなかで、1対1を基礎とした密接な対人関係を行なう小集団グループ、b) 自閉児以外の児童を含む受容的雰囲気を方針とし、所与の課題を与えることの全くないグループ、c) 田舎の家をつかって自閉児のみの集団で、構造的、組織的な立場で集団を構成し、知覚的、認知的障害をもつが、それにこだわらないで積極的にかかわりの場を構成するグループの3つの集団にわけて、それぞれのグループ間の構成や、教育的かかわりの方法をも統制しているもので、いわば実際的試みであるが、われわれの今回の研究は、現実の対象児達の参加している集団における適応過程を把握することのために、13名の対象は、幼稚園の規模もことなり、小学校においては、特殊学級、養護学校、あるいは、普通学級の在学中であり、集団の構成は、それぞれ多様である。これは、現在、わが国の各所で実践的にすすめられている自閉児の学校教育の問題をそのまま実態的に把握しながら、その問題点を探索し、提起しようとしたためである。

2) 治療の技法について

表3の概要にみられるように、対象児は、年令、性、治療期間も、かなりことなっているが、一方、治療の方法については、基本的には、主として受容的な態度を貫いており、ほぼ共通の考え方のもとに、治療がすすめられてきているものである。しかし、具体的には、症児の年令や状態像によって、治療方法はことなっており、個人的1対1の遊戯療法の方法、集団的遊戯療法、更に、集合的個人遊戯療法などの種々な方法ですすめられてきたものである。この方法の事例ごとの決定や、方法を治療過程のなかで変更したりすることは、研究グループ間のその都度の討議によってなされてきたものである。

IV 対 象

われわれの臨床心理相談室に通所している自閉児のうち、少くとも、1年以上幼稚園（保育園）又は、小学校において集団経験を経てきたもの15名を対象とした。なお、前述のNAGAの資料の回収不能であった者を除き、最終的には、計13名である。その各症児の生育歴その他の概要は、表3に示す通りである。

V 調査期間

質問紙調査、昭和48年8～昭和48年10月、なお、治療開始時期は、昭和44年3月以後で、治療期間は最長4年7ヶ月、最短11ヶ月、である。その治療間隔は、大部分において、表3に表示のように、週1回ないし2週に1回で、一部の症児は、小学校等に入学後、適応の経過を観察中のものもある。

VI 結 果

結果については、個々の症児によって、治療期間および集団体験の期間などがかなり異なるので、結果は、次の3つの集団に分けた。

- | | | |
|----|----------|----|
| A. | 小学校高学年集団 | 5名 |
| B. | 小学校低学年集団 | 5名 |
| C. | 幼児集団 | 3名 |

A. 小学校高学年集団について

事例① 木○忠○*

始語は1才頃であり、順調に発達を示し3～4才までに平仮名、片仮名を覚えさらにローマ字を読むことができた。この領域への興味は強く、初期の治療場面では、左右が逆になる字を「鏡影文字」と言つては複雑な漢字を黒板に左右逆に書いて楽しんでいる。また英単語にもかなり興味があり、よく会話にでてくる。しかし一方では抑揚のなさ、独語が顕著であり、待合室での本児の状況は、落ち着きなく動きまわっており、常に何かを喋っている。母親が注意すると「ただ頭に浮んだことを喋っているだけですよ」といった説明口調の反応が戻ってくる。行動面では、いわゆる多動で落ち着きなく、状況に応じて話したり行動するような、いわゆる内的統制は全くない状態であった。また指示、命令にはほとんど従えなく、共感性を欠如した状態が明白であり、まさに傍若無人にふるまっている。大人への関心、同年齢の子ども達への関心もみられず、現象的には全く孤立している。治療初期の本児の興味は、プラモデル、メカニックカー、チェスといった遊びに集中していた。例えばチェスは、各駒の動き方に興味を示し「僧正と騎士の両方をたすと女王だ」と治療者に説明し、遊びとかゲームそのものを楽しんでいる感じはない。図2のNAUDSのプロフィールが上述の本児の状態を示している。

* 本児は、丸井ら（1972b）における事例Fにあたり「言語類型」のL・5型に属する。

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

表3 ケースの概要

ケース 生年月日	家族構成	生育歴	発症時期	
①木○忠○ S.38.2.16		胎生期 異常なし 出産時 帝王切開 定 首 0:3 始 歩 1:0	3ヶ月スマイル(+) 既往歴 人見知り(-) なし 始語1:0以前	2:0すぎから多動になり、興味の偏り、常同行動などが見られはじめ、大人には誰とでも慣らしい。
②神○裕○ S.38.4.3		胎生期 異常なし 出産時 異常なし 定 首 0:3 始 歩 1:8	3ヶ月スマイル(+) 既往歴 人見知り(-) なし 始語1:6	1:0すぎ子どもが来ても遊ばない、反応が少ない。 2:0に興味の偏りが明確になる。
③高○道○ S.38.9.3		胎生期 軽度妊娠中毒症 出産時 9ヶ月、早期破水 未熟児(2100g) 定 首 0:6	始歩1:6 3ヶ月スマイル(+) 既往歴 人見知り(-) なし 始語3:8	0:3~1:0に発症と推定されるが2:10で対人関係における症状などが明確になる。
④○塚○ S.39.4.1		胎生期 異常なし 出産時 異常なし 定 首 ? 始 歩 1:0	3ヶ月スマイル(+) 既往歴 人見知り(+) なし 始語1:0	1:0すぎから多動になり、3:0になんでも子どもに無関心、奇声が出てくる。 4:0に文字への興味が強まり、それにこだわる。
⑤○里○ S.40.1.3		胎生期 異常なし 出産時 異常なし 定 首 0:3 始 歩 1:0	3ヶ月スマイル(+) 既往歴 人見知り(-) なし 始語1:0	0:10で表情なく、視線が合わなくなる、空笑が出てくる。
⑥梅○卓○ S.40.7.20		胎生期 異常なし 出産時 錯子分娩 定 首 ? 始 歩 1:3	3ヶ月スマイル(+) 既往歴 人見知り(+) なし 始語不明 EEG異常あり(5:5)	2:0ごろに症状が出はじめる。
⑦寄○晃○ S.40.9.13		胎生期 異常なし 出産時 3W早産 未熟児(2500g) 黄疸1ヶ月	定首ふつう 始歩ふつう 3ヶ月スマイル(+) 人見知り(-)	2:0ごろ独りあそびが多くなり、3:0で、同一性の保持、多動、興味の偏りがはっきり見られる。
⑧上○英○ S.40.11.23		胎生期 異常なし 出産時 異常なし 定 首 ふつう 始 歩 0:10	3ヶ月スマイル(+) 既往歴 人見知り(-) アレルギー性鼻炎 始語2:0 湿疹、ひきつけ EEG異常あり(3:0)	2:0ごろ子どもに無関心、多動、同一性の保持、固執性、興味の偏りがみられはじまる。
⑨中○寧○ S.40.10.11		胎生期 異常なし 出産時 異常なし 定 首 ? 始 歩 1:0すぎ	3ヶ月スマイル(+) 既往歴 人見知り(-) なし 始語1:6	0:6ごろ急にあやしても笑わなくなり、1:6ごろ反応が弱く、物事に無関心、固執性が見られはじめめる。
⑩鈴○緒○ S.40.11.8		胎生期 初期に流産の傾向 出産時 満期、仮死産 定 首 ?	始歩0:10 3ヶ月スマイル(-) 既往歴 人見知り(+) なし 始語1:0	1:5ごろ独りあそびが多くなる。2:4ごろ同一性の保持、常同行動が見られはじめる。
⑪○林○ S.41.8.12		胎生期 異常なし 出産時 異常なし 定 首 0:4 始 歩 1:3	3ヶ月スマイル(+) 既往歴 人見知り(-) なし 始語ふつう	2:0ごろから興味の偏りがみられるようになる。3:0すぎ子どもと遊べない。会話ができない。
⑫大○達○ S.42.5.22		胎生期 妊娠中毒症 出産時 異常なし 定 首 0:4 始 歩 0:10	3ヶ月スマイル(+) 既往歴 人見知り(-) なし 始語2:0	2:0ごろ人に對して無関心視野が合わない、多動などが見られる。
⑬岩○好○ S.43.4.20		胎生期 異常なし 出産時 異常なし 定 首 0:3 始 歩 1:3	3ヶ月スマイル(+) 既往歴 人見知り(-) なし 始語0:8	1:3~2:0に発症と推定されるが、2:0すぎ症状がしだいにはっきりしてくる。

原 著

幼稚園・小学校等の社会的集団における経歴 *	治 療 **
現 小学5年生(普通学級) 幼・保の経験あり 小1～小2 担任変らず(男) 小3 担任変る(男) 小4 担任変る(男) 小5 担任変る(男) 転校歴なし。一貫して普通学級に在籍	6:8より3年3ヵ月間 S.44.10～S.46.9 1/W I S.46.10～S.48.7 1/2W G
現 小学4年生(普通学級) 幼・保の経験あり 小1 担任(女) 小2 担任変る(女) 小3 担任変る(男) 小4 担任変る(男) 転校歴なし、一貫して普通学級に在籍	5:11より4年7ヵ月間 S.44.3～S.46.3 1/2W CI S.46.4～S.47.9 1/2W I S.47.10～S.48.10 1/W I
現 小学4年生(特殊学級) 幼・保の経験なし 小1 担任(女) 小2 担任変る(女) 小3 担任変る(男) 小4 担任変る(女) 3年次転校 1・2年(普通学級)→転 → 3・4年(特殊学級)	5:6より3年8ヵ月間 S.44.3～S.45.9 1/2W CI S.46.10～S.47.11 1/2W G
現 小学4年生(養護) 幼・保の経験あり(1年保育) 小1～小2 担任変らず(女) 小3 担任変る(男) 小4 担任変る(男) 転校歴なし。一貫して養護学校在籍	5:2より3年7ヵ月間 S.44.6～S.46.3 1/2W CI S.46.4～S.46.9 1/2W I S.46.10～S.48.1 1/2W G
現 小学3年生(特殊学級) 幼・保の経験なし 小1～小2 担任変らず(女) 小3 担任変る(女) 3年2学期転校する 普通学級→ 特殊学級	4:7より3年11ヵ月間 S.44.11～S.48.10 1/W I
現 小学2年生(特殊学級) 幼・保の経験なし 小1～小2 担任変らず(女) 転校歴なし。一貫して特殊学級在籍	4:9より3年5ヵ月間 S.45.5～S.48.10 1/W I
現 小学2年生(普通学級) 幼・保の経験なし 小1 担任(女) 小2 担任変る(女) 転校歴なし。一貫して普通学級在籍	5:8より2年5ヵ月間 S.46.5～S.48.3 1/W I S.48.4～S.48.10 1/W G
現 小学2年生(特殊学級) 幼・保の経験あり 小1～小2 担任変らず(男) 転校歴なし。一貫して特殊学級在籍	4:10より3年1ヵ月間 S.45.9～S.46.9 1/W I S.46.10～S.48.10 1/W G
現 小学2年生(普通学級) 幼・保の経験あり 小1 担任(女) 小2 担任変る(男) 転校歴なし。一貫して普通学級在籍	5:2より2年10ヵ月間 S.45.12～S.46.9 1/W I S.46.10～S.48.10 1/W G
現 小学2年生(特殊学級) 幼・保の経験なし 小1～小2 担任変らず(男) 転校歴なし。一貫して特殊学級在籍	3:4より4年7ヵ月間 S.44.3～S.46.2 1/W CIとI S.46.3～S.46.9 1/2W CI S.46.10～S.48.10 1/W I
現 小学1年生(普通学級) 幼・保の経験あり 幼・年中組担任(女)・年長組担任変る(女)・小1 担任変る(男)	5:10より11ヵ月間 S.47.6～S.48.5 1/W I
現 幼稚園年長組 幼・年少組担任(女) 年中組担任変る(女) 年長組担任変る(女)	3:6より2年11ヵ月間 S.45.11～S.46.9 1/W I S.46.10～S.48.10 1/W G
現 保育園年中組 幼・年少組担任(女) 年中組担任(女)	2:7より2年2ヵ月間 S.45.11～S.46.9 1/M I S.46.10～S.46.12 1/W I S.46.11～S.47.2 2/W I S.47.3～S.48.1 1/W I

* 幼・保……幼稚園・保育園

** I……Individual Therapy
CI……Collective Individual Therapy

G……Group Therapy

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

1) 学校集団場面の行動について

本児は1年より現在の5年生まで一貫して普通学級に在籍しており、毎年担任が変っている（1年生は女の先生、以後全て男の先生）。

本児が当クリニックに来所したのは、小学校1年2学期（10月）であった。当時の学級での状況は、席についていることはほとんどなく、オルガンの上に座ったり、教室内を動きまわったり、時には教室をぬけ出しどこかへ行ってしまう。先生としても指導方針が定まらず、椅子に本児を縛りつけたりするが、本児は全く平気な様子であった。同様に朝礼の時落ち着かないので全校生徒の前で朝礼台に立たされても、その意味が了解できなくて、「あと何分立っているの」といった質問をしたりする状態であった。担任の負担が大きすぎるということで、1～2時間は教室（母親付添）、3～4時間は職員室にいることを原則としていた。職員室では各先生の机の上を走り回ったり、職員室にある和文タイプとかインターネット、新聞に興味を示し、時には1時間も2時間も和文タイプに熱中することもあった。2学期に入り学内での行動範囲が広くなり、4年生の姉のクラスへ行ったり、屋上に器用に登ったり、運動場へ出て行ったり学校側としても校内で事故が起きててもこまるし、それに対する責任がもてない状況になり本児の指導・処遇が問題となって当クリニックに来所したのである。

昭和44年11月5日、本児の小学校に於て校長、担任、両親、相談室員（藤山、伊藤、神野）が集り、本児

の最も望ましい処遇について話し合いがもたれた。校長から「いろいろ手を尽くしてみたが、教育の可能性があるとは判断できない。同じクラスの他の子どもの教育に障害をもたらす」等の意見が出されたが、当時のわれわれの意見としては、「3～4年生頃には、落ち着きがでてくると予想され、教育の可能性がないとはいえない。」と述べ、結果的には、家庭に閉じこめておくことは望ましくないが、現状では担任の負担の問題もあり1日中教室にいるのも問題が生じてくるので、1時間だけ母親付添で授業を受け、残りの3時間は学内で自由に行動してよいのではないか、という結論に達し、本児の学校教育が再びスタートした。

＜学習態度について＞

1年の状況は上述したが、NAGA の評定値では1になる。2年の前半は1年生の時と同様母親が同席という状況であった。母親は他児と同様な行動をとらせようとして必死になって本児の行動を統制しようとした。担任としては母親と同席では、甘えたり、依存傾向が強くなるので、できるだけ早い時期に母親の付添をやめさせようと時期を考え、2学期の10月より分離した。3学期になると教室内に居ることが可能になり外には出なくなつたが、しかし教室内では動き回ることがかなりみられた。3年になると特定の教科に関心を示し1学期は算数（数量計算）、2学期は理科（天文）、3学期は社会（交通）というように、授業と関連したところで本児の興味と合致した領域では、かなり深く授業に参加していき、

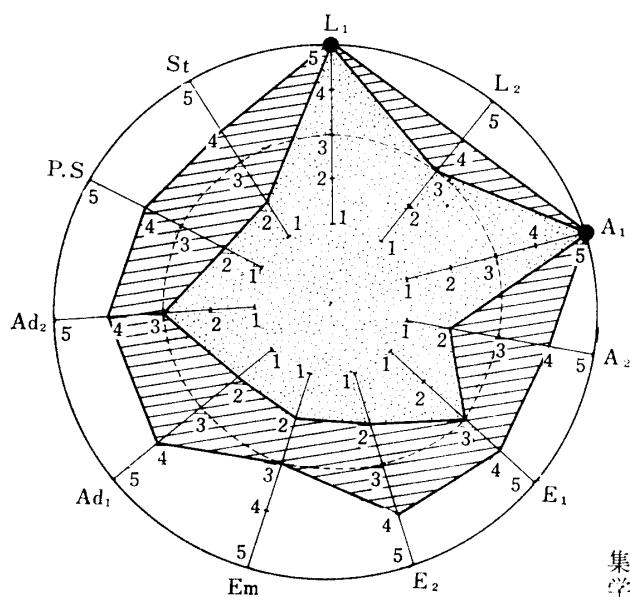


図2 木○忠○の治療・発達プロフィール

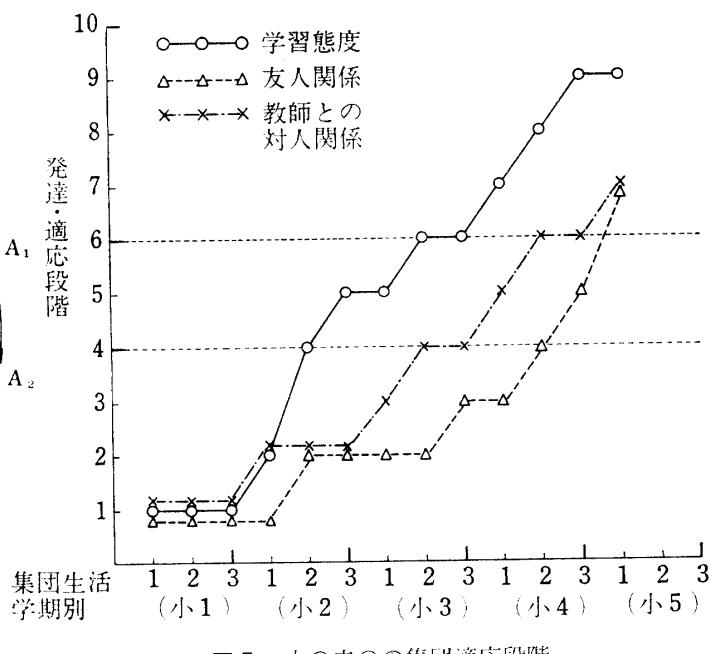


図3 木○忠○の集団適応段階

原 著

興味のある科目では知識の深まりがみられ、算数は4年の水準に達していた。集団活動、例えば学級会への参加は3年3学期頃より少しずつできるようになってきている。4年になるとかなり安定してきているが、図工、音楽、体育といった教科は、本児が最もにが手とするところで意欲も乏しい。5年の現在では、理科の電気に異常なほどの関心を示しているが、全体的にはほぼ他児と同様学習に参加しているといえる。以上のように学習態度については、親から分離した2年2学期より着実に良好な変化を示してきている(図3)。

<友人関係について>

1年及び2年の1学期までは、母親の付添という条件もあって、ほとんど仲間と関係なく勝手に遊んでいる状態であったが、2年2学期より3年2学期頃までは、世話を好きな子どもからの働きかけが積極的になされたが、ほとんど本児にとっては関心の対象にはならなかった。3年3学期より、なわとび、お手玉遊びに少しずつ入るようになった。4年の後半になると、本児から積極的に遊びの中に入ろうとする様子がうかがわれたが長続きしない。時にはふざけあったりすることもみられるようになった。5年になると放課中は、かなりの時間、友達と一緒にすごすが、授業後は1人だけの行動が多い。以上のように、基本的にはいまだ、孤立傾向が根底にあるが、3年3学期より自発的に集団の中に入していく傾向もかな

りみられ、更に集団参加のふかまりが展開しつつある。

<教師との関係について>

1~2年は、本児は学内を制限なく自由に動いていたが、担任は休憩中はできるだけ教室にて、本児が話しかけてきたら話し相手になれるよう本児の自発的な動きにまかせていた。3年時は、教師に対する恐怖感が強く、叱かれると机の下に隠れたり、自分で自分の頭をたたいたりするように教師に対する negative な感情を抱いていた。4年~5年になると本児は、「先生は僕の友達だ」と口ぐせのように言うようになり、担任もできるだけ機会を作り対話を進めている。表4は、3年より5年までの教師の本児に対する指導方針であるが、各学年共通にいえることは、「クラスの成員としての自覚をもたせる」ことにあるといえる。さらに4年生より、それまで特殊児童視していたところから、一般児童とすべて同じに扱うという変更がみられている。この点は、3年3学期末にわれわれと学校側との話し合いによって決定したことである。

2) 治療場面での変化について

図2 NAUDS(内側のプロフィールは、小学校1年2学期、外側は5年1学期の治療場面での状態を示している)に示されているように5年1学期では、Emを除いて他のスケールは、全て4~5である。特に1年2学期に2段階の重い状態にあったA₂が4に達しかなり統

表4 担任の木○忠○に対する指導方針

学年	小1	2	小3	3	小4	4	小5
学年	I	II	I	II	I	II	I
教師の指導方針	母親の過保護かと思い友人が早く出来るように失敗した。職員室の出入りを制限。	学校中の先生に依頼して本児を甘やかさないようにした。	他人に迷惑をかけないという生活習慣の確立が第一。学習はその次。	授業妨害に対して、クラスの一員としての自覚を持たせるため叱る。高度の知識の発表の場を与える。	席を学級文庫の近くにし、授業に飽きてても本を見ておられるよう配慮。他児と同様に叱る。	きまりを守ること、すべての先生にあいさつができるよう指導。	学級成員の一人としての自覚をもたせる。当番、学習などを通して。

他児と区別しない。学級成員の一人としての自覚をもたせる。自分の責任を果させる。図書整理の役割を与えるなどして責任を果たす事の大切さを体験させた。

自閉児の集団適応に関する研究（1）

制がとれるようになってきている。また P.S, St はいずれも 4 であり、Ad₁, E₂ も同様である。問題として残されているのは Em (共感性) の軸のみで、現在まだ 3 段階であり、共感性を欠いた感じは強く残っている。なお重要な観点として小学 1 年 2 学期の 2 の段階であった軸が 3 に達した時期を示せば、Em, Ad₁ は 2 年 2 学期、P・S は 2 年 3 学期、St, A₂, E₂ は 3 年 1 学期であり、大体 2 年の後半までに達している。つまり臨床像の変化として 2 年生の後半に対人関係における働きかけの増加、同一性保持の傾向が減少し、3 年生の初期に活動性、感情表出の統制の増加がみられる。またこれらの軸が 4 段階に達している時期は、4 年 1 学期前後に一様に変化している。

事例② 神○祐○*

本児の始歩は 1 才 6 ヶ月でありやや遅かった。始語は 1 才 6 ヶ月頃であり単語は増加していくが、会話（コミュニケーション）としての言葉ではなかった。2 才頃より独語や繰り返し言語がみられるようになり、3 才頃よりエコラリア、人称の倒置がでてきた。本児は 2 才 8 ヶ月より就学期までに保育園に入っていたが、1 才頃よりすでに両親からの働きかけに対する反応性は乏しく、入園当時は一層その傾向も強まり、友達からの働きかけに対してもほとんど反応がなかった。それと併行して感情表出も乏しく 3 才頃に、いわゆる自閉症状が強くでている。その後 6 ~ 7 才頃まで同じような状態が続いている。その後 6 ~ 7 才頃まで同じような状態が続いている。

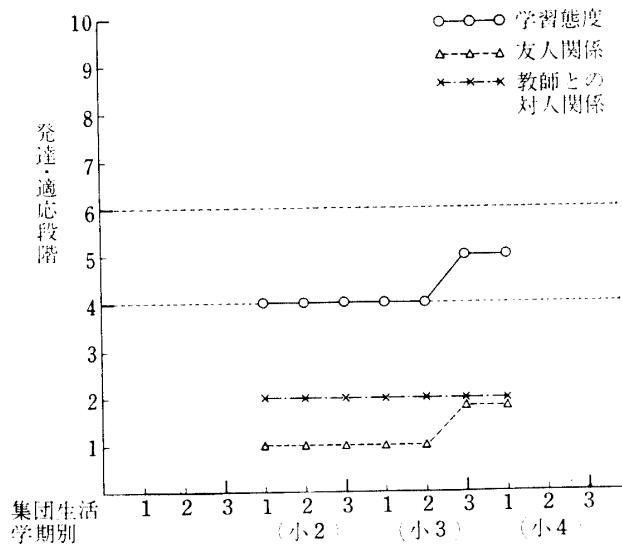


図 4 神○裕○の集団適応段階

*本事例は、丸井ら（1972b）における事例Bにあたり、「言語類型」の L・4 型に属する。

ている。本児の言葉のあり方や行動をみると、根底に強い同一性の保持の傾向がみられるといえる。

本児が来所したのは、本児が 4 才 7 ヶ月の時であった。以後週一回を原則として今日まで遊戯治療を続けているは、来所時の最も特徴的な側面は、非常に多動であること、本児の特有な言葉のあり方、大人との関係のもち方であった。即ち非常に衝動的な動きであり活動的ではあるが、落ち着きがなく、目的的でなく内的統制の悪い状態であった。そして大人への言葉での一方的な語りかけは多く、抑揚のない質問であり、質問の答えはすでに本児には決っており、本児が話しかけた人が「違う」と答えて欲しいといったパターンのあり方で、石井のいう質問嗜好現象を強く示したのであった。また視線も合うことが少く暗い表情であった。

1) 学校集団場面の行動について

昭和45年4月に普通学級に入り、以後普通学級のクラスを継続し現在4年生である。2年3年が同一の担任（男子）であった。1年時の担任が他校へ転任したため、当時の状況についての資料が得られなかったので2年以降について記述する。

<学習態度について>

図4をみると、2年1学期より4年1学期までは、4~5段階でありほとんど進歩していない。即ち教室内にいることは多いが、自分勝手なことのみしており、ノート、鉛筆等は机に置くが、授業科目とは関連のない地図、漢字のみに拘執している状態であり教科の理解度もほとんどできていない。学年が進むにつれて教室内を歩

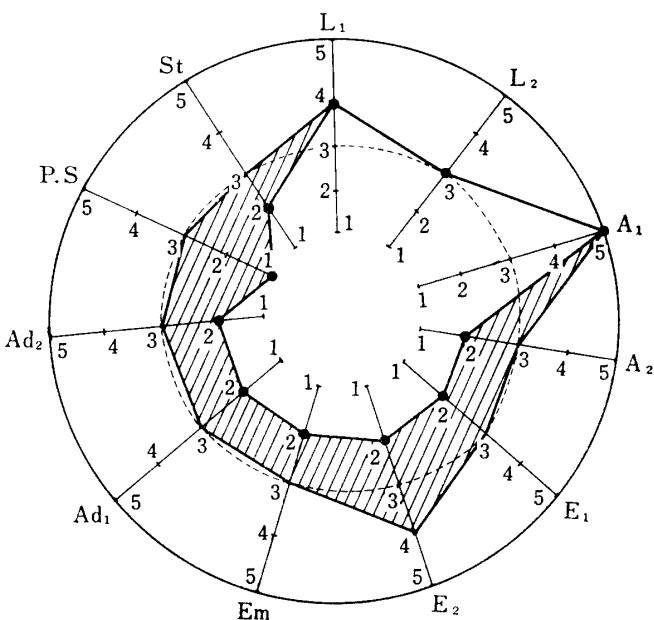


図 5 神○裕○の治療・発達プロフィール

き回ることは少くなっているが、漫然と一人で興味のあるところをやっている状況である。

<友人関係について>

2年1学期より4年1学期まで1~2の段階値である。3年2学期頃まで全くの単独行動で孤立した状況であったが、3年3学期頃よりクラスの女の子に話しかけていく場面がみられるようになったが、その関係は全くの一方的であり続かない。友達が本児の手を引いてサッカーに入るよう誘いかけるが、ルールが理解できなくて単にボールを勝手にけっている状態であった。4年1学期に於ても友達からの働きかけは多いが、本児の反応は3年後半の状況と同じである。

<教師との関係について>

担任としても本児に対し、どのようにかかわっていったらよいか分らない状態が1~2年続いたと思われる。本児の特性として本児がすでに分っている質問を先生に繰り返し質問する、例えば「赤池は日進町、保健室は武藤先生」といった具合に一方的ではあるが、このような働きかけを示し、先生がそれを受けて決まった回答をしてやれば関係がもてるといえる。先生としては一方では日常の生活習慣の確立を目指し、靴の正しいはき方とか礼の仕方等少しずつ教えていったが、逆に3年2学期では先生に対する恐怖心を強く示し、教師をみただけで逃げ回るようになってしまった。これではいけないと思い、子ども同志の中での経験をもって大切にしようという方針で友達に積極的に働きかけるよう指導したのが3年3学期及び4年1学期であった。このように3年時及び4年時の担任の本児に対する構えとしては、本児とコミュニケーションできる水準で、会話、遊びを通じて接触をはかろうと明確な方針ができたと思われるが、それ以前ではただ困るのみであった。しかしNAGAでは、2年より4年まで2段階で停滞している。

2) 治療場面での変化について

図5においてNAUDSの内側のプロフィールは2年1学期、外側は4年1学期の治療場面での本児の状態を示している。2年1学期の本児の特徴としては、同一性の保持が強いことが顕著である。例えば遊戯室の外に出ると、いつも決まったコースをたどり、ほとんど同じ質問(車、コマーシャル等)の繰り返しが長く続いた。またA₁が5、A₂が2というように過活動で統制の悪い状態も顕著である。このような状態からP、Sが3段階に達したのは4年の1学期であり、他の軸と比較すると最も遅く、他の軸は3年1学期から3学期にかけて3段階に達している。言語発達に関しては、この2年余に渡って全く変化していない点も他児にみられない特徴であ

る。またA₁が高くA₂が低い多動で統制の悪い状態もそれほど変化していない。以上のように治療場面では、少しづつの発達、変化はみられるがNAUDSでは、3段階に停まっている状況である。

事例③ ○塚○*

本児は、昭和44年6月より治療を開始した事例である。そして昭和45年4月に養護学校に入学し、その後今日まで在籍し現在4年生である。

1) 学校集団場面の行動について

本児が入学した当時は、本児を含め1学級3名であったが1年3学期には12名に増加した。養護学校という特性もあって病弱児、精薄児も含まれている。

<学習態度について>

入学当時は、教室内にいることが多いが、時には外に出てしまうことがあった。小人数クラスということもあるので授業は個別指導であり、本児に対しては彼の関心領域から出発していった。計算、交通標識、アルファベット、天気予報、クイズ番組が好きなことを利用しての学習などである。このようにして1年3学期では、時々先生の話を聞いている状態となり授業に参加していった。2年時も同じ担任(女子)であり指導方針もほぼ同じであったが、本児の興味が授業内容とかなり関連したところでは、マッチして伸びていったが、しかし学年が進むにつれて教科の困難度が増していくと、理解はほとんどできない状況になってきている。3年4年では、一斉授

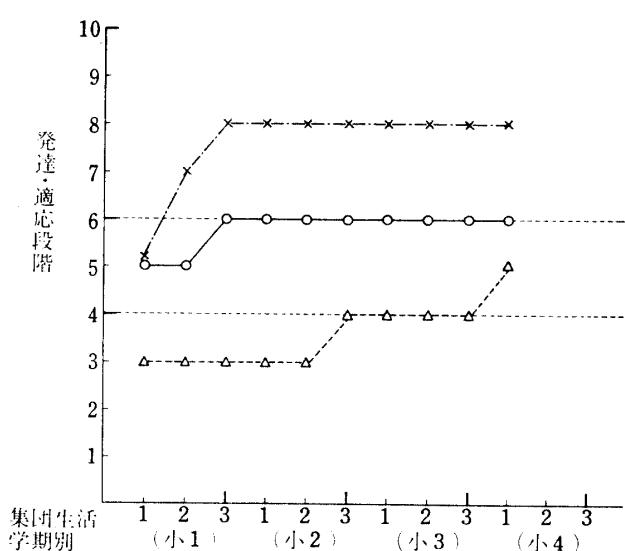


図6 大○登○の集団適応段階

* 本事例は、丸井ら(1970)では事例6にあたる。丸井ら(1972b)では事例Eにあたり、「言語類型」のL・4に属する。

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

業と個別指導の形態をとっているが、一斉授業の時は、ほとんど学習できない状況であり、気分の変化が激しく、個別指導で興味のあった内容である国旗の名称、図鑑等にのみ集中できる。図6からも分るように1年3学期の状態が現在まで続いている。

<友人関係について>

図6からも分るように2年2学期まで特定な子どもとともに一緒に少し遊ぶことのできる段階で5期停滞しており、特定な子どもとだけではなく平行遊びのできる段階に2年3学期より3年3学期まで4期間停滞している。4年の1学期になって初めてこだわりなく集団に参加できるようになったが、まだ遊びは長続きしない。本児の場合この友人関係スケールが彼の特徴をよく表わしていると思われる。即ち言葉があり、働きかけも多いが、感情や行動の統制が悪く、かつ非常に敏感な本児は、自分の興味のあるところで、自分の相手になってくれ、関心を示してくれる安全な人に対しては、一方交通様式ではあるが関係をもつことができるが、感情の統制の悪さを受け入れてくれない、本児にとっては恐怖心を与える人や、子ども仲間との接触は、ためらいが生じてくるのであり、仲間集団へのこだわりがみられるのである。具体的な内容をみていくと1年時では、4年生の女子のところへよく行っていたが、最近では中等部のクラスへ出入りしているようである。このように同年令集団へのこだわりはまだ少し残っているが、3年4年になって少しずつ改善されてきつつある。3年の夏休みの日誌には、10人の友達について記述されており、友人関係がかなり開かれつつあるといえる。

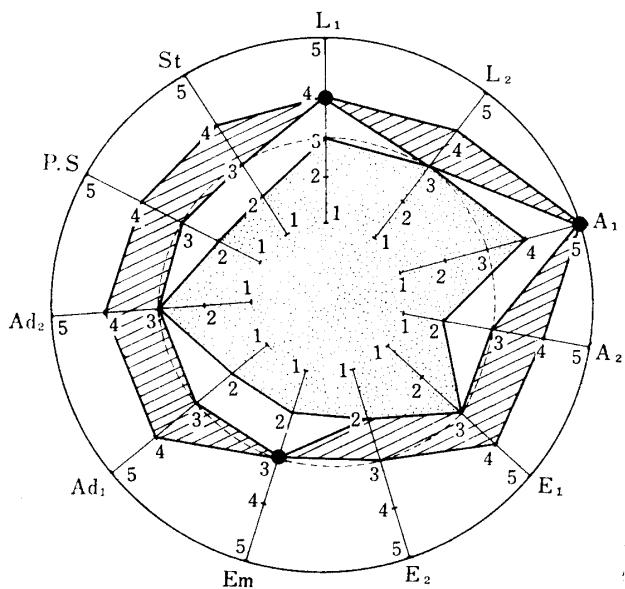


図7 ○塚○の治療・発達プロフィール

<教師との関係について>

図6にみられるように1年時に於て5, 7, 8と飛躍的に変化していった。これは、一つには前述した本児の大人へのかかわり方の特徴と同時に、クラスが小人数であり個別指導が実施されたことと関連していると思われる。さらに教師の態度としては、「○君と一緒に気持になれるように」という基本的構えのもとで接觸を心掛けってきた点にあろうと考えられる。しかしながら1年3学期より4年1学期までは、ほとんど変化のないまま停滞している。1つの要因としては、教師の本児に対する見方の変化を指摘できる。例えば、「調子にのって叱られたことを何度も繰り返す」「教師への反抗」といった本児の行動は教師への関心の示し方の様式であるものを、3年4年では、そういうことに対して「罰として話しかけてやらないこと」といった態度を示したことは、客観的にみれば negative な効果を与えているのではないかと思われる。

2) 治療場面での変化について

図7に於て NAUDS のプロフィールの内側は、治療開始時、真中は小学1年時、外側は小学4年1学期時の治療場面での状態像を示している。入学時では、E₂のみが2で他のスケールは全て3以上で、比較的1年時の状態像は良い。そしてこの4年間にE_m, E₂を除いた他のスケールは1段階変化し4段階に達している。4段階に達した時期をみるとSt, P.S., Ad₁, Ad₂, A₂が2年2学期時に、L₂, E₁が3年2学期に達している。このように全体的に少しずつ変化を示している。基本的にはまだ感情の統制の悪さ、非連続さが残っており、一

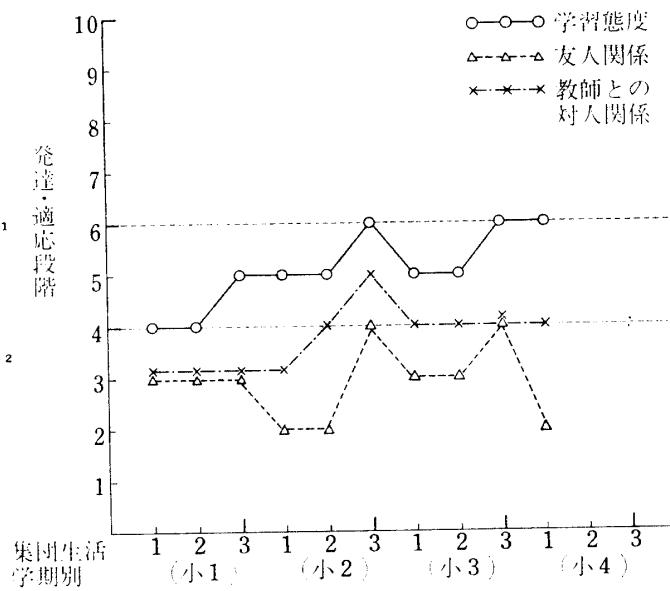


図8 高○道○の集団適応段階

方的な大人への働きかけもみられ、basicな共感性の薄さは変化していない。

事例④ 高〇道〇*

本児は、昭和44年3月より治療を開始し、昭和47年11月に治療を終結している。昭和45年にF小学校普通学級に入学し、2年間在籍し、昭和47年にK小学校特殊学級に転校し現在4年生である。

1) 学校集団場面の行動について

<学習態度について>

1年時は、教室内にいることはできるが、着席することは少い。しかし1年3学期になって席を立って歩きまわることが少くなっている。学習課題への意欲は、ほとんどみられなく、授業科目と関連なくノートに絵を書いていることが多い。図8にみられるように2年1学期より4年1学期までは、大きくは変化していない。各学年前半は、頻繁に席を立ち教室をフラフラするが後半になると少くなっている。一方教科の理解に関してみると、3年後半に1桁の加法計算ができるようになり、4年1学期で平仮名、片仮名の読み書きができる水準である。このように教科の理解はかなり困難であり、学習への意欲も乏しい。本スケールではこの3年間5～6段階で停滞している。また3年の1学期では後退がみられている。このように学年の変化期には停滞か後退がみられる。

<友人関係について>

1年では、友達からの誘いかけにのったりして、仲間に入り一緒にいられることがあったが、逆に2年になると友達からの働きかけがあっても入っていないことが続いた、2年3学期になって大きな進歩がみられ「遊んで」と積極的に友達の中に入していくことも出てきた。3年になると転校したことでも影響してか、再び孤立状況になったが、学年後半になると友人との関係がもてるようになってきているが1年時と同じ状態である。4年1学期も3年同様の傾向を見せており。以上のように本スケールでは、2～4段階の間を、学年内での学期ごとの進歩、変化はみられるが停滞している。また学年が変わることによって必ず後退を示し、友人との関係が形成されにくい状況に陥ってしまっている。

<教師との対人関係について>

1年の2学期より本児から教師に対して、少しずつ話しかけようとする態度がでてきている。先生もできるだけ本児に接し、本児からの一方的な話しかけではあるが、つとめて聞き受け入れるようにした。2年になり担任が変わったため、本児から教師に対する働きかけは乏しくなったが、2学期頃より働きかけがでてきており、放課時になると先生に机上の花の名前を聞いたり、道具の名を聞いたりまた妹や父親のことについて話をしたりするようになった。3学期に入ると、増えその傾向は強まり、教師の指示にもかなり従えるようになってきた。この時期にNAGAでは6段階に達した。そして転校した3年1学期では5段階に戻ってしまい、今まで停滞している。

2) 治療場面での変化について

図9は、NAUDSのプロフィールであり内側は入学直前、外側は3年1学期の本児の臨床像を示している。本児は3年2学期の途中に治療を終了しているので、それ以後のNAUDSのプロフィールはない。入学直前の状態は、エネルギーの弱い、固い感じがし、対人関係における動きもわずかであり、常同行動も同一性保持傾向も目立った状態であった。言語面では2語文の文章構成であり、繰り返し言語が多くた。全体的な臨床像としては、自閉的で弱々しく、動きの少い状態であった。2段階以上変化したスケールは、E₂, Ad₁, Ad₂, Stである、3年1学期には全スケールとも3段階以上に達しているが、A₁, E₁, Em, P.Sのスケールは3段階である。まったく変化のみられないスケールはA₂であり、活動性における統制の悪さはみられず、むしろエネルギーの弱いタイプであり、前述までの事例とは異っている。

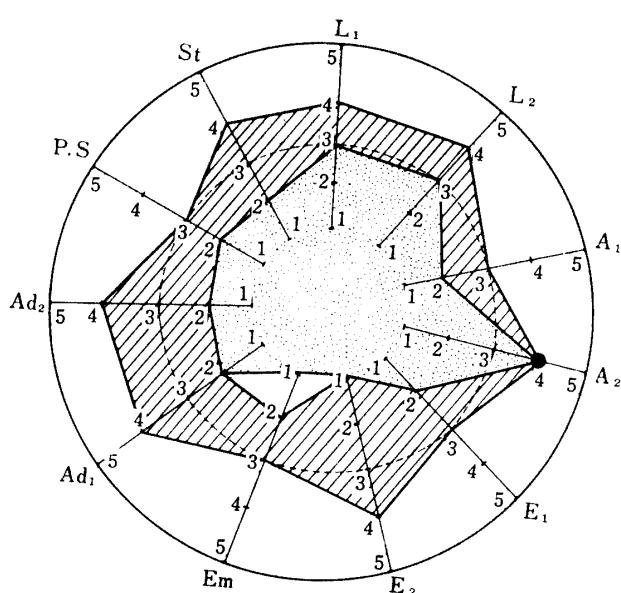


図9 高〇道〇の治療・発達プロフィール

*本児は丸井ら(1970)では事例3、丸井ら(1972b)では事例Cにおける「言語類型」の、L・4型に属す。

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

<普通学級から特殊学級への転籍について>

前述したように学習態度、友人関係も2年3学期の状態は、それぞれ6段階、4段階に達し普通学級での積極的な効果を見出すことができる。この段階で著者らは、特に学習面での開発を考慮し本児の水準にあった個別指導が必要と考え、3年より転校し特殊学級に入った。また小学2年3学期にNAUDSでは、図9の外側のプロフィール、即ちL₁, L₂, E₂, Ad₁, Ad₂, Stが4段階に達し、かなり重要なポイントを乗り越えたのではないかと判断し、特殊学級へ転校させた。しかしながら転校した3年1学期では、3スケールとも2年3学期に比し落ちこんでしまったが、3年3学期になると2年3学期の水準に回復している。4年1学期は再び後退し、特に対人関係が悪くなっている。学習面でも2年3学期以上には伸びていない。このように普通学級での教師との関係で形成された対人関係をいかし、特殊学級でさらにそれを土台にして成長を期待したが、必ずしも現在の段階までではわれわれの予測と合致していない状況である。

事例⑤ ○里○*

本児は、昭和44年10月より毎週1回を原則として今日まで個人遊戯療法を継続してきている事例である。

1) 学校集団場面の行動について

<学習態度について>

1年時は教室内にいることが少く、廊下や運動場へ出てしまうことが頻繁にみられたが、少しずつ教室外へ出ることが減ってきている。学習科目への関心はらみれず、ほとんど自分勝手な行動に終始していた。教室内にいる時は、自分の席に座らなくて、窓側にある観察台に登り、1人でコソコソしていた。2年になるとかなりの時間教室に停まっており、1学期は、雪ダルマの絵を毎日書いており、2学期では、図工の時間に使用した紙タイルを画用紙にはりつけることをしているなど、教室で行なわれている授業科目に関係ないことを1日中やっていた。2年の3学期頃になって教師は、数字や名前を本児に教えようとしたこともあったが、教科の理解、関心はほとんどない状態であった。体育の時間だけは、本児が他児と同一行動を比較的とれる教科であったが、それでも例えば「跳び箱」の時間では、本児が跳ぶ順番が来ると友達に催促されて、なんとか跳ぶが、その時以外はフラフラしている状況である。3年になると、これまで

* 本児の初期の治療経過については、丸井ら(1970)に事例5として報告した。丸井ら(1972b)では事例Eにあたり、「言語類型」のL・1に属する。

2年間続いた先生が交代した。その影響もあって着席もほとんどできない状態になり、観察台に登ることが多くなってきていている。図10にみられるように2年1学期から3年1学期まで4段階で停滞した状態である。

<友人関係について>

1年時に於ては、比較的世話好きな友人が本児に対して積極的に近づいていったが、本児は、その子供達をひっかいたり、働きかけられると泣いたりして拒否し、1人で運動場へ行きブランコに乗っていることが多かった。3学期になって友人に対しての拒否的態度は少なくなったため、安心して近づいていく仲間も増し、喜んで他児にひっぱられて外に出る機会が多くなった。しかしながら本スケールでは、遊びのあり方は2段階であり、同じ状況が3年1学期まで持続している。

<教師との対人関係について>

母親は、1年1学期より3年1学期まで教室内で同席していた。担任の方針としては、一緒に遊んだり、話かけたりして本児との交流をもとと努力した。1学期には、本児は拒否的であったが、2, 3学期になると、本児の方から身体接觸（背負って欲しい）を要求してくるようになった。2年になって少しづつ積極的になり先生に近づいていった。また担任の負担が大きいこともあって、時には職員室で過ごし、校長先生の膝に座り1日を過ごすこともあった。3年になり教師が交代した影響が大きく、教師への働きかけもわずかになり、教師からの働きかけに対する反応も少なくなった。本スケールでは、2~3段階に停滞している。

2) 治療場面での変化について

図11は、本児のNAUDSのプロフィールである。最も内側のプロフィールは治療開始時(昭和44年10月)，

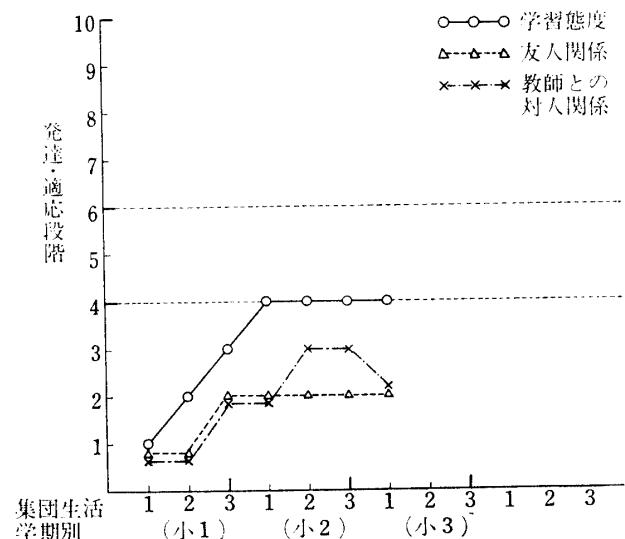


図10 ○里○の集団適応段階

原 著

表5 NAGA I スケール（学習態度）評定値の変動

評定値 事例・学年	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
① 木○忠○ 小 5		2-1*		2-2	2-3 3-1	3-2 3-3	4-1	4-2	4-3 5-1	
② 神○祐○ 小 4				2-1 3-2 2-2 2-3 3-1	3-3 4-1					
③ ○塚○ 小 4					1-1 1-2	1-3 3-1 2-1 3-2 2-2 3-3 2-3 4-1				
④ 高○道○ 小 4					1-1 1-2	1-3 3-2 2-1 3-3 2-2 4-1 3-1				
⑤ ○里○ 小 3	1-1	1-2	1-3		2-1 2-2 2-3 3-1					

* 前が学年、後が学期を示し、例えば2-1は2年1学期を表わしている。
表6・表7も同様である。

表6 NAGA II スケール（友人関係）評定値の変動

評定値 事例・学年	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
① 木○忠○ 小 5	2-1	2-2 3-2 2-3 3-1	3-3 4-1	4-2	4-3		5-1			
② 神○祐○ 小 4	2-1 3-1 2-2 3-2 2-3	3-3 4-1								
③ ○塚○ 小 4			1-1 2-1 2-3 3-3 1-2 2-2 3-1 1-3 3-2	4-1 4-2						
④ 高○道○ 小 4		2-1 2-2 4-1	1-1 3-1 2-3 1-2 3-2 3-3 1-3							
⑤ ○里○ 小 3	1-1 1-2	1-3 2-3 2-1 3-1 2-2								

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

表7 NAGA IIIスケール (教師との対人関係) 評定値の変動

事例・学年	評定値	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
① 木○忠○		2-1	3-1	3-2	4-1	4-2		5-1			
		2-2		3-3		4-3					
		2-3									
小 5											
② 神○祐○		2-1	3-2								
		2-2	3-3								
		2-3	4-1								
小 4			3-1								
③ ○塚○					1-1		1-2	1-3	3-1		
								2-1	3-2		
								2-2	3-3		
小 4								2-3	4-1		
④ 高○道○				1-1	2-2	3-3					
				1-2	3-1	4-1					
				1-3	3-2						
小 4				2-1							
⑤ ○里○		1-1	1-3		2-2						
		1-2	2-1		2-3						
			3-1								
小 3											

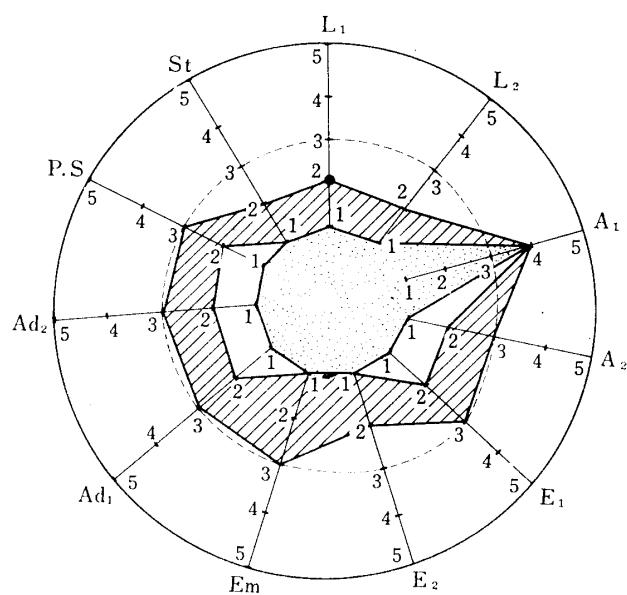


図11 ○里○の治療・発達プロフィール

中央のプロフィールは入学時、外側は3年1学期時の治療場面の状態を示している。来所時の状態は、Activity level が高く、言語、共感性、固執性といったスケールは、全くの自閉の極の1の段階であった。その後入学時

までに治療者への働きかけができるようになっており、また反応も少しづつできてきた。その他A₂, E₁, Ps が2段階に達している。その後2年3学期頃より言葉(単語)ができるようになり、エコラリアもみられる。著者らは、NAUDS のスケールに於て、3段階を越える時期が、発達の重要なポイントと考えているが、いずれのスケールにおいても本児は、まだその段階に達していない状態である。

考 察

これまでに5人の子どもの治療場面の状態像及び学校場面の状況について述べてきた。これらの子どもは、普通学級、特殊学級、養護学校と、それぞれ置かれている条件は異なっているが、学校という集団状況での変化についてそのプロセスの様式とそれを規定する要因について若干の考察を加えたい。

(1) NAGA と NAUDS について

学校状況での変化をみるために表5を作成した。これはNAGA の3スケールに於てそれぞれある評定値の段階にどれ位の期間を費やしたのかを表わしている。Iスケール(学習態度)に於て木○忠○は、それぞれの段階

を1～2学期の期間で越え現在9段階まで達している。神○祐○は、4の段階に2年1学期より3年2学期まで停滞している。○塚○は、6段階に1年3学期から4年1学期まで停滞している。高○道○は、5～6段階で1年3学期から4年1学期まで停滞し、○里○も2年1学期から3年1学期まで4段階で停まっている。以上のように木○忠○以外は、各段階は異なっているものの停滞ぎみである。同様にⅡスケール（友人関係）及びⅢスケール（教師との関係）も同様な表を作成してみると（表6、表7），木○忠○以外の4人が学校状況での変化、発達の困難さをわれわれに示してくれる。○里○、神○祐○はⅡ、Ⅲスケールでは低段階の1、2段階で停まっている。高○道○はⅡ、Ⅲスケールともに3、4段階の停滞が多く、○塚○は、友人関係では3、4段階で、教師との関係では8段階で停滞しており、停滞を示す他の○里○、神○祐○、高○道○とは異なり、教師関係と友人関係の間では、発達の水準の差が大きい状態で停滞している。木○忠○は学年が進むにつれて学校状況のすべてのスケールで順調に変化を示している。到達している学習態度の現在の段階値で5人を比較してみると、木○忠○が最も高く、以下、○塚○、高○道○、神○祐○、○里○の順に悪い適応状況になっている。次に、各事例のNAUDSのプロフィールをみると、プロフィールパターンの差異があることがわかる。現在の段階（なお高○道○は、3年1学期で治療を終結しており、現在のNAUDSのプロフィールは得られないが、学校状況での報告や観察によると、3年1学期と現在ではそれほど変化していないと考えられるので、便宜的に3年1学期のNAUDSでもって考察していく。）で比較してみるとL₁、及びA₁、が5段階、他のスケールは4段階に達している木○忠○、A₁が5段階、他のスケールが3～4段階の○塚○、神○祐○、A₁が4段階で他のスケールが2～3段階の○里○、全体的に3～4段階に達している高○道○以上になる。これは言語、多動といったスケールを中心に分けたタイプであるが、また各スケールが3段階を越えているかどうかといった視点でみると、木○忠○、○塚○、高○道○は越えており、神○祐○、○里○は、現在も越えていない状況である。プロフィールで各スケールとも5段階に近づけば近づくほど、状態像としては良いのであり、全体像からみていくと、木○忠○、○塚○、高○道○、神○祐○、○里○の順に現在の自閉の段階は強いと考えられる。木○忠○、神○祐○、○里○は、1年時に於て、3スケールとも比較的類似した状態から出発している。一方、○塚○、高○道○は木○忠○より良い状態から出発している。1年

時のNAUDSのプロフィールをみると、○塚○が最も良く、ほぼ3段階に達しているが、木○忠○、神○祐○、高○道○は2～3段階であり、○里○は、1～2段階であり、学校状況とかなり対応していることがわかる。その後の治療場面での変化をみると木○忠○は、大体4～5段階まで達している。○塚○は、4段階とほぼ木○忠○と同じ状態にまで達している。高○道○は、3～4段階、○里○、神○祐○は3段階以下の状態にある。このように治療場面の変化は、かなりの程度で学校での適応状況を予測させる。神○祐○や○里○のようにNAUDSのプロフィールで各スケールとも3段階以下の場合、学校適応はきわめて困難となることを示した。学校適応を考える場合、自閉性がかなり弱くなってきた段階以降の学校適応の進歩に、（われわれは治療発達プロフィールで3段階を越えることを仮定しているが）に於ては、知的能力が重要な要因となってくると思われる。木○忠○については前述してきたようにAspergerが指摘している自閉的な知能を示す子どもであり、かなり高い知能を有していると推定される。（N病院に於てWISCを実施した結果170であったと母親から報告を受けている。また小学校2年の時、学校で集団知能検査を受け、その時は、偏差値75であったと担任から報告を受けた。）○塚○、高○道○らは、プロフィールでは3～4段階に達しているが、一方では知的能力に問題が残されている感じも受けるのである。○里○、神○祐○のように自閉性が強い場合、知能を推定することは現段階では困難である。

(2) 学級集団の特質と適応過程

この子らがどのような学級集団に属していたかという要因も適応過程に重要である。○塚○以外は、普通学級に属しているが、木○忠○は、最もその中で成長していた事例であろう。○里○、高○道○、神○祐○の3人もまた、普通学級に入学させてきた。われわれは学習面よりも対人関係において働きかけの多い普通児集団の中での本児の体験に意味があるとして積極的に普通学級にはいるよう親に勧め、学校側ともできるだけ話し合う機会をもってきた。○里○は一貫した対人関係における指導を教師にしてきたし、教師も努力しているがNAUDSの低さで効果が見られなかったのではないだろうか。しかし、2年の3学期では教師との関係が見られるようになり特殊学級に移し、学習への強化として方針を変更し、さらに○里○の場合、母親が付添っていることの問題もあり転校を機に分離させることを考えている。また高○道○も、対人関係の深まりが出てきた3年になってから特殊学級へ変わっているが、この子らに適合した個

自閉児の集団適応に関する研究（1）

別指導による学習面を期待して移しかえる必要をわれわれは感じたからである。神〇祐〇の場合も同様に対人関係の改善を中心で指導してきたが、事例の項でみてきたように、教師が具体的に本児にどのように接していくら良いかという事が明確になってきたのは、3年の担任になってからである。NAGAでの変化がみられないように、教師側の一貫した態度が確立したにもかかわらず、まだその影響はでてきていないが、この1～2年のうちに効果が示されてくるのではないかと予想される。同時に、NAUDSで3段階から4段階への移行も必要条件となるであろう。そして〇里〇、高〇道〇の場合と同様、教師との関係が形成されてきた段階で特殊学級へ移行することをわれわれは考えている。唯一の養護学校に在籍している〇塚〇について特殊性に視点をあてると、NAGAの3スケールの関連について〇塚〇以外の4人は、学習態度が最も高い段階値で推移している。木〇忠〇は3スケールとも並行してしかも各学年前期に於て近似した段階値をもって変化しているが、〇塚〇は、教師との関係が最も高く、級友との関係が最も低く、その間のズレが他児に比較して大きいことが特徴的である。これは本児の事例の項で示したように本児特有の人間関係のもち方からきていることと、このような教師との関係の深まりが小集団であるがゆえに教師との関係が密になりえたであろうし、個別な指導も現実的に可能となっていたからであろう。考察の最初に述べたように木〇忠〇と類似したタイプであり、今後さらに発達させるには、NAUDSのプロフィールからいっても、比較的長期にわたる学校適応状況での停滞を打ち破る方法として現在の養護学校から普通学級へ変わった方が良いのではないかと思われる。

(3) 担任の交代に関する問題点

今回の事例のなかでは、木〇忠〇及び、高〇道〇は、各学年ごとに担任が交代している。既述したように、木〇忠〇の場合は、その影響は、ほとんどうけておらず、発達、進歩を示しているといえるが、高〇道〇の事例は、各学年の1学期になると、同様なパターンを示しながら、後退する結果を示している。

〇里〇の場合は、1年～2年は、同一担任であったが、3年生になって交代し、教師との関係はむしろ悪い方向を示している。一方、〇塚〇や神〇祐〇の場合にも、担任は交代しているが、ほとんどそのそこに影響を受けていないようである。

上述のように、最も顕著な影響をうけているのは、高〇道〇の場合であるが、この事例と他の4名の事例との相違は、NAUDSのプロフィールでみると、A₁とA₂

のスケールが関与していると思われる。即ち、このようにエネルギーの弱いタイプの場合に、影響をうけやすいといえそうである。

自閉性の強い程度の段階にある事例が、治療や、治療教育的かわりによって、漸次改善され、対人的なかかわりや反応が適確に増える過程において、行動の基礎になる、自発的なエネルギーが弱いタイプの場合には、担任の交代によって、他のタイプよりも、より多く影響をうけやすことを配慮しなければならないである。

今回のわれわれの研究においては、担任交代の影響がいくつかの評定において、明確にあらわれた事例もあり、ほとんど影響をうけたとは思われない事例もあったということが結論的な現象である。これは、個々の事例が、同一クラスで同一担任である場合とはことなり、全く別々な担任によって、更にクラスの大きさ（普通学級あるいは、特殊学級）もことなるので、結論的なことをここで述べることは、さしひかえるべきであろう。しかし、一方障害児の教育においての担任教師の在り方に無関係のことがらではない。むしろ、今回の課題となる本質的な問題点を内蔵しているということもできよう。

ここで、精神薄弱児の教育について顧みてみたい。昭和20年代の後半、わが国では、いわゆる、特殊学級の名称で、小、中学校での、精神薄弱児の教育体系がスタートした。その後文部省の計画的な設置によって年々充実し、昭和40年代の半ばには、ほぼその形が完成されたといわれている。だが、今日の特殊学級が内蔵する幾多の問題点を指摘することは、今回の趣旨ではないので触れない。

ただ、この歴史とその過程を想起せざるを得ないのである。それは、現在おかれている自閉児の教育状況に深いかかわりをもつからである。

昭和37、38、39年頃、われわれは、一連の特殊学級における精神薄弱児とその教師に関する研究を重ねた。それは、丁度、文部省の特殊学級の全国的計画設置が最も盛んになりつつある時期にあたり、一方、精神薄弱児教育に携る教師の養成がまだ、緒についた当時であった。当時の調査では、特殊学級の担任教師は、自ら進んで希望する教師も多かったが、一方普通学級の担任から校長などによりなれば、不本意な形で任命された教師があり、むしろ本来の教師コースからはずれた立場にあった者が大部分といつても過言ではない時代であった。即ち計画設置によって、設置はされても、その日からどんな教育を、どんなねらいで、どんな方法で実践したらよいのか全くといってよいくらいわからない教師集団であったのである。今日では、そのような教師のなかで、努力

によって立派な精薄教育の実践力を身につけて、すぐれた教師として成長している数多くの教師をわれわれは知っている。今日のように教員養成課程のなかに、精神薄弱児の教育や心理学、病理学などの必須科目としての専門的なコースすらなかった時期では、極めて当然なことであろう。このような過程においては、校長をはじめ多くの教師は精薄児に対するその教育的方法は勿論のこと、適正な理解を期待できず、学級は校内の最もはずれの位置においていたり、特殊学級の担任は校内の教員間においても特殊視され、孤立化していた時期があったことは否定できなかったのである。普通学校のなかにおける特殊学級の在り方は、精薄児の教育の原点からみると、なお多くの問題を隠していることは否定できないし、これから更に検討すべきものを残していると思う。

自閉児の教育は、それに比していかなる状態にあるとみるべきであろうか。情緒障害児学級という名称のもとに、全国では、既に、10数校において種々な形式で設置されている。その在学児の大部分は自閉児である。このことは、将来を展望すると極めてよろこばしいことであるが、精薄児と同様な形式での学級づくりでの教育がすべて望ましいとはいえない。それは、自閉児における状態像と、予後はかなり多様であるからである。

B. 小学校低学年集団について

事例⑥ 梅○卓○*

本事例は昭和45年6月より、現在まで1週1回の個別遊戯療法を継続してきた事例である。現在小学校2年生であり、1年より一貫して特殊学級に在籍し、担任は女性で交代していない。

1) 学校集団場面の行動について

図12は本事例のNAGAの変化過程を示したものである。

<学習態度について>

1年1学期時では、教室内にはいるが、「お八つは」「お母さんは」と繰返し言っていたり、小箱を目の前で振っていたりの勝手なことのみをしており、教師が援助しても授業には参加してこなく席を離れている状態であり、現在は授業中席を離れることもなく、援助すれば授業に参加し、話を聞いているが手を耳の所でチラチラする勝手な行動はまだ残っている状態である。この4期の間に2段階のわずかな進歩である。しかし後退するとい

* 本事例は、丸井ら(1972b)では、事例Hにあたり、「言語類型」ではL型・4型に属している。

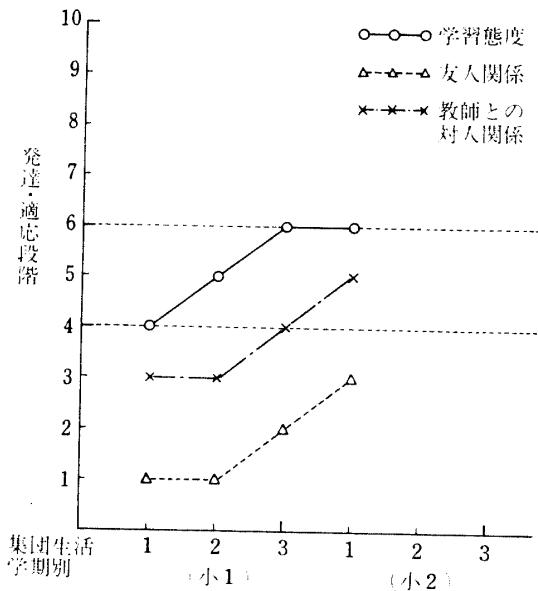


図12 梅○卓○の集団適応段階

う現象は見られていない。3学期には前期より1段階ずつ進歩しており、1年の2学期からは席を離れなくなっている。

<友人関係について>

1年1学期ではほとんど仲間と関係なく勝手に遊んでいる1段階である。現在でも特定な子どもとのみ一緒にいられ、少し遊ぶことができる3段階で、まだ集団に参加する段階に至っていない。その進歩はこの4期の間にわずかに2段階にすぎない。1年3学期、2年時の1学期と1段階ずつ進歩しており、1年の2学期まで入学時と同状態に停滞している。しかし後退するという現象は見られていない。

<教師との対人関係について>

1年1学期では、落ち着かないで教師が膝の上にのせたり、抱いたり、背負ったりして授業を行っており、時々教師に噛みついたり、髪をひっぱったりしていたが、独語が多いので「口をつむぐのよ」というと時々おしゃべりをしなくなったりの状態であった。つまり教師からの働きかけに時々反応し、働きかけも時々ある段階であり、現在は教師の指示に時々従えるが、無視する時もあり、働きかけは多い5段階である。この4期の間にわずかに2段階の進歩である。しかし後退するという現象は見られていない。変化時期として、1年3学期、2年1学期に1段階ずつ進歩が見られている。

以上のように3スケールとともに全体的に5段階以下の低い段階から出発し、わずかに変化のみられる事例と見てよいであろう。しかし、3スケールとともに後退したりするような動揺は見られていない。こうした少ない変化

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

ではあるが、1年1学期の状況では、対人関係においては教師との関係の方がよく、友人関係における2年1学期時の働きかけも反応も時々あるの段階から出発している。このように対人関係において出発時における水準は異なるが、1年3学期、2年1学期と1段階ずつ両スケールとも全く同時に進歩している。一方学習態度は他のスケールが停滞している1年2学期から進歩しており、2年1学期は停滞している。1年3学期はすべてのスケールにおいて進歩が見られている。

<教師の指導方針について>

1年1学期の指導方針としては、「毎日楽しく登校できれば最上であり、教師としては禁止をせず、観察していく」という方針で接しており、1週間に1回1時間は1対1の指導時間を持っており、その内容としては学習を中心としたものである。1年2学期時においては、「症児の依頼心が強く、強くいわないとダメである」と禁止を多く持つ態度と変化しており、1年3学期時では「子供に何事も経験させる必要がある」と述べているように過保護、過干渉的傾向を改めようとしている。2年1学期時では「自分でできる事は自分でやらせる。自分の行動を友達の内で恥かしいと思ったら、友達と競争心を持たせる」という方針を出している。

このように指導方針を見てくると一貫して学習に重点が置かれている事と、症児の行動を依存的、自己中心的な行動として見ており、対人関係において独立させてい

くという方針が見られている。教師との関係においても1年1学期は「ながめ」的であり、一方では教師の役割意識により、学習を個別指導により開発していくとした努力が見られている。2学期からは禁止を中心とした過干渉となる関係であり、1年3学期から独立させていく方針により干渉は減少している。友人関係の指導については2年1学期になって初めて出てきている。

従って、学校集団の状況において、教師とも、友とも対人関係の展開を重視した具体的な指導方針は立てられずに学習中心の指導であったと見てよいであろう。

2) 治療場面での変化について

図13は事例⑥梅○卓○のNAUDSのプロフィールの変化を示している。

入学直前のプロフィールを見ると言語では2語文の文章構成ができる、不十分ではあるが感情、意志の伝達ができる程度である。しかし、独語、エコラリア、繰り返し言語が残っている。また活動性においては、エネルギーの弱さは感じないが、まだ統制の悪い落ち着きのない行動がある状態であった。情緒面では感情表出は時々固い感じが残っている程度であり、疎通性においても、治療的関係をもつことがかなり可能な状態であった。大人への働きかけはごく限定された人に一時的にあるのみで、遊びも限られた興味対象の場合が大部分であり、一定のパターンへのこだわりがみられた。しかし、大人からの働きかけにはある程度反応がみられている状態であった。Ad, St の2つのスケールのみが3段階に達せずその他は3の段階に達している。従って常同行動の多さを中心とした状態で、対人関係では、つながりは持てなくはないが、彼の方からはほとんど関係を持とうとしない状態と見てよいであろう。

1年1学期には独語、繰り返し言語の増加および常同行動の増加が見られる程度で疎通性、対人関係、感情表出などは、入学直前時と変化は無かった。しかし、2学期になって情緒統制の悪さ、疎通性の減少、過活動となり、行動の統制の悪さが増加している。特に1年3学期時は疎通性がなくなり、ほんの一時的かつ断続的にしか関係がもてず、情緒的にも非連続な統制の悪さが目立ち、過活動傾向は顕著でほとんど落ち着きの無い状態像が示されている。しかし、2年生になって、P.S St, 以外は3段階以上になり、繰り返し言語、独語の問題を残しているが、感情、行動の統制、対人関係における疎通性は増加し、次第に問題はなくなっている。

従って1年時は悪化の過程をたどり、2年生になって急激な成長が見られているといえる。

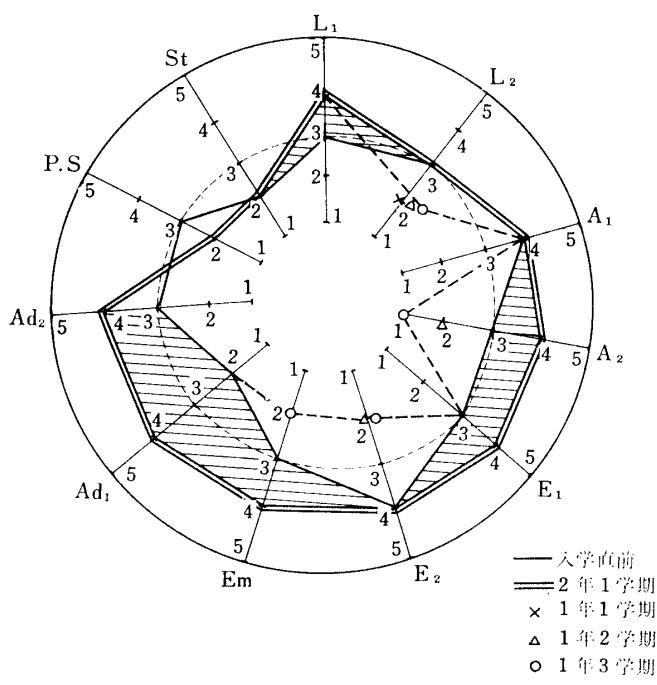


図13 梅○卓○の治療・発達プロフィール

事例⑦ 寄○晃○*

本事例は昭和46年5月より昭和48年3月まで1週1回の個別遊戯療法を、昭和48年4月より現在まで1週1回の集団遊戯療法を継続してきた。現在小学校2年生であり、1年の当初より普通学級に在籍し、1年、2年と担任は交代し、2人とも女性の教師である。

1) 学校集団場面の行動について

図14は本事例のNAGAの変容過程を図示したものである。

<学習態度について>

1年1学期時より現在の2年1学期時まで全く変化せず、5段階の特定の興味のあるものには関心を示し、書写のみ授業に参加することがある、その他の大部分は物を落したり、ひろったり勝手な行動をしているか、ボーとしている状態である。1年1学期は席を離れることがあったが2学期からは無くなつた。学習態度においては全く進歩が見られない。

<友人関係について>

1年1学期では全く友人関係には無関心であり、グループに入れてもボーとしていたり、全くはなれて別な所に行ってしまつたりしていた。1年2学期時より、嫌いな子供が来ると「イヤー」といって逃げていく状態がみられるようになり、ボーとしている状態から拒否の反応のみは示す状態への変化がある。2年の1学期頃から時々女の子と一緒にいたり、少し遊んだりするようになったが、遊んでもらっている状態であった。

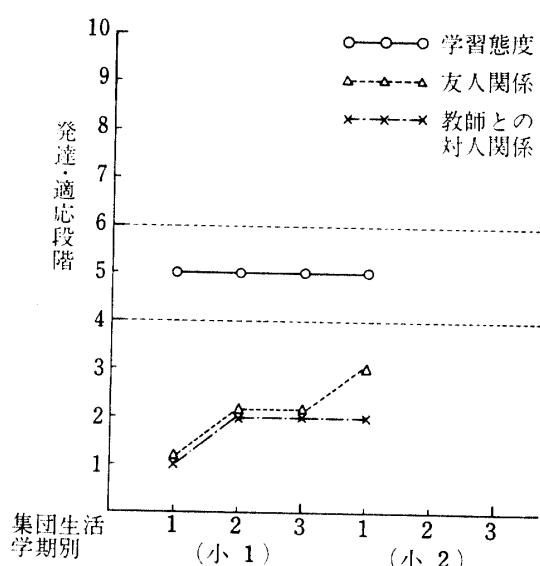


図14 寄○晃○の集団適応段階

*本事例は、丸井ら(1972b)では、事例Oにあたり、「言語類型」ではL・4型に属している。

以上のように、非常に低い段階からわずかにこの4学期間の間に、2段階の進歩が見られ、特定の子供とはわざながら一緒にいることの出来る状態に変化した。

<教師との対人関係について>

1年1学期時は教師に働きかけられても全く反応がなく、ボーとした状態であり、教師に働きかける事は全くない状態であった。1年2学期になって、教師の方で手を握り、対面していれば、返事をするようになり、時に教師に本児の方から接近したりするようになったが、それ以降、同様の状態が2年1学期まで継続しており、この4期間に1段階の進歩がみられたのみである。

以上のように3スケールともに低い段階でほとんど変化していない事例である。

<教師の指導方針について>

1年の担任も2年の担任も指導方針は、明確とはいえない、常に教師と同級生がめんどうを見なければならぬ存在として見ており、特殊学級の方が望ましい児童であるという考え方を持っている。そして身の危険でない限り、のびのびとさせてきた状態であり、むしろ現実的には放任されていたと見ても良いであろう。教師としては現在の普通学級の内ではとても個別指導はできず、そのためには特殊学級の方が望ましいという主張である。われわれとしても、教科に重点を置かず、友人関係の発達を期待して普通学級に在籍させたが、教師においてその点での指導が弱く、「やはり特殊学級へ」という気持ちにより放任の状態となってしまったので、2年時より、積

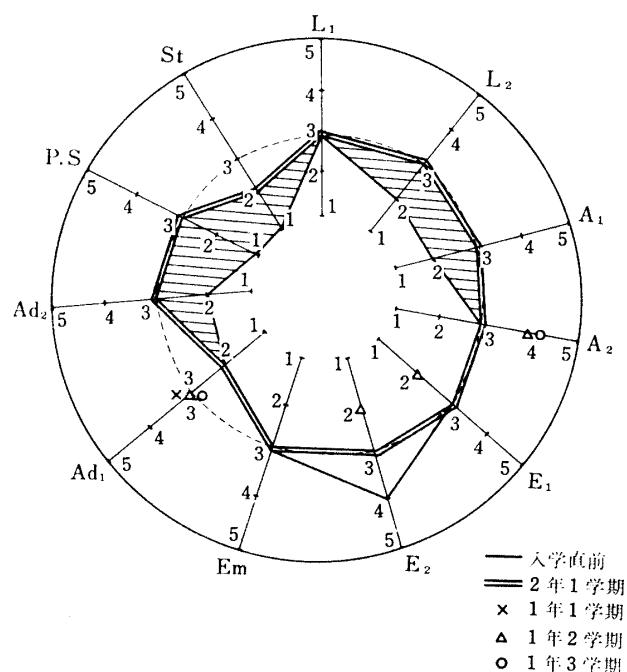


図15 寄○晃○の治療・発達プロフィール

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

極的にルール（制限の範囲は広いが）に少しずつ従わせ、短時間でも教師が intensive に働きかける時間を持つことにより経過を見ていくことにした。

2) 治療場面での変化について

図15は事例⑦寄〇晃〇のNAUDS の変化を示したものである。

入学直前の臨床像としては統制の面では情緒的にも活動性においても問題がなく、むしろエネルギーの弱い、感情表出に固さが見られていた。言語面では2語文の文章構成はできていたが、ほとんど言語を使用せずわずかな言語は独語、エコラリアが目立っていた。対人関係において大人への働きかけも、反応もわずかに一時的にしかなく、また常同行動、同一性の保持は重く顕著であった。この1年生の1年間で、独語、エコラリアの減少、活動性の高まり、大人からの働きかけに対する反応の増加とともに、同一性保持傾向の減少と常同行動のやや減少が見られている。この1年間で全く変化していないのが、L₁、Em である。臨床像としては入学時より特に1年2学期において情緒表出の減少と表出されるものは統制の悪いものが見られており、臨床像の悪化が見られている。また入学直前より落ちこんでいるものに、E₂ があるがこれはむしろ入学直前では感情表出量が少なく、統制の悪いものさえ出しえなかつた状態から、むしろ周囲に対して統制は悪いが感情表出がなされるようになったと見て良いであろう。さらに Ad₁ は1年時よりも2年1学期の方が低下しているが、2年時になって集団の遊戯療法に変ったための一時的退行と思われる。

2年1学期になって大部分がやっと3の段階になった状態像であり、まだ St、Ad₁ は2段階である。

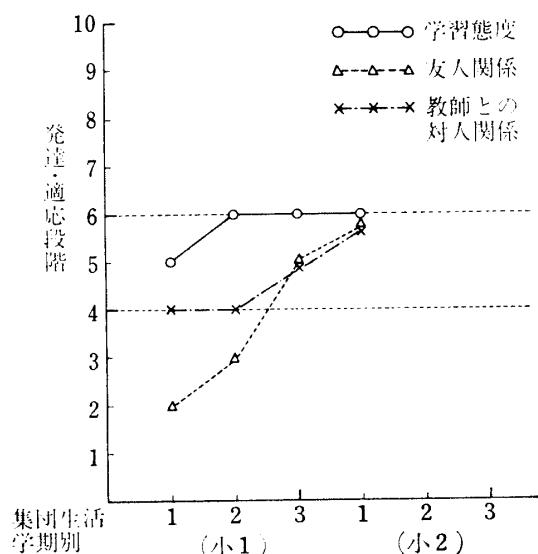


図16 上〇英〇の集団適応段階での

事例⑧ 上〇英〇*

本事例は昭和45年9月より昭和46年9月まで1週1回の個別遊戯療法を、昭和46年10月より現在まで1週1回の集団遊戯療法を実施してきた。現在小学校2年生で1年より一貫して特殊学級に在籍し、担任は男性の教師で交代していない。

1) 学校集団場面の行動について

図16は本事例の NAGA の変容を図示したものである。

<学習態度について>

1年1学期では、童話の本読みの時は授業に参加し、着席しているが、その他の時は関係のない言葉を発したり、席を立ったりして勝手な行動が多く、興味のあるもののみは参加していくという5段階から出発している。そして1年2学期時には教師が側についていれば課題を行なう状態になり、まだ本読み、算数が中心ではあるが教師の話を聞く状態になっている。しかしこれで勝手な行動は残っている。こういった状態が2年1学期までの3学期間見られ長い停滞を示している。すなわち、学習態度は授業に参加していく高い状態から1年1学期に出発し、4期間に1段階の進歩であり、ほとんど変化を示していない。

<友人関係について>

1年1学期より2年1学期までの4期間に自分一人で勝手に遊んでいることが多いが、他児の動きを見ていたり、模倣が見られる2段階から、集団に参加しやりとりができる、自己中心的でケンカになることもあるが、かなり遊びが長続きする段階まで5段階の大きな発達が見られる。1年1学期の入学頭初では教師や友達が遊びに呼びかけても参加しないし、無理に参加させると泣き顔になって逃げ出してしまう。1学期の中頃になって友達のやっている積み木に関心が出て遊びに参加しようという動きが見られるが、友達が作った積み木をこわすという形式で関心を示している。1学期末では教師も一緒にやってやればプロレスごっこも友達とできるようになる。このように1年1学期の末期では遊びへの参加の動きが出てきている。2学期時では、教師が参加することにより、プロレスごっこで特定な子供とのみ少し遊べるようになり、友達の作った積み木などはあまりこわさなくなってきた。3学期では、教師の援助がなくても本児の方から「〇〇君プロレスごっこしよう」「〇〇君おすもうしよう」と友達に自分から働きかけていく動きが見られている。さらに積み木などは皆と一緒に作った

* 本事例は、丸井ら (1972b) では事例Jにあたり、「言語類型」のL・4型に属する。

りすることもできるようになる。1年2学期時に比較しても、友達への関心の段階から主体的に友達との遊びへ参加していく急激な発達が見られている。しかしある、運動場などではまだ一人でブランコに乗ったり、スペリ台に乗ったり一人で遊んでいる事が多い。2年1学期では、積み木、プロレスごっこ、おすもうごっこ、輪投げ、とかなりの遊びに参加していくようになったが、自分の欲求が阻止されると「〇〇君いない方がいい」と主張することが多くなり、ケンカになりやすくなっている。このように集団の遊びの内において自己主張が出てきている。しかしこれの中でやりとりとなって展開していくような動きにはなっていない。

この友人関係では停滞も退歩もなく各学期毎に友人関係の進歩が見られ、特に1年2学期から3学期間では2段階の急激な進歩が見られる。

＜教師との対人関係について＞

1年1学期、2学期では、教師の行く所には、トイレでも職員室でもくつづいてきて、「先生、あのね、あのね」と話しかけるが、後の言葉は出てこない。2学期では、職員室に来てどの先生にも「〇〇先生あのね、あのね」と言っている状態であり、教師の働きかけにはかなり反応し、教師の指示にもまれに従うことができるが、一方的な働きかけが残っている4段階である。こういった状態が1年3学期になって、「先生の言うことをきかないと先生はどこかに行ってしまう」というと、職員室につづいてきても、しぶしぶ従って教室に戻ったりすることができるようになった。無視することもあるが、一方的な教師への働きかけはなくなる。2年1学期では、教師の指示にはかなり従え、そしてやりとりにもなる段階に進歩している。教師との関係では、指示にまれに従え、反応はかなりある段階から出発し、その状態で1年1学期、2学期では停滞しているが、1年3学期、2年1学期と1段階ずつ進歩が見られている。2年1学期までに比較的良い状態から、2段階の進歩が見られている。

本事例は友人関係がこの4期の間に4段階と急激な進歩を示しており、教師との対人関係、学習態度の進歩はわずかである。特に学習態度は比較的良い5段階からほとんど変わっていない。教師との対人関係では友人関係よりも良い状態から出発しわずかに変化を示している。

＜教師の指導方針について＞

1年1学期時の教師の指導方針は「集団生活のルールを身につけさせ、また担任教師との信頼関係を作る」というように教師との対人関係においてラポール形式を第一の目標にしており、個別指導時間に彼の興味のある物

を介して intensive な関係作りに専念している。1年2学期、3学期においては、「集団生活のルールを身につけさせ、また他の児童と仲良く遊べるようにさせる」方針で友人関係に重きを置いての指導方針が出され教師が最初は遊びの中に本児を入れていく役割を積極的にとり、子供達との遊びの輪の中に教師自らが一緒に入ってしまうをとったりしている。このように1年時ではまず、教師との対人関係、その後に友人関係というように対人関係の向上を目標に置いた指導方針である。2年1学期では、「自分のいやな事でも我慢させる」という自己統制への展開が見られている。こういった方針が着実に実行されてきている。

さらに2年2学期より、さらに大きな集団である普通学級の中に入れて友人関係の今後の発達を促進させていく方針である。

2) 治療場面での変化について

図17は事例⑧上〇英〇の NAUDS のプロフィールである。入学直前の臨床像は、A₁, E₂, Ad₂, L₁, 以外はすべて2段階であり、活動性の面では過活動の統制の悪さを示しており、言語面で2語文の文章構成による独語、エコラリア、繰り返し言語の多い状態を示している。大人への働きかけも、反応も時にしか見られず、同一性の保持も常同行動も多い。情緒面では統制の悪さは無いが、むしろ表出が少なく、固い感じである。独語、エコラリアが1学期にやや減少した以外はこういった状態が1年の2学期まで、全く変わっていない。1年3学期になって、P.S, St 以外はすべて3段階になり、1年3学期時に急激な成長が見られる。2年1学期時に常同行

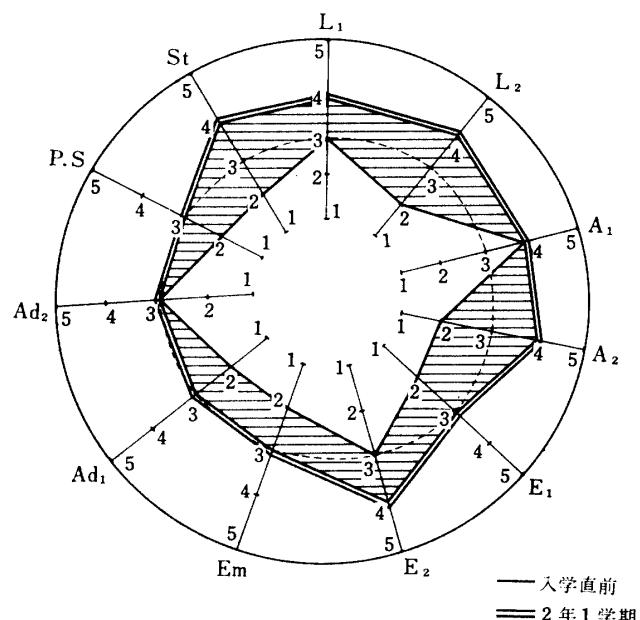


図17 上〇英〇の治療・発達プロフィール

自閉児の集団適応に関する研究（1）

動的減少、活動性の統制、独語、繰り返し言語の減少が目立っており、言語、活動性の領域は4段階に、大人との対人関係、同一性の保持、感情表出が3の段階である。入学直前と全く変化していないのがA₁の活動性、Ad₂の大人的反応性である。しかし両者ともに入学前から3の段階に達しており、本事例ではあまり問題となる側面ではなかった。本事例は全領域において1年3学期時から急激な発達を示したと見てよいであろう。

事例⑨ 中〇寧〇*

本事例は昭和45年12月より昭和46年9月まで1週1回の個別遊戯療法を、昭和46年10月より現在まで集団遊戯療法を継続してきた。現在小学校2年生で普通学級に在籍し、担任は1年時と2年時で交代している。

1) 学校集団場面の行動について

図18は本事例のNAGAの変化過程を示したものである。

〈学習態度について〉

1年の1学期の7月までは、勉強することもなく着席しており、勝手な事をしている状態である。その後1年の2学期になり、指示すれば学習するようになり、授業の用具の準備もするが、一方勝手な行動が多く、動きも大きくなっている。授業中席を離れていくようになってきている。1年3学期の3月頃まで集中力の無さが示されているが、2年1学期になってからは、席を離れる事は全くなく、その後は落ち着きが見られ学習するようになってきている。従って1年1学期時から授業に参加することが見られ、勝手な行動が大部分である段階から、

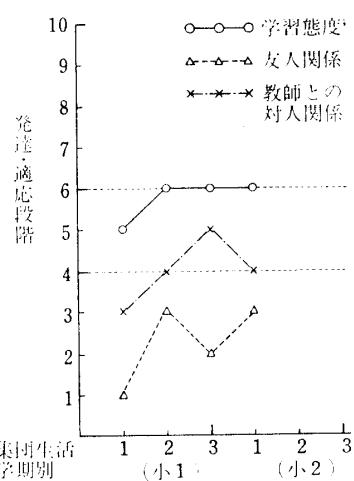


図18 中〇寧〇の集団適応段階

*本事例は、丸井ら（1972b）では、事例Mにあたり、「言語類型」のL・2型に属している。

参加度の増加と、勝手な行動の減少という変化が4期間に見られていると見て良いであろう。変化時期としては、5段階より、6段階に1年2学期に変化し、この6段階が2年1学期まで1年間継続している。

〈友人関係について〉

1年1学期は、友人関係は、ほとんど仲間と関係なく勝手に遊んでいる1段階であったが、現在は特定の子供とのみ一緒にいられ、少し遊ぶことができる状態である3段階に変化し、この4期間に2段階の進歩がみられている。つまり、変化時期としては、1年2学期に1段階から3段階に変化しているが、1年3学期では2段階の勝手に遊んでいることが多いが、他児の動きを見ていたり、模倣が見られる段階に逆戻りをしている。そして2年1学期に1年2学期の3段階にもどっている。全く友人に無関心なのは、1年1学期のみでその後は何らかの関心は示しているが、集団に参加し、かつ一緒に遊ぶ段階には至らず、限定された一部の子供とわずかにいることのできることのみの段階までしか現在は至っていない。

具体的な状況で検討していけば、遊び場面において、1年1学期では、友人とはほとんど遊べず、友人が遊んであげるといつても、「いやだ」といって友人からの働きかけを拒否している。しかし教師が一緒についていけば遊びにはいる。1年2学期では、自分の席に近い女の子とわずかに遊べる。友人側では女子にはまだ遊んであげるという働きはあるが男子ではすでに自分勝手をするのでいやがられている。そして小1年3学期では男子も女子もいやがるようになり、教師が彼をつれていこうとしてもその教師をも拒否する態度を示すようになっている。従って1年2学期の友人関係の発達は女子の努力によるものと思われ、そしてそれが無くなればまたもどってしまうという状態の変化のように思われる。1年2学期の3段階は、つまり働きかけがなければまだ参加していくなかった援助による3段階とみて良いであろう。そして2年生になっての発達は周囲の友人の動きに規定されたものではなく、本児からの前進とみてよいであろう。というのは2年1学期では本児から特定の子供へ話をしていくようになっているからである。

〈教師との対人関係について〉

この4期間に教師との対人関係は、教師の働きかけに時々反応し、働きかけも時々あるという3段階から、働きかけが多く、指示には無視する時もあるが時々従える5段階までの2段階の発達である。1年では1学期毎に1段階ずつ前進が見られるが、2年では4段階の、教師からの働きかけの反応にも、教師への働きかけもかなり

原 著

見られ、指示にもまれに従える段階に逆戻りが見られる。つまり2年になって教師への働きかけが減少した事が見られる。本事例は1年の1学期には、全く反応も働きかけもない段階から出発しているわけではなく、働きかけも反応も時々見られる段階から出発しており、1年生の1年間の変化は教師の指示の理解度が大きく変化している。1年1学期の5月頃で指示の理解ができ始め、2学期では指示に少しずつ従えるようになり、3学期では、個人的に指示しなくとも、一斉指示で理解できるようになっている。1学期の指示は何回か繰り返して理解できる段階であり、2学期では理解から行動できるようになってきたが、気分の良い時ののみであり、3学期では指示の理解はかなりできる。小1の2学期から教師に話しかける事が多くなり、場面に関係なく授業中でも勝手に話しかけている。3学期では話しかけはやはり一对一であるが話している時に目のかがやきが見られている。小2になって教師の指導方針が子供同志の接触を第1としており、意図的に教師ができるだけ手を出さないようにしている。教師が手を出すと彼が甘えるという見方をしており、従って教師からの働きかけは少くなり、見守っている、という状態に変化したのであろう。そのため教師への働きかけも2年になってやや少くなってきていている。そして彼の隣の子供が教師がわりをしているようである。

<その他の学校場面における変化>

1年の2学期より、気分の変化の波が大きく、気分の良い時は良いが、悪いと一日中こだわりや泣いたりすることが見られ、感情の表出が多くなると同時に統制の悪さが見られたりするようになり、3学期まで続いている。2年になってからはそれはみられなくなっている。

<NAGA 3スケールの相互関係>

3スケールとともにこの4期の間にわずかの変化であり、特に学習態度は1段階しか変化していない。友人関係が最も低い段階の1段階から、次いで教師との対人関係が、3段階から、学習態度が最も高い5段階から始まっている。変化様式からみると1年1学期から1年2学期にかけて全スケールともに前進がみられている。しかし1年3学期に友人関係は後退しているのに、教師との対人関係では前進がみられている。また2年1学期では友人関係は進歩しているのに、教師との対人関係では後退がみられている。このように学習態度のスケールでは後退することがみられないが、友人関係、教師との対人関係では後退がみられ、本事例では対人関係において動揺のある事例とみてよいであろう。

<教師の指導方針について>

1年時の指導方針については対人関係を中心としたものである。つまり教師としては特定な子供に指示をして遊びに引き入れるようにしている(1・2学期)。3学期では彼が拒否するので教師が友人の内に引き入れようとしているが拒否をされてしまっている。こうした努力と同時に常に症児には個別な指導を中心に行なわなければ無理であると判断し、それは普通学級では不可能であるので特殊学級に移す事が望ましいと考え、教師との個別な intensive な関係を作っていくことは現実的には行なわれてこなかった。2年になって、症児を特別視する事では対人関係を発達させる事ができないので、特別扱いをせず、教師が指導するよりも、友人が彼の指導をするように方針を変更し、教師は友人間で解決できなくなったり、クラス全体が不安になった時にクラス全体の経営上の指導をする方針になっている。従って2年時から本児にもクラスメイトと同じように当番、その他の役割が要求されている。

2) 治療場面での変化について

図19は事例⑨中○寧○の NAUDS のプロフィールを示したものである。

入学直前の臨床像は言語面では2語文の文章構成であり独語、エコラリヤが残存する状態であった。全体的にエネルギーが弱く、非連続な感じであり、大人への働きかけは一時的にしかなく、反応の方は多くあった。興味は限局されており、同一性の保持傾向はかなり強かった。プロフィールを見ると1年時にかなり状態像の変動

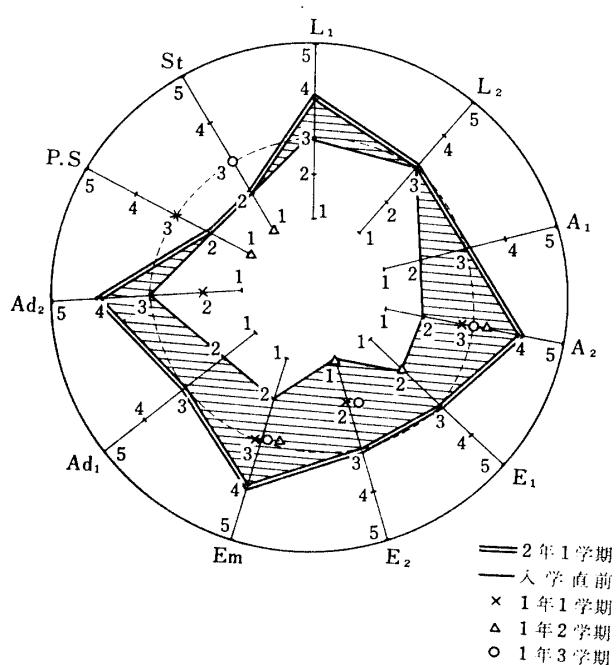


図19 中○寧○治療・発達プロフィール

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

が見られており、1学期時には行動の統制・非連続性は減少し、疎通性も増加し同一性保持傾向も減少が見られたが、1年2学期時では感情表出の増加と同時に統制の悪いものが多く示され、常同行動、同一性保持傾向は入学直前より悪化し、1段階を示している。1年3学期になり1年1学期と同様の状態像を示すようになり、現在の2年1学期時では同一性の保持、常同行動以外はすべて3段階以上を示している。入学直前時に比較すると活動性の統制、疎通性の増加、感情表出の統制の領域で発達が多く示されており、同一性の保持、常同行動、病理言語は全く変化していない。

事例⑩ 鈴○緒○*

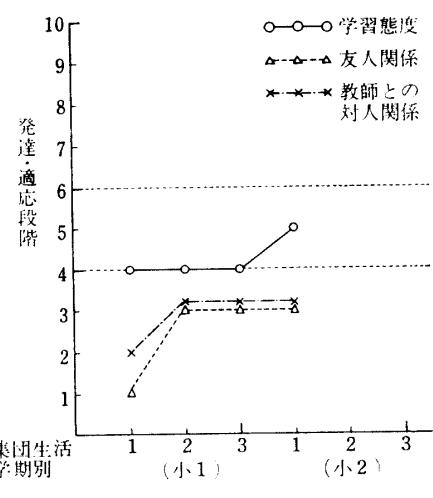
本事例は昭和44年3月より昭和46年2月まで1週1回の集合的個人遊戯療法に加え、個別遊戯療法を実施し、昭和46年3月より昭和46年9月までは集合的個人遊戯療法を行い、昭和46年10月より現在までは1週1回の個人遊戯療法を継続している。現在小学校2年生で、特殊学級に在籍し、担任は交代していない。

1) 学校集団場面の行動について

図20は本事例のNAGAの変化過程を図示したものである。また2年1学期の6月まで母親が付添っていた。

＜学習態度について＞

1年1学期より1年間、教室内にいることが多いが、授業に参加することもなく、ボーとしていたり、物をいじっていたり、字を勝手に書いている状態である。2年の1学期になって、わずかに興味のある事には参加して



* 本事例は、丸井ら(1970)では事例Iにあたり、丸井ら(1972b)では事例D、「言語類型」ではL・I型に属している。

くる状態になってはいるが、勝手な行動は残っており、ほとんどこの4期間に変化がないといって良いであろう。もちろん教科内容の理解はほとんどなされず、数を書くにしても1~10まで1セットとして書くのみであり、数概念としての理解は見られない。

＜友人関係について＞

1年1学期においては全く友人には無関心であり、母親が側にいることもあってか、母親か教師の側にしか行かない状態であった。2学期になって組の子供と一緒にいたりし、少しトランポリンやシーソーをして遊ぶようになっていた。しかしこれがまだ集団に入る前にはこだわりが見られ、一人で遊んでいる時の方が多い状態であり、こういった状態が3期継続し現在も同状態である。

＜教師との対人関係について＞

1年1学期では教師の働きかけにまれに反応したり、まれに教師の側にきて、ネクタイをいじったり、顔をくっつけてたりする。こういった教師からの働きかけに対する反応や教師への働きかけの頻度が1年2学期時にやや増加した程度であり、現在まで同状態でほとんど変化していない。

以上のように学習態度、教師との対人関係はこの4期間に1段階、友人関係は2段階とほとんど変化していない。教師との対人関係は1年1学期時では友人関係よりも反応をわずかに示してくれる点で良い状態であるが、2学期からは教師との対人関係も友人関係も同状態で3期間変化していない。1年の1学期から2学期にかけて対人関係のわずかな進歩が、また1年3学期から2年1

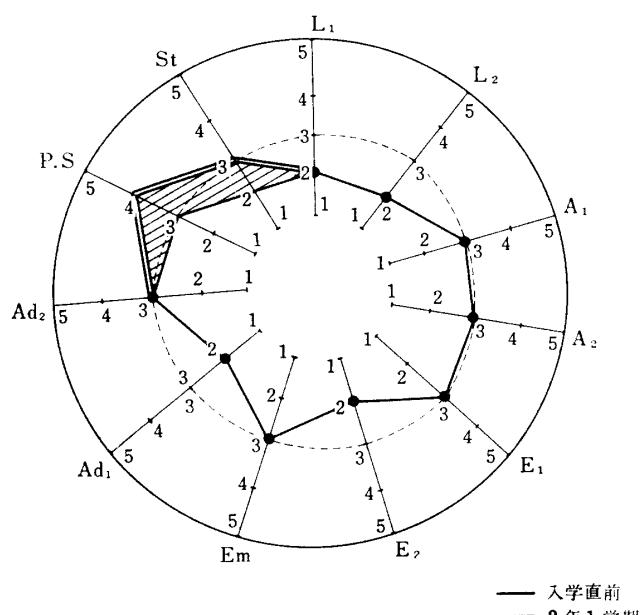


図21 鈴○緒○の治療・発達プロフィールの変化

原

著

学期にかけて学習態度のわずかな進歩が見られる。低い集団適応状況から始まり変化のほとんどない事例と見てもよいであろう。

<教師の指導方針について>

1年1学期時より対人関係の発達についての特別な配慮もなされていないし、特に教科の理解に重点を置いている訳でもなく、一貫して基本的生活習慣を身につけさせることを目標にしている。しかし4人のクラスという事で密度の濃い教師の働きかけと、上級生の子供からの働きかけは多いようである。

2) 治療場面での変化について

図21は事例⑩鈴○緒○のNAUDSを示している。入学直前の臨床像と現在とほとんど変化していない事がわかる。あえて変化を指摘すると同一性保持傾向はほとんど問題なくなり、常同行動の減少と興味の巾の拡がりが3段階に入っていることのみが変化した点である。

言語は1音で表現したりあるいはわずかに数語の単語があるのみであり、それもほとんど独語の状態であり、活動水準はエネルギーの弱さを感じ、従って統制の悪い過活動なものではなく、感情表出も固い。疎通性は時々ある程度である。大人への働きかけは治療開始時とかわらず、わずかに一時的にあるのみである。大人からの働きかけには時々反応を示す状態である。

考 察

(1) 集団適応の過程について

就学直後の1年生時の状態について各事例ごとに表8, 9, 10、からみると、事例⑦寄○晃○、事例⑩鈴○緒○は1年間ほとんど変化していない事例である。そして事例⑥梅○卓○と事例⑨中○寧○はわずかに変化し、事例⑧上○英○が最も1年間で変化したといえるであろう。

入学時の状態においてはすべての事例が学習態度のスケールの4段階以上で入学しており、ほとんどの事例が教室にいる状態で集団参加している。しかし友人関係では、ほとんどの事例が最も低い1の段階を入学時に示している。学習態度と同様に各事例共通に友人関係では無関心に近い同一状態を示している。しかし教師との対人関係は事例間に入学時の状態にバラエティがあり、事例⑦、事例⑩、事例⑥、事例⑨、事例⑧の順に良い関係を示し、事例⑦と事例⑩以外は教師との対人関係で反応のある状態から出発している。また共通に友人関係よりも教師との対人関係の方が良い状態か、あるいは同水準の対人関係で出発している。同水準であるのは事例⑦のみであり、それ以外の4事例は教師との対人関係の方が

表8 NAGA I 学習態度(低学年)

	1	2	3	4	5	6	7	8
⑥梅○卓○ 小2				1-1	1-2	1-3 2-1		
⑦寄○晃○ 小2					1-2 2-3			
⑧上○英○ 小2					1-1	1-2 2-3		
⑨中○寧○ 小2					1-1	1-2 2-3		
⑩鈴○緒○ 小2				1-1	1-2 1-3			

表9 NAGA II 友人関係(低学年)

	1	2	3	4	5	6	7	8
⑥梅○卓○ 小2	1-1 1-2	1-3	2-1					
⑦寄○晃○ 小2	1-1 1-2 2-1							
⑧上○英○ 小2		1-1 1-2		1-3 2-1				
⑨中○寧○ 小2	1-1 1-2	1-3 2-1						
⑩鈴○緒○ 小2	1-1 1-2 1-3							

表10 NAGA III 教師との友人関係(低学年)

	1	2	3	4	5	6	7	8
⑥梅○卓○ 小2			1-1 1-2		1-3	2-1		
⑦寄○晃○ 小2	1-1 1-2 2-1							
⑧上○英○ 小2				1-1 1-2	1-3	2-1		
⑨中○寧○ 小2			1-1 1-2	1-2 2-1	1-3			
⑩鈴○緒○ 小2	1-1 1-2 1-3							

良い状態であり、友人関係の方が良い事例は見られなかった。

入学後の集団適応状況の変化を検討するには短期間すぎると思われるが、特に入学後の1年間をもって低学年における症児達の学校適応の問題を検討していく意味であえてその変化を詳細に検討を行う。

表8, 9, 10はNAGAの4期における変化の巾を示したものである。表8から学習態度においては事例⑦と事例⑩は全く変化なく停滞を示しており、事例⑧と事例⑨は1段階の進歩、事例⑥は2段階の進歩を示している。表9から友人関係においては事例⑩が全く変化なく停滞しており、事例⑥、事例⑦、事例⑨は2段階の進歩、事例⑧は4段階の進歩を示している。事例⑧のみがこの短期に4段階の急激な進歩を示していることが目立っている。表10から教師との対人関係においては、事例⑦と事例⑩が1段階の進歩、事例⑥、事例⑧、事例⑨は2段階の進歩を示している。

このように見てみると学習態度においては事例⑩以外はほぼ同水準の適応状況で入学し、現在の状態もほぼ同じである。また事例⑧以外は友人関係においても同様にほぼ同水準で入学し、現在の状態もほぼ同じである。しかし教師との対人関係においては各事例が1段階から4段階の水準のバラエティーを持った入学時の状態から現在も2段階から6段階の巾を持っている。しかし、各事例の変化の量はほとんど同じ変化を示し、入学時の各事例間の差は同じ状態を示している。従って各事例を概観すると低学年時は、発達、変化の程度はほぼ同様な変化を示すことが明らかになったが、しかし変化という点では事例⑧の友人関係の急激な発達、事例⑩の3スケールにおける変化の無さ、さらには教師との対人関係が入学時においてなぜこのように差を示していくのかの検討の必要がある。こういった事例間の発達の差は症児自身の発達と、その発達を促進させていく教育状況の差との両者の関係で規定されていくものであろう。そこで次に、教育状況における条件に関して、教師の指導方針を中心で検討していく。

（2）教師の指導方針と適応過程について

教師の指導方針においては、症児が普通学級に在籍するか、特殊学級に在籍するかによって随分異っているようである。特殊学級に在籍するのは事例⑥、事例⑧、事例⑩であり、普通学級に事例⑦、事例⑨が在籍している。従来より、特殊学級の方が一般的に密度の濃い指導が行なわれるという視点があった。こうした密度の濃い指導という意味では、一つに個別指導がなされるかどうかにあるであろう。その点においては特殊学級にいる事例⑥、事例⑧、事例⑩はすべて個別な intensive な指導方針が出され行なわれている。一方普通学級に在籍する事例⑦事例⑨は個別な指導の必要性を感じながら、普通学級ではその実現は困難であるという視点から行なわれていない。しかし、単純に個別の指導が必要であるという事ではなく、やはりその個別指導が何を目標に、どのように行なうかが症児の発達にとって意味を持つことであろう。その点については、すでに各事例毎に見てきたように、その内容的には学習を中心としたものか、対人関係の発達促進を中心としたものかに大別する事ができる。学習を中心とした指導であった事例は普通学級では事例⑦、特殊学級では事例⑥、事例⑩である。学習が中心といっても3事例ともややその内容が異なり、事例⑦においては、対人関係への視点を欠き、こうした指導が中心にならず学習に力を入れてきたが、それは個別指導でなければ不可能であるという教師の座折感により、具体的にはほとんど学習指導も行なわれず、クラス

内で放任されていた状態といえよう。特殊学級における事例⑥はまさに学習中心であり、着席させ、鉛筆を持ち、文字を書くことを中心に指導がなされてきた。一方同じ特殊学級における事例⑩も学習中心ではあるが、トイレに行って手を洗う、靴をそろえるなど、基本的な生活習慣を中心としたものである。一方対人関係の指導を中心してきた事例は、普通学級における事例⑨と特殊学級における事例⑧である。事例⑨では、その指導内容として、初期は友人を媒介として、友達の内の遊びに入れていくように、級友に指導を行ない努力が見られるが、症児の拒否的態度によって成功せず、そして次に教師が引き込もうとする努力が行なわれたが拒否されてしまい対人関係の指導において教師との親和関係の成立以前に集団に入れてゆく指導役を他児に課していった事が見られている。事例⑧においては、第1に教師とのラポール形成に重点を置き、個別指導において、症児の関心のあるゲームをともに遊ぶなかで教師との関係の確立を先行し、次に友人関係に入れていく方針が出され、教師が媒介し、友人の内に引き込んでいっている。このように対人関係における指導中心であっても、教師との関係を先行させるかどうかがこの2事例では異なる。

先に各事例の集団適応状況の変化の検討をした際に、事例⑧の友人関係の急激の成長は、こうした対人関係を中心とした、教師との関係を先行した個別の指導の展開の中で成功しているように思われる。一方最も変化の少ない事例である事例⑩も個別指導が行なわれてきたのだが、まさしく対人関係の水準ではなくそれ以前の基本的生活習慣に重点がおかれてきた指導の内容では、大きな進歩が見られなかったのではなかろうか。一方普通学級の内では学習中心にしても、対人関係中心にしてもそれによる大きな成果が見られず、教師との関係の確立の先行を欠いている点が共通に見られている。

（3）NAGAとNAUDSについて

入学直前の NAUDS を比較してみると、ほとんどの事例が各スケールとも2、3の段階値を示している。概観して、言語の領域、大人との対人関係、疎通性、同一性の保持および常同行動の領域ではほぼ同水準を示している。しかしこれらの領域で事例⑦寄○晃○はSt, PS, Ad₁, Ad₂において他例よりもやや悪い状態であり、事例⑩鉛○緒○はL₁の言語様式ではまだ2語文構成にならない点で若干異なる。また、各事例異なる点は、情緒の領域と活動性の領域である。情緒の領域では、統制の面で事例⑥、事例⑦、事例⑧は良いが、事例⑨、事例⑩がその統制の悪さを示し、活動性の面では統制面ではあまり差を示していないが事例⑦、事例⑨にお

いてそのエネルギーの弱さを示しているし、事例⑥と事例⑧は過活動性傾向を示している。

2年1学期現在を比較してみると、事例⑥が最も良い状態を示しP.S, St, 以外はほぼ4段階に達している。しかしP.S, St, はまだ2段階であり他のスケールとの差が大きい。その次に良い状態を示しているのが事例⑧の上○英○であり、この事例はE₁, Em, Ad₁, Ad₂, P.S以外は4段階であり全体的にバランスがとれた状態像を示し、やや大人との関係の面で3段階であるので、その面で発達の遅れが見られている。事例⑨はL₂, A₁, E₁, E₂, Ad₁が3段階、P.S, Stが2段階である。つまり情緒面と大人への働きかけの弱さ、エネルギーの弱さが残っており、同一性の保持、常同行動は事例⑥と同様、最も落ちこみを示している。事例⑦は現在の段階ではほぼ3段階に達した状態である。しかし大人への働きかけの弱さ、常同行動の多さは依然として強く残っている。事例⑩は、まだ2の段階と3の段階がほぼ半々の状態であり、言語領域、情緒の統制、大人への働きかけは弱い状態が目立っている。しかし同一性の保持のみがほとんど無くなり、4段階を示している点では、他の事例と異なっている。

変化のあり方から各事例の異なる点を見てみると最も目立つ相異が同一性の保持と常同行動の領域であろう。その領域で全く変化を示さなかったのが事例⑥と事例⑨であり、変化を示したのが事例⑦、事例⑧、事例⑩である。

全体的な変化の多さは、現在の状態の良さと関連がみられる。つまり、事例⑥、事例⑧、事例⑨は多くの変化を示し、事例⑦、事例⑩はほとんど変化してはいない。こういった治療状況における変化と学校集団場面での変化とは一致している。しかし、入学時と現在の間に学校場面で大きく変化した事例において、事例⑧は治療状況による発達において、後退する現象は見られなかったが、事例⑥と事例⑨は大きく入学直後から後退を示して2年1学期時になって急激な成長があった事例といえよう。特に事例⑥においては入学直前の状態よりも、病理的言語、活動性の統制の悪さ、情緒の面での統制の悪さといった点において、1年時のプロセスは学期を追って治療場面では悪化していった。さらに事例⑨においては1年2学期時が最も悪い状態を示し、情緒の統制の悪さと、同一性の保持、常同行動が顕著に示された。

こうして2事例は共通に1年時においては悪化が見られるが、事例⑥においては学校集団状況ではその影響は見られず、むしろわずかながらに進歩を示している。一方事例⑨においては集団状況においても後退を示してい

る。この事は事例⑥が特殊学級における個別指導が可能なるがゆえに大きく影響されずにすみ、事例⑨が普通学級の内で個別指導ができないがゆえに、治療状況によって示された退行が同様に示されてきたのであろうか。

事例⑧の友人関係の発達を支えるものとしては、全体的なバランスのとれた発達と治療状況における後退を示すことなく発達し、特に言語領域、常同行動の減少、過活動の面で統制がとれてくるようになったことなどが考えられる。こうした意味から事例⑥と事例⑨においては、P.S, Stが2段階に停滞していることと、NAUDSが全体的に後退を示した点で1年時の集団場面での進歩は示されなかつたが、現在のNAUDSのプロフィールのみから見れば今後の集団場面での発達は、P.S, Stの減少があれば他のスケールの高さによって急激な進歩が、今後、期待できる事例であろう。一方事例⑦と事例⑩においてはこの1年間において治療状況においても、学校集団状況においても、ほとんど停滞しており、学校集団状況における指導方針と、治療における方法の吟味が必要となってくるであろう。両事例ともに集団遊戲治療によりその停滞を打破すると同時に教育的状況の改善の必要性を現在われわれは感じている。

C. 幼児集団について

自閉児にとって集団の場の重要性については、就学前においてもその必要性が叫ばれている昨今、自閉児達の集団状況における発達は様々であり、その発達のプロセスについていはいまだに明確ではないし、その集団の持つ意味の検討は不十分である。そもそも、幼稚園、保育園における子供達の集団の体験は、学校教育におけるそれと比較し、対人関係の形式と基本的生活習慣の獲得に重点がおかれているようであり、特に自閉児の集団における体験と教師の持つ役割において少しぱュアンスをすることにしているように思われる。また同時に、設定保育の内容に含まれる対人関係の要素以上に、設定保育時間外の子供間での接触の多い遊び時間の多さは、学校教育と異なっている。また集団のサイズの面では、大きく、集団の密度の濃さが、子供からの働きかけの機会の多さと、色々な子供からの働きかけが期待できる面から、特殊学級ともことなっている。こうした集団としての特殊性が、学校教育と比較して存在してはいるものの、自閉児の集団生活場面における発達のプロセスがどのようにあり、それはどのようにそこで体験が影響を受けているのかは、学校教育場面における問題と共に検討できるものである。もちろん就学前の子供と就学後の子供では、CAの違いがあるが、発達水準という共通なスケ

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

ルで見ていくことにより、集団の意味を学校教育における集団の持つ意味と同等に検討していきたい。そして自閉児の、幼稚園、保育園時代における指導のあり方をも検討したいと願っている。

この問題を検討するため、⑪○林○、⑫大○達○、⑬岩○好○、の3事例を検討する。⑪○林○は現在小学校1年普通学級に在籍する自閉児であり、保育園で2年間集団生活経験を持っている。⑫大○達○は、現在幼稚園の年長組であり、3年目の集団生活経験を持っている。⑬岩○好○は、現在保育園の中年組に在籍しており、2年目の集団生活経験である。

事例⑪ ○林○：保育園

1) 集団場面の行動について

2年保育を経て現在小学校1年、普通学級に在籍している。治療の前後でのNAGAの変化を見ると、本事例はその変化が著しい。図22に見られる通り、総体的に見れば、全スケールともに、年中、年長組共に1学期から2学期にかけての変化が最も大きい。逆に学年の変わり目には変化に乏しく、年中から年長への移行期にはすべてのスケールが変化していない。さらに、小学校入学の時点では友人関係は却って後退している。こうした学年の変わり目には抵抗のようなものがあり、停滞を示して、次の進歩へと移行していくことが見られる。

本事例は特に、年長組での友人関係の進展の著しさが目立っており、2学期、3学期と2段階ごとの進歩を示している。

次に詳細にその変化の状態を具体的な内容を加えて見ていく。

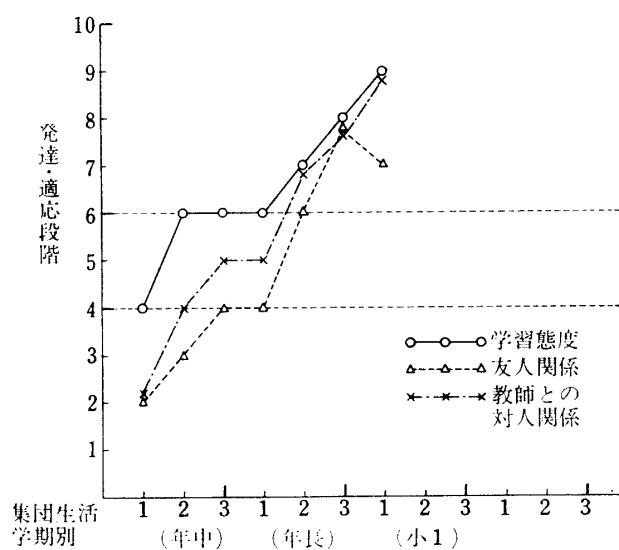


図22 ○林○の集団適応段階

<設定保育の状況について>

入園当初ほとんど自分勝手な行動ばかりという状態であり、また道路を走る自動車を眺めに園外へ出でていってしまったりしたこともある。それが半年程の間にそうした過活動な統制の悪い行動は急激に減ってきていた。「園全体の保母が本児の行動に気をつけ、園外へ出ないようにして、園内では自由に振舞っても良い事にして様子を見る」というこの期の指導方針は、園内でという制限内ではあるが、彼の解放を重点にねらっているようである。こうした園全体が本児を見守っているという雰囲気の中で、勝手な行動を残しながらも担任の援助の下に、自分の興味のある課題には取り組む様子を見せ始めている。

年長組の2学期になって、保母の言うことを必ず大声で訂正するような行動が始まる。例えば、保母：「もういいかいしましょうね。」本児：「もういちどやりましょうね。」という自己主張、自己顯示とも受け取れるようなものであり、こういった形式で教師に接している。こうした行動は、本児におけるバターンへのこだわりの在り方を示すような例ではあるが、この行動は本児が保母のちょっとしたミスを指摘して感心された時から始まっており、教師との関係においてつながりを求める本児の方法として発展し、年長組の2学期時それが非常に目立った行動として報告されている。その後、「そうでなくても、こういう風でも良いんだよ」ということを母親が指導したこともある。段々とその声は小さくなり、1年1学期の現在、「飽きっぽい性格は残っているが、一見普通児と変わりなく授業にも参加している」という報告が得られている。

以上の変化を総括するならば、最初の年中時の半年間は“援助の下での参加へのプロセス”，年長時の1年間の変化は“自発的参加のプロセス”と見られる。NAGAの学習態度のスケールにおいて段階値6での3期にわたる停滞は、他のスケールにおいては見られていない。しかし、他のスケールよりも良い状態から出発しており、年長2学期から1年1学期まで前進しており、7期を通過すれば5段階の進歩が見られている。

<友人関係について>

最初まったくの一人遊びの段階から、担任の「他児から働きかけてもらうように」という配慮などによって段々皆の中で平行遊びができるようになってきている。年中組の段階では本児のおとなしさ、貴公子的可愛らしさにより、専ら女児のアイドル的存在として遊んでもらうようになっている。

年長組になると、こうした状況の中から、男児をかえ

って意識し始め志向するようになる。そのことは夏休みになって「女の子とは遊ばない」旨の宣言をすることにつながっている。その頃より近所に特定の男の友達ができ、園でも家でも、その子とばかり遊んでいるようになる。園の側でもこの動きを支持するような指導をしており、本児は、その友達について他の子供達とも遊ぶようになり、その子以外にも遊び仲間ができる。こうして友人関係の拡がりが出て来ると、その子にはあまりこだわらなくなっている。こうした、その友達から離れていくような動きの見られたのは小学校入学直前であった。

年中組の1年間は1人遊びから平行遊びへの移行時期であり、年長組の1年間は、集団参加へのこだわりがとれ、集団参加に喜びを見出し積極的に参加するようになるプロセスである。この年長組の1年間の変化量の大きさには目覚しいものがある。また、変化期についてまとめると、年中の3学期、年長の1学期以外はすべて進歩が見られ、特に年長2学期、3学期には2段階の進歩を示している。しかし、小学校に入学して後退が見られている。そういう発達に加えて、教師の友達の内に入れる援助、女児による遊びへの引き込み、特定の男児を媒介としての友人関係の拡がりというように、積極的に仲間へ引き入れる役を持つ人が常に存在していた事により大きく発達が促進されている。その意味で、友達の持つ意味の重要性がここでは指摘されるべきであろう。

小学校へはいって、学校内ではやはり新しい集団参加に対するこだわりのためか、保育園と異って教師の手がそこまで行届きかねるためか、友人関係は後退している。

<教師との対人関係について>

停滞することなく常に学期ごとに発達を示している点でのスケールは他のスケールと異っている。特に1学期から2学期にかけての変化は、年中、年長共に2段階の大きな進歩が見られている。また年中1学期から現在まで7段階の進歩が見られ最もこの教師との関係が進歩したといえよう。同じ対人関係において友人関係と比較すると、教師の指示がほとんど判るようになった年中の3学期でも友人関係ではやっと他児と平行遊びができる状態である。教師とのやりとりができるようになったのが年長組の2学期であり、子供とのやりとりは年長組の3学期である。このように教師との関係の進展が友人関係に先行している。

<集団生活状況で示されている特定のものへのこだわり>

特定の事象に対する恐怖は、一貫して常に集団生活状況で示されている。水への恐怖、動物への恐怖は年中時

から現在まで依然として変わらない。病院の建物に対する恐怖は、当クリニック来所時にも見られ、クリニックの建物に対して恐れを見せていたが、治療を重ねるにつれて消失し、病院も怖がらなくなっている。

こうした特定のパターンへのこだわり、固執傾向は依然として、少なくなっているとは言え、残したままである。本児のペースで物事が進展するような保護された状況であれば問題は起きないが、特に友達関係の中で対等になり競争状況および役割分担していく状況においては、今後何らかの困難となって表われて来るのではないかと気にかかるところである。しかし、現在の段階では、学習態度が9段階、友人関係が8段階、教師との対人関係が9段階とほとんど問題のない段階に達しており、現在の普通学級で良い経過を示して行くと思われる。

2) 治療場面での変化について

図23は、事例⑪○林○のNAUDSを示している。われわれの所には年長組になってから来所したために治療期間は、ほぼ1年間である。NAUDSの値は内側が年長1学期を示し外側は現在を示している。 L_1 と Ad_2 は、来所時から問題のない高い5段階を示している。治療期間中に変化したスケールは、 A_1 , E_1 , E_2 , Ad_1 , St の5スケールであり、どれも3から4への変化である。つまり、すべてのNAUDSのスケールは3段階以上の所からの変化であり、臨床像としてはかなり良い状態における段階で治療を開始しているケースである。

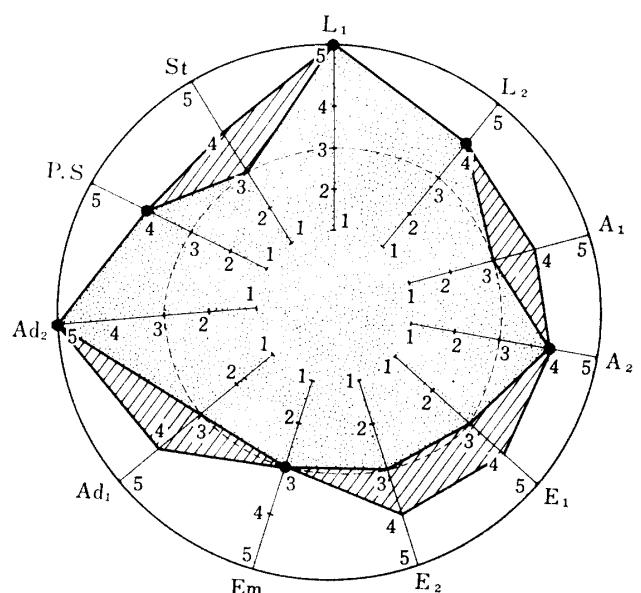


図23 ○林○の治療・発達プロフィール

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

事例② 大〇達〇*: 幼稚園

現在3年保育の3年目ではあるが、今回、年少時のNAGAの資料が教師の転勤のため得られなかった。

1) 集団場面の行動について

<設定保育の状況について>

年中時は1学期、2学期ともに4段階であり、学習には全く参加することはない。しかし教室内には在室しており、勝手なことをしている。こういった状態が、年中の3学期になり、特定の興味あるものには参加して来る。年長の1学期は援助すれば設定保育にも参加し、時々教師の話も聞いている状態である。

<友人関係について>

学習態度と同様に、年中の1学期、2学期は変化せず、勝手に遊んでいるが、他児の動きを見ていたり模倣が見られたりする段階で停滞している。年中の3学期になって特定の子供と少し一緒にいられ、年長の1学期になって平行遊びではあるが、初めて集団に参加している。

<教師との対人関係について>

年中の1学期では教師への働きかけは多いが、教師の指示には時々従うことができる程度の段階である。友人関係における状態と比較すると教師との関係はかなり良い状態であり、その差は大きい。年中の2学期ではかなり教師の指示に従い、やりとりにもなっている。

年中の2学期から3学期にかけて急激な変化が見られ、3段階の進歩がある。この時点で教師との間にはかなりやりとりが展開するようになっており、年長に入ってもこの段階値9で定安している。

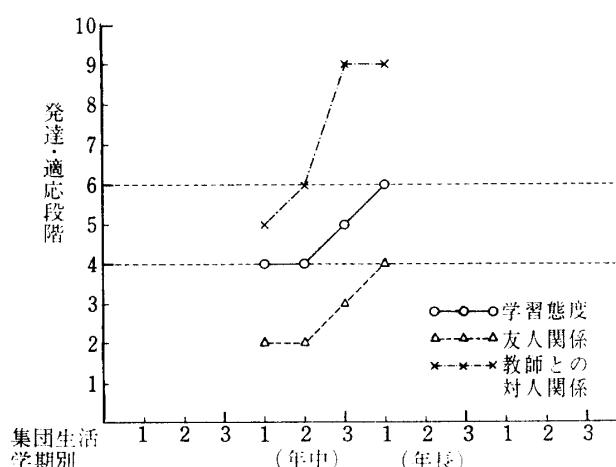


図24 大〇達〇の集団適応段階

*本事例は、丸井ら(1972b)の事例Lにあたり、「言語類型」ではL・4型に属している。

<教師の指導方針について>

年中1学期においては、「子供との間を密にするために常に近くにいる」というように子供との関係を積極的につけるために教師の側が子供の側に動いていくという方針が見られている。また常に症児に視線で合図をしていき、禁止事項についての迷いもあり、少し厳しかったという印象を教師自身持っていたが、一貫した姿勢を示している。さらに年中2学期では夏休み前の状態よりも悪くなかったという印象を教師は持っている。つまり夏休み後、都合の悪い時にはすぐ教師の助けを求めたり、教師がいなくなると搜したりするように依存的な面が強くなってしまったのである。そこで教師の方針としては他の教師にも協力を求め、その場で自分のした事の始末をつけさせるような場面での指導を強化すると同時に、以前以上に2人の時間を多く持つようにし、1学期時の方針をさらに強化した。さらにその指導の場も園全体に拡大していく事が見られる。この年中2学期までは、以上見てきたように一貫して教師との対人関係を中心とした指導が行なわれてきた。そして年中3学期時に、「他の子供と変りなく遊び、保育中を一部始終ではないが可能な限り共にさせる」という方針を出し、始めて積極的に他児と同じように行動させ、その友人関係の輪の内に入れしていくことが強調された。同時に「他のクラスメイトに症児を理解させ、協力させる。教師は症児を含めて子供達が不安にならないように見守る」というよりにクラスメイトに理解させ、それを教師が指導し、クラス全体が不

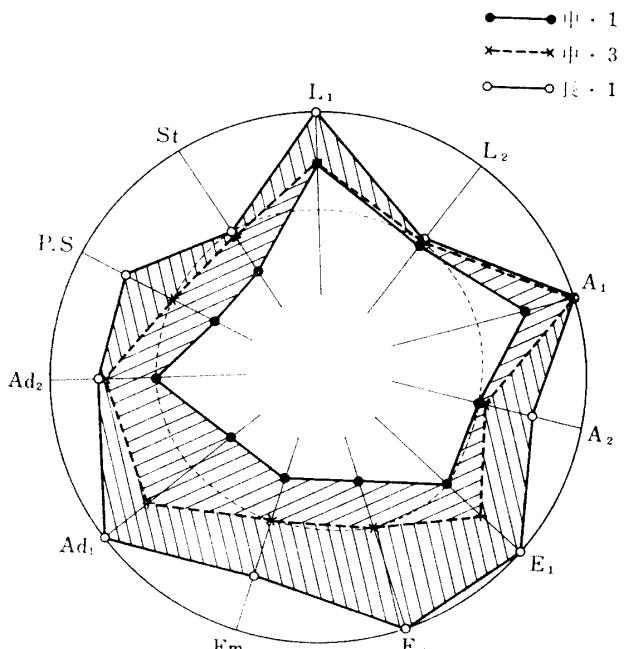


図25 大〇達〇の治療・発達プロフィール

安にならないよう教師が見守る役を積極的にとっている。さらに重要なことは、この時点では児童との1対1の関係から教師は身をひき、教師対クラス全員の関係の中に児童を入れ込んでいることである。年長1学期時ではこうしたクラスの指導が園全体に拡大し、他児の働きかけ、児童が児童を理解することが他のクラスの児童にも教師にも拡大されている。

2) 治療場面での変化について

図25は事例⑩大○達〇のNAUDSのプロフィールの変化を示している。年中1学期の状態像としては、E₂, Em, Ad₁, PS, St, が2段階、L₂, A₂, E₁, Ad₂は3段階、L₁, A₁が4段階であり、情緒の統制が悪く、興味対象は限局されており、大人への働きかけの弱さが顕著である。言語面では3語文の文章構成が可能となっているが、独語、echolaliaが残っている状態である。そういう状態が年長の1学期の時点では、L₂, Stを除いてほぼ問題なくなってきた4・5段階に達している。つまり繰り返し言語、興味対象の狭さを残してはいるが、対人関係ではほとんど問題はない。

また年中の3学期時にすべてのスケールが3段階以上に達している。

事例⑪ 岩○好〇*: 保育園

現在保育の2年目である。

2才半の来所時には、発達遅滞か自閉症かの鑑別診断に困難な状態像を呈していた本事例であるが、その後3才にはいって自閉症特有の症状（固執性、感情の非連続性、hyperactivityなど）をはっきりさせてきている。

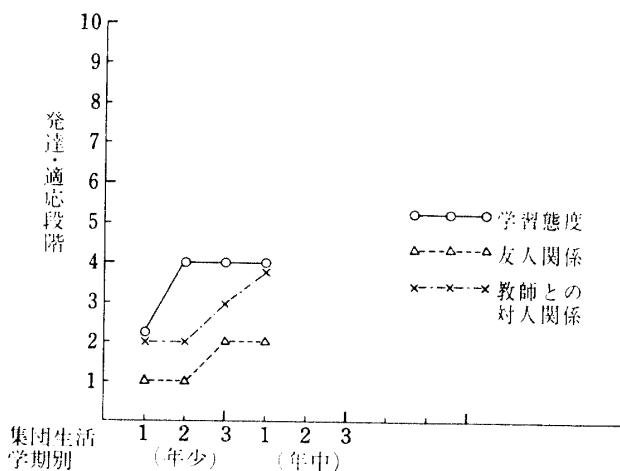


図26 岩○好〇の集団適応段階

* 本事例は、丸井ら（1972b）の事例Kにあたり、「言語類型」ではL・I型に属している。

1) 集団場面の行動について

3才11ヶ月で幼稚園へ入園して以来1年半の状態像はきわめて低い段階で変化に乏しいと言わねばならない（図26）。

<設定保育の状況について>

事例⑪林〇の場合と同様に、1学期には園外へ出てしまうこともあり、園内にいても園内を探索し、動きまわっている状態である。ただこの時期から、「登園するに必ず一度自分の席に座る」という行動を見せていく。一つの固執性のあらわれとして考えられるが、それが序々に長い時間になってきている。基本的な集団行動を何度も繰り返し教えていくという指導態度が着席という行動を強化してきたと同時に、儀式的行為として固定化されてきている変化が見られる。

年少時の2学期では、パターン化してきた状態ではあるが、ある程度着席ができるようになり、少し設定保育が可能になってきている。また、他児と同じ教材を与えるとそこで遊ぶことができるようになった。このころから、ほぼ部屋の中に居ることができ、ほとんど室外に出なくなったが、自分の興味のあることのみをやっている。教材を使うにしても勝手にそれで遊んで、飽きたと別のものへという在り方である。ただ教材に対しても興味を寄せることができるようになったということは、興味対象が若干の拡がりを見せてきたということなのである。

その後の状況は、年中の1学期まで全く変化がない。相変わらず、部屋の中を走り回り、奇声を発して了解不能の笑い声をあげ、自分の興味対象をひたすら追及している。「自分の部屋内から保育時間中は外へ出でていかないよう、一応同じ教材を与えて少しでも座っている時間を長く」という、一貫した保母の指導方針と努力があり、時には他児と同じように席に座って教材をいじっている。また保母1人に児童ともうひとり自閉児との2人という指導体制を年中時になってから実施し、個別指導の方向性を明確に示してきている。そして現在も同じ指導体制をとっている。

<友人関係について>

基本的に完全なひとり遊びではなく変化がない。年少の1学期には、一人の女児が本児の面倒をよく見て手を貸したりしていたようであるが、その女児をも含め、他児には目もくれず、保育室のテレビのスイッチ、金魚の動き、水に反射したりして壁や天井に映った光、木々の揺れなどを見て、奇声を発し、笑って時を過ごす。そういう状態の本児を遊びの中に入れることは子供には困難であったようである。年少2学期からは、保母が手

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

をとて他児の遊びの輪の中へ入れるようにしているが、それでもやはり、他児と一緒に何をすることも好まず、一人しゃがんで砂遊びになってしまふ。そうした状態であっても、保母は一貫して友達の内に入れようとしており、3学期時から、他児が興味のあることをしていれば、子供達の方をジッと見ていたりすることも出てき、年中時にはいってからは、他児の遊んでいる中で一人で遊んでいる本児の姿が見られるようになった。

<教師との対人関係について>

最初から教師には無関心というわけではなく、少し反応が見られている。年少時では、保母の熱心な働きかけによって反応量は増加し、反応時間も短かくなっている。が、その変化はきわめて静的、形式的、質的な深まり、拡がりは認められない。「カバンと帽子はここ、靴をはき変えなさい、しまいなさい、出しなさい」と、ゆっくり繰り返すと何とかその通りにするのが5月段階、「『おはよう』『おはよう』と数回言葉を繰り返し、頭を下げる動作を続けて見せると頭を下げる」ようになる

のが2学期、言葉1回で頭を下げることができるようになってきたのが3学期というような状況である。基本的な生活習慣に重点を絞っての指導がなされ、その点での進歩は見られているが、しかしこの1年間には子供から教師への働きかけは全くない状態である。

年中時になると、基本方針は変わらないまでも、保母の密度の濃い個別指導によって、その関係は接近してきている。保母に甘え、保母と一緒にブランコ、スペリ台に乗り、いじめっ子が来ると保母にくつつくというような関係になって来て、「保母のあとを追ってまわって困る」ような一時期を過ごした後、自由時間に教師と2人で本を見たり、遊具を使って遊んだりすることができるようになってきた。しかし、教師に甘え、その指示にも従がえるようになった段階でもなお、子供と遊ぼうという動きは見られてこない。

<その他>

奇声、独語、空笑、光や電気器具等に対する特殊な興味等は、既に触れてきたように、一貫して目立ってい

表11-1 事例⑪ ○林○のNAGAの変化量

スケール	学 年		中 年		長 年		小1 年		段 階 値	
	1~2	2~3	3~1	1~2	2~3	3~1	最初	最後	***	3段階 up
I	**	—	—	*	*	*	4~9		**	2段階 up
II	*	*	—	**	**	(*)	2~7	—	*	1段階 up
III	**	*	—	**	*	*	2~9		(*)	1段階 down

表11-2 事例⑫ 大○達○の NAGA の変化量

スケール	学 年		中 年		長 年		段 階 値	
	1~2	2~3	3~1	最初	最後	—	—	—
I	—	*	*	4~6				
II	—	*	*	2~4				
III	*	***	—	5~9				

表11-3 事例⑬ 岩○好○の NAGA の変化量

スケール	学 年		少 年		年 中		段 階 値	
	1~2	2~3	3~1	最初	最後	—	—	—
I	**	—	—	—	—	—	—	2~4
II	—	—	*	—	—	—	—	1~4
III	—	—	—	*	*	*	*	2~4

表12 3事例の同一時期における NAGA の比較

スケール	年 中			I			年 長			I		
	事 例	事 例⑪	事 例⑫	事 例⑬	事 例	事 例⑪	事 例⑫	事 例⑬	事 例	事 例⑪	事 例⑫	事 例⑬
スケール	○ 林 ○	大○達○	岩○好○									
I	4	4	4	6	6	6						
II	2	2	2	4	4	4						
III	2	5	4	5	5	9						

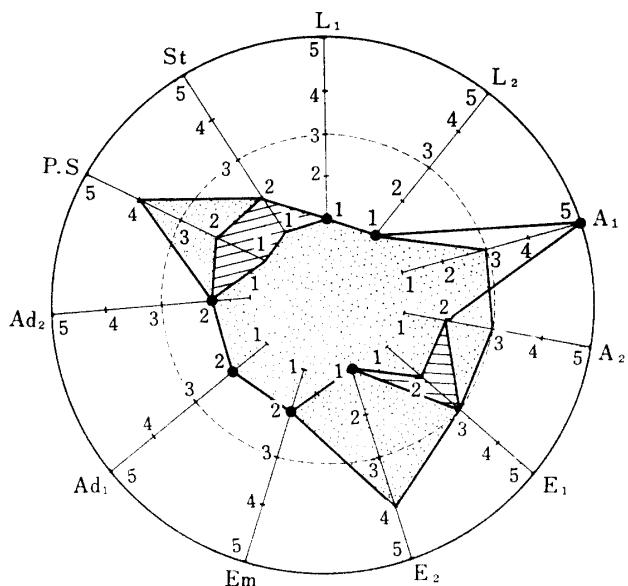


図27 岩○好〇の治療・発達プロフィール

る。また、ほとんどの時間がこうした興味を中心とした動きになっている。

本事例は3スケールともに非常に低段階で集団状況に入っており、また、学習態度、教師との対人関係は2段階、友人関係は1段階とほとんど変化していない。

2) 治療場面での変化について

図27は、事例⑬岩○好〇のNAUDSのプロフィールの変化を示している。

点の打ってあるプロフィールは2才6カ月の治療開始時のプロフィールであり、現在の状態よりも、 A_2 、 E_2 、P.S.と良い状態にあった。つまり、情緒、行動の統制の悪さは見られていなかったし、同一性保持へのこだわりは見られていなかった。

3才11カ月時の年少1学期の状態像は、過活動であり、行動の統制の悪さが顕著であり、情緒的統制の悪さと固さが顕著になっており、興味対象の狭さ、同一性保持へのこだわりも顕著である。現在では、同一性の保持、興味対象の狭さと情緒的な固さが少し良くなつた段階である。

言語は、来所時から全く無く、 Ad_1 、 Ad_2 、の大人の働きかけ、大人からの反応がわずかにあり、疎通性(Em)もわずかに一時的にある状態で現在まで全く変わっていない。現在においても3の段階を越えているのは A_1 の活動性のみであり、全体として非常に自閉性の強い段階にまだ留っており、この1年間で変化したのは、P.S.、St、 E_1 の3スケールのみである。現在(年少1学期)3段階に達しているのは E_1 のスケールのみである。

考 察

(1) 集団適応の過程について

事例⑪林〇は7期を、事例⑫大〇達〇は年中からの4期を、事例⑬岩〇好〇は年少からの4期の集団状況での変化を見てきた。現在までに、事例⑪、⑫は集団経験が3年目、事例⑬は2年目と、その経験年数は異なるが、表12に見られるように、CAを同一時点にして見ると、学習態度と友人関係は全く同一状態を示している。しかし、教師との対人関係においては、大きな差を示している。表11-1に示されるように、事例⑪では、教師との対人関係も、友人関係も、ほぼ平行しての発達が見られている。NAGAの入園最初の1年間のdataを欠いている点で問題はあるが、事例⑪の場合は、友人関係も教師との対人関係も同様であるが、事例⑬は、教師との対人関係が友人関係より3段階よい状態である。そして、さらに教師との対人関係は急激な成長が見られ、友人関係と教師との対人関係の発達は平行せず、教師との対人関係との差は顕著である。学習態度と友人関係の変化は平行している。(表11-2)事例⑬は、先の2事例よりも年令の低い面もあるが、3スケールともほとんど変化していないが、友人関係と教師との対人関係について見てみると、わずかではあるが、教師との対人関係の方が先行していっている。(表11-3)

このように、幼稚園での集団状況において対人関係の発達を検討していくと、教師との対人関係の発達が先行し、それにつづいて友人関係の発達が見られている。また、その発達のズレに関しては、事例⑬が最も大きく、教師の指示に従がえ、教師とは少しやりとりのできる段階に達していても、友人関係ではまだ、他児の動きを見ている段階である。そして、教師とのやりとりが、繰り返しではなく展開するような段階になって、はじめて特定な子供と一緒にいられる状態になっており、教師との対人関係の発達のズレは3事例のうちで最も大きい。

事例⑬においても、教師との対人関係の方が先行しており、教師の働きかけに時々反応したり、時々働きかけて行き、時に指示に従がえる段階でも、まだ他児の動きを見ている段階である。

事例⑪の場合は、ほぼ教師との対人関係と友人関係の発達が平行していっている。こうした対人関係の発達は、学校教育以上に幼児教育に期待されており、幼稚園における対人関係の発達は、自閉児にとって学校教育に対する準備期の重要な柱であり、それらの発達を促進させる重要な要因が何であるかを検討する必要がある。その検討の視点として、教育する側の条件と、自閉児側の発達水準の二つに大きく区別することができる。教育す

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

る側の条件として、特にこういった自閉児の指導方針を中心とした教師の働きかけと、他児達の内での症児の指導がどのようにであったかが重要な条件であろうと思われる所以、以下その点を検討し、次に、症児の発達水準、NAUDS の水準と適応状況について検討する。

(2) 集団場面における対人関係の発達と教師の指導方針について

事例⑪の対人関係の指導の変化を図示したものが、図28である。入園頭初から園全体の教師が指導にあたり、

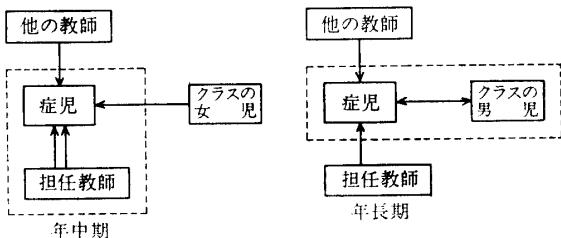


図28 ○林〇の対人関係の指導

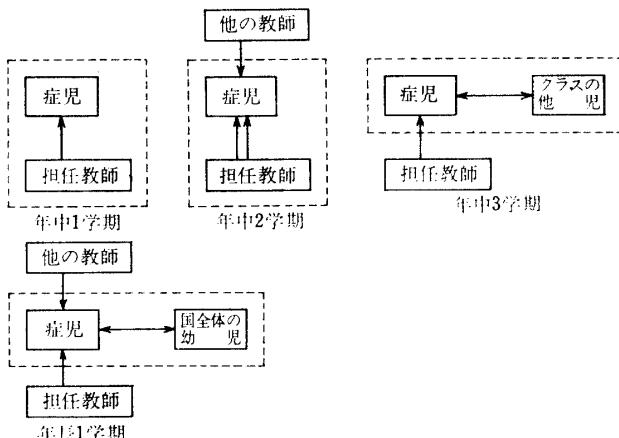


図29 大〇達〇の対人関係の指導

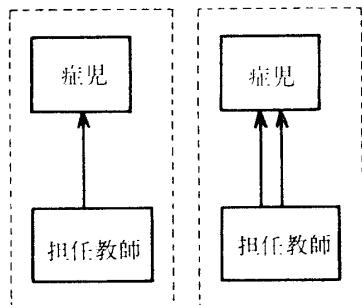


図30 岩〇好〇の対人関係の指導

全体的場の内での指導が見られ、そして年中時には担任教師の積極的な働きかけが中心となり、クラスの女児の働きかけが見られている。しかし、このクラスの女児の働きかけは、教師が意図的にさせたのではなく、他児の

主体的な動きである。年長時においては、担任教師の intensive な働きかけはやや後退し、その主役が児童に移り、クラスの男児からの働きかけが中心となっていると同時に、症児からの動きも出て、相互関係に展開している。

事例⑫においては、図29に示されるように年中1学期時において、担任教師が中心となる働きかけのみであり、年中2学期になり、教師との働きかけはさらに深いものとなり、個別な時間を持つと同時に、他の教師にも働きかけを依頼し、園全体での場面指導がなされるようになる。そして年中3学期では担任教師にかわって、その働きかけがクラスメイトに移されるようになり、積極的に教師は身を後退させている。そして年長1学期時ではクラスメイトのみでなく園全体の児童への働きかけと症児の理解の努力が教師側でなされ、他の教師も担任教師も、児童達の内に症児を入れ込み、全体が不安にならぬよう見守る側に立っている。

事例⑬は事例⑫の1学期における指導方針が年少時に、年中時になって2学期の指導方針になっている。つまり、まだ教師との関係が中心となった指導、それも個別指導に重点が置かれている状況である(図30)。

こうして見ると、3事例ともに教師のかかわり、個別的な intensive な、かかわりから始めている点では共通している。しかし事例⑪では、初めから他の教師もその指導体制の輪の内に入れており、事例⑫は intensive な指導後に他の教師をその体制に入れている点が異なっており、事例⑬は、まだ他の教師は指導体制に入っていない。さらに友人関係の面では、事例⑪では意図的に他児達に症児を理解させたり働きかけるよう指導したりしていないが、クラスメイトの主体的な働きかけが出てきており、またそれを受けた症児の働きかけが見られ、年長期は特定な児童を中心に友人関係は進展していく。教師の意図的な働きかけは必要なくなっている。一方事例⑫は、クラスメイトに症児を理解させ、働きかけをもたらす方針を年中3学期から出し、年長1学期では園ぐるみで理解し働きかける意図的計画的治療コミュニティが作成されている。また、教師の働きかけも、事例⑪、事例⑫は症児との関係で、担任教師が significant person となりうるような受容を中心とした、intensive な関係が目標になっているが、事例⑬では、同様に intensive 方向に走っているものの、基本的生活習慣確立のための多くの干渉および手をかけていくというものであり、その意味で、密度の濃さは同一でも質の面が前2事例と異なる。

こうした指導方針の内で検討してみると、事例⑪と事

例⑫の相違は、他の児童達の動きである。事例⑪では、計画的に症児を理解させなくとも他の児童が動き出してくれているのに対し、事例⑫では、計画的に他児をとりこんでいる。そして、事例⑬では、また計画的にとりこんでいない。この点は、後に触れる症児の発達水準を考慮しないと明確な条件は抽出されえないが、事例⑬と事例⑪、事例⑫を比較すると、早くに他の教師を取り込んだ園全体の治療的コミュニティが必要であり、担任教師のみの悪戦苦闘のみでは限界があると思われる。と同時に、他児を取り込む必要性があるが、必ずしもそれに見合っての変化があるという事ではないであろう。これは事例⑫の方が事例⑪よりもより積極的・計画的に他児を指導体制に入れてきているが、事例⑪ほど教師との対人関係と平行して発達してきていらない点から考えなくてはならない。

(3) NAGA と NAUDS について

事例⑪の NAUDS のプロフィールでは、年長1学期時において、すでにすべてのスケールが3段階以上になっており、事例⑫においては、年中3学期にすべてのスケールが3段階以上になっている。一方、事例⑬は、現在においても3段階に達しているのは、 A_1 , E_1 のスケールのみである。また、現時点で比較すると、事例⑪も事例⑫も、ほとんどのスケールが4段階でかなり良い状態像を示している。事例⑪は事例⑫よりも大人への働きかけ、活動性、感情表出、情緒表現の弱さがあるが、常同行動、病理言語は少くなく、大人への反応性はより

多い。こうした常同行動、病理言語、大人への反応性がよい状態において、友人関係と教師との関係がバランスのとれた発達を示していくのではなかろうか。事例⑫の場合では、基本的に hyperactive なタイプであり、事例⑪では、むしろ energy の弱い感じのタイプであり、そこでも相違が友人関係の発達に大きな影響を及ぼすのであろうか。

さらに事例⑬では、まだ NAUDS のスケールが3段階に達しておらず、ほとんど NAGA の変化が見られていない。一方、事例⑫の場合は、年中の3学期にほとんどすべてのスケールが3段階に達し、NAGA の3スケールともその後に急激な進歩を示し、事例⑪の場合も年長1学期時に NAUDS は3段階に達しており、その後に全スケールとも急激な変化が見られている。こういった検討から、幼稚園における進歩において、NAUDS のスケールが3段階を越えると急激な成長が期待できることが予測可能となってくる。しかし、NAUDS が3段階になったならば、集団の持つ意味が出てくるとは単純に結論づけることができない。つまり、NAUDS が3段階以前の指導と対人関係の積み重ねがあってこそ成立するのであろう。

(4) 対人関係の指導と NAUDS について

NAUDS の値が3段階以下の状態における指導については、事例⑫の年中1学期、2学期に見られるように、担任教師の、個別に近い指導が必要となってくる。そして、その指導の内容は、事例⑬のように基本的生活

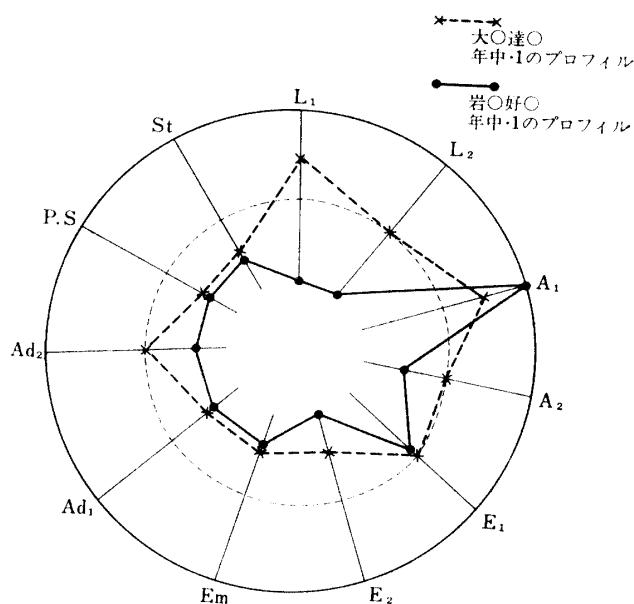


図31 ○大〇達〇と岩〇好〇の発達過程のプロフィールの比較

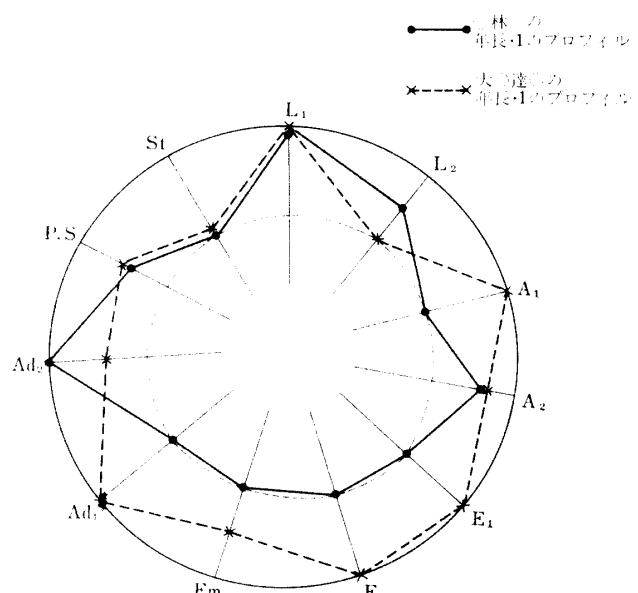


図32 ○林〇力と大〇達〇の発達過程のプロフィールの比較

習慣中心の儀を身につけさせる方向性の内ではなかなか対人関係の発達が期待できないように思われる。一方、事例⑫のように、教師との対人関係を中心とした、教師への甘えを出させていく受容を中心とした指導により、対人関係は展開していっている。また、3段階に達したならば、今少し事例を重ねて検討する必要があるが、他児の内で特別視せず、その集団全体での指導が必要となり、少なくともクラス全体での治療コミュニティが必要となり、教師との個別な関係をいわば後退させ、症児を全体の一貫に入れ込む努力が必要なのではなかろうか。今回の事例を見ても、このような事実が、幼稚園の経験のなかで、示してくれているように思われる。

VII 総合的考察

以上、小学校の高学年(A), 低学年(B), 及び幼児集団(C)の3つに分けて、それぞれについて、若干の考察を加えた。これらを総合して、いくつかの問題点について、ふれておくことにする。

なお、今回対象となった症児を担任している教師は、殆んどが、自閉児についての専門的な教育を受ける機会をもたず、且つ、症児を教育の対象とする経験も決して豊かではない人達である。

このことは、わが国の自閉児の教育において、一部の情緒障害児学級と呼称されている（実状は、殆んど自閉児中心の学級である）学級の担当者などを除くと、全国的な共通現象である。そこで、実際には、精薄児を中心とする特殊学級や養護学級において、1～2名ずつ自閉児が受け入れられていたり、あるいは、普通学級の中で、積極的な治療教育の意欲をもつ教師によって受け入れられているのが現状で、近年、障害児教育が重要視されていることはよろこばしいが、その教育の方法の明確化、集団参加での発達成長過程の分析の把握などは、まだきわめて未分化、不毛の状況といわなければならぬ。

そして、現実には、社会的に障害児の就学促進が叫ばれ、各地において、「就学指導委員会」がつくられて、障害児（盲児、ろう児、肢体不自由児、精薄児を含む）の就学判別が行なわれている。

この場合、自閉児は、その状態像の特徴、ことに多動性のための集団行動への参加の困難さ、或は、言語障害のために、殆んど言語的コミュニケーションが不可能な事例などで、各種の学級や学園、施設からはみ出してしまって、結局、委員会は、自閉児にとって、不就学のための「かくれみの」的役割をはたす危険性をもつことに

なっている。いづれにしても、これらの問題は、昭和54年度からの重度障害児にもすべて就学の機会を与えるという文部省の方針によってしか解決し得ないかも知れないという行政上の問題に残されているともいえよう。

一方、われわれは、経験的にも、自閉児については、出来るだけ早期治療の機会をもつようになることが症児の発達を促進する立場から極めて重要な課題と考えているので、幼児期における「障害児のための保育」の機会も、もっと積極的に制度化され、実現されていかなければならないと考えている。

さて、今回の研究は、当初に述べたように、上記のような自閉児をめぐる現実的な課題に対して、一歩でも前進しようとする試みであった。対象児は、特定の条件によって統制したものではないため、断定的なことは勿論、結論的に指摘し得るものでないことは当然であるが、いくつかの点について示唆すべきものが得られていると思われる所以、その点について漸次述べることにする。

1. 集団適応における年令的発達に関する問題

今回は幼稚園年長組から小学校5年在学までの13名について、3つのグループに分け事例的に検討を行なった。

現実の適応状況については、NAGAによって、教師の評定を中心に分析した結果は、個々の症児の症候群との関係を無視しうるような一義的な傾向は見出しえないと見える。即ち、症児のもつ状態像が、年令を超えて積極的な適応のタイプを示している。従って、低年令群よりも高年令群になるにつれて、症児のもついくつかの症候は消失あるいは改善がみられ、集団への適応もよりよい状態がもたらされるということは必ずしもいえない。

自閉児の場合は、2才から2才半前後に発症し、その後、特徴的症状の消長がみられるのを常とし、概ね5乃至6才頃、即ち、学令期に達するころには、個々の症児のもつ症状はほぼ特徴づけられ、それ以後は、改善の方向及び速度こそ個人差があるけれども、新しい症状が出現することはまずないといわれてきているが、このことがそのまま、高年令になれば、すべて、集団への適応がよりよくなるとはいえないということである。いいかえれば、むしろ、幼児期における症候群から分類されうると考えられている症児ごとの状態像の特徴が、少くとも小学校の年代までは、適応の状態において基本的な傾向を色づけているとみることが出来よう。

2. 治療過程と集団適応過程の連関性について

今回の研究の一つのねらいであったものであるが、症児達は治療場面における場合と集団への適応の過程との

間に、いかなる対応性、連関性を示すのかを明らかにすることである。治療過程においては、さきに示したような NAUDS による発達の評定を継続的に行なっているが、今回の結果からは、一般的にみてこの両者の連関性は高いといえる。即ち、治療場面において、症状に変化がみられ、改善の動き、発達が促進されている状態においては、集団場面においても、より望ましい方向に、より一層発達し、症状も改善されることが指摘しうる。

しかしながら、症候群のタイプによっては、一時的ではあるが、集団参加によって、治療場面の状態が悪化するものもみられる。これが、集団のもついかる特性によるかは、明確に指摘することは出来ないが、集団の構成と受け入れのダイナミックス、或は、教師の症児に対する態度などによるものであろう。

なお、われわれの作成した NAUDS について、症児達の集団適応に関連の多いと思われるスケールにふれると、 A_1 と A_2 (活動性のレベル)、 Ad_1 と Ad_2 (大人との関係)、及び $E_1 E_2$ (感情の統制と連続性)、 E_m (感情の理解と関係の連続性) などのようである。これらは、対人関係の障害にかかわるものであるとともに、自我発達の段階における可塑性、柔軟性の程度を裏づけるものであろう。なお、これらの他に L_1 (言語表現様式) の程度も重要な役割をもつことはいうまでもない。

一方症候群のなかで、集団参加——適応過程において、直接的にかかわりのないものとしては、 L_2 (言語病理現象)、 $P.S.$ (固執、同一性の保持)、 St (常同行動) などがあげられる。しかし、これらの症候は、単独の病態像のみが意味をもつのではなく、症児のもつ全体の症候群が示す発達段階に深くかかわることはいうまでもない。この問題は、今後研究をすすめるにつれて、より明確な指摘をすることが出来るようになろう。

3. 集団適応についての治療過程からの予測について

自閉児が集団に参加し、子供仲間における対人的接触の機会をもつことは、障害を克服し、発達を促進する上に極めて重要であることはいうまでもなかろう。ことに、対人関係の接触の困難性と、言語障害、ことに話すことばの発達障害の二つの大きな特徴をもつ故に、特にこの点の改善が中心的課題となることになる。

そこで、これらの二大特徴を含め、治療過程において、症児のいろいろな症候群のなかで、いかなる症候がどの程度の段階に到達すれば、集団に参加することが、一層の好環境として発達の促進に益するか、その予測がある程度出来るのではないかということである。

Bartak. L(1973) らも、この点を明確にすることを研究の課題にしているが、彼らのグループもまだその成果を公表していない。

われわれの場合も、その手がかりを得る第一歩の研究であるし、追跡期間も決して長期に亘っておらず、不充分ではあるが、取敢えず、ほぼ確かめ得たいいくつかの点について述べると、

1) NAUDS の第3段階にまで到達すれば、集団適応も一般児童集団のなかに参加することによって、いくつかの症候群の病理現象は更に改善され、より一層の発達が促進されるとみるとできそうである。

2) しかしながら、われわれが本来意図している従来のいわゆる Kanner 型、Asperger 型にこだわらないような発達過程を通しての新しい類型化の視点からみても、すべての自閉児に一様の発達パターンを期待することは困難であろう。

3) 更に、学校場面においては、集団適応は、単なる対人関係のみの改善によるものでなく、学習態度、学習場面への参加能力、即ち教科学習に対する潜在的能力によって、かなりの相異が考えられる。このことは、小学校高学年以上の教育段階において、より一層明らかになるのではないかと考えられる。

今回の対象外の症児であるが、小学校低学年より治療及びその後の経過観察、進学相談に応じている一男子高校三年生の例では、小学校6年時で珠算の一級をとったり、中学校からの英語の教科でクラスでも上位の成績を示している。しかし、数学の理解はかなり困難なようであり、級友関係、教師関係では、依然として自閉的、消極的態度が目立っている。この例などは、潜在学習能力がやや特異的な形で出現しているにしても、最も望ましい方向に発達している例であり、一般には、学習内容が高度になるにつれ、即ち中学校以上になると、症状の改善が、学習態度（潜在学習能力を含めて）などによって、遅滞または停止に近い状態になることも予想される。従って、今後追跡的な研究をすすめることによって、幼少時期における予測について、更に一層明確に展開しうるものと思われる。

4. 集団の特徴について

さきに述べたように、武藏野東幼稚園のような自閉児の特別編成クラスをもつところは、公的な情緒障害児学級（実際は自閉児が主な学級である）を除くと、いまだ、全国的には、きわめて少い。

しかし、該当の年令になれば、親は、入園を希望することになるが、実際には、受け入れ側の理解が不充分であったり、症児の状態像や、家庭の条件が入園をはばん

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

だりすることによって、ここ両三年前までは、なかなか困難があり、集団体験をもたせることができなかつたのが現状である。もし、希望がかなえられると、それは、一般児と同様な幼稚園や保育園に入園する。従って、30名前後の集団に参加することになる。本研究でも数多くみられたように、こうした集団サイズであれば、入園当初は、殆んどの母親等が、園に一緒に出むいて、症児のまわりに参加する形式を園側から要求されている。われわれの経験では、可成りの重度と思われる症児でも、半年乃至1年、例えば、午前中のみという条件つきでも母親と同伴で園の集団に参加することを継続することによって、漸次集団内の行動が改善されてゆくことになる。

しかし、今度の研究結果からみると、母親同伴でない方が適応過程の進歩が早いことが見られた。その点は、当初に述べたように、集団参加の条件を自閉児の状態像によって制限するような態度（石井、若林ら）をとらず、加藤らの指摘するような基本的的理念が正しいと考える。ことに、就学前における早期治療、早期教育が重要と考えている立場からすれば、われわれの従来からの考え方を即ち、集団経験を早期にもたせることによって、社会的行動を改善してゆく方針を一層支持する結果が得られたと思う。

次に、小学校における場合であるが、精薄児中心の特殊学級か、普通学級に入学しているのが現状である。今回の対象児も、選択的にどちらかに入学しているというより、地域によって特殊学級の有無、学校側の考え方（自閉児への理解は極めて貧困ではあるが）などによって、いづれかに入学している。自閉児にとって、よりどちらが望ましいかについてのこの両者の比較は、今回の結果からは、積極的な見解は出しにくいよう思われる。

本来、現在の精薄児を中心とする特殊学級のなかに、自閉児が同じような扱い方を受けることには、賛意は表しがたい。従って、あえていえば、小学校低学年において特殊学級に入級する場合でも、症児の発達によって、普通学級へ編入してゆく基本方針がとられることが当然と考えられる。現実的には、今回の結果からは、次に述べる担任教師の指導方針や接觸態度の方がより重要な要因と考える。

5. 担任教師の指導態度、指導方針等について

われわれの殆んどの事例は、それぞれの学校や園に治療担当者が出むいて、教師や学校側の理解を得、当方との協力を依頼してきたものである。

今回の担任教師に対する質問調査（NAGA）のなかに、教師がいかなる指導方針をもって症児の教育にあた

っているかを、自由記述形式で記載を求めた。

これらをふくめて各症児の集団適応状況からみると、入園・入学後、発達が一段と促進され望ましい方向にすすんでいると思われる症児の担任教師は、どちらかというと、症児のもつ対人関係障害の改善を中心に指導、接觸を実践しているようであり、自閉症候群及び担任している自閉児自身について理解がより深く、指導方針も一貫している場合に多いといえるようである。

このことは、われわれの側から協力を依頼する際にも、指摘してお願いした立場からみると、当然のことと思われるが、幼児はもちろん、小学校の段階では、対人関係中心的指導法が望ましいということは、指摘しうるといえよう。

6. 担任の交代をめぐる問題について

今回の研究でいささか意外に感じたことは、小学校の場合、われわれの対象児の担任が一年ごとに交代しているところが多かったことである。察するところでは、障害児をもつ担任の負担を考えて、普通学級ではこの方法をとっているということである。教師の側からみると、症児の状態像によっては、学級運営上かなりの困難点があるので無理からぬことであるが、対人関係の接觸に障害を特徴とする自閉児達にとっては、教師との関係は極めて重要な要因である。ことに年少児の場合ほど、教師の態度は、全人格的な発達促進にかかわりが強いと思われる。われわれが、臨床の治療的場面においては、1対1の治療関係をもつことによって、閉ざされた自閉児の自我のなかに潜めている不安に満ちた人間へのかかわりと関心の細い糸を結びつけ、それをたくしていくことを第1の目標にしていることからしても、このことは当然重要な意味をもつはずである。これらの点からみて、特殊学級においては、比較的担任が一定期間継続することが通常とされているので問題は少ないが、普通学級における担任の頻繁な交代は、自閉児の学校教育上、今後の問題点の一つである。

VIII まとめ

われわれは、幼稚園より小学校高学年に在学（園）している自閉児13名について、少くとも1年以上、集団生活を体験した段階における集団への適応状況について検討した。

その検討の資料としては、当クリニックにおいて、遊戯療法による治療的実践によって把握した状態像の変化と、集団適応過程の変化とを用い、両者を対比しながら検討をすすめた。

原

著

今回は、追跡的研究の時期もまだ比較的短期間の事例が多いので、今後、更に追跡的な把握をすすめることによって、より多くの知見が得られると思われる。

文 献

- Bartak, L. & Rutter, M. 1971 Educational treatment of autistic children. (Ed: Infantile Autsim) Churchill Lingstone. 258-280.
- Bartak, L. & Rutter, M. 1973 Special educational treatment of autistic children : comparative study I. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14, 161-179.
- 平井信義・石井哲夫編 1970 自閉症児の治療教育 日本小児医事出版社 273-316.
- 石橋泰子 1969 自閉症児の教育 特殊教育経営講座 212-224.
- 加藤義男ら 1973 自閉児の治療教育に関する一考察 岩手大学教育学部年報 33, 1-21.
- Kanner, L. 1950 *Child Psychiatry*. Thomas. (黒丸、牧田共訳 1964 児童精神医学 医学書院)
- 北原キヨ 1972 自閉症教育を中心とした公開保育 武藏

- 野東幼稚園発行 1-80.
- 丸井文男ら 1970 自閉症に関する研究——集合的個人遊戯療法の試み——名古屋大学教育学部紀要, (教育心理学科), 17, 63-116.
- 丸井文男ら 1971 自閉症に関する研究——VTRによる治療過程の分析——名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 18, 61-110.
- 丸井文男ら 1972 a 自閉症児をもつ母親に関する研究 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科)19, 165-184.
- 丸井文男ら 1972 b 自閉症児の言語発達の類型化の試み 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 19, 185-198.
- 宮脇修 1972 ある自閉症児の指導記録 くろしお出版
- 長瀬又男 1973 一般保育の場における障害をもつ幼児の保育について 精神薄弱児研究, 179号 14-19.
- Van Krevalen 1962 Autismus infantum and autistic personality. *Journal of Child Psychiatry*, 3, 135-146.
- 若林慎一郎 石井高明 1970 自閉症児の学校教育についての一考察 児童精神医学とその近接領域 11, 1-15.

A RESEARCH ON ADJUSTMENT TO GROUPS OF AUTISTIC CHILDREN (1)

Fumio MARUI, Hidenori KAGEYAMA, Hideo JINNO, Katsutoshi SATO,
Tatsumi OGOSHI, Junko HOSONO, Katsuko YAMADA, Shuji GOTO,
Kaori GOTO, Mayumi MIZUNO, Satomi MATSUNAGA, and
Toshiyasu TAMAKOSHI

This research was attempted to analyze the processes of 13 autistic children's adjustment to groups in kindergartens or elementary schools.

For this purpose, two instruments were used. One is NAUDS, a rating scale as to syndrome of autistic children in play therapy. The other is NAGA, a rating scale on which adjustment of autistic children is rated via our members' discussion based on teacher's description concerning the child's behavior in group situations. Both were rated after termination of every school term.

The results obtained were as follows :

- 1) The developmental course of adjustment to groups is not always improved as their chronological ages increase, but depends on their syndrome.
- 2) It is predicted that the group experiences are more effective for those who develop beyond the third stage in the NAUDS.
- 3) According to the developmental course of adjustment to groups, the autistic children develop on the following scales in the NAUDS.

自閉児の集団適応に関する研究 (1)

A₁ (spontaneity and activation)

A₂ (goal directed behavior and control of activity)

Ad₁ (approach toward adults)

Ad₂ (response to adults)

E₂ (control and continuity of emotion)

Em (empathic ability and continuity in relation)

L₁ (mode of verbal expression)

The following scales have no relationships directly to adjustment to groups.

St (stereotyped behavior)

P.S (perseveration)

L₂ (function of verbal communication and pathological language)

4) The group experiences are effective for children under guidance of teachers who have obvious and consistent educational attitudes, and conduct according to child-centered principles.