

自閉児の集団適応に関する研究（2）

——普通学級への適応過程——

丸井文男 蔭山英順 神野秀雄¹⁾
後藤秀爾²⁾ 細野純子¹⁾ 生越達美³⁾
水野真由美⁴⁾ 伊藤義美²⁾ 譲西賢⁵⁾
内田一成⁶⁾ 都築繁幸⁷⁾ 山田紘正⁶⁾
加納敏子⁸⁾

I 問題と目的

自閉児の学校教育の問題は自閉児を持つ親の会を中心にして、就学し教育を受ける権利を主張することにより、現実的な学校教育も、その研究も始められているといえよう。具体的には1967年に自閉児を持つ親の会が全国組織で結成され、1968年には情緒障害研究全国組織が結成されている。

このように自閉児の学校教育の問題の検討は研究の歴史が浅いこともあるが、自閉児の原因論および治療論における研究の混乱と停滞と同様に、まだ具体的教育方法論を提出できる段階に致っていない。

われわれの相談室においても、1968年から自閉児の心理治療の実践と学校教育に関する検討、ならびに自閉児を持つ担任教師との具体的教育方法についての手さぐり状態での歩みを進めてきた。自閉児の学校教育については1974年に本紀要において第1報告としてまとめてきた。その報告においては、学級という集団の中での症児の適応状態と発達水準および状態像の特徴との関連を中心に教師の指導方法の問題についても検討してきた。その時点においては自閉児の在籍する学級は普通学級、特殊学級、養護学校と様々であり、そうした学級の特徴を考慮しての検討は十分にできなかった。

さらに最近では多くの県において情緒障害児学級が設置され、自閉児の教育形態は複雑化・多様化している。一方では、他児の働きかけの多さにより、対人関係改善への有効性を期待して、普通学級における自閉児の教育の必要性が強調され、自閉児の普通学級における教育方法の問題が重要視されるようになってきている。

しかし、教育方法の問題もさることながら、そうした普通学級に在籍した自閉児がどのような変化・発達をなしたかという点に関しても報告されているのはわずかであり、さらには、そうした学級のどのような要因が促進させたのかという検討はほとんどなされていない。したがって、現時点において自閉児の普通学級における適応過程をまず明確に把握しておく必要がある。

そこで、われわれの相談室においても現在までに約20名の自閉児を普通学級に就学させ、その経過を追跡してきている。本報告ではそうした自閉児の小学校低学年段階までの適応過程の把握と、それを規定する症児側の要因ならびに教師、クラスメイトの要因を中心に検討することを目的とする。症児側の要因としては症児の基本的な発達水準および状態像の特徴、基本的生活習慣の自立の程度、特異行動をとりあげ、その他の要因としては、教師の要因として指導方針と指導方法、クラスメイトのかかわり、を中心に検討していく。

II 方法

II-1 対象児の概要

名古屋大学教育学部臨床心理相談室にて治療を受け、現在就学している自閉児群より、学校適応の状況を把握する調査票NAGA-75が回収でき、かつ就学時において治療を受けていて普通学級に在籍している16ケースを本報告の対象とした。

本研究は、小学校低学年時（小学1年生～3年生）に

- 1) 愛知教育大学
- 2) 名古屋大学大学院教育学研究科博士課程(後期課程)
- 3) 名古屋学院大学
- 4) 愛知県立コロニー発達障害研究所
- 5) 名古屋大学大学院教育学研究科博士課程(前期課程)
- 6) 名古屋大学教育学部研究生
- 7) 筑波大学大学院心身障害系前期課程
- 8) 名古屋大学教育学部研究補助員

表1-1 対象児の概要(1)

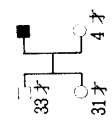
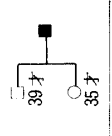
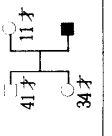
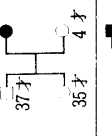
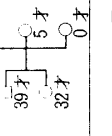
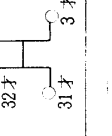
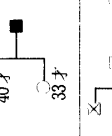
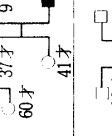
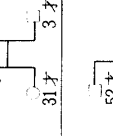
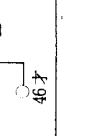
症例 生年月日	就学時の家族構成	就学時までの生育歴と状態像の概要	教育歴	当相談室における治療歴
① 岩 S. 43. 4. 20		出産時 吸引分娩 始語 2 : 0, 以後言葉は増えない。始歩 1 : 3, 人見知り (-) 乳児期より反応が乏しく, 甘えることがない。動きかけても拒否する。 言語類型 L-1型*	保育園3年 現在小1 普級	2 : 7より 1 ^t / ₂ M の個別治療 3 : 6より 1 ^t / ₂ W としての個別治療 現在継続中
② 〇 里 S. 40. 1. 3		1才前の発達には特に問題なし。 始語・始歩ともに 1 : 0 人見知り (-) 1才頃から反応が乏しくなり, 一人で勝手に遊びをしていて子供とも遊ばなくなる。 言語類型 L-1型	通園施設 1年 (週1回) 小1・2 普級, 小3の2 学期より特級 現在小5	4 : 7より 1 ^t / ₂ W の個別治療 6 : 9より 1 ^t / ₂ W のグループ治療 現在継続中
③ 中 S. 40. 10. 11		1才前の発達には特に問題なし。 始語 1 : 6, 始歩 1 : 0, 人見知り (-) 1 : 6頃から動きかけても反応が乏しく, 固執性がみられ始める。 言語類型 L-2型	幼稚園2年 一貫して普級 現在小4	5 : 1より 1 ^t / ₂ W の個別治療 6 : 0より 1 ^t / ₂ W のグループ治療 10 : 0に終結
④ 高 S. 38. 4. 3		胎生期 妊娠中毒症(軽), 出産時 早期破水, 2100g (未熟児) 左脚大腿部手術 0 : 3, 始語 3 : 8, 始歩 1 : 6, 人見知り (-) 乳児期より反応が乏しく, 人に関心を示すことが少ない。 言語類型 L-4型	幼稚園2年 小1・2 普級 小3より特級 現在小6	5 : 6より 1 ^t / ₂ W の集合的個別治療 8 : 1より 1 ^t / ₂ W グループ治療 9 : 2に終結
⑤ 広 S. 41. 6. 6		1才前の発達には特に問題なし。 始語 0 : 10, 始歩 1 : 2, 人見知り (-) 乳児期はおとなしくて手がかからない子であり, 反応が乏しい。 子供と遊ばず, 物へのこだわりが強い。 言語類型 L-1型	幼稚園1年 一貫して普級, 小1の3 学期に転校 現在小4	4 : 6より 1 ^t / ₂ W の集合的個別治療 5 : 4より 1 ^t / ₂ W の個別治療 現在継続中
⑥ 寄 S. 40. 9. 13		早産 2500g, 始語 1 : 6, 始歩 普通, 喘息 1 : 6 ~ 2 : 0 人見知り (-) 2才頃から独り遊びが多くなり, 人に関心を示さない。3才になり固執性, 興味の偏り, 多動がはつきりする。 言語類型 L-4型	幼稚園3年 一貫して普級 現在小4	5 : 8より 1 ^t / ₂ W の個別治療 7 : 7より 1 ^t / ₂ W グループ治療 10 : 1に終結
⑦ 神 S. 38. 4. 3		1才前の発達には特に問題なし。 始語 1 : 6, 始歩 1 : 8, 人見知り (-) 乳児期より表情が硬く, 反応に乏しい。2才より興味の偏りや物への固執がみられる。 言語類型 L-4型	保育園5年 一貫して普級 現在小6	5 : 11より 1 ^t / ₂ W の集合的個別治療, 8 : 0より 1 ^t / ₂ W の個別治療 9 : 6より 1 ^t / ₂ W の個別治療 11 : 7に終結
⑧ 木 S. 38. 2. 16		出産時 帝王切開 始語 1 : 0, 始歩 0 : 11, 人見知り (-) 2才頃から多動, 興味の偏り, 常同行動・独語などがみられるようになる。 言語類型 L-5型	保育園1年 一貫して普級 現在中1	6 : 8より 1 ^t / ₂ W の個別治療 8 : 8より 1 ^t / ₂ W のグループ治療 10 : 6に終結
⑨ 武 S. 43. 5. 19		出産時 仮死 始語 0 : 11 始歩 1 : 0 乳児期より反応が乏しく, 2才になると身体に触れられるのを嫌がるようになり, 独語やエコラリアが出現する。 言語類型 L-4型	保育園3年 現在小1, 普級	7 : 0より 1 ^t / ₂ W の個別治療 現在継続中
⑩ 〇 井 S. 43. 6. 17		出産時 帝王切開 始語 0 : 11 始歩 1 : 0 乳児期は育てやすい子であったが, やがて多動になる。子供と遊ばず, 奇声やエコラリアが見られる。 言語類型 L-1型	保育園3年 現在小1, 普級	6 : 2より 1 ^t / ₂ W の個別治療 現在継続中

表1-2 対象児の概要(2)

症例 生年月日	就学時の家族構成	就学時までの生育歴と状態像の概要	教育歴	当相談室における治療歴
㉑ 柳 ○ S. 43. 9. 22		1才前の発達には特に問題なし。 始語2:0, 始歩1:0, 人見知り(-) 1才代から視線が合いにくく、落ち着きがなくなるとなる。身体接触を拒否するようになる。 言語類型 L-4型	幼稚園2年 現在小1 普級	3:7より1 ¹ / ₂ の個別治療 4:6に終結
㉒ 岡 ○ S. 43. 2. 29		1才前の発達には特に問題なし。 始語1:6, 始歩1:6 2才になっても反応に乏しく、物へのこだわりや病理言語が出現する。 よく迷子になる。 言語類型 L-4型	幼稚園2年 一貫して普級 現在小2	5:6より1 ¹ / ₂ の個別治療 6:2~7:10 ¹ / ₂ /Mの経過観察 7:11より1 ¹ / ₂ /Wの個別治療 現在継続中
㉓ 岡 ○ S. 42. 11. 29		1才前の発達には特に問題なし。 始語3:0, 始歩1:4 幼児期から多動で病理言語や特異行動(かみつき, ビン並べ)がみられる。 言語類型 L-4型	幼稚園2年 一貫して普級 現在小2	7:7にガイダンスにて終結
㉔ 藤 ○ S. 43. 4. 20		出産時 帝王切開 逆子 始語0:9, 始歩1:0 幼児期より多動で、放浪癖がある。固執性・他働行為・質問嗜好現象がみられる。 言語類型 L-4型	保育園3年 幼稚園1年 現在小1 普級	7:0より1 ¹ / ₂ /Wの個別治療 現在継続中
㉕ 林 ○ S. 41. 8. 12		1才前の発達には特に問題なし。 始語1:3, 始歩1:3, 人見知り(-) 一つの遊びに固執する。会話ができてくることができない。 言語類型 L-5型	保育園2年 一貫して普級 現在小3	5:10より1 ¹ / ₂ /Wの個別治療 6:6に終結
㉖ 大 ○ S. 42. 5. 22		胎生期 妊娠中毒症 始語2:0, 始歩0:10, 人見知り(-) 乳児期より視線が合わず、周囲の人に無関心である。 多動 言語類型 L-4型	幼稚園3年 一貫して普級 現在小2	3:6より1 ¹ / ₂ /Wの個別治療 4:5より1 ¹ / ₂ /Wのグループ治療 就学時より経過観察 8:7に終結
㉗ 真 ○ S. 42. 6. 24		1才前の発達には特に問題なし。 始語1:0, 始歩1:6 2才までおとなしい子であったが、以後落ち着きがなくなる。 言語類型 L-1型	保育園1年 一貫して情障級(養護学校) 現在小2	4:3より1 ¹ / ₂ /Wの個別治療 5:6~5:11グループ治療を履入 6:10に終結
㉘ 塚 ○ S. 39. 4. 1		1才前の発達には特に問題なし。 始語・始歩ともに1:0, 人見知り(+) 1才以後多動となり、人に対して無関心になる。 言語類型 L-4型	保育園1年 小1~4 養護学校 現在小5 普級	5:2より1 ¹ / ₂ /Wの集会的個別治療 7:0より個別治療 7:6より1 ¹ / ₂ /Wのグループ治療 9:4に終結
㉙ 梅 ○ S. 40. 7. 20		出産時 鉗子分娩 始語1:0, 始歩1:3, 脳波異常(5:5) 2才頃から人に対して無関心となる。 言語類型 L-4型	通園経験なし 一貫して特級 現在小4	4:9より1 ¹ / ₂ /Wの個別治療 8:5より1 ¹ / ₂ /Wのグループ治療 現在継続中
㊳ 井 ○ S. 43. 9. 9		出産時 頭部に血がたまり 1w入院 始語1:0, 始歩0:11 乳児期より働きかけても反応や甘えがない。 他働行為もあり、子供のなかに入れない。 言語類型 L-1型	幼稚園2年 現在小1 特級	2:10より1 ¹ / ₂ /Wの個別治療 現在継続中 (4:4~4:5間のみグループ治療)

おける自閉児の適応課程に焦点をあて、さらに「普通学級への適応上の諸問題」を明確にするために普通学級以外の特殊学級、情緒障害児学級、養護学校に在籍する4症例も比較群として用いた。対象となった症児の概要は、表1に記載してある。

Ⅱ-2 症児の学校適応状況とその規定要因の調査と評定

自閉児の集団適応の状況や経過を把握するために、第1報告（丸井ら1974）で用いたNAGA（Nagoya University Autistic Child's Group Adjustment Scale）を改訂してNAGA-75を作成した。このNAGA-75は、昭和49年度、昭和50年度と2年間にわたり自閉児を持つ教師とわれわれの研究グループが討議を重ねて作成した質問紙であり、次のような6領域・23項目から構成されている。

すなわち、**I生活場面**；1 基本的な生活習慣 2 係活動 3 学級活動 4 学校全体活動 5 学校行事の特別活動
Ⅱ遊び場面；6 他児との関係 7 他児の本児についての見方・とらえ方 8 担任教師との関係 **Ⅲ授業場面**；9 学習意欲 10 学習態度 11 教科の関心度 12 興味を示す教材・教具 13 教科等の理解度 14 授業時における他児との関係 15 授業時における担任教師との関係 **Ⅳ担任以外の教師・職員等との関係**；16 担任教師以外の教師職員等への関心や関係 17 担任教師との関係と比較してその類似点・相違点 **Ⅴ本児の言語・行動状況**；18 コミュニケーションの発達 19 特異な言葉 20 特異な行動 **Ⅵ指導**；21 場面ごとの指導 22 重点指導目標 23 指導上の困難点、である。

各領域に含まれた質問項目は、通年ないし各学期における症児の適応状態を適宜に自由記述と評定によって回答することを求めた。実施に際しては、症児の各学年時の担任を個別訪問してNAGA-75の調査を依頼し、郵送によって回収した。学期の評定期間に関しては、1学期は7月、2学期は12月、3学期は3月時を中心に評定期とした。NAGA-75の調査は、昭和50年11月～昭和51年1月の期間に実施し回収した。こうして回収されたNAGA-75にもとづき、第1報告で用いたNAGA3スケールすなわち、Ⅰ学習態度（授業参加）、Ⅱ友人関係（集団参加）、Ⅲ教師との対人関係、によって各症児を評定した。評定に際してはNAGA-75で得た情報に、治療や母親の面接の記録および学校訪問から得た情報を加味し総合的に検討して評定した。評定値は、各症例、各スケールごとに研究グループの成員の合議によって決定された。

Ⅱ-3 症児の発達水準、および状態像の評定とグループピング

就学時における症児の発達水準と状態像を共通に把握するためにNAUDSを用いた。NAUDS（Nagoya University Autistic Child's Developmental Scale）は、丸井ら（1974）に詳述したように13スケールからなり、各スケールは5段階評定により構成されている。本報告では、前回の報告と同様にEy（視線）とC（子ども仲間との関係）の2スケールは除外した。

NAUDS評定は、症児の就学時と現在（4年生以上に達している症例は3年3学期時）との2時点におけるものを今回使用した。症例によっては就学時の4月に評定してない場合があったので、就学時の前後2ヶ月時の評定を使用した。ただし、1症例⑬〇岡だけは、小学校2年時にインテイクしているためにNAUDS評定は、母親との詳細な面接記録から推定して評定した。

図1～図16は16症例の就学時のNAUDSプロフィールである。第1報（丸井ら、1974）においてNAUDSの3段階が集団適応におけるクリティカルポイントであることを見いだしたので、この3段階の水準を基準に症児の発達水準から次の4群に分類した。

第Ⅰ群：就学時のNAUDSの大部分のスケールが、3段階に達していない群

この群は①岩〇と②〇里の2症例である。

第Ⅱ群：就学時のNAUDSの一部のスケールが3段階に達しているか超えているが、ほとんどのスケールは3段階に達していない群

この群は③中〇、④高〇、⑤広〇、⑥寄〇、⑦神〇、の5症例である。

第Ⅲ群：就学時のNAUDSのほとんどのスケールが3段階に達しているか超えているが、一部のスケールが達していない群

この群は⑧木〇、⑨武〇、⑩〇井、⑪柳〇の4症例である。

第Ⅳ群：就学時のNAUDSの全スケールが3段階に達しており、なおかつその大部分は4段階以上に達している群

この群は⑫岡〇、⑬〇岡、⑭〇藤、⑮〇林、⑯大〇の5症例である。

なお、比較群としての⑰〇真、⑱〇塚、⑲梅〇、⑳井〇の症例はすべて上記の第Ⅲ群に属している。

Ⅲ 結 果

Ⅲ-1 就学時における発達水準・状態像の特徴と適応状況

(1) 就学時における発達水準・状態像の特徴

就学時の発達水準・状態像について図1～図16にNAUDSのプロフィールにより示した。

I群の①岩○と②○里は11スケールの評定値の平均においては1段階であり、同じ値を示しており、発達水準としては差がないと見てよいであろう。また、2症例ともほとんど同じ状態像を示しており、言語・疎通性がなく、ほとんど対人関係はもてない。情緒や活動性においても統制が悪く過活動であり、同一性の保持傾向も強い。

II群における発達水準は、すべて平均値が2段階であり、低い順に③中○と④高○、⑤広○と⑥寄○、そして⑦神○とわかれていた。言語に関しては、この群のすべ

ての症例が単語水準まで発達しており、意志伝達用に言語を用いることはわずかながらある。各症例の特徴を指摘すると、最も発達水準の低い中○は情緒・活動性の統制が悪い。発達水準の最も高い神○は活動性の統制が悪く、同一性の保持傾向が強い。高○は活動性が低い。言語面において特徴を持つのは広○と寄○であり、言語の発達水準の低い広○、echolaliaの多い寄○である。広○と寄○は発達水準も状態像も比較的類似している。

III群における発達水準は木○が最も低く、そして平均3段階以上で武○、○井、柳○の順に高くなっている。この群の言語に関しては、すべての症例が3語文水準に達しており、意志伝達用に言語を用いることは不十分ながらできる。最も発達水準の低い木○は情緒・活動性の統制の悪さ、同一性保持傾向の強さ、他者へのかかわりの少なさを示している。木○に類似した状態像を示す武○は、情緒の統制の悪さと他者へのかかわりの弱さを示

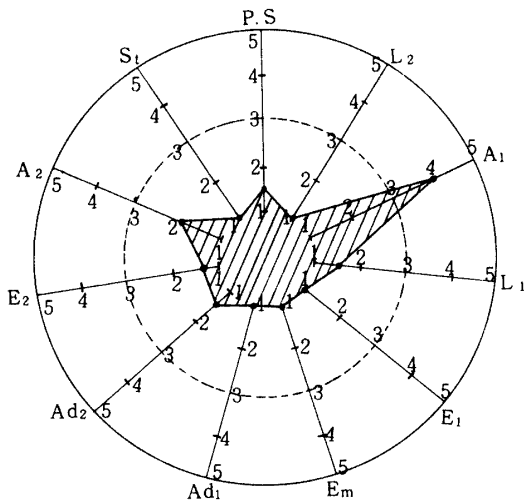


図1 岩○の就学時のNAUDS (I群)

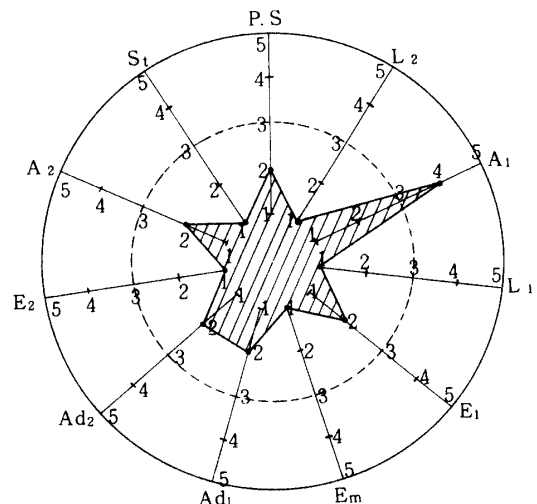


図2 ○里の就学時のNAUDS (I群)

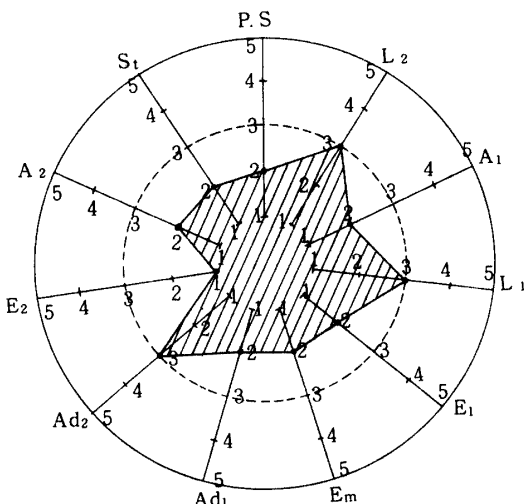


図3 中○の就学時のNAUDS (II群)

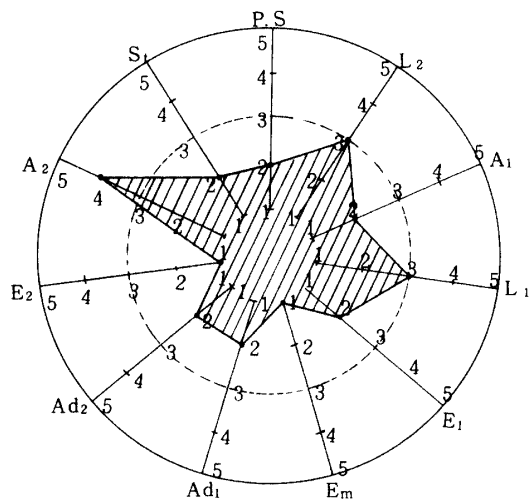


図4 高○の就学時のNAUDS (II群)

自閉児の集団適応に関する研究(2)

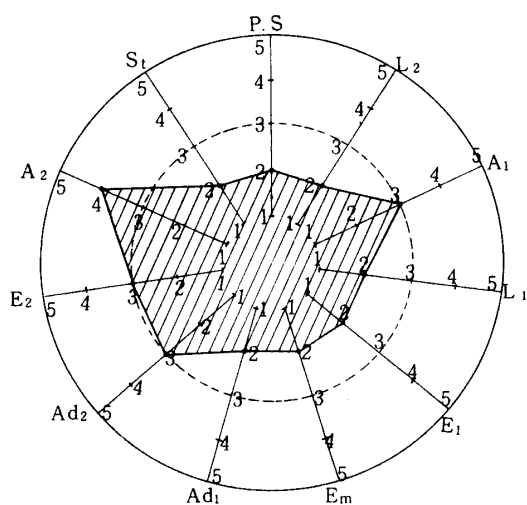


図5 広○の就学時のNAUDS(Ⅱ群)

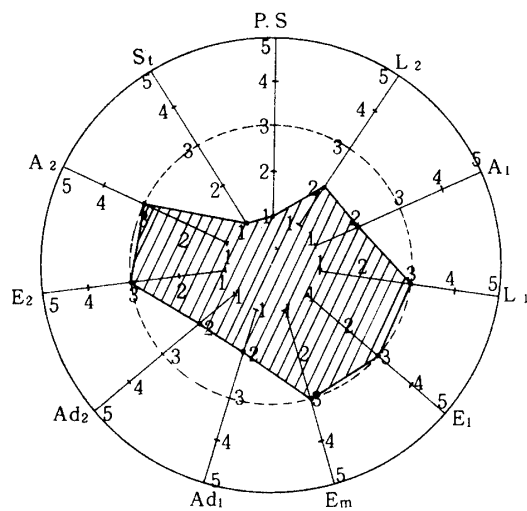


図6 寄○の就学時のNAUDS(Ⅱ群)

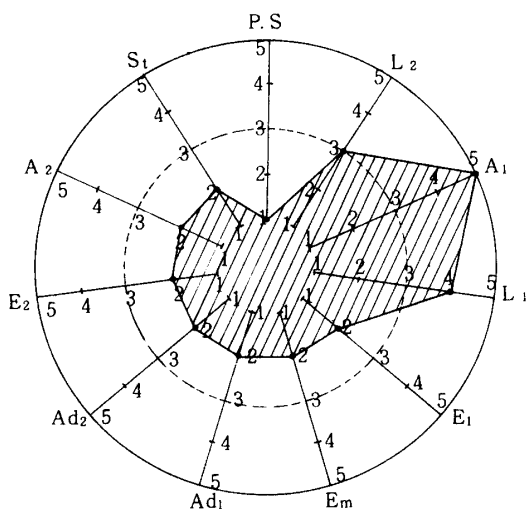


図7 神○の就学時のNAUDS(Ⅱ群)

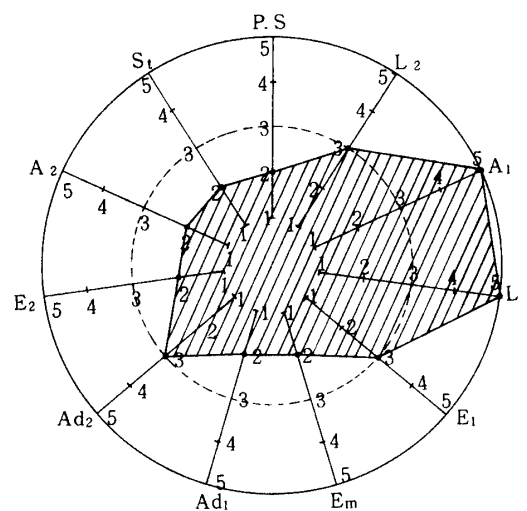


図8 木○の就学時のNAUDS(Ⅲ群)

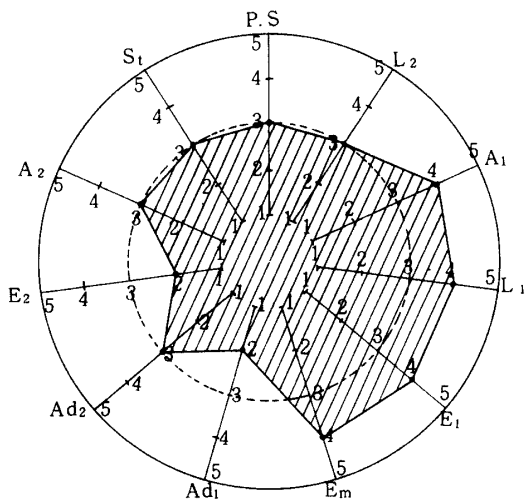


図9 武○の就学時のNAUDS(Ⅲ群)

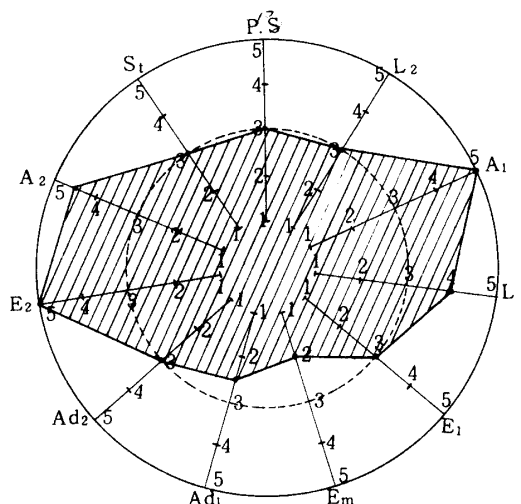


図10 井○の就学時のNAUDS(Ⅲ群)

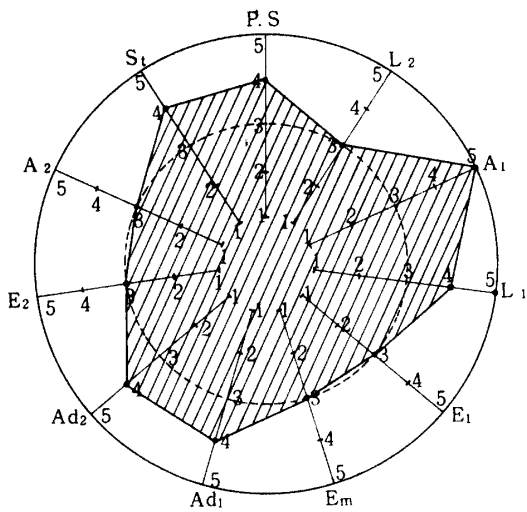


図 11 柳の就学時のNAUDS (Ⅲ群)

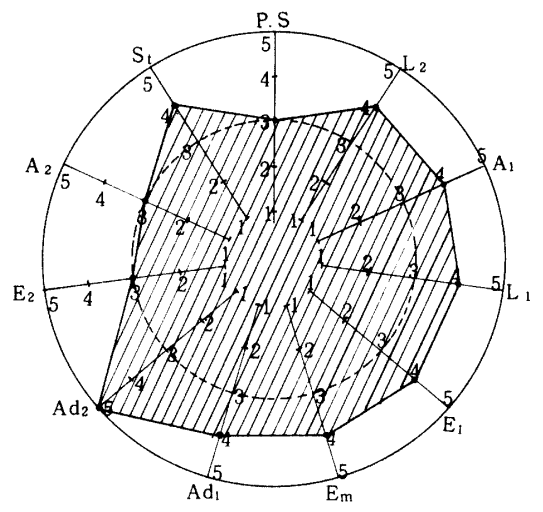


図 12 岡の就学時のNAUDS (Ⅳ群)

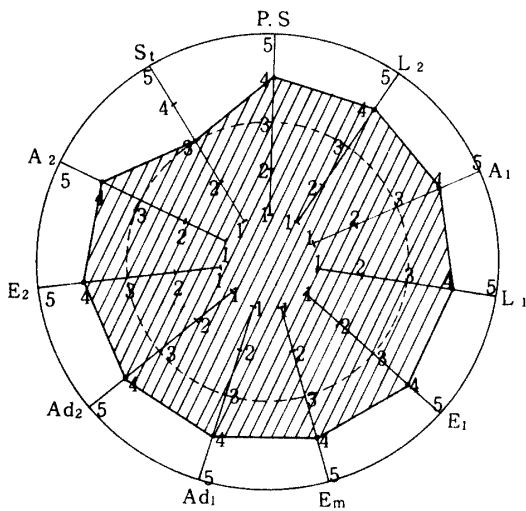


図 13 岡の就学時のNAUDS (Ⅳ群)

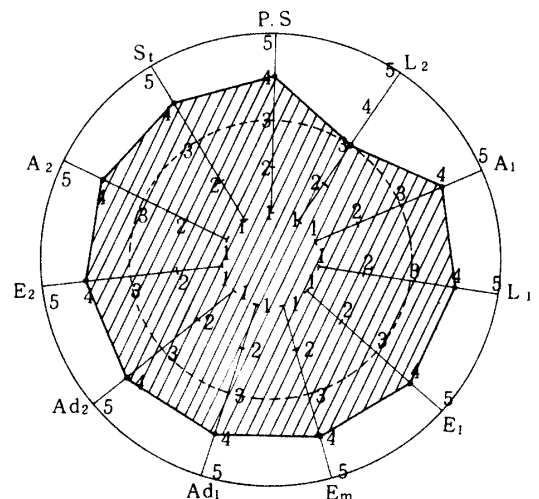


図 14 藤の就学時のNAUDS (Ⅳ群)

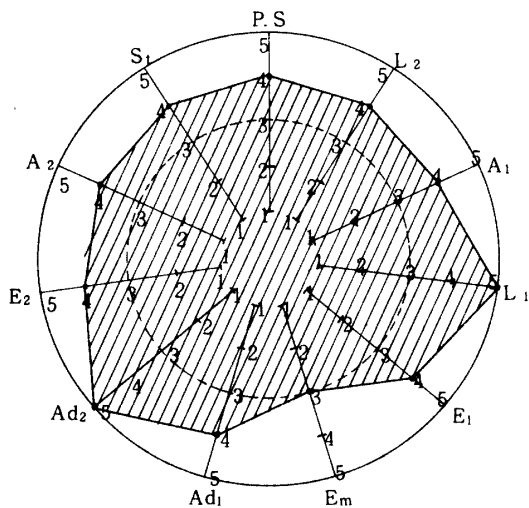


図 15 林の就学時のNAUDS (Ⅳ群)

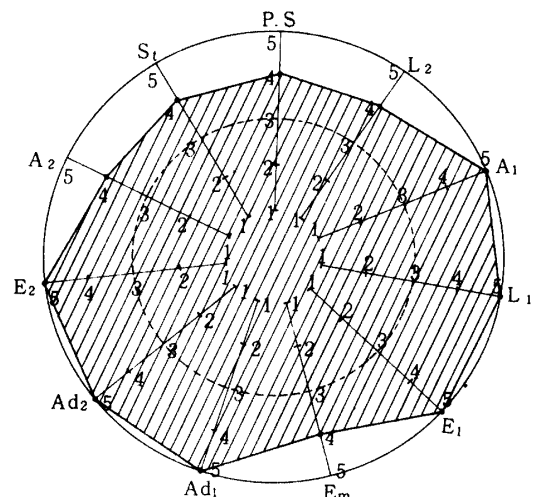


図 16 大の就学時のNAUDS (Ⅳ群)

自閉児の集団適応に関する研究（2）

している。○井は統制に問題はないが、他者へのかかわりの弱さを示し、柳○は発達水準が高くバランスがとれている。

IV群における発達水準は、最も低い岡○、次に○岡と○藤、そして平均4段階以上の○林と大○である。この群の言語に関しては、すべての症例が3語文以上であり

病理言語はほとんど見られなくなっている。自閉の様相はかなり改善されている群ではあるが、あえて各症例の差異を指摘すると、情緒・活動性の統制が悪く同一性保持傾向の強い岡○、同一性保持傾向の強い○岡、意志伝達に言葉を用いることの少ない○藤である。○林と大○はほとんどバランスがとれており、言語面でも問題がな

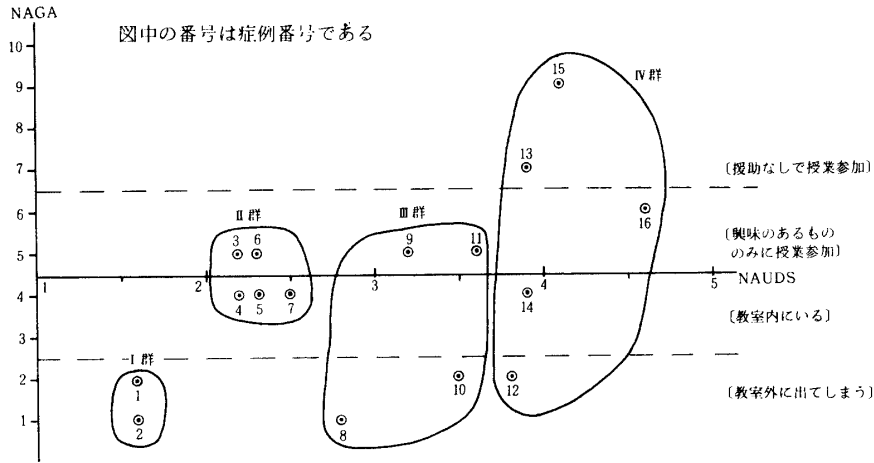


図 17 就学時の発達水準と授業参加

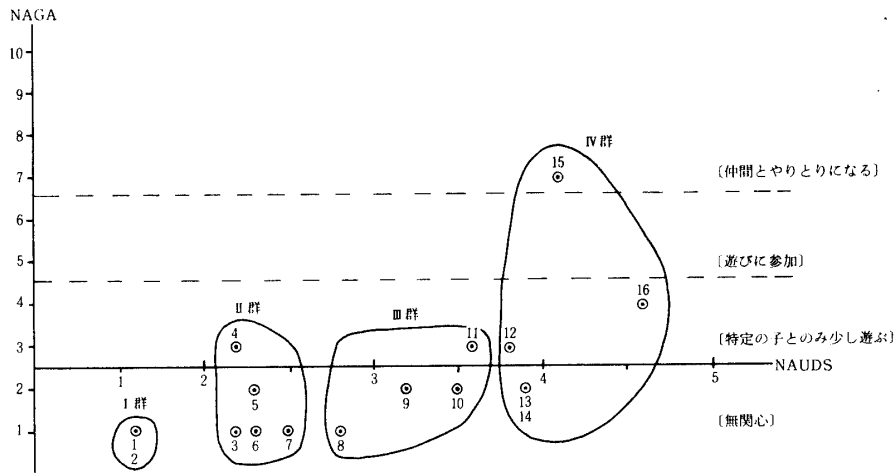


図 18 就学時の発達水準と友人関係

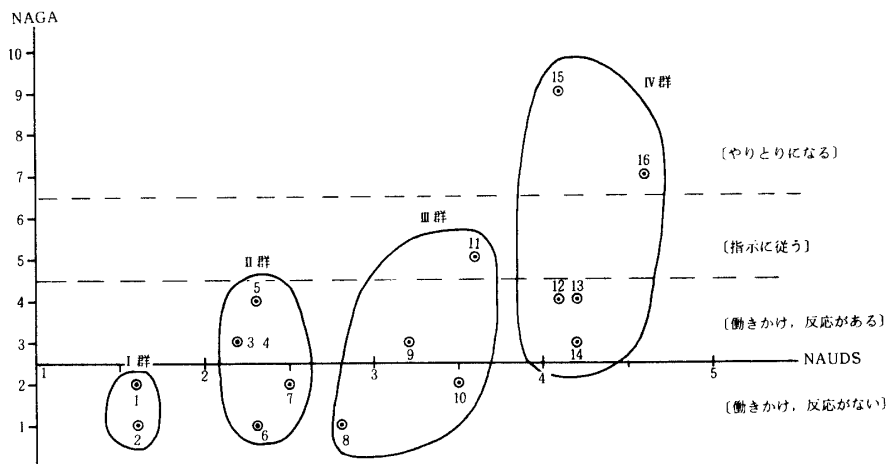


図 19 就学時の発達水準と教師との対人関係

い。

(2) 就学時における発達水準・状態像の特徴と適応状況

就学時の発達水準と授業参加の状況を図示したものが図17であり、友人関係については図18、教師との対人関係については図19である。症児の発達水準の1つの代表値としてNAUDSの11スケールの平均値を用い、NAG AのⅠ～Ⅲのスケールとの関係を見ることにより、発達水準と適応状況を概観しようとしたものである。

Ⅰ群の対人関係においては、教師への反応も働きかけも乏しい。この関係は友人関係においても同様であり、一人で勝手に遊んでいる状態で、友人には無関心である。授業参加に関しては教室に居ることができない状態にある。教室にいられないことはこの2症例が過活動であることからきていると考えられる。

Ⅱ群の対人関係においては、教師への反応・働きかけの乏しい症例から、教師の指示に従える症例まであり、友人に関しては無関心の症例が多いが、特定な子と遊べる水準の症例もある。授業参加の面では、教室に居ることができ、一部の症例は興味のある教科には参加している。これはⅢ、Ⅳ群の情緒・活動性の統制の悪い症例よりも授業参加は高い水準になっている。このことは、彼らのエネルギーの弱いまままりが、形式的な着席や興味のある教科への参加を可能にしているといえる。

Ⅲ群は状態像の特徴から大別して、比較的統制のよいままとまりのある症例と統制が悪く過活動な症例によって適応状況の差が見られている。前者の①柳○は対人関係、授業参加において後者の⑧木○、⑨武○、⑩○井よりも一般に良い状態を示している。この柳○は比較的スムーズに学校生活に入り込んでいるが、仲間集団へ自発的に参加したり、援助なしに授業に参加はできない。後者の統制の悪い症例は教室に居ることが困難な症例が2例あり、教師に対しては反応・働きかけはあるが、指示に従うまでに至ってはず、友人に対しては関心が乏しい状況にある。

Ⅳ群においても情緒的に安定し、行動にままとまりのある⑮○林と⑯○大○と、情緒的に不安定で行動にままとまりのない⑫○岡○、⑬○岡○、⑭○藤では適応状況に差が見られている。前者は比較的素直に、無邪気に教師に働きかけていく面がみられ、教師にとっては関係の結びやすい子の方である。この傾向は他児との関係についても同様であり、必然的に他児からの働きかけも多くなり、仲間集団への参加も可能になっている。授業にも援助なしに参加している。後者は教師への働きかけや、相手になってほしい欲求は強いが、うまく感情・意志の伝達ができず、教師の指示には従えていない。友人関係においても、無関

心が多いが、時に働きかけていく行動において、乱暴いやがることをするという統制の悪い働きかけによって他児が恐れ、離れてしまい、関係が成立していない。

以上のように、就学時の発達水準と適応状況は図17～図18からもわかるように、基本的には発達水準の高い症例の適応状況はよい。しかし、発達水準の高いⅢ、Ⅳ群の症例の中には、Ⅱ群と同水準あるいはそれ以下の適応水準を示している症例もある。特に授業参加においてはその点が目立っている。一方、友人関係はⅣ群の2症例を除き、無関心から特定な子とのみ少し遊ぶことのできる水準に位置し、各群毎の差がすくない。また対人関係のなかでも、ほとんどの症例が教師との関係よりも友人関係は低い段階を示している。

このように、就学時の適応状況は単に症児の発達水準のみで規定されているのではなく、状態像の特徴としての症児側の要因とさらに他の教師、友人のかかわりの要因等が関連していることが推測される。

Ⅲ-2 学校適応過程と規定要因

ここでは普通学級における症児の学校適応状況の変容とそこに関与すると思われる要因について検討する。その要因としては、(1)基本的な生活習慣、(2)特異な行動、(3)発達水準・状態像の特徴の変容、(4)教師の指導方針と指導方法、(5)クラスメイトの症児の認知とかかわり、(6)学校全体の協力体制、(7)その他(心理治療および就学前の集団体験など)について各群毎に述べる。

(1) 第Ⅰ群

第Ⅰ群は就学時の発達水準がNAUDSの11スケールのうちほとんどのスケールが1～2段階であり、今回対象とした症例の中で最も発達水準が低い段階で就学した群である。図1と図2はこの群に入る①岩○と②○里の就学時のNAUDSのプロフィールである。(前出)

§1 学校適応過程

学校適応の状態を評定したNAG Aの3スケールの変化過程を示したものが図20と図21である。

<授業参加>

就学時の状態は両症例ともに授業への参加・関心は見られず、着席は長時間できない状態である。岩○は一応教室に居り、着席も指示すれば可能な状態ではあるが授業中はほとんどウロウロしたりすることが多い。時に指示によって着席するが、クレパスで画用紙を塗りつぶしたり、黒板にチョークで塗ったりしている。体育時には教師の補助によってマット運動の横転や前転が時々できたり、鉄棒ができたり、ラジオ体操も少し模倣したりすることがある。

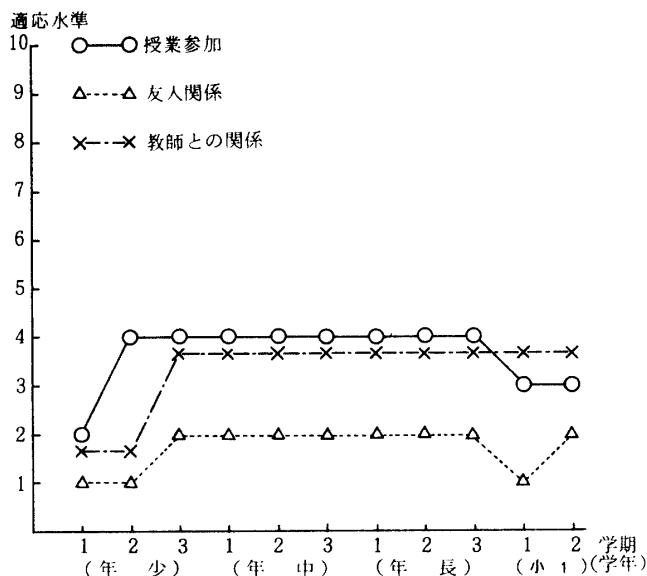


図20 ①岩〇の学校適応過程

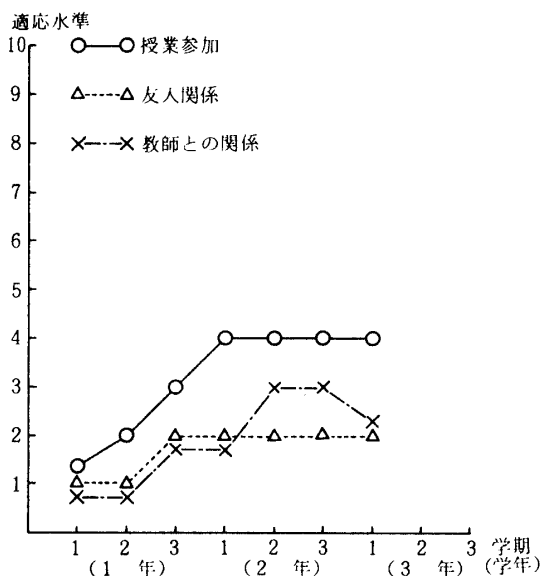


図21 ②〇里の学校適応過程

〇里の就学時はほとんど教室に居ることはできず廊下や運動場へ出ていってしまっている。2年生になって教室にかなり長時間居られるようになった。しかし、教室にいても雪ダルマの絵を毎日描いたり、紙タイルを画用紙に貼りつけたりが主で、教室で行なわれている教科にはまったく関心を示していない。着席は2年2学期では午前の2時間は可能となり、2年3学期では席を離れることは少くなっている。体育の時間には岩〇と同様に少し跳び箱を模倣したりしてやったりするがほとんど集団から離れてウロウロしている。しかし、3年時には担任が交代すると、また着席がほとんどできない状態に退行してしまい、窓側の観察台に登ってゴソゴソとしているのみの状態である。

岩〇は就学前に保育園で3年間集団経験を持っているので、そこでの経過を概観する。年少の1学期では園外へ出たりすることがあったが、年少の2学期からは少しずつ着席したり、室内に居るようになった。しかし着席するようになって、他児と同一教材を与えても他児と同じように課題を行ったりすることはなく、勝手に色をぬったり、いじったりしているだけである。そうした状態は年中、年長時においても変化せず停滞した状態で就学している。

以上のように、第I群の症児達は集団に初めて参加する時点では、室外に出ていってしまい、1年間ほどで室内に居られるようになっていく。しかし、教室に居てもほとんど自分勝手な行動をしている状態であり、〇里の3年1学期時までの経過を見ても学習に関心を示し、少しでも授業に参加するといった水準には低学年段階では達していない。

＜友人関係＞

就学時では共に他児への働きかけはまったく見られず一人で遊んでいる。他児から働きかけられると拒否反応を両症例ともに示している。岩〇の場合は怒って髪の毛を引っばるとか、他児の頭を叩いたりしている。〇里はひっかいたり、泣いて運動場へ行き、ブランコに乗っているといった状態である。

〇里は1年3学期から、岩〇は1年2学期時には他児の遊びを見ていたりするような他児への関心が出てきている。同時に、それ以前にあった拒否反応は減少してきている。その結果、症児にかかわってくれる友人も増し仲間へ引っぱられて外に出る機会が多くなった。しかし〇里の3年1学期までの経過を見ても、特定の仲間と少し遊ぶことのできる段階には達していず、他児の行動に少し目を向ける程度の変化で変化していない。

岩〇は保育園時代の年少1学期では他児に対してまったく無関心であったが、3学期より少し関心が出て、子供達の方をじっと見ていたりすることがあったが、基本的には一人遊びで保育園時代はほとんど変化していない。こうした状態で就学し、保育園での仲間とは別な集団になった就学時には、また、まったく無関心の状態から再出発であり、保育園の段階よりも退行している。

＜教師との対人関係＞

教師との対人関係の就学時の状態は岩〇と〇里ではかなり異っている。岩〇の就学時では教師に手をつなぎにきたり、両手をもって跳躍しようとしていたり、背中に抱きついてきたりするなど非常にプリミティブな働きかけは時々あり、電気を消したり、ゴミをすてるように指示する時に従ったりする。2学期になってからは自分の気に入った物があると「アッ」といって知らせにきたりする

ようになっている。しかし○里の就学時はまったく教師への働きかけも、教師への反応もない状態であった。

○里は1年3学期になって教師に対し、わずかに反応したり、オンブを要求してきたりする働きかけも出ている。2年2学期になってその頻度が少し多くなっているが、岩○の就学時の指示にまれに従う段階までには致っていない。しかし、そうしたわずかな教師との対人関係も3年になり担任が交代すると働きかけも、反応も減少してしまい退行が見られている。

この群の症児からの教師への働きかけの内容としては手をつなぎに行ったり、後から抱きつく、さわってみるなどの非常にプリミティブな身体接触が中心となっている。教師の働きかけに対しての症児の反応は、岩○は簡単な指示に従うが、○里はじっと目を見たり、うなずいたりする程度の反応である。

○里の3年1学期までの経過を見てもこうした水準以上には教師との関係は低学年段階では深まっていってない。

担任交代による教師との関係の後退は○里の3年1学期時に新担任に対して見られている。しかし、岩○は保育園時代にできあがった教師との関係は就学し、新担任となっても退行せずに変らず維持できている。したがって、この発達水準の症児達にとって担任が交代することによって必ずしも関係は後退するということはいえないようである。

§ 2 基本的生活習慣

図22は基本的生活習慣の項目とその図示法について示している。評定は各項目ごとに、自立、部分的介助、全面介助の3段階であり、各症例の1学期時の状態を図示した。食事、着脱衣、排泄の3領域とも全項目の%以上が自立になっている場合に、その領域は自立段階に達したものとみなし、図の右欄に○印およびその時期を記入してある。なお、図中の数字は3年時においても自立していない項目のナンバーである。

図23と図24は岩○と○里の食事・着脱衣・排泄清潔の基本的生活習慣の変化を示している。

就学時における基本的生活習慣の自立は岩○の場合、食事の一部、清潔の面で介助や指示を必要とするが、介助があればほとんど可能な状態になり、その自立の程度は就学時においてもあまり変化していない

○里の就学時では食事の一部、及び着脱衣、清潔の面で全面介助を必要とした。しかし、○里は1年3学期には、ほとんどのものが介助や指示によって出来るようになっている。

ろが3年時に担任が交代すると全面的にまたできなくなっている。

このように、I群の2症例は、就学時においては基本

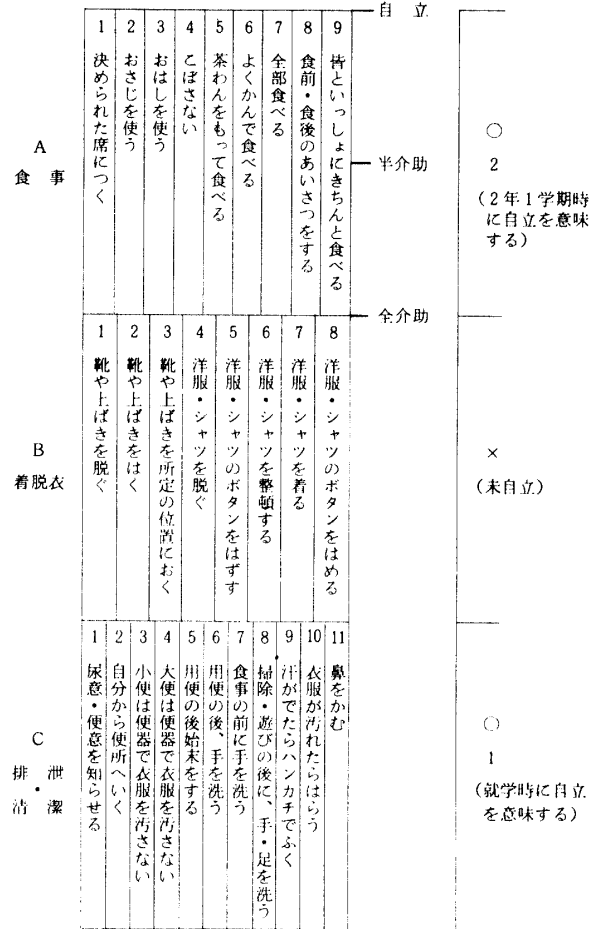


図22 基本的生活習慣の項目と図示方法

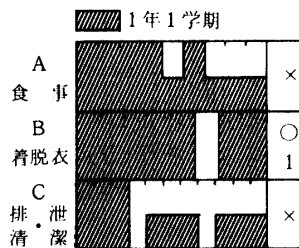


図23 岩○の生活習慣

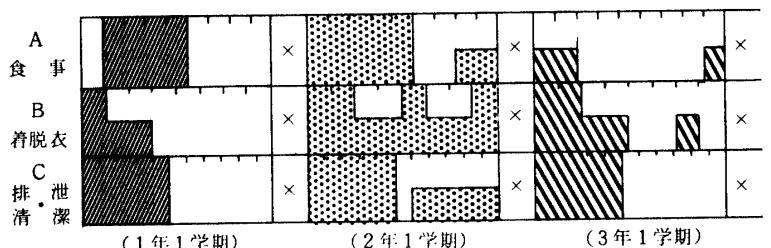


図24 ○里の生活習慣

的生活習慣がまだ完全には自立していない。しかし、ほぼ1年間ほどで指示や介助があれば基本的な生活習慣は可能な状態となっている。しかし、その自立していく過程は必ずしも段階を追って順に高度な課題が自立していくのではなく、一方でかなり困難な課題が自立しているかと思えば、他の領域では容易なものがまだ自立していなかったりするアンバランスが存在する。そうした基本的習慣の自立も、かなり指示、介助の必要の段階であり、○里の場合のように、3年時に担任が交代すると自立していたものができなくなったりすることが見られる症例もある。

Ⅰ群での基本的な生活習慣は○里の3年1学期時においても完全に自立しているのではなく、3年時においても、まだ指示や介助を必要とするようである。

§ 3 特異な行動

言語に関するものでは、両症例ともに就学時では言語の発達水準が単語水準に致っていないので、音声水準ではあるが、両症例ともエコラリア・不明瞭な独語や奇声が見られている。

常同行動に関しては、岩○の場合、指すかし、跳躍・体の回転・手を叩く・体を前後にゆする。○里の場合、跳躍・手を叩くなど見られており常同行動は多い。

感覚器に関する癖においては、岩○は「なんでも口に持っていく」、「臭いをかぐ」、「紙を破る」などの非常にプリミティブな感覚水準での外界へのかかわりを示している。同様に○里も「臭いをかぐ」、「紙を破る」「指先で物や体を叩く」などの多くの感覚器に関する癖を示している。

同一性の保持に関しては岩○は道順や同じ物へのこだわりなど強く示されており、○里も同じ物しか食べなかったり、同じ物へのこだわりがあったり、同一性保持傾向は強く示されている。興味関心においてもマーク・穴・水など両症例とも強い関心を示し、そうした物で遊びたがり、それ以外の物に関心を示さず、こだわりが強く見られている。

岩○はこうした特異行動は保育園時代から継続しており、ほとんど変化していない。

また○里の3年時においてもこの特異行動はほとんど変化していない。

第Ⅰ群の特異な行動は奇声・エコラリアが多く見られ常同行動も同一性保持傾向も、興味関心の狭さが示されており、そうした傾向は3年時まで追跡した○里を見てもほとんど変化していない。

§ 4 発達水準・状態像の変容

岩○は1年2学期までにしか現在達していない、また

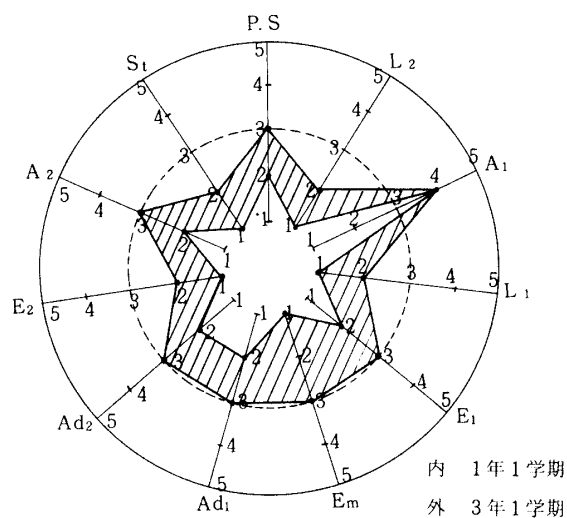


図25 ○里のNAUDSプロフィールの変化

発達水準も状態像も1年1学期とはほとんど変化していない。○里は図25に示されているように、1年1学期時のパターンを保ちながら全体的に3年1学期までに一段階の発達が見られている。しかし、言語領域や情緒の統制、常同行動の面では3段階にまだ達していない、かなりの問題を残している。この間に大きな変化は言語が出現したことと、疎通性や対人関係においてかなり他者への関心と働きかけの進歩があったことであろう。3年間にしては遅々としているが、こうした発達水準・状態像の変化に対応して必ずしも学校適応状況は変化していない。ただ教室内に居ることと教師との関係が少しもてようになったのは行動の統制と疎通性の改善という症児側の変化が大きく関与していると思われる。しかし、そうした学校適応状況の改善も3年時に担任が交代することによって後退してしまっている。

§ 5 教師の指導方針と指導方法

岩○は、生活面では1学期はズボンを全部さげないで小便をすること、2学期は給食を全部食べさせることを指導目標にしている。ただととしては、目標にした事を何回も繰り返したり、強引におこなったりしている。例えば全く食べなかった牛乳、副食などは口に手を入れて押しこむ等により「一度食べ出せば食べる」という教師の経験から強行している。遊び場面では1・2学期を通じて放課は外に出すことを指導目標にしている。放課時には友人との対人関係の発達を目標にしているが、ただととしては、友人と一緒に外へ出すようにしている。そこには教師が積極的に引き出したり、友人の内に入れる仲介役の役割は

とっていない。授業場面では1・2学期を通じて「静かに皆の迷惑にならないようにさせること」があげられている。それにはなるべく席につかせる方法をとっている。1学期では自分の席よりも教師の席についていることが多く2学期になって自分の席につくことが増えている。このように着席させることが授業場面の目標として考えられており、そうした目標も症児の指導というよりも、他児への迷惑の減少という消極的な指導目標となっている。重点指導目標では1学期は「なるべく声(単語)を出させる」、2学期も同じ目標で、「いうことはかなり理解できるのでたくさん話しかけること」があげられている。このように言語の発達という点に力が注がれている。

○里の生活場面での指導目標は1年から3年まで「他人に迷惑をかけないよう静かに席につく」ことがあげられている。症児の場合、3年まで毎日母親が付添っており、教師や母親が注意したり、強引に押えて坐らせる方法をとっているが、ほとんど成果はあがっていない。遊び場面については1年から3年まで「友達と遊べるように」という指導目標が立てられている。教師はクラスメイトになるべく放課はみんなが遊んでやるよう頼んでいる。1年1学期では女子が遊んでやろうと手をつなぐと手をはらって一人で運動場へ走ってしまい、1年3学期時には女子につきそわれ運動場の行き帰り手を引かれて歩くようにはなっている。3年の1学期時においても時々一緒にやりかけるが、すぐ自分勝手に飛んでいってしまう。このように友人関係の発達を放課時に目標にしているが岩○と同様にそこの指導方法はクラスメイトに教師が依頼する形式でなされている。授業場面では、1年1学期は着席と絵がかけるようにすること。方法としては、教師がタイミングを見て引っぱって来て坐らせたり、画用紙を与え自由にやらせたりしているが着席はうまく行かない。2学期は自分の名前がかけるように、また少しずつ話せるようにすることが指導目標にあげられている。これには手を持ってかかせたり、単語をいわせたりするが名前はうまくかけない。3学期は数字が書けるようにすることがあげられ手でもって書かせているが字にならない。2年1学期は着席することがまた目標にあげられており、無理に坐らせようとしたが5分と着席できない。2年2学期は午前の2時間は坐れるようになり、2年3学期では着席ができるようになり「1から10までと名前がかけるように」と文字を書くことが目標にあげられたが、似た字を書くようになったが次の日は全然書けない状態である。3年1学期は「絵がかけるようにする」があげられ画用紙やクレヨンを与えているが症児はまったくかこうとしない。重点指導目標としては、着席と他児に迷惑をかけないことが3年間あげられている。○里の

場合、着席を目標に指導し、着席が可能になると文字などを書くことを目標にあげているが、3年時になって、また離席が目立とそこに指導の重点がおかれ、方法としては教師が席に引っぱってくるという方法がとられている。

§ 6 クラスメイトの症児の認知とかかわり

他児の症児についての認知は、担任教師の接し方や受け入れ方に影響を受けるが、一般に最初は症児に興味を持って近づいて行き働きかけたり、世話をしたりする。それに対し症児が従うようであれば積極的にひっぱって行こうとすることが多いようであるが、反対に攻撃行動が多ければ敬遠してしまうようである。

岩○の場合、1年1学期は教師のクラスメイトへの紹介の内容に関連して、症児は病気で話すことができないと症児を見ており、興味を強くもち色々世話するクラスメイトもいた。2学期は特に差別することはないが一部には話せないだけでなく知的な遅れを持っていると見るクラスメイトも出て来た。通学は通学団で引っぱって行ってくれるようになっている。

○里の場合は1年1学期時、他児は無関心だが、つめで顔をひっかかれたりすると注意する子もいた。1年2学期は担任から女子3人に症児の世話をたのむと手をつないで運動場へつれていったりした。1年3学期も2学期同様、中には自分達とちょっと違う子だという見方をするクラスメイトも多くなってきた。3年になりクラスメイトも、担任も変わったが1・2年と一緒にいた児童は努めて遊んでやろうとするが、新しいクラスメイトはあまり遊ぼうとしない。

以上のようにこの発達水準においてもクラスメイトの働きかけが見られるが、クラスメイトのかかわりや見方は教師がどのように症児を理解させ、どのように協力を要請したかということに影響されるように思われる。

(2) 第Ⅱ群

第Ⅱ群は就学時の発達水準がNAUDSの11スケールのうち3段階に達しているのが $\frac{1}{2}$ ～ $\frac{1}{3}$ あり、 $\frac{2}{3}$ ないしは半分以上のスケールが2～1段階のグループである。

図3から図7はこの群に入る③中○、④高○、⑤広○、⑥寄○、⑦神○、の5症例の就学時のNAUDSのプロフィールである。(前出)高○の3年時は特殊学級に在籍しているが、その他の時期、および他の症例は、すべて普通学級に在籍している。

§ 1 学校適応過程

図26から図30はこの群に属する5症例のNAGAの3

自閉児の集団適応に関する研究(2)

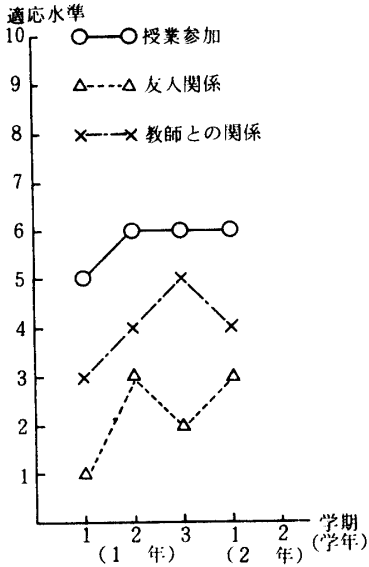


図 26 ③中○の学校適応過程

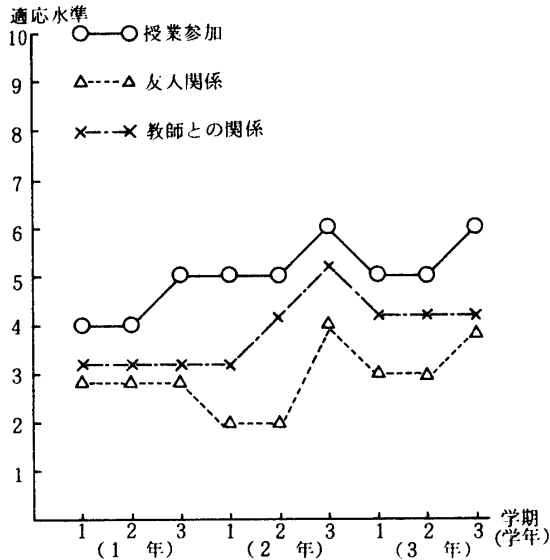


図 27 ④高○の学校適応過程

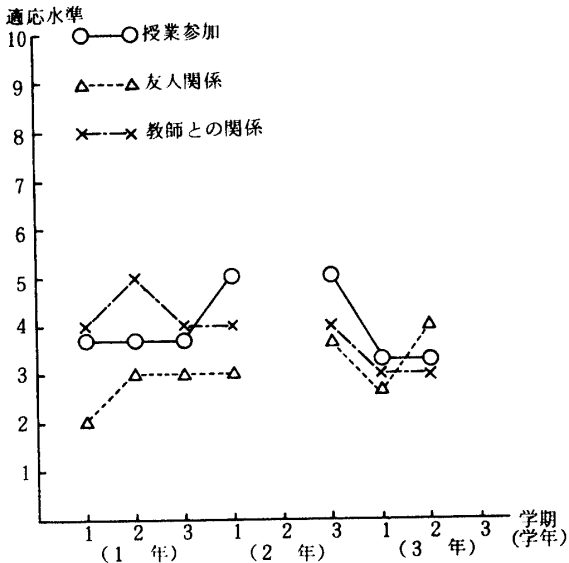


図 28 ⑤広○の学校適応過程

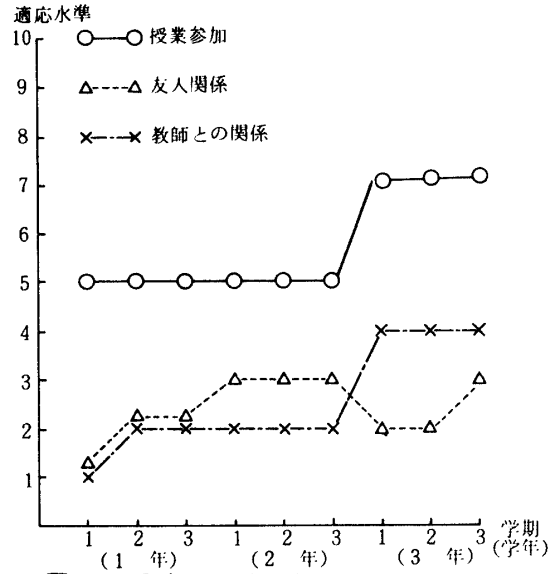


図 29 ⑥寄○の学校適応過程

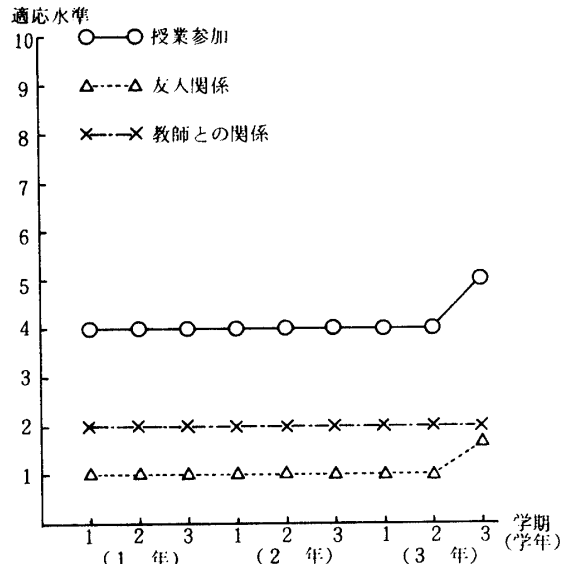


図 30 ⑦神○の学校適応過程

表 2 II 群 1 年 1 学期の NAGA 評定値

NAGA \ 症例	中 ○	高 ○	広 ○	寄 ○	神 ○
授業参加	5	4	4	5	4
友人関係	1	3	2	1	1
教師との関係	3	3	4	1	2

スケールの変化過程を図示したものである。表 2 は 1 年 1 学期時の NAGA の評定値を比較したものである。3 スケールを比較してみると、授業参加は 5 症例とも、着席は必ずしも充分ではないが、教室内にいて好き勝手なことをしているという状況から 1 年 1 学期を出発している。教師との関係は症例によって大きな差が見られ、教

師に働きかけられてまったく反応のない症例から、教師の指示にまれに従い、働きかけもかなりある症例まである。友人関係では、高○は特定な子とのみ一緒にいられ、その子とならば少し遊ぶ水準であるが、その他の4症例はほとんど他児に無関心というきわめて低い水準から始まっている。

3年生までの各症例の変化過程に関しては、どの症例も徐々に集団に適應していく過程がうかがえるものの、順調とは言い難く、学年の変り目にそうした適應状況が後退するという現象が少なくないことは、この発達水準で普通学級に就学した症児達にとって注目を要する。同時に、1年間全く状態の変化しないスケールのある事も1つの問題であり、特に神○は3スケールともほぼ3年間停滞している状態であり、変化過程からは、大きな問題を持つ症例といえる。また、学習参加度を除いて一応集団に参加している5段階は、3年3学期までの経過をみても友人関係、教師との対人関係では、まだ達していない症例が多い。

＜授業参加＞

就学時の入り込みは、すべての症例が4・5段階の一応教室内に居て、自分勝手なことをしているか、特定の興味あるものに少し参加する状態を示している。この群では教室外に出てしまって教室内に居させる事が大きな問題となる症例はみられなかった。こうした状態から、神○以外は、1年生の後半から2年生初めまでには全体的には少しずつ授業に参加していく変化がみられる。

高○は、就学時には席を立てて教室内を動き回るので1年の1学期は母親が付き添った。1年2学期からは、教師の注意により着席可能になった。しかし、各学年とも前半は離席が多く、後半になると落ちついてきて授業にも参加してくるというパターンを示しており、3年3学期になっても教師の話をよく聞けるほどの学習への参加は変化していない。

広○は、入学して2ヶ月間はよく室外へ出て危険な場所へ行ったりして、学校側から症児の安全という点から問題にされたが、1学期の6月頃より着席できるようになった。学年が変わり、2年1学期はまた離席が目立ったが短期で着席するようになり、2年3学期時には一日一時間は一斉授業に参加できている。しかし、3年時にはまた、着席はおろか教室内にも居ず、好きな職員室や図書室で毎日を過ごすような状態になってしまっている。

中○、寄○は最初からはほぼ着席し、興味ある課題に参加している。しかし、中○はそうした状態で2年1学期まで停滞し、寄○は2年間変化していない。寄○は3年時に入って、皆と同じにやりたがり、内容が理解できていなくとも挙手をし、教師にあててもらいたがるような

集団への参加意識がみられている。

神○は、3年3学期になって少し興味のある物に参加してくるように変化したが、1年1学期から3年2学期までは教室にのみで、勝手な事をしている状態がほぼ3年間つづいており、停滞の期間が長い。

＜友人関係＞

就学時は寄○、中○、神○などのほとんどの症例が他児に無関心でひとり遊びの状態であった。寄○と中○はひとり離れていた状態から、3年までに次第に特定の女児と遊ぶようになったが、そうした特定のクラスメイトに働きかけられなければ、すぐひとりになってしまう状態である。神○は他児からの働きかけに応じず、ひとりで走り回っている状態が3年2学期まで続いたが、3年3学期になって、女の子に関心をもち出し、一方的ではあるがしきりに話しかけたり、まれにはサッカーに少し入ったりするようになった。神○の場合は、他児に全く無関心の時期が長期に続いている。

一方高○と広○は、他児の動きを見ていたり少し遊んだり、友人に関心のある状態で就学しており、2年の3学期には特定の子供を通しての仲間集団への参加が時に可能となっている。しかし、両症例とも学年の変り目ごとに停滞や後退を見せている。

全体としては就学時ではひとり遊びではあるが、2年生時には特定な子供と一緒に遊べる水準までの発達が見られ、中には高○のように2年3学期頃には集団内で平行遊びができる症例もある。しかし、全般的には、受動的な段階を脱し切れず、症児の方から特定な子どもへ働きかけをしたり、グループへ症児の方から参加していくことは、3年生段階ではまだ達していないし、同時に他児からの働きかけに対する反応自体もまだ不安定である。

＜教師との関係＞

就学時において、教師との関係が症例によって最も差のある状態を示している。すなわち、無反応の状態からかなり反応を示し、指示にもまれに従い、教師への働きかけもかなりある症例まである。

この教師との関係は各学年内における1年間での変化が最も少なく、変化しにくい側面である。その中で高○の2年時と中○の1年時は1学期ごとに進歩を見せているのが目立っている。

高○は1年1学期から2年1学期までは、教師にあいさつに来るほかは自分から話しかけることはなかったが、2年の2・3学期には一方的な話しかけではあるが、その量は増加し、指示にも従うことが多くなった。しかしそうした教師との関係も、3年時に転校し、また逆戻りをしている。

中○は1年2学期より教師に話したがるようになり、

授業中でも勝手に教師へ話しかけたりしている。また情緒が安定している時には教師の指示に従って行動ができる面も出てきている。1年3学期では一対一で話す時には一方的ではあるが生き生きしており、指示理解にも大きな進歩が見られ、一斉指示によっても従えるようになり、個別に症児の所へ行って指示しなくとも従える所が出てきている。こうした進歩も、2年生になって、教師の交代もあってか、症児の働きかけも減少し、指示に従う面も少し後退した。

広〇は、この群では就学時において教師との対人関係は最も良く、表出言語はないが、言語理解はでき、指示には割合従え、教師に甘えたり、自分でできないと職員室までひっぱりにくるといった形での働きかけがみられた。しかし、転校や、3年時の教師の指導方針により、教師との接触がなくなり、こうした働きかけはみられなくなってしまった。

神〇は、教師に対しては一方的な質問のみで指示に従うことがほとんどできず、長期に停滞している。

寄〇は、1年1学期時は教師にまったく無関心であるが、2学期時には少し反応を示すようになったが、症児から教師へ働きかけていくことは非常に少ない。その状態が、2年生の終りまで停滞している。3年生になって教師への働きかけがかなり出、指示にも時々従うことが見られている。しかし、そうした状態は3年末においてもそれ以上にはなっていない。

全体の傾向としては、2年～3年までに、教師の働きかけにかなり反応し、指示にも時に従える水準までの発達が見られる。3学年を通して変動が最も大きいスケールである。

§ 2 基本的生活習慣

食事・着脱衣・排泄清潔の基本的生活習慣を確立していく過程は図31～図35の通りである。中〇以外の症例は就学時にはどの領域もまだ未自立の段階であり、I群と同様にこのグループの子どもたちにとっても又、ひとつの重要な教育目標になっている。高〇は、2年時に自立段階に達していたが、3年時より特殊学校に転校した影響も考えられるが、3年になって部分介助の必要な項目が増え、食事と着脱衣が未自立になった。広〇は、就学時は全項目未自立であったが、2年時に基本的な躰をと教師が一つづつ目標を立てて実践していき、家庭でも繰り返し練習させた所、3年進級時には全領域自立した。

神〇は、3年になってもまだ食事領域以外は未自立のままである。

総じてこのグループの子ども達は、就学時ではまだ基本的生活習慣が獲得されておらず、集団生活場面での介

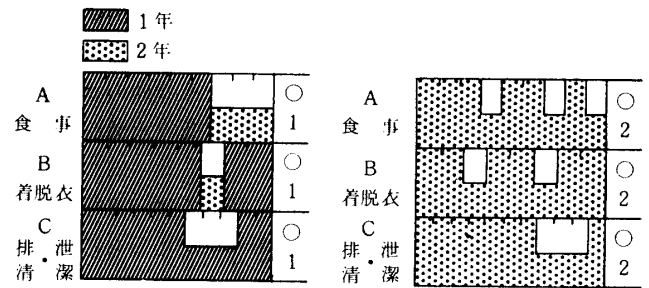


図 31 中〇の生活習慣

図 32 高〇の生活習慣

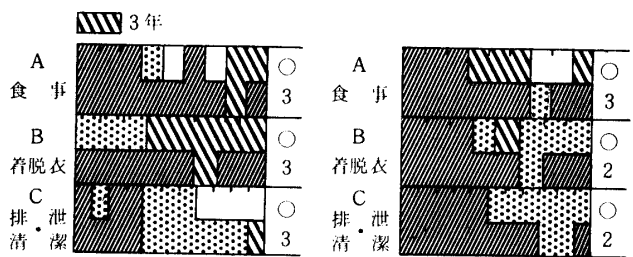


図 33 広〇の生活習慣

図 34 寄〇の生活習慣

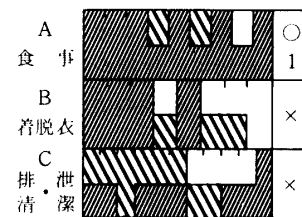


図 35 神〇の生活習慣

助や指示が必要であるが、概ね3年までには自立段階に達するようである。しかし、偏食・整理整頓や挨拶といった他者の中での社会的ルールに基づくものや清潔観念を要するものは、自立が困難である。

§ 3 特異な行動

この群では言語面において目立つのは奇声である。高〇を除く4症例とも奇声が目立ち、授業を妨害・中断する結果を招くため、授業場面での指導目標に挙げられている。しかし、奇声を発する原因は、乱暴な子が近寄る為、拒否を示す為、教師の気をひく為等、症例によって奇声の出る状況が異っている。言語が発達している症例では、繰り返し言語や一方的な話しかけ、質問嗜好現象なども目立っている。神〇はそれが顕著にみられ、全校集会の最中であろうと構わず大声で答を知っている質問をしつらしている。中〇や高〇にも類似した行動がみられる。同一性の保持・常同行動は、全症例ともかなり強い傾向を示していた。身体運動的な癖や感覚器に関する特異行動も症例ごとに様々な現象を呈しているが、現実

的にはそれ程直接には問題として、教師は挙げていず、放任の形になっている。

§ 4 発達水準・状態像の変容

図36～図40はこの群の5症例のNAUDSプロフィールの変化を示している。現在、すべての症例が3年3学期には達していないので、同列に発達水準を比較することはできないが、すべての症例が就学時において11スケールの平均値が2段階であったものが、3段階に達している。そうした症例間において、神○は3年3学期に達しているにもかかわらず、現在の発達水準はこの群において最も低く、言語面ではまったく変化していない。次に中○もあまり変化していないが、1年間しか経過していないことから他症例と比較すれば当然かもしれない。常同行動や同一性の保持傾向はまったく変化していない

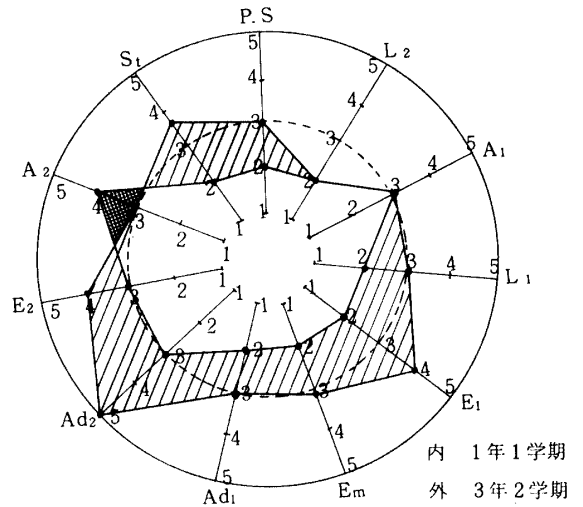


図 38 広○のNAUDSプロフィールの変化

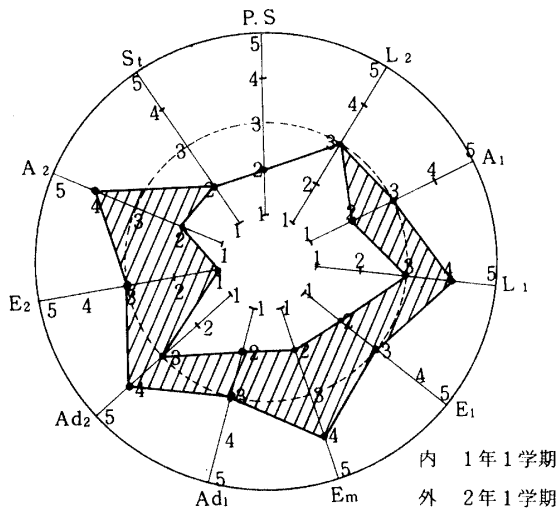


図 36 中○のNAUDSプロフィールの変化

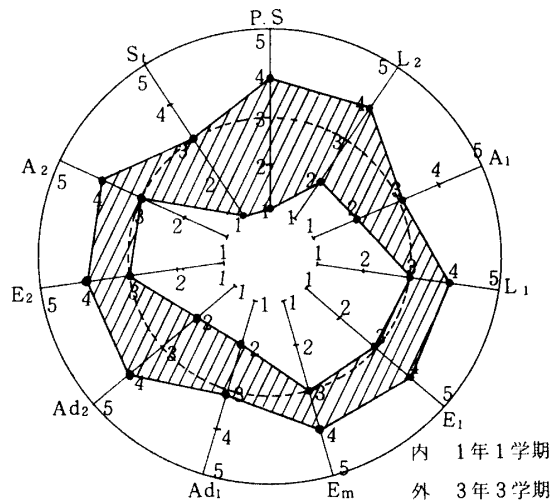


図 39 寄○のNAUDSプロフィールの変化

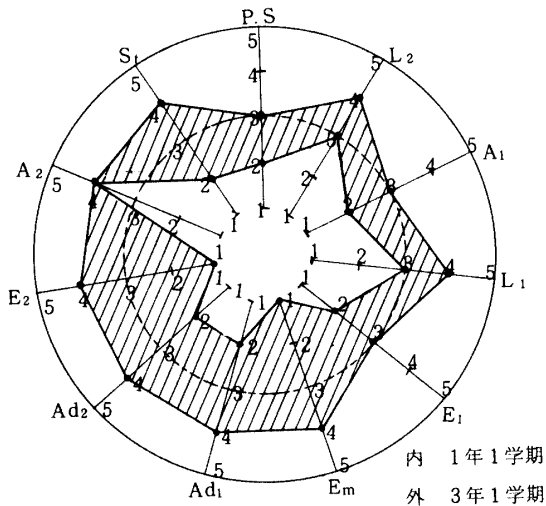


図 37 高○のNAUDSプロフィールの変化

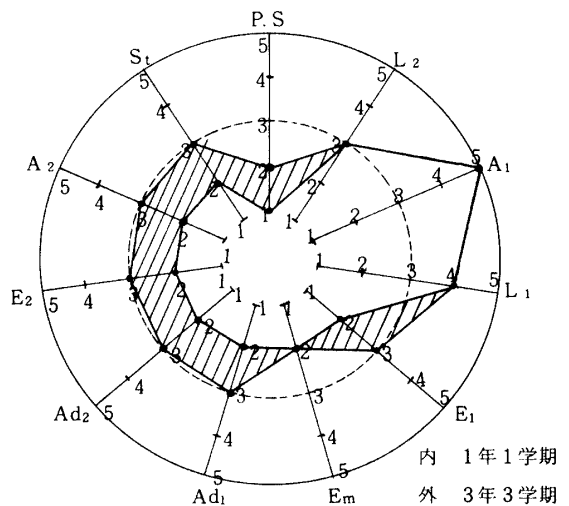


図 40 神○のNAUDSプロフィールの変化

面で問題はあがるが、行動・情緒の統制面と疎通性の改善は大きく進歩している。次に広〇は言語面において意志伝達用に言葉を使用しないことに問題はあがるが、情緒の分化と大人への働きかけの面で大きな進歩を示している。しかし、高〇と比較してほぼ同期間在学しているにもかかわらず高〇よりも発達水準は低い。逆に行動の統制面では悪くなっている。高〇と寄〇はこの群において最も良く発達しており、高〇においては大人との関係、疎通性、情緒の統制、常同行動の改善が目立っている。寄〇は病理言語と常同行動の減少と大人に対する反応の多さの進歩が目立っている。

こうしてみると、全般的にNAUDSスケールにおいて一段階の進歩が見られており、最も良く発達した寄〇と高〇以外は基本的な状態像の特徴は変化していない。

§ 5 教師の指導方針と指導方法

学習場面での指導目標としては、この段階の子どもたちには、やはり何よりもまず授業時間内は着席していることが挙げられている。次いで奇声や勝手な行動などで授業を中断し、他児に迷惑をかけること、基礎学力の養成および授業内容の理解などが目標になっている。

着席に関しては、前述の如く2年生頃までにはほぼ可能になってくるようであるが、それを促す方策としては、言語的・動作的に繰り返し指示を与え指導する担任（寄〇2年、高〇3年）、本児の興味・関心のある教材・作業を与え、個別に指導する担任（神〇3年、高〇2年、広〇1年・2年、中〇1年）、ある特定の他児に世話をさせ、一斉授業への参加は症児にまかせる担任（寄〇3年、広〇2年、中〇2年）の3種に大別できる。変化のあり方としては、本児の興味に即した個人的課題を与え集団での授業場面に定着させていくことが、一斉授業への参加の導火線となり、効果的に適応を促進させているようである。具体的には、神〇3年は、漢字の練習帳を用いて、その成果に声をかけて認めてあげることにより意欲的な学習態度が出はじめている。高〇2年も、本好きを活用し、又話しかけへの動機づけも高まっており、国語力を養う意味でも絵日記や簡単な物語を読むのを皆で聞いてやり、何とか皆の前で読めるようになっていく。広〇2年も、本児の計算能力を活かし、少しでも授業の中で活動できるように配慮し、個人的作業を与えつつ、隣席に世話係を置き、皆と同じことをした場合にはほめるようにした結果、集中力も出て、一斉授業にもある程度参加できるようになっている。同じく1年の担任も何か教えようとせず、本児が何に関心があるかを発見することにねらいを置き、集団学習専用の黒板の導入を工夫

していた。こういった症児の興味関心に基づいた指導は着席への動機づけを促進させるのみならず、1対1の個別指導から、興味を示す教科の拡がりや他児の援助、本児のできることを級友に認めさせメンバーの一員であるという気持ちを育てる、というようなことを媒介として一斉授業への参加を円滑にするための方法がとられている。

次に、対人関係における指導目標であるが、教師との1対1の関係を優先させる場合と、子供同志の接触を第一に、とねらう場合とに大別される。

前者の方針を採った教師は少なく、その中でも効果のみられた症例は1例のみであった。中〇1年の教師で、気長にできるだけいっしょに遊んだり話したり受容的態度で接して関係が深まり、NAGAで2段階の進歩を見せているし、又、教師が橋渡しとなり、友達と遊ぶ状況も見られた。一方、神〇1・2年、寄〇1年は、症児に近づこうとはしたものの症児を把みきれず、結果的に無方針のまま過ぎてしまい、子ども集団への橋渡しはおろか、教師とのつながりももてなかった。又、神〇3年は、1対1の内容が躰や外的強制であったため、担任を見ると逃げ出すなどの拒否がみられ、関係はついていない。更に、広〇3年は、愛情第一を基本に置いたが、受容というよりは、むしろ放任であり、既述の如く、適応状況を後退させてしまった。

以上のように、教師との関係を先行させる方針は、統制を目的にしたものは効果が見られず、結局、放任・無方針に終わっている。受容のかかわりが成功しており、子ども集団への引き込みにも役を果たし得ていると云える。

後者の方針、子ども同志を中心にした教師は多くを占め、その大部分が方策として、近所の子や世話好きのやさしい女児を、世話係として設置している。

この群の子どもたちの対人関係のあり方は、対友人・教師共に未だ受動的な段階を脱しきれず、常に働きかけ、援助し、引っ張り込むという、ほぼ1対1のインテンシブな個別な関係をまず深めていくことが重要と考えられる。その役割を荷なうものとして、世話係が在り、症児はこの特定の他者との関係を深め、安定していく中から、その子を通じて小集団仲間へと引き込まれていくという発達過程が想定できる。現実には多くの症例が実践し（寄〇2・3年、高〇2・3年、広〇1・2年、中〇2年）、それぞれに成果をあげている。遊び場面で、仲間集団との仲介になるのみならず、学習場面や生活場面でも、ほぼつきっきりの指示や援助・世話を受けるので、見よう見まねで種々の行動やルールを獲得していき、やがては集団の中に捲き込まれていく様子がうかがえる。又、その子どもは、時に担任教師と症児との通訳的存在

になったりして、まさに症児にとって key person の役割を果たしていると考えられる。その場合の教師の立場は、拒否・放任・規制等ではなく、あるがままの症児をみつめる所から出発しており、従って教師との関係もできていっている。世話係との或いは教師との関係が相前後しながら対人的発達過程が展開されいくようである。しかしながら、大人との関係の方が子どもとの関係よりつきやすい症児たちにとって、この世話係は、教師がその役割をとるべきであろうが、現実的には、普通学級の担任には無理なようである。それ故に、現実的にその代役としての級友の世話係システムが導入されており、一斉指導の中の個別指導を狙った複数担任制の発想とその源を一にしており、世話係をおくことはその亜型と考えることができよう。そしてそれは、充分とは云えないまでも、実際の教育現場に於いて相当の機能を果たしており、普通学級内での有力な一指導法としてとられている。

§ 6 クラスメイトの症児の認知とかかわり

他児の本児に対する見方は、担任教師の指導のしかたに大きく拠っていると思われるが、大別して次の2つに別れよう。第1は受容型で、教師の指導と世話係の動き方によりバラエティがある。病気でできないから助けてあげて、といういたわりの形で理解される場合、幼い弟妹を世話するように、学校生活の全場面で受身的存在でしかない。しかし一方、症児の特徴を生かし、その子のできるものをみつけ出して、クラスのメンバーとして認めさせようという教師の指導により、カレンダー係・お花に水をやる係・給食係など、クラスの中で役割をもち、係として認められたり、仲間という感じで遊びに誘き入れよう、何かをひき出そうという積極的なかわりがみられる学級もあり、クラス運営全体の中に症児が組み込まれていく体制の萌芽も出てきている。そしてその中で、友人関係が着実に発達してきて、特定の子供と関係がもてたり、平行遊びができたりする段階へ変化しているのを見ることができる。

第2は拒否型で、無関心という消極的拒否や、「低能児」扱いや逃げるといった拒否を示すクラスが見出される。しかし、当初からそうである訳ではなく、遊んであげようと近づくと症児の方が逃げ出すため、そういう努力がなくなってきたり、教師が遊んでやるよう頼んでも自分勝手なことをするので次第に嫌がられるようになるとか、話しかけたりしても反応がないので、そのうちに「駄目な子」と見做され孤立していくというように、症児の状態像との相互作用で症児を置き込んでいくような学級体制ができていかない場合である。神○、中○1年寄○1年、3年前半などはその例であり、友人関係は形

成されず、他児への無関心段階で停滞してしまう結果がみられる。

このように、子どもたちのダイナミクスが症児の集団参加状況と密接に関連しており、またこの友人関係が、もっとも発達しにくい側面であることから、この他児の受けとめ方の問題は軽視できないであろう。そして症児の集団への入り込みの過程は、他児にとっても学級づくりのはじめであり、それはとりもなおさず、担任教師のクラス運営の方針及び方策に大きく依存するものであることは論を俟たない。

§ 7 学校全体の協力体制

担任教師以外の教師・職員等への関心や関係を調べてみると、このグループの子供たちは、ほとんど話しかけられても無関心の状態であり、1～2年時は、何の交渉もないようである。そのうち、よく見る先生にはあいさつするとか、関心のある女教師を見にいくという程度の働きかけが出てくるが、それ以外には、担任教師にも他教師にも他クラスにもかかわるようなことは挙げられていない。

但し、指導形態との関係で、教師の細かい指導の要る時と、多くの他児の中で社会性を養う時とがあるから、教科による通級性を理想として提案している教師もあり、そういった次元になれば、教師間の相互理解とそれに基づく学級づくり、ひいては学校全体としての教育コミュニティの構想へと、問題は展開されるべきであろう。

ただ、現実的に教師の問題意識にはのぼってきていないが、既述の如き学年の変わり目ごとの変動を最小限にとどめるために、担任交代の問題、もちあがりクラスの問題、又担任教師間のひきつぎの問題などは、配慮していかなければならないであろう。

(3) 第Ⅲ群

第Ⅲ群は就学時の発達水準がNAUDSの11スケールのうち多くのスケールが3段階に達しているか、あるいは超えている群である。図8～図11は、この群に入る⑧木○、⑨武○、⑩○井、⑪柳○の就学時のNAUDSのプロフィールである。(前出)

§ 1 学校適応過程

学校適応の状態を評定したNAGAの3スケールの変化過程を示したものが図41～図44である。⑧木○以外は本年就学したばかりであり、低学年の適応過程を吟味するには不十分ではあるが、この群では特に一年生の入り込み段階を中心に吟味する。

<授業参加>

自閉児の集団適応に関する研究(2)

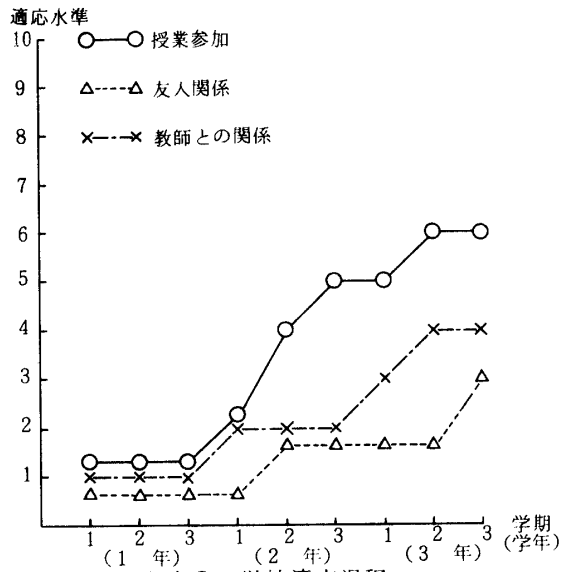


図 41 ⑧木○の学校適応過程

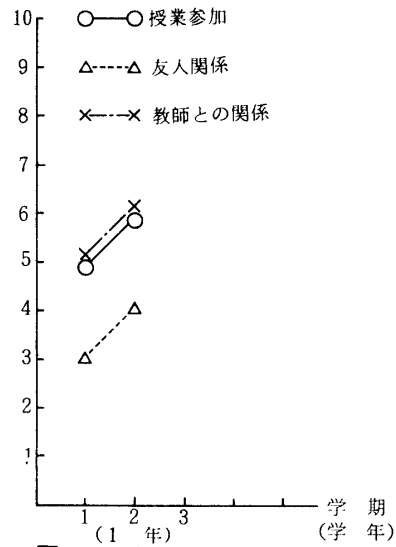


図 44 ⑩柳○の学校適応過程

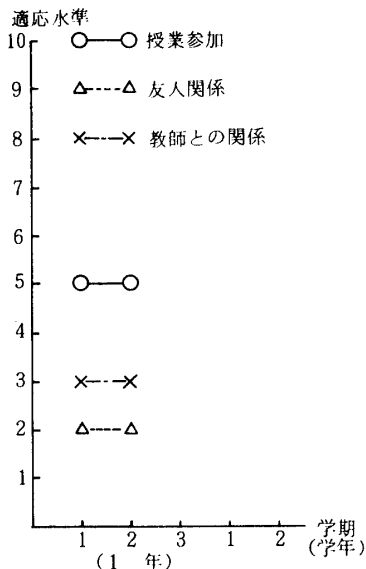


図 42 ⑨武○の学校適応過程

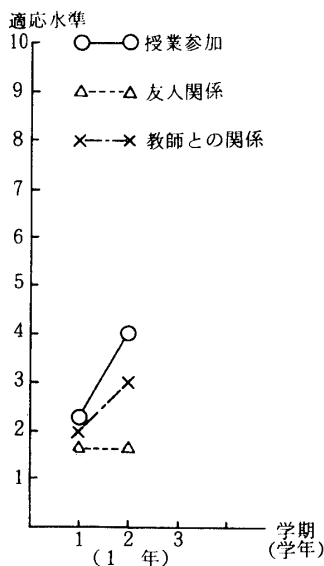


図 43 ⑩井○の学校適応過程

1年1学期時においては1・2段階の教室外に出ていってしまっていて、教室内に存在させる事も困難な状態の木○と○井、5段階の勝手な行動は多いが特定の興味あるものには参加する武○と柳○と大きく状態を異にして分かれている。

武○は1年の1・2学期ともに状態は変化せず、国語の50音や1字ずつの書写、算数の1桁の加法・減法、乗り物の絵などの特定の興味あるものには参加するが、大部分は立ったり坐ったり、横をむいたり、寝そべったりと勝手な行動をしている事が多い。

柳○は1年1学期では勝手な行動が多くみられたが、2学期になって作業を伴うものや体育、図工等に喜んで参加するようになり、授業への参加は多くなった。2学期時では担任の印象としては「まだ話し合いの多い教科にはそばにいてだけで参加していないが、学級の他児とほとんど差がなくなり目立たなくなった。」と述べている。また、教科の理解は、計算はできるが文章題ができなかったり、書写はできるが作文や音読ができなかったりで、意味・内容把握に困難点がみられている。

○井は、1年1学期時では母親が付き添っていないと5分も坐ってられず、教室内や廊下を走りまわっていたが、2学期になって着席時間も長くなり、飛行機の絵を書いたり、交通安全の本を見たり、図工の粘土に関心を持つようになっている。母親の付き添いは2学期後半からは、近所の級友が母親がわりに世話をしてくれるのでなくなってはいるものの、授業に参加できるようになってはいない。教科の理解は、ひらがなはほとんど読めるが、書くことは、それらしく書ける程度である。

木○は1年1・2学期とも状態は変わらず、席についていることはほとんどなく、オルガンの上に坐ったり、

教室内を動きまわったり、教室をぬけ出してどこかへ行ってしまったりである。あまり動きまわるので、教師が椅子に縛りつけたりしたが、本児は平気であった。午前中のみ在校しており、1・2限は母親が付き添って教室内に、3・4限は職員室にいる状態であった。職員室では先生の机の上を走ったり、職員室にある和文タイプとかインターホン、新聞に興味を示し、時には1時間も2時間も熱中することもあった。2学期になっても落ち着くことなく、学内での行動範囲が拡大し、4年生の姉の教室へ見学に行ったり、屋上に登ってしまったり、運動場に出て行ってしまったりで、担任はハラハラしたり、怒れたりして本児の安全という面で責任が学校側としてはとれない状況になった。

母親の付き添いは2年の2学期までなされた。母親同席で授業を受け、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ていた。こうして2年3学期に入って、授業中は教室内に居ることが可能になったので母親の付き添いは止めている。しかし、教室内に居ても動き回ることがかなり見られ、勝手な事をしている状況であった。3年生になって、関心のあるものには授業に参加するようになった。3年1学期には算数(数量計算)、2学期は理科(天文)、3学期は社会(交通)といった課題には参加している。関心のある單元にはかなり深い知識を示し、その他には全く関心を示さないアンバランスさを顕著に示している。また3年3学期には学級会への参加も見られるようになり、2年2学期から飛躍的な進歩が見られている。このように3年間の過程をみると、1年時は教室内に居ず全く授業には関心を示さず、drop out してしまっているが、2年前半は教室内に居る事が可能となり2年2学期以降は授業に参加してくるようになり、勝手な行動の減少を示してきた過程である。

<友人関係>

1年1学期時においては、すべての症例が仲間集団に参加できる状態ではない。友人に対して全く無関心の木○、ほとんど一人で勝手に遊んでいるが、時に仲間の動きを見ていたり、少し模倣する武○、○井、そして柳○は特定な子供と少し一緒に遊ぶという状態である。

少し仲間に関心を示していた武○は、他児がそこにいるといまいと我関せず、集団の中を割りさくように走りまわったり、他児が働きかけると逃げたりしている。しかし、時には他児の背中をつついたり、通せんぼをしたり、特定の子とは肩を組んだりして、症児なりのかかわりの見られる時がある。こういう状況で、1・2学期とも変化はしていない。

○井は、他児の周りを走ったりしていることが多く、

泣いている他児をのぞきこんだり、他児と同じ物を持ったりという動きがみられている。しかし、他児からの働きかけにはうまく対応することができず、奇声を発したり、独語を発したりしている。こうした状況で本児の場合も1・2学期では変化していない。

柳○は1年1学期時では、基本的には他児から働きかけられても知らん顔をしている状態である。しかし幼稚園時代に一緒であったN児とはつながりがみられている。2学期になって、基本的に無関心の状態はなくなり、誘われればついてゆき、集団の中に居るようになる。しかし、まだ積極的に自分から参加している状態ではない。その点で誘ってくれる人の存在が本児の場合必要となっている。

木○は友人には全く無関心の状態が1年1・2学期ともつづいており、全く他児とのかかわりがみられていない。そうした状態が2年1学期までつづき、母親の付き添いがなくなって、2年2学期から3年2学期の一年間は、世話好きな子供からの働きかけが積極的になされたが、本児にとってかかわりのもてる状態にはならず少し見ていたり、模倣のある程度で経過してしまっている。そして、3年3学期に、なわとび、お手玉遊びに少しずつ入る段階に3年間でなったのみである。長期にわたって少し変化したのみであった。

<教師との関係>

1年1学期時では教師が働きかけても全く反応のない状態の木○、教師の働きかけに少しは反応し、時には症児から働きかけてくることのあるという非常にprimitiveな関係がわずかにある武○、○井、そして教師への働きかけはかなり多くあるが、教師の指示には時々従ったり無視したりする状態の柳○である。このように教師との関係は、授業への参加と同様にかんりの巾があり、一応集団参加ができていたのは、柳○のみである。

柳○の就学時は物を紛失した時に泣いて教師に訴えること以外は担任への働きかけはない。担任は症児と関係のついているN児を通して、症児の要求を理解したり、指示を伝えさせたりする指導の形態をとっていた。このように症児が解決困難状況に追い込まれれば教師への働きかけをしていく面があり、また教師の指示も皆とは遅れながらもそれに従ったりしていた。教師が学習場面において、可能な限り個別に援助を与えたこともあり、2学期時には自ら担任に近づいてきたり、うまくお話にはならないが症児から話しかけてくることが多くなり、甘えてくる感じで教師についてきたりしている。また、担任を介して友達との遊びにも加わるようになってきて、担任はそうした時点において、「もっと症児と仲良くすること」により関係を深め、症児の意志表示を引き出す

方向を考え、2学期からは教師のかかわりを多くしようとしている。しかし、担任としてはそうした時間がとりにくく、現実的には少シクラス全体が症児を受け入れるように少人数グループで症児を引き出ししたり、仲間に入れるような方向になっている。

武○の場合は、就学時において、場面に関係なく勝手な話が中断なく出るので、教師が個別に話をしようとするときecholalia になってしまうことが多いが、片言で話を少しすることができる。また、教師が症児の手をとって一緒に行動してやったり、よくいきかせれば何とか皆と同一行動がとれた。しかし、時々嫌な事や一度拒否した物には教師の説得や誘導もふり切って、自分の関心のある物を継続していたり、参加してこない。2学期に入って、動きが多くなり、乱雑な物の扱が多くなり、着衣の整理を指示しても、無視をした感じの時が多くなる。こうした状態で教師が「さあ、ゴミ箱にすててしまおうかな」と言えば、それには自分の物を急いでとったりするが、何も言わなければ教師が踏みつけたり、別な所へ持って行ってしまっても平気である。しかし、教師の姿が見えないと、走って職員室に入ってきて「先生は？」というが、担任が「武○くん、おはよう」と呼びかけても、何も言わずに走り去ったりすることもある。こうして教師への関心が出てきているが教師へ働きかけていきながら、パッと別な行動に移ったりする非連続さがかなり目立っている。

○井の1年1学期では、母親が付き添っていて、かなり場面場面で母親が指示を与え、他児と同一行動をとらせようとしていたためか、担任にはあまり関心を示していない。教師が手を持って文字や絵を書かそうとすると、力を抜いてされるままになったり、話しかけても応答はなく、自分勝手なことをしている。症児からの教師への働きかけは、母親に指示されてノートを見せにきたりする程度である。しかし、時には教師の指示に顔をみたりしての消極的な反応は見られた。また、正面玄関の白壁にクレヨンで「ほりせんせい」と落書きをした事件にも見られるように、担任が症児において、まったく無関心な人ではないことがわかる。しかし、これ以上に症児から自発的に担任へかかわってくることはほとんどない。2学期においては、教師からの働きかけに応えたり、教師の働きかけや反応を期待し求める行動が出現してきている。症児が熱中して描いている絵に、教師が「なんの絵かな？」というとき「ハイヤー」「キシャ」と単語水準ではあるが答えるようになった。また、2学期の後半から母親の付き添いをやめたこともあって、指導机の所に出てきたり、その上に腰かけたりするようになり、教師に注意を受けると「ハイ」と答えて、教師の顔を見なが

ら同じことをくり返し、さらに「いけない」と注意されるとゲラゲラ笑う。こうした教師の禁止の言葉や行動を期待するかのようになり、イタズラを少しすることによって教師にかかわろうとしている。同時に、教師が症児の肩に手をかけると体重をあずけてきたりするようになり、教師からの働きかけも拒否しなくなった。

木○の場合は、1・2時限のみ授業に出席させていたこともあり、さらに学内を自由に動きまわって関心のある物を探したり、いじったりの生活が多かったため、担任との接触も少なく、同時に症児の教師への関心もほとんどなかった。そうした状況においても、担任は休憩中はできるだけ教室にいて、症児が話しかけてきたら話し相手になれるようにしていたが、かかわりとしては症児の自発的な動きにまかせ、担任から働きかけることはしなかった。2年時においては、教室にいても動きまわったり、関心のあることを授業中であろうとかまわず発言したり質問したりすることが多く、教師は「母親の過保護からくるわがまま」と理解し、母親の付き添いもやめ、かなり勝手な行動を制止する方針にした。従って教師の症児への積極的なかかわりという点では、教師が症児の勝手な行動を制止することにより多くなっている。こうしたことから、症児は3年時では制止に従ったりするようになってきているが、教師に対する恐怖感が強くなり、叱ら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なり、教師を無視しえない重要な存在として認知するようになった。しかしそれは怖い存在としての認知であり、積極的に症児からかかわっていく対象とはなっていない。制止のみではなく教師は症児の高度な知識を認め、発表の場を与えるようにさせて症児を他のクラスメイトにも能力の面において認めさせるようなことが行なわれている。とは言うものの教師との関係は教師の指示に従うような受身的な関係以上には3年時までには展開がみられていない。

§ 2 基本的な生活習慣

生活習慣の自立度を図示したのが図45～図48である。1年時の生活習慣の自立度をみると、柳○はほとんど自立しており、基本的な生活習慣の点では、ほぼ問題は

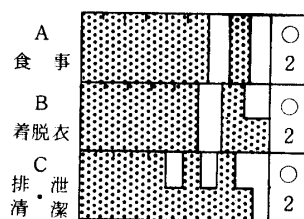


図 45 木○の生活習慣

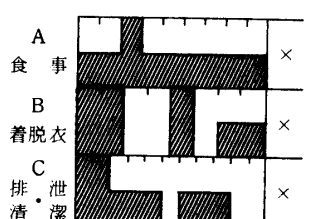


図 46 武○の生活習慣

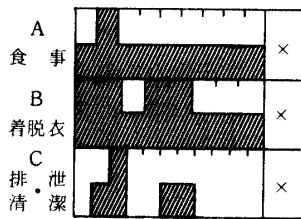


図 47 ○井の生活習慣

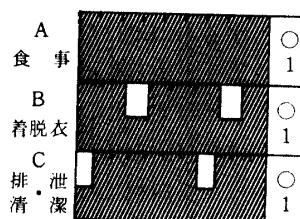


図 48 柳○の生活習慣

ない段階にある。武○, ○井は, 図中空白が多くみられるが, 空白の領域及びその程度をみると未自立のものは清潔さ, 整頓などが多く, 排泄, 食事の領域では援助を要するものの, 基本的なものは可能である。木○の2年時においては, ほとんど全領域が自立している。従ってこの群において援助は必要であるが特別基本的な生活習慣を教育目標にあげる必要のない程度の段階で就学していると見てよいであろう。

§ 3 特異行動

武○の特異行動は, 1・2学期間に変動もみられるが病理言語の面においては, 独語, echolalia, 奇声, くり返し言語と多く見られており, 体を回転させたり, 飛びはねる行為や人に当たっても平気で走ったりすることも1・2学期ともに見られている。2学期からは指すかしや文字へのこだわりなどが出現している。これらの中では他者に迷惑をかけたたり, 危害を与えたりするものもあるため, 学校適応上の大きな問題となっている。特に無鉄砲にわき目もふらず突進し, 人や器物に損傷を与えるとか, 目につくものは何でもさわったり, 必ずちぎったり, はずしたり, 押しつぶすとか, 女の子のスカート下をのぞくとかである。○井は, 自閉傾向の強い特異行動をもっているが, 他者への迷惑, 危害を与えるものではなく特記されてはいない。しかし, 言語面では, 独語, 奇声抑揚の欠如等がみられ, これらは多動性とともにはしばしば授業の中断を余儀なくさせた。また性器いじりとか指すかし, 同じ物や場所へのこだわりが認められる。特に一定の所まで行ってひきかえすという儀式的行為の繰り返しや授業を非連続にさせるということで教師からは問題視されている。木○は独語と同一性の保持傾向と百科辞典などへの偏った興味関心はあるが, 自傷や他害行為はなく, むしろ教室外へ出たり, 教室内でウロウロしたりする行為が問題行動としてあげられている。そこで3年時には教師は興味のある本を読ませておく方法をとっている。柳○は学校状況においては問題行動は記述されていなかった。

§ 4 発達水準と状態像の変容

木○以外の3症例はすべて1年2学期時までの追跡であるので, ほとんど発達水準も状態像も変化していない。

木○は図49からわかるように, 3年間でNAUDSスケールではほぼ1段階の発達が見られ, 就学時における状態像の特は基本的には変わっていない。しかし, 活動性・情緒面における統制の進歩と関心・興味の拡がりは目立っている。基本的な疎通性, 対人関係の面と同一性保持傾向が3段階であることは問題として残っている。

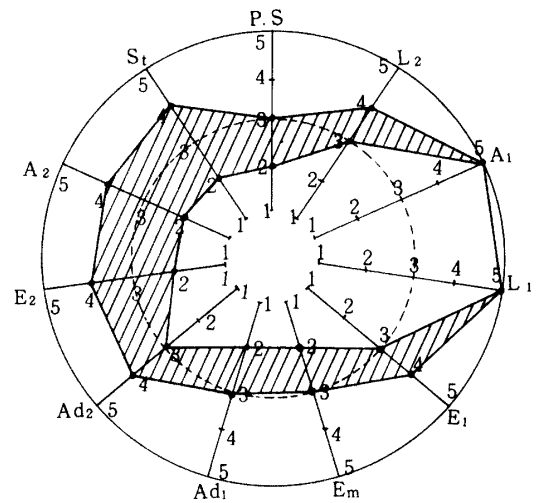


図 49 木○のNAUDSプロフィールの変化

§ 5 教師の指導方針と指導方法

表3は4症例の担任の指導方針と指導方法を示したものである。

○井の場合は, 指導目標は1・2学期とも授業中は席について静かにしていること, 遊び場面では友達と遊ぶことを目標にしている。しかし, 指導方法は1年1学期時は母親の付き添いによりすべての学校場面における補助を得ており, 2学期では毎日登下校する仲間に補助を求めている。普通学級では本人のしたいことと全体のクラスメイトに対する授業の目標と食い違うため禁止されることが多く, 本人の成長のために, もっと手のゆき届く少人数学級で指導が受けられることが望ましいと述べられている。

武○の場合は, 学校生活のルールを身につけさせ, 友達と遊べるようになり, 教科では算数と国語の基礎をつけることが指導目標にあげられている。このために担任は具体的に, 教卓の横に症児の机を置いて全校の指導の時は自由にさせ, その後に個別指導により学習の指導をしている。しかし, 症児の過活動性のゆえに, 症児の特性にあわせて特殊学級で個人指導する必要があると述べている。

木○の場合, 1年の担任はできるだけ休憩中は教室内

自閉児の集団適応に関する研究(2)

にいて、彼が話しかけてきたら相手になってやろうとしているが、ほとんど症児が教室内にいず、全校をさまよったり、興味のある機械を発見するとそれに熱中したりし、担任は症児と関係が持たず、危険防止役に母親を付き添わせていた。従って、むしろ指導方針が持ちえず、教師は強い情緒的混乱を示していた。2年時では、教室内に少しづつ居ることが増加し、症児の場合授業場面で知識も充分あるので、担任は特別教科指導を考へる必要を感じていない。むしろ学習行動において他人に迷惑をかけないように、また放課時には外に出て皆と遊ぶよう目標を立てている。しかし、遊び場面における症

児の具体的な指導は、特定の仲間を作って引っぱっていきうとするものではなく、不特定多数によって仲間に入れようとするものであり、クラス全体の指導で行こうとしていた。3年時には、症児が授業に参加するようになり、そのため教師が、症児の勝手な発言の多さやルールを無視した行動を積極的に抑制していく方針を前面に出し、こういった意味では積極的なかわりがみられている。しかし、木○の場合、常に学年の変わり目における担任と我々の指導に関する検討において、武○や○井と同様に「個別指導のできる施設が特殊学級が良いのでは」という意見が出てきていた。

表3 第Ⅲ群の担任教師の指導目標とその「てだて」

	○井		武		○	柳	木
	1学期(1年)	2学期(1年)	1学期(1年)	2学期(1年)	○	1, 2学期(1年)	2年
ねらい	自分のいるべき位置(席)で静かにしている。	1学期に同じ(他の人の邪魔にならない)	学校の生活になれさせる。集団の中におちつかせて同一行動がとれるようにさせる。	礼儀正しくあいさつをする。係の仕事を理解して責任を果させる。みんなと話し合う機会を多くもたせる。	○	集団の中で(しかも普通学級で)本児一人を特別扱することはできない。その上一年生では、基本的な生活習慣がうまくできていないと何かと困る。従ってまず仲間といっしょにやるんだということを第1目標にした。用具の出し入れ、着替え、給食その他全般にわたってである。	みんなと同じような学習活動や行動ができるようにしたいと思う。
生活	母親のつきそいをたのんだ。	後半はお友達のたすけをかき、毎日登下校する子のそばにいきさせる。又手伝わされる。	奇声をできるだけ少なくさせる。かぞえている間に席につかせる。返事をさせることにより学校に来ている意識をもたせる。廊下を走ったり、戸をむやみにあけしめないようにさせる。	グループの中に一員として入れておく。みんなの話をきかせる。本人の声もグループがきいてやる。わかる範囲で助けあわせる。	○	彼の性格がほとんどつかめていないので(4月当初は担任も他の児童も)とにかく幼稚園が同じだったN君をとおしてやらせることにした。N君が担任と彼のコミュニケーションをとめてくれた。見よう見まねでいいから、友達と共に自分でやらせるように試みた。	できた時は本人に賞賛の言葉を与え、時にはみんなの前でも誉めて意欲をもちあげるように配慮した。本人の性格も考慮して、できるだけ大目に見てあまり細かい指導はさけるように配慮した。
遊	友達と遊べる(遊びの中に入れなくても楽しくしてられる)		みんなと仲よく遊ぶ。手をつなぎあう。人を押しおけない。話をしよう。	友達の話をよく聞かせる。やることをよくきいたり、見て自分でもやってみさせる。物の扱いを大事にしよう。とび回らないようにしよう。	○	しゃべれないが遊ぶことはできると考え、できるだけみんなと遊ぶようにした。遊びの中から仲間意識が育ち会話が生まれてくると思った。	運動場に出てみんなといっしょに遊ぶようにさせたいと思った。
遊	近所の子供(いっしょに登下校する)を中心に世話役をたのんでいる。		人がかわって遊んであげよう。いやがったら無理しないこと。ゆっくり顔をみて話してあげよう。	じっとして話をきこう。顔を動作をよくみてやることをしっかり覚えてやろう。学用品やいろいろな道具を大切にしよう。	○	体育のときに、みんなで遊べるものを多くとり入れ、連帯感をうえつけようと試みた。	友達を誰と限定せずだれでもよいから、1人でも多くの子がさそって仲間に入れてやるようクラスの指導をした。
授	静かに何かをすべきときにはそれができる。		50音の読み書きができるように。10までの数を使って加法ができるようにする。身のまわりの整理、整頓をする。	漢字やカタカナをふやして一字でも多く覚えさせ、日常語に使用させたい。計算は順序数で大きな100までのよみ書きができるようにする。二位数、一位数ができるようにする。	○	知的な面での指導のねらいは他の児童と全く同じである。何も区別することなくやっている(そうでなければ授業がすすまない)しかし個人指導をする時間があるときは、積極的に話しかけたり、作業を手伝ってやったりしようと思っている。	知的学習はほとんどできるので、遅進児になる心配はない。したがって学習面では字をていねいに書きなさいというぐらいであった。
授	紙をたくさん用意し、それにすきなことを書いたり、切ったりする。		基本筆法を手をとってかいて教える。その後、反復ドリルさせる。具体物をつかって数え方を教えたり、加減法を式に表わし、計算できるようにさせる。	音読がなかなかできないので家庭で練習してもらうように依頼。文章を少しでも読ませるようにする。漢字を正しく書いて一字でも多く理解させたいのでドリルを多くする。計算は数を見てできる限り暗算に追いつく。	○	特別な手だてはない。理解は必ずしも早くないので、個人指導の場を多く持つより方法はない。	

3症例ともに、全体の中で自閉児に合わせた個の指導が普通学級ではできないこと、症児の過活動性や勝手な発言・行動によって授業が妨害されることが、教師側の問題点としてあげられている。そのためこの3症児の担任のすべてが特殊学級へ移すことが望ましいのではないかと考えている。

柳〇の場合は、過活動や他児への迷惑という面が見られていないため、特殊学級へという気持を担任はもっていない。しかし、個別指導の必要性は他の症例と同様に感じており、教科理解が遅いので、特にこの側面において個別指導を時間の許す限り行っている。ただし、1学期時は症児の把握ができず、幼稚園時代から一緒であったN児を通して症児を理解したり、コミュニケーションをしたりしていた。

このようにこの群の担任は、生活指導や他に迷惑をかけないなどが重点指導目標になっており、教師と症児の対人関係をまず先行させていくという指導方針はみられていない。対人関係においては共通にクラスメイトとの関係を中心とすることが目標とされており、その方法としては遊び場面でクラスメイトによって引っぱり出してもらう方法をとっている。担任の個別的なかわりは普通学級では無理であるという傾向が強く、たとえ実践されている症例においても、それは教科指導が中心である。武〇の場合においては、教師の関係が充分ついていない段階でも教科における個別指導を実践しようとしている。

§ 6 クラスメイトの症児に対する認知とかわり

クラスメイトの症児へのかかわりは、担任がそれをどう指導するかに負うところが多い。〇井、柳〇の場合は特定な子供を世話役につけており、木〇の2年時にはクラス全体で誰かが症児にかかわるよう教師が指導している。しかし木〇の場合、やはり特定な女兒が結果的にはかわり手となっている。

このように普通学級において、過活動なタイプの木〇や〇井においても、過活動でない柳〇の場合においても特定な仲間がかかわっていくことになっている。しかし、低学年段階では、なかなか集団参加していく水準へ症児達は進歩して行っていない。また、過活動のタイプの症児には特定な仲間以外は、短期間のうちに遠のいていってしまうようである。

§ 7 その他の要因

学校全体の協力体制の問題は、症児が対人関係においてまだ働きかけの少ない段階にあるため、まず学級に中心がおかれており、直接学校全体の協力体制が問題となるに至っていない。しかし、問題行動によって学校全体

の協力が必要な場合もみられている。

心理治療の経験については、柳〇の場合、3才7ヶ月から治療をはじめ、治療者との関係を深めると共に、母親との関係を改善し、対人関係を深め、他児への関心がみられてきた頃、幼稚園に入園させその6ヶ月後に治療を終結したケースである。早期治療という援助を踏み板として、幼稚園経験の中で、友人への関心が広がってゆき、幼稚園の教師の受け容れもよく症児の関心をひきつけ、幼稚園生活を楽しいものにし、症児も「〇〇先生、ダーイスキ」と言って通うようになっていった。以上のように心理治療の中で、どのように関係が深まり、さらに集団体験の中でどのように展開されてゆくかが重要であり、その意味においてこのケースは早期治療、幼稚園体験が有効に積み重ねられた症例といえよう。このことは就学時の発達水準がこの群において最も良いことから示されている。木〇、武〇、〇井の3症例は心理治療を受けるのが就学直前からであったり、就学後であり、幼稚園経験は持っているもののほとんど教師とも仲間とも関係はついていず、その段階の水準を就学時に示している。

(4) 比較群の適応過程とその要因

井〇、梅〇は特殊学級に、〇真、〇塚は養護学校に在籍している。図50～図53は比較群の症例のNAUDSを示しており、図54～図57は適応過程を示している。

<授業参加>

比較群の1年時はスケールの4～6段階に位置しており、総じて普通学級在籍児よりも授業への参加度は高い位置を占めている。

井〇は、好きな計算・図工なら席につき5～10分学習するようになっている。あとは勝手な行動である。梅〇の就学時は勝手な行動が多かったが、教師がひざにだっこしたり、おんぶしたりして親密に接する中で、1年2学期には授業に参加するようになり、読み・数字の計算ができるようになっていった。しかし読みの内容についてはわかっていない。1年3学期には援助により授業参加してくるようになったが、この状態は3年末まで変化していない。〇塚は、就学時では、時には外へ出ていってしまうことがあったが、彼の関心のある領域（計算、交通標識、アルファベット、天気予報、クイズ番組）を利用することを契機として、学習への参加意欲が高まっていった。その結果、1年3学期には授業に参加し、教師の話の聞いているようになる。その後この状態は3年後まで続き変化していない。〇真は教師の指示で関心のある図工的な課題や体育には参加しているが、勝手なことが多い。この状態は2年末まで続いている。特

殊学級や養護学校の場合、普通学級と比較し、課題の選択の柔軟性は言うまでもなく、課題の達成を援助する個人指導が授業において可能なため、適応状態は良くなっている。また教師の授業運営上の葛藤も普通学級のそれよりも低い傾向にある。

学習態度では、特殊学級や養護学校に在籍している自閉児の方が、はいり込みが良好であるが、教科の理解、その深まりに関しては明確な差は出ていない。普通学級・特殊・養護学級共に関心のある領域から授業への参加がみられている。

＜友人関係＞

特殊学級の井○、梅○は、就学時においては友人に全く無関心である。養護学級の○真は、就学時にしばしば他児の身体に触れるという働きかけがみられているが、その後もそれ以上に変化していない。○塚は、特定な子と少し一緒にいられる水準であり、この状態は3年3学

期までほとんど変化していない。彼は彼を受け容れてくれ、彼の興味のある所で相手になってくれ、関心を示してくれる人とは関係を持つことが、そうでない人や仲間との接触にはためらいを示し、そのため仲間集団への参加にはこだわりがみられるのである。○真の場合は、情緒障害学級のため、彼の働きかけが受けとめられたり、あるいは他児から働きかけられるということが極めて少ない環境にあることもあり、就学時から2年半までまったく変化していない。

＜教師との関係＞

就学時における教師との関係は、普通学級に在籍する症例とほとんど差はみられない。3年までの経過がわかっているのは木○の一症例しかないので問題はあがるが、その経過をみると特殊・養護学級に在籍する症例の方が短期にその関係の展開がなされているようである。

梅○の場合、教師は彼が落ち着かないので膝にのせた

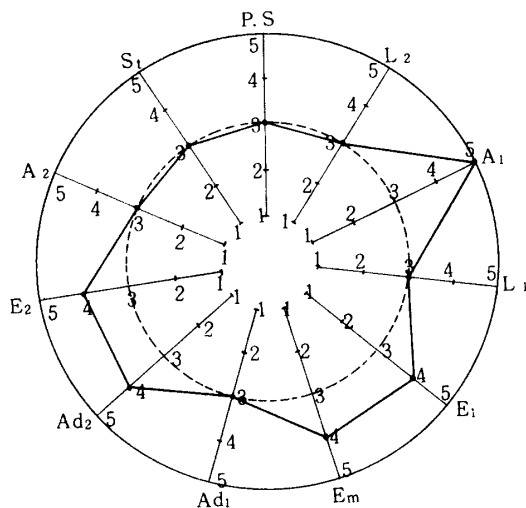


図 50 井○のNAUDSプロフィール

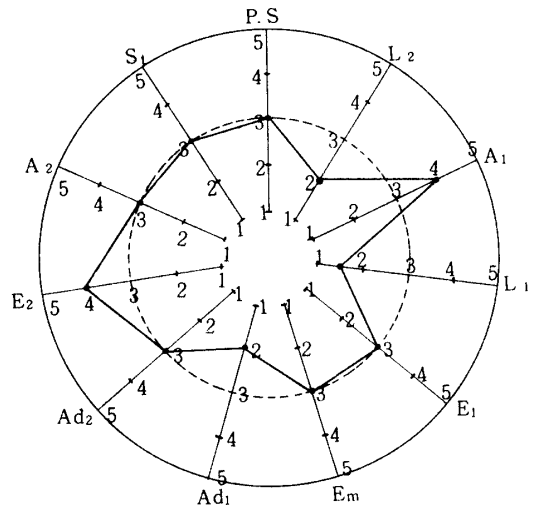


図 52 ○真のNAUDSプロフィール

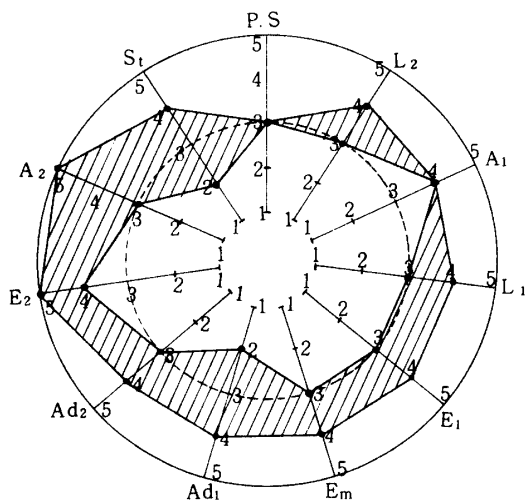


図 51 梅○のNAUDSプロフィール
(就学時と小3-3学期)

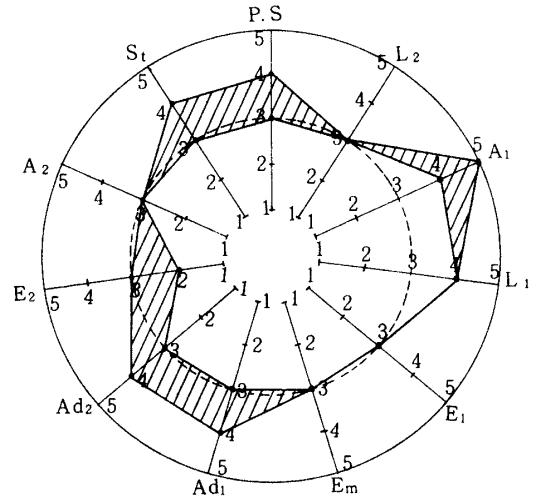


図 53 ○塚のNAUDSプロフィール
(就学時と小3-3学期)

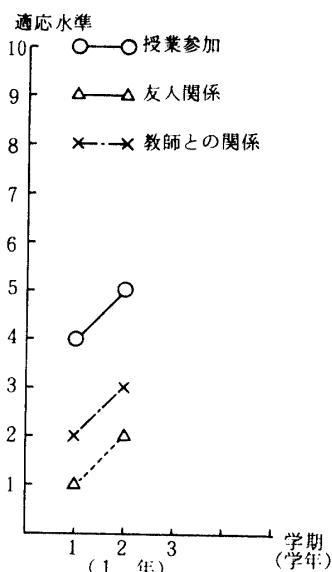


図 54 井〇の学校適応過程

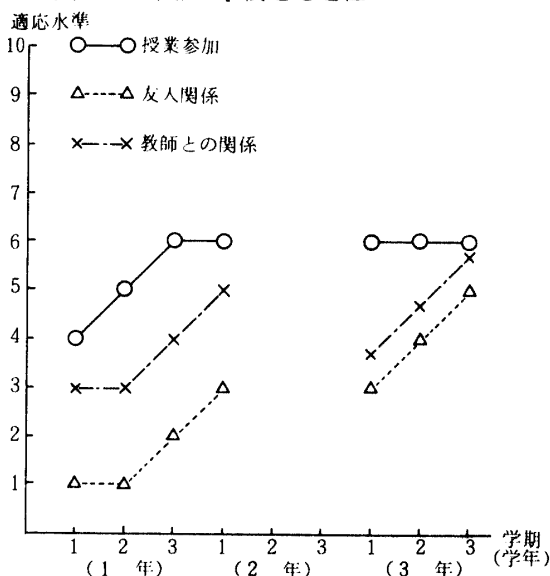


図 55 梅〇の学校適応過程

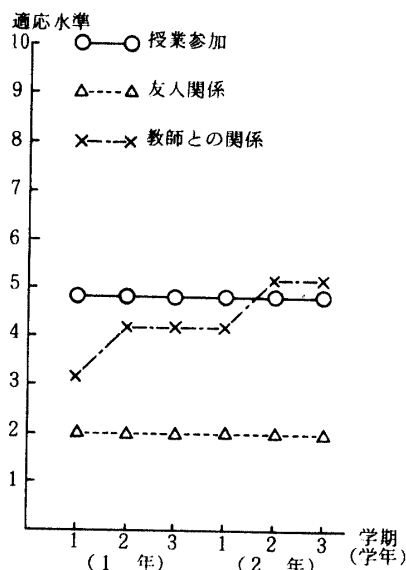


図 56 真〇の学校適応過程

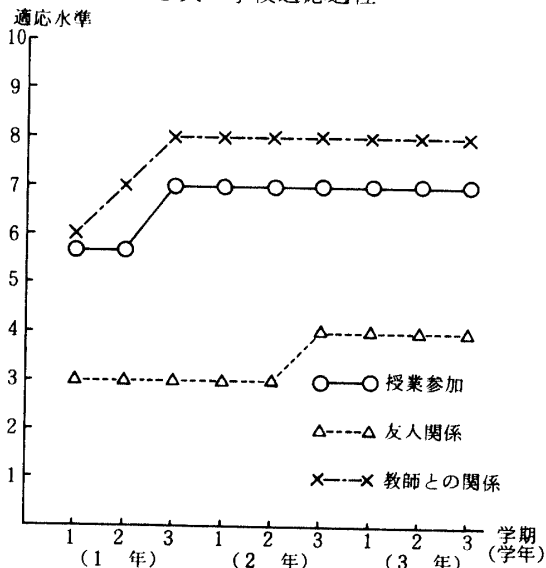


図 57 塚〇の学校適応過程

り抱いたり、背負ったりして授業をしたり、○真の場合彼の関心のある領域から、彼の気持ちを受けとめながら指導し、○塚の場合、「○塚君と一緒に気持ちになれるように」という気持ちで接触が心掛けられており、井〇の場合は、動きまわる症児につきっきりで後についていたり、小グループでの遊びに焦点をおいて指導されたりしている。ここでは担任が自閉児といかに取り組み、どう成長を促すかが問題となっており、その方法にさまざまな差異はあるにせよ、普通学級での全体の中における指導の方向とは質的に異なっている点がみられている。

＜規定要因＞

特殊学級・養護学校における症児の適応を規定する要因に関して、普通学級に在籍する症児と比較する場合、前述したように第Ⅲ群の1ケースしか3年までの経過がわかっていないので、ここでは比較群の特徴について述

べることにとどめる。

学習態度や教師との対人関係の改善は、比較群では比較的短期になされるようであるが、学習態度では5段階、教師との関係では4～5段階までには早期に達するものの、その後、長期の停滞がみられている。従って課題は、それ以上の発達を促してゆくためにはどのような指導が望ましいかということである。授業参加については、学級形態を問わずみられた内容の理解・把握の欠如の問題が焦点となつてこよう。この内容の理解・把握は、対人関係の中で養われる共感性に裏付けられるものであろうし、文字、数字が単なるマークとしてではなく、コミュニケーションの表象として、概念形成の道具として生きてくることも重要である。

また、友人関係の改善も既して停滞気味を示している。こうした点は、特殊学級という集団のサイズの問題や、

○真のように情緒障害学級ということにより、働きかけられることの少なさによとも考えられる。こうした点について配慮する必要がある。○塚は5年時から普通学級へ移り、友人関係の中でさまざまなことを学んでいった。○真は、精神薄弱児の学級に通級することによって他児との交わりが多くなるよう教師が配慮している。このように流動的により多くの他児と関係を持てる機会を作っていくことは、この停滞を打開していくために考えられなければならない一つの方法であろう。

教師の症児に対する受けとめは、普通学級の症児とは明らかな差をもっている。とりわけ、個人指導が可能であり、それを中心として指導できることは、普通学級の教師が、他児との関係の中で陥らざるをえない葛藤を回避することができている。

(5) 第IV群の適応過程とその規定要因

第IV群は、就学時にNAUDSのすべての11スケールが、3段階に達しており、なおかつその大部分が、4～5段階に達している群である。今回対象とした症例の中で、最も発達水準の高い段階で就学しており、次の5症例がこの群に属している。⑫岡○、⑬○岡、⑭○藤、⑮○林、⑯大○の5例である。図12～図16は、この群の5症例の就学時のNAUDSプロフィールを示している。(前出)

§1 学校適応過程

図58～図62は、この5症例の学校適応過程を図示したものである。このNAGA3スケールの就学時における値を比較したものが表4である。一応集団に参加しているというのを5段階と考えるならば、○藤、岡○、の2例は、3スケールともに低い段階からスタートしている。

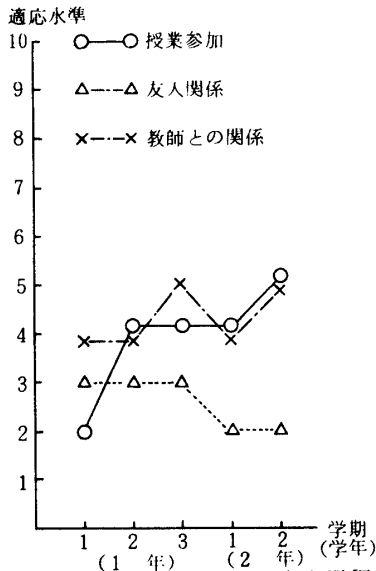


図 58 ⑫岡○の学校適応過程

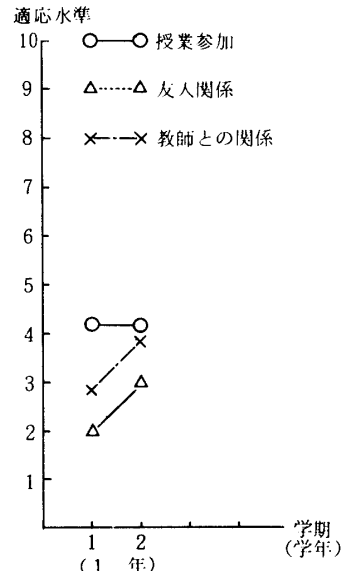


図 60 ⑭○藤の学校適応過程

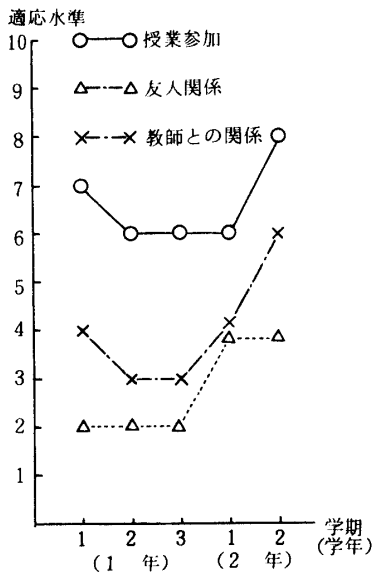


図 59 ⑬○岡の学校適応過程

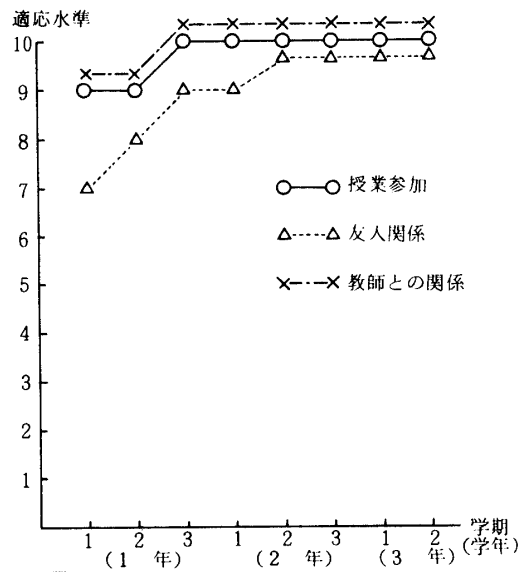


図 61 ⑮○林の学校適応過程

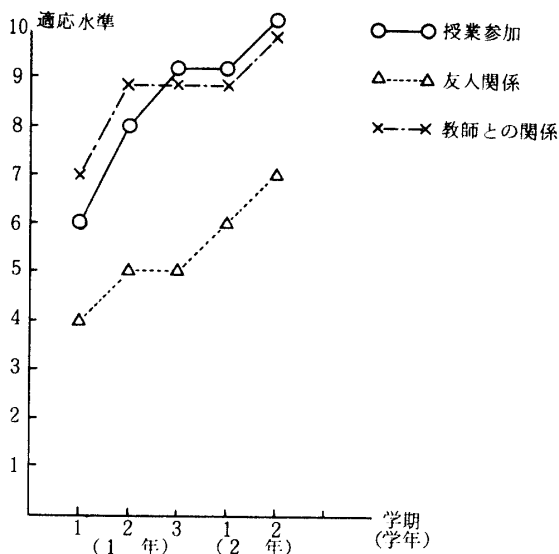


図 62 ⑯大〇の学校適応過程

○岡は、授業参加だけが、他の 2 スケールの値と比較して 7 段階と良い。大〇は、友人関係が今一步の段階であるが、他の 2 スケールは一応参加できているという段階にきている。○林は、3 スケールとも 5 段階を超えた比較的良好な状態から始まっていると言える。また、どの事例

表 4 第四群の 1 年 1 学期の NAGA の評定値の比較

疾 例	○ 藤	○ 岡	○ 広	○ 大	○ 林
NAGA					
授業参加	4	2	7	6	9
友人関係	2	3	2	4	7
教師との関係	3	4	4	7	9

も、友人関係よりも教師との関係の方が高い段階にあることは、注意されねばならない。○藤については、まだ経過が十分に判らないが、他の 4 例を見ると、岡○、○岡は、就学時の NAUDS の発達段階から予測されたよりも変化に乏しいと言えるだろう。共に停滞もしくは後退が見られる点は、注意されねばならない。一方、大○、○林の 2 例は、きわめて順調な経過を示している。しかし NAUDS のプロフィールから見ると、この 2 例は、他の 3 例よりも、5 段階にまで達した下位スケールが多く、発達段階も高いことからあるだろう。

＜授業参加＞

広○、大○、○林は、授業に一応参加しており、先生の話も聞ける状態を、1 年 1 学期時にすでに示している。この 3 症例間での相違は、授業参加の程度の差である。○林の場合は、最初から席にも座って授業に参加しており、自分から挙手し、皆の前で発表し、見たところほぼ

他児と同じように参加するという段階へと、1 学期の間になってきている。大○は、1 年 1 学期時に、援助すれば授業に参加し、時々先生の話は聞いているが勝手な行動も残っているという状態であった。○岡の 1 年 1 学期時は、先生の話は聞いているが、ずれた発言があったり反応のない時があったりするという状態であった。このように先生が援助することによって授業参加しているという同じような段階から、大○と○岡の 2 例は出発している。大○が、その後急速に進歩していったのに較べると、○岡は、ずっと停滞している。岡○は、ほとんど教室からとび出して、外で遊んでいる状態から始まっているが、1 年 2 学期からは、母親が付き添うようになり、その間だけでも席に座り、課題を一応こなそうとする様子を見せている。母親の居ない時には、相変わらず外で遊んでいる。1 年 3 学期には、母親が居なくても、教室内に居ようになり、1 日中ずっと粘土で遊んでいる。2 年 2 学期からは、勝手な行動はあっても、少しずつ興味あるものに参加してくるようになってきている。

こうした点から、この段階にある子供達は、遅かれ早かれ、学習には参加するようになってきている。ただ、そうした状態に達しても、実際の教科学習では、根気が続かなかったり、文章の意味把握ができなかつたり、きわめて特有の困難を共通して示している。計算問題、記憶に頼る問題などから、症児達は、まず出来始めるようであるが、全体として見れば、一斉指導についてこれるような段階には、大○や○林のような場合でも、なかなか到達していない。ただ、ある程度参加し始めた段階では教師、友人の賞讃や励ましが得られることにより、大いに参加への意欲を、どの症例も高められている。この群においても、低学年の段階では、授業参加の意欲を引き出し、学習の習慣をつけることが目標であるとされた症例が、ほとんどであった。

＜友人関係＞

この群の症児達は、他児に対する意識、関心を、かなり強く持っていると考えられる。その関心を、ゆがめることなく素直に伸ばして行くことができるかどうか、この群の症児に対する指導上のひとつのポイントとなてこよう。

入学当初は、5 例とも他児と関係なく、1 人で遊んでいる状態であるのだが、ごく短期間で友人との関係が進展し、他児と関係を持てるようになっていった大○や、○林の例もあれば、他児に対し少し関心を示し、他児の遊んでいる傍でウロウロしている段階からの進展が見られない○藤や○岡の例もある。岡○は誘ってくれる特定の相手となら一緒に遊べるようになってきている。

他児に対する働きかけのあり方を見ていくと、5 例と

もにかなり特異なものがある。○藤の場合も、岡○の場合も、最初のうちは、他児にひっぱられるままに動いていただけであるが、次第に他児の働きかけに対し、噛みつきたり、物を投げたり、あるいは叩きに行ったり、押し倒したりの乱暴な行動がみられるようになる。これらの行動がエスカレートすることによって、他児も症児を敬遠するようになってきているが、○藤は1年2学期の終わり頃から、岡○は、2年3学期になってから、○岡は、2年に入ってから、そうした乱暴な行動は減少してきている。岡○の評定値が、2年時になって低くなっているのは、他児が、本児の乱暴な行動を怖れて敬遠するようになったためと考えられる。○岡の場合には、逆に上昇しているがこれは、他児が本児を積極的に遊びの中へと引き入れるようになったからであると考えられる。大○では、むしろ、他児にいじめられることも時々あって、その事を非常に気にしており、自分をかばってくれる特定の子供との関係を深めていっている。○林の場合には最初無関心だった段階から、皆にひっぱられることによりそれを待っていたかのごとくに動いていき、次第に他児の中へ入ることについて積極的になってきている。

この群の症児達にとって、他児がどのように働きかけてくれるのかによって、変化のあり方がきわめて大きく影響されてくる。そうした意味で、症児の他児に対する働きかけのあり方が、きわめて重要な側面となってくるものであろう。

＜教師との対人関係＞

スケールⅢの動きに見られるように、○藤を除く4例とも、担任教師に対しては、入学当初からよく働きかけている。○藤の場合も、教師が個別の接触を心掛けることにより、2学期には身体接触の要求が多くなってきている。このように、5例とも教師に対して働きかけることには、きわめて積極的であると言える。

○林の場合は、少し働きかけのエネルギーが弱い、他の4例はどれも、教師に抱かれたりおぶさったり、一日中くっついてまわったりという甘えが、1年時にはきわめて顕著に見られる。従って、どの症例も、教師側の受け止め方に敏感に反応しているように見受けられる。○藤の場合、教師がケガなどの事情により、手をかけてやれなくなることによって関係は後退し、更には、自傷他害、落ち着きのない行動が目立つようにならなっている。○岡の場合には、教師が独語を禁止しようとする事により、関係は後退している。岡○の場合、担任が変わることにより、担任の側にもとまどいが見られ、その影響を受けてか、関係の持ち方も後退している。大○、○林の場合には、教師がある程度関係をつけることを配慮しつつ、基本的には、他児と区別なく接することによ

て成功しているようである。

§ 2 基本的生活習慣

この群においても、1年時にはどの症例も多かれ少なかれ、基本的生活習慣の自立に問題があり(図63～図67)多くの教師が指導の視点にこのことをあげている。そのためもあってか、2年時にはすべての症例が、ほぼ完全に自立することが可能となっている。この段階では、従って症児達は、自分で身辺処理ができないのではなく、むしろ、やらないのであり、やってもらおうとしているのではないかと考えられる。つまりそのことに重点を置いた指導をしようがしまいが、そのことにあまり関係なく、教師との関係が改善されてくるとどの症例も比較的短期間に、自立していくように見受けられる。

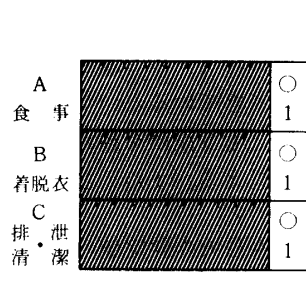


図 63 岡○の生活習慣

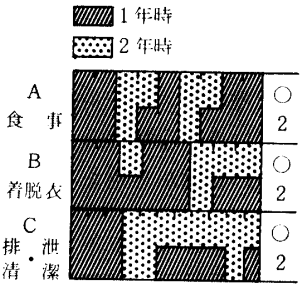


図 64 ○岡の生活習慣

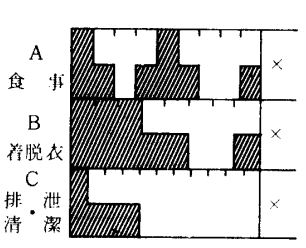


図 65 ○藤の生活習慣

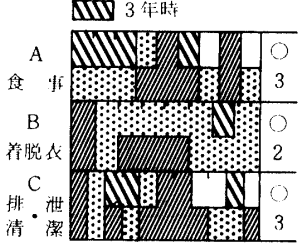


図 66 ○林の生活習慣

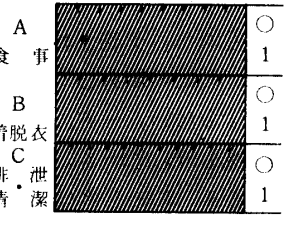


図 67 大○の生活習慣

§ 3 特異な行動

○藤、岡○、○岡の3例は、他から見ると、とりわけ奇異にうつるであろうような特異な行動を多く示している(図68～図70)。奇声、常同行動、自傷、他害などの行動は、多かれ少なかれ、情緒の不安定さを示すもので

あろうが、そうした行動がこの3例の適応過程において他児から敬遠される結果を招いているようにも見受けられる。ただ同じように奇異な行動ではあっても、その意味するところは微妙に変化している。○藤の場合、1学期の独語は、了解不能のものであることが多く、時に「死んでしまいます」と窓からとびおろしたりするといった類

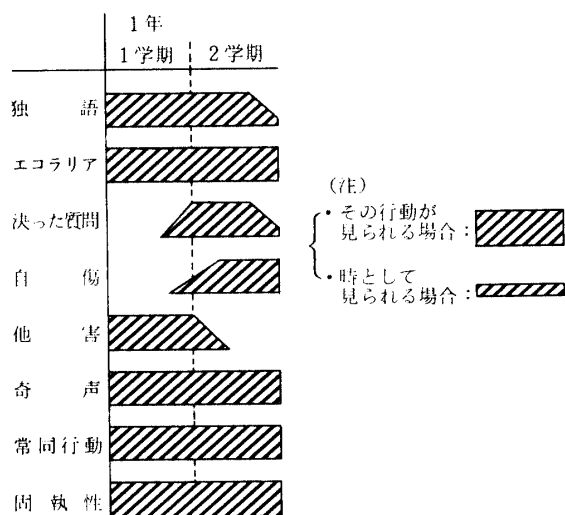


図 68 ○藤の特異行動

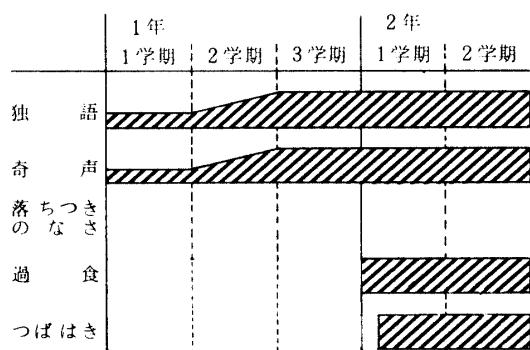


図 69 岡の特異行動

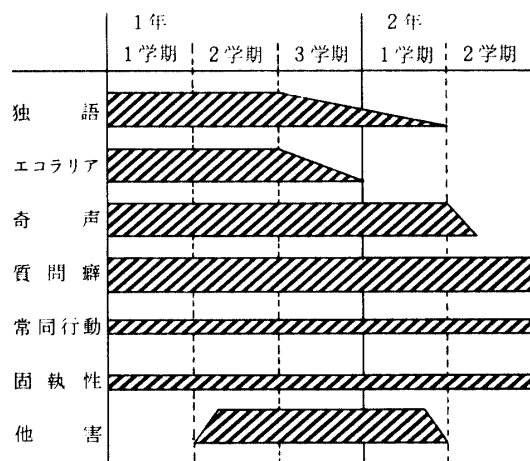


図 70 ○岡の特異行動

のものであったが、2学期になってからは、友達の名前を言ったり、「座っていなくてはいけないね」と言いつつ歩きまわるといったものになり、その内容の変わってきていることが判る。また同時に、「～さんどうしたの」という質問を繰り返すという行動が出てきており、他者に対する意識が、それなりに拡ってきていることが指摘できるだろう。岡○の場合、独語、奇声、落ちつきのない行動などが、共に1年1学期の半ば過ぎから目立つようになり、2年になってからは、過食、つばはきが顕著になり、次第に欲求不満がつのっていく過程であったと考えることができるだろう。○岡の場合も、1年当初、了解不能の独語があったが、後半にはその独語も家族のことをしゃべるようになり、2年生になってそれも見られなくなっている。

一方、○林、大○の2例は、独語、固執性などを残しながらも、情緒的に不安定になることなく過ごしている(図71～図72)。特異な行動の中でも、こうした固執性、

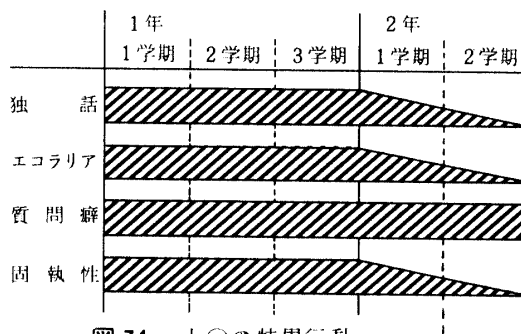


図 71 大の特異行動



図 72 ○林の特異行動

儀式的行動などは、かなり適応のすすんだ段階でも見られるものであると言えるだろう。

§ 4 教師の指導方針と指導方法

○藤の1年の担任の重点指導は、「身辺自立をはかること、集団生活になれさせること」を目標にしており、教師が個別に接触をはかり、積極的に教師の側から関係を作りにいっている。具体的には、入学当初は抱いたりおぶったりすることから始めて、次第に教師との関係を深めて行っている。そして、教室内においてきわめて不安定だった症児の状態から、教師との関係の中で安定で

きるようにと変わってきている。しかし一方、単に受け入れられるというのみでなく、集団という状況の中で症児の行動の統制を凶らざるを得ない場合もあったようである。

岡○の場合は、１・２年時ともに重点指導は「教室内に居させて着席をはかると、他児に危害を加えないように行動を制限すること」が目標とされている。同様に○岡の１年時においては「他児と同じように行動できるように」と、やや漠然とした目標をあげてはいるが、個別指導に力点を置いている。このように、岡○と○岡の２例は、教師が学級内における症児の問題行動を受け止められずに、その行動の抑制に力を入れていることが指摘できる。

しかし、○岡の場合、２年時の担任が、本相談室を訪ね、そこで「クラスの中で本児が友達の１人として受け入れられるよう、症児の行動をあまり抑制するだけを考えずに、症児なりのかかわり方として、他児の理解を深めるようにさせ、クラス全体の運営により、症児を孤立させないようにする」との指導方針を確認している。そのことにより、急速に症児の問題行動は減少し、適応状態は就学時よりも進歩が見られている。

大○の場合、１・２年時ともに教師は「情緒的に安定した状態で接すること、他児にひっぱってもらって集団の中に入れること」を心掛ける程度で、本児だけを特別扱いしないよう配慮している。同様に○林も、１・２・３年時とも、あえて指導目標をあげれば「依存的であるので、自分のことは自分でさせる習慣を身につけるよう指導する」という程度で、基本的に他の子供達と同じように扱おうとしている。この２例の場合、比較的素直に、無邪気に教師に対し働きかけていき、多少、集団からはずれることはあっても、教師にとって関係を結びやすい子であったようであり、そこから更に、他児の中へも入っていくことができたものであろう。

この群におけるすべての教師の指導方針が、少なくとも入学当初においては、子供同志の関係よりも、教師との関係づけを先行させようとしていることが共通に見られた。それは、症児達の他者に対する働きかけ方において大人にはかなり積極的な働きかけを行なうという症児達の行動の特徴とも関連するものと思われる。すなわち、まず症児の方から教師に対し、何らかのかかわりが見られており、教師の方で、それを受けていこうとしているからとも考えられるだろう。

しかし、そうした指導方針の内容が、岡○の１・２年時と、○岡の１年時には、明らかに集団内での統制の悪い行動を抑制することに主眼がおかれている。そのことによって、症児達は活動やかかわりたいという欲求の欲求不満に陥り、様々な問題行動を更に起こすようになり、

適応状態が全体に悪くなっている。こうした情緒の安定の問題は、必ずしも教師一人に課されるべき課題ではなく、母親や友人や心理治療者との関係の中で行われれば良いのかも知れない。しかし、現実的には、教師との個別の接触によって、そこで安定した関係が得られてはじめて、情緒的にも安定を感じられるようになるという状況が多いようにも思われる。

さらに、クラスメイトの症児に対する受け止め方、理解の仕方についての教師の与える影響は大きく、まさに教師の症児に対する接し方いかんによって、変わってくるものであると言えよう。教師が症児をどう認知し、理解し、各時点でどういった指導方針をたて、具体的にどのように接していくかが、その意味からも、重要になってくるものであろう。

§ 5 クラスメイトの症児に対する認知とかかわり

この群の症児に対して、他の子供達は、少なくとも最初のうちは、症児達に興味を持って近づいて行き、世話をしたり働きかけたりしている。それに対し症児が従うようであれば、積極的にひっぱって行ってくれていることが多いようであり、逆に乱暴な行動が多ければ、敬遠し、離れて行ってしまっているようである。○林の場合には、タイプとして行動全般におとなしいこともあって皆が一様に面倒を見ているし、大○の場合には特定の子供との関係がとりわけ深まっていっている。そのようにクラスメイトが積極的に症児とかかわってくれることは症児にとって、集団へ溶け込んで行く上での意味はきわめて大きかったように思われる。その一方、○藤、岡○、○岡の場合には、子供達は、症児からの統制の悪い働きかけに対し恐れをなし、一時期離れていってしまっている。その後、症児達が情緒的に安定し、乱暴な行動がなくなってくると、比較的良く面倒を見てくれる子供が、何人か出て来ている。そうした子供達にひっぱってもらうことによって、症児達の集団参加はより促進されるものであろう。ただ、そういった子供達の動きは、担任教師がどのように症児を理解させ、どのように協力を要請したかということに関わってくるように思われる。場合によっては言葉で伝えることも必要であるが、教師が子供達のモデルになって症児と接していくこともまた必要な側面のようなのである。

§ 6 学校全体の協力体制

どの症例も、比較的担任以外の教師に対しても働きかけていくことは多い。特に、自分と何らかの形で関係のあった教師に対する働きかけが多いようである。それだけに、他の教師の理解が望まれるところである。ここで

見た限り、学校全体での協力体制を作り、症児の様子を見ていくことを、はっきり打ち出した症例はなかった。担任が他の教師と較べて、本児にとって特に重い意味を持っていたと考えられるのは、○藤の場合、大○の1年時、○林の1年時であったように思われる。担任教師についてまわっており、他の教師とは、ほとんど関係を持っていない。岡○と○岡の場合には、担任との関係もあまり密接では、なかったようであるが、他の2・3の教師との関係を特に求めて行っているようである。○林、大○の2年時には、ともに他の教師への働きかけも多くなり、それぞれに相手をしてもらって、そうしたかかわりを結構楽しんでいたようである。

現象的にはあまり差はないのだが、こうした○林、大○の2年時の状況と、○岡、岡○の状況とは、少しニュアンスが異なっていると考えられる。すなわち、○林、大○の場合には、担任との関係を基盤とした対人関係の拡がりとして積極的に考えられるのに対し、○岡、岡○の場合には、むしろ担任との間で得られなかった他者とのかかわりを求めての行動であったと理解できるだろう。その後の変化過程を見ると、その点において、後者は、担任との関係も深まらず、また他の教師との関係も、対人関係の拡がりの基盤として考えるのには無理があり、何らかの方法によって担任との関係を深めることを考えられねばならなかったのではなかろうか。

§ 7 その他の要因

＜心理治療の内容＞

5例の中で、就学時より以前に治療を行なっている症例は、○林、大○、岡○の3例である。○藤は、就学してから治療をはじめており、○岡は、就学後にガイダンスを行なったのみである。○林については、就学を契機に治療を終結している。大○は、3才時から治療を行なっており、就学を機に月1回の経過観察に移している。岡○は就学前の半年間に集団遊戯治療を行なっており、就学後も月1回の経過観察を予定していたが、休みが多くほとんど治療的には展開し得ていない。○藤は、1年生に入ってから治療を行なっているが、親の来所意欲の乏しいためもあり、充分に行ない得ていない。

この群の症児に対し、本来治療場面では、症児からの働きかけを十分に受け止め、その情緒の解放と、ひいては統制のとれた対人関係の持ち方を体験させ、対人接触の意欲を伸ばしていくことが考えられるべきであろう。○岡の場合には、家庭での対人関係が、そうした意味を代替できていくだろうとの判断のもとに治療の必要性は考えなかった。○林の場合は、治療期間中既に、特定の親友ができ、十分に共同遊びの体験をしており、特に継

続治療の必要は考えなかった。大○の場合は、最も熱心に治療に通った症例であり、就学後の適応上、望ましい体験を十分に得ていたものと考えられる。問題となるのは、治療が充分に行ない得なかった岡○、○藤の2例であるが、この2例が、学校場面できわめて多彩な情緒的問題行動を示していることは注目してよいだろう。○藤の場合には、担任との関係が深まるにつれ徐々に問題行動が減少していること、また岡○の場合には、51年の1月より個別の治療を週1回の頻度で再開したことにより急激に問題行動が減少し落ち着いてきたことは、注目されねばならない。

こうした点から、この段階の子供達にとって、教師との関係は、集団の中へ入って行くために、必ずしも必須のものとは考えられない。他者との関わりを持とうとする未分化な、あるいは時に衝動的で統制の悪い表現方法でも、そうしたかかわりの欲求を充分受け止められる場がどこかに保証されるならば、それで良いのかも知れない。それは、ある場合には友人関係であるかも知れないし、家庭内での人間関係であるのかも知れないし、あるいは、心理治療の場であるのかも知れない。

＜就学前の集団体験＞

5例とも、就学前に幼稚園あるいは保育園に通っていたという体験は持っていたが、○藤、岡○の場合、幼稚園時代に他児と積極的に遊んだという体験も充分でなく担当保育士との関係も深まらず、対人関係における十分な体験は得られていない。逆に○林、大○は、第1報告(丸井ら；1976)において詳細に見てきたように、担任との関係は順調に展開し、その援助の下に、子供集団の中で充分動いてきたという体験を持っている。

このことが、この両者の適応過程、特に他者に対する関係のもち方に影響を与えていることは、充分に考えられるだろう。

IV 考 察

自閉児の発達水準と学校適応との間に一義的な関係があるとは、我々も考えていないが、就学時における症児の普通学級への適応に関して、授業参加、友人関係、教師との関係という側面を検討すると、基本的に大きく関与する要因として発達水準の問題があることがみられた。

さらに、適応状況の三側面のうち友人関係においては、症児の発達水準の高低にかかわらず無関心の症例の多いことと、授業参加においては、そのあり方にバラエティーの多いことが見られた。そうした点に関して、症児の示す状態像の特徴からは、特に情緒・活動性の統制面がかなり関与する要因であることがみられた。

しかし、こうした症児側の発達水準および状態像の特

徴の他に様々な要因が複雑にからみあって症児の学校適応状況を規定していることが示唆された。そこで、そうした要因のからみを整理して検討するために、症児の就学時における発達水準から４群に分け、３年生までの適応過程とさらにそれらを規定すると思われる症児側の、要因および教師とクラスメイト側の要因の変容から検討した。

（１）学校適応状況と教師・クラスメイトのかかわり

Ⅰ群において問題とされたのは、まず担任教師との関係をつける上での困難と、他児からの働きかけに対する反応性の欠如あるいは拒否であった。しかし、担任教師の側から積極的に身体接触を試みることにより、教師に甘えてくるという動きが出てきている。だが、低学年段階の過程においては、適応状況はそれ以上には変化していない。また、他児に対しては完全に無関心の状態が始まり、他児から積極的に働きかけられることによって、低学年段階でわずかに反応が出てくるが、一方で拒否することも多いという状況であり、それ以上には進展していったいない。この群では他者の働きかけに対してプリミティブな水準でのみ反応がみられ、症児側からの他者への働きかけは一方的な身体接触の要求として出てくることが多い。したがって、この群における指導としてはこうした症児の動きを、前向きに受けとめて行くことがまず考えられねばならないだろう。しかし現実的には教師と症児のかかわりは遊び場面においても学習場面においても、対人関係の改善を目標に教師がイニシアティブをとって、症児にかかわることはできていない。むしろ、クラスメイトにそれを期待している。しかし、こうした発達水準における症児とのかかわりはクラスメイトにとって低学年段階ではかなりの困難さがあることが示されている。

Ⅱ群では、ほとんどの症例が就学時から教室に居てわずかに興味のある課題に参加したりしているが、勝手なことをしていることが多い状態であった。友人関係では関心を持って仲間を見ていたりするが、症児の方からは遊びに参加していることはなく、クラスメイトに引かれて遊びに少し参加している状況が多くなっていく過程であり、低学年段階においてはクラスメイトに援助されなければ遊びに参加できない状況は変化していない。したがって、この群の症児達には、かなり特定の相手積極的に働きかけ、関係を持って行く努力をする必要があるようである。しかし、現実的には第Ⅰ群と同様に普通学級の担任がそうした役割を遂行することはかなり困難であるようであり、多くの場合、特定の「世話係」をつけるという試みがなされていた。そうした方法により、

その世話係に対しては少し関係が持てるようになり、それを基盤にして他のクラスメイトからの働きかけにも反応するようになって行っている。こうしたことから、この群では、対人関係において受身的な症児達を、こうした特定の相手との関係を基盤にして、小集団の場の中へ積極的に引き込んでいくことが考えられるべきであろうし、また可能でもあろう。

Ⅲ群では、今回対象となった症例において、比較的発達水準および状態像の特徴にバラエティーの多い群である。状態像の特徴として行動の統制の悪いタイプとそれ程問題を持たないタイプの両者が見られた。そうした両タイプにおいても共通に他者に対して積極的に働きかけることはなく、クラスメイトの周囲で遊んでいたりして、他者への関心は持っている。しかし、症児側から働きかけて行くことは非常に弱く、第Ⅱ群と同様に、対人関係における受身的構えを能動的なものに変化させていくことの必要な症児達であり、この発達水準においても、まだ特定の相手との間の深い関係が要求されるであろう。しかし、現実的には教師との深い関係は持ちえず、そうした点から、行動の統制の悪い症例の場合、ほとんどの担任が個別指導の必要性を述べており、現状では特殊学級へ症児を移すべきであると担任は感じている。ただ、木○以外は１年２学期までしか経過が検討できなかったため、この群の低学年段階のプロセスが充分吟味できず現段階においては、その点は課題として残される。すなわち、第Ⅱ群のようにクラスメイトの要因によって今少し経過を見ることにより何等かの変化が期待できるものなのかどうかという問題が残る。

Ⅳ群では、すべての症例がかかわり方の不適切さはあるが、他者に働きかけ積極的に関係を結ぼうとしは始めている。その働きかけ方は、統制のとれている場合もあるが、むしろ統制の悪いものであることが多い。この段階では誰かに充分受けとめてもらいたい、相手をしてもらいたいという強い欲求があるようであり、他者に対して極めて開かれているということができよう。こうした症児達を担任であれ、クラスメイトであれ、あるいは心理治療担当者であれ、十分に受けとめて行く必要がある。そうした受けとめが無ったり、不十分である事により、一時的にクラス内で混乱を示したり、他者へのイタズラが目立つようになっていたりして、教師やクラスメイトの関係が後退したりしている。したがって、この段階の症児達にとっては特定な大人が症児を充分受けとめ、それを基盤にして、クラスメイトへの関係を広げていくことが十分に考慮されねばならないであろう。また、そうした事のうまくなされた○林や大○のように、低学年段階でほとんど他のクラスメイトと変ることなく学校に適応し

ている症例もある。

今1つ学校教育における困難点として、教科教育の問題がある。ここで扱った症児達の小学校低学年段階では4群を通して、ほとんどの症児が教科教育には多大の困難を示している。むしろ、低学年段階では、それ以前の授業に参加しようとするまでの過程が中心の問題になっている。授業参加でき教科学習が可能になっている症例は第IV群のほんの1～2例である。しかし、それらも就学時から授業参加して行っているわけではなく、たとえ着席していても自閉児特有の理解力、読解力の欠如から大部分の教科にはついて行くことができていない。

(2) 学校適応と基本的生活習慣の自立・特異行動

基本的生活習慣に関しては、ほとんどの症児が就学時から問題のない状態であるか、あるいは2～3年時までの低学年段階において問題のない状態になっている。かなり重い自閉性障害を示す第I群においても、1年生時にかなりの程度の自立が認められる。このことは、特別に教師が指導目標とするか否かにかかわらず、まず力点を置いて指導してきた成果であろう。ただ、こうした基本的生活習慣の自立は、他の側面における発達状況と併せて考えねばならないであろう。すなわち、症児達が自立できていない、あるいは自立しようとしめない背景には外界に対する拒否感情、不安感、不安定感といったものがうかがわれ、単に機能の自立の遅れという見方で考えたり、そうした立場からむやみに訓練することは症児に対して混乱をもたらすことが見られた。そうしたことは、特にⅢ・Ⅳ群において、情緒的に安定し自傷・他害のない症例では、自傷・他害を持つ症例に比較して生活習慣の自立の程度が高いようである。

特異な行動のうち、奇声とか独語、常同行動、固執性などは、多かれ少なかれ4群を通して問題となってきた。自傷・他害といった他者に対する消極的・積極的な働きかけにおいて出現するものはⅢ・Ⅳ群に限られていた。また、それらも、学校場面でうまく受け入れられている症児には見られず、同時にそうした行動を持つ症例も、周囲からの受け入れが好転するにつれて見られなくなっていくことが認められた。奇声、echolalia、独語、常同行動などもそうした傾向にあるが、固執性はかなり適応が進んだ段階においても残す症児が多かった。

(3) 小学校低学年段階における自閉児の普通学級内での教師の指導

各群ともに、その適応過程において極めて重要な要因として働いてくるものは、教師が意図的に、あるいは結果的に採ってきたところの指導のあり方である。教師が

対人関係の発達に視点を置いて指導することの重要性はすでに第I報告(丸井ら, 1974)において指摘してきた。ここでは、更に症児の発達水準から見て対人関係の発達をより促進させるための視点を加えていきたい。

それぞれに教師が症児の側に立った配慮は前提条件として必要であるが、すべての症児に教師の個別な接触が等しく必要であり、望ましいと考えずに、教師のかかわりの深さとクラスのダイナミックスの中で教師の持つ役割は違っているように考えるのが適切であろう。少なくとも、現状の普通学級において、教師が症児とインテンシブな接触を保って行こうとすれば、教師にかかる負担はきわめて大きなものであると同時に、かなりの困難さがある。

I群の症児達は他児からの働きかけに対して拒否的であり、教師との身体接触に対しても反応、要求などが出ているに過ぎない。従って、この群では、教師との間のごくプリミティブな関係が対人関係発達の基盤とされねばならないのかも知れない。そうした関係を中心に、他児からの積極的な働きかけがうまく統合された時に、教師に対しては甘えが、他児に対しては反応性が出てきているようである。その意味で、この群では極めて教師のインテンシブなかわりの重要性がある。Ⅱ群では、教師との関係も積極的に考えられるのだが、特定の子供による世話係をつけることで成功している場合が多い。この群の症児達は、対人関係において受身的であるので、何かにつけ世話をやかれ、引っぱられることにより次第に特定の他者との間で、その関係を深めていくことができていく。また、そうした関係に基づいて、子供集団の中へ入ることも可能となってきたようである。

こうした半ば、つきっきりとも言えるインテンシブな関係を深めることは、現状では教師にとって不可能な状況であると言えるだろう。しかし、こうしたインテンシブな関係の中でこそ、症児は充分安定し、1つずつ集団生活のルールを身につけていくのかも知れない。従って教師の役割として、そうした特定な子供をどのように指導したり、そうした行為をクラス全体でどう受けとめるかの症児の認知の指導が現実的には重要であろう。Ⅲ群、Ⅳ群では、行動に統制のとれている症児の場合、教師との関係よりも、むしろクラス全体、学校全体で症児に働きかけ、症児からの働きかけをガッチリと受けとめて行くことが極めて重要な意味を持ってくるだろう。その中で症児のはびのびとその本来持っている潜在的な力を発揮することができるのではないだろうか。教師がクラスの子供達の理解を求め、そうした学級運営をすすめて行くことにより、展開している事例が少なくない。しかし、一方、行動に統制のとれていない子供の場合、他児が敬

遠し、症児に対し拒否的になり、同様に担任も症児に対し拒否的な気持ちを抱くようになることが少なくない。こうした悪循環を打ち破るには、少なくとも誰か大人がこの症児を理解し、しっかりと受けとめることから始めて行く必要があるだろう。そうすることを基盤におき、他児の理解をはかり、意味ある治療コミュニティを形成していくことが、この群では積極的に考えられるべきであらう。

なお、本論文作製にあたって事務補助員の稲垣京子氏の御協力に感謝する。

(1976. 6.)

文 献

- 丸井文男ら, 1974 自閉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
- 丸井文男ら, 1974 自閉児の集団適応に関する研究(1)
名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科) **21**,
105 - 150

A RESEARCH ON GROUP ADJUSTMENT OF AUTISTIC CHILDREN (2)

- The adjustment process to the regular class of elementary school -

Fumio MARUI, Hidenori KAGEYAMA, Hideo JINNO, Shuji GOTO, Junko HOSONO,
Tatsumi OGOSHI, Mayumi MIZUNO, Yoshimi ITO, Saiken YUZURI, Issei UCHIDA,
Shigeyuki TSUZUKI, Kosho YAMADA and Toshiko KANO

We investigated the states of adjustment by the questionnaires on the low grade autistic children who belonged to the regular class of elementary schools. And we studied the adjustment process and the factors influencing the adjustment process.

16 autistic children were classified into four groups founded on the development stage (rated by NAUDS) at the entrance into elementary schools, the groups were named I, II, III and IV in order of development stage. It was clarified that there were characteristic problems on each group and we brought forward the necessary view point to the education for autistic children on each group.

Group I (in this group most of NAUDS' subscales are below the third stage)

It was marked that the autistic children who belong to this group were difficult to have relationship to teachers and to react to the other children. At the education to these children, it should be aimed to deepen the relationship to the teacher by skinship and to facilitate the concern or the reactivity to other persons.

Group II (a few of NAUDS' sub scales are above the third stage in this group)

Many children in this group were received intensive cares from the particular friends, and became to have relationships with these friends, still passively. So we can consider that a particular other should acts to make a reaction on this child intensively and lead by the hand into the small groups at first.

Group III (most of NAUDS' subscales are above the third stage in this group)

The child in this group has the much difficulties in his school life, acting unreasonably though becoming to aware the others. For these children, it should be aimed to facilitate their awareness to others and make them active in the human relations.

Group IV (all of NAUDS' subscales are above the 4th stage in this group)

The child in this group has been seen to have a strong needs to pal up with others, so the child acts to the others in his own manner. When the child is accepted enough in someone else, he show the good adjustment in the school. But if not, he falls into the state of emotionally instability and show the many uncontrolled actions to others.