

# 自閉児の集団適応に関する研究 (3)

—— 知的・学習能力と適応過程 ——

丸 井 文 男	蔭 山 英 順	神 野 秀 雄 <sup>1)</sup>
後 藤 秀 爾 <sup>2)</sup>	細 野 純 子 <sup>1)</sup>	生 越 達 美 <sup>5)</sup>
水 野 真由美 <sup>6)</sup>	伊 藤 義 美 <sup>2)</sup>	讓 西 賢 <sup>3)</sup>
内 田 一 成 <sup>4)</sup>	都 築 繁 幸 <sup>7)</sup>	山 田 紘 正 <sup>4)</sup>
	加 納 敏 子 <sup>8)</sup>	

## I 問題と目的

第1報(1974)において論じてきたように、自閉児の人格発達を促進させる重要な要素として、集団におけるグループ・ダイナミックスによる効果を強調する傾向が強くなってきている。われわれは、自閉児の多様な状態像の改善・発達援助を、臨床実践の場において、個人遊戯療法、集団遊戯療法、および集会的個人遊戯療法などの治療技法に基づき実践してきた(丸井ら、1970、1971、1972a、1972b)。このような臨床活動と同時に、自閉児を積極的に保育園、幼稚園、学校といった集団体験の保障を含めた環境調整(milieu therapy)を行ってきた。

多様な状態像をもつ自閉児が、“集団”の中に入った時、いかなる体験をし、それが人格発達にどのように影響を及ぼすかを明確にすることは、非常に困難であると同時に最も重要な課題である。現況の小学校教育では、普通学級、特殊学級あるいは情緒障害児学級などに、自閉児が所属しており、また流動性学級(石井 1974)などの様々な方法が試みられてきており、事例研究水準では、成果もみられている。しかし、“自閉児”という包

括的な概念に含まれている多様な状態像、発達水準を呈している子ども達に対して、一般的に集団のもつpositiveな要因、negativeな要因を一義的に明確にすることは、ほとんど不可能であると同時に無意味でもあると考える。

われわれは、自閉症候群の成因の基礎として、自我発達障害あるいは人格発達障害として把握しており、何よりも自閉児の発達水準を可能な限り明確に把握しなければならないと考える。第1報で示したように、自閉児の発達水準の把握を NAUDS (名大式自閉児発達スケール) によるプロフィールで表示する方法を、われわれはとってきた。そして、このような様々な発達水準の自閉児が、集団のもつ複雑な条件下に置かれた時、可能な限り集団の側の条件をとりあげ、第1報において、人格発達を促進するその条件の分析および検討をしてきた。

第1報では、小学校高学年集団(5名)、小学校低学年集団(5名)、幼児集団(3名)を対象として考察してきたが、次の点を問題として討論した。

- 1) 自閉児の発達水準及び治療過程から集団適応をみて、年令とともにいかなる状態像の変容を呈するかを、治療過程と集団適応の関連性及び集団適応についての治療過程からの予測の問題。
- 2) 所属集団側の条件から集団適応をみて、集団の特徴、担任教師の指導態度、方針及び担任交代をめぐる問題。

次に、第2報(1976)においては、主として、小学校の普通学級入学時から低学年までについて、次の点を問題にして、集団適応への状態を把握、検討した。

- 1) 就学時における発達水準のレベル(NAUDS)による群化。
- 2) 特異な行動の変容
- 3) 基本的生活習慣の確立過程

- 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) 名古屋大学大学院教育学研究科博士課程(前期課程)
- 4) 名古屋大学教育学部研究生
- 5) 名古屋学院大学
- 6) 愛知県立コロニー発達障害研究所
- 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

なお、事務補助員の稲垣京子氏に多大の御協力をいただいた。

#### 4) 担任教師の指導方針

#### 5) 教室内での対教師、対他児との関係

この第3報においては、第1及び第2報において検討された対象児のうち学校教育を長期にわたってうけてきた6名について、第1報のその後、殊に小学校の高学年における集団適応上の状況と問題点をより明確にすることを意図し、発達水準を中心に学校教育状況における適応、教科理解度、知的能力、指導法などについて検討し、考察をすすめる。

## II 方 法

### 1 調査NAGA-75の実施と整理の方法

第1報で用いた自閉児の集団適応状況を把握する質問紙 NAGA を発展させ、より多面的な分析にたえうる質問紙 NAGA-75 を作成した（末尾参照）。

NAGA-75は、①生活場面（a. 基本的生活習慣、b. 係活動、c. 学級活動、d. 学校全体活動、e. 学校行事の特別活動）、②遊び場面（f. 他児との関係、g. 他児の本児についての見方・捉え方、h. 担任教師との関係）、③授業場面（i. 学習意欲、j. 学習態度、k. 教科の関心度、l. 興味を示す教材・教具、m. 教科の理解度、n. 授業時における他児との関係、o. 授業時における担任教師との関係）、④担任以外の教師・職員等との関係（p. 担任以外の教師・職員等への関心や関係のあり方、q. 担任教師との関係と比較してその類似点・相違点）、⑤言語・行動状況（r. コミュニケーションの発達、s. 特異なことば、t. 特異な行動）、⑥指導（u. 生活・遊び・授業場面ごとの指導、v. 重点目標、w. 指導上の困難点）以上の6つのカテゴリーから成っており、サブ・カテゴリーのa, r, s, tの4つは評定法であり、それ以外は自由記述法である。

なお、調査にあたっては、自閉児の各学年時の担任教師を訪問し、各学年・各学期ごとに自閉児の集団適応状況を評定・記述してもらうように依頼し、また、回収は郵送による。

このようにして集められた NAGA-75 の資料をもとにして、第1報以降の集団適応の状態を検討するために、前回同様に、NAGA 評定スケール（I. 学習態度、II. 友人関係、III. 教師との関係）の3つのスケールを用いて評定した。なお、各スケールはともに原則として、10段階評定である。

同スケールを用いての各自閉児の評定に際して、われわれのグループが、各自閉児の得られた資料を分担し、評定した後、その評定結果をもちより、研究メンバーの合議によって、最終的に評定値を決定した。

## 2 NAUDSの整理の方法

NAUDS は、われわれ自閉児研究グループが、従来からの臨床経験の蓄積から、自閉症候群と一括した種々様々の異なった側面・水準を呈しているひとりひとりの子どもの状態像をできるだけ客観的に把握し、また、治療の効果を測定するために作成した発達スケールで、臨床的には、自閉症候群の状態像を幾つかのスケールの組み合わせによって類型的に把握しようとするものであるが、本報告では、Ey（視線）とC（子ども仲間との関係）の2つのスケールは研究目的に合致せぬため除外し、他の11のスケールを自閉児の発達の基本的様態—表層的様態の観点から、図1のように3領域に類別した。

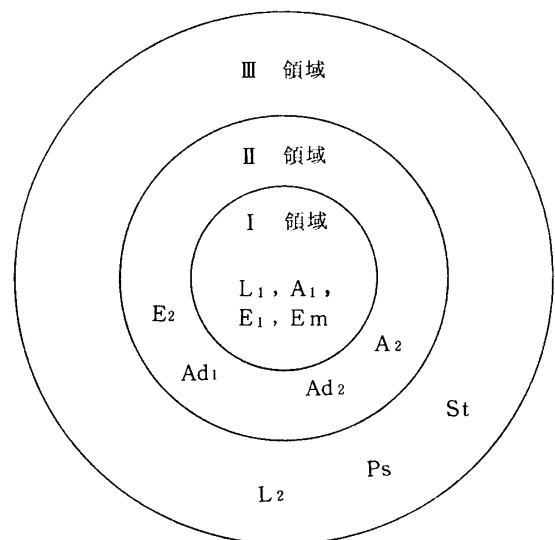


図1 発達水準スケール（NAUDS）の下位スケールの類別化

第1領域は、L1.（言語表現様式）、A1.（自発性とエネルギー）、E1.（固さと感情の分化）、Em（感情の理解と関係の連続性）などで、第2領域とともに自我発達における可塑性・柔軟性の程度を示すことができ、成長・発達の基本的な特性と考えられる。

第2領域は、Ad1.（大人への働きかけ）、Ad2.（大人からの働きかけに対する反応）、E2.（感情の統制と連続性）、A2.（目的的行動と統制）などで、第1領域の特性をベースとし、症候群としては、第1領域をもとにして、2次的に発達変化する指標としてわけた。

第3領域はPS（同一性の保持）、St.（常同行動）、L2.（言語伝達機能と病理言語）などで、特に第1領域と関連し、あたかも自我を防衛・補償するかのようになり起こってくる行動の病理的な特性として捉えることができる。

しかし、今回の研究においては、これらの3領域にわたる発達の視点での状態像の把握は、最小限にとどめておき、今後さらに検討すべき課題として残した。

なお、分析資料としては、第1報（1974）にて検討した低学年集団（2名）、高学年集団（4名）の6事例に

表1 ケー ス の 概 要

ケース 生年月日	家族構成	出 産	育 歴	発 症 時 期	幼稚園・保育園・小学校などの社会集団の経歴*	治 療**
① 神 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 カ月スマイル (+)	人見知り (-) 始 語 1 : 6 既往歴なし	1 : 0 すぎ子どもが来ても遊ばない, 喜ばない, 反応が少ない。2 : 0 に興味の偏りがある。明確になる。	幼稚園・保育園・小学校などの社会集団の経歴* 現在小学校6年 幼・保の経験あり 小1担任 (女) 小2担任交替 (女) 小3担任交替 (男) 小4担任 交替 (男) 小5担任交替 (男) 小6担任交替 (男) 転校歴なし 一貫して普通学級に在籍	5 : 11 より5年1ヵ月間 S. 44. 3 ~ S. 46. 3 1 / 2 W C I S. 46. 4 ~ S. 47. 9 1 / 2 W I S. 47. 10 ~ S. 48. 12 1 / W I S. 49. 1 ~ S. 49. 11 1 / M 経過観察
② 寄 S. 40. 9. 13		胎生期 異常なし 出産時 3 W 早産 2500g 黄疸1ヵ月 定 首 ふつう 始 歩 ふつう (1 : 6 ~ 2 : 0 特にひどい)	3 カ月スマイル (+) 人見知り (-) 始 語 1 : 6 既往歴ゼンソク (1 : 6 ~ 2 : 0 特にひどい)	2 : 0 ごろひとり遊びが多くなり, 3 : 0 で同一性の保持や多動, 興味の偏りがある。3 : 0 に見られる	幼稚園・保育園・小学校などの社会集団の経歴* 現在小学校4年 幼・保の経験あり 小1担任 (女) 小2担任交替 (女) 小3担任交替 (女) 小4担任 交替 (女) 転校歴なし 一貫して普通学級に在籍 4年2学期 他県の小学校へ転校	5 : 8 より4年5ヵ月間 S. 46. 5 ~ S. 48. 3 1 / W I S. 48. 4 ~ S. 50. 10. 1 / W G
③ 高 S. 38. 9. 3		胎生期 軽度妊娠中毒症 出産時 9ヵ月早期破水 未熟児 (2100g) 定 首 0 : 6 始 歩 1 : 6 3 カ月スマイル (+)	人見知り (-) 始 語 3 : 8 既往歴化膿により左足大腿部手術	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が明確になる	幼稚園・保育園・小学校などの社会集団の経歴* 現在小学校6年 幼・保の経験なし 小1担任 (女) 小2担任交替 (女) 小3担任交替 (男) 小4担任 交替 (女) 小5担任交替 (男) 小6担任継続 3年時転校 1・2年 (普通学級) → 3~6年 (特殊学級)	5 : 6 より3年8ヵ月間 S. 44. 3 ~ S. 45. 9 1 / 2 W C I S. 46. 10 ~ S. 47. 11 1 / 2 W G
④ 梅 S. 40. 7. 20		胎生期 異常なし 出産時 鉗子分娩 定 首 ? 始 歩 1 : 3 3 カ月スマイル (+) 人見知り (+)	始 語 1 : 0 既往歴なし EEG異常 (2 : 0)	2 : 0 すぎから親への無関心が目立ち, 視線も合わなくなり繰り返して行動が強まる	幼稚園・保育園・小学校などの社会集団の経歴* 現在小学校4年 幼・保の経験なし 小1~小2担任 継続 (女) 小3担任交替 (女) 小4担任継続 転校歴なし 一貫して特殊学級に在籍	4 : 9 より6年1ヵ月間 S. 45. 5 ~ S. 48. 11 1 / W I S. 48. 12 ~ S. 51. 6 1 / W G
⑤ 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 カ月スマイル (+) 人見知り (+)	始 語 1 : 0 既往歴なし	1 : 0 すぎから多動になり, 3 : 0 になつて無関心, 奇声が出てくる。4 : 0 に文字へのこだわりが強まる	幼稚園・保育園・小学校などの社会集団の経歴* 現在小学校6年 幼・保の経験あり 小1~小2担任 継続 (女) 小3担任交替 (男) 小4担任交替 (男) 小5担任交替 (女) 5年時転校 1~4年 (養護学校) → 5・6年 (普通学級)	5 : 2 より3年7ヵ月間 S. 44. 6 ~ S. 46. 3 1 / 2 W C I S. 46. 4 ~ S. 46. 9 1 / 2 W I S. 46. 10 ~ S. 47. 12 1 / 2 W G S. 48. 1 ~ S. 48. 8 1 / M 経過観察
⑥ 木 S. 38. 2. 16		胎生期 異常なし 出産時 帝王切開 定 首 0 : 3 始 歩 0 : 11 3 カ月スマイル (+) 人見知り (-)	始 語 1 : 0 既往歴なし	2 : 0 すぎに子どもへの無関心, 興味の偏り 常同行動 などが見られ始め 大人には誰とでも慣れやすい	幼稚園・保育園・小学校などの社会集団の経歴* 現在中学校1年 幼・保の経験あり 小1~小2担任 継続 (男) 小3担任交替 (男) 小4担任交替 (男) 小5担任交替 (男) 小6担任交替 (女) 転校歴なし 一貫して普通学級に在籍	6 : 8 より3年9ヵ月間 S. 44. 10 ~ S. 46. 9 1 / W I S. 46. 10 ~ S. 47. 12 1 / 2 W G S. 48. 1 ~ S. 48. 8 1 / M 経過観察

\*\* 幼・保……幼稚園・保育園  
I …… Individual Therapy  
G …… Group Therapy  
CI …… Collective Individual Therapy

ついて、その後、われわれのクリニックにおいて、継続的に治療を行い、終結時までの NAUDS の変化を加えて、就学時（小学校 1 年 1 学期～2 学期）と治療終結時の時期の発達プロフィールを作成した。従って、比較的、学校集団内の適応がよい事例については、2～3 年前の段階でのプロフィールしか呈示し得なかった。例えば、事例の木○などは、既に中学 1 年に在学しているが、NAUDS では、小学校 5 年 1 学期の段階にとどめざるを得なかった。

### 3 対 象

本学教育学部の臨床心理相談室に通所し、一定期間治療を継続し、且つ臨床的に発達状況を把握し得たもののうち、NAGA-75 による学校内の集団適応状況について、教師の協力を得て、把握し得た 6 事例である。これらについては、表 1 のケースの概要に示す通りである。

対象児の治療開始の時期は、昭和 44 年 3 月以降で、最長の治療期間は、5 年 11 カ月、最短の事例で 3 年 8 カ月である。現在継続中の 1 事例を除いては、それぞれ就学後のある時期において、継続的な治療は終了し、その後、随時、情報を得る程度である。

### 4 調査期間

調査 NAGA-75 は、昭和 50 年 11 月下旬から昭和 51 年 1 月の間である。

### 5 整理・分析の方法

上記の 2 つの資料をもとにして、対象児について、

- 1) 学習参加態度、友人関係、教師との関係などの変化過程。
- 2) 発達・状態像（NAUDS）の変化と学校集団適応水準（NAGA 評定スケール）との関連。
- 3) 教科の理解度
- 4) 所属集団の特質
- 5) 指導方針・てだて

の 5 つの側面について、集団適応過程上、重要な要因と考えられる個体側の条件、及び教育条件について、集団適応状況と関連づけて分析し、考察をすすめた。

## Ⅲ 結 果

### 1 学校集団場面の行動について

第 1・第 2 報に継続して、6 事例について、まず、集団場面の行動について、事例ごとに、学習態度、友人関係、教師との関係の 3 つの領域にわけ、その集団適応段階を表示しながら、具体的行動の発達状況について述べる。

### 事例 1 神○（男子）

昭和 45 年 4 月に普通学級に就学し、以後普通学級に在籍し、現在 6 年生である。

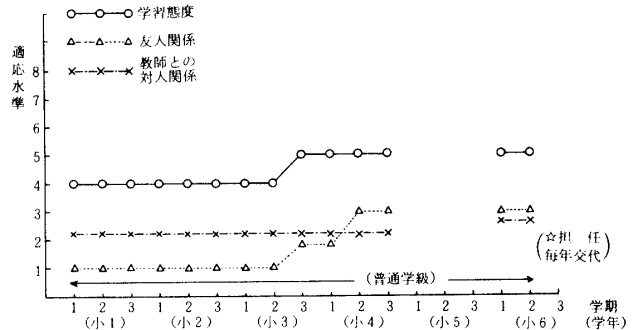


図 2 神○の適応水準

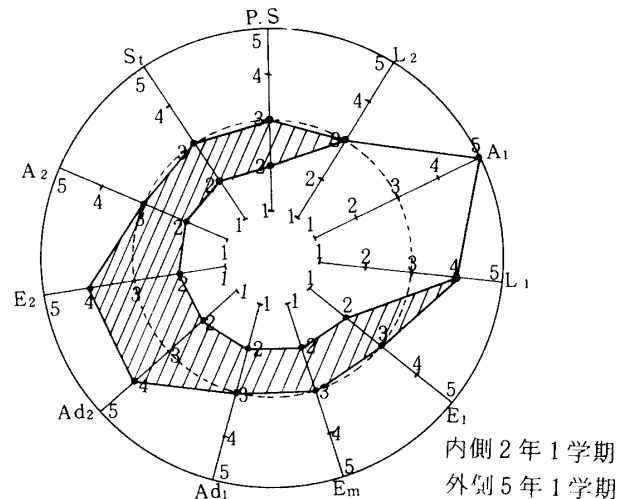


図 3 神○の NAUDS プロフィール

### ＜学習態度について＞

1 年時は、教室で着席こそしていたが、授業へはほとんど関心を示さず、3 学期に担任の口まねをしての本読みを 1 度できたこと以外、参加の事実はなかった。このような状態は、3 年時まで続き、3 年時の後半になって始めてきちんと着席し、教科書・ノートを準備し、国語では、文章を書き写したりし、社会では、鉄道の駅名を覚え、算数では、友達が出題した簡単な加・乗算を解けるようになり、歌・図工などにも関心を示している。しかし、これらは本児の興味に合致した領域に限られており、興味のない体育は、逃避的でほとんど参加し得なかった。

このように、本児の学習への関心は、本児の興味に合致する領域に限って見られるようになってきたが、集中度は、まだまだ弱く、科目も限定され、体系づけられた理解もなされていない。この状態は、現在の 6 年時までにおいて、図 2 に示されている様にあまり変化していない。

### ＜友人関係について＞

1年時では、他児には全く無関心であり、ひとり遊びがほとんどであった。3年生になって、女子児童に関心を示し始めるが、働きかけるにはいたっていない。しかしながら、3年時後半になると、時々ではあるが、女子児童に誘われてサッカーに5分間ぐらい参加できるようになってきており、4年時では、女子児童への関心を強くもつようになり、女子児童へは働きかけたり、反応を示したりすることが目立ってきている。6年時では、他児を選択し、特定の3名の児童に対しては、気をひこうと話しかけたり、かれらに反応を示したりするが、その日の気分によって左右される傾向が強い。

### ＜教師との関係について＞

1年時では、一方的に担任教師に話しかけることが多く、担任教師からの働きかけに対しては、返事をする程度であり、関係はほとんどもてなく、3年時においても本質的に変化していないが、担任教師の背にもたれて甘えたり、再三繰り返される注意には従うことも可能となってきた。また、担任教師に甘えることが見られるようになってから、他の教師にはあまりよりつかず、教師に対する認知が分化してきたことが認められる。

4年時では、担任教師が、遊びを通して本児を理解しようとして、本児の一方的な働きかけを受けとめて、かかわっていたので、本児と担任教師との関係は深まっているといえるが、本児の担任教師へのかかわりの様式はあいかわらず、一方的な働きかけが多いといえる。しかしながら、6年時では、担任教師に対して甘え以外の働きかけ、特に承認を求める働きかけが目立って増えてきており、担任教師に対する反応も、約束すれば「ハイ」と返事ができるようになったが、まだ、指示の内容を十分に理解するにはいたっていない。

要するに、神〇の場合は、小学3年の後半頃から、漸次、集団内での行動も少しずつ変化を示しはじめているが、まだ、友人関係、教師との関係、学習態度のいずれにおいても、他の事例に比して、発達水準では最も遅れている事例であるといえる。

### 事例2 寄〇（男子）

表1のケースの概要に示すように、昭和50年10月に父親の転勤の関係で、治療終了となった事例であり、現在4年生である。

#### ＜学習態度について＞

3年時において、学習意欲は高まり、できなくてもとにかく皆と同じことをやろうとしはじめ、学習する態度は他児と同じようにできるが、からだを動かしたりする行動が多く、時々、立ちあがり教室をウロウロするこ

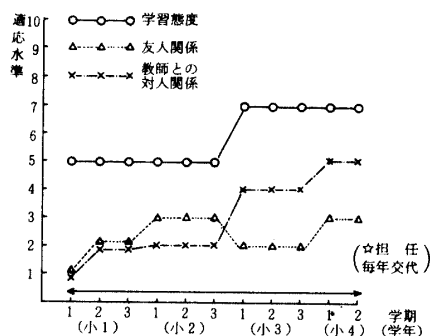


図4 寄〇の適応水準

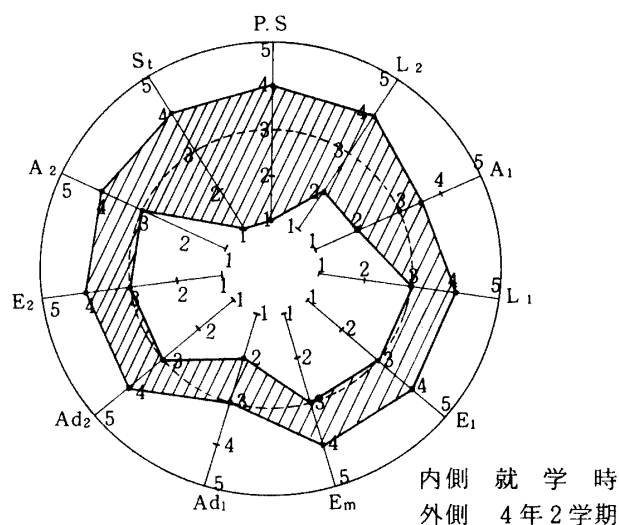


図5 寄〇のNAUDSプロフィール

とも見られ、授業の準備もきちんとできず、隣の席の児童に手伝ってもらっていた。また、この頃、挙手をし、答えたがようになったが、一方では授業内容が理解できず、よく奇声を発していた。

4年1学期では、積極的な参加は見られないまでも、国語の本読みをしたがることが多くなり、2学期にいたっては、わからないことは挙手して質問するように変化し、3～4行ぐらいなら読みこなせるようになったためあって、喜んで挙手をし始めた。学習態度は、1、2学期より自分から着席し、準備も友達が教えるので、事前にするようになったが、本児の関心領域に合致するのは、よく集中し、頑張るが、関心領域に合致せぬものや理解できないものになると、ひとりで指すかしなどの手遊びをしている。

### ＜友人関係について＞

3年1学期においても、全くの無関心であり、教師から遊ぶ相手を依頼された児童の働きかけに対して、すぐ逃げ出してしまう状態であったが、3学期では、他児への関心を示すが長続きせずひとりで走り回っているのが主であったが、時々一緒に遊んでいた。

4年1学期では、本児から他児に働きかけることはな

いが、他児からの働きかけに対してそばに近寄るだけでも嫌がることはあるが、特定の児童とは遊ぶことができた。しかし、2学期になると本児なりの友人関係の広がりが見られ始め、他児に囲まれても平気であり、女子児童のグループの中でわずかながら一緒に遊ぶことができるようになった。

#### ＜教師との関係について＞

教師からの話しかけ、からだに手をかけることに対して、必ず逃げようとする態度は変化しなかったが、それでも3年3学期では、担任教師に「オハヨウ」「センセイ」、「サヨウナラ」などの挨拶が必ずいえた。授業中、本児が挙手をし、あててもらうことを催促するように奇声をあげたり、教師のそばに行き、何か言いたそうな様子も見られた。担任以外の顔見知りの教師・職員には、廊下などで出会うとニコニコしながら、「センセイ」と自分から言うが、相手が話しかけると逃げだすこともたびたびあった。

4年1学期では、授業中に本児から教師への積極的な働きかけはないが、教師がそばに寄って話しかけると、「アクシュ」といって教師の手を握るようになった。教師の指示に対して1学期ではわからないと泣き出すことがあったが、2学期では泣かずに自分から、「ワカラナイ」と表明し、教えてもらおうとする前向きな態度が多くなり始めた。担任教師以外の教師・職員に対しては、1学期時に特定の先生のところへはよく行って自分から働きかけることが多かった。2学期になると職員室へよく遊びに行き、教頭先生などにもいろいろ話しかけるようになった。

NAGA 評定スケールでは、2年時は2段階であり、3年時は4段階となり、徐々ではあるが進歩がみられ、4年時は5段階に達し、3年時より更なる発達がみられた。即ち徐々にはあるが、持続的に進歩していると認めることができる。

#### 事例3 高〇（女子）

この事例は、小学校1年～2年2学期において、普通学級に、それ以降は特殊学級に在籍している。

##### ＜学習態度について＞

4年3学期では、授業が始まっても教科の準備ができず、担任が手伝ったりしていた。授業中は担任がそばについて指示しないと取り組まなかったり、時にはそばにつき添っていても全くやらないことがあり、途中で席を立ったりすることもあり、また、教科内容に集中して関心を示すことは少い。

5年時においても、担任は交代したが4年時とほぼ同じ状態である。一斉学習にはのってこないが、教科の準

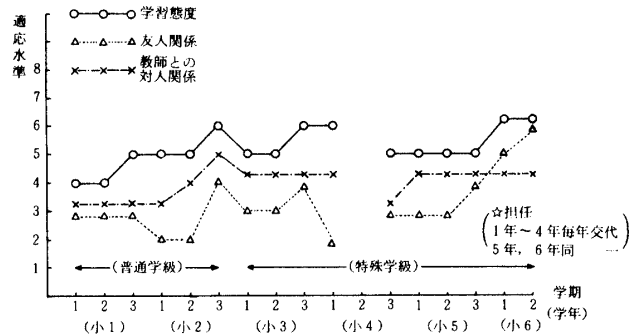


図6 高〇の適応水準

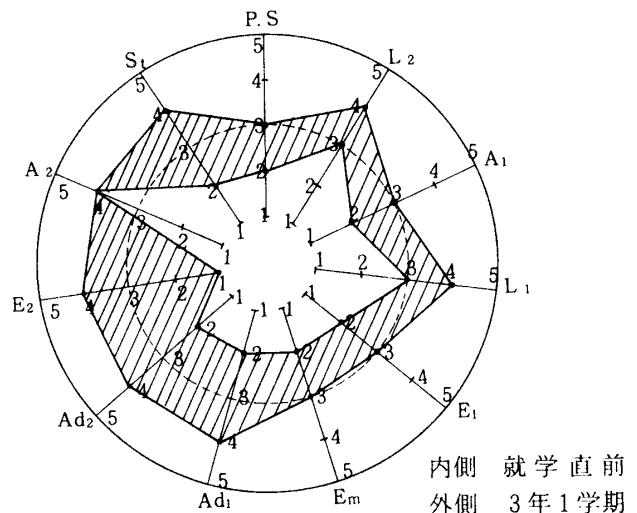


図7 高〇のNAUDSプロフィール

備は形式的ではあるがするようになったと同時に、2学期頃より自分の席から離れなくなり、授業内容と無関係なお話を担任に聞いてもらいたいために、時々挙手をするともある。学習態度は、2学期、3学期になるにつれて少しずつ改善されてきているが、学年を通して5段階に停滞している。

6年1学期、2学期では、学習意欲、態度は、ほぼ5年時と同水準である。授業内容に関心がないと席を離れることもあるが、若干、学習意欲がでてきた。

##### ＜友人関係について＞

4年時では、6年の男子児童に常にくっついてまわっていたが、その男子児童以外の児童が誘っても遊ぼうとせず、また自己中心的な行動が多いため、他児もほとんど関心を示さない。

5年2学期頃より、特定の女子児童と遊びたがり、また3学期では、特定の男子児童と遊びたがった。これまでは常に本児より一方的な働きかけの関係のもち方であったが、2学期頃より、本児の気にいった特定の児童からの誘いにはのってくるようになってきている。しかし他児は、本児とは付き合いきれない感じをもっており、大きな変化は見られていない。

6年1学期、2学期頃においては、本児がクラスの最年長になったことも影響してか、これまで特定の児童としか遊ばなかったが、次第に誰とでも遊ぶようになり、例えば“ままごと遊び”では、特定の役を演じて遊ぶことができるようになってきている。しかし、かなり本児自身のやり方、ペースでないと気がすまない傾向が強いのですぐトラブルを起こしてしまっていたが、2学期になって徐々にではあるが、自己をコントロールできるようになってきている。

#### ＜教師との関係について＞

4年3学期には、担任にはよく働きかけてくるが、遊びのルールがよくわかっておらず、遊びが長続きしなくなってしまう。担任からの指示、働きかけには時々反応する。

5年では、本児から担任へかなり一方的に語りかけ、聞いてもらえることに満足している。担任から本児への働きかけ、単純な指示には従順なくらい従い、それによっての行動もとれるようになってきた。

6年1学期、2学期では、担任への働きかけは一方通行様式ではあるが、よく見られ、担任は本児の状態に合わせて遊びを介してよく働きかけた。禁止などの指示に対してもよく従うようになってきている。

#### 事例4 梅〇（男子）

1年時より現在まで一貫して特殊学級に在籍し、現在小学校4年である。

#### ＜学習態度について＞

3年時においても、興味をもつ教科・教材と興味をもたない教科・教材では学習態度・学習意欲における変動が著しく、着席はできるが時に席を立ったり、担任や他児の指示を受けないと準備ができなかったり、興味のある場合は集中しているが、それ以外では、着席はしていてもひとりごとを言ったりしていることが顕著であった。

4年になると3年時に比較して基本的な態度における変化は認めにくいものの、授業の準備や学習へのとりかかりにおいては変化がみられ、音楽における授業意欲と

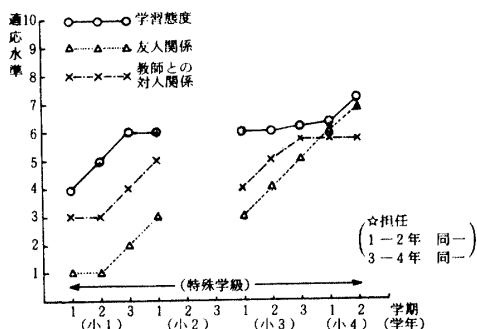


図8 梅〇の適応水準

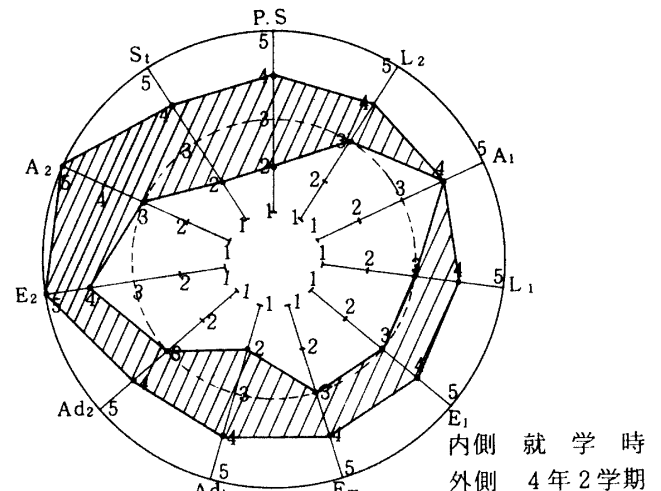


図9 梅〇のNAUDSプロフィール

理解度の向上から、4年時では普通学級において、音楽の授業を受けることが可能となった。また、2学期にいたっては、普通学級での音楽の授業を受ける態度にも落ち着きがみられるようになってきている。

#### ＜友人関係について＞

3年時では、他児とは遊べずひとり遊びがほとんどであったが、2学期、3学期と学期がすすむにつれ、おとなしく親しい児童と徐々に遊ぶことができるようになりはじめ、遊び相手の児童にも拡がりが見られ、3学期では、ほぼ学級全体の児童と遊ぶことができるようになった。また、遊びそのものの形態・内容も3学期にいたっては、“ボール遊び”“ゲーム遊び”などの相互性や役割行動を要求されるような遊びも可能となってきた。しかし、自発的、積極的に仲間集団に参加していくような動きはまだみられていない。

4年になると、稀にはあるが本児の方から他児に対して呼びかけたり、働きかけるようになったが、全体的に受動的である。学級全体での遊びには次第に安定して参加するようになり、遊びも多種多様になっており、皆と“ゴッコ遊び”を楽しんでできるようになってきているが、それらも教師がそばにいて指示をしたり、指導をしなければならぬ点などは、基本的に変化が認められない。

#### ＜教師との関係について＞

3年時1学期、2学期では、興味対象（辞書、電話番号帳など）に関する一方的要求が顕著であった。また、教師の腕に抱きついたり、ぶらさがったりの甘えの感情を伴った身体接触などを顕著に示す一方で、自己の欲求がかなえられないと指示されても全く動じないなどの反抗的な態度も見せるようになった（通年して、甘え行動と反抗的な態度が交差的に示されている）。3学期にお

いては、教師に対しての一方向的な要求表現・行動を繰り返し行うなどの言動は、やや減少してきている。

4年時では、これまでの一方的な要求表現・行動が次第にみられなくなり、指示に従う行動が増加し始め、2学期では、承認を求めるような社会的要求が徐々に芽ばえてきたが、ことばを介してのやりとりが展開することではなく、簡単な応答の水準で終わってしまう。

図8に示したように、小学校2年2学期、3学期は、NAGA-75による資料が得られなかったが、本児の小学校就学以降の集団適応過程の概略がかなり明確に把握し得るのではないかと考えられた。

要するに本事例は、小学校就学以降、学習態度先行型であったが、学年を経るにつれ次第に改善され、中学年にいたっては、対人関係とりわけ他児との関係における進歩が著しく、集団参加の長時間化、遊びの内容の質的向上がみとめられる。

#### 事例5 ○塚（男子）

本事例は、昭和45年4月に養護学校に入学し、5年時において、感情交流や知的な刺激に接する機会を与えることが望ましいということから、普通学級に転入し、現

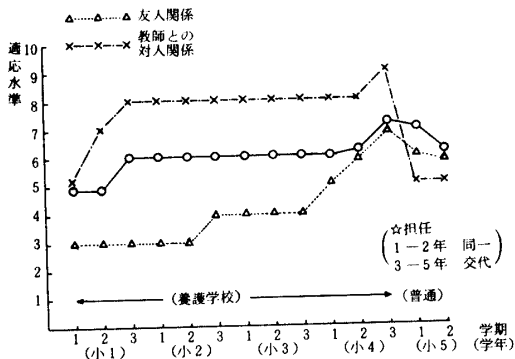


図10 ○塚の適応水準

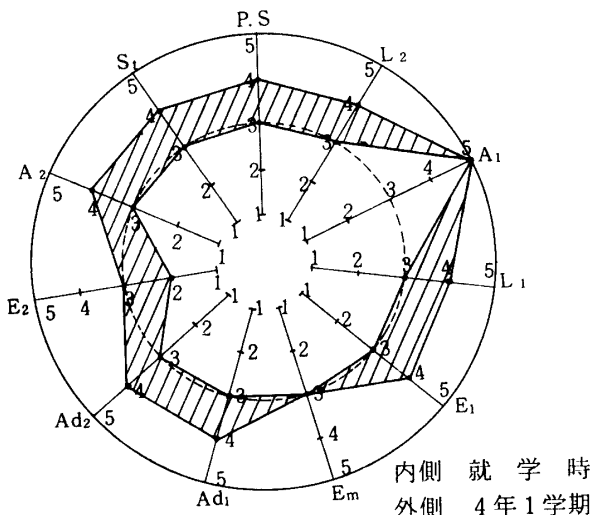


図11 ○塚のNAUDSプロフィール

在6年生である。3年時は本児も含め1学級13名、4年時1学期、2学期は各々9名、10名で、この養護学校の特徴もあって病弱・虚弱児・精神薄弱児なども在籍していた。5年時からの普通学級は、1学級44名であった。

#### ＜学習態度について＞

就学当時は、席にもじっと座っておれず、教師の指示にも十分従うことができず、時には外に出てしまうこともたびたびあった。しかし、1学級3名ということもあって個別指導が円滑に行なわれ、本児に対しては、計算やアルファベットなどの関心領域から出発し、1年3学期では時々教師の話を聞く状態へと変化していった。

2年時には構成員の増加の影響があらわれ、個別指導といっても実質12分の1であり、本児にとっては集団指導とかわりなく、また、3年、4年時においては、集団指導と個別指導の形態をとっていたが、集団指導の時はほとんど学習できず、その日の気分によって変化がみられ、個別指導のもとで計算問題などをすることが主であった。

4年1学期では、どの教科においても本読みは積極的に参加し、特に国語（読み書き）、算数（計算問題）には積極的に取り組むが、それ以外では教室内を歩き回っている状態であった。2学期、3学期になるにつれ、どの教科においても参加しようとする意欲が高まり、授業の準備も自主的にするようになるとともに、一つの問題に対しても、集中して考えることができるようになり、自分の考えをまとめて担任に話そうとする態度もみられ始め、4年2学期では、解決はできないまでも、就学以降最も嫌っていた算数の応用問題にも取り組む態度ができてきた。

図10からもわかるように、1年3学期から4年2学期まで続いた停滞が、本児の興味と指導のてだてが合致して伸びていったが、5年時では、普通学級に転入したためもあって、授業への関心度も薄れ、私語や他児へのいたずらが多くなり、4年3学期の状態が維持されず、着席や準備には問題がなかったが、参加意欲ということでは1年3学期と同様な状態になった。

#### ＜友人関係について＞

2年2学期から3年3学期まで、友人関係の拡がりが見られる段階で4期停滞し、4年の1学期になって始めてこだわりなく集団に参加できるようになったが、一方では、いじめられても馬鹿にしないで相手になって関心を示してくれる人に対しては、本児の方からかかわっていくといったように、対象の拡がりの中での選択性がうかがえる。ある脳障害児（H・F 女児）は、本児にだけ慕っていき、本児は主体的によくこの女児のめんどうをみてやるといった優しい面が芽ばえ始め、4年3学期で



は、本児による HF 児の世話、他児による本児の世話をするとした指導が効を奏してか、集団行動がとれるようになり、本児の話し自体の内容にもまとまりができてきたことと相まって、何事にも本児を除いて行なうことがなくなり、primitive ではあっても、本児を含めて集団としての機能を果たすようになった。

3 年時の夏休みの日誌には、10名の友達について記述がなされていたことから第 1 報で予測したとおりに、4 年 3 学期までは着実に伸びていった。

しかし、図 10 に示すように、5 年時には普通学級に転入したが、＜教師との関係＞と同様に＜友人関係＞も落ちこみを示した。具体的にみていくと、他児の本児に対する見方・捉え方も単なる同情心と、いいように利用できる対象ということであり、本児は皆の前でズボンを下げてみせる行動を強いられ、そのままいうなりになってしまったり、遊具などもうまくごまかされてとられてしまったりの状態であり、他児の玩具的存在であった。その結果、仲間集団からも離れていくようになり、時には他児の遊びをじやましたりし、全般的に遊びが長続きしなくなった。

#### ＜教師との関係について＞

1 年時において、教師が本児の気持ちを最重視しながら、個別指導を実施したためか、教師との関係は学期ごとによくなったが、1 年 3 学期より停滞し始めた。このひとつの要因は第 1 報で述べた如くであるが、4 年 2 学期も同様に、絶えず担任の目が自分の方に向けられていないと気がすまない反面、担任との話題が気に入らないとすぐに話題をそらしていたのに対し、3 学期では、本児の話の内容がしっかりしてきたため、ことばでのやりとりを主として深まりがみられるようになった。この要因として、担任が一緒になって本児らの遊びの中に参加し、本児も他児も同一次元で受け容れ、担任もグループの一員のように、グループの力動的な関係を楽しみ、そして“ともに”するようにその都度指導し、生活、遊びそして授業場面において、一貫して、積極的に対人的積極性を高めるといった内発的動機づけにもとづいた指導といった基本的構えでなされてきたことが指摘できる。

5 年時になって、普通学級に転入したが、図 10 のように 4 年 3 学期の伸びを維持することができず、無視・拒否する段階へと落ちこんでしまった。これは、特に、授業中何度も挙手をし、的はずれのことをいうといった本児の教師への関心の示し方の様式に対して、「指名を 1 時間 1 回にする」、「授業中の態度について厳しくしつける」といった態度で接する一方で、＜友人関係＞の項で述べたように、他児からの本児へのいたずらに対して本児が「悪さされた」と教師に訴えに行っても“つげぐ

ち”のように解され、本児の真意が受けとめられておらず、更に普通学級の高学年であることにより、本児が 4 年 3 学期まで経験してきた、教師・他児との有機的な遊びなどの機会が非常に少なかったことも合わさって、本児にとっては、授業中の厳しく、こわい教師のイメージしか存在せず、教師に対して常にこわがって逃げ腰となり、これらが授業場面以外にも般化するという negative な効果を与え、本児自身情緒的に不安定になり、数回教室で大便をしたり、他の教室に便を落としてきて知らん顔をしたりする行動も、このような混乱した本児の状態と関連していると考えられる。

#### 事例 6 木〇（男子）

本事例は、小学校は普通学級に在籍し、現在中学校 1 年（普通学級）在学中である。

#### ＜学習態度について＞

5 年時では、得意な科目は算数、社会、理科であり、これらの授業の時は積極的に参加し、意欲も十分にみられ、各教科内容も十分理解し、知的能力も十二分に発揮され、クラスでも上位の成績である。しかし、他の科目にはあまり関心を示さず、特に体育を嫌っており、体育

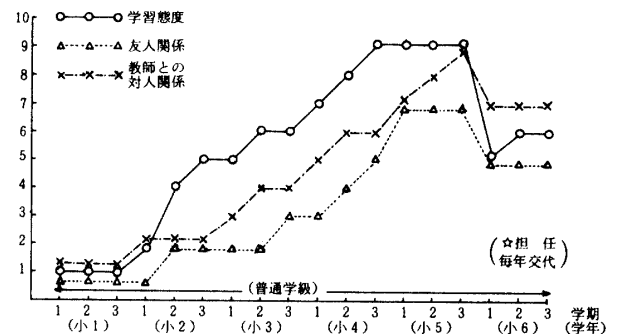


図 12 木〇の適応水準

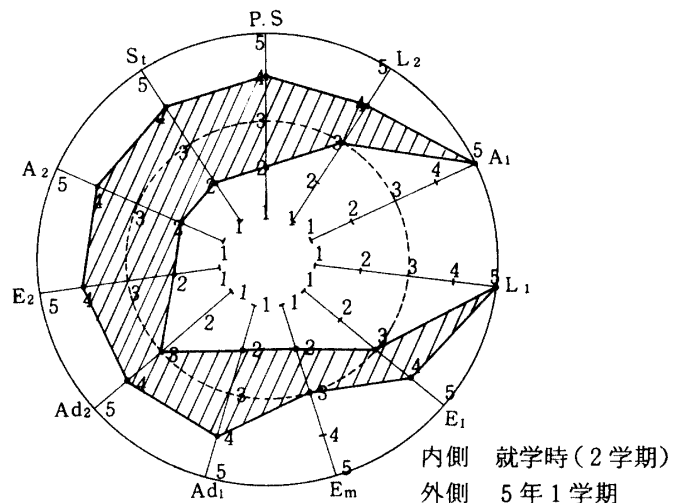


図 13 木〇の NAUDS プロフィール

の時間になると腹痛を理由に見学することが多かった。

6 年になると、得意な科目においてさえそれまでの十分な意欲、態度も、担任の交代の影響もあってか、10分ほど集中して取り組むが、途中から勝手に好きなことを始めたり、席を離れて動きまわったり、腹痛を訴えたりして、全般的に授業に関心を示さなくなった。しかし、2学期、3学期になるにつれ、腹痛や頭痛を訴えることが少なくなったり、席を離れることはほとんどなくなった。

#### ＜友人関係について＞

5 年時では、授業場面と類似していて、得意な遊びには積極的に参加するが、不得意な遊び、特に運動能力に劣るため身体運動を必要とする遊びには全く参加せず、そのような時は図書館へ行き、好きな本を読んでいる。クラスの仲間は、できるだけ自分達の仲間に入れようと積極的に働きかけ努力している。

6 年時では、友人と遊んでいることをほとんど見たことがないと担任が述べているように、6 年時にいたっては、本児ひとりでの行動が多く、授業中以外の場面では本を読みふけって時間を過ごしている。

#### ＜教師との関係について＞

5 年生では、遊びなどで本児が不満を感じた時は、本児が納得するまで教師と話し合うようにしたり、体力的に劣る本児のために、教師と一緒に毎朝ランニングしたり、遠足では、クラスの先頭を歩かせ、結局14km歩きたりなどして、担任は本児の問題点を明確にして、積極的にかかわっていった。5 年時では、学期がすすむにつれて良好に変化していった。

6 年生になると、担任としてはできるだけ、毎日本児

に声をかけ、話しかけたりするが、本児の興味ある話しを一方的に言うてくるため、手のほどこし方がない感じをもったため、本児はそれほど担任へかかわりをもたなくなってしまった。

## 2 担任教師の指導の実践

これは、NAGA-75にもとづいて、得られた資料をもとに、教師がどのような点を目標として指導を実践してきたかを事例ごとにまとめたものである。こうした教師の指導は、対象とした自閉児の学校集団場面における行動との関連、及び、教科の理解度などをあわせて、考察しなければならないことはいうまでもない。

なお、教師の NAGA-75 に記述された資料は、あくまで、教師自身の実践の原資料であるが、個々の教師の記録によっては、多少とも偏り、主観的であり理念的なものが先ばししているものもうかがわれたが、この方法のやむを得ないものといわざるを得ない。

### 事例1 神〇

本児は、第1報において、4 年1学期までの学校場面について報告されているが、現在6 年生であり、1 年から一貫して普通学級に在籍した例である。この間、同じ学校に在籍しながら、担任教師が毎年交代している。

5 年時における NAGA-75 資料が欠如している故、6 年時の現在を中心に述べ、それまでの指導上の問題にふれてみる。

本児は、始歩1才8カ月でやや遅く、図3の NAUDS に示すように、言語が1 年から4 年まではほとんど発達をしていないばかりか、NAUDS のプロフィールでは、

表2 神〇の指導のねらいと手だて

		ね	ら	い	て	だ	て
遊 び 場 面	1 年	遊びを通じ、本児の関心をひくこと			本児が一人遊びをしている時でも、ボールを前にころがして「拾ってちょうだい」と働きかけたりする		
	3 年	皆の遊びの中に入れること			担任との話し合い（挨拶）、続いて身体接触（すもう）、そして友達から誘いかける		
	4 年	誰とでも遊べるようになること			昼の放課に、本児の世話係を友達にさせ、話し相手・遊び相手になってやる		
	6 年	他児と差がありすぎて評定不可能					
授 業 場 面	1 年	機会を捉えては、本児の関心をひくこと			勝手に絵を描いていても「これは何の絵？」と問いかけたり、「名前が上手に書けたね」と声をかけたりする		
	3 年	他児に迷惑をかけずに基礎能力を養うこと			本児の興味を生かしながら、簡単な作業を与え、その成果にできるだけ声をかける		
	4 年						
	6 年	席を立たずに、自分に応じた学習をすること			席を立ちかけたら、その度に注意し、机間巡視しては、本児のノートを見て指導する		

表3 神〇の重点指導目標および重点指導形態

重 点 指 導 目 標			
1年	すべての機会を捉えて、本児の関心をひきだすこと		
3年	担任自身の教育、親の教育、次いで本児の教育という周りからの教育を妥協なく指導していくこと		
4年	話し言葉が少しでも発達するよう、オーム返しの段階をぬけだすこと		
6年	自立して、普通児と同じように学校生活ができること		
	実際に行なっている形態	理想と考えられる形態	その理由
1年	担任が本児に働きかける	特殊学級で学ぶこと	周囲との溝が深く自閉の殻が厚い 環境の影響が大きいから 担任は自閉児の関わりのプロでない わがままが強い
3年	結果的には一人ぼっちの放任	人と人との連がりの中で教育	
4年	普通学級集団の中で社会性を伸ばす	特殊学級での指導	
6年	本児と担任との関係、他児は無関与	学級全体の中へ本児をひきだすこと	

4年時においてほとんどがまだ3段階にとどまっており、衝動的であり、統制がわるく、同一性保持の傾向を強くもっている例である。そして、この例は、図2でもわかるように、NAGAにおいても、3年から4年にかけて、わずかに発達を示したが、6年時の現在においても、5段階にとどまっており、今回の対象児のなかでは、最も発達の遅れている事例である。

この事例について教師の指導の実際を見ると表2、表3に示す通りである。即ち、遊び場面においては、他児の中に入りこめるようにねやいを定め、担任それぞれが各学年において、働きかけたり、仲間を友達にさせるように配慮し、努力しているが、その効果は十分とはいえず、理想としては、特殊学級での指導をあげている。

ただ、6年時においては、他児がかなり成長してしまっているために、遊び場面の設定が不可能であり、授業場面でも席を立たずに、自分に応じた学習をするようにと、時々ノートを見てやる指導をしている。

本児は、6年時においても、独語、奇声はまだ残存しており、椅子にすわることに重点がおかれている状態であり、担任は少しずつは効果がみられてきたが、家庭との連絡不十分のためか、夏休み以後は、また逆戻りの状態で、普通学級においては、最も低いレベルで停滞している型といえよう。

## 事例2 寄〇

本児は、第1報においては、2年1学期までの学校場面についての報告がなされている。現在4年生であるので、今回は、3年、4年時を中心に、現況について述べることにする。1年時より普通学級に在籍し、担任はいずれも女教師で、4年間、毎年担任が交代している。

本児のNAGA評定スケールにおいては、図4に見られるように、2年1学期で、ようやく3段階に達するものが増えてきた程度で、就学時では、ほとんどが1ないし2の段階であって、特別な興味や関心はほとんどみられない。

しかし、3年、4年時においては、遊び場面に重点をおき、特に、多くの仲間と遊べるように、担任の配慮はなされているが、NAGA評定スケールでは、それほど多くの変化・発達はみられず、停滞気味である。

指導については、表4に示すように、本児は3年時においては、仲間のなかではみ出ないように、遊び友達をきめたりすること、係活動などを通じて、グループ意識を増やすこと、授業場面でも、奇声を出さずに学習ができるように隣の子に手伝わせることなどを配慮したが、ほとんど無関心で、ひとり遊びが多く、他児が近づいても逃げまわるような行動が多く、担任としてはほとんど目的を達することはできず、むしろ、他児に迷惑をかけて困ったと指摘している。

表4 寄〇の指導の実際

		3年	4年
生	ねらい	集団からはみ出さない 普通児と交流させる	友達と仲よく行動させる
	活動	子供同士の影響を考え 本児の世話係を決める	係活動、行事を通して 友人の協力と理解を得る
遊	ねらい	一人遊びでなく、2、 3人のグループで遊べるようにする	放課には外へ出て活発に遊びグループの人数をふやす
	遊び	クラスで遊び方を話し 合い友人を決める	女子に外へつれてもらって遊ばせる
授	ねらい	奇声を出さず落ちついて学習できるように 教師などの話の半分でも理解できるように	自分の力でノートをま ちがえずにうつさせる
	授業	本児のペースに少しでも合わせる 隣の子に手伝わせる	隣の子にノートを確か ませ、まちがっているところを教えさせる

自閉児の集団適応に関する研究（３）

表５ 高○の５年時の生活指導

ね ら い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・係の仕事をさせることで、学級の一員としての役割を果たすとともに自覚させる</li> <li>・他児との触れ合いの中で人間関係を作り上げる</li> <li>・身辺処理の徹底により、自分で物事をする人間に</li> <li>・楽しい学校生活をすごさせることで、好ましい生活習慣を身につけさせる</li> </ul>
て だ て	<ul style="list-style-type: none"> <li>・係の仕事をしっかり行なった時は皆の前ではめる</li> <li>・朝の健康観察の折に、もちものおよび身辺処理に気をくばり、悪い所を改めさせる</li> <li>・遠足、運動会の時には、学年主任や普通学級担任に留意点を伝え、協力していただく</li> </ul>
本 児 の 変 化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・得意になって自分の係の仕事をした</li> <li>・他児の本児に対する見方が変ると同時に、楽しく人間関係が成長していった</li> <li>・他学級児の中でもいやがらなくなった</li> </ul>

表８ 高○の６年時の生活指導

ね ら い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他児との触れ合いの中で人間関係を作り上げる</li> <li>・楽しい学校生活をすごさせることで、好ましい生活習慣を身につけさせる</li> <li>・係活動により、学級の一員としての役割を果たせる</li> <li>・他児の世話をすることで、円満な人間関係へ</li> </ul>
て だ て	<ul style="list-style-type: none"> <li>・皆の中で遊ばせる</li> <li>・係の仕事の徹底</li> <li>・下級生の世話をさせる</li> <li>・わがままを認めず行事には参加させる</li> </ul>
本 児 の 変 化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・得意になって係以外の仕事もした（指示の通りに）</li> <li>・始めから他児との触れ合いを拒むことがなくなりつつある</li> <li>・友達が多くなり、よく話をする</li> </ul>

表６ 高○の５年時の遊びの指導

ね ら い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分から進んで何かをしようとする意欲を高める</li> <li>・他児と遊ぶことにより人間関係を育てる</li> <li>・自分の好きなことをさせ、心的安定（発散）へ</li> </ul>
て だ て	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本児に好意をもっている児童に世話をさせる</li> <li>・好んだことをさせる（安全面に留意して）</li> </ul>
本 児 の 変 化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分勝手な言動がいけないと気づき始めた</li> <li>・授業で発散するのが少なくなった</li> <li>・他児とも遊ぶことを欲するようになった</li> </ul>

表９ 高○の６年時の遊び指導

ね ら い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・下級生の世話をさせて人間関係を育てる</li> <li>・自分から進んで何かをしようとする意欲を高める</li> </ul>
て だ て	<ul style="list-style-type: none"> <li>・下級生の世話をさせる</li> <li>・好んだことをさせる</li> </ul>
本 児 の 変 化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分勝手なことをすると下級生が困るということがわかりつつある</li> <li>・授業での発散が少なくなった</li> <li>・遊びの種類がふえた</li> </ul>

表７ 高○の５年時の学習指導

ね ら い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・能力に合った教材を選び残存能力を伸張する</li> <li>・社会的自立に必要な基礎知識を身につける</li> <li>・学習する楽しさを体得させ、同時に情緒の安定を</li> <li>・人間関係を育てる</li> </ul>
て だ て	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遊び的な学習（ボーリング、魚釣り等のゲーム）を通して基礎的諸能力を高めると同時に人間関係を育てる</li> <li>・個人指導の場を設けて学力を高める</li> <li>・途中で学習をやめさせないで（図工など）最後までやりとげさせる</li> </ul>
本 児 の 変 化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人指導により、国語・算数の能力が高まった</li> <li>・集中して学習する態度が、少しずつでてきた</li> <li>・皆と同じように学習することが、できるようになりつつある</li> </ul>

表10 高○の６年時の学習指導

ね ら い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・能力に合った教材を選び残存能力を伸張する</li> <li>・社会的自立に必要な基礎知識を身につける</li> <li>・学習する楽しさを体得させ、同時に情緒の安定を</li> <li>・人間関係を育てる （５年時と同じ：表７）</li> </ul>
て だ て	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遊び的な学習（ボーリング、魚釣りなどのゲーム）を通して基礎的諸能力を高めると同時に人間関係を育てる</li> <li>・個人指導の場を設けて学力を高める</li> <li>・途中で学習をやめさせないで（図工など）、最後までやりとげさせる （５年時と同じ：表７）</li> </ul>
本 児 の 変 化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・下級生に対し、進んで世話をした</li> <li>・席を離れることがなくなった</li> <li>・授業に集中する時間が長くなり、以前より学習意欲が高まった</li> </ul>

しかし、4年時では、他児との関係も少しずつもてるようになり、担任が近くへ行つて「アクシュ」というと、手を握るなど、少しずつ交流がもてるようになって、より、普通児のなかに入りこめるようになってきている。

担任は、指導上の困難点に関しては特に意識しておらず、ただ、学習面で本児に適した指導を配慮しているようである。

### 事例3 高〇

第1報には、3年までの学校における集団適応段階について記載されており、現在6年生である。

今回の第2報では、第Ⅱ群に属している。そして、2年3学期に、学習面での発達と本児に適した集団を考慮し、他の学校の特殊学級への転校をすすめた例である。

3年3学期においては、授業でも担任の話を聞けるようになり、何も答えられないが、挙手をする程度の授業参加の意欲がみられてきた。

担任は、5年、6年と同一担任であるので、主として最近の2年間を中心に述べることにする。

4年時では、教師の資料としては、指導の面では、特に記載がなく不十分であるが、本児の状態としては、挨拶がよくでき、挙手をして答えようとするが、ピントはずれの答えしかできず、歌唱は知っていてひとりで歌をうたうだけで、授業でも、そばにいてやらないと、全くやらない時があり、まだ、持続して集中することはできなかったようであり、友人関係でも、他児からさそわれても一緒に入りこめなかった。しかし、教師には「センセイ、アソボー」と話しかけることができるようになった。

5年、6年の授業の方針とそれによる本児の変化は、表5～表10に示す通りである。

われわれが、臨床的に把握した発達プロフィールは、3年1学期までしかないの、それとの比較はできないけれども、NAGAを総合的に評定した3領域は、図6に示す通りである。即ち、普通学級から特殊学級に転入させた後、一時的に、友人関係が特にうまくとけこめなかったようであるが、5年の2学期頃からは、急速に適応ができるようになりつつあるようである。また、学習態度においても、5年3学期からやや進歩の兆しがみられる。一方、対教師関係はほとんど変化を示していない。これらのことと指導の方針の記述とを比較すると、必ずしも一致するとはいえないが、担任教師が人間関係の改善と、且つ、個人指導の場を設けて、学習への参加意欲を強めたことの成果は、あがっているとみることができる。

### 事例4 梅〇

本例の集団場面における行動については、既に述べたが、1年時より特殊学級に在籍し、3年、4年と女教師が2年間ひきつづき担任しているので、ここでは、その指導の実際の展開について述べてみよう。

遊び場面や授業場面におけるねらいやてだては、表11に示す通りである。本児の集団適応の水準としては、対人関係において進歩がみられるが、学習態度では、NAGAは6段階で、4年の後半になって多少の変化を示しはじめている。

指導の実際についてふれると、本児は、基本的生活習慣も3年時においてほぼ完成しており、ことばも3語文の水準に達しており、指導方針、てだては、対人関係中心に進められていっており、教師との対人関係の形成を核にして、それを学級集団全体に般化、拡大して行こうと試みられている。かかる指導のてだては、遊び場面にも授業場面にも一貫してみられるものであり、授業場面では、常に学級全体の授業を意識しながらも、キメの細かな個別指導が併用されており、その指導のあり方は形態として遊びの要素を取り入れたり、本児の苦手な側面に適切な素材を用いてせまっていくなどの柔軟で積極的な指導方針がうかがわれている。また、本児の学習上の進歩に合わせ、音楽や体育では、原級に参加させるなどのように授業形態も流動的になされているといえる。

本児に取り組む担任教師の指導態度は本児の興味や関

表11 梅〇の指導の実際

		3 年	4 年
遊 び 場 面	ねらい	ひとり遊び→二人遊び ↓ 小集団遊び	3年次と同じ
	てだて	教師との関係をつくる ボールをぶつけ合うなど に関心を向けさせる 多様な遊具を用いながら 小集団形成の努力	〃
授 業 場 面	ねらい	学級全体の授業形態に重 点をおいて授業を進める 遊び的要素をとりいれる	遊びの領域をひろげる 手元の運動をさせる (1学期) 行事に参加させる (2学期)
	てだて	教師との対人関係を密に すべく努力する一方、個 別指導も 励まし合い、集団意識を 育てていく	紙折り、袋はり ゴッコ遊び(1学期) ラジオ体操 お話し会や国語の授業 で発表させる(2学期) 音楽を原級で受けさせる

心から出発していきっており、“本児中心”の態度とみることができる。そして、教科、科目別に指導の場面を変えたりする試みがなされている。

1学級7名の特殊学級であることが、本児が小集団ではあるが、集団への参加の体験を深めて、漸次大きい集団への参加を可能にさせようとしており、その結果、漸次、他児との間の対人関係において、かかわりが多くもてるようになっていく。

以上の点から、本児の場合は特殊学級で、3年、4年と同じ教師に担任を継続させているという点で、多くの利点を得ているとともに、教師が積極的に対人関係中心的な指導の実践をいろいろな場面で試みていることは、のぞましい状態にあるといえることができる。

### 事例5 ○塚

本児については、第1報において小学校4年1学期までの集団適応について記載されている。就学時から4年時までの本児の所属した学級は、虚弱児中心の特別な学級である。

本児の3年、4年時の指導は、個別指導と一斉指導の2つの形態をとっているが、一斉指導の時はほとんど学習できない状況であり、個別指導では、国旗の名称、図鑑などの興味のあるものにのみ集中する傾向にあった。

いずれにしても、小学校1年から4年時まで、学習態度、教師との関係、友人関係についても、就学時から自閉児の多くの場合に比して、やや適応のよい段階から出発しているが、2年から4年の間はほとんど発達・変化を示していない。この点、他の事例に比してやや特徴的といえることである。

そこで、5年時に進級する際に、養護学校の現状としては、在籍する学級の特徴からみて、虚弱児中心で精神薄弱児もあり、教科学習指導も特殊な形態をとっているため、本児にとって、将来の発達、進歩のため、普通学級への転入が適当ではないかという意見があり、われわれもその見解において一致し、地区の普通学校、普通学級5年生に転入させるようにした。

5年時の担任（女教師）は、今まで、特殊学級（精薄児）も、自閉児も担当した経験はない。

5年時における集団場面の行動については、前述のように、4年時までの養護学校の特殊学級に在籍した当時に比して顕著に適応上の変化を示し、一時的ではあっても、適応状況における可成り、豊富な体験を提供している。このような○塚の学級内行動に関連し、担任の指導は、未経験者でもあり、一年間、特に本児の指導計画について、ほとんど考えていなかったといっている。しかし、NAGAの資料では、この担任教師は、本児の行動

について、可成り、詳細に観察し、記録している。

指導方針の基本的な姿勢と視点としては、養護学校時代の担任からの連絡などが、どの程度なされていたか詳かでないが、普通児の中の問題児（一般的にいう情緒障害児）としてみており、本児のような自閉児の特徴、ことに、行動にあらわれる状態像や自我機能の発達不全による特異な対人関係の持ち方、集団での参加の意志の表現の仕方などについて、ほとんど理解されずに、普通児のなかの一人として比較し、観察、指導がなされてきたとみることができる。

この点を教師のNAGAの具体的記述によると、生活場面では、計画的指導は特に考えず、遊び場面では、友人の遊び仲間に入ることができるように、授業場面においては、教師の話を、他児の話をきちんと聞くことができるようにという方針であった。この方針のもとに、他児にも協力を依頼したが、他児との関係も、話をそらしたり、全然関係のないことをしつこく聞いたりし、授業場面でも、1学期は挙手をどんどんよくするが、発表する内容は、とんちんかんで思いつきばかりであり、2学期には、他児と同様に1時間に1回しかあてない方針にしたが、指名してもらわないと、授業に参加せず、隣の子に話しかけたり、いたずらをしかけるようになってしまった。3学期では、個別的に能力に応じた内容を考えて、暗記する力はかなりあるとみて、書字の転写、計算練習というように、個人的にやらせることを配慮し、他児へのいたずらは減少したが、学習への参加にはならなかったとしている。

教師との関係においては、担任は、1学期では自己顯示が非常に強い、友達のつげ口をいいにくることが多いと捉え、2学期では、授業中に厳しくするようにしたためか、反抗的、不満の態度が強く、授業でも、こわがって逃げ出したり、することが多くなったりである。

このことは、2学期になって、教室内で大便をしてしまったことが数回あり、他児らに○塚だといわれて、そうでないといったりしたこともあったということであった。このように、○塚の場合、よりよい集団への参加、適応の発達を願って普通学級へ転校したわけであるが、○塚にとっては、必ずしも望ましい状況になっていないといえる。

### 事例6 木○

既に述べたように、学校集団場面の行動について見た時、少くとも現象的あるいは顕在的な行動についてみると、6年時には学習態度、友人関係、教師との対人関係が、いずれも評定値が下降していることが示されてきた。このことは教育方法あるいは指導する側の問題

の問題に負うことが大きいことが指摘できる。ここでは主として5年、6年の担任の指導について検討する。

表12及び表13に5年時と6年時の担任の指導のねらいとてだてについて簡単に示した。表をみると5年も6年も指導のねらいとする視点はかなり類似している。このねらいの意味、内容をより明確に示しているのが、てだてであり、具体的方法でもあると解することができる。しかし、てだての項をみるとかなり差異があると思われる。

表12 木○の5年時の指導

	ね ら い	て だ て
生活場面	基本的生活習慣の育成（自分のことは自分でする） 責任をもって仕事ができるように（部活動）	あまり手伝わず、他児と同じように扱った どんな部屋へも断わりなく出入りするので、許可を得るように指導 図書の整頓係りを、一年間昼の放課と帰りに受けもたせた
遊び場面	体力づくり 情緒の安定	なわとびなど全身を動かすことを中心に 不満などよく聞き、納得するまで話し合うようにした
授業場面	授業場面にあった発言をする態度 苦手な教科への参加	発言を受けつけないのでなく 発言する場を授業中に設ける 教師とともにするようにし、 できたらすぐほめ、他児にも 認識してもらいながら
重点指導目標	1.他児の意見をよく聞き、仲間入りできるように 2.学校・学級のきまりを理解させ、守るように 3.わがままな行動をなくす 4.体を動かす	

表13 木○の6年時の指導

	ね ら い	て だ て
生活場面	基本的生活習慣の育成 授業中は席につく 給食や掃除当番を皆と一緒にする	給食の食べ方を指導 フラフラ歩き回る時はきつきたしなめ、他児にも注意させた。 グループのリーダーに仕事の割り当てをさせ、それが できるまでやらせた
遊び	皆と一緒に遊ぶ	グループで誘わせた
授業場面	人の話をよく聞く ノートに書く 勝手な発言をしない	話している人の方を見て、聞く態度をとらせる 書いたら検閲をする 座席を教師の近くにおいた わかったら挙手をして、当てられたら発言させる

る。例えば、遊び場面では、6年の担任は、他児がなるべくさそうようにと本児以外の仲間へ働きかけている。

5年の担任では、本児が遊びに入りきれない要因として主に、本児が体力的に劣り、運動能力が極めて劣っていること及び、他児を正しく理解しえないという点に気づき、体力づくりと情緒の安定という点をあげている。生活場面や授業場面をみると、6年の担任は、給食の食べ方を問題にしたり、フラフラ歩きまわると厳しくたしなめたり、徹底的にできぬことをさせたり、本児の座席を教師の側におき、常に“検閲”している状況を設定している。一方、6年の担任は、他の児童と同じように扱う側面と担任とともにいき、他の児童にわかってもらいながら過保護にならないように努める2つの態度でもって接することを考えている。

このようにしてみると、6年の担任は、本児のovertな行動そのものから教師が動き、他児と同じ行動がとれるように、いわゆる厳しい躾をしてきたといえる。一方において、5年の担任は、本児の問題行動の背景を担任なりに考え、諸要因を一つ一つのり越えるといったいわば本児の内面を把握し、そこからの教育方法がとられてきているといえる。また、5年の担任は、本児の人格発達にとって必要な教育場面における要素として「真の友情に支えられた仲間をもつことができる指導形態」をなんとか作りあげたいという願いを持ちながら、指導方法を考えていることは、極めて適切な視点に思える。従って5年と6年の指導方法はかなり差異があり、その結果として、6年時に、先に示したように、NAGAの評定スケールにおいても下降したことが説明し得る。

問題とすべき点は、この6年時の現象が、本児の全体の人格発達を歪曲したり、阻止したり、あるいは逆行させたり、自閉症状を一層強くしてしまう影響を与えるのか、集団生活をしていくうえで、社会的ルールを身につける方法として本児に何らかの影響を与え、将来、自立して生活をしていくためにpositiveな影響を与えるのかを判断するのは困難な問題である。しかし、真の自己統制は、人間関係の深まりの中から形成されて、くるものであり、表面的には躾をしても、子どもの側では、防衛的行動を強めるのみになるとも考えられる。

その点で、6年時の担任の指導の実際については、われわれとしては、現在の時点において納得しかねる面があるといわざるを得ない。望み得れば、5年の担任教師が、そのまま6年時まで担任を続けてくれればという感が強い。

### 3 教科の理解度について

われわれは、第1報告（1974）において『学校適応を

自閉児の集団適応に関する研究（３）

表14 関心・興味を示す教科・教材・教具

事例	関心・興味	学 年			
		1 年	3 年	4 年	6 年
神	関心・興味 を示す教科	特になし	国語－漢字，社会－鉄道 （駅名），地名 音楽－うた	国語－漢字 社会－地図帳の地名	国語－漢字 音楽－楽器 図工
	特に嫌う教科	特になし	体育	特になし	算数 体育
	関心・興味 を示す教材 教具	特になし	絵画	不 明	楽器 ドッジボール テープレコーダー
寄	関心・興味 を示す教科	算数－計算 音楽－ハーモニカ 図工－絵の具	算数－計算	体育 算数 音楽	図工－絵描き 算数－計算
	特に嫌う教科	体育	特になし	理科 社会	算数－応用問題
	関心・興味 を示す教材 教具	ハーモニカ 算数セット 絵の具	O.H.P.	ハーモニカ スペリオパイプ	図工に関する教具 ボール
高	関心・興味 を示す教科	体育	国語－物語のおはなし 音楽－うた	特になし	理科－シャボン玉 国語－劇，音楽－うた ダンス，図工－絵
	特に嫌う教科	特になし	作業学習	体育－水泳	体育－かけっこ，サッカー 算数－計算 国語－書き取り
	関心・興味 を示す教材 教具	粘土 ボール	輪投げ	特になし	折り紙，そろばん 黒板，カルタ，粘土 すべり台，ブランコ
梅	関心・興味 を示す教科	音楽－うた 国語－本読み，物語		社会－地理（都道府県名，鉄道） 音楽－うた 国語－物語朗読	
	特に嫌う教科	国語－書き取り， 図工 体育 作業		図工－絵（但し，トラックの絵は好き） 体育	
	関心・興味 を示す教材 教具	紙芝居 百科事典 カルタ 人形劇 粘土 絵本 辞書 テレビ 積木 電話器		紙芝居 O.H.P. テープレコーダー 百科事典 辞書 カルタ 絵本 スライド 積木 レコード	



事 例	関心・興味	3 年	4 年	5 年
○	関心・興味 を示す教科	体育－個人競技 国語－漢字 理科－薬品を使う単元 算数－単純計算	国語－読み書き 体育－マット とび箱 トランポリン 算数－計算問題	国語－読み書き 書き取り 算数－計算 音楽－うた 社会－地理
	特に嫌う教科	算数－応用問題	体育－団体競技 算数－応用問題（次第に自分からやりだす）	体育 音楽－楽器演奏
	関心・興味 を示す教材 教具	テープレコーダー テレビ	テープレコーダー スライド	
		2 年	5 年	6 年
木	関心・興味 を示す教科	理科 算数	算数 理科－物理，化学 社会－工業	算数 理科 社会
	特に嫌う教科	体育	国語－作文，体育 音楽－楽器 家庭	体育
	関心・興味 を示す教材 教具	視聴覚機器 タイプライター	図書 映写機 O.H.P.	理科の実験用具 サッカーボール

考える場合、自閉性がかなりなくなり発達してきた段階（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）以降の学校適応の進歩においては、知的能力が重要な要因となってくると思われる。』と述べてきたが、この点についての検討も含めて教科の理解度と集団適応過程について6例をまとめて記述する。

教科の理解度が集団適応に及ぼす影響はいくつか考えられる。第1は、発達段階（NAUDS）と関連ある教科理解のかたより、独自性、ユニークさによる影響である。教科理解のかたより、独自性、ユニークさとは、興味・関心のかたよりや狭さに基づく教科内容・単元・教材についての関心のかたよりと、一般的思考様式・思考過程によらない独特の様式に基づく独自の思考過程を意味する。本報告では、後者による影響についての検討はさしひかえ、前者による影響について検討することにする。第2は、教科理解度から推定されるこの子らの知的能力の影響である。自閉児の知的能力を測定することは困難であるため、興味対象および教科の理解度（理解水準・程度）からそれを推定するうえで、第1報告で述べたことの検討をすすめる。

#### (1) 教科への関心のかたよりについて

高学年にすすんでいる6名の教科への関心を考える時、少なくとも関心ある教科・単元について、この子らが授業に参加する態度ができていくことが前提となるであろう。そのため今回のNAGA-75評定スケールでは、少くと

も学習態度が5段階に達していなければ、教科への関心のあり方を知ることとはできないと考えられるであろう。即ち、この点で、表14の関心を示す教材・単元は、各事例のNAGA評定スケール（図-2，4，6，8，10，12）に示す通り、この子らが皆、ある領域には授業に部分参加する段階（スケール値は5）に達している時点での内容を示しており、関心ある領域として考えるのに妥当であると考えられる。

教科への関心のかたよりは、この子らすべてについてみられる。自閉症児の興味対象のかたよりは、L, Kanner以来指摘されていることであり、それが教科・単元に対してもみられるのは当然であろう。よって、ここでは、その拡がり過程を問題とせねばならない。治療場面で興味対象が拡がってくる発達段階（NAUDS評定でSt\*, Ps\*\*が共に3段階に達する）に達した時点は、神○は4年1学期、寄○は2年2学期、高○は3年1学期、梅○は2年2学期、○塚は1年1学期、木○は3年1学期である。その時期と関心を示す教科・単元（表14）を合わせて考察すると、梅○、○塚を除いて、治療場面で興味対象が拡がってくる発達段階に達してから、1年から2年後に教科に対する関心が拡がっていることがわ

\* （常同行動） stereotype behavior

\*\* （同一性の保持） perseveration of sameness

\*\*\* NAGAの資料が3年以降のため断定できない。

かる。一方、授業場面での指導は、その間必ずしも学力向上をめざしたねらいには限られていない。しかし、高○は、５年で学力向上をめざした個人指導がなされており、この学年で教科への関心が広がっている。木○は５年で苦手な領域の授業参加が指導されて、そのことが教科の関心の拡がりに影響を及ぼしていると考えられる。即ち、治療場面で興味対象の拡がりが見られる発達段階

表15 かたよった興味・関心

神 ○	1 年	3 年	4 年	6 年	
	カレンダー 車の名称	マーク、音	不 明	マーク、文字	
寄 ○	1 年	2 年	3 年	4 年	
	不 明	不 明	不 明	な し	
高 ○	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
	不 明	紙	紙 コマーシャル	な し	な し
梅 ○	3 年		4 年		
	数字、本、カレンダー 文字、水、コマーシャル		数字、本、カレンダー 文字、水、コマーシャル		
○塚	3 年		4 年		5 年
	数字、文字、カレンダー マーク、コマーシャル		数字、文字、カレンダー マーク、国旗、標識		不 明
木 ○	2 年	5 年		6 年	
	不 明	文字、本、車、ロシア語 ラジオ受信機		英語、ロシア語	

に達している者は、指導の影響を受けながら１年から２年後に教科への関心が広がっているといえる。このことは、教科への関心の拡がり、指導法だけでは論じきれなく、自閉児の個々のもつ特徴とその発達段階の影響が大きいことを意味している。

また、教科への関心は広がっていく過程において、梅○、○塚、木○に見られる様に、より早期に関心が芽ばえた領域は、高学年になっても変化しにくいことがわかる。さらに、表15 のかたよった興味・関心と表14 の関心を示す教科・単元を合わせて考察すると、興味ある対象に関係ある教科・単元に関心を示していることがわかる。それ故、そのような教科への関心は、高学年になっても根強く残ると考えられる。この予らにとって、それらの興味・関心ある対象は、教科への関心、教科理解のホームベースとも言うべきものの様に思える。従ってこのホームベースとも言うべき、より早期に分化した興味・関心ある対象を利用した指導の有効性こそ、自閉児の教科指導における方法上の重要な留意点とみることができよう。

しかしながら、学習態度と教科への関心の拡がりの関連性は、教科への関心が広がってくれば、学習態度もよくなると一義的にはいいきれない。それは、断片的な教科への関心はあっても、より体系づけられた、より拡がりをもった関心にはいたらず、１時間の授業に集中・参加することが困難であるからではなかろうか。即ち、関心を示す教科において、その内容を理解し、深めていか

表 16 神 ○ の 教 科 の 理 解 度 （小1～小6 普通学級）

	1 年	3 年	4 年	6 年
国語	担任の口まねをして 一行一行本を読む	測定不可	漢字の読み書きはできる その他は、不可	本読み、漢字を書く（筆順不正確）ことはできる。内容理解等は、不可
社会	不 可	測定不可	地図の地名・駅名を覚える その他は、不可	歴史は、ほとんど不可
算数	不 可	測定不可	九・九（掛け算）をノートに書く。 その他は、不可	九・九（掛け算）をノートに書く（口では言えない）その他は、不可
理科	不 可	測定不可	ほとんど不可	ことばや用語は知っている。具体的な組合せ・相互関係は不可
音楽	不 可	測定不可	ほとんど不可	音譜はよめなくても、ピアノで音を捜して、歌謡曲を奏く
図工	不 可	測定不可	絵描きは、多少できる その他は、不可	絵画は、人物・家を観念的に描く 工作は、特別な加工はしない
体育	不 可	測定不可	不 可	マットの前転はできる。走ることは機敏でない。その他は、不可
家庭	不 可	測定不可	不 可	不 可

表 17 寄 ○ の 教 科 の 理 解 度

(小1～小4 普通学級)

	1 年	2 年	3 年	4 年
国語	測定不可	漢字が多少書ける (正確ではない)	本読みは、拾い読みをする。内容理解は不十分。書写は下手で、遅い	漢字は、筆順を間違いながらも5分の1程度覚える
社会	測定不可	不可	内容・話し合いの理解は不十分 ワークブックの記入は、半分程度	理解は不十分
算数	測定不可	単純計算ができる 文章題は不可	単純計算は、遅いながらもできる 思考・知識・理解は、不可	単純計算(掛け算)はかなりできる 文章題・幾何は、不可
理科	測定不可	不可	内容理解は不十分 ワークブックの記入は、半分程度	実験に参加しても、器具を扱ったりの取り組みはできない
音楽	測定不可	不可	歌は、音痴ながら歌える。スベリオパイプ、ハーモニカはできない	歌は音痴ながら歌える。楽器は、ほとんど不可
図工	測定不可	絵描きはできる	絵描きは、下手ながらできる。工作は苦手で、教師に手伝ってもらってする	絵描きは、普通にできる。工作は、カッター等がうまく使えない
体育	測定不可	友達のまねをする	集団球技に参加するが、ルールが理解できず、一緒にできない	ルールが十分に理解できないが、ドッチボール・マットには参加する
家庭	測定不可	不可	不可	

表 18 高 ○ の 教 科 の 理 解 度

小1～小2 普通学級  
小3～小6 特殊学級

	2 年	4 年	5 年	6 年
生活		授業中、時々トイレへ行く	教師へのアイサツができる オモランなくなる	身辺処理が、自分でできる 反省会で歌を歌う
国語	文は書けず絵日記を書く	かなの読み書きをする。日記を書く	筋立てて、話せる 簡単な文章が書ける	1～2年程度の漢字の読み書き、構成された文章化ができる
社会	不可	理解は不十分	理解は不十分	都市名、島名を覚える。物の売買経路を多少理解する
算数	不可	1桁の加減ができる	数をひとつひとつ数えることができる	10台数+基数=20台数を多少理解する。長さの概念を理解する
理科	不可	理解は不十分	実験に参加するが、理解はほとんどできない	理解は不十分
音楽	カスタネットを打つ(リズム無視)	好きな歌は、楽しそうに歌う	リズムに合わせて打楽器を打ったり踊る。大きな声で歌を歌う	ふじ山の階名唱ができる タンバリンのリズム打ちができる
図工	入や花の絵を描く	人形の同じ絵を描く	人形の同じ絵を描く。折紙(風船や飛行機)粘土で常同的な熊作り	いろいろな絵を描く。常同的な粘土作りが減少。横顔や手の動きを描く
体育	テニスボールを投げる	鉄棒で足抜き回りができる。非参加的態度	教師をまねて体操、鉄棒の前まわり、縄とびができる	ドッチボールが受けれる サッカーに消極的ながら参加する
作業	不可	不可	簡単な作業ができる	簡単な作業はできるが、意欲が乏しい

なければ、体系づけられた関心にはいたらず、このことは、高学年になるに従って、より重要視される課題であり、知的能力・教科の理解度との関連が大きいと思われる。

(2) 教科の理解度と知的能力について

自閉児の知的能力を明確に測定することは困難であろう。そのため、かれらが示す興味対象・遊び内容等から推定せざるを得ないのが実情である。たとえ自閉性が強くても知的能力が高ければ、一人遊びの中でもそのあり方は、より複雑化・構成化されてくると考えられるから

自閉児の集団適応に関する研究（３）

表 19 梅 ○ の 教 科 の 理 解 度

（小 1 ～小 4

特殊学級）

	3 年	4 年
生 活	返事，整理整頓，手伝い，朝礼参加ができる 歯の検査，予防注射は，嫌がって泣く	生活ノートが書ける。生年月日が言える 電車ごっこなどに参加し役割を果す
国 語	本読み，漢字の読み書きができる。平がな（め，ね， ぬ，み，む，や，わ，）がうまく書けない	本読みは，すらすらできる。辞書のひき方が速くなる 皆の前で，お話がゆっくりできる
社 会	理解が不十分	都道府県名を覚える 世界の国旗を覚える
算 数	九・九（掛け算）の暗唱およびそれをノートに書く 時計が読める。（○時○分）	800までの数字の読み書きができる 時刻表が正しく読める
理 科	理解が不十分	理解が不十分
音 楽	歌は，正しく上手に歌う。レコードを静かに聴く 音楽に合わせて行進が少しずつうまくなる	（原級参加）音楽に合わせて行進を上手にする 感情豊かに，歌を歌う
図 工	テーマに合った絵が描ける。粘土作りをする 空箱，ハサミでビルをつくる工作ができる	七夕の飾りつけを，皆と一緒に取り組む 運動会，遠足 <i>etc</i> の思い出の絵を描く
体 育	（原級参加）正しい服装で参加。マラソンに参加 からだの動きがスムーズになる	水泳で，バタ足，伏せ面を練習する かけ足，マラソン練習に参加する
家 庭		

表 20 ○ 塚 の 教 科 の 理 解 度

小 1 ～小 4  
小 5 ～

養護学級  
普通学級

	3 年	4 年	5 年
国 語	漢字の理解はよい。自由テーマの作文はで きるが，テーマのある作文は苦手	読み書きや教科書の内容理解はでき る。ことばでの抽象思考はできない	本の音読，漢字理解，内 容理解，書写ができる
社 会	地図の記号を覚える 社会的思考に欠ける	本を読むだけで，内容は理解しない	地理に関することは，理 解できる
算 数	計算などの機械学習は理解できる 文章題の思考・理解はできない	計算問題は十分できる。文章題も個 人指導されれば解ける	計算問題はできる
理 科	実験には，介助があれば参加するが，思考 や理解はできない		
音 楽	理解は不十分		歌は歌える
図 工	興味ある物の絵は，構成的にしっかり描く テーマがきまるとうまく描けない		
体 育	個人競技（マット，とび箱）は取り組む 団体競技は，ルールがわからず参加しない	団体競技のルールは，理解できない	
家 庭			

である。自閉性が改善され，疎通性が改善され，言語理  
解も発達してくれば，知能検査による測定も可能であろ  
うが，かなりの全体的発達をなしている者でなければ，  
信頼のおける測定はでき得ない。教科への関心のかたよ  
りはあっても関心を示す領域への理解度は，指導との関

連なしには論じきれないが，知的能力が高い者ほど深ま  
っていくと思われる。逆に，知的能力が低い者は，関心  
を示す領域への理解度も深まっていけないと思われる。  
神○は，３年で国語の漢字に関心を示しているが，その  
理解度（理解水準）は，６年でも国語の本読みと漢字を

表 21 木○の教科の理解度 (小1～小6 普通学級)

	2 年	5 年	6 年
国語	読み書き，話，内容理解は十分できる 字は乱雑に書く	すぐれた口頭発表をする 作文は，書こうとしない	読み書き，話，内容理解は十分できる 書くこと（作文）は嫌い，字は乱雑
社会	興味は小さいが，内容理解している		教科書以上の知識が豊富である
算数	どんな問題も解ける	理解はすぐれている	中学生水準の理解が，一部でできる程 すぐれた理解ができる
理科	どんなことも理解できる	生物・観察以外の理解は， すぐれている	得意で，理解力もよく独創性に富む
音楽	興味を示さず，学習しようとしていない	歌は，上手に歌う 楽器はできない	楽典面の理解はいいが，根気のいるス ペリオパイプ等とはできない
図工	絵描はできるが，うまく描けない 工作も好むが，うまくできない		気が向けばやるが，そうでないと投げ やりである
体育	嫌いで，参加してこない	チームプレーはできない	測定不可
家庭	不可	不可	関心なし

書くことはできるが，教科書の内容理解はできない状態で学年水準から大きく逸脱しており，知的能力は，かなり劣っていると考えざるを得ない（表16）。寄○は，1年で算数の計算に関心を示しているが，4年では掛け算はできるが文章題はできない程度（表17）。高○は，3年で音楽の歌に関心を示しているが，6年では曲〔ふじ山〕の階名唱ができる程度（表18）。梅○は，3年で国語の本読みに関心を示し，4年では漢字があってもすらすら読める程度の理解を示している（表19）。これら3名は，神○よりも知的能力は高いと思われる。○塚は，3年で国語の漢字，算数の計算に関心を示し，4年では国語の教科書の内容の理解，算数の応用問題ができる程度の理解を示している（表20）。よって，知的能力は，寄○，高○，梅○よりも高く平均知に近いと思われる。木○は，2年で理科と算数に関心を示し，6年では1部領域で中学生水準の理解を示し，関心が強くなくとも主要4教科の知的科目についてはかなり優れた理解を示している（表21）。知能検査（N病院での WISC 推定170）の結果からも納得できるように，きわだった知的能力を有していると思われる。このようにみえてくると，神○がもっとも低く，寄○，高○，梅○の3名，○塚，木○の順に知的能力は高くなっていると思われる。

知的能力が集団適応過程に及ぼす影響について論ずる時，神○と木○の対比がより有効である。何故ならば，集団適応過程が停滞しもっとも改善されなかった神○がもっとも知的能力が低く，集団適応過程がもっとも改善された木○が，もっとも知的能力が高く，そこに，知的

能力と集団適応過程の関連性が示唆されるからである。しかし，他の部分で触れるように，この問題は，自閉児の成因，状態像による類型などの病理学的側面からも今後なお，慎重な考察をすすめてゆくことも必要である。

集団適応過程は，○塚を除いてすべての者が学習態度が先行して伸びてきている。学習態度，教師との対人関係，友人関係の相互関係を集団適応過程の中で論じきことは困難であるが，三者が一応パラレルに変化し，学習態度が先行して他の二者へ大きな影響を与えていることが考えられる（図一2，4，6，8，10，12，）。たとえば，授業中に着席し授業に参加することによって教師との関係は安定し，友人からも問題児・異常児と認知される程度が軽減され，友人関係も安定してくると思われるからである。学習態度の NAGA 評定スケールでは，5段階で関心ある領域には授業に参加する適応状態を示すが，知的能力が高ければ関心領域の理解度は深まって授業への参加はより期待できるであろう。即ち，学習態度の5段階以上の適応の伸びは，知的能力の影響が大きいと考えられる。事実，木○は，5段階以上はほぼ毎学期ごとに上昇しているが，神○は，5段階に停滞している。言うまでもなく，指導との関連もあり知的能力だけで一義的に集団適応過程の予測を結論づけることは危険である。われわれは，第1報告において，『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於いては，知的能力が重要な要因となってくると思われる。』と述べたが，今回の検討によって，学習態度について，授業に部分参加する段階以上

の進歩には、知的能力が大きな影響を及ぼしており、授業に部分参加する段階に達した時点でその後の学習態度の進歩、さらには、集団適応過程を、推定される知的能力からある程度予測できるといえるのではなかろうか。

### (3) 思考様式の特異性について

以上(1)と(2)で、自閉児の興味、関心の狭さ、ユニークさ及び興味・関心の広がりや教育内容、教材などの関連、また自閉児の知的能力の推定を考察してきた。

これらをみてみると、顕在的な行動としての常同行動及び固執行動が、NAUDSの3段階を越えた水準を示している、今回考察することができなかったが、自閉児の高次な精神過程、なかでも思考の過程、あるいは課題解決の方法といった側面の問題が、自閉児の発達あるいは集団適応にとってかなり障害になっていることがわかる。むしろ、自閉児の特異な思考様式を教師（あるいは仲間）が、いかに受けとめるかが、自閉児の集団適応にとって非常に重要になってくると思われる。同時に、自閉児がいかなる特質をもつ学級（特殊学級、普通学級など）に属しているかも非常に関連してくる。特に小学校高学年に進級してくると、かなりの自閉児は、興味や関心が拡大し高次な精神活動も可能になってくるが、それでも自閉児のもつ独特な思考様式の固さ（特定の思考様式の固執性とともいえるような）が、大部分の自閉児にみられるからである。この問題について木○、○塚の2事例を中心として若干考察していきたい。なおこの点に関しては、教師の指導の方法と非常に深くかかわっており、本章では、特に自閉児の思考とか知能との関連で

考察をしていく。

先に知的能力の推定に触れたが、現在の一般的な学校教育の条件を知能の側面からみて、あえていえば、木○は普通学級、神○、寄○、高○、梅○の4人は特殊学級、○塚はその中間に位置すると思われる。

木○は、確かに知能は高く、小学校低学年では、テストを受けることが不可能な状況であったため通知票は白紙の状態であった。しかし、高学年になるにつれて主要4教科は、ほとんど「5」であったほどである。本児は対人関係障害、共感性欠如、あるいは興味の限局といった点が主要な問題行動とされ、どの学年の担任も他児と同じ行動がとれることとか、集団行動がとれるようにといった点が、本児に対する指導目標であった。本児は4～5年頃よりクラスの他児に比して、自分の知識をみせびらかすような態度が顕著になり、きわめて単純な自己顕示性、あるいは、承認されたい欲求を示し始めた。またそれが、クラスの中での自分の支えともなっていたかもしれない。算数では、すでに中学生ぐらいの水準に達している部分もあり、勉強の面では他児から一目おかれており、学力の面に関しては、いわゆる不適応の状況ではなかった。この点が特に本事例は他の5事例と異なっており、特異な自閉児のタイプといえる。本児の低学年の時期は、全く集団行動がとれないため（図-12）、たびたび本児にとって適切な施設がないかと学校側から要求があったが、適切な教育機関がないためにそのまま一貫して普通学級に在籍してきた。現段階では、本児が普通学級に在籍できたことは、本児の発達（集団体験）

表 22 ○塚の思考の変化過程

年 令	興味・関心の内容（○塚の例）	思考の変化・発達
4 : 0	書字（アルファベット・かな）	サインの形への興味
5 : 5 (治療開始時)	英語と色・航空会社との対応	サインと意味の対応づけへの興味
5 : 9	数字・曜日（10, 20----1000000 英語でしゃべる）	サインと意味の対応づけの操作（順序固執）
	天気図を書く、天気予報（順序がきまっている）	
小 2	人の名前、色名（白いので書くんだよ）etc 国旗「どこの？」	サインの意味の限定（質問嗜好）
小 3	「どうして？」形式 「いまどこにいるの？」（担任の先生について）	因果性の追求（質問嗜好）
小 4	算数の応用問題	
小 5	漢字の暗記、地名と場所の対応	機械的（サインと意味の対応づけ）

にとってきわめて適切であったと、われわれは確信している。

○塚は、自閉児の多くにみられる思考様式を示す代表的な事例である。表-22は、本児の4才から11才（小学5年生）頃までの興味・関心の領域をとりあげ、思考の変化過程を簡単におってみたものである。順序の固執や質問嗜好を長期にわたって示していることがわかる。このような現象は、神○や高○にも程度の差はあれ、本質的には同一の思考様式がみられる。本児は、3年生頃までは全く機械的な記憶、計算問題などにのみ興味を示したが、4年の頃より算数の応用問題に自ら興味を示し、それ以前の因果性に対する興味から、より複雑な論理性に対する興味へと発展していく様子がうかがえた。4年までは、病虚弱児中心の養護学校に所属しており、1クラスも10名余であり、本児の興味から出発し、本児のもつ固執性をいかした個別指導中心の教育方法がとられていた。またクラスのほとんどは知的水準も普通の子どもであり、本児にとって良好な教育条件であった。さらに本児を伸ばす意味で、普通学級に転校をこころみただであるが、普通学級では、不適応状況を示し明らかな退行現象をおこしている。5年時での授業場面では、教師からの資料によれば（NAGA-75）、時をかまわず、むやみに挙手をし、何度あてても挙手をしほとんどピントはずれの応答をしたりする。本児は、前述したように質問嗜好傾向が強く、特に大人に対して初対面の人でも慣れ慣れしく働きかけ、共感性の欠如した特徴を示す子どもであるが、このような自閉児としての本児の特徴を担任は十分理解できていなかったと思われる。やっと5年3学期頃から本児に個別指導の方向をとり始めたのである。本児は、抽象的な論理思考までいかない水準で普通学級に転校したのであるが、その水準では、他児との知的能力の差はかなり大きいのであり、普通学級のなかで本児が生活していく場合、教科面では、本児に適した目標を設定しなければならないであろう。むしろ、本児の普通学級の意味は、教科教育をも含みながらの集団生活の体験にウエイトがおかれる必要があり、実際には集団生活をしていく場合の知識・技能はかなり身につけてきており、普通学級の意味は十分にあったとわれわれは感じている。しかし、現状からみると、教師側に本児をみる視点、ウエイトのおき方に問題があったのではないかと考えられる。

## IV 考 察

### 1 発達水準（NAUDS）と集団適応（NAGA）との関連について

第1報告（1974）において『集団適応についての治療

過程からの予測』の項で、『NAUDSの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、いくつかの病理現象は更に改善され、より一層の発達が促進されそうである。』と考察してきた。本報告においては、この点を中心にさらに検討していきたい。6事例のNAUDSとNAGAが、図-2～図-13に示されている。第1報告の時点以降遊戯治療を継続している寄○と梅○は4年2学期、神○は5年1学期までのNAUDSの評定が付加されているが、木○、○塚、高○は、治療を終結しているの第1報告の時点までのNAUDSしか示すことができなかった。従って、高○を除けば4年から5年までの評定が示されている。

NAUDSは、自閉児の遊戯療法場面における状態像を示しているのであるが、これは自閉児が全く自由に動く時の人格の表出であり、発達水準をも表わしていると考えられる。今回用いているNAUDSの11の軸を検討すると、図-1のように3領域に類別することが可能と思われる。即ち、Ⅰ領域はL1, A1, E1, Emで、これは自閉児が本来的に備えている基本的傾性といえる。Ⅱ領域はA d1, A d2, E2, A2で、これはⅠ領域をベースとした特性と考えられる。Ⅲ領域はL2, Ps, St,で、これはⅠ・Ⅱ領域とも密接な関連はあるものの自閉児特有な症状として把握できる。このように11の軸を類別してみると、Ⅰ・Ⅱ領域は人格の発達水準をある程度示す軸として、Ⅲ領域は自閉症状を示す軸として捉えることができる。

一方、NAGAの3軸は、遊戯療法場面とは異なった学校集団というなかで、様々なルール、規範のもとでの自閉児の動きを示しており、いろいろな水準での人間関係のなかで動かねばならず、ある意味では自由度が制限されたなかでの自閉児の動きを示しているといえる。

3つの軸をみると「教師との対人関係」、「学習態度」の2つの軸は、教師側の指導態度、方法と密接に関連してきており、教師の動きいかんによっては、評定値が大きく変動するであろう。もう1つの「友人関係」の軸は、教師の動きにはそれほど影響を受けることはなく、むしろ集団の特質、即ち、普通学級の仲間か、特殊学級の仲間かによって左右される評定軸といえるであろう。したがってNAGAの評定値は、自閉児の人格特性とともに教師の動きと集団の特質によって影響を受ける性質をもつ評定軸になる。

#### (1) NAUDSの3つの領域の変化・発達について

表-23は、NAUDSのプロフィールをまとめなおしたもので、6事例の1年時および3年～5年の時点の各軸の到達水準を示したものである。この表をみてわかるようにⅠ領域は非常に変化に乏しいが、Ⅱ、Ⅲ領域は、

表 23 6 事例のNAUDS の各スケールの変化

		木 ○		変化・ 発達 の量	高 ○		変化・ 発達 の量	神 ○		変化・ 発達 の量	○ 塚		変化・ 発達 の量	梅 ○		変化・ 発達 の量	寄 ○		変化・ 発達 の量
		1 年	5 年		1 年	3 年		1 年	5 年		1 年	4 年		1 年	4 年		1 年	4 年	
I 領 域	L <sub>1</sub>	5	5		3	4	1	4	4		③	4	1	③	4	1	③	4	1
	A <sub>1</sub>	5	5		②	③	1	5	5		5	5		4	4		②	3.5	1.5
	E <sub>1</sub>	③	4	1	②	③	1	②	③	1	③	4	1	③	4	1	③	4	1
	E <sub>m</sub>	②	③	1	②	③	1	②	③	1	③	③		③	4	1	③	4	1
II 領 域	A <sub>2</sub>	②	4	2	4	4		②	③	1	③	4	1	③	5	2	③	4	1
	E <sub>2</sub>	②	4	2	①	4	3	②	4	2	②	③	1	4	5	1	③	4	1
	Ad <sub>1</sub>	②	4	2	②	4	2	②	③	1	③	4	1	②	4	2	②	3.5	1.5
	Ad <sub>2</sub>	③	4	1	②	4	2	②	4	2	③	4	1	③	4	1	③	4.5	1.5
III 領 域	S <sub>t</sub>	②	4	2	②	4	2	②	③	1	③	4	1	②	4	2	①	4	3
	PS	②	4	2	②	③	1	②	③	1	③	4	1	②	4	2	①	4	3
	L <sub>2</sub>	③	4	1	③	4	1	③	③		③	4	1	③	4	1	②	4	2

\* 1 ○印は、3段階以下を示している。

\* 2 A<sub>1</sub> は A<sub>2</sub> との関連でみなければならず、A<sub>1</sub> が高く A<sub>2</sub> が5段階に近づけば近づくほど、Self Control の良さを示す。たとえば、A<sub>1</sub> が5、A<sub>2</sub> が1ならば、多動で落ち着きのなさを示す。

かなり変化することを明確に示していると思われる。I 領域は、人格の中核的な特性を示すと考えられるが、心理療法や家庭、学校集団のなかで様々な治療教育的働きかけを受けながらも容易には変化・発達しにくいことを物語っていると思われる。一方、II、III 領域は、人格の表層的な特性あるいは病理的な症状であり、この領域はかなりの改善を示していることがわかる。

次に、3つの領域の変化のあり方についてみると、木○は、1年時にはI領域が比較的高くII、III領域が低い水準で始まり、5年時では3つの領域が、ほぼ同水準に達してきている。高○は、3つの領域がだいたい同水準から始まっているが、I領域の変化は小さくてII、III領域が大きく変化している。寄○、梅○は、パラレルに3つの領域が変化していきおり、○塚の変化のあり方に類似している。神○は、全体的に変化に乏しいが、比較的II領域に変化がみられる。このようにみたとえで、1年時におけるI領域に視点をあて分類してみると、だいたい2段階水準(神○、高○)の場合は、II領域に少し変化がみられるものの全体的には変化が乏しいといえる。

逆に、高い水準(木○)の場合は、I領域の変化は少ないもののII、III領域の変化が大きいといえる。一方、ほぼ3段階水準(寄○、梅○、○塚)の場合は、どの領域も一様に変化していくといえる。

以上のように巨視的にみれば、I領域の特性が、自閉児の変化・発達の重要な要因となるように思える。しかし、今回の報告では、われわれの言語発達類型の研究におけるL<sub>4</sub>型およびL<sub>5</sub>型に属する自閉児のみであり、今回の第2報告でもII、III群に属する自閉児のみで、その意味で検討の対象にややかたよがりがあることは、やむを得ないことである。したがって、I領域で1ないし2の水準(たとえば高○のように)で遊戯治療を始めた自閉児(多くのL<sub>1</sub>型の自閉児、今回の第2報告のI群に属する自閉児)のI領域が、II、III領域の変化・発達といかなる関連をもってその後変化していくのかを検討する課題が残されている。

(2) NAGA の変化・発達について

図-2、4、6、8、10、12、をみると、NAGA の3つの軸の関係は、学習態度が相対的にもっとも高く、



次に教師との対人関係、友人関係の順になっている。普通児の場合、3つの軸がパラレルに変化していくという仮定をわれわれはもっていないが、このことは、学校教育の中で、まずきまった席につくよう、他児に迷惑がかからないようにといった教師側の努力のあらわれであるかもしれない。われわれの作成した NAGA スケールでは、かなり共通に学習態度、教師との対人関係の評定値が先行し、そして友人関係が徐々に伸びていく事例が多い。

変化のパターンをみていくと、木○は、3スケールとも1段階から出発し、3スケールとも次第に良好に変化していった。対照的なパターンが神○で、4年の時期に少し改善されたが、ほぼ1年の時から3スケールとも横ばい状態で、きわめて変化に乏しいことを示している。神○とやや類似し、水準値は異なっているのが高○で、1年から6年まで1～6の段階を上下しており、ジグザグ型といえる。一方、○塚に代表され、寄○、梅○も類似しているが、学習態度、教師との対人関係が高く、教師との対人関係のあり方が深まってくると友人関係が伸びてくる型といえる。このように大きく3種のパターンがみられる。

自閉児が集団のなかへとけ込み、適応していく力を身につけていくためには、教師との対人関係の軸が重要な役割をになう結果を示しており、教師との関係を深めていくなかで、所属集団の仲間との関係が展開されてきている。このようなパターンは、木○、○塚、梅○が示しており、だいたい4年生頃までの経過をみることで、かなり集団適応のあり方を予測することができそうである。寄○は、教師との対人関係が改善されてきており、今後、友人関係の改善が予測される。

### (3) 発達水準 (NAUDS) と集団適応 (NAGA) との関連について

これまで6事例の NAUDS と NAGA についてそれぞれ独立に検討してきたが、結果的には、両者がきわめて密接に関連していることがわかった。即ち、NAUDS では、1群 (神○、高○)、2群 (寄○、梅○、○塚) および3群 (木○) と大きく3つの群に分類することができた。NAGA においても適応水準は異なっているが、集団適応のあり方、過程からみていくと、やはり NAUDS の場合と同じ群ごとに検討したことになる。このことは、NAUDS から把握される自閉児の人格像から集団適応のあり方をかなり推測できることを意味していると考えられる。

第1報告 (1974) において、われわれは、NAUDS の3段階水準が集団適応のメルクマールとなることを示唆したが、前述してきたように、NAUDS ではほぼ3段

階を越えた梅○、○塚、木○は、NAGA スケールにおいても順調に改善されてきている。寄○のみが NAGA では、かなり低い水準値ではあるが、神○のような停滞はみられなく、過程としては○塚らに類似している。一方、NAUDS が3段階に達していない神○、高○は、小さくは適応水準は上昇しているものの停滞傾向が強く示されている。

このように総合的にみれば、集団適応にとって NAUDS の3段階が重要な指標となり得ることがわかる。高○と他児とを比較すると、高○は、NAUDS のⅡ、Ⅲ領域ではほぼ3段階を越えているが、Ⅰ領域のA1、E1、Emがまだ3段階水準であり、この点が○塚らと異なる点である。このことから、NAUDS のⅠ領域が3段階を越えるという条件がさらに重要なメルクマールといえそうである。このことは、自閉児の潜在的な内的な成長への力の重要性を示している。

これまで NAUDS に焦点をあてながら、NAGA で示される適応の過程との関連で考察してきたが、集団適応の水準に視点をあてると、集団の側の多様な条件、特徴が複雑にからみあって自閉児の適応水準を決めているように思える。図-14は、横軸に NAUDS 11項目の単純平均、縦軸に NAGA の友人関係スケールをおき、6事例の小学校1年時とほぼ中・高学年にあたる治療終結時の両者の関係をプロットしたものである。NAUDS からみると、寄○、梅○、○塚、木○らは、ほぼ同水準の発達を示しているが、NAGA スケールからみるとか

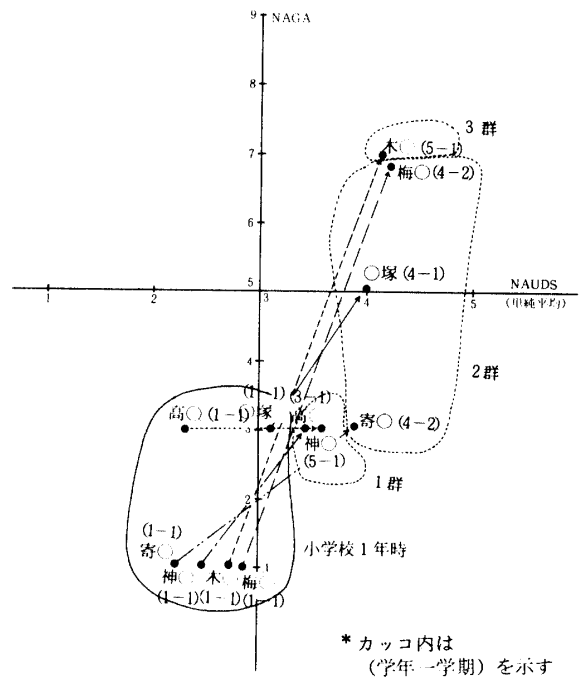


図-14 友人関係 (NAGA) と NAUDS

なり差異がある。この要因として大きなウェイトを占めていると思われるのは、所属集団の特質の差であろう。特に、寄○（普通学級）、梅○（特殊学級）は、NAUDS のあり方は非常に類似しているが、適応水準には大きな差異がみられる。無論所属集団の差異は、同時に教師の指導法とも深く関連しているであろう。

次に同様の NAUDS の発達水準と集団適応の関係を教師との対人関係スケールでみたのが図-15である。これをみると、友人関係スケールの場合と同様に、1群、2群、3群の間に特徴を示している。

しかし、多くの事例において、ことに普通学級において、毎年担任教師の交代がみられている。そして、集団適応段階（NAGA）でみられるように教師との対人関係は、常によりよい方向に変化しているとはかぎらない。事例によっては、担任が交代した1学期において適応状態がおちこむ場合もあり、特殊学級と普通学級において教師の対自閉児観の相異もあり、結局教師の側の態度によって、かなり影響をうけるものである。しかし、それにもかかわらず、1群の神○、高○は、最も発達段階が低く、2、3群とは、明らかに差異を示している。これは、3群の木○や2群の○塚などの大きな変化に比べると、就学時からの発達のパターンは、1群はことに停滞気味であり、教師側の条件のみでなく、一症児個々のもつ適応の能力に規定されるところが大であると考えべきであろう。この問題は、しかしながら、所属集団の差異もあり、小学校の年令段階における一事例にとどまるものであって、今後、中学校、青年期の終了年令までの

追跡研究を待つべきものとする。

なお、われわれの発達水準スケール（NAUDS）のなかに、自閉児のもつ認知能力や知的能力の水準を把握する視点が欠けていることも今後の課題である。

## 2 教科の理解度と学習態度について

教科の理解度については既に述べたように、教科への関心度とそこのかたより、知的潜在能力に密接な関連があり、小学校の高学年にすすむにつれて、学習態度をはじめ対人関係にも影響を与えるものと考えられることができる。即ち、理解度がすぐれていればそのことによって、教師の態度および友人関係も、症児にとってのぞましい方向に展開するであろうが、理解度が低ければ、逆に、よりのぞましくない方向に展開する要因となりうるものである。木○の例は、第1報告（1974）にも述べられ、今回も種々記述されているように極めてすぐれた知的潜在能力をもっているとみとめられる。そして、IV-1で述べたように、教師との対人関係、友人関係において、他児に比して就学時には、かなり低位の発達水準にありながら、集団適応過程ではすぐれた変化・発達を示している。一方、神○が対照的な事例である。既述されているように、知的潜在能力において、6事例のなかでもっとも低いと推定されるものであり、このことは、就学時には、木○よりも高い適応水準にありながら、その成長は停滞気味であり、今後さらに、この傾向を示すものと推定される。

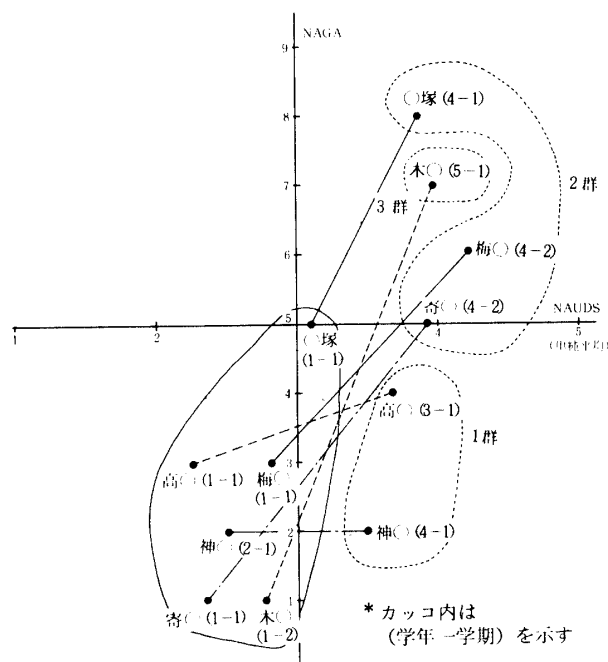


図-15 教師との対人関係（NAGA）とNAUDS

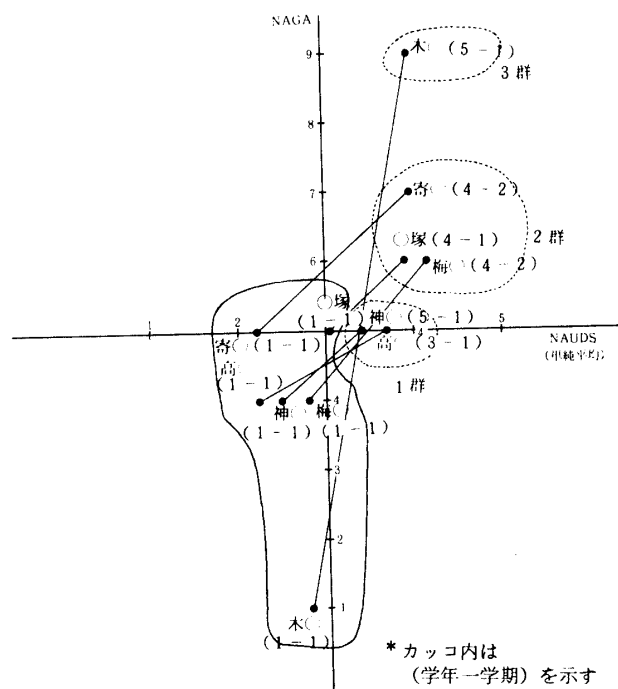


図-16 学習態度（NAGA）とNAUDS

学習態度における、発達水準（NAUDS）と適応段階との関係について図示したのが図-16である。これを見ると、これらの6事例は、いずれも第2報告の分類では、Ⅱ群、Ⅲ群の中間群に属する例であり、言語類型でもいずれも、L<sub>4</sub>、L<sub>5</sub>型に属しており、比較的予後良好と予測されるものでありながら、4年、5年時においては学習態度にかなり大きな差があることがわかる。そしてこの傾向は、さきの図-14、図-15、に示した友人関係、教師との対人関係におけるNAGAとNAUDSとの関係のパターンと大きな相違はない。

したがって、第2報告における就学時を中心とした時期の適応状態と、高学年にすすむにつれて変化していく過程は、自閉児自身のもつ病態像や対象世界の認知能力や知的能力などの多面的な要因に規定されてはいるが、われわれの今までの研究によって、多少なりとも明確になりつつあるように思われる。

### 3 教師の指導法について

今回は、NAGA-75のような、かなり詳細な自由記述中心の多角的な立場からの症児らの学校集団内の適応状況と指導の実際、および指導の理念などを把握する質問紙を用いた。そして、指導の実際に述べられているように、個々の教師は、日常の学校場面において症児らのために非常な努力を払っていることがわかった。しかし、教師の指導法として一貫したものをここで述べるには、6事例の資料は不十分といわざるを得ないので、具体的な資料にはふれないことにした。即ち、教師のもつ指導の方針・理念が、そのまま実践のなかで生かされていくとみることはできなかったからである。たとえば、ひとつの傾向として、症児の指導に十分自信を持って過ぎて過した教師の場合は、ややもすると、症児ののぞましくない行動や状態像をより強調して把握している傾向がある。一方、ある程度症児とのかかわりに自信をもつことができ、自閉症候群をもつ症児らの特徴をある程度理解できている教師の場合は、症児の指導の際に「対人関係中心的態度」が比較的多くみられ、記述の内容も適確であり、症児の集団内の行動をよりよく理解しようとしている傾向が、にじみ出ていると思われた。前者は、普通学級担任に多く、後者は、特殊学級担任により多くみられる傾向である。

結局、普通学級における教師の場合、自閉児に対する理解が非常に乏しい現状であるといわざるを得ない。第2報告の対象になっている自閉児について、就学時からわれわれ研究グループの治療担当者が、学校とかなり密接な連絡をとって適応過程をのぞましい方向へ、われわれとしても努力してきているが、この6事例については

既に就学してからかなりの年数も経ており、われわれが直接、継続的に、担任教師と症児についての情報の交流をもつことは、ほとんどできていない。また、普通学級においては、ほとんどの事例の担任が毎年交代しており、経験の積み重ねもできない状況である。これは、既に第1報告（1974）においてもふれたことであるが、毎年交代する担任教師の問題は、自閉児の学校教育において今後の課題である。Ⅲ-1、Ⅲ-2で述べた○塚の場合は、そのひとつの事例といえよう。即ち、養護学級においてかなりの発達を示し、学習能力もある程度期待されたために、5年時に普通学級に転入したわけであるが、図-10に示したように5年1学期において、教師との対人関係が急激に低下し、かつ、友人関係においても、仲間からほとんど理解されず、いじめ相手に近い存在となっているようである。われわれとしては、○塚がこのような状態を経て、真の社会的適応への過程へ成長していくことができることを期待しているわけであるが、この基本的問題として、教師の○塚についての理解の困難さがあるといわざるを得ない。

教師が、まず症児を理解し、友人関係のなかに漸次位置づけることによって、普通学級へ参加した意義があり、それを期待したわけであるが、現状では、ほど遠いといわざるを得ない。

一方、梅○のように、特殊学級に在籍して3年、4年と同一の女教師によって指導されて、体育や音楽などの授業では、原級に戻して授業参加させる方法がとられ漸次成果をあげている場合もある。いずれにしても、指導法以前の問題として、まず自閉児への理解がもっと広く、かつ深く、受けとめていかねなければならないことを痛感する。

## V まとめ

小学校高学年に在学している6事例について、臨床的立場からみた発達水準の特徴、学校集団における適応の状態、個々の症児の教科の理解度・知的能力、および、教師の指導との関係などについて、以上のように考察をしてきた。

今回の6事例は、第2報告においては、Ⅱ群、Ⅲ群に属するものであり、自閉児の状態像としては中間型に属するものであるとともに、われわれの研究の言語類型化（1972）では、L<sub>4</sub>、L<sub>5</sub>型に属し、言語の側面からは比較的予後良好と予測されるものであった。しかし、今回の研究をまとめるにあたって、いくつかの面において、今後に残された課題がある。第2報告のⅠ群、Ⅳ群などの追跡の資料を得て、総合的に考察しなければならない点を除き、若干のまとめとして考察を加えておきたい。

## 1 普通学級での自閉児の受け入れの問題

自閉児が、いかなる性格の学級において学校教育を受けることが適当かという問題は、自閉児が成長・発達していくうえに大きな課題である。近年、情緒障害児学級(自閉児中心であるものが多い)が、漸次小学校、中学校に併設され、特殊学級(精神発達遅滞児中心)と別に教育がなされるようになってきている。このことは、一面自閉児らにとっては喜ばしいことであるが、一方では自閉児は、普通学級で教育を受ける機会をもつべきであるということが、従来から多くの研究者・教育者によって指摘されている。われわれも、第1報告(1974)において、この見解にふれている。

今回のわれわれの第2報告では、普通学級に在籍している自閉児の就学時を中心にして、適応の状況と過程について低学年段階までいくつかの側面から検討を加えた。自閉児が、普通学級に在籍することは、今後さらに追跡的研究のなかで検討していく必要はあるが、ひとつの意義をもつものと考えられる。一般に、「自閉児は、どの学級に在籍するのが適当であるか。」という論議がなされており、今回のわれわれの調査でも、理想としては、『特殊学級へ』という見解をもつ普通学級の担任が多かったことは事実である。このことは、普通学級を等質の集団として教育の場をもちたいという考えで自閉児を排除しようとする場合もあろうし、自閉児にとって、その方がより適切な場が与えられるという症児中心の総合的な立場からの見解である場合もあるであろう。

一方、近年、広く指摘されているインテグレーション(統合教育)の問題がある。これは、障害児の要求が満たされ、発達の可能性が最大限に引き出されるようにすることが基本的目標である。この理念は極めて重要であり、ことに自閉児のように、多様な状態像をもつ症児がいる場合には、なお一層の重要さを指摘せざるを得ない。即ち、発達水準の段階や状態像がたえず変化していく事例が多い場合、固定化した学級集団にとどめておくことは、インテグレーションのねらいと目標を達成するためには、のぞましくないであろう。しかし、われわれのNAGAの資料にみられるものとして、今日、普通学級担任の教師のなかには、自閉児の指導方針、ねらいが不明確なままに、自閉児を一般児童のなかに放置しているものが少なくないことが指摘できる。このような教師の自閉児に対する理解を深めることこそ、インテグレーション以前の課題として重要であると考ええる。

## 2 症児の状態像・症候群型と集団適応について

第1報告(1974)において、われわれは、発達水準スケール(NAUDS)において3段階に達していることが、学校集団適応における発達・適応の深化に、ひとつ

の目安となると指摘した。このことは、今回の第2報告および第3報告においても、一般的な傾向としては意義をもつものと検証されていると考える。

しかし、自閉児のもつ状態像・症候群型については、現在われわれの研究グループとしては、今回若干ふれたように独自のスケール化を考えている。それは今後の課題であるが、いずれにしても、今回の研究によって、就学時の発達水準における自閉児の状態像・症候群型によって、就学時の集団適応の差が小さいにもかかわらず、高学年にすすむにつれて集団適応に、かなりの差異がみられる事例のあることが明らかになった。これを規定する要因を更に明確にするためには、なお今後の検討を必要とするが、少くとも、症児のもついくつかの特徴のうち、情緒行動の統制、知的潜在能力に裏づけられた学力や教科の理解力など症児の側の要因が、極めて大きなウェイトを占めていることが明らかになったといえる。

いうまでもなく、学校における集団のサイズを考慮した指導、ことに小集団指導や個別指導などの症児に即した指導は、症児には重要なかわりをもつであろう。こういった教師の指導の体制と方法も、症児の発達促進には不可欠であるが、前述したような指導方法以前の普通学級における担任の自閉児への理解が少い現状は、極めて重要な今日的課題である。

## 文 献

- 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 1972a 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 1972b 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.
- 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.
- 丸井文男ら 1976 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— 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), **23**,
- 石井正春ら 1974 自閉児の学校適応に関する研究(1)—指導事例による指導形態の比較検討— 静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇

# A RESEARCH ON GROUP ADJUSTMENT OF AUTISTIC CHILDREN (3)

Intellectual Potentiality and Adjustment Process

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

This research is the third report that attempted with a view to analyze adjustment processes to groups of 6 autistic children at middle and older grades in the elementary school.

For this purpose, two instruments were used. One is NAUDS (Nagoya University Autistic Child's Developmental Scale), a rating scale as to autistic syndrome in play therapy. The other is NAGA (Nagoya University Autistic Child's Group Adjustment Scale), a rating scale on which adjustment of autistic children are rated through our member's discussions based on teacher's descriptions concerning the child's behavior in school group situations.

We examined the relations between NAUDS and NAGA; the state of group behavior, the practice of guidance, the comprehensive faculty of subjects, the intellectual potentialities and peculiarity of thinking mode.

The results are as follows:

- 1) In the three viewpoints (friend relationships, relationships with teachers, learning attitudes) based on the relation between two instruments, adjustment processes were classified into three clusters.
- 2) Adjustment processes to groups were quite different by the comprehensive faculty of subjects and the intellectual potentialities in proportion as autistic children grows older grades in the elementary school.
- 3) In the present conditions of educational system for autistic children at the elementary school in Japan, there has been many doubtful problems to be solved.