

自閉児の集団適応に関する研究（４）

— 授業分析を通して —

丸井文男 蔭山英順 神野秀雄¹⁾
細野純子¹⁾ 水野真由美²⁾ 後藤秀爾³⁾
伊藤義美³⁾ 譲西賢³⁾ 遠藤由里³⁾
加納敏子⁴⁾ 山田紘正⁵⁾

I 問題と目的

われわれは、自閉児に関する研究グループを1969年3月に結成し、治療の実践、親への面接、指導、カウンセリング及び、自閉症候群の治療過程を通して、自閉児の発達、状態像の分析を行い、その追跡的な研究を続けてきた。また、約4年前より、これらの治療対象となっている児童を含め、幼稚園や保育園の入園及び就学に伴う集団への参加と適応について、教師側の指導及び学級の形態との関係において、いくつかの研究及び調査をすすめてきた。その成果は、既に本紀要に「自閉児の集団適応に関する研究（１）（２）（３）」として発表してきた。これらの研究は、対象児童が幼児期及び児童期と成長することによって、必然的に招来する集団への参加に際し、具体的に当面する諸問題を可能な限り説明しようとするにであった。具体的には、児童の治療の経過と集団への適応過程における予後に関する予測、集団のサイズとその特徴及び担任教師の指導形態や指導方針などと、小学校低学と高学年の各段階における基本的な生活習慣から、教科の理解度までの学校生活における成長との関連の検討を行った。結果として、自閉児らが現実、集団参加において、いかなる状況にあるかに関する知見

をもとに、自閉児の教育のあり方が自閉児の発達の可能性をのばすうえに、いかにあるべきかの若干の示唆を得てきた。

近年、自閉児の教育の方法の問題は、わが国においても、自閉児の保育所や幼稚園などにおける集団保育、学校における就学期にはじまる各種の学級形態による教育が行われるようになり、重要化すると同時に複雑化している。ことに、特別学級として自閉児を中心とする情緒障害児学級も設置され、漸次、増加の傾向を示している。一方、従来からひろく設置されてきた精神薄弱児を中心とする特殊学級に在級している児童も多く、また、普通学級に在級している児童も少なくない。

これらの各種の学級に在級している自閉児が、いかなる条件で、それぞれの学級に在級することになったかは、児童の状態像の程度、通学距離、学区内またはその近隣に特別学級や特殊学級の有無、その他、家庭の条件などによって決められているのが実状であり、必ずしも、自閉児らの個々の状態に即した適正な就学の指導あるいは、入級が実施されているとはかぎらない。従って、われわれの従来の3編の集団適応の研究においても、個々の児童の在級の実状に即し調査をすすめたものである。

一方、最近、自閉児を含む障害児の教育の形態、方法について、児童の障害を改善し、発達を促進するために望ましい様式はいかなるものかというような議論や検討がすすめられている。そのなかには、従来の障害児のみを分離し、学級を固定する方式に対して反省がもたれ、健常児集団との間の交流を多くするような協力学級方式も望ましいとされ、あるいは、普通学級において、健常児と同様な教育の場において発達を促進することが、障害児にとっても、健常児らの障害児に対する理解を深めるためにも望ましいとする統合教育も主張されている。

これらの課題は、障害児のなかでも、ことに、状態像

- 1) 愛知教育大学
- 2) 愛知県コロニー発達障害研究所
- 3) 名古屋大学大学院教育学研究科
教育心理学専攻学生
- 4) 研究補助員
- 5) 慈友学園

なお、研究事務補助員の稲垣京子氏、飯田和也氏（柳城女子短期大学講師）、水上和夫氏（愛知学院大学大学院修士課程在学）の多大の御協力も得た。

の改善及び人格全体の発達を促進することが、より多く可能であるとされる自閉児の場合、個々の児童にとって、重要なことと考えられる。

われわれが、自閉児の集団適応に関して、実施してきた従来の研究方法は、児童側の発達水準、知的能力及び、状態像の把握のための発達水準スケール（NAUDS）と、直接担任している教師による児童の行動観察による評定と教師の指導に関する事項の質問紙法（NAGA-75の資料との分析によるものであった。NAGA-75の項目作成にあたっては出来るかぎり、対象児童の行動の把握、記述について、協力を得てきた現場の教師グループの意見をとり入れて、実際に則して検討し、項目の具体化に努めた。教師の指導に関する事項も、できる限り具体的な記述によって、指導の考え方や方法が明らかになるように努めた。この点では、NAGA-75は、質問紙法による方法としての弱点を可能なかぎり少なくするようにした。

しかし、教育方法の望ましい様式を検討する研究の方法としては、面接法や観察法などを加味したものに比べると、一定の限界があることは否定し得ない。その最も大きな問題は、対象児童の集団内における行動の把握及び教師対児童の関係の把握、教師の指導の方針や理念の把握などが、NAGA-75のような質問紙の形式によって実施されていることである。ことに、教師の指導については、理念及び個々の児童の指導の具体的方法などは、不明確な点を残した段階にとどまざるを得なかった。

そこで、われわれは従来の集団適応に関する研究の方法的な問題点を少しでも補い、かつ、学級の構成、教師の指導方針、教師と児童関係などの面において、対象となる自閉児の状態像を十分に把えながら、具体的な授業の場面の流れに沿った過程を分析し、学級のもつ特徴、指導の形態、教師－児童関係の特徴と問題点を少しでも明らかにし、自閉児の教育の望ましい様式を探索することを意図し、さらに、今回は過去の研究において検討できなかった情緒障害児学級を含めて対象にした。

Ⅱ 方 法

（１）授業分析の方法

われわれの教師との共同研究グループのうち、経験、学級構成、教師の構成（複数）など、比較検討の可能と思われる２つの学級（養護学校の情緒障害児学級と、精神薄弱児を中心とする特殊学級）を選択した。

* 昭和49年4月より月1回、7～8回にわたって、自閉児の担当の経験の多い教師4名と共同討議の機会をもった。

1) 直接、教室の授業に参加し、教師及び児童それぞれ1名に対し、観察記録者1名づつを配置し、言語的、非言語的行動を逐一記録するとともに、同時にVTR及びテープコーダーを用い、録画音し、一単元の授業の流れを導入からまとめまで全部を記録し、それを全体的に集約し、分析を行なった。

なお、教師及び児童の行動の分析については、少くとも2名以上の研究者によって判定、結果を討議し、総合的に評価する方法をとった。

2) また、個々の児童については、出来るかぎり詳細な生活歴を把握し、NAGA-75の記述資料をうるとともに教師からも、面接によって、個々の対象児童の日常の学校場面及び家庭事情など資料を得た。

3) 更に、個々の教師については、同様にNAGA-75によって、個々の児童の指導の目標やねらいなどの資料をうるとともに、教師の学級の運営の基本方針、学校内における他教師との協力関係、理解度、教師自身の指導上の実践的な配慮や基本的理念などについて、面接によって、NAGA-75で得られにくい面についての資料をも得るように努めた。

4) 調査の実施は昭和52年3月上旬～中旬に行った。

（２）対象学級

授業分析の対象とした2学級は、以下のような特徴をもつ学級である。

1) M学級（自閉児3名、精神薄弱児6名）

小学校に併設されている特殊学級と情緒障害児学級<23時間中4時間（国語・算数）以外は常に合併で授業をすすめている。>部屋は二つの教室のほか、遊戯療法的な個人及び集団の治療的なかわりの機会をもつことができるような、かなり大きな部屋と各種の備品を持っている。小学校における障害児教育の設備、備品としては、かなり恵まれている方に属していると言える。合併授業の際の主担任の女教師は、教職歴20年以上のベテランであり、この学級をもって4年目の継続担当である。協力教師（女子）は授業のすすめ方、内容について常に主担任教師と協同的に実施している。在級児童は9名中4名までが6年生であり、比較的高学年児が多い。

2) T学級（小学校1年の自閉児5名）

小学部から高等部まで、精神薄弱児学級と情緒障害児学級（小・中学部各学年ともIクラス）をもつ養護学校の情緒障害児学級である。この養護学校は自閉児の教育・指導について、全体として、かなり積極的に研究活動を実施している。担任教師（男子）は、大学卒業後この養護学校に配属され、経験3年目である。協力教師（介護者）女子1名が配置されており、授業の補助的役割をは

表1 対象児童の概要

対象児童 生年月日	現在の家族構成	生育歴の概要	状態像の概要
① KA S-42. 3. 5. M学級 (小4)		胎生期 異常なし 出産時 異常なし 3300g 定首 0:4 3ヶ月スマイル(-) 始歩 0:11 人見知り(-) 始語 /	乳児期から動きかかっても反応がなく、視線が合わない。言葉が現在までなく、2才頃から家の外で水遊びを好み、放っておくと1日中していた。3才半頃から過活動で、他人の家に勝手に入り込んだり、人への関心はまったくなく、人がいても無視している状態が継続している。
② SH S-40. 12. 9. M学級 (小5)		胎生期 異常なし (EEG abnormal) 出産時 異常なし (9ヶ月~11ヶ月テンカン性発作+) 4000g 定首 ? 3ヶ月スマイル(+) 始歩 1:1 人見知り(-) 始語 1:6	始歩までは手のかからない子であったが、その後は過活動で、外に出たがり、2才頃からゴムの木やサンゴ樹が好きで、見たり、さわったり、葉をむしったりしていた。5才頃からレコード、コンセント、扇風機、小鳥に興味をコンセントを操作しており、取りあげると panic になる。1才半に「イタイ」の始語が短期間あり、すぐに消失。6才時に echolalia, 独語が出、8才時に数語自発言語が出る。
③ KU S-39. 7. 17. M学級 (小6)		胎生期 異常なし (EEG abnormal) 出産時 異常なし (9才時テンカン性発作+) 2900g 定首 0:3 3ヶ月スマイル(+) 始歩 1:0 人見知り(±) 始語 1:0	始歩までは手のかからない子であったが、その後は過活動。言葉は2才頃まで数語あったが、消失。2才代は echolalia はあったが、3才直前に echolalia も消失。2才頃から時計に関心が強く、時計を見ると通りすがりの人にも飛付いてしまった。3才頃から時計、巨人の星、タイガーマスクの絵を何枚も1日中書いている。他児にはほとんど関心のない状態が継続していた。
④ TO S-45. 2. 4. T学級 (小1)		胎生期 異常なし 出産時 鉤子分娩 3000g 定首 0:3 3ヶ月スマイル(-) 始歩 1:1 人見知り(-) 始語 1:0	1才頃まで寝てばかりいた。表情もなかったが、しかし1才頃には「バイバイ」などをやった。1才半以後言葉が減少し、「イヤ」「イコウ」以外は消失。他児への関心はまったく無く、両親への関心が5才時に少し出てきた。始歩後は過活動で落ちつきなく、気分が不安定の状態が継続している。
⑤ SI S-44. 9. 10. T学級 (小1)		胎生期 異常なし 出産時 異常なし 3550g 定首 0:2 3ヶ月スマイル(+) 始歩 0:10 人見知り(+) 始語 1:0	乳児期は表情もあり、母親の後追いもあった。3才半頃より表情がなくなり、過活動となる。言語は1才半で2語文になるが言葉が増加せず、2才8ヶ月には独語の出現。3才7ヶ月時にはほとんど発語がなくなり、4才時に数語再出現。4才3ヶ月に echolalia が出現しているが、感情・意志伝達に言葉を使うことはほとんどない。1才半に道順へのこだわりが出現し、2才代はミニカー、3才代、4才代は高い所に登るなど人への関心が無い。
⑥ HI S-45. 3. 30. T学級 (小1)		胎生期 異常なし 出産時 仮死(+) 2750g 定首 ? 3ヶ月スマイル(-) 始歩 1:6 人見知り(-) 始語 3:0	乳児期は大人しく寝てばかりであり、表情もあまりなかった。一貫して外に出たがらさず、他児には無関心である。3才頃には母親の手を引いて要求するようになり、言葉も数語出たが、5才時には「ワン」「マンマ」位になってしまった。3才頃までは絵本、チラシ広告、機械類への関心が強かったが、その後は絵本を破ったり、室内でブラブラしていることが多い。
⑦ MA S-44. 12. 7. T学級 (小1)		胎生期 異常なし 出産時 異常なし 2850g 定首 0:3 3ヶ月スマイル(+) 始歩 1:2 人見知り(+) 始語 1:2	2才半頃までは働きかけても反応がなく、過活動で勝手な所へ行ってしまう。1才5ヶ月に言語消失。2才頃より道順への固執、タワシやマジックインキを持っていないと panic になる。3才8ヶ月時に「マンマ」「トウサン」「ブー」程度の単語が出る。4才8ヶ月頃より独語, echolalia が目立ってくる。6才頃より他児の後をついていたりするようになるが、動きは過活動で高い所へ登ったり落ちつかない。

自閉児の集団適応に関する研究（４）

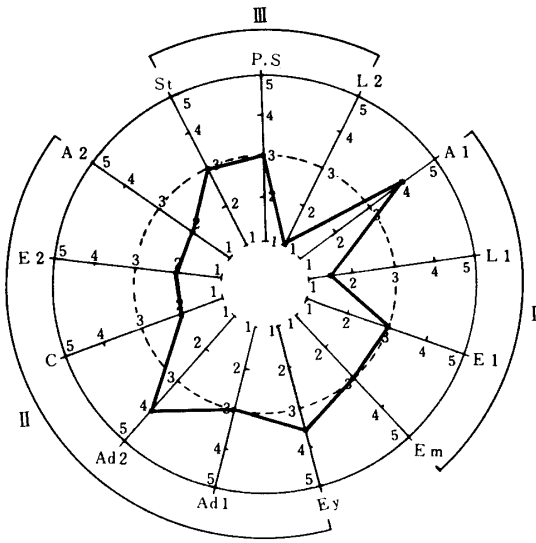


図1 KAのNAUDSプロフィール（小4，3学期）

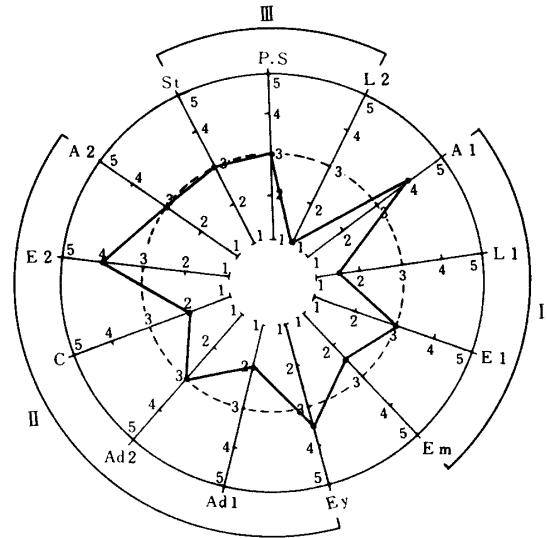


図4 TOのNAUDSプロフィール（小1，3学期）

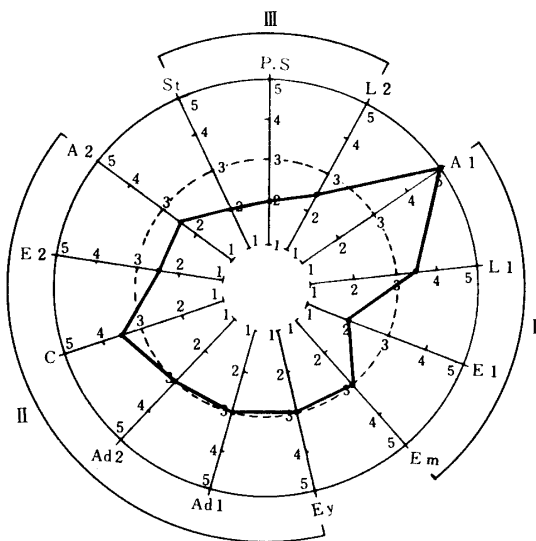


図2 SHのNAUDSプロフィール（小5，3学期）

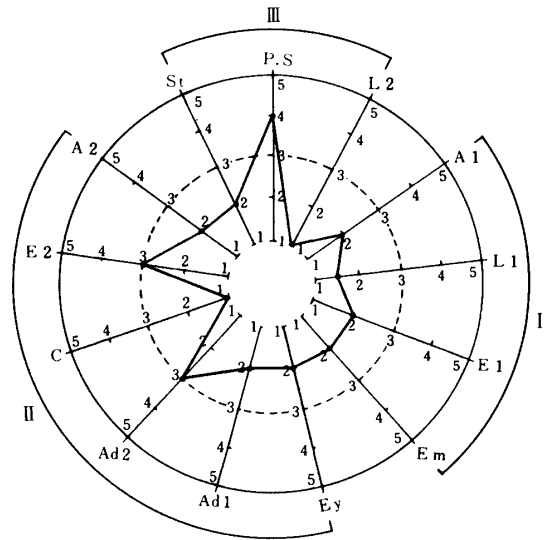


図5 SIのNAUDSプロフィール（小1，3学期）

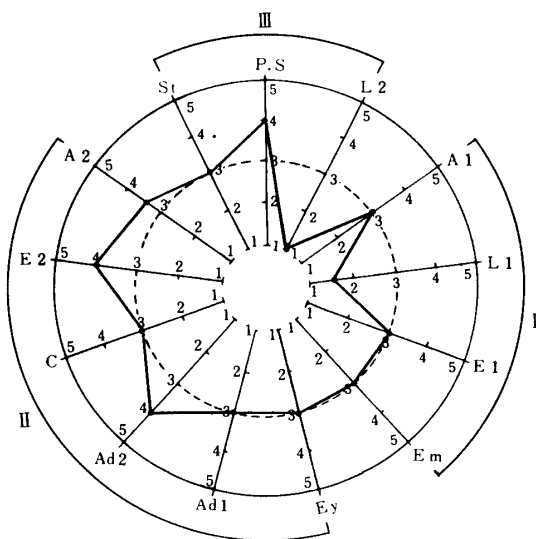


図3 KUのNAUDSプロフィール（小6，3学期）

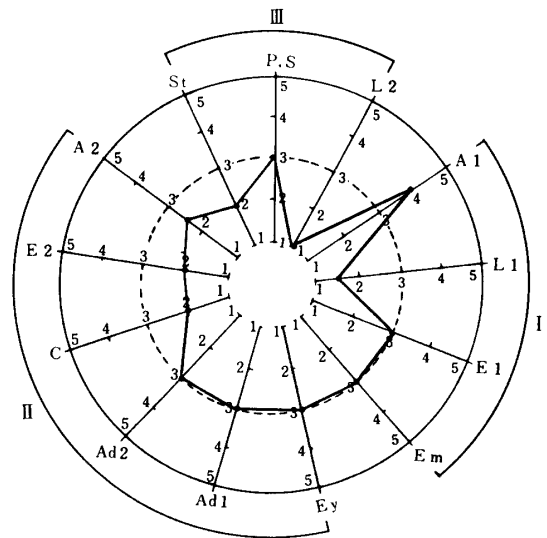


図6 HIのNAUDSプロフィール（小1，3学期）

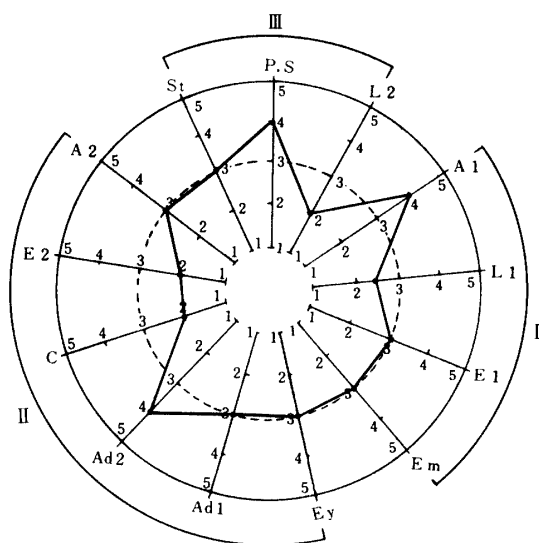


図7 MAのNAUDSプロフィール(小1, 3学期)

たしている。授業の形態は、音楽・体育などは高学年のクラスと合同授業が随時行なわれているが、大部分の時間帯は固定的である。

3) 両学級の指導の基本方針

MとTの両学級のNAGA-75及び面接によって得た資料にもとづいた指導の基本方針は、次の通りである。

M学級：授業のすすめ方としては、協力教師の学級と合同し、特定の小グループ(2～3名)をつくり、各学期ごとの期間を一単位として、継続的に集団行動課題を課し(定式化した集団生活)、児童間の対人関係を深める指導の一つの方法としている。

T学級：養護学校としての共通な指導の基本として、「待つ」「順番」「交替」を社会的対人関係の基礎習慣の形成と考えている。また、具体的な授業の方法としては、強い刺激的なかわりを与えるために、ワイヤレスマイクを使って声を拡大し、個別指導中心の方法を一層強いかかわりとする手段をとっている。なお、協力教師はあくまで補助的役割に徹し、主導的役割は全くとらない位置づけとされている。

(3) 対象児童

対象児童の概要を表1に示した。M学級はKA(小4), SH(小5), KU(小6)の3名の自閉児とma(小6), fu(小6), ms(小6), ko(小4), ma(小4), ay(小1)の6名の精神薄弱児の9名の学級である。

T学級はTO, SI, HI, MA, TEの5名の小1の自閉児のみの学級である。授業分析の当日にTEが欠席しており、本研究ではT学級は4名の自閉児集団として扱った。

両学級の対象児童の授業分析時における発達水準およ

び状態像を評定したNAUDSを図1から図7に示した。また、学校適応の状態の変容過程をNAGAの3スケールを用いて図8から図11に示した。

対象児童の発達水準および状態像はM学級もT学級も類似しており、学校適応の水準も学年が両学級で異なるが、授業分析時では、ほぼ同水準である。従って、対象児童である自閉児に関しては、両学級は同質であると考えてよいであろう。

(4) 両学級のサンプル授業の内容

M学級は生活単元学習であり、課題としては「お店屋ごっこ」であった。T学級は図工の授業であり、課題としては、1「型はめ」、2「ぬたくり」、3「粘土遊び」であった。両学級の授業内容と流れを表2、表3に示した。

III 結 果

(1) 教師の行動分析

1) 2学級の主導的役割をもつ教師の指導方法について表4に示した。授業時間の長さの関係上、2人の教師の児童に向けられた行動総数は異なるが、単位時間行動数は、M教師8.1, T教師9.9であり、ほぼ同程度のかかわりがなされている。しかし自閉児一人当りの教師の単位時間行動数をみると、T教師は2.5, t教師は0.7, M教師は1.7, m教師は0.5である。従って自閉児への教師のかかわりはT学級の方が多い。しかし協力教師のかかわりの差は、あまりみられない。なお、このかかわり量の検討は、連続した同質のかかわりを1単位としているので、かかわりの頻度という側面のみを示すものである。

教師の指導方法の分析においては、クラス全体に向けての指導及び他のクラスメイトとのかかわりを通しての授業展開を意図する**集団指向的行動**(Group oriented behaviour)と、教師の児童への個別的なかわりを意図する**個人指向的行動**(Individual oriented behaviour)とに、教師の授業中の行動を2分して検討した。この観点から、自閉児の指導の際に、児童の個別な指導の必要性と同時に、他の児童とのかかわりの指導の重要性から、自閉児の指導方法においては、それらの統合が重要な課題と考えるからである。M教師のG・O・Bは18.7%, T教師は7.5%と、相対的にはM教師に集団指向行動が多くみられている。G・O・Bの内容としては、T教師は、指示、説明、励ましに限定されている。一方、M教師は、T教師にはみられなかったサブグループ及び個人を介してのグループへの働きかけが、かなりみられ、その内容は、他児への働きかけの指示、援助である。ま

自閉児の集団適応に関する研究（４）

表 2 M学級の授業の流れの概要（生活）

時間	教師と児童の動き
	M, m, と児童がトイレからもどり, mが最後に入室して戸を閉める。 全員が着席する。
1'14"	「お店屋さんごっこ」をすることをMが告げる。 起立, 礼をしてから全員が準備にかかる。 机や椅子を並びかえたり, 必要な小道具（商品, 値段札, お金, 財布）を持ってきて備えたりする。 Mとmも手伝ったり, 指示したりしている。
16'30"	店屋（お面屋, おもちゃ屋, 魚屋, 八百屋）の準備が完了する。
17'00"	店屋の宣伝 「おもちゃ屋」（ma, ms, KU）の宣伝。maやmsは元気よく宣伝する。MはKUに指示や励ましを送る。
18'06"	「魚屋」（mr, ko）の宣伝。スムーズにできる。
19'00"	「八百屋」（fu, KA）の宣伝。モタモタしている。 fuはMやmの指示や促しに乗らず, KAはリンゴを持っているのみである。
21'30"	買物を始める。 Mの指示でayが八百屋に買物に行く。ケーキ150円を買う。fuはあまり乗らず立ったままである。Mはmaに, mはayにお金をどのように出せばよいかたずねる。KAがケーキを渡す。
25'00"	koが八百屋へ買物に行く。キャベツ150円を買う。Mはmaとmrを呼びよせて, 500円ではおつりはいくらか, 1000円ではおつりはいくらか, のお金の計算をさせる。 mはkoにお金をどのように払うのか考えさせてから, 払わせる。
29'14"	KUがお面屋（SH, ay）へ買物に行く。鬼の面10円を買う。比較的スムーズに売り買いができる。
30'44"	SHがおもちゃ屋へ買物に行く。パトカー30円を買う。MとmがSHにつきそって, あれこれと指示したり励ましたりする。
32'56"	Mがmrに買物に行くように指名するが, mrは頭をかかえて動かない。
33'36"	KAがおもちゃ屋へ買物に行く。Mはmrを励ましに行き, mはKAにつきそって, 人形60円を買う。
36'24"	mrがおもちゃ屋で買物をする。mがつきそい, 元気づける。スムーズに買物ができる。
38'25"	maが魚屋へ買物に行く。イカ2匹を買う。
39'35"	fuがおもちゃ屋で買物する。mがつきそい, コマとロボットを買う。Mは売買のやりとりを見守りながら席を立ったりするSHを制する。
41'00"	msが魚屋で買物する。
41'51"	Mがお店屋さんごっこの終了を告げる。

M；主担任教師 m；協力教師

表 3 T学級の授業の流れの概要（図工）

時間	教師と児童の動き
	全員を着席させる。MAの手をとって座らせる。 Tが「図工のお勉強します。まず最初はこの型はめをやってもらいます」と図工の授業に導入する。 児童の前に机を運んでくる。tも机を運んでいる。
50"	Tが丸, 三角, 四角の型はめをTOの前に置く。 Tが指示してはめさせる。「よくできました」とTOの頭をなせる。tはHIが席を立つので押えている。
1'45"	SIに同じ型はめを課す。
3'00"	HIにも同じ型はめを課す。MAをtが待たせる。
4'00"	MAにも同じ型はめを課す。
5'20"	パンピのはめ絵の課題を全員に配る。MA, SI, HIにTは, はめるように励まし, TOにはtが援助している。Tは完成した型はめをかたづける。
9'00"	Tが「画用紙でぬたくりをしたら, ネンド遊びをします」といい, ロッカーからクレパスを持ってくるように指示する。
10'20"	TはMA, SI, HIに「ぐるぐる, ごしごし」といって一人一人を励ましたり, 色を指示したりしている。tはTOに「もっとぬるよ」と援助している。
12'55"	Tが「できたら, 今度はネンドやるよ。クレパスを机の内にしまいなさい」と指示。
14'00"	Tが一人一人の名前を呼んで, ネンドを取りにこさせ, 渡す。
15'30"	TはHIにネンドをまるめながら「おだんごころころにしようかな。へびさんにしようかな」とHIにネンドを示している。
17'00"	TはSIの手をとってネンドをコロコロまるめさせる。SIの名前を呼んで注意を向けさせ, 「ポーン」といってネンドを目の前で落したりしている。
19'00"	TはHIにも「ポーン, コロコロ」とネンドをころがして示している。
20'00"	TはMAには平にネンドをのぼすことを指示している。
21'00"	TOにもTは「ポーン」といって落したり, TOにもやるように援助したりしている。
23'00"	TはHIやSIが場所を立つので, 着席するように指示。tは時々立ってフラフラする児童を連れてきては着席させたり, Tと同じようにネンドをまるめたりしている。Tは各児童に「コロコロ」とか「ポーン」と大きな声でネンドをやるように働きかけている。
29'30"	ネンドをかたづけるように指示。
30'20"	手洗いをして着席するように指示。 一人一人名前を呼んで手洗いをするよう指示。
32'00"	全員が手洗いを終り, 着席して終了する。

T；主担任教師 t；協力教師

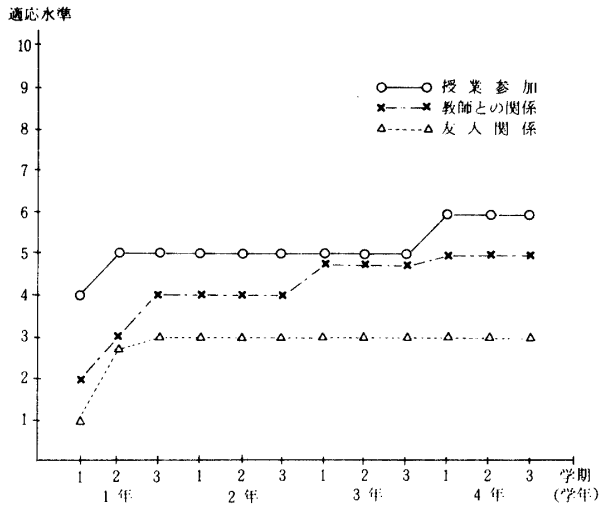


図8 KAの学校適応過程 (M学級)

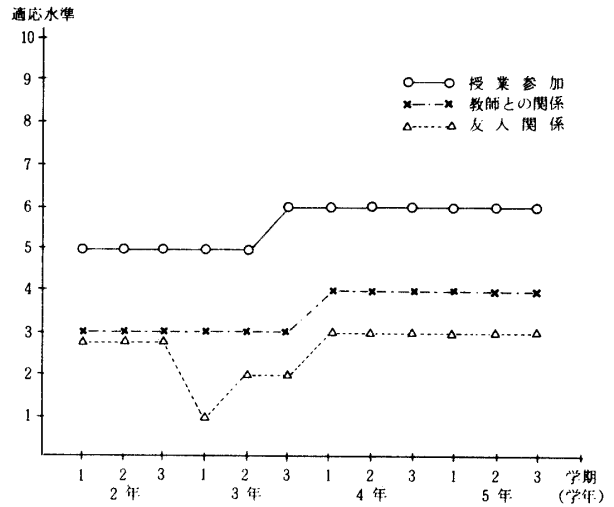


図9 SHの学校適応過程 (M学級)

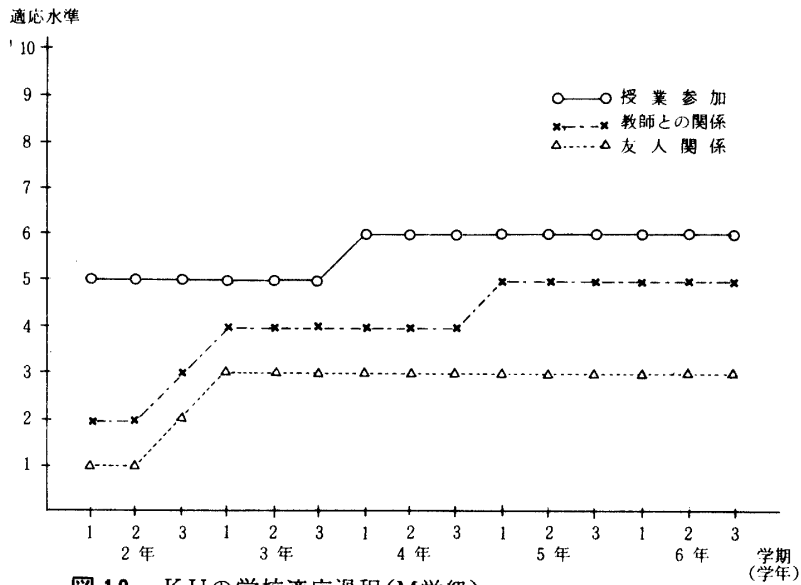


図10 KUの学校適応過程 (M学級)

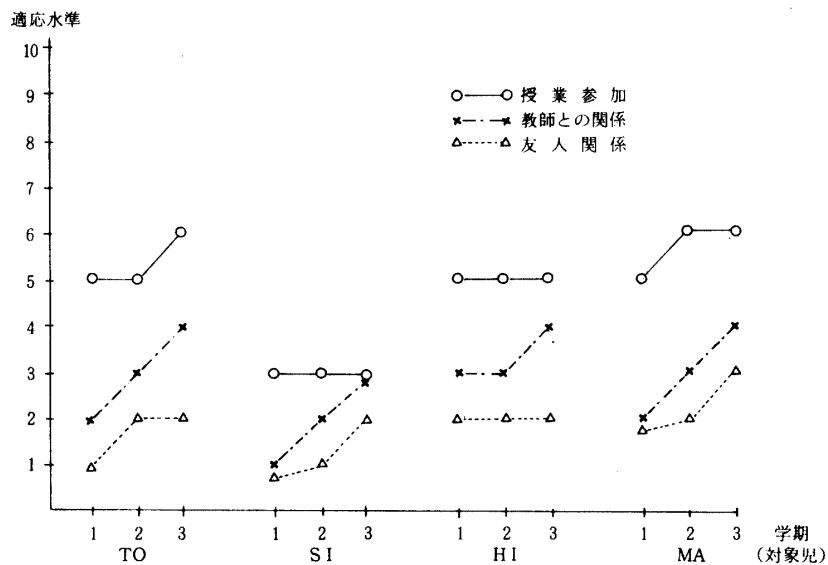


図11 T学級の対象児の学校適応過程 (小学1年)

表4 教師の指導方法(集団指向一人指向)

教師 対象	M 教師			T 教師		
	G	S	I	G	S	I
指 示	7	9	14	7		
説 明	7			10		
励 ま し		4		5	1	
問 か け		2				
援 助		1	2			
賞 讃	9					
フィードバック	6					
注意の喚起	1					
禁 止		2				
小 計	30	18	16	22	1	
計	64 (18.7)			23 (7.5)		
I.O.B. 計	278 (81.3)			284 (92.5)		
総 計	342 (100.0)			307 (100.0)		

G: 全員への行動 G.O.B.: 集団指向的行動
 S: サブグループへの行動 I.O.B.: 個人指向的行動
 I: 個人への行動 () 内の数字は%

た、授業の状況をグループにフィードバックしたり、全体にむけての個人の賞賛があることが特に注目される。

この結果から相対的にみれば、T教師は個人指導の指向が強く、M教師では集団指導の指向性が強い。

2) 2学級の協力教師の指導法を表5に示した。協力教師の場合も、単位時間行動数(m教師2.69 t教師2.67)は、ほぼ同程度である。t教師のG・O・Bは、わずか2.4%にすぎず、ほとんど全ての行動は、各児童に向けられている。一方、m教師のG・O・Bは、M教師より少ないが、17.7%ある。その内容としては、指示、援助及び状況を全体にフィードバックする行動が中心となっている。M学級とT学級における、M対m、T対tの児童へのかかわりの比率及びその頻数においては非常に類似している。しかし指導の指向性におけるG・O・Bに関して両学級の主導的教師の差と同様にmとtでは明白な相異が見いだされた。

3) 協力教師の役割行動を表6に示した。t教師の役割行動は、主導的教師Tの補助及び分担のみであり、補助と分担の比率は、ほぼ同じである。m教師も同様に補助及び分担が多いが、協同および主導がみられる。協力教師の主導という行動の生起は、授業展開の中で協力教師と中心的な教師の役割関係が交替することであり、主

表5 協力教師の指導方法(集団指向一人指向)

教師 対象	m 教師			t 教師		
	G	S	I	G	S	I
指 示		3	7			
説 明	1					
励 ま し		1				
問 か け		1				
援 助		1	4		1	
賞 讃						
フィードバック	2					
注意の喚起						
禁 止					1	
小 計	3	6	11		2	
計	20 (17.7)			2 (2.4)		
I.O.B. 計	93 (82.3)			81 (97.6)		
総 計	113 (100.0)			83 (100.0)		

表6 協力教師の役割行動

教師 対象	m 教師				t 教師			
	G	S	I	計	G	S	I	計
補 助	1	2	32	35		1	40	41
協 同			10	10				
分 担		1	38	39	1	41	42	
主 導	3	2	1	6				
計	4	5	81	90	2	81	83	

補 助; 主導的教師を側面的に援助する行動
 協 同; 主導的教師と対等に協力し合う行動
 分 担; 主導的教師と共に役割を分かち合う行動
 主 導; 主導的教師に代って主導的役割をとる行動

要な授業の流れを作っていく役割をとることになる。その点でT学級とM学級の協力教師のとっている役割には、重要な差がみられる。

4) 教師の児童へのかかわりの強さを表8、表9に示した。教師のかかわりの強さの評定スケールは、表7に

表7 教師の児童へのかかわりの強さ(評定スケール)

G-I	児童から離れて非言語的かかわり(見守り)
G-II	児童から離れて言語的かかわり
G-III	児童の近くで言語的かかわり
G-IV	児童の近くで動作的・非言語的かかわり
G-V	児童の近くで動作的・言語的かかわり

表8 M教師の児童へのかかわりの強さ

児童 強さ	全 体	Au.				M. R.							総 計
		KU	SH	KA	計	ma	fu	ms	ko	mr	ay	計	
G - I	3	1		2	6	1	1	1		1		7	10
G - II	39	19	3	21	82	21	19	17	19	18	9	142	185
G - III		14	25	15	54		10	6	5	8	13	42	96
G - IV		1	2		3					1		1	4
G - V		4	122	14	140		7			2	5	14	154
計	42	39	152	52	285	22	37	24	24	30	27	206	449

表9 T教師の児童へのかかわりの強さ

児童 強さ	全 体	Au.				総 計
		TO	SI	HI	MA	
G - I	2			2	1	5
G - II	16	7	9	2	4	38
G - III	6	19	26	39	27	117
G - IV		2	3	6		11
G - V		3	29	75	21	138
計	24	41	67	124	53	309

示した。T教師は、Ⅲ、Ⅳが多く、児童の近くでかかわっており、更に動作的・言語的にかかわりの量が多い。T教師の各児童へのかかわりの量をみると、HIに集中しており、TOやMAへのかかわりは比較的少ない。M教師は、精薄児も含めた全体的傾向としては、Ⅱが最も多く児童から離れての言語的にかかわりが多い。またⅢ及びⅤもかなり多い。しかし自閉児群(AU)と精薄児群(MR)では、かかわりの強さに差がみられ、精薄児群ではⅡのかかわりを、自閉児群に対してはⅢまたはⅤの水準での強力な働きかけをしている。従って自閉児へのかかわりの強さにおいては、T教師との差異は、ほとんどないと言ってよいであろう。またM教師の働きかけの約半

表10 m教師の児童へのかかわりの強さ

児童 強さ	全 体	Au.				M. R.							総 計
		KU	SH	KA	計	ma	fu	ms	ko	mr	ay	計	
G - I	14	3	2	4	23	1	1	1	2	2	2	23	32
G - II	6	5		9	20	4	7		2	1	3	23	37
G - III	2	4	4	13	23		3		12	2	4	23	44
G - IV		3	6	6	15		1	1	1	3	1	7	22
G - V		7	12	17	36	2	2		2	5		11	47
計	22	22	24	49	117	7	14	2	19	13	10	87	182

表11 t教師の児童へのかかわりの強さ

児童 強さ	全 体	Au.				総 計
		TO	SI	HI	MA	
G - I	1					1
G - II		1				1
G - III		2	1	3	1	7
G - IV	1	5	4	3	1	14
G - V	1	29	20	8	3	61
計	3	37	25	14	5	84

表12 教師の児童へのかかわりの内容 カテゴリー

a) 働きかけの内容	b) 応答の内容
1. 指 示	1. 承 認
2. 説 明	2. 拒 否
3. 問 かけ	3. 指 示
4. 援 助	4. 無 反 応
5. 励 まし	
6. 誘 い	
7. 見 守 り	
8. 声 かけ (注 意 喚 起)	
9. 禁 止	

自閉児の集団適応に関する研究（４）

表 13 M教師の児童へのかかわりの内容

	グループ	Au.				計 (%)	M. R.						総計 (%)	
		KU	SH	KA			ma	fu	ms	ko	mr	ay		計
(a) 働きかけの内容	1. 指示	11	13	45	27	85 (35.1)	4	14		8	5	7	38	134 (29.6)
	2. 説明	7	4	16		20 (8.2)	1	4	4	1	3	4	17	44 (9.8)
	3. 問かけ	5	7	14	6	27 (11.1)	4	10	7	7	8	4	40	72 (15.9)
	4. 援助	1			3	3 (1.2)	1	3	1			1	6	10 (2.2)
	5. 励まし	8	4	4	4	12 (4.9)	5	2	2	2	4	9	24	44 (9.8)
	6. 誘い	4	2	9	4	15 (6.2)		1	2	3	2		8	27 (6.0)
	7. 見守り	3	2		2	4 (1.6)	2	1	1		1		5	12 (2.7)
	8. 声かけ	3	4	4	4	12 (4.9)		1	1	1	2	1	6	21 (4.7)
	9. 禁止		1	44		45 (18.6)	1					1	2	47 (10.4)
(b) 反応の内容	1. 承認		2	7	2	11 (4.5)	2	1	6	1	5		15	26 (5.8)
	2. 拒否			8		8 (3.3)	1						1	9 (2.0)
	3. 指示			1		1 (0.4)	1			1			2	3 (0.7)
	4. 無反応						2						2	2 (0.4)

表 14 T教師の児童へのかかわりの内容

	グループ	Au.				計 (%)	
		TO	SI	HI	MA		
(a) 働きかけの内容	1. 指示	7	16	22	38	30	113 (36.8)
	2. 説明	9		1	1	1	12 (3.9)
	3. 問かけ		6	5	19	4	34 (11.1)
	4. 援助		2	7	22	4	35 (11.4)
	5. 励まし	6	5	3	9	6	29 (9.4)
	6. 誘い		7	12	19	4	42 (13.7)
	7. 見守り				2	1	3 (1.0)
	8. 声かけ		3	14	10	1	28 (9.1)
	9. 禁止		2	3	4	2	11 (3.6)
計	22	41	67	124	53	307	

* (b) 応答の内容に関する行動は生じなかった

数は、自閉児に向けられ、特にSHに集中しており、近くで動作的・言語的かかわりをしている。精薄児群へのかかわりの量は均等に少く、そのかかわりの強さも自閉児群とは異って、遠くからの言語的かかわりが多い。

5) 協力教師のかかわりの強さを表10、表11に示した。

t教師はVが73%と圧倒的に多く、主にTO、SIの近くで動作的・言語的かかわりをもっている。m教師のかかわりの強さは、ほぼどの水準にも均等にみられ、かかわりの強さにバラエティがみられる。しかし自閉児にはV水準が多く、精薄児群よりも多くかかわっている。さらに自閉児3人の中でもKAに対するかかわりが多い。

各児童へのかかわり量をみると、T学級のT教師は、HIに、t教師はTOにⅢ、Vの水準で強くかかわっている。一方、M学級のM教師はSHに、m教師はKAにⅢ、Vの水準で強くかかわっている。しかし、M学級の教師のかかわりの偏倚はT学級より少い。

6) かかわりの内容に関してのカテゴリーを表12に示した。各教師の児童へのかかわりの内容に関して表13から表16までに示した。T教師のかかわりの内容をみると指示が最も多く、他には、問かけ、援助、励まし、誘いが多い。主たるかかわりの対象であったHIには、指示、問かけ、誘いが多くみられる。t教師をみると、援助が圧倒的に多く、TO、SIへの内容はそれで占められており、他に指示、励ましがみられる。従ってT教師とt教師のかかわりの対象は異なるけれども、その内容は類似している。T教師とt教師の役割上、前者が指示、後者が援助というパターンが認められる。

M教師の主たるかかわりの対象であるSHに対しての内容は、指示と禁止が特に目立っている。一方、m教師

表 15 m教師の児童へのかかわりの内容

	グループ	Au.				M. R.							総計(%)	
		KU	SH	KA	計(%)	ma	fu	ms	ko	mr	ay	計		
(a) 働きかけの内容	1. 指 示		5	5	14	24 (25.4)	2	5		7	3	1	18	42 (22.8)
	2. 説 明	4	4	2	1	7 (7.4)		1		2			3	14 (7.6)
	3. 問 かけ	2	2	1	11	14 (14.9)	1	3		4	3	5	16	32 (16.3)
	4. 援 助	2	2	1	7	10 (10.7)	2	3	1	3	3	1	13	25 (13.6)
	5. 励 まし		1	1	2	4 (4.2)					2		2	6 (3.3)
	6. 誘 い		3	4	3	10 (10.7)		1		1		2	4	14 (7.6)
	7. 見 守り	14	3	2	4	9 (9.5)	1	2	1	2	2	2	10	33 (17.4)
	8. 声 かけ				7	7 (7.4)					1	1	2	9 (4.9)
	9. 禁 止		2	8		10 (10.7)	1		1				2	12 (6.0)
(b) 1. 承 認				1	1 (1.1)								1 (0.5)	

表 16 t教師の児童へのかかわり内容

	グループ	Au.				計(%)	
		TO	SI	HI	MA		
(a) 働きかけの内容	1. 指 示		7	7	1	1	16 (19)
	2. 説 明						
	3. 問 かけ						
	4. 援 助	1	18	7	9	2	37 (44)
	5. 励 まし		8	3	3		14 (17)
	6. 誘 い		2	5			7 (8)
	7. 見 守り	1					1 (1)
	8. 声 かけ			2			2 (2)
	9. 禁 止	1	2	1	1	2	7 (8)
計	3	37	25	14	5	84	

* (b) 応答の内容に関する行動は生じなかった

の主たるかかわりの対象であるKAに対しては、指示が比較的多い。M学級における精薄児へのかかわりの内容は、ほぼ両教師とも同じである。自閉児へのかかわり方と異なる点は、かかわりの内容のバラエティが多く、均等に様々なかかわりの内容がみられることである。

M教師とm教師のかかわりの内容の差に注目すると、m教師の見守り、援助の多さが目立つ。M教師が全体へ指示し、m教師が児童の行動を見守り、援助するという教師間の連携パターンが認められる。

両学級の主導的教師間のかかわりの内容は、類似して

いるようではあるが、協力教師の動きをみると、t教師は各児童への援助、m教師は全体に向けての援助、見守りという点で大きく異っている。更にm教師は主導という役割行動がみられたことも重要な違いである。

7) 以上の教師の行動分析から、M、T学級の教師側の特徴が明確にされてきたと思われるが、要約すれば次のように言えるであろう。

T学級では、グループ全体への働きかけは、わずかであり、各個人への働きかけが圧倒的に多く、T教師が指導での主導的役割をもち、協力教師が立場を交替することはない。T教師が授業の流れを作り、その流れに沿って、t教師は補助、分担としての役割に固定されている。T、t教師とも各児童へきわめてintensiveな働きかけをし、課題への指示、援助、励ましといった内容の働きかけをしている。

M学級では、T学級に比し、はるかにグループや全体への働きかけが多く、サブグループまたは個人を介しての他児への働きかけが多くみられる。さらに重要な点は、主導的役割を適宜Mとmが交替するという点にある。M教師が主として主導的役割を果しているが協力教師であるmの役割は固定的でなく、流動的であるM学級の教師の児童へのかかわりの強さは、傾向としては、T学級の教師よりも弱い。しかし、各児童へのかかわりの内容にバラエティがみられている。

こうした教師の行動分析からみられる両学級の特徴を指摘するならば、T学級は、個別・集中・直接的指導であり、M学級は、集団・分散・間接的指導といえよう。

表 17 M教師の指導に対する児童の参加度

参加度	児童	Au.				M. R.						総計	
		KU	SH	KA	計	ma	fu	ms	ko	mr	ay		計
G・O・B	積極的参加					3		1	1	1	1	7	7
	消極的参加	14	1	11	26	18	19	17	19	16	25	114	140
	無関心	6	8	4	18			2				2	20
	逸脱	1	18	1	20								20
I・O・B	不明	9	3	14	26	9	11	10	10	13	4	57	83
	自発的参加							2			1	3	3
	指示による積極的参加	6	1	3	10	12	11	10	13	7	10	63	73
	指示による消極的参加	11	27	20	58	2	9	4	5	3	2	25	83
	無関心	2	27	9	38					20		20	58
	逸脱		54		54								54
不明	2	2	3	7								7	

積極的参加；十分に課題を遂行している行動
 消極的参加；部分的に課題に参加している行動

表 18 T教師の指導に対する児童の参加度

参加度	児童	Au.				総計
		TO	SI	HI	MA	
G・O・B	積極的参加			2	8	10
	消極的参加	4	4	3	4	15
	無関心	16	15	4	4	39
	逸脱	2	3	13	6	24
I・O・B	不明					
	自発的参加			2	25	27
	指示による積極的参加	4		25	7	36
	指示による消極的参加	23	25	50	8	106
	無関心	11	27	29	9	76
	逸脱	3	15	18	4	40
不明						

さらに協力教師の役割上の特徴は、T学級は、**固定的、アシスタント役割**であり、M学級は、**流動的、ファシリテーター役割**といえよう。

(2) 児童の行動分析

1) 主導的教師の指導(G・O・B-I・O・B)に対する児童の参加度を表17、表18に示した。T教師のG・O・Bに対する児童の参加度をみると、MAは比較的参加しているが、他の3名はほとんど参加していない。さらに

不参加状況において、TO、SIとHIでは異なり、前者は無関心であり、後者は逸脱の状態である。次に、I・O・Bに対する参加状況は、G・O・Bと類似しているが、G・O・Bにおいて不参加の多かった3名においては、消極的参加が増えている。MAに関しては、I・O・Bがあれば、課題を遂行していることが示されている。

同様にM教師に関してみると、KU、KAはG・O・Bに比較的参加している。不参加のSHは逸脱が多い。またKU、KAは、I・O・Bには、かなり参加しており、SHに関しては、G・O・Bよりは参加しているが、無関心、逸脱が目立っている。一方、精薄児群は、G・O・B、I・O・Bのいずれも、ほとんど参加している状態である。

2) 児童から教師への働きかけ、および児童間のかかわりは、教師の指導法との関連で見落すことのできない側面である。T学級では、自閉児から教師へという明確な働きかけは、全く無かった。さらに自閉児間のコミュニケーションもみられなかった。

M学級では、自閉児から他児への働きかけをみると、SHは13回、KUは5回、KAは2回であり、頻度は少ないが、働きかけがある。また他児から自閉児への働きかけをみると、SHへ36回、KUへ14回、KAへ13回とかなり働きかけがみられる。また教師への働きかけをみると、表13のM教師の反応に示したように、SHは16回、KUは2回、KAは2回とわずかであるがみられる。

以上述べてきたT学級とM学級の自閉児の対教師、対

他児童、自閉児間のコミュニケーションのあり方の差異については、単に自閉児の発達水準、障害のあり方、あるいは、授業内容、課題の差異のみに帰することはできず、教師の自閉児に対する教育方法、教育観の違いによるオリエンテーションの問題が推測される。

IV 考 察

われわれは「自閉児の集団適応に関する研究」として、幼児教育や学校教育の場における自閉児の発達の様相と教師の指導方法を可能な限り客観的に、多面的に把握しようとしてきた。それらの研究は「自閉児の教育は既存の教育の場ですべきだ」あるいは「それで充分である」と考えるのではなく、自閉児にとって望ましい教育の場を実証的に設定していくためには、現実的な自閉児の教育において「何が」「どのようになされ」「どうなっていくのか」を確実に把握したうえで、「自閉児の理想的な教育とは何か」「理想と現実のズレはどこから生じてくるのか」を追求しようとしてきたものである。

そうした立場から、普通学級、精神薄弱児を対象とした特殊学級、養護学校における情緒障害児学級、一般の学校に併設されている情緒障害児学級における自閉児の教育の具体的内容とそこでの自閉児の発達の様相を見てこようとした。

従来から、自閉児の教育において、個別指導の必要性から、特別学級という少人数集団による指導の要求が出され、現実的には情緒障害児学級の設置として具体化されてきた。さらに、自閉児の状態像の多様性から、複数担任制が主張されてきた。その意味から、今回対象としたM、Tの両学級では現在、理想的形態の一つとされている小集団、複数担任による指導形態をとっている。こうした現想的な学級において行なわれている教育状況の分析を通して、自閉児の小集団指導の現実的なメリット、デメリットを明確にしようとしたのが今回の目的である。

具体的な両学級の授業の分析によれば、厳密には普通学級との比較が必要であるが、こうした学級に期待される教師の児童へのかかわりの多さと、その強さが実証された。同時に、小集団であることや、自閉児のみの集団であることによる仲間とのかかわりの少さに関する問題も実証的に指摘できた。このメリットとデメリットは両学級は少なからず共通に持っているが、教師の指導を詳細に検討していくと、同質学級であるT学級は個別・集中・直接的指導であり、混合学級であるM学級は集団・分散・間接的指導であった。この二つの指導方法は現在の自閉児の治療教育における代表的な指導法を典型的に示しているものと考えてよいであろう。

こうした二学級の指導方法の差異を考えていく際に、

まず吟味しておかねばならぬ両学級の条件の差がある。

第1に自閉児の歴年齢がM学級とT学級では異っている点である。M学級の自閉児はすべて高学年であり、T学級では低学年である。しかし、NAUDSおよびNAGAによればほとんど同水準を示しており、教師の指導方法は歴年齢よりも児童の発達水準および状態像が大きな要因と考えられるので、ここにおける歴年齢の差は特別考慮する必要はないと考えた。第2に授業分析の対象とした授業課題の差の問題がある。M学級では「お店屋さんごっこ」であり、T学級では「型はめ・粘土遊び」であった。しかし、今回分析にした教師の児童へのかかわりという点では、課題によって教師の行動が規定をうけるものではない。

教師の内的条件以外のこの二つの要因を一応同一条件下として考え、教師の行動の分析をすすめると、T教師は、教師と児童の強く深い関係の成立を基礎とし、基本的生活習慣を確立し、認知能力の開発を目標とする授業であった。一方、M教師は、集団行動を通して、児童間における対人関係を深め、相互協力による日常生活行動の発達を目標とした授業であった。

協力教師は、T学級においては、T教師の順次の個別指導をより完全に、より強力にするための固定的アシスタントであった。一方、M学級では、課題への集団参加と仲間とのかかわりをより広く、より深くへと促進する流動的ファシリテーターであった。こうした協力教師の役割行動は主導的教師の上述した目標に合致した動きを両学級とも示していた。

こうした分析の総合的結果によれば、T学級では、教師のかかわりの深さという小集団におけるメリット強調の方向を特徴とし、M学級では仲間関係の少さを持つ小集団学級構造の持つデメリット克服の方向を目標とする特徴を示しているといえよう。

自閉児の小集団による教育について、教師の指導方法における個別・集中・直接的指導と集団・分散・間接的指導の存在を授業分析によって、抽出してきた。このような二つの指導方法は現実的に多くの他の特殊学級や情緒障害児学級の指導を見学し、検討してみると、現状ではほとんどの学級がこのどちらかの方法をとっているか、あるいは、二方法の混合型であることがわかった。

また、この二方法のメリット・デメリットの克服は、学級の構造の問題というよりも、究極には、自閉児の発達観の問題に帰結する問題であることが、教師との討論の中で見い出されてきた。すなわち、強力な教師との関係の成立と認知能力の開発がなされることによって対人関係の発達の基礎が確立すると考えるか、そうした基礎が不十分であっても、現実的な仲間とのかかわりによ

自閉児の集団適応に関する研究(4)

て社会的発達になされると考えるかの発達観の差である。その具体的な指導として前者の発達観による個別・集中・直接的指導であり、後者の発達観による集団・分散・間接的指導である。また後者の発達観は普通学級の中における自閉児の指導の基礎になっている。したがって、このような授業分析から自閉児教育における教師の指導方法の基本的な問題として、自閉児の発達の過程を明確にする必要性を見出すことができた。

しかし、このような教育の場における自閉児の発達に関する検討はまだ不十分である。この点を前進させるためには、T学級およびM学級の児童の追跡研究により、児童の発達過程を吟味し、今後これらの指導法の有効性を検討する必要があると考えられる。

文 献

丸井文男・蔭山英順・神野秀雄・佐藤勝利・生越達美・

細野純子・山田克子・後藤秀爾・後藤かをり・水野真由美・松永里美・玉腰敏康・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・蔭山英順・神野秀雄・後藤秀爾・細野純子・生越達美・水野真由美・伊藤義美・讓西賢・内田一成・都築繁幸・山田紘正・加納敏子・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**, 115-150,

丸井文男・蔭山英順・神野秀雄・後藤秀爾・細野純子・生越達美・水野真由美・伊藤義美・讓西賢・内田一成・都築繁幸・山田紘正・加納敏子・1976 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―名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), **23**, 151-179,

A RESEARCH ON GROUP ADJUSTMENT OF AUTISTIC CHILDREN (4)

Fumio MARUI, Hidenori KAGEYAMA, Hideo JINNO, Junko HOSONO, Mayumi MIZUNO, Shuji GOTO, Yoshimi ITO, Saiken YUZURI, Yuri ENDO, Toshiko KANO and Kosho YAMADA

On the previous follow-up study of autistic children, we suggested that overall social adjustment (as well as educational attainment) was improved by schooling. (1974, 1976) However, those studies were not designed for the evaluation of educational treatment, so more direct investigations were required to confirm those findings.

The present study set out to examine the efficacy of educational treatment for autistic children through the observation of child-teacher interaction in the classroom. We selected two units (T and M) which were special classes of autistic children. Unit T was constituted of 4 autistic children and two staves. Unit M was mixed with 3 autistic children and 6 mental retarded children and two staves.

There were marked differences between the units both in what the staff did and in how they did it. In Unit T the orientation of staves was the Individual-Intensive orientation and in Unit M was the Group orientation. The staff in Unit M used much of their time in warm approving activities to the children and encouraged the interaction among the children, whereas in Unit T instructional activities were predominated.