

自閉児の集団適応に関する研究(5)

—— 授業分析を通して・その2 ——

丸井文男 蔭山英順¹⁾ 神野秀雄²⁾
細野純子²⁾ 水野真由美³⁾ 後藤秀爾⁴⁾
伊藤義美⁵⁾ 讓西賢⁵⁾ 遠藤由里⁶⁾
加納敏子⁷⁾ 山田紘正⁸⁾ 飯田和也⁹⁾

I 問題と目的

数年来、我々は自閉児の幼稚園、あるいは学校への適応過程についての調査的研究を行ってきた。我々の最初の発想は、学校あるいは幼稚園(保育園)場面でのような指導を行うことが、自閉児の発達をよりよく促進するものであるのかという課題に対する回答を見つけようということであった。それは、自閉児を受け入れている教育現場において、常に存在する課題でもあった。

そうした発想の下に行なった最初の研究(丸井ら, 1974)では、小学校、幼稚園(保育園)等の中で、自閉児たちが、それぞれどのように変化、発達していったかを探索的に検討した。その中で、自閉児たちの発達を支えるいくつかの要因を導き出してきた。次にわれわれ(丸井ら, 1976a)は、小学校入学時に自閉児たちの示してくる適応上の問題を検討した。そこでは、自閉児の発達水準に応じた援助のあり方の概要を提起している。次いで(1976b)比較的経過の長い自閉児の適応過程の検討を通して、適応過程を規定するいくつかの要因、特に自閉児の側のいくつかの要因を新たに提起したものであるが、これらの一連の研究は、自閉児の集団適応のあり方は、まさに多様であり、それを規定する要因も、学

校場面のみでは捉え切れないような実に多様なものであることを、示してくれた。しかし、そうした中でも、教師が熱意をもって、自閉児たちを、真に理解しようと取り組んでいくことこそ、自閉児たちの心を開かせ、発達を促すものであると推測する手がかりを得た。そして、その熱意をより一層生かしていくものは、教師と自閉児との間に作られた信頼関係の中で自閉児がより深く理解されることであり、また、他のクラスメイトの自閉児に対する適切な理解と働きかけを統合していくことであるように考えられた。即ち、教師との関係あるいは特定の他児との関係づけが十分に展開することによって、自閉児たちの集団適応状態が、好転するというのを、一般論として指摘することができた。

それでもなお、彼らの認知能力もしくは教科教育の開発が、どうすれば可能であるかということは大きな問題として残されていた。また、具体的に、どのような指導をすれば、自閉児たちのどういった側面の発達を援助するのかなという課題も、解決され得ないままであった。

これらの点を含め、自閉児たちの集団適応のあり方を、教師の指導法を含め、実証的かつ具体的に検討しようとしてなされたのが、授業分析を通しての研究である(1977)。自閉児を担当している現場の教師の協力を得てすすめられたこの研究では、実際に授業場面を観察し、記録を採り、また教師との話し合いの時間を何度かもった。M、T、2つのクラスを対象としたこの報告において明らかにされたことは、各々のクラスの指導法の違いであった。M学級、T学級は、いずれも小集団、複数担任による指導形態をとっている。教師の指導法は、M教師が、集団行動を通して、児童間の対人関係を深め、相互協力による日常生活行動の発達を主たる狙いとした指導(集団・分散・間接的指導)であるのに対し、T教師は、教師と自閉児と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、認知能力の開発を狙いとする指導(個別・集中・直接的指導)であった。また、M学

- 1) 名古屋大学医療技術短期大学部
- 2) 愛知教育大学
- 3) 愛知県コロニー発達障害研究所
- 4) 名古屋大学大学院教育学研究科研究生
- 5) 名古屋大学大学院教育学研究科博士(後期)課程
- 6) 名古屋大学大学院教育学研究科博士(前期)課程
- 7) 名古屋大学臨床心理相談室
- 8) 慈友学園
- 9) 柳城女子短期大学

※ 本研究をすすめるにあたって、熊本県中北小学校 水上和夫、愛知学院大学梅田和子両氏及び研究補助員稲垣京子氏らの御協力を得た。

級は、高学年の自閉児を含む、精神薄弱児との混合学級であり、T学級は、小学校1年生の自閉児のみの低年令同質集団であった。

このように教師の指導の狙い、その指導のあり方、学級構成などの異なる2つの学級の自閉児たちの集団適応、発達の変化の様相を明らかにし、教師の指導との関連で、更に検討をすすめるために、今回、1年を経過した時期における追跡的研究を行なった。1年を経て、M、T両学級の教師の指導が、どのように変わってきたか、また自閉児がどのように変容してきたかを、吟味、検討することにより、課題の解明にわずかなりとも接近しようとしたものである。

ただ、子どもの発達を促進させると考えられる要因は、単に、学校教育における体験ばかりではない。むしろ、家庭、地域社会、治療機関等における体験が、学校での体験とうまくかみあって、はじめて意味ある体験となっていくものと考えられる。考察においては、そうした点を併せて検討するものとする。幸い、M学級のKAについて、我々は、個別の遊戯治療を継続してきている。その事例の検討を通して、そうした子どもたちに対し、心理治療的援助を試みてきている我々の立場から、学校状況との関連で、こういった援助の方向性をめざすべきか、考察をすすめるものである。

Ⅱ 方 法

（1）授業分析の方法

授業分析の方法は前回（丸井ら1977b）と同様、直接教室の授業に参加し、教師及び児童の行動を個々に逐一記録し、同時にVTRに収録した。また行動分析は、個々の逐語的記録をもとに、VTRを参考にして、グループ討議により行なった。

更に、両教師に直接面接を実施し、ここ1年間の指導のねらい、及び個々の自閉児の発達・変化についての、資料の提供をうけた。

調査の実施は、昭和53年3月中旬である。

（2）対象学級の構成

1）M学級は、6年の男子と5年の女子の2名の自閉児と、精神薄弱児4名（1年、2年、5年2名）の6名である。前年度と比べると、自閉児1名、精神薄弱児3名が卒業し、新たに、精神薄弱児1名が入学してきている。当日は、精神薄弱児1名が欠席している。

教師側の2名は前年と変わっていない。

2）T学級は、小学校2年生の自閉児のみ5名よりなる固定学級。児童のメンバーは前年度と同じであるが、観察時には、前年度対象とされたTOが欠席し、前年度

欠席していたTEが出席していた。全員が男子である。

担任教師は変わっていないが、介助的役割の担当者は、前年度とは別人である。

（3）両学級の指導の基本方針

M学級：精神薄弱児との混合学級であり、児童の構成は、低学年から高学年までの複式学級であり、児童は、2～3名の小グループを編成し、継続的に集団行動課題を課し、定式化した集団生活行動を通して、児童間の対人関係を深めることを狙いとしていた。

T学級：2年生の同年令集団であるが、1年生の時から指導目標をさらに高め、基本的な生活習慣の定着化と、作業や手伝いのできる子の育成をめざしていた。

（4）対象児童

今回、分析の対象とした児童は、M学級の自閉児2名、T学級にその時出席していた4名である。ただし、T学級のTEについては、前年度の資料がとれていないため、変容過程を検討することはできなかった。TEを除いた5名について、その概要を表Iに示す。

Ⅲ 結 果

（1）教師の指導

両学級の主導的役割をもつ教師の前年度と今年度の授業観察時における指導方法の比較を表2に示す。

学級の前年度と今年度の授業時間の長さが異なっているため、両教師の児童に向けられた行動総数は異なっているが、単位時間行動数は、M教師は8.1から8.4とやや増加し、T教師は9.9から8.9と減少している。更に、自閉児ひとり当りへの単位時間行動数は、M教師は1.7から2.1とやや増加し、T教師は、2.5から2.2とやや減少している。従って、両教師の児童への単位時間における働きかけの頻数は、今年度、より接近した値になっているといえる。

教師のクラス全体に向けての指導及び他児とのかわりを通して授業展開を意図する集団指向行動（G・O・B.）と、児童への個別のかわりを意図する個人指向行動（I・O・B.）についてみると、M教師は、G・O・B. がやや増加しているが、I・O・B. との割合は、大きく変化していない。G・O・B. のうち、クラス全体に向けての行動（G）が、かなり増加し、個別のかわりを通して授業展開を意図する行動（I）は、かなり減少している。

これに対しT教師は、G・O・B. が、かなり増加し、前年度に比して、今年度は、集団指向の指導の割合が増大している。更に、G・O・B. はクラス全体に向けて

表1 対象児童の概要

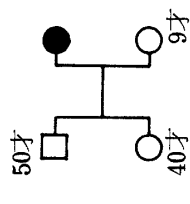
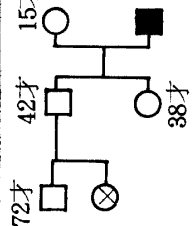
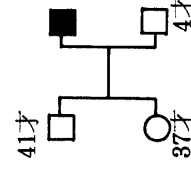
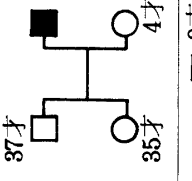
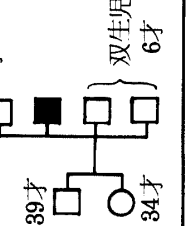
対象児童 生年月日	現在の家族構成	生育歴の概要	状態像の概要
① KA S. 42. 3. 5. M学級 (小5)		<p>胎生期 異常なし</p> <p>出生時 異常なし 3300g</p> <p>定首 0 : 4 3ヶ月スマイル(-)</p> <p>始歩 0 : 11 人見知り(-)</p>	<p>乳児期から働きかけでも反心がなく、視線が合わさない。言葉が現在までなく、2才頃から家で水遊びを好み、放っておくと1日中してしまっている。3才頃から過活動で、他人の家に勝手に入り込んだり、人への関心はまったくなく、人がいても無視している状態が継続していた。小5になってからは、他児への関心の出現、行動、情緒面における統制がみられはじめ、人とのかかわりにおける改善が示されつつある。</p>
② SH S. 40. 12. 9. M学級 (小6)		<p>胎生期 異常なし</p> <p>出生時 異常なし 4000g</p> <p>定首 ? 3ヶ月スマイル(+)</p> <p>始歩 1 : 1 人見知り(-)</p> <p>EEG abnormal 9ヶ月~11ヶ月 テンカン性発作(+)</p>	<p>始歩までは手のか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才頃からは木の葉やサングムの木やサングムが好ましく、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、小鳥に興味を局限され、1日中扇風機や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。2才時に echolalia, 独語が出、8才時に数語自発言語が出る。小6に入ってから興味限局が改善されてきた。</p>
③ SI S. 44. 9. 10. T学級 (小2)		<p>胎生期 異常なし</p> <p>出生時 異常なし 3550g</p> <p>定首 0 : 2 3ヶ月スマイル(+)</p> <p>始歩 0 : 10 人見知り(+)</p>	<p>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、過活動とどとど言語の出現。3才7ヶ月時にはは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。</p>
④ HI S. 45. 3. 30. T学級 (小2)		<p>胎生期 異常なし</p> <p>出生時 仮死(+) 2750g</p> <p>定首 ? 3ヶ月スマイル(-)</p> <p>始歩 1 : 6 人見知り(-)</p>	<p>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「ウー」「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ろいろすることが多い。</p>
⑤ MA S. 44. 12. 7. T学級 (小2)		<p>胎生期 異常なし</p> <p>出生時 異常なし 2850g</p> <p>定首 0 : 3 3ヶ月スマイル(+)</p> <p>始歩 1 : 2 人見知り(+)</p>	<p>2才半頃までは働きかけても反心なく、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」「プー」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。</p>

表2 教師の指導方法の変容

内 容		M 教 師						T 教 師					
		G		S		I		G		S		I	
		51 年度	52 年度	51 年度	52 年度	51 年度	52 年度	51 年度	52 年度	51 年度	52 年度	51 年度	52 年度
G ・ O ・ B	指 示	7	21	9	10	14	6	7	12		3		11
	説 明	7	9		1			10	14				
	励 ま し			4				5		1	1		
	問 か け		5	2	4				8				
	援 助		8	1		2							
	賞 賛	9	1										
	フィードバック	6	7						3				
注 意 の 喚 起	1	1		1				1					
禁 止		1	2										
小 計		30	53	18	16	16	6	22	38	1	4	0	11
		51 年度			52 年度			51 年度			52 年度		
G・O・B 計		64 (18.7)			75 (22.5)			23 (7.5)			53 (15.7)		
I・O・B 計		278 (81.3)			258 (77.5)			284 (92.5)			286 (84.3)		
総 計		342			333			307			339		

G・O・B：集団指向行動 I・O・B：個人指向行動
（ ）内の数字は%

の行動のみならず、サブグループに向けての行動（S）、個別のなかかわりを通して授業展開を意図する行動（I）もかなり増加している。ただ、T教師のこれらの行動（S、I）は、大部分TEもしくはTEを含むサブグループに向けられたものである。

G・O・Bの内容についてみると、M教師は、サブグループや個別のなかかわりを通して、授業展開を意図する行動（S、I）における大きな変化はみられず、クラス全体に向けての行動（G）において、指示、問いかけ、援助が増加し、賞讃が減少している。指示、説明だけでなく、授業の状況をグループ全体にフィードバックしたり、買物ごっこの挨拶をクラス全員で一緒に言うことなどについての援助をしたりの行動が見られることは、前年度と同様であり、児童集団の中にM教師が入って、児童間の対人関係の拡がりや深まりの展開を目ざそうとする指導のあらわれと考えることができる。賞讃の減少は、児童の個々の行動の是認だけではなく、授業を更に展開させるための問いかけ、援助といった働きかけを多くしたために生じてきた現象と考えられる。

T教師については、前年度ほとんど見られなかったサブグループや個別のなかかわりを通して授業展開を意図する行動が、今年度見られている。その内容は、指示がほとんどであり、クラス全体に向けての行動においては、問いかけ、フィードバックなどの行動が、新たに認めら

れている。このことは、T教師が前年度に比してクラス全員にフィードバックするなど、より集団指向性の指導を今年度行なっているということを示すものである。

両教師の、各々の児童に対する個人指向行動（I・O・B）の内容を表3に示した。

M教師の場合、SHに対する禁止が、大きく減少した点が目立っている。M教師は、前年度、SHにつきっきりでその行動を制限し、指示していたのが、今年度は、かなり、そうした行動が減少している。そして、KAに対する場合とほぼ同質の働きかけに落ちついている。

T教師については、前年度より、HIに対する働きかけの頻数が全体に減少している。今年度は、HIの側に介助的役割の担当者がついて指導を行なっていたため、T教師は、どの児童にも、ほぼ同質の働きかけをすることができているということがいえよう。

教師の指導に関しては、このように、前年度と比べ、今年度は、M、T両教師が、同じような内容を示すに至っている。即ち、M教師は、集団・分散・間接的指導を、T教師は、個別・集中・直接的指導を、基本的特徴として残しながらも、各児童へのかかわり方、その内容などは、類似したものになってきているといえる。

授業計画、教材・教具の選び方・指導目標などにおいて、基本的に学級構造の違いや、自閉児に対する教育観の違いを反映しているものであるが、そうしたものを基

表3. 教師の個人指向行動 (I・O・B) の内容

教師 対象児 年度 内容	M 教師				T 教師							
	SH		KA		SI		HI		MA		TE	
	51年度	52年度	51年度	52年度	51年度	52年度	51年度	52年度	51年度	52年度	52年度	
1. 指示	45	32	27	24	22	38	38	25	30	34	34	
2. 説明	16	3		1	1	8	1	10	1	13	9	
3. 問かけ	14	13	6	5	5	7	19	10	4	14	20	
4. 援助		6	3	10	7	7	22	6	4	8	3	
5. 励まし	4	1	4	3	3	5	9	1	6	2		
6. 誘い	9		4	1	12	1	19	2	4	3	1	
7. 見守り		3	2	3			2		1			
8. 声かけ	4	1	4	2	14	4	10	4	1	1		
9. 禁止	44	5		3	3	3	4	2	2	9	1	
計	136	64	50	52	67	68	124	60	53	84	68	

※ 応答の内容は除いた

表4. 教師の指導に対する児童の参加度

学級 児童 参加度	M 学級				T 学級							
	SH		KA		SI		HI		MA		TE	
	51年度	52年度	51年度	52年度	51年度	52年度	51年度	52年度	51年度	52年度	52年度	
G・O・B	積極的参加						2		8	7	30	
	消極的参加	1	20	11	19	4	3	3	2	4	10	1
	無関心	8	26	4	25	15	26	4	5	4	14	7
	逸脱	18	5	1	1	3	8	13	24	6	6	
	不明	3	2	14	8		1		7		1	
I・O・B	積極的参加	1	5	3			9	27	3	32	34	54
	消極的参加	27	35	20	26	25	34	50	21	8	28	
	無関心	27	18	9	17	27	14	29	18	9	14	10
	逸脱	54	6		7	15	11	18	17	4	10	
	不明	2		3	2							

表5. 児童の教師への働きかけの内容

教師 児童 年度	M 教師		T 教師			
	SH	KA	SI	HI	MA	TE
S51年度	16	2	0	0	0	
S52年度	10	0	4	6	5	8

表6. M学級の児童間のかかわり (S52年度)

学級 児童 対内容 象児童	M 学級			
	SH		KA	
	直接的	間接的	直接的	間接的
ko	1	2	0	0
ay	14	1	1	0

盤におきながらも、具体的なかかわり方、指導の仕方については、それぞれに変化を示している。こうした変化は、クラスの構成メンバーの変更の影響と同時に、クラス成員ひとりひとりの状態像の発達の变化をも、併せて

表7. T学級の児童間のかかわり (S52年度)

学級 児童 内容 対象児童	T 学級								
	SI		HI		MA		TE		
	直接的	間接的	直接的	間接的	直接的	間接的	直接的	間接的	
SI			2	0	0	0	0	0	2
HI	0	0			0	0	0	0	1
MA	0	0	0	1				4	2
TE	0	0	2	1	4	4			

考える必要がある。

(2) 1年間の児童の変容

教師の指導に対する児童の参加度について、前年度との比較を、表4に示した。また、自閉児から他児及び教師への働きかけの頻数を、直接的な働きかけと、物を介

しての間接的なものに分けて示したのが、表5、表6、表7である。

1) M学級の児童の変容

<SH>: SHのNAUDSプロフィールの変化を図1-aに、NAGA3スケールの変化を図1-bに示した。

表4に見られるように、SHの逸脱行動は、前年度と比べ大きく減少している。SHは行動の統制がよくなり、指示に従えるようになってきている。前年度は、電気器具に対する関心の強さから、逸脱行動が多かったのだが、今年度は、それが見られていない。授業内容には、無関心でいることも多いが、指示されればかなり参加できていることがわかる。

表5に見られるように、教師に対する働きかけの頻度は変わっていないが、その内容には大きな違いがある。即ち、前年度には、M教師の身につけていたワイヤレスマイクをとろうとしたものが大部分であったが、今年度では、M教師の髪にさわると、肩に手を押く、頭をもたせかけるという親しみの表現に変わっている。また、他児に対する働きかけは、前年度は13、今年度は18と少し増加している。その内容として、今年度は、前年度において、いじめる対象であったay（小2の女兒）を、かわいがり、課題遂行にあたってリードしたりする行動が見られている。

NAGAの変化に見られるように、2年時にM学級に入級して以来、3年、4年、5年と停滞があり、状態像、適応水準もあまり変化を見せていなかった。しかし、6年になってからかなりの変化を見せた。1年間をおいての授業観察にも、その変化のあり方が示されたものと理解できる。特にM教師との関係の展開を基盤として、行動の統制がよくなり、他児に対するかかわり方も、ポジティブなものへと変わってきている。M教師が、特にSHの行動を統制することの必要から、授業中もかかり切りになっており、その他の時間帯にも、1対1の関係づけに努めてきたことの成果と考えられる。また、NAUDSプロフィールから考えられるように、SHの発達水準として、他児に対する関心は強いが、その表現の仕方が不適切にしかできない段階にある。そのSHを、M教師は積極的に特に興味の対象であり、いじめる相手であったayと一緒に組ませて課題を与えることにより、愛情表現の方法を身につけさせようとしたことは、対人関係の拡がりを促進する上で意味があったものと思われる。

NAUDSプロフィールの変化を見ても、SHの発達を認めることができる。対人関係の側面が伸びることは、必然的に言語理解を良くし、自発語の増加を促す。学習面においても、教師の指示理解が良くなったこととあいまって、物の値段を読むことができるようになってたり、物

を買う時にお金が必要であることを理解してくるなどの進歩が見られる。具体的な生活課題を通して進めてきた指導に、こうして興味を寄せはじめているといえる。

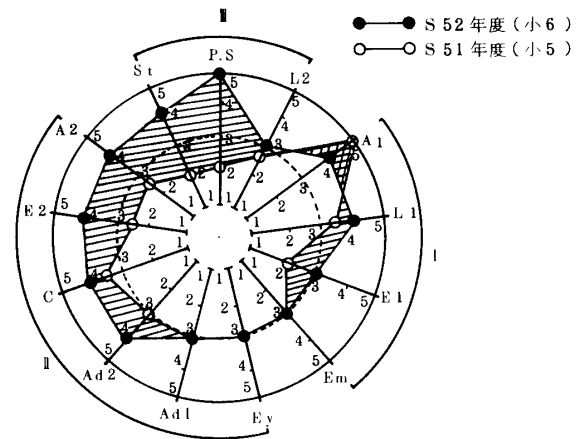


図1-a SHのNAUDSプロフィール

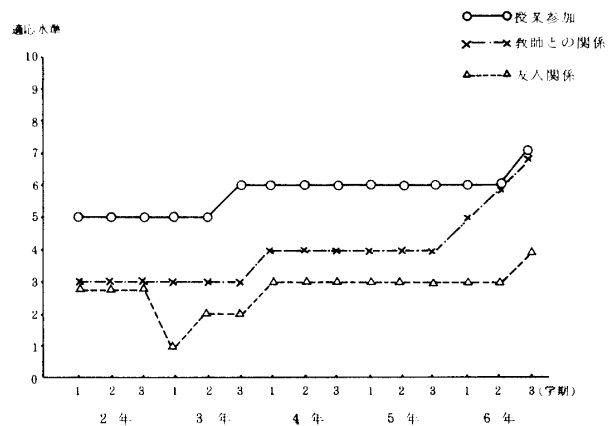


図1-b SHの学校適応過程

<KA>: 図2-aにKAのNAUDSプロフィールの変化を、図2-bにKAのNAGA3スケールの変化を示す。授業観察時も、前年度同様、無関心が目立つ。基本的に、行動分析からは、大きな変化は見られない。適応水準も発達段階も基本的に変化を認めることはできない。ただ、クラスの全員にお茶ワンが配れるようになったこと、教室場面で不安を示すことが少なくなったことなどの変化が認められる。特に、授業観察の対象となった“買物ごっこ”の場面の中では、比較的安定しており、わずかながら指示に従って課題遂行を行なえるようになってきている。他者から働きかけられることに強い不安を持っているKAは、教師との間の関係もつけ難い。従って、対人関係は、ひらけてきておらず、一貫して外界に対し無関心であり、常同行動が著しく認められる。

こうした対人関係における強い不安は母に対するものが極端に強く、家庭における母子関係の悪さが、学校生活場面においても強く影響をうけている。そこでM教師は、家庭との協力体制を作っていく必要を特に考えな

から、母親に対し働きかけてきているが、現状では、まだうまくかみ合わないところが多いようである。

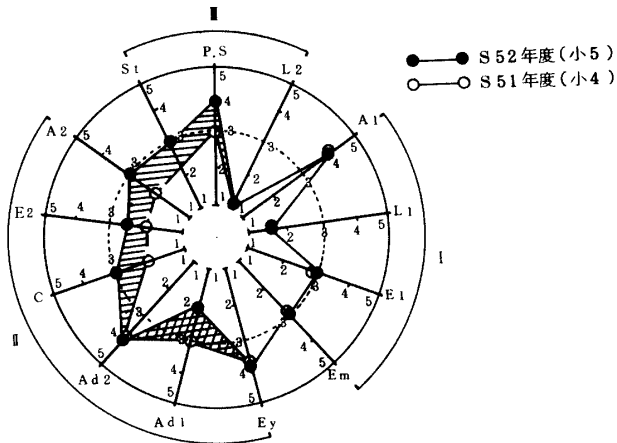


図2-a KAのNAUDSプロフィール

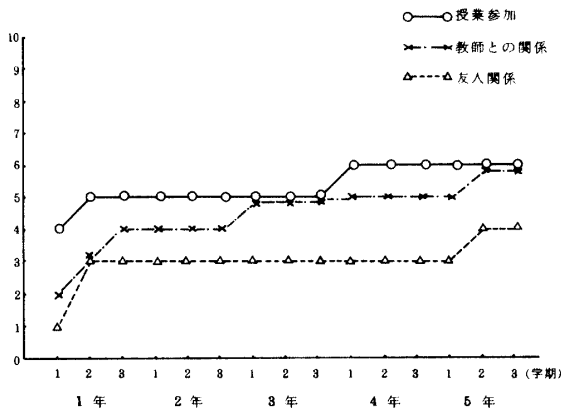


図2-b KAの学校適応過程

2) T学級の児童の変容

<SI>: 図3-aにSIのNAUDSプロフィールを、図3-bに同じくNAGA3スケールの評定値の変化を示す。前年度と比べ、授業参加については、相変わらず無関心と逸脱が目立ちはするが、はるかによく課題に取り組むようになっている。SIの状態像自体も、感情表出がみられ始め、活動性が増している。

これは、T教師によれば2年生になり歯の治療がなされて以後、食事の意欲も増すと同時に、情緒が安定しているためか、何事にも積極的になってきたためであるとのことである。一方で、T教師は、一貫して、体を動かすことを重視し、体育的な課題を多く取り入れ、マラソンなどもよくやっているという。また、保護者会を多くし、同胞ぐるみの会も作るなどして、家庭指導を積極的に行ない、学校の指導のペースに、家族をも巻き込んでいくことを考えてきている。また、家庭でも、母親と一緒に新聞配達をさせるなど、T教師の指導の方向に協力的になっている。そうしたことの成果であろうか、2年の3学期から、SIは、かなり発声することが多くなり、

反応性は弱いものの、身体接触要求を自分から出すようになってきたとのことである。こうした状態像の変化を反映してか、個別にインテンシブな指導をすることによって、課題を遂行できるようになってきたものであろう。

また、わずかながら、SIから教師に対する働きかけが認められている。これは、前年度には見られなかったことである。以前より、HIが、他児にちょっかいを出し、T教師は、その働きかけを積極的に評価し、けしかけてきている。最初のうちHIの働きかけに無関心でいたSIも、次第にそうした働きかけに対し怒って反応するようになり、ちょっとしたやりとりなら、他児ともできるようになってきている。

<HI>: HIのNAUDSプロフィールの変化を図4-aに、また図4-bには、NAGA3スケールの変化を示した。

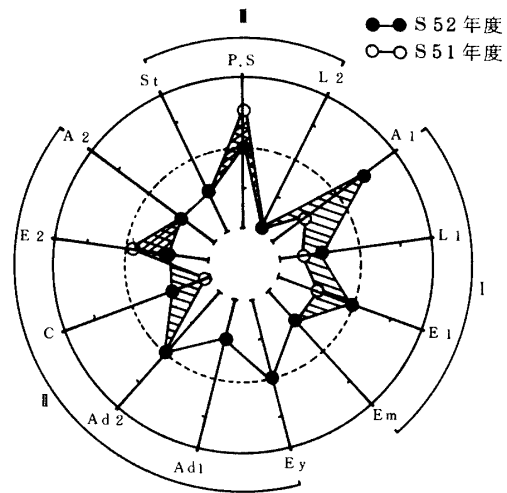


図3-a SIのNAUDSプロフィール

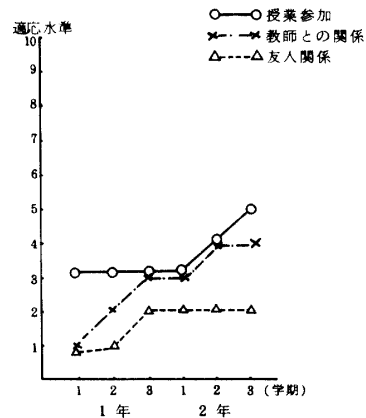


図3-b SIの学校適応過程

HIは、表4の参加度の数値だけを見ると、前年度よりも、課題参加状態が悪くなっているように見受けられる。前年度は、T教師が、半ばつきっきりで指導をして

いたが、今年度においては、主として介助的役割の担当者（t教師）がHIに、ほとんどつきっきりで、個別に指導している。従って、T教師からHIに対する働きかけは、他の児童に関わりながら、言葉で指示し、説明を与えるといった間接的なものが多くなっている。また、前年度は、うろつきが多く、他の児童の課題に手を出したり、物を取ったりという働きかけが目立ったが、t教師に行動を抑制されていたためか、そうした行動も認められなかった。従って、表4、5に見られたような行動の変化は、HIの状態像の変化というよりも、教師の関わり方の影響を受けたものと考えられる。

NAGAの3スケールの動きからも、NAUDSプロフィールの変化からも、基本的な状態像、適応水準の変化を認めることはできない。ただ、2年間、同じ教室で、同じ教師を相手に、同じパターンの指導が繰り返されたことで、情緒的に安定し、HI自身も、身のまわりの簡単な作業なら、指示されてやれるようになってきている。また、1年の時激しかった自傷行為、他害行為も、次第に減少してきているという。

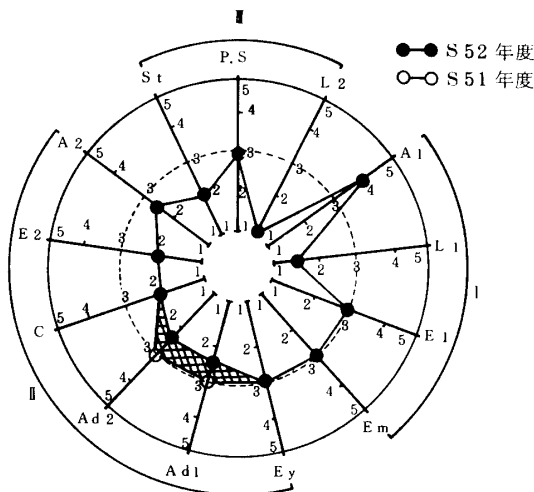


図4-a HIのNAUDSプロフィール

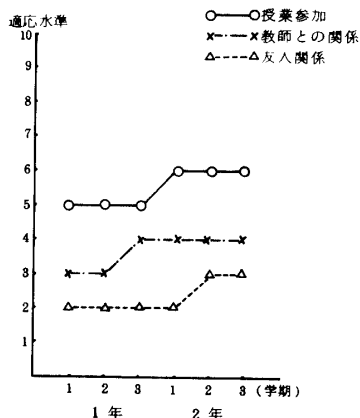


図4-b HIの学校適応過程

<MA>: MAのNAUDSプロフィールの変化を図5-aに、NAGA3スケールの変化を図5-bに示す。

MAは、T教師の認識では、最も変化の大きかった児童である。全体に状態像も良くなっており、適応状態も上昇してきている。それを裏づけるように、課題にも良く参加するようになってきている。MAに与えられる課題も前年度に比べると高度なものになっているが、MAはそれをこなしているといえる。他児への働きかけも、他児のもっている物を取るという間接的な形ではあるが、かなり見られている。教師への働きかけも、同様に増えている。特に、TEとの間のやりとりが多いのは、比較的对人的関心も発達しているTEからの働きかけに触発されてのものと考えられる。それだけの発達水準に、MAは到っていたため、TEからの働きかけが、うまく生かされるようになったようである。

MAもまた、家庭との連携が、うまくかみ合ったケースであると考えられる。家で剣道を習い始めることで、“エイエイ”とか“オメン”とかの発声が促され、動作が活発になり、のびのびして、行動にまとまりができて

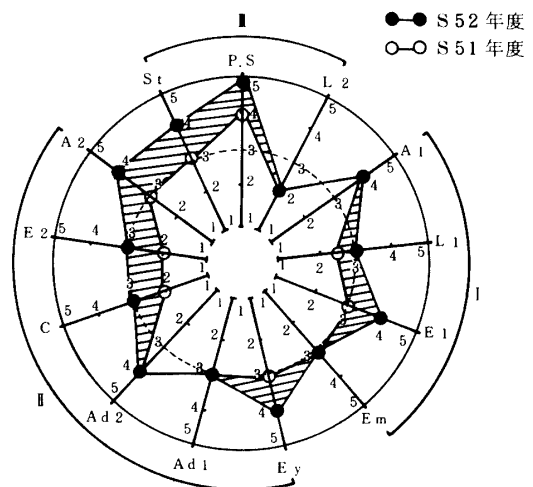


図5-a MAのNAUDSプロフィール

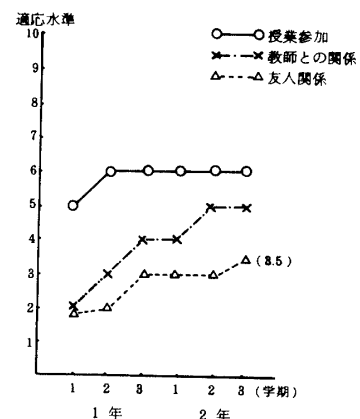


図5-b MAの学校適応過程

ている。同時に、エコリア、T、V のCMの独語ばかりであった発話から、要求言語として自発語が出はじめた。対人的な関心が出はじめ、外界に対する興味も広がりはじめると、カタカナに対する興味を示されてきた。絵本を読む時間が長くなり、課題に対する取り組みが、全体に良くなってきたということである。

<TE>: TEの今年度のNAUDSプロフィールを図6-aに、NAGA3スケールの値を、図6-bに示した。

前年度は、欠席していたため、授業観察時の資料は、今年度についてのみであり、ここで変化について論じることができないが、T学級のクラスのダイナミクスに与えているTEの影響には、きわめて大きなものがあると言える。今回の研究対象の中では、最も状態像の良い児童であり、自発言語も多く、教師に対しても言語的に働きかけ、やりとりができています。教師の指示にも、よく従っており、積極的に授業に参加している。他児への働きかけ、他児に働きかけられた時の反応も十分に認められる。T教師は、このTEを介して、他児に働きかけ、TEを核として児童間の関係を引き出していこうとしているものと理解できる。

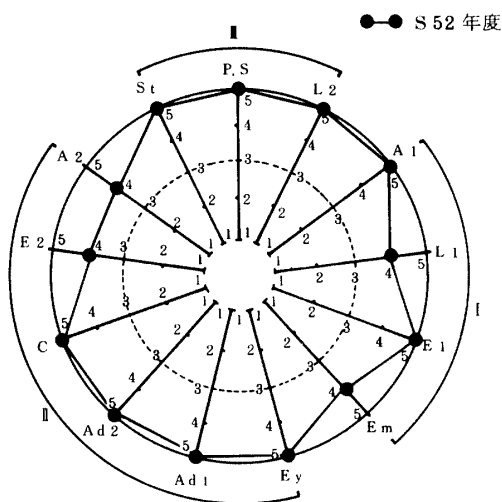


図6-a TEのNAUDSプロフィール

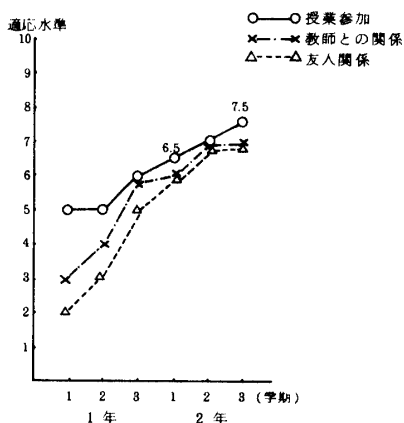


図6-b TEの学校適応過程

M、T両学級の児童の1年間の変容をまとめると、M学級では、SHが、M教師との関係の展開に伴って、対人関係全般が好転し、課題への参加も良くなってきている一方で、KAは、M教師らの努力にもかかわらず、変化のきざしを見せてはいても、基本的に発達は、なされていない。T学級においては、TEの存在に触発され、MAが、人に対する関心を示しはじめ、併行して外界に対する関心が全般に広がってきている。また、家庭との関係においてうまく噛みあった指導がなされ、SI、MAの活動性が開発されてきている。しかし、HIについては、基本的な変化が見られていない。

Ⅳ 考 察

(1) 教師の指導法

精神薄弱児との混合・複式学級であるM学級におけるM教師の指導は、前年度の集団・分散・間接的なものから、今年度は、より個別な、集中的な、直接の指導が附加されるようになってきた。一方、低学年同質集団のT学級におけるT教師の指導は、前年度よりも、今年度は、集団指向的な指導へと傾いてきていた。

こうした両教師の指導法の変化は、教師の指導観、教育観の変化と考えるよりも、むしろ、その学級の児童のメンバー構成、その発達の水準もしくは、状態像の変化により影響を受けたと考えるべきであろう。即ち、M学級においては、前年度、他児をリードし、授業展開のファシリテーターとなっていた6年生の精神薄弱児が3名とも卒業し、小集団化したことの影響があげられるだろう。結果として、M教師の働きかけは、ファシリテーターを介することなく、直接に個々の児童へ、また全員に対してなされることになるものと考えてよいだろう。5名という児童数ならば、教師が全体に指示を行なっても、全員に行きわたらせることができるということも、見落とせないだろう。それに加えて、SHの課題への参加状況が好転し、M教師がつきっきりでなくとも、その行動を抑制できるようになったこと、KAも一応安定してその場にいることができているということも、M教師の動きに影響を与えているものと考えられる。

一方、T学級においては、今年度TEの存在が、T教師の指導法に及ぼした影響が大きいように思われる。T教師は、TEを核として、児童間のやりとりを促しているとする働きかけを行なっていくことができている。TEは、T教師の指示をよく理解し、積極的にT教師に話しかけ、働きかけ、授業展開のファシリテーターとしての役割をとっている。また同時に、MAが課題に対しよく参加するようになり、TEからの働きかけにも応ずるようになってきていること、SIが個別指導にのって

くるようになってきたこと、またHIに、つきっきりでなくともその逸脱行動を抑制できていることなども、T教師の動きを、より集団指向的なものに変えてきた要因としてあげられるだろう。

このように、両教師の指導法は、学級のサイズ、ファシリテーターとしての役割をとれる児童の有無、児童の発達水準や状態像などによって、具体的な関わり方・動き方において、かなりの影響を受けるものであることが確認できる。

複式混合学級と低学年同質学級という、学級構造の基本的な違いは、当然そこに、学級運営上の様々な相違を作り出す。例えば、課題の選び方、指導の狙い、授業のすすめ方など、多くの点で、実に対照的なものを持っている。しかしながら、具体的に、目の前にいる児童に働きかけ、関わっていく時には、M教師もT教師も、積極的で、熱心であり、それ故に、児童の状態像に応じて、働きかけることになる。従って、その水準では、児童の状態像、学級構造が、似たようなものになってきたことから、指導法が類似してきたとしても不思議はないのかも知れない。

（2）児童の変容過程

個々の児童の変容を見てきた中で、才1に指摘されることは、同じ学級の中で、同質と考えられる指導を受けてきても、児童それぞれにおいて、その発達の度合いが異なっているということである。伸びる子もいれば、伸びない子もいる。ただ、このM、T、2つの学級の児童の発達の様相を、1年間という短期間においてではあるが、検討した限り、自閉児といえども、その発達は、よりトータルなものであるということが出来る。即ち、M学級のSHにしても、T学級のSI、MAにしても、学級内で適応状態が良くなっていく児童の場合には、情緒的にも安定し、教師や他児との間の対人関係も進展し、外界に対する関心が開かれてくると同時に、課題に対する参加もよくなっていくという結果を認めることができる。児童の発達の変化が、十分に反映できるような集団状況にあれば、そこに示された適応状態の変化は、その児童の全体としての発達水準が変化したと考えるべきであることは、しごく当然であるだろう。更に若干の推論を加えるならば、児童自身が、どこかに発達の足掛かりを見つければ、そこを足掛かりとして、全体の発達が促されていくという考え方に帰結するものであるかも知れない。

しかしながら、一步を進めて、教師の指導との関連で考えれば、このように、何かの発達の足掛かりを見つけて伸びていった児童の場合、その発達の様々な側面が積極的に援助されてきた結果として、児童の発達がなされた

ということも、考えられねばならない。M教師は、教科教育を離れ、具体的・日常的な課題を通して、児童を集団行動にのせていくことにより指導しようとしてきた。T教師は、教師との個別の関係を強く押しすすめる方向で、単純な課題を、一貫したやり方で反復学習させることにより指導を行なってきた。そうした方針のもとで、その子の状態に応じ、M教師の場合も、個別な関わりを多くしたり、T教師の場合も、児童間の関係づけに力点を置いたりして、比較的流動的に行なってきている。もともとの方向性は異なっているが、結果的に、教科教育にも、人との関係づけにも、どちらか一辺倒になってしまうことなく、児童の発達のあらゆる側面を、援助してこうという視点のあったことが、ここでは評価されるべきであろう。注意されることは、M、Tどちらのクラスにおいても、児童の適応状態は、見かけ上停滞することこそあれ、一步一步着実に伸びていっているという印象を、我々に与えてくれることである。

それぞれの児童にとって、学校での体験がどのような意味を持ったのかを、一般論的に述べることは、きわめて困難である。M学級のSHにおいては、M教師の積極的でねばり強い関係づけの努力が実を結び、M教師との関係の中で安定感を得て、行動の統制が良くなっていったものと解される。KAにおいては、学級場面が、比較的安心で安定感の得られる場にはなってきたつつあるが、その成果は、まだ目に見えないものである。T学級のSIにおいては、T教師が能動的にリードして、活動性を高める努力を、家族も巻き込む形で続けてきたことにより、外界に対する反応性、関心が、高まってきつつあるようである。HIにおいては、小人数固定学級の中で、情緒的な安定を得はじめているようである。MAにおいては、TDからの働きかけに応じていくことにより、人とかかわる意欲が芽生えはじめている。

このように、それぞれの児童は、様々な形で、その発達の足掛かりを得て変容していく。不幸にして、これまでの段階で、足掛かりを見出せないでいる児童においても、その内界に様々な欲求とか意欲といったものが、動いてきているようにも感じられる。この1年間に伸びてきた児童においても、一貫したねばり強い基礎固めの時期があって、その上で、その発達水準に適った体験が、かみあって発達の歯車がまわりはじめたと理解すべきであろう。いわば、自閉児の発達を援助していく上で、児童の発達を多面的にかつトータルなものとして援助していく視点をもつことが、肝要ではないかと考えられる。

こうした視点を、更に拡げて考えるならば、学校場面のみならず、家庭において、更に専門の治療機関においても、児童の発達援助に関わるすべてのものが、一定の

方向性をもって、機能的に統合されていくべきであるだろう。M学級の場合、SH、KAともに、専門の治療機関で個別の遊戯治療をうけてきている。M教師は、そうした治療機関との連絡をとったりして、治療的な視点からの理解の仕方、考え方などを、かなり身につけてきており、一定の方向性で児童にも接してきている。また、合宿指導、普通学級への通級なども前向きに考えており、学校ぐるみでの協力体制が、行き届いた状況にあると言えるだろう。T学級の場合、他にも情緒障害児学級を幾つか有する養護学校内の1クラスであり、他の自閉児たちと現に取り組んでいる教師仲間を持っている。そうした教師間には討議の機会も持たれ、相互に合併授業を行ったり、知見を交換しあったりの連携が保たれている。また、共通の問題を持つ親たちを集めての、クラスの保護者会を頻繁に行なって、家族との間で相互理解をはかり、密接な協力体制を作り上げる上で、きわめて積極的にリーダーシップをとってきている。こうした児童をとりまくまわりの状況が、全体としてうまく噛み合った時に、児童の発達を促進する方向性で、まわりが機能するに至るものであることを、指摘することができる。単に、集団適応の問題は、その集団内で、いかに指導すればよいかという問題にとどまらず、もっと開かれた視点をもって対処することが必要であることを、この両学級での体験は、示してくれるものである。

(3) 心理治療と集団適応

M学級のKA、SHに対しては、神野が愛知教育大学治療教育センターで継続して遊戯治療を実施してきた。これまでに指摘したように自閉児の発達をトータルな側面から援助し、それぞれの治療教育機関の担う役割を十全に遂行していく過程の中で、自閉児の発達援助をしようとするものであり、その過程について述べ、若干の考察を加えてみよう。

自閉児にとって生活のほとんどが、学校、家庭によって占められており、特に学校教育の持つ意味は、重要であることはいままでもない。そういう意味で集団適応の諸側面について検討を行ってきたのであるが、同時に自閉児にとって、成長の基盤、足掛かりとなるような体験の場としてプレイ・セラピーを位置づけることができると考える。勿論学校生活においても成長にとって意味ある体験は生起するが、一般的に言えば、重度な自閉児であればあるほど、日常生活場面では現実的な社会生活上の規制により成長体験は生起しにくいであろう。プレイ・セラピー状況、即ち自閉児が日常生活とは異った状況の中で、治療者との関係で、本来的に持つ動きを自由に表出し、その力を十二分に発揮し、治療者と

の対人関係を深めていくことによって、自閉児自身、成長し、自己変革していくものとセラピーを位置づけることができる。

本研究で対象としたM学級のKAを通して、自閉児の遊戯治療の意味、役割、学校教育との関連性などについて若干の考察をすすめてみたい。

KAが治療教育センターに來所したのは、本児が小学3年生の2学期であり、以来現在も遊戯治療を継続して実施している。本報告においては、KAが5年生3学期までの約2年4カ月の期間を検討の対象とした。

遊戯治療の経過を、KAの治療場面における行動及び治療者との関係の局面でみると、大きく2つの時期に分けられた。I期は、3年2学期より4年3学期まで。II期は、5年3学期まで。このように分けた視点として、KAの同一性保持傾向(強迫的、儀式的行為)が、I期では強くみられ、その傾向がII期では減弱し、身体接触を中心とした治療者への接近の動きが、II期では強くみられるようになってきたという特徴があげられるからであり、このような側面からKAの経過について考えてみたい。

I期では、強迫的、儀式的行為、トランポリンによるダイナミックな遊び、性器いじり(自慰)といった行動がKAの中心的な動きであり、更に要約すれば、自己充足的、自己満足的、自己閉鎖的な動きに他ならない。KAにとって最も関心があり、唯一の遊具はトランポリンであり、きわめてダイナミックな身体運動であり、このプレイの際は心理的には、いわばユーホリアの状況である。これは原始的な快感情を自己充足的に求めていると考えられる。更に自己充足的動きは、自慰であり、全くのナルシスティックな動きである。一方外界に対しては、自由な相互作用、交流が不能であり、一方的に強迫的な秩序づけを行ない、その中でsecurityを得ているとみられ、儀式的行為はそのようなあらわれと、理解できると思われる。

以上のようなKAの動きこそ「自閉」というタームに内含されるものであり、KAのエネルギーが、自己完結的、自己充足的な方向にむけられており、外界に対する働きかけは、わずかに儀式的、強迫的行為という形式しかありえなかったのである。

II期においては、トランポリン、性器いじりといったKAの動きを通して、治療者とのかかわりの中で、KAのエネルギーが外に向けられていく過程の、まさに初期の段階の動きが出てきたと考えられる。治療者へのベタベタした甘えは、愛着行動ともいえる動きであり、外界に対する自分自身以外への人間への初めての働きかけであり、KAにとって十分に意味のある、確かな、主体的な自我が関与した行動といえる。しかしブランコ遊びは、

I期で述べた意味での自閉状態であり、KAは、自分ひとりで、外に向かって、やっと歩き始めたばかりという感じであるKAにとって余りにも複雑な外界事象に対して、容易に自閉状況に陥ってしまうのである。

このような経過を経てきたが、KAの動きは、母親との関係がきわめて深く、特殊な意味をもっていると思われる。来所して待合室の椅子にかけ、待っている時の状況は、KAは母親から最も遠い所の椅子にかけ、常に母親をうかがい、恐れているように見える。治療が終了しても、KAは母親の所へ帰ろうとせず、母親の姿を見るだけで身体を緊張させ表情もこわばってしまう。KAにとって母親は恐怖の源といっても過言ではない感じさえする。小学校入学直前まで母親は、KAを外に出すこともほとんどせず、とにかく「恥しい、世間から隠そう」とする強い態度が一貫してみられてきている。このような母親のあり方をKAの自閉症状に対する母親の反応として理解するには、困難なように思われる。これまでKAの動きの中で、母親に無条件に愛情を感じた経験は、おそらく欠如していたのではないと思われる。母親のKAに対する強烈的拒否感情、態度が、KAの動きに、きわめて大きな影響を与えてきたと考えられる。

一方KAの学校状況での動きをみると、いわゆるパニック現象が、低学年ではかなり頻繁にみられ、ガラスを割ったりすることが度々あった。しかし4年、5年になるにつれて、次第にパニックは起こらなくなり、先にみてきたように情緒的にはかなり安定してきている。更に教師の指示にも、かなり従えるようになってきている。生活単元学習の「オモチャ屋さんごっこ」では、準備、買い物、後片づけなど、4年3学期では、1つ1つ指示しても、対応的行動はとれなかったが、今回の研究時の5年3学期では、かなり指示に従った動きがとれるようになってきている。この場合でも指示に従えること（物を置く、とる、運ぶ等）が、教師の指示内容を知的に理解するというよりも、KAの行動は、条件づけられた行動水準に近い動きといえる感じである。

以上KAの遊戯治療の経過及び関連した問題について述べてきた。治療場面でのKAは、強迫的、儀式的行為ともいえる動きが消失し、治療者とのかかわりを求める動きに変化していった。KAの強迫的行動は、I期では多くのセッションでみられ、治療者は、その行為を禁止することなく、十分受けとめ、認めてきた。それが消失するまで随分長い期間を必要としたが、学校や家庭と異なって、KAにとって最も自由に動くことができた場であろう。そこに積極的な意味を見い出すことができる。学校場面での動きと関連してみれば、儀式的行為の消失はKAの情緒的、精神的安定へという変化が明確にみられ

てきている。KAにとって、治療者、治療場面という新奇な場面を、やっと不安なしで対処できるようになったといえるかもしれない。学校場面でも同様に、次第にパニックはみられなくなり、新しい状況、課題に対しても対応できるようになってきている。

心理治療の立場からすれば、治療場面で、不安感なしに、かなり自由に動けるようになってきた。その体験が学校状況にも般化されてきつつあるととらえたい。同時に車の両輪のごとく、学校場面と治療場面でのそれぞれの体験が相互に深く影響し合いながら、相互補完的にKAの変化をもたらしてきたと思われる。

KAの場合、次の段階として認知能力の開発が問題となってくる。話し言葉（speech）は全くないし、また数概念なども全く理解できない水準である。概念形成、獲得の段階あたりから始める必要があると思われるが、KAの発達水準からみれば、まだ相当困難のようにも思える。教師、治療者が相互に協力し合ってやらねばならない今後の課題であろう。

自閉児の集団適応に関する研究4（丸井ら,1977b）及び本研究で授業分析を通して、教師の教育方法について検討してきた。M学級は、精薄児との混合学級で異質集団であり、T学級は、同年令等質集団という学級構造を基盤にし、研究4で示したようにM教師の集団・分散・間接的指導、及びT教師の個別・集中・直接的指導が、1年後の検討（本研究）では、両教師の指導法が近似しつつある内容に変化してきた。先に述べたように、このことは集団の成員の特質、あるいは変化・発達によって指導方法が、かなり規定されていることを指摘してきた。

われわれは、これまでに自閉児の集団適応に関する研究1～3（1974, 1976a, 1976b,）で、主として自閉児側の要因を検討し、4及び本研究で教師側の問題を検討してきた。これらの研究の中でわれわれは、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、自閉児の発達水準を明確に把握しようとしてNAUDS（名大式自閉児発達スケール）による発達把握の方法を用い、自閉児の人格発達を促進する条件を分析し、検討をすすめてきた。

今回対象としたT学級の3名は、いずれもNAUDSの3段階を越えていないし、M学級のKA、SHにおいても同様であり、研究2で示したように自閉症候群に包括される児童の中でも、かなり重度な、発達の良くない一群と考えられる。また、研究1で指摘したようにNAUDSの3段階を越えた自閉児は、その後集団適応の改善がみられることを指摘してきたが、その意味でも今回対象とした自閉児の教育の困難性を強く我々は感じるのである。

研究2で示したが、小学校低学年においては、対人関係を中心とした指導法、即ちNAGAに示される教師との関係、他児との関係を重視した教育方法が採られることが望ましい点を強調したが、M学級、T学級とも先に述べたように、対人関係の側面の変化が最も顕著に示されてきていた。高学年のM学級のKA、SHは、教室内で比較的安定した動きが可能になってきたが、KAは教科教育以前の水準であり、SHも低い水準での教科教育が少し可能になってきた状況であり、研究3で高学年時の集団適応にとって知的潜在能力の要因が大きな影響をもつことを指摘してきたが、KA、SHいずれもその大きな壁にあたっている。いな、むしろ両者とも教科の学習以前の発達水準であろうと思われる。

研究2で示した就学時のNAUDSで3段階以下のI群、II群は、今回対象となった自閉児とほぼ同様な発達段階を示しており、これらの自閉児の教育の困難性を、我々にあらためて投げかけた感じがする。

おわりに

われわれは、学校教育の実際を検討してきたなかで、集団のもつダイナミズム、人間関係などが、いかに自閉児に影響を与え、また教師の指導法によって自閉児がどのような成長過程を経るか等を、かなりintensiveに検討してきた。

自閉症候群の中でも、我々が「自閉児の言語発達の類型化」(1972)の研究で示したL4型及びL5型、あるいは研究2で示したIII群、IV群の自閉児は、小学校高学年段階で知的能力の特殊性(自閉的な知能)の問題にぶつかり、あるいは対人関係でのトラブルを起こしながらも、中学校に進むにつれて、かなり教科の教育にもなるようになってくる。この自閉児群は、集団適応の面からみれば、人格の情緒障害の側面よりも認知障害の側面に問題が移り、治療教育のねらいが、知的能力の開発になってくる。そしてある程度まとまった人格(自我)が形成されてくるように思われる。

一方L1型、L2型、L3型、あるいはI群、II群の自閉児は、自我がきわめて漠然としており、自分自身を曖昧にしかとらえきれず、かなり高学年に達しても人格の情緒系の障害が治療教育の目標とされてきている。先に述べたKAの場合でも学校場面における行動は、まさに刺激-反応的であり、状況の理解のうえに立った主体的行動とはいえない動きを示してきた。トランポリン、ブランコなどが興味(自発的な動き)の対象であり、「まさに外界に背を向け、自己閉鎖回路のなかで快を追求している自閉児の世界」(蔭山, 1978a)を示した動きであった。他人とのコミュニケーションとは、本来自閉児なりの自我

が形成されてこない限り生起してこないであろう。KAに比しSHは、その意味では歪曲した感じはあるが、次第に他児との関係、教師との関係の中で動くことが、できるようになってきつつある。

このようにみえてくると、自閉児の自我発達水準を把握することが重要な意味をもって来るが、我々は、それをNAUDSによって測定しようと試みてきている。しかし自我というタームに内含されるもの全てをNAUDSが示しているわけではなく、かなり補完されねばならないと考えているが、当面の我々の課題でもある。

更に上述してきたように重度自閉児の治療教育の方法が検討されねばならない。日常生活の中で身につけたロボットの、刺激-反応的な動きのみでは、自閉児の成長にとってほとんど意味をもたらさないであろう。自閉児自身の内界から出た主体的な動き(自我の形成)をいかに援助していくか、個人遊戯療法を基盤にした治療教育の実践の中で、技法の確立を検討していかねばならない。

文 献

- 遠藤由里・丸井文男・蔭山英順・神野秀雄・細野純子・水野真由美・後藤秀爾・伊藤義美・讓西賢・加納敏子・飯田和也・山田紘正 1978 自閉児の集団適応に関する研究(1)-授業分析を通して・その(4)-日本教育心理学会第20回大会発表論文集, 870-871.
- 後藤秀爾・細野純子・神野秀雄・蔭山英順・丸井文男・伊藤義美・讓西賢・内田一成・加納敏子・生越達美・山田紘正・水野真由美・都築繁幸 1976 自閉児の集団適応に関する研究-その4・その5・その6・その7- 日本教育心理学会第18回大会発表論文集, 656-663.
- 神野秀雄・丸井文男・蔭山英順・細野純子・水野真由美・後藤秀爾・伊藤義美・讓西賢・遠藤由里・加納敏子・山田紘正 1977 自閉児の集団適応に関する研究(9)-授業分析を通して・その(2)- 日本教育心理学会第19回大会発表論文集, 888-889.
- 神野秀雄・丸井文男・蔭山英順・細野純子・水野真由美・後藤秀爾・伊藤義美・讓西賢・遠藤由里・加納敏子・飯田和也・山田紘正 1978 自閉児の集団適応に関する研究(13)-遊戯療法の側面から・SHの場合- 日本教育心理学会第20回大会発表論文集, 874-875.
- 蔭山英順・神野秀雄・丸井文男・佐藤勝利・細野純子・生越達美・山田克子 1974 自閉児の言語発達の類型に関する研究-その1- 日本教育心理学会第16回大会発表論文集, 650-653.
- 蔭山英順・丸井文男・神野秀雄・佐藤勝利 1975 自閉

自閉児の集団適応に関する研究(5)

- 児の言語発達の類型に関する研究—その2— 日本教育心理学会第17回大会発表論文集, 586—587.
- 蔭山英順・丸井文男・神野秀雄・細野純子・水野真由美・後藤秀爾・伊藤義美・讓西賢・遠藤由里・加納敏子・山田紘正 1977 自閉児の集団適応に関する研究(10)—授業分析を通して・その(3)— 日本教育心理学会第19回大会発表論文集, 890—891.
- 蔭山英順 1978a 自閉症児の遊戯療法 佐藤修策・山下勲「遊戯療法」(講座心理療法2), 128—145. 福村出版
- 蔭山英順 1978b 自閉児の言語発達に関する研究—語彙の増加課程について— 日本教育心理学会第20回大会発表論文集, 878—879.
- 丸井文男・蔭山英順・神野秀雄・生越達美・佐藤勝利・水野真由美・園田紀子 1972 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・細野純子・佐藤勝利・蔭山英順・神野秀雄・山田克子・生越達美 1974a 自閉児の集団適応に関する研究—その1・その2・その3— 日本教育心理学会第16回大会発表論文集, 644—649.
- 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 1974b 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 1976a 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 1976b 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.
- 丸井文男・蔭山英順・神野秀雄・細野純子・水野真由美・後藤秀爾・伊藤義美・讓西賢・遠藤由里・加納敏子・山田紘正 1977a 自閉児の集団適応に関する研究(8)—授業分析を通して・その(1)— 日本教育心理学会第19回大会発表論文集, 886—887.
- 丸井文男・蔭山英順・神野秀雄・細野純子・水野真由美・後藤秀爾・伊藤義美・讓西賢・遠藤由里・加納敏子・山田紘正 1977b 自閉児の集団適応に関する研究(4)—授業分析を通して— 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), 24, 129—142.
- 都築繁幸・丸井文男・蔭山英順 1976 自閉児の言語発達に関する研究—病理言語と対人関係発達の分析の試み— 日本教育心理学会第18回大会発表論文集, 680—681.
- 讓西賢・丸井文男・蔭山英順・神野秀雄・細野純子・水野真由美・後藤秀爾・伊藤義美・遠藤由里・加納敏子・飯田和也・山田紘正 1978 自閉児の集団適応に関する研究(12)—授業分析を通して・その(5)— 日本教育心理学会第20回大会発表論文集, 872—873.

(1978年7月31日受稿)

A RESEARCH ON GROUP ADJUSTMENT OF AUTISTIC CHILDREN (5)

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

On the previous research, we discussed the efficacy of educational treatment for autistic children through the observation of child-teacher interactions in two special classes (T and M). We found that the orientation of staves in Unit T was the Individual-Intensive-Immediate, on the other hand in Unit M was the Group-Extensive-Mediate.

In this research, we observed the same classes (T and M) in order to discuss the processes of child-teacher interactions for just one year, and further investigated the relation between the psycho-therapy process and the group adjustment process in school about one severely autistic child (KA) in Unit M.

Compared with the previous orientations of two units, their orientations were more similar, that was to say, the orientation of Unit T was not only Individual-Intensive-Immediate but Group-Extensive-Mediate and the orientation of Unit M was not only Group-Extensive-Mediate but Individual-Intensive-Immediate. These processes were explained by follows.

- 1) The effect of change of class constitution caused by members change among children.
- 2) The effect of developments of autistic children.

Through the case study for KA, we found that group adjustment process in school was nearly related to psycho-therapy process. But in future we should discuss the problem of how we could facilitate the developments of severely autistic children.