

発達障害幼児の集団療育（その3）

— 集団への入りこみの悪さを主題として —

後藤 秀 爾¹⁾ 村 上 英 治 遠 藤 由 里²⁾
加 納 敏 子³⁾ 溝 口 明 子⁴⁾ 梅 田 和 子⁵⁾
藤 原 辰 志⁶⁾

I 問題と目的

私どもは、これまで 先の4つの報告（村上ら、1976・a, b, c, 後藤ら、1977）において、発達障害幼児の早期集団療育をすすめる上での基本的理念、その基本的方法論、また集団療育のメリットと限界などについて論じてきた。

障害児の発達援助を行なっていく上で、集団療育という形態をとることは、おのずから個別の指導とは異った機能・効果が、そこに期待される。個別の指導と集団でのそれとは、それぞれに一長一短がある。私どものとっている、1対1の関係を中心としての、療育者グループと子どもグループとの間に比較的流動的なかわりあいを狙うような療育形態において生じてくるものは、単に個別治療の寄せ集めにおいて生じてくるものとは異質のものである。

例えば、子どもの治療に関していえば、個別の治療においては、集団で行なうよりも、子どもの動きに対してより敏感に応じられ、じっくりと1対1の関係を深めていくことができ、その場その場で、より子ども本意の細かい配慮がし易くなる。一方、集団療育の場においてはとかく、1対1の関係が散漫にされ、ともすれば、グループ全体の流れの中に、子どもを巻き込もうとする時、子どもの気持ちに気付かぬまま、あるいは気付いていても吟味することなく、子どもに一定の動きを強制しようとする時、しばしば生じてくる。そのかわり、個別

治療では期待し得ないような、より多面的で、力動的な対人関係のからみを期待することができる。また、療育者間のチームワークさえ良ければ、より組織的で濃密なゆきぶりかけを行なっていくことができる。

したがって、子どもにとっても、こうした集団療育という形態においては、個別治療の場合と異って、かなり特有の体験があるのではないかと考えられる。

“集団”で行なうということに問題を絞って考えれば第1に、子どもは、人の多勢いる——つまり対人刺激のより大きな場へ投げ出される。したがって、外界に対し不安とか脅威とかを感じ易い子どもにとっては、よりクリティカルな場を体験することになる。

第2に、設定課題の場（私どもの療育では、体操もしくは遊戯をしたり、名前を呼んでシールを貼ったりリズム遊びをみんなでやったりする活動を、ルティーンとして行なっている。）はもとより、全体として療育の流れを作っていく必要から、子どもの行動を規制し、ある種の行動を半ば強制することも、おこってくる。子どもにとっては、きわめて不本意な場合も多いであろう。あるいは、不本意ながらも、巻き込まれてやらされて、案外面白いぞと興味を魅かれ、その世界が拡っていくという体験をする場合もあるかも知れない。どちらにしても行動規制をされる機会が増えることは否定できない状況となる。

第3に、ただ子どものペースでかかわってくれ、つきあってくれ、受け止め、受け容れてくれるおとなだけではなく、自分と同じような、あるいは多少自分より強かったり弱かったりする他の子どもたちの存在がある。したがって、物のとりあい、場所のうばいあい（ゆずりあいということは、めったなことでは生じてこない。）とかが、ごく自然に生じてくることになる。そこで子どもは対人関係上の様々な困難を、ごくプリミティブな形で体験することになる。療育者が、その場が適切にその時

- 1) 名古屋大学大学院教育学研究科研究生
- 2) 名古屋大学大学院教育学研究科博士課程（前期）
- 3) 名古屋大学臨床心理相談室
- 4) 名古屋大学教育学部研究生
- 5) 愛知学院大学実習助手
- 6) 名古屋キリスト教社会館保育部

の感情を受け止めることが望ましいのだが、必ずしもそれが可能となる状況ばかりではない。また同時に、みんなで遊ぶことに、あるいは他児の行動を模倣したり、他児をリードしたり、かばったり、時にいじめたりしながら遊ぶところに、より新しい喜びを体験することも期待できる。

これらの条件のいずれかに関連して、子どもがここ数年来対象としてきた、多くは2才から5才代位の暦年令の発達障害児のほとんどすべてが、どこかで何らかの形の抵抗あるいは困難を示してきている。治療教育的に考えるならば、そういった困難に際して、どのように援助して、それを乗り越えさせていくかという点が肝要である。

経験的にいって、子どもが集団に入り込むにあたって困難さを示す時、いくつかの基本的様式があるように思われる。それは子どもが外界に対してかかわる基本的なあり方のタイプとも考えられる。実践の上では以下に論じられるような4つ位のタイプに分化して理解するのが有利であると思われる。各々に、代表的な事例をとりあげて、それぞれのタイプにおける集団への入り込みの悪さに含まれる意味あいと、それに応じた援助のあり方について検討をすすめるものとする。

Ⅱ 対象と方法

これまでの私どもの7年にわたる療育において、対象となった子どもの数は、30名に及ぶ。その何名かについては、これまでの報告の中でも経過を検討してきた。今回の報告においては、それらこれまでに報告してきた子どもたちについても、その対象に含めて検討している。対象児の年齢は、2才から12才にまで及んでいる。

こうした発達障害児達の集団療育の場への入り込みの悪さのあり方を検討するにあたって、基本的に問題とされねばならないことは、それぞれの子どもにおけるそうした行動の意味あいであると考えられる。子どもの側に立って、その意味あいを了解的に把握することによって、その後の援助の方向性を見出すに足る理解が可能となるものであると考える。

以下、類型化にあたっては、前述の3つの条件に対応して、(i)療育の場への導入の時点でどのような行動をとるか、(ii)集団で行なう設定課題への参加状況はどのようなものであるか、(iii)他の子どもに対するかかわり方、意識のむけ方はどういった内容であるかという3つの視点からの検討をすすめるものである。それらは、先に述べたごとく、それぞれの子どもの全体像ならびに療育状況における経過の中で、了解的にその意味を把握され、位置づけられるべきものである。

経過を検討するためには、これまでの報告の中でも用いてきたかかわりスケールを軸にしている。スケールA（子どもに関するスケール）のストランドaは、主たる担当療育者との関係のもち方を、ストランドbは、遊具に対する関係のもち方を、ストランドcは、他の子どもたちに対する意識のむけ方を主題としている。（スケールについては、末尾の附表を参照されたい。）こうしたスケールの評定値の動きによって示される経過の概要は、子どもが、それぞれの子どもに、どのような方針をもって、具体的にどのように接してきたかという側面からの検討抜きにしては、論ずることができない。それぞれの場合の援助のあり方を求めるにあたって、併せて検討すべき課題である。

なお、用いた資料は、日々の実践の中で残してきた観察記録にもとづいて、仲間同士の討議を経て、主たる担当者がまとめたものである。

Ⅲ 4つのタイプとその考察

A 分離不安タイプ 一母からの分離不安が主題となる場合一

(1) 概要

発達の全般にわたる遅滞が認められ、対人関係の持ち方に特別な障害を持たず、对人的認知が未だ十分に分化していない子どもの場合、集団事態という新奇な場面に置かれることで、子どもは強い不安反応を示す。母親がついていれば、少し遊びに手を出すこともあるが、母親にしっかりしがみついて不安気にあたりを見回わして大部分の時間を過ごす。他者から働きかけられると母親の背後にかくれたり、泣きはじめたりといった反応を示す。こうした子どもたちは、未分化ながら、外界を意識しているが、社会的場面における体験が不足しているため、新たに置かれた集団場面で、不安を処理し切れないでいるものと考えられる。

置かれた場が、自分にとって安全であることを子どもが認知すれば、おのずから、母親を離れて場の探索をはじめることになる。母親にかわる安定の源としての特定の他者が居れば、母親はいなくとも、その子なりに遊びをはじめ。多くの場合、母子分離を早期に決行しても、不安の受け止め役を、特定のひとりに絞り、他からの無用の働きかけを極力ひかえるようにすることで、次第にそうした状況を乗り越えていくことが、できる。特定の療育者との関係は、その後の展開の基盤ともなり得る。

ケンゾウは4才の男児であったが、発達全般にわたる遅滞が見られる。療育開始当初から、不安気に主たる担

当療育者にくっついてまわっている。4～5回目から、次第に母親と分離する時に泣いて抵抗を示しはじめ、特定の担当者によってベッタリとくっついて、他からの働きかけを回避する動きが見られている。ケンゾウの場合、最初のうちこそ、ニコニコと頼りなげな3ヶ月微笑のような笑顔で、まわりに相対していたのだが、次第に周囲の状況を分化して意識しはじめ、母からの分離不安という形で、新奇な社会的場面に対する抵抗を示しはじめたものと考えられる。このように、分離不安を示し、特定の担当者によってベッタリと依存するという関係が、数回続いた後、徐々に、他の療育者にも心を開きはじめ、担当者のリードで他児にも働きかけるようになっていく。

コウジは、5才になるダウン症の男児で、先のケンゾウと同じように、気の弱い感じの子どもである。療育の第1回目から、集団場面で激しく泣きつづけ、母親から離れられないでいる。こうしたコウジに対し、主たる担当者が、別の場で、個別の関係をつける努力をしている。担当者との関係が確固たるものになるにつれ、4回目位からは、集団の中に入っていっても、コウジは担当者に抱かれている限りにおいては泣かなくなり、少しずつではあるが、自分から集団の中へも入っていくようになっていく。集団の中でも安定して遊べるようになり、表情も明るくなっていく。コウジの場合にも、集団状況という初めての危機的場面を体験する中で、その場に強い不安を感じたものである。はっきりと母からの分離に抵抗を示したと言える程に分化した不安とは言えないものの、基本的には、同列に論じて良いものと考えられるだろう。

子どもによっては、比較的短期間のうちにこうした状況を乗り越えて、徐々に遊びはじめる場合もあれば、かなりの長期にわたり、不安を示す場合もある。次に示すサオリの事例は、3ヶ月の長期にわたり、激しい母子分離不安を示したが、担当者との関係の展開と併行して、行動が広がっていったものである。ひとつの典型的な例として示す。

(2) 事例 一サオリの療育過程一

サオリは、療育開始当時、2才6ヶ月の女児。昭和52年6月より療育に加わり、昭和53年度も継続して参加している。ここでは昭和53年3月までの経過を問題としたい。

津守式発達質問紙でD・Q・50という値が出ている。小頭症で、発達の全般にわたって遅れが見られ、療育開始当初から、母親にくっついてあたりを不安気にかがうなど、外界の刺激を処理し兼ねている。表情、動作など、きわめて緩慢でぎこちなく、きわ

めて未熟な水準である。遊びの内容は、身体感覚的あるいは感觸的遊びが中心であるが、興味の範囲は、割と広く、色んなものに興味を示して、積極的に遊んでいるとのことである。

サオリのこの9ヶ月間の療育経過を、かかわりスケールにより捉えようとしたものを、図1に示す。便宜上、I期からIII期までに分けて経過を検討するものとする。

○I期(1～9回)

全体像及び療育方針：第1回目は、行動観察のため母親と一緒に入ってもらうが、サオリは時間中泣きつづけている。2回目からは、母子分離を決行。ひとりの担当者が、集中的に、その不安を受け止め、他からの刺激を極力避け、場の安全を認知させることに全力を傾ける方針をたてる。そうするうちに、3回目位からは、担当者に抱かれたままで、少しずつ遊びに手を出しはじめているが、まだ、働きかけられると、不安気に泣きはじめている。この期は、大部分の時間を泣いて過ごしている。

場への導入：ほとんど部屋へ入る前から泣いており、母親にしがみついているのを、部屋の中で、担当者が母親から引き継いで、抱いている。抱かれていても、最初の2回は、ずっと3時間の療育時間中泣いている。その後、少しずつ泣く時間は少なくなってきているが、分離の時は一貫して泣いている。

課題への参加：この期には、特に働きかけていない。ドアの開閉にも泣き出す始末であるため、他の療育者からの働きかけもひかえているし、担当者も無理に誘うことをしていない。

仲間遊び：時に他児がのぞきに行ったり、たまたまサオリが遊んでいるところに割り込んだりしているが、そのトタンに泣きはじめ、担当者にしがみついている。

○II期(10～17回)

全体像及び療育方針：担当者が傍についていれば、かなり自発的に遊べるようになっており、まわりの状況を

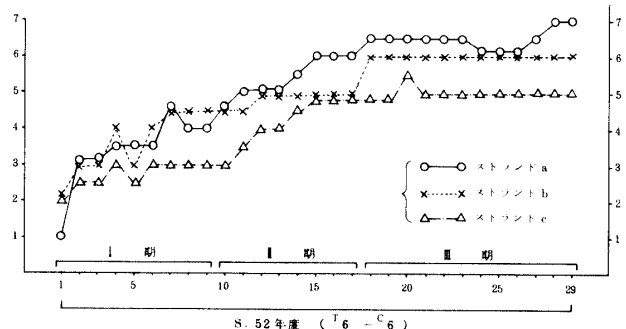


図1 サオリの療育経過の概要

少しづつ、サオリなりに吟味し、受け容れは始めている。この場に居ても、別に危害を加えられることはないのだと納得してきた様子であるので、少しづつ課題にも誘って、援助しつつやらせていくことにしている。この間に家庭訪問を行ない、サオリにとって安心のできる場で、担当者との関係をつけるような働きかけも、あわせて行なってきた。療育の場では、担当者に、かなり依存している。

場への導入：ある程度、遊べるようになってきても、あいかわらず、分離の時には、母親にしがみついて泣いている。抵抗を示しながらも、タイミングよく誘ってやると、積極的に自分から遊びの場へと入っていくようになったのは、15回目位からである。

課題への参加：担当者との関係が一応ついたと思われた10回目には、担当者に促されて、バイバイができる。さらに、11回目には、担当者の援助により、名前を呼ばれた時にシールを貼ることができている。13回目には、名前を呼ばれるのを待っていて、嬉しそうに手を挙げ、まわりからはめられるのを喜ぶようになる。

仲間遊び：少しぐらい突きとばされても、泣かずにキョトンとその相手を見ていたりすることが多い。15回目位から、他児の動きを見ていて、併行遊びをしに行くという動きが見られはじめる。

○Ⅲ期（18～29回）

全体像及び療育方針：場に対する不安がなくなったため、積極的に集団遊びに誘い、設定課題をやらせていくこと、そうすることで、担当者との関係を基盤に、子ども同士の関係を作っていくことを方針として考えた。この頃には、担当者によく甘え、担当者呼びかけのように音声を発しており、行動の模倣もよくしている。

場への導入：19回目から、分離時に抵抗を示さず、誰かが誘えば、遊びの場の中へ入ってくる。24回目以降は自ら、喜んで、積極的に入ってくるようになっていく。

課題への参加：ルティーンの点呼とシール貼りは、喜んで参加してくる。集団遊びや遊戯にも、まわりの様子を見よう見まねで参加しはじめる。25回目位から、参加の意欲が明確に認められ、理解は不じゅうぶんであるが療育者の指示や呼びかけに従って、体操や、運動的課題だと一生懸命にやろうとしている。

仲間遊び：この段階でも、まだ他児につきとばされた時など、何が起こったか判らないようにキョトンとしていることが多い。療育者が、他児を呼びに行くよう指示すると、そちらの方へ寄って行って、手を出そうとするが、相手が手をひっこめてしまうと、どうしていいか判らなくなって、戻ってきてしまう。

（3）事例からのまとめと援助の方向性

サオリの場合、かなり長期にわたっての強い抵抗を、分離の時に示していた。サオリの動きから判断して、少々強引な分離を執行したのだが、それは、きっかけさえつかめれば、1対1の関係が比較的つけやすい子どもであること、また、ある程度外界に興味を持っており、ここが安全な場であることを認知すれば、自然に遊びはじめだけの探索欲求を持っていることの2点についての確信が、私どもにあったからに他ならない。したがって、私どもの方針は、ここが安全な場であることを認知させ、場に慣らすことと、特定の担当者が集中的に、サオリの依存対象となるべくサオリの気持ちを受け止めていくことの2点を併行させていくことであった。

場の安全を認知させることで、少しづつ遊びはじめたサオリであるが、完全に分離に抵抗を示さなくなったのは、担当者にじゅうぶん甘えることができ、その模倣が出てくる位までに関係が深まった時点からであることは注意されねばならない。こうした発達段階の低い、いわば幼い子どもたちには、やはり、こうした場においてもじゅうぶん依存できる対象を得て、その人にリードされ支えられてこそ、子ども集団の中で、意味ある体験ができていくものと考えられる。

B 自己主張タイプ 一集団を積極的に拒否することによる自己主張が主題となる場合一

（1）概 要

前の例とは逆に、発達段階は比較的高く、自己主張がはっきりと出来る子どもの場合、言ってみれば、第1反抗期的な段階にある子どもにおいて、集団の場に入ること自体に抵抗を示すことがある。それは、明らかに、場に入ることに対する積極的に明確な拒否である。そうした子どもたちは、反応性も高く、行動も活発で、遊びに対し意欲的である。1対1ならば、じゅうぶんな関係がもて、療育者も面白く遊ぶことができる。ある程度の課題ならば、じゅうぶんにこなせ、仲間遊びでも、リーダーシップのとれる子どもであると見られるのだが、集団療育という状況の中で、子ども自身の期待したようなかわりが得られない場合、療育状況そのものを拒否することになるものと考えられる。

ヒデミは、4才の女児で、てんかん性の発作をもつ子どもである。当初から身辺自立もできており、言語も数語出ており、自発的に積極的に遊びに入っていく、療育者に対する呼びかけも多い。療育者との関係もよく、特定の相手にこだわることなくヒデミの方から働きかけていき、他児とも一緒に遊ぶようとする動きが見られはじめて

いる。こうした時期に、大発作が起り、しばらくヒデミは療育を休むことになる。その間に家庭において、ものすごい反抗がはじまったとのことである。療育に復帰した当初も、徹底した反抗を示し、ひとりで外へ出て行って遊ぶことが多く、療育者の誘いをことごとく拒否している。この時期は、そうしたヒデミの自己主張を尊重し、時折示してくる甘えを積極的に受け止めていくことが重要であると考えられ、特定の担当者が、集中的にヒデミの主張を受け止めるようにしていった。しばらくのうちにヒデミは、そうした時期を乗り越えて、急速に、グループの中でリーダーシップをとれるまでに成長してきている。

当時11才になる脳性マヒを伴ったヤスヒデの場合には、担当者との個別の関係がはじめてから緊密になっており、担当者に甘えたり遊んでもらったりする関係の中でじゅうぶんに満足しており、その関係から出ることはない。のみならず、集団の場から離れて、担当者との1対1のかかわりを持ちたがっている。担当者は、そうしたヤスヒデに対し、その甘えを受け止める一方で、集団遊びに入るように働きかけるうちに、次第にヤスヒデの関心は、他の療育者、遊具などにも拡がっていったようである。こうしたヤスヒデにとって、療育グループは、じゅうぶんかかわってもらえる相手の得られない場になっていったようで、次第に担当者からも離れ、療育グループの外に楽しみを見つけ出そうとする動きが多くなっていった。それは明らかにヤスヒデの不満の表現であり、じゅうぶんに手ごたえのあるかかわりを求める訴えの姿でもあったのだろう。その頃、療育者側に幸い、新しく参加したメンバーが、ヤスヒデの相手として位置づけられることができ、ヤスヒデは、その療育者と安心して余裕をもったかかわりあいを持てるようになっていく。そのことを通して、ヤスヒデは、他の療育者とも、また他の子どもたちにも、働きかけ、かかわりを求めるようになっていく。

先のヒデミの動きは、おそらく、行動を規制され抑制されることに対し、まわりのおとなたちに向けられた一過的な反抗であり、主体的に動こうとする自己存在の主張であったものと考えられる。またヤスヒデの場合にはじゅうぶんに相手をされたいことに対する不満のアピールであったと解される。ともに、療育者の意識を自分に向けさせ、満足のいくかかわりをしてもらいたい故の集団参加の拒否であり、療育者が、その行動の意味するところを的確に理解し、そこを受け止めていってやること、その後の展開のためには必要となってくる。次に示すアイコの事例は、担当者が1対1の関係の中で、真にアイコの訴えを理解でき、受け止め得た時点で、アイ

コの動きがドラマティックともいえるような転換を示したものである。こうした子どもたちにおける集団拒否の意味あいが、まさに療育状況に対する不満の意思表示であることを示してくれた事例である。

(2) 事例 —アイコの療育過程—

アイコは、4才4ヶ月で療育を開始し、1年間にわたって参加してきたダウン症の女兒である。D. Q. は、50前後。

最初から、反応性も高く、おとなとの関係はきわめて良く、遊びも自発的で豊かである。子ども同士で遊ぶ時は、相手を叩いたり髪をひっぱったりといった不適切なかかわりが多い。言語は、はじめ持たなかったが、療育途中から数語が出てきている。

図2に示したのが、アイコの療育過程の概観である。4つの期にわけて以下に経過を検討する。

○I期(1～5回)

全体像及び療育方針：1回目は、療育の場の中で、何ら抵抗なく活発に遊んでいる。療育者に対する働きかけも多く、楽しそうに遊んでいた。こうしたアイコに、子ども同士の遊びのリーダーシップをとらせようとしたが、逸脱しがちなため、担当者との関係をつけた上で、集団遊びへの導入をはかることを考えた。

場への導入：母親からの分離には問題ないが、集団遊びの場からいつか出ていって、ひとり別室で遊ぶことが多くなっていく。療育者が誘っても、イヤと首を振って拒否し、黙々と遊んでいる。担当者が、横についてやる限りにおいては、担当者を見て笑いかけたり、承認を求めるように声をかけたりしてくる。部屋へ戻るよう誘いかけたり、別の遊びに誘ったりすると、首を振って拒否している。

課題への参加：この時期は、したがって、誘っても乗ってこない。別室で遊んでいるか、同室していても、部屋のスミで別のことをしている。

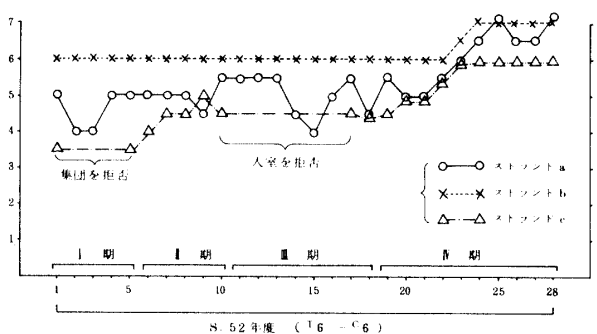


図2 アイコの療育経過の概要

仲間遊び：他児に対する関心はあるらしく、泣いている子のところへ行ってみたり、髪の毛をひっぱったりして、チョッカイを出している。療育者が制止すれば止める。

○Ⅱ期（6～10回）

全体像及び療育方針：大部集団状況に慣れてきて、受け容れはじめたのか、次第に落ち着いてきて、拒否的な動きが少なくなってくる。担当者と積極的に遊ぶようになってきて、集団の場へも入ってきて遊ぶようになる。抵抗のない範囲で、呼びかけ、誘いかけて、課題に乗せること、他児とのかかわり方を、療育者がモデルとなって教えていくことが主たる課題として考えられる。

場への導入：母親と離れる時に、多少ためらいはあるが、担当者の誘いで入室して遊びはじめる。

課題への参加：少しずつ働きかけているうちに、気の向いた時には参加するようになる。7回目位から、名前を呼んだ時に、手を上げて応えようとする素振りが見られるが、積極的ではない。

仲間遊び：療育者のリードによって、泣いている子の頭をなでたり、他児の遊びの中へ入って行って、併行遊びをすることが多くなる。時には、物のとりあいなどをして、他児を叩いたり、つきとばしたりもする。

○Ⅲ期（11～17回）

全体像及び療育方針：11回目に、アイコがローカで遊んでいる目の前で、母親の外に出会う。母親は所用で一時出ただけであるが、アイコは、あわてて母親の後を追おうとする。母親の姿を見失った時、その場に泣き伏してしまう。以後しばらくは、時間中ずっとぐずぐずとベソをかいている回が続く。調子のよい時には、よく療育者の模倣をするし、この頃、言語も出はじめている。アイコのこうした集団場面からの後退の事情が、よく判らなかつたため、しばらくは、アイコの動くままにまかせ、様子を見ることにする。

場への導入：11回目の事件の後、12回目から、母親と分離するのに泣いて抵抗を示し、時間中も時折、母親を捜していることがある。集団の場へ入ることは、頑として拒否し、部屋に居る間中、入口のところで、お腹が痛い泣いて、外へ出たがっている。外でなら、担当者と割と機嫌よく遊べる。

課題への参加：外遊びの時など、呼びかけて、仲間に入るよう誘うが、イヤがって拒否。主として担当者と2人で、離れたところで遊んでいる。

仲間遊び：たまに機嫌のよい時には、チョッカイを出してみたり、併行遊びをしてみたりしているが、そうした機会自体が少ないため、ほとんど他児との関係は持てていない。

○Ⅳ期（18～28回）

全体像及び療育方針：前のⅢ期の後半位には、多少泣くことも減り、安定してきたように見受けられたが、18回に至り、担当者との関係に、ひとつの転機が生じ、スナナリと集団の場へ入ってくる。すなわち それまで、担当者自身が、その気持ちの中で、ぐずぐずと泣いてばかりいるアイコを受け止め切れず、集団の中へ入れることばかりに心をくわいていたのだったが、ふとしたきっかけから、そうした自分の感情を見つめ直す機会を得、徹底的にアイコの訴えに耳を傾けようという気持ちになっていく。そうして納得のいくまでアイコにつきあつた上で、みんなと一緒に遊ぶのだということを改めて伝えたところ、予想外にスナナリとアイコは、集団遊びに参加してきたものである。その後も、ひとり放っておかれると、ぐずぐずとぐずぐずすることはあるものの、全体に行動はのびのびし、色んな遊びに挑戦し、他児に対する働きかけもさかんになされていっている。そうしたアイコの動きを、療育者側で適切にリードしてやり、他児に対するかかわりの方法を身につけさせていくことを療育の眼目としていった。

場への導入：18回の後半及び19回には、はじめのうちこそぐずっているが、担当者に言いきかされて、集団の場へ入ってくる。その中で、担当者との関係を中心に楽しい体験がもて、20回以降は、喜んで、集団の場へ入ってくるようになっていく。

課題への参加：18回目から集団遊びに参加して楽しむことができ、19回目には、お返事がうまくでき、そのことをほめられて嬉しそうであった。以後、設定課題に参加の意欲を見せ、療育者達にほめられることで気をよくし、25回以降は、自分からそうしたルティーンの課題を早くやるようにと催促している。

仲間遊び：基本的に、他児が遊んでいるところへ寄って行って、叩いたりつきとばしたりすることが多い。他児に対する関心が、そうした形で表出されていると理解し、療育者が、アイコの目の前で、他児を抱きしめて頭をなで、こうするんだよと教えてやると、嬉しそうに模倣している。また、他児を遊びに誘ったり、手を引いて場所を移動させたりすることも、療育者の指示に従ってやる。25回目位には、そのためか、他児の世話を、とかく焼きたがり、かえって制止しなくてはならないことも多くなっている。

（3）事例からのまとめと援助の方向性

アイコの場合においても、療育者と1対1の関係ならば、じゅうぶんに楽しむことができ、主体的に動けるだけの発達水準に達していたため、次のステップとして、

仲間遊びの中で楽しさを体験させることを通して、関係の拡大をはかったものである。しかしながら、アイコの中では、まだじゅうぶんに、その機が熟していなかったこともあり、抵抗を示した。そのため、仲間遊びに導入したいという療育者側の枠組みと、かみあわないまま、双方が、危機的状況へと落ち込んでいったものと理解される。こうした状況から抜け出す楔機となったものが、療育担当者の側の、アイコの行動に対する見方の転換であったことは、注意されねばならない。仲間遊びの楽しさを一方的に押しつけてくる療育者ではなく、まさに、アイコの立場から、その気持ちを理解し、受け止めようとしている療育者を、アイコが認知し得た時、アイコは素直に、療育者の意図を受け容れることができたものと理解されよう。

集団療育の場においても、療育者側の子どもに対するあり方は、まさしく、1対1の個別治療におけるインテンシブな受け止めの姿勢であることが要請されることを子どもは忘れてはならない。アイコは、発達のにも、主体性をもって動きはじめた水準になっていただけに、その動きを大切にすることが、まさに必要であったと考えられる。

C 刺激過敏タイプ 一外界刺激、とりわけ对人的刺激に対する極度の過敏性が主題となる場合一

(1) 概要

外界からの刺激全般、とりわけ对人的刺激に対し根深い不安を抱いていると理解されるような子どもの場合、他者から働きかけられること自体を、回避ないし拒否する動きを示す。不安気にそれとなく場を離れ、ひとりになりたがるような場合から、積極的に否定し、時には攻撃的ですからある場合まで、その行動様式は、さまざまであるが、総体的に、きわめて過敏な子どもたちである。自閉性障害をもった子どもの中の一群に、こうした過敏な反応を示すものがあるように思う。また、自閉性障害を持たない場合においても、对人的不安が根深い場合、まわりの状況に対し、同様の反応を示してくる。こうした子どもにおいては、集団状況というのは、まさにその存在を脅やかされる程の脅威的事態であるらしい。子どもによっては、泣きじゃくりながら外を走りまわり続けたり、部屋の隅でひとり遊びに没頭しつづけていたりする。その反応の仕方は、分離不安のように見えることもあり、一種の自己主張のように見えることもあるが、対人関係全般が、そのようなネガティビズムに貫かれている点が注意されねばならない。場に導入すること自体に抵抗を示すが、その場に慣れてしまえば、設定課題だけは

一応こなすことも多い。他児を意識しているようではあるが、関係をもとうとはせず、拒否的、回避的である。

ショウヘイは、4才になる自閉傾向児である。最初から集団の場へ入ることをいやがり、手を引いて連れ込めば、一旦は、従っても、すぐにドアを開けて出たがる。特に泣くわけでも、強く主張するわけでもないが、悲しそうな表情で、何度も何度もドアのところへ行き、開けようと試み、療育者の手をひいて、ドアの把手をまわさせようとしている。食事指導中も、遊びの時も、みんなから離れて、部屋の隅をウロウロと、落ち着きなく動きまわり、療育者は、そうした状況で関係をつけるきっかけさえ見出せずにいる。展開できずに3ヶ月が経過したところで、来所しなくなってしまったが、結局のところ集団事態へ導入する前に、個別の治療関係の中で、幾つかのステップを踏むべきであったと反省させられた。このように不安が高く、対人関係における障害が前面に出ている場合には、集団療育に導入しようとする事自体が無理であるのかも知れない。

次に示すタケシの事例は、興味の偏り、常同的な遊び働きかけられることに対する拒否など、一見して自閉的な行動様式を示してはいたが、反応性も高く、個別の関係ならば、働きかけもあり、表情も豊かで、比較的關係の結び易い子どもである。そのため、最初から集団への導入を意識した働きかけを行なっていくことで、それなりの展開をみた事例である。

(2) 事例 一タケシの療育過程一

タケシは、昭和51年6月に3才1ヶ月で療育グループに参加し、1年10ヶ月にわたって継続してきた。基本的に全体発達遅滞と考えられる。D・Q・45。当初、ワゴム・ゴムマット・車のタイヤなどのゴム製品、あるいは、道端の穴とか、下水のフタなどに対する固執的な興味があり、他者からの接触を避けようとする動きが強く認められた。黙って傍に居るだけに止どめるならば、タケシの方から承認を求めように声をかけてくる。こうしたタケシの対人関係の持ち方は、自閉的とはいえないまでも、人間に働きかけられることに脅威を感じての拒否と、自己の興味への閉じこもりである点は自閉の心理機制と一部通じるところが考えられる。図3に、その療育経過の概要を示す。昭和51年の6月から、52年3月までは、療育者3人に子ども4人のグループであり、52年度は、療育者6人に子ども6人のグループであった。グループ全体の方針も、若干の変更を見ており、タケシの中では、この間に多少の混乱が生じてきたように思われる。

発達障害幼児の集団療育（その3）

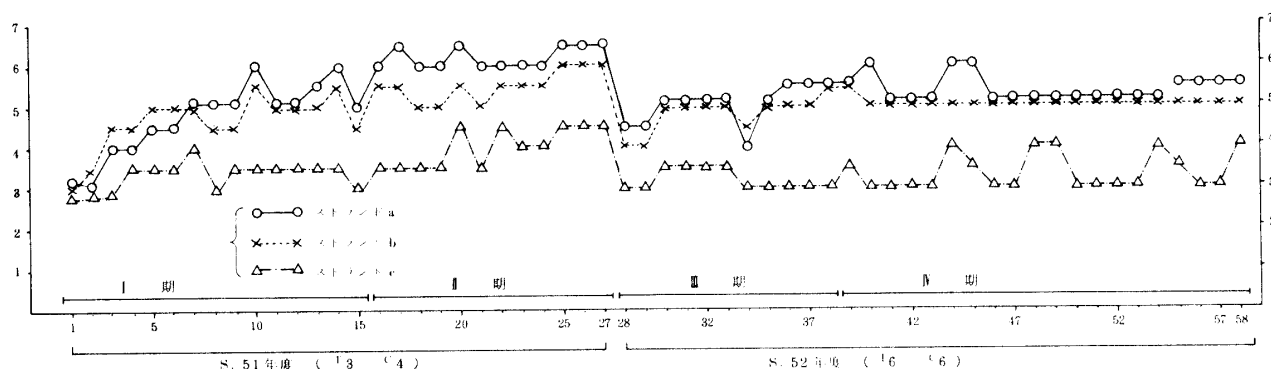


図3 タケシの療育経過の概要

○Ⅰ期（1～15回）

全体像及び療育方針：Ⅰ期及びⅡ期は、子どものメンバー構成の関係上、比較的自由遊び中心の療育を行っており、設定課題、仲間遊びを、それほど意識していない。当初は、とにかく、一緒にタケシの遊びにつきあってやり、タケシの興味を積極的に援助してやることを通して、働きかけられることに対する否定的な認知を改め、気持ちをはぐしていくことを、基本的な方針とした。これに対しタケシは、最初のうちこそ、身体に触れられただけで怒って叩きにきたり、抱き上げられるとカンシャクを起して嘔みついたりしていたが、次第に身体接触に対する抵抗が少なくなってきた。療育者に呼びかけたり、承認を求めるような発語が見られはじめる。

場への導入：植木鉢、ゴムマットに熱中していじりまわしている間はニコニコしているが、他の遊びに誘うと怒って拒否する。療育の場に、タケシの興味対象をたくさん用意して誘ってやると、喜んで入ってきて、その遊びに熱中している。特に車のタイヤが気に入って、転がしたり、ひっくりかえしたり、抱きかかえるようにしてなせていたり、叩いたりして、飽きずに嬉しそうに遊んでいる。8回から10回にかけて、母からの分離時に多少の抵抗を示す。その間、タイヤで誘って導入していたが、時間中ずっとタイヤで遊んでいる。

課題への参加：積極的に課題に誘うことをしていない。集団遊びの方をチラリとも見ることはなく、無関係にタイヤで遊んでいる。

仲間遊び：療育者に抱かれることを拒否しなくなった時点でも、仲間遊びに誘うと、怒って拒否している。療育者と1対1の遊びでは、タケシの方から声をかけてきても、他児からは、わざと離れようとしているごとくに見られる。

○Ⅱ期（16～27回）

全体像及び療育方針：タイヤで遊んでいる限り、タケシは安定している。プール遊び、トランポリンなども最

初こわがっているが、タイヤで誘ってやれば、参加してくる。タイヤをタケシの安定の源としながら、新しい体験へ誘い、興味の拡大を狙っていくこととする。この期のタケシは、次第に新しい遊びに抵抗を示さなくなり、少しずつ新しい体験を受け容れはじめている。動きかおびのびしてきており、療育者の呼びかけにも、振り向いて笑顔で応えるようになっている。タケシの方からの呼びかけも多い。了解不能ではあっても、何やかやタケシの方からの話しかけも増えてきている。

場への導入：16回からふたたび、母子分離不安が見られるが、2回で解消している。誘ってやれば、喜んで走って遊びの場へと入っていく。19回には、こわがっていたトランポリンにも、タイヤなしで、担当者に抱かれて乗れる。

課題への参加：療育者の呼びかけには応ずるようになったものの、点呼の時などは、部屋の隅に居て、参加しようとしていない。

仲間遊び：意識的に、他児との併行遊びに誘うようにしていった結果、他児の遊んでいるところへ行っても、別々にではあるが、同じようなことをして遊んでいることが多い。時々相手が邪魔になって、怒って叩きに行く。

○Ⅲ期（28～38回）

全体像及び療育方針：年度が変わり、担当者が変わり、構成メンバーも変わったため、少々不安定である。まわりの様子をうかがいながら、部屋の隅でタイヤ遊びをしている。とりあえず新しい状況に慣れさせることと、新しい担当との1対1の関係づけに主眼を置いた。新しい年度では、併行して、積極的に課題や集団遊びに誘っていくことを考えることにした。

場への導入：状況が変わった当初は、じつとまわりの様子をうかがっており、少々戸惑い気味。部屋へ入っても、なかなかタイヤから離れては遊びに入れない。砂遊びにひとり没頭していることが多くなるが、35回目位には、療育者に誘われてはじめて自分からトランポリ

ンに乗ってくる。

課題への参加：29回目からシール貼りにはのってくるが、集団遊びは首を横に振って誘ってももらない。32回目からは、名前を呼ばれた時に、嬉しそうに手を上げるようになり、ほめられるとニコリ笑って喜ぶ。次第に“アイ”という声が出るようになり、返事をして喜んでシールを貼りに前へ出てくるようになる。が、相変わらずみんなでやる遊戯には参加しようとしなない。

仲間遊び：新しいメンバーを、不信と好奇の目で見ていよう、うさん臭げにじっと様子を見ている。そのうち慣れてきたか、30回目からは、担当者が誘うと、他児との併行遊びにも参加してくる。時々、他児とのとりあいで、髪の毛をひっぱりあってケンカしていることもある。

○Ⅳ期(39～58回)

全体像及び療育方針：場にも完全に慣れ、新しい療育者との関係もついてきたため、積極的に集団遊びに引っ張り込み、その中で楽しい体験をさせていくことに力点を置いた。この頃には、少しずつ有意義な発語が出てきている。時に強い自己主張を示す。50回目位から、緊張した時、興奮した時など、ソデグチを噛んでいることがある。

場への導入：この頃には、特にタイヤで誘わなくとも一直線に走って部屋へ入っている。手には必ず持参のゴム輪、紙キレなどを持っている。多くの場合には、おもちゃの自動車のタイヤを渡してやると、それをもって、喜んで入っていつている。

課題への参加：有意味語が少しずつ出はじめた頃から、指示理解がよくなり、療育者の指示・誘いかけに従うことが多くなっていく。集団での遊戯や体操にも、誘ってやると参加の気配を見せはじめたため、少々強引に手を引いて参加を促す。担当者がついていて、手足を動かしてやると下を向いてニコニコしている。そんなことを続けるうちに、タケンの中で、ある種の葛藤が生じたためか、無理に引っ張り込まれた時には、必死の形相でソデを噛んでいることが多くなる。また同時に、気に入りの個所では楽しそうに声をたてて笑っている。タケンの中では、極めてアンビバレントであるようだ。

仲間遊び：基本的に、積極的な興味は示さないが、要求のぶつかりあった時には、よくケンカしている。療育者に止められると、指示に従って握手することもできるようになっている。

(3) 事例からのまとめと援助の方向性

タケンの場合、集団遊びに積極的に参加し、喜びを体験できる迄には、未だ到っていないままに終結を迎える

ことになった。その後 保育園の障害児クラスに通いはじめているため、今後の展開はそちらに期待していきたいと思う。

私どもの療育の場において、タケンを援助できたと思われる点は、当初見られたような、あらゆる対人的働きかけを拒否し、自分だけの興味への引きこもりから、新しい人との関係、新しい遊びの体験へと、目を開かせ得たことにあるだろう。それは、タケンなりの興味の世界を積極的に認め、それを援助する一方で、新しい体験へと、多少強引に誘うことによりなし得たことであると考えられる。しかしながら、タケンの場合、さまざまな事情から、特定の担当者との関係が、じゅうぶんに安心と安定感の得られるものになり得ておらず、そのため、担当者との関係に支えられて、自由に生き生きと新しい体験をとり入れるということにまでは到り得なかった。特に、Ⅳ期の後半には、担当者の不在が多くなり、タケンにとっては、余計に緊張を解消するより所のないままに、自分のソデを噛むという行為に行きつくことになったようである。今少しじゅうぶんにタケンを支えてくれるような関係が、その場において得られたならば、こうした状況で適切にリードされて、乗り越えられた問題ではないかと思われる。

タケンの場合は、幸いにも、疎通性の障害を受けていなかったため、どの療育者とも、一応の関係ができていた。そのため、多少強引なやり方で集団へ入れることをはかっても、一応それに従ってきたものである。しかし先にあげたショウヘイの場合のように、疎通性の障害を持っている場合には、まず1対1の関係の中での安心と安定感を体験させた上で、治療者側が、かなりインテンシブに子どもの世界を理解し、その中へ入り込んでいき、そこから展開をはかる方向性で、取り組まれるべきであろう。その場合、原則的に集団の場からは一旦離れる方が望ましいだろう。治療者も子どもも、その1対1の関係に没入することにより、はじめて展開が可能となることが多いが故にである。そうしてある程度、他者から働きかけられることに積極的な認知を持ち、人に対する意識が分化し、関心を寄せはじめた時点で、集団への導入をはかるのが望ましいのではないかと考えられる。

D 無関心タイプ 一外界の刺激全般に対する無関心が主題となる場合一

(1) 概要

外界に対する認知の仕方がきわめて未分化で、興味の対象が、身体感覚的な遊びの水準にとどまっているような子どもの場合、集団の場へ入ることにも、さまざまな

設定課題にも、他者の存在にも、特に抵抗を示すことはないが、それらすべてに対して無関心であるかのごとく見える。ただ自分の興味を中心であるところの単純な遊びに没頭しており、他の状況は眼中に入らないようであり、それを妨げるものに対しては、カンシャクを起したり、別の場所へ移動したり、ただ単に無表情に手で払いのけたりする行動をとる。

発達段階の低い、いわゆる重い自閉症児、あるいは器質的ないしは精神発達遅滞を伴った自閉症をはじめとする対人的疎通性に重い障害をもっている子どもの場合、こうした問題を典型的に示してくる。まず、特定の療育者に対する意識を開き、それを基盤に、外界に対する興味、関心を拡げていくべく、強力にゆさぶりかけ、関係づけをはかっていくことを、これまでも行なってきたが、私どもの経験する限りにおいて、長期にわたってその状態像は変わらずに過ぎていってしまう。

カズエの場合、4才半から5才にかけての半年間、集団療育に参加している。1才半頃から表情の乏しさ、空笑、異食などが見られはじめ、視線もあわなくなってきたという。療育開始当初から、やはりそうした状態は認められたものの、こちらの指示は時に理解でき、従うことができている。むしろ、発達性失語症を疑った子どもである。基本的に反応性は乏しく、玉さし盤でひとり遊んでいることが多かったが、身体接触を好み、抱かれて振りまわされることを喜んでいた。療育担当者が、積極的に身体接触をはかることにより、身体接触要求から、担当者に対するベタベタの甘えへと展開していき、担当者を他から分化して認め、担当者との関係を積極的に求めて甘えるようになってくる。それに伴って、療育者のリードにより、遊びも拡がり、課題にも参加するようになってはくるが、担当者との関係は、他の療育者に般化せず、また他児に対する関心もあまり変化を見せていない。わずか半年間の療育であるため、じゅうぶんな評価はできないが、担当者との関係を基盤として、広く人に対する関心を開いていくためには、さらにじゅうぶんな時間と、集中的なかかわりが必要な子どもであると考えられる。

ミホの場合には、3才半から、半年間のブランクを中に入れて、2年間の集団療育を続けてきている。2才過ぎから対人関係における後退が認められるが、それ以前の発達に遅れは認められず、明らかに自閉性障害児と考えることができる。療育の場においても、コソコソと落ち着きなく動きまわっており、室内での遊びより、外の階段の昇り降りを好み、集団の場へ入ろうとはしない。しかし担当者との間で身体感覚的な遊びを媒介として、安定した関係が持てるようになると、落ち着いて集団の

場に居ることができるようになっている。2年目になると、療育者との関係は、表層的なものではあっても、指示理解がよくなり、設定課題にも、一応形式的には参加してきている。他児の動きを見ていて、フイに抱きしめたりする行動が見られたりする。基本的な対人関係の持ち難さ、情緒表出の乏しさなどは変わっていないミホではあるが、担当者との緊密な関係を基盤とし、強力に働きかけ、リードして新しい体験を、担当者と共にしていくことにより、少しずつ徐々に、関心の世界が拡がっていきつつあったミホであると理解できる。

マサトの場合は、2才半から1年半にわたって療育に参加している。脳炎後遺症による器質障害が疑われるが、活動性に乏しく、やはり外界の刺激全般に対する反応性の乏しい、いわゆる重い自閉症とも見られる子どもである。マサトにおいても、やはり担当者との間で、身体接触を中心としての関係づけにより、ベタベタの甘えを引き出すまでに到っている。そうした関係を基盤にして、積極的に、手を引いたり、呼びかけたり、叱ったり、ほめたりしながら、身体運動遊びに誘うとともに、ふりまわしたりくすぐったりを強力に行なって、その精神と身体におよぶ活動性の賦活をはかっていった。1年半の終り頃には、そのためか、ようやく感情が分化して表出されはじめ、活動性も増してきはじめる。

また、ヒサコの場合は、3才半から療育をはじめているが、脳損傷による精神発達遅滞と考えられる子どもである。動きのひとつひとつが、きわめて衝動的で統制が悪く、何をやるにも見境がない印象をうける。窓から落ちたり、池に落ちたり、プールに頭から突っ込んで沈んだりといった事故を頻繁に起こしている。まず、特定の療育者との関係づけをはかり、他者の存在を積極的に意識させることが主眼となるものと考え、そのための足がかりを求めた。結局、ヒサコにおいても、共に楽しめて、まがりなりにもこちらの存在を伝えられるような接点は、抱き上げての振りまわしとか、両手をとってのトランポリンといった身体接触を通してのものしか見出し得ていない。ただ、ヒサコは大層それが気に入って、誰かれかまわず要求してくるようになる。いってみれば、遊びの発達水準が、そうした段階に止どまっているためそこでの体験をじゅうぶんに与えていかなければ、次の段階は期待できないということであるのだろう。前の3事例がそうであったように、特定の療育者との間の、身体的依存の関係を基盤にしなから、少しずつリードされて子どもは、その世界を拡げていくことになる。しかし気になることは、子どもの世界は、それなりにわずかつつも拡がりながらも、療育者との関係は、一方的な身体的依存のかかわり方から展開していかない点である。

次に示すトシコの事例も、やはり特定の療育者との間の依存関係を中心に、一進一退の展開を続けてきた子どもである。療育のあり方に、いくつかの問題点を投げかけてくれる事例として提起しておきたい。

(2) 事例 トシコの療育過程一

トシコは昭和50年10月、3才1ヶ月の時から、2年半にわたり、療育グループに参加してきた子どもであり、昭和53年度からは、障害児通園施設に通いはじめ当所での療育は終結している。

一卵性双生児の妹であり、トシコだけが生下時に低体重のため保育器を使用している。姉の方は特に障害を受けることなく育ってきている。全体に発達の遅れが見られ、器質性の障害は無視できない。行動は、過活動で統制が悪く、自分の興味の追求にのみ熱心で、他者の存在を意識せず、対人関係はきわめて持ち難い状態にある。

トシコの療育経過の概要を図4に示す。初期の半年間と、その後の2年間とは担当者が変わっている。また療育グループの構成も変わり、最初の年は、療育者6人に子ども6人、2年目には療育者3人に子ども4人、3年目には療育者6人に子ども6人というグループ構成になっている。最初の年から2年目への移行期には、それほどの影響を受けていないトシコであるが、外界に対する意識が若干ひらけてきた2年目から3年目の移行にあたっては、かなり影響をうけたようである。2年半の経過を5期にわけて、次に検討を加えるものとする。

○Ⅰ期(1～13回)

全体像及び療育方針：当初からトシコの状態像は、表情固く、視線が定まらず、あたりかまわず走りまわっているというものであったが、担当者との1対1の関係づけを最優先に考えていったところ、3回目位からは、抱かれた時にニコッと笑ったり、また5回目位には、自ら担当者に抱かれることも見られはじめている。しかし基本的に両者の関係は表層的なものであるとの感じが強くする。

場への導入：戸外の広い場所を走りまわることがを好み室内でも前後の見境なく走りまわっている。外遊びにつきあってやっていたら、必死の表情で遊んでいる。担当者に甘えるようになって、少し落ち着いてきたか、室内の遊具にも興味を示しはじめる。

課題への参加：最初はまったく周囲の状況には無関心であったが、10回目位から、わずかながら、リズム遊びの時、手足を動かして参加の気配を示している。

仲間遊び：他児の存在には全く無関心といってよい。

○Ⅱ期(14～26回)

全体像及び療育方針：グループ構成が変わり、担当者も変わり、比較的小人数の安定した状況の中で、1対1の関係をじっくりつけなおし、深めていくことを基本的な方針においた。このグループ開始当初も、あいかわらず外を走りまわっていることが多い。特に水溜りなどを見つけるとそこに座り込んで泥遊びをしている。雨が降っていても構わず、びしょ濡れになって溝の中に座り込んで遊んでいたりする。そうした水遊び、泥遊び、あるいはフィンガーペインティングなどを介した遊びを多くしていく中で、はじめのうちは避けているようにも見えた療育者からの働きかけも、時に受け容れるようになり、18回目頃には、走りまわっているかと思うと、担当者にベッタリ抱かれて甘えたりするという動きが出てくる。

場への導入：トシコの興味を魅きそうな遊びに誘ってやると、しばらくはのってくるが、基本的に、外を走りまわっていることが多い。ただ、かなり担当者に対する甘えが強くなってきた時点で、2回程、母子分離に抵抗を示したことがある。

課題への参加：トシコの興味にあわせた集団遊びを企画したため、喜んで参加してくるが、点呼や、遊戯のようなものには無関心である。Ⅰ期の終りに示したような参加の気配すらも見られない。

仲間遊び：ひとりの他児が、動きまわるトシコに興味を示し、ついて歩いていたが、トシコの方は無関心。担当者が促すと、手をつなぐこともあるが、きわめてマレである。

○Ⅲ期(27～46回)

全体像及び療育方針：前期の終わり頃、母子分離不安を示し、その後数回は、少々不安定であったが、担当者に対する甘えが強くなり、行動の統制がよくなる。こうした状態のトシコに対し、担当者との関係を基盤に新しい体験に引き込んだり、遊びをリードしたり、積極的にゆきぶりかけ、受け止めることによって、人に対する意識をひらいていくことを目指した。この期の後半から発声が多くなり、担当者以外の療育者にも、甘えを示すようになってくる。

場への導入：それまで特にまわりの様子をうかがうような素振りも見せなかったトシコであるが、35回目に入室した時、ふいに足をとめて、まじまじとまわりの状況を眺めている様子が見られる。療育者が傍に行くと声をかけてやると、そのヒザの上に抱かれてくるが、しばらくしていつものように遊びはじめる。この回を境にして、行動が落ち着いてきて、他者の動きを見ていることが増えてきている。

課題への参加：水遊びなどが、季節から出来なくなり、

発達障害幼児の集団療育（その3）

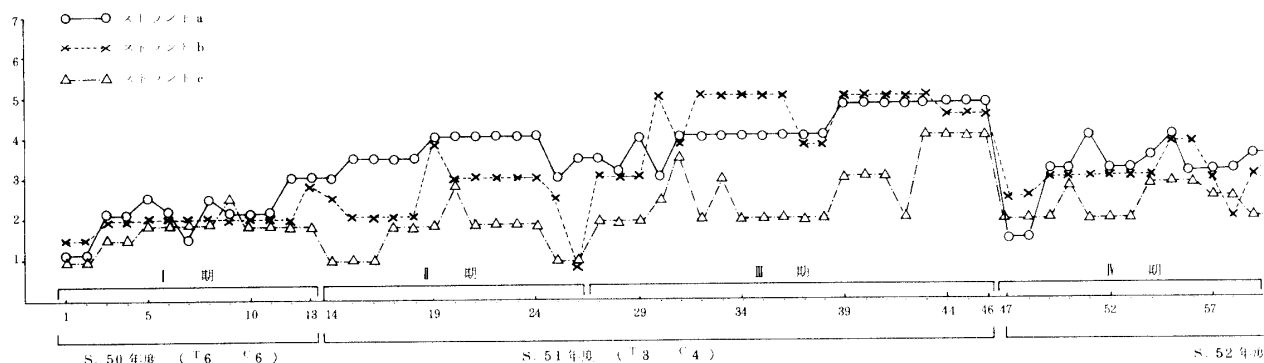


図4 トシコの療育経過の概要

トシコはもっぱら砂場でのママゴト遊びが多い。課題へ乗せようとしているが、いやがって無関心である。

仲間遊び：4人の子どもたちは、みな砂遊びを好んでおり、療育者側も、積極的に全員を砂遊びに誘っている。そのため、4人まとまって砂遊びをしたり、時にはそのままトランポリンに全員で乗って遊んだりすることができるようになっている。トシコも誘えば、みなと一緒にトランポリンにも乗ってくる。

○Ⅳ期（47～59回）

全体像及び療育方針：年度が変わったため、担当者は変わらないが、グループサイズが大きくなり、担当者との1対1の関係が分散されがちになり、この期の前半は少々不安定な感じ。働きかけられることを避けながら、ひとり砂を部屋中にばらまいて遊んでいる。しかし次第に安定してきて、砂遊びや水遊びを、療育者が援助してやると生き生きとして遊ぶようになっていく。

場への導入：集団の場へ入ること自体には特に抵抗を示さない。

課題への参加：前半は、自分の気に入らない課題を強制されると、いやがって逃げていたが、55回目位には、担当者がトランポリンに誘えば乗ってくるようになる。56回目には、名前を呼ばれた時に、ハイと手を挙げて返事ができる。療育者側が喜んで、何度もやらせるとイヤガッテやめてしまう。

仲間遊び：当初は避けていたが、50回を過ぎる頃から水場、砂場での併行遊びが見られはじめる。

○Ⅴ期（60～75回）

全体像及び療育方針：この期に入ると、少し元気がなくなってきて、担当者にベッタリと抱かれて、ボンヤリしていることが多くなる。砂遊びより、人形を使ったママゴト遊びをする時間が多くなる。後半、特に調子が悪く、ぐずぐずと担当者に抱かれていたがる。こうしたトシコの気持ちを引き立てようと、集団遊びや設定課題への導入をはかるが、主としてひとり遊びに没頭している。

ただ、クレヨンでの錯画に興味を示し、大きなケント紙一杯になぐり描きをしている。

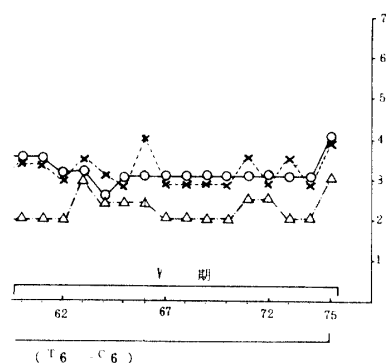
場への導入：担当者に抱かれて、ある程度安定させたところで、徐々に新しい遊びへ誘ってみる。基本的にはひとり遊びが中心である。

課題への参加：担当者のリードで、パンツの上げ下げ、食事の片づけなど、やろうとする意欲を見せる。その一方で、名前を呼ばれた時に返事をしなくなっていく。シール貼りだけならできるが、70回を過ぎるころには、名前を呼ばれることを、うるさがるて怒ったりしている。しかし、描画は、用意してやると積極的にのってくる。最後には、リズム遊びにも少しのってくるようになってきた。

仲間遊び：併行遊びは、よく見られるが、他児の存在は、ほとんど眼中にないようでもある。

(3) 事例からのまとめと援助の方向性

トシコの場合、一貫して自己の興味以外には無関心で眼もくれない。他者の存在はむしろ、自分の興味に水をさす邪魔物としか認めず、拒否的、回避的ですからある。それが特定の療育者に対する身体的依存の関係を体験しトシコの方から要求が出るようになった時、少しずつでも外界を意識し、他者の存在を認めるようになっていっている。そして一時期、集団に参加の気配を見せ、療育者の呼びかけに、手を挙げて応じているが、じきに後退していつてしまう。トシコのこうした経過は、まさに一進一退の繰り返しである。療育者は、トシコの進歩に、一喜し、トシコの後退に一憂し、じゅうぶんにトシコ自身の気持ちを汲んでやる事ができていなかったのではないかと反省される。自由遊び状況が多く、療育メンバーも少なかった2年目は、安定した1対1の関係が持たためか、全体に外界に対するかわりは開けている。それだけに、3年目には、1対1の関係が、全体の療育スケジュールに流されはしなかったか、反省の余地があ



る。こうした子どもたちに対し、とかく集団状況を利用して、ゆさぶりかけを意図することが多いのだが、その時に、じゅうぶん子どもの気持ちをとらえ、受け止めることができただろうか、私どもは反省せねばならないように思う。基本的に変化の期待しにくい子どもたちである。それだけに、強力なゆさぶりかけと、慎重な配慮にもとづく的確な受け止めが必要となる子どもたちであるように考えられる。

Ⅳ おわりに

私どもがこれまで7年にわたって行なってきた集団療育の対象児は、30名に及んでいる。その30名の子どもたちと、私どものつきあいを振りかえてみた時に、どの子ども何らかの形で集団に溶け込むことに抵抗を示してきた。そこででの試行錯誤の経験から、そうした集団への入りこみの悪さにもいくつかのタイプがあるものと考え、検討した結果が、この論文でまとめたものである。

私どもは、こうした子どもたちが、よりその子らしく発達していくために、集団に参加することが絶対に必要であるとは考えていない。したがって、集団遊びにのってこない子どもを、どのようにすれば参加させ得るのか、仲間を意識しない子に、どのようにすれば仲間遊びの楽しさを伝えることができるのかという発想のもとに、ここでの検討を行なったものではない。集団療育の事態はいくつかの特質をもっている。そうした特質をもった状況の中で、子どもがどう反応するかということを検討することは、その子の全体像のよりよい理解をすすめるため、また、今ここで、その子がどういう点でつまづいているのかを私どもが把握する一助となり得る。

集団事態の中でのその子どものあり方をこうして検討することは、そうした集団事態の中で、その子の発達援助をすすめるために、どのような配慮をもって、何を目ざしていくことが要請されるのかを明らかにしてくれるものである。そこにおいて、おのずから、集団療育のメ

リットと限界とがより明らかにされてくるだろう。ただ私ども自身の未熟さを、集団療育の限界として片づけてしまうことは避けねばならない。たとえていえば、ⅢにおいてDとしてあげたトシコの事例に代表されるような子どもたちに対し、私どもは期待したような成果をあげ得ていない。だからといって、こうした子どもたちは、集団療育になじまないと結論づけるべきではない。そうした子どもにおいてこそ、集団事態の中で、より濃密なゆさぶりかけが必要なのであり、集団の中であるが故にじゅうぶんに受け止め切れなかったとするのは、私ども自身の単なる弁解にすぎないと思えるべきであろう。

総じて言えることは、たとえ集団での療育といえどもそれが子どもの発達を支える機能を持ち得るためには、ひとりひとりの療育者が、個別の治療の場合以上に、子どもの示す行動に敏感であり、よりよく子どもを理解しよりじゅうぶんにその気持ちを受け止め得ること——すなわち、より一層治療的に動くことが要請されるのである。集団療育は、個別治療の寄せ集めではないと先にも述べたが、しかし、1対1での治療的關係が、その基盤となることは当然忘れてはならない。まさに、目の前に居るひとりの子どもの、その場でのあり方が、共感的に理解できた時はじめて、意味のある援助が可能となると考えるものである。したがって、ひとりひとりの子どもを見る私どもの“目”と、子どもに対する理解にもとづいた適切な動き方を、さらに磨いていくことが、現時点における私どもに課せられた重要な課題にほかならない。

最後になりましたが、私どもにその都度その都度、発達するというこの本質を教えてくださいました、これら子どもたちのより充実したいのちの結実を、さらにまた、その子どもたちとともに、これからも長い人生を歩みつづけることでありましよう御家族がたのきらなる発達を心からお祈りする次第です。

文 献

- 村上英治・後藤秀爾・江口昇勇, 1976, 発達障害幼児の集団療育——その序説——名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科) 23, 39-43。
- 村上英治・後藤秀爾・加納敏子・雲出道博・伊藤小夜子・小林佐智子, 1976, 発達障害幼児の集団療育(その1)——かかわりスケールにもとづく発達のとらえ——名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科) 23, 45-64。
- 村上英治・江口昇勇・浅田くに・西尾敦子・山田敬子・大角美穂子・永川邦久, 1976, 発達障害幼児の集団

発達障害幼児の集団療育（その3）

療育（その2）—— 2者関係の確立を基盤としての
 集団志向へ —— 名古屋大学教育学部紀要（教育心理
 学科） 23, 65-88。

後藤秀爾・村上英治・遠藤由里・加納敏子・江口昇勇,

1977. 発達障害幼児の療育合宿 —— 日常の療育活動
 との関連の中で —— 名古屋大学教育学部紀要（教育
 心理学科） 24, 179 - 192。

（1978年7月31日受稿）

<付表> かかわりスケール

スケールAのストランドa

“ひと” とのかかわりのあり方	
1	かかわり手の前にいること自体に関心がない。自分の世界は閉ざされており、その中に埋没している。かかわり手との心の交渉はない。
2	かかわり手の働きかけに反応したり、かかわり手に働きかけたりして動きはじめる。しかしそこに打ち込んでいない。ただ動いており、行動と内的感情はばらばらである。
3	かかわり手との関係内に入り込む態勢はとれているが、その動きは固い。しかし、かかわり手の方に心に向けており、また、かかわり手の動きについてくるきざしが見える。
4	うちとけてくるが、すべてかかわり手に依存的である。心の窓は開いてくるが、自分を素直に出せないでいる。まだ主体的に関係内には入り込めない。
5	積極的にかかわり手との関係内に入りこんで動きはじめる。依存的関係から自由で主体的な関係へと進もうとする動きが見える。
6	自由に自分を出している。かかわり手との関係内に充実感、豊かさ、新しさを体験している。なにか固さかとれ、晴ればれとした、また安心しきったくつろぎさを感じられる。
7	かかわり手との関係内で、自由に、また主体的に動くことが直接、創造的、建設的な動きでもある。心の安らかさにひたっているだけでなく、積極的に前向きな姿勢をとることによって、生き生きと、生きがいを感じている。

スケールAのストランドb

“もの” とのかかわりのあり方	
1	玩具など周囲の事物に全く関心がなく、玩具などを使った働きかけに反応しない。
2	玩具など周囲の事物に少し関心がではじめ、玩具などを使った働きかけに反応しはじめる。しかし、その反応は機械的なものであったり、関心が特定の事物に限定されていることがある。
3	玩具など周囲の事物に関心を持ち、動きは固いながらも玩具で遊ぶこともある。あるいは特定の事物へのこだわりが少し弱くなり、他の事物にも関心を示すことがある。
4	玩具など周囲の事物に関心を持つが、特定のものに対するこだわりは、かなり弱くなっており、玩具などを使った働きかけに反応してくるが、まだ自発的に周囲の物に働きかけてかかわっていくことはない。
5	玩具など周囲の事物に積極的にかかわりをもとうとしはじめる。特定の物に対するこだわりはかなり弱くなり、他の事物とも関係をもとうとしはじめる。
6	玩具など周囲の事物に関心を持ち、それを使って自発的・主体的に遊ぶ、特定の物に対するこだわりは、殆んど感じられず、自由にのびのびと遊ぶ。
7	玩具など周囲の事物に常に関心を持ち、開かれている。自分の目的に沿って、自分の機能を最大限に活用し主体的に事物と関係をもとうとする。

スケールAのストランドc

集団でのあり方	
1	集団にいること自体に関心がない。自分の世界はとざされておき、集団とは無関係にそこにいる。
2	集団内に自分がいるという意識はなく、集団と関係なく動いている。しかし漠然と自分がいつもと異なった場にいることを感じはじめている。
3	集団内の他の人たちの動きに注目し、集団全体の雰囲気の影響され、うけ入れはじめている。集団内に自分が存在することを意識しはじめる。
4	集団全体の中にとけこみ、集団内だからこそ得られる喜びを体験している。しかし、また集団に主体的に参加するのではなく、集団から一方的に刺激を得ている。
5	自分が集団の一員であることを意識しはじめ、その中で喜びを体験している。積極的に集団に参加しようというさざしか見えはじめる。
6	自分が集団の一員であることを、かなりはっきりと意識している。集団の中で自由に動くことで喜びを体験し、集団内で安定し、積極的に参加している。
7	自分が集団の一員であることを、はっきりと意識し、その中で自由に主体的に動くことで、そのまま集団に影響を与え、集団を構成している。

GROUP THERAPEUTIC PRACTICE WITH THE MENTALLY HANDICAPPED CHILDREN⁽³⁾

— On the difficulties for the children to participate into the group —

Shuji GOTO, Eiji MURAKAMI, Yuri ENDOH, Toshiko KANO,
Akiko MIZOGUCHI, Kazuko UMEDA, and Tatsushi FUJIWARA

In these 7 years, we have continued the group therapeutic practice with 30 mentally handicapped children aged 2–12 years old. Through the experiences we found that almost all these children have some difficulties to participate into the group plays.

In this paper, we attempt to discuss the behavioral patterns of their difficulties, and to explain their experiences in our group situations. Then the following 4 types are identified, and discussed about the way how to facilitate their development as a whole.

A) Maternal separation anxiety type :

In the case of this type, it is important to make the situation where the child can feel safety and can depend upon a particular therapist.

B) Self-assertion type :

When the child rejects the group plays actively, it is considered to assert himself in that behavior. In this case, each therapist will have to understand his appeals and accept his feelings.

C) Hypersensitive type :

In the case that the child is too sensitive to stand in any group situations, the therapist need to have an empathic understanding and to have an intensive relationship actively. Some of these children, we thought, are inadequate to the group therapeutic practices.

D) Indifferent type :

In the case of the child who is indifferent to all the outer world, it is necessary for the therapist to shake awake actively and accept him intensively in order to develop his concerning to the world patiently.