



北海道情緒障害教育の変遷

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学旭川分校障害児教育研究室 公開日: 2017-07-25 キーワード: 作成者: 宇賀村, 睦 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00007650

北海道情緒障害教育の変遷

宇賀村 睦*

1. 情緒障害児学級開設までの経過

昭和42年、文部省が実施した「児童生徒の心身障害に関する調査」によると、情緒障害を登校拒否・神経症・かん黙・自閉症・精神病・脳の器質障害・その他とし、出現率を0.43%としていた。

その頃自閉症児の大半は「自閉症、というだけで就学猶予を強制させられたり、たとえ入学しても就学まもなく「制限禁止をきかず集団行動がとれない」、「自閉症児の効果的指導法がない」、「安全管理上問題が多い、などの理由から登校を拒まれ、やむなく猶予の手続きをとらされていた。

1) 自閉症の実態と対策

昭和44年、北海道自閉症研究会（代表諏訪望）が北海道民生部の研究委託を受け、北海道における自閉症児の実態調査の結果次のように試算報告された。¹⁾

- ・札幌市を基準とした全人口有病率
人口万対0.52となり、道内市部万対0.34、郡部0.24より高い。
- ・札幌市の年齢階層を加味した有病率
4～6歳年齢人口、万対5.02
2～12歳の場合 万対2.56

なお自閉症児の教育についても「自閉症は医学が主体的に取扱うべきもの、としながらも、治療や指導方法においては個別的精神療法的アプローチの反省から、保育や生活訓練的方法、そして知的能力に徹底的に働きかける教育的アプローチの必要性にふれ、自閉症児の教育において早急に解決を要する課題についても提起されていた。

1. 自閉症の就学基準設定、判別機関の問題
2. 教育可能な自閉症に対する教育条件（学級児童数、学校の受入れ体制、施設設備や環境）の整備問題
3. 自閉症の効果的な指導法の検討
4. 自閉症に関係する各機関の関連と役割分担の問題
5. 研究的アプローチの必要性および研究の継続（詳細な実態の調査、実験的学級集団による研究等）

2) 札幌市における全数調査

昭和45年、札幌市教育委員会、札幌市教育研究協議会特殊教育部会および北海道自閉症研究会の3者が共同し、札幌市内の全小中学校児童生徒を対象に、情緒障害児に関する全数調査を実施した。

(1次調査)

学級担任により情緒障害児に該当すると思われる児童を3ランクに分けて評定する。

- A—学校では指導困難（施設、機関での指導を要す）
- B—普通学級での指導は困難（特殊学級での指導を要す）
- C—困難さはあるが、なんとか指導できる。

- ・調査時の在籍者数
小学校 82,664名
中学校 34,210名
- ・調査用紙回収率 100%

(2次調査)

1次調査の結果該当と評定されたものを対象に追跡調査を実施した結果、表1の出現率が、また、早急に何らか

表1

	小学校 低学年	小学校 高学年	中学校	合計
男	0.71	0.64	0.58	0.65
女	0.37	0.39	0.24	0.34
計	0.55	0.52	0.42	0.499

の対策を必要とする者133名（0.16%、小学校のみで）が把握された。²⁾

3) 評価委員会の設置と研究へのとりくみ

北海道情緒障害児父母の会（42年4月発足）、全国情緒障害教育研究会よりの要望（46年1月）、就学猶予中、または就学を目前にした自閉症児をもつ親の切実な就学希望等にこたえ、札幌市教育委員会は昭和46年2月、情緒障害児の就学問題検討のため、教育・心理・医学等関係機関の協力を求め情緒障害児評価委員会（26名構成）を設け、早速、就学措置段階等を検討し、対象児（自閉症または自閉的傾向の強い児童）23名の判別に当たった。

- ・教育措置段階として
 - a 普通学級で指導できるもの
 - a' 普通学級（特別配慮）で指導できるもの
 - b 特殊学級（精薄の疑い）で指導できるもの
 - c 特殊学級（特別配慮）で指導する
 - d 入院・施設・在宅

昭和46年5月、評価委員会の判定をもとに既設の精薄特殊学級および普通学級へ入級させ、それぞれの学校事情に応じ指導を開始した。なかでも、北九条小学校（担任宇賀村睦）、大通小学校（岡田和夫）、札幌小学校（久美屋

* 札幌市立琴似小学校

龍二)の3校を実践研究のためのセンターとし、個々のケースについて指導法、経過の分析、情緒障害児学級開設のための対策などについて研究を進めた。

- ・評価委員を含めたケース研究(1学期)
- ・全ケースについての研究協議と判別委員会構成および判別要綱案検討(2学期)
- ・学級開設のための方向性検討(3学期)

その間、山口功夫教諭(札幌)と中村久弘教諭(旭川)が東京へ長期研修。研修と各地の情報、資料蒐集を行う。

47年2月、常設判別委員会を構成し具体的作業に入り、47年度入級該当者を決定。

この時点における判別委員会の基本のおさえとして、対象児は

- ① 心理的、情緒的原因によって個人的、社会的に不適応の状態にある児童。
- ② 情緒障害が身体的、知的な欠陥に伴うものや、器質的な病変をもつものは原則的に除外する。
- ③ ①②に該当し、判別委員会において指導可能と判定された児童を対象とする(当分の間は自閉症を主とする)とし、

措置段階は

- a 普通学級で指導。
- b 普通学級で特別に配慮して指導。
- c 精薄特殊学級における小集団による指導。
- d 情緒障害児学級において、子どもに適応した方法による指導。

4) 情緒障害児学級開設

昭和47年4月、道内初の情緒障害児学級が札幌市立中央小学校、大通小学校(北九条小学校には精薄学級増設の形で)に各1学級、児童各7名、担任各2名で開設、3校研修会(月例、札幌市情緒障害教育研究会、北海道情緒障害教育研究会の前身)のなかで諸問題を検討してきた³⁾

“情緒の発達に遅れや障害のある児童に対する教育的診断と、それに基づく治療教育を行ない、普通学級への復帰をはかる、ことを学級の目的とし、教育内容は“情緒障害児(自閉児)は対人関係の歪みや感情のもつれから、知的能力の遅滞、言語能力の遅れや混乱、あるいは生活習慣の形成がされずらい、といった基本のおさえから、

- ① 情緒の解放をはかり(受容)、情緒的な人間関係の発達を援助する。
- ② 知的能力、言語能力の開発。
- ③ 基本的生活習慣の形成。

教育方法としては、

- ① 遊戯治療教育(情緒の解放、人間関係を深める、指示・禁止の理解等)。
- ② 学習指導(知的な興味関心を引き出し、その幅を広げる)

③ 生活指導(身辺自立、社会的生活態度)

④ 教育相談(障害児の発達を適切に援助できるよう親にたいしての相談)

形態は、“一定期間情緒障害児学級のみで治療教育を受け、児童の実態により通級(普通又は精薄学級)し指導を受けることとし、当初は1回の指導時間を40~60分、1対1指導、しかし登校は隔日からのスタートであった。

指導に当っては実践研究の結果示された指導の段階、方法を手掛りにした。すなわち、

1) 担任とのかかわり合いを深めつつ、観察を主体とする段階

子どもと取り組むためには、少なくとも最初のうちは1対1の関係から始めるのがより効果的である。自閉症児と情緒的なつながりを深めながら子どもを観察、評価し、今までに深めてきた人間関係を損うことなく、一歩進めた指導や圧力に耐えられるまでになっているかどうかを見極めていくようにしなければならない。この初期の関係づけは長い期間を要するものでなく、多くの子どもに効果的であったのは“身体接触をとまなう運動的な遊び、であった。

観察事項の主なもの

- ・母子のかかわり、分離による行動の変化
- ・校内における興味関心の方向
- ・教師との交わり具合、他児に対する関心程度
- ・制限、禁止、指示、誘導等に対する反応
- ・遊び、運動、他児の誘い等に対する反応
- ・学級集団内や校外場面における行動
- ・言語、会話の程度、学習参加の可能性
- ・固執、常同行動、異常行動、日常生活習慣等

2) 小集団による指導の段階

1対1の段階を終えてからというよりも、小グループでの指導を平行させながら進めなければならない。また、グループの構成は自閉症児のみの構成よりも、普通児、精薄児の中に加えた方がプラスの影響も多く効果も期待できる。この段階における目標や方法を次のようにとらえた。

目 標

- ・対人関係の広がり、深まりをはかる。
- ・集団への導入、適応をはかる。
- ・基本的生活習慣の形成をはかる。

方 法

- ・可能な限り学習の場におくように努める。
- ・学級行事、学校行事にはできるだけ参加させていく。
- ・学級内での役割、位置づけを考えてやる。
- ・他児からの働きかけを多くしていく。
- ・興味をもとにその拡大、固執性の転換、自発性の芽生え、ひいては学習への参加を考えていく。
- ・様々な場面、状況下で、反応や興味関心の方向、行

表1. (主徴候を対人関係障害とおさえ、心理的不適応を改善し、集団への適応をねらいとした分類)

	自 閉 の 程 度 ・ 傾 向	指 導 の 観 点
I	<ul style="list-style-type: none"> ほとんどまなざしが合わず指示もきけない。 身体接触をいやがるか、クッションがわりにするだけ。 ことばはオーム返しのこともあるがほとんど聞かれず、奇声的なものが多い。 一人遊びをすることもあるが、自ら行動しようとししない。 生活習慣は確立されていないことが多い。 	<p>感覚を重視し、目と手を協応させていくようにすると共に、自己活動が中心になっているので共動、共感、受容といったことが極めて大切である。</p>
II	<ul style="list-style-type: none"> まなざしは時々合い、指示は理解しているようだが、行動に移さない。 身体接触を拒むこともある。 ことばは一方的で場に合わず、単語やコマースルが多い。オーム返しがきかれる。 特定の大人とならなんとか遊ぶことができる。 多動、固執、運動の緩慢なものなどがあるが、知的な能力が時々認められることもある。 	<p>ものの扱い方、遊び方を通して、目的と手段が一致するよう明確化していく。また、自分自身の行動と区別して他を見はじめるため、ものの存在を理解させるような指導が重視される。</p>
III	<ul style="list-style-type: none"> まなざしは合うことが多くなり、指示もある程度きけるが長続きせず、すぐ好きな行動に移る。 身体接触はいやがらないが離れてしまうことが多い。 ことばは2～3語文を使い、短時間なら対話のようなものが成立する。 遊びは特定少数へと広がり始める。 固執性や運動動作に固さがみられたりするが、生活習慣はほぼ確立している。 	<p>状況の認識を重視し、ものごと、できごとの順次性を明確にし、耐性を高めていくようにすること。また、自分自身と他の活動を区別して考えるようになってきているため、類推へと導くようにすることが重要である。</p>
IV	<ul style="list-style-type: none"> まなざしはいつも合い、身体接触もいやがらず、場に合った求め方をする。 対話が成立し抑揚もある。 指示を守ることができ、他の子どもとかかわりをもとうとする。 ある程度教科学習ができるが、運動能力に遅れのみられることや、時間や学習の範囲を自分で決めて行動することもある。 	<p>基本的なものやことばの概念化をはかることが重要になり、頭の中で思い浮かべ行動ができるように援助しなければならぬ。また、他の子の行動に関心をもちはじめるので、適応、協調性を高めるようにしていくことが重要である。</p>

更60名と比較すると図3のように厳しいものとなってきている。

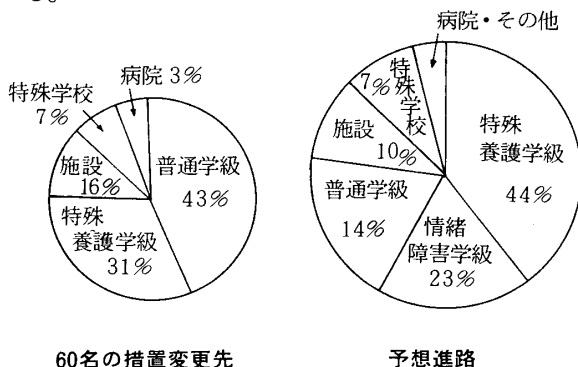


図3. 過去の措置変更の適応状態、その他の問題等の反省から、在級児の進路を予想した場合 (小中学校段階)

3) 52年度 帯広大会

一疎通性を育てるための実践研究一

情緒的な接触を中心とした中で育てられる人と人との意志の交流、関係の深まり、高まり、拡がり求め、その具体的表現が集団適応という形である。すなわち、疎通性を育て、高めることが集団適応力を養う基礎であり、最も重要な課題であるとおさえから、指導内容を個別指導、集団指導に分け、各段階とも並行指導の形で示された⁷⁾。

「指導段階及び学習のねらい」

(1) 自由に遊び行動する段階

1. 基本的欲求を満たし心の解放をはかる。
2. 遊びをとおして情緒の安定をはかる。
3. 指導者との親しい人間関係をつける。
4. 遊びをとおして体力を養う。

5. 学習場面に慣れさせる。
6. 少しずつ基本的な生活習慣を身につけさせる。
7. 生活経験の拡大をはかる。
8. 集団参加に必要な躰を徐々にやる。

(2) 模倣を育てる段階

1. 興味関心を向けさせ、一緒に行なう模倣経験を育てる。
2. 物を使った模倣行動の楽しさを経験させる。
3. 模倣行動を言語化し、ことばによる行動ができるようにしむける。
4. 歌やレコードに合わせて模倣行動する楽しさを経験させる。
5. 一定のきまりや手順を模倣する経験を育てる。
6. 追体験的に、知っていることからの模倣行動を広める。

(3) 課題学習する段階

1. 状況を設定して自然的課題にのせる。
2. 子どもの要求に従って課題を出しながら、新しい課題に子どもを取り組ませる。
3. より長い時間、注意を集中できるようにする。
4. 設定された課題を解決できるようにする。
5. 一定時間着席して興味関心のある課題をやることができるようにする。
6. 簡単な指示にたいして、動作やことばで従うことができる。
7. 場面般化の力を養う。

(4) 共同で遊びや課題をする段階

1. 模倣から慣れをはかり、人とのかかわり方や対応場面を経験拡大する。
2. 慣れから生活への対応、対処の生活行動力を高める。
3. 遊びのルールを知り、人とのかかわりを深め生活を楽しむ。
4. みんなと一緒にできる経験活動をとおして、できる喜びを味わい、対処・対応の慣れを広める。
5. 相互の要求、条件、きまり、約束ごとを多くし、順番、待つなどのきまりを守れるようになる。
6. 行動する中で、適度の緊張感、充実感、忍耐力、自信などを味わい、身につける。

4) 53年度 函館大会

—課題学習の実践的研究—

「人間関係が深まり、集団適応が可能と思われても知的な面が必ずしもあらわれないため学習についていけない。知的啓発をどのようにかはるか」(50年旭川大会研究紀要)、「個別、小集団、集団指導について、より具体的に一般化されたカリキュラム作成に取り組む必要がある」(52年帯広大会紀要)、「情緒障害が治れば教科学習の問題は自然に解決するということはない。情緒障害と学習能力障害がまったく独立し別々に存在することはむしろ稀

である」(52年度道情研会報)など、研究のまとめとして述べられていることと、情緒障害教育の原点に立ちながらも、より積極的に児童にかかわっていくことの必要性から、知的能力の開発をめざしていくことを研究の柱とした。

道教育大、宮本実教授が道情研究集録創刊号(52年)の中で「自閉児の課題学習」と題し、内容・方法について「課題学習の内容は、主として教育目標と子どもの特徴によって決められる」「子どもの発達段階に適したものでなければならぬ」として、学習の態勢づくり、基礎的な概念形成へと移行し、その中核を言語学習におき、その他の内容として基本的生活習慣、動作学習、数概念、読字読文などを上げているのを参考に、課題学習を

1. 基本的生活習慣
2. 基礎学習(形、色の弁別、分類、具体物の分類等)
3. 表現的学習(リトミック、体育、音楽、図工、劇化活動)
4. 知的学習(文字・言語、数概念、運動の協応、知覚関係)

の4領域に分け、ステップのあらさはあるものの、領域毎の内容、課題プログラムを「学習課題の具体的内容」として提示した。⁸⁾

5) 54年度 千歳大会

—教科指導の実践的研究—

自由なプレーを中心とした指導、認知や弁別力を育てることを中心とした指導を経た後「自閉は認知の障害だけではなく、大脳辺縁系の弱さが大きく作用している」とする河添説を採用し、「様々な現象を手がかりに、育ってきた中で十分に学習してこなかった時期を知り、その時期に学習しなかった事を計画し指導していく。まず能動的に動き、働く体をつくっていくことから家庭も学校もスタートすべきもの」と考え、また、自閉児を指導する場合には、甘えさせて自由にさせたり、オペラント法による認知訓練を中心にするよりも、河添氏のトータルな指導法がより効果を上げ得るものとし、教科指導を次の様にまとめた。⁹⁾

(1) ムーブメント

自己の身体を動かすことによって、諸行動を適切に行うために必要な要素としての調整力、持久力、筋力等の運動技能の習得と、身体意識、空間と時間の意識、事物にたいする基本的認知や自己意識の形成を図る。

体育の目標を包括しつつ、たんに体力や運動能力の向上だけではなく、認知力、弁別力、模倣力を育成し、学習力(広義での)を高め総合的な発達の基本をつくる。

(2) 国語

言語面の指導は非常に重要な分野である。たんに言語治療の時間とか国語の時間といった時にのみ指導されて成立するものではない。規則正しい生活を送り、学校に

おける様々な生活（学習を含む）の中からトータルにサービスを受けて発達していくものとする。

国語の指導に当っては、1.読む・書く。2.言う・聞く、3.作る、といった面が必要。

(3) 算数

算数を指導する目的は健常な子と何ら変わりがないとした上で、指導内容の基本要素を次のように上げている。
・様々な形を知る。未測量。位置の表象。一対一対応。分析・総合の思考。数学・数詞。計測・金銭。計算。

しかし、子どもによっては教科としての指導がむずかしいことがあるので、遊びの中などにこれらの要素を含めて指導を考えるとしている。

(4) 音楽

楽しむことを第一に考えるが、その中にもリトミックのような動きをするもの、リズムや拍子をとって打楽器を打つといった面も重視しなければならない。歌についても子ども達に合わせて選曲しなければならない。

いずれにせよ大部分の子が積極的に参加できるような題材を設定することであり、領域のかたよりは余りにすべき点ではないとしている。

(5) 図工

自由にのびのびと作成すればそれで良いとする考えには反対である。様々な教材を使い、様々な作成の方法や表現の技術を教え、創作する基本を貯えてやる必要がある。それには基本的なレディネスは必要であり、そのための指導を進めるのは勿論のことである。

(6) 生活科

養護学校の指導要領の中に示されているもので、必要に応じ「身辺自立に必要な事項」「社会のルールを知り様々なことを経験する」学習である。

6) 55年度 北見大会

—言語指導の実践的研究—

自閉に関する現在の考え方の中には、自閉の基本的な障害が言語の障害であり、その程度・状態が予後判定の重要な指標になるともいわれている。この様な点から考えると、自閉児の言語の指導法がもし確立されたとしたら、自閉の問題はおおかた解決されたといってもいい過ぎにはならないだろう。

過去3年の研究会でも、常にその年のテーマで討論が深められるうちに、決まって主な課題として繰り返されたのは言語の問題であった。このことは、自閉児の疎通性、課題学習、教科指導、いずれにしても究極は正常な言語的能力の促進を考えていたからではないか。

しかし、言語の部分のみをどう扱ってみても全く効果はない。本来の言語治療学級で施している専門的な治療技術も自閉児には通じない。自閉児に大きく遅滞し、または欠如している様々な能力のトータルが言語とな

って表出されるものであると考える。とすれば、言語指導の実践的研究は自閉児の生活全般を見つめることから始めねばならない。

生活全般のなかに言語を育てる有力な要因を発見し、それをどう個々の自閉児にからませていくかを考えて実践することが重要であろう、として言語に関する分科会を次の様に設けた。¹⁰⁾

第1. ことばのない子の指導

第2. 単語を話しはじめた子の指導

第3. ことばを獲得した子の指導

実践を通して知り得たものとして

- 自閉児のみを集めて指導しても対人関係の改善には効果が少なく、言語発達の条件としても不十分であること、
- 自閉児にとって手の届く範囲にある精神薄弱学級などとの密接な交流を多くとり入れることが極めて有効であること、

が再三強調されていたのが印象的であった。

大会テーマと直接関連はないが、障害児をもつ親の分科会を設けたのも初めてである。

7) 56年度 札幌大会

—教育課程—

帯広大会を初年度とした研究5ヶ年計画最終年度とし、主題を下記3点にまとめ、関連する分科会の中で反省と検討が加えられた。¹¹⁾

<主題>

- 自閉児の発達をうながす指導内容、指導方法はいかにあるべきか。
 - 自閉児の教育課程を考える上での手がかりをどう求めるか。
 - 情緒障害児の指導をどのようにすすめたらよいか。
- 分科会毎の要旨は次の通り。

第1分科会：早期教育

自閉症を含む発達障害児は、生後すぐから身につけているといわれるコミュニケーション活動に乏しく、そうした子どもの側の要因がコミュニケーション関係の成立を難しくしている。さらに、反応の乏しい子どもへの働きかけを弱め、積極的に関わろうとしない母親側の2次的要因も加わったりし、こうした子ども達の母子関係行動の出現をますます乏しくしたり、遅らせたりしているという事実を見逃しにはできない。

できるだけ早い時期に子どもの特徴をとらえ、子どもがかすかにでも示すサインや訴えを見落さず受け止め、少しでも子どものコミュニケーション能力が高まるよう配慮していくことが必要である。(札幌)

運動能力についてみると、基本的な部位に運動能力を阻害する要因があり、その能力は健常児に比較して著しく劣り、それに加え、その発達をさらに低劣化させている環境側の阻害要因があるので、これらの解消・改善に努

めなければならない。(札幌)

第2分科会：日常生活

子どもの発達のレベル、障害の程度・状態など実態を十分に把握し、重点を明確にし、課題は子どもが反応できるような易から難へ細かい段階で構成し、一貫した方法で指導しなければならない。

また、指導内容(項目)そのものの指導も重要であるが、関連する運動機能、感覚訓練、ことばの指導、認知弁別的なこと、対人関係の改善など、すべての面での指導が必要なだけに、教育計画全体との関連のなかで展開させなければならない。(札幌)

第3分科会：運動・あそび

教師が意図しているねらいを運動・あそびのなかに取り入れ、子どもの行動を的確にとらえながら適切な指示・援助を与え、子どもがもっている能力・技能を十分に活用させるとともに、基礎的な運動能力の平均化を図っていくこと。これは手足・腕脚・身体を動かすようにすることにより、今まで活動していなかった部位に刺激を与え、身体の活動を活発化させることで諸機能の改善や運動能力の発達を促進させるためである。

また、運動・あそびはたんに身体的能力だけではなく、情緒の成熟や社会性の発達など精神発達を促進するねらいももっている。(札幌)

第4分科会：言語

コミュニケーションとは人と人の相互伝達のことである。したがってコミュニケーション能力は人と人の関係において発達する。そしてその発達のためには共通経験を共有することが重要な条件となる。外言語としてのことばだけにとらわれるのではなく、子どもの全体発達をうながしていくことがことばの発達の基礎ではないか。

(北見)

なまじことばがあるために、ことばだけにとらわれてしまう誤りをおかしがちである。「ことばがある」から「話させる」ことを考える前に、発達の順序性の上でどの過程が十分でなかったか、どの段階を不十分なまま「とびこし」てきて現在の症状があるかをおさえて発達課題を考えることが不可欠である。

自閉児の言語の特徴を、現在あれこれの力がないためというより、過去にあれこれの力がないまま、子どもなりに必死に適応しようとしてきた結果と考えるべきである。(札幌)

第5分科会：認知・数量

環境からの情報をより正しく受けとり、意味づけるようになれば、状況の認識が改善され、より適応した行動がとれるようになる。また、人の知覚は視覚優位であり、知覚系と運動系とは相互に関連し、とりわけ図形の認知において身体運動が重要な媒介項となるといわれている。これらのことから、視覚-運動系の指導によって、見る

こと、見て行なうことが改善され、環境からの情報を意味あるものとして処理できるようになり、情緒が安定するとともに適応行動がとれるようになると思う。(旭川)

我々は応々にして暦年齢や外見によって子どもと対応しがちであるが、子ども達の示す問題の多くはヒトとしての初期の発達段階、特に乳幼児期の問題としてとらえなければならない場合が多く、われわれはこの事実を常に念頭において指導に当たらなければならない。(札幌)

第6分科会：表現活動

1) 自閉児指導における音楽的活動の考え方

・音楽に親しませ、楽しく、明るい学校生活をおくれるようにする。

・いろいろな音楽活動を通して情緒の安定や調整をはかる。

・身体表現を通して模倣する態度や能力を養い、表現する楽しさを味わう。

・身体表現を通して感覚や運動機能を高める。

(札幌)

2) 自閉児の描画表現活動入門期における指導段階

① 運動感覚的(あるいは神経的)活動としての「なぐり描き」への誘い込みへ。

② 筋肉運動の意図の制御(視覚との協調)へ。

③ 模倣活動(模倣描き)へ。

④ 形(シェーマ)とことば(名称)の結びつきを得ての再現へ。

⑤ 自発的なシェーマ獲得へ。(札幌)

第7分科会：年長児の進路と生活

(1) 精薄特殊学級の立場から

・学級として学習場面を構成していくことの困難さ。

・学年・学校行事等へ参加していくことの困難さ。

・進路選択の困難さ。

自閉児を精薄学級に在籍させることは、指導の計画・展開の面からも両者にとって満足するものとはならない。しかし、両者によって構成される集団の中でひとり一人が学習し成長していくことは明らかである。

「社会生活への参加」は自閉児にとっても究極の目標である。それに到達させるためにはより以上に細かな指導のステップと、それに見合う場が必要である。そのためにも精薄学級・情障学級を併設充実した上で、インテグレーションを図っていくことが大切であり、より有効である。(札幌)

(2) 情障学級の立場から

・中学情障学級において、自閉児ひとりひとりの特性を生かす集団学習計画を生み出すことは自閉児の特性から無理に等しい。生徒ひとりひとりに結びつく生活学習を模索し、ひとつひとつ積み上げていきたい。(札幌)

・卒業生の進路先での実態をみた時、本人の生活面や

対人関係面は勿論、施設側の受け入れ体制、親の考え方が適応・不適応に大きな影響を与えているといえる。

社会自立を考える時、とくに健康で仕事を続けていくため、それに耐えうる体力や仕事への知識・技能、仕事への意欲や持続性、日常生活上での社会的マナーをいかに身につけていくかが重要になってくると考え、生活課題、運動課題、作業的学習課題に力を入れて指導している。(旭川)

(3) 親の立場から

この子等に現在残されている問題が、今後大幅に解消するという事は困難と考えるが、生涯たえることのない教育訓練が必要である。また、自閉症児(者)にたいする制度や施設が出来るだけでは問題解決とはいえない。上は職業適応による社会参加から、下は厚い介護のもとでそれなりに生涯を有意義に過ごすことのできる場の保障が必要である。(札幌)

道内に情緒障害児学級が開設され、以来10年、自閉児に対する体系的指針のない中で学級担任は積極的、意欲的に指導内容・方法の研究に取り組んできたし、今後とも継続されなければならないことはいうまでもないことである。

3. まとめ

対人関係が改善されれば…。言語面の問題が解消されさえすれば…。知覚・認知の問題を解決しなければ…。そのためには遊戯療法だ、行動療法、生活療法、作業療法だ…。形態にしても個別指導、グループ指導、なにはともあれ交流・統合が全てだ等々、多くの試行錯誤が繰り返され実践が積み重ねられてきたなかから、

- ・自閉児の社会自立は極めて困難ではあるが、教育による成長の大きさは明らかである。

- ・自閉児の発達や障害の程度や状況を適確にとらえ、意図的・構造的な指導が一貫して行なわれる方が効果的である。

- ・心理的側面に限らず、あらゆる面において能力のアンバランスや未熟さが目立つので、総合的な指導が必要である。など大筋において一致をみたものもあるが、具体的な内容・方法等については今後の研究に期するところである。

最後に過去の研究成果をふまえ、今後の課題と考えられる点を述べまとめとする。¹²⁾

1) 幼稚園・保育所における自閉児の就学前教育・訓練、小中学校における治療教育の成果は無視できないものがある。しかし、ある子供に有効であった手法が他の子供に必ずしも有効ではないし、同じ子どもであっても年齢段階によっては別な手法を求めていかなければならない。ある障害が改善されたとしても潜在していると思われる能力伸長に必ずしも結びつかないなど、これをど

う乗り越えさせていくか。また、障害をどう克服させていくかが問題である。

2) 感覚運動能力は他のあらゆる行動の基礎であり、この能力を高めることは様々な学習をスムーズに遂行させ、環境への順応力、適応力を高めることにつながる、との考えから自閉児の発達を援助する重要なプログラムとされてきているが、具体的にどのような過程が考えられ、どのような内容・方法で進められたら良いのか、系統的なプログラムは、など、集団遊戯活動として進められるだけに、ひとりひとりに対する要求水準のおさえや対応のあり方の追求が必要になってくる。

3) 認知・言語などの障害については早くから指摘され研究が進められているが、この問題が学校や社会における集団適応を困難にしているだけにもっと注目されなければならない領域である。

初期段階にあって不安や緊張の軽減は当然の課題であるが、それだけで改善されるものでないことは多くの症例がそれを証明している。自閉児には日常の生活指導、集団での訓練に加え、課題学習としての認知訓練、言語訓練、教科的学習、作業学習などが必要だけに、これらをどうセッティングし、どのようなプログラムを組むのか、年齢的成長に伴う変化も考慮しながら計画していかなければならない。

4) 健常児集団との交流・統合についてみた時、ただ健常児集団に入れ触れ合いの機会を与えておけば事態が好転するというものでなく、どのような計画のもとに、何を学ばせようとするかが問題で、これがなされないまま進められれば交流・統合も形式的なものに終わり、効果を期待するどころか早晩破綻してしまうだろう。情緒障害児学級の対象とされた子どもの多くは、発達レベルや障害に対応したより個別的な指導が必要と考えられるだけに、この子にとって、今何が必要かをもう一度見直し、その上に立って交流・統合を検討する必要がある。

5) 情緒障害児学級の対象とされた自閉児であっても、発達のレベル、障害の程度、状態は様々である。まして生育過程に於ける問題や関わり経過に至っては大きな違いがあるだけに、指導の出発点に於いて既に差異が生じてくるのは当然のことである。

その子にとって当面最も必要な目標を設定したならば、目標にそった適切な課題を設け、課題を遂行させるための特別な訓練時間のなかで組織的な指導がなされなければならないが、これらの累積・検討があってはじめて共通化、類型化、内容によっては個別化されていくのではなかろうか。

子供を理解し、より効果的な指導を進めるためにもケース研究を最重要視してほしいものである。

6) 課題を列記すれば数多くのものである。しかし、これら課題遂行に当り、最も重要と思われる担当者のみ

た場合、教育経験の片寄り（表2）、情障教育経験者の不足（図4）、たとえ経験があったにせよ同一校での継

表2. 担任経験（56年調）

普通学級経験なし	76%	情緒学級のみ 61% 特殊学級経験あり 15%
普通学級経験あり	24%	

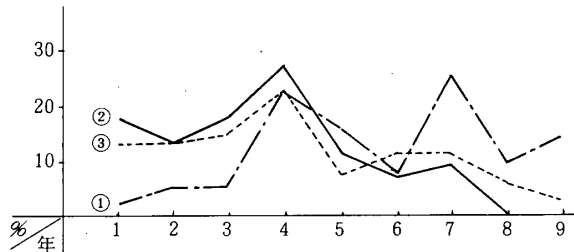


図4. 担任継続状況（56年調）

- ① 情緒学級担任後異動がなかったとした場合の担任継続年数とその人数の全情緒担任数の中に占める割合。
- ② 現情緒学級経験年数とその人数の割合。
- ③ 情緒学級経験年数とその人数の割合。

続指導年数の少なさなど、情障教育遂行上の厳しさ、むずかしさを感じている。

これは一例にしか過ぎない。課題解決を進めるための諸条件整備は当然のことであり、これらは「行政に課せられた課題」であり、行政の一層の努力を期待するものである。

＜文 献＞

- 1) 北海道自閉症研究会：北海道における自閉症の実態と対策，1970.
- 2) 札幌市教育委員会：情緒障害児の手引き，1972.
- 3) 同上
- 4) 旭川市立日章小学校：情緒障害教育の内容や方法の研究—自閉症児教育の実践研究—。研究紀要，1976.
- 5) 北海道情緒障害教育研究会：第9回全国情緒障害教育研究協議会北海道大会論文集，1976.
- 6) 全国情緒障害教育研究協議会：第9回全国情緒障害教育研究協議会北海道大会研究紀要，1977.
- 7) 帯広市立緑丘小学校：情緒障害教育の内容や方法の研究—疎通性を育てるための実践研究—，1977.
- 8) 函館市立中部小学校・日吉が丘小学校：課題学習の具体的内容，1978.
- 9) 千歳市立北栄小学校：研究資料—指導内容—，1980.
- 10) 北見大会実行委員会：ことばの発達を求めて—指導実践記録集—，1980.
- 11) 札幌市情緒障害教育研究会：第8回北海道情緒障害教育研究大会札幌大会，1981.
- 12) 札幌市教育委員会：情緒障害児の指導事例集—自閉児を中心として—，特殊教育指導資料，No.7，1981.