



養護学校における自閉児の指導の内容と方法の研究： U児の事例を通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-07-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 牧野, 誠一, 今井, 匡子, 片山, 千鶴子, 吉田, 之人 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00007743

養護学校における自閉児の指導の内容と方法の研究

——U児の事例を通して——

牧野誠一*・今井匡子**・片山千鶴子**・吉田之人**

DSM-Ⅲの定義において、自閉症は精神病ではなく汎発達障害として位置づけられた。しかし、だからといって自閉症児が発達するためにはどのような援助をなす事が有効なのかが明示されているわけではない。現在、日本の情緒障害教育では自閉症児のみならず広範な自閉的行動を示すいわゆる「自閉児」を主に指導してきた。自閉児教育は歴史的に見ても多くの指導の内容や方法が工夫されてきた。しかし、約20年の自閉児の指導史のなかで、自閉児教育は大きな変遷を繰返し、様々な成果を上げてきたが、未だ決定的と言える自閉児教育法は存在しない。

こうした自閉児教育の内外の状況をふまえ本研究では東川養護学校に入学した一自閉児の発達を追い、その背景となった指導のあり方との関係の分析を試みた。本児の発達はPiaget, J.の言う感覚運動期の水準にあり、多動で、表出言語をほとんど有しないなどの発達上のつまづきを持っていた。指導の結果、2学期の中～後半には多動の大幅改善、表出言語の増加、模倣活動の増大をみた。このような本児の発達と指導方法、内容の関係について考察すると、次のようにまとめられる。

① 感覚運動期の発達段階にある自閉児に対しては、人、時間、空間、教材面での構造化した環境を準備する事が、重要である。日課はある程度パターン化していることが先の見通しをもたせ、自主的で積極的な行動を形成し、安定した精神状態で学校生活をすごさせる要因となる。

② 指導内容としては質・量ともに豊かな粗大運動を中核とする事が有効であった。構成された粗大運動を毎日する事が身体意識、運動コントロール、微細運動能力を発達させていく基礎となるだけでなくemotionalな面での発達においてもきわめて有効な指導法と考えられた。また、自閉児の模倣活動は認知的な発達面からとらえて指導がなされた研究が多いが、本研究から「模倣」は身体的・情緒的・社会的な総合的な活動ととらえて指導すべきことが必要だと考えられた。

(キーワード：自閉児，養護学校，構造化，体育，模倣)

1. 研究の目的

教育では、児童個々の発達の段階を適確にとらえて発達の最近接領域をみきわめる事が大切だと言われている。しかし、多くの自閉児は発達の各領域での個人内差が甚だしいとされる。このような個人内差の甚しい発達状態を示す児童に対してどのような教育計画を作成し、どのような指導をなすべきなのか。また、こうした児童に対してどのような指導を核にすべきなのか。筆者は事例を通して前言語獲得期にある自閉児に対する効果的な発達援助法について明らかにしようと考えた。

2. 研究の方法

昭和61年度に東川養護学校に入学した新1年生U児の発達の経過と、どのような指導がなされたかを分析し、指導の効果と発達の関係を追求していく。U児（以下Uと記す）の全体像を押えるものとしては、生育歴、保育歴、家庭生活調査等を活用し、後期の指導方針を立てるために津守式発達検査や西村らが使用した感覚運動期の発達を詳細に分析する検査を活用した。Uに対して毎日

の指導は主に今井、片山が担当し、牧野は観察記録をしながら前期は全体の指導の中でUの指導を重点に担当し、後期は、それに加えて別室での個別指導を担当した。吉田はスーパーバイザーとして研究に参加した。Uの発達は次のような方法で記録し、それを分析のための資料として活用した。

- ・ 毎日の行動を記録した学級日誌、
- ・ 牧野が参加した31回の詳細な指導記録、
- ・ 前期と後期に各1回ずつ授業を写し行動比較をしたVTRの記録。

・ 指導・観察期間 昭和61年4月8日～昭和61年12月6日、牧野はこの間において直接指導に31回参加。

3. 指導実践

(1) 児童の実態 ・U児（昭和54年10月28日生）

a. 生育歴 ・母31歳の時第2子、次男として誕生、安産、体重3,560g、すぐ泣いた、黄疸普通、大病なし、2歳の誕生日のころ獲得していた2語文が2～3週間で消失、多動となる。3歳児健診で市立病院を紹介され受診、EEG異常なし。医学診断名つかず。5歳で保育所を紹介してもらったため旭川児童相談所へ行く。ここでも診断名はつかない。

b. 保育・指導歴 ・就学1年前に市内のA保育所へ入園させるが多動で2カ月で断られる。児童相談所の紹

* 北海道教育大学情緒障害教育教員養成課程

石狩町立紅南小学校

** 北海道東川養護学校

介で7月より私立S保育所に通う。ここでは集団生活のルールを教えられ「ウンコ」などの発声を学ぶ。一方、自由な行動が止められ集団の規律を守らねばならず、パニックが起こり、頭髪を引き抜いたり、頭や頬を叩くなどの自傷行為やマスターベーションなどが出現した。

c 自閉性のチェック ・医学診断名は明確になっていない。生育歴からは石井や若林らによって報告された自閉症の折れ線型 (Knick Type) のようにも考えられる。しかし、Uは自閉症の中核的症状の一つである「他者に対する反応性の全般的な欠如」には該当せず、母親への甘え行動は発症期より継続的にあると報告されている。本論では、自閉性については Rendle - Short. J. の作成した7/14以上に該当すればほぼ自閉症と診断できるチェックリストを検討した²⁾。その結果、物に対する異常な執着心を示す、きわだった運動過多現象がみられるなど6項目に該当したので筆者らは自閉児と考えた。

d 東川養護学校入学当時の様子

着席している事ができない。着席させても、すぐ席を立ち走り回る。着席を強く働きかけて引っ張るなどするとUは自分の髪をかきむしったりする。言語面では「ウンコ」が適切な場面で言えるが他の音声は意味不明である嫌な場面では奇声を発する。理解面では、挨拶に対する反応はなく、名前を呼んでもほとんど反応しない。運動面では自らスキップやギャロップのような足運びをするが指示しても応じない。トランポリンは好む。給食では牛乳パックはかじって開ける。においをかいでから食べ、偏食である。食事中は着席してられる。排泄面では、尿や便意のある時は指示するとトイレへ行く。ズボンの上げ下げは自力です。手は洗わない。衣服の着脱面では、上着とズボンの区別がつかない。上着は首に通してやると自分で袖を通せる。ズボンの前後はわかってないが座りこんで自分ではける。

(2) 学校における指導の重点目標 — 前期 —

上記のような状態のUに対して次のような重点目標を設定した。

- ① 教師の介助を嫌がらずに体力づくりの運動をする。
- ② 教師の働きかけに応じ、手遊び、返事をし、挨拶をする。
- ③ 衣服の着脱を集中して行なう、偏食を減少する。

(3) 家庭での様子と指導の依頼 — 前期 —

- ・家族、父 (鉄工場勤務)、母 (主婦)、兄 (小5年)
- ・朝食は全員食卓にそろって声を揃え「いただきます」を言うといった、はじめを大切にしている家庭である。
- ・手伝い、特にUが毎日定期的にする手伝いはない。新聞とり、父の弁当を台所から玄関に運ぶ等を時々する
- ・衣服の着脱、半分ほど手伝うとできる。
- ・食事、自力でスプーンやはしを使うが手も使う。
- ・遊び、兄との関わりがあるが近所の子どもと関わる事

はほとんどなく、室内で一人遊びをすることが多い。
◎こうした家庭に対して次のような事を依頼した。

- ・毎日できる手伝いを決めてUがするように指導する。
この場合の手伝いは単に電気のスイッチ操作のような事ではなく、人間関係が絡んでくる手伝いである事。
- ・早寝・早起きの習慣は今後も守って欲しい。
- ・両親や兄と共に楽しめる遊びを工夫して十分する。

(4) 東川養護学校での指導内容

4月8日～12月6日までの授業日は178日である。その間の授業、行事等の内容は表1のようにになっている。

表2はUの属する小学部1組の日課表の典型である。

表1. 授業内容と実施回数

内 容	1 学期		2 学期		合 計	
	A	B	A	B	A	B
日常生活指導	着替え・朝の会	85		86		171
	体力づくり		50		59	109
	給食	70		79		149
	着替え・帰りの会	85		86		171
(固定遊具, ボール, プール, 築山登山など)		35		31		66
生活単元学習	歩行学習など体育的活動		11		7	18
	運動会の練習		20		0	20
	学芸会の練習	0		17		17
	収穫祭関係	0		6		6
	誕生会	2		5		7
	図工的な活動など	12		27		39
行事のTVを見る	9		5		14	
行 事	運動会・遠足など		2		3	5
	学芸会	0		1		1
	保健関係行事	7		3		10
	全校朝会など集会	8		7		15
	社会見学	1		0		1
	その他	5		1		6
A=非体育, 運動的活動		284		323		607
B=体育, 運動的活動			118		100	218
合 計			402		423	825

・単位は実施回数 ・体育・運動的活動 = 26.4%

表2. 一日の流れの典型

活 動	空 間	行 動	人間関係
着替え・朝の会	教室	課	クラス
↓	↓	↓	↓
体力づくり	体育館	課	低プロ
↓	↓	↓	↓
自由あそび	プレイルーム	自	低プロ
↓	↓	↓	↓
その日の課題学習	課題による	課	低プロ
↓	↓	↓	↓
手洗い・給食準備・給食	教室	課	クラス
↓	↓	↓	↓
自由あそび	プレイルーム	自	低プロ
↓	↓	↓	↓
着替え・帰りの会	教室	課	クラス

- 課 = 課題が与えられての学習
- 自 = 自由行動 (遊び)
- 低プロ = 小学部低学年ブロックの教師と子ども
- クラス = 小学部1組の教師と子ども

(5) Uの発達についての行動比較 — 前期 —
指導を進めていくうちに、Uの状態の変化から牧野は個別指導を実施する事がより効果的であると考え、9月末に共同研究者間で協議し、10月より個別学習を牧野が

担当して実施する事とした。本論では4月より9月までを前期、個別指導開始以後61年度末までを後期と便宜上考えて論を進める。なお10月以後で本論の資料の集計は12月6日までである。

		前期前半の行動	前期後半の行動
学 習 活 動	朝の会	<ul style="list-style-type: none"> 着席していられず常に立って走り回る。「座りなさい」と言っても従えない。特定の手遊びをしてもらう(ニホンバシ)事を拒否しなくなり、頼むと教師にしてくれるようになった。「U君」と出席をとっても反応はない。 	<ul style="list-style-type: none"> 「朝の会だから座って」の声かけで着席でき「座って待ってて」の声かけで座って待てる。数種類の手遊びを模倣し、ニホンバシの手遊びはクラスメイトと相互にする事ができる。出席をとると時々返事らしく声を出す。
	課題学習	<ul style="list-style-type: none"> シール貼りなど好きな課題は集中して長時間取り組む。「バスの写真を取って」といった物を媒体としてコミュニケーションをするような課題はほとんどしてくれない。 	<ul style="list-style-type: none"> シール貼りは形や位置に注目して貼るが色に着目して分類することはできない。クレヨンを持たせると数字か交通標識を描く。教師が指示した形や数字を模写してくれる事はない。
	係活動	<ul style="list-style-type: none"> 一学期は、給食時に手拭き配りや牛乳配りを単発的にさせていたが一人に一つ、が理解できて配れた。給食の食器運搬もできる。 	<ul style="list-style-type: none"> 食器運びと牛乳配りが皆と仕事として定着した。教師の指示で日めくりカレンダーを切り、ごみ箱に捨て、席に戻って来ることができる。
	体育	<ul style="list-style-type: none"> 体力づくりの殆どの時間は教師が拘束していなければ走り回るかステージ上で寝そべっているか、のいずれかである。這う運動と静止している事は、特に不得意である。教師と手をつないでする横転やしゃがみ歩きはスタートしてしまうと嫌がらずにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 歩く事、立って静止する事はできない。腹這いは一回ずつ足を曲げる介助をして進む。四つ這いは背中を軽く押すと進める。高這いは腰を持ち上げてやらないと姿勢が保てない。床に4分間伏せている運動が拘束しなくともできるようになった。
身 辺 自 立	衣服着脱	<ul style="list-style-type: none"> 着替えを積極的にする事はごくまれである。次が楽しみな授業とわかると着替えを積極的に速くする。着脱共に介助を要する。 	<ul style="list-style-type: none"> 着替えは積極的にはしない。ズボンを立って机に寄りかかってはける。たたみ方は指導されたが丸めてロッカーに入れたがる点は変化なし。
	食事	<ul style="list-style-type: none"> 手洗いでは水に手をつけるが擦れない。手は拭かない。スプーンやはしは使うが左手で食物をより分けて口に入れる事が多い。野菜類はほとんど食べない。「いただきます」と教師が言う。「ゴゴゴヨ」と声を出して教師の許可を得てから食べだす。「おかわり」「ごちそうさま」等は言わない。 	<ul style="list-style-type: none"> 手洗いは水遊びへと変化し、授業中や食事中でも何度も手を水につけに行く。指示しないと拭かない。「オカワリー」は促されてまれに言うが「ごちそうさま」は言わない。芋、人参、わかめ、豆腐など嫌いだった物が食べられるようになった。
	排泄	<ul style="list-style-type: none"> 大便是「ウンコ」と明確に言い、教師がついて行って尻を拭く。小便は何も言わずにトイレへ行ってしまう。失敗はまれである。 	<ul style="list-style-type: none"> 前半とほとんど変化なし。トイレでの水遊びが多くなった。
対 人 関 係	手遊び	<ul style="list-style-type: none"> ニホンバシの手遊びを毎朝実施した。最初は無感動だったが、催促をしてするようになった一学期後半には教師が「やって」と頼むしてくれるようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> 子ども相互にニホンバシの手遊びをしたり、してもらったりする事ができる。接触的な受動的な手遊びだけでなく模倣的な手遊びもするようになった。
	表出言語	<ul style="list-style-type: none"> 「ウンコ」、「ゴゴゴヨ」=給食時に食べて良いかの確認の声、「ガガガ」=何かして欲しい時の要求の声 	<ul style="list-style-type: none"> ニホンバシの手遊びでは「ニ」「カイ」などの発声をする事もあるようになった。給食時に教師に「おかわりは？」と催促されて「オアリー」と時々言う事ができる。

対人関係	その他	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶は「バイバイ」などの教師の言動に対して反応はしない。 「来て」などの音声のみの指示ではほとんど行動しない。教師が腕を引くなど身体に触れての指示が必要である。 教師との関わりは、遊びをする相手、欲しい物を手に入れるいわゆるクレーン現象の対象とみなすような行動が多い。 	<ul style="list-style-type: none"> 挨拶は「おはようございます」をすると時々頭を下げ、「礼」で促されて頭を下げられる。 牛乳配りのような毎日行なわれる事などは声による指示のみで行動できる。 前半の行動の他に甘えるような行動も見られるようになった。
いわゆる問題行動	自傷	<ul style="list-style-type: none"> 持っている物を取られた、動き回りたいのを止められた、といった事があると頭や頬を叩き抜毛し、頭を床に打ちつける。日に何度もある。 	<ul style="list-style-type: none"> フラストレーションがおきると頭を叩く事があるが前半よりも回数はかなり減じた。
	多動	<ul style="list-style-type: none"> 食事中と好みの机上での課題（シール貼りなど）実施中以外は走り回る事が非常に多い。 	<ul style="list-style-type: none"> 無目的に走り回る多動は軽減し、教師の指示で静止して待てる。しかし、体育館での集会など動きが拘束された場合などにまれに見られる。
	自慰	<ul style="list-style-type: none"> 動き回る事ができず、興味のある物がない場合など、腹這いになって体を床に擦りつけ自慰行為をする。一日に数回程度見られる。 	<ul style="list-style-type: none"> 長時間拘束された場合などには見られる。
	その他	<ul style="list-style-type: none"> 唾液で字を書いたり、人に吐いたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> 唾液遊びは頻度は減ったが水道での水遊びや頻繁な手洗いが出現してきた。

表3, 表4, 多動についての行動比較

比較方法：両日の着替えと朝の会の時間帯において10秒ごとに1秒のタイムサンプリングでUの行動を分析した。

表3.

	行動項目	7月11日		10月21日	
		頻度	%	頻度	%
自由行動時間	激しい動き				
	走ったり跳んだり 机上に跳び上り	10 8	32.3 25.8	2 0	5.9 0
	小計	18	58.1	2	5.9
自由行動時間	静かな動き				
	歩く	5	16.1	3	8.8
	立ち止まる	1	3.2	2	5.9
	寝そべる	1	3.2	1	2.9
	座る	1	3.2	6	17.6
	物で遊ぶ	0	0	19	55.9
小計	8	25.7	31	91.2	
不明	VTRに写っていない	5	16.1	1	2.9
計		31	100	34	100

検定：7月11日のパーセントを母比率とみなし、 $\chi^2 = 76.037$ $df = 2$
 $p < .001$

表4.

	行動項目	7月11日		10月21日	
		頻度	%	頻度	%
課題のある時間	課題に取組む	2	3.3	23	18.9
	教師や仲間と共同作業	7	11.7	24	19.7
	座って待つ	12	20.0	34	27.8
	小計	21	35.0	81	66.4
中立計	課題から逃避状態				
	逃げまわっている	17	28.3	7	5.7
	勝手に歩いている	2	3.3	5	4.1
	座ってはいるが何もしない	2	3.3	19	15.6
小計	21	35.0	31	25.4	
中立計	教師の強い拘束や強制で課題に取り組んでいる	18	30.0	10	8.2
計		60	100	122	100

検定：7月11日のパーセントを母比率とみなし、 $\chi^2 = 56.907$ $df = 2$
 $p < .001$

(6) 後期の指導

a. 前期の発達の評価と後期の重点目標の設定

前記の行動比較によりUは落ち着きを増し、知的な面をより伸ばすような課題に対するreadinessが育ったのではないかと考えた。今後の指導の重点目標を設定するために津守・稲毛式発達検査等を実施した。

①津守・稲毛式乳幼児精神発達質問紙（61.9.30実施）
 運動＝3歳，探索・操作＝1歳9ヶ月，社会＝1歳6ヶ月，生活習慣＝1歳9ヶ月，理解・言語＝11ヶ月，

発達年齢＝1歳7ヶ月，発達指数（DQ）＝23

この発達段階は健常児であれば表出言語は豊かな一語文がどんどん出てくる段階のはずである。そこで指導の重点として前期の項目の他に下記の項を加えた。

- ・コミュニケーションの基礎となる活動を豊かにする。
- 次に「コミュニケーションの基礎」としてUの場合にはどのような教育環境を準備すべきかを検討し、まず認知発達について発達年齢相応の力をつけられるようにすべきだと考えた。そこで認知発達の検査を実施した。

②感覚運動的知能の調査（61年10月実施）

表5は西村らが使用したものをUにあてはめて調査した。表中の段階とはPiaget, J. の感覚運動期の発達段階である。

b. 後期の重点的指導（個別指導）の実際

表5の結果からUの模倣力を高める事が当面の課題と考え、個別指導による模倣訓練の実施を計画し、牧野が担当する事にした。個別指導は10月6日より12月6日まで11回実施された。1回の指導時間は約20分で課題学習が終わって給食が始まるまでの時間を主にあてた。場所はテスト室と言われる小室を使用した。

表 5. 感覚運動的知能の 4 領域の下位項目³⁾

表は領域別に 4 つに分けてある。①物の保存的判断、②目的達成、③因果性の理解、④動作模倣、である。そのうち①と②は全項目について到達しており、③の因果性の項においては②続けていた遊びをいったんやめてもう一度はじめる、の項が疑問として残ったが他の項目は到達していた。④の動作模倣について表に記す。

領域	段階	項目	到達	
動作模倣	IV	1. 簡単な動作を模倣する。	△	
		2. こみいった動作を模倣しようとする。	△	
		3. こみいった動作を大体模倣できる。	×	
		4. こみいった動作がすぐ模倣できる。	×	
	V	5. 新しい動作をすぐに模倣できる。	×	
		6. ジェスチュアを自発的に使う。	×	
		VI	7. いわれれば一つジェスチュアができる。	×
			8. いわれた動作が大体できる。	×

○=できる, △=ごく限られた動作ができる
×=できない

c. 個別指導の経過と成果

牧野は最初は UCLA の Lovaas, O.I. らの使用したオペラント法による模倣の学習プログラムに従って U の模倣力を発達させようと考え、これを試みた。しかし、U は賞として大好物のチョコレートを示されているにもかかわらず手を上げるなどの簡単な模倣もしなかった。そしてオペラント法の賞とは全く関係なく次のような行動が見られた。

○第 5 回 (11月21日) 今まで色に着目してのマッチングは全くできなかったが、この日、赤、緑、黄、白のフォークとナイフを色に着目してマッチングする事ができた。

また、はさみ、靴などの身近な物の写真を並べ「椅子はどれ？」などとたずねると殆どとる事ができた。

○第 6 回 (11月22日) 個別指導が終了の時刻となったのでいつものように「これで終わります」と牧野が言うとうが「オワリー」と明確に言った。

○第 7 回 (11月27日) テスト室は暗い部屋なのでいつも電灯をつけるのだが U は常にクレーン現象で牧野の手をつかんで電灯のスイッチを押させていた。この日は牧野が電灯をつけずに「たまに U 君つけてよ」と言うとうがスイッチをしぶしぶ押してくれたが、すぐに消して「デンキー、デンキー」と牧野の顔を見て叫んだ。また、個別指導では後始末はそれまで牧野が一人で行っていたが、この日は指導が長引いたので「終わるよ、片付けてね」と声

をかけた。すると U は「カタズケー」とそれらしく発音をして、カードを遠くの棚から机へと運んできた。

○第 8 回 (12月 2 日) 「カタズケー」「オワリー」の他に最後の「れい」の言葉に対しても「リー」と発音した。「カタズケー」は声を出しながら遠くの学習カードを教師の机まで運んでくれる。「リー」の発声と共に膝を曲げての終わりの挨拶をしてくれる。

○第 9 回 (12月 6 日) 学習が長引いたので「オワリー」の声を出して終わる事を牧野に要求する。「カタズケー」の声を出してカードを選び、教師の声に続いて「オワリー、リー」と声を出し、おじぎをして学習を終わる。

d. 集団生活の中での発達

この時期に学校での集団の場面では次のようなみべき行動があった。

①学習活動 ・「U 君」と出席をとると気が向けば「アイ」と返事をするようになった。 ・手遊びのニホンバシでは『にほん』=「イー」、『ばんそこ』=「ゴヨゴヨ」、『かいだん』=「カイ」、と適確なタイミングで声を出す事が多くなった。 ・体力づくりの時間では、声かけのみで四這いや高這いをする(同側の手足が同時に出る変則的な運動だが)。両足跳びの課題では自発的に体育館を横断した。 ・帰りの会で最後に「さようなら、礼」と声をかけ促すとおじぎをするようになった。

②身辺自立 特に変化はない

③対人関係 「行きましょう」「おいで」などの誘いに対して乗ってくれる事が多くなった。遊びの相手をして欲しいといった要求の頻度はあまり変化はない。

④いわゆる問題行動 ・自傷行為、多動、は特に変化はない。一時期減じていた自慰行為が少し多くなり、また女教師の胸を覗いたり、触ったりする行為が出てきた。

(7) 家庭での発達

a. 偏食の改善 (4月から次第に) がなされ、芋、豆腐、わかめ、などを食べるようになった。

b. コミュニケーション (秋以降の発達)

・「お早う」と声をかけると「オハー」と声を返す。
・父の弁当を台所から玄関に運ぶのを U の定期的な手伝いとしてくれている。兄や母が「弁当持って行って」と言うとうが「ベンポー」と言って持って行く。
・バスに乗る時に「イクー」と言って乗り込む事がある。以前は母が「行くよ、行くよ」と声をかけていたが最近は何も言っていない。

・TV で花王石鹸の文字が出ると「カオーケッケン」と母に向かって言い、母が「花王石鹸だね」と言わないと何度も繰返す。兄や父にはしない。

・数字を声を出して読む。1～5 はそれらしく発音し、6 は「ゴク」、7 は「キキ」、8 は「カキ」と読み調子が良ければ 31 まで読む。これは小学校入学を心配していた両親の気持ちを察して兄が U を訓練したなごりだと母

は分析している。(学校では数字は書くが読まない)

c. 模倣活動について

- 後期には両親や兄のする事をじっと見ている事が多い。
- ①母が魚のうろこ落としを包丁の背でしていた。用事ができて、包丁や魚をそのままにして、その場を離れた。戻ったらUが包丁で魚のうろこ落としをまねてなでていた。
 - ②母は芋の皮むきを兄に教えていた。ある日、母と兄が皮むきの途中で用事ができて外へ出た。戻ったらUが皮むきをしていた。芋の皮は一カ所だけでなく、粗っぽいのが全体をむいてあった。

こうした活動が家庭から報告された。

4. 考 察

(1) 個々の考察

a. 発達援助の場 ・Uの発達を促進した教育的援助の中核は家庭と学校での指導と考えられる。

b. 家庭での素地 ・家庭においては、暖かい人間関係などプラスの情動的刺激、早寝早起きなどのけじめある生活、母の与える手伝いや兄との学習場面などが知的認識と情動的交流と社会的活動を育む下地となった。

c. 学校教育における体育活動 ・①量の面、学校における指導内容としては、真に体を育む＝体育、と考えて重視した。そうした指導がUの発達援助としては最適であった。また見逃してならないのは、ほとんど毎日指導がなされた点である。

すなわち、4月8日～12月6日までの178日の授業日の中で体育的な活動が含まれていなかった日はわずか7日である。109日は正式な体力づくり時間が設定されており、固定遊具の使用、プール学習、ピクニック、運動会などの行事を含めると全活動コマ数825のうち218コマが体育的教育活動として位置付けられる。この他にも誕生日や生活単元学習のなかにも体育的活動が組込まれている。一例をあげると学芸会後の生活単元学習である「おやゆびひめあそび」では60分の指導中の20分以上をキャスターボードに乗って遊ぶ、といった感覚統合訓練的な指導がなされた。このように意図的、計画的な体を育む指導は全体のコマ数の四分の一を越える。

・②内容の面、体力づくりの時間に指導されている内容はいわゆるスポーツをするための体力づくりではない。東川養護学校の体育の指導の重点は「たくましく生活できる体づくりの指導をする」となっており、歩く、走る跳ぶをはじめ基本の運動が身につくようにする指導に努める、と記してある。つまり「人」から「人間」へ発達していく上で必要な体の動き、働きを学習させていこうとする指導である。子ども達の実態を見ると直立二足歩行を本当の意味で獲得している児童は少ない。首の重さを十分支えるだけの頸筋や背筋が育っていなかったり、左右の手足をバランス良く働かせて言うことができないでいたりする。Uは未だに腹這いはどうしたら良いのかを学習しきっていない。運動面が育っていないとは、単に筋肉に力がないだけではなく筋紡錘を通しての刺激の回路が十分機能していないのではないかと考えられる。こうした点をふまえて体力づくりの時間に実施された内容は、直立して手を自由に動かすための土台となるような下半身の運動が多い。下半身の運動はミルキングアクションとして上半身に血液をスムーズに送る援助をして脳の賦活性を高める援助ともなる。言う運動が多いが言う事は抗重力筋群の力を高める。図1は東川養護学校で実施されている体力づくりの主な内容を藤井の作成したりズム運動課題の系統図⁴⁾と照合したものである。

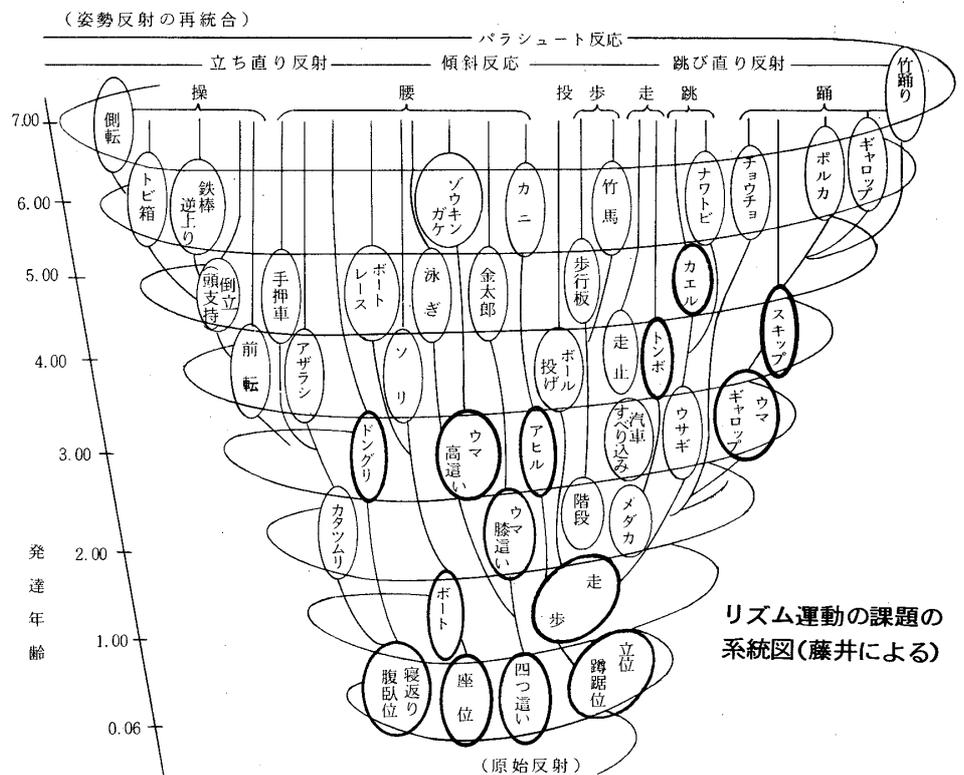


図1. 東川養護学校の小学部の体力づくりの主な内容(太線)

d. 模倣に関して ・後期に至ってUは延滞模倣と分類すべき行動を示したが、それは前記したようになり複雑な行動である。易から難へ、の法則は模倣に限っては通用しないように思える。Piaget, J.によれば模倣は重要な調筋活動であり、言語獲得への基礎として位置づけられている。しかし、模倣は単に認知的な立場からのみ考えるべき行動ではない。前記の芋の皮むきの例をあげてみる。まず、場所は彼にとって一番安心していられる場である家庭であった。そうして芋は彼が食べられるようになった自慢の食品であり、手本を示していたのは大好きな母親であり、その指導をうけていたのは兄だった。「手をあげて」の牧野の指示した模倣はせず、皮むきをした彼の行動は模倣が単に認知発達による身体活動といった面からのみ追究されるのではなく、社会的、情緒的な面が大きく関与する総合的な活動としてとらえねばなるまい。

(2) 学校での指導の構造化の考察

Uの発達を追い、多動の改善、模倣活動の活発化、自発語の増加、等多くの面で発達が顕著である事を前記した。そこで彼の発達を援助した学校教育について「構造的な側面」から見直してみたい。

a. 時間、空間、教材、そして人の構造化

Schopler, E. や Bartak, L. らは「構造化された教育環境」が自閉症児にとって不可欠である事を強調している。彼らは時間や教室や教示等について述べているが筆者は次のように考える。 ・ Piaget, J. の言う感覚運動期の発達段階にある自閉児に対しては、時間、空間、教材、の3つがそれぞれに構造化されていると共に、それらの相互関係も構造化されている必要がある。この発達段階にある子どもにとっては学校の生活がある程度パターン化されている事が受け入れやすい構造化だと考えられる。表2にあるように「登校—着替え—朝の会—体力づくり—課題学習……」といった基本の学校生活のパターンがあり、178日の中103日がこのパターンで教育活動がなされた。Uのようなタイプの児童にとっては登校してから自分に課せられる次の課題が何であるかを知る事ができる。その結果、見通しをもって積極的に活動することができるようになる。また、時間の流れや使用される空間や教材だけでなく、人も構造化された環境の重要な要素である。特に教師は、この動的な構造が児童にとって受信しやすいように調整を図るコンダクターであり、情緒的な心の拠り所でもある。「誰が指導しても学習する」といった目標設定が可能となるのは更に高次の発達段階に到達してからではないかと考える。

b. 集団指導と個別指導の構造化

「重度な障害児は個別指導を重視すべし」との考えがある。牧野は個別指導を実施してみて、Uが集団場面でも多くの言葉を個別指導中に自発的に出す事を発見

した。環境としては静かで狭いテスト室の空間、レポートのついた教師と1対1の人間関係、U個人のために準備された興味ある教材、こうした構造化された環境がこの場での発語活動を活発にする要因として働き、集団での指導場面よりも活発なコミュニケーション活動をさせた事は事実である。しかし、だからといって個別指導を中核にすべきだという結論は出てこない。たとえば、体力づくりにおいても床に寝て静かにしている課題場面がある。教師も児童も床に寝る。前期のUは走り回っていたが、少しずつ周囲を意識して床には寝ないがトランポリンの上や跳び箱の上に寝るようになり、やがて床に寝るようになった。こうした学習では仲間集団が欠く事ができないように思われる。こればかりではなく多くの集団指導の場で培われた要素も基礎にあってこそ個別指導での言語活動が開花してきたのである。発達のめざす方向が「一人でする」能力面の成長のみならず全人格的なものである、と考えるなら「みんなといっしょに自分でする」なかで得られる発達課題も重視していく必要がある。集団と個別の指導形態も全体構造の中で考えねばならない。

c. 問題行動を発達課題としてどう構造化するか

Uは教室で着替えと朝の会を終え、体育館へ移動すると時間の経過と空間の変化により「ここでは自由に跳び回れるぞ」と考えるらしい。後期においても体育館で全校集会などがあり、座って話を聞かなければならない場面などになるとじっとしていられず、それを拘束するとパニックとなる。教室では着席して話を聞いたり、待たたりできるようになったUがこうなるのは、彼が認識している体育館の使用法と現実とが異なる事が一因であろう。こうした彼の行動を「教室のできるのだからわがままだ」ときめつけずに、同一空間もさまざまな使われ方をする事を学ばせよう、といった発達課題としてとらえていく。すべての行動をこうした考えで見られるわけではないが、こうした考え方がベースに必要だと思われる。

5. まとめにかえて

(1) なぜ体育を指導の中核と考えたか

— 先行研究と私見 —

体力づくりが毎日のように実施されている事は前記した。その目的は、第一に、河添らが主張するように日常生活のリズムを大切にする活動と共に「命を守り、強める活動」として重要である。第二には、Kephart, N.C.の言う知覚運動学習の考え方のように知覚、概念の発達には十分な運動が前提となす考えの実践である。自閉児の指導が日本で開始された直後の研修会ですでに「十分に体を動かさせた後は課題によくのってきた」との報告⁵⁾がなされている。Uの場合には毎日朝の会の後に体力づくりが実施されている事を先に記した。その運

動の中で特に這う事は腕の伸筋や脚のヒラメ筋などを多く働かせる事になる。これらの中には赤筋と呼ばれる筋肉が多い。この赤筋が働く事は、前庭核を通して脳幹網様体を賦活し、大脳辺縁系の働きを高める事になる、と時実らは説明している。大脳辺縁系には情動の座がある。Wallon, H.の研究においても姿勢運動と情動が深く結びついている事が知られている。赤筋を働かせるような姿勢運動は情動面の発達にも大きなプラスの刺激を与えないだろうか。Uの場合にはこうした機能が十分に働き、模倣活動等にも影響を与えたのではなかろうか。また Ayres, らの主張するように感覚総合訓練的な要素が働き、前庭系への刺激が、行動の改善や対人関係の改善がなされたとも考えられる。この点の検討は今後の研究での重視すべき点と筆者は考えている。

(2) 本論の位置づけ

Rutter, M.の研究が認知・言語障害説として医学の側から発表されて以来、教育の世界でも「知覚面の発達援助」や「社会生活に必要なスキルの学習」等が指導の中核とされる教育実践が多くなされてきたように思う。その極端な例として行動修正の考えにもとづくオペラント法による訓練があげられる。この方法はトイレット・トレーニングなどの生活スキルの指導の一部には有効であった。しかし、身体模倣から言語獲得へとといった方法では教えたことは学習したが、自ら学習する事を学習しなかった、と Lovass, O. I. は述べている。内発的動機づけはこの方法では形成されなかったのである。また、認知・弁別力を高める事から概念形成、言語獲得をめざそうとする遠山らがMRに実践した方法を自閉児に応用した遠藤らの実践報告もある。さまざまな発達段階にある自閉児に対して多様な教育の内容や方法が考えられ、それなりの成果をあげている。では、なぜ「主流となる教育の内容と方法」は今日において存在しないのであろうか。それは、現段階では自閉は症候群につけられた名前であり原因を限定的に定義したものではないからである。山崎らはこうした考えから自閉症児個々に対して発達段階や年齢など実態に合った治療・教育のアプローチ⁶⁾を考えていくことを提案している。つまり児童の発達や主な問題等を考えると Axline, V. M. のような心理療法からのアプローチを用いるケースも当然あり、その他の方法も児童の実態に応じて幅広く活用すべきである。まず指導者の持っている方法が先にあり、児童の抱えている発達課題やさまざまな問題をすべてその方法で解決しようとする事は誤りである。本論もUの実態をとらえて行った一方法である。

(3) 今後の自閉児の指導へのコメント

初期の自閉児教育は「治療教育」といった言葉が盛んに使用された事でもわかるように、あたかも医学の一分野であるかのような指導がなされてきた。教師は発達を

援助する立場ではなく、臨床心理学者よろしく来談者中心の play-therapy 的な遊びの指導を展開し、「治るものを治す」といった考えの指導であった。ところがそれが通じないとなると中核にあたる部分を black-box として、行動療法がさかんに行われた。行動療法は自閉児の指導技法としては優れた方法であり、それなりの成果をあげている。しかし、教師として子どもの発達をどのようにとらえ、教師はどのような立場から何を与えるか、といった背景となる論拠が明確でない指導も多かった。場合によっては「できなかった事ができるようになった」だけのロボットの成長に陥りかねないのである。

人間は、自然、事物、人間の3先生の力を借りて発達していく。教育はその発達の過程において自己の身体のもので集団の中の自由を獲得していく事への援助である。子どもが体を発達させ、社会の中で活動できるようにするためには適切な時期に適切な教師の働きかけが必要である。自閉児は障害を有する人間である前にまず発達しつつある人間である。この事を初期の教師は忘れ医学の下請けをしたり、治療者になろうとしてしまったりした。自閉という障害ゆえに配慮すべき多くの面がある事はたしかである。Ornitz, E. M. は自閉症の症状の多くは幼児期の正常な発達系列の一部である一過性行動からの逸脱や誇張のように見受けられるとしている。つま先歩き、エコラリア、体ゆすりなどは正常発達をしている幼児に一時期見られる事であり、その段階から次の段階へと発達せず止まっている状態だと考えるのが妥当だといふのである。障害をこのように発達の観点からとらえ指導していこうとする考え方は加藤らの論にもみられる。教師は子どもを治す立場の者ではない。発達の段階を見極めて教育的環境をいかに整備するかが使命と考える。

本研究をすすめるにあたって、快く実践指導に協力して下さったU君とその御家族の皆様、そして東川養護学校の柴田郁郎校長先生はじめ教職員の皆様に深謝いたします。

文 献

- 1) 若林慎一郎(1985)：自閉症児の発達，岩崎学術出版
- 2) 森本芳夫他(1980)：チェックリストを用いての自閉症診断，児童精神医学とその近接領域，Vol 21, No 3, 149～158
- 3) 西村辨作也(1980)：前言語的段階にある自閉症児の伝達行動，児童精神医学とその近接領域，Vol 21, No 5, 267～275
- 4) 藤井力夫(1986)：リズム運動の課題の系統図，石狩教育研究紀要第126号，31
- 5) 平井信義(1970)：小児自閉症，日本小児医事出版社
- 6) 山崎晃資(1983)：自閉症児の問題行動の理解と指導，発達障害研究，第5巻第1号，18～25