

「自閉的傾向」をもつちえおくれ特殊学級児童の発達(I)

— 集団と個のかかわりあいと絵画の変容 —

西 信高* 田村 静樹** 若槻 喜保**

Nobutaka NISHI, Shizuki TAMURA and Yoshiyasu WAKATSUKI

The Development of an Autistic Child in the
Special Class for the Mentally Handicapped (I)

—The Relation between Group and Individual
and the Transition in His Drawing—

Abstract : On Apr. 1975, an autistic child was admitted to the special class for the mentally handicapped in the elementary school attached to the faculty of education of Shimane Univ.

Before then, he had been driven away from some public nursery institutions.

We tried to educate him not in a special class for the emotionally disturbed, but in a mentally handicapped class, for he had need of abundant verbal stimuli. Therefore, after the admission, his basic group has been in the second class which is consisted of three children in the third or fourth grade.

His development is notable in the school life for only five months. We consider that his development is influenced by the transition in the group of the class and school.

His development is reflected also in his drawings.

In the process of comparing with some records before school, we understand the importance to avoid regarding the handicapped only as the handicapped. Holding this view, we must construct our instruction which agrees with the contents of their handicaps.

はじめに

1975年4月、一人の、「自閉症児」と診断されている子どもが、附属小学校ちえおくれ特殊学級(以下、南校舎)に入級した。松江市には、自閉症児を対象とする情緒障害児学級が、設置されているが、保護者、南校舎担任、島大教員の話し合いを経て、入級が決まったものである。

このY児を受け入れ、日々の活動をとおして、われわれは、これまでもっていた、ちえおくれ、あるいは自閉症とよばれる子どもたちについてのみかた、考えかたの变革が迫られ、また多くのことを学んできた。

「自閉的傾向」をもつ障害児に対して、セラピストとクライアントによる一対一の心理療法にかかわって、より大きな集団のなかでのダイナミックな教育活動の重要性が、各地でのとりくみとあいまっていわれてきている。

われわれもまた、Y児を個別独立的に抽出して、みるのではなく、集団とのかかわりのなかで、集団の発達と個人の発達の間をみながら、Y児ととりくむことの重要性をつかんできている。

入級後、わずか5カ月の実践から、諸々の効果や問題点を総括的に論ずることは早計ともいえるが、この時点で一応のまとめを行い、特に、さまざまな形で自閉的障害児の教育にあたっている現場からの批判や問題提起を期待しながら、今後への踏台としたいと考えている。実践のつかかさねのなかでの、分析・総合化の作業が、彼らの発達を保障するとりくみを科学化するうえで、大切な課題となっていると考えるからである。

集団の発達と個人の発達との関係については若槻、絵画の変容については田村が、主としてまとめ、西を加えて全体の検討にあたった。

I 入級に至る経過と問題点

まず、「処遇」の歴史を簡単にふりかえる。

*島根大学教育学部障害児研究室

**島根大学教育学部附属小学校

ことばがおそいことで異常に気づき、集団のなかでの生活を必要と考えて、保護者は、保育園入園を希望した。2才9カ月で、松江市内T保育園（市立）に入園（71年11月）。しかし、間もなく保育園側から、しばらく自宅を待期するよういわれ、その後、集団になじまない、他の園児の妨害をするなどの理由で、72年3月退園させられた。福祉事務所は別なところを紹介するので連絡を待つようにと伝えたが、うやむやのうちにおわった。その間、C保育園（市立）へも入園手続をしたが断られた。しかたなく1年を在宅で過ごしたのち、73年4月、市内でも自宅より遠く離れたK保育園（無認可）に入園し、南校舎入学までの2年間通った。これと並行して、島大での週1回のプレイセラピーを受けている。

就学を開近に控えた50年1月より、ちえおくれ特殊学級、情緒障害児学級、普通学級のいずれがもっとも適当な教育の場であるか、保護者から、島大および南校舎に相談があった。それ以前に、松江市教委は情緒障害児学級への入級を勧めていた。

そのとき、われわれの話し合った内容は次のようなものである。

- ① 学校に子どもを合わせるのではなく、子どもに合った学級（学校）をつくる立場に立つ学校へいきたい¹⁾。この点からすれば、現状において普通学級では、たとえ受け入れられたとしても「お客さん」的存在におかれ、T保育所におけると同じ道を歩むことが危惧される。また、校区の特殊学級も、県下全体の傾向を反映してのものであるが、「軽度化」がすすみ、やはり、学級運営上担任の負担も大きく、Y児の受け入れには相当の困難が予想される。
- ② 「自閉症児」を対象とする市内の情緒障害児学級については、Y児が、特にコミュニケーションを基礎とする対人関係の障害を中心としていることを考慮した場合、「自閉的傾向」の児童によって構成される学級は適当ではない。コミュニケーションは豊かな、人と人のかかわりのなかでこそ発達するのであり、情緒障害児学級では子どももおしのことばを使つての十分な響きあい期待しにくい。
- ③ 新1年生が3名予定され、さまざまな発達段階と個性をもった15名の子どもの集団が形成される南校舎が、現実的には最も適当な教育の場と考えられる南校舎でも受け入れについての具体的な検討を重ねた結果、入級となった。

以上の「処遇」の歴史をふりかえるとき、さまざまな問題の含まれていることを指摘できるが、さしあたって次の3点を挙げる。

- ① 保護者が、「その後のK保育園での子どもの変化をみたとき、1年の在宅の期間が、かえすがえすも残念」と語るように、幼児期の教育に関する体制の不備

は、障害児の発達を考えるならば、致命的とさえいえる保育に責任をもつとして、いったん入所を認めながら、扱いにくいことを理由に、簡単かつ一方的に退園させる。母親が、当時市の職員であり、コネクションが効力をもつ有利な条件があってもこの状態³⁾であり、一般の場合の保育園入園の困難性は推察できる。

全国の趨勢をみても、また、今年身体障害者福祉モデル都市に指定されたことを、市が大々的に宣伝している点からも、その内実化の一つとして、早期教育の場の拡充整備は緊要の課題である。

② 「適正就学指導委員会」が正しく機能していない。委員会が、普通学級在籍児を主要な対象として、新しく学令に達した障害児を名簿に挙げる⁴⁾ことが皆無に等しいのが実情であるが、Y児の場合も、正式に委員会の討議を経たものとは言い難い。

③ 保護者の要求を、まず全面的にうけとめることの重要性を第3に指摘できる。要求の実現については、当然、即刻可能なものばかりでなく、実際には、長期的展望のもとにすすめるべきものが多い。しかし、保護者が、その要求を言い尽せる場を保障する努力は最大限なされなければならない。そのことによって、「子どもを人質にとられ」言いたいことも言えない状況が克服でき、保護者と教員が、対等平等に有機的な結合を保ちながら子どもの教育を効果的にすすめることが可能となる。後に述べるように、この面での深まりが、入級後のY児の発達の大きな支えとなっている。

II 集団の発達と個人の発達との相互連関

南校舎では、今年度より低・中・高学年のクラス編成の方式を改めて、1・2・3組とした。Y児が入級し、1年生であるが、従来の中学年に組み入れるほうが効果的と考えたため、現実的に「低学年」などの呼称が適切でなくなったためである。

Y児の基礎集団は2組とした。1組のメンバーはまだ話しことばの獲得が弱く、ことばによる対人関係のみりむすびという点では2組のほうが条件としては優れていると考えたこと、そしてまた、2組を担当する若槻が情緒障害児学級設置校から転任し、「自閉的傾向」をもつ子どもの指導について若干の経験をもっていたことなどを理由とする。

2組のメンバーは、M（4年女子）、K（4年男子）、A（3年男子）及びY（男子）である。

5月16日（金）

給食の終りの挨拶が終るがはいか、Y児は、後片づけをしている子どもたちの間をぐぐり、給食室を飛び出そうとした。ちょうど入口近くにいたO担任（3組）に制止され、また、席に戻され、担任と一緒に、湯呑みのコップ、箸箱、ナプキン、エプロンを給食袋に入れる。「Yち

ちゃん、給食袋をロッカーにかけようね」といながら給食室を出て、ロッカーのある教室に向かおうとすると、突然、給食袋を投げだし走りだす。そして、階段のところまで行くと自分の体を投げだすように寝そべり、大声でいかにも悲しそうに泣く。

食器を運びながら子どもたちが、「Yちゃん、給食袋、ロッカーに入れんと」といって声をかけたり、抱き上げようとするが、いっこうにおさまらず、階段を泣きながら落ちる。こうなるとどんな手をつかっても当分おさまらない。ここ3・4日行事化している。

5月24日(木)

ダンボールの空箱を利用して自動車づくりをしたことをきっかけに⁵⁾ Y児は交通標識、信号機、横断歩道などを教室中につくことに毎日没頭した。信号機は大きな積木を教卓にセロテープで貼り、画用紙でライトをつける。横断歩道は、準備室から失敬した黒い画用紙を床に7枚ぐらいい面にセロテープでとめて敷き、そこに白いクレパスで小さい丸をかく。

掃除の時間、掃除にきた子どもが(南校舎には普通学級からも掃除にくる。ここで相互交流が生まれている)、セロテープがはずれ、そのうえ、破れてとれかかったY児の作った私設横断歩道をたまたまとりかけた。そのとき、黒板に道路標識を描いていたY児は、突然人さし指を曲げて第1関節を口にくわえ、「ウウー ウー」と、いったかと思うと、きと走って2mもいかぬところで寝そべって大声で泣きだす。

6月14日(土)——全校集会——

入場行進の曲がなる。子どもたちが(南校舎の)ホールに集まっているのにY児の姿がない。

講堂に入ってみたがいらない。少しさがすと、子どもたちが整列している間を楽しげにあちへ行ったりこちに来たり。担任二人がかりでやっつかまえ、学級の列の中に並ばせる。そして、K児と手をつながせる。全校の子どもたちが、Y児の言動を物珍しそうに列までも乱して見ている。集会係の先生がそれをただすため、「きをつけろ」と大きな声でいうと、Y児はすかさず「きをつけろ合掌、いただきますろ」と、いつもの給食の時の調子でやった。どっと笑い声がおこり、締めるほうも台無し。「きをつけろ」がかかるたびに何回かくりかえした。

体育関係の賞状伝達が始まると、子どもが指名されるたびに、Y児も「ハイ、ハイ」と返事をして立つ。座るように制止すると寝そべって悪たれる。暑いので頭から顔まで汗でビショビショ。T担任(1組)が、あまり動きが激しいので、手をとり自分の席(椅子)にすわらせようとするが、それもひとときで(1〜2分)すぐ逃げだす。担任が、うしろの風通しのよい出入口に連れていき、並んで座らせるが、手を引いて列に戻ろうとする。このとき、仲間はずれになるのをきらうかのようであり、所属意識をもち、みんなと一緒にいることのほうを選んでいるように感じとられた。

勇気をだして、ウッカーしたようなふりで、Y児を離してみた。すると、水を得た魚のように楽しげに列の中を担任の顔を見い見い走り、賞状をもらいに出る子と一緒に壇上へ上っていく。(後略)

6月21日(木)

今朝の「朝の会」で初めて、K児の指示に従って自分で席についた。「朝の会」の始まるまえ、Y児は、教室中央の作業台の上で絵を描いていた。他の3人は、席についていたので、K児が「朝の会」を始めようとした。担任が、「ちょっと、ひとりたないじゃない?」という、K児が「Yちゃん、席についてください。」といった。

Y児は、いままでならチラッと見るときはよいほうで、全然無視して知らぬ顔で自分の好きなことをやっていることが多い。しかし、サッと鉛筆をおろして、自分のイスの方へ行ってしまう。はじめてである。しかし、あとは、また作業台から紙と鉛筆をもちってきてなにやら描いている。「Yちゃん、手をそろして」というと、ほんの1〜2分はじっとしていた。この繰り返しであった。最近、落ち着きをみせてきている感じである。

9月2日(火)——始業式——

「始業式が始まります。すぐ教室の前に並んで講堂に入ってください。」という放送。

子どもたちがホールに集まってきたのにY児がいらない。「おい、Yちゃんがいなくて、どこへ行った?」と尋ねると、「もう講堂へ行っと思ったんです。」と答える。

入場の曲が流れると、反射的に、講堂へひとりですつとんでいくことをみんなが知っているからだ。Y児にとって得意の動きやお喋りを規制される窮屈なところと思われるが……。

整列していき出発しようとしていると、鼻の頭に汗をかき、まっかな顔をして帰ってきた。「よう、帰ってきたな。K君、手をつないでやって」といってK児に手をつながせ入場させる。とても嬉しそうな顔である。

40日ぶりの集会である。左の手の指を口にくわえ(5/24の文中で示したと同じ行動)、「ウウー ウー」と何か楽しそうにK児と手をつなぎ並んでいる。(口に手を入れる時は、ふつうあまり気嫌がよくない時で、かんしゃくが起きるまえなどの癖である。)

始業式の始まりの号令がかけられると、ひと呼吸おくて「きをつけろい」と大きな声でやらす。静かになった講堂に、進行係の先生の声とY児の声だけ。サッとみんながY児をみる。1学期とちがう。そのみ方、眼差が1学期とちがう。微笑ましく、温かくみつめている感じがした。

この変化は、校長の話の途中にもみられた。校長の話がはじまると、その一節をそのまま反唱したり、「その輝かしい未来」など、コマースルを喋ったりしていたが、サッと、K児の手をはなし活動しはじめた。こちらも規制せずに見守る。Y児は担任を意識しながらも列から少しずつはなれ始めた。Y児の列は、右側が6年生、左側は教員である。6年生の方に移動しはじめた。その時、6年生の男子が「Yちゃんはあっち」と、その行手を塞ぎながら声をかけた。これにY児は素直に従い列に戻る。何回か、そのようなことを繰り返して、何人かの6年生に同じようにされた。しかし、Y児は、「ウウー ウー」と例の指を口にくわえながらも、それを楽しんでいるようである。いままで、制止すると寝そべって悪たれるかんしゃくをおこしていたものが、終始70cmぐらいの行動半径で25分間ぐらいの式を終えたのははじめてである。また、6年生の何人かが「Yちゃん」と何気なく声をかけ世話をしてくれたのもはじめてである。

4月5月の段階では、自分のしたいとおりに行動し、いつも好きなときに教室からとびだし、連れ戻すまで戻ってこなかった。それを制止すると、上の記録にもあるように、指をくわえ、寝そべって大声で泣きパニック状態に陥る。パニックを恐れて、という消極的な理由づけでなく、新しい生活の場の探険をしており、また、仲間への接近のひとつのY児なりの方法だと考えて、できる限りこの行動を受容しようとした。生活リズムの定着しない段階で、無理に規制することは、子どもの興味・関心の棒をせばめることになり、「自閉」が文字どおり自閉を意味するのであれば、「放浪」はむしろ歓迎すべきであり、また、探険がひととおり終れば行動の焦点化もすすむであろうと考えた。

ダンボールの空箱を利用した、子どもの体ぐらいの大型の自動車づくりは、非常な興味を呼びおこし、その前後を画する重要なエポックとなった。それまで、黒板に絵や文字をかくなど、小さい行動が中心であったが、「かく」といった手の労働を要素として含みながら発展させた大きな遊びは、K児の活動を新しい生きいきとしたものへと押し上げた。

それはまた、黒板にかくという平面の作業から、集団のなかで、自らが参加して共同作業で自動車を創りあげていく立体の作業への、いいかえれば、空間を操作する、そのような世界の広がりを意味している⁶⁾。

新しい視点を獲得したY児は、交通標式や信号機など、教室の中で組み立てていく。それをとおして、毎日の通学で経験したことを、自分なりに再構成しながら、思考力をふくらませていく。

しかし、自己の一定世界が破られようとしたときには、それに抵抗する手段としては、やはり指をくわえて泣く自己完結的な行動が中心となっている。

Y児の自由な行動を受容しようとする過程では、実際には、クラスの他の子どもの学習保障とのかねあいなど、担任にとって多くの困難をとまっていた。K児が観察記録を書こうとしたときに、Y児がそのうえから鉛筆で書きなぐる。K児は必死に涙をこらえて辛抱するといったような場面は6月いっぱいまでよくみられた。

6月の記録をみると、K児にもY児に対し、若干の余裕といったものがはじめ、「友だち」としての接し方も生まれてきている。

%₁には、担任のよびかけに応じてではなく、K児のよびかけに応じて席についている。ほんの一瞬のできごとではあるが、子どもどおしの間で、空間を介在させながら、ことばを媒介とする響きあいが実現している。

このような変化は、まず第一に、毎日の繰り返しのなかで、一定の生活リズムが定着してきたことと深い関連をもつ。

進行の形式が大筋として一定している「朝の会」において、この大きな変化がみられたことは注目される。また、全校集会(%₁₄)における、「きをつけ/合掌、いただきます」も同様である。ただ場ちがいなことをいったとみるのではなく、「きをつけ」が、毎日の給食時の「きをつけ、合掌、いただきます」の「きをつけ」と結びついてきたものと考えれば、Y児において、学校の生活が一つひとつ自分なりに意味づけられてきていると解すべきである。貝のように (like in a shell) 自らの中に閉じこもっているとされてきたY児が、入学後2カ月あまりで、すでに給食時の場面が自己にとって意味あるものとして受けとめられている事実は、むしろ驚くべきこととして評価しうるものといえよう。また、2カ月半後の%₂の記録では「きをつけ/おい」と変化しており、その場の状況とからみあわせた反応を示している。

第二に、他の子どものY児に対する態度の変化と関連づけられる。(これは絵画の変容にも深く影響している＝後述)

南校舎に入級した4月当初は、とびまわり、さわぎ、にげだし、泣く、投げる……の、カナリヤの中に村スズ

メがとび込んだような興奮状態で、他の友だちからも、「じゃまになる」「いないほうがよい」といった①排除の対象とされる存在であった。それが、周囲の努力と、見通しをもった接し方によって5月～6月頃には、Y児に対して「好きなようにさせておけ」といった②無視あるいは放任的存在に変化していった。その後、6月末よりプール指導がはじまり、Y児の学習参加の意欲も旺盛になり、クラスの雰囲気も「少しはじゃまされてもがまんする」「見えなくなったYちゃんの靴をさがそう」など③Y児を受容する態度に変わっていった。

%₂の始業式は感動的であった。6年生の何人かが、「Yちゃん」と何気なく声をかけ、世話をやいた。

南校舎は、その名が示すように、一般学級の校舎を離れて別棟になっている。しかし、%₂₄の記録に簡単に説明を加えたが、一般学級の子どもも南校舎の掃除に参加することや、また休憩時には南校舎を全校に開放し、遊具も自由に使えることなどをとおして、従来から積極的に両者の交流を図ってきた。すでに一学期に、南校舎で知りあったことをきっかけにして、かわいがっていたひとりの5年女子が、相方の保護者の連絡のもとで、休日にY児の家に遊びに行くといった例もみられる。このようななかかわりあいが一般学級の子どもたち合体のなかにも広がっていきつつあるといえる。

クラス、南校舎、そして全校へ、各レベルの集団の、Y児に対するみかた、接しかたの変化によって、Y児自身もそれに敏感に反応し、対人関係を深め、集団のなかで生きいきと活動し、集団からの分離を望まない状態へと変化してきている。

担任に目を配りながら賞状をもらいに出る子と一緒に壇上にのぼる(%₁₄)。出入口に連れていっても担任の手をひいて列にもどろうとする(%₁₄)。

そして、指を口にくわえる行動は、表面的には同様に現われても、以前のように必ずしもパニック状態にはならず、友だちと手をつないでいるときには楽しそうな表情さえみせ(%₂)、そしてまた、手をつないでいなくても、終始70cmぐらいの行動半径で25分間の式を終えるようになってきている。近々のうちに指を口にくわえる行動そのものを必要としなくなることが期待できるが、いかなる契機で消滅するか、そのメカニズムを明らかにするためにも今後注意深くみていきたい。

さらに、整列できなければ全校集会に参加したことにはならずむしろじゃまな存在となる、というようには考えていない。Y児は、そのような形で、Y児なりに積極的に参加しているのである。無理に列にひき入れることはめざしていない。Y児に対して、一方的にまず整列せよといった要求をだすことは正しくない。要求の出し方があり、その要求を出すための条件をととのえなければ

ならない。そのような条件のなかに、今述べた受容的な集団の雰囲気形成も数えられるが、同時に、指導のただの面でも考慮すべき問題があり、次にこの点について述べる。

特殊学級で授業が成立するためには、集団の一員として一緒に活動でき、特に、イスにすわって～ができるということを基本的な条件とする考えは少なからずみうけられる。

それができるように、まず「しつけ」として子どもに強⁸⁾いる。しかし、それは最も基本的な条件であろうか。

Y児の発達を保障しようとする場合、イスにすわることを第一義的課題として規定することは誤りである。さまざまな「自閉的傾向」、そしてまた生活経験や知識の内容とその獲得過程の特異性は、子ども・教師・教材の三つの要素が有機的に正しく結合することを要請する。授業においては、イスにすわるということは、単に一つの指導形態にすぎず、立っても、床にすわっても内容によっては授業が成立するのであり、そのような形態が最高の形態となる場合さえありうる。

教具や遊び道具が用意された、子ども集団のある教室内部での思うままの活動が、Y児にとって最も適切な指導形態となる場合もある。

そのなかでは、Y児がかかわりあえる内容、かかわりあいを生じさせる子どもたちの動きの設定、配慮が必要になってくる。そのつみかさねによって、Y児の意識・行動の「離散」は、意図された場を中心にして序々に焦点化していく。

「イスにすわらせる」のではなく、「イスにすわって～がしたい」という場面の構成を考えねばならない。

子どもを「障害児」と名づけ、普通一般の子どもと区別しておきながら、普通一般のやり方をそのまま踏襲し、それに合わないからやはり「障害児」だときめつけて納得することは矛盾している。子どもの発達要求を正しくくみとりながら、障害に応じた内容と方法の創造⁸⁾がきびしく迫られる。

5月7日(水) — 図工の時間 —

白い模造紙を3枚用意する。作業台のまわりに子どもを集め、「何をつくろうかな?」と問いかける。子どもたちは、不審そうにみているが、「Yちゃん、手伝って」といって糊を持ってこさせる。Y児も不審げにみている仲間だったが、担任の指示を聞いて机の上から糊を持ってきた(このようにスムーズに手伝いをするのは極めて稀である)。模造紙を3枚並べ、それぞれの横端に糊をつける。こちらが糊をねるとき紙が動くので、「Yちゃん、ここを押えて」というと押える。しかし、すぐ押えるのをやめて、ぬった糊のほうへ指を出していじりまわす。糊の感触がおもしろいらしい。そして、何回も注意しながらであったが最後まで紙はりを手伝う。

できあがったものを黒板にはり、「何をかこうかな?」と尋ねると、時節がみんなは「こいのぼり」と即座に答える。K児とM児に赤えのぐで、こいの下書きをさせる。K児のほうが慎重で線が弱い。K児が描きおわると、Y児は絵具の皿のところに置いた筆をすかさず取り、今描

いた横のところへ何か描きはじめる。K児、一瞬きつ顔をしたが、それがこいのぼりを掲げるポールであることがわかり、納得してY児が描くのを見守る。Y児が描いたものは、ポールと、K児達が描いた下に小さなこい、そしてその下に横線をひいた地面である。これが大変すばやく、当を得た描きっぷりだったのでみんなが驚く。あと、担任が鱗を書きこんでやり、K・M・A児に、絵具で鱗ぬりをさせる。Y児は、絵具が使いたくてやりきれぬ様子だった。

昼の休憩時、焼物やその道具がおいてある準備室に入り、焼物用の絵画を素焼の作品にぬったり、床にぬったり大変であった。

6月9日(月) — 1・2組合同体育 —

遊戯室において、セイフティーマット、巧技台のスベリ台、平均台などを準備し、まずレコードに合わせてピンポンパン体操と一緒にやる。Y児は、セイフティーマットの上を転ったりしながら、その合間、合間に体操している感じである。しかし、大変気嫌がよく、指を口につっこみ、「ウーウウ ウー」いいながら楽しそうである。

フラフープの輪を出して、~~走らせ~~のように鎖状に子どもを中に入れ、汽車ゴッコをはじめる。道具の周りや間を走っていたら、Y児もひとり遊びをやめ、フラフープを持って寄ってきた。一番うしろにいる汽車にきて、サッとK児にかけ、自分は後ろ向きに入り、前からひっぱられ、転んだりしながら走っていた。ひとつのフラフープの輪に2人入って走るようにしていると、今度はA児の組に来て、また自分からA児にかけ、一緒に、嬉しくてたまらないという顔で走っていた。(後略)

III 絵画にみられる変容

1. 描かせられる絵から描きたい絵へ

Y児が入学したとき、これまでの入級児とは異なるタイプの子どものもであったこともあり、いかなる指導の手だてを講ずるかの課題にまず直面した。これまでの、保育園での生活を参考にしたいと考え、保育園時代の連絡帳や絵画を中心とした作品集を調査・検討してみた。

数多い絵画のなかで、水彩やフィンガーペイント、ちぎり絵などはほとんど保育の何らかの手が加えられているため、Y児自身の絵画としての痕跡をとどめているものは多くないのであるが、絵具をぬった上に、クレヨンや鉛筆で人物や文字が力強く描かれている作品が目にとまった。

就学するまでは、保育園でも家庭でも、画用紙や絵かき帳が与えられることが多かったが、南校舎入級後、5月6月と日がたつにつれ(排除される対象としての存在ではなくなってきたころに対応して)、画用紙にはほとんど描かず、もっぱら広告紙の裏に描くようになった。

なぜ広告紙を選んで描くようになったかについては次のように考えられる。

a. 改まって、与えられた画用紙に描くより、広告紙のほうが、失敗を怖れる必要もなく、余裕がもてる。

b. 失敗をしたり思うように描けないとき、「何枚も画用紙を粗末に使って」と叱られたり、「上手に描きなさい」あるいは「〇〇を描きなさい」と、他からの圧力や強制が、広告紙にむかうときにはない。自己の感情をありのままに表現しうる自由度が高い。

c. 広告紙にでているマーケットの商品の写真や絵、

文字（数字も含めて）などを横放したりして、描く手がかりが得やすい。

〔C〕の絵は、マーケットの大安売りの広告から、すいか、メロン、リンゴ、とんかつ、たい……などのように、広告の絵と文字を組み合わせて表現したものである。〔D〕の絵は、ひなまつりの人形の広告の絵をみて、かなり詳しく描きとり、下部には好きな汽車を配している。

d. 画用紙より広告紙のほうが、鉛筆やラッシュンペンで描きやすく、あとから、ちぎったりはさみをいれたりの二次的作業につなげやすい。

2. 題材の拡がり

入級後の絵は日を追って変容しつつある。それは、〔A〕〔B〕の入学以前のもとの〔C〕以下の入学後の絵を見れば検討の詳細は省くが一目瞭然である。「描かされる絵」から「描きたいから描く絵」への指導方針の転換を追求することによって、絵の内容は豊かさを増していく。建物、乗物、人物などのすべてが、外がわからY児の自発的な行動をひきだす刺激剤としてはたらき、反応の拡がりをもたらす。テレビ、通学路、学校生活、そうした社会的な生活経験の拡がり、Y児の絵の内容においても着実に根づいてきている。これまで、Y児の意識とは別個に独立して存在した人物や建物が、自己の生活とのかわりあいをもって受けとめられ、表現されているのである。

〔E〕は、雨の日の横断歩道であると思われるが、右手にはかさ、左手には横断旗を持って、堂々と自動車の前を横断している。同一画面の中で、意味の関連なしにそれぞれが別個に描かれているのではない。一つのまとまりをみせている。

〔F〕は、テレビマンガを再現したものと思われるが、ロケット・ロボコン・パトカー・宇宙人……そうしたものが相互に密接な関連をもちながら表現されている。

〔G〕はテレビの野球、大洋＝巨人戦と思われる。バッテリーボックスの打者の表情、スコアボードの時計やスコア、観戦者等々、野球に関するものだけを描き、他のものは描きこんでいないところに、この絵の特徴がある。

最近、1枚の画面に表現できないことを、紙芝居的に、何枚も連続した絵を描く傾向がはじめている。これは、学校では黒板に次から次へと想をふくらませて黒板いっぱい（時には壁までもはみだして）描くようになってきているが、家庭ではそれができないことにより、自らが考えだしたちえといえる。

他人とのコミュニケーションとしてのことばの獲得に障害を受けているY児にとって、絵は、外界との対話の主要な武器となっており、自由な感情のほとばしりを実現できる大切な水路である。それゆえにこそ、絵は創造

的でありかつ多産的である。自己を表現するための、一步も譲れないとりでとしての意味をもっている。¹⁰⁾

たとえ固執的傾向と名づけられるものであっても、注意深く検討すれば、その子どもなりにまとまった一つの世界をつくっており、同時にさまざまな発達要求をそのなかに示しているのである。生活のあらゆる面との関連のなかで、われわれはそれを読みとり、指導課題を設定しなければならない。そのためにも、われわれは保護者とのフランクな関係をつくりだすことを重視している。

3. 「普通児」との共通基盤

さらにまた、絵画をはじめとする資料を集め、検討し、その変容過程をたどるなかで特に改めて感じさせられたことは、Y児らを普通一般の子どもと対比させ、特殊な子どもとみる誤りを克服することの重要性であった。

Y児は、「自閉的傾向」の強い子どもである、という先入観を、保護者も教師も持ったなかで入級してきた。しかし、そうした観点での指導は、子どもを一面的に評価した不十分さをひきずったものでしかなくなる。

(T保育園での連絡帳より)

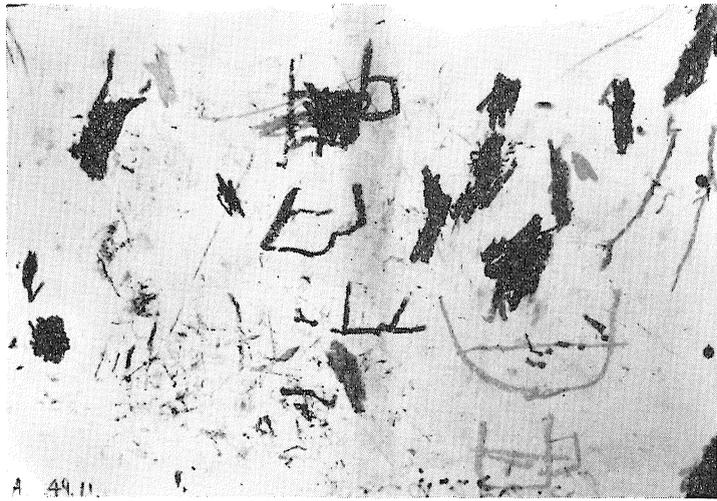
- 46 1 $\frac{1}{2}$ 11 毎日よく泣かれます。おしっこがひとりでできません。帽子やくつ下がきらいで困ります。
- 46 1 $\frac{1}{2}$ 22 午睡前に大便ができました。ふとんの中に入れてもすぐ出られます。どうしたのか、パンツを見ましたら、おしっこが出ていました。
- 47 36 最近、カギのあけ方をおぼえられ、外に出て困ります。ロッカーの上にあがって、サッシを開け、からだを外に出されるのできげんです。

(K保育園での連絡帳より)

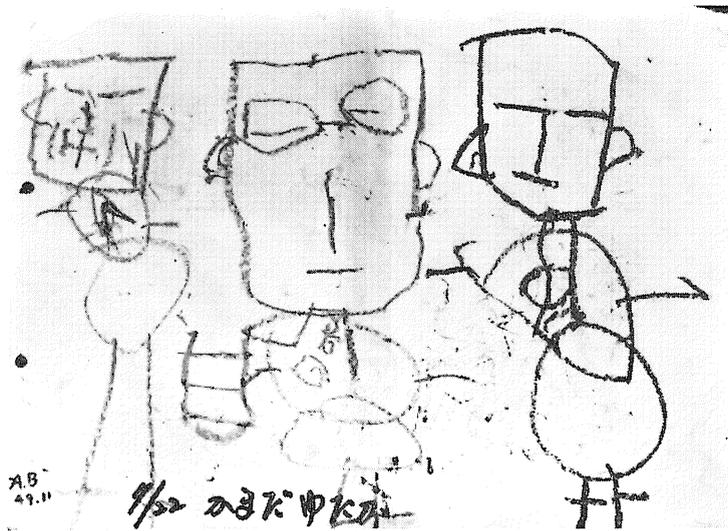
- 48 4 $\frac{1}{2}$ 12 紙芝居など、 保育がそばについていないと安心できません。昼寝を全然しません。ふとんの中でゴソゴソばかりしています。
- 48 7 $\frac{1}{2}$ 15 この頃、 だいふ仲間の中で一緒にやれるようになりました。おもちゃの取りあいでけんかをしたり、手をつないで歌をうたったりします。
- 49 9 $\frac{1}{2}$ 自分でズボンをはくようにと渡しても窓から外に投げたして、ガラス戸をたたき、保育の気を引こうとします。おやつも外に捨ててしまわれました。
- 49 9 $\frac{1}{2}$ 1 久しぶりの登園でした。庭にプールをだして水あそびをしました。Y君ははじめてなので水をこわがると思っていたのに順番が待ちきれずに「たんぼぼ組」と一緒にはいりました。ホースで水をかけるとホースの先に口をあてて「オミズ、オミズ……」と飲んでいました。プールの外に出ては砂を持ちこんであそんでいました。

(プレイセラピーでの記録より)

- 48 7 $\frac{1}{2}$ 棚から赤や黄の積木を取り出す〜○ちゃんの積木をむこうに押しやって（じゃまになる）テーブルの上に積木やピンをきちんと並べる〜T、タンバリンを近くでたたかちよっと見ただけで並べつづける〜T、カスタを打つが反応なし〜T、再びタンバリンをたたく〜それを手に取って机の中におく〜T、タンバリンをたたきながら部屋の中をまわる〜木づちで積木やテーブルをたたく〜○ちゃんが並べていた積木をもちとって口の中に入れる



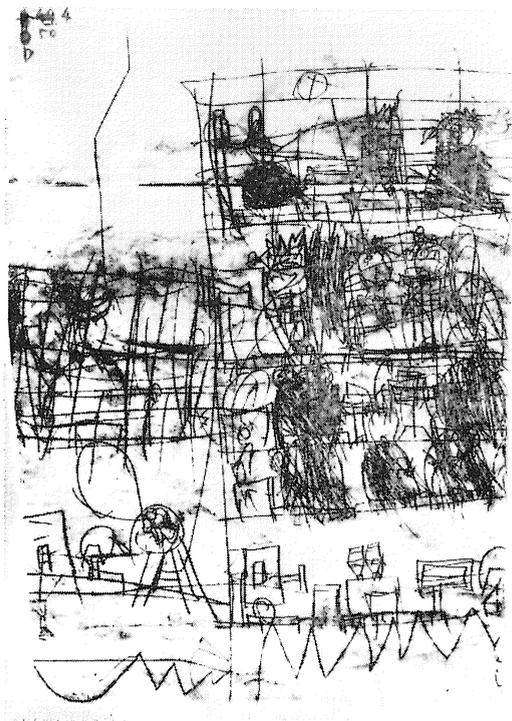
〔A〕 1974. 11



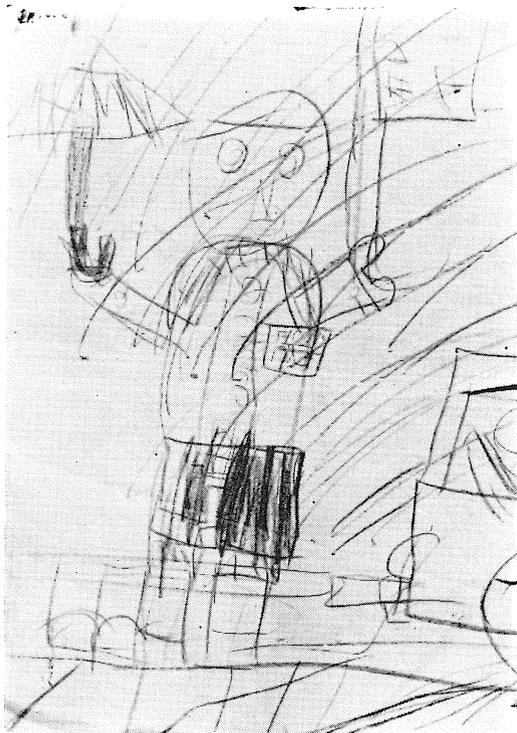
〔B〕 1974. 11



〔C〕 1975. 4



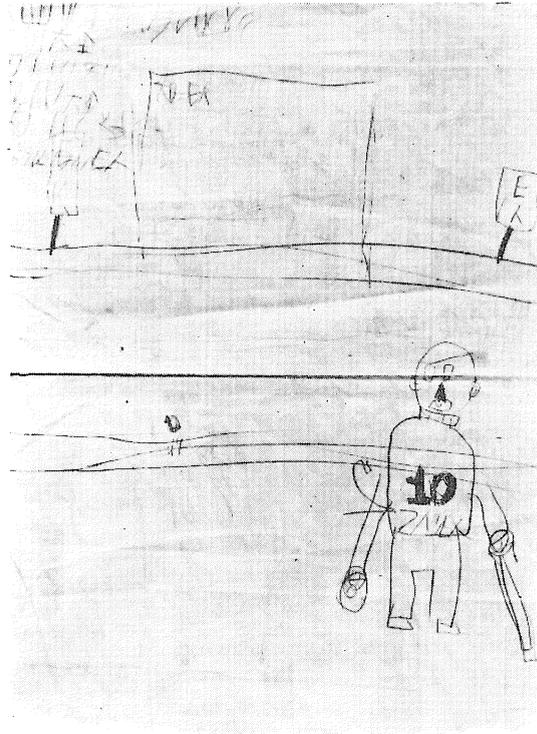
〔D〕 1975. 4



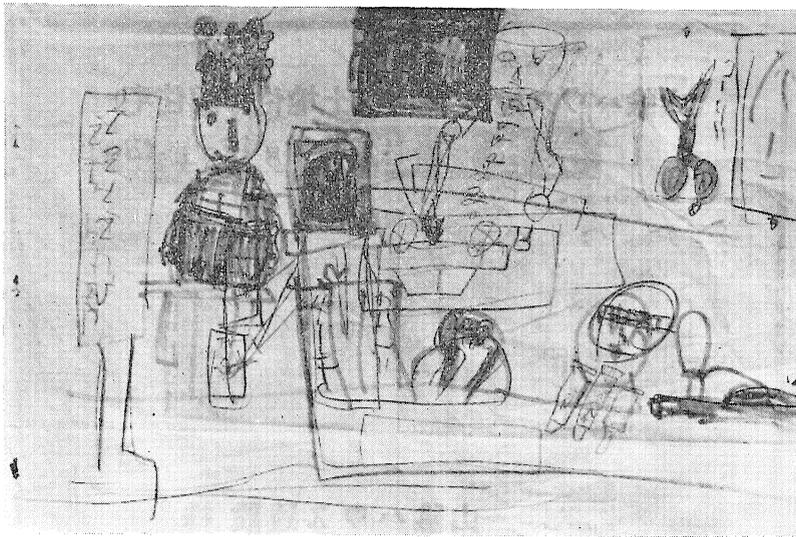
〔E〕1975. 6



〔F〕1975. 8



〔G〕 1975. 8



〔H〕 1975. 8

- ~テーブルもとのぞいで並べてあったものをこわす
 ~砂場に行く~
 49 12/2 窓際の机の中に顔をうつこんでいるおもちゃの棚をのぞく
 ~バケツの中のおもちゃをうつす~それを一つひとつ
 口にくわえてしばらくあそぶ~ドアの方へ走る~Tの
 さし出す本にちょっとさわると興味を示さない~おもち
 ゃの棚からクレヨンを取りだす~Tにつれもどされる
 ~窓の方へにげる~クレヨンで壁や棚に線を引く~
 Tが近よると奇声を発しながらクレヨンを投げだす~

こうした資料からも、Y児のあゆみが推察できるが、これらの資料で問題としたいのは、Y児の行動や態度ではなくて、保母やセラピストの接し方である。

T保育園とK保育園の相違はきわだっている。じゃまをする、困ります、キケン、にげる、連れてくる、興味を示さない……こうした一連のとらえ方の奥そこには、Y児の立場に立って、その発達要求を正しくとらえるアプローチが弱いのではないと思われる。

「自閉的傾向」の諸徴候をことさらさぐりだして、その概念規定に制約されて子どもに接した場合、子どもの真の要求を見失う。

「普通児」との共通する基盤のほうがかはるかに広く重い事実を改めて確認したい。Y児を自閉症児としてみるのではなく、基本的には「普通児」と同じであり、ただ、コミュニケーションの手段としての有効なことばの獲得が、十分自己の意志を伝達する段階に達しておらず、別の独自の方法をとってコミュニケーションしていると考えねばならない。そこに一種の「個性」ともよべるものが浮かびあがっている。

「自閉的傾向」はいわゆる自閉症児や情緒障害児にのみ特有なものではない。

「自閉」という語をはじめてつかった Bleuler も、「自閉は生理的現象の誇張、拡大であり、正常者にも自閉的思考は認められる」といい、¹¹⁾ Asperger も自閉性そのものが正常な人間の本質の中に位置づけられると主張している。¹²⁾

基本的には、すべての人間の発達のみちすじは共通のものであり、この共通の基盤に確固としてたちながら、IIで述べたように、その障害に必ずる指導の手だてを考えなければならない。このことはまた、ちえおくれ児を含め、障害児教育全般にわたっていえることである。

おわりに

小論では、Y児に対すとりくみの一端の概略的提示に主眼をおいた。それぞれの問題についての詳細な検討は第2報以後にゆずる。

今後の課題のなかでも、特に重要と考えるのは、言語のレベルを中心とする発達をおさえた、実践の科学化とそのなかでの体系化である。「自閉的傾向」をはじ

め、いわゆる問題行動の発生機序について、徴候そのものよりも、発達の質的転換期との関連において追求しようとする研究も少なくないが、その方向でわれわれも研究をすすめていきたいと考えている。

最後になったが、Y児に対すとりくみは、南校舎全体のものであり、柘植克彦、小川余史子両担任の協力も大きな支えとなっていることを記す。

注および参考文献

- 1) 〇京都府立与謝の海養護学校、1972年度実践・研究・運動、よさのうみ年報第5号、1972。
 〇青木嗣夫他、育ち合う子どもたち、ミネルヴァ書房、1973。
- 2) 島根県教育委員会、島根の教育、49年度版
- 3) 岩見沢子、障害幼児の保育の実態——松江市内の保育所幼稚園——、1972年度島根大学教育学部養護課程卒業論文。
- 4) 西信高、島根県における義務制実施にむけての諸問題(1)——未就学児及び特殊学級の現状と課題、島根大学教育学部紀要第8巻(教育科学編)、1974。
- 5) 1975年6月に開かれた附属小学校教育研究大会における資料「子どもの追求力と授業——個の変容をもとめて——」の南校舎担任執筆部分参照。
- 6) Allport, G. W. ; Pattern and growth in personality, Chap 12, 1961. このなかで Allport は成熟した人格の基準を6点挙げているが、その第1に Extension of the sense of self 自己の意味の拡がり、第2に Warm relating of self to others 他者に対する自己の暖かい関係づけがある。
- 7) 2組を基礎集団としたが、獲得課題との関係で体系的に、多様な複数の集団を保障することによって、この点も改善でき一層豊かな教育の場を設定することも可能と考えられるが、具体的には今後検討を要す。全国障害者問題研究会の研究活動のなかではひとり子どもに複数の集団をとということがいわれている。田中昌人、講座発達保障への道第3巻、全国障害者問題研究会出版部、1974、他参照。
- 8) 新学習指導要領における「生活科」は、このような立場に立つものといえる。
- 9) ここでいう「障害に応じた内容と方法」は、学校教育法第71条の目的にいうところの意味とは異なる。IIIの最後に述べるように、「障害に応じた」というときには、発達における共通のみちすじをふまえていなければならない。
- 10) Helmut Remschmidt; Observations on the Role of Anxiety in Neurotic and Psychotic Disorders at an Early Age, Journal of Autism and

Childhood Schizophrenia, vol. 3 No.2, p. 106, 1973.

11) 小沢勲, 幼児自閉症論の再検討(1), 児童精神医学とその近接領域, vol. 9 p. 147. 1968. による。

12) 平井信義, 教育における自閉症の諸問題, 精神薄弱児研究, 123号p2, 1968. による。

11), 12) の他, このことを示す研究はわが国においても少なくない。たとえば, 岡田幸夫, 内因性精神病理解のための発達の観点, 精神医学, vol. 3 p. 1001, 1971.