

# 自閉症児・者に対する臨床心理学的援助(2)

野 村 勝 彦

## Approach of Clinical Psychology for Autism (2)

Katsuhiko Nomura

### 6. 自閉症児療育の会 (1982年)

#### (1) 自閉症児親の会

筆者が大分大学で自閉症児の心理療法を開始したのは1970年からであるが、その後、毎年7、8名以上の自閉症児の心理療法を行っていた。その当時、大分大学に週1回の割合で通ってきていた自閉症児の4分の3は幼児であった。これらの幼児たちにとって最大の問題は就学前教育を受けることであった。親たちは必死になって幼稚園、保育所への入園を希望するにもかかわらず、保育機関は拒否するのが普通であった。拒否をする保育者側があげる理由としては、保育者の指示通り動けないとか、集団行動ができないとか、園としては引き受けたいが、健常児の親が嫌うからとさまざまな理由があげられていた。これらの拒否にあうと自閉症児をもつ親たちは絶望感にとらわれてしまい、ある場合には親子心中を決意した者も出現した。また、就学が近づくとも小学校に無事に入学できるかどうか夜も眠れずに悩む親もあらわれてくる。すべての子どもの就学の義務化は1979年(昭和54年)になってはじめて制定されたものであり、それまでは自閉症でも重い障害をもつ子どもに対しては、就学免除や就学猶予という方法が適用されていた。さらに、小学校、あるいは養護学校に在学している自閉症児をもつ親も決して安定している状態ではなかった。その当時、自閉症児に対する理解が専門家の間でも十分でなかったもので、小学校・養護学校の教師たちにとっても正確な受けとめは非常に困難であったと思われる。そのため、担当教師から親たちはきびしい注文をたくさんつけられることになった。机を離れて立ち歩くことがないようにしてほしい。友だちにかみつかないようにしてほしい。学校中を歩きまわって困るので親が付き添ってほしいなどであった。

自閉症児をもつ親たちは、幼稚園や保育所や小学校や養護学校からの指示や注文に困惑したり、悩んだり、絶望的になったりすることが多く、心理的に不安定な日々であった。そのため、筆者自身が保育所や小学校などに出向き、教育担当者と話し合うことも多かった。しかし一番時間を費やしたのは親との話しあいであった。親との話し合いは個別的にやるが多かったが、同じ悩み

をかかえた親がお互いに話し合い、支え合うことがかなり効果があるのではないかと考えていた。

1970年前後の日本では自閉症に対する概念について、いくつかの研究者の説を中心に論争されていた。これらの論争がこの当時の日本において「自閉症は親の養育の悪さによって生み出されたものであり、潜在的には高い知的能力をもっている」といわれ、自閉症児の母親が悪者にされたのであった。このようにして、自閉症児の親たちは他の障害児の親たちと異なって、その養育の悪さを非難されることが多かった。このような背景から自閉症児をもつ親の会が日本各地に結成されることになり、大分県では1977年に自閉症児親の会がつくられた。

#### (2) 自閉症児療育の会

1978年から親の会の手によって2泊3日の夏期キャンプが開かれるようになった。筆者は第4回目の夏期キャンプ(1982年)にはじめて学生と共に参加したが、この年の9月22日に大分大学治療教育の会を発足させ、大分自閉症児親の会と筆者の研究室が合同で開催することにした。第1回の療育活動は1982年10月24日で、自閉症児12名、兄弟児5名、親16名、学生25名であった。その後、毎年9月を除いて、毎月1回開催した。8月は2泊3日のキャンプを行っていた。

この会の成立のいきさつからみて、この会が果たした役割は大きく分けると3つあると考えた。ひとつは自閉症児をかかえる家族の問題、ふたつ目は自閉症児自身の問題、みつめは療育活動をするボランティアとしての学生の問題であった。それぞれの問題について簡単にのべることにする。

##### 1) 家族の問題

自閉症児親の会が設立された当時、養育の悪さによって自閉症にしたと非難されていた親たちも自閉症の研究が進むにつれて、自閉症は原因ははっきりしないが生来性の障害によるものであるとされ、親が非難されることはなくなった。しかし、自閉症である子どもの行手は不明確なことが多くて幼児期、児童期、青年期と次から次へと課題が発生してくる。

幼児期には健常児たちが親にたいしてかわいい仕草をしたり、言葉のやり取りをしているのに比べて、自閉症児は親との交流はなく、糸の切れた凧みたいにふらふらと動きまわったりする。また、なにが原因なのかかわからないが、地面にひっくりかえって泣きわめいたりする。

児童期には小学校に入学しても教室の自分の机にじっとすわっていることができず、学校中を探検してまわることが多く、担当教師から叱責されたり、授業参観の時、奇声を発し、参観中の健常児の親たちから非難されたりする。

青年期には学校や職場で常同的な身体運動、たとえば、手を叩く、手をひらひらくねらせる、ぐるぐる回る、頭を叩くなどの行動をとったり、作業中に突然に走り出し、両側頭を両手のこぶしで強く叩いて、出血したりする。

このようなそれぞれの時期における自閉症児の行動の受け入れと理解は、親にとってもなかなか困難な事であり、それを消していくには同じ悩みを持つ親同志が支えあっていくことが必要である。お互いに同じ問題をかかえている親同志でないと理解できないことが多く、この相互交流が多く、この相互交流がこの療育の会で展開されることが期待できた。

また、自閉症児を兄弟にもつ健常児の心理的安定をはかるということも大切な役割のひとつであった。親の気持ちは手のかかる自閉症児に集中されるために、他の兄弟には目をむけることが少なくなり、心理的に不安定になり、ある場合には情緒障害を起こすこともある。

## 2) 自閉症児の問題

自閉症児がもっている生活上の問題点は数多くなるが、親たちとの話の中に出てきたものをあげると次のとおりである。

幼児期 親子の間柄であるのに眼差しがあわない。名前を呼んでも返事をしない。水遊びや土いじりには熱中するが、その他の時はウロウロしていることが多い。言葉はオウム返しでその言葉の意味はわかっていない。同年齢の子どもとごっこ遊びができない。動作の模倣ができないなど。

児童期 時計の文字盤やカレンダーの数字に熱中したり、信号機の前にすわりこんで1時間でも2時間でも眺めている。ひとつひとつの文字は読めるが、文字の意味が理解できない。数字は読めても、数概念が理解できない。のりづけやはさみを使うことがうまくできない。ボールを投げたり、ボールを受けとめることがうまくできない。友だちと一緒に行動することがうまくできない。

青年期 自分の気持ちを相手に伝えようとしめない。いわれた言葉の意味の理解が十分でない。買物に行ってもお金の使用が不十分である。食べ物の調理技術をほとんどもっていない。周りの人と一緒に協力しながら仕事をするのが不十分である。

## 3) 学生の問題

親の希望のをせて自閉症児たちに直接に治療的、指導

的な働きかけを行っていたのは学生であった。学生の大部分は大分大学教育学部の養護学校教員養成課程に所属していた。かれらは将来、障害児の教育を担当することが予定されていたが、この療育の会への参加は強制されたものでなく、ボランティアとして活動していた。

これらの学生は大学において講義、演習、実験において障害児に対する専門的知識を獲得しつつあった。また、自閉症児と実際に接触しながら自閉症の理解と指導能力を身につけていこうと願っていた。月例会の活動内容は最初の頃は筆者と親が話し合っただけで、それを学生に伝え、学生がそれを展開するという形をとっていたが、数年たつと学生が原案をつくり、それを親の会の代表者と話し合い、学生が活動の手順をきめていくことにした。これを学生がきちんと構成していくためには、自閉症児の正確な観察能力と適切な活動内容の構成能力とすぐれた指導技術が要求されてくる。学生は2年生の後期と3年生の前期に月例会のリーダーとしての役割をもたされることになっていたが、このボランティア活動を通して障害児・者への正しい理解と実践に根ざした専門的知識と技術を身につけていったと思っている。

このように親、兄弟児、自閉症児、学生がひとつの集団となって力を合わせていくことが、それぞれの人間性を高める活動となったのである。

## (3) 自閉症児療育の会の活動展開の仕方

療育の会は1年に10回の月例会と2泊3日の夏季キャンプから成り立っている。この療育の会の活動内容の決定の仕方は初期の段階とその後の月例会ではかなり変化していったが、後半は筆者の確認のもとに学生がつくった原案を土台にしていた。月例会の期日の決定は親の会の都合のよい日を先行させていたが、夏季キャンプは親の会と筆者の両者が都合がつく日にきめることにしていた。

### ①活動の場所

月例会のほとんどは大分大学の教育学部実験研究棟を中心に行っていたが、広い大学構内全体を利用した。年長グループが買物活動をする場合も大学に一応集合して、それから出かけることにしていた。また、年に1度(5月か、11月)は野外活動をすることにしていた。上述したが、8月のキャンプは後半は竹田市の勤労者野外活動施設“そうぞうの丘”を使用していた。

### ②活動内容の決定

この療育の会は1982年から筆者が定年退職で大分大学を去る1996年まで14年間続けた。会を重ねるごとに活動内容の種類も豊富になり、自閉症児・者の状態によって新しい活動を加えていくということができるようになっていた。月例会の活動案は筆者の了解のもとに学生のリーダー(この会の活動リーダーは毎年10月から2年生がその役割をもち、翌年8月まで継続することにしてい

て、9月に次の2年生に交代する）が親の会に提案する。学生と親の話し合いで活動内容を決定していくが、親の意見も十分に取り入れていくようにしていた。この活動展開の開始前までに学生が準備するもの、親が準備するもの、学生や親へ伝達することを確認していた。

### ③ 自閉症児・者のグルーピング

1982年の発足当時は最年長児は小学6年生であったが、1996年には最年長者は24歳であった。自閉症児をもつ家族数は最初は12であったが、最後は34の家族数であった。このようになると、いくつかのグループにわけなければ自閉症児・者の活動を充実させることができない。このグループわけは年齢だけでなく、その子にとって今どのような経験が必要であるかということを考えなければならなかった。このグルーピングも筆者と学生が話し合って原案をつくったが、親の要望も十分に取り入れて決定していった。また、何ヵ月か過ぎて、子どもの実態を見直して変更することもあった。というのは、この活動は集団形式をとっているが、療育活動においては一人ひとりの個別目標を立てているので、この個別目標の達成が困難と思われた時はグループを変更した。

このグルーピングは少しずつ変化させていったが、次のとおりであった。

#### (ア) 昭和63年2月28日（1988年）

- ①年少グループ（リズムを中心として）、②高学年グループ（言葉あそび）、③年長グループ（生活能力の養成）

#### (イ) 平成元年4月30日（1989年）

- ①年少グループ リズム班（リトミックを中心として）、②年少グループ ごっこ遊び班（ごっこ遊び）、③年中グループ（ゲーム遊び）、④年長グループ（買物学習）

#### (ウ) 平成6年1月30日（1994年）

- ①めだかグループ（リトミック）、②きんぎょグループ（ダンボール遊び）、③いるかグループ（かるた遊び）、④くじらグループ（ゴルフ大会）

### ④ 学生の指導

ボランティア活動をしていた学生は1年生から4年生にわたっていた。1年生は入学してすぐ参加したが、自閉症に関する基礎的な知識は不十分であった。しかし、2・3年生の行動を見ながら上級生のアドバイスを受けながら自閉症児への接近能力を身につけていった。だから、この1年生の素朴な疑問には適確に答えていかなければならなかった。2・3・4年生はだんだんと基礎的知識と技術能力が身につけていったが、専門家としてはまだまだ不十分であった。そのため月例会での親と自閉症児・者の活動は14時半に終了したが、その後、筆者と学生とOB（この療育の会のボランティアをしたあと、学校の教員になった者）の3者で2時間程度のミーティングを行った。

### ⑤ 親との話し合い

月例会での親の会は独立のプログラムを持っていた。親の会が自分たちで計画を立て、親自身にとって必要な事項を中心に話し合っていた。親の会の展開の仕方については筆者は口を出さないことにしていた。ただ、月例会のプログラムの中で朝の会と帰りの会には全員参加して、わが子の担当の学生と話をかわしていくように要望した。時々、親の会から特定の課題についての講義の要望がある特定の家族を対象とした相談の依頼があった場合には必ず応じることにしていた。夏のキャンプの際は2日目の午前中は筆者を中心とした研修会を実施していた。

## (4) 夏季療育キャンプの活動例

療育の会における活動内容については第1回目の1982年10月24日から事前に話し合い、計画を立てながら展開してきた。1年間にキャンプを含めると11回分の活動案がつくられたので、全部で140種類以上のものがストックされた。この中から平成3年（1991年）の夏季療育キャンプの活動プログラムを紹介する。

夏季キャンプは前年の10月から毎月積み重ねてきたもののまとめの活動であった。学生のリーダーも前年10月からリーダーとして役割を取ってきたが、このキャンプが終了すればリーダーの役をおりることになった。親も学生も長い時間をかけて準備してきたので、この3日間に全力で展開することになった。

### 1. キャンプの目的

#### ◎子ども

野外の自然にふれる中で、日頃とは違った環境にも順応し、自分から興味・関心を持ったことに積極的に取り組み、指導者と仲良く過ごすことができる。

#### ◎親

子どもの実態を客観的に観察し、日常生活に生かす。

日頃の子どもの暮らしのなかで、抱えている問題点を持った親たちと話し合い、解決の糸口を探ると共に、親の会活動の協力体制を強化する。

#### ◎学生

月例会での療育をふまえ、宿泊を共にする事により、より子どもを身近に感じとり、自分の考えを見直して、子どもの立場にたった考え方を身につける。

#### ◎OB（現職教員）

親や学生たちと共に研修・療育をし、日頃の学校現場の指導を振り返り、指導内容や授業の構想のあり方を見直す。

### 2. 日程

8月2日（金）

8月2日 (金)

時刻	リトミック	ごっこ,ことば	生 活	兄 妹	父 母	備 考
7:00						
8:00	集合9:00大分大学		※9:30までに欠出確認, 参加費徴収(学生, 先生, 親) ※セラピストは保護者へ子どもについて聞きとり			
9:00	9:30出発					
10:00	バス内:カラオケ大会 合唱					
11:00	11:20 そうぞうの丘到着		※セラピストは現地集合の保護者へ子どもについて聞きとり			
12:00	11:30~入村式					
13:00	昼 食・休 憩					
14:00	バンガローへ荷物搬入・活動準備				設営 諸資材配置	バンガロー各棟 物干ロープ張り ・長机ステージへ ・テント張り
15:00	アスレチック	フルーツポンチ作り 片づけ	飯盒炊飯 カレー, サラダ作り ・買い物 ・料理 ・食事・片付け	カレー, サラダ作り ・買い物 ・料理 ・食事 ・片付け	夕食作り	
16:00	着替え					
17:00	休 憩				給仕 夕食 片付け	
18:00	夕 食					
19:00	花 火 大 会					
20:00	20:40 就 寝 準 備				片付け, 明日の準備 交換会準備 教師・保護者の 交流会	
21:00						
22:00						
23:00	子どもはセラピストと就寝					
24:00	全 員 就 寝					

8月3日 (土)

時刻	リトミック	ごっこ,ことば	生 活	兄 妹	父 母	備 考
7:00	起床		朝 の 会		起床 朝食準備	8:50までに保護 者は水筒に冷水 を入れ 9:00 シャワー要水溜
8:00	朝 食・休 憩					
9:00					給仕 朝食・片付け	
10:00	草つみハイキング	追跡ハイキング	おにぎり弁当作り	花つみハイキング	10:00 ビデオ研修会	
11:00			10:00 神社参拝 ハイキング	11:30 昼 食	11:30 給仕	
12:00	昼 食				給仕 昼食・片付け 交流会準備	
13:00	草汁染色遊び	シャボン玉遊び				
14:00	水難及び火災予防の指導並びに放水					
15:00	着替え・バンガロー移動 休憩					
16:00	スタンプの練習					
17:00	休 憩		ファイヤー準備		交流会準備	
18:00	夕 食				給仕, 夕食, 片付け	
19:00						
20:00	キャンプファイヤー					
21:00	21:30 就寝準備		子ども引き取り		交流会準備	
22:00	就 寝				22:00 交 流 会	
23:00	保護者は交替で監視					
24:00						

8月4日（日）

時刻	リトミック	ごっこ,ことば	生 活	兄 妹	父 母	備 考
7:00	起床				起床 朝食準備	
8:00	朝 の 会					
9:00	朝 食					
10:00	・思い出作り うちわ作り	竹コップ作り	竹箸作り	竹ケン玉作り	給仕 朝食・片づけ キャンプ用 品荷造	
11:00	各グループ作品発表会					
12:00	・片付け, 清掃					
13:00	昼食・バンガロー清掃					
13:30						
14:00	退 村 式					
14:30						
15:00	14:50 出 発					
16:00	16:30 大分大学到着					
17:00	解散					
18:00	おつかれ様 今夜はゆっくりおやすみ下さい。					
19:00						
20:00						
21:00						
22:00						
23:00						
24:00						

## 7. 自閉症児の保育（1988年）

自閉症児の保育は健常児と共に統合保育をするのが一番望ましいといわれているが、ただ漠然と健常児のクラスの中で一緒に生活させるだけでは自閉症児の発達をはかることにはならない。保育者によっては自閉症児は健常児のクラスに入れるだけで、健常児集団のはげましと援助によってより良い発達が遂げられるという人もいるが、保育とはそんなに甘いものだと思えない。また、別の保育者は自閉症児の激しい動きや物へのこだわりにすっかり惑わされ、どこから保育をはじめたらよいかわからなかった人もいる。

### (1) 自閉症児に保育計画が必要

自閉症児と健常児はそれぞれがまったく異なった子どもではない。自閉症児と健常児との間にははっきりした分割線があるわけではなく、健常児の延長線上に自閉症児もなっているもので、発達の標準的状态からだんだんとそれていったものが自閉症児と考えたほうが保育の上からは考えやすいと思う。そうすると、自閉症児の保育も健常児の場合と同じような手続きが必要となる。

その自閉症児のいくつかの逸脱のなかから、その自閉症児の発達を促すためにどこから取り組むかという保育の目標を立てることが第一歩である。すなわち、その自閉症児の個人保育目標と個人保育計画を立てることである。ある子どもは基本的な生活習慣の中の食事の習慣形成であるが、他のある子どもは衣服の着脱の能力養成であったり、また、他の子どもは友だちへの興味・関心を

もたせることであったりする。つぎに、この保育目標を達成するためにどのような保育指導を行っていけばよいのか十分考えていかなければならない。この保育指導は保育計画にしたがって行いが、掲げた保育目標が達成できたら次の保育目標を定め、新しい保育計画をつくっていく。しかし、最初に掲げた保育目標が達成できなかった場合、この保育指導の結果を十分に検討して、この保育目標の設定が適切でなかったのか、それとも、まだこの保育目標を達成するために保育指導を続けたほうがよいのかを決めていく。

自閉症児の場合、同年齢の子どもに比較して精神的にも身体的にも一般的に発達に遅れがみられ、しかも保育者の指示の受けとめが乏しく、集団的行動がみられないことからその自閉症児を伸ばすということよりも、集団の中でいかに目立たないようにさせるかということに保育者の関心が向けられ勝ちになることがある。もちろん、このような働きかけによって自閉症児が伸びていくこともあると思うが、保育の出発点が間違っているように思える。やはり、自閉症児を発達させるためという発想から出発しなければならない。

いま、目の前の子どもどの面から動かしていったらよいのか。どのような保育方法を取ったらよいのか。一人ひとりの自閉症児をより良く発達させるために保育者は全智全脳をふりしぼって思考し、実行していかなければならないであろう。健常児の場合、保育者が少しぐらいミスをして健常児のもつ自己コントロール能力によって修正されることが多いが、自閉症児の場合には、保育方法の不適切さによって大きく後退したり、別の問

題を生み出したりすることになりやすい。これら为了避免するためには、自閉症児保育にあたっては健常児以上に綿密な保育計画を作成することが必要となる。

## (2) 保育計画作成のための自閉症児の観察

自閉症児のための保育計画作成の出発点は保育のねらいを定めることである。その自閉症児を発達させるためには、先ず、どのような「ねらい」を設定するかが問題となる。この保育のねらいを設定するためには、その自閉症児の状態をくわしく観察し、その子の正確な姿を偏見なしに把握することが前提条件となる。ところが自閉症児といってもその障害の程度と内容もそれぞれかなり異なっていて、正確に把握することはなかなか容易ではない。では、どのようにしたら正確にできるのであろう。このためには、自閉症児の発達の全面を網羅する観察ポイントを定めることと、このポイントに従って正確に観察できる眼を養うことだと思われる。

### 1) 個人の行動観察

観察ポイントは自閉症児の現在の姿がわかればどのようなものでもよいが、できれば保育のねらいや保育の方法が導き出されるようなものがよいと思う。筆者が自閉症児の保育を指導している保育所では筆者自身が考案した「個人行動観察表」に基づいて観察するように指導している。

いままでの自閉症児の保育の経験から行動観察を6つの領域にわけて行っている。その領域とは次の通りである。

1. 対人関係
2. 集団参加
3. 情緒性
4. 基本的生活習慣
5. 言語的行動
6. 運動能力

上の6つの領域は集団保育において保育者が働きかけを行う場合に問題となる自閉症児の傾向性を中心にしてあげたものである。この6領域をそれぞれに属する観察小項目について説明すると次のとおりである。

i. 「対人関係」は周囲の人たちに対する関係の程度を見ようとしたもので、この対人関係の程度が高いほど周囲の人からの働きかけを受けとめることができるし、周囲の人に対する働きかけも出現してくる。この具体的な行動観察場面としては、①まなごしの有無、②返事の有無、③人へのほほえみ、の3つを設定した。

ii. 「集団参加」は他の子どもたちと共に集団的行動への動きの程度を見ようとしたもので、この集団参加の程度が高いほど子どもとの交流が多くなるし、その結果、遊びの経験が豊富になり、精神的・身体的発達が期待できるようになる。この具体的な行動観察場面としては、①友人への関心、②一緒に遊ぶ、③集団行動、の3つを設定した。

iii. 「情緒性」は自閉症児にかなり多く見られる情緒的表出や行動の偏りを問題にしたものでこれらの情緒的表出が激し過ぎたり、少な過ぎたりするか、標準的行動からの逸脱などは個人的適応状態を悪くしたり、社会的適応状態を悪くしたりする。これらがいくらかでも安定することになれば、自閉症児に対する働きかけが効果をもつようになる。この具体的な行動観察場面としては①興味の対象、②固執性、③常同行動、④多動性、⑤無反応性、⑥奇妙な動作、⑦特殊な行動、の7つを設定した。

iv. 「基本的生活習慣」は自閉症児の個人的自立の基礎である基本的生活習慣の形成の程度をみようとしたもので、これらの生活習慣形成の良否によって自閉症児自身の生活安定の様相が異なっているが、それと共に保育者による集団保育のやり易さと大いに関係してくる。この具体的な行動観察場面としては、①食事の仕方、②食事の内容、③排泄の習慣、④排泄の仕方、⑤着脱の仕方(a. 靴、b. 靴下、c. パンツ、d. ズボン、e. 上着)、⑥昼寝の6つを設定した。

v. 「言語的行動」は言語の理解の程度や言語使用の程度を知るために設定したもので、言語による指示が受けとめられたり、言語による意思表示ができることは周囲の人との交流がうまくいくことを意味するものであるし、また、ある種の知的発達が存在していることを示すものである。この具体的な行動観察場面としては、①発言の意味、②言語的意思表示、③文字の理解、④言われた事の意味の理解、の4つを設定した。

vi. 「運動能力」は自閉症児の多くが精神的発達の遅れと共に、身体的運動能力に遅れがみられるので設定したものである。一般に、この運動能力の遅れは自閉症児のいろいろな遊びを制限し、新しい経験を積むことを妨害するし、このことが精神的発達をますます遅れさせることにもなる。そのため、どの程度の運動能力をもっているかを知ることが必要になってくる。この具体的な行動観察場面としては、①歩く、②ブランコ、③階段、④すべり台、⑤三輪車、の5つを設定した。

これらをまとめたのが、次頁の「個人行動観察表」である。

### 2) 正確な行動観察と設定の仕方

前にのべた行動観察項目にしたがって自閉症児の行動を観察することになるが、行動観察をする場合には、できるだけ客観的に見るということをごころがけることが最も重要なことである。保育経験があるからといっても、必ずしも正確に観察できるとはかぎらないようである。ある場合には、保育経験が長い程、主観的な見方をする保育者も出てくる。そうになると、できるだけ自閉症児の姿を客観的に、正確に、偏見なしに観察できるように自己訓練をしなければならないようである。

次に、個人行動観察表の領域の順にしたがって行動観察と設定の仕方についてのべることにしたいが、紙数の都合により「対人関係」についてのみ説明することに

個人行動観察表

児童名( ) (男 女) 生年月日( ) 記入年月日( ) 記入者( )

領域	項目	評 定					備 考	
		0	1	2	3	4		
1 対人関係	1. まなごしの有無	全く合わない	合うことは少ない	時々合う	合う時が多い	いつも合う		
	2. 返事の有無	全くしない	する時が少ない	時々する	する時が多い	いつもする		
	3. 人へのほほえみ	全くしない	する時は少ない	時々する	する時が多い	いつもする		
2 集団参加	1. 友人への関心	全く関心がない	関心は少ない	時々示す	関心がある	非常に関心がある		
	2. 一緒に遊ぶ	全く一緒に遊ばない	一緒に遊ぶことは少ない	時々一緒に遊ぶ	一緒に遊ぶ	一緒に遊ぶことを喜ぶ		
	3. 集団行動	全くしない	するのは少ない	時々する	することが多い	いつもする		
3 情緒性	1. 興味の対象							
	2. 固執性 (その内容)	こだわる	こだわることが多い	こだわることもある	こだわるが少ない	こだわらない		
	3. 常同行動 (その内容)	いつもする	することが多い	ときどきする	することが少ない	しない		
	4. 多動性	全く動かない 動きが非常に激しい	動きが非常に少ない 動きが激しい	動きが少ない 動きが多い	指示されたらときには動きがかわる	指示されたら動きをコントロールできる		
	5. 無反応性	全く反応がない 反応が非常に激しい	反応が非常に少ない 反応がかなり多い	反応が少ない 反応が多い	刺激に対して応じる	刺激に対して正しい反応ができる		
	6. 奇妙な動作							
	7. 特殊な行動							
4 基本的な生活習慣	1. 食事の仕方	食べさせてもらう	手づかみで食べる	スプーン・フォークを使おうとする	スプーン・フォークを使う	箸で食べる		
	2. 食事の内容 (偏食少食なども)							
	3. 排泄の習慣	ついてない	手伝ってもらえないがらせる	自分でしようとする	失敗したことが少ない	自立している		
	4. 排泄の仕方							
	5 着脱の仕方	a 靴	全くできない	いつも援助が必要である	部分的な援助が必要である	自分でどうにかできる	自分で自由にできる	
		b靴 下	全くできない	いつも援助が必要である	部分的な援助が必要である	自分でどうにかできる	自分で自由にできる	
cパ ン ツ		全くできない	いつでも援助が必要である	部分的な援助が必要である	自分でどうにかできる	自分で自由にできる		
dズ ボ ン		全くできない	いつでも援助が必要である	部分的な援助が必要である	自分でどうにかできる	自分で自由にできる		
e上 着		全くできない	いつでも援助が必要である	部分的な援助が必要である	自分でどうにかできる	自分で自由にできる		
6. 昼 寝	全くできない	できることが少ない	時々できる	できることが多い	自分でできる			
5 言語的行動	1. 発言の意味 (発言の特徴)	全くわからない	わからない時が多い	時々わかる	わかる時が多い	よくわかる		
	2. 言語的表現能力	全くわからない	なん語が言える	単語が言える	二語文が言える	三語文以上が言える		
	3. 文字の理解	全くわからない	文字に興味を示す	自分の名前がわかる	わかる字が多い	ひらがながわかる		
	4. 言われた事理解	全くわからない	わからないことが多い	時々わかる	わかることが多い	よくわかる		
6 運動能力	1. 歩 く	歩けない	2、3歩1人で歩く	バランスをとりながら歩く	スムーズに歩く事ができる	走る事ができる		
	2. プ ラ ン コ	こげない	ゆりうごかすとこごうとする	援助をうけてどうにかこげる	腰かけて自由にこぐ	立ちのりしてこぐ		
	3. 階 段	のぼれない	はつてのぼる	手すりにつかまわってのぼる	1段毎に両足を揃えてのぼる	足を交互に出してのぼる		
	4. す べ り 台	すべれない	足を下にしてはらばいですべる	援助を受けると前向き姿勢ですべる	どうにか自分ですべる	登ったりすべったり自由にできる		
	5. 三 輪 車	のれない	のせてもらう	押して歩く	またいで足先でける	ペダルをこぐ		

する。

①まなごしの有無 この項目は自閉症児のまなごしが保育者の方へ向けられているかどうかをみるものである。保育者に対する関心があれば、当然、保育者に対する注意が払われるはずであるし、注意が払われていれば、保育者に対してまなごしが向けられるはずである。この注意の成立が保育者の働きかけに対する受けとめをつくっていくものである。ところが自閉症児のなかには、保育者に対する関心がみられず、周りの人とはまったくつながりをもたず、自分勝手に動きまわる者がいたり、保育者に対する関心はあるが、それはマイナスの意味で不安・恐れなどを持っているため、保育者のまなごしを避けるために眼をあわせない者もいる。しかし、これらの自閉症児も保育関係の成立とともにだんだんと保育者の方へ眼を向けるようになると、保育関係がますます良くなるという良い循環がはじまっていくようになる。

自閉症児の状態を観察して、この幼児の現実の行動と同じ段階のところを示す評定をえらんでチェックする。たとえば、いままで集団保育の経験をもたず、保育所に入所したばかりの自閉症児の場合に、まったくまなごしが合わない時、「評定段階 0 全く合わない」のところにチェックする。ところが、2か月の保育指導によって、たまにはまなごしが合うようになると、「評定段階

1 合うことが少ない」のところにチェックされる。

②返事の有無 この項目は保育者が幼児の名前を呼んだ時に、返事ができるかどうかをみるためのものである。保育所における保育は一般的には集団保育と考えられているが、幼児の真の発達を達成するためには担当保育者と一人ひとりの幼児が密接な人間関係で結ばれていなければならない。その密接な人間関係があるかどうかは、保育者の呼びかけに幼児が応じるかどうかによってみるができる。名前を呼ばれて返事ができれば、一応、人間関係が成立していると考えてよいであろう。しかし、自分の名前を呼ばれて返事をするという事は、最初に自分の名前が呼ばれているということを認めることが必要であり、その後で名前を呼んだ人に返事をかえすという2つの過程を経なければならない。

ところが自閉症児の場合、まず、自分の名前が自分を指すということがわからないことがある。このような時には、自分の名前が自分を示すことであることを教えなければならない。そして、次の段階として自分の名前を呼ばれたことに対して返事を返すことを教えなければならない。普通、返事をする場合は「ハイ」という言葉を思い浮かべるが、自閉症児によっては「ハイ」という音声が出ないで、全然ちがった音声しか出ない場合もある。ときには、いっさいの発声はなく動作しか示さない者もある。それで、ここでは「ハイ」という言葉がでなくても、名前を呼ばれて応答がはっきりと見えたら返事はあったことにする。名前を呼ばれても、音声による返事や動作による応答がない時は、「評定段階 0 全くし

ない」にチェックする。

③人へのほほえみ この項目は周りの人への親和感情としてのほほえみがあるか、否かをみるものである。人間関係が進んでくると、その人と接触する際にはおのずとほほえみが浮かんでくるものである。笑おうと思わなくても、無意識的に親しみが顔面にあらわれてくる。それはその人との間に温かい感情的なつながりを持っているからである。最初の出会いにおいては、相手がどのような人であるのかわからないので、不安を感じたり、恐れを抱いたりして堅い表情をしている。しかし、保育者や友だちとの出会いが重って、楽しい遊びを経験したり、優しい思いやりを感じたりすると、これらの人に親愛の感情を抱き、思わずほほえみが顔に浮んでくるようになる。

自閉症児の場合、比較的、家族外の人との交流が少ないので、他の人との接触に恐れを抱いていることが多く、なかなか人間関係の成立が簡単にいかない。保育者の接近に恐れを抱いたり、同じ保育所の健常児の活発な動きに不安を抱くこともある。強引な接近を試みると悲鳴をあげたりする。これは周りの人びとの行動が理解できないことからくる場合もある。しかし、ひとたび、周りの人びとの行動が自分にとって温かみがあり、やさしさがあり、楽しみを持ったものであることが理解されるようになると、無意識的なほほえみが顔に浮んでくるようになる。保育所への入所当初は保育所、保育者、健常児に対する不安や恐れから堅い表情を示すことがあるが、この場合は「評定段階 0 全くしない」の欄にチェックする。なお、自閉症児の中には対象者がいなくてひとり笑いの現象を示す者がいるが、これは「人へのほほえみ」があるとはいえない。このほほえみは周りの人に対するものでなければ、「人へのほほえみ」とは見なさない。評定の際には、このほほえみが誰に向けてなされているかよく観察することが大切である。

### (3) ある自閉症児Aの保育の記録

#### 1) A児のプロフィール

昭和53年9月9日生れ 5歳6か月

昭和57年4月1日入所 3年保育

家族構成 母(パート勤務)、本人、弟2歳、弟0歳、3人ともB保育所に在所中。

生育 妊娠中、異常なし 正常分娩 出生時体重 2,700グラム

1歳半頃まで標準的発育をしており、体格もよく、アメ、パン、チョウチョコ、ネンネなどの言葉が出ていた。ほとんど偏食もなく何でも食べていた。

2歳過ぎより徐々に食物に敏感になり、匂ってみたりする行動がみられ、2歳半頃には偏食が顕著にあらわれはじめる。パン・御飯などの主食のほか果物を好むくらいで副食はほとんど



口にしない。

いろいろなものを3つならべる。斜め見、高いところにあがる。棒状のものを振る、たたくななどいろいろな固執的行動がみられる。対人関係も薄く、まわりに興味を示さない。

## 2) A児の行動の変化

A児に対する保育は本児の行動観察にもとづいて毎月の指導計画を立て、それにしたがっていった。保育の展開の仕方は先ず、前月のA児の姿を正確に観察し、それにもとづいて、その月の保育のねらいを設定する。次に、保育のねらいを達成するための指導内容をきめる。そして、保育を行う。最後に、保育後の子どもの行動の変化をチェックする。このような手順で展開していった。

A児の行動変化は第1図から第6図までの通りである。先ず、入所時の状態は第1図の通りであった。対人関係においては、まなごしが合うことは少なく、返事は全くなく、人へのほほえみもなかった。集団参加においては、友人への関心は少なく、友人と一緒に遊ぶことは全くないし、集団行動も全くしなかった。情緒性においては、固執性が強く、ブロック積木や長い棒にこだわっていた。常同行動は長い棒をもって左右に振ったり、手を左右に振ったりした。基本的生活習慣においては、食事は手づかみしていたし、排泄は手伝ってもらわないとできなかつたし、靴・パンツ・上着の着脱はいつも援助が必要であった。昼寝も全くできない状態であった。言語的行動においては、発言の意味は全くわからないし、言語的表現能力も全くなかった。言われた事の理解もできないことが多かった。運動能力においては、歩くこと、階段の昇降、すべり台は自由にできたが、ブランコ、三輪車はだめであった。第2図は昭和58年4月の状態、第3図は昭和58年6月の状態、第4図は昭和58年9月の状態、第5図は昭和58年12月の状態、第6図は昭和59年2月の状態であった。

## 3) A児の保育のまとめ

A児は生育歴や入所当時の状態からみられるように典型的な自閉症児で、人間関係能力の欠如がみられ、言語能力では発語をもたず、言語理解が乏しかった。また、特異な行動として長い棒状のものに固執し、それらのものを左右に振るといった常同行動をもっていた。それに加えて、特定の食物だけしか食べないとか、衣服の着脱がほとんどできていなかった。

このようなA児の発達援助するために、生活習慣、言語、あそび、対人関係、集団参加の4つの領域にわけて、それぞれのねらいを設定していった。生活習慣では、先ず、食事用具の使用の熟達と食品の数をふやすことに焦点を合わせていった。それを身につけさせるのに、無理強いせず機会をみて介助したり、言葉をかけていった。また、家庭で食べたものを保育所でためしたり、保育所で食べたものを家庭でためしたりして家庭との連絡をとりあった。次いで、保育所での生活リズムを整えるため

に8月から昼寝（この当時は午睡と呼ばれていた）を開始した。9月には一応その習慣を身につけていった。それによって保育所での生活が安定していった。

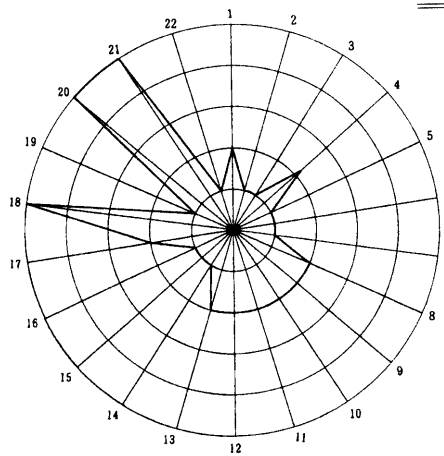
言語では、「自分の意志や要求を動作で示すと同時に促されて“シテ”“チョウダイ”を言おうとする」と「生活や遊びのいろいろな場面で保母や友だちの簡単な言葉かけ、指示がわかり、行動する」というねらいを立てた。これは保育所生活1年間でも意思表示の発言がないし、言われた言葉の理解が不十分であるために設定されたものであるが、このねらいは1年間かわっていない。A児の状況をよく見ながら、言葉かけをして「シテ」「チョウダイ」を促し、要求をみたしていくようにしているが、かならずしも発達してはいっていない。これは自閉症の特徴であり、焦らずに言語理解能力をのばすことに中心をおいていくことが大切であるかも知れない。

あそびでは、A児が特定の物にこだわったり、ひとりだけでいたり、特定なあそび方しかしないので、からだ全体を使った遊びや友だちとの遊びや友だちとの遊びや感触を楽しむ遊びを体験させようとした。最初はブランコから離れなかったA児が保育者と一緒からだを動かす遊びを友だちの中でできるように援助することで、友だちの間で砂遊びができるようになったり、かけっこらしきことができるようになった。友だちの言葉かけで列に並ぶことがわかり、順番が待てるようになったりしている。さらに、素足、素手で砂いじりや水に触れることができなかったA児が保育がすすむにつれて、砂、泥、水の感触を楽しむことになっていった。これらはA児の遊びの拡がりを示すもので、より多くの体験を獲得していくことになった。

対人関係・集団参加は自閉症児の一番の弱点であり、なるべくならひとりだけでできることを好む傾向をもっている。自閉症児に対する保育の重要なポイントのひとつは対人関係能力の発達と集団参加の機会の設定があげられている。A児の場合、B保育所での1年間の保育で健常児を嫌がらない状態にはなっていたが、集団に積極的に参加するという状態ではなかった。そのため、「遊びや生活での友だちからの関わりを嫌がらずも受けとめる」や「集団あそびの楽しさを少しでも感じとり、その雰囲気の中で機嫌よく過ごす」というねらいを設定し、集団参加の機会を数多く用意し、対人関係能力の発達援助を試みていった。そこでは、保育者が一緒に行動することも多いが、健常児に対する保育者の働きかけも重要な役割をもっていた。たとえば、フォークダンスなどでA児がはずれた時は、健常児に対してA児をむかえに行くように言葉かけしたり、着替えや食事などの場面でどんな風にA児の手助けをしたらよいのか、A児のできることと、できないことははっきりさせながらクラスの子どもにわかるように話してやり、関わり方を援助していった。

最後に、A児の1年間の行動変化についてのべなければならない。A児の行動については第1図から第6図ま

第 1 図

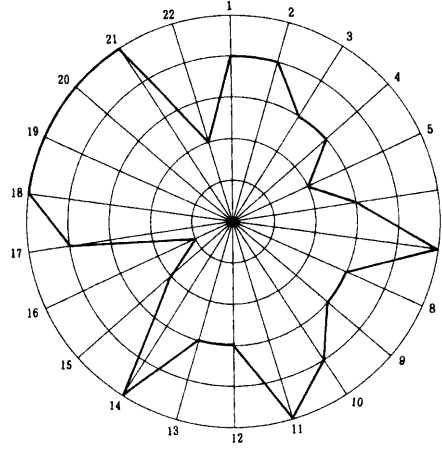


個人行動観察表による項目

1. まなごしの有無
2. 返事の有無
3. 人へのほほえみ
4. 友人への関心
5. 遊び
6. 集団行動
7. 固執性
8. 常同行動
9. 食事の仕方
10. 排泄の習慣
11. くつ
12. パンツ・ズボン
13. 上着
14. 午睡
15. 発言の意味
16. 言語的表現能力
17. 言語理解
18. 歩く
19. ブランコ
20. 階段の昇降
21. すべり台
22. 三輪車

(一部省略)

第 4 図

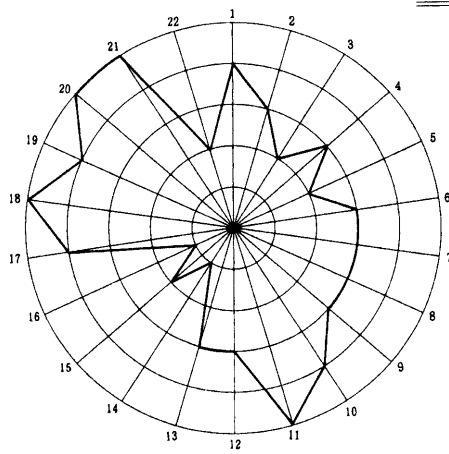


個人行動観察表による項目

1. まなごしの有無
2. 返事の有無
3. 人へのほほえみ
4. 友人への関心
5. 遊び
6. 集団行動
7. 固執性
8. 常同行動
9. 食事の仕方
10. 排泄の習慣
11. くつ
12. パンツ・ズボン
13. 上着
14. 午睡
15. 発言の意味
16. 言語的表現能力
17. 言語理解
18. 歩く
19. ブランコ
20. 階段の昇降
21. すべり台
22. 三輪車

(一部省略)

第 2 図

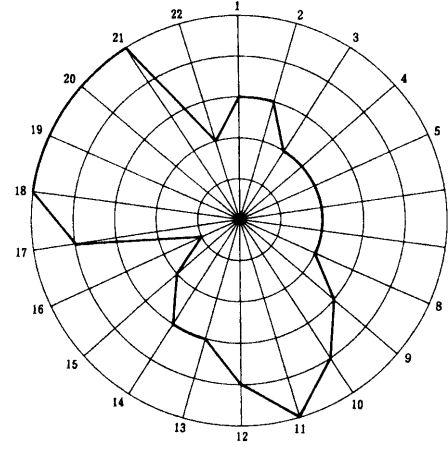


個人行動観察表による項目

1. まなごしの有無
2. 返事の有無
3. 人へのほほえみ
4. 友人への関心
5. 遊び
6. 集団行動
7. 固執性
8. 常同行動
9. 食事の仕方
10. 排泄の習慣
11. くつ
12. パンツ・ズボン
13. 上着
14. 午睡
15. 発言の意味
16. 言語的表現能力
17. 言語理解
18. 歩く
19. ブランコ
20. 階段の昇降
21. すべり台
22. 三輪車

(一部省略)

第 5 図

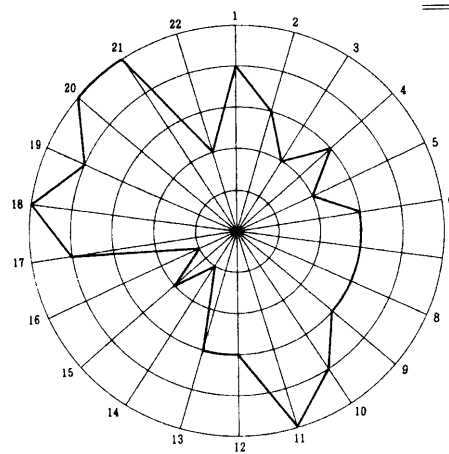


個人行動観察表による項目

1. まなごしの有無
2. 返事の有無
3. 人へのほほえみ
4. 友人への関心
5. 遊び
6. 集団行動
7. 固執性
8. 常同行動
9. 食事の仕方
10. 排泄の習慣
11. くつ
12. パンツ・ズボン
13. 上着
14. 午睡
15. 発言の意味
16. 言語的表現能力
17. 言語理解
18. 歩く
19. ブランコ
20. 階段の昇降
21. すべり台
22. 三輪車

(一部省略)

第 3 図

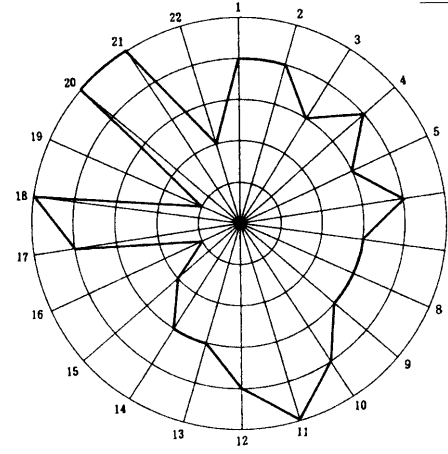


個人行動観察表による項目

1. まなごしの有無
2. 返事の有無
3. 人へのほほえみ
4. 友人への関心
5. 遊び
6. 集団行動
7. 固執性
8. 常同行動
9. 食事の仕方
10. 排泄の習慣
11. くつ
12. パンツ・ズボン
13. 上着
14. 午睡
15. 発言の意味
16. 言語的表現能力
17. 言語理解
18. 歩く
19. ブランコ
20. 階段の昇降
21. すべり台
22. 三輪車

(一部省略)

第 6 図



個人行動観察表による項目

1. まなごしの有無
2. 返事の有無
3. 人へのほほえみ
4. 友人への関心
5. 遊び
6. 集団行動
7. 固執性
8. 常同行動
9. 食事の仕方
10. 排泄の習慣
11. くつ
12. パンツ・ズボン
13. 上着
14. 午睡
15. 発言の意味
16. 言語的表現能力
17. 言語理解
18. 歩く
19. ブランコ
20. 階段の昇降
21. すべり台
22. 三輪車

(一部省略)

で示しているが、この中の第 4 図（昭和 58 年 9 月）と第 5 図を比較してほしい。普通であれば、後になるほど発達がみられるのであるが、第 5 図において、対人関係・集団参加・情緒性・午睡（これは現在昼寝とよんでいる）に低下がみられる。これは昭和 58 年 10 月の父母の離

婚の影響によるものと思われる。離婚によって母子家庭となり、家庭の雰囲気急変と母親の不安定が A 児に影響をあたえ、これが A 児の保育所での生活にあらわれていたと思われる。これらを見ると、自閉症児の保育にとって最も大切なことは情緒の安定と生活リズムの確立であ

ると言えるであろう。

### 参考文献

1. V. M. アクスライン 小林治夫訳 1959年 遊戯療法 岩崎書店
2. 平井信義 1968年 小児自閉症 日本小児医事出版社
3. 野村勝彦 1973年 自閉症児に対する遊戯療法の実践的研究 大分大学教育学部 研究紀要 教育科学4巻3号 55～68
4. 野村勝彦 1974年 障害幼児の臨床教育の試み 大分大学教育学部研究紀要 教育科学4巻4号 15～24
5. ベッテルハイム, B. 黒丸正四郎外訳 1975年 自閉症 うつろな岩 I、II みすず書房
6. カナー, L. 十亀史郎訳 1978年 幼児自閉症の研究 黎明書房
7. 野村勝彦 1982年 自閉症児の家族カウンセリング 教育と医学 昭和57年5月号 10～82
8. 野村勝彦 1988年 保育所における障害児の統合保育(1)－行動観察表の作成－ 大分大学教育学部研究紀要 10巻2号 377～391
9. 野村勝彦 1989年 保育所における障害児の統合保育(2)－行動の評定－ 大分大学教育学部研究紀要 11巻2号 287～301
10. 野村勝彦 1990年 保育所における障害児の統合保育(3)－保育の実際－ 大分大学教育学部研究紀要 12巻2号 377～392
11. 野村勝彦 1991年 保育所における障害児の統合保育(4)－統合保育の展開－ 大分大学教育学部研究紀要 13巻2号 501～516
12. 野村勝彦 1994年 自閉症児の療育活動の臨床心理学的研究 大分大学教育学部研究紀要 16巻2号 355～370