

## 自閉性発達障害児の発達・療育に関する一考察

加 藤 義 男\*

### —はじめに—

子ども達との取り組みにおいては、子どもの側の発達のみならず、取り組む側の姿勢こそ問題とされねばいけないと考える。

とりわけ、種々の障害や遅れ等を示す子どもとの取り組みの場合、この子ども達が社会的に不利な状況におかれ、教育や発達の権利の実質的な保障が十分なされ得ていない現実において、子どもを取りまく周囲の者の姿勢こそがより強く問われねばいけないと思う。

こうした観点から、筆者自身のあり方を基本的視点に据えつつ、本論文をすすめていきたい。

まず「Ⅰ. 問題」において、筆者なりの問題意識について述べ、「Ⅱ. 事例の検討」において具体的な考察を展開しつつ、「Ⅲ. まとめと今後の課題」を提示していきたいと考える。

### Ⅰ. 問 題

本論文は、自閉性発達障害を示すZ児との2年間余のかかわりの体験をもとにして、そのまとめと考察を加えるなかで、この子ども達の発達および療育についての理解を深め、今後の取り組みの一助とならんことを目的としている。

ここでは、この目的にそつての具体的検討をすすめるに先立って、(1)自閉性発達障害児をどうとらえるのか、(2)この子ども達とどうかかわるのか、(3)かかわりの際の基本的視点としての、この子ども達の発達をどう理解するのか、といった諸点について、若干の文献紹介も含みつつ、筆者なりのとらえを述べていきたい。

#### Ⅰ-1. 自閉性発達障害児とは

(i) 本論文においては、いわゆる<自閉症>と呼称されてきている子どもを総称して、「自閉性発達障害児」と呼んでいくことにしたい。

いわゆる<自閉症>という概念は、次第にその裾野を広げてきており、さまざまの名称が用いられてきている。(例えば「表1」は山崎(1976)<sup>1)</sup>のまとめの引用であるが、これをみると、さまざまの呼称の用いられてきていることがわかる。筆者も、加藤他(1973)<sup>2)</sup>において、「自閉児」という呼称を用いてきている。)

このような混沌とした様相の中で、本論文においては、疾病概念としてではなく症候群としておさえていきたいこと、発達障害であるという観点を明確にしたいこと等の諸点から、「自

\* 岩手大学教育学部

1) 山崎晃資：自閉症の諸問題一解説にかえて一、コミュニケーション障害児(岩崎学術出版社、1976、P182。

2) 加藤義男・佐藤静夫：自閉児の治療教育に関する1考察、岩手大学教育学部研究年報 33, 1973, P47-67。

表 1 いわゆる「自閉症」の呼称について (山崎<1976><sup>1)</sup>より)

---

Autistic disturbances of affective contact (Kanner, 1943)
Early infantile autism (Kanner, 1944)
autistische Psychopathie (Asperger, 1944)
autistic child (Kanner, 1955; Cunningham, 1961; 牧田, 1969; Kugelmass, 1970)
Autismus infantum (van Krevelen, 1959)
frühkindliche Autismus (Bosch, 1962)
Pseudo-autism (Makita, 1963)
Infantile autism (Rimland, 1964; Ferster, 1966; Bettelheim, 1967)
autistic reactions in early childhood (Menolascino, 1965)
autistic conditions in young children (Lotter, 1966)
childhood autism (Wing, 1966; O' Gorman, 1967; 平井, 1968)

---

atypical child (Rank, 1949), Hypersensitive child (Bergman & Escalona, 1949), Infantile symbiotic psychosis (Mahler, 1952)
--

---

閉性発達障害児」という呼称を用いることにしたい。

(ii) 隠岐 (1975)<sup>3)</sup> は、「自閉症児」の基本的特性として、①彼らの外界とのかかわり方、特に認知の特異さからくる私たちとの「心のふれあいのなさ」ということ、②コトバの受け取り方やその伝達手段がひとりよがりであるということ、③自我機構の脆さ、ことにその統合の弱さということ、④一種特異な秩序づけのあることの四点をあげ、①と④を最もドミナントなものとしている。

また、クララ・パーク (松岡訳, 1976)<sup>4)</sup> は、「自閉症児」である我が子の成長記録をまとめる中で、「見ようとしぬ眼」(5章)、「聞こうとしぬ耳」(6章)、「孤立したいという欲求」(7章)、「言語能力のなさ」(13章)、「秩序の観念」(14章)といった諸項目によって叙述している。

筆者は、以上の隠岐 (1975)<sup>3)</sup> やクララ・パーク (1976)<sup>4)</sup> 等の叙述は、自閉性発達障害児の状態像をかなり適確にのべていると考える。

(iii) 次に、このような状態像を示す自閉性発達障害児が、一般社会のなかでどのようにとらえられてきているのかについて、若干ふれておきたい。

この点について鋭く問題提起しているのは宮嶋 (1975)<sup>5)</sup> であろう。宮嶋 (1975) は、「「自閉症」という言葉が、マスコミに登場しておよそ10年、たいていの人が、家庭や母親に問題があって、新しく生み出された障害児だと疑いもなく信じている。いったい、どうしてこのような誤った認識が、いとも簡単にまかり通るようになったのか、と同時にマスコミ等が容易に使うことで「自閉症児」を持つ母親や家族たちを、どれだけ苦しめているか」という観点に立って、十分な認識もないままに、現代社会のゆがみから生れた落し子として、誤解と偏見に満ちてつくりあげられた虚像としての「自閉症児」のとらえを鋭く批判している。そして、母親や家庭に問題ありとされてきた認識は、すでに過去のものであり、認知障害としての認識が、今日ではかなりはっきりしていると述べるなかで、「勿論私たちは、子供の障害の原因が早く解明さ

3) 隠岐忠彦：自閉症状発症メカニズムへの発達学的接近，安田生命社会事業団年報11号，1975，P1-20。

4) クララ・パーク（松岡淑子訳）：ひとりぼっちのエリー，河出書房新社，1976。

5) 宮嶋郁子：自閉症児・その虚像と現実，教育労働研究 6，1975，P92-102。

れ、治療方法が一日も早く発見されることを願うけれども、安易な結論やきめつけはされたくない。少しでも子供たちを伸ばしていく努力なしにただ解釈されるだけならなおさらである”と親の立場から切実に述べている。

もう一つの例をとりあげてみたい。1976年9月6日付朝日新聞コラム「日記から一母性の復権」(河合隼雄)<sup>6)</sup>において、次のような文章が掲載された。“(前略)このような自閉的な子供を連れて来談された母親に話を聞いていると、その子が赤ちゃんの時に、その母親は普通の母親がするように、赤ちゃんに何やかやと話しかけたり、あやしたりしなかったことがわかった。……赤ちゃんが言語を解しようが解しませんが、話しかけてゆかざるを得ない母としての自然の心の流れをこの女性はストップさせている。(後略)”

この記事に対して、「自閉症児親の会全国協議会」は、9月14日に朝日新聞社に対して次のような抗議文<sup>7)</sup>をつきつけている。“全体の基調から、いかにもその原因が母親の育て方にあるような、いわゆる環境説—10年前にいわれたようなことが、いまだに書かれていて驚きにたえません。自閉症が問題になっておよそ10数年、学者の間で諸説がありましたが、現在では治療実践教育の中で「認知障害」または「脳の統合機能障害」といわれております。(中略)この10数年、自閉症を持つ家族が、根拠なしに、その原因を母親のせいとされてきた一時期を思う時、私たちは強い憤りを襟じ得ません。知能に異常がなく何か特別な才能を持っているように持ちあげられ、そして、あげくには放り出された、というのが私たちの素直な感想です。……ただ解釈するだけでなく、一緒になって自閉症児の可能性を追求していただきたいと心から願っています。”

筆者自身は、以上のべてきた宮嶋(1975)や「自閉症児親の会」(1976)の立場に共感しつつ、その立場にたつてとらえていきたいと志向している。

(iv) 次に、認知障害としてのとらえについて若干ふれておきたい。

佐々木(1976)<sup>8)</sup>は、児童精神科医の立場から、“当初「自閉症」のことを「情緒障害」といいました。その後、臨床経験や教育実践が多く行なわれるにつれて、最近では情緒の発達障害の背後に「知覚や認知の障害」あるいは「脳の統合機能の障害」というふうな側面がだんだん指摘・強調されるようになってきました。”と述べている。

黒丸・岡田(1973)<sup>9)</sup>は、行動科学の立場から自閉症状について研究し、“自閉症児は人との疎通と共感の世界を持たないから異常な思考や言動があるのではなく、彼らの注目し認知している世界は焦点が異なるから、われわれとの間に疎通がないのである”。と結語している。

また、「自閉症児親の会専門委員会の報告(昭和51年7月)」<sup>10)</sup>の中で、“自閉症と精神遅滞とで、とくに目立つ相違点としては、自閉症においては、①対人障害が中核の障害である、②認知能力の障害が基本にある、③人あるいは生きているものの認知がとくに悪い、④関係の認識や知覚の関係づけが悪い、⑤統合が損われ、アンバランスな発達である、等々の点が指摘された。”と述べられており、認知障害を中心においていると言えよう。

筆者自身も、以上のような認知障害としてのとらえの方がより妥当であろうと考えてきている。

6) 児童精神医学とその近接領域 18-1, 1977, P61-62 より引用。

7) 東京自閉症児親の会会報32号, 1976年11月18日, P 1より引用。

8) 佐々木正美: 児童精神科医の立場から, 自閉児と共に育つ子どもたち(たいまつ社)第4集, 1976, P17.

9) 黒丸正四郎・岡田幸夫: 行動科学からみた「自閉症状」, 分裂病の生物学的研究(東大出版会), 1973, P85-100.

10) 児童精神医学とその近接領域17-5, 1976, P59-63より引用。

・(v) これまで述べてきた中で、筆者自身の考え、方向についても若干ふれてきたのであるが、ここで再度まとめなおしておきたい。

他者とのつながりを持つ事が上手にできないという意味での対人関係の障害を示す子どもの存在することは、事実として認めていきたい。こうした対人関係の障害を「自閉」という言葉でとらえるのは、決して適切ではないという気持がする。それは皮相的なとらえにしかならず、自ら閉じこもるという表現による誤解も生ずると考えるのである。この子ども達は、決して他者に関心がなく閉じこもっているのではない場合も多いし、他者に対して敏感でありすぎる故につながりの持てない子どももいるのである。しかしながら、「自閉」にかわる適当な呼称がない現在では、とりあえず、「自閉性の障害」として表現していきたい。

・また、この子ども達を、「情緒障害」としてとらえるよりも、「発達障害」としてとらえていく方が、子どもにアプローチする際により妥当であろうと考える。それは、環境的要因を無視することは勿論できないのであるが、それ以上に認知の障害という要因をより基本的に考えていく方が妥当であろうと考えるからである。

以上の如く、「自閉性発達障害児」としてとらえていく方向性が、これまでのこの子ども等とのかかわりの中で産み出されてきている筆者のとらえである。

#### Ⅰ-2. かかわりの基本的視点について

ここでは、自閉性発達障害を示す子ども達と、どのようにかかわっていかうとするのかについての筆者の基本的視点を、ごく概略的に述べていきたい。

「自閉症児親の会専門委員会の報告(昭和51年7月)<sup>11)</sup>」の中で、“治療の面から言えば、それを発達障害として捉える以上「治る」「治らない」という疾病的観点からする方向付けは適切を欠き、「どの位改善出来るか」「発達を促進することが出来るか」を的にすべきである。それが療育というアプローチによるという点で異議はない……。”と述べられている。筆者も、基本的にこの考え方に賛成であり、「治す」という視点ではなく、「伸びることへの援助」という視点こそ大切にしていきたいと考える。

バリー・カウフマン(関口訳, 1976)<sup>12)</sup>は、“急に遠ざかっていったわが子”の状態について悩み心配し、子どもが一年五ヶ月を迎えた時に専門家の診察をうける。その折の失望と怒りを述べる中で、“抽象的な診断ではなく、援助の手がほしかったのだ。”と強調し、“専門医は希望も援助も与えてくれなかった。”と述べている。筆者自身も、こうした問いかけの重みを感じ続けていきたいと思う。そして、子どもとかがわり続けることこそを基本にすえて、その中で「共に伸びる」という視点を大切に考えていきたい。

共に伸びるという視点の中で、子どもへの発達援助にとって有効なかかわりはどうあればいかにを模索していきたいと思うのである。

#### Ⅰ-3. 発達の視点からのとらえについて

Ⅰ-2.において「伸びることへの援助」という視点について述べてきた。そのことから、自閉性発達障害児を発達の視点に立ってとらえていくことの重要性が指摘されてこよう。こうした点について、以下において、若干の文献紹介を含みつつ検討していきたい。

11) 前出10)と同じ。

12) バリー・カウフマン(関口英男訳):明日へ歩む詩—ある自閉症児の軌跡—,三笠書房,1976, P.36—39より引用。

山崎 (1976)<sup>13)</sup> は、「自閉症の諸問題」についての解説をするなかで、“診断と治療に関する研究、報告は従来より多くなされているが、「発達」という視点より捉えているものは少ないと思われる。”として発達心理学的側面からの検討の必要性を述べ、“「症状」を単に「困った行動」としてネガティブに捉えるのではなく、なんらかの心的問題を持つ児童が、その発達段階において獲得してきたさまざまな行動型を用いることによって「症状」としてその問題性を提起し、問題の解決を要請しているのであるというポジティブな捉え方が必要である。”と述べている。

名倉 (1973)<sup>14)</sup> は、「自閉症の発達にともなう諸問題」についてのシンポジウムの発言の中で、“正常幼児でも外界の秩序に強く固執する時期が認められる。そもそも、認知の発達とは外界の秩序化の発達とみることもできる。しかし、ある段階から次の段階へ飛躍するには、その秩序化に葛藤が生ずる必要があり、そこに不安が生ずることになる。そして、この不安を受けとめる状況が必要とされる。たとえば、プレイ・セラピーの状況でセラピストが子どもの秩序化に加わりながら、より高次の段階に発達するための抵抗や葛藤をいかに適切に処理するかが問われるのである。かかる意味で、自閉症児の同一性保持は外界とのかかわり方の一発達段階ととらえられよう。”と述べている。

山上 (1973)<sup>15)</sup> は、“今日のいわゆる自閉症研究において、じゅうらいの自閉症研究の行き詰りと、自閉児を受け容れてきた教育現場の実践的成果に反省を促されて、自閉性障害を発達の観点からとらえようとする動きが目立ってきている。しかし、発達という概念そのものとの捉え方がまちまちであり、自閉性障害を発達的に理解し、自閉児を発達と教育の過程に導くための、理論と技術の確立は、今後の課題となっている。”という視点に立って、自閉性障害の発達の理解と、その治療・教育の方法についての試みを述べている。

矢吹・斎藤 (1975)<sup>16)</sup> は、“ややもするとわれわれは、自閉児の表面的には異常と思えるような行動が、かれらの精神機能にみられる特殊な、あるいは異常な発達構造に根ざすものと考えがちである。＜極度の孤立性＞＜同一性の保持＞を特徴的症候とみなす観点も、このようなとらえ方にもとづく結果であろう。しかし、正常に発達している子どもにも、ある発達段階には短期間であるが、かれらと全く同じ行動が顕著にみられる時期がある。たとえば、1才前後から2才にかけて、さまざまな対象への働きかけが積極的になってくる時期には、上記のようなことは日常茶飯の出来ごとである。”という視点に立って、自閉児の発達過程と母子関係を把握しようとして試みている。

以上、自閉性発達障害児の発達の視点からのとらえについて、いくつかの文献を紹介してきた。筆者自身も、紹介してきた山崎 (1976)<sup>13)</sup>、名倉 (1973)<sup>14)</sup>、山上 (1973)<sup>15)</sup>、矢吹・斎藤 (1975)<sup>16)</sup>らの視点に共感を覚え、賛成したいと考える。こうした視点に立って、この子ども達とのかかわり、療育のあり方の検討を課題にしていきたいと思う。

13) 前出、1)と同じ、P180-181.

14) 名倉啓太郎：シンポジウムⅠ、自閉症の発達にともなう諸問題、児童精神医学とその近接領域14-1、1973、P.6.

15) 山上雅子：自閉児の治療・教育に関する試み、児童精神医学とその近接領域14-2、1973、P.33-45.

16) 矢吹和美・斎藤慶子：自閉児の発達構造をめぐる臨床的一考察、児童精神医学とその近接領域16-5、1975、P.15-25.

## II. 事例の検討——Z児とのかかわりを通して——

自閉性発達障害を示してきていると思われるZ児（男子、現在は小学校2年特殊学級在学中）とのかかわりの体験をもとにして、その経過のまとめと考察をおこなう中で、この子らとのかかわり（療育）と発達についての検討を加えていきたい。

### II-1. Z児との出会いについて

かかわりの体験を大事にしたいと考える時に、まず初めに、その出会いこそが大切にされるべきであろう。

Z児と筆者との出会いの日は、1975年4月18日である。この日筆者は、プレイセラピーに参加するために、A児童相談所に出向く。そこで、担当予定の子どもはまだ来所しておらず、廊下にてZ児と妹とB先生（心理判定員）に会う。

筆者がZ児に呼びかけると、笑いながら近寄ってくる。しかし、Z児の視線は、筆者とは全く別の方向をむいている。ファニートンネルに誘うと、にこにこして入っていき、これを何回か繰り返す。笑い顔をみせてはいるが、対人関係の持ち方が何となくぎこちない。

B先生よりZ児について、幼稚園での孤立状態のこと、就学猶予中（1年目）とのこと、B先生達としては半年毎の経過観察の予定とのことをお聞きする。

以上のような、僅かなZ児とのかかわりや情報から、筆者は、Z児との継続的なかかわりを持っていきたいし、持っていきべきであろうと考え、早速その場でB先生に申し出る。

このようにして、Z児と筆者とのかかわりがはじまったのである。この出会いの折に、筆者が申し出の決断をしなかったとすれば、Z児とのかかわりはなかったのかもしれないと考えると、出会いの偶然さと不思議さを思う。また、筆者の自発的な希望にもとづいてかかわりが始められたということも、その後の展開にとって意味があるように思われる。

### II-2. Z児の生育歴について

ここでは、主に母親からの情報にもとづいて、Z児の生育歴を簡単に述べていきたい。

(i) 家族構成：父（S.16年生）、母（S.18年生）、Z児（S.43年12月生）、妹（S.48年8月生）。

(ii) 胎児期、出産時：特に問題なく、体重2600グラムで満期出産。

(iii) 乳幼児期：よく泣き、いわゆる癩の強い神経質な子であった。一人遊びが多く、妹と比べて要求の少ない子であった。はいはい10ヶ月、始歩1才3ヶ月、話し言葉は2才すぎから少しずつ出始めた。

(iv) 保育、教育歴：Z児5才の時に、小学校内付設の幼稚園に入園し、2年間通った。1年間の就学猶予の後、小学校特殊学級に入学し現在2年生である。（なお、特殊学級の生徒数は、Z児1年生の時は4名、現在は5名である。）

(v) 問題に気づき、相談にいった経過：①1才の頃、話しかけてもふりむかず、指示してもやろうとしなかったのでおかしいなと思った。②2才すぎても話し言葉が殆んどなく、問題だとはっきり思った。この頃、村主催の2才児健診にて小児科医より、3才すぎても話し言葉がなかったら病院へいって見てもらうように言われた。③3才になってから総合病院を受診し

諸検査をうけた。しかし、そのうち良くなるだろうと思い、検査結果を十分きかないですませてしまった。④5才になり、幼稚園に入園後すぐに、児童相談所へ相談に行くように担任からすすめられた。そして児童相談所にて医学的検査をするようにいわれ、その検査の結果、脳波異常が認められ、「自閉症と精神薄弱」と医者よりいわれた。⑤6才になり、就学猶予についての相談のために児童相談所に来所し、その折に筆者との出会いをもった。

(vi) 主訴：1975年4月(6才)時点において、親が主訴としている点は、①うまくコミュニケーションがとれない、②一人遊びが多い、の二点である。①については、会話が成立せず一方通行的であること、特定の言語パターンをもっていることに対して心配している。②については、幼稚園において他児から孤立しており、先生もZ児とのかかわり方について困っているということである。

(vii) 生育歴についての考察：①Z児の場合、乳幼児期から一人遊びが多く、要求を出すことも少ない等の状態を示しており、脳波異常もみられていること等から、器質的要因からくる問題もかなり考えられよう。②1才頃よりZ児の問題に気づき、病院やら相談所に出歩いてきた親の辛さ、大変さをつくづく感ずる。と同時に、Z児の乳幼児期に周囲からの十分な発達援助の手がさしのべられてきたかどうかが問われるべきだと考える。すなわち、診断や検査をするのみで、それをフォローし、発達援助へと結びつける働きかけが少なかったという事に問題点を感じるのである。③1975年4月(6才)時点でのZ児の状態について、筆者は、言語特徴や対人関係が上手にとれないという点からのいわゆる自閉性傾向と、発達遅滞とを伴っているにとらえている。

### II-3. かかわりの中でのZ児の発達について

#### (i) かかわりの経過の概略

前述(II-1)の如くの出会いの後、筆者とZ児は、原則として週一回、1時間半のかかわりを持ち続けてきている。

場所は、1975年4月から1976年3月までの間は、A児童相談所内のプレイルーム、1976年5月以降は、岩手大学教育学部内「子ども相談室\*」プレイルームである。

形態としては、1975年4月から1975年6月中旬までの間は、一対一の個別プレイを原則とし、1975年6月下旬から1976年3月までの間は、小集団プレイ(2~3人の子どもと2~3人の担当者が参加。Z児の担当は筆者。Z児以外の子どもは、途中で若干入れ替えがあったが、発達の遅れ、ことばの遅れ、軽いマヒを伴う発達障害等の状態を示す子ども)をおこない、1977年5月以降は一対一の個人プレイを原則として実施してきている。

かかわりの内容は、Z児の自発的な動きや要求を中心として展開する、受容的なプレイを原則としてきた。その中で、Z児の状態に応じながら、Z児の発達を促進するための、筆者からの働きかけや抵抗場面のとり入れを工夫していった。

また、幼稚園訪問、小学校訪問、家庭訪問等を、各一回ずつおこなってきた。

#### (ii) 発達の様態について

以下において、約2年間のかかわりの中でのZ児の発達の様態を、4つの段階(①第1段階：レポート形成期、②第2段階：小集団内での動揺とゆさぶりの時期、③第3段階：拡がり

\*1976年5月より、障害児教育にたずさわっている教育有志で「子ども相談室」を開設し、療育相談等をおこなっている。

自発の萌芽期、④第4段階：拡がり自発の展開期）に分け、各段階毎の発達チャートを示し（表2～表5）、それについての若干の説明を加えていきたい。

(1) 第1段階：レポート形成期（1975年4月～1975年6月初旬）

この段階の発達の様態を表2に示した。

表2. 第1段階「レポート形成期」(1975.4～1975.6初)

筆者(T.)との関係	こ と ば	あ そ び
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ T.との出会い(4/18)(注)</li> <li>・ スキンシップを喜ぶが、まだ表面的な関係(5/9)</li> <li>・ T.からの課題設定を実施</li> <li>・ ふざけ合い、活発な動きがでてくる(5/23)</li> <li>・ レポートがついてきたなと感じる(6/13)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 他者への話しかけ方の逆転使用が目立つ</li> <li>・ 事物についての、簡単な質問には、答えられる</li> <li>・ 「オクツ」と言って、おしっこを要求する(5/30)</li> <li>・ エコラリアや、やりとりのパターン化がみられる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自発的な動きや要求は少ない</li> <li>・ 一人遊びになりがち(4/25)</li> <li>・ 遊びが、自分の思い通りにならないと泣き出す(4/25)</li> <li>・ 遊具への関心は少なく、遊びの幅の狭さを感じる</li> <li>・ 特定の絵本をいつもみており、それが無いと落ち着かない</li> <li>・ 替歌をしながら、ふざけあう</li> <li>・ スキンシップを喜ぶ</li> <li>・ クレヨンを渡しても、自分ではかかず、T.の手をとってかいてもらおうとする(5/30)</li> </ul>

(注) 4/18とは4月18日のこと、以下同じ

この段階は、個別プレイを実施しており、スキンシップや替歌を通してのふざけ合いによって、徐々に筆者との関係が深められていった時期である。

Z児自身の自発的な動きを中心にしつつ、それと同時に、課題設定場面（碁石を利用したの数概念の形成等）を取り入れている。これは少し早急であり、Z児自身も意欲を示さず、2ヶ月間程で中止している。

Z児の自発的な動きや要求は少なく、特定の遊具（交通標識、数や文字のついた積木等）のみに興味を示している。

他者への話しかけの際に、普段話しかけられている言葉を逆転して使用している。（例えば、入室して“オクツヌイデ”と言いながら靴をぬごうとしたり、おもちゃの汽車にのろうとしながら“ノッテ”と自分から言ったりしている。）また、言葉のやりとりのパターンをすぐつくってしまう。（例えば、電話をかける時、“ダイヤルマワシテ”とZ児が言ってから、必ず筆者にそれを反復させ、それからでないとダイヤルをまわせない。）

(2) 第2段階：小集団内での動揺とゆさぶりの時期（1975年6月中旬～1976年3月）

この段階の発達の様態を表3に示した。

この段階は、小集団プレイの中での不安定さと共に、他者からの働きかけによるゆさぶりをうけた時期である。

筆者は、子どもとのプレイと母親との話し合の両方に参加する形となり、Z児との関係は十分深められていない。そして、Z児とのかかわりの難しさを覚え、拡がりのなさへの焦りを感じている。

他児との関係の当初においては、交流も殆んどなく、遊具をとられてもとられっぱなしで、



表 3. 第2段階「動揺とゆさぶりの時期」(1975.6中～1976.3) :

筆者(T.)との関係	他児との関係	こ と ば	あ そ び
<ul style="list-style-type: none"> <li>• T.への働きかけや要求の少なさを感ずる(6/27)</li> <li>• スキンシップを通して接触し、かわいらしさを強く感ずる(8/1)</li> <li>• 思い通りにならないとすぐ泣き、不安定(8/29～10/3)</li> <li>• 他のT.と筆者(T.)とを区別しており、筆者に多くよってくる(9/19)</li> <li>• 働きかけの少なさ、不活発さを感じ、どうすべきか焦る(11/14)</li> <li>• 泣く事が多く不安定であり、かかわりの難しさをつくづく思う(12/5)</li> <li>• T.自身がふりまわされている焦りを覚える(1/23)</li> <li>• 「ここへ来るのが一番楽しそう」の母のことばにホッとす(2/27)</li> <li>• 遠足の折、T.のひざの上で弁当を食べる(3/5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• オモチャはとられっぱなし(6/13)</li> <li>• 他児の存在で硬い表情をし、一人あそび(6/27)</li> <li>• 筆者(T.)以外のT.と関係をもてず、泣き出す(7/26)</li> <li>• 他児になれてきたが、あまりかかわらない(7/26)</li> <li>• 気に入った車を他児にとられるととり返しに行く(8/29～)</li> <li>• 他児が泣くと、両手で耳をおさえている</li> <li>• 他児と水あそびを平行的にする(9/26)</li> <li>• 他児のままごとに、少しだけ参加する(11/21)</li> <li>• 他児とのオモチャのとりあいが少しみられる(12/12)</li> <li>• 他児のあそびへの関心は少なく、他児がきてもよけてしまう(1/23)</li> <li>• 他児と共に、トランポリンを楽しくする(2/20～3/12)</li> <li>• 遠足の折、他児と一緒にオモチャの車にのる(3/5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 承認言語(～していいですか)が少しずつ増大(6/27)</li> <li>• CMをいいかえたりして、Tとふざけ合う(7/4)</li> <li>• 話しかけ方の逆転使用やパターン化は相かわらずみられる(7/4～9/5)</li> <li>• 要求言語が少しずつ出てくる(水ソム、電話カケル……)</li> <li>• 物をとって欲しい時、T.の手をとって、指ささせる事がみられる</li> <li>• 承認言語が増大し、逆転使用が減少する(9/26)</li> <li>• T.のふりまわしを喜び「ヒコウキヤッチョウダイ」と何回も要求(11/21～12/12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T.の模倣で○△をかく(6/20)</li> <li>• 車、オルガン、電話、ブロックに関心もつ</li> <li>• スキンシップをT.に要求し、よってくる</li> <li>• 遊びのマナー化がみられる(8/1)</li> <li>• クレヨンを渡してもかかない</li> <li>• 遊びの固定化と自発性の少なさ(10/3)</li> <li>• スタンプ文字に関心を示す(10/31～)</li> <li>• 積木による文字並べ、数字並べに強い関心をもつ(1/16～)</li> <li>• T.の作った切符をもって汽車にのり、大喜こび(2/13)</li> </ul>

情緒的にも不安定となっている。しかし徐々に、遊具をとり返しにいたり、平行的に水遊びをしたり、トランポリンを一緒になってやったりするようになり、少しずつ関係ももてるようになってきている。

承認を求める言語が増えはじめ、ことばによる要求表現も少しずつ出きるようになってきているが、遊び活動での拡がりはまだあまりみられず、数や文字への関心が強く、特定の遊びのみに固定化する傾向がみられる。

こうした中で就学の問題が出てきており、色々なプロセスを通して母親も筆者も悩んだりするが、ようやく就学が決定し一安心する。

## (3) 第3段階：拡がりとお発の萌芽期 (1976年5月～1976年9月中旬)

この段階の発達の様態を表4に示した。

表4. 第3段階「拡がりとお発の萌芽期」(1976.5～1976.9中)

筆者(T.)との関係	ことば	あそび
<ul style="list-style-type: none"> <li>・T.からの働きかけには応ずるが、自発性に乏しい。しかしT.自身の「待つ姿勢」も、より大事にしていこうと思う(5/13)</li> <li>・T.自身が楽しくやれ、疲れをあまり感じない(6/10)</li> <li>・子どもらしい生き生きした表情になってきたと感ずる(6/10)</li> <li>・かかわり方そのもののパターン化を覚え、抵抗場面の導入を考える(6/24)</li> <li>・視線がよく合うようになり、楽しそうに話しかけてきてくれる(7/1)</li> <li>・T.の模倣の増大(7/1)</li> <li>・T.自身が、楽しくやれる気持を強く感じている(7/15)</li> <li>・妹がくると、すぐ別のあそびにうつってしまう。妹の方が強い(7/15～9/16)</li> <li>・個別プレイの不十分さ、迷いを感じずる(9/16)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・要求表現の誤りがみられる(「トッテ」が「トルヨ」になる等)(5/6)</li> <li>・エコラリアがあり、何かして欲しい時はT.の手をひっぱる(5/13)</li> <li>・自発的要求(オシテテウダイ、ドイテ等)が出る(5/20)</li> <li>・やりとりのパターン化がみられる</li> <li>・承認言語は増大し、定着するが、要求表現は不十分で、時々混同したりする(5/27)</li> <li>・「イヤ」と拒否表現できる(6/3)</li> <li>・要求表現が少し増大(6/10)</li> <li>・ボールが頭にあたり、「イタイ」と即座に言う(7/15)</li> <li>・要求表現の増大(9/16)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初めての場も、気にせずに元気にあそぶ(5/6)</li> <li>・遊具への積極的関与がみられる(5/13)</li> <li>・新しい遊具に関心を示す(5/27)</li> <li>・文字や数字をかき、絵はかかない(6/3)</li> <li>・Z児のパターンに合わせると同時に、少しずつ異なった状態を導入していく(6/10～)</li> <li>・T.のまねで、初めて人間の顔を黒板にかく(7/15)</li> <li>・自発的な遊びが多く、楽しそうな様子(7/22)</li> <li>・汽車の切符作りでの切符の種類が拡がりがみられる(9/2, 9/16)</li> <li>・切符作り—汽車にのるという遊びを集中して30分間余もする(9/16)</li> <li>・体そうのと入れ(9/16)</li> </ul>

この段階においては、前段階での小集団プレイの反省と、特殊学級入級による小集団の確保という点から、再度一対一の個別プレイという形でかかわりが持たれた。場所も「子ども相談室」に移り、心新たにとりくみ始めた時であり、その中で「拡がり」と「お発」の芽がふき出してきた時期である。

筆者自身が、Z児とのかかわりの楽しさを強く感じてきている。そして、パターン化したかかわり方からの脱皮のために、Z児の状態に合わせて、少しずつ異なった課題を導入したり、抵抗場面の導入を試みている。

遊びにおける能動的、自発的な動きがみられるようになり、それは、遊具への関心の拡がりとお遊びの種類が拡がりとしてみられてきている。筆者の動きの模倣を盛んにするようになり、模倣によって、人間の顔を初めてかいたのもこの時期である。

ことばにおいては、承認を求めることば(～していいですか)と要求表現のことば(～して下さい)が時々混同して使用されているが、徐々に分化し、要求表現のことばの増大がみられてきている。エコラリアも時々みられるが、会話がスムーズに進行するようになり、「いたい」とか「いや」とかの気持もことばで素直に表現できるようになってきている。

## (4) 第4段階：拡がりとお発の展開期 (1976年9月下旬～1977年3月)

この段階の発達の様態を表5に示した。

表5. 第4段階「拡がりと自発の展開期」(1976.9下~1977.3)

筆者(T.)及び妹との関係	こ と ば	あ そ び
<ul style="list-style-type: none"> <li>・笑い顔が多く、楽しそう(9/30)</li> <li>・T.自身が「治療」という気持ちから、当り前の子と楽しくあそぶという気持ちに変化(10/7~)</li> <li>・妹とおもちゃのとりあいをしたり、とり返しにいたりする(10/7~)</li> <li>・妹とかなり対等にけんかするようになる(11/4)</li> <li>・かかわりの余裕と深まりを感じる(12/9)</li> <li>・他のT.とも切符づくりで楽しくあそべる(2/3)</li> <li>・T.への指示をするようになってきている(2/17)</li> <li>・初対面の他のT.の話しかけにも何とか応ずる(3/17)</li> <li>・T.自身が、共に楽しみ、共に生きる事のかかわりの大切さを感じる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・承認言語と要求表現の混同がみられる(10/14)</li> <li>・「何のってきたの？」という問いかけには、おうむ返しになる(10/21)</li> <li>・会話がスムーズになる(1/20)</li> <li>・エコリアは殊んどみられない(1/20~)</li> <li>・「〇〇ではなくて△△」と言う言い方を、T.と言いあう楽しむ(3/17)</li> <li>・発音の明確化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自発的で、活発なあそび(9/30)</li> <li>・T.と相撲をとるが、押してやることをしない(10/7)</li> <li>・集中して、一つの遊びにとりくむようになる(10/14)</li> <li>・切符作りの際、色々な種類のものをつくる(10/14)</li> <li>・相撲をとり、少し押せるようになっていく(10/21)</li> <li>・汽車にのって、自分の思い通りに進まず、泣き出す(11/4)</li> <li>・T.から買物ごっこを導入するが、スムーズに楽しく参加する(11/11)</li> <li>・マイクをもって、妹とT.の3人で楽しく歌い合う(11/11)</li> <li>・いつもやっている輪投げ大会を、時間の都合で中止するが、すぐ納得できる(11/18)</li> <li>・カルタとりで、T.がとったのを泣きべそをかいてとり返しにくる(11/25)</li> <li>・汽車が思い通りに進まないが、泣かないでがんばる(12/9)</li> <li>・ピアノ室に関心もち、出かける(2/3)</li> <li>・ピアノ室にいき出し、遊びのパターンがなくなる(2/10)</li> <li>・T.と妹と3人でお医者さんごっこをする(2/17)</li> <li>・バスの絵を画用紙一杯にかく(2/17)</li> </ul>

この段階は、「拡がり」と「自発」の展開、充実する様子のみられる時期である。

これは、「遊び」において顕著にみられている。輪投げ、カルタとり、相撲、買物ごっこ、お医者さんごっこ等の遊びの中へ喜んで参加してきており、さらに音楽室に自ら出向きピアノをひく事に喜びをみい出している。また、切符づくりのプロセスの中で、色々な種類のものを作ったり、バスの絵を画用紙一面にのびのびと描いたりするようになり、一つの遊びに色々な変化をつけて集中的に取り組むようになってきている。また、毎回やっていた輪投げ大会を“今日もやりたいけれども、時間不足なのでやめよう”という形で納得し、我慢できるようになっている。

このように、遊びの流れのパターン化がなくなり、自発的な遊びの中での拡がりが見られている。

また、筆者との関係の深まりの中で、筆者自身が、「治す—治される」関係ではなく、共に楽しみ、共にぶつかり合う対等の関係の大切さを実感としてうけとめてきている。これは同時に、プレイルームという枠内でのかかわりの限界性をも痛感させてくれている。

妹との関係においても、対等にとりあいしたり、けんかしたりするようになり、時には一緒に三輪車に乗ったりするような協同的な遊びもするようになっている。

さらに、エコラリアが消失し、以前よりも会話がスムーズにできるようになってきている。

#### II-4. Z児とのかかわりから学んだ事

筆者は、Z児とのかかわりを通して、多くの点を学ばされ、考えさせられてきているように思う。ここでは、その中の主なる二点（①かかわりの深まりの大切さ、②発達の視点からのとらえの大切さ）について述べていきたい。

##### (i) かかわりの深まりと発達の拡がりとの相互連関

Z児との二年間余のかかわりの体験をふりかえてみると、Z児の発達の拡がりとは筆者とのかかわりの深まりとが相互連関しあって作用してきているように思われる。この事は、かかわりの深まりという視点の大切さを、改めて学ばせてくれたように思う。

こうした点について、以下において、前述のまとめ（II-3. (ii)）をもとにしつつ各段階毎に素描していきたい。

##### (1) 第1段階（1975.4～1975.6初）

筆者が、Z児との出会いを主体的にうけとめる形で取り組みが開始され、レポート形成に重点をおいた時期である。この時は、Z児のもつ「良い点」を感じつつも、遊びや言語面の「問題点」にも強く注目している。

##### (2) 第2段階（1975.6中～1976.3）

個別プレイから小集団プレイへと移行しているが、小集団の構成そのものが、Z児の側からの十分な検討をなされて作られたとは言えず、Z児の不安定さを招いたりしている。

また、就学や就園をひかえての母親との話し合いにもかなりのエネルギーが費され、筆者とZ児とのかかわりの深まりという点では十分達成されていない。

こうした中で、Z児の言語面での伸びは顕著にみられるが、遊びの面での拡がりは見られていない。

このように、この時期は、Z児も母親も動揺し、筆者自身も焦りと迷いを感じているのであるが、同時に、次の展開へのエネルギーを蓄えるためのゆさぶりの時でもあったと考える。

##### (3) 第3段階（1976.5～1976.9中）

個別プレイでのかかわりを、新たな気持ちで再スタートしており、その中で、Z児の気持や動きがよくみえてきたと思うし、Z児とのかかわりの楽しさを感じてきている。

そして、Z児の自発的な動きや要求にそって受容的にかかわると同時に、「抵抗」状態の場面を少しずつ導入することでの拡がりを志向している。

こうした中で、遊びの拡がりや自発性がみられ出し、言語面での伸びもはっきりみられてきている。

##### (4) 第4段階（1976.9下～1977.3）

Z児との関係が深まり、共にぶつかり合い共に育ちあう関係の大切さを実感としてうけとめてきている。その中で、Z児自身の拡がりや自発がみられ出し、自立や深まりへ向っての今後の明るい展望を感じてきている。

(ii) 発達の視点からのとらえの確立—“なおす”から“共にのびる”へ—

Z児とのかかわりの中で、自閉性発達障害を示す子ども達を発達の視点に立ってとらえていく事の大切さと確かさを学ぶことができたと思う。それは、この子どもらへの“治ることへの援助(治療)”ではなく、“のびることへの援助(療育)”“共にのびる(共育)”という視点の確立ということの意味していると言えよう。

これを、いわゆる「問題行動」という側面からとらえ直してみる時、種々の「問題行動」といわれるものを、「問題」のある「異常」な行動としてとらえていくのではなく、発達過程でのつまづきとしてとらえかえし、発達段階にそって理解していく視点の大切さを意味していると考えられる。

こうした点についての検討を深めるために、ここでは、「エコラリア」をとりあげて考察していきたい。

エコラリアは、従来、いわゆる「自閉児」の言語特性の一つとしてあげられてきているが、これを、「異常言語」として特性的にとらえていく事は、決して生産的ではなく、むしろ、言語発達の一プロセスとしてとらえていく事の大切さを、Z児とのかかわりから学ばされてきている。

つまり、Z児とのかかわりの中で、第1段階及び第2段階においては、かなりのエコラリアが表出されているが、第3段階及び第4段階において、要求表現や承認を求める言語の表出が増大するにつれて、エコラリアは徐々に消失していく様子がみられている。こうした経過をみると、Z児によるエコラリアの表出は、言語理解力の不十分さを伴った言語による反応の仕方のわからなさや依拠する部分が多いと考えられる。そして、言語の理解力や表現力の増大と心理的な解放とが合併して、エコラリアそのものの消失がみられてきていると考えられる。

以上のようなエコラリアを中心とした言語表現の変化の様子をより具体的に示すために、以下において幾つかの具体的な場面をとりあげていきたい。(但し、Z：Z児のことば、T：筆者のことばを示す)

① 1975年6月13日「電話遊びの場面」(第1段階、カセットテープより)

Z：電話、10円(といて、電話をやりたいと要求)

T：ちょうだい？→Z：ちょうだい

T：どうぞ(10円玉を渡す)→Z：どうぞ(うけとりつつ)

(受話器を手にとっての会話をする)

T：Z君ですか？→Z：Z君ですか？

T：何にのってきたの？→Z：何にのってきたの？

T：電車ですか？→Z→電車ですか？

(他の場面での簡単な問いかけには、単語を使って答えている。上述の電話遊びにおいては、応答表現の仕方がわからずにエコラリアになっていると思われる。)

② 1976年5月6日「電話遊びの場面」(第3段階、観察者の記録より)

Z：電話(こう言って棚上の電話をとりに行く)

T：どこにかけるんですか？

Z：(T.の間には答えず、ダイヤルまわしつつ) 1, 2, 3……9

もし もし、あの、ひとつ、ふたつ、みつつ

T: お名前は? → Z: ○○○○ (姓名をいう)

T: 何年生ですか? → Z: 1年

(この時期には、要求表現も少しずつ出きるようになってきている。上述の電話遊びにおいて、Tの“どこにかけるんですか”の問いに対して、無反応ではあるがエコリアにはなっていない。そして、Zの“もしもし、あの、ひとつ、ふたつ、みっつ”の場面で、観察者は、「Z児の思いが文章としてスラスラと出てこない様子である」と感じている。)

③ 1976年11月25日「買物ごっこの場面」(第4段階、カセットテープより)

(T.がお店屋さん、Z児がお客となる)

T: いらっしゃい → Z: いらっしゃい

T: いらっしゃいは言わなくていいの、ごめん下さいだけ → Z: ごめん下さいだけ

T: いらっしゃい → Z: いらっしゃい

(数回くり返した後に)

T: いらっしゃい → Z: いらっしゃい、あっ、ごめん下さい

(ここでは、2度目の買物ごっこの場面である。“ごめん下さい”という表現をしらないので殆んどエコリアになっている。しかし、数回くり返しているうちに、Zは一旦“いらっしゃい”とエコしてから、すぐに“ごめん下さい”と言い直している。こうして言語表現の学習がなされ、これ以後は“ごめん下さい”という表現はかなり定着していった。)

④ 1977年3月17日「切符作りの場面」(第4段階、観察者の記録より)

Z: 切符つくる

T: あっ、そうか。何行き?

Z: Zは盛岡行き

T: 加藤先生は?

Z: 花巻行き

T: 盛岡行きはいくら?

Z: 200円

(ここでは、エコリアは全くみられず、スムーズに会話が進行している。)

### III. まとめと今後の課題

ここでは、「I.問題」「II.事例の検討」を通して述べてきたものを、筆者なりの視点にそってまとめつつ、筆者自身にとっての今後の課題について若干述べていきたい。

#### (1) 取り組みの視点から

本論文を通して考えてきた事の一つは、自閉性発達障害児とのかかわりにおける発達の視点からの取り組みを大切にする中で、取り組みにおけるかかわりの深まりと発達の視点に立った働きかけとの両者の統合という方向性についてである。

これは、名倉(1973)<sup>17)</sup>の強調する“療育への発達の観点の導入”という考え方に共感しつつ、さらに、松山他(1975)<sup>18)</sup>が重症発達障害児との取り組みにおいて、この子ども達の外界に対する全体的志向性を“情動的な関わりと感覚運動的な関わり”の2つの基礎的系列にわけ、この両者への働きかけの大切さを述べていることに触発されている。

以上の如く、筆者は、発達の視点に立ちつつ、情動的側面としてのかかわりという事と、認知的側面を中心としての発達という事との統合された方向での取り組みを大切にしていきたい

17) 名倉啓太郎: 重症心身障害児の認知の発達と教育課題, 児童精神医学とその近接領域14-5, 1973, P10-20.

18) 松山國裕他: 重症発達障害児の発達と療育課題, 児童精神医学とその近接領域16-5, 1975, P1-13.

と考える。

本論文では、この方向性に向っての端緒を示し得たにすぎないと思う。今後の子ども達との実践的取り組みを通して、さらに、情動論を取り入れた認知発達理論の確立をめざす中で、この方向性をより確かなものにしていきたい。

### (2) かかわりの視点から

本論文を通して考えてきたもう一つの点は、“共に伸びる”という視点の中で、子どもや親と“かかわり続けること”を大切にしていきたいということである。

これは、いわゆる“治すこと（心理治療）”に対する筆者なりの批判とそれからの脱皮を意味しており、“治す（治療）”ではなく、“共に伸びること”の中での“伸びることへの援助（療育）”をこそ大切にしたいという思いである。

また、Z児とのかかわりの中で、プレイルームの場だけのかかわりの限界性と問題を感じつつ、子どもや親の「生活」現実とのかかわりの大切さを痛感している。本論文を通してのZ児とのかかわりにおいては、この「生活」現実とのかかわりということは十分なされておらず、幼稚園、家庭、小学校を各一回訪問しているにすぎない。こうした反省に立って、1977年6月から、筆者が月一回ずつ小学校に出向くという動きをスタートさせている。

以上の如く、“共に伸びる”という方向性の中で、親子の「生活」現実と“かかわり続ける”という課題を示してきた。これはまさに、重い課題であり、行うことの難しさをしみじみと考えてしまう。子どもや親とのかかわりの中で、一歩ずつ進めていきたい。

### (3) その他

本論文においては、取り組みの視点及びかかわりの視点に焦点をあてて考察してきた為に、いくつかの重要な点が、検討されないままに残されている。例えば、プレイにおける方法や内容の検討（個別か集団か、受容的か課題設定的か等）、学校教育での受けとめに関する検討、親へのアプローチの検討等である。

これらについては、別の機会での検討を期したいと思う。

ここでは、Z児の学校の様子について若干ふれておきたい。Z児は、現在小学校2年として、特殊学級に元気に通学している。担任の先生や級友からの適切な働きかけの中で、有意義な学校生活をすごしてきており、Z児の発達にとって非常にすばらしい影響を与えてきていると感じている。

## —おわりに—

さまざまなハンディキャップを持つ子ども達とかかわりあうことこそを、最も大切にしていきたいと筆者は願っている。このかかわりあいの一過程における、筆者自身の取り組みの質とかかわりの質を問い返していきたいという気持で、本論文をまとめた。

そして今、実践的にも理論的にも、今後の方向性が少し見え始めてきたという思いを抱くと共に、多くの諸課題のつきつけを改めて痛感させられている。

このまとめを踏み台として、今後共子どもと歩み続けたいし、その歩みを向上させていきたいと考える。

Z児の、より一層の発達と自立を強く願いつつ——。(1977年6月28日)

## 参 考 文 献

- (1) 村井潤一(編)：発達理論，ミネルヴァ書房，1977.
- (2) 村上英治：重度心身障害児—その生の意味と発達—，川島書店，1976.
- (3) R. T. Miller (Edi.) : International perspectives on Childhood psychosis —1. A soviet view with critiques and reactions, International Journal of Mental Health, vol. 2—3, 4, 1973—1974.