

精神発達遅滞幼児の集団治療教育

—どんぐり教室一年のあゆみ—

清 水 美 智 子
村 川 紀 子
市 原 多 恵 子
栗 原 道 子

1. 精神発達遅滞幼児の治療教育の意義

—本教室開設のねらい—

あらゆる動物に比較して、人間は最も長い期間にわたって、ゆっくり成長発達していく存在である。その長い成長発達の営みが展開されていく過程は、また広い意味で教育の過程でもある。子どものうちに内在する可能性は適切な環境の中で、適切な教育の機会を得てはじめて実現していくものである。それが私たちには発達的变化としてとらえられる。あらわれる変化の多少にはかかわりなく、すべての子どもの中に発達していく可能性がこめられている。何らかの原因で、不幸にして心身に障害をもって生まれてきた子どもも、障害のない健康な子どもと同じ様に、発達変化の過程をあゆんでいる。ただその変化の速度がちがう、あらわれ方がちがうのであり、正常児と同じものさしではかれば、とらえられないような微細な変化であったり、ちがった面での変化であったりする。また、障害の程度や特質によっても、変化の様相は異なり、一様ではない。しかし、ともかく彼らも発達の過程にあるという点では変りない。

発達の過程の中でも、もっとも発達速度のはやいののが発達初期である。それは、生後数年の間に、脳ずいが、成人のレベルに近い程度にまで発達するという事実からもみることができる。このように発達速度のはやい乳幼児期は、すなわち発達変化の可能性の大きい時期だということであり、

それだけ周囲の刺激、環境の影響をうけるところが、大きいときである。まだかたまっていない、柔軟で可塑性に富んだ状態にあるだけに、この時期の教育、養護の重要さが強調されるのである。近年は就学前教育の振興という形でもあらわれてきている。

障害をもった子どもたちの場合にも、発達初期の重要性は全く同様である。にもかかわらず、障害児の幼児期の教育は、ほとんど空白のまま、何ら積極的指導もなされずに、家庭にゆだねられているのが普通であった。昨今ようやく、障害児のための正しい教育（特殊教育）も、幼児期をぬかしては、十分な成果をあげ得ないことが、認識されるようになってきた。たとえば、ろう教育界では、幼稚部を設置し、その教育を充実させることが、焦眉の急と目され、近年続々と教育年限を下にさげ、3才児からの教育が手がけられるようになり、その成果があがってきている。

精神発達遅滞児（精神薄弱児）の教育に対する認識も、急速に高まり、充実しつつあるが、早期発見、早期教育という点では、まことに貧しいのが実状である。

日本におけるこの道の先がけとしては、昭和13年に愛育研究所で、異常児保育の研究という名のもとに、精薄幼児の集団教育が試みられ、戦後23年に再開して、現在の愛育養護学校幼稚部に発展しているのがもっとも歴史的に古く、これは戦後にはじめて手がつけられたアメリカに先んずる実践であった。ここ数年来、各地で遅滞幼児の集団治療教育の場がうまれてきているのは、喜ばしいことであるが、まだまだその数は少なく、放置されている子どもの多いのが実状である。三才児検診が施行されるようになって、発達遅滞が早期に発見される機会が多くなってきたにもかかわらず、肝心の早期教育の場が身近に殆んどない現状で、彼らの幼児期はどうすごされているのだろうか。

徒らに家庭の不安や焦躁を高めることになり、精薄児の幼児期環境は、ふつうの幼児の場合よりも悪い状態にあると予想される。実際、精薄と診断された幼児をかかえて、親はある時はうまれてこなければよかった子だ

と思ひ（拒否の感情），また不憫の情にかられ甘やかして育てたり（溺愛，過保護），あるいはなんとか少しでも知恵をつけようと，形あるものを無理に教えこもうとする（強制），子どもの行動にたえず干渉し，制限する（干渉，禁止）。その結果，子どもの健全な情緒の発達に歪められるのみでなく，自己活動は制止され，自発性がそこなわれて依存的になる。また家庭内だけの生活が続くことによって，経験領域はせばめられ，単調な刺激に終始して，ますます変化の可能性を失っていくのが常である。友だちも得られないから，年とともに集団適応性を欠いてくる。

我々の扱った子どもの例をあげてみよう。

I. K. 5才女児，入園以来，突立ったまま，部屋の中をキョロキョロ見まわして，周りのものの名前を次々口にしていく。それらのもの（たとえば人形，ママゴト，など）を自分で扱ひ，遊ぼうとしないで，ただ名指すだけの状態がつづく。自己活動としてのあそびが全く展開されない。母も入室のたびに「コレハナニ？コレハナニ？」とたずね，本児がこれに答えると，母は満足気。家庭では五十音を順に暗誦させているともいう。他児が入室すると，もうおじけてしまって部屋の隅に入るか，指導者にくっついて，一層何もできなくなる。

Y. M. 8才男児，発作があることも手伝って，母は手放しがたく，家庭教師をつけていた。8才になってから入った通園施設も3日しかつかず，ずっと家庭にあった。母，本児の言動への干渉，強制が目立つ。入室するとすぐ，本児が何もはじめないうちに，母が「アレシテゴラン」「コレシテゴラン」という。クレパスをもつと，母はすぐ「サンカクカイテゴラン」「1，2，3，トカイテゴラン」と声をかける。「ホラカケマシタ，センセイ」と母いう。4ヶ月ぐらいたってはじめて，自由になぐりがきがでたが，それまでいつも同じような小さいサンカクや数字をかいていた。他児を拒否，いつもひとりでものや指導者を独占しよう

とするところが強く、指導者の誘導には全く応じようとしない、頑く々な態度がつづいた。

S. T. 8才男児，4才でおくれに気付いてからずっと家庭ですごす。
Y. M. 児と同じく8才になってから通園施設に入ったが，いやがって脱走したりして3日でやめる。父は，正常な弟に比して本児を不憫がり，溺愛，偏愛し，何でも本児のいう通りにしてやれという。食事はみんながすんでから，ひとりでテレビをみながら食べることを許し，本児には玩具もどんどん買って与え，弟に買うと怒る。母も本児をチャホヤして機嫌をとって世話している。身仕度一切，母にしてもらい，突立っている。入園してから2ヶ月ぐらい，ふてくされてねころんだり，一隅に坐りこんだままの状態がつづく。他児を拒否，指導者の誘導にも全く応じない。

このように大切な幼児期を歪められた環境の中ですごし，さらにはY. M. 児やS. T. 児のように，不憫の余り就学年令に至ってもなお教育機関に入れず，家庭での保護のみを受けてすごし，以後の教育を困難にしてしまう場合も多いのである。

鉄は熱いうちに錬えよ，というように，幼児期の可塑性に富んでいるうちに，適切な刺激を与え，よくない刺激を排除するよう環境を調整し，円満な発達をはかることが，精神薄弱児の教育の土台として必要なのである。

我々が，保育科付設の幼児教育研究所の実践的研究として，この仕事を始めることを計画したのは，40年の初夏であった。それから準備期間において，41年9月に正式に「どんぐり教室」として発足したのである。

2. 集団治療教育の目標と方法

精神発達遅滞幼児を小集団で指導することによって，どのような効果を期待することができるであろうか。それにはどんな方法でとりくんでいっ

たらいいのか。最初の段階では、それほど明確な目標や方法を打ち出すこともむつかしく、一応の線を出しながら、むしろ何でもやってみることによって考えていったというほうが正しい。そして一年間の実践を通して、最初の線を確認したり是正したりしてきたものである。ここにそれをまとめよう。

目標

1. 子どもの基本的要求（安定への要求，承認への要求，成就への要求など）を満足させることによって，情緒的に安定させ，性格の円満な発達をはかる。
2. 自己活動を高め，行動への意欲を育てる。
3. よい習慣を形成し，身の自立をはかる。
4. 社会性をのばし，集団生活への適応をはかる。
5. 知的能力（言語能力をふくむ）^(注)を育てる。
6. 両親が，障害児を正しく理解し，受け入れることができるよう，両親教育の機会をもつ。

このような目標達成のために，我々がとった方法は以下の通りである。

方法

1. 危険を伴わない限り，なるべく子どもの自由な行動を禁止したり制限したりしない。あらゆる行動の可能性がひき出せるよう，なるべく子どもの行動を自由にさせる。とくに入園の当初はこの方針が優先される。これは，遊戯療法の効果をねらうもので，子どもの緊張の解消を期した。それと同時に，指導者にとっては，その子どもの行動傾向，行動発達のレベルと可能性を観察，診断し，指導の手がかりを得ることができる

(注) 知能発達に致命的欠陥をもった子どもたちであるから，いわゆる知能をのばすこと（テスト得点をあげること）が目的ではないが，イメージを育て，理解力を高めていくよう働きかけることは必要であり，それは上記1～4の目標達成に伴ってなされうることである。

わけである。実際我々が必要としているのは、子どもたちを判別するための診断ではなく、指導のための診断であるから、テスト場面ではないこのような自由な行動場面の観察が、非常に重要である。ここから手がかりを得て、個別指導の機会をもっていくことができる。

2. 多様な行動の可能性がひき出させるような環境を準備する。定型的でない粗材、子どもが全身で働きかけることのできるような対象を、豊富に用意する。

砂場、水、粘土、紙、箱、棒、ブロック、つみ木（大小）、くみ木、ママゴト、人形、楽器、体育遊具、等。

そして随時、子どもたちの状態に応じて、教材を工夫し、作成していった。

3. 指導者が子どものあそびの中に入りこんで、一緒にあそぶ。単調な、型にはまった行動や、散発的な活動におわりがちな子どもらであるから、ちょっとしたヒントを与えてやったり、適切な時に、適切な動きかけをすることによって、経験を豊かにし、想像力や創造性を育てていくようにする。

4. ことばの刺激を多くし、イメージを育てるような働きかけをする。子どもらは殆ど、言語障害を伴っており、自発語は非常に乏しいが、指導者は、子どもの行動にたえずことばをかけ、またことばを伴って働きかけていくようにする。子どもの言語活動を刺激し、言語理解を深め、イメージを育てていく上で、このことが必要だと思うからである。

5. 普通児以上に、個人差の著しい子どもたちであるから、集団とはいえ、個別性を重んじて、ひとりひとりの特殊性に応じた指導を優先する。集団を無理強いしないで、あそびを媒介として、自然に指導者と子どもとのかかわり合い、子ども同志のかかわり合いがうまれてくる中から、集団参加を経験させ、社会的感情を育てていく。

6. 運動機能（全身運動ならびに手先の動作）の発達を促すような機会を積極的につくっていく。幼い子どもでは、運動機能の向上は、諸々の精神機能の発達につながるところが大きく、また精薄児には、手足の機

能に障害のあるものが多いからである。

7. 日々の子どもの行動記録をできるだけ克明にとる。一人毎の記録簿をつくり、変化の過程を分析し検討する、と同時に、指導のあり方を反省する資料ともする。

8. 母親のためのグループ・カウンセリング、必要に応じて個別カウンセリングを行う。

3. 対象児の構成

対象児は原則として、

イ、3才以上学令までの発達遅滞幼児で、

ロ、他の集団に所属していないもの、

とし、主として京都市児童院より紹介されたものを受付け、面接ならびに観察して決定した。

イ、については、3才未満の子どもには、家庭指導を行い、3才まで待たせたが、学令期に入っていた子ども（8才児2名）については、面接の結果、2名とも共通して、ずっと家庭のみですごし、8才になってはじめて入った通園施設に適應できず、やめてしまっていること、家庭の養育のあり方に問題がつよく感じられるところから、緊急に治療教育を要するケースであると判断して、特例として入園を認めた。幼児集団の中で不適合な点多々あるが、これまで放置されていたこの子たちが、適当な集団生活に入っていく前段階の場が、早急に必要だと考えたからである。

ロ、については、通園施設に知っているもの1名、普通幼稚園に知っているもの2名を受付けたが、原則通りにした。しかし、後者の場合、本人はともかく通ってはいるものの、幼稚園で不適應をおこしていることを考えると、今後、このようなケースのための指導グループを、編成することの必要を痛感している。

他に特異行動の著しいケースについては、1回～3回のグループ内観察を行った結果、他児への影響が余りにも大きく、結局、行動を禁止、制限

するばかりになってしまうので、両方にマイナスになると判断し、断わらざるを得なかった。この場合も、かかる特異行動のはげしい子どもを、拒否してしまうのではなく、はじめからグループでは無理であるが、個人的遊戯治療で指導をし、その経過によって適宜グループに入れていくような、受け入れ体制がのぞまれる。

発達遅滞の程度による選衡はしていない。極端な異常行動のないものを、緊急度により、順次入園させている。(3才のものより5才のものを、緊急度が高いとする。)

定員8名に対し、指導者3名、記録者1名がこれにあたった。

はじめ、3名でスタートしたグループであったが、42年3月には8名中3名を、小学校特殊学級へ送り出し、4月以降、新しく入った子どもを加えて、現在8名のグループになっている。家庭の事情で中途退園したものも含めて、グループに参加した子どもたちの概要を表1に示した。

医学的検査、診断に関しては、児童院のほか、必要に応じて、京大精神科や大阪小児保健センターへの受診を求め、資料を得た。

障害の原因は、胎内性発育異常、または出産時脳障害によると推定されるものが多く、単純家族性のものはいない。

発達年令の平均は2才程度、言語障害の重度のものが多い。すなわち、自発語皆無に近いもの3名、かたこと数語が可能なもの4名、単語のみで文にならないもの1名、二語文以上可能なもの4名となっている。

身体発育に関しては、著しく劣等のもはなく、むしろ体重では標準を上回る子どもが多い。3才ですでに6才児の体位にある女兒もいるほどである。

親が子どもの発達のおくれにはじめて気付いた時期をみると、表2の通り。1才未満の場合は身体的特徴や異常が手がかかりになっているが、2才前後の場合はすべて、ことばのおくれがはっきりしてくることによって、遅滞を疑うようになっている。

No	児童名 (生年月日)	性別	入園時 年齢	遠城寺式乳幼児発達検査結果 (DA)										身体的異常	言語行動	特異行動	推定原因	備考
				移動	運動	手の運動	言語	語情	意	知的発達	社会的発達							
1	I.N. (37.2.13)	♀	4:6	2:6	2:6	2:6	2:6	2:6	2:6	3:6	2:6	2:6		単語のみ 理解は可能		不明	41.12 退園 母出産のため	
2	Y.M. (33.7.17)	♂	8:1	3:0	3:6	3:6	3:6	2:9	2:9	3:9	3:9	3:9	てんかん発作 よだれ多量 歩行やや不安定	ゆくりだが簡単 な文章が読める 理解は可能	多動	胎内性発育障害	42.4 小学校へ	
3	H.A. (38.4.15)	♀	3:5	2:6	3:6	3:6	1:6	3:6	2:0	2:6	2:6	2:6	四肢軽度マヒ 咀嚼やや困難	かたこと数語 理解は可能	動作鈍重	出産時障害	別に四肢の機能 訓練をうけている	
4	H.A. (37.12.27)	♂	3:9	2:6	2:0	1:0	1:0	1:6	1:6	0:10	0:10	0:10	脳波左半球異常 右眼 弱視(?)	マソマ, イヤーン の理解もむづかしい	自体的, 多動 身体を前後左右に ゆする 同行動	胎内性発育障害 出産時障害	42.7 退園 交転勤のため	
5	T.I. (35.10.4)	♂	6:0	2:9	5:0	3:0	3:3	2:6	2:6	5:0	5:0	5:0		文にならない 理解は可能	動作鈍重	ダウン氏症候群	42.4 小学校へ	
6	K.A. (35.9.13)	♀	6:1	3:6	4:3	3:6	3:6	2:6	2:6	4:0	4:0	4:0		簡単な文章が読める 理解よい		ダウン氏症候群	42.4 小学校へ	
7	I.T. (37.10.28)	♀	4:1	1:6	0:9	1:6	0:11	0:5	0:11	0:11	0:11	0:11	てんかん発作 弱視, 小頭, 傾向 四肢硬直	かたことと 理解もむづかしい	多動	胎内性発育障害		
8	H.M. (36.10.6)	♂	5:3	4:0	3:6	1:9	4:0	2:6	2:6	4:6	4:6	4:6	四肢軽度マヒ	かたことと 理解は可能		胎内性発育障害		
9	S.T. (33.5.27)	♂	8:8	2:6	3:6	2:0	3:6	2:6	2:6	4:0	4:0	4:0	てんかん発作	無意味発声のみ 理解よい		不明		
10	Y.E. (39.5.15)	♀	2:11	2:6	3:0	2:0	3:0	2:0	2:0	2:6	2:6	2:6		かたことと 理解は可能		不明		
11	S.M. (39.5.1)	♂	3:0	3:6	3:0	0:11	4:0	1:6	1:6	1:0	1:0	1:0		自発語なし 理解もむづかしい	自閉的	不明 (出産時障害?)		
12	T.S. (38.2.1)	♂	4:4	3:9	3:0	3:3	4:0	2:6	2:6	3:6	3:6	3:6		簡単な文章が読める 理解は可能		胎内性発育障害 出産時障害		

表2 親が子どもの発達のおくれに気付いた時期

1才未満	4名*
2才～3才	7名
4才	1名

*ダウン氏症候群のもの2名が含まれる。

子どもの行動傾向として、対人的関心が乏しく、専ら物への関心が優越しているもの（自閉的）と、物よりも人への関心がつよく行動を支配しているもの、及び、動きが活発で移動の激しいもの（多動性）と、動作が鈍重で寡動のもの、という両極とその中庸がみられる。

4. 指導の実際

41年9月から42年4月までは、毎週水曜日のみ、42年5月以降、水曜と金曜の週二日制になった。

保育時間は、9時半から12時まで。

およそ一日の流れは、表3の通り。

表3 一日の保育内容

9時半～10時	登園時間
9時半～11時	自由あそび
11時	片づけ
〃	体操・マーチ・リズムあそび等
12時	用便・手洗い オヤツまたはお弁当 絵本・紙芝居・歌リズム等

しかし、この表に示したところは、あくまで一応のめやすであり、自由あそびに興がのっているときには、これを延長し、またオヤツ、お弁当のあと、自発的なあそびがはじまれば、それをとり入れていくという風に、子どもにあわせて随時、変更する。

実際に展開された子どもの行動と指導者の働きかけとの関係を、表4にまとめた。

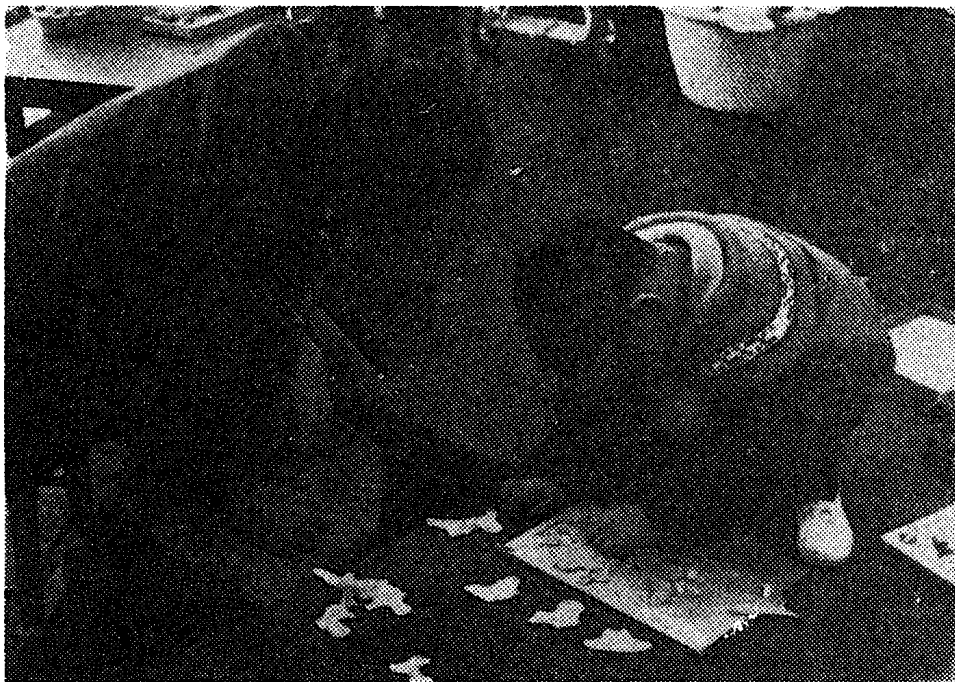
表 4

	子どもの行動	ね ら い	指導点・指導者の役割	配慮を要する子ども
1	各々、思う存分好きなようにあそぶ	緊張の解消 情緒の安定 個別指導の機会をもつ	<ul style="list-style-type: none"> • いっしょにあそぶ • 個別指導一より内容のゆたかなあそびへ発展していきけるよう誘導、助言 • その子のレベルに応じて働きかける 	<ul style="list-style-type: none"> • 同じことのくり返しにとどまる子 • あそぼうとしない子、ボンヤリしてる子 • 誘われないとあそべない子 • 気がちりやすい子 • 他児のあそびを妨害する子 • 玩具や指導者を独占しないとおさまらない子
2	体育あそび、リズムあそび、玉さしひもとおし、粘土ハサミなど	運動機能（全身運動、手先の動作）を刺激し、高める	<ul style="list-style-type: none"> • 個別的又は集団的に • 子どもの興味をひきおこすような場をつくる 	<ul style="list-style-type: none"> • やらうとしない子
3	ごっこあそび、絵本、紙芝居、描画粘土、つみき、砂場など	言語活動を刺激し、想像力を養う	<ul style="list-style-type: none"> • 子どもへの語りかけ、イメージを与えるような働きかけを多くする • 子どもの反応をたしかめつつ、具体的にイメージを補ってあげる • 一対一でゆっくり相手になってあげる 	<ul style="list-style-type: none"> • 反応しない子 • 気がちりやすく、集中できない子
4	みんなと一緒にする リズムあそび、体育あそび ごっこあそび	集団への参加 仲間関係を育てる	<ul style="list-style-type: none"> • 特定の子どものあそびから誘導する • あるいはみんなの入りやすい場面を設定し、誘導する 	<ul style="list-style-type: none"> • 自らあそぶこともせずグループにも入らない子 • 他児の行動には無関心な子 • ひとりあそぶことに走り、グループに入りたがらない子 • 場面によって入れなくなる子
5	あいさつする、身仕度する、手を洗う、用便する、片付ける、食事する	生活習慣の形成、自立	<ul style="list-style-type: none"> • 個別的及び集団的に指導 • くり返しつみあげていく • 家庭への働きかけ 	<ul style="list-style-type: none"> • できるのにやることを拒否する子 • 集団内での行動に抵抗がある子

自由あそびが大部分の時間を占めるが、各々好きなあそびをするといっても、入園して2ヶ月くらいたつと、おのずから他児への関心が高まってくる。自発的に、あるいは指導者の少しの働きかけで、互の交渉が生まれ、3～4人のグループあそびに発展していくようになる。つまり表4の中の、①が④を伴ってくる。また②や③も、しばしば①の中に含まれている。従って保育の中心は自由あそびにおかれ、そのときの、子どもらの状態に

応じてこれを多面的に活用した。

S. T. 8才男児，環境への違和感がつよく，入園3回目からは，入室拒否や，ねころんだまま全然行動のおこせない状態がつづいたが，家庭でピクチュア・パズルが得意であることを聞き，毎回4種ぐらいのパズルを出しておいて，それを存分やらせて行動を観察した。はじめは，新しいパズルに熱中して，次々と手をつけ，1時間近くもつづいて，他児の行動には全く無関心であったが，3回目になると少し手を休めて，他児の行動に注意を払うときがでてきた。そこで，回を追って順次パズルの数を減らして，次第に他の行動へのきっかけをつくっていったところ，やがて入室後パズルがなくても，すぐ何かのあそびをはじめることができるようになり，他児への関心も少しずつ積極的行動の形をとり，他児とオモチャのとりあいもできるようになってきた。



入園当初の緊張解消のためにS・Tに家庭で得意だというパズルを与えて存分にやらせる。3ヶ月これがつづく。

この場合，緊張感のつよい初期には，それを解消させる環境を与え，子どもの変化に応じて環境を調整して，行動への意欲をひき出すよう働きかけたのである。

このように，自由あそびにおける行動の観察と，それにもとづく指導者

の適切な働きかけ、環境の調整をもっとも重視した。

自由あそびのあとの体操とマーチは、TV体操をレコードに合わせてする、レコードに合わせて輪になって、輪を大きくしたり小さくしたり、方向を変えたりして歩くのであるが、この場面では、指導者はかなり前面に出て、行動を誘発するようにした。

習慣形成の面では、個々の子どもにくり返し働きかけるとともに、並んでキシャポッポになって便所に行くとか、順番をまって手を洗うとか、1つの重い箱を2人の子どもに運ばせて片づける等、集団での指導をも心がけていった。

母親は、子どもの保育と併行して、週1回グループ・カウンセリングを受けたり、施設を見学するほか、隣接する観察室から、子どもの行動をみることもできる。3ヶ月に1度は、指導者と直接の話し合いをもち、家庭での状況と園での行動とをてらし合せ、行動の変化を理解するようにした。

5. 子どもの変化——集団治療教育の効果

入園以来、回を重ねるうちに、どの子どもの行動にも変化があらわれてくる。しかし、発達には直線的に進むものではない。この子たちの変化も、単純に前へ進んでいく形ではなく、ジグザクの過程をたどっている。あるときは、ある面では退行のようにみえることもあるし、親は扱いかいにくくなったとみることもある。また、障害の程度、年齢、家庭環境、これまでの養育の過程等が、各人各様であるという点で、変化も一様なものではない。いろんな角度からとらえられねばならないもので、均一の尺度はあてはまらない。我々は形式的に測定するのではなく、個々の子どもの行動記録にもとづいて、全体像としての変化を評価していくようにした。ここでは、教育の目標に準じて、共通した変化の方向を考察し、随時ケース例をみていこう。

(1) 情緒的安定

発達のおくれに気づいてから、親子が医療機関や相談所をめぐり歩いて

いるケースが多いので、子どもは外出することに抵抗があり、建物への不安感がつよく、はじめは泣いてくることが多い。保育室に入ることによって、この不安感は一応おさまり、遊び出すようになる。以後8才児をのぞいて、どの子ども来園することを大変よろこび、外出して別のところへ行くと怒り出す、出かけるよう母を誘う、等、次第に積極的反応がみられてくる。「こんなに思い切り遊ぶのははじめてです。」とか、「ここへ来るようになってから、家でもとても朗らかな子になりました。」という母親の報告は、これまでの生活では、子どもらしい活動が充分なされていなかったこと、この集団の中で受容され、解放感を味わっていることを物語っている。

母子分離の点で難のあったものが5名あるが、もっとも難かしく泣き叫びつづけたS.M.児が、6回目よりスムーズに離れるようになり、次第に活発なあそびがでてくるようになった。これは1ヶ月間の夏休みをおいても退行しなかった。

入園当初の状態は、みんなが一斉に入園したのではないので、条件がちがうが、行動がおこせなくて部屋の隅に立ちすくんだり、ねころんだり、坐りこむ、指導者にくっつききりになっている、落つきなくウロウロ動き廻る、次々いろんなものに手をつけるが落ついてあそべない、一つのものに固執し、同じ動作をくり返す、等である。これを大別すると、他児の存在に影響されてしまって行動がおこせない者と、他児に全くおかまいなしに行動する者となる。

これに対して、指導者は、その子の興味をひきそうなものを探し出して、あそびに誘う、子どものあそびに入りこんで一対一の関係をもつようにする、固執行動が数回に及ぶ場合には、その対象をとりのぞいた場を設定するようにしていった。子どもたちの情緒の安定は、自己活動（あそび）の活発化、集団への適応となってあらわれてくる。

なお、新しい子どもの参加によってグループの空気がかわると、敏感に反応して、当初の不安定な状態に戻る子ども、原因不明の興奮（睡眠障害）

が家庭でおこって、一時的に対人恐怖のような不安状態をおこした子どももある。

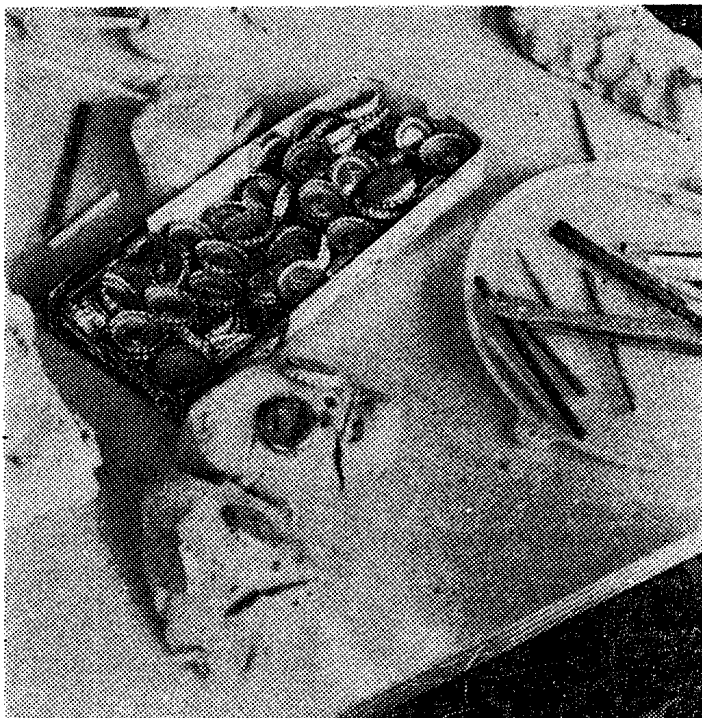
(2) 自己活動の展開と知的発達

積極的興味や関心の乏しい子どもたちであるから、放っておくと何もしないでじっとしていたり、いつまでも同じことをして発展することがない、また走り廻ってとんだりはねたりに終始してしまったりする。指導者があそびにさそい、ことばをかけ、あそび相手になり、ちょっと手をかし、イメージを補ってやることを続けていくうちに、子ども自身の行動のレベルが高まってくるのを、見出すことができる。

T. I. 5才男児，来園して身仕度がすんでも、こちらが働きかけないと何もしないでじっとしていることが多い。そしてたとえば描画に誘われるとすぐ応じるが、紙いっぱいぬりつぶしても、新しい紙を要求するでもなく、別の行動をおこすわけでもなく、じっと坐っているという風であった。言語活動も当初は、場と無関係な模倣語（主にテレビの真似）か、無意味な音声が目立った。しかし誘いかけにはすぐ応じるし、模倣も盛んなので、どしどし働きかけるようにした。箱積木による汽車づくりに誘ってみると、すぐ積木を運び出したので、指導者が手を加えて汽車のように形づくり、汽車あそびを展開させるようなことばを次々につけ、汽車の歌を流し、キップ、呼笛などの小道具を渡していく。彼は次第に生々と行動し、指導者とのことばによる応対もするようになる。指導者「ハッシュンテモヨロシイカ」児「マダ」児「モウイイ」等。指導者が他児をお客さんに誘いこむころには、すっかり運転手気取りで呼笛をならして行動する。こういう場面をくり返して、3回目には、リズムあそびに誘われてラッパを吹いたあと、自発的にラッパを時々吹きながら、せっせと積木を運び出し、指導者がもってくる積木の置き場所まで指示して、明らかに汽車を作ろうという意図で、行動を展開していった。運転席らしきものを作り、他児がそこに坐りにいくと、はっきり「ダメ、

T.クンノトコ」といい、別のところならば「ヨイ」という。その席に自分が坐ってラッパを吹く。彼はリズムあそびのラッパから、自ら汽車のイメージを作り出して、次のあそびを展開していけるようになったのであり、ここにはっきり彼の発達をみることができる。同様な変化はお店屋さんごっこの場でもみられた。走りまわる他児に、数回店をこわされると、自分でより安全な場所を求めて移動し、新しく店を設定し直したのである。描くところのなくなった紙を前にして、じっと坐ったままの彼と比べて明らかな進歩がある。他児を連れて買物に行く指導者とのことばのやりとりも、だんだん豊かになっていった。指「ナニヤサンデスカ」児「オヤサイ」指「ダイコンアリマスカ」児「ナイ」指「ニンジンアリマスカ」児「ナイ」指「ソレデハナニガアリマスカ」応答なし（無意味語）指「コレナニ？」児「タコ」

このような経験をする中で、行動が意欲的になるとともに、少しずつ無意味な音声が減り、想像力が育ってきた。粘土あそびの場面でも、はじめは、与えられた粘土をにぎったり、棒で穴をあけることのくり返しであったが、指導者がゆっくりことばをかけながら、一緒に作って示して



T. I. の粘土の作品オニとライオン

最初は粘土をちぎったり、棒で穴をあけることのくり返しであったが、入園5ヶ月目にはこんな作品をつくり、命名も自らした。

いると、自分も模倣して作ろうとし、自分の作ったものについて語るようにもなった。指「コレナニカナ、デンシャミタイネ」兎「チガウ、バス、Tクンノッタ」こうして入園5ヶ月目には、自ら粘土にビンのふたと棒を利用して製作をはじめ、ライオン、オニと命名した作品ができ上がったのである。

Y. E. 3才女兒，満3才になる直前に入ったが、家庭ではボール以外のおもちゃで、じっと坐って遊ぶことが殆どなく、高いところにのぼる、とぶ、走りまわる、ごろごろねころがるというような、体を動かすことに終始していた。入園当初はやはりその通りで、時々母を求めてママと泣き、バイバイをくり返す以外は、ボールを投げるか、すべり台からはげしくすべりおちたまま、床の上に頭をぶっつけてゴロゴロころがるような行動が目立っていた。1ヶ月たつと母を求めなくなると同時に、ママゴトあそびに興味をもち出し、2、3人の子どもの中に加わって、坐ってごっこあそびをする時間がでてきた。くみ木を使って、棒つきキャンディのようなものをつくり、マンマといって食べるまねをする等、象徴的行動がみられるようになった。参加してから2ヶ月たつと、家庭でも今まで見向きもしなかった人形を相手に、ひとりママゴトあそびをするようになり、父が目を見はったという。この子は、まだ日が浅いが、砂あそびや水あそびでも、集中してじっくりあそべるようになってきている。

この面の変化は、母親の報告にもみとめることができる。

たとえば、H. A. は、これまで家庭でテレビの「たいそうのおにいさん」をぼんやり見ているだけであった。レコードにあわせてこの体操をする場を経験するようになってから、まだ、グループの中では、あんまりやろうとしないで、他児のするのをニコニコ見ていることが多いけれども、家では、テレビを見ながら自分も動作するようになったという。

T. S. は家の中でゴロゴロしてる時間が多かったが、グループに参加す

るようになってから、行動が活発になり、外あそびを喜んで家を出ていくようになったという。(母はヤンチャになったとこぼすが、明らかに進歩である。)

このように、自らイメージをつくり出し、行動を展開することの少い子どもたちへ、環境的刺激や言語的働きかけを豊かにしていくことによって、ひとりひとりの子どもが、よくあそべる子どもに変化してくるのである。想像力や創造性を育てるのも、この指導にかかっている。既成の検査で画一的にはかれば、何ほどの向上もみとめられない子どもでも、行動観察よりすればたしかに発達的变化を示している以上、教育の効果を認めることができよう。まことに「精神薄弱児は年令の同じ普通児よりも、ずっとおとなの指導が必要である。」とカーク博士が述べられている通りである。

(3) 生活習慣の形成

排泄：おむつのとれていなかった子が2名いたが、2名とも自閉的傾向の子で、おむつがぬれていても不快感が全くなく、他児といっしょに便所につれていっても、する意志が全くないという状態がつづいた。1人は入園5ヶ月目に、他は2ヶ月目に、はじめて用便することができ、以後も意志表示や自主的行動にならないが、便所で排泄することには慣れてきて、日中はおむつなしですごせるようになった。

身仕度：来退園時のくつと衣服のとりかえ、ロッカーへの片づけが訓練の場になったが、家庭の養育態度が大きく影響するので、たえず母親への働きかけを必要とした。

少しの介助だけで、ほぼひとりで身仕度できるようになったもの4名、に対し、まだくつのはきかえも完全にできないものが4名ある。母親には、着やすい服、はきやすい靴、とめやすいボタンなどを心がけてもらい、自分でやろうとする気持を育てることをねらいにしている。

自閉的な2名と重複障害のある1名とは、これがむづかしい。また2名の8才児は、これまでの家庭の保護過剰がつよく、能力的にはできるとみられるにもかかわらず、はじめは靴のはきかえもせず、衣服の着がえは突

立ったまま、してもらうのを待つ風で、する意志が全くなかった。その後も、幼児に比して習慣づけがむづかしい。

食事（オヤツ）：これに関しては、手を洗う、着席する、みんなそろうまで待つ、挨拶する等の場が与えられる。

当初は、じっと坐ってられない子ども、挨拶まで待てない子ども、自分のものと他人のものと区別のつかない子ども、みんなの中で食べることに抵抗があって、手をつけられない子ども等、多様であったが、幼児では、回を重ねるにつれて、程度の差はあるが、夫々統制のとれた方向へ進み、場面に適応してきている。ここでも8才児は抵抗が大きく、手を洗うこと、着席すること、食べること、いずれにおいても拒否する態度がなかなか改善されず、遅々たるあゆみである。

片付け：自由あそびをきりあげる際に、片付けの歌をピアノで流し、指導者が片付けを誘いかける。子どもの反応を分けると、

- ①直接誘いかけられても無反応、片付けの意味がわからない。
- ②誘いかけられると拒否する、逃げる。
- ③誘いかけられると、そのときだけ応じるが続かない。片付ける途中であそび出してしまう。
- ④直接誘いかけられると、あそびをやめて片付けに参加し、後は自主的に片付けていく。
- ⑤ピアノのメロディーをきいて、あるいは片付けの呼びかけをきいて、自ら片付けの行動をおこす。

になり、自閉的な傾向をもつ子ども2名は①の段階にとどまり、変化がみられない。8才児は、②の段階にとどまることが長く、断片的な参加の域を出ない。半数以上の子が、④⑤の段階に至り、重いものを子ども同志協力して運ぶ、片付けようとしない他児のもっているおもちゃも片付けにいくなど、たのしく片付けができるようになった。

以上のような、習慣形成の面では、特異傾向のある幼児では効果があがりやすく、また年長児（幼児期をすんだ子ども）では、困難で、長期間を

要する。

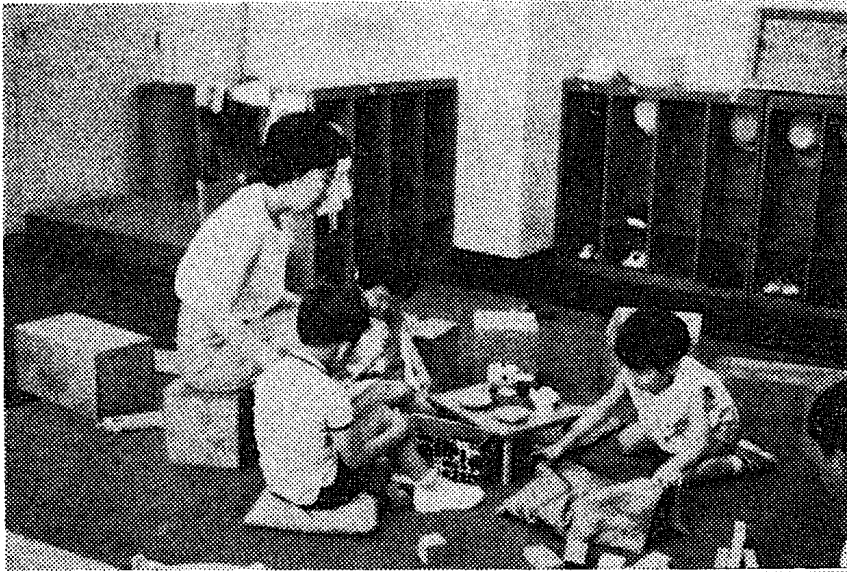
(4) 社会的発達

これまで、家庭内に限られていた子どもの社会生活が、入園によって拡大し、新しい人間関係が生じてくる。緊密な一体感のある母子関係とは違った人間関係、とりわけ子ども同志という保護のない対等な人間関係をもつことによって、子どもは自他の分化が促進され、自我意識が育ってくる。それは自己主張となってあらわれてきている。

自己主張：母親の報告によれば、家庭で扱いにくくなった、今までのようにいうことをきかなくなった、これまでしていた挨拶もしなさいという嫌がってしなくなった、叱られると涙をためて怒る、自分の思うようにならないと母を叩きにくる等、いわゆる反抗期のような行動がでてきている。入園して2ヶ月目からこういう変化がでてくる子、半年ほどしてから変化してくる子といろいろであるが、12名中7名には、はっきりあらわれている。グループの中でも、友だちに自分のもっているものをとられたり、自分の行動を妨害されても、無反応でされるがままであった子が、怒りを表わしたり、抵抗したりするようになってきた。

このように自己主張ができるようになってきたことは、他我を理解するための前提であり、社会性の発達の第一歩とみることができる。

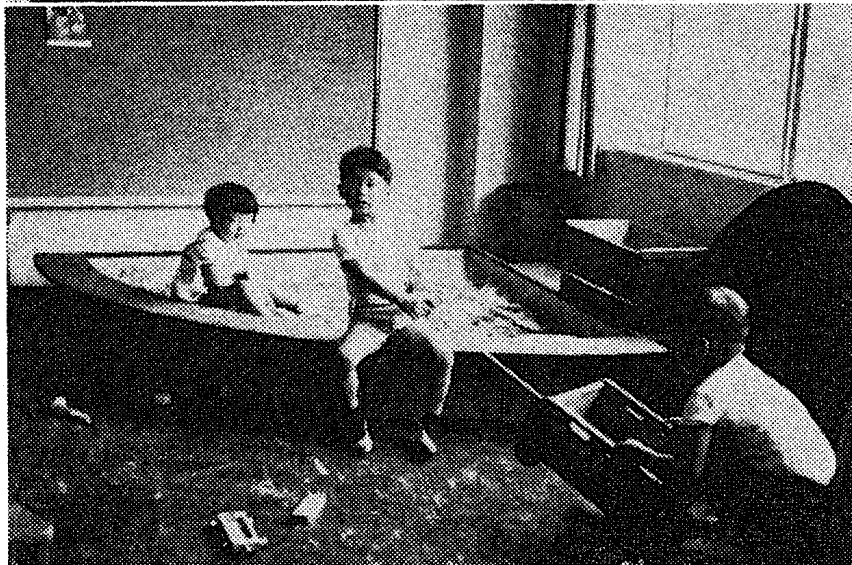
仲間関係：グループ全体としてみると、はじめはほとんど孤立していた自由あそびが、2ヶ月ぐらいたつと変ってきた。各々自分のあそびをしながらも、注意が他児の行動に向けられることが多くなり、そのうち何となく2人、3人と集って同じあそびに入ってくるようになった。人形、ママゴト、つみきなどによるごっこあそびや、砂場、フロアカーなどのあそびは、そういう機会をつくり易い。もちろん平行あそびの段階であるが、指導者が入りこんで仲だちすれば、相互の交渉も生じる。粘土、はり絵、描画などのあそびも、誰かがはじめると、いつのまにか机のまわりに他児が集ってくるようになった。指導者がとくに誘いかけないのに、8人中5人が粘土あそびに集中したこともある。



ままごとあそび



汽車ごっこ
自閉的な子（まんなかの子）も
仲間に入ってる。



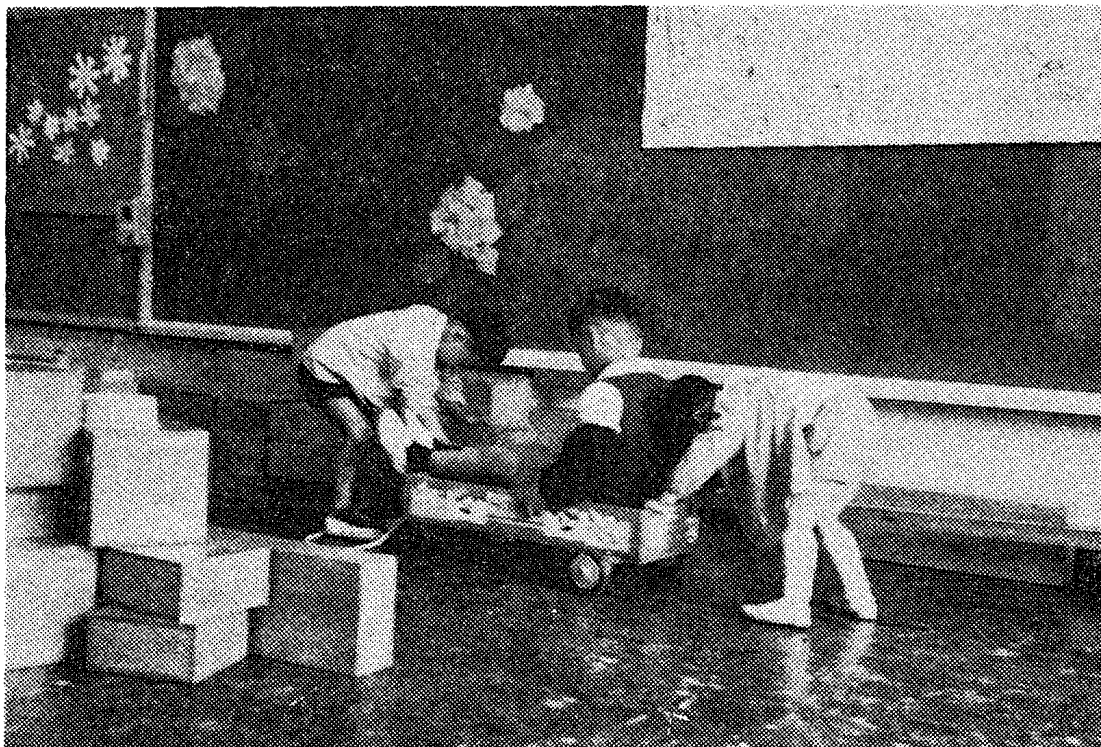
おもちゃのとり
合いから男の子
同志のけんかや
小ぜり合いも、
おこるようにな
った。

他児の名前をおぼえて口にしたりする子は3名しかいないけれども、キ
ャッキャッと声をあげてのおいかけて、ふざけて、おもちゃのとり合
いから、男の子同志のはげしい喧嘩や小ぜり合いも度々おこるようになり、
集団として活気のある雰囲気になってきた。子どもらしい世界が展開され
るようになってきた。また、泣いている子の頭をなでにいく子や、他児の
手をつなぎにいたり、他児が来園するのをまちかねて、一緒にあそぼう
と自ら友だちを求める態度も出てくるようになった。

もちろん、比較的スムーズにこういう状態に入っていける子どもに対し
て、年長児や特異傾向のある子は、どうしてもグループからはずれること
が多い。しかし彼らは彼らなりにやはり同じ方向へ変化してきている。

Y. M. 8才男児、はじめは他児に対する関心は全くなく、自分のして
いることに他児が少しでも関与すると嫌がり、体力があるので、いつも
一方的に他児を強く押しつけてしまう。他児のあそびをまねてとり入れ
ることや、指導者の誘いに応じることも全くなく、特定の玩具で単調な
あそびをくり返すばかり。8才まで、母と伯母の保護をうけて、わがま
まに育てているせいか、指導者を自分の思い通りに動かして遊び相手に
しようとするのであった。3ヶ月目になって、幼児でも体力のつよい
K. A. が入園してきて、電話のとり合いになり、はじめて他児にゆずる
ことを経験した。それまでは気に入らないとプイとほかへ行ってしまっ
たのに、このときはK. A. がおわるまで待つことができた。それから徐
々に、他児のあそびに関心を払うようになり、他児の使っているおもち
ゃをさわりにいたり、ときには少しあそびに加わったり等、行動に変
化があらわれてきた。例えば、人形あそびのところへ行って、自分も人
形にふとんをかけてやり、トントンとねかしつけるしぐさをしたが、こ
れは全く今までしたことのないあそびであった。また自ら他児の手をつ
なぎにいくなど、友だちを求めるようになってきた。

H. A. 4才男児，自閉的で，入園当初は母と他人の区別がどうか出来ている程度で，父との関係は意識されているかどうか分からないという。指導者や他児とは全く無関係に無表情で，体を前後左右に動かす常同行動，まるいものへの異常固執等に終始していた。この特異行動は消滅しないが，対人関係は少しずつ育ってきた。2ヶ月目のおわりになると，まず，指導者との関係が意識されてきた。ころがっていたボールを自ら指導者に向って投げ，声をあげて笑って走りまわる，体操のとき，一度指導者が両手をつないで一緒にとびあがってあげると，その後，自ら手をさしのべて，アノと声を出してつなぐことを促す，リズムあそびで輪になるのに誘うと，すぐ応じて自ら他児と指導者の間で手をつなぐ等。このころから，彼は来室直後だけは，ひとりだけの世界にこもって常同行動にふけるが，時間が経つと段々，他児のあそびに関心を向け，他児に刺激されてまねて行動することがみられるようになった。4ヶ月になると，指導者の「Hクン，イラッシャイ」の呼びかけに応じて，は



自閉的行動の顕著なH. A. も7ヶ月目には積極的にフローアーカーあそびに加わり，一生懸命後押しをするようになる。

なれたところからとんでくるようになって、指導者との関係はしっかりしてきた。一時的には、逆戻りしたように、再び自閉的行動の顕著な時期もあったが、7ヶ月目には、フロアカーにのって、指導者にひっぱってもらった後、こんどは他児をのせて指導者がひっぱっているのを見て、自ら指導者の手を取り一緒にひっぱって歩いたり、他児ののっているところへわりこんで入ったり、また2人の子どもがのっているカーを指導者がひっぱり、自分は後から押しにいて、一生懸命汗をかいて押しまわったり等、生々とあそびつづけた。こうして、たしかにはじめの頃にくらべて自閉的行動にふける時間が少なくなり、頻々と自ら指導者の手をつなぎにくるほか、他児にあそびを妨害されると怒って、指導者にまといついて訴えるようになり、人間関係が育ってくるとともに、感情表現が豊かになってきた。母との関係でも、双生児の兄にいじめられると母の服をひっぱって兄を叱れと訴えにくるという、今までにない積極的な意志表示がでてきたと報告されている。



うれしいお弁当

こんな風に一つの場面に皆が集まれることも多くなった。

このように、社会性の発達には、集団治療教育の効果がもっとも大きい面であり、またかかる集団の場を経験させなければ不可能なことといえよう。

6. 今後の問題

以上、考察してきたように、集団治療教育の効果は諸々の面に明らかにみとめられる。そして、可塑性のある幼児期から、このような教育を受けることが、最も効果的であることは、2名の8才児との比較で明らかにされよう。すなわち彼らは、家庭外の新しい環境に入ることに抵抗がつよく、頑なに他を拒否する態度が変化していく過程は、幼児らに比して、はるかに遅く、困難を伴ったのである。特殊教育は、幼児期からはじめられねばならないと確信するものである。

我々のこの一年間の経験は、誠にささやかなものであった。大学内の制約された条件下での試みであったし、また不馴れのため、研究不足のため、手探りでとにかくやってきたという程度のものである。しかし、この実践の中で、我々は、知恵おくれの幼児が、ひとりでも多く、こういう教育を受けられるような社会体制を作っていかなければならないという気持ちをつよくしてきている。

これまでの実践を反省し、あわせて今後期待するところを二・三記したい。

対象児とグループ編成

年令：あそび仲間のある生活は、3才ごろから、何らかの形で必要であり、可能である。3才児検診で発見された遅滞児は、ちょうどかかる教育を受けはじめるにふさわしい時期ではなかろうか。おそくとも4才からは必要であり、3才～4才のころから3～2年間小集団での指導がのぞましいと考える。

発達年令（障害の程度）：歩行が自由にできることが必須で、運動面のDA1才半が最低の線になろう。視力や聴力の障害をもつ重複障害児は、その指導にあたって、また特別の問題があるので、除かねばならない。大

たい、DA 2才～3才のレベルの子どもを対象にしていくことになる。特異行動を伴っているものについては、その状態に応じてグループ編成に留意した上で、受け入れていきたい。

グループ編成：1グループだけでやってきた我々は、はじめこの問題について明確な線を出していなかったのであるが、次第にこのことが重要視されてきた。どういうグループ編成のしかたがよりよい効果をあげていくかたえず考えてきた。

生活年齢の差が大きいと、体格・体力に差ができすぎて対等にあそべない、危険なこともある。異常行動の子どもが多くなると、どの子もおちつきがなくなってくる。1人のよくあそべる子どもが刺激になって、他の子どもの行動がかわってくる等、相互の影響を考えると

①生活年齢によって、年少群（3～4才）年長群（5～6才）に分けたい。更に発達年齢3才未満群と3才以上の群に分けることも考えられる。

②自閉的な子どもは、1グループに2人が限度であり、こういう子どもばかり集めてしまうことは、環境としてのぞましくない。

③極端な異常行動のある子の場合には、他児への影響が大きいので、はじめは個人的にあるいは同じような子ども2～3人で、遊戯療法を行い、経過によってグループへ入れるようにすべきであろう。愛育研究所では、すでにそういう試みが行われているが、これの実現にはスタッフや設備の余裕が必要である。

④1グループの人数は、発達障害の程度によるが、大体年長児では8～10名、年少児では6～8名で、最低2名の指導者が必要である。

保育環境について

我々が使用してきた保育室は二階の一室であり、戸外あそびのできない環境である。子どもたちがのびのびと思う存分行動するには限られた条件である。やはり、土をふんで、日光をうけて走りまわられる庭につづいた保育室がほしい。

理想的には、普通幼稚園（保育園）内の一クラスとして、運営されるこ

とをのぞむものである。こういう形態は、障害児を普通児から隔離したような環境で教育する閉鎖体制に対して、いわば開放体制であり、普通児の行動を見たり聞いたりできる環境で、しかも特別指導をうけられる体制が、彼らの発達によりよい影響をもたらすものと思う。

とくに軽度遅滞児の場合（IQ60～80），現在では、大てい幼稚園（保育園）の普通クラスに入っていて、嫌がらずに通ってはいるものの、実は集団から疎外され、自主行動は抑制されて不適応状態にあるというのが実状である。たえず普通児と比べては強いあせりを感じる母親の態度が、これに一層輪をかけることになる。我々のところに相談に来た2件もこの例であった。これでは、大切な幼児期に伸ばしうるべきものが伸ばされず、かえって歪められてしまうであろう。

このような子どもらには、普通幼稚園（保育園）の中に設けられた、小人数の遅滞児クラスで特別指導をうけつつ、時に応じて普通児との交流がもたれるような環境が、是非とも必要である。より遅滞度の高い子どものグループ、あるいは年少児のグループは、現在の環境で行うとして、上のような軽度遅滞児のための特別クラスを、近い将来、学院の附属幼稚園の中に設けたいというのが、我々の念願である。

その他、我々は、京都市児童院で診断をうけ、紹介されてくる子どもを主として受け入れてきたが、我々の将来の体制としては、幼児教育研究所に相談部と指導部を独立して設置し、相互の関連を密にして活動していくことが、適切なグループ編成と効果的な指導をはかる上に、また遅滞児の早期発見、早期教育をよびかけていく上に、必要だと考える。

母親の相談には、山田栄助教授、清水、子どもの指導には、清水、村川、川喜多敦子（旧姓入江、42年3月まで）、市原、栗原（38年度卒業生）が、主としてあたったが、たえず保育科全職員の助力があってはじめて可能であったし、今後も、保育科、幼児教育研究所の共通の実践的研究としてとりくんでいくものである。（42.9.1）