

高機能自閉症児の幼稚園における援助と適応

萩 原 はるみ

I はじめに

自閉症は、かつては1万人に4～5人程度の稀な障害と考えられていた。また精神遅滞を伴わない自閉症はさらにその2割程度といわれてきた。しかし近年の英国自閉症協会の報告によると、推定有病率は1万人につき91人と報告されている。このような新しい数値は、自閉症の発生そのものが増加しているのではなく、自閉症の定義が従来より拡大し、広汎性発達障害（自閉症スペクトラム障害：autism spectrum disorders）という、より広い概念でとらえられるようになったためであり、この数字には高機能自閉症も含まれている。高機能自閉症とは、知能が正常（一般的にはIQ70以上）の自閉症を指し、最近では1歳6ヶ月健康診査（以下健診）や3歳児健診を拠点とした自閉症の早期発見が全国で活発となり、高機能自閉症の早期療育についても次第に注目が集まりつつある。しかし高機能自閉症児が健診の場で発見される率はまだまだ低いと言われている。就学前健診においても気づかれにくく、小学校入学後問題行動が表面化し、親のしつけや本人の性格の問題にされたり、また担任の学級経営の力量不足などと

いわれることも多い。小学校中・高学年になってやっと専門機関に相談に来るという事例もある。

このような現状の中、筆者の住む豊田市においては、スクリーニングシステムと診断・療育機能が比較的整っており、高機能自閉症児の早期発見は高い割合を占めている。河村ら（2002年）の調査によると、豊田市における自閉性障害の発生率は1.7%、そのうち高機能（IQ70≦）は62.6%を占めていた。Table 1は豊田市こども発達センターの外来療育グループに通った子どもたちの障害別人数を示したものであり、Table 2はその子どもたちの進路状況である。自閉症の診断を受けた子どもは年々増え、平成12年には開設当初（平成8年）の1.84倍にもなっている。平成12年の94名の自閉症児のうち、河村らの報告に基づいて62.6%が高機能であると捉えたと、その数は約59名にものぼる。そして高機能自閉症と診断された児のすべてが地域の幼稚園・保育園に入園している。

早期発見・早期療育システムが整うにつれ、各地域においても地域園への高機能自閉症児の入園率は年々高まることが予測される。望ましいこと

Table 1 障害別診断児数

(各年度3月末現在)

障害名 \ 年 度	8	9	10	11	12
自 閉 症	51	59	80	80	94
ダ ウ ン 症 候 群	5	3	3	0	5
精 神 遅 滞	3	4	12	13	15
注意欠陥多動性障害				3	8
て ん か ん	5	4	2	1	0
そ の 他 ^{注)}	19	16	12	8	26
計	83	86	109	105	148
総数に占める割合%	32	33	43	33	42

注) その他…トリッチャー・コリンズ症候群、運動発達遅滞、ピエール・ロバン症候群、レックリングハウゼン症候群、脳性麻痺、コルネリア・デ・ランゲ症候群、水頭症など

高機能自閉症児の幼稚園における援助と適応

Table 2 進路状況

進路先 \ 年 度	H8	H9	H10	H11	H12
継 続	118	102	124	128	144
幼 稚 園	49	59	43	58	75
保 育 園	33	35	34	44	45
ひまわり	27	20	19	25	14
なのはな	0	10	12	19	21
家 庭	25	15	14	26	47
転 居	9	12	4	11	6
そ の 他	2	4	3	4	1
計	263	257	253	315	353

* ひまわり・なのはな：母子通園施設

ではあるが、自閉症児について教育も実習も受けたことのない保育者が現場で担当しており、さまざまな混乱をきたしている地域もあり、高機能発達障害についての正しい理解・対応はまだ十分とはいえない。

文部科学省は、昨年、通常学級に在籍する学習障害児や自閉症児などの子どもに関する全国調査を実施した。その結果は「今後の特別支援教育のあり方について」の中間まとめ（2002, 10）において、「LD, ADHD, 高機能自閉症により学習や生活について特別な支援を必要とする児童生徒が6%程度の割合で通常の学級に在籍していることが考えられる」と報告している。さらに「今後の適切な教育的対応が求められている」と結んでいるが、具体策は明記されていない。今まで経験したことのない高機能広汎性発達障害児への対応については、早急にその指針を提示してゆく必要があるだろう。

さて、その高機能自閉症とは具体的にどのような特徴をもつ障害なのか、その点について述べておく。

高機能自閉症の特徴

高機能自閉症は対人関係の困難さや社会的相互交渉の問題があるために人を介して物事を学ぶことが難しく、生活全般において行動が社会化されにくい。そのため社会的ルールや規範、暗黙の了

解といった社会的に共有すべき価値観を身に付けることが阻まれ、限られた興味のみに関心を注ぎ、独自の価値観と行動様式に固執する傾向をつくり出す。高機能自閉症児は知的には正常範囲にあるため、特殊教育を受けず、むしろ健常児と同じ通常学級、一般社会が主たる生活の場となるだけに、このような行動特徴が不適応の原因となっていることが多い。

上記のような、自分を取り巻く環境の認知の弱さのため、その場その場で指示を出さないと動けなかったり、今自分は何をすべきなのか、どこまでやればいいのか、終わったら次は何をすべきのかななどの判断ができないという事態が生じてしまうことが多い。健常児集団の中で適応していくためには、保護者や担任の援助がなくても自ら行動に移せる力、自発行動を身に付けることが求められる。

こうした自閉症児が環境からの情報を理解するために有効とされている方法に「構造化」がある。構造化とは次のような概念である。

構造化について

「自閉症児には出来事の予測ができることが必要であり、不安を軽減するために、彼らを取り巻く環境を十分に調節することが必要となってくる」（佐々木、1993）。これがアメリカのノースカロライナ州の TEACCH プログラムの基本的な考え方である。TEACCH とは Treatment and Educa-

tion of Autistic and related Communication handicapped Children の略であり、Eric Schopler 教授の指導の下に開発されてから約 30 年、日本に紹介されるようになってから約 20 年が経過している。幼児期から青年期に至るまでの時間的一貫性と、家庭、学校、地域社会をも巻き込んだ空間的一貫性を持たせた「自閉症とそれに関連するコミュニケーション障害をもつ人」に対する治療教育プログラムである。米国においてはノースキャロライナ全州をあげて行われている。環境を構造化 (Structure) することは、自閉症児の世界を安全なものにする。構造化の目的は、①子どもが置かれている状況や、求められている課題や指示を理解しやすくすること、②子どもの置かれている状況や、求められている課題や指示を予測しやすくすること、③その結果、自立的な行動を可能とし、問題行動を減少させることである。一口で言うと、子どもにとってわかりやすく設定された場所である。今自分が置かれている状況はどういう状況か、何を求められているのか、何をどのように実行すればよいのか、そして、それはいつ終わるのかなどを、子どもの身になって、わかりやすく認識させる手段である。

そこで本研究においては、高機能自閉症児 A 男を対象にこの構造化の概念を実践の場に取り入れることを試みた。幼稚園での A 男の行動をアセスメントし、集団場面における高機能自閉症特有の問題への対応とその経過についてまとめたので報告する。

II 対象と方法

1. 対象児

A 男：1 歳 6 ヶ月健診で言葉遅れを指摘され、1 歳 8 ヶ月の時点で豊田市こども発達センター児童精神科医によって自閉症と診断された。発達・知能指数は、1 歳 8 ヶ月時で遠城寺式発達検査において DQ57、3 歳 8 ヶ月時の DQ84、就園前に測定した田中ビネー式知能検査において IQ143 であった。L.Wing (1987) の分類では、積極型に属し、知的には高いが対人関係の面では最も適応が困難なタイプである。

2. 専門機関における個別指導 (2003 年 3 月まで)

自閉症の診断を受けた直後から週 1 回 (3 歳前後からは隔週に 1 回) の間隔で、母子同席約 1 時間の個別指導が開始され、筆者が継続担当した。前言語的コミュニケーション段階においては、大きな遊具を使った対面あそびや身体接触あそびなどを通して快適な情動を引き出し、そのような行為を提供してくれる人への関心を高めることを目的とした。具体的には、くすぐりや揺すりを入れた身体接触やリズムあそび、トランポリンやシーツブランコ、ジャンボバルーン、滑り台などの大きな遊具あそび、「イナイ・イナイ・バー」や「待て待てごっこ」のような伝統的模倣遊戯、玩具あそびなどを展開した。同時に子どもの興味・関心、行動変容、関わりに対する反応を母親に伝え、母親にもこれらの活動に参加してもらい、母子の関係促進的な関わり方を習得してもらった。シンボル獲得以降は認知的課題を徐々に取り入れ、子どもの発達に伴って指導内容を変えていった。幼稚園入園までは個別指導と並行して、センターで実施している週 1 回の集団母子療育 (Table 3) にも参加した。

幼稚園入園後は社会性の獲得を目標に、発達に伴って随伴することが予測される問題への対応を指導プログラムに組み込んでいった。

3. 方 法

構造化を取り入れた実践は、幼稚園入園の

Table 3 集団母子療育の日程表

時 刻	おやつの週	お弁当の週
10:00	自由遊び	自由遊び
10:30	体操・挨拶・返事 ふれあい遊び・排泄	体操・挨拶・返事 ふれあい遊び・排泄
11:00	主活動	主活動
11:30	おやつ・シールはり 手遊び・紙芝	
12:00	さようなら	お弁当・シールはり 手遊び・紙芝居
13:00		さようなら

* おやつとお弁当は隔週

2001年4月から卒園の2003年3月まで2年間実施された。2001年4月～2002年3月までは主に保育記録と行動観察を中心とし、2002年4月～2003年3月までは、それらの他に小型カメラによるVTR記録も加えてアセスメントした。また筆者は指導者として場面に関与しており、各指導終了後にはA男の行動を筆記記録した。従って、分析はVTR記録を中心に、筆記記録、保育記録を参照しつつ、各々のエピソードについて行った。なお、援助法については、園長、主任、担任を交えたカンファレンスの中で検討していった。

Ⅲ 構造化の実践

1. 幼稚園

本児が所属していた年少クラスは、男児9名、女児8名、計17名であった。2年目の年長クラスは男児10名、女児12名、計22名であった。年長クラスには、本児のほかにもADHD傾向の男児2名、情緒面での問題を抱えた男児1名が所属していた。加配の保育士は配置されていない。しかし、必要に応じて主任や園長もクラスに入り、園全体での保育サポートが行われていた。障害名については、本児の特徴をより理解してもらえるようにと、保護者の口から園側に告げられていた。従って、幼児期から関わってきた筆者と保護者、幼稚園との連携はとりやすい状態でスタートできた。

2. 実践例

1) 園内探検（環境の構造化）

入園直後は予測していた通り、新しい環境に対して落ち着かず、職員室やトイレなど自分の保育室以外の所を行ったり来たりしていた。そこで園児帰宅後の時間を利用し、安全基地となっている母親と一緒に、園内探検を実施した。給食の準備室とそこにいる〇〇さん、職員室、年少と年長の保育室、遊戯室や外倉庫など、園内すべてを見て回り、場所とそこにいる職員、トイレの数と洋式・和式の別などを確認させた。また、視覚に訴えるため、園の見取り図を本児と一緒に書く作業を実施した（写真1）。翌日からは、自分の教室にいられる時間が長くなり、数字の好きな本児は、「和式トイレは〇つ、洋式トイレは〇つ、……」

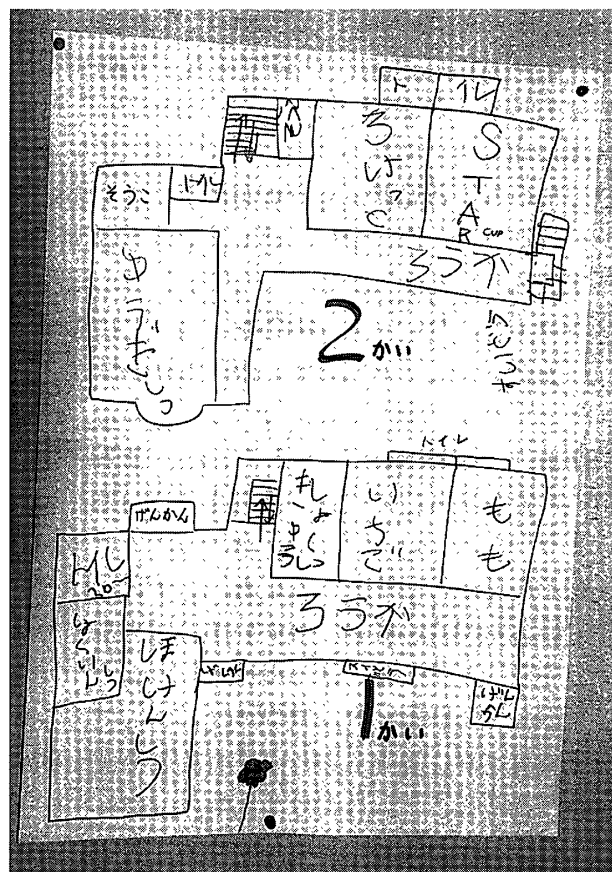


写真1

と園内探検で確認してきたものの数について、得意気に担任に知らせてきたという報告を受けた。

2) 触ってはいけないものには目印をつける

スイッチ好きの本児は、目に付いたスイッチすべてに触らないと気がすまないようであった。入園後2週間目には火災報知器の非常ベルを押してしまい、周囲の者を驚かせた。そこで、触ってはいけないスイッチや物にはテープでペケ印をつけ、ひらがなで「さわってはいけません」と明記した札を貼ることにした。そして担任と一緒に触れてはいけないスイッチを確認させたところ、以後はいっさいスイッチいじりをしなくなった。この目印は、本児以外の園児にも役立っているようである。

3) 着席での構造化

降園前の時間には、「帰りのしたくをしてから〇〇ちゃんの後ろに並んで着席する」ということが身に付いた。しかし、それ以外の絵本やテレビを見る時は全員が自由に座るため、本児はなかなか着席できない。そこで椅子を持ってきて座らせ

たり、床に四角を示し、その中に座るよう援助した。場所や場面の意味を視覚的に理解しやすくした物理的構造化を用いたところ、着席はスムーズになった。

4) 一番少年

本児は何事においても1番でなければ気がすまないという一種のこだわりをもっている。我々はこのような子どもを「一番少年」と名づけている。「一番少年」とは、順番のつく出来事においてはひたすら1番になることに集中し、その他の側面には目を向けず、負けるとパニックになり、集団から逸脱してしまうこともある少年のことを指す。勝負の裏には競い合うことそのものへの楽しみや人間関係の維持などの重要な意義が隠されているものである。しかし「心の理論」の障害がある彼らにはこのような、勝負の裏にある意義を理解することは困難である。

センターでの個別指導の折、「1番でないと泣き叫び、幼稚園での集団生活で困っている」という報告を母親から受け、個別指導のプログラムの中に固執症状への対応策を組み込んだ。1番になるという視点を少しずつずらして他の価値観へ動機付けること、つまり競い合うという活動に参加する際の目的意識を少しずつ変化させていった。個別指導の場においては、本児と母親と筆者の3人でゲームやトランプをし、3回に1回は本児が2番、3番になるようにした。初めのうちは、1番になれないとピョンピョン飛び跳ねながら、「僕が1番です。僕が1番です。」と大声を出していたが、筆者や母親が負けた時、平気な顔をして「負けても平気、2番だもん」という態度を示し続けていたら、自分が負けた時もその口調を真似て「負けても平気、2番だもん」と我慢できるようになってきた。そしてそのやり取り、関係性を楽しめるようになった。しかし、ここまで到達するまでには、個別指導の積み重ねが必要であった。

幼稚園においては、整列の場を利用し、「Bちゃんは1番にお片づけしてきたから1番、A君は2番に片付けてきたから2番、C君は3番、Dちゃんは4番……。」と、友達の行動を確認しながら説明したところ、パニックにはならず、本児も「Bちゃんは1番にお片づけしてきたから1番、僕は……。」とこちらの言ったことを復唱しなが

ら整列するようになった。また、1番と2番だけを示したのではなく、その後も3番、4番、5番……が続いていることを、実際に他児が並んでいる姿を見て確認できたことも効果的だったと思われる。本児には、数字の1、2の後には3、4、5、……が続くということは当然理解できていたはずであるが、実際の場面で順番に並ぶということは、どのようなことなのかをイメージできていなかったのである。順番の意味を習得し、「一番少年」から卒業できたのも、集団の場における他児との生活の成果と言えよう。

5) プール見学

風邪気味でプールには入れず、プールサイドで見学となった日、見学は初めての経験でいつもの手順とは異なっていたため、そわそわして落ち着かない。5分もしないうちにプールサイドから出て行ってしまった。そのままトイレへ行き、水を流して遊んだあと、トイレスリッパを履いたままプールサイドへ戻ってきたため、担任から注意され奇声をあげていた。筆者が介入し、地面に足型を描き、「右のサンダルは1番の所、左のサンダルは2番の所へ脱いで下さい」と声かけすると、数字に興味のある本児は「右が2で左が1ですか?」とわざと反対のことを言いながら、すんなりトイレスリッパを脱ぐことができた。

また、プールサイドで自由に過ごすということは苦手なため、バケツとビー玉を用意し、色分けや数わけ、宝探しなどをして遊べるよう環境構成した。その後はプール活動終了まで、プールサイドから出ることなく過ごすことができた。

6) 1日のスケジュールを表に示す(スケジュールの構造化)(写真2)

年長の2学期になり、「今まで繰り返しやってきたことまでが、その都度指示をしないとできなくなってしまった」との報告を担当より受けた。状況を聞いてみると、生活発表会の練習が始まり、従来の日課と違ったスケジュールが続いているとのこと。各クラスが交代で遊戯室を使うため、突然集合をかけられたりもする。これではA男が困惑するのも当然であろう。そこで、毎朝その日のスケジュールを表に示し、本児に伝えるようにした。幸い本児は数字に対する興味が強く、時計も読めるため、何時から何時まではどこで何をす

3か月のカレンダー	
3にち	① 9:30～ おこしものづくり ② 10:45～ えをかく (おうちでかいた絵のしあわせな おともだち) ③ 11:45～ ひなまつりかい (おこしものをたべる)
4にち	① 9:30～ おかわれえんぞくにい (おでいみさんでえんぞくを とよだすおひなさんへい おまは へんぞく・おやつをたべる)
5にち	① 10:30～ ゆうぎしつへい (そつえんしきのもちいかに おかわれのうたをたべる)
6にち	① 10:15～ おひなさんのえをわける (おひなさんへいへい) ② 11:15～ おひなさんのえをわける (おひなさんへいへい)
7にち	① 9:30～ 3か月のえんぞくを (おひなさんへいへい) ② 11:00～ おひなさんのえをわける (おひなさんへいへい)
10にち	① 10:15～ そつえんしきのえんぞく (おひなさんへいへい) (おひなさんへいへい)

11にち	① 10:30～ おかわれのうたをたべる (おひなさんへいへい) (おひなさんへいへい)
12にち	(おひなさんへいへい)
13にち	① おひなさんへいへい ② おひなさんへいへい
14にち	① 10:30～ おひなさんへいへい (おひなさんへいへい)
17にち	① 9:30～ そつえんしきのえんぞく (おひなさんへいへい)
18にち	① 9:30～ そつえんしきのえんぞく (おひなさんへいへい)
19にち	そつえんしき (おひなさんへいへい)

写真2

るのかということを経験で伝えることができた。初めと終わりを示すことは重要である。スケジュール通り進まない時は、「タイムリミットです。もうやめて下さい」と大声を出すこともあったが、本児が自らスケジュール表の数字を書き換えるという方法を提案したところ、満足し納得できた。1学期から繰り返しやってきて身についていたことも、手順が変わっただけで崩れてしまうという一面を知らされた出来事でもあった。

7) 生活発表会において

本児のクラスでは「てぶくろ」というタイトルの劇が計画された。登場人物は、ねずみ、かえる、うさぎ、くま、いのしし、おおかみである。導入部分ではペープサートを使い、子どもたちの動機づけを高め、劇の内容をイメージしやすいよう工夫されていた。本児も興味を示してペープサートを見ていたが、各々の動物を自分たちが演じ、劇をするということまでは理解していなかったようである。そこで、お面やしっぽをつけて、まずは動物になって遊び、登場する動物に親しむことを

させた。本児は早足ウサギを選んだ。なぜ早足ウサギを選択したのかを尋ねたところ、「早足ウサギは120キロで走れるから」と、数字を交えた返事が返ってきた。自ら演じたい動物を選択したところまではスムーズにいったが、練習を進めるにあたってはいろいろな問題が生じてきた。

まず、1番に自分が登場したくて、他の子どもが演じている間の待ち時間が我慢できないという問題。さらに、音に対する過敏性が強く、おおかみが出で来る時にかける効果音に拒否反応を示し、耳ふさぎをしながら、「やめてください」と大声で泣き叫ぶという問題であった。

そこで次のような援助を実行した。

1番に登場したいと言う点については、ストーリーの確認を絵本やなぞなぞを通し、再確認した。記憶力のよい本児は、登場する動物の順はすぐに暗記することが出来た。「では、Aくんウサギは誰の次に手袋に入るのでしょうか？」となぞなぞ形式で問うと、「C君カエルの次です」と答え、順番を待つことが可能となった。

また他の子どもが演じている間の待ち時間が我慢できない点については、本児のみの問題ではなく、他児についてもいえることであった。そこで、手袋の入った動物は最後までずっとそこでじっとしているのではなく、舞台裏を通して幕のサイドへ抜け出るようにした。幕のサイドでは「てぶくろ」の絵本を見ながら、今どの場面を友達が演じているのかを視覚的に確認しながら、待つことが出来た。

音に関しては、我慢させることは無理であるため、まずはその音から本児を遠ざけた。また、劇練習以外のなるべく楽しい場面でその音を聴かせ、慣れさせるという方法をとった。「ウサギの音は 7.5 デシベル、おおかみの音は 120 デシベル」と面白半分言いながら、音の大きさを確認した。完全に音に慣れることは出来なかったが、耳ふさぎしながらも、顔の表情は和らいでおり、「やめて下さい」とお泣きすることもなくなった。

8) 運動会での構造化

踊りの練習においては担任が前に立ち、子どもたちと対面したかたちで手本を示していた。年長ともなると、対面した形でも右と左を間違えることなく、踊りこなすことが出来るものである。しかし、本児にはそれが理解できなかったため、主任が補助として加わり、本児の隣に立って同じ方向を向いて踊りの見本を示していた。自閉症児は記憶力に優れているため、一端動きを覚えてしまうと、曲にあわせて間違えることなく踊ることができた。

踊りの中で位置を移動する時は、本児のためにだけでなく、全員がスムーズに動けるようにと地面に石灰で線や円形が描かれていた。まさに構造化である。従って、その線に沿って移動すればよいのでスムーズに動くことが出来た。

待ち時間は持て余してしまい、しゃがみ込んで地面に数字を書いている姿が多く観察されたが、決められた場所から離れてしまうことはなかった。

9) 歌の練習

クラス全員で歌う時は A 男は一人だけ歌わず、ふらふらしていることが多かった。そこで歌詞を紙に書いて貼っておくようにしたら、うれしそうに文字を読み、すぐにその歌詞を覚えてしまった。それ以後は歌に参加できるようになった。しかし、

今度は歌詞を覚えたため、張り切って大声で怒鳴って歌ってしまうという問題が生じた。これに対して担任は「わざと気を引こうとしているのか、ふざけているのか……」と疑問視していたため、決してそうではなく、本人ははりきっているのだということを伝えた。本児に対しては、歌の練習以外の時間に、ボリューム（カタカナ用語は好きである）1～3 までを紙に書き、小声はボリューム 1、お話しするときの声が 2、怒鳴った声が 3 というように伝え、実際に声を出しながら確認させた。このとき注意しなければならないことは、優しい声、ちょうどよい大きさなどという、抽象的な表現は使わないという点である。大きさの基準は、状況によって異なってくるからである。本児には、クラス全員で歌う時はボリューム 3 ではなく、ボリューム 2 にして欲しいと伝え、練習させた。内緒話する時のようなひそひそ声は「0.1 レベル」と自分で書き直していたが、この練習を取り入れてからは、怒鳴って歌わなくなった。

歌に関しては、また新たな問題が生じた。歌詞とメロディーを丸暗記したため、間奏の部分も歌ってしまうのである。これに対しては、歌詞を書いた表の間奏の部分にペケ印と、「ここはうたってはいけません」という言葉を赤字で書き示した。今までとは違ったことばが赤字で書き込まれたため、本児は歌詞表を食い入るように見て、間奏の部分では、文字で示されているように黙っていることが出来た。

10) 給食配膳の視覚的構造化

小学校に入学すると、給食の食器がひとつ増え、幼稚園での食器の並べ方ではうまくいかなくなってしまう。些細なことではあるが、食器と食器が重なり合って、こぼしてしまう子が案外多い。そこで毎年入学を控えた 2 月からは、幼稚園の給食の時間にも食器をひとつ増やし、ナプキンの上にすべての食器がうまく並べられるよう、配膳の指導がなされている。写真 3 のような配膳の見取り図を全員が見やすい位置に貼って示した。A 男には図を示し、個別に「右にご飯のお皿、左におかずのお碗、左の上の方にサラダのお皿を置きましょう」と声をかけながら配膳させた。ほんの些細な工夫ではあるが、こうした手続きをとることによって、正しい配膳の仕方を身に付けることが

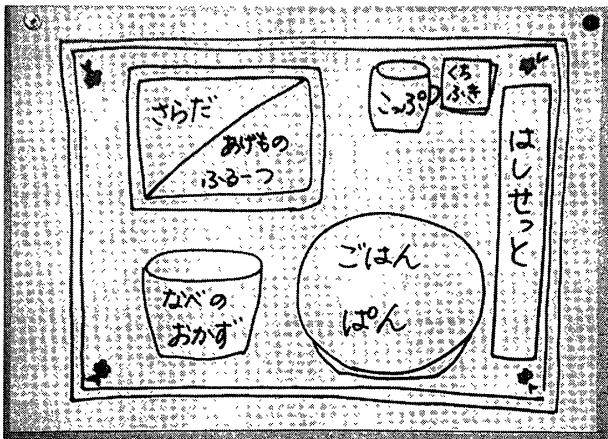


写真3

できた。

11) その他のエピソード

数字を取り入れた会話

- ① ゴミ拾いの時間には、「自分がきれいにしたいなと思っているところを掃除して下さい」という指示のもと、各自が自分で場所を決め掃除することになっているが、この指示ではA男は掃除に参加できなかった。そこで「ほし組の教室でゴミを20個拾ってください」という具体的な指示に変えたところ、次の日からは掃除の時間になると、本児自ら「すみません。(今日は)何個(ゴミを)拾えばいいですか?」と担任に問うてきて、張り切って掃除に参加するようになった。
- ② 給食当番(机拭き係り)で机拭きをしていた時、急に泣き声で「先生、濡れちゃった」と訴えてきた。本児は服が少しでも濡れると気になってすぐ着替えたがるのである。見ると雑巾からは水がポタポタ落ちていた。T「A君、雑巾がぎゅっと絞れていないから濡れちゃったんだよ」、A男「でも濡れちゃった」、T「大丈夫、それくらいなら」、A男「(水が)何グラム落ちましたか?」、T「3グラムです」。担任は機転を利かせ数字を交えた答えを返したところ、その後は何も言わず雑巾を片付け、服も着替えずに過ごすことが出来た。
- ③ 中学生との交流会

中学生が幼稚園を訪問し、園児と交流するという行事においては、初回は初めて見る中学生にびっくりし、園庭の隅で1人で地面に数字を

書いていた。そこで2回目以降は、事前にその日の予定を紙に書いて予告するようにした。さらに、「あのお兄さんたちは、掛け算や割り算をよく知っているよ。A君が問題を出すと答えてくれるよ」と中学生との交流での具体的な話題を提供したところ、本児自ら中学生に近づいていって、早速掛け算のなぞなぞをし始めた。掛け算のできる幼稚園児に中学生も驚いていたが、数字を通して関係が成立し、その後は一緒にかけっこしたり、体を使った遊びをしてもらいながら過ごすことができた。

④ 絵描き歌で人物画を描く

数字への興味が強い本児の自由画帳には、絵はひとつも描かれていない。すべて数字とアルファベット等で埋め尽くされている(写真4)。実物を見て描くということが苦手であるため、筆者が描いた絵を模倣させ、人物画が描けるよう指導を試みたが、顔の輪郭すべてを標識の形にしてしまった。「これは止まれ君、これは駐車禁止君……」といったかんじである。そこで、

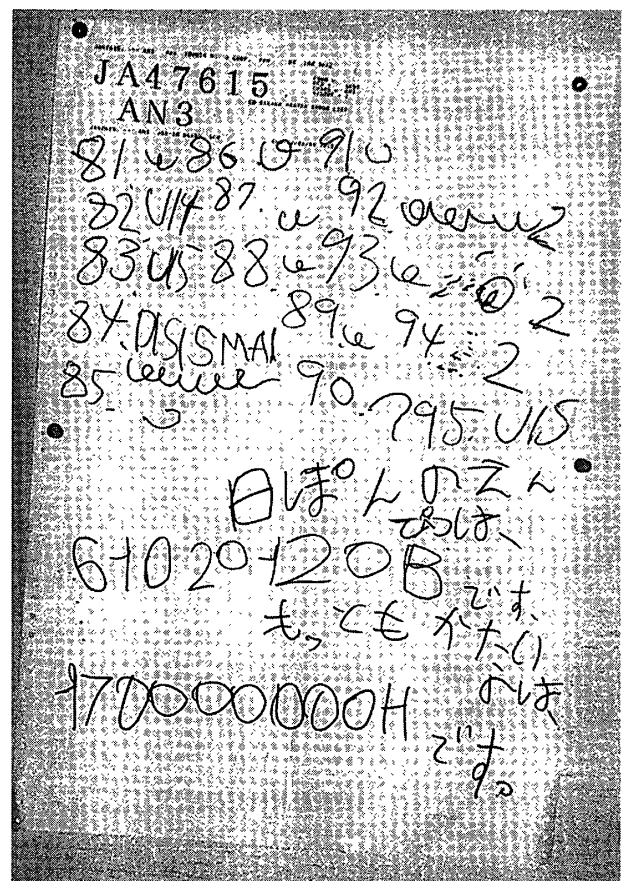


写真4

テレビでやっている絵描き歌を利用して、コックさんを描いてみせたところ、「これってテレビで 16:30 からやってる」といいながら、得意になって模写し始めた。視覚と聴覚からの記憶力の良さを利用した方法である。今では、替え歌を作って、自由にコックさんの姿を描き換え、楽しんでいる。

IV 考 察

豊田市こども発達センターにて 1 歳 8 ヶ月から早期介入をしてきた高機能自閉症児（積極型）の、地域の幼稚園での適応と援助について考察する。今回の援助を通して明らかになった点は、IQ143 もある高機能自閉症児であっても、やはり状況判断、環境からの情報を処理していく能力は弱いという点であった。幼稚園生活 2 年間の追跡の中で、日常生活の流れとは異なる行事の場でのエピソードが多かったことから、改めて新規場面での適応の困難さを痛感させられた。視覚的手がかりがないと戸惑ってしまったり、それまで身に付けてきたことも、環境が少し変化するだけで崩れてしまう。自閉症児が興奮したりソワソワするなど、適応できない状態を示したら、それは戸惑っているサインであることを認識し、本人が行動しやすいよう、その都度環境の構造化に努めることが必要である。

構造化の基本概念は、先にも述べてきたように、米国ノースキャロライナ州で Schopler らにより行われている TEACCH プログラムによるものである。筆者はこの徹底した TEACCH プログラムをすべて導入したわけではなく、主たる援助方法である構造化の概念を適宜取り入れた。それは A 男が知的にたいへん高いレベルにあるという点と、援助の場が療育機関ではなく、地域の幼稚園においてであるという点から、A 男が戸惑った状況に対して、その都度、担任や園長とのカンファレンスを持ちながら、構造化による対応を行ってきた。その結果、大きなパニックを起こすことなく、園生活を送ることができた。今回の対応は、次のような自閉症の特徴を理解したうえでの対応であった。

1) 予測が困難

自閉症は予測能力が低い点がひとつの特徴とし

て挙げられる。これから何が起こるのか、何をしたら良いのかが不明な時は大変不安になる。従って、これからどういうことが起こっていくのかということが予測しやすい場面を好むようになる。変化への抵抗、常同運動を好むという特徴はここに起因しているのであろう。自閉症は過去の経験を類似によって分類し、過去の何と似ているかと照合するのが大変苦手であるため、我々には、できるだけ意味がわかりやすく、予測しやすいようにする手立てを最大限工夫していくことが求められる。

2) 優れた視覚認知

自閉症は優れや視知覚の能力を持っている。すなわち、目で見たものを知覚する、記憶するという力は非常に強い。これは知能検査結果からも明らかである。WISC 系の知能検査において、動作性知能の方が言語性知能よりも高いという結果が出る。言語性の下位検査は知識・理解・算数・類似・単語・数唱からなり、話し言葉で質問され、話し言葉で応答しなければならない。コミュニケーション障害のある自閉症児には苦手な分野である。一方、動作性の問題は絵画完成・積み木模様・迷路など、どの下位検査においても絵や積み木迷路の図など材料が提示されているため、それを見ればある程度問題の意味が理解できる。従って視覚認知の優れている自閉症児は、一般的に動作性知能の方が高くなるのである。

また、一度しか通ったことのない道順を正確に覚えていたり、ジグソーパズルが得意であったりという特徴も、優れた視知覚能力があるからである。自閉症は視覚認知能力が高く、聴覚認知が低いいため、視覚に頼って生活していることが多い。

本研究においては、以上のような自閉症の特徴を踏まえ構造化を不適応場面に取り入れた結果、高機能自閉症児に対しては徹底した TEACCH プログラムを用いなくとも、新奇場面に部分的に取り入れていくだけでも、かなり適応がよくなり、自立・自発的に行事に参加できるようになることが明らかにされた。

一方、構造化による指導はパターンを強化してしまう、応用が利かなくなる、構造化された所ではないと適応席なくなるなどの批判も聞かれるが、

A 男の事例においてはそのようなことはなく、日常生活リズムとは異なる園行事にも自立的、自発的に参加できるようになった。また、絵描き歌の例に見られたように、行動が般化していくことも確認された。

対人関係面については、杉山（1999）の言うように、早期からの介入をうけてきた A 男は、障害発見が遅れた自閉症者自身による過去の回想や自伝（Williams, D., 1992；森口、1996）で語られているようなトラブルは少ないと言えよう。しかし彼らの行動は、集団においてはしばしば理解されにくいというのも事実である。A 男への対応を保育者全員で取り組んでいた園においてすら、誤解を招いてしまうことが度々あった。その都度、本児の行動分析をし、何が原因でこのような行動をしたのか、本人はどういうつもりだったのかを伝え理解を求めた。言葉遅れもなく、大人びた口調で話しかけてきたりもし、集団に全く適応していないというわけでもないため、さらに彼らの行動の理解を困惑させてしまう。まだまだ高機能自閉幼児に対する理解は十分ではないのが現状である。しかし本児が前述してきたような構造化による援助により、適応した園生活をおくることができたのは、何といても担任との信頼関係が根底にあったからであると考えられる。

現職教育やカンファレンスにおいては、記憶力がよいこと、言語指示だけでなく視覚的手がかりを示した方が指示がよく伝わる点など、高機能自閉症児の特徴を伝えたつもりではあったが、実際には、初めて受け持つ自閉症児に対して、どのような場でどのような工夫をしていけばよいのか、それを実践に移すには我々の助言が必要とされていた。しかし、本事例を通してともに検討してきた環境調整については、現場の教師の自信となり、今後の自閉症児への保育に役立ててもらえるものと確信している。

自閉症児とのかかわりは謎解きである。彼らの特徴を知って環境を構造化していけば、お互いに困惑していたことが、すんなり解決できていく。インテグレーションやノーマリゼーションが叫ばれているが、単に同じ場所で同じように保育・教育していけばよいというものではなく、違いは違いとしてはっきりと認識した上でみんなの中に統

合してゆくと言う姿勢が大切なのではないだろうか。彼らの良き理解者が増えていくことが期待される。

【引用・参考文献】

- (1) 別府哲（1997）：自閉症児の愛着行動と他者の心の理解. 心理学評論, 40, 145-157.
- (2) E. ショプラー他（1996）：幼児期の自閉症. 東京, 学苑社.
- (3) Eriksson, A. S. & Chateau, P. de. (1992): Brief report: a girl aged two years and seven months with autistic disorder videotaped from birth. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 127-129.
- (4) Frith, U. (1989): *Autism-Explaining the enigma*. Basil Blackwell Ltd., UK. 富田真紀, 清水康夫訳 1991 自閉症の謎を解き明かす. 東京, 東京書籍.
- (5) 本城秀次（1996）：今日の児童精神科治療. 東京, 金剛出版.
- (6) Kanner, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250. 牧田清志訳 1976 精神医学, 18, 897-906.
- (7) 河村雄一, 高橋脩, 石井卓, 荻原はるみ (2002)：豊田市における自閉性障害の発生率, 第 43 回日本児童青年精神医学会総会抄録集, p. 160.
- (8) 国立特殊教育総合研究所分室 (20002)：自閉性障害のある児童生徒の教育に関する研究第 3 集, p. 71-82.
- (9) 厚生省心身障害研究班 (1978)：発達経過による自閉症臨床像の素描. 厚生省心身障害児研究班昭和 53 年度報告.
- (10) ローナ・ウィング著 久保紘章, 佐々木正美, 清水康夫監訳 (1998)：自閉症スペクトル. 東京, 東京書籍.
- (11) 文部科学省初等中等教育局 (2002) 今後の特別支援教育のあり方について (中間発表).
- (12) 森口奈緒美 (1996) 変光星, 東京, 鳥新社.
- (13) 中根晃 (1991) 自閉症, その科学的理解 ころの科学, 37, 20-25.
- (14) 荻原はるみ, 高橋脩 (1997)：折れ線型自閉

- 児への超早期アプローチと発達経過, 日本発達心理学会第 8 回大会論文集, 154.
- (15) 荻原はるみ, 高橋脩 (2000): 超早期療育を行った自閉症児の発達過程, 日本児童青年精神医学会第 41 回総会発表論文集, 192.
- (16) 荻原はるみ (2001): 自閉症児のコミュニケーション行動の発達—バイバイ行動の縦断的研究, 発達臨床心理学研究, 13, 39-44.
- (17) 佐々木正美 (1993) 自閉症ハンドブック—TEACCH プログラムに学ぶ— 学習研究社.
- (18) 清水康夫 (1991): 初期症状—乳児期の徴候. 中根晃編 自閉症. こころの科学, 37, 東京, 日本評論社, 38-43.
- (19) 杉山登志郎 (1999) 高機能広汎性発達障害, 東京, プレーメン出版.
- (20) 杉山登志郎 (2000): 発達障害の豊かな世界. 東京, 日本評論社.
- (21) 高橋脩 (1985): 精神発達障害群の早期発見について. 第 20 回日本精神薄弱協会研究大会, 函館.
- (22) 高橋脩 (1996): 自閉症年少同胞の乳児期からの継続健診の意義について. 第 6 回乳幼児医学心理学会, 東京.
- (23) 高橋脩他 (1999) 豊田市こども発達センター療育紀要, p. 4.
- (24) 高橋脩他 (2000) 豊田市こども発達センター療育紀要, p. 85.
- (25) 高橋三郎, 大野裕, 染谷俊幸訳 (2002): DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引き. 東京, 東京医学書院, 49-53.
- (26) 林眞一郎 (1983): 自閉症児の発達. 東京, 岩崎学術出版, 86-142.
- (27) Wallon, H. (1949): Les origines du caractère chez l'enfant 久保田正人訳 1969 児童における性格の起源, 東京, 明治図書.
- (28) 鷺坂隆志 (2001) 養護学校での指導—パニック, トラブルの A 君が転入して—実践障害児教育, 338, 34-37.
- (29) Williams, D. (1992) Nobody Now here. New York Times Books. (河野万里子訳 1993 自閉症だったわたしへ 新潮社)
- (30) Wing, L. (1979): Differentiation of retardation and autism from specific communication discords. Child: Care, Health & Development, 1, 57-68.
- (31) Wing, L. & Attwood, A. (1987): Syndromes of autism and atypical development. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (pp5-12). New York, John Wiley & Sons.
- (32) 山上雅子 (1999): 自閉症児の初期発達. 京都, ミネルヴァ書房.
- (33) 山崎晃資, 栗田広 (1987): 自閉症の研究と展望. 東京, 東京大学出版会.

Help and Adapt in a Kindergarten for High Functioning Autism

Ogiwara, Harumi*

高機能自閉症児（積極型、IQ143）A男を対象に、TEACCHプログラムの基本的な考え方である「構造化」の概念を実践場面に取り入れることを試みた。本研究は幼稚園でのA男の行動をアセスメントし、以下の場面における高機能自閉症特有の問題とその対応についてまとめたものである。

- 1) 園内探検と園の見取り図の作成
- 2) 触ってはいけないスイッチへの目印
- 3) 着席の位置の構造化
- 4) 「一番少年」の克服
- 5) プール見学での環境構成
- 6) 1日のスケジュールを表に示す
- 7) 順番待ちと音に対する過敏性への対応
- 8) 運動会での構造化
- 9) 歌の練習場面での工夫
- 10) 給食配膳の視覚的構造化

「予測の困難性」と「優れた視覚認知」という自閉症の特徴を踏まえ、構造化を適宜不適応場面に取り入れた結果、高機能自閉症児に対しては、徹底したTEACCHプログラムを用いなくともかなり適応がよくなり、自立・自発的に行動できるようになることが明らかにされた。また対人関係についても、障害を早期に発見され直後から介入を開始した本児については、特に大きなトラブルは生じていない。自閉症児に対する統合保育は、単に他児と同じ場所で同じように保育・教育していけば良いというものではなく、その特徴を捉え、違いは違いとしてはっきり認識した上で統合を考えていくことが大切である。

キーワード：高機能広汎性発達障害児 (high functioning autism), 統合保育 (integrated classroom), 構造化 (structure), 自閉症スペクトラム障害 (autism spectrum disorders)