

PDD児の小学校入学トランジションにおける発達課題

小林 勝年*

The Developmental Task in Transition of Entrance into Elementary School :
In Case of the Child with Pervasive Developmental Disorders

KOBAYASHI Katsutoshi

(* 鳥取大学生涯教育総合センター)

キーワード: 広汎性発達障害, 垂直的トランジション, 水平的トランジション, アセスメント

Key words: Pervasive developmental disorders, Vertical transition, Horizontal transition, Assessment

はじめに

Piaget(1964)は、人間の発達を同化-調整という「機能的連続」と感覚運動的段階/前操作的段階/具体的操作段階/形式的操作段階などの「構造的連続」の両面から分析した。残念ながら、その時間的範囲は彼の関心領域としての成人期までとされたが、人間の発達を考察していく上で連続・非連続を挙げながら検証していくことは有効であろう。元より、近代の学校制度は子どもを学校システムに導入する中で「子ども期」を用意し、子どもを「子ども」として認識することを社会に促した。しかし、これによって子どもに対する認識は一面的となり、対峙概念としての「大人」からしか子どもを語るができなくなり、発達の非連続性ばかりが強調されるに至る。そうした中、生涯発達の視点より発達の連続性を主張する確かな動きが現れた。

Havighurst(1953)は社会的構成員として個人が機能していくためには年齢区分ごとの発達課題を学習する必要があるとし、学習の連続性を強調する中で人間発達の連続性を唱えた。Erikson(1982)はそうした各年齢区分における課題を心理・社会的「危機」と見なし、その克服・失敗の両事例を示しながら、各々の段階における重要な対人関係を抽出する中で、対人関係の拡がり前提とした「漸成的発達論」を提示した。

しかしながら、生涯発達という問題意識そのものにすでに連続性を捉える視点が含まれており、人間発達を生涯にわたって漸成的に捉えたのは両者とも必然的な帰結であったと言えよう。が、前者は社会化される人間像に対してプラグマティックな接近を試みたのに対して、後者はアイデンティティという個人の価値に集約されながらその様態を力動的に捉え人生の解釈を深めた。それはEriksonの豊富な臨床経験によるところが大きい。我々はもはや「子どもの権利条約」が求めている子ども観に待つまでもなく、一人一人の子どもがすでに人生の主人公であることを認識し、同時代を共に生きる者として子どもたちをめぐる変化を理解したいと思う。

そこで、本研究においては学校制度の象徴とも言うべき小学校入学前後の問題に焦点を当てながら、発達障害という本人属性によって周辺化的対応を余儀なくされた事例について、ライフトランジションの視点より発達の捉え直してみたいと考える。

1. 目的

トランジションの問題を心理学的に検討することは個人あるいは人間の環境適応についての条件を導くのみならず、その適応過程において心理的獲得物が如何に形成されたかを考察していくこと、すなわち人格の発達

研究へと導かれていく。

Bridges(1980)はトランジション期に様々な人間関係やアイデンティティーの変容が確認されることから単なる「移行期」として捉えることを避け、心理療法のプロセスと重ねながら、第1段階「何かが終わる時期」、第2段階「混乱や苦悩の時期」、第3段階「新しい始まりの時期」に三分し、自己再生のプロセスとして分析した。

田中(2003)は「人生の転機」すなわちライフトランジションについて検討したが、価値観の転倒により既存の価値から離れて別の価値を受容していく中、自己にとって納得できるような選択作業を続けていくことで、結果として苦難を乗り越え「ありのままの自分」へと接近できるのだと解説した。

これらの解釈は行動的には「適応」と映る現象を内面的な世界における否定の否定の法則、つまり弁証法的な理解に支えられて展開されている。異なる外界に身を置くことは、それまでの固体内の環境適応システムに新規な能力が付加されるのではなく、システムの一時的な停止あるいは破壊を前提とするという思想は、1歳・3歳・7歳・13歳の危機を例に挙げながら弁証法的な発達理解を主張した *Выготский*(1972)も同様であった。そうした観点から、*Erikson*(1982)の生涯発達論において、最終段階として円熟期の対立命題を「統合」と「絶望」においたことは人生における様々な価値の獲得と統合を究極の発達モデルとした彼の立場としては当然であった。

さて、ここでライフトランジションが自らの選択や加齢に伴う社会システムとして作動する場合、ライフサイクルにおける垂直的トランジション(Vertical Transition)が課題とされるが、実は同時にそれによってもたらされた新環境への適応として水平的なトランジション(Horizontal Transition)の課題も浮上してくる(山本・ワップナー, 1992)。垂直的トランジションにおいて成功を収めることは水平的なトランジションにおけるスムーズな達成を内包するが、内面化の豊かさは不適応というリスクを克服したことの裏返しとして発生してくるので、ある種のモラトリウムを要求する。まさに、ここにある種のジレンマが発生するわけだが、こうした複雑な連関こそが人生を構成していることに間違いない。既存の適応システムの崩壊は生体の危機を招くが、同時に諸能力の更なる統合化を推進させる可能性を保障していくのだ。

とりわけ、人・場所・生活のリズムなど様々な変化を伴う小学校入学というトランジションは、いかなる子どもにおいても様々な心理的体験をもたらし人格発達の節目として迎えられる。そこで、本研究においては医師より広汎性発達障害(以下、PDDと記す)と診断された子どもの小学校入学トランジションに焦点を当てそのプロセスについて検討する。

小林(2003)はPDDを含む発達障害の子どもにおいては担任教師との関係・学習を土台とした学校生活への不安・それ以前よりはるかに大きくなった集団生活への適応問題等を通常の子ども以上にデフォルメされて表現されやすい点を報告しているが、それらは水平的なトランジション課題(山本・ワップナー, 1992; 大嶽, 1998)として「友達ができるかな—できないかもしれない」、「勉強が楽しみ—でも、ついていけないかもしれない」、「先生は優しいかな—怖いかもしれない」、「一人で歩いていけるかな—行けないかもしれない」、「ランドセル重いなあ—でも大丈夫」などの対立図式における不安と期待という心理的錯綜状況から脱出することの困難さを示している。

一方、保育所・幼稚園から小学校への移行としては、①評価されることが多くなる ②注意や叱責される場面が増える ③自分の判断が問われる ④友達や先生など色々な人との出会いがある ⑤行動範囲が広がる ⑥ルールや約束ごとが増える ⑦時間・所有物の管理を求められる 等が垂直的トランジション課題(山本・ワップナー, 1992; 大嶽, 1998)として挙げられる。加えて、我が国においては障害のある子どもの場合、Table 1に示したように進路先の選択を行わなければならない(小林, 2008)が、こうした手続きおよび結果が子どもの発達にどんな影響を与えているのだろうか。

2007年度より特別支援教育が本格実施され個別のニーズに応じた教育が試みられている中、一人のPDD児の縦断的研究を通してこうした問題について検討を加えたい。

Table 1 通常学級・特別支援学級・特別支援学校の比較

	普通学級	特別支援学級	特別支援学校
通学	通学距離が近い	近い(校区を越えることもある)	遠い(バス利用もある)
安全・環境面での配慮	特別な配慮はない	教室と隣接したプレイルームを設置している	生徒の実態に即した環境を準備している
健康管理	主として担任が行う	担任がきめ細かく対応している	医療と連携したきめ細かな対応をしている
集団規模	40人を標準とした1学級	8人を1学級として編成	小・中学部は6人
集団活動	学級を単位として活動	一人一人に合わせた内容を集団生活の場面でも準備する	個の課題を意識した関わりができる
指導内容	教科書の内容が中心	生徒の実態に応じ必要な学習内容を指導する	生徒の実態に応じ必要な学習内容を指導する

2. 方法

(1) 対象児のプロフィール

① 対象児

A児(男) B小学校2年生在籍。

② 診断名

4歳11ヶ月時に広汎性発達障害と診断される。

③ 生育歴

在胎38週で帝王切開分娩(出生時体重2716グラム)。

乳児期一首のすわり3ヶ月。お座り6ヶ月。発語8ヶ月。

指差しは見られなかった。

這い這いをする期間が短くすぐに歩きだした。

幼児期一歩き始め1歳1ヶ月。1歳時、ひとり遊びが好きで近くの子どもに見向きもしなかった。

2歳時、特定のテレビ番組や車のナンバープレートに興味を示した。赤ん坊や同じ年齢の子どもにも興味を示さなかった。パニック反応がしばしば見られた。

3歳時、保育所入所。奇声をあげたり、皆と一緒に行動できないなど集団生活になかなかじめなかったが、担当保育士が個別に関わる中で徐々に集団活動へ参加できるようになった。絵本の読み聞かせを強く求め、その絵本をナレーターのように反復するなど特異な能力が発見された。会話は一方的であったりオウム返しに返答が多かった。文字・数字・アルファベットに強い興味を示しアルファベットはすべて、平仮名もほとんど覚えていた。濡れた服を嫌がりその原因となる泥んこ遊びや砂遊びを拒んだ。

4歳時、感覚過敏、言語理解の困難、他者認知の歪み、易興奮性などの特徴より加配保育士の配置が決定され、構造化の提示・コミュニケーションの工夫などが図られたことにより保育所生活に落ち着きが見られるようになった。

5歳時、幼稚園入園。新しい環境に伴いしばらく探索行動が続いた。活動の時間枠が多くなりそこから逸脱行動が増えた。自己主張を強く示すようになるがその一方で集団から離れていく逃避的な行動も現れてきた。難しそうな課題からは最初から拒否するようになった。

④ 発達の状況（諸検査の結果）

CA：5歳0ヶ月～絵画語彙検査（Picture Vocabulary Test）語い年齢：4歳0ヶ月。

CA：5歳0ヶ月～新版K式発達検査2001 認知・適応領域2歳6ヶ月，言語・社会領域3歳2ヶ月，全領域2歳9ヶ月。

CA：5歳6ヶ月～S-M社会能力検査 身辺自立5歳5ヶ月，移動3歳9ヶ月，作業5歳1ヶ月，意思交換4歳3ヶ月，集団参加2歳2ヶ月，自己統制1歳8ヶ月，社会生活年齢3歳11ヶ月。

CA：5歳6ヶ月～TOM心の理論課題検査 相当年齢3歳後半。

⑤ 教育歴

3歳時より保育所に入所し5歳時に幼稚園入学。4歳10ヶ月にPDDと診断されたが通常の保育所・幼稚園に通う。小学校は特別支援学級に入級した。

(2) トランジションに関する資料収集

対象児が保育所に通っていた3歳時より小学校に入学して1年を終えるまで月に1回定期的に行動観察を行った。併せて、知能検査と言語検査を行い移行前のアセスメントを行った。また、月に1回保護者との面談の機会を設定しその間の家庭生活での様子等について報告を受け聴取記録として残した。

(3) 分析方法

水平的なトランジションの分析として、主として幼稚園での1年間の様子と小学校に入学してから、特別支援学級に入級した1年間における適応状況について分析しその比較を行なう。また、垂直的トランジションの分析として、保育所・幼稚園・小学校という移行において特徴的な変化を取り出し、その原因を探る。

3. 結果と考察

(1) トランジション前（幼稚園在籍時）のアセスメントおよび生活適応

A児が幼稚園に入園して3ヶ月後（CA：6歳1ヶ月），K-ABC心理・教育アセスメントバッテリーとWISC-III知能検査を，10ヶ月後（CA：6歳7ヶ月）にLCスケールを実施した。

◎K-ABC心理・教育アセスメントバッテリーの結果（CA：6：01）

継時処理 129±8 同時処理 68±9 認知処理過程 94±7 修得度 87±6

継時処理>同時処理（有意差1%），継時処理>修得度（有意差1%）

同時処理<習得度（有意差1%），認知処理=習得度（有意差なし）

<認知処理過程尺度>

手の動作 14（相当年齢8:0），絵の統合 6（相当年齢4:3），数唱 14（相当年齢8:0），模様の構成 5（相当年齢4:0未満），語の配列 16（相当年齢9:9），視覚類推 6（相当年齢5:0未満），位置さがし 3（相当年齢5:0未満）

<習得度尺度>

算数 73±10（相当年齢5:0），なぞなぞ 79±11（相当年齢4:6），ことばの読み 114±5（相当年齢6:9），文の理解 92±6（相当年齢6:0未満）

<面接所見>イーゼルを何度もめくったり丸めたりして自分の興味本位で行動してしまう傾向が見られた。

教示を落ち着いて聞けない場面がしばしばあった。課題に登場する動物の名前を勝手に話し出してしまう，課題から意識が離れてしまったり，自分が勝手に検査者役になって問題を言おうとする場面も見られ

た。イーゼルをめくるという状況変化に対して課題で問う「同じ」という意味がなかなか理解できないことがあった。

<判定所見> 聴覚的な刺激に導かれる短期記憶に特に優れている。反対に、運動機能の関与を特に必要としない視覚的体制化や推理的思考には劣っている。継時処理優位型の学習者で文字の読みや単語の再認能力等に支えられて学習が成立していると推測させた。

◎WISC-III知能検査の結果 (CA:6:01)

VIQ70 PIQ104 FIQ85 * (discrepancy 34>15)

<群指数> 言語理解71 知覚統合98 処理速度117

<下位検査の評価点> 知識12 理解6 算数5 単語2 類似1 符号14 記号12 絵画配列11 絵画完成10 積み木10 組み合わせ8 迷路7

<面接所見>

課題に対して回答以外のことを答えてしまい注意が転導しやすい傾向が認められた。問題の意味が分からず例示して何度も教える場面があった。作業的な課題においては課題飛ばしや乱雑に済ませる傾向が見られた。全般に筆圧が強く鉛筆の芯が折れることもあった。検査者からの問いを無視するなど、理解しようとする態度に著しく乏しかった。困難な課題に対しては「デキナイ」、「疲れた」などと言って課題から回避する反応が見られた。

<判定所見> 障害によって discrepancy が生じたと思われるが、知的には平均域 (VIQ境界線、PIQ平均域)。動作性知能が言語性知能より有意に高い。群指数においても言語理解が極めて低い。

そこで、WISC-III知能検査の結果に基づき、Table 2に示したように下位検査結果における2次分析を行い「強い能力」と「弱い能力」の仮説候補リストを、Table 3に示したように「強い影響因」と「弱い影響因」の仮説候補リストを作成し、その中からK-ABC心理・教育アセスメントバッテリーの結果と同様な傾向が認められた項目はもちろん、面接所見で記述された内容や保護者からの聴取記録・幼稚園での行動観察によって支持される仮説をA児の行動特徴としてまとめてみた (Table 4)。

プロフィール分析 (2次分析) より得られた項目が、①短期記憶が強い ②収束的思考が強い ③ひらがなの読みに強い ④意味的認識を前提とした言語理解力が弱い の4項目、面接所見より導かれた項目が、①脅迫的観念による ②固執性転導性が強い の2項目であった。

また、A児の情報処理の特徴として絵や図の理解や操作は全般的に得意であるが、言葉の意味理解や操作は苦手であることから、入力信号として聴覚的な刺激より視覚的な刺激の方が処理されやすい傾向にあることがわかった。しかしながら、短期記憶・収束的思考の強さにより「ひらがな読みの強さ」が発揮され、注意の転導と脅迫的な観念により多弁行動が促進され、課題を理解することの困難さや思考の柔軟さを欠く行動が日常において頻繁に生じていることも予測された。

こうしたA児の特徴は「言葉はよくしゃべるが、その意味を理解していないことが多い」というPDDの障害特徴を具体化した状態像につながり、小学校入学というトランジションに向かう発達主体として中心的な発達課題として位置づけられた。そこで、A児のこうした表層的な意味理解の水準および全般的な言語能力をアセスメントしていく必要を感じ、入学2ヶ月前に言語活動を保障するコミュニケーション領域についても調べる事が可能な言語検査としてLCスケールを実施することにした。

Table 2 下位検査における「強い能力」と「弱い能力」の仮説候補リスト

下位検査における強い能力	下位検査における弱い能力
<p>○S 複雑な言語指示</p> <p>抽象的刺激の視知覚</p> <p>収束的思考</p> <p>統合的脳機能</p> <p>視覚記憶</p> <p>視覚的系列化</p> <p>注意集中</p> <p>情報の記号化</p> <p>短期記憶</p> <p>(○S) 長い問題文の理解</p> <p>記憶</p> <p>文化的負荷の高い知識</p> <p>簡単な言語反応</p> <p>モデルの再構成</p> <p>抽象的内容</p> <p>系列化</p> <p>数を扱う能力</p> <p>継時処理</p> <p>(△S) 計画能力</p> <p>空間視知覚</p>	<p>◎W 単語の理解</p> <p>言語概念化</p> <p>意味的認識</p> <p>抽象的概念の操作</p> <p>言語概念形成</p> <p>多量の言語表現</p> <p>認知</p> <p>概念形成</p> <p>○W 流動性能力</p> <p>推理</p> <p>(○W) 言語的推理</p> <p>(△W) 簡単な言語指示</p> <p>有意味刺激の視知覚</p> <p>視覚的処理過程</p> <p>空間</p> <p>図形的認知</p> <p>全体的情報処理</p> <p>非言語的推理</p> <p>同時処理</p> <p>統合</p> <p>試行錯誤的学習</p>

Table 3 下位検査における「強い影響因」と「弱い影響因」の仮説候補リスト

強い影響因	弱い影響因
<p>○S 不安</p> <p>集中</p> <p>転導性</p> <p>LD/ADHD</p> <p>動気づけの水準</p> <p>正確さと細部に関する脅迫的観念</p> <p>(○S) 環境への敏捷性</p> <p>(△S) 注意の範囲</p>	<p>○W 柔軟性</p> <p>(△W) 不確実時の反応能力</p> <p>認知様式 (場依存一場独立)</p> <p>否定的態度</p> <p>過度の具体的思考</p>

Table 4 最終仮説シートとそれを支持する証拠

	仮説	プロフィール 分析の結果	仮説を支持する証拠		
			背景情報	検査中の行動観察	その他の検査結果
プ ロ フ ィ ー ル 分 析 に 基 づ く も の	短期記憶が強い	符号 S 記号探し +	耳に入った情報に過敏に反応してしまう	パターンが入力されると脅迫的に反応	K-A B C 検査結果でも◎Sの判定
	収束的思考が強い	符号 S 記号探し +	図形的な理解は早く課題解決においても機械的に処理しようとする	試行錯誤的な思考を避け、「デキナイ」とすぐ諦めてしまう	
	ひらがなの読みに強い(継時処理)	知識 S 理解 +	ひらがなは全部読める	文理解課題(K-A B C)は得意げに反応していた	K-A B C 検査習熟度「ことばの読み」は114
	意味的認識を前提とした言語理解力が弱い	単語 W 類似 W	コトバによる問いをコトバで答えることが困難	コトバによる説明を避け具体的な動作や指さしで答えていた	計算はできるが文章題は難しい
そ れ 以 外 の も の	脅迫的観念による固執性		積木ができあがると隣のテーブルに持ち運ぶ行動を頻繁に繰り返す	強い筆圧による印づけ	検査者からの注意を聞かず、得意な課題を脅迫的にやろうとする イーゼルを必ず自分でめくろうとする
	転導性が強い		答えている途中で登場してきた単語に反応	話している途中で話題が飛ぶ そのことを自覚できない	

◎LCスケールの結果(CA:6:07)

LC年齢4:04 LC指数67未満

<領域別結果(相当年齢)> 言語表出4:11 言語理解3:09 コミュニケーション5:03

<面接所見>足をばたばたさせたり椅子に立ち上がったたりして姿勢が保てず、時々席を離れることもあったが注意すれば座り直せた。教示を聞き終えることができず途中で自ら問題を言って検査者に答えを求めてくるような場面が数回あった。さらに、それらに対して自分自身が答えようとする場面も見られた。検査者に「早く、早く」と次の問題を急かすような言動がしばしば認められた。後半になって課題に答えられなくなると「今日はここやって終わりにしよう」と言って検査場面を避けるような態度を取った。全般に早口で素早く反応することに懸命であった。

<判定所見>

言語発達の段階区分としては「発展期」に該当する。

領域別の比較として、コミュニケーション領域が最も高いことが会話成立への困難さが少ないと結論づけることは正しくなかった。誤答分析をしてみると、言語理解の年齢が低い理由は基本的な理解力の低さではなく、部分的な理解が先行したり主題から離れて理解を進めようとする反応から生じていることがわかった。また、モニタリング機能も弱く相手からの情報を修正する能力にも乏しいことにも起因していた。さらに、会話原則の基本となる「発話者→聞き手」から「聞き手→発話者」への役割交替が成立しがたく、「検査者＝問題を言う人、自分＝出された問題に答える人」という役割認識さえ十分ではないことも全般的なスコアの低さをもたらす要因に数えられた。

◎幼稚園生活での適応

入園直後は新しい環境に慣れないこともあって教室からエスケープして飼育小屋に出かけたり、集団行事に参加することを拒んだりしていたが、加配教師との親和的關係が築かれるに伴い、徐々に落ち着いて集団生活に適応してきた。絵本の読み聞かせや英単語・文字には強い興味を示し、日常的に教師に向かって英単語を話しては喜んでいて、友達に対しては過度な接近や一方的な関わりが多かったが、大きなトラブルになりそうな状況ではその場から身を引くというような回避行動をとるようになった。鬼ごっこやボール蹴りなどの単純なルール遊びは自分から積極的に参加し遊び時間も持続していた。但し、集団での歌唱は「うるさい」と言って拒否したり、服が水にぬれることを嫌がって泥んこ遊びに参加しないようなことは保育所時代に続き継続して見られた。保育所に比べて細かなルールや決まり事が幼稚園では多かったが少しずつ加配教師より教えられて理解できるようになった。

(2) トランジション後（小学校1年在籍時）の適応状況(Horizontal Transition)

小学校に入学し、特別支援学級に入級したA児は、新しい担任、集団の大きさ、日常生活における移動距離の長さ、めまぐるしく変わる教室移動などによって多くの混乱を生じ、休憩時間は一人で過ごすなど人間関係において萎縮した反応が見られるようになった。かつての友達とも疎遠になり、担任との1対1の関わりに限定されるようになってしまった。そうした中、「自分の要求を特別支援教室では言えるが、交流クラスでは言えない」という傾向が認められた。学校としてみれば、これまで築きあげてきた友達関係を大切にするためにもできるだけ交流学級で過ごすように配慮したことが、A児から見れば登校・下校の挨拶を行う「特別支援学級こそが自分の居場所である」という意識と対立させてしまうことになった。「特別支援教室」ではほとんど観察されなかった離席・徘徊が、加配教師が付いていても交流クラスでは絶えない状況となった。その多くは課題が簡単であるとすぐに飽きてしまう本人の態度に起因していた。こうした場合、特別支援学級においては担当教師から別の課題が与えられたり何らかの声かけがあるが、交流学級では「待つ」しかないのが困難なA児の必然的な反応であった。また、教師から発問されると指名される前にすぐ回答するなど、指名されてから答えを言うという「教室文化」を理解することにも困難を示した。さらに、上級生との交流行事等では生意気な言葉使いが原因となりケンカになることもしばしば見られた。

そうした中、これまで保育所・幼稚園時代を通じて見られなかった、些細なことが原因と思われるパニックが6月頃から数カ月にわたって学校・家庭内で頻出した。

その一方、教室内の蔵書や図書室が利用できるという環境は、英語のアルファベットや動物図鑑などに対するA児の興味を増幅させ知的好奇心に一層拍車をかけると共に、「本を読む時間」を楽しい時間として刻印させることとなった。休憩時間のほとんどは本を読む時間と見なし、友達と遊ぶ素振りさえ見せないことを担任教師も気にかけていたが、昼休憩は一人で本読み、友達との接触機会をできるだけ少なくするというリズムを

確立したお陰で、学校生活でのパニックは減少し運動会や遠足などの学校行事に大きな混乱なく参加することができるようになったのも事実であった。Fig.1はそうした時期(8月)、「学校について描いてください」という指示によってA児が描いた作品である。その内容は、最初に中央に玄関を描き、次に校舎の輪郭や時計を無造作に描いた後自分の在籍している特別支援学級と隣接している教室を並べた。いわゆる四角が教室を表しているのだがその中には交流クラスの教室はなかった。そして、最後に付け足したように5人の子どもを描いたがどれも図式的で特徴のないヒトであった。

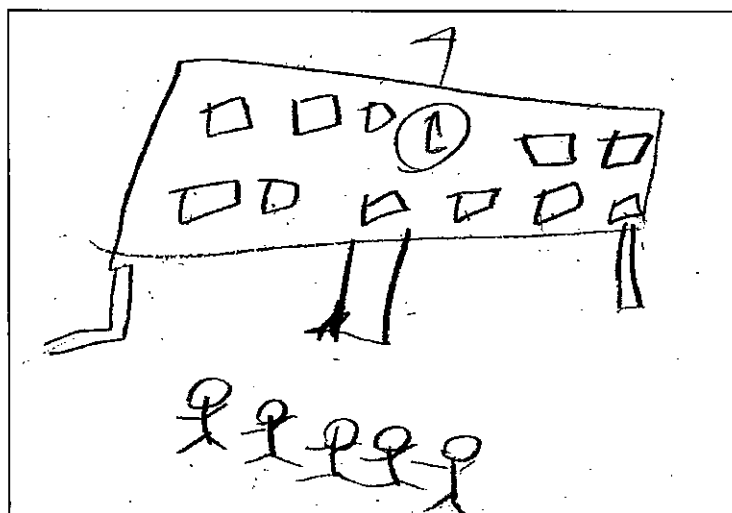


Fig.1 学校についてA児が描いたもの

実は、この作品はA児の学校生活についての意識を的確に投影していた。まずは最初に玄関を描きだしたことやその筆圧の強さから学校イメージの中心は、「学校に行く」ことに集約されていることが読み取れる。

次に、紋切り型の教室の中に上段左側から2番目に自分の在籍する特別支援学級、その左隣に別の特別支援学級を並べ、その下(下段左端)に図書室を置いたことから実際の位置関係とは異なるが「心理的な地図」として描かれたものと推測される。つまり、これらがA児の意味づけられた空間ということだろうが、そう考えると交流学級の教室が描かれていないのは意味づけが薄いことを証明する。

最後に、ヒトについては一方向にしかも教室の描写以上に紋切り型に描かれていることから「なおざり反応」として解釈され対人興味の乏しさや経験の狭さを推測させる。

いずれにせよ、このようにA児は小学校という新しい環境から投げかけられた対人関係・生活空間の拡大やルールや規則を遵守する範囲の広がりに対して過敏に反応したためパニック現象が頻出されたが、それらに首尾よく対応したのではなく、むしろそれらに制限を加え自己の得意とする行動レパトリーのみを新環境において固着・発展させることによって適応状態を達成したと推測された。家・学校・地域と関わる環境が拡大していく時文字通り物理的環境は心理的世界に置き換えられて取り込まれているが、Fig.1の描画はそうした制限を示したのと言えよう。しかし、こうした戦略を採用したのはPDDという障害属性による影響なのかもしれない。

(3) 小学校入学トランジション(Vertical Transition)に至るまでの特徴

保育所・幼稚園・小学校の移行においてそれぞれ年齢段階ごとの特徴を示したものがTable 4である。この間の移行を支えるのは発達主体における中心的な活動が「遊び」から「学習」へと移行することにある。そこで、

年齢段階ごとの主な活動・対人関係・特徴的行動を分析してみると、保育所年少組では集団生活での戸惑いも多く、保育のねらいは生活の自立と遊びの広がりであった。具体的には Parten(1932)が示した一人遊び・平行遊びから連合遊び・協同遊びへの移行をめざしていた。次に、年中組においては担任保育士の支援が有効となり集団遊びが中心的な活動へと移行していった。生活場面においても集団参加がねらいとされたが絵本の読み聞かせなどそれ以前から取り組んできた内容は継続されていた。幼稚園は生活規律や学習態度の形成を重んじたが、個別の配慮が減少したため嫌悪刺激には拒否と逃避的行動を示しながら自己主張場面が出現した。小学校は文字通り「学習」が中心で特別支援学級に在籍したこともあって仲間関係や集団参加を意識した指導に乏しかった。無藤(2007)は幼少連携の課題として学びのつなぎとして捉えれば「感性的活動的学びから自覚的意志的学びへ」の移行としたが、それを可能にするのは知的好奇心を蓄える活動の質・量である。それはある意味で小林(2005)が示した意思・感情なども含めた人格形成を想定したアセスメントでなければ評価できない。

Table 4 年齢ごとの主な活動・対人関係・特徴的行動

年齢	所属集団 (環境)	主な活動	主な対象	特徴的行動
3歳	保育所(年少組)	生活, 遊び	担任保育士	集団不適応
4歳	保育所(年中組)	集団遊び	保育士 友だち	集団参加 個別保育
5歳	幼稚園	学習的遊び	友だち 担任教諭	自己主張と拒否 逃避的行動と積極的参加
6歳	小学校1年 (特別支援学級)	学習	担任教諭	パニック 担任教師との密着的關係 疎遠な仲間関係

トランジションは「発達の危機」を示し飛躍の可能性と共に退行の可能性も用意する。A児の場合、PDDの障害特性である対人関係の弱さを保育所ではフォローし対応してきた。しかし幼稚園・小学校にあがるにつれてそうした支援環境が乏しくなり集団規模が大きくなったにもかかわらず、結果として対人関係の広がりや抑制された。それは小学校入学前のWISC-III知能検査、K-ABC心理・教育アセスメントバッテリー、LCスケールの結果より得られた「言葉は話す意味理解が不足している」、「会話の役割交替が成立しにくく一方的な関係に傾く」、「短期記憶・収束的思考が強い」などの特性が否定的に反応されるような環境に置かれたことを意味する。何故なら意味理解の不足は視覚的な刺激や具体的指示によって補償できるし、短期記憶の強さは知識の豊富さとして評価できるが、その反面「通じない会話の連続」や「情報量の多さによる不安や混乱」をもたらすからである。つまり発達主体の年齢の特徴を生かし得る環境整備こそ重要であると思われるが、小学校入学後のパニックはそれについてのミスマッチを想定する。認知能力は確実に発達しその表現を許す場が求められたにもかかわらず学校内で速やかに対応できずパニックに変質され表現されたのではなかろうか。パニックは情緒的な反応ではあるが認知の過敏さ、すなわち認知の発達を基礎とする。

そう考えると、移行支援においては十分なアセスメントが求められる。子どもの中心的な発達の力がその環境によって発達のにも退行的にも変容していくからである。

また、獲得された能力が新しい関係一環境で試されるには時間が必要であることも承知しておかなければならない。換言すれば、垂直的トランジションを達成するには環境適応という水平的トランジションが前提とされなければならないが、新環境への適応は物理的世界を心理的世界へと翻訳させてのみ可能となるので、そのためのモラトリアムが必要される。A児の場合、4歳時に特徴的に見られた「個別」保育と「集団」保育での適応、5歳時に認められた「拒否」と「参加」の2分的態度、6歳時に見られた「担任との密着的關係」と「友達との疎遠」の二項対立的な要素は内面的な「統合」を経て行動されたのか、外界から支配的に現象化された結果として「並列」したものなのか、まさに見極める必要がある。発達と適応の相違がそこに隠されている。

(4) 障害のある子どもにおけるトランジションの困難

無藤(2007)が言うように、知的好奇心を表現する仕組みが変容していくことを発達とするならば、それを制約する障害においても同様な変化が示されるべきである。しかし、発達がある時点での局面的な捉え方にとどまっているのと同様に、障害の変容を縦断的に調べたり、それを環境との関連から検討している研究も少ない。

阿倍(2007)が指摘しているように、早期療育は発達初期だけの対応に終わるならば本当の意味での「発達保障」にはなり得ない。発達保障を切断する問題として、以前から福祉から教育への移行すなわち小学校入学というトランジションにおいて発達主体としての子どもを学習者としてのみ捉えていく危険性を指摘する声は多かった(梅田・野中・村井, 1982)。金子(1993)はそうした移行期こそ多様な選択肢と柔軟なシステムを用意すると共に、本人の自己決定や家族の思いを尊重した「就学支援」の必要性を説いているが、現実にはTable 1に用意された選択肢で多くの親子が迷わされている(渡部, 2008)。その要因の一つにはこの段階で知的ポテンシャルを推定することの困難さにもある(小林, 1993)。A児の場合もIQは平均域あるいは境界線という判定および医師の助言より特別支援学級を選択したが、学校においては学習能力や集団適応力を、医師においては学校不適応のリスクとして捉えられ、いずれも発達の力による判断を避けた感がある。

さて、そうした反省もあって近年保育・幼児教育においては生涯を見据えた指導・援助を問う動き(野口, 1998; 久保田, 2005)があるが、ノーマリゼーションの発想からの理念的実践研究あるいはリスク・トラブル管理としての予防的支援としての意味合いが強く、発達と障害を統合的に捉えた研究は少ない。

また保育所保育指針においては個別の支援計画を作成することが求められ、修学前から就学後への移行をスムーズな流れとする努力も重ねられているが、小学校ではコーディネーターの指名はされていても個別の支援計画作成やそれを活用する支援会議の開催については実施率も低く、特別支援教育が十分な浸透を得られていないことを知る(竹林地, 2006; 柘植, 2008; 横尾ら, 2009)。保育所・幼稚園においてはマンパワーや専門性の問題より作成率はさらに低いが、朝野・成田(2009)が開発したようなオンラインを活用した作成ツールなども発売されており、どうやら意識改革こそが一番の課題であると言えよう。

4. まとめ

小学校入学というトランジションにおいては、新環境への適応という水平的トランジションとそれまでに獲得してきた発達の力がどのように発揮されるかという垂直的トランジションの問題が統合され検討されなければならない。発達を制約する障害のある場合は、そのことがさらに意識させられる。ここにおいて障害の内容が新たな現象化を迎える。それは発達が環境移行の中で新たな展開を迎えるのと同様に、外界との不適応というリスクの前で発達主体の「揺さぶり」が必然化されるからである。異なる環境に置かれると人間の能力は肯定的にも否定的にも活用されるのだ。故に、移行前に蓄積された発達の力およびそれを制約する障害内容を診断することは重要である。その意味で障害も漸進的と言えよう。

引用文献

- 阿倍哲美(2007) 早期療育今後の課題 乳幼児療育研究 第20号 11-21 北海道乳幼児療育研究会
- 朝野浩・成田滋(2009) 新しい個別の指導計画 ジアーズ教育新社
- Выготский,Л.С.(1972)Проблема развитной периодизации детского развития. Вопросы Психологии, 2, 114-123, Научный Архив.
- Bridges,W(1980)Transition 倉光修・小林哲郎(1994)トランジション 創元社
- Erikson,E.H,(1982)The life cycle completed. W・W・Norton & Company ,New York
- Havighurst,R.J.(1953)Human development and education 庄司雅子監訳(1995)人間の発達課題と教育 玉川大学出版部
- 金子健 (1993) 就学指導から就学相談へ 発達障害研究第15巻第2号 125-127
- 小林勝年(2003) 6歳の春を泣かすな。発達障害児への特別支援を考える。51-71.安田生命社会事業団
- 小林勝年(2005) 個別支援システムと発達診断 発達障害支援システム学研究第3巻第1号 23-30 日本発達障害支援システム学会
- 小林勝年(2008) 教育相談のまとめ 小枝達也研究代表 軽度発達障害児の学校不適応軽減を目的とした5歳児健診の有用性に関する実践的研究 平成16年度～平成19年度科学研究費補助金研究報告書 47-54
- 小林重雄(1993) 就学指導の問題点と改善—情緒障害教育の立場から—発達障害研究第15巻第2号 114-117
- 久保由美子(2005) 乳幼児から学齢期までの一貫した地域発達支援。発達障害研究26. 221-229. 日本発達障害学会
- 無藤隆(2007) 幼小連携・小中連携の意義と今後、指導と評価第53巻2月号 4-8 日本教育評価研究会
- 野口幸弘(1998) 生涯を見据えた障害幼児への援助のあり方 発達障害研究第20巻第2号 91-106
- 大嶽紀子(1998) 幼稚園から小学校へ—学校という体験— 移行期の心理学 会沢勲・石川悦子・小嶋明子編 23-44 プレーン出版
- Parten,M.B. (1932)Social participation among pre-school children. Journal of Abnormal and Social Psychology. 27 : 243-269.
- Piaget,J(1964)滝沢武久訳(1968)思考の心理学 みすず書房
- 竹林地毅(2006) 「個別の教育支援計画」の実際と実践上の課題—都道府県等の教育行政施策の状況から—発達障害研究第28巻第5号 333-342
- 田中ウルヴェ京(2003) ライトトランジション しょういん
- 柘植雅義(2008) 考察・特別支援教育のこれまで、そして今後 日本発達障害連盟編 発達障害白書2009年度版 63-64 日本文化科学社
- 梅田和子・野中敏光・村井潤一(1982) 学校とは何か—ある自閉症児の育ちを追って 特集/就学指導によせて発達 第9巻3号 ミネルヴァ書房
- 渡部昭男(2008) 障がいのある子の就学・進学ガイドブック 青木書店
- 山本多喜司/S・ワップナー編(1992) 人生移行の発達心理学 北大路書房
- 横尾俊・松村勘由・大内進・笹本 健・西牧謙吾・小田 侯朗・當島茂登・藤井茂樹・笹森 洋樹・牧野泰美・徳永亜希雄・滝川国芳・太田容次・渡邊正裕・伊藤由美・植木田潤・亀野節子(2009) 特別支援教育への理解と対応の充実に向けた小・中学校の取組 国立特別支援教育総合研究所編 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 36 29-44