

自閉症状を示した障害児の 学校適応に関する追跡研究Ⅵ (2)

——特殊学級および養護学校の自閉症児について——

古田 真理*・中矢 邦雄*・武蔵 博文*
森田 智子**・辻 正子**・大野 裕史
前川 久男・小林 重雄

本報において、当研究室で治療訓練を受けた後に特殊学級または養護学校に就学した自閉症児の経過を報告した。結果は次の通りである。(1) コミュニケーション手段のない者が3名あり、コミュニケーション手段の獲得が問題となっている。(2) 対人関係での変化は環境に負うところが大きく、対人関係が成立しやすい集団に参加することの必要性が指摘される。(3) 固執性は依然問題とされており、固執性の緩和をめざした指導が必ずしも行なわれていない。(4) 中学進学の問題が生じている。以上の問題点は将来の就労の問題と関連して検討され、中学校においては基礎的な学力の指導と職業指導が必要であり、コミュニケーション手段の確立、対人関係の改善等の問題に適切に対処されることが望ましいことが指摘された。

キーワード：自閉症 追跡研究 学校適応

1. 目的

本報は前5報(大野ほか, 1980, 1981, 1984; 武蔵ほか, 1983; 杉山ほか, 1979)に続き、当研究室で治療、訓練を受けた後に特殊学級または養護学校に就学した自閉症児5名を対象としてその後の経過を報告する

2. 方法

対象児の状態をT-CLAC(小林ほか, 1978)及び標準化された検査により評価した。検査は以下を用いた。田中ビネー知能検査、グッドイナフ人物画知能検査(DAM)、ピクチャーブロックテスト(PBT)、絵画語彙検査(PVT)、ITPA、S-M式社会生活能力検査(SMS)。また学級担任との面接、学級訪問等により学級適応の状況を捉えた。尚、検査は昭和58年8月、面接および学級訪問は同年7月に行なった。

3. 対象児

Table 1を参照。

4. 症例

各対象児の成育歴、訓練経過、就学およびその後の状況に関してはTable 1を参照。また各検査結果はTable 2を参照。

症例1 (M. M. 児)

(1) 学校での状況

本児は今年度(58年度)により開設された情緒障害児学級に移籍し、6年生である。学級は児童3名、教師1名より成る。本児は体育と音楽を普通学級に通級している。

新しい担任となり、授業形態は平行個別学習から同一課題の一斉授業へと変わった。国語、算数学習ではほとんど進歩はみられない。しかし作業学習や生活単元学習では、持続して課題に取り組めるようになり、自発性、参加意欲にも前向きの変化がみられる。

対人関係、集団参加においては、情緒学級内では他児とは関わらず、休み時間はひとり遊びが多

* 北九州市立総合療育センター

* 心身障害学研究所

** 東京都八王子福祉園

** 障害者雇用促進事業団

い。一方普通学級では他児の誘いに応じて遊ぶようになり、活動への参加状況も改善した。体育では授業内容が高度となり正しい遂行は困難であるが、他児のモデルを観察し遂行を試みるようになった。給食時も準備、かたづけ等の役割をこなすし、さらに他児の制止に従えるようになり、床に寝ころぶ等の問題行動は消失した。修学旅行においても普通学級集団の中で逸脱することなく過ごすことができた。

一方、言語面の変化はほとんどみられない。昨年度同様要求語が主であり、特定の型にはまった表現を除き二語文レベルにある。

中学進学を控え、その選択（養護学校、特殊学級等）の問題が生じている。

(2) 検査結果

MA, SA 等すべて CA よりも低い。SA は MA とほぼ一致する。言語面の遅れが著しく、SMS でも“意志交換”が著しく低い。“身辺自立”“作

Table 1-1 対象児の概要

	症例1 (M. M. 児)	症例2 (D. I. 児)	症例3 (M. I. 児)	症例4 (R. O. 児)	症例5 (A. K. 児)
性別・生年月日	男子. 1970. 5. (12: 2)	男子. 1970. 11. (11: 8)	男子. 1971. 1. (11: 6)	女子. 1971. 5. (11: 2)	女子. 1971. 12. (10: 7)
主 訴	言葉の遅れ。 集団行動とれず。	言葉がない。 落ちつきなし。	言葉がない。 人に無関心	言葉の遅れ。 落ちつきなし。	全体的な遅れ。 言葉がない。 人の顔を見ない。
生 育 歴	妊娠中・出産時間 問題なし。 生後8カ月「ア」 「ウ」等の喃語。 始歩12カ月 2歳半頃に言葉が 消失。 2歳頃から言葉が 増大。	妊娠中・出産時間 問題なし。 乳児期は、ほとん ど泣かず手のかか らない子。 始歩12カ月。 2歳頃から視線が 合わなくなり、3 歳台で多動・落ち つきのなさが目立 つ。	妊娠中問題なし。 鉗子分べん。 乳児期は、喃語が なく。 手のかからない子。 始歩13カ月。	流産予防の注射を 受ける。 逆子で出産。 乳児期は、おとな しい子。 始歩10カ月。 何時間でも一人で 遊ぶ。 呼んでも振り返ら ない。	妊娠中・出産時間 問題なし。 乳児期は、泣くこ とが少なく、手が かからない子。 あやしても反応な し。 始歩16カ月
イ ン テ ー ク 時 状 況	落ちつきがなく、 奇声が多い。 簡単な指示には応 じることが可能。 言語は単語レベル、 文字は平仮名が少 し読める。 (1977. 6.)	多動で、言葉がな い。 発声は緊張を伴っ た、はき出すよう な音である。 簡単な指示に従う ことは可能。 標識らしいもの のみ描く。 (1976. 9.)	発声は緊張した無 意味音のみで理解 語はない。 たまに視線が合う が、表情は固く人 に無関心。 ドアが少しでも開 いていると必ず閉 める。 (1975. 10.)	多動。 呼びかけに反応な し。 働きかけに対する 拒否反応が強く、 接近すると奇声を 発して逃げる。 (1972. 2.)	多動。 呼びかけに反応な し。 奇声がほとんどで、 意味をなさない。 指遊びと人に対する 回避反応が顕著 である。 (1976. 7.)
訓 練 期 間	1年6カ月	2年6カ月	3年7カ月	4年1カ月	4年8カ月
訓 練 経 過	1977. 9～1978. 3 弁別学習・命名学 習・数の学習・ト レーシング。 1978. 4～1979. 3 言語学習(単文一 2・3語文、助詞・ 動詞の学習)・数 の学習(10までの理 解)・視知覚の訓練。	1976. 9～1977. 3 学習態度の形成・ 絵カード弁別・パ ズル学習。 1977. 4～1978. 3 言葉の訓練。 「くつ」「りんご」 等20語が命名可能 の学習(10までの理 解)・要求語が使用可能。	1975. 10～1977. 3 学習態度の形成。 聴覚入力系に問題 のあることが明ら かとなる。 視覚刺激(文字に よる)弁別・命名 訓練。 1977. 4～1979. 5 文字学習・指文字 の導入。	1974. 2～1975. 3 Y大にて個人指導。 1975. 4～1977. 3 学習態度の形成・ 言語学習小会話、 文字読み、数の学 習。 1977. 4～1978. 3 小集団指導。	1976. 7～1978. 3 学習態度の形成。 課題学習。 1978. 4～1981. 3 言葉の訓練(命名 学習)。 (1980.1～1980.6 訓練場面からの回 避行動が現われ、 その除去がはから れた。)

猶予および就学	猶予理由：自宅近 辺の学校に受け入 れる学級がなかつ たため。 訓練開始は猶予決 定後。 就学：地域の学校 に促進学級が新設 され、本児の就学 に最適だと判断さ れた。 1978. 4 就学（普 通学級在籍、促進 学級に生活の基盤 を置く）。	猶予理由：言葉が なく、落ちつきが ないため。 猶予決定後、幼稚 園入園。 就学：言葉の使用 について不十分で あり、特殊学級が 適当であると判断 された。	猶予理由：聞き取 りによる言語理解 に問題があるため。 就学：自宅近辺に 特殊学級等がなか った。 1978. 4 就学（普 通学級）。	就学：1978. 4（普 通学級）。	猶予理由：児童相 談所の判断、母親 の希望による。 就学：幼稚園での 行動に改善がみら れたが、「重度知能 遅滞を伴う情緒障 害」という判定が なされ、養護学校 就学を決定した。 1979. 4 就学（養 護学校）。
現在までの状況	1981. 4（4年次） より促進学級在籍。 普通学級への通級 は行っていない。 1983. 4（6年次） より情緒障害児学 級在籍。 普通学級通級（給 食・体育）。	1979. 9（2年次） より体育等の一部 の授業で普通学級 への通級開始。 1981. 4（4年次） 普通学級への通級 を中止。	1980. 4（3年次） に養護学校へ転校。	1978. 4（1年次） 授業参加を1時間 とし、親がいっし よに登校。 1979. 4（2年次） 特殊学級へ移籍。	
現在の学 級の状況					
教師	1担任制。	複担任制（4名、内 1名は週3回の補 助教員）。	複担任制（3名）。	1担任制。	複担任制（3名）。
生徒 （本児を含む）	3名（自閉症児1 名、発達遅滞児2 名）。	13名（自閉的傾向 のある児童3名含 み障害は多様）。	7名（障害は多様）。	5名（5・6先生）。	7名（障害は多様）。
カリキュラム	国語・数学習 運動・表現・音楽 課題 作業学習（1981年 度より導入。 エプロン作製）。	体育・音楽・生活 単元等：クラス単 位指導 ことば、数の学習 ：毎日1時間、能 力別小集団	体育・音楽・生活 単元等：能力別集 団指導 言葉・数領域の指 導：小集団指導	体育・音楽・生活 単元等：クラス単 位 国語・算数学習： クラス単位	リトミック朝礼・ 生活・運動・図工・ 言葉の学習等：能 力別小集団

Table 2 各検査結果

	症例1 (M.M.児)	症例2 (D.I.児)	症例3 (M.I.児)	症例4 (R.O.児)	症例5 (A.K.児)
生活年齢 (CA)	13 : 03	12 : 09	12 : 07	12 : 03	11 : 08
田中ビネー (MA)	5 : 01	--	3 : 05	6 : 03	1 : 10
DAM (MA)	5 : 07	--	6 : 08	5 : 07	3 : 06
PBT (IQ)	53	--	44	--	21
PVT (VA)	4 : 00	--	2 : 02	6 : 04	2 : 00
ITPA (PLM)	3 : 03	--	2 : 10	4 : 11	--
SMS					
身辺自立	11 : 06		7 : 00	12 : 06	5 : 00
移動	6 : 06		6 : 06	10 : 06	2 : 04
作業	13 : 00以上		10 : 02	10 : 10	4 : 05
意志交換	3 : 04		3 : 04	5 : 03	1 : 03
集団参加	4 : 09		3 : 07	5 : 05	0 : 10
自己統制	5 : 08		5 : 08	7 : 10	3 : 06
SA	6 : 09	--	5 : 07	8 : 00	2 : 11

業”は高い。

(3) 考察

学習面、言語面の変化はほとんど認められない。一方、対人関係、集団参加では顕著な進歩が認められる。

対人関係、集団参加の改善は普通学級との交流に負うところが大きい。課題内容やスキルとの関連から学年が進むにつれて交流はむずかしくなるが、本児の対人関係の改善には普通児との交流が重要であり、授業枠にとられない柔軟な交流機会の設定が望まれる。

学習面については、授業形態の検討が必要であろうが、動作性の知能テストでもかなりの遅れを示すことから、顕著な進歩は期待できない。加えて作業学習には意欲を示し、集団参加状況も改善されていること、SMSでは“作業”が年齢相応のレベルに達していることから、具体的に就労を前提とした教育が始められるべきであろう。その場合、言語面の停滞が大きな障害となると考えられる。中学校においては就労を前提とし、かつその障害となるコミュニケーションの問題に対処する教育が行なわれる必要があろう。

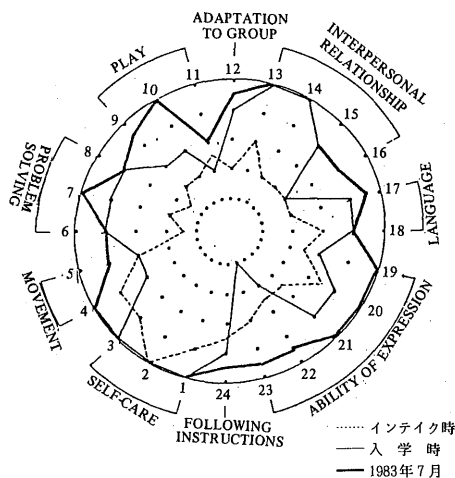


Fig. 1 症例1 (M.M.児)のT-CLAC

症例2 (D. I. 児)

(1) 学校での状況

本児は現在特殊学級に在籍し、6年生である。学級は児童13名、教師4名(うち1名は週3日の補助教員)より成る。数とことばの時間、体育、

音楽、生活単元学習が行なわれている。

数とことばの時間は、1日1時間、週5回で1対4の小集団学習形式をとるがプリント等の教材が児童をそれぞれに用意され個別に行なっている。本児には音声弁別課題、分類課題、絵と文字のマッチング、描画、文字の模写、数の学習等の課題が設定されている。学習面ではほとんど変化は認められていない。パターン化し広まらない(絵と文字のマッチング、描画、数)、補助の手がかりのみに反応し、正しく学習できていない(音声弁別課題、絵と文字のマッチング)等の問題が生じている。

言語面では、発声は低頻度である。何らかの要求あるいは自分の行為の確認を求めて、教師に対し「エエ」「ウウー」等の発声がみられる程度である。以前に観察された様々なやわらかい発声はみられない。3、4年次にはことばの代替として身振りサインが導入されていたが、現在は本児も教師も使用していない。

3対人関係では、昨年度(57年度)まで本児と仲間集団を形成していた2名が卒業し本児が最上級生となったことにより、他児からの働きかけが減少し、それに伴い後退がみられる。

(2) 検査結果

スケジュールの調整ができず、検査は実施されなかった。

(3) 考察

学習面、言語面、対人関係ともに停滞、後退が認められる。

学習面での停滞に対しては、補助の手がかりのフェイディングが必要とされよう。また平行個別の形態でプリント学習を課題として設定した場合、パターン化した指導になりやすい。そのため児童の行動のパターン化が促進される傾向にある。このことからパターン化をこわす試みは特に重要であろう。

言語面に関しては、ここ数年、他者とのコミュニケーション手段の開発の必要性が指摘されている。本児に対しては話しことばのみでなく身振りサインが導入されてきたが、現在そのいずれもコミュニケーション手段として使用されていない。対人関係での後退は他児からの働きかけが減少したことと関係するが、本児から他者への働きかけの手段が確立されていないことも問題であろう。

今後本児が何をコミュニケーション手段となしうるか検討する必要がある。

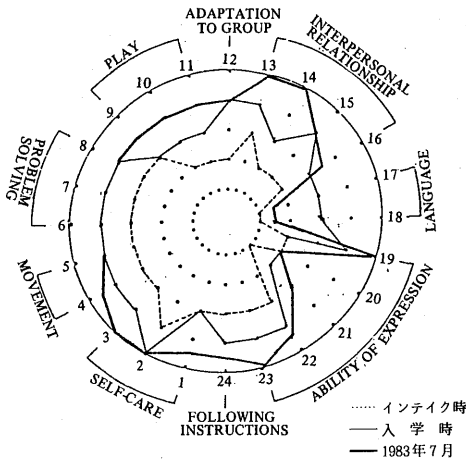


Fig. 2 症例2 (D. I. 児) のT-CLAC

症例3 (M. I. 児)

(1) 学校での状況

本児は現在、養護学校の6年生に在籍している。学級は4年から6年までの児童7名、教師3名により成る。数、文字の基礎的学習は能力別クラス編成であるが、本児は上級のグループに属している。ここでの学習内容は本児がすでに習得しているレベルのものであり、新たに学ぶべき内容ではない。

本児は聴覚系の障害が疑われたため、指文字による指導が行なわれた。そして不完全ながら指文字によるコミュニケーションが成立していた。しかし、養護学校移籍後、指文字の指導は行なわれておらず、教師の手をひくか書字により要求を示す程度である。担任は基本的に発語によるコミュニケーションをめざしているが、特に発語に関しての指導は行われていない。わずかに発語のレポートリは増加したが、ほとんど変化は認められない。

他児への働きかけは、57年度報告の時点では、反応のとほしい女児への接触しかみられなかった。本年度(58年度)は散歩等の手をつなぐべき場面で自発的に決められたパートナーの手をとりリードする等の変化がみられた。

また担任の報告によれば、大集団に対する言語

指示には従えないが、小集団では少しずつ従えるようになってきた。

しかし以前より問題となっている固執性については、その対象が変化するのみで相変わらず残っている。また集中力がない、状況判断ができないなどの問題も残されたままである。

(2) 検査結果

聴覚系の障害があり発語がみられない本児は、言語性を含む知能テストと動作性のみの知能テストの間で結果が大きく異なる。SMSにおいても“意志交換”、“集団参加”が著しく低い。“身辺自立”“移動”“作業”は比較的良好、年齢相応ではないが動作性のMAとほぼ均衡がとれている。

(3) 考察

対人関係では改善が認められるが、コミュニケーション、学習での変化は認められない。また固執性の問題が依然として残されている。

現在発語に関する指導、発語以外のコミュニケーション手段の指導は行なわれていない。このため他児に対する働きかけはわずかに増加しているものの、コミュニケーションという点ではその手段が限定されており変化は認められない。加えて、こだわり、集中力がない等の問題があるため、小集団では国語、算数などの基礎的学習が行なにくい状況にある。また本児のレベルにあった学習が行なわれていないこと、聴覚系の障害のため言語指示が通りにくいことから、学習面では個別に本児を指導し、発語以外のコミュニケーション

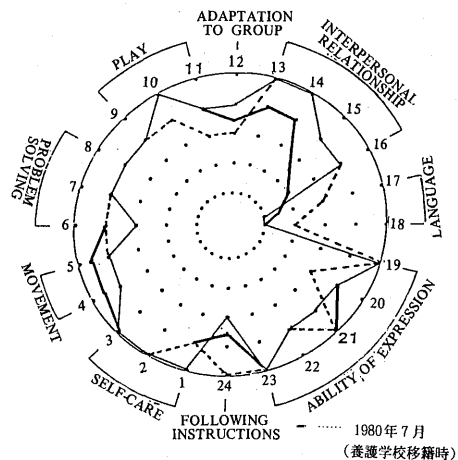


Fig. 3 症例3 (M. I. 児) のT-CLAC

ンを確立すること。本児のレベルにあった指導を行なうことが必要である。

本児は養護学校の中等部に進学する予定である。今後就労をめざした指導が行なわれていくと考えられる。就労にあたってはSMSの結果から明らかなようにコミュニケーションと集団参加の困難性が問題になると予想される。これらの点を考慮した指導が望まれる。

症例4 (R. O. 児)

(1) 学校での状況

本児は現在特殊学級に在籍し、6年生である。特殊学級は3クラスあり、14名が在籍している。本児の属するクラスは5、6年生5名、教師1名より成る。学習は生活単元を中心に国語、算数等が小集団で指導されている。普通学級には給食時に通級するのみであるが、委員会やクラブでは一般児と一緒に活動している。

学習面では、コミュニケーションの成立、実社会に通用する算数指導を目標としているが、顕著な変化はみられない。しかし以前問題となっていた離席や他児に対する攻撃行動は消失し、叱られた時のパニックも緩和されてきた。

対人関係では顕著な改善が認められる。特に子供同志の関わりが増加し、自分から他児に働きかけるようになってきた。同じ特殊学級の児童とよく関わっている。働きかけられれば一般児とも関わることができ、休み時間にペースを合わせてもらい一緒に遊ぶ。

固執性は非常に顕著に改善が認められる。また固執性が緩和された反面、だらしなくなり、生活面での指導が逆に必要となっている。しかし全般的に急激な成長がみられ、対人関係の広がり、攻撃行動の消失等にそれが表われている。

中学進学を控え中学校の選択の問題が生じている。

(2) 検査結果

本児はMAと言語能力がほぼ均衡している。SAはMAよりも高い。“意志交換”“集団参加”が低い。MAの大きな差はない。“身辺自立”、“移動”“作業”がCAに近い数値を示している。

(3) 考察

本児は学習面では停滞しているものの、対人関係の改善、問題行動・固執性の減少、消失など顕

著な進歩が認められる。

学習面に関してはMAが5、6歳であることから顕著な進歩は予測しにくい。コミュニケーションを重視した会話の指導、日常生活で使える算数の指導等、今後の社会適応を考慮した指導が行なわれており、その効果を期待したい。

対人関係の改善は給食やクラブ活動等の普通学級との交流に負うところが大きであろう。加えて固執性の緩和が重要なポイントとしてあげられる。だらしなくなる等の望ましくない変化も認められるが、その点は生活指導により克服されるであろう。むしろ固執性の緩和に伴う新しい行動レパートリーの拡大が今後の本児の成長を促す重要な要因である。

社会生活の基礎となる学習及び本児の行動レパートリーの拡大が今後の指導の中心とされるべきであろう。中学進学にあたってはこれらの点を考慮し慎重な選択をすることが望まれる。

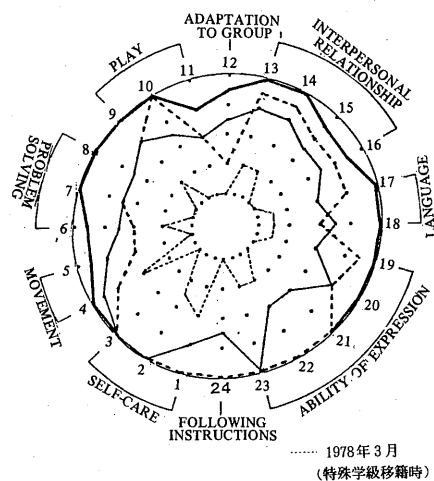


Fig. 4 症例4 (R. O. 児) のT-CLAD

症例5 (A. K. 児)

(1) 学校での状況

本児は現在養護学校5年に在籍している。学級は児童9名、教師3名より成る。通常の活動は学級単位で行なわれているが、図工、体育、音楽は4~6年までを能力別グループに編成し行なう。本児はいずれでも上級グループに属している。

本年度の本児の指導目標は「女の子としてのマ

ナー（カーテンを閉めて着替える等）を身につける」「自発的に課題を行なう」ことである。

授業で行なう課題は教師の指示があれば遂行可能である。しかし自分から積極的にやろうとしない。休み時間も自分から遊ぼうとしない。学級内の役割として給食係と重い物を運搬する係が与えられている。これらの仕事は教師の指示がなくとも遂行可能である。しかし、教師の印象では「いやいやながら」である。

言語面では表出に関して変化が認められる。昨年（57年）末頃より本児から教師に話しかけるようになった。対象は担任に限定されず近くにいる教師にも話しかける。本児の言語表出は単音または語の一部であることが多く相手に伝わらないことも多いが、繰り返し伝えようとする。しかしその内容は、「ダイ（チョーダイ）」、「マ（いただきます、食べていいか、給食室に入っているか）」等、要求や許可を求めるものに限定されている。

(2) 検査結果

MA、言語能力ともにCAよりもかなり低い。SAも全般的に低い。特に“意志交換”、“集団参加”が顕著に低い。“身辺自立”“作業”はMAに比較的高い。

(3) 考察

以前より問題となっている「自発性の欠如」は指導目標とされているにもかかわらず大きな問題として残されている。対人関係にも変化は認められない。言語面にわずかな変化が認められるが、言語表出は要求、許可を求める場面に限定されており、十分なコミュニケーション手段となっていない。

本児のこの1年間の全般的な停滞は「自発性の欠如」が大きな原因であろう。指示されなければ行動できず、指示なしで自発されるものはパターン化した動きに限られている。そのために対人関係や課題遂行等に変化が現われないものと思われる。「自発性の欠如」は、本児にとって強化機能をもつものを明確にし、本児の課題遂行に後続する結果事象の操作を適確にすることにより改善されるものと考えられる。

本児は中学進学まで1年以上を残しているが、本児の能力を考えた場合、社会生活を送るのに必要なより実際の学習、さらに職業に結びつく指導が必要とされよう。しかし現在の本児の問題—

自発性の欠如、対人関係、言語面での停滞は就労を考えた場合大きな障害となると予想される。これらの問題点を早急に改善するよう指導上の工夫が望まれる。

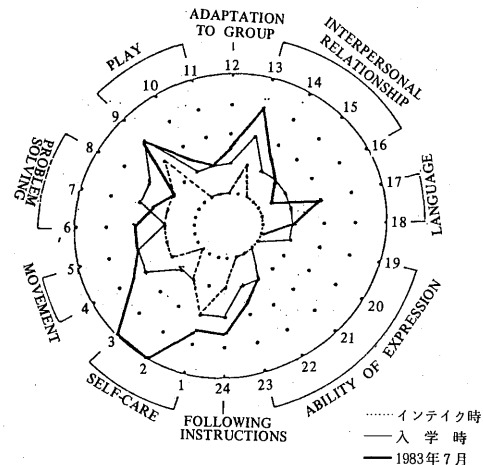


Fig. 5. 症例5, (A.K.児)のT-CLAC

5. 総合考察

対象児5名中4名が6年生となり中学進学等、新たな問題が生じてきた。また従来問題とされてきた対人関係、コミュニケーション等も改めて検討する必要がある。

(1) コミュニケーションについて

コミュニケーション（意志交換）は“集団参加”と並び社会性の中でも特に問題となっている。現在ことばをコミュニケーション手段として使用できているものは2名（症例1, 4）のみである。他の3名は発語はほとんどあるいは全く認められず身振り、指文字等言語に代わるコミュニケーション手段の指導も行われていない。この3名はコミュニケーション手段を有しないことにより、他者への働きかけが限定される、集団参加ができていない等の問題が生じている。

ことばによるコミュニケーションの進歩を期待できない現在、早急にそれに代わるコミュニケーション手段を獲得させる必要がある。また話しことばのある2名においても対人関係、社会適応の改善が計られるべきである。さらに就労の問題を考えた場合、言語は特に重点的に指導される必要がある。

(2) 対人関係について

自分から他者に関わっていけるようになった(症例4)など3名(症例1, 3, 4)に改善が認められる。症例に2においては最上級生になったため、働きかけてる相手がいなくなり後退が認められる。改善の認められる3名においては普通学級との交流(症例1, 4)など環境に負うところが大きい。このことから、集団の構成員の変化が対人関係に対し大きな影響を与えていることが推測される。ゆえに対人関係が成立しやすい集団に何らかの形で参加することが望ましい。

(3) 固執性

攻撃行動等の問題は減少、消失する傾向にあるが、固執性は依然問題となっている。固執性は学習の妨害要因であり、症例4にみられるように、固執性の緩和が全般的な改善をもたらす可能性が高い。しかし一方で、係の仕事、プリント学習など、パターン化すると児童も動きやすく教師も指導しやすいことがあり、パターン化された指導場面が多い。このように日常の指導が必ずしも固執性を緩和する方向で行なわれていない。パターン化による自発性の抑制という問題も生じており、パターン化する行動の形成に対しては充分に気をつける必要がある。

(4) 中学進学に伴う問題

現在教科学習が行なわれている者は3名(症例1, 2, 4)である。3名とも学習面でののびは頭打ちとなっている。小学校6年間でみると症例4ののびが良いが、今後中学校で普通児とともに学習していくとは困難である。5名とも今後顕著な学習面でののびは期待できないが、それぞれ社会生活を送るのに必要な基本的な学力を習得させるため、個々のレベルにあわせた個別指導を必要としている。

また作業能力は比較的良好であるため、将来の就労を考えて中学校から職業指導を行なう必要がある。

中学校においては個別指導による基礎的学力の指導と職業指導が行なわれることが望ましい。さらに現在クローズアップされているコミュニケーション手段の確立、対人関係の改善、集団参加の問題は就労において重要なポイントであろう。

文 献

- 1) 小林重雄・杉山雅彦・山根律子(1978) 自閉症児の指導過程に関する研究(1) — T-CLACの標準化, 心身障害学研究, 2, 99-107.
- 2) 武蔵博文・大野裕史・徳増久子・中矢邦雄・平田幸宏・鈴田真理子・古田真理・石川健・五十嵐隆夫・池弘子・小林重雄(1983) 自閉症状を示した障害児の学校適応に関する追跡研究Ⅳ(2), 心身障害学研究, 7, 39-47.
- 3) 大野裕史・杉山雅彦・張正芬・田中裕子・小林重雄(1980) 自閉症状を示した障害児の学級適応に関する追跡研究Ⅱ(2), 心身障害学研究, 4, 92-100.
- 4) 大野裕史・徳増久子・中矢邦雄・是永仁・杉山雅彦・池弘子・小林重雄(1981) 自閉症状を示した障害児の学校適応に関する追跡研究Ⅲ(2), 心身障害学研究, 5, 13-29.
- 5) 大野裕史・古田真理・平田幸宏・森田智子・武蔵博文・鈴田真理子・小林重雄(1984) 自閉症状を示した障害児の学校適応に関する追跡研究Ⅴ(2), 心身障害学研究, 4, 92-100.
- 6) 杉山雅彦・反保真弓・田中裕子・張正芬・池弘子・小林重雄・長畑正道・斎藤義夫(1979) 自閉症状を示した障害児の学校適応に関する追跡研究Ⅰ(2), 心身障害学研究, 3, 111-120.

Summary

The Follow-up Studies of Handicapped Children with Autistic Symptoms concerning School Adjustment VI (2) —for autistic children in special classroom or in special school for the mentally handicapped—

Mari Furuta, Kunio Nakaya, Hirobumi Musashi, Tomoko Morita, Masako Tuji,
Hiroshi O'no, Hisao Maekawa, and Shigeo Kobayashi

Five autistic children were evaluated their present state of adjustment in their own classes. The data were collected by interview with the classroom teacher and family members of them. They were also observed in their classes respectively and evaluated by the standard tests, Tanaka-binet, DAM, PBT, PVT, ITPA, SMS.

The findings were as follows:

1) Communication: Three of five cases cannot communicate with others by their speech. They have not been given any speech training programs and any alternative (non-verbal) expression training programs. It would be suggested that they should have some communication means.

2) Interpersonal relationship: their interpersonal relationships appeared to be affected by members of their groups. It is needed for them to take part in the appropriate groups.

3) Persistence: Their persistence have still existed. Their teachers have not appeared to try to reduce their persistence.

4) Promotion: We have discussed the problem of what kind of school they should enter. It has been pointed out the relation between that problem and vocational employment. It would be suggested that they need basic scholastic ability and pre-vocational training. And provision of communication means and improvement in interpersonal relationship are taken into consideration during their educational age.

Key word: autism, follow-up, adjustment to the class