

自閉症状を示した障害児の学校適応に関する追跡研究Ⅶ(2) ——特殊学級および養護学校の自閉症児について——

中矢 邦雄* 武蔵 博文** 福島 直子***
大野 裕史 前川 久男 小林 重雄

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する。(1)中学に進学した4名のうち、1名は明らかに対人関係が改善し、1名は後退した。後者の要因に罰の多用と授業からの逃避行動の助長、前者の要因に、クラスメートによる本児の行動コントロールがあげられた。(2)5名中3名はほとんど無発語に近く、また音声言語に変わるコミュニケーション手段も獲得していない。動因操作や高頻度行動との組み合わせ等、言語行動の出やすい条件の設定と、他児の行動の媒介による行動連鎖の形成が、言語行動形成の必要条件としてあげられた。(3)行動の自発性/持続性の促進要因として、結果事象操作の重視およびクラスのメンバーを含めた強化の担い手の多様化が示唆された。(4)家庭において就労のための具体的な教育プログラムが設定されているのは5症例中1例であった。また2例において、思春期の問題が表面化している。

キーワード：自閉症 追跡研究 学校適応

1. 目的

本報告は、前6報(杉山ら, 1979; 大野ら, 1980, 1981; 武蔵ら, 1983; 大野ら, 1984; 古田ら, 1980)の続報である。就学前に当研究室で治療、訓練を受け、特殊学級あるいは養護学校に措置された症例のその後の経過を報告する。

2. 方法

対象児の学校での適応状況を学級担任とのインタビューを通して評価する。またあわせて家庭訪問が可能な場合には、T-CLACでのチェック、家庭での行動、将来への展望等に関して両親にインタビューする。調査期間は昭和59年度2学期期間中である。

3. 対象児

Table 1を参照。

4. 症例

各対象児における生育歴、訓練経過、就学以後の状況、中学入学時の措置については、Table 1, Fig. 1を参照。

症例1 (M. M. 児/特殊学級)

(1) 学校での状況

本児は今年度(59年度)、中学校特殊学級に入級した。特殊学級は、生徒5名、スタッフ3名で構成されており、能力別に2クラスに分けられている。本児はこのうち高機能の3名のクラスに属している。他の2名は、高校進学をめざす1名、就職希望1名でいずれも3年生である。体育、音楽、学級会では、当該の普通学級に通級している。本学級は、促進学級の性格が強く、従来この学級の在籍者はすべて境界線以上の高機能である。本児のような低機能と行動上の問題を併せ持つ生徒は初めてであり、扱い方がわからず、試行錯誤を繰り返している。

授業は、数学、国語を中心に教科別に担当している。他の2名は、黒板を用いて一斉授業を行なっ

* 心身障害学研究科

** 筑波大学付属大塚養護学校

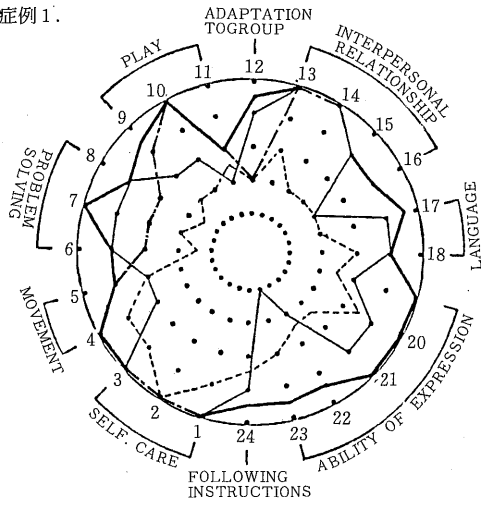
*** 教育研究科

Table 1 対象児（生育歴・訓練経過・就学およびその後の状況）

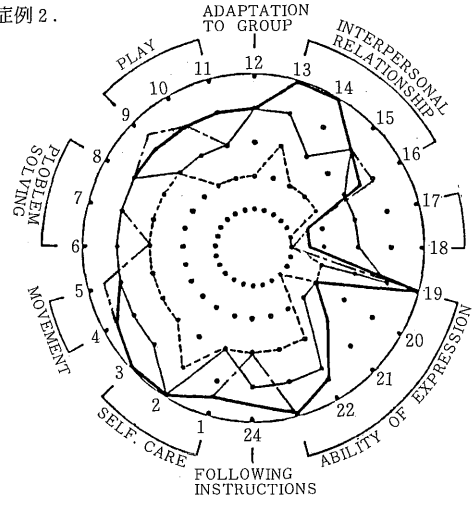
昭和59年12月現在

	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 生育歴	男子, S 45. 5. 14yr 7 妊娠中・出産時問題なし。 生後8カ月「ア」「ウ」等の なん語。 始歩12カ月 2歳半頃に言葉が消失。 4歳頃から言葉が増大。	男子, S 45. 11. 14yr 1 妊娠中・出産時問題なし。 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。	男子, S 46. 1. 13yr 11 妊娠中問題なし。 かん子分べん。 乳児期は、なん語なく。 手のかからない子。 始歩13カ月。	女子, S 46. 5. 13yr 7 流産予防の注射を受ける。 遊子で出産。 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。	女子, S 46. 12. 13yr 妊娠中・出産時問題なし。 乳児期は、泣くことが少 なく、手のかからない子。 あやしても反応なし。 始歩16カ月。
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。
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。 言葉は単語レベル、文字 は平仮名が少し読める。 (S 52. 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。 (S 51. 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。 (S 50. 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。 (S 47. 2.)	多動。 呼びかけに反応なし。 奇声かほとんどで、意味 をささない。 指遊びと人に対する回避 反応が顕著である。 (S 51. 7.)
訓練期間 訓練経過	S 52. 9. ～54. 3. S 52. 9. ～53. 3. 弁別学習・命名学習・数 の学習・トレーニング。 S 53. 4. ～54. 3. 言語学習(単文・2・3 語文、助詞・動詞の学 習)・数の学習(10までの 理解)・視覚覚の訓練。	S 51. 9. ～53. 3. S 51. 9. ～52. 3. 学習態度の形成・絵カ ード弁別・パズル学習。 S 52. 4. ～53. 3. 言葉の訓練。 「くつ」「りんご」等20語 が命名可能「ちょうだい」 の要求語が使用可能。	S 50. 10. ～54. 5. S 50. 10. ～52. 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。 S 52. 4. ～54. 5. 文字学習・指文字の導入。	S 49. 2. ～53. 3. S 49. 2. ～50. 3. Y大にて個人指導。 S 50. 4. ～52. 3. 学習態度の形成・言語学 習(小会話、文字読み)・ 数の学習。 S 52. 4. ～53. 3. 小集団指導。	S 51. 7. ～56. 3. S 51. 7. ～53. 3. 学習態度の形成。 言葉の訓練(命名学習)。 (S 55. 1. ～55. 6.) 訓練場面からの回避行動 が現われ、その消去がは 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 かったため。 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。S 53. 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。 S 53. 4. 就学(普通学 級)	就学：S 53. 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。 S 54. 4. 就学(養護学 校)
現在までの状況	56. 4. (4年次)より 促進学級在籍。 普通学級への通級は行 なっていない。	54. 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。 56. 4. (4年次)普通 学級への通級を中止。	55. 4. (3年次)に養 護学校へ転校。	53. 4. (1年次)授業 参加を1時間とし、親が いっしょに登校。 54. 4. (2年次)に特 殊学級へ移籍。	
現在の学級の状況	中学校特殊学級	養護学校中等部	養護学校中等部	中学校特殊学級	養護学校小学部
教 師	3	4	3	4	3
生 徒 (本児を含む)	5 (1～3年)	11 (1～3年)	8 (1年)	29 (1～3年)	10 (6年)
カリキュラム	国語・数学等/クラス (体育、音楽、学級会 行事は普通学級で)	リトミック・課題学習/ クラス 作業(シクケ栽培)	資料なし/クラス 作業(農芸班)	国語、数学、音楽、体育、 生活/クラス クラブ(ししゅう/普通 学級)	作業、体育、音楽、図工/ クラス

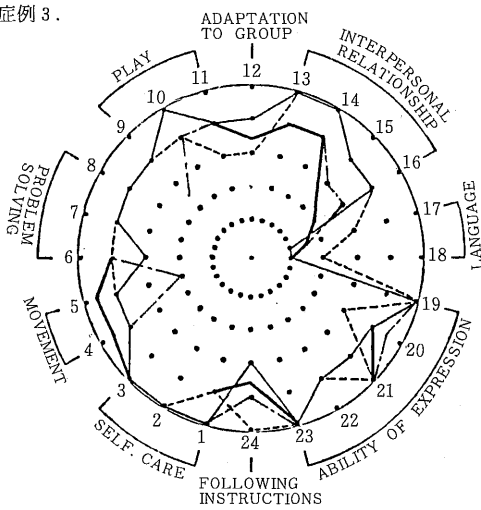
症例 1.



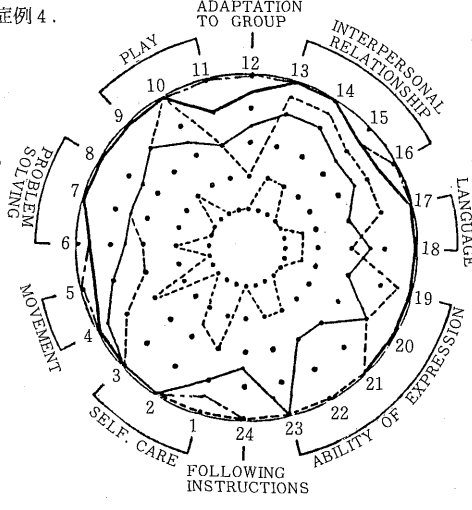
症例 2.



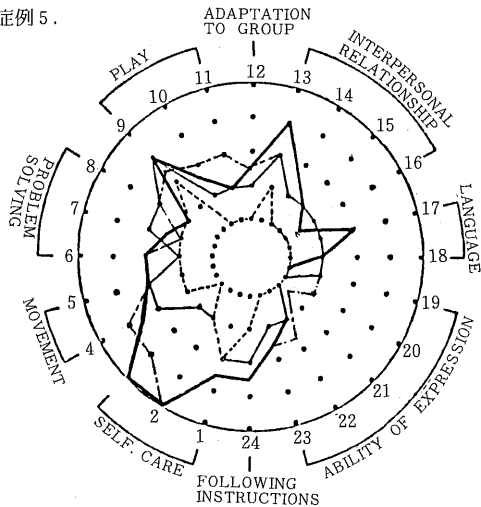
症例 3.



症例 4.



症例 5.



- - - - インタerview時
 ———— 入学時
 ———— 1983年
 - - - - 1984年

Fig. 1 T-CLACサイコグラムの変化

ている。本児は、個別に準備された課題プリントに取り組み、「みて下さい。」と担任に向かって発言すれば、遂行を評価してもらえらる。しかし他児の授業で手がはなせず、すぐに対応できないことも多い。

授業への参加は短時間しか持続せず、離席が頻発し、奇声、とびはね、自慰行為と連鎖している。担任は、他児の授業が妨害されることを気にかけており、これらの行動に対し罰を適応するか、または教室外に連れ出し、好きなお絵かきをさせたり、お茶を与えたりしている。しかしこれらの行動の頻度が減る様子は認められない。

他児への働きかけはほとんど観察されず、休み時間も独りで過ごすことが多い。

家庭での状況で大きな変化はない。両親は本児の就労について強い関心を持ち、夏休み等に家業（鉄工関係）の手伝いをさせ、お金を報酬として与えている。本児はそのお金でジュース等を買うのを楽しみにしている。今後、家庭での作業に対するエコノミーを少しずつ体系化しているプランが練られている。

(2) 考 察

学習面、言語面の進歩はほとんど認められない。一方、対人関係、授業参加では、以前よりも低い水準に落ちこんでいる。

担任の対応は、罰が必要以上に多く、また授業場面での不適切行動をかえって助長する結果をまねいている。このタイプの生徒の扱い方に関する知識・スキルの不足、卒業をひかえた他生徒に指導の力点がおかれやすいことなどが要因としてあげられよう。計らずも学校適応における教室環境の重要性が浮き彫りにされたが、今後の専門教育機関としての一層の成長が望まれる。

母親の関心は、教材の遂行の進歩よりも、本児の就労への可能性へとその重点を変えてきており、家庭での職業指導が具体的に成果を上げてきている。今後、より効果的な訓練プログラムに関して専門的なアドバイスが必要とされ、中学校、またはその他専門機関との連関を期待したい。

症例 2 (D. I. 児／養護学校)

(1) 学校での状況

本児は、今年度(59年度)、養護学校中等部の1年に在籍している。学級は生徒11名、教師4名により構成される。全校で機能別にクラス編成がなされているが、本児の属するクラスはこのうちの

高機能のグループである。体育、リトミック、課題学習、シイタケ栽培学習が行なわれている。

課題学習では「社会性」の向上をめざし、仲間と手をつなぎ、指示された物を運ぶ等のゲームを中心にこなしているが、仲間との協同に対しての「拒否的態度」は改善されていない。給食の配膳、タオルのそうじなど、きまった係作業は指示がなくても自主的に上手に行なう。又、年3回のシイタケ栽培作業（原木はこび、菌のうちこみ、原木切り、収穫）は楽しんでとりくみ、その際の班のメンバーもよく覚えている。

言語面では、小学校3・4年時に用いていた身ぶりサインが消失し、また発声も緊張の強い単音が認められるにとどまっている。次の課題を問うとき、許可を求める時、要求時には、担任に接近し、単母音を発声する。行動を禁止された時には、「イー」と緊張音を発声しつづける。

他のクラスメートに自主的に働きかけることはほとんどなく、自由時間は独りでトランポリンを楽しんでいる。物に対する固執性の低減と、対人行動の増大、「自発性」の促進が目標とされているが、これまでに顕著な成果は上がっていない。

(2) 考 察

学習面、言語面、対人行動のいずれにおいても、後退が認められる。本児は教室での係作業なども上手にこなし、所謂「問題の少ない」生徒であることが高機能グループに属することとなった一因と考えられる。しかし対人関係・言語行動の促進については、指導の大きなテーマとなっていながら、十分な指導プログラムが実施されているとは言い難い。

小学校特殊学級在籍時には、発語に変わるものとして、「身ぶり言語」の指導を導入し、その結果クラスメートとのかかわりにも改善が認められた（大野ら、1984）。しかしその成果が十分に確認されないうちに、理解言語すなわち、担任の言語刺激による本児の行動のコントロールへと指導の重点が変わってしまった（古田ら、1985）。現在も本児の言語行動の発信のための教育は特になされていない。一方指示が出ないと、自発的に動き出すことが少ないなど、教師の言語刺激のコントロールが強すぎることを示唆するものであろう。

言語行動の発信・受信が可能となることが、他児とのかかわりの深まりと対応することは前報（武蔵、1983；大野、1984）で指摘されている。

この言語行動の両側面を視野に入れた教育プログラムの設定が必要とされる。また作業時の方が課題学習に従事している時よりも、言語行動が自発されやすく、他のクラスメートからの回避行動も少ないという傾向が認められている。単に対人関係におけるスキルの向上をめざすのではなく、本児の行動の連鎖の中に、それらのスキルを効果的に組み込んでいくことが肝要となろう。

症例3 (M. I.児/養護学校)

(1) 学校での状況

本児は今年度(59年度)より、養護学校中等部在籍している。学級は学年別構成であり、生徒8名、担任3名のクラスに属している。言語の理解・表出があり、対人関係良好の生徒が3名おり、本児に対し様々な働きかけをする。これに対し、特に回避行動もなく対応している。一方、本児より他のクラスメートに働きかけることはほとんどないが、上記の3名がモデルとして機能しており、自ら模倣したり、他児や担任にハンドリングで模倣を要求する。

固執傾向が特に問題とされないようになった。担任が他の「手のかかる子」にかかわる時間が多くなり、ややもすると本児への働きかけが希薄になりやすい。確認を求める行動が増え、「ダメ」と言われる事をやりたがる。特に女性の担任に対しては、離席等逸脱行動や体をすりつけることが多い。担任は他の遊びへと連鎖させているが、担任のかかわりの不足と、性的な関心の高まりを示唆するエピソードである。

作業班は7名の生徒から成る農芸班に属している。農芸班は、年間を通し、土づくり、種まき、収穫等の作業をこなす。本児は担任の指示によく従い、また他の生徒の行動を観察し、同じことをする。ただし作業への従事はあまり長く持続しない。メンバーからの働きかけに対しては、回避行動が出るが、リーダー格のダウン症児の指示には従う。自分からメンバーに働きかけることは少ないが、スコップ等の道具の使用に関する対人行動は生起する。制止/禁止に対するパニックはほとんどない。

下校時に「より道」することがあり、また帰宅後自ら何かをすることがないため、余力の有効な利用と生活のリズムづくりを目標に、洗たく、夕食の手伝い、宿題を日課にしている。本児はこれらの作業を嫌がらずにこなしているが、反面母親

の指示がないとやろうとしない。

本児からの言語行動の発信は身ぶりが主要成分であるが、最近発声が随伴するようになり、ある程度の音声の分化(「クラスメートの名前」, “行く” “きく” 等の近似音)が観察されている。また, “書いて” と指示すると、書字に連鎖するようになった。指文字の自発はほとんどない。

(2) 考察

学級内、作業班における他生徒との対人行動に改善が認められた。また作業班での指示理解に向上が認められた。両集団におけるリーダー、モデルの存在が要因の一つと思われる。また作業班での明確な結果事象の操作(ex. ノルマをはたしたら休憩できる)、罰の不使用、子供に合わせた指示のシフト等は、指示理解を促進したものと思われる。反面、指示なしでは行動を起こさない、作業が持続しない等は依然解決されていない。本児自身の行動のイニシエーションを含め、担任の指示以外の行動コントロールを開発すること、行動の持続に対応した強化スケジュールの設定が必要となろう。

小学部在籍時には、「固執傾向」が反社会的行動と結びついていた(大野ら, 1984)。教師から本児への働きかけの不足と相まって、「禁止」や「罰」の使用が、むしろ固執的行動を維持していたと推測される。教師からの働きかけが一般にふえており、他生徒からの働きかけが多いこと、「固執傾向」に対し、きびしく対処していないことが、この傾向の減少に影響したのかもしれない。

言語行動の発信におけるレパトリーのせまさが、本児の対人関係の拡大を抑制していると思われるが、特にコミュニケーション手段の開発は、教育目標となっていない。家庭でのエピソードは、身ぶりから、発語→書字への連鎖の可能性を示唆するものである。学校と家庭との情報交換の不足はこれまでも指摘されてきたが(大野ら, 1984)、今後の本児の言語行動の教育プログラムについて両者の十分な話し合いが不可欠であろう。

症例4 (R. O.児/特殊学級)

(1) 学校での状況

本児は今年度(59年度)より中学校特殊学級に在籍している。学級は1年12名、2年9名、3年8名の計29名の生徒で構成され、担任は4名である。国語、数学は能力別で、作業は本人の関心と能力を考慮してグループ編成がなされている。

本児は国語、数学においては、自閉症児中心の中程度機能のグループに属している。全体への指示には十分に従えない。授業中にグループメンバーや担任と特定のパターンの会話を楽しもうとする。しかられることを嫌がり、他の生徒がしかられた時も、シュンとする。「○○ちゃん(弟)に笑われる」、「もう中学生」などの発語がよく生起し、それが自分の行動をコントロールする機能を有しているようである。制止、禁止の時や、イヤなことをやらされる時など「Rちゃん赤ちゃん」とカンシャクを起こしそうになるがすぐにおさまり、上述の発語をする。欠席しているクラスメートを大変気にする。また特定の男子をつつく、たたくなどを楽しんでいる様子から異性に対する関心の高まりが推測される。

文字への関心が高まってきており、漢字を書くようになった。しかし板書された指示には従えない。「今日は○○やった」などの発語を媒介して作文が可能である。数字ではお金のカウント、計算を行なっているが未だ学習されていない。作業では刺しゅうを独力で遂行し、また普通学級の刺しゅうクラブにも、メンバーとして参加している。

最近固執傾向の低減が顕著だが、同時に「グダシナイ」傾向も出てきており、「着がえをきちんとする。忘れものをしない。」ことをテーマにしている。給食当番等はよろこんでやるが、その他日直などの役割は指示が出るまでやろうとしない。

両親は本児よりも遅滞の程度が重い生徒のいる、作業中心の本学級への入級には当初あまり乗り気ではなかった。しかし、「最近、学習ののびがなくなった」「以前学んだことを忘れてる」(母親)など、本児の教科学習での停滞を強く感じており、むしろ中学卒業後の就労を積極的に考えていこうという姿勢が感じられる。家庭では食器あらいの他には、特に日課にしている作業はないが、中学卒業後の障害者の母の会を通じ、近隣での就職に関する情報を収集している。また親の会のレクリエーションに参加した所、本児に好意をよせる障害者が現われたりした。

(2) 考 察

前報(古田ら, 1985)と同様、教科学習面では停滞があるが、他のクラスメートとの対人行動における改善、固執傾向の減少が認められた。中学生としての自覚がめばえ、「もう中学生」と発語す

ることが自分の行動を十分にコントロールしている。担任のみならず、クラスメートの言語賞賛/たしなめがそれぞれ正/負の強化機能を有している。他のメンバーへの働きかけも増大しており、授業からの逸脱も認められるものの、集団への適応は促進されていると考えられる。

両親はこれまで本児の学習能力についてやや過大に評価する傾向があったが、本児の学習の頭うち気づき、就労等本児の将来の展望について現実的に考慮するきざしがある。具体的なプランはまだ設定されていないが、本児が得意な刺しゅうにより、普通学級のクラブ活動に参加しているなど、スキルの面での有用な素材がある。今後、日常生活の中でこのようなスキルを、社会的に強化されうる「労働」へと形成してゆくことが重要となろう。

本児はすでに初潮を経験しているが、自分でスムーズに対処法を理解し、その後も自分で問題なく処理している。本児がクラスの異性に関心を持ち始め、また、逆に異性から好意をよせられることもあり、今後、思春期にさしかかる本児に対し、両親、教師の適切なガイダンスが望まれる。

症例5 (A. K. 児/養護学校)

(1) 学校での状況

本児は現在(59年12月)養護学校小学部6年生である。学級は児童10名、担任3名により構成されている。通常の授業は学級で行なわれている。作業(週2回)、体育、音楽、図工(各週1回)は5、6年合同で能力別に編成され、本児はこのうち高機能グループに属している。「自分のことは自分でする」、「友達と力を合わせる」、「身体を鍛える」が学級目標であり、一方本児の個別目標として「自分の気持をおさえる」、「新聞へのこだわりを減少させる」が設定されている。

給食係の仕事では、係仕事の行動連鎖を指示の媒介なしで自発的に遂行する。しかし他の行動については、指示がないと行動が始まらず、また短時間しか持続しない。くりかえし、指示を媒介されるとかんしゃくを起こす。

休み時間には、廊下や部屋の隅にすわっている。木の葉をヒラヒラさせるなど、自己刺激行動が多く、遊具等で遊ぶことはない。帰宅後の余暇はレコードを聴いたり、おやつをたべたりしている。

多くの言語指示に従える。「～したら～できる」という指示に対し対応した行動を遂行できる。

単音による mand (「ヤ」/レコードを聴く, 「チ」/おやつ, 「ジュ」/みずなど)が自発されるが, 学校場面では低頻度である。語頭の模倣が, 学校でも家庭でも比較的よく観察される。

家庭では, 家族のふとんをたたむ作業を担っている。課題学習等はいやがり, 現在行っていない。学校は都心にあるが, 登校時には, 母親/担任の観察のもとに駅から学校まで一人で行く訓練を行なっている。

(2) 考 察

クラスメートとの対人関係には大きな伸展が認められない。担任に対しては数種の mand の自発が認められるが, 学校場面ではそれらの自発の機会そのものが限定されている。クラスメートの中には発語可能な者が少なく, また発語維持のための強化随伴性も充分にはプログラムされていない。今後, 本児の mand 自発の機会を多く設定することが効果的と思われる。また, 非音声の行動も含め, 最終的な強化事態に至るためには, 他生徒の行動の媒介が必要条件となるような状況の設定も考慮されるべきだろう。

指示がないと行動が始まらない, 持続しないなどの問題に対しては, さらに指示を追加するという方略がとられやすいが, 本児ではそれがかんしゃくへとつながりやすい。むしろ「行動連鎖の自発的開始」, 「行動の持続」そのものに対応して強化操作が適応されるような訓練が必要となろう。

本児は来年度 (60年度) は, 中学進学となるが, 担任による一方向的なコントロールのみでなく, 生徒間で互いに強化しあえるような集団が, 本児の社会的適応を促進し, あわせて, 将来の就労への有用なガイダンスとなろう。そのような形で進学が決定されることを期待する。

5. 総合考察

今年度は, 5 症例のうち, 4 名が中学に進学するなど, 児童をとりまく環境が大きく変わった。また就労, 思春期の問題等がクローズアップされ, 彼等の社会適応へ向かう一つの大きな節目の年となった。以下, 変化の主要な側面とその考える変数について考察する。

(1) 中学入学措置の妥当性

進学した 4 名のうち, 症例 3 は同一の養護学校の中等部へ入学した。また新たに症例 1, 4 は特

殊学級に, 症例 2 は養護学校に入学した。このうち, 対人行動の改善, 固執性の低減など, 発達促進的であったのは症例 4, また逆に明らかに発達の停滞, 後退をまねいたのは症例 1 であった。

症例 1 では, この種の障害児に関する知識, 経験の不足から, 罰の多用, 逃避行動の助長など, 基本的な教育上の誤まりが指摘される。一方, 症例 4 では, 担任のみならず, 生徒相互の間で, 賞賛/たしなめが, 正/負の強化刺激として機能しており, 生徒間の相互コントロールがある程度実現している。

症例 2, 3 では入学措置の評価は今後を待たねばならないが, 症例 2 では担任の言語指示のコントロールへ強調されすぎること, 症例 3 では家庭と学校との意志疎通が不十分で, 両方における行動にギャップのあることが気がかりである。

(2) 言語行動

症例 4 をのぞき, 他児への種極的働きかけは認められない。症例 3 は, 他児からの働きかけに対し回避行動が生じるが, 作業班では道具使用の際に他児とのかかわりが認められる。また班のリーダーの働きかけに対しては, よく応じる。症例 5 では, 家庭と比べ学校での mand 自発の頻度が少ないことが示唆された。症例 2, 症例 5 は, 他の行動と比べ, ルーティン行動では, 長い行動連鎖を担任の指示の媒介なしに自発する。

動因操作や高頻度行動との組み合わせで, 言語行動が自発されやすい条件をととのえること, 最終的な強化事態に至る過程で, 他児の行動の媒介を設定するなど, 児童間の相互強化を促進するための教育プログラムが効果的かもしれない。また症例 3, 4 におけるように, より高機能のクラスメートからの積極的働きかけも促進要因の一つにあげられよう。

(3) 行動の自発性/持続性

すべての症例で問題となっており, 前報 (武蔵ら, 1983; 大野ら, 1984; 古田ら, 1985) でも再三指摘されてきた。指示がなければ, 行動を開始しない, 指示がなくなると行動がすぐに止んでしまう, 休み時間や家庭での余暇においてボンヤリすごしてしまう等の傾向は, 加齢とともにむしろ顕著になるのかも知れない。指示の形を変えたり, 追加したりすることは, パニックを起こしたり (症例 3), 単に課題をこなすだけの印象 (症例 5) など, あまり効果的とは言えない。課題や作

業そのものの中に強化的事象を設定することがむずかしいのだとしたら、行動の維持に重点をおき、結果事象を主に操作すること、指示も含め、働きかけの担い手を担任のみから他のクラスメートを含める形で拡大すること、などが試みられるべきだろう。

(4) 就労及び思春期の問題

就労についての関心は、症例1、症例4で高まりつつあるが、実際に就労をめざし、具体的な教育実践をしているのは、症例1のみである。症例1においても、学校その他との連携が不足しており、両親の創意工夫に依っている。就労に関する情報の不足が、両親の対応の遅れと関連していると思われ、この方面の研究の充実と効果的な教育プログラムの提出が待たれる。

症例4はすでに初潮を経験したが、母親の適切な指導により、その後独力で適切な処置をしている。また異性への関心もめばえ、逆に異性から好意をよせられたこともある。症例3は、特定の女性の担任に特別な関心をよせているように思われる。今後様々な形で表われてくるであろう思春期の問題に対し、家庭や学校が適切なガイダンスを対応してゆくことが重要となろう。

文 献

- 1) 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

- (1985) 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), 心身障害学研究, 9(2), 113—121.
- 2) 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.
- 3) 武蔵博文・大野裕史・徳増久子・中矢邦雄・平田幸宏・鈴木真理子・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(1), 39—47.
- 4) 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(1), 92—100.
- 5) 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(1), 13—29.
- 6) 大野裕史・古田真理・平田幸宏・森田智子・武蔵博文・鈴木真理子・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, 8(2), 92—100.
- 7) 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・齊藤義夫(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 on School Adjustment of Handicapped Children with Autistic Symptoms VII (2) —On Autistic Children in Special Classroom or Special School for the Mentally Handicapped—

Kunio Nakaya Hirobumi Musashi Naoko Fukushima
Hiroshi Ohno Hisao Maekawa Shigeo Kobayashi

Five autistic children, who had been trained in our laboratory before their entrance into the primary school, were evaluated with regard to adjustments to their classes. The data were collected through the interviews with the classroom teachers/family members of them. 4 topics

were highlighted as well as their conceivable responsible variables.

- (1) 4 cases entered into secondary school. One case improved/upon her interpersonal relationship. But another case showed rather retrogressive changes in his general performance and social behaviors. Frequent application of punishment/reinforcing events which follows his escape may result in the latter. Classmates' control of her behavior should be one of facilitating factors of the former.
- (2) 3 out of 5 cases were nearly mute, and had not aquired any alternative communication skill. Those environmental conrroles were pointed out as requirements of the development of verbal behavior: a/drive operation, b/chaining with high frequent behaviors, c/reinforcements through the mediation of other classmats' behavior.
- (3) Operation of succeeding events rather than antecedent ones/multiple mediators, including other classmates could be able to strengthen "spontaneity/sustenance" of behavior.
- (4) Only one of the 5 cases were practicing provocational training at home. Juvenile specific problems became a issue in 2 cases.

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