

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(3)

—— 自閉症状の消失した障害児について ——

伊藤 健次****・竹花 正剛****・加藤 哲文****
打越 実*・竹花 裕子**・高杉 紀久子***
近藤 明子****・池 弘子・小林 重雄

われわれは、指導の経過において自閉症状が消失した5名の児童の追跡研究を行ってきた。本研究はその継続研究である。対象児は T. M., K. Y., M. S., M. N., H. T. で、3名は普通学級に在籍し、2名は特殊学級に在籍しており、就学時の診断は精神遅滞、学習障害などである。チェックリストは前報告で使用された5種類に加えて、本報告からは T-CLLAC と教研式学力検査3年算数も行った。

その結果、普通学級に在籍する T. M. は学習および集団適応の両者に、K. Y. は学習適応に、M. S. は集団適応に問題が指摘された。また、特殊学級に在籍する M. N. は学習および集団適応の両者に改善がほとんど認められなかったが、H. T. は学習適応で改善が見られた。特に学習適応上の問題が認められた児童は、在籍学級内で、個別指導などの特別な訓練を受けておらず、今後の適応を促進してゆく上で、それらの必要性が示唆された。

I はじめに

われわれは、3年間にわたって、インターク時に自閉症またわその疑いで来室した児童のうち、指導の経過において自閉症状が消失した児童について追跡研究を行ってきた(近藤ら, 1979, 竹花ら, 1980, 伊藤ら, 1981)。

現在では、これらの児童は知能障害や学習障害などを問題としながら、普通学級あるいは特殊学級に在籍して指導を受けている。本研究は、これまでの追跡調査をさらに継続したものであるが、各児に対する指導方針・内容、在籍学級の差異から症例研究の形式をとることとする。そして、今回の調査結果と就学前の状況との比較を行うことから、これらの児童が学校場面に適応してゆくには、就学前にいかなる訓練をどのように行ってゆくのが適切であるかを検討する。このことから、今後のわれわれの指導プログラムに役立ててゆくことを目的とするものである。

* 茨城県立コロニーあすなろ病院
** 我孫子市身体障害者福祉センター
*** 土浦市立土浦小学校
**** 心身障害学研究科

II 方法

1. 対象児童(昭和56年9月現在)

対象児は TABLE. 1 に示す通りである。

2. 調査方法

以下に示す5種類のチェックリストによって行なわれた。母親の記入による T-CLAC¹⁾、行動変容、言語発達、および学級担任の記入による学校適応、学習適応である。原則として、学校訪問(担任との面談、授業参観)も行なわれた。また、学習には比較的良好な経過を示す K. Y. 児および M. S. 児に学力検査(教研式 CRT-観点別到達度学力検査3年(算数)も合わせて実施された。また、今回の調査から、T-CLLAC²⁾も加えられた。

なお、調査期間は昭和56年8月から9月である。

III 症例

症例 1. : T. M.

1. 訓練経過 : S. 51. 9. ~ S. 52. 4. 個人セッション。目標は母子分離・学習態度の確立で、パズル、円柱さし、ボール投げ、線引きが行なわれた。S. 52.

- 1) T-Check List for Autistic Children. (小林ら, 1979)
2) T-Check List of Language Behavior in Autistic Children. (杉山ら, 1980)

4.～S.53.2. 個人および集団セッション。手先の巧緻性を養う・発音を明瞭にするを主目標に、個人セッションでは、ひも通し、線引き、単音の発音、文字読みが行なわれた。集団セッションでは、就学準備として、サーキット、電車ごっこ、綱引き、算数と国語の教科学習が行なわれた。

2. 訓練終了時の状況(S.53.3.): 訓練中、着席していることはできるが飽きてきたり要求が通らないと、ひとり言が出てきたり泣きだしたりすることがある。課題面では、手先の力が弱いため文字は書けないが、ひらがな、数字を読むことはできた。概念的な課題も果たすことができた (FIG. 1)。

3. S.56.9.の状況 (FIG. 1)

i) 行動変容: このチェックリストは他者との遊び方、社会的対人関係を中心としたものであるが、本児の場合、各年の調査で、ほとんどの項目で大きな変化は見られない。しかし、本調査では、「同年輩との遊び」で大きな後退が認められた。

ii) 言語発達: 「話す」が訓練終了時のレベルに後退しているがその他の項目では、第一調査時(S.53.7.)からほとんど変化はない。

iii) 学校適応: 学級内の他児との関係が求められる項目において、かなり低いレベルに後退し、特に第三調査時(S.55.9.)からその傾向が認められはじめている。

iv) 学習適応: 全体的に停滞してきており、第三調査時に進歩が著しいと思われた「数の計算」「数の理解」においても行き詰まっている。言語面、特に「書く」ことにおいては作文や日記で担任を驚かす程の力を発揮することがあるが、学級内活動に生かされていないといえる。

4. 現在の問題点および考察

第三調査時において、本児は学習適応上の問題のみならず、集団適応上の問題も顕在化しはじめていた。本調査においても、その傾向がより顕著に認められてきている。

言語発達の「話す」や学校適応で他児との関係が必要とされる項目で後退が著しいのは、相対的に他児が高い達成度を示してとり残されてゆき、学級内で孤立化している状況を示しているものであると考えられる。

学習適応においても、他児との比較においては、決して良好な状況にあるとはいえず、むしろ積極的に問題解決に向けて対策が講じられるべきであるといえる。

本児はS.56.9.より、ことばの治療教室への通級を行っており、その積極的活用が望まれる。

症例2.: K.Y.

1. 訓練経過: S.51.6.～S.53.3. 学習態度の確立から訓練を始め、書く能力、絵画能力、話す能力、数概念、読む能力に焦点をあてた訓練が行なわれ、その後、普通学級就学を目標とした小集団グループによる訓練も行なわれた。

2. 訓練終了時の状況(S.53.3.): 行動面、言語面で著しい改善を示し、課題を行っているときも椅子に座ってそれを果すことができるようになった。また、他の人ともかなりスムーズに会話が可能となった (FIG. 2.)。

3. S.56.9.の状況 (FIG. 2.)

i) 行動変容: 一般的に各項目での改善が認められてきている。家庭においても、近所の同級生と一緒に遊ぶことが可能になってきており、運動会等の学校行事への参加も他児と同じように行なえるようになってきている。しかし、本児は兄との関係が極めて悪い状況にある。すなわち、兄が近づいてくると耳を押えて拒否の態度を示し、ほとんど交流がない状態にある。

ii) 言語発達: 「話す」「聞く」「書く」「読む」の全項目において上限に達している。

iii) 学校適応: 本児の場合、母親が幼児期の遅れや、かつて当研究室での訓練に通っていたことを担任には伝えていない。したがって本チェックリストと学習適応チェックリストは母親からの情報によるものである。それによると、本調査時では、学校内においてよくいじめられることのほかは、きわだって問題も認められない。学校における約束事も理解し良く守ることができるようになっている。学校へ持っていく物、時間割通りカバンにつめる、宿題は帰宅後自主的に行う等の望ましい行動が可能となっている。

iv) 学習適応: 母親によると学級内における成績は最下位である。困難な問題になるとすぐに放り出し、いいかげんな解答をすることがあるなどの問題も見られ、他児との差が顕著となってきている。

4. 現在の問題点および考察

本児の場合、特別な事情もあり、学校適応と学習適応に関する詳細な調査は困難であった。しかし、学校適応には比較的良好的な状況にもかかわらず、学習適応において他児との差が問題となっているという概要は把握できた。本児は個別指導などの特別な

訓練は受けておらず、学習上の問題を解決し、より望ましい適応を進める上でも、特殊学級等の積極的利用が示唆される。

また、兄を極端に嫌うという問題も見られたが、これは、兄が自閉症児であり、本児の髪を引っばる、性器をつかむ等の行動の結果と見られる。望ましい兄弟関係を進める上でも兄の行動の変容をはかる必要があると思われる。

症例3：M.S.

1. 訓練経過：S.52.5.～S.53.3. 文字練習、ことばの学習(挨拶語、助詞など)、文の構成を中心とした個人訓練を行なった。

2. 訓練終了時の状況(S.53.3.)：1対1の学習において課題に集中できるようになった。文字を修正するときの抵抗も消えたが、○×(正誤)にこだわりがあり、×をもらうと極端な反応をしめた。その他、ことばによる意志の疎通もかなり可能となったが助詞の欠落、疑問詞がわからないという点が問題として残った(FIG.3.)。

3. S.56.9.の状況(FIG.3.)

i) 行動変容：同年輩および大人からの働きかけを除くすべての項目が上限に達している。同年輩、大人からの働きかけでは、名前を呼ばれても返事をすることもなく全く無視して孤立している。

ii) 言語発達：いずれの項目でも上限に達している。「読む」は、鉄道、歴史に関心を示し、かなり専門的な本を読むことができる状況にある。「書く」は、上限に達しているものの、他児との比較では、かなり遅く、家庭に持ち帰ることが多い。「聞く」は授業中の質問などに注意を集中して聞くことができず、途中で勝手に話しはじめることが多い。

熙) 学習適応：本児は学習の適応ではきわめて良好な状況にある。本調査で実施した学力検査(算数)結果でも、「十分達成」レベルに達している。しかし、算数では文章題の立式は可能だが計算ミスが多い、漢字は学年相応以上に知っているが、誤字、あて字などの使用ミスが多い、音楽、図工、体育などで動作が要求される内容が不得意である、などの問題も示している。

iv) 学校適応：学区外から通学することから、車で送迎するために、「登下校」が低いレベルに留まっていることの他は、大きな変化はない。しかし、学級内での生活では、日直、給食の当番は大体遂行可能であるが、清掃係(図書係)の仕事はやらないことから、級友とのトラブルが多い、授業に必要なもの

がそろっていないかったり、忘れていたりすると大声をあげてあばれまわり、教室を飛び出してゆく、校内を徘徊する等の問題も見られる。また、自分勝手な言動・行動に級友も相手にしきれなくなっているといった問題も見られる。

4. 現在の問題点および考察

本児は教科学習上においては、きわめて良好な状況にあるにもかかわらず、学校適応において問題が多いといえる。特に級友とのトラブルが数多く生じている。低学年時は学級内のマスコットの存在として世話を受けてたり、勉強はできる子という他児のイメージあった。しかし、高学年となってそれらが失われ、孤立化してきているといえる。また、教科学習上においても注意集中度の低さによる計算ミス、漢字の誤用なども見られている。

現在、週3時間の情緒障害児学級での指導が行なわれているが、その内容は、体育を通じた小集団指導によるルールの理解、学習時の集中力、持続力の養成などの基礎的能力に焦点をあてて指導が展開されている。今後の情緒障害児学級での成果が期待される。

症例4：M.N.

1. 訓練経過：S.50.6.～51.2. 課題への導入をはかりながら、行動のコントロール及びことばの訓練。ブロック積み、円柱さし、はめ込み板、絵カードの命名が行なわれた。その結果、訓練中は離席せずに訓練者の指示に従いながら、絵カードの命名が可能な段階まで達している。S.51.5.～51.3. 3ヶ月程度の訓練休止期によって、課題面での後退が認められた。その結果、色・形の弁別、大小弁別、動作・音声模倣、絵カードによる学習が行なわれた。その結果、前期間の行動レパートリーを質・量ともに拡大している。S.52.4.～S.53.3. 形や色の記憶、トレーシング、色・絵カード、音声と文字のマッチングなどが行なわれた。

2. 訓練終了時(S.53.3.)の状況：訓練中、不適切な発言(独り言が時折観察されるが、着席して訓練を進めることができた。課題面では、パズル、色および形のマッチングと弁別、絵カードの命名、音声および文字による絵カードの弁別が可能であった。特に、視覚的記憶に良好な反応を示した。力のコントロールが未熟なため、書くことが不得手である。当初問題となった尖足歩行は改善されていなかった(FIG.4.)。

3. S.56.9.の状況(FIG.4.)

i) 肉親の大人や兄弟からの働きかけの2項目、他人の大人への働きかけで後退が見られるがその他に前調査時と変化はほとんどない。特徴的なのは、他者との遊び方に関して、肉親の大人や兄弟からの働きかけに対して年々反応が後退してきていることである。

ii) 言語発達：「聞く」を除く各項目に変化が認められない。「聞く」は前調査時より大きく後退している。

iii) 学校適応：「衣服着脱」「休み時間」「友人関係」で停滞しているが、他の項目は上昇している。

iv) 学習適応：ほとんど領域で変化は認められず、前調査時(S.55)のレベルに留まっている。しかし、ひらがな、カタカナと一部の漢字が読めるようになっていたが、その意味を理解することができない。また、書字は全く不可能である。数領域でも1~5までの数字が読める、という状況にある。

4. 現在の問題点および考察

本児の4年間の調査研究の結果を見てみると、学校適応以外に進歩しているという結果を見出し難い。むしろ、進歩と後退を繰り返しているという状況にあると思われる。したがって、本児の今後の課題は、学校適応はともかくとして、何らかの形でこのような状況を打開してゆく必要があると思われる。例えば、訓練終了時には、視覚的記憶に関する比較的良好な反応が得られており、打開のための大きな手がかりとなってゆくものと思われる。特に特殊学級に在籍し、こういった特別な訓練の実施が可能な状況にあると考えられる。学校適応のように、着実な進歩も示す領域もあり今後の訓練計画が期待される。

症例5. : H.T.

1. 訓練経過： S.52.4.~S.53.2. 個人セッションで学習態度の確立のために基礎的課題が進められた。発語訓練を主目的としながら、数積み木などによる数概念や文字の練習などの基礎的学習内容が課題として進められた。

2. 訓練終了時(S.53.3.)の状況：電車など乗り物に関心を示した。積み木を並べることに熱中した(構成的な特徴は見られない)。家庭、幼稚園では落ち着きがなく、集団生活から自然に離れてゆくことがしばしば見られた。母親に促されて一人で近くの公園へ行き、自転車、ブランコに乗って遊ぶことが多かった。遊びに行っても、すぐ家にもどってくる状態であった(FIG. 5.)。

3. S.56.9.の状況(FIG. 5)。

i) 行動変容：遊び方について、肉親の大人からの働きかけ、兄弟・同輩に対する働きかけ、社会的対人関係で、兄弟・同輩からの働きかけで変化は認められないが、その他の項目では、1~2段階上昇している。

ii) 言語発達：「聞く」で停滞しているが、他の項目は上昇している。特に、「おいで」「いや」「だめ」などの気持ちをことばで表現できるようになり、以前の動作による要求から見ると顕著な変化といえる。書くことにおいては、単語としてまとめて書ける。話すことでは、要求・指示に関する一語文がいえる。適切なあいさつができる。読むでは、単語の意味がわかって読めるなどの変化が認められる。

iv) 学習適応：算数領域、国語領域に大きな変化が認められる。数の理解では1~10まで意味がわかり、数字も読んだり書いたりでき、数の計算でも10までの加法、減法ができるようになっていた。聞く、書く、話す、読むでは、言語発達で述べたような顕著な変化が認められる。

4. 現在の問題点および考察

本児は追跡調査を開始してから、比較的良好な経過を経てきている。特殊学級に在籍することによって、集中的な訓練を行うことができた結果であると考えることができよう。しかし、今後解決されてゆかねばならない問題点として、発声、発語上の問題解決のさいの正誤に対するこだわり等の問題も見られている。前者は、訓練によって発声・発語量は増大しているものの、音がはっきりしない場合がある、語尾が不明瞭になる、「を」や拗音がわからないという問題がある。また、後者では、解答を誤った際、訂正すると、突然「イー」という奇声を発し泣き出してしまうといった問題がある。行動的には、前報で新たに問題とされたものが消失したとってよい。

特殊学級での今後の成果と本児の変化を期待したい。

IV T-CLLBC および学力検査

従来われわれの追跡研究では、言語発達チェックリストと学習適応チェックリストによって調査されてきた。しかし、普通学級に在籍する児童の一部については、評定が上限に達している。したがって、その後の変化が把握できず必ずしも対象児の実状に合っているとはいえず、前報でも指摘してきた通り

である。そこで、本追跡調査から、T-CLLBAC(杉山ら1980)と学力検査(教研式CRT-観点別到達度学力検査3年算数)が実施された。

C-CLLBACは「聴きとり」「ことば」「読字・書字」の3領域12項目について、5段階で評定するものである。また、教研式CRT-観点別到達度学力検査3年算数は、「知識・理解」「技能」「数学的考え方」「数量・図形に対する関心・態度」の4つの観点から「達成が不十分」「おおむね達成」「十分達成」の3段階で達成状況が把握できる。

T-CLLBACの各対象児の結果はFig.6からFig.10に示す通りである。普通学級に在籍するK.Y.とM.S.は一部を除き5段階に達している。T.M.は読字・書字といった技能的色彩の強い項目や要求に関する項目が高いレベルを示している。M.N.は指示の理解、発声、読字で比較的高いレベルを示しているが、文字を書くことは全く不可能である。H.T.は指示の理解、読字、書字で高いレベルを示す一方、かつてはきわめて困難であったことばの表現に関する項目で好結果を示している。

学力検査は基本的には5名の対象児全員について実施されるべきものであると考えられるが、採点が可能であったM.S., K.Y.の2名の結果をFig.11に示す。

M.S.は各観点が十分達成のレベルに達している。また、K.Y.は技能を除く観点で達成が不十分であり、補足的な援助が必要であることが示唆される。

V 考 察

本追跡研究で対象とした児童は、普通学級に在籍する児童と特殊学級に在籍する児童に大別でき、どちらにも共通する問題として以下の2点があげられる。

1. 学習適応の問題

2. 集団適応の問題

したがって、この2点について考察を進める。

1. 学習適応の問題

1) 普通学級に在籍児

K.Y.およびM.S.は比較的良好な結果が示された。特にM.S.は学級内の他児と同等あるいはそれ以上の力を発揮しているといえる。しかし、K.Y.は前報との状況を比較してみると相対的に遅れが目立ちはじめている。また、T.M.は学級内の学習には全くついていけない状況にあるといえる。

調査時現在では、M.S.は情緒障害児学級に通級

し、個別訓練等の計画的な治療教育が行なわれているが、K.Y.とT.M.は特殊学級への通級は全く行なわれていない。M.S.の学習上の適応を進めているのは、治療学級通級による指導の結果であると考えられる。K.Y.は今後さらに遅れて行くことが予想されるので、特別な指導計画が準備されてゆく必要がある。また、T.M.はS・56.9よりことばの治療教室への通級が決定しており、集中的な訓練が行なわれることが期待される。

2) 特殊学級に在籍児

M.N.およびH.T.についても、学習上の遅れが示された。しかし、H.T.は、指導の成果として、視覚一運動回路の改善を示し、このことが、言語表出にも波及して、良好な経過を示してきている。ところが、M.N.はこれまでの追跡調査の経過においても改善一後退をくり返し、前報との比較においては、ほとんど改善が見られていないといえる。これは、特殊学級における指導形態として、個別指導が全く行なわれていないために、児童の実状に適合した指導が行なわれていないと考えられる。今後の指導計画の再検討が必要であると思われる。

2. 集団適応の問題

1) 普通学級に在籍児

K.Y.を除く、M.S., T.M.については集団適応上の問題も多いことが示された。特にM.S.は学校生活全体の中で適応してゆくための阻害要因が集団適応上の問題に限定されるといってよいことから、今後解決されるべき点として重要であるといえる。K.Y.は本調査時では良好な経過を示しているが、学習上の問題も生じてきていることから、適応の促進をはかるための援助が必要であると思われる。

2) 特殊学級に在籍児

M.N., H.T.のどちらも特殊学級内の適応上は特に目立った問題はないといえる。しかし、特にM.N.のように、学級の動き全体に消極的に追従してゆくといった意味でも、何ら問題は生じてこないと考えられる。

小林(1977)も述べているように、治療教育の目標を同一年齢、同一学年の一般の集団に適合し、その集団の中で適切な役割を得て行動できるようになるために援助することとするならば、積極的に指導計画を展開してゆくことが必要であるといえる。

Fig. 8 K.Y. および M.S. の CRT (算数) プロフィール

対象児	性別	生年月日	主 訴	インテイク	在籍学校	入級理由	訓練期間	就学時の診断	I Q	知能検査月日
T. M.	M	S. 46. 12.	<ul style="list-style-type: none"> ことばの遅れ 落ちつきがない 	S. 51. 9.	※※普通学校	<ul style="list-style-type: none"> 親の希望及び地域に特殊学級がないため 	1年5か月	M. R.	58 (田中・ビネー)	S. 53. 7.
K. Y.	M	S. 46. 9.	<ul style="list-style-type: none"> 幼稚園で仲間に入れない 落ちつきがない ことばが少ない 	S. 51. 4.	普通学校	<ul style="list-style-type: none"> 訓練に伴い問題が改善されたため 	1年10か月	M. D. B.	100 (田中・ビネー)	S. 54. 9.
M. S.	M	S. 47. 3.	<ul style="list-style-type: none"> ことばの遅れ 対人関係の障害 	S. 52. 5.	※※普通学校	<ul style="list-style-type: none"> ※※※本児の住む地域に特殊学級がないため 近接の市の普通学校併設の小学校に入級 	10か月	M. D. B.	135 (田中・ビネー)	S. 54. 9.
M. N.	F	S. 46. 8.	<ul style="list-style-type: none"> ことばがほとんどない 落ちつきがない せん足歩行 	S. 50. 6.	特殊学級	<ul style="list-style-type: none"> 親の希望 	2年9か月	M. R.	59 (大勝式)	S. 53. 7.
H. T.	M	S. 46. 8.	<ul style="list-style-type: none"> ことばが出ない 	S. 52. 4.	特殊学級	<ul style="list-style-type: none"> ことばが出ないため普通学級への適応が困難と考えられたため 	10か月	M. R.	38 (大勝式)	S. 53. 7.

※ 紙数の都合により生育歴を省略した。近藤ほか(1979)を参照のこと。

※※ S. 56. 9. より「ことばの教室(新設)」に普通学級より通級。

※※※ 普通学級に週2回通級。

T-CLAC PSYCHOGRAM

CASE T. M.

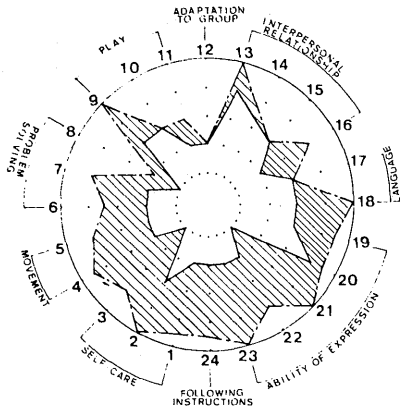


Fig. 1

— s. 53.3.
 - - - s. 56.9.

T-CLAC PSYCHOGRAM

CASE K. Y.

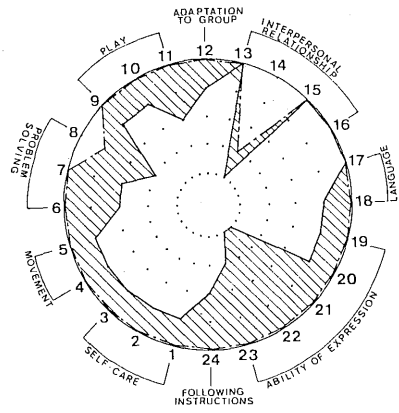


Fig. 2

T-CLAC PSYCHOGRAM

CASE M. S.

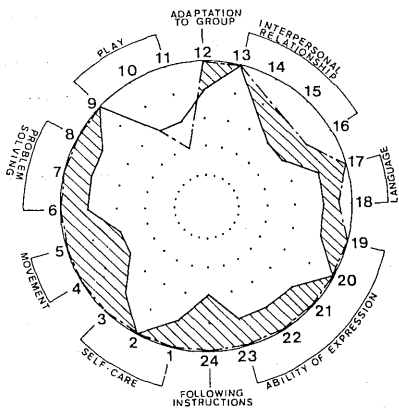


Fig. 3

T-CLAC PSYCHOGRAM

CASE M. M.

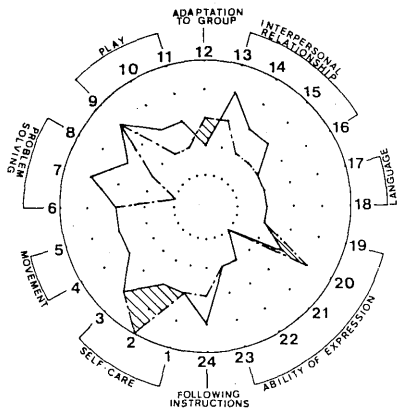


Fig. 4

T-CLAC PSYCHOGRAM

CASE H. T.

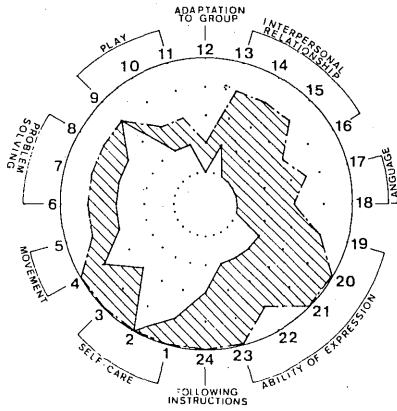


Fig. 5

T-CLLBC PSYCHOGRAM

— K. Y.
 - - - H. T.
 - - - M. N.

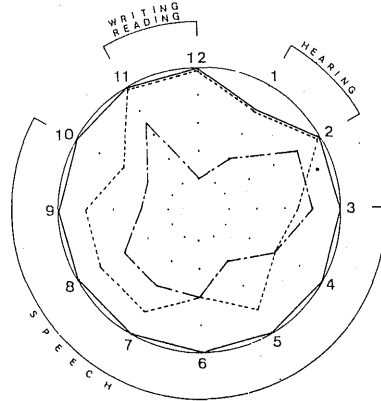


Fig. 6

T-CLLBC PSYCHOGRAM

— M. S.
 - - - T. M.

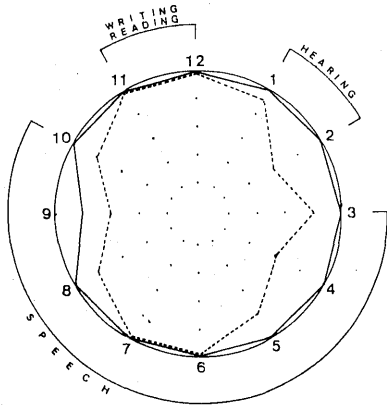


Fig. 7

Table 1 症 例

観 点	満 点	得 点		達 成 状 況										
		検 査	観 察 票	達成が不十分	おおむね達成	十分に達成								
知 識 ・ 理 解	21	12	21	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
技 能	21	14	18	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
数 学 的 考 考 方 法	15	7	11	0	2	4	6	8	10	12	14			
数 学 ・ 図 形 に 対 す る 関 心 ・ 意 欲	8		8	0	2	4	6	8						

総 合 ()

評 定 (相 対 評 価) 1 — 2 — 3 — 4 — 5

○ — K. Y.
 ● — M. S.

文 献

- 1) 近藤明子他：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(4)―自閉症状の消失した障害児について―*一心身障害学研究*, 1979, 3, 121~134
- 2) 竹花正剛他：自閉症状を示した障害児の学校適応に関する追跡研究Ⅱ(4)―自閉症状の消失した障害児きついで―*一心身障害学研究*, 1980, 4(2), 63~81
- 3) 伊藤健次他：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(3)―自閉症状の消失した障害児について―*一心身障害学研究*, 1981, 5(2), 29~42
- 4) 杉山雅彦他：自閉症児の言語行動に関する評価(1)―T-CLLACの作成と標準化―*一心身障害学研究*, 1981, 4(1), 61~71
- 5) 小林重雄：自閉症―その治療教育システム―, 1980, 岩崎学術出版
- 6) 小林重雄他：自閉症児の指導過程に関する研究(1)―T-CLACの標準化―*一心身障害学研究*, 1978, 2, 99~107

Summary

The Follow-up Studies Concerning School Adjustment of Handicapped Children with Autistic Symptoms IV (3)

— Handicapped Children with Autistic Symptoms have Improved —

Kenji Itoh, Seigo Takehana, Tetsubumi Katoh, Minoru Uchikoshi, Hiroko Takehana, Kikuko Takasugi, Akiko Kondo, Hiroko Ike, and Shigeo Kobayashi.

In the study, the 5 children were evaluated with the same several check-lists as were reported before. These check-lists were

1) T-CLAC 2) Behavior Modification Check-list 3) School adjustment check-list 4) Check-list for achievement of academic learning. In addition to these check-lists, T-CLLAC and Kyoken-Criterion Test (CRT) of arithmetic were used in this study.

The children manifested some of so-called autistic symptoms at their intake period. Through modifying of their symptoms as result of the training, their diagnosis given have been changed from "childhood autism" to learning disabled or mental retardation. In comparing the current data with those reported before, it would be discussed whether the contents of training in infancy were adequate.

The cases are as followed : Case T. M. (9 yrs. 9 mos. male, regular class)

Intake : retardation of speech, destructiveness.

Training period: Sept., 1976 to Feb., 1978.

problems (at Sept., 1981) : retardation of academic learning and maladjustment in the classroom.

Case K. Y. (10 yrs. male, regular class)

Intake : maladjustment in the kindergarten classroom, destructiveness, retardation of speech.

Training period : Jun., 1976 to Mar., 1978.

Problems (at Sept., 1971) : retardation of academic learning.

Case M. S. (9 yrs, 6 mos., male, regular class)

Intake : retardation of speech, disturbance of interpersonal relationship.

Training period : May, 1977 to Mar., 1978

Problems (at Sept., 1981) : maladjustment in classroom.

Case M. N. (10 yrs., 6 mos., female, special class)

Intake : retardation of speech, destructiveness.

Training period : Jun., 1975 to Mar., 1978.

Problems (at Sept., 1981) : retardation of academic learning, retardation of speech.

Case T. H. (10 yrs., 1 mos., male, special class)

Intake : no spontaneous speech.

Training period : Apr., 1977 to Feb., 1978.

Problems (at Sept, 1981) : problems of verbal utterances, maladjustment in the classroom, retardation of academic learning.

These results of follow-up study were discussed as follows :

(1) Retardation of academic learning.

Some subjects (Case T. H., M. N. and Case H. T) had shown the retardation of academic learning. These children should need a special program, or remedial training in individual setting.

(2) Maladjustment in classroom.

2 children at regular class (Case M. S. and Case T. M.) and a child (Case M. N.) had shown many negative behaviors against classmates or in the classroom setting. It should be advisable to set a systematic therapeutic program for interpersonal behaviors and group adjustment.