

## 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)

——自閉症児の普通学級適応についての検討——

板垣健太郎・山根 律子・太田千鶴子  
藤原 義博・堀之内高久・池 弘子  
小林 重雄・長畑 正道・斎藤 義夫

### I 目 的

前掲の論文において、追跡研究により心身障害児の就学前治療教育の有効性を検討することの必要が述べられた。

本研究では、自閉症の診断のもとに治療機関(大学の研究室)で個人指導及び小集団指導をうけ、昭和53年4月に小学校普通学級に入級した7名の児童について追跡調査を実施し、学校での適応状況を知り、そこで生じている問題点を検討することにより、入学前における早期治療教育のあり方を吟味することが目的である。

今回は、入学後1学期間における各児童の適応状況を分析し、そこに示唆されてくる問題の方向性を明らかにすることを目的とする。

### II 方 法

チェック・リストによる追跡調査および学校訪問による児童の観察から得られた資料をもとに、各児童の学校での状態を把握し、そこにみられる問題について考察を加える。

用いたチェック・リストは、T-CLAC、自閉症状、言語発達、学校適応、学習適応である。CLACは昭和53年3月と7月末、その他のチェック・リスト記入と学校訪問は6～7月に実施した。(なお、諸種の事情により収集されなかったものもある。)

### III 対 象 児

小林の基準(1978)により、自閉症と診断された児童で筑波大学知能障害研究室で指導を受け、昭和53年4月に小学校普通学級に入級したものの7名。以下簡単なプロ

フィールを示す。年齢は昭和53年4月1日現在のものである。

1. T. S. 児, 男児, 昭和46年9月生(5歳6か月)  
インテーク: 昭和51年5月  
主訴: 他児と遊べない, おちつきがない。指示に従えない。  
出産: 熟産, 吸引分娩, 生下時体重3760g  
始歩: 11か月半始語: 6か月  
大学での指導:  
昭和51年5月～昭和52年9月, 個人指導(1/W)  
昭和52年6月～12月 ゲームを中心とした小集団指導(1/W)  
昭和52年10月～昭和53年2月 課題学習を中心とした小集団指導(1/W)
2. N. A. 児, 男児, 昭和46年7月生(5歳9か月)  
インテーク: 昭和50年10月  
主訴: ことばの遅れ  
出産: 陣痛微弱・早期破水, 吸引分娩, 生下時体重3140g(黄疸が強かった)  
始語: 1歳頃  
大学での指導:  
昭和50年10月～昭和52年9月 個人指導(1/W)  
昭和52年6月～12月, ゲームを中心とした小集団学習(1/W)  
昭和52年10月～昭和53年2月 課題学習を中心とした小集団指導(1/W)
3. T. Y. 児, 男児, 昭和47年2月生(6歳1か月)  
インテーク: 昭和52年4月  
主訴: 他児と遊べない, 概念学習が進まない。  
出産: 熟産: 正常分娩(10か月で流産しそうになった)

始歩：11か月，始語：1歳5か月

大学での指導：

昭和52年5月～ 個人指導 (1/W)

昭和53年1月～12月 ゲームを中心にした小集団指導 (1/W)

昭和53年1月～2月 課題学習を中心にした小集団指導 (1/W)

4. K.M.児，男児，昭和45年11月生（7歳4か月—1年就学猶予）

インターク：昭和50年11月

主訴：ことばの遅れ，落ち着きがない。

出産：熟産，正常分娩，生下時体重2800g

始歩：11か月，始語：1歳

大学での指導：

昭和50年11月～昭和52年2月 個人指導 (1/W)

昭和52年6月～12月 ゲームを中心にした小集団指導

昭和52年10月～昭和53年3月 課題学習を中心にした小集団指導 (1/W)

5. Y.M.児，女児，昭和57年2月生（6歳2か月）

インターク：昭和51年5月

言訴：ことばの遅れ，ひとり遊びが多い

出産：熟産，早期破水，生下時体重3200g

始歩：10か月，始語：3歳6か月

大学での指導：

昭和51年5月～昭和52年9月 個人指導 (1/W)

昭和52年6月～12月 ゲームを中心にした小集団指導 (1/W)

昭和52年10月～昭和53年2月 課題学習を中心にした小集団指導 (1/W)

6. R.O.児，女児，昭和46年5月生（6歳11か月）

インターク：昭和49年2月（Y大学で）

主訴：ことばの遅れ，落ち着きがない

出産：逆子(妊娠中，流産予防の注射，食欲増進の薬)，生下時体重3100g

始歩：10か月

大学での指導：

昭和49年2月～昭和50年3月 個人指導(Y大にて)

昭和50年4月～昭和50年3月 個人指導 (1/W)

昭和52年10月～昭和53年2月 課題学習を中心にした小集団指導 (1/W)

7. M.I.児，男児，昭和46年1月生（7歳3か月—1年就学猶予）

インターク：昭和50年10月

主訴：人に無関心，落ち着きがない

出産：難産，生下時体重2900g

始歩：1歳1か月

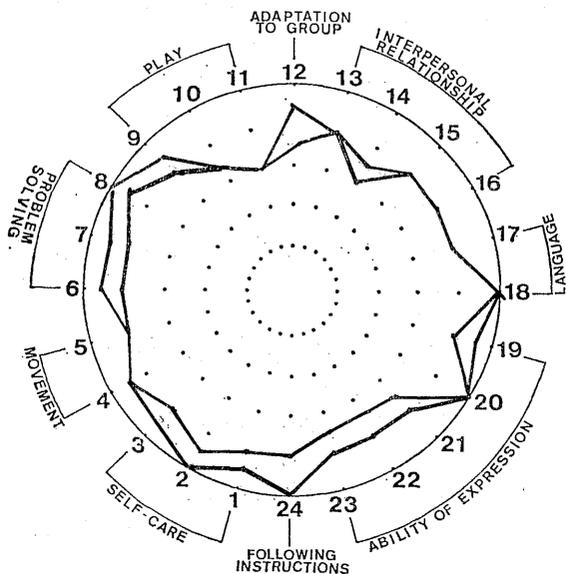
大学での指導：

昭和53年10月～ 個人指導が中心：途中若干の小集団指導

次に昭和53年3月と7月時点での各児童の T-CLAC を図示しておく(図1)。

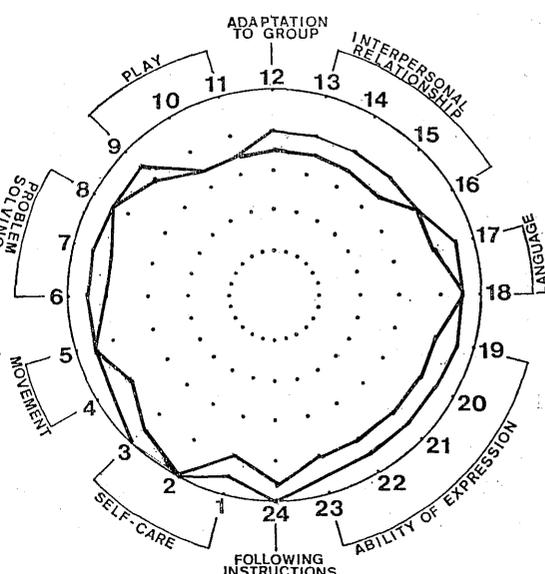
## T-CLAC PSYCHOGRAM

CASE T. S.



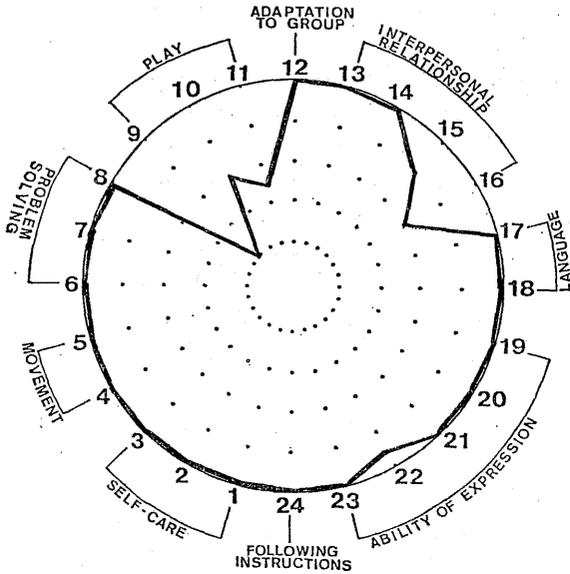
## T-CLAC PSYCHOGRAM

CASE N. A.



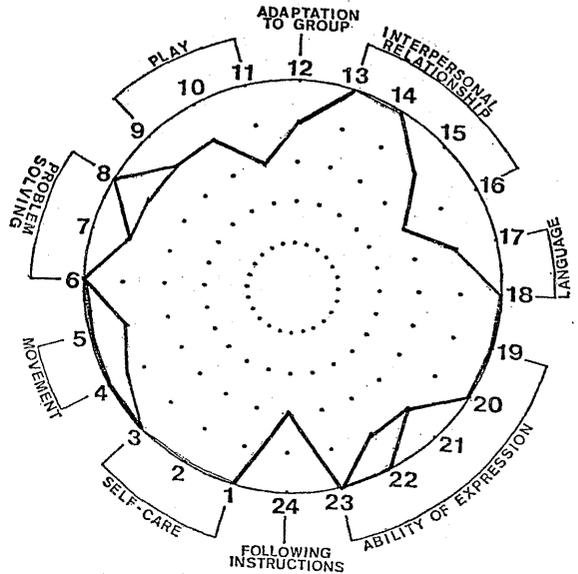
# T-CLAC PSYCHOGRAM

CASE T. Y.



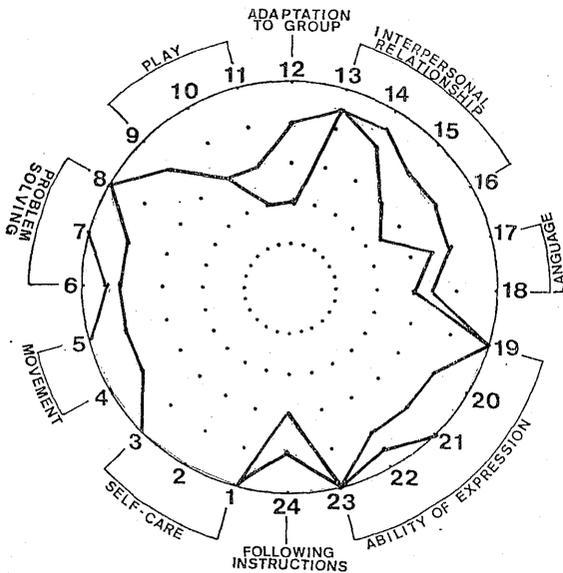
# T-CLAC PSYCHOGRAM

CASE K. M.



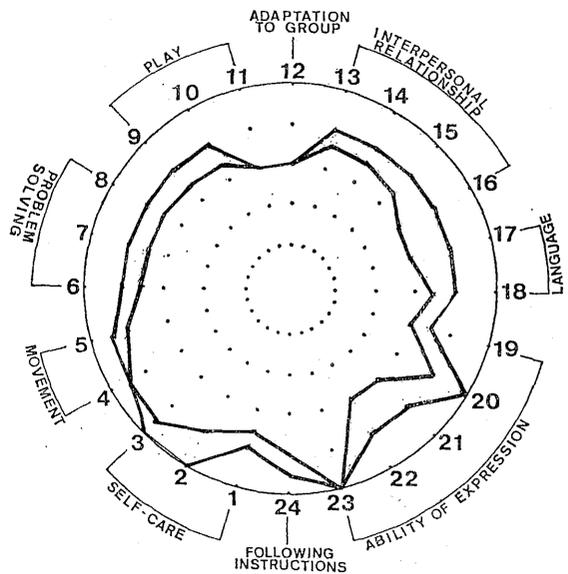
# T-CLAC PSYCHOGRAM

CASE Y. M.



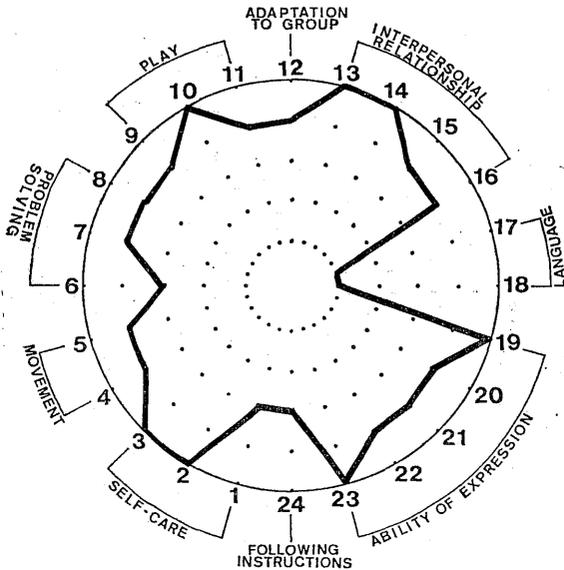
# T-CLAC PSYCHOGRAM

CASE R. O.



# T-CLAC PSYCHOGRAM

## CASE M. I.



### IV 結果

結果は以下の図表に示す。表1-1~4は、チェック・リストでチェックされた項目をプロットしたものである。表2は表1-1~4に示された結果と、学校訪問による観察とをもとに、適応上の問題をとりあげ、それを8項目に分類して示したもので、各欄の上段は、それぞれの問題点に対応すると思われる入級前の状況を記したものである。「基本的生活習慣」、「学習態度」、「指示」、「反抗・拒否・固執」の4項目を、入級の最低必要条件ともいべき項目と考え、『受動的適応に関する項目』、「学習内容の問題」、「対人関係」、「会話」「遊び」の4項目を、自発的でより複雑高度な対人関係を含んだ適応に関するものという意味で、『能動的適応に関する項目』としてまとめた。表2における種類の矢印は、それぞれ、入級前と比較してプラス（改善）方向での変化（↑）マイナス（悪化）方向での変化、あるいは新しく生じた問題（↓）、継続して残っている問題（→）を示すものである。

### V 考察

上記した結果について、7名の対象児をA・B2群に分けて考察する。A群は、入学前（昭和53年3月）の

T-CLAC 評定において、ほとんどの項目が、4に達していた、いわば高得点のグループで、S.T., N.A., T.Y., K.M.の4名がこれに該当する。一方、B群は、入学前の T-CLAC 評定において、A群より完成度が低く、多くの項目が3、4に止っているいわば低得点グループであり、Y.M., R.O., M.T.の3名から成る。

#### 1. A群（入学前 T-CLAC 高得点群）について

A群においては、受動的適応に関しては、マイナス方向への変化は1例においてみられたのみで、ほとんど改善傾向を示し、さらに、入学前にみられた問題も解消されている。ここで改善、解消されたものは、項目としては、「反抗・拒否・固執」などの問題行動で、入学前の指導経過の中で比較的顕著にかつ持続してみられた行動であったことは注目されよう。また、能動的適応に関しても、マイナス方向への変化は特に見られず、4例ともプラスの方向への変化が認められる。しかし、この改善傾向のみられたものも含めて、「対人関係」「会話」「遊び」など、対人関係が大きく関与する項目においては、自発的に他者に働きかけることや柔軟な相互関係をもつというレベルには至っておらず、各児ともそれぞれのレベルで受身的な対人関係に止まっている。

次に、受動的適応において、マイナス方向への変化のみられた1例（T.M.）について考察したい。挙げられた問題は、複雑な指示には従えない、友達にバカにされて登校をいやがる、ということである。ひとつには、ことばの理解が問題となろう。また、「他児にバカにされる」ことが登校を嫌うことの背景になっているということであるが、本児は、他者の問いかけに応じられないと、「ニコニコ笑っている」という回避的反応パターンを示す傾向があり、この反応が他児との関係に問題を生じさせていることが推測される。他の3名においても、適切に応答できずにちぐはぐな受け答えをするということが程度の違いはあるが、観察されており、本例はそれが問題として前面に出てきた例とみられよう。

なお、学習内容の問題、特に教科学習の達成度については、以前との比較、他児との比較ができなかったため、考察の対象とはせず結果を呈示するに止めた。

#### 2. B群（入学前 T-CLAC 低得点群）について

B群においては、A群と較べて困難な問題が多く出現してくることは当然予想される場所であるが、3名の児童それぞれが異なった側面を示していると考えられるので、以下にそれぞれについて分けて述べてみたい。

Y.M.について。全体的な指示が通りにくいことと、できることもやらないとかわざと間違えるといった行動

1. ことばのチェック

	話す	聞く	書く	読む
1				
2	■			■
3				
4		■	▲	△▲
5	●▲ □	●▲	△□ ●■ ×	○□ ×
6	×	△	○	
7	○△	□	×	
8		○		

2. 自閉症状

	遊 び								社会的対人関係							
	1-1	1-2	1-3	1-4	2-1	2-2	2-3	2-4	1-1	1-2	1-3	1-4	2-1	2-2	2-3	2-4
1																
2			□							■	□	□	■	■	▲	▲
3	△ □	□	△	□			▲	▲	△	○	□	○	△	○	○	△
4	▲	▲	▲	▲	■	■	■	■	×	□	△	△	□	□	□	□
5	○	○	○	○	△	□	○	○					○	×	×	○
6	×	×	×	×	▲	▲	×	×		×						×
7																
8					○											

3. 学校適応チェックリスト

	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
1						▲ ■	▲ ■	▲ ■	▲
2		■	■	▲	■	□ ●		●	
3				■	□		○ ●		
4	● ▲ ■	□		□	○ ●				□ ■
5	○ □	○ ●	○ □ ● ▲	○ ●		○	□	○ □	○ ●

cf. ①について

a	b	c	d	e	f	g	h
□	○	○	□	□	○	○	○
	□	□	●	●	□	□	□
	●	●			●	●	●
	■		■	■	■		

- — S. T. 児
- △ — N. A. 児
- — T. Y. 児
- × — K. M. 児
- — Y. M. 児
- ▲ — R. O. 児
- — M. I. 児

4. 学習適応チェック・リスト

数の理解		■	(■)						□ ●		○ △			
自然	(■)									□		△ ●		
社会	(■)		○	△ □	●	△							△	□
聞く		■		●						□		○ △		
話す			■					○ ●		□		△		
読む								●				△ □	○	
書く			△	○	■		●					□		
絵画	○		△	●					□ ■					
工作	○			■				△	●					
音楽				○ ●	△	□								
器楽	(■)	○△ (■)							□					
部運動		○		■			△					△		
自運動			○ ■					□	△					
走	■		●	○									△	
跳投	●	○							△					
水泳							△	○						
マット			□ ●	○ △	■									
とび箱	■	○△ □												
鉄棒	○			△ ●		□								
ボール運動			○	□ ■	●	△								

( ) は部分的に出来る項目を示す。  
 ←→ はその間の項目ができないことを示す。

表2 適応上の問題点

		受動的適応に関する項目				能動的適応に関する項目			
		基本的生活慣	学習態度	指 示	反 抗・拒 固執	学習内容	対人関係	会 話	遊 び
T.S.	入学前		場面に合っているが、しゃべりすぎ		学習の順序や教材の用い方に固執する		フリーな場面では他児との関わりなし	話しかけられれば対応できることがある。	さそわれれば遊ぶことがある。
	一学期		当初、しゃべりすぎ、次第に減少(↓)		あまりみられない(↓)		同様(→)	他からの話しかけには大体応じられるが自分からは話しかけない(↑)	さそわれないと遊ばない。簡単な遊びは応じる(↑)
N.A.	入学前						自分から積極的に働きかけることがない。働きかけには大体応じられる。	積極的に要求を示すことは多くない。	ベースに合わせてもらえば遊ぶことがある。
	一学期					体育で競争心無く、ゲームに参加できない	同様(→)	自分の要求をこぼや身ぶりで示すが未熟	ベースに合わせてもらえば、簡単なルールなら遊べる。(↑)
T.Y.	入学前			小集団での指示は通る。	集団はいやがらない。		ベースを合わせてもらえば相互作用可	大人となら簡単な会話が可能	さそわれれば一諸に遊ぶことがあるが、さそわれないと孤立
	一学期			簡単な指示はわかるが、複雑になると従えない。	学校のプールにはいれない。登校を嫌う。(↓)	文章の理解ができない。ハーモニカが吹けない。	同様(→)	子供同志の会話に疎通性がない。	同様
K.M.	入学前		反抗、拒否的	わかっていることも従わない。	反抗が顕著		ベースを合わせてもらえば相互作用有	あいさつは可	一人遊びができない。
	一学期		当初は、机の中の物を出し入れたり、キョロキョロ、次第に減少(↑)わからないのに挙手	次第に全体への指示に従えるようになる。(↑)	下校時の道筋がかわるといやがる。朝礼の時間に「バカヤロー」等となる。次第に減少		同様(→)	先生との簡単な会話可、あいさつ可	なんとなく他児にくっついていいるが、一諸には遊べない。(↑)
Y.M.	入学前			小集団での指示は大体通る。	わざとまちがえて遊ぶ。「やらない」と言う。		フリー場面では接触なし、合わせてもらえば応じる。	あまりない。	フリーの場面では孤立の傾向
	一学期			直接指示されないと従えない。	校歌を斉唱しない。できるのにできることもやらないことがある。(→)		特定の人となら関わりをもつ。(↑)ベースを合わせてもらえば相互作用あり(↑)	あまりない(→)	他児になんとかなく、くっついてまわる。(↑)
R.O.	入学前		場面に無関係な発語	個人的には指示が通る。小集団では不十分			大人とはベースを合わせてもらえば相互作用有	あいさつは可	大人・他児にベースを合わせてもらえば遊ぶことがある。
	一学期	親と共に登校	当初・離席・奇声・着席し、えんぴつ削りに固執着席、呆然(↓)	全体の指示が通らない。	登校を好まない。(↓)	(積極的に参加することなく経過)	先生・他児とのかわりなし、むしろ、かわられることを嫌う(↓)	なし(↓)	さそわれても応じない(↓)
M.I.	入学前		離席有学習には部分的に参加	ジェスチャーを含む指示は若干わかる。	好きな課題のみやろうとする。	音声指示による学習は不可。数は3まで理解文字の書きによる命名若干	特定の人では接触をもつ	なし	大人となら遊べる部分もある。
	一学期	必要に応じ着換えができない。給食は食べないで勝手な行動。授業と休み時間区別できない。登下校は親と。	離席有勝手なことをやっている(↓)	個人的に指示されてもわからない。	学校の2か所はどうしても行かない。	学習はほぼ不可。列に並べない。	無関係、避ける。	なし(→)	他児にさそわれても応じない。

が問題として挙げられた。しかし、指示に関しては、入学前の小集団学習場面で指示が大体通る状態であったことを考慮すれば特にマイナス方向での変化とは言えず、問題行動についても入学前からみられたパターンであり強まっているわけではない。一方、対人関係や遊びの面では若干の進歩を示している。本例においては、介助員が1名付き、プロンプトをおこなっている。このことで、全体的な指示が通りにくいことや孤立傾向がカバーされ、大きな落ち込みが避けられたものと考えられる。

R.O.について。プラス方向の変化はみられず、受動的適応、能動的適応いずれの項目においてもマイナス方向の変化がめだっている。本例においては、授業参加の時間が1時間（7月からは2時間）のみに制限される、という条件が付加されている。その中で、興味をもった活動（図工、給食等）に参加できず、怒ったり不気嫌になったりする、ということが続き、活動水準そのものが低下していく、という経過を示している。

M.I.について。本例においても、マイナス方向の変化がめだってしまう。本児は聴覚理解の障害が強く、そのため一切の音声指示が通らず、学級での活動に参加するきっかけを掴めないままに、一学期が経過している。

次にこれら3例を通して考察してみたい。

まず、マイナス方向への変化がめだったR.O.とM.I.の例をみると、そのマイナスが、より能動的な適応に関するものに止まらず、基本的な学習態度やさらには意欲においてさえ、後退を示していることが注目され、不適応傾向を示した自閉症児を放置した場合の問題の深

刻さがうかがわれる。ただし、R.O.においては、授業参加時間において非常に不利な条件におかれているので、この例をもって、入級の是非を論じることは避けなければならないと考える。

これらに対し、Y.M.の例においては、大きなマイナス方向の変化はなく、若干の進歩を示しているとみられる。この例では、介助員による援助が与えられていることが他の例と異なる条件となっており、これが何らかの形で適応を促進していることは推測される。ただし、本児は他の児に比較して、少なくとも入学前T-CLACの評価において、より高いレベルにあったことや、介助員そのものの役割についての分析が充分でないことから、一般的に介助員の存在をもって、T-CLAC低得点児の問題解決になるかどうかは断定すべきでないであろう。

最後に、A、B両群についての考察をまとめてみる。

T-CLACの得点が高い群の児童においては全般に、入級後問題行動は減少あるいは解消し、学習態度に改善がみられ、能動的な意味での適応においてもプラスの方向での変化がみられた。ただし、対人関係を多く含む行動においては改善傾向を示しているものの、いずれの例においても受身的なレベルに止まっており、不適切な応答のために二次的な問題を生じた例もみられた。

一方、T-CLACの得点が低い状態で入級した群においては、その不十分さをカバーする方法が考えられずに放置された場合、多くの問題が生じ、むしろ入級前よりも後退する部分が多くなる傾向にあった。介助員が付いた例においては比較的良い経過が示されたが、その適用の規準や限界についての知見を得るには至らなかった。

## Summary

The follow-up studies concerning adjustment of handicapped  
children with autistic symptoms I (2)

—Discussion with adjustment of autistic children in regular class—

Kentaro Itagaki, Ritsuko Yamane Chizuko Ohta,  
Yoshihiro Fujiwara, Takahisa Horinouchi,  
Hiroko Ike, Shigeo Kobayashi, Masamichi Nagahata, Yoshio Saito

In this study, 7 autistic children (age 5 : 6-7 : 4 in April, 1978) were followed up for 3 months. They had been treated therapeutically at University of Tsukuba or/and Tokyo University of Education, and all entered regular classes of elementary school in April, 1978. Several check-lists and observation of their behaviors in the classrooms are used for evaluation of adjusting level. A number of problems are picked up on the processes of their adjustment to their regular classes. And the problems were classified into 8 items: self-care, learning set, following instruction, resistance·negativism·persistence, and academic learning, interpersonal-relationship, speech, playing. The former 4 items concern "passive adjustment", and latter 4 items, "active adjustment".

### Result and Discussion

In 4 subjects who had gained high scores (almost 4 or 5) in T-CLAC before entrance to school, originally, showed improvement on the evaluations in both "passive adjustment items" and "active adjustment items". It is especially pointed out that negativism and other problems that had been persisted for a long time were noticeably decreased in some cases. Although showing signs of improvement, the skills including interpersonal relationships are still remained at passive state in them. In one case, his inappropriate response to his classmate's question resulted in secondary disturbance in interpersonal relationship.

Otherwise, 3 subjects who had achieved at lower scores level (almost 3 or 4) in T-CLAC before entrance to school, as a matter of course, doesn't have been progressively adjusted. Particularly two children who did not receive special care or assistance, showed serious problems in their developments. In one of these cases, she showed relatively desirable development. But we could not refer the criterion or limits of prompting by assistant.