自閉症状を示した障害児の学級適応に 関する追跡研究 Ⅲ(2)

─ 特殊学級および養護学校の自閉症児について ──

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

I 目的

治療教育・訓練の目標は、「一般社会において 自立していけるようにすること」である。自閉症 においては特に「同一年齢の一般の児童の集団に 適応し、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援助をすること」(小林1977)が目標であるならば、就学前の治療教育・訓練に おいては、普通学級入級を目指すことが望ましい。 しかし、就学時点において、種々の理由により普通学級では必ずしも最適のサービスを受けられない児童が存在する。特殊学級・養護学校への入学が望ましいとされる児童である。しかし、この場合においても各々の集団への適応が目指されなければならない。加えて、普通学級入級を困難にした要因の改善に伴い、一般の児童集団への参加も考慮する必要があろう。

本論文では前2報(杉山1979,大野1980)に続き、当研究室で治療教育・訓練を受けた後、特殊学級又は養護学校に就学した自閉症児4名を対象にその適応状況を調査し、①就学前及び後にどのような訓練が必要か、②就学後の適応を促進する要因は何か、の2点について考察、検討を加える。

一概に特殊学級・養護学校といっても、その教育内容、集団の形態は多種多様である。故に本研究は症例研究の形式をとり、後に総合考察を加える。

Ⅱ 方法

対象児の状態をチェック・リスト及び T-CLAC, CLLBAC によりチェックする。また、学級担任との面接、学級訪問等により、学級適応の状況及び参加集団での行動を観察する。以上による資料をもとに考察検討を加える。

* 玉里村立理北小学校(研究生)

Ⅲ 対象児

症例1 M.M.児(男子,昭和45年5月生,10歳2ヶ月;普通学級在籍,特殊学級へ通級中)

症例2 D.I.児(男子, 昭和45年11月生, 9歳 9ヶ月; 特殊学級在籍)

症例3 R.O.児(女子, 昭和46年5月生, 9歳2ヶ月; 特殊学級在籍)

症例 4 A.K.児(女子, 昭和46年12月生, 8歳7ヶ月;養護学級在籍)

IV 症 例

症例1(MM児)

(1) 生育歷

妊娠中、出産時には特に問題はない。生後8ヶ月頃、「ア」「ウ」等の喃語があった。始歩は12ヶ月であった。1歳4ヶ月頃「ワンワン」「ニャーニャー」等のことばを言うが、2歳6ヶ月頃にはことばが消えた。4歳頃からことばが増えだした。

- (2) 主訴
 - a) ことばの遅れ
 - b) 集団行動がとれない。
- (3) インテイク時の状況

インテイクは昭和52年6月に行われた。本児は落ち着きがなく、奇声が多かった。簡単な指示には応じることができた。ことばは単語レベルで、文字は平仮名が少し読めた。

(4) 訓練期間

昭和52年9月~(現在中断)

- (5) 訓練経過
 - a. 昭和52年9月~昭和53年3月

弁別学習,命名学習,数の学習,トレーシング が課題となる。弁別学習では困難が多いが他の学 習は順調に進行した。

b. 昭和53年3月~昭和53年10月

言語学習(単語,短文等),数概念,問題行動の改善が課題となった。言語学習では短文による助詞や動詞等の学習を開始したが,反響語が多かった。数は10までの理解ができた。奇声は1セッションの後半多くなる傾向がある。

c. 昭和53年10月~現在

言語学習(2・3語文,文の理解,動作表現,助詞の学習),視知覚の訓練が主な課題となっている。視知覚の訓練内容は,視知覚構成や絵カードの模写,実物の写生等による描画である。

(6) 猶予および就学

猶予の理由は, 自宅近辺の学校で受け入れる学 級がなかったということである。

訓練が開始されたのは猶予決定後の事であった。 1年間の訓練が受けた結果、学習態度は改善されたが、ことばの発達未熟の問題は残ったままであった。当時、本児の地域の学校に促進学級が新設され、普通学級在籍児を対象に、遅滞した部分について補充教育を行う方針が立てられた。本児の就学に促進学級の形が適切だと判断され、昭和53年4月に就学となった。

(7) 学校での状態

本児は現在普通学級に在籍しているが、生活の基盤は特殊学級におかれている。普通学級との交流は学校行事、体育、音楽、図工科等であり、促進学級ではその他の教科を学習している。促進学級には本児の他3名の児童(発達遅滞児)が通級しており、年齢や学年は各々異なっているが、課題のレベルはおよそ一致している。尚、今年(55年度)より、複担任制になった。

現在通学状況では、他児と共にルールを守って の集団登校やひとりでの下校が可能である。最近、 本児はかなり健康であり、欠席が見られない。

促進学級では主な課題として,言語学習(日常生活での基本的な会話,漢字の読み,短文の読み等),文字や短文を書く,空間知覚学習,運動機能の促進,社会科学習を通しての小集団による対応,描画表現,数学習等が行われている。

学習態度については、自発的な態度は見られず、 ぼんやりしていることが多い、担任の言語指示 に従い着席行動の持続が見られる。各課題への取 り組み、小集団での学習も担任の指示、介助により徐々に向上している。しかし、般化はさほど認められない。特に主担任との接触が緊密であり、2語文、3語文の小会話が成立し、自己のペースに合わせてもらえれば相互作用も可能である。しかし、副担任の指示に従うことはできない。学習はパターン化し、既経験内容であれば消化できるが、新しい課題に対して、または少しでもレベルが向上するとパニックを生じる。遊びについては、要求表現が見られず他児からの誘いかけがあれば、本児のペースに合わせて遊ぶことが可能である。給食は前年度(54年)に比し偏食もなく食欲旺盛であるが、身辺の処理、食事後の整理については担任の介助を要する。

学級での日直当番的な活動(月日や名まえ等を 黒板に記す)は習慣的に行っている。また,担任 指導のもとに短文ではあるが日記を継続的に書い ている。字形はやや乱れがちである。図工等の表 現面では,主に線描画であり彩色も見られ,人や

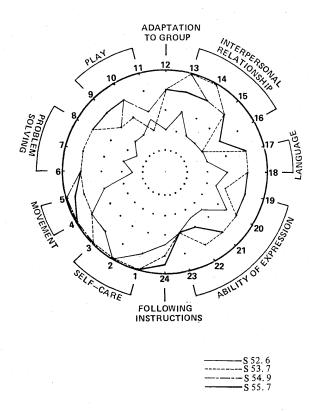


Fig. 1 症例 1 (M.M.児) T-CLAC

動物を多く描くが、形にはなっていない。数学習では、10単位の数唱(10,20,30,……100)や1位数の加減計算が可能である。また、計算問題プリントによる家庭でのドリル等を実施している。

普通学級との交流(体育)では、技能面は劣るが、一応全体の流れに従い、走る・跳ぶ等他児と共に行動をしている。しかし、それらの行動は特殊学級担任及び、普通学級児童のプロンプトがあってのことである。

(8) 考察

本児の学校適応は徐々に改善されつつある。特に担任とのかかわりにおいて緊密化を増し、言語指示に従い順応している。また、問題行動であった奇声・注意散漫等の改善も見られ、学習態度の形成(注視・着席行動の持続)が良くなってきている。しかし、人との対応では学級担任や特定の人に限定され、自己のペースに合わせての行動であるため、その点をさらに改善し対応を広めていくための対策が必要であろう。言語面においては、自発語の頻度を多くし、自己の要求や他児とのコミュニケーションができるように言語表現の強化が考えられる。運動面では、ひとつひとつの動作を確実に行うことと、リズム感を育てることである。数学習では、機械的な計算に終わらず、文章題の導入が望まれる。

症例 2 D.I.児

(1) 生育歴

胎生期、出産時共に異常なし。生下時体重3100g。乳児期はほとんど泣かず、手のかからない子であった。生後12ケ月で歩行開始。歩行開始後も1人遊びが多かった。2歳ごろから視線が合わなくなり、3歳台では多動、落ち着きのなさが目立ち、某病院で自閉的傾向が顕著との診断を受けた。

(2) 主訴

- a) ことばがない
- b) 落ち着きがない

(3) インテイク時の状況

昭和51年9月のインテイク時には、簡単な指示 には従ったが継続は不可能であった。多動でこと ばはなかった。発声頻度は高かったが、 緊張を 伴ったはき出すような発声であった。呼びかけに対しては瞬間的に反応を示すだけで、本児からの働きかけは母親にのみ認められた。遊びは絵を描くことに限られ、道路標識らしきものを羅列したものであった。

(4) 訓練期間

昭和51年9月~昭和53年3月

(5) 訓練経過

a. 昭和51年9月~昭和52年3月

学習態度の形成を目的とし、着席と着席しての課題遂行を訓練した。52年3月には訓練中(20~40分)の着席状態にはほとんど問題がなくなり、着席しての絵カード弁別・パズル学習が可能となった。

b. 昭和52年4月~昭和53年3月

ことばの訓練を開始し、53年3月には「くつ」「りんご」等20語の命名が可能となり、他に「チョウダイ」「アレ」「ヤッテ」等の要求言語を用いることも可能となった。

(6) 猶予および就学

本児は52年3月に就学年齢を迎えたが、「ことばがない」「落ち着きがない」という理由で、学校内での集団活動は困難であろうとの意見が当該小学校から出された。また、当時本児は幼稚園にも入園しておらず(昭和52年4月入園)就学を猶予することが決定された。

53年3月には訓練場面では離席もなく、指示によく従う状態となった。幼稚園においても集団への参加状態に改善が認められ、小学校でも集団参加が可能であろうと判断された。しかし、ことばの面では日常場面で使用するには不十分であり、また読字書字が困難であったため、就学は特殊学級が適当であろうと判断された。

本児の家庭は訓練場所まで遠く,就学後は通所が困難となるため,ことばの面など問題は残ったものの訓練は53年3月で打ち切りとなった。

(7) 学校での状況

本児は現在、普通小学校内に設置された特殊学級に在籍している。この特殊学級には9名の児童が在籍しているが、その障害は多様である。

特殊学級のカリキュラムは朝会や特別行事などの全校合同で行われるものと、体育や生活単元学

習などクラス単位で行われるものと個人指導の3つで構成されているが、その大半がクラス単位の小集団授業である。個別指導は一週一時間設定されている。

本児は以前顕著であった授業中の離席や徘徊が 現在ほぼ消失し、教師や他児の行動への注目が比 較的可能になっている。また、朝の学習、体育な ど高頻度で行われる課題は自発的にもしくは担任 の指示によって適切な行動をとることが可能であ る。したがってこれらの場面ではクラスの模範と なることが多い。しかし、頻度の少ない課題や新 奇な課題に対しては担任の援助や指示が必要で ある。

全般に学級内では問題行動の少ない児童として 扱われており、普通学級の体育に参加した場合も 顕著な逸脱を示すことはない。ただし競技のルール 理解等にまだ問題が残されており、本児から積極 的に参加できる状態に至ってはいない。

本児は以前順序や物に対するこだわりがかなり

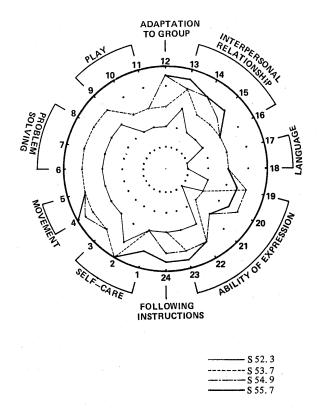


Fig. 2.1 症例 2 (D.I.児) T-CLAC

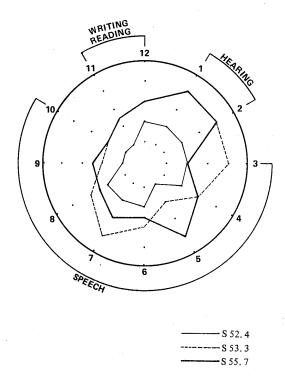


Fig. 2.2 症例 2 (D.I.児) CLLBAC

顕著であったが、最近は改善されつつある。すなわち本児は休み時間に特定のブランコからスベリ台そして次の遊具へと同一の順序で校内を回っていたが、最近では特定のブランコが他児に利用されている場合には他を利用したり、チャイムによってトランポリンを中止することが可能となっている。しかし、特定のブランコが空くと必ずそれを利用するなど、まだこだわりを持つ場面もある。

身辺自立や運動機能も昨年と比較して向上している。また極度の偏食の問題もほぼ改善されるなど問題の少ない児童になりつつある。しかし学級内では他児の自発的なことばの使用は然程認められず、本児のことばの使用もほとんど認められない。要求表出の際も行動で示し、ことばを使用する場面は少ない。そして、要求も自ら解決することが多い。なお、本児は昭和53年11月に交通事故にあい、その後登下校は母親が同伴している。

(8) 考察

本児は特殊学級入学当時離席が多く落ち着かない児童であったが、現在では離席もほとんどなく、担任の簡単な指示に従うことがほぼ可能である。これらは課題や役割が本児に適した形で与えられる場面が多くなったためであると考えられる。また普通学級への体育等への部分通級においても顕著な逸脱を示していない。したがって普通学級における他の場面への参加について検討がなされることが望まれよう。

本児の現在の最大の問題は言語を含む表現能力 の問題であろう。表出言語は昨年と比較して増加 しておらず、利用頻度の少ない言語は最近表出が 確認されない。一方, 本児は要求を自ら解決する ことが多いため, 言語以外の表現も改善があまり 認められない。自発的発声頻度も少なく、特定の 場面での発語数も限られている。生活年齢が最早 十歳に達するため、特殊学級担任はコミュニケー ション手段としての表出言語の確立をあきらめ 身振り言語を学習させることを本児の目標として 設定した。しかし、現在のところ身振り言語での 表現の改善はあまり確認されていない。したがっ て現在は他者とのコミュニケーション手段が確立 しておらず、今後本児の特殊学級および普通学級 における積極的参加を妨害することが予想される。 また文字学習や数学習は特殊学級のカリキュラム に特に取り入れられていないが, 社会適応を考慮 する上で文字の獲得,数概念の獲得も検討される ことが望まれよう。

症例3 R.O.児

(1) 生育歴

逆子で出産。出産時体重3100g。流産のおそれがあり、流産予防の注射、食欲増進剤の投薬をうけた。乳児期は泣かない、おとなしい子であった。始歩10ヶ月。気に入ったことでは何時間もひとりで遊ぶ。落ち着きがなく、呼んでもふりむかなかった。

2才5ヶ月に某県立病院神経科で知恵遅れ、脳 損傷と診断される。2才9ヶ月、脳波精密検査を 受けたが異常なし。

弟の出産により、一時父母と別居し、祖母と住

む。その後家族と一緒になってからは、母親との 極端な共生関係が生ずる。

(2) 主訴

- a) ことばの遅れ
- b) 落ち着きがない
- (3) インテーク時の状況

入室すると休みなく動き回る。訓練者が呼びかけても特に反応はみられないが、時々訓練者の動きをみる。働きかけに対する拒否反応がつよく、接近すると奇声を発して逃げる。

(4) 訓練期間

昭和49年2月~昭和53年2月

(5) 訓練経過

- a. 昭和49年2月~昭和50年3月Y大にて個人指導。語彙が23語になる。
- b. 昭和50年4月~昭和51年4月
- 価人指導。基本的学習態度の形成のための学 習。母親との分離が可能になる。
- c. 昭和51年5月~昭和52年4月 個人指導。数の概念の獲得。言語能力の拡大 (小会話,文字の読み書き)を目標とする。
- d. 昭和52年4月~昭和53年3月 課題学習中心の小集団指導。集団への適応が 目標であった。

(6) 猶予および就学

就学時に当該小学校の校長と話し合い、普通学級に入学した。授業参加を1時間とし、親がいっしょに登校した。授業への能動的適応はみられず、離席・奇声などにより基本的学習態度がくずれた。 先生や他児へのかかわりもみられなかった。

昭和54年4月から特殊学級へ移籍し毎日登校(全日授業)することが可能となった。

(7) 学校での状況

学級は多動的傾向のある児童3名,レノックス症候群,CP各1児童を含む計6名からなる。特殊学級担当教師は2名であるが本児は昨年からの担任によくなついている。クラス内では他の児童とのかかわりはほとんど見られないが、そうじの時、他児や担任を誘うことがある。又、担任へは身振りや助詞を用いた言語を自発する。以前は、しかられたはらいせを他児に向ける行動が顕著であったが、現在はみられない。

授業中は時々離席がみられるが、注意されると 席にもどる。担任の話をよく聞くようになり、科 目によっては次の授業の準備ができる。基本的学 習態度は徐々に安定してきているといえよう。

休み時間は普通学級の年長の児童が遊び相手をしてくれており、自分のペースにあわせてもらえば一緒に遊べる。普通学級の児童にあいさつをするようになり、また同年令の児童には自分から手をつなごうとするなど働きかけ、関心がではじめている。

パタン化した描画など「きまりきった反応」がめだつため、「より生き生きとした実用的行動(担任談)」を形成することが現在の課題である。55年度から週一回担任が放課後個人指導を行っており、 $1\sim5$ まで具体物を用いた数の分解・合成等を学習している。まちがえた時などすごくくやしがり、もう一度やろうとするなど、自己評価や達成動機が高まりつつあることがうかがえる。

また文章を読むことはできるが、読解することに難があり、毎日日記をつけることを宿題としている。母親が「今日は何があったの?」とプロンプトするが、学校での出来事を想起することは少なく、家庭のエピソード中心の作文になる。最近は自分から進んで、「日記をかこうよ」という。

二学期に入ってからは運動会の指導を中心に行っているが、本児は逸脱することなく、集団全体の流れにそって行動することが可能である。反面、昨年の遊戯のパタンに固執する行動がみられるため、新たなパタンの指導を担任がつききりでしている。

授業中や給食時に他の児童をたたくなど攻撃的な行動が生じ、担任に注意される事を楽しんでいるようにみえる。一方週一回の個別指導の時は楽しそうで、おちついて学習している。「自由にのびのびと活動する」ことが学級の方針であり、本児は担任と豊かなかかわりを持ちつつあるが、他の教師への積極的働きかけはあまりみられない。

帰宅後は友達のところへ遊びに行くことは少なく、家に遊びにやってくる弟の友達と遊ぶ。また 当研究スタッフによる週一回の個人指導が家庭で 継続されており、担任との情報交換も行われて いる。

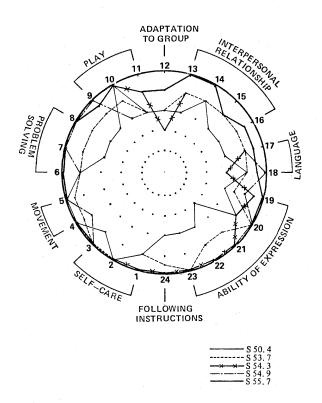


Fig. 3. 症例 3 (R.O.児) T-CLAC

(8) 考察

昭和53年度に普通学級に在籍している時は授業中への能動的適応がみられないばかりか、基本的学習態度のくずれも生じた。54年度に特殊学級へ移ってからは、本児のレベルに対応した課題を小集団状況で学習することにより、学級への適応が促進された(大野他、1980)。

今回の調査においては、基本的学習態度の形成、 普通学級の児童への関心がめばえ、担任教師との 関係のふかまり、達成動機の高まりなど望ましい 変化が見られた。

一方担任の注意をひこうとして他児にいたずらするなど、担任と親しくなることに随伴して他児や他の教師に関心が広まるまでに至っていない。「集団への適応」が改めて問題となる。また「教科場面でのパターン化された反応」は依然問題点として残っている。

後者については担任の週一回の個人指導や毎日 の日記の指導,あるいは当研究スタッフによる週 一回の個人指導においてパタン化された反応をき りくずす努力がなされている。

また前者の「集団への適応」の問題については、 担任との親しい関係が、他の教師へと広がらない、 他の児童に関心を示し始めているが具体的なかか わり方を学習していないなどの点が指摘される。

本学級では学年度の初めに、学級の児童を普通 学級に実験的に通級させ、適切な科目・学年を判 断し、以後通級させることを試みている。「授業中 すわっていられること」が通級の基本的条件であ るが、現在2年生2名が普通学級1学年に通級し ている。

本児についても、今年度中に「授業中の着席」が形成されれば、来年度から通級を試み、給食等も一緒にする予定である。他児とのかかわりの促進や役割行動の獲得が期待されよう。

同学年の普通学級では学習の内容が高度になってきており、本児が能動的に授業参加できる科目は少ない。生活年令や学年、科目にとらわれず、本児が能動的に参加できる場面から、授業、集団への適応を促進することが肝要だろう。その意味で本学級の試みを自閉症児の学校適応援助の新しい試みとして期待したい。

症例 4 * A.K. 児

(1) 生育歴

胎生期および出産に異常なし。乳児期は泣くことが少なく手がかからなかった。また、あやしても反応しなかった。

(2) 主訴

- a) 全体的な遅れ
- b) ことばの遅れ
- c) 人の顔を見ない
- (3) インテイク時の状況

多動で全く指示には従わず、呼びかけに対して もほとんど反応しなかった。また、指遊びの頻度 と、人の接近に対する回避反応が顕著であった。 対人関係も乏しく、母親に対しても排便時のク レーン行動のみであった。発声頻度は比較的多 かったが、奇声がほとんどであり、意味をなさなかった。

(4) 訓練期間

昭和51年7月~ (現在継続中)

(5) 訓練経過

- a) 昭和51年7月~昭和52年3月 学習態度の形成(特に着席行動と指示に従うこ との形成)。
- b) 昭和52年4月~昭和53年3月 学習態度の形成(特に指遊びの消去)と課題 学習。
- c) 昭和53年4月~昭和55年3月 課題学習(ことばの訓練,特に命名学習を中心 にして)。

d) 昭和55年4月~現在

課題学習(ことばの訓練。55年1月ごろに現われた訓練場面からの回避行動の消去,および発音,命名レパートリーの拡大を目標にしている)。

(6) 猶予および就学

本児は昭和52年就学年齢を迎えたが、児童相談 所での判断、母親の希望、所属幼稚園からの勧め により、就学猶予を決定した。

猶予期間中,在籍幼稚園で行動の改善がややみられ,援助すれば一応集団内での行動が可能になった。就学に際し、「重度知能遅滞を伴う情緒障害」という判定が某児童相談所においてなされ、養護学校就学に決定した。

(7) 学校での状態

本児は養護学校の2学年に在籍している。授業は、2年生5名と3年生4名の計9名で行われている。このため、指導は複数の教師によりすすめられている。内容はリトミック朝礼、生活、運動、図工、ことばの学習等である。1対1の学習は持たれていない。9名のレベルは多様であるが、同一学習活動内に各々の児童に合った下位課題が含まれているため、機能的集団が形成されている。その中で、本児もかなり授業に参加するようになっている。本児の苦手な教材が出ると離席がみられることもあるが、自発的に活動にもどることが可能である。また、かつては場面転換の際にパニック状態に陥いることがしばしば認められたが、現在はおさまるようになり、日課が急に変更され

^{*} 尚,本症例の報告にあたり,五十嵐隆夫(筑波大学 人間学類)の多大な協力を得た。

ても説明すれば抵抗を示さなくなってきている。

本児は偏食が著しく、1年次は給食のおかずも全く手をつけない物が多かった。この改善を目標に、教師が一口でも食べさせようといたため、2学期頃から、給食の時間になると教室への移動の際、抵抗を示すようになった。しかし、春休みがあけ、55年度になると、急に偏食が消失し、現在では残さず食べられるようになった。

偏食の消失と並行して、本児は対人関係の面でも改善がみられた。すなわち、「同じクラスのK君と共にいるのを好む」(担任談)ようになったことである。本児とK児はこの4月より共に給食当番を行っている。教師が本児を当番に誘うと拒否する時でも、K児が誘うとついて行く。最近では、自由活動の時間に本児がK児を池や砂場に連れて行くこともある。また、本児の役割として、下校時年少の児童1名をスクールバスまで連れていくことになっているが、本児から手を出して誘

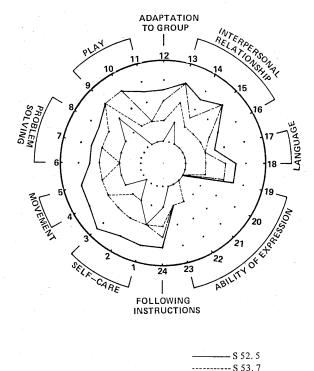


Fig. 4.1 症例 4 (A.K.児) T-CLAC

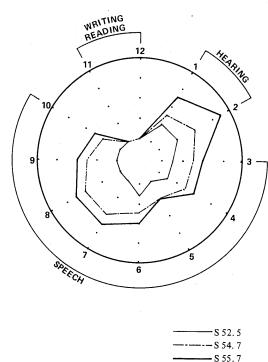


Fig. 4.2 症例 4 (A.K.児) CLLBAC

っている。

言語面での変化については、言語指示のみで行動できる場面が多くなったことがあげられる。同時に発声頻度の上昇も認められる。給食時に最も発声、発語頻度が高く、「ちょうだい」の「ダイ」、「パン」、「イヤ」等数語認められる。また、まだ言語にはなっていないが、音声や動作による要求、意志の表出の増大がみられている。

(8) 考察

本児の最も大きな変化は対人関係の改善であろう。本児はかつて過敏傾向が強く、人の接近に著しい回避反応を示していた。しかし現在、他児を池に連れて行く、年少児の手を自ら引いて行く等が可能になっている。K児との給食当番が大きな契機となったようである。前報で対人回避行動の消去が報告されたが、K児との一件により、積極的な対人関係への改善が示された。また、対人関

S 54. 9

係の拡大とほぼ同時期に偏食が消失している。この2つの変化の間には何らかの対応関係があることが示唆され、今後さらに検討の必要があろう。

尚,偏食の改善に関しては,給食時に残したおかずと同じものを家庭での食事時に出す等,学級と家庭とで対応にあたっており,これが功を奏したものと思われる。

学校の指導法についても検討の必要があろう。 (7)で報告されたように、各児童のレベルは多様であるが、教師は個々の児童のレベルに合った課題を与え、成功したらほめ、課題は次第にステップ・アップされる。本児は学習活動においては、御用学習、あそびのルールの理解が中心課題になっている。又、給食当番については、4月時点ではワゴンを給食室から教室まで運んで来るだけであったが、その後、おぼんを机にのせる(1対1対応)ことが求められている。この方法では、各々の児童に見合った課題が与えられるため、学級集団そのものが向上させて行くであろう。

言語面については、学級内のほとんどの児童が ことばのない状態であり、ことばの環境が乏しい ことが指摘される。現在、学級では音声模倣場面 を作っており、又、本児の自発的なことばの使用 も認められる。本児の発声発語頻度は給食時に最 も高いということであるが、現在、本児は対人関 係、要求表現共に改善されてきており、ことばを 使わなければならない場面を多く設定し、給食時 以外でもことばの誘発を計ることが期待されよう。

V 総合考察

先の報告(大野他1980)では、就学1年目の児童と2年目の児童に分け、就学を有効にする条件、学級適応を促進する要因の二点について考察が行われた。54年度に就学した児童も就学後1年を経て日常生活の中心を学校でが活動においているため、本報では後者に焦点をあて検討を加える。

1) 受動的適応について

症例報告が示すように、全体としては基本的生活習慣、「受動的適応」(板垣他1979) 面での改善がみられる。すなわち、授業中の離席や徘徊がほぼ消失し(症例2)、離席がみられても自発的(症例4)又は指示を与えれば(症例1)着席する。休

み時間,外で遊んでいても授業の合図で教室にもどって来る(症例2,3)等である。基本的生活習慣は,毎日繰り返されるパタンを学習することで改善される領域であり、学年が進むにつれ生活パタンが学習され改善の傾向を示す(山根他1980)と考えられる。

2) 能動的適応(自発性,般化)について

受動的適応においては改善が示されたが、能動 的側面では問題を生じている症例が認められる(症 例1,2)。すなわち、自発性の乏しさや般化の 困難性である。症例2は朝の学習,体育等頻繁に 行われる課題場面では自発的もしくは指示で適切な 行動をとることが可能である。そのためクラスの 模範となっている。しかし、「遊び」のレベルは 4 例中最も低く、就学時のレベルにとどまってい る(Fig. 2.1)。加えて「表現能力」での後退, 要求表出の減少等、積極性・自発性の乏しさを示 している。又、新しい場面では担任の指示や援助 を必要とする等、般化の困難性も認められる。つ まり, 本児の自発的行動とはパタン化した行動で あると考えられる。症例1においても、要求の表 出は「本能的欲求」(担任談)場面に限られてい る。現在, 行動レパートリーの拡大, 興味の範囲 の拡大が目標とされており、症例2同様、自発性 の問題が存在する。加えて,症例1は難易度を急 に上げるとパニック状態に陥いり、行動レパート リー拡大の妨害要因の1つになっている。

一方,症例3,4においては,掃除の際,担任や他児を誘う(症例3)等,要求の表出や「意志の表出」(症例4,担任談)の増加が認められている。症例3においては,以前示されていた「しかられたことの腹いせを他児に向ける」行動が減少し,「言ってきかせればわかることが多くなる」等,情緒面のコントロールが可能になってきている。症例4については前報で,就学前訓練において過敏傾向や対人回避行動が緩和されたことが報告された。今年度(55年度)は,対人関係の受動的面のみならず,本児から遊びに誘う,手をつなぎに行く等の積極的な行動が観察されている。さらに,以前顕著であった偏食が春休み明けには消失し,それと並行して,日課や場面が変わった際生じていた抵抗も減少し,説明すれば行動の変容

が可能になる等、全体的に硬さが減少し、「柔らかい」印象を与える児童になりつつある。以上、症例3、4が示すように、行動の自発性、要求の表出には、対人回避行動の減少や感情のコントロール等、情緒的要因の改善が大きく関与していることが示唆される。

症例1に特徴的なように、自閉症児の治療教育・訓練で問題になる点は、児童の反応パタンが固定化し、そのパタンの変容がシェーピング手続きによっても困難であるということである。小林(1980)は、このような児童に対する行動変容技法の1ステップとして動因の積極的操作を掲げている。

佐久間, 久野(1978)は, 自閉症児は「喜び」を求める動因が微弱であることを示し, 同時に過度の不安動因の存在を指摘している。杉山(1980)は, くすぐり, 頭をなでる等の接触刺激を強化因として与えることが児童の不安を低減し, 対人関係の形成, 改善にも有効であると述べている。また, 平野, 高木(1979)はフリー・オペラント事態で, だっこを強化因として与えた症例を報告し, だっこを含めた愛着行動の形成が遊びや発語を形成させる上で重要であることを指摘している。杉山・大野(1980)は無発語自閉症児に対し, くすぐり, 頭なでを強化因として訓練を行い, 発語まで21セッション, そして日常場面への般化が認められるに至った症例を報告した。

以上より、行動の自発性、般化を念頭においた 自閉症児への治療的接近では、不安の低減、動因 の操作等、情緒的要因を考慮しなければならない ことが示唆される。従来、行動療法的アプローチ においては、対人関係の問題(梅津1975)や動因 の問題(久野1979)が無視されて来た。しかし、 今後は就学前そして後にも、これら情緒的要因の 検討が一層必要になろう。

3) 言語面について

第2報では症例2,4の言語面での遅れが考察された。本報でもその後の変化を考察する。 Fig.5によれば、症例4は「話す」「聞く」の項目で各々1ステップずつ改善されている。症例2は「聞く」では0.5ステップ上昇しているが「読む」では1ステップの下降を示している。 T-CLACサイコグラムの言語の項目(17, 18)でも、症例4は0.5ステップの上昇がみられるが(Fig. 4.1)、症例2では就学後3年間、変化はみられない(Fig. 2.1)。症例2,4は,症例1、3と比して、学級内での言語環境 乏しいことで一致している。症例4は現在も訓練を継続中であり、Fig. 4.1、4.2、Fig. 5.の伸びの一要因であろう。症例2でも、学級で週一回の1対1訓練が持たれているが、他の児童との並行1対1であり、十分な効果があげられているとはいい難い。その点症例4では学校での1対1訓練は行われてはいないが、ことばを模倣する場面を多く取り入れており、学校場面でのことばの表出の増大に関与したものと考えられる。

4) 学級集団の構成,課題のレベルについて

他の要因として, 学習活動の構成について考察 する。症例4の学級集団成員の個々のレベルは多 様である。このため、同一学習活動であっても、 幾つかのレベルの異なった下位課題を含んでいる。 この配慮が各自のレベルに合った課題を与えるこ とになると同時に学習集団自体が有機的関連を持 ち,適応を促進したものと思える。症例2は「ク ラスの模範となることが多く, 問題の少ない児童 になりつつある」ことから、本児が課題を容易に こなせるようになったことが推測される。それは 一面, D.I.児(症例2)の問題行動の改善である が、逆説的には、課題のレベルが低くなったこと でもある。D.I.児は現在,体育の時間,普通学級 に通級しているが顕著な問題行動は示されていな い。本児に適した課題を与える意味でも教科学習 を含む他の場面への参加が望まれる。その際、① コミュニケーション手段が確立していない,②文 字・数概念が獲得されていない、③ルールの理解 に難がある,の以上3点が普通学級への積極的参 加の妨害要因として指摘されている。しかし症例 4が示すように、改善・進歩は課題を与えること で成されることがあり、 学年を落した上での普通 学級への参加(症例2を参照)等何らかの配慮が なされることが望まれる。

以上,①就学前および後にどのような訓練が必要か,②就学後の適応を促進する要因は何かについて考察・検討がなされた。

全体的に「受動的適応」面での改善が示されたが、「積極的適応」については問題を持つ症例が報告された。すなわち、自発性が乏しいこと、般化が困難なこと、である。自発的行動面での改善がみられた症例では、並行して、対人行動面、要求表出面等の情緒的側面での改善、拡大が示された。これより、就学前後の治療教育的接近において、情緒的要因の検討が必要であることが示唆さ

れる。

②について前報では、対象児に適切な課題を与える必要のあることが示唆された。本研究においても適切な課題の必要性が認められた。そのためには、所属学級内の配慮のみならず、特殊学級と普通学級との協力関係等、学校教育システム内での柔軟な対応が望まれる。

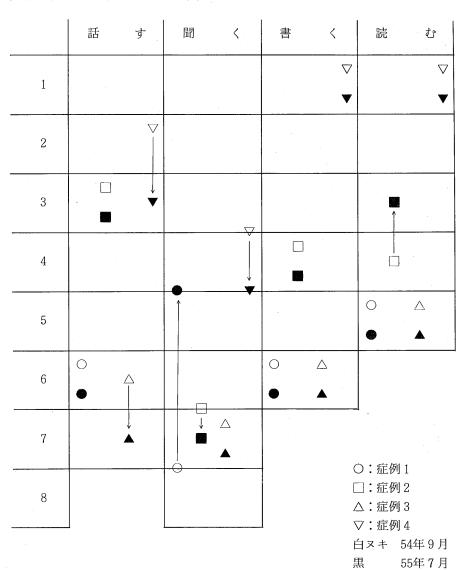


Fig. 5. ことば

	身	体	水や	砂砂	書〈	,描く	積みおも	タ 木 ちゃ	本	, 絵	楽	器	その	他
A						△ ▲		Δ ,						
В]							す	
С	0	-				, 3			0	/		Δ	- も う	
D		▽ ▼		▲			0	:			●		紙切り	
E						▼		▽ ▼			0			

Fig. 6.1 自閉症状(遊びの種類と遊び方)

	1 - 1	1 — 2	1 — 3	1 — 4	2 — 1	2 — 2	2 — 3	2 — 4
1			·			◆	0	
2		▽ 	0					
3	↑		→ → →		• ↑			
4		1		1				
5		- '			0			

Fig. 6.2 自閉症状(遊び)

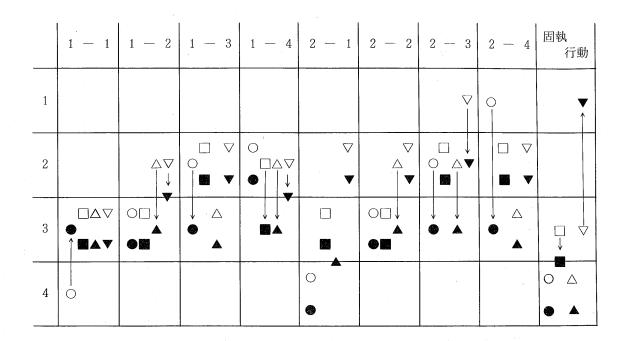


Fig. 6.3 自閉症状(社会的対人行動,固執行動)

	a	b c		d	e	f	g	h	
可	0047	0_7	O□∆ ▼		004		0 🗆 🗸	0 Δ	
· HJ	0 1 2 3								
			V			V			
不可									
							v	V	

Fig. 7.1 学校適応(1.給食)

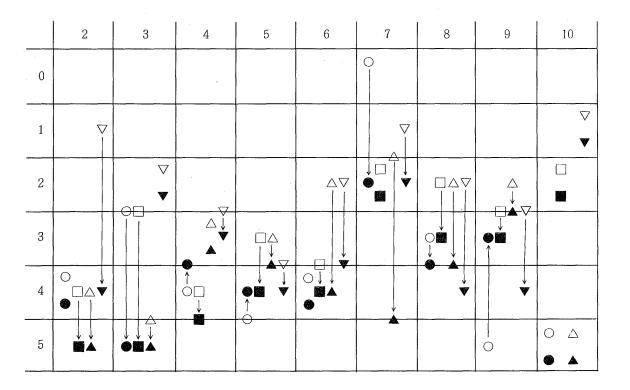


Fig. 7.2 学校適応 (2~10)

参考文献

- 平野信喜・高木俊一郎(1979)自閉症児へのオペラント条件づけの適用(Ⅲ) 行動療法研究
 4. 2. 2 − 13
- 2) 小林重雄 (1980)『自閉症 その治療教育システム』 岩崎学術出版社
- 3) 久野能弘 (1979) 自閉症のオペラント療法における操作変数 行動療法研究 4.1.42-49
- 4) 大野裕史他(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. 92-10
- 5) 佐久間徹・久野能弘(1978) 自閉児のオペラント療法における動因の問題 行動療法研究3.2. 10-16
- 6) 杉山雅彦他(1979) 自閉症状を示した障害児の 学級適応に関する追跡研究 I(3) 心身障害学研究 3. 111-120
- 7) 杉山雅彦 (1980) 学習態度の形成 小林(編) 『自閉症児』 65-72
- 8) 杉山雅彦・大野裕史(1980)発語に困難を示し た症例 — H男くんの場合 — 小林(編)『自閉 症児』 127-133
- 9) 梅津耕作(1975) 自閉児の行動療法 有斐閣
- 10) 山根律子他(1980)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(1) 心身障害学研 究4.1. 82-91

Summary

The Follow-up Studies concerning School Adjustment of Handicapped Children with Autistic Symptoms

 For autistic children in the special class room or in the special school for the mentally handicapped

Hiroshi Ohno, Hisako Tokumasu, Kunio Nakaya, Jin Korenaga, Masahiko Sugiyama, Hiroko Ike, Sigeo Kobayashi

In this study, the autistics were evaluated the present level of their adjustment to classes in order to discuss necessity and contents of the therapeutic training before and after entering school.

Method

4 autistics were followed-up as subjects of the study. Several check-lists, T-CLAC and CL-LBAC were used for examining their behaviors and general development. They are also observed their behaviors in their own group situations.

Case 1, M. M., 10ys. 2mos., male

(resistering in a regular class and attending actually a special class)

In the regular class, participating in physical education, he shows no behavioral problems, however, he is still in need help from classmates or the teacher of special class. In the special class, he is a good learner in passive situations, but he has difficulties in spontaneity and generalization of learned skills.

Case 2, D. I., 9ys. 9mos., male

(resistering in a special class)

His behavioral problems, for example, escaping from his chair and running about, are almost disappeared. But he is unable to activate his full repertories, especially of speech, because of lower levels of other members of the class. He also shows difficulties in spontaneity and generalization of behavior.

Case 3, R. O., 9ys. 2mos., female

(resistering in a special class)

She is on shaping of basic learning attitudes (following the instructions, being able to keep sitting, etc). It is disappeared to vent her anger on classmates. She is able to keep emotional equilibrium and to make approaches to schoolmates of the regular classes.

Case 4, A. K., 8ys. 7mos., female

(resistering in a special school for the mentally handicapped)

She shows a marked improvement in interpersonal relationship, not only in passive interpersonal relationship (not to avoid from approaching of human figures), but in active one. She makes active approaches to classmates, particularly to a given boy. She often expresses her needs to classroom's teachers, by some action and speech.

Discussion

Each followed-up datum shows improvement in passive adjustment, but some cases have difficulties in active adjustment. The authors see poor spontaneities and difficulties in generalization in time.

While the other cases, in which the improvement of their spontaneity is found, improve and expand their emotional adjustment (expressing their needs, etc). That suggests the necessity of a reconsideration of emotional factors in therapeutic approach.

The 2nd report (Ohno, H. et al. 1980) suggests that adequate level tasks should be given to autistics in order to prompt their adjustment to group, and to expand their behavioral repertories. The present paper do also suggests the necessity of adequate tasks in compatible with the reports presented before. In addition, a school educational system itself should be corresponded flexibly with autistics' adjustmental level, for example to coordinate a special class and a regular class, so that we may facilitate their adjustment to peers.