

## 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)

— 特殊学級および養護学校の自閉症児について —

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

本論文において、当研究室で治療教育・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児5名の5年目の経過を報告した。結果は次の通りであった。(1)対人行動について、同輩への積極的な働きかけは観察されなかった。大人への働きかけは認められたが、適切な様式を欠くものがあり反社会行動となる可能性が指摘された。(2)言語行動について、2名では依然として発語が認められなかった。進歩のみられた2名が自発的に使用した言語行動の多くはマンドであった。(3)行動レパートリーを拡大する上での困難性、自発性・意欲の欠如が指摘された。(4)対象児の加齢に伴い就労・思春期へ対処する上での問題が浮かびあがってきた。

これらの問題を踏まえた上で、拡張された治療教育プログラムを再検討する必要性が指摘された。

### I 目的

本論文では前3報(大野他, 1980, 1981; 武蔵他, 1983; 杉山他, 1979)に続き、当研究室で治療教育・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。

### II 方法

対象児の状態をT-CLAC(小林他, 1978)によりチェックした。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、面接・学級訪問は昭和57年7月に行なった。

### III 対象児

Table 1を参照。

### IV 症例

各対象児の生育歴・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。

症例1(MM児)

(1) 学校での状況

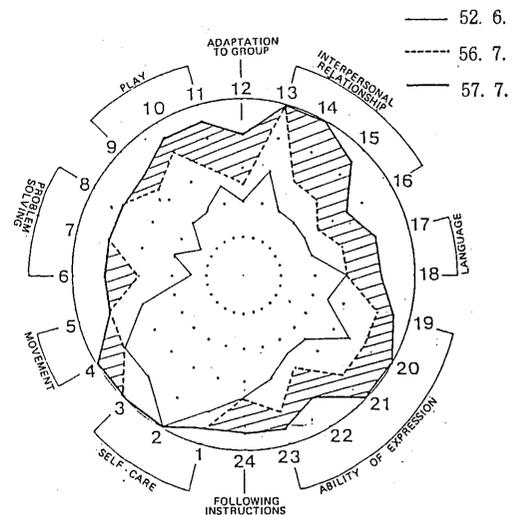


Fig. 1 症例1(M.M.児)

T-CLAC PSYCHOGRAM

\* 心身障害学研究所

\*\* 筑波大学附属養護学校

\*\*\* 教育研究所

\*\*\*\* 神奈川県立藤沢養護学校

Table 1 対象児（生育歴・訓練経過・就学およびその後の状況）

	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, S 45. 5. (12:2)	男子, S 45. 11. (11:8)	男子, S 46. 1. (11:6)	女子, S 46. 5. (11:2)	女子, S 46. 12. (10:7)
生育歴	妊娠中・出産時間問題なし。 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。	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・落ちつききなさが目立つ。	妊娠中問題なし。 かん子分べん。 乳児期は、なん語がなく。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。 横断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、意味をなさない。 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	S 52. 9.~54. 3.	S 51. 9.~53. 3.	S 50. 10.~54. 5.	S 49. 2.~53. 3.	S 51. 7.~56. 3.
訓練経過	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（単語-2・3語文、助詞・動詞の学習）・数の学習（10までの理解）・視覚的訓練。	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。「ちょうたい」の要求語が使用可能。	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.~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.~53. 3. 学習態度の形成。 課題学習。 S 53. 4.~56. 3. 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、本児の就学が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					
教 師	1担任制	複担任制（4名）	複担任制（3名）	1担任制	複担任制（随時）
生 徒 (本児を含む)	4名（自閉症児1名、発達遅滞児3名）	12名（自閉的傾向のある児童3名を含む障害は多様）	9名（CP児3名を含む、障害は多様）	4名（自閉的傾向のある児童1名、精神遅滞児3名、内2名はダウン症）	9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（56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 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：形式的 小集団指導	体育・音楽・生活単元等： クラス単位	リトミック朝礼・生活・運動・園工・言葉の学習等： 各々の児童に合わせた下位集団での指導

本児は現在5年児であり、学習の場を特殊学級（促進学級）に置いている。親学級としての普通学級（5年次）へは、学校行事及び毎日の給食時間にも参加している。尚、促進学級では、今（57）年度担任の交替があったが、一昨年（55年）までの指導者に戻っている。

促進学級では、基本的な生活習慣の確立、及び集団生活指導が指導目標とされている。学習活動は、国語領域として、言語学習（プリントによる文の構成、読文等）、書字学習（事物の名称、漢字を書く等）、算数領域として、空間位置の名称学習、10以下の加減等、また、表現学習（描画等）、音楽（唱歌）、運動（水泳、なわとび等）が実施され、更に作業学習として、運針（エブロン作成）が導入されている。課題は集団学習により実施されるが、個々の学習状況に合致した教材が用意されている。

本児の学習状況は、昨（56）年度に比して、国語領域、及び算数領域において特に進展は見られていない。作業学習では、昨年の封筒作りの際と同様に持続性・自発性・参加意欲の欠如、また身体全体を使う作業に対する抵抗といった問題が掲げられている。

課題学習での停滞の報告に対し、言語面及び対人関係面に於いては進展が見られる。言語面では、構音の異常、抑揚の欠如があるものの、担任に対して2語文・3語文の要求言語が増大している（例、『課題を』ミテクダサイ、『タケウマニノ（ッ）テイイデスカ』等）。また動作表現（例、『テヲアラウ』、『オシッコニイテクル』等）も増加している。更に、同級生や近所の友人の名前を覚え、名前を呼ぶ行動が観察されている。学校での遊びでは、まだ他児と遊ぶことはなく、たけうま等で一人で遊ぶことが多い。昨年問題とされた、女性教師の頬を触る行動がエスカレートし、未知の人に対して頬を触る様になり、叱られるとパニックを起こすことがある。

一方家庭では、学校で学習したプリントを用いて、母親による家庭学習がなされている。また、マラソン（1日30分）、なわとび（1日450回）を日課に入れ、家庭で歩け歩け大会等に参加している。更に、水泳教室、ピアノ教室にも通い、特にピアノは両手弾きが可能となり、1日30分以上自発的に練習をしている。

その他、具体的生活習慣の面では、時間と曜日の理解がテレビを中心に形成されてきている。他方、給食時に、皿をなめる、床に寝転ぶ等のマナーに関する問題があり、トイレに頻繁に行く（回避行動）等の問題が残されている。

## (2) 考察

本児は、課題学習面での伸張が特に見られない反面、対人関係及び言語面での伸張が著しい。しかし基本的な生活習慣の問題が幾つか指摘される。課題学習面での停滞は、本児の新しい課題に対する抵抗に一因があると考えられ、課題内容及び手続きの検討が必要とされよう。

給食時のマナー等生活習慣上の問題は可能な限り早期に解決することが望ましい。本児の場合、学級と家庭の連繋が良好であり、生活習慣上の問題を解決するには好ましい状況であろう。

現在本児を取り巻く側の最大の関心は、今後の本児の処遇に関してである。本児は現在小学校5年次であるが、今後養護学校への移籍が必要か、また、義務教育終了後の進路（就労）をいかにすべきか、特に養護学校高等部への進学が適切か、という問題である。現時点で長期的展望を持つことが困難なため、課題として現在何が必要であるかを明確に定めることが不可能であるというのが現状である。就労を念頭において作業学習が導入されているが、ここでも具体的な指導目標を定めにくい状態である。

この様に、義務教育年限を過ぎた後の処遇までも包含した長期的展望の下に、統合的にフォローするシステムの必要性が示唆される。

## 症例2（D I 児）

### (1) 学級での状況

本児に対する指導目標として、①理解言語の拡大、②持続して課題・作業に従事すること、③動作および行動の模倣があげられる。

話しことばに関する指導は行なわれておらず、それに変わる身振り言語も禁止等の限定されたもののみであった。指導の重点は指示理解・理解語彙の拡大に置かれている。本児は教師からの働きかけに対し、確かめるように教師の顔をのぞきこみ、口まねをする行動が観察された。しかし、発声時に首を振る行動がみられ、不明瞭でもった音であった。感情・要求表現においても音声に伴

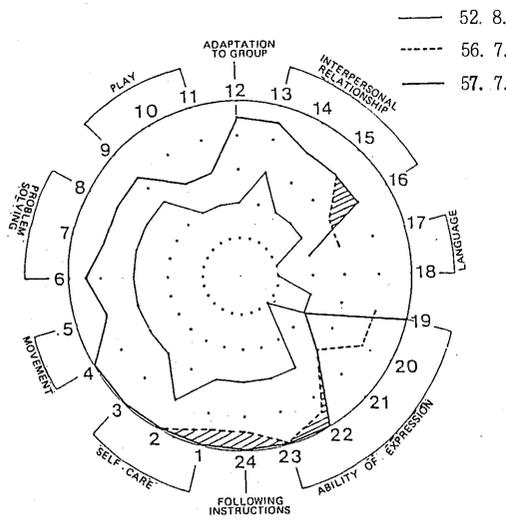


Fig. 2 症例2 (D. I. 児)  
T-CLAC PSYCHOGRAM

うことが観察されている。

昨(56)年度の後半より、校内作業(ゴミ捨、砂まき、ドブそうじ他)が導入されている。本児は作業の準備・開始・終了・かたづけも理解し、徐々にその作業時間も延長される方向にある。また、新しい作業に対しても比較的抵抗なく移行することが可能である。

今(57)年度の本児の大きな変化の一つとして、6年次の児童を中心として本児を含み4名の仲間集団が形成されたことがあげられる。本児以外の3名は単語あるいはそれ以上の話しことばを有している。仲間集団の児童が本児に対し働きかける。本児はそれらの児童の行動を模倣する。また、本児より身振りや音声を伴う接近行動により意志表示を行なうようにである。以上のような中で、以上問題となった授業中の離席や徘徊は見られない。順番を待つ、並ぶ、前へ出てきて行なう等集団参加のためのルールを理解して、自ら行なえる。また、休み時間等の遊びにおいて、これまで本児になかった新しいレパートリーの獲得がなされている。ただし、これはルール性の低い単純なものに限られる。

## (2) 考察

本児は現在、仲間集団の形成により、教師以外の児童に対する意志表示・他児童の行動の模倣が観察され、特殊学級内において参加の可能性が拡

大した。しかし、参加の可能性を増していくにはさらに考慮すべき問題が残されている。

第1に、本児の言語を含む表現能力の問題があげられる。表現手段の獲得について指導目標の中に位置づけられていない。教師・他児童との交渉の中で身振りや音声の使用は認められるが、その大部分は教師・他児童により解釈されたものである。本児の場合、幼児期の訓練において、十数語の発語が確認されており、しかも現在でも約30語の理解語があり、指示に従うこと・行動の模倣が可能である。以上の点を踏まえて表現能力について検討されることが望まれる。

本児には、教師からの働きかけに対し首を振る等の付随緊張が認められた。特に、本児が理解できず指示が繰り返される事態で、言語反応が要求されていないにもかかわらず首振り行動が出現している。前報(武蔵他, 1983)において報告・考察されたように、この行動が教師の刺激に対して固定した行動となっていることが考えられる。

第2に、学級以外の場面でも適切な行動がとれるかという問題がある。本児の場合、今年度も普通学級への児童が本学級に参加してのクラブ活動が開始された。これは現在の特殊学級集団の持つ基本的な相互関係をそのままにして、集団の成員を変化させることで、現在の集団と異なった状況を設定するものである。現在試みられているこの方向が、従来、普通学級において起った問題を補い得るかどうかが、今後注目したい。いずれにしても、特殊学級以外で交渉の場を設定することも考慮されてよいのではないだろうか。

## 症例3 (MI児)

### (1) 学級での状況

本児は発語はほとんど認められず、聴覚系の障害が疑われたため、就学前、指文字による指導が行なわれてきた。55年度養護学校に転校した際、指文字による表現が認められたが、教師が指文字を解さないため、現在(57年)は指文字による表現は認められない。要求は絵及び文字により表現されている。指導の方針として「書いて表現することよりも声を出す」ことを重視しているため、書字による表現の指導は行なわれていない。しかし、発声・発語に関しても特に指導が行なわれているとはいえず、発声・発語面ののびは認め

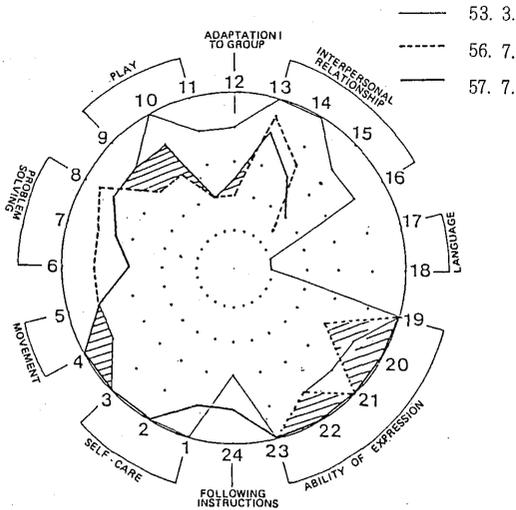


Fig. 3 症例3 (M. I. 児)  
T-CLAC PSYCHOGRAM

られない。

対人関係は昨(56)年度と同じく、他児に対して本児から接触していくことはほとんど認められない。教師に対しては、慣れることがはやくなり、教師の注意をひこうとする行動、自分から接触していくことなどが認められる。

その他の変化としては、意味不明のパニックが減少し、パニックとなった時も回復がはやくなったことがあげられる。また、学校での活動範囲が広がってきている。

学級では、こだわりが強いことが最も問題とされている。昨年度は給食当番の片づけ等へのこだわりが問題とされていたが、本年度は学校の備品を持ち帰るといった問題が生じている。注意されても教師の目を盗み巧みにカバンに入れる。「こだわり」に加えて、新しい課題には興味を示すがすぐに飽きる・できることをやろうとしない・禁止されたことをわざとする等も問題とされている。

本児は学級の中では高レベルに属す。他児の中にはかなり重度の児童もいるため、教師の注意が本児にむけられることは少ない。個人的指示には従えるが、集団に対する指示には従えない・言語指示が通りにくい等の問題もあり、課題中も教室内を徘徊していることがある。

## (2) 考察

本児は普通学級に2年間在籍し、その後養護学

校に転籍したケースで、今(57)年で3年目になる。この間、偏食・パニックは減少したが、対人関係や言語面では停滞しており、著しい変化は認められない。以前から問題とされていた固執傾向は反社会的行動に結びついており、深刻化している。

本ケースでは、教師の言語指示に必ずしも従えない・発語がほとんど認められない・対人関係の問題等から、普通学級での指導は困難であったため、養護学校へ転校することになった。転校先として養護学校が選ばれたのは、近くに適当な特殊学級がなかったためである。

本児の場合、大集団での指導は困難であり本児に必要な個別指導、小集団指導は、普通学級では行なえない。その点、養護学校では小集団での指導が行なわれている。しかしながら、他児のレベルが低く、手がかかることから、教師の本児への働きかけは少ない。小集団指導の利点の本児に関しては生かされていないといえよう。また、他児にくらべ全般的に能力は高いにもかかわらず、言語表出の問題があること、自閉症児特有の問題(固執傾向等)があることから、教師にとって「むずかしい児童」であり、指導方針が明確になっていない状態である。このため必ずしも本児に適した、そして本児に必要な指導が行なわれているわけではない。普通学級での指導は適さないとされ、養護学校へ転校したわけであるが、普通学級在籍時に比べ全体としてレベルダウンした印象があり現状では養護学校への転校の妥当性は疑問である。

本児は、学校と家庭の情報交換の不足が問題となっているケースであろう。就学前の指導で聴覚系の問題があること、そのため指文字が導入されたことが学校側に充分説明されていない。そのため、言語表出の指導に有効な方法がとれていない。また、家庭では学校と関係なく書字・読字・計算等の課題を行なわせているが、家庭での状況が学校側に伝わっていない。家庭での状況が明確に学校側に伝わり、それから本児の能力を正しく把握し、適切な指導が行なわれることが望ましいであろう。

## 症例4 (RO児)

### (1) 学校の状況

本児の教育目標は昨(56)年度に引き続き「他

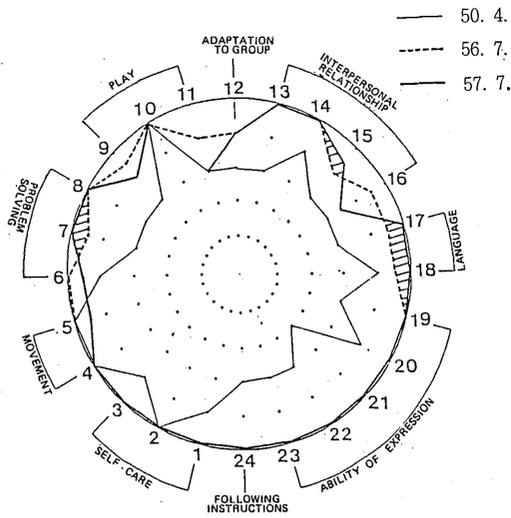


Fig. 4 症例4 (R.O.児)  
T-LCAC PSYCHOGRAM

の児童と一諸に同じことをする」ことである。学級内での役割は課題終了後の後片付けであるが、教師に指示されないとできない。算数では、2桁の繰り算への移行前段階であるが文章題になると内容の理解に困難を示し、加減の選択が不確実である。作文は自発的に書くことができず、言われたことをそのまま書いたり、他児のものを写したりする。しかし、教師が個別に教示すれば書くことができる。絵日記をつけることが日課になっているが、内容は書く直前のエピソードや食事の内容などに限られている。ほとんどの会話に助詞が含まれるようになったが、適切でない場合もある。絵画を描くことを好むが、背景を様々な色で区画して塗り分けるなどパターン化されている傾向は以前と変わらない。

本児には以前から他児を突き飛ばしたりする攻撃行動が見られたが、現在ではその回数も減少し、教師の言語指示である程度制止できるようになっている。他児に対する働きかけは相変わらず少なく、誘われれば遊ぶが長くは続かない。休み時間は動物小屋に行って一人で遊んでいる。教師や他の成人に対しては積極的に注意をひこうとし、職員室にもよく出入りするが、特定の教師にのみ働きかけることはなくなった。ただ、注意をひくために、場面の見さかしく品のないことを口に出す傾向が見られ、問題になっている。

家庭ではスウィミングスクールと絵画教室に週1回ずつ通っており、家庭教師による個人指導も週1回の割で続けている。特に予定のない日には自転車に乗って一人で遊びに出かける。

行動のレパトリーは広く、要求行動の幅も食物から他者の関心まで広範囲にわたる。好きな食べ物については、材料を準備して調理を催促したりする。草花や動物、虫などに関心を示し、多くを命名することが可能で、採集や飼育もする。

両親等の指示には従うことができるが、最近では家庭でわざと反抗することがある。思春期にさしかかってきており、父親と入浴することを拒むようになった。

#### (2) 考察

本児は以前授業中の離席が多いことが問題にされていたが、今回の調査ではかなり落ち着いて学習することが可能になっており、学級適応が促進されてきていると考えられる。攻撃行動の面でも、行動に移るまでの潜時が次第に長くなってきており、ある程度の抑制が可能となった。しかし、徒競走の時でも他児にペースを合わせて走るなど、場面に応じた適応的な行動がとれるまでには至っていない。

対人関係では、成人への働きかけが特定の教師に限定されずなされるようになった。しかし、注意のひき方が不適切である等の問題があるので、より受け入れやすい方法を教える必要があるかと思われる。他児への働きかけが相変わらず貧弱なのは、相手のペースに自分から合わせていけないことに加え、普通児と交流し、働きかけが強化される機会が少ないことにも起因するのではないだろうか。今後は、普通児も含めたより大きな集団への適応をめざした指導が望まれる。

さて、本児は今(57)年で11歳になり、いわゆる思春期にさしかかってきている。このことは両親への意図的反抗や父親との入浴拒否などに現われている。今後、身体的にも精神的にも非常に不安定な時期を迎えるわけだが、周囲の者がこのことを認識し、健康管理や感情のコントロールなど、新たな課題に取り組んでいく必要があるだろう。

#### 症例5 (AK児)

##### (1) 学校での状況

学級内の役割として、給食当番や清掃当番等が

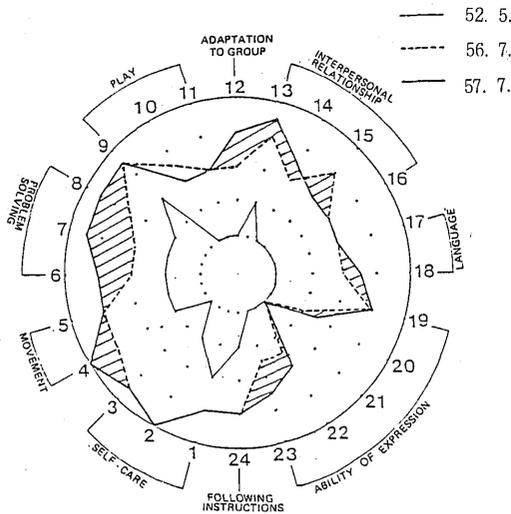


Fig. 5 症例5 (A.K.)  
T-CLAC PSYCHOGRAM

本児に与えられているが、指示されて遂行することはおおよそ可能である。体育の歩行訓練で本児は、重度の児童とペアを組んで手をつないでいくことが役割として与えられているが、自分のペースでなく、相手のペースに合わせて待つことができるようになってきている。休み時間や課題の合い間等の自由な時間は、他児の遊ぶのを見ている・決まった場所に腰かけて葉っぱいじりをしてるといったように特に何もせず、積極的な活動は認められない。こうしている時でも、指示されれば従うことは可能である。学級内における本児の活動は、全般的に、教師からの指示があれば行なうが、自発的に活動することが少なく消極的なものである。

言語面に関しては、理解面では、言語指示のみで行動できる場面が増大してきている。表出面では、発声は短音節が多く、長い音節の語についてはその一部のみを表出することが多い。自発語・模倣語含めて、発声レパートリーが徐々に増大してきていることが認められる。自発語は、そのほとんどが基本的要求に関わるもの（『チョー（ダイ）』『ゴ（ハン）』『パン』等）およびあいさつ等のきまりきったことば（『バイバイ』『レイ』）である。

## (2) 考察

本児は、本養護学校において一応の適応はみせ

ている。言語指示に従うことや表出言語についても、徐々にではあるが、レパートリーの拡大が認められており、また、学校適応の妨害となるようなパニック状態の出現頻度も低下してきている。しかし、これらはあくまで消極的適応であり、本児からの自発的、積極的な参加はほとんど認められない状況である。本児が、担任からおこられる場面というのは、「何かをした」からではなく「何もしていない」からであり、また、休み時間中の活動レパートリーのなさからも、自発性の欠如がうかがえる。指示されないと何もしていないという受動的態度から一歩前進させるためにも早急に、本児の興味をひく活動をさがし出して、それを中核においた指導法を検討していく必要があるだろう。

対人関係についてであるが、以前(大野他, 1981)に報告されたような「積極的な対人関係の改善」は現在維持されていない。上記「改善」は、本児が2年次在籍時に、特定の児童に対して、積極的接近をはかったというものである。しかしながら、3年次になりクラス編成が変わり、その児童と別のクラスとなると同時に、そうした行動は消失した。その後、現在まで児童に対する接近は特に認められていない。他児の行動を模倣することについても、以前より減少したようにみうけられ、「大人からの指示に従う行動」のみが顕著に認められている。もっとも、こうした傾向も、他児の行動を模倣することが不要な課題構成、すなわち、大人からの指示に対して、直接反応すればよい、という課題構成が主になっているために出現していると考えられるので、そうした点について指導上の工夫が要されると思われる。

## V 総合考察

自閉症児において特に問題とされる対人行動・言語行動・行動のパターン化について考察する。加えて、本報で浮かび上がってきた新たな問題について触れる。

### (1) 対人行動

今回の報告において顕著な対人回避行動を示す症例は認められなかった。しかし、同輩への積極的な働きかけも観察されていない。大人（特に教師）に対しては、児童からの接近が報告される症例もある(症例1, 3, 4)。しかし行動の型は必ず

しも適切ではない。症例4の教材を持ち帰ることについては、固執傾向に起因するとしても、教師の注目を得ることにより維持される「社会的行動 (Skinner, 1953)」である可能性が示唆される。しかし、その型からは反社会的行動とされる。他者の頬をさわる(症例1)、下品なことばを言う(症例4)も現在の症児の年齢を考えると、周囲に受け入れられるとは考え難い。ヒトの対応が強化機能を有するようになることは重要ではあるが、適切な型の「社会的行動」を形成する必要がある。

## (2) 言語行動

症例2,3においては発語が観察されておらず、また、話しことばの代替となる表現手段の形成についての明確な位置づけもないままである。現在の症児の年齢では小集団内でことばを形成することは困難であろうと予想される。しかし何らかのコミュニケーション手段の形成を標的行動とし教師が働きかけることで、適切な「社会的行動」が形成される可能性もある。

症例1,5においては、ことばの面での進歩がみられた。自発的に使用される語は兩名においてマンド(Skinner, 1957)である。マンドは自発する側に利益があり、それ故、実用的な言語行動であると考えられている。従来の言語訓練ではタクトを標的行動としてきたが、近年マンドにも注目されるようになってきている。学校生活場面では種々の要求事態を比較的容易に設定することが可能であると考えられ、タクトばかりではなく生活に密着したマンドを標的行動とすることも考える必要がある。

## (3) 行動のバタン化

自閉症児を教育する際の問題点として、児童の反応が固定化し、そのバタンの変容が困難であることが指摘されている(小林, 1980)。本報でも新規課題への抵抗(症例1)、付随緊張(症例2)教材へのこだわり(症例3)、絵画・文章(症例4)にその傾向が示されている。自発性・意欲の欠如や指示がないと行動をしない等(症例1, 4, 5)も、反応の固定化との関連で捉えることができよう。即ち、先行刺激と行動との関係がバタン化し、特定の先行刺激がない場面では行動しなくなった結果である、と考えられる(藤原他, 1982)。

症例2では今(57)年、当該児童よりレベルの高い児童から成る仲間集団に組み込まれ、それらの児童の行動を模倣することにより行動レパトリーの拡大がなされたと考えられる。このことから、模倣行動の形成が行動レパトリーの拡大に役立つといえよう。

しかしモデルとなる児童が存在しない場合(症例3)、行動レパトリーの拡大は教師の介入によって行なわれる。教師の直接的な介入は模倣や行動レパトリーの拡大に対し抑制的に作用することもあり(症例5)、適切な介入法の開発が必要となろう。

## (4) 新たな問題

対象児の加齢に伴い、今回2点の問題が新たに報告された。1点は今後の処遇、特に就労についてであり(症例1)、他は思春期の問題(症例4)である。

心身障害児教育における重要な目標は、障害児が一般社会において自立していけるよう援助することである(小林, 1977)。従って、目標の一つとして就労が含まれる。これまでの追跡研究では、自閉症児・者の予後は著しく低水準であるとされており、就労・社会的自立をめざして的教育的アプローチの必要性が示唆される。しかし就労等を可能にするには何をしたら良いのか明らかにされていない、というのが現状である(症例1)。今後それらの要因を分析していく必要がある。また、小学校、特に高学年段階での教育目標も明確になると考えられる。

思春期の問題についても今後の課題である。特に女兒(症例4,5)の場合、生理の問題がからみ、親は「いつ来るか心配(症例4, 母親談)」している。

以上、幾つかの問題が指摘された。特に(3)については前報(大野他, 1981; 武蔵他, 1983)においても指摘されている。

自閉症児が適切な行動を獲得することを目標に小林(1980)は1対1→小集団→学級集団のプログラムおよびシステムを提案した。このシステムが可能ならば自閉症児・者の予後に可能性をもたらすものとなる。しかし現状では1対1指導を受けている症例はなく、学級集団への通級も組織

的に行なわれてはいない。児童の学習環境は実質的に小集団に限られている。

従来 of 行動論的訓練の報告は個別学習場面に関するものが大部分であった。個別場面で適切行動を形成し、その行動を小集団・大集団場面に移行することを狙っていた。そのようなシステムが不可能であるのならば、現存する学習形態の中で児童が能力をフルに発揮できるよう、我々はクリニックでの訓練目標・手続きを再考しなければならないのかもしれない。

付記：資料の収集にあたり元橋琢志君（教育研究科）・青木晴美さん（人間学類）の御協力を得ました。

## 文 献

- 1) 藤原義博他(1982) 行動論的言語訓練における新たな方向性, 自閉児教育研究, 5, 36-49.
- 2) 小林重雄(1977) クリニックと他機関との関係に関する諸問題, 行動療法研究, 2, 27-33.
- 3) 小林重雄(1980) 自閉症 — その治療教育システム, 岩崎学術出版.
- 4) 小林重雄他(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.
- 5) 武蔵博文他(1983) 自閉症状を示した障害児の学級適応に関する追跡研究IV(2), 心身障害学研究, 7, 39-47.
- 6) 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, 92-100,
- 7) 大野裕史他(1981) 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), 心身障害学研究, 5, 13-29.
- 8) Skinner, B. F. (1953) Science and Human Behavior, Macmillan.
- 9) Skinner, B. F. (1957) Verbal Behavior, Appleton-Century-Crofts, New-York.
- 10) 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.

## Summary

### The Follow-up Studies concerning School Adjustment of Handicapped Children with Autistic Symptoms V (2)

Hiroshi Ono, Mari Furuta, Yukihiro Hirata,  
Tomoko Morita, Hirobumi Musashi, Mariko Suzuta  
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 teachers and family members of them. They were also observed their behaviors in their classes, respectively.

The findings of this report were as follows:

(1) Inter-personal relationship : Approaching behaviors to peers were still not observed.. Those to adults (especially to the teachers) were observed, however, sometimes in maladaptive patterns. And, it is suggested that the maladaptive patterns may generate anti-social behaviors.

(2) Language : Two out of five cases have been mute. They have not been given speech trainings nor alternative (non verbal) expression training. Other two cases developed their speech. Most of their verbal behaviors appears to be categorized in 'mand'.

(3) Behavior Repertoire : It seems to be difficult for all the cases to modify their patterned and stereo-typed behavior. Moreover, some of them show some difficulties in spontaneous and active behaviors.

(4) Two new topics were pointed out about necessity of pre-vocational training and treatment of juvenile autistic person.

It would be suggested that the man-to-man, small group and large group setting should be introduced in the teaching system for the autistic children. But none of the case was given man-to-man and systematic training. They were, mainly, trained in small group settings. If it is difficult to prepare systematic training setting in school system, it should be arranged the alternative training programs, especially applying to small group setting. And it is also advice to develop pre-vocational training.