

自閉的傾向をもつ精神遅滞児の認知課題とハードマッチング

齋 藤 一 雄

養護学校小学部6年生の自閉的傾向をもつ精神遅滞児を対象に、認知課題を設定し、ハードマッチングを可能にする環境作りについて検討した。指導は、登校後すぐに教室において行った。ハードマッチングとしての「絵の完成」は簡単にできたので、言語指示に従って組み合わせを限定した。一組のみできるようにして指導を行い、しだいに言語指示に答えられるようになった。「物の名称を答える」「名詞の指示で絵を指さす」も繰り返す中で、変化を見せ、絵と名称と指さしの一対一の対応もついてきた。3学期に行った「給食のこんだて絵カードはりの係活動」も落ち着いた安定した取り組みを見せた。これらを通して、彼と教師との関係も密になり、コミュニケーションも広がりを見せた。また、言語指示による行動や問題行動についての影響も考えられた。

キー・ワード：自閉的傾向をもつ精神遅滞児 認知課題 ハードマッチング 事例研究

I. 問 題

養護学校や特殊学級に在籍している子供たちの中で、自閉的傾向をもつ精神遅滞児の存在は、指導の困難性という点からもみのがせない。石井(1980)は、「自閉症はきわめて lehrreich な対象である」ことと「なおざりにできない療育の困難性や問題性をもっており、この解決はおそらく他の障害の解決に大きな利益をもたらすであろう」と予測している。

自閉症の概念は、1943年 Kanner, L. が“情緒的接触の自閉的障害”をもった症例を報告したことから、Asperger, H. の自閉的精神病質、Rutter, M. の対人関係障害・言語障害説などと変遷をみているが、石井(1980)は社会的関係づけの障害、言語および前言語の障害、同一性保持の強い欲求、知覚-認知の障害という臨床像を紹介している。

実際に養護学校や特殊学級に在籍している子供たちの中には、自閉症という診断名をもっている場合より、自閉症的な臨床像をもった精神遅滞児のほうが多い。ここでは、自閉的傾向をもつ精神遅滞児を中心に、指導法について検討することにした。

近年、自閉症の指導法に結びつく考え方がいくつか

提起されている。太田(1991)は表象機能の水準による発達段階を“太田の Stage”と呼び、認知発達治療の実践マニュアルを発表している。

また、熊谷(1989)は自閉児の情報処理モデルについて仮説をたて、彼らにとって理解しやすいハードマッチングによる判断ができるような環境作りから、しだいに彼らが苦手としているソフトマッチングによる推論を形成していく考え方を提起した。

我々の自閉的傾向をもつ精神遅滞児への実践をふりかえった時、発達段階や障害に応じた指導法が大切であると言っているが、試行錯誤で終わっているという反省がいつもなされる。また、自閉的傾向をもつ精神遅滞児に対して、彼らが理解でき、行動できるような働きかけや環境設定ができていないかという、決して充分といえる状況とはなっていないのが現状である。

太田(1992)は、自閉症の障害をまず脳に障害をおこす何らかの原因があり、そのために表象機能障害がおこり、それが認知や情緒の障害として現れ、成長とともにいろいろな行動の異常が強まったり弱まったりすると述べている。

そして、治療教育の目標を3つの次元から考えている。

- (1) 認知発達の水準に適した治療教育
- (2) 生活技能やコミュニケーションスキル
- (3) 認知発達治療と適応行動のスキル獲得の中で行動の異常と偏奇の減弱と予防

これらをもとに、言語理解を指標とした発達段階を Stage I～IV とし、Stage 別に認知発達治療を具体化し、発達課題の指導法、生活スキルの獲得法、異常行動への対処法を提示している。

そこで、太田 (1992) の Stage を参考にしながら自閉的傾向をもつ精神遅滞児の発達段階をおさえ、認知課題を設定し、熊谷 (1989) のハードマッチングによる判断ができるような環境作りについて、事例を通して検討することにした。

II. 目 的

1. 太田の Stage によって事例児の発達段階をおさえ、認知課題を設定し、継続指導していった結果について検討する。
2. 認知課題の設定と指導の継続が日常生活にどのような影響を与えるかを観察する。
3. 事例児のハードマッチングによる判断ができる環境のあり方について検討する。

III. 対 象 児

1. 生年月日
昭和56年12月18日生まれ (12歳)
2. みどりの手帳
A 重度 (平成4年1月14日判定)
3. 生育歴
 - (1) 家族構成
父、母、兄、本人
 - (2) 出生期
特に変わったことはなかった。4,100g。
 - (3) 乳児期
特に変わったことはなかった。
1歳をすぎた頃、片言 (バイバイ、ワンワン、マンマ) を言う。母親があやすやと笑う。
2歳頃、原因は不明だが、言葉も言わなくなり、多動となる。寝ている以外はかけまわる。視線は合うが、反応がない。
 - (4) 幼児期
3歳頃テレビのCMを聞いて「とうしば (東芝)」と言うようになる。歌も歌うようになる。
4歳、町立保育園入所→数カ月で退所。
G 県立小児医療センターでMBD (微細脳損傷) と

診断。多動を押さえる投薬開始。

K 保育園入園。

- (5) 児童期

小学部1年よりS県立養護学校に入学。

返事「はい」、「バイバイ」が言える。言葉の発達が顕著となる。9月いっぱい情緒不安定だったが、慣れると落ち着いて取り組む。

小学部2年、時々怒るが、すぐに落ち着く。言葉での要求も増え、相手をしてもらいたいという気持ちも強くなった。

小学部3年、動きが少なくなり、寝そべっていることが目だつ。まわりの雰囲気にも敏感になり、話にも反応する。粘土などにも興味が出てきた。

小学部4年、情緒不安定になることもあるが、友だちに寄って行ったり、ふざけたりも見られた。模倣することも増えた。場所の移動や物の運搬などできるようになる。体重が増えてきた。

小学部5年、指示理解や話の受け答えができるようになる。自分の要求も言葉で伝える。りんごやみかんなどをイメージして絵をかくようになった。いろいろな場面で我慢ができるようになっていく。

- (6) 現在の様子

- ・「窓を開けて」などの簡単な指示はわかり、実行できる。
- ・「おしっこいく」など自分の欲求を簡単な言葉で伝えることはできる。
- ・ときどき、情緒不安定になり、大声を出したり泣いたりする。
- ・遊びや行動にこだわりがみられる (紙ちぎり、つばはき、指なめ、急に走り出す、ズボンのゴムを引っ張る、若くて美人で髪長い女性に抱きつくなど)。
- ・肥満傾向で、食べ物の好き嫌いが激しい。

IV. 方 法

認知課題を日常の学習場で設定し、ハードマッチングによる判断が可能になる言葉がけと環境作りを行い、その反応をVTRで録画し、視聴し、検討する。

これらの資料とともに、日常の観察を通して、認知課題の設定と指導の継続が日常生活に与える影響について考察する。

1. 太田の Stage 評価と具体的な認知課題の設定
筆者が、本事例について太田の Stage 評価を行った。結果は、次の通りである。

LDT-R1「名称による物の指示」 3/6
(「はさみ」「ボール」「自動車」)

LDT-R2「用途による物の指示」	0/6
LDT-R3「丸の大きさの比較」	0/5
LDT-R4「簡単な命令の実行」	0/3
LDT「語い（絵）」	4/15
（「飛行機」「はさみ」「眼鏡」「時計」）	

この結果によると Stage I-3 である。そこで、この段階の認知発達課題から、No.17「絵の完成」と No.19「名詞の指示で物を指さす」をとりあげることにした。

2. 手 続 き

認知課題についての指導は、事例児が登校してすぐに、教室において筆者が行った。ほぼ毎朝行うことにし、正味の時間も 3～5 分で終わるようにする。毎朝の課題の選択については、特に細かい計画はたてないで行った。

結果については、VTR を視聴し、課題ができた時は○、できなかった時は×、間違えたものについてはそのもので表記し、時間の経過を追ってまとめる。ただし、行事や事例児の欠席、VTR 機器のトラブル等でもてなかったり、結果を示せなかったりしたこともあった。

次に、毎朝の具体的な手続きについて述べる。まず、自分の席に着くように教示する。そして、手をひざの上に置くように教示し、「おはようございます」のあいさつを行う。次に、課題を提示する。課題は、2 学期に「絵の完成」と「名詞の指示で物を指さす」課題を行い、3 学期は給食のこんだて絵カードはりの係活動を行う。

(1) 「絵の完成」

材料は、太田の Stage 評価で使った「名称による物の指示」から、ボール、はさみ、いぬ、鉛筆、自動車、いす、人形をとりあげた。

課題を提示しやすいように、牛乳パックに 1 ピースずつ絵をはり、2～3 を組み合わせて一つの絵を完成させるようにした。正しい面には、マジックテープを取り付け、正しく組み合わせた時には、くつつくようにした。

そして、「これは○○」と完成した絵を見せ、2 つに割ってみせる。次に、それらを左右逆に置いて、「2 つを組み合わせて○○を作ってごらん」と教示する。さらに、3 ピース、4 ピースと数を多くし、さらにいくつかをランダムに置いて、絵を完成させる。

これらができるようになったら、いくつか置いてある中から指定した物だけを作る課題を行う。「この中から○○だけを作ってごらん。○○だけだよ」と教示す

る。さらに、全部裏返して置いて、同様の課題を行う。

(2) 「名詞の指示で物を指さす」

材料は、太田の Stage 評価で使った「語い」から飛行機、家、くつ、いす、はさみ、葉、馬、テーブル、木などの絵を用いた。

課題は、A 4 のホルダーの中に 4 枚の絵カードを入れ、一度に提示した。そして、「○○はどれ？」と教示し、指さしで答えるように促し、答を待った。5 秒以上答のないときや誤答のときは、正解を告げて、正しい名称を言わせた。

しかし、最初は、名詞の指示で物を指さすことができず、「これはなに？」という質問に変えていった。答えた後には「そうだね、○○だね」と確認する。答えなかった場合、また誤答の場合は、「○○だよ」と言って、言い直させた。

(3) 給食のこんだて絵カードはりの係活動

3 学期は、給食のこんだて絵カードを黒板にはる係活動を行う。用意した絵カードは、パンが 2 種、ご飯物 1 種、麺類 1 種、お皿物 2 種、お碗物 1 種、汁物 2 種、それに果物やデザート類である。果物以外は、例えばラーメンとうどんは同じ麺類のカードをとらなくてはならないという幅のあるものとなっている。

絵カードは、こんだてそれぞれに関連するものを 2 枚ずつおく。そして、たとえば「最初にパンをとって」と教示し、パンとご飯の絵カードからパンをとらせるようにする。正解した絵カードは、「黒板にはってきて」と教示して、こんだて名の下にはらせた。はるところには、四角の枠を作っておく。

V. 結果と考察

1. 「絵の完成」の結果と考察

結果は、最初に示した 2 ピースのボールはすぐに組み合わせることができた。2～3 回で犬とはさみもできるようになった。その後、3 ピースの人形、いす、自動車も簡単にできるようになった（表 1）。

絵の部分に合わせて完成させる課題は、以前からできていたので、9 月 16 日から指定した物だけについて「絵の完成」を行わせるように課題を変更した。

しかし、最初は指定しても全部裏返してしまっていて、全部組み合わせてしまった。そこで、10 月 4 日から、えんぴつのみ組み合わせることができるよう、他のピースは 1 片だけにして、表を上にして提示し、「この中から 2 つを選んでえんぴつを作ってください」と教示した。そうすると、すぐにえんぴつのピースだけを選んで作った。

作れるものと作れないものというハードマッチングを可能にし、そこから、11月17日（水）にくはさみ→全部表す→再度教示→「はさみ」43秒→犬58秒→「はさみ」と再度教示1分18秒→はさみ以外は取り除く→離席×>ということがあり、11月29日（月）には、人形のみを裏返して見つけ、10秒で組み合わせられるようになった。

以後、他の課題でも同様にできるようになった。つまり、いくつかある中からたとえば「いす」のピースだけを選んで組み合わせるという課題にも応じられるようになった。何でも手当たりしだいに組み合わせて絵を完成させるのではなく、指定された物を選択して行

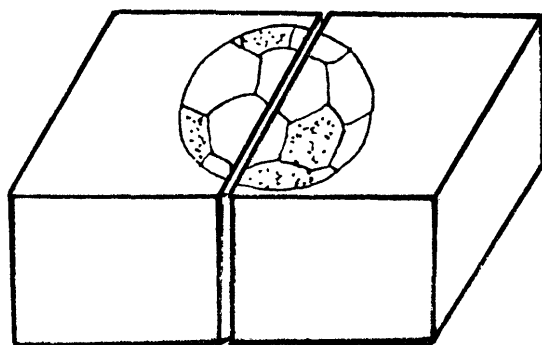


図1 「絵の完成」の教材

表1 「絵の完成」の結果

	2 ピース					3 ピース	
	ボール	はさみ	いぬ	鉛筆	自動車	いす	人形
1組のみの絵の完成	○○○	○—○	—○	○	○○	○○	○
3～4組から指定された1組の絵の完成	○	○○	③	②—	○○○①①	○○○	②①①
6～8ピースから1組のみ完成できるようにし、裏返しておいてから絵の完成	○○	△○	○	—○	△○○	○—○○ 離席	○○○○

うという言語指示による行動調整が可能になっていったことが読み取れる。

2. 「名詞の指示で物を指さす」の結果と考察

「イスにすわって」「はさみはどーれ？」と教示し、答を待った。5秒以上答のないときや誤答のときは、正解を告げて、言わせた。

課題は、LDT「語い（絵）」を順に4つずつ一度に提示し、順に答を求めた。

しかし、名詞の指示で物を指さすことができず、「これはなーに？」という質問に変えていった。答えた後には「そうだね、○○だね」と確認する。答えなかった場合、また誤答の場合は、「○○だよ」と言って、言い直させた。

(1) 「物の名称を答える」の結果と考察

「飛行機」「はさみ」「いす」「時計」は答えられたが、「家」は答えられず、次回にも提示した。他に、「いす」

は「えんと」と幼児語で答えたので次回にも残した（表2）。

「家」は、「ベッド」ということばが出ていたが、10月後半からは「おうち」と言えるようになった。そして、「おうち」は安定して出てきた。

最初から言えるようになったものは、「手」「靴」「はさみ」「めがね」「かき」「時計」「飛行機」である。「手」「靴」は、日常生活で何度も出てくることばである。「はさみ」「時計」「かき」「めがね」は、身近で興味あるものである。「いす」や「机」も身近なもので、日常いつも使用しているものであるが、出にくかった。

全般的に、9/3～10/4までの結果と比べて、10/27～11/10の結果のほうがよいものとなっている（表2）。このように、積み重ねによって言えるようになったものもあり、ハードマッチングを増やしていくことは可能な状況にあると考える。

また、「手」は「おてて」、「いす」は「えんと」と幼児語が出ていた。これは、両親が電気店を営んでいるため、祖母と一緒にすることが多く、いつまでも幼児扱いされていたためと推察される。

「チーカマ」という発語もあったが、これはかれの口癖の一つで、かまぼこのことである。この他にも「うどん」「ワゴン車」「ミイネー(?)」などのことがよく聞かれる。

一印は、答えなかった時であるが、笑っていたり、おこっていたり、教師の顔を見ていたりすることもあった。

1回のセッションで4枚のカードを使用した。10月後半は、複数のカードについて答えることができるようになった。これは、教師とのコミュニケーションがスムーズになったことと、彼の課題への取り組み方

や精神状態が安定してきたことによるのではないかと考察できる。

(2) 「名詞の指示で物を指さす」の結果と考察

最初は、「飛行機」「くつ」「家」に反応しただけであったが、10月下旬には大部分のものに反応するようになった(表3)。これは、認知課題のセッションに慣れ、教師とのコミュニケーションがスムーズになったこと、彼の課題への取り組み方や精神状態が安定してきたことによるのではないかと考察できる。

また、並行して、給食指導の場面で、指さして「これなに?」と聞くことが見られ、相手の反応を見て笑ったりすることも見られた。

また、同じ食堂で給食を食べている高等部女生徒の声にも反応するようになった。他に、他のクラスのダウン症男子のどなり声を模倣したり、彼を指さして

表2 「物の名称を答える」の結果

	9/3~10/4	10/27~11/10
家	△ × × △ × △ △ △ × ベッド ベッド ベッド ベッド	○ × ○ ○ ○
飛行機	× × × ○ ×	○
馬	× × ×	○ × ○ × ○
葉	× ×	○ ○
テーブル	× × ×	○ ○
木	○ △ ハナ	× ○ ○
いす	○ △ × △ × エントチーカマエント	
はさみ	○ ○ ○ × ×	
くつ	○ ○ ○ ○ ○ ○	

表3 「名詞の指示で物を指さす」の結果

	9/3~10/4	10/27~11/10
家	○ × × ○	○ ○ ○ ○ ○
飛行機	○ × × ×	×
馬	× ×	○ ○ ○
テーブル	× × ×	○ ○ ○ ×
木	×	× × ○ ○ ○
くつ	○ ○	○ ○ ○
いす	○ × ×	
はさみ	× × × ×	

「あーあ」と大声を出して笑ったりすることも見られるようになった。

3. 給食のこんだて絵カードはりの係活動の結果と考察

3学期は、今までの応用として、給食のこんだてカードを黒板にはる係をやることにした。

用意したカードは、パンが2種、ご飯物1種、麺類1種、お皿物2種、お碗物1種、汁物2種、それに果物やデザート類である。果物以外は、例えばラーメンとうどんは同じ麺類のカードをとらなくてはならないという幅のあるものとなっている。ハードマッチングの物もあるが、ソフトマッチングに近いものもある。表4は選択したカードの結果を示したものである。

まちがって選択した物は、麺類と汁物が多かった。彼は、麺類は大好物であるが、麺類の絵カードが分かりにくいものであったといえるかもしれない。また、「ごはん」という語がつかない「チキンカレー」、同じような形のヨーグルトとゼリーも選びきれなかった。

選択できなかった物は、イメージできないものや嫌いなものが多かった。

正しく選択できた物は、語尾の「パン」「スープ」「ごはん」「フライ」「サラダ」に反応して選択できたことが伺える。また、「みかん」「きゅうり」などは身近でよく知っているものなので、ことばと絵のマッチングができたといえる。

位置関係に影響されることや名称の語尾に反応する傾向もあったが、一つの絵でいくつかのこんだてを表すものとして使うことができていた。

4. ハードマッチングによる判断ができる環境のあり方

ハードマッチングとしての「絵の完成」は簡単にできたが、言語指示に従って組み合わせるものを限定しても、目の前にあるものを次々に組み合わせさせてしまった。そこで、一組のみ組み合わせることができるようにして指導を行い、しだいに言語指示に答えられるようになった。

言語指示のみで課題にそって行動できないときには、物理的な環境を設定すること、つまり、組み合わせることができるピースを限定することによって、言語指示の内容を理解させ、言語指示と行動の結果を結び付けることが効果的であったといえる。

また、「物の名称を答える」「名詞の指示で物を指さす」も繰り返す中で、変化を見せ、絵と名称と指さしの一対一の対応、つまり3者のハードマッチングができるようになった。3学期に行った「給食のこんだて絵カードの係活動」も落ち着いた安定した取り組みを見せた。

短時間であったが、毎日これらの認知課題に取り組ませること、机の上に課題を設定し、椅子にすわって取り組むように行動の範囲を限定したことも影響したのではないかと考える。

さらに、視線を合わせながらあいさつをし、呼名して返事を待つこと、課題提示後の彼の行動に対して構造化した対応をしたことも効果的だったと考える。これらは、単に絵とことばと指さしとのハードマッチングを可能にするだけでなく、日常の生活においても、

表4 選択したカードの結果

【正しく選択できた物】

きなこパン、チーズパン、ツイストパン、バインパン、ぶどうパン。
 ちらしずしごはん、ごぼうとじゃこのごはん、だいずごはん、ごはん。
 白菜スープ、すまし汁、卵スープ、コーンスープ、わかめスープ、かぼちゃのポタージュスープ
 みそ汁、ポバイスープ。シーフードスパゲティ。
 かぼちゃコロッケ、アジフライ、えびフライ。
 中華サラダ、さつまいものサラダ、サラダ、マリネサラダ、マセドアンサラダ
 みかん、りんご、いちご、いよかん、きゅうり、ブチトマト、ヨーグルト。

【まちがって選択した物 ※（ ）内は選択した物】

(パン)：にぼうとう、きのこ汁、みそラーメン、チキンカレー、シャキシャキサラダ、おやこ丼
 (ごはん)：かぼちゃのチーズむし。(サラダ)：みそ汁。(ゼリー)：ヨーグルト。

【選択できなかった物】

ポークビーンズ、鯖の朝鮮焼き、寄せ焼き卵、焼きそば、きつねうどん、かぼちゃのチーズむし
 おろしあえ、ひじきのいために、ごじる、ヨーグルト。

彼と教師とのコミュニケーションも深まり、友達との人間関係も広がりを見せたのではないかと考える。

給食のこんだて絵カードはりの係活動では、ソフトマッチングに近い状況を設定したが、間違えたり、絵カードを取ることもできなかつたりすることもあり、まだ、正確にマッチングすることができずにいた。

このように、ハードマッチングは可能な状態にあるが、ソフトマッチングまではむずかしく、今後も直接的な指さしと発語、形状や機能を示す言葉での指さしなど、幅広い学習を繰り返すことが必要と考える。

5. 認知課題の設定と指導の継続が日常生活に及ぼす影響

彼の日常生活においては、紙ちぎり、つばはき、指なめ、急に走り出す、ズボンのゴムを引っ張る、若くて美人で髪長い女性に抱きつくなどの問題行動やこだわりがみられる。

認知課題を設定し、指導を継続していく中で、最も目だったことは指なめである。指なめをしていると課題に取り組みないこと、不潔であること、注意するとすぐに反応したなどの問題や手がかりがあった。そこで、指さしや「なめない」とことばで注意したりしたが、彼の行動は素早く、教師の対応もスピードを要求された。

そこで、彼が指を口から出す行動に合わせて、テレビ番組で聞いた「ピロピロ」ということばを添えることにした。指なめはよくないことだという以前からの指導もあり、指なめへの指さしと「ピロピロ」という発声で、指を口から出す行動がみられるようになった。

さらに「パッキン」という発声と手刀のまねもあわせて行った。2学期後半には、教師と視線が合うと、自分で「ピロピロパッキン」と言って、笑ったりするようになった。

これらのことは、認知課題を設定したことと直接関連はないが、教師と彼のコミュニケーションをスムーズにする役割を担っていたと考える。

また、急に走り出して、教室や集団の場から飛び出していくことも多くみられた。これに対しては、「ストップ」や「教室だよ」ということばがけで、止まったり教室にもどったりすることがみられるようになった。「ストップ」は、発達段階別グループによる課題遊びの時間に、「ノンタンシリーズ」の乗り物編で学習してきたものである。

また、急に走り出して、見えなくなってしまうと、「Tちゃん」と呼んでいるうちに、「オーッ」と言いながら戻って来ることも多くみられるようになった。

校長室が好きで入り込んでいた時も、校長先生の返事はなく、彼の返事が聞こえたということもあった。

これらのことも、認知課題を設定し、指導を継続してきたことが、教師のことばによって彼の行動をコントロールすることに影響を与えていったと考えることもできる。

偏食については、嫌いなものから食べさせ、「これを食べないと好きな〇〇が食べられないよ」と納得させながら指導した。そのことがわかるように、給食のお盆の上には、最初にたべる物のみをのせ、他は離れたところにおいた。

4・5年生頃までは、それでも食べられないものもあったが、6年生になって、何とか口にいれ、飲み込むところまでできるようになった。お盆の上の物が食べ終わると、「〇〇下さい」ということばも出るようになった。このような変化は、彼と教師との間の関係だけではなく、まわりの状況をつかむことができるようになってきたことが大きく影響したと考える。

太田のStage評価や認知治療課題についても、有効性が見られたと考える。課題そのものについては、対象児の実態とも関係するが、課題を設定し、そこで教師とコミュニケーションを豊かにしていくという効果があったと考える。

引用・参考文献

- 1) 藤原義博(1985) 自閉症児の要求言語行動の形成に関する研究。特殊教育学研究, 23(3), 47-53.
- 2) 自閉症指導法研究グループ(代表埼玉県立本庄養護学校齋藤一雄)(1993) 自閉的傾向を示す精神遅滞児の発達段階に応じた指導法。埼玉県教育公務員弘済会平成5年度グループ研究助成金実績報告
- 3) 石井高明(1980) 最近の自閉症研究の動向。発達障害研究, 2(1), 1-18, p.3.
- 4) 加藤哲文・井上雅彦・三好紀幸(1991) ゲーム指導を通じた自閉症児のルール理解の促進。特殊教育学研究, 29(2), 1-13.
- 5) 熊谷高幸(1989) 自閉症者の情報処理モデル—映画『レイマン』を引用しつつ—。障害者問題研究, 57, 37-46.
- 6) 森下勇(1989) ある自閉性障害児の発達と教育。障害者問題研究, 57, 54-63.
- 7) 太田昌孝(1991) 自閉症における言語と思考。発達障害研究, 12(4), 26-34.

- 8) 太田昌孝・永井洋子編著(1992) 自閉症治療
の到達点. 日本文化科学社
9) 太田昌孝・永井洋子編著(1992) 認知発達治
療の実践マニュアル. 日本文化科学社
10) 佐々木正美(1992) TEACCH プログラムに学
- ぶ自閉症教育の可能性. 発達の遅れと教育,
No. 414, 88-91. No. 415, 88-91.
No. 416, 86-89.
- 1995. 3. 9. 受稿—

The Bulletin of Demonstration and Research Center for the Handicapped, Vol. 1, 35-42, Mar. 1995

Cognitive Task and Hard Matting for a Mentally Retarded Child with Autism

Kazuo SAITO

The objective of this case study was to examine the guiding method of cognitive task and hard matting in an autistic child. The object of the study was a mentally retarded child with autism who was in the sixth grade of special school.

The cognitive tasks were to complement a picture and to say the name of an object when it was pointed to and to point at the picture an object when it was named.

He was easily able to match the picture, and then he became able to match the designated picture among several pictures. On the task of calling the object by name, and put his finger on the picture of the object mentioned, he became able to associate the name of an object with the picture and also to point at the picture designated.

Through the cognitive tasks he made progress in communication with the teacher. He could not, however, associate a picture with an abstract word.

Key Words : mentally retarded child with autism, cognitive task
hard matting, case study