

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)

—— 特殊学級および養護学校の自閉症児について ——

武 蔵 博 文* ・ 大 野 裕 史* ・ 徳 増 久 子**
中 矢 邦 雄*** ・ 平 田 幸 宏* ・ 鈴 田 真 理 子*
古 田 真 理* ・ 石 川 健**** ・ 五十嵐 隆 夫*****
池 弘 子 ・ 小 林 重 雄

本論文では、当研究室で治療教育・訓練を受けた後に、特殊学級又は養護学校に就学した自閉症児5名を対象とし、その後の経過を報告する。

1). 小集団指導場面で能力を十分に発揮できないことが報告された。児童に合った課題を用意することが学級への適応を促進する上で必要であろう。

2). 对人的関わりが希薄であることも指摘された。児童の行動を最大限取り上げ、相互作用を促進するアプローチを取ることが望まれる。

3). ある設定で一度形成された行動が変容しにくい傾向が認められた。固定化した反応パターンを変容し、新しい学習を進めるアプローチを学級集団の中に取り入れる必要性が示唆された。

I 目 的

本論文では前3報(杉山他1979, 大野他1980, 1981)に続き、当研究室で治療教育・訓練を受けた後に、特殊学級又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ものである。就学後の適応を促進する要因について考察・検討を加える。

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、学級適応の状況を捉える。

III 対 象 児

Table 1を参照

- * 心身障害学研究科
- ** 静岡県立西部養護学校
- *** 東京都足立区教育センター
- **** 茨城県波崎町立植松小学校
- ***** 山形県立米沢養護学校

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ついての概略はTable 1を参照。

症例1 (MM児)

(1) 学校での状況

今年度(56年度)より複担任制から一担任制に変更となり、特に昨年度(55年度)緊密な関係になった主担任が転出した。

国語領域では身近な事物を命名し、書字すること、更に片仮名での表記が可能となった。数領域では特に昨年度からの進歩は見られない。尚、学校で学習したプリントを用いて、家庭で復習がなされている。今年度より開始された作業学習では持続性が欠如し、作業に集中することができない。

昨年度、学習態度の向上が報告されたのに比して、離席、床に寝転ぶ、大声を出す等の行動が課題場面で観察された。新規課題呈示時または指示が繰り返された場合にパニックを起し、自傷行動(頭を叩く)を伴って泣く等の不適切行動が増加している。

興味のある給食、プール等において単語レベルで要求が見られた。会話については担任と単語レベルの小会話が可能であるが、構音の異常及び抑場の欠

如が観察された。

他児からの誘いかけに対して積極的に対応することがないため、他児より働きかけられる機会が少なくなっている。一方で、職員室内の女教師の顔を覗き込んで触れ、逃げる行動が報告された。

(2) 考察

課題学習活動の進行は教師の指示によっていることから、教師の注意が向けられていない状況で、自ら課題に取り組みない、離席や床に寝転ぶ等の逸脱行動がみられた。これが、さらに教師による指示・援助を誘発し、悪循環となっていることが予測される。奇声、自傷行動を伴って泣く等の反応に対しては、一貫した対応が行なわれていない。パニック行動等の処理の問題を含め、課題の手続きについて検討を加える必要がある。

本児は昨年度、担任との関わりの緊密化が報告されたが、学級の他児童との関わりにまで拡大することはなかった。今年度も他児童との関わりに関して積極的な反応をすることがないため、関わりをもつ機会そのものが少なくなっていることが報告された。対人関係等の拡大を図るために、小集団指導の中でも、他児童との関わりを促進するアプローチをとることが必要であろう。

カリキュラムにおける変化は、①全てグループ学習になったこと、②普通学級への部分通級が中止されたことの2点である。

本児に対する指導の目標は、動作及び行動の模倣や身振り言語の獲得におかれている。これは話しことばに代わるコミュニケーション手段を形成するためである。身振りは、教師が本児に発信したものを、本児が模倣することが観察された。しかし、本児が発信者になる場面はあまり観察されていない。要求の表出にしても教師や親等が解釈している部分が多い。話しことば、特に構音に関してのグループ指導においては、教師が発音のモデルを1つづつ区切って提示し、本児が模倣するよう試みられている。本児の発語は音節毎に区切られており、発音時に首を振る行動が随伴している。発音に関しては、休み時間や課題間の比較的自由的な時間の方が発声レポーターがやや広く、音も数種類の音声の連鎖が観察された。

本学級では55年度に担任が変わってから積極的な指導が試みられている。その結果、本児の偏食が改善されたことが前報(大野他1981)で報告されたがその後、絵画などでも固執傾向が軽減された。

(2) 考察

本児は4年になり、同学年の学級への通級は、課題のレベルの差が大きくなり困難となった。課題のレベルの差が少ない学習事態、例えば1・2学年への参加が考慮されるべきであろう。本児の場合、他児の学習の妨害になる様な行動は年々減少しており、他児に危害を及ぼすことはないと考えられる。

特殊学級においては、“問題のない”児童となりつつあり、同輩のモデルとしての役割も与えられている。しかしこの現象は、学級集団から学ぶことが少なく、学習の進行は専ら教師の指示に拠っていることを示している。その為、ある特定の刺激事態下での統制が強まっていると考えられる。これが積極性に乏しいとか、般化の困難性等の問題を生じさせる要因の1つとして推測される。これは特に言語面で明らかである。休み時間等の非訓練場面においては、喃語様の発音がみられている。訓練場面においては、教師の示範に対し反応することが要求される。示範という弁別刺激に統制されているのが、首振り緊張を伴う発語行動であろう。

症例3 (MI児)

(1) 学校での状況

本児は現在養護学校に在籍しており、他児との交

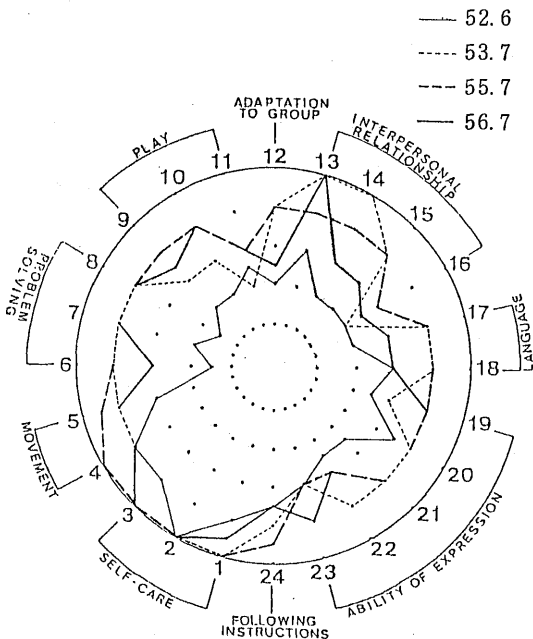


Fig. 1 症例1 (M. M. 児) T-CLAC

症例2 (DI児)

(1) 学校での状況

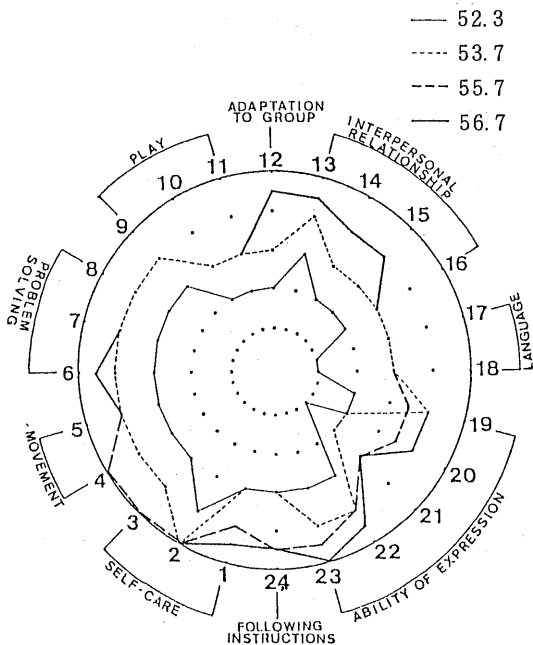


Fig. 2 症例2 (D.I. 児) T-CLAC

流はほとんど認められず、むしろ他児を避ける傾向にある。ただし、体が小さく、肢体不自由のある女児に対してのみ、顔をのぞく等の働きかけが観察された。教師に対しては、教室の物や他児の持ち物を動かしてなおされるのを喜ぶなどの行動が見られた。

学校の生活では、給食当番を順番でないのにやっていたがる。ドアや水道の蛇口が閉まっているか確めにいくなどのパタン化した反応が観察された。教師により制止されると、しかめっつらをし、手でおでこをたたくという行動が見られた。

言語に関しては、本児の場合、聴覚系の問題があり、指文字による指導を受けてきた。しかし、教師側が指文字を知らないため、本児の指文字による自発的な反応・要求は無視されている。

(2) 考察

養護学校での指導は小集団あるいは学級合同を主体とするが、教師はグループの他児童に注意を向けていることが多く、本児の適切な行動が評価される機会が少ない。こうした状況下で本児は、目立った逸脱・回避行動は減少しつつあるが、集団の中でうまく他児を避ける行動をとっている。そのために、以前から問題となっている対人関係面で退行したと考えられる。養護学校の利点を生かしつつ本児の状態に適した指導を考慮していく必要がある。本児の

能力を十分に把握した上で、適切な行動を最大限とりあげていくアプローチをとることが検討されるべきであろう。

本児は指文字・文字等の指導を受けてきた。しかし、現状ではこの点になんの考慮も払われていない。本児の対人関係、集団適応を改善していくためにも、コミュニケーション手段を確立することが早急の課題となると考えられる。学級内においても、指文字・文字等をコミュニケーション手段として生かしていく指導を設定することが望まれる。

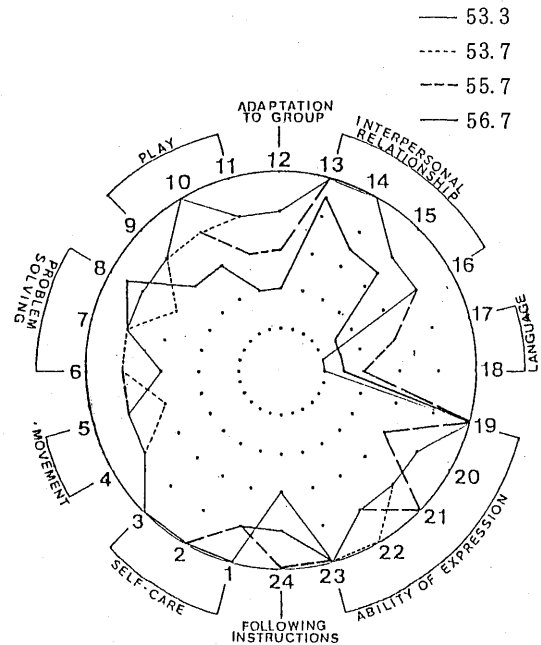


Fig. 3 症例3 (M.I. 児) T-CLAC

症例4 (RO児)

(1) 学校での状況

今年度(56年度)より担任が交代し、本児の指導目標は、「他の児童の中で一緒にやること」となり、昨年度(55年度)担任により行われていた放課後の個別指導も中止された。

本児は課題場面において、離席、徘徊が高頻度でみられ、担任が注意しても席に戻らない、制止されると他の児童を突きとばすなどの行動が生じている。他児とは、握手するなどのパタン化した働きかけがみられるが、すぐに離れてポツンとしている。休み時間はすべり台、兎を抱くなどのひとり遊びがほとんどである。

学習面では、当研究スタッフによる個人指導によると、算数はひとけたの加減算を行なっている。文

章題は困難である。国語では作文などでパタン化した応答がみられる。また、障害児のためのスイミングスクールと絵画教室へ通っている。最近、描画のパタンに広がりが見られることが報告された。

(2) 考察

本児の場合、普通学校在籍時に生じた問題の分析にたち、本児に合った課題・役割を与え、教師との関係の改善を通し、小会話の成立、学習態度の形成等が図られてきた。しかし、今年度は、「他児童の中で一緒にやること」そのものが目標とされ「集団の中でやろうとしなくては指導の仕方がない」(担任談)とされた。このために、本児のもつ能力を十分に発揮できる場がなく、評価されることも少ない状況にある。一方で、担任の注意をひく行動や「トナリニスワル」などの言語要求がみられた。今まで、本児に与えられてきた指導方法を踏まえて、本児に対するアプローチを見直す必要がある。その上で集団への適応が考慮されるべきである。

学習面では、昨年度担任により行われた個人指導が中止され、当研究スタッフによる家庭での個人指導の役割が増大した。本児のもつパタン化した反応を切り崩し、知的能力を伸ばしていくには、より本児に合ったサービスを受けられる状況を設定して、強力に進めていくことが必要であろう。

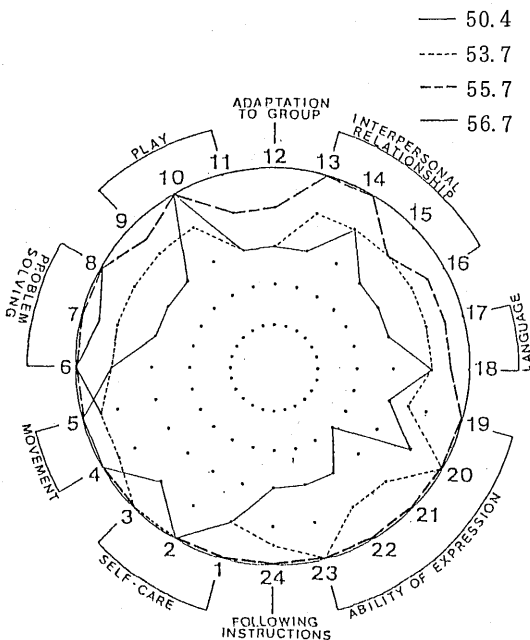


Fig. 4 症例4 (R. O. 児) T-CLAC

症例5 (AK児)

(1) 学校での状況

課題学習場面では、離席そのものがほぼ消失し、加えてパニックの生起頻度も低下している。教師の言語指示に従った行動をとれる範囲が拡大し、給食、清掃当番等もよりスムーズに行うことができる。しかし、課題間の待ち時間や休み時間に、自席でばやとして目立ち、教師による指示や促進を必要とする。

ことばの学習では、息の吹きだし、口型音声模倣課題が設定され、模倣音の増加が認められた。発声・発音のレベルには昨年度(55年度)より大きな変化は認められない。

遊び場面では、運動場端の土手をひとりで徘徊する、葉っぱをち切る、紙を持ち歩くことが多い。前報(大野他1981)で報告されたK児は今年度(56年度)、年長組へ移ってしまった。そのため、本児の方より積極的に関わりをもとうとするクラスメイトは現在認められない。

(2) 考察

本児は離席の消失・パニックの減少がみられ、一方、指示に従うことが可能となり、授業中の問題が改善された。これは課題の遂行・成功に対して教師がほめるなどのフィードバックを与え、それが機能したことに起因すると考えられる。

本児はもともと対人的関わりを結ぶ反応が微弱であり、また課題場面においても依然として自ら課題に取り組むことは少ない。課題休み時間等をひとりではなく、他児童との関わりをもてるように構成しと工夫が必要であろう。

音声模倣課題での音声の模倣が定着し、模倣音の増加が報告された。学級では、まわりにことばを発する児童が少ないという状況にあり、学級場面での発声・発語を促進していくアプローチが望まれる。

なお、本児は昨年度(56年3月)で当研究スタッフにより行っていた週1回の訓練を終了した。

V 総合考察

症例3, 4では小集団指導場面で能力を十分に発揮できないことが報告された。これは課題の設定と大きな関連をもつと考えられる。必ずしも児童にあった課題が設定されているとは言い難い状況がある。他児童といっしょにやることを目標とする(症例4)、クラスをいくつか分割し課題を設定する(症例3)等である。まず児童のもつ特性を捉えた上で行動の評価と課題の分析を行なう必要がある。

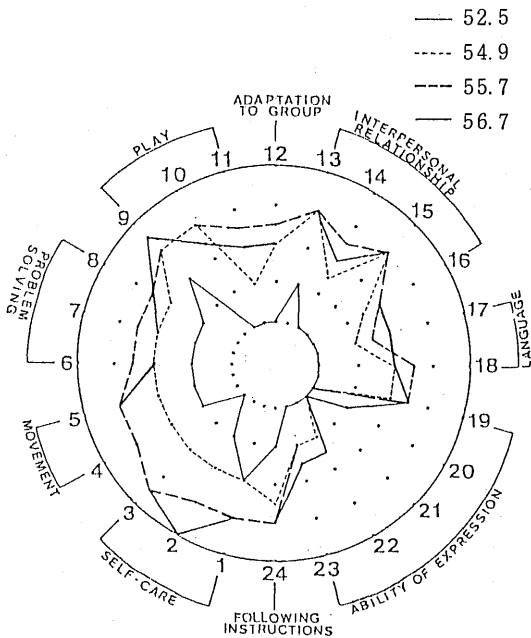


Fig. 5 症例5 (A. K. 児) T-CLAC

症例5の場合、児童にあった下位課題を準備した小集団指導が試みられている。

対人的な関わり—特に同年齢児に対して—が希薄であることも今回の調査で報告された。本グループの対象児の場合、元来対人的関わりを結ぶ反応が微弱である。そのため児童の行った行動に他者の賞賛等のフィードバックが随伴する頻度が低く、さらに対人的関わりを希薄なものとする悪循環を繰り返すことが予想される。担当教師はその場の課題設定にとらわれず、児童の行動を最大限取り上げていく工夫をこらすことが必要である。また、児童間の相互作用を促進するアプローチをとることが望まれる。そのために、休み時間等でも、遊びを構成していくなどが有効な方法となろう。

本グループの児童においては、ある設定で一度形成された行動が、以後の状況の変化にも影響されにくく、変容されにくい傾向のあることが示された。これらの一部は前報(大野他1981)で受動的適応として報告されたものである。

特殊学級では、日常生活場面の設定が比較的定まったものとなりやすく、そこでの生活も専ら教師の指示に従ったものとなる。つまり、特定の刺激事態のもとで、固定された反応パターンへの統制が高まっていると予測される。これが自閉症児の行動傾向と相まって、他事態への適応の問題として発現さ

れやすいと考えられる。したがって、獲得された行動が固定化して問題とならないように注意を払う必要がある。症例2では児童の模倣反応の積極的な利用が示され、また小林(1980)はパタンの変容がシェービング手続きによっても困難である児童に対して、動因の積極的な操作を掲げている。このように固定した反応パターンを変容し、新しい学習を促進するためのアプローチを学級集団の中に取り入れていく必要がある。

以上、就学後の適応を促進する要因について考察・検討を行なった。対象児のもつ行動とその適用範囲を拡大するため、学級の課題設定、対人的かかわり、固定しやすい行動傾向について言及した。

	話す	聞く	書く	読む
1			5	5
2	3			
3	2 ↑ 2	5	2 ↑ 3	2 3
4		3	2	
5		1 ↓ 5	5 ↓ 1	1 4
6	1		1 4	
7	4	1 2	4 ↓ 4	
8				

Fig.6 こ と ば

	身 体	水や砂	書<描く	積み木 おもちゃ	本や絵	楽 器
1		4	4	4	4	
2	2 3 4	1 3	2 3	3	3	1 3 4 ↑
3	1		1 ↓ 2	1 2	1 2 ↑ 2	4
4		5 2	5	5 ↑	5 1 2 ↑ 2	
5			5	5		5

Fig. 7-1 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						1	1 3 4 5 1	
2			5 ↑	3 ↑	4 ↑			5 ↑
3	1	5 1	3 5	1 2 3 4 5	1 2 3	5 1	2 ↓	2 ↓
4	2 ↓	4 ↓	2 ↓	4 ↓	5 ↓	2 ↓	3 ↓	1 ↓
5								

Fig. 7-2 自閉症状 (遊び)

	a	b	c	d	e	f	g	h
可	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 4 5
不可	1 ↓			1 ↓	1 ↓			3

Fig. 7-3 自閉症状 (社会的対人関係・固執行動)

	1-1	1-2	1-3	1-4	2-1	2-2	2-3	2-4	固執行動
1			3 ↑	3 ↑			3 ↑		5
2		5	2 3 4 5	1 3 5	5	3 5	1 2 3 4 5	2 3 5	
3	1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 ↓	1 2 4	1 2 3	1 2	1 4	1 3 4	2
4	4 ↓	4 ↓		1	4	4		4 ↓	1 3 4

Fig. 8-1 学校適応 (給食)

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1					4 ↑	3 ↑	3	3	
2			5 ↓	3 ↑	3 ↑	5 ↑	1 2 3 5	5 ↑	2 5
3		4 ↑	1 ↓	4 5	3 ↑	3 ↑	1 2	1 ↓	3
4	1	5 ↑	1 ↓	1 2	5 ↑	1 2 4	1 4	5 ↑	5 ↑
5	2 3 4	1 2 3 4	2	3	3		4 ↓	1	4

Fig. 8-2 学校適応

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. (11: 2)	男子, S 45. 11. (10: 8)	男子, S 46. 1. (10: 6)	女子, S 46. 5. (10: 2)	女子, S 46. 12. (9: 7)
生育歴	妊娠中・出産時問題なし。 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・落ちつきのない子が自立つ。	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・出産時問題なし。 乳児期は、泣くことが少なく、手がかからない子。 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。 標識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、接近すると奇声が発して逃げる。 (S 47. 2.)	多動。 呼びかけに反応なし。 奇声がほとんどで、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 (単文 → 2・3 語文、助詞・動詞の学習)・数の学習 (10 までの理解)・視知覚の訓練。	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。 命名可能、「ちようだい」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ところが明らかとなる。 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 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	<p>猶予理由：自宅近辺の学校に受け入れられる学級がなかったため。</p> <p>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、本児の就学に最適だと判断された。</p> <p>S 53. 4. 就学（普通学級在籍促進学級に生活の基盤を置く）</p>	<p>猶予理由：言葉がなく、落ちつきがないため。</p> <p>猶予決定後、幼稚園入園。</p> <p>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。</p> <p>S 53. 4. 就学（特殊学級）</p>	<p>猶予理由：聞き取りによる言語理解に問題があるため。</p> <p>就学：自宅近辺に特殊学級等がなかった。</p> <p>S 53. 4. 就学（普通学級）</p>	<p>就学：S 53. 4.（普通学級）</p>	<p>猶予理由：児童相談所の判断、母親の希望による。</p> <p>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。</p> <p>S 54. 4. 就学（養護学校）</p>
現在までの状況	<p>56. 4.（4年次）より促進学級在籍。</p> <p>普通学級への通級は行なっていない。</p>	<p>54. 9.（2年次）より体育等一部の授業で普通学級への通級開始。</p> <p>56. 4.（4年次）普通学級への通級を中止。</p>	<p>55. 4.（3年次）に養護学校へ転校。</p>	<p>53. 4.（1年次）授業参加を1時間とし、親がいつしよに登校。</p> <p>54. 4.（2年次）に特殊学級へ移籍。</p>	<p>複担任制（随時）</p> <p>13名（障害は多様）</p>
現在の学級の状況	<p>1担任制</p> <p>4名（自閉症児1名、発達遅滞児3名）</p>	<p>複担任制（3名）</p> <p>11名（自閉的傾向のある児童3名を含み障害は多様）</p>	<p>複担任制（4名）</p> <p>8名（CP児3名を含み、障害は多様）</p>	<p>1担任制</p> <p>6名（自閉的傾向のある児童2名、精神遅滞児4名；内1名は運動障害を伴う）</p>	<p>複担任制（随時）</p> <p>13名（障害は多様）</p>
教師	<p>1担任制</p>	<p>複担任制（3名）</p>	<p>複担任制（4名）</p>	<p>1担任制</p>	<p>複担任制（随時）</p>
生徒 (本児を含む)	<p>4名（自閉症児1名、発達遅滞児3名）</p>	<p>11名（自閉的傾向のある児童3名を含み障害は多様）</p>	<p>8名（CP児3名を含み、障害は多様）</p>	<p>6名（自閉的傾向のある児童2名、精神遅滞児4名；内1名は運動障害を伴う）</p>	<p>13名（障害は多様）</p>
カリキュラム	<p>国語・数学習 運動・表現課題 作業学習(56年度より導入封筒作り)</p>	<p>朝会・特別行事：全校合同 体育・音楽・生活単元等； クラス単位</p>	<p>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</p>	<p>体育・音楽・生活単元等； クラス単位</p>	<p>リトミック朝礼・生活・運動・図工・言葉の学習等； 各々の児童に合せた下位集団での指導</p>

参考文献

- 1) 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
- 2) 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4.4.1.92-100
- 3) 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5.1.13-29
- 4) 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(2)心身障害学研究3.111-120

Summary

The Follow-up Studies of Handicapped Children with Autistic Symptoms concerning School Adjustment (4)

— For autistic children in special classroom or in special school for the mentally handicapped —

Musashi Hirobumi, Ohno Hiroshi, Tokumasu Hisako, Nakaya Kunio, Hirata Yukihiko, Furuta Mari, Suzuta Mariko, Ishikawa ken, Takao Igarashi, Ike Hiroko, and Kobayashi Shigeo.

In this research, 5 handicapped children with autistic symptoms were evaluated their present state of adjustment to their own classes. The data were accumulated according to the check lists by interview to the classroom teachers. Behaviors of the cases were also observed by certain members of us in their own group situation.

1) This paper indicated that some cases were not given the adequate situation in which they were able to manifest their own abilities. It was considered that teachers should be required to find out the active behaviors of their pupils and to reinforce them in their environment.

2) All of the cases showed low level functionings of interaction with others, particularly with the classmates. So the teachers should pick up their adequate responses and take an approach to facilitate the child-child interpersonal relationships.

3) The difficulties in modifying behaviors which had been once shaped in a certain situation was observed: Some behaviors of such stereotypes were described as "passive adjustment" responses in the 3rd report. In this respect it was important to take care of making up fixation of the acquired behavior and to introduce an approach for modifying to behavior-situation relationship behavior in classroom setting. It was suggested that the use of imitation and drive manipulation are useful.