

鳥の絵課題（TOB）の操作法と判定基準、保護者への説明のヒント

2026.1.25 更新 全国療育相談センター 立松英子

1 意義

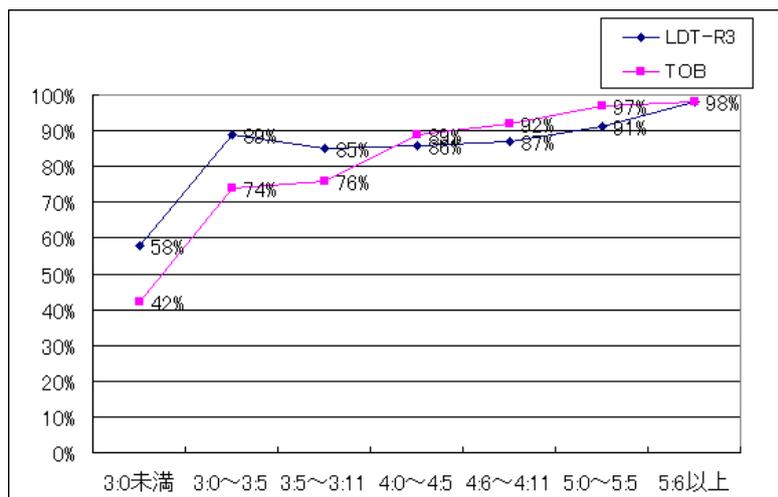
鳥の絵課題（TOB）では、ヒトの言葉の発達を支えるシンボル機能の発達が、視覚-運動系の機能を通して表出されます。手と目を使って、軌跡と終点を予測し、運動を調整しながら描くことを通して、視覚を使った手の運動の調整及び表象（目の前にないものをイメージする力）を予測する評価法といえます。

TOBの結果に現れる、安定した注視、追視とそれに伴う目と手の協応動作、空間関係の把握、視覚的表象や模倣の能力は、身辺自立や遊び、係活動、書字など、日常生活のあらゆる基本動作のレディネスといえます。言語の発達とも深い関係があり、TOBの通過群では、言語表出のある事例数が、不通過群よりも有意に多いことがわかっています（立松、2011）。

これらのスキルは、集団参加とも密接な関係があります。特に、太田ステージ評価で StageIV（日常会話が可能）でも TOB がうまく描けない場合は、「どうすればよいかわかるのにうまくできない自分」を意識するために、新しいことには臆病になるなど情緒面への影響も大きくなります。視知覚（見てわかるということ）の遅れや歪みによる混乱を理解し、配慮することにより、行動障害の予防にも役立つと考えられます。

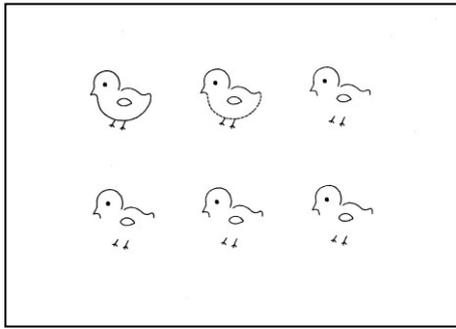
2 定型発達の通過年齢

TOBでは、鳥の絵の欠所（腹の部分）を補完することが課題になっています。始点と終点が結べれば通過とし、定型発達では481名を対象に、2歳半で42%、3歳前半で74%通過というデータがあります。太田ステージ評価の「3つの丸の比較」の通過年齢（2歳半で58%、3歳で90%通過）とほぼ同じといえます（立松、2004）。



「3つの丸の比較」と「鳥の絵課題」の定型発達児における通過率

3 評価法



欠けている腹の部分や足を補うように、手をとって促します。最初の鳥（上段左端）の腹の部分と一緒に描くことが教示になります。次は、点線の部分を描くように手伝い、課題の意図（始点と終点を結び）をしっかりと伝えます。上段3つめ以降は、一切援助をしないで描かせます。「ひよこさんのおなかを描いてね」など、言語教示は自由に行ってください。

4 判定と通過基準

判定には、下の段のみを使います。標準化された検査である田中ビネー知能検査における類似の課題「26.小鳥の絵の完成」にならって、始点と終点が結ばれ、隙間が4mm以内なら通過とします。最終的には、下段3つの中で見本に最も近いものを採用し、描き方により6タイプに分類します。

田中ビネー知能検査では、通過率が50%を越えた場合にその年齢級の課題としています。「26.小鳥の絵の完成」も「34.円を描く」も年齢級3歳としていることから、TOBの年齢級も3歳（定型発達の3歳で50%以上通過）としました。

鳥の絵課題と田中ビネー知能検査の類似の課題との通過率の比較

| 年齢 | 2:0～2:5 | 2:5～2:11 | 3:0～3:5 | 3:5～3:11 | |
|----------------|---------|-----------|------------|------------|--------|
| 鳥の絵課題: TOB(人数) | 0 | 33 | 66 | 66 | |
| 通過人数(%) | 0 | 14 (42%) | 49 (74.2%) | 50 (75.7%) | |
| 田中ビネー知能検査(人数) | 17 | 8 | 18 | 28 | |
| 通過人数(%) | | | | | |
| 26.小鳥の絵の完成 | 0 | 2 (25.0%) | 11 (61.1%) | 21 (75.0%) | 年齢級3歳* |
| 34.円を描く | 0 | 1 (12.5%) | 7 (38.9%) | 18 (64.3%) | 年齢級3歳* |

* 財団法人田中教育研究所 (2003) 田中ビネー知能検査 理論マニュアルpp92-93. 田研出版

5 各タイプの特徴

| 判定 | TOB | | | | | |
|-----|---|--------------|-----------------------------|---|----------------|---|
| | 不通過 | | | 通過 | | |
| タイプ | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ |
| 描画 | | | | | | |
| 基準 | <ul style="list-style-type: none"> 全般を殴り描き 周辺を描く 線を引くがつながらない | 目立つ部分のみ描く | 描かれた線をなぞるのみで欠けた空間を描かない | 始点と終点が結ばれているが、足との隙間が2mm以上あり、描線の端が始点や終点から少しずれる、線が揺れる | 足を囲む | 安定した描写 |
| 解釈 | 漠然と見ている (形の認識は困難) | 注意を向ける視空間が狭い | 線に沿って追視できる / 視覚的な表象が形成されにくい | 見えない線のイメージがある / 視覚的注意の集中とそれに協応する手の運動が不安定 | 絵の一部の空間関係が逆転する | 欠けた輪郭の視覚的表象に沿った注意の集中と移動、視覚に協応する滑らかな手の運動 |

5 教育活動への活用

*教育活動につなげる際の基本は、反応を肯定的に捉える（何ができないかではなく、何ができているかを見る）ことです。

①タイプ

①タイプは、さらに3段階に分けることができます。

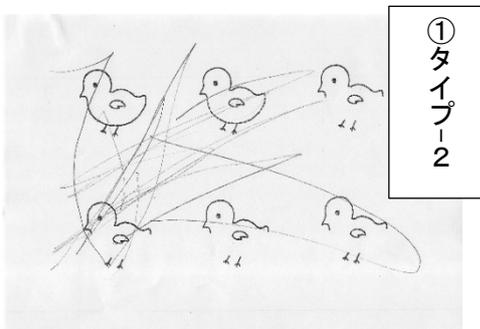
(1) 紙を渡されると振り回す、噛む、ちぎるなど



絵カードによるコミュニケーションは難しく、見る
ことよりも音や感触、運動の結果に関心を向けます。
⇒予定は絵や写真よりも物の提示で知らせ、触って動
かして結果の出る活動に誘います。

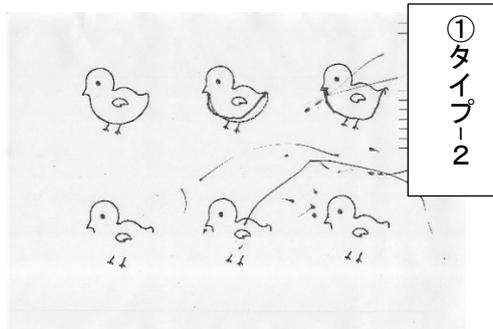
(2) 大きく殴り描きをする（ペンと紙の機能や関係がわかっている）

小1 Stage I-2



①
タイプ
2

小4 Stage I-2

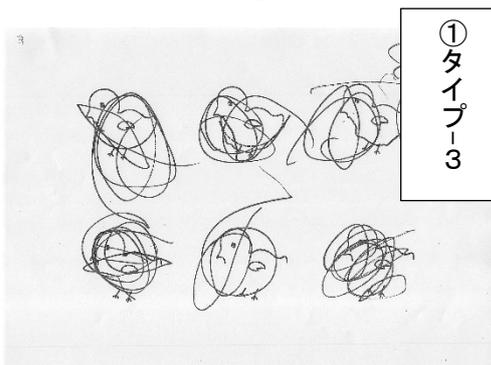


①
タイプ
2

コミュニケーション方法は①と同様です。あらゆる活動で、始点と終点をはっきりさせる
ようにすることで行動がまとまっていきます。「指差し」が意思表示の役に立つことを
徐々に教えていきます。

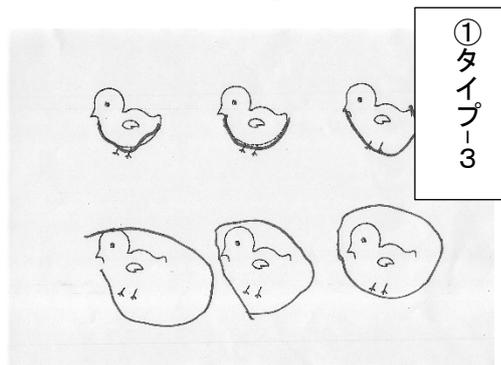
(3) ひとつずつ囲もうとする

小2 Stage I



①
タイプ
3

小2 Stage III-1



①
タイプ
3

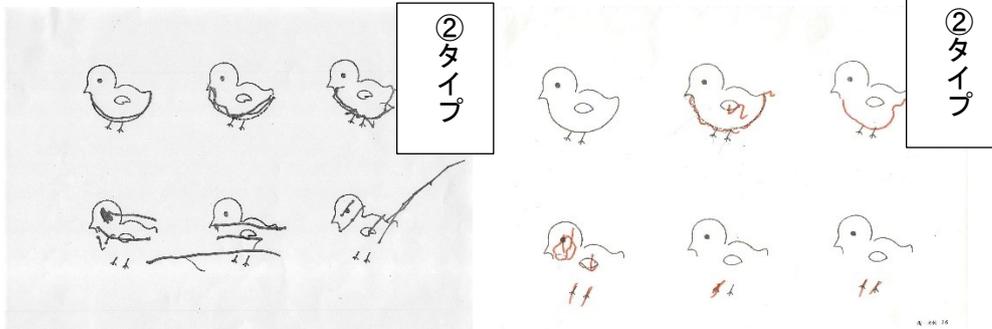
漠然とですが1つ1つの鳥の絵が、塊として見えています。あるいは、隣の鳥と分離し
て見えています。プリントよりも実際に触って操作できる教材が適しています。①タイプ
の子どもは通常、横に広がる活動(見比べる、並べる、形を作る)よりも、縦の活動(落と
す、積む)を好みます。穴にビー玉を入れたり棒をさしたりする活動の中で、目と手の協
応を促し、一点を注視する機会を増やしていきます。入れたり落としたりする活動の中
で、大小の区別や形、方向や位置関係に気づかせることができます。

②タイプ 小さな目立つ部分に集中する、滑らかに線をなぞれない

定型発達では、1歳半から2歳位（Stage I-3からIIにかけて）よく見られるタイプです。特別な（目立つ、尖った、先端の）部分とそれ以外を区別して見っていますが、まだ線を辿るように見ることはできません。

小5 StageⅢ-2

中1 StageⅡ



注視は上手になっていますが、見比べは難しい段階です。大きな教材（例えば9cm×12cmの絵カードなど）を提示すると全体を把握することができません。指先でつまめるような、小さな物(教材)を使うと注視がしっかりとってきます。好きなものは目ざとく見つけますが、形や大きさ、向きなどが把握できるわけではありません。はめ板などを押し付けて入れることが多いのはそのためです。事例は2名ともⅢ-2ですが、言葉の理解力に比べて、視知覚の力が遅れている事例といえます。

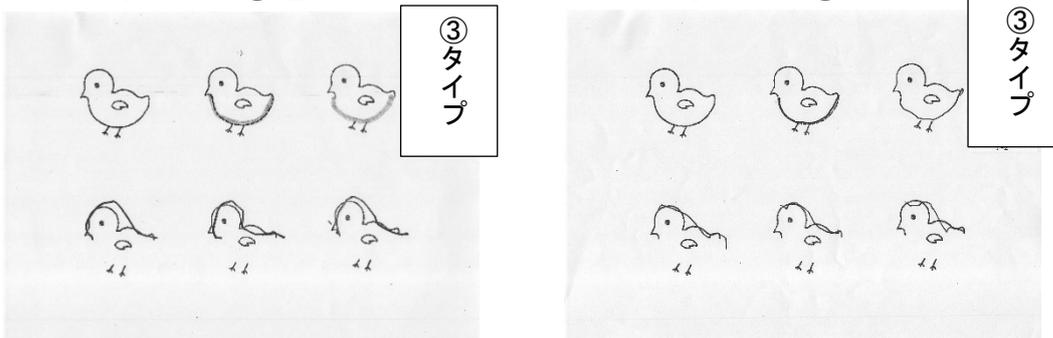
はめる、揃える、並べてさすなどの活動が効果的です。活動の中で空間が広がり、注視、追視、見比べの力が育っていき、滑らかに軌跡を追うようになっていくと、形や方向、位置関係に気づいていきます。①タイプと同様、プリントによる学習よりも粗大運動や手を使った操作的な学習の方が効果的です。目の動きをよく観察し、右を見て、左を見て、また右に戻ってくるようでしたら、「見比べる」ことが可能になっています。「見比べ」は物の性質を視覚的に理解するために重要な機能です。

③タイプ 見えている部分だけをなぞる

見えない部分は描かない一方、目で線を滑らかに追う（たどって見る）ことが上手になっています。マッチングに興味をもって盛んに並べたり揃えたりします。しかし、見えないことは想像しがたく、「今ここ」の世界を楽しんでいます。このタイプはStageⅢ-1のASDでよく見られ、典型的な(ASDらしい)行動をしています。

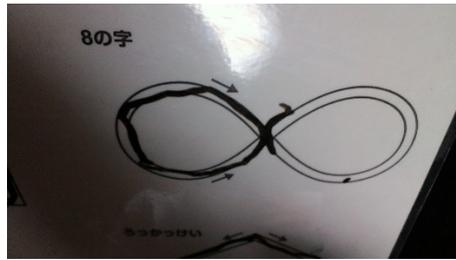
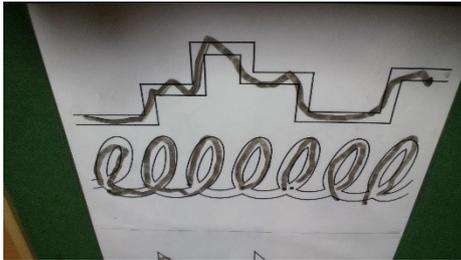
小4 StageⅢ-1

小6 Stage I-2



前頁右は、TOB を通して、言語と運動のアンバランスが明らかになった事例です。太田ステージ評価は Stage I -2 で、「手段と目的の分化の段階」で言葉の理解に至っていません。しかし、マッチングには応じられ、着替えなどもそこそこ自立しますので、安心して言葉を多用すると、情緒不安の要因となりがちです。そのため、物の提示や指差しなど、できるだけ触覚と視覚でわかる手段を添えてコミュニケーションします。

この段階ではらせん状のなぞりや八の字を描くことはできません。手の運動の経時的な予測が難しいのです。

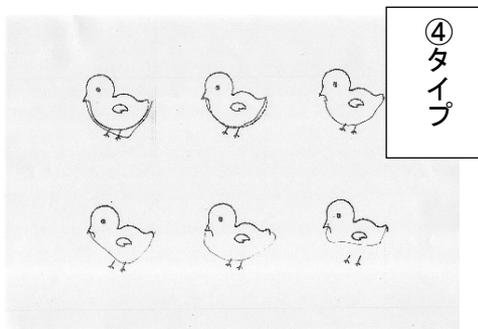


このように、③タイプでは、見えているものに頼って行動し、見えないもの（時間、運動の予測、予定、人の気持ち、暗黙のルール）を想像することが苦手です。「時間」の理解が難しいということは、日常生活では「待つ」ことが難しいということです。目の前に物があればすぐに手を出そうとするので、教室では、しばしば「待って」といわれています。しかし、子どもの立場に立てば、手を出して欲しくないときは目の前に物を出さないようにする配慮が必要です。そうすると情緒が安定し、学習がうまくいきます。新しい活動やルール・予定、持ち物などはできるだけ目に見える形にして説明します。

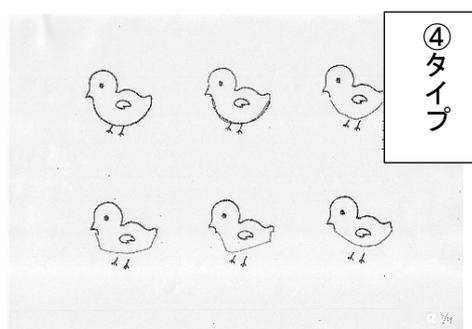
④タイプ 見えない部分が描けている（通過パターン）だが、線の端や足との間にやや隙間が空く。しばしば描線が揺れる。。

ここからが「通過群」です。StageⅢ-1 からⅢ-2 にかけてよく見られるタイプです。多くは言葉の表出があり日常会話が可能な場合も少なくありません。

小4 StageⅢ-2



中1 StageⅢ-2



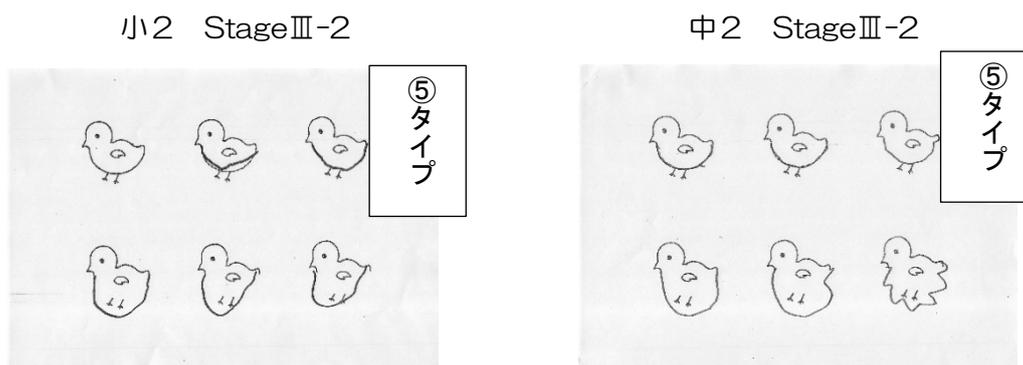
隙間があく、描線が揺れるということは、定位（注意を向ける）の機能や注視や追視に使う目の筋肉運動がうまくコントロールできないということを示します。

このタイプでは、会話の能力にかかわらず、気が散りやすいことが目立ちます。知的な遅れが顕著であれば気が散りやすいのは当たり前のことですが、会話が成り立つ場合は、逆に気の散りやすさが気になるものです。気が散りやすいこととこだわりが同居するのもこの段階の特徴です。指導者が「気が散っている」と感じるときに、実は別の何かに気をとられている（こだわっている）ということもあります。

この段階では、「できない自分」に気づいて気にするようになります。そのため、失敗に敏感で、「わかっているのにやらない」ようにみえることがあります。集中して作業するためには、両手を常に目の前に置くように促します。手順表などをうまく使い一人でできるように環境をセットして、目標がわかっただけ手を出さないようにする配慮が必要です。周囲の音や接触、声かけも含めて働きかけが多いと不安定になりますので、刺激を統制し、静かな環境で学習や作業をさせることが大切です。よいモデルが刺激になりますので、やや機能が高い子どもを傍に配置することは効果的といえます。

⑤タイプ 始点と終点を結ぶが、足を囲んでしまう。

全体の形や方向を捉えることができるが、部分的に位置関係が混乱しています。日常会話が発達し、多弁、多動な子どもによく見られます。

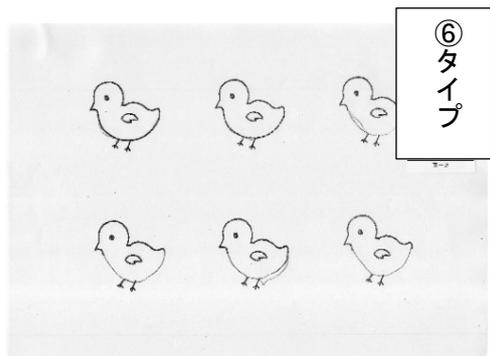


わざとやっているわけではなく、本当に位置関係がわからないのです。特に注目した部分の位置関係が逆転して受け止められています。日常生活でも、環境を大まかに捉えることはできても、目を向けた途端、位置関係がわからなくなるという特徴があります。したがって、このタイプには動作見本は効果的ではありません。手をとって操作を支援し、感覚と運動の反復練習で覚えるようにします。人との関わりを頻繁に求め、学習には真面目に応じようとする反面、評価に弱く、難しい、失敗しそうだと思った途端に教材などを投げ捨て、二度とやろうとしないことがあります。

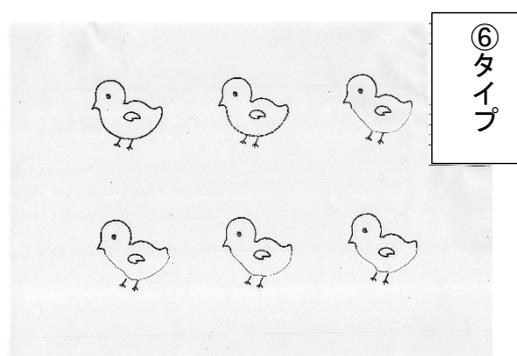
⑥タイプ 見本と同じような完成形を描く

視覚-運動機能が充実し、安定したことを示すものですが、ASDでStageが低い場合は、必ずしも行動が安定しているわけではありません。形や秩序にこだわりすぎて不機嫌になっていることがあります。定型発達では、6歳で100%、④か⑤か⑥を描き、半数以上は⑥タイプを描きます。知的障害児では、StageⅢ-2以上でこのタイプが多くなります。

中1 StageⅢ-2



中2 IQ80



知的発達が定型発達に近い場合は、より繊細な見方が必要になります。特に、描線をよく観察することが重要です。右の事例では、IQが80あっても描線がやや揺れ、知的発達に不釣り合いな視覚-運動の不安定さが認められます。

6 文献

立松英子,太田昌孝(2004a) 知的障害の重い子どもの行動特徴—自閉症圏障害の合併およびシンボル機能の観点から—。小児の精神と神経, 44, 4, 373-381.

立松英子.(2004b) 知的障害の重い子どもの言語理解と視知覚-運動機能の乖離を捉える簡易指標の検討-「3つの丸の比較」と「鳥の絵課題」を使って—。東京学芸大学学校教育学研究論集第10号, 135-141.

立松英子,太田昌孝.(2005) 知的障害養護学校での発達評価における簡易指標の意義の検討—自閉症様の行動障害との関連で—。東京学芸大学学校教育学研究論集第12号, 17-27.

立松英子(2011)「発達支援と教材教具Ⅱ 子どもに学ぶ行動の理由」ジヤース教育新社(「鳥の絵課題」の解説は、p64-70に掲載)

立松英子(2015)「発達支援と教材教具Ⅲ 子どもに学ぶ、学習上の困難への合理的配慮」ジヤース教育新社(検査シートはp104に掲載)