

1

## 背景

放課後等デイサービス（以下、放デイ）は、「子どもの最善の利益の保障」、「共生社会の実現に向けた後方支援」、「保護者支援」をその基本的役割とする、障害のある学童のための通所支援サービスである。発達を保障する「療育の場」として位置づけられている。

\*厚生労働省（2015）放課後等デイサービスガイドライン

創設以来11年間で事業所の数は6.3倍になっている。発達障害への社会的認知の高まりや女性の就労率の増加を背景に、潜在的なニーズはさらにあるといわれている。

\*令和3年度 障害児の通所支援の在り方に関する検討会報告書

2

## 背景

「療育の場」としての位置づけにより、発達支援と専門性の高い人材育成、関連分野の連携・協力が重視されている。

\*厚生労働省（2015）放課後等デイサービスガイドライン

一方で、本人支援については、多様な実態を背景に具体的な方法は示されておらず、各事業所で学びながら対応しているのが現状である。

令和3年度の「障害児の通所支援の在り方に関する検討会報告書」

3

## 対象

ピアジェの認知発達段階	非論理的思考段階						論理的思考段階				
	感覚運動期(単シノホル期)						表象的思考期				
	第1段階	第2段階	第3段階	第4段階	第5段階	第6段階	前操作期		具体的操作期	形式的操作期	
定型発達の出発年齢	0-1ヶ月	1-4ヶ月	4-9ヶ月	8-12ヶ月	12-18ヶ月	18-24ヶ月	2-4歳	4-7歳	7-11歳	11歳-15歳	
大田(Stage)	Stage I-1(1)-(3)			I-2	I-3	II	II-1	II-2	IV前期	IV後期	V以上
実践研究の事例	実践研究① 高等部			A B C			D E F		G H		I

\*ピアジェによる知能の発達段階(野呂1980)

本発表では、特別支援学校小学部に在籍するのD,E,Fと、小学校に在籍するIを対象とする

4

## Phase I

### 感覚運動期 小学部の事例

第63回日本児童青年精神医学会での発表より

5

## Phase I の目的

既存の知能検査やVineland II 適応行動尺度で下限を示す事例について、物の扱いや人への関心など「目に見える」指標によって認知発達をカテゴライズし、直接支援に当たる職員が主体的に対応を調節するための視点を提供する。

6

## Phase1 対象

放課後等デイサービスを利用している特別支援学校  
小学部低学年の3名の学童。言語表出がないか僅かで、  
Vineland II 適応行動尺度の適応行動総合点において  
適応水準が「低い」と評価されていた。

対象	生活年齢 (歳:カ月)	Vineland II 適応行動尺度		
		受容言語 (歳:カ月)	表出言語 (歳:カ月)	適応行動標準 得点(適応水準)
A(男) Au	7:4	0:2	0:4	22(低い)
B(男) ID	8:2	0:10	0:3	22(低い)
C(男) D	8:8	2:2	1:10	45(低い)

7

## 方法

### 放課後等デイサービスにおける情報収集

保護者面談・倫理的配慮

研究目的や評価、動画撮影に関する説明と文書による同意

各種評価 太田ステージ評価、鳥の絵課題、Vineland II 適応行動尺度、  
改訂行動質問表 (CBQ-R)

### 教具の提供と個別学習の実施

障害児基礎教育研究会 (<https://kisoedu.jp>) で開発し  
た立体的教具10種を提供した。認知発達評価(太田ス  
テージ)を含む**実施マニュアル**を作成し、実施方法の研  
修を経て、直接支援者が各事業所で、集団活動の合間に  
10分程度の個別学習を実施した。

8

## 提供された教材一覧



9

## 個別学習



外界への興味関心や対人志向性を捉えるため、以下のルールを遵守して  
いただいた。

- ・視線を送る、手を伸ばすなどした教具を使う。
- ・対象児が押しのけたり席を立ったりしたら教具を変える。
- ・教具の提示と見本動作により活動を促し、言語指示は控える。
- ・正しい反応を促すなど、恣意的な手出しはしないようにする。

集団活動の合間に10-15分程度の時間で行い、動画で記録した。  
月1回の事例検討会で視聴し、協議した。

10

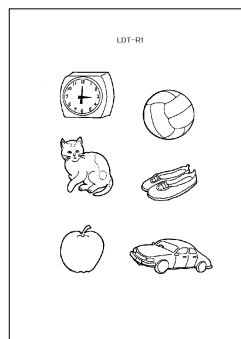
### 対象 事業所が対象として選んだ理由

- A 他児におもちゃを取られても泣くことがなく、普段は手がかからないので、放デイでは関わる時間が少なくなりがち。物を弄んで部屋の隅にすることが多いので、楽しめる遊びを見つけたい。最近、急に泣く、笑うなどが増え、自傷につながることもあるが理由がわからない。異食が目立つ。
- B トイレの要求が僅かに出ていたが消失しかかっている。不安になると顔を伏せる、顔を机や壁に打ち付けるなどがあったが、最近、支援者や他児に手が出るようになったので心配している。
- C 個別と集団で全く様子が異なる。一対一で関わっているときはニコニコしているが、大人の目が離れると様々な手段で気を引こうとする。他児への攻撃があり、特に特定の子どもへの噛みつきが頻繁にあるため、学校でも放デイでも適切な対応を模索している。

いずれも、保護者による研究協力の同意が得られたので本研究の対象となった。

11

### LDT-R1 (Language Decoding Test-Revised 1)



- ・名称で尋ねる
- ・指さして応える
- ・4つ以上できたら Stage II とする

LDT-R1 を通過しない群を Stage I とする。

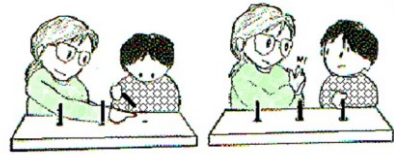
12

Stage I -2 手段と目的の分化



人への意識が弱く、模倣は困難

Stage I -3  
3項関係の成立・言葉の始まり



「物の操作」を通して関係が成立する

13

14

Stage I -1(3) 4ヶ月-8ヶ月

- 物に手を出し  
自分に向けて操作する  
(口に当てる、掻き寄せる、  
引っ張り出す、はがす、引き抜く)



Stage I -2 8ヶ月-12ヶ月

- 外側に向けて落とす、  
・投げる・払う



Stage I -3 12ヶ月-18ヶ月

- 上から下へ  
(穴に落とす、棒をさす)



- 運動で大きさや  
方向を区別する

15

16

太田ステージと日常行動

対象	Stage 判定基準 定型発達の子の年齢	事例の発信手段と対人志向性
A	Stage I -2 要求表現が単一 8ヶ月～12ヶ月	要求表現はクレーン現象のみ 三項関係は成立しない。模倣も成立しない。 -指さしへの反応は乏しい、視線が合わない
B	Stage I -3 要求表現が複数 12ヶ月～18ヶ月	要求表現は僅かなクレーン現象と 大人に顔を近づけること 三項関係は成立する -指さしに反応する、人の表情をうかがう
C	Stage II 指さし対面4/6以上 18ヶ月～24ヶ月	身振りがある 不明瞭だが絵を見て名称を言う (LDT-R1への 常に大人を見ている -他児への他害行為が頻繁にある

要求の発信手段や人への志向性が質的に異なっていた

事例	主な教具	教具のサイズ 事例による教具の扱いと直接支援者の気づき
A		<b>サイズ:</b> 縦55mm、横95mm、高さ10mm <b>教具の扱い:</b> 一瞬押しのだが視線が戻る。パーツを一旦穴に当て、うまく入らなかったためパーツをすらすらして間違いを直し、下を向いたまま微笑かにかえる。 <b>直接支援者:</b> 提供された教具の小ささに驚く。 事業所で使っていた教具で遊ぶことは殆どなかったため、この教具を機に10分間の学習に応じたことに驚く。
B		<b>サイズ:</b> 縦9.5mm、横290mm、高さ120mm、筒の長さ80mm <b>教具の扱い:</b> 右に動かすと筒がはすれることを手を添えて教えたが、支援者が手を放すと左に動かし、横棒を支える板に数回打ちつけた。 <b>直接支援者:</b> 手を誘導しても方向や終点がわからないことに驚く。
C		<b>サイズ:</b> 縦90mm、横90mm、各切片の辺45mm <b>教具の扱い:</b> 支援者の見本動作をよく見ている。パーツを枠に置くことと支援者を見て、次を要求する。「んこ」と発音するが、パーツの向きが違っていても気づかず、全て枠に入れば満足した。 <b>直接支援者:</b> 教具を介した個別学習では、日常生活場面よりも相互的な関係が成立しやすいことに気づく。名称が言えるのに絵を正しく構成できないことに驚く。

17

事例	変化 (●支援者の視点、◆療育方針、★対象児の行動)
A	●おもちゃや教具のサイズが学習意欲に影響することに気づいた。 ◆療育目標をStage I -2に合わせて「要求表現の引き出し」とし、おもちゃや教具により指さしやサインを促すことにした。言葉を含めた環境の刺激量を減らし、認知空間の狭さに配慮して大きさや提示位置に気を配り、触覚的反応が明確な物を使うようにした。 ★物を手返す際に、視線が合うようになった。
I -2	●視覚認知の弱さ(見ただけでは方向や終点がわからないこと)に気づき、絵カードでの誘導がうまくいかない理由を納得した。 ◆絵カードで示していた「トイレ」を、おしりふきを持たせるなど、具体物で知らせるようにした。「お迎え・帰宅」も、ランドセルと絵を同時に提示して伝えるようにした。 ◆要求表現を強化し多様化するように動きかけを工夫した。 ★サインやおしぎを使うようになり、自傷や他害が減弱した。
I -3	●物を介すると相互的な関係が成立しやすく、身振りなどの発信が促されることに気づいた。 ◆絵をまとまりとして捉えることの困難に気づき、環境の変化は、持ち物の変化で伝達するようにした。例えば、利用している2種の放デイにおいて、その日の行き先を、カバンを替えて伝えるように保護者に助言した。 ★活動の切替え時のぐずりや座り込みが減った。
C	●物を介すると相互的な関係が成立しやすく、身振りなどの発信が促されることに気づいた。 ◆絵をまとまりとして捉えることの困難に気づき、環境の変化は、持ち物の変化で伝達するようにした。例えば、利用している2種の放デイにおいて、その日の行き先を、カバンを替えて伝えるように保護者に助言した。 ★活動の切替え時のぐずりや座り込みが減った。

18

## 考察

・放デイは、多様な年代の児童がそれぞれの時間帯で出入りする騒がしい場所である。また、発語に乏しい子どもであっても、職員は言葉で意思伝達を図ることが多い。聴覚情報処理に困難のある子どもにとっては音声刺激が溢れる空間はストレスが多い。

・ヴィゴツキー(1934)は、「子どもの言葉は最初から内面的なものではなく、物との外面的な結びつきから始まる」と述べた。感覚運動期では、物との二項関係の充実が、人を含む外界への関心の土台になっている。

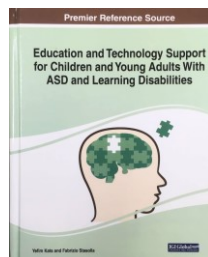
・感覚運動期の終期(Stage I-3~II)の他害は、人への関心の急激な高まりに伴う、発信行動の1つと考えられるが、喧噪に伴うストレスがどこまで外に向かう形ともいえる。

・診断の有無にかかわらずASD様の行動特徴(相互交渉の困難さ、興味の限局、聴覚情報処理の弱さ)を伴いやすい段階である一方、この段階の知的障害児は、注意を向ける空間の範囲が狭く、見比べが困難で、ASDに有効といわれる視覚支援が必ずしも有効に機能するとは限らない(Tatematsu, 2021)。

19

## Stage II

### Emergence of Symbolic Functioning



言葉に反応するようになるが、言葉で考えることは難しい

絵を見てそれが何かは言えるが、切片パズルを構成することは難しい(枠(線)に惹かれて絵が崩れていてわからない)



Eiko Tatematsu (2021) *The Role of Teaching Materials in Cognitive Development Focusing on the "Emergence of Symbolic Functioning" and Behaviour Issues*

20

## 成果物(マニュアル)



21

## Phase II

### 直観的思考段階 小学生の事例

22

## Phase II の目的

知的障害はないが、激しい動きと描くことの拒否により感覚運動期の課題から始めてアプローチした事例の、急激なキャッチアップの理由を認知発達の視点から検討する。

23

## 事例の概要

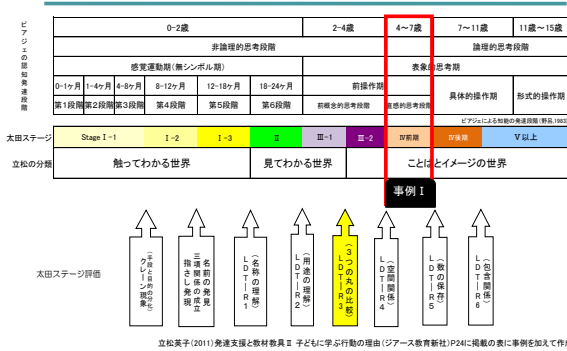
### くん(男)

- ・1歳頃に動きに不安を覚え、2歳で児童発達支援事業所に相談。認定こども園に通いつつ、4歳8か月より肢体不自由のリハビリテーション施設で、2週間に1回約40分程度の作業療法士による療育を始めた。診断はADHD。後にASD。
- ・Th.との相談開始は4歳11か月。電話相談から始まった。5歳1か月時より1か月に1度、ご家庭に向いて1時間ほど教材教具を使った個別学習を行うことになった。
- ・就学前の田中ビネー知能検査で、IQ91。

24

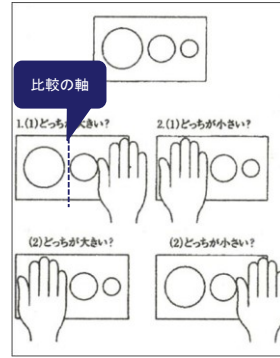
## 太田ステージ評価

StageⅣ前期：日常会話を理解する、過去や未来の概念もある



25

## LDT-R3（3つの丸の比較）



- ①一番小さい丸を隠してどちらが大きい？と聞く。
- ②一番大きい丸を隠してどちらが大きい？と聞く。
- ③そのままどちらが小さい？と聞く。
- ④一番小さい丸を隠してどちらが小さい？と聞く。

26

## LDT-R4 空間関係

LDT-R4の実施手順	
1 犬をとってください	<p>1, 2, 3を通過し、4, 5の逆操作のうちどちらかが通過で合格とする。</p>
2 ボタンを箱の上に置いてください	
3 ハサミを積み木のそばにおいてください	
4 箱をボタンの上に置いてください	
5 積み木をハサミのそばにおいてください	

27

## 第1回 (5歳1か月)

行動観察と発達評価

\* ご両親と祖母が参加

28

## 初回のルール

### 保護者に

- ・ありのままを見せてください  
(「がんばれ！」などの声かけはしないでください)

### 支援者(Th)

- ・教示はせずに遊びを見守る。

### 本人に

- ・「これしまってからこっちやろうね」

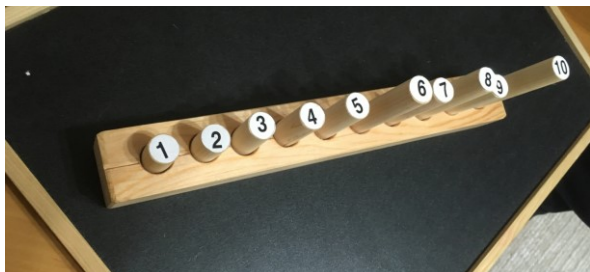
(視覚刺激が多すぎないようにするため)

29

## 発達評価

1回	2回	3回	3回	3回
犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)
犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)
犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)
犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)	犬の大きさの比較 犬の大きさの比較 (犬の大きさ)

30



数字を順序良く入れる。  
「6と9は、わざとかもしれない」と保護者  
「長さに意識が行ってないからかも」とTh.

31

## 視覚-運動課題

### 激しい動揺と失敗感

「鳥の絵課題」は実施できない

Q 車を停めた時にすぐにシートベルトをはずして飛び出そうとします。スーパーに行くときも、突進するので危ないのですが。

A 比較的重めの「キャベツ」や「お米」を運ぶ活動を推奨する

- ・手の存在を意識するため
- ・自分がしていることを意識し記憶するため
- ・目的をもった行動(始めと終わりのある行動)に導くため

32

## 社会適応指数 (SQ) を測る

**Vineland TM-II 適応行動尺度**  
Sara S. Sparrow, Domenic V. Cicchetti, David A. Balla  
<https://www.nichibun.co.jp/kensa/detail/vineland2.html>

4つの適応行動領域と不適応行動領域(オプショナル)と下位領域から構成されている。

対象:0歳0か月～92歳11か月  
適応行動の発達水準を幅広くとらえ、支援計画作成に役立つ検査。年齢群別の相対的評価を行うとともに、個人内差を把握する。福祉・医療・教育・研究といった幅広い分野で利用可能。

コミュニケーション	受容言語／表出言語／読み書き
日常生活スキル	身辺自立／家事／地域生活
社会性	対人関係／遊びと余暇／コーピングスキル
運動スキル	粗大運動／微細運動
不適応行動	不適応行動指標／不適応行動重要事項

33



量は意識せず、あるだけ入れる

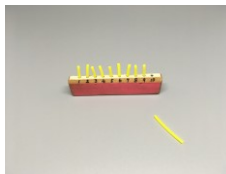
34

## 第3回 (5歳3か月)

iPadを導入する

35

## 棒さしから入る



36

## 指を使うことを促す



37

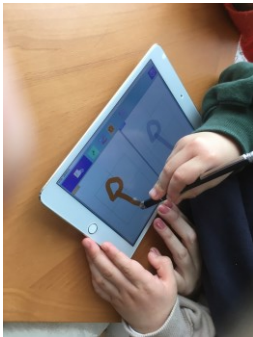


## 第4回 (5歳4ヶ月)

ついにペンを持つ

38

## 3点持ち、中指上



39

## 第4回訪問以降 保護者より

○タブレットで、自分からひらがなのなぞり書きをした。「はらい」は難しいが「止める」動作が上達した。

○時計に興味を持ち、正時を理解し始める。

○入浴中、指で曇った鏡に絵描き歌で絵を書く。  
(自発的でびっくりしました)

○重い荷物持ちも頑張っており、「もうすぐ年長さんになるんだ」という意識も芽生えてきたように感じています。

⇒「みかんの皮をむく」、「プチトマトのヘタを取る」「水筒の蓋をひねって開ける」等指に力を入れる活動を推奨。

40

## 第5回 (5歳5か月)

カレンダーを見て「16日だよね」と予測していた

\*ご両親が参加

41

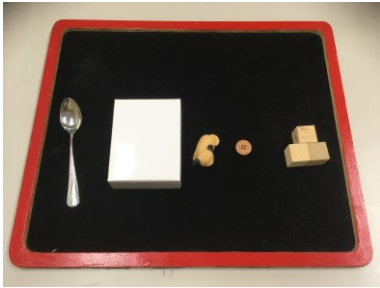
## 表現が広がる

・柏餅の模型を見て「これは、何月？」「こちち（桜餅）は何月？」

・積み木を指して「何個？」と聞いた直後に母がマスクを取り換えると「何枚？」、また積み木を積んで、「何階（建て）？」

42

はさみを「スプーン」に替えて  
LDT-R4を実施⇒通過



43

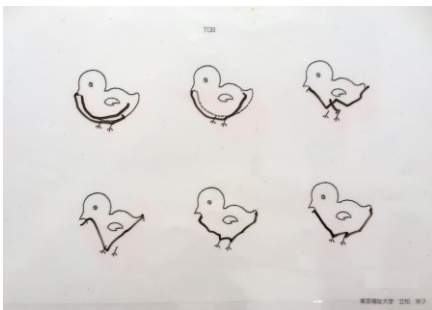
帰ろうとした時、スーツケースの中の「鳥の  
絵課題」を見つけ・・・

「これやるの？」  
「！！(えー、やってくれるのー?)」  
⇒「じゃ、お手伝いしようか」  
1番目と2番目を手を取って描く  
⇒「あとは一人でね」

⇒「できない」といいながらペンを持つ。注  
視し、ゆっくり丁寧に描く。

44

5歳5か月 鳥の絵課題(④タイプ)



45

第5回以降 保護者より

- ・「『そーっと』という言葉を動作とともに教えて  
ください」という助言に基づき、家で実践。興奮状  
態でない時はできるようになってきた。
- ・未来についての発言が増え、「4月になったら〇  
(自分)はぶどう組(年長)だよ。」「10月に  
なったら6歳になるんだよ」など話すようになった。
- ・「3月5日に保育園にぐんまちゃん came たんだ  
よ！」と過去の経験を、日を交えて語った。
- ・自ら絵を描く場面が増えた。クレヨンや色鉛筆を  
使うようになった。自分自身の絵や鬼滅の刃のキャ  
ラクターを描いている。

46

認定こども園で絵を描くようになった



\* 2021.4.11

第6回  
(5歳6か月)

初めて玄関で目が合った

47

48

## 順序を崩しても対応する

○アクリル筒の教材に数字と同数の玉を入れることができた。



49

## ペンの持ち方が変わっていた



a (5:04)



b (5:04)



c (5:06)\*

中指が外に出ている

自然な3点持ち

50

## 第6回以降 保護者より

○冷蔵庫から牛乳パックを出して、蓋をひねって開けて注ぎ、蓋を閉めて冷蔵庫に戻す一連の動作ができた。

○失敗すると大声で叫び、物を叩き、人を攻撃する行動があったが、失敗しても騒がず、「失敗しちゃった」「悔しかった」と言葉でいうようになった。

○講演で遊ぶ前に、コンビニで「\*\*くんのお菓子も買っていい？」と一緒に遊ぶ予定の友達を気遣った。

○認定こども園から持って帰ったスケッチブックに、たくさんの絵とともに「ハロー」という文字が見えた。驚いて「もう一度書いて」というと、目の前で描いてくれた。

51

## 入学(6歳5ヶ月)とその後

• Covid-19による行動制限のため、訪問は半減した。

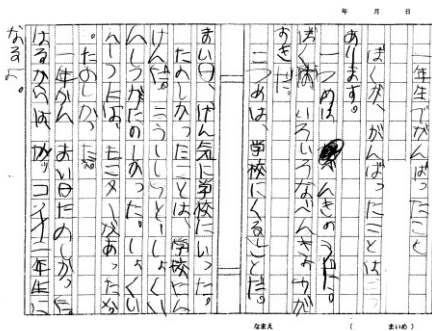
• 入学までの間、母と一緒に学校に通う練習をし、1の特性をプライベートノートに書いて教育委員会や放デイとの面談に応じた。

• 情緒障害学級に在籍、国語と算数以外は通常級で過ごす。国語と算数も、学習指導要領に沿って生活年齢相応の学習をしている(情緒障害学級は子ども2-3人に教員が1人)

• 就学後1年間、順調に登校した。

52

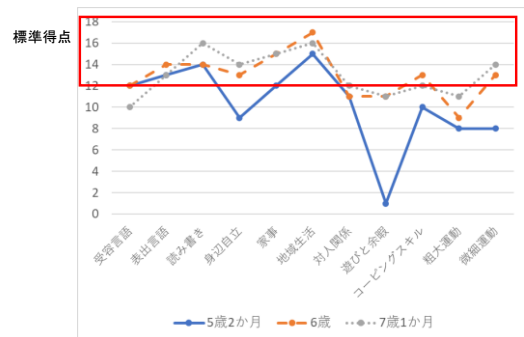
## 2年生に進級直前



担任が若干手伝ったそうだが、消しゴムで書き直した跡が随所にあり、自身が努力して書き上げたことがうかがえる。

53

## Vineland II 標準得点の変化



12点から18点が平均範囲(赤枠内)

54

## 働きかけの根拠

・3次元の教材で十分に活動した後であれば、平面の課題にも応じた。

\*一歩手前を見る。自発がなければ学習は成立しない(水口, 1995)。

・働きかけへの拒否が目立ったが、拒否した課題は覚えていて、次の回で自ら挑戦しようとした。見通しがもてると「できない」といいながらも応じ、何とか成し遂げようとした。

・当初の認知空間は狭く、落とす、並べる動作が多かったが、操作とともに空間の拡大(垂直方向(積む) > 水平方向(並べる) > 奥行き(全体を捉える)が予測できた。

55

## 考察

・急激なキャッチアップの過程では、Iにとっては最も苦手の視覚-運動領域の克服が自発的に行われていた。

・空間の拡大(垂直方向(積む) > 水平方向(並べる) > 奥行き(全体を捉える)とともに言語や時間の概念も育っていった。

・空間認知の高まりが全般的な発達を押し上げた要因かどうかはわからないが、手を使う活動が対象をよく見ることにつながり、物事の始めと終わりや因果関係理解につながったことは明白である。

57

## Phase I とPhase II を通して

・各Stageには、対人志向性を含めて特有の行動がある。その背景には個々の興味関心があり、興味関心は、本人の外界理解の様式(認知発達)を反映している。

・興味関心に応える環境づくりには、「わかる」課題設定が必要であり、職員には「わかる課題がわかる」専門性が必要である。

・複雑な多様性を伴う放デイの利用者の理解においては、生活年齢のみならず多軸的な尺度が必要であり、認知発達の視点もその1つといえる。

59

## 働きかけの観点

・指示的な対応を避け、本人ができると確信する課題(感覚運動期の子どもが好む、さす、落とす積む等)で働きかけた。

・教材をさりげなく見えるところに置く、モデルを見せるなどして視覚的に誘った。

・以下を念頭に、日常生活への助言をした。

①具体物操作により手を使わせ、触っている物をじっと見る機会を増やすこと

②行動を、目的を持った行動(始めと終わりのある行動)に導くこと

③自分自身の行動に注意が向くようにすること

56

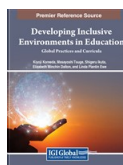
## 考察

・本事例は、本人ができると確信する課題でなければ、自発的に取り組むことはなかっただろう。そのためは、当初の課題は思い切って容易なものにする必要があった。

・感覚運動的な学習から出発したからこそ、自発的でスピーディな克服が行われたと考えられる。

58

## 6月刊行



Eiko Tatematsu (2023) Cognitive Developmental Approaches Toward Inclusive Education: Informal Assessments in Individual Practice  
Eiko Tatematsu, 2023

In: Developing Inclusive Environments in Education: Global Practices and Curricula, Chapter 5  
Kiyohi Koroeda, Masayoshi Tsuge, Shigeru Ikuta, Elizabeth Minchin Dalton, Linda Plantin Ewe

Projected Release Date: June, 2023 Copyright: © 2023 | Pages: 363 pp72-94  
DOI: 10.4018/979-8-3693-0664-2  
ISBN13: 9798369306642 EISBN13: 9798369306666  
<https://www.igi-global.com/book/developing-inclusive-environments-education/323858>

60