

# 学齡期発達障害児の学習支援に関する一考察 ——太田ステージの視点から見た実践——

A study on learning support for children with  
developmental disabilities in school age:  
Practice seen from the perspective of the Ota stage

清水 友康

Tomoyasu Shimizu

## はじめに

太田ステージによる「認知発達治療」は、自閉症スペクトラムの認知構造の特性を踏まえて、治療教育に適用したものである。シンボル表象機能の発育不全を自閉症スペクトラムの本質的な障害の1つと考え、シンボル機能の段階を引き上げることも大切なねらいとしている。認知発達治療には、本人への治療的働きかけとして3つの次元からのねらいがある。この3つの次元は、互いに関連し合いながら有機的・統合的に働きかけて認知発達治療の効果が上がるように組まれている（太田・永井・武藤、1992）。

本研究は、太田ステージにおける認知発達治療の視点から、小学2年生の知的障害を伴わない自閉症スペクトラムの男児に対して、効果的な学習支援及び日常生活でのかかわりの方法を検討し、当該男児へのかかわりの改善点を明らかにすることを目的とした。

## 目 的

これまでに、教育現場において、障害児に対する学習支援に関する先行研究は多く示されている。長南（2009a、b）は、聴覚障害教育の現場では、これまで読みの能力の遅滞を読む経験量の不足やことばの知識量の不足と考え、繰り返し読ませる指導や語の構文指導を重視した指導が行われてきたが、両者とも本質的な成果には結びついてこなかったことを指摘している。また、池畑（2020）は、5歳の坂と9歳の壁の概念整理から得た学習指導のあり方と留意点として「学習困難を、幼児期後期の発達課題あるいは生活言語から学習言語への移向やその二重性という視点で捉えているか。

国語を、単に学年を下げたプリントで対処していないか。」「ことばの意味把握について、一つのことばと一つの絵カードが結びつけられれば、その語彙を獲得したと考えていないか。子どもの既知と未知を結び付ける、慣用文脈を用いるなどして語彙を横に広げる指導がなされているか。」「ことばの運用力について、ことばの指導が、コミュニケーションスキルの指導に留まっていないか。また、プリント学習や漢字練習といった視覚的アウトプット中心の学習に偏ってはいないか。」「指示語や視覚の手がかり、先回り支援によって、子どもが考え、ことばを駆使して伝えようとする機会を狭めていないか。教師と子どもの対話を通じた学習や子どもが考えるプロセスを意図的に拾い上げる質問場面、指導場面が設定できているか。」の4点を指摘している。

また、脇中(2013)は、「生活言語」と「学習言語」の違いとして、日常会話でよく用いられているか否か、具体的か抽象的か、単純な構造か複雑な構造かなどが掲げられます。「自ら使える語彙(生活言語の語彙)」が十分であっても、「自らは使わないが、聞いたとき意味がだいたいわかる語彙(見聞きした学習言語の語彙)」が少なければ、学習言語への移行は難しいでしょう。」と述べ、9歳の壁を超えるための取り組みとして、(1)日本語の生活言語を正確かつ豊かに獲得させること、(2)日頃あまり使わない学習言語を見聞きする回数を増やすこと、(3)「因果関係や共通点、背景などを考える習慣」をつけることの3点を挙げている。

これらのことにより、効果的な学習支援をする際に言葉の発達が土台になることが示唆される。また、学習を支援するに当たって、単に個々に合わせた学習教材を繰り返す行うのではなく、日常生活も含めて「言葉の意味理解の幅を広げ、言葉で考え、表現する力」が必要だということが窺える。

「太田ステージ」における、認知発達治療には本人への治療的働きかけとして3つの次元からのねらいがある。第一次元のねらいは、認知・情緒の発達を促すことである。シンボル表象機能の発達と充実をねらいとする。そのために、ステージごとに目標と発達課題がまとめられている。第二次元のねらいは、個々の適応行動の発達を促すことである。これらのスキルは、各々の子どもの認知の水準に合った目標を定めることはもちろんであるが、年齢階級によっても習得しておきたい個々のスキルがある。第三次元のねらいは、異常行動を予防し、減弱を図ることである(太田・永井・武藤、2013)。

そこで本研究では、シンボル表象機能の発達と充実をねらいとする、太田ステージの第一次元の課題を用いて効果的な学習支援及び日常生活でのかかわりの方法を検討し、当該男児へのかかわりの改善点を明らかにすることを目的とした。

## 方 法

### 対象児プロフィール

本研究では、母親のインタビューから現在の対象児の、得意なこと、苦手なことをヒアリングするとともに、2023年6月、某発達臨床センターにて太田ステージ及び田中ビネー知能検査Vの検査

結果に基づき、対象児のプロフィールとしてまとめた。

### 1. 得意なこと

- ・一度経験したことには落ち着いて取り組むことが出来る。
- ・自分が悪かったと感じると、後で謝ることが出来る。
- ・具体的に言い方や伝え方を教えると、素直に言い直せることが多い。

### 2. 苦手なこと

- ・「やることがない」「やりたいことがない」などという時に、「どうしたらよい？」となることが多い。
- ・言葉で自分の気持ちを伝えること。

### 3. その他

- ・毎日、同じような質問をしてくる。話が次々に変わることがよくある。
- ・自分がやりたいことが出来ないと、「ママのせい」「ママなんか嫌い」などと言うことが度々ある。

(太田ステージ評価)

- ・ Stage IV (幼児期後期から小学校低学年くらいの認知発達段階)。

(Stage IV概観)

- ・基本的な概念が形成され、具体的な事柄であれば2往復くらいの会話を楽しめるようになり、自分なりの考えを表現するようになってくる。
- ・「どうして?」「どうなる?」といった因果関係にも気づき始めるが、自分の体験に基づく思考のため、大人と同じように論理的に考えることは難しい。
- ・自分の視点から直感的に物事をとらえており、他者の視点に立って考えることはまだ十分に出来ない。
- ・頭の中のイメージが広がり、現実には起こり得ないことを想像して楽しめるようになってくる時期でもあり、それを他者と共有することで、更に豊かなイメージの世界が広がっていくことが期待される。
- ・4歳級までの課題は全て通過。
- ・5歳級の問題も半分以上通過したが、不通過だった課題の中には、パッと反応して間違えてしまったものの、注意深く考えればわかっていたかもしれないと思われる課題も含まれていた。
- ・6、7、8歳級で通過した課題を見てみると、体験から得た「生」の記憶を活用して課題を解決する力や、繰り返し学んだことがよく身に付くことが強みであると考えられる。
- ・具体的な質問や視覚的な手掛かりがある課題では、意図を素早く理解できていた。
- ・質問が少し複雑になると、言葉のみの説明では何を問われているのか分からない様子がある。特に「もし〇〇だったらどうしますか?」という仮定の質問のように、経験の範囲を超えることは想像するのが難しい。

- ・言葉での表現は端的なことが多く、頭に浮かぶイメージはあるものの、それを上手に言い表す言葉が見つからないように見受けられる。
- ・検査者の言葉から部分的に分かるものを拾ってつなぎ合わせて考え、なんとか表現しようとする。

### 倫理的配慮

保護者に対して、研究の目的及び内容について詳細な説明を行い、同意を得て実施した。また、研究結果を公表するに当たり、保護者から同意を得た。

### 指導の方針

母親のインタビュー、太田ステージ評価及び田中ビネー知能検査V所見の結果を踏まえ、「因果関係を理解し、言葉で表現する」、「自分以外の視点から考え、言葉で表現する」ことが課題だと示唆された。一方で、「具体的な質問や視覚的な手掛かりがある課題は理解しやすい」、「経験した事柄を活用することが出来る」ことが強みであることが窺える。これらのことから、「視覚教材を用いて、因果関係や自分以外の視点を言葉で説明する」ことを通して、言葉の発達が促されることが示唆される。そのため、太田 Stage IV の課題にある「時間や空間の関係の理解を広げ、表象の中で観点の自由度を高める」ことが妥当であると考えられる。また、日常生活においては「言葉で自分の気持ちを伝えること」が課題である一方、「一度経験したことには落ち着いて取り組むことが出来る」、「具体的に言い方や伝え方を教えると、素直に言い直せることが多い」ことから、対象児の気持ちを汲み、因果関係や自分以外の視点を説明した上で、適切な表現方法を繰り返し伝えることで身に付きやすいことが窺える。そこで、以下の学習支援及び日常生活でのかかわりを実施した。

#### 1. 学習支援でのかかわり

- ・太田 Stage IV の課題にある、「時間や空間の関係の理解を広げ、表象の中で観点の自由度を高める」項目の重点課題として挙げられる、「因果関係」「人からの見方の理解」について、ソーシャルスキルトレーニング絵カード-連続絵カード幼年版を使用し（写真1）、①吹き出しに入る言葉を書く、②登場人物の気持ちを書く、③ストーリーを説明するの3点でのかかわりを実施。（表1）

#### 2. 日常生活でのかかわり

- ・対象児が「ママのせいだ」など、他人に原因を帰属した際、「繰り返しの質問」に対しては、「気持ちを汲み、因果関係や自分以外の視点を説明した上で、適切な表現方法や行動を繰り返し伝える」かかわりを実施。（表2）

### 研究実施期間及び場所

対象児自宅の学習室にて、202X年の7月～202X年の8月の週1回（計7回）実施した。また、日常生活でのかかわりについては、研究実施期間を通じて行った。

(第3週目)



(第4週目)

「何にも言ってくれないから悲しい」、  
「優しい言葉だからうれしい」など理由を書くようになる。



(第6週目)



(第7週目)

「なぜなら丁寧な言葉だから」など場面を関連付けて説明する言葉を書くようになる。



(写真1) ソーシャルスキルトレーニング絵カードを使用したかかわり

表1 田中ビネー知能検査V所見

生活年齢(CA) 8歳0カ月 精神年齢(MA) 6歳4カ月 知能指数(IQ) 79

	通過	不通過
4歳級	全て	なし
5歳級	数概念(10個まで)、絵の不合理、三角形模写、模倣によるひもとおし	絵の欠所発見、左右の弁別
6歳級	曜日、数の比較	絵の不合理、ひし形模写、理解(問題場面への対応)、打数数え
7歳級	頭文字の同じ単語	関係類推、記憶によるひもとおし、共通点、数の比較、話の不合理(A)
8歳級	垂直と水平の推理	短文の復唱(B)、語順の並べ替え(A)、数的思考(A)、短文作り、共通点(B)
9歳級	なし	全て

表2 学習支援でのかかわりの内容と評価

	かかわりの内容	対象児の言動	評価
第一週目	<p>①SSTの絵カードを見て、人物の吹き出しに言葉を入れることを伝える。</p> <p>②「やだよ」と言った時の女の子の気持ちはどうかと「人からの見方の理解」について質問する。</p> <p>③どんなお話だったかを順に話してもらおう。</p>	<p>・「じょうろかして」、「まだ使っている」、「はやくかせ」など自ら吹き出しに端的な言葉を書く。</p> <p>・「かなしい」「うれしい」など、対象児が生活の中でよく使う言葉を書く。</p> <p>・吹き出しの言葉を順に言い、場面ごとに関連付けをすることはしない。</p>	<p>・絵を見て生活経験と照らし合わせ、吹き出しに適切な言葉を書くことが出来る。</p> <p>・生活経験の中でよく使う感情を表す言葉を書くことが出来る。絵の人物の表情から、適切な感情を表す言葉を書くことが出来る。</p> <p>・3場面を関連付けて説明することは難しい。(「～なので」など関連付ける言葉を使うこともない)</p>
第二週目	<p>第1週目の①～③を実施。</p>	<p>・やり方を覚えていて、指導者が説明する前に行う。</p>	<p>・パッと見て判断し、1週目と同様に「吹き出しの適切な言葉」「人物の気持ちを表す言葉」を書くことは出来るが、パターンの取り組む姿が見られる。</p>

<p>第三週目</p>	<p>②のかかわりを変更。指導者が「どうして、そんな気持ちになったのか？」と質問する。</p>	<p>・「ていねいな言葉だからうれしい」など書くことが出来る。</p>	
<p>第四週目</p>	<p>第3週目の①～③を実施。</p>	<p>・前回のやり方を覚えていて、自ら「優しい言葉だからうれしい」「何にも言ってくれないから悲しい」と書くことが出来る。</p>	<p>・一度パターンとして身に付いたことは出来る。相手の意図を汲んで、「どこまで答えるか？」を判断することは難しい。 ・吹き出しに書いたことを順に言う。全体をまとめて考えることは難しい。</p>
<p>第五週目</p>	<p>③全体を説明する方法を指導者が教える。はじめに○○があって、次に○○になったから、最後は○○になったなど。</p>	<p>・「どうして嫌なの？」の答えは「嫌だからいや」と答える一方で、「なんて言えばいいかわからない」と理由を説明出来ることもある。</p>	<p>・生活経験と照らし合わせ、自分が体験したことは「理由」も含めて推論がしやすいが、体験したことがないことや、「感情」に対する状況の理解などは難しい。</p>
<p>第六週目</p>	<p>①～③は同様。</p>	<p>・全体を「なぜなら」など、前回指導者が説明する際に使った言葉を使って説明しようとする姿が見られる。</p>	
<p>第七週目</p>	<p>①～③は同様。</p>		<p>・場面と場面の関連付け（2つの関連付け）は説明することが出来るが、3つの場面を捉えて説明することは難しい。</p>

表3 日常生活での特徴的なエピソードと評価

	特徴的なエピソード	評価
第一週目	・母親が食事の準備で忙しく、「あとでね」と伝え、自分がやりたかった工作がすぐに出来ないと「ママが悪い」と言う。	・なぜ母親が「あとでね」と伝えた理由を、母親の行動から読み取ることが難しい。 ・「嫌だ」という気持ちを表す言葉として「ママが悪い」と言う表現になっている。
第二週目	・姉が友だちと外に遊びに行ったので、母親に「ぼくは何をすればいい？」と繰り返し母親に言う。母親が「ママ、今、掃除している方ちょっと待って」と言うと、数分後に「ぼくは何をすればいい？」と聞いてくる。	
第三週目	・姉が友だちと外に遊びに行く場面で「僕はどうするの？」と母親に言うので「僕も遊びに行きたかった」と言えば良いことを伝えると「僕も遊びたかった」と言い直す。	・感情を表す言葉のレパートリーが少ない。具体的な表現方法を伝えると素直に受け入れることが出来る。
第四週目	・「ママのせいだ」と対象児が言いそうな場面で、母親が怖い顔をする、「〇〇したかった」と言い直すことが出来る。	・表情を見て判断し言い方を変えることが出来る。具体的に教えてもらったことを応用することが出来る。
第五週目	・母親が洗い物をしているときに、繰り返し「2歳は〇〇出来る？」と聞いてきたので、「ママの顔はどんな顔？疲れている顔だから、そういう時は話しかけない」ことを伝えると「ママが悪い」と言う。	
第六週目	・母親が洗い物をしているときに、対象児が話しかけようとしてきたが「疲れている顔をしているからやめよう」と自分で言って、話しかけずにその場から離れる。	・表情を読み取り、具体的に教えてもらった表現を使うことが出来る。
第七週目	・「僕も遊びたかった」など、以前に比べて、自ら別の表現を使う頻度が増えた。	

## 結 果

### 学習支援でのかかわり結果

「どうして、そんな気持ちになったのか？」など、指導者が具体的な質問をすることで、自ら考え、言葉で表現する姿が見られた。また、繰り返しの学習の中で、パターンとして定着し、自ら取り組む姿が見られた。一方で、パターンの応える姿も見られた。

### 日常生活でのかかわりの結果

姉が友だちと外に遊びに行く場面で、「僕も遊びに行きたかった」と言えば良いことを伝えるなど、具体的な表現方法を伝えることで、別の場面でも応用して使う姿が見られた。また、「疲れている顔をしている時は話しかけない」など、相手の表情を見て行動を判断することも、具体的に伝えることで自ら使う姿も見られた。(表3)

## 考 察

本研究の目的は、太田ステージにおける認知発達治療の視点から、小学2年生の知的障害を伴わない自閉症スペクトラムの男児に対して、効果的な学習支援及び日常生活でのかかわりの方法を検討し、当該男児へのかかわりの改善点を明らかにすることである。学習支援においては、指導者が具体的に質問することで自ら考え言葉で表現する姿につながった。このことから、「何を聞かれているか?」「どこまでこたえればよいのか?」など、相手の意図や文脈での理解のしづらさが窺える。これは、ストーリーを説明するという課題に取り組みづらいことから窺える。つまり、質問の意図を理解することや、ストーリー全体の説明をする際には、物事を関連付けて理解する力が必要である。これは、太田 Stage IVの課題にある、「時間や空間の関係の理解を広げ、表象の中で観点の自由度を高める」項目の重点課題と関連する(太田・永井・武藤、2013)。

生活面においても、自ら相手の意図や文脈を理解し、適切な言動をすることが難しいことが窺えた。このことは、池畑(2020)が述べる「自閉スペクトラム症児は視覚優位と言われることが多いが、それは細部視知覚を指しており、見立て表現や絵の理解といった全体系の育ちはつまづきやすい」からも、状況から必要な情報を取り出して関連付けて理解することが苦手だということにつながる。また、園山・小林(1989)が述べる「自閉スペクトラム症児をはじめとした発達障害児では、複数の要素で構成された複合刺激(文字刺激等)に対して、特定の要素のみに注目し反応してしまう過剰選択性と呼ばれる知覚・認知傾向が指摘されている」からも、複数の情報を関連付けて理解することの苦手さが示唆される。一方で、具体的な表現方法を伝えることで、別の場面でも応用して使う姿につながった。

以上のことから、効果的なかかわりとして、学習場面や生活場面での具体的な関連付けを、視覚情報を踏まえて理解を促した上で、具体的に適切な言葉での表現方法を指導することが効果的な指導方法であることが推察された。

### 引用文献

- 1) 池畑美恵子. (2020). 感覚と運動の高次化理論から見た発達支援の展開－子どもを見る眼：発達を整理する視点. : 学苑社.
- 2) 脇中起余子. (2013). 「9歳の壁」を越えるために：生活言語から学習言語への移行を考える. : 北大路書房.

### 参考文献

- 1) 長南浩人. (2009a). 聴覚障害児の読み書き指導 (第1回). : 聴覚障害, **709**, 24-31.
- 2) 長南浩人. (2009b). 聴覚障害児の読み書き指導 (第2回). : 聴覚障害, **710**, 28-33.
- 3) 太田昌孝・永井洋子・武藤尚子編. (1992). 自閉症治療の到達点 (第2版). : 日本文化科学社.
- 4) 太田昌孝・永井洋子・武藤尚子編. (2013). 自閉症治療の到達点3 Stage IVの心の世界を追って 認知発達治療とその実践マニュアル. : 日本文化科学社.
- 5) 園山繁樹・小林重雄. (1989). 自閉症研究における刺激の過剰選択の意義. 特殊教育学研究, **27**, 61-70.