

研究論文

## 知的障害のある児童における表象能力と自由遊びとの関係

中村 理美\* ・ 松山 郁夫\*\*

### Relationship Between Representational Skills and Free Play in Children with Intellectual Disabilities

Rimi NAKAMURA

Ikuo MATSUYAMA

【要旨】知的障害のある児童2名を対象に、その表象能力を評価し、表象能力が遊びの内容にどのように影響しているのかを検討した。その結果、太田ステージ評価は、表象能力の程度と発達課題を把握できるため、自由遊びをより充実させるのに有効であること、表象能力と自由遊びの様子にはかなりの関連があること、表象能力を把握し、自由遊びを通して課題の発見・解決と、子供が積極的に行動していけるように働きかけをして行くことで、その成長や発達を促すことができることが考察された。

【キーワード】知的障害児、表象能力、自由遊び、太田ステージ評価

#### I はじめに

発達に遅れや偏りがある場合、それを客観的に評価して具体的な支援について検討がなされている(秋田・市川, 2001)。知的障害特別支援学校小学部教員は、「社会適応力を高めること、健康な生活を維持できるようにすること、自他への理解を深めることの3視点から自立を捉え、この順に関心を向けながら、知的障害のある児童の自立を目指した指導をしている」と言及されている(松山, 2021)。しかしながら、「全体的な遅れが認められる場合、活発な心理活動が見受けられないこともあり、何を課題として設定したらよいか援助する側が悩むことになる」と述べられている(糸永, 2002)。

平成29年4月に文部科学省が告示した改訂「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」について、現行版(平成21年3月告示)と対比しながら、特別支援教育に関する中長期的な展望という立場から考察されている。「障害は改善・克服すべき対象である養護・訓練あるいはそれ以前の発想に戻った面があること、各教科と小・中学校の各教科との連続性が強調されたため、中重度知的障害児に対する各教科の指導が困難になること、および主体的・対話的で深い学びが小・中学校教育に準じて強調されたため、生物学的な特性としてこのことが不得手な子供に不向きであること」等、指摘されている(里見・古屋, 2018)。つまり、現在の「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」の内容には、中重度知的障害児の障害特性に合わない主体的・対話的で深い学びが求められている等の問題点があると言及されている。

知的障害特別支援学校の自立活動において集団学習と個別学習を併用させ、その効果を検討した。標的行動は要求であった。要求という行動は、社会生活を送る上で、また、自らの思いを適切な方法で他者に伝えることで、行動問題を予防するためにも大切な社会的スキルである。文部科学省(2018)

\*福岡女学院大学 \*\*鎮西学院大学(佐賀大学名誉教授)

は、「自立活動の指導の効果を高めるために、児童生徒が興味をもって主体的に活動する必要がある」と記述している。そのため、「要求する動作は児童が好む楽しいと感じられるものにして、要求すること自体に強化子としての機能を持たせるように工夫した。実践の結果、プロンプトなしで要求できる児童が見られるようになり、プロンプトがあれば全児童が要求できるようになった」と報告されている(多田・宮前, 2023)。つまり、知的障害が重度であったとしても、コミュニケーションを要する要求行動が学習によって獲得されると示唆されている。

知的障害特別支援学校には、平衡感覚や姿勢に課題のある児童生徒が多く在籍している。重心動揺計により、立位での開眼、閉眼における動揺を測定した結果、「小学部では標準よりも著明に動揺が大きい児童が多く、開眼時が閉眼時よりも動揺が大きくなる特異な児童を多く認めた」と述べられている(西田・青山・多田 他, 2023)。また、知的障害特別支援学校の児童生徒の姿勢を測定・分析した結果、「1割程度が理想に近い姿勢のパターン、5割近くが猫背、3割程度がフラットバック、それ以外の1割程度が反り腰もしくは猫背+反り腰のパターンを示していた」と報告されている(山本・松山, 2021)。身体における姿勢や平衡感覚は協調運動を要する日常生活動作等に影響を及ぼすため、知的障害特別支援学校では、姿勢や平衡感覚の改善を意図した取り組みが求められる。これに関して、「小学部の時期における基礎的な姿勢やバランスの改善は中学部、高等部での運動技能の向上、さらには大人になってからの健康増進のためにも重要である」と主張されている(森川・西浦・松下 他, 2024)。

以上のことから、障害の特性等の児童の特徴を踏まえた検討が不可欠であるため、事例研究を積み重ねることが重要になる。特に、知的障害のある児童の学習や運動を含めた遊びの内容は、その表象能力の水準に影響を受けるものと考えられる。したがって、本研究の目的は、知的障害のある児童を対象に、その表象能力を評価し、表象能力が遊びの内容にどのように影響しているのかを検討することにする。

## II 方法

人間は環境から入ってくる情報に対して、即、反応するわけではなく、頭の中で、その情報の意味を理解し、過去の経験と照合し、加工し、どのように自分がふるまおうかと計画する。表象機能の定義にはいろいろあるが、ここではこのような一連の機能を表象機能と呼ぶことにする。つまり、表象能力とは、心の世界(イメージ力)ということになる。

発達早期の子供に対する療育方法には太田ステージがある。太田ステージは自閉スペクトラム症の基本障害をシンボル機能の発達にあるとし、その子供の心の世界を知り、次の段階への発達を促すことを認知発達治療の目的としている(太田・永井・武藤, 2020)。自閉スペクトラム症における知的発達は重度遅滞から正常範囲まで大きな幅がある。太田ステージ評価は、誰が評価しても結果に変動が少なく再現性があり客観性がある。知的障害に自閉スペクトラム症が併発していても、発達に対する統一した視点が持てる利点がある。

言語の理解の程度により、シンボル表象機能の発達を見る。人間のシンボル表象の出現はいくつかの側面(言葉・遅延模倣・描画・ごっこ遊び・イメージ)で観察できるが、シンボル表象の中心的な手段は言語である。そこで、シンボル表象機能の発達を言語の面から評価する。

知的障害や自閉スペクトラム症等の発達障害がある場合は、言語発達に遅れが認められることが多い。その場合、上記の言語理解と発語に関する言語発達だけでなく、シンボル表象機能等の言語獲得に関係の深い働きに目を向けて働きかけを行うことが求められる。本研究の基本となる見方は発達段階である。子供の発達段階に応じた特徴を正確に捉えて、それに合わせた配慮をする必要がある。特

に、シンボル表象機能の発達段階をみる評価法である太田ステージ評価では、発達段階を把握した上で、適切な認知発達治療ができるようになっている。

太田ステージ評価は、「改定言語解読テスト (LDT-R)」による具体的な操作基準を使用して、基本的には認知発達の低い順から Stage I、Stage II、Stage III - 1、Stage III - 2、Stage IV、Stage V 以上の 6 段階に分けられる。また、各発達段階の課題が設定されている。つまり、言語獲得に関係の深い働きと言語獲得のために必要な働きかけが提示されているため、対象児の発達段階に応じた全体的な発達を促すことができる仕組みになっている。

児童発達支援ガイドラインにおいて、発達支援（療育）が明記されていることに関して、事業所等では子供とのコミュニケーションについて模索していると指摘し、太田ステージ評価は、このような時代に専門的アプローチと、地域の子育て機関における療育との間のハードルを緩和する役割を果たす可能性があると論じられている（立松, 2021）。

遠城寺式・乳幼児分析的発達検査は、障害児の早期療育等で長期にわたって使用されている発達検査である。この発達検査は簡便かつ有用であり、精神発達や言語発達をみるには、粗大運動、手の運動、基本的習慣の領域は行わず、対人関係、発語、言語理解の 3 つの領域のチェックをすればよい（諸岡, 2005）とも説明されている。0歳0か月から1歳8か月までの「言語」の項目については、表1の通り（遠城寺, 1977）であり、言語理解と発語は関連しながら発達していくものと捉えられる。

表1 遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表における「言語」の項目（0歳0か月～1歳8か月）

発 語	言語理解
(0:0)「元気な声で泣く」	(0:0)「大きな音に反応する」
(0:1)「いろいろな泣き声を出す」	
(0:2)「泣かずに声を出す」	(0:2)「人の声でしずまる」
(0:3)「声を出して笑う」	
(0:4)「キャーキャーいう」	(0:4)「母の声と他の人の声をききわける」
(0:5)「人に向かって声を出す」	
(0:6)「おもちゃなどに向かって声を出す」	(0:6)「親の話し方で感情をききわける」
(0:7)「マ、バ、パなどの音が出る」	
(0:8)「タ、ダ、チャなどの音が出る」	
(0:9)「さかんにおしゃべりをする（喃語）」	(0:9)「「いけません」と言うと、ちょっと手をひっこめる」
(0:10)「音声をまねようとする」	(0:10)「「バイバイ」や「さようなら」のことばに反応する」
(0:11)「ことばを1～2語、正しくまねる」	(0:11)「要求を理解する」(1/3)
(1:0～1:1)「2語言える」	(1:0～1:1)「要求を理解する」(3/3)
(1:2～1:3)「3語言える」	(1:2～1:3)「簡単な命令を実行する」
(1:4～1:5)「絵本を見てひとつのものの名前を言う」	(1:4～1:5)「絵本を読んでもらいたがる」
(1:6～1:8)「絵本を見て三つのものの名前を言う」	(1:6～1:8)「目、口、耳、手、足、腹を指示する」(4/6)

※出典：遠城寺式・乳幼児分析的発達診断検査表（九大小児科改訂版）（1977）慶應義塾大学出版会

以上のことから、学齢期になったケースAとケースBの2名の知的障害のある児童に、太田ステージ評価を実施した。Aについては知的障害の程度が重度のため、遠城寺式乳幼児分析的発達検査も実施することにした。自由遊びの様子については、佐賀大学本庄キャンパス体育館で、平成19年度から月2回程度開催している運動を中心とする自由遊びの場において、AとBにかかわることが多かった5名の学生トレーナーの記録を使用することにした。なお、倫理的配慮として、AとBの保護者に事前に事例研究を行う際、事例AとBが誰なのかが特定できないように配慮すること等を説明した上で、承諾をいただいている。

### Ⅲ 結果

#### 1. ケースA

知的障害（重度）と診断されているケースA（女子・知的障害特別支援学校小学部1年生）に対して、201X年に6歳4か月時、太田ステージ評価を実施したところ「Stage I-2」であった。シンボル機能が認められず、物に名前があることに気づいていない段階で、定型発達児の1歳に相当する。感覚運動期あるいは無シンボル期に相当する。前言語期にあたり、物に名前のあることさえ十分にわかっていないシンボル機能が認められない段階の中でも、人に対する要求手段によって基本的には単一の要求手段しか持たず、ほとんどの場合はクレーン現象で要求を示す、手段と目的に分化の芽生えの段階である（表2・表3）。LDT-R実施時、Aは検査者と向かい合って離席することなく椅子に座っていた。終始笑顔で情緒的に安定していたが、検査が終わる前くらいから、身体を動かさずはじめ、落ち着かなくなってきた。LDT-R1、LDT-R2では、指でさす動作はするが、尋ねられたものとは異なるものを指さす。また、何も言っていないのに指さしの動作をしていたため、言葉の理解ができていないようであった。なお、知的障害は、人間の知的機能の発達の遅れがあることを主たる状態としている。知的障害児の心理と学習上の特徴には、「知的な学習する力が乏しい」、「抽象的な思考力が乏しい」、「適応する力が乏しい」、「言語の遅れがある」がある。

同日に遠城寺式乳幼児分析的発達検査も実施した結果、移動運動は2歳0か月から2歳3か月、手の運動は2歳3か月から2歳6か月、基本的習慣は2歳0か月から2歳3か月、対人関係は1歳9か月から2歳0か月、発語は0歳8か月から0歳9か月、言語理解は0歳11か月から1歳0か月であった。発語、言語理解の発達水準が他の領域よりも劣っていることが示唆された。

自由遊びにおけるAの様子は表4の通りであった。対人面では、「学校で同じクラスの女子と一緒にいることが多い」、「声をだすことがほとんどない」、「楽しいときはトレーナーに笑顔を見せる」等、遊びの面では走りまわることではなく、座ってできる遊びをしている。他児が遊んでいる場面や見本を見せると真似をして遊ぶ。また、音の出る遊び道具に興味を示す。自由遊びにおけるAに対する学生トレーナーの見方は表5の通りであった。

以上のようにStage I-2であるAは、言葉を発することはあまりないが、一緒に遊んでいる人には笑顔を見せる。座ってできる遊びを中心に遊び、他児が遊んでいる場面を見て真似して遊ぶこともある。Aは言葉を発することがないことや他の人の真似をして遊んでいることから、遊び道具の本来の遊び方と物に名前があるということを理解していないと言える。物に名前のあることに気づくこと、コミュニケーションの基礎（物と物のやりとり、動作模倣など）をつくることが発達課題である。自由遊びにおいて、遊び道具に興味を示していることから、学生が遊び道具の名前を言葉にしてAに伝えたり、「これを机の上に置いて」などと指さしで示したりする等、遊びの中で言葉による表現が必要

であると考えられる。

**表2 Stage I の状態像**

---

認知・言語：言葉かけへの反応乏しい。有意味語はない。  
 コミュニケーション：指さしは約半数で認めない。クレーン現象が主である。  
 遊び：感覚刺激的な遊びが多い。おもちゃの機能に沿って遊ばない。  
 対人：人への関心は乏しい。視線が合わない。

---

※出典：太田昌孝・永井洋子・武藤直子（2015）自閉症治療の到達点第2版

**表3 Stage I の下部構造**

---

人への主な要求手段によって次のI-1、I-2、I-3の3つに分類  
 I-1：手段と目的の分化ができていない段階  
 I-2：手段と目的の分化の芽生えの段階  
 I-3：手段と目的の分化がはっきりと認められる段階

---

※出典：太田昌孝・永井洋子・武藤直子（2015）自閉症治療の到達点第2版

**表4 Aの自由遊びにおける様子（A：6歳4か月）**

- 
- ・プラズマカーに初めて乗ったが、足で地面を押して進んでいくことを楽しむ。
  - ・Aが真似をして別のプラズマカーに乗って他児のペースに合わせて笑顔で一緒に並走していた。
  - ・学生が「こっちだよ」と言いながら走って逃げるそぶりを見せたら、追いかけてきた。
  - ・遊びが始まった時点では人見知りがあるが、しばらくすると学生トレーナーや他児の傍に行くと笑顔で遊んでいた。
  - ・いつも遊んでいない遊びの見本を見せたりすると、よく見て楽しそうに笑ってくれた。
  - ・プラズマカーに乗ることやドレミマットを足で押して音を出すことを楽しむ。
  - ・最初は全く顔を見てくれなかったり緊張していいたりしている様子だったが、一緒に遊んでいくうちに、顔を見合わせて笑ってくれたり、手をつないだりすることができて楽しそうだった。
  - ・笑顔で学生トレーナーの手を握って、関わりを持とうとする。
  - ・ドレミマットの丸い部分をすべて外した後、つけていく。これを繰り返す。
  - ・遊具が入っている箱とバットの柄の部分をかすりつけて音を出すことを繰り返す。
  - ・学校での同じクラスの児童の傍によっていくが、言葉を発することはない。
  - ・遊んでいる場面や見本を見せると、それを真似して遊ぶことが多い。
  - ・1つの遊びが長続きせず、すぐに次の遊びに移る。
  - ・ストラックアウトの点数板を挟んで学生トレーナーと向かい合って、点数板を使ってイナイナイバーをして遊ぶことを楽しむ。
- 

**表5 自由遊びにおけるAに対する学生トレーナーの見方（A：6歳4か月）**

- 
- ・人見知りがあるが、自由遊びを楽しめるようになると笑顔で関わってくることが多くみられ、これは対人面の良さが長所だと感じる。
  - ・「こんにちは」と話しかけると、にこにこしているので、一見言葉を理解しているように見えるが、それは一緒にいることに慣れた人に対する安心感と楽しさからくる笑顔で、言葉を理解しているわけではない。
  - ・人懐っこさのような対人面における長所は、たくさんの人と関わっていく中で伸ばしていくべきだと思う。
-

- ・物の名前についても理解ができていない。
- ・言語理解が遅れているので発語にも繋がっていないようである。
- ・「お茶を飲もう」や「休憩しよう」と話しかけても反応がないため、言葉を理解していないようである。
- ・犬のおもちゃなどを持ってきて「ワンワン」と言うのと音声を真似しようとするのだが、「犬」と言っても理解はできていないようである。
- ・言葉の理解や発語を進めていくには、日常生活や自由遊びの中でも「くつ」「ボール」等と言いながら働きかけるように心がけなければならない。
- ・簡単な動作から模倣ができるようにお手本を見せて声かけをしながら働きかけることを継続することが大切だと思う。

## 2. ケース B

知的障害（軽度）に加えて広汎性発達障害と診断されている B（男子・小学校自閉症・情緒障害学級 1 年生）に対して、201X 年に 6 歳 3 か月時、太田ステージ評価を実施したところ「StageⅢ - 2」であった。基本的な比較の概念形成の芽生えを獲得した段階で、定型発達児の 3 歳から 4 歳はじめに相当する。

検査中の様子については、開始時は落ち着いて椅子に座っていたが、だんだん落ち着きがなくなっていった。LDT-R1 から LDT-R3 までの検査はスムーズに指さしで答えることができた。LDT-R4 では、①「犬をとってください」はできたが、それ以降の課題はできなかった。②は「ボタン」と「箱」は理解していたが、「上に置く」のではなく箱の中にボタンを入れていた。その後、自分で道具を並べ替えたりして遊び始めた。話しかけてもあまり反応がなく、話を聞かなくなり、落ち着きがなくなった。このため、LDT-R4 の途中で検査を終了することにした。

「StageⅢ - 2」は「概念形成の芽生えの段階」で、ごく基本的な比較の概念が出来始めた段階になる。目標は、表象空間を広げ、思考の柔軟性を促すこと、言葉の意味内容を膨らませ豊かにすること、および物と物との関係の概念の理解を深め確実にすることである。この段階以前に獲得した簡単な比較や数、量、色・形などの属性を多様に切り替えて頭の中で操作できるように促し、言葉による行動の調整の発達を目指す。人格構造の基礎が出来始めた時期にもなるので、自分の意志を言葉で表現できるようにして、自我意識の発達を促す。同時に、相手に合わせて行動を調整することも習得する必要がある（表 6）。

自由遊びにおける B の様子については、「姉と一緒に遊ぶことが多いが、他児と一緒に遊ぶことが増えてきた。」「休憩や片付け等の言葉かけに応じる」、「学生が注意すると素直に聞く」、「魚釣り、バルーン、プラズマカーで遊ぶことが多いが、ボール遊び等をするが増えてきた（表 7）。

### 表 6 StageⅢ - 2 の状態像

- ・円の大小の相対比較ができるが空間関係は理解できない段階(定型発達児では 3 歳から 4 歳のはじめに相当)。
- ・物と物との関係づけは経験に左右され、大人の概念とは異なる。個々のイメージを中心とした表象であり、現実の生活と密着している。
- ・認知言語：3 語文以上の言葉が可能で、文字通りの理解をする。
- ・状況の文脈理解の不統合があるが、部分的によい記憶力を示す。

- ・コミュニケーション：言葉でのコミュニケーションが可能であるが、会話は発展しない。
- ・遊び：象徴遊びは見られるがゴッコ遊びは難しい。
- ・対人：対人関係の希薄さは減っていくが、人との協調性のなさは残る。

※出典：太田昌孝・永井洋子・武藤直子（2015）自閉症治療の到達点第2版

表7 Bの自由遊びにおける様子（B：6歳3か月）

- ・ボールの投げや受けの動きが良くなってきている→特に受ける方が上達しているように思う。
- ・ドッジボールなどの勝敗にはあまりこだわりを見せない様子だったが、今期は悔しそうな様子や嬉しそうな様子が分かりやすく表れていた。
- ・ドッジボールの投球、捕球が上達し、特に投球の上達が顕著だった。
- ・他児へ道具を譲る。
- ・みんなの前で挨拶ができる。
- ・目標（魚釣りでこれを釣る！など）を設定してから、それに向かって楽しんで遊ぶ。
- ・目標達成に向けて頑張り、達成したら喜ぶ。
- ・勝敗にこだわり、魚釣りの競争等に勝つために一生懸命に取り組む。
- ・他児と一緒にあって、積極的にドッジボールや野球などのボール遊びを誘ってきた。

以上のように、概念形成の芽生えの段階である「Stage III-2」であるAは、姉と遊ぶ以外は一人で遊ぶことが多く、様々な遊びを転々としていたが、学生が話しかけたり、他児と関わったりすることが増えてきた。会話をすることも増えてきたため、今後、他者とのコミュニケーションを活発にすることと、物と物との関係を言語で理解することが発達課題となる。他児と関わるきっかけを作ったり、Bと一緒に遊んでいるときに積極的に話しかけて興味のあることを引き出したり、会話をする楽しさを実感できるような働きかけが不可欠である。また、ボール遊びやバドミントンなどで空間の位置関係も理解できるように促したりする必要があると考えられる。

これら2ケースの太田ステージと自由遊びの様子から、子供の表象能力と自由遊びの内容が合致していることが示唆された。

#### IV 考察

自由遊びにおいては、子供が自由に好きな遊びをすることができる。また、障害のある他児も、他の兄弟姉妹、学生、大人など、普段の日常生活では関わりを持つことが少ない人たちと接することができる。普段とは違う環境で様々な刺激を受けることができる。その中で、各子供と受容的な態度で向き合い、遊びが楽しくなるように働きかけることが不可欠である。コミュニケーションが苦手な知的障害児が、遊びを通して他者と接し、自発的な行動ができるように働きかけることで、その成長や発達を促進できると考えられる。

知的障害児の成長・発達を促すためには、現在の発達状況を把握する必要がある。自由遊びの場で、子供の遊びの様子を観察しただけでは、現在の状況を把握することは難しい。子供が何を考え、何をイメージして遊んでいるのかを理解するためには、表象能力がどの程度なのかを知る必要がある。また、その子供にとって何が発達課題となるのかを理解することも重要である。太田ステージ評価は、子供の表象能力の程度、および発達課題を把握することができるため、自由遊びをより充実させるために有効性が高いと判断される。

知的障害（重度）のあるAの太田のステージ評価の結果は、ステージ I-2 であった。シンボル機能

が認められず、物に名前があることに気づいていない段階である。Aの自由遊びにおける遊びの様子からは、言葉を発することが少なく、他の人が遊んでいる場面を見て真似して遊んでいる状況にある。

知的障害（軽度）と自閉スペクトラム症であるBの太田のステージ評価の結果は、ステージⅢ-2であった。基本的な比較の概念形成の芽生えを獲得した段階である。太田ステージ評価から、Bは物と物との位置関係の理解が発達していないことが示された。Bは自由遊びにおいて様々な遊びを転々としているが、他児が野球やサッカーなどのボール遊びやバドミントンでは遊ぶ様子を見るようになった。他児との関わりや会話は少ない。

Bの太田のステージ評価の結果は、ステージⅢ-2であった。基本的な比較の概念形成の芽生えを獲得した段階である。定型発達児の3歳から4歳のはじめに相当する。LDT-R1からLDT-R3までスムーズに答えることができたことから、物に名前があること、物の用途、大小の比較について理解できていると示された。LDT-R4において、物と物との位置関係が理解できていない様子であり、理解ができないから落ち着きがなくなったと考えられる。

自由遊びの様子は、対人面では、姉と一緒に遊ぶことが多く、「お姉ちゃん遊ぼう」と言って遊んだり、姉が遊んでいる遊びを真似したりして遊んでいる。姉以外に自由遊びに参加している子供と一緒に遊ぶことが増えてきている。また、学生トレーナーが話しかけると反応することも増えてきている。学生トレーナーが、他児と遊び道具を交替するときAに言葉かけをしたり、してはいけないことを注意すると素直に聞いてくれたり、休憩や水分補給、片付けの声かけをすると、水を飲みに行ったり手伝ったりしてくれる。状況の理解もできるようになってきている。

遊びの面では、様々な遊びを転々としている。今遊んでいる遊びに飽きると次の遊びに移るというような様子である。主に、魚釣り、バルーン、プラズマカー、ボウリングで遊ぶことが多いようである。遊び方は、その遊び道具の本来の遊び方で遊んでいるが、魚釣りでは、釣竿の先にあるフックを手でつかみ魚に引っかけてから釣っていた。ボール遊びやバドミントンなどで遊ぶことが増えてきている。

Bは、学生トレーナーの話かけに反応することから、学生が「誰々が何して遊んでいるよ、一緒に遊んでみない」などと話しかけて、他児と関わるきっかけを作ると良いのではないだろうか。また、よく遊んでいるプラズマカーで他児と一緒に遊ぶように誘ってみたり、Bと一緒に遊んでいるときに積極的に話しかけ、興味のあることを引き出したり、会話をする楽しさを知ってもらうように働きかける必要があると考えられる。さらに、Bと一緒に遊ぶなかで、物と物との位置関係がわかるように「赤の輪を5番に投げてみて」などと明確に言葉をかけたり、ボール遊びやバドミントンなどで空間の位置関係も理解できるように促したりする必要がある。また、自由遊びに参加している他児との関わりや会話を増やし、他者とのコミュニケーションを活発にすることと、物と物との関係を言語で理解することが課題として考えられる。

これら2ケースの太田ステージと自由遊びの様子から、子供の表象能力と自由遊びの内容が合致している。そのため、知的障害のある子供の発達を促し、障害を軽減するために、太田ステージ評価の有効活用が求められる。

なお、DSM-IV（1994）において広汎性発達障害（PDD）とは、「期待される社会技能、言語発達、および行動の範囲が、適切に発達しないか早期幼児期に失われた精神医学的状态」と定義されるもので、発達の特定領域のみが障害されるのではなく、幅広い発達の領域に影響を及ぼして早期から現れるものである。ほぼDSM-5の自閉スペクトラム症と重なる概念である。また、「1994年、米国精神遅滞協



会は DSM-IV により、ICD-10 と一致した広汎性発達障害 (PDD) の最終定義を行った。DSM-IV によると、一般集団における PDD の有病率は 0.1~0.15% である。PDD は重度の知的障害を持つ人により頻繁にみられる。知的障害者の 40% が PDD を合併しており、一方、PDD の 70% 近くが知的障害を合併している」と主張されている (Malfa, et al., 2004)。また、「DSM-IV の PDD であった人のほとんどは、DSM-5 の ASD と SCD の診断基準を満たしている。PDD、ASD、SCD、現存する診断基準は、エビデンスに基づいたサービスを必要とする、臨床的に意味のある大きなグループである」と述べられている (Shin, et al., 2014)。B は知的障害に自閉スペクトラム症を併発しているが、社会的コミュニケーションをとることができているため、知的障害 (軽度) と捉えた働きかけを重視すべきと考えられる。

以上のことから、児童の表象能力と自由遊びの様子にはかなり関連があると言える。自由遊びでは、子供が好きな遊びをすることができる。また、障害のある他の子供、他の兄弟姉妹、学生、大人など、普段の日常生活では関わりを持つことが少ない人々と接することができる等、普段とは違う環境で様々な刺激を受けることができる環境がある。その中で、子供の成長や発達を促すためにも、受容的な態度で向き合い、よく褒めることで楽しく遊ぶことができるようになるように働きかけることが重要である。コミュニケーションが苦手な児童が、遊びを通して他者と接し、自発的な行動ができるように促すことで、その成長や発達を促すところに、自由遊びの意義があると言える。

知的障害がある場合、その成長や発達を促すためには、発達状況を把握する必要がある。自由遊びの場で、子供の遊びの様子を観察しただけでは、現在の状況を把握することに困難さがある。子供が何を考え、何をイメージして遊んでいるのかを理解するためには、表象能力の水準を知ることが不可欠である。また、その子供の発達課題を理解する必要もある。したがって、太田ステージ評価は、子供の表象能力の水準とそれに応じた発達課題を把握できるため、療育活動への有効性は高いと考えられる。表象能力を把握し、自由遊びを通して課題の発見・解決と、子供が積極的に行動していけるように働きかけをして行くことで、その成長や発達を促すことができる。

今後の課題は、知的障害や発達障害がある場合、その子供の発達課題を自由遊び等の療育に取り入れ、定期的に表象能力を評価するとともに、個人差を考慮しながら子供の成長や発達にどのように影響しているのかを明確にすることである。

## V 結論

本研究では、知的障害のある児童を対象にその表象能力を評価し、表象能力が遊びの内容にどのように影響しているのかを検討し、次のことが示唆された。

- ①太田ステージ評価は、表象能力の程度と発達課題を把握できるため、自由遊びをより充実させるのに有効である。
- ②表象能力と自由遊びの様子にはかなりの関連がある。
- ③子供の成長や発達を促すためにも受容的な態度で向き合い、よく褒めることで楽しく遊ぶことができる働きかけが重要である。
- ④コミュニケーションが苦手な子供が、遊びを通して他者と接し、自発的な行動ができるように働きかけて、その成長や発達を促す。
- ⑤太田ステージ評価は、子供の表象能力の水準とそれに応じた発達課題を把握できるため、療育活動への有効性は高い。
- ⑥表象能力を把握し、自由遊びを通して課題の発見・解決と、子供が積極的に行動していけるように

働きかけをして行くことで、その成長や発達を促すことができる。

## 謝 辞

本研究に協力していただきました皆様に深く感謝申し上げます。

## 引用文献

- 秋田喜代美・市川伸一（2001）.教育・発達における実践研究. 南風原朝知・市川伸一・下山晴彦（編）心理学研究法入門—調査・実験から実践まで—, 東京大学出版会, 153-190.
- American Psychiatric Association(1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). *American Psychiatric Publishing, Inc.*
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.). *American Psychiatric Publishing, Inc.*
- 遠城寺宗徳（1977）遠城寺式・乳幼児分析的発達診断検査表（九大小児科改訂版）. 慶應義塾大学出版会.
- 糸永和文（2002）.精神遅滞児のための動作法. 成瀬悟策（編）, 障害動作法, 学苑社, 89-98.
- Malfa, G., Lassi, S., Bertelli, M., Salvini, R., (2004) .Autism and intellectual disability: a study of prevalence on a sample of the Italian population. *Placidi Journal of Intellectual Disability Research, 48(3), 262-267.*
- 松山郁夫（2021）.知的障害特別支援学校小学部の児童の自立に対する教員の捉え方. 佐賀大学教育学部研究論文集, 5(1), 133-141.
- 文部科学省（2018）. 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）. 文部科学省.
- 森川芳彦・西浦修平・松下圭輔・圖子美由紀・多田 守・西田智子・青山夕夏・坂井 聡（2024）. 知的特別支援学校小学部における姿勢・バランスの向上が日常生活動作に及ぼす影響について—作業療法士との協働によるサーキット運動の指導を通して—. 香川大学教育実践総合研究, 48, 45-52.
- 西田智子・青山夕夏・多田 守・榎 並浩・小林敬芳・森川芳彦・惠羅修吉（2023）.知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒の姿勢制御の発達について—開眼および閉眼時における重心動揺を指標として—. 香川大学教育実践総合研究, 46, 45-52.
- 太田昌孝・永井洋子・武藤直子（編）（2020）. 自閉症治療の到達点第2版, 日本文化科学社.
- 里見達也・古屋義博（2018）.改訂特別支援学校学習指導要領への期待. 教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 23, 9-24.
- Shin, Y., Fombonne, E., Koh, Y., Jeong, S., Cheon, K., Leventhal, B., (2014). A Comparison of DSM-IV Pervasive Developmental Disorder and DSM-5 Autism Spectrum Disorder Prevalence in an Epidemiologic Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 53(5), 500-508.*
- 立松英子・齋藤厚子（2021）. 太田ステージと療育や特別支援教育との接点. 定義と実施手順. 立松英子（編著）子どもの心の世界がみえる太田ステージを通じた発達支援の展開, 学苑社, 6-8, 13-21.
- 多田智美・宮前義和（2023）. 知的障害特別支援学校における集団学習と個別学習を併用させた自立活動の検討. 香川大学教育実践総合研究, 46, 25-30.
- 山本七彩・松山郁夫（2021）. 知的障害特別支援学校の児童生徒における姿勢の特徴. 九州生活福祉支援研

究会研究論文集, 14(2), 31-40.