

障害児の発達診断に関する研究

内田 芳夫 ・ 坂田 順子 ・ 迫田 直美

(1986年10月15日 受理)

Research on the Developmental Diagnosis of Handicapped Children

Yoshio UCHIDA, Junko SAKATA*, Naomi SAKODA**

I. はじめに

近年、小児科学や乳幼児の発達の研究の進歩および保健所や健康センターにおける健診事業の充実等のなかで発達診断に関する期待や関心が高まってきている。また、障害の早期発見、その後の乳幼児期からの療育、ハビリテーションの取り組みによって障害の軽減、克服の事実がみられるように、発達診断が障害の予知と対応において重要な役割を担うようになってきていることも明らかである。さらに、従来の知能検査や発達検査がある基準に比較して現在症を測定するという静的な状態把握の手段であったのに対し、今日の発達診断は子どもの発達障害を引き起こしている内的、外的条件を明らかにし療育やハビリテーションの基本的方向や具体的な手だてを提供する力動的な営みであり、子どもの発達保障に寄与する活動であるという認識が大いに関連していると思われる。こうした背景のなかで、田中昌人(1981)は独自の発達診断法を提起した。田中は、発達における諸機能の連関性に着目し発達の質的転換(段階)を抽出し、表面にあらわれている成長的事実を越えて発達を診断する理論と技術の体系化を精力的に試みている。

本研究は、田中の発達理論に立脚し、①障害幼児に2回にわたる発達診断を行い、新しい発達の力、発達の原動力をさぐり援助試行がどのような点で有効であるかを検討すること、さらに、②言語・社会性の発達と認知発達との関連性を検討することが目的である。

鹿児島大学教育学部障害児教育学科

* 鹿児島県立串木野養護学校川内分校

** 鹿児島県立指宿養護学校

II. 方 法

1) 被 検 児 障害幼児26名 (男児15名, 女児11名, C A 3歳2か月～6歳1か月)

2) 検査期間 第1回目; 1985年5月16日～6月21日

第2回目; 1985年11月14日～12月4日

3) 検査課題とその実施方法

実施した検査および課題は下記の8つである。また, 各課題における具体的な実施方法や観察点については表1から表7に記した通りである。

①新版K式発達検査

②音声言語課題 (表1参照)

③指さし課題 (表2参照)

④模倣課題 (表3参照)

⑤理解語, 自発語課題 (表4参照)

⑥積木課題 (表5参照)

⑦器への入れ分け課題 (表6参照)

⑧描画課題 (表7参照)

②から⑧の検査課題は, 田中の「子どもの発達と診断」から抽出し, 評定基準に基づいて診断し評定した。また, 検査のようすは, すべてVTRに録画し分析した。このような方法で第1回目と第2回目の発達的变化をとらえ, 新しい発達の力, 発達の原動力を診断していくこととした。

表1 音声言語課題

実施 順序	項 目	実 施 方 法	観 察 点
1	絵の名称	机をはさんで, 子供の正面にカードを1枚ずつ差し出して, 「これはなあに」と尋ねる。	提示したカードに対して, 発音が多少不十分でも, 3つぐらいの絵カードに答えられるか。
2	実物の名称	答えないカードについて, 実物を提示してみる。あるいは, 乗物, 食物, 動物などの絵本や, まわりにある実物について尋ねる。	絵の名称では答えられなかった物でも, 実物なら答えられるか。

表2 指さし課題

実施 順序	項 目	実 施 方 法	観 察 点
1	可 逆 の 指 さ し	絵 指 示 新版K式発達検査の絵指示図版を子供に提示して、「ブーブー、自動車はどれ」「ワンワン、いぬはどれ」などと尋ねる。	<ul style="list-style-type: none"> ・尋ねられた名称に対して、指をさして答えるか。その時、指さしだけか、発声もあるか。 ・指さしはなくても、図版への興味は示すか。 ・指さしが対の指さしになっているか。 ・課題は試行しなくても指さし行動はみられるか。
	身体各部	「〇〇ちゃんのおててどれ」「あたまはどれ」「おめめはどれ」「おくちはどれ」「おみみはどれ」と聞く。 「おねえちゃんのおめめはどこ」と聞く。	
2	1が見られない場合	検査場面の中で、おもちゃの動物や乗り物を指さして話しかける。	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の顔を見るか。 ・相手の指さしている顔を見るか。 ・相手や指を見て、続けてさされたものを見るか。 ・指さされたものをすぐ見るか。

表3 模倣課題

実施 順序	項 目	実 施 方 法	観 察 点
1	身ぶりの模倣	「じょうず、じょうず」をしてみせて、まねさせる。	相手の行為に興味をもってじっと見るか。 誘われるようにまねるか。
2	道具を使う模倣	ヘアブラシを使ってみせて渡す。	
3	ことばの模倣	比較的調子のよい反復の喃語を、口形がよく見えるように子供の眼前ではっきり話しかける。	相手を見て、誘われるようにまねるか。 まねなくても、相手の口元に手だししたりするか。同じことを言ったりするだけでなく、早さ、強弱もまねるか。
4	ことばで模倣をひきだす	模倣できたことをことばかけだけで再現させる。	ことばかけだけでも再現してみせるか。
5	手本を見ての自己調整	各課題において、子供がした後、ゆっくりしてみせる。	モデルをまねて、自分のやり方を修正、前よりも上手にできるか。

表4 理解語, 自発語課題

項 目	実 施 方 法	観 察 点
理 解 語	<p>子供の名前を呼ぶ。</p> <p>子供が持っている物に対して「ちょうだい」と言う。</p> <p>ことばだけで指示する。</p> <p>用具や絵を見せて、「ここへ（指さして）ナイナイしてね」「ブーブーね」など、動作もいっしょにして指示する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 自分の名前の呼ばれたこと、自分に話しかけられたことにこたえ、聞こうとするか。 • 持っているものを相手に渡すか。 • 「ハイ」「イヤ」が明確に表現されるか。 • ことばかけだけで課題を試行するか。動作をつけて指示すれば試行するか。
自 発 語	<p>課題において、話しかけた時、課題を与えた時、新しい用具を提示した時の様子を見る。</p> <p>用具や絵を見せて、「ここへナイナイしてね」「ワンワンいるね」「ブーブーね」など指さしつつ話しかける。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 何種類もの反復する志向的音声があるか。 • 場面に応じ、あるいは対象に対する気持ちの高まりによって志向的音声が変化するか。 • そこに初語の音声生まれは始めているか。

表5 積木課題

課 題	実 施 手 順	評 定 基 準	
積 木 構 成	積木の塔 「積木を高く積んでね」と積木を10個提示する。	1次元の構成	何個積むか 1次元可逆操作
	ブーブーの模倣 「ブーブーをいっしょに作ろうね。先に作るから見ていてね」と話しかけつつモデルを遠地点に紙でかくしてつくる。最初はつくり方を見せない。横に1個ずつ3個並べ、幼児から見て一番左端の積木にもう1個かさねてから紙をとり、「ほらブーブーができたよ。発車、ブーブー」と幼児から見て左方へ30cmほど押していき、次にバックさせて正面の位置にもどす。 次に「こんどは〇〇ちゃんつくってね」といって積木を中央近地点付近に4個置く。	対称的 2次元 構成	縦・横・2方向へ対称的につむ 萌芽期前期
		非対称的 2次元 構成	モデルと同じものをつくる 萌芽期後期
成	トンネルを作る ブーブーと同じ要領で、紙でかくして作ったトンネルを出す。これは動かさずに、そのままの位置で観察させる。 「こんどは〇〇ちゃん作ってね」と言って、積木を3個中央近地点付近に置く。	間接性をもった、対称的2次元構成	モデルと同じものをつくる 2次元形成期

表6 器への入れ分け課題

課 題	実 施 手 順	評 定 基 準	
器 へ の 入 れ 分 け	配 分 1	赤い積木8個を2枚の黄色い皿にわけるように「積木をみんな入れてね」とそれぞれの皿を同時に出し、皿の中央をひとさし指でたたく。少し入れてやめたときはもう1度促す。	色に関係なく一方に全部入れる。
		赤い皿と白い皿の2枚に赤い積木8個を入れわけ。手順は上に同じ。	同型同色の時は対操作ができる。
	配 分 2	赤い積木4個, 白い積木4個をまぜあわせたものを2枚の赤い皿に入れわけ。手順は上に同じ	同型同色の時は色に基づく入れわけができる。
		赤い積木4個, 白い積木4個をまぜあわせたものを, 同じ大きさの赤い皿と白い皿に入れわけ。手順は上に同じ。	同型同色を越えて, 色に基づく入れわけができる。
	配 分 3	1辺35cmの赤い布と白い布に赤い積木4個, 白い積木4個を入れわけ。手順は上に同じ。	空間的な場所への入れわけができる。
		赤い布に白い積木を, 白い布に赤い積木を入れわけ。	空間的な場所へ, 色に基づく入れわけができる。
	配 分 4	同型同色の黄色い皿2枚に5個の赤い積木を入れわけ。	あまりに気づくことができる。
		同型同色の黄色い皿3枚に7個の赤い積木を入れわけ。	第3者の存在に気づくことができ, あまりに気づくことができる。
		積木をおやつにかえて入れわけ。	「自分のもの」という概念がはっきりしてくる。
			1 操作元期 移行期 可 逆 的 操 作 期

表7 描画課題

課 題	実 施 手 順	評 定 基 準
描 画	自 由 画	「ジージー描いてごらん」といって20秒ほど様子を観察する。
	逆 手	「こんどは反対の手で描こうね」と逆手で描かせる。
	円 錯 画	「グルグル描こうね」と幼児から見て紙の中央上部に7～8cmの円錯を描いてみせる。
		幼児が描き出す前に幼児から見て紙の左上上部に円錯を2つ描いてやる。
	横 線	「こんどは自動車みたいにシューと描いてね」と紙の左右を少しあけた横線をかく。
	横 逆 線	それを反対方向から描いてみせる。反対方向にならなかつたら手をそえていっしょに描く。それでもだめな時は描き出しの手をそえて描き, それ以後の方向をみる。
	縦 線	「こんどはジューを描こう」と縦線を描く。
	縦 逆 線	横逆線に同じ。
	十 字	「じゃあ, こんなのを描くよ」と十字を描く。交差しない時はもう1度示し, 三度めは横線を描いて「次どう描いたらいい?」ときく。
	円	円を描いてみせる。
	自 由 画	「好きなものを描いてね」と渡す。

Ⅲ. 結果と考察

1) 認知課題について(表8参照)

表8 認知課題の診断結果

(独力試行2回目)

グループ	課 題 認知 MA (月齢)		積木課題			器 へ の 入 れ 分 け												描 画 課 題									
			積 木 の 塔	ブ ー プ ー の 模 倣	ト ン ネ ル の 模 倣	配 分 1		配 分 2		配 分 3		配 分 4				円 錯 画	横 線	横 逆 線	縦 線	縦 逆 線	十 字	円	自 由 画				
						a	b	a	b	a	b	a	b	c	d												
I 群	S.A	未実施	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×				
	H.A	未実施	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×					
	U.M	10	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	往復線					
	H.H	11	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×					
II 群	Y.T	12	×	×	／	×	×	／	／	／	／	／	／	×	／	×	／	／	／	／	／	／	曲線				
	N.A	12	5	×	×	×	×	×	×	／	／	／	／	×	×	○	○	×	○	×	×	往復線					
	T.A	13	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	往復線					
	N.Y	14	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×					
	S.T	14	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	往復線					
	A.K	14	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	打点往復線					
	S.T	16	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	往復線					
III 群	O.N	18	2	×	／	○	○	／	／	／	／	／	／	×	×	○	○	○	○	×	×	×	円錯				
	M.Y	19	3	○	×	×	×	○	○	／	／	×	×	×	×	○	×	×	×	×	×	往復線					
	H.S	22	*×	×	／	×	○	○	○	×	／	×	×	×	×	○	×	×	×	×	×	円錯					
IV 群	T.H	25	10	×	○	×	○	×	×	×	×	均	×	×	○	○	×	○	×	○	○	顔					
	S.T	26	10	○	○	○	○	○	×	×	×	×	×	×	○	○	×	×	×	○	×	円錯					
	K.S	26	5	×	×	×	×	×	×	／	×	×	×	×	○	○	×	○	×	×	×	横線					
	O.M	27	10	×	×	○	○	○	○	×	○	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	縦線					
	N.S	31	3	／	／	×	×	×	○	○	○	×	×	自	自	○	○	×	○	×	×	円錯					
V 群	S.K	36	10	×	／	×	×	○	×	○	×	×	×	自	×	○	○	×	○	○	○	顔					
	Y.Y	38	*5	○	○	○	○	×	○	○	×	×	×	自	自	○	○	○	○	○	○	円錯					
	M.R	40	*5	○	○	○	○	×	×	×	×	×	自	自	○	○	○	○	○	○	○	円					
	E.T	44	／	／	／	○	○	○	○	／	×	○	×	均	○	○	○	○	○	○	○	円					
VI 群	A.S	59	10	○	○	○	○	○	○	○	×	均	自	自	○	○	○	○	○	○	○	人物					
	H.M	60	10	○	○	○	×	○	○	○	×	均	○	○	○	○	○	○	○	○	○	人物					
	N.N	67	10	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	人物					

(注) ○ — 合格

× — 不合格

／ — 未実施

※ — 2次元構成を行う

自 — 自我関与はみられるが均等配分を行わない

均 — 自我関与はみられないが均等配分を行う

① 積木課題 (表 9 参照, 図 1 参照)

表 9 積木課題の構成結果

グループ	課題 MA	積木の塔	ブービーの模倣	トンネルの模倣
I 群	11月	・とり出す, 投げる, 捨てる, などの外へちらかす方向の志向的 活動を行う。		
II 群	12月～16月	・積木の上に積木を重ねようと定 位的に調整する。		
III 群	18月～22月	・3個以上積む。 (道具を使った操作を次々にくり 返しながら目標にむかうという 道具的行為がめばえる)	・モデルと自分の所へつくこと が相対的に独立してはいない。 対称性への傾向はみられる。	
IV 期	25月～31月	・積木を10個積みきる。	・構成が1次元的形成であるが, モデルと自分の世界が相対的に 独立してくる過程がある。 対称性原理に基づく構成を行う。	
V 期	36月～44月	・積木を10個積みきる。 対称性原理に基づく構成を行う。	・2方向性をもつ, 非対称性の2 次元構成を行うことができはじ める。	・空間をもった対称性の2次元構 成ができはじめる。
VI 期	59月～67月		・2方向性をもつ, 非対称性の2 次元構成を行う力がそなわり, 見通しをたてて構成する。	・空間をもった対称性の2次元構 成を行う力がそなわり, 見通し をたてて構成する。

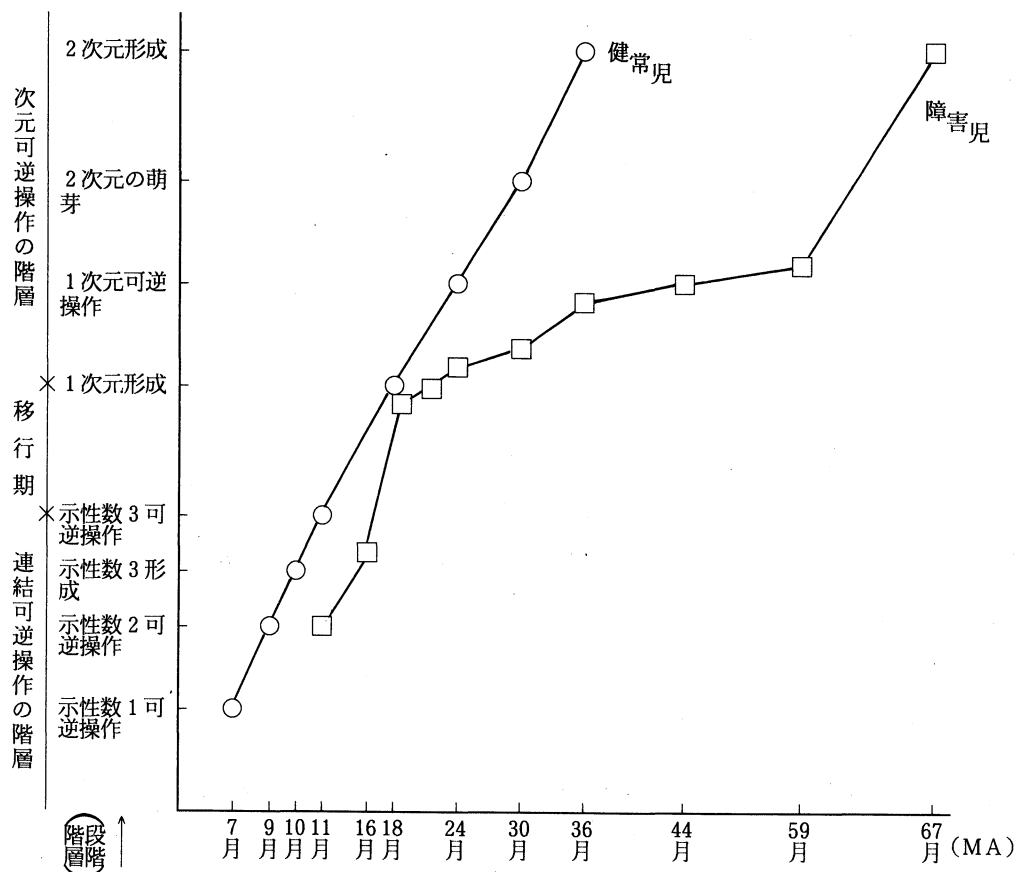


図 1 積木課題による健常児と障害児の比較

I群(MA11か月まで)では、全く遂行できなかったが、II群(MA12か月～16か月)では、第2回目で積木を重ねようとする定位的な調整活動がみられた。また、III群(MA18か月～22か月)、IV群(MA25か月～31か月)では、2次元構成の準備段階であり、V群(MA36か月～44か月)では、積木を10個積みきり、対称性原理に基づく2次元構成の力が認められた。この積木課題の積木の塔では、MAが同じであれば健常児と同水準の反応結果が得られたが、2次元の構成物であるブーブーとトンネルの模倣では、一般にMA25か月で構成できるのに対し障害児ではMA38か月で構成の基礎ができるという結果になった。この約1年の遅れの背景には、提示されたモデルを自分が模倣しなければならないという意識の弱さや、自我関与の希薄さが存在しているように思われる。

② 器への入れ分け課題(表10, 図2参照)

表10 器への入れ分け課題の結果

課題 MA	器への入れ分け(配分1. a・b, 配分2. a・b, 配分3. a・b, 配分4)
12月～16月	<ul style="list-style-type: none"> ・両手に皿をもってうちあわせたり、重ねたりする定位である。 ・「出すこと」から「入れること」への転換が実現する。 ・同色・異色に関係なく一方に入れるという1次元的な応え方をする。
18月～22月	<ul style="list-style-type: none"> ・同形同色の場合、どちらか一方へなりやすく対配分になりにくい、全部入れた方から反対側へひっくり返す。ふたをするなどして、対操作ができはじめる。 ・同形異色の場合、色を手がかりにした配分を行う。 ・配分2において、赤・白の色のちがいに留意した配分ができはじめる。
25月～31月	<ul style="list-style-type: none"> ・色のちがいを抵抗にして可逆対配分ができるようになる。 ・おやつを使った入れわけで「全部欲しい」「多い方が欲しい」というような自我がめばえてくる。 ・皿に「○○ちゃんの」「お母さんの」などと言われると、それにふさわしい区別の意味をつけることはまだできない。 ・一方にのみ入れたのに対し「どちらへも入れてね」といわれても入れ分けを行わない。 (自我を含んだ区別配分はまだ行わず、色に基づいた配分を行う)
32月～35月	<ul style="list-style-type: none"> ・おやつを使った入れわけで、「全部欲しい」「多い方が欲しい」というような自我が関与した配分を行う。
36月～43月	<ul style="list-style-type: none"> ・配分3において、布のように開かれた空間であっても色に基づいた配分を行うことができる。 ・おやつを使った入れわけで、「相手にも1枚ゆずるが自分が多い方をとる」という自我がみられ始める。
44月	<ul style="list-style-type: none"> ・配分3において、言語指示による反対配分や配列ができはじめる。
59月～67月	<ul style="list-style-type: none"> ・おやつを使った入れわけで、「相手に多い方をゆずる」という、自我の拡大がみられはじめる。

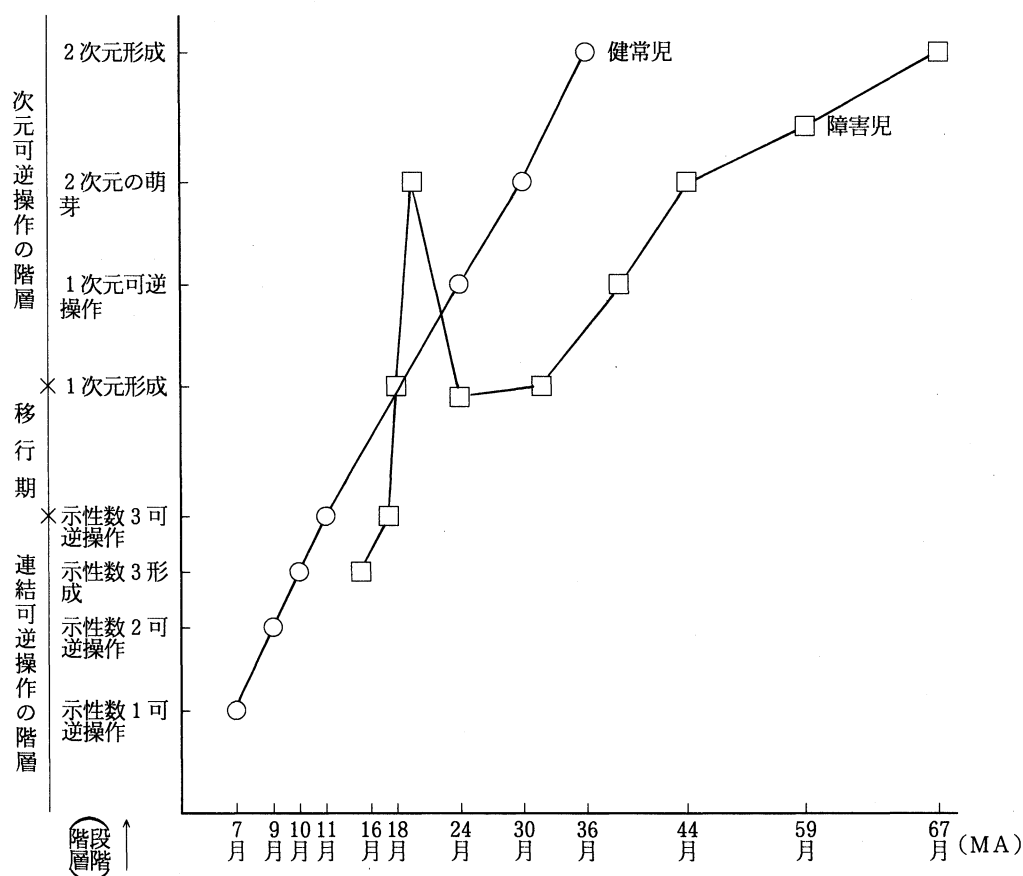


図2 器への入れ分け課題による健常児と障害児の比較

Ⅱ群では、積木を器へ全部入れきことは少ないが、「出すこと」から「入れること」への移行の力を形成している段階といえる。Ⅲ群では、配分1・2では同色異色に関係なく一方の皿へ入れるという1次元的な反応レベルから同色の場合、左右の皿へ積木を交互に入れ始めるという対配分を基本にもった配分を行い、異色の場合色のちがいを抵抗にして一方へ配分するレベルへ移行した。配分3では3名中2名が課題を試行しなかったが、残り1名の配分するようすから、布のように開かれた空間へも一次元的な反応ができる段階へ移行しつつあると思われる。配分4では3名中2名がa・bの課題を試行しなかったが、残り1名の配分するようすから、3枚の皿への入れ分けでは、まだ均衡調整を行う段階には移行していないと考えられる。配分4・c・dの課題では、検査者が2枚の皿に2個と1個とおやつを入れ分けてどちらが欲しいかを尋ねたが、「多い方が欲しい」とか「3個とも欲しい」というような自我関与は認められなかった。

MA25か月児～MA31か月児では、配分1・2の場合、どちらか一方へ全部入れたあと反対側へひっくり返したりふたをするなどの対操作を行う段階(MA18か月)から、同色の場合対配分を行い異色の場合色のちがいを抵抗にして一方の皿へ入れるという段階(MA24か月)へ移行し、さらに、赤・白という色のちがいに留意した配分を行う段階(MA30か月～35か月)にまで発達の力を伸ばしつつあると思われる。配分3では、布のように開かれた空間でも入れ分けることができ、言語指示による配分はできないものの色のちがいを抵抗にした配分を行う段階で発達の力を豊かなも

のにしていると思われる。配分4のa, bでは、均衡への対称的調整を行う段階(MA30か月)で、発達の力を豊かなものになっていると思われる。配分4のc, dではウェハウスを入れ分けが、「多い方が欲しい」とか「全部欲しい」というような自我関与のみられた子どもは、第1回・第2回を通して5名中1名しかいなかった。

MA36か月児～MA44か月児では、配分1・2において皿の色や積木の色に関係せず均等配分を行い、色のちがいにも留意した配分ができる段階である。配分3では色に留意した配分はできるが、まだ言語指示による配分ができない。配分4のc, dでは、第1回で4名中1名が「多い方が欲しい」という自我関与がみられ、残り3名中1名が「多い方を相手にゆずる」という自我の拡大がみられた。第2回では、4名とも自我関与が認められた。

VI群では、第1回、第2回の両診断で、配分1～配分3に合格した。また、配分4でも3名中2名は第1回・第2回ともに自我の拡大がみられ、残り1名も第2回で自我関与がみられるようになった。

以上のことから器への入れ分けでは、配分1～配分3の場合、健常児の配分に色のちがいや器へ入れた積木で物を構成することや自分の皿という意識が関与するのに対し、障害児の場合、配分する際、色という視覚的情報が大きな手がかりになるという結果を得た。また配分4のおやつを使った入れ分けでは、健常児のMA18か月でみられる自我が障害児の場合MA31か月になると芽ばえはじめることから自我の発達が約1年ほど遅れるという結果を得た。また、健常児が(1)「対操作に基づく配分」(2)「可逆対操作に基づく配分」(3)「自我を含んだ区別配分」(4)「色に留意した2次元的配分」という過程を経て2次元形成の段階へと発達するのに対し、障害児では配分に色という視覚的情報が大きな手がかりとなっていることからMA19か月で2次元の萌芽の段階に相当する色に基づく2次元的配分が成立する。しかし健常児に比べると自我の発達が遅れる傾向があるため、MA24か月～MA30か月では健常児のような自我を含んだ区別配分を行わず、1次元可逆操作の段階に相当する可逆配分を行う。MA31か月を過ぎると自我の関与した配分を行いはじめ、健常児のMA18か月以降の発達の過程をゆっくりたどる。そしてMA67か月で2次元形成の段階に達する。以上の結果から障害児は、(1)「対操作に基づく配分」(2)「色に留意した2次元的配分」(3)「可逆対操作に基づく配分」(4)「自我を含んだ配分」という過程を経て2次元形成の段階へと発達すると考えられる。これは障害児の場合、配分の際に色という外的な手がかりを支えとした操作が先行し、ルールを見い出して操作することがより困難であった結果といえる。

③ 描画課題 (表11, 図3参照)

I群では、鉛筆を持ってもすぐに投げ出してしまう段階である。II群では、モデルに気づき、目と気持ちは向けるが手は出ない段階(MA12か月)から、横のなぐりがきの可逆が高まり密度も高くなり、その勢いで何度も往復させて横切ってくる段階へと移行した。

III群では、第1回で3名中1名が円錯を描け第2回に残り2名も円錯を描けるようになった。また自由画も、内転円錯を含んだ往復線や円錯を描くようになった。さらに、3名中1名は、第1回・

表11 描画課題の結果

課題 MA	描 画 課 題
～11月	鉛筆を投げて、音を出して遊び、描こうとはしない。
12月～16月	横のなぐりがきの可逆が高まり、その勢いで何度も往復させて横ぎる。
18月～22月	円錯を描けるようになる。 横線・縦線の直線なら模倣することができはじめる。
25月～31月	十字・円などの2次元的描画を描くようになる。 逆向線（横逆線，縦逆線）はひけない。
36月～44月	逆向線がひけるようになる。 描いたものに命名しながら描く。2次元の描画を描く。
59月～67月	「母」「自分」「○○ちゃん」などの2次元描画を描く。 描画に身近なものを描くようにする。 (より豊かな2次元描画を描く)

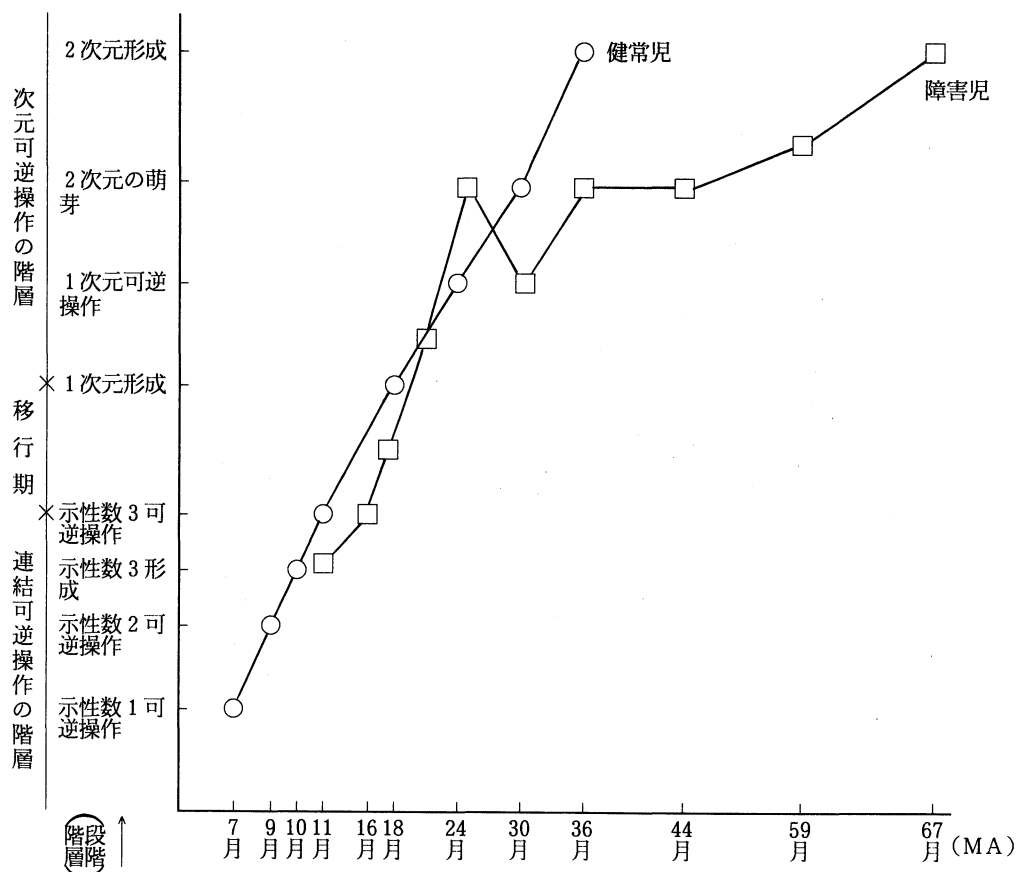


図3 描画課題による健常児と障害児の比較

第2回とも横線・縦線の直線を勢いよく模倣した。このことから、横のなぐりがきの可逆の密度が高くなり縦の線も入ってくる段階から、モデルがあるとそこへ接近しモデルのまねをするようになり、円錯画が描ける段階へ移行し、直線を模倣する力が芽ばえてきつつあると思われる。

IV群では、5名中3名が第1回・第2回とも横線・縦線を描け、残り2名も第2回に描けるようになった。また、第1回で5名中1名が、第2回で残り4名中1名が横逆線・縦逆線を描き、第1回目に5名中1名が、第2回目に残り4名中2名が十字を描いた。さらに、第1回で5名中1名が、第2回で残り4名中1名が円を描いた。このことから、意図をもって描きそれとわかる形を描く、2次元の描画の段階へ移行しつつあると思われる。

V群では、第1回・第2回とも4名中1名が横逆線・縦逆線を描き、4名中3名が十字を、4名中2名が円を描いた。第2回では、残り3名中3名が縦逆線を描き、3名中2名が横逆線を描いた。また、第1回で十字を描けなかった1名も、円を描けなかった2名も第2回では描けるようになった。自由画も第1回より第2回の方が、意図したものにより近い形のものを描いた。このことから、言語との関係が大きくなり、描いたものに命名したりする段階(MA31か月)で、2次元の描画をより豊かなものに行っていると思われる。

描画課題ではMA22か月の場合、健常児に比べると3～5か月の遅れを示すものの同じような発達過程をたどるが、MA24か月～30か月では2次元の描画である十字や円を描けてもモデルをみて逆向線をひくことはできず、直線や曲線を模倣するという健常児のMA24か月の段階に相当する描画を描く。MA36か月を過ぎると不完全なものではあるが顔や名前など言語と関係の大きい2次元の描画を描き、健常児のMA31か月以降の発達過程をゆっくりたどりながら2次元形成の段階へと発達する。以上から、障害児では自我の発達が健常児に比べて遅れるため社会性の発達も遅れ、そのために描画においても相手の描き方や自分の身のまわりのものに注意して描く2次元の描画が、健常児に比べて6か月ほど遅れると考えられる。

2) 言語課題

① 言語と認知課題の比較

表12から、それぞれのMAを比較してみると、MAが6か月以上のずれのみられる事例は8名であり、そのうち6名が「認知・適応」のMAの方が高い結果となっている。一方、「言語・社会」面のMAが優位となった2名のうち、E・T児は自閉児であり、M・Y児は脳性まひを伴う精神発達遅滞児である。

表12 各MAとコミュニケーション段階との比較

コミュニケーション 段 階	氏 名	「言語・社会」 M A	「認知・適応」 M A	MAのずれ
○	N.N	65	67	2
○	H.H	61	60	1
○	A.S	44	59	15
○	E.T	54	44	10
○	M.R	28	40	12
○	Y.Y	33	38	5
○	N.S	32	31	1
○	M.Y	28	19	9
■	S.K	31	36	5
■	T.H	28	25	3
■	O.N	22	18	4
□	O.M	19	27	8
□	K.S	16	26	10
□	N.Y	15	14	1
□	N.A	16	12	4
▲	H.S	14	22	8
▲	S.T(3)	14	26	12
▲	Y.T	16	12	4
▲	A.K	11	14	3
△	S.T(2)	11	14	3
△	S.T(1)	11	14	3
△	T.A	11	13	2
△	H.H	10	11	1
×	U.M	10	10	0
×	H.A	未実施	未実施	
×	S.A	未実施	未実施	

○…ことばによるコミュニケーションの段階

■…ことばによるコミュニケーションへの移行の段階

□…象徴的記号によるコミュニケーションの段階

▲…象徴的記号によるコミュニケーションへの移行の段階

△…信号記号によるコミュニケーションの段階

×…コミュニケーションの間接化の段階（視覚・聴覚による定位的活動）

注) MAは第2回目の検査結果のものである。

表13 言語・社会性

項目		被検者	S ・ I	H ・ A	U ・ M	H ・ H	N ・ A	Y ・ T	T ・ A	A ・ K	S ・ T	N ・ Y
		MA (月)	未 実 施	未 実 施	10	11	12	12	13	14	14	14
名 称	絵カードに答える		(×)	(×)		(×)		×	×	×	×	×
	実物なら答える		(×)	(×)		(×)		×	×	○	×	×
絵 指 示	たずねられた名称に対して指さして答える		(×)	(×)	×	(×)	×	○	×	×	×	×
	その時発声もある		(×)	(×)	×	(×)	×	×	×	×	×	×
	指さし行動がある		×	×	○	(×)	○	○	○	×	×	○
	図版への興味がある		(×)	(×)	○	(×)	○	○	×	×	○	×
身 体 各 部	たずねられた名称に対して指さして答える		(×)	×	×	(×)	○	×	×	×	×	
	その時発声もある		(×)	×	×	(×)	×	×	×	×	×	
	指さしが対の指さしになっている		(×)	×	×	(×)	×	×	×	×	×	
模 倣	身 ぶ り	モデルを見る		×			○	○	○	○	×	
		模倣する		×			○	○	×	×	×	
	道 具	モデルを見る		×		○	×	○	○		○	
		模倣する		×		×	×	×	×		○	
	こ と ば	モデルを見る	×	×		×					×	
		模倣する	×	×		×					×	
		モデルの口元に手だししたりしてくる	×	×		×					×	
	再 現	ことばかけだけで再現する		×		×	×			×	×	
	自 調 己 整	手本を見て自己調整する	×	×		×	×	×	×	×	×	
理 解 語	自分の名前に反応する		○	○	×	○	○	○	○	○	○	
	ことばの指示だけで行動課題を試行する		×	×	×	×	○	○	×	×	×	
	「ハイ」「イヤ」の表現がある		×	×	×	×	×	○	×	×	×	×
	「ちょうだい」に対し、持っている物を渡す		×	×	×	×	×	○	○	×	○	

注) ○ 合格 × 不合格 () 推定による判定 空白 未実施

に関する課題結果

(第2回目)

S ・ T	O ・ N	M ・ Y	H ・ S	T ・ H	K ・ S	S ・ T	O ・ M	N ・ S	S ・ K	Y ・ Y	M ・ R	E ・ T	A ・ S	H ・ M	N ・ N
16	18	19	22	25	26	26	27	31	36	38	40	44	59	60	67
×	○	○	×	○		×	×	○	○	○	○	○	○	○	○
×	○	○	×	○		×	×	○	○	○	○	○	○	○	○
×	○	○	×	○	○	×	×	○	○	○	○	○	○		
×	○	○	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○	○		
×	○	○	×	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○		
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
×	×	○	×	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○		
×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	○	×	○	○		
×	×	×	×	○	×	×	×	×	×	○	○	○	○		
×	○	○	○	○				○	○		○	○	○		×
×	○		○	○				○	○		○	○	○		×
○	○	○	○	○				○			○		○		○
×	○		×	○				○			○		○		○
×	○	○		○				○	○		○	○	○		
×	×	○		×				○	○		○	○	○		
×	×	○		×				×	○	×	○	○	○		
×								○	○	(○)		○	○		
×	×		×	○		×			○	(○)	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	×	○	○		○	○	○	○	○	○	○
×	×	○	○	×	×	×	×	(○)	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○

絵の名称課題および、指さし（可逆の指さし）は、MA18か月頃を境として遂行可能となりほぼ健常児と同じ発達段階である。しかしながら、器への入れ分け課題で一次元可逆の力を獲得しているが、言語面では、絵指示や身体各部の指示も困難な子どもたちや、積木課題で間接性をもった2次元構成ができるのに言語面では一次元可逆の段階にいる子どもたちが存在している。

この結果からも、認知レベルの発達に比して、言語・社会性レベルの発達が遅れる傾向が認められた。

また、模倣課題については、未実施事例が多く十分な考察はできないが、健常児よりも遅れた結果を示している。例えば、道具使用の模倣は、一般に9～10か月で可能であるのに対し、障害児では、早くともMA12か月にならないと困難である。また、11か月頃には可能なことばかけによる再現は、ほぼMA30か月になってはじめて可能になっている。しかしながら、今回の模倣課題については、子どもの気持ちの高まりを伴うような状況で検査が実施されていないことが遅れをもたらした大きな原因と考えられる。したがって、この種の課題は子どもたちの日常生活や療育場面の行動観察を通して、より自然な環境条件下で検討することが大切であろう。

② 「言語・社会」MAとコミュニケーション段階との関連（表14参照）

表14 「言語・社会」MAとコミュニケーション段階の比較

グループ	「言語・社会」 MA	コミュニケーション 段 階	氏 名	「認知・適応」 MA
4	65	○	N.N	67
	61	○	H.M	60
	54	○	E.T	44
	44	○	A.S	59
	33	○	Y.Y	38
	32	○	N.S	31
	31	■	S.K	36
	28	○	M.R	40
	28	○	M.Y	19
	28	■	T.H	25
	22	■	O.N	18
3	19	□	O.M	27
	16	□	K.S	26
	16	▲	Y.T	12
	16	□	N.A	12
	15	□	N.Y	14
	14	▲	H.S	22
	14	▲	S.T(C)	26
	11	△	S.T(B)	16
2	11	△	S.T(A)	14
	11	△	A.K	14
	11	△	T.A	13
	10	△	H.H	11
	10	×	M.U	10
1	未実施	×	H.A	未実施
	未実施	×	S.A	未実施

○…ことばによるコミュニケーションの段階

■…ことばによるコミュニケーションへの移行の段階

□…象徴的記号によるコミュニケーションの段階

▲…象徴的記号によるコミュニケーションへの移行の段階

△…信号的記号によるコミュニケーションの段階

×…コミュニケーションの間接化の段階

表14から、総じて「言語・社会」項目のMAが高くなるにつれて、コミュニケーションの段階も高次化している傾向が認められる。さらにMA段階ごとにみると、MA10か月児は、コミュニケーションの間接化の時期、MA14か月～22か月児は信号的記号による段階から象徴的記号によるコミュニケーション段階への移行の時期、そして、MA32か月を越えることばによるコミュニケーションが可能となる時期といえる。

③ 「認知・適応」MAとコミュニケーション段階との関連（表15参照）

表15 「認知・適応」MAとコミュニケーション段階の比較

グループ	「認知・適応」 MA	コミュニケーション の 段 階	被 検 者	「言語・社会」 MA
4	67	○	N.N	65
	60	○	H.M	61
	59	○	A.S	44
	44	○	E.T	54
	40	○	M.R	28
	38	○	Y.Y	33
	36	■	S.K	31
	31	○	N.S	32
3	27	□	O.M	19
	26	□	K.S	16
	26	▲	S.T(C)	14
	25	■	T.H	28
	22	▲	H.S	14
	19	○	M.Y	28
	18	■	O.N	22
	16	△	S.T(B)	11
2	14	□	N.Y	15
	14	△	S.T(A)	11
	14	△	A.K	11
	13	△	T.A	11
	12	▲	Y.T	16
	12	□	N.A	16
	11	△	H.H	10
	10	×	U.M	10
1	未実施	×	H.A	未実施
	未実施	×	S.A	未実施

○…ことばによるコミュニケーションの段階

□…象徴的記号によるコミュニケーションの段階

△…信号的記号によるコミュニケーションの段階

■…ことばによるコミュニケーションへの移行の段階

▲…象徴的記号によるコミュニケーションへの移行の段階

×

表15から、ほぼ次のような関連性を認めることができよう。すなわち、MA10か月児は、コミュニケーションの間接化の時期、MA11か月～14か月児は、信号的記号による段階から象徴的記号による段階への移行期、MA14か月～27か月児は、象徴的記号による段階からことばへの移行期、そして、MA31か月を越えることばによる段階の時期といえる。

表14, 表15から、「言語・社会」MAによるグループと「認知・適応」MAによるグループの構成メンバーは、ほぼ一致していることがわかる。さらに、グループごとに比較検討してみると、コミュニケーションの間接化の段階では、両者とも同じように低MAであるのに対し、信号的記号によるコミュニケーション段階および象徴的記号によるコミュニケーション段階では、「認知・適応」

MAが「言語・社会」MAより高い傾向が認められた。そして、ことばによるコミュニケーション段階になると、再び両者のMAがほぼ同じ傾向になる様相がみられた。

これらの結果から、コミュニケーション活動の高次化には、「認知・適応」レベルの発達が先行(必要)条件であり、かつ認知MAが30か月頃になると、ことばによるコミュニケーション活動が可能となることが明らかにされた。しかしこれらの結果は、あくまでも新版K式発達検査から算出されたMAをもとに吟味しており、今後、より妥当な結論を導くためには、検査項目の吟味、認知面よりも言語面が先行している事例の検討、さらに各障害像との関連も含めて検討を加えることが必要な課題である。

3) 事例研究

事例1. O・N(女児), 1981年1月18日生(4歳)

① 発達検査の結果(表16参照)

表16 新版K式発達検査の結果(O・N児)

(認知・適応)

操作特性	平均発達年令	下 位 項 目	'85.5	'85.11
1次元形成	1：3～1：6	積木の塔 3	－	＋
〃	〃	円板回転	＋	＋
〃	〃	予期的追視	＋	＋
〃	〃	2個のコップ	－	－
1次元可逆	1：6～1：9	積木の塔 5	－	－
〃	〃	角板 例後	＋	＋
〃	〃	はめ板 全 例無	＋	＋
〃	〃	はめ板 回転 全	－	＋
〃	〃	円錯画 模倣	＋	＋
〃	〃	入れ子 3個	－	－
〃	〃	3個のコップ	－	－
〃	1：9～2：0	積木の塔 6	－	－
〃	〃	角板 例前	－	－
〃	〃	形の弁別 I	－	＋
2次元形成	2：0～2：3	積木の塔 8	－	－
〃	〃	形の弁別 I	－	＋
〃	〃	横線模倣	－	＋
〃	〃	縦線模倣	＋	＋
		結果	生活年齢C A 発達年齢M A 発達指数D Q	52月 17月 33 58月 18月 31

(言語・社会)

操作特性	平均発達年令	下 位 項 目		'85.5	'85.11
1次元可逆	1：6～1：9	身体各部		－	－
〃	〃	絵指示		－	＋
〃	1：9～2：0	絵の名称Ⅰ		－	＋
2次元形成	2：0～2：3	2数復唱		－	－
〃	〃	絵の名称Ⅰ		－	－
〃	2：3～2：6	大小比較		－	－
〃	〃	絵の名称Ⅱ		－	＋
〃	2：6～3：0	3数復唱		－	－
		結果	発達年齢MA 発達指数DQ	16月 31	22月 38

② 言語・社会性に関する課題結果 (表17参照)


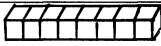
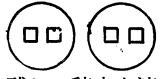


表17 言語・社会性に関する課題結果 (O・N児)

検査日 項目	'85年 6 月	'85年11月
名 称	事物と対応した発語がかなりある。が、擬音語的なことばが多い。 えんぴつ—「ジー」 はさみ—「チョッキン」 ボールは、絵では反応しないが、実物を見せると、「ボール」と答える。	事物と対応した発語がかなりある。できなかった物に対して、「これは〇〇ね」と言うと、音声模倣する。正しく言えたら、手をたたいて喜ぶ。 他の場面では、テレビ、カバン、イスの実物をさわって名称を言う。
絵 指 示	検査者の質問に答えて指さすのではなく、自分の知っている物を勝手に指さして名称を言う。	自分の知っている物を勝手に指さして名称を言う。 「さかな」「おちゃわん」「ねこ」 その後、再質問すると、正しく指さすことができる。
身 体 各 部	未 実 施	検査者の質問に応じて指さすのではなく、自分で勝手に指さして名称を言う。 「おめめはどこ?」→耳をさして「みみ」 「おめめは?」→鼻をさして「はな」 頭をさわって「あたま」
模 倣	身ぶり…「じょうず、じょうず」を、うれしそうにする。 道 具…ブラシを使ってみせると、モデルの髪をひっぱりにくる。 ブラシを受け取ると、下から上にブラシを動かす。	道 具…モデルをじっと見て、ブラシを受け取るとすぐに髪をとく。
理 解 語	「ちょうだい。」→「はい」と言って渡し、その後うれしそうに手をたたく。	「ちょうだい。」→渡す。 「Kちゃんにも、どうぞしてごらん」→K児に渡す。 「こんにちば」→頭を下げて「こんにちば」と言う。

③ 認知課題の結果 (表18参照)

表18 認知課題の結果 (O・N児)

(援助試行)

検査日 課題	'85年 6 月	'85年11月
積 木	ブービーの模倣 手順をみせる。  をつくる。	手順をみせる。 モデルをくずし、  をつくる。
器 へ の 入 れ わ け	配 分 1  残りの積木を渡し、入れるよう促す。 配分2～4 入れわけるよう促す。	  残りの積木を渡し、入れるよう促す。 入れわけるよう促す。
描 画 課 題	横 逆 線 縦 逆 線 ↑ 方向へ手をそえて描く。 十 字 円 モデルを示す。	← 方向 ↑ 方向を手をそえて描く。 モデルを示す。 のような不完全な横線、円のようなものを描く。 // 円鉛を描く。

④ 考 察

発達検査の結果、認知面では、MA17か月から18か月に達し、1次元形成のレベルから1次元可逆のレベルへと移行している。また、言語・社会性では、MAが16か月から22か月と6か月の発達の伸びを示し、1次元形成のレベルから1次元可逆のレベルへと移行している。

言語面では、絵の名称化ができた、描画課題で「シュー」、「グルグル」と発声しながら描く行動がみられるなど、総じてコミュニケーション段階としては、象徴的記号によるコミュニケーションから言語によるコミュニケーションへ移行しつつあると言える。ことばを育てる課題としては、日常生活や療育場面でさまざまな事物に直接ふれ、感覚的経験を通してながら事物認識を深めることが大切である。また、自発語に関しては、子どもの話したいという気持ちを受容しつつ、不明瞭なことばであれば、正しい発声、発語を子どもに返してやる必要がある。

認知面では、描画課題で、独力で描けなくともモデルに接するように描いたり、検査者を見ながら描くなど能動的な反応が認められた。また、器の入れ分け課題の配分1では、独力で可逆対配分ができた。なお、おやつを使用した配分4の課題で自我関与は認められなかった。

事例2. S・T (男児), 1979年11月6日生 (5歳)

① 発達検査の結果 (表19参照)

表19 新版K式発達検査の結果 (S・T児)

(認知・適応)

操作特性	平均発達年齢	下 位 項 目	'85.5	'85.11	
1次元形成	1：0～1：3	積木の塔 2	+	+	
〃	〃	丸棒 例後 ⅓	+	+	
〃	〃	小鈴を瓶から出す	+	+	
〃	〃	包み込む	—	+	
〃	1：3～1：6	積木の塔 3	—	+	
〃	〃	円板 回転	+	+	
〃	〃	予期的追視	+	—	
〃	〃	2個のコップ	—	—	
1次元可逆	1：6～1：9	はめ板 全 例無	+	+	
〃	〃	円錯画 模倣	+	+	
〃	〃	入れ子 3個	—	+	
〃	1：9～2：0	角板 例前	+	+	
〃	〃	形の弁別 I ⅓	—	+	
2次元形成	2：0～2：3	横線模倣 ⅓	—	+	
〃	〃	縦線模倣 ⅓	—	—	
〃	〃	積木の塔 8	—	+	
〃	〃	形の弁別 I ⅓	—	+	
〃	2：3～2：6	トラックの模倣	—	+	
〃	〃	形の弁別 II ⅘	—	—	
〃	〃	入れ子 5個	—	+	
〃	2：6～3：0	家の模倣	—	+	
〃	〃	円模写	—	—	
〃	〃	十字模写 例後 ⅓	—	+	
〃	3：0～3：6	門の模倣	—	—	
〃	〃	十字模写 例前 ⅓	—	—	
〃	〃	重さの比較 例後 ⅔	—	—	
結果			生活年齢CA	67	73
			発達年齢MA	18	26
			発達指数DQ	27	36

(言語・社会)

操作特性	平均発達年齢	下 位 項 目	'85.5	'85.11
1次元形成	1:0~1:3	指差し行動	+	+
1次元可逆	1:6~1:9	身体各部 ⅓	-	-
"	"	絵指示 ⅓	-	-
結 果			発達年齢MA	14か月
			発達指数DQ	21
				19

② 言語・社会性に関する課題結果 (表20参照)


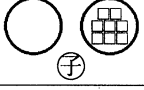
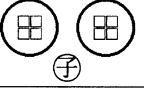
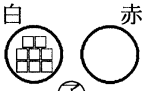
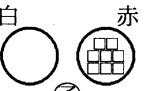
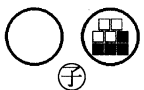
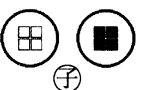
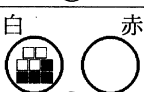
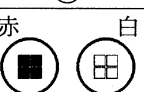
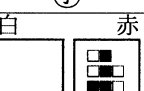
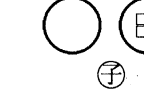
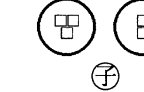
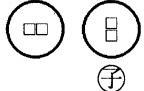
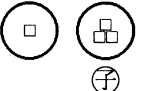
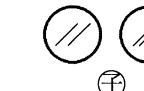
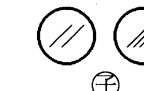
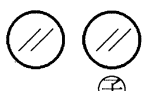
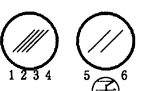
表20 言語・社会性に関する課題結果 (S・T児)

検査日 項目	'85年 6月	'85年 11月
名 称	カードを見ているが発語はない。	カードをじっと見て、取ろうとする。答えることはできない。 「は・な」言ってごらん—小声で「は・な」と言う。
絵 指 示	図版をさわって楽しむ。指さしはない。 ミニカーと犬のおもちゃを呈示して「ワンワンどっち」の問いに対し、犬を取る。	図版をじっと見る。さわる。 「わんわんどれ」と尋ねられて、手で示す(指さしにはなっていない)。 検査者の指を持って指さす場面もみられるが、まだ事物との対応はできていない。
身 体 各 部	検査者の方を見ていない。	検査者の顔を見ているが指さしはしない。
模 倣	「じょうず、じょうず。」の身ぶりを模倣する。発語はない。 ブランを渡すと、髪をとく。 「ちょうだい」「ごちそうさま」をことばかけだけで再現する。	未 実 施 モデルを見ての自己調整は見られない。
理 解 語	名前を呼ばれて、小声で「はい」と言う。 「ちょうだい」に対し、持っている物を渡す。	「こっちむいてね」——向く。

③ 認知課題の結果 (表21参照)

表21 認知課題の結果 (S・T児)

(独力試行)

検査日 課題		'85年 6月	'85年 11月
積木の塔 ブーブーの模倣 トンネルの模倣	積木の塔	 の形につみあげる	10個つみあげる
	ブーブーの模倣	/	
	トンネルの模倣		
器への入れ分け	配分 1	a  右皿に8個入れ、左皿でふたをする。	 両手で4-4に入れわけ、そのあと両皿を手にもって見比べる。
		b  白皿に8個入れきって、赤皿でふたをする。	 赤皿に8個入れて、白皿の上に重ねる。
	配分 2	a  右皿に8個全部入れきって左皿でふたをする。	 入れわける前に、赤4個、白4個に分けて、いっぺんに入れわける。
		b  白皿に8個入れ、赤皿でふたをする。	 赤、白別に分けてから白皿へ白積木を、赤皿へ赤積木を入れ分ける。色に留意した配分を行う。
	配分 3	a	 赤布に8個とも入れる。
		b	指示通りの反対配分は行わない。
	配分け	a  右皿に5個入れて、左皿でふたをする。	 2-3に分け、あまりのあることには気づかない。
		b  図のようにわけ。あまりに気づいてはいない。	 図のように入れわけ、その後まん中の皿に7個うつし入れ、3枚の皿をまん中の皿に重ねる。
		c  2-3に分け、多い方を自分がとる。自我関与がみられる。	 図のように分ける。多い方が欲しいという自我関与はみられない。
		d  図のようにわけ。自我関与がみられる。	 1-7にわけ。自我関与はみられない。

注) ㊦は被検児、斜線は未実施

④ 考 察

発達検査の結果、言語・社会レベルでは2回ともMA14か月と変化がみられなかったのに対し、認知・適応レベルでは、MA18か月からMA26か月と発達の伸びを示し、1次元形成から2次元形成の段階へと移行した。言語面での停滞は、本児の自閉傾向による対人関係の弱さが影響しているように思われる。理解語はあるものの発語がほとんどみられない子どもでもある。したがって、本児に対しては体全体を使ったダイナミックな動きや遊びを媒介に子どもとの情動的共感関係を深めつつ、何らかの方法で自己表現ができるような働きかけが大切であろう。

認知面では、積木課題が2次元形成の段階に移行し発達の力をより豊かなものにしてきている。器の入れ分け課題では、第1回目の診断時には定位的動作を源泉とした継起性がみられ、空の皿をつくらないように空の皿でふたをするというMA18か月に相当する入れ分けを行った。第2回目では、同色同形の皿2枚と赤い積木8個を用いた入れ分けで、均等配分を行い、配分2では色に基づく入れ分けを行った。また、配分4における積木を使った入れ分けでは、中間の皿に全部入れ3枚の皿を重ねるという均衡調整を行った。このような結果からこの間に1次元可逆操作を展開させつつ2次元配分を行う段階へ移行したと考えられる。なお、配分4におけるおやつを使った入れ分けでは、多い方が欲しいという自我関与はみられなかったが、第2回目の診断時にはおやつを見ると、検査者の手をさわったり、“チョウダイ”の身ぶりを発信したり、課題に対する反応が他の課題に比べ能動的であった。このような反応は第1回目の診断時には見られなかったことから、本児が自我を確立させつつあるのではないかと考えることができよう。描画課題では第1回目には描くことができなかった十字を描くことができた。横逆線も手を添えてやると描くことができた。また、円モデルを提示するとその中に小さく丸を描き、目、口、鼻のある人の顔を描いており、MA24か月から30か月の段階に見られる2次元の描画レベルに移行しつつあると思われる。

IV. ま と め

障害幼児20名について、①新版K式発達検査、②認知課題、③言語課題をそれぞれ2回にわたって実施した結果、若干の知見が得られたので、以下にまとめて記しておきたい。

1). 認知課題のうち、器の入れ分けでは健常児が(1)「対操作に基づく配分」(2)「可逆対操作に基づく配分」(3)「自我を含んだ区別配分」(4)「色に留意した2次元配分」という過程を経て2次元形成の段階へ移行するのにに対し、障害児では、(1)「対操作に基づく配分」(2)「色に留意した2次元配分」(3)「可逆対操作に基づく配分」(4)「自我を含んだ配分」という過程が認められた。この背景には、障害児の場合、配分の際に色という外的な手がかりを支えとした操作が先行し、ルールを見い出して操作することが困難であることや自我の発達の遅れが関与しているように思われる。

2). 障害幼児の場合、一般に認知の発達に比較して言語発達に遅れがみられる。また、認知面の発達がことばによるコミュニケーション活動の必要条件であり、かつ認知MAが30か月になると、ことばによるコミュニケーションが展開されはじめる。

文 献

1. 生澤雅夫編 (嶋津峯真監修, 1985), 「新版K式発達検査 — 発達検査の考え方と使い方」, ナカニシヤ出版
2. 加藤直樹, 中村隆一編 (1985), 「乳児から幼児へ」, 全障研出版
3. 加藤直樹, 中村隆一編 (1986), 「幼児の発達の基礎」, 全障研出版
4. 西村章次 (1979), 「実践と発達の診断」, ぶどう社
5. 園原太郎編 (1980), 「認知の発達」, 培風館
6. 田中昌人, 田中杉恵 (1981), 「子どもの発達と診断, 1. 乳児期前半」, 大月書店
7. 田中昌人, 田中杉恵 (1982), 「子どもの発達と診断, 2. 乳児期後半」, 大月書店
8. 田中昌人, 田中杉恵 (1984), 「子どもの発達と診断, 3. 幼児期1」, 大月書店