

## 放課後等デイサービスにおける 教材・教具を使ったコミュニケーションアプローチの効果 — 言葉のない知的障害児を対象として —

立松英子\*<sup>1</sup>・加藤優太郎\*<sup>2</sup>

\*1 東京福祉大学 社会福祉学部(伊勢崎キャンパス)

〒372-0831 群馬県伊勢崎市山王町2020-1

\*2 特定非営利活動法人 わんぱくひろば

〒372-0022 群馬県伊勢崎市日乃出町705-2

(2017年9月6日受付、2017年11月9日受理)

抄録:「放課後等デイサービス」は、平成24年に児童福祉法に位置づけられて以来、急速に増加、多様化している。とりわけ、言語交流が困難な学童が多く利用する福祉事業所では、よりよい活動の提供とサービスの質の向上が喫緊の課題となっている。本研究では、社会的行動の促進と支援者の資質向上を目的とし、発達初期の認知様式に合わせて工夫した教材・教具(以下、「教材」)をコミュニケーションの道具として、知的障害を伴う利用者に個別の取組みを行なった。本稿では、15名の参加者のうち対応困難の訴えがあった2名の事例について報告する。両者とも表出言語はない一方、アセスメントでは、認知発達の水準に違いがみられた。個別のプログラムを実施した結果、職員が個々の認知様式の違いに気づき、事業所の日常活動の題材や内容、支援方法を調整した。それに伴い、対象者のコミュニケーションスキルが向上し、他害などの行動障害の減弱がみられた。

(別刷請求先: 立松英子)

キーワード: 物の提示(Object taking)、教材・教具、社会的相互交渉、自閉スペクトラム症(ASD)、知的障害、行動障害

### 緒言

「放課後等デイサービス」は、2012(平成24)年改正の児童福祉法に位置付けられた、障害のある学童を対象とした放課後の福祉サービスである。障害者自立支援法に位置付けられていた「児童デイサービス」と児童福祉法による障害のある子どもへの通所サービスが合体し、「障害児通所支援(児童発達支援・医療型児童発達支援・放課後等デイサービス・保育所等訪問支援)」となった。児童福祉法第6条の2の2第4項に基づき、その対象は、「学校教育法第1条に規定している学校(幼稚園及び大学を除く)に就学している障害児」であり、サービスの内容は、「授業の終了後又は休業日に児童発達支援センターその他の(中略)施設に通わせ、生活能力の向上のために必要な訓練、社会との交流の促進その他の便宜を供与する」となっている。制度の創設以来、実施団体、利用者数とも急速に数が増え、2014(平成26)年には、全国の事業所数は4,595、利用者数は79,680名となり、障害児給付費延べ利用者のうち50%

が放課後等デイサービス利用者となった厚生労働省(2014)。

この間、利用者のニーズも活動内容も多種多様であり、事業所によって支援の質に大きな差があることが指摘されるようになった。これを踏まえて、厚生労働省は、2015(平成27)年、「放課後等デイサービスガイドライン」を示し、支援の多様性を認めつつも、障害のある児童の支援における基本的事項の遵守や事業所の職員(支援者)の専門性の確保を求めた(厚生労働省, 2015)。とりわけ発達支援の重要性を指摘したことは、単なる預かりではなく、児童期の発達欲求に応える何らかの手立てや工夫を求めたことを意味している。

一方、支援の現場では、小学生、中学生、高校生など年齢の異なる児童を預かるため、それぞれの下校時刻に応じて出入りが不規則、また、知的障害や自閉スペクトラム症(以下ASD)の特性から、環境の変化に弱く、言語交流が困難な児童も多く、一定の秩序を保つためには専門的な対応が必要になる。しばしば児童間のトラブルも発生し、

安全で信頼される運営のために、外部専門家の助言を求める事業所も多いと推測される。

話し言葉をもたない児童では、発達の遅れとして現れる対人的行動やコミュニケーション行動の乏しさがASDの行動特性と類似し、ASDとの鑑別診断が難しいことはよく知られている (DiLavore, et al., 1995)。言語交流が難しい場合のコミュニケーションの工夫としては、TEACCHプログラムに基づく構造化や視覚支援 (Schopler, et al., 1995) が有効とされ、我が国の学校や施設にも広く普及している (佐々木, 2005)。しかし、写真カードやタブレット端末等の「見せる」媒体を使ったとしても、障害の重さにより効果が期待できないこともあり、現場では、個々に的確な支援をするための模索が続いている。

本研究では、味覚や嗅覚に次いで発達する触覚と運動をチャンネルとした外界認知 (水口, 1995; 鹿取, 2003) に留意して開発・工夫した教材をコミュニケーションの道具として使い、個別学習を試みた。目的は、①視覚より初期の受容覚と考えられる、触覚と運動を呼び起こす「物」を媒介に (object taking: Gibbons, 2003; object-directed action: Phillips and Wellman, 2005)、利用者の達成感・自己肯定感を基盤とした社会的行動を引き出すこと、②学習の支援者 (職員) が、利用者の「物の扱い」の観察を通して、対象の認知の状態を具体的かつ詳細に把握し相手の立場に立った支援の視点を得るなど、職員の専門性の向上に貢献することであった。

## 研究対象と方法

### 研究対象

放課後等デイサービスを利用する6歳から18歳までの知的障害やASDを伴う学童を対象とした。A県の「放課後等対策連絡協議会」主催の障害理解のための研修会の場で、研究協力者を募った。5箇所の福祉事業所が研究協力に応じ、事業所の選出により15名の利用者が参加した。全員が自傷や他害などの行動障害を伴い、職員との意思疎通に困難があった。

今回は、上記の対象者15名のうち、表出言語がなく、診断はないもののASDの特徴を強く持つ2名を事例として挙げ、検討した。その理由は、①両者とも職員が対応の困難性を感じ、②保護者がフォーマルな検査や個人情報の提供に協力的であったこと、また、③検査を通して明らかになった認知発達の水準には違いがあり、認知発達の水準によって異なる支援を支援者に具体的に示すために適切な例と判断したからであった。

### 方法

#### 1. 測定ツール

対象の多くが言語による検査 (知能検査など) に応じられなかったため、「太田ステージ評価」(太田ら, 1992) によりシンボル機能 (言語理解) の発達水準を測定した。教材の操作に関係する視覚-運動機能については「鳥の絵課題」(腹の部分の欠けた鳥の絵の補完課題) (立松, 2004) で測定した。社会的行動面は、SM社会生活能力検査 (日本文化科学社) 及び強度行動障害の判定基準表 (岡田, 2010) を尺度とした。

#### ① 太田ステージ評価 (LDT-R)

太田ら (1992) がASDの治療教育の中で開発した、シンボル機能の発達に視点を置いた発達評価法である。検査名は言語解読検査改訂版 (Language decoding Test-Revised: LDT-R) であり、LDT-R1 から LDT-R6 までの下位検査がある。ピアジェの認知発達理論を基盤とし、田中ビネー知能検査においてASD児が頻繁に躓く課題 (簡単な命令の実行、大きさの比較など) を認知発達の節目と考えて改良したものである。現在は、関東圏の医療機関や特別支援学校等で言語理解の発達指標として使用されている。

#### ② 鳥の絵課題 (Task of Birds: TOB)

LDT-Rの下位検査のうち概念の芽生えを示すLDT-R3「3つの丸の比較」と通過年齢 (定型発達の3歳前半) が釣り合う動作性の課題である。視覚運動機能の発達指標として独自に開発した評価ツールであり、操作は鳥の絵の欠けた腹の部分の補うことである。A4版のシートに印刷された6つの鳥のうち最初の2つを介助して行なうことを教示とし、3つ目からは手を添えないで描かせ、描画の特徴により6つの段階に判定する。田中ビネー知能検査の3歳代の課題である、「小鳥の絵の完成」と通過年齢が同じであることが確認されている (立松, 2004)。

#### ③ SM社会生活能力検査

知能指数にはあられにくい社会生活への適応能力を測るために開発され、国際的に使用されているVineland適応行動尺度の日本語簡易版である。「身辺自立」「移動」「作業」「意思交換」「集団参加」「自己統制」の領域で、身近な大人が質問に答える形で実施する。

#### ④ 強度行動障害の判定基準

厚生省は1993 (平成5) 年、特別な処遇を必要とする行動の状態を「強度行動障害」と呼び、その判定基準を設けた (旧法による基準)。その後、2006 (平成18) 年制定の障害者自立支援法の下で、その基準は「行動援護を必要とする行動の判定基準」として改定された (新法による基準) (岡田, 2010)。本研究では「新法による基準」(表1) を使い、対象の行動の尺度とした。

表1. 障害者自立支援法による「行動援護」の基準（新法による基準）

行動関連項目	頻度及び程度		
	0点	1点	2点
6-3-イ 本人独自の表現方法を用いた意思表示について	1. 独自の方法によらずに意思表示ができる	2. 時々、独自の方法でないと意思表示できないことがある	3. 常に、独自の方法でないと意思表示できない 4. 意思表示ができない
6-4-イ 言葉以外のコミュニケーション手段を用いた説明の理解について	1. 日常生活においては、言葉以外の方法（ジェスチャー、絵カード等）を用いなくても説明を理解できる	2. 時々、言葉以外の方法（ジェスチャー、絵カード等）を用いないと説明を理解できないことがある	3. 常に、言葉以外の方法（ジェスチャー、絵カード等）を用いないと説明を理解できない 4. 言葉以外の方法を用いても説明を理解できない
7のツ 食べられないものを口に入れることが	1. ない 2. ときどきある	3A. 週1回以上	3B. ほぼ毎日
7のナ 多動又は行動の停止が	1. ない 2. 希にある 3. 月に1回以上	4. 週に1回以上	3B. ほぼ毎日
7のニ パニックや不安定な行動が	1. ない 2. 希にある 3. 月に1回以上	4. 週に1回以上	5. ほぼ毎日
7のヌ 自分の体を叩いたり傷付けたりするなどの行為が	1. ない 2. 希にある 3. 月に1回以上	4. 週に1回以上	5. ほぼ毎日
7のネ 叩いたり蹴ったり器物を壊したりなどの行為が	1. ない 2. 希にある 3. 月に1回以上	4. 週に1回以上	5. ほぼ毎日
7のノ 他人に突然抱きついたり、断りもなく物を持ってくることが	1. ない 2. 希にある 3. 月に1回以上	2. 週に1回以上	3. ほぼ毎日（ほぼ外出のたび）
7のハ 環境の変化により、突発的に通常と違う声を出すことが	1. ない 2. 希にある 3. 月に1回以上	4. 日に1回以上	5. 日に頻回
7のヒ 突然走っていなくなるような突発的行動が	1. ない 2. 希にある 3. 月に1回以上	4. 日に1回以上	5. 日に頻回
7のフ 過食、反すう等の食事に関する行動が	1. ない 2. 希にある 3. 月に1回以上	4. 週に1回以上	5. ほぼ毎日
てんかん発作の頻度が	1. 年に1回以上	2. 月に1回以上	3. 週に1回以上

## 2. 使用教材の例

- ・ 例1：「玉ひも教材」：ひもに通した玉を動かし、運動には方向があることを学ぶ(写真1)。
- ・ 例2：「基本図形のリングさし」：中央に穴のあいた○△□などの形の板を、棒にさし、積み重ねて同じ形の集合を作る(写真2)。

これらを含み、触覚と運動を通して認知発達に働きかける15種類の教材（障害児基礎教育研究会ホームページ <http://kisoedu.jp> で閲覧可能）を用意し、各事業所に提供した。

## 3. 手続き

上記の教材を提供した各事業所に、個別学習の実施をお願いした。事業所の活動計画や個別の支援計画に位置づけ、『倫理的配慮』に記載のとおり、「学習」ではなく「コミュニ



写真1. 玉ひも教材

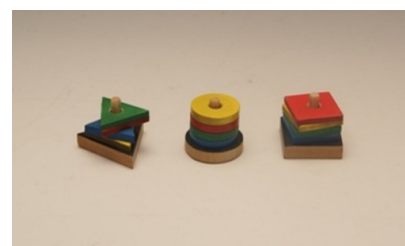


写真2. 基本図形のリングさし

ケーション手段」として捉えるように依頼した。また、発達の遅れに伴い視覚機能が不安定であることに配慮し、学習の空間をわかりやすくするために、必ず「学習枠」(教材の下に敷く黒い板)を使用することとした。対象者が無理なく応じられる時間帯や環境設定を各事業所で工夫し、経過をビデオ撮影と紙面で記録した。研究代表者は定期的に事業所を巡回し、個別学習の実施上の疑問に答えるとともに、保護者からの療育相談にも応じた。

### 倫理的配慮

各事業所の代表や職員、及び対象の保護者に口頭と文書で研究の趣旨を説明し、事業所の発達支援活動としての導入、個人情報提供、ビデオ撮影への協力について承諾を受けた。趣旨説明の中に、個人名や生年月日等の個人情報は記号や数値として扱うこと、資料は厳重に保管すること、学会発表など公表の際には、内容を説明し改めて了解を得ることなどを含めた。学習を実行する職員に対しては、障害特性の理解のための講演を2回、本研究の活動趣旨や教材の扱いにおける基礎知識を伝達するための研修を3回行い、さらに、月に1回指導場面のビデオ記録を持ち寄り、事例についての勉強会を行う中で、個別学習実施時の倫理的配慮について伝えた。たとえば、「学校から帰ってさらに勉強をする」のではなく、「コミュニケーションのために物を使う」という意図を理解してもらうため、次のルールを設定し、事業所の活動の合間に無理なく短時間(15-20分程度)で行なうこととした。

- (1) 無理強いしない、頑張らせない(できることから始め、子どもの様子によっては、実施時間は5-10分程度でもよいとした)。
- (2) 視線を送る、手を出すなどした教材を使う。拒否したらすぐに引き下げ、別の教材に替える。

- (3) 言葉の指示や手を添える指導は最小限にし、対象者のやり方を見守ってこちらが学ぶ。
- (4) (支援者がそう思った時ではなく)対象者が「できた」と思ったタイミングでほめる。

## 結果

### 1. 事例の概要

#### 事例A(男:15歳1ヶ月)

シンボル機能の発達水準は、「太田ステージ評価」で Stage I -2、認知発達は感覚運動期にあり、要求表現に乏しく、指さしの理解はなく、触覚と運動を中心に外界を理解する段階であることを示していた。視覚-運動機能を表す「鳥の絵課題」では、ペンと紙の関係は理解していたが、形を描くことはできなかった(表2, 2列目)。

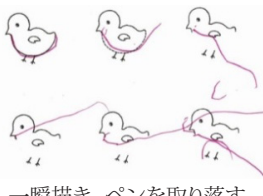
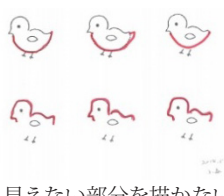
学習の様子:カミ(緊張)が強く、操作は瞬間的で、うまく操作できないと怒りとともに教材を押し回すため、課題選びと提示は慎重に行う必要があった。玉ひも教材(写真1)を実施したときに、追視しないことに職員が気づいた(写真3、写真4)。

#### 事例B(男:12歳1ヶ月)

「太田ステージ評価」で Stage III -1、感覚運動期を脱し、概念の芽生え直前の段階であった。「鳥の絵課題」は、見えない線への無関心及び表象の乏しさを示し、外界理解には視覚情報が優先することを示唆していた(表2, 3列目)。

学習の様子:環境の変化に敏感で不安になりがちな事例Bの特性に配慮し、担当職員は以下の点に留意して学習を行なった。①学習の場所を部屋の隅に固定し、刺激を減らす。②限定された空間(学習枠上)で一对一のやりとりをする。③無理強いせず、本人が興味を示さない場合はす

表2. 事例の概要

性別と年齢	A(男児 15歳1ヶ月)	B(男児 12歳9ヶ月)
障害名	知的障害	知的障害・てんかん
太田ステージ評価	Stage I -2 表出言語なし 無シンボル期、要求の発信は僅か、怒りで意思を表現	Stage III -1 表出言語なし 単語の指示が通じる、顔き等の表現あり
鳥の絵課題	 一瞬描き、ペンを取り落す	 見えない部分を描かない
SM 社会生活能力検査	社会生活年齢(SA) 1歳8ヶ月	社会生活年齢(SA) 2歳4ヶ月
日常動作	日常生活動作全般で介助が必要	切る、貼る等の作業可

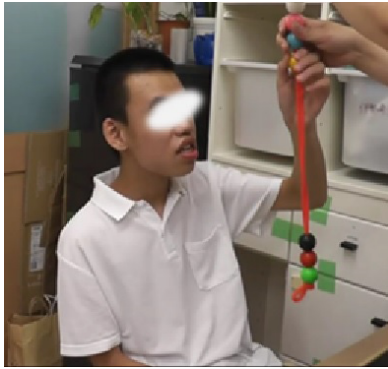


写真3. 事例A：動作の始め



写真4. 事例A：動作の終わり

ぐに教材を取り替える。当初、事例Bは担当職員に無関心であったので、担当職員は本人の関心を引き付けてから教材を手渡すようにタイミングを工夫した。

## 2. 事例・職員・保護者の意識の変化

### 事例A

学習場面から日常生活への般化：手の動きに沿った眼球運動（追視や見比べ）が難しいことがあったので、作業課題においては、ミシン目を入れた紙を裂くなど、触覚的フィードバックのある課題を取り入れたところ、自分の課題として意識するようになった。材料を手渡す時に「ください」のサインを促すと習慣化し、食事場面でもサインが出るようになった。自発性が増し、手を添えれば、トイレで自らズボンを下げる様子が見られるようになった。

行動の変化：指導開始時と1年経過後を強度行動障害の判定基準（表1）を用いて比較した。サインの習得により、判定基準表の6-3-イ（意思表示）において、1年前の「4. 意思表示ができない」が、「3. 常に独自の方法でない」と意思表示ができない」（独自の方法であるが意思表示をする）に変わっていた。

職員の資質向上：月に1回の勉強会で、「①取り組んできた課題が続かないことには理由があったことに気づいた。②Aさんが自信を持って取り組めるのは、手ごたえ（触覚

的フィードバック）がある活動であることがわかった。③支援の仕方（タイミングや提示の仕方、褒め方）が合っているのか、合っていないのかをAさんが（怒りで）表現していることがわかった」等の報告があった。

保護者の意識の変化：保護者は日常生活動作の全てで介助をしていたが、わかる課題であれば自発的に応じられること、排泄時の動作が自発的になってきたことを伝えたところ、「先日事業所のトイレに母が連れて行った時、自らズボンを下げて用を足し、ズボンを上げレバーに手を掛け流す、一連の動作を理解している息子の姿を見て、事業所の職員だけでなく母とでもできるのだと驚きました。家では『母がやってくれる』と息子自身も思っているのでしょう。この出会いをきっかけに、できる力を発揮させてあげられる母になろうと気持ちに変化が出てきました」との感想が報告された。

### 事例B

学習場面から日常生活への般化：教材を手渡す時、担当職員の顔を見てサインを出すようになった。しばしば他の利用者への他害が見られたが、言葉かけを控え、紙の端をピタリと揃えるような作業課題を設定することにより、達成感を得るようになった。「運動的なピタリ感」も好むことから、モップがけを教えると、モップと部屋の縁を合わせることに気に入り機嫌よく行うようになった（写真5）。

行動の変化：指導開始時と1年経過後を強度行動障害の判定基準（表1）を用いて比較した。判定基準表の7の二、パニックや不安定な行動が「週に1回以上」あったことが、「月に1回以上」に変化していた。

職員の資質向上：写真2の教材を好むことから、形をぴったり揃えることに関心を持っていることが職員に伝わった。「大きい声・音や動きなどがきっかけとなって他の利用者に出すことがあるため、集団で過ごす機会が



写真5. 事例B：日常生活への般化

少なかったが、不安定なときには「本人が『できる』と思う教材」(写真2)を提示すると、安心して席に着くようになった。以前は、他の子どもへの影響を避けるため、興奮時は場所を変えてクールダウンを促していたが、学習を通じた達成感が、生活全体の安心感につながるということが実感できた」との報告があった。

保護者の意識の変化：「『ピッタリ感』を好むので、家では掃除や片付けをルーティンワークとして取り組むことがいいのではないかとアドバイスをいただき、『タオルたたみ』に挑戦しました。夕食後から22時頃までブロック遊びが止められず、何度声掛けをしても終わりにできなかつたのが、ブロック遊びを自ら切り上げタオルをたたみ、浴室に向かうようになりました。睡眠時刻が遅いことは何年も改善されずに困っていたので、驚きと共に感謝申し上げます」との感想が報告された。

### 3. 事業所全体の変化

児童発達支援管理責任者からは次のような報告が挙げられた。「職員が無理な課題設定をしなくなったことで、子どもたちが落ち着いて課題に取り組めるようになりました。今まで職員が手を添えて一緒にやっていたことも、太田ステージ評価でStage I (筆者注：感覚運動期)の子どもは触覚的に手ごたえのある制作活動、Stage III -1～III -2 (筆者注：概念の芽生え前後)の子どもは、視覚に訴え、見た目がピッタリとなる制作活動を行うことで事業所全体が落ち着き、騒がしい環境が苦手な子どもたちも安定して活動に参加するようになりました。働きかけを受け入れることが少なくどのような活動を提供したらいいのか悩んでいた子どもも、触覚的な手ごたえが面白い、「ミシン目の切り離し」であれば好んで行っています。することがなく自由な環境が苦手な子どもたちに、何か活動を提供しようと試行錯誤していた段階では、無理な要求もあったのではないかと感じています。本人の置かれている発達段階を把握して提供する教材は、気持ちを落ち着かせ、内なる意欲を引き出し、喜びを他者と共有し、意識を外界へと広げていく道具になるということがわかりました。今までは、『発達支援＝できないことをできるようにする』と思いついていましたが、能力を引き上げることが目的ではなく、発達に応じた対応とは何かを探ることが子どもたちの安心と自信につながるという考えに変わっていきました。」

### 考察

Bruner (1968) は、概念形成過程のヒトの認知発達を、「行為的表象 enactive representation」「映像的表象 iconic

representation」「象徴的表象 symbolic representation」に分けている。近年、特別支援学校や療育現場では、言語理解に乏しい子どもとの相互交渉において視覚支援が有効であることが広く知られるようになったが、行為的表象、すなわち、触覚と運動に依存する発達段階については、まだ現場の意識は乏しい。

事例 A (Stage I：行為的表象段階)には、触一運動的フィードバックにより課題の達成が伝わったのではないかと考えられる。不確定な刺激の多い放課後等デイサービスの環境だが、学習枠という狭い空間で成功体験を重ねたことも、外界に適応するための精神的基盤となったといえる。

事例 B (Stage III -1：映像的表象段階)には、視覚的秩序のある形のマッチング教材(写真2)が「できること」の象徴として受け取られたのではないだろうか。運動的なピッタリ感のある作業課題(モップがけ)は身体感覚で捉えうる達成感となり、「できることをする」ことが、精神的混乱の収束に役立ったと考えられる。

話し言葉をもたない場合はニーズを行動で表現するしかなく、ストレスのかかる状況では、不快感や不安定な情緒が自傷や他害となって表出する。また、日常生活動作や環境理解に困難がある場合、必然的に他者による支援が多くなり、自ら挑戦して達成感を得る機会も乏しくなりがちである。重度の知的障害の研究では、コミュニケーション手段の開発及び、自助スキルの獲得(身支度や片づけなど日常動作を自分で行うこと)により適応が向上するという指摘(Chadwick et al., 2000)がある。

本研究では、教材の操作を通して知り得た対象者の認知様式に合わせて支援者が日常の働きかけを調節したことが、対象者の自己肯定感と円滑なコミュニケーションにつながったと考えられる。取組みの時間は短くても、アセスメントの視点で学習を進めたことが職員の資質向上の面で有効だったといえる。

事業所の活動の合間に行った実践研究であり、他の要因との因果関係に言及できないことが本研究の限界である。しかし、「物(教材)」を媒介としたやりとりが、利用者と職員との相互理解を深め、確かな相互交渉に寄与したことは強調しておきたい。

### 結論

「物(教材)」は、言語理解に乏しい対象にとっては、触覚的フィードバックにより達成感を象徴する道具となり、職員にとっては利用者理解の道具となりうる。本事例では、教えるためではなく、コミュニケーションの道具として使ったことに意義があったと考える。

## 謝辞

本研究は、より専門性の高い支援を志す「放課後等デイサービス」事業所の職員と利用者、保護者に支えられています。事例については、この方々にご協力いただき、数々の資料を提供していただきました。また、本論文は、投稿前に内容を事例の保護者に見ていただきました。写真の掲載をご承諾くださったご両親に心より感謝申し上げます。

## 文献

- Bruner, J.S. (1968)：認知の成長Ⅰ、認知の表象Ⅱ. In 岡本夏木・奥野茂夫・村川紀子ら（共訳）、認識能力の成長（上）. 明治図書出版、東京、pp23-113.
- Chadwic, O., Piroth, N., Walker, J. et.al. (2000): Factors affecting the risk of behavior problems in children with severe intellectual disability. *J. Intellect Disabil. Res.* **44**, 108-123.
- DiLavore, P.C., Lord, C. and Rutter, M. (1995): The pre-linguistic autism diagnostic observation schedule. *J. Autism Dev. Disord.* **25**, 355-379.
- Gibbons, P. (2003): Using objects to promote early communication and language for deafblind children. <http://www.batod.org.uk/index.php?id=/resources/publications/on-linemaga-zine/deafblind/communication-objects.htm> (2017.5.10検索).
- 鹿取廣人 (2003)：ことばの発達の認知の心理学. 東京大学出版会、東京、pp57-94.
- 水口 俊 (1995)：障害児教育の基礎. ジェムコ出版、東京、pp1-15.
- 厚生労働省 (2014)：放課後等デイサービスの現状. 第1回障害児通所支援に関するガイドライン策定検討会 参考資料 1. <http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/0000060448.pdf> (2017.5.10検索).
- 厚生労働省 (2015)：放課後等デイサービスガイドライン. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afildfile/2015/12/11/1365225\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afildfile/2015/12/11/1365225_02_1.pdf) (2017.5.10検索).
- 太田昌孝・永井洋子編著 (1992)：自閉症治療の到達点. 日本文化科学社、東京、pp65-123.
- 岡田 涼 (2010)：強度行動障害の支援方法に対する評価尺度の作成. 平成22年度厚生労働科学研究費補助金障害者対策総合研究推進事業(身体・知的等障害分野)報告書. 東京、Table 3.
- Phillips A.T. and Wellman H. M.(2005): Infants' understanding of object-directed action. *Cognition* **98**, 137-155.
- 佐々木正美 (2005)：自閉症のTEACCH実践②. 岩崎学術出版社、東京.
- Schopler, E., Mesibov, G.B. and Hearsey, K.(1995): Structured teaching in the TEACCH system. In: Schopler, E. and Mesibov, G.B.(Eds.), *Learning and Cognition in Autism*, New York, Plenum Press, New York, pp243-268.
- 立松英子 (2004)：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 **10**, 135-141.

## Effects of Communication Approach by Tangible Teaching Materials in a Support Place Providing After-school Day Service: Among Nonverbal Students with Intellectual Disabilities

Eiko TATEMATSU<sup>\*1</sup> and Yutaro KATOH<sup>\*2</sup>

\*1 School of Social Welfare, Tokyo University of Social Welfare,  
2020-1 San'o-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0831, Japan

\*2 Specified Nonprofit Corporation Wanpaku Hiroba,  
705-2 Hinode-cho, Isesaki-city, Gunma 372-0022, Japan

**Abstract :** “After-school day service” for disabled students has increased rapidly and become diversified since The Child Welfare Law, enacted in 2012, determined it as legal in Japan. Providing better activities and improving the quality of services for disabled students have recently become crucial, especially in welfare service facilities that enroll nonverbal students. In the present study, original handmade teaching materials, tangible and suitable for these students’ cognitive level at an early developmental stage, were provided as tools of “nonverbal communication” and not as teaching aids. Individualized tutorial activities were conducted for students who suffered severe intellectual disability and autism by supporters, using the materials in these welfare facilities. The aims of the study were to enhance social reciprocity between students and supporters and to improve the quality of specialized services offered by supporters. The author chose 2 of the 15 cases with severe behavioral disorders and assessed their cognitive development. Both students could not speak, but their cognitive development levels were different. Through the tutorial approach, which was implemented in the intervals between daily activities in the facility, the supporters practically realized the students’ different cognitive levels and accordingly, controlled their daily activities. The results showed that intentional signs of two students were improved and behavioral disorders, such as biting others, were weakened by the interventions. The results further indicate that the supporters’ awareness promotes better changes in the environment and draws social intention from students.

(Reprint request should be sent to Eiko Tatematsu)

**Key words :** Object taking, Teaching materials, Social interaction, Autism spectrum disorder (ASD), Intellectual disability, Behavioral disorders