

平成20年度障害者保健福祉推進事業

発達障害児に対する早期からの地域
生活を効果的に行うための調査研究

社会福祉法人日本肢体不自由児協会
心身障害児総合医療療育センター

目 次

1章 総括研究報告	2
発達障害児に対する早期からの地域生活を効果的に行うための調査研究	
主任研究者 米山 明(心身障害児総合医療療育センター外来療育部長 小児科)	
2章 分担研究報告	6
1) 保育園等における発達障害児の対応の現状と支援のあり方	
—ペアレントトレーニングの手法を用いた保育実践の効果と啓蒙	
分担研究者 長瀬美香(心身障害児総合医療療育センター 小児科)	
分担研究者 北 道子(心身障害児総合医療療育センター 精神科)	
2) 感覚統合療法の手法を用いた保育園等における発達障害児への支援	
分担研究者 佐々木清子(心身障害児総合医療療育センター	
リハビリテーション科(作業療法士))	
3) 早期の発達障害児に対する地域での支援の現状の調査研究	
主任研究者 米山 明(心身障害児総合医療療育センター 小児科)	
研究協力者 児玉真理子(心身障害児総合医療療育センター 小児科)	
研究協力者 岩崎博之(心身障害児総合医療療育センター・那須療育園 小児科)	
3章 研究成果物	93
1) リーフレット	
① 子どもたちに肯定的な注目を	
② 乳幼児のための遊びと生活の支援	
—作業療法ってなあに?— 歩けるようになったけど ちょっと気になるお子さん	
への支援	
2) ガイドブック	
・乳幼児のための豊かな遊びと生活支援グッズの紹介	
4章 研究協力者からの講評	124
1) 「ペアレントトレーニングの手法を用いた保育実践の効果と啓蒙」の意義について	
研究協力者 奈良教育大学特別支援教育研究センター 教授 岩坂英巳	
2) 「発達障害児に対する早期からの地域生活を効果的に行うための調査研究」について	
研究協力者 お茶の水女子大学人間発達教育研究センター 教授 榊原洋一	
5章 参考資料	126
1) 発達障害者支援法	
2) CBCL(子どもの心と行動のチェックリスト)	
3) 教育現場における 特別支援教育の対象となる「発達障害」の定義	
4) 発達障害「自閉性障害」「アスペルガー障害」「注意欠陥多動性障害」の診断基準	

はじめに

平成20年度障害者保健福祉推進事業の助成により「発達障害児に対する早期からの地域生活を効果的に行うための調査研究」を行った。

昨今、発達障害についての法律が作られその対応の基盤が整ってきているが、その対象数の多さ・多彩さに対し、専門機関での介入や対応は必要がない程度に判断される軽症例についての対応は十分ではないといえる。地域に根ざした身近なところでの対応の要のひとつに、専門家の育成がある。そこで本研究は、チームで対応を続けてきた障害児施設の立場からその経験を踏まえながら、実践的な効果的な内容を提示するためのものの必要性に根ざして研究をまとめたものである。

この研究には、研究の内容上、主に当センターに関わる、医師、作業療法士、心理士に協力をいただき精力的に調査研究に取り組んでいただいた。また、研修会への参加には保育士、幼稚園教諭をはじめ当センター周辺地域で発達障害児とその親への支援や広く子育て支援に携わっている保健師他の多職種のスタッフにも参加いただき、研修を受けていただくと共にアンケートなどを通じて地域での現状やご意見をいただいた。その結果に基づいて地域生活における「発達障害児」への具体的支援のあり方の一つを提言できた。

保育園等における発達障害児の対応の現状と支援のあり方—ペアレントトレーニングの手法を用いた保育実践の効果と啓蒙—、感覚統合療法の手法を用いた保育園等における発達障害児への支援、早期の発達障害児に対する地域での支援の現状の調査研究の三つの内容としてまとめた。

そして、それらの要旨をまとめた「ペアレントトレーニング」の手法と作業療法の立場からの乳幼児のための遊びと生活の支援リーフレット（「子どもたちに肯定的な注目を」「乳幼児のための遊びと生活の支援—作業療法ってなあに？—」）および乳幼児のための豊かな遊びと便利なグッズを紹介したガイドブック（「乳幼児のための豊かな遊びと生活支援グッズの紹介」）を作成し、関連諸機関に配布した。

また、この分野での第一人者お二人による本研究への評価、アドバイスをいただいたものも掲載した。ひとつは奈良教育大学特別支援教育研究センターの岩坂英己教授による「ペアレントトレーニングの手法を用いた保育実践の効果と啓蒙」の意義についてであり、もう一つはお茶の水女子大学子ども発達教育研究センターの榊原洋一教授による「本調査研究について」で、貴重なご意見を頂き、この場を借りて謝意を呈したい。

この研究が、平成21年度、障害者自立支援法の改定やその中で重要視されてきた「発達障害者支援法」に沿った、保健、福祉、教育、医療現場での今後の支援や連携のあり方、さらに地域行政の施策の参考となればありがたい。尚、報告の詳細については、各分担研究者の報告を参照されたい。また成果物は、センター近隣保育園、幼稚園、行政、療育機関さらに全国児童館等へ配布したが、それについても報告書に掲載したので参照されたい。

平成21年 3月31日

心身障害児総合医療療育センター
所長 君塚 葵

1章 総括研究報告

発達障害児に対する早期からの地域生活を効果的に行うための調査研究

主任研究者 米山 明（心身障害児総合医療療育センター外来療育部長 小児科）

調査研究の要旨

「発達障害者支援法」に定義される「発達障害児」は保育園・幼稚園において早期に気付かれ療育機関や医療機関に紹介されることが増えた。しかし、問題行動や偏った集団行動やコミュニケーションなどをもちながら、発見されずに放置され就学して学校で気付かれることも多い。

そのため「発達障害児」やその周辺に属する行動面でつまずきある子どもの早期発見が非常に重要であり、5歳時健診など、各地方自治体や療育機関でその発見のためのシステム作りが行われている。一方、発見や診断をされたものの、その子どもの発達特徴に配慮した子育て（療育）の支援や手だては、専門機関に委ねられることが多いが、その子どもの数の多さや発達特徴などから、発見や診断はされたものの対応ができなかったり、保育園や幼稚園での具体的支援の方法が普及していないのが現状であり、障害特徴に配慮した保育園などの現場での適切な対応や支援の充実が必須であり支援システムの構築が必要である。

また、発達障害児と定型発達児（いわゆる健常児）の統合保育がより安定的に行われることで、障害児との望ましい関わり方を定型発達児が経験し、地域社会の理解と差別や偏見のない社会作りにつながると考える。

さらにその様な観点とともに、保育園の役割として親支援や虐待予防も重要となっており、保育士が発達障害児への関わりについて専門的で具体的なスキルを持つことが期待される。

それにより発達障害児だけでなく、定型発達児の安心感を育て、青年期の抑うつや引きこもり、さらに行動化し反抗挑戦障害、行為障害や人格障害などの二次障害と呼ばれる精神疾患の予防や学齢以後の社会適応の向上にもつながると考えられる。

研究結果要旨

今回、われわれは、発達障害者支援法の趣旨に基づいて、発達障害児に対する早期からの地域生活支援を効果的に行うための調査研究をおこなった。

本研究は、主任研究者らが所属する心身障害児総合医療療育センターが、センター周辺の「発達障害児者」の外来療育相談、治療相談とさらに地域連携として、保健所、保育園、

幼稚園、障害児通園施設、学校などと連携して療育センター機能を果たしており、この数年は相談件数が増加している実情を踏まえ、当センターが位置する東京都板橋区（人口51万人、子ども人口およそ5.8万人、年間出生数 4200人）とその周辺地域を調査研究の対象とし、「発達障害児への支援が早期から効果的に行われるための調査研究」として、保育園等の現場における発達障害児の対応の現状と支援を「ペアレントトレーニング」の手法を用いた保育実践と、感覚統合療法の手法を用いた支援の調査研究を行った。

1) 長瀬、北 分担研究者は、発達障害児の支援において保育現場の実践に役立つ手法としての「ペアレントトレーニング」の手法を用いた支援の研究のテーマを、(1) センター周辺の保育園の発達障害をもつ子どもとの関わりの状況、また発達障害の保育園での支援のあり方について把握する、(2) 講習会を通し、保育園に於けるペアレントトレーニングの手法を用いた保育（ペアトレ的保育）が子どもの行動改善に有効であるかについて検討する、(3) 保育園で実際に実践可能となることを目標とした、保育士向けペアレントトレーニング講習会のあり方について検討する、(4) 保育園での『ペアトレ的保育』実践の啓蒙的リーフレットを作成する、という4つのテーマを調査分析、保育士向け講習会を開催実践しその結果を考察した。「ペアレントトレーニング」講習会を ①小グループ（3～6名規模）、講習5回（北グループ、長瀬グループの2グループ）と ②大グループ（30名規模）講習2回（第1回、2回両方を参加の原則とし、北、長瀬が同じ内容の講習会それぞれ2回開催実施）の2つの種類の講習会を開催実施しその効果と研修会のあり方考察し今後のあり方について提案を報告した。なお、「ペアレントトレーニング」については北研究者が報告書の中で概説している。

(1) については、平成17年に「発達障害者支援法」が施行され、3年が経過し、「発達障害」「注意欠陥多動性障害：ADHD」「自閉性障害・広汎性発達障害（PDD）」についてはその発達や行動特徴は理解がある程度進んでおり、特に保健所、健康福祉センター関係の保健師や相談員は理解は多かったが、一方、具体的な対応については、手探り状態であること、「ペアレントトレーニング」は多くで知らなかった。このことは、当研究調査の事業内容である講習会を通じて啓蒙、普及に努める必要、価値がある結果であった。

(2) 講習会を通し、保育園に於けるペアレントトレーニングの手法を用いた保育（ペアトレ的保育）が子どもの行動改善に有効であるかについて検討では、アンケートの結果から、①参加者の多くが、子どもが望ましい行動をすることが増えたと感じ、また自信がでて、意欲的になったと感じており、子どもに対してペアレントトレーニングの手法はよい効果があった。②行動を分類する、ほめる、無視、指示の各プログラムが有用だと感じている。特に行動分類によって、子どもの理解が深まり、ほめることのパワーを感じている感想が多かった。また技術的には、指示のCCQ

も利用しやすく、有効であった。

(3) ペアトレのあり方については、今回、2回コースと5回コースと講習会を実施したが、アンケートや実践の報告などによる理解状態の評価などより考察し、10名以上の大グループロールプレイ、宿題を含めた講習会開催を想定すると、1回目：①行動分類、ほめる、2回目：①行動分類・ほめるの宿題の数名の検討、②無視+ほめる、3回目：①行動分類、ほめるの宿題の全体の検討、②無視+ほめるの宿題の数名の検討、③指示、のような3回講習会コースが望ましい。また、少人数グループの体制では、より詳しく理解するためには、5回の講習会コースが望ましいと結論しており今後、地域でのペアレントトレーニングの手法の啓蒙にあたっての提言できる結果報告である。

(4) 保育園での『ペアトレ的保育』実践の啓蒙的リーフレット作成した。内容は、子どもたちに「肯定的な注目」をするために、行動を焦点にあて、「ほめる」こと、「ほめる行動」のを見つけ方、「好ましくない行動をとり去り、待つ」「指示を効果的にだす」、さらに応用編①で「ほめる・注目を取り去る・指示の組合せ」、応用編②で「発達障害のある子ども達（注意欠陥多動性障害、広汎性発達障害）」へのアドバイスを入れており、定型発達の子ども、発達障害をもつ子どもの子育てを支援する保育士へ啓蒙しそれが発達障害やその疑いのある子ども、さらに定型発達をしていても子育てに悩んでいる親への具体的なアドバイスとなるリーフレットとなっている。それを啓蒙するために関係諸機関へ配布した。

2) 「発達障害児」に多く見られる、バランスの悪さ、不器用、感覚の過敏、鈍感といった行動特徴に対しての配慮、支援スキルとして小児リハビリテーション手法の一つである「感覚統合」の手法が注目されている。実際に「特別支援学級：情緒」いわゆる「通級」の体育や自立活動のプログラムには多く取り入れられている。

佐々木分担研究者は、乳幼児が日中の多くの時間を過ごす保育園や幼稚園において、「感覚統合」の手法を保育士などのスタッフに感覚統合療法についてのアンケートを実施するとともに、研修会を通じて紹介と実体験をしてもらい、そのスキルを現場に持ち帰り指導に役立ててもらおうこととした。参加者への事前アンケートでは、参加者の多くが「発達障害児」と関わりがあったが、その子ども達の不器用や感覚過敏（鈍感）さの改善をねらった「感覚統合療法」については知らない人も多かった。施設で行われている遊びについては、1：運動系の遊び、2：触覚系の遊び、3：手の巧緻性の遊びの実施状況のアンケートとともに、4：日常生活上気になる行動の自由記載では様々な困っていることなどの情報を得た。研修後の実践についてアンケートを行い、研修会が役に立ったと評価を得た。研修会とアンケート結果を考察し、保育園などの現場に役立つ実践のためのガイドブック「乳幼児のための豊かな遊びと便利なグッズの紹介」とリーフレット「乳幼児のための遊びと生活の支援 ―作業療法ってなあに？ 歩けるようになったけど ちょっと気になるお子さんへの支援―」を作成し

それを啓蒙するために関係諸機関へ配布した。

- 3) 主任研究者 米山と研究協力者 児玉、岩崎が所属する心身障害児総合医療療育センターが、センター周辺の「発達障害児者」の外来療育相談、治療相談とさらに地域連携として、保健所、保育園、幼稚園、障害児通園施設、学校などと連携した療育センター機能を果たしており、この数年は相談件数が増加している実情を踏まえ、当センターが位置する①東京都板橋区（人口51万人、子ども人口およそ5.8万人、年間出生数 4200人）とその周辺地域における発達障害児への支援の現状の把握、②5歳時健診の（試みの）実情など、他県地域での発達障害児への支援の現状、③全国の療育機関（肢体不自由施設、重症心身障害児者施設を含む）での支援の現状の把握、④その他、第4の発達障害とも言われているADHDやPDDと同じような症状を呈する「被虐待」ケースへの対応の注意点などの報告や資料、調査などをもとに分析調査を実施し、今後の療育機関のあり方と今回の研究の主要内容である「発達障害児に対する早期からの地域生活を効果的に行うための調査研究」の保育園等の現場における発達障害児の対応の現状と支援を「ペアレントトレーニング」の手法を用いた保育実践、と感覚統合療法の手法を用いた支援の必要性を報告した。
- 4) お二人の学識経験者に研究協力をいただき、それぞれの研究者の専門的立場から、「ペアレントトレーニングの手法を用いた保育実践の効果と啓蒙」の意義について奈良教育大学特別支援教育研究センター 教授 岩坂英巳先生より講評とアドバイスをいただいた。さらに、研究協力者 お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター 教授 榊原洋一先生より「発達障害児に対する早期からの地域生活を効果的に行うための調査研究」についての評価と今後の課題などについてアドバイスをいただいた。

2章 分担研究報告

1) 保育園等における発達障害児の対応の現状と支援のあり方 —「ペアレントトレーニング」の手法を用いた保育実践の効果と啓蒙

分担研究者 長瀬美香（心身障害児総合医療療育センター 小児科）
北 道子（心身障害児総合医療療育センター 精神科）

2-1 <ペアレントトレーニング>

<背景>

発達障害者支援法などにより、発達障害児者が一般社会で共に生活していく環境づくりが法的にもすすめられてきているが、まだ発達障害の理解は不十分であり、また障害特徴について理解しても具体的な対応が分からないでいる現状もある。

発達障害は生まれつきの障害であると同時に、発達過程の環境の影響も大きく受け、障害と診断するまでではないが行動や情緒の問題があるグレーゾーンの子どもについては、周囲の関わり方により、その後、適応できるかできないかが変わってくる。

幼児期は、自分が大事に思われているという安心感、自分がうまくできているという自信の土台をつくることが重要である。その土台をもとにその後の思いやりなどの社会性、自己コントロール力の形成が可能となる。

幼児期に叱責を受け続けてきた子どもは、自尊心の低下や他者との関係悪化により、二次障害が生まれやすく、もともとの特徴がさらに強められやすいため、幼児期からの予防が重要であると思われる。

自分とは少し違った行動をする発達障害をもつ子どもに対して、周囲の大人が、敵対的でなくおだやかな適切な対応を当たり前に行うのをみて、発達障害のない定型発達の子どもは、障害児者との共生を当たり前のこととしてとらえられるようになる。そして互いに理解しあえた子どもに囲まれた、いじめのない学童期を過ごすことは、発達障害をもつ子どもの二次障害のリスクを軽減し、またその世代が大人になり親になる時期に、次の世代の発達障害をもつ子どもを取りまく環境は実体験をふまえたより深い理解のあるものとなっていることが期待できる。

我々は外来診療において、注意欠陥多動性障害、広汎性発達障害を中心とした発達障害

をもつ子どもの行動の改善、またその親子関係の改善のために、親向けにペアレントトレーニングのグループ指導を行い、効果をあげてきた。この中で、「発達障害のない兄弟においても有効であった」と言う親の感想をきくことも多かった。

また、肢体不自由児長期入園病棟の職員向けに、ペアレントトレーニングの勉強会を実施し、病棟生活の中での実践を2年間行ってきたが、子どもの行動の改善だけでなく、職員の子どもへの感情がおだやかになったり、子どもへの関わりに自信を持てるようになったなど、職員のメンタルヘルス向上にもつながった。

一方、これまで市区町村における保育士向けの保健事業などでの発達障害について講習をした際に、ペアレントトレーニングを紹介することがあったが、参加者の感想の中で、「明日からでもすぐに使えそう」、「親への指導にも使えそう」、「元気がわいてきた」、「もっと詳しく勉強したい」、などの声がきかれ、ペアレントトレーニングの手法は生活を主体としている保育園の保育士にはなじみやすい手法で、実践可能なものと思われた。

また、「どの子どもにもあてはまる」という感想もあり、発達障害をもつ子どものみならず、グレーゾーン、定型発達の子ども達にとっても、ペアレントトレーニングの手法を取り入れた保育は有効であると思われ、今回の事業の企画に至った。

<目的>

1. 当センター周辺の保育園の発達障害をもつ子どもとの関わり状況、また支援のあり方について把握する
2. 保育園において、ペアレントトレーニングの手法を用いた保育（以下、ペアトレ的保育）が子どもの行動改善に有効であるかについて検討する
3. 保育園での具体的な実践が可能となる、保育士向けペアレントトレーニング講習会のあり方について検討する
4. 保育園でのペアトレ的保育実践についての啓蒙的リーフレットを作成する

<方法>

(1) ペアレントトレーニングについて、以下の2つの形式で講義・実践を行う。

- ①少人数グループ : 5名前後 全5回の講義
- ②大人数グループ : 30名前後 全2回の講義

(2) グループ初回と最終回（小グループは5回目、大グループは2回目）にアンケートを配布し、ペアレントトレーニングの実践についての評価、また現場での発達障害をもつ子どもとの関わりや、日々の保育・育児支援の現状について調査する

(3) 参加者の募集方法

- ・東京都板橋区内保育園 保育士：板橋区保健センターを通して、講習会参加者を募集

・埼玉県朝霞市、新座市、和光市、志木市内保育園の保育士

：朝霞保健所での発達障害講義参加者に直接案内を配り、参加者を募集

・その他に、大グループについては、上記の条件で参加者募集後に定員の空枠があったため、地域での事業支援につなげるために保健センター保健師、家庭児童相談室の相談員など、また板橋区内幼稚園教員の参加も可能とした

(4) 講義の形式

①小人数グループ 2コース（火曜日、土曜日） 全5回 90分／回

火曜日18:30～（2008.12/2、12/16、2009.1/13、1/20、2/3）

土曜日14:00～（2008.12/6、2009.1/10、1/24、2/7、2/21）

講義内容

1回目 行動を3つに分類する

2回目 ほめる

3回目 無視とほめる

4回目 指示

5回目 制限を設ける まとめ

参加者がはじめに気になる子どもをひとり選び、行動や情緒の状態についてCBCL（P139参照）を利用し評価し、その子どもへの対応を積み上げて子どもの変化を追っていく。

毎回参加者がテーマについて、参加者同士でロールプレイを行い、感想や意見を出し合う。

毎回テーマの宿題にとりくみ、次回にその実践状況について互いに意見を出し合う時間を十分にとる。

②大人数グループ 2コース（水曜日、土曜日） 全2回 90分／回

水曜日18:30～（2009.1/21、2/18）

土曜日14:00～（2009.1/17、2/14）

講義内容

1回目 行動を3つに分類する、ほめる、無視とほめる

2回目 指示

講義が中心となるが一部参加型形式。

参加者同士で簡単なロールプレイを行う。

初回の内容「行動を分類する」「ほめる」について2回目までに宿題を行う。

(5) 講義内容の詳細

ペアレントトレーニングとは（講義全体の概要）

保育士に利用していただけるように、ペアレントトレーニングの手法を用いてこのプログラムは作成されています。

発達障害をもつ子どもの養育者の多くは、養育に困難をきたし、多くの忍耐力とエネルギーを要求されます。また、目に見えない障害のため、誤解を受けやすく、親の養育能力不足を指摘されやすいです。加えて、発達障害そのものだけではなく、発達障害が元になった不適切な行動は、情緒や行動上の二次的な障害を生じやすいという面があります。こうした観点から、発達障害をもつ子に対して、家族支援のもつ役割は大きいのと同時に、保育園などでの保育士の対応は重要な役割を果たします。家族支援としてのペアレントトレーニングの手法は、幼児への保育士の対応についても同様に用いることができると考えられました。これは、発達障害をもつ子どもに対する理解を深め、保育士と子どもたちの間の悪循環を絶ち、より円滑に日常の保育園での生活が送れるように具体的な対処方法を手に入れるためのプログラムです。

子どもの「行動」に焦点をあて（その行動の特徴を理解し）、その行動に対してより効果的な対処法、つまり肯定的な注目のパワーを使う、というのがこのプログラムの基本としているところです。これらによって、子どもとのコミュニケーションをよりスムーズにし、より良い関係を築くことができるようにしたいのです。また、叱られることが多く、友だちからも疎外されることが多い子どもの自己評価の低下を防ぐことを目標としています。

実際のプログラムは次のようなステップからなっています。

- 1 子どもの行動を3つにわけてみよう
- 2 肯定的な注目を与えよう
- 3 注目を取り去り・待って・ほめる で、好ましくない行動を減らそう
- 4 子どもの協力を増やす方法 —効果的な指示を—
- 5 まとめ

○ 子どもの行動を3つに分けてみよう

ここでいう行動とは実際に、見たり、聞いたりできるもの、「～する」と表現できるもの、具体的に取り扱えるものです。3種類に分類した行動に対する対処の仕方が違うことを理解することからはじめます。

大人たちは、好ましい行動に対しては当たり前のこととして注目を払わないことが多いのです。そして、好ましくない行動と許し難い行動の区別をしないで、のべつしかり、怒

鳴り、罰を与えてしまっています。そして自己嫌悪に陥っています。

このように行動を3種類に分けてみるという視点を入れることによって、少し客観的になれ、少しだけ冷静になれるという効用があります。また、大人たちが一貫した態度をとれるようになるのです。そして、そのような大人の反応を見て、子どもは、どのような行動をとったらよいのか（ほめられる）が明らかにわかるし、どのような行動をとったらいけないのか（注目が得られない）が明らかにわかります。

○ 肯定的な注目を与える

3つに分けた行動のうち、好ましい行動、つまりこうなって欲しいという願望ではなく、今できている行動でよいと思われる行動を見つけて、書き出してもらいます。その行動に対して、具体的に肯定的注目をすることを練習します（ロールプレイを使う）。

具体的に何をほめられたのかが子どもにわかるように、行動に関してほめることが必要です。このほめ方のポイントをつかんで上手に肯定的な注目ができた人ほどプログラムの効果が持続します。

多くの子どもたちは、ここまでの対応でうまくいくことが多いと思います。しかし、中にはこれだけではうまくいかないタイプの子どもたち、例えば発達障害をもっていたり、育てにくい面があったり、対応が難しいタイプの子どもたちもいます。そのような場合には、以下のやり方をあわせて行っていくことで、より円滑に日常の保育園での生活が送れるようにしていきたいものです。

○ 注目を取り去り（無視）・待って・ほめるを使って好ましくない行動を減らす

好ましくない、減らしたい行動に対しては、「注目を取り去る（無視する）。しばらく待って、好ましい行動が出たら、すかさずほめる」という対処をします。

子どもは、親のみならず多くの人から、もちろん保育士から注目してもらいたがっています。たとえよくない行動をしてしかられるといった否定的な注目でも得たがります。こうした注意引きにむやみに反応している（何とか対処しようとしている）と、この好ましくない行動を子どもは強化し増やしていき、ますます叱るという悪循環を促進してしまいます。

子どもそのものを無視するのではなく、その好ましくない行動から注目を取り去るのであり、これはほめるチャンスを作るための手段なのです。無視のしっばなしというのは根本的に異なります。見て見ぬふりをしてはいますが、好ましい行動が出たらすかさずほめ

るということとセットではじめて有用なものとなります。

「肯定的注目」と、「無視して待つほめる」をうまく使いこなせるようになると、子どもとのめ事はかなり少なくなります。

○ 子どもの協力を増やす方法


子どもの協力を引き出すために有用と思われるやり方がいくつかあります。図に示したCCQを用い、短く具体的な指示を与えることで多くの場合、指示がスムーズに伝わります。また、「予告」「選択」「～したら～できる」「他の子どもの力を利用する」といったやり方もあります。これらはそれぞれの子どもにあうやり方を探り、使える場面を選んで用いることにより、保育士が子どもの協力を引き出しやすくすることができるものです。

○ 危険な行動に対して


本来は制限を設ける（警告とペナルティー）ことになるのですが、保育士が対象としているのは小さい子どもばかりです。できるかぎり、「ほめる」「無視・待つ・ほめる」「効果的な指示」で対応します。これらをしっかり行えると、声を荒げたり、叱ったりしななければならない危険な行動は自然に減っていき、制限を設ける必要がほとんどなくなります。また、小さい子どもや発達障害のある子どもたちは、本当はどう行動するのが適切かよくわかっていないことがあります。この場合はすべき行動をわかるように教える（効果的な指示とも考えられます）ことが必要です。そして、危険な行動が起こらないように、周りの環境や状況を工夫して避けられるようにする方がよい場合もたくさんあり、多くの場合制限を設ける必要はないでしょう。

ペアレントトレーニングとは

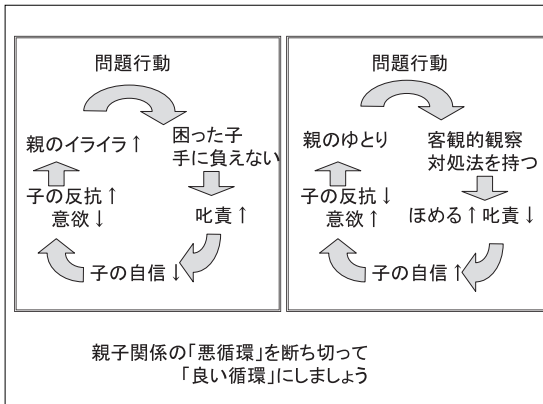
- ◆カリフォルニア大学ロサンゼルス校のシンシア・ウィットムらが始められた親向けのプログラムです。
- ◆行動療法の手法を利用して、扱いにくい行動をする、難しい子どもに、やさしい、楽な子育てをするための方法です。



シンシア・ウィットム／著
明石書店 1890円

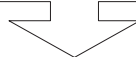


岩坂英巳／編著
じほう 1890円

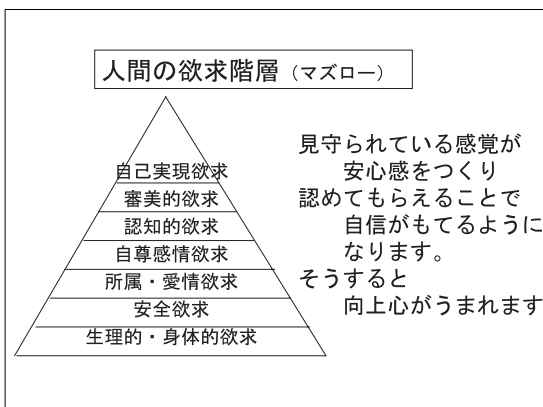


ペアレントトレーニングが めざしていること

- ・子どもの「行動」に焦点をあて、その特徴を理解する
- ・より、効果的な対処法を学ぶ



- ・親子のコミュニケーションをよりスムーズにし、よりよい親子関係を築く
- ・親子それぞれの自己評価の低下を防ぐ



行動のABC分析-1

先行刺激(誘因) → 行動 → 後続刺激(周囲の対応)

Antecedent Behavior Consequence

A(先行刺激・誘因)を工夫する

- 問題行動の先行刺激をなくす、減らす
(例)触ったらいけないものは見えなくする
- 望ましい行動がしやすい先行刺激を整える
(例)朝の流れを表にしてはって、したくを
しやすくする

行動のABC分析-2


先行刺激(誘因) → 行動 → 後続刺激(結果)

Antecedent Behavior Consequence

C(後続刺激・結果)をかえる:

- 望ましい行動を増やすための後続刺激(=強化子)
肯定的な注目(ほめる、認める)、ほうび、達成感
(例)こどもがかたづけ始めたら、ほめる
- 問題行動を減弱化する後続刺激
行動を注目されない(相手にされない)
(例)お菓子をせびられても、洗い物を続ける

あなたが家族にオムライスをつくりました。



どんな風に言われると嬉しいですか？
どんな風に言われるとまたつくりたいですか？

無言

「まずい」

むっとり顔で「おいしい」
新聞読みながら「おいしい」
ニコニコ顔で「おいしいね」

「前のよりはおいしい」
「やればできるじゃない」

「また食べたいな」
「いつもありがとね」

注目にはものすごいパワーがあります

よいことをする →ほめられる【肯定的な注目】
いけないことをする →怒られる【否定的な注目】

どちらの注目もこどもの行動を強化し、増やす力があります

当たり前のことをする→放っておかれる【注目がない】

注目がないとせっかくの続けて欲しい行動が減ってしまうこともあります

注目の力を上手に利用しましょう！

1 行動を分類しましょう
 こどもの行動を理解し対処する

●行動とは 目に見えるもの、きこえるもの
 数えられるもの、「へする」

●行動を3つに分ける

好ましい行動	好ましくない行動	危険な行動
望ましい行動 好きな行動 今していい/できていて、さらに増やしたい行動 (例) おはようと言う、歯を磨く、着替えをする	望ましくない 嫌いな行動 今していい/減らしたい行動 (例) 騒ぐ、ぐずる、話に割り込む、屁理屈を言う	人を傷つける行動 許し難い行動 やめさせたい行動 何度指示してもやめない行動 (例) 自分や他者への暴力・暴言、ものを壊す
肯定的な注目を与える(ほめる)	無視=注目を取り去る 好ましい行動を待つほめる	制限を設ける 警告と罰(ペナルティ)

課題

行動を分類しましょう

2 肯定的な注目をあたえましょう

あなたが増やしたいと思うこどもの行動を増やすために

【肯定的な注目】を与えましょう

①こどもはいつそう頻繁にその行動をするようになります
 ②こどもは認められていると感じます
 →③他のことでも協力的になります

肯定的な注目にはいくつかの方法があります

♡ほめる ♡励ます ♡感謝する ♡ほほえむ
 ♡抱きしめる ♡その行動に気づいていることを知らせる
 ♡興味や関心を示す ♡次の活動に誘う

ほめかたのポイント-1

①タイミング
 行動を始めた時、しようとしている時、指示にすぐ従っている時、してほしくない行動をしていない時、にできるだけ早くパーフェクトを待たらいけません。
 25%でほめましょう！

②視線・からだ
 視線をあわせて、同じ目の高さで。
 子どもの側にいくか、子どもをあなたの側に呼びましょう

③表情
 穏やかな表情で。
 ほほえみたくなったらそうしましょう

ほめかたのポイント-2

④声の調子
 声の調子であなたが嬉しいと感じていることを伝えましょう

⑤言葉
 短く、分かり易く。子どもの行為を言葉にして

⑥行動をほめる
 その子をほめるものではありません。行動をほめましょう
 「いい子ね」→「靴下早くはけたね」

⑦効果的にほめる
 こどもの性格や感じ方、年齢にあわせたほめ方をしましょう

避けなければならないほめ方

・誰かと比べる
 「一番」、「へよりすごい」
 競争させない、誰かを犠牲にしない

・皮肉、批判
 「早くやっておけばよかったのに」
 「ほら、お母さんのいったとおりでしょ」
 「いつもそうすればいいのよ」

・「いい子」
 いい子でなければ「悪い子」になってしまう

不平をいながらも【好ましい行動】を始めたならそれまでのことは水に流してほめましょう

3 無視しましょう
 好ましくない行動を減らすために

「無視」=注目を取り去って、好ましい行動が出てくるのを待つこと

●注目を取り去ること=こどもの行動を変化させる強力な方法
 ●こどもの「存在そのもの」を無視するのではなく、こどもの「行動」を無視します
 ●好ましくない行動をやめ、好ましい行動が出てきたら、すかさずほめましょう。

☆無視のあとにほめることが続くこそが、無視の大きな鍵！！
 無視することによって→してほしくない行動を減らし、具体的にほめることで→代わりにどんな行動を望んでいるか示す

好ましくない行動 → 無視(待つ) → 好ましい行動 → ほめる

「無視」のコツ-1

- ①タイミング
してほしくない行動がはじまったら、すぐ始める
- ②視線・からだ
子どもと視線をあわせない。身体の向きをかえる
子どもに注目していないことを表面上は示す
- ③メッセージ
普通で無関心な表情と態度
決して眉間にしわをよせたり、怒っている様子は見せない
何も言わない(舌打ち、ため息も注目になります)
表面上は全く何の感情も示さない
何か別のことをして感情をコントロールしましょう
雑誌を読む、家事をする、時計の秒針を見つめる

「無視」のコツ-2

- ④ほめる準備をする
無視をしながら、子どもがしてほしくない行動をやめ、してほしい行動を始めるのを、素知らぬ顔で観察しながら待ちます
- ☆無視すると、子どもが注目をひこうとして一時的に行動がエスカレートすることがあります。徹底しない無視はかえってその行動を増やすことになります。
負わずに無視を続けましょう！

「無視」のコツ-3

- 無視が有効な行動と効きにくい行動があります
有効なのは
要求 「TV見せて、見せてよー」
言い訳 「だってお兄ちゃんだってみてるじゃない」
反抗 「うるせーよ」
効きにくいのは
放っておくとその行動を続けてしまうもの
支度をはじめずごろごろする
TVゲームをし続ける
- でも、いつかはやめるので、その時が声かけチャンス！
「無視して待つ」ことで親の気持ちが穏やかになり、大人と子どもの関係の悪循環はさげられます。
- 無視に気づきにくい、好ましい行動が分からない子どもには、してほしい行動を宣言してから、無視を始めましょう

無視とほめるの組み合わせ

- ①「減らしたい行動」をあげましょう
- ②「減らしたい行動」の隣に、「代わりにとって欲しい行動」を書いてみましょう

減らしたい行動	代わりにとって欲しい行動
ぐずる	普通の声で話す
お母さんをたたく	頭にきたと言葉で言う
車の中で不平を言う	静かにしている

- ③「減らしたい行動」減らしたい行動をいくつか選び、その行動が起こったとき無視してみましょう
- ④「代わりにとって欲しい行動」が現れたら、必ずそれをほめましょう
- ⑤「代わりにとって欲しい行動」以外でも、望ましい行動が現れたらすぐにほめましょう

- 無視の後に、必ず肯定的な注目を与えることが大切です。でも、なかなかそれは難しいことです。肯定的な注目を与えるために、無視の後にほめることをあらかじめ予測しておきましょう。
- 代わりにとって欲しい行動を冷静に考えることで、無視している間に自分が何を待っているかがはっきりするでしょう。
- 無視することで減らしたい行動が一時的に増えることを予測しておきましょう。
しかし、ここが我慢のしどころです！ 頑張って無視を続けましょう
- 「よくやっているね」と頑張っている自分をほめましょう！
とても難しいことをやっているのですから！！

宿題1 行動を分類しましょう

宿題2 好ましい行動をほめましょう

4 子どもの協力を増やす方法 ～効果的な指示の出し方～

『指示』とは

- コミュニケーションの道具です。お説教ではありません！
- やるべき行動の内容を伝えることです
「～を始めてね」「～はやめなさい」
- 指示を伝えるためには、真剣な声と態度が必要です
- 1回の指示で子どもはあなたが望む行動を、すぐするようになるでしょうか。現実的になりましょう！
はじめから、「指示はくり返すもの」と思っていたら、少し楽になるかもしれません。

指示の出し方のコツ-1

- ①こどもの注意をひきましょう
そばに行く、名前を呼ぶ
- ②視線をあわせましょう
こどもの目線になって
- ③指示は短く、具体的に、して欲しい行動を伝えます
×ちゃんとしなさい ◎手は膝の上ののせて座ってね
- ④落ち着いて、口調はきっぱりと言い切りましょう
×寝れるかな? ◎さあ寝る時間よ
お血を机に運んでくれるかしら? お血を机に運んでね
- ⑤ささいなことでも従おうとしたら、ほめましょう

指示の出し方のコツ-2

①こどもは1回の指示で、指示に従うとは限りません。時には、指示を繰り返す必要があります。指示を繰り返すときには、CCQを心がけましょう

C: Calm おだやかに
C: Close こどもにもう少し近づいて
Q: Quiet 声のトーンを抑えて静かに

②こどもが指示に従うまで、少し時間を与えましょう
すぐに指示に従わないなら、視線をそらしてその場を去りましょう

③1〜2回、指示を繰り返してみましょう

④もし、こどもが指示に従った、従おうとしたらすぐにほめましょう

こどもの協力を引き出す方法のいろいろ

- ①予告する
- ②選択させる
- ③「～したら～できる」という取り決め
- ④こどもどうしの力を利用して協力を促す

こどもにあった方法、自分の使いやすい方法を見つけよう

① 予告する

●今していることをもうすぐやめ、他のことをしなければいけないことを、こどもに知らせるための声明 のようなものです

急に「～しなさい」と言われても子どもはすぐに今やっていることをやめられません。予告することで、こどもは行動を切り替える準備ができます。

●今している行動は許可しながら、時間や回数がきたら、やるべきことをするように声をかけます。

やめさせる必要がある時間の5分前、10分前に予告 しましょう。「あと5回」と回数で言ってもいいかもしれません

「あと5分でごはんよ」→(5分後)「ごはんの時間よ」

●もちろん、こどもが指示に従ったらほめましょう

② 選択させる-1

●2つ以上の可能性あるやり方を提案し、1つを選ばせること

「青いパジャマと赤いパジャマどっちにする？」

(あなたが意図していること=パジャマを着がえる時間よ)

「車をしまおうと、犬のぬいぐるみしまおうの、どっちがいい？」

(あなたが意図していること=おもちゃをかたづけよう)

●こどもが選んだらほめましょう

●選択: 自分が決める権利を与えられる
→気持ちよく指示に従える

命令: 必ず従わなければならない
→強制された感じを与える

② 選択させる-2

●こどもが第3の可能性を提案してきたら、実行できるなら、それを採用しましょう

それがいい代案でなければ、あなたの選択を繰り返 しましょう

●「どっちもいや」と言ったら簡潔に選択を繰り返 しましょう

●それでも選択しなかったら、「じゃあ、あなたの 為にお母さんが選びます」親が決めることを冷静に 平常心で宣言しましょう

●最終的に同意に至ったらほめましょう

③ 「～したら～できる」という取り決め-1

●行動するかわりに特典を与えるという合意

●こどもは親に協力することで特典を得られるので、もめごとが少なくなります。

●行動するかしないかは子ども次第です。

親はがみがみ言いません。

こどもがこの取り決めにしない時の結末は、ただ1つ、引き換えの特典を得られないことだけです。

③ 「～したら～できる」という取り決め-2

●「特典」とは

特別な機会や物で、こどもが好きで、親も喜んで与えられるもの。交換条件として、適正なもの

物: お菓子、お小遣 「おかたづけしたらジュース飲もう」

機会: ～に行く、したい活動 「着替えたら絵本読もう」

●話が脇道にそれたり、こどもがぐずぐずしても無視 しましょう

●こどもが始めたらすかさずほめましょう(大事!)

●特典となるものが、必ずすぐ手に入るようにしておきま しょう

●「～しなかったら～できない」は警告

④こども同士の力を利用して協力を促す

●2人以上の子どものがいる時に、ある子どもの、して欲しくない行動は無視して、して欲しい行動をしているこどもを見つけてほめます

◎「太郎はすぐかたづけられてえらいね」

●子ども同士を比べたり、誰かを非難してはいけません。目的は協力を促すこと。けなすことではありません

×「次郎はかたづけ全然しないけど、太郎はすぐ始めてえらいね」

●ターゲットの子がまねしたら、すかさずほめましょう

◎「次郎もかたづけ始めたんだ。えらいね」

ある保育園でのできごと

お母さんがお迎えにきてても、ビー玉転がし遊びを続けてなかなか帰らない、1歳10ヶ月の男の子

- * 「やめなさい！」と言って、泣く子を無理に抱っこして連れ帰る？

先生が子どもにしたこと

- * 「あと1回やったらおわりにしようね」と指1本たててお約束
- * 「おかたづけしよう」とビー玉の袋をみせる
- * 「ビー玉どっちに入れよう。袋に入れる？箱に入れる？」
- * →「わあ、おかたづけできたね。えらいねえ。」

以下の「制限」については、「行動分類」「ほめる」、「無視」、「指示」についてより詳しく講義、実践を行ってきた少人数グループのみで講義を行った

5. 制限を設ける ～警告とペナルティの与え方～

5. 制限を設ける ～警告とペナルティの与え方～

- * どのような行動に対して制限を設けるのか？

可能な限り、

- ☆「無視する+ほめる」の組合せ
- ☆効果的な指示の出し方
 - CCQ
 - 予告
 - 選択
 - 「～したら～できる」
 - 子ども同士の力を利用する

上記で、どうしても対応できない場合→「制限を設ける」

「警告」(イエローカード)

こどもが許しがたい行動を始めたり、やめない時に当然与えられる結果(罰=ペナルティ)を宣言することです

●効果的な警告の与え方

- ☆やめて欲しい行動、従うべき行動を明確に伝える
- ☆従わなかった時のペナルティを具体的に伝える
 - 例1) 積木を投げた ×「今やめなかったら、どうなるか分かってるわね」
○「もし積木を続けたら20分間かたしてしまわよ」
 - 例2) CCQで指示を出しても宿題をしようしない
×「宿題しなさい。さもないと今週はテレビなしよ」
○「今すぐ宿題を始めないと、今日のテレビ15分減らすよ」
- ☆1回だけ 警告はこどもが指示に従える最後のチャンスです
- ☆従ったら、ほめましょう

本人が選択した結果、責任を負わせる=ペナルティ

- 特典や何かものを失うことです
- どんなもの？
 - ☆こどもにとって意味があり、大切なこと
 - ☆親がコントロールできること
 - ☆心置きなくとりあげられること
 - ☆短期間の罰
 - すぐにもう一度やり直す機会を与える
 - セルフコントロールを教えるのに役立つ
 - ☆問題行動と結びついてる方が望ましい
 - ボールを人にあてて遊ぶ →「10分間ボールをとりあげます」
 - ☆体罰は避けましょう
- ペナルティが終わったら、水に流しましょう
 - お説教をしたり説明したり、なぐさめたりしません
- ペナルティの後にすぐまた同じことをした時には、警告を繰り返す必要はありません

ペナルティの例

- ・10分間テレビやパソコン、ゲームができない
- ・寝る時間を20分早める
- ・年齢に応じて5～20分おもちゃをとりあげる
- ・外で遊ぶのをやめて、5分間部屋にいないなければならない
- ・5分間兄弟や友達と遊んではいけない
- ・自転車が使えない
- ・5分間のタイムアウト

タイムアウトとは

- 楽しいことや一切の刺激を取り去ること
 - 楽しい活動に参加できない
- 3才から12才のこどもに用いることができる効果的な罰
- どこでも、いつでも用いることができます

タイムアウトの使い方

- 1.場所を選びます
 - 目が届き、家族が集まる場所、閉じ込めず、暗くなく、危険なものや楽しいものがない場所(例:壁側にイスを置く)
- 2.時間を決めます
 - 子どもの年齢×1分が目安 最初は短くてもOK
 - キッチンタイマーを使う
- 3.子ども、家族にタイムアウトを紹介します
- 4.タイムアウトの練習をしましょう
- 5.許し難い行動がはじまったらタイムアウトの警告を出します
- 6.子どもがタイムアウトを拒否する時は、「無視」「ブロークンレコード」を使います。それでも拒否する時は、より重いペナルティを伝え、選択させましょう
 - 「今すぐタイムアウト10分にする？」
 - それともパパが帰ってから、15分のタイムアウトにする？」
- 7.タイムアウトの後でお説教はしません。
 - ただ、「タイムアウトはおしまい」と言います

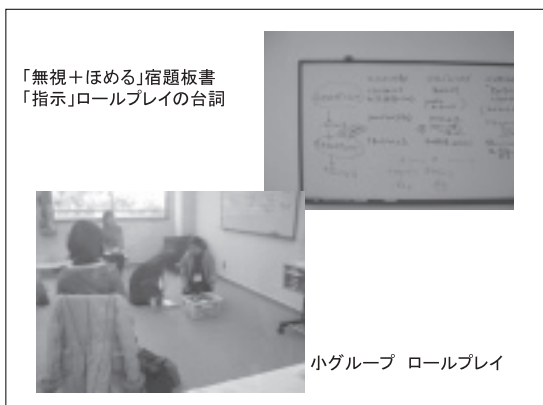
参加者

- 小グループ－火曜日
 - 5名 保育園保育士 3名
 - 児童館指導員 1名
 - 保健センター保健師 1名
- 小グループ－土曜日
 - 3名 保育園保育士 2名
 - 家庭保育室保育介助 1名

上記の他に、小グループ－火曜日は保健センター保健師 1名、小グループ－土曜日は保健センター保健師 1名、心理療法士 1名が参加していたが、対象とする幼児との継続的な関わりがもてず、宿題などの実践が難しいと判断された為、途中までの参加で終了されている。

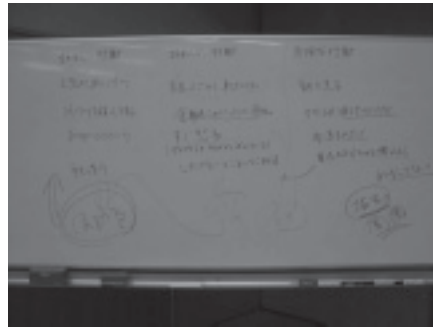
- 大グループ－水曜日
 - 13名 保育園保育士 7名
 - 幼稚園教諭 3名
 - 地域機関（保健センター、子ども家庭支援センターなど） 3名
- 大グループ－土曜日
 - 25名 保育園保育士 8名
 - 幼稚園教諭 9名
 - 地域機関（保健センター、子ども家庭支援センターなど） 8名

講義風景





大グループ(水曜日 夜) 講義



大グループ(水曜日 夜) 課題板書「行動分類」



大グループ(水曜日 夜) ロールプレイ



大グループ(水曜日 夜) ロールプレイ



大グループ(土曜日 午後) 講義

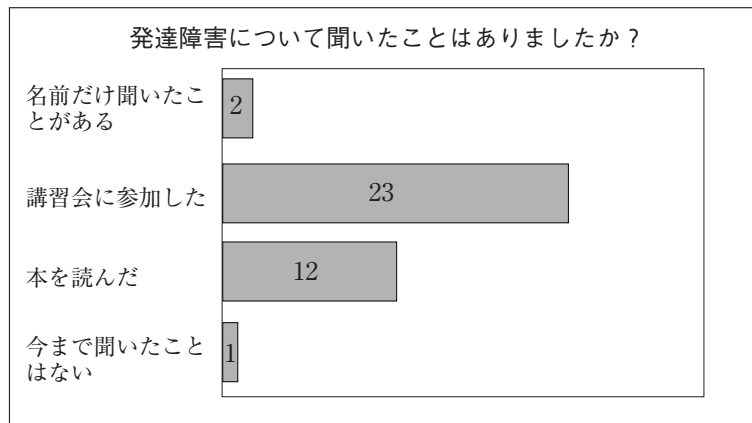


大グループ(土曜日 午後) ロールプレイ

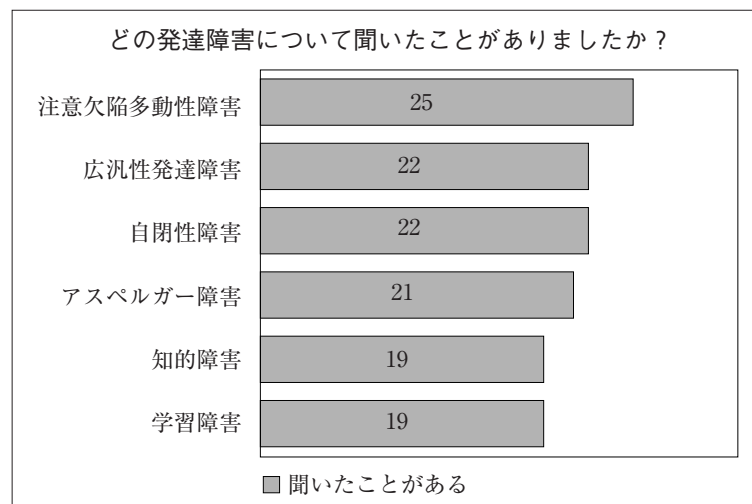
1. 当センター周辺の保育園・幼稚園の発達障害をもつ子どもとの関わりの状況、また支援のあり方について把握する

＜実施前アンケート結果 保育園・幼稚園 参加者33名対象）

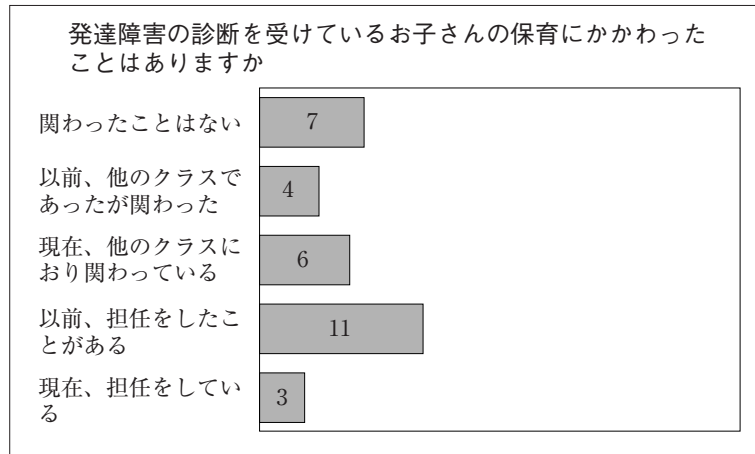
Q 1 発達障害について聞いたことはありましたか？



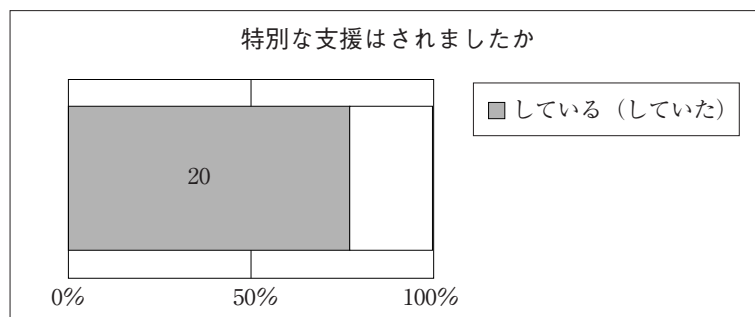
Q 2 どの発達障害について聞いたことがありますか。



Q 3 これまでに発達障害の診断を受けているお子さんの保育に関わられたことはありますか？（32名中）



Q 4 特別な支援はされましたか（Q 3 で関わったと回答した25名中）



Q 5 どのような支援をされていますか？（いましたか？）

- ・専任の補助をつけている。
- ・個別に声をかけたり、介助・援助していた。
- ・現在、隣のクラスの3歳児にADHD傾向の子がいて、年齢別保育と異年齢保育の中で児と関わっている。特別な支援とまではいかないと思うが、専門の先生に児の行動を見てもらい、保育の中でのアドバイスをもらい、実践している。
- ・担任保育士と加配保育士という形で、生活面での流れや状況をうまくとらえられるよう支援。
- ・クラス加配と相談しカリキュラムをつくる（個別的カリキュラム）。
- ・保護者との相談。
- ・保育園内での会議を通して共通認識を持ち、園全体でかかわる。
- ・視覚の手がかりの活用。
- ・応用行動分析を取り入れる。

- ・今やるべきことを短く言葉がけ。
- ・助手をつける。
- ・定期的に巡回指導でアドバイスを得ている。
- ・補助に一人つける。
- ・ほめる。自信をつけてあげる。その子につきすぎない。
- ・心理の先生に園に訪問に来ていただきました。
- ・障害児に保育士が配置されている。
- ・1対1の関わりを持ち、見守り。
- ・絵カード等を使った支援。
- ・活動の導入など、その子がわかりやすい方法で個別に対応する。(活用する物を見せたり、動作などで視覚的に具体的に指示する)
- ・午睡がなかなかできないので個別対応する。
- ・1人担当が付き、子どものペースに合った保育をしていた。
- ・巡回相談。
- ・発達センターとの連携など。
- ・OTでは感覚統合療法を行っています。

Q6 関わられた方はどのようなことで困りましたか？

- ・年長児であるが排泄ができないので、一日に何回も着替えをする。
- ・専門の知識がないので、指導方法に困った。
- ・パニックで嘔まれること。
- ・日々の問題を相談し、すぐにアドバイスをもらえないため、児にとって自分の行動が正しいのかどうか判断できない。
- ・できないこと、改善させたいことが目立って気になってしまう。
- ・診断名がついていないボーダーラインの子が困った。
- ・他の園に行って受診したら、軽度の知的障害だった子もいた。
- ・他児を傷つける。
- ・やめさせたい行動をとった時、叱るとパニックになる。
- ・他の保護者からの理解の求め方。
- ・自信をつけることの難しさ。
- ・他の子どもに対して、たたく・押す・ける等が多い。
- ・お集まりで座ってられない。
- ・暴言をはく。
- ・子ども同士のコミュニケーションの援助。
- ・善悪の区別がわからない。
- ・会話が成り立たない。

- ・お友達とのコミュニケーション。
- ・あまり関わっていない。
- ・他児・他クラスへの影響。
- ・親の気持ち（不安に思っているかなど）。
- ・集団に入っていけない時の関わり、声がけ。
- ・声のかけ方、関わりの度合い、危険の伝え方（否定語を使わないようにするには？）。
- ・感情のコントロールがうまくできず、幼児に対しとっさに手が出てしまう。（すぐ反省するがくりかえす）
- ・発達状態がとらえにくい。
- ・伝え方→どう伝えたら理解できるか？その子に入っていくか？
- ・パニック時の対応。
- ・関係のつくり方。
- ・OTでは感覚統合療法を行っています。

<結果のまとめと考察>

9割を超える参加者が何らかの形で発達障害について学んでいた。また、85%の参加者が発達障害の診断を受けている子どもに関わっていたが、その内、特別な支援を行っているのは8割であった。

支援体制として、専任の保育士をつけるなど個別に対応ができるように工夫したり、心理職の巡回相談や医療機関などの専門家と連携をしている施設などがみられている。また、個別の関わりの中で、応用行動分析の手法を用いたり、絵カードを含めた視覚的な手がかりを利用している方もいた。また、「今やるべきことを短めに言葉かけ」「ほめて自信をつけてあげる」など日常的な関わりの中でできる工夫について記載している方もいた。発達障害をもつ子どもとの関わりで困ったこととしては、叱った時にパニックになることや、他の子どもとのコミュニケーション、他の子どもへの乱暴などで、やめさせたい行動をやめさせることができず、また、子どもへどう言葉掛けをしたらよいのか、苦慮している記載が多かった。一方、保育士自身が、「できないことに目が行ってしまう」と感じていたり、「自分の関わり方が正しいのか」と自信がもてないでいる方がいた。

発達障害をもつ子どもに関わる機会が多く、これまで障害について学ぶ機会があったが、日々の具体的対応について困っている現状がみられた。

また、診断がついていないが気がかりである子どもの対応に困っている方もいて、診断の有無に関わらず、また専門機関や専門家でなくても可能な、日常的な関わりの中での対応方法の知識やスキルが必要であると思われた。

2. 保育園において、ペアトレ的保育が子どもの行動改善に有効であるかについて検討する

(1) グループ参加者のこれまでのペアレントトレーニングや、ほめる方法に関する学習の状況についての調査

○小グループ

Q ペアレントトレーニングについて聞いたことがありますか（保育園保育士6名・地域機関2名）

	保育士	地域機関
聞いたことがない	3	0
名前だけ聞いたことがある	2	0
講習会に参加したことがある	1	2
本を読んだことがある	0	0

Q ほめる方法について学んだことはありますか（保育園保育士6名・地域機関2名）

	保育士	地域機関
学ぶ機会はない	2	0
講習会に参加したことがある	4	0
本を読んだことがある	1	2
所属機関内で学習会をした	1	0

○大グループ（水曜日）

Q ペアレントトレーニングについて聞いたことがありますか（保育園・幼稚園11名・地域機関3名）

	保育士	地域機関
聞いたことがない	7	0
名前だけ聞いたことがある	4	1
講習会に参加したことがある	0	1
本を読んだことがある	0	1

Q ほめる方法について学んだことはありますか(保育園・幼稚園11名・地域機関3名)

	保育士	地域機関
学ぶ機会はない	4	0
講習会に参加したことがある	5	1
本を読んだことがある	3	0
所属機関内で学習会をした	1	2

○大グループ (土曜日)

Qペアレントトレーニングについて聞いたことがある(保育園・幼稚園16名 地域機関8名)

	保育士	地域機関
聞いたことがない	9	0
名前だけ聞いたことがある	5	4
講習会に参加したことがある	2	2
本を読んだことがある	1	2

Q ほめる方法について学んだことはありますか(保育園・幼稚園15名・地域機関8名)

	保育士	地域機関
学ぶ機会はない	4	1
講習会に参加したことがある	5	4
本を読んだことがある	1	4
所属機関内で学習会をした	3	1

<結果のまとめと考察>

保育園、幼稚園の参加者は、ペアレントトレーニングの考え方の基礎のひとつでもある、ほめることについては、23名(70%)が何らかの形で学習する機会があったが、ペアレントトレーニングについては知らない方たちがほとんど(30名 90%)であった。

一方、保健センターなどの地域機関の参加者はペアレントトレーニングについて、全員聞いたことがあり、何らかの形で学習している方が8名(70%)であった。ペアレントトレーニングは発達障害をもつ子どもの支援のひとつとして、地域の子育て支援機関は必要性を感じてはいるが、より子どもに近いところにある、保育園、幼稚園などの現場には伝

わっていないのが現状である。

(2) ペアトレ的保育の実践

—子どもの変化、うまくいったこと、役に立つ内容—

<実施後アンケート結果より>

①小グループ

Q このプログラムが始まってからのお子さんの変化に気づかれたことがありましたら、お書き下さい。

症例1 (4歳 男児)

・大人の関わり方で子どもの安定している時間が増しているように思う。

症例2 (3歳 女児)

・落ち着いて話をきくようになった。友達とのトラブルが減った。

症例3 (2歳 女児)

・持続すれば変化が大きくあると思うが、子どもの問題行動は減らない。その場、その場では効果があるように感じている。

症例4 (6歳 男児)

・表情がかわり自信を持つようになった。先生がみてくれていると子どもが安心する事によって行動が変わってきた。

症例5 (5歳 女児)

・ほめていく事で好ましくない行動が好ましい行動へとようになってきた。自信をもって過ごしているように感じた。

症例6 (4歳 男児)

・こちらが必要以上に叱ることがなくなった。ほめる事で意欲的な行動が見られるようになった。

Q 実施するにあたって、工夫されたこと、うまくいったことがありましたらお書きください

- ・行動を分ける事で、自分の子どもの見方に気づき、どうすれば好ましい行動になるのか、事前の一言や配慮で変化がある。
- ・多くのスタッフに広がるように、まず行動を分けることやほめるということを共通理解できるようにしはじめた。
- ・たくさんほめることで子どもが自信を持ち、表情や行動がかわった。
- ・なるべくクラス全員を何らかの時にほめることをしている。つい離れたところから声をかけてしまうのを減らし、近くに行き行って伝える事で伝わる事が増えた。
- ・他の職員にも知らせ、一緒にやっていくことで効果がアップ (特に無視&ほめる)。

- ・CCQは子どもに伝わっているなという感覚がある。また自分自身が冷静になれると思う。
- ・CCQなど、ものごとを相手に伝えるにはすぐ実践可能。

Q プログラムの中で役立っている、使えている、あるいは使えそうだと思う内容は何でしょうか



Q 具体的にどのように役立ちましたか？

【行動を3つに分ける】

- ・子どもひとりひとりの関わり方を考えるときに使用できる。子どもの姿を確認できる。
- ・その子の対応法を考える時に、自分の中で整理できる。ほめる機会が増えた。ほめるタイミングが分かった。
- ・3つに分け、整理する事でどれが必要か区別ができた。

【ほめる】

- ・ほめるタイミング、認められる事から次への行動の変化に気づく。
- ・気になる事をクローズアップせず、ほめることで気になる事が目立たなくなる。
- ・とても大切なことだと思った。

【無視とほめる】

- ・無視する難しさを感じるが、その子の対応に必要なと思えば実施の方向につなげていきたい。
- ・言葉かけが多かった事で逆効果だったことを知り、わざととしている行動については注目を無視する事で効果あり。
- ・今まではひとつひとつに反応していた。
- ・待つ事は時間もかかり大変ですが、その事によってほめられる事も増えるのだと思いました。

【指示】

- ・子どもによつて的確な指示を出す大切さ、指示のあとのほめること。やっぱりつながっていくことだと思う。
- ・生活の区切りの部分でなかなか行動しない場面で効果があった。自分にとって都合の悪いルールは耳に入らないが、くりかえすことで効果があることもある。
- ・具体的に分かりやすい指示が大切だと思いました。
- ・CCQが役に立った。
- ・危険な行動に対してCCQで対応している（また同じことをくりかえすが）。

②大グループ

Q 実施されてみて、工夫されたこと、うまくいったこと、お子さんの変化に気づかれたことなどがありましたら、お書きください

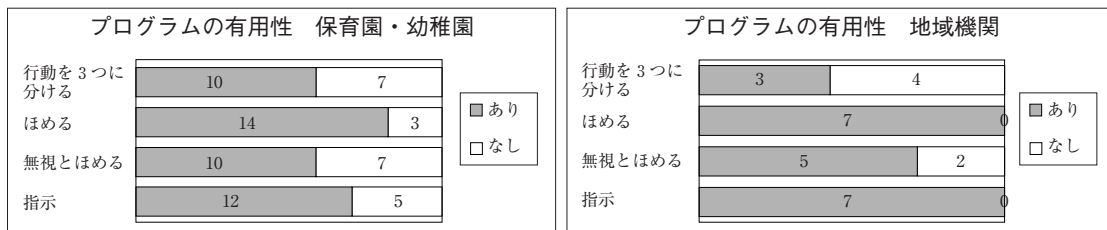
- ・新年度より、好ましい行動の記録と、子どもの行動を3つに分ける記録を導入しようと思います。
- ・気持ちが切りかえやすくなった。
- ・問題点がクローズアップして気になるお子さんと思っていたところが、良い所、好ましい行動も沢山あったのだと見直すことができた。
- ・言葉がけ、態度一つで反応もかわり、キリキリイライラしなくても行動につながるが多かった。
- ・発達の遅れている子に対して、指示が難しいと思った。
- ・園児に対してとても効果的で、否定から入らない事を心がけるだけで、子どもだけではなく、保護者や職員に対して対人間関係でもとても参考になりました。
- ・視覚の手がかり、して欲しい行動を伝えるetc. している。
- ・具体的にほめる事を意識するようになりました。お片付けをしてほめられる事を子どもが体験できた事で、以後もお片付けをするようになりました。
- ・ほめることで自分に対しての反応も変わってきた。ほめることを意識することで、他の子へのほめ意識も出来るようになった。反応が変わった。
- ・小さな事であっても、沢山具体的にほめる。
- ・信頼関係を築く事ができて、本人も笑う事、やる気、出来る事が増えてきた。
- ・どんなに小さなことでも誉めると、少しずつ自信をもってくのがわかりました。
- ・ほめると子どもも気分がいいみたいで、スッとやる事が多くなってきた。
- ・無視すると、その行動がエスカレートしていく場合もある。
- ・ほめると周りの子にも良い影響を与えることができる。
- ・できた事をすぐほめるということをする、子どもの反応もよく、その後の行動もはやくなった。

- ・前回の研修以降、自分なりにとり入れるようにしたら、私も子ども達もおだやかになったように思う。子どもも側によって話してくれるようになった。
- ・指示の後にほめることをしていなかったことに気づいた。ほめるとうれしそうな表情をするようになり、他の子もほめられたい（頭をなでたり、ギュッとしたり）ので同じような行動をした。
- ・子どもの見方の変化→大きなくくりで見ていた中で、どう対応したらいいのか迷っていた部分を、研修を通してひとつひとつ確認することで、対応が具体的なものとなった。
- ・ほめることで好ましい行動が増えた。
- ・“ほめること”を心がけるようにすると、自分自身の中も落ち着ける。
- ・例えば着替えについて（2才児）…声かけだけではやりださない、「できない」と言っていて自分でやらない…という姿があったが、部分的にも好ましいことがあったら、最後までできなくてもほめるようにしていたら（行動を分けて考える）、意欲がでて、最後までやろうとするようになった（とりかかろうとしたことをほめたところ、自分でできない所もやろうと挑戦しだした）。
- ・看護師という立場上、日常、子どもたちをほめる場面ばかりで、担任の方々に気が引けることもありましたが、“ほめる人”であっていいと思いました。
- ・行動が荒っぽく、目が合いづらい子が目を見て話してきたり、自分から話しかけてくる機会が増えた。
- ・今までも、ほめたり無視したりを無意識の中でやっていたが、意識的にやってみると、子どものうれしそうな顔や、さらにほめられようとしてがんばる姿に気づくことができた。
- ・ほめることで子どもの気持ちがこちらに向いてくるのを感じました。認められることで自信にもつながったようで、おだやかな面が増えたように感じます。

Q プログラムの中で役立っている、使えている、あるいは使えそうだと思うことは何でしょうか。

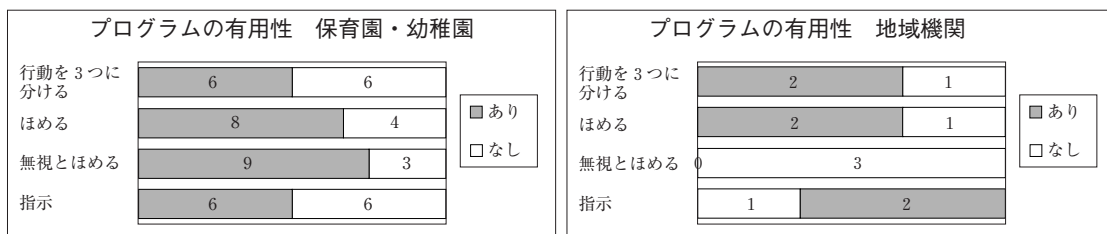
○大グループ－土曜日

25名（保育園・幼稚園17名・地域機関7名）



○大グループ－水曜日

13名（保育園・幼稚園12名 地域機関3名）



Q 具体的にどのように役立ちましたか？

保育園・幼稚園

【行動を3つに分ける】

- ・使えるが、その場では伝えないので忘れてしまいそう。
- ・自分の中で子どもを見直せた。整理することで目的が明確になった。
- ・その子を客観的に見つめることができた。
- ・イラっとする事も、しばし待つと思った。
- ・分けることによって、対応が不適切であったかよくわかる。
- ・好ましくない行動、無視する行動がはっきりした。
- ・クラスのチームでもやってみました。子どもの見方・ポイントにしてみました。
- ・どのような子でも良い所が沢山ある事を再確認できる。
- ・子どもの行動を分けることによって、より子どものことを知る、気づくことができた。
- ・肯定的な注目をしやすくなった。
- ・子どもの行動を冷静にみようと思える。姿がみえてくる。

【ほめる】

- ・あたり前のことも誉めると子どもはのびるから、いつでも使える。
- ・ほめるが連鎖していった。自分も気分よくすごせた。
- ・着脱や肌着シャツをしまうなど、1人をほめるとまわりもがんばっていた。
- ・改めて、ほめるという事が大切だと思いました。ほめる段階について、やろうとしたらこれは大事だと思いました。できるまでだとなかなかほめられず、ほめることをさがすことができました。
- ・すぐに注意するのではなく、『好ましくない行動』として対応するにはどうしたら良いか考えるようになった。
- ・「えらいね」「すごいね」「かっこいいね」と簡単にほめておわりにしてしまう時もあったと反省し、笑顔でボディタッチなどしながら、わかりやすくほめるようにした。
- ・ほめることで子どもが喜び、保育の流れがよくなる。
- ・特に子どもの好ましい行動に目を向けるようになった。
- ・ほめると子どもが喜び、プラスの行動につながった。
- ・気持ちにゆとりができてくる。子どもとよい関係がつかれるようになった。

【無視とほめる】

- ・実践してみて、子ども自身が気持ちを切りかえるのが早くなった。
- ・状況により使い分けるとより効果的で、自分から気づかせることができると思いました。
- ・午睡の際、にぎやかでもしばらく無視すると、いつの間にか眠ってしまうようになった。
- ・予測する行動につながらずにすんだ。
- ・無視する事で行動の助長がなくなる。声をかけるとおこるが、無視している事で子どものほうから近寄ってくる。声をかけてくる。
- ・片づけなければならぬおしぼりを片づけず、床をふいたりふりまわしたりしていたが、注目せず、片づけようと立った時に声をかけ（ほめる）たところ、片づける片づけると言っていた日常より、その後の活動にもつながり、よかった。
- ・よい行動パターンを増やしていくというのは、とても参考になりました。

【指示】

- ・保育者もひと呼吸してから指示を出してあげるように心がける。
- ・シンプルにすることで、自分が何を求めたかったのかも明確になった。
- ・より具体的に余計なことをいわない。これは難しいけれど、子どもにとってわかりやすいと思いました。
- ・予告することで、子どもが切りかえが上手にできる様になった。

- ・ほめることはたくさんあると感じることができた。
- ・遊んでいてなかなか帰りがらない子に指示し、予告することで、満足して帰れるようになっていく。
- ・伝え方の意識「CCQ」。

地域機関

【行動を3つに分ける】

- ・冷静に子どもの行動を見ることができるようになる。思いの外好ましい行動が多いことに気づき、子どもに対しての苦手意識を軽減できる。
- ・子どもの行動を注意深く見るようになり、親が思っている以上に親の指示に従っていると気付いた。ただ、スローペースであったことも。スピードのところに親の目がシフト、ほめる言葉がけで改善しつつある。3つに分けるということで、思いこんでいた子どもの行動を正確に把握でき、よさに気付ける。
- ・自分の中で子どもの行動を整理・区分する習慣が身についた。
- ・保護者に説明しやすく、子どもを見直すきっかけとなる。
- ・自分は保育士ではないので、自分の子どもにとっても使えると思った。
- ・行動を分けることで、なぜその子がこのような行動をしているのかを細かく考えるようになりました。

【ほめる】

- ・ほめるところを探すのは大変だというのがスタートだが、やろうとしていることをほめるようになると、少しずつ親も照れずにできるようになる。ほめられて悪い気はしないが、ほめられ体験の少ない親がほめ上手になるのには練習が必要。
- ・イヤイヤ期で対応に困っているママたち向けの母親教室で「ほめること」を伝えたところ、子どもへの対応が変わった。ガミガミ怒っていた自分を振り返られたと言われました。
- ・子との関係性はもちろん、保護者の方との信頼度が増す。
- ・ほめたことで本人も満足気（こちらはちょっとはがゆい感じ）。
- ・ほめていると児からの声かけがくるようになった。

【無視とほめる】

- ・泣き顔やおこり顔の表情が笑顔に変わっていく場面を、より多く引き出せるようになった。
- ・少し待つことで、違った反応（好ましい行動）に切り替えられるお子さんが多いとに気づきました。
- ・無視はほめるための段階であることを知れたことがよかった。

【指示】

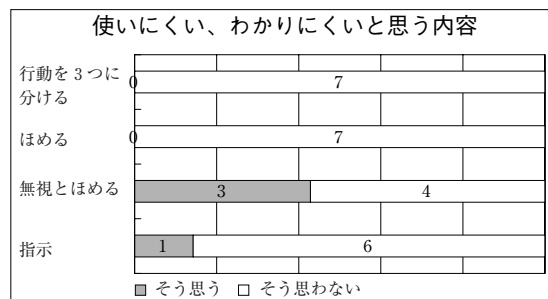
- ・ CCQはこれから意識してみたい。
- ・ よく使います。1対1であれば、この方法がもめ事が少なくて有効だと思います。
- ・ こだわりと切り替えのむずかしい広汎性発達障害の子の対応がむずかしい。
- ・ 認識することでパターンが増えた（引き出しの数が増えた）。

(3) ペアトレ的保育の実践

—使いにくい、分かりにくいプログラム、実践して難しかったこと—
＜実施後アンケート結果より＞

①小グループ

Q プログラムの中で使いにくい、分かりにくい内容がありましたか？



Q 具体的にどのように使いにくい、あるいは分かりにくかったですか？

【無視とほめる】

- ・ 集団の中で無視が難しい面もある。職員間の連携も必要。
- ・ 集団生活の中でその子だけを無視することは大変なこともあったが、それと同時に周りの子どもへの対応を学びました。
- ・ 分かりにくいのではないのですが、何を無視すべきかの見極めの難しさがある。

【指示】

- ・ 誰に対しても指示を出す保育にならないようにすべき事を共通理解していくことが難しい。

Q実施するにあたり、やりにくいこと、難しいことがありましたらお書きください。

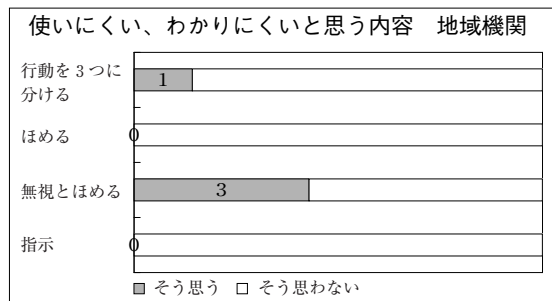
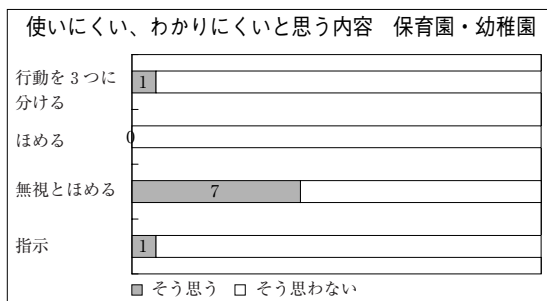
- ・ 1対1であれば常に自分の思いで関われるが、保育園という職員集団の場合、共通理解をして実践する難しさがある。
- ・ 周知しにくい職員への対応。

- ・職員全員で実施できれば、より望ましく、結果も早く明らかになるような気がします。
- ・他の保育士に伝え、同じ考えや趣旨を統一していく事や、徹底していくことが難しく、これからの課題でもあります。
- ・他の職員の協力が得られず、ほめた後におこごとがついてきてしまうこと。次々と問題行動が他児との間におきて、ついほめられなくなってしまふことがある。
- ・1人が実施するのではなく、どの保育者も同じような関わりができるのが理想なのですが、実際はほめることよりも注意ばかりや叱る事が多くなる保育者もいて、なかなか浸透していかないところが難しいと感じている。

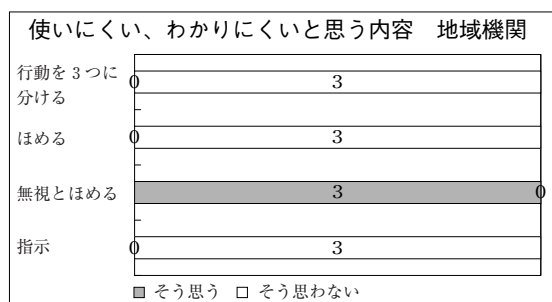
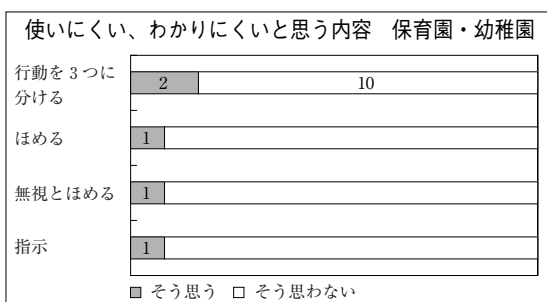
②大グループ

Qプログラムの中で使いにくい、分かりにくい内容がありましたか？

大グループ土曜日



大グループ 水曜日



Q 具体的にどのように使いにくい、あるいは分かりにくかったですか？

保育園・幼稚園

【行動を3つに分ける】

- ・その場で伝えないため。
- ・好ましくない行動と危険な行動の区分。
- ・状況を整理するのが苦手。意識づけがまだ習慣となっていない。

【ほめる】

- ・タイミングによって、ほめても声をかけたことでおこり出すことがある。

【無視&ほめる】

- ・どこまで無視をするか、どこを無視するか、自分の忍耐・考えがまとまらない時、難しかった。
- ・無視していても、目にみえるとイラっとしてしまい、見ていないと危険なので目を離す訳にもいかず、無視って難しいなあー、さらにイライラしているのにほめるなんて難しいなあーと思った。
- ・行動を無視。一対一での対応では可能ですが、間に他児が入る場合、難しいこともある。例えば、奇声を発する子、その行為を無視することは出来ても、他児が「うるさい!!」と言えばエスカレート。長くつき合ううちにまわりも慣れてくるが…。その対象児を出してクールダウンさせたり、奇声を発する前に手を打つようにしています。
- ・無視→無視すると逆に自由な行動を取ってしまう。注目されたいと言うより、自分の世界に入るのが好きな子のため。
- ・無視のタイミングが難しかった。
- ・保育の中で、とことんまで無視することは難しい。
- ・存在そのものを無視するのではないとわかるが、保育士が待ってもらえるように無視したことで、子ども自身は実際どう感じるんだろうと思った。できたらほめることはわすれないが、子どもにあった無視の度合い・段階をふまえなければと感じた。
- ・無視をつらぬけない場面が多い。

【指示】

- ・指示をするようになると、指示ばかりに頼ってしまいそうな気がする。

地域機関

【行動を3つに分ける】

- ・好ましくない行動と危険な行動の境界線がよく分からない部分がある。

【無視とほめる】

- ・無視のしかたのロールプレイをしましたが、「完全な無視」と「適切な無視」のしかたや区別がやや理解しにくかった。
- ・無視をやめるタイミングが難しい。
- ・無視の程度が分かりにくい。普段子どもがエスカレートした時に落ち着かせるため、無視というか放置するのですが、それとも違うのでなじみにくいといったらいいのでしょうか。
- ・無視するのは難しいと思いました。
- ・無視をしていると注目を得るためにか好ましくない行動から危険な（親をなぐる、ける、たたく）行動になってしまった時。親の立場として、店や外出先では無視をすることが難しい場面もある。エスカレートした時に周りの目も気になる。お友達とその親がいる時の好ましくない行動に対して、注意をしないでいることに他の親の理解が得られないことがある。

Q 実施するにあたり、やりにくいこと、難しいことがありましたら、お書き下さい。

保育園・幼稚園

- ・特にありません。
- ・専属に指導できる教師の配置がとれないこと。
- ・自分のかかわり方を、専門的に客観的に見てもらえないので、先（目標）を見失いやすい。
- ・周りの子とペースが違う時に、タイミングよくかかわれないことがある。
→上司が発達診断を遠城寺式にばかり頼ろうとするが、ADHDの子には普通の子と発達の違いがみられず、よくわからない。
- ・どうしても慌ただしい時などは、感情的に注意してしまうことがあるので、これからは、今日の実践をふまえて子どもに接していこうと思いました（静かにトーンをおさえて伝える）。
- ・大勢の中で注目したり無視したり、この子には無視しているが、この子には注目するべきところ、そのころあいがむすかしかった。
- ・午睡の際、なかなか眠ろうとせず、あそんでいる子に声かけした後、すぐにほめられない（眠ってしまっている為）。起きてから「今日早く寝たね」と言われ、ずっとあそんでいたのに…と思った。言葉のでない子に対し、「ねんねよ」と伝え、寝かしつけていて、どこでほめるのかわからない。
- ・ローテーションで信頼関係が築きにくい。自分のやり方でどうか、その日の反応でしか判断できない。
- ・保護者の連携と、どのくらいどの様に伝えたらいいのか。
- ・担任ではないので、ローテーションで組をまわるため、同じ子どもと接するのが数週

間後なので、効果が出ているのか？とか継続して試す事ができない。

- ・ 保育園において、乳児の場合、無視することはできない。
- ・ 子どもと対応している時に、口調が強くなるようにすること。
- ・ 好ましくない行動（スプーンで机を叩く、隣の子もたたき出す）をしている子に賛同して、周りの子も同じように行動すると収集がつかなくなる。
- ・ 気になるお子さん→気になる保護者、どう伝えていくか。

気づきにつなげていくか。

- ・ ほめることで、「一番早いでしょ?」「一番上手だったでしょ?」と“一番”に対するこだわりも強くなった。
- ・ まわりの子ども達も、ほめられたいからその子の物まで片づけ等手を出そうとするので、その子はパニックを起こす。周りの子との兼ね合い。
- ・ 「～したら～できる」は交換条件のように「～できないなら～しない」になってしまうこともありそう。(ターゲットの子でない子どもで、「～したら～くれる?」等と)
- ・ 「せんせい!ちょっときいて!!」「○○の話をきいてってば!!」を全体の中でやられた時、無視しきれない。(話をきいてくれないの?)
- ・ 無視した場面のみを子どもが保護者へ伝えてしまっ、うのみにする保護者だと信頼関係に影響が出てくる。
- ・ 日々、冷静に行っていけるかは不安ですが、気をつけていきたいです。
- ・ 「えー、もっと遊びたい」→無視
おもちゃを投げた→無視
たまたまカゴに入りました→ほめる
→保育園では、この行動（おもちゃを投げる）は無視することはできない
と思いました。しつけ・教育ということを考えると、時には厳しく指導
する必要があるのでは?と個人的には思います。ADHD・発達障害の
お子さんへの対処法と言うことなら、納得できます。
- ・ 「～したら～できる」という取り決めは、抱っこ等はできるが、物は与えられない。
ごほうびシール等におきかえとしても、それ目当てに片付け等をする…というより、
どうして片づけが必要かを話していきたい（幼児の場合）。

<結果のまとめと考察>

①子どもの変化

小グループでは、2カ月程度の期間での子どもの変化を評価することになったが、参加者は子どもが落ち着いてきた、子どもが自信をもち意欲的になっている、と感じていた。

大グループは、初回から、アンケートをとった2回目までは1カ月と短く、全プログラムを実践した上での感想ではなかったが、「行動を分類する」、「ほめる」ことの実践を宿題とした中で、参加者の多くが小グループと同様、子どもが自信を持っていっている、や

る気が出てきていることを感じていた。また、子どもが自分のそばにくるようになったと、子どもと保育者との関係性が良くなったと感じている方もいた。

②各プログラムについて

【行動を分類する】

小グループでは100%、大グループでは55%（16名/29名）の参加者が有用だと感じていた。

子どもの問題点がクローズアップされていたが、良いところがあることに気づきやすくなった、という感想や、子どもの見方がかわり、整理され、より理解しやすくなったという感想が多かった。

小グループでの宿題のふりかえりの際には、初回の「行動を分類する」についての宿題をした時点ですでに、「ほめる」ことにすぐに結びついている参加者が多く、保育士の方たちが日頃から良い行動に気づくとほめる、ということに慣れている方たちであることが分かった。そのため、「行動を分類」する段階で、どのように好ましい行動をみつけていくかについての丁寧な説明をすることが重要であると思われた。

【ほめる】

小グループでは100%、大グループでは76%（22名/29名）の参加者が有用だと感じており、難しさを感じているのはわずかであった（1名/29名）。

保育士の方たちは普段からほめる機会が多く、ロールプレイでもポイントをつかんだ伝え方をされており、なじみやすかったと思われるが、意識して行うことで、あらためて「ほめる」効果について認識されている参加者が多かった。

「ほめる」ことでその行動が増えることに気付いた参加者が多かったが、その他にも、やろうとした時点で「ほめる」ことで次の行動につながることに気付いたり、「ほめる」ことをみつけやすくなった、という感想や、周りの子もほめられたくて好ましい行動が増えてきたという集団での効果もあげている参加者がいた。

【無視とほめる】

小グループでは100%、大グループでは65%（19名/29名）の参加者が有用だと感じていたが、一方、難しさを感じているのも小グループで44%（3名/7名）、大グループで27%（8名/29名）と比較的多かった。

小グループでは、好ましくない行動一つ一つに反応していて、言葉かけが多かったことが逆効果であったと感じたり、待つことで「ほめ」られることが増えるということが分かった、などの実践をとおした「無視」の効果があげられていた。

また大グループでは「無視」の実践は宿題ではなかったが、子どもの気持ちのきりかえが早くなった、状況により使い分けることで自分から気づかせることができたり、予測さ

れる問題の行動につながらずにすんだ、という効果を感じている参加者もいた。

大勢の子どもに対応する中で、どの子どもの、どの行動を「無視」するのかという見極めの難しさや、「無視」をした時に周囲の子どもが先生は話をきいてくれ人だと思いうため「無視」を続けにくい、「無視」をしているとその間に他の子どもにその行動が広がっていく（例：スプーンで机をたたく）、という集団ならではの難しさがあげられていた。「無視」のあとにほめることや、ターゲットの子どもだけでなく周囲の子どもも同様に好ましい行動を続けられるように「ほめ」て、好ましくない行動に移行しないようにする、ということを実践してみる中でどのような結果になるのかフォローが必要だと思われた。

自分の世界に入るといような子どもに対してどのように用いるのか、という疑問もあり、発達障害の特徴をもつ子どもでの「無視」の使い方、好ましくない行動の種類による「無視」の使い分け、「無視」の意味（好ましい行動を減らす目的だけでなく、叱責と反抗などの大人と子どもとの関係の悪循環を防ぎ良好な関係をつくるという目的）についても時間をかけて説明することが必要だと思われた。

一方、子どもが保護者に「無視」されたことだけを伝えるのではないかという心配もあげられていたが、必ず「無視」のあとに「ほめる」ことを行い、子どもが好ましくない行動をやめてよかった、大人がそれを認めてくれた、と思えるように対応することが「無視」のポイントであることをしっかり伝えていく必要があり、このことは実践する中で子どもの反応を感じてもらうことによって理解が深まっていくのではないかと思われた。

「無視」の難しさを感じている参加者は、大グループでは、土曜日グループで41%（7名/17名）、水曜日グループで9%（1名/12名）と差がみられた。原因としては、一つ目に、水曜日グループは初回には「無視」の一部のみの紹介であったが、土曜日グループでは初回に「無視」を全て説明したため実践してみた参加者が多く、その結果難しいと感じた方がいたこと、二つ目に土曜日グループのロールプレイの設定（「先生話きいて」と子どもがしつこく先生に要求する場面）が十分でなく、「無視」から要求をやめた時点で「ほめる」ことにきりかえるタイミングが分かりにくかったこと、三つ目に水曜日グループは「無視」が2回にわたったために、ロールプレイを2種類体験してもらうことになり、土曜日よりも説明時間が十分にとれたこと、などがあげられる。

【指示】

小グループでは、実践を通して、具体的に指示すること、くりかえすこと、CCQ、そして「指示」のあとに「ほめる」ことが大事であると感じられていた。

大グループでは、2回目に説明したのだが、日頃の保育の中で予告の効果を感じている感想がみられた。また、CCQや具体的なシンプルな指示が、見えそうだという感想がみられた。

【全体を通して】

「行動を分類」し、「ほめる」ことで、こどもの好ましい行動が増えること、子どもが自信や意欲をもてること、こどもと保育者との関係がよくなり、保育者自身もおだやかな気持ちになれること、を多くの参加者が感じていた。

「無視」は親のペアレントトレーニングでの指導の際にも、難しいプログラムであるが、実践をとおしながら、理解していく必要があると思われた。

小グループでは、ペアトレ的保育の実践の難しさとして、職員間の子どもへの統一した対応や共通理解の難しさをあげている参加者が多かった。同一施設から複数の参加者がいた施設では、「無視」が連係プレーで成功した、という実践結果も報告されており、多くのスタッフにペアトレ的保育を知っていただける工夫が今後必要だと思われる。

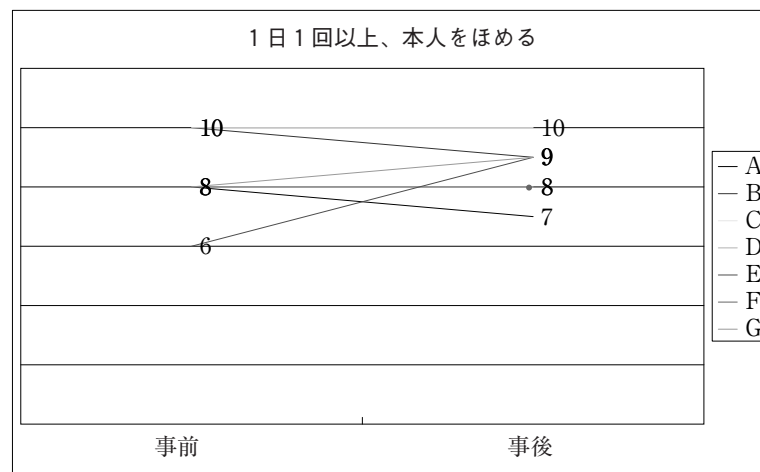
(4) 参加者自身の気持ちの変化について

保育士、児童館職員の計7名（A～Gの7名。Fは事前アンケート結果なし）

10段階で自己評価（0 自信がない 5 どちらともいえない 10絶対自信がある）

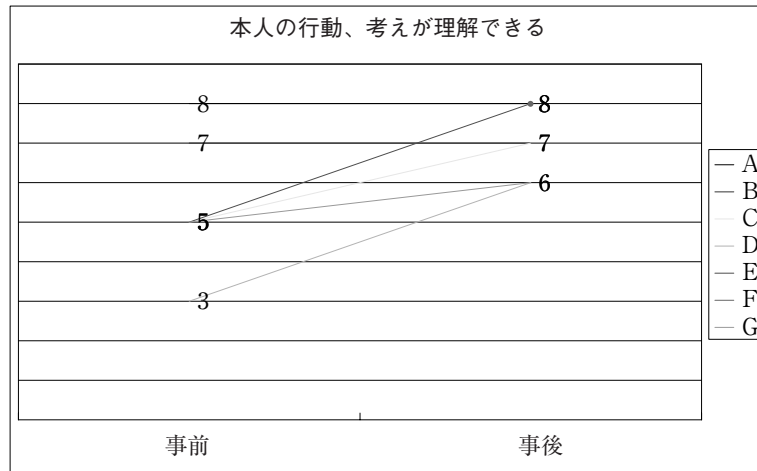
① 1日1回以上、本人をほめる

A 8 → 7 / B 10 → 9 / C 10 → 10 / D 8 → 8 / E 6 → 9 / F ? → 8 / G 8 → 9



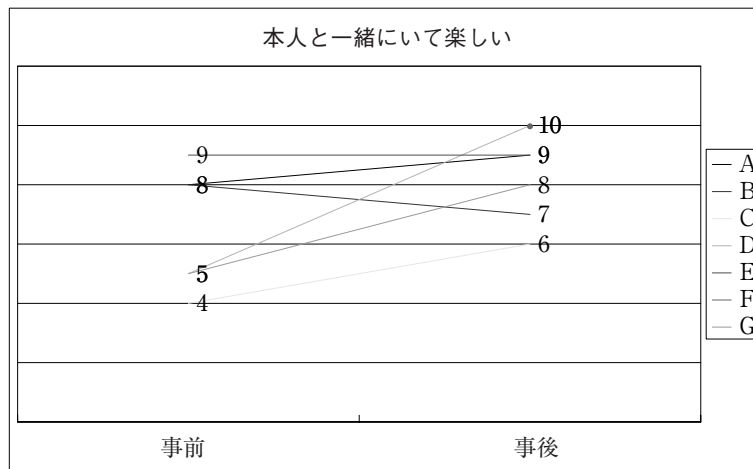
② 本人の行動、考えが理解できる

A 8 → 8 / B 7 → 7 / C 5 → 7 / D 3 → 6 / E 5 → 8 / F ? → 8 / G 5 → 6



③本人と一緒にいて楽しい

A 8 → 9 / B 8 → 7 / C 4 → 6 / D 5 → 10 / E 9 → 9 / F ? → 10 / G 5 → 8



<結果のまとめと考察>

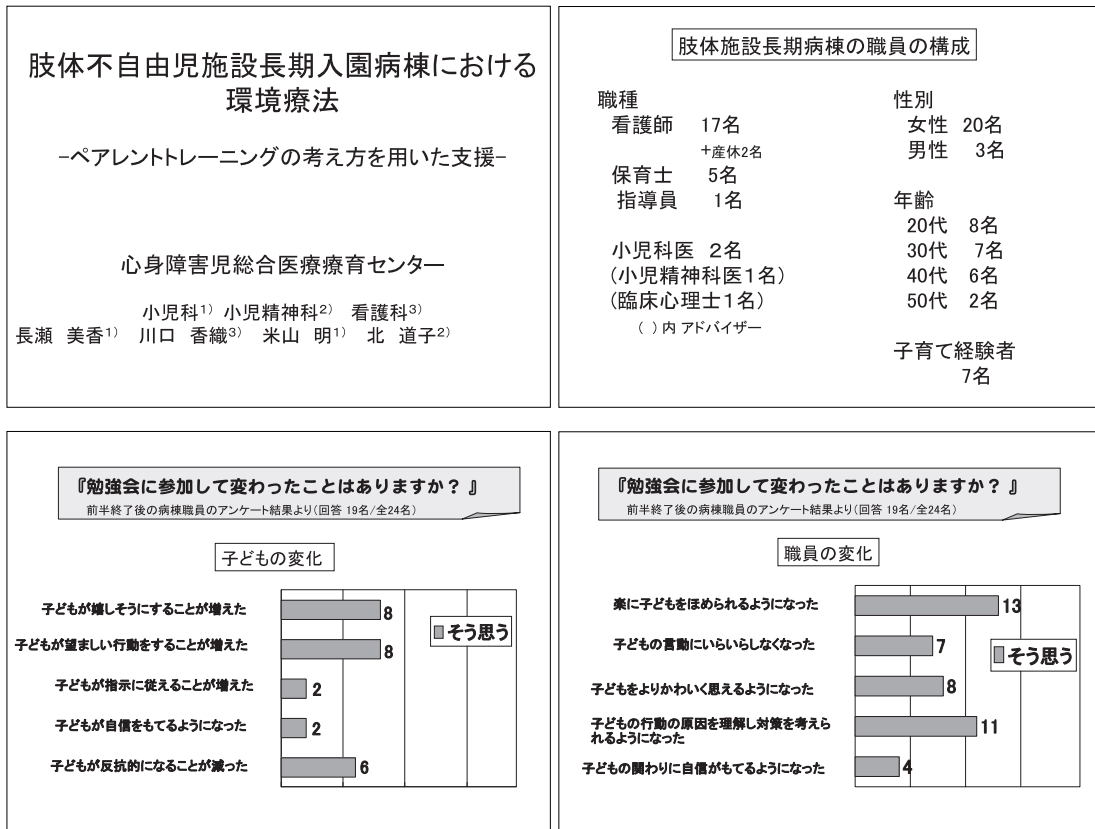
8以上は自信があると判断し、事前→事後 2以上の変化を有意な変化と考える。ターゲットの子どもの行動の理解については、自信があるとはいえなかった参加者がいたが、皆自信がある範囲に変化している。行動を丁寧にみることで子どもの理解が深まっていると思われる。

ターゲットの子どもと一緒にいて楽しいかについても自信があるとはいえなかった参加者も、自信がある範囲に変化している。

ペアトレ的保育は、子どもだけでなく、職員の子どもの理解や関わり方について自信を深めることが可能であった。

<参考 肢体不自由児施設長期入園病棟での取りくみ>

我々は肢体不自由児施設での不適応行動をする子どもたちの対応にもペアレントトレーニングの手法を用いてきたが、職員（看護師、保育士、指導員）の子どもへの対応についての自信やストレス緩和に有効であったことをすでに報告している。（2008年12月 ことも虐待防止学会発表）



3. 具体的な実践が可能となる、保育士向けペアレントトレーニング講習会のあり方について検討する

<実施後アンケート結果より>

Q グループのご感想、ご意見があればお書きください

①小グループ

- ・このような研修がまた実施されるならぜひ参加したい。
- ・自分の中で整理して考えられるようになり、よかった。
- ・とてもためになりました。
- ・宿題を行うにあたり、自分自身ころがけるきっかけとなったので良かった。

- ・他の現場の方達の思いや似ているタイプの子どもの話がきけ、勉強になった。
- ・いろいろな現場で働く先生方の話がきけてよかった。毎回楽しくすごせた。
- ・幅広い知識が必要とされる立場でとても意義のある深い研修でした。保育士として当然すべきこと「子どもを認める」ということも再確認させられる内容でした。保育園でしっかり伝えたいと思います。
- ・いろんな方の実践が見えて、それもまた勉強になりました。できたらもう一度同じメンバーで1回でも2回でも追加の研修（フォローアップ）をやってもらえると嬉しいです。
- ・2回の講座よりも5回の講座の方が当然のことですが、理解が深まりますね。効果としては5回講座を地道にコツコツと開催される方が、実践者が増えていくのかも知れません。
- ・個人的には、この講座に出会えたこと、深く感謝しております。

②大グループ（保育園、幼稚園）

- ・多くの子どもを視た上で、「おや？」と思われる子どもがいる時に、専門の先生が園の相談に乗っていただけると、本当に助かります。その様なことは可能でしょうか？
- ・特に発達障害のお子さんの方に適応するものばかりではなく、普通の健常児の3才くらいの子どものに十分指導できる（参考になるもの）内容ばかりでした。有難うございました。
- ・来年度も同じ講習を他の保育士にも受けてもらいたいので、開いてほしいです。
- ・具体的なやり方、すぐに取り入れられる方法があったので、とても参考になった。
- ・納得できる内容でした。どれも理解はしているものの、実際、現場では忘れてしまっていることが多かったので、あらためて子どもとのかかわり方を見直すきっかけができてよかったです。
- ・警告をとまなう接し方、続きもおききたいです。
- ・つい一言「いつもやってくれたら嬉しいなあー」と余計な事を言うので、反省した。
- ・身近な例でよく分かり、参加させてもらい勉強になりました。より深く勉強できるよう、参加したいと思いました。
- ・今回の講習で、選択させるという方法を学び、さっそく実施してみたいと思いました。
- ・ほめる事の大切さを教えていただきました。他の子どもに対しても参考になります。保育がより楽しくなりました。
- ・とても為になりました。また次回も参加させていただきです。
- ・非常に参考になりました。ありがとうございました。
- ・色々な方の意見を聞け、とても参考になる。

- ・気になる行動があるお子さんの保護者との面談で役立てたいと思いました。保護者に気づいてもらい、助けになりたい。それが子どものためになるように協力したいと改めて感じました。
- ・同じ内容の研修でももう一度参加したいと思いました。とても楽しかったです。ありがとうございました。
- ・ほめること、指示の出し方など、意識を持って関わろうとするようになった。
- ・とてもわかりやすく、即実践できることがありがたかったです。職場でみんなが同じ視点で保有していけるようにつなげていきたいと思っています。ありがとうございました。
- ・とてもわかりやすいお話でした。話術、勉強になりました（どんな答えも肯定的に受け止めてくださいました）。あと、ポジティブなオーラを感じ、やる気がでます!!
- ・板橋区の看護師会全体で学ばせていただければ良い内容でした。しっかり伝えなければと思います。
- ・内容全て保育にいかせそうだったので、これから色々と試していきたいと思いました。ありがとうございました。
- ・分かりやすい講習で勉強になりました。ありがとうございました。今後の保育に役立っています。
- ・とても参考になりました。ありがとうございました。
- ・とても参考になりました。園ですぐ使えそうです。
- ・仕事の上でも、親の立場としても、とても勉強になりました。先生の話聞き、気持ちにゆとり(!?)がもてたように思います。今後の生活に役立てていきたいと思っています。ありがとうございました。

③大グループ（地域機関）

- ・地域で子育てをしているお母さん方にも自分の子どもとの関係を考えるいい手法と思いました。
- ・保健所の講義に続いて、2回目のペアトレ研修会で、大変有意義な研修になりました。ありがとうございました。（少しでも保護者の方に伝えていきたいと思っています）
- ・お話をきいただけでなく、実際にロールプレイをすることで方法が理解しやすかった。お話の中で、発達障害児の特徴も伝えていただき、具体的な対応も教えていただき、非常に参考になった。参加された園の先生の対応の状況も知る事ができ、有意義だった。また、このような機会があったら、ぜひ参加したい。ありがとうございました。
- ・幼少期ほど有効であり、幼稚園・保育園時代より日常実行されていくと良いと思います。年長になると、ほめるタイミングをみつけるのも難しくなりますが、基本的な視点・姿勢は変わらない部分があると考えさせられました。特に、子どもに協力を得ること、取り決めをしていくことは、日常、参考にしていきたいです。貴重な学びの機

会を与えていただき、本当にありがとうございました。

- ・園長先生クラスの方に聞いて欲しいです。面接で傷つく親御さんを見てしまっています。権威がある分、一言が重たい…理解していただきたい。私立保育園「入園は許可しますが、うちでは何もしません」「こういう子は受け入れられません」
- ・普段、子どもではなく、その親御さん（特に発達障害の母）と接することが多いのですが、私がお子さんのことをほめていくと、お母さんも嬉しそうにしてくれて、子どもにも余裕を持って接することができるようになったと思いました。

<結果のまとめと考察>

内容については、参加者全てが、ペアトレ的保育の手法は、実際の保育で利用が可能であると考えており、より深い理解のために再度参加したいと希望する参加者や、同じ施設のより多くの職員にも参加してほしいと感じた参加者も多かった。今後もペアトレ的保育の講義は継続していく意義があると考えます。

プログラムの進行については、我々は「行動を分類する」、「ほめる」は最も大事な内容であると考えている。今回、参加者全員の宿題を集めてコピーし、プログラム終了後にプログラム内容の理解の状況について確認したが、「行動を分類する」では、具体的に行動をあげられていた。また、「ほめる」については、様々な場面で、多様なほめ方で、ほめるポイントをおさえながらほめている実践の様子が分かった。初回の講義の中で、「行動を分類する」、「ほめる」の2つの項目を一度に説明することは十分可能であると思われた。

しかし、中には抽象的な表現（例：やさしくする、かっこよくする）や、「～しない」という見えない行動のあげかた（例：かたづけしない、おしゃべりをやめない）もみられたり、好ましくない行動と危険な行動の分け方が難しい様子がみられた。集めた宿題の結果を用いて、ポイントをおさえながらうまくできている報告を多く紹介するとともに、修正すべき点も説明できるように3回目の機会があると理解が深まると思われた。

「無視」については、もともと親グループでも理解、実践が難しいため2回（合計3時間）の講義時間をつくっている。今回のような短い時間での十分な理解は難しかったと思うが、複数の具体例を説明したり、より分かりやすいロールプレイを設定する工夫も必要である。また「無視」の実践をした上で、その運用の難しかった点についてフィードバックする機会が必要だと思われた。

「指示」については、日常的に指示を出すことはあり、予告やCCQなどは実践可能と思われる方も多く、フィードバックの機会がなくても十分な理解は可能だと思われた。ただし、保育園では発達段階の様々な子どもたちがいるが、発達の遅れや偏りがあり、自分では望ましい行動が分かりにくい子どもでの「指示」の必要性の大きさと、自分の力で状況にあわせてすべき行動が分かり抽象的な表現でも理解できる定型発達の子どもの対応の違いについて、説明をしていく必要があると思われた。

大グループでも2回目の講義の際に、数名の方に宿題の内容を発表してもらい、行動のあげ方、分ける際に迷った部分の考え方、ほめる際のポイントなどの復習を行った。全員の宿題を検討することはできなかったが、他の施設の関わりがみることができて良かった、という感想がみられ、今後もできるだけ多くの参加者の意見を参加者同士で共有していただける講習会にしていきたい。

2回コース、5回コースともに参加した方からは、「2回の講座より5回の方が理解が深まり、5回を行う方が実践者が増えるのではないか」との感想がでていた。ただし、5回コースへの参加は勤務体制や、時間の拘束もあり参加希望者は少なかったという結果もある。

一方、職員間で統一した関わりをしていただくためには、より多くの保育者にペアトレ的保育を知ってもらうことが必要である。

今回の参加者の状況、プログラムの実践や理解の状況をふまえて、今後は以下のような講習会の形を検討したい。

10名以上の大グループでロールプレイ、宿題を含めた講習会

- 1回目 行動分類、ほめる の講義とロールプレイ
- 2回目 行動分類、ほめる の宿題の数名の検討
無視とほめる、指示の講義とロールプレイ
- 3回目 行動分類、ほめる の宿題の全体の検討
無視とほめる、指示 の宿題の数名の検討
指示を加えた、無視とほめる のロールプレイ

小グループ参加者のひとりの児童館職員が、プログラム終了後に、地域の児童館職員にむけた報告会を企画し、その後、館全体でペアトレ的保育内容を協力して実践しているとの話をして下さった。より詳しく理解している参加者がいることで、施設内に正しい理解のもとペアトレ的保育が広まっていきやすいと思われるため、今回のような5回の少人数グループの開催もあわせて検討していきたい。

4. 保育園での現状をふまえた形で、保育園でのペアトレ的保育実践についての啓蒙的リーフレットを作成する

(1) 参加者のこれまでの ほめる、叱る、しつけ、についての考え方
<実施前アンケート結果より>

Q ほめることについて心がけていることはありますか？

- ・課題ができた時には、ギュッと抱き締めてあげる。
- ・具体的場面を通してほめる。
- ・あたりまえに出来ることもほめたり、出来ない事を頑張っている時にほめる。
- ・小さいことも認めるようにしている。
- ・認める。できたことを一緒に喜ぶ。
- ・その子の良い所を見つけ、伝える。「上手」ではなく、「色がキレイね」など、具体的に伝える。
- ・あまりほめすぎない（おだてたり、ほめすぎ、大人の反応を異常に気にする場合もある）。
- ・行動に対し、具体的にほめるようにしている。
- ・いつも出来なかった子をほめる事が多くなるので、なるべく平等な目で見て、良いところを見つけてほめる。
- ・行動・具体的に誉めている。
- ・誰かとではなく、その子自身「昨日より早いね」等、成長を誉める。
- ・体に触れながら、目を見てほめる。
- ・具体的に。
- ・普段、私たちがあたりまえと思ってやっている事（家でも）でも、一つ一つを丁寧にほめて自信をつけさせる。
- ・言葉だけではなく「すごいね」と頭をなでたり、拍手をしたり、「○」（まる）をしめしたり、子どもによってわかりやすくしています。
- ・ボディタッチ。
- ・繰り返しほめる。
- ・ほめるというよりは、一緒に喜ぶ、うれしい気持ちを共感するようにしている。
- ・禁止用語は使わず、肯定的に伝える。
- ・過程を見守り、成功達成を共有している。
- ・すぐほめる、小さなことでもほめるようにしている。
- ・1人ずつの個人をほめる。
- ・いつも当たり前に行っている事でも、必要に応じてほめる。笑顔で、スキンシップをとりながら。
- ・わざとらしくならないように。
- ・小さなことでも新たにできるようになったことはいっぱいほめる。
- ・笑顔で。
- ・具体的な部分をほめる。
- ・すぐほめる（その場で）。
- ・目を見てほめる。心からほめる。

- ・自信がつき、次へつながっていくようにしている。
- ・表情をつけて、「ほめている」ことも表現する。
- ・なるべく、頑張っている所を見つけ、ほめる。
- ・子どもがほめてほしい、認めてほしい気持ちを大切に、小さなことでもほめるようにする。
- ・「ほめる」というより、その子が“関心を示した”“やった”という事実を認める。見ていたよという気持ちを声に出すようにしています。
- ・笑顔 相手の目を見て。
- ・対人に対して、良いことをした時にはストレートに。
- ・発達に関すること（知的・指先あそび）は、次につなぐ為、ほめすぎない。
- ・生活面においては、上記を使い分ける。
- ・全て、スキンシップ。

Q しつけや叱ることについて心がけていることはありますか？

- ・大きい声を出さない。あまり叱らない。
- ・しつけは、自立していくための社会的なマナー・常識的見識。叱るは、人としてやっていけない事。
- ・一呼吸おく。
- ・感情的にならないように、また、刺激しないようにしている。
- ・その子を否定するのではなく、行為を取り上げていく。
- ・わかりやすく、短く、後を引かず、伝える。
- ・何でいけないのかわかるように伝える。
- ・その場で具体的に叱る。
- ・どのようにしたらよいのか、しつけや叱るなどということをするが、一貫性を持ち、叱った後のフォローを十分に行う。
- ・「～しちゃダメ」ではなく、具体的にしてほしいこと「～してね」「～時までね」etc、くどくど叱らない。
- ・頭ごなしに叱らないこと。
- ・本人に、自分から気づくように言葉がけすること。
- ・次につなげる言い方。
- ・“めりはり”自分で感情的にならないで、できる限りその行動を理解し、ほめながら、叱る時はビシッと伝える。その後は、ほめる所を見つけてほめる。
- ・子どもにもよりますが、叱る時は低い声で簡単にわかりやすくを心がけています。
- ・相手の気持ちを理解していることを伝える。
- ・頭ごなしに注意しない。
- ・その子の話を聞く。

- ・謝らせることはしない。
- ・落ち着いて話しかける。問いかける。
- ・自分の感情に左右されないよう、気をつけている。
- ・なぜ叱っているのか、その子にわかりやすく伝える。
- ・一方的ではなく、会話・やりとりも大事にする。
- ・短く叱るようにしている。
- ・ダメなことはハッキリ伝える。叱ることが終わったらひきずらない。叱り続けない。～しないと～できないという表現をあまり使わない。
- ・子どもが悲しくなる（傷つく）ような物言いはさけつつ、それは×だとしっかりつたわるような言い方をする。
- ・危険が伴うことは叱るが、保育園活動が制止ばかりにならないよう心掛けている。
- ・その場で伝える。
- ・どうしてだめか、納得できるよう伝える。
- ・個々の様子・成長に合わせて対応しているが、いけないことはきちんと伝える。
- ・目を見て伝える。わかるように伝える。
- ・くどくどしない。
- ・きちんと向き合って、しっかり話し、次に良い結果となった時は、しっかり「ほめています」。
- ・きちんとやる時は、集中して行うよう、また、はじめを持てるよう心掛ける。
- ・叱る時は、なぜだめなのか、理由を伝えたり、自分で考えるよう心掛けている。
- ・マナーを伝える事で、くり返し身につくようにする。
- ・危険な事、自分や相手を傷つけてしまう事は叱る。
- ・ただ、「ダメ！」と言うのではなく、なぜいけないのかを説明する。
- ・マナーは年齢に関係なく、良い悪いをくり返し伝える。
- ・常にきげんと。感情的でなく。

<結果のまとめと考察>

これまでも、ほめることについては参加者の多くが意識して行っていることが分かったが、それらの工夫のほとんどがペアレントトレーニングでの「ほめる」のコツに含まれている内容であった。

また、叱る際には、冷静に感情的にならないで落ち着いて話しかける、などCCQと同様のことを意識している人が多かった。また、人格ではなく行動をとりあげるようにする、というペアレントトレーニングの基本の考え方そのものをあげている。

ペアレントトレーニングは多くの保育者が日頃心がけている子どもへのかかわり方を、あらためて整理して考えることに役立つと思われる。

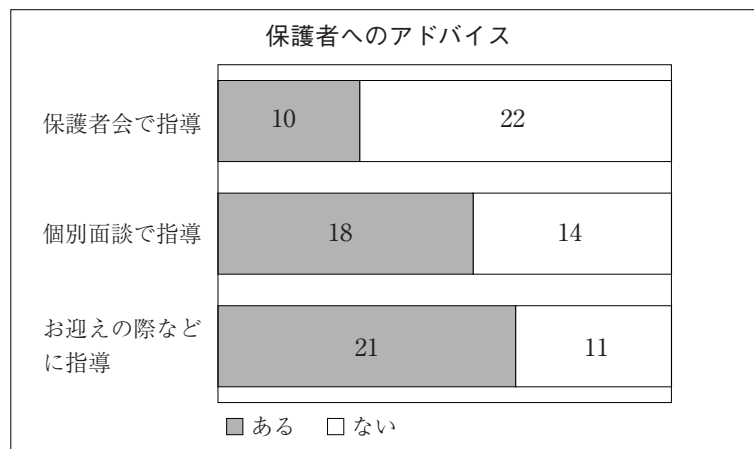
リーフレット作成にあたって、以下の工夫を行った。

- ・講習会の宿題である「行動を3つに分ける」「ほめる」の結果から、実際の保育園、幼稚園でみられた具体的な例をいくつか掲載した。(本報告書には、宿題の中から、的確な行動の分類、ほめ方ができていた宿題をできるだけ多く掲載し、他の保育士達が参考にできるようにした。)
- ・プログラムでもロールプレイをすることで方法が理解しやすくなるため、マンガを入れることでイメージをもちやすくした。
- ・本来、危険な行動については、できるかぎり、「ほめる」「無視・待つ・ほめる」「効果的な指示」で対応し、それでも難しい場合は、「制限を設ける」という対応をすることになっている。しかし、小さい子どもや発達障害をもつ子どもたちは、本当はどう行動することが適切かよく分かっていないことがあるため、すべき行動を伝えたり、周りの環境や状況を工夫して、「好ましくない行動」や「危険な行動」が避けられるようにする方がよい場合が多くあることを明記した。
- ・段階的に「ほめる」、25%で「ほめる」ことで「ほめる」ことが見つけやすくなった、という感想も多かったため、「望ましい行動の見つけ方」について詳しく紹介した。
- ・講習では、よりシンプルな場面を想定して講義するため、実際の日常生活でおこる一連の行動を、細かく分けて、それぞれに対応する方法を【応用編】として載せ、理解を深めて、より利用しやすくした。
- ・発達障害をもつ子どもの特例をふまえたペアトレ的保育の利用のポイントについて「応用編」として簡単に記載した。

(参考) 保護者への指導

Q 保護者の育児の方法について指導、アドバイスすることはありますか？

大・小グループ (全 保育園・幼稚園 32名)



ほとんどの参加者何らかの形で育児について保護者にアドバイスをする機会があった。
グループ終了後の感想で、「保護者に子どものことをほめると、保護者の方もうれしそうにしてくれた」「保護者との面談に役立てたい」という感想があった。
保育園向けのリーフレットを、保護者への指導に役立てていただきたい。

行動を3つに分ける の例（参加者の宿題より）

好ましい行動

- ・小さな子どもの世話をする。
- ・座って待っている。
- ・手をおひざにして待つ。
- ・友だちに玩具を貸す。
- ・順番を守る。
- ・玩具を片付けるのは早い。
- ・友だちの鼻をふいてあげる。
- ・「かして」といえる。
- ・手洗いをする。
- ・好きな遊びに集中する。
- ・集団ゲームで他児を応援する。
- ・自分で着替えを行う。
- ・おやつのおかわりを自分でしにくる。
- ・手伝いをする。
- ・呼ばれたら返事をする。
- ・上着・靴などを所定の場所におく。
- ・自分で靴・帽子を身につける。
- ・自分のしたい事をきちんと言葉で伝える。
- ・シール貼り、コップ準備、タオル掛け、朝のしたくを行う。
- ・箸を使って食事をする。中指を間に入れ、箸があつかえる。
- ・ボタンをかけちがうことなく衣服を着る。
- ・服の前後がわかり、まちがえることがない。
- ・上着のそでをあわせる。ズボンをずれずにたたむ。かごにそろえて重ねてしまう。
- ・本を読みながら折り紙を折る。わからない時は言葉できいてくる。
- ・ボールあそび、リズム運動、集団ゲームあそび、友達と一緒にあそぶことを楽しむ。
- ・食事の時、席がみつけれられた。
- ・クラスの子のやっている事をまねようとする。
- ・登園したとき、機嫌よくあいさつをする。
- ・自分からすすんで片付ける。
- ・順番を守ってブランコに乗る。
- ・ルールを守り、鬼ごっこをする。
- ・楽しく食事をする。
- ・トイレに行きたくなったら、自分から行く。
- ・テーブルをふく。手伝いをする。
- ・集中して遊ぶ。
- ・上ばきを履く。着替えをする。
- ・手洗い、うがいをする。
- ・あいさつをする。
- ・席についていられる。
- ・自分の事を、まず自分でやろうとする。
- ・リボンがまだうまくつけられないが、つけようと努力している。
- ・制服、タオル等をたたもうとする。
- ・文字をイヤがらずに頑張っている（書く事）。
- ・お片付けを沢山しようとする。
- ・悪いと思ったら、ごめんねと言える。
- ・お友達を大切に作る（仲間意識）。
- ・朝、登園してきた時に「おはようございます」と言う。
- ・朝・帰りのお着替えを自主的に着替え始める。
- ・たたいてしまったお友達に、「ゴメンネ」と言える。
- ・給食の準備を全て終わっても、立ち歩い

- ・たりふざけたりせず、席に座っている。
- ・お友達が落とし物を拾ってくれて、「ありがとう」と言える。
- ・泣いている子の側いき、声をかける。
- ・排泄ができたことをおしえる。
- ・当番活動を積極的にする。
- ・絵本等を集中して見る。
- ・一人で排尿・便に行く。
- ・わからない事は確認にくる。
- ・「集まって～」の声かけに、自分から走ってきた。

好ましくない行動

- ・「先生なんか嫌い」と言う。
- ・後ろを向く。
- ・嫌と言って泣く。
- ・友だちの玩具を取る。
- ・話を聞かない。
- ・服をたたまずにしまう。
- ・もんくをいう。
- ・笑ってごまかす。
- ・かんしゃくをおこす。
- ・耳をふさいでさわぐ。
- ・じゃまをする。
- ・人の話に割り込んでくる。
- ・昼寝せずさわぐ。
- ・自分の事を棚にあげて、人をせめる。
- ・出先でトイレに入れない（我慢する）。
- ・口答えをする。
- ・「もう知らない」という。
- ・要求がとおらないと泣きさげぶ。
- ・わざと他児と違う行動をする。
- ・皆で集まると、落ち着きなく動きまわる。体がふらふら動いてしまう。
- ・1対1の会話を求め、話しを始めてしまう。（席を立ったり、前へ出たり）

- ・順番を守って列に並ぶ。
- ・着替えをして、よごれた服をよごれ物袋に入れる。
- ・挨拶をする。
- ・友達と一緒に遊ぶ。
- ・ありがとうを言う。
- ・洋服をたたむ。
- ・集中して絵を描く。
- ・苦手な物を食べる。
- ・友だちに玩具を貸してあげる。

- ・どうせ〇〇〇が悪いと、いじけてしまう。（一緒に玩具が使えなかった時）
- ・汚い言葉「てめー」「ぶっとばす」を使う。
- ・寝おきが悪い。なかなか次の行動へ移れず、遅れてしまう。
- ・生活の流れからおくれて行動する。午睡時ホールへ移動はひとり残る。
- ・入室時、手洗いおくれる。食事の準備おそく席がみつからない。
- ・午睡時、なかなか眠ろうとせず、口の中に指を入れている。
- ・ねつくのが遅い為、ねおきが悪く、ぼんやりして何もしようとしない。
- ・おひるねの際、眠くても起きていようとしている。
- ・親から離れないで、登園時泣いている。
- ・だまって人の使っている物を取る。
- ・食事を食べないで、しゃべってばかりいる。
- ・着脱の意欲がなかったり、いやがる。
- ・自分のした事を人のせいにする。
- ・次から次と人の物を欲しがる（じっくり

- 遊んでいない)。
- ・皆が席についても自分からすわろうとせず、走りまわる。
- ・かんしゃくをおこし、ひっくり返ったり、物にあたる。
- ・部屋を出る。かんしゃくをおこす。
- ・奇声を発する。
- ・「どうせ〜」だといじける。
- ・パンツを降ろし、他人の反応を楽しむ。
- ・ピアノを弾いている時にじゃまをする。
- ・着替えをせずに、遊び始める。
- ・わざと、コップに入れた水(牛乳)を廊下にかく。
- ・「だって」と言い訳を始める。
- ・先生の話などを寝そべって聞いている。
- ・おもちゃの取り合いをする。
- ・言い訳を言う。
- ・泣き真似をする。
- ・他児と話しているとわり込んでくる。
- ・おもちゃを投げる。
- ・食事中、立ち歩く。
- ・おいでといってもにげる。
- ・興味がない事にはフラフラしたりする。
- ・苦手な給食のメニューが出ると遊び出す。
- ・「一番」にこだわる。
- ・トイレを拒み、失尿する。
- ・片付けせず遊び続ける。
- ・散歩中、抱っこ道に寝そべる。
- ・靴をはかず裸足ででてしまう。
- ・足の爪をかむ。
- ・すぐ服を脱いで下着姿になる。
- ・すぐ怒る。
- ・にらむ。
- ・友達にちょっかいを出す。
- ・汚い言葉を使う。
- ・友だちを仲間はずれにする。
- ・玩具をひとり占めにして、誰にも渡さない。
- ・食事をする時に、横を向いてしゃべってばかりいる。
- ・時々乱暴な言葉遣い(ばかやろう)になる。

危険な行動

- ・保育士を叩く。
- ・かみつく。
- ・つねる。
- ・走り回り、他児にぶつかる。
- ・おもちゃを(積木など)はげしくこわす。
- ・つばをはく。
- ・たたく。
- ・物に八つ当たりをする。
- ・玩具をなげすてて気持ちを終わらせる。(一緒に玩具が使えなかった時)
- ・ブロック・おままごとなど室内あそびの中、室内を走りまわる。
- ・玩具が取られないようはらいよける際、ひじてつになってしまう。
- ・1番になりたくて、人をたたく。
- ・人の持っている物がほしくて、取ったり噛みつく。
- ・ひっかく。つねる。
- ・髪を引っ張る。
- ・自分の思いが通らないと、殺してやる等の暴言をはく。
- ・おもちゃのブロックを投げたり、ブロックでたたく。
- ・高い所や柱に登る。
- ・部屋を出て、道路にとび出す。

「ほめる」の例

着替え		
ほめた行動	どのようにほめたか	子どもの反応
くつ箱のふたを静かにしめた。	「くつ箱のふたを静かにしめられたね」	笑顔で「うん」と返事をした。
くつを立てはこうとした。	「すごいね。もう立ってくつがはけるの!!」頭をなでる。	「見ててね」と嬉しそうに立ってはいてみせた。
ズボンに肌着シャツをしっかりとしまっていた。	「Hちゃんは、いつも上手にしまえてすごいね。さすが!」	「フフン」と鼻で笑って得意顔。
登園すると、すぐ上ばきをはいた。	「早くはけたね。立ってはけるようになったんだね。」	できるようになって、とてもうれしそう（いつも、すわりこんでなかなかはけず、母親に早く早くといわれていた）。
くつを反対にはいていたのを直した。	「よくわかったね。自分からなおせるなんてすごいね。」	いつも、ろくに見ずにはき、間違えることが多く、人にいわれるといじけていたが、となりの子をほめたり、自分から直して「できたぞ」という顔をしていた。
くつを立て履いた。	「すごいね。もう立って履けるんだね。」（頭をなでる）	「見ててね」と嬉しそうに履いた。
衣類をたたむ。	「きれいにたためたね。」「一緒に先生もやろう。」	肌着・ズボン・Tシャツ全てたたもうとした。そしてビニール袋に入れた!
靴をしまう。	「1人でしまったの?」「きれいにそろっているね。」	「うん」と笑顔でうなずく。「見て」と言う。
片づけの声かけで、おもちゃをもってきた。	「〇〇ちゃん、もってきてくれたの。すごーい。」と言って頭をなでた。	にこにこしてうれしそうな顔をした。また、おもちゃをとりにいった。
着替えを始めた。	「自分でできるんだ、スゴイ!」「ひとりでできちゃったね!!」	「うん、できるよ!」と言って、はじめうまくいかなくてもなげださずがんばる。

片付け		
玩具の片づけ。	「すぐに片づけを始めるなんてすてきだね。」	沢山、片づけてくれた。
お片付けをした。	「えらい！ちゃんとブロックを箱に入れられたんだね！」	うなづいた後、他の物のお片付けを続けた。
片付けを始めた。	「〇〇くんがやってくれると、早く片付くね。」	「持ってあげるよ」と他の人の物もやろうとする。

食事		
野菜が食べられた。	「食べられるようになったんだね。お兄さんになったね。」	「うん、小さい時は食べられなかったけど、食べられるようになったんだ」とうれしそうにする。
給食を全部食べるといい、全部食べて完食。	「すごいね!!全部食べちゃったの？」	「お野菜もちゃんと食べたよ！」と誇らしげ。
食べるのにあきてしまったが、スプーンにごはんをのせようとした。	「自分でたべられるの。やるねえ。」	そのまま、口に入れた。
給食をきれいに食べきる。	「お皿ピカピカだね。すごいね。」	「もっとおかわり」と食がすすむ。
自分で給食を食べる（いつもはほとんど介助）。	「自分で食べてるんだね」「おいしい？」とニコニコ話しかける。拍手する。「上手に食べてるね。」	「おいしい」とニコニコしながら、大きくかむ。また、次を口へ運ぶ。
苦手なものを自分から食べた。	「きれいな物もがんばって食べて、えらいね。」	さらに意欲的に食べ、いつもより早く完食。
給食を箸を使って食べようとする。	「Kちゃん、お箸でたべられるんだあ、すごいね。」	「今度からお箸でがんばるね」と言い、嬉しそうにしている。

活動		
発表会、列にいてうたをうたっていた。	「かっこいいね。よくうたをおぼえられたね。」	「また、うたいたいね…」と言う。
丁寧に絵を描いていた。	「おかお、かわいいね。上手にかけるようになったね。」	どんどん描いて見せてくれた。
かけっこがはやかった（いつも、すぐに止まる）。	「今日は、Hちゃん早かったね。先生、びっくりしたよ。」	「うん、いっぱいはしたよ」とうれしそう。
製作が上手（ネギづくり）。	「Hちゃんの作ったネギ、すごいキレイ。ネギづくりのHちゃんだ!」「ネギおじさんだ!!」	「ネギおじさんじゃないよー」とますますつくる。
折り紙制作に取りくんだ。	「すごい！きれいに折れてる。頑張ってるね!」	（苦戦しながらも）「こんなの簡単だな」
お片付けをした。	「えらい！ちゃんとブロックを箱に入れられたんだね!」	うなづいた後、他の物のお片付けを続けた。
折り紙制作に取りくんだ。	「すごい！きれいに折れてる。頑張ってるね!」	（苦戦しながらも）「こんなの簡単だな」
発表会での踊りの練習。	「沢山練習して頑張ったから、すごく上手になったね。」	やりたがらなかった練習を、自分からやろうと言うようになった。
「お片付け」と言われて、すぐに使っていたおもちゃを片付ける。	「もう、お片付け終わったの、早いね!!」	他の使っていないおもちゃも片付け始めた。
朝の会で、お名前を呼ばれたら「ハイ」とすぐ返事をする。	「大きい声でお返事できたね。」	「そうでしょ!!」という表情で、先生の方を向いていた。
朝の会の時、お名前を呼ばれるまで背すじを伸ばし、ちゃんと腰かけキレイな姿勢で座っている。	「格好よく座れてるね。」	より背すじを伸ばし、いい姿勢を保とうとしていた。
玩具をしまう。	「お友だちのもしまってくれたの?」「気付いてくれて嬉しい。」	「そうだよ」と誇らしげな様子。
ブロックを使って、見立て遊びを友だちと上手にする。	「高速道路を上手に走ってるね。5号線?」	ニコニコして「池袋に行くの」と、ブロックで作った高速道路にミニカーを走らせる。
歌をうたう。	「〇〇君のおうたがよくきこえてうれしいな。」	私の方をチラチラ見ながら、歌い続ける。
意欲的に体操に取り組む。	「Kちゃん、先生のお話よくきいてたんだね。かっこよくできてるよ。」	「うん」とうなづいて、笑顔。

友達

泣いている友だちにティッシュをあげる。	「Rちゃん、Bちゃんが泣いていたからティッシュをあげるなんて、やさしいね」	笑顔で保育士に抱きついていました。
友だちに玩具をゆずってあげる。	「やさしいね。ちゃんと友だちに貸してあげられるんだ。」	別の玩具も貸していた。
けんかをした理由を自分から言えた。	「どうしてけんかしちゃったか言えたね。」「あやまれたんだ、えらかったね。」	いつも人のせいにしていて、あやまれなかったが、自分できちんと行動できたことをほめられ、やり方がわかったようで、すっきりした表情でいじげず、次の行動に移った。
すもうで負けても泣かなかった。	泣きたいのを我慢していたので「がんばったね。いっしょうけんめいやって負けちゃったけど、強かったよ。もう少しだったね。」	くやしくても我慢できたことをほめられ、ほこらしげだった。
散歩で車道側を歩く。	「小さい子、守ってあげたね。」「やさしい。」	「〇〇ぐみさんも、やってくれたんだもん」「もうすぐ、〇〇ぐみだからさ」と自慢げ。
年下児の世話をし、話し始めた。	「助かるわ。ありがとう。」	もっといろいろやってあげようとする。
自分より小さい子を入口まで連れてきてくれた。	「〇〇ちゃん、つれてきてくれてありがとう。」	ニコニコしながら走って、自分の部屋へ走っていった。
大好きなミニカーを友達が使っても、かみついたりしなかった。	「ミニカー使いたかったけど、お友達からとらないでがまんできたんだね。」	他のミニカーを探しに行った(泣きやみ)。

あいさつ

「おはよう」が言えた。	「おはようを言ってくれてうれしい。」	今までいうことはわかっていたても、ずっと通り過ぎていたが、「おはよう」が言えてとてもうれしそうであった。
元気よく挨拶する。	「すごい元気な声でビックリした！Kちゃん、上手にご挨拶できたね。」	笑顔で、自分のことをたくさん話します。

お昼寝

いつもは遊んでしまうが、静かに午睡時間を過ごす。	「かっこよくねてるね。」	少しの間、静かに横になっていられる。うれしそうな顔をしている。
目覚めた時、泣かなかった。	「一人で泣かないで起きたの？すごいね。」	その後、何日も目覚め良い。うれしそう。

その他

手洗いのしかたについて	「あわが沢山で、手の甲もあわだらけで、上手に洗えているね」	嬉しそうに「見ててね」と続きを見せてくれた。
トイレの手洗い	「忘れずに手を洗って、バイキンがいなくなったね。」	てれて、保育士を叩いて逃げた。
ていねいに手を洗った。	「きれいに洗えてバイキンいないね。」「ピカピカだね。」	次回からもていねいに洗うようになる。洗った後、手を見せてくれる。
昼寝後、自分で布団を片付けた。	「自分で片付けられてえらいね。気持ちよく起きられたね。」	他児の布団の片付けも手伝う。
お手伝いでタオルを持ってきてくれた。	「Sちゃんありがとう。」「お手伝いしてくれて、とてもたすかるわ。」	ニコニコしてほこらしげな顔をしていた。
歩いて登園。	「あれ、きょうはお姉さんみたいだね。」「じょうずに歩いてきたね。」	歩けることに自信を持ち、うれしそうに歩いてきた。次の日も歩いてきた。
テーブルを拭いた。	「お手伝いしてくれてありがとう。」	次の行動にスムーズに移れた。
靴（サンダル）を揃えた。	「次に履く人嬉しいだろうね。」「揃っていると気持ちいいよね。」	「先生履いていいよ」と言ってくれた。揃えない友だちに知らせた。

ペアレント・トレーニング研修会（実施前アンケート）

所属機関：

氏名：

（ご記入の内容は、調査研究に利用させていただきますが、それ以外には使用いたしません。

また 個人情報に関わるデータは、守秘義務を遵守いたします）

以下の質問について、あてはまる番号に○または、ご記入をお願い致します。（複数回答可）

- 1 これまでに、ペアレント・トレーニングについてきいたことはありましたか？
- ① 今まできいたことはない
- ② 名前だけきいたことがある
- ③ 講習会に参加したことがある
- ④ 本を読んだことがある
- ⑤ その他（ ）
- 2 これまでに、ほめる方法について学ばれたことはありますか？
学ばれたことがある方は、どのような方法で学ばれましたか？
- ① 学ぶ機会はない
- ② 講習会に参加した
- ③ 本を読んだ
- ④ 所属機関内で学習会をした
- ⑤ その他（ ）
- 3 発達障害についてきいたことはありましたか？
きいたことがある方は、ア）～カ）の診断名に○をつけてください
- ① 今まできいたことはない
- ② 名前だけきいたことがある
- ③ 講習会に参加したことがある
- ④ 本を読んだことがある
- ⑤ その他（ ）
- ア) 学習障害 イ) 注意欠陥多動性障害(ADHD)
- ウ) 広汎性発達障害 エ) 自閉性障害（自閉症） オ) アスペルガー障害
- カ) 知的障害（精神遅滞）
- 4 これまでに発達障害の診断をうけているお子さんの保育に関わられたことはありますか？
- ① 関わったことはない
- ② 以前、他のクラスであったが、関わった
- ③ 現在、他のクラスにおり、関わった

④ 以前、担任をしたことがある

⑤ 現在、担任をしている

②～⑤に回答された方は、5にお答え下さい（①の方は9へお進み下さい）

5 特別な支援は、されましたか？

① していない（していなかった） ② している（していた）

②に回答された方は、6にお答え下さい（①の方は7へお進み下さい）

6 どのような支援をされていますか（されていきましたか）？

7 関わられた方はどのようなことで困りましたか？

8 保育園でのこどもの対応について、職員間でどのように共有されていますか？

9 保護者が育児で困っていることはどのようなことだと思いますか？

10 保護者の育児の方法について指導・アドバイスすることはありますか？

①指導することはない

②保護者会を利用してクラス全員に説明する

③定期的な個人面談を利用する

④お迎え時などに個別に声をかける

⑤その他（ ）

②～⑤に回答された方は、11、12にお答え下さい（①の方は13へお進み下さい）

11 どのような内容をお伝えしていますか？

12 保護者に指導・アドバイスする際に配慮されていること、困っていることはありますか？

13 「ほめる」ことについて 心掛けていることはありますか？

14 「しつけ」や「叱る」ことについて 心掛けていることはありますか？

アンケート回答に、ご協力誠にありがとうございました。

ペアレント・トレーニング研修会 (実施後アンケート)

所属機関 _____ 氏名 _____

◎プログラムの中で、役立っている、使えているなどと思う内容、あるいは使えそうだと思う内容があれば○をつけてください。可能でしたら、具体的にどのように役立った(あるいは使えた)のかも含めてご記入ください。

1. 行動を3つに分ける
 2. ほめる
 3. 無視とほめる
 4. 指示
- その他

◎プログラムの中で、使いにくい、あるいは分かりにくい内容がありましたら○をつけてください。可能でしたら、どのように使いにくい(あるいは分かりにくい)のかも含めてご記入ください。

1. 行動を3つに分ける
 2. ほめる
 3. 無視とほめる
 4. 指示
- その他

◎保育園や幼稚園で実施されてみて、工夫されたこと、うまくいったこと、お子さんの変化に気づかれたことなどがありましたら教えてください。

◎保育園や幼稚園で実施するにあたって、やりにくいこと、難しいことがありましたらお書き下さい。

◎その他、講習会のご感想、ご意見など、ご自由にお書きください。

2) 感覚統合療法の手法を用いた保育園等における発達障害児への支援

分担研究者 佐々木清子（心身障害児総合医療療育センター
リハビリテーション科（作業療法士））

研修会 「感覚統合療法」の概要とポイント指導

・地域対象研修会


- ①2008年12月16日（火） 18:30～20:00 19名参加
- ②2009年1月10日（土） 14:00～15:30 14名参加
- ③2009年1月13日（火） 18:30～20:00 13名参加
- ④2009年2月14日（土） 14:00～15:30 7名参加

・センター職員向け研修会

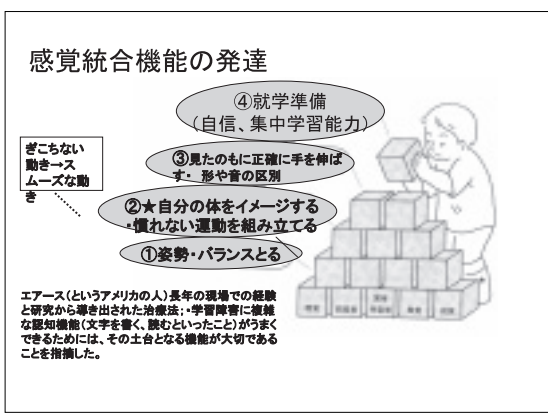
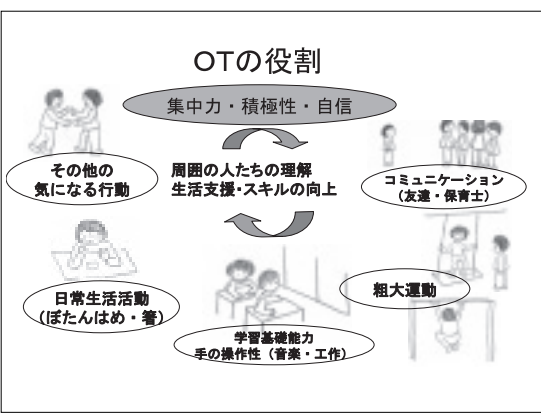
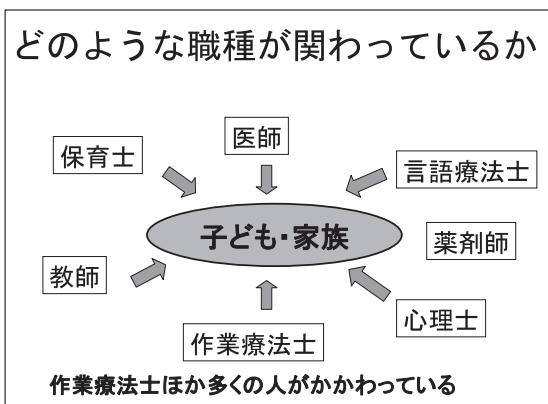
- ⑤2009年2月25日（水） 17:30～19:00 約30名参加

研修会資料

保育に生かせる感覚統合について



—作業療法士の立場から—



身体知覚、身体像

身体知覚は、身体の地図で構成

- 身体の動きは変化に富んでいるほど正確な身体の地図ができる
- 能動的な関わりが重要(子どもがやってみたくてやる遊びが大切)
- 正確な体の地図があるからどうやって動けばいいか(運動企画)がわかるートンネルくぐり、
- 関与する感覚: 触覚(さわる)、固有感覚(動く)、前庭感覚(揺れるなど)

・台をまたぐ動作

★自分の身体像をしっかり持っているから、どうやったら上れるかわかる。(プランできる)

★自分でいろいろな運動をした体験からわかったこと

手で支えてジャンプして登ろうかな?

それは無理だから台を持ってこようかな?

走って助走して登ろう

作業療法士は、 どんなふうに評価するの？

- 子どもの基礎的な運動能力
- 粗大運動・巧緻運動
- 学習基礎能力
- 生活の問題の原因を感覚面から探る

作業療法の評価項目

- テスト; SCSIT・JMAP
- 発達についての質問紙(JIS-Rなど)
- その他の検査(k-ABCなど)
- 臨床観察:(指示に応じられないときには遊具などの関わりを通して観察。)筋緊張・バランス機能・同時収縮・感覚調整能力・眼球運動・両側の協調性・運動企画能力・行為検査・巧緻動作、手指の分離機能、目と手の協調性などを評価)
- 描画・人物画、視知覚検査(フロスティック視知覚検査・コース立方体検査、その他)

臨床観察の一部; 基礎的な運動能力

鼻と指へのリーチ
(目と手の協調性)

立位バランス
(閉眼と開眼)

指の対立
(→手先巧緻動作)

両側協調運動
(→リズム)

線上歩行(バランス)

腹臥位伸展位
(→姿勢保持)

背臥位屈曲
(→旋轉)

南カルフォルニア感覚統合検査

視知覚機能

触覚の識別機能
: 手先の巧緻性

両手の使い方
交叉運動・バランス

ミラスクリーニング
テストJMAP

子どもの感覚運動の様子をみる

(JIS-R) 発達についての質問紙から

<感覚を調整がむずかしい子>

★感覚に過敏・鈍感・その両方がある

・高いところを怖がる

・ブランコなど揺れる遊具で遊ばない

・良く体を回転させる

大勢いるところが嫌い。スーパーに置くときが散りやすい食べ物好き嫌いが極端

さがわしい所を嫌がる 呼んでも振り向かない

粘土や砂遊びができない・何でも触りたがる

子どもたちの行動を どう理解したらいいの？

感覚調整

行為

疾患特有の特徴の把握
(広汎性発達障害・ADHD・・・)

たとえば、高いところを怖がったりブランコなど揺れる遊具で遊ばないのはどうして？

筋緊張の弱さ

- ・バランスがとれない
- ・体をしっかり支えられない

前庭系の刺激は人よりも感じるので怖い

↓

他の機能への影響

- ・運動活動の未経験さが続く→身体イメージが未確立となる。
- ・運動技能は十分に発達しない

不器用なのは どうして？ 集団遊びができないのは？

触覚感覚に過敏性

他の機能への影響

- ・身体イメージが作りにくい→運動企画の遅れ◇
→(視覚に頼った活動が中心→確かな体感に感覚が不十分)
- ・手の操作性の低下(防御から識別へ)
- ・構成課題の難しさ;ブロックあそび、工作
- ・運動発達・技能の遅れ;手、足の支持性遅れ
- ・情緒の不安定・集中力のなさ;だっこ、おんぶが未経験が関連、過敏でいらしやす、集中できない
- ・日常生活の困難さ;食事、洗面、入浴、洗髪、つめきり、耳かき、
- ・対人関係の問題;人との接近を嫌がる。喧嘩する

運動が苦手、学習の難しいのは？

バランス、姿勢保持能力の不十分さ(触覚・固有感覚が不十分)

身体イメージと運動企画能力の不十分さ

- ・手先の巧緻動作;描画、ボタンはめ、はさみをうまく使えない
- ・運動企画;どんなふうにもブランコを動かしたらよいかわからない。遊戯ができないなど
- ・つまみ力、握る力の低下
- ・低い自己イメージ行動;無気力・低い自己イメージ、自信がない

遊びの偏りを、好みと思ひ、就学前に気づくことが多い

＜複雑な動作のための準備＞

○基礎的な姿勢保持能力、バランス → つまみ力、手首の安定 → ①基礎的な姿勢保持、②リズムにあわせる、③切った紙で片手をつつ回す、④両手の運動、⑤前から後へゆっくりへ、⑥手足の動きを協調させる

★縄跳び動作

姿勢保持を意識しなくともできるようなことで複雑な動作ができる

①紐を踏み越える

②リズムにあわせる

③切った紙で片手をつつ回す

④両手の運動

⑤前から後へゆっくりへ

⑥手足の動きを協調させる

刺激の与え方、機能を感じてみましょう

触覚

- ・触り方:そつとさわられる。しっかり触られる。繰り返さわる。
- ・触る部位;首、手、背中を触られる。(見て確認できるかいないか)
- ・識別動作;手袋をつけて定期券を引き抜く。鉛筆で描く。

固有感覚;重さ、牽引を利用

- ・肩からの圧迫により支持面の感覚が異なる
- ・触覚の軽いタッチと圧迫を含めたタッチの違い
- ・握った棒を引くことで強まる感覚(ゴムを使った遊び)

前庭感覚

- ・片足で立ち、お手玉を両手で投げうける。

＜広汎性発達障害をもつ子どもたち＞

- ①こだわりや人への無関心さなど
- ②感覚に対する感じにくさと過敏さ
 - ・叫んでも振り回らない;(視覚による環境把握が多く、聴覚だけでは気づかない、刺激が多いと気づきにくい)
 - ・ぐるぐる回る;前庭刺激を感じていないかのようにみえる。
 - ・こわがり(高いところ・感触)
- ③言葉の遅れ;指示に応じにくい
- ④空間知覚・模倣などが難しい
 - ・手足の位置がわかりにくい;体性感覚が機能しにくい
 - ・どんな風に進んだら良いかわからない

＜注意を向けにくい子どもたち＞

- ・原因はいろいろ考えられる
- ・姿勢を保ちにくい→聞くことに努力する
- ・体のイメージが不十分でみんなと同じように真似ることができないため、関心を示さない
- ・周囲の刺激が気になる
- ・注目するには刺激の量がたりない。(固有感覚)

ADHDなどにみられるその他の特徴

動きが多いが、体を安定できない。身体像の不確かさ

- ・足踏みローラーなど微妙なバランス反応を要する活動ができない子
- ・縄ばしごに登る、トランポリンに安定して乗る、重い物を持つことなど力を必要としている活動がむずかしい
- ・運動しないと覚醒が維持しにくい

覚醒(めざまめ)の状態と子どもの行動の関連

覚醒	受け身的な行動	積極的な行動	活動が覚醒に影響
低い	気づかない ぼうつとする	求める	・刺激が少ないと、覚醒を維持するために、感覚刺激をたくさん入力しようと、体をたくさん動かそうとしたり、あたりをうごまわる。
高い	過敏 動かない	拒否	・刺激が多すぎると課題に集中できない。不要な刺激を抑制できないため、行動にまとまりがなくなる

対策: 必要な刺激を加える (低い時)

対策: 刺激を押さえる (高い時)

OTの支援内容

環境調整の提案
道具・機器・教材

関わりの中で
発達の促進する

適切な覚醒状態を維持できるようにする。
環境・課題の工夫（子どもの興味・覚醒レベル）

大人がしてほしいこと

子どもがしたいこと

バランス

OTの具体的な支援内容

＜触覚系の遊び＞

- ・いろいろな素材に触れることで、手の感覚を確かなものにする。どれくらい握るとどれくらい形が変わるのか。素材の特性を理解し、力加減を学ぶことができる
- ・小豆遊び、スライム、料理(ホットケーキ・食事の好き嫌いの改善)、粘土、工作での糊を使った遊びを促す

防衛的な
触覚機能

➔

識別的な
触覚機能

＜手先の巧緻動作へと発達＞

刺激を調節して、興味のある課題から導入
・個室での学習姿勢を繰り返し身につける

大きめのボタン、穴の大きいボタンから始める。違った形のボタンへ

箸は平らなトングから導入し握りの練習へ

箸の使用(片手のみから両手の使い方へ、バネばさみ)

多様な運動 発達が重要

ボトムリフティング: 手と手をあわせ、手を口にいれ、手で足を触る
触覚感覚を受け体のイメージを作る。手や口の巧緻的な動きが発達する。

エアプレーン: 腹臥位で手で支えたり、離したりする
しっかりした体の安定性が出てくる
手や全身へのしっかりした触覚刺激を受ける

だんだんと指先での持ち方に変わっていく

鉛筆の把持

2指を使う

アーチができてきている

力が弱い

2指を使わない。親指でアーチが作れない

① 指先の感覚と分離運動を高める遊び
② 上肢の支持・把握力の向上が重要
★ホルダーの工夫

＜指先の感覚と分離運動のために＞ 例えば ひもむすび

- ① モールやワイヤーを使って下から上にねじることを学ぶ
- ② 片手で交叉部分をもち反対の手でくぐらせることを学習
- ③ 色の違う紐で交叉を覚える④ リボン、太さの違う紐で練習

⑤ 開眼や閉眼でおこなう
⑥ 頭の後で、腰で、足に巻き向きを変えておこなう。

より高度な上肢操作への準備

笛を吹く・縫う動作・コンパスの使用


<書字のための練習・文字への関心>

指先で持てない・筆圧が弱い

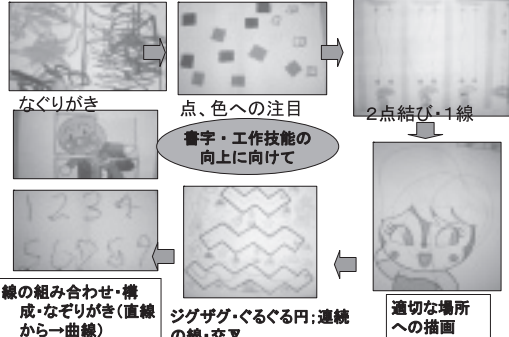
手首の動きが不十分(→指先の使用と手首の安定性が必要)

肘を机につけながら腕を動かしてきた

目と手の協調性;紙に注目できるようになった。



・コミュニケーション手段の確立に向け、絵、形の理解をうながす



なぐりがき

点、色への注目

2点結び・1線

書字・工作技能の向上に向けて

線の組み合わせ・構成・なぞりがき(直線から→曲線)


ジグザグ・ぐるぐるの円;連続の線・交叉

適切な場所への描画


①眼球運動の難しさの改善

- ①注視;注目する
- ②輻輳(両眼視);距離の把握
- ③追視;物体の運動の把握、形の理解
 - ・眼の動きだけの追視
 - ・眼球運動が頭と分離していないと、すばやく確認できない
- ④視線の移行;(スムーズでない)
 - 2つの対象を見比べる、枠を意識して書くときなどに必要。

★板書、読み(たて、横)には、空間の把握に時間がかかる。配慮が必要



<目と手の協調動作>



点結びを点を意識して、視線を移動させてから書く

眼球運動の改善

- ①的を静止して当てる
- ②動いている対象物に当てる
- ③ブランコにのりながら的を当てる

首と分離した眼球運動を促す

<コミュニケーション手段>

ジェスチャーや言葉での表現

- ・好きな活動を通して、子どもがしたいことを察しながら進め、要求を誘導する。(発語や動作を促す)

得意な感覚系をとおしてのコミュニケーション


- ・体への触振動覚で気づきやすいのか、見ることで理解しやすいのか、実際に動作を触りながら治り得るのがよいのか子どもの感覚の特徴を知る。

絵カードによる表現

- ・形や絵の理解を促す指導。トーキングエイドなどの機器
- ・家庭でも使えるカードを作製。

①好きな感覚遊びは何か?

②どの感覚系に気づけるのか?



トーキングエイド


<自己調整(覚醒の維持)のための活動>

自分から選ぶ遊びは何か。

自由に行動できない日、刺激が多い環境、通常と違う状況

固有感覚、振動、圧刺激、きれいなもの視覚的な変化などは気持ちを落ち着かせる

..... ストレスが多い




バブルチューブ

トランポリンで遊ぶ

パニックになったときはどうしたらよいか?

- ・変化に苦手なお子さんは、同じ流れでおこなう。変化は少しにする。
- ・気持ちが落ち着く刺激を知っておく
 - 個室に入る・遊び場で運動する(触・圧迫刺激を加える)マットレスの間に入る、抱く、トランポリン、パイプレーター、ボールプールに入る。
 - 好きなおもちゃ。
- ・なぜそうなったかの原因を探り、取り除けるものはなくす。

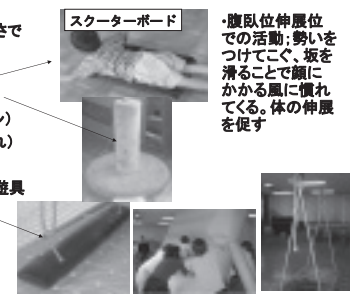


落ち着ける小部屋

マットレスで圧迫

<いろいろな前庭刺激に慣れる>

- ・いろいろな方向・速さで動く遊具
 - ①前後の動き:
 - ②回転
 - ③上下(トランポリン)
 - ④左右(左右の揺れ)
- ・腹臥位伸展位での活動;勢いをつけてこく、坂を滑ることで顔にかかる風で慣れやすく、体の伸展を促す
- ・いろいろな支持面の遊具
- ・高さのある遊具



スクーターボード

ジャングルジム

体全体で触れる



- ・ 潜る。ボールがかかる

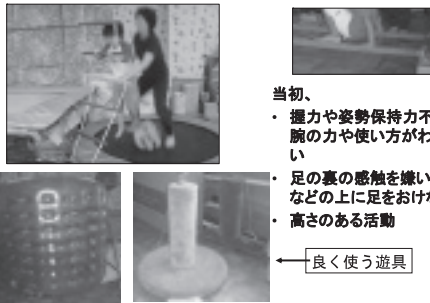
<運動技能を高める活動>



跳びながら近づく筒をまたぐ

- ・ 模倣;言葉による指示→実演による模倣(身体像が必要)
- ・ 指示注意を促し、環境の変化に対する適応力を高める。
- ・ よりバランスを要する運動へ段階づけ
- ・ プランコにのれなかったが、揺れをうけいられるようになった。立ち乗りプランコができるように他の遊具でもバランス促す

<体を引き寄せる活動>



- 当初、
- ・ 握力や姿勢保持力不十分、腕の力や使い方がわからない
 - ・ 足の裏の感触を嫌い、パイプなどの上に足をおけなかった
 - ・ 高さのある活動

←良く使う遊具

<複雑な運動>



- ①同時動作
- ・ バランスを保ちながらボールを打てるようになる
 - ・ 動きながら対象物を見るなど同時動作をおこなう
 - ・ ボール遊びで首と分離した目の動きを高めた。
- ②連続動作
- ・ アスレチックなど

身近な遊び <吹く遊び・同時収縮・上肢や体の筋力や動きを高める遊び>

- ・ お相撲;ひもすもう
- ・ 綱引き(太さを変える)
- ・ ボクシング
- ・ 剣道
- ・ トンカチ
- ・ こあらごっこ
- ・ おもいものを運ぶ
- ・ オーラルトイー



<上肢の分離的な運動・道具を使った運動>



前腕回内の運動・両手の動き・肘の運動

関わりの中で大切なこと

- ・ 子どもの主体的な行動を尊重する
- ・ 楽しめること
- ・ 活動を段階づけ、難しすぎないこと。丁度よい活動レベルは、子どものやる気を引き出す。

<現状について>

1. 研修会参加者の状況

実際に発達障害のお子さんに関わっていた人が多く参加した。幼稚園や発達相談所の人など子どもと直接かかわっているところや家族との相談を中心にしている所であった。

参加施設の状況；適応指導教室、教育相談室、教育センター、健康福祉センター、福祉事務所、おとしより保健福祉センター、家庭児童相談室、療育センター、児童館、小学校、学童、区役所（健康福祉センター）、心身障害児総合医療療育センターなどであった。

感覚統合について知っているかについては感覚統合について聞いたことのない人もいたが、なんらかの形で聞いている人が大半をしめていた。その手段は、インターネット、園児の様子の見学、保護者からの情報であった。

聞いたことのある診断名については、それぞれの診断名を約半数の人が聞いていた。

図1 発達障害について

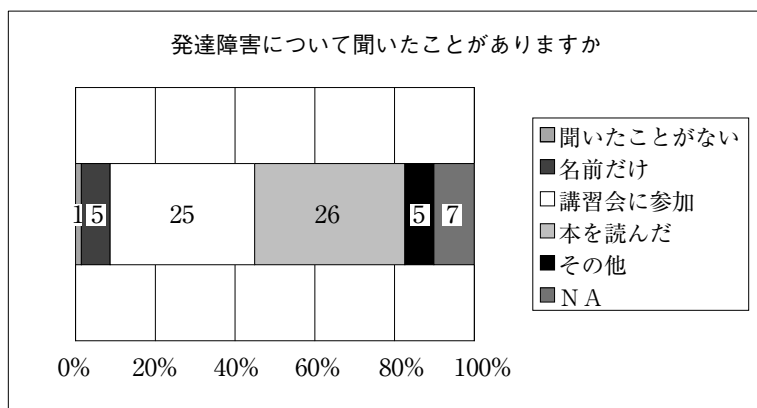


図2 聞いたことのある診断名について

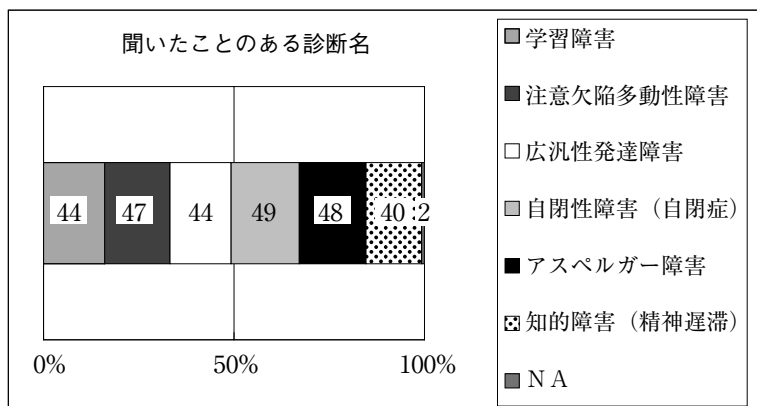


図3 感覚統合療法について

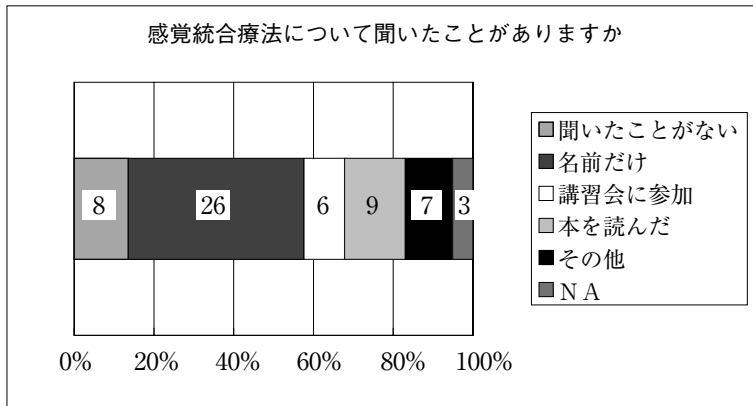


図4 発達障害のお子さんとの関わりについて

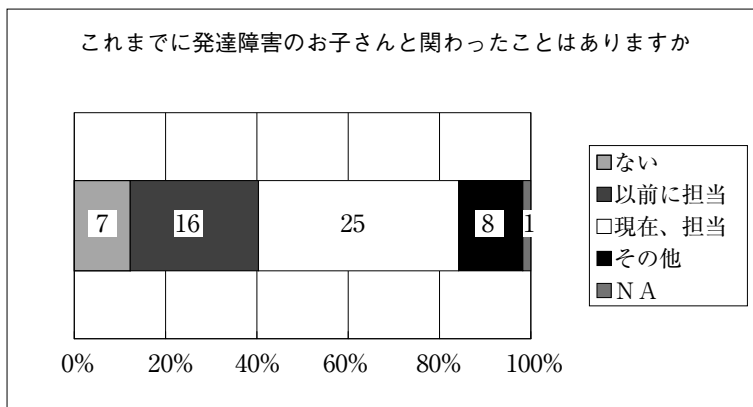
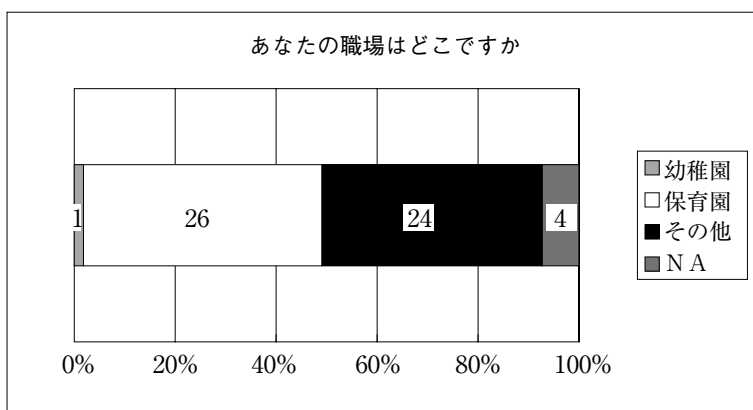


図5 職場について



2. 施設での遊びの提供の状況

直接関わっている施設に勤務している参加者から運動系、触覚系、手の巧緻的な遊びについて調査を行った。

【運動系の遊び】

大半はよくしていた。しかし、園庭がなく行うのが難しい（ホールのみ）ところもあった。内容的には、体をひきつける遊び、両手の協調的な遊び、口を使った遊び、上肢を支持する遊び、同時収縮を促す遊びは、半数が行っている状況で、大半が行っていたのは、ゆれる遊び、リズム遊び、ボール遊びなどであった。

今後取り入れたいのは、全般的に見られていたが、特に、体をひきつける遊び、両手の協調的な遊び、上肢を支持する遊び、同時収縮を促す遊び、ゆれのある遊びであった。子どもは、喜んで遊んでいる状況であったが、しようとならない子もいて、時々参加する、しようとならないが、好きなものは行うようであった。

図6 運動系の遊びについて

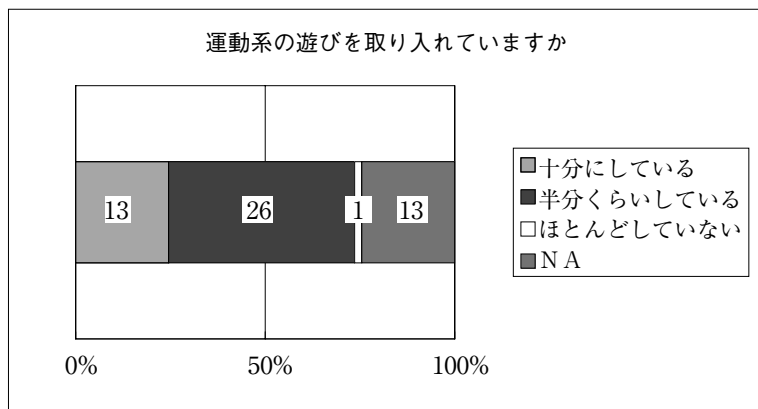
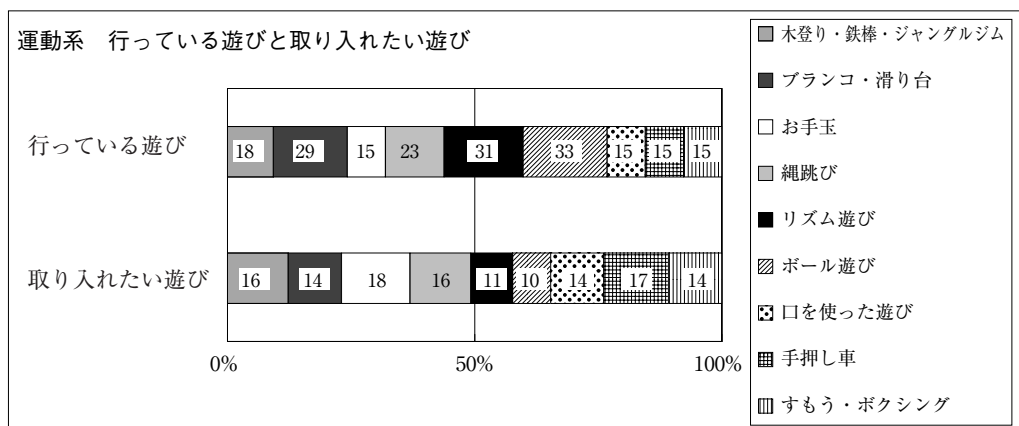


図7 運動系の遊び



【触覚系の遊び】

十分にしている、半分位しているが大半であった。大半が取り入れていたのは、砂遊び、粘土、水遊びなどで、やや少ないのが枝や葉と遊ぶ、料理、泥んこ遊び、少なかったのが、スライム、園芸であった。

今後取り入れたいのは、全般的にみられていた。今まで取り入れていない遊びの中で今後取り入れたい遊びでは、スライム、園芸がやや多かった。子どもは喜んで遊べていたが、しようとする子もいた。

園の方針として、汚れることはしないところがあった。しようとする子では、料理だけは行う、粘土、砂遊びはたまに行うなど特定の遊びを行う傾向があった。

図8 触覚系の遊びについて

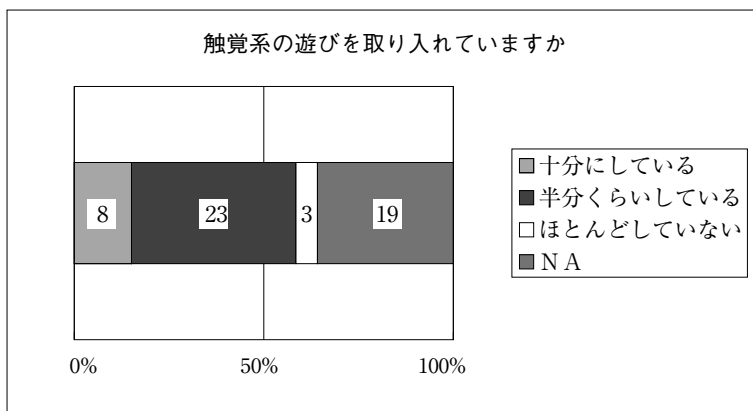
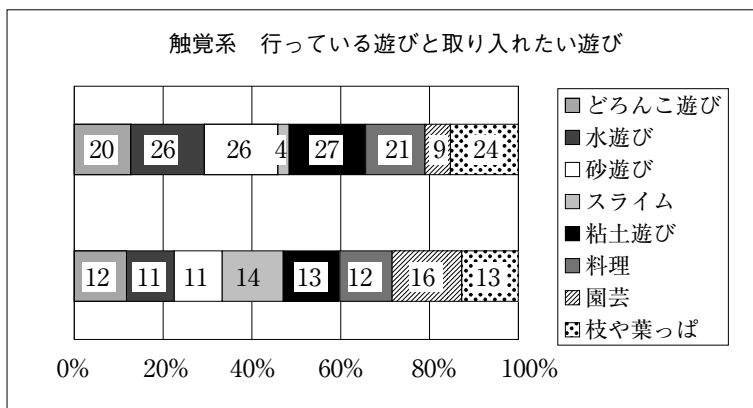


図9 触覚系の遊び



【手の巧緻的な遊び】

ほとんどしていない所が、数名みられた。他は半分、十分していたという回答であり、運動系と触覚系の遊びに比べて行っている施設は少なかった。

内容では、のりを使った遊び、描画が多かった。はさみ、折紙、工作、つまみの遊びは半数くらいで、モールやあやとりなどの遊びは少なかった。取り入れたいものは、モールやあやとりなどの手の分離的な遊びが多く、他は、工作、描画、折紙であった。子どもは誘えば行うのが多かった。危ないとの理由でできていないところもあった。

図10 手の巧緻的遊びについて

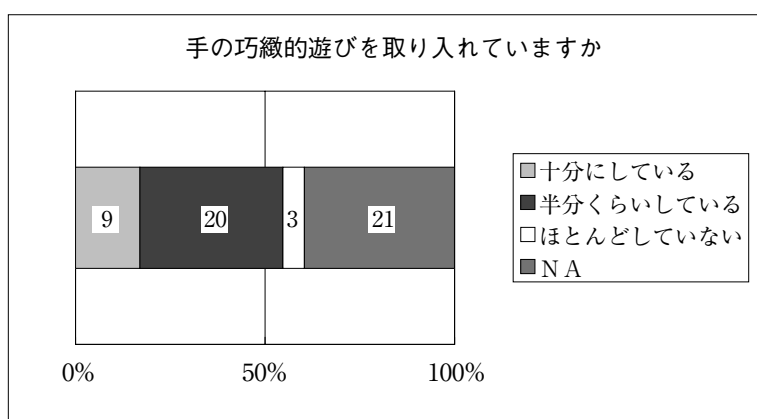
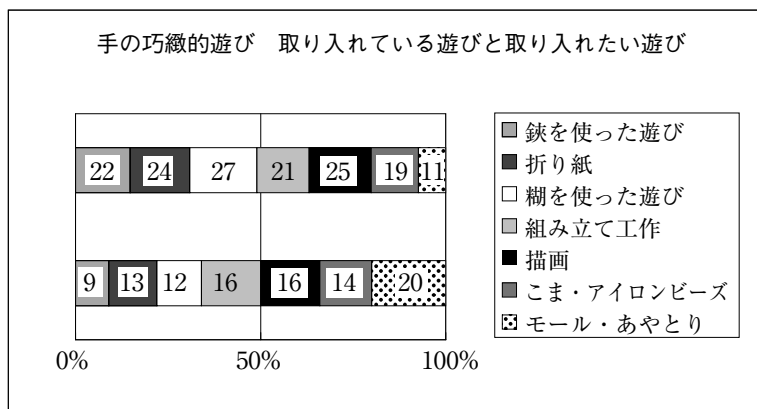


図11 手の巧緻的遊び



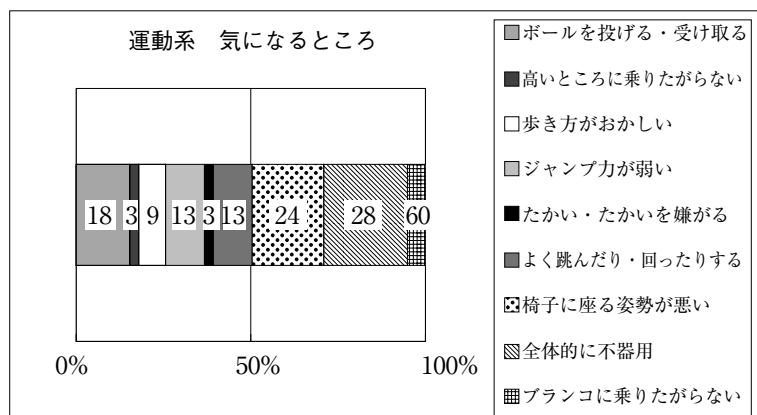
3. 気になる行動や遊びについて

挙げられた項目は以下のようであった。

【運動系】

- ・ボールを投げる。
 - ・受け取るなどが苦手。
 - ・リズムを取りにくい。
 - ・高いところに乗りたがらない。
 - ・ジャングルジムなど。
 - ・歩き方がおかしい。
 - ・現在、母親に精神疾患のあるお子さんで、独歩可能から5ヶ月経過なのに独歩に発達が見られず、不安定な歩き方をする子どもがいる。
 - ・走る時のリズムが一定ではなく、右足と左足のバランスが悪い(タタン・タタンと走る)、立ったまま背中を反ることができない。(診断のついていない、気になる子)
 - ・遊びが極端に偏っている。
 - ・足こぎ車に乗る。
 - ・空気の抜けたボールを抱える、
 - ・すべり台。
 - ・電車の本を見る、これ以外しない。
 - ・縄とびは必ず前から後へまわそうとする。
 - ・バタバタと走る。
 - ・つま先歩き。
 - ・良く動き回る(走り回る)のに、リズムに合わせたり、バランスをとるのは苦手。
- 多かったもの(15以上)は；ボールを投げる、リズムがとりにくい、椅子の座る姿勢が悪い、全体的に不器用である

図12 運動系について

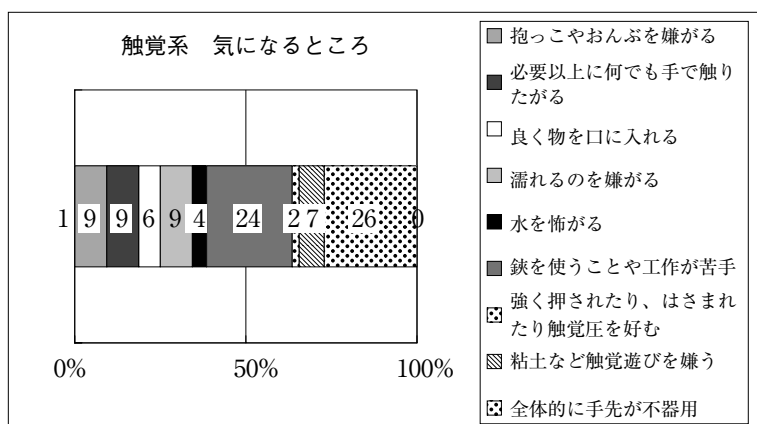


【触覚系】

- ・ハサミは逆に持ち使用することがある。
- ・のりは、適切な量がわからない。
- ・手で紙をきれいに切ることができない。
- ・鉛筆にぎりのようにスプーンを持たせると、スープをすくえない。
- ・痛がらない。
- ・やたらと人にくっつく（嫌がられても）強引に。
- ・砂箱に入る。

多かったもの；はさみや工作が苦手、全体的に不器用

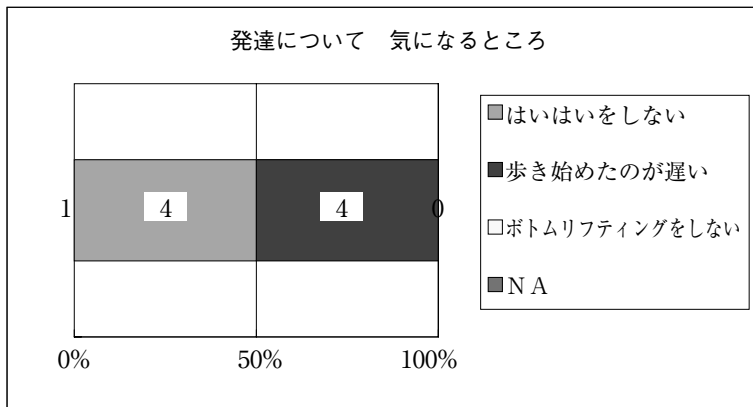
図13 触覚系について



【発達面】

- ・うつぶせを嫌がり、座った状態でおしりをひきずって前進する
- ・他の子がかままり立ちを始めた頃、“自分だけ座ってられない”と立ち上がり、徐々に歩行も始めた。
- ・ねがえりしないのにすわる
- ・はいはいをしない、歩き始めが遅いに該当あり。

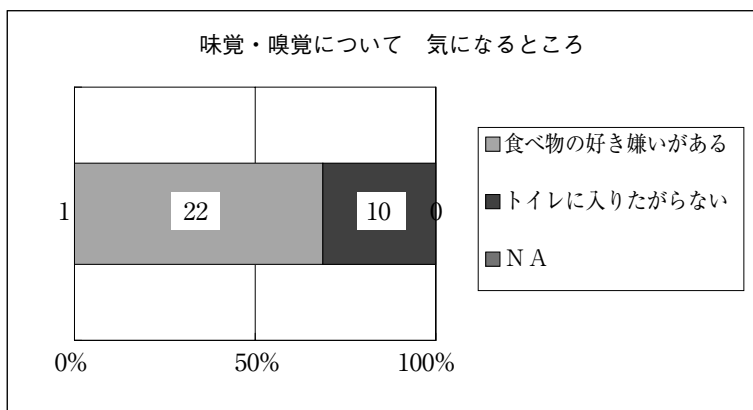
図14 発達について



【食事】

- ・ものすごく食べる。味覚は、食べ物の好き嫌いがある。

図15 味覚・嗅覚について



【トイレ】

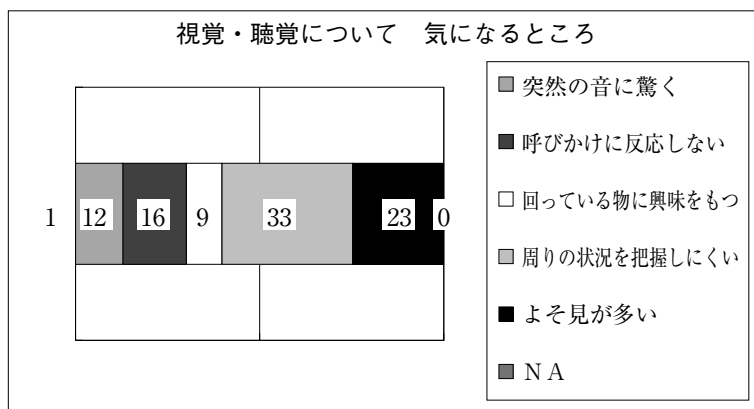
- ・人が沢山いると同じ所でできない。

- ・紙おむつにはきかえて排便をする。
- ・大便はおむつでないとできない。
- ・慣れた所のみ入る（園でも数カ所ある中の1カ所のみ）。
- ・清潔でないと×。
- ・慣れない。

【視覚や聴覚】

- ・調子はずれの声で唄う。
- ・特に大きい声や高い声に驚く。
- ・チカチカするもの（例：自販機）から離れられない。
- ・特定の音（飛行機・ゴミ収集車など）イヤがる。
- ・温度感覚・体温感覚 暑くても寒くても衣服の脱ぎ着をしない。
- ・目が合うことがあまりない。
- ・呼びかけに反応しない。周りの状況を把握しにくい。よそ見が多い。

図16 視覚・聴覚について



《考察》ほとんどの人が子どもの行動について気になっており、なんらかの形での支援が重要であった。

4. 子どもとのかかわりで気をつけていることについて

【ほめるようにしている】

- ・注意されることが多くなりがちなので意識するようになっている。
- ・簡単な言葉で1つずつ指示を出す。
- ・注意を向けてから声かけする。
- ・言葉以外にジェスチャーで指示をする。
- ・禁止の言葉を使わないようになっている。
- ・成功体験が増えるように配慮する。
- ・その子がやり始めたことを真似て一緒にやってみる。
- ・ダメなものはダメと必ず伝える（その場で）。課題がうまくいっても失敗しても必ず休憩をはさみながら行う。
- ・短い言葉で伝えるようになっている。
- ・自閉の子→1人あそびにならないように、具体的な言葉でのやりとりを促す。

【手伝わずに自分で経験できるようにしているについて】

- ・実物を見せて誘う。
- ・周りの状況を伝え、自分以外の考え方もあるということを伝えている。
- ・繰り返しの中で、いろいろなことが身についてゆくよう声かけ対応している。
- ・こだわりを大人がつくらないようにしています。

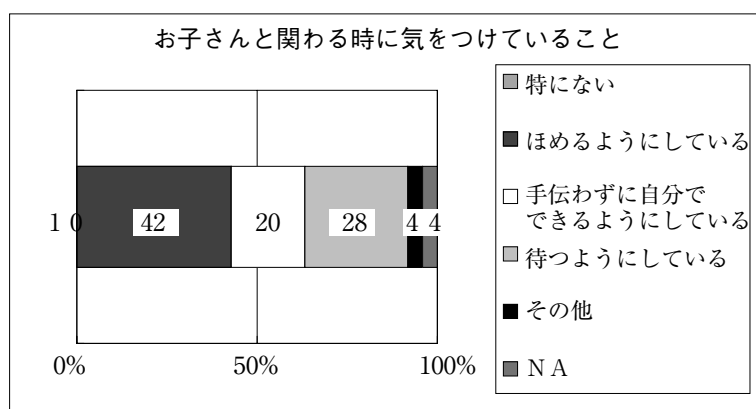
【待つようにしているについて】

- ・ムリと思われる（年齢相応のことでも）ことは、強制しない。
- ・不安な気持ちを取り除くよう配慮する。
- ・不安な気持ちを取り除く。
- ・遊びの発展を提供してみてもチャレンジ、興味を引き出す。

【その他】

- ・その子が困っている時手助けする。安心して、安定して過ごせるように心掛けている。
- ・自分自身も主体的に遊ぶようになっている。

図17



<地域へどう支援できたかについて>

研修会後の感想からは以下の点について支援できた。感想は以下のようであった。

①子どもの行動を理解してもらえた

- ・お子さんの行動を解釈する際のみかた、視点について手がかりが得られました。不器用さの原因や注目しない理由、なぜこのような行動をするのか、あの活動中になぜ子どもが泣いて嫌がったのかなど理解できた。また、子どもからのメッセージを受信するアンテナが必要だと思う。

②具体的でわかりやすかった

- ・講義は実技を交え、より実践的に行ったので、感覚統合についてわかりやすく理解してもらえた、担任を持った数人の子と重ねて考えることが出来ました。

③保育に生かせることがあった

- ・細かい点を知ることができ、保育園でも実践できることもたくさんあり、保育に生かしていくことができると感じました。
- ・また、今現在嫌うこと（苦手なもの）も、こちらが様々な工夫をすることで、活動をすることができ、ステップアップしていけると改めて感じました。
- ・手軽に、日常的にできる様々な具体的な素材について情報が得られた。おもちゃや遊びは特別なものでなく、自分が小さな頃に使っていた遊びでよいと気づきました。
- ・感覚統合療法の要素を取り入れていき、子どもとの遊びの中で活かしていければと思っています。
- ・関わり方を学べた。；援助等も行いたいですが、何をどうすれば良いか分からなかったもので、出来る事から取り入れていきたいと思っています。ボール遊びにしても、具体的にどのようなかかわってあげることがいいか、具体的な話や、実際に遊具の体験ができよかった。
- ・コミュニケーション手段という中では、呼びかけだけではなく、体に触れて向きをかえ

たり、目を合わせて伝えることで、より相手に伝わりやすくなることが分かりました。

- ・実践の場で意識して取り組めそうな内容、現場で取り入れられそうな遊び、観点がいくつもあった。(トランポリンをやりながらボールをとるなど、遊びを組み合わせる複雑な動きをするなど)。その子が苦手意識を感じることなく、スキルアップしていける方法を、もっと考え、勉強していかなくてはならないと感じました。子どもにとってどのように導くのが良い事なのかを、まずは自分が考える必要があると再確認しました。

④楽しく行うことの大切さを理解してもらえた

- ・小学生対象の適応指導教室なので、すでに二次障害を持ってやってくる子どもが多く、苦手意識やあきらめ、恐怖でなかなか行ってくれない子どもが多いです。「楽しんでやれること」がたくさんありそうで、参考にしたいと思います。具体的に親や子に遊びの提案、関わりの提案を楽しみながらやっていけたらと思いました。
- ・子どもが楽しく、主体的に遊びを通して発達を援助できること(していかななくてはいけない)ことの大切さを学びました。楽しく主体的に遊ばせる等が大切ということがわかりました。

⑤感覚統合療法について理解をしてもらえた

- ・遊びの中で、感覚神経運動技能を高めていくことができること、また、その効果(結果)として身につくものがある…ということを改めて知ることができました。
- ・遊びや運動の訓練が日常生活のしやすさ(→はしの使い方もずかしくて)につながることをお話を聞いて実感した。
- ・子どもの発育・発達に運動や体験が非常に大切なことが改めて認識できた。
- ・訓練の様子がイメージできました。
- ・発達障害のことも分かりやすく、勉強になりました。
- ・子どもへの関わり方、行動や心の動き、その子の身体機能、感覚機能等ひっくるめて考えていかなければならないのだと感じました。日常はプレイセラピーが主ですが、不器用さ(微細、粗大)があるお子さん、感覚過敏があるお子さんには、場合によっては感覚統合療法を取り入れてあげることも有効であると感じました。特に、苦手な動きや活動を訓練することなどは必要であると思います。また、行動・遊びを通して子どもをアセスメントすることが常に求められていますが、今日の講義ではヒントを色々いただきました。
- ・感覚統合が実際にどんなことをしていきながら感覚を育てていくものかが、具体的に分かりました。用具を工夫しながら、役に立てたいと思います。

⑥保護者の方にかかわりのヒントになった

- ・健康福祉センターで、すぐ実行とはいきませんが、関わる子どもがどこが苦手なのか、家でどういうことを気をつけたらいいのか、母や父に話していけたらと思います。
- ・保護者の方の気づきの部分に役立てたい(文を読めない、字がまっすぐ書けない、左手を全く使わないetc.)。

- ・母親を通しての関わりであるが、子どもが相談室にみえていない場合、母親に子の関わりの一貫（一環）として話していきたい。現在、発達障害と思われるお子さんの保育には関わっておりませんが、今後、こうしたことで悩んでいるお子さんや親御さんと出会ったときに、今回の知識を役立てていきたいと思います。

<今後について>

感想には以下のような意見があった。

- ・相談室として、こちらでいろいろと相談にのっていただくことが出来れば幸い。もっと具体的に聞いてみたいと思いました。
- ・分かりやすかったです、もう少し詳しく聞きたかった。
- ・発達障害について、また、研修会を開催して頂きたいと思います。
- ・実際に子ども達が療法を受けている場面を見てみたいと思いました。
- ・来室する親の多くは、学校に入学してからみえるので、小学生バージョンの話もあるとよい。
- ・初めて具体的にきく内容でした。
- ・質疑応答の時間が欲しかった。
- ・便利な用具やおもちゃの貸し出しや展示ができるとよい。
- ・縄跳びができるようになるためにどのような遊びをしていったらよいかなどわかるようなものがあるとよい。

《考察》

今回の研修会は、板橋地域の保育関連の職種の人たちであった。東京都内でも感覚統合療法を行っているところは少なく、また、あまり知られていないと感じていた。今回の、参加者の多くは感覚統合療法についてなんらかの形で理解できていた点は、ほかの地域よりも比較的広く知られていたと思われた。しかし、感想から具体的に保育にどうにかせるものか、実際にどのようなものかなどは、研修会に参加して知った人がほとんどであった。今後もこういった研修会への希望もあり、継続して行う必要を感じた。

発達障害児に対する支援に感覚統合は必要であり、豊かな遊びを幼児期から提供していくことは必要不可欠であると考え。アンケートにより現状を調査してみると、多様な遊びが十分に行われている状況ではなかった。しかし、講義を聴いて遊びを取り入れる方向で考える人が見られており、研修会は有効であった。そして、感覚統合療法は、保育の中で生かされるものであること、具体的にどうかかわるか、楽しみながら行うことの大切さ、おもちゃをどう使うかについても理解してもらえた。また、研修会に参加する以前から、ほとんどの人が、ほめるようにしたり、手伝わずに自分で経験できるようにしたり、待つようにし、かかわり方の基本的なことを十分に理解できていた。その上で、参加者がより具体的に、実践的な方法を学ぶことができた。

幼稚園、保育園など施設に来て支援をしてほしいなどの要望も出ており、現場をどう支援できるかを今後考えて行く必要がある。また、用具やおもちゃの展示や貸し出しを行ったことで、実際使ってその子どもにとって本当に子どもに有用なものを提案でき、地域で活用してもらえるようになったと思われる。また、今回作成した小冊子は、地域で活用してもらえるものになると思われる。

研修実施後、どのように取り入れられたかについては十分な意見を集約できなかったが、一部、人員が足りないことで十分に取り入れにくいという意見があった。実際、鉋を使うことや、屋外の遊びでは危険がないように配慮する必要がある。また、保護者への理解も必要になるため、簡単に豊かな遊びを提供する状況ではないことがわかった。この点は、今後、施設の充実に関して考えていく必要がある。

3) 早期の発達障害児に対する地域での支援の現状の調査研究

主任研究者 米山 明 (心身障害児総合医療療育センター 小児科)
研究協力者 児玉 真理子 (心身障害児総合医療療育センター 小児科)
研究協力者 岩崎 博之 (心身障害児総合医療療育センター・那須療育園 小児科)

【研究の背景と目的】

主任研究者らが所属する心身障害児総合医療療育センターが、当センター周辺の「発達障害児者」の外来療育相談、治療相談とさらに地域連携として、保健所、保育園、幼稚園、障害児通園施設、学校などと連携して療育センター機能を果たしており今後さらに連携が強まることが予想される。一方、当センターが位置する東京都板橋区は、人口51万人で、子ども人口およそ5.8万人(学齢の子どもは3万人)である。教育分野において「発達障害」児への支援については、平成16年の学校調査によれば、1100人程度が発達障害をもち特別支援教育支援が必要と推定されており、平成21年度には教育相談所の機能強化が計画されているが、1100人のうちその多くが通常学校で対応できる児童生徒であり、学校、校内での支援の強化が望まれる。

当センターの外来療育機能として、板橋区以外の地域のカバーと肢体不自由、重症心身障害児者のフォローの役割も大きく、他の多くの療育機関が直面しているように、「発達障害」児に対しての投薬や感覚統合療法、言語療法など医療支援が必要な児童生徒の当センターの受け入れ能力を超えている。

また、就学前の子どもにおいても、3歳児健診は3500名/年でその6%程度が「発達障害」と推定すると、そのニーズは200~250名/年と高いが、グレーゾーンに入る子どもは、3才児健診を気にはかかきながら通過しており、その子ども達の支援の多くは、通っている保育園や幼稚園生活において配慮がされることが望ましい発達や行動特徴である。

そのため今回、発達障害児へのセンター周辺地域の支援の現状と他の地域の支援の現状を比較考察し、本研究の主要テーマである「発達障害児に対する早期からの地域生活を効果的に行うための調査研究」の保育園等の現場における発達障害児の対応の現状と支援を「ペアレントトレーニング」の手法を用いた保育実践、と感覚統合療法の手法を用いた支援の必要性の根拠を示すことを目的とする。また、今後の療育機関のあり方についても分析検討する。

【調査方法】

- 1 板橋区地域の発達障害児者への支援について、保健、福祉、教育レベルでの支援システムの構築状態と支援の実態について最近の動向を資料収集、必要に応じて直接の聞き取り調査を実施する。
- 2 他の地域で支援している現状(診断、支援(手だて))を資料収集、必要に応じて直

接の聞き取り調査を実施する。

- 3 療育機関の現状分析と今後のあり方を資料収集する。
- 4 1、2を比較分析、考察し、地域支援の具体的内容と療育機関の今後のあり方を提案する。

【結果と考察】

1 板橋区地域の発達障害児者への支援の実態について



図1 当センター地図

1) 平成19年統計調査では、東京都板橋区は、人口51万人、15歳未満の子どもの人口およそ5.8万人、各年齢別人口 0～4歳では平均約3900人である。保健機関として、保健所、健康福祉センターが5カ所、保育園（公立47／私立39）、幼稚園（公立2／私立37）、児童館（区立37）、家庭子ども支援センター（1）などである。

一方、子育て支援と「発達障害児」等への支援サービスとして、訪問ならびに健診があるが、平成18年度3・4ヶ月健診（受診率：98%）、1歳半健診（受診率：86.1%）、3歳健診（受診率：91.9%）であった。

保健センターでおこなわれている、発達診とフォローアップは医師、心理士により診断フォローアップシステムはあるが、母子関係を重視した子育て支援の比重がやや強い場合があり、発達障害児に対する専門的なアドバイスを受けることはまだ十分でない。

2) 保育園巡回相談について

板橋区では昭和51年より障害児保育（現在は要支援児保育と改められている）を行い、当初は数園のみであったが、その後徐々に広がり、現在ではすべての園へと拡大されている。

基本的には保護者からの希望によって当該園へ保育士を加配すると共に、心理判定員が月1回巡回して相談にのる形である。

平成19年度は区立45園98名、私立29園62名、合計160名が要支援児となっている。これは平成元年86名のほぼ2倍となっており年々増加している。いわゆる要支援児枠は1園につき3人と定められているが、実際に保育園で「気になる」「心配な」子どもたちの数はもっと多く、巡回心理判定員は、すでに認められた要支援児以外のこのような子どもたちの相談もひきうけている。

「気になる」子どもたちは、外見的に変わったところはないが、乱暴、言うことをきかない、いつも走り回っている、1対1で言えばわかるが全体へ指示すると理解できない、切り替えが苦手、ひどい偏食で食べることができるものが少ない、他の子どもとうまくやれない、動作がのろい、等々集団行動からはずれたり遅れたりする子どもたちである。

広汎性発達障害、アスペルガー症候群、注意欠陥多動性障害、軽度精神遅滞などのどれかまたは複合した状態であることが多い。

これらは自宅ではその状況はあまり気づかれず、保育園で過ごす状態で初めて気づかれて指摘され、保護者と保育園が良い信頼関係で結ばれている場合には、療育機関、病院などを利用して本人と家族が支援を受けたり、保育園でも要支援児保育を受けたりすることができる。以前は障害児という言葉への反発もあってこの制度をうまく利用できないこともしばしば見られた。現在では「障害児」の言葉を排して要支援児と言葉の面に変更され、保護者からの希望を出すにあたって心理的ハードルが低くなっている面は良いことである。

しかし一部の保護者は、子どものことを心配に思う反面、他から指摘されたことで保育園への信頼感を失って敵対してしまったり、また逆にひどく子どもを叱って困った行動を是正しようとしてうまくいかず、子どもとの関係をかえって悪くしてしまう場合が見られる。また保護者が心の病気を持っていることも多く、その場合には不用意に子どもの「気になる」面を指摘することは難しい。

これらの公の要支援児に加えてサポートの必要な子どもは多く、保育士が子どもたちについて理解すること、どのように子どもと接すればうまくいくのかを身につけて実力を上げることが大事になってくる。またさらに子どものケアをすることだけでなく、家族・保護者との信頼関係を保ちサポートすることが必須となっている。このためには子どもの状況を保育士が「困っている」というのではなく、子どもの状況を共感性を持って表現しその対応の仕方も伝えていくことも必要で、10年前とは違った難しさがある。

巡回相談の中では数字以外の細かい事情があらわれてきており、一部の保育園では保護者の激しい攻撃的行動によって精神的に疲弊した保育士もでている。また一方、保育園側にも保護者へ気になる子どもの行動に伝える際にもう少し配慮を持ってほしいと思われる場合もある。

発達障害者支援法ができて以来、板橋区では発達ネット関係者を中心に保育士向けの軽度発達障害を理解するための講演会を毎年3回程度行っており、これにはかなりの興味が寄せられ多数の参加がある。講演会とその保育園への伝達講習により、広汎性発達障害、アスペルガー症候群、注意欠陥多動性障害、軽度精神遅滞などの理解はここ3～4年の間に格段に進歩・拡大していることが実感できる。これまでは「困った、気になる」子どもたちがどうしてこんな行動をするのかわからなかったものが、診断名としての名前を与えられ理解できるようになったことで、自分たちの感じ方が間違っていなかった、やり方が間違っているのではなく、もっと配慮が必要なのだと実感されているようだ。このような理解ができてきた現在、もっとも求められているのは、どのように子どもに接したらよいのか、どのように保護者に伝えたらよいのかということである。

保育士は毎日生活を通して子どもと接触しているため、ある年齢の平均的・定型発達の子どものように遊ぶか、また集団の中でどう振る舞うかということを経験・実感としてしっかりもっている人が多く、そこで定型からかなりはずれる子どもを早期に捉えることができることが多い。また子どもへの共感的対応のセンスを持ち、いったんどのように振る舞えば子どもとの対応がうまくいくかの総論を示されれば自分なりの対応の仕方を引き出せる人が多い。早期発見・早期対応という方針を家族内へ持ち込んだとき、一部には家族が保育への意欲を失い親子関係でマイナスに働く場合があることが懸念されるが、保育園では良い面が出てくると思われる。

そのための手だてとしてペアレントトレーニングの手法は有用である。発達障害を持つ子ども達へはついつい叱ったり注意したりすることが多くなって、二次的に子どもとの関係が悪化してしまい、どうしたらよいのかわからないと悩んでしまうこともある。その中で、本人が良い行動へむきはじめてところで（完全でなくとも）ほめることや、行動を分析していく事の中で、成功への手がかりを掴むことができると思われる。

(児玉真理子)

一方、連携システムとしては、発達障害児を連携して療育、子育て支援ができるように2004年から「乳幼児の発達の遅れに関する相談・支援機関連絡会」：通称「発達ネット」が創設されて5年となる。保健所が主催し年3回開催され、構成メンバーは、医師、医師会医師、保健師、保育園、障害福祉関係の関係諸機関から30名程度の出席があり、顔の見える有機的な連携がし易くなった。

さらに関係者向けの「発達障がいガイドブック」が2007年に完成し、相談機関や相談時に役立っており、関係機関の横の繋がりや他、就学相談など就学へ向けた教育委員会との相談（移行支援）をすることも増えた。

表 板橋区 平成20年度「乳幼児の発達の遅れに関する相談・支援機関連絡会 出席者

		備考
会長	板橋区保健所長	
助言者	心身障害児総合医療療育センター小児科医	板橋区特別支援教育専門家委員会委員長
1	心身障害児総合医療療育センター小児科医	板橋区 乳幼児発達健診 保育園巡回相談医
2	板橋区医師会学校医務部理事（小児科医）	
3	都立北療育医療センター 通園係	
4	都立高島特別支援学校 地域支援部	コーディネーター
5	筑波大学桐が丘特別支援学校 地域支援部	
6	都立大塚ろう学校乳幼児教育 相談係	
7	家政大学 わかくさグループ	障害児通園事業(デイサービス)
8	東京YWCA板橋区センター	障害児通園事業(デイサービス)
9	加賀児童ホーム	障害児通園事業
10	教育委員会学務課就学相談担当係長	
11	教育委員会指導室特別支援教育推進担当係	
12	教育委員会指導室	
13	教育相談所 言語	
14	教育相談所 言語	
15	教育相談所 心理相談（分室）	
16	私立ときわ保育園	
17	区立高島保育園	
18	大谷口保育園	
19	はすのみ児童館	
20	板橋区福祉事務所 障害者支援係	
21	赤塚福祉事務所	
22	板橋区福祉事務所（保健師）	
23	障害者支援係	
24	障害者施設施設係	
25	子ども家庭支援センター	
26	板橋健康福祉センター	
27	上板橋福祉健康福祉センター	
28	赤塚健康福祉センター	
29	志村健康福祉センター	
30	高島平健康福祉センター	

平成20年の活動では、保健関係の研修会で「ペアレントトレーニング」について北医師の講演「ADHD」についての講演があるなど啓蒙活動に取り組んでいる。

また、平成20年度には板橋区医師会が東京都の助成を受けて、5歳健診の試みをパイロット的に実践報告（平山先生）をしたが、まだ受診率は低いこと、診断に困ることがある。さらに療育機関への受診することのアドバイスはできるが、地域での現場に即し

た支援体制がまだ十分でないとの報告であった。

2-2. ライフサイクルを考えた地域支援

就学前 小学 中学 高校 (大学)・就職

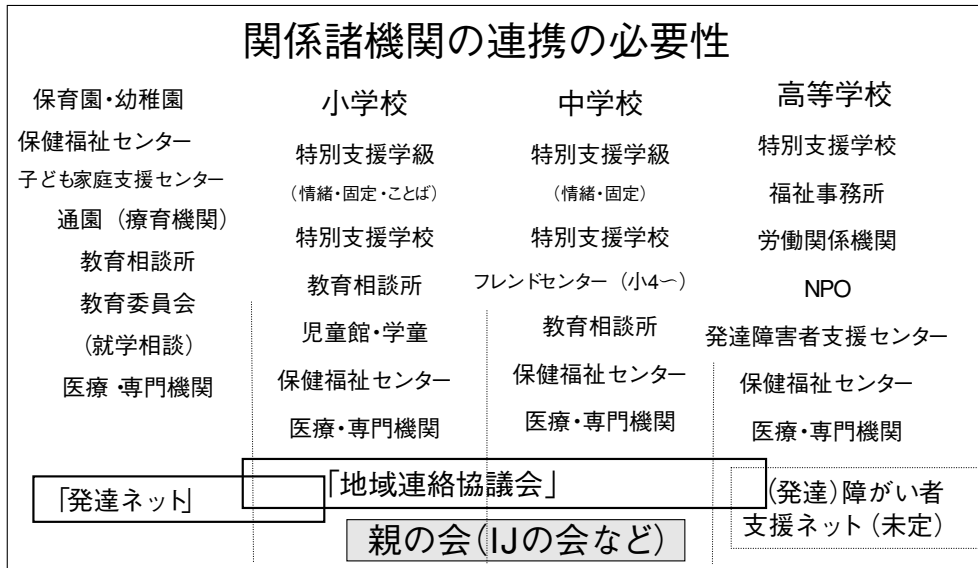


図2 ライフサイクルを考えて地域支援と関係諸機関の連携について

【教育支援の実情】

当センターが位置する板橋区内の学齢の児童生徒人口約3万人のうち、およそ1100人が特別支援教育の対象児と推定されている（平成16年調査）。そのうち、小学年齢の子ども、300人余りは、従来からある、「特別支援学級：情緒」（いわゆる通級）4教室、「特別支援学級：言語」（ことばと聞こえの教室）2教室、「特別支援学級：固定」11教室、の指導・支援を受けているが、その他のお子さんは、通常学級において、図のような「校内委員会」の話しあいによって、学習や行動面に対し、「支援が必要」と認定された児童生徒は、学校内で支援を担任やサポーター（支援員）の支援・配慮を受けられるようになってきた。しかし残念ながらまだ配慮をされていない児童生徒もおり、「個別の指導計画」も作成されていない例もあることがわかっている。特に読み書きや算数といった「学習障害」などの学習支援のみが必要で行動面への配慮が必要としない例は教室で十分に配慮されておらず今後の課題である。現在当センターの医師3名が、特別支援学級「情緒：通級」の顧問や専門家委員会メンバーとなっており、さらに区内ある都立特別支援学校の校医、就学検診などのメンバーであり、学校との連携は密になっており今後とも教育と医療との連携が継続できることが望ましい。（図2-2、3、4、5）

特別支援教育における基本的視点

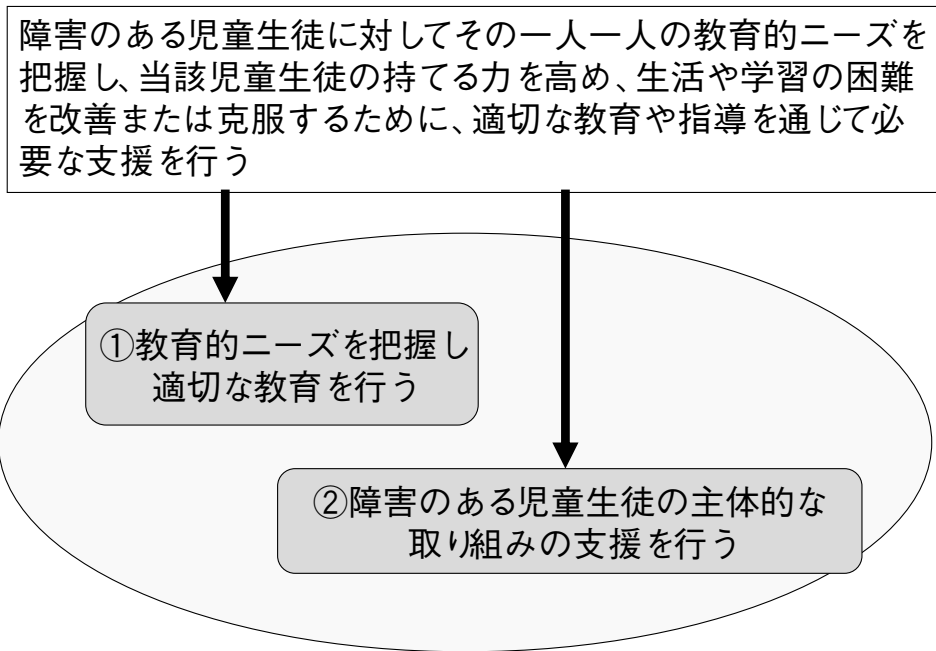


図 3

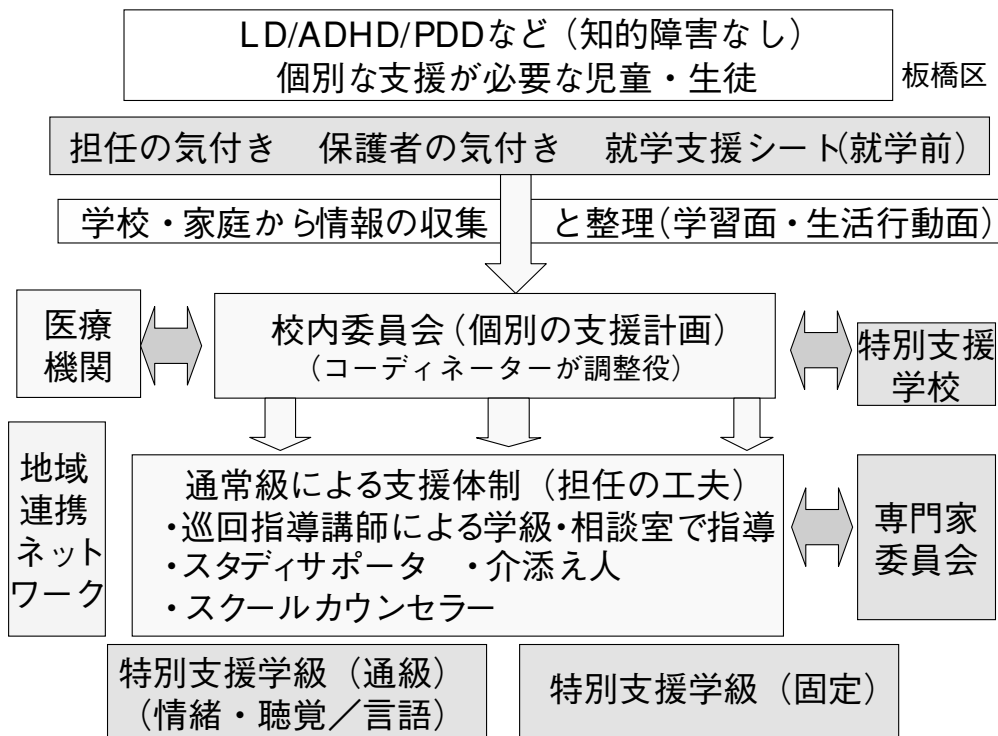


図 4

板橋区の特別支援教育の現状と当センターの連携
 (板橋区 H16年調査 1100人程度が特別支援の対象)

人口：51万人

児童生徒：約3万人(平成19年5月)

小学校：53校(22143) 中学校：23(8737)

特別支援学級	小学校数(人数)	中学校数
聴覚言語(難聴・言語障害)	2(52人)	
情緒(通級)	4(84)	1(21)
固定(特殊学級)	11(166)	6(101)
天津わかしお学校(病弱養護)	1(21)	

教育との連携：専門家委員会(医師2) 4情緒学級(顧問医3)
 福祉(就学前)：保健所(医師1) 保育園巡回(医師1)
 (保健師・保育士、こども家庭支援センター開業医連携)

図5

【他の地域での主に乳幼児期の発達障害児への支援の実態報告のまとめ】

- ・東京都世田谷区(人口86万人)で始めた4歳半検診においてはアンケートを該当年齢の子ども全員に配布し、任意に受診するという緩やかであったことも影響し、受診数は極少数であった、さらに受診ケースの多くがいわゆる「発達障害」は少なく、むしろ知的障害や発達遅れに起因し、3歳健診で相談があったり、未受診だったケースなどがやや多く、ケースの療育機関への紹介は可能であった。

(都立梅ヶ丘病院 小児精神科治療についての連絡会 資料 2008)

- ・栃木県大田原市(人口5.7万人、人口7.8万人(合併後)。毎年の健診対象の子ども520~580人)では、5歳健診を市内全保育園へ巡回訪問し実施、普段遊び慣れた場所で行動を観察でき、実際困っている行動への対応のアドバイスができる、さらに巡回での相談を通して保育士が「発達障害」への知識や対応スキルを向上できるメリットがある。また発見、診断された場合、地域の保健師などによるフォローやスムーズな療育施設へ紹介と専門機関での療育支援を受けられ易くなっている点も利点である。しかし、市町村合併して以来、巡回件数も増え要フォロー児が増えたものの、巡回で適切なアドバイスができるスタッフが少なく、人的資源不足とスタッフ育成問題が深刻化している現状がある。

(岩崎博之 第49回日本小児神経学会総会誌 (脳と発達) 2007)

- ・長野県駒ヶ根市(人口3.4万人)では5歳検診と指導を合わせて指導支援をおこなっている。誕生日月の数名(ひと月20~40名)の子どもと親が参加する。問診や複数の「集

団遊び」を通して、子どもたちが集団活動にどのように参加するかを親と医師、言語聴覚士、作業療法士、専門家が観察する。①絵本の読み聞かせ時間での「落ち着き度；ADHD傾向」フルーツバスケットでは「遊びのルールを理解できるか」「他人にゆずれるか」などを観察。観察や問診を基に気になる子どもには、親の了解を得て、必要に応じた支援が受けられるようになる。臨床心理士、作業療法士らが保育園を巡回し、保育士と保護者の相談に応じたり、必要な支援をアドバイスする。また集団の中でうまく過ごせるよう月一回、市内の療育施設に通い訓練を受ける。昨年度は対象者のほぼ100%と高い受診率となった。

- ・愛知県豊田市（人口42万人）の一地域の保育園などに通う幼児8361人の調査、さらに他の地域での16497人の調査などより、政策提言として①幼児期前期からの発達支援のための母子療育事業の創設（保護者の障害認知がまだ不十分な段階であることに配慮し、従来の「訓練モデル」ではなく、「子育て支援事業」としての実施する配慮が必要で、心理的に敷居の低い「保育モデル」での運用が望ましい。②保育園、幼稚園を発見機関の位置付けとしての専門研修を行う。その際、発見と同時に保護者への支援を行えるように研修が必要。さらに③発達支援システムの整備として、町村モデル（人口3万人未満）、小都市モデル（人口3～10万人）、中都市モデル（中都市、特例市）などもモデル提示をしている。（高橋 脩 広汎性発達障害、注意欠陥多動性障害の早期発見と対応に関する研究 平成17～19年度厚生労働科学研究費補助金（こころの健康科学研究事業）分担研究総合報告書2008（主任研究者 市川宏伸））

虐待を受けた子どもたちは社会的に非常に弱い立場にある、子ども達は、第4の発達障害とも言われているADHDやPDDと同じような症状を呈する「被虐待」ケースへの対応の注意点などの報告がある。玉井らは学校、保育現場で役立つ対応を述べているが、「ペアレントトレーニング手法」は工夫は要するが「肯定的注目」を与えることによつて有効であり、安全安心を得られるような取り組みが求められる。

【まとめ】

- ・各地域で早期支援の取り組みがなされ始めている。子どもが少ない地域では、スタッフの配置は、診断や現場へのアドバイスなどの支援については可能性があり、研修の場を提供していきたい。一方、中規模以上の人口の多い地域では、スタッフの不足が解消できないことが予想される。従って、保育園などの現場で働く、保育士の研修や母親サポートできる資質を育てたい。
- ・豊田市発達センター高橋氏の提言のように、保護者の受容が出来ていないことから、「子育て支援事業」として実施する配慮が必要で、心理的に敷居の低い「保育モデル」での運用が望ましいとの意見は実現性の高い提案である。また、「ペアレントトレーニング」「感覚統合療法」を保育士等に研修しておくことはメリットが大きいと考えられ、今回の研修会の実施は、保護者の不安に添いながら、子どもの発達障害特徴に配慮した、

子育て支援として受け入れられやすい手法であると言える。

【療育施設の現状】

図 「発達障害」児の支援システムと療育機関の役割

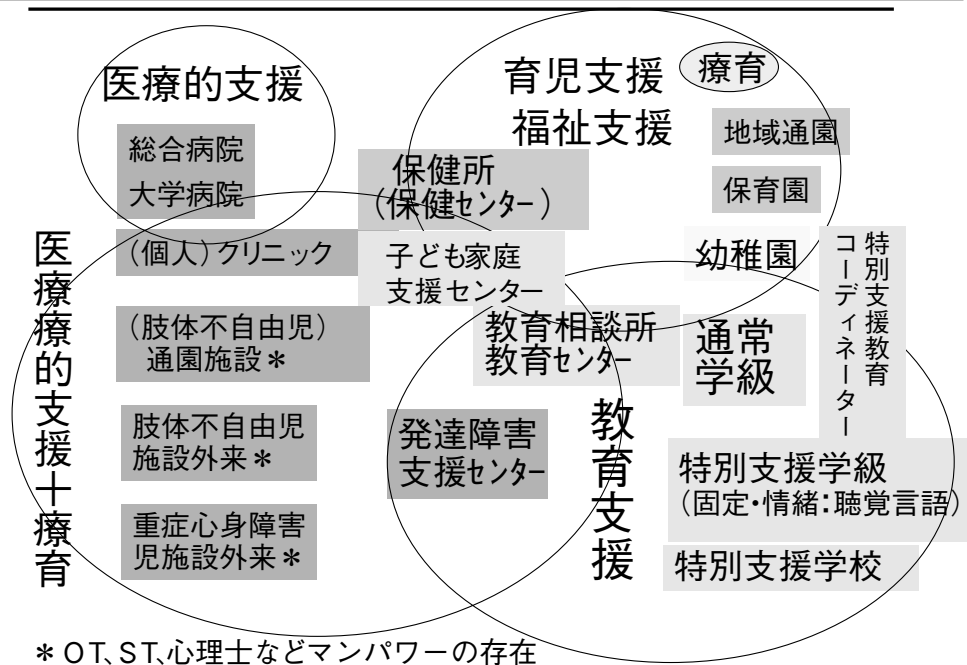


図6 療育施設の現状

全国各地の肢体不自由児施設は、狭義の肢体不自由児への機能訓練・生活援助・学校教育保障の場という設立当初の機能から、現在は幅広く多様な機能を担うものとなってきている。外来・入所とも、対象とする「肢体不自由児」の幅は、超重症児を含む重度重複障害児に広がり、外来診療外来通園や、短期入所（レスパイト入所）などにより、その在宅療育をバックアップしていくことが重要な役割の一つとなってきている。また、「軽度」の肢体不自由児であっても、思春期以降の心理的問題への援助のニーズは大きい。肢体不自由児に対しての狭義の医学的支援・リハビリテーション機能の充実維持とともに、このような幅の広い援助機能が、必要とされている。肢体不自由施設入所児の4～5%が被虐待児であるように、虐待による脳損傷に起因する障害児も増加しつつあり、その入所援助の場としての機能も増大しつつある。

各地の肢体不自由児施設の外来において、広汎性発達障害、ADHDなど、「発達障害」児、および知的障害児の受診が著しく増加している。当センターでは2004年に療育機関へアンケート調査を実施し、「外来初診患者は運動障害39%（5～85%）、非運動障害61%（11～95%）と非運動性障害特に「発達障害」児の受診が著増しており、さらに16/32施

設（常勤6、非常勤10施設）50%において精神科医が勤務、作業療法士による感覚統合療法（SI）や言語聴覚士・臨床心理士による、コミュニケーション指導、社会スキルトレーニング（SST）などの指導、援助が実施され、17/28（61%）施設で地域との連携協力体制があった。肢体不自由児施設における、聴覚言語療法士、作業療法士、臨床心理スタッフなどのマンパワーの存在が、「発達障害」児への援助を可能にしていることが、多数の受診の背景にある。

以上のような、重度障害児への援助機能の多様化、外来における「発達障害」児への対応の増加は、重症心身障害児施設においても同様である。重症心身障害児施設の単独施設においても、外来診療で「発達障害」児の受診の比重が大きくなってきている施設は少ない。

このように、肢体不自由児施設、重症心身障害児施設が、通所施設とともに、「発達障害」児、知的障害児への療育支援の重要な一翼を担っている。発達障害者支援法が施行されて3年になるが、その支援を医学的な面も含めて担う機関は、不足しており、「発達障害」児の初診までの待ち期間が数ヶ月以上であるという場合も少なくない。児童生徒の6.3%が該当するという「発達障害」児の母集団数から想定すると、医学的な面も含む援助機能を持つべき機関は、各地に相当な数が必要である。病院、外来診療クリニック、通所施設、肢体不自由児施設、重症心身障害児施設などが、各地の状況に合わせながら、それぞれ一定の役割を果たしていくことが必要である。

（米山 明「2007年日本小児神経学会 夜間集会 抄録」、「2008療育機関に勤める小児科医の会」報告より）

【考察とまとめ】

現在および今後の、肢体不自由児施設、重症心身障害児施設の機能は、次のように整理される。1) 多様なニーズを有する肢体不自由児へのリハビリテーションを中核とする幅の広い支援。2) 被虐待児への対応（おもに入所での支援）。3) ポストNICUとしての役割も含め、通園や、短期入院入所機能（緊急医療入院、レスパイト入所および療育援助入所）などを充実させての重症児への在宅療育支援と、在宅療育が困難な場合の長期入所。4) 「発達障害」児、知的障害児への、医学的な面を含む外来での支援。5) それぞれの面での、地域機関（地域通園通所施設、学校、保育園等）のバックアップ施設としての機能。

これらの機能が維持、発展できるような、行政的、制度的、財政的な位置付けが、あらためて必要である。そして、小児科、小児神経科医らがこれらの機能を果たすために役割を担っていくことが必要である。

3章 研究成果物

まとめ

今回、発達障害児（もしくはその疑いのある子）への支援を目的に、当センター所在地の板橋区および近隣の練馬区、和光市、新座市、朝霞市、志木市の2区4市の保育園・幼稚園および関係機関職員へのペアレントトレーニングおよび感覚統合療法の研修会を開催した。

研修会の開催と前後して、保育園・幼稚園および関係諸機関の職員、保護者等への啓蒙を目的として、次の3種類のリーフレット・小冊子を作成・配付した。

- ・リーフレット「子どもたちに肯定的な注目を」 10部
- ・ 「乳幼児のための遊びと生活の支援」 10部
- ・小冊子「乳幼児のための豊かな遊びと生活支援グッズの紹介」 3部

配布先・肢体不自由児施設（全国） 63ヶ所

- ・重症心身障害児施設（全国） 120ヶ所
- ・児童相談所（全国） 216ヶ所
- ・保健所（全国） 672ヶ所
- ・発達障害者支援センター（全国） 71ヶ所
- ・公立・私立保育園（板橋区・練馬区・和光市・新座市・朝霞市・志木市）
229ヶ所
- ・都内区役所保育園管轄部署（都内23区） 23ヶ所

- ・リーフレット「子どもたちに肯定的な注目を」 1部
- ・ 「乳幼児のための遊びと生活の支援」 1部
- ・小冊子「乳幼児のための豊かな遊びと生活支援グッズの紹介」 1部

配布先・児童館（全国） 5047ヶ所

- ・都内保育園（行政機関を通して） 1689ヶ所（板橋区・練馬区を除く）

また、配布にとどまらず、当センターHPへ掲載し、誰でもプリントアウトして活用できるように配慮した。

子どもたちに 肯定的な注目を



保育士さんたちに利用していただけるように
『ペアレントトレーニング』の手法を
用いて作ったリーフレットです

★子どもの『行動』に焦点をあてましょう
★肯定的な注目のパワーを使いましょう
が基本の考え方になっています。

先生、みて!みて!

子どもに「おかたづけできてえらいねえ」とほめると、さらに他のおもちゃをかたづけしてくれたり、「上手にスキップできるね」と声をかけるとうれしそうにもっとスキップしてみせてくれたりすること、ありませんか？

子どもは、みんな、先生達に注目してほしいと思っています。先生達の注目には、子どもの『行動』を変えるものすごいパワーがあるのです。

子どもの『行動』の 理解を深めましょう

子どもの『行動』を変化させる準備として、その子の『行動』を3つに分けてみましょう。

『行動』というのは、あなたが実際に、見たり、聴いたりできるもの、「～する」と表現できるものです。

3つに分けた『行動』は、それぞれ対応が違います。

好ましい行動

望ましい行動・今できていて、これからも続けてほしい行動・あなたが好きな行動

(例)「おはよう」と言う・他の子におもちゃを貸す・食事前に手を洗う

肯定的注目を与える＝『ほめる』

好ましくない行動

望ましくない行動・今していて、やめてほしい行動・あなたが嫌いな行動

(例) 食事中、走り回る・昼寝の時にしゃべる・先生同士の話に割り込む

『注目を取り去る』+好ましい行動を『待つ』
すべき行動が分からない・気付かない時は『指示』

危険な行動

人や物を傷つける行動

(例) 友達をたたく・おもちゃを窓ガラスに投げる

本来は「制限を設ける」のですが、幼児を対象としているので、危険な行動がうまれにくい環境の工夫を行います。
また、すべき行動を教えます。

「ほめる」だけではちょっとうまくいかない
子どもたちもいます。そんな時の
ヒントです。

好ましくない行動を減らすために
好ましくない行動への 好ましい行動が出るのを
注目を取り去り、待ちましょう

子どもの協力を増やすために
指示を効果的に出しましょう



叱責と反抗の悪循環になってしまうことはありませんか。
叱責は否定的な注目です。注目していると、どんどんやりとりが続いてしまいます。
注目を取り去ってみると…



注目を取り去る時のポイント

- 好ましくない行動が始まったらすぐはじめます
- からだの向きをかえ、子どもと視線をあわせません
あなたが怒っている様子はみせません
- 好ましい行動が出たらほめましょう

指示とは、やるべき行動の内容を伝えること
お説教ではありません
指示に従えたら、ささいなことでも、ほめましょう



すぐに指示に従えとはかぎりません。
2~3回指示を繰り返す必要がある時は、
CCQをこころがけましょう

おまじないはCCQ

- C Calm おだやかな気持ちで
- C Close もう少し近づいて
- Q Quiet 静かな声で



他にも子どもの協力を引き出す方法はいろいろあります

- 予告 気持ちの準備ができます
「あと3回やったら、お片づけしよう」
「もうすぐ給食だよ。そしたら片づけね」
- 選択 自分で決められていい気分
「車かたづける? つみ木かたづける?」
- ~したら~できる
「お片づけ早くしたら絵本読んであげるよ」
- 他の子の力を利用する
うまくてきている子をほめます
「花子ちゃんおかたづけできてえらいね」

指示に従えたらほめます

好ましい行動を増やすために
『ほめる』をしてみましょう



『ほめる』ときのポイント

- 子どものそばで、視線をあわせましょう
名前を呼んだりして注意をひきましょう
- して欲しい行動を始めた時、している最中に、できるだけ早くほめましょう
- 好ましい行動を言葉にして、ほめましょう

『ほめる』のいろいろ

「えらいね」とほめる以外にも、たくさんあります。
子どもの好きなほめ言葉を見つけてみましょう

ほめる

「おかたづけして
えらいね」

感謝する

「片づけてくれて
ありがとう」

励ます

「もう少しで
片づけ終わるね
がんばれー」

興味を示す

「自動車のパンツ
かっこいいね」

気づいていることを
知らせる

「パンツはいているんだね」

ほほえむ

抱きしめる

『ほめる』行動が見つからない時の
『ほめる』行動のみつけ方

ささいなことからみつけましょう

普段できないことができた特別な時だけでなく、他の子どもよりうまくできている時だけでなく、当たり前でも、これからもその子どもが続けてくれたらいいな、と思うことからみつけましょう

- (例)
- ・ごはんをスプーンで食べる
 - ・トイレにすわる
 - ・大きな声で歌を歌う
 - ・紙芝居をすわって見ている
 - ・他の子と手をつないで散歩する
 - ・ブランコの順番を待つ

25%ルール

課題がパーフェクトにできていなくても、ほんの少しでもできていることをみつけましょう

- (例) パジャマにひとりで着替える

100%着替え終わるまで待つからほめようとする、途中で遊んだり、うまくできなくて泣いたり、ほめられなくなってしまいます。

25%ルールだったら…

- (例)
- ・先生に言われてからパジャマをとりに行く
→とりにいったらほめる
 - ・ズボンを脱ぐ→ズボンを脱げたらほめる
 - ・パジャマを着る→着たらほめる

「パジャマを着る」をさらに細かくほめると…

- (例)
- ・パジャマを持った時点でほめる
 - ・上着の片手をいれようとしたらほめる
 - ・ズボンの後ろ前を確認していたらほめる
 - ・ボタンをかけようとしていたらほめる

これなら、いっぱいほめられますね

『ほめる』(＝肯定的な注目を与える)と、子どもは一層頻繁にその行動をします。認められていると感じます。そして、他のことでも協力したり、スムーズに行動できるようになります。その結果、自然に好ましくない行動が減ってきます。

応用編①

ほめる・注目を取り去る・指示の組合せ

遊びがやめられず、いつもおもちゃをしまえない子どもにはどんな風に声をかけたらいいでしょう？

(給食準備を始める5分前) 保:保育士 子:子ども

保「もうすぐ、給食の時間だからおもちゃ片づけてね」
 子「すぐ片づけないで遊び続ける(←注目しない)」
 ↓ (5分後)
 保「給食の時間よ。おもちゃ片づけてね」(←CCQで)
 子「えーまだ遊びたいよ！」(←文句は注目しない)
 ↓ (30秒後)
 保「おもちゃ、片づけてね」(CCQで)
 子「やだなー」(←文句は注目しない)
 保「電車を棚にしまう？線路を箱にしまう？」(←選択)
 子「えー、じゃ、線路」と言って、
 箱に投げて(←不適切な入れ方は注目しない)
 入れる(←入れたことはほめる行動)
 保「わあ、線路しまってくれて、ありがとう」
 子「いくつか線路をしまい続ける(←ほめる行動)」
 保「こんな風に(ゆっくり入れるところをみせて)静かに、箱に入れようね」(←指示)
 子「だんだん、静かに入れられる(←ほめる行動)」
 保「大事に、静かにしまえて上手だね」と頭をなでる

減多にかたづけができない子どもです。入れ方は雑でも箱にしまったことをほめて、かたづけを続けたいと思うようにしています。少しでもほめられると、自分からより上手にかたづけたり、次の指示に従いやすくなったりします。もし「投げたら壊れるでしょ」とすぐ注意したら、かたづけを続けなかったかもしれませんね。

応用編②

発達障害のある子どもたち

●注意欠陥多動性障害(ADHD)のある子どもは、周囲の様々な刺激に気が散りやすく、声をかけられても気づきにくい。そばによって視線があうようにしてからの方が、ほめ言葉や指示が伝わりやすいです。また少し課題を始めても集中して続けることが苦手なため、最後まで出来てからではほめられません。早めにほめたり、スモールステップでほめ続けることで課題を続けやすくなります

●広汎性発達障害(PDD)のある子どもは、「友達に優しく」や「きちんとして」など抽象的な言葉の理解が難しいことが多いです。指示は、どうしたらよいか、具体的に伝えましょう。また大きな声がとても苦手な子があります。CCQにするだけで指示がとても伝わりやすくなります。

参◆考◆図◆書

- ・読んで学べる
ADHDのペアレントトレーニング
むずかしい子にやさしい子育て
シンシア・ウィットナム/著
上林靖子他/訳
明石書店
- ・こうすればうまくいく
発達障害のペアレント・トレーニング
実践マニュアル
上林靖子監修
中央法規
- ・AD/HD児への
ペアレント・トレーニングガイドブック
家庭と医療機関・学校をつなぐ架け橋
岩坂英巳他/編著
じほう



制作者・連絡先 **日本肢体不自由児協会**
心身障害児総合医療療育センター
 小児科・小児精神科
 ホームページ <http://www.ryouiku-net.com/>

このリーフレットは平成20年度障害者保健福祉推進事業の
 助成金により作成しています。
 平成21年3月31日発行

主な日常生活動作へのアドバイスと便利なグッズの提案

- ・食事や着替え、排泄、入浴、洗面などの日常生活動作や学習時の手や体の使い方や姿勢、その他の問題へのアドバイス
- ・便利なグッズの提案：使いやすいスプーンやフォーク、はし、ペンホルダー、ハサミなど、工夫した椅子や机
- ・そのほかの遊びや学習環境のアドバイス

本の紹介

- ・楽しさからはじめよう
～感覚統合を促す遊びと生活のレシビ
遊びサポートセンターplayfulness
- ・「みんなの感覚統合」その理論と実践
佐藤 剛・土田玲子・小野昭男 著
バンフィックサブライ株式会社
- ・感覚統合Q&A
—こどもの理解と援助のために—
佐藤 剛 監修
永井洋一、浜田昌義 著
協同医書出版社

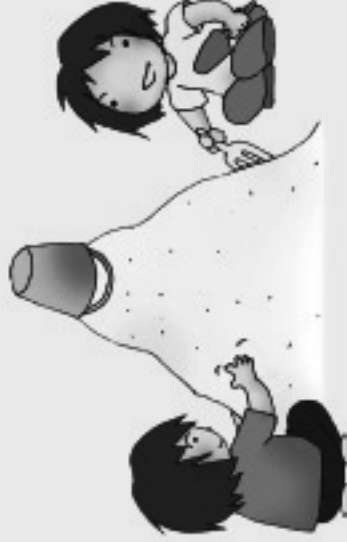
関連団体のリンク先

- ・日本感覚統合学会
<http://www.si-japan.net/>
- ・日本作業療法士学会：
<http://www.jaot.or.jp/info.html>

乳幼児のための 遊びと生活の支援

—作業療法ってなあに？—

歩けるようになってきたけど
ちよつと気になるお子さんへの支援



連絡先：日本肢体不自由児協会
心身障害児総合医療療育センター

作業療法室 佐々木

ホームページ
<http://www.ryouiku-net.com/>

イラスト
佐々木望美 佐々木清子

心身障害児総合医療療育センター

このリーフレットは平成20年度障害者保健福祉推進事業の
助成金により作成しています。

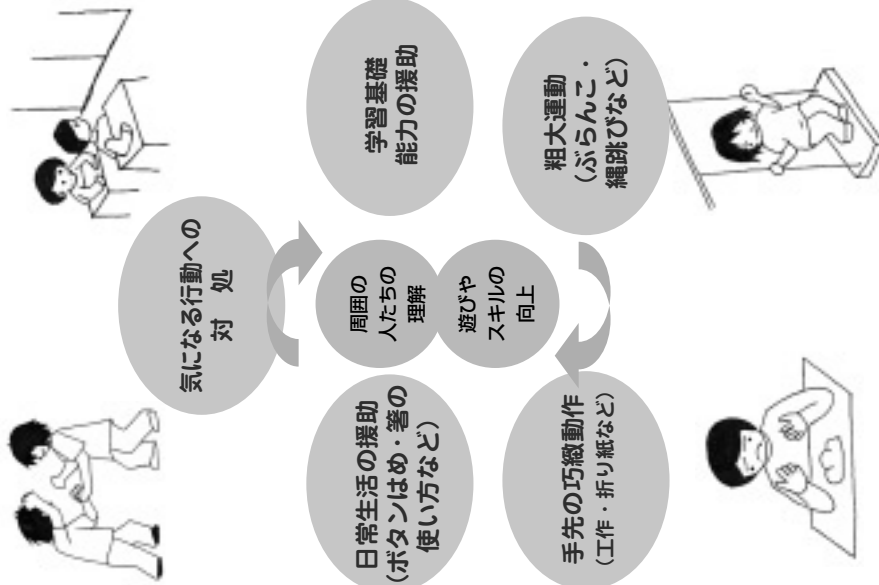
平成21年3月31日発行

どのように援助するのですか

作業療法士は、お子さんの日常生活動作や遊びを援助します。特に感覚や運動面から分析してお子さんの様子を見ていきます。お子さんにあわせた遊びを提供しながら発達を促し、日常生活で困ったことに対し、関わりかたを助言したり便利な道具を紹介します。

作業療法士は どんなこととしますのですか？

子どもが集中力・積極性・自信を持てるように

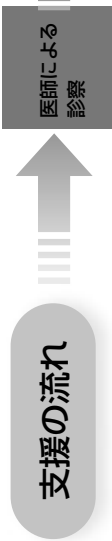


● 感覚が過敏だったり感じにくいお子さんに、このような特徴的な行動が見られることがあります。

- ・手先の不器用さ
- ・音や味への敏感さ
- ・ブランコなどであそばばない
- ・人に触られることや特定の感触への過敏さや求める行動
- ・生活や対人交流の難しさなど

● 不器用なお子さんはこんな特徴があります。

- ・姿勢がくずれたりバランスをとりにくい
- ・両手の協調や連続的な動作、動作の真似が苦手
- ・手先の不器用さ
- ・工作が苦手



基本的な考え方

— 感覚統合・発達の視点 —

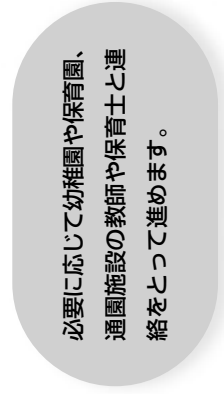
「その子にあった活動」を「楽しく行うこと」や「便利な道具を使うこと」で、子どもは「できた」といった達成感を積み重ねることができ、自信をもち生き生きと過ごせるようになっていきます。

縄跳びのようなより高度な活動ができるまでには、姿勢を保つ能力が必要です。また、読み書きなど学習の基礎的な能力は、空間を把握できる能力や目と手の協調的な動作を行える能力が必要です。それらの能力は、子どもがいろいろな環境の中で運動し、探索することで自分の身体のイメージをつくり身につけていく必要があります。

例えば、友達と相撲をしたり、ぶら下がったり、ブランコに乗ったりなど、いろいろな遊びがそれらの能力の土台を作っていきます。

作業療法士は土台となる機能を指導することで、子どもは無理なく楽しんで遊び、学習することができま。

乳児期はそれらの土台をつくる重要な時期だと考えています。



乳幼児のための豊かな遊びと 生活支援グッズの紹介



歩けるようになったけれど、
ちょっと気になるお子さんの支援のために

まえがき

作業療法士は、子どもの生活や遊びの困難さに対し、感覚や運動的な視点で分析して「子どもがどうしてそのような行動をするのか」といった行動の理解を助け、子どもへの関わり方を援助します。周囲の人たちが子どもの行動を理解できることで、子どもたちへの関わり方が変わり、子どもたちは快適に過ごせるようになります。

また、運動や手先の不器用さをもち、日常の生活動作で困っている子どもたちに対しては、「その子にあった活動」や、便利な道具を提案しています。子どもと楽しく遊びを練習することで、子どもたちは「できる」といった達成感を積み重ねることができ、自信をもって生き生きと過ごせるようになっています。

学校にあがる前になって「どこかおかしい」と気づくことが多いのですが、体を使ったいろいろな遊びの中で、体のイメージをつくり、新しい運動遊びに対してどのように手足を動かしたらよいかを学ぶことができます。そして、手先の動きやさまざまな運動技能、学習の基礎的な能力を発達させ、だんだんと複雑な遊びができるようになります。たとえば、縄跳びのような高度な活動ができるまでには、姿勢を保つ力やバランス、手足の協調性が必要です。友達と相撲をしたり、ぶら下がったり、ブランコに乗ったりなど、いろいろな遊びが土台を作っていきます。土台がしっかりしていれば、ジャンプしながら両手でなわを回すことや、跳び越えること、それらの動作を繰り返すことがだんだんできていきます。基礎となる機能を伸ばし指導することで、子どもは無理なく楽しみながら学ぶことができます。

この冊子は、幼児期からの行動や生活、遊びの発達に関して、気になる子どもたちを支援する時に、大人が、子どもと楽しみながら「豊かな遊び」を体験できるよう、大人たちが一緒に遊ぶときの参考にしてもらうために作りました。ここにあげた遊びは、長年、子どもたちとかかわる中で特に取り入れてほしいものを書きました。また、生活に少しでも役だってもらえればと思い便利な自教具、道具を紹介しました。ミニアドバイスでは、関わり方のコツや知ってほしいことを書きました。家族や幼稚園や保育園の人たちに使ってもらいたいと思います。





目次 乳幼児のための豊かな遊びと生活支援グッズの紹介

- ま え が き 1
- 豊 かな 遊 び
 - 感覚系の遊び 3~7
 - 触覚系の遊び、人とふれ合う遊び
 - 揺れたり、回転したりする前庭系の遊び
 - 音を作りましょう、見て楽しみましょう
 - 運動系の遊び 8~11
 - 体がしっかりし、腕の力が強くなる遊び
 - バランスや手足の協調性を育てる遊び
 - 両手の協調性・分離的な運動を促す遊び
 - 口の運動を育てる遊び 12
 - 目の運動を育てる遊び 13
 - 手の操作性を育てる遊び 14~18
 - つまんで遊ぼう
 - はさみを使って遊ぼう
 - 組み立てて遊ぼう
 - お絵かき、ペンの持ち方と便利な道具
- 日常の生活動作の援助 19~22
 - 食事・着替え
 - そのほかの日常の生活動作で困ること



感覚系の遊び

● 触覚系の遊び

◇ いろいろな物に触って、握ってみよう。

- ・小さい頃からいろいろな物に触ることで素材の特徴を識別する力を身につけていきます。いろいろな素材の物を触ると違った感じを受け、動かしてみることで、どれくらいの力で握ったらいいか、押したらどのくらい形が変わるのかなど手の調節する力を学べます。
- ・大きさ、素材の違いを楽しみましょう。ビー玉、小豆、スライム、粘土、いろいろな紙（パラフィン紙、ビニール、セロファン）など多くの素材があります。ビー玉など小さな物に触ることで、指先の感覚が育ちます。
- ・まだ、口に物を入れることが多いお子さんは、小さい物は危険ですので、必ず大人と一緒に見ているときに遊びましょう。

ビー玉



ゴム人形、伸び縮みするボール



粘土遊び



小豆を鉄琴に落とすと
きれいな音がします。



いろいろな素材で人形作り



バイブレーター各種



振動する玩具：握り手をひくと振動

握り手



振動する玩具は、皮膚からのしっかりした感覚を体に伝えてくれます。皮膚からの感覚に気づきにくいお子さんは、他の物よりも喜ぶことがあります。

◇ 屋外の遊び

屋外に出て、自然の中にある葉、砂、土の感触も感じてみましょう。都会では高層ビルが多く、外に出る機会が少なくなりがちなので、積極的に屋外に出る機会を作りましょう。

田植えやどろんこ遊び



砂遊び



水遊び



ミニ知識

感覚に過敏なお子さんについて

感知的な遊びを嫌うお子さんもいます。どのような素材だったら大丈夫かを見つけ、少ない量から始めるとか、色を変えるとか、好きな他の遊びを取り入れながら行うなどの工夫をしてみましょう。そして時間をかけながら慣れるのを待ちましょう。また、顔や髪などは過敏ですので、手から触れさせるようにしましょう。また、人から触られるとよけいに過敏に感じますので、お子さんの手で触るようにしましょう。決して無理に行わないようにしましょう。

物と触れ合うだけでなく、人と触れ合うことも大切です。おとなしくて抱っこを要求しないお子さんがいますが、なるべく抱いてあげましょう。嫌がったら好きな玩具と一緒に膝の上ののせて抱いてみましょう。また、軽く触るよりしっかり圧を加えるようにするとよいかもかもしれません。また、手や体に触れるところから慣れるようにしましょう。

● 人と触れ合う遊び

◇ 友達や大人と一緒に遊びましょう

人と人が触れ合う遊びは、たくさん触覚を受けながらいろいろな感覚運動刺激を受けます。乳児期は家族との大切なスキンシップになります。

抱っこやくすぐりっこ、1本橋こちょこちょ



高い高い・ひこうき・かたぐるま



相撲や押しくらまんじゅう、おふねはぎっちらこ



● 揺れたり、回転したりする前庭系の遊び

揺れる遊びや高さのある遊び、回転する遊びなどやってみましょう。空間の中を動くのはとても心地よい遊びです。また、足の裏や頭や体でバランスをとることを学びます。



立ったり、座ったりいろいろな姿勢で乗りましょう。バランス機能を育てます。



公園にあるいろいろな遊具は、様々な揺れの感覚を与えてくれます。

飛び降りる遊び・よじ登る遊び

高いところにのぼってみると、今までとは違った目線で周りの景色を見ることができます。高さの感覚を持つことができます。もし、怖かったら、抱っこして一緒に高いとこにのぼってみましょう。



回転する乗り物；遊園地にあるコーヒーカップなどがあります



そりすべり・雪や草すべりなど速さのある遊び



コインで動く車



ミニ知識

揺れることを怖がるお子さんについて

ブランコなど揺れる遊具や、ジャングルジムなど地面から離れた所にのぼることを怖がるお子さんがいます。私たちには何でもないように思われますが、あるお子さんにはとても怖く思われるのです。バランスを取ることが難しかったり、人よりも揺れの感覚を敏感に感じてしまうのかもしれない。

幼いときから「抱っこ」や「たかいたかい」などを嫌がるようでしたら、揺れを加減してみましょ。怖いままでは、いろいろな運動を行うことができません。はじめは、抱っこしながら大丈夫という気持ちを持たせてあげながら慣れさせていきましょう。そして、大人の支えがなくなるとも、また、揺れの幅が大きくなっても大丈夫になるように少しずつ慣れさせていきます。公園の乗り物に乗れないときには、家で一緒に体を使って遊びましょ。

● 音を作りましょ

いろいろな楽器をならしたり、物を打ちつけたりして音に慣れましょ



ミニ知識

聴覚過敏のお子さんについて

・子どもが自分で音を作るようにしましょう。

電池仕掛けのおもちゃから聞こえる音や掃除機の音、大きな音などを嫌がるお子さんがいます。ビー玉を容器に入れたり、木琴を叩いたり、手拍子、笛を吹くなどしてお子さんが自分の手で操作して遊ぶようにしましょう。人がならず音よりも、自分で行うほうが突然聞こえることがなく予測ができるので受け入れやすいことがあります。好みの音がありますのでどの音なら受け入れられそうかを試しながらやってみましょう。

・刺激を調節しましょう

掃除機をかけるときには、これからかけることを伝え予測できるようにしたり、お子さんに離れた部屋に移動してもらうなどして、音の大きさを加減してみましょう。楽器は音が小さめのものや木や紙など自然の素材の楽器からはじめたほうが良いかもしれません。

● 見て楽しみましょう

きれいな動く玩具が大好きなお子さんがいます。光るものを見ていると気持ちが落ちつくお子さんもいます。好きな玩具と一緒に使って遊ぶと嫌いな遊びをしてくれるかもしれません。

回転するベル



ビーズチェーン



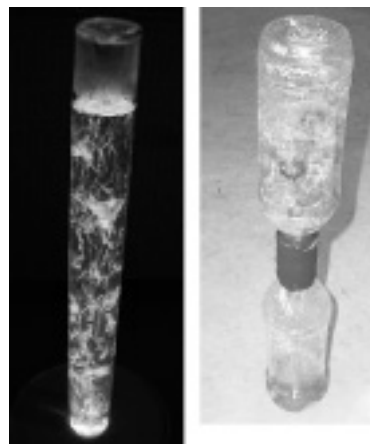
レインボースプリング



光沢のあるテープ



バブルチューブとペットボトル





運動系の遊び

● 体がしっかりし、腕の力が強くなる遊び

足の裏で体をしっかり支え、おなかにも力を入れて踏ん張ってみましょう。体がしっかりすることは、体を使ったいろいろな遊びを行う際に重要です。相撲やおしくらまんじゅうなどふれ合う遊びも体を安定する力を育てます。

◇ 引いたり、押したりしましょう。

綱や太い筒を引っ張り合いましょう。太いと指先に力はいります

ボクシング



綱や筒など太いものを引く



押しくらまんじゅう



空中ブランコ



丸太わり



手押しくるま



他に、屋外の遊びで木のぼりやターザンロープ、ジャングルジムなど

◇ 手伝い； ・ ゴミ袋や荷物など重い物を持つてみるのもいいです。



● バランスや手足の協調性を育てる遊び

足の裏で体重が左右や前後に移動する感覚や体の揺れを感じてバランスをとります。足の裏に接する面が平らだったり、かまぼこ型であったり、広がったり、狭かったりすると、それに応じた体の調節力を学びます。

同じ遊具でも、よつばいになったり、座ったり、立ったり、歩いたりするなど姿勢を変えると、腕の支える力や腹筋など必要な機能が変わってきますのでいろいろな体の使い方を楽しむことができます。

◇ 公園にはたくさんの遊具があります。

網のぼり



太鼓ばしご



かんぽっくり



ミニ知識

縄跳び練習

縄跳びは複雑な動作です。姿勢を保つ力やバランス、手と足の協調性が必要です。手順を分けて一つ一つ練習してから組み合わせていきましょう。ひもを切れば跳ばずに腕の回し方を練習できます。体の横や前で、後回しや前回しをするのは難しいものです。縄が絡まりにくく跳びやすい縄跳びが市販されています。



<練習手順の例>

- ① 切ってある縄跳びを使って片手から、次に両手で練習します。なるべく、肘を体につけましょう。
- ② 体の横や前で回しましょう。体のよこや前がわかりにくいこともあります。
- ③ 両手ができたら、足で跳び上がりましょう。
- ④ 繰り返し、リズムを1,2と合わせて跳びます。
- ⑤ つながった紐の縄跳びで足の前に置いた所から跳んで、紐を体の後に動かします。
- ⑥ 上手く跳べたら、後、前と繰り返すなど、いろいろな跳び方を練習しましょう。

● 両手の協調性・分離的な運動を促す遊び

両手を使ってみましょう。いろんなふうに手を動かしてみましょう

- ・ 幼いときには片手ずつしか使わなかったのが、①左右を同時に使ったり、②別々に使ったり、③片手は物を支え、反対を動かすなど、両手を複雑に使うように発達してきます。両手を自然に使えることで、複雑な活動を行うことができるのです。
- ・ 成長するにつれて、なめらかに肘を曲げたり、前腕を内側や外側に動かしたり、腕を体の真ん中を越えて反対側に動かすこと（交叉する手の動き）ができるようになります。
- ・ 両手や片手でこのような分離的な動きができることで、縄跳びなどの難しい運動ができるようになります。

◇ ボール遊び

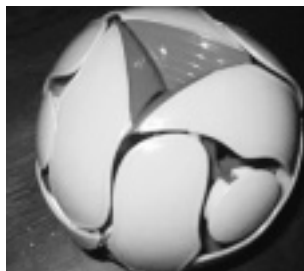
どのくらいの力で投げたらどのくらい飛ぶのかといった手の力の調節力を学びます。大きさや重さの違うボールを使うと、一層、力の調節を学べます。いろいろなボールで遊びましょう。サーカボール、ビーチボール、お手玉、良くはねるボールなどがあります。片手や両手で投げたり、受けたり、ついたり、いろいろな遊びができます。



大きさ、重さ、弾力の違うボール



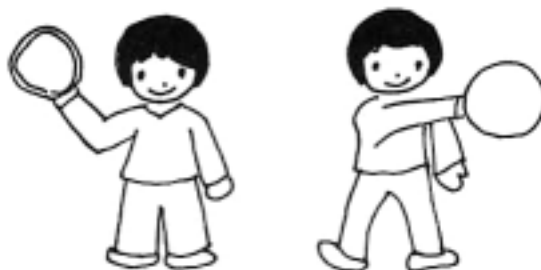
投げると色や大きさが変わるものなどを使うと楽しみながら遊べます



◇ ラケットなどの道具を使って遊びましょう。

①ボールの投げる位置を変えればいろいろな腕の動きが必要になるので少し難しくなります。上手に取るために、腕だけでなく体全体の動きを学べます

吸盤のついたボールとラケット



各種ラケット



腕を回して遊ぶ筒やリボン



グリップパー



握っているいろいろなものを取って遊びましょう

ラケットを使うと腕の操作性、遊びと手首を支える力や指先の力を高めます。

◇ 太鼓や木琴などの楽器

いろいろな楽器で遊んでみましょう。太鼓などを叩く動作は両手で同時に叩く、交互に叩く、リズムを変えるなど複雑な動作です。両手を空間で保持し、さらに速い動きを行うには、体の安定性が必要です。

でんでん太鼓は腕を内側や外側に動かす動きを必要とします。



◇ ままごと遊び

片手でもって、反対の手で操作する機能を育てます。

ままごと遊びでは、包丁や容器、おたまなどを使い、両手をいろいろに使います。すくう遊びは腕を外に回す動きを促します。





口の運動を育てる遊び

● 吹いてみよう

- ・ 吹くという動作は腹筋をつかいますし、唇でしっかり閉じる練習にもなります。学校に入ってから笛やピアノを吹くための基礎になります。
- ・ 玩具には、シャボン玉、お祭りのときによく見かける玩具（まきとり、ふきもどし、毛笛風船）があります。紙ふうせん、風車など音のでない玩具は、音に過敏なお子さんによいかもかもしれません。吹くだけでなくハーモニカなどの吸う機能が必要なおもちゃは、ストローを使うことやうどんを食べるのが難しいお子さんの練習になるかもしれません。

各種笛、吹き矢



吹き戻し



シャボン玉



◇ 食事の時の口の使いかた

- ・ 食事の時に、お茶をコップで飲んだり、みそ汁をお椀ですすって飲んだり、ジュースをストローで飲むときには唇を使い、口に入る量を調節する必要があります。太いストローで、シェイクのようにドロツとした食材を吸う時には、より吸う力が必要になります。

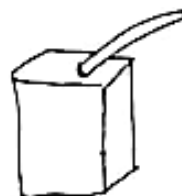
コップ



お椀



ストロー





目の運動を育てる遊び

よく見てみよう

○ボール遊び、転がしたり、投げたりしましょう

ボールを転がすと上から下、左右や前後に転がる様ないろいろな玩具で遊びましょう。少しずつ遠くを見ることや、見続けることができるようにしましょう。はじめはゆっくりと転がし、少しずつ速くしましょう。

はじめに使うボールは大きめのビーチボールが良いでしょう。また、はじめはお子さんが動かないようにし、きちんとボールを受け取りやすくしてあげましょう。

できるようになったら、お子さんが動いても取れるようにしましょう。ブランコに乗りながら、周りの景色を見るのも、首から分離した目の動きを促します。周りの景色が安定できるように、首を保ちながら目だけを動かす機能が必要です。ブランコに乗れたら、乗りながらボールを両足で蹴ったりして遊ぶとより難しくなります。

押すと飛び出すロケット



木の車が動く



各種ボール遊び



手首で回転させると色が変わります。

他にエアホッケー、ダーツ、ボーリング、吹き矢、お手玉遊びなど

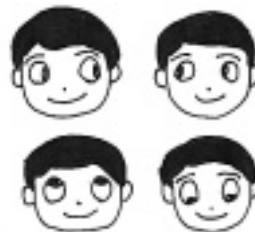
ミニ知識

目の動きには、①一点を見ること、②両眼で近づいたりはなれる物を見ること、③動く物体を追うこと、④突然の対象物に視線を移動して見ること、などの動きがあります。幼児期にはまだ十分できませんが大きくなるにつれて、だんだん首を動かさなくとも目だけで動かすことができます。これは、文字を書いたり、読んだりするのに必要な機能です。

輻輳（ふくそう）



追視（ついし）



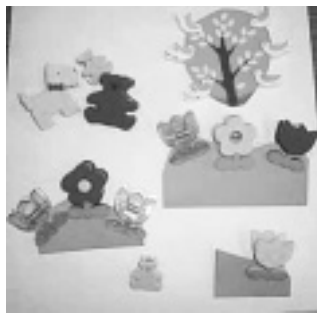


手の操作性を育てる遊び

● つまんで遊ぼう

ビー玉、豆、かみちぎりなどいろいろな遊びがあります。マヨネーズの空き容器を使ってお風呂やプールで遊んだりして手先の力を育てましょう。

洗濯はさみ、クリップ遊び



水鉄砲



各種こま



他に、ピーと鳴るおもちゃ、蛙のぴよん、アイロンビーズなどあります。すばやく繰り返し動かさないと鳴らない物とゆっくり握るとなる物などあります。

指を別々に動かす遊びには、あやとりや指人形遊びなどがあります。 Tongueを使って氷やスパゲティをとるなどのお手伝いも良いです。

ぴよんぴよんかえる



容器を使って水遊び



アイロンビーズ (はじめは簡単な模様から)



コイン入れ



ワイヤーにひもを通す



● 鋏を使って遊ぼう

- ・先がとがっていない物、子どもの手に合った大きさの物や、子どもの握りはなしの力に合った鋏を使いましょう。開くことが難しかったら握るだけで切れる鋏がありますし、握れば切れるカスタネット鋏があります。



カスタネット鋏



握るだけで切れる鋏

はじめは、

- ① 1回で紙を切れるように固すぎない素材を使い、片側をピンと貼るのを手伝うなどして切りやすくして練習を始めましょう
- ② 片手からはじめ、徐々に両手でもって行います。利き手で鋏をもち、反対の手で紙をもちます。腕を回外にし、親指が上になるように持つことを教えると、左手の使い方がうまくなります。
- ③ 一回で切れるような細い紙からはじめ、徐々に2~3回で切れるような幅の紙にしていきます。
- ④ 直線から曲線へ、徐々に、紙を持つ手の位置も変えると切りやすいことを教えてあげましょう。
- ⑤ 角は1個から2個へ。
- ⑥ おおきい丸から小さい丸へと段階づけます。

● 組み立てて遊ぼう

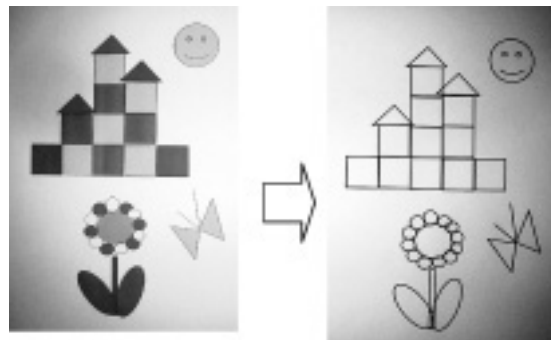
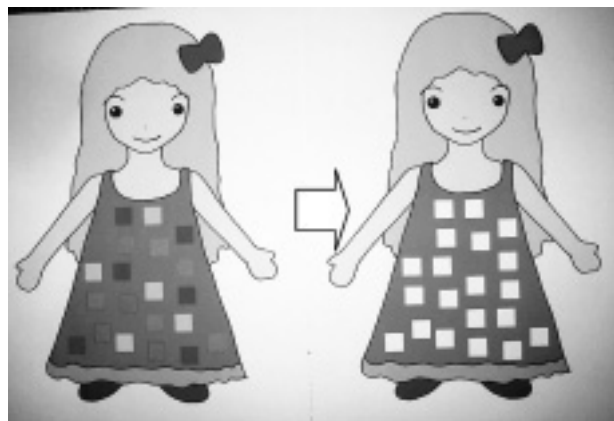
○ 切った紙を組み立てましょう。

同じ紙の小片を貼る。切った四角を糊で貼ったり、並べたりして遊びましょう

○ やや大きめの紙を貼る

(鋏を2,3回動かすと切れる大きさ)

また、見本と同じように作ることで空間関係を学べます。



○ 身近なもので遊びましょう

いろいろなタイプのブロックを使って、組み立てるのには、必要な力が異なります。身近に使えるいろいろな物があります。(綿棒、皿、牛乳パック)

ブロック



棒を組み立てる



● お絵かき・ペンの持ち方と便利な道具

線を自由に描いたり、色を楽しんだりしてお絵かきに親しみましょう。

・ペンの持ち方は、だんだんと親指と人指の先で持つようになります。

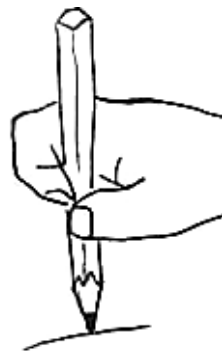


ミニ知識

鉛筆をうまくもてないお子さんを多く見かけます。その中には、指先でペンを持つのではなく、親指と人差し指で握りこんで持つ、親指と中指を使って持つなどさまざまです。

指先で持てるためには、手の平にあるたくさんの筋肉が働く必要があります。それによって指先が向かい合うような動きができてきます。

そのためには、手のひらで体を支えて遊ぶ体験（体をひきつける遊びや腕で体を支える遊びなど）や大きな蓋をあけるなど指を広げて持つような動き親指と人差し指でつまむ遊びが役立ちます。



便利な道具

はじめは、太いクレヨンやペンのほうが指先をペンに当てやすく上手に持てます。筆圧が弱いお子さんには、描きやすい「すらすらペン」やマジックで始めると良いでしょう。

親指の付け根の部分に隙間をつかって持てないときには、道具を使うと、指先がペンに当たるので、指先を上手く使うことができます。いろいろな物が市販されています。

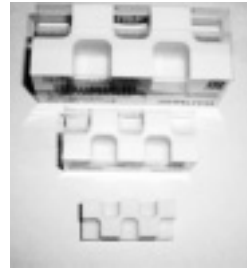
工夫したペルルターや市販されているもの



三角型のペン



いろいろな消しゴム (形が違くと持ち方も変わります)



◇ お絵かきの姿勢

はじめは、肩をうかしてかきますが、だんだん細かく描くときには、机に肘を置き軽く保ちながら手首や指先の細かな動きで描くようになります。

大きな絵を描くときに、肘を机につけたまま動かさず手首だけで描こうとすると上手に描けません。姿勢や肩、肘の適切な位置を教えてあげましょう。



ミニ知識

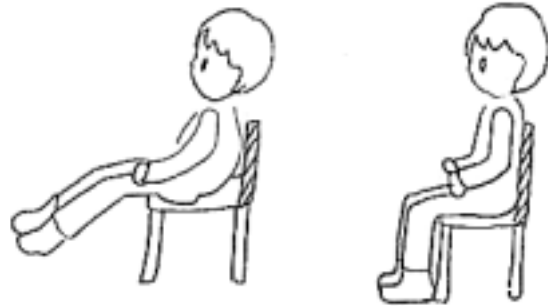
姿勢について

- ・腕を体から離して空間で操作するには、体の安定性が必要です。
- ・姿勢を保つのが苦手だと、机から肩や肘をあげてスムーズに動かすことができません。肘をついたまま手首を動かしてしまうし、体が正中に保てずに傾くので垂直線が曲がってしまいます。姿勢を良くしてあげましょう。その方が垂直線や水平線が上手くかけるので斜め線も描きやすくなります。
- ・バチを使って太鼓や木琴を繰り返し両手でうつ動作には、体の安定が必要です。このような両手を使った動作を行う時には両足を広げてバランスをとるようにします、繰り返すことで姿勢を保つ力も出てきます。
- ・下のような遊びは楽しみながら手の動きを練習できます。

線を描いて模様ができる遊び



お尻を奥に入れて背筋を伸ばすと良いです





日常の生活動作の援助

● 食事

◇ 箸の使いかた

- ・ 箸を使えるようになるためには、前腕を外に回すような動きや指先を別々に動かすことや親指が人差し指を向かい合うような動きが必要です。腕で支えたり、握ったりしながら手の平の中にある筋肉がよく働くことが必要です。
- ・ はじめは、大人のまねをして握っただけの持ち方ですが、少しずつ指が別々になって大人の持ち方になります。
- ・ 箸が持てるためには、スプーンでも図のように持ち方は変わってきます。



①



②



③

○ 握りの部分がつぶれてしまい、③のような持ち方が難しいときに、持ちやすく握り部分にかたまりをつけて指先が使いやすくなった物があります。



◇ 便利な箸

スプーンの持ち方は上の絵のように発達的に変化してきます。大人のような持ち方ができると箸も使えるようになります。

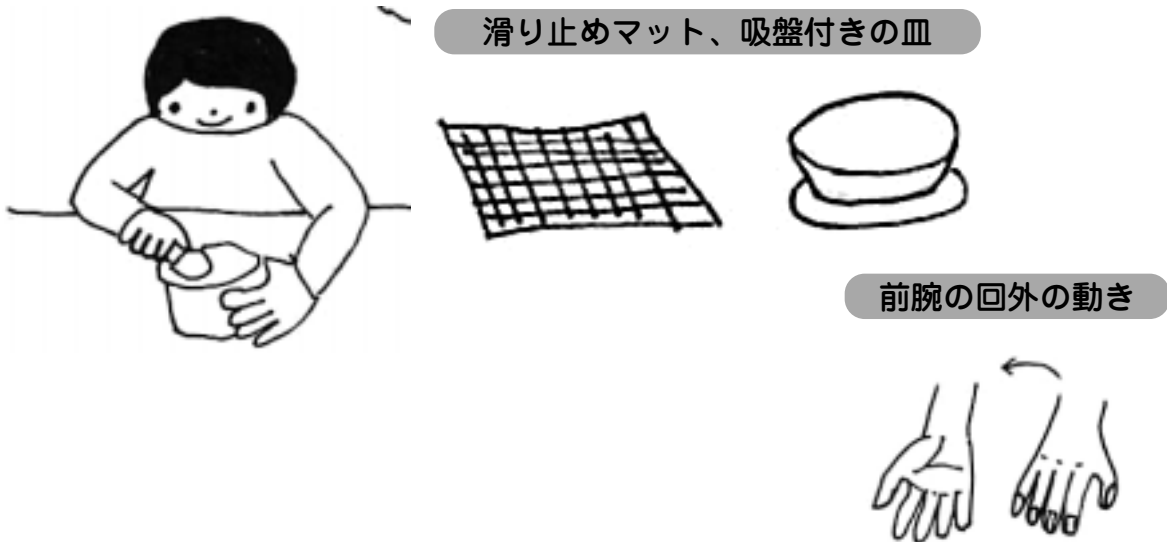
手づかみ食は、いろいろな感触の物を触る経験ができます。スプーンなどを使って食べる前に手づかみ食べを経験させましょう。触覚に過敏なお子さんには、ベタベタしない食材から始めると良いかもしれません。

便利なはし



◇ 両手の使い方

コップやお椀を支えるときには、前腕を外に回して持つような、手の分離的な動きが必要になります。声をかけて両手で持つようにしましょう。声をかけても両手の使い方を忘れてしまうお子さんでは、滑り止めマットなどを敷くと食器が滑らないので便利です。



● 着替え

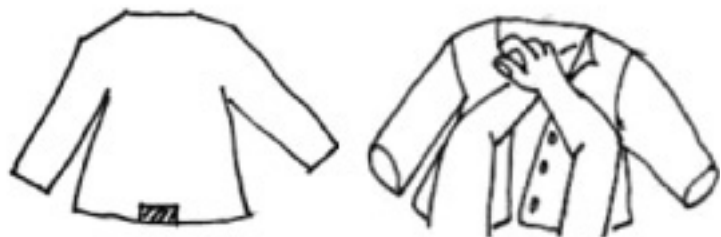
裏や表、左右を間違えないように、わかりやすい印を付けてみましょう。着替えは毎日繰り返すことで覚えてきます。焦らずゆっくり待ちましょう。

・前あきシャツを着るのを教える方法はいくつかあります。袖口を探すのに、手を交叉して反対の袖に入れることを教え、もう一方の手は襟元を持つようにすると着やすいかもしれません。他には、服を逆さまにして襟元を持ち、頭からかぶる方法などあります。

・人形を着せ替えて遊んでいくうちに、服の様子がわかり、できることも多くあります。

・また、ゴムひもに通したネックレスを身につける動作は頭の位置を理解し、手をどのように動かしたらよいかなど、身体のイメージや体の使い方を学ぶことになり、着替えの準備になります。腹巻のような幅の広いものを体につけてそれをとるようになれば腕の抜き方を学ぶことになります。

・靴の左右がわかるようベルトの外側に印を付けたり、靴の踵のベルトに色の違うリングをつけることもあります。



◇ ぼたんはめ

大きなボタンからはじめましょう。布で作るとボタンの大きさも変えられますし、楽しんでできます。難しいところを手伝いながら順番に教えてあげましょう。

- ① まずは、穴をボタンが通ること
- ② 次に通ったボタンをつまみ出すこと

そして

- ③ 両手の親指を上にしてボタンを持つこと
- ④ ボタンを穴に通し、手を持ち替えてボタンを抜くことを教えます。

もし、つまむのが難しいようなら、手先の遊びをたくさんしましょう。



◇ ひもむすび

モールやワイヤーを使って下から上にねじることを学びましょう。モールは形がくずれないので、ひもが交叉することやどこに紐をくぐらしたらよいかを学びやすい素材です。

いろいろな物を作って遊びましょう。

色の違う紐を使うとわかりやすくなります。そして、できるようになったら、リボン、太さの違う紐で結んで遊びましょう。

小学生になってからの、はちまきやエプロンの紐を結ぶ準備になります。頭の後ろや腰で結ぶには、見なくとも結べるようより一層しっかりした手先の感覚が必要です。

繰り返し結ぶことで、次第に結べるようになっていきます。

モール



● 他にも日常の生活で困ること

ミニ知識

トイレ動作

トイレは狭く、臭いがあり、嫌がるお子さんがいます。怖い気持ちにならないよう大人と一緒に入ってあげましょう。臭いが嫌なら芳香剤を使うとか、好きな絵をトイレに貼る、おもちゃを置くなどして楽しめるようにしましょう。

まずは、扉を開けられることに慣れ、そして、トイレに入れるようにしてあげましょう。

洗顔

顔を洗うのを嫌がるお子さんには、まず、濡らしたタオルで顔を拭いてもらうことになれさせましょう。少しずつ含ませる水の量を多くしてきます。お子さんが自分でできるようにするには、だんだんとタオルを小さくして、洗面器につけて、水をすくうようにして顔を洗う練習をしましょう。

顔は鏡を使うと子どもが自分の顔を確認することができます。鏡を使うことで、どこを拭いているかわかりやすくなり安心できるかもしれません。

入浴

洗髪を嫌がるお子さんのなかには、シャワーキャップをつけると大丈夫なお子さんがあります。シャワーの水は勢いが強いので、痛みのように感じるお子さんもいるようです。シャワーを嫌がるお子さんには、ホースや汲んだ湯をそっとかけてあげましょう。



製作 日本肢体不自由児協会
心身障害児総合医療療育センター
03-3974-2146

担当者 心身障害児総合医療療育センター OT 佐々木清子
表紙・裏表紙イラスト 佐々木 望美
発行日 2009年3月31日

平成20年度障害者保健福祉推進事業からの助成金にて製作しています

4章 研究協力者からの講評

(1) 「ペアレントトレーニングの手法を用いた保育実践の効果と啓蒙」の意義について

奈良教育大学 特別支援教育研究センター
センター長 教授 岩坂英巳

本実践は、「ADHDの診断・治療ガイドライン研究班」にて、ペアレントトレーニングを国内ではじめて実践し、その効果を確認した北道子医師によるあらたな試みである。北医師らが開発したペアレントトレーニングの標準版は、本来10回のセッションを半年間かけて行うものであるが、保育現場で幼児に適用する場合には、半年間という長い期間の設定が困難なことから、タイムアウトやトークンなどの行動療法のテクニックが幼児には理解困難であることを加味して工夫する必要がある。本実践は、全5回の幼児版プログラムを開発、実践し、その効果が幼児のみならず、保育士自身にとってもプラスになることを実証した貴重な実践研究である。

幼児期には発達障害の診断がまだついていないグレーゾーンの子どもも多く、診断がついた場合も具体的な親と子への支援方法が不足している。「この時期に自分が大事に思われているという安心感、自分がうまくできているという自信の土台をつくること」「その土台をもとにしてその後の社会性や自己コントロール力の形成が可能となる」という北医師も述べているが、本実践は発達障害児およびその親への早期支援の有用な手立てとして今後さらに発展していく貴重なものであろう。また、連続5回のプログラムが受講できない保育士への2回の研修会も実施し、保育現場で「ペアトレ的な」すなわち、良い行動に注目してほめていくことの重要性を伝えている。これらの複数の精力的な試みは、より多くの保育士の元々の保育力を高めるとともに、発達障害のない定型発達の子どもの心の成長にも寄与し、結果として発達障害のある子どもにとっても好ましい環境づくりにつながるものであり、今後の本研究全体の発展に大きく期待したい。

(2) 「発達障害児に対する早期からの地域生活を効果的に行うための調査研究」について

お茶の水女子大学 人間発達教育研究センター
教授 榎原 洋一

2003年の文部科学省の全国小中学校通常学級在籍児童生徒を対象とした調査で、児童生徒の6.3%に、注意欠陥多動性障害、高機能広汎性発達障害ないしは学習障害の行動特徴が見られることが明らかになった。また、保育園幼稚園における調査でも、小中学校と同等あるいはそれ以上の頻度で発達障害の行動特徴を有する園児がいることが明らかになってきている。

発達障害についての社会的認知も近年急速に進み、保育士、幼稚園教諭の多くが、園でさまざまな「気になる行動」を有する幼児の中に、発達障害を持っている子どもがいることを認識するようになってきている。

しかし発達障害の行動特性を有する保育園幼稚園児への対応については、専門家による巡回相談などの対応策が徐々に整備されてきているが、園での日常生活上でのさまざまな行動への具体的な対応方法についての知識と技術の普及は遅れている。

さらに、「子どもの行動を受容し寄り添う」というわが国固有の保育の基本的姿勢により、行動上課題のある児童への積極的なかかわり（介入）が忌避される傾向も指摘しておかなければならない。

本研究は、地域の中核的な療育施設が、周辺の保育園の保育士に対して、保護者が家庭で行う行動療法を中心とした教育プログラムである「ペアレントトレーニング」講習と感覚統合訓練の講習を行い、その成果を検討したものである。ペアレントトレーニングの中心は、好ましい行動を強化し、好ましくない行動を消去する具体的な保育行動の講習とロールプレーによる実習を、多忙な保育士でも容易に習得できるような課程に組みなおしたものである。

特記すべきこととして、好ましくない行動を「無視」することで消去するという行動療法的対応をきちんと提示したことがある。好ましくない行動に対しても、受容し寄り添うという保育の原則に従って行動することが慣用化している保育士にとって、本ペアレントトレーニングは大きなインパクトを持ったであろう。今後の課題としては、ペアレントトレーニング講習による実際の園児の行動の変化を中長期に亘って追跡し、その成果を具体的に確証することがあげられる。

感覚統合の手法の導入も、これまでは療育期間などで行われていた同手法を、保育園にまで敷衍したという点で注目に値する。ペアレントトレーニングによる行動療法的なアプローチと、感覚統合の手法の組み合わせによる効果などについての今後の研究が期待される。

発達障害を有する子どもへの療育的なアプローチは、その高い頻度（有症率）により、従来の施設中心型の療育から、保育園や自宅にベースを置いたものに移行していかざるを得ないと思われる。そのような状況の中で、本研究はきわめて時宜を得た研究であろう。

5章 参考資料

発達障害の現状と支援法について

1. 現状

- 発達障害は、人口に占める割合は高いにもかかわらず、法制度もなく、制度の谷間になっており、従来の施策では十分な対応がなされていない
- 発達障害に関する専門家は少なく、地域における関係者の連携も不十分で支援体制が整っていない
- 家族は、地域での支援がなく大きな不安を抱えている

2. 発達障害者支援法のねらい

- 発達障害の定義と法的な位置づけの確立
- 乳幼児期から成人期までの地域における一貫した支援の促進
- 専門家の確保と関係者の緊密な連携の確保
- 子育てに対する国民の不安の軽減

(定義)：「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

発達障害者支援法（平成十六年法律第百六十七号）

目次

第一章 総則（第一条—第四条）

第二章 児童の発達障害の早期発見及び発達障害者の支援のための施策（第五条—第十三条）

第三章 発達障害者支援センター等（第十四条—第十九条）

第四章 補則（第二十条—第二十五条）

附則

第一章 総則

（目的）

第一条 この法律は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般

にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与することを目的とする。

(定義)

第二条 この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。

2 この法律において「発達障害者」とは、発達障害を有するために日常生活又は社会生活に制限を受ける者をいい、「発達障害児」とは、発達障害者のうち十八歳未満のものをいう。

3 この法律において「発達支援」とは、発達障害者に対し、その心理機能の適正な発達を支援し、及び円滑な社会生活を促進するため行う発達障害の特性に対応した医療的、福祉的及び教育的援助をいう。

(国及び地方公共団体の責務)

第三条 国及び地方公共団体は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ、発達障害の早期発見のため必要な措置を講じるものとする。

2 国及び地方公共団体は、発達障害児に対し、発達障害の症状の発現後できるだけ早期に、その者の状況に応じて適切に、就学前の発達支援、学校における発達支援その他の発達支援が行われるとともに、発達障害者に対する就労、地域における生活等に関する支援及び発達障害者の家族に対する支援が行われるよう、必要な措置を講じるものとする。

3 発達障害者の支援等の施策が講じられるに当たっては、発達障害者及び発達障害児の保護者（親権を行う者、未成年後見人その他の者で、児童を現に監護するものをいう。以下同じ。）の意思ができる限り尊重されなければならないものとする。

4 国及び地方公共団体は、発達障害者の支援等の施策を講じるに当たっては、医療、保健、福祉、教育及び労働に関する業務を担当する部局の相互の緊密な連携を確保するとともに、犯罪等により発達障害者が被害を受けること等を防止するため、これらの部局と消費生活に関する業務を担当する部局その他の関係機関との必要な協力体制の整備を行うものとする。

(国民の責務)

第四条 国民は、発達障害者の福祉について理解を深めるとともに、社会連帯の理念に基づき、発達障害者が社会経済活動に参加しようとする努力に対し、協力するように努めなければならない。

第二章 児童の発達障害の早期発見及び発達障害者の支援のための施策

(児童の発達障害の早期発見等)

第五条 市町村は、母子保健法（昭和四十年法律第百四十一号）第十二条及び第十三条に規定する健康診査を行うに当たり、発達障害の早期発見に十分留意しなければならない。

2 市町村の教育委員会は、学校保健法（昭和三十三年法律第五十六号）第四条に規定する健康診断を行うに当たり、発達障害の早期発見に十分留意しなければならない。

3 市町村は、児童に発達障害の疑いがある場合には、適切に支援を行うため、当該児童についての継続的な相談を行うよう努めるとともに、必要に応じ、当該児童が早期に医学的又は心理学的判定を受けることができるよう、当該児童の保護者に対し、第十四条第一項の発達障害者支援センター、第十九条の規定により都道府県が確保した医療機関その他の機関（次条第一項において「センター等」という。）を紹介し、又は助言を行うものとする。

4 市町村は、前三項の措置を講じるに当たっては、当該措置の対象となる児童及び保護者の意思を尊重するとともに、必要な配慮をしなければならない。

5 都道府県は、市町村の求めに応じ、児童の発達障害の早期発見に関する技術的事項についての指導、助言その他の市町村に対する必要な技術的援助を行うものとする。

(早期の発達支援)

第六条 市町村は、発達障害児が早期の発達支援を受けることができるよう、発達障害児の保護者に対し、その相談に応じ、センター等を紹介し、又は助言を行い、その他適切な措置を講じるものとする。

2 前条第四項の規定は、前項の措置を講じる場合について準用する。

3 都道府県は、発達障害児の早期の発達支援のために必要な体制の整備を行うとともに、発達障害児に対して行われる発達支援の専門性を確保するため必要な措置を講じるものとする。

(保育)

第七条 市町村は、保育の実施に当たっては、発達障害児の健全な発達が他の児童と共に生活することを通じて図られるよう適切な配慮をするものとする。

(教育)

第八条 国及び地方公共団体は、発達障害児（十八歳以上の発達障害者であつて高等学校、中等教育学校、盲学校、聾（ろう）学校及び養護学校に在学する者を含む。）がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとする。

2 大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配

慮をするものとする。

(放課後児童健全育成事業の利用)

第九条 市町村は、放課後児童健全育成事業について、発達障害児の利用の機会の確保を図るため、適切な配慮をするものとする。

(就労の支援)

第十条 都道府県は、発達障害者の就労を支援するため必要な体制の整備に努めるとともに、公共職業安定所、地域障害者職業センター（障害者の雇用の促進等に関する法律（昭和三十五年法律第百二十三号）第十九条第一項第三号の地域障害者職業センターをいう。）、障害者就業・生活支援センター（同法第三十三条の指定を受けた者をいう。）、社会福祉協議会、教育委員会その他の関係機関及び民間団体相互の連携を確保しつつ、発達障害者の特性に応じた適切な就労の機会の確保に努めなければならない。

- 2 都道府県及び市町村は、必要に応じ、発達障害者が就労のための準備を適切に行えるようにするための支援が学校において行われるよう必要な措置を講じるものとする。

(地域での生活支援)

第十一条 市町村は、発達障害者が、その希望に応じて、地域において自立した生活を営むことができるようにするため、発達障害者に対し、社会生活への適応のために必要な訓練を受ける機会の確保、共同生活を営むべき住居その他の地域において生活を営むべき住居の確保その他必要な支援に努めなければならない。

(権利擁護)

第十二条 国及び地方公共団体は、発達障害者が、その発達障害のために差別されること等権利利益を害されることがないようにするため、権利擁護のために必要な支援を行うものとする。

(発達障害者の家族への支援)

第十三条 都道府県及び市町村は、発達障害児の保護者が適切な監護をすることができるようにすること等を通じて発達障害者の福祉の増進に寄与するため、児童相談所等関係機関と連携を図りつつ、発達障害者の家族に対し、相談及び助言その他の支援を適切に行うよう努めなければならない。

第三章 発達障害者支援センター等

(発達障害者支援センター等)

第十四条 都道府県知事は、次に掲げる業務を、社会福祉法人その他の政令で定める法人であって当該業務を適正かつ確実に行うことができると認めて指定した者（以下「発達障害者支援センター」という。）に行わせ、又は自ら行うことができる。

- 1 発達障害の早期発見、早期の発達支援等に資するよう、発達障害者及びその

家族に対し、専門的に、その相談に応じ、又は助言を行うこと。

- 2 発達障害者に対し、専門的な発達支援及び就労の支援を行うこと。
- 3 医療、保健、福祉、教育等に関する業務（次号において「医療等の業務」という。）を行う関係機関及び民間団体並びにこれに従事する者に対し発達障害についての情報提供及び研修を行うこと。
- 4 発達障害に関して、医療等の業務を行う関係機関及び民間団体との連絡調整を行うこと。
- 5 前各号に掲げる業務に附帯する業務

- 2 前項の規定による指定は、当該指定を受けようとする者の申請により行う。

（秘密保持義務）

第十五条 発達障害者支援センターの役員若しくは職員又はこれらの職にあった者は、職務上知ることのできた個人の秘密を漏らしてはならない。

（報告の徴収等）

第十六条 都道府県知事は、発達障害者支援センターの第十四条第一項に規定する業務の適正な運営を確保するため必要があると認めるときは、当該発達障害者支援センターに対し、その業務の状況に関し必要な報告を求め、又はその職員に、当該発達障害者支援センターの事業所若しくは事務所に立ち入り、その業務の状況に関し必要な調査若しくは質問をさせることができる。

- 2 前項の規定により立入調査又は質問をする職員は、その身分を示す証明書を携帯し、関係者の請求があるときは、これを提示しなければならない。
- 3 第一項の規定による立入調査及び質問の権限は、犯罪捜査のために認められたものと解釈してはならない。

（改善命令）

第十七条 都道府県知事は、発達障害者支援センターの第十四条第一項に規定する業務の適正な運営を確保するため必要があると認めるときは、当該発達障害者支援センターに対し、その改善のために必要な措置をとるべきことを命ずることができる。

（指定の取消し）

第十八条 都道府県知事は、発達障害者支援センターが第十六条第一項の規定による報告をせず、若しくは虚偽の報告をし、若しくは同項の規定による立入調査を拒み、妨げ、若しくは忌避し、若しくは質問に対して答弁をせず、若しくは虚偽の答弁をした場合において、その業務の状況の把握に著しい支障が生じたとき、又は発達障害者支援センターが前条の規定による命令に違反したときは、その指定を取り消すことができる。

（専門的な医療機関の確保等）

第十九条 都道府県は、専門的に発達障害の診断及び発達支援を行うことができると認

める病院又は診療所を確保しなければならない。

- 2 国及び地方公共団体は、前項の医療機関の相互協力を推進するとともに、同項の医療機関に対し、発達障害者の発達支援等に関する情報の提供その他必要な援助を行うものとする。

第四章 補則

(民間団体への支援)

第二十条 国及び地方公共団体は、発達障害者を支援するために行う民間団体の活動の活性化を図るよう配慮するものとする。

(国民に対する普及及び啓発)

第二十一条 国及び地方公共団体は、発達障害に関する国民の理解を深めるため、必要な広報その他の啓発活動を行うものとする。

(医療又は保健の業務に従事する者に対する知識の普及及び啓発)

第二十二条 国及び地方公共団体は、医療又は保健の業務に従事する者に対し、発達障害の発見のため必要な知識の普及及び啓発に努めなければならない。

(専門的知識を有する人材の確保等)

第二十三条 国及び地方公共団体は、発達障害者に対する支援を適切に行うことができるよう、医療、保健、福祉、教育等に関する業務に従事する職員について、発達障害に関する専門的知識を有する人材を確保するよう努めるとともに、発達障害に対する理解を深め、及び専門性を高めるため研修等必要な措置を講じるものとする。

(調査研究)

第二十四条 国は、発達障害者の実態の把握に努めるとともに、発達障害の原因の究明、発達障害の診断及び治療、発達支援の方法等に関する必要な調査研究を行うものとする。

(大都市等の特例)

第二十五条 この法律中都道府県が処理することとされている事務で政令で定めるものは、地方自治法（昭和二十二年法律第六十七号）第二百五十二条の十九第一項の指定都市（以下「指定都市」という。）においては、政令で定めるところにより、指定都市が処理するものとする。この場合においては、この法律中都道府県に関する規定は、指定都市に関する規定として指定都市に適用があるものとする。

附則

(施行期日)

- 1 この法律は、平成十七年四月一日から施行する。

(見直し)

- 2 政府は、この法律の施行後三年を経過した場合において、この法律の施行の状況について検討を加え、その結果に基づいて必要な見直しを行うものとする。

政令第五十号 発達障害者支援法施行令

内閣は、発達障害者支援法（平成十六年法律第百六十七号）第二条第一項、第十四条第一項及び第二十五条の規定に基づき、この政令を制定する。

（発達障害の定義）

第一条 発達障害者支援法（以下「法」という。）第二条第一項の政令で定める障害は、脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものうち、言語の障害、協調運動の障害その他厚生労働省令で定める障害とする。

（法第十四条第一項の政令で定める法人）

第二条 法第十四条第一項の政令で定める法人は、発達障害者の福祉の増進を目的として設立された民法（明治二十九年法律第八十九号）第三十四条の法人、社会福祉法（昭和二十六年法律第四十五号）第二十二条に規定する社会福祉法人又は特定非営利活動促進法（平成十年法律第七号）第二条第二項に規定する特定非営利活動法人とする。

（大都市等の特例）

第三条 地方自治法（昭和二十二年法律第六十七号）第二百五十二条の十九第一項の指定都市（以下「指定都市」という。）において、法第二十五条の規定により、指定都市が処理する事務については、地方自治法施行令（昭和二十二年政令第十六号）第七百七十四条の三十六の二に定めるところによる。

附則

（施行期日）

第一条 この政令は、公布の日から施行する。

（地方自治法施行令の一部改正）

第二条 地方自治法施行令の一部を次のように改正する。

第七百七十四条の三十六の二第一項中「（昭和二十五年政令第百五十五号）」の下に「並びに発達障害者支援法（平成十六年法律第百六十七号）」を加え、「同法第十九条の七」を「精神保健及び精神障害者福祉に関する法律第十九条の七」に改め、「停止の命令」の下に「並びに発達障害者支援法第十条第二項の規定による就労のための準備に係る措置」を加え、「同法及び同令」を「精神保健及び精神障害者福祉に関する法律及び同令並びに発達障害者支援法」に改め、同条第五項中「第十条の二第二項」の下に「並びに発達障害者支援法第五条第五項」を加える。

○厚生労働省令第八十一号

発達障害者支援法施行令（平成十七年政令第百五十号）第一条の規定に基づき、発達障害者支援法施行規則を次のように定める。

平成十七年四月一日
厚生労働大臣 尾辻 秀久

発達障害者支援法施行規則

発達障害者支援法施行令第一条の厚生労働省令で定める障害は、心理的発達の障害並びに行動及び情緒の障害（自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、言語の障害及び協調運動の障害を除く。）とする。

附則

この省令は、公布の日から施行する。

17文科初第16号
厚生労働省発障第0401008号
平成17年4月1日

各都道府県知事
各指定都市市長
各都道府県教育委員会教育長 殿
各指定都市教育委員会教育長
各国公私立大学長
各国公私立高等専門学校長

文部科学事務次官
結城 章夫
厚生労働事務次官
戸茱 利和

発達障害者支援法の施行について

「発達障害者支援法（平成16年法律第167号）」（以下、「法」という。）は平成16年12月10日に公布された。また、本日、法に基づき「発達障害者支援法施行令（平成17年政令第

150号)」(以下、「令」という。)が、令に基づき「発達障害者支援法施行規則(平成17年厚生労働省令第81号)」(以下、「規則」という。)が公布され、いずれも本日から施行されるところである。

法の趣旨及び概要は下記のとおりですので、管下区市町村・教育委員会・関係団体等にその周知徹底を図るとともに、必要な指導、助言又は援助を行い、本法の運用に遺憾のないようにご配意願いたい。

なお、法の施行に基づいて新たに発出される関係通知については、別途通知することとする。

記

第1 法の趣旨

発達障害の症状の発現後、できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与することを目的とするものであること。(法第1条関係)

第2 法の概要

(1) 定義について

「発達障害」の定義については、法第2条第1項において「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」とされていること。また、法第2条第1項の政令で定める障害は、令第1条において「脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、言語の障害、協調運動の障害その他厚生労働省令で定める障害」とされていること。さらに、令第1条の規則で定める障害は、「心理的発達の障害並びに行動及び情緒の障害(自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、言語の障害及び協調運動の障害を除く。)」とされていること。

これらの規定により想定される、法の対象となる障害は、脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもののうち、ICD-10(疾病及び関連保健問題の国際統計分類)における「心理的発達の障害(F80-F89)」及び「小児<児童>期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障害(F90-F98)」に含まれる障害であること。

なお、てんかんなどの中枢神経系の疾患、脳外傷や脳血管障害の後遺症が、上記

の障害を伴うものである場合においても、法の対象とするものである。(法第2条関係)

(2) 国及び地方公共団体の責務について

国、都道府県及び市町村は、発達障害児に対しては、発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが重要であることから、発達障害の早期発見のため必要な措置を講じること。また、その者の状況に応じて適切に、就学前の発達支援、学校における発達支援その他の発達支援、発達障害者に対する就労、地域における生活等に関する支援及び発達障害者の家族に対する支援が行われるよう、必要な措置を講じること。発達障害を早期に発見することは、その後の支援を効果的・継続的に行っていくためのものであること。(法第3条第1項・第2項関係)

支援等の施策を講じるに当たっては、発達障害者及び発達障害児の保護者（親権を行う者、未成年後見人その他の者で、児童を現に監護するものをいう。以下同じ。）の意思ができる限り尊重されなければならないこと。その際、本人や保護者に対して支援の内容等について十分な説明を行い、理解を得ることが重要であること。(法第3条第3項関係)

(3) 関係機関の連携について

発達障害者の支援等の施策を講じるに当たっては、医療、保健、福祉、教育及び労働に関する業務を担当する部局の相互の緊密な連携を確保するとともに、犯罪等により発達障害者が被害を受けること等を防止するため、これらの部局と消費生活に関する業務を担当する部局その他の関係機関との必要な協力体制の整備を行うこと。(法第3条第4項関係)

(4) 国民の責務について

国民は、発達障害者の福祉について理解を深めるとともに、社会連帯の理念に基づき、発達障害者が社会経済活動に参加しようとする努力に対し、協力するように努めなければならないこと。(法第4条)

(5) 児童の発達障害の早期発見及び早期の発達支援について

児童の発達障害の早期発見のために、市町村は、母子保健法（昭和40年法律第141号）第12条及び第13条に規定する健康診査及び学校保健法（昭和33年法律第56号）第4条に規定する健康診断を行うにあたり十分留意するとともに、発達障害の疑いのある児童に対し、継続的な相談を行うよう努め、当該児童の保護者に対し、医療機関等の紹介、助言を行うこと。

また、発達障害児が早期の発達支援を受けることができるよう、発達障害児の保護者に対し、相談、助言その他適切な措置を講じること。

都道府県において、発達障害児の早期の発達支援のために必要な体制の整備を行うとともに、発達障害児に対して行われる発達支援の専門性を確保するため必要な措置を講じること。(法第5条・第6条関係)

(6) 保育、放課後児童健全育成事業の利用及び地域での生活について

市町村が、保育、放課後児童健全育成事業の利用、地域での生活支援のために適切な配慮、必要な支援等を行うものとする。こと。(法第7条・第9条・第11条関係)

(7) 教育について

国、都道府県及び市町村が、発達障害児（18歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校、盲学校、聾学校及び養護学校に在学する者を含む。）がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他の必要な措置を講じるものとする。こと。

また、大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。こと。(法第8条関係)

(8) 就労の支援について

都道府県は、発達障害者の就労を支援するため必要な体制の整備に努めるとともに、公共職業安定所等の相互の連携を確保しつつ、発達障害者の特性に応じた適切な就労の機会の確保に努めるものとする。こと。

また、都道府県及び市町村は、必要に応じ、発達障害者が就労のための準備を適切に行えるようにするための支援が学校において行われるよう必要な措置を講じるものとする。こと。(法第10条関係)

(9) 権利擁護について

国、都道府県及び市町村は、発達障害者が、その発達障害のために差別されること等権利利益を害されることがないようにするため、権利擁護のために必要な支援を行うものとする。こと。(法第12条関係)

(10) 発達障害者の家族に対する支援について

都道府県及び市町村は、発達障害者の支援に際しては、家族も重要な援助者であるという観点から、発達障害者の家族を支援していくことが重要である。特に、家族の障害受容、発達支援の方法などについては、相談及び助言など、十分配慮された支援を行う。こと。また、家族に対する支援に際しては、父母のみならず兄弟姉妹、祖父母等の支援も重要であることに配慮すること。(法第13条関係)

(11) 発達障害者支援センターについて

平成14年度より、「自閉症・発達障害支援センター運営事業（平成14年9月10日障発第0910001号 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部長通知）」が実施されてきたところである。今般、法の成立により発達障害者支援センターが本法に位置づけられ、都道府県等は「自閉症・発達障害支援センター」を「発達障害者支援センター」として指定することとなる。

発達障害者支援センターの業務内容については、従来の「自閉症・発達障害支援センター」と同一のものであるが、センターにおける支援の対象者については、

法における発達障害の範囲が学習障害や注意欠陥多動性障害なども含み、これまでよりも拡大することとなることから、その十分な対応を行うこと。(法第14条関係)

また、発達障害者支援センターは、都道府県知事等により指定されるところとなり、職員の秘密保持、業務状況に関する報告の徴収、業務の改善に関する必要な措置、指定の取り消しが定められているため、その責務について十分認識の上、支援にあたること。(法第15・16・17・18条関係)

(12) 病院や診療所など専門的な医療機関の確保について

国、都道府県及び市町村は、発達障害の専門的な診断及び発達支援を行うことのできる病院又は診療所を地域に確保し、日頃から地域の住民に情報提供を行うこと等により、医療機関による支援体制の整備に努めること。(法第19条関係)

(13) 民間団体の活動の活性化への配慮について

国、都道府県及び市町村は、発達障害者を支援するためのさまざまな団体の活動の活性化を図ることは重要であり、その際、家族のみならず発達障害者当事者の団体の活動が活性化されるよう配慮すること。(法第20条関係)

(14) 国民に対する普及及び啓発について

国、都道府県及び市町村は、発達障害については、障害を有していることが理解されずに困難を抱えている場合が多いことなどから、発達障害者についての理解を深めることなどを国民の責務(第4条関係)と規定していることと併せて、具体的に発達障害に関する国民の理解を深めるための必要な広報及びその他の啓発活動を行うこと。(法第21条関係)

(15) 医療又は保健の業務に従事する者に対する知識の普及及び啓発について

国、都道府県及び市町村は、医療又は保健の業務に従事する者に対し、発達障害の発見のため必要な知識の普及及び啓発に努めなければならないこと。(法第22条関係)

(16) 専門的知識を有する人材の確保等について

国、都道府県及び市町村は、発達障害者への適切な支援を確保していくため、医療、保健、福祉、教育、労働等の分野において発達障害に関する専門的知識を有する人材を確保することが重要な課題であること。

そのため、国においては医師については国立精神・神経センターにおいて、また、行政担当者、保健師、保育士等については国立秩父学園において、教員等については、独立行政法人国立特殊教育総合研究所において、研修を実施することとしており、都道府県等においても専門的知識を有する人材の確保に積極的に努めること。(法第23条関係)

(17) 調査研究について

国は、発達障害者の実態の把握に努めるとともに、発達障害の原因の究明、発

達障害の診断及び治療、発達支援の方法等に関する必要な調査研究を行うものとする。

そのため、独立行政法人国立特殊教育総合研究所においては、学校における発達支援の方法等に関する調査研究活動を行っている。(法第24条関係)

(18) 大都市等の特例について

法において、都道府県が処理することとされている事務のうち、法第6条第3項、法第10条第1項及び第2項、法第13条、法第14条第1項、法第16条、法第17条、法第18条並びに法第19条第1項の事務については、令第3条に定めるとおり、地方自治法（昭和22年法律第67号）第252条の19第1項により指定都市（以下「指定都市」という。）が処理するものとする。(法第25条関係)

以上

参考資料 【CBCL】とは？

「子どもの行動のチェックリスト」Child Behavior Check List (以下、CBCL)は、子どもの情緒と行動の問題を包括的に評価するチェックリストである。現在、60以上の言語に翻訳されており、臨床や研究の場で、国際的に広く用いられている。CBCLの尺度構成は、国や文化の違いを超えて一貫性があり、わが国でも標準化されており、「発達障害」に関連した報告などがある。

チェックは、保護者あるいは子どもの主たる養育者が記入するCBCL、子ども自らが記入するYSR (Youth Self-Report)、教師または保育士などが記入するTRF (Teacher's Report Form) の3種の調査票を用いることで、互いの評価を比較することが出来る。(2歳から3歳(概ね就学前までの年齢をカバーする)フォームと4~18歳(概ね就学から18歳年齢をカバーする)のフォームがある)

質問項目は113項目あり、その集計に用いられる、尺度項目と尺度構成は以下の表と図のように分類されている。

表 CBCLの尺度項目 (質問：113項目)

・ひきこもり…………ひきこもる、しゃべろうとしない、など	9項目
・身体的訴え…………めまい、頭痛、腹痛、など	9項目
・不安抑うつ…………落ち込んでいる、自分に価値がない、心配する、など	14項目
・社会性の問題…………行動が幼い、仲良くできない、など	8項目
・思考の問題…………強迫観念、強迫行為、など	7項目
・注意の問題…………注意が続かない、落ち着きがない、衝動的、など	11項目
・非行的行動…………うそをつく、家出をする、など	13項目
・内向尺度…………ひきこもり、身体的訴え、不安 うつ	
・外向尺度…………非行的、攻撃的	
・総得点	

教育現場における 特別支援教育の対象となる「発達障害」の定義

学習障害 (LD)、注意欠陥多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症の定義

①学習障害 (LD) の定義 <Learning Disabilities>

(平成11年7月の「学習障害児に対する指導について(報告)」より抜粋)

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のもののめ習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

②注意欠陥／多動性障害（ADHD）の定義 <Attention-Deficit／Hyperactivity Disorder>

（平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について〈最終報告〉」参考資料より抜粋）

ADHDとは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

③高機能自閉症の定義 <High-Functioning Autism>

（平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」参考資料より抜粋）

高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害（PDD: Pervasive developmental disorders）に分類されるものである。と定義がされています。

自閉性障害の診断（原文一部改変）

- A. (1)、(2)、(3) の特徴の項目から合計6つ以上
少なくとも(1) から2つ、(2)、(3) から1つの項目含む
- (1) 対人的相互反応の質的障害
 - (2) 意思伝達の質的障害
 - (3) 行動・興味・活動の限定、反復性・常同的な様式
- B. 3歳以前に始まる、以下の少なくとも1つの機能の遅れ、または異常
- (1) 対人的相互作用
 - (2) 対人的意志伝達に用いられる言語
 - (3) 象徴的または想像的遊び

C. レット障害（生後5～30ヶ月の間に手の機能を失ったり、精神運動発達がとまる）
小児期崩壊性障害（生後2年間は正常発達）でうまく説明できない

- (1) 対人的相互反応の質的な障害 少なくとも2つ
- (a) 目と目でみつめある、顔の表情、体の姿勢、身振りなど、対人的相互反応を調節する多彩な非言語性行動の使用の著明な障害
 - (b) 発達の水準に相応した仲間関係をつくることの失敗
 - (c) 楽しみ、興味、成し遂げたものを他人と共有すること
（例：興味のあるものを見せる、もって来る、指さす）
を自発的に求めることの欠如
 - (d) 対人的または情緒的相互性の欠如
- (2) 意思伝達の質的な障害 少なくとも1つ
- (a) 話し言葉の発達の遅れまたは完全な欠如（身振りや物まねのような代わりの意思伝達の仕方により補おうという努力を伴わない）
 - (b) 十分会話のある者では、他人と会話を開始し継続する能力の著明な障害
 - (c) 常同的で反復的な言語の使用または独特な言語
 - (d) 発達水準に相応した、変化にとんだ自発的なごっこ遊びや、社会性を持った物まね遊びの欠如
- (3) 行動、興味および活動の限定され、反復的で常同的な様式 少なくとも1つ
- (a) 強度または対象において異常なほど、常同的で限定された型の、1つまたはいくつかの興味だけに熱中すること
 - (b) 特定の、機能的でない習慣や儀式にかたくなにこだわるのが明らか
 - (c) 常同的で反復的な衝動的運動
（例：手や指をぱたぱたさせたりねじ曲げる、または複雑な全身の動き）
 - (d) 物体の一部に持続的に熱中する

アスペルガー障害の診断 （原文一部改変）

- A. 対人的相互反応の質的な障害 少なくとも2つ
- (1) 目と目でみつめある、顔の表情、体の姿勢、身振りなど、対人的相互反応を調節する多彩な非言語性行動の使用の著明な障害
 - (2) 発達の水準に相応した仲間関係をつくることの失敗
 - (3) 楽しみ、興味、成し遂げたものを他人と共有すること（例：興味のあるものを見せる、もって来る、指さす）を自発的に求めることの欠如
 - (4) 対人的または情緒的相互性の欠如

- B. 行動、興味および活動の限定され、反復的で常同的な様式 少なくとも1つ
- (1) 強度または対象において異常なほど、常同的で限定された型の、1つまたはいくつかの興味だけに熱中すること
 - (2) 特定の、機能的でない習慣や儀式にかたくなにこだわるのが明らか
 - (3) 常同的で反復的な衝動的運動
(例：手や指をばたばたさせたりねじ曲げる、または複雑な全身の動き)
 - (4) 物体の一部に持続的に熱中する
- C. その障害は社会的、職業的、または他の重要な領域における機能の臨床的に著しい障害をひきおこしている
- D. 臨床的に著しい言語の遅れがない
(例：2才までに単語、3才までに意思伝達的な句を用いる)
- E. 認知の発達、年齢に相応した自己管理能力、対人関係以外の適応行動、および小児期における環境への好奇心などについて臨床的に明らかな遅れがない
- F. 他の特定の広汎性発達障害または統合失調症の基準を満たさない

ADHDの診断基準 (原文一部改変)

不注意

- (a) 学業、仕事、またはその他の活動において、しばしば綿密に注意することができない、または不注意な過ちをおかす
- (b) 課題または遊びの活動で、注意を持続させることがしばしば困難である
- (c) 直接話しかけられた時にしばしば聞いていないように見える
- (d) しばしば指示に従えず、学業、用事、または職場での義務をやり遂げること
- (e) 課題や活動を順序立てることがしばしば困難である
- (f) (学業や宿題のような) 精神的努力の持続を要する課題に従事することをしばしば避ける、嫌う、またはいやいや行う。
- (g) (例えば、おもちゃ、学校の宿題、鉛筆、本、道具など) 課題や活動に必要なものをしばしばなくす
- (h) しばしば外からの刺激によって容易に注意をそらされる
- (i) しばしば毎日の活動を忘れてしまう

上記が6つ以上、6ヶ月以上、程度は不適応的で発達水準に相応しない

多動性

- (a) しばしば手足をそわそわと動かし、または椅子の上でもじもじする
- (b) しばしば教室や、その他、座っていることを要求される状況で席を離れる
- (c) しばしば不適切な状況で、余計に走り回ったり、高い所へ登ったりする
(青年または成人では、落ち着かない感じの自覚のみに限られるかも知れない)
- (d) しばしば静かに遊んだり、余暇活動につくことが出来ない
- (e) しばしば、じっとしていない、または、まるでエンジンで動かされるように行動する
- (f) しばしば、しゃべりすぎる

衝動性

- (g) しばしば質問が終わる前に、だし抜けに答えてしまう
 - (h) しばしば順番を待つことが困難である
 - (i) しばしば他人を妨害し、邪魔をする(例えば、会話やゲームに干渉する)
- 上記が6つ以上、6ヶ月以上、程度は不適応的で発達水準に相応しない

- A. 不注意か、多動性-衝動性の症状をみたま
- B. 症状のいくつかが7才未満に存在し、障害をひきおこしている
- C. これらの症状による障害が2つ以上の状況において存在する
例えば、学校と家庭の両方
- D. 社会的、学業的または職業的機能において、臨床的に著しい障害が存在するという明確な証拠が存在しなければならない
- E. その症状は広汎性発達障害など他の精神疾患で説明できない

平成20年度障害者保健福祉推進事業
発達障害児に対する早期からの地域生活を
効果的に行うための調査研究 報告書

発行日 2009年3月31日

発行者 社会福祉法人日本肢体不自由児協会
心身障害児総合医療療育センター
所長 君塚 葵

〒173-0037 東京都板橋区小茂根1-1-10

TEL 03-3974-2146

FAX 03-3554-6176

※本報告書は、平成20年度障害者保健福祉推進事業 助成金により
発行されたものです