

幼稚園の人材確保支援事業の研究結果
及び発達障害児の特性と支援

長崎大学子ども心の医療・教育センター

目次

本報告書について	1 ページ
I 章. 幼稚園教諭・保育教諭等のストレスに関する研究の結果	2 ページ
II 章. ティーチャー・プログラムが幼稚園教諭・保育教諭等の ストレスに及ぼす影響についての研究の結果	34 ページ
III 章. 発達障害がある子どもの特性	38 ページ
IV 章. 発達障害児の支援の方法	43 ページ
V 章. ペアレント・プログラムの概要	61 ページ
資料：本研究（I 章）で用いた調査票	64 ページ

はじめに

このたび「幼稚園の人材確保支援事業」における調査結果の報告及び発達障害児への支援方法に関する冊子を作成しました。この事業における調査にご協力いただいた皆様にあらためてお礼申し上げます。

長崎大学子ども心の医療・教育センターは、長崎県こども政策局こども未来課が文部科学省から委嘱された「幼稚園の人材確保支援事業」の一部を再委嘱され、調査・研究を実施しました。調査において、長崎県内の幼稚園・認定こども園の職員様には多大なご協力をいただきました。おかげ様で県内の幼稚園教諭・保育教諭の方の置かれている現状、課題を明らかにすることができました。また、ティーチャー・プログラム（ペアレント・プログラム教師版）を使った介入研究でも、その効果を明らかにすることができました。これらの結果については、本報告書に掲載しております。

本事業では、幼稚園・認定こども園に在籍する発達障害などの気になる子どもへの支援に焦点を当て、調査・研究を行ってきました。その中で、幼稚園・認定こども園の先生に発達障害児への支援について情報提供することも重要と考えました。そこで、本冊子に発達障害児への支援に関する情報も紹介することとしました。

本冊子が、今後の幼稚園・認定こども園における発達障害児等への支援の推進、教諭・保育教諭の方々のストレス軽減に役立てば幸いです。

平成 30 年 2 月 28 日
長崎大学子ども心の医療・教育センター
センター長 調 漸

本報告書について

このたび、長崎県は「幼稚園の人材確保支援事業」を委託され、その事業に関する研究を長崎大学子ども心の医療・教育センターが再委託され実施しました。この事業において長崎大学子ども心の医療・教育センターでは、幼稚園教諭・保育教諭のストレスを把握することと幼稚園教諭等のストレスの軽減を図るための取り組みを実施しました。とりわけ、発達障害児等の気になる子どもへの支援に焦点を当て、そのような特性を持つ子どもに対応するスキルを高めることで幼稚園教諭等のストレス改善を図ることを目的に研究を実施しました。

本報告書では、本事業で行った 2 つの研究結果について説明します。そして、発達障害などの子どもの特性や支援方法についても紹介します。本事業ではペアレント・プログラムを幼稚園教諭用に部分的に改変し実施しましたので、その概要についても紹介します。

よって、本報告書の内容は次の通りとなります。

- I 章. 幼稚園教諭・保育教諭等のストレスに関する研究の結果
- II 章. ティーチャー・プログラムが幼稚園教諭・保育教諭等のストレスに及ぼす影響についての研究の結果
- III 章. 発達障害がある子どもの特性
- IV 章. 発達障害児の支援の方法
- V 章. ペアレント・プログラムの概要

資料：本研究（I 章）で用いた調査票

I 章. 幼稚園教諭・保育教諭等のストレスに関する研究の結果報告

はじめに

幼稚園教諭等の離職に関しては、様々な理由が挙げられていますが、その一因となりうる精神的健康に関する問題が注目されてきました。幼稚園教諭等の精神的健康に影響を及ぼしている要因には「園内の人間関係の問題」、「仕事の多さと時間の欠如」、「子ども理解・対応の難しさ」などがあることがわかっています。また、幼稚園・保育教諭に対する調査でストレスの要因に関する自由記述では「クレーム」が一番の問題として挙げられていたことも報告されています（手島, 2010）。

このように、幼稚園教諭等は、担当児童とのかかわり、保護者とのかかわり、発達障害児への支援など、多様なストレスにかかわる問題を抱えています。そのため、ストレスを増大させる要因を明らかにする必要があります。また、仕事における動機プロセスは職場及び個人の仕事の達成度と関係していることが指摘されていることから、それについても明らかにする必要があります。

本調査の目的は幼稚園・保育教諭等のストレス、仕事に対する動機とそれに関連する要因について明らかにすることです。

対象

調査対象は、171 の幼稚園・認定こども園の 2325 名の幼稚園教諭・保育教諭でした。

方法

長崎県こども未来課から各園に教諭等の人数分の質問紙を送付してもらいました。そして、各園で園長等から幼稚園教諭や保育教諭に配布していただきました。

本研究は無記名式で行いました。

幼稚園・保育教諭に次の質問紙に回答していただきました(資料 1)。

- ② 回答者の属性に関する調査票
- ②精神的健康度 (Kessler K6 (K6))
- ③ワークエンゲージメント (UWES - Utrecht Work Engagement Scale)
- ④ソーシャルサポート (SSQ-6 - Social Support Questionnaire-6)
- ⑤発達障害のある児童に関する質問

記入者が回答した内容の特定を防ぐため、記入済みの調査票は、各自が封筒（長 3）に入れ封をしたのち各園で取りまとめをしていただきました。園の全回答を角 2 封筒にて園代表者から、長崎大学子どもの心の医療・教育センター宛に郵送してもらいました。

分析方法：各質問に対する回答の集計を行いました。「17. 発達障害の可能性のある子どもがクラスに何名いますか？」は、0-2 歳児の担当の教諭等は発達障害が顕在化していない年齢の子どもを担当している可能性があるため、3-5 歳児の担当の教諭等のみのデータを集計しました。

調査結果

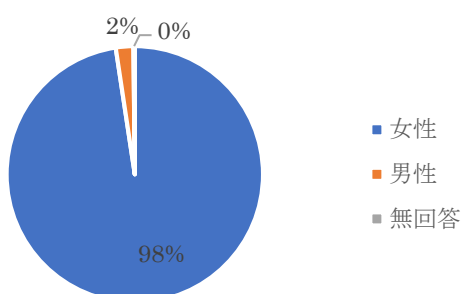
回答率

回答園は 125 園 (73.1%) でした。総回答者数は 1131 人で回答率は 48.4% でした。

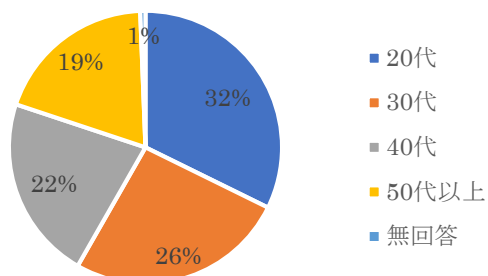
各質問への回答

1) 回答者の属性について

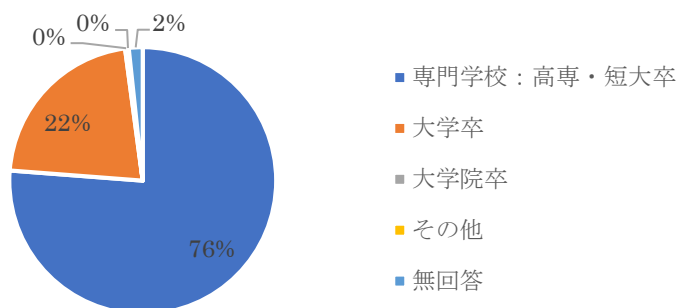
1. 性別について



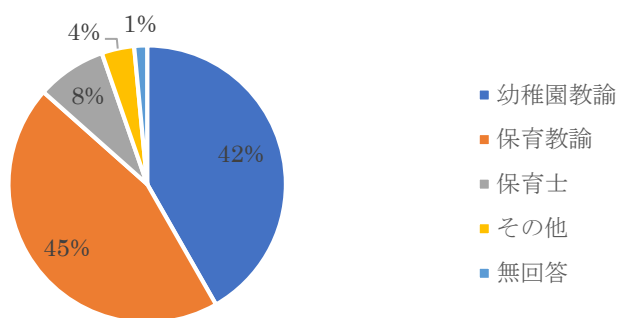
2. 年代について



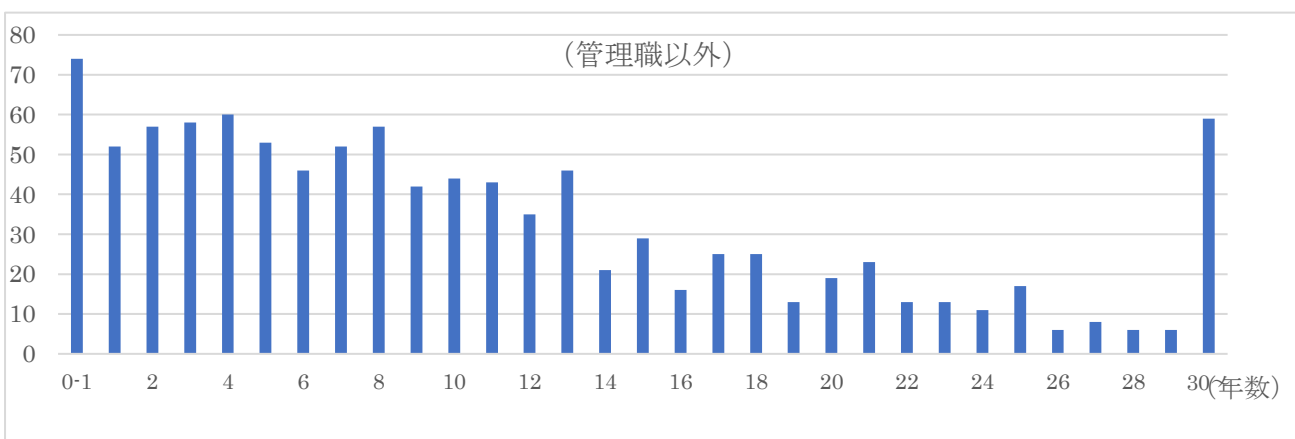
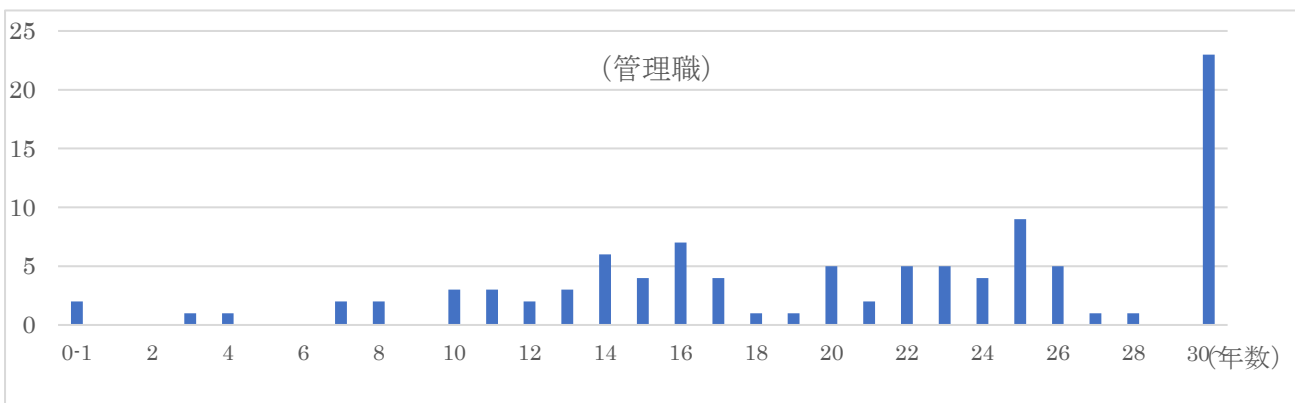
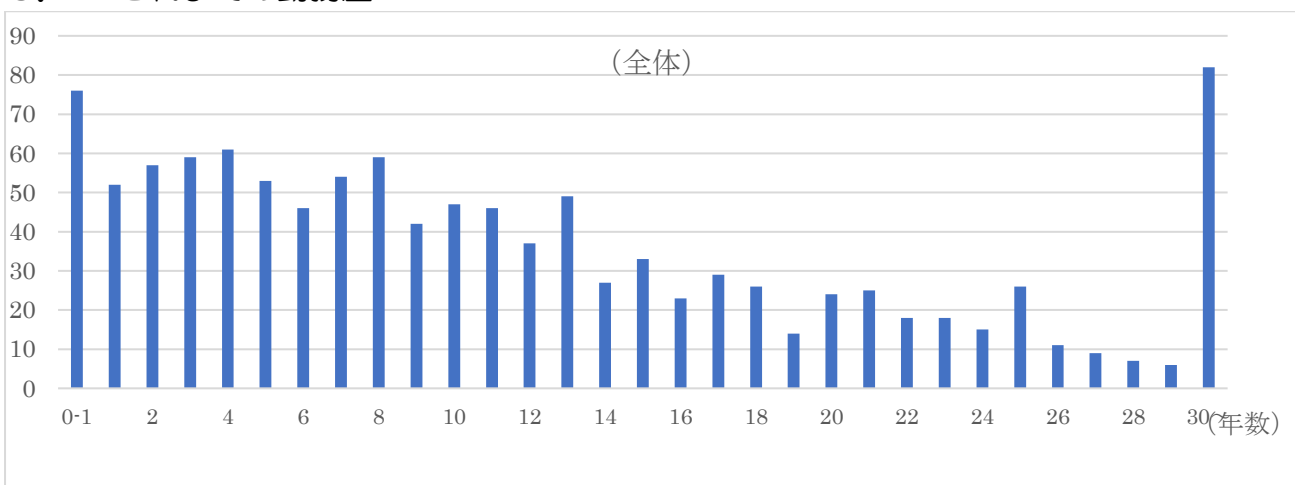
3. 学歴について



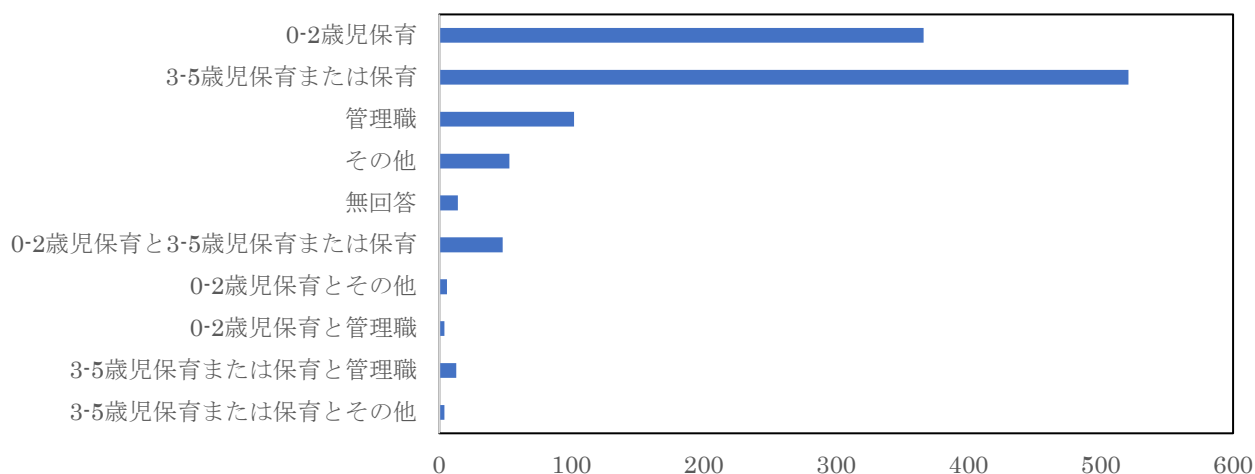
4. 現在の職種



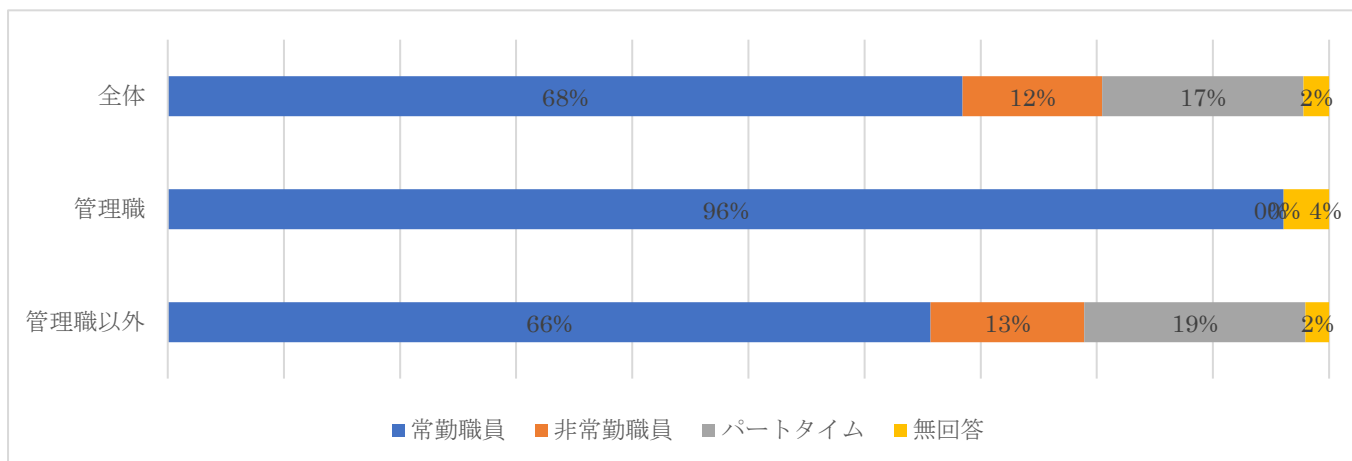
5. これまでの勤務歴



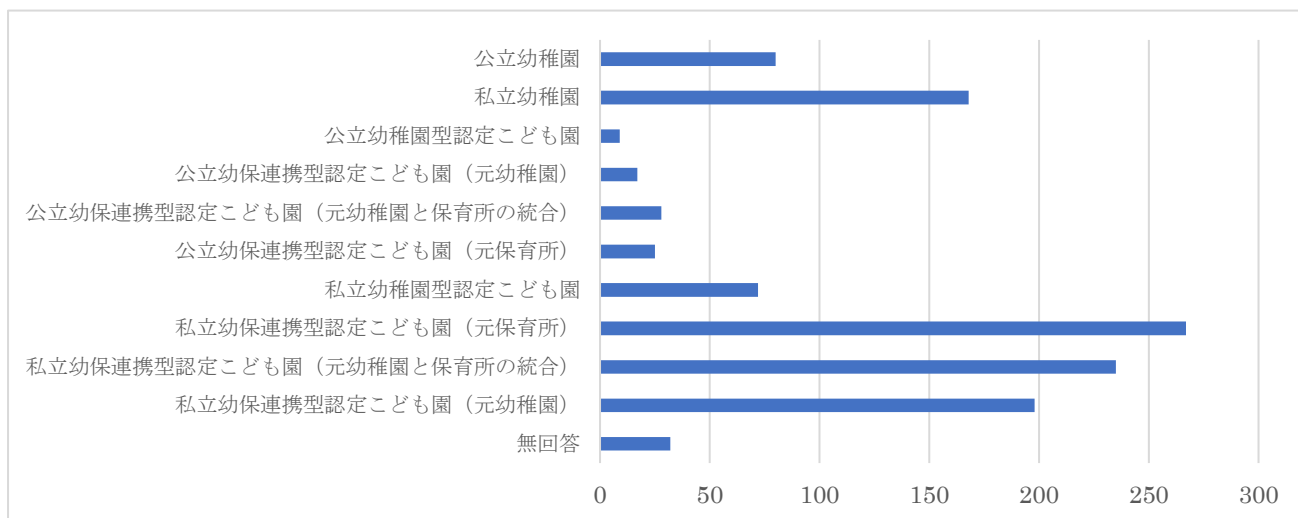
6. 主に従事している業務



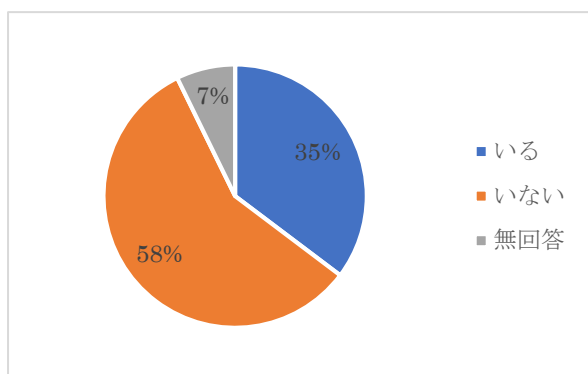
7. 勤務形態



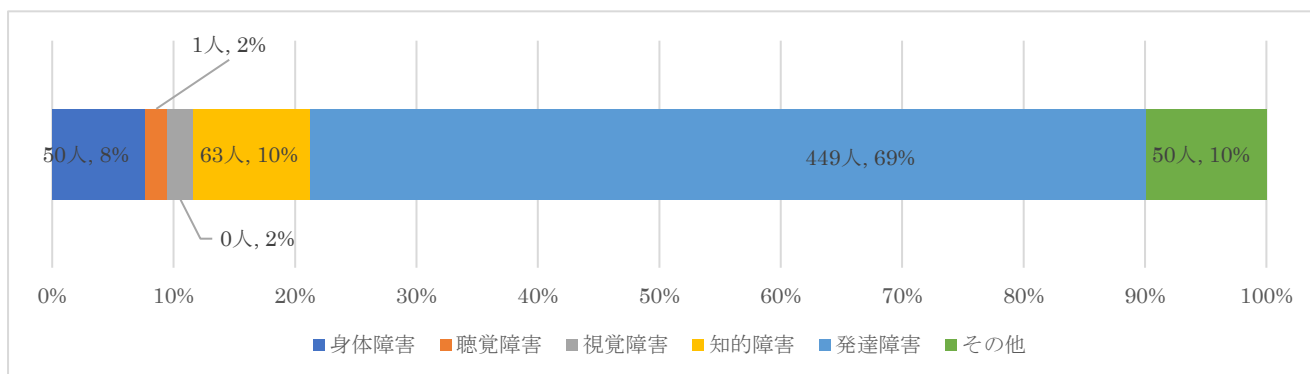
8. 現在、勤務している施設の種類



9. 「加配職員の有無：担当のクラス(管理職の場合は園全体に)に障害児支援等のための加配職員がいますか？」への回答

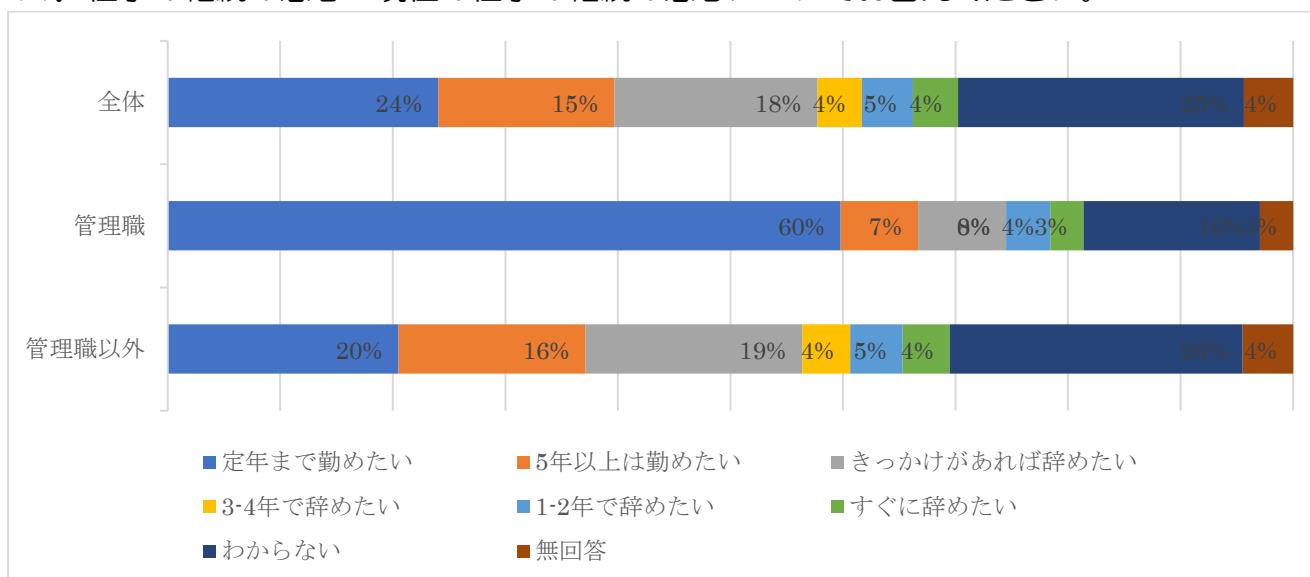


10. 「障害のある子どもの人数：クラス担任の方はクラスに在籍している障害児数を、複数のクラスに関わっている方は関わっているすべてのクラスに在籍している障害児数を、障害児支援をされている方は担当している障害児数をご記入ください。」への回答



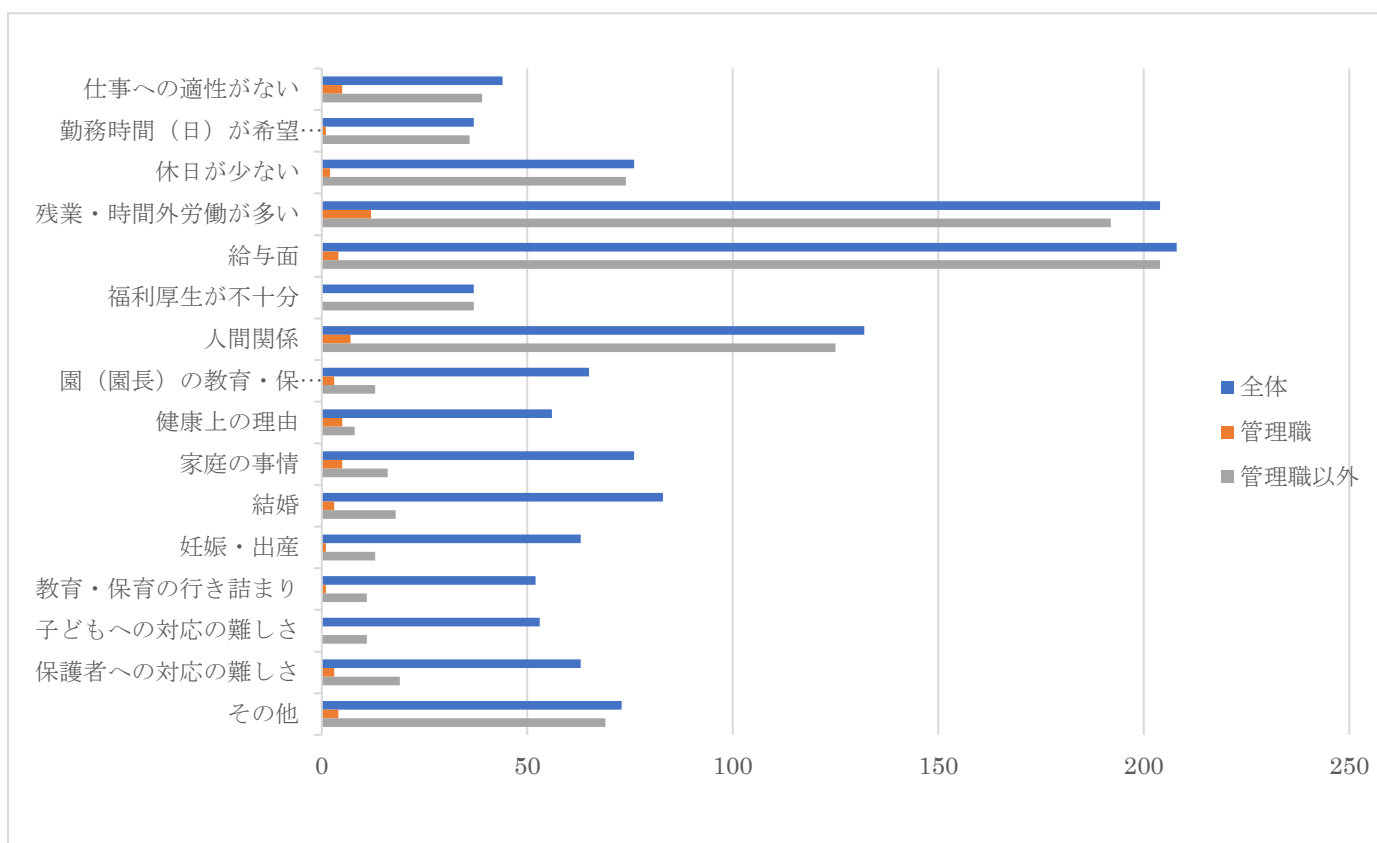
調査に回答した園には、合計 653 名の障害児が在籍していることがわかりました。その内訳を見ると、発達障害児が 69%で最も多いことがわかりました。

11. 仕事の継続の意志：現在の仕事の継続の意思についてお答えください。



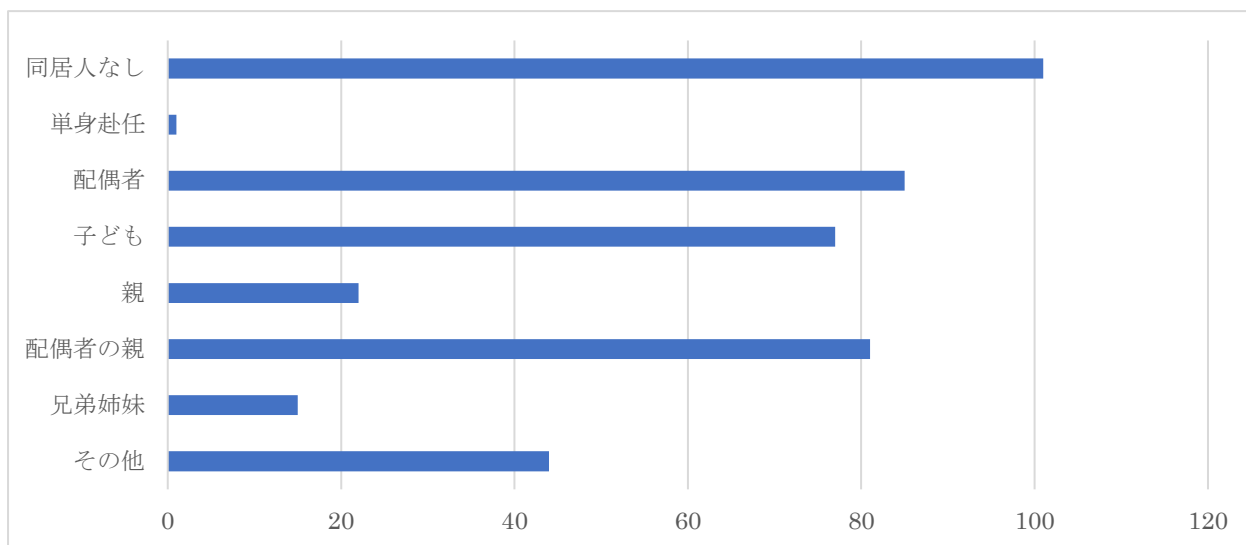
「きっかけがあれば辞めたい」、「3-4年で辞めたい」、「1-2年で辞めたい」、「すぐにやめたい」のいずれかの回答をしたのは幼稚園教諭等の31%であった。これらの回答をしたのは管理職では15%、管理職以外の教諭等では32%で両者には大きな開きが見られました。

12. 質問11の回答が①または②以外の方の辞めよう（辞めたい）と思う理由についてご回答ください（複数回答可）。



全教諭等の回答で、辞めたい理由として最も高かったのは「給与面」で、「残業・労働時間が多い」、「人間関係」と続いていました。管理職のみで辞めたい理由の比率を見ると、「残業・時間外労働が多い」、「人間関係」が理由として多く、管理職以外では「給与面」、「残業・時間外労働が多い」が多いという結果になりました。

13. 家族の状況（同居する場合、該当者する者全てにチェックしてください）

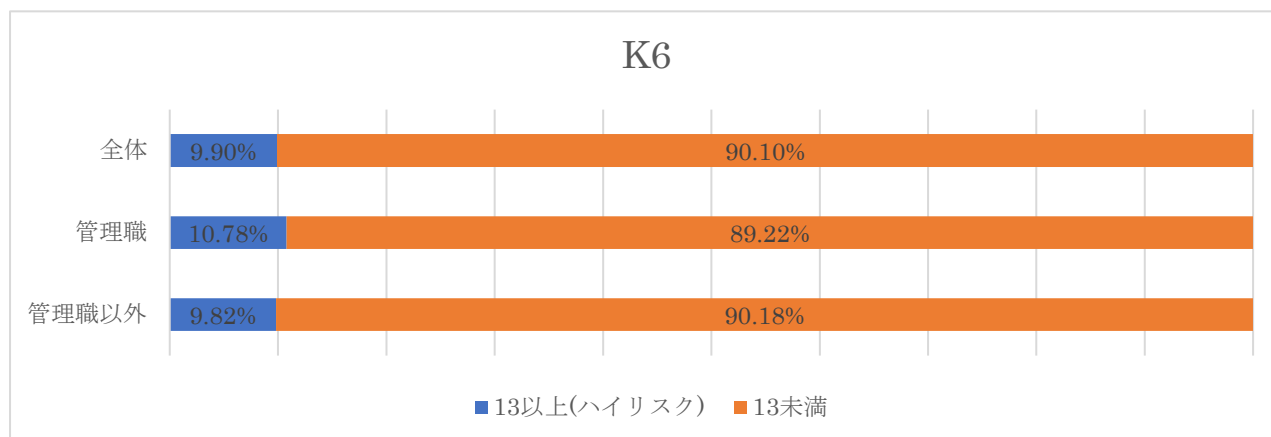


14 精神的健康度について (Kessler K6)

調査対象となった幼稚園教諭・保育教諭の精神的健康度について Kessler K6 を用いて調査しました。K6 は米国の Kessler らによって、うつ病・不安障害などの精神疾患をスクリーニングすることを目的として開発され、一般住民を対象とした調査で心理的ストレスを含む何らかの精神的な問題の程度を表す指標として広く利用されています。日本語版は Furukawa ら (2008) により開発され信頼性、妥当性が確認されています。得点範囲は 0～24 点であり、重症精神障害を予測するカットオフ点として 13 以上が (Kessler et al. 2003)、また一般住民の心理的ストレスを評価するカットオフ点として 5 以上が提案されています。

精神的健康度のリスク域となる K6 のカットオフ値 (13 点) 以上の回答者は全体の 9.9% でした。約 10% の幼稚園教諭・保育教諭は精神的健康度のリスクを抱えているという結果になりました。このリスクは管理職と管理職以外の職員の間で大きな差はありませんでした。

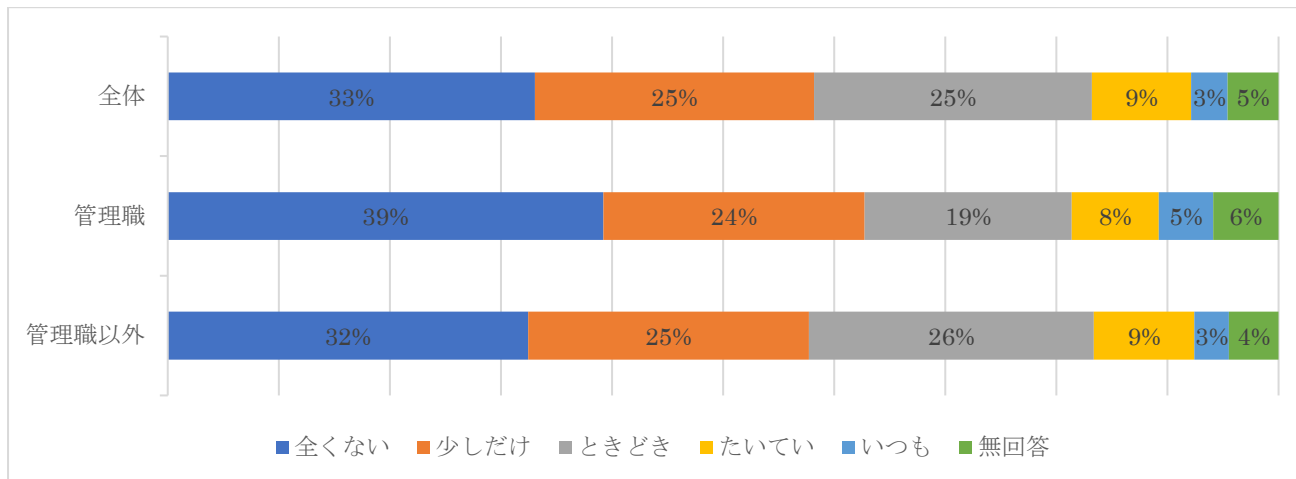
K6 合計点の分布



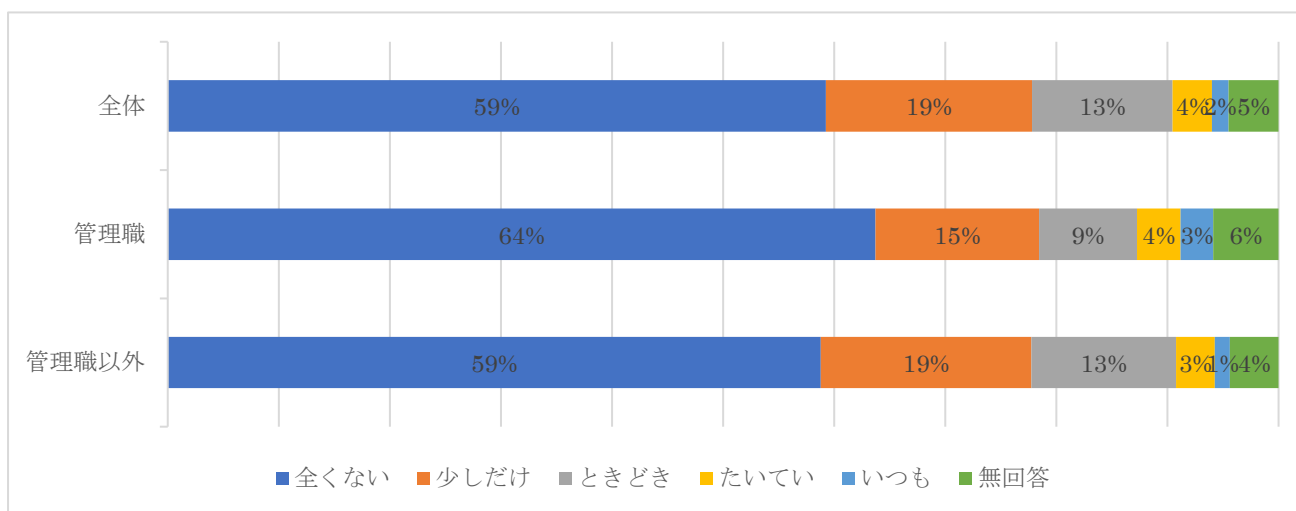
以下は、K6 の質問内容と各質問項目ごとの回答の結果です。上のグラフは以下の回答を集計したものです。

Q. 過去 30 日の間にどれくらいの頻度で次のことがありましたか。

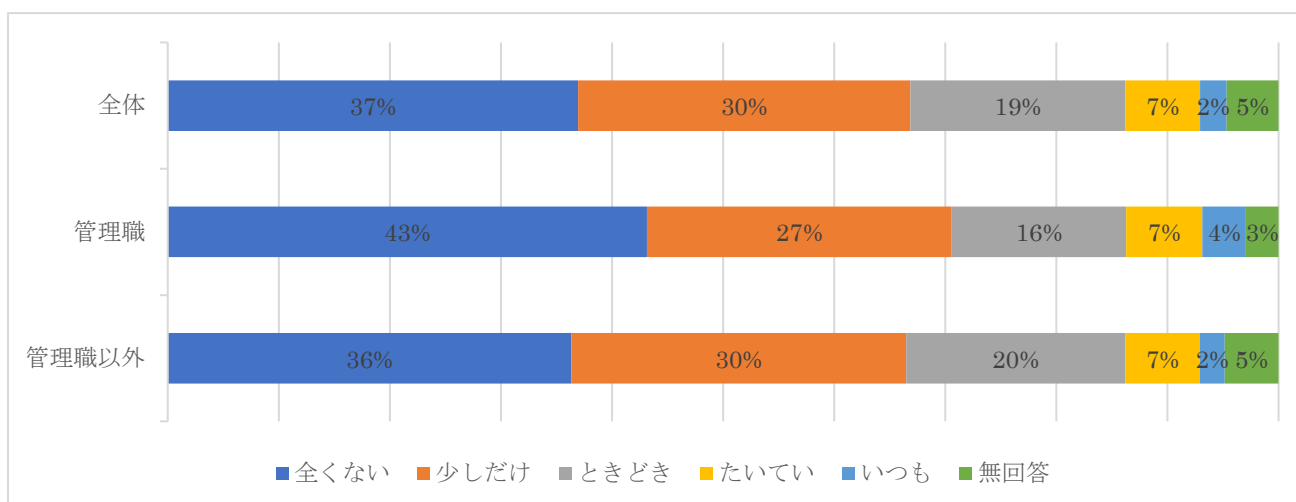
1. 神経過敏に感じましたか



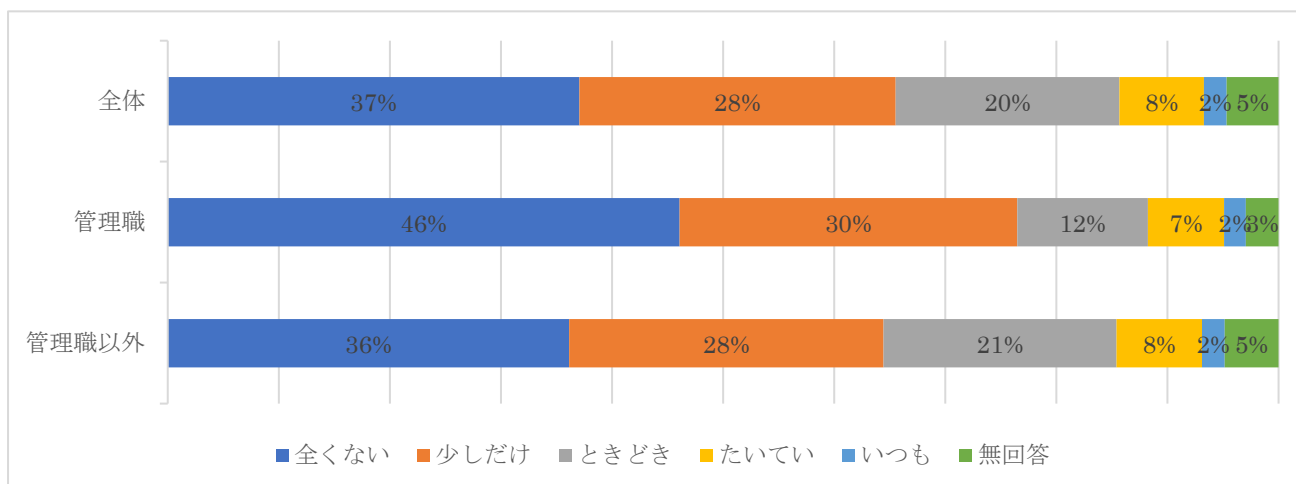
2. 絶望的だと感じましたか



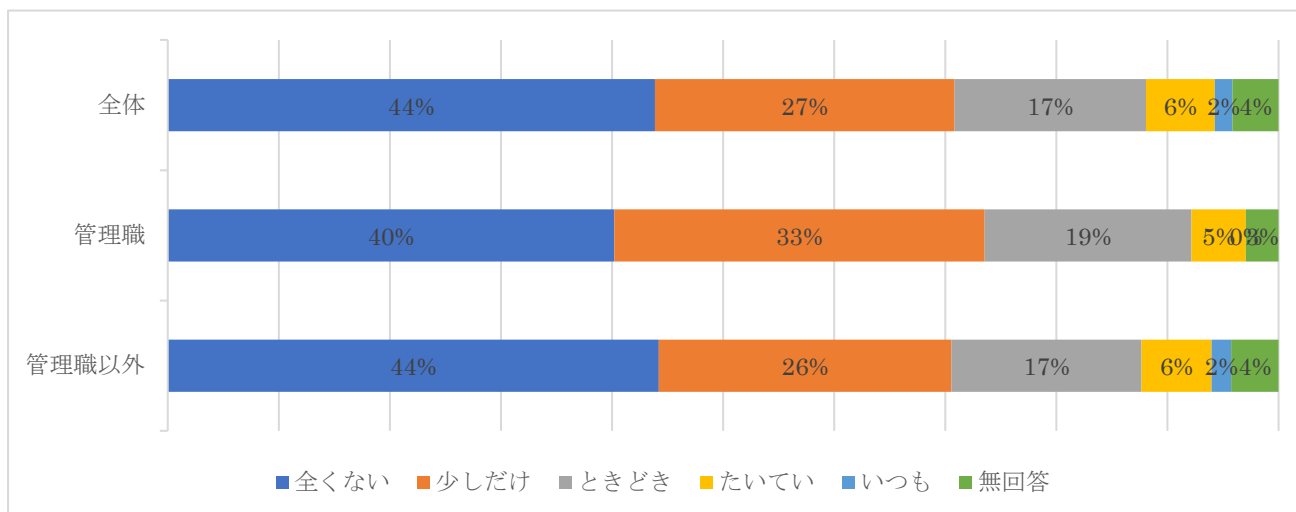
3. そわそわ、落ち着かなく感じましたか



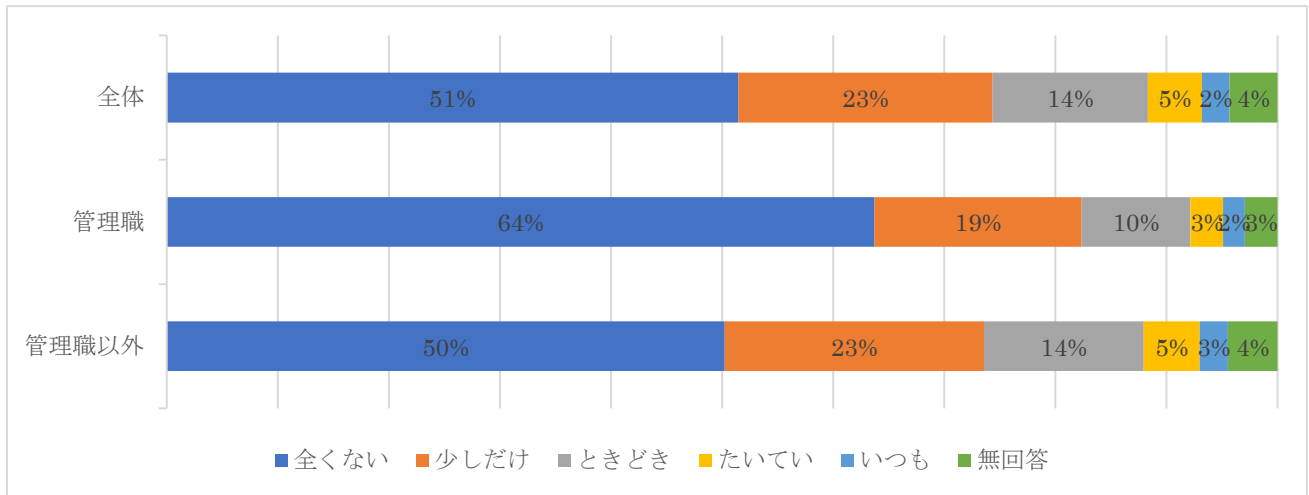
4. 気分が沈み込んで、何が起ころても気が晴れないように感じましたか



5. 何をするのも骨折りだと感じましたか



6. 自分は価値がない人間だと感じましたか



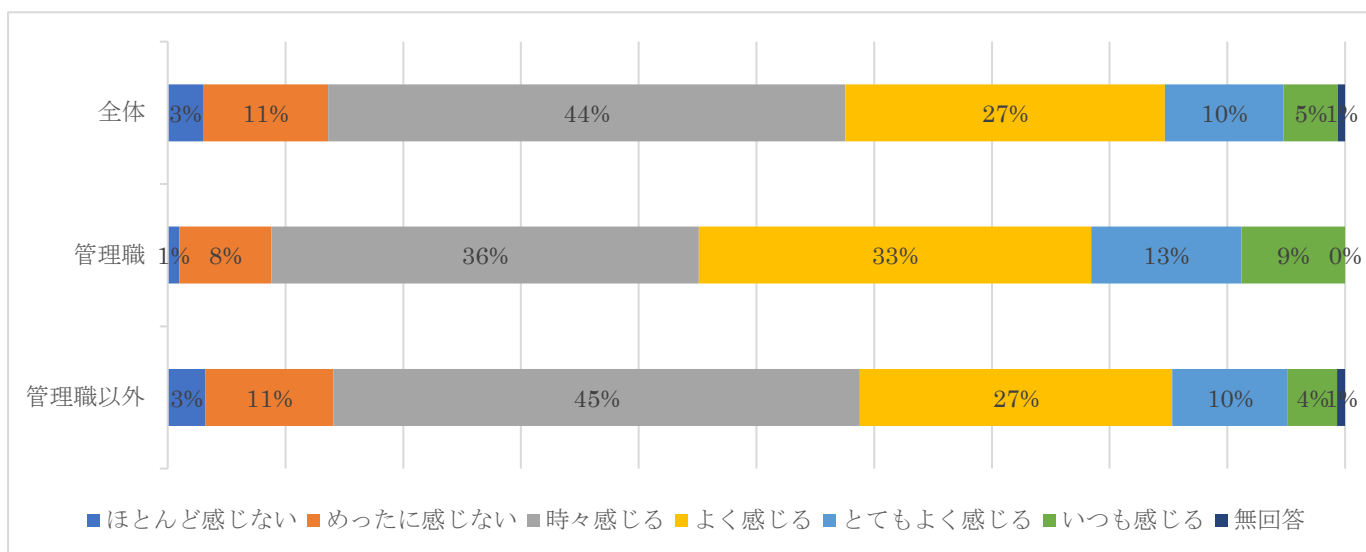
15.仕事に対する動機について（UWES - Utrecht Work Engagement Scale）

調査対象となった幼稚園教諭・保育教諭の仕事に対する動機について、UWES - Utrecht Work Engagement Scale を用いて調査しました。

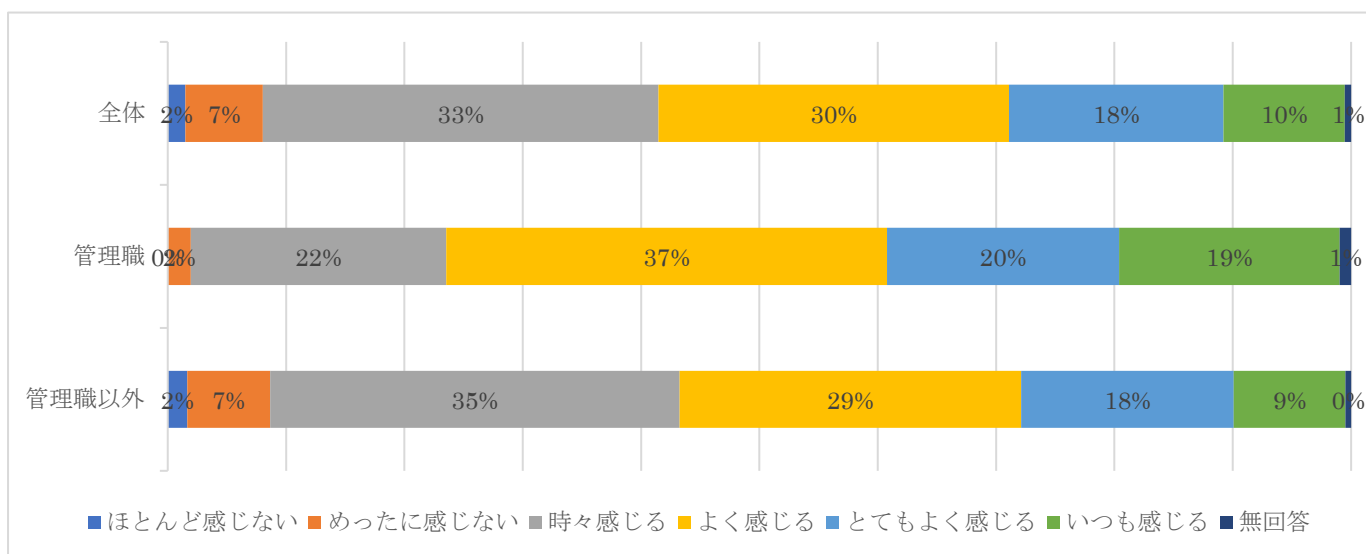
次に、質問項目ごとの回答の分布を示します。

Q.次の質問文は、仕事に関してどう感じているかを記述したものです。各文をよく読んで、あなたが仕事に関して、そのように感じているかどうかを判断して該当する番号をマークしてください。

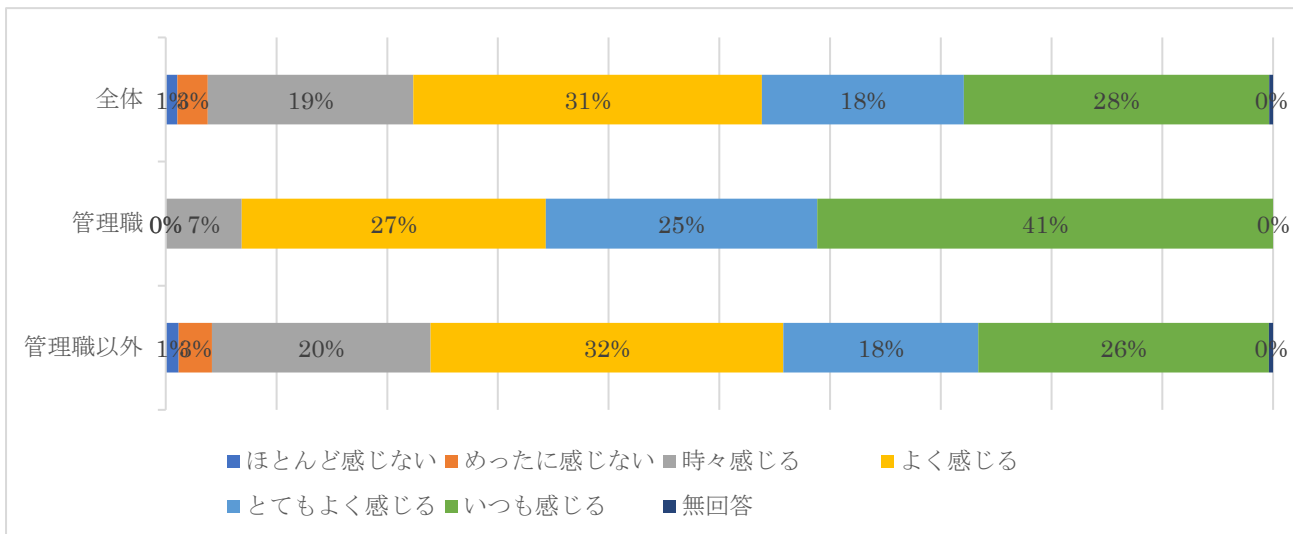
① 仕事しているとき、活力がみなぎるように感じる。



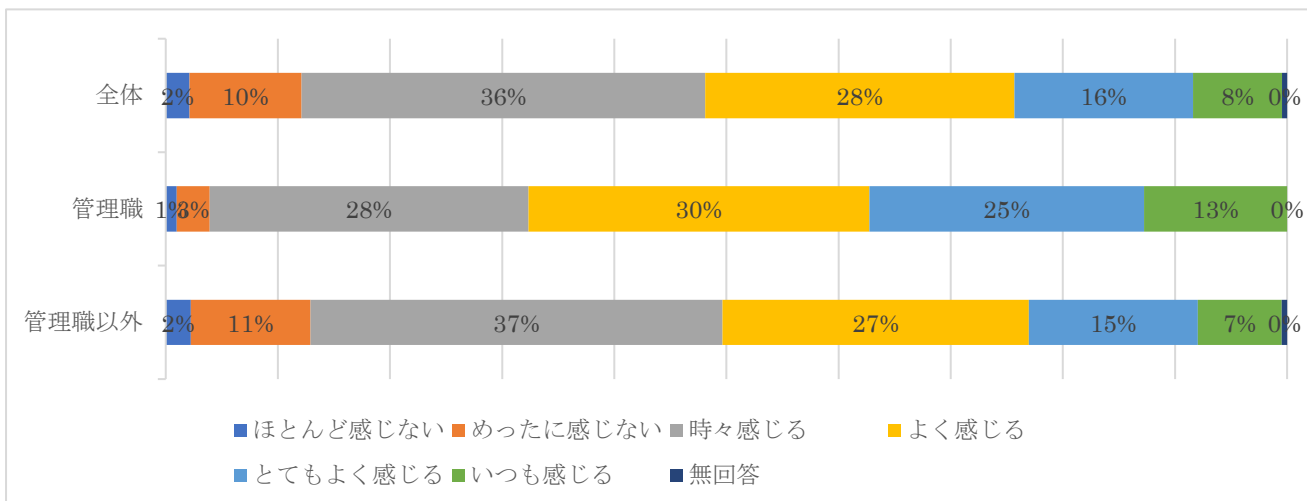
② 自分の仕事に、意義や価値を大いに感じる。



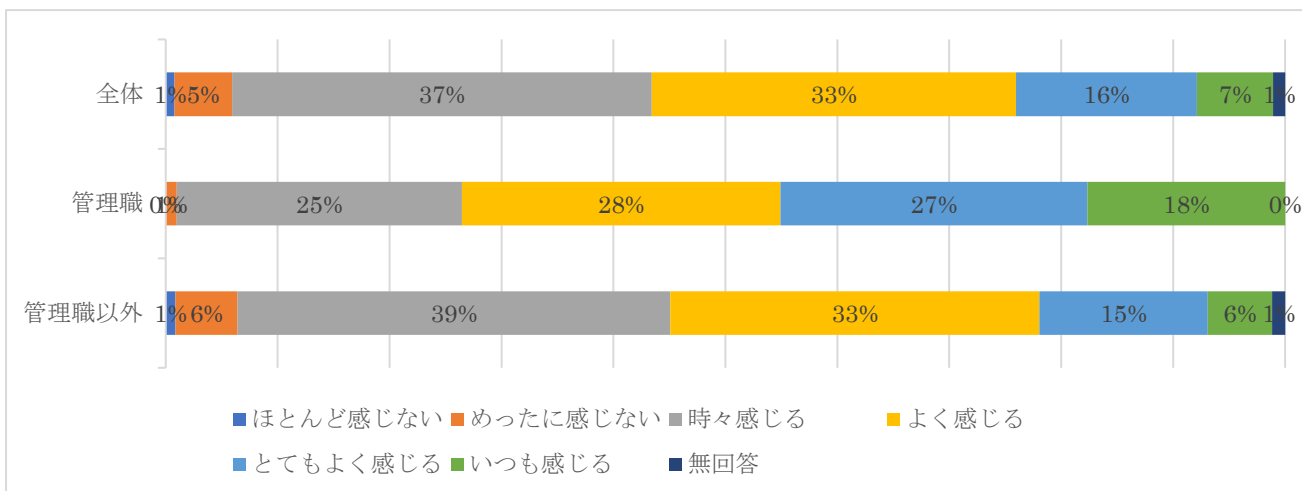
③ 仕事をしていると、時間がたつのが速い。



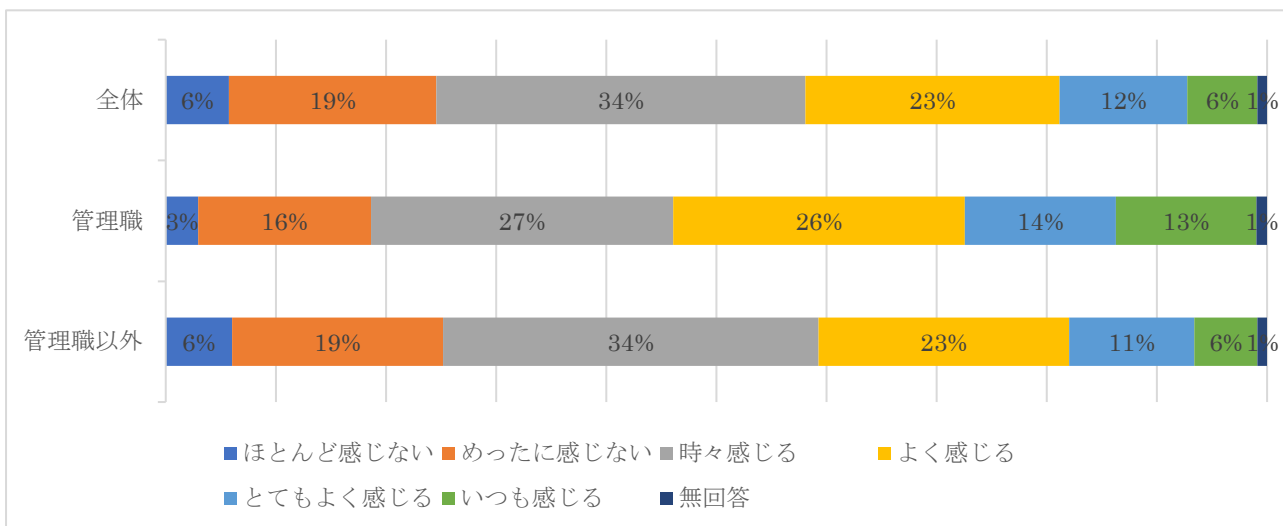
④ 職場では、元気が出て精力的になるように感じる。



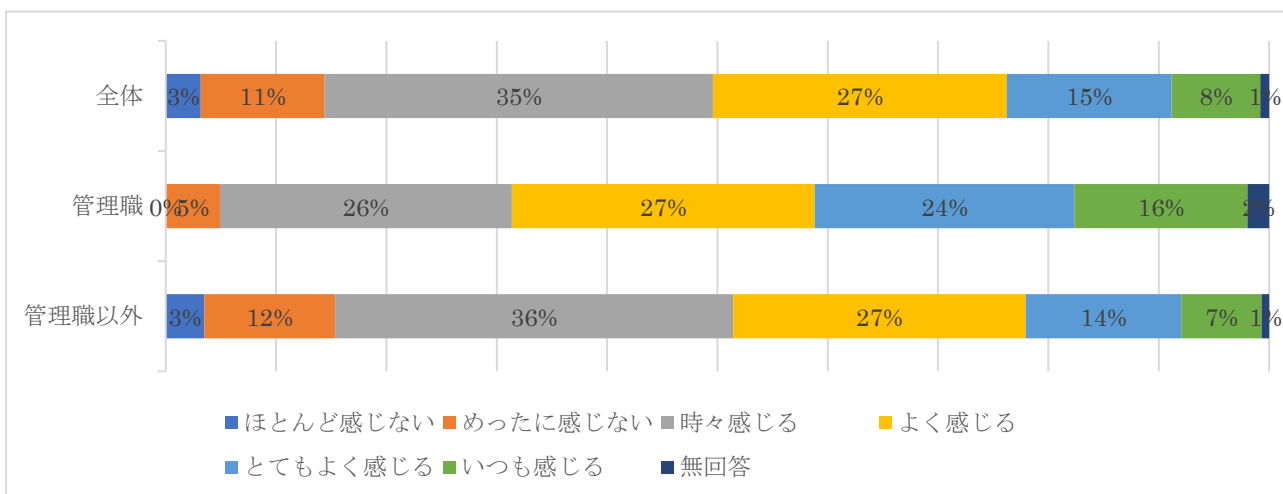
⑤ 仕事に熱心である。



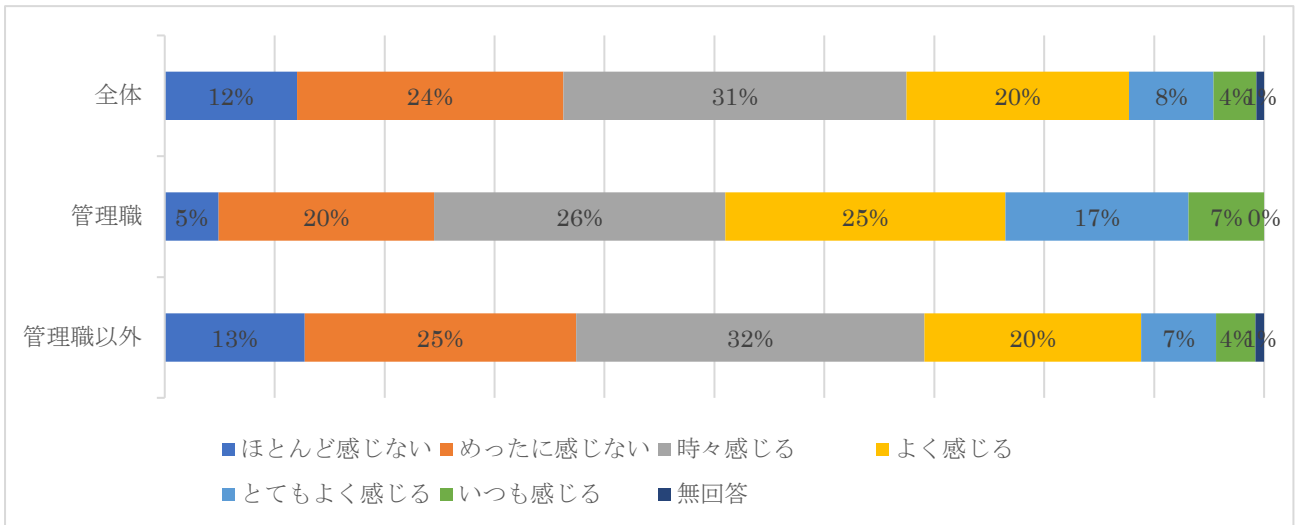
⑥ 仕事をしていると、他のことはすべて忘れてしまう。



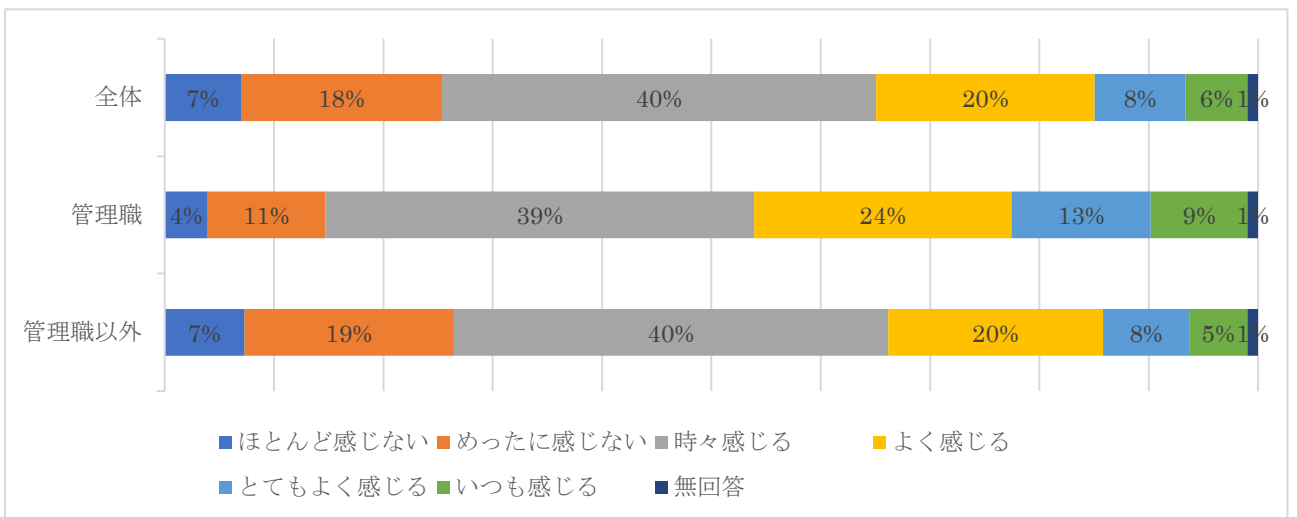
⑦ 仕事は、私に活力を与えてくれる。



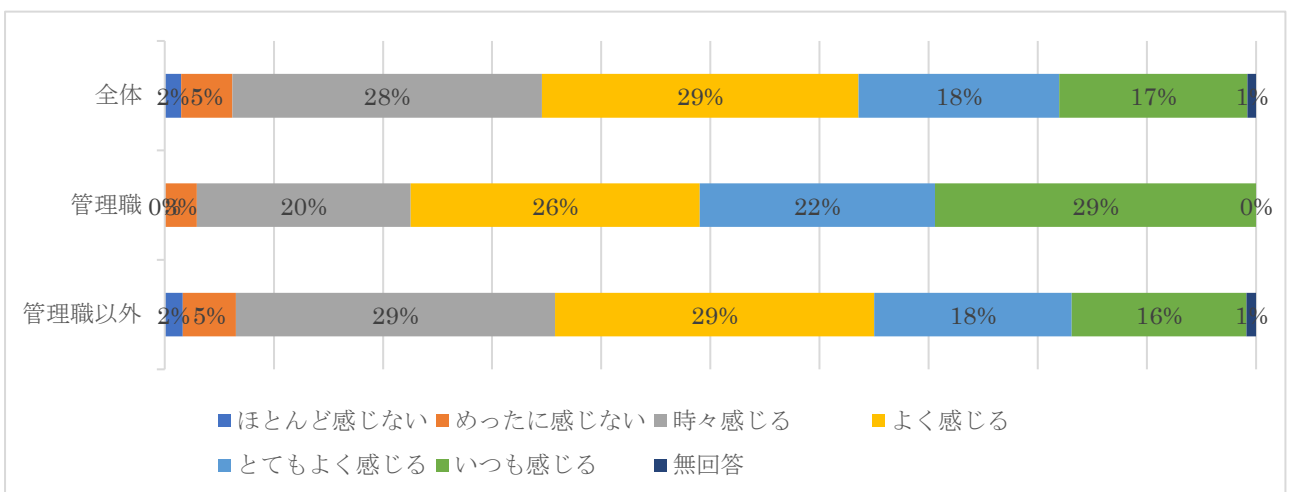
⑧ 朝に目がさめると、さあ仕事にいこう、という気持ちになる。



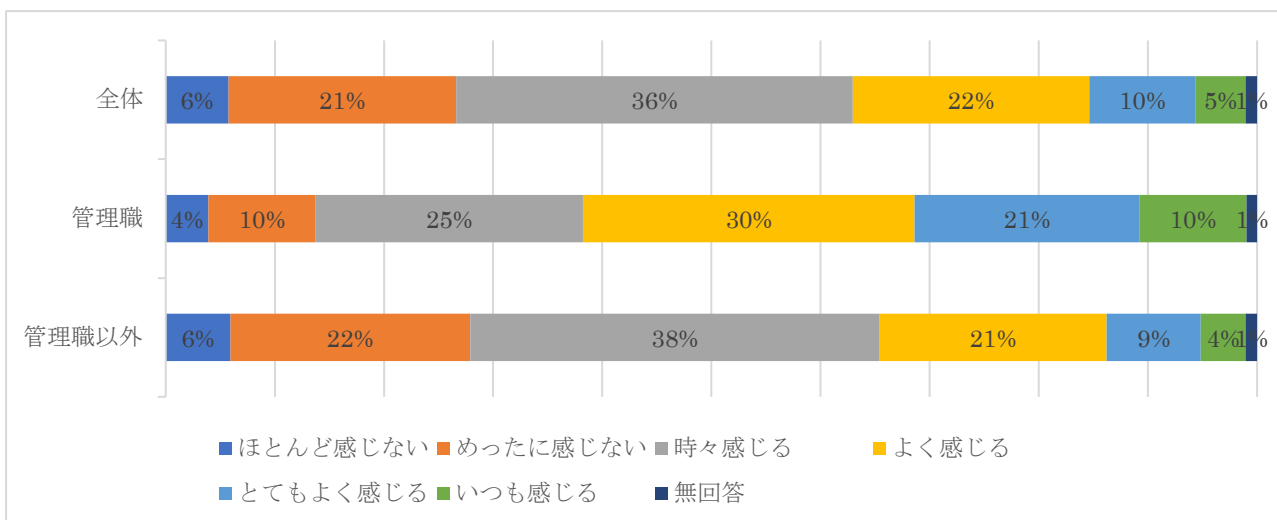
⑨ 仕事に没頭しているとき、幸せだと感じる。



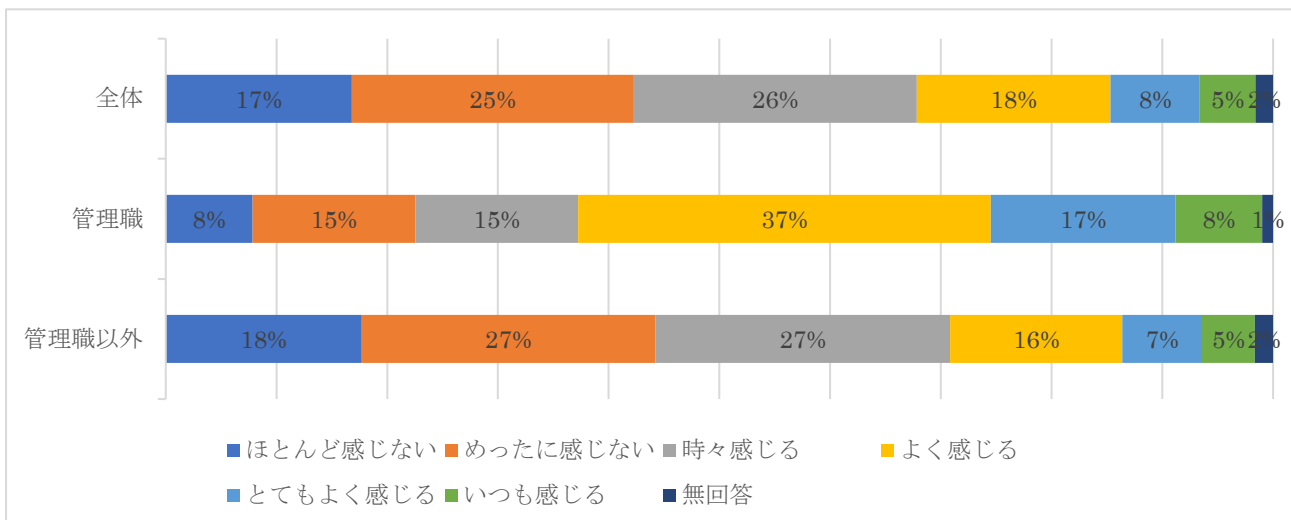
⑩ 自分の仕事に誇りを感じる。



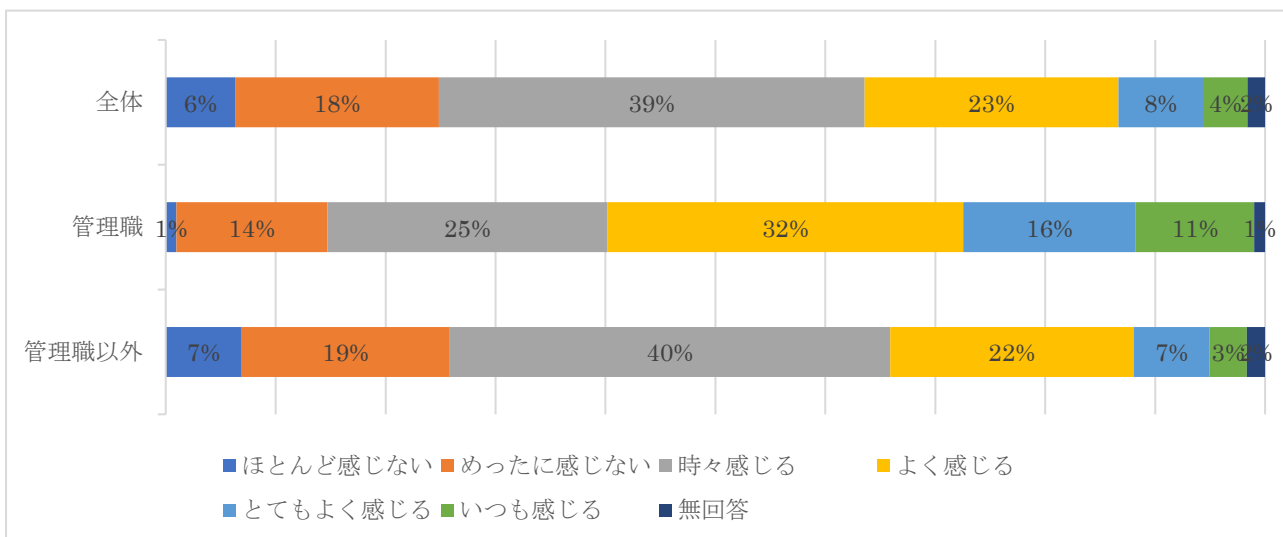
⑪ 私は仕事にのめり込んでいる。



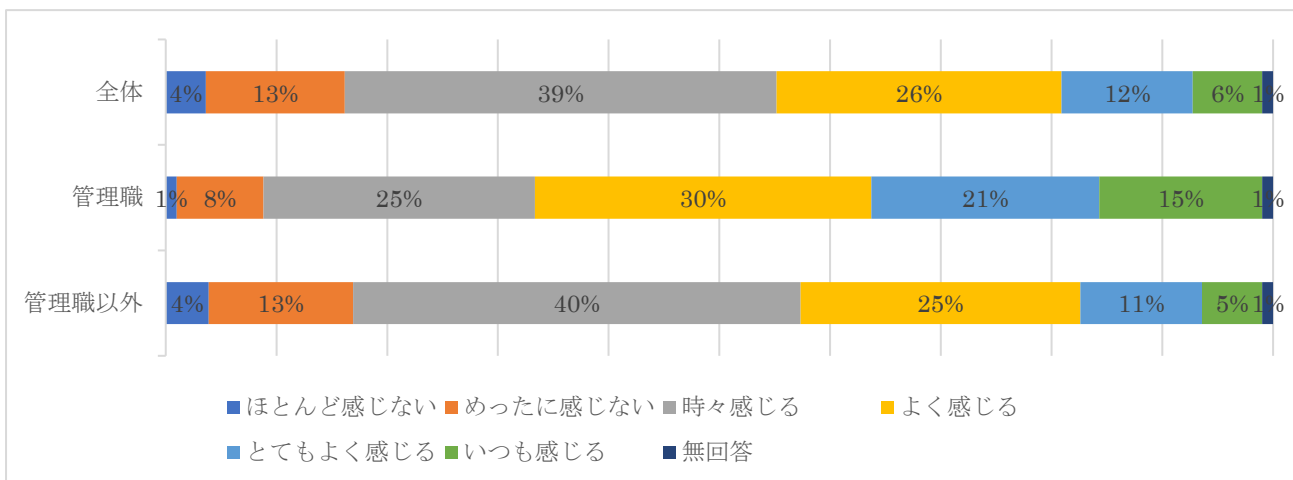
⑫ 長時間休まずに、働き続けることができる。



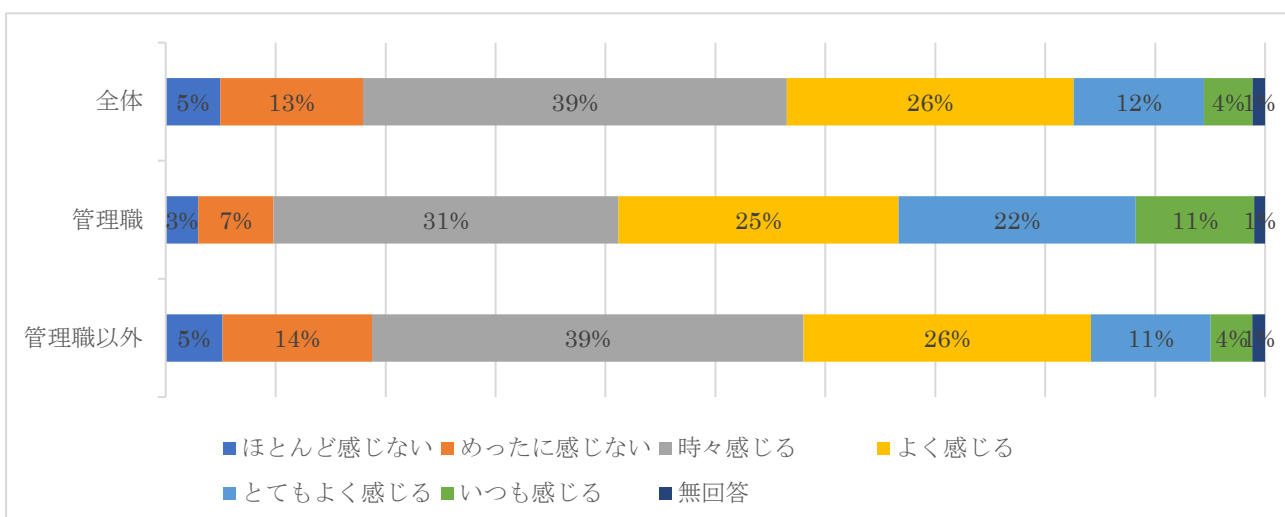
⑬ 私にとって仕事は、意欲をかきたてるものである。



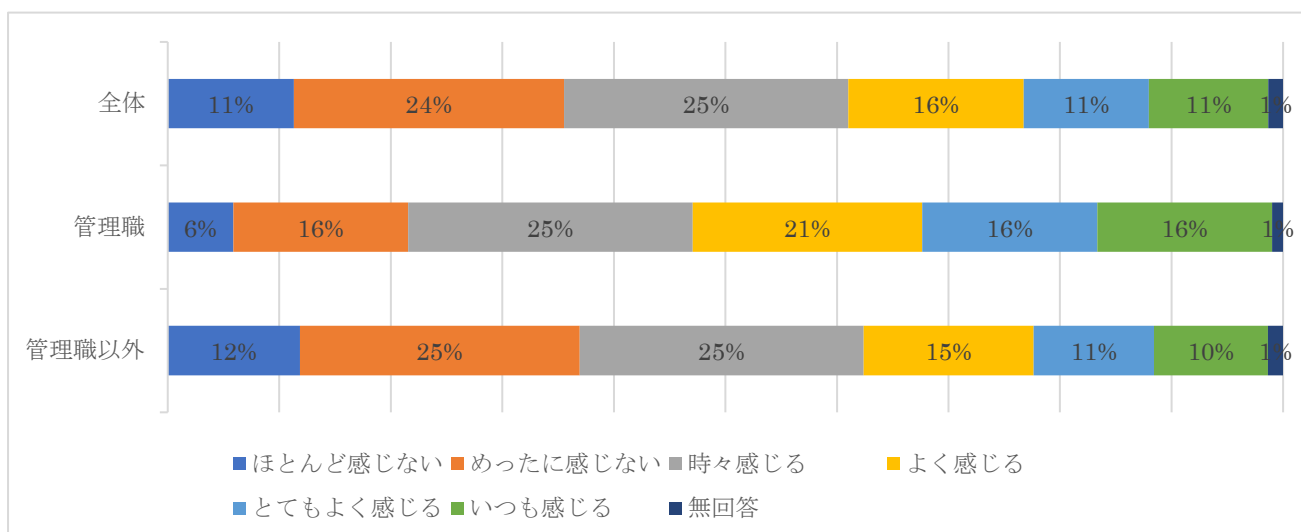
⑭ 仕事をしていると、つい夢中になってしまう。



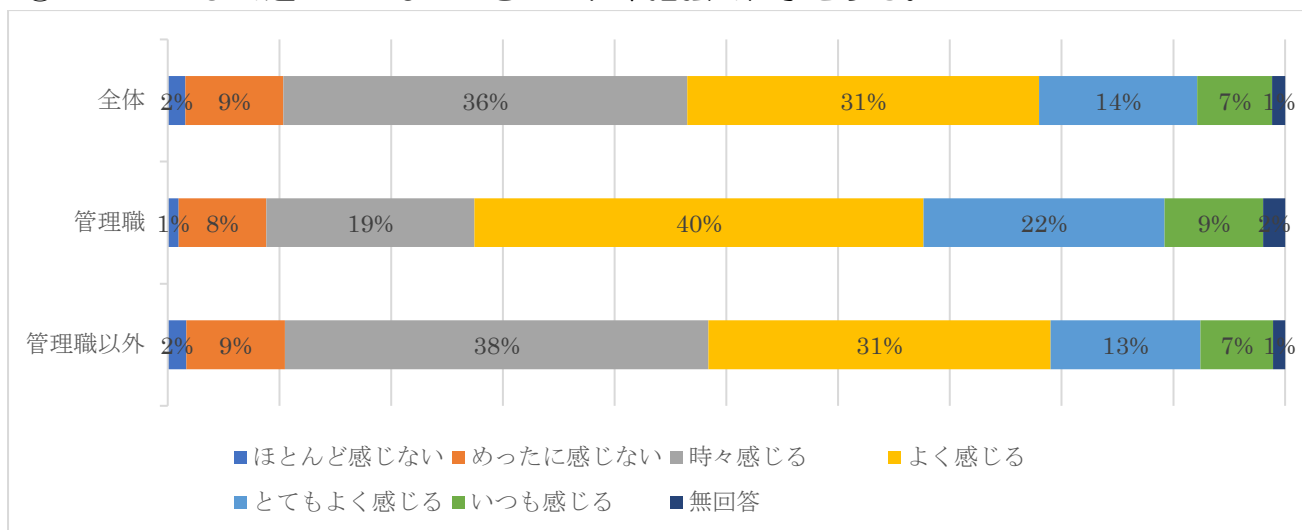
⑮ 職場では、気持ちがあつらつとしている。



⑯ 仕事から頭を切り離すのが難しい。



⑰ ことがうまく運んでいないときでも、辛抱強く仕事をする。

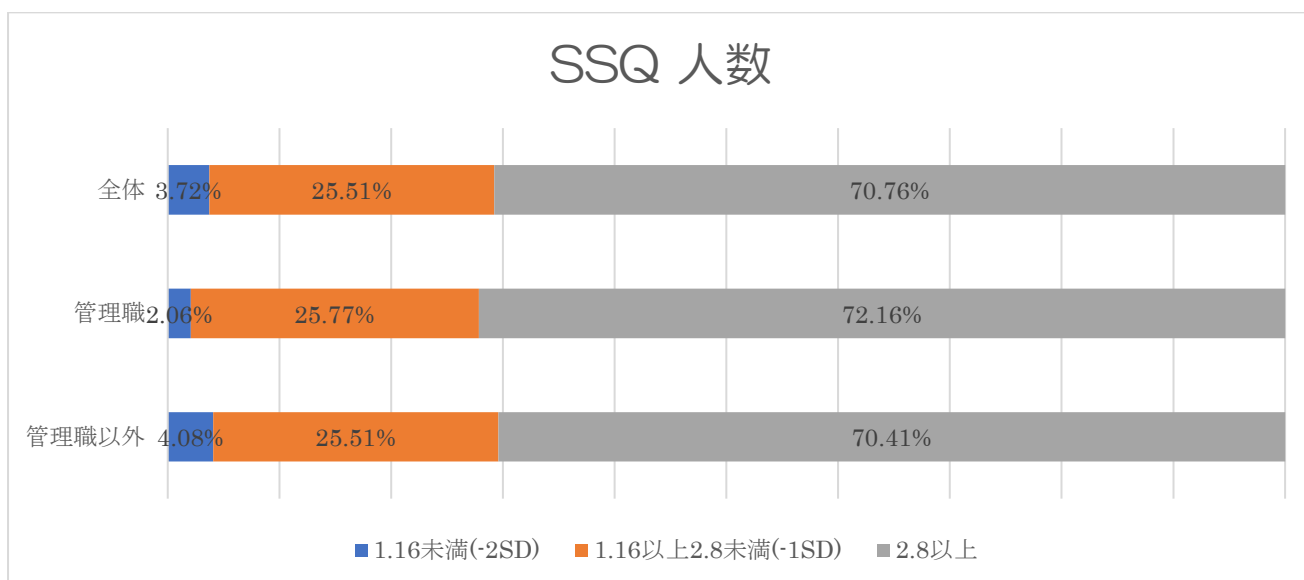


16. ソーシャルサポート（SSQ-6 - Social Support Questionnaire-6）について

調査対象となった幼稚園教諭・保育教諭などが実感しているソーシャルサポートについて SSQ-6 を用いて調査しました。そして、SSQ-6 結果の評定は、一般病院の職員のソーシャルサポートのスコアの分布を元に行いました。

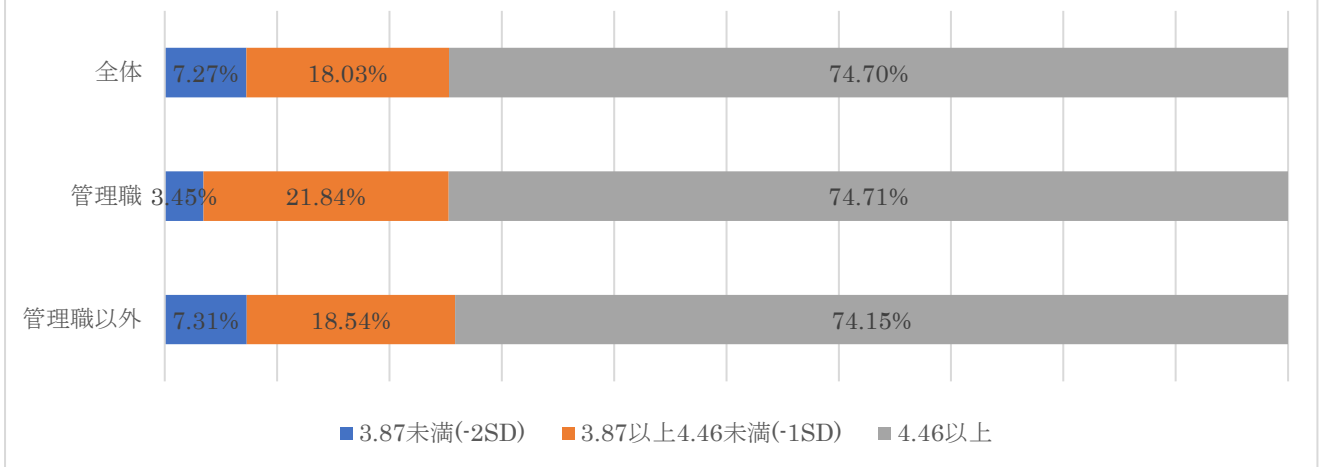
以前の一般病院職員を対象とした研究で報告されていたデータをもとに、SSQ-6 の相談できる人の比率が「やや低い」（-1SD 以下、2.8 人以下）人を算出すると本調査対象では 29.3% でした（理論的には 16%）。つまり、本研究調査対象の幼稚園教諭・保育教諭等は一般病院職員に比べ、相談できる人の数が少ないと言えるでしょう。

また、一般病院職員を対象とした研究で報告されていたデータをもとに周囲の人からのサポートに関する満足度のスコアがやや低い人（-1SD 以下、4.46 点以下） の数を算出すると、本研究調査対象者の 25.8% が当てはまりました（理論的には 16%）。つまり、本研究における周囲の人からのサポートに対する満足度は、一般病院職員に比べ低い人が多いと言えます。



SSQ-6 相談できる人の数の平均値

SSQ 満足度

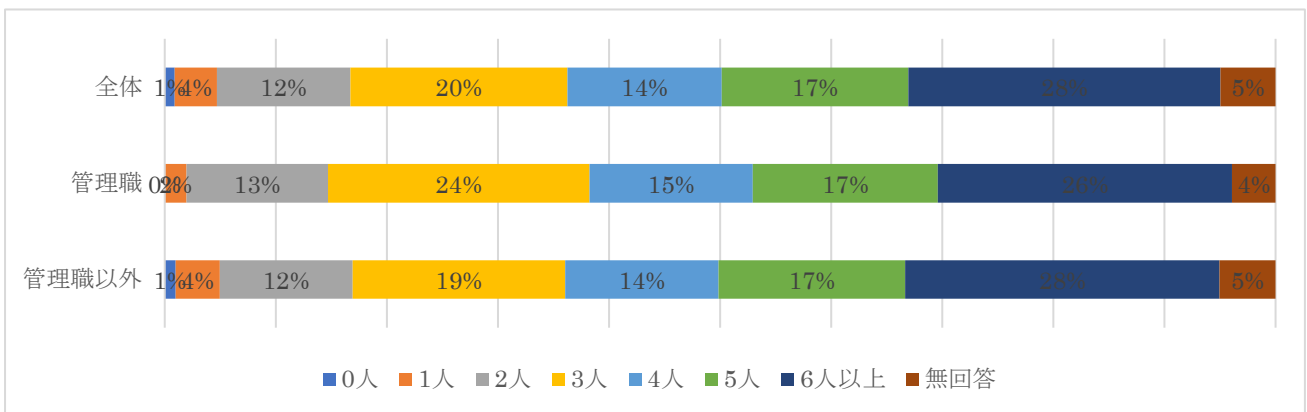


SSQ-6 の満足度の平均値

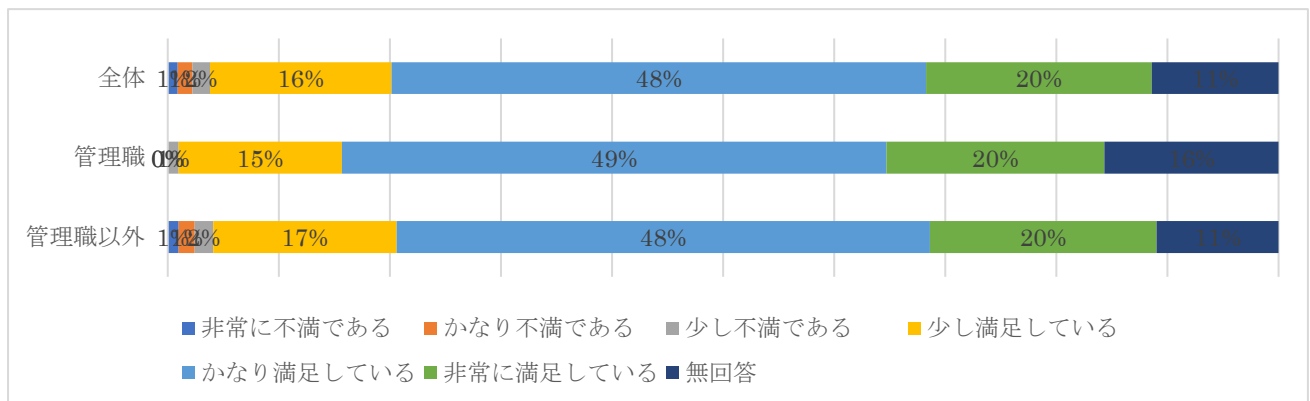
次に SSQ-6 の質問項目とそれぞれの回答の比率を示します。

Q.日頃あなたを助けてくれたり、あなたの支えになってくれる、周囲の人々についてお尋ねします。

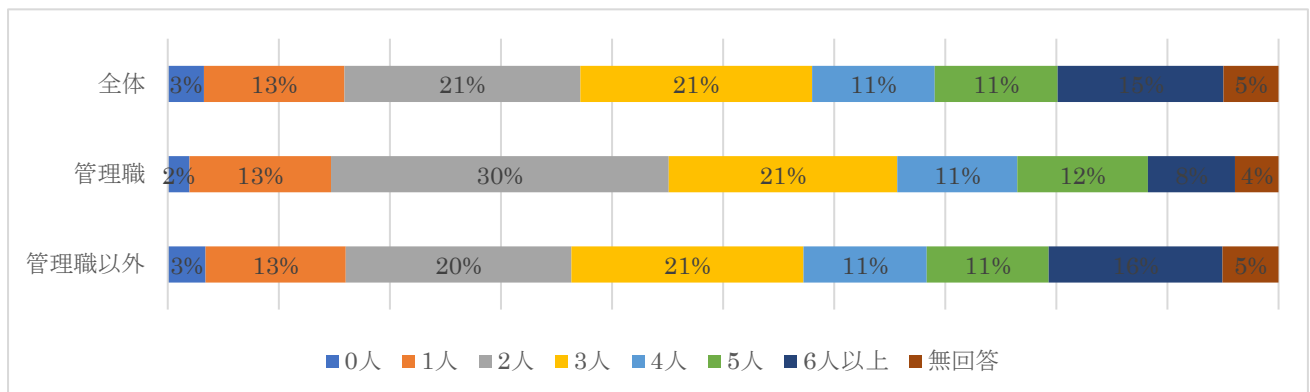
① A) あなたが助けを必要としている時に、頼れる人は何人いますか。



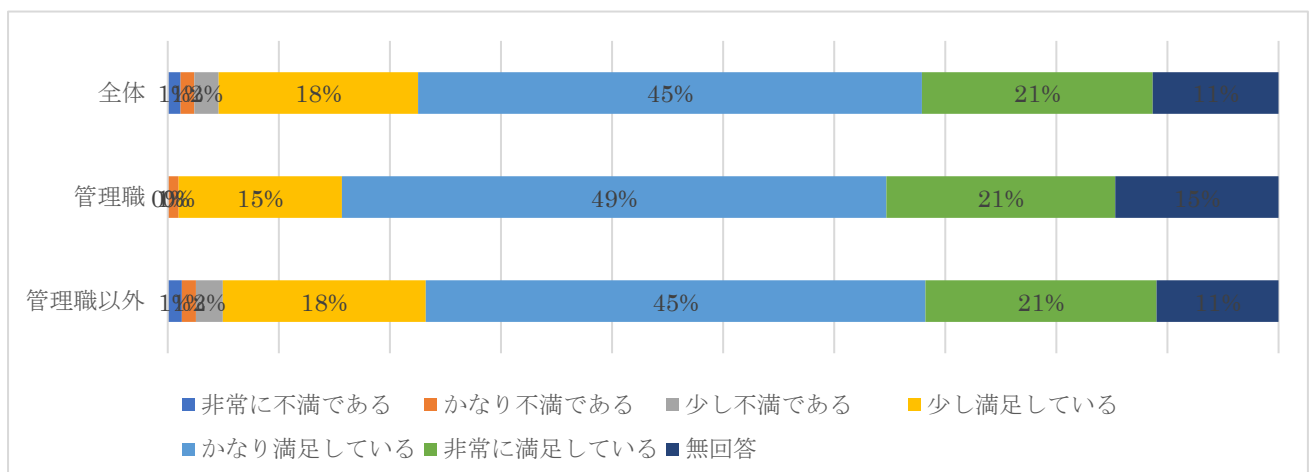
B) その人たちにどの程度満足していますか。(Aで「なし」と答えた人は、その状態にどの程度満足しているかをお答えください)



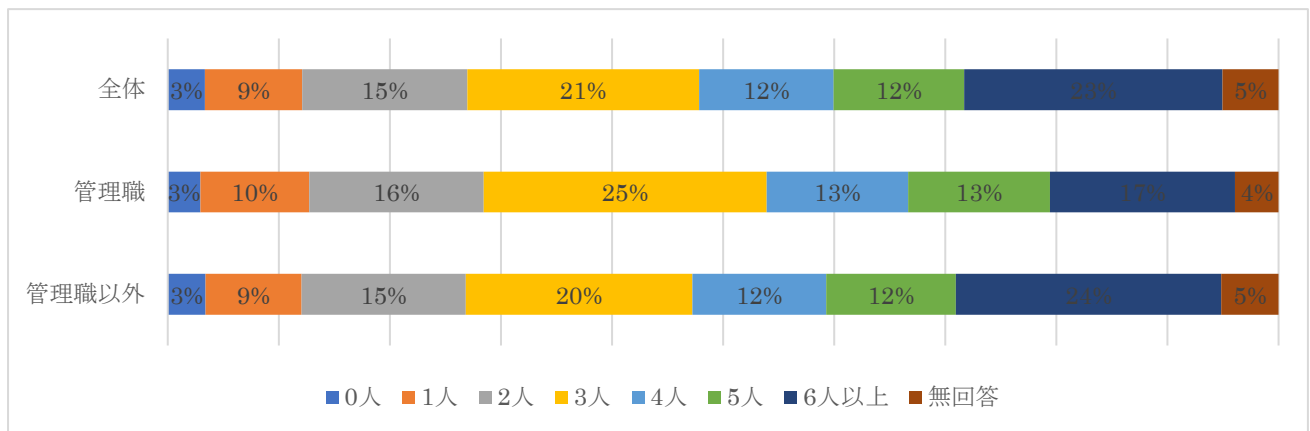
2) A) プレッシャーを感じたり、ピリピリしている時に、気持ちを楽にしてくれる人は何人いますか。



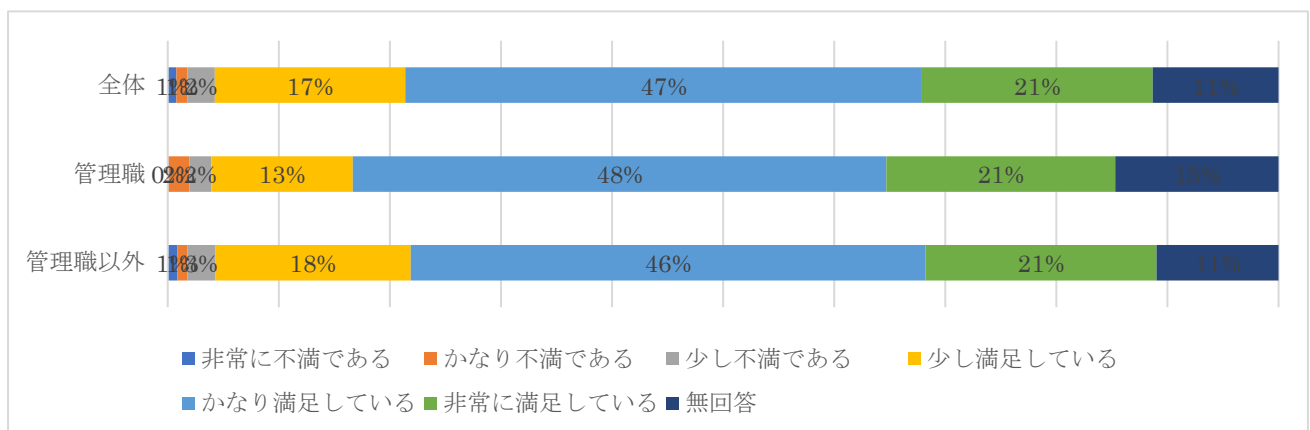
B) その人たちにどの程度満足していますか。(Aで「なし」と答えた人は、その状態にどの程度満足しているかをお答えください)



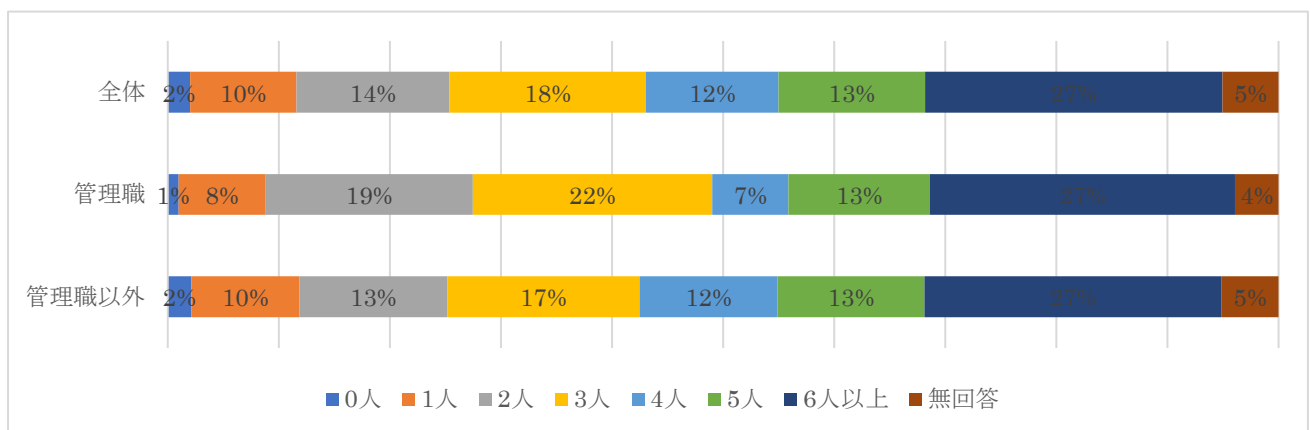
③ A) あなたの良いところも悪いところもひっくるめてあなたを受け入れてくれる人は何人いますか。



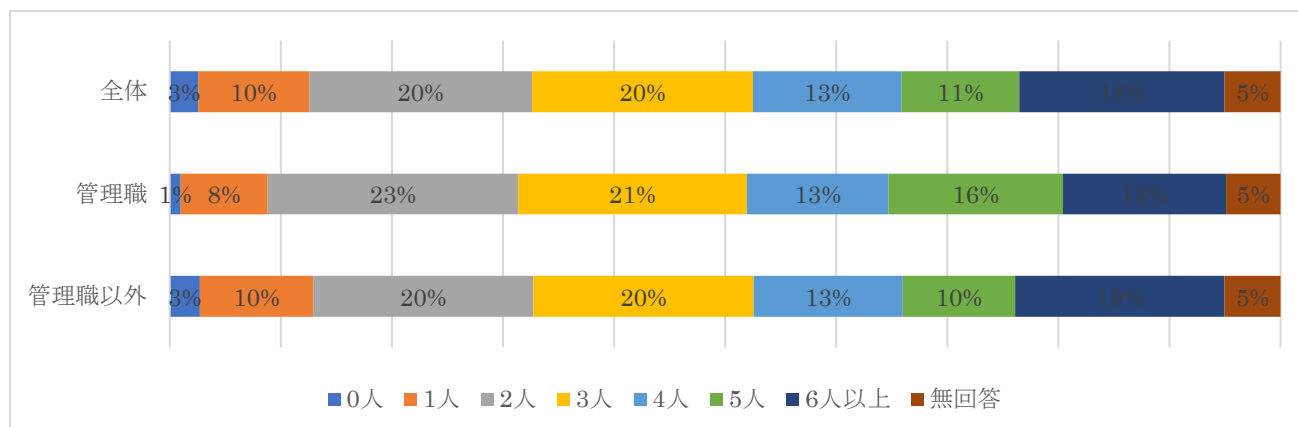
B) その人たちにどの程度満足していますか。(Aで「なし」と答えた人は、その状態にどの程度満足しているかをお答えください)



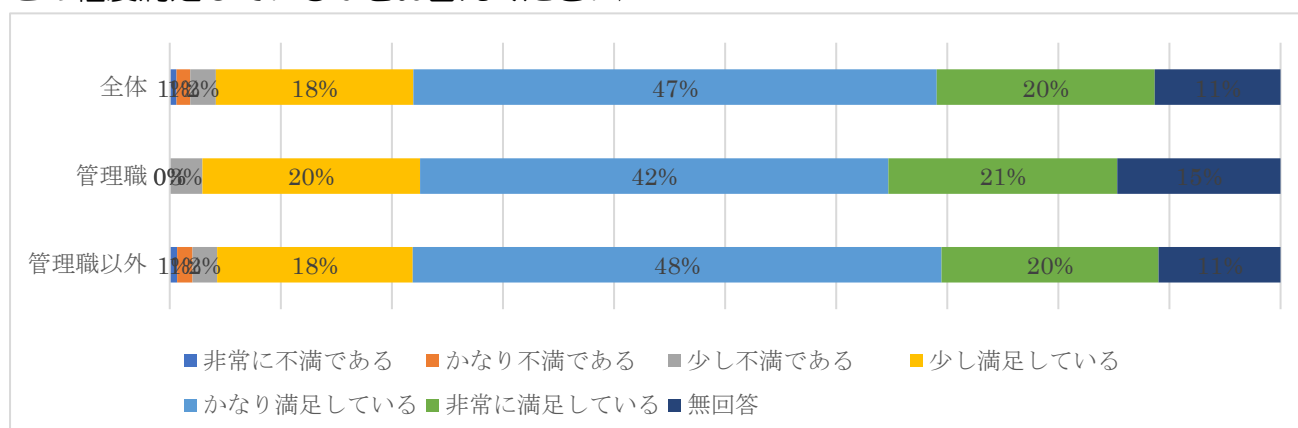
④ A) 何が起ころうと、あなたのことを心配してくれる人は、何人いますか。



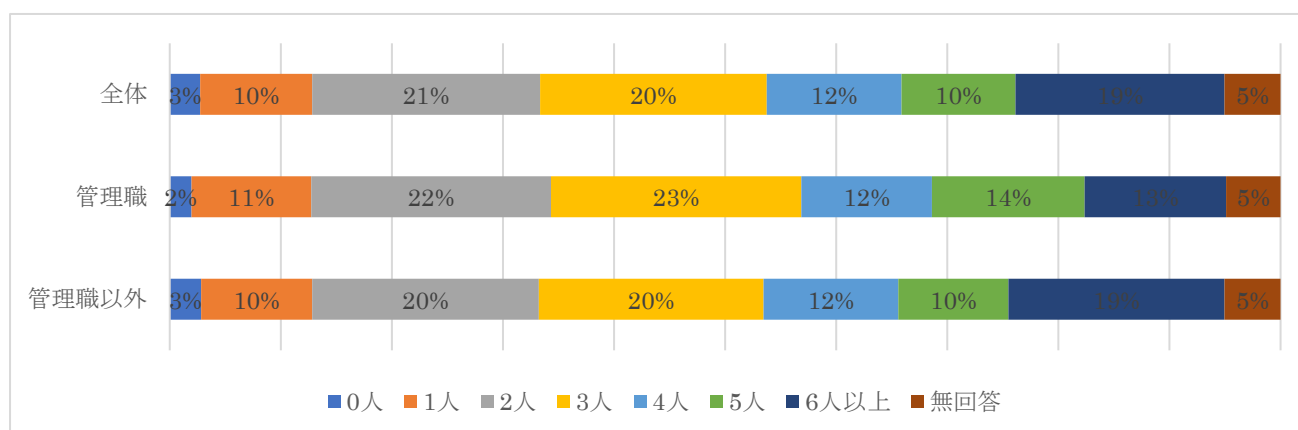
5) A) あなたがふさぎこんでいる時、気が楽になるように助けてくれる人は、何人いますか。



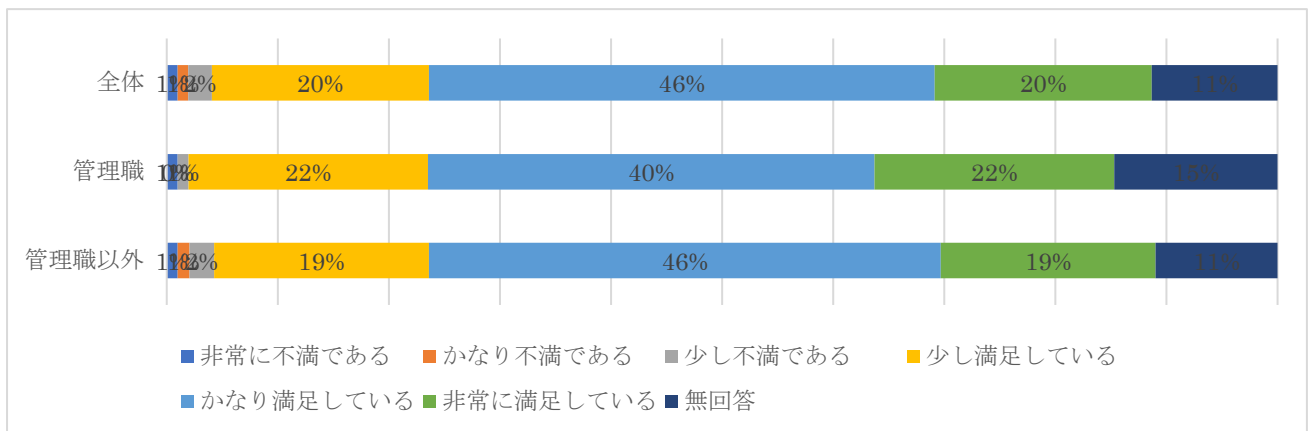
B) その人たちにどの程度満足していますか。(Aで「なし」と答えた人は、その状態にどの程度満足しているかをお答えください)



6) A) 気が動転したとき、なぐさめてくれる人は何人いますか。



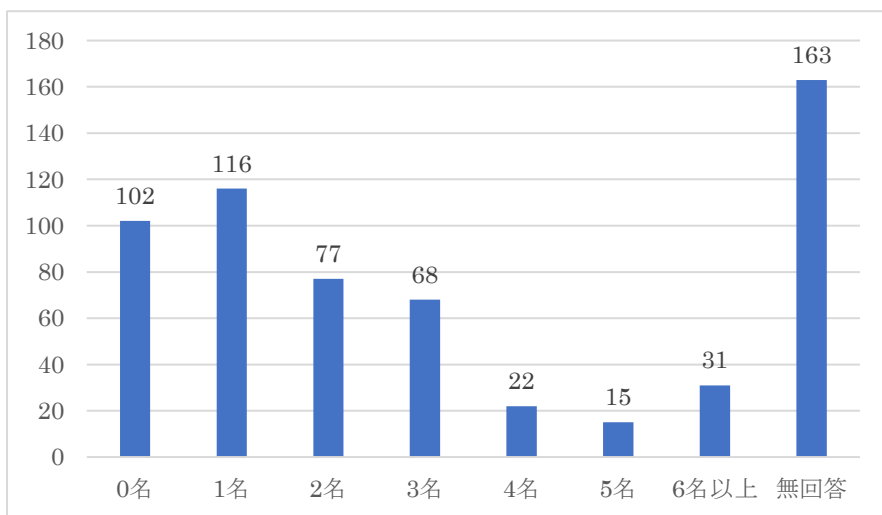
B) その人たちにどの程度満足していますか。(Aで「なし」と答えた人は、その状態にどの程度満足しているかをお答えください)



17. 発達障害のある児童に関する質問

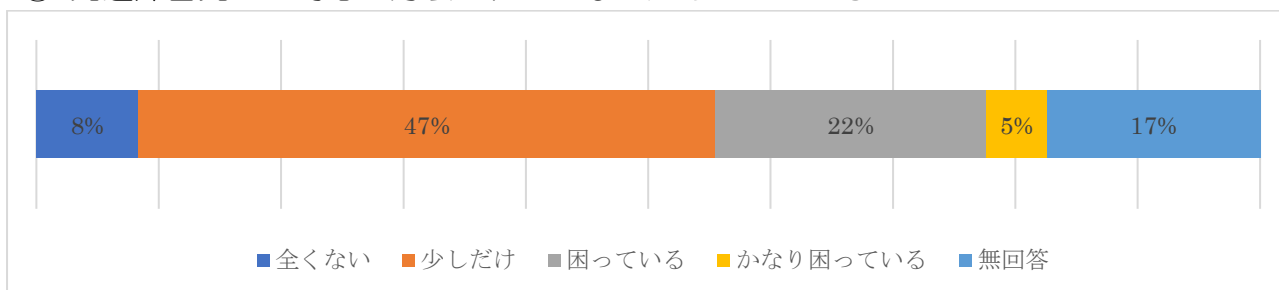
前述したように0-2歳児の担当の教諭等は発達障害が顕在化していない年齢の子どもを担当している可能性があるため、以下の①～⑨の質問には3-5歳児の担当の教諭等(594名)のみのデータを集計しました。

① 発達障害の可能性がある子ども(未診断も含む)がクラス内に何名いますか？

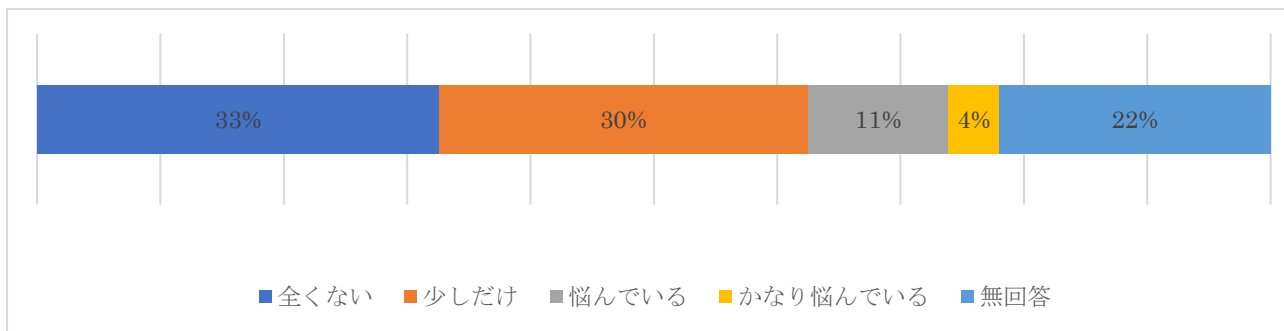


この結果から、3-5歳児の担当教諭594名中、329名(55.4%)が、クラスに「発達障害の可能性がある子どもがいる」と認識しているということがわかりました。この質問への回答をもとに発達障害のある可能性がある子どもの数を計算しますと(6名以上の場合は6名とする)発達障害児の数は823名となります。この結果には、複数の教諭等が同じ子どものことを計上している可能性もあるため、この数が実態とは異なる可能性もありますが、前述の質問「10. 障害のある子どもの人数」で発達障害児が449名になっていた結果に比べ、高いことが窺われます。よって、発達障害の可能性がある子どもは園の中に多く在籍しているものの、診断を受けていなかったり、医療機関につながったりしていない子どもが多いと考えられます。

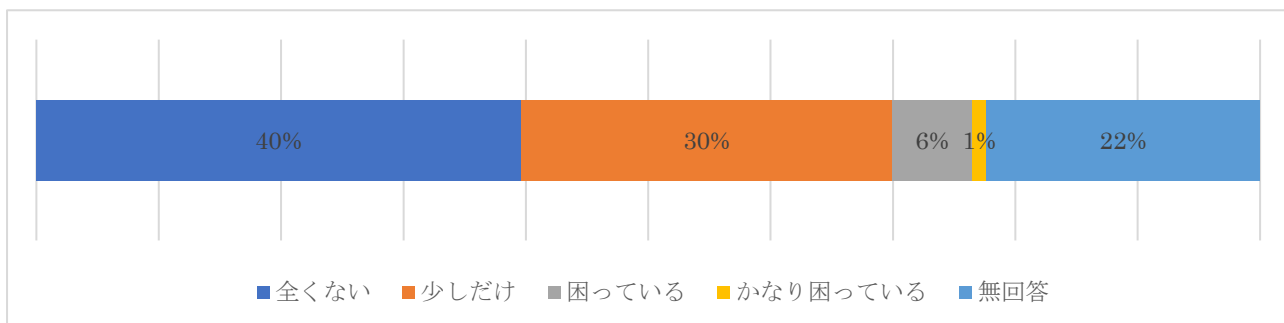
② 発達障害児への対応の方法がわからないため困っている



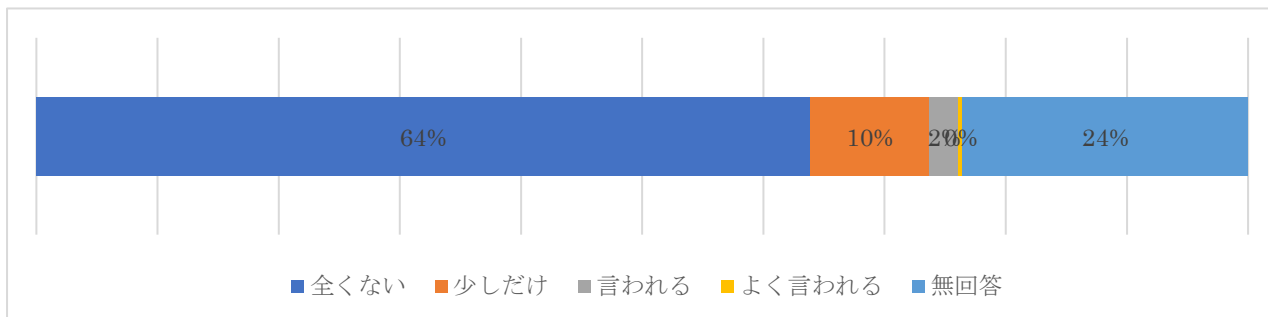
③ 発達障害の可能性のある子どもがいるがそれを保護者に言えず悩んでいる



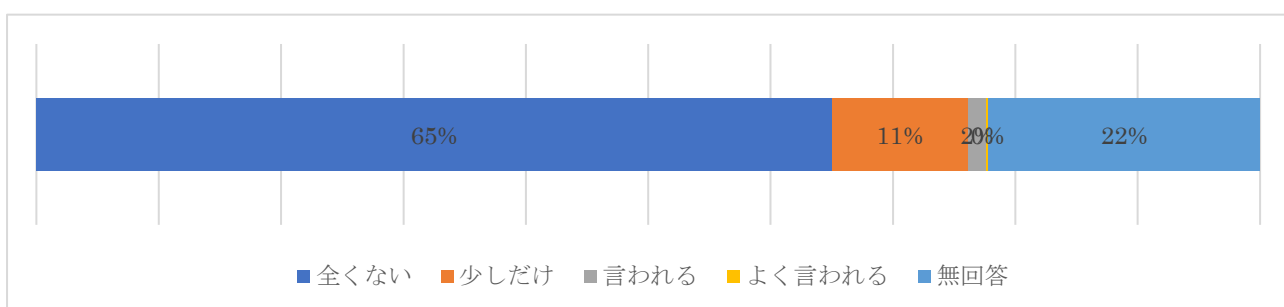
④ 発達障害児の保護者の要望に応えきれず困っている



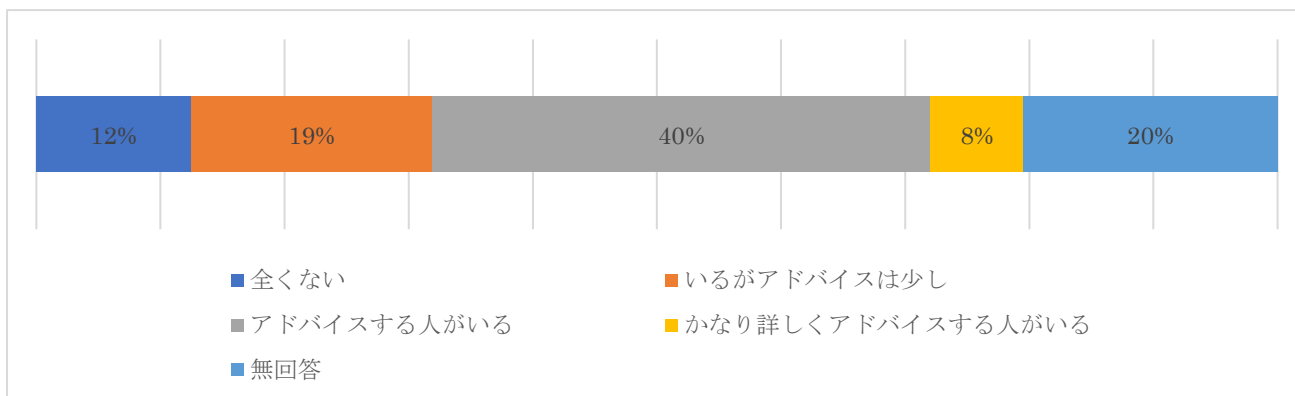
⑤ 発達障害児（診断あり、または専門機関にかかっている）の保護者から園での対応に不満を言われることがある



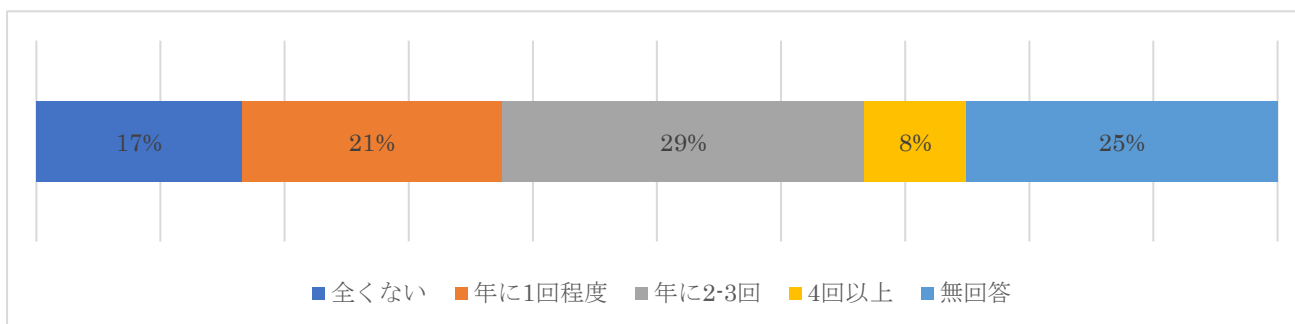
⑥ 発達障害の傾向があると思われるが未診断の子どもの保護者から園での対応に不満を言われることがある



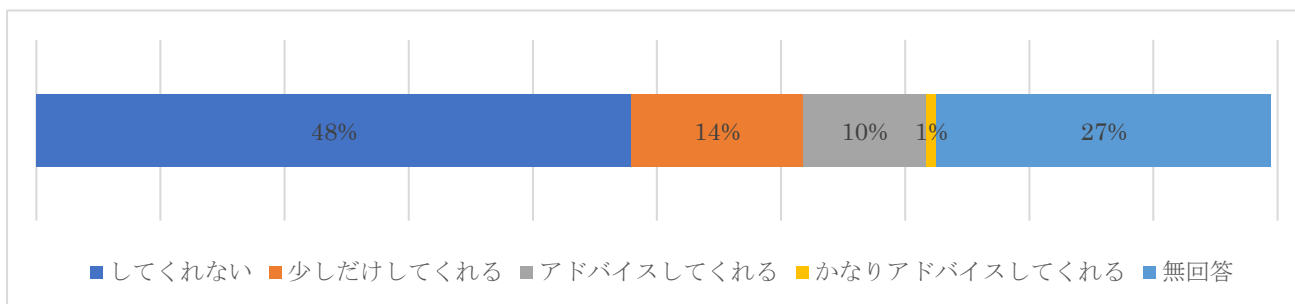
⑦ 発達障害に関する問題への対応をアドバイスしてくれる職員がいる



⑧ 巡回相談・巡回支援（特別支援学校、専門機関など）を活用している



⑨ 園医が発達障害児への対応をアドバイスしたり、サポートしたりしてくれる

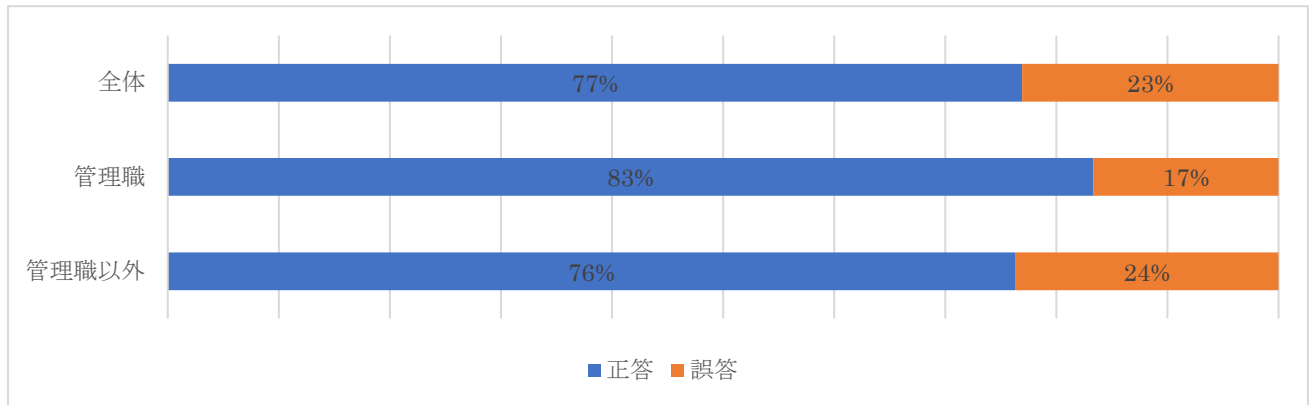


17-②の結果から、3-5歳児担当の教諭の中で74%が、発達障害児への対応において、多少なりとも困っていることが示されました。また、それらの教諭等の中で45%が発達障害の可能性のある子どものことを保護者に言えないことで、多少なりとも困っていることがわかりました（17-③）。

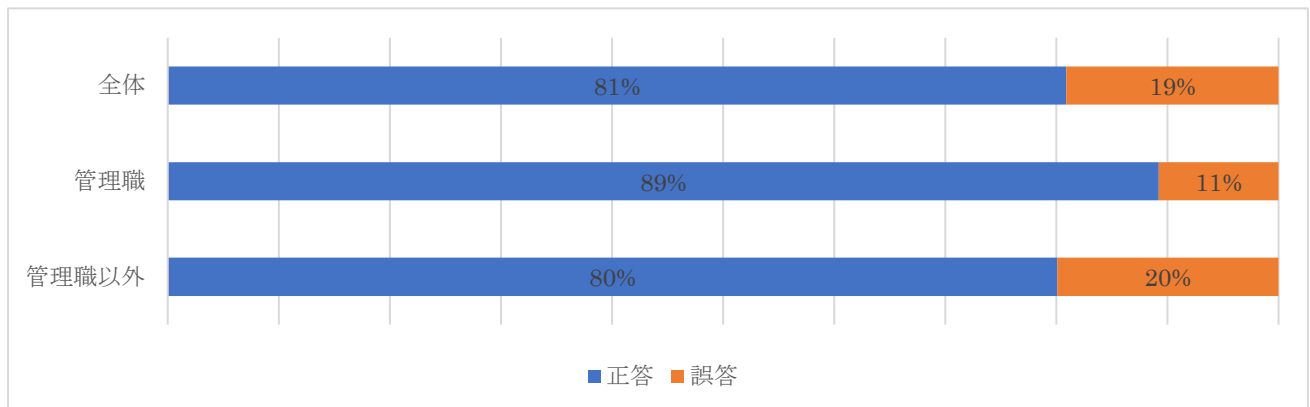
18. 発達障害に関する知識

発達障害に関する知識を調べる調査項目への回答の正答率を示します。

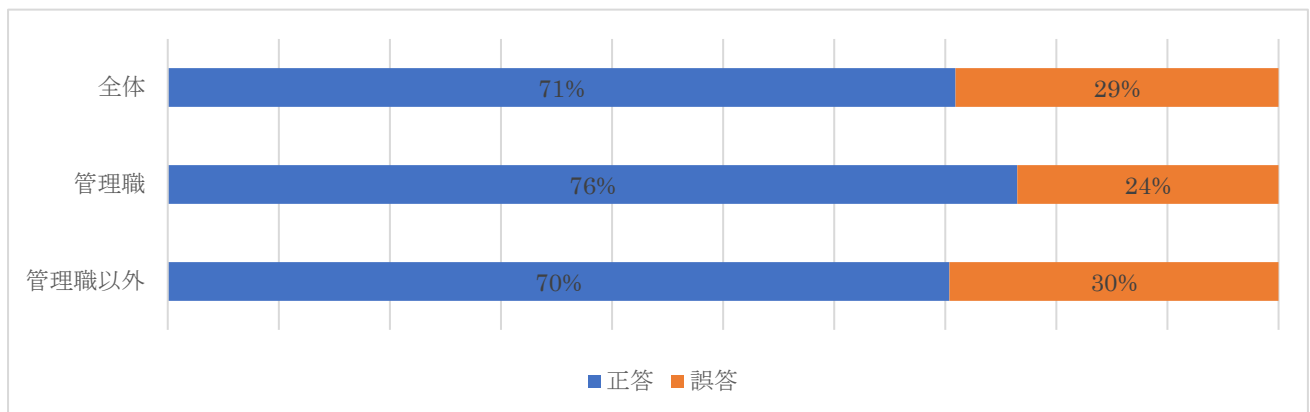
- ①自閉症スペクトラム症には、周囲に合わせて集団行動することを好むという特性がある（正答：いいえ）



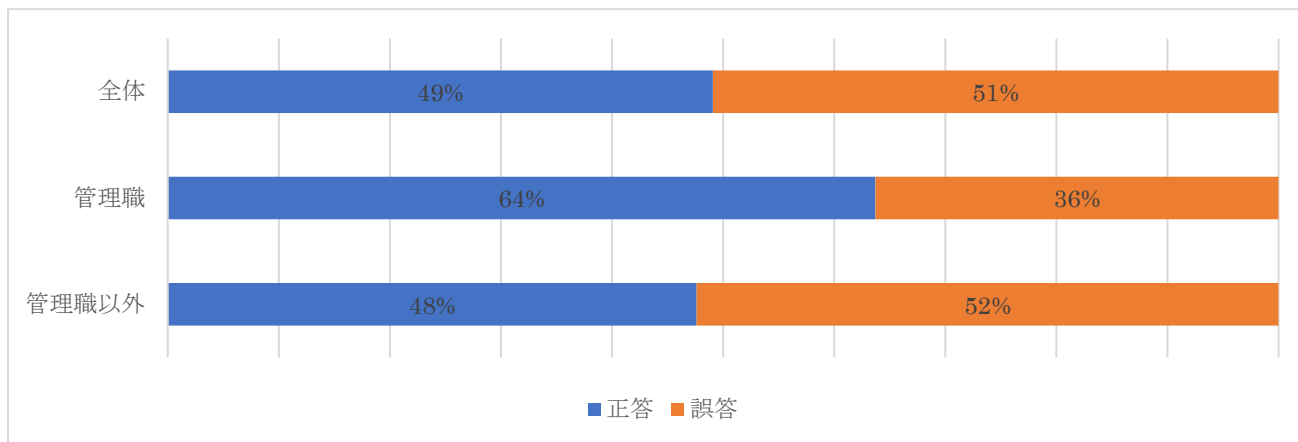
- ②自閉スペクトラム症には見通しの立たないことやスケジュールの変更に対して強い抵抗を示すという特性がある（正答：はい）



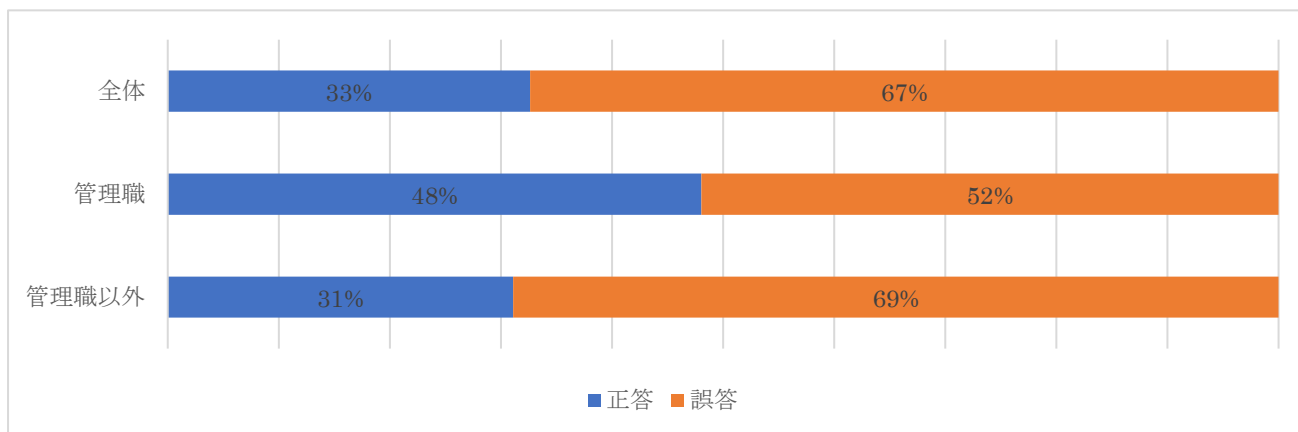
- ③自閉スペクトラム症には相互的な会話を始めたり持続させるのが得意であるという特性がある（正答：いいえ）



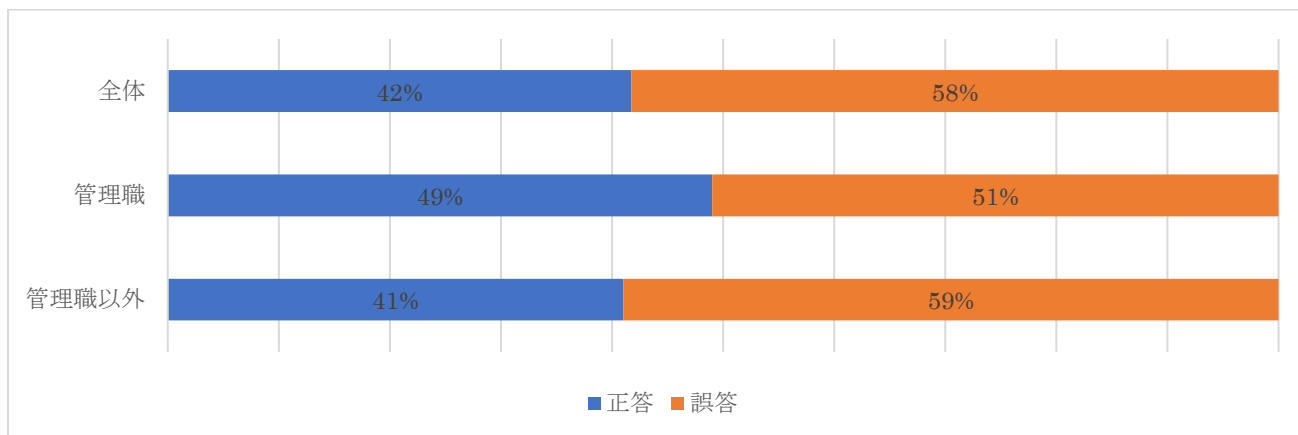
④自閉スペクトラムの人の多くは身振りを使用して物事を説明することが得意である（正答：いいえ）



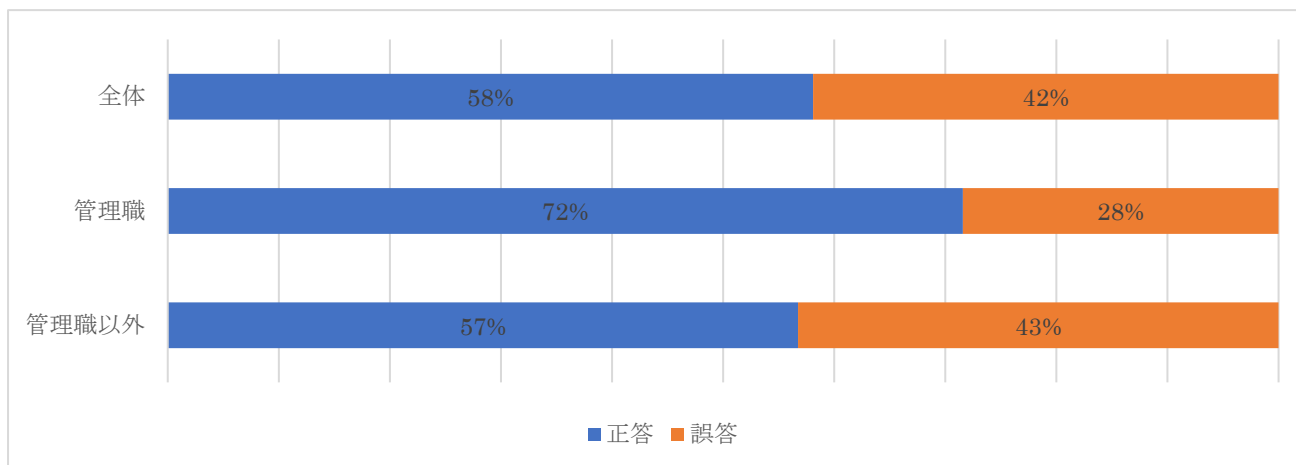
⑤自閉スペクトラム症には手先が器用であるという特性がある（正答：いいえ）



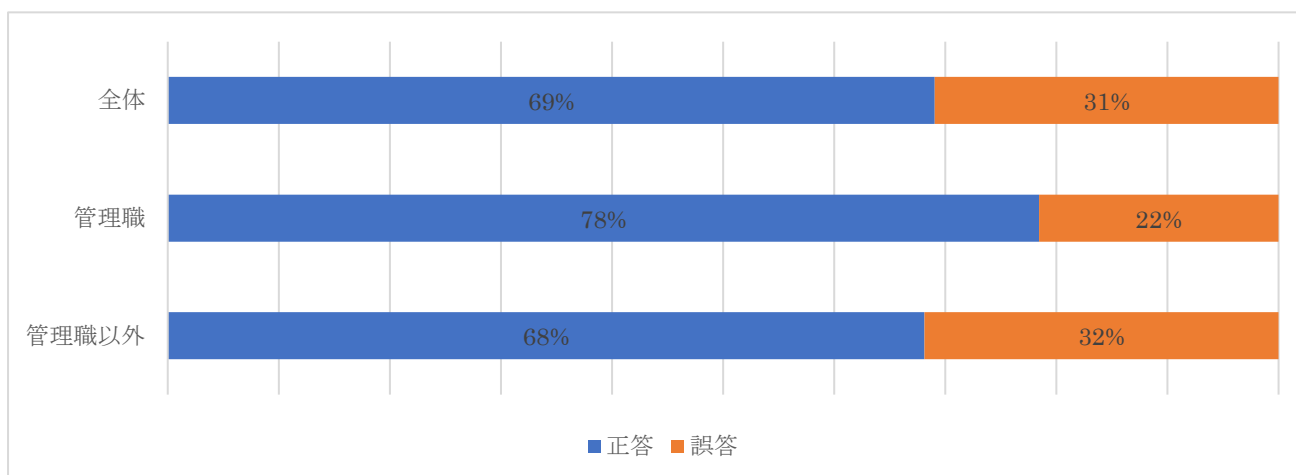
⑥自閉スペクトラム症には興味が移りやすく、同じことの繰り返しの飽きやすいという特性がある（正答：いいえ）



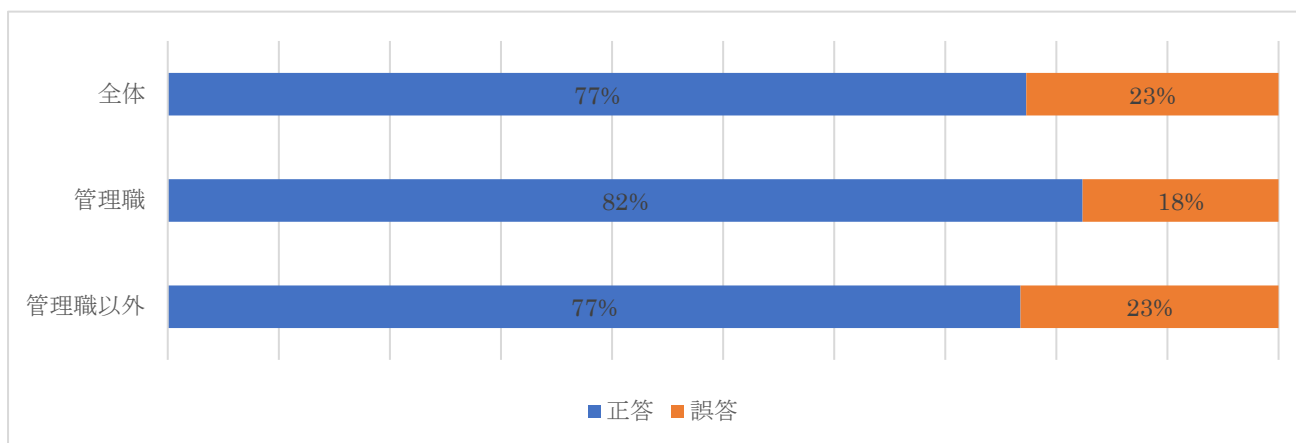
⑦ADHDの症状と忘れ物は無関係である（正答：いいえ）



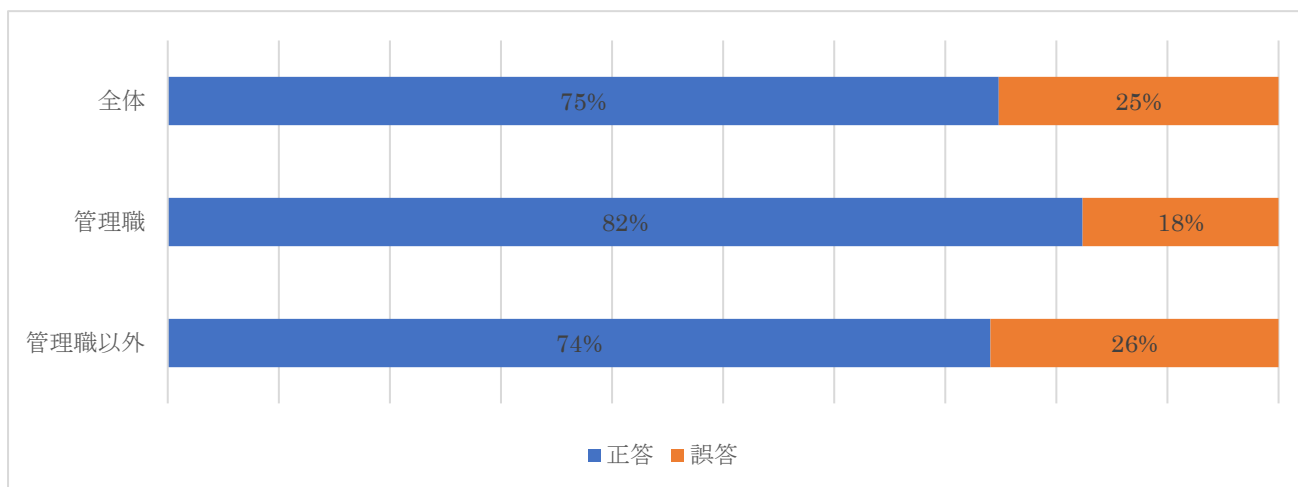
⑧ADHD児・者の特徴として、物の管理や整頓が得意ということが挙げられる（正答：いいえ）



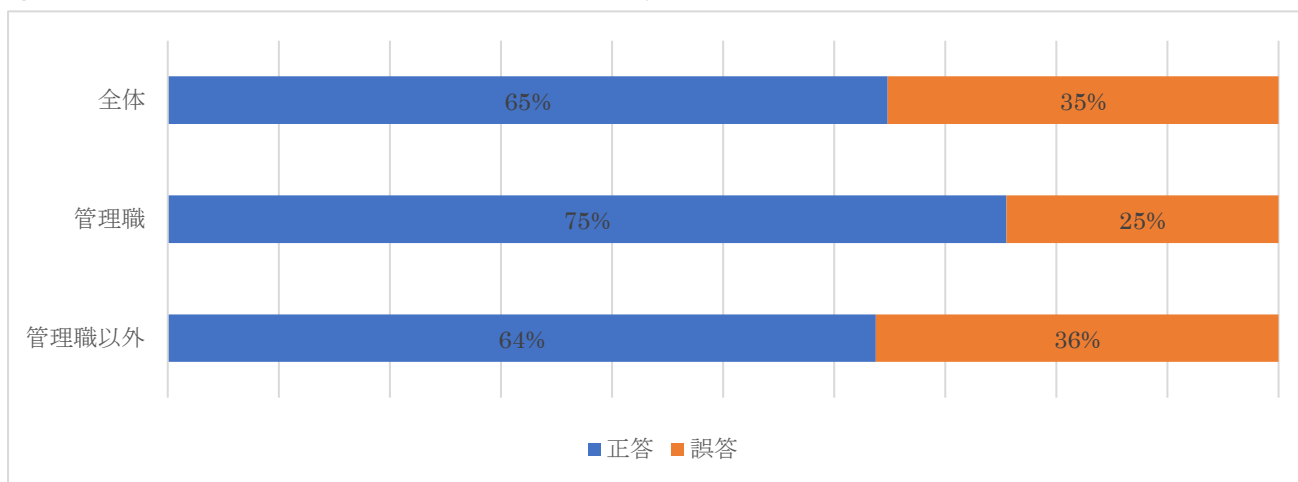
⑨ADHD児・者の特徴として、思い立ったことをよく考えてから行動に移すということがあげられる（正答：いいえ）



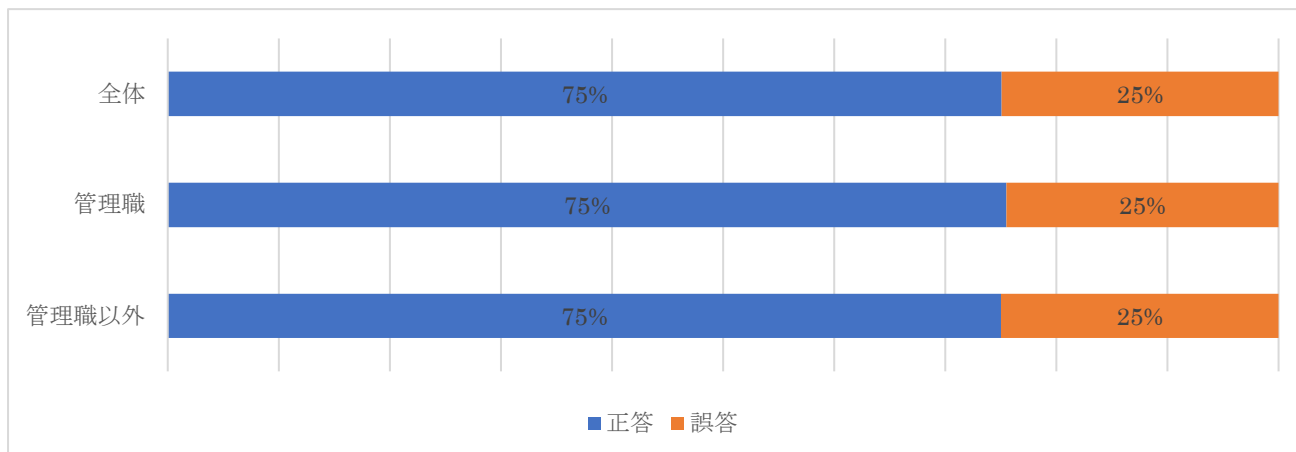
⑩ADHD児・者の特徴として、相手が話し終わる前に話し始めてしまうことがあげられる
(正答：はい)



⑪ADHD児・者の特徴として、しばしばしゃべりすぎるものがあげられる (正答：はい)



⑫ADHD 児・者の特徴として、物事の優先順位を決めるのが得意であり、効率的に取りかかるということがあげられる（正答：いいえ）



発達障害に関する知識では、自閉スペクトラム症に関する質問の①、②、③、ADHD に関する質問⑨、⑩、⑫では、70%以上の教諭等が正答しましたが、自閉スペクトラム症に関する質問④、⑤、⑥の正答率は50%以下でした。啓発資料などで紹介されている内容については多くの教諭等が正答していましたが、専門的な研修などで紹介される発達障害児の特徴については、正答数が少ない結果となりました。

引用文献

Furukawa TA, Kawakami N, Saitoh M, Ono Y, Nakane Y, Nakamura Y, Tachimori H, Iwata N, Uda H, Nakane H, Watanabe M, Naganuma Y, Hata Y, Kobayashi M, Miyake Y, Takeshima T, Kikkawa T. The performance of the Japanese version of the K6 and K10 in the World Mental Health Survey Japan. *Int J Methods Psychiatr Res.* 2008; 17(3): 152-8.

Kessler RC, Barker PR, Colpe LJ, Epstein JF, Gfroerer JC, Hiripi E, Howes MJ, Normand SL, Manderscheid RW, Walters EE, Zaslavsky AM. Screening for serious mental illness in the general population. *Arch Gen Psychiatry.* 2003; 60: 184-9.

Ⅱ章. ティーチャープログラムが幼稚園教諭・保育教諭等のストレスに及ぼす影響についての研究

1. ティーチャープログラム実施の背景

前述の調査結果から、幼稚園教諭・保育教諭は様々なストレスを抱えながら教育・保育に当たっていることがわかります。幼稚園教諭等のストレスの中には、発達障害など気になる子どもへの対応の難しさがあります。今回、本研究ではこのような子どもの行動への対応の難しさに注目し、気になる子どもの行動のとらえ方、対応の仕方を変容するプログラムを実施し、幼稚園教諭等のストレスに対する効果を見ることにしました。育児に不安がある保護者、仲間関係を築くことに困っている保護者などを、地域の支援者が効果的に支援できる方法としてペアレント・プログラムがあります。本研究では、ペアレント・プログラムを踏襲した内容を幼稚園や認定こども園の教諭等向けにティーチャープログラムとして、実施しました。

2. 対象

長崎県内の幼稚園・認定こども園で気になる子どもを抱えている園をランダムに選択し、介入園、非介入園に分けました。それぞれの園の幼稚園教諭等を研究対象としました。本報告書作成時には介入園から 13 名、非介入園から 33 名の回答がありましたので、それらについて分析しました。

3. 方法

後述（V章）のペアレントプログラムを教諭用にアレンジしたティーチャープログラムを各園で実施しました。プログラム実施者は、ペアレントプログラム実施の資格を有する者 3 名でした。

対象の幼稚園教諭等には介入前後に次の調査票に回答していただきました。

- 回答者の属性に関する調査票
- 精神的健康度（Kessler K6）
- ワークエンゲージメント（UWES - Utrecht Work Engagement Scale）
- ソーシャルサポート（SSQ-6 - Social Support Questionnaire-6）
- 発達障害のある児童に関する質問
- 発達障害に関する知識
- ティーチャープログラム後の感想に関する項目

4. 結果

①介入群と非介入群の質問紙のスコアの変化

介入園の幼稚園教諭等の K6 のスコア ($t= 2.498, P=0.028$)、ソーシャルサポート（SSQ-6 - Social Support Questionnaire-6）の満足度($t=-4.345, P=0.001$)が介入

後に有意に改善しました。ワークエンゲージメント（Utrecht Work Engagement Scale—UWES）のサブスケール（活力、熱意、没頭）及びSSQ-6の「サポートしてくれる人の数」には有意な改善は認められませんでした。

一方、非介入園の教諭等のスコアを見るといずれの質問紙のスコアにも有意な差は認められませんでした。

質問紙	下位カテゴリ	介入群 (N=13)		t値	P値	非介入群 (N=33)		t値	P値
		介入前	介入後			コントロール期間前	コントロール期間後		
K6		9.69±4.03	6.0±3.92	2.498	0.028	5.53±4.68	5.0±4.73	1.022	0.315
UWES	活力	18.47±4.32	20.15±6.43	-1.247	0.236	20.12±5.32	20.03±5.4	0.29	0.744
	熱意	16.47±4.32	17.31±4.23	-0.951	0.36	18.79±4.65	17.79±5.06	1.542	0.133
	没頭	19.47±5.41	20.0±4.1	-0.672	0.514	21.67±5.8	21.15±4.9	0.938	0.355
SSQ-6	人数	3.99±1.12	4.08±0.97	-0.333	0.744	3.94±2.09	3.9±2.14	0.248	0.806
	満足度	4.01±0.88	5.05±0.35	-4.345	0.001	4.91±0.75	4.95±0.65	-0.33	0.743

K6-Kessler K6（精神的健康度），UWES-Utrecht Work Engagement Scale（仕事へのやる気），
SSQ-6-Social Support Questionnaire-6（社会的サポートに関する認識）

②介入後の感想

「1）ティーチャープログラムを受けて仕事に対する自信は変わりましたか？」の質問では、①上がった - 1人 ②少し上がった - 11人 ③変わらない - 0人 ④少し下がった - 0人 ⑤下がった 0人、でした。

「2）ティーチャープログラムを受けて仕事に対するやる気は変わりましたか？」の質問では、①上がった - 4人 ②少し上がった - 9人 ③変わらない - 0人 ④少し下がった - 0人 ⑤下がった - 0人、でした。

「3）ティーチャープログラムで自分自身が変わったことがあればご記載ください。」には、次の回答がありました。

- 子どもを褒めることが多くなった。
- 褒めることで自分自身に心の余裕ができた。
- 子どもへの声のかけ方、気になる行動を見つけてもギリギリセーフととらえることができるようになった。
- 今までは悪い事に目がいくことが多かったですが、ペアレントプログラムを受け褒めることが増えました。
- 改めて自分の性格を見つめ直し、良い所や改善すべき所が見つかって良かった。
- 子どものマイナスな部分も良い方向にとらえることができるようになった。
- 全て出来てからほめるのではなく、やろうとした瞬間にほめる等、100%を求めるのではなく、60～70%でもOKという気持ちに変わった。
- 子どもへのプラスの関わりが増えた。
- 上を求めすぎるのではなく、その子自身を見つめるようになった。

- 子どもの見方や褒め方を変えるようにしました。
- 子どものギリギリを探しながら、うまくサポートしていく（無理なく）ことが出来るよう、更に工夫していきたいと思います。
- 自分の言動をよくみつめるようになった。又、相手への配慮を以前より細やかにしようという気持ちが増した。
- 自分を見直すことができ、良いところ、悪いところを前よりも意識するようになった。

「4)ティーチャー・プログラムで担当の子どもが変わったことがあればご記載ください。」には、次の回答がありました。

- 以前よりも、前向きで、準備などもスムーズに行えるようになった。
- 素直に聞いてくれたり、やる気がでたように感じた
- 大人に対して少しずつ心をひらいてくれるようになった
- やる気（褒めることで）が起きたのか、自分から進んで様々な事に取り組む姿が見られるようになった。
- 受講をかさねていくうちに、子どもの（対象児）見方が変わり、良い所が見えるようになったと思う。
- ほめる回数が増えると対象児も自信がついているようだった
- 少し落ち着いている。
- あたりまえの事でも、ほめられるという経験を多くする事が出来、自信につながっているようだ。
- 変わったことはありません
- 次はこれ…など順番に話をしたり、教諭等からのアドバイスを参考にしながら、実践し、うまくいったりいかなかったりありましたが…。個別に対応する事の大切さを改めて感じました。
- 言葉や表現の仕方が少しずつ相手に伝わりやすくなった。
- 気分にはムラがあるが少し落ち着いて話が聞けるようになってきている。

5. 考察

結果より、ティーチャー・プログラムは、幼稚園教諭等の精神的健康度を向上させ、ソーシャルサポートを受けることを実感するようになることが示唆されました。ティーチャー・プログラム実施園では、実施後に仕事に対する自信、やる気共に全員が「少し上がった」以上の回答をしており、このプログラムが幼稚園教諭等の子どもへの対応の自信度、やる気の良い影響を与えると考えられました。プログラム実施後の教諭自身の変化点として「誉めることが増えた」という回答が多く、子どもの行動にも変化が見られたという報告も多くありました。

ペアレント・プログラムは、認知行動療法を基盤としており、子どもの行動に対する親のとらえ方の枠組みを変える効果があるとされています。そして、親御さんの抑うつ傾向などがプログラムによって改善することがわかっています。本研究において、ペアレント・プロ

グラムを教師版にしたティーチャー・プログラムも同様の結果が得られました。そのため、ティーチャー・プログラムは、本プログラムを幼稚園の教諭等方のストレス軽減に使用することができるかと推察されます。

Ⅲ章. 発達障害がある子どもの特性

行動面や対人関係などが気になる子どもの中に、発達障害児がいます。近年、幼稚園や認定こども園で発達障害児への支援が大きな課題となっています。発達障害児への教育や保育において、その特性を理解することは重要です。そこで、発達障害のタイプとそれぞれの特性について説明します。

発達障害の中にはいくつかのタイプがあります。よく知られているものとして、学習障害もしくは限局性学習症(LD)、注意欠如・多動症(ADHD)、自閉スペクトラム症などがあります。あまり取り上げられませんが発達性協調運動症という障害も発達障害に含まれます。次にそれらの問題がある子どもの特徴について説明します。

1. それぞれの診断ごとの特性

①学習障害、限局性学習症(LDと略されます)

知能は正常なのに学習面で困難を示す障害です。会話は十分できるのに文字が読めない、文字は読めるのに計算ができないなど、学習面でできるところとできないところの差が大きいのが特徴です。基本的に学齢期につけられる診断ですが、LD児は幼児期にも、絵が上手く描けない、就学間近になっても文字を覚えられない、数の概念が育たないなどの問題が見られることがあります。幼児期には大きな問題が起こらないこともありますが、学校に入ってから子どもが困難を感じます。時折、学習の困難に悩んで不登校になってしまう子どももいます。

②注意欠如・多動症(ADHDと略されます)

落ち着きがなく、衝動的で、自分の行動、気持ちを抑えることが苦手、注意・集中が困難で、人の話を集中して聞けない、すぐに忘れてしまうなどの問題が見られます。その特性から、お集まりのときに動き回って参加できなかつたり、指示がわかっているのに従わなかつたり、友達とのトラブルを起こしやすかつたりすることなどがあります。周囲の大人から、わがままで躰がなっていない子どもと思われがちです。ADHDの特性によって多動や衝動的行動が出ている子どもが、問題が起こる理由を正しく理解されずに叱られてばかりいるとイライラして反抗的になったり、かんしゃくを起こしやすくなつたりすることがあります。ADHDのある子どもは不注意のために学校で教諭等の話を聞けずに成績に影響が出ることがあります。

ADHDのある子どもは脳の中のブレーキが効きづらい状態だと考えると理解しやすいでしょう。動き回ってはいけないこと、手を出してはいけないことは理解しているのに脳の中のブレーキがうまく効かないために離席したり、叩いてしまつたりすることがあると考えると彼らの理解力と行動のギャップがわかると思います。

③自閉スペクトラム症(ASDと略されます)

対人関係の問題、コミュニケーションの問題、興味や思考の偏りや硬さなどの問題が見ら

れます。まず、他の人の気持ちに関心が向かない、共感性の問題があることが目立ちます。そのため、他の子どもが悲しそうにしているのになぐさめようとしない、教諭等が感情をこめて注意しているのに子どもがピンときていないように見えるなど、反応の違いが見られることがあります。他の子どもと関係を築くことができないなどの問題が見られます。そして、言葉の遅れ、表情によるコミュニケーションの障害も見られます。言葉の遅れは話すことができないレベルから、言語能力が平均以上なるなど非常に高いレベルまでさまざまです。更に、道順やスケジュール、持ち物などにこだわりがあったり、関心を向けるものが他の子どもとは違ったりするなどの特性が見られます。情緒が不安定であったり、感覚過敏があったりして、自分の思い通りにならない時や嫌な刺激が入ってきた時にパニックを起こすこともあります。

言葉や知能が正常域である自閉スペクトラム症の子どももいます。それらの子どもは他の人の気持ちを読み取ることや、相手の気持ちを考えながらの行動が苦手です。例えば、相手が冗談でおした時に怒ったり、他の子どもが悲しんでいることに気付かなかったりすることがあります。

④発達性協調運動症(DCD と略されます)

いわゆる不器用さが目立つ状態です。姿勢を維持できない、文字をきれいに書けない、ボール遊びがうまくできない、折り紙をきれいに折れない、などの問題が見られます。脳性麻痺のような明らかな麻痺があるわけではありません。発達性協調運動症は他の発達障害と同時に現れることが多いことが知られています。ADHD の 55%に自閉スペクトラム症の 79%に発達性協調運動症が見られるという報告があります。

2. 発達障害の子どもはどれくらいいるのか

発達障害児はどれくらいいるのでしょうか。文部科学省によると、学習面、行動面、対人関係で著しい問題を持つために特別な支援を要する子どもが通常学級の中に 6.5%いることがわかっています(2012年)。この他にも知的面、運動面に発達の偏りがあって特別支援学校や特別支援学級に在籍している子どもが 2%以上います。保育園や幼稚園では将来特別支援学校や特別支援学校に進学する子どもも一緒に保育・教育を受けていることも多いので、約 9%は発達の問題がある子どもがいると考えられます。アメリカの調査では発達障害児は約 13%いることが明らかになっています。決して少なくないのです。

3. 発達障害の原因

発達障害児たちの問題は、躰のまずさや子どもの努力不足が原因となっているわけではありません。これまでの研究によって発達障害は脳の機能障害によって起こっていることが推定されています。ADHD 児は脳のブレーキがうまく働いていない、自閉スペクトラム症は脳の共感する機能が十分発揮されていないと考えるとわかりやすいかもしれません。

4. 発達障害の子どもは正しく理解されないことが多い

発達障害が起こるメカニズムはまだ解明されていません。それでも、発達障害は脳の発達の仕方の違いによって起こることは専門家の間でも一致した見解となっています。それなのに多くの発達障害児は、大人から正しく理解されず、厳しく叱られたり、非難されたりすることになり、子どもがそれによって心を傷つけられてしまうこととなります。また、他の園児の保護者が発達障害の子どもの行動が親の躰の問題のせいだと思ってしまい、その子と親を非難してしまうことも少なくありません。

5. 発達障害児は2次的な問題で苦しむことが多い

発達障害児には元来の障害に加えて2次的な障害や問題が生じることがあります。大人から厳しく叱られたり、虐待を受けたり、友達からいじめを受けたりすることで、情緒の問題が大きくなることがあります。例えば、抑うつや不安が半数以上の自閉スペクトラム症のある成人に見られることがわかっています。学齢期にも自閉スペクトラム症児の約4割に不安障害が見られることが報告されています。不登校や引きこもりになってしまっている人の中に発達障害の人が多く含まれていることも知られています。これまでの調査で不登校児の中の4割～5割に発達障害が見られることがわかっています。

6. 発達障害児と定型発達児には明確な境目がない。

発達障害児の中にはその特徴が顕著に出ている子どももいれば、少しだけその特徴が出ている子どもや場面によってその問題が見え隠れする子どもなど、境界レベルの子どももいます。境界例では発達障害の診断は非常に難しい時があります。専門医でさえも判断が難しく、境界例は「自閉スペクトラム症傾向」「ADHD 疑い」などと判断されることがあります。

虹の中でどこまでが赤とするのが難しいように発達障害の有無については定型発達との境目がはっきりとない中で判断していきますので難しさがあります。そのため、発達障害の範疇に入る子どもに診断がつかないこともあります。保育園や幼稚園で多動が目立つ子どもでも病院に行って医師と一対一の場面になると落ち着いて対応できることがありますので、観察場面の違いによる分りにくさもあり、診断がつかないこともあるのです。よって、保育園や幼稚園では診断がついた子どもだけが支援対象ではない、と思ったほうが良いでしょう。診断はついていないけれども発達障害の特徴があり支援が必要な子どもがたくさんいますので、園の中では診断がついていなくても、担当・担任が子どもが発達障害の特性を持っていると判断したら、そこでできる支援をやっていくべきだと思います。

発達障害の特性といわれる行動や特徴は、定型発達の人にも見られます。教諭等の方にも、地図が苦手、計算が苦手、一人が好き、がんこ、整理整頓が苦手、注意散漫、忘れっぽい、などのご自分の短所と思われるものがあると思います。このように誰もが、LD や ADHD、自閉スペクトラム症など発達障害の特性の一部を持ち合わせていることでしょう。そのような特性が強く出ていて、特別な支援や配慮が必要となっているのが、発達障害です。

発達障害は定型発達との区切りがはっきりしないため、その判断は非常に困難です。発達障害と定型発達の間にはグレーゾーンが存在し、そこにいる子どもが非常に多いのです。診

断がつかない子どもにも実は発達障害の傾向を有する子どもがいます。これは次のように説明すれば分かりやすいかもしれません。それぞれの子どもの落ち着きのなさ、忘れっぽさなどに得点を付け、その合計を ADHD 得点としてつけていき、それが 100 点満点中 90 点を越えたら ADHD とする、というようになっていいると考えるとわかりやすいと思います。定型発達の子どもの ADHD 得点が 90 点以下ということになりますが、0 点の子どもはまずいないでしょう。20 点とか、50 点とか、いくらかの ADHD 得点はつくはずで。そして、定型発達の中にも ADHD 得点が 85 点、89 点等の ADHD 基準をぎりぎり越えない子どもがいます。つまり、診断は付かないけれども、保育園の集団場面では ADHD 傾向が見られるという子どもがいます。このような子どもは診断名がないからといって、支援をしなくてよいということはありません。診断が付かない子どもでも、幼稚園の教諭等から見て発達障害の傾向があると思えば、その特性に合った指導をしていただいたほうが良いでしょう。

7. 発達障害の傾向の把握のために

次に幼児期の自閉スペクトラム症児や ADHD 児に見られやすい特徴を記載しています。これらのいくつかが当てはまるとその特性が見られる可能性があります。但し、ここに挙げた項目に当てはまる子どもに対する単なるラベリングをするだけにならないように気をつける必要があります。子どもの特性を把握し、それに合わせた支援を考えることが重要です。

○幼児期の自閉スペクトラム症児に見られやすい特徴(全部の特徴が見られるわけではありません)

- 他の子どもが悲しいこと、怒っていることがピンときていない
- 他の子どもへの関わりが一方的
- 呼びかけた時にすぐに反応しないことがある
- 表情が状況とずれたり、表情のバリエーションが少なかったりする
- 他の人の気持ちを表情から読み取れない
- ごっこ遊びへの参加が少なかったり、役を演じたりすることが困難
- 他の子どもと空想世界を共有して楽しむことが難しい
- 同年齢児がわかるような冗談や、他の人がふざけていることがわからない
- 特定のものや事柄にこだわる
- 活動の切り替えが難しい
- かんしゃくを起こしたり、パニック状態になったりする
- 感覚過敏がある

○幼児期の ADHD 児に見られやすい特徴 (全部の特徴が見られるわけではありません)

- 着席が他の子どもに比べて維持できない
- 落ち着きがなく、体を動かしたり、よそ見をしたりする
- 他の子どもの遊びに途中から割り込んでしまう

- 順番を待てない
- 動かずに待つように指示されても動いてしまう
- 指示されことをすぐに忘れる
- 物の扱い、作品作りが雑になる
- 暴言が出る
- 他の子どもにちょっかいを出すことが多い
- 他の子どもとのトラブルが多い
- おもちゃなどを出しっぱなしにして片づけない
- 先を見越して行動することが苦手

IV章. 発達障害児の支援

教諭等の中には、担当の子どもに発達障害があるのではないかと心配されている方がいらっしゃるかもしれません。そして、そのような方はこれからどのように教育・保育を組み立てていったらよいのか迷われているかもしれません。そこで幼稚園・認定こども園でできる可能性がある支援について紹介します。

1. 他の職員や専門家との連携

①他の職員の協力を得る

支援が必要な子どもがいるときにまず担当の教諭等が一人で悩まないことが大切です。子どもの気になる面について他の方の意見を聞いてみる必要があります。発達障害のある子どもの支援は、職員全体で協力し合って考えることが大切です。

効果的な保育支援を行うためには、子どもがどのような発達特性を持っているのかを明らかにしておくことが重要です。そのため、他の職員と話し合って子どもの認知面、行動面、対人関係面などの発達をできるだけ細かくとらえると良いでしょう。そして、子どもが診断がつかないレベルであっても、発達障害の特性をどれくらい持っているのか等を把握しておくことも必要だと思えます。

②園外の専門家に相談する

気になる子どもの特性理解、支援方法の検討において、園外の専門家の意見を聞くことも重要だと思えます。各地で教育委員会が特別支援教育の巡回相談員を依頼に応じて派遣したり、特別支援学校の先生方による巡回支援が行われたりしています。外部の専門家の意見は発達障害児理解や教育・保育の充実に非常に役に立ちます。専門家からは、子どもはどのような特性を持っており、どのような教育・保育が必要なのか、などをアドバイスしてもらえます。ぜひ、それらの事業を効果的にご活用ください。

③健診での専門的アドバイスにつなげる

幼稚園の教諭等から子どもの発達障害の可能性を伝えることは、難しいことがあるかもしれません。3歳児健診、5歳児健診などの対象となる子どもには、健診時に保健師さんから発達障害の可能性の有無や支援の必要性の有無などを伝えてもらうと良いでしょう。健診の場ではADHDの子どもがいつもよりも落ち着いていたり、自閉スペクトラム症の子どもが大人相手の面接のときには十分なやり取りができることもあるため、熟練した保健師さんや医師でも判断が難しいことがあります。そのため、健診の時に発達のことについて相談するように保護者さんに伝えておくとう良いでしょう。

2. 具体的な問題ごとの支援

次に発達障害児の支援についての例を挙げます。

ここでは、園の中で見られる様々な問題ごとに対応策の例を記載しています。

①指示に従ってくれないなど、行動面が気になる子どもへの支援

1) 注意する対応から誉める対応に切り替える

注意してもなかなか行動が変わらなかつたり、教諭等の気を引くためにわざと問題行動を起こしてしまう子どもがいます。そのような場合、注意する対応から誉める対応に切り替えてみると子どもの行動が変わることがあります。

行動の問題がある子どもに対して、叱る・注意する対応から誉める対応に転換することは非常に重要です。ADHD や自閉スペクトラム症のある子どもたちは、普段他の子どもよりも叱られることが多いと思います。しかし、叱られ慣れている子どもや、大人にかまってもらうために意図的に叱られる行動を繰り返している子どもは注意をしても改善が見られないことが多いでしょう。

そこで、子どもの行動を好転させるためには誉める対応を多くすることが必要となります。大人が誉める頻度を増やし、誉める回数が叱ったり注意したりする回数よりも圧倒的に多くなるように配慮することが大切だと思います。「1 叱ったら9 誉める」という気持ちで子どもへの声かけをすることが大切だと思います。

しかし、問題行動が多い子どもに関わる場合、何を誉めたらいいのかわからないかもしれません。たしかに誉めることを探すことは最初難しいかもしれません。しかし、誉めることを探すのが難しい理由のひとつは、優秀な行動を探すからだだと思います。もし、“運動会で1 番になった”とか、“劇の主役をやり遂げた”などの優秀な行動を探しているとめったに誉められなくなります。誉める行動は日常の何気ない行動でよいのです。“靴を下駄箱に入れた”、“部屋に戻ったらすぐに手を洗った”、“言われる前に歯磨きをした”、など日常の習慣化された行動をできたことを誉めればよいのです。

大人が普段は注目していない日常生活行動を誉めると注意をしなくても問題行動が出にくくなることがあります。例えば、食事中5 分ほどで離席してしまう子どもがいたら、着席して食べているときに「今日もたくさん食べているね」などと声をかけてみます。すると着席時間が延びることがあります。もう一つ例を挙げます。他の子どもに乱暴なことをしたり、暴言を吐いたりすることが多い子どもが、他の子どもとトラブルを起こさずに遊んでいる場面があったら「仲良く遊んでるね」、「〇〇君を手伝ってあげてるね」などと誉めてあげます。するとその後に他の子どもへの乱暴などが減ることがあります。

2) 行動が始まったらすぐに誉める

子どもの行動が始まったらすぐに誉めることも大事です。例えば、着替え終わってから誉めるのではなく、着替え始めたら誉める。全部片づけ終わってから誉めるのではなく、片づけ始めたら誉める。このようにやり始めたら誉めるという対応が望ましいと思います。

3) 行動を実況中継する

頻繁に誉めることは大変です。そこで、大人が声かけする際に「すごいね」、「えらいね」などの誉め言葉を使うことは必ずしも必要ではないと思うことが必要でしょう。子どもがやっている行動を大人がそのまま口に出すようにすると良いでしょう。例えば、教諭等が「早く準備したね」、「歯磨きしているね」、「靴をそろえたね」などやっている行動を具体的に言うようにします。教諭等が子どもの望ましい行動をそのまま口に出すつまり実況中継すると子どもは自分の行動を認めてもらえたと感じるでしょう。そのようにすると、子どもはうれしくなって親御さんや教諭等が口に出した行動をもっとやろうとするかもしれません。そして、それに伴い問題行動が少なくなるでしょう。

4) 指示の出し方を変えてみる

大人は子どもにある行動を身につけてもらおうとする場合には、否定的な言葉での声掛けをすることが多いと思います。例えば、しつけにおいて「うろうろしない」、「叩かない」、「よそ見しない」など、「No (だめ)」や「Don't (〇〇してはいけません)」の声掛けをすることが多いと思います。定型発達の子どもの場合は、「No」や「Don't」の声掛けをすることでその行動をやめて大人が期待した行動をすることができるでしょう。定型発達の子どもの場合は相手の気持ちを読み取ることができるので、「〇〇しない！」の声掛けをされた場合、大人が本当はどうしてほしかったのかを読み取ることができると思いますし、周囲の状況から自分がどうするべきだったのかが分かると思います。「うろうろしない！」と注意されると自分の席に戻ることができるでしょう。でも、自閉スペクトラム症の子どもの場合、「No」や「Don't」の声掛けでは望ましい行動ができないことがあります。自閉スペクトラム症の子どもの場合は相手の気持ちや周囲の状況、社会的文脈に沿った常識的行動がわかりにくいことがあるために「〇〇しない！」と言われても、どうしていいのかわからなくなることがあります。「うろうろしない！」と言われて、その場に止まってしまうこともあります。子どもに「うろうろしない！」と大人が言う場合には、「うろうろしないで、自分の席に戻りなさい」という意味が込められている場合がほとんどですが、大人は「自分の席に戻りなさい」を省略してしまいます。それは言わなくても子どもが読み取れることを前提としているからです。しかし、自閉スペクトラム症の子どもにはそれが難しいために「うろうろしない！」と言われるとその指示に従うことができた場合でも、席に戻れないことがあるのです。

このようなことから、自閉スペクトラム症のある子どもに声掛けするときには「Do (する)」や「Let's (しよう)」の言い方をしたほうが良いでしょう。「うろうろしない」と言っているところを「席に戻りなさい」、「叩かない」と言っているところを『僕のおもちゃ返して』と言ってごらん」、「よそ見しない」を「教諭等のお口見て」と言い換えると子どもにはずいぶんわかりやすくなります。

否定的な言い方(しない)は言われたほうがいい気分がしません。同じことを言われる場合も肯定的な言い方をされたほうが気持ちよくしたがることができるでしょう。

5) 教諭等を独り占めする時間を作ってみる

発達障害のある子どものペアレント・トレーニングの中には、親子タイムまたはスペシャルタイムと呼ばれるものがあります。親子タイムでは、親が子どもとマンツーマンで関われる時間を作り、親は口出し（命令）せずに子どもの好きな遊びに付き合うようにします。そして、親は子どもの行動をよく観察して、子どものやっていることを声に出すようにします。一週間に2～3回、各15分程度実施することが推奨されています。親子タイムを実施すると子どもは親に注目してもらえて満足し、情動が安定することがあります。

担任の教諭等がスペシャルタイムとして子どもとマンツーマンの時間を作ると親子タイムと同様の結果が見られることがあります。可能であれば担任の教諭等が支援対象児にじっくりと個別に関わる時間を作ると良いでしょう。その際にマンツーマンが基本ですので、クラスの中に他に支援が必要な子どもがいても一緒にしないことが大切です。それから、注意したり命令したりしないことも原則ですので、子どもが選んだ好きな遊びに合わせることが必要です。子どもが教諭等を独り占めして嬉しいと思える時間を作ることが大切です。

6) 全体への指示の出し方や活動を変えてみる

幼稚園等の中でトラブルが起ってしまうときにトラブルを起こす子どもにどのように対応しようかと悩むことになると思います。でも、トラブルを起こす子どもが複数いたり、担当児童が多いために一人一人にゆっくりかかわれないということもあるでしょう。そのような時にまずクラス全体に対する指示の出し方を工夫したり、クラス全体の活動に工夫を加えたりすることも考えると良いでしょう。

まず、子どもたちがトラブルを起こす時の前後の状況を記録してみます。すると部屋から移動するときや給食の準備をする時など、トラブルが起りやすい状況が明らかになってくる場合があります。しばらく記録をつけてみて、どのような場面でトラブルが起こるのかが明確になってきたら、そのトラブルが起こらないように全体への指示の出し方などを変えてみることを考えると良いでしょう。例えば、皆で園庭に出る際に押し合っただけでトラブルになるようなことが多ければ、園児を複数のグループに分けて列を作って座らせ、1グループ目から順番にぶつからないように出るように指示を出すという方法が使えるでしょう。ペープサートの際に前に飛び出してきたペープサートに触ろうとする子どもが数名いる場合は、着席できるように椅子を用意したり、飛び出してはいけないラインを設けると飛び出しが減ることがあります。

7) 活動の中に発達障害児が好きなものを入れてみる

自閉スペクトラム症やADHDのある子どもは、興味があるものとないもので極端に集中力の差が見られます。運動会のダンスのテーマ曲を発達障害児が好きなものにしてみたり、絵本読みなどのときに発達障害児が興味のあるキャラクターが出てくるものにしたりする工夫をすると活動に集中できるようになることもあります。

8) 問題行動が起こってからの対応だけではなく、予防的声掛けを試みる

大人は、子どもが問題を起こしたら注意したり、叱ったりします。ところが、その後問題が起こらないと何も言わないことがほとんどでしょう。

発達障害児の中には、問題行動を注意してもなかなか改善しない子どもがいます。例えば、次のような話をよく聞きます。

年長クラスの ADHD 児が三輪車に乗っている年少クラスの子どもの突き飛ばし、その三輪車を奪ったため、担当の教諭等は強く注意した。すると、その場でその年長の子どもは教諭等の言うことを理解して「もうしません」と約束した。ところが、2-3 日後にまた同じような問題を起こしてしまった。

このような問題は発達障害児の教育・保育をしているとたびたび起こると思います。さて、どのようにすればよいのでしょうか？

まず、子どもの特性を理解することが大切です。ADHD や自閉スペクトラム症児の中には、衝動性が目立つ子どもがいます。このような子どもは好きなものが見えると衝動的にそちらに向かってしまいます。三輪車が好きな子どもは三輪車が見えると衝動的に取りに行くでしょう。それから、ADHD や自閉スペクトラム症児の中には言われたことを常に頭の中に保持しておくことが苦手な子どももいます。そのような子どもは、担当の教諭等が「これをしてはいけません」と注意するとその時には理解できているかもしれませんが、遊び始めると教諭等から言われたことが意識できなくなってしまうでしょう。そのため、「三輪車を取ってはいけません」と注意され、それを理解しているにもかかわらず、遊び始めると教諭等が言ったことを意識できなくなる状態になるでしょう。このような子どもに問題が起こったときのみ注意したり叱ったりする対応だけをしていても、なかなか行動が改善されないでしょう。

そこで、問題行動が起こった後に注意するだけでなく、問題行動が起こりそうな時間帯の直前に指導することが重要となります。問題行動が起こる時間帯をすべて予測することはできませんが、毎日接している教諭等はよく問題が起こる時間帯を把握していると思いますので、その時間帯の直前に指示をするようにしてみると良いでしょう。例えば、園庭で全園児が遊ぶ時間帯に先に挙げたような三輪車を奪う行動が見られる場合には、その時間帯の直前に「〇〇君、教諭等との約束覚えてる？年少さんのクラスの子どもの押ししたり叩いたりしないよね？年少さんが乗っている三輪車やブランコを取ったりしないよね？」と子どもに伝え、約束を思い出せるようにします。そして、園庭で遊び始めてからの指導も大切です。遊びはじめてから、1 分後ぐらいにはまだ問題は起こっていないでしょう。そこで、一旦「〇〇君、教諭等との約束守っているね」と誉めてみると良いでしょう。するとそのようにいわれた子どもは問題を起こしていないことを誉められてうれしくなると同時に教諭等との約束をより強く意識するでしょう。それからまた 3 分ぐらいして、当該年長児童が年少児童を押ししたり、三輪車を奪ったりせずに遊んでいたら、再度誉めると良いでしょう。それによって、子どもの問題行動は抑制されるでしょう。更に間を

おいて5分後にまた問題行動を起こしていないことを誉めるようにすると効果が続くでしょう。その後、問題行動が起こらなくても数週間は同様の対応を続けるべきです。

大人は問題行動が起こらないと子どもに注目しないことが多いのですが、子どもが問題行動を起こさないようにしている状態に注目して声かけすることが大切です。

②気が散りやすい子どもへの支援

気が散りやすい子どもには注意をする機会が多くなると思いますが、気を散りにくくするための工夫も必要です。例えば、反応してもらいたくない物を見えなくする環境調整の支援があります。

まず、子どもたちは物や環境からメッセージを受け止めているととらえることが必要です。棚におもちゃが置いてあるのが見えると子どもはおもちゃから「遊んでごらん」というメッセージを受け止めてしまい、おもちゃをさわりに行ってしまいかもしれません。そのような場合、棚にカーテンをかけたり、扉つきの棚に変えたりして、おもちゃを見えなくすると、子どもがおもちゃに誘導されることを防げます。入り口の扉が少し開いていると開いている隙間から「ここから出て行って」とメッセージを受け止める子どもがいるかもしれません。そのため扉をきちんと閉めたり、扉の前にカーテンをかけたりすることが必要となることがあるでしょう。

それから、子どもが注目しやすくなるような注意の引き付け方を考えることも大切です。例えば、口頭だけでなく、笛を使って子どもたちの注意を引き付ける方法があります。

気が散った時に注意するだけではうまく行かないことがあります。逆に子どもが着席できている時や、話を聞いている時に「よく見てるね」、「よく聞いている」などと誉めることも効果的です。

子どもに着席して話を聞いてもらう場面では、できるだけ教諭等の近くに座ってもらう方が良いでしょう。

③他の人の気持ちがあつかめていない子どもへの支援

自閉スペクトラム症の子どもは他の人の気持ちに注意が向きにくかったり、分かりにくかったりします。そのため他の子どもが悲しそうにしているても慰めることをしなかったり、他の子どもが嫌がっていることに気付けなかったりすることがあります。

そこで子どもに他の人の気持ちをわかってもらうための支援が必要になります。そのためには、普段から周囲にいる人の気持ちを説明することが大切になります。言葉が理解できる子どもであれば、「お片付けしてくれたんだ。教諭等嬉しいな」、「帽子を持って行ってくれたね。〇〇君は君にありがとうという気持ちになっているよ」など、他の人の気持ちを言葉に出して説明するのです。すると自分が相手に何かをすることで相手の気持ちが動くことに気づいたり、相手の気持ちを考えられるようになったりします。

ここで、注意すべきことがあります。大人は子どもに気持ちを伝えようとするときネガティブな気持ちばかり伝えようとしてしまいます。例えば「片づけをしないからがっかりだ

な」「いうことを聞いてくれないから、イライラする」などの言葉を何気なく言ってしまうと思います。このようにネガティブな気持ちばかりを説明していると子どもは、他の人から嫌な気持ちを持たれていると感じやすくなります。時には対人交流に対する不安が強くなることもあります。そのため、大人はできるだけポジティブな気持ちを伝えるように心がけることが大切です。

④他の子どもに言いたいことが言えない子どもへの支援

十分な言語能力があるにもかかわらず、他の子どもの遊びに加わりたい時、他の子どもにおもちゃを貸してもらいたい時に自分の言いたいことを表現できず戸惑う自閉スペクトラム症児がいます。

自閉スペクトラム症児の中には、このような場面で、何を言えば良いのかわからないために何も表現できない子どもや、何を言えば良いかわかっているのに不安が強いため言葉を出せない子どもがいます。そのような場合に教諭等が後ろからそっとコミュニケーション内容を教えると良いでしょう。必要なコミュニケーション方法を教える際に訓練室で特別な設定のもとで練習するよりも、子どもが要求したい場面を見つけて、そのタイミングで後ろから教えた方が良いでしょう。子どもが友達が乗っているブランコに乗りたそうにしているときなど子どもが要求したいと思った瞬間が要求コミュニケーションを教えるチャンスです。そのため、教諭等は子どもをよく観察し、要求が出そうなタイミングですぐに関われるように準備しておく必要があります。担当の教諭等だけでなく、近くにいる他の教諭等方も要求コミュニケーションを教えられるように園の教諭等方が共通理解を図っておくことが必要でしょう。

⑤ごっこ遊びができない子どもへの支援

自閉スペクトラム症児は他者のイメージをイメージすることが苦手です。それはごっこ遊びの苦手さとして表れることがあるでしょう。自閉スペクトラム症児へのかかわりにおいて共感性を育てること、他者のイメージをイメージできるように育てることは大切です。

定型発達児の多くは、1歳半頃になるとおもちゃの食器を使って簡単なやり取り遊びができます。大人がおもちゃのコップをもって「お茶を入れて」と頼むとおもちゃのポットでお茶を入れる真似をすることができることが多いでしょう。ところが、自閉スペクトラム症児はこのような遊びができないことがあります。

その理由に相手のイメージを想像できないことがあると思います。定型発達児はごっこ遊びなどにおいて、相手のイメージを想像していると思います。前述の例であれば、定型発達児が大人がお茶を入れる場面をイメージしていることを想像できているから、大人に合わせてお茶を入れるごっこ遊びができるのでしょう。子どもたちが家族ごっこをできるのは、他の子どもが家庭の中でのできごとをイメージしていることを、想像できるからでしょう。しかし、自閉スペクトラム症児は他の人のイメージが想像できず、相手のイメージ世界に入り込んで遊ぶことができないことがあります。

自閉スペクトラム症児の多くは共感性の障害があるためにこのようなごっこ遊びが困難になるでしょう。そのため、自閉スペクトラム症児には、他の人のイメージを想像して他の子どもと一緒にごっこ遊びなどができるようになってほしいのですが、他の子どもがやっていることに興味がなかったり、他の子どものイメージがつかめなかったりするために、いきなり他の子どもとのごっこ遊びに参加させても上手くいかないでしょう。

そこで、まずは子どものイメージを大人が想像し、子どものイメージ世界に入り込んでやり取りをすることが必要になります。例えば、次のようにしてみるの是一个の例です。子どもがブロックを車に見立てて動かしていたら、大人が別のブロックをもって子どものブロックを追走する遊びを試みる。子どもが大人の介入を嫌がらずに大人がやっていることに関心を示すようであれば、その遊びを続け、子どものイメージ世界の中で大人と一緒に遊べるようにしていきます。子どもとイメージが共有できていると感じたら、途中で子どものブロックを大人のブロックで追い抜いたり、「赤信号です。止まってください。」などと言ったりして、子どものイメージ世界の中で、大人のイメージを加えていきます。そして、大人のイメージを子どものイメージ世界の中で広げていきます。

自閉スペクトラム症児が相手の興味の世界の中で相手のイメージ世界に入り込むことは難しいのですが、このように子どものイメージ世界に他人が入り込んで、そこからイメージの共有を図るとうまくいくことがあります。

⑥他の人に興味がない、反応がない子ども（言葉の遅れが大きい自閉スペクトラム症児）への支援

1) 逆模倣

遊びの模倣や動きの模倣をあまりしない子どもがいます。特に自閉スペクトラム症児の中には、模倣をしなかったり、その発達が遅れたりする子どもが多くいます。

自分の身体認識がうまくできていなかったり、不器用であるために相手の身体の動きが模倣できないことがあります。それ以前に相手の行為に注意が向いていないために模倣が出にくいこともあります。まず、模倣を引き出すための相手の行為への注意を促すことが大切になるでしょう。

ところが、自閉スペクトラム症のある子どもに相手の動きを見るように言っても興味を向けてくれないことがあります。そのような時に子どもの動きを大人が真似してみる方法を使うと子どもが大人の動きに興味を向けてくれるようになることがあります。例えば、子どもがミニカーを押して遊んでいたら、大人が目の前で同じようにミニカーを動かしてみせたり、子どもが砂を握って手から落とす動きを見ていたら、同じ動きを子どもの目の前でやって見せたりします。子どもが手を止めたら大人も手を止めて、子どもに「あれ、同じことをやっている」と思ってもらえるように子どもの動きを模倣しています。すると子どもは大人の動きに気づき、自分の動きに連動する大人の動きに注目するようになることがあります。このようなかわり続けると相手に注意が向きやすくなったり、逆模倣をする大人への接近や働きかけが増えたりすることがわかっています。

2) いつの間にか模倣してしまう活動を取り入れてみる

長いロープに鈴などをつけて子どもたち皆でそれを持ってもらいます。音楽に合わせて、そのロープを動かして音を鳴らしたり、高く上げたりします。模倣に興味がない自閉スペクトラム症児もロープを持っていると他の子どもと同じ動きをすることになります。最初はロープに手が引っ張られるように他動的に動かさせられることになりますが、途中から他の子どもと同じ動きをしていることに気づいたり、自発的にロープを動かそうとして他の子どもと同じ動きをするようになることがあります。

3) からだを使ったコミュニケーション

自閉スペクトラム症児は話しかけられても相手に注意を向けないことがあります。ところが同じ子どもに対し大人が足を持って振動刺激を与えたり、ブランコに乗っている時に足を持って引っ張ってあげたりすると相手に注意を向けることが増えます。言葉の理解ができにくい子どもでも触覚刺激や揺れの刺激は知覚することができます。重度の自閉スペクトラム症児も触覚や揺れの感覚を楽しむことができます。

そのため、触覚刺激や振動刺激、揺れの刺激を活用して子どもと関わることをできましょう。例えば、子どもを仰向けに寝かせて子どもの足を持って振動刺激を与える遊びができます。このような遊びは多くを自閉スペクトラム症児は気持ちよさそうに受け入れます。そして、振動刺激を与える相手に注目することが多いです。

このような遊びの中でコミュニケーションのスキルを教えることもできます。子どもの足に振動刺激を与えた後、振動をいったん止めます。すると子どもが振動が止まったことに気づきもっとやってもらおうとして大人の顔を見ることがあります。子どもによっては大人の顔は見ないものの足に力を入れてもっとやって欲しいような動きをすることがあります。これらのような何らかの子どもからの要求行動があったら、ふたたび振動刺激を与えるようにします。このように子どもの要求行動に応じて振動刺激を与える遊びを続けていると子どもからの要求行動がより確実なものになることがあります。このような遊びは子どもに言葉を教えるわけではありませんが、身体を通したやり取りを教えることができます。つまりコミュニケーションを教えていることになります。自閉スペクトラム症児のコミュニケーション指導では、あまり言葉を出すことにこだわり過ぎないほうが良いでしょう。むしろ、言葉を使わない自閉スペクトラム症児にわかりやすいコミュニケーションを用いてやり取りの楽しさを知ってもらうことが重要です。やり取りの楽しさを知ってもらう際にもっともわかりやすいのは、ここで紹介した身体を使ったやり取り遊びだと思えます。

4) 言葉を喋ることにこだわり過ぎない

自閉スペクトラム症などの子どもが喋らない時に大人は何とか喋るように言葉を教え込もうとすると思います。たくさんの言葉を教えたり、喋るように指示したりすることが多いでしょう。ところが、自閉スペクトラム症児はそのような働きかけにもかかわらず、言葉がでなかったり、言葉が出るようになったもののコマーシャルのフレーズを言うことな

どがほとんどで要求や意思伝達に言葉を使えなかったり、絵カードの名前は言えるけれども実物を見てもその名前が言えなかったりするなど、他人とのコミュニケーションに使える言葉が習得できていないことがあります。

このようなことがよくありますので、自閉スペクトラム症の子どものコミュニケーション支援において、言葉を出させることにこだわり過ぎないことが大切です。言葉以外の方法でもよいので、他の人とやり取りすることに興味を持ってもらったり、その必要性を感じてもらったり、やりとりを楽しんでもらったりすることのほうが大切です。

身体を使ったやり取り、カードを使ったやり取り、ジェスチャーでの要求など、言葉以外の方法でコミュニケーションを学んでもらうことを重視すると良いでしょう。

5) 大人とのやり取りを楽しんでもらう(シャボン玉遊び)

多くの子どもはシャボン玉が好きです。おそらくほとんどの幼稚園の教諭等はシャボン玉遊びをさせたことがあるでしょう。このなじみ深いシャボン玉遊びも工夫次第で自閉スペクトラム症児の対人関係を伸ばすための遊びになります。

シャボン玉の道具にもいろいろなものがありますが、ストロータイプではなくわっかを口の前に構えて吹くタイプのほうが、対人関係を伸ばすための遊びには使いやすいと思います。シャボン玉を使った遊びの一例を説明します。

まず、シャボン玉を吹いてたくさんのシャボン玉を子どもに見せて楽しんでもらいます。そのような遊びを繰り返して見せた後にシャボン玉をゆっくり吹いて見せます。時間をかけて膨らませることで、大人のほうに長く注意を向けてもらうのです。そして、時にはシャボン玉を吹く構えをしながらなかなか吹かないようにして、子どもが「いつ吹くのかな？早く吹いて！」と思うように促しながら、子どもの注意を大人のほうに引きつけます。このような遊びを繰り返していると大人の顔に注目することになりますし、顔の動きの変化に目を向けることになります。子どもによっては、大人がなかなか吹かない時に「フーフー」と子どものほうから吹く真似をして早く膨らませるように要求してくることがあります。

シャボン玉遊びは、このように大人に注意を向けたり、要求をしたりするスキルを育てることに役立つことがあります。

6) シーツ(毛布)ブランコ

対人意識を伸ばす目的で、シーツや毛布を使ったブランコ遊びを行うことができます。シーツ(毛布)の上で子どもに仰向けになってもらい、2人の大人がシーツ(毛布)の端を持って揺らします。数回揺らしたら、止めて子どもの反応を待ちます。そして、子どもが要求表現をしたら、再度揺らすという遊び方を続けてみます。揺れが好きな子どもは、もっと揺らして欲しいので大人に注目したり、何らかの要求表現をしたりします。この遊びをするときには、子どもの足のほうを持つ大人、つまり顔を見合わせる大人は要求表現を教えようとせずに子どもから要求表現が出ることを待つようにします。そして、頭のほうを持つ大人が子どもの後ろから「もう一回」などの言葉を教えたり、「お願い」のジェスチャー

を手をとって教えたりします。このようにすると子どもが自発的な要求を覚えやすくなります。

7) くすぐり遊び

くすぐり遊びは一般の家庭でもよく行われていると思います。くすぐり遊びは自閉スペクトラム症の子どもの対人関係やコミュニケーション能力を伸ばす遊びになることがありますので、幼稚園等でもやってみると良いでしょう。くすぐり遊びをする時にはくすぐっている時間帯よりも、くすぐるまでの‘間’が大事です。

くすぐり遊びは次のようにすると良いでしょう。大人が子どもを少しだけ（1秒ほど）くすぐってすぐに離れます。そして、子どもにくすぐるそぶりを見せながらじわじわとゆっくり近づいていきます。すると多くの子どもは興奮しながら大人に注目するでしょう。このような遊びを繰り返してみます。くすぐり遊びの際に子どもが大人の顔に注目することが増えることがあります。そこでこのような遊びの中で大人が表情を豊かにして関わることも重要です。このような対人的なスリルを楽しむ遊びは社会性の障害を持つ子どもに有用であると考えられます。

8) わかる情報：物を使った指示

自閉スペクトラム症児に大人が出す指示を理解してもらうために物を使ったコミュニケーションを用いると良いでしょう。例えば、砂場で遊んでいる子どもにスプーンを渡すことで食事であることを知らせます。遊びをやめることができず帰ろうとしない子どもに靴を渡して帰ることを促す、など物を使った指示を与えると自閉スペクトラム症児の子どもは理解しやすくなり、大人の指示に従いやすくなるでしょう。

9) 物からメッセージを読み取る力を生かす

広いホールなどで、その場から動かないように指示を出したいときに言語で「ここに立っていてね」と指示しても動いてしまう子どもがいます。多動傾向がある子どもの場合、言語指示のみではその場に留まることが難しいでしょう。そのような場合、子どもに立っていて欲しいところに小さな台を置いて、その上に立つように指示してみるとしばらく台の上に立って動かないようにすることができるようになります。子どもが台から、その上に乗っておくことをメッセージとして受け止めているから、台の上に立ち続けることができていると言えるでしょう。子どもが台に乗ってしばらく立っていることができるようになったら、子どもの足の大きさに合わせた足あとのついたシートを床におくと、足あとシートの上に立ってられるようになるかもしれません。物を使った指示がわかるとそれを平面化しても同様の指示に従えるようになることがあります。

10) 場所をわかりやすくする

自閉スペクトラム症の子どもは言葉の指示に従うことが苦手であっても、場所でやるべきことを判断することはできることがあります。そこで、ある行為をやるべき場所を設定

してそれをわかりやすく示す方法を使うと行動がスムーズに促せることがあります。例えば、部屋で「着替えてごらん」と言ってもなかなか着替えない子どもがいる時に、部屋の片隅に着替えスペースを作ってその周りにパーテーションを設置してみます。そして、その場所で数回着替えをすることを教えると、子どもがその場所を着替えの場所と覚えることがあります。すると、そのスペースに連れて行くだけですぐに着替えができるようになることがあります。この方法は言葉の理解が苦手な自閉スペクトラム症の子どもに有効なことが多いです。

11) 後ろからジェスチャーを教える

まだ、言葉が表出できず要求や拒否がうまくできない子どもに対し、ジェスチャーを教えることは一つの支援になります。その際にジェスチャーの教え方に工夫が必要です。まず、ジェスチャーを教える際には要求される大人と子どもの後ろに立ってジェスチャーを教える大人の2人が必要になります。そして、ジェスチャーを教えるタイミングが重要です。必ず、子どもが要求したそうにしているタイミングで教えないといけません。例えば、大人が“高い高い”をしてあげて、そのあとに子どもがもう一度して欲しそうにして近づいてきた時がジェスチャーを教えるチャンスになります。このような時に子どもの目の前にいる大人、つまり“高い高い”をすることを要求される大人は何の仕草もせずに子どもの要求を待つ必要があります。一方、子どもの後ろにいる大人は子どもの手を後ろから誘導して手を合わせる動作で”オネガイ”を教えます。子どもが誘導されながらも”オネガイ”のジェスチャーをしたら、要求された大人は”高い高い”をしてあげます。このようなやり取りを続けると子どもがジェスチャーをすることに気付き始めることがあります。そのようになってきたところで、後ろから誘導する大人は徐々に誘導を減らしていきます。最初は子どもの手首を持ってジェスチャーを教えるかもしれませんが、徐々に肘、上腕、肩と誘導する際に触る部分を変えていき、子どもが一人でジェスチャーをできるように大人はフェードアウトしていきます。なお、このような指導を実施する際に子どもが要求することになってきた時点で、子どもの目の前にいて要求される大人も後ろで子どもの手を誘導する大人も途中で変わる必要があります。また、要求するものや内容も変える必要がありますし、要求する場所も変える必要があります。そのようにしないと自閉スペクトラム症児は特定の部屋で同じ教諭等がいるときのみと同じものを要求する手段としてジェスチャーを使うと覚えてしまうことがあります。ジェスチャー以外の要素を変えていったほうが、ジェスチャーをあらゆる場面で使えるようになります。

12) ソフト（落ち着いて）にノーと伝える手段を身に付けてもらう

コミュニケーションが苦手な子どもは、ソフトに（落ち着いて）“No”と伝える手段を身に付けていないことがあります。ソフトに“No”を表現できない子どもは、自分の嫌いなものを食べさせられそうになったら食器をひっくり返したり、行きたくないところに手を引いて連れて行かれそうになったら、その大人の手を噛んでしまったりすることがあります。定型発達の子どものは、1歳頃になるといつの間にか首を振って”イヤイヤ(No)”を

表現することができるようになります。しかしながら、自閉スペクトラムの子どもは3歳になっても首を振って“イヤイヤ(No)”と表現できないことがあります。このようなジェスチャーも教えないと身につかないことがあります。そこで次のように教えます。一人の大人(教諭A)が子どもの目の前から、子どもがあまり好きでない物を差し出します。例えば、牛乳を差し出します。その時に、別の大人(教諭B)が子どもの後ろから、頭を持って首を振る動作を教えます。そこで、子どもの前にいる大人は牛乳を引っ込めます。このような方法を違うものも使ったりしながら繰り返し教えていきます。子どもがだんだんジェスチャーを覚えてきたら、後ろからの(教諭Bの)介助を徐々になくしていきます。このようにして、ソフトに”No”を表現する手段を教えます。

⑦活動の切り替えが難しい子どもへの支援

遊んでいる途中で別の活動に移ることを伝えても、なかなか切り替えができない子どもがいます。自閉スペクトラム症児には、切り替えが苦手という特性が出やすい傾向があります。

そのため、活動などの切り替えが必要な場合には、少し前に予告することが必要です。例えば、園庭の砂場で遊んでいるときに部屋に戻る指示を出しても、子どもが応じてくれないことがあります。そのような時には、部屋に戻る5分前に「あと5分で部屋に戻るよ」と予告し、1分前にも「あと1分で部屋に戻るよ」と伝えると切り替えがしやすくなる場合があります。

一日のスケジュールの変更をあらかじめ伝えることも大事です。自閉スペクトラム症やその傾向がある子どもは急な変更を嫌がったり、変更によって不安定になったりすることがあります。例えば、雨のために屋外活動の予定が室内活動に変更になる時など、当初の予定からの変更がある場合には、朝一番にスケジュール変更を教えるなど、あらかじめ教えることは大切です。あらかじめ変更が分かると子どもは見通しが持てて安心することがあります。

⑧感覚の問題がある子どもへの支援

発達障害児の中には感覚過敏が見られることがあります。例えば、頭をなでられることを嫌がる、歯磨きで仕上げ磨きを嫌がる、赤ちゃんの泣き声を嫌がる、突然大きな音がすると過剰に怖がる、味や触感に過敏で偏食が起こっているなどの問題が起こることがあります。自閉スペクトラム症の人が書いた自叙伝には感覚の問題で悩んでいることがよく書かれています。それだけ感覚の問題は当事者にとって非常に深刻な問題なのでしょう。

感覚の問題があると嫌な感覚刺激を我慢させようとしてみたり、鍛えて耐えられるように訓練しようとする人がいます。これは多くの場合、子どもにとって非常に辛い対応になってしまいます。感覚過敏は神経学的発達の違いから起こっていると考えられていますので、その子どもの体質のようなものだととらえるべきです。発達障害のある人からの話でわかったことですが、感覚過敏がある発達障害の人は他の人には何ともない服の素材が

やすりのように感じられたり、雨に当たると針でつつかれているように痛いと感じたり、クラッカーの音が耳を劈くように感じたりすることがあるそうです

そこで、まずは子どもにとって不快な刺激を遠ざける必要があります。運動会のピストルを旗に変える。避難訓練の時には屋外に連れ出し非常ベルを聞かせないようにする。騒々しい部屋から出ることを許容する、音が入ってきにくい静かな部屋で休むことを許容する、などの対応があります。また、聴覚過敏がある子どもに耳栓やイヤーマフを使ってもらったり、触覚過敏のある子どもは本人が望めば夏でも長袖を着用してもらったりするなど、不快な刺激から自己を防衛するためのグッズを使ってもらうことも対応策になります。

⑨偏食がある子どもへの支援

偏食がある発達障害児がいたら、「絶対に好き嫌いを直して、食べさせないといけない」と思わないほうが良いでしょう。無理は禁物です。子どもの中には感覚過敏があるためにある種の味や触感が受け入れられず、偏食が起きている場合があります。強いこだわりによって偏食が起きている場合もあります。そのような問題があるのに無理に食べさせようとするとかんしゃくが起いたり、幼稚園等に対して嫌悪感が強くなったりすることがあります。

数種類のものしか食べないなど極端な偏食があり、偏食指導から始めるより園の給食時間を楽しめるようになることを目標にして関わった方が良いでしょう。園に慣れてきたり、教諭等との関係が確立されると安心感が高まり、子どもの受け入れの幅が広がることがあります。するとそれまで食べられなかったものを受け入れやすくなる場合があります。偏食が強い発達障害児にとって食べられないものを受け入れることは最も難しいことかもしれません。もっとも難しいことから変えようとすると子どもの抵抗が強くなったり、教諭等との関係が崩れたりします。そのため、偏食指導は後回しにして、食事の時間に楽しくその場にいられること、教諭等との関係をもっと深めることを重視したほうが良いでしょう。子どもが食べられるものを弁当に入れて持ってきてもらい、それを園で楽しく食べることから始めたほうが良いでしょう。

自閉スペクトラム症の子どもの中に家庭では食べないものがレストランで出てきた時には、食べるようになるなど環境が変わると食べられる子どももいますので、いつもと違う場面で食事をする時に食べたことがなかったものにチャレンジしてみるのも一つの方法となります。

⑩不器用な子どもへの支援

不器用な子どもがいたら、不器用による失敗や不器用によってやる気を失うことがないように支援することが大切です。制作活動で雑になってしまうためにきれいに完成させることができない場合は、教諭等が必要な援助をして完成を助ける必要があるでしょう。この場合、手伝いすぎないように気をつけることが必要です。手伝いすぎると子どもが自分で作ったと思えなくなります。途中援助を受けても、子どもが自分で完成させたと思える

ようなさりげない手助けをするように心がける必要があります。例えば、折り紙を折る際に折り目をあらかじめ付けておき、折り紙の隅をそろえる時には隅を押さえる手助けをして、折り目は子どもに付けさせたり、途中まで手助けをしておいて最後の一折か二折を子どもにやってもらったりすると子どもが自分で完成させたという気持ちが残ることがあります。このように達成感が残ると次に同じことをする時の自信につながり、やる気が出たり集中力が増したりします。逆に失敗してうまくできなかった場合には、子どものやる気は落ち込んでしまうでしょう。不器用な子どもの中には注意力の問題を持つ子どもが多くいることが知られています。そのような子どもは失敗するとすぐに集中できなくなることがありますので、成功体験を積んでもらうことが大切です。

ダンスができない、跳び箱がうまく跳べない、などの手足の協調運動がうまくできない子どもの多くは、運動の覚え始めに困難が見られます。その多くは繰り返し同じ運動を練習しているときこちないながらもその動きができるようになります。そのため、不器用な子どもには運動の復習ではなく、予習が必要になります。大人は子どもが運動がうまくできないとその後に運動の練習をさせることが多いでしょう。例えば、跳び箱跳びがうまくできなかったら、その後で練習をさせてみるなど、運動の復習をさせることが多いでしょう。ところが、失敗した運動の復習では、子どもはやる気を失っているでしょうし、失敗して周囲から笑われた時などの劣等感が残ったままになることがあります。

そこで、復習する時間を予習にまわしてみると良いでしょう。跳び箱跳びが活動の中に出てくるときには数週間前から個別に練習させてみる、運動会のダンスは他の子どもよりも早く練習を開始したり、練習開始の数週間前に動画を保護者に渡して家庭で練習してもらっておくなどの配慮をすると良いでしょう。すると実際に跳び箱やダンスをする際に、極端に不器用な動きは出にくいでしょう。このような配慮によって、不器用がある子どもがやる気を失わずに運動活動に取り組めるでしょう。

3. 保護者に理解してもらうために

子どもの発達障害特性を保護者が認識していない場合に、どのようにして伝えればよいのでしょうか。

まず、子どもの特性について説明する前に教諭等と保護者の信頼関係がどの程度できているかが重要なポイントになります。信頼関係が出来上がっていないときに保護者に子どもの特性を説明すると、保護者の反感を買ってしまうことがあります。やはり、子どものことについて保護者と気軽に話し合える信頼関係を作っておくことが非常に重要です。保護者との関係を築いていく際には、教諭等が子どもの良いところに目を向けそれを頻繁に保護者に伝えることが大切になります。保護者の躰のまずさを最初から指摘することは避けるべきです。

そして、子どもの気になる点について保護者に伝える前に教諭等が支援してみてその変化を見ておくことが必要になります。

教諭等と保護者の信頼関係ができてきたら、子どもの良いところだけでなく気になる点、それについて教諭等が支援してきたことを保護者にも伝えます。但し、この段階では

発達障害という説明は早いと思います。そして、教諭等が考えているその後の支援の指針についても保護者に伝えます。気になる点はあるがそれを園で改善していこうとしている姿勢を示すことが必要です。それから園でしばらく支援を続けてみて、行動の問題の変化を保護者に伝えながら経過を見ていきます。数ヶ月支援を続けても依然問題が変わらないようであれば、保護者に園での支援を充実するために専門家に相談したいことを伝え巡回相談などにつなげてみるとよいでしょう。そして、外部の専門家から子どもの特性について説明してもらうとよいと思います。

保護者に医療機関などの専門機関につながることの必要性を伝える場合には、園が支援していくつもりであることを保護者にわかってもらうことが必要です。もし、保育士さんが「言葉の面が心配なので、〇〇療育センターに行って、相談してもらえますか？」と問いかけると、保護者には保育園から排除されるのではないかと受け止めてしまうこともあります。保護者への話の際に保育士自身が支援していくという言葉を加えることが大切です。例えば、「〇〇君が要求を伝えられるように4月から言葉掛けを多くして言葉が出るように促してきましたが、まだ私の力では言葉を十分伸ばすことができていません。もっと〇〇君が友達とスムーズにやり取りできるように言葉を伸ばしたいので、園でももっと専門的な指導を試みたいと思っています。他の教諭等に聞いたら、〇〇療育センターの言語聴覚士の教諭等に相談したところ、指導の仕方がわかったとのことでした。私もその教諭等の指導を仰ぎたいです。その教諭等に診てもらって園での対応を考えてみたいのですが、相談してみるのはいかがでしょうか？相談されるのであれば、私も一緒に言語聴覚士の教諭等のお話をうかがいたいです」という提案は保護者に教諭等自身が支援するという姿勢を示していますので、園から排除されるというイメージは持ちにくいでしょう。このように言われると保護者が安心すると思います。

保護者に専門機関への受診を勧める場合に「〇〇君がみんなと一緒にやってくれないのでお集まりができなくなる」のように周囲の人が困っているという言い方をすると保護者は責められていると感じてしまい辛い思いをしたいと思います。そのような言い方をされたことで保護者がかたくなになってしまい、教諭等との関係が崩れることになるかもしれません。他の子どもを叩いたり、噛んだりする子どもの保護者に専門機関への受診を勧める際にも、「他の子が叩かれて困っている」など周囲が困っているという言い方をしないほうが良いでしょう。他の子どもや教諭等自身が困っている場合にも当該児童が困っているという言い方をすることが大切です。「A君は、友達と関わりたい気持ちが強くなってきて積極的に友達に関わろうとしています。でも、抱えている気持ちを言葉で全部説明することが苦手なようですので、気持ちを友達に伝え切れないことがあるようです。関わりたい気持ちが先走って思わず手が出たり噛んでしまったりすることがあるようです。コミュニケーションの練習をしてもっとスムーズに言葉で気持ちを表現できるとA君は楽になると思います。A君の気持ちがもっとスムーズに表現できるようにもっと詳しい教諭等に一緒に相談してみませんか」という言い方をしたほうが、保護者は受け止めやすいでしょう。

なお、話の中で、問題の指摘よりも支援の重要性を強調することが必要になります。早めに子どもの個性に対応した効果的な教育方法を取り入れたり、専門的な支援方法を取り

入れたりすることで、学校に入るまでに子どもの様子が大きく変わることを話し、支援することでいかにメリットがあるかを保護者にわかってもらうように説明することが大切です。

4. 他の子どもやその保護者への説明

発達障害がある子どもがいたら、クラスの他の子どもや他の子どもの保護者に発達障害児の特性を説明したほうが良いことがあります。他の子どもとトラブルを起こしてしまう子どもなどは特にそうです。発達障害がある子どもが他の子どもを叩いたり、噛んだりしてしまった時に予め他の子どもの保護者が、発達障害児のことを知っている場合とそうでない場合は、その後の反応が全く異なります。もし、他の子どもの保護者が発達障害児のことを理解していないと何かトラブルがあった時に発達障害児と保護者を周囲の保護者が非難することになったり、周囲の保護者からの園に対する不信につながったりすることがあるでしょう。そのようなことがあるため、他の子どもやその保護者への説明は重要です。

どのようにすれば良いのでしょうか。まず、まず教諭等が他の子どもに関わり方の見本を見せると良いでしょう。問題が起こったときに他の子どもの前で強く叱るより、どうしたらよいかのわかりやすく教えることが必要でしょう。例えば、発達障害児が友達のおもちゃを奪い取った場合に『かして』って試してみようね』と発達障害児に望ましい行動を教えると良いでしょう。状況によっては、他の子どもに発達障害児の事情を伝えることも必要になるでしょう。発達障害児に噛まれた子どもに「〇〇君は遊んで欲しいんだけど、まだお話が上手にできなくて言葉で伝えることができないから噛んでしまったんだよ」などと説明が必要になるでしょう。

他の子どもへの説明よりも、その保護者への説明のほうが難しいでしょう。特にトラブルが起こってから、他の子どもの保護者に説明しても納得してもらえないことがあります。他の保護者にわかってもらうのは非常に難しいのですが、うまく行っている例もあります。うまく行った例では、次の条件がそろっていました。それは問題が起こる前に周囲の人に伝えたこと、発達障害児の保護者から直接周囲の保護者に説明したこと、です。発達障害児の親の会のメンバーからの報告ですが、そのメンバーの子どもが他の子どもを押して怪我をさせたことが複数回あったそうですが、事前に発達障害のことを周囲に説明していたことで、クレームが出ることはなかったとのこと。さらに怪我をさせた一人の子どもの保護者から逆にねぎらいの言葉があったと聞きました。このように他の子どもの保護者への説明は非常に重要です。ここで紹介したような方法は発達障害児の親の協力も必要となることがあるため、できないこともあると思いますが、できるだけ周囲の保護者にわかってもらうための取り組みはするべきでしょう。発達障害児の保護者に周囲への説明が必要であることを説明し、保護者会などで担当の教諭等からわかりやすく伝えることができるでしょう。その時に発達障害児の保護者から一言でも挨拶があれば、他の保護者の受け入れが良くなるでしょう。

トラブルを起こしてしまった発達障害児のことについて他の保護者に理解してもらうために、外部の専門家から発達障害のことを説明してもらうと他の子どもの保護者に納得してもらいやすくなることがあります。園の保護者会などに外部の専門家を保護者の集まりに招聘できるのであれば、そのようにすると良いでしょう。

なお、普段から発達障害や特別支援教育などについて、全ての保護者に情報提示しておくことも、発達障害児を理解してもらうことにつながります。園からの広報にそのような発達障害や特別支援教育に関する情報を掲載したり、園で発達障害や特別支援教育に関する保護者向けの研修会を実施すると良いでしょう。これは、発達障害児への他の保護者の理解を深めることにつながります。そして、自身の子どもが発達障害があることに気付いていない保護者の気づきをうながすことにもつながります。専門家が園で保護者向けに発達障害の話をする講義後に自身の子どもが同じ特性を持っているという相談が挙がることが多々あります。発達障害のことを知らない保護者は多いので、講演会などで発達障害の特性を知ってもらう機会を作ることは重要であると思います。

5. 学校との連携

幼児期に発達障害児への支援を行うだけでなく、学齢期にも支援が継続するような働きかけは大切です。現在、学校では特別支援教育が行われています。学校の教諭等に発達障害児の特性や幼児期に行ってきた園での支援を伝達すると学校での支援がより円滑になることがあります。

幼児期に療育に通っていたのに学校側にその情報が伝わっていなかったり、幼稚園等で特別な配慮をしていたのに学校側にその内容が理解されていなかったりした場合、適切な特別支援教育をやってもらえないことがあります。現在では、子どもの発達障害について園の教諭等から、学校側に説明したほうがメリットが大きいはずで、地域の学校と普段から連携を図り、子どものことについて情報交換を図りやすい環境づくりをしておく良いでしょう。園から学校への伝達は入学前にも必要ですが、入学後1-2ヶ月ごろが担任の教諭等が生徒のことを把握できているために情報交換時期としては適切だと思います。

V章. ペアレント・プログラムの概要

ペアレント・プログラムは、育児に不安がある保護者、仲間関係を築くことに困っている保護者などを、地域の支援者（保育士、保健師、福祉事業所の職員等）が効果的に支援できるよう設定された、グループ・プログラムです。発達障害やその傾向のある子どもをもつ保護者だけでなく、さまざまな悩みをもつ多くの保護者に有効とされています。

ADHD 児の保護者などへのペアレント・トレーニングは幼稚園教諭や学校の教師に実施しても効果があることが報告されています。ペアレント・プログラムはペアレント・トレーニングと目的や実施方法に違いはあるものの幼稚園教諭・保育教諭にもその内容は有効と考えられたため、本事業で導入しました。本事業では、幼稚園教諭・保育教諭に実施したプログラムをティーチャー・プログラムと称しました。

1. ペアレントプログラムについて

(1) 保護者支援のための【通常型】プログラム ペアプロは、1クール6回の保護者支援のためのグループによるプログラムです。2～3週間に1回のペースで実施され、3ヶ月で1クールが終了となります。ペアプロが目指す保護者の変化は以下の3点です。①保護者が子どもの「性格」ではなく、「行動」で考えることができるようになること、②子どもを叱って対応するのではなく、できたことに注目してほめて対応すること、③保護者が仲間を見つけられること。グループに参加しづらい保護者のために、ペアプロはペアワークを基本としています。保護者同士がアドバイスしあったり共感しあったりすることで、回を重ねるごとに自己肯定感が向上することを目指しています。（詳しい実施方法はペアレント・プログラムマニュアル（2015）に掲載されています）

(2) ペアレント・プログラム 各回の概要

第1回 「現状把握表を書く！」 「自分のことについて書いてみよう！」

- ・全6回のプログラムで何を学び、どのような変化が期待できるのか伝える。（参加者の動機づけを高める）
- ・「現状把握表」の書き方について説明し、「現状把握表」に沿って保護者自身の行動を書き出す。

第2回 「行動で書く！」

- ・「行動」で書くポイントを伝え、保護者・子どもそれぞれの「行動」をより正確に捉えるようになる。
- ・保護者や子どもの「いいところ」を見つけるポイントを伝え、意外とやれていることが多いことに気づくように促す。

第3回 「同じカテゴリーをみつける！」

- ・書きだした「行動」を、種類によってカテゴリーに分け、保護者・子どもの「行動」の全体を捉えられるようにする。

第4回 「ギリギリセーフ！をみつける！」

- ・保護者には「困った行動」に見えても、その中に「ここまではできている（ギリギリセーフ）」を見つけるように促す。

ーフ)」という部分を見つけるポイントを伝える。

第 5 回 「ギリギリセーフ! をきわめる!」

- ・「困った行動」と「ギリギリセーフ」が起こりやすい状況の見つけ方のポイントを伝え、保護者や子どもの「ここまではできている」をたくさん見つけられるようにする。

第 6 回 「ペアプロでみつけたことを確認する!」

- ・今までの内容を復習し、プログラムを通して、保護者の気持ちや子どもを見る視点がどのように変化したのが振り返る。

(3) ペアレント・プログラムの効果

ペアプロの効果は、厚生労働省平成 26 年度障害者総合福祉推進事業報告書（特定非営利活動法人アスペ・エルデの会、2015）に報告されています。その報告書に記載されている効果を紹介します。

①抑うつの変化

参加者の抑うつ症状の変化について、抑うつ尺度（BDI-II）でプログラム参加前後のスコアを測定したところ、プログラム参加前よりも参加後の方が、BDI-II の得点が低く、ペアプロへの参加は、保護者の抑うつ傾向を下げる効果があることが示されました。

②肯定的養育スタイルの変化

保護者が子どもに対してポジティブに関わる子育てのあり方について、「肯定的働きかけ」と「相談・つきそい」という 2 つの側面について検証した結果、いずれもプログラム実施前よりも実施後の方が得点が高く、ポジティブな働きかけが増えていることが示されました。

③否定的養育スタイルの変化

保護者が子どもに対してポジティブに関わる子育てのあり方について、「叱責」「育てにくさ」「対応の難しさ」という 3 つの側面について検証した結果、いずれもプログラム実施前よりも実施後の方が得点が低く、ネガティブな働きかけが減っていることが示されました。

⑤ 自分自身についての気づき

保護者からの感想に「見方を変えるだけで、物のとらえ方がとても楽になりました」、「子どもが伸びていることを素直に認めてあげられました」、「できないことばかりに目がいき、ハードルを高く設定していました。今はできなくても少しずつ成長と共にできるようになると希望が持てました」など自分の子どもの行動の見方、とらえ方の変化を実感した報告が挙げられました。

⑤子どもとの関わりの変化の気づき

保護者からの感想に「具体的なほめポイントを探すことが多くなり、その場でほめてやれるようになった」、「強い怒鳴り声をあげなくなった。カッとなって叩かなくなった」、「生意気な言葉や反抗されたときすぐにしゃべらず、少し間を置くようになった」など、叱る対応が減り、誉める対応が増えたことが挙げられました。

2. ペアレント・プログラムからティーチャー・プログラムへ

本事業では、ここで紹介したペアレント・トレーニングを幼稚園教諭・保育教諭にアレンジしてティーチャー・プログラムとして実施しました。

プログラム実施において、ペアレント・プログラムのマニュアル、資料を用いて、その内容を実施しました。保護者同士のペアを作るのと同様に職員同士のペアを作ってもらい、ペアワークを実施してもらいました。

保護者向けのプログラムと異なり、他の子どもへの対応、保護者への対応のことが参加者からの発表に含まれることがあったために適宜、そのような問題にティーチャー・プログラムを応用できるようにアドバイスしました。

資料

本研究調査で用いた調査票は以下の通りです。

回答者の属性に関する調査票

(幼稚園教諭・保育教諭等のストレスに関する研究)

あなたのことについてお伺いします。

当てはまる数字を●で塗りつぶしてください。

1. 性別について

(ア) 女性 ②男性

2. 年代について

① 20代 ②30代 ③40代 ④50代以上

3. 学歴について

(イ) 専門学校：高専・短大卒 ②大学卒 ③大学院卒

4. 職種

(ウ) 幼稚園教諭 ②保育教諭

5. これまでの勤務歴（幼稚園教諭・保育士等として）_____年

6. 主に従事している業務

(エ) 0-2歳児保育 ②3-5歳児教育または保育 ③管理職（園長、副園長、教頭、主幹教諭） ④
その他_____

7. 雇用形態

(オ) 常勤職員 ②非常勤職員 ③パートタイム

8. 家族の状況（同居する場合、該当者する者全てにチェックしてください）

同居人なし 単身赴任 配偶者
子ども（ 人） 親 配偶者の親
兄弟姉妹 その他（ ）

精神的健康度 (Kessler K6; K6)

過去 30 日の間にどれくらいの頻度で次のことがありましたか。下の当てはまると思う数字を●で塗りつぶしてください。

	①	②	③	④
① 全くない	① 少しだけ	② ときどき	③ たいてい	④ いつも
1. 神経過敏に感じましたか	①	②	③	④
2. 絶望的だと感じましたか	①	②	③	④
3. そわそわ、落ち着かなく感じましたか	①	②	③	④
4. 気分が沈み込んで、何が起ころっても気が 晴れないように感じましたか	①	②	③	④
5. 何をするのも骨折りだと感じましたか	①	②	③	④
6. 自分は価値のない人間だと感じましたか	①	②	③	④

資料3

次の質問文は、仕事に関してどう感じているかを記述したものです。各文をよく読んで、あなたが仕事に関してそのように感じているかどうかを判断して該当する番号をマークしてください。

- | | | | |
|--------------|--------------|-----------|-----------|
| ① : ほとんど感じない | ② : めったに感じない | ③ : 時々感じる | ④ : よく感じる |
| ⑤ : とてもよく感じる | ⑥ : いつも感じる | | |

- 1 仕事しているとき、活力がみなぎるように感じる。…… ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 2 自分の仕事に、意義や価値を大いに感じる。 ……………① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 3 仕事をしていると、時間がたつのが速い。 ……………① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 4 職場では、元気が出て精力的になるように感じる。…………① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 5 仕事に熱心である。 ……………① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 6 仕事をしていると、他のことはすべて忘れてしまう。……① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 7 仕事は、私に活力を与えてくれる。……………① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 8 朝に目がさめると、さあ仕事にいこう、という気持ちになる。…① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 9 仕事に没頭しているとき、幸せだと感じる。……………① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 10 自分の仕事に誇りを感じる。……………① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 11 私は仕事にのめり込んでいる。……………① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 12 長時間休まずに、働き続けることができる。……………① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 13 私にとって仕事は、意欲をかきたてるものである。……① ② ③ ④ ⑤ ⑥
- 14 仕事をしていると、つい夢中になってしまう。 ……………① ② ③ ④ ⑤ ⑥

15 職場では、気持ちがあつらつとしている。……………① ② ③ ④ ⑤ ⑥

16 仕事から頭を切り離すのが難しい。…………… ① ② ③ ④ ⑤ ⑥

17 事がうまく運んでいないときでも、辛抱強く仕事をする① ② ③ ④ ⑤ ⑥

日頃あなたを助けてくれたり、あなたの支えになってくれる、周囲の人々についてお尋ねします。あてはまる○をマーク（●）してください（SSQ-6）。

質問はふたつの部分からなっています。A)では、あなたを助けてくれる人が何人おられるかをお聞きします。あなたにもっとも当てはまる人数を、ひとつだけ選んでください。次に B)では、A)にあげた人たちにどの程度満足しているか、その度合いを 1～6 のうちからひとつ選んでください。

① A) あなたが助けを必要としている時に、頼れる人は何人いますか。

0人 1人 2人 3人 4人 5人 6人以上（具体的に__人）

B) その人たちにどの程度満足していますか。（Aで「なし」と答えた人は、その状態にどの程度満足しているかをお答えください）

非常に不満である / かなり不満である / 少し不満である / 少し満足している / かなり満足している / 非常に満足している

② A) プレッシャーを感じたり、ピリピリしているときに、気持ちを楽にしてくれる人は何人いますか。

0人 1人 2人 3人 4人 5人 6人以上（具体的に__人）

B) その人たちにどの程度満足していますか。（Aで「なし」と答えた人は、

その状態にどの程度満足しているかをお答えください）

非常に不満である / かなり不満である / 少し不満である / 少し満足している / かなり満足している / 非常に満足している

③ A) あなたの良いところも悪いところもひっくるめてあなたを受け入れてくれる人は何人いますか。

0人 1人 2人 3人 4人 5人 6人以上 (具体的に___人)
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

B) その人たちにどの程度満足していますか。(Aで「なし」と答えた人は、その状態にどの程度満足しているかをお答えください)

非常に不満である / かなり不満である / 少し不満である / 少し満足している / かなり満足している / 非常に満足している
○ ○ ○ ○ ○ ○

④ A) 何が起ころうと、あなたのことを心配してくれる人は、何人いますか。

0人 1人 2人 3人 4人 5人 6人以上 (具体的に___人)
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

B) その人たちにどの程度満足していますか。(Aで「なし」と答えた人は、

その状態にどの程度満足しているかをお答えください)

非常に不満である / かなり不満である / 少し不満である / 少し満足している / かなり満足している / 非常に満足している
○ ○ ○ ○ ○ ○

⑤ A) あなたがふさぎこんでいる時、気が楽になるように助けてくれる人は、何人いますか。

0人 1人 2人 3人 4人 5人 6人以上 (具体的に___人)
○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

B) その人たちにどの程度満足していますか。(Aで「なし」と答えた人は、

その状態にどの程度満足しているかをお答えください)

非常に不満である / かなり不満である / 少し不満である / 少し満足している / かなり満足している / 非常に満足している
○ ○ ○ ○ ○ ○

☑ A) 気が動転したとき、なぐさめてくれる人は何人いますか。

0人 1人 2人 3人 4人 5人 6人以上 (具体的に__人)

B) その人たちにどの程度満足していますか。(Aで「なし」と答えた人は、

その状態にどの程度満足しているかをお答えください)

非常に不満である / かなり不満である / 少し不満である / 少し満足している / かなり満足している / 非常に満足している

発達障害のある児童に関する質問

- ① 発達障害の可能性がある子ども（未診断も含む）がクラス内に 名いる

以下の項目の回答のあてはまる○数字を●に塗りつぶしてください

- ② 発達障害のある子どもへの対応の方法がわからないため困っている

全くない 少しだけ 困っている かなり困っている

- ③ 発達障害の可能性がある子どもがいるがそれを保護者に言えず悩んでいる

全くない 少しだけ 悩んでいる かなり悩んでいる

- ④ 発達障害のある子どもの保護者の要望に応えきれず困っている

全くない 少しだけ 困っている かなり困っている

- ⑤ 発達障害のある子ども（診断あり、または専門機関にかかっている）の保護者から園での対応に不満を言われることがある

全くない 少しだけ 言われる よく言われる

- ⑥ 発達障害の傾向があると思われるが未診断の子どもの保護者から園での対応に不満を言われることがある

全くない 少しだけ 言われる よく言われる

- ⑦ 発達障害に関する問題への対応をアドバイスしてくれる職員がいる

全くない いるがアドバイスは少し アドバイスする人がいる
 かなり詳しくアドバイスする人がいる

- ⑧ 巡回相談・巡回支援（特別支援学校、専門機関など）を活用している

全くない 年に1回程度 年に2-3回 4回以上

- ⑨ 園医が発達障害のある子どもへの対応をアドバイスしたり、サポートしたりしてくれる

してくれない 少しだけしてくれる アドバイスしてくれる
 かなりアドバイスしてくれる

以下の項目は発達障害に関する知識を問うものです。テストではありませんのでお気軽にお答えください。わからない項目があってもネットや本などで調べずにお答えください。

⑩自閉スペクトラム症には、周囲に合わせて集団行動することを好むという特性がある

②はい ①いいえ ②わからない

⑪自閉スペクトラム症には見通しの立たないことやスケジュールの変更に対して強い抵抗を示すという特性がある

②はい ①いいえ ②わからない

⑫自閉スペクトラム症には相互的な会話を始めたり持続させるのが得意であるという特性がある

②はい ①いいえ ②わからない

⑬自閉スペクトラムの人の多くは身振りや手振りを使用して物事を説明することが得意である

②はい ①いいえ ②わからない

⑭自閉スペクトラム症には手先が器用であるという特性がある

②はい ①いいえ ②わからない

⑮自閉スペクトラム症には興味が移りやすく、同じことの繰り返しに飽きやすいという特性がある

②はい ①いいえ ②わからない

⑯ADHDの症状と忘れ物は無関係である

②はい ①いいえ ②わからない

⑰ADHD児・者の特徴として、物の管理や整頓が得意ということが挙げられる

②はい ①いいえ ②わからない

⑱ADHD児・者の特徴として、思い立ったことをよく考えてから行動に移すということがあげられる

②はい ①いいえ ②わからない

⑲ADHD児・者の特徴として、相手が話し終わる前に話し始めてしまうことがあげられる

②はい ①いいえ ②わからない

⑳ADHD児・者の特徴として、しばしばしゃべりすぎる事があげられる

②はい ①いいえ ②わからない

㉑ADHD児・者の特徴として、物事の優先順位を決めるのが得意であり、効率的に取りかかるということがあげられる

②はい ①いいえ ②わからない

本報告書に関する問い合わせ先

長崎大学子どもの心の医療・教育センター

E-mail: kodomonokokoro@ml/nagasaki-u.ac.jp