発達の弱さをかかえた子どもの保育
―まわりの子との関係づくり

2021. 5. 12(水)　18：30～

令和3年度伊佐市保育士等研修会

宮里六郎(熊本学園大学元教授　保育学)

はじめに

1. 昨年度は、「子どもの発達を学び子どもの気持により添う」（5回）
＜3歳、4.5歳、1.2歳、0歳、異年齢＞
年齢別の発達の特徴、やさしい保育を！

☆熱心にお聞き頂きありがとうございました。
「今日学んだこと5行」から、講義を聴いて「自分の実践を確認・確信できた」という声があってうれしかったです。

昨年度は基礎研修、今年度は実践研修

第1回目　5.12(水)　18:30～20:30

発達に弱さをかかえた子どもの保育(1)═おおらかにかまえて丁寧な手だてを

第2回目　6.2(水)　18:30～20:30

発達に弱さをかかえた子どもの保育(2)═実践記録から学ぶ丁寧な手だて

- 第3回目　6.30(水)　18:30～20:30

保護者との関係づくり一子どもにとって最善の利益は親の笑顔

第4回目　8.18(水)　18:30～20:30

保育を実践的に深めるために(1)═場面記録の書き方と深め方

第5回目　9.15(水)　18:30～20:30

保育を実践的に深めるために(2)― 場面記録を書いてグループで話し合おう！

2. 本日の内容

- はじめに
- Ⅰ（軽度）発達障害という視点から子ども理解を深める
- Ⅱ（軽度）発達障害を疑う力を―診断でなく自分なりの理解を出発点に
- Ⅲ（軽度）発達障害の子どもの個別的対応═おおらかに！ていねいに！
- Ⅳ（軽度）発達障害の子どもと周りの子との関係づくり―はじめから仲よくなんてできない！
- Ⅴ（軽度）発達障害の子どもの保護者との関係づくり―受容できないことも受容する
- Ⅵ専門機関と協力しあいながら―療育はていねいな保育です！
- まとめ
- 振り返り「学んだこと5行」各園でまとめて子ども課に1週間をめどに提出してください。
  ①「講義を聴いて確信がもてたこと」　②「講義を聴いて深まったこと」

3. 自己紹介

- ○熊本学園大学社会福祉学部子ども家庭福祉学科を退職して2年目
- ○専門は保育学（保育実践研究）・子ども家庭福祉論

- ○現在は、
- ①1～5歳の異年齢保育（暮らしの保育）、
- ②過疎地における「暮らしにとけこんだ里山保育」を
- 　最後の仕事して取り組んでいます。

- ◎最近は、「雑草」の魅力にはまってます。
- 　草ぼうぼう虫いっぱいの園庭に！名前より生態。
- 　オススメ　『雑草はなぜそこに生えているのか』
- 　　（稲垣栄洋、ちくまプリマ＝選書）

著書紹介　宮里六郎三部作　かもがわ出版

「子どもを真ん中に」を疑う
―これからの保育と子ども家庭福祉

第1部　いま求められる保育実践
═おおらかにかまえてていねいな手だてを

1. おおらかにかまえて安心感を育てる保育を

2. 発達に弱さを抱えた子どもとまわりの子との関係づくり
═実践記録から学ぶていねいな手だて

3．（軽度）発達障害と保育実践═疑ったら止まって保育を見直す）

第２部　「子どものために」だけでなく「親も子も」支える保育を

第３部　子どもと家族を地域で支える

Ⅰ（軽度）発達障害という視点から子ども理解を深める

1　気になる子から（軽度）発達障害へ

1990年代「気になる子」　浜谷

2000年代「荒れる子キレル子」　宮里

2010年代　軽度発達障害（AD・HD　アスペルガー障害）

「見えない障害」　二次的症状としての「荒れるキレル」

虐待的人間関係の再現も含めて「発達に弱さをかかえた子ども」

保育が難しい子　⇒「困った子」ではなく「困ってる子」

近年「配慮を必要とする子」「支援の必要な子」

保護者「育てにくい子ども」

⇒インクルージョン（統合）保育からインクルーシブ（包摂）保育

☆児童発達支援事業所の増加　療育との協力･連携が課題

- ２　AD/HDと自閉症スペクトラムの子への初期的対応
- 最初は、AD/HDへの対応の悩み
- 　クラスから出てしまう子　「わかってる！わかってても できない！」（行動コントロール）
- 　理由がわかりやすく対応もある程度できる
- 次に、自閉症スペクトラム
- 　パニック　その理由がわからない　その子に手が取られ他の子を待たせることも
- 脳機能の障害
- 　「わかってるはず」と思っても「わかっていないこともあり」
- 　「できるはず」と思っても「できないこともある」という子ども理解
- 　☆注意・叱責ではなく、発達特性に応じた個別的なていねいな対応

・3　実態═量的増加と質的難しさ

- 2012年文科省調査　軽度発達障害　６．５％（1クラスに2～3人）
- 保育所ではボーダーラインの子どもも多い（診断がつけにくい）
- ═クラスに必ずいる
- 数的には、1.2名ではなく多数在籍（例えば5歳児クラス20名中5名）、
- それも集中。
- 非常勤の加配体制から正職の複数担任が求められている
- 数種類の発達障害（経験が積み上がりにくい）

☆質的には、異常なまでの執拗な攻撃性

- 「怒ったり文句を言ったり攻撃してきたりする時の鬼のような凄い表情。見たこともないような恐ろしい顔に圧倒される」
- 「骨が折れそうになるくらい、しつこくつきまとわれて恐怖で動けないほどの凄まじさ、救急車で運ばれるような怪我はまだしていない」
- 「特定の相手をターゲットに暴力暴言、脅迫が続いている」
- 「彼の言動が怖くて言いなりになりその時その場が取りすぎるのを待っているだけの子」等、反抗的なADHD「反抗挑戦性障害及び行為障害」の子どもも。

4　実践課題

①発達障害を疑う力、診断ではなく═立ち止まって保育を見直す

②発達特性に応じた個別的対応

③発達に弱さを抱えた子を含んだクラス運営═まわりの子との関係づくり

④保護者の障害受容と関係づくり、専門機関とのつなぎ方

⑤保健所や療育機関との連携・協力

Ⅱ（軽度）発達障害を疑う力を
一診断でなく自分なりの理解を出発点に

- 1. 診断的な理解ではなく自分なりの理解を出発点に
- 1)（軽度）発達障害
- （軽度）発達障害：特殊教育の対象とされた重度の障害を持つ子どもに対して機能的な発達に軽い障害のある子ども　外見上わかりにくい「見えない障害」

*アスペルガー障害の子どもは、自閉的な特徴を持っているけれども、知的な遅れも言葉の遅れもない　→見た目ではわからない　例「醤油どこ？」＊親にはわかりにくいだろうな！

2）見えない障害だから疑うことが出発点

◎　疑うことは診断名をつけることではない

◎　しかし発達障害についての最低限の知識と理解は必要

◎　診断的理解でなくても、保育者は疑う力（土台）がある

「発達障害かもしれない」という感覚

☆たくさんの子どもをみてきたから、その子の不自然さや違和感など直感的に疑う力

◎　診断的知識よりも疑うための感覚、疑ったら調べれば良い！

1.　疑うためのきっかけとなる基本的知識があればいい！

2. 同時に集団保育の場でのどんな姿として現れるのかイメージを持つこと

3）発達障害理解の基本の基本

私の場合の分類

①行動コントロールに関する障害として

「AD／HD（注意欠陥多動性障害）」

②知的な遅れがない自閉症スペクトラムとして

「高機能自閉症」と「アスペルガー障害」

*LD（学習障害）は乳幼児期には課題となりにくい

4）疑ったら、発達特性に応じた保育の前に、注意･叱責しないこと！

◎　保育は「する保育」より「しない保育」が大事！

なぜなら、注意・叱責すると、荒れるキレルという「二次的症状」を引き起こすから

◎いい保育なんかしなくいいから、せめて子どもを傷つけるような保育はしない！

◎「けじめをつける保育」をやめること

- 良いことは褒めて悪いことは叱るという「けじめをつける保育」は、もしその子が発達障害だったら、保育者がその子を追い詰める加害者になる
- 「叱る」：叱られた子どもは叱られているのか嫌われているのか混同
- 叱られたら「先生はぼくのこと嫌いなんだなぁ」と思う＜小さければ小さいほど＞
- 叱るとかほめるの評価より「ありがとう」の感謝で育つ　「一人前意識」

2. 行動コントロールが難しい
「AD/HD」(注意欠陥・多動性障害)

1) 3つの特徴

①不注意＜集中できない、すぐに気がそれる＞

②多動性＜じっとしていられない、しゃべりすぎる＞

③衝動性＜待つことが苦手、考えなしに行動してしまう＞

2) 2つの分類

①不注意優勢型　「おっちょこちょいにつけるクスリ」高山静子　ぶどう社

②多動－衝動性優位型、混合型　「わかっているけど止められない」

＋3) 反抗的なADHD　反抗挑戦性障害及び行為障害

突然の癇癪＜壁をけったりドアをたたきつけるように閉め、叫ぶ＞

故意に他人を悩まし怒らせる、失敗を他人のせいにする

何の理由もなく他人を傷つける　『ADHD』(町沢静夫　駿河台出版社)

集団のなかでみられる姿　「保育しにくいA子」より

◉　A子のAD／HDと思われる姿。

- 「A子は落ち着かずみんなで何かをするときは必ず席に着いていなかったりした」（多動）
- 生活面では「身のまわりのことは出来るが、やりたいことがあるとやろうとせず、なかなか気持ちの切り替えができないので、朝の会が始まってもあそび続けていたり、片付けができなかった。
- 注意しても『はいはい、わかっとるわ』といって聞こうとしなかった」等多動（落ち着きのなさ）が気持ちの切り替えの難しさに。
- 「思うようにいかないと保育園のフェンスを乗り越えようとしたり、実際に乗り越えて道路に出てしまったりすることが出てきた」（クラス集団から離脱）。

周りの子との関係で顕在化しやすい特徴的な姿

- 「少しでも思い通りにいかないと、たたく、蹴る、ひっかく、飛び出す、わざとぶつかって歩くなどの行為が見られた」等気持ちの切り替えができないイライラが他者への攻撃的な行動。

- それだけでなく「Ａ子は思い通りに行かないと保育士や友だちの気持ちを逆なでする行動や言葉を連発した」「何か注意されると『世話やきばば――その顔と声を変えてきな。くそやろー』と神経を逆なでするようなことをよく言った」など行動コントロールだけでなく気持ちやことばのコントロールの乱れ、暴言としても顕在化。

3．知的な遅れがない「自閉症スペクトラム」

1）自閉症は「自分の殻に閉じこもった子ども」「心を閉ざす病気」ではない。

- 脳障害によっておこった発達障害の一つ、言語と認知の障害
- 知覚とか認知といった入ってくる情報の処理に故障があるインプットの障害。
- 自閉症は、見る、聞く、触る、嗅ぐ、といった知覚を理解することの障害

2）知的障害を伴う自閉症と知的障害を伴わない自閉症

知的障害を伴わない自閉症→高機能自閉症、アスペルガー症候群

ことばの遅れが伴わないアスペルガー症候群と、ことばの遅れが伴う高機能自閉症

自閉症スペクトラムの対人関係の3つの型

①孤立型　（人と関わろうとしない、目線をそらす）

②受動型（受け身で支持されれば行動できるが、
自分の好きなファンタ　ジーの世界）

③積極奇異型（積極的に関わるが、関わりかたが奇妙）

自閉症スペクトラムの中心的な障害

☆　スペクトラム―虹のように連続していて区別がつけにくい状態

⑪「相手の視点に立ちにくい」

・相手の気持ちを理解する、場の雰囲気を読む、状況を理解する。
　社会的に人とかかわる力の弱さ。

・逆手バイバイ（相手の視点に変えて反対にすることが苦手）

・エコラリア（質問する相手の視点と答えるという自分の視点の関係がつかめない）
　→ 相手の視点に立つことが難しい　※事例　「あの人カツラ」

②感覚の敏感さ(味覚、聴覚、触覚)

：自閉症スペクトラムの子の周りとのズレ

味覚：ミルクを温める温度が一度ちがうと吐き出す

聴覚：ピストルの音→ピストルのない運動会、10時に一発だけ、予告

触覚：落ちる水がいたい→バケツに水を入れておく

③場面や指示理解の独特さ

話しことばより視覚的指示：ことばは消えてしまう

曖昧さが苦手：ちょっと→何時何分？そこ→後ろの壁から何 cm、窓から何メートル？

言葉の意味よりひびき(スター「トラ」イン)

シングルフォーカス(一つのものに注意を向けると他のものに注意が向けにくい)

☆自閉症の「三つ組障害」；社会性の障害・コミュニケーションの障害・想像力の障害

私が聞いたアスペルガーの子の幼児期の姿

- 5歳になった息子に、コップに入った飲み物をこぼしたので「どうしてこぼすのよー！」とひとりごとを言ったら、真面目な顔をして「斜めにしたから」と答えたそうです。

- またテーブルを囲んで食事をしている場面。誰かが「醤油どこ？」聞いたら、もう4．5歳になった子どもは自分の側にあったら「ここだよ」と言って遠かったら取ってあげます。ところがアスペルガーのその子は「ここにあるよ」と場所を教えるだけで取ってあげるということはしなかったそうです。「醤油どこ？」という短い言葉に「醤油がどこにあるか教えてください。それがあなたの近くにあったらお母さんに渡してください」という意味が含まれているのですが、言葉の背後にある気持ちを読み込むことが難しいようです。

集団のなかでみられる姿　「保育しにくいA子」より

◉A子の自閉的傾向が疑われる姿

- まず曖昧さや適当が苦手という部分が、「自分のペースでやれないとイライラしたり、『適当にする』ということができない」「1番にこだわる子だった」「手を洗うとき、後から割り込んだり押したり、順番をトラブることが多かった」、わかりやすさを求めて1番にこだわる姿として現れるのだと思います。
- また「『Aちゃん』と呼ぶと『Aちゃんじゃないわ。オンプだわ』と言って自分を漫画のキャラクターで呼ばないと怒ったり、自分でも自分のことを『オンプちゃんね！』とキャラクターの名前で呼んで一日キャラクターになりきっていたりすることもあります」など、自分の好きなファンタジーの世界に閉じこもる姿として現れています。
- さらに競争的ゲームは、相手の視点も入れて考えないと理解しにくいので、「ルールもなかなか理解できず、ドッチボールや鬼ごっこ、トランプやかるた、すごろくゲームなどはできず、苦手なものはなかなかやりにこなかった」という姿につがっています。「知的な遅れはないのに、全体での説明はわからない」のです。

◉周りの子との関係で顕在化しやすい特徴的な姿。

•他者と適当な距離感覚が持ちにくいので「機嫌のいいときも力の加減ができず力いっぱい抱きついて離れなかったりした」という姿に現れています。また「気に入ったおもちゃは友だちに使わせなかったり、自分が使っていないときには隠したりすることが出てきた」等モノへのこだわりも自分が使っていないときにまでこだわり、他者とのトラブルを引き起こしてしまいます。

•さらに、「ドッジボールなどはルールが理解出来ず、やりにきても、ボールが当たると『当てた──』と相手に向かって怒っていた。小さい子に対しても対等にやり返していた」など、ルール理解と視点の転回に難しさが重なり、小さい子にさえ攻撃的な姿が見られます。

4. 軽度発達障害の子
―ひと味違った可能性を持った子ども

発達障害の子どもは増えたのだろうか？

- 昔もいたのでは？子どもはそんなところがあるというおおらかな見方
- おおらかに見るためには、肯定的に見ること
- AD/HD　行動力のある子、動きながら考えるのが得意な子
- アスペルガー障害―豊かな感性や想像力を持った子

*「ひと味違った可能性を持った子」

- 我々の価値観の枠に落ち込めるよりも、「みんなと一緒に」のハードルを下げる
  個性と折り合いをつける

*疑いの目と同時におおらかさを失わず、ていねいな保育を！

Ⅲ（軽度）発達障害の子どもの保育
―おおらかに！ていねいに！

- （1）個別的な対応―おおらかに！しかし丁寧に！
- ⑪発達特性に応じた保育の前に、注意･叱責しない、「けじめをつける保育」を見直す
- 　おおらかにかめて安心感をふくらませる対応を
- ⑫「もしこの子が2歳だったら」と発達年齢を下げて対応を考えてみる
-

③AD/HDと自閉症スペクトラム共通の具体的手だて

第1に、パニックを起こしたら、注意叱責･説得ではなく

「クールダウン」「タイムアウト」

姿勢、人、場所を変える。具体的にはイスに座らせたり、事務所で気張らし

第2に、「早く戻ってきなさい」ではなく、

「Aちゃんが風邪引いたら、先生悲しいから戻っておいで」

自尊感情を育てることばかけ

第3に、活動に参加しなくても「周辺的参加」＜チラリ見＞

関心は持っているけど参加できない状態

「目で見て学びながら気持を整えている状態」肯定的に評価

第4に、注意はしても深追いしないこと。わざと気を引いて「私を見て」サイン

第5に、「いいとこ探し」ではなく「（少しでも）よくなったところ探し」

④ AD/HDへの具体的手だて

「たたきたくなったら先生のところにおいで、抱っこしてあげるから」

気持ちと行為を分ける、止まって方向転換

止めさせるのではなく、行動を一旦停止する力を育てる

⑤ 自閉症スペクトラムへの具体的手だて

第1に、「座っていなさい」ではなく

「この赤い箱の上に座って待っててね」（個別具体的に）

第2に、視覚的な方法として絵カードや写真だけでなく、

その子のために、その場で、話しながら書けるイラストなど

保育の独自の手だてを

㊻　しかし、

第1に、マニュアル的な技術論になると、

子どもをいかにコントロールするかに陥る

◎子ども願いや生きづらさを想像し共感することが基本

＊「オンブ」の事例

最初に「オンブして」と言い始めた地点まで走って戻り「ここからオンブするの」と要求した２歳児

第２に、「気にならない行動」が見られない場面から保育のヒントを得る

＊噛みつき

（2）まわりの子との関係づくりーまわりの子は発達障害の子をどう受け入れていくのだろうか

①なんでもすぐには受け入れられない、受け入れるには段階がある

「死の受容」　エリザベス・キューブラー＝ロスが『死ぬ瞬間』

- 否認→怒り→取引→抑うつ→受容

②親が我が子の障害を受容する経過

中田洋一郎『発達障害と家族支援』

「ショック」→「混乱と否認」→「否認や抑うつ」→「適応」

☆親でもすぐには受け入れらない、否認・混乱・抑鬱を経て、適応していく

③ まわりの子も、最初から受け入れて仲よくあそびということはできない。
段階があるのではないか。
*まわりの子にすぐに受け入れることを強制していなかったか？

仮説　「戸惑い」→「無視・排除」→「模索（一方的関係）」
→「対等な受容（「自分とは違うけれども仲間」）」 *プロセスに応じた働きかけ

★ すぐに仲よくではなく、周りの子が「無視・排除」することを否定しないこと。
「気になる子」の事情や気持ちを説明、説得しようとしすぎないこと。理不尽な言動や行動に「我慢」を強制しないこと。逆に「そうだよね。すぐ怒るからいやだよね」というように、「イヤな気持ち」を表出させて受け止めて安心感を育てること。「イヤな気持ち」を受け止めてもらえたことで、周りの子も「気になる子」を受け止める気持ちのゆとりが生まれる。

☆これまで障害を持った子との統合保育では、保育者はともすれば周りの子に対して障害を持っている子の障害を説明して説得してきたのではないだろうか。周りの子もある程度納得して受け入れてきたと思われる。

☆しかし、「軽度発達障害」の場合、「見えない障害」ということが特徴としてあるので、周りの子が納得しにくく、理不尽さに不満がうっ積してトラブル化することが増えているのである。

☆周りの子を説得して我慢させるという方向ではなく、周りの子の「イヤな気持ち」を受け止めて、まわりの子どもに「軽度発達障害」の子どもを受け止める力をふくらませる方向に、大きく転換している。

☆障害を持った子のきょうだいはどう受け入れていくのだろうか

発達障害の子を含んだクラス運営論

①個別的対応

②まわりの子の受け入れ方

③発達障害の子を含んだクラス活動

これまで障害を持った子をクラス活動に参加させる工夫

→障害を持った子が好きなことや得意なことで、

クラスの活動として取り組めるものを探すことが保育者に求められる

Ｖ発達障害の子どもの保護者との関係づくり
ー受容できないことも受容する

1. 発達障害が疑われる子どもの保護者対応の悩み

- 発達障害が疑われる子どもがいると、保護者に専門機関で診断もしくは相談して欲しいと思いますよね。
- 診断がおりると、加配保育士の配置など、その子のためにもいいし、保育しやすいですから。
- でもどう言ったらいいか悩みます。保護者にはどう話せばいいんでしょうか、という悩み。
- ・「専門機関に相談したら」と話したら、「うちの子を障害児だと思ってるんですか」と怒鳴られた人もいます。
- 発達障害が疑われる子どもの保護者への対応悩みますね。

2. 一旦立ち止まって発達障害が疑われる保護者の立場に立って考えてみましょう

1) 保護者になったつもりで考える、発達障害は見えない障害

もしあなたの子どもさんが他の子どもさんとちょっと違っていたり、育てにくかったりしたら？

○発達障害の特徴は「見えない障害」です。例えば、アスペルガー障害だったら、人とのかかわりはちょっと変だけど、知的遅れもないし言葉の遅れもありません。育てにくいし、なんかへんだなぁとは思いますが、障害だとは思わないのではないでしょうか。発達障害という知識がなかったらなおさらです。*今は発達障害についてもずいぶん知られるようになっていますが。

○気になってネットで調べたりするでしょうね。そうすると当てはまる項目があって不安が募るかもしれません。ひょっとしたらアスペルガー障害かもしれない、でも子どもってそういうところあるしそんなはずない、もう少しようすを見てみよう。＜不安と希望のはざまでの葛藤＞

○もし障害だったらどうしよう。どこに相談したらいいんだろう。相談して障害だって言われたらこわい、やっぱり行くのはやめよう。夫に話してみようか、保育園の先生はどう思ってるんだろうか。私の育て方が間違ってたんだろうか。私の責任かも。

＜診断を受けないことでの漠然とした期待感＞ ＜認めることのためらいと診断の恐怖＞

2）基本的姿勢―保護者の視点に立ち、保護者の不安と葛藤を知ること

○発達障害は見えにくい、わかりにくい障害です。ダウン症などわかる障害とはまた違った大きな葛藤があります。家庭の姿だけではなおさらです。保育園など集団の中で人とのかかわりの方が見えやすいです。保護者にはわかりにくいことを認識しておきましょう。

○＜不安と希望のはざまでの葛藤＞＜認めることのためらいと診断の恐怖＞の状態の時に、担任に「専門機関に相談したら」と言われたら、子どものことをよく知ってる先生の診断の勧めは「一時的診断」診断に聞こえるかもしれません。「診断を受けないことでの漠然とした期待」を打ち砕かれ、「受診し診断される」ことがいっそう恐怖になるのかもしれません。それ故「専門的診断」を下す「医者でもないのに」と反発するのかもしれません。これは「受容する過程での反発」かもしれません。

☆初期的対応

═「保護者が我が子の障害をすぐには受容できないこと」を受容すること。

◎「どう話す」かより、まずは「いつ話すか」が重要かもしれません。

「今は話さない」子とも選択肢の一つです。

焦らない。場合によっては次の担任に引き継ぐ。

☆保護者から相談してもらうことが理想です。

☆相談してもらうために（話しやすい）信頼関係を作りましょう。

*「子どものために診断を」という思いだけでなく、その保護者の性格や「家庭の事情」にも目を向けましょう。「子どものために」が子どものためにならないこともあります。

保護者の障害受容の過程

①ショック→②混乱と否認→③否認や抑うつなどが持続する状態→④最終的に適応する状態

中田洋一郎『発達障害と家族支援』

保護者は、すぐには我が子の障害をすぐには受け入れらない、
否認・混乱・抑鬱を経て、ようやく受け入れ適応していく。

- 一旦受け入れても、就学や就労など人生の節目で再び葛藤し、螺旋的に受容する

具体的手だて(1)→ 藤原裕美さんの場合

- 子どもの問題行動を伝えても反発されやすいし、遠回しに言っても伝わりにくい
- →保育参加での集団の中での様子や家庭訪問をして話しやすい関係を作ることも
- 「仲間との関わりを拒む姿の中にも、特定のなかよしが見つかったことで変化している様子を伝えながら話す」

○気になる姿（否定的な行動）だけでなく、子どもの変化と共にその子の課題を伝えると保護者も少しは気を許すのではないでしょうか。

→保護者の変化

「少しずつ親の話の中に本音が見え始め、親自身も実は人とのかかわりのところが心配で、3歳児検診で『自閉的傾向ではないか』と相談していたり、『Dが友達の子どもとうまく遊べないことで、友達とも疎遠になったことがたくさんあった』などの悩みを打ち明けられるほどになりました」

共に保育･子育てする土台、保護者が悩みや本音を話せる関係づくり

具体的手だて(2)― 専門機関へのつなぎ方　山田さんの場合

「専門家に聞けばもっと効果的な方法や接し方を教えてもらえるかもしれないので、一緒に相談に行きたい」

① 「診断ではなく相談」をきっかけにすることで、診断という一大決心ではない相談だと少し気が楽になる

② 保護者だけでなく「保育所も一緒に」ということで、ついて行ってもらえることで安心感がもてる　同伴

③ 「行きましょう」という誘いよりも「行きたい」という保育者の気持を伝えることは、断ることもできるし、「先生がそう言うなら」と受け身的だが一歩踏み出しやすいことばかけである。

★ 同じ障害をもった子どもの親同志をつなげる　「親の会」の紹介

「私一人じゃない安心感」

*就学にむけて

⑪学校種別と特徴を知る　特別支援学校、特別支援学級、普通学級
特別支援学校　障害が単一なら1学級6人、重複障害学級なら1学級3人
丁寧な配慮と体制がある「支援学校、学級」、インクルーシブな「普通学級」
*学校見学═小学校のイメージの具体化
*先輩お母さんとの懇談会═学齢期だけでなく大人になってからの様子も

⑫特別支援学校の状況と課題
小学校中学校にはある「設置基準」が特別支援学校には未策定
在籍者急増、過大化･過密化による教室不足
「カーテン教室や倉庫が学習室も」

VI　専門機関と協力しあいながら
一療育はていねいな保育です

1. 保健所―保健師さんは保育のパートナー、顔見知りになりましょう！

1）保健師は、母子手帳の配布と検診・相談を通して、すべての子どもを出生前から把握するだけでなく、母親とも妊婦の時から関わっています。保健師の仕事は「母子保健事業」と呼ばれるとおり、子どもと親の両方の視点に立ち親子を同時に支援することに特徴があります。また、家庭訪問のプロであり、衣、食、住という生活の場を通して子どもと親を理解することに優れています。さらに、少人数であるため保健師だけで抱え込まないで多くの人の力を借りるため、ネットワークの力も持っていいます。障害や病気など療育の専門機関へもつなぐ役割も果たしています。

2）乳幼児健診

法定健診―1歳6か月児及び3歳児

身体測定や運動･精神発達の確認、診察、各種健康相談（保健･栄養･歯科）、歯科健診を実施。

3）乳幼児健診での発達障害の発見の難しさ

- 発達障害の多くは，幼稚園･保育園への就園以降に，集団活動への参加困難等の形で顕在化することが多く，１歳６ヵ月あるいは３歳の乳幼児健康診査では見過ごされたまま，学校生活での不適応を示すことが多いと言われています。

4）保育士から保健師への情報提供

健診前に、「保育園で気になる子どもの様子」「保護者の状況や悩み」の報告や情報交換をすると、より充実した健診になると思われる。　*「様子を見ましょう」ですまさないために

5）健診後のフォロー：親子療育・親子教室

未満児は確定診断がなくても療育を受けられることがポイント

　*「気づき」の段階から支援

☆　伊佐市　「親子教室」（0歳児教室、1歳半児教室）

　→処遇検討会議→療育

2. 療育(発達支援)事業
═併行通園の時代、「丁寧な保育としての療育」

1) 通所利用の障害児やその家族に対する支援施設
　═児童発達支援センター、児童発達支援事業所

①地域の専門的･中核的な療育支援施設としての「児童発達支援センター」
　専門指導員として発達相談員、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士
　保育所訪問等の地域支援も
　　＜子ども発達支援センター　たんぽぽ　０～６歳＞

②身近な療育の場としての「児童発達支援事業所」
　　以前の児童ディサービス　基準は緩やかで都市部では急増
　制度的問題としての「日払い単価方式」その日に来所した子どもの人数で給付
　　＜ひしかり子ども発達支援センターゆうー３～６＞
　　＜キッズステーションみらe═3～６歳＞　ともに社会福祉法人

伊佐市は療育の先進地ですね　　子ども祭り

2）療育への理解を深めるために簡単な歴史―保育と療育は地続き

１９７０年代～

治療的教育＜療育＞

→発達支援としての療育＜保育士主導、あそび中心＞

→未満児からの療育・障害の診断抜きの療育・親子療育

早期発見と早期療育

「小集団でのていねいな保育」

「あそびと楽しさを中心にした保育」としての療育

２０００年代　支援費制度の導入　児童デイサービス、児童発達支援事業

株式会社、NPO法人の参入　事業所の飛躍的増加

しかし、「○○療法的」「訓練的」療育も

併行通園の増加、保育所等訪問事業　保育と療育の連携が課題

「児童発達支援ガイドライン」の制定

保育所保育指針（特に養護）が下敷きに

療育から保育への接近

支援の４本柱

「本人支援」「移行支援」「家族支援」「地域支援」

本人支援：「健康･生活」「運動･感覚」「認知･行動」

「言語･コミュニケーション」「人間関係・社会性」の５領域

「障害のない子どもも含めた集団のなかでの育ちをできるだけ保障」

保育所等訪問事業などの後方支援の体制づくり

「発達支援･家族支援・地域支援一体となった療育」

★☆伊佐市子ども発達支援センターたんぽぽ

〇療育とは「丁寧な保育としての療育」

〇療育で大切にしていること3つ

「小集団」「あそび」「自分を好きになること」　*保育と地続き

*療育は、特別な訓練ではなく、

小集団でのあそびを中心にした丁寧な保育

3）療育と保育の連携―保育のプロとして療育との対等な関係づくり

療育は素人だから、療育施設に「お任せ意識」になっていませんか？
療育のことは、療育担当者に「教えてもらう意識」になっていませんか？

→「障害を持った子どもの小集団」療育の専門性
「障害のない子どもも含めたちょっと大きな集団生活の場」としての保育の専門性
→ 保育は「一見ささやかな、でも発達の栄養素が詰まった生活の一コマ」（木下）
→ 療育は「子ども達の笑顔や発達のためには豊かなあそびと生活が大切。しかし障害や困難性を抱える子ども達には遊んだり生活するだけでは乗り越えられない困難性があり、そこには治療的な関わりが必要です」理学療法士の発言
→ 主軸を保育所か療育の場のどちらに置くかを考えて、連携するための役割分担
☆ 顔見知りの関係、情報交換とお互いの専門性を尊重した対等な話し合い
*障害を持った子どもは、療育と保育で育つ！
★ 伊佐市はほとんど保育園との併行通園、いっそう連携が大事！

【まとめ】

1）発達障害は「見えない障害」、不自然さを疑うことが出発点。
　疑ったら、「けじめをつける保育」「注意･叱責」をしない。
2）発達障害理解の「きほんのき」、
　①行動コントロールに関する障害として「AD／HD（注意欠陥多動性障害）」
　②知的な遅れがない自閉症スペクトラムとして「高機能自閉症」「アスペルガー障害」
　★自閉症スペクトラムは、①孤立型②受動型③積極奇異型の3つがある。
3）まわりの子との関係づくりー周りの子が「無視・排除」することを否定しないこと。
　発達障害の子の気持ちをまわりの子に説明、説得しようとしすぎないこと。
4）「保護者が我が子の障害をすぐには受容できないこと」を受容すること。
5）療育は「小集団でのあそびを中心としたていねいな保育」、保育とは地続き！

今回参考にした本

①『「気になる子」が変わる時═困難を乗り越える発達と保育』
木下孝司　かもがわ出版　2018年

②『療育って何？』近藤直子･全国発達支援通園事業連絡協議書
クリエイツかもがわ　2018年

③『イケイケパニッカー―自閉症の子育て漫画＆エッセイ』
高阪正枝　クリエイツかもがわ　2003年

- 振り返り「学んだこと5行」
- 各園でまとめて子ども課に1週間をめどに提出してください。

① 「講義を聴いて確信がもてたこと」
② 「講義を聴いて深まったこと」

次回　第２回目　６/２（水）　18：30～20：30

「発達に弱さをかかえた子どもの保育（2）

　　―実践記録から学ぶ丁寧な手だて」

★ 前もって、次の５項目で簡単な「実践記録分析メモ」作成しておいてください。

「保育の難しいＡ子のケース」「Ｒ君との関わりを通して」の両方

①学んだ働きかけ　②私の場合　③働きかけの意図と特徴

④子どもの変化　⑤実践に生かすために

お疲れ様でした！