

「放課後活動支援モデル事業」に関する事業成果

～障害のある子どもの活動機会の充実～

報告書

平成20年2月

財団法人 日本ゲートボール連合

目次

- I はじめに

- II 特別な教育的支援を要する子どもに関する支援の現状
 - 1. 特別な教育的支援について
 - 2. 発達障害について

- III 「モデル事業」の概要と参加児童・生徒の特徴
 - 1. 募集方法と参加者
 - 2. 実施回数と参加状況
 - 3. 参加児童・生徒のメンバー構成
 - 4. アセスメントの結果と特徴
 - 5. まとめ

- IV 研究の実践
 - 1. 方針とその意義
 - 2. 対象
 - 3. 方法
 - (1)活動の内容と手順
 - (2)プログラムの構成とねらい
 - (3)支援活動の前後における実施課題
 - (4)評価法
 - 4. 経過及び結果
 - (1)実践経過
 - 第1回「モデル事業」実施
 - 第2回「モデル事業」実施
 - 第3回「モデル事業」実施
 - 第4回「モデル事業」実施
 - (2)実践研究に参加して
 - 1)「モデル事業」に参加しての感想
 - 2)スタッフとして援助活動に参加して
 - 3)今後の課題に関するアンケート
 - 5. まとめ

- V 今後の課題

- VI おわりに

I はじめに

日本ゲートボール連合は、平成17・18年度において文部科学省が推進した、地域子ども教室推進事業「子供の居場所づくり」を全国325箇所を実施。公認スポーツ指導員などの“地域力”により、放課後の子どもの安全を確保し、安心して遊べる「外遊び」を中心に実施した。

こうした実績を達成できたのも、以前より組織として「ゲートボールが社会に対して何が出来るのか」という社会的テーマに積極的に取り組んできた素地があったこと、また地域にもそうした社会性の高い事案に積極的に関わろうとする良質な人材が多くいたことなど、これまで築いてきた組織力の成果といえる。

一方で、公認スポーツ指導員にこうした活動の場を提供することが、良質な指導実習の場となるとともに、指導員と参加者の世代間交流にも貢献し、地域間及び世代間のコミュニケーションの促進に繋がるという効用を生み出すこととなった。

本年度、文部科学省の総合的な放課後対策として実施する「放課後子どもプラン」の充実を図るために必要な放課後活動支援モデル事業の調査研究を受託し、その成果を取りまとめた。

本事業の目的を「障害のある子どもの活動機会の充実と地域での共生」とし、地方自治体、教育機関、特別支援学校と保護者ならびに本連合の地域スポーツ指導者と緊密な連携をとり、地域で交流していくきっかけづくりとなるモデルを構築した。実施に当たっては、事業開始前に行政機関、学校関係者、保護者と情報交換や意見調整をし、その後、本調査研究のプログラムを作成するにあたり、地元研究機関と綿密な打ち合わせをくりかえし万全を期した。

次章以降は、実施に伴う詳細な報告である。実施者、参加者、内容により、出現する事象に相違があるということを先に明記しておきたい。

Ⅱ 特別な教育的支援を要する子どもに関する支援の現状

1. 特別な教育的支援について

特別支援教育は2003年3月文部科学省の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議の最終報告で「今後の特別支援教育の在り方について」で提言されたもので、従来、盲・聾・養護学校、特殊学級、通級指導教室で行われていた障害のある子どもの教育を、通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある子どもも含めて教育的な支援を行っていくことが示された。

この背景には、全国調査で、小・中学校の通常の学級に、知的な発達に遅れはないが、学習面や行動面で特別な教育的配慮が必要な子どもが6.3%の割合で通常の学級に在籍している可能性があることが判明したからである。この中には、学習障害、注意欠陥・多動性障害、高機能自閉症の子どもたちが多数ふくまれている可能性があるために早急な対応が求められた。2004年までに、小・中学校における学習障害、注意欠陥・多動性障害、高機能自閉症の子どもたちへの教育的支援を行うためのガイドラインの策定、そして、2007年にはすべての小・中学校において、学習障害、注意欠陥・多動性障害、高機能自閉症の子どもたちに対する支援体制の構築を行うこととなった。2006年12月には教育基本法が改正されて、「国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるように、教育上必要な支援を講じなければならない。」(4条第2項)と規定された。

教育再生会議では、「放課後子どもプラン」は放課後や土曜日に子どもたちの遊びや学びの機会を提供して、地域社会の再生や異年齢交流に資することは極めて重要な取り組みであると言及している。さらに様々な家庭と児童のニーズに配慮したサービス提供の視点から、特別な教育的ニーズのある子どもたちの遊びや学びの機会を保障する施策が十分なされることは重要なことであると述べている。

この流れの中で、「放課後子どもプラン」の実施は、①子どもの安全で健やかな居場所の確保、②勉強やスポーツ・文化、芸術活動、③地域住民との交流活動などの取り組みの充実を着実にするために、2007年より、文部科学省と厚生労働省は放課後対策事業の連携方策を図ってきた。これまでの「放課後子どもプラン」実施において、適切で十分な支援を得られにくかった特別な教育的ニーズのある子どもたちが注目されるようになった。この子どもたちのニーズに応じて柔軟に支援を行う発達障害児などの受け入れには、発達障害への正しい理解とこのような子どもの援助の実態を理解することは不可欠である。

そこで、総合的な放課後対策推進に携わる人々の特別支援教育への理解を図るとともに、子どもたちの各障害種に対応した基礎的、基本的理解が深まり、一人一人の状態に応じた支援が一層促進され、子どもたちの能力や可能性を最大限に伸ばす教育をより充実することを狙いとしている。

2. 発達障害について

気になる行動と困った行動の理解

発達障害とは、成長期（生まれてから18歳まで）に現れるさまざまな障害をいう。従って、一つの障害を指すものではない。

これまでの特殊教育の対象となっていた障害は、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害であった。これらの障害のある子どもは、盲・聾・養護学校、特殊学級において特別な教育をうけているが、今回、日本の特別支援教育の新たな対象となった障害は、学習障害、注意欠陥・多動性障害、高機能自閉症（アスペルガー症候群）は軽度発達障害として包括される。特別支援教育での軽度発達障害を理解するうえで、「軽度」の意味について触れておきたい。軽度とは、全般的な知的遅れがないことを意味している。軽度という言葉からは軽いといったイメージを持ちやすいが、生活への適応という視点からみれば、けっして軽度の問題ではない。支援を少ししか必要としないということでもない。

ここでは、今回「モデル事業」の実験研究に参加した子どもたちの一般的な障害特徴について紹介する。なお、新たな特別支援教育の対象となった、学習障害、注意欠陥・多動性障害、高機能自閉症の定義については、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」に示されているので記載する。（新たな対象となった軽度発達障害の定義のみ□囲みで示す）

【学習障害（LD）】

◇学習障害（Learning Disabilities）の定義

LDとは、基本的には全般的な知的発達には遅れがないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のうち特定のものの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、情緒障害等の障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。（1999）

学習障害は、知的遅れがなく、本人は真面目に取り組んでいるにもかかわらず、書く、読む、計算するなど学習に必要とされる基礎的な能力を身につけることが難しく、その結果として教科学習の遅れとなってあらわれる。学習障害の大半は、日常会話に支障がないにもかかわらず、文字で書かれたものが読めない障害はディスレクシア障害（読み書き）である。LDの障害は就学前に発見することは難しいといわれている。小学校低学年では学業不振を示し1年程度の遅れであるが、小学校中学年頃から学年が上がるにつれて、ほとんどの教科で学業成績が振るわなくなる。また、LDの中には、学習上の問題と合わせて身体運動機能、特に、リズム的な動きやボール運動などの協応運動能力の遅れが目立つ子どもが多いことも確認されている。このようにLDは特異な能力の偏りのために、失敗体験を多く味わっていると考えられる。成功体験を多く味わえるアプローチをとり学習へ

の動機づけを高めることがポイントとなる。例えば、学習の速度の配慮や教材のスマールステップといった指導が有効である。周囲がこのようなことを理解していないと、やがて、自分の能力に自信が持てなくなり、「自分はダメな人間である」と自尊感情を低下させ、やがて不登校や対人恐怖症といった問題を招く事例もある。LD児への対応は、担任教師や保護者がLDに気づくことが第一歩となる。教員同士で情報を共有し、学校や学年として組織的に支援を開始する必要がある。また、行動上で困難を示すADHDやPDDの子どもの中にはLDが重複している場合がある。

【注意欠陥・多動性障害（ADHD）】

◇注意欠陥・多動性障害（Attention Deficit / Hyperactivities Disorders）の定義

ADHD とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力及び衝動性、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。（2003）

注意欠陥・多動性障害は、発達段階に見合わないほど、

- ①不注意（集中せず飽きっぽい）：うっかり、気が散りやすい、言われたことが頭に入らない、指示を忘れる、順序立てた行動が難しい、持続の困難、忘れ物が多いなど
- ②多動性（落ち着きがない）：着席しても手や足を絶えず動かし、そわそわ、もじもじ、キョロキョロ、離席、しゃべりすぎ、集団からはみ出すなど
- ③衝動性（我慢ができず衝動的）：質問が終わる前に答えてしまう、ゲームの順番が待てない、一方的に割り込む、結果を考えないで行動するなど

の症状を特徴とする行動につけられた名称である。このような症状が6カ月以上継続し、その著しい不適応が学校や家庭などの複数の場面で認められることが診断の判断基準となる。この判断は、医療と連携している専門家チームによって慎重に診断することが原則である。ADHDは、多動性や衝動性に関する予後は比較的良好（9歳頃から）であり、一部の子どもには中枢神経刺激薬メチルフェニデート（リタリン）などによる薬物療法がある程度有効である。（医師の処方が必要）

ADHDの子どもは、乱暴なことばや行動などがあるために、幼い時期から「困った子」として叱責されたり、問題視されることが多く、失敗感から自己肯定感が低い。（二次障害）危険を伴う暴力的言動の制止や指導は必要であるが、ADHDの子どもは、自分に気づき努力を試みるものの、うまく適応できずに問題を起していることが多い。また、いじめの対象になっていることもある。適切な介入がないADHD児のなかには、成人しても不適応が著しいケースもある。まわりの大人は本人の努力に気づき、ほめることから関わり、信頼関係を築くことが大切である。

【広汎性発達障害（自閉症スペクトラム）】

◇高機能自閉症（High Functioning Autism：HFA）の定義

高機能自閉症とは、3歳くらいまでに現れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、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、知的発達に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。(2003)

自閉症は乳幼児期から現れる発達障害の一つである。男子の有病率は女子の約2倍である。自閉症は3歳頃までに以下の特徴を現し、その80%は精神遅滞を併発する。自閉症にみられる特徴は、

- ① 社会性の形成・維持の困難：人と視線を併せて表情での感情交流や一緒に遊びを楽しむことが難しい、他者を物や道具として関わるなど、対人関係の形成などが困難。
- ② コミュニケーションの発達の遅れ：ことばや身振りで自分の意志を伝えること、相手や場の雰囲気等を感じ取ること等のコミュニケーションが困難。会話の際にリズムやアクセントにぎこちなさがみられる。ごっこ遊びが困難等。
- ③ 特異なこだわりや認知の仕方（創造性の欠如）：思いこみを適当にリセットしたり、考えや行動を予測したり、予定外の出来事に臨機応変に対応をする等が困難で、特異なこだわりや認知の仕方がある。小さな環境の変化に混乱、手や指をパタパタさせる等。
- ④ 感覚や知覚の異常：刺激に過敏に反応（音、光、皮膚感覚等）、運動や動作がぎこちなさや不器用さ等。

しかし、一方では、知的障害のない高機能自閉症やアスペルガー症候群がある。また、グレイゾーンや正常発達者との境界ゾーンは特定不能の広汎性発達障害と診断する。この障害には、自閉症、広汎性発達障害、高機能自閉症、アスペルガー症候群、特定不能の広汎性発達障害、自閉性障害、非定形自閉症などの診断名がある。(診断基準はDSM-IV、ICD-10などを参照)

☆アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れやことばの発達の遅れを伴わない。高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害（Pervasive Developmental Disorders：PDD）に分類される。

☆自閉症スペクトラム（三つ組みの障害 上記①②③）とは、自閉症の3つの特徴が軽い傾向から重い傾向まで連続して含んだ診断名として、ローナー・ウイング博士が提唱。支援においては、集団場面では不安を感じやすいので、落ち着ける場所を用意することや集団活動を強要しないこと。また、状況や課題が理解しやすいように、視覚的な情報（写真、絵、イラストなど）や見通しを持てるようなスケジュール（始まりや終わりがわかる）などを準備すること。さらに、通常学級の中では、社会性がないために周囲の子どもに失礼なことを平気で言ったりすることから、いじめの対象になる場合がある。本人はこの事実を伝えないことがあるので、周囲の大人は注意が必要である。

【知的障害（精神遅滞）】

知的障害とは、かつて、「精神薄弱」と呼ばれていた発達障害のこと。その後、用語の不適切さが指摘され、1999年、「知的障害」に改められた。現在、知的障害は国際的には「精神遅滞（mental retardation）」と呼ばれている。精神遅滞の定義は、米国精神医学会（DSM-IV）、WHO（ICD-10）、米国精神遅滞学会（AAMR）で示されているが、おおよそは、①18歳未満に生じる、②知的機能の障害、③適応障害（ソーシャルスキル、コミュニケーション、日常生活のスキルなど）の障害と定義される。知的障害の程度は、日本の場合、軽度（IQ50～70）、中度（IQ20～25 から 50）、重度（IQ20～25 以下）の3段階に区分される。

基本的な認知（話すこと、ことばの理解力、状況の理解力等）の発達が年齢に比して一般的に遅れているので、日常生活での理解や支援が必要な状態にある。

【緘黙（場面緘黙：elective mutism）】

場面緘黙は言語障害等、ことばを発する器官に問題はないが「緊張」や「萎縮」などにより話せない状態のこと。情緒障害に分類する。場面緘黙の子どもは、ある特定の場所では口をきかない。一般的には家では安心して話すが、学校では自由に話すことができない。子どもの場面緘黙は「話すことへの恐怖に対処しようとする必死な試みである」と専門家は見なす。つまり、緘黙児は話さないことを自ら選択しているのではなく、話したいが、恐怖への反応が話すことをさせない。本人は心の内ではとても苦しい思いをしているが、そのような認知度が低く誤解が多い。

介入の仕方は、治療者は、子どもの興味や関心を把握し、生活や遊びでの機会を通して、個別的な関わりを持ち、無理のない段階的なセッションが重要である。また、治療過程では保護者の参加も重要な意味を持つ。

【肢体不自由（脳性麻痺）】

運動障害または肢体不自由の子どもは、将来にわたって、身体全体の動作（立つ、歩く、走る、跳ぶ等）や物を握る、操作する手指や腕の動作、声を出す、話をする等の発声、発語等の動作がぎこちなかったり、困難だったりする状態が続く。

運動障害には「脳性麻痺」「二分脊髄」「骨形成不全症」「進行性筋ジストロフィー症」「先天性股関節脱臼」等が、そのグループとしてあげられる。脳性麻痺等、中枢神経系の損傷によって、ことばに障害を持ってしまうことがある。脳性麻痺は、胎生期中期の母胎障害、出産時の障害、出生後の病気等の原因により脳に損傷を来した結果生じる運動機能障害である。他にも、知的障害、視覚障害、聴覚障害、言語障害、学習障害等も起こることもある。脳性麻痺にはいくつかのタイプ（痙直型、アセトーゼ型）がある。

【てんかん (epilepsy)】

てんかんは、神経細胞からが一過性に過剰に放電し、運動や感覚が過剰となってけいれんやいろいろな動作が起こる。診断は、①脳に原因があること、②症状が一過性であること、③繰り返し起こること、の3つが揃うことでてんかんと診断する。発作が一過性で繰り返し起こってきた場合でも、全ててんかんとは言わない。発熱で起こる熱性けいれん、心臓の異常、精神的原因、泣き入りひきつけ等、いろいろな病気で同様のことも起きる。てんかんの原因は7～8割は不明である。おもな病因として、遺伝素因、未熟児、仮死分娩などの周産期障害、頭部外傷、脳炎、脳腫瘍などがある。

【ダウン症候群 (Down syndrome)】

1886年、英国人医師ダウン (Down, J.L.H.) により記載された症候群。知的障害と特有な顔貌を特徴とする。原因は染色体数(47)異常で21番目の常染色体が1個多くトリソミーをなしている。扁平な顔貌、低い鼻根部、つり上がった目、巨舌など特有な顔つきである。筋肉が弱い。先天性心疾患を伴うことが多い。知的発達は遅れるが、性質が温和で、適切な指導で日常生活の自立や集団参加は可能となる。ダウン症児は統計では平均して1,000人の1人の割合で生まれてくる。

Ⅲ 「モデル事業」の概要と参加児童・生徒の特徴

放課後活動支援モデル事業のひとつとして「障害のある子どもの活動機会の充実」を目的とし「放課後子どもプラン」を企画した。栃木市教育委員会生涯学習課がそれを受けて特別な教育的支援を必要とする子どもとその保護者を対象に募集を行った。

1. 募集方法と参加者

①教育委員会生涯学習課がそれを受けて、学校の担任を通して申し込む方法とした。

参加条件としては親と子のペア参加とした。参加費は無料。

②参加者数：親子19組

表1 参加者内訳

保育所	1名(男)	年長1名
小学校	12名(男7/女5)	1年3名、2年1名、3年2名、5年3名、6年2名
中学校	2名(男)	1年2名
特別支援学校	4名(男)	中学部3年1名、高等部1年・2年・3年各1名

2. 実施回数と参加状況

表2 参加児童・生徒の状況

就学状況	1回目			2回目			3回目			4回目			合計		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
保育所	0	—	0	1	—	1	0	—	0	1	—	1	2	—	2
小学校	1	2	3	7	4	11	7	5	12	6	5	11	21	16	37
中学校	1	—	1	2	—	2	0	—	0	1	—	1	4	—	4
特別支援学校	3	—	1	3	—	3	1	—	1	3	—	3	10	—	10
計	5	2	7	13	0	17	8	5	13	11	5	16	37	16	53

3. 参加児童・生徒のメンバー構成

参加した子どもたちは、自閉症（広汎性発達障害：PDD）、注意欠陥・多動性障害（ADHD）、知的障害、ダウン症、脳性麻痺、言語障害（構音障害等）、てんかん、場面緘黙等と診断され子どもとこれらの障害の疑いがある子どもたちが参加した。従って、教育の支援方法は様々で通常学級、通級による教育、情緒障害学級、知的障害学級、ことばの教室、特別支援学校などのスタイルで教育支援を受けている。

下記の表は保護者の同意を得て掲載しているが、事例は、個人が特定されないように、一部変更して記述している。

表3 参加児童・生徒のメンバー構成

暦年齢	性別	就学状況	WISC-III	S-M	主障害（診断）
5; 10	男児	保育園	—	3; 9	広汎性発達障害
6; 7	男子	小学校	90	7; 6	—
6; 10	女子	小学校	52	5; 5	ことばの教室
6; 11	女子	小学校	88	4; 10	ことばの教室
8; 2	女子	小学校	—	5; 6	てんかん・
8; 8	女子	小学校	90	8; 8	—
9; 0	女子	小学校	57	5; 5	知的障害
11; 1	女子	小学校	—	9; 8	場面緘黙
11; 1	男子	小学校	75	7; 9	広汎性発達障害
11; 3	男子	小学校	87	9; 0	広汎性発達障害
11; 8	男子	小学校	49	4; 11	広汎性発達障害
12; 1	男子	小学校	69	7; 8	広汎性発達障害
12; 4	男子	小学校	—	4; 10	知的障害
13; 5	男子	中学校	56	9; 3	自閉症
13; 4	男子	中学校	73	—	自閉症
14; 9	男子	特別支援学校	—	7; 10	自閉症・知的障害
15; 11	男子	特別支援学校	—	10; 5	ダウン症・知的障害
17; 0	男子	特別支援学校	—	10: 1	ダウン症・知的障害
18; 1	男子	特別支援学校	56 (言語IQ)	—	脳性麻痺

(— 未測定または測定不能)

4. アセスメントの結果と特徴

アセスメントとして、特別な教育的支援を必要とする子どもたちの事例についての介入方針を決定するために、いくつかの視点からの情報を収集し実態把握を行った。

客観的な行動情報の収集には、保護者と面談の上、了解を得て行った。子どもたちの客観的なデータとして、WISC-III検査、S-M 社会生活能力検査、MEP-A-R検査を行った。さらに、子どもの生活基本調査、ソーシャルスキル度チェックリスト、親への意識調査については質問紙法で行った。

また、WISC-IIIの検査を受ける子どもには保護者を通して本人の了解をとった。さらに、活動展開の中では、子どもとスタッフ（学生）はペアとなり、スタッフは子どもの観察記録を行った。

このように広範囲な情報を収集したのは、実践場面で診断範疇にとらわれることなく、その子どものさまざまな側面を査定し、ニーズにあった援助を目的とするためである。つまり、今この環境における関係において、その子どものありようをそのまま受け入れ、子どもの参加できることと参加できないことなど、その子のさまざまなレベルにおけるつまずきの様相や個人内の発達構造を十分に考慮した援助を行うためである。



図 1 - ①～⑱

子どもたちの領域別社会生活年齢 (SA) のプロフィールの得点を比較してみると、全体的に作業の領域と集団参加の領域の得点が低い傾向の特徴が把握された。また、社会生活年齢が暦年齢より平均して3歳から4歳の遅れを示した。このことは、大雑把な見方を

すれば、現在、身につけている生活の処理能力のなかで、特に集団遊びや道具を使う活動が豊かな環境にあるとはいえない状況が推測される。

精神年齢（MA）の発達は年齢による成熟に規定され変動も少ないIQに比べると、社会生活能力（SA）は、子どもが社会環境の中で学習によって獲得できる能力と考えられている。つまり、これらの領域は身体運動を通じた指導による発達の可能性が期待できると考えられる。例えば、簡単なルールの集団遊びや人との関わりからの協調性、簡単な手遊びなどの活動を通じた習得をねらいとした課題は設定できる。（個別データは図1-①～⑩を参照）

（4）MEP A-R（ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント）

特別支援教育におけるIEP（個別教育計画）やIFSP（個別家族支援計画）の作成の手がかりとなる。子どもの暦年齢は生後0歳から6歳までの範囲で、子どもの運動発達を軸として系列化されている。運動・感覚・言語・社会性の4領域からプロフィールが作成できる。

参加の子どもたちの年齢範囲は児童期から思春期であり、子どもたちの諸機能の発達特性としては、おおまかな身体発達は良好である。しかし、きめ細かくチェックをしてみた場合、全体的な特徴としては身体感覚バランスの弱さと言語表出の面と社会性の面を苦手としている子どもの特徴が把握された。運動・感覚領域の身体意識に関しては、微妙な身体バランスの調整力・筋力の運動属性がやや弱い面が若干みられた。（平均台の上を後ろ向きで歩く、ブランコを一人で漕ぐなど）また、言語領域の身体意識では、言語表出の苦手（道順、日付や曜日）さと、受容言語（身体の動きの説明）は、知的障害傾向の子どもの到達度は遅れ気味であった。また、運動面、言語面、社会性の3つの面からは、ルール遊びや人との関わりへの到達度の遅れが最も多く、社会性領域を苦手とする傾向が一つの特徴として認められた。

（5）質問紙法

i) 子どもの生活基本調査（平日・休日）

文部科学省は平成16年より地域子ども教室推進事業について「すべての子どもを対象とした、安全・安心な子どもの活動拠点を設けて、地域の方々の参画を得て、様々な体験活動や交流活動などの取組を推進する」としている。しかし、現実には、特別な支援を必要とする発達障害の子どもたちは、放課後子どもプランへの参加はしにくい状況にある。なぜなら、集団交流の場では、「行動がゆっくりしているために、みんなと歩調があわなかったり」、「やるべきことを指示されてもしなかったり」、「静かに聞くべき所で動き回ったり」等、指導者が振り回されてしまうことや障害によっては外見上わかりにくいために、周囲が子どもたちを理解しがたいこと等から、共に同じ場所で楽しむことが困難になってしまう状況となる。その結果として、活動拠点への参加は消極的になり、このような子どもたちの安全・安心の交流活動の「場」の確保が難しい状況になっている。

そこで、今回、参加の子どもたちの生活基本調査として、日々、子どもたちは誰とどのような行動を取っているかについて調べることで、子どもたちの状況の一端を見ることとした。記入の仕方としては、支援を必要とする子どもたちの平日の過ごし方と休日の過ごし方について、保護者に24時間の記入をお願いした。結果は、以下の通りである。

表4 子どもの生活基本調査

表4-1 平日

平日:午後		一緒にいた人 (当てはまるものすべてを○で囲んでください)						
時刻	1 一人 で	2 父	3 母	4 兄 弟 姉 妹	5 友 達	6 そ の 他 の 家 族	7 学 校 ・ 他 の 人	
3:30	0	0	5	1	1	0	13	
	1	0	4	2	3	0	11	
4:00	1	0	5	2	3	0	10	
	2	0	8	6	2	0	6	
4:30	2	0	8	6	3	0	6	
	2	0	9	6	3	0	5	
5:00	4	0	8	5	3	0	5	
	6	0	8	6	3	0	2	
5:30	6	0	6	6	3	0	2	
	5	0	7	7	3	1	2	
6:00	5	0	7	7	3	1	2	
	4	1	7	6	3	0	2	
6:30	4	1	7	6	3	0	3	
	5	1	6	5	3	0	3	
7:00	4	3	8	5	3	0	2	
	3	8	13	9	1	0	2	
7:30	2	8	15	11	1	0	1	
	2	10	15	11	1	0	1	
8:00	3	9	14	10	1	0	1	
	3	9	11	10	1	0	1	
8:30	4	9	10	9	1	0	1	
	4	8	9	8	1	0	1	
9:00	6	7	8	8	1	0	1	
	計	78	74	200	153	51	2	98

表4-2 休日

休日:午前・午後		一緒にいた人 (当てはまるものすべてを○で囲んでください)						
時刻	1 一人 で	2 父	3 母	4 兄 弟 姉 妹	5 友 達	6 そ の 他 の 家 族	7 学 校 ・ 他 の 人	
8:30	4	9	13	8	0	2	0	
	5	9	12	7	0	1	0	
9:00	6	6	11	8	0	0	0	
	7	4	9	7	1	1	1	
9:30	8	4	8	6	1	1	1	
	7	5	8	7	1	1	1	
10:00	7	6	8	7	1	1	1	
	7	6	8	7	1	1	1	
10:30	6	6	9	8	1	2	1	
	6	6	8	8	2	2	1	
11:00	5	6	9	9	2	2	1	
	4	4	6	9	2	2	4	
11:30	4	4	6	10	2	2	4	
	4	5	6	10	2	2	4	
12:00	3	6	7	10	2	2	3	
	2	9	9	11	1	2	3	
12:30	2	9	10	11	1	2	3	
	2	11	14	10	1	1	0	
1:00	2	11	14	11	1	1	0	
	2	7	11	11	1	3	0	
1:30	2	7	11	11	1	3	0	
	2	7	12	11	1	3	1	
2:00	3	7	11	10	1	2	1	
	3	7	8	8	1	2	1	
2:30	3	7	9	8	1	2	1	
	3	7	9	8	1	2	1	
3:00	3	7	9	8	1	2	1	
	2	6	9	8	1	3	1	
3:30	2	6	9	8	1	3	1	
	2	6	9	10	2	3	1	
4:00	2	6	9	10	2	3	1	
	2	6	10	9	2	3	1	
4:30	2	6	10	9	2	3	1	
	2	6	10	9	2	2	1	
5:00	2	6	11	9	0	2	1	
	3	7	10	8	0	1	1	
5:30	3	7	9	8	0	1	1	
	3	6	10	8	0	1	0	
6:00	1	6	12	10	0	1	0	
	1	8	13	10	0	2	0	
6:30	2	8	12	9	0	2	0	
	2	8	12	9	0	1	0	
7:00	2	10	12	10	0	1	0	
	2	13	15	11	0	1	0	
7:30	2	13	15	11	0	1	0	
	3	12	14	10	0	1	0	
8:00	4	11	13	9	0	1	0	
	4	10	10	8	0	1	0	
8:30	4	10	9	8	0	1	0	
	3	11	10	9	0	1	0	
9:00	4	9	8	8	0	1	0	
	計	174	388	529	465	42	90	45

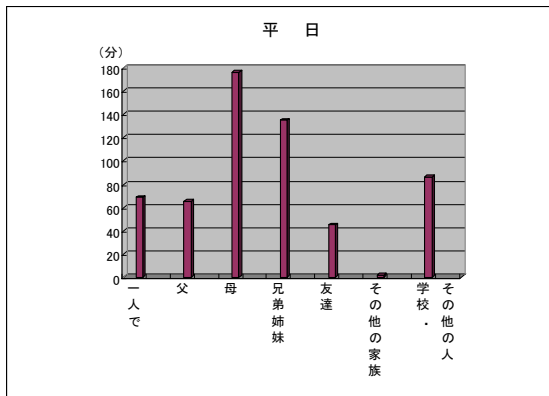


図2 下校後に子どもは誰と過ごしているか (平日)

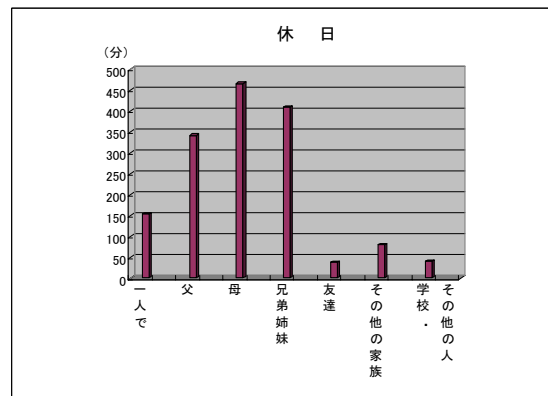


図3 休日には子どもは誰と過ごしているか

特別な教育的支援を必要とする子どもたちの平日の過ごし方と休日の過ごし方は表4-1. 2と図2、図3のとおりである。図2は、子どもが学校から帰ってから就寝するまでに誰と過ごしているかを示したものである。「母親」と過ごすことが最も多く、次いで「兄弟姉妹」、「その他の人」、「父親」の順となっている。ここに表示されている「友達」と過ごしている子どもについて詳細にみると「友達と一緒に過ごす」と答えたのはわずか2名である。一人は「下校時間」を友達と一緒に帰ったとし、もう一人は「寄宿生のため就寝まで」友達と共に過ごしている。

また、図3は、休日は起床から就寝するまでに誰と過ごしているかを示したものである。第1位が「母親」であり、次いで「姉妹兄弟」、「父親」の順となる。休日に友人と過ごした子どもは17人中3名であった。一人は妹のフットベースの練習に一緒に行くことでその仲間と3時間を過ごしている。2人目は外遊びで友達と1時間15分過ごし、3人目は家族と共に友人宅で昼から午後にかけて6時間15分過ごしていることが分かった。

ここから読みとれることは、支援を必要とする子どもたちの大部分は平日も休日も家族と過ごすことが多く、友達と遊ぶチャンスは非常に少ない状況にあることが推測された。

また、大部分の子どもは、スポーツやレクリエーションなど身体活動的な行動は少なく、静かに家の中で、勉強、テレビ、ゲームなどで過ごしている。このことから、「放課後子どもプラン」に参加する意義は大きいと考える。

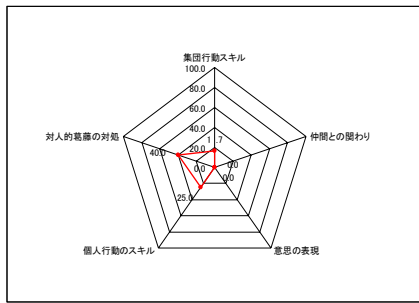
ii) ソーシャルスキル度チェックリスト

ソーシャルスキルの定義は数多くあり、統一的な定義づけは確立されていない。社会的相互作用による機能という観点からソーシャルスキルは「相互作用をする人々の目的を実現するための効果のある社会的行動」(Argyle, M. 1981)と定義されている。このような能力をソーシャルスキルと捉えて、教育的支援を必要とする子どもたちの社会的相互性とコミュニケーションの獲得を目標とした。集団でのスポーツやレクリエーション活動を通じて、「相手を受け入れ、そして、相手にも受け入れられるスキルを身につけるトレーニング」とした。ソーシャルスキルのチェックは、①個人場面行動スキル、②集団行動スキル、③対人的葛藤場面对処スキル、④意思の表現スキル、⑤仲間への関わり方スキル、5つの面から評価した。結果は以下のとおりである。

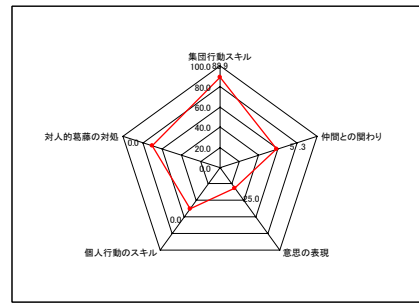
(SSチェックリストは五十嵐(2005)の評価表を参考に作成した)

表5 ソーシャルスキル度チェックリスト評価

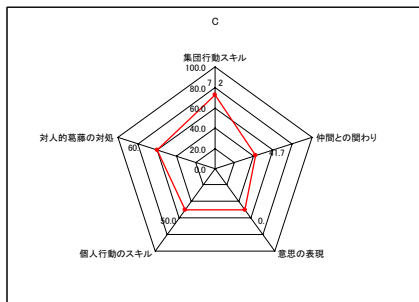
年齢	性別	学年	ソーシャル・スキル度										合計	
			集団行動スキル		仲間との関わり		意思の表現		個人行動のスキル		対人的葛藤の対処			
			回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%	総回答数	%
5;10	男	年長	3	16.7	0	0.0	0	0.0	2	25.0	4	40.0	9	16.1
6;7	男	小1	16	88.9	7	58.3	2	25.0	4	50.0	7	70.0	36	64.3
6;10	女	小1	13	72.2	5	41.7	4	50.0	4	50.0	6	60.0	32	57.1
6;11	女	小1	7	38.9	5	41.7	3	37.5	3	37.5	5	50.0	23	41.1
8;2	女	小2	8	44.4	5	41.7	1	12.5	4	50.0	1	10.0	19	33.9
8;8	女	小3	17	94.4	12	100.0	6	75.0	6	75.0	9	90.0	50	89.3
9;0	男	小3	18	100.0	4	33.3	3	37.5	6	75.0	9	90.0	40	71.4
11;1	女	小5	15	83.3	2	16.7	2	25.0	2	25.0	6	60.0	27	48.2
11;1	男	小5	10	55.6	5	41.7	4	50.0	4	50.0	5	50.0	28	50.0
11;3	男	小5	13	72.2	1	8.3	3	37.5	6	75.0	4	40.0	27	48.2
11;8	男	小6	5	27.8	1	8.3	4	50.0	3	37.5	2	20.0	15	26.8
12;1	男	小6	18	100.0	1	8.3	4	50.0	6	75.0	6	60.0	35	62.5
12;4	男	小6	14	77.8	0	0.0	2	25.0	5	62.5	4	40.0	25	44.6
13;5	男	中1	14	77.8	5	41.7	3	37.5	8	100.0	9	90.0	39	69.6
13;4	男	中3	15	83.3	2	16.7	4	50.0	7	87.5	6	60.0	34	60.7
14;9	男	高1	11	61.1	7	58.3	4	50.0	4	50.0	6	60.0	32	57.1



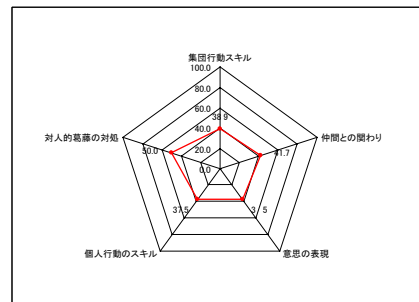
CA=5;10



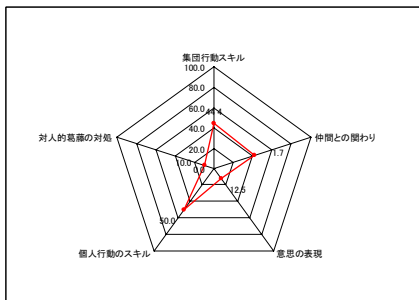
CA=6;7



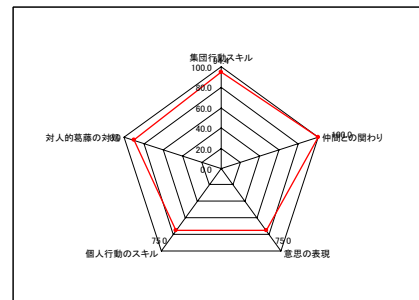
CA=6;10



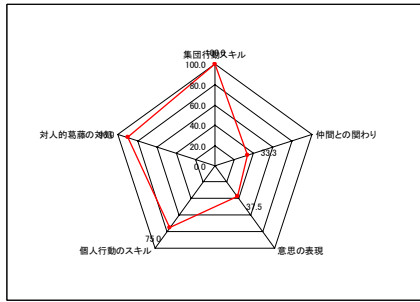
CA=6;11



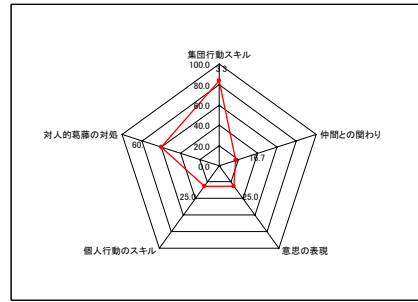
CA=8;2



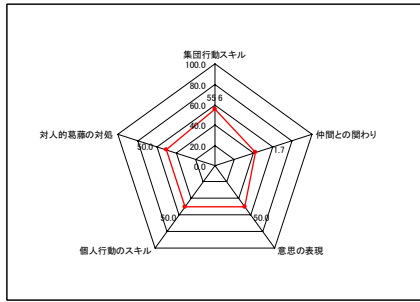
CA=8;8



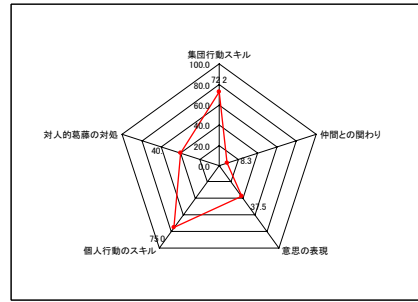
CA=9;0



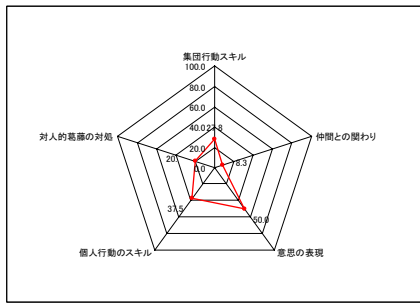
CA=11;1



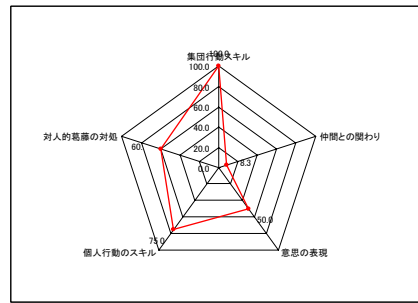
CA=11;1



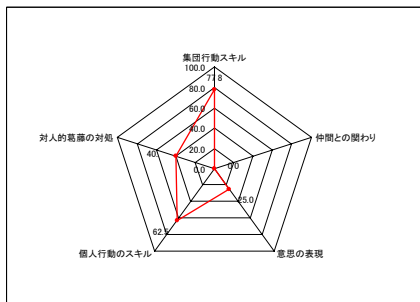
CA=11;3



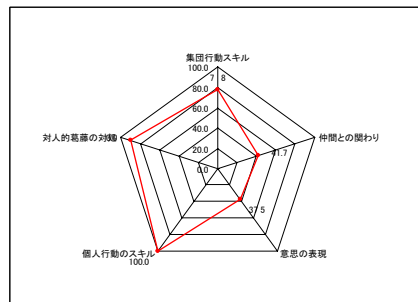
CA=11;8



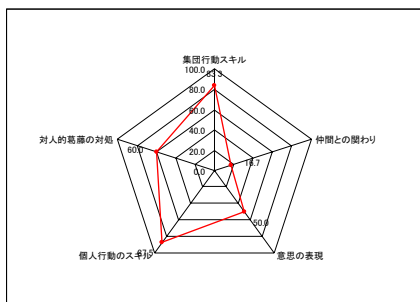
CA=12;1



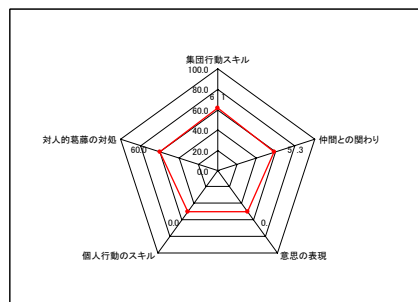
CA=12;4



CA=13;5



CA=13;4



CA=14;9

図4 子どもの個別ソーシャルスキル度チェックリスト評価 (図4-1~図4-16)

ソーシャルスキル度チェックリスト結果を見ると、全体的に大部分の子どもは、「仲間との関わり方スキル」、「意思の表現スキル」を苦手としていることがわかる。

このような結果を踏まえて、今回は活動展開の中に、支援を必要とする子どもたちがソーシャルスキルを獲得することによって、社会生活がしやすく、よりよい発達が保証されることを達成目標の一つとして挙げた。ソーシャルスキルの獲得による変化を期待し、課題は参加者にとって容易なものから徐々に難易度の高いものへと進めた。

(6) 母親の意識調査

i) 親からみたソーシャルサポートの状況について

障害のある子どもを育てていく母親の育児負担感は、健常の子どもを持つ母親に比べて高く、生活全般にわたる様々な面で母親は大きな負担感を感じていることを推測することは容易である。なかでも、様々な問題を抱えた母親の育児負担を軽減するものとして、家族や周囲の人々から受けるソーシャルサポートが注目される。今回は、支援を必要とする子どもを育てている母親について、現実には誰がどのようなサポート源になっているのかを予備的に調査した。(表6、図5)

表6 母親から見たソーシャルサポート

	総合																																				
	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ	チ	ツ	テ	ト	ナ	ニ	ヌ	ノ	ハ	ヒ	フ	ヘ	ホ	マ	ミ	ム	メ	モ			
1 あなたを勇気づけてくれた人は誰ですか	8	4	3	5	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	無2		
2 あなたの子どもへのかかわり方を適切に教えてくれた人は誰ですか	1	0	1	3	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	4	無7	
3 子どものことについて相談にのってくれた人は誰ですか	6	0	2	4	1	0	0	0	0	2	0	0	4	0	5	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	無2	
4 子どものことについて話しを聞いてくれる等、心の支えになってくれた人は誰ですか	8	0	3	4	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	6	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	無4	
5 必要などきはいつでも支援しますと言ってくれた人は誰ですか	2	0	2	4	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	0	3	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	無7	
6 今のかかわり方で充分ですと言ってくれた人は誰ですか	3	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	無1	
7 日常的に子どもの面倒を見てくれた人は誰ですか	7	0	6	4	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	
8 緊急時に子どもを預かってくれた人は誰ですか	4	0	3	3	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	無1
9 忙しいときに助けてくれた人は誰ですか	6	0	3	3	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	無1
10 具合が悪いときに助けてくれた人は誰ですか	7	0	1	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	無1
11 子どもに適切な教育や支援をしてくれた指導者は誰ですか	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	0	5	0	0	2	0	0	0	0	2	2	0	2	1	0	0	1	4	無8			
12 経済的な支援をしてくれた人は誰ですか	6	0	1	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	無1

質問項目の内容

ア)配偶者	コ)自分の友人	テ) 学校の校長・教頭	フ) 養護学校
イ)障害のある(気になる)子ども自身	サ)偶者の友人	ト) 学校の他の教職員	ヘ) 塾
ウ)母親	シ)近所の人	ナ) 言語療法士	ホ) トータルサポートセンター
エ)父親	ス) 学校の担任	ニ) 作業療法士	マ) 児童相談所
オ)姑	セ) 他の障害児(気になる子)	ヌ) 告知した(診察) 医師	ミ) 教育相談所
カ)舅	ソ) 障害児(気になる子)の親	ネ) 告知以外の医師	ム) 教育委員会
キ)親戚	タ) 学校のコーディネーター	ノ) 保健	メ) 臨床心理士やカウンセラー
ク)自分の兄弟	チ) 学校の養護教	ハ) 手をつなぐ親の会	モ) その他 ()
ケ)配偶者の兄弟	ツ) 支援学級の教諭	ヒ) ことばの教室	

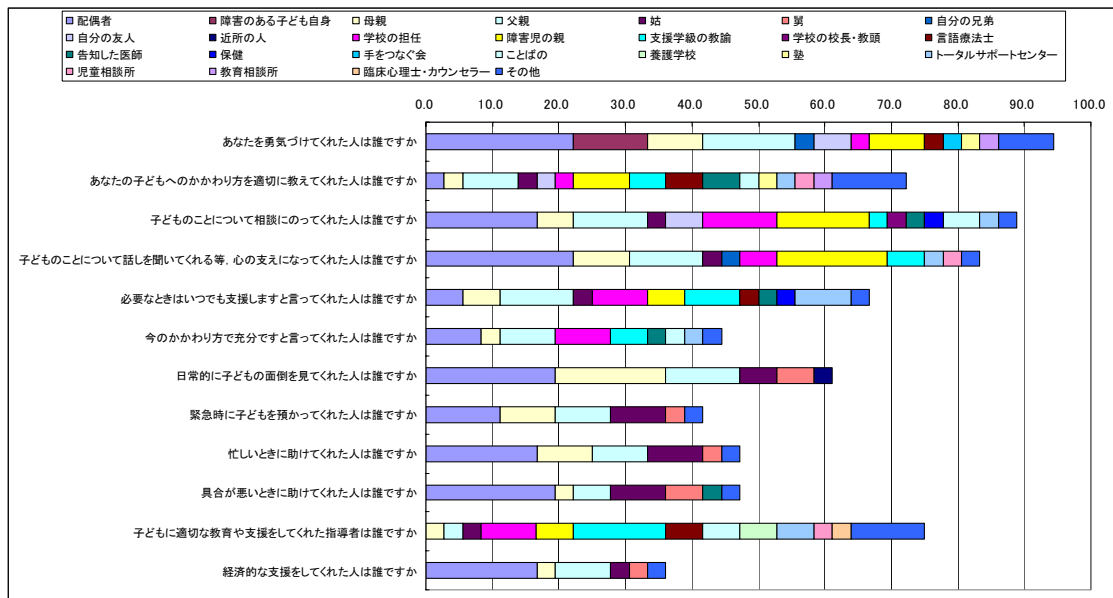


図5 母親から見たソーシャルサポート

誰が母親の育児負担を軽減するサポート源を担っているかを見てみると、大部分のサポートは配偶者である。母親にとって、配偶者は「勇気づけてくれて」、「相談にのってくれて」、「子どもの面倒をみてくれて」、「忙しいときは助けてくれて」、そして「心の支えになってくれる」存在であり、「経済的な支援者」でもある。次いで、母親の両親や配偶者の親からのサポートである。次に、障害児を持つ母親からのサポートで「相談にのってくれる」「心の支えになってくれる」「子どもへの関わり方を教えてくれる」としている。情緒的、道具的、経済面のすべてにわたって、家族からのサポートが多い結果となった。また、「適切な教育のしかた」や「関わり方」へのサポート（問題解決）は、日々子どもと接している学校の担任や支援学級の教諭であり、「必要なときはいつでも支えます」といったことばかけや指導法はトータルサポートセンターなどが機能しているといった構図が見える。

今回、実践研究に積極的に参加された母親の調査結果からは、配偶者からのサポートが日常的サポートとして機能していることがわかった。特に特徴的な結果としては、母親から見た場合、あらゆる支援は家族が背負う状況にあること。そして、公的サポートとしての地域のネットワークが十分に機能する構図になっていないことがわかった。あるいは、家族からの手厚いサポートは、母親のストレスを軽減させて、公的機関のサポートを必要としていない状況にあるのかもしれない。

一般的な調査結果からは、配偶者は主に道具的なサポートであり、学校教師は情緒的なサポートが多いといった結果が報告されている。今回の調査は数量的な研究ではないが、ある意味ではソーシャルサポートのありかたを示唆する結果である。

ii) 子どもへの関わり方と親の性格態度に関する項目について

特別な教育的支援を必要とする子どもを持っている親の苦悩や絶望感は子どもに否定的な感情を持ちやすい反面、良くなるという希望と期待といった肯定的な感情とが両存する。このような両価感情や親の性格態度等は子どもの発達に影響を与えていることは疑う余地はないであろう。

そこで、今回の母親に関する調査は、多くの困難を伴う育児経験が母親自身をも成長させるといった肯定的な視点から捉えて、母親の性格態度の項目を34項目作成し、5件法により回答を求めた。母親自身が自己の成長感の意識をどの程度感じているか予備的調査を行った。(表7、図6を参照)

表7 母親の考え

	とてもそう思う	ややそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	全くそう思わない
1 我が子の気持ちを考えるようになった	41.7	58.3	0.0	0.0	0.0
2 我が子の行動を待てるようになった	33.3	50.0	8.3	8.3	0.0
3 考え方が柔軟になった	33.3	50.0	16.7	0.0	0.0
4 我が子のために勉強をするようになった	25.0	50.0	16.7	8.3	0.0
5 我が子を褒めることが増えた	25.0	66.7	8.3	0.0	0.0
6 子どもへの関心が強くなった	33.3	50.0	16.7	0.0	0.0
7 我が子がいとおしく思える	75.0	25.0	0.0	0.0	0.0
8 我が子に感謝することが増えた	41.7	50.0	8.3	0.0	0.0
9 子育てが楽しくなった	16.7	50.0	33.3	0.0	0.0
10 障害児を見る目が変わった	58.3	25.0	8.3	8.3	0.0
11 政治に関心を持つようになった	8.3	58.3	33.3	0.0	0.0
12 福祉・教育に関心を持つようになった	41.7	50.0	8.3	0.0	0.0
13 他人に興味や関心が向くようになった	8.3	75.0	16.7	0.0	0.0
14 生きている張りができた	0.0	58.3	25.0	0.0	0.0
15 人への思いやりが増えた	25.0	75.0	0.0	0.0	0.0
16 感謝することが増えた	33.3	66.7	0.0	0.0	0.0
17 何事にも積極的になった	25.0	33.3	41.7	0.0	0.0
18 失敗や悲しみから立ち直りやすくなった	25.0	33.3	33.3	8.3	0.0
19 自分の健康に気を付けるようになった	41.7	8.3	50.0	0.0	0.0
20 楽しいと思えることが多い	25.0	50.0	16.7	8.3	0.0
21 人の助けは受けたくない	0.0	0.0	25.0	50.0	25.0
22 運命や巡り合わせを考えるようになった	25.0	41.7	16.7	8.3	0.0
23 交際範囲が広がった	33.3	58.3	0.0	8.3	0.0
24 なかなかうまくいかないことが多いと思う	41.7	33.3	16.7	8.3	0.0
25 子ども能力は教育しだいであると思う	16.7	41.7	25.0	16.7	0.0
26 子ども能力は教育しだいであると思う	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0
27 不安なことが多いと思う	16.7	33.3	25.0	25.0	0.0
28 辛抱強くなった	8.3	50.0	25.0	8.3	0.0
29 細かいことが気にならなくなった	8.3	58.3	25.0	8.3	0.0
30 人生観が変わったと思う	25.0	50.0	25.0	0.0	0.0
31 子ども能力と教育は関連が低いと思う	0.0	25.0	41.7	33.3	0.0
32 多少摩擦があっても自分の意見を言う	0.0	33.3	41.7	25.0	0.0
33 他人の迷惑にならないように考える	33.3	66.7	0.0	0.0	0.0
34 自分勝手な考えや行動はしたくない	16.7	50.0	33.3	0.0	0.0

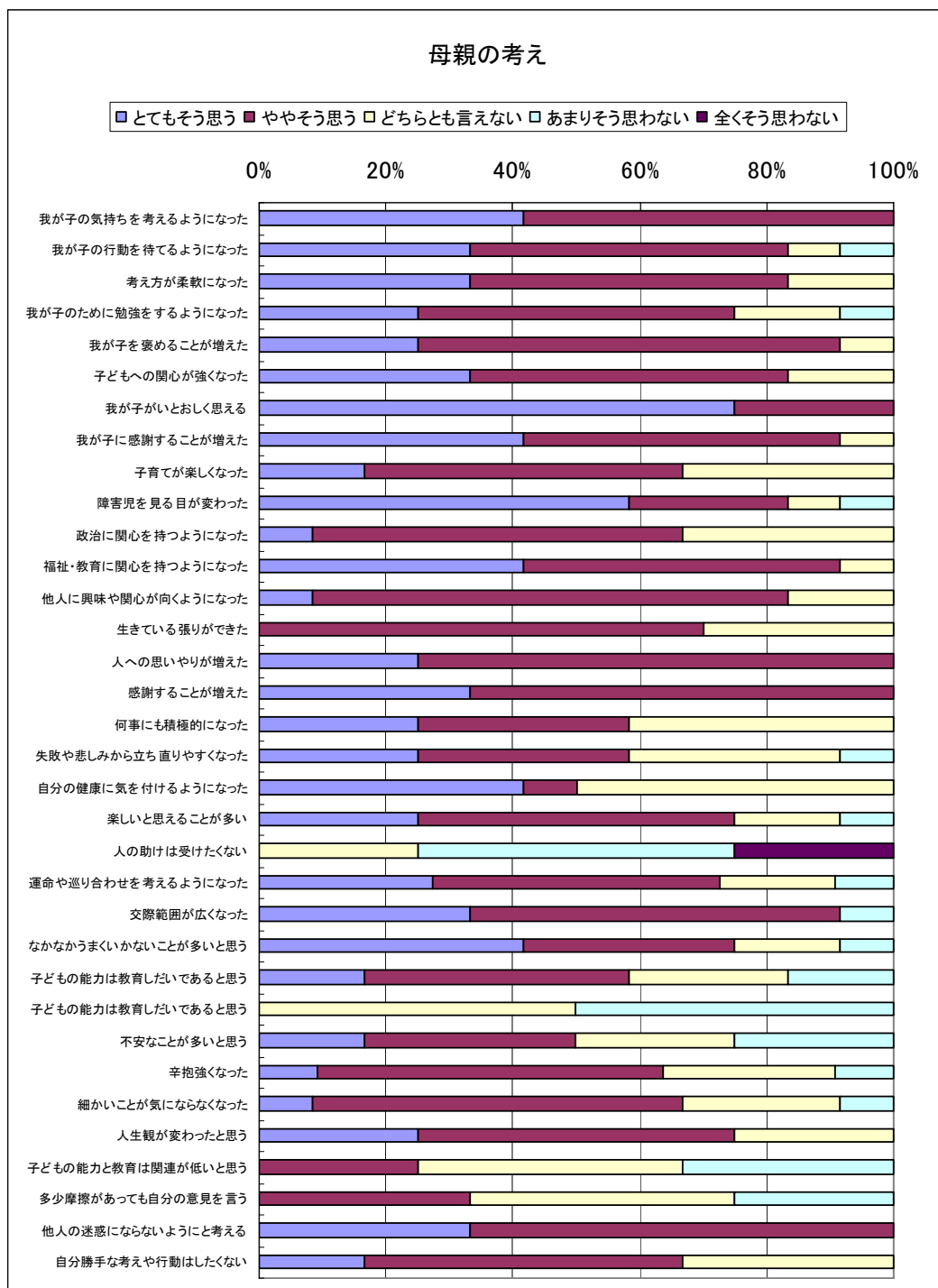


図6 母親の考え

特別な教育的支援を必要とする子を持つ母親が育児過程の中で体験する気持ちを、あえて肯定的感情の視点から5件法で回答を求めた結果、最も「そう思う」と答えた母親の75%は「我が子がいとおしく思える」である。次いで「障害児を見る目が変わった」は68.3%、次に41.7%は「我が子の気持ちを考えるようになった」「我が子に感謝することが増えた」「福祉や教育に関心を持つようになった」「自分の健康に気を付けるようになった」「なかなかうまくいかないことが多い」である。また、「人の助けは受けたくない」の項目は、

「そうは思わない・まったくそうは思わない」が75%であった。このことから、母親は我が子を「いとおいしいと思う」と受容し、我が子が社会の一員として共に歩くためには、「人の助け」が必要であるといった新たな視点からの生き方を想像することで、感受性の豊かさ、障害への視点の変化、人生観の深まり、こころのゆとりなどのポジティブな気持ちが生まれていることが受け取れる。また、親も子も「あるがまま」を受け止めようとしている姿が想像される。この結果からは、母親が新たな視点に気づき、適応し、自分の成長を見つめていく生き方を見いだすことができるという希望を示してくれている。また、今回、実践研究に積極的に参加された母親は、上記のソーシャルサポートに関する調査(6. i)の結果から、配偶者や家族からの日常的サポートが、母親の様々な面で、ポジティブな側面に影響を与えていることが示唆される。障害のある子どもの親が就学に至るまでの悲しみや苦悩との育児体験のなかで、家族ぐるみのサポートが育児負担を軽減する重要なキーワードとなっていることは確かである。

(7) 「発達障害」などの用語周知度調査

地域住民に対する知識と普及啓発状況の把握のために質問紙法調査を行った。

結果は、①60代以降の高齢者(28名)、②学生(21名)、③20代～50代の社会人(33名)の3つの層から調査したものを一般の全体とした。回答は5件法による。(表8、図7参照)また、保護者の結果と一般全体の結果を比較した。(表9、図8-①②参照)本研究では、調査の特性から予備的調査であり、数量的な検討は意図していない。

表8 「発達障害」などの用語周知度全体の結果

	知らない	聞いたことがある	見聞きして内容は少し知っている	よく知っている	仕事上知っている
認知症	0.0	14.6	52.4	25.6	1.2
アルツハイマー	0.0	11.0	61.0	22.0	2.4
脳血管障害	15.9	34.1	29.3	17.1	0.0
広汎性発達障害(PDD)	51.2	24.4	15.9	2.4	2.4
自閉症	2.4	19.5	43.9	25.6	3.7
アスペルガー症候群(アスペル障害)	54.9	24.4	9.8	4.9	2.4
学習障害(LD)	23.2	35.4	29.3	6.1	1.2
注意欠陥・多動性障害(ADHD)	31.7	26.8	25.6	9.8	2.4
知的障害(精神薄弱)	0.0	20.7	53.7	18.3	2.4
情緒障害	19.5	31.7	32.9	11.0	1.2
発達障害	11.0	32.9	39.0	12.2	1.2
発達支援教育	39.0	29.3	22.0	3.7	2.4
特殊学級	2.4	20.7	47.6	23.2	2.4
養護学校	0.0	12.2	53.7	28.0	2.4
療育手帳	56.1	20.7	8.5	3.7	2.4
精神保健福祉手帳	67.1	22.0	4.9	0.0	1.2
ノーマライゼーション	42.7	34.1	12.2	6.1	1.2
バリアフリー	11.0	13.4	36.6	32.9	2.4
ジョブコーチ	68.3	14.6	9.8	2.4	1.2
ケアマネージャー	8.5	41.5	25.6	17.1	3.7
ソーシャルスキルトレーニング(SST)	58.5	25.6	8.5	1.2	1.2
社会生活ストーリー	78.0	13.4	4.9	0.0	0.0
ムーブメント教育	79.3	15.9	0.0	0.0	0.0
ペアレントトレーニング	73.2	22.0	0.0	0.0	0.0
TEACCH(ティーチ)	80.5	12.2	0.0	0.0	1.2
構造化による支援	76.8	7.3	8.5	0.0	0.0
リハビリテーション	1.2	17.1	41.5	31.7	2.4
自尊心	8.5	28.0	31.7	23.2	2.4
作業療法士	14.6	39.0	26.8	12.2	2.4
言語療法士	19.5	35.4	25.6	9.8	2.4
臨床心理士	13.4	32.9	32.9	14.6	2.4
臨床発達心理士	31.7	31.7	18.3	11.0	2.4
スクールカウンセラー	8.5	25.6	43.9	14.6	2.4

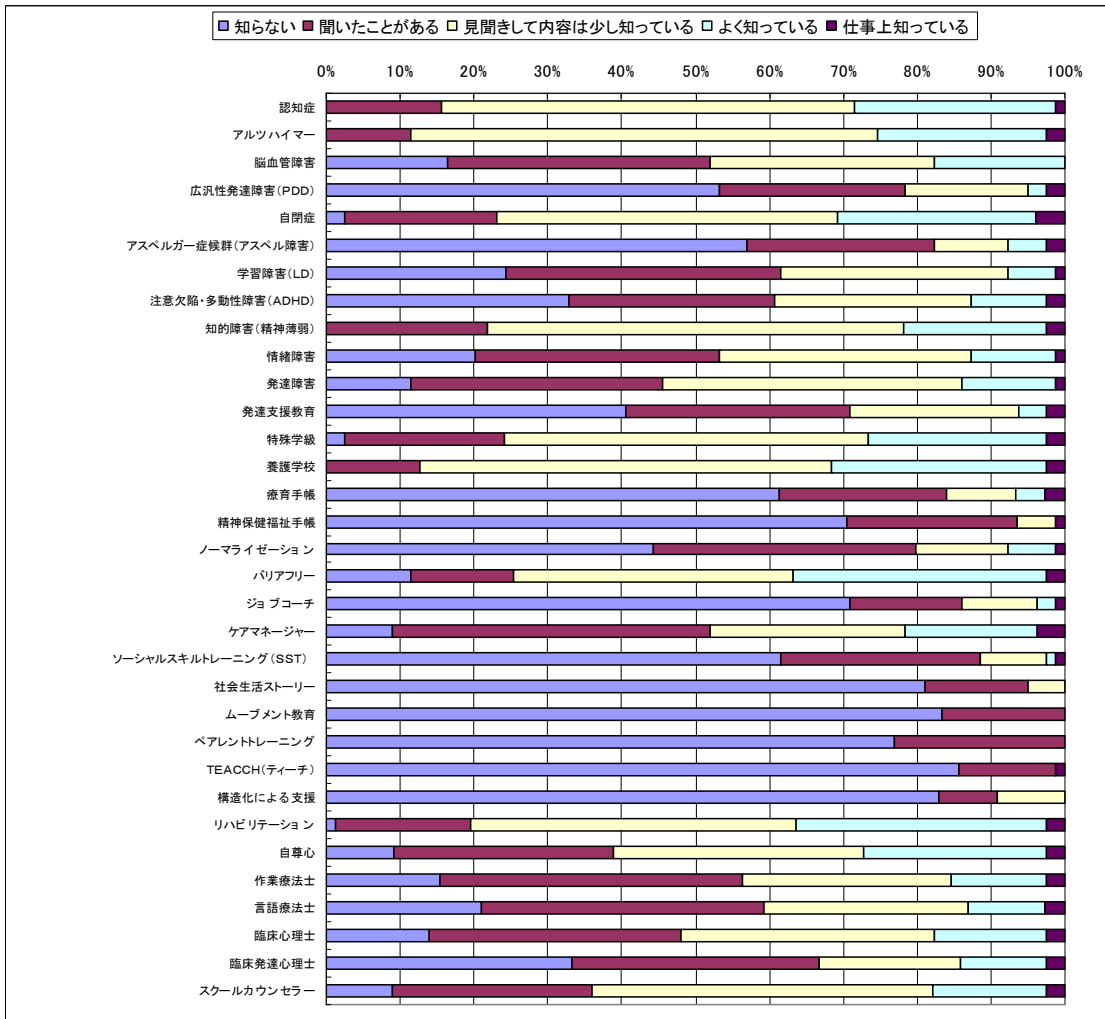


図7 「発達障害」などの用語周知度全体の結果

表9 「発達障害」の用語周知度の一般と保護者の比較

		知らない	聞いたことがある	見聞きして内容は少し知っている	よく知っている	仕事上知っている
認知症	一般	0.0	14.6	52.4	25.6	1.2
	保護者	0.0	25.0	50.0	8.3	16.7
アルツハイマー	一般	0.0	11.0	61.0	22.0	2.4
	保護者	0.0	25.0	50.0	8.3	16.7
脳血管障害	一般	15.9	34.1	29.3	17.1	0.0
	保護者	16.7	25.0	33.3	0.0	16.7
広汎性発達障害(PDD)	一般	51.2	24.4	15.9	2.4	2.4
	保護者	8.3	0.0	33.3	50.0	0.0
自閉症	一般	2.4	19.5	43.9	25.6	3.7
	保護者	0.0	8.3	41.7	50.0	0.0
アスペルガー症候群(アスペル障害)	一般	54.9	24.4	9.8	4.9	2.4
	保護者	8.3	16.7	33.3	41.7	0.0
学習障害(LD)	一般	23.2	35.4	29.3	6.1	1.2
	保護者	8.3	8.3	58.3	25.0	0.0
注意欠陥・多動性障害(ADHD)	一般	31.7	26.8	25.6	9.8	2.4
	保護者	8.3	8.3	58.3	25.0	0.0
知的障害(精神薄弱)	一般	0.0	20.7	53.7	18.3	2.4
	保護者	0.0	8.3	66.7	16.7	8.3
情緒障害	一般	19.5	31.7	32.9	11.0	1.2
	保護者	8.3	0.0	50.0	41.7	0.0
発達障害	一般	11.0	32.9	39.0	12.2	1.2
	保護者	8.3	0.0	50.0	41.7	0.0
発達支援教育	一般	39.0	29.3	22.0	3.7	2.4
	保護者	8.3	8.3	41.7	33.3	0.0
特殊学級	一般	2.4	20.7	47.6	23.2	2.4
	保護者	0.0	8.3	33.3	58.3	0.0
養護学校	一般	0.0	12.2	53.7	28.0	2.4
	保護者	8.3	0.0	41.7	50.0	0.0
療育手帳	一般	56.1	20.7	8.5	3.7	2.4
	保護者	8.3	0.0	50.0	41.7	0.0
精神保健福祉手帳	一般	67.1	22.0	4.9	0.0	1.2
	保護者	41.7	25.0	8.3	16.7	8.3
ノーマライゼーション	一般	42.7	34.1	12.2	6.1	1.2
	保護者	16.7	25.0	41.7	16.7	0.0
バリアフリー	一般	11.0	13.4	36.6	32.9	2.4
	保護者	0.0	8.3	33.3	50.0	0.0
ジョブコーチ	一般	68.3	14.6	9.8	2.4	1.2
	保護者	25.0	16.7	50.0	8.3	0.0
ケアマネージャー	一般	8.5	41.5	25.6	17.1	3.7
	保護者	8.3	8.3	41.7	33.3	8.3
ソーシャルスキルトレーニング(SST)	一般	58.5	25.6	8.5	1.2	1.2
	保護者	25.0	25.0	33.3	16.7	0.0
社会生活ストーリー	一般	78.0	13.4	4.9	0.0	0.0
	保護者	33.3	33.3	25.0	8.3	0.0
ムーブメント教育	一般	79.3	15.9	0.0	0.0	0.0
	保護者	66.7	33.3	0.0	0.0	0.0
ペアレントトレーニング	一般	73.2	22.0	0.0	0.0	0.0
	保護者	83.3	16.7	0.0	0.0	0.0
TEACCH(ティーチ)	一般	80.5	12.2	0.0	0.0	1.2
	保護者	33.3	33.3	25.0	8.3	0.0
構造化による支援	一般	76.8	7.3	8.5	0.0	0.0
	保護者	75.0	0.0	16.7	8.3	0.0
リハビリテーション	一般	1.2	17.1	41.5	31.7	2.4
	保護者	0.0	8.3	58.3	25.0	8.3
自尊心	一般	8.5	28.0	31.7	23.2	2.4
	保護者	8.3	8.3	50.0	33.3	0.0
作業療法士	一般	14.6	39.0	26.8	12.2	2.4
	保護者	8.3	25.0	41.7	16.7	8.3
言語療法士	一般	19.5	35.4	25.6	9.8	2.4
	保護者	8.3	25.0	41.7	16.7	8.3
臨床心理士	一般	13.4	32.9	32.9	14.6	2.4
	保護者	8.3	25.0	33.3	25.0	8.3
臨床発達心理士	一般	31.7	31.7	18.3	11.0	2.4
	保護者	16.7	50.0	25.0	8.3	0.0
スクールカウンセラー	一般	8.5	25.6	43.9	14.6	2.4
	保護者	8.3	25.0	66.7	0.0	0.0

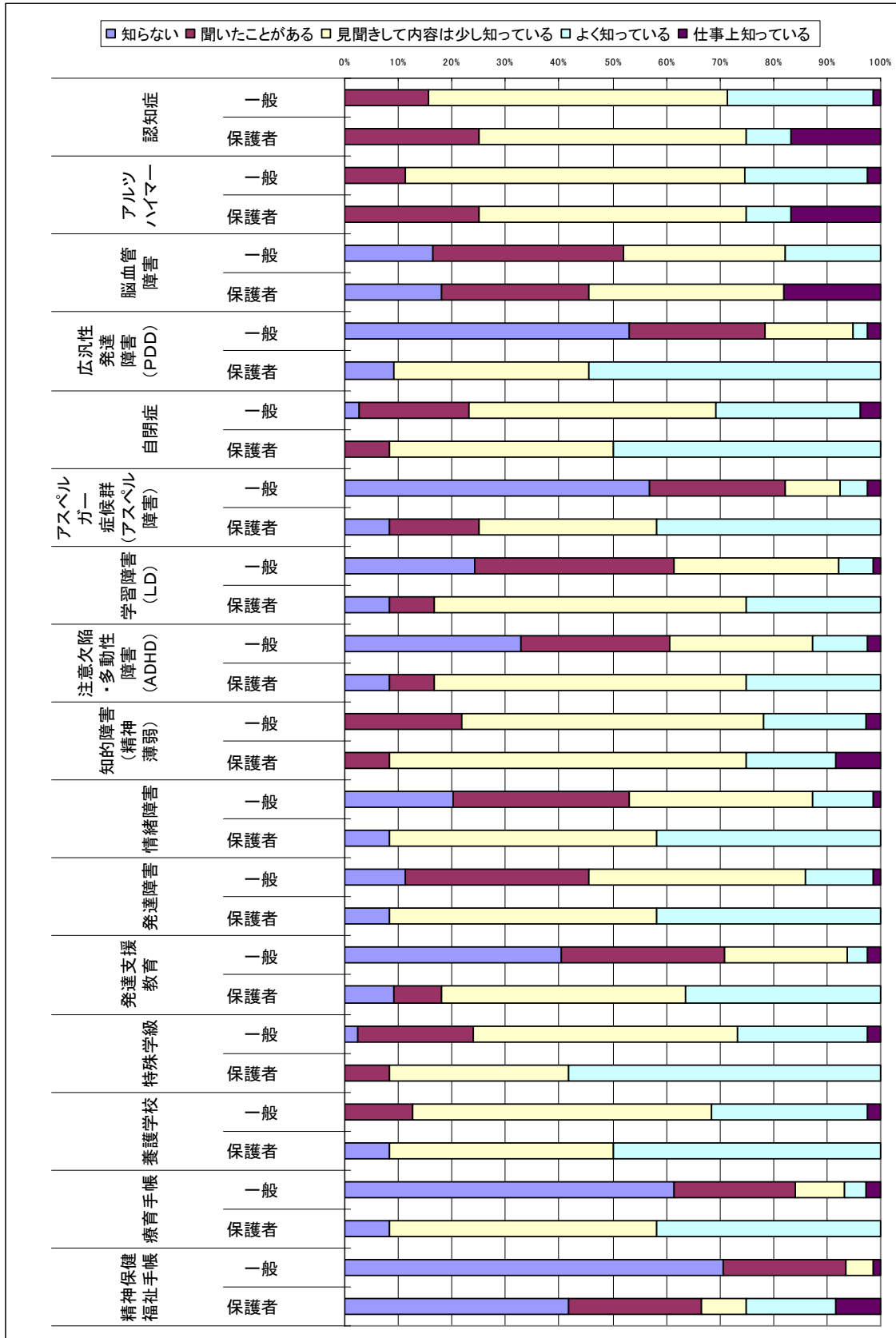


図 8 - ①

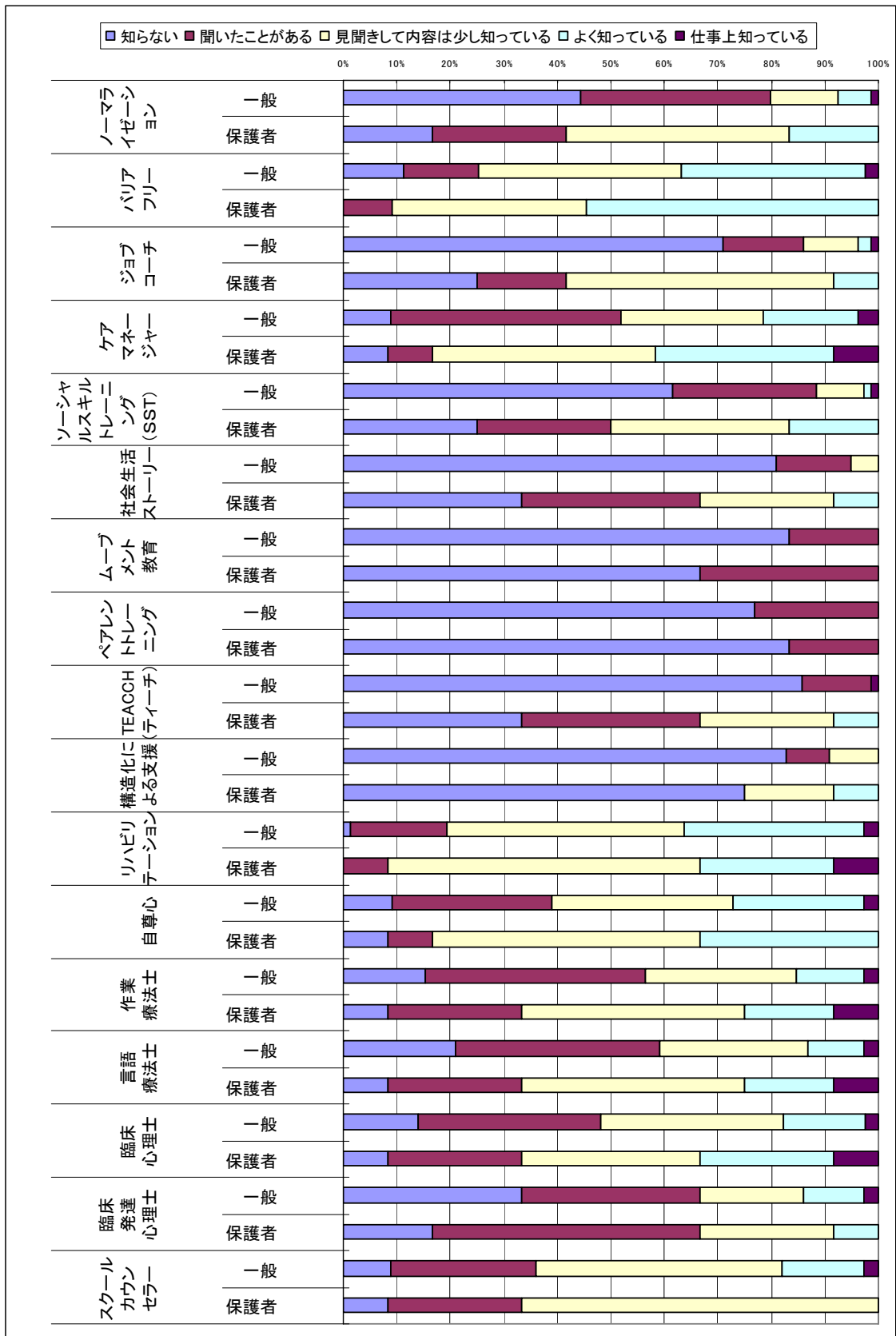


図 8 - ②

ここにおける比較検討とは、統計的に十分な被験者数を得ていないために、数量的な検討は難しいが、5件法の「よく知っている」項目で、一般群（学生、社会人、高齢者）は10%未満で、保護者群が26%～50%以上の場合は二者間の比率に差があると見なして考察する。

「知っている」用語として、一般群（10%未満）と保護者群（26%～50%）の二者間に比率差が大きい用語として、「広汎性発達障害（PDD）、アスペルガー症候群、学習障害（LD）、注意欠陥・多動性障害（ADHD）、発達支援教育、療育手帳」が挙げられた。特に一般群の5割以上は「知らない」用語として、「広汎性発達障害（PDD）、アスペルガー症候群」が挙げられる。また、「注意欠陥・多動性障害（ADHD）」に関しては、一般群の2割から3割は「知らない」と答えている。また、特別支援を必要としている子どもへの、手だてとしてのトレーニングプログラムの一部を用語周知項目としてあげた。「知っている」用語として、一般群も保護者群も10%以下であった項目は、「ソーシャルスキルトレーニング、社会生活ストーリー、ムーブメント教育、ペアレントトレーニング、TEACCH、構造化」であった。この結果から、社会への発達障害に関する用語周知度はかなり低いといえる。また、特別な支援を必要とする子どもの保護者への、適切な関わり方や情報の伝達が積極的に行われていない現状を痛感した。発達障害に関する誤解や偏見からの差別を生まないためにも公的機関における積極的な普及活動は急務と考える。

5. まとめ

特別な教育的ニーズを必要とする子どもへの理解は、重度の障害のみではなく、軽度のつまずきをもつ子どもに対しても教育的なニーズに配慮したきめ細かな援助を提供していく視点から考える必要がある。具体的に「放課後子どもプラン」として展開され、また実践されようとしていく中で、通常の教育では充たすことが困難な特別な教育的ニーズに対して、一人ひとりの子どもにあった援助や実際に取り組むべき課題は何かを考えた。

特別な教育的ニーズを必要とする子どもとして理解し援助する基本的な視点として3点を挙げる。

- ① 一人ひとりの教育的ニーズを考える。
- ② 発達期の子どもには発達理論に基づく指導を基本とする。
- ③ 集団遊びの中で安全で楽しい成功経験を味わう。

上述の認識に立つには、まず、個々の子どものつまずきの様相を把握することが必要である。今回、「放課後子どもプラン」に参加した子どもたちは、広汎性発達障害、注意欠陥・多動性障害、知的障害、ダウン症、脳性麻痺、言語障害、てんかん、場面緘黙などと診断され子どもとこれらの障害の疑いがある子どもたちが参加した。従って、教育の支援方法は様々で通常学級、通級による教育、情緒障害学級、知的障害学級、ことばの教室、特別支援学校等のスタイルで教育支援を受けている子どもたちである。

以上の障害の種類や程度は千差万別で、それらがもたらす影響は大きいと考えられる。そこで、①特別な教育的支援を必要とする子どもたちのケースについては、子どもたちの

客観的なデータとして、WISC-III検査、S-M 社会生活能力検査、MEP-A-R検査、子どもの生活基本調査と子どものソーシャルスキル度のチェックの調査を行った。これらの結果からは、知的機能障害や適応機能障害（対人関係やコミュニケーション面、学習面等の領域）を特徴とするメンバー構成であることが明らかになった。

子どもの生活基本調査と子どものソーシャルスキル度のチェックの調査からは、一般的に特別な教育的ニーズを必要とする子どもたちは、「友達と関わる上でのスキル」と「意思伝達のスキル」が苦手なうえ、友達関係や遊びの少なさが明らかになった。さらに、MEP-A-R検査からは、微妙に不器用な子どもの存在が明らかになった。このような子どもの特徴からは、仲間集団の中で社会性スキルを育み、さらに、身体運動を伴う遊びの環境から身体バランス感覚を豊かにする一つの「場」を確保する必要性があると考えられる。

次に、②地域住民や親の発達障害の理解の普及である。特別な教育的ニーズを必要とする子どもは、その子どもを取り囲む学校や地域など、社会環境も大きく関係する。子どもにとって親をはじめとする周囲の大人との関係のあり方がとても重要になってくる。特に、発達段階にある子どもたちと保護者、周囲の人との「共有する」関わりは重要である。そこでソーシャルサポートをどのように認知しているか、また親の子どもへの関わり方などに関する予備調査を行った。その結果、母親は特別な支援を必要とする我が子を「あるがまま」に受け止め、社会との関わりを持ちながら、ポジティブな生き方を見出そうとしている姿が推測された。そこには配偶者をはじめとする家族の多方面にわたる豊かなサポートが背景にあった。

また、特別な教育的ニーズを要する子どもたちへの適切な社会からの支援がなされるためには、この子どもたちの障害を理解する機会が必要である。このような考えから、「発達障害」などの用語周知度調査を予備的に行った。この結果からは、発達障害への理解周知度は非常に低いことがわかった。限られた一部の回答とはいえ、発達障害に対する社会的な理解を得る段階にあるとは言い難く、また、保護者にとっても、支援への十分な情報の発信がなされていないと結論づけることが許される結果といえる。子どもたちへの偏見や差別へと繋がることを避けるためには、公的機関による社会の人々への早急な啓発は必須であろう。

IV 研究の実践

1. 方針とその意義

特別な教育的支援を必要とする子どもたちの遊びの支援について

多様な教育的ニーズのある子どもたちの多くは通常学級のもとで手厚い教育の支援が始まったばかりである。通常の学級に在籍している特別な教育的支援を必要としている子どもたちにとって、大勢の友達と一緒に学習する状況の中では、学習や対人関係、コミュニケーションの面など様々な困難を抱えやすく、自尊感情も育ちにくいと考えられる。さらに、このような子どもたちは、一般的に動きに「不器用さ」がみられ、運動能力が同年齢の子どもよりも低いことは知られている。これは、中枢神経系の機能の偏りに関連していると指摘されている。このようなことから、特別な教育的支援を必要とする子どもたちの仲間関係や活動の範囲は狭くなっていることは明らかである。

そこで、このような子どもたちが積極的に集える場面を設定し、学区や学年を超えた異年齢集団のなかで一緒に遊ぶ体験を持つことによって、そこに関係性や社会性が生まれると考えられる。また、ゲーム遊びなどを通してコミュニケーションが苦手な子どもの発達を引き出す可能性も期待できる。発達期にある子どもたちにとっては、身体運動を軸とした活動が人間のトータルな発達の上で重要であることは多くの研究者が認めている。どの子に対しても教育的なサービスを提供していこうとする視点が、今後、どのように展開され、また実践されようとしていくのかは、すべての大人が取り組むべき課題である。このような視点から、工夫を凝らした楽しい遊びを提供することで、「やった!」「できた!」といった嬉しい体験を味わい、自信を持ち、運動が好きになり、友達との関わりも広がり、自尊感情も育まれることを目的とした実践研究を行いたいと考えた。

特別な教育的支援の基本的な視点として、前の章で述べた、「一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援」、「発達を視野に入れた指導」、「集団の中で楽しさや成功体験を共有する」などの認識の上に立ち、次のような具体的な実践方針を立てた。

【実践の方針】

(1) スポーツやレクリエーション活動に参加し、集団で楽しい体験をする。

集団で遊び成功体験を持つことで運動の楽しさを知る。

(2) 子どもの動きにことばをかけることやほめることを意識する。

子どもを励ましほめることばは、子どもたちに自信ややる気をおこせると共に自尊感情を育む。

(3) 実践しやすい活動展開とする。

先行研究や理論を参考にしながら、あくまでも誰でも実践可能な方法を探る。

(4) 指導は一方的ではなく子ども中心にする。

成功体験を得られるような課題の配列にする。

(5) 子ども中心で自然な働きを高めることで運動技能の向上につなげる。

協応、バランス、筋力、柔軟性、敏捷性、リズムなど身体意識の発達をはかると共に運動を通して人に関わることの楽しさや満足感を味わう。

- (6) 集団の力と個々人のニーズにこたえられる工夫をする。
特別な教育的な支援を必要とする子どもたちに遊ぶ機会を提供し、学区の異なる異年齢の交流をはかることで、助け合い、協力し合うことで社会性を育てる。
- (7) 地域住民とのネットワークを活用する。
- (8) 単純なものから複雑なものへとシステマティックにセッションを計画する。
一般に情緒・行動障害児は、過去の失敗体験から新しい課題に取り組むことに躊躇する傾向があることを留意しておく。
- (9) 構造化や視覚的刺激を用いた環境のなかで指導する。
環境を整理し、自分の立場や取るべき行動をイメージしやすくする。
- (10) 課題の仕方や手順を示す場合は図やイラスト、写真など「ジグ」※を提示する。
ゲームの説明などは実演モデルを見せることで、子どもは聴覚と観察からより理解しやすくなる。
- (11) スタッフは穏やかで冷静に関わる
スタッフの不安や極端な命令的なアプローチは子どもを興奮させ、情緒不安定を招きかねないことを心得る。
※「ジグ」…道具。「治具」と当て字で書くこともある。

2. 対象

特別な教育的支援を必要とする子どもを対象とした「放課後子どもプラン」に参加申し込みをした19名の子どもとその親とした。4回の活動は参加自由とした。(Ⅲの表3)

3. 方法

実施に当たっては、グループ構成人数、参加者の発達程度、行動特徴などの要因を意図したグループ構成は行わなかった。今回のグループ構成は、年齢、性別、障害も異なることからシミュレーションソサエティと考えられる。活動の展開方法、具体的な実施方法とプログラムの内容は以下の通りである。

(1) 活動の内容と手順

- ・活動の時間は10時から11時30分を目安に行う。
- ・活動支援のスタッフは、学生、地域住民、学校関係者、行政関係者が参加し、アシスタント、サポーター、スーパーヴァイザーなどの役割を担った。
- ・特別な教育的ニーズのある子ども一人ひとりに、担当スタッフ(学生)の指名。
- ・子どもの活動状況について、担当スタッフは教示や言語による援助を個別に行い、行動観察を記録する。
- ・ビデオによる記録。
- ・スタッフはどの活動においても、参加できない子どもに対して、否定的な言動をとらない。状況を把握し子どもの主体的行動を促す体制をとる。
- ・当日の流れの見通しがたてられるようにするために、活動のプログラムまたは宿題を事前に各家庭に送付する。

(2) プログラムの構成とねらい

- ・プログラムを作成するに当たっては、全体グループでの場面設定を基本として計画したが、小グループ活動、個人活動も部分的に加えて、それぞれに習得することをねらいとした課題を設けた。
- ・参加者の年齢幅が幼児期から高校生と広範囲であり、発達程度や行動特徴がさまざまであること。また今回は、時間的な制約から個人々人を十分に把握仕切れていないなどの課題が多いため、安全で実現可能な平易な課題を目標とした。

(3) 支援活動の前後における実施課題

- ・活動開始前に来た子どもにはスタッフが個別に関わり、子どもの様子を観察した。
- ・活動終了後に保護者との情報交換などを行った。

(4) 評価法

評価法として、以下の検査法および調査と観察記録を行った。

①アセスメント（Ⅲ章を参照）

- ・保護者インタビュー
- ・WISC-Ⅲ（知能検査）
- ・（新版）S-M社会生活能力検査
- ・MEPAR（ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント）
- ・子どもの生活基本調査（平日・休日）
- ・ソーシャルスキル度チェックリスト
- ・母親の意識調査
- ・発達障害などの用語周知度調
- ・場面課題における参加者とのやりとりと行動観察は活動展開のなかで学生スタッフが記録をとる（②）
- ・活動の流れを撮影する

②支援活動中における参加者の観察と記録（チェック）

* <達成目標をどの程度理解して場面に応じた遂行がなされているか>

集団の遊びの中での<子どもの援助レベル>についてチェックした。

支援レベルは1レベルから6レベルとし、子どもの行為と子どものことばの表出の2つについて評価した。

最も高いレベル1（自発）、レベル2（5秒程度の遅滞）、レベル3（修正や促し）、レベル4（モデルを示す）、レベル5（カード提示など視覚的支援）、レベル6（表出がない）と数字が高くなるに従い援助が強くなる。

* <子どもの様子を観察し具体的に記述する>

自立を目指しながら援助し子どもの芽生えを大切にする。

4. 実践経過と結果

(1) 実践経過

第1回「モデル事業」実施

日 時：平成19年11月10日（土）

場所：多目的屋内運動場「すぱーく栃木」

参加者人数：7組の親子

年齢、性別、障害も異なることからシミュレーションソサエティと考えられる。
具体的な実施方法とプログラムの内容は以下の通りである。

<家庭での事前準備（宿題）：見通しを持つ>

- ・予定表の確認

保護者には、前日までに予定表を渡す。保護者には、子どもが見通しを持てるように「遊びの流れ」を話すようお願いする。

- ・家庭で名刺を作る（心の準備）

学生が作成した名刺を送り、子どもに自分の名前を記入してもらう。

<全体の目標：集団への適応>

- ・みんなと楽しく積極的に関わることができる。苦手なことにも取り組める。
- ・音楽を適宜、選択して使うことで、行動にメリハリをつける。

<達成目標>

場面1：あいさつ（名刺交換）

参加意思を伝える。

場面2：ジャンケンで電車ごっこ（ルールを理解）

勝敗の理解ができる

場面3：風船ゲーム（他者にかかわる、視覚と運動の連合能力）

遊びの順番を待つ、両手を使い微妙な調整ができる。

場面4：おやつ（トークン・エコノミー）

場に応じた適切な伝達行為を促し、その行為を強化する。

場面5：トンネル遊びとボウリング遊び（苦手な球技に挑戦）

遊びの順番を待つ、

場面6：おしまい（トークン）

強化刺激の効果をねらって

使用音楽：ヤンチャリカ、線路は続くよどこまでも、おばけなんてないさ、
世界中のこどもたちが 他 ※音量に注意

<活動の展開>

会場設営についての留意点

発達障害の子どもは、一般に初めての場所や広すぎる会場、雑然とした雰囲気などが苦手です。従って、特別な支援を必要とする子どもを対象とする場合は、「構造化 (Structure)」をキーワードとして支援をする。(物理的な構造化)



ボードの利用



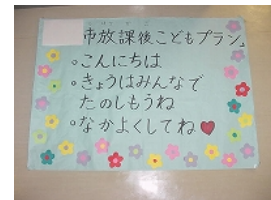
白線を利用



フープの利用

場面0：おとなのあいさつ

- ①主催者から保護者への説明。
- ②スタッフから活動の予定とその説明。
 - ・スタッフと担当する子どもはラポールをつくる時間
 - 活動中は一緒に行動することを伝えるためのコミュニケーションをとる。



入り口の歓迎のことば

場面1：名刺交換であいさつ

「こんにちは、〇〇です」と言える。

- 開始：①スタッフが説明し、モデルは名刺交換の方法を示す。
- ②子どもたちが理解できたら、各自、自由に移動して名刺交換の相手を捜す。
 - ③名刺がなくなった順番に子どもたちは、番号のついているフープの中に立つ。
 - ④スタッフは、子どもを順番にほめる。



いろいろな名札

- 留意点：①最初にスタッフは名刺交換の仕方について説明する場合、スタッフの一人はことばで説明する。それと同時に、別なスタッフ2人は名刺交換方法を具体的な行動で示す。(モデル)
- ②子どもたちが何処に立てばよいかを示す。(白線や色テープなどで示す)
 - ③円の外側にスタッフや保護者が立つようにする。
 - ④スタッフや保護者が最初に挨拶をして見せる。
 - ⑤子どもへの援助も段階的に行う。

最初は子どもの斜め後ろの位置で、ことばの表出がない場合は、スタッフは、注意喚起(「何ていうの?」)、モデル(「こんにちは」と言ってご

らん)、視覚的な手がかり(「こんにちわ」と書いたカードを示す)の順に段階的援助を行う。

- 準備：①大判の名刺を準備し事前に参加する子どもたちに名前を記入してもらう。
②名刺を入れる手提げバックを製作する。
③白線で大きな円を書く。(視覚的な居場所を示す)
④フープを子どもの分だけ準備する。

場面2：ジャンケンで電車ごっこ ルールを遊びの中で学ぶ

- 開始：①子どもたちは、最初に車掌さん役をする。
車掌さんは電車の描かれたカードを掲げる。
②開始の合図で音楽にのって歩きだす。音楽が止まったら、相互にジャンケンをする。
③負けた人は買った人の後ろにつながる。
④ジャンケンを何回も繰り返しながら長い行列をつくる。最後はみんながつながって一つの電車になる。
⑤一番になった子どもがインタビューをうける。

- 留意点：①スタッフはジャンケンのルールの説明をする。このときに、具体的な絵カードを用いる。また、スタッフは同時にモデルを示して理解を助ける。
②ジャンケンで負けると、怒ったり、相手とケンカしたりする状況になることがある。その時の対処は、スタッフは冷静に、子どもの気持ちを受け入れてから、ルールについて、穏やかに説明する。
(☆：叱ったり、拒否したりする対応は不適切です。注意しましょう)



グー、チョキ、パーのルールを説明するためのカード

場面3：風船ゲーム(ボールゲーム)

輪になって風船を落とさないように隣に渡す。

- 開始：①輪になって風船やボールを落とさないように隣に渡す。
②慣れてきたら風船やボールを隣に渡すときに「どうぞ」と言う。
③隣から風船やボールを受け取る時には「ありがとう」といって受け取る。
④大人も子どもも、みんなことばを添えて隣に風船やボールを渡す。
(慣れたら渡す方向を逆にする)

- 留意点：①子どもは順番を待つ体験が得られるように、楽しい、メリハリのある風船やボールの渡し方を工夫する。（色違いの風船、音楽）
- ②風船を持ったときの感覚や力の入れ具合などの違いの経験は、手腕のコントロールと共に協応性を育みます。（大小の違いによる質感など）
- ③風船が割れる経験などから、積極的に関わろうとしない傾向の子どもがいることも推測されます。その時の対応は、参加を強要したりせずに丁寧に関わりましょう。

場面4：休憩（おやつタイム）

開始：スタッフがモデルを示す

- ①スタートラインから走ってカードを拾う。
- ②子どもは拾ったカードの数字とフープに貼ってある数字を合わせてその場所で待つ。
- ③フープの後ろに立っている大人から、番号を合わせて、おやつをもらう。
- ④大人は子どもにおやつを渡す。おやつをもらったら「ありがとう」という。
- ⑤おやつの部屋で保護者と共に食べる。



おやつを渡す準備

- 留意点：①スタッフは一緒に行動する。子どもが挨拶の仕方がわからない場合は段階的に支援する。
- ②おやつは（お菓子と飲み物）は強化刺激として用いる
- ☆個別の場合は、家庭で子どもが好きな菓子と飲み物を準備する方法もある。

- 準備：①おやつ（菓子と飲み物、手ふき、紙皿、紙コップ）
- ②フープ、人数分の番号を書いたカードを2部。

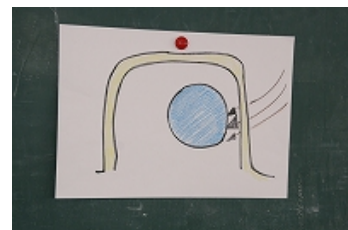
場面5：トンネル遊びとボウリング遊び

(1) トンネル遊び

ボール投げてゲートの間をくぐらせる。

開始：①スタッフが絵カードを用いて説明すると同時にモデルを見せる。

- ②ボールを転がしてゲートの間をくぐらせる。ゲートは1本から数本に増やす。

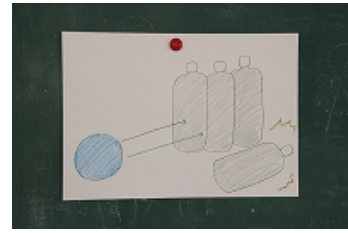


トンネル遊びの説明用イラストカード

(2) ボウリング遊び

目標を置いて、力を入れて押し出す

- 開始：①数本の PET ボトルを倒す。
②何度でも、全部倒れるまで挑戦する。



ボウリング遊びの
説明用イラストカード

留意点：①手を離すタイミングや押し出すタイミングをつかむ。

- ②ボールを投げる動作は粗大運動になりますが、それと同時に手指の器用さを育てます。

場面6：おしまいの挨拶

活動の一つひとつを確認しながら、スタッフから、ほめ言葉と共にシールをもらって貼る。

活動の終わりに「ありがとうございました」と挨拶、できれば握手をする。

コラム1：構造化 (Structure)

構造化とはTEACCH (ティーチ) プログラムが知られている。自閉症スペクトラムの人が苦手とする想像力を働かせたり、視覚化できないものを理解するのに役立つ方法。ノースカロライナ州のショプラー教授らによって1963年に始められた。

- ・物理的構造化 (場所と活動の意味を一致させる) は遊びの場所、学習の場所、おやつなどの場所など、場所と活動を1対1で対応させる。
- ・スケジュール (明瞭、明確に組織化されたシステム) の流れは上から下、右から左に統一する。具体物、写真、絵カード、文字などで提示する。他に、ワークシステム (活動内容を組織化する) や視覚的構造化 (見てわかる) の指導と同時に個別活動や余暇活動を重視した教育プログラムである。

* 誰にでも理解しやすい方法。

コラム2：トークン・エコノミー (token economy)

適切な行動が自発されたときに、できるだけ早く強化する方法。強化刺激としては、生理的な動機づけ (水や食べ物)、社会的な動機づけ (微笑みや賞賛)、文化的な動機づけ (絵や音楽) がある。長期に安定した効力を発揮する報酬としては、勘弁な人工物としてポーカーチップやシール (トークン) をあたえて、後でさまざまな物や行動の機会と自由に交換できる。繰り返し経験させ強化する。

<活動の評価と事例>

- スタッフは子どもたちとペアを組み、共に行動しながら子どもの様子を観察し記録した。その都度、チェックリスト（援助レベルなど）に記入し、指導の経過を記録した。この記録は、子どもの変容を把握し、現在の到達度と同時に次回の指導の手だてをはかった。

<援助レベルの解説>

（レベル1からレベル6は数字が大きくなるに従って手がかりの支援が強くなる。）
ここでは表出の目標が「こんにちは」と設定した場合は、レベル1（自発）は自発的に入れてと言える。レベル2（遅延）は5秒程度待つことで「こんにちは」と言える。レベル3（促し）は「何というの？」と聞かれることで言える（間違っ場合は「それでいいですか？」と間接的なことばで気付かせる）。レベル4（モデル）は「こんにちはと言うのよ」と具体的なことばを言うことで言える。レベル5（視覚）はことばを具体的に記入したカードを提示することで言える。レベル6（非表出）はどのレベルでも、ことばを表出しない場合。

- 子どもたちの様子（援助のポイントは段階的に）

Aさんは、朝、入り口の所で、落ち着きがなくうろうろしていた。また、遊びが開始されても彼は保護者から離れなかった。「ありがとう」が言えない。保護者の援助レベル4で表出、行動はレベル1で遂行。

Bさんは、行為と表出はすべて自発的であった。電車ごっこやジャンケンはとても気に入り楽しんでしたが、負けると悔しがっていた。シールには色や柄へのこだわりがみられた。スタッフと目を合わせない。

Cさんは、朝の挨拶は保護者の援助レベル3で表出。シールには大喜び、ボーリング遊び、トンネル遊びは楽しそうに自主的に活動ができた。

Dさんは、名刺交換までの表出はレベル4、行動の遂行はレベル4。電車でジャンケンは楽しそうに遊んでいた。風船遊びはつまらなさそうだった（順番待ちの時間が長いとって）。

Eさんは、すべて保護者と一緒に行動していた。スタッフとは目を合わせることも関わることなかった。

※事例に登場するAさん、Bさんは単なる番号を示す。2回目以降のAさん、Bさんとは同一人物を示すものではない。

- 第1回目は特別支援学校の子どもたちが中心であり、子どもが7名でスタッフを入れても、30数名の参加者であった。朝の段階では、参加者の不安な行動が見られたため、スタッフは、あえて積極的な関わりは控えた。むしろ、安心して会場の中で過ごせることを優先させた。結果としては、全員遊びに加わることができた。活動の展開は、穏やかでスムーズな進行ができた。

※実践における子どもたちの様子や評価の詳細については、個人情報のため一部を修正して掲載した。また、写真の掲載は加工修正して使用した。

第2回「モデル事業」実施

日 時：平成19年12月8日（土）

場 所：多目的屋内運動場「すぱーく栃木」

参加者人数：17組の親子

1回目は、各学校での行事のため欠席予定者が多かった。2回目は対象者の年齢が小学低学年から高校生と年齢範囲が広がり、参加人数も倍に増加することが予測されたため、あえて同じ内容の活動展開とした。それは、集団で行うゲーム環境の妥当な設定条件の検討を行うことを目的としたためである。

<家庭での事前準備（宿題）：見通しを持つ>

- ・作成した名刺を持参してください。
（心の準備として事前に家庭で名刺に名前を記入する）
- ・前回参加者は学生作製の「きらきらバック」を持参。

<全体の目標：集団への適応>

- ・ことばや動作、握手などあたたかいメッセージを積極的に用いてあたたかな雰囲気をつくる。
- ・子どもの実現の場として、上手にできなくても、楽しさを共有する。

<達成目標>

（第1回と同じ）

場面1：あいさつ（名刺交換）

参加意思を伝える。

場面2：ジャンケンで電車ごっこ（ルールを理解）

勝敗の理解ができる

場面3：風船ゲーム（他者にかかわる、視覚と運動の連合能力）

遊びの順番を待つ、両手を使い微妙な調整ができる。

場面4：おやつ（トークン・エコノミー）

場に応じた適切な伝達行為を促し、その行為を強化する。

場面5：トンネル遊びとボーリング（苦手な球技に挑戦）

遊びの順番を待つ、

場面6：おしまい（トークン）

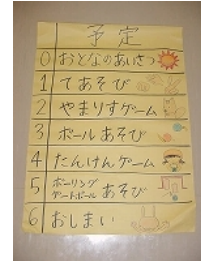
場に応じた適切な伝達行為を促し、その行為を強化する。

使用音楽：ヤンチャリカ、線路は続くよどこまでも、おばけなんてないさ、
世界中のこどもたちが 他 ※音量に注意

<活動の展開>

場面0：朝のあいさつ

- ①スタッフから活動の予定とその説明。
- ②子ども担当のスタッフは信頼関係を構築するための時間として活用する。

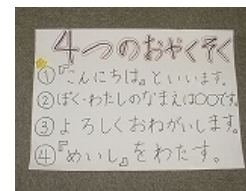


予定表

場面1：名刺交換であいさつ

「こんにちは、〇〇です」と言える。

- 開始：①スタッフが説明し、モデルは名刺交換の方法を示す。
以下、前回と同じ



約束

- 留意点：①最初に名刺交換の仕方について説明する場合、スタッフの一人はことばによる説明をする。それと同時に、別なスタッフは名刺交換方法を具体的な行動で示す。(モデル)
以下、前回と同じ



きらきらバック

- 準備：①大判の名刺を準備し事前に参加する子どもたちに名前を記入してもらう。
以下、前回と同じ

場面2：ジャンケンで電車ごっこ

ルールを遊びの中で学ぶ

- 開始：①子どもたちは、最初に車掌さん役をする。
以下、前回と同じ

- 留意点：①スタッフはジャンケンのルールを説明する。
以下、前回と同じ



ルールの説明



出発！



長〜い電車になったよ

場面3：風船とボールゲーム

輪になって風船やボールを落とさないように隣に渡す。

開始：①輪になって風船やボールを落とさないように隣に渡す。

②今度はボールの色が何色かを伝えて渡す。

(ボールの色を言語化する)

他は、前回と同じ

留意点：①子どもは順番を待つ体験が得られるように。

以下、前回と同じ



みんな輪になって



ボール遊びの様子

場面4：休憩（おやつとトイレ）

開始：スタッフがモデルを示す

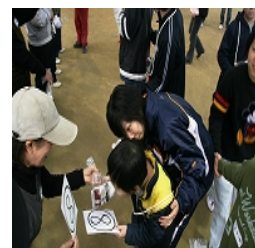
①スタートラインから走ってカードを拾う。

②子どもは拾ったカードの数字とスタッフが持っている数字を合わせる。

③自分が持っているカードの数字と同じ番号を持っているスタッフを見つけたら、自分からおやつをもらいに行く。

④大人は子どもに「どうぞ」とことばを添えておやつを渡す。おやつをもらった子どもは「ありがとう」という。

⑤おやつの部屋で保護者と共に食べる。



番号合わせの様子

留意点：①トイレの指示を出さないとトイレを忘れてしまう子どももいます。

トイレとおやつの時間とした。

②スタッフは一緒に行動する。子どもがコミュニケーションをとれない場合は段階的に支援する。

③おやつは（お菓子と飲み物）は強化刺激として用いる。

☆強化刺激の場合は、その子どもにとって好きな食物であることが条件です。

準備：①おやつ（菓子と飲み物、手ふき、紙皿、紙コップ）

②フープ、人数分の番号を書いたカードを2部。

場面5：トンネル遊びとボーリング遊び

(1) トンネル遊び

ボールを転がしてゲートをくぐらせる。

開始：①スタッフが絵カードを用いて説明すると同時にモデルを見せる。

- ②ボールを転がしてゲートをくぐらせる。
ゲートは1本から数本に増やす。



トンネル遊び

(2) ボウリング遊び

目標を置いて、力を入れて押し出す

開始：①数本のPETボトルを倒す。

- ②何度でも、全部倒れるまで挑戦する。
③人形のピンが登場

留意点：前回と同じ

準備：前回と同じ



ボウリング遊び

場面6：おしまいの挨拶

開始：①朝のスケジュール表をみながら、活動の一つひとつを確認する。

②子どもとペアのスタッフは個人の活動カードに貼られているシールのひとつ一つを確認しながら、

③スタッフは、具体的なことばで、「〇〇ゲームは楽しかったね」、「うまくできたね」とほめる。そして、満足感と楽しかった雰囲気の中で終了とする。



個別活動カード

留意点：①2回目は、低年齢の子どもが多くなったので、トークンによる強化刺激は、その場面の終了ごとに、個人の活動カードにシールを貼ることで強化を強めるようにした。

準備：シールの種類として、誰でも知っている、物語やアニメのキャラクターのシールを準備した。

コラム3：クラムジーチャイルド症 (clumsy child 症候群)

「不器用な子ども」の呼称。不器用とは、粗大運動がリズム的に上手にできない、微細運動としても手先を上手に操作ができないというように、身体の部分によって区別することが一般的である。

- ・粗大運動：大関節や大筋肉のような身体全体が参加する運動のこと
- ・微細運動：手先が不器用（不器用児）

* 米国精神医学会では：DCD, DSM-IV) の用語

(発達性協調運動障害：Developmental Coordination Disorder)

* 世界保健機構（WHO）では：SDDMF の用語を使う。

(運動機能の特異的発達障害：Specific Developmental Disorder of Motor Function)

<活動の評価と事例>

● 「ジャンケンで電車ごっこ」場面でのハプニング

特別な教育的ニーズを要する子どもの中には勝敗にこだわりが見られる。この日も、予測できたことであるが、自分が勝てないとゲームの参加をやめてしまったり、怒ったり、相手を押さえつけたりなどといった些細な揉め事が起こった。

そこで、以下のような対応をした。

- ① 勝てなかったことに強い抵抗を示し、相手に負けることを強要する子どもには、スタッフが、その子の相手になって、何度かジャンケンで勝つ体験やあいこの経験から達成感をもたせてから、「あ、残念、今度は負け」といって納得させた。
- ② 母親が、「ゲームで負けることもあるよね」といって、負けた時はどうすればよいかを子どもに思い出させた。
- ③ ここで大切なことは、前もってゲームを始める前に「ゲームで負けることもある」ことを話して、負けたときはどうすればよいかを教えておく。（この場合は個別적인関わりが有効）
- ④ 勝ち負けのルールを理解できない子どもへの対応として、スタッフは遊びの中で子どもに向かって「チョキとグーだね」、「グーが勝ち？だね」といって、具体的な勝敗を穏やかに説明し、楽しみながらゲームのルールを確認すること。これを何度も繰り返すことが大切である。

- 前回は、子どもたちの立つべき場所にフープを利用し、フープに番号を書いた紙を貼り付けていたが、今回はフープの中に番号を直接書いた。その番号の上に立つことに抵抗を感じている子どもがいた。

● 集団のメンバー構成について

1 回目に参加した子どもは 7 組の親子であった。2 回目に参加の子どもは 17 組の親子である。対象者の年齢は小学校低学年の参加が増え、年齢範囲は幼児から高校生となった。また、前回の 2 倍の参加者となった。スタッフを加えて全体で 50 名前後の集団である。やはり、雑然とした雰囲気とゲームの勝敗での揉め事といった環境の中で、感覚過敏な子どもの中には、疲れた様子や音に対して過敏な状態の子ども（耳ふさぎ）があらわれた（前回は安定していた）。音楽は音量を最小限にして流していたが、今回は音響は止めた。この様に、同じ環境での同じ活動展開としたが、構成メンバーの特徴や数によって、集団の雰囲気は大きく様変わりした。

● 子どもの様子（指導のポイントは段階的に）

Aさんは、音に過敏なので、最初から耳栓をして参加していた。

Bさんは、会場の周辺にあるゲートボールの玉留めの枕木の上を、感覚刺激を求めてバランスをとりながら歩きつづけていた。

Cさんは、よく飛び跳ねるといった常道行動が見られた。

Dさんは、遊びに参加することを楽しみにしてきたが、最初が風船遊びだったために彼は参加できなかった。外に向かって、手をひらひらと振るが姿があった（常同行為）。彼は風船が嫌いなことがわかったので、彼の好きなブルーのボールをスタッフに渡してボール遊びを促した。その後、全体での風船遊びからボール遊びに変更した時点で、みんなの輪への参加のタイミングを図り、彼に参加を促したところボール遊びの輪に喜んで参加した。

彼は、過去に風船の割れる体験から風船は大嫌いになっていた。

● 風船とボール

* 風船は安心教材？

特別な教育的支援を要する子どもの遊びの教材として、風船の動く様子を目で追いながら手をつく活動や交互で受け渡しをする活動は、目と手の協応の機能が高まるとして奨励される教材である。しかし、大きな音を出して割れるという難点がある。事前に参加者の中にこのような恐怖体験が無いかを確認する必要がある。

* ボール遊びは苦手な子どもが多い？

通常学級での子どもたちの球技遊びといえば、ドッチボール、サッカー、野球などが挙げられる。これらはいずれも、ゲームのルールがある競技で、特別な教育的支援を要する子どもの中には、こだわりやゲームのルールが理解できないために、球技遊びがうまくいかないことがある。子どもたちは自然に球技遊びに参加をしなくなることから、ボールが嫌いと誤解されがちである。基本的にはボール遊びが大好きである。

事前にその子どもの発達段階に応じて、ゲームのルールを教えて、理解できてから球技遊びを支援する。また、勝敗のあるゲームについても「ゲームに負けることもある」ことを教えておくことも大切である。

第3回 「モデル事業」実施

日 時：平成19年12月15日（土）

場 所：多目的屋内運動場「すぱーく栃木」

参加者人数：12組の親子

<家庭での事前準備（宿題）：見通しを持つ>

- ・作成したクリスマスカードを持参してください。（心の準備として事前に）
- ・学生製作の「きらきらバック」を持参してする。

<全体の目標：集団のなかで主体的に関わる>

- ・みんなと楽しく積極的に関わる。苦手なことにも取り組める。
- ・ぎこちない動きでも全身で遊び、挑戦したことをほめる。

<達成目標>

場面1：手遊び（パネルシアター）

歌を歌いながら、簡単な手遊びを楽しむ。

場面2：みんなでメリークリスマス（他者と関わる）

相互にカードを渡したり、受け取ったりすることができる。

場面3：山リスゲーム（身体を使ったルール遊び）

相互的な役割行為の遂行（自主的、注意喚起、身体的援助、非生起かを判断）。

場面4：休憩（トイレ・おやつ）

自分の欲しい物を相手に伝える。カードで数字合わせができる。

場面5：球技遊び（苦手な球技に挑戦する）

順番を待つことができる。

場面6：おしまい（声かけに応答できる）

<活動の展開>

場面0：朝のあいさつ

- ①スタッフから活動の予定とその説明。
- ②子ども担当のスタッフは信頼関係を構築するための時間として活用する。（ラポール）

場面1：手遊び・パネルシアター

歌のタイトル：「グー・チョキ・パーでなにつくろう」、
「でんでん虫で何つくろう」。

開 始：①スタッフは歌の内容に合わせて絵カードを
パネルに貼る。

- ②さらに、スタッフ自身がモデルになり大きな動作を示す。



パネルシアター

準備：パネルシアター用の教材

場面2：みんなでメリークリスマス

- 開始：①「〇〇です。メリークリスマス」と話し、カードを相手に渡す。
②大人が最初に挨拶して、見本を見せる。
③渡す人は「どうぞ」と言って手渡し、受け取る人は「ありがとう」とこたえて受け取る。
④受け取ったカードはバックに入れる。
⑤クリスマスカードがなくなるまで続ける。

準備：メリークリスマス用の名刺をつくり、事前に家庭に送る。子どもは自分の名前を書いて、当日持参する。

場面3：山リスゲーム

役割：子どもは「リス」役、「お家」の役は大人二人で一組、「山の神」役は1名

- ①リス役は山の神が「オオカミが来たぞ」といったら移動して、新しい家を探し、なかに入る。
②お家の役は「木こりがきたぞ」で移動し、新たにリスのいる所に移動して、2人は手をつなぎ屋根をつくる。



役割のお面

開始：具体的には、人数の関係から2つのグループに分けた。

- ①スタッフは全体でモデルを用いて説明をする。その後それぞれの場所に移動してゲームをする。
②グループごとにゲーム開始。
③最初は子どもがリス役をして、スタッフや保護者はお家役に徹してゲームを進める。子どもが理解し楽しめるようになったら、次の段階に進む。
④次に子どもがお家役で移動するゲームに進む。これも子どもが理解して楽しめたら、次の段階に進む。
⑤次はリス役とお家役を取り混ぜたゲームとして展開する。
⑥最後に2つのグループは1つになり、全体で同じゲームを繰り返す。

留意点：役割交替は単純な役割から複雑な役割交替へと順番にステップアップする。

- ①ルールを理解しやすくするために、ルールはリス役のみ移動するゲームで展開する。子どもが理解して楽しめたら、次の段階に進み、お家の役を加える。お家の役割も理解できたら、「山火事だ！」全員移動するゲームへと段階的に進む。（役割行為の遂行が可能な段階で終了してよい）
②子どもへの役割援助も段階的に行う。最初は子どもの斜め後ろの位置で、役割行為の遂行が生起しない場合はスタッフや保護者による注意喚起、身体的援助

の順に 段階的援助を行う。

- ③ルールの説明は、理解しやすくするために、リーダーの説明に従って、スタッフは、各々の役割のお面を付けて演じて見せる。(モデル)
- ④参加者の人数が大勢の場合は小グループに分けて説明やモデルを見せる方が理解しやすい。また、ゲームそのものも慣れたら集団人数や役割の人数を増やす。(環境の整理)

準備：モデル用に絵カード(2グループ用)

- ①ルールを理解しやすくするために視覚的な補助が有効です。具体的にはリスの絵4枚、お家の絵8枚、冠の絵2枚のお面をつくる。
- ②ゲームで集合する場所は、子どもが立つ位置が理解できるように丸い円を描く。(視覚的刺激の利用)

場面4：休憩(トイレ・おやつタイム)

開始：①男子のグループと女子のグループに分けて、順番にお菓子をもらいに行く。

- ②大人に、子どもは「おやつをください」とことばで伝え、おやつをもらったら「ありがとう」とお礼が言える。

大人と会話をする経験(「何番だよ」「ください」「ありがとう」)
☆おやつの部屋に移動して休憩(おやつと飲み物)



おやつ

場面5：球技遊び

子どもたちにとって成功感を味わって終了する場面として設定

(1)トンネル遊び

開始：前回同様にボールを転がして、ゲートをくぐらせる。ただし、ゲートまでの距離に長短をつけて変化を持たせる。



ステップアップした
トンネル遊び

(2)ボーリング遊び

前回同様にPETボトルを倒すゲームは何度でも挑戦する。

留意点：前回と同じ

準備：前回と同じ

場面6：おしまいの挨拶

開始：①朝のスケジュール表をみながら、活動のひとつ一つを確認する。

- ②子どもとペアのスタッフは個人の活動カードに貼ってあるシールのひとつ一つについて、子どもたちの頑張り



立体カード

を具体的なことばでほめる。

④クリスマスのイベントとして、スタッフ手作りの立体カードや鉛筆、風船、お菓子のプレゼントをした。

⑤子どもたちは思いがけないプレゼントに喜び、楽しかった雰囲気の中で終了し帰路につく。

留意点：①前回同様にトークンによる強化刺激として、その場面ごとの活動終了後、個人の活動カードにシールを貼ることで強化を強めるようにした。

☆個人活動カードとシールは非日常的なクリスマスの雰囲気にした。

準備：クリスマスに関連したカード、プレゼント品、活動カードやシール。

コラム4：困った行動はほめることから

子どもへの関わり方として、一般には、問題行動が起こると大人は<何とかしよう>として叱責する>、それに対して<子どもは反抗する>、さらに、大人は<よりいっそう叱責する>と言ったことが繰り返されることで、お互いに、困った行動は直るどころかますますエスカレートします。特別な教育的支援を必要とする子どもには「褒めること」で、子どもとの関係が変わっていくことを念頭に置いて関わることは重要なことです。その理由については前章の「Ⅱ」を参照。

<活動の評価と感想>

●Aさんのパニック

Aさんは、こだわり行動として、人にさわる癖があった。前は、同じクラスのお友達の頬に触れたり、髪の毛をなでたりしていた。今日は、グループ分けをしたために、彼のこだわり行動を受け入れてくれる友達がいないために、前に並んでいる女子に触れていた。その行為に対して、

女の子に「ダメ！」と言われ、彼はパニックになった。

彼にとっては「ダメ！」ということばは禁句であった。過去における彼の困った行動は、何度も繰り返して「ダメ！」といったセリフで叱責をうけた苦い経験から、二次障害を起こしていた。このセリフによって、彼はフラッシュバックを起こしていた。

対処法として、走り回る彼の身体的安全確保のために一次的に拘束した。その後、クールダウンをするための居場所の確保を本人に確認した。彼は積極的に上記の段ボールの中に入ることを承諾した。落ちつくのを待ち、彼の行動について話し合い理解できた時点で終了とした。その後、彼は、ボーリングのゲームに参加したいというので、危険な行為をしないことを約束させてから、会場に戻った。彼は、ボーリングを楽しみ、終わりの会に参加して解散した。



クールダウン

するための避難場所

この件で、母親に次回の彼の参加の有無を訪ねられたが、次回の参加を促した。なぜなら、彼の苦手な所を教え、より適切な対応を導くためにも、ためらわずに社会参加することが将来、彼にとって役立つものになることを信じて、彼の将来にとって、「今、何をすべきか」を考える必要がある。さらに、社会資源をできるだけ活用してほしいとの願いからである。

● パニックを回避するために

パニックは同一保持を妨げられる状況に置かれた場合、激しいパニック状態に陥る。大切なことは、パニックが起こらないような場面設定や保護者からの子どもの行動特徴をインタビューしておく必然性がここにある。スタッフは、いかなる環境を設定しても、事前にパニックが起こった場合の対処法についての確認を忘れてはならない。

留意点

- ①本人及び参加者全員の身体的な安全の確保
- ②パニックが起こったら、説教や諭すことばはさらに興奮させる可能性があるので、静かに行動する。
- ③本人が落ち着ける安全な場所を確保する。
- ④パニックがおさまったら、ゆっくり穏やかに話し合う。
- ⑤スタッフは、なぜパニックが起こったのかについて、状況などの確認作業を怠らない。そして、次回の援助につなげる。

● 子どもの様子（援助のポイントは段階的に）

- Bさんは、山リスゲームで、リーダーの説明に従ってリス役割を遂行していた。
- Cさんは、山リス役は拒否して、家役を好んでしていた。家という枠の中に入ることへの抵抗があると考えられる。
- Dさんは、前回のボール遊びでは、順番を待つことが苦手であったが、クリスマスプレゼントは家に帰ってから開ける約束を守ることができた。
- Eさんは、チョコレートが嫌いなので、チョコをコーティングしたおやつは食べなかった。

● 山リスゲームについて

推測通り、第一段階でのルール理解は難しいと思われた。また、落ちついて指示を聞いたり、集中して活動したり、ルールの理解度を高めるために、2つのグループに分けてグループ人数の調整を行った。子どもたちのなかには、ルールを理解していないが、今まで友達やスタッフと楽しい時を過ごした経験から「おもしろい」、「楽しい」といった、遊び的要素の中で、人と協力をする、ルールを守ることを、共有しようとしている雰囲気を感じ取れる展開であった。

第4回「モデル事業」実施

日 時：平成20年1月19日（土）

場 所：多目的屋内運動場「すぱーく栃木」

参加者人数：16組の親子

最後の事業実施となった。子どもたちの参加回数も2回から3回と回を重ねることで、子どもたちの特徴がある程度把握できた。子どもたちは集団遊びの中で地域の人々に親しみをもち、環境にも慣れて積極的な関わりの行動がみられるようになった。また、子どもたちを飽きさせないための工夫などから、次のステップとして、新しい組み合わせのバリエーションをつける必要がある。

<家庭での事前準備（宿題）：見通しを持つ>

前日に予定表のみ渡した。子どもたちは、自主的な参加意識を確立したため宿題は出さなかった。

<全体の目標：身体運動から>

参加している子どもの、特に苦手な運動感覚領域のバランスや言語、社会性領域などから、様々な遊具を使った指導プログラムとした。（実態調査から）

<達成目標>

場面1：歌に合わせて手の動作をする（模倣は認知の基本）

音楽と運動との結びつきで連合能力を引き出す（聴覚刺激と運動）

場面2：山リスゲーム（身体を使ったルール遊び）

相互的な役割行為の遂行（自主的、注意喚起、身体的援助、非生起かを判断）

場面3：向かい合ってボールを投げたり受け取ったり、バウンドさせたりする。（操作性）

場面4：遊具を使った身体運動（協応性能力の育み）

(1)直線のロープの上を踏み外さないで後方に歩ける。

ボディシエマ（身体内の左右や方向性の概念）が必要。

(2)縄跳び

横に波打つ縄跳び、縦に波打つ縄跳び、地面より高い位置の縄を跳ぶ

(3)ケンケンパーで飛ぶ

軸足と両足でのケンケンで移動できる。

(4)パターンカードをみて指示通りに歩く。（空間認知）

道順を覚える活動は、方向性に関わる理解が高まる。

場面5：ゲートボール遊びとボーリング遊び

順番を待つことができる。ステックでボールを打つ。

場面6：おしまいの挨拶（声かけに適切な応答ができる）

<活動の展開>

場面1：手遊び

スタッフが歌を歌いながら、簡単な手遊びを楽しむ。

- 開始：①スタッフが歌を歌いながら手の動作を加えてモデルを示す。
②子どもたちは一緒に歌いながら手の動作を模倣する。
③何度か繰り返す。

準備：①ポケモンの数え歌（「インディアンの歌」替え歌）

1と1でピカチュウになって 2と2でクラブになって 3と3でニャースになって 4と4でコダックになって 5と5でサトシになりました (ゲットだぜ！)

- ②子どもたちに人気のある歌を選択する。

場面2：山リスゲーム（森のなかの動物。からだを使ったルール遊び）

役割：子どもは「リス」役、「お家」の役は大人二人で一組、
「山の神」役は1名

開始：具体的には、人数の関係から2つのグループに分かれる。

- ① スタッフは全体でモデルを用いて説明する。
② 前回は2つのグループに分かれて説明したが、
今回は、全体での説明に挑戦した。
以下、前回と同じ

留意点：前回と同じ

準備：前回と同じ



ゲームの説明



山リスゲーム

場面3：ボール遊び（目と手の協応）

開始：1対1で協力して遊ぶ（転がす、投げる、挟むなど）

- ①スタッフは、子どもと向かい合って、ボールを両手または片手で持って、交互に受け渡しをする。
- ②子どもが満足するまで、何度も繰り返す。



留意点：①子どもの発達段階によって、距離の長さやボールの大きさ、投げ方、バウンドのさせかたなどを工夫する。個々でボール遊び
②目と手の協応は日常生活動作や運動で大切な要素となります。同時に動きのタイミングをとることが必要になります。

準備：子どもが自分の立ち位置やボールを移動させる位置が理解しやすいように白線を引く（色テープでもよい）。

場面4：たんけん遊び（技巧運動、空間認知）

(1) ロープの上やロープの2本の間を逆向きで歩く、

- ①ロープの上を踏み外さないで後ろ歩きをする。
- ②2本のロープの間をはみ出さないで後ろ向きで歩く。

配慮点：後方への移動に恐怖感を持つことが多いので、安心できるように肘を支えたり、手をつないだりします。

(2) 縄跳び

- ①横に波打つ縄を跳ぶ、
- ②地面からある高さの縄を跳ぶ、
- ③縦に波打つ縄を跳びます。

配慮点：子どもの発達段階や運動能力にあわせて、波や高さを調整する。



たんけん遊び

(3) ケンケン飛び

- ①地面に直接輪を描いて片足とびと両足とびを交互にする。

配慮点：①片足飛びができない時は、スタッフは子どもの手を取って、足を手でもって片足飛びをするとよい。目標を決めて片足で移動する。

②基本的には粗大運動が発達してから利き足の確立へと発達しますから粗大運動の獲得を心掛けましょう。

(4) パターンカードをみて指示通りに歩く

- ①カードに碁盤の目のスタートからゴールにむけて、道順を設定して、パターンカードをみながら、進んでいく。



道順カード（個別用）

留意点：①スタートとゴールがわからないと不安になることがあるので、視覚的な補助が必要（聴覚優位な子どもには音が出る楽器などで知らせる）

準備：フープで基盤の目をつくりスタートとゴールの立つ位置を白線などで示す。

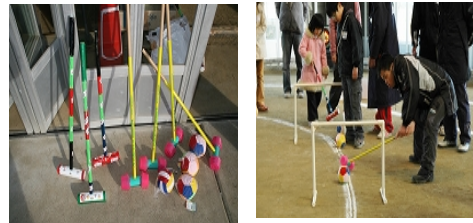


パターンカード遊び

場面5：ゲートボール遊びとボーリング遊び

(1)ゲートボールへの導入

- 開始：①安全確保のために、手作りのステックと布製ボール使用。
②曲線上に数本のゲートを置く。
③ステックで順番にゲートにボールをくぐらせる。



手作りステックでゲートボール体験

(2)ボーリング遊び

- 開始：①PETボトルを倒す。
以下、前回と同じ

留意点：①今回は、子どもたちの行動が十分に予測できない観点から、安全を優先して、ステックや硬いボールは避けた。

- ②ステップアップを図った。
以下、前回と同じ

準備：①発砲スチロールや段ボールを利用したステックと布製のボールを製作する。
以下、前回と同じ

場面6：おしまいのあいさつ

前回と同じ

場面7：みんなで楽しい軽食

銘々に焼きそばとお汁粉を食べて解散。その後、参加自由でゲートボール体験をした。



個人指導



ゲートボール体験



レクチャー風景



集合写真

コラム5：ソーシャルスキルトレーニング (social skills training)

SSTとは、対人関係のつまずきは社会的スキルの欠如としてとらえ、行動療法の諸理論を背景としたスキルのこと。簡単に言えば、人の心・感情を学習し多数派の社会ルールを学習することである。技法はトレーニングの目的や内容について言語教示を受け、モデリングによってスキルを学習し、ロールプレイでスキルを練習し、フィードバック、ホームワークから強化されて適切なスキルを獲得する。自閉症スペクトラムの子どもたちは、人とのコミュニケーションの成立が困難である。「心の理論」が不調で、気持ちといった抽象的な概念を理解することは難しい。一般に日常生活の中で自然に身につくことがないため、自然には学ぶことが困難である。従って、簡単な社会的スキルを指導する必要がある。通常の子どもの「他者の心」の理解は共同注視から育っていく。もし、特別な教育的ニーズを要する子どもの視線におとなが気づいたときに、その気持ちをことばで返すことによって、心が通うという見通しを忘れないことが大切である。

<活動の評価と事例>

●前回のパニックの後のAさんについて

Aさんのこだわり行動は感覚刺激を得るための行動問題と考えた。そこで、まわりを巻き込まない代替行為を模索した。その結果、当日の活動場面では、彼には手触りの良いものを持ってもらうことにした。朝、会場に入る前に、彼と話し合い、代替に肌触りの良い教材（ピンクッション、ボールなど手のひらに入る位のもの）を提供した。彼は車の中でひとり、その効果を試した後、約束事項に同意した。その後、活動中には約束を励行し、すべての活動に参加して帰った。また、活動中は前回に関わった子どもたちとは別グループ構成にした。

<問題行動によく見られる機能>

「なぜ、その子どもは問題行動を起こしているのか」という疑問を理解するには、通常、機能的アセスメントが必要になります。ここでは、問題行動によくみられる機能にのみふれる。

①注目してほしい、②活動や物を手に入れたい、③避けたい、④自己刺激といった意図があることを理解し、その状況の情報を収集する。（詳しくはA-B-C分析）

<まわりを巻き込むこだわり>

まわりを巻き込むこだわりは、本人を含めてまわりの人間を嫌な気持ちにさせる行為であり、やめさせることに意味がある。状況によっては、そのままにする、ある程度強引にやめさせるといった柔軟な対応が必要である。

*行動問題に関してはスーパーヴァイザーの支援が望ましい。

● 子どもの様子（援助のポイントは段階的に）

Bさんは、3回参加したが、行為のレベルは1、表出はレベル6である。彼女の行動や理解に問題は感じない。しかし、一度もことばを発することがなく、いつもスタッフのことばかけにうなづくだけである。しかし、寄り添ったスタッフは、今回は、彼女は幼い子どもたちに気をかけて行動している様子がみられたこと。また、スタッフのことばかけに、嬉しい表情を見せてうなずいてくれたと報告している。スタッフは心の交流の芽生えを感じていた。

Cさんは、フラフープをやりたがり、ゲームに参加したがらない様子だったが、ゲームに参加すると、集中して楽しんでいた。

Dさんは、新しい遊びにはなかなかとけ込まないタイプで、最初は嫌がり拒否していたが、スタッフの話に興味を持ち、たんけん遊びに参加した。縄跳びは何度も繰り返していた。

Eさんは、手遊びは拒否して、地面に落書きを始めていた。山リスの説明も拒否して、輪から外れる。しかし、たんけん遊びのボール投げや縄とびは長い間遊びに興じた。また、お気に入りのボーリング遊びは何度も挑戦していた。

Fさんは、スタッフの手遊びやルールの説明は聞いていることができずに、走り回っていた。探検遊びでは、ボールを受け取れるが、相手に上手に渡すことができなかった。縄跳びやパターンカード遊びは、母親と祖母と手をつなぎ、楽しい時間を過ごした。

Gさんは、運動機能による障害があり車いすで参加した。ことばの面でも表出言語に困難を持ち、参加場面では身体運動に制約が多かったが、自ら進んで遊びに参加する意欲的態度や集団のなかで「みることによって学ぶ」といった姿勢や頑張りが見られた。ボーリングは1本でも倒したいと必死で挑戦していた。

● たんけん遊び

2回目までは、集団行動のなかで、「ありがとう」「どうぞ」「ください」「待つ」「順番に」といった、基本的なコミュニケーションを使うことを確認しながら、身体全体を動かすこと、基本的なルールを知ること、人と共有する体験から自己評価を高めることを願いながら集団行動を軸に設定した。3回目は、遊びのなかに、役割やルールの理解を必要とする、やや難しいゲームと社会慣習的なイベント（クリスマス）を設定した。4回目は、子どもたちが遊びの環境、参加者にも慣れてきたことなどを勘案して、個別に思い思いに楽しめる運動遊びを加えた。これは、思っていた以上に子どもたちは活発に行なった。躍動と開放感が見て取れたことから、心理的・身体的な快い体験ができたと感じた。例えば、後ろ向きに歩く経験は少ないので最初は躊躇していたが、実際は思ったより簡単な体験で、子どもたちに成功感や自信を持たせることができたと考える。

(2) 実践研究に参加して

1) 「放課後子どもプラン」に参加して（意見・希望）（保護者対象）

[第1回実施について]・・・回答5名

- *たくさんの人と触れ合えて本人も嬉しかったようだ。手作りのキラキラバックも、皆の温かいまなざしも良かったと思う。
- *参加者が少ないのが申し訳ない位、たくさんの人の援助があつて楽しく過ごせた。しかし、初回の参加を募る際の書面の内容では目的・内容がはっきりしなかった。学生の参加もあるとも分からず、ゲートボールとの関連も分からなかった。
- *楽しみながら欠けている部分の訓練・強化ということで工夫され、子どもたちも嫌がらず自然に身につけられればと思う。
- *大変楽しい企画だったので、もっと多くの子どもの参加して欲しいと思った。
- *分かりやすいルールで親子で楽しめた。特にじゃんけんや電車ではわが子が先頭になり、親子ともに嬉しく思った。
- *楽しく過ごしたようだ、次回も楽しみ。

- | | |
|---------------------|----|
| ①ぜひ、ゲートボールをさせたい。 | 2名 |
| ②できるなら、ゲートボールをさせたい。 | 1名 |
| ③ゲートボールにはこだわらない。 | 2名 |
| ④その他 | 0名 |

[第2回実施について]・・・回答9名

a. 第2回実施について意見・希望

- *1回、2回と参加したが、2回目は何事にもスムーズに進んだ。子どももとても楽しくすごせたと思う。
- *第1回、2回とも、楽しく参加できたようだ。挨拶やゲームのルール、またゲートボールにつながるであろうボーリングなど、すべて失敗経験なく、本人にとっても皆に応援されたりなど、成功体験からこの「放課後子どもプラン」が好きだ。
- *時間的に受付から開始までの空き時間が長く思われる。
- *場所の広さ、周囲のガラス、ストーブなどがパニックをおこした際に危険なものがある。
- *初回に参加できなかったのが今回楽しみだった。挨拶はとても勉強になった。他の遊びも楽しみながら学べた。
- *初めての参加で、環境になれる感じだったが、本人は楽しかったようだ。1つの課題が終わったときにはシールを貼り、本人に確認させるなど、見通しがついて良かったと思う。
- *楽しかったようだ。参加できて良かった。
- *とても大切に見守っていてくれることがありがたい。
- *初めての参加だったが、楽しく過ごせた。
- *ゲートボールに興味を持ったようだ。楽しみにしている。

b. 名刺交換の「名刺10枚の名前書き」に負担はあるか？

- *楽しんで書いている。
- *下手だが、名前を書くことは苦ではない。
- *10枚を書くのには、かなり抵抗があった。5枚位が見通しがつくようだ。
- *1度やったから良いと最初は受け付けなかった。
- *最初はきちんと書くが、10枚となると多いようだ。
- *特に負担ではない。家では「おばあちゃんたちに人気！」と喜んでいる。

c. 子どもの行動特徴で伝えておきたいことはあるか？

- *見通しがたっていると行動しやすい。
- *すぐ泣く。
- *選択性緘黙のため、言葉が出ない。やっと目で挨拶できるようになった。
- *良く言えばおとなしい、穏やかなタイプ。消極的な性格。
- *思ったことをすぐに口にしてしまう。人を傷つける言葉や言ってはいけない言葉はその場で注意してください。(例えば「～と言いません」「～と言われるととても悲しいです」など)
- *泣いている子や音楽が苦手。(両手で耳を押さえたり、大声を出したりする)
- *自分の世界(独り言)に入りやすい。指示を出す場合、口頭で入らない場合は肩を‘トントン’としてから声をかけてください。
- *例の通りで、自分が1番にならないと怒る。引っ掻くなど手が出る。不安なのか、そばにいる子に触る。
- *時間にこだわりがあるので、予定のときに時間を教えてください。

[第3回実施について]・・・回答9名

a. 第3回実施についての意見・希望

- *段々慣れてきて楽しそうに参加していた。高学年のため、少し飽きてしまっていたようだ。
- *前回に比べ、大体やることが分かってきたのか、スムーズに行なえていると思う。
- *環境に慣れるまでは指示が入りにくいことがある。少しずつ慣れていくと思う。
- *楽しく参加できたようで良かったが、お姉さんにべったりで、特にゲートボール、ボーリングの時間では皆の輪に入らず、違うことで楽しんでいた姿が目立ち、心配だった。
- *全体的に楽しめたと思う。特にボーリングとゲートボールは良かった。移動が電車というのもいい。
- *楽しく参加。
- *2回目の参加だったが、子どもたちだけでお兄さん、お姉さんと元気に遊んでいたのも良かったと思う。
- *ボーリングが上手になって楽しくなってきたようだ。
- *お姉さんと顔見知りになって、表情も明るくなっている。
- *プレゼントが嬉しかったようだ。

b. クリスマスカードの名前書きには負担はあったか？

*名前は平気だった。

*楽しんでやっていた。

*10枚は少し抵抗があるようだ。見通せる5枚程度がいいと思う。

*喜んで書いていた。

*「また書くの」という感じだった。

c. 子どもの行動特徴で伝えておきたいことはありますか？

*行動が遅い。

*お餅やこんにゃくなどふにゃふにゃするものは嫌い。

*果物類は苦手。

*人見知りするので、お兄さんたちが気を悪くしていないか心配だ。

[第4回実施について]・・・回答6名

a. 第4回実施についての意見や希望

*わが子と他の子とのトラブルはあったが、その間、学生が2人の中に入ってブロックしていた姿を見、感謝している。関係者や大人でも予測できないことは様々な場面で起こり得ると思う。

*ゲームやゲートボールそれぞれ段階をおって参加する皆が分かりやすいように徐々にスキルアップしていったのが良かった。

*最後にクリスマスプレゼントをもらい、とてもびっくり、嬉しかったようだ。

*特にボール遊びやゲートボール遊びを楽しんでやっていた様子が感激だった。担当してくれたお姉さんと遊んでもらえるのが嬉しくて、司会のお兄さんの説明を聞いていなかったわが子の様子を申し訳なく思う。普段家ではできない遊びを企画して頂き、参加してよかった。

*ゲームの内容も変わり、とても楽しかった。

*楽しく過ごした。ボーリングが大好きなので、とても楽しかったようだ。最後の焼きそばやお汁粉も温かくておいしかった。

*開くと飛び出すクリスマスカードを「おしりかじりむしだぁー」と大喜びだった。かわいいクリスマスの名刺ありがとうございました。大切にします。

b. 今まで(1～3回)の実施についての感想

*できれば気候の良い時期からスタートして欲しかった。

*優しいところから徐々に段階をおって行なってもらい子どもたちもやりやすかったと思う。

*子どもの好きなシールなどを使い楽しかったと思う。

*障がいを持つ子・親は一人じゃないこと、こんなに温かく見守ってくれる人がいることがわかった。

*3回とも楽しく参加できて良かった。特に、わが子を担当してくれた学生たちにはかなりしつこく接してしまっただけで申し訳ないと思うとともに、気持ち良く接して頂き感謝。楽しいことが見つかり、団体行動、団体で遊ぶことなど苦手なようで、楽しいことに集中してしまう姿

も近くから見ることができ勉強になった。

*全回参加したが、親子ともに楽しんだ。学生たちと遊ぶのが楽しいようだ。

*とても良い企画だったと思う。なかなか運動する機会がなかったので良かった。

*高校1年生にはつまらないかと思っていたが、段々乗ってきて楽しんでいた。ボーリング、ゲートボールは特に喜んでいて。

c. 今後このような企画についての要望や意見

①必要の有無 : ぜひ必要・・・3名、どちらでも・・・3名、あまり期待しない・・・0名

②場 所 : すば一く栃木・・・1名、短大・・・1名、市の施設・・・2名
他・・・色々変わったほうがよい。通所があればどちらでも。

③関わる対象 : 地域の住民・・・3名、学生・・・2名、同級生・・・2名、保護者・・・2名

④内 容 : 即興でもできるレクリエーション

体を動かす活動・・・①マット運動

②リトミック（ダンスなどをとり入れて）

③アスレチック活動（野外活動）

永野川、太平山など近くを散歩など

=意見・要望等=

*このような場に参加するのは初めてだった。企画があることで、親同士もつながりが持てたり、子どもたちも友だちができ交流が何より嬉しい。

*障害を持つ子、人は年齢が上がるほど、社会的な活動や地域の方との触れ合う場が少なくなり、自宅に引きこもりがちになってしまう傾向があると思う。このような企画を、療育的なものにするのか、触れ合いの場にするのかにより、内容も変わってくると思う。しかし、高齢者の方や学生、地域の方との交流はきっとお互いを感じることも多いと思われ、こういうスポーツでも、カルタ取りやゲーム、何かをともに作ることで何でも良いので、触れ合う機会があれば良いと思う。企画する側は、様々な工夫や労働力が必要で大変だと思う。障がいを持つ側もこういう企画をあまり好まない方もいたり様々だが、長い目で見れば必要になってくる事業だと思う。神奈川県あたりでは、地域の方との事業を積極的に行なっているようだ。

d. 子どもの行動特徴や発達段階から、実施内容についてアドバイスを。

*わが子はそれほどこだわりや苦手なものがないので、実施内容にはすんなり参加できた。

*ほとんどの遊びは好き。動物・虫などは嫌い。大きな音も怖がる。

*誰に対しても、安全な内容であれば良いと思う。

*日によって適応行動が難しいこともあるが、楽しい雰囲気が最初から伝わってくれば一緒に活動できる。発達は4歳前後なので、その年代に即した行動・活動はややできると思う。

e. 以下の項目について自由に回答

①高齢者との関わりについて

*何のこだわりもなく、自分の孫のように話しかけ、かわいがっていただいていたことがありがとうございます。偏見もなく、温かいまなざしが印象的だった。

- *家にも98歳のおじいちゃんがいるので平気。子どもはおじいちゃんを優しくしてくれる。
- *おじいちゃん、おばあちゃんと接すること、話すことは大好きようだ。
- *違和感はなかった。むしろ、高齢者との関わりの場が持ててよかった。
- *とても良いことだ。他人の高齢者との交流は色々な刺激があり、良いと思う。
- *ゲートボールをやっていた良かったと思う。お世話になりました。

②学生との関わりについて

- *一生懸命働きかけていただきありがとうございます。わが子も最後の日にそれまで担当してくれたお姉さんがいなくて寂しそうだった。これから携わる子どもたちへの指導の際に思い出してくれたらと思う。
- *子どもは若い人が大好き。この頃お姉さんは恥ずかしそうだが、好きなようだ。
- *わが子と一緒に遊んでくれるという思い込みがあり、慣れるととてもわがままになりがちだ。
- *障がい児への理解がある方々だったので、わが子は楽しんで接していた。
- *兄弟姉妹にはない魅力を感じる。とても楽しく接していただき嬉しい。
- *皆さん、いろいろ勉強されているようで良かった。楽しい遊びをしていただき、ありがとうございました。

③行政の関係者との関わりについて

- *毎回大勢の方が来てくださり、ありがとうございました。職種の名札が良く見えず、どんな方が来てくださっていたか分からないが、盛り上げていただきありがとうございました。
- *私たちを大変理解して温かく接して下さった。
- *特にかかわりを感じていない。
- *裏方に回って下さったようで、保護者として安心してその場にいることができた。
- *話はできなかったが、いろいろなアドバイスをしてもらえそうで良いと思う。
- *今後、またこのような機会を作っていたきたい。よろしくお願いします。

④参加者（保護者）との関わりについて

- *保護者の情報交換の場ともなった。
- *とても自然で良かった。
- *いろいろなお母さんたちの話を聞くことができ、こういった交流の場がありがたい。
- *1、2回のときは話すタイミングが持てなかったが、3回目以降になり、また同じグループになると打ち解けて話せるようになった。
- *親と離れてもいろいろこなしてくれるのは良いことだと思う。
- *皆さんと話せたので、またこのような機会があったら嬉しい。

⑤ゲートボールや他のゲームとの関わりについて

- *ゲートボールの初めの部分くらいまではできるようになったのかなと思う。他のゲームも分かりやすい内容で良かった。
- *ゲームは楽しく参加していた。ゲートボール、ボーリング、探検ゲーム、山リスゲームなど楽しそうだった。

- *好きなゲームやできるゲームなどは、喜んでやるが、苦手だったり、できないことになると思っばを向きがちだ。
- *ルール制のゲームにはまだ理解が足りないわが子だったが、親ではなく、学生や高齢者の方、他の関係者との関わりと場数を踏んでいけば楽しくできたのではと思う。
- *ゲートボールやボーリングのような遊びが好きなようで、一生懸命にやっていた。
- *ボール遊びが大好きなので、楽しく遊べた。

⑥その他

- *最初の通知の内容では、こういう学生、高齢者、行政の方が関わり楽しい企画ということが想像つかず、分かりにくかった。親が仕事で参加できないという方もいたので子どものみでも参加できたらもっと参加者が多かったのかもしれない。特別支援学校でも栃木市の方も必ずしもこの企画を知らせてもらってなかったのが皆に知らせたほうが良かったのではないかと思う。
- *きれいなシールやカードなどをありがとうございました。最後に焼きそば、おしるこ、ごちそうさまでした。心温まる1～4回の「放課後子どもプラン」お世話になりました。親子ともに楽しませていただきました。感謝の気持ちでいっぱいです。
- *わが子は昨年、地元の大学のダンスサークル<障がい児対象>にて活動させてもらったが、音に対する抵抗はなかったので、そのときは初回からすんなり他の子や学生に混じって課題のあるダンスを踊っていた。市にもそのような活動があれば良いと思う。

2) スタッフとして実践研究に参加して

今回の実践研究には31名の学生がスタッフとして参加した。学生が、この実践研究の課題に積極的に参加して以下のような感想を述べているので、一部を紹介する。

- *この事業に参加して、障害のある人への見方が大きく変化しました。一緒に遊ぶ中で、この子どもたちは障害ではなく、子どもたちの個性なのだと感じました。
- *ゲートボール協会のおじいさん、おばあさんが子どもたちにやさしくしてくださったので、とても嬉しく思いました。
- *マニュアルにない、子どもの行動に、どのように対応したらよいか戸惑いが多く、また、何をしたらいいのか困ってしまうこともありました。でも、先輩や他の人が声をかけてくれて、乗り越えることができました。
- *まだ慣れていないため、段取りや構成が細部まで行き届いていない印象を持ちました。あらいところはありましたが、プラン自体は悪くないと思いました。
- *子どもたちはゲームによって、楽しそうにしたり、つまらなそうにしたり、子どもの態度がハッキリしているのを見て勉強になりました。
- *私は障害児に対して、ゲームを一緒にしても、何となく終わってしまうのだろうという先入観を持っていました。しかし、実際に子どもたちと遊びを通して触れあう中で、とても楽しい、豊かな体験ができました。
- *子どもたちは本当に可愛いと感じられるようになってきました。障害があっても、自分達と何ら

変わりがないと思いました。

- *はじめは、よそよそしい接し方しかできなくて、自分が子どもたちと仲良くなれるのか不安でいっぱいでした。でも、会話だけではなく、遊びのなかで同じ行動を体験することで、会話以上にお互いを分かり合えることを知りました。よい体験だったと思います。
- *他の支援者と交流をするのはじめてだったから、どんな感じか不思議でしたが、おたがいの団体が、片方の団体のよいところを見つけて、真似をするなどして、とてもよかった。年配の方々から学ぶことも多かった。
- *私は、今回の事業に参加するまで、障害のある子どもと直接関わったことがなく、メディアなどから得た知識だけでした。でも、参加して、実際に見たり触れたりしたことで、以前より、障害のある子どもが理解できたように感じました。
- *子どもたちは、遊びたいことも、興味のあることも、それぞれ違うことを、改めて気づきました。
- *教科書に書いてあることを学ぶよりも、自分自身が直接触れあったことで、より一層の理解を深める機会となりました。年齢や障害の程度の違う子どもたちに、全員がわかるように説明することはとても難しかった。でも、楽しんでゲームをしてくれる子どもたちを見ると、とても嬉しい気持ちになりました。
- *ゲートボール協会の人々は、子どもたちの心をよく知っていて、いろいろな遊びに参加させようと提案している姿は参考になりました。
- *1回目の参加と最終回の参加では、気持ちに大きな変化がありました。どの子ども障害のない子どもたちと変わらないこと、みんな個性を持っていること、かかわり方がそれぞれ違うことなど、たくさん学ぶことがあり勉強になりました。子どもの個性を感じ取れるようになったと思います。

3) 今後の課題に関するアンケート

(調査対象：保護者・地域住民・行政関係者)		20人
1. 「放課後子どもプラン」に参加した感想		
①楽しかった		65%
②見ている楽しかった		35%
③何とも言えない		0
④どちらかと言うとつまらなかった		0
2. 今後もこのような行事は必要か		
①ぜひ必要		70%
②あってもよい		30%
③どちらとも言えない		0
④どちらかと言うと必要ない		0
3. 施設について		
①ぜひここがよい		70%
②ここでもよい		30%
③どこでもよい		0
④どちらかと言えば別な施設がよい		0
4. 参加した子どもの様子について		
①子どもたちが参加する意義が感じられた		75%
②どちらかと言えば子どもたちが参加する意義はあると思う		25%
③どちらとも言えない		0
④子どもたちにとっては、あまり意義が感じられなかった		0
5. 他の参加者の雰囲気について		
①多くの人は好意的でとてもよい雰囲気だった		100%
②どちらかと言えば雰囲気は悪くない		0
③どちらとも言えない		0
④どちらかと言えばあまりよい雰囲気とは言えなかった		0

★今後のプランに関する意見や感想（自由記述）

- ・人的保障や場所の確保、継続性や経済的な問題
- ・人材バンクの必要性(専門の団体、NPO など地域から)
- ・スポーツを優先的に実践する
- ・月1回程度の実施を望む
- ・親同士の意見交換などの交流機会となった
- ・地域住民の方々の理解と暖かさが良かった

5. まとめ

「放課後子どもプラン」の企画実施（4回の実践）は、10月の関係者立ちあげ後に参加者を募り、11月には実践活動に入り1月には終了した。参加者募集は、手をつなぐ親の会等、特別支援学校を中心に行い、子どもの情報収集は実践活動と並行して行うといった状況にあった。

本来なら、参加者募集後に子どものアセスメントを行い、構成メンバーの子どもたちはどのような教育的ニーズがあるのかを十分に理解し、そして、どのような関わり方が必要なのかを検討したうえでの、長期見通しをもった実践活動として開始されるのが望ましいと考える。また、実践活動環境やスタッフの人選なども子どもの構成メンバーによって地域住民の支援体制づくりがなされることが大切と考える。

しかし、現実には1ヶ月で準備し実践活動を開始することとなり、関係機関の協力のもと、子どもの発達特徴の情報収集を行った。次いで、子どもたちの詳しい情報は保護者を通して、広範囲な調査を行った。これらの調査は実践活動前と実践活動終了後に行い、実践活動における達成目標の状況などから客観的な効果を確認することが望ましい。しかし、実施期間が短いこと、さらに、この活動は特定の具体的な目標をもって使われる治療的な領域ととらえていないことなどから、実践活動後の再調査は行わなかった。

アセスメントの結果から、子どもの特徴はソーシャルスキルやコミュニケーションが苦手、微妙に不器用、仲間集団関係スキル、意思表示スキルの低さが認められた。そこで身体全体を動かす遊びの環境から、運動スキル支援（身体意識、身体の協応性の助長）、社会的スキル支援（自己表現やルールを守るなど）の領域に目標を置くことにした。これらの達成目標はゆるやかな課題から設定した。なぜなら、特別な教育的ニーズを必要とする子どもたちは、学習や友達関係、コミュニケーション、運動スキルの面などで様々な困難を抱えやすく、自尊感情が育ちにくい環境にあると考えられるからである。この子どもたちが、集団の中での身体活動を楽しみ、そして成功体験を共有できる居場所を確保することを大前提に設定した。

今回の実践における条件などについては問題がなかったとはいえない。まず、子どもたちの学校活動の状況を把握して日時の設定を行わなかったこと。例えば、第1回目、子どもたちは学校行事のために半数以上参加できなかった。さらに、開始は11月の寒い条件から始まり1月で終了となった。冬場の会場としては寒さ対策がしにくい構造であり、2回目からはストーブを設置したが、火傷の心配などの不安があった。また、広すぎる会場は、軽度発達障害の子どもたちにとってはある意味でマイナス条件となった。特に会場入り口はボードで仕切り物理的構造化をおこなった。このように、開始時における様々な面での条件には、厳しいものがあった。

しかし、このような条件の中で最も救われたのは人材の確保と質の問題であった。まず、保護者は我が子を受容し、我が子の積極的な社会へ参加を求めており、ポジティブな参加

姿勢であったこと。さらに、支援のスタッフに恵まれたことである。実践研究開始前に、地域のスタッフの方々には、障害児に関するビデオ鑑賞と発達障害への理解と関わり方に関するレクチャーを行った。場面展開のなかでは、地域スタッフの方々の子どもへの対応は肯定的で共感的な態度であり、まさに援助関係そのものであった。また、市の教育委員会の支援体制には心強いものがあつた。

このような、人間的な関わり雰囲気は子どもたちに安心と積極的な参加意欲を育んだと考える。客観的な行動変容のチェックリストには変化としてはとらえることはできなかった。しかし、子どもたちがトンネル遊びやボーリング遊びでみせた満面の笑顔は、保護者すら我が子の表情に驚きを持って見ていたという事実、学校の仲間との関わりより、このプランへの参加を優先させる子どもの積極的な意思表示をしている姿、最後までことばの表出はなかったが嬉しい表情を見せてうなづく様子などから、この子どもたちには変容が起こっていると評価できる。また、この遊びの過程で保護者は我が子の新しい一面を発見している。このような状況から集団の中での身体遊びを楽しみ、そして成功体験を共有できる居場所が確保でき、子どもたちには短期間ながら小さな芽生えを育んだと考える。

(1) 子どもへの支援のあり方

そこで、実践活動での振り返りから、子どもへの支援のあり方について以下のようにまとめる。

1) 支援につなげるアセスメント

実践的研究であることから、保護者に子どもに関する心理検査、家庭環境や生育歴、既往症、行動特徴や性格特性、情報処理特性、保護者のニーズなど、広範囲の調査内容をお願いしている。しかし、実際には、特別な教育的支援を必要とする子どもの特徴（得意や好きな面も含め）や行動問題を具体的に把握することが現場では最も役に立つ情報と考える。その際は、保護者からの情報（個別場面）と学校関係者からの情報（集団場面）の両面からとらえるとよい。

①その子どもの理解

子どもの発達様相と特性に合わせて、遊びの環境や内容を考え適切に対応する。

それには、その子の肯定的な面（得意な面）に注目し次に支援が必要な場面の整理をすることで、どの領域のニーズが必要かはある程度明確になってくる。

②その子どもの気持ちや行動を受け入れる姿勢を共通の目標にする。

遊びのなかで、自然に子どもの行動や表出を「待つ」という姿勢は、その子どもの自発性や居心地をよくし自己効力感を高める。スタッフは共通のねらいをもって取り組むことで支援意識を高めていく。

③障害を正しく理解し、適切な対応を理解する。（Ⅱ．2を参照）

支援においては、支援の観点からその子どもを理解するには、医学による診断分類を理解することが必要である。それは、子どもを分類することが目的ではなくその子どもを

理解するために、その概念を適用するためである。

2) 実践活動の進め方

実践的研究の視点から、実践可能な場面展開を数多く提供し、各場面における子どもたちの反応を観察した。その結果、実際の支援のポイントを以下のように考える。

- ①活動時間は1時間前後が適当と思われる。
- ②保護者の振り返りの時間をその場で確保することが大切である。(20~30分位)家庭に戻ってから紙面での振り返りより、その場所での確認やアドバイスがよい。
- ③活動場面は、1つか2つ位がベストと考える。
- ④参加人数としては、個々のニーズに応えるには、10人前後での活動展開がスムーズではないかと考える。またはグループ別活動とする。
- ⑤場面構成はメリハリが大切である。新しい場面への取り組みはスムーズに取り入れられない子どもが多い。支援の工夫によって興味や理解がすすみ、かなり楽しむことができる。
- ⑥成功体験で終われるプログラムを準備する。
遊びを継続するなかで、子どもの得意不得意に気づくことが大切である。

3) 環境の整備

特別な教育的支援を必要とする子どもにとっては、学習を達成したり、仲間との遊びを楽しんだり、社会性を身につけたりすることが困難な状況におかれていることが多いので、その子どもに応じた環境が整えられ、より守られた構造で支援が受けられる環境の設定は、それぞれの子どもの個性が伸ばせる。

①安全な環境の設定。

子どもにとって危険なものはないかを確認すると同時に、予期しないパニックを想定した安全の確認も必要である。

②自信や自己効力感を育む環境の設定

一般的に「できなさへの意識」が高く、過小評価する傾向にある。このような子どもには失敗体験より成功体験を豊かにする環境づくりが大切である。それには、成功体験を得られやすい環境を意識的に準備する必要がある。そのひとつとして構造化された環境やその子どもとの相互関係による指導が効果的である。

(2) アンケート結果

最後に「放課後子どもプラン実施に関する」アンケートから、生の声を抜粋する。

特別な教育的支援を必要としている子どもたちの保護者の感想の中から、

- ①・・・すべて失敗経験なく、本人にとっても皆に応援されたりなど、成功体験から「放課後子どもプラン」が好きだ。
- ②・・・本人は楽しかったようだ。1つの課題が終わった時にはシールを貼り、本

人に確認させるなど、見通しがついて良かったと思う。

③とても大切に見守っていてくれることがありがたい。

④障害を持つ子・親は一人じゃないこと、こんなに温かく見守ってくれる人がいることがわかった。

⑤・・・偏見もなく温かいまなざしが印象的だった。(高齢者との関わりから)

この感想からは、保護者が、私たちの実践方針や目標設定に関して基本的な視点を十分に感じて受け止めており、好ましい活動内容であつたと評価していると受け止めた。

次に学生の感想は、

①・・・障害のある人への見方が大きく変化しました。一緒に遊ぶ中で、この子どもたちは障害ではなく、子どもたちの個性なのだと感じました。

②子どもたちが本当に可愛いと感じられるようになってきました。障害があっても自分たちと何ら変わりがないと思いました。

③・・・障害のある子どもと直接関わったことがなく、メディアなどから得た知識だけでした。でも、参加して、実際に見たり触れたりしたことで、以前より、障害のある子どもが理解できたように感じました。(v. 3を参照)

参加の学生は教職を目指しており、基本的には障害に関する知識は持っているが、物理的な「場を共有」する経験の無さから、障害への理解は十分ではなかった。しかし、学生はスタッフとして、子どもたちへの個別への配慮を考えながら準備をするプロセスや子どもたちと直接関わり触れ合うなかで、障害への無理解や誤解といった意識を取り除いていったと考える。このような現状からも、地域の人々と障害のある子どもたちと接するチャンスは障害を知る機会であり、特別な教育支援を必要としている子どもたちへの適切な社会からの支援がなされるためにも、地域の人々とのネットワークが重要な資源となることは明らかである。特別な教育的支援を必要とするすべての子どものニーズをしっかりとらえ、そのニーズに応える社会体制には、地域住民と共に同じ場所に関わる機会が相互理解を深めてくれるのは確実である。『「放課後子どもプラン」の障害のある子どもの活動機会の充実』は、子ども自身の活動機会の充実のみではなく、社会、つまり、障害のない人たちの障害への否定的な意識や感情を取り除き、同じ社会で生活をする相互理解を促進するといった大きな効果が期待できるプランであると確信できた。

V 今後の課題

すべての子どものニーズに対応した支援をめざして

ノーマライゼーション理念は 1950 年代デンマークのバンクミケルセン (Bank-Mikkelsen, N.E.) らが提唱し、1981 年の国際障害者年で世界福祉理念へと広がった。それから 20 年近く経過し、インテグレーション (統合教育、統合保育) からインクルージョンへと発展してきた。インテグレーションが障害者側からの発想であったのに対して、インクルージョンは子どもが生活や社会に「包み込まれる」必要性を明確にした。それは、障害の有無に関係なく子どもの一人一人のニーズに対応した支援のあり方を示した概念である。

特殊教育から特別支援教育への転換は、子どもの視点に立った新たな教育理念であり、この理念は特定の間で行う教育から、一人一人のニーズに対応した教育への移行であった。特別支援教育はノーマライゼーション理念を具現化する教育体制への出発であると言える。ノーマライゼーション実現のためには、財政的な裏付けを伴う制度整備にとどまらず、子どもたちへの支援サービスが豊富に用意されて提供されるシステムでありたい。

障害教育において、最も困難なことは、障害者ではなく、障害のない人たちへの意識が障害であると言われている。無知、無理解は誤解を生み、誤解は偏見を引き起こすといわれている。このような否定的な感情は、障害を知る機会や障害のある人と接するチャンスがない人に起こりがちであり、真の理解を阻む大きな原因のひとつである。ノーマライゼーション教育には学校教育が不可欠である。子どもの時期に、障害のない人と障害のある人が最初から同じ環境で教育を受け、同じ環境で生活することによって「あるがままに受け入れる」相互理解が深まる社会に変わっていく必要がある。

軽度発達障害と総称される、LD、ADHD、高機能 PDD の子どもが示す問題は、発達全般の遅れではないが通常学級において通常の授業が成立しにくいという問題がある。発達障害は、その背景として、「脳の中樞神経系に何らかの機能不全があると推定され、全般的な知的発達に遅れはないが発達上の遅れ、つまずき、偏りなどを特徴とする」とされている (II.2 参照)。そのため、環境問題や心の問題等、他の原因による困難と区別しにくい面がある。このような子どもは「集中できない」「すぐにキレル」「パニックを起こす」といった状況から、「わがまま」「自分勝手」「家庭のしつけができていない」とみられていた。そのために、こういった特別な教育的ニーズを要する子どもの大半が、特別なニーズに対応した教育を受けてこなかった。それが、2007 年にはすべての小・中学校における軽度発達障害の子どもに対する支援体制の構築が行われ、特別な教育的ニーズのある子どもの多くは通常学級のもとで手厚い教育の支援が始まったばかりである。特別支援教育はインクルーシブ教育 (包括教育) とも言える。この延長線上に、特別なニーズ教育の整備が急がれる課題がある。それは、放課後や土曜日に子どもたちに遊びや学びの機会を提供する「放課後子どもプラン」実施である。教育再生会議では、全国的な地域ぐるみの教育再生に向けたプランとして、地域社会に開かれた共同体のなかに位置づけようとしており、文部科学省と厚生労働省は連携して実施するものとしている。

すべての子どもを対象とした「放課後子どもプラン」事業においても、特別な教育的ニーズのある子どもの大半は特別な配慮を必要としている。しかし、実際問題としては「放課後子どもプラン」のなかでも、放課後や土曜日の子どもたちの「居場所」が保障されているとは言い難い状況にある。その理由の一つは、特別な教育的ニーズのある子どもの保護者は、今まで通常学級での「共有すべき場」のなかで、我が子がみなさんに迷惑をかけることへの心苦しきから肩身の狭い思いをしたこと、周囲の無理解なことばに傷つき辛い思いをした体験などから、親自身が自ら「その場」の参加に躊躇し回避してしまうという現状にある。特別な教育的ニーズのある子どもに対して、必要な援助を行い適切な教育を保障することは特別支援教育の根幹をなす。したがって文部科学省の「放課後子どもプラン」においてもその独自性を生かしながら、子どものニーズが最大限に満たされるような条件整備をどのように行っていくかは重要な課題である。

これからの教育は、このような特別な教育的ニーズのある子どもたちの社会参加やノーマライゼーションの成果を期待する援助を展開する必要がある。さらに、地域の人々との交流体験は「心の壁」の開放へと向かうことは、今回の実践研究参加の学生スタッフの感想からも明らかである。また、保護者の感想としての肯定的評価からは、精神的な支持や様々な情報提供などの支援として機能していることが示唆された。

そこで、今後の課題として、地域住民のリソースの問題として、リソースの活用と子育て支援の2点に絞り述べる。

(1)子どもの支援と地域のリソース活用

放課後子ども教室は「すべての子どもを対象として、安全・安心な子どもの活動拠点（居場所）を設け、地域の人々の参画を得て、子どもたちと共に勉強やスポーツ・文化芸術活動などの取り組みを推進する。（文部科学省）」を基本的な考え方としている。

また、放課後児童クラブは「共働き家庭など留守家庭のおおむね10歳未満の児童に対して、放課後に適切な遊びや生活の場を与えて、その健全な育成を図る。（厚生労働省）」としている。このように、文部科学省は親の就労の有無にかかわらず、すべての児童を対象とし、子どもの安全な居場所の確保と地域の大人たちとの交流による「地域の教育力」を向上させることをねらいとしている。これは、「放課後子ども教室」と「放課後児童クラブ」との事業は管轄省が異なるものの、文部科学省と厚生労働省との連携のもと、新たに市町村が実施主体となり「放課後子どもプラン」を推進し、両事業の連携・協力を強化し、一体的な運営として放課後対策を実現しようという方向性が示された。

しかし、この中で、地域の住民との交流による「地域の教育力の向上」をねらいとしている担い手の人材の確保と質の維持確保の点について考えてみたい。

文部科学省は「放課後子どもプラン」推進のために、コーディネーターを全小学校区レベルに配置する方策をあげている。コーディネーターは具体的に「放課後子ども教室」と「放課後児童クラブ」との連携についての調整や保護者などに対する参加の呼びかけ、学校や関係機関・団体などとの連絡調整、地域の協力者の確保・登録・配置・活動プログラムの企画などを行っている。他に子どもたちの安全管理を図る安全管理員と子どもた

ちに学習の提供を行う学習アドバイザーを配置するとしている。

それには、子ども支援への地域の資源の調整や活用にはコンサルテーションの存在が重要であると考ええる。

ここで、特別支援教育の視点からコーディネーターの具体的な役割について考えてみたい。まず、特別な教育的ニーズのある子どもの障害の理解とその子の発達の様相を正しく把握し、適切に対応を行うことが基本である。そのためには、その子どもの情報開示が必要になってくる。個人情報の問題は守秘義務もあり、十分に情報が伝わらないことによる否定的な感情が起きることが懸念される。障害についてそれはやっかいなもの、負担になっているもの、邪魔者といったネガティブなイメージは、障害のある人やその家族に転化されて、不幸な人といったイメージを作り出し、その結果障害への真の理解を阻む要因のひとつになっている。このような状況下では、一般の人々が発達障害への理解を深めるためには、ノーマライゼーション理念に基づいた啓発活動を積極的に進めることが重要である。特別支援教育は特定の人のための方策ではなく「誰にでも機会が均等に提供される」問題としてとらえられるようになれば、心のバリアを取り除くことができる。ある意味では地域社会を開かれた共同体に変容していくことが究極的なねらいでもあるといえる。

また、特別な教育的ニーズのある子どもたちへの利用資源として、親の会や民間団体などを中心に各地で提供されつつあるが、これらを積極的に活用することも大切である。今回のように、企画された活動プログラムのなかに地域の高齢者がスタッフとして支援する参加方法は、地域との交流のなかで子どもへの理解や啓発活動の面ではポジティブに作用しており極めて重要な資源である。一方、民間の専門的資源の活用として親の教育相談や心理相談の実施を行う。時には、その検査結果を保護者が学校の担任に報告しより深い相互理解の連携ができるようになる。さらに、子どもの能力特性に応じた様々な指導が考えられる。たとえば、グループ指導は学習指導に限らず、コミュニケーション能力向上やソーシャルスキルトレーニング、運動、リトミックなどのグループ指導、余暇活動の充実の場としてのサークルの利用などがあげられる。あるいは、NPOや民間の活動企画に、その子どもや親との活動場面に現場の教師を連動させて共に経験をする機会を持つ。これは、今後その学校での教師の理解や普及効果が期待できると考える。

このように公的機関ではまだまだ不十分である部分を、積極的に民間団体を活用するコラボレーションを軸とする教育としてさまざまな機会を通じて、子どもたちとの交流体験の拡大やボランティア活動を進めていく必要がある。その際にコーディネーターの役割としてノーマライゼーション理念や教育への柔軟な考えは必須であり、リソースへのネットワークを図り、長期的な視点に立った総合的な支援を展開していく能力と関連さが必要であろう。

(2)地域における教育再生と子育て支援

地域ぐるみで、特別な教育的ニーズのある子どもを対象とする「放課後子どもプラン」に取り組むとするなら、地域で「できること」から支援するという観点から地域と子どもの相互的な関係とその対応を考えてみたい。

子どもの健全な心身の成長に家庭が果たす役割は大きい。それは特別な教育的ニーズのある子どもも同じである。特に軽度発達障害の子どもは、学習のつまずきや行動上の偏りは理解しにくい点であり、親が我が子の育てにくさや、やりにくさを感じてしまうことは少なくない。その際に親が自分の関わり方や援助の仕方をどのように工夫すればいいのか、具体的に考えていくことができるように支援したり、子どもの学びにくさや、つまずきやすさについて、親だけではなく地域の人々も含めて理解する必要がある。あるいは親がこれまでの子育てでどのような思いを子どもに対して抱いてきたかについて、無条件に話を聞いて心理的サポートを視野に入れた支援もある。

このように、地域との交流は保護者が子どもの発達特徴をどのように理解していくかを保護者と一緒に確認し、より効果的な支援の仕方を考えていくことができるように支援することはカウンセラーや心理職のみではない。また、親同士の情報交換、適切な教育支援や就労支援などの活動チャンス、さらに障害に対する理解を広げるための啓発活動などを行う「場」としての提供の役目もある。

「放課後子どもプラン」は親の就労の有無にかかわらず、すべての子どもを対象とした地域住民との交流による「地域による教育再生」をねらいとしていることを、ここで家族を抜きにした子どもと地域との交流でないことを確認しておきたい。ややもすると、「放課後子どもプラン」は「放課後児童クラブ」と同様に留守家庭の子どもを対象にした事業であると受け止められがちであることも事実である。

核家族化が進行している地域では家族が積極的に子どもとの遊びの事業プランに加わることは、子どものQOL（豊かな生活）にとって意義がある。親が子どもと向き合うことによって自己感情や対人関係、社会性との関係について発達を促進する。これは、特別支援教育対象の子どもだけではなく、すべての子どもにとっても同様である。親は子と共に積極的に事業に参加し「共有の場」で交流を持つことが、地域の人々に支えられる支援であると考えることが重要である。そして、子どもの居場所は家庭であり、家庭を核にして地域とのコミュニケーションを形成することで、地域とコミュニティ形成につながるのではないだろうか。この取組みをとおして地域コミュニティが形成され地域社会全体で地域の子どもの見守り、子どもを育てやすい環境の整備につながると考える。

VI おわりに

放課後活動支援モデル事業の調査研究を終了して、特別な教育的支援を要する子どもと地域が共生することの多難さをあらためて感じるとともに、一方では今回の事業を完遂したことで、地域の行政機関、学校関係者、保護者、そして活動をサポートするボランティア組織が強い連携をとれば、地域での共生は可能であることが証明された。今回の調査研究は、栃木市の多くの機関、関係者のご理解・ご協力なしには成し得なかった。特別な教育的支援を要する子どもたちの保護者と緊密な連携を取っていただいた栃木市教育委員会、そして調査研究の指導を頂いた國學院大學栃木短期大学助教佐藤秋子先生とその学生の方々の全面的なご支援を頂いたことに感謝しています。特別な教育的支援を要する子どもと地域が共生する活動を自主的に継続してゆくためには、専門家のサポートはもちろん、コーディネーターの存在も欠かせない。また活動が地域に根付くまでは受益者負担の原則と、加えて公的な資金サポートも必要である。

結びに、今回参加された保護者への調査研究に関しては、特別な教育的支援が必要な子どもの親が、我が子を受容し、社会への理解を求めて、貴重な情報を快く提供して下さったことに感謝致します。

<本調査研究にご協力いただいた関係機関>

栃木市・栃木市教育委員会

栃木県ゲートボール協会

栃木市ゲートボール協会

國學院大學栃木短期大学

県立栃木特別支援学校（平成20年4月1日名称変更）

栃木市手をつなぐ親の会など

日本財団公益・福祉チーム

作新学院高等学校ゲートボール部

II～V章は國學院大學栃木短期大学佐藤秋子助教の調査研究報告による

<引用・参考文献>

- ・「21世紀の特殊教育の在り方（最終報告）」
21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議 2001
- ・「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
今後の特別支援教育のあり方に関する調査研究協力者会議 2003
- ・「放課後子ども教室推進事業」の充実・推進について
文部科学省生涯学習政策局生涯学習推進課 2007,8
- ・放課後子どもプランについて
教育再生会議 2006,11
- ・発達障害者支援法ガイドブック
発達障害者支援法ガイドブック編集委員会 河出書房新社 2005.
- ・小林芳文 2006 発達支援ステップガイド PEPA-R 実践プログラム 日本文化科学社
- ・五十嵐一枝編著 2005 軽度発達障害児のための SST 事例集 北大路書房 P32
- ・長崎勤他 2006 スクリプトによる社会的スキル発達支援 川島書店 p79
- ・Argle,M. 1981 The nature of social skill. Argle,M.(Ed.),Social skills and health,Methuen,p.1-30.
- ・P.A.Alberto / A.c.Troutman .1986 Applied Behavior Analysis for Teachers.佐久間徹 / 谷晋二 (監訳) 1992 はじめての応用行動分析 二瓶社
- ・Johnny L.M.& Thomas H.O. Enhancing assessment and Training. 佐藤容子・佐藤正治・高山巖 1993 子どもの社会的スキル訓練 金剛出版
- ・熊倉朋子他 2000 知的障害児の母親における育児負担感と自己成長感について—ソーシャルサポートとの関係から— 明治学院大学文学研究科 心理学専攻紀要, 5, 1-15.
- ・柏木恵子・若松素子 1994 「親となる」ことによる人格発達：障害発達の視点から親を研究する試み 発達心理学研究 5(1),73-83.
- ・自閉症の人たちを支援するということ—TEACHプログラム新世紀へ 朝日新聞厚生文化事業団 2001,3.
- ・キレない子どもを育てるセカンドステップ 日本こどものための委員会 2006

資 料

- 調査研究実施前の参加者へのレクチャー
- 「放課後子どもプラン」実施について（1）
- 「放課後子どもプラン」実施予定表
- 「放課後子どもプラン」実施についてのご意見
- 「放課後子どもプラン」実施について（2）
- 「放課後子どもプラン」実施予定表
- 「放課後子どもプラン」実施についてのご意見
- 「放課後子どもプラン」実施予定表（3）
- 「放課後子どもプラン」に参加したご感想をお聞かせ下さい（最終回）
- 実践経過における観察チェックリスト
- 質問紙によるアンケート（Ⅰ～Ⅲ）

「放課後子どもプラン」実施前の参加者へレクチャー

平成19年11月9日

ゲートボール協会様対象

(すぱーく栃木 クラブハウス)

「課後子どもプラン（発達障害児）」への関わり方について

1. アンケート調査にご協力お願い致します

2. 障害って、何？

- ・約50億人の10%（10人に一人は何らかの障害をもっている）
- ・原因：病気、事故、戦災、うまれるとき、原因がわからない、老化

○国際連合

「人はすべて、障害のあるなしにかかわらず、生まれながらにして
同じ権利を持つ」

○子どもの権利条約23条

「障害を持つ子どもには社会に積極的に参加できるような援助を
すること、その援助は公共（国・見・市町村）の予算で与えられる」

○ノーマライゼーション（社会のあり方を正常にする）

- ・バリアフリー（目に見えるものと、目に見えないものがある）

3. 参加する子どもの行動特徴について

<障害の種類>

○知的障害、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、ダウン症候群、てんかん、
ことばの不自由な子

○広汎性発達障害（自閉症）注意欠陥多動障害（ADHD）学習障害（LD）

4. 障害のある子どもを理解するために

- ・動作がゆっくりな傾向にあります。
- ・友達になりたいときに「仲間に入れて」と表現できないので邪魔をしてしまうことがあります。
- ・話がハッキリしないことがあります。（鼻炎だったり、気管支炎だったり、下の動きがゆっくりだったり）
- ・もぐもぐしたり、キョロキョロしたり、クンクンしたり、手がぴくっと動いたりします。
- ・意識だけを失う、頭がコクンコクンすることもあります。
- ・頑固になったり、協調性がないこともあります。（薬を飲むことで）

5. 【ビデオ鑑賞】

「うちの子は自閉症（45分）」（2005）

<今日のお話の中心は>

○アスペルガー症候群（自閉症）、ADHD、LDについて

- ・心の病気ではありません
- ・家庭の教育の問題（愛情やしつけの問題ではない）ではありません
- ・身体と脳を結ぶ神経に障害があります

<行動特徴>

- ・人と視線を合わせようとしなかったり、表情がないことが多い。
- ・みんなと行動を共にして感情を共有するのが苦手。
- ・人との言葉のやりとりが苦手。（一本調子だったりします）
- ・ちょっとした変化が嫌い。
- ・まわりの状況が理解しにくい。
- ・同じ所や同じ事を何度も繰り返す。（協力できるときはつきあいます）
- ・爪かみや髪にさわるとあります。（誰にでもある癖、ゆっくり他の行動に誘いましょう）
- ・音や音楽、光、温度などに敏感だったり、鈍感だったりします。
- ・運動が苦手で協調運動が苦手です。（微かな動きが得意な子もいます）
- ・オウム返しをする子どももいます。

<支援で心掛けること>

- ・挨拶が帰ってこなくてもしましょう。
- ・ルールはハッキリ教えますが、優しく関わる。（順番に、）
- ・穏やかで、ゆっくり優しい声で話すことを心掛けてください。
- ・まわりの支援で、だんだんやることが分かってきます。
- ・見守り、肯定的に関わりましょう！

例：悪い関わり方 × 良い関わり方 ○

×：だめだな！そんなこともできないのか、あいさつはしなさい、走るな！

×：へんじは！ わるい子だ！とは言わずに

○：こうしたらどうかな？ 何というのかな？

 そうだね ゆっくり 歩こうね？

○：「反応が無い場合は○○さん」と名前を呼んでもう一度繰り返して話しましょう

<実施の目標>

◇仲間と楽しく遊ぶ（人と関わる）

◇障害の改善をはかる

◇将来は自立すること（働く、余暇を楽しむ、日常生活をスムーズに）

*未来の子どものために、ご一緒に子どもたちと関わって参りましょう！

短大生へのご指導もよろしくお願い致します。

ご静聴ありがとうございました。

「放課後子どもプラン」実施について

前略

第1回のご参加ありがとうございました。

また、調査のご協力ありがとうございます。調査用紙は、次回にお持ち下さいとお話ししましたが、早い時期に同封の封書にてご返送いただければ幸いです。

(早い時期に整理し、次回のプラン実施に参考にしたいと思います)

お子さまの氏名にふりがなを付けてください

氏名 _____ (ふりがな _____)

以下の質問にお答え下さい。

1. 第1回実施についてのご意見やご希望をお聞かせ下さい。

2. あてはまる所に○印をおつけ下さい。

①ぜひ、ゲートボールをさせたい。

②できるなら、ゲートボールをさせたい。

③ ゲートボールにはこだわらない。

④その他 (_____)

ご協力ありがとうございます

「放課後子どもプラン」実施予定表

◎準備するもの

- ・作成した名刺を持参してください。
(心の準備として事前に家庭で名刺を作ります)
- ・第1回参加者は学生作成の「きらきらバック」を持参してください。
- ・施設の構造上天気がわるい場合は寒いと思われまますので暖かい服装でご参加下さい。

当日の予定

(集合時間：9時30分、入り口で受付をお願い致します。)

★会場奥にお子様の名前で座席指定してあります。親子でご着席して下さい。

1. みんなであいさつ

- ①「こんにちは、〇〇です」と話す (他者と関わる)

名刺を渡す

子どもと大人(学生と地域)の関わり

大人が最初に挨拶して、見本を見せる

2. じゃんけんをして電車ごっこ(ルールに従って遊ぶ)

子どもと大人とルールに従い一緒に楽しむ

(音楽が止まったらじゃんけんをする)

3. 身体を使った遊び(両手を使い微妙な調整を必要とする遊び)

- ①風船遊び

円になり風船を落とさずに渡していく。徐々に風船の数を増やす。

「どうぞ」「ありがとう」の言葉を添える。みんなで楽しむ

4. 休憩(おやつタイム)

カードで数字合わせをして、自分でおやつを取りに行く

大人と会話をする経験(「何番だよ」「下さい」「ありがとう」)

★場所を移動して休憩(おやつと飲み物)

5. 球技遊び(苦手な球技に挑戦)

- ①ペットボトルを倒す。(時間調整)

- ②ボールを転がす

- ③地域の人と球技を使った遊びに挑戦する(小さなボールを扱う)

参加自由とします

6. おしまいの挨拶

※2時間前後を予定しております。

7. 保護者の方のみクラブハウスにご集合ください

次回の連絡等をさせていただきます。

※若干変更する事もあります。

「放課後子どもプラン」実施についてのご意見

前略

ご参加ありがとうございました。

以下の質問にお答え下さい。

1. 第2回実施についてのご意見やご希望をお聞かせ下さい。

2. 名刺交換の「名刺10枚の名前書き」にご負担はございませんか？
ご意見をお願い致します。

3. お子さまの行動特徴で伝えておきたいことなどはありませんでしょうか？
情報をいただきますと、対応する上で助かります。

例：音に敏感なので、音楽は禁止。

自分が1番にならないと怒ります。手がでます。 など

4. 発達検査に関して、皆様のご賛同をいただきましたので、各学校に連絡させていただき日時を決めさせていただきます。尚、お子さんの送りが必要な方は、ご遠慮なくお書き下さい。(○印をお願い致します)

保護者の都合の悪い日：

お子さまの送りの有無： 必要・必要ない

他：()

ご協力ありがとうございます

保護者各位

「放課後子どもプラン」実施について

「放課後子どもプラン」にお申し込み下さりありがとうございます。
いよいよ、12月8日は第2回の実施となります。
今回初めて参加される方も、2回目となる方も別紙の通り計画を立てました。
(プログラムは基本的には第1回と同様ですが参加者が21組となる予定です。
お子さまに関してご不安がある場合は、受付で〇〇に伝えていただければ幸いです。)

つきましては、同封いたしました名刺に、お子様自身がお名前（場合によってはマークでも結構です）をご記入下さいますようお願い申し上げます（お子さまの心の準備として）。

また、明日の予定などをご家族でお話しいただきたいと思えます。
当日は短期大学初等教育学科の学生と一緒に参加させていただきます。
学生も、楽しいゲーム等を計画しております。
また、地域住民参加者としてゲートボール協会の皆様も参加されます。
どうぞ、楽しみにご参加下さいますようお願い申し上げます。

尚、施設の構造上、屋外と同じと考えていただき、暖かい服装でお越し下さい。

(当日は「スパーク〇〇」へ直接お越し下さい)
それでは、お待ちしております。

保護者各位

「放課後子どもプラン」実施予定表

◎準備するもの

- ・作成したクリスマスカードを持参してください。(心の準備として事前に)
- ・学生作成の「きらきらバック」を持参してください。
- ・第2回目実施に関する「ご意見用紙」をご記入し持参して下さい。
- ・施設の構造上天気がわるい場合は寒いと思われまますので暖かい服装でご参加下さい。

当日の予定

(集合時間：9時30分、入り口で受付をお願い致します。)

★会場奥にお子様の名前で座席指定してあります。親子でご着席して下さい。

1. 手遊び・パネルシアター

歌を歌いながら、簡単な手遊びを楽しむ

2. みんなでメリークリスマス

①「こんにちは、〇〇です」と話す (他者と関わる)

カードを渡す

子どもと大人(学生と地域)の関わり

大人が最初に挨拶して、見本を見せる

「どうぞ」「ありがとう」

3. 山リスゲーム

身体を使ったルール遊び

子どもは「リス」役、大人2人1組になり「お家」の役、「山の神様」の役1名
(森の中の動物遊び)

4. 休憩(トイレ・おやつタイム)

カードで数字合わせをして、自分でおやつを取りに行く

大人と会話をする経験(「何番だよ」「下さい」「ありがとう」)

★場所を移動して休憩(おやつと飲み物)

5. 球技遊び(苦手な球技に挑戦)

①ペットボトルを倒す。(時間調整)

②ボールを転がす

6. おしまいの挨拶

※2時間前後を予定しております。

7. 保護者の方のみクラブハウスにご集合ください

次回の連絡等をさせていただきます。

※若干変更する事もあります。

「放課後子どもプラン」実施についてのご意見

前略

第3回のご参加ありがとうございました。

以下の質問にお答え下さい。(この回答は、小さい封筒でお送り下さい)

1. 第3回実施についてのご意見やご希望をお聞かせ下さい。

2. クリスマスカードの名前書きにはご負担はございませんでしたか？
ご意見をお願い致します。

3. お子さまの行動特徴で伝えておきたいことなどはありませんでしょうか？
情報をいただきますと、対応する上で助かります。

例：チョコレートは苦手です 等

ご協力ありがとうございます。

「放課後子どもプラン」実施予定表

◎準備するもの

- ・第3回目実施に関する「ご意見用紙」をご記入し持参して下さい。
- ・個別の「記述式の調査」をお持ち下さいますようお願い申し上げます。
参加者の方で、「疑わしい発達の遅れではなく、ことばの表現にやや困難さが見られるだけである」場合にも、文章を読みかえられて、その時の心情などをご記入いただければ、同じような立場の方へのメッセージとして役立つと考えられます。ご理解の上お持ち下さいますようお願い申し上げます。
- ・施設の構造上天気がわるい場合は寒いと思われまますので暖かい服装でご参加下さい。
尚、ゲートボール連合様が軽食（焼きそばなど）を準備して下さる予定です。

当日の予定

(集合時間：9時30分、入り口で受付をお願い致します。)

★会場奥にお子様の名前で座席指定してあります。親子でご着席して下さい。

1. 手遊び

歌を歌いながら、簡単な手遊びを楽しむ

2. 山リスゲーム（身体を使ったルール遊び）

子どもは「リス」役、大人2人1組になり「お家」の役、「山の神様」の役1名
(森の中の動物遊び)

3. ボール遊び（目と手の協応）

1対1で協力して遊ぶ（転がす、投げる、挟むなど）

4. 探検遊び（空間認知）

ロープの上を歩く、縄跳び、ケンケン飛び、パターンカードをみて歩く

5. トンネル遊び（ゲートボール）とボーリング遊び

①ゲートボールの導入

②ペットボトルを倒す。

6. おしまいの挨拶

7. みんなで楽しい食事

※若干変更する事もあります。

1月19日（土曜）は最後の「栃木市放課後子どもプラン事業」となりますので、学生達も楽しいプラン考えております。

保護者の方もお子さまも万障お繰り合わせの上、ご参加くださいますよう、お待ち申し上げます

「放課後子どもプラン」に参加したご感想をお聞かせ下さい

(1) このプランに参加したご感想をお聞かせ下さい

- ①楽しかった ②みても楽しかった ③何とも言えない
④どちらかというところではなかった

その理由

(2) 今後もこのような行事は必要と思いますか

- ①ぜひ必要 ②あってもよい ③どちらとも言えない
④どちらかというところでは必要ない

その理由

(3) 施設について伺います

- ①是非ここがよい ②ここでもよい ③どこでもよい
④どちらかと言えば別な施設がよい

その理由

(4) 参加している子どもたちの様子について伺います

- ①子どもたちが参加する意義が感じられた
②どちらかといえば子どもたちが参加する意義はあると思う
③どちらとも言えない
④子どもたちにとっては、あまり意義が感じられなかった

その理由

(5) 他の参加者の雰囲気について伺います

- ①多くの方は好意的でとても良い雰囲気だった
②どちらかと言えば雰囲気は悪くない
③どちらとも言えない
④どちらかと言えばあまりよい雰囲気とは言えなかった

その理由

(6) 今後このようなプランに何が（どのような事が）必要と思われますか？

ご意見をお聞かせ下さい

○回答者の年齢・男女別・職業等をお答え下さい

(年齢： 歳 性別：男・女 職業：ゲートボール関係、学校関係、行政関係、その他)

アンケートにご協力ありがとうございました。

平成 年 月 日

記録者氏名

「子どもプラン事業」に参加して、他に気付くことがありましたら記入してください。

○担当した子ども以外の様子

○他の支援者の様子

○全体についての感想や意見（プラン等）

○自分自身の関わり方や感じ方について（気持ちの変化等について）

書ききれない課題は、ここに書き足してください。

具体的でより詳しく書いてください。

例> ○○ちゃんは△△さんに、ほっぺをつねられていた。

これは、・・・・による行動だと思われる。

《 チェックリスト 》

<子どもの行為の援助レベル> 行動のレベル

1. 自発的に遂行する
2. 数秒待てば遂行できる
3. 声かけに促されて遂行する（「どうするの?」「それでいいですか?」「○○してごらん」）
4. 視覚的な手がかりに促されて遂行する（行為のモデル、サインなどの提示）
5. 身体的な援助に促されて遂行する
6. 遂行しない

<子どもの表出の援助レベル> ことばのレベル

1. 自発語
2. 数秒間待てば表出する
3. 声かけに促されて表出する
4. モデルに応じて模倣する
5. 視覚的な手がかりに促されて表出する
6. 表出しない

課題：

実施日： 年 月 日

参加者氏名

(記録者氏名)

	活動や発話内容	子どもの行為	子どもの表出	具体的な様子
設定・導入	スタッフの促しによって 「〇〇をやりたい」と伝える	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	
実行	ゲームの輪に近づく 「入れて」と意志を伝える 1回目 「ありがとう」とお礼を言う 2回目	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6	
終わり	「合図でゲーム」が終われる 元に戻る	1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6		

これは記録の例です。具体的な内容はなるべく詳しく記入してください。

☆前回の様子に比べて「どのような変化があったか」を確認しチェックしてください。

(長崎勤他、2006、川島書店、p79より)

I 次の質問に対して、「当てはまる人や場所」を記号（ア～モ）で記入してください。複数の場合は「順位を付けて」記入してください。

また、選択項目の中でお子さまの状況によっては「障がい」を「発達が気になる子」と読み替えてお答えくださいますようお願い申し上げます。

1) あなたを元気づけてくれた人は誰ですか？

順位① ② ③

2) あなたが子どもへのかかわり方を適切に教えてくれた人はだれですか？

順位① ② ③

3) 子どものことについて相談にのってくれた人は誰ですか？

順位① ② ③

4) 子どものことについて話を聞いてくれる等、心の支えになってくれた人は誰ですか？

順位① ② ③

5) 必要なときはいつでも支援をしますと言ってくれた人は誰ですか？

順位① ② ③

6) 今のかかわり方で充分ですと言ってくれた人は誰ですか？

順位① ② ③

7) 日常的に子どもの面倒を見てくれた人は誰ですか？

順位① ② ③

8) 緊急の時に、子どもを預かってくれた人は誰ですか？

順位① ② ③

9) 忙しいときに助けてくれた人は誰ですか？

順位① ② ③

10) 具合が悪いときに助けてくれた人は誰ですか？

順位① ② ③

11) 子どもに適切な教育や支援をしてくれた指導者は誰ですか？

順位① ② ③

12) 経済的な支援をしてくれた人は誰ですか？

順位① ② ③

ア)配偶者 イ)障害のある(気になる)子ども自身 ウ)母親 エ)父親 オ)姑 カ)舅 キ)親戚ク)自分の兄弟ケ)配偶者の兄弟コ)自分の友人サ)偶者の友人シ)近所の人ス)学校の担任 セ)他の障害児(気になる子) ソ)障害児(気になる子)の親 タ)学校のコーディネーター チ)学校の養護教ツ)支援学級の教諭 テ)学校校長・教頭ト)学校の他の教職員ナ)言語療法士 ニ)作業療法士 ヌ)告知した(診察)医師 ネ)告知以外の医師 ノ)保健 ハ)手をつなぐ親の会 ヒ)ことばの教室 フ)養護学校 ヘ)塾 ホ)トータルサポートセンター ム) マ)児童相談所 ミ)教育相談所 ヌ)教育委員会、メ)臨床心理士やカウンセラー モ)その他()

Ⅱ. 下記の質問に御自分の考えに最も近いと思う番号を右端の欄に記入してください。

項 目	1 とてもそ う思う	2 ややそう 思う	3 どちらと も言えない	4 あまりそ う思わない	5 全くそう 思わない
1 我が子の気持ちを考えるようになった					
2 我が子の行動を待てるようになった					
3 考え方が柔軟になった					
4 我が子のために勉強をするようになった					
5 我が子を褒めることが増えた					
6 子どもへの関心が強くなった					
7 我が子がいとおしく思える					
8 我が子に感謝することが増えた					
9 子育てが楽しくなった					
10 障害児を見る目が変わった					
11 政治に関心をもつようになった					
12 福祉・教育に関心をもつようになった					
13 他人に興味や感心が向くようになった					
14 生きている張りができた					
15 人への思いやりが増えた					
16 感謝することが増えた					
17 何事にも積極的になった					
18 失敗や悲しみから立ち直りやすくなった					
19 自分の健康に気をつけるようになった					
20 楽しいと思えることが多い					
21 人の助けは受けたくない					
22 運命や巡り合わせを考えるようになった					
23 交際範囲が広がった					
24 なかなかうまくいかないことが多い					
25 子どもの能力は教育しだいであると思う					
26 子育ては完璧を目指したい					
27 不安なことが多い					
28 辛抱強くなった					
29 細かいことが気にならなくなった					
30 人生観が変わった					
31 子どもの能力と教育は関連が低いと思う					
32 多少摩擦が合っても自分の意見を言う					
33 他人の迷惑にならないようにと考える					
34 自分勝手な考えや行動はしなくなった					

Ⅲ. 下記の「用語」について、5段階（1～5）で教えてください。自分の考えに一番合う所にチェック（○）してください。

(年齢)	1 知らない	2 聞いたことがある	3 見聞きはして内容は少し知っている	4 よく知っている	5 仕事上知っている
用語					
認知症					
アルツハイマー					
脳血管障害					
ダウン症					
広範性発達障害（PDD）					
自閉症					
アスペルガー症候群（アスペル障害）					
学習障害（LD）					
注意欠陥・多動性障害（ADHD）					
知的障害（精神薄弱）					
情緒障害					
発達障害					
発達支援教育					
特殊学級					
養護学校					
療育手帳					
精神保健福祉手帳					
ノーマライゼーション					
バリアフリー					
ジョブコーチ					
ケアマネージャ					
ソーシャルスキルトレーニング（SST）					
社会生活ストーリー（ソーシャルストーリー）					
ムーブメント教育					
ピアトレーニング					
TEACCH（ティーチ）					
構造化による支援					
リハビリテーション					
自尊心					
作業療法士					
言語療法士					
臨床心理士					
臨床発達心理士					
スクールカウンセラー					