

一般財団法人 児童健全育成推進財団 健全育成研究助成
2019年度 第5回 助成研究報告書【最終報告】
(一般助成)

研究テーマ

児童館・放課後児童クラブ等における
自閉スペクトラム症（ASD）児への合理的配慮

報告者

大石 幸二（立教大学現代心理学部）

目次

1. 問題	1
2. 目的	3
3. 全体的方法	3
4. 研究1：学生を対象とした教育研修の効果 ...	4
5. 研究2：教育研修が実践技術に及ぼす影響 ...	7
6. 研究3：療育スタッフの指導の柔軟性評価 ...	10
7. 研究4：児童クラブ利用児童への指導実践 ...	13
8. 研究5：合理的配慮とアウトオブサービス ...	17
9. 研究6：巡回相談と職員のコンピテンシー ...	22
10. 総合考察	26

引用文献

資料（1～5）

謝辞

1. 問題

(1) 研究動機

2018年10月に「児童館ガイドライン」(厚生労働省子ども家庭局長通知)の改正が通知された。この通知は、包括的な発達支援に関して先進性を有する。すなわち、障害のある子どもが児童館・放課後児童クラブ等を利用する際には、①障害者差別解消法の精神に基づいて合理的配慮を提供するものとし、②障害の有無によらず子ども同士がお互いに協力できるような活動内容や環境について配慮するとしている。しかしながら、その障害本態(nature of disorder)に感覚過敏を背景とする限局反復行動(RRBs)と対人回避を含む社会関係障害(SCD)を含む自閉スペクトラム症(ASD)児においては、先の通知にある①と②を充足するのは容易ではない。

秋元・遊馬・大石(2018)や遊馬・秋元・大石(2018)および渡邊(2018)は、保育士や教師のキャリアアップ研修の基礎となる実証研究を行った。すなわち、「逆模倣」に代表されるASD児に脅威とならない非侵襲的な簡易な技法の考え方を取り入れることにより、保育士や教師の児童理解(関与レパトリーの増加で評価)が深まり、ASD児の幸福感(Kid-KINDLで評価)が高まるというものである。この研究知見を、児童厚生員や児童指導員等の職員が活用することは十分に可能である。ただし、保育所保育指針や幼稚園教育要領、あるいは学習指導要領のように、構成度の高いガイドラインを有する機関・施設とは異なり、児童館や放課後児童クラブ等にはナショナルカリキュラムが存在しない。しかも生活・あそび文化など包括的な取り組みが求められる。そのため、必ずしも先行研究と同等の成果をあげることが困難かもしれない。

そこで、保育所・幼稚園あるいは学校等との共通点と差異を確認することも本研究の課題であり、解明すべき問いとなる。その際、2016年3月に厚生労働省(障害保健福祉部障害福祉課長通知)が示した「児童発達支援ガイドライン」と「児童デイサービスガイドライン」を参照することができるであろう。これらを参照しながら、児童館・放課後児童クラブ等におけるASD児への合理的配慮を推進する必要がある。

(2) 問題背景と学術的な問い

DSM-5(American Psychiatric Association: APA, 2013)によると、ASD児は幼児期または幼年期に起源をもつ(a)社会的コミュニケーション障害(相互の社会的コミュニケーションと対人的相互反応における非言語的なコミュニケーションおよび人間関係を発展・維持・理解することの持続的欠陥)と、(b)限局的反復的行動(行動、興味、または活動の限定された反復的な様式)により特徴づけられる神経発達症群の一型である(高橋, 2016)。

この器質的な障害のためにASD児は先述した孤立や排除を経験しやすく、慢性的なストレス下に置かれることが必至で、社会的福祉が乏しい状態にある典型的事例となる。後藤・大見(2007)は、ASD児の障害本態について「感覚過敏のため常時刺激過剰な世界に生き」ており、そのことにより「慢性的に自我解体の危機に直面しており、この危機的事態に切迫感を与えるような侵襲的・介入的刺激を避け、変化を最小限に留めるため、特有の自閉症状を形成」と説明している。この自他の問題については浦崎(2012)も着目している。浦崎(2012)は、社会への参加と適応を見据えながら、ASD児がもつ過敏性と彼らが苦しみを抱えやすいとされる自己意識の揺らぎや自己存在の不安に対する支援を行う必要があることを指摘している。後藤・大見(2007)は、ASD児が「いじめや虐待などにまで発展する

周囲の無理解に「見舞われる」と「(ASD児は)社会生活に不適応を起こし、時に触法行為や犯罪行為へと追い詰められていく」ことがあると追加的に述べている。そして、ASD児が社会的健康を損ないやすい一群であることを示唆している。また別府・上野・吉川・清水(2009)も、思春期にASD児は「被害的な感情や怒り、孤立感」が著明化しやすく「自尊心の低下や叱責を予測して緊張したり、反抗」したりする心性が非行に転換しやすいと述べている。

健康に対する負の影響を減じる防御因子となるものが、質の高いコミュニケーションであるが、ASD児の場合はこの社会的コミュニケーションが生得的に難しいところに大きな課題が潜在している。幼少期の環境や経験が健康に及ぼす影響は長期的・持続的であり、成人してからの政策介入によっては十分軽減されない(藤原・小塩, 2015)側面がある。よって、幼児期または幼年期に起源をもつASD児の健康問題に着目し、早期からの一貫した支援を検討することはたいへん重要であり、臨床的・社会的意義が高い。このことは後藤・大見(2007)によれば、ASD児の切迫した自己解体への悪循環に歯止めをかけ、適切な発達支援を提供することに結びつくものである。そして、その際社会的接続をいかに扱うかがASD児支援を考える際の中核的課題の1つだといえることができる。

大石(2019)は、文献調査をもとに(1)わが国におけるASD児の社会的接続に関する言説の整理を行った。その上で(2)ASD児における他者との望ましい関係の在り方について考察した。その結果、ASD児が他者との社会的つながりを持ち、共有を経験し、ストレスに対処し、幸福感を享受するには、安心できる居場所づくりと他者からの受容経験を高める意義が確認された。そして「居場所」と「安心感」は早期のASD児支援で重視されるべきであり、社会的健康と深く関わると考えられた。さらに居場所と安心感のために、他者によるASD児の的確な行動の意味理解、共に時間を過ごし活動を共有できる場の設定、ASD児に特有の表現の受け留めが必要であり、他者はASD児にとり重要な意味をもつと考えられた。

本研究をふまえてASD児の社会的健康をめぐる展望を、図1にまとめた。



図1 ASD児の社会的健康をめぐる展望

他者がASD児の特異行動の意味を理解するとともに彼らが示す特有の表現を受け留めることにより、ASD児が自己有能感を感じることができ対人場面に参加し主体的に活動するものと考えられた。これは2013年に制定された障害者差別解消法の趣旨にも合致している。

そのようにして ASD 児が神経発達症を抱えつつも、社会的健康を損なうことなく幸福感を享受できると考えられる。

2. 目的

児童厚生員や児童指導員等の職員（パート職員を含む）を対象として、キャリアアップに資する研修機会を提供し、これら職員の「コンピテンシー」を高めることができるか否かを検証する。

本研究で扱うコンピテンシーの内容としては、①ASD 児の理解と支援（知識的側面）と、②ASD 児への対応（技能的側面）を想定している。

3. 全体的方法

研究は、図 2 に示す《研究 1》～《研究 6》の下位研究より構成される。研究 1・2 は、研究 5 の基礎的予備研究である。一方、研究 3・4 は、研究 6 の基礎的予備研究である。

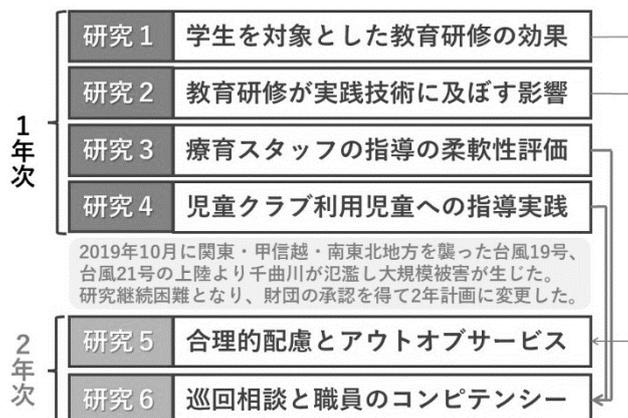


図 2 本研究の構成

なお、本研究は当初1年計画であった。しかし、2019年10月に関東・甲信越・南東北地方を襲った台風19号、および台風21号（温帯低気圧）の上陸により千曲川が氾濫し大規模被害が生じた。その結果、研究継続が困難となり、財団の承認を得て2年計画に変更した。

さらに、2020年1月より新型コロナウイルス（COVID-19）の感染が確認され、その後、緊急事態宣言が発出された。都道府県をまたいでの移動が可能となったのは6月であったが、その後も第2波、第3波が到来した。そのような中でも、7月初旬および9月初旬には「行政座談会」と「専門巡回相談」を行うことができた。研究5と研究6は、その研究成果をまとめたものである。

なお、本研究の実施にあたり、研究参加者からは調査や面接、行動観察への協力について自由意思に基づく同意を得た。そして、個人が一切特定されないように配慮することにより本報告に記載することについて同意を得た。

4. 研究1（学生を対象とした教育研修の効果）

（1）目的

2013年に制定、2016年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」において「障害を理由とする差別の解消の推進に寄与するよう努めることは、国民の責務であると謳われている（同法第4条）。この趣旨を具現化するため、「合理的調整や配慮」（図1参照）の基礎となる教育研修を学生に対して行う。本研究は、児童厚生員や児童指導員等の職員（パート職員を含む）を対象とする「合理的配慮とアウトオブサービス」に関する教育研修のアナログ研究として位置づけられる。

本研究の問いは、調査対象者の基本的知識や問題意識・志向の違いにより、教育研修効果に違いが現れるのか（たとえば、有田・坂本・恩地・小俣・圓藤・近藤，2003；小菌・大内，2016）、あるいは共通性が見られるかを検証することである。

（2）方法

①**調査対象者**：大学授業の特別講義に参加してくれた学部生・大学院生（18～26歳）のうち、自由意思で調査協力を申し出た学生に、任意で自由記述式の回答を求めた。

②**期間**：2019年4～6月。資料1に示す話題提供後に一定期間を設けて、リアクションペーパーを回収した。なお、メールによる提出も受け付けた。

③**手続き**：資料1に示す話題提供（50分間）を行った。この話題提供に対して、2つの問いを立て、自由記述式の回答を求めた。すなわち「自閉スペクトラム症（ASD）のある人の特性の理解」「ASDの特性を有する人といかに付き合えるかに関する自分なりの検討」である。前者は「知識的側面」を尋ねる内容であり、後者は「行動的側面」を尋ねる内容であった（米原，2014）。米原（2014）によると、「知識的側面」はD.L.Kirkpatrickの研修評価の4レベルアプローチの第2段階であり、「行動的側面」は第3段階に該当する。

④**分析**：得られた自由記述式の回答を一行一文（単文）のテキストに成形し、この成形文についてユーザーローカル社が提供するテキストマイニング・フリーソフトを用いて「頻出語」と「係受」を抽出した。「頻出語」は、回答者が最もよく用いたキーワードである。一方「係受」は、その頻出語がどのような文脈で用いられるかを整理した結果である。

教育研修を受講した学生の自由記述式の回答について「頻出語」と「係受」を見ることにより、教育研修の効果を考察しようとした。なお、調査対象者の基本的知識や問題意識・志向の違いにより、教育研修効果に違いが現れるのか、あるいは共通性が見られるかを検証するために、社会科学を基盤としながら心理・行動の多様な原因を学ぶ学生（表1のA列）と人文科学を基盤としながら心理・行動の多様な表現を学ぶ学生（表1のB列）に分類して結果を整理した。小菌・大内（2016）は、現場を離れて行うアウトオブサービスの教育研修では、個人の資質・能力および態度がその研修効果に影響を及ぼすことについて展望を行った。そして、研修実施にあたっては受講者のレディネスと志向が影響変数として重要であることを指摘した。そのため本研究においても、学生のレディネスと志向を典型的に表現する側面として、彼らの専攻により分類して整理することとした。

結果の作表にあたり、「頻出語」「係受」とも、表1のA列とB列に共通する事項を一重下線（ ）で示し、異なる事項を二重下線（ ）で示した。

（3）結果

回答数（成形文）の合計は、336件であった。結果を、表1に示す。

表1 学生を対象とした教育研修の効果のまとめ

A) 心理・行動の多様な原因を学ぶ学生			B) 心理・行動の多様な表現を学ぶ学生				
頻出語	典型的な係受		頻出語	典型的な係受			
名詞	<u>理解</u>	39	<u>理解—できる</u>	名詞	<u>障害</u>	43	<u>障害—知る</u>
名詞	<u>障害</u>	36	<u>障害—理解</u>	名詞	<u>理解</u>	35	<u>理解—できる</u>
名詞	<u>自閉症</u>	17	<u>自閉症—理解</u>	名詞	<u>自閉症</u>	31	<u>自閉症—知る</u>
名詞	必要	15		名詞	大切	31	
名詞	障害者	14		名詞	私たち	26	
名詞	大切	14		名詞	障害者	21	
名詞	社会	11		名詞	環境	18	
名詞	環境	10		名詞	必要	16	
名詞	私たち	9		名詞	社会	14	
名詞	<u>合理的配慮</u>	<u>8</u>		名詞	サポート	12	
名詞	<u>差別</u>	<u>8</u>		名詞	<u>知識</u>	<u>11</u>	<u>知識—持つ</u>
名詞	<u>行動</u>	<u>7</u>		名詞	<u>重要</u>	<u>10</u>	
名詞	サポート	7		名詞	<u>大事</u>	<u>10</u>	
名詞	<u>生活</u>	<u>7</u>		名詞	<u>得意</u>	<u>9</u>	
動詞	<u>思う</u>	102		動詞	<u>思う</u>	180	
動詞	<u>考える</u>	24		動詞	<u>できる</u>	79	
動詞	<u>持つ</u>	23		動詞	<u>知る</u>	44	
動詞	<u>知る</u>	23		動詞	<u>考える</u>	41	
動詞	<u>できる</u>	23		動詞	<u>持つ</u>	34	
動詞	いく	18		動詞	いく	28	
動詞	<u>生きる</u>	<u>11</u>		動詞	感じる	23	
動詞	感じる	11		動詞	<u>あげる</u>	<u>23</u>	
動詞	<u>作る</u>	<u>9</u>		動詞	<u>違う</u>	<u>15</u>	
形容詞	<u>やすい</u>	<u>7</u>		形容詞	<u>やすい</u>	<u>8</u>	
形容詞	<u>難しい</u>	<u>5</u>		形容詞	<u>良い</u>	<u>8</u>	
形容詞				形容詞	<u>正しい</u>	<u>6</u>	

- ・全標本数は、336件。上表のAの学生が165件、Bの学生が171件である。
- ・実施したサンプリングは、Aの学生の言語的整理が148件、Bの学生の言語的整理が283件である。
- ・Aの学生に比して、Bの学生において言語的整理の散布度が高くなっている。
- ・典型的な係受は、名詞（句）において見られた。

①**共通性**：知識的側面（第2段階）について、「障害に対する知識」「障害理解の促進」「自閉症（ASD）の認識」が共通していた。また、これらの事項は、教育研修の最大の成果であった。そして、行動的側面（第3段階）について、先述の知識を“ふまえる”こと（「思う」「知る」「考える」「できる」など）が共通していた。行動的側面は主体的なアクションというよりも、消極的な行為だと言うことができる。

②**差異**：知識的側面について、A列の調査対象者では「合理的配慮」「差別（解消）」「行動（特性）」「生活（支援）」などの支援の根拠や手法が挙げられたのに対して、B列の調査対象者では「知識」「重要」「大事」などの評価的なキーワードが挙げられた。ただし、これらは低頻度であり、必ずしも一般化できる内容ではない。

(4) 考察

『自閉スペクトラム症 (ASD) と合理的調整と配慮』に関する教育研修の効果は、「障害に対する知識」「障害理解の促進」「自閉症 (ASD) の認識」などの知識的側面に収斂した。そして、知識的側面に関する研修効果は、調査対象者の基本的知識や問題意識・志向の違いによる差異はなかった。調査対象者間の差異は、むしろ教育研修により得た知識・理解を具体的な行動にいかに関与させるかということに顕在化するのではないかと考えられた。

米原 (2014) は、「研修などの教育関係のプロジェクトでは、単に知識や技術を伝えるだけではなく、それらが研修参加者の実際の生活や仕事に取り込まれ、活用されなければ意味がない。すなわち、研修を通じて伝えられた内容が、参加者＝学習者の行動変容を促さなければ、研修の目的は達成されたとはいえない」と述べている。本研究では、教育研修が日々の生活の中でどのように活かされているかをフォローしていないため、この指摘に直接応えることができない。かろうじてA列の学生において、今後の支援の根拠や手法として、教育研修により得た知識を活かそうとする志向を汲み取ることができた。けれども、これでは不十分である。実際、米原 (2014) も重要な指摘を行っているものの、行動変容の実測を行っているわけではなく、調査対象者から自己報告を受けたのみである。その意味では、本研究と大差がない。

なお、本研究では調査対象者の専攻により結果を整理した。けれども、有田ら (2003) によると、研修効果に影響を及ぼす個人特性として、「自我や自己の特徴・特性、他者との関係性」について TEG を用いて調べることと、「不安や恐怖の傾向」を STAI により捉えること、加えて「(教育研修に伴う) ストレス度」の高低を把握することの意義を指摘している。残念ながら、本研究ではこれらについて合わせて調べることをしていない。これについては今後の検討課題となる。

(5) 結語

本研究により、調査対象者の基本的知識や問題意識・志向の違いにより、教育研修効果の違いが現れるのは「得られた理解・知識を生活や実践に役立てることができるかどうか」である。ただし、この違いは単に学習経験、問題意識・志向にのみ依存するのではなく、①自己理解や②不安、③ストレスにも負っている。この点については、研究6において改めて検証する必要がある。

一方、『自閉スペクトラム症 (ASD) と合理的調整と配慮』に関する教育研修の効果は、「障害に対する知識」「障害理解の促進」「自閉症 (ASD) の認識」などの知識的側面に対しては、一定の有効性があることが示唆された。この点も、研究5において再確認することで妥当性を検討する必要がある。

5. 研究2（教育研修が実践技術に及ぼす影響）

（1）目的

研究1の結果に基づいて、教育研修効果を見る際は「得られた理解・知識を生活や実践に役立てることができるかどうか」が重要である（米原，2014）。児童厚生員や児童指導員等の職員（パート職員を含む）の行動変容の基準は、「改正児童館ガイドライン（厚生労働省・今後の地域の児童館等のあり方検討ワーキンググループ，2018）」である。また、配慮を必要とする子どもへの対応にあたっては、①関係機関との連携、および②合理的配慮の努力が求められている。一方、配慮を必要とする子どもへの対応を検討する際に参照できる資料として、「児童発達支援ガイドラインおよび放課後等デイサービスガイドライン（厚生労働省，2018）」が活用できる。

研究6において、獲得した知識・技能の生活や実践への応用と行動変容（米原，2014）を実測するのに先立ち、教育研修の効果を実測しておく予備研究が必要である。

本研究の問いは、教育研修として Triple P という豪州・クイーンズランド大学が開発し、国際資格認定を得るためのプログラム（のべ2日間）に参加した教職員（研修群）は、これに参加していない教職員（統制群）に比して、実践に資する行動変容が生じるか、ということである。

（2）方法

①**調査対象者**：教育行政担当者や学校心理学専門家を含む教職員である。調査対象者全員が「人に行動変容が生じるメカニズム」を説明する応用行動分析（Applied Behavior Analysis）の予備知識を有していた。また、日ごろ配慮を必要とする子どもの発達支援実践に従事していた。

研究実施者が定めた日程において先述した Triple P のプログラムに参加した6名と、継続研修には参加しているものの前記のプログラムには参加していない19名の合計25名の教職員を調査対象者とした。

②**期間**：2020年8月。資料2に示す話題提供を行うことで、日ごろ自分自身が子どもの支援について何を重視しているかを振り返る機会を提供した。このことは、後述する評定の高低に直接影響を及ぼすものとは考えられないが、振り返りの根拠に自身であたるレビューの機会を提供するものと考えられた。

③**手続き**：資料2に示すリアルタイムモニタリング（RTM）の講習を行い、その後に、子どもの支援について日ごろ何を重視しているかを、4段階のリッカート尺度による回答を求めるものであった（表2参照）。

評定項目は合計12項目である。この合計12項目は、各3項目ずつの4領域から構成された。4領域は「環境調整（Setting）」「指示・教示（Antecedent）」「行動形成（Behavior）のためのプロンプト（Prompting）」「随伴性管理（Consequence）」である。

④**分析**：調査対象者が25名と少ないことから統計的検定は馴染まないと考えたことから、このデータについては平均値と範囲を示すに留めることにした。

なお、結果を検討するために、評定項目についてS-ABC分析をあてはめている。この分析を用いることで、行動を中心に置いて、それが生じる環境（事態）への留意、指示・教示への留意、プロンプトの留意、随伴性（強化）への留意について、重視の度合いが明示できるものである。

表2 子どもの支援についての評定に関するシート

以下の各項目について、どれくらい重視されるかを「4（とても重視する）」「3（ある程度重視する）」「2（あまり重視しない）」「1（ほとんど重視しない）」の何れかで評定してください。評定は、各項目の後の数字を○で囲んでください。

・子どもが学習しやすいように、座り方や座る位置を準備する	4	3	2	1
・子どもが見通しを立てられるように、課題のスケジュールを示す	4	3	2	1
・指導者の立ち位置や個別指導時の動きに留意する	4	3	2	1
・子どもの注意を引いてから、タイミングよく指示する	4	3	2	1
・指示の出し方を簡潔、明瞭で、子どもが理解できるものにする	4	3	2	1
・子どもの反応を見ながら、指示の内容や出し方を変更する	4	3	2	1
・子どもの様子に応じて、課題の難易度を調整する	4	3	2	1
・子どもに選択や自己決定の機会を与える	4	3	2	1
・子どもの反応を待ち、必要に応じて援助や手助けを行う	4	3	2	1
・子どもの適切な行動の直後に賞賛を与える	4	3	2	1
・子どもの逸脱行動に対して予防・修正を行う	4	3	2	1
・子どもが問題を起こしたときに的確に対処する	4	3	2	1

.....

回答して下さった皆さまご自身について、当てはまるものを○で囲んでください。

・教職経験年数（学校種不問）	ない	5年以下	6～10年	11～20年	21年以上
・特別支援教育コーディネーターの担当経験				ない	ある
・トリプルP講習会への参加経験				ない	ある
・在籍校訪問ないし巡回相談の実施経験				ない	ある
・就学支援委員会ないし自立支援協議会への参加経験				ない	ある

質問は、以上です。ご回答、ありがとうございました。

（評定は、香川大学教育実践総合研究，2017 を一部改変して作成）

（3）結果

子どもの支援に関して重視する事項の、研修群と統制群の評定値（平均値）について、図3に示した。この図は、先述のとおり応用行動分析の視座に基づいて作成されている。ゆえに、この図を読み取ることにより、教育研修成果の応用への課題を吟味することができる。

①**研修群**：4領域の平均値は 3.86/4.00 である（範囲：3.78～4.00）。この値は、統制群よりも 0.8 ポイント以上、分布が右にズレている。つまり、重視の度合いは4領域中3領域において大きくなっている。

②**統制群**：4領域の平均値は 3.81/4.00 である（範囲：3.70～3.91）。この値は、研修群よりも 0.8 ポイント以上、分布が左にズレている。つまり、重視の度合いは4領域中1領域において大きくなっているのみである。

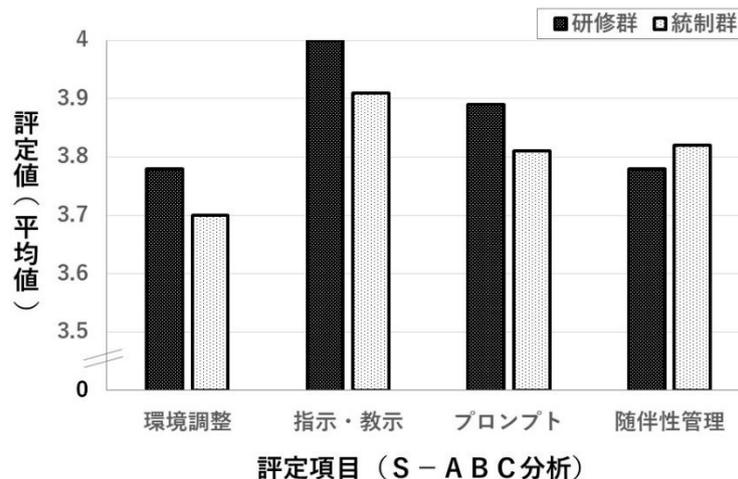


図3 子どもの支援に関して重視する事項の研修群と統制群の評定値（平均値）

③群間比較：分析対象とした4領域のうち、研修群において、3領域が重視されていた。具体的に、研修群で上回っているのは「環境調整」「指示・教示」「プロンプト」である。これらの領域における乖離は、0.08～0.09である。一方、統制群で上回っているのは「随伴性管理」のみとなっていた。この領域における乖離は、0.04である。

（4）考察

結果から見る限り、研修群と統制群の差異は、何れも僅かなもの（0.04～0.09）であった。「随伴性管理」についてのみ統制群の重視ポイントは、0.04と最も値が低くなっていた。よって、この領域について群間差はないものと考えられる。それ以外は「環境調整」「指示・教示」「プロンプト」に研修群が優勢である。

このことから、介入の効果は「研修群」において強く現れていた。その効果とは、事前に十分な実務・実技・事例研修を行った上で、その振り返りの契機となるようなグループワークを行った場合には、研修効果が生じるということである。よって、実践技術に影響を及ぼす教育研修の要件として、①事例検討やワークショップを含む実務研修を事前に行うこと、②継続研修として自らの実践を振り返る契機となるようなプロジェクト型の研修を計画すること、③教育研修受講者の行動を直接評価する指標を用いることが必要であると考えられた。

（5）結語

本研究を通じて、事前に実務研修を行った受講者に対して、自らの実践を振り返る機会を提供し、その際に応用行動分析の枠組みを用いることで、研修により得た知識・技術を日ごろの実践に応用することが可能になると考えられる。

6. 研究3（療育スタッフの指導の柔軟性評価）

（1）目的

すでに述べたように、配慮を必要とする子どもへの対応にあたって、①関係機関との連携、および②合理的配慮の努力が求められている。これらの配慮を必要とする子どもへの対応（関係職員の資質向上を含む）については、放課後等デイサービスに勤務する療育スタッフの実践が先行している（児童発達支援ガイドラインおよび放課後等デイサービスガイドライン、厚生労働省、2018）。そして、これら療育スタッフの実践に学ぶことは、児童館等の職員にとっても利益となる。

本研究では、今後、児童厚生員や児童指導員等の職員（パート職員を含む）の行動変容を達成するにあたり、児童の適切な社会的行動（具体的には同世代の仲間との関わり合い）を引き出す共通の要素を抽出し、それを指導の柔軟性として捉えることを目的とする。

本研究の仮説は、「配慮を必要とする子どもが示す適切な社会的行動を引き出すような、療育スタッフに共通する要素（指導の柔軟性）を見いだすことができるであろう」というものである。なお、本研究は高辻穂香との共同研究の一部であり、その研究成果は、日本特殊教育学会第57回大会（広島大学；東広島キャンパス）においてポスター発表された（高辻・大石、2019）。

（2）方法

①**対象者**：放課後等デイサービスに勤務する療育スタッフ18名であった。これら療育スタッフの中には、保育士、児童指導員、および精神保健福祉士を含んでいた。

②**期間と場面**：期間は、2019年4～5月の1か月であった。平素（本研究実施以前から）、療育スタッフには集団療育実施後に、児童について記録が求められていた。この療育記録はあらかじめ定められたフォーマットに従い、PCを使用して入力されることになっていた。その際に、後述するアンケート調査（表3）への回答を依頼した。

③**対象施設**：集団療育を実施する放課後等デイサービス施設を対象とした。この施設では小学校1～6年生の児童20名に療育を提供していた。また、この施設では療育のなかで、各療育スタッフは、あらかじめ決められたプログラム（計画）を1つ以上実施していた。

④**分析対象**：分析対象は、療育記録である。療育記録に示された項目は、「日付」「担当療育スタッフ名」「児童名」「アプローチのねらい」「アプローチの内容」「児童の様子、および実施の結果」であった。なお、この療育記録に、本研究のアンケート調査を付帯してあった。

⑤**分析手続き**：アンケート調査を付帯した療育記録が分析対象とされていたが、その分析手続きは、以下によることとした。18名の療育スタッフから収集した合計99件の療育記録について、アンケート調査項目の「③アプローチの効果（予想と反応の一致）」の評定値をもとに、高群と低群に群分けした。高群の記録が41件、低群の記録が58件であった。高低の判別基準は、評定値が4・5であるか、1～3であるかとした。この高群と低群で、「①目標（ねらい）と実施（アプローチ）の対応・一致」および「②計画と実施（アプローチ）の対応・一致＝厳密な実施」の評定値（平均値）を比較し、両者のアプローチの差異（指導方法の多様性）も比較した。

⑥**倫理的配慮**：本研究の実施に際して、所属機関の心理学研究倫理委員会の承認を受けた（承認番号：18-57）。研究参加者に対して研究内容等に関する詳細な説明を行い、書面にて

同意を得た。研究のどの段階においても、参加者は研究協力に関する同意を撤回し、アンケート調査への参加を中止することができることの説明を行った。

表3 療育記録に付帯させたアンケート調査の項目と評定方法

	アンケート調査項目	項目のラベル	評定方法
①	実施したアプローチは、児童に対する指導のねらいとどの程度対応していたと感じますか？	ねらいとアプローチの対応	1（全くそう思わない）～5（とてもそう思う）の5段階
②	計画したアプローチを、どの程度適切に実施できたと考えますか？	計画と実施の一致（厳密な実施）	1（全くそう思わない）～5（とてもそう思う）の5段階
③	実施したアプローチに対する児童の反応は、実施前に予想したとおりでしたか？	アプローチの効果（予想と反応の一致）	1（全くそう思わない）～5（とてもそう思う）の5段階
④	実施したアプローチを選択肢の中から選んで下さい（複数回答可）	実施したアプローチ（指導方法の多様性）	・ 教示 ・ モデリング ・ 手がかりの提示 ・ 行動のフィードバック ・ 般化の促し

- ・ 教示：適切な行動を生起させる・持続させる・方向づけるために与える言語刺激
- ・ モデリング：行動のモデルを示すことで模倣反応としての適切な行動を促すこと
- ・ 手がかりの提示：適切な行動が生起する確率を高めるために手がかりとなる刺激を与えること
- ・ 行動のフィードバック：適切な行動や不適切な行動に対するフィードバックを実施すること
- ・ 般化の促し：適切な行動が介入後も持続することを目的として支援すること

（3）結果

先述したように 18 名の療育スタッフから収集した合計 99 件の療育記録について、高群の記録 41 件、低群の記録 58 件の評定値（平均値）を比較した（図4）。比較したのは、① 目標と実施の一致、② 計画と実施の一致であった。①は、目標妥当性の指標であり、②は、介入厳密性の指標であった。①と②の何れにおいても、高群が低群を上回っていた（①：3.80 > 3.25；②：3.41 > 2.92）。すなわち、予想どおりの効果が得られた高群では、妥当性の高い目標設定ができており、厳密な介入実施が可能となっていた。

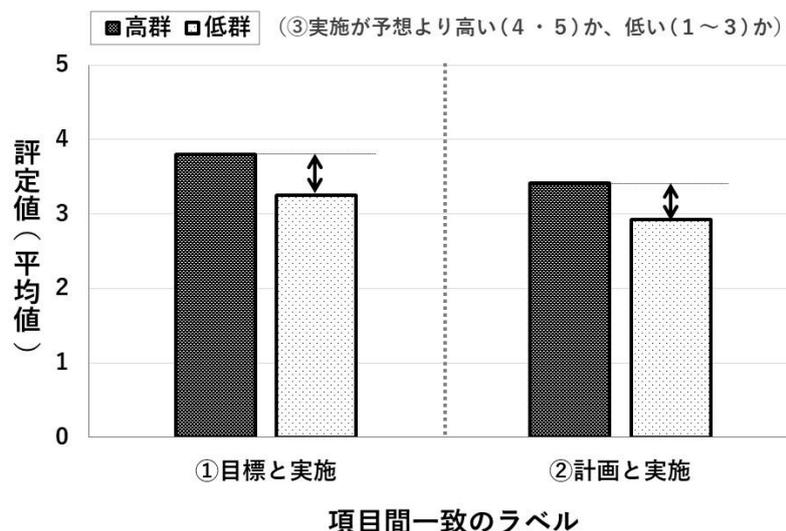


図4 療育記録に関する評定値（平均値）の群間比較

では、予想どおりの効果が得られた高群では、どのようなアプローチを適用していたか。「④実施したアプローチ（指導方法の多様性）」について、高群と低群を比較した（表4）。

表4 実施したアプローチの具体的内容に関する群間比較

実施したアプローチ	高群	低群
・ 教示	68%	74%
・ モデリング	59%	48%
・ 手がかりの提示	85%	79%
・ 行動のフィードバック	34%	38%
・ 般化の促し	20%	9%

予想どおりの効果が得られた高群では、「モデリング」「般化の促し」で10ポイント以上低群を上回っていた。一方、低群が10ポイント以上上回っていたアプローチはなかった。すなわち、それ以外のアプローチに大差はなかった。

(4) 考察

本研究では、児童の適切な社会的行動（具体的には同世代の仲間との関わり合い）を引き出すための共通の要素として、療育スタッフの療育記録から成功的な手続きを抽出した。その結果、妥当性の高い目標設定を行い、厳密性の高い介入実施により、効果性の高い支援に結びつくことが示唆された。そして、特に「標的反応を促進するプロンプト」と「般化を促す手続き」の使用を含む、幅広いアプローチを行っていた。

児童発達支援ガイドラインは、一人ひとりの子どもの発達や特性を理解し、その発達過程に応じて支援を行うことや、職員の適切な関わりの重要性に言及している。その意味では、アセスメントの結果に基づいて妥当性の高い目標設定を行い、厳密性の高い介入実施が重要である。また、野口・大橋・大石（2012）は、子どもの行動の理解と予想に基づいて指導過程を反省・評価し、指導の手立てを改善する「柔軟な指導」の意義を強調している。本研究では、この指摘に基づいて療育記録の省察を求めることで、所期の成果を修めることができた。

一方、山上（2007）によれば、モデリングを含むプロンプトの使用は、フィードバックと組み合わせた際に効果が最大化するとされている。その意味においては、強化の密度や強化価がどのようにプロンプトの使用と対応していたかについても見ていく必要がある。また、本研究においても、行動の記録については自己報告を用いている。この点をふまえて行動の実測を行う必要がある。

(5) 結語

療育スタッフの「指導の柔軟性」として、①的確なアセスメント、②幅広いアプローチ、③療育記録の省察が重要であり、加えて、④行動の具体的な評価の重要性、が指摘された。また、療育記録の分析により、効果的な指導の要素を抽出し得る可能性が示唆された。

7. 研究4（児童クラブ利用児童への指導実践）

（1）目的

自閉スペクトラム症（ASD）児への合理的配慮を実現するための指導実践は、決して容易ではない。それは、ASD児の障害本態が、社会関係障害（SCD）と限局反復行動（RRBs）を属性とするからである（高橋，2016）。

本研究では、対象児の限局反復行動の観察を通して、①対象児における限局反復行動と感覚処理特性の関連を考察すること、②対象児が必要とする感覚の過敏・鈍麻を踏まえた臨床発達心理学的援助の方法を検討することの2点を目的とする。

（2）方法

①**児童**：相談開始時、生活年齢が6歳7か月の男児（以下、対象児）であった。公立小学校通常学級の1年生に在籍していた。

就学前（生活年齢が5歳11か月時）に外来相談を行った児童発達支援センターで実施したWISC-IVの合成得点は、全検査が126、言語理解が127、知覚推理が136、ワーキングメモリが97、処理速度が107であった。言語による理解面・表現面に長けており、目で見ても推理・判断できる材料や手がかりがある場合には、この言語能力がいかに発揮されると考えられた。ただし、聞き漏らしや目の付け所の偏り（言語理解－ワーキングメモリ＝30）などのために見当違いをすると、活動のテンポが崩れてしまい、苛立ちが募る可能性（知覚推理－処理速度＝29）も考えられた。また、大学の相談グループで実施した日本版感覚プロフィール（SP）による感覚処理特性は、低登録（23/75）と感覚探求（47/130）の得点が相対的に高かった。そして、これらの感覚処理特性がとくに現れやすいのは、音声（聴覚）と身体の位置・動き（前庭覚）であった。そのため、行動が大げさで派手なものになりやすく、時として周囲に注意を傾けることに失敗することがあると予想された。

②**主訴**：2019年4月に聴取した母親の主訴は、①相手の表情や気持ちなどを理解する力を高めたい、②姿勢を整えたり、動きや力を加減したりする技術を高めたい、③仲間に加わり、相手と関わりを持続する力を高めたい、ということであった。

③**期間**：2019年5月にパイロット観察を行い、同年5月～12月に継続的なセッションを行った。

④**観察場面**：対象児と相談グループのスタッフを合わせ、4～8人ほどでカードゲームなどを行う自由あそびの場面を観察した。これは児童館や放課後児童クラブでの自由あそびの状況を模して設定した。活動内容は、対象児が自宅から持参したものか、相談グループで用意したものの中から、対象児の希望により決定した。観察時間は15分ほどであった。

⑤**手続き**：各セッションの冒頭で、対象児とともにその日の活動の内容と流れを確認した。その際、その日の工程を記したホワイトボードを提示した。

対象児とスタッフは、工程を確認した後、自由あそびへと移った。スタッフは対象児の注意が活動から大きく反れていると見受けられる際には、「まずは椅子に座ろうか」「次は○○だから片付けしようか」といった声掛けをしたり、「(トランプ中に) ○○先生もうカード1枚だけだよ」と話しかけたりすることで、再び活動に意識が向くよう促した。一方で、対象児がカードの配布やゲームのルールの説明をした際には「配ってくれてありがとう」「半分手伝おうか?」「すごく分かりやすい説明だね」といったフィードバックを行った。

このようにスタッフは、自由あそび場面で対象児と関わる際、①視覚的に行動の手がかりを提示すること、②対象児の自発的行動をまずは許容し、分化的結果操作（適切行動は強化／逸脱行動は修正）を行うこと、③行動連鎖の最終反応型にはかならず肯定的なフィードバックを行うことを心がけて対応した。

⑥**指標（標的行動）**：パイロット観察の結果に基づいて「寝転がり」「足踏み」「体揺らし」を標的行動とした。「寝転がり」は、床に背や腹をつけた状態で、カーペット上で寝転がる行動（⇒床を這う状態などを含む）であった。「足踏み」は、小刻みに足踏みをしながら動く行動（⇒その場で床を足で踏み鳴らす場合を含む）であった。「体揺らし」は、椅子に腰かけた状態で、椅子ごと体を前後や左右に揺らす行動（⇒回転する場合を含む）であった。

⑦**ABC分析**：上記の3つの標的行動についてABC分析を行った。それぞれの標的行動（B）について、直前の手がかり（A）と直後の結果（C）を観察結果に基づいて指摘するものである。

「寝転がり」

(A) ジェンガを倒した、自分や他人の面白い言動があった、じゃんけんに負けた

(C) 先生たちがゲームの感想を言う、スタッフから話しかけられる

* 以上より、《注目要求》の機能が低いものと推定された

「足踏み」

(A) ジェンガが揺れる、ゲームや活動で接戦になる、身体動作を伴う課題を行う

(C) 先生から『ドキドキしたね〜』と言われる、スタッフが笑う

* 以上より、特定の強化随伴性と機能的に関連しているとは考えにくく、《感覚・自己刺激》の機能が低いものと推定された

「体揺らし」

(A) ジェンガのチーム戦終盤で各チームがジェンガを取ろうとするなどゲーム活動の遂行中に（無意識的に）生じる

(C) 特に触れられることなくゲームが続行される

* 以上より、上記と同様に、特定の強化随伴性と機能的に関連しているとは考えにくく、《感覚・自己刺激》の機能が低いものと推定された

⑧**結果分析**：3種類の標的行動の1分当たりの生起頻度をそれぞれ算出し、その推移を、図に表した。

⑨**倫理的配慮**：本研究の実施にあたり、指導の内容とその効果の見通し、リスクに対する取り組みおよび個人情報の保護などについて保護者と対象児に説明を行い、保護者からは同意を、対象児からは了承を得た。なお、本研究への協力はいつでも自由に撤回できることを事前に伝えた。

(3) 結果

①**信頼性の検討**：3種類の標的行動（「寝転がり」「足踏み」「体揺らし」）について、2者間の観察記録の信頼性を検討した。信頼性の検討に際しては、第1観察者と第2観察者との観察記録の相対的な比率を基にした試行信頼性を算出したところ、一致率の平均値は83.3%（最大値100%；最小値66.7%）であった。一致率の高さから、得られた観察記録は客観的かつ信頼性に足るものと認められた。

②標的行動の生起頻度：図1に、標的行動の生起頻度の推移を示した。

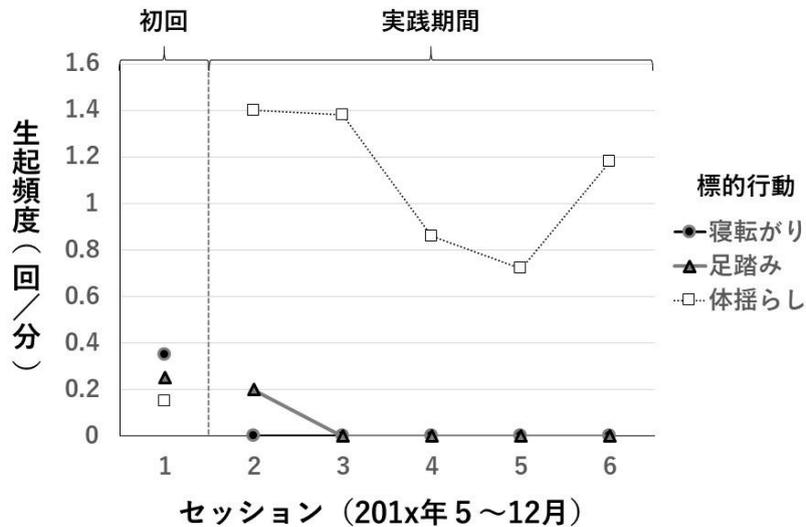


図5 標的行動の生起頻度の推移

セッションの《初回》は、1分あたり0.15~0.35回という生起頻度であった。実践期間では①視覚提示、②声掛け（教示・指示、プロンプト）、③フィードバック（強化）を行った。その結果、実践期間では「寝転がり」と「足踏み」について、生起頻度が減少傾向を示し、第6セッション目の生起頻度は何れも0.00回となった。一方、「体揺らし」については実践期間の減少傾向を確認できるものの、第6セッション目の生起頻度は1.18回と初回よりも高い値になった。

(4) 考察

①限局反復行動と感覚処理特性の関連：「寝転がり」と「足踏み」については、セッションを反復するにつれて減少した。何れも低頻度行動であり、介入効果が生じやすかった。パイロット観察時に行った機能分析の結果より、「寝転がり」は《注目要求》、「足踏み」は《感覚・自己刺激》の働きを有すると考えられた。これらの標的行動に対しては、スタッフが行った関与が強い効果を示した。そして、セッション3以降、生起頻度は皆無となった。

ところが、「体揺らし」については、セッション2でスタッフが意識的な関与を実践すると、生起頻度が増加した（セッション1の約10倍）。その後、減少傾向を示したものの、他の標的行動と比べて変動幅が大きかった。ちなみに、「体揺らし」は《感覚・自己刺激》の働きを有すると考えられた。

対象児は日本版感覚プロファイル（SP）において、《低登録》と《感覚探求》の得点が高く、行動が大げさで派手なものになりやすいことが指摘されていた。また、視覚的な手がかかりに対する応答性が高い認知特性を有していたことから、カードゲームなど着座して行う活動事態でカード配付や順番待機時に、「体揺らし」の反応機会が増大した可能性がある。また、パイロット観察時に行った「体揺らし」の機能分析は、「(ビッグ) ジェンガ」という全身運動を伴う活動事態にのみ当てはまる結果である。したがって、「寝転がり」や「足踏

み」とは全く異なる機能により動機づけられ、維持されていた可能性も高い。そのように考えると、「寝転がり」や「足踏み」と異なる振る舞いをして、それは納得のいく結果だと考えられる。

②**感覚の過敏・鈍麻を踏まえた臨床発達心理学的援助の方法**:対象児が示した感覚処理特性は、感覚鈍麻であった。感覚鈍麻の傾向があると、自ら感覚刺激を生み出し、それを自己提示する(高橋・増淵, 2008)。このような《自己刺激》行動を減弱して対人相互作用による社会的強化刺激を獲得・享受するには、対象児の認知特性を活かしながら、他者が行う肯定的なフィードバックを提示する機会を活動場面に埋め込むことが有効であると考えた。この試みは3つの標的行動のうち2つについては該当すると考えられたものの、「体揺らし」のように強い感覚刺激を自己提示できる行動に対しては十分な効力を持つことはなかった。このことから、前記の介入実践に加え、活動場面内に一定の感覚刺激を知覚できる環境の豊富化を図ることが、今後に残された課題になると考えられる。

(5) 結語

低頻度の限局反復行動については、児童館や放課後児童クラブの職員による日常的な関与法を用いることで改善の可能性がある。ただし、ASD児が「低登録」「感覚探求」という過剰反応を起こしやすい感覚処理特性を有する場合は、行動の機能により十分な効果を発揮し得ない反応もあることが示唆された。

8. 研究5（合理的配慮とアウトオブサービス）

（1）目的

研究1において、「自閉スペクトラム症（ASD）のある人の特性理解」と「ASDの特性を有する人といかに付き合えるかに関する自分なりの検討」を促す大学授業の特別講義に参加してくれた学部生・大学院生を対象とした自由記述式の調査より、対象者の基本的知識や問題意識・志向の違いにより、教育研修効果の差異が明確になった。すなわち、「得られた理解・知識を生活や実践に役立てることができるかどうか」ということである。そして、①自己理解や、②不安、③ストレスの影響について検証することが課題として残された。

また、研究2において、教育行政担当者や学校心理学専門家を含む教職員を対象とした講習会後の調査より、受講者が自らの実践を振り返る機会を提供し、その際に応用行動分析の枠組みを用いることで、前記の「得られた理解・知識を生活や実践に役立てることができるかどうか」が左右されることが示唆された。

専門巡回相談のようなアウトリーチ型の研修機会では、地域や現場の実情と利用者等の実態に応じた取り組みが可能になる。その一方で、行政研修のような多様な背景を有する参加者を想定する必要があるアウトオブサービス型の研修機会では、日ごろの実践を振り返る機会となるよう、情報提供することが求められる。このことは、大石（2000）や大石・高橋（2006）でも重要視されており、赤塚・大石（2009）において、そのための条件が明確化されている。この条件を行政研修で充足するための計画を、事前に練り上げる必要がある。

赤塚・大石（2009）は、長野県における小中学校間の引き継ぎに際し、①機動性の高い「チーム」を形作ること、②そのチームで情報の共有を図るための「ミーティング」を設け、対等な立場で熟議するための「ツール」を準備すること、③「キーパーソン」を同定することの必要性を指摘した。そこで、本研究では「行政座談会」を設定して、前記の4つの条件を考慮しながら、行政研修のあり方（日ごろの実践を振り返る機会となるよう情報提供を行い、多職種連携を促す契機）について共有することができるか、考察した。

（2）方法

①参加者：2回の「行政座談会」を企画・実施した。研究実施者以外の「行政座談会」の参加者は、表5のとおりであった。本研究（研究5）の実施に先立ち、2019年8月より累次にわたる折衝を行っていた。

その際に、表5にもある市こども未来部／家庭・児童支援相談員を通じて、市長部局の担当部・課長に話を通してもらった。その後、約半年間の内部協議を経て、「行政座談会」の設置に結びついている（*今後も、日本学術振興会・科学研究費補助金など外部競争的資金などを得て継続する予定）。このような背景があったことにより、市社会福祉協議会・こどもプラン担当指導主事、および市こども未来部・こども政策担当指導主事が主体的に事務局（コア・チーム）を引き受けてくださり、回を重ねるごとに徐々に参加者が拡大するという経過を辿っている。

②期間：コロナ禍（COVID-19の感染拡大）の中、新規感染者の拡大状況をにらみながら、都道府県をまたいで移動が可能となり、新規感染者が長野県内ではほぼゼロを続けている時期を選んで、7月上旬に第1回目の行政座談会、9月上旬に第2回目の行政座談会をそれぞれ実施した。その後11月中旬にフォローアップを行う腹案を持っていたが、新規感染者が急増し、警戒レベルが高まり自粛要請がなされ、フォローアップは実施できなかった。

表5 「行政座談会」の参加者（研究実施者以外）

第1回（2020年7月上旬開催）参加者	第2回（2020年9月上旬開催）参加者
◎児童発達支援事業所A 圏域コーディネーター	◎児童発達支援事業所A 圏域コーディネーター
◎児童発達支援事業所A 発達相談支援専門員	◎児童発達支援事業所A 発達相談支援専門員
○児童発達支援事業所B 発達相談支援専門員	○児童発達支援事業所B 圏域コーディネーター
◎市教育委員会 特別支援教育担当指導主事	◎市教育委員会 特別支援教育担当指導主事
○市教育センター 教育相談室担当主任指導主事	○市教育センター 教育相談室担当指導主事
◎市こども未来部 家庭・児童支援相談員	◎市こども未来部 家庭・児童支援相談員
○市こども未来部 こども相談室発達相談員	○市こども未来部 こども相談室室長
☆市社会福祉協議会 こどもプラン担当指導主事	・市障害福祉課 相談支援担当課長補佐
☆市こども未来部 こども政策課指導主事	・市社会福祉協議会 児童センター館長
	・作新学院大学女子短期大学部 学識経験者
	☆市社会福祉協議会 こどもプラン担当指導主事
	☆市こども未来部 こども政策課指導主事

- 【凡例】 ◎ 同一部局・機関・施設等から同一人物が参加していることを示す（*協議の継続性）
 ○ 同一部局・機関・施設等から異なる人物が参加していることを示す（*協働の浸透性）
 ・ 新たな部局・機関・施設等から人物が参加していることを示す（*連携の輪の拡張性）
 ☆ 「行政座談会」のマネジメントに必要な不可欠な市長部局所属の人物（*コア・チーム）

③**手続き**：「行政座談会」の招集は、表5に示すコア・チームにより行われた。このコア・チームが招集のための文書を発出することは、外部専門家である研究実施者（学識経験者）が“顔の見えない関係”の中で呼びかけを行うよりも効果的であると考えられた。研究実施者が現在まで北信・東信において学校教育分野や保育療育分野における実践研究を進めてきていたこともあり、さらには長野市における児童健全育成の取り組みに関与し、その後繰り返し長野市役所（市長部局）を訪ねて新たな実践研究の構想を丁寧に説明してきたという経緯もあり、前述のような呼びかけを行っていただくことができた。また、実施内容（「行政座談会」の次第）についても、コア・チームにより定められた。なお、「行政座談会」は原則としてフリー・トーキング形式で進められ、必要に応じて研究実施者がコメントやフィードバックが行った。

④**内容整理**：赤塚・大石（2009）をもとに、ミーティング、ツール、キーパーソンの発言について、フリー・トーキングの内容などを表に整理した。そして、作表の過程で1回目と2回目の「行政座談会」の結果を比較できるようにした。この比較により行政研修のあり方（日ごろの実践を振り返る機会となるよう情報提供を行い、多職種の連携を促す契機）について共有することができるか、その中でどのような発言が関係者から提示されるかを見るようにした。

すでに表5に示したとおり、「行政座談会」への参加者（参加部局）は1回目より2回目において増加しており、子どもの発達支援や児童健全育成、自閉スペクトラム症を中心とする神経発達障害のある幼児・児童への対応や具体的な支援法に対する関心の高さを伺い知ることができた。

（3）結果

内容整理の結果を、表6に示した。

表6 「行政座談会」における参加者の運営と発言

	第1回（2020年7月上旬開催）行政座談会	第2回（2020年9月上旬開催）行政座談会
ミ テ ィ ン グ	<ul style="list-style-type: none"> ① 開会のあいさつ ② 助言者（大石）紹介 ③ 助言者（大石）より挨拶 ④ 参加者の自己紹介 ⑤ 発達障害児支援の課題 ⑥ 放課後の子どもの居場所の課題 ⑦ 助言者の考察 ⑧ 参加者の感想発表 ⑨ 閉会の挨拶 	<ul style="list-style-type: none"> ① 開会のあいさつ ② 助言者（大石・矢野）紹介 ③ 助言者（大石・矢野）より挨拶 ④ <u>助言者（大石）によるミニ講義</u> ⑤ 参加者の自己紹介 ⑥ 子どもを中心とする計画的支援の条件 ⑦ 支援の核となる機動性の高い組織 ⑧ 助言者（大石・矢野）の考察 ⑨ 参加者の感想発表 ⑩ 閉会の挨拶
ツ ル	<ul style="list-style-type: none"> ① 長野市医師会ニュース（発達障害診療の現状と課題） ② 長野市放課後子どもプラン事業合同全体研修会資料（発達障害の子どもたちの放課後の居場所を考える） ③ 長野市放課後子ども総合プラン事業ガイドライン（平成30年3月策定） ④ 長野市の発達支援に関わる現行の支援概略図 ⑤ 実践型研究（研修事業＋巡回相談事業）概要の説明書 ⑥ 長野市障害者相談支援センターの概要 	<ul style="list-style-type: none"> ① 支援相談からのフットワークシート（実態と支援の方向性に関する個別の支援計画） ② 児童発達支援に関する各種のガイドライン ③ 子どもの育ちを基盤とする生活づくりの支援の創造（大石提供資料） ④ 市民参画型子育て協働事業紹介（大石提供資料；埼玉県狭山市自治体事例） ⑤ 第1回巡回相談事業報告（大石提供資料） <ul style="list-style-type: none"> ・児童センターにおけるケース会議 ・学区の小学校におけるケース会議
キ パ ソ ン の 発 言	<ul style="list-style-type: none"> ① 児童支援において計画的な相談を行うために、<u>子どもは育ちつつある存在である</u>ことを忘れてはいけない ② 効果的な実践を進めるために、<u>子ども</u>の内言を生むよう努める必要がある ③ 現場で指導員の人たちに伝えるとき、<u>言葉の引き出し</u>が多ければ多いほど、アウトリーチは成功しやすい ④ アウトリーチを行う際は、学校との連携も行う場合もあるので、<u>チームで巡回相談</u>できるとよい 	<ul style="list-style-type: none"> ① <u>連携型の発達支援で重要なことは、知る（本座談会ないし連絡会）・つながる（巡回相談）・協働する（自立支援協議会・市民シンポジウム）基盤を整備することである</u> ② PDCA サイクルを進めるため、<u>事前に現状をふりかえる（Review）</u>ことが必要である ③ 自立支援協議会・こども部会の設置は、長野県内でも地域格差がある

表6 「行政座談会」における参加者の運営と発言（続き）

（続き）

	第1回（2020年7月上旬開催）行政座談会	第2回（2020年9月上旬開催）行政座談会
キ ー パ ー ソ ン の 発 言	<p>⑤ <u>多職種との連携を進めるためには共通言語の使用が必要である</u></p> <p>⑥ <u>自立支援協議会が連携・協働のかけがえない機会となる</u></p>	<p>④ <u>後方支援（現場研修）が効果的なのは、積極的な児童センター（小1～2利用）やこどもプラザ（小3～）である</u></p> <p>⑤ <u>地域における子ども発達支援を進めるために、日ごろから地域関係機関との連絡をはかる必要がある</u></p> <p>⑥ <u>情報提供・連携支援・他機関紹介を進めるためのワンストップ窓口の設定が必要である</u></p> <p>⑦ <u>現状ですすでに行われている事例記録を職員の力量向上に結びつけることができる</u>と考えられる</p> <p>⑧ <u>連携先として、保健医療分野、保育・療育分野、学校教育分野、子ども家庭福祉分野、児童健全育成分野などが想定できる</u></p> <p>⑨ <u>他機関同士をつなぐために、まずは興味をもってもらい、一緒に同じ事象を振り返る機会が重要になる</u></p> <p>⑩ <u>現場の中には「とにかくやってみよう」という気概のあるところも少なくない。そのような現場とモデル事例研究を進めることがチームアプローチを高める近道である</u></p> <p>⑪ <u>事例について深く知りたいというニーズが、実務者の間に存在する</u></p> <p>⑫ <u>他機関と事例共有するためには、書式が共通である必要がある</u></p> <p>⑬ <u>学校との連携をより一層推進したい</u></p>

表6より、まずミーティングの持ち方について、第1回と第2回の項目数に関する大差は見られない。また、ツールについても両者の差異はほとんどない。ところが、キーパーソン（本実践研究の主要なステイクホルダー）の発言については、両者間に大きな差異が見られた。そこで、キーパーソンの発言について両者間の差異を見てみる。

キーパーソンの発言の第1回目では、①子どもの捉え方、②子どもの支援において重要な事項、③巡回相談やコンサルテーションの方法（チームによる支援および伝え方のコツ、共通言語の使用）、④設定すべき会議体についての言及がなされた。いっぽう、第2回目では、前記の①～④に加えて、⑤多機関・多職種連携の方法、⑥職員・関係者の専門性向上、⑦日常的な協働のあり方、⑧ケース会議・事例検討の重要性、⑨関係者のニーズについての言及がなされた。しかも、他の機関や関係者に対して率直な要請がなされるとともに、「行政座談会」終了後には自然発生的な連絡・相談・協議が行われた。

（4）考察

「行政座談会」終了後に自然発生的に行われた連絡・相談・協議には、児童館および放課後児童クラブ等における合理的配慮を浸透させるための「潜在能力」が備わっていることを象徴的に表している。しかし、「行政座談会」に参加した主要なステイクホルダーに訊いても、コア・チームのメンバーに尋ねても、このような自然発生的な連絡・相談・協議が自発的になされることは稀で、「行政座談会」の設定がなければ、生じることはなかった、との認識であった。けれども、発達支援を必要とする児童に対する理解と支援に関するニーズは依然として高いことが判明している。

アウトリーチの活動として巡回相談をチームで積極的に行うことは、主要なステイクホルダーの認識としても重要だとされている。巡回相談をチームで行う効果は、多岐にわたっているが、そのためには事前に“チームになる”取り組みが重要である。そして、“チームになる”ためには、明確な意図のもとに具体的な働き掛けが必要となる。根本（2009）は、その主要な要因として、①共通／共有された目標、②メンバー相互依存的・相互強化的な協働、③小集団による機動性の高さを挙げ、④具体的な業務を行うワークチームであることを指摘している。ただし、利害関係が生じることもあるので、この点も考慮に入れる必要がある。長野市では、今のところ利害関係による障壁が顕在化していない。しかも、草創期であることもあり、今後持続的な取り組みとするための課題を検討していく必要がある。

（5）結語

チームワークを促進する方略については少しずつ明確にされているが、実際にこれを進めるためには、実践を行う地域や現場の実情に応じて対応する必要がある。ただ、本研究においては、コア・チーム（行政担当者）の積極的な関与があり、しかも関係者はチームでの取り組みについて潜在的なニーズを有していた。また、研究実施者のこれまでの関与もあり、チームを形作ること、ミーティングを開いて情報を共有すること、関係者が対等な立場で議論するための資料を整えること、各実践分野のキーパーソンとなり得る「人財」が“社会的な手抜き”を行うことなく、精力的な活動を続けることができた。

今後、教育研修体制の整備とその具体的な内容について、本研究により形作られたチームによる検討を基盤として、継続的に検討をするとともに、その実施の効果をモニタリングするような方法が重要である。いっぽうで、そのために行政機関の人事異動や定年等による退職が生じて崩れることのないシステム構築が課題である。

9. 研究6（巡回相談と職員のコンピテンシー）

（1）目的

研究2において、獲得した知識・技能の生活や実践への応用と行動変容（米原，2014）を実測するのに先立ち、教育研修の効果を実測した。実務研修を行った受講者に対して、自らの実践を振り返る機会を提供し、その際に応用行動分析の枠組みを用いることで、研修により得た知識・技術を日ごろの実践に応用することが可能になることが示唆された。そこで、本研究では応用行動分析の枠組みをふまえた巡回相談を行い、職員のコンピテンシーにいかにか効果的な影響を及ぼすことができるか検証することを目的とした。とくに、児童の行動変容をもたらすための随伴性（生じた行動に対する応答）の準備・管理について検討する。

（2）方法

①参加者：児童センターに勤務する職員を対象とした。

②期間：2020年7～9月に2回にわたり実施した。（新型コロナウイルス感染症の蔓延の影響により、2020年6月までの予定と2020年11月以降の計画はすべて中止となった。）

③手続き：研究実施者が研究5で説明したコアチームとともに巡回相談を行った。巡回相談を実施するのに先立ち、職員は“気になる”児童の事例概要を簡単にまとめて記入した。その記入シートをもとに、巡回相談当日に協議とスーパーバイズを行った。

④分析方法：応用行動分析の枠組みに基づくABC分析（鈴木・佐藤，2020）を行い、行動の機能的な理解に基づくスーパーバイズを試みた。

（3）結果

表7に第1回目の巡回相談の結果を、表8に第2回巡回相談の結果を、それぞれ示した。

表7 第1回目の巡回相談に関するABC分析の結果

	行動の契機	行動上の問題	行動への対応
A	・別の活動に注意が向いている	・職員の誘いかけに応じることができない	・状況を見て、言語指示を繰り返す
B	・急な予定の変更がある	・パニック様の反応が生じることがある	・クールダウンのための言葉かけを行う
C	・（体幹が不安定な中）活発に動く	・フラつくことや、座り込むことがある	（記載なし）
D	・友だちとのトラブルが生じる	・職員への接近・接触から、関わりを独占する	・集団に戻すための声かけを行う
E	・活動が長続きせず、徘徊が生じる	・結果として友だちとのトラブルを招く	・友だちの関わりの方を変え
F	・急な体調の変化を生じることがある	・けいれんを生じるリスクが懸念される	（記載なし）

第1回目の巡回相談において、児童の視点から検討すると、必ずしも機能的な対応とはなっていないケースがあることが理解できた。

Aの行動は《逃避》機能を有する行動である。職員の誘い掛けから逃避している。職員は言語指示を繰り返す対応を行っており、《逃避》機能を有する行動を減弱することはできていなかった。

Bの行動も《逃避》機能を有する行動である。変更された予定から逃避している。職員はクールダウンを促す対応を行っており、《逃避》機能を有する行動を増強する結果になっていた。

Cの行動は、身体運動機能に関する問題である。この種の問題について専門性を有していない職員が対応するには限界がある。

Dの行動も《逃避》機能を有する行動である。友だちとの関わりの結果生じるトラブルを回避している。職員は集団に戻すための対応を行っており、《逃避》機能を有する行動を維持する結果になっていた。

Eの行動も《逃避》機能を有する行動である。複雑なルールを含む友だちとのあそびや、あそびのなかで生じる勝敗（とくに負けること）を回避している。職員はEではなく周囲の友だち（人的環境）に介入して環境調整を図ろうとしており、この介入が成功すれば、《逃避》機能を有する行動の変容が期待できる。

Fの行動は、Cの行動と同じく身体運動機能に関する問題である。この種の問題について専門性を有していない職員が対応するには限界がある。

以上より、児童センターで生じている児童の問題のうち、その大半を《逃避》機能を有する行動上の問題が占めており、職員は《逃避》に動機づけられた児童の問題に対応することに困難を抱えているという特徴が理解された。

表 8 第2回目の巡回相談に関するABC分析の結果

	行動の契機	行動上の問題	行動への対応
A	・別の活動に注意が向いている	・職員の誘いかけに応じることができない	・注意が向いているときに声掛けをする
B	・急な予定の変更がある	・パニック様の反応が生じることがある	・姿勢を低く保ち、安心だと声を掛ける
C	・（体幹が不安定な中）活発に動く	・フラつくことや、座り込むことがある	・まずは周囲の児童に配慮を依頼する
D	・友だちとのトラブルが生じる	・職員への接近・接触から、関わりを独占する	・職員との関係を基に中への参入を促す
E	・活動が長続きせず、徘徊が生じる	・結果として友だちとのトラブルを招く	・本人に対する共感的な声掛けを行う
F	・急な体調の変化を生じることがある	・けいれんを生じるリスクが懸念される	・けいれんは生じていないので、経過観察
G	・他児からの想定外の発言や否定的な評価	・手をつけられないほどの攻撃行動に訴える	・行動を制止し、声をかける
H	・センター内で我慢を重ねている	・帰宅後、家族に対して様々なことを訴える	（記載なし）

第2回目の巡回相談におけるABC分析の結果は、わずか2か月後の職員のレポートの変化であったが、第1回目とは異なっていた。

Aの行動に対して、職員は冷静な分析を行うようになった。Aの注意が向いている場合と注意が向いていない場合に分けて対応していた。Aの注意が向いている場合に声掛けを行い、そうでない場合にはそれを行わないという代替行動分化強化（下山・園山，2010）を行っていた。さらに、Aには活動レパトリーの拡大が求められる。

Bの行動に対して、やはり職員は冷静な対応を行うようになった。ただし、基本的には《逃避》機能を有する行動を増強する結果になっており、対応の質に変化はなかった。

Cの行動に対して、周囲の友だちに配慮を要請するようになった。このことにより、身体運動機能の問題が改善・解消するわけではないが、Cの特性がもたらす行動や事故などを予防することができるようになった。

Dの行動に対して、行動介入を段階的に進めていた。すなわち、まずは職員との関わりを保障し、その上で職員と共に友だちの活動に参入するように対応の工夫を行っていた。

Eの行動に対しても、Eの回避的な行動の理由に共感し、その上で職員と共に友だちの活動に参入するように対応の工夫を行っていた。

Fの行動に対しては、けいれんが起っておらず、しかも友だちとの関わりも良好であるため、経過観察を続けていた。

Gの行動も《逃避》機能を有する行動である。友だちからの否定的なフィードバックから逃避している。このような行動に対して、職員はGの行動をいったん制止し声を掛けながら逃避を弱めるように対応した。

Hの行動は《注目要求》機能を有する行動である。このことは家族機能とも大きく関わるため、性急に対応せず、肯定的な経験を児童センター内で重ねられるよう配慮していた。

以上より、職員は巡回相談を受けて、児童センターの物理的環境内で、できることから工夫を行い《逃避》機能を有する行動の変容をめざして対応していた。そして、友だちとの関わりが深まるよう、対応の手立ての選択肢を拡大しようとしていた。ただし、より一層手立てを尽くしていくためには、個別介入を行うことができるマンパワーと介入技術支援が必要であるということも提示された。

（4）考察

巡回相談を行うことにより、2018年10月に通知された「児童館ガイドライン」の精神を生かすことができた。ただし、児童館・放課後児童クラブ等を利用する障害のある子は、友だちとの関わりから逃避的になったり、回避的になることが少なくない（森田・根岸・遠藤，2005）。そして、これらの《逃避》機能を有する行動への対応は容易ではない。このような行動の機能を冷静に分析して対応する応用行動分析の枠組みに立脚する巡回相談（ABC分析を実施）には、職員の資質・専門性向上のための重要な要素が含まれていた。

大石（2019）は、自閉スペクトラム症（ASD）児が他者との社会的つながりを持ち、共有を経験し、ストレスに対処して幸福感を享受するには、安心できる居場所づくりと他者からの受容経験を高める必要があることを指摘した。児童センターの職員は、ややもすると《逃避》機能を有する行動を受容・強化して、かえって他者との社会的つながりを制約してしまうことがあることがわかった。チームによる支援や巡回相談を効果的に活用することにより、このような“畏”についても冷静に理解し、手を打つことが期待される。

(5) 結語

応用行動分析の枠組みをふまえた巡回相談を行うことで、職員のコンピテンシーに肯定的な影響を及ぼすことができると理解された。今後は、このような行動の随伴性を分析し、効果的な支援を可能にする教育的研修をより一層推進することが求められる。

10. 総合考察

児童館・放課後児童クラブ等における自閉スペクトラム症（ASD）児への合理的配慮の取り組みは、保育・療育や学校教育に比べて遅れている（森田・根岸・遠藤，2005）。それは発達支援の専門家の関与が薄く、教育研修体制が十分に整備されてこなかったことに一因がある。その一方で「児童館ガイドライン」が改正され、児童館・放課後児童クラブ等においても障害者差別解消法（合理的配慮の不提供の禁止）や児童権利条約（障害児の意見表明権と最善の利益）の精神を生かすための取り組みは急務であると考えられた。とりわけ未診断のまま経過することも少なくない ASD 児に対する支援は、喫緊の課題となっている（今井・古田・佐久間，2018）。

研究1において、「障害に対する知識」「障害理解の促進」「ASD の認識」などの知識的側面を扱う教育研修には一定の効果があることが明らかになった。そして、教育研修において得た知識を日ごろの実践に応用するには、職員一人ひとりの自己理解やストレスに応じたきめ細かな後方支援が必要であることが明らかになった。

研究1の知見をふまえ、研究2において、職員一人ひとりの後方支援を行う際には、応用行動分析の枠組みを用いることにより、教育研修により得た知識・技術を日ごろの実践に応用できるということが明確にされた。

そして、研究1と研究2により明らかにされた日ごろの実践の深化を達成するために、研究3に基づいて記録の省察が必要であり、日々の実践記録から効果的な指導・支援の要素を抽出する作業をバックアップするための取り組みが求められることが明らかになった。

ただし、研究4より、日々の実践記録をもとに指導・支援を振り返り、実践を深化させる努力を重ねても、特異な感覚処理特性を有する事例などでは十分な効果を得ることができない場合があることは事実である。そのために他機関との部局横断型の連携や多職種連携により児童館・放課後児童クラブ等が孤立し、“抱え込み”が生じることのないシステムの構築が必要であることが示唆された。

そこで、研究5では、地域や現場の実情に応じて関係者が対等な立場で熟議できる体制について検討され、学識経験者も加わる「行政座談会」のような仕掛けが有効であることが示唆された。そして、人事異動や定年等による“人財”の変動による影響が最小限で済むようなシステム構築をめざすべきことが指摘された。

これらの研究1～5のポイントを考慮して進めた巡回相談により、研究6より、先行して合理的配慮の取り組みが進められている保育・療育や学校教育の分野にも匹敵するような職員のコンピテンシーを高められる可能性があることが理解された。

本研究により得られた知見を、まずは長野県において盤石なものとしてできるよう実践型研究を進め（科学研究費補助金などを活用して、地域における児童健全育成の標準的なシステムとして実装する動機につながるようなエビデンスを蓄積し）、この試みが成功した際には全国への波及をめざす学公協働・社会実装へと結びつけていく。本研究は、その端緒を拓くという点で大きな効果があるものである。

引用文献

- 1) 赤塚正一・大石幸二 (2009) 通常の学級に在籍する LD のある児童の小中学校間の引き継ぎに関する実践的研究. 特殊教育学研究, 46, 291-297.
- 2) 秋元響・遊馬結・大石幸二 (2018) 「逆模倣」が自閉スペクトラム症児に及ぼす影響の検討 (I) —無意識に行われた逆模倣の頻度と活動性や満足度が高まるメカニズムの整理—. 日本特殊教育学会第 56 回大会 (大阪教育大学; 大阪国際会議場), P2-75.
- 3) American Psychiatric Association(2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders(5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- 4) 有田悦子・坂本満夫・恩地ゆかり・小俣栄・圓藤孝子・近藤芳子 (2003) 性格特性を活かした卒直後教育プログラムの構築 (第 1 報) —新人薬剤師の性格特性と卒直後教育—. 医療薬学, 29, 47-55.
- 5) 遊馬結・秋元響・大石幸二 (2018) 「逆模倣」が自閉スペクトラム症児に及ぼす影響の検討 (II) —逆模倣が生じている場面と生じていない場面における行動生起の差異の検討—. 日本特殊教育学会第 56 回大会 (大阪教育大学; 大阪国際会議場), P2-76.
- 6) 別府悦子・上野清美・吉川武彦・清水章子 (2009) 中学校における特別支援の必要な生徒の支援と校内体制—アスペルガー症候群の実践報告事例をもとに—. 中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要, 10, 89-99.
- 7) 藤原武男・小塩隆士 (2015) 幼少期の環境と健康. 川上憲人・橋本英樹・近藤尚己編, 社会と健康—健康格差解消に向けた統合科学的アプローチ—. 東京大学出版会, Pp. 77-93.
- 8) 後藤秀爾・大見幸子 (2007) 就学前高機能自閉症児への発達支援—実態調査と集団参加プロセス—. 愛知淑徳大学論集 (コミュニケーション学部・コミュニケーション研究科篇), 7, 49-66.
- 9) 今井しのぶ・古田加代子・佐久間清美 (2018) 子どもの障害に気づき広汎性発達障害と診断を受けるまでの母親の生活上の困難. 日本公衆衛生看護会誌, 7, 3-12.
- 10) 今後の地域の児童館等のあり方検討ワーキンググループ (2018) 改正児童館ガイドライン. 厚生労働省.
- 11) 厚生労働省 (2018) 児童発達支援ガイドライン.
- 12) 厚生労働省 (2018) 放課後等デイサービスガイドライン.
- 13) 森田明美・根岸洋人・遠藤清江 (2005) 児童館における障害児の利用実態とその課題—障害児の居場所としての児童館の可能性—. 東洋大学人間科学総合研究所紀要, 3, 61-77.
- 14) 根本治代 (2009) 障害者相談支援における多職種チームの構造と機能. 学苑, 821, 118-128.
- 15) 野口和也・大橋智・大石幸二 (2012) 私立幼稚園における発達障害児への「柔軟な指導」を実現するための行動コンサルテーション. コミュニティ心理学研究, 15, 117-135.
- 16) 大石幸二 (2000) 知的障害教育における「現場研修」への応用行動分析学のアプローチ. 特殊教育学研究, 38, 53-63.
- 17) 大石幸二 (2019) 自閉スペクトラム症児における社会的健康をめぐる展望—わが国の文献調査にもとづく臨床的研究の知見と課題—. 人間関係学研究, 24, 25-32.

- 18) 大石幸二・高橋淳子 (2006) 障害福祉施設の対人援助サービスにおけるチーム・アプローチの専門性向上に関する研究—行動コンサルテーションの適用—. 明星大学人文学研究紀要, 42, 151-166.
- 19) 小藺修・大内章子 (2016) 能力・態度における研修効果に影響を与える要因とその関連性. 日本労務学会誌, 17, 50-68.
- 20) 下山真衣・園山繁樹 (2010) カリキュラム修正と前兆行動を利用した代替行動分化強化による激しい自傷行動の低減. 行動分析学研究, 25, 30-41.
- 21) 鈴木あやか・佐藤慎二 (2020) 適切な行動を増やし、問題となる行動を減少させる支援について—ABC分析の考え方を取り入れたリーフレットの作成・活用を通して—. 植草学園短期大学紀要, 21, 81-88.
- 22) 高橋三郎 (2016) 神経発達症群. 医学書院.
- 23) 高橋智・増渕美穂 (2008) アスペルガー症候群・高機能自閉症における「感覚過敏・鈍麻」の実態と支援に関する研究—本人へのニーズ調査から—. 東京学芸大学紀要・総合教育科学系, 59, 287-310.
- 24) 高辻穂香・大石幸二 (2019) 発達障害児支援において児童の良い反応を引き出す要因の検討—関わりの柔軟性をどのようにアセスメントするか—. 日本特殊教育学会第57回大会 (広島大学; 東広島キャンパス), P6-12.
- 25) 浦崎武 (2012) 自閉症スペクトラム障害児における他者への同一化と自己存在に関する不安の軽減—フラッシュバックからの自己形成過程と他者との関係性の形成による支援—. 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 3, 63-85.
- 26) 渡邊孝継 (2018) 神経発達症児への支援プログラムに参加する大学生を対象としたスタッフトレーニングの効果—習得される応用行動分析に関する知識の分析—. 人間関係学研究, 23, 21-29.
- 27) 山上敏子 (2007) 方法としての行動療法. 金剛出版.
- 28) 米原あき (2014) 研修評価における「行動変容」への視点—「4レベルアプローチ」を手掛かりに—. 国立教育政策研究所紀要, 第143集, 209-219.

資料 1

合理的調整や配慮に関する話題提供

スライド 1 『自閉スペクトラム症 (ASD) と合理的調整と配慮』

ASD のある人の特性を理解するとともに、それらの特性を有する人といかに付き合えるかを自分なりに検討するのがこの発題の目的です。

スライド 2

話題提供の内容

- ・ 自閉スペクトラム症とはなに
- ・ 自閉スペクトラム症の体験世界
- ・ 自閉スペクトラム症の心理臨床

考えてほしいこと

- ・ あなたにできることは何ですか？

スライドにある3つのことからを掻い摘まんで説明します。発題後のリアクションペーパーでは、「考えてほしいこと」に対して、自分なりの応答をしてください。

スライド 3

自閉症 (自閉スペクトラム症)

- ・ 自分の世界に閉じこもっている人ですか？
- ・ 親の養育が原因で生じる精神疾患ですか？
- ・ 小児早期に発症する崩壊性の痴呆ですか？
- ・ 孤立を経験し、他者を回避する人ですか？

スライドにある4つのことについて考えてみてください。どう思いますか？

スライド 4

自閉症（自閉スペクトラム症）

- ・社会的コミュニケーションおよび対人的相互反応の持続的な欠陥
- ・行動、興味、活動の限局された反復的な様式
- ・これらの症状が、発達早期に存在するもの

アメリカ精神医学協会が 2013 年に発表した『精神疾患の診断と統計の手引き』には、このスライドのように定義されています。

スライド 5

自閉症（自閉スペクトラム症）

- ・社会的コミュニケーション障害
(social communication disorder : SCD)
- ・限局的反復的行動パターン
(restricted & repetitive behaviors : RRBs)
- ・autism spectrum disorder : ASD
(DSM-5 ; American Psychiatric Association)

上記の定義を簡単にまとめ直してみました。

スライド 6

自閉スペクトラム症の疫学

- ・有病率は、人口 1 万人に 4～5 人ですか？
- ・男性は女性の 2 倍あまりの出現率ですか？
- ・大半の人には、知的障害が合併しますか？

「疫学」というのは、疾病や疾患ないし事故の出現率（発生率）がどれくらいであると見積もられるかを示して原因究明や予防に生かそうとする学問です。ここでは調査統計の数値という意味で使っています。

スライド 7

自閉スペクトラム症の疫学

- ・有病率は、人口 100人に 1～2 人である
- ・男性は女性の 4 倍の出現率となっている
- ・知的障害を合併するのは 20～30% である

(DSM- 5 ; American Psychiatric Association)

最新の疫学調査の結果では、このスライドにあるとおりに報告されています。

スライド 8

自閉スペクトラム指数 (AQ)

- ・定型発達大学生の平均点は、20/50点前後
- ・社交的な場面が苦手である
- ・物事に没頭しやすいほうだ
- ・ほかの人が気づかない物音に気づく
- ・小説で登場人物や背景の想像がしづらい
- ・33点をカットオフ値として、臨床的に応用

スライドにあるように自閉的傾向を測定するための指標が提案されています。私たちにも当てはまる項目が見られると思います。それがスペクトラム（連続帯）と言われる所以です。

スライド 9

MINDBLINDNESS

AN ESSAY ON AUTISM AND THEORY OF MIND

視線の検出と心理学的体験



Simon Baron-Cohen
foreword by Leda Cosmides and John Tooby

このスライドに提示されている本は、AQを作成した Baron-Cohen 博士が著したものです。視覚を通じて心を読み取る能力の発達について、実験結果などが紹介されています。

スライド
10

わが国初の臨床報告 (ASD)

小児分裂病症集例

1957. 10. 6.

秋期精神病理懇話會
於比叡山延暦寺宿院

大阪市大精神科 黒丸正四郎
小西輝夫
京大精神科 高木隆郎

01歳10か月 女児
空虚な方へ視線を逸らす

03歳10か月 男児
視線は人間に全く向かず

08歳01か月 男児
視線に生気が感じられず

日本初の小児自閉症のケース会議は、1957年に比叡山延暦寺において精神科医により行われました。何れの事例も視覚に関するエピソードが記されています。

スライド
11

あなたをんでいますか



正立像

このスライドは正立像です。

スライド
12

あなたをんでいますか

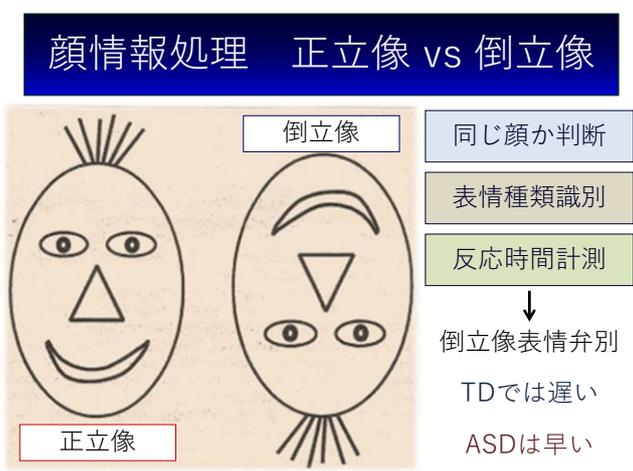


倒立像

このスライドは倒立像です。

スライド
13

顔情報処理 正立像 vs 倒立像



同じ顔か判断

表情種類識別

反応時間計測

↓

倒立像表情弁別

TDでは遅い

ASDは早い

顔が上下逆さまになっていると、
(大抵の人は) 表情を判断するまで
にかかる時間が長くなります。

スライド
14

自発的には賦活しない社会脳



定型発達児	○	×	○	×
自閉症児	○	○	×	×

図 12-4 自分に向けられた視線に対する検出促進の有無

定型発達児では、顔が正立表示された場合にのみ検出促進が起こるが、倒立顔では起こらない。一方、自閉症児は顔の正立・倒立にかかわらず、正面向きの顔の場合のみ検出促進が起こり、斜め向きの顔では起こらない。

TD	正立像でのみ、自分に向く視線を検出
ASD	正面像でのみ、自分に向く視線を検出

このスライドの写真の下の「表」
を読み取ってみてください。ASD の
ある人では、正立像と倒立像の差異
が顕著ですか？

スライド
15

抜群の視覚 ゲシュタルト知覚



一度だけ観て再現

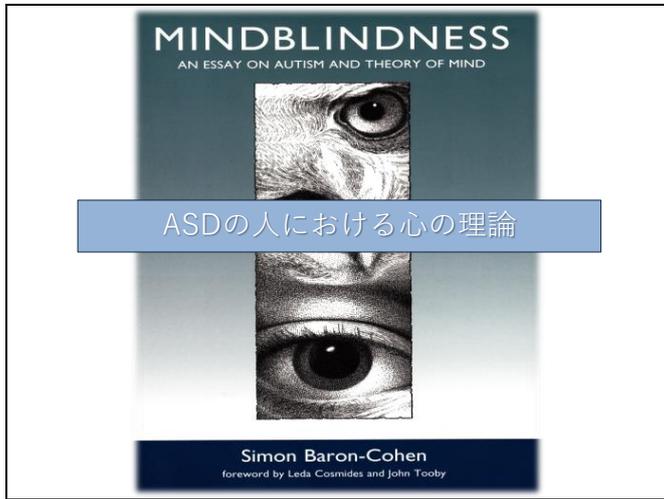
頭の中に画像印刷

ゲシュタルト知覚

知覚世界を「物的体験」という仮説

ASD の人の中には、すぐれた視知
覚能力を有する人が在るようです。
まるで、デジカメで撮影したかのよ
うに図像が記録されるということ
を当事者のテンプル・グランディン
博士は述べています。

スライド
16



続いて「目は口ほどにものを言う」というときの「ものを言う」について考えていきます。

スライド
17



心の理論 (theory of mind : ToM) とは、他者の思考・信念・感情・意図などを推論するところの働きを総称する仮説構成概念です。

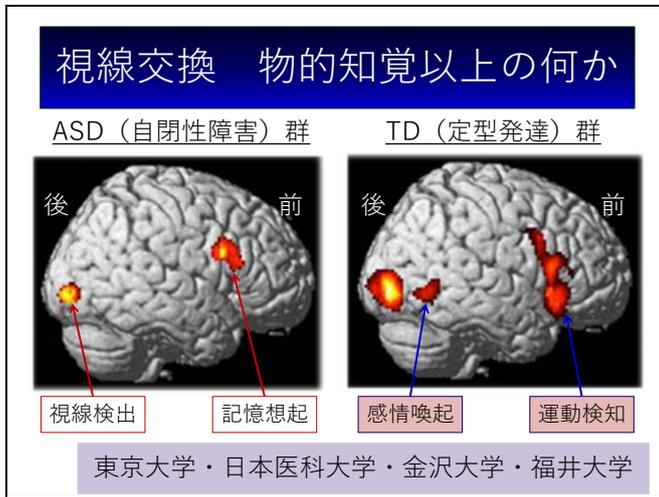
スライド
18

図 12-2 誤信念課題での眼球運動の測定で用いられた刺激例 (Senju *et al.*, 2008)

① ボールがまず左の箱に入れられ、② 次にそこから取り出されて右の箱に入れられる。③ その後、登場人物が見えない間に、ボールが持ち去られる。④ その後、登場人物が正面を向き直す。ボールは実際にはどちらの箱にも入っていないが、登場人物は持ち去られていることを知らないため、ボールが右の箱に入っていると思っている。定型発達児は右側をよく見るが、自閉症児ではそのような傾向は見られない。

登場人物は	左の箱にボールを入れた	認識
登場人物は	右の箱へのボール移動も	目撃
ボール消失	予期せぬ移動が見ぬ間に	発生

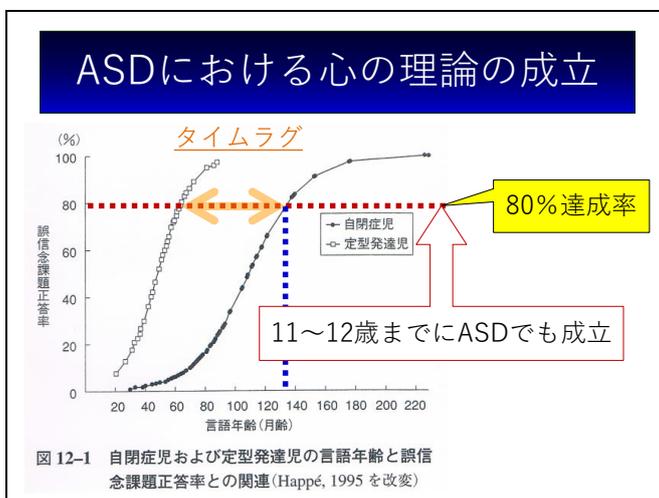
このスライドは「予期せぬ移動課題」について説明しています。実験参加者の目が“自然に”どこに定位したかを調査しています。



このスライドは、だれかと視線を交わしたときに、脳のどの部位の物質交換や電氣的活動が活性化したかを表しています。定型発達者でブローカ溝（運動性言語野）の周辺が活性化しています。

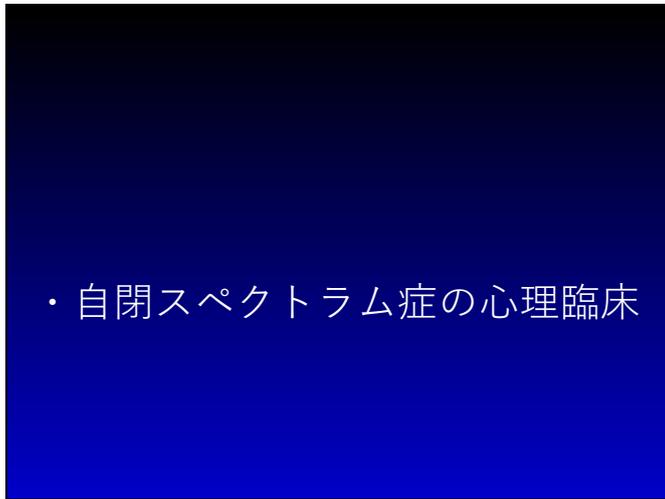


このスライドでは、4名の登場人物の視線が様々なことを言い表しています。描かれている場面、各人物の所作、それと視線などの複数の情報をまとめると、新しい意味が生まみだされます。これを中枢性統合という場合があります。



ASDのある人は、心の理論が欠如しているわけではないらしいということがわかってきました。

スライド
22



最後に、大石（ゼミを含む）の取り組みを含めて、社会的支援について検討します。

スライド
23



このスライドの人物たちには神経発達症群（自閉スペクトラム症や注意欠如・多動症、特異的学習症など）の症候が見られると言われます。

スライド
24



当事者の方は、①見えない障害であるアスペルガー症候群（現在でいう ASD の一型）について、②周囲の人たちに（自分たちの困難感を）知ってほしいと言っています。その上で、③やり方・仕方をさりげなく知らせてほしいと訴えます。(DVD)

スライド
25

見た目では分からない困り感

自閉症スペクトラム障害者の
見えない感情

人の外部的な見た目と内部的な測定結果は異なりうる

外からの見た目

落ち着いたおり
集中している

内部の感情

高い心拍数
極度に興奮

このスライドでは、見た目では把握できることと、内部で生じていることが異なる場合があることを示しています。

スライド
26

誤解を受けないようにする

警察からの不本意な尋問を受けなくて済むように

私には、ASDに特有の行動特徴等が見られます

- ・ ごくふつうの会話が難しい場合があります
- ・ 奇異だと思える行動をとる場合があります
- ・ 予想通りでない行動をする場合があります

このスライドは、英国で、ASDのひとが不当尋問されずに済むための（当事者に配られる）カードを示しています。

スライド
27

あなたにできることは？

- ・ 障害者権利条約
- ・ 障害者総合支援法
- ・ 発達障害者支援法
- ・ 障害者差別解消法

このスライドには、重要な法律を示しました。私たち国民の責務が記されているので、決して他人事ではないと考えています。知らない法律があったら、調べてみましょう。

発題のなかでは、大石（ゼミを含む）の取り組みを写真で紹介しします。①個別での練習、②集団での練習、③保育所・幼稚園や学校へのコンサルテーション、④さらには教育委員会などでの教育政策への関与まで、当事者の声をボトムアップで政策に反映させていきます。

資料 2

リアルタイムモニタリング (RTM) に関する話題提供

RTMのしくみとは？ (8/30)



1 授業参観をします



2 場面を抽出します



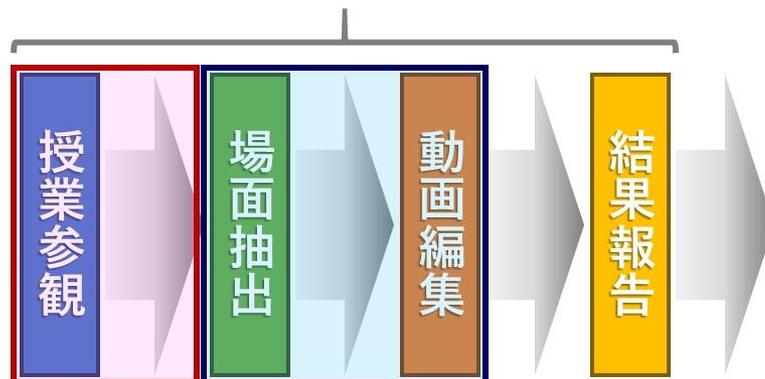
4 結果を報告します



3 動画を編集します

RTM公開講座の概要 (8/30)

15分講義 + 45分演習 + 30分発表 + 30分解説



10:00~12:00 の時間枠で実施します

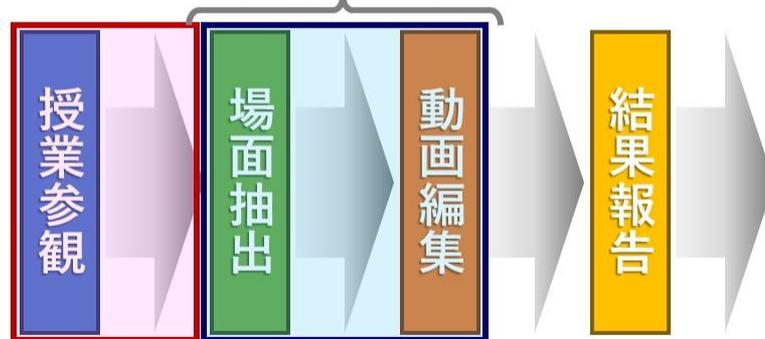
RTM公開講座の概要 (8/30)



ソフトを使ってこれをします

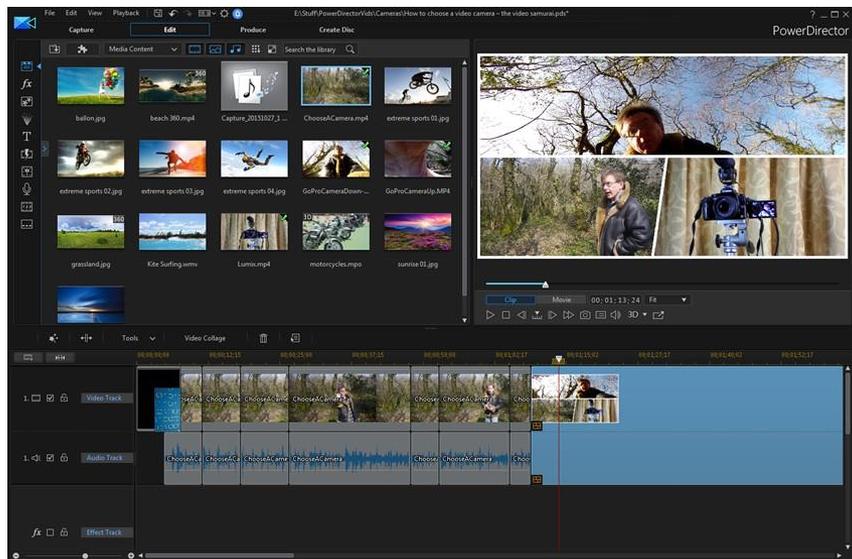


RTM公開講座の概要 (8/30)

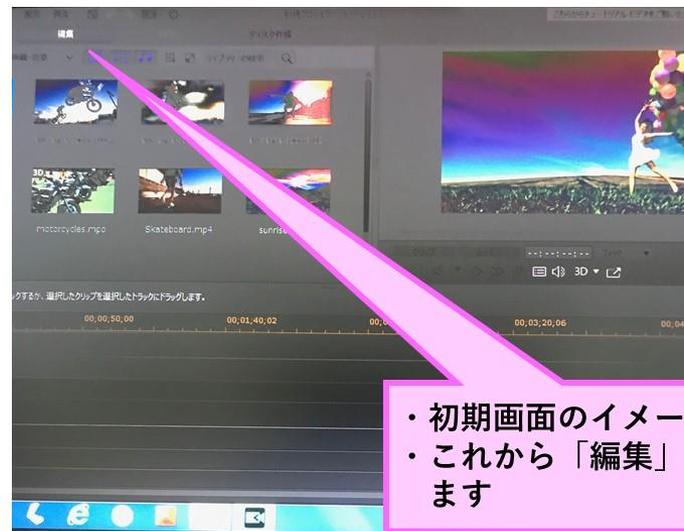


本当はここがミソになります

POWER DIRECTOR (提供)

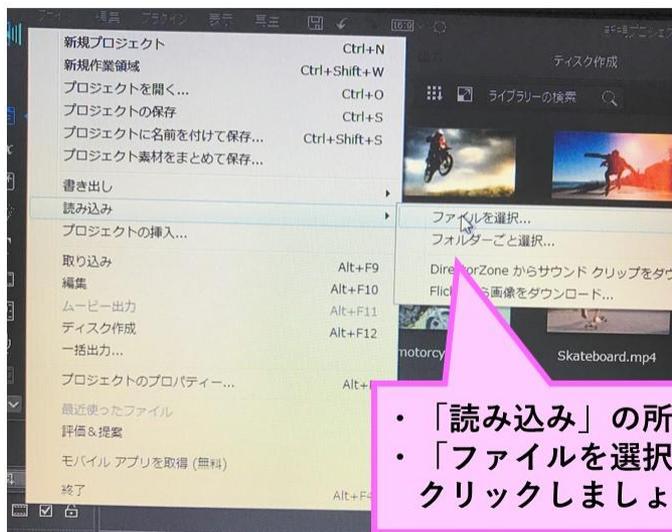


POWER DIRECTOR (手順①)



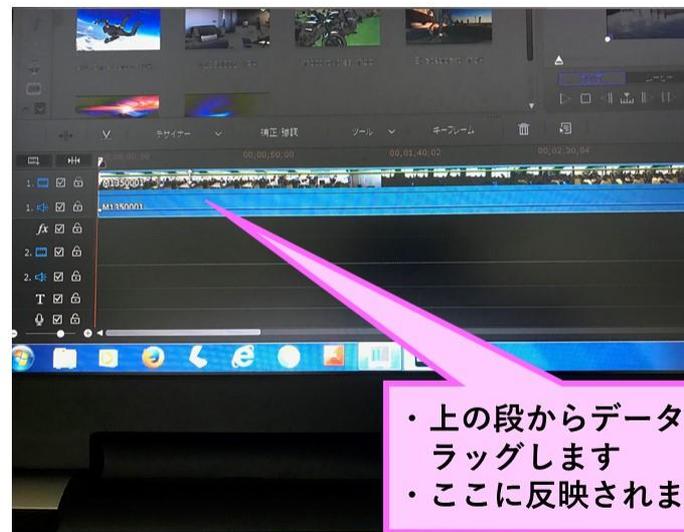
- ・初期画面のイメージです
- ・これから「編集」を使います

POWER DIRECTOR (手順②)



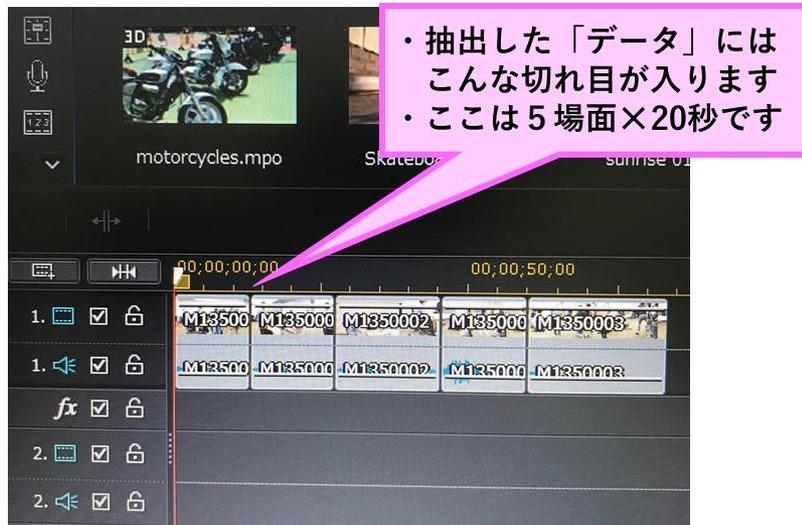
- ・「読み込み」の所から、
- ・「ファイルを選択」を左クリックしましょう

POWER DIRECTOR (手順③)

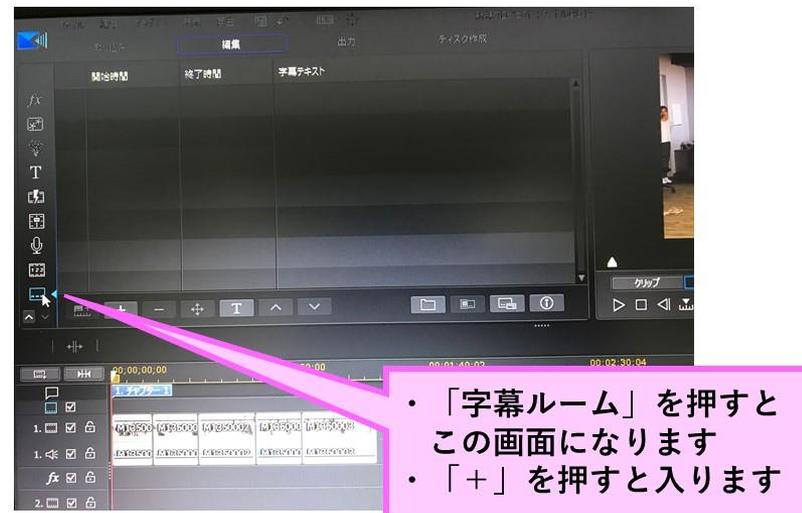


- ・上の段からデータをドラッグします
- ・ここに反映されます

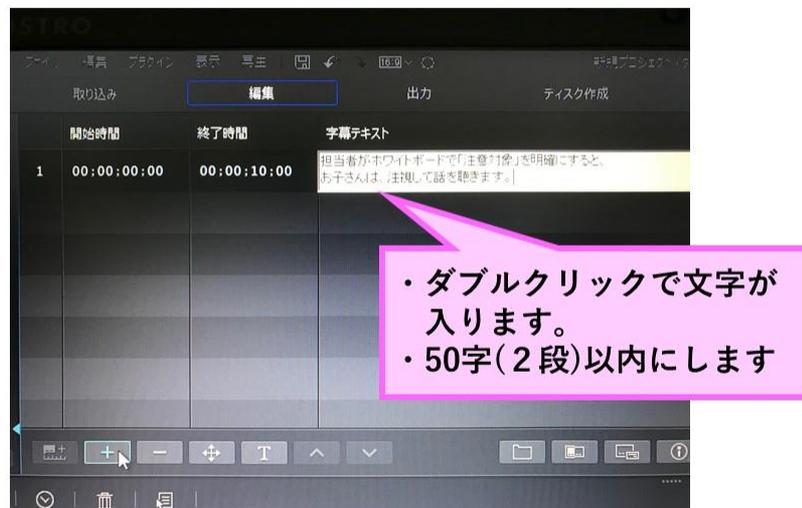
POWER DIRECTOR (手順④)



POWER DIRECTOR (手順⑤)



POWER DIRECTOR (手順⑥)



POWER DIRECTOR (手順⑦)

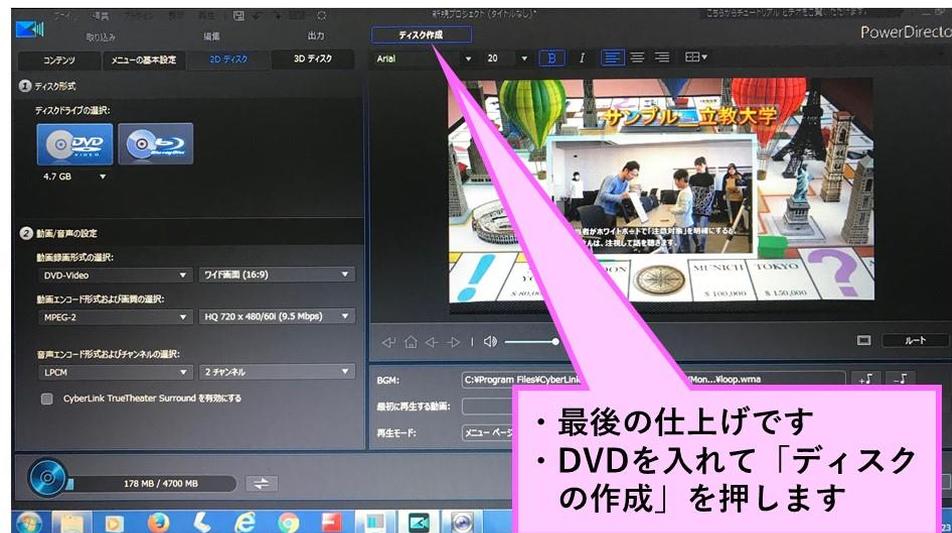


POWER DIRECTOR (手順⑧)



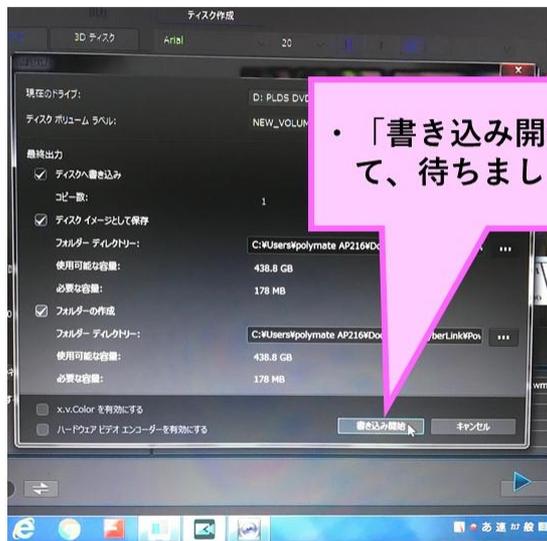
- ・「MPEG-2」を選びます
- ・DVDに保存するためです
- ・「開始」を押します

POWER DIRECTOR (手順⑨)



- ・最後の仕上げです
- ・DVDを入れて「ディスクの作成」を押します

POWER DIRECTOR (手順⑩)



- ・「書き込み開始」を押して、待ちましょう

POWER DIRECTOR (手順⑪)



- ・書き込み中は、この画面が表示されます

資料 3

日本特殊教育学会第57回大会（広島大学）発表資料

発達障害児支援において児童の良い反応を引き出す要因の検討

一関わりの柔軟性をどのようにアセスメントするか

○高辻 穂香
(立教大学大学院現代心理学研究科)

大石 幸二
(立教大学現代心理学部)

KEY WORDS: 発達障害児 療育 柔軟性 アセスメント

【目的】

近年、発達障害を持つ幼児・児童に対する療育の考えが広まったことによって、多くの場面において早期より支援を行う機会が増えつつある。その中で、「良い療育」に求められる要因について検討していくことが必要であると考えられる。

本研究は、児童からより良い反応を引き出すことができる場面に見られる共通の特徴について明らかにすることを目的とする。柔軟性の有無・アセスメント方法などに着目して調査を実施する。なお、柔軟性の定義は「子ども一人ひとりの特性に応じ、行動の理解と予測に基づき支援を行うこと」とする。

【方法】

参加者：本研究では、療育施設に通う児童を担当する形で日ごろ療育と関わっている施設職員（申請者を含む）を参加者とした。対象となるスタッフは約20名であった。

期間：201X年4月の約1ヶ月間であった。

手続き：本研究は、単一事例として介入研究を行うにあたっての予備研究として実施した。療育施設での小集団におけるプログラム活動後、担当児童の①アプローチ内容②児童の反応について記録するとともに支援の実行に関するアンケートへの記入を依頼した。アンケートは3項目（「アプローチは児童のねらいと対応していましたか」「アプローチを適切に実行できましたか」「児童の反応は予想通りでしたか」）であり5件法（とてもそう思う～全くそう思わない）を用いた。

分析方法：アンケート結果をもとに、実施アプローチのタイプを分類し、それぞれの特徴を量的に比較検討した。

倫理的配慮：本研究の実施に際して、所属機関の心理学研究倫理委員会の承認を受けた（承認番号：18-57）。その上で、研究参加者に対して研究内容等に関する詳細な説明を行い、書面にて同意を得た。

【結果】

①タイプの分類について

3項目のアンケート結果について、「とてもそう思う、そう思う」と回答したものを○、「どちらともいえない、あまりそう思わない、全くそう思わない」と回答したものを×として記述し、以下の8つのタイプに分類した（表1参照）。タイプVII、VIIIについては回答が不整合であると考えられたため、分析の対象から除外した。

表1 アンケート結果の整理とタイプ分類

計画と実施の対応	実施手続きの正確性	実施手続きの効果性	タイプ
○	○	○	I
○	×	○	II
×	×	○	III
○	○	×	IV
○	×	×	V
×	×	×	VI
×	○	×	VII
×	○	○	VIII

②児童に実施したアプローチのカテゴリ数について

児童に実施したアプローチのカテゴリ数については、実施手続きの効果性が高い群（平均=2.71）が低い群（平均=2.52）よりも多かった。各タイプの平均について比較したところ、タイプII（平均=2.90）がタイプV（平均=1.80）よりも実施カテゴリ数が多かった（表2参照）。ここでの効果性とは、「児童から予想以上の反応が得られた」ということを意味している。

③先行事象操作・後続事象操作を行った割合について

スタッフが実施した支援のカテゴリから先行事象操作に当たるものと後続事象操作に当たるものを抽出し、各タイプにおいてそれぞれを含む割合について表2にまとめた。タイプVは、先行事象操作・後続事象操作のどちらにおいても実施割合が最も低かった。一方、タイプIIにおいては後続事象操作を含む割合が最も高かった。

表2 各タイプにおけるカテゴリ数の平均と操作の割合

タイプ	カテゴリ数の平均	先行事象操作	後続事象操作
I	2.55	63%	20%
II	2.90	60%	35%
III	2.82	68%	32%
IV	2.64	64%	27%
V	1.80	35%	20%
VI	2.68	68%	23%

【考察】

本研究は、児童の良い反応を引き出す関わりに共通して見られる特徴について明らかにすることを目的として行われた。

今回の調査においては、アプローチのカテゴリ数が児童の反応に影響を与えていることがわかった。アセスメントを適切に行い、児童に合わせて柔軟に対応した場合であっても、アプローチのバリエーションが乏しい場合は良い反応を得ることが難しいと考えられる。さらに、アプローチを行う際に、後続事象に対する介入を組み込むことが、児童の良い反応を引き出すために重要であることが示唆された。先行事象に対する操作と後続事象に対する操作がバランス良く行われることが望ましいのではないかと。

一方で、アセスメントにおける視点についての特徴を明らかにすることや児童の実際の反応に基づいた評価を行うことなどが今後の課題として挙げられる。記述されたデータに基づいて質的分析を行うことに加えて、単一事例における行動観察を行い、詳細に検討することが望まれる。

【付記】 本研究の実施にあたり、科学研究費助成事業（JSPS）・基盤研究（C）（15K04253）の助成（研究代表者：大石幸二）を受けた。

(TAKATSUJI Honoka, OISHI Kouji,)

発達障害児支援において児童の良い反応を引き出す要因の検討 —関わりの柔軟性をどのようにアセスメントするか—

○高辻穂香
(立教大学現代心理学研究科)

大石幸二
(立教大学現代心理学部)

問題

発達障害児に対する療育では、
個々に合わせて「ねらい」を決め、「柔軟性のある対応」をすることが大切



どうやって「ねらい」
を決める？

「柔軟性」って
具体的には？

目的：療育現場で行われている対応方法
について調査し、効果的な「柔軟
性のある対応」の共通点を探る

方法

対象者：
放課後等デイサービスのスタッフ18名
※知的障害を含む発達障害児が通う施設
期間：201X年4月
手続き：アンケート調査の実施

◎主なアンケート項目

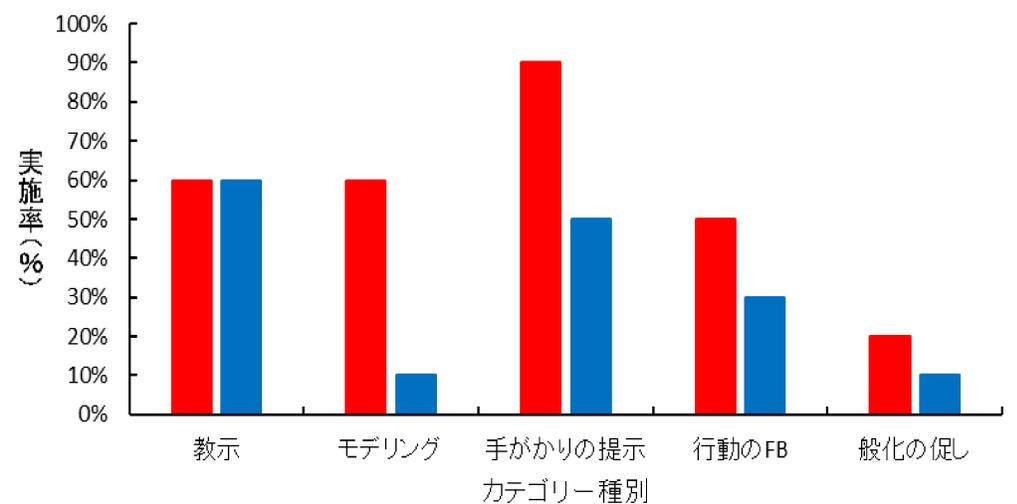
1. 児童のねらいとどの程度対応していた
と感じますか？
2. どの程度適切にアプローチを
実行しましたか？
3. 児童の反応は予想通りでしたか？
4. 実施したアプローチについて
当てはまるものを選んでください。
(教示 モデリング 手がかりの提示
行動に対するFB 般化の促し)
→実施カテゴリ数

分析：

- ①効果が高い群と低い群を比較
- ②アンケート結果に基づいて対応方法
を8つのタイプに分類・比較

結果

- ①全データの実施カテゴリ数の平均を比較
効果が高い群→2.8 効果が低い群→2.4
- ②8つのタイプからねらいと対応があり、
厳密な実施にこだわらなかったタイプを比較
効果が高い群→2.9 効果が低い群→1.8



- 児童の反応を引き出せた対応方法は
実施したカテゴリ数が多い
- 特にモデリング、手がかり提示、行動FB
→実施率に20%以上の差があった

考察・展望

- 「柔軟性のある対応」では、幅広いアプローチを実施することが大切なのではないか
- 「教示」だけでなく、「モデリング」「手がかり提示」「行動のFB」なども重要

課題①

スタッフトレーニングにどのように活用
するか？効果性の評価は？

→介入研究実施

課題②

アプローチを切り替えるタイミングや
その判断材料に共通点はあるのか？

→調査研究実施

付記

本研究実施前に、所属機関において倫理承認を受けた（承認番号：18-57）。
本研究の実施にあたり、科学研究費助成事業(JSPS)・基盤研究C(15K04253)の助成を受けた。

資料 4

「行政座談会」の運営と話題提供内容

注目すべきガイドラインと提言

児童館ガイドライン

- ・ 子ども同士が対等に関わり合うことができる環境

児童発達支援ガイドライン

- ・ 障害のある子どもの最善の利益と合理的配慮

日本財団：学校に馴染んでいない子ども

- ・ 仮面登校の子どもの存在と、過敏・不安への対応

「児童館ガイドライン」の改正について（平成30年10月策定）

児童館ガイドラインの発出・改正の経緯

- 児童館の運営や活動が地域の期待に応えるための基本的事項を示し、望ましい方向を目指すものとして、平成23年3月に児童館ガイドラインを発出した。
- その後、改正・施行された児童福祉法などの子どもの健全育成に関する法律との整合や今日的課題に対応する児童館活動の現状を踏まえた児童館ガイドラインの見直しが課題となった。
- 社会保障審議会児童部会「遊びのプログラム等に関する専門委員会」（平成27年5月設置）及び同委員会に設置された「今後の地域の児童館等のあり方検討ワーキンググループ」（平成29年2月設置）において、児童館ガイドラインの見直しについて検討を行い、「児童館ガイドライン」改正案をとりまとめた。

 地域の子ども・子育て支援に資する児童福祉施設としての児童館の更なる機能拡充を目指し、平成30年10月、改正「児童館ガイドライン」を自治体あてに通知した。

児童館ガイドラインの改正のポイント

※従前の児童館ガイドラインの6項目25節・約5,500字から、9章構成、39項目・約14,700字に拡充するとともに、児童館職員が具体的に参考になるような内容及び平易な文章表現にした。

- 児童福祉法改正及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり、子どもの意見の尊重、子どもの最善の利益の優先等について示した。
- 児童福祉施設としての役割に基づいて、児童館の施設特性を新たに示し、①拠点性、②多機能性、③地域性の3点に整理した。
- 子どもの理解を深めるため、発達段階に応じた留意点を示した。
- 児童館の職員に対し、配慮を必要とする子どもへの対応として、いじめや保護者の不適切な養育が疑われる場合等への適切な対応を求めた。
- 子育て支援の実施について、乳幼児支援や中・高校生世代と乳幼児の触れ合い体験の取組の実施等内容を追加した。
- 大型児童館の機能・役割について新たに示した。

改正児童館ガイドラインの概要 ①

第1章 総則【新設】

- 1 理念 児童館は、児童の権利に関する条約の精神及び児童福祉法の理念にのっとり、年齢及び発達に応じて、子どもの意見を尊重し、子どもの最善の利益が優先して考慮されるよう子どもの育成に努めなければならない。
- 2 目的 児童館は、18歳未満のすべての子どもを対象とし、地域における遊び及び生活の援助と子育て支援を行い、子どもの心身を育成し情操をゆたかにすることを目的とする施設である。
- 3 施設特性
 - 児童館は、子どもが、その置かれている環境や状況にかかわらず、自由に来館して過ごすことができる児童福祉施設である。
 - 子どもにとって、遊びは生活の中の大きな部分を占め、遊び自体の中に子どもの発達を増進する重要な要素が含まれている。
 - 児童館の特性には、①拠点性、②多機能性、③地域性がある。
- 4 社会的責任 子どもの権利擁護／活動内容についての説明責任／プライバシーの保護や秘密保持／苦情対応 等

第2章 子ども理解【新設】

- 児童館では、その対象となる乳幼児期、児童期、思春期の子どもの発達の特徴や過程を理解し、発達の個人差を踏まえて、一人ひとりの心身の状態を把握しながら子どもの育成に努めることが求められる。

第3章 児童館の機能・役割

- 1 遊び及び生活を通じた子どもの発達の増進 遊び及び生活の場での継続的な関わりを通して適切な支援をし、発達の増進に努めること。
- 2 子どもの安定した日常の生活の支援 子どもの遊びの拠点と居場所となることを通して、子どもの安定した日常の生活を支援すること。
- 3 子どもと子育て家庭が抱える可能性のある課題の発生予防・早期発見と対応
子どもと子育て家庭の課題の発生を予防し、かつ早期発見に努め、専門機関と連携して適切に対応すること。
- 4 子育て家庭への支援 子育て家庭に対する相談・援助を行い、子育ての交流の場を提供し、地域における子育て家庭を支援すること。
- 5 子どもの育ちに関する組織や人のネットワークの推進 地域組織活動の育成を支援し、地域の子どもを健全に育成する拠点としての役割を担うこと。

第4章 児童館の活動内容

- 1 遊びによる子どもの育成
子どもが遊びによって心身の健康を増進し、知的・社会的能力を高め、情緒をゆたかにするよう援助すること。子どもが自ら遊びを作り出したり遊びを選択したりすることを大切にすること。
- 2 子どもの居場所の提供
子どもが安全に安心して過ごせる居場所となるため、自己効力感や自己肯定感が醸成できるような環境づくりに努めるとともに、子どもの自発的な活動を尊重し、必要に応じて援助を行うこと。中・高校生世代も利用できる施設であることから、実際に利用可能な環境づくりに努めること。
- 3 子どもが意見を述べる場の提供
子どもの意見が尊重されるように努めること。児童館の活動や地域の行事に子どもが参加して自由に意見を述べるができるようにすること。子どもの話し合いの場を計画的に設け、自分たちで活動を作り上げることができるよう援助すること。

第4章 児童館の活動内容 (続き)

- 4 配慮を必要とする子どもへの対応
障害の有無にかかわらず子ども同士がお互いに協力できるよう活動内容や環境について配慮すること。家庭や友人関係等に悩みや課題を抱える子どもへの対応、不適切な養育等や虐待が疑われる場合、子どもに福祉的な課題があると判断した場合には、関係機関等との連携により、適切な支援を行うこと。障害のある子どもの利用に当たっては、合理的配慮に努めること。
- 5 子育て支援の実施
子どもと保護者が自由に交流できる場を提供し交流を促進すること。乳幼児を対象とした活動の実施や、乳幼児と中・高校生世代等との触れ合い体験の取組を推進すること。地域の子育て支援の包括的な相談窓口としての役割を果たすこと。
- 6 地域の健全育成の環境づくり
児童館活動に関する理解や協力が得られるよう努めること。地域全体で健全育成を進める環境づくりに努めること。児童館がない地域に出向いたりして、遊びや児童館で行う文化的活動等の体験の機会を提供するように努めること。
- 7 ボランティア等の育成と活動支援
子どもが児童館や地域社会で自発的に活動できるように支援すること。中・高校生世代、大学生等を対象としたボランティアの育成や職場体験、施設実習の受け入れなどに努めること。
- 8 放課後児童クラブの実施と連携
児童館で放課後児童クラブを実施する場合には、「放課後児童健全育成事業の設備及び運営に関する基準」及び「放課後児童クラブ運営指針」に基づいて行うよう努めること。

第5章 児童館の職員

- 1 児童館活動及び運営に関する業務
児童館の目標や事業計画、活動計画の作成／遊びの環境と施設の安全点検、衛生管理、清掃や整理整頓／活動や事業の結果の職員間での共有・振り返り／会議・打合せ／利用状況や活動内容、業務の実施状況や施設の管理状況等の記録／広報活動
- 2 館長の職務
利用者の把握と運営統括／児童厚生員の業務の円滑化／地域の社会資源等との連携／苦情や要望への対応／子育てに関する相談対応や関係機関との連携／保護者への連絡
- 3 児童厚生員の職務
子どもの育ち・子育てに関する地域の実態把握／子どもの遊びの援助や子どもと子ども集団の主体的な成長への支援／特に援助が必要な子どもへの支援／子どもの遊びや生活の環境の整備／児童虐待防止のための保護者等への情報提供、早期発見／配慮が必要とされる子どもの個別記録の作成／子育てに関する相談対応
- 4 児童館の職場倫理
倫理規範の遵守(子どもの人権尊重・権利擁護、子どもの性差・個人差の配慮、国籍や信条等による差別的な取扱いの禁止、子どもに身体的・精神的苦痛を与える行為の禁止、個人情報・プライバシー保護、保護者や地域住民との信頼関係の構築)／身だしなみへの留意／倫理規範の明文化
- 5 児童館職員の研修
児童館の職員や運営主体が積極的に資質向上に努めること／運営主体や市町村・都道府県による研修の実施／研修の日常活動への反映

第6章 児童館の運営

- 1 設備 集会室、遊戯室、図書室等や事務執行に必要な設備のほか、必要に応じた設備や備品を設けること。乳幼児や障害のある子どもの利用に当たって、安全を確保するとともに利用しやすい環境に十分配慮すること。
- 2 運営主体 子どもの福祉や地域の実情を理解し、安定した財政基盤と運営体制を有し、継続的・安定的に運営できるよう努めること。運営内容について自己評価及び結果の公表に努め、利用者や地域住民等の意見を取り入れること。可能な限り第三者評価を受けること。
- 3 運営管理 地域の実情に合わせて開館日や開館時間を設定すること。利用する子どもについての把握・保護者との連絡を行うこと。運営協議会等を設置すること。運営管理の規定、責任者を定め、法令を遵守し職場倫理を自覚して職務に当たるよう組織的に取り組むこと。要望、苦情へ迅速かつ組織的な対応を図ること。職員体制と勤務環境を整備すること。

第7章 子どもの安全対策・衛生管理【新設】

- 1 安全管理・ケガの予防 子どもの事故やケガ防止のため、安全対策、安全学習、安全点検と補修、緊急時の対応等に留意し、計画や実施方法を整えておくこと。
- 2 アレルギー対策 アレルギー疾患のある子どもには保護者と協力して適切な配慮に努めること。誤飲事故や食物アレルギーの発生予防に努めること。
- 3 感染症対策等 感染症の発生予防に努めるとともに、感染症や食中毒等の発生時の対応方針をあらかじめ定めておくこと。
- 4 防災・防犯対策 防災・防犯に関する計画やマニュアルを策定し、安全点検・安全確保に関する情報共有等に努めること。定期的な避難訓練等の実施や災害発生時に必要な物品等を備えること。来館時、帰宅時の安全対策について保護者・地域と連携し、見守り活動等の実施に取り組むこと。
- 5 衛生管理 子どもの感染症予防や健康維持のために施設・設備の衛生管理を行うこと。採光・換気等保健衛生に十分配慮すること。

第8章 家庭・学校・地域との連携

- 1 家庭との連携 家庭と連絡をとり適切な支援を行うこと。特に援助が必要な子どもには、関係機関等と協力して継続的に援助を行うこと。
- 2 学校との連携 児童館の活動や学校の行事、子どもの様子等について、適切な情報交換を行うこと。子どもの安全管理上の問題等が発生した場合、適切な対応がとれるよう学校との連絡体制を整えておくこと。
- 3 地域及び関係機関等との連携 地域住民等に積極的に情報提供を行い、信頼関係を築くこと。子どもの安全の確保、福祉的な課題の支援のため、日頃より地域の子どもの安全と福祉的な課題に対応する社会資源との連携を深めておくこと。

第9章 大型児童館の機能・役割【新設】

- 1 基本機能 大型児童館は、固有の施設特性を有し、子どもの健全育成の象徴的な拠点施設である。他の機能を有する施設との併設等の場合にも、児童福祉施設である児童館の機能が十分に発揮されることが求められる。
- 2 県内児童館の連絡調整・支援 県内児童館の情報の把握や相互利用、運営等の指導、館長や児童厚生員等の研修、児童館活動の啓発、地域組織活動等の連絡調整等、大型児童館相互の連携や積極的な情報交換を行うこと。
- 3 広域的・専門的健全育成活動の展開 県内児童館等で活用できる各種遊びのプログラムを開発、普及を図ること。児童館のない地域等に出向き、遊びの提供等に努めること。優良な児童福祉文化財の保有や活用、児童福祉文化を高める舞台の鑑賞体験を行うこと。

遊びのプログラム等に関する専門委員会 設置要綱・委員名簿

1. 設置の趣旨

昭和60年に国が設置した「こどもの城」(平成27年3月末に完全閉館)は、これまで、先駆的な遊びのプログラム(約500種類)を開発し、来館した子どもたちに提供するほか、全国の児童館等に情報提供するなどの役割を果たしてきたところである。

こうした約30年にわたり蓄積されてきた遊びのプログラムや「こどもの城」が果たしてきた機能及び役割については、今後も国が引き継ぎ、遊びのプログラムの全国的な普及啓発や新たなプログラムの開発、今後の地域の児童館等のあり方などを検討するため、社会保障審議会児童部会の下に「遊びのプログラム等に関する専門委員会」(以下「専門委員会」という。)を設置する。

2. 構成等

- (1) 専門委員会委員は、別紙のとおりとする。
- (2) 専門委員会には委員長を置く。
- (3) 専門委員会は、委員長が必要があると認めるときは、関係者の参加を求めることができる。
- (4) 専門委員会の庶務は、厚生労働省子ども家庭局子育て支援課において処理する。

3. 主な検討事項

- (1) 「こどもの城」が開発した遊びのプログラム等の分析及び評価について
- (2) 新たなプログラムの開発について
- (3) 今後の地域の児童館等のあり方について
- (4) その他

4. その他

委員会は、原則公開とする。

5. 委員

(五十音順)

氏名	所属・役職
植木 信一	新潟県立大学人間生活学部子ども学科教授
大塚 晃	上智大学総合人間科学部社会福祉学科教授
北島 尚志	NPO法人あそび環境Museumアフタフ・バーバン理事長
佐野 真一	港区立麻布子ども中高生プラザ館長
○鈴木 一光	一般財団法人児童健全育成推進財団理事長
高松絵里子	北海道中標津町役場町民生活部参事
中川 一良	社会福祉法人健光園 京都市北白川児童館館長
羽崎 泰男	一般社団法人鬼ごっこ協会代表理事
松田 妙子	NPO法人せたがや子育てネット代表理事
吉村 温子	玉川大学非常勤講師

○委員長

【開催実績】

第1回 平成27年6月5日 第2回 平成27年10月2日 第3回 平成27年11月27日 第4回 平成28年1月29日 第5回 平成28年3月28日
第6回 平成28年5月27日 第7回 平成28年7月29日 第8回 平成28年10月17日 第9回 平成29年2月10日 第10回 平成29年11月13日
第11回 平成30年1月12日 第12回 平成30年3月23日 第13回 平成30年6月22日 第14回 平成30年9月20日

今後の地域の児童館等のあり方検討ワーキンググループ^o 設置要綱・構成員名簿

1. 設置の趣旨

「児童館ガイドライン」が平成23年に定められ5年が経過し、この間、これまで先駆的な遊びのプログラム(約500種類)を開発し、全国の児童館等に情報提供するなどの役割を果たしてきた「こどもの城」が平成27年3月末に完全閉館したことや、子どもの貧困、児童虐待、中高生の居場所確保等新たな問題への対応など児童館を取り巻く環境が変化してきており、ガイドラインの見直しなど今後の地域の児童館等のあり方を検討する必要がある。

今後の地域の児童館等のあり方を検討し、児童館運営の指針となる「児童館ガイドライン」の見直しなどを専門的な見地から検討を行うため、「遊びのプログラム等に関する専門委員会」(以下、「本委員会」という。)の下にワーキンググループを設置する。

2. 構成等

- (1)ワーキンググループの構成員は、本委員会の委員及び外部有識者等から委員長が指名する。
- (2)ワーキンググループの検討状況を本委員会に随時報告するとともに、検討結果を本委員会に報告する。
- (3)ワーキンググループは、委員長が必要があると認めるときは、関係者の参加を求めることができる。なお、委員長にあっては必要に応じて参加することができる。
- (4)ワーキンググループの庶務は、厚生労働省子ども家庭局子育て支援課において処理する。

3. 主な検討事項

- (1)今後の地域の児童館等のあり方について
- (2)「児童館ガイドライン」の見直し
- (3)その他

4. その他

会議は、原則公開とする。

5. 構成員

【専門委員】

(五十音順)

氏名	所属・役職
○植木 信一	新潟県立大学 人間生活学部子ども学科 教授
中川 一良	社会福祉法人健光園 京都市北白川児童館 館長

【外部有識者】

氏名	所属・役職
安部 芳絵	工学院大学 教育推進機構教職課程科 准教授
斉藤 朋行	東久留米市中央児童館 館長
柳澤 邦夫	栃木県上三川町立上三川小学校 校長

○座長

【開催実績】

第1回 平成29年11月28日 第2回 平成30年3月12日

見えない障害と対等な関わり合い

過敏



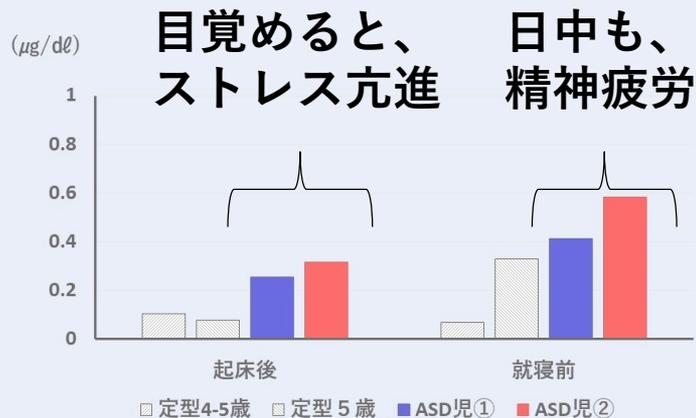
緊張



パニック

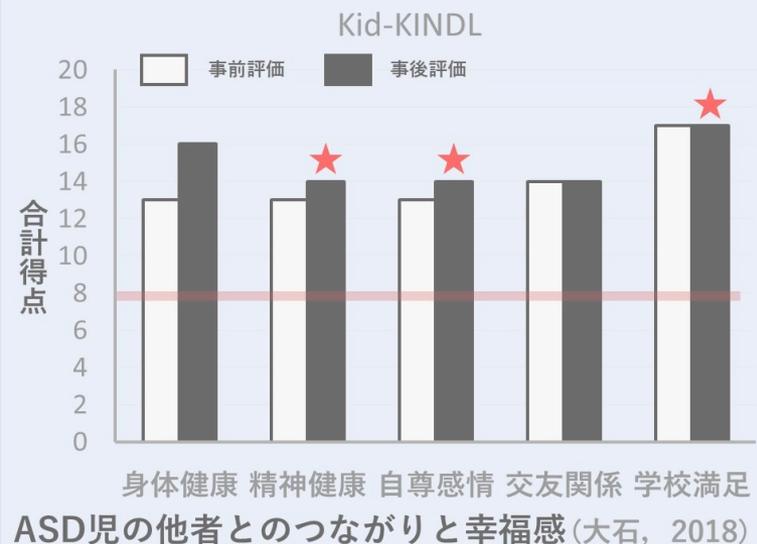


孤立



唾液中コルチゾール濃度の変化量(大石, 2019)

逆模倣などの支援



学習・研修：社会接続と自然支援

学習・研修前



学習・研修後



- ・ 子ども中心の考え方
- ・ 言語的理由づけが変化
- ・ ポジティブな支援法の選択肢が増加

学習・研修の実施方法(案)



講演会・研修会型

事前アンケート

下山先生講演会

中間アンケート

赤塚先生講演会

事後アンケート

2019健全育成推進財団の予算



巡回相談・学習型

事前相談内容

大石巡回①

大石巡回②

大石巡回③

事後相談内容

2019-21 科研費(分担)の予算

研修会の講師と内容(案) 11月～

ゴール：子どもを深く、多面的に理解できる



下山先生

子どものこころの健康



赤塚先生

発達が心配な子の理解



矢野先生

行動問題の理解と支援



松下先生

ピアサポートの大切さ

巡回相談の実施(案) 3月～

ゴール：子どもに対して柔軟な支援ができる



竹森先生
(教育相談)



大橋先生
(地域援助)



脇先生
(対人援助)



大石
(発達心理)

回数：一施設・隔月・計3回を目安に、実施

講演会（2020-2021年度）

ゴール：子どもを深く、多面的に理解できる

資金源：科研費（代表：下山真衣先生）

備考：資金面の制約があり、年1回の開催

テーマ：子ども家庭福祉と障害福祉の交差点

講師案：各年度に、以下のお二人を招きたい

2020年：加藤永歳先生（厚労省・障害福祉課）

2021年：畠山和也先生（厚労省・国立リハ）

巡回相談（2019年度）

ゴール：子どもに対して柔軟な支援ができる

資金源：児童健全育成推進財団（代表：大石）

実施法：2施設を対象に、各2回実施する

1回目：10/28-11/9 の間に1回目を実施

2回目：11/18-11/30 の間に2回目を実施

講師1：大石幸二（立教大学）

講師2：矢野善教先生（作新学院女子短大）

令和2年6月17日

運営委員様
館長 様
施設長 様
責任者 様
コーディネーター様
支援員 様
補助員 様

長野市こども未来部次長兼こども政策課長
長野市社会福祉協議会総務課長



令和2年度 長野市放課後子ども総合プラン合同全体研修会開催通知（こども政策課・社協共催）
児童館・児童センター・子どもプラザ・児童クラブ
館長・施設長・責任者・コーディネーター研修会
第2回支援員研修会
放課後関係者自由参加型研修会

年度当初計画いたしました研修会が、新型コロナウイルス感染症対応のため、変更や中止となっております。そこで標記「館長・施設長・責任者・コーディネーター研修会」「第2回支援員研修会研修会」を合同で下記のとおり開催いたしますので、プラン関係職員（補助員を含む）の参加をお願いいたします。また、運営委員長・運営委委員等の関係の皆様にも参加のお声かけをお願いします。なお、支援員又は補助員は各施設で伝達をするため、1名以上の参加をお願いします。

記

- 1 日 時 令和2年（2020年）7月27日（月） 午前9時15分～午前11時35分
（受付 午前8時35分～午前9時05分 市役所第1庁舎西入口を入ったスペース）
- 2 会 場 長野市芸術館 メインホール（コロナ対応で最大350名とする） 9時入場開始
- 3 対 象 児童館・児童センター・子どもプラザ・児童クラブ(90施設)の
館長・施設長・コーディネーター・支援員・補助員・他希望者（運営委員の方々も可）
（各施設2名以上の参加を目途に検討ください）
放課後子ども総合プラン受託関係者
市内で発達障害の児童に関わる業務の希望者

4 内 容

（1）講演および対談

演題『子ども家庭福祉と障害福祉、特別支援教育の交差点

～発達障害児の放課後の居場所での過ごし方とつなげ方～』

- ##### （2）講師
- 厚生労働省 社会・援護局 障害保健福祉部
障害福祉課 障害児・発達障害者支援室

発達障害対策専門官 加藤 永歳 氏（基調講演）

立教大学 現代心理学部 教授 大石 幸二 氏（話題提供・対談）

○諸連絡のあと、閉会となります。研修報告書（感想等）は7月中に事業者経由で提出ください。
（閉会後は、申し訳ありませんが密を避け速やかに、会話等せずにご退席ください。）

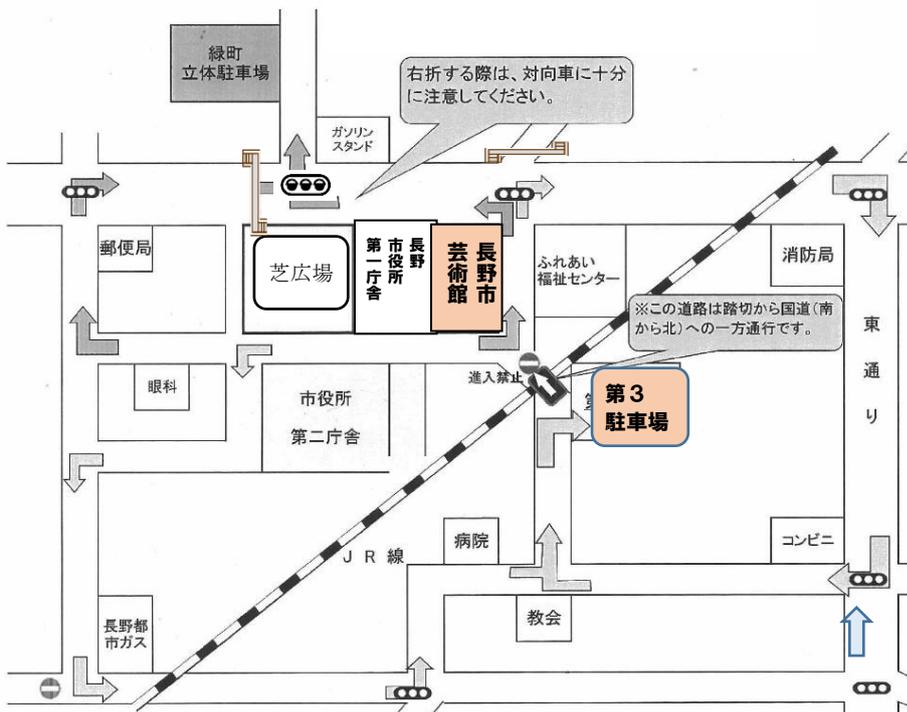
5 お問い合わせ

- 別紙参加申込書をプラン事業の施設関係の方は7月10日（金）までに、FAXで市社協総務課 子どもプラン担当までお送りください。
各種相談機関、学校関係、福祉関係等の方の参加申し込みは、Eメール、電話、市内便等で 長野市子ども政策課 研修担当へご連絡ください。
- 長野市芸術館メインホールは通常定員1292名ですが、コロナ対応で最大646名の定員です。今回の研修は350名以内の目安で開催します。席間を空けて設定します。また、芸術館の空調は外気との換気ができる構造であることを、ご承知ください。
- マスクの着用をお願いします。また、トイレ等の三密を避けるため、休憩時間は取りません。必要な方は各自静かに出入りしていただくようにご協力をお願いします。
- 受付は密集を避けるため、市役所第1庁舎西入口を入った市民交流スペース前で行います。芸術館へは9時の開場です。間隔を取って入場ください。各自で余裕をもってお越しください。
- 発熱や風邪症状（咳、鼻水等）のある方は、欠席をお願いします。入場時、芸術館メインホールの入口前でサーマルカメラシステムでの検温を実施します。
- 駐車場につきましては、第3駐車場または緑町立体駐車場をご利用ください。
- 旅費、交通手段等は各事業者の指示に従ってください。駐車場は第3駐車場または緑町立体駐車場をご利用ください。（下記案内参照）
- 感染症対応等で急な変更があれば、申込された方にご連絡いたします。 以上

長野市 子ども未来部 子ども政策課 (box7-4)
放課後子ども総合プラン担当
指導主事 [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

申し込み先：長野市社会福祉協議会 総務課
放課後子ども総合プラン担当
指導主事 [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

長野市芸術館（メインホール）のご案内 住所 長野市鶴賀緑町1613番地 緑町立体・第3駐車場案内図



- 自動車で来られる方は、「第3駐車場」または「緑町立体駐車場」へ駐車してください。（駐車券を忘れずにお持ちください。無料券をお渡しします。）
- 公共交通機関をご利用の方 JR・しなの鉄道の長野駅から徒歩15分 長野電鉄の市役所前駅から徒歩5分。バスは「市役所前停留所」があります。
- 市役所第1庁舎1階から、同階の芸術館メインホールへお進みください。ロビーで受付を済ませられた方から、指示に従ってホールへお入りください。
- マスクを忘れずに着用ください。
- 受付へは余裕をもってお越しいただき、間隔を空けてお並びください。

研修会

長野市
放課後子ども
総合プラン事業
合同全体研修会

発達障害の子どもたちの 放課後の居場所を考える



長野市放課後子ども総合プラン事業研修会（長野市こども政策課・長野市社協共催）

令和2年度 児童館・児童センター・子どもプラザ・児童クラブ

館長・施設長・責任者・コーディネーター研修会

第2回支援員研修会

放課後総合プランの連携・関係コーディネーター等自由参加型研修会

7月27日午前、長野市芸術館メインホールで！

合同全体研修会

「ぼくは、わたしは、放課後どこにいればいいの？」

「みんなと遊びたいけど、ちょっとうまくいかないんだ…」

「発達障害」について学校や家庭での理解が進む中、「放課後」に視点をあてて厚生労働省発達障害対策専門官の先生と立教大学現代心理学教授が、長野市の放課後プラン施設の状況をもとにこれからの方向や対応について、全国的知見をもとに講演をさせていただきます。施設の現場、学校、家庭、つなぐ立場、皆様参加ください。

参加者は事前受付で。参加費無料。

演題

『子ども家庭福祉と障害福祉、特別支援教育の交差点 ～発達障害児の放課後の居場所での 過ごし方とつなげ方～』

- 日時 令和2年7月27日(月)午前9時15分～11時35分
- 会場 長野市芸術館 メインホール 開場9時
- 受付 午前8時35分～午前9時05分(市役所第一庁舎西入口スペース)
- 対象
 - ・児童館・児童センター・子どもプラザ・児童クラブの館長・施設長・コーディネーター・支援員・補助員・他希望者（運営委員の方々も可）
 - ・学校・家庭・放課後施設の連携に関わる方
 - ・市内で発達障害の児童に関わる業務の方

講師

厚生労働省 社会・援護局 障害保健福祉部
 障害福祉課 障害児・発達障害者支援室
 発達障害対策専門官 加藤 永歳 氏
 立教大学 現代心理学部 教授 おおいし こうじ 氏

参加申し込み

当日の参加申し込みは受け付けません。

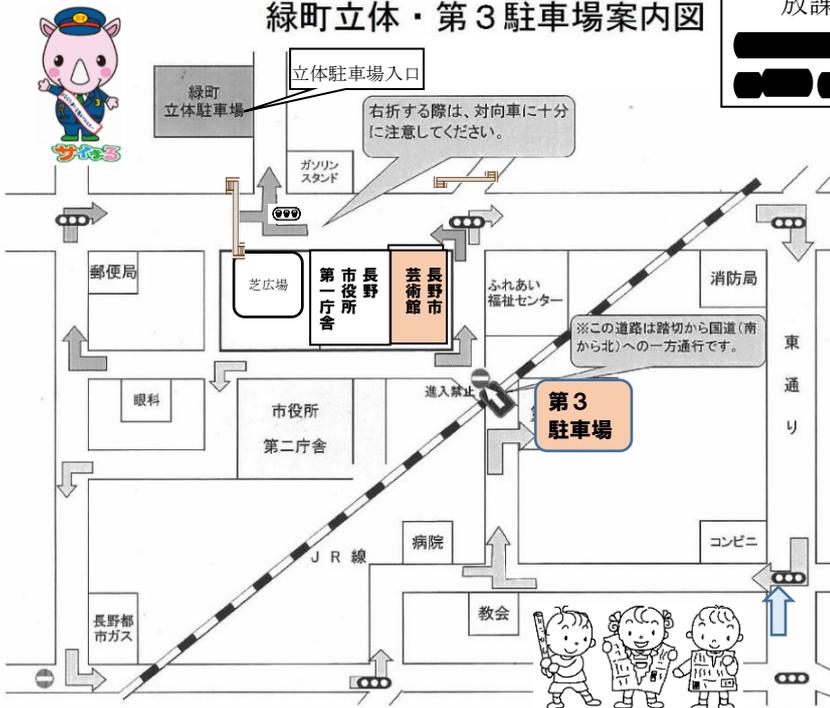
- プラン事業の施設関係の方々は7月10日(金)までに、FAXまたはEメールにて、社協総務課 子どもプラン担当までお送りください。
 各種相談機関、学校関係、福祉関係の方々の参加申し込みは、Eメール、電話、市内便等で7月17日(金)までに、こども政策課 担当へご連絡ください。
- 今回、市芸術館メインホールはコロナ対応で定員350名以内として開催します。席間を空けて設定します。また、入場時には手指の消毒を必ずお願いします。
- マスクの着用(必須)をお願いします。トイレ等の三密を避けるため、休憩時間は取りません。必要な方は各自静かに出入りしていただくようにご協力をお願いします。
- 発熱や風邪症状のある方は入場をお断りします。各自で欠席の連絡をお願いします。
- 駐車場につきましては、第3駐車場または緑町立体駐車場をご利用ください。
- 受付での密集を避けるため、余裕をもってお越しいただき、間隔を空けてください。

プラン事業施設以外の方は
 所属 氏名 職名
 緊急連絡先を明記(形式自由)
 して申し込みください。

長野市 こども未来部 こども政策課 (box7-4)
 放課後子ども総合プラン担当

長野市社会福祉協議会 総務課
 放課後子ども総合プラン担当

長野市芸術館(メインホール)のご案内
 緑町立体・第3駐車場案内図



- 自動車で来られる方は、「第3駐車場」または「緑町立体駐車場」へ駐車してください。(駐車券を忘れずにお持ちください。無料券をお渡しします。)
- 公共交通機関をご利用の方
 JR・しなの鉄道の長野駅から徒歩15分。長野電鉄の市役所前駅から徒歩5分。バスは「市役所前停留所」があります。
- 市役所第1庁舎西入口スペースで受付をします。その後9時から、芸術館会場です。指示に従って、サーマルシステムで検温後、ホールへ入ります。
- マスクを忘れずに着用ください。
- 受付へは余裕をもってお越しいただき、間隔を空けてお並びください。
- 感染症対応等で急な変更があれば、申込された方にご連絡いたします。

令和2年6月25日

長野市立[]小学校 学校長様
長野市立[]小学校 学校長様

長野市こども未来部こども政策課
長野市社会福祉協議会総務課

長野市放課後子ども総合プラン 立教大学等「発達支援連携プロジェクト」
第1回「プラン施設訪問相談支援」学校訪問について（依頼）

日頃より長野市放課後子ども総合プラン事業におきまして、児童センター・子どもプラザにご協力・連携をいただき、ありがとうございます。

今回、立教大学現代心理学部大石幸二教授を中心に、発達障害にかかわる相談支援と支援の質の向上を目指す研究の一環として、長野市の放課後子ども総合プラン事業と連携して令和2・3年度にプラン施設での訪問相談支援（支援員対象）を計画させていただきました。今回は[]小学校と児童センター、[]小学校と子どもプラザを7月6、7日で訪問する予定で、各学校・各プラン施設のご内諾をいただいたところです。

具体的に以下のように訪問計画を立てましたので、よろしくお願いたします。

記

第1回訪問相談支援 日程計画

1 日時と場所・内容

7月6日（月）	時間	内容
[]児童センター	13:15～13:45	概要と課題について懇談
[]小学校	13:55～15:00	学校での児童の様子の懇談と参観
[]児童センター	15:10～17:00	施設での参観と支援員等への相談支援

7月7日（火）	時間	内容
[]子どもプラザ	13:15～13:45	概要と課題について懇談
[]小学校	13:50～15:00	学校での児童の様子の懇談と参観
[]子どもプラザ	15:05～17:10	施設での参観と支援員等への相談支援

2 訪問者

立教大学現代心理学部教授 大石幸二先生

長野市社会福祉協議会総務課 指導主事 []

長野市こども政策課 指導主事 []

3 お願い

- ・支援の対象（参観対象）となる児童につきましては、施設から社協経由で学校へもご連絡をいたします。基本は、支援する支援員側の接し方の相談です。

以上

長野市 こども未来部 こども政策課 放課後子ども総合プラン担当
指導主事 []

令和2年6月25日

長野市[]児童センター 館長 様
長野市[]子どもプラザ 施設長様

長野市こども未来部こども政策課
長野市社会福祉協議会総務課

長野市放課後子ども総合プラン 立教大学等「発達支援連携プロジェクト」
第1回「プラン施設訪問相談支援」施設訪問について（依頼）

日頃より長野市放課後子ども総合プラン事業として、長野市の児童の育成にご尽力いただき、ありがとうございます。

今回、立教大学現代心理学部大石幸二教授を中心に、発達障害にかかわる相談支援と支援の質の向上を目指す研究の一環として、長野市の放課後子ども総合プラン事業と連携して令和2・3年度にプラン施設での訪問相談支援（支援員対象）を計画させていただきました。今回は[]小学校と児童センター、[]小学校と子どもプラザを7月6日、7日で訪問する予定で、各学校・各プラン施設のご内諾をいただいたところです。

具体的に以下のように訪問計画を立てましたので、よろしく願いいたします。

記

第1回訪問相談支援 日程計画

1 日時と場所・内容

7月6日（月）	時間	内容
[]児童センター	13:20～13:45	概要と課題について懇談
[]小学校	13:55～15:00	学校での児童の様子の懇談と参観
[]児童センター	15:10～17:00	施設での参観と支援員等への相談支援

7月7日（火）	時間	内容
[]子どもプラザ	13:15～13:45	概要と課題について懇談
[]小学校	13:50～15:00	学校での児童の様子の懇談と参観
[]子どもプラザ	15:05～17:10	施設での参観と支援員等への相談支援

2 訪問者

立教大学現代心理学部教授 大石幸二先生

長野市社会福祉協議会総務課 指導主事 []

長野市こども政策課 指導主事 []

3 お願い

- ・支援の対象（参観対象）となる児童の資料につきましては、社協の指示で作成いただき、社協・こども政策課・校区小学校・大石教授で共有させていただきます。今回の相談支援の基本は、支援する支援員側の接し方の相談です。

以上

長野市 こども未来部 こども政策課 放課後子ども総合プラン担当
指導主事 []

「埼玉と往来 慎重に」

長野県が感染増受け呼び掛け

県は30日、埼玉県の新型コロナウイルス感染症の新規感染者数が29日までの1週間で計80人となり、10万人当たり1・0人を超えたとして、同県との往来時は「慎重な対応」をするよう呼び掛けた。感染拡大が続く東京都と同様に、往来する場合には人混みを避け、手洗いなど基本的な感染防止策を徹底するといった「お願い」をしている。

長野県は6月5日、独自の感染症対策として47都道府県ごとの感染状況を集計し、県公式ホームページで公開し

始めた。埼玉県は29日まで1週間の10万人当たり新規感染者数が1・09人となり、往来の「慎重な対応」を求める目安としている10万人当たり新規感染者数1・0人を初めて超えたという。東京都の同期間の値は2・60人。

長野県新型コロナウイルス感染症対策室は、各都道府県の値が1・0人を下回る状況が1週間続く場合に呼び掛けをやめると説明。「都の『東京アラート』といった各自治体の対策実施状況も見ながら、県対応の強化なども判断したい」としている。

令和2年7月7日

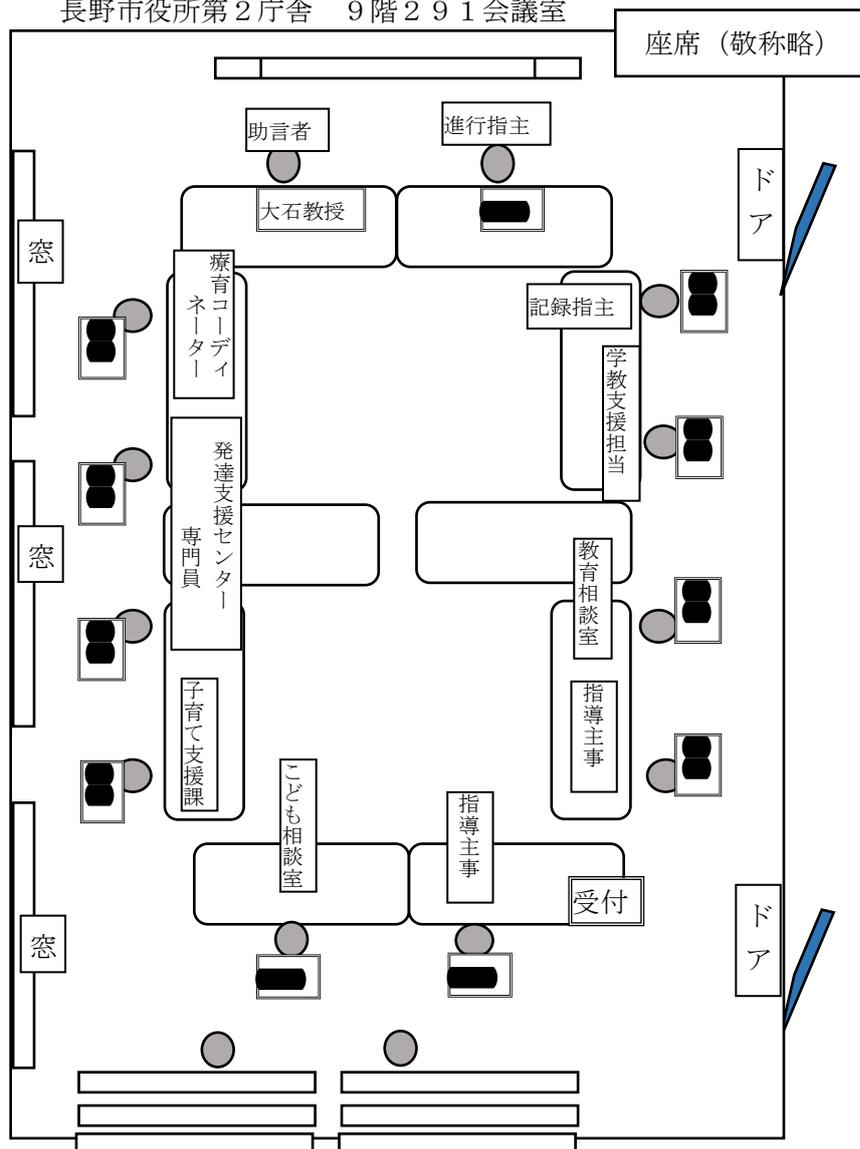
長野市こども未来部こども政策課

長野市の発達支援・放課後児童対応にかかわる座談会

「発達支援 七夕座談会」 要項

- 1 日時 令和2年7月7日 9:30～11:30
- 2 会場 長野市役所 第2庁舎 9階 291 会議室 (席数 24 のほぼ半数で開催予定)
- 3 座談会参加者
 - 立教大学現代心理学部 教授 大石幸二 先生 (座談会助言者)
 - にじいろキッズらいふ 長野圏域療育コーディネーター [redacted] 先生
 - にじいろキッズらいふ 長野市発達相談支援センター専門員 [redacted] 先生
 - 森と木ベターデイズ 長野市発達相談支援センター専門員 [redacted] 先生
 - 長野市教育委員会 学校教育課特別支援教育担当指導主事 [redacted] 先生
 - 長野市教育センター 教育相談室担当主任指導主事 [redacted] 先生
 - 長野市こども未来部 子育て支援課 家庭・児童支相談員 [redacted] 先生
 - 長野市こども未来部 子育て支援課こども相談室 発達相談員 [redacted] 先生
- 4 担当 市社協総務課子どもプラン担当指導主事 [redacted]
市こども未来部こども政策課指導主事 [redacted] (進行)
- 5 次第
 - (1) 開会のあいさつ 社協 [redacted]
 - (2) 助言者紹介 こども政策課 [redacted]
 - (3) 助言者より
 - (4) 自己紹介 (長野市で課題となる事例、よい連携となる事例等を交えて)
 - (5) 座談会 以下の進行の流れを念頭に、フリートークでお話してください。
 - ①それぞれのお立場で、長野市の課題と思われることは何ですか?
～自己紹介時の話をつなげて～
 - ㊦発達障害児の対応 ～子どもと大人の線引きでの対応の課題～
 - ㊧医療・学校・家庭・(地域)・放課後プラン施設・放課後デイサービス
という分け方と連携について
 - ②放課後の子どもの居場所ということに絞っての課題とは?
 - ㊦支援する役、つなぐ役という分け方 ～誰がどうやっていますか?～
 - ㊧放課後支援(学童保育支援)をする側の質・量の問題
 - ㊦連携における、当事者(子、保護者)・医療・行政・事業者・民間
といった区分けや事業内容の間のハードルは高い?
 - ③大石先生の思う課題や今後の見通しは?
 - ④本日の感想
 - (6) 閉会の挨拶 指導主事

6 会場図 長野市役所第2庁舎 9階291会議室



窓・ドアは開けておく。空調を入れる。 マスク着用

7 連絡

- (1) 駐車券は「子ども政策課」の1日券を配布します。(車で来られた方の台数分)
- (2) 新型コロナウイルス感染防止対策で、発言中以外もマスク着用をお願いします。また、座席の間隔も開け、窓、ドアも開けた状態で進めます。ご理解ください。
- (3) 7月27日 発達障害の子どもたちの放課後の居場所を考える」として、長野市放課後子ども総合プラン事業合同全体研修会を、長野市芸術館メインホールで関係者公開です。立教大の大石教授と、厚生労働省 発達障害対策専門官の加藤永歳先生をお迎えし、演題『子ども家庭福祉と障害福祉、特別支援教育の交差点 ～発達障害児の放課後の居場所での過ごし方とつなげ方～』で、本日の座談会の内容も参考委にさせていただいて実施します。多くの方をお誘いいただけると幸いです。(チラシをお持ちいただき、ご活用ください。)

本日はご参加いただき、ありがとうございました。

開会前に、子ども未来部 [] 部長が大石教授にご挨拶の予定。

以上

立教大学 大石先生「第1回発達支援連携プロジェクト」七夕座談会 (R2.7.7.) 記録

記録 [REDACTED]

司会校正 [REDACTED]

1 日時 令和2年7月7日 9:30~11:30

2 会場 長野市役所 第2庁舎 9階 291 会議室

3 座談会参加者

○立教大学現代心理学部 教授 大石幸二 先生 (座談会助言者)

○にじいろキッズらいふ 長野圏域療育コーディネーター [REDACTED] 先生

○にじいろキッズらいふ 長野市発達相談支援センター専門員 [REDACTED] 先生

○森と木ベターデイズ 長野市発達相談支援センター専門員 [REDACTED] 先生

○長野市教育委員会 学校教育課特別支援教育担当指導主事 [REDACTED] 先生

○長野市教育センター 教育相談室担当主任指導主事 [REDACTED] 先生

○長野市こども未来部 子育て支援課 家庭・児童支相談員 [REDACTED] 先生

○長野市こども未来部 子育て支援課こども相談室 発達相談員 [REDACTED] 先生

4 担当 市社協総務課子どもプラン担当指導主事 [REDACTED]

市こども未来部こども政策課指導主事 [REDACTED] (進行)

5 懇談内容 (要約)

司会者 ([REDACTED]): 本日の趣旨 近年学校・家庭は発達障害をもつ子どもの受け入れに関わり充実してきているが、放課後については薄いという現状がある。長野市の現状と課題について懇談したい。

大石先生:(所属・氏名略) 医療・保健・福祉・教育・相談をつなぎたいと考えている。現在、鹿児島市・八戸市・神戸市・仙台市・大津市などと連携して研究している。行政の立ち上げではないシステムを立ち上げ、教員と連携しながらシステムの構築をしたい。この連携が続けば、精神科のトップクラスの先生を長野にお招きしたいとも考えている。

司会者 ([REDACTED]); 参加者より、自己紹介を含め、放課後の子どもをどのように育てたらよいか順番に発言を。まずわたしから。(所属・氏名略) 子どもたちの居場所づくりとはなんだろうということについて考えてみたい。

[REDACTED]: (所属・氏名略) 市内南部、千曲市、坂城町、小川村を担当。福祉・医療・教育関係の各会の理事・会長を務め、複数の親の会にも関与している。

本藤:(所属・氏名略) 市内中南部を担当。0歳から18歳の子どもの発達相談を担当している。

[REDACTED]: (所属・氏名略) 市内北部担当。現在、全国展開の放デイ事業所も増加しているが、支援内容の質の向上が望まれる。

[REDACTED]: (所属・氏名略) 現在は虐待相談をしている。放課後の子どもをみてる場所があることはありがたい。現在の仕事の経験から、家庭の支援が大切であると思う。

[REDACTED]: (所属・氏名略) 子どものフォローアップ、電話相談を担当している。主に入学前の支援の必要な子どもについて「つなぐ」ということが仕事。

■■■■：(所属・氏名略) 今回のコロナ対応に関わり学校と施設のアンケートをまとめているが、学校と施設の連携がなされているところは、コロナ対応でその重要性に気づいている。

■■■■：(所属・氏名略) 社協は市内82施設をとりまとめている。熱心にやってくれている施設が多いが、支援員・補助員の質にもばらつきがあるのが課題である。

■■■■：(所属・氏名略) 学校支援をしているが、放課後の過ごし方についての視点が抜けていたことを感じている。子どもの総合支援とは何か見直していきたい。

■■■■：(所属・氏名略) with コロナ、after コロナが言われている今、学校が教える場から学ぶ場へ転換しようとしている。自学が大事だが、発達障害を抱える子どもたちが通常学級の中でそれができるようになるためには担任の意識改革が必要。

■■■■：(所属・氏名略) この3月までは学校側から、4月からは放課後施設から見ている。学校時代は施設と十分連携していると思っていたが、実務的な連携にとどまっており、支援会議に施設の先生方に入っていただくこともなかったことに改めて気が付いた。

司会 ■■■■：長野市の放課後施設の課題は何だと考えるか。本日は医療と放課後デイ関係者がいないので、その部分も加えてお話しいただきたい。

■■■■：放課後デイサービスは40～50近くあるが、半数くらいは北部にある。センター・プラザに居られず、放課後デイは、送迎もありさまざまな学習や体験、たとえば運動療育、学習支援、社会体験などをしてくれるところが多く、選ぶこともできる。しかし活動を強要するケースもあり、課題。最近では、学習支援を事業者に求めてくる親が多くなり大変さを感じている。

■■■■：南部の施設はなぜか少なく、青木島・篠ノ井にかたまってしまうている。一般企業も参入しており、親も施設を選べる時代になっている。コロナのため学校からの宿題プリントもたくさん出されている現状にあって、塾的な役割を期待されてしまっている。学校との連携が不可欠。また、学校に行きにくい子どもの受け皿を期待されてしまうこともある。最近では、就学相談では放課後のセンター・プラザを飛び越えて、放課後デイに来る子どもも増えている。学校との連携は必須で、福祉だけでなく、いろいろな関係機関と連携しないとだめだと思う。

司会 ■■■■：保護者の思いとつなげることについてはどうか。

■■■■：保護者も特性を持っているケースが多く、こちらの話が保護者の特性で理解されにくいので、保護者の思いを聞くという中にも課題が多い。

■■■■：年長児になると、保護者も含めた支援会議を複数回重ねる中で、方向性が見えてくるケースもある。

司会 ■■■■：コロナで自学の力が求められるようになっているが、特性をもった子どもたちには厳しい。学校の立場からどうか。

■■■■：学校もいろいろな方との支援会議を経験して、誰に出てもらおうのか整理されてきた。何もない時も定期的な支援会議で将来に向けて話していくことが大切である。コロナで学習保障が突き付けられ、学校の先生方は必死に学習指導を行っている。結果、「学校

に行きたくない」子どもたちが増えている。特別支援教育では、その子に合わせて課題を変えたり、その課題プリントを通常学級に戻して使ってもらったりしている。コロナにより GIGA スクール構想を前倒しにし、ICT 活用により個別最適化が進むだろう。今のうちにできることをやっておきたい。

司会 () : その子その子に合った対応、支援についてはどうか。

() : 「放課後支援を考える」というテーマでは広すぎて、今は福祉分野では放課後デイについては、連絡会が 6 回目になり、児童センター子どもプラザとは離れてしまった。保護者の要請で児童センターを訪問した際、支援員が全員出てこられ「困っているんです」と言われ、何かを吸収したいという意欲の現れを感じた。逆に鬼の形相で衝動性の強い子どもに対してしまい、対応によってはさらに火種を大きくしてしまう。「懲らしめ」として子どもに向かうのではなく、「友と仲良く過ごしたいという」子どもの願いを信じ、にこやかに対応できるようにしたい。責められ続ける関係から、支援員さんが子どもにやさしく声掛けしてくれて癒される関係になったことや、クールダウンの場所が保証されることなどで、心のブレーキが利くようになった事例もある。

司会 () : 放課後施設の様子はどうか。

() : 支援員さんは子どもたちを「何とかしたい」という思いが強く、具体的にどうしたらよいかということを求めている。コロナ対応で想定外の全日開館が続き、人手不足もあって余裕のないのが現状。

司会 () : 支援会議は、誰がどうつなぐのがよいか。

() : 学校では基本的に学校の先生として特別支援コーディネーターがつなぐ。放課後についてやつながりについては、学校は当事者意識が薄く動かないため、町の小児科へ保護者が相談するケースも出てきている。教育センターでは子どもの特性についての情報をたくさんもっているが、学校と放課後施設とで共有できていない。もっと情報共有すべき。移行支援会議などでも子どもの総合的なとらえの中に、「放課後の過ごし方」という項目を入れることが必要。

司会 () : ここからはフリートークで。

() : 施設が学校に行きづらいという声もある中、まず普段何もないときの学校と施設をつなぐりを大切にしたい。日常立ち話をしている関係が、何か起きたときに役立つ。放課後施設にとっては、まだまだ学校は敷居が高い。

() : 学校は教育、放課後施設は福祉、ということで二者の間には溝がある。これまで学校と施設の連携は、学校行事、下校時刻やスクールバスの時間など、連絡事項についてはよく連携していたが、子どもの支援会議に放課後施設の職員に出席していただくという発想がなかった。支援シートでも、放課後その子はどこで何をどういう支援をとという視点が抜けていた。そして施設が学校に聞きにいかないのはなぜか。つめていかなければならない課題として、はっきりしてきた。

() : 大切なことは教育課程をやること以上に、その子が力を発揮できるよう、教科を扱いながら自立活動を充実させていくことが必要。それにより個に応じて自己理解を進めて

いく。学校においては特別支援教育コーディネーターがキーとなる。特別支援教育コーディネーターが自由に動ける体制づくりを進めたい。

大石：キーパーソンとして、小中学校では、特別支援教育コーディネーターがいる。どの子ども自分の意思をもって自発的に動ける子どもになるよう、子どもの内面も見てトータルにサポートしていくという点では、発達障害の有無にかかわらずどの子ども同じである。発達支援を必要とする子どもたちには、少しだけ特別な配慮や合理的な調整がないと、そこにたどり着けない場合がある。子どもを多面的にみられる30代40代の複数のコーディネーター配置であれば機能できる。行政もやれる体制がある。保育・家庭・学校と応用できるスーパーコーディネーターの育成が必要。学校の特支コーディネーターの複数配置は大変意味があり、推進することは重要。教育相談・学校保健・生徒指導・授業づくりという4部門について見識の高い人材が求められる。放課後施設が学校にかかわりにくいのは、学校の先生方と「共通言語」で語れないから。逆に学校は、子どもは様々な場面で育っていくものだという認識をもたなければ、いつまでたっても相互理解はできない。多重関与して「共通言語」で語れる人でないとキーパーソンは務まらない。まずひとつには、その子を見る総合的判断、その子の家庭環境、生活習慣、発達特性に対する理解があるのとないのでは、学習指導のやり方も変わる。センター、プラザの先生は子どもに言えば伝わると思っている。伝わらないものは「ダメ」と怒る。子どもをミニチュアサイズの大人とみてしまい、できないことは「悪」とみてしまう。大人が「本当は〇〇なんだね」と寄り添うことができる支援が大事。子どもはどの子ども個人として認められたい。それを、集団としてコントロールの対象としてみてしまうような危険な支援はないか。長野市は、現場が求めるドラえもんのような専門家、のび太君である学校の先生やプラザの先生が困ったときにポケットからいろいろ繰り出せるドラえもんのポケットと、のび太君のわかる言葉で語ってくれるドラえもんのような専門家がアウトリーチして、現場にたどり着いて、そこで手短な相談を日常的にやれる体制の中で、子どものすばらしさとか伸びようとする生命力を共有し高めていく体制を長野市につくっていければよい。それからもう一つ、キーパーソンをどうやったら増やせるか。多職種の人が同じように知っていて、共通のミニマムスタンダードをもてるようにすれば対等に議論ができる。これをキーパーソンを育てる核としてもつと、長野市は地域発ボトムアップ型の子ども育成が実施でき、教育の負担が減る。苦しいところもみんなと一緒にやれることができる。教員や組織間の関係性のテーマとキーパーソンをいかに定めていくかの議論が、長野市では進んでいると思った。

■■■■：長野県は、教員養成から課題がある。集団観察の技術が大事だが、観察の力を磨く場がない。長野市でもぜひ行っていきたいですね。

大石：観察に慣れれば数分で教室の観察ができる。描画・筆跡で見たことを担任に具体的に知らせ授業改善に生かしてもらうことができる。保健師さんたちが出向く時も、そのバックアップの仕組みができるとよい。教育実習生も実習記録ノートに観察項目があること等、すでに今動いているものの機能拡充をはかる。それから観察・分析・解釈するとい

ろいろなことが見えてくることを共有認識してから、制度化・事業化にはいる。難しいがやれるところからやっていくということではないか。

(資料参照) センスとか職人芸的に、初任者でも成り立てパートの方でも、スーパー教員・スーパー支援員ともいえるすぐれた実践をしている方がいる。しかしその人たちは、無意識にやっているのだから、なかなか語れない。そして、ここがとてもよかったと言ってくれる人が、学校にも保育園にも福祉事業所にもいない。素晴らしいと言ってもらえない。そのすばらしさを伝え、意味づけることが大切。それが一番おろそかなのが、この児童センターとかパートさんが勤務しているところで、一番手が届きづらい。なので(今回の訪問相談支援で)そこに行って、成果をご報告申し上げたい。もう一つ、何かのきっかけがこれで生まれたら、次のステップを(ここにいる)先生方の力で実現していただきたい。

厚労省は、ここ(資料の「改正児童館ガイドライン(仮称)項目素案(たたき台)2018年3月」)で初めて「障害のある子とない子が交流しながら、互いの発達を促進しよう」と入れた。何のサポートもなく現場任せで、これだけの条件がなければ出来ませんよということ、国に対し明らかにしたい。また、ここに集まりの皆様が、高い見識をもって現場とつながっておられる。時間的・労力的・財政的に余裕があれば、次世代の育成に関与していただけるのではないかと考えている。そうしないと持続的に発展していかない。

塩野義製薬にはこども未来部という部署があり、研究助成制度等もある。発達障害の心配がある子どもたち、親たち、地域が育つために、無期限にお金を出しますという。人を育成できる。(資料最後のページで)例えば60代・70代の元気な祖父母に研修を受けていただき、支援の現場に入ってもらって人材のプールを作る。人がいないから数が足りない状況をそのままにするのではなく、人を育成し数をそろえる。山間部・農村地域では動ける人がいないといわれるが、それは人がいても学んでいないだけで、ナチュラルサポートとして集団を地ならしして入っていただければ、拡充できる。公開講座で「子どもと遊ぶ」ということで進めたらいいのではないか。最終的には10年後くらいまでに実現したらどうか。信大の准教授なども、大学にいる間に長野市に貢献してもらって、大学の教育課程改革にも尽力してもらおうと、その(学生の)人たちが再び教員として長野に戻ってきますから、そこで委員会などを作っていければいいのではないか。その入り口をさせてもらえればと思っている。

司会()：最後に、みなさんから今後のこと、今日の話合いの意義や今後のこと等についてお聞きしたい。

()：人・金のある環境づくりを考えていきたい。

()：今ある多職種連携の会を予定しているので、呼び掛けて充実させていきたい。

()：今後もそれぞれの分野の専門の方たちと連携していきたい。

()：今あるさまざまな組織をうまく回していけば、もっと連携できると感じた。

()：観察の大切さを感じたので、これからも研修していきたい。

()：いろいろな方の話、大石先生の意味づけの話等、学ばせていただいた。

■■■■: 子どもプランの職員には20年・30年勤続の支援員がいて、研修がやりにくい実態もある。研修の積み重ねの中で子どもの特性のとらえに目が向きつつあることを大切にしたい。

■■■■: 大石先生はじめみなさんの話をお聞きして大変勉強になった。

■■■■: エッセンスを大切にしたい。また、教員としてその子に心を寄せていきたい。

■■■■: これから館訪問のときなどに支援員さん補助員さんに伝わる言葉で、素晴らしいところを伝えていきたいと思った。

■■■■: 秋にもう一度この会をもてるとよい。テーマについて要望を出していただきたい。

第1回座談会概略の記録 以上

令和2年8月24日

座談会参加者各位

長野市こども未来部こども政策課

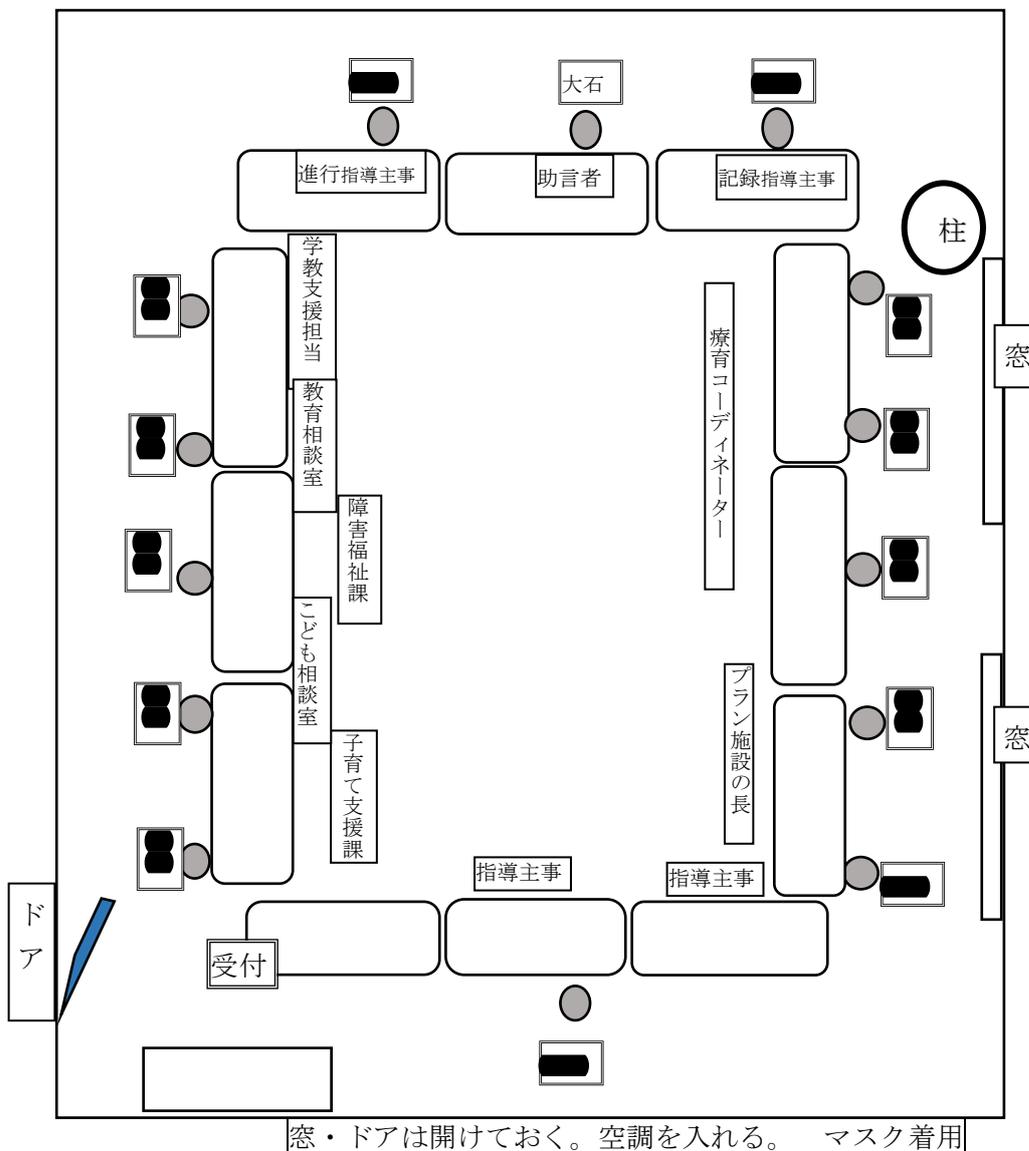
長野市の発達支援・放課後児童対応にかかわる座談会

第2回「発達支援と放課後支援座談会」案内

- 1 日時 令和2年9月9日（水） 9：30～11：30
- 2 会場 長野市役所 第1庁舎 5階151会議室（席数30のほぼ半数で開催予定）
- 3 座談会参加者
 - 立教大学現代心理学部 教授 大石幸二 先生 （座談会助言者）
 - にじいろキッズらいふ 長野圏域療育コーディネーター [REDACTED] 先生
 - にじいろキッズらいふ 長野圏域療育コーディネーター [REDACTED] 先生
 - 森と木ベターデイズ 長野圏域療育コーディネーター [REDACTED] 先生
 - 市社協子どもプラン施設 共和児童センター館長 [REDACTED] 先生
 - 長野市教育委員会 学校教育課特別支援教育担当指導主事 [REDACTED] 先生
 - 長野市教育センター 教育相談室担当主任指導主事 [REDACTED] 先生
 - 長野市こども未来部 子育て支援課こども相談室 室長 [REDACTED] 先生
 - 長野市こども未来部 子育て支援課 家庭・児童支相談員 [REDACTED] 先生
 - 長野市障害福祉課 相談支援担当 課長補佐 [REDACTED] 先生
- 4 担当 市社協総務課子どもプラン担当指導主事 [REDACTED]
市こども未来部こども政策課指導主事 [REDACTED]（進行）
- 5 次第
 - (1) 開会のあいさつ 社協 [REDACTED]指導主事
 - (2) 助言者紹介 こども政策課 [REDACTED]
 - (3) 助言者より
 - (4) 座談会 以下の進行の流れを念頭に、フリートークでお話してください。
 - ①助言者 大石先生からのミニ報告（30分）
 - ①大石先生のミニ報告の感想を含み、自己紹介
(それぞれのお立場での課題・問題提起もお願いします。)
 - ②放課後の子どもの居場所と発達障害等の児童の支援に絞って
 - 今後、子どもを中心にした計画的な支援を進めるために必要なことは？
具体的な、子ども・保護者・学校・放課後施設等の事例
うまくいく事例・うまくいかない事例
再度「誰が・どこで・どうやって」支援を計画するか。
例1 各種教育相談→放課後の居場所等課題→ここからどうするか？
例2 放課後支援対応が難しい児童について→どこに相談したらよいのか？
例3 各々の支援相談カードに「放課後の過ごし方」の項を入れたらどうか
 - 7月7日の「第1回座談会」で、大石先生から「キーパーソンを育て増やすために、核になるミニマムスタンダードがあると、みんなで一緒にやれる」という示唆がありました。この「最低限必要な標準」とは、どんなものでしょうか。
 - ③大石先生からの助言とまとめ
 - ④本日の感想
 - (5) 閉会の挨拶 指導主事

6 会場図 長野市役所第1庁舎 5階151会議室

座席 (敬称略)



7 連絡

- (1) 駐車券は「子ども政策課」の1日券を配布します。(車で来られた方の台数分)
- (2) 新型コロナウイルス感染防止対策で、発言中以外もマスク着用をお願いします。また、座席の間隔も開け、窓、ドアも開けた状態で進めます。ご理解ください。
- (3) 当日は、各自で検温を済ませてきてください。以下にチェックができない方は、連絡いただき欠席をお願いします。
 - 健康チェック ①体温は平熱である。
 - ②風邪・咳などの症状はない。
 - ③過去2週間、感染地域へ行っていない。
 - ④新型コロナウイルス感染者の濃厚接触者ではない。
 - ⑤マスクを着用している。
- (4) 新型コロナウイルス感染症の状況により、開催可否を8月31日に決定したいと思います。開催できない場合は9月初めにご連絡いたしますので、ご承知おきください。

以上

2020/09/09/Wed.

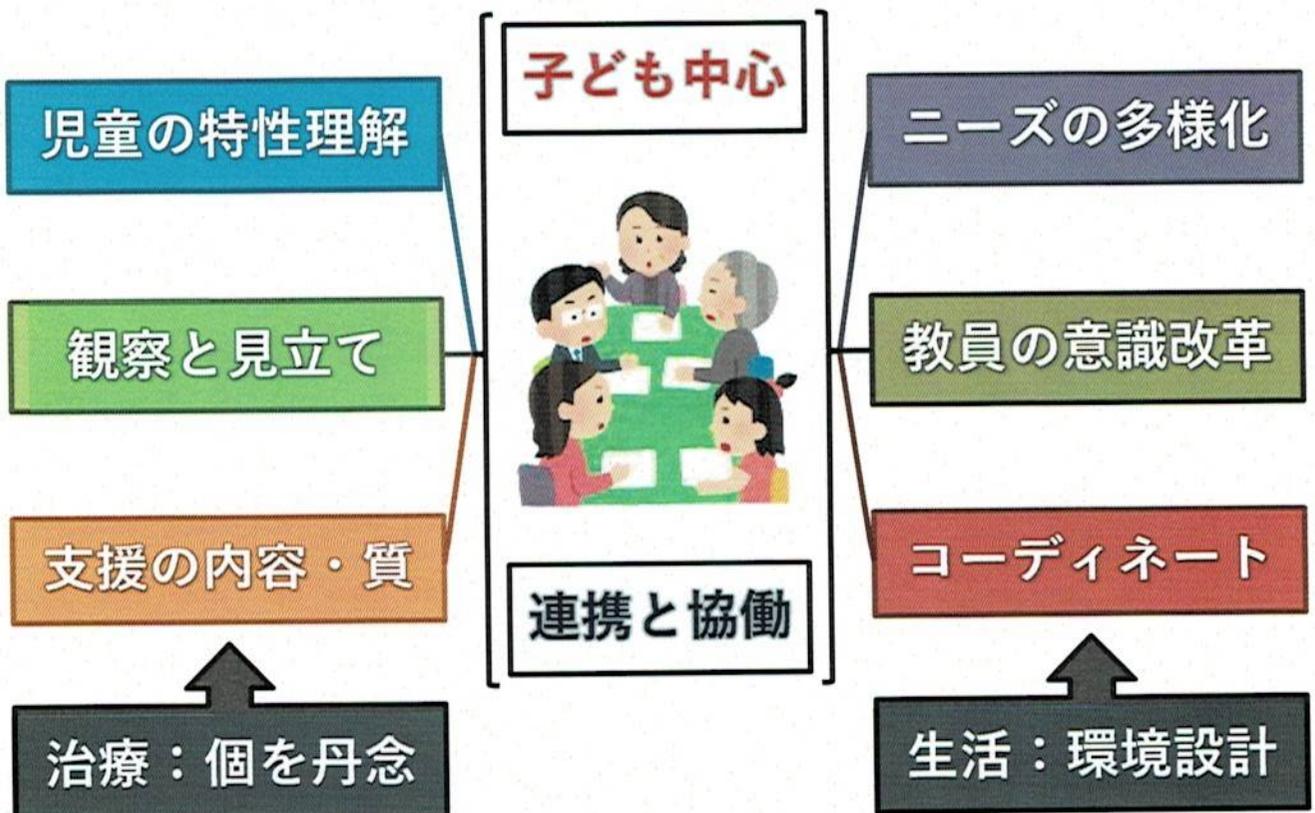
第2回 発達支援と放課後支援座談会（ミニ報告）

子どもの育ちを基盤とする 生活づくりの支援の創造

立教大学 現代心理学部

大石 幸二

第1回 座談会のふりかえり



大人の事情に基づく見方

こだわりが強い
耳を塞ぎ、偏食
拒否して、孤立

話がきけない
集中力がない
一緒にやらない

興奮しやすい
急に怒り出す
イライラする

子ども中心の見方

身体や感覚の
過敏性

行動や態度の
特異性

気分や情動の
変動性

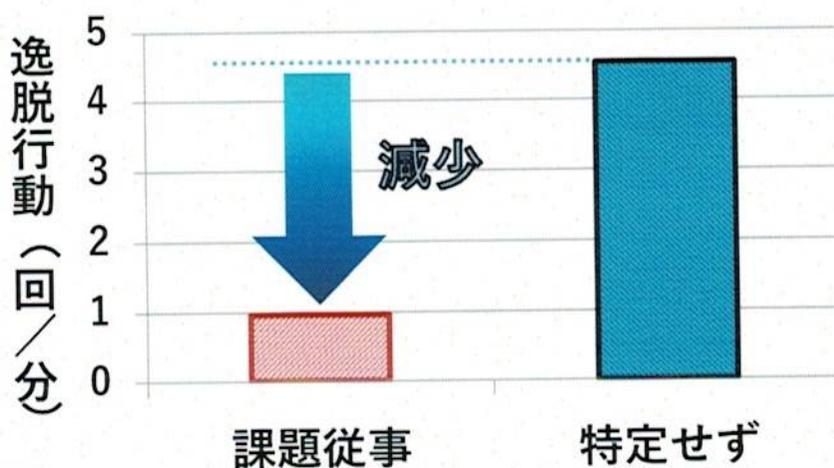
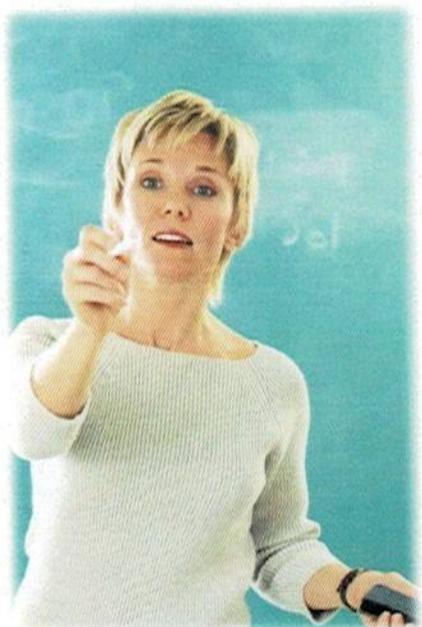
大人(環境)も変わる必要がある

効果的な「ほめ方」って、
どういうものなの……？



- ① ほめる時こそ名前を！
- ② 何がほめられる行為なのかも知らせて！
- ③ その行為が、どんなに周囲を幸せにするかも伝わるように！

まなざしの効果 (Hall et al., 1971)



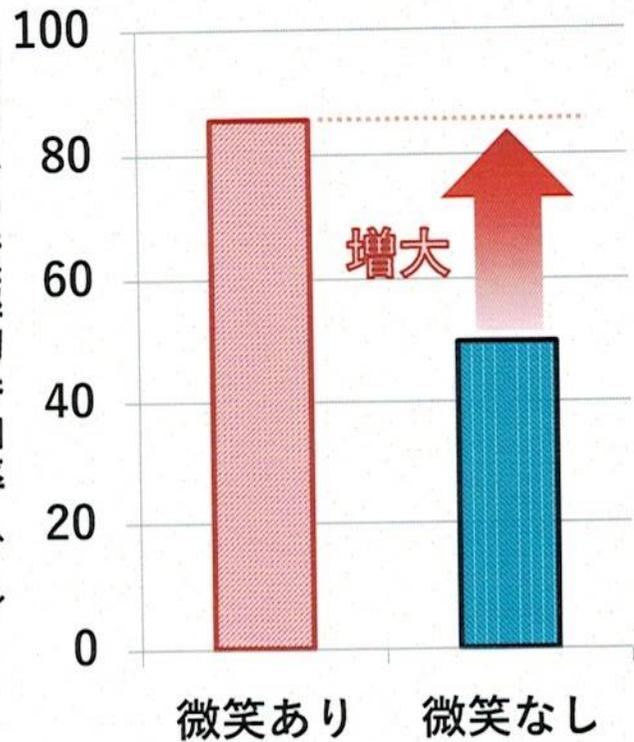
教師が子どもの課題従事に一貫してまなざしを向けることには、逸脱行動を減弱する効果がある。

微笑の効果 (Kazdin et al., 1973)



教師が子どもの発表を微笑みつつ評価すると、積極的参加が促進される。

授業への積極的参加率 (%)

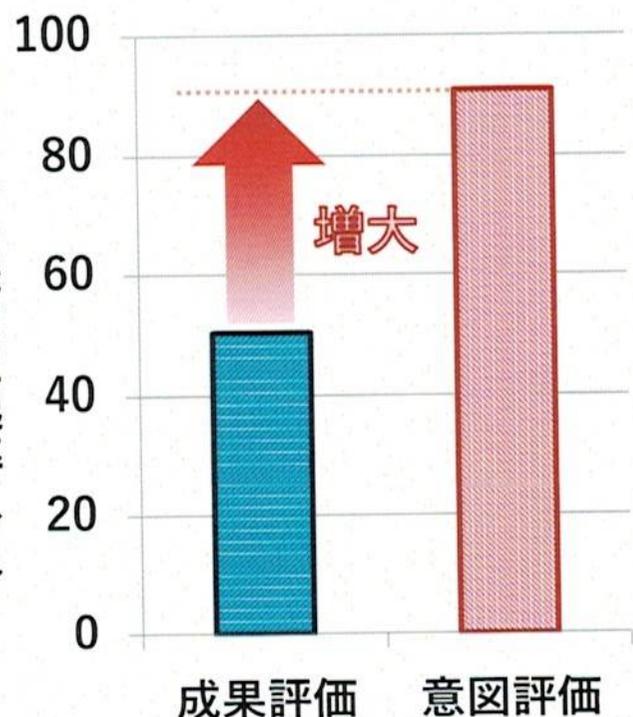


意図評価の効果 (Lancioni, 1982)



教師が子どもができたか、できないかでなく、意図や努力をほめていると、仲間もモデリングをして、援助行動が増える。

仲間への援助生起率 (%)



資料 5

「専門巡回相談」における配付資料

藤野博先生 推薦!
[東京学芸大学教授]

つながる▶引き出す▶つなげる

3つのキーワードで、保護者に寄り添う面談の技術を達人がわかりやすく解説しています。保護者相談が苦手な先生、本書を読んで試してみてください。きっと風通しが良くなるでしょう。

先生のための

保護者相談

配慮を要する子どもの保護者につながる 3つの技術

ハンドブック



学苑社

先生のための 保護者相談 ハンドブック

配慮を要する子どもの保護者につながる

3つの技術

大石幸二 ● 監修

竹森亜美・須田なつ美・染谷怜 ● 編著

A5判 ● 124ページ 978-4-7614-0811-4

本体 1600円 + 税

目次

第1章 保護者相談の3つの技術

- 1 保護者とつながる
- 2 保護者の話を引き出して整理する
- 3 必要に応じて誰かとつなげる

第2章 保護者とつながるには？

- 1 距離感は近すぎず離れすぎず
- 2 時間や場所の大切さ
- 3 労うことを忘れずに
- 4 目的を確認・共有する

第3章 保護者の話を引き出して整理するには？

- 1 「どうしてだろう？」と考える
- 2 変えられないものにこだわらない
- 3 できていることの中からヒントを探す

第4章 必要に応じて誰かとつなげるには？

- 1 保護者にとっての必要性を大事に
- 2 困っていることに直面する手順
- 3 決断を急いで迫らない
- 4 選択肢を提案しよう
- 5 十分な情報提供をしよう
- 6 丁寧にフォローしよう
- 7 3つの技術を用いた相談の整理

第5章 事例別 保護者相談の極意

- 事例1 勉強ができない
- 事例2 やる気がない
- 事例3 授業中に立ち歩く・大きな声を出す
- 事例4 いつも落ち着きがない
- 事例5 授業中によく寝ている
- 事例6 提出物が出せない
- 事例7 遅刻が多い
- 事例8 いつもひとりている・友達と遊べない
- 事例9 人前で話をするのが苦手・緘黙
- 事例10 自分勝手な言動が目立つ
- 事例11 嘘をつく・人のものを盗る
- 事例12 いじめ(被害・加害)
- 事例13 自分を傷つける(自傷行為)
- 事例14 他人に危害を与える(他害行為)
- 事例15 スマホ・ネット依存
- 事例16 何だか様子が気になる
- 事例17 発達障害かもしれない
- 事例18 不登校
- 事例19 非行
- 事例20 虐待またはその疑い

付録 ワークシートを活用してみよう



特別支援教育図書

学苑社

Tel 03-3263-3817

Fax 03-3263-2410

info@gakuensha.co.jp

https://www.gakuensha.co.jp/

102-0071 東京都千代田区富士見 2-10-2

▶▶▶ 最寄りの書店へご注文ください

個を見とる観点を用いた 集団への指導

立教大学 現代心理学部
大石 幸二

学校・教師に課されていること

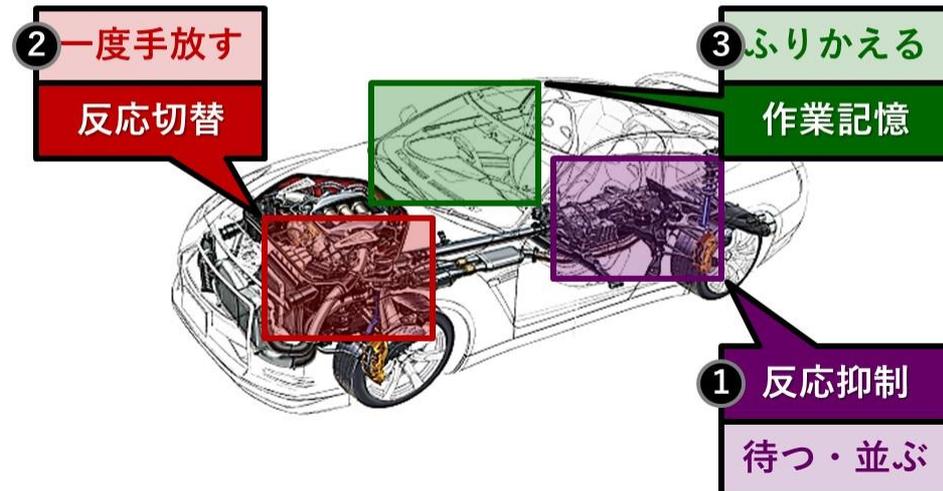
- ・読解力
- ・道徳教育
- ・教育的ニーズ
- ・情報化
- ・グローバル化
- ・人工知能
- ・生きる力
- ・キャリア発達
- ・社会を創る
- ・主体的な学び
- ・対話的な学び
- ・カリキュラム・マネジメント
- ・キャリア・パスポート（仮称）
- ・プログラミング的思考
- ・非認知的能力
- ・深い学び
- ・授業改善
- ・新たな価値

非認知能力と関連する実行機能



BRIEFによる実行機能の評価

実行機能：自己調整学習経験

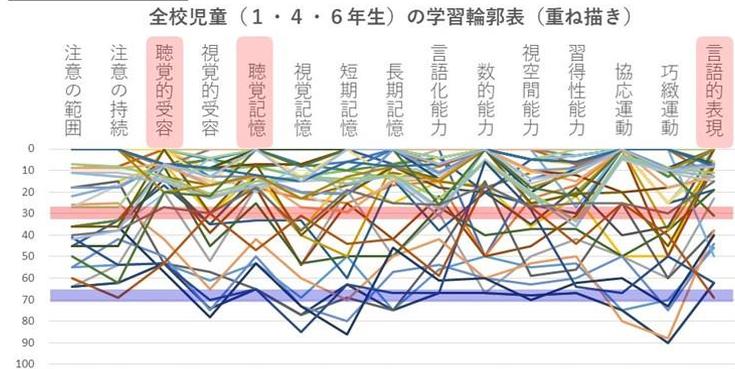


ほんとうのわたしをみつけて

受容	連合	表出	行動
注意	記憶 推論	操作 (表現)	社会 情緒

学習輪郭表の活用

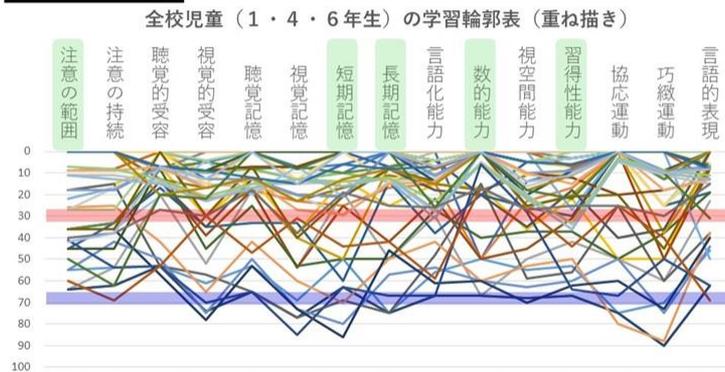
集団への指導



- ① 教師の話（ことば）から活動の手がかりを得ている児童が多い
- ② 教師や仲間の発言にことばで応じることにはあまり問題がない
- ③ よって、教師が指示や発問に気をつけて、児童の言語的表現を引き出すかわりを行うことが指導上有効である

学習輪郭表の活用

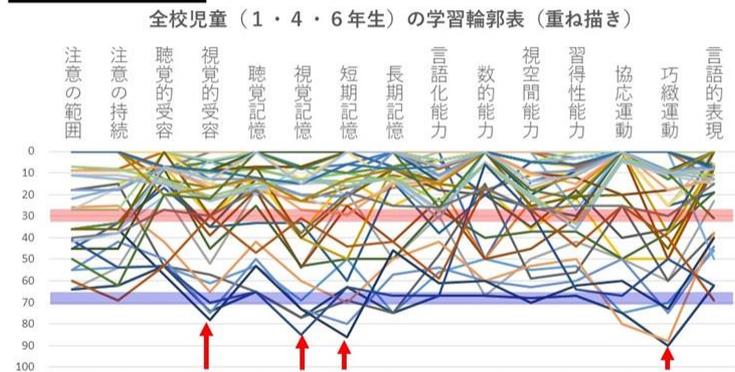
個人への支援



- ① 個人差が大きいのは、注意力と記憶力およびまとめる力である
- ② この個人差により、「習得度」や「経験知」に差があらわれる
- ③ よって、教師は児童の注意を惹く「教材」「導入」を工夫し、キーワードや重要事項を繰り返し学べる工夫を行う必要がある

学習輪郭表の活用

特別な場での指導



- ① 集団への指導の工夫、個人への支援の努力を行っても、習得や定着に困難を示す児童が一定数存在する
- ② これらの児童には特別な場（個別抽出し指導や特別支援教室の利用）について検討する必要がある

実態把握（小学校2～5年生）

注意と知覚に係る項目

- ・興味のないことには、関心を示さない
- ・なにかと気がちりやすい
- ・名前を呼んでも気がつかない
- ・ジッと見つめることができない
- ・文字や記号を正確に書くことが難しい

実態把握（小学校2～5年生）

記憶と想起に係る項目

- ・聞き漏らしや聞き間違いがある
- ・ときどき見落としがある
- ・リズム打ちができない
- ・次にすることをよく理解できない
- ・経験したことを説明できない

実態把握（小学校2～5年生）

操作と作業に係る項目

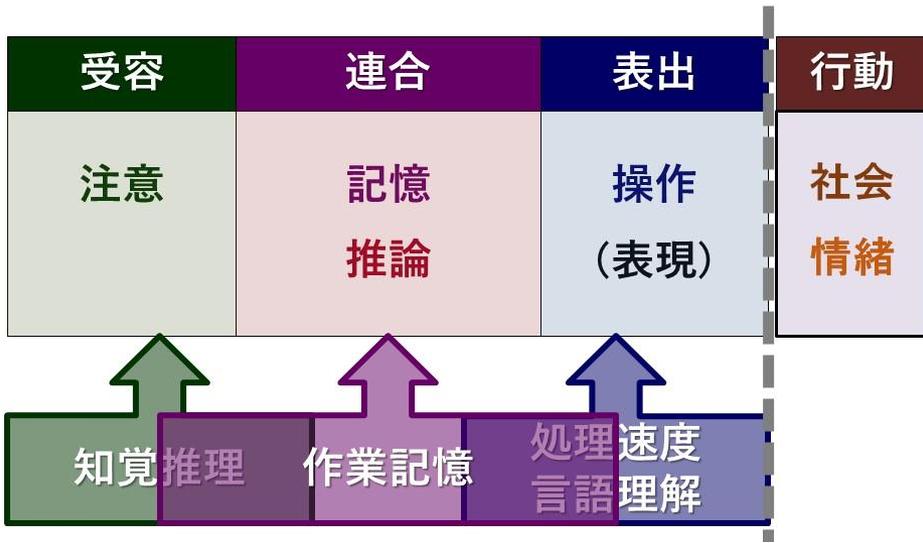
- ・鉛筆やペンを正しく持てない
- ・形をなぞり、真直ぐ線を引くのが難しい
- ・板書の視写にかなり時間がかかる
- ・ハサミやのり、コンパスなどが使えない
- ・工作や製作などが苦手である

実態把握（小学校2～5年生）

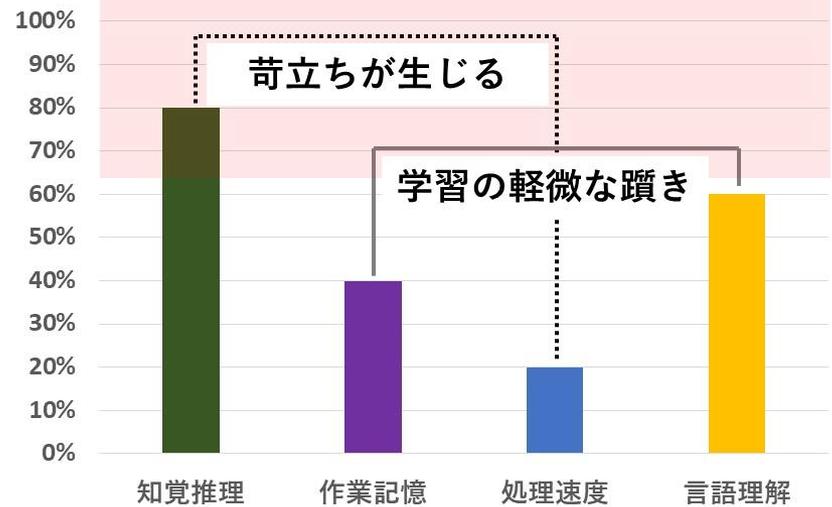
言葉と表現に係る項目

- ・指示を個別に行う必要がある
- ・つかえたり、たどたどしい読み方になる
- ・文章の意味がよく理解できない
- ・発表内容を頭でまとめることができない
- ・文章で表現することが難しい

ほんとうの…とWISCの関連



実態把握 (WISCとの対応)



実態把握 (処理段階の特徴)



謝辞

本研究を進めるにあたり、令和元年度に「一般財団法人・児童健全育成推進財団」様より、500千円の一般助成を賜りました。本研究は2012年度より関与を始め、徐々にフィールドを拡大してきた長野県の北信・東信地域を“足場”として実施されたものです。けれども、令和元年度は長野県を台風・豪雨災害が襲い、令和2年度はわが国を含む全世界をCOVID-19のパンデミックが襲いました。本研究は、そのような状況の中で進められたものです。このような予想外の国難の中、研究期間の延長をお認め下さった「一般財団法人・児童健全育成推進財団」様に改めて御礼申し上げます。

神経発達症群のうち自閉スペクトラム症のある幼児・児童生徒の支援については、保育所・幼稚園および小中・高等学校では特別支援教育コーディネーターが指名されていることもあり、計画的な支援が進められているところです。ところが、児童館・放課後児童クラブ等では特別支援教育コーディネーターの指名がなく、児童発達支援・放課後等デイサービス等における相談支援専門員も存在しないという状況が続いております。そのために、ややもすると発達支援の取り組みが大きく遅れをとることが懸念されました。そのようななか、「児童館ガイドライン」に“障害のある子どもとない子どもが日常的に交流し、互いに協力できる”ような共生社会の考え方が盛り込まれました。この考え方（ソーシャルインクルージョン）はとても価値ある崇高な理念ですが、《研修体制》《連携体制》《支援体制》を行政も含めて構築しなければ、“絵に描いた餅”となることが懸念されます。そこで、本研究では、《研修》ではどのような内容を取り上げればよいか、《連携》の仕掛けをどのように行政の中に定立させればよいか、《支援》として日常的な他機関との相談や協議をどのように生み出せばよいか、を事例的に行うこととしました。

数々の困難な条件に見舞われながらも、一定の成果を得ることができましたのも、「一般財団法人・児童健全育成推進財団」様のお蔭であると感謝申し上げます。なお、本研究は、これを持ちまして終了となりますが、令和3年度につきましても、日本学術振興会・科学研究費《基盤研究B》（研究代表者：下山真衣信州大学准教授）の分担研究の形で継続をし、さらなる研究成果の深化のために努力してまいります。

このたびの助成につきまして、あらためて心より御礼申し上げます。

2021年1月吉日

立教大学現代心理学部
教授 大石幸二