

武庫川女子大学教育研究所／ 子ども発達科学研究センター 2010年度活動報告

Progress reports on
Mukogawa Women's University Center for the Study of Child Development 2010.

河 合 優 年* 難 波 久美子** 佐々木 恵***

KAWAI, Masatoshi NAMBA, Kumiko SASAKI, Megumi

目次

I. はじめに

II. 2010年度の子ども発達科学研究センターについて

III. 2010年度活動概要

1. すくすくコホート三重・武庫川チャイルドスタディ
2. 西宮市研究協力・受託事業
3. 子どもの育ちと学びを支える専門職の方のための
「子どもの発達」を学ぶ会

IV. 研究業績

*武庫川女子大学教育研究所（子ども発達科学研究センター）・研究員、文学部心理・福祉学科・教授、**武庫川女子大学教育研究所（子ども発達科学研究センター）・助手、***武庫川女子大学教育研究所（子ども発達科学研究センター）・副手

I. はじめに

武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター（以下、子どもセンター）は、2009年4月に、教育研究所の下部組織として設置された。子どもを中心とした研究は、発達障害の発生機序やストレスマネジメント、耐える力の形成など今日の喫緊の問題を多く含む重要な領域であると思われる。このこともあり、本研究センターも時限付きとしてスタートしているが、科学研究費、西宮市委託研究、メディカ出版研究助成などの外部資金と、学院より申請された私学研究助成などが示すように、その成果が大きく期待されている。

現在、JSTのコホート研究において蓄積されたデータ移管を円滑に行うための調整を進めているが、移管後はできるだけ早くデータ・クリーニングと研究者の共同利用に関する規程を作成し、データの有効利用を進めたいと考えている。設置2年目であるが、多くの成すべきことが待っている。

II. 2010年度の子ども発達科学研究センターについて

1. 本年度の取り組みについて

2010年度の取り組みの詳細については概要に述べられているが、従来の研究を継続しながら、研究の充実と社会還元をセンターのテーマとして取り組んできている。また、センターは学院全体の国際研究交流に関する基盤作りの一翼として、フォートライトとその近隣大学との共同研究設計にも携わってきている。昨年8月に学院とゴンザガ大学との間で研究協力の覚え書きが交わされたが、研究センターはこの協定を活用して、ゴンザガ大学教育学部と西宮市との共同研究として、中高生の生活実態調査の研究を計画している。これは、子どもの研究をプラットフォームとして、子どもを取り巻く環境と発達に関する研究として位置づけられている。

また、昨年11月より、教育行政や子どもの育ちと教育に造詣の深い、玉井日出夫先生を客員教授としてお迎えし、研究センターの構想や研究のまとめ方などのご指導を頂いている。

2. 外部資金の獲得について

子どもセンターは教育研究所の研究組織として、外部資金の獲得を期待されている。2010年度の研究費としては、①科学研究費補助金 基盤研究（A：課題番号21243039）、

②西宮市保健所10か月アンケート健康診査及びフォロー事業に関する委託研究費、③私立大学経常費補助金特別補助の他、④三重中央医療センター、⑤メディカ出版などからの研究助成費を受けている。

研究の成果報告は後述されるように、一定の成果をあげつつある。

3. 次年度に向けて

2011年度の計画は概ね昨年通りであるが、臨床教育学研究科に発達障害を専門とする小児科医である石川道子先生が着任されることもあり、地域連携を中心とした活動が活発化すると考えている。発達障害の理解とともに、養育者への支援についての講演会等も開催できればと考えている。

科学研究費による追跡研究の対象のうち、一部の協力者の方は2011年4月に小学校に入学する。研究のメインアウトカムである、学齢期における社会性の発達と乳幼児期の行動との関連性についてようやく解析できるようになる。

西宮市の乳幼児のフォローアップに関する委託事業は3年目を迎え、大規模コホートデータが集積されつつある。これらについては、市との連携のもと調査結果の発信を進めている。

国際比較研究については、研究交流覚え書きが交わされた、米国ゴンザガ大学との中高生の生活習慣と学校での活動についての研究が2011年4月から開始される。この研究は、西宮市教育委員会との協力で進められることになっている。

現在、これらの研究を進める上での人的資源の確保が課題となっているが、大学院生の研究の場としてセンター事業が活用できないか検討を進めていきたい。

Ⅲ. 2010年度活動概要

2010年度は、上記の計画に従って研究と研究交流が進められた。

1. 研究交流事業

2月にゴンザガ大学のアンジャリ先生が教育研究所主催の国際セミナーで来日された際に、発達支援に関する研究打合せと、西宮市の支援学校の訪問を行った。また、国際研究交流委員会の事業の一環として、センターにおける子ども研究が位置づくかどうかの検討会を行った。これらについては、2011年9月を目途に進められる予定である。

スポケーン市と西宮市の中高生の生活習慣と学習についての研究については、西宮市教

育委員会との共同研究として、ゴンザガ大学との間で調整が進められている。

2. すくすくコホート三重・武庫川チャイルドスタディ

(1) 2010年の進捗

すくすくコホート三重では、5歳の調査が終了し、6歳の調査が計画・開始された。NICUのコホート調査では、3歳6ヶ月児の調査が行われた。

武庫川チャイルドスタディでは、3歳6ヶ月児に対する観察調査を企画・実施した。2010年の参加者は、3歳6ヶ月時点：観察・質問票の参加36組、質問票のみの参加14組（返送見込み2組含む（2011年2月現在））、2歳6ヶ月時点：観察・質問票の参加2組であった。2010年は、次子の出生などによる多忙・市外への転居による中断があった。当該児に関する個別相談や、同胞に関する相談も寄せられた。武庫川チャイルドスタディの観察スタッフによる対応のほか、一部は小児科医との個別相談の機会を設定した。

すくすくコホート三重と武庫川チャイルドスタディ共同で、調査協力者向けのニュースレターを発刊した。

2月に科学研究費補助金のメンバーで、全体ミーティングを開催し、3年目を迎えるにあたっての現状確認と今後の方向性について確認した。

(2) 今後の展望

すくすくコホート三重では、引き続き6歳の個別の観察調査を実施する。加えて、対象児の一部が小学校入学を迎えるのに合わせて、入学時アンケート調査（一斉）を実施する。

武庫川チャイルドスタディでは、引き続き3歳6ヶ月児の調査を実施するとともに、5歳の観察調査の企画を行う。

3. 西宮市研究協力・受託事業

(1) 2010年の進捗

西宮市保健所地域保健グループとの研究協力は、2010年度も継続された。2008年に「乳児後期アンケート」をパイロット研究としてスタートさせ、2009年からは、「10か月児アンケート健康診査」として市からの委託を受け、協力を継続している。また、アンケート結果に基づき、ハイリスク児の抽出を行い、フォロー事業である「すくすく相談会」への参加を促す取り組みも継続された。

2008年度中に開始された1歳6ヶ月児に対するアンケート調査も引き続き実施された。

また、2008年にパイロット研究の対象となった児が今年度3歳5ヶ月を迎え、3歳児健康診査が実施された。このタイミングに追跡調査が計画され、11月よりアンケート調査が実施されている。

(2) 今後の展望

パイロット研究のデータ整理を行う。0歳10ヶ月・1歳6ヶ月のデータを接続し、フォロー事業から得られたデータの検証を行う。また、3歳5ヶ月時のデータ・クリーニングを進め、今後の分析方針を検討する。

健診ベース第1期（2009年度スタート）・第2期（2010年度スタート）のデータ・クリーニングと接続を行う。健診ベース第3期（2011年度スタート）のハイリスク抽出などの業務を引き続き行う。

4. 子どもの育ちと学びを支える専門職の方のための「子どもの発達」を学ぶ会

(1) 2010年度の取り組み

2009年度に引き続き、『子どもの育ちと学びを支える専門職の方のための「子どもの発達」を学ぶ会』（以下、学ぶ会）を開催した。2009年度は、発達障害の理解を中心に、子どもたちのさまざまな育ちの道筋への理解や、子どもたちそれぞれの個性に合わせた見守り方、子どもの育ちと学びをつなぐための方法などについて、専門職者とともに学びを深め、支援提供を行った。2009年度の取り組みは、主に子どもの理解に焦点を当てたものであった。ところが、ケース・カンファレンスや、現場での問題を議論する中で、どのように家庭・母親にアプローチしていくか、ということについて、現場ではさまざまな問題を抱えていることが明らかになった。

そこで2010年度は、養育者へのアプローチに焦点を当てることにした。近年、発達障害児への一つのアプローチとして、「ペアレント・トレーニング」という手法が注目を集めている。これは、親（養育者）が、子どもたちに適切に対応できるよう、学ぶ、あるいはトレーニングを受ける機会を提供する取り組みである。今日、さまざまな手法が提唱されているが、その中から、行動分析的なアプローチを取り上げた。この手法について学び、同時にトレーニングを企画実施する立場から検討することで、親（養育者）や家庭に、どのようにアプローチをすることができるかを考える機会とした。

(2) 実施記録

学ぶ会は、武庫川女子大学学術交流館1階会議室を利用して、おおむね月1回、土曜日

に開催された。講演・検討時間は、10：00～11：30である。開催日時と実施内容を表1に示した。

表1 子どもの育ちと学びを支える専門職の方のための「子どもの発達」を学ぶ会 開催報告

回	日程	テーマ	タイトル	担当者	参加者数	院生参加
1	5月8日	年間計画	本年度の全体的な計画について	河合優年 (武庫川女子大学)	23	3
2	8月7日	ペアレント・トレーニング 概論	ペアレント・トレーニングを始める前に	石川道子 (名古屋市立大学)	22	1
3	9月4日	ペアレント・トレーニング 基礎	発達障害の捉え方	石川道子 (名古屋市立大学)	18	3
4	10月2日	ペアレント・トレーニング 体験(1)	現状把握シートを書いてみよう	石川道子 (名古屋市立大学)	16	2
5	12月4日	ペアレント・トレーニング 体験(2)	現状把握シートの使い方	石川道子 (名古屋市立大学)	15	2
6	1月8日	ペアレント・トレーニング 体験(3)	実際の場面での保護者への対応	石川道子 (名古屋市立大学)	19	1
7	2月5日	ペアレント・トレーニング 体験(4)	やりとりシートの使い方とまとめ	石川道子 (名古屋市立大学)	12	0
8	3月5日	実践の現場から	西宮市子育て総合センター家庭療育等支援講座 ペアレント・トレーニングの取り組み	須貝香月 (西宮市子育て総合センター)	10	2

(3) 各回の講演内容抄録

1) 第1回 本年度の全体的な計画について

(講師：河合優年)

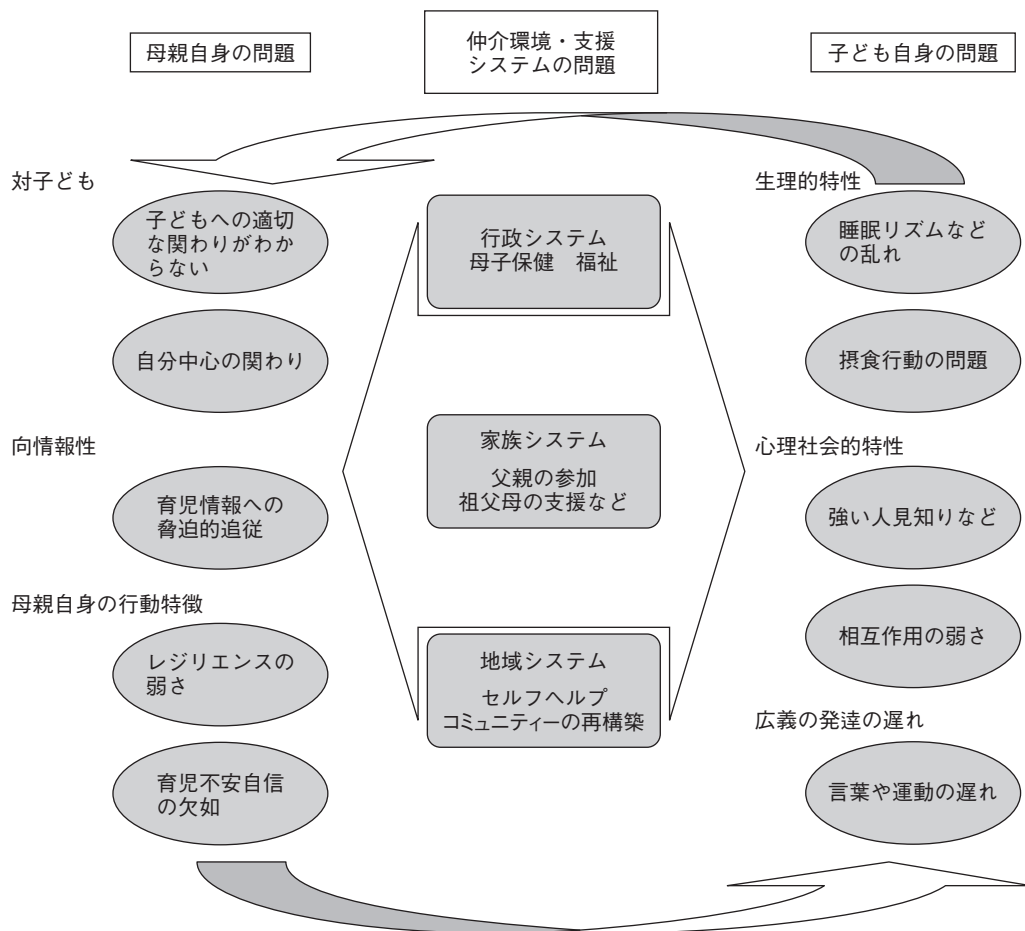
1. 年間計画

本年は、ペアレント・トレーニングについて、その基礎となる考え方と具体的な方法について考えて行きたい。昨年は、特別な支援を必要とする子どもの理解を中心に、参加者の実践場面における具体例の検討などを行ってきた。これらの子どもと養育者への関わりは、保健・保育に従事するものにとっては重要であると同時に、難しい問題でもある。

母子にどのような接し方をすればよいのか、どのような支援をすればよいのか、など支援者としての関わり方を、ペアレント・トレーニングを通して考えてゆきたい。

2. 2010年度最終回のブレインストーミングのまとめ

昨年の最後に、子育てにおいて問題となっているものは何かということで、ブレインストーミングを行った。図はそのときに参加者から出された項目を整理したものである。



この図からは、問題となっている個々の要素が読みとれるが、問題が子どもと親（養育者）をつなぐものの存在が重要であるということが読みとれる。右側にあるような、何らかの問題行動を示している子どもと母親（養育者）が直接対峙することは、適切なクッションとなる仲介物がない場合には、互いのストレスを増すことになる。母親自身のスキルが十分でない場合や、行動特性に著しい片寄りなどがある場合には、そのストレスはより強くなることになる。このような場合には、仲介的なものが調整の方法や具体的な行動を伝える必要がある。今年度の取り組みはこの部分にある。

3. 本日の話題提供

今年は、ペアレント・トレーニングを例に取りながら、母子関係の調整方法について学習する予定であるが、そもそもトレーニング（訓練）という考え方が、母子関係の在り方に馴染むものなのであろうか。関係性とは何なのだろうか。本日は、養育者と子どもが相互作用するということはどのようなことなのか、関係というのはどのような事なのか、何

が期待できるのかという事について、まず述べておきたい。

(1) 相互作用と関係性

まず、人間の関係性を示すいくつかの用語について述べてみたい。最近では、コミュニケーション能力という言葉がよく用いられる。コミュニケーション（Communication）は大人にとっても重要である。コミュニケーション能力やコミュニケーションスキルが様々なところで問題となっている。しかし、コミュニケーションそのものが持っている意味は、「情報伝達」である。そこではいかに客観的に情報が伝えられるかが重要な点となる。問題は、情報を伝えるという、機械的な側面だけでよいのかということにある。

人と人がやりとりをすることは、相互作用（Interaction：インターアクション）と呼ばれている。母子関係では、母子コミュニケーションという言葉は決して使われない。日常的にも研究の上でも、母子相互作用（Mother-Infant interaction）という言葉が使われる。そこでは、単なる情報の伝達ではなく、二者以上の間でのやりとり、とりわけ双方向のやりとりが重要なのだという考え方がある。そこでは、作用（action）と反作用（reaction）というような、行動のやりとりが見られる。私たちが見ているのは、行為そのものとなる。

問題は、その行為と行為の間に作られる感性的（Relationship：リレーションシップ）なのである。それは、行為と行為の間に生まれる、「意味」を含んでいる。相互作用における行為に、両者が何らかの意味を加えているのである。例えば、子どもが何かしている時に、それを見ている母親が子どもに笑いかけているから、その行為は許されているというわけではない。笑っているがその意味は、「そんな事をしてよいの？」という禁止であることもあるのである。このような行為と行為の間に作られた関係性こそが社会的存在としての人間の特徴であり、母子関係の成り立ちにおいて重要な視点となる。見えているものとその意味について考えておくことは、母子の行動を理解する上で重要である。それらは知覚と認知という言葉で表されている。

(2) 知覚と認知

知覚（Perception）はそこにあるものを検出し、その存在を脳に伝えそれが何であるかを知る行為である。世界にある全てのものには名前が付けられていて、それを他と区別することができる。母親は子どもの顔を他の子どもと区別して知覚し、子どももまた親の顔を知覚する。しかし、多くの大人の中から自分の母親を見つけた子どもにとって、それは安心対象の存在が確認されたことを意味し、単に物として区別しているだけでなく、笑顔を伴った、安心感とうれしさの感情と繋がっているのである。

今年度の講座の中でも、認知（Cognition：コグニション）という言葉が多く出てくる。認知は、母親の顔を見た子どもの例のように、知覚対象に対する意味付けを含む活動であり、見えている子どもの行動にどのような意味を読みとるのかという、重要な部分にな

る。昨年のまとめで示された図で子どもの問題点について触れたが、弱さを母子関係の形成にとってどのような意味を持つと考えるのが、私たちの母と子への関わりと関係してくることになる。では、意味づけができると何が変わるのだろうか。

(3) 子どもの気持ちが分かると子どもも変わるか？

興味深い研究結果がある。エインズワース（Ainsworth）は、愛着の質を決定する重要な要素は、子どもが発する信号に対する母親の感受性であると考えている。彼の研究によると、子どもの発する信号に適切に応じていると自己評価している母親でさえも、子どもの泣きの55%を無視しており、おとなしくなるまで放置していると自己評価した母親は、実に泣きの97%を無視していたとされている。このことは、私たちの意識と行動が必ずしも一致していないことを示しており、母子関係の形成においても重要なポイントとなる。

さらに興味あるのは、このような母親の育児態度は、3ヵ月齢までは子どもの行動発達に対して、何ら影響を及ぼさなかったが、9ヵ月齢に達した時の子どもの行動には、大きな相違が認められた点である。具体的には、適切な応答を返してもらっていた子どもは泣きの量が少なく、肯定的な気分が多く、社会的相互作用が円滑に行えるなどの行動特徴を示したのに対して、自分の発した信号を無視され続けた子どもは、不安が強く、泣きの量が多く、自己鎮静能力に劣るなど行動の否定的行動が目立ったのである。

最近のブレサートン（Bretherton）の研究によると、安定愛着型の子どもの母親は、生後3ヵ月までの泣きに対して適切な応答を返しており、子どもに頻繁に注意を向け、微笑み、言葉かけを行い、抱き上げの頻度も高く、愛情込めて接触しているとされている。一方、回避型の子どもの母親は、相互作用が少なく、ルーティン的な接触のしかたで、子どもの欲求を積極的に汲み上げようとする姿勢が見られないとされている。

このような相互作用の違いに起因すると考えられる子どものパーソナリティ特性は、2歳に達すると、さらに大きな違いを生み出す。たとえば安定愛着型の子どもは、注意のスペンが長く、気が散ることが少ないとされている。このタイプの子どもたちは、自由遊び場面で肯定的な感情表出が多く、自信をもって道具操作が行える。また、困った時に母親に素直に援助要請ができるなどの行動特徴をもち、また、共感性が豊かで外向性であり、友達と良好な関係を築くことができるとされている。

発達初期における母子関係の在り方が後の子どもの行動と関係していることは、直感的にも分かっているが、実証的な資料と具体的な関わり方などの資料は、子育てに不安を感じている養育者、とりわけ母親への支援の在り方を示唆するものである。今回のペアレント・トレーニングにおいても、これらの点について触れられることになる。

(4) 母子相互作用の規程要因

具体的な子ども理解と支援の在り方については次回からとなるが、最後に母子相互作用を規定すると思われる要因について述べておきたい。これらは、暗黙のうちに私たちの行

動を左右するようなものである。分析的に捉えると客観化できるものも、実生活では意識にすら上がらないことが多い。これらの例をいくつかあげておきたい。

乳児の性別は、以外と意識されていないが、後述する子ども観とも関係して母親の行動と関係している。男の子は男らしく、女の子は女らしく育ててほしいという思いが、関わり方に影響するのである。活発で男らしい女の子は、ひょっとすると母親からすると困った子どもになるかもしれないのである。子どもの反応性と母親の応答性も母子関係と関係してくる。母親の働きかけに対して興味を持ち、微笑みながら応えてくる子どもは養育行動を促進させる。逆に、反応の少ない子どもは難しいという印象を与えることになる。母子関係は、先に述べてきたように、両者の間に生じる見えない意味づけであり、認知的なものなのである。子どもの行動の意味を知り、自分の行動を少し離れたところから見てみるという、ペアレント・トレーニングの意味はここにあるのである。

4. 親となる過程の理解

今回のお話しでは、母子関係を理解する上で必要となる基本的な考え方について述べたが、生物学的な関係性を持つ成体（大人）と幼体（子ども）が、心理的なつながりを持つ親子になる過程については、さまざまなコースがあり、唯一無二の理想的なコースがあるわけではない。さまざまな形がありながらも、そこにある共通性を知ることは、子育て支援の関係者にとっては意味のあることではないかと考える。

今年一年が実りある物になればと考えている。

2) 第2回 ペアレント・トレーニングを始める前に

(講師：石川道子)

1. ペアレント・トレーニングのねらい

ペアレント・トレーニングとして実施するときは、全6回で実施するのでもう少し時間をかけるが、今回は、概要の紹介をし、手法を役立てるということで、抜粋してお話する。

まず、ペアレント・トレーニングのねらいは、子どもの現状把握をすることである。対象となる子どもは何ができて何ができないか、何が分かって何が分からないかということを正確に把握する必要がある。発達障害と診断されると、色んなことを教えていかなければならない、発達させなければいけない、と焦るあまり、子どものことが見えなくなっていることが多い。子どもの能力よりも高いことを要求している場合が多い。

もう1点は、理論的に分かるだけでなく、母親（主たる養育者、以下、母親）が、今、具体的な行動として子どもに対して何をすればよいかわかるようになることである。発達障害について知識を持ったり理解をしていたりしたとしても、実際に子どもに対してどうすればよいか、ということを母親だけで具体的に考え、行動に移すのは難しいことが多

い。

2. 現状把握シートを書く

実際の講座では、ワークブックを用いてトレーニングを進めている。ワークブックは、現状把握シートとやりとりシートに分かれている。まず、現状把握シートが書けるようにしていく。この現状把握シートには、子どもの状態について〔いいところ〕、〔努力しているところ〕、〔直したほうがよいと思う気になるところ〕、〔困ったところ〕、という4つの書く欄がある。

(1) まず書いてみる

最初に説明せずにシートに子どもについて記入してもらおうと、母親は、あれもこれも困ったことがいっぱい、というようになっていく場合が多いので、〔困ったところ〕の欄はたくさん書くことができる。また、ほめて育てる、ということをよく言うので、〔いいところ〕も書けることが多い。ところが、〔努力しているところ〕、〔直したほうがよいと思う気になるところ〕は、何を書くのかがそもそも分からないときもあり、書くことが難しい。この欄を、講座を通じて書けるようにする。特に〔努力しているところ〕の欄は、今子どもに何をさせればよいかという練習方法が分かると書けるようになるので、この欄を書けるようにしていくことが重要である。

次に、同じシートを使って、母親自身について現状把握シートを書いてもらう機会を作る。そうすると、子どもの現状把握のときとは逆に、〔努力しているところ〕、〔直したほうがよいと思う気になるところ〕は書けるが、〔いいところ〕、〔困ったところ〕の欄は書けないことが多い。発達障害児を持った母親は、自分自身を駄目な母親だと思っていることが多く、自己評価がとても低いことが多い。表面的にはポジティブなことが書ける母親でも、根本的なところで自己肯定感が低いことが多い。参加した母親に、「私って結構いいお母さんかも」と思ってもらい、自己肯定感を持てるようにすることが、この講座の隠れた目標でもある。また、「(ここにいる人は) みんな〔いいところ〕が書けてないんだ、自分だけじゃないんだ」ということを共有してもらうことも重要である¹⁾。

(2) いいところ

〔いいところ〕が書けない、ということに注目して、なぜ書けないのか、というところから書き方の説明を始める。例えば、日本では、周囲からの反感を避けるために、自分の能力や有利なことについてはひけらかさず謙遜するように(暗黙裡に)教育される。結果として、実際どうあれ、自分のことをいように言うと自慢しているなどと反感を持たれるのではないかと、これができる、というように言うと、たいしてできないのに、と否定されてしまうのではないかとという恐れや不安が生じるようになってしまう。また、(察して)できて当たり前、できないと怒られるという中で、ほめられて育ってこなかった人も多いのではないかと。母親が自分の〔いいところ〕を書けないのは、そのような文化の中に

適応してきたからではないか、というように指摘する。

この状態から、正しい自己評価が書けるようになるには、自分でこれは自分のいいところだと思うだけでは不十分で、人からいいところだと言ってもらい必要がある。「ここはあなたのいいところだよ」ということをはっきり言語的に知らせてもらうことで、自己評価を修正することが可能になる。

このことが理解されると、次に子どもの場合に対して適用していく。つまり、子どもに対して、はっきりと言語化して、ここはいいところだ、というように伝えてあげないと、子どもの自己評価を下げてしまうような子育てになる、ということである。また、母親が子どもの行動を明確に言語化して理解することで、的確にほめることができるようになる²⁾。

〔いいところ〕の書き方で特に気をつけるべきことがある。これを伝えるために、まずそれぞれの記述を読み上げてもらい、それは良い記述、それはダメな記述、というように仕分けていくことをする。そして、どのような基準かを説明していく。いいところの記述としてよく出てくるのが、「素直」や「まじめ」、「優しい」といった形容詞である。これらはダメな記述の代表である。形容詞で表されるような大まかな印象を述べたような記述ではなく、何を見てこのような印象を持ったのか、という具体的な行動レベルの記述がよい記述である。例えば、歯磨きを必ずする、というように習慣づいた子どもが、眠くてウトウトしながらでも歯磨きを一所懸命にやっているのを見て、「まじめな子」だと思ったのであれば、「眠くても歯磨きを欠かさずにする」という具体的な行動レベルの記述がよい記述である。具体的であるほどよい。ワークブックを書くことを通じて、形容詞で考えるのではなく、行動レベルで考えるスキルを身につけるのである。

ここで起こりえる問題として、学校教育から離れて長くなると、話すことはできても、適当な量で簡潔に文章化する、ということが難しくなることがある。10項目書けるようにと言っても、なかなか書けないことが多い。しかし、毎回宿題として現状把握シートを書き直していってもらい、講座を通じて書けるようになったということを実感してもらえるようになる。がんばってできるようになったことについて、評価することで、自己評価を上げることができる。考えや印象を対象化させるためにも、具体的に行動レベルの記述をする習慣をつけることは重要である³⁾。

そして、〔いいところ〕にどのような行動が記述されるべきか、内容が選択される必要がある。ここに書かれるべきことは、他人と比較してできていることや優れていることではない。また、苦労しなくてもできることではない。発達障害を持った子どもであれば、他者よりもできていることを挙げると、障害特性を記述することになることが多い。例えば、「ゲームが得意なところ」ということが挙げられていると、これは、「勉強しなくてはいけ不到的に、ゲームばかりしている」ということになり、場面で切り替えが出来ないと

いう障害特性として「困ったところ」とつながってしまう。

ここに書かれることが期待されるのは、障害特性があって苦手なことなのに頑張って身につけ、毎日継続してできている行動である。例えば、「着替えが毎日できていること」というような行動である。これは、「発達障害で、肌が敏感で手指の操作が不器用なために着替えが苦手であるにも関わらず」という前提がある。他に、集団生活が苦手な子どもであれば、「(集団生活が苦手であるにも関わらず) 学校に行っていること」ということが頑張って毎日継続していることである。食べる、一定の時間に就寝・起床するなども挙げられるだろう。つまり、現在ではできて当たり前だと思っている行動の中で、頑張って身に付けてきた行動を探すのである⁴⁾。

ここで期待されるような「いいところ」を探すのが難しい場合もある。例えば「いいところ」として「ゲームを毎日やっていること」が挙げられたとするならば、これは、障害特性を挙げていることになり、適さない記述である。しかしこれを、「(発達障害の特性で、いつまでもゲームをしていたいのにあきらめて) 毎日ゲームをやめられて寝ることができている」というように捉えなおすと、ここで期待される「いいところ」の行動記述となる。

この前提を意識することで、母親の要求水準を下げるができる。大切なのは、何かができるようならなければと一所懸命になることなく、当たり前に見えるけれどこの子は頑張ってやっているのだ、というような見方に変換することである。要求水準を下げることで、子どもをほめることができるようになる。

以上、「いいところ」の記述で押さえるべきポイントは、前提として、①人から指摘されないと、いいところは自覚できない、そして、②記述は形容詞ではなく具体的行動レベルで、③がんばって身に付け、継続できていることを書く、ということである。

(3) 困ったところ

まず、自分が困っている、子どもが困っている、ということを分けて記号を付けてみることから始める。この作業をしてみると、子どもが困っている項目が少ないことに気づく。子どもの行動を変えたいとき、子どもが困っている行動に対しては、スムーズに新しい方法を教えることができる。しかし、子どもが困っていない行動を変えようすると、子どもにとっては、なぜ今のやり方ではダメなのか、ということになり、抵抗が大きい。子どもの困り感をいかに正確に掴むかが重要である。

例えば、「宿題をやっていない」ということについて、子どもも自分も困っている、というように言う母親がいる。子どもは怒られて嫌だと思う、と母親は思っているのである。ところが、怒られているときに人の話を聞いていない子どもであれば、特に困らないと予想される。また、「忘れ物をする」ということについて、忘れたと先生に言えば、その課題はしなくてもよい、ということになり、むしろ子どもにとっては忘れた方がよいと

いうことになっていることもありえる。

このように、子どもの立場に立ってみると、母親の感覚とは異なっていることが見えてきて、母親の困っていることは、実は子どもは困っていないということに気づくことができる。そして、本当に子どもが困っていることはあまり挙げられていないことに気づくだろう。この手順を踏むことで、困っていることの中から問題を絞り込み、今取り組むことを考えるのにつなげていくことができる。子どもが困っていることについては、行動を変えるために本人も協力してくれやすい。

以上、〔困ったところ〕のポイントは、母親が困っているのか、子どもが困っているのかを吟味すること、そして、本当に子どもが困っていることを発見することである。

(4) 直したほうがよいと思う気になるところ

〔困ったところ〕で、どのようなことが本当に困っているのかをある程度見つけることができれば、さらに、今取り組むべきことに絞っていく。絞りこむことは難しい作業である。ポイントは、①年齢（発達レベル）、②緊急性である。まず、年齢については、例えば、立ち便器で用を足すことがうまくできない場合、今頑張らせるよりも、もう少し身長が伸びてから教えた方が失敗なくスムーズにいくだろう、というようなことである。また、まだ手先が器用に使えるいうちから自分で食事をとる練習をさせるのではなく、スプーンが上手に使えるようになってからにした方がスムーズにいくのではないか、というようなことである。つまり、その子どもの発達レベルに合わせて今取り組むか、後回しにするか選択するということである。

ところで、発達障害の子どもたちは、このぐらいの年齢になれば、このぐらいのことができる、ということが当てはまらないことが多い。例えば、定型発達の子どもは、集団を意識するというのは3歳くらいでできる。集団に入って行動するというのは、小学校高学年くらいでできるようになる。ところが、発達障害の子どもたちは、集団を認識することが苦手なので、7、8年ずれてしまう。このような、発達障害特有の苦手な分野については、定型の子どもたちの発達レベルを基準に考えてしまうと、誤った基準で判断してしまうことになるので注意が必要である。

次に緊急性であるが、生死に関わることについては、早急に行動を変えさせなければならない。例えば、高いところにどんどん登っていってしまうような行動である。これは、本人は困っていないことが多いが、危険度が高いので早く対応が必要である。

以上、〔直したほうがよいと思う気になるところ〕を記述する際に気をつけるポイントは、①年齢（発達レベル）、②緊急性である。このポイントを踏まえて、〔困ったところ〕から今目標にしていくことを絞り込んで具体化していく。

(5) 努力しているところ

それでは、絞り込まれた目標を、具体的にどう練習させればいいのかのだろうか。困ってい

ると挙げられることには、大きく2種類ある。やらないといけないことをやっていないか、やってはいけないことをやっているか、である。例えば、「朝起きて顔を洗って、服を着替えて」ということが、やらないといけないことであるとする、「顔を洗っていない、服を着替えていない」状態は、やらなければいけないことをやっていない、「服を脱いで裸で走り回っている」というのは、やってはいけないことをやっている、ということである。これらの行動をどうやらせていくか、どうなくしていくか、ということでアプローチは違ってくる。いずれにせよ、まず行動を具体化して把握することである。

例えば、「お友だちと遊べない」、ということがよく挙げられる。これは、発達障害の子どもには難しいことであり、ずっと付いて回る問題である。さらに細かく、どんな場面でお友だちと関わってないことが気になるのか、ということを見ていく。自由遊びの場合、ペアになって動く場合、課題場面、というように具体的に考えるのである。そうすると、やらないといけないことをやっていないか、やってはいけないことをやっているのかが見えてくる。他に、「挨拶をしない」という困ったことについては、どんな場面の挨拶ができるようにしたいのかを出してもらおう。そうすると、「幼稚園に登園したときに、先生が挨拶してくれるのに、子どもが無視するのが気になる」といったように具体的に出てくる。そうすると、「朝、登園したときに先生と挨拶をする」というやるべきことが出てくる。

目標が設定されると、次にどうやってできるようにしていくかを考えていく。挨拶を教えるのであれば、定型発達の子どもならば、「ここで挨拶をしなさい」と言えば済むし、その他の場面でも挨拶をすることができるようになる。しかし、発達障害の子どもに何かを教えるのは、独特の方法が必要となることが多い。発達障害の子どもの場合、「挨拶をしなさい！」や、園に到着したときに「おはようは？ おはようは？！」と無理強いするようなアプローチだと、翌日は登園すら嫌がってしまうかもしれない。

そのようなときには、声をかけられて声を出すのは難しいかもしれないので、まず、声が聞こえていることを示す動作を教えることから始める。例えば、聞こえたら手を上げるや、先生とハイタッチのように手を合わせるといった動作である。最初は、お母さんが子どもの手を持って上げさせるところから始めることになるかもしれない。最初は抵抗しても、だんだんと抵抗せずに手を上げさせるようになるかもしれない。そうすれば「いいところ」として、「挨拶のときに手を上げるという動作を抵抗なくさせてくれること」ということが書けるようになる。そして、自発的に手を上げるようになれば、「挨拶のときに自分から手を上げること」が「いいところ」になり、評価していける。

こういったスモール・ステップで進めながら、本人が頑張って身に付けたことを少しずつ評価していくことが重要である。これは、目標が的確に設定されていないとできない。また、このスモール・ステップをどのように作っていくかというところで、専門家がペア

レント・トレーニングをする意味が出てくる。いきなり挨拶はできないので、どう分解するか、ということである。講座では、母親が考えた方法を出してもらい、それにアドバイスをする形で進めていく。

さらに、多くの母親は、「声をかけなくても動いて欲しい」ということを願っている。やらなくてはいけないことを、指示がなくてもやる、ということであり、やるべきことをやる、の次のステップである。しかし、発達障害の子どもの場合、状況が見えていないことが多いため、自発的に行動を起こすレベルにすぐに持っていくのは難しい。そこで、「声をかければ100%できる」ということをまず目標にする。そして同時に、その行動をするときに、何か必ず起こる動作を付けていく。このことで、その動作を見たら、「今やらなくちゃいけないんだな」ということに気付けるようにする。他に、物の共有が難しい場合、誰の物かがすぐに分かるように名前を書いておき、争いになったときにそこに書いてあることで判断させていく、というようなことも例として挙げられる。このように人の手がかりではなく、目の手がかりでわかるようにしていくことも1つのやり方である。

以上「努力しているところ」のポイントは、①スモール・ステップ、②手順が少ない、③ごほうび、④目（視覚）の手がかり、である。

2. やりとりシートを書く

現状把握シートが書けるようになったら、やりとりシートに移る。こちらには、日常の出来事を書いてもらう。どんな問題行動が起こり、どんなふうに分や家族が言って行動したのか、子どもがどうしていたのか、など詳しく再現してもらう。実際に書こうとすると、多くの母親が最初は書けない。それは、自分が怒ったことは思い出せるが、何をしたのか、子どもがどうしていたかなど思い出せないためである。やりとりシートが書けるということは、少し冷静に自分のことも子どものことも見られているということである。

少し書けるようになったときに気付くのが、自分の怒っている台詞が長すぎるということである。前のことを持ち出したりネチネチと説明を繰り返していたりして、書くのがとても大変だったという感想が出てくる。子どもの行為も書いていくと、タイミングが合っていないということにも気付くことができる。うまくいったときと、うまくいかなかったとき両方を書いてもらい、違いを検討する。この作業を通じて、なぜうまくいかなかったのか考えることができる。

また、できるはずなのに、抵抗するということも出てくる。その場合、条件を揃えることでできるようになることが多い。うまくいったときには、どのような条件が揃っていたのか、ということ、プロセスを振り返る中で確認していく。

そして、主催している人が母親役、書いた本人が子ども役で、ロールプレイングをすることもできる。子どもの台詞を言ってみると、自分の言っただ台詞によってこんな風に傷ついていたんだということが分かる。これを実施すると、他の母親から、うちもよくある、昔

あった、という感想がでてくる。このように、日常で問題がよく起こっているシーンというのはあるようだ。朝のシーンと車（電車？）の中、宿題をやりなさい、などは、困ったことが起こる場面としてよく出されてくる⁵⁾。

講座に参加している母親にどの年齢の子どもがいるのかによって、気付きが増える。例えば、子どもの年齢が高い母親から、子どもの年齢の低い母親に、「そんなことは大きくなれば気にならなくなるから、今そんなに神経質にならなくても大丈夫」とか、「それは、後になって今も苦勞しているから、先に頑張っておいた方がよい」、というようなことが出てくる。

3. まとめ

現状把握シートは、4つの欄があるが、それぞれ独立したことではない。〔いいところ〕でまず行動の記述の仕方を押さえ、次に〔困ったところ〕から、子どもが困っていることを選び出す。〔直したほうがよいと思う気になるところ〕で、目標をたて、そのためにどのようなステップを用意すればよいのか考え、〔努力しているところ〕では、今何をすればよいのか具体的に分かり、行動できるようにしていく。そして、努力してできるようになったことを〔いいところ〕として評価していく。

ここで紹介したトレーニングの考え方というのは、応用行動分析の手法である。これを、難しい言葉ではなく、実際の具体的な行動を見ていくことで気付いていってもらい、ということを経を追って実施している。

3) 第3回 発達障害の捉え方

（講師：石川道子）

1. ペアレント・トレーニングに役立つ発達理解

家族の方が子どもの理解ができるように、ということで、フォーマットの決まったものを使っての取り組みを紹介した。これを実施する専門家は、発達障害の子どもが、どういったところでつまづくのか、ということ把握している必要がある。今回は、どの年齢で、どのような主訴で来ることが多いのか、ということを中心にお話する。

2. 言語発達

発達障害の子どもがまず目立ってくるのは、言葉の発達である。「言葉が遅い」ということで、健診でチェックされる。母親も気付きやすい。言葉が出ているという中にも、いくつか注意すべき種類がある。

1つ目は、変な言葉をしゃべっている、というものがある。特に初語で、変わった言葉を出す。通常その月齢の子どもが興味を示さないような、発音のしにくいものが出てくる。その後も、非常に偏った固有名詞を沢山覚えている。2つ目には、丸ごと覚えてしまうようなタイプである。これは、文章でしゃべっているのだが、アニメ、天気予報や

ニュースの口調のまま覚えているのである。3つ目には、しゃべっているのだが、一方的で、こちらの言うことは聞いていない、会話が成り立たないタイプである。

学童期になると、一方的でこちらの質問には答えてくれない、というタイプは、このままひきずっていくことが多い。また、その年齢に応じた言葉でない子どもも、大人のような言葉でしゃべっていることが続いていく。学童期に入っても、有意味語が出てこないということになると、いわゆる知的障害の範囲になってくる。

3. 身辺自立の遅れ

(1) 排泄

食べる・着替える・排泄などあるが、一番引っかかるのは、排泄の自立である。トイレット・トレーニングがうまくいかず遅れるというだけではなく、自分のやり方で自立していくというパターンもある。

排泄（小）は回数も多いので、比較的介入しやすいが、排泄（大）は困難なことが多い。よくあるのは、オムツの中でしかない、ということである。これは、乳児期に身に付けたパターンのまま変わっていないと考えられる。広い空間だと、中身がすべて出てしまうという感覚があるようで、これは、感覚の過敏性があることによるところもあるのだが、排泄に恐怖感がある。そのために、包まれた状態でないと怖いという状態が続いてしまう。その状態のまま、無理やりトイレット・トレーニングをしてしまうと、絶対に出さないという方向にいつてしまうことが多い。そうすると、肛門の出口付近で固まって石のようになってしまい、本人としては、我慢しやすい状態になる。しかし、実際にはその固まりが少しずつ崩れていくということが起こり、いつもパンツが汚れているということになってしまう。このような状態になると、排泄（大）を自立させるのはかなり面倒なことになり、学童期まで引きずってしまうことが多い。

(2) 食事

次に、食事であるが、自分で食べないという子もいるし、自分で食べるが好き嫌いをし、頑固な偏食が直らないという子もいる。偏食は、感覚の過敏性が元になっていることが多い。色んな食べ物を安全に食べるという練習をしていない。咀嚼・嚥下するということ、うまくできないと、食べるときに、安全でない感じというのが学習されてしまう。そうすると、危ないものを食べない、危ないものに似たものは食べない、さらに絶対に安全だったものしか食べない、というようになって、偏食が広がっていく。

家庭のやり方が加わって、さらにひどくなることもある。あるものを食べるからといって、そればかり3食毎日同じものを食べさせると、3ヶ月くらいでぱったり食べなくなる。恐らく飽きるのだろうが、そうすると、また食べるものがなくなる、という事態が起こる。

(3) 着替え

着替えをすることの根本的な意味が分からないために、着替えないという子どもたちがいる。この子どもたちには、触覚の過敏性があることが多い。皮膚の上に何かに乗っているという感覚が、タワシでこすられているような、かなり強い刺激に感じられることもあるようだ。全体的に過敏な場合もあるし、部分的なこともある。また、体が締め付けられる感覚が嫌いな子どもも多い。パンツ嫌いもわりと多い。成長した子どもたちに聞くと、成長とともに少しずつ鈍感になっていくようだ。

また、排泄を教えるときに、パンツ脱いで、ということそのままでいることが多い。世の中のルールとして、裸をさらしてはいけない、ということがあるのを、一刻も早く教えなければいけない。そのためにはとにかくすぐにパンツをはかせる、ということを根気よく続けることである。

着替えが苦手なもう1つの理由は、手先の不器用さである。掴む力が弱いので、引っ張れない。手を上に上げることも上手でないので、脱げない。着替えも遅い。学童期になると、身辺面についての授業はないが、できるものとして要求される。時間に間に合わせて素早く着替える、年齢が大きくなるとタオルを巻いて周りに見せないように着替えるなど、どんどん高度な要求がされるようになる。基本的に着替えるということの意味や社会のルールといったものが、年齢と共にきつくなっていくが、それが自然には入っていない。着替えの問題は、かなり長い間引きずっていく。

(4) 身辺自立の遅れによって影響を受ける社会参加

このような身辺自立の遅れは、それ自体の問題だけではなく、後の社会参加にも影響がある点に気をつけなければならない。例えば、排泄の自立が遅れることは多いが、ある程度はできるようになる。ただ、絶対に外ではしない、というような子どもが一部残る。このタイプの子どもは、排泄したくないので外で飲み食いしないことが多い。そうすると、空腹や渇きが苦痛になり、外に出ない、ということにつながってしまう。あるいは、排泄を我慢する、という方法を身に付けてしまうと、止め切れなくて少しずつ漏れるということが起こり、学童期に相談に訪れることになる子どももいる。周囲は、臭いなどで気付くが、案外本人は気づいていないこともある。

このように、乳幼児期の子ども自身による独自の身辺自立方法を放置してしまうと、次の段階で問題を引き起こしてしまう。そのため根本的な問題に気付かないで、目の前に出てきた問題を解決しようとしてもうまくいかないということが起こる。また、できていないことをネガティブに評価されてしまう環境に出ると、その後社会参加をしないという方向になってしまう可能性が高い。

以上のように身辺自立は、集団生活を送る最低限の条件として必要なことである。ところが、幼児期の保育園・幼稚園では、すでにある程度身辺自立ができていたことが前提

で、社会生活を経験させることを主眼にしている。そのため、みんなと一緒に動いているか、というところはチェックをするが、身辺自立については、出来ていないときにだけチェックが入るだけで、きちんと完成させるような働きかけは薄くなる。

(5) 不完全な身辺自立の影響

ここまで挙げたような例は、かなりはつきりしているが、隠れたサインも見逃さないようにしたい。例えば、食べる動作をよく見ると、とても下手である。しっかり持てないので、かなり力を入れていることが多く、そうすると疲れてしまうのですぐにスプーンを置いてしまう。園でこのような子どもの発見が遅れるのは、この子どもがスプーンを置くときには、すごくしゃべっていることが多いからである。そうすると、一見、とてもお友だちが好きな子どもで、おしゃべりに夢中になってしまっ、食べるのが遅くなる、というように見なされ、大きな問題と見なされない。

また、スプーン使いが下手ということ、かきこむということで解決しようとする子どももいる。よく噛んで飲み込む、という動作が苦手な場合も多いので、入だけ口に入れ、水分で流し込むということになる。そうすると、食べる量の判断ができていないので、食べすぎで太ってしまう。この影響として、体を動かすのが億劫になり、身体動作がうまくできない、ということになる。

特に男の子の場合、小学校高学年になってくると、スポーツができないと子どもたちの間での社会的地位が落ちてしまう。中学生になっても、スポーツのチーム分けをされると、周囲から嫌がられている雰囲気が出てきてしまう。それが分かるような程度に発達していると、社会参加しない方向に行ってしまう。運動ができないならば何か取り柄があることで回避できることも多いが、やはり男の子は特に運動ができるように意図的な働きかけをしておいてあげる必要があるだろう。女の子の場合は、運動が苦手、ということはさほどネガティブには評価されない。

保育園や幼稚園でもそうだが、特に小学校に行くと、不完全な身辺自立の影響が出てしまう。同じ年代の子どもたちに比べると遅い・下手、ということが目立ってくる。

4. 遊び

社会性が重要な時期に入ること、群れで動くことが上手にできない。みんながいるところに入れない。入るタイプもいるが、みんなと同じようにはやってないか、違うこと・余分なことをやるが多く、目立ってしまう。

遊びは、相手の状態で臨機応変に変えていく要素が大事だが、この子どもたちは、全く同じことを再現しようとする。遊んでないか、遊びが限られている。隅のほうをふらふらと探索していることもある。ルールのある遊びをしようとしても、自分のルールで遊ぶので、やり取りなどが学べない。

(1) 感覚遊び

遊べない子どもは、何をしたいのか分からない。自分の好みのものを眺める、ということはある。戸の回転部分などをじっと見ているなど。赤ちゃんの最初に遊ぶものは、見て遊ぶもの（吊ってあるおもちゃ、モビールなど）であるが、そのままになっている。本をじっと見ている子どももいる。文字がわりと読めたりすることもある。カタログや電車図鑑といったものをじっと見ている。こういうのは、見るという遊びが発展している。少し操作が入るが、水の流れる様子や排水溝の渦巻きをずっと見ていたり、水を飛ばしてずっと遊んでいたりと、砂場にいるんだけれども、砂を飛ばしているだけだったり、など見ているだけ、感触を楽しんでいるだけ、ということもある。

このようなことを群れから外れてやっていると気付けるが、群れの中でやっていると分からないことが多い。いつもではなく、時々、という子どももいる。一連の流れの中から唐突に出てくるように見える。いつもそれだけ、同じスタイルでという遊び方をする。そうすると、お友だちがついていけない。

(2) 勝敗のある遊び

勝ち負けがつくと、絶対勝たないとパニックになる。その子どもが入ってくると、みんなが楽しくなくなってしまう。小学校低学年までこのような状態が続いていく。高学年になると、遊ぶというスタイルが変わってくる。きちんとルールのあるスポーツなどの遊びとなると、わりと適応できる。年齢の低い子どものぐちゃぐちゃの遊びは分かりにくい。身体運動がうまくないので、チームから嫌がられる。

勝ち負けにこだわるということは、自分が気分良くなるために遊んでいる。気分がよくなる人がいれば、気分が悪くなる人もいることを教えなければならない。子ども同士で対戦させて「この子は負けるのが嫌で機嫌が悪くなるから負けてあげてね」と耳打ちするのはやってはいけない。発達障害系の子どもが有利な遊びは、目で分かり、ルールがはっきりしているものである。年長くらいになれば、例えば盤上のゲーム（オセロ、将棋など）は、体力も巧緻性もいらないのでよい。このようなゲームで気に入ったものがあれば、最初は大人と一緒に遊ぶ。大人は勝ち負けを調節できるので、勝たせてあげる。すっかりゲームにはまって、パターンに入ったら、大人が実力で勝つ。そうすると、負けたといって癇癪を起こすが、その時点ですべて中断する。その後、ゲームがしたいと言ったら「負けても怒らない」ということを約束させ、癇癪を起こすと続けられない、ということ徹底していく。そうすると、負けてもいいからゲームをしたい、というようになる。大人が介入して遊びを教える必要がある。

(3) ルールの理解

子どもの中に入れておくと、色んなことを覚えるだろうと思ってしまいが、特に小さいうちは、ルールがぐちゃぐちゃですぐ変わるので、ルールが分からなくなる。大人が、適

切にルール・スキルの指導をすることが必要である。

子どもの中のルールというのは、暴力で強いもの勝ちというところがある。特に年齢が低いと、力があるもの勝ちというルールがある。このルールですんなりきてしまうと、学童期になって、すぐ暴力を振るうといった問題行動として残ってしまう。

幼児期は、みんなの中に入っていればいいということではない。集団に入っていくためのスキルとして重要なのは、この場では、どういうことをしろという指示がきているのか、という情報をまず得ることである。単に集団に入るだけだと、無理やり入るだけ入ってくる。そして、力でものをいわせ、周囲の社会性のある人が遠慮して好きにさせてしまう。周りの人々は、自分を気分良くするためにいる、と思ってしまうと、指示を出す人に対して強い反発を覚えてしまう。自分がその他大勢の一員であることを分からせないといけない。教室で、手も挙げずに発言、好きに動くということになり、注意をする先生に対して反発が生じる。

ルールを理解するということの1つに、物の共有ということも入ってくる。みんなの物、ということが分からない。家では、おもちゃは自分のおもちゃであって、誰か大人に取られることはない。共有するということは、園に入って突然のことになる。自分の所有物には友だちが手を出さない。お互いそれぞれの所有権がある、ということが分からないと、共有と意識できない。

(4) 物を奪われないようにする

見る力が弱いので、奪いに来る人がいる、ということを認知できない。周りの人たちが見えてない。普通は、友だちが寄ってきたと思うと、ガードすることができるのだが、手元だけしか見ていない。しかも、握る力が弱いので、すぐに取りられてしまう。本人の世界からいうと、突然目の前から物が飛んで消えていってしまう、ということになる。多少は抵抗するが、取り合いにはならない。お友だちにおもちゃをすぐに渡してしまう優しい子ということではなく、自分で守ることができない、取られる一方の生活をしているということである。

そのうちに、人が来ると物がなくなる、というように学習すると、とにかく人が来ると排斥するという方向に動く。そうすると、単なる通りがかりであってもたたく、ということが起こってしまう。自分の所有物ではなく、みんなで使う、ということが分からないために、非常にこだわりのある難しい子どものように取られてしまう。

まだ、見る力が育っていないうちは、大人が、おもちゃが消えていかないように介入して、園は安全におもちゃで遊べることを保障してあげる必要がある。例えば、他の子どもが侵入せずにその子どもが遊ぶエリアを確保して、今日はこのおもちゃで遊ぶ、と決め、そのおもちゃにマークを付けてあげる。そして、もしそのおもちゃが他の子に取られてしまったら、「このマークが付いているから、〇〇くんに戻してあげてね」

といって返してあげる。とにかく、わけのわからないまま物が消えるという状況を解消して、本人が、園はいいところだ、と安心できるようにする。安心すれば、周りを見ることもできるようになっていく。

こういったポイントで目だってくる変わった子どもは、何かができない、遅れがあるという子どもとは違う。それぞれがどんなことを学習してきたかによって、どういう風に変わっているかは異なる。適応できない子どもたちが最後に使うのは、やらない、ということである。

5. 思春期

(1) 学習面

そこそこ力があって、発見されずにきた子どもたちは、中学校で不登校になってしまうことが多い。学習がうまくいかないことで躓いている。中学校まで行っていれば、それなりに学力がついていると思いがちだが、実際には字が書けていない子どもが多い。ところが、中学校になると書かないといけない量が非常に多くなる上にノートのチェックといって提出させるようになり、評価の対象になる。そうすると、小学校のときよりも、成績がぐんと下がってしまう。だが、本人はなぜ下がったのかが分からない。また、成績が数字で明らかになってしまう。

手の操作がよくなって、他の子どもと同じように書けない、運動ができないと部活で活躍することもできない、となると、みんなの中での評価が低い。その上に排泄の自立に困難を抱えているなどがあると、なんとなく不潔、なんとなく挙動不審ということになりやすい。そうすると、社会参加できない（しない）方向になっていく。

(2) 対人関係

また、中学生くらいは、他人に厳しい時期、誰もが余裕のない時期であり、また学習面や進路の面でもプレッシャーがかかってくる時期でもある。そうすると、小学校の頃は、「あいつは、あんなやつだよ」ということで、なんとなく受け入れられたり、カバーしてくれたりする友だちがいたが、手間がかかって自分にとってメリットがないとなると、見捨てられてしまう。さらに、ストレスを抱える中学生が多い現代では、イライラの捌け口にされてしまうことが起こる。昔おもちゃを取られたように、訳の分からないまま色々なものを取られたり、異性をからかうような役をやらされたり、物やお金を取ってこさせられたりする。

部活に入っていないと、単独で動くことになる。小学校時代に、ようやく集団に入れるようになったので、集団に入っていることを非常に大切だと思っていることが多い。だが実際には、普通の中学生は忙しい。遊んでいるのは、普通じゃない、勉強をして先につながっていくということがない子どもたちである。その集団に入ろうとするので、上のようなことがよけいに起こってしまう。学校の先生は、問題なく登校している、友だちの間に

入っているという認識の場合が多い。

困った友人関係に関わってしまうことを防ぐためには、子どもを忙しくさせる。困った子どもたちと接触させないために塾に行かせる。周囲が問題だと思って手助けをすることと、本人が一番嫌だと思っていることがずれていることもよくある。集団から離れている子どもは、いじめなどからは安全である。しかし、離れたままにしておくと、独自の路線で偏った世界にいつてしまうことがある。そのような子どもたちは、大人が話してあげることが重要である。こういう本を読むといいとか、将来像とかそういったことを話して、全うな世界観を作っていくことが必要である。

高校生くらいになると、本来の意味での友だちとの交流ができるようになってくる。中学生くらいまでは、大人の介入がずっと必要である。

6. まとめ

大きくなった発達障害を持つ子どもたちに話を聞いていると、やはり、小さいときは、分けがわからないで翻弄されていたとか、大人が言うルールを、みんなが守っていないことが気になって仕方がないことなど、いわゆる定型の子どもたちとの違いについて話していることがある。また、大人数での授業でやっていくことは難しいとか、小学生くらいなら、社会奉仕の活動をやらせて、人にありがとうと言ってもらう経験をしっかりさせた方がいいとかいったことを言っていることがある。

幼児の段階で、何の助けもなく集団に放り込むと混乱する。大人がしっかり介入し、人と関わることはいいことだと思えるような環境を作ることが必要である。色々と不完全な面がとて多いということを前提にした介入が必要である。幼児期に身辺自立をしっかりとさせておかないと、社会参加に影響が出てしまう可能性がある。乳児の時期にひっかかったことが、幼児期の身辺自立に出てくるが、乳児期については、まだまだ介入は難しい。

4) 第4回 現状把握シートを書いてみよう

5) 第5回 現状把握シートの使い方

6) 第6回 実際の場面での保護者への対応

7) 第7回 やりとりシートの使い方とまとめ

(講師：石川道子)

第4回から第7回までは、現状把握シートとやりとりシートを用いて、実習とより詳しい解説が行われた。

8) 第8回 西宮市子育て総合センター家庭療育等支援講座 ペアレント・トレーニングの取り組み

(講師：須貝香月)

西宮市にある、子育て総合センターで開催されている家庭療育等支援講座ペアレントトレーニングの取り組みについて話題提供があった。この講座は、兵庫県発達障害者支援センターのクローバーからの支援・協力を得て実施されている。この講座の実施状況について、参加状況や講義内容のポイントについて資料を用いて説明された。

また、今後の課題として、西宮市内での発達障害児・者への支援の体制や組織について、整理の必要性があるということが質疑応答の中で出された。

(3) 「子どもの発達」を学ぶ会2010の評価と今後の計画

2010年はペアレント・トレーニングを中心に、専門職者がどのようにして家庭・親（保護者）へアプローチしていけるのか考える機会を持った。

参加者は、主に西宮市の保健師、保育士、療育施設の職員であった。子どもに関わる専門職の方々が、子どもだけではなく、親にどのように関わっていくのか、また、親がどのように変わっていけば、子どもにとってより快適な環境を用意できるのか考える機会を提供できた。

子どもの育ちと学びをつないでいくには、さらに学校現場の理解が必要である。次年度は、育ちと学びをつなぐということを念頭にどのような支援が可能か考えたい。

注

- 1) ただし、中にはいいところを次々に書ける人もいる。講座の運営上は、そういう人が流れをかき回してしまうことがありえるので、注意する必要がある。また他にも、精神疾患が疑われるような人が入っていて、話し出すと止まらなくなってしまうなどの事態が起こると、進行が難しくなることもある。最初の時点で、どのような参加者がいるのかよく見極めることが必要で、進行にあたってもペアレント・トレーニング内での話題に制限するなどの枠をつける工夫が必要である
- 2) 発達障害を持つ子どもたちは、このような暗黙の謙遜のルールを理解・実行することが難しい場合が多いことにも同時に留意しなければならないだろう。
- 3) 発表を求められると、書けていないのにその場で考えて長々と話すことがある。このように答えることができている場合でも、書けていないことを指摘する。文章化して人に伝えることは、難しいことだということを、母親自身に実感してもらうことで、普段子どもに難しいことを要求しているのだと知らせる意味もある。また、宿題としてワークブックを書いてきてもらうことで、毎日計画的に課題をこなすことは難しいということも併せて指摘することができるだろう。

- 4) 進行上は、母親自身のいいところを発表してもらうことから始める。回を重ねると「この講座に来ていること」がよく出てくるようになる。「お花に毎日水を遣っている」など、とにかく小さなことでよいので、毎日継続していることを出してもらうようにする。
- 5) ペアレント・トレーニングを実施するとき、講義をしているだけでは単に聞きました、というだけになってしまう。動機づけを維持していくために、ペアを作って話をしたり、ロールプレイングをしてみるなどで、経験を共有するのは有効である。ただし、参加者が他者との交流に耐えられる人たちであるかどうかには、十分注意を払う必要がある。

IV. 研究業績 (2010年)

(1) 論文

- 1) Kawaguchi, H., Murakami, B., & Kawai, M. (2010) Behavioral Characteristics of Children with High Functioning Pervasive Developmental Disorders during a Game. *Journal of Epidemiology*, 20 (Suppl 2), S490-S497.
- 2) 河合優年 (2010) 母性を引き出す新生児行動. *周産期医学*, 40 (12), 1752-1755.
- 3) 河合優年・難波久美子・佐々木恵 (2010) 武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター 2009年度活動報告 武庫川女子大学教育研究所研究レポート, 40, 82-129.
- 4) Kawai, M., Namba, K., Yato, Y., Negayama, K., Sogon, S., Yamamoto, H. & Japan Children's Study Group (2010) Developmental trends in mother-infant interaction from 4-months to 42-months: Using an observation technique. *Journal of Epidemiology*, 20 (Suppl 2), S427-S434.
- 5) Yamakawa, N., Koike, H., Ohtani, N., Bonno, M., Tanaka, S., Ido, M., Komada, Y., Kawai, M., & Yamamoto, H. (2010) Mission in Sukesuku Cohort, Mie: Focusing on the feasibility and validity of methods for enrolling and retaining participants. *Journal of Epidemiology*, 20 (Suppl 2), S407-S412.
- 6) Yamakawa, N., Koike, H., Ohtani, N., Bonno, M., Tanaka, S., Ido, M., Komada, Y., Kawai, M., & Yamamoto, H. (2010) Mission in Sukesuku Cohort, Mie: A Study Focusing on the Characteristics of Participants and the Mental Health of the Mothers Raising Children. *Journal of Epidemiology*. 20 (Suppl 2), S413-S418.
- 7) Yato, Y., Tanaka, D., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Tong, L., Yamakawa,

N., Anme, T., Kawai, M., Maeda, T. & Japan Children's Study Group (2010) Infant Responses to Maternal Still Face at 9 Months predict Social Abilities at 18 Months. *Journal of Epidemiology*, 20 (Suppl 2), S435-S440.

(2) 学会発表

- 1) 河合優年・難波久美子 (2010) 母子のコミュニケーション・パターンの発達的变化 (2) —— KIDS 得点との関連——. 日本発達心理学会第21回大会論文集 P.361. (神戸国際会議場, 3月)
- 2) 難波久美子・河合優年 (2010) 母子のコミュニケーション・パターンの発達的变化 (1) —— おもちゃを介した母子相互作用場面の表情・視線・発声によるパターン抽出——. 日本発達心理学会第21回大会論文集 P.360. (神戸国際会議場, 3月)
- 3) 難波久美子・河合優年 (2010) 文字なし絵本を用いた母親の読み聞かせの変化 —— 4ヶ月齢と9ヶ月齢との比較——. 日本心理学会第74回大会論文集, P.1008. (大阪大学, 9月)
- 4) 小花和 W. 尚子・河合優年・山本初実 (2010) 唾液中 α アミラーゼの日内変動 —— 測定方法による比較——. 日本心理学会第74回大会論文集, P.495. (大阪大学, 9月)
- 5) 岡崎綾乃・湯川陽子・杉森佐智子・稲田綾子・松田有香・塚本聡子・松原美代子・真浦則代・小田照美・水上健治・蘭潤・難波久美子・河合優年 (2010) 乳児後期の母親～すくすく相談会の取り組みについて～ 第49回日本公衆衛生学会近畿地方会 口演・示説要旨集 P.61. (京都テルサ, 7月)
- 6) 山川紀子・大谷範子・西 知美・森 繁子・難波久美子・河合優年・田中滋己・山本初実・Japan Children's Study (2010) 乳幼児発達コホート「すくすくコホート三重」における、42か月時の児の評価. 三重母性衛生学会夏季特別講演会. (三重県立看護大学, 7月)
- 7) 山川紀子・大谷範子・西 知美・森 繁子・難波久美子・田中滋己・河合優年・山本初実 (2010) 乳幼児発達コホートにおける協力者の3歳6か月時の行動観察評価 第57回日本小児保健学会, P.129. (朱鷺メッセ (新潟コンベンションセンター), 9月)

(3) 掲載・発表予定

- 1) 河合優年・難波久美子・佐々木恵 (印刷中) 子ども研究のこれから チャイルド・サイエンス Vol.6.

- 2) Obanawa, W. N., Kawai, M. & Yamamoto, H. (投稿中) Diurnal Changes of Salivary Alpha-amylase and Cortisol at Preschool: Individual Difference by Self-evaluation in Achievement Motivation.
- 3) 河合優年・難波久美子・莊巖舜哉・山川紀子・山本初実 (発表予定) 実験室観察場面における母子行動と後の社会性発達 (1) —観察場面における母子行動の評価方法の検討— 日本発達心理学会第22回大会発表論文集. (東京学芸大学, 3月)
- 4) 難波久美子・河合優年 (発表予定) 絵本の読み聞かせ場面における母親の発話行動の発達的变化—4・9・18・30ヶ月の性別の推移— 日本発達心理学会第22回大会発表論文集. (東京学芸大学, 3月)
- 5) Namba, K., Kawai, M. (発表予定) Effects of mother-infant-interaction styles during picture-book sharing activity at 9 months of age on subsequent development. European Conference on Developmental Psychology. (Bergen, August 2011).