



筑紫女学園大学リポジット

Evaluation and Support for Children with Developmental Difficulties in Nursery and Pre-schools

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-02-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 牧野, 桂一, MAKINO, Keiichi メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/217

保育現場における発達につまずきのある子どもの評価と支援

牧野 桂 一

Evaluation and Support for Children with Developmental Difficulties in Nursery and Pre-schools

Keiichi MAKINO

はじめに

「保育現場における気になる子どもの評価と支援」という課題については、平成22年度筑紫女学園大学研究紀要第6号において基本的な提案を行っている。^{注1)}しかし、研究の対象が「気になる子ども」ということで非常に幅広く扱ってしまっていたために研究の中で重要な位置を占めていた「発達につまずきのある子ども」に対しては、個々の問題へ絞り込んだ提案は、十分にできないままに終わってしまっている。そこで、今年度は、研究対象を「発達につまずきのある子ども」へと絞り込み「子どもの評価と支援」の在り方を改めて求めていくことにした。「発達につまずきのある子ども」への対応については、教育基本法の改定や学校教育法の改定などを契機に特別支援教育の広がりとともに保育現場においても急速に広がりを見せている。その結果として、特別な保育ニーズがある子どもは、保護者が希望すればほとんどの子どもが、保育園や幼稚園での保育も受けられるようになってきている。

そのような現状の中で、筆者の参加する保育研究会においても知的障害、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱、情緒障害、言語障害などとともに発達障害といわれる子どものこともよく話題にのぼるようになってきている。最近では、保護者も「際だった障害はないけれども自分の子どもは通常の子どもとは違うのではないか」などと心配したり、悩んだりすることも多くなってきている。このような中で、保育現場では、子どもたちの気になる行動には一定の共通点があり、気になる行動を改善するのにも有効な支援方法があることもわかってきた。同時に、さまざまな気になる子どもの事例研究をとおして、筆者が昨年度、保育現場の保育者と共に開発してきた幼児期の気になる行動を観察するためのチェックリストの有効性とともに問題点も明らかになってきた。こうした中で、これまでに提案してきた子どものつまずきを評価するためのチェックリス

ト^{注2)}の見直しとともに、その評価に基づいた具体的な対応や支援の方法が保育現場の保育者や保護者から求められるようになってきている。

そこで、昨年度発表した研究成果（研究紀要第6号）を引き続き見直し、チェックリストの開発・改善とその評価に基づいた具体的な対応と支援の方法を検討・整理することにした。なお、本研究の内容については、昨年度研究紀要第6号に掲載できなかった、幼児教育の現場で気になる子どもの行動の原因となる障害の内容についても詳しく分類整理し、その特徴を子どもたちの日常生活に基づいて明らかにするように努めた。

I 発達につまずきのある子どもの類型と評価

1 発達につまずきのある子どもに対する基本的な考え方

(1) 個別なつまずきへの着目

保育現場には、0歳から6歳までの子どもが在籍している。この段階の子どもたちの発達は人間の成長期でも最も変化に富んでいる。同年代の3月生まれの子どもは当然のことながら、4月生まれの子どもよりは一年近くも差があることになる。この年代の一年近い差というのは、学齢期の子どもとは比較にならないほど大きな差であり、保育の内容もかなり異なるものを用意しなければならないことになる。このように乳幼児期の子どもには、一般的に考えられるよりは遙かに発達の状態に差異があると考えて対応しなければならない。

家庭環境を考えても、両親がいる子どもや一人親家庭の子ども、兄弟姉妹のいる子どもや一人っ子、祖父母と同居している子どもや核家族の子どもなどと様々である。このように見てくるとこの期の保育を展開するに当たっては、一人一人の子どもの家庭環境や様々な発達段階に応じたきめ細やかな配慮が必要となることがわかる。

一方、保育現場では「落ち着きがなく激しく動き回る」「集団の中で周りにいる友達と遊べない」「攻撃的な行動が多く周りの友達に怪我をさせるようなことがたびたびある」「約束事が守れず友達としょっちゅうトラブルを起こす」などの発達のつまずきに関わる悩みが絶えない。また、「家庭が甘やかし過ぎているのではないか」「保護者が子どもにあまりかまっていないのではないか」などの家庭に対する思いや「わがまま過ぎるのではないか」などの子どもに対する思いをもつ保育者にもよく出会う。もちろんこのような事例の中には、実際に適切な養育がなされていない場合もあるが、保育者はそのことを責めるよりも、まず、子どもの発達のつまずきに対して、そのような子どもたち自身と保護者が最も困っている当事者であるという厳しい現実を真摯に受け止めることが必要である。

(2) 医療と連携した保育の創造

子どもの発達のつまずきにかかわる理解の広がりとともに、最近では、医療機関で診断を受けている子どもも増えてきている。その結果、保育現場においても医療機関での診断を基にして、それぞれのつまずきの状態や基本的な対応の在り方を考えていくことが可能になってきている。医療機関における医師による正確な診断は、これまで対応に苦慮してきた保育者にとっても一人

一人の子どもを大切にされた保育をすすめていく上で貴重な情報となっている。

その一方で、「自閉症」や「注意欠陥多動性障害」ということについては、その診断名だけが一人歩きするというような現状もある。しかし、注意欠陥多動性障害と診断された子どもの中にも、元気のよい子どももいれば、のんびりとした子どももいてその状態には、かなりの幅が見られることも多い。同じ診断名でも状態がそれぞれ違うのである。そのことは、人がみんな一人一人違うのと全く同じことである。診断名は、医療的観点から見た、子どものごく一部分の姿でしかない。従って、保育現場では、医療機関での診断名を踏まえながらも総合的な観点から目の前の子どもたちと真摯に向き合うことが大切である。

2 全般的な発達へのつまずきの状況と知的障害の子ども

(1) 知的障害といわれる子どもの特性と評価のためのチェックリスト

子どもたちの気になる状況を客観的に把握するためには、標準的な乳幼児期の発達をベースにした発達検査を行う必要がある。昨年度（研究紀要第6号）までの研究においては、「気になる子ども」の発達全体をとらえるために保育所の保育指針や幼稚園の教育要領の内容を基盤にした保育課程チェックリスト^{注3)}を作成して発達状況の具体的把握のために活用してきた。この保育課程チェックリストは、保育園や幼稚園において「気になる子ども」の「保育内容のつまずき」を検討し、一人一人の発達に応じた保育を実践していくのには大きな成果を上げることができた。しかし、保護者や関係機関との共通理解を図っていくためには、保育内容が細か過ぎて煩雑になり、活用が難しいという声も多くの保育者から寄せられてきた。

そこで、研究紀要第6号で示した保育課程チェックリストの項目を大幅に削減して、保護者も簡単にチェックでき、関係機関とも共通性が確保されるように、新たに発達の全体像をとらえることができる資料1のようなチェックリスト^{注3)}を作成することにした。

資料1 発達の全体像をとらえるためのチェックリスト

7:06	道具を使って手伝いをする	遊具を譲り合って友達と遊ぶ	漢字に興味をもつ	一桁の足し算や引き算ができる	後ろまわりをすすめる	鍵盤楽器で簡単な曲をひく
7:00	くつひもを結ぶ	頼まれたことを気持ちよくしてあげる	相手に分かるように話す	時計の針を見て時刻を読む	鉄棒で前まわりをする	折り紙で風船や鶴を折る
6:06	一人で外出の支度ができる	トランプのばば抜きができる	ひらがなの本を読む	身近にある文字や記号を使う	一人で縄跳びができる	絵具の色を使って絵を描く
6:00	ひとりで外出の支度ができる	簡単なルールのあるゲームができる	数を数えてブランコの順番が変わる	身近にある反対言葉がわかる	片足で10秒間立つ	頭、顔、首、胴、体、手、足等で人物画を描く
5:06	体をタオルで拭く	買い物で店の人に欲しい物を言う	ことばをつないでしりとり遊びをする	なぞなぞ遊びをすすめる	立ってブランコをこぐ	飛行機の飛ばし方を工夫する
5:00	箸を使って食事をする	人の物と自分の物を分けて整理する	まねて物語を話す	10まで数の概念ができていく	ケンケンやスキップができる	タオルや雑巾を絞る。
4:06	一人で着衣ができる。信号を見て道路を渡る	砂場で協力して山を作る。ジャンケンで勝負を決める	「きれいな花が咲いています」等文章の復唱ができる	左右がわかる	平均台を1人で渡る	紙飛行機を自分で折る。はずむボールをつかむ
4:00	入浴時、ある程度自分で体を洗う	慣れた場所なら大人に伝えて行くことができる	電話で簡単な応答ができる	用途によって聞かれた物を指示する	片足で数歩跳ぶ	紙を直線にそって切る
3:06	手を洗って拭く	自分の物と他人の物の区別がつく	同年齢の子と会話ができる	高い、低いがかかる	でんぐり返りをする	投げたボールをつかむ

3:00	靴を一人ではく	ままごとでいろいろな役を演じる	小さな人形等の二語文の復唱する	赤、青、黄、緑がわかる。	片足で立ったまま回る	はさみを使って紙を切る
2:06	こぼさないでひとりで食べる	友だちとけんかをすると言いつけに来る	自分の姓名を言う	○(まる) △(さんかく) □(しかく)がわかる	足を交互に出して階段を上がる	真似て直線を引く
2:00	排尿を予告するストローで飲む	親や先生からから離れて遊ぶ	「わんわん来た」など二語文を話す	大きい、小さいが比較できる	一段毎に足を揃え階段を上がる	積木を横に並べる。
1:06	口もとをひとりで拭こうとする	簡単な手伝いをする	絵本を見て物の名前を言う	絵本を読んでもらいたがる	ぶつからないで走り回る	積木を重ねて積む
1:03	お菓子の包み紙を取って食べる	ほめられると同じ動作を繰り返す	2語から3語の言葉と言える	「ちょうだい」等要求を理解する	立って歩く	コップの中の小粒を取り出す
1:00	スプーンで食べようとする	身近な者の後追いをする。	周りの人の言葉を真似ようとする。	「バイバイ」の言葉に反応する。	座った位置から立ち上がる	なぐり書きをする
0:06	自分で食べ物を持って食べる	人を見ると笑いかける	人に向かって声をだす	身近な者の声を聞き分け反応する。	寝返りや腹這いをする。	手を出して物をつかむ。
年：月	養護と生活習慣	人間関係とコミュニケーション	言葉と会話	環境と言語理解	健康と身体運動	表現と手指機能
	社会性の発達		言語・認知の発達		運動の発達	

ここでの、チェック項目としては、保育所保育指針や教育要領で示されている発達段階をベースに医療現場や臨床心理の場で活用されている遠城寺式乳幼児分析的発達検査、乳幼児精神発達検査等の発達検査の項目をできるだけ多く取り入れるようにした。なお、既成の項目の年齢と保育現場における現状とにずれがある場合は、保育現場の現状を優先してその発達年齢を示すことにした。

また、年齢区分については、保育所保育指針に示されている年齢区分を基に6ヶ月毎に分けて整理することにした。1歳児については、保育所保育指針に「6ヶ月から1歳3ヶ月」という区分があるので、変則的に1歳3ヶ月という段階を別に設けることにした。

このチェックリストを活用して「気になる子ども」の問題点が見つければ、当然、その状況を詳しく把握するために、昨年度提案した保育課程チェックリスト（研究紀要第6号）で実態調査を行い、子どもの発達のつまずきに応じた個別の保育計画を作成し、一人一人の子どもに対してきめ細かく支援していくようにする。

(2) 知的障害の子どもの特性

知的障害というのは、知的発達面に遅れがあって、通常の生活を行なう上での適応行動に障害がある状態をいう。保育園や幼稚園において療育手帳を持っている子どもたちの大半が知的障害があると考えられる。

知的障害という障害については、その特性をとらえるために中枢神経系の器質的障害の面と知的機能の障害の面、社会生活におけるハンディキャップの面からみることというのが一般的である。そのことをDSMIVやアメリカ知的障害学会1992年改訂のマニュアルを参考にしてみると「(1)知能指数が70～75またはそれ以下であり、(2)コミュニケーション、身辺処理、家庭生活、社会的スキル、コミュニティ資源の利用、自律性、健康と安全、実用的学業、余暇、労働の10の適応技能のうち2つ以上でサポートを必要とし、そして(3)発達期、つまり18歳までに表れるものを意味する。その程度については、サポートの程度による分類法が用いられ、全般的、長期的、限定的、継続的支援の4種によっている。」というように整理されている。^{注4)}

文部科学省は、知的障害について「知的障害とは、記憶、推理、判断などの知的機能の発達に遅れがみられ、適応行動の困難性を伴う状態」と説明している。

3 情緒や行動面での気になる状況の把握

情緒や行動面での「気になる子ども」の状況を把握するために、昨年度は「行動チェックリスト」^{注4)}を開発し活用してきた。

しかし、そのチェックリストは、障害による分類が医学的な分類とやや異なる面があったり、学習障害に関わるものが欠けていたりして不完全であるとともに、項目の視点にも曖昧で評価しにくいところがあったので、今年度大幅に見直した。そして、現在では、発達障害者支援法の浸透により保育現場にも障害名が定着してきたこともあるので、今回は、それに基づいて、自閉症スペクトラム、注意欠陥多動性障害（ADHD）、学習障害（LD）というように障害の状態を明確に出して分類し説明していくことにした。

(1) 自閉症スペクトラムといわれる子どもの特性と評価のためのチェックリスト

自閉症スペクトラムについては、文部科学省の定義では、「3歳位までに以下の行動の特徴が表れ、他人との社会的関係の形成の困難さ、言葉の発達の遅れ、興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものを高機能自閉症、さらに、知的発達の遅れとことばの発達の遅れの双方を伴わないものをアスペルガー症候群」というようになっている。また、この子どもたちは、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があるというように推定されている。

このように自閉症とアスペルガー症候群等自閉症に連続する状態像を細かく分けるのではなく、一連の連続と考える「自閉症スペクトラム」というウィング（Wing, 1996）等の考え方がこの子どもたちを支援する立場の人たちに最近

資料2 自閉症スペクトラムにかかわるチェックリスト

※ 評価 ○ない △時々ある ●よくある

項	目	評価	
社会性	・視線が合いにくい		
	・ジェスチャー等で意志を伝えようとしにくい		
	・周りの人に関心を示さず友達関係を作れない		
	・気に入った友達の側ばかりに行こうとする		
	・協力して遊ぶことができない		
	・ごっこ遊びや見立て遊びができない		
	・集団に入らず一人遊びが多い		
	・周りの人が困惑するようなことも平気とする		
	コミュニケーション	・聞かれたことに答えずオウム返しで話す	
		・話はするが続かない	
・単調な独特な声で話すことがある			
・相手や場に合わせたわかる話し方ができない			
・自分から人に話しかけない			
・普通に挨拶することができない			
・助詞をうまく使って話せない			
想像力	・同じ遊びを繰り返す		
	・特定の物や考えへのこだわりが強い		
	・人が興味を持たないことに異常な関心を示す		
	・自分だけの空想の世界で遊ぶ		
	・特定の分野のことをよく知っている		
	・環境や習慣等の変更に抵抗を示す		
	・とても得意なものや極端に苦手なものがある		
	・自分なりの手順や日課が変わると混乱する		
その他特異な行動	・手をひらひらさせる等常動行動がある		
	・極端な偏食があり限られた物以外は受け付けにくい		
	・パニックを起こす・自傷行為や他傷行為がある		
	・長く爪先立ちをする・独特な姿勢をする		
	・動作がぎこちなく不器用である		
	・音・匂い・色・味・触に対して敏感すぎる		
	・独特な上目つきをする		
	・飛び跳ねながらくるくる回る		
	・急に泣いたりおこったりする		
	・ひどく怖がり不安定になる		
・痛みや熱さに鈍感であったり過敏であったりする			

広がりを見せている。保育園や幼稚園での受け止めとしては、このような考え方の方が具体的な対応に結びつきやすいと考え、本研究においては、自閉症スペクトラムというとらえ方に重点を置くことにした。

自閉症スペクトラムという考え方では、その特性を次に示すように社会性、コミュニケーション、想像力という3領域の障害として説明している。

○社会性の障害（対人相互反応による質的な障害、人への関わりや社会的関係形成の困難さ）

- ・目と目で見つめ合う、顔の表情、身体の姿勢、身振りなど対人的相互反応を調整して行う多彩な非言語的表現方法の使用や理解が困難である。
- ・同年齢の仲間との関係をつくるのが困難で一人で遊ぶことが多い。
- ・楽しみや興味・関心、成し遂げた喜びを他人と共有するなど友達と興味や関心を共有することが難しい。
- ・対人的または情緒的相互性が欠けており、友達と気持ちの上で交流することが難しい。

【具体的な子どもの姿】

- ・友達と仲良くしたい気持ちはあるけれど、友達関係をうまく築けない。
- ・友達の側にはいるが、一人で遊んでいる。
- ・ゲームをする時、仲間と協力してプレーすることができない。
- ・いろいろな事を話す、その時の状況や相手の感情、立場を理解しない。
- ・することや話すことに周りの人の共感を得ることが難しい。
- ・周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言ったりしたりしてしまう。

○コミュニケーションの障害（意思の伝達の質的な障害、ことばの発達の遅れ）

- ・話し言葉の発達の遅れまたは身振りや物真似のような代わりの意思伝達の仕方では表現を補おうという努力をしない。
- ・十分に会話のある子どもでは、他人と会話をはじめても継続することが難しく、その場に合わせた話し方ができにくい。
- ・常同的で反復的な言葉の使い方をしたり、冗談や比喩が通じず、気持ちのこもった話し方や抑揚のある話し方をすることができない。
- ・発達水準相応の変化に富んだ自発的なごっこ遊びや社会性を持った物真似ができない。

【具体的な子どもの姿】

- ・喃語、ジェスチャー、指さし等の発達の遅れやオウム返しのような話し方がみられる。
- ・含みのある言葉の本当の意味を理解することができず、表面的に言葉通りに受けとめてしまう。
- ・会話の仕方が形式的であり抑揚なく話したり問合いが取れなかったりする。
- ・自分から話しかけたり会話を続けることが少ない。
- ・物を並べる等の遊びをすることが多く、ごっこ遊びや見立て遊びが苦手である。

○想像力の障害（行動、興味および活動が限定され関心が狭く特定のものにこだわること）

- ・特定の物に強いこだわりがあり、限定された興味あることだけに熱中する。
- ・特定の機能的でない習慣や手順にかたくなにこだわる。
- ・反復的な変わった行動（例えば手や指をぱたぱたさせたりねじ曲げたりする等）をする。
- ・物の一部に持続して熱中し、同じ遊びを繰り返す。

【具体的な子どもの姿】

- ・他の子どもは興味をもたないようなことに興味をもち、自分だけの特別な世界を持って楽しんでいる。
- ・空想の世界に遊び、現実との切り替えが難しい場合がある。
- ・特定の分野の知識があるが丸暗記しているだけで本来の意味をきちんとは理解していない。
- ・とても得意なことがある一方で極端に苦手なものもある。
- ・あることに強くこだわることによって簡単な日常の活動ができなくなることがある。
- ・自分なりの独特な日課や手順があり変更や変化を嫌がる。

○その他特異な行動

- ・光や音、身体接触等の刺激に対して過敏性がある。
- ・常識的な判断が難しいことがある。
- ・動作やジェスチャーがぎこちない。
- ・問題を全体的に理解することが不得意である。
- ・過去の不快な体験を思い出しフラッシュバックしてパニック等を起こすことがある。

このような子どもの特性を園生活で見られる行動として整理しまとめたものが、資料2^{注5)}である。

(2) 注意欠陥多動性障害 (ADHD) の子どもの特性と評価のためのチェックリスト

注意欠陥多動性障害というのは、文部科学省の定義では、「年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力の欠如や衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」というようになっている。しかしながら、この子どもたちには、知的な障害や自閉症などが認められず、

資料3 注意欠陥多動性障害にかかわるチェックリスト

※ 評価 ○ない △時々ある ●よくある

項	目	評価
注意性	・注意を払えない・注視できない・追視できない	
	・話す人を見て話を聞けない	
	・同じことを失敗してよく注意をされる	
	・ものごとに集中できず気が散りやすい	
	・指示を理解して従うことができない	
	・片づけができない	
	・置いた場所を忘れ探し物を見つけれられない	
多動性	・よく物忘れをする	
	・じっと座っていることができない	
	・いつも体を動かして落ち着きがない	
	・部屋からふらふら出ていく	
	・異常にはしゃいだり、興奮したりする	
	・平気で高い所に登ったり、跳び降りたりする	
	・話を最後まで聞かず途中で答える	
衝動性	・反則をしてでも勝とうとする	
	・人の遊びを邪魔する	
	・突然飛び出したり物を投げたりする	
	・気に入らないと暴力を振るう	
	・我慢ができにくい・順番を待てない	
	・急に走りだす・危険な行動をする	
	・一番になりたがり譲り合いながら遊べない	
・質問や話が終わる前に待てずにしゃべり出す		
・列に並んで順番を待つことができない		
・動きが激しく部屋から飛び出していつたりする		

資料3に示すような特徴があるといわれている。

その原因としては、脳の神経生理学的な状態で、ドーパミンやセロトニンなどの脳内神経伝達物質の分泌に問題があるといわれている。最近の画像診断の発達により、前頭葉の前頭野と呼ばれる部分の機能が低下していることが観察されているということである。具体的な症状としては、以下の不注意優勢型、多動・衝動性優勢型とその混合型があるといわれている。

○不注意性

一つの事柄に注意が集中できなくて気が散りやすい。また、約束を忘れたり持ち物をよくなくしたり、やることが雑で間違を生じやすかったりする。

○多動性

文字通り動きが多い。せわしく動き回ったり、身体の一部をくねくねそわそわと動かしていたり、手で何かをいじったり手足を動かしていたりすることが多い。また、おしゃべりが多くて話が聞けなかったりする。

○衝動性

結果を考えずに行動を起こしたり、外からの刺激に即反応してしまうようなことがある。順番が待てなかったり、質問を終わりまで聞かずに答えてしまったりすることがよくある。また、我慢ができにくく、人の活動を邪魔したり妨害したり些細なことで興奮してしまったりして、友達とトラブルを起こすことが多い。このような子どもの特性を園生活で見られる行動として整理しまとめたものが資料3^{注6)}である。

(3) 学習障害 (LD) の子どもの特性と評価のためのチェックリスト

学習障害 (LD) というのは、文部科学省の定義では「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指す」としている。

学習障害 (LD) が明らかになってくるのは、基本的には就学後であり、この子どもたちが示す状態は幼児期の子どもたちに共通して見られる状態が多いため、気をつけなければならない。特に他の子どもたちと比べて、「聞きかえしが多い」「ことばがスムーズに出にくい」「文字や数字に関心を示さない」「絵が描けない」「不器用で体のバランス感覚が極端に悪い」等のような行動が特に顕著な場合は配慮が必要と言われている。

このような子どもの特性を園生活で見られる行動として整理しまとめたものが資料4^{注7)}である。

資料4 学習障害にかかわる適応の状態

※ 評価 ○ない △時々ある ●よくある

項 目	評価
・簡単な単語の意味を取り違える	
・指示に従うことができず、戸惑う	
・聞き違いが多く聞いたことを覚えられない	
・友達との話し合いについていけない	
・特定の音節の発音ができない	
・ことばが不明瞭	
・年齢不相応な幼児語を使う	
・自分の意見を的確な言葉で表せない	
・極端に不器用で体のバランス感覚が悪い	
・文字や数に関心を示さない	
・絵が描けない	

Ⅱ 発達につまずきのある子どもへの支援

前述のチェックリストでチェックが入る子どもたちの多くは、保育現場では通常の子どもと同じように保育を受けている場合が多い。したがって、対応の基本は通常の集団の中での支援が中心となる。しかし、この子どもたちは通常のクラスでの一般の子どもと同じ保育をしていただけでは支援の効果を上げることは大変難しい。そこで、チェックされた項目に対する特別な支援の方法を工夫してきた。以下その支援に対する基本的な考え方と具体的な支援の方法を述べる。

1 発達につまずきのある全ての子どもたちへの支援の基本

(1) 個々の子どものチェック項目に基づいた個別的な支援を行う

「気になる子ども」が、「自閉症」とか「アスペルガー症候群」等というように診断されても、その診断名に対応する固定化された定形的な支援方法があるわけではないことがわかってきた。

個々の子どもへの支援の基本になるものは、チェックリストで確認したそれぞれの項目をしっかりと受け止めて、具体的に理解することが重要である。そして、その理解を基に好きなこと・得意なこと、興味、関心、嫌いなこと、苦手なこと、難しい課題、避けていること、こだわり、影響する刺激、我慢できる範囲などを具体的に活用して改善のための支援方法を工夫していった。そして、それぞれの子どもたちの特性に合った支援を諦めないで根気強く個別に行うことにより行動は確実に改善されていった。

(2) 子どもに分かる適切な方法で支援を行う

子どもに対して一方的に物事を押し付けたり、逆に何でも自分で考えさせるようなやり方はどちらもこの子どもたちには有効ではないことがわかった。逆に、つまずいてできないことに取り組む時は、できるようになるまでの過程を細かいステップに分けて、一つ一つのステップで適切な支援を行うことが有効であることもわかった。

また、この子どもたちは、つまずきに対して極度の恐怖心をもっていることが多いので、いたずらに試行錯誤させるよりも失敗を避け成就感をあげさせるように配慮した支援を基本にすることが望ましかった。さらに、できない場合には、手を添える等身体的な支援を行ったり、実際にやって見せる等しっかりとモデルを提示したり、絵や写真による視覚的教具を使ったりして、分かり易い言葉で具体的にイメージしやすいように支援する方が効果が大きかった。

(3) 得意なことやよい面に着目して肯定的な受け止めを大切にする

つまずきのある子どもに対しては、問題となる行動ばかりが気になり、それを直そうと考えて、叱ったりやり直させたりして意欲を失わせていることが多かったようである。しかし、よく見るとこの子どもたちも得意なことや興味・関心を示すものを必ずもっているのである。そのようなことに取り組んでいる時は飽きずに生き生きと集中していることが多い。このようなものを日常の保育の中に持ち込むことによって、子どもとの肯定的な関係づくりを進め有効な手がかりとすることができた。

例えば、「多動でじっとしていない」「ことばで言うよりも先に手が出て、友達を押ししたりたたいたりする」「静かにしてほしい時に大声でしゃべる」など問題となる行動が気になっている子どもも様子をよく観察してみると「ブロック遊びや折り紙の時は作り終わるまで集中している」「着替えたものは決まった場所にきちんとしまう」「給食の時には食べ始めるまでは座っている」というようなよい面もあることがわかった。このような、得意なこと、よい面はこの子どもたちを支援する大きな手がかりとなることがわかった。ポジティブな園生活を送れるようにすることが気になる行動を減らすするには、早道であることもわかった。

(4) 生活習慣の確立と覚醒レベルを上げる活動を行う

発達障害のある子どもたちは、何らかの形で中枢神経系に問題を持っていると言われている。そこで、朝の目覚めとすっきりとした生活を確立するために、食育の中で取り組んできている「早寝、早起き、朝ご飯、テレビを消して夕ご飯」ということを脳の発達との関連でとらえ直し一層徹底することに力を入れた。また、食事の時には三叉神経を刺激するようにゆっくり30回くらいかむということや中枢神経系の覚醒レベルを上げることに役立つといわれる感覚統合的な運動を朝の活動前に取り入れることなどを行ってみた。その結果、注意欠陥多動性障害という診断を受けている子どもたちをはじめ行動に問題のある子どもたちの生活に落ち着きが出てきたという報告が出てきている。

2 それぞれのニーズによる対応

(1) 知的障害の子どもの理解と対応

① まわりのみんなと同じことがなかなかできないので、どのような支援をしたらよいか。

答 一人一人の能力と特性を踏まえて、無理をしないでできること、興味・関心のあることから活動を始める。

知的障害といっても、その状態は子どもたちによって様々である。知的発達の色々な面が一様に遅れている場合もあれば、不均等に遅れている場合もある。また、知的障害の他に言語障害や情緒障害などを伴う場合も少なくない。

知的障害という障害そのものを医療や保育・教育によって取り去ることは難しいといわれているが、乳幼児期の心理的、社会的環境要因によってもたらされた知的発達の遅れについては、早期に気づいて環境条件の改善等、適切な対応がなされれば、ある程度は遅れの状態を取り戻すことができることがわかってきた。このことから、もっている能力やまだ残されている能力を活用する力、生活する力、社会生活に適應する力、社会参加・自立に必要な力は、保育の場で十分に育て高めていくことは可能であると考えられる。

知的障害があると、習得した知識・技能が偏ったり、断片的になりやすかったりして、生活に應用されにくい傾向や、抽象的な内容より具体的・実的な内容の方が理解しやすい傾向が見られる場合もある。遊びの面においても生活面においても、子どもの実態を正確にとらえ、できることとできないことを見極め、興味・関心を生かしたきめ細かなステップを組んで計画的に根気

強く支援を行うことが基本になる。

知的障害のある子どもたちは、一般的に言語発達も遅れている場合も多い。そこで、活動時はもちろんのこと保育園や幼稚園において正しくわかりやすい言葉で話し、挨拶等も素直に交わす雰囲気を作るなど、子どもたちの言語活動が活発に行われるように配慮することが望まれる。

(2) 自閉症スペクトラムの子どもの理解と対応

① 全てに自信を失っていて積極的に取り組もうとしない子どもにはどうすればよいか。

答 自信を取り戻すことが大切であるので、無理な叱咤激励はしないで長所を伸ばし、自己有用感を育てるようにする。

この子どもたちに見られる部分的な遅れや能力の偏り、特異な行動等については、周りから理解されにくく、自分自身もそのことに気付かず、必要以上に自分の能力を過小評価して自信を失っていることが多い。この子どもたちへの支援の基本は、一人一人の長所を伸ばし自己有用感を育てることである。このことによって自己に対して自信をもち、自分から積極的に周りに働きかけ、能動的な適応力を伸ばすことができるようになる。

そのためには、「できないこと」「できそうだけど無理なこと」「できること」をはっきりとさせ、活動に取り組ませる時には、まず、「できること」からはじめることが、大切である。なぜなら、この子どもたちはこれまでに、「できないこと」や「無理なこと」「苦手なこと」ばかりに取り組みされて、いやな思いや恥ずかしい思いばかりさせられ、課題に対して無気力になっている場合が多かったからである。まずその子どもの長所を大切にし「できること」に取り組ませ、自信を回復させることが大切である。

この子どもたちは一見ごく普通に見えることが多いので、「努力が足りない」「やる気がない」「なまけている」といわれることがあるが、それは間違いであるので、無理な叱咤激励はしないようにすることが必要であることがわかった。

② 音や匂いや環境の変化に敏感すぎて馴染めず興奮してしまう子どもにはどうすればよいか。

答 音や匂いなどの中にある何が興奮する原因になっているかをしっかり確かめ原因になるものは取り除いて、まわりを片づけ、必要なもの以外は目に触れないように環境を整える。

この子どもたちは全般的に気が散りやすい傾向があるので、活動場面では、必要なもの以外は片づけ、目に触れないように整理整頓して落ち着ける環境を作ることが必要である。

また、音や匂いに対して過敏だったり、環境の変化に敏感だったりするために、大きな集団の中で耳を押さえていたり、教室から出て行ったり、大きな声の友だちを嫌がったりすることがある。どのような音や匂いなどが嫌なのかを観察により見極める必要があるが、大きな声や音が嫌な場合には、静かな環境を保つようにしたり、集団の端に座らせたり、雑音を防ぐような耳栓を使ったりするなどの配慮が必要であることがわかった。

③ ものごとに長続きせず気が散り、すぐに飽きてしまう子どもにはどのような対応をすればよいか。

答 具体的な目標を立てて一つ一つ成功の体験を積み重ね、やりとげた成就感を十分に味わえるようにする。

この子どもたちは、我慢強く取り組み自発的に物事を解決していく具体的な体験が不足しているので、物事にじっくりと取り組み、やり遂げる成就感をもたせることが必要である。そのためには、確実に実行できるような目標を立て、小さなことでも成功の体験を積み重ね、できたことを一つ一つ具体的に褒めるようにしていくと少しずつ自信を取り戻していくことができる。

また、技能を習得してできるようになるためには、繰り返し練習することが大切である。その場合、その子どもが、余り苦勞しないでもできるよう工夫した内容でなければ、失敗や挫折感を積み重ねるといことになり、欲求不満が一層つり、不適応行動を起こすきっかけにもなることもあるので、特に配慮した支援が必要であることがわかった。

④ 指示に従えずに課題に取り組まなかったり、自分勝手なことをする子どもにはどうすればよいか。

答 指示が理解できるように短く統一したわかりやすいことばをかけたり、活動の流れをことばだけではなく、見てわかるように視覚的に伝えるようにしたりする。

この子どもたちは、ことばによる状況の理解が苦手である。「お外に出ましょう」「お庭で遊みましょう」というように同じ意味のことばだと理解するのに時間がかかりとまどってしまう。短いことばを使い、統一した言い方で話しかけることが大切である。また、この子どもたちは、目で見て理解することが得意なので、ことばだけでなく、実物や絵、写真などを使って話したり、説明したりすると理解しやすくなる。

一方、次の課題に移ろうとする時に前のことに執着して嫌がる場合があるので、「今日は、これこれをやるのだけれど、どれからやろうか」といったように、全体を示し、本人に順序を決めさせ単純な形で見通しをもたせるような工夫が必要になる。この時、どこまでも一般的なマニュアルに子どもを合わせるのではなく、本人の実態や周りの状況に合わせてながら支援を行なうことが大切なポイントになることがわかった。

特に、この子どもたちにとっては、「決まったことはいつも決まったところでさせるようにする（物理的構造化）」「一日のスケジュールを目で見てわかるように工夫する（スケジュールの構造化）」「課題を与えるときは、言葉だけでなく、目で見て分かるように示す（視覚的構造化）」など、TEACHプログラムを参考にしながら構造化による支援を行うと見通しが立てやすくなるということがわかり、様々な支援の工夫をすることができた。

⑤ パニックを起こしたときにはどのように対応したらよいか。

答 パニックには必ず原因があるので、その原因を明らかにし、パニックの原因を取り除き安全

に配慮しながら受容的態度で冷静に対応する。

パニックには、単なる対処療法的な取り組みだけでは解決できないことが多いことがわかった。パニックで最も傷つくのは本人であるということを踏まえ、「いつ」「どこで」「誰に」「どのように」などの情報を冷静に観察してとらえパニックの原因を排除し、パニックを起こさないような方策をとることが必要である。

日程の変更で水遊びができなくなって急にパニックが起こった時などには、保育者がその行動に機械的に反応して制止しようとする、子どもはさらに激しく暴れ出したりしたこともある。ここでは、保育者は「泳ぎたいの?」「泳ぎたいのよね」というようにこの子どもの気持ちを受容しながら冷静に対応し、落ち着くまで待つようにすることが必要である。

また、安全に配慮しながら周囲のものを片づけたり、物の少ない場所へ子どもを移動させたりするような配慮も必要になる。担当者がこの子どもにかかりっきりになるような時には、園内の協力体制が必要になる。このような時、「あまり落ち着かないので泳がせたら」等と安易に子どもに妥協してしまうと、子どもはパニックを起こすと自分の要求がかなうというように誤って受け取ってしまうことになり、さらに頻繁にパニックを起こすようになってしまうことがあることもわかった。「泳ぎたい」という子どもの心情はしっかりと受容するけれども、要求をそのまま受け入れて「泳がせる」という結果にはなってしまうまいように対応し、あきらめて落ち着いたら我慢できたことをしっかりと褒めることが大切である。このような時、語尾に「の」をつけて、「泳ぎたいのー」というように受容的・共感的に呼びかけていくと気持ちが落ち着き、パニックをおさめることができやすいということもわかった。

また、パニックの改善に当たっては、音声言語だけで対応するのではなく、動作やサイン、カードなど子どもが理解できやすいコミュニケーション手段を使って支援することも必要になることがわかった。

⑥ このような自閉症スペクトラムといわれる子どもたちに特にやってはいけないような対応というものがあるか。

答 障害の特性を無視したような支援はしないようにする。

自閉症スペクトラムといわれる子ども達に対してきちんとした理解ができていないと対応が対症療法的になってしまったり、子どもを傷つけてしまうことになったりすることもあるといわれている。その中で陥りやすいこととして、「視線を合わせる練習をする」「反応するまで大声で話しかける」「相手の気持ちを考えてごらんと自閉症児に説教する」「偏食指導でいやな物を無理矢理食べさせる」「嫌いな音や嫌な匂いに慣れる訓練をする」「一人遊びや好きなおもちゃで遊ぶことを禁止する」「理解の難しい長い話で叱る」というような支援は子どもを深く傷つけることになるので行なわない方がよいことがわかってきた。

(3) 注意欠陥多動性障害の子どもの理解と対応

① 何度注意しても言うことを聞くことができない子どもにはどのような支援をすればよいか。

答 子どもを厳しく一方的に叱るのではなく、言うことを聞けない原因を理解してしっかりと受容し、おおらかな気持ちで子どもと接し信頼関係を作るようにする。

気になる行動が続くと、つい子どもに厳しい対応をとってしまうことがある。すると、子どもは怖がったり反抗的になったりして信頼関係をつくるのが難しくなる。子どものしている行動は「わざとではない」ということをしっかり受け止めて、おおらかな気持ちで子どもに接するようになることが大切であることがわかった。

② 保育者の話す話に集中できない時はどのように対応したらよいか。

答 保育者の顔の近くで必要なものを見せたり、子どもの名前を呼んだりして集中できるように工夫をする。

話をするときには、実物や絵など興味を引くような物を準備し、保育者の顔の近くでその物を見せるようにすると保育者の話に集中しやすくなる。さらに、時折名前を呼んで集中できるように配慮したり、話を短くするなどして工夫することが大切である。また、気が散りやすい子どもたちであるから保育室の環境も過剰にならないよう、できるだけシンプルになるように配慮することが必要であることがわかった。

③ 嫌なことに対して全く我慢をすることができない子どもに対してよい支援の方法はないか。

答 我慢できない子どもに対して我慢するめやすを示すとともに我慢ができたときにはおおいに褒めるようにする。

この子どもたちは、我慢することが苦手であるが短い時間なら我慢できることもある。そこで、「10数えるまで待って」「あと2人だから待って」などと我慢のめやすを示すことが必要である。我慢できるだろうと思われる長さから始めることと、我慢できたら「ちゃんとできたよ」と言っただけで必ず褒めて自信をもたせるようにすることが有効であることがわかった。

友だちとのトラブルなど注意しなければならない時には、たくさん内容をくどくどと叱っては、どうすればよいのかという大切なことが子どもに伝わらない。「だめなこと」と「よいこと」をはっきりとわかるように伝えることが必要である。また、叱るときは個人的に短く叱り、良い時にはみんなの前できちんと褒めるようにするという配慮も必要であることがわかった。

(4) 学習障害 (LD) の子どもの理解と対応

① 指示されたことを何度も聞き返して取り組むことができない子どもにはどうすればよいか。

答 子どもが聞いたことには丁寧にわかりやすく気長に説明しながら、わかるようにこたえ自信を持たせるようにする。

この子どもたちは、何度も聞き返したり、ことばがスムーズに出なかつたりするので、「何度

も言ったよ」「もう一回言ってごらん」などと注意されることが多くみられる。そのために、自信をなくして話さなくなるなど引っ込み思案になってしまうこともある。聞き返されたら易しいことばで再度説明することが大切である。また、話につまっていたら正しいことばで言って聞かせるなど気長に対応することも必要であることがわかった。

- ② 自分のすることに自信がもてなく、することに時間がかかってなかなかできない子どもにはどのような支援をすればよいか。

答 無理をしないでゆっくりと時間をかけ丁寧に温かく励ましながら支援するようにする。

この子どもたちの日常の生活をよく観察して、自分でできる得意そうなことを見つけ出し、そのことに取り組みながら自信をもたせることが必要である。得意なものを見つけるには、子どもが興味・関心をもっているものや好きなものなどの中にその種が隠されていることが多いので、その中から選び出し意欲を引き出し、前向きな態度を育てながら自信を持てるようにする。意欲を失っている子どもは、物事に取り組んで何かができるようになるのには時間がかかるので、できるようになるまで諦めないで励ましながら具体的にゆっくりと時間をかけ丁寧に支援していくことが必要である。そして、苦手なことや不得意なことには、無理をせず励ましながらゆっくりと何度も練習することが大切であることがわかった。

- ③ とても不器用で作業の遅い子どもにはどのような支援をすればよいか。

答 不器用で作業の遅いことを責めないで温かく見つめて励ますようにする。

学習障害の傾向の子どもたちは不器用で作業の遅いことが多く、グループの中でしばしば足手まといになりやすくなる。そのためにクラスの中での競争などでは、その子どもがいるために他のグループより遅れてしまい、グループの中で非難の対象となることもある。そこで、集団での活動においては、過度なグループ間競争はひかえるとともにお互いに励まし合い、助け合う温かい友達づくりが必要になる。また、このような子どもは、引っ込み思案になりがちなので、周りに対して安心して自分をさらけ出していけるような解放された環境づくりをすることも必要になる。一人一人の子どもが人間として大切にされ、一見不器用に見えるようなことも個性として認めもらえるような環境の中で明日へのエネルギーを蓄積していくことができるように配慮することが大切であることがわかった。

Ⅲ 他機関との連携

1 家庭・専門機関との連携

この子ども達の中には極端な多動や情緒不安、パニックの多発、昼夜逆転現象等が見られる場合がある。その支援には医療的な対応が必要になることもあるので、医療機関や療育機関などとの連携が必要になる。既に医療機関等で受診している場合には、保護者は子どもの状態を理解し、

医師の指導の許で支援を行っている場合もある。そのような時には、保護者から子どもに関する情報を聞き、園としてできる支援を行うことも必要になる。また、保護者の承諾が得られれば、園の方から療育機関へと出向き、園として配慮すべき情報を聞き取ることが必要になる場合もある。しかし、子どもの状態に気づいていなかったり気づいてはいるが否定したい気持ちが強い保護者には焦らずに、ゆっくり丁寧に関係づくりをしていくことが必要である。

2 小学校との連携

発達につまずきのある子どもの支援においては、その連続性ということがきわめて重要な意味を持ってくる。基本的には保育要録や指導要録がその役割を果たすが、市町村から指定された形式だけでは、十分に説明しきれないこともある。新しい環境、初めて出会う先生、慣れない友達、小学校の生活時間や学習体制などになじめなくて戸惑うこともある。小学校においても特別支援教育が浸透し、多くの「発達につまずきのある子ども」を受け入れているので、かなり配慮が行われるようになってきたが、小学校が何より必要としているのは、この子どもたちの詳しい実態である。幼小連絡会等で、「子どもの気になる行動」とその原因、支援策等を知らせる場が設定されるようになったが、それだけでは、小学校の受け止めは心許ないところがある。そこで、提示してきたチェックリストとともに「個別の教育支援計画」に参考になるように子どもへの対応を具体的に子どもの立場で書いた「わたしのサポートブック」^{注8)}を小学校へ資料として送るなどそれぞれの園での工夫が求められている。

おわりに

本研究では昨年度（研究紀要第6号）は、現場レベルではまとめることができなかった「発達につまずきのある子ども」の類型化とその特性によるチェックリストの作成ができた。改めてできあがったものを見ると平凡に見えるが、現場の実践をくぐり抜けてきたと言うことに一つの意味があるのかもしれない。また、具体的な支援については、それぞれの園で100例を遙かに越える個別のマニュアルができているが、今回の類型化により、詳しく分析したり統合したりしてまとめることができ、より使いやすいものへと進化してきている。この部分については、量が多いので別の形でまとめて提案する必要があると考えている。

本研究を通して、多くの保育現場との交流の場が与えられ、日々の生々しい子どもたちの現実に出会うことができ、さまざまなことを学ぶことができた。今回お世話になった多くの園で実践している真宗保育においては、かつて「呪われた悪魔の子ども」といわれていたこの子どもたちを「願われた仏の子ども」というように受け止め、子どもたちの一人一人の発達のつまずきを大きな仏縁として園全体の保育を問い直す研修の場に行っていることに一人の人間として素直に感動することができた。改めて本研究に絶大な支援と協力をいただいた鶴崎同光園、キッドワールド保育園、遊林愛児園、みんなの森子ども園、リンデン保育園、りんどう保育園、天真保育園、青

空保育園、なかよしの森保育園、二葉保育園、緑第二幼稚園、あそか幼稚園、佐賀関幼稚園、波見幼稚園の園長はじめ教職員の皆様方に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 牧野桂一「保育現場における気になる子どもの評価と支援の在り方」『筑紫女学園大学紀要第6号』2011 p1-p14
- 2) 牧野桂一「保育現場における気になる子どもの評価と支援の在り方」『筑紫女学園大学紀要第6号』2011 p3
- 3) 遠城寺宗徳 遠城寺式乳幼児分析的発達検査法 慶應義塾大学出版会 1977
- 4) AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DSM-IV 医学書院 1995 p43-p53
- 5) AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DSM-IV 医学書院 1995 p49-p51
- 6) AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DSM-IV 医学書院 1995 p53-p56
- 7) 牧野桂一「学習障害（LD）の研究」『大分県教育センター紀要第23集』1992 p133-p146
- 8) 山田真理子・牧野桂一「サポートブック」『ほいくしんり』エイジェル研究所 2010 p40-p47

参考文献

- 津守 真 「乳幼児精神発達診断法」 大日本図書 1994
- W.K.Frankenburg,M.D原著 「DENVER II -デンバー発達判定法-」 社団法人日本小児保健協会 2003
- 山口幸一郎 「はじめての自閉症学級」 ジアース教育新社 2006
- 新 大分市保育所「保育課程」大分市保育所 2006
- 田中真介監修 「発達がわかれば子どもが見える」 ぎょうせい 2009
- 財団法人 家庭保健生活指導センター編集・発行 「子育て相談室」 2004
- 田中康雄・木村 順監修 「これでわかる自閉症とアスペルガー症候群」 成美堂出版 2009
- 田中康雄執筆 「気になる子の保育 Q&A」 Gakken 2008
- 高山恵子監修 「育てにくい子に悩む 保護者サポートブック」 Gakken 2007
- 市川宏伸監修 「子どもの心の病気がわかる本」 講談社 2004
- 内山登紀夫監修 「こんなときどうする？発達障害のある子の支援」 ミネルヴァ書房 2010
- 杉山登志郎他 「高機能広汎性発達障がいーアスペルガー症候群と高機能自閉症ー」 教文堂 1999年
- 藤田 基、櫻井観喜、高橋基恵他 「広汎性発達障がいをもっと知ろう」 のぎく出版 2002年
- 伊藤隆二 「学習障害の基本概念について」 発達障害研究2号 日本文化科学社 1981
- 上野一彦 「教室の中の学習障害」 有斐閣 1984
- 上野一彦 「学習障害児の相談室」 有斐閣 1987
- 上野一彦 「学習障害（LD）の通級方式による指導」 発達障害研究47号 日本文化科学社 1990
- 高木一郎 「目で見る障害児医学」 学苑社 1985

高橋三郎「DSM-Ⅲ-R精神障害の分類と診断の手引第2版」1990

近江一彦「学習障害とてんかん」発達障害研究50号 日本文化科学社 1991

増田博信・吉田真二「学習障害児の行動チェックリストによる出現率に関する調査研究」発達障害研究50号 日本文化科学社 1991

上野一彦「学習障害児の概念をめぐる諸問題」発達障害研究51号 日本文化科学社 1991

中川克子外「はくのことわかって」朝日新聞更生文化始業団 1990

須崎 恵「学習障害児・者の実態調」査全国学習障害児・者親の会連絡会 1991

フランシス・ウイリアムズ「学習障害児」文化科学社 1975

ジョンソン外「学習能力の障害」文化科学社 1975

菅田洋一郎他「発達とその障害」ミネルヴァ書房 1977

エアーズ「子どもの発達と感覚統合」協同医書出版社 1985

埼玉県教育研究所連絡協議会「学習障害児（LD）の理解とその指導」1989

埼玉県教育研究所連絡協議会「学習障害（LD）傾向にある子の理解とその指導」1989

埼玉県北教育センター「学習障害傾向にある児童生徒の理解と指導のあり方」1991

上野一彦「学習障害の類型化に関する考察」感覚統合研究第2集 1988

佐藤 剛「学習障害児に対する感覚統合アプローチの実際」感覚統合研究第2集 1988

D.J.ジョンソン・J.W.ブラロック「学習障害児の青年・成人期」協同協医書出版社 1991

小林芳郎他「乳・幼児の発達心理学」保育出版社 1996

山田真理子「機微を見つめる～心の保育入門」エイデル研究所 1997

深見 憲「ひろしくんの本」中川書房 1999

深見 憲「ひろしくんの本（Ⅱ）」中川書房 2001

日本自閉症協会「自閉症ガイドブック シリーズ1乳幼児編」2001

上林靖子「AD/HDとはどんな障害か」少年写真新聞社 2002

司馬理恵子「ADHDの治療において薬物療法を優先させるとき」現代のエスプリ414 2003

国立特殊教育研究所 日本自閉症協会「自閉症教育実践ガイドブック」2004

佐々木正美「自閉症児のための絵で見る構造化」学習研究社 2004

大分県発達障がい者支援センター ECOSL「発達障がい者支援ガイド」2006

内山登紀夫「発達障害のある子への支援」ミネルヴァ書房 2009

日本医療保育学会「医療保育テキスト」日本医療保育学会 2009

小林芳文「乳幼児と障害児の発達指導ステップガイド」日本文化科学社 1986

牧野桂一・山田真理子「保育心理」樹心社 2007

杉山登志郎「発達障害のパラダイム転換」そだちの科学No.8 2007

牧野桂一「子どもの発達とことば・かず」たちき書房 2010

(まきの けいいち：人間形成専攻 教授)