

令和6年度神奈川県私立幼稚園新規採用教員研修会

(オンライン、2024. 8. 5)

気になる子どもの理解と対応

筑波総合クリニック・筑波大学名誉教授
宮本信也

1

気になる子

- 集団行動がとれない・集団から外れる
- みんなの中に入らない・いつも一人である
- 落ち着きなく動き回る
- 乱暴で加減がない
- 一斉指示が入らない
- 言葉が遅い、会話がかみ合わない
- みんなができてることができない などなど・・・

2

気になる子について考えるとき

- 特に問題にするほどではない可能性が高い状況
 - 注意や指示が一定時間（5～10分）は効く
 - 他の子の対応ができないほど手がかかることはない
- その都度の軽い促しや言葉かけ、教示などの繰り返しでよい
- そうした対応で、子どもの問題や行動が持続あるいは増強するときは、問題性がある可能性を考えていく

3

気になる子について考えるとき

- 何か問題がある可能性がある状況
 - 注意が一瞬しか、あるいは、まったく効かない
 - 他の子の対応ができないほど手がかかる
 - 気になることがほぼ毎日見られる
- 発達の問題はないだろうか：発達障害
- 愛着の問題はないだろうか：愛着形成の障害
- 何かつらい体験をしていないだろうか：トラウマ体験

4

発達障害の区分

5

医療における主な発達障害 (DSM-5-TR、2022)

- 知的発達症 IDD Intellectual Developmental Disorder
- コミュニケーション症群 CD Communication Disorders
- 自閉スペクトラム症 ASD Autism Spectrum Disorder
- 注意欠如多動症 ADHD Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder
- 限局性学習症 SLD Specific Learning Disorder
- 発達性協調運動症 DCD Developmental Coordination Disorder

6

幼児期に気づかれやすい発達障害

7

幼児期に気づかれやすい発達障害

- 能力問題
 - 中等度以上の知的発達症
 - コミュニケーション症 (言語症)
 - 自閉スペクトラム症 (ASD)
 - 注意欠如多動症 (ADHD)
- 行動問題
 - 自閉スペクトラム症 (ASD)
 - 注意欠如多動症 (ADHD)
 - 中等度以上の知的発達症

8

知的発達症

9

9

知的発達症とは

- 知能の遅れ
- 適応行動の問題：日常生活における困難・問題
- の両者が
- 発達期（22歳まで）に同時に存在している状態

10

知的発達症の重症度

- 4段階に区分
- 軽度・中等度・重度・最重度
- 知能指数だけで判断しない
- 日常生活における支援の必要度も含め総合的に判断
- 参考：知能指数の区分
 - 軽度遅れ：50～69 中等度遅れ：35～49
 - 重度遅れ：20～34 最重度遅れ： ～19
 - 境界域：70～84 年齢相当：85～115

11

軽度の知的発達症と境界知能

- 幼児期に気づくのは困難
- 軽度知的発達症
 - 知的発達症全体の85% → 0.85% → 118人に1人
 - 言葉の遅れはないか、あっても軽度：日常会話可能
 - 日常生活・集団行動はほぼできるが、ときに手助けが必要
 - 学業不振
- 境界知能
 - 頻度は不明：推計学的には14%弱 → 7人に1人
 - 日常会話は問題がない
 - 日常生活・集団行動に問題はないのが通常
 - 学業不振

12

中等度以上の知的発達症

- 中等度：知的発達症全体の10% → 0.1% → 1,000人に1人
 - 運動発達の遅れがあることが多い
 - 言葉の遅れがあるが、簡単な日常会話は可能
 - 日常生活のほとんどに手助けが必要
 - 集団行動・集団遊びとも手助けがあれば可能
- 重度：知的発達症全体の5% → 0.05% → 2,000人に1人
 - 運動発達の大きな遅れがある
 - 言葉の大きな遅れがあり、一語文でのごく簡単なやりとり
 - 日常生活のすべてに手助けが必要
 - 集団行動・集団遊びとも手助けがあっても困難なことが多い

13

幼児期の知的発達症

- 軽度の知的発達症は、幼児期には気がつかれにくい
- 他児と比べて明らかに遅れが見られる場合には
- 中等度以上の知的発達症の可能性が高い

14

14

コミュニケーション症群

コミュニケーション

- コミュニケーション
 - 気持ちや考え、知っていること（知識）などを伝え合うこと
- コミュニケーションの種類と手段
 - 言語的コミュニケーション
 - 言語的手段を用いたコミュニケーション
 - 言語的手段：話し言葉、文字、手話など
 - 非言語的コミュニケーション
 - 非言語的手段を用いたコミュニケーション
 - 非言語的手段：表情、身振り、プロソディ（話し方）など

16

15

16

コミュニケーション症群とは

- コミュニケーション手段の使用や理解の問題
- 言語症
 - 言語的手段の習得や習熟の問題
 - 言葉の遅れ、乏しい語彙、要領を得ない話し方など
- 社会的コミュニケーション症
 - コミュニケーション手段の使い方（語用）の問題
 - かみ合わない・ずれる会話、言外の意味が分からないなど
- 語音症：発音（構音）の問題
- 小児期発症流暢症（吃音）：話すなめらかさの問題

17

自閉スペクトラム症（ASD）

18

自閉スペクトラム症とは

- 状況にあったやりとり行動が困難
 - 場や相手に合わせたコミュニケーションが取れない など
- 限定された行動、興味、活動の反復
 - 同じ遊びの反復、特定の事柄への固執 など
- 幼児期の状態像例
 - マイペース、自分がやりたいことの主張、一人で話しまくる など
 - 同じやり方へのこだわり、確認行動、予定の変化で不安定、特定の感覚刺激（音など）への過剰な反応 など

19

ASD児の多くは「自閉的」ではない

- 昔の自閉症イメージ（一人の世界）通りのASDはいる
 - しかし、それは少数派
- ASDには、いろいろなタイプがある
 - 周囲に関心を示さず一人である
 - 人見知りせず、誰でも平気で話しかける
 - 働きかけには応じるが、働きかけがなければ好きなことをやっている
 - すぐ他児に譲るなど、人に気を遣っているように見える
 - 女児では、会話や対人行動に問題が感じられないことも多い など
- ASD全体では知能障害のない子の方が多い

20

20

ASDの子どもに見られる特徴

- 言葉で具体的に示されていない事柄を推測して考えるのが苦手
- 言葉をこちらが考えている意味と違う意味で受け取りがち
- 毎日の生活体験の中で自然に覚えてしまう事柄を学習するのが苦手

21

ASDのある子どもで気をつけること

- きちんと全部のことを言わないと伝わりにくい
 - 省略をしない完全な文章で話す
- 何度言っても言われた通りにやらない場合、「言うことを聞かない」のではなく、こちらが使った言葉や表現では、子どもに伝えたい事柄が子どもに伝わっていない可能性を考える
 - こちらが言ったことを子どもがどのように理解したか確認する
 - 子どもの応答があいまいな場合、伝えたい事柄をやって見せながら、言葉でもう一度説明する
- すでに何度かやっていることでも、やり方や流れを分かっていないことがある
 - やることや流れを毎回、説明する

22

22

注意欠如多動症

23

注意欠如多動症とは

- 発達段階に比べて不相応なほどの多動・衝動性、不注意
- 多動：じっとしてられない
- 衝動性：待てない
- 不注意：興味の有無で集中度が大きく変化する
- 参考：興味がないことへの幼児の集中時間
 - 年齢あるいは年齢+1分：4歳児は4分、5歳児は5分、6歳児は6分

24

幼児の「不注意」では視野にも留意

- 幼児は視野が大人よりも狭い
- 大人が見えている状況すべては見えていない
- 言葉による注意だけでなく、指さしや子どもの視線を動かして注意を促すことが大切

25

25

ADHDとASD

- ADHDとASDの両方の特徴を持っている子どもが少なくない
- 両方の特徴がある場合
- 幼児期は、ADHD特性の問題が目立つが、マイペースさや言葉の通じなさが混在
- 小学校後半からASD特性の問題が中心となっていく

26

26

発達障害（含：疑い）
幼児期の支援で心がけるとよいこと

27

幼児期の対応で望ましい姿勢 Ⅰ

- 診断名にこだわらない
 - 目の前の子どもの気になる特徴に合わせた対応を考えるのでよい
- 言葉の理解がよくないなと感じたら
 - 知能の問題の有無にこだわることなく
 - 言葉の理解に配慮した対応を行えばよい
- 友だちとの関わりが悪い、こだわりが強いなど感じたら
 - 自閉だろうかと考え、専門機関相談を考えるだけでなく
 - 自閉の特徴のある子どもへの対応を始めればよい

28

幼児期の対応で望ましい姿勢 2

- 発達障害特性のある子どもは、いろいろな事柄ができるようになるのが、定型発達の子よりも時間がかかる
- 卒園までに、できるようにしなければ
- ではなく
- 将来できるようになるときまで
- 私たちが手助けすることで
- 大きなトラブルなく、みんなと一緒に活動できる機会が少しでも増えればいいと考えるのでよい

29

幼児期の対応で望ましい姿勢 3

- 今のうちになんとかしなければ、将来困るだろうという意識は持たない
- 発達障害のある幼児が
- 幼児期に、自分の発達特性をカバーする知識やスキルを身につけることはできない
- 最も大事なことは、気持ちが安定して就学すること
- 卒園のとき、『幼稚園が楽しかった』『小学校に行くのが楽しみ』と子どもが話していたら、園での対応は悪くはなかったと思ってよい

30

子どもへの支援が目指すのは

- 発達障害特性を背景として生じている困難状態の改善
- 子どもが困らないようにしてあげること
- 子どもが、一人で（支援なしに）、同年代の子と同じようにできるようにすることではない

31

愛着とは

32

幼児が不安・恐怖・不快感を感じたら

- 親（特に母親）を探す
- 親を見つけると、近づく、あるいは、呼ぶ
- 親と接近できると、抱きつくなど、親にくっつく
- 親が、応え、対応してくれる（言葉かけ・抱くなどなど）
- 子どもの不安・恐怖・不快感が軽減する
- 子どもは、大丈夫という思い（安全感）やほっとする（安心感）気持ちを感じる

33

困ったら、親に近づくのはどうして？

- 子どもは
- 親は、いつでも、自分を助けてくれる、自分が困っている状況を何とかしてくれる、と思っているから
- 親のところに行けば大丈夫、安心だと信じているから

34

愛着とは

- 子どもが
- 安全感・安心感を回復・維持しようとする
- 心の動きとその心の動きに伴う行動のことで
- 愛着対象（親）との「距離」を短縮する行動あるいは密着で表現される
- 愛着対象は子どもにとっての「安全基地」

35

愛着形成が阻害される時

36

愛着形成が阻害される背景

- 軽度：環境要因による親子の物理的関係の阻害
 - 親：種々の要因による長期不在
 - 子：長期入院など
- 中等度：親子の心理的距離の拡大
 - 親：自分を優先するライフスタイル
 - 子：愛着行動を乏しくさせる特性
- 中等度～重度
 - 不適切な教育対応
- 重度
 - ネグレクト、子ども虐待

37

教育虐待 Educational Abuse

- 学習に関する過剰な強制の継続
- 成績不良に対する過度の叱責
- 子どもが自信をなくするような教え方
- 叱りながら勉強させる
- 子どもの年齢、能力、学習スタイルに合わない教育の強制
 - 幼児期でも生じることがある
 - 子どもに発達の問題があるときに生じやすい

38

愛着問題が子どもの心に与える影響

39

愛着形成がされないで育った人の対処行動例

- 安全基地がない
 - 『誰も助けてくれない』、『自分でやるしかない』
 - 『親切そうだけれど、そのうち何かあるに違いない』
- 利用
 - 自分の得になるように、何でも利用、人を操作 など
- 逃避
 - その場限りの素直さ、用心深い態度、約束を守らない、言い逃れ（作話）など
- 攻撃
 - 指導・助言への否定的な言動、こちらを逆なでするような言動、おどすような言動、大声・怒声 など

40

愛着形成に問題のある幼児の行動特徴

- 落ち着きがない：多動、注意転導性
- 集団逸脱行動：集団から外れる・入ってこない
- 乱暴：すぐに手が出る、加減をしない
- 年齢不相応の対人行動
 - 大人にまわりつく、同年代と遊ばない
 - 強い警戒心
- 不自然な愛着行動
 - 親がいるときはまわりつき後追いもするが、いなくなると態度が急変
- 食行動問題：過食、盗食、異食、反芻

41

目指すのは

- 安全感と安心感の回復と維持
- 特に、安心感の回復を意識する
 - 安心感の回復を意識した対応は、安全感の回復にもつながる
- 安全感
 - 大丈夫だ何も起こらない、ビクビクしなくてよい
- 安心感
 - 気持ちが落ち着く、居心地がいい、ホッとする

42

トラウマ体験とは

- 心的外傷
- 人に強い衝撃を与える出来事
 - 身体や生命の危険を感じる出来事
 - 著しい恐怖感や喪失感を感じる出来事
 - 安全感が破壊され失われる出来事
 - 圧倒され、無力感や孤立感を感じる出来事
- 幼児の行動に変化を与えるほどの心の傷は子ども虐待

43

被虐待体験（心の傷）に気づくために

- 「この子は、いったい何なんだ？」と思うような行動が繰り返されていたら
- もしかしたら、虐待を受けているのかもしれないという意識で、子どもの行動を考える姿勢が大切
 - 愛着形成に問題がある子どもの特徴：程度が強い、繰り返される
 - 虐待を受けている子どもの特徴：気分・活動性・応答性の大きな変動
- 虐待が疑われたら
 - 児童相談所への通告・ケース会議で幼稚園の役割の確認 など

44

子どもたちの心の土台作りの大切さ

45

プラスもマイナスも含めたまるごと

- 子どもは
- 自分のよいところもわるいところも
- 丸ごとそのまま受けとめてもらえている
- と実感できることが、心の安定につながる
- このことは、発達の特徴がある子どもでも、愛着の問題がある子どもでも、心の傷を抱えている子どもでも、みんな同じ

46

将来も大切ですが 今の方がもっと大切

- 子どもたちは、誰でも
- 将来のためだけではなく、今日、今を幸せに過ごす権利がある
- 私たちが考えることは
- 今日の1日が終わるとき
- 子どもが
- 今日は楽しかった、今日はよかった と言える日を
- 1日でも多くしてあげること

47

【参考】

発達障害特性への配慮例

48

ことばへの配慮 1

- 話している内容を一つの事柄に子どもが限定できるように話す
 - 単文を中心とし、複文、重文は基本使わない
 - 一回の文で話す内容を一つに絞る
 - 具体的表現を用いる
 - 主語と目的語を付けた完全な文章で話す
- 幼児に分かりやすい話し方を意識する
 - 主語+目的語+述語の順番
 - 倒置文（目的語+主語+述語）や受身文は避ける
- 穏やかで丁寧な話し方を意識する
 - 「ですます調」が望ましい

49

ことばへの配慮 2

- 代名詞は指示する名詞を付けて使う
 - 「それ」ではなく、「そのコップ」
 - 「この前」ではなく、「先週の水曜日、9月21日」
- 命令形・大声を避ける
 - 「～なさい」ではなく、「～しようね」など
- 肯定的表現・用語で話す
 - 否定的表現は使わない：だめ、違う、変だ、おかしい、など
 - 「間違ってる」ではなく、「そこをこんな風にしてみたらいいよ」など

50

ことばの理解を伸ばすための配慮

- 子どもの活動を言語化
 - 子どもが見たり、聞いたり、やっていることをことばで表現
 - 「ほら、車が来たよ、青い自動車だね。速いね。」など
- 子どもの気持ちを言語化
 - 子どもが感じていると思われる気持ちをことばで表現
 - 「楽しいね」、「嫌なんだよね」など
- 拡大模倣
 - 子どもが言いたいのかなと思われることや、子どもに言って欲しいことを、こちらが言い、さらに、その応答も言う
 - 一人二役、子どもに言わせる必要はない
 - 「お菓子、おいしそうだな」「食べていいですか」「はい、いいですよ」「わーい」「おいしいなあ」など

51

かんしゃく、興奮への対応例

- 子どもの気持ちを言語化
 - イライラするんだね、落ち使いないんだよね など
- 場所を移動（可能なら）
 - 移動できたら、その場で、落ち着くまでそっとしておく
 - 移動できない場合、その場でそっとしておき、他児を移動させる
- 落ち着いた後
 - 落ち着いたことを賞賛し、次の活動へ
 - いろいろ話せる子どもなら→子どもの意図の聴取へ

52

52