

いわて児童館 テキスト

vol.2

気になる子!?



軽度発達障害って?

いわて児童館テキスト
VOL.2
平成19年3月発行



協力
岩手県発達障害者支援センター
製作
岩手県立児童館いわて子どもの森
〒028-5134
岩手県一戸町奥中山字西田子 1468-2
TEL. 0195-35-3888
FAX. 0195-35-3889

はじめに（岩手県立児童館 いわて子どもの森 館長 吉成信夫）…………… 1

I 軽度発達障害についての基本的理 解

（岩手県立療育センター 相談支援部 相談支援員 長葭康紀）

1. はじめに	2
2. 発達障害ってなに？	3
3. 自閉症とは	3
4. AD/HDとは	5
5. さいごに	6

II 軽度発達障害をもつ子どもと児童館・放課後児童クラブ

（明星大学 教授 西本絹子）

1. 基本的な対応のしかた	
(1) 見えない障害を見る目をもつ・「普通」のように見えるなかに弱さがあることを理解する	7
(2) トラブルのないときにこそ見えない弱さに踏み込んで対応する	11
(3) 「障害だから」ではなく、ひとりの子どもとして生活環境全体のなかで見る・同じ障害でも子ども一人一人によって対応は異なる	12
(4) 問題行動は「対応を変えて・もっと変わりたい」というメッセージ	15
(5) 「悪いところをなくす」ではなく、「良いところをたくさん作る」	16
2. 集団のなかでの軽度発達障害	
(1) 土台は指導員との信頼関係づくり	18
(2) 集団全体は安定しているか	19
(3) 集団のなかでの軽度発達障害児への対応	19

III セルフエスティームと遊び

（岩手県立大学 社会福祉学部准教授 山本克彦）

1. 自分を好きになり、自分を大切に思う気持ち ～セルフエスティーム～	23
2. 子どもたちのセルフエスティームを高めるために ～こんな遊び、こんな工夫～	
(1) こんな遊びをしてみよう（1人遊び）	24
(2) こんな遊びをしてみよう（2人組遊び）	26
(3) こんな遊びをしてみよう（グループ遊び）	27
(4) こんな遊びをしてみよう（全員遊び）	28
コラム① おとなのセルフエスティームを考える	29
コラム② 自分と違う他の人、他の人と違う自分	30
あとがき	32

IV 参考データ（相談機関・関連機関等）

33

はじめに

第2号のテーマは「気になる子どもたちへの対応」に取り組もうと実は一年前に私は心の中で決めていました。なぜか。

当館では、児童館や放課後児童クラブ職員、民生児童委員、家庭相談員、子育てサークル、ボランティアなど多様な領域の方々に集まってもらって、本音で語り合う「情報交換会」を県内各地を巡回し開催してきました。その中で、現場スタッフの皆さんから出される悩み、課題の多くが、気になる子どもたちへの対応についてであったからです。

軽度発達障害と呼んでも呼ばなくても、様々なかたちで気になる子どもに関する現場スタッフは、日常生活の中で抜き差しならないかたちでその場の対応を求められます。現場では迷いながらも、子どもたちに寄り添いながらどうしたらその子の良さが發揮できるかを誠実に探しています。人的支援の手が届きやすい学校とは異なり、児童館や放課後児童クラブでは情報も人的支援もまだまだ充分届いているとは言えません。児童館や放課後児童クラブを舞台にした、つまり遊びや生活保育の中での気になる子どもたちへの対応の考え方を実践的に記したテキスト（ノウハウやあるべき論ではなく）がどうしても今、必要だと思ったのです。

テキスト化することは決めたものの、当館に専門家がいるわけでもなく、内容については暗中模索が続く中で、児童館、放課後児童クラブ等でのコンサルテーションに長い経験を有する西本先生との出会いがあり、他の先生方にも執筆を快諾いただき、ようやくテキストとしてまとめることができました。本当にありがとうございました。また、岩手県発達障害者支援センターの協力にも深く感謝いたします。

本テキストが、どうか現場で日夜、悪戦苦闘されているスタッフの皆様や、今辛い思いをしている子どもたち、そしてご両親の直面している状況の改善と、少しでも多くの方々に軽度発達障害に対する共通の理解を持っていただくことに役立てれば幸いと存じます。

2007年3月

岩手県立児童館 いわて子どもの森 館長 吉成信夫

も
く
じ

軽度発達障害についての基本的理解

岩手県立療育センター 相談支援部（岩手県発達障害者支援センター）
相談支援員 長葭康紀

1. はじめに

私たちの社会には様々な方々が暮らしています。男の人、女人、大人、子ども、赤ちゃん、元気な人、病気の人、疲れている人…。

中には障害がある人もいます。周りの人からは気付かれることが少ない方も、大変な困難を抱えている方がいらっしゃるかもしれません。

このように、見ただけでは気付かれにくいけれども困難さを抱えて、生活している方たちの中に、「発達障害」がある方々もいます。

発達障害がある方の中には、気付かれにくいために、誤解をされていましたり、傷つけられたりしてしまう方もいます。また、発達障害の子どもを持つ親御さんには、「子育てが悪いからだ」、「もっとしつけをしっかり」と責められたり、また、周囲の他の親御さんとの関係が気まずくなったりすることもあると聞いています。

知的な遅れないものの、友達との関係が苦手、ルールのある集団遊びが苦手、たくさん話す一方で、相手から言われている内容・意味が分からず、計算は得意なのに文章問題は苦手などの特徴を持つ発達障害の子どもたち。その子どもたちと関わる時に、一番大切なことは、その子のことを正しく理解し、必要な部分で寄り添ってあげること。そのために、何よりもまずは発達障害のことを正しく理解してください。



2. 発達障害ってなに？

発達障害とは、医学的には知的障害、脳性まひ、てんかん、聴覚障害なども含まれます。日本の法律では、平成17年4月1日に施行された発達障害者支援法において「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」とされています。

発達障害の中でも高機能自閉症、アスペルガー症候群、注意欠陥・多動性障害（以下AD/HDという）、学習障害（LD）などは「軽度発達障害」と呼ばれることがあります。「軽度」という言葉は、障害の程度や困難さの程度を表すものではなく、知的な遅れがないことを表します。「軽度」の方の中には、たくさんの困難さを抱える方が多くいます。知的な遅れがない分、周囲の方から理解が得られにくいことや、本人や家族の方も障害に気がつきにくいことがあります。

3. 自閉症とは

日本自閉症協会発行の『自閉症の手引き』によりますと、「現在のところ原因不明の、そしておそらく単一の原因ではない中枢神経系を含む生物学的レベルの障害で、生涯にわたって様々な内容や程度の発達障害をしめします」と書かれています。つまり、親御さんの養育態度や愛情不足などが原因ではないのです。また、環境や対応を工夫することによって社会で生活しやすくなっていますが、根本的な苦手さは変化や軽減しつつも、継続することが多いと言われています。

自閉症の特徴は、社会性（他人との関わり、ルール）の苦手さとコミュニケーション（会話や意思疎通）の苦手さ、想像力の苦手さ及びそれに基づく行動の苦手さ（こだわり等）が見られます。また、光や音、臭い、味、体に触れるものなどの感覚に過敏さをもっていたり、目で見て理解することは得意でも、耳で聞いて覚えるのは苦手な人が多いなども特徴として挙げられます。

自閉症の中には知的な遅れもあるもの、知的な遅れがないもの（高機能自閉症）、知的な遅れと言葉の遅れがないもの（アスペルガー症候群）など様々あります。それらは別々のものではなく、どれも「自閉症の特徴」が見られ、似たようなグループに属している（ひとつの連続体の中のどこかに属している）という考え方方が広まってきています（自閉症スペクトラム）。

自閉症の子どもの場合、幼児期には言葉が遅い、視線が合いにくい、一人で遊んでいることが多い、こだわりが強く、思うように出来ないと泣き騒ぐなどの話が聞かれます。小学校就学後、教師から一斉の指示をされても動かない、注意されても同じことを繰り返す、時間割の変更があると理解できないので、混乱してしまい騒ぐ等の話を聞くことがあります。逆に、習っていない漢字や英単語を覚える、計算が得意、図鑑や地図を見てすぐに記憶できるなどの得意分野を持っている方もいると聞いています。



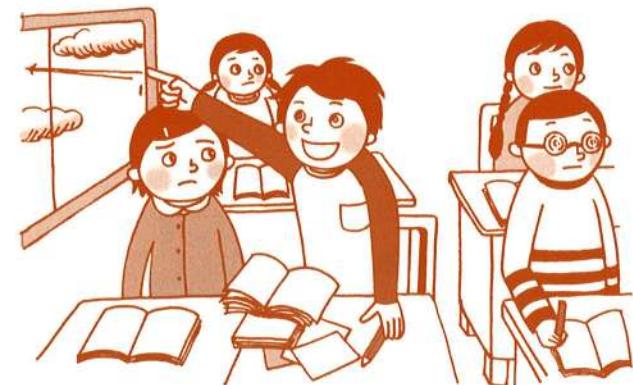
4. AD/HDとは

NPO法人えじそんくらぶ発行の『ボクたちのサポーターになって!! 1』では「AD/HDは集中力・注意力・衝動性・多動性を自分でコントロールできない脳神経学的な障害です」と書かれています。つまり、おちつきがない、しゃべってばかりいる、忘れ物が多い、順番が待てないなどの行動を、自分では気をつけていても「ついやってしまう」ことがあります。

AD/HDは「不注意」、「多動性」、「衝動性」の3つが特徴と言われています。AD/HDには、うっかりミス、忘れ物、注意力散漫などが見られやすい「不注意優勢型」、じっとしていられない、気になるものがあるとすぐに動いてしまう、場面をわきまえずにいつまでも話すなどが見られやすい「多動／衝動性優勢型」、両方の特徴が見られる「混合型」などのタイプがあり、混合型が多いといわれています。

AD/HDの子どもは、忘れ物や授業中の立ち歩きなどを「わざとやっている」と誤解されることがあります。そして、厳しくしかられたり、何度も繰り返し間違いを直されたり、その結果として、本人が自信を無くしてしまったり、自分を責めてしまったりすることもあります。

一方で、AD/HDの方々の特徴として、目標を見つけるとそれに向かって努力し続ける、発想が豊かで新しいアイデアを考えるなどの力を発揮することもあります。



5. さいごに

発達障害者支援センターでは無料で電話相談に応じています。また、研修会への講師派遣も行っています。

相談の中で「この子は発達障害ですか?」という質問を受けることがあります。これらの質問には、「診断は医師が行いますが、今の段階でも出来ることはありますよ」と答えることが多いです。

「困った子」ではなく、「困っている子」なのです。周囲の方々以上にその子自身が困っているのです。その子の困り感を少しでも減らしてあげることが一番大事であり、そのためには、正しい理解と様々な工夫、そして少しのお手伝い(支援)が最良なのかも知れません。

問合せ先：岩手県立療育センター 相談支援部
(岩手県発達障害者支援センター)
〒020-0401 盛岡市手代森6-10-6 TEL 019-601-2115

参考文献

- 『ボクたちのサポーターになって!! 1』(NPO法人えじそんくらぶ発行)
- 『実力を出しきれない子どもたち』(NPO法人えじそんくらぶ発行)
- 『LD・ADHD・高機能自閉症とは?』(全国LD親の会発行)
- 『自閉症の手引き』(日本自閉症協会発行)
- 『わかつてほしい! 気になる子』(田中康雄監修/学習研究社発行)
- 『アスペルガー症候群と高機能自閉症の理解とサポート』(杉山登志郎編著/学習研究社発行)

II

軽度発達障害をもつ子どもと児童館・放課後児童クラブ

明星大学 教授 西本絹子

1. 基本的な対応のしかた

ここでは、教科学習や訓練の場ではない、遊びと生活の場である児童クラブで実際にできること・大切なこと・クラブだからこそできることを述べます。即効性のあるノウハウではないので、もどかしく思われるかもしれません。しかし、地道な実践への努力こそが子どもの豊かな発達を実現する近道です。
注：本文中の事例は、複数の事例をミックスしたり内容に支障のない程度に改変したものです。

(1) 見えない障害を見る目をもつ・「普通」のように見えるなかに弱さがあることを理解する

軽度発達障害の子どもたちへの対応は、まず、障害に関する基本的な知識を得ることから始まります。障害という枠組みから子どもの弱さをきちんと理解することは、子どもの側に無用で過剰な頑張りを求めるうことなく、的確な保育の手立てをとることの第一歩です。しかし、知識を保育に生かすには、ひとつ、越えなければならないハードルがあるようです。

そのハードルとは、「見えないものを見ようとする難しさ」「普通のように見える中に弱さを見てとる抵抗感」です。軽い障害とは、知的な遅れは軽いが、本当に困難な部分は見えにくい、と言う意味もあります。知識として知っていることを、日常生活のなかでの目の前の何気ない姿の理解につなぐことは案外難しいものです。



*障害から生じる固有の特性が、現実の生活のなかでどんな行動となって現れているのかを見抜く

エピソード1；なんでもよく知っていて手のかからないA君と、ささいなことでパニックになりウソを言うA君

アスペルガー症候群の3年生の男児A君は、学校の成績は悪くなく、恐竜や化石や歴史上の人物などに関する知識はぬきんでており、難しいことをたくさん知っている。一人で黙々と本を読んだりブロックで巧みに「宇宙基地」を作ったりして遊ぶことが多く、ふだんは手がかかるない。それなりに好きな子どもたちはいるようで、なんとなく一緒にいることもある。

しかし、A君はささいなことでトラブルになるのが指導員には悩みだった。片付けの時間になって他児がブロックを片付け始めると、身近にある物を投げつけた末に、さめざめと泣いてしまう。うつかり他児の物を壊してしまい相手から一言何か言われると、大泣きしてなかなか立ち直らず、パニックになる。そういうとき指導員が理由を聞くと「イジワルされた」「バカと言われた」などと事実とは異なることを言う。ことばですじみちを立てて諭すと、なんだかんだと“ヘルクツ”をこねて反論するか、もしくは「牢屋に入れられちゃう」「警察に逮捕されちゃう」といった妄想のようなことばを口にし、時にはイライラと自分のほっぺたを叩いてしまう。最後にはA君は「わかりました」と言うのだが、同じようなことが再び起こる。



トラブルの際のA君の姿は、障害名がついていなければ、通常は「わがまま幼く、情緒不安定、困った子、しつけの問題」などと受け止められるでしょう。何でもよく知っている2年生の子どもが、なぜ片付けの時間に繰り広げられる光景がわからないのか。なぜ暴力的な行為にまで及ぶのか。さらに「ウソ」を言うのか。ちょっとした相手からの注意になぜ過剰に反応するのか、ことばで「わかった」と言ってもなぜ行動が伴わないのかなど、理解しづらいものです。

では「アスペルガー症候群」を知ることで、どのように見方を変えることができるでしょうか（もちろん、実際はそれだけで子どもの姿を解釈できないのですが）。

A君の姿は、障害から来る場の状況認知の悪さ、他者の気持ちや意思を推測することや他者の視点で物事を理解することの苦手さに大きな原因があると推測されます。その場の状況がうまく理解できないので、「イジワルされた」などの被害妄想的なことばや、時には乱暴な行動となって現れるでしょう。「イジワルされた」というのは作り話でもわがまでもなく、障害から生じる認知の歪みであり、そのようにしか理解できないのです。周囲の世界のわからなさ、入れなさや、A君から見れば理不尽なことに囮まれて1日を過ごし、「イライラ」し、不安が募り、時にはそれを解消するすべもなく自己否定的に自分のほっぺたをたたいたりもするのだろうと思います。さらにその背景には、信頼できる他者（指導員）との関係ができていない、という問題もあります。

しかし、このように解釈をしていくことは、障害に関する基礎知識がありさえすればすぐにできるものではありません。「社会的相互交渉の障害・他者の心を理解するのが困難」といった抽象的な定義は、今、この場で、たくさんの事情が交錯するなかでの目の前の子どもの行動をストレートに解釈してくれるものではないからです。その結果、どうしても常識的な解釈に引きずられてしまったり、「困った子ども」として見てしまいかがちです。



障害から生じる固有の特性を知ることと、それが実際の児童館や児童クラブという場において、子どもにどのような行動となって現れているのかを見抜くことは異なることです。障害に関する知識を土台にして、実際の生活のなかで「見えない障害を見る」力量が求められます。

*「普通」のように見えるなかにこそ弱さがあることを理解する

エピソード2；A君の遊びや友だち関係をよく見てみると

A君はブロックでは、なにやら難しいことばで独り言を言いながら見事な物を作るが、他児とやりとりしながら共同で作ったり、ごっこ遊びに展開したりして遊ぶことはない。A君なりに遊びたい女児たちがいるようで、彼女たちが人形の家遊びをしているとき、そばで家具のパーツを出し入れしながらなんとなくその場にいる。彼女たちはA君の動きに合わせて、位置や姿勢を避けるようにずらし「いつも私たちのそばにいて、私たちがいないときはこのコーナーに来ないんだから」と困惑している。「一緒にいる」ように見えて、実のところは嫌がられている。語彙は豊富だが、会話の内容や口調などが現実離れしており、それに合わせることのできる大人となればやりとりができるものの、子ども同士の会話は長く続かない。

A君のマニアックで高度な知識や豊富な語彙、見事な製作物は、他の子どもたちと交流をする手段になっていないようです。一人で巧みにブロックを作りこむ遊びを続けているのは、共同で活動することの苦手さの裏返しでもあり、結果的に共同活動や集団遊びの経験を奪い、みんなに参加したい気持ちを阻害する形になっていました。そのようにして、対人関係を切り結ぶすべを持たないまま、人の関係を読み誤ってしまうことが重なっていました。

A君のトラブルの姿の基本的な原因やA君の抱える困難は、実はトラブルを起こさず「普通」のように見えるときのなかにあります。本人の自由な意志で選んだかに見える行動のなかに弱さを見てとること、困らない行動のなかに弱さがあることを理解することはなかなか難しく抵抗感のあるものです。しかし、一見平穀に見える生活のなかで、本当にそれが子どものしたいことなのか、子どもの願いはなんなのか、ていねいに見ていくことが、障害に関する知識を活かす、ということなのです。

(2) トラブルのないときにこそ見えない弱さに踏み込んで対応する

見えない部分での弱さへの配慮は、「トラブルを起こしたとき」ではなく、平穀に見えるときにこそ行いたいものです。その点への配慮なくして「個性を尊重」「特別扱いしない」「自主性を尊重」という信念を保育に持ち込むと、ややもすれば子どもにとって、集団という荒波の中に放り込み、過酷なことを強いることにもなりかねません。

エピソード3；A君への対応を変えてみたら

A君に対して見方を変えたクラブでは、A君への対応を変えていった。毎日は無理なので、下校の早い2日間だけを、担当を決めてA君に対応するようにした。あととあらゆることをやってみるうち、A君の好きな女児たちは「人生ゲーム」ならば指導員の仲介の元に遊べることがわかった。指導員は、ことばの使い方や相手との距離の取り方を具体的にその場で教え、相手の反応やその場の状況をさりげなく説明していく。特に担当者が付かない場合も、指導員が折々に、場面の転換や切り替えの際は、あらかじめ予定を知らせるだけでなく、そのときA君の思っているであろうことに沿ってことばをかけ、気持ちを支えるようにした。ブロックの「宇宙基地」製作の際には、A君のどんどんのめりこんでいく独り言に、指導員が根気強く付き合ってやりとりし、気持ちをことばにすることに努めた。一緒に作品を作り、デジタルカメラで作品集を作り、展示コーナーを設けた。そうするうち1年生の男児数人と基地を作り、ごっこ遊び的なものが少しできるようになった。そのようにして、徐々に、A君はクラブのなかで位置づくようになった。1年後にはいつの間にか「○○された」という言い方は消えていた。



A君への対応は、パニックを防ぐための直接の対策や社会的スキルを教える訓練的な関わりではありません。指導員がA君の心に寄り添うことに努め、他者と遊べるようにはたらきかけ、それを通じて地道にコミュニケーションの力を育てました。そのことで、マニアックな知識を集めるために使っていたことばが、「気持ち」を乗せて他者に送り、他者のそれを受け取ることばへと少しづつ変化していきました。ブロックという一人の世界のこだわりを、指導員がA君の世界を共有するための強力な“武器”として利用し、それを他児たちとの橋渡しにも使い、共同活動へと広げていきました。「何も起こさないときにこそはたらきかける」ことは、軽度発達障害の子どもたちが真に力をはぐくんでいくことになるのです。

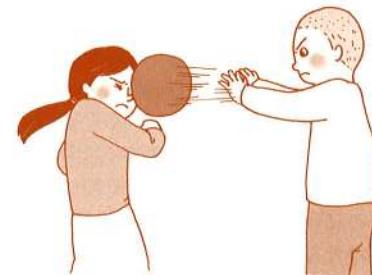
(3) 「障害だから」ではなく、ひとりの子どもとして生活環境全体のなかで見る・同じ障害でも子ども一人一人によって対応は異なる

「ADHDだから」「LDだから」という固定的な見方や、「ADHDの子どもには○○」といったハウツーや技法を直接的・表面的に使うと、適切な対応はされません。

障害を持つ子どもは、生物学的な弱さから生じる中枢神経系の障害を抱え、特有の「弱さ」を持っています。しかし、「今・この児童館で見る子どもの姿」は、それ以外の、たくさんの要因から成り立っています。一人一人の生きてきた歴史も異なるし、生活するなかでの「空間・人間関係・時間」のありようも異なります。それらができるだけ広く理解することから、子どもの次の発達を促すための、有効な保育実践の手立てが見えてきます。

エピソード4；ADHDのB君がまたやった

ADHDの3年生のB君は、衝動性が高く、いきなり石を投げたり他児の遊びを破壊する、集団のルールが守れない、などの問題を毎日噴出させている子どもである。ふだんは低学年の男児たちと室内で大型ブロックで遊ぶことが多いのだが、ある日、児童館の庭で同級生の男児たちがドッジボールをやっており、B君はしばらくそのままわりをなんとなくウロウロして砂などをいじって過ごしていた。ゲームが終了し、次に、2年生の女児たち数人が“めちゃあて”を始めた。ボールがB君の前に転がってきたところ、B君はそれを拾い「ジャマだー!!」と怒鳴って、50cmほどの至近距離から、思い切り、ボールを拾いにきた女児の顔面に向かってボールをぶつけ、すたすたと向こうへ行ってしまう。あまりのことに女児は何も言えないまま立ちすくんでいたが、他児たちが彼女を連れて指導員のもとへ訴えに行く。その顔を見た指導員が「またB君が！なんてことを！顔を冷やしてもらっておいで」と話しかけると、それまで気丈に我慢していた女児がポロボロ涙を流し始めた。指導員はB君を呼び、「あやまりなさい！」と叱ったが、B君にとっては「昔の話」「なかったこと」とでも言うように「あやまらない」と平気で答えている。女児たちの怒りは収まらず、口々に最近のB君の暴挙を言い立てる。指導員も徒労感でいっぱいである。



B君の行いは、衝動性が高く情緒的にこじれてしまったADHDの子どもに見られるような問題行動です。「何らかの外界の刺激を受けるとよく考える以前に手が出てしまう」「行動抑制の障害のために情緒的なコントロールが未熟な状態」と言えます。しかし、「だからそういうことをするんだ」と思ってしまうと、次の実践につながりようがありません。

B君の行いは、自己中心的ではあるものの、B君なりの思いや文脈があり、3年生という年齢であることや、周囲の子どもたちとのこれまで築いてきた関係、日々の遊び、指導員の対応が関係しているものです。

B君の中には“ドッジボールに入りたい、でも入れない、どうしたら入れるかわからない”という気持ち、同級の男児たちとは対等にできないという自己への気づきや否定的な思いがあると思われます。その背景には、運動遊びに入るための身体的なスキルやコミュニケーションのしかたが身についていないこと、自分の気持ちを上手に表現できること、周囲の子どもたちも、B君を仲間に入れることをもはや避けているらしいということもあるでしょう。さらに、職員の対応が事後に回ることが、B君のなかの心の経緯を理解してもらず結果だけを否定的に注目されることとなっています。そのため機械的に謝罪を求めても効果がなく、かえって反抗的な態度を助長することになり、それがさらに周囲に「乱暴な子」という評価を重ねていくことになります。

保育の課題は遊びの技能と遊びのなかのコミュニケーションを育てること。楽しいこと・できることを積み重ねることで、自己肯定感を育て、情緒のコントロール力を少しずつつけていくこと。指導員が子どもの行動を「悪いことをしたときだけ注目する」のではなく、B君のなかの心と行動の文脈から見て、よいことを見つけ、肯定的な注目を与えるようにし、B君の心の葛藤を感じ取つてことばにしていくこと。それは、ことばによる自己コントロールを他者が引き取つて支えていく、ということです。保育体制を工夫しB君に対する対応のしかたに共通理解を図ること。周囲の評価を変えていくように、できることを皆で認められるような活動や役割を設定すること、などです。

(4) 問題行動は「対応を変えて・もっと変わりたい」というメッセージ

軽度発達障害の子どもには、パニックや乱暴な言動、集団のルールが守れないなどの「問題行動」がつきものです。しかし問題行動は、大人の側の対応への警鐘であり、子どもの次の発達への要求です。

エピソード5；他児へのちよっかいを嫌がられても止めない

高機能自閉症の2年生のC君は、1年生の頃は、児童クラブでは大好きな電車やゲームのキャラクターなどの絵を描いたり、マンガを読んだりして過ごしていた。2年生に入った頃から、誰というでもなく理由もなく、いきなり、そばの子どもや、児童館内の幼児を後ろからぱんと押し倒すことが増えてきた。あるいは、他児たちに対し、たたく、呼び捨てる、悪口を言う、スカートをめくる、抱きしめるなどのちよっかいを出すので嫌がられ、追いかけられ、その都度相手が向かってきてお返しをされでは、怖くなつて「キャー」と奇声を上げては逃げる。また近づいては「ごめんなさい、バカ、こっちに来るな」などと言つては同じことを繰り返していた。クラブでは、その都度めんめんとことばで説得し注意をしていたが、一向に変わらぬ気配がない。



「問題行動」には必ず理由があります。「問題行動」は表面的に消去するのではなく、その裏側にある子どもの願いをくみとる取り組みにつなぎたいものです。

C君の「問題行動」は、自閉症児に特有の「挑発行動」「接近一回避の対人関係」とも言われるものですが、クラブという集団生活を送るなかで他者に気づき、集団に気づいてきたことの表れです。人を求める関わってほしい気持ち、遊びたい気持ち、集団に入りたい気持ち、でも不安もいっぱい、という状態なのです。「問題」ではなく、C君の次の発達の芽生えであり、援助を求めているサインです。

C君の保育実践では、大人とのしっかりした関係を築くことが第一目標となりました。担当指導員を固定し、静かな空間で身体接触の遊びをするなどして「心の基地」となるようになります。第二に、それを土台として、特に「こだわり」を利用し、指導員や他児との遊びへと展開させ、小集団（数人のやさしい子どもたち）のなかでの関わりを目標とすることになりました。

（5）「悪いところをなくす」ではなく、「良いところをたくさん作る」

軽度発達障害の子どもたちに対しては、悪いところをどう矯正するか、困った行動をどう出現させないようにするか、という方向に目がいきがちですが、「悪いところをなくす」のではなく「良いところを増やす」と考えてみましょう。



エピソード6：一輪車を頑張ってできるようになったことで、こんなに子どもが変わった

自閉傾向とLDのある3年生のD君は、電車や飛行機などの乗り物に関する事には詳しいものの、身体運動は不器用で、手先で遊ぶことにも興味がなく、自分勝手なことをするので友だちとも上手に遊べない。児童館の中をなんとなくふらふら歩いて過ごす。当番活動などでも逃げていってしまう。

クラブでは、何か遊べるものはないかといろいろ試行錯誤するうち、電車ごっこをしながら一輪車に乗る練習に折を見ては誘ってみた。そのうち自分から「やりたい」と要求し、「楽しい」と言うようになつた。二学期の間やり続けていたところ、指導員への年賀状に「一輪車に乗れるようになりたい」とあった。これを受けて「一人で乗る」という目標を指導員と一緒に立て、全職員が一致して、折々に「頑張れ」「すごいぞ」とD君を支えることにした。

一段階ずつ目標レベルを上げ、毎日、おやつの時間以外は一輪車を練習した。指導員が「東京から仙台にゴー！」など、国内外の地名を使って設定したコースに挑戦させたところ、できるまでやり続けた。できないと泣いて悔しがるという、今まで見たことのない姿が表れた。ひとつの技術をマスターすると自分で新たな目標を立てる。その結果、三学期中には一輪車に一人で乗れ、一人で止まれるようになった。

このことで、他児のD君に対する見方や評価が大きく変わった。D君の毎日のがんばりを皆が目を見張つて「あんなに毎日一生懸命やるなんて」「まさかD君が乗れるようになるなんて」と驚く。「D君が乗れるなら、私も」と、他児も一輪車に挑戦するようになった。それ以来「他児たちがD君に優しくなった」と指導員は感じる。

D君も自信が出、ふらふら歩きが減り、少しずつ他児の活動を真似たり、その中に入つて自分から新しい遊びに挑戦するようになった。また、したいことが見つかったD君に一日の生活に見通しが生まれ、「○○がしたいから、その前に片付けよう」と、やるべき行動ができるようになった。

軽度発達障害の子どもに対しては、大人は「あれも、これも、できない」と、できないところばかりをクローズアップし、次々とリストアップしてしまうことが多いものです。その結果、子どもにとっては、しばしば、失敗したとき、悪いことをしたときだけ注目されるという事態が繰り返され、そのあげく、周囲の気を引きたいので悪いことをする、という悪循環を生む場合もあります。できることへの対応には、他の良いところ、できることを育てるという発想の転換が有効です。それも、思い切って目標を絞ることです。

D君の場合は、一輪車に忍耐強く挑戦し達成させたことがその後の育ちにとって大きなターニングポイントとなりました。他児たちの肯定的な評価を受け、自己効力感や自尊感情が芽生えました。目標に向かう姿を、逐次、指導員が認め、励ましのエールを送り続けたことも大きいものでした。また、活動に気持ちを込めて挑戦することで、実体験に裏付けられた感情や意欲の育ちもありました。「頑張った!」「できた!」と思える活動と自分があることは、こんなにも子どもにとって意味のあるものなのです。

2. 集団のなかでの軽度発達障害

(1) 土台は指導員との信頼関係つくり

小学生になっていても、何年生であっても、どんな障害であろうとも、集団生活の土台は指導員との信頼関係です。それを心と行動の拠り所としてこそ、他者を理解し、やりとりの力が育ち、徐々に友だち関係を広げ、集団のなかになじんでいくことができます。



(2) 集団全体は安定しているか

障害のある子どもへの豊かな実践を保障する土台は、クラブ全体の落ち着きやまとまりです。イライラした子どもやべたべたと甘えてくる子どもが多い、あちこちでいつもこぜりあいが絶えない、荒いことばが飛び交っている、といった場合、指導員もそこで疲弊し、障害のある子どもに対し物理的にも心理的にもゆとりある対応はできません。またそういうとき、子どもたちは、よく「○○ちゃんだけズルイ!」ということばを口にします。「自分をもっと見て欲しい」という思いがいっぱいなのです。職員の心の余裕や職員間の関係のありかたにも、子どもたちは敏感に反応するようです。

学校や家庭の問題が絡むことが多いのですが、クラブでは子どもたちが充分遊びこめているか、わくわくできる魅力ある活動が用意されているか、ひとりひとりの日々のがんばりを認めているか、職員同士で支えあう関係があるか、などを振り返ってみることでしょう。

(3) 集団のなかでの軽度発達障害児への対応

* 集団保育としてのゆるやかなサイクルやプログラムのなかで子どもは安定する

図1 放課後の児童クラブの流れ

下校・来所→個別に「お帰りなさい」の受け入れ・連絡帳提出→ランドセルやコートなどを所定の場所にしまう→自由遊び・設定遊び・行事の準備→おやつの準備→おやつ→後片付け→自由遊び・設定遊び・行事の準備→帰宅準備・集合して「帰りの会」→帰宅

集団生活では、日・週・月・年単位での、緩やかながらもなんらかのサイクルとプログラムがあることに大きな意味があります。図1はある自治体の児童クラブでの一日の流れです。週単位では、曜日によって「ドッジボール大会の日」「○○公園へ全員で行く日」などの設定があったり、児童館に併設の場合は児童館のプログラムに定期的に参加したりします。月単位では月末に「お誕生日会」が設定されたり、「スポーツチャンバラの講習会」があったりします。年単位では、季節に合わせた行事があります。

生活が時間の流れに沿って構造化されることによって、見通しがたち、子どもの自発的で自主的な行動が促されます。「今はぼーっとしていたいけど、○○の時間になら△△しよう」など、安定して自律的な行動を行うことができます。1日に必ず「ロクムシの時間」を取ることで、障害のある子どもも入りやすく、子どもたち全体に落ち着きが出てきた、という例もあります。

指導員にとっても、なんらかのプログラムのサイクルがあることで、具体的な保育目標や方法を、事前に、意図的に立てることが可能です。一定の活動が繰り返されることから、子どもの変化や変化のなさに気づき、働きかけへの反省やよりよい工夫を行うことができます。

特に季節の行事は、軽度発達障害の子どもも得意なことを生かして参加できるよう、周りの子どもたちにもアイディアを考えさせたり、譲ったり工夫しながら準備し、長期に渡って集団での活動を行う絶好の機会になります。そして前回の反省をしながら次の会の実践に生かすことができます。



*集団として集う時間・活動の大切さ

自由遊びを中心としながらも、一日のなか、週や月のなかの一定の時間間隔で集団場面があること、集団活動が確実に回ってくることは大切にしたいものです。そしてそこで指導員が子どもたちの中に適切に入って調節することが、集団全体の安定や障害のある子どもを集団に位置づけることになります。

おやつの時間や帰りの会など、皆で座って顔を合わせる時間は、子どもにとって、自分の居場所、安全基地の確認です。

おやつの時間は単に空腹を満たすことが目的ではありません。「みんなと一緒に楽しく和やかに食べる」ことで、心理的な安定を得ることができます。決まった班でテーブルを囲むことにも意味があります。「班長」を振られた高学年の子どもが、遊びの時には見られないリーダー的行動をとったりします。障害のある子どもも、特に広汎性発達障害の子どもたちは、一緒に遊ぶことはなかなか難しくても、おやつの時間あたりから共に過ごすことを学んでいき、グループの一員であることをお互いに確認する時間になります。場合によっては、障害のある子どもであっても、「高学年だから」というルールを公正に適用し「班長」とすることで、通常はなかなか対等な遊びに入りきれなくとも、高学年児童としての位置が与えられる機会になります。そういう場合、指導員の優れた指導や配慮があれば、班の子どもたちが絶妙にフォローしながら、グループ活動を維持しようとする姿が見られます。

日ごろの仲間関係や子どもの性格や行動傾向を把握し、適切に班のメンバーを構成し、実際にテーブルの間に入りていき子どもたちの会話や関わりをつなぎ、支えるのが指導員の役割です。

おやつ当番、行事の際の班活動などを設定することも重要です。おやつの準備や配膳、後片付けなどを子どもに遂行させていくことは、大人から見ればそれをセッティングするほうがかえって時間もかかり厄介なこともあります。しかし、障害のある子どもにとって、周りの子と対等に、社会的な義務を果たし、自律の力をつけていく機会になります。当番活動を皆に注目されほめられる機会とすることで、ふだんは乱暴で叱られることが多いADHDの子どもを、認められていくきっかけにした例もあります。



軽度発達障害の子どもたちは、皆に参加したい・認められたい思いでいっぱいです。集団生活の枠を遊びに活用したり、遊びではない生活の場を参加しやすく工夫することが、子どもの思いを実現し、集団のなかでの成長につながります。

＜西本 絹子（にしもと きぬこ）氏 プロフィール＞

発達と心の成長にさまざまな困難を抱える子どもと、その保育・教育・養育に関する、発達心理学・発達臨床心理学が専門。東京都内の学童保育所・保育所・小学校・幼稚園等の現場に出向き、子どもの発達支援と子どもを育てる人たちへの支援に25年以上にわたり携わる。臨床心理士・臨床発達心理士・学校心理士。

主著：「保育のなかのコミュニケーション～園生活においてちょっと気になる子どもたち～」ミネルヴァ書房 1992 共著

「学童保育クラブにおける統合保育の現状と問題点～困難事例の保育の進行過程の分析～」特殊教育学研究 1995年 32(5) 共著

「学童クラブにおける障害児教育の現状と課題～公設公営学童クラブの保育実践の事例分析～」全国障害者問題研究 2000年 28(3) 共著

「保育を支援する発達臨床コンサルテーション」ミネルヴァ書房 2002年 共著

「発達心理学の基礎と臨床Ⅱ 脳科学から見た機能の発達」ミネルヴァ書房 2003年 共著

III

セルフエスティームと遊び

岩手県立大学 社会福祉学部准教授 山本克彦

1. 自分を好きになり、自分を大切に思う気持ち

～セルフエスティーム～

「セルフエスティーム」という言葉を聞いたことがあると思います。

英語では「Self-Esteem」と書きます。“esteem”は尊重する、尊敬する、という動詞ですから、「自分を尊敬する」という意味になります。「自分を尊敬する」…なんて変な感じがするかもしれません、日本語では「自尊心」や「自尊感情」と訳されています。

でも厳密にはプライドや自尊の気持ちを意味する自尊心よりも、もう少しやわらかく、やさしく、次のような意味だと考えるのがよいと思います。

自分自身を知り、自分をあるがままに受け入れ、
自分を好きになり、自分を大切にできること

この他に、セルフエスティームの訳を探してみると…

健全な自尊心・自己価値・自己尊重・自分が価値のある存在と感じていること・自分自身に肯定的な感情を持つこと・自分自身の価値を認識し大切にすること・自分の価値を認め、信頼し、期待を寄せる感情・自分を好きになり、信頼すること

というふうに、実に多くの表現があるようです。ひとことでいうと「自分を好きになり、自分を大切に思う気持ち」といえそうです。ここでえて全く逆の言葉を考えてみると、セルフエスティームの反対は「自分が嫌いで、自分なんかどうなってもいいと思う気持ち」だといえます。さあ、この2つを比べてみて、子どもの育ちの中に必要なのはどちらでしょう。そんな気持ちを持てるには、どんなふうに子どもと向き合っていけばよいのでしょうか。セルフエスティームを高める活動や遊びってあるのでしょうか。それを次に紹介してみましょう。

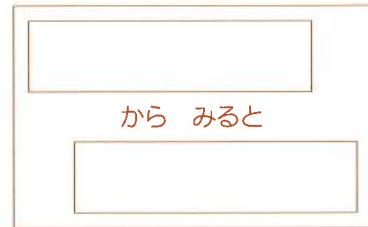
2. 子どもたちのセルフエスティームを高めるために ～こんな遊び、こんな工夫～

(1) こんな遊びをしてみよう！… 1人遊び

いろんな「わたし」を見つけよう！

遊び方

- 右図のカードを準備する。
- わたしは（　）からみると（　）
の空欄に言葉を入れ、できるだけたくさんのかードを完成させる。
- できあがったカードはみんなで見せ合いっこしよう。



遊びのアドバイス

- とにかくたくさん書く、なんでもOKというルールを伝えましょう。
- あとで見せ合いっこをすることも伝えます（人には見せたくないこともあるはず）。
- 25頁にあるような詩を印刷して配ったり、朗読してみるのもいいですね。

遊びの効き目

- 自分自身をいろいろな人の関係の中から見つめなおすことができます。
- 自分の存在がいろいろな人に支えられていること、一人で生きているわけじゃないんだなあ…なんて気づいたりします。
- 見せ合いっこの中で、自分と同様に、誰もがいろいろな人の関係の中にあることを知ることができます。
- 人ととの関係や、人との関係の中にある感情、他者からみた自分の存在などが見えてきます。



『わたし』

谷川俊太郎

わたし おとこのこから みると おんなのこ
あかちゃんから みると おねえちゃん
おにいちゃんから みると いもうと
おかあさんから みると むすめの みちこ
おとうさんから みても むすめの みちこ
おばあちゃんから みると まごの みちこ
けんいちおじさんから みると めいの みっちゃん
わたし
さっちゃんから みると おともだち
せんせいから みると せいと
となりのおばさんから みると やまぐちさんのしたの おこさん
ごろうから みると にんげん
きりんから みると ちび
ありから みると でか
がいじんから みると にほんじん
うちゅうじんから みると ちきゅうじん
えかきさんから みると もでる
おまわりさんから みると まいご
わたし
おいしゃさんから みると やまぐちみちこ ござい
れんとげんで みると がいこつ！
おもちゃやさんへ いくと おきゃくさん
れすとらんへ いくと おじょうさん
どこかの みちこちゃんから みると おなじなまえのこ
わたし
しらないひとから みると だれ？
ほこうしゃてんごく では おおぜいの ひとり

(2) こんな遊びをしてみよう！… 2人組遊び

ほめほめジャンケン

遊び方

- ・2人組をつくり、ジャンケンをします。
- ・負けた人は勝った人にプレゼントをあげます。
- ・そのプレゼントは「ほめことば」…、勝った人をちょっと観察して、何か一言ほめてあげます。



遊びのアドバイス

- ・最初はプレゼントの話はせずに、ジャンケンをしてもらいましょう。「ではプレゼントを…」と説明すると、「え～っ！？」なんて反応が出ます。そこで「実はプレゼントっていうのはね…」と説明を加えましょう。
- ・「じゃあ、今度は勝った人が負けた人をほめ返してください」と、役割を交替してもOKです。お互いのプレゼント（どんな言葉をかけたか）をみんなに紹介してみてもいいですね。
- ・2人組の相手を交代しながら、何度も行ってみましょう。相手が自分のどんなところをほめてくれるか、分析するのもいいですね。

遊びの効き目

- ・ジャンケンという簡単な遊びで、だんだん緊張がほぐれます。
- ・「ほめる」ということで“相手のいいところ”を見つけるトレーニングになります。
- ・「ほめられる」ということで、なんだか気持ちよくなり、自分のいいところに気づいたり、自分もまんざらじゃないな…なんていう気持ちになってきます。

(3) こんな遊びをしてみよう！… グループ遊び

新聞島沈没！?

遊び方

- ・3～4人のグループに1枚の新聞紙を配ります。
- ・まずはグループのみんなで新聞紙の上に乗りましょう。そこが新聞島、まわりは海です。
- ・グループの代表と進行役で一斉にジャンケンをし、負けたグループは新聞紙を半分に折りたたみます。
- ・ジャンケンを繰り返し、仲間が島から海へ落ちたら、その島は沈没です。



遊びのアドバイス

- ・いくつかの島ができたほうがおもしろいので、グループの人数は調整しましょう。
- ・ジャンケンをするグループ代表はジャンケンのたびに交替してもOKです。
- ・抱き合うとか、おんぶするとか、そういう工夫は指示せずに、子どもたちの様子を見守りましょう。

遊びの効き目

- ・ジャンケンの勝ち負けが勝敗を決めますが、勝敗よりも、危機（つまり新聞島が半分になる時）に、グループがどう協力すればいいかを学ぶことができます。
- ・グループとしての課題達成のために、自分が何をすべきか等、考える機会となります。
- ・自分のアイディアが仲間を救ったり、仲間のリーダーシップに救われたり…と、協力しあうことやチームワークを学ぶことができます。
- ・つまりこうしたことで、グループの中の自分自身の存在や、その意味等を感じる体験ができます。

(4) こんな遊びをしてみよう！… 全員遊び

イス譲りゲーム

遊び方

- 定番中の定番、イスとりゲームのようにまず（人数より1つ少ない）イスを輪に並べ、スタートします。
- 音楽を止める等の合図で、イスに座ります…が、ここからがイス譲りゲームです。
- 一人が座れずにいたら、誰でもいいので「ここにおいて」とその人をよんで、仲良く1つのイスに2人座ります。
- 今度はイスを人数より2つ少なくして、同じように合図でイスに座ります（この時点では、輪の中に2人掛けの状態が2箇所できます）。
- これを繰り返します。



遊びのアドバイス

- 「ここにおいて」という言葉がけで2人掛けが成立したら、他のみんなで拍手をしましょう。
- 回数を重ねると、そのうち全部が2人掛けになります。そこから先は3人掛けも必要になります。
- とにかく、少ないイスにみんながなんとかして座るということです。

遊びの効き目

- イスに座れない人が抜けていくという恐怖のイスとりゲームではなく、なんとかして座ろうという譲り合いのゲームを体験できます。
- 「ここにおいて」と声をかける勇気や、拍手をもらった時のなんだかいいことしたようなうれしい気持ちを体験できます。
- イスに座れる、座れないという格差社会ではなく、譲り合い、分け合ういうやさしい社会と、そこにいることの安心感を知ることができます。

コラム①

おとのセルフエスティームを考える

岩手県立大学 社会福祉学部准教授 山本克彦

子どもにとってセルフエスティームは大切であるとよく言われます。実は同様のことが“おとな”にも言えるのです。「自分を好きになり、自分を大切に思う気持ち」と、反対の「自分が嫌いで、自分なんかどうなってもいいと思う気持ち」は、“自分に対する肯定と否定”という考え方できます。たとえば子どもと向き合って指導や支援をする役割を担う場面で、自分自身を評価することがあると思います。「今日の授業はうまくいったな」とか「今日の遊びは反省点が多いな」…というふうに。子ども同様、私たちおとなも成功体験は自己肯定につながり、失敗体験は自己否定につながるといえます。ではその“成功”とか“失敗”というジャッジを誰がしているのか。特別な公開行事でもない限り、実は自分自身が審判役になっているのではないでしょうか。おとなは指導や支援の中で、活動の結果としての子どもの姿を描き、その通りにならなければいけないと思いこみがちのように思えます。子どもはここまでできねばならない、この遊びではこんなふうに盛りあがるはず…こうした「～るべき」、「～のはず」という枠組を見直してみましょう。特に子どもたちが遊ぶ場面では、遊びを通して行き着く子どもの姿は多種多様でいいのです。枠組をはずしてみると、結果としての“成功”や“失敗”以上に、遊びのプロセスの中でどれだけ子どもに寄り添えたかという、もっと大切なことが見えてくるのではないでしょうか。

コラム②

自分と違う他の人、他の人と違う自分

カナンの園ヒソブ工房 施設長 佐藤真名

多田ヒロシさんという絵本作家の作品の一つに「おんなじおんなじ」という絵本があります。仲良しのぶうとぴょんは、くらべっこをしたら、くつ、ぼうし、おもちゃ、なんでも「おんなじ」。二人（二匹？）はそれを次々とみつけていきます。そして最後に‘ちがう’ものがポケットから転がり出てきて、うつふつふ、あつはつはと笑います。ぶうとぴょんでなくても、私たちはみんな比べることが大好きです。人と同じことによろこび、安心するけど、人と違うことも‘自分’を確かめるためのとても大切な要素です。

私は、「自分と違う人」との出会いは、子ども達にとって特別な意味があると思っています。一緒に過ごし、その人の中に「自分と同じ」を感じ、受け入れていきます。そして「違ってもいい」ことに気がつき、「違うところ」、「違う人」を受け入れられるようになっていきます。

一向になくなることのないじめ、偏見、差別、そして排他…。これらは「違う」を受け入れられず、「同じ」に属することだけが自分を守る手段だと思い込んでいる閉鎖的な社会の中で起きていることではないでしょうか。障がいを持つ子、ちょっと変わった行動をする子、みんなと違う子…。出来るだけ小さい時に、自分とは違うところを持った子ども達と一緒に過ごす経験を重ね、「違ってもいい」を身を持って体験して欲しいものです。

子ども達は、やがて大人になり、色々な「自分と違う人たち」ができる社会、特にも、年齢も、価値観も、育った環境も、能力も、文化も、国籍すらも違う人たちが一緒に過ごす社会で生きていくます。そして

「他人と違う自分」にも気が付きます。自分と違う他の人、他の人と違う自分、そんな互いを共にうつふつふ、あつはつは、と受け入れられる人に育ってほしい、そんな社会であってほしいと願っています。



<カナンの園>

1972年11月設立

主に知的障がいを持つ方々を支援し、関連する社会福祉法人では児童期から成人期に至る生活の場、日中活動と就労の場を、同じく学校法人では青年期教育の場などを整備している。現在、児童、成人のそれぞれの入所施設、通所施設（3ヶ所）、福祉工場、ケアホーム（12ヶ所）、養護学校などを運営している。

連絡先：児童施設「奥中山学園」岩手県一戸町中山字大塚4-6

T E L 0195-35-2314

U R L <http://www.canaan-jp.com/>

E-mail info@canaan-jp.com

あとがき

児童館ってどんなとこ？健全育成ってなに？という問い合わせに答えるべく平成18年3月にvol. 1を発刊した『いわて児童館テキスト』。

ここによくvol. 2をお届けすることができました。

今回のメインテーマは軽度発達障害についての理解と対応です。

この基本的理義の部分を担当していただいた岩手県発達障害者支援センターは、平成19年4月より岩手県立療育センター相談支援部内の組織として機能を強化し新たにオープンしました。

のことと『いわて児童館テキスト』vol. 2の発刊とが機を同じくしたことは、単なる偶然というよりもニーズの高まりがその背景にあったことを強く感じます。

『いわて児童館テキスト』は、今後も毎年1刊づつテーマを変えて発刊を続けていく予定です。

私たちおとなが子どもたちとどう向き合っていくのかというの今はもっと重要な社会的課題です。

微力ではありますが、今後とも児童館、放課後児童クラブ等の現場で働くスタッフのみなさまにとって少しでも力となる、元気の素となる情報を発信していきたいと思います。

岩手県立児童館 いわて子どもの森

<岩手県立児童館 いわて子どもの森>

豊かな自然環境の残る奥中山高原西岳山麓に全国で22番目の大型児童館として平成15年5月5日にオープン

「おとなも子どもも、のんびり、ゆっくり、ぽけーっとしようよ」を基本コンセプトとして、子どもたちの心とからだがのびのびと解き放たれる環境づくりを第一に、五感を通して楽しみながらの遊びとまなびの体験ができるようソフト主体による館運営の考え方を開館当初より一貫して取り入れているほか、県内全域の児童館、放課後児童クラブ等職員の研修、子育ち・子育てネットワークづくりにも精力的に取り組んでいる。

所在地：岩手県二戸郡一戸町奥中山字西田子1468-2

T E L : 0195-35-3888 F A X : 0195-35-3889

<http://www.iwatekodomonomori.jp/>

開館時間：午前9時～午後5時（季節により変動あり）

休館日：火曜日、祝日の翌日（いずれも平日の場合）、12/29～1/1

他に年4回の整備休館、冬期月曜に臨時休館あり。

付属設備：まんてんハウス（自炊宿泊施設）、キャンプ場

入館料：無料

IV

参考データ（相談機関・関連機関等）

1. 相談機関

発達相談に関する相談窓口です。

機 関 名	電 話 番 号	備 考
岩手県立療育センター相談支援部 (岩手県発達障害者支援センター)	019-624-5141(代)	発達障害に関する相談全般
岩手大学教育学部附属 教育実践総合センター	019-621-6640	幼児期の療育、発達支援等
岩手県教育委員会 学校教育室特別支援教育担当	019-629-6143	LD、ADHD等相談窓口
岩手県立総合教育センター 特別支援教育室 相談窓口	0198-27-2473 (コスモスダイヤル)	相談・支援
岩手県福祉総合相談センター	019-629-9600(代)	相談
岩手県一関児童相談所	0191-21-0560	18歳未満の相談
岩手県宮古児童相談所	0193-62-4059	18歳未満の相談
岩手県障害者110番相談室	019-639-6533	相談、弁護士相談

※他にも各教育事務所、各市町村教育委員会、各養護学校、各市町村保健センターなどでも相談を受けられます。

2. 親の会

機 関 名	電 話 番 号	備 考
「なずなの会」岩手LD児・者を守る親の会	019-637-9543 (ファックス番号です)	代表 伊藤さん
「わっここの会」いわてADHDを考える会	019-621-6634	岩大附属教育実践総合センター内
「エブリの会」いわて高機能広汎性発達障害児・者を考える会	019-621-6634	同上
(社)日本自閉症協会岩手県支部	0191-21-3480	支部長 熊本さん

※岩手県内の親の会の一部を載せています。