

区市町村の障害児発達支援事業が提供する

療育プログラムの実際

—M福祉会館が提供する療育の取り組みを一例として—

黒住 早紀子

はじめに

近年、発達障害を含む様々な発達の障害の社会的な認識の高まりにより、発達の障害の「早期発見・早期療育」や「障害のある児童・生徒等に対する早期からの一貫した支援」（文部科学省、2013⁽¹⁾）を念頭においた支援の方向性が浸透してきている。筆者は、乳幼児健診等の事業で、また、療育機関等の療育プログラムの中で、臨床発達心理士として、地域の子どもの発達支援を行う事業に関わってきた。様々なケースに出会う中で気づいたことは、早期の障害の診断とともに療育を開始するケースよりもむしろ、障害が疑われる段階や保護者及び関係者が子育てにおいて感じる育てにくさや関わりにくさをきっかけとして、療育の場に通い始めるケースの方が圧倒的に多いということである。つまり、障害の「早期発見」には必ずしも障害の有無の診断が伴うわけではないのである。「早期発見」が障害の発見であるとするならば、「早期療育」はその障害への療育指導を行う場となる。しかし実際の「早期療育」は、障害の判断の有無にかかわらず、子どもや保護者・関係者が抱えている現状の困難に対する具体的対応策を、及びよりよい子どもの成長を

促していくための長期的なスパンでの支援の方向性を、共に考えていくという役割があると筆者は考える。

子育て支援として「早期療育」の場が担う役割の重要性が増している一方で、療育の待機児も多く存在している。児童発達支援事業の開始後、民間事業や一般社団法人の療育参入も増え、利用者が居住地以外でも療育を受ける場を選択することも可能となってきた。それにより、療育の必要な時に待機にならずに適切な時期に療育指導を開始できる体制も整いつつある。この変化により、自宅から距離の遠い場所に療育を受けるために時間をかけて通うケースも散見するようになった。「乳幼児期からの一貫した支援」を保障するためには、適切な時期と同時に適切な場所での療育の提供が必要である。適切な場所とは子どもが生活し成長していく場となる地域であろう。つまり、区市町村が提供する公的な療育の担う役割はやはり大きいと考えられる。

筆者が2013年8月から2014年3月まで所属していた都内某区の所属機関である「M福祉会館子ども療育」（以下、M福祉会館）は、区の児童発達支援事業を担っている。本稿では、このM福祉会館が地域に提供している療育のプログラムを概観することを通して、子どもの発達と密接なつながりのある地域、つまり区市町村が提供する療育が、今後の障害児発達支援に果たす役割について考察する。

1. M福祉会館が提供する障害児発達支援事業

M福祉会館は、心身の発達にさまざまな障害のある子どもに対して、心身の発達を促し社会生活の適応能力の向上を図ることを目的とした児童発達支援を提供している。区の単独事業としての障害児への通所支援事業は、1970年代に多く創設され、量的拡大が図られた。その中でもM福祉会館の歴史は古く、もともとは障害のある子どもの親の会が始めた幼児グループを組み込む形で、1975（昭和50）年に「M福祉会館幼児部」として療育事業が開始した（田中、2013⁽²⁾）。それ以降、区の障害児発達支援の核となって、障害のあ

る子どもやその保護者・関係者への地域での支援を提供してきた経緯がある。以下、M福祉会館の通所支援事業の内容およびスタッフの構成および事業内容に関して述べる。

(1) スタッフの構成

M福祉会館には、保育士・理学療法士（以下、PT）・作業療法士（以下、OT）・言語聴覚士（以下、ST）・臨床発達心理士（以下、心理士）というスタッフが所属している。スタッフの構成は、常勤スタッフが 8 名（児童発達支援事業の管理・コーディネートする区職員 3 名と・保育士 5 名）、非常勤スタッフが 12 名（保育士 4 名・OT2 名・ST3 名・心理士 3 名）、これに加えて臨時に各指導や評価に携わる PT・OT・ST・心理士の専門職員が数名いる（平成 25 年時点）。担当する子どものニーズに合わせ、各専門家のもつ専門性を発揮しながら、療育プログラムの構成や展開に携わるため、子どものニーズに対して柔軟に対応した指導が可能な体制となっている。

M福祉会館では、基本的に全てのスタッフがグループ指導と個別指導の両方を受け持つ。PT・OT・ST・心理士等の専門職種だけでなく、保育士も個別指導を受け持つというこの体制は、M福祉会館で障害児通所次事業を開始した昭和 55 年からの伝統である。事業開始当時は、保育士は集団指導を担当しセラピストは個別指導を担当するという役割分担が主流の時代であったため、革新的な取り組みとして評価された経緯があり、それを今もなお引き継いだ体制となっている（船越、1996^③）。また、療育に携わる常勤保育士は区の職員であるため、勤務先として区内保育園等を転勤する。つまり、保育士にとって区の療育事業に携わることは、保育の専門性を高めるための研修としての側面も持つ。M福祉会館で療育指導を経験した保育士らが、地域の保育園に務める際には、療育と通常保育をつなぐという役割を担うことが期待されている。

(2) 療育プログラムの概要

M福祉会館が提供するプログラムは、①発達相談（随時）、②グループ指導

(基本週 1 回)、③個別指導 (基本隔週 1 回)、④発達評価 (年 1~2 回程度) の 4 つである。また、より効果的な療育指導を展開するため、地域支援事業として地域の保育園や幼稚園への巡回訪問相談を行ったり、関係機関との相互理解や連携を図ったりすることも積極的に行っている。療育を受ける対象の子どもの年齢により、提供できるサービスの福祉的な位置づけが多少異なるため、以下では、①就学前児と②学齢児に分け、それぞれに提供する児童発達支援の概要を述べる。

①就学前児を対象とした障害児通所支援事業

就学前児に対しては、児童発達支援事業として①発達相談、②グループ指導、③個別指導 (PT・OT による運動・機能訓練も含む)、④発達評価を提供している。

発達相談は、保護者や関係者から子どもの発達に関する相談がある場合に実施される。初回相談においては、保護者や関係者からの聞き取りを主として、臨床発達心理士による子どもの遊び場面の観察も行う。また、必要に応じて以下で述べる発達検査による発達評価を実施し、子どもの状態や環境を総合的に吟味した上で、その後の指導の方針を決定することとなる。

相談内容や聞き取り内容、現在の子どもの様子や支援環境等、発達相談を通して得たさまざまな情報を総合的に判断し、通所の必要性の有無が判断される。初回相談のみで相談終了となる場合もあれば、個別指導からの提供となるケースもあるが、基本的にはグループ指導と個別指導の両方の指導を受けることとなっており、大半の通所児は両指導を並行している。

近年は療育へのニーズの増加から、相談後に通所の必要性が判断されたとしても、全てのケースが即通所開始とはいかず、いわゆる“待機”となるケースが多く自治体に存在する。M福祉会館においては、そのような場合でも適切な時期に適切な支援ができる限り受けられるように、「相談グループ」という隔週のグループも用意されている。この「相談グループ」は、毎週のグループへの参加が可能になるまでの予備的な段階としてグループ指導を提

供できるように設けられたものであり、正規のグループ指導への移行がスムーズになるように、それらに準じた内容の指導が提供されている。

個別指導は、グループ指導の同日、グループ開始の前か後に設定されている。各子どもの個別指導担当スタッフは、グループ指導担当スタッフのうちの 1 名が担当するようになっているため、グループでの子どもの様子と個別指導での様子を総合的に見て、保護者と共に子どもが抱えている困難への対応を考えていくことができる。

発達評価は、作業療法士による OT 評価、言語聴覚士による ST 評価、臨床発達心理士による心理評価が提供されている。すべての通所児がこれらの評価を受け、その結果を保護者や個別担当者と共有することで、子どもの成長の確認やその後の指導内容の参考として活用している。通所児の中には、他機関で発達評価を受けている子どももいる。その場合は子どもへの負担や評価の信頼性に影響を最小限にできるよう、発達評価を受ける時期や頻度に配慮をしている。

グループ指導および個別指導開始時には、すべての子どもに個別支援計画が作成され、年度目標と半期目標が設定される。個別指導とグループ指導では、その目標に基づいた内容の課題が実施される。そして、年に二度（8 月と 3 月）、個別指導とグループ指導の評価として“まとめ”の時期を設けている。“まとめ”では、個別支援計画で設定した指導目標に基づき、子どもの半期間の心身の発達状況や成長点、対応の際の工夫点や今後の課題について、グループ指導及び個別指導担当スタッフが評価をする。その内容は、個別指導のまとめとグループ指導のまとめの二種の文書として保護者と共有され、家庭および保育園等の子どもの生活環境やM福祉会館での指導内容設定や改善において利用されている。

②学齢児を対象とした障害児通所支援事業

上記に述べた児童発達支援事業は、未就学の子どもを対象とするものであるため、就学するとサービスの対象ではなくなる。しかし、就学という、子

どもおよび保護者にとって大きな環境の変化をもって、「就学＝支援の終了」という図式が成立するケースは稀であろう。特に、発達障害圏の困難を抱えている子どもの場合、変化に対する柔軟な対応性への課題があったり不安を抱えていたりするケースが多いため、新しい環境への適応を図るためにも継続的な支援を要する。M福祉会館では、児童発達支援事業を利用した通所児は、通常学級への就学をするケースが圧倒的に多数を占めている（表1）。そこで、就学前に指導を受けた子どものうち、通常学級への就学後も継続的に支援が必要な子どもに対しては、学齢児を対象とした児童デイサービス事業として、新しい環境や社会生活への適応を目的とした月1度のグループ指導を行っている。この形態では、子どもは既知っている慣れた環境で指導を受けることができるというメリットがある。また、就学時には「就学支援シート」を通した情報提供による連携支援や、必要に応じて就学先の学校との情報交換や訪問相談も行っており、「乳幼児期からの一貫した支援」が、利用児の就学先でも継続できるように配慮されたプログラムを展開している。

表1 通所児の就学先

進学先	平成 20年度	平成 21年度	平成 22年度	平成 23年度	平成 24年度
通常学級	20	19	24	18	27
特別支援学級	5	3	4	3	5
特別支援学校	8	1	5	2	4
合計	33	23	33	23	36

(3) 集団活動の発達水準によるグループ構成

ここまで、M福祉会館が提供する 4 つのプログラムについて述べてきた。この 4 つのプログラムの中で、最もM福祉会館特有の独自性が反映されているものがグループ指導である。M福祉会館では、長年の療育指導を通して得てきた知見から、子どもの社会性の発達水準の発達段階に沿ったグループ編成を行い、集団活動における発達を目指したグループプログラムを展開している。以下、グループ指導に焦点を絞って述べていく。

①社会性の発達水準の発達段階によるグループ分け

M福祉会館の提供するグループプログラムには、7 つのコースが設定されている（表 2）。通所開始前の相談時に行う、問題状況や成育歴や問題状況に関する聞き取りや子どもの状態の観察から、どのグループに適しているか総合的に判断され、さらにグループの空き状況や通所可能な日等の都合も勘案した上で、通所グループの決定がなされる。

表 2 主要 7 コースの対象年代と、グループ指導の中心課題

コース名	対象年代	中心課題	スタッフの構成	グループ数
1 相談コース	2～5歳台	本格指導前の予備的な段階	心理士・保育士	3
2 感覚運動コース	2～5歳台	感覚運動期の発達課題	OT・保育士	1
3 言語促進コース	3～5歳台	サイン表現を加えた言語促進	ST・保育士	1
4 並行段階コース	2～4歳台	社会的場面への参加力	心理士・保育士 OT・保育士	5
5 連合段階コース	3～5歳台	社会的場面での伝達力・表現力	ST・保育士	3
6 協同段階コース	5歳代中心	友達との自主的な交流	ST・保育士	3
7 学童コース	小学校1年	学校および社会生活への適応力	OT・保育士	2

注 OT は作業療法士、ST は言語聴覚士、心理士は臨床発達心理士を指す。

相談コースは、通所を契約し正規の療育指導が開始される前の、相談段階の子どもを対象としたグループである。就園前に来所するケースを中心とした親子グループが 2 つと、就園後に相談に繋がったケースのためのグループが 1 つの計 3 グループである。

感覚運動コースは、感覚運動期の発達課題のある子どもを対象としたグループであり、主に重度重複障害の子どもを対象として OT が中心となって感覚遊びを通した身体の発達支援を提供している。

言語促進コースは、言語発達に課題のある子どもを対象としたグループである。主にダウン症の子どもが所属しており、ST が中心となって、マカトンサイン⁽⁴⁾を用いた言語表出指導を取り入れた指導を行っている。

並行段階コース・連合段階コース・協同段階コースは、それぞれ子どもの遊びにおける社会相互交渉の発達段階を軸に設定されたコースである。

並行段階コースには、相談コースを経て通所開始となった子どもが多く所属するが、並行段階コースからは子どもは保護者と離れてグループ指導を受けることとなる。そこで、並行段階コースでは心理士が中心となり、子どもと保護者の関係をサポートしながら子どもの集団参加を促す指導を展開していく。

連合段階コース・協同段階コースは、年少から年長年齢の子どもたちが多く所属している。子どもたちは、グループ指導で意図的に設定された集団的場面で、子ども同士での社会経験を体験することで、集団での関わり方を学んでいく。その際、ST が中心となりソーシャルスキルトレーニング⁽⁵⁾も取り入れた指導を行っている。

学童コースは、上記ですでに述べたとおりである。どのグループも、子どもの発達課題に合わせて、その段階に必要な支援を専門とする専門家スタッフが中心となり指導を進めていくプログラム編成となっている。

②グループ指導プログラムの内容の設定

7 コース全 18 グループ（平成 25 年前期時点）のグループ構成を図 1 に示す。M 福祉会館には、グループ療育が可能な指導室が 2 部屋ある。一日に、午前及び午後各 2 グループ、計 4 グループを開催し、18 グループを運営している。グループの開催頻度は、コースにより異なる（図 1 参照）。

各グループには、グループ指導の中心課題（表 2）に準じた 3 つの指導目

図1 ギャローアの編成と活動目標 (平成25年 前期版)

対象 発達レベル	集団活動の 実施レベル	相対的関係	相対的関係	相対的関係	相対的関係
発達遅滞児童	感覚運動 言語促進	相関① 同じ場面・活動を共有する (1~3歳児) 心理 グループ *集団活動の参入レベルの予備的段階	相関② 同じ場面・活動を共有する (2~3歳児) 心理 グループ *集団活動の参入レベルの予備的段階	相関③ 場面への参加・伝達・交流 (4~5歳児) 心理 グループ *グループ指導参加前の予備的段階	相関④ 場面への参加 (5歳児中)
		実行① 集団場面への参加 (4~5歳児) ① 個人・個人間の関係の場を 共有し、慣れる ② 友達と二人で協力する活動を体験し、 慣れていく、 ③ 活動などを経験する。	実行② 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行③ 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)
		実行② 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行③ 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	
		実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	
社会性発達遅滞児童	適合 レベル	相関① 同じ場面・活動を共有する (4~5歳児) 心理 グループ *集団活動の参入レベルの予備的段階	相関② 同じ場面・活動を共有する (4~5歳児) 心理 グループ *集団活動の参入レベルの予備的段階	相関③ 場面への参加・伝達・交流 (4~5歳児) 心理 グループ *グループ指導参加前の予備的段階	相関④ 場面への参加 (5歳児中)
		実行① 集団場面への参加 (4~5歳児) ① 個人・個人間の関係の場を 共有し、慣れる ② 友達と二人で協力する活動を体験し、 慣れていく、 ③ 活動などを経験する。	実行② 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行③ 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)
		実行② 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行③ 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	
		実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	
学齢 レベル	協同 レベル	相関① 同じ場面・活動を共有する (4~5歳児) 心理 グループ *集団活動の参入レベルの予備的段階	相関② 同じ場面・活動を共有する (4~5歳児) 心理 グループ *集団活動の参入レベルの予備的段階	相関③ 場面への参加・伝達・交流 (4~5歳児) 心理 グループ *グループ指導参加前の予備的段階	相関④ 場面への参加 (5歳児中)
		実行① 集団場面への参加 (4~5歳児) ① 個人・個人間の関係の場を 共有し、慣れる ② 友達と二人で協力する活動を体験し、 慣れていく、 ③ 活動などを経験する。	実行② 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行③ 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)
		実行② 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行③ 集団場面への参加 (4~5歳児) 心理 グループ ① 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れる、 ② 活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に 慣れていく、 ③ 想像的な活動や、当たり外れなどの体験に 慣れていく、	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	
		実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	実行④ 集団場面への参加 (5歳児中)	

◆全16グループの開催頻度
相談①~④グループ 隔週1回
感覚運動グループ 毎週1回
言語促進グループ 毎週1回
適合①~③グループ 毎週1回
協同①、②グループ 隔週1回
協同③グループ 隔週1回
学齢①、②グループ 月1回

標が設定されている。この3つの目標に沿ってグループの具体的なプログラムの内容が設定される。プログラムの内容は、グループに所属している子どもたちの発達段階や興味関心に合ったものとなるよう、担当スタッフが過去のグループ指導内容も参照しながらアイデアを出し合い企画する。その企画を具体的な実現段階に落とし込むにあたっては、保育士がその専門性を発揮し、既存の教具教材をアレンジしたり教材を手作りしたりして、プログラムの進行スケジュールの構成を仕上げていく。

③グループ指導における保護者支援

以上の全18グループのうち、相談コースの親子グループ(計2グループ)と、感覚運動コース(1グループ)は保護者同伴でのグループ指導を基本としている。それ以外の15グループでは、グループ指導中に指導室に入室するのは基本的には子どもとスタッフのみで、保護者は観察室からの参加する形態としている。

子どもと離れた保護者は、グループ指導の時間中に指導室と隣接した観察室から、ワンウェイミラーを通して子どもたちの様子を観察する。その際、保護者ひとりひとりに、その日のプログラムスケジュールと、各活動のポイントが書かれたシートが配布され、保護者はそのシートに自分の子どもの活動の取り組みを記入しながら観察する。グループ活動終了後には、15～20分ほど自由遊びの時間を設けており、その時間にグループ担当スタッフのうち1名と保護者全員で、活動の振り返りを行い、保護者が観察中に気になった子どもの様子や、グループスタッフの対応の意図等についての情報交換を行う。つまり、グループ療育の時間は、保護者が子どもの集団活動の様子を客観的に観察したり分析したりする目を養ったり、グループ指導スタッフと子どもの見方に関しての情報交換をしたりする機会を提供する、保護者支援の機能も持っていると言える。

2. M福祉会館におけるグループ指導の実際：2つの事例をもとにして

ここでは、全 18 グループの中から、並行②グループ（図 1 参照）を取り上げ、グループ指導の実際を述べることにする。

(1) 並行②グループの指導プログラムのスケジュール

並行②グループは、「社会的場面への参加力」（図 1 参照）を中心課題とし、①見る・待つ・順番などの課題場면을共有して慣れる②活動の中で、簡単な選択判断や対人表現に慣れていく③想像的な活動や、当たり外れなどの体験に慣れていく、という 3 つの目標を掲げたグループ指導を展開するグループである。担当スタッフは 4 名（心理士 1 名、保育士 3 名）であり、所属児は 2 歳～3 歳台の 9 名であった。

図 2 は、並行②グループが、平成 25 年度前期に実施した指導プログラムのスケジュールである。一日の課題は大きく分けて 3 種類設定してあり、それぞれの課題内容は図 1 で示したグループの指導目標と対応したものとなっている。

課題 1 の「合わせてびったん」は見る・待つ・順番といった一連の活動の流れを経験すると同時に、簡単な選択判断に慣れていくことを目的とした課題である。2 ピースパズルを使用した選択判断場面では、提示パズルの合致ピースとダミーピースの見比べが必要となる。

課題 2 の「はじめてのおつかい」は、その名のとおりおつかい場面を設定したもので、「○○ください」「(設定されたお店屋さんで物を受け取った際の)ありがとう」等の簡単な対人表現で構成されている。また、おつかいで頼まれた物の記憶・お店屋さんでの物の見比べおよびマッチング、といった認知的な発達の促進も、指導のターゲットとなる。

課題 3 の「うんとこしょの魚釣り」は、複数の動物が順番に登場し、大きな魚を協力して釣り上げるといふ、想像のストーリーを用いた表現活動を中心とした課題である。子どもたちは、登場する動物になりきってみなで協力

図2 グループ指導プログラムのスケジュール例

<p>①導入</p> <p>10分程度</p>	<p>「いってみようやってみよう」</p> <p>グループ指導開始にあたっての導入課題。 呼名と簡単な往来を取り入れた、みんなで一つのパズルを完成させる課題。 名前を呼ばれたらパズルのピースを受け取り、パズル台の適切な場所に入れたら、自分の席に戻って待つ。</p>
<p>②課題1</p> <p>20分程度</p>	<p>「合わせてびったん」</p> <p>見る・待つ・順番の要素と簡単な選択判断を取り込んだ、友達とペアになって協力してパズルを完成させる課題。 子どもには2種の2分割パズルの片割れが渡される。子どもの着席位置から少し離れた先のホワイトボードには、子どもの持つ2つのピースのうちの片方と合わせることでできるパズルピースが貼り付けられ、子どもが適切な方を選べば、一つの絵が完成できるようにしている。2人の子どもがそれぞれ自分のパズルを選んだら、お神輿を模した一つの籠と一緒に入れる。そして、友達と歩くペースを合わせてホワイトボードまで運び、ピースを貼り付けて絵を完成させる。</p>
<p>③課題2</p> <p>15分程度</p>	<p>「はじめのおつかい」</p> <p>簡単な対人表現の要素を取り込んだお店やさんごっこの課題。 呼名とともに返事をして、スタート地点に立つ。 スタート地点で、指示されたものを記憶し、お店やさん役のスタッフのところへ行き、買い物際に必要なやりとりを行う。 子どもの発達水準に合わせ、指示する物の個数や、記憶のヒント(絵カードを持たせる、具体物の半分を持たせる等)は異なる。</p>
<p>④課題3</p> <p>10分程度</p>	<p>「うんとこしょの魚つり」</p> <p>想像のストーリーを聞き、表現をする課題。 パネルシアターによるストーリーの読み聞かせの後、実際にそのストーリーを再現する。 ストーリーは、繰り返しの表現があったり、複数の役があるもので、子どもは設定された役になりきり、それに合ったセリフや表現活動を行う。</p>
<p>⑤しめくり</p> <p>5分程度</p>	<p>「手をつなごう」</p> <p>友達と手をつなぎ、輪になる。 リズムに合わせて、歌ったり動いたりし、歌の終わりには皆で挨拶をする。</p>
<p>(⑥自由遊び)</p> <p>(⑦個別指導)</p>	<p>グループ担当スタッフの1名と保護者で、その日の活動の様子を振り返る。 他のスタッフは、子どもの自由遊びの様子を見守る。 振り返りが早く終わった日には、保護者が子どもが自由に遊ぶ様子を観察する時間を設ける場合もある。 グループ指導の後に、隔週で個別指導を行う。 その日に個別指導の予定ある子どもは、グループ指導終了後に保護者と担当スタッフと一緒に各自の個別指導室に向かう。</p>

して大きな魚を釣り上げて食べるという表現活動を行う。指導の流れとしては、①パネルシアターを見てストーリーの全体を把握する、②スタッフがストーリーを演じる様子を見る、③スタッフに決められた役で順次表現活動に加わる、という順序で行う。段階を踏んで課題を進める中で、子どもの想像力や表現力にアプローチをする。

(2) グループ指導スケジュールの適用：2つの事例をもとに

上述のプログラムがどのように適用されるのかを、並行②グループの所属児のうちA君とB君という2つの事例を通して述べることにする。

① 事例の概要

まず、A君は、グループ指導時 3 歳 8 か月の男児である。1 歳半健診で、「手をひらひらさせる、言葉の繰り返しがある、友だちと遊べない」等の相談があり、保健所からM福祉会館の発達相談を紹介され、1 歳 11 か月時に初回相談となった。インテークから 2 か月後の 2 歳 1 か月には相談グループに通所し始めており、発達の早い段階での療育を開始したケースである。相談グループを 1 年 3 か月間経験後、平成 25 年度前期から並行②グループに所属し、本プログラム適用時に至る経緯を持つ。

本プログラム適用時のA君の発達状況は、全体的な発達水準は 3 歳 1 か月程度であった。言語面と身体面の発達ともに 3 歳前半 (DQ=86) であり、いわゆる「高機能」にあたる発達段階であったが、感覚過敏（特に聴覚）や手先の不器用さと、失敗への弱さやこだわりの強さ（この時点では、ものをきっちり閉じる・閉める・並べること）が顕著であった。グループの課題に対しては、「やらないよ！」と抵抗を示し、自分の両手をドアに見立てて開閉を繰り返したり机の縁を視線でなぞるように追ったりする感覚遊びに入り込み、相手からの応答を拒否する様子がたびたび見られるお子さんであった。

つぎに、B君は、グループ指導時 3 歳 6 か月の男児である。乳幼児健診や定期健診（10 カ月、1 歳、1 歳半）では特に発達について指摘はなかったが、日常生活動作やことばの発達に関して保護者が心配を持ち、保健所に発達相談に行ったことからM福祉会館の療育の紹介を受けた。そして、2 歳 3 か月時にM福祉会館での発達相談のために初来所した。その後、次子の誕生や幼稚園への入園等、家族および本児のライフイベントやさまざまな事情が重なった結果、インテークから 1 年半後の 3 歳 8 か月時に通所開始となった。グループ指導開始にあたっては、M福祉会館側から提案した数グループを保護者が見学した後、B君も実際に体験をして指導内容への馴染みを確認した上で、並行②グループに決定した。M福祉会館の療育開始と同時期に、民間の療育の指導の利用も並行して行っている。

本プログラム適用時のB君の発達状況は、全体的な発達水準が1歳半程度(DQ=45)であった。人からの関わりは受け入れるが自分からの表出が弱く、認知面の発達は何の見比べを課題とする段階であった。身体面は乳児から幼児への移行体型で、歩行はワイドベースであった。運動面はトランポリンやスイング等の肢位が不安定になるものに抵抗を示すが、サーキットなどの取り組み方が明解で力の入れやすいものへの取り組みは可能であった。言語面では、発語はないが叫び声様の発声は稀にあり、相手からの身振りによる指示理解は良好で、指さしによるコミュニケーションの芽生えの段階であった。

② 各指導プログラムの事例への適用

並行②グループのプログラムの3つの課題それぞれについて、A君とB君の2つの事例にどのように適用したのかを述べる。

はじめに、課題1「合わせてびったん」をA君に適用するにあたっては、A君の持つ課題への強い抵抗を解くことが必要であった。まずは課題に興味を向けることから始め、取り組める時間や回数を重ねて、課題の流れを理解し安定して取り組めるようになることが必要と考えた。そこで、A君に対しては「スタートからゴールまでの流れを理解し、安定して参加していく」という半期の目標を設定した。具体的には、電車や車への興味が強いA君の特徴を生かし、電車や車の絵が描かれた二分目パズルを意図的に用いることで、A君の興味を引くように工夫をすることとした。

課題1を、初めて療育を経験するB君に適用するにあたっては、「友達の様子や大人のモデルを見て、課題の流れを理解し、スタートからゴールまで安定して取り組む」という目標を設定し、活動に慣れることに重きを置いた。B君に提示するパズルは、はじめから合致ピースのみにし、まずピースを手にとることに注意を向けられるようにした。むしろ、この課題の別場面(友達とお神輿を持って横歩きでペースを合わせて進む)に、B君が抱える運動面への課題にアプローチできる要素が含まれているため、そちらに重きを置き、相手を意識して動きを合わせられるようになることを目標とした。

つぎに、課題 2「はじめてのおつかい」を A 君に適用するにあたっては、「友達と一緒に活動しながら、選んだり判断したりしたことを、指さしやことばで自分から相手に伝える経験をしていく」という目標を設定した。A 君は、いったん課題への拒否を示し感覚遊びに入り込むと、なかなか目が合わなくなったり指示が入らなくなったりと、周りへの意識がなくなる傾向があった。そのため、この課題では、A 君の興味を引くために A 君が好きなものをおつかいの内容として設定するが、絵カード等感覚遊びの材料となる可能性のあるものは敢えて渡さず、ことばだけでのやりとりを行うようにした。教材提示にあたっては、A 君の興味を生かしつつも、こだわりのきっかけや感覚遊びの道具とならないように、提示方法に工夫をすることとした。

課題 2 を B 君に適用するにあたっては、「自分で選んだり決めたりしたことを、指さしやサインを用いて伝えていく」という目標を設定した。B 君は、言語面では、相手からの指示理解は比較的良好であったが、自分から相手に働きかける手段としての言葉や指差しが未獲得であった。認知面では、物の異同の概念を理解することが課題であった。そこで、言語面の課題へのアプローチとしてマカトンサインを、認知面の課題へのアプローチとして同じものを合わせるマッチングを、課題場面に取り入れることとした。具体的には、たとえば林檎の二分割パズルの片方を B 君に持たせ、お店屋さんでその片割れと合わせさせる（マッチング）、林檎の形になったら担当スタッフが“リンゴ”のマカトンサインを B 君の前でして見せ、B 君にもそのサインをするように促す、というように指導の流れを工夫した。

最後に、課題 3「うんとこしょの魚釣り」を A 君に適用するにあたっては、「大人の見本や友達の様子を見て、模倣したり自分なりの表現をしたりしていく」という目標を設定した。A 君は、他の 2 つの課題と比較すると、表現遊びへの適応は良好であり、見本をきちんと見れば模倣をすることができた。ただ、体調不良時や他に気になることがあると、感覚遊びに傾倒する様子が見られた。そこで、A 君に対しては、体調不良時には無理はさせないが、何

か気になることがある様子の場合には、その気になるもの（たとえば、反射する光の映り込み、机のズレ、半開きの扉等）を排除するようにし、A君が大人の見本や友達の様子に注意を向けやすい環境づくりを工夫することとした。

課題 3 をB君に適用するにあたっては、「大人に手伝われながら、簡単なストーリーに参加し、自分なりの表現をしていく」という目標を立てた。B君は相手からの働きかけは受け入れるが、自分からの表出することには弱さがあった。そこで、表現時には1人のスタッフがB君の傍に付き、B君の手や体を介助して動かすことで模倣をさせ、自分からの表出を促すための指導を行うこととした。

おわりに

本稿では、M福祉会館が展開する療育プログラムと事例への適応事例を紹介することを通して、区市町村が展開する発達支援事業の一例を概観してきた。

今後の障害児発達支援においては、病気や障害の確定した診断のある子どもや、全体的発達あるいは発達のある側面に明らかな遅れのある子どもだけでなく、原因はわからないが本人や周囲が何かしらの困難状況を抱えて療育をスタートするケース等の、いわゆるグレーゾーンの子どものための専門的な療育による支援のニーズが高まってくるだろう。

児童福祉法改正にともない、多くの企業が児童発達支援に事業参入しやすくなったことは、療育の待機児の解消に貢献し、療育を受ける側の選択肢を増やすことにつながった。その一方で、一人の子どもが関わる支援の場が増え、機関間のつながりが複雑になり、より綿密な連携の上で子どもの発達支援を行っていく必要性をもたらした。療育機関の選択肢が多様になっても、療育を受ける子どもが地域社会で生活を続けていくことに変わりはない。区市町村の児童発達事業は、「早期発見」の中心的な場である乳幼児健診を取り

まとめる区市町村の保健所と、最も連携が取りやすい療育の場であることから、地域支援ネットワークの構築においては、障害のある子どもに関係する関係機関をつなぐ核となり得る位置にある。つまり、子どもが生活する身近な地域で療育を展開する各自治体の児童発達支援の担うべき役割の重要性は、今後さらに増すこととなるであろう。本稿で紹介したM福祉会館で展開されているような多様なニーズに対応できるプログラムが、あらゆる区市町村の療育事業として展開していけるならば、いまの日本が目指す、「障害のある児童・生徒等に対する早期からの一貫した支援」のシステム構築を進めるにあたって、地域社会への大きな貢献が期待できるのではないだろうか。

M福祉会館の社会性の水準を軸としたグループ療育プログラムは、社会性の発達の軸ですべての子どもを捉え、子どもの困難度に合わせて柔軟に運用が可能な点で、優れたプログラムであると言える。この 40 年にわたる歴史の中で構築されてきた療育のプログラムを本稿で紹介することは、文部科学省・厚生労働省(2008⁶⁾) が掲げる「乳幼児期から学校卒業後まで」の一貫した支援を行うシステムを確立するための一歩として極めて大きな意義のあることと考える。特別支援教育においては、個別での対応と集団における対応がしばしば相反するものとして語られているようであるが、集団の中で生活していくための個別の配慮も個別支援となるのではないかと筆者は考える。M福祉会館の療育の経験を通して、集団の中で「一人一人のニーズ」を大切することは可能であると、筆者は学んできた。多くの事例を積み重ねながらより適したものと改善されて今に至るこの療育プログラムが、地域で支援を必要としている子どもたちや保護者および関係者の支えの場として、今後も長く活躍していくことを期待したい。

注

- (1) 文部科学省 2013 障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（通知）平成 25 年 10 月 4 日付
- (2) 田中謙 2013 戦後日本の障害幼児支援の発展に関する一研究：1960～80 年代の東京都特別区における公立の「通園事業」に焦点を当てて 東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科 学校教育学研究論集（28）15-30.
- (3) 船越知行 1996 障害児早期療育ハンドブック—東京発・発達支援サービスの実践 学苑社
- (4) マカトンサインとは、手話法を基にしたコミュニケーション法の一つで、言語やコミュニケーションに困難のある子どものために使われている言語指導法で用いられる動作サインである。
- (5) ソーシャルスキルトレーニングとは、対人場面や集団場面でのより良い適応を図るために、意図的に設定した場面で、対人場面や集団場面で用いられる非言語的・言語的な行動を意識的に行い、その習得を目指す訓練法である。対人関係に困難を持つ発達障害のある子どもに対する訓練として、障害児支援の現場でよく用いられている。
- (6) 文部科学省・厚生労働省 2008 障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン（試案）

謝辞

本稿の作成にあたり、貴重なご助言とお力添えをくださった、M福祉会館の館長及び係長、そして職員の皆さまに深く御礼申し上げます。また、本稿の趣旨を理解し、快くご協力くださった、A君とB君及び2人の保護者様に心から感謝いたします。