

研究経過

平成 19 年度

講 師 塚越 和子先生

(つかごし療育コンサルティング代表)

回	期 日	テーマ及び内容	会 場	人 数
1	5月23日(水)	研究のガイダンス ①『統合保育の意味』 (統合保育とは・障がいの考え方・統合保育の心構え等) ②グループ紹介 ③1年間の研究の進め方について ④おたずねFAXについて	川崎市 幼児教育センター	40名
2	6月20日(水)	各グループによる実践経過報告(1) ①バズセッションによる検討 ②検討結果の発表 ③質疑応答及び講師によるコメント ④おたずねFAX	川崎市 幼児教育センター	54名
3	9月12日(水)	各グループによる実践経過報告(2) ①バズセッションによる検討 ②検討結果の発表 ③質疑応答及び講師によるコメント ④おたずねFAX ※『ともに育つ』記入説明	エポックなかはら 第1・2会議室	49名
4	10月17日(水)	各グループによる実践経過報告(3) ①バズセッションによる検討 ②検討結果の発表 ③質疑応答及び講師によるコメント ④おたずねFAX	川崎市 幼児教育センター	43名
5	11月21日(水)	各グループによる実践経過報告(4) ①バズセッションによる検討 ②検討結果の発表 ③まとめについて ④質疑応答及び講師によるコメント ⑤おたずねFAX	川崎市 幼児教育センター	37名
6	1月30日(水) (研修大会)	研修大会(1年間のまとめ)	エポックなかはら 大会議室	150名

◆研究指定園(20園)◆

江川幼稚園	有馬白百合幼稚園	宮前幼稚園	菅幼稚園
川崎ふたば幼稚園	諏訪幼稚園	初山幼稚園	東菅幼稚園
若宮幼稚園	若竹幼稚園	ひばり幼稚園	玉幼稚園
大師幼稚園	梶ヶ谷幼稚園	宮崎台幼稚園	柿の実幼稚園
鹿島田幼稚園	川崎たまがわ幼稚園	丸山幼稚園	川崎青葉幼稚園

◆年間オブザーバー(2園)◆

サクラノ幼稚園 さぎぬま幼稚園

第1回 統合保育研究会

月 日 平成19年5月23日(水)

場 所 幼児教育センター

講 師 塚越 和子先生

(つかごし療育コンサルティング代表)

俯瞰図番号 D3-1

○塚越先生より講義

1 統合保育とは

- ・定型発達をしている子どもたちの集団の中で、発達に遅れを持つ子どもたちも一緒に保育をする形態。
- ・両方の子どもたちが生活経験や学習の機会を保障される場。
- ・診断名には出ていないが、一斉活動中に配慮を必要とする子やその保護者との関わり。様々な行動特徴を持つ子どもに対応していく。

2 障がいの考え方

- ・障がい＝行動面、身体面、認知面等に苦手さを持っている。
- ・障がいそのものを扱うのではなく障がいによって引き起こされる子どもの“生き難さ”を支援する。
- ・ダウン症等の目に見える障がいと、自閉症等の目に見えない障がいがある。

3 統合保育の心構え

- ・子どもとの信頼関係を築く
- 気の向くままに過ごすのではなく、基本的な生活習慣や日常の動き等を対象児に伝えていく方法を見つける。
(例) 理解しやすい言葉、写真、絵カード等を用いる。
- ・子どもを理解して個別化した対応をする。
- 様々なケース、障がいを正しく理解することにより、その子に合った対応をする。
- ・記録をつけ、保育目標を立てる。
- ・園全体で受け入れて同じ対応をする。
- 担任が一人で抱え込まない。

- ・家族、専門機関と連携を持つ

→親の聞きたいことだけを伝える単なる報告ではなく、子どもの育ちを押し上げていけるような家族との連携を持つ。

家族、専門機関、園がそれぞれの役割を分担していく。

4 幼稚園にいる子どもの特徴

- ・他の子どもと違う
- ・指示が通らない
- ・自分勝手な行動が多い
- ・友だちと遊べない
- ・言葉が遅い
- ・落ち着きがない

5 保育目標の決め方

- ・達成可能な目標を具体的に立てる。
- ・担当の先生が対象児と関わることができる時間を選ぶ。(又は、関わる時間を確保する) 具体的に関わり、具体的な結果を得る。
- ・目標は無理のないよう、数は少なめに立てて成功体験をさせる。
- ・ターゲット行動を明確に書く。
- ・対象児に関わる先生方で共通理解をする。
- ・対象児が複数いる場合には、まずは一人にしばって目標を立てる。(対象児以外に関しては、おたずね FAX を利用する)

6 保育目標を決めたら

- (実践記録用紙への記入)
- ・ターゲット行動の過程を小さな段階に分ける。
- ・実際に各段階の指導の仕方を書き共通理解する。
- 繰り返しの対応が必要である。
- ・指導した結果を記録する。
- 環境設定の工夫を具体的に記入する。
- ・指導した結果を振り返り、必要であれば指導の仕方を変更する。
- 子どもの行動をよく観察する。

7 保育カンファレンスとは何か？

- ・保育者・医師・心理士・療育士などの幼児の成長発達分野で高い専門性を持った者同士が参加する。
- ・保育実践の場で見られる現象や行動を取り上げ、幼児の成長発達のための援助の在り方について意見交換する。
- ・保育者自身の保育に関する根本的な考え方・子どもの見方までをも対象にした話し合い。
(岡田正章・千羽雅代子他編著「現代保育用語辞典」1977 第2版より)

→単なる報告会ではなく、明日からの実践に向けて、又、それによる結果を得るために話し合うことが重要である。

○グループバズ「自己紹介、保育目標の見出し」

●A グループ（コミュニケーションが苦手な子・1）

- ・活動のけじめがつけられず、気持ちのコントロールができない。対象児に特別な対応をすることで他児が嫉妬する。

→視覚的要素を利用し、早めに次の行動を知らせる。指さし等で一つずつ行う。対象児になぜ援助が必要であるかを周囲にきちんと説明する。(例) 苦手だから保育者が手伝い練習している。

●B グループ（コミュニケーションが苦手な子・2）

- ・どもりや言葉の遅れがあり、本人の意志を確認する前に活動が進んでしまう。落ち着きがなく、思い通りにならないとパニックを起こす。

→言葉ではなく実物を見せて理解を促す。“ダメ”を伝える場合、禁止だけではなく代替の提案をする。(代替行動)

●C グループ（コミュニケーションが苦手な子・3）

- ・会話が成り立たない。こだわりがあり、思い通りにならないと噛んだり、奇声を発する。オウム返し。

→サインや絵カードを使い、要求することや実際の場面を通して要求を伝える手段を教える。

●D グループ（落ち着きのない子ども）

- ・落ち着きがなく暴力等の突発的な行動を未然に防ぐことができない。気持ちの切り換えができない。

→○×カード等を用いて行動を阻止する。禁止のみでは解決は難しい。安心グッズを活用する際には、子ども自身が片付けをし次はいつ使えるのかを写真を用い視覚に訴える。

●E グループ（集団行動が苦手な子・1）

- ・言葉より先に手が出てしまい注意しても繰り返す。生活リズムが崩れると泣き続ける。診断名の出ていない子どもに対する対応の仕方。

→色テープを目印にロッカーを端に設定したり、視覚的要素を使い具体的に伝える。一つずつ簡単な目標を設定し達成感を味わう。

●F グループ（集団行動が苦手な子・2）

- ・興味のあることだけに集中し、一斉活動に参加しない。繰り返し問題行動を起こす。

→保育室の環境設定に配慮をし、楽しい経験ができる保育を行う。できることを一つずつ増やす。

●G グループ（親との連携）

- ・連絡帳を使用しての家庭との連携に不安がある。対象児に対する詳しい対応法が家庭から得られず、迷いがある。

→具体的にどのような連携を取りたいのか再度考える。家庭と連携を取り気持ちに寄り添い、その後どうしていきたいかを目標に設定する。

※特別支援教育の開始に伴い、幼稚園でも保育者が適切な保育目標を立てられるようにする。

第2回 統合保育研究会

月 日 平成 19 年 6 月 21 日 (水)

場 所 幼児教育センター

講 師 塚越 和子先生

(つかごし療育コンサルティング代表)

俯瞰図番号 D3-II

○グループバズ (対象児に対し、保育目標を決めた上での実践報告)

●A グループ

- ・絵カードや写真に頼りすぎてしまうことへの不安
- ・「行動記録シート」の活用。一日の子どもの活動を見直す。行動の原因やパターンを把握・理解することで子どもの活動がスムーズになる。

●B グループ

- ・目標設定に無理があると、よりよい効果が得られないため更に具体的に考慮していく必要がある。

●C グループ

- ・対象児が興味を示すことをわかりやすく繰り返し伝えていく。他児と同じ空間を共有し、友だちとコミュニケーションがとれるようにする。

●D グループ

- ・身近な事から継続して行える目標を設定する必要がある。行事への参加の仕方も考慮していく。

●E グループ

- ・気分にムラがあり、目標設定がむずかしい。目標の優先順位や区切り、その日の子どものようすを見て達成しやすいものを見つけていく必要がある。

●F グループ

- ・対象児の“できること”“できないこと”の把握がむずかしい。目標のレベルや優先順位に改善点あり。

●G グループ

- ・援助方法の模索により、対象児の情緒が安定

した例もあった。(絵カードの使用や事前の声かけ)療育センターや家庭との連携の必要性。

○塚越先生より講義

1 困った行動の原因を探る

直前の行動→困った行動→直後の状況

- ①行動にはすべて直前の状況がある
- ②出現させたい行動を指導する
- ③直後の状況で、適切な行動を継続させる。

- ・対象児を取り巻く環境の中で心情の変化がどのようなものであったかを振り返る。

2 困った行動の対処の仕方

①行動記録をして原因を知る (固定観念を捨てて、見たまを記録することにより前後の状況から原因を見極める)

②予防策をとる (直前の状況をかえることで困った行動が起こらずに済む)

③繰り返す場合には、直後の行動を追っていくと困った行動により子どもの要求が満たされているケースが多い。(良い行動で注目を集められるように=代替行動)

◎環境整備+対象児の指導=適切な行動が適切な場所で起こる

3 環境整備とは？

- ・対象児を取り巻く環境を、わかり易く変えること。

(例)・座る場所に印をする

- ・積み木をしまう箱をつくる
- ・身支度の順序を写真にとって貼る
- ・家に持ち帰るものをホワイトボードに書く
- ・園庭に出るために靴を履きかえる場所にカラーマットをひく、他

4 対象児を指導する

- ・対象児に必要なスキルを教える

(例)・着替えの仕方

- ・靴の履き方

- ・遊具のかり方
- ・ハサミの使い方
- ・ボタンのはめ方
- ・運動会で踊るダンス、他

◎環境整備と指導は内容をよく認識し、きちんと分けて行う。

5 対象児に新しい行動を指導する

- ・目標行動を小さな段階（スモールステップ）に分ける
- ・スモールステップを丁寧に教えて目標行動に少しずつ到達する（目標を高く設定しすぎない。達成感を多く体験させ、小さなスキルを1つずつ積みあげていく）

◎ステップの数や大きさは対象児の様子を見ながら保育者がつくっていく。設定したスモールステップを保育室内に貼る等して、保育者間で共通理解する必要がある。

6 プロンプト（適切な行動を確実に出すための助けやヒント）を使う

- (例) ・トイレの後に子どもの手を持って一緒にズボンを履く
- ・片付ける遊具を指さして対象児に知らせる
 - ・先生と一緒に「かして」と言い遊具をかりる

7 プロンプトを少しずつ減らす

目的：少しずつプロンプトを減らして、最終的にはヒントがなくても自分から行動できるようにする。

- (例) ・子どもの手を持つ力を少し弱めてズボンを一緒に上げる
- ・片付ける遊具を少しだけ指さして対象児に知らせる
 - ・保育者が一緒に「かし…」と言うと「かして」を自分で言い、遊具をかりる

◎絵カード等を使用し子どもが理解しやすい環境をつくることで、情緒が安定し力を発揮す

ることができる。(自分の意思が相手に伝わらないとイライラが募り、不安定になり力が発揮できない)

プロンプトを減らすタイミングを考慮する。

8 言葉+視覚の手がかりの必要性

- ・コミュニケーションの苦手な対象児には言葉のみの対応では効果が得られない（視覚理解とバランスをとりながら）
 - ・短く、明確な言葉を使う
 - ・肯定的な言い方をする
- (例) 走らない→歩こう
さわらない→手はおひざにして
登らない→下に降りよう、他

9 視覚の手がかりとは？

- ・目で見て理解できるもの
- ・言葉のようにすぐに消えてしまうことがなく、接続的に示される特徴がある（常に参照することができるため、わかり易い）

参考文献

- ・応用行動分析で特別支援教育が変わる
一子どもへの指導方略を見つける方程式ー
山本淳一、池田聡子著 図書文化 2006

第3回 統合保育研究会

月 日 平成19年9月12日(水)

場 所 エポックなかはら

講 師 塚越 和子先生

(つかごし療育コンサルティング代表)

俯瞰図番号 D3-III

○グループバズ(前回決めた保育目標に対する実践結果報告と次の目標に向けての話し合い)

●Aグループ

・絵カードや安心グッズの使用場面を少しずつ減らしていき、担任とのコミュニケーションを増やしたことで理解できる事柄が増えた。対象児の気持ちを押さえるだけでなく過ごしやすい環境をつくる。(具体的な環境づくりが今後の課題)

●Bグループ

・目標を低く設定しているため、対応を考えやすかった。行事への参加をスムーズにするためには園全体、保護者の理解が必要である。(例→運動会のピストルの音を笛に変える等)

●Cグループ

・保育者の援助で目標達成できた事柄を、自分の力でできるよう次の目標を立てる。目標設定を高くしすぎず、生活習慣等で身に付いたことを継続してできるよう援助していく。

●Dグループ

・導入でビデオを見せる等の配慮をし、対象児への特別援助ではなく、なるべく全体の流れに乗れるようにした。(保護者の要望に添うかたち)落ちついて過ごせる場面が増えた。

●Eグループ

・少しずつ成長する姿が見られた。行事参加で一斉活動が増え、特別な援助が必要になる。(例→パニックを起こさないよう、具体的に次の行動内容を話しておく)

→子どもの行動を思い込みで判断せず、なぜ、どのような気持ちで行動に移しているか気持ち

ちをくみ取ることが大切である。

(例)友だちの髪をさわってしまう対象児に、「好きだからさわると勝手に判断しない。問題行動をとめることがむずかしいのであれば相手に声をかけてからさわるといふコミュニケーションの仕方を具体的に教える。

●Fグループ

・達成しやすい目標を設定し喜びを共感できるようにする。「目標」にこだわりすぎず子どものようすに合わせ柔軟に対応する。行事参加を通して保護者との認識の違いが生じている。子どもの現状を理解し保護者と同じ気持ちで援助していくにはどうしたらよいか。

→障がいをも認めていない保護者にはそれを認めさせるのはむずかしいことで時間が必要である。大切なのは、子どもが目標達成できたことを共に喜びよいところを認めることである。

(例)行事前に、目標達成できているところを見どころとして保護者に伝えておく。

●Gグループ

・療育センターや家庭との連携を密にとることで、子どものペースを見ながら、できることをできる範囲で保護者に伝えていく。ポイントをしぼってその日の目標を決めるようにする。

○塚越先生より講義

1 保育目標の決め方を振り返る

・達成可能な目標を具体的に立てる(達成の経験が重要である)

・考慮する点

①保育者が対象児に関わる時間を選ぶ

②目標数を少なめに→優先順位をつける

③ターゲット行動(目標行動)を明確に書く

④対象児に関わる保育者間で、目標と指導の道すじを共通理解する

⑤「この目標なら達成できるかもしれない」

と感じたものから取り組む(達成可能な適切な目標)

※達成できなかった場合は、自らを振りかえりどこに問題があったのかを考え、次につなげる。

2 具体的な目標例

- ・自分の伝えたいことを口に出す
 - ①困っている時に助けを求める「先生、やって」を言う
 - ②先生の注意を引きたい時に「先生、ちょうだい（ください）」を言う

3 大きすぎる目標例

- ①朝のシール貼りと着がえが終わったら外で遊ぶ→目標は1つから始め、達成したら増やしていく
- ②（一人遊びの多い対象児）コミュニケーションをとる→どこでどのようなコミュニケーションをとるのか具体的に示す
- ③自分の気持ちを伝えられるようになる・自分の意思を伝える→対象児が何を言いたいのか、何を求めているかをまず保育者が知る。行動観察をし気持ちを伝える手段を教える。
- ④診断名が出ていないので目標を具体的に立てることがむずかしい→対象児の「生きにくさ」を理解し何から支援していけばよいかを考える
- ⑤目標へ向かう関わりが全くわからないのに目標を立てる→保育者同士意見を出し合い具体的な支援の仕方を考える

4 困った行動の理解と対処

ー行動記録をもとにー

- ①困った行動をすぐに何とかしようとしなくて、その機能を探る
- ②記録をとる→環境の中で行動を見ることができる
- ③困った行動をしないで目的を達する方法は何か？
- ④代替行動の指導の仕方
 - ・保育者と共にやる

・プロンプトを少しずつ減らしていく

5 なぜ行動記録が必要か

- ・対象児は自分の要求・思い等を伝えることが苦手である。
- ・コミュニケーションに苦手さを持っている子どもたちの内面の心の奥底を知ることは困難である。

※対象児の行動を環境の中で見ることによって何をしようとしているのか、何を求めているのか、何を言おうとしているのかを理解して、その思いを周囲の人たちが理解できるように伝え方を教えていくことが“今できる支援”である。

6 行動記録シートの書き方

- ①行動を1つだけ選び明確に書く
- ②定義した行動が起きた日時を記入
- ③その行動の少し前（直前の状況）と少し後（直後の状況）を書く
- ④見ていない時には何も記入しないこと
- ⑤見たままを書く
- ⑥行動記録を複数回とること
- ⑦どうしてその行動をするのかを探る

○「ともに育つ」記入方法について

- 中部療育センター・ケースワーカーの方のコメント（オブザーバー参加）
 - ・園での具体的な関わりを知った。
 - ・保護者との関わりがむずかしいのはセンターも同様である。
 - ・現在、センターでの通園療養は幼稚園の通園に結びついていない子どもが優先となっている。定員等の関係から、センターと園との平行指導はむずかしいのが現状である。

○本の紹介

- ・「できる！をのばすー行動と学習の支援ー」
山本淳一、池田聡子著 日本標準 2007

- ・「2歳からはじめる自閉症児の言語訓練ー子どもの世界マップから生まれる伝え方の工夫ー」藤原加奈江著 診療と治療社 2006

第4回 統合保育研究会

月 日 平成 19年 10月 17日 (水)

場 所 幼児教育センター

講 師 塚越 和子先生

(つかごし療育コンサルティング代表)

俯瞰図番号 F6-1

○グループバズ (実践結果報告)

●A グループ

- ・行事参加をスムーズにするには保育者が個別対応をすることが最善だが、園によっては補助人員を確保するのがむずかしい場合もある。対象児を援助する役割分担をし、苦手な音がある場面で耳をふさいであげる…等の協力を他児に依頼した。クラス全体で行事に参加しているという意識が高まった。今後は自分の思いを相手に伝える表現方法を教えていく必要がある。

●B グループ

- ・対象児の様子を保護者に伝え続けたことにより、不安にさせてしまったり、特別扱いをしてよいのだろうかという不安がある。
- 個人面談で保護者の話をよく聞き的確なアドバイスをする。
- ・手をつなぐ相手や背の順の前後の子がいないと、不安になり行動できない。
- 人以外の目印 (リボン等) を決めスムーズに行動できるように見守り、適切な援助をする。
- ・保育者の見ていないところで、対象児に対する暴力やからかいが見られる。
- 対象児に対し他児が不満や疑問を口にしはじめたら、適切な援助ができていたか保育者が自分自身を振り返らなければならない。保護者に相談し、対象児のことをクラスの子どもたちに伝える必要がある。「こういう時には、

こうしてあげてね」等、具体的に子どもたちが関わりやすいように話し、診断名を言う必要はない。その際他児の質問にはきちんと答える。対象児の苦手なことを認めて援助していかなければならない。保育者の思い込みや想像で子どもを解釈しないこと。

●C グループ

- ・基本的な生活習慣について集中して行えるよう援助が必要である。困った行動が起きる前に約束をしたり声かけをして未然に防ぐようにする。継続して援助の必要があるが、少しずつ声かけや援助の回数を減らしていく。

●D グループ

- ・普段と違う初めての環境が苦手な子どもに対し、会場の下見や音に慣れさせる等、対象児がどうすれば安心して過ごせるかを見極めて配慮をした。
- ・全体に対しての説明で、理解できないと眠ってしまったたり、初めての体験に戸惑いの大きい子どもにどのような対応をしたらよいか。

●E グループ

- ・行事練習には不参加だったが本番は楽しく参加していた。
- ・園生活に慣れ、安定して過ごしていた子どもが急に不安定になってしまうこともあった。
- ・言葉でのコミュニケーションがうまくいかなかったため、保育者が関わりを見本を見せてコミュニケーションの手段を教えている。
- ・自分でできることが増えてきているので、ある程度の距離を保ち見守る場面をつくる。
- ・保育者の導入以外にも友だち関係等を活用し、次の行動に興味を持たせるようにする。

●F グループ

- ・視覚的に理解が得られるように工夫し、事前の声かけ等で次の行動へ見通しがつけられるよう配慮した。気持ちが安定するまで待つことも大切で、保育者の柔軟な対応が必要である。
- ・保育者が勝手に“むずかしい”と判断しあきらめてしまうのではなく、ある程度は目標に

向かって頑張れるよう援助する。

- ・行事参加を通じ、健常児と対象児がお互いに認めあう関係を築かなければならないと感じた（苦手なこともあるができた時の喜びを共感する）

●Gグループ

- ・行事練習の経過を保護者に伝え、対象児のペースでできる所だけ参加し達成感を味わえるようにした。
- ・対象児の保護者の理解は得られたものの、他児の保護者から疑問の声があがった。園内の会議等で保護者への対応を統一しておく必要がある。

○塚越先生より講義

＜具体的な対応＞

1 対象児に疑問形で話す

- ・対象児が質問に答えられることが前提である。
日常会話で「～する？」と聞かれてばかりいると疑問形の発音を学習してしまう。問いかけではなく「～しようね」と行動に移す。
- ・疑問形＝選択をする
対象児が選択をしてよい状況なのか確認する。選択できる方法を先に指導しておく。（絵や写真を使う）
- ・疑問文に答えず誘ってもどちらにもいかない場合は、選択してもよいということが伝わっていない可能性がある。
- ・疑問形→文章の語尾が尻上がりになる。対象児が肯定文を使う時に尻上がりにならないように注意する。（疑問文にきちんと答えられる練習をしてから疑問文を使うこと）

2 対象児からのコミュニケーション

- ・保育者からの指示を伝えることだけを考えないこと。対象児の要求を伝えられる方法も教える。
(例)・音声言語→保育者が意味を理解しているのであればオウム返しでもよい。
・指さし・絵・写真→視覚の手がかりを与

える。

ーおたずね FAX よりー

- ・やりたくない＝眠いと表現する子に対しては「やらない」という正しい言葉に置きかえる指導が必要である。（コミュニケーション指導）

3 視覚の手がかりを、いつなくすか

- ・視覚の手がかりをたくさん使うことで子どもたちが自分で行動することができる。
- ・生活の中で手がかりを見なくても行動できるようになったら焦らず少しずつ無くす→保育者が勝手に想像せず子どもの行動をよく観察する。
- ・手がかりを他の環境に持ち込む＝新しい環境でも手がかりをもとに適切な行動が出現する＝行動が般化する（次の学年へ視覚の手がかりの引きつぎ）

4 “声かけ”に惑わされないように

- ・“声かけ”＝対象児に誰かがついていなくてもはならない（声かけに頼ることを学習してしまい声かけがないと次の行動が出なくなってしまう）
- ・“声かけ”から“指さしの手がかり”へ言葉で次々指示せず指さしや動きの援助をする→スムーズに行動できるようになったら身体プロンプトを少しずつ減らす。

子どもの動きを感じながら援助のレベルをかえられる“指さしの手がかり”は有効である。

- ・“声かけ”の目的を考える

子どもの動きを援助する声かけはよいが、指示のための声かけは必要ない。声かけをしなくなった時動きがスムーズに身についていればよい。

5 「いけません」「×」を学習しない理由

- ・対象児に何を伝えたいのかを明確にする。
- ・「いけません」「×」を発信するだけでは対象児が何をしたらよいかわからない。

- ・「いけません」「×」のかわりになる行動を伝えること。

—本の紹介—

- ・自閉症への ABA 入門 2001
シーラ・リッチマン著
井上雅彦・奥田健次監訳 東京図書
- ・2 歳からはじめる自閉症児の言語訓練 2005
藤原加奈江著 診断と治療社

第 5 回 統合保育研究会

月 日 平成 19 年 11 月 21 日 (水)

場 所 幼児教育センター

講 師 塚越 和子先生

(つかごし療育コンサルティング代表)

俯瞰図番号 F6-II

○グループバズ (実践結果報告)

●A グループ

- ・言葉だけに頼らず、対象児なりのコミュニケーションのとり方を考えてみる。パニックを起こさないようにごほうびシール等で満足感を与えることもよい。担任との信頼関係を築き、気持ちを伝えられるようなサポートをし次のステップへ導く。

●B グループ

- ・身のまわりのことがスムーズに行えるよう小さいステップをつくり援助し、自信を持たせた。友だちに関心を持つようになったのはよいが、こだわりを見せ始め相手の遊びを妨げてしまう。違う友だちにも関わられるよう援助が必要である。障がいに対する保護者の理解が十分でない場合、配慮点をどこまで伝えるべきか。

●C グループ

- ・保育者が 1 対 1 で関わると指さしや言葉が出るようになり成長が見られる。周囲の子どもと一緒にサポートしてくれるようになった。

●D グループ

- ・周囲の子どもが手伝い過ぎてしまう場面が見られたので、対象児の苦手なところだけを具体的に伝えた。障がいに対し周囲の理解を得ることが大切と感じている。落ち着きのない子どもが多い集団に対し、絵カードを用い視覚を使いほめるようにすると、子どもたちがそれを励みにしていた。

●E グループ

- ・日常生活の中で待つことができるようサポートし、パニックを起こした際には 1 対 1 の環境をつくり時間をかけ、落ち着かせる。活動の意味を理解できるよう、声をかけながら保育者が一緒に行く。苦手なことから逃げてしまう子には距離をおいて見守るようにした。

●F グループ

- ・表やボードで視覚の手がかりをつくり、納得して行動できるようにした。今後も継続して援助する必要がある。集団で取り組む活動には、完成のイメージがつかみやすいよう、参加のタイミングを考慮する。

●G グループ

- ・行事参加では事前にビデオで慣れておき、立ち位置に目印をつける等工夫をした。できるところだけ参加することを保護者に理解してもらい、普段と違う環境でパニックを起こさないよう気を配った。

○塚越先生より講義

1 行動が出現する理由を理解するために何をしたらよいか

—おたずね FAX より—

“その子が最近わざと友だちを押ししたり叩いたりすることが増えているような気がする。話をすると「間違えたかった」と答えるが、これは何かのサインと受け止めた方がよいか?”(年中男児)

→その行動がいつ、どこで、どんな時に出現しているかを知る

- ・行動記録用紙を使い記録をとり、前後の状況

- を知る
- ・行動がなぜ起こるのかを知るには直前の状況に注目する
 - ・行動がなぜ継続しているのかを知るには直後の状況に注目する
 - ・行動が起こる理由、原因を想像してはいけない

2 就学にあたり、幼稚園はどの程度相談を受けていいか？

- ・就学相談を勧める→総合教育センター就学支援シートの活用（園も内容を把握する）
- ・地域療育センター→就学説明会→学校見学
- ・(特別支援級に入るか) 最終的には保護者の希望が受け入れられる。
- ・保育者から気になる行動を保護者に伝える。「大丈夫」「ようすをみましょう」は何も役に立たない。

3 一斉保育中に話をしている対象児にどのような対応をしたらよいか？

- ーおたずね FAX よりー
- “今は話を聞く時間、と伝えるととても怖い表情をしながら「ちえっ」と言ったり、ぶつたりすることが増えてきた。その都度、なぜいけないのかを伝えてきたが1日に3回位繰り返している。紙に書いて視覚から伝えようと試みたことがあるが、よけい怒って紙をぐちゃぐちゃにするだけだった”（年長男児）
- 対象児が少しでも落ち着いているタイミングを捉え、よいところを誉める。ただ「静かに！」と伝えるだけでなく、具体的にクラス全体に指導していくとよい。
- (例) 声の大きさを数で表わす。

4 対象児と周囲の子どもたち

- ーおたずね FAX よりー
- “自分の思いがうまく伝えられないことを周囲の子どもがからかう。嫌なことをはっきり言えなかつたり、言ったとしてもからかいの対象に

なってしまう。互いに話したり見守ったりしているがうまくいかない。続くのであれば対応を考えたい”（年長男児）

→いじめにつながる可能性があるので早急に対応すべきである。普段保育者がどのような対応をしているかを思いかえす必要がある。人は皆、苦手な部分を持っていることを周囲に伝え、優しく対応できた子を認めていく。対象児を一人にせず園全体で理解をし保護者とも連携をとっていく。これらを同時進行で行なわなければ解決しない。

5 「バツ」や「ダメ」というだけでは子どもは理解できない

- ーおたずね FAX よりー
- “対象児が友だちの顔をつねったりひっかいたりする。「つねるのはバツだよ」と声をかけると「ごめん」と顔をなでるが、同じことを繰り返している”（年中女児）

→相手の立場に立って物事を考えることが苦手な発達障がいの子どもに対し、この対応は効果がないということを保育者が自覚しなければならない。謝るのは行動がパターン化されているだけで意味の理解はできていない。楽しい活動を増やし問題行動を起こしていない時に対象児を認めることも大切。

6 対象児の持つ障がいの特徴を理解する

- ・発達障がいの特徴を把握すること
 - ・特徴を理解する＝適切な支援ができる可能性が大きい
- ◎その結果、保育者の対応に変化が起こるはず
- ①コミュニケーションの苦手さをもつ子どもに、声かけ、言いかせ、繰り返す言う、ことを避ける。
- ②聴覚に過敏さをもつ子どもに、ピストルの音を繰り返し聞かせることを避ける。

継続研究

7 “折り合いをつける” という意味

- ・対象児のもつ障がいの特徴を考慮し、その時の状況とあわせ折り合いをつける。
 - ・いつも周囲の子どもたちと同じ行動をタイミングよく、声かけだけでできるようにする。
- これは間違った考え方で間違った支援である。
- ・受け入れられる行動を指導する＝周囲の子どもたちと対象児の接点

—本の紹介—

- ・発達と障がいを考える本シリーズ 1～12
日本発達障がいネットワーク
TEACCHプログラム研究会
ミネルヴァ書房
- ・自閉症への ABA 入門 親と教師のためのガイド シーラ・リッチマン著
井上雅彦・奥田建次監訳 東京書房
- ・2歳からはじめる自閉症児の言語訓練
子どもの世界マップから生まれる伝え方の工夫 藤原加奈江著 診断と治療社