

あい・あい 保育向上プログラム



障がい児保育研究班
(厚生労働科学研究)

巻 頭 言

平成 24 年度の児童福祉法の改正により、保育所等訪問事業が実施されることになり、障がい児は、児童発達支援センター等での療育とともに保育所等における集団保育を経験することが増えてきています。平成 23 年に全国保育協議会が実施した保育所への実態調査によると、すでに 8 割の保育所で障がい児加配保育士が配置されています。また、保育所では、“気になる子ども”が増えており、その対応に追われていると聞かれます。集団生活が中心の保育所で、保育者はその子ども一人ひとりを大切にしたい援助を行っています。保育者が、最も適切な場面やタイミングを見計らって、最適な援助をすることが重要であり、このような援助方法を見つけ出す保育者の観察力や援助技術を少しでも向上していく必要があります。

最近、気になる子どもの問題行動や疾病に着目した保育の手立てや視覚支援等に関する参考図書が多く出版されていますが、日常生活のありふれた行動について、保育者と子どもとの関係性に着目して対応を示したものはあまりみられません。気になる子どもを含めどの子に対しても、まずは保育者と子どもとの関係性に着目し、保育指針にある“保育の理念”にたち戻った支援が必要です。

「あい・あい保育向上プログラム」は、保育所における気になる子どもへの対応策“あいち小児センター方式”として 10 年前に考案され実践されてきたものです。このたび、多くの保育所で広く活用されることを期待し整理しました。子どもの行動を観察し、援助を設定し、日々の記録をつけることを通じて、保育者が気になる子どもの支援方策を体得していく方法で、すべての子どもにも応用可能です。あくまで“保育の理念”が前提にあり、保育所での集団生活の質を向上させるプログラムです。すべての子どもが健全に、かつ安全に過ごすことができるように、このプログラムがさらなる保育の質の向上に寄与することを願っています。

平成 26 年 1 月

研究分担者 植田 紀美子

「あい・あい保育向上プログラム作成メンバー」

研究者・執筆者：

今本 利一 あいち小児保健医療総合センター
植田紀美子 大阪府立母子保健総合医療センター
山崎 嘉久 あいち小児保健医療総合センター
小島千恵子 岐阜県関市子ども家庭課

研究協力者：

後藤 あや 福島県立医科大学医学部公衆衛生学講座
河内ひろみ 福島市児童福祉課
安西知佳子 福島市立蓬萊保育所
北村真知子 大阪府立母子保健総合医療センター

協力保育所：

井川 恵子 弥富市立ひので保育所
鹿島きく江 南知多町立内海保育所
加藤 人美 長久手市立長湫東保育園
草場利津子 東海市立明倫保育園
鈴木 葉子 武豊町立六貫山保育園
豊田久美子 尾張旭市立西山保育園
樋口 桂子 豊明市立青い鳥保育園
牧野 淳子 大府市立共長保育園
森田 元子 東浦町立藤江保育園
山越 芳恵 大口町立北保育園

本冊子は、平成 25 年度厚生労働科学研究費補助金（地域医療基盤開発推進研究事業）「被災後の子どものこころの支援に関する研究」（代表研究者 五十嵐隆 国立成育医療研究センター総長）の分担研究「被災後の対応を含めた在宅障がい児支援ツールの開発に関する研究」（分担研究者 植田紀美子）の研究費を得て作成した。また、「あい・あい保育向上プログラム」は、あいち小児保健医療総合センターで平成 16 年度から実施してきた保育リーダー研修の成果に基づいている。

目 次

あい・あい保育向上プログラム

プログラムの特徴	1
全体の内容について	2
1. 個別の対応	3
(1) 行動観察について	4
(2) 3つの援助（支援）について	5
(ア) 援助場面	5
(イ) 援助目標	6
(ウ) 援助方法	14
①援助の順序	15
②援助のための関わり方	16
(3) 記録をとる	22
(4) 評価する	23
(ア) 困った行動の整理	24
(イ) 対応について	25
①直接的な対応	26
(A) 管理的な対応	26
(B) その場から引き離す	26
(C) 相手にならない【無視する】	27
(D) 言葉を添える（あるいは、言葉で伝える）	28
(E) 問題を起こさない時にほめる	28
②間接的な対応	28
(A) 親しみのある人間関係づくり	28
(B) 子どもと遊ぶ	29
2. 集団の形成について — 子どもの宝探し —	30
おわりに	31
表	
表1 基本シート1（子どもの状態）	33
表2 基本シート2（視点を定めるための自己点検票）	34
表3 基本シート3（記録様式）	35
表4 基本シート4（困った行動の対応発見シート）	36
あい・あい保育向上プログラム Q&A	37

本冊子作成の経緯とプログラムの活用

このたび「あい・あい保育向上プログラム」をまとめるに至った背景には平成16年度からあいち小児保健医療総合センターで実施してきた“保育リーダー研修”があります。10年前に研修を開始した頃、センターを受診する発達障がいを持つ子どもの中で、もっと早くに周りの者が気づいて適切に対応していたら、子どもも周囲もさらに楽しくいきいきと暮らすことができているのではないかという場面が多くありました。センターに受診されるもっと前の段階から、そのような子ども達に関わっていく必要がありました。また、保育所の現場では保育場面での個別の対応の助言を求めて相談に来られた保育士さんが数多くありました。保育所ですごく気になる子ども達が集団生活を送りやすいように、また、保育方法で困難を抱えていた保育者が自信を持って子ども達に保育指導ができるようにとの願いから保育リーダー研修を始めました。保育者に対して気になる子どもへの保育方法を伝える実践研修です。ちょうどその年の12月、発達障害者基本法が制定されました。その後、保健・医療・福祉・教育、様々な分野で発達障がい児・者やその家族に対する支援が急速に進んできています。

本年度、プログラムの一日研修を受けた保育指導者が、各自の保育所で保育者に指導し、保育者がプログラムを活用して保育することで、子ども達や保育者にどのような効果があるかについて研究分担者である植田先生を中心に研究を実施しました。その結果プログラムにより、子どもの発達促進や保育者の不安改善、自己効力感の向上が得られました。その結果をうけ、もっとこのプログラムを広く啓発する必要がありますと考え、「あい・あい保育向上プログラム」として冊子にまとめました。

プログラムを活用してどのような研修が効果的なのか、あるいは、保育者が自主学習して活用できるのかなど、最も適した運用方法についてはさらなる検討が必要です。ただ、“保育の理念”にそった本プログラムは、気になる子どもの保育のみならず、すべての子どもの保育に参考になる保育方法であることは間違いありません。多くの保育者の方々の目に触れることを期待します。

平成26年1月

あいち小児保健医療総合センター 保健センター長
山崎 嘉久

あい・あい保育向上プログラム

あいち小児保健医療総合センター 総合診療部
心理指導科 今本 利一

プログラムの特徴

あい・あい保育向上プログラムとは、従来から当センターの保育リーダー研修で実施してきた方法論である。保育現場には、最近とみに、“気になる子ども”が増えており、現場はその対応に追われている。発達障がい児に関する書籍は多く出ており、また困った行動や問題行動への対応に関する方法もいくつかみられるが、日常生活の中での対応に関する方法はあまりみられない。

このプログラムは“気になる子ども”“グレーゾーンの子ども”など、そういった子ども達に対する、保育所・幼稚園での基本的な対応プログラムである。したがって、子どもの困った行動や問題行動への対処を中心に据えた方法とは異なるが、実践の結果として、行動上の問題が減ることはわかっている。また、保育者にとっては、対象児を通して、自分の保育を向上させる保育実践プログラムでもある。

このプログラムは、次の点を特徴としている。

- (1) どの保育者にも実施できること
- (2) どの子どもにも実施できること
(但し、重症心身障がい児を除く)
- (3) 実践検証的であること
- (4) 自ら体験し、体感（実感）して体得すること

次に、具体的な内容について述べる。

全体の内容について

このプログラムは大きく2つに分けられる。一つは、個別対応の視点であり、もう一つは、集団形成の視点である。また個別対応では、行動を3つのステップに分けて、やさしい課題からむずかしい課題へと取り組んでいく。3つのステップとは次の図1のとおりである。

3つのステップ

- | | |
|-------|-------------------------|
| ステップ1 | 身につけてほしい行動（身の回りのこと） |
| ステップ2 | してほしい行動（苦手なこと・初めてのこと） |
| ステップ3 | してほしくない行動（困った行動・気になる行動） |

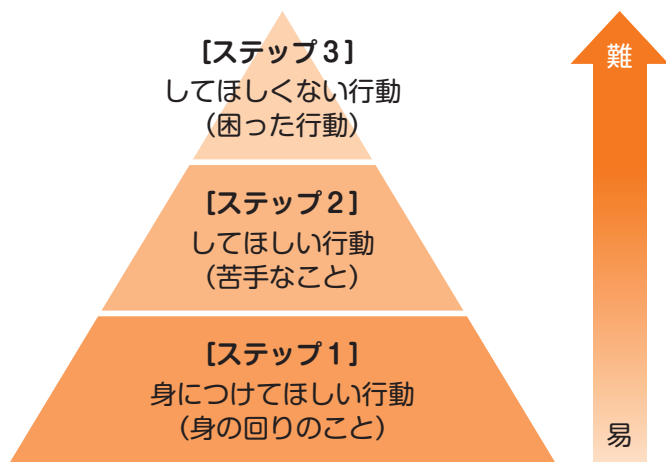


図1 3段階の援助

1. 個別の対応

はじめにクラスの中から対象児を一人選ぶ。対象児が決まったら、次のような流れで取り組む（図2）。この流れは、ステップ1～3のいずれも同様である。

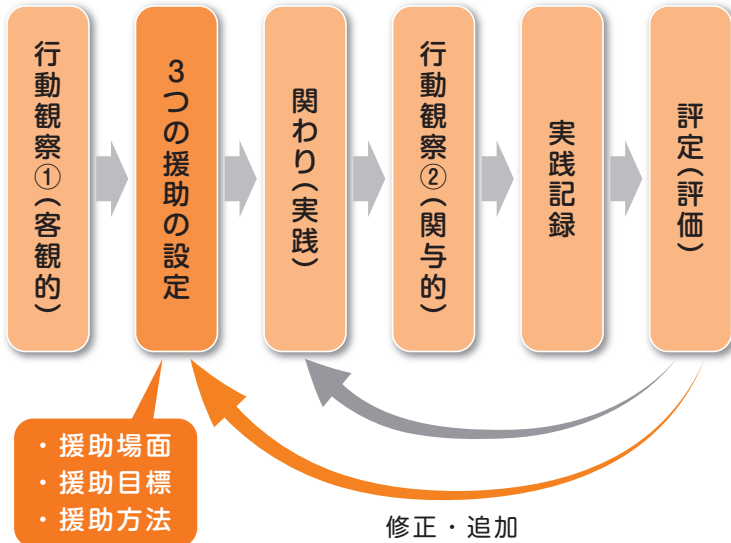
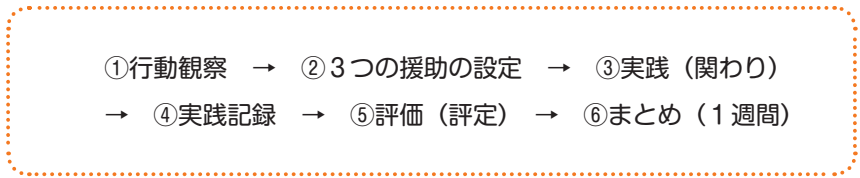


図2 プログラムの基本

(1) 行動観察について

対象とした子どもの行動観察を実施して、それに基づいた表1の基本シート1（子どもの状態）〔p33 参照〕を作成する。これは子どもの現在の状態を把握するためのもので、1週間～2週間程度でまとめる。また家族状況など、すぐにわからない点は保留にしておき、後日、わかった時点で記載する。こうして、まず子どもの全体像を理解していく。これは次に述べる援助目標を設定するための大切なポイントである。

行動観察には次の2つの方法が考えられる。

(ア) 客観的な行動観察

(イ) 関与的な行動観察

基本シート1に記載する場合、(ア) 客観的な行動観察が有効で、具体的な保育場面の中では、(イ) 関与的な行動観察が望ましい。

(ア) は少し離れた所から子どもの行動や様子を観察する。したがって、保育者は子どもに直接関与しない。一方、(イ) は具体的な場面で、子どもに関わりながら、あるいは、働きかけながら、子どもの様子を行動観察する場合である。

行動観察のポイント

- ①子どもがどのように課題に取り組んでいるか
- ②どのように課題ができたか
- ③どこまで課題ができたか
- ④どこで課題につまづいたか
- ⑤つまづいた時に、子どもはどのようにするか
- ⑥子どもの表情を見る

いずれにせよ子どもが、ある場面で何を、どの程度できる（あるいは、できないか）を丁寧に観察して具体的に捉えることである。曖昧に捉えていると目標も曖昧になったり、抽象的になりやすい。あるいは、保育者側の思い込みや期待で援助目標を設定してしまうことになる。そうすると、保育者の援助目標が高くなったり、むずかしくなることがしばしばあり、子どもに能力以上のことを求めてしまう。保育者が一生懸命関わっているものの結果が出なかったり、子どもとの関係が悪くなることもあり、保育者がいたずらに悩んだり、落ち込んでしまう。

したがって、子どもにとっても、保育者にとっても適切な目標を立てることは非常に大切である。そういう意味では、意識して観察する場面を作る必要があるだろう。おそらく観察する視点がはっきりしないので、適切な目標になっていないのだろうと思われることがある。

(2) 3つの援助（支援）について

基本シート1に基づいて、いわゆる3つの援助（支援）、援助場面・援助目標・援助方法を定める。これはステップ1～3のいずれでも考える。

身の回りのことに取り組むにあたり、まず援助場面を設定する。援助場面が決まれば援助目標を設定する。そして、援助方法を具体的に決めていき、基本シート2（自己点検票）に記載する。

(ア) 援助場面

援助場面は、まず〈保育者(私)－子ども(対象児)〉の1対1場面を考える。そういう点では、障がい児担当保育士は、場面をあまり特定しなくても関われるが、クラス担任は対象となる子どもに、‘い

つでも’ ‘どこでも’ 対応できるわけではない。そこで、対象児と関わる場面を限定し、特にその場面で丁寧に毎日関わることにする。

場面を特定化・限定化して、子どもと一緒に身の回りのこと（課題）に取り組む。この際、援助場面を数個列挙して、その中から一つ取り上げるようにすると考えやすい。例えば、登園時・降園時の身支度場面、食事場面、排泄場面、着脱場面、手洗いなど、きわめて日常的な場面を選ぶ。これは関わりのある場面であり、観察する場面でもある。観察する視点を固定することで観察しやすくなり、ここでのやりとりや観察を通して、対象児への理解を深めていく。また、子どもへの理解が深まることで、援助が具体化しやすくなり、援助の幅が広がり、より適切な関わり方ができるようになる。

（イ）援助目標

援助目標は図1のように3段階に分けて考えると取り組みやすい。そして、自分が取り組もうとする援助目標がステップ1の段階かどうかよく見極める必要がある。その一つとして、援助目標を数個あげて、ステップ1～3に整理するとわかりやすくなる。

ステップ1「身につけてほしい行動」は、ここでは身の回りのこと（身辺処理面）を主とし、ルールを守る、友達と仲良く遊ぶ、集団活動に参加するなどは含めない。この方法では、最初のレベルとして子どもの身の回りのことから始めるが、これが基本形である。つまり、子どもにとって最もわかりやすい課題であり、保育者にとってもわかりやすい。また加配保育士がいなくてもクラス担任だけで対応でき、援助目標を一つにすれば無理なく継続して関わるができる。また加配保育士の場合は、2～3個の援助目標を課題としても可能だろう。

その援助目標は子どもがかなりできていることを取り上げる(75%の原則)。その理由は、子ども自身、身の回りのことが一番わかりやすく、具体的であること、援助を受けながらも自分でできたことがわかること、また関わる保育者も何か特別なことをする必要はなく取り組みやすいこと、子どもに無理をさせないためである。さらに身近で具体的なことなので、子どもの変化が捉えやすいこともある。毎日、取り組めて、しかもそれほど時間(3~5分程)を必要としない。目標設定の際、1~2か月程度でできる小さな目標を立てて取り組んでいく。それができれば、また小さな目標を立てて取り組む。小さなことでも毎日継続して積み重ねると大きな目標に繋がる。

援助場面で、身につけてほしい行動を3~5個取り上げて整理し、その上で保育者と子どもの双方にとって一番取り組みやすい目標から始める。また実際に取り組んでみて、援助目標が高いと思えば無理をせず、図2のようにいつでも目標を変えて修正すれば良い。

援助目標作成のコツ

(ステップ1：身につけてほしい行動)

- ①原則として、毎日できること
- ②75%の程度できていること(ほとんど、あるいは、かなりできている課題)
- ③しっかり行動観察すること
- ④具体的な行動を目標にすること(主観的・抽象的な目標を排除する)
- ⑤1~2か月程度でできること
- ⑥その場面で多くのことを求めないこと
- ⑦自分の目標(課題)と子どもの目標(課題)を区別すること

具体例として、手洗い場面で考えてみる。具体的な行動を示すと次のような順番になるだろう。

①蛇口をひねる → ②手を濡らす → ③石鹸（水）をつける
→ ④手を洗う → ⑤手の甲も洗う → ⑥石鹸をきれいに洗い
落とす → ⑦蛇口を止める → ⑧手を拭く

以上、8つの段階に整理してみた。

子どもが発達的に遅れていると、①から⑧まですべてを援助目標にすることが無理なことも出てくる。最終的な目標が①から⑧までであっても、当面の目標をどこにするかを選択しなければならない。そして、小さな目標をステップアップさせていく。

いずれの場面でも、このように行動を少し整理してみるとわかりやすく、取り組みやすくなる。但し、手洗いの場面でも、子どもがたくさんいる状態を対象児が嫌うと、どういうタイミングで誘うかということも出てくる。ここでは順番に並ぶなどは含めていないので、そういう点も実際には考慮する必要がある。みんながいる時、順番に並んで待つことまで含めると、かなりむずかしい課題になる。

なお、ステップ1として、むずかしい援助目標をいくつかあげてみる。

- ①安心して朝の身支度をして、気持ち良く1日のスタートができるようにする。
- ②保育者に誘われて、トイレに行こうという気持ちになる。
- ③友達と一緒に集団活動に参加して楽しむ。
- ④安心できる人間関係の中で次の行動を知る。

この方法論では、これら下線部は援助目標としてはむずかしいことになる。援助目標が高すぎると思われる点、明確でない点、また表現が抽象的であったり、子どもの様態を示してわかりにくい点、いくつものことを一度に要求している点、子どもの目標というより自分の目標と思われることが難点である。援助目標は、基本的に、具体的な行動に焦点を絞る必要がある。但し、これらを最終目標として、さらに具体的な目標を細かく作るのであれば可能なものもある。

援助目標を立てる場合、しばしば目標の高いこと、あるいは、目標の多いことが失敗の原因になりやすい。これを防ぐには、丁寧に行動観察して子どもの理解の仕方を把握することと、ステップ1であること、保育者としての自分の思い、期待、願いを持ちながらも、これらを目標に含めないこと、また、これらを自分で区別する必要がある。

ここで事例として、3つの援助を参考までに取り上げてみる。

【事例1】 気になる年少男児（未受診）

援助場面：手洗い時

援助目標：手洗いが終わった後、水を止めて手を拭く。

援助方法：①手洗いから手を拭く工程までを一緒にする。

②水で洗い流す時に10数えて、終わりを知らせる。

(*）未受診とは、まだ診断を受けていない子どものことで、以下同様である。

【事例2】 広汎性発達障がいの年中女児

援助場面：給食後の後片づけ

援助目標：「ごちそうさま」の挨拶をして、食器を片づける。

援助方法：①保育士と一緒に、「ごちそうさま」の挨拶をする。

②一緒に食器を机の上に並べる。

③一緒にお盆と箸を配膳台に片づける。

援助目標の設定の仕方は、子どもの年齢、子どもの理解の仕方、知的水準などによって、当然、違ってくるが、何よりも身の回りのことを主とする。

ステップ2「してほしい行動（苦手な行動・初めてのこと）」では、身の回りのこと以外の場面である。ステップ1ができてくれば、ステップ2に取り組んでみる。もちろん、ステップ1で別の課題に取り組んでもかまわない。また例えば、年長で能力が高いと、身の回りのことがほとんど自分でできることがある。そういう場合、次のステップとして、苦手なことに取り組む、遊びの場面で苦手な運動に頑張っ取り組んだり、食事場面で嫌いな物も少し食べるといったことが考えられる。身の回りのことに毎日関われない立場の保育者も、遊びや食事の場面であれば取り組みやすいだろう。

しかし、できればステップ1からスタートするのが望ましい。年齢が高ければ、あるいは、能力が高ければ、始めから終わりまで適切にするなど、同じ場面でも求められる水準が高くなるからである。また毎日、継続して関わることが大切であり、子どもの変化もよくわかる。

援助目標及び援助方法作成のコツ

(ステップ2：してほしい行動)

①援助目標はステップ1よりさらに低くして、小さな目標を一つずつクリアしていく

②援助方法も、言葉での指示だけに終わらず、具体的にガイドする

ここでのポイントは、ステップをさらに小さくする、小さな目標を積み上げていくこと。

【事例3】 広汎性発達障がいの年少男児

援助場面：給食やおやつの場合（牛乳が出た時）

援助目標：牛乳を一口飲むようにする

援助方法：①牛乳をコップに一口分入れ、終わりが見てわかるようにする。

②一滴だけ舌につける。

【事例4】 気になる年中男児（未受診）

援助場面：保育室からの移動時、順番を待つ場面

援助目標：列に並んで順番を待つ

援助方法：①保育士と一緒に友達の並んでいる列に並ぶ。

②「順番だよ」「○○ちゃんの次だね」など、わかりやすい言葉をかけて、友達を抜かさずに並べるように援助する。

ステップ2になると、身の回りのこととは少し違って、形にしにくい課題が出てくる。逆に言うと、形にしにくい、形になりにくいからこそ子どもにとっておもしろいともいえる。形になりにくいものやことを、形にすることで、子どもにわかりやすくする工夫が求められるだろう。

ステップ3「してほしい行動」は困った行動・気になる行動、いわゆる問題行動である。保育者にとって困った行動があると、どうしてもそれが目についたり、それに対処せざるを得ないが、この場合もできるだけステップ1と組合せて取り組んでいく。それは子どもが、案外、身近なことを理解できなかつたり、適切にできないにもかかわらず、保育者がそれに気づかずに要求水準の高くなるこ

とがあるからだ。子どもはわかっているようで、実はわかっていないことが決して少なくない。それがわかるのは、具体的な場面での関わりを通してである。また、困った行動をする子どもは、叱られることが多く、そういう場面でしか、そういう形でしか関わってもらえないことも多い。困った行動を良くするために注意したり、叱るわけだが、結果的には、悪循環に陥って問題が大きくなることも少なくない。保育者としては“どうしたらいいのか？”といった手詰まり感が出てくる。困った行動への対処に関しては、後であらためて述べる。

援助目標及び援助方法作成のコツ

(ステップ3：してほしくない行動)

- ①援助目標は「～しない」という否定形でなく、「～する」という肯定形にする
- ②援助目標は、代わりにとってほしい行動に置きかえる
- ③援助方法は具体的にする

【事例5】 自閉症の年中男児

困った行動：「片づけ」の言葉を聞くと、泣いて怒る

援助場面：朝の自由遊びの片づけ場面

援助目標：片づけができるか、もう少し遊びたいかを保育士に言葉で伝える。

援助方法：片づけの声かけをする前、次にする活動を伝え、本児が今からすぐに片づけられるか、もう少ししてから片づけられるかを聞く（確認する）。

【事例6】 アスペルガー症候群の年長男児

困った行動：友達に暴言を吐く

援助場面：生活や遊びの場面。暴言を言った場面。

援助目標：①友達の良さを感じる。

②暴言を言わず、自分の気持ちを保育士に伝える。

援助方法：①生活や遊び場面で、本児の良い所を友達に伝える。

②また、友達の良い所を本児に伝える。

③暴言を言った時、相手の気持ちを伝える。

ステップ3になると、ステップ1と比べて援助目標がかなり高度になり、抽象的になってくるが、このことはやむを得ない。但し、ステップ1「身につけてほしい行動（身の回りのこと）」を課題として、毎日、コツコツ付き合ってきたからこそ、このような援助目標でも取り組むことができる。このことを忘れてステップの高い援助目標を立ててもうまくいかないだろう。

援助目標の設定にあたり、3つのステップを示したのは、この順番に取り組んでいくことが経験的に有効なことがわかっている。時には、ステップ1に取り組んでいる過程で、いわゆる困った行動が減ったり、改善したり、困った行動がなくなることもある。

しかしながら、ただ一つ問題なのは目標を設定すると、それに向けて保育者が頑張るだけでなく、子どもを頑張らせることが出てくる。身辺面のことといえども、本来は、保育者と子どもとの共同作業のはずである。しかし、いつのまにか、保育者の目標あるいは指導になってしまい、こうなると指示したり、注意したり、叱ることが確実に増える。子どもはほめられることで、意欲が出てきたり、少しでもできると自信につながる。また、保育者を好きになったり、

親しみをもつようになる。そうして、保育者と子どもとの人間関係が良くなったり、子どもが安定してくる。いわば、物（あるいは事柄）を介して、人間関係を深めることができる。これをベースにすると、困った行動の場面で子どもが保育者に訴えに来たり、仮に指示したり、注意しても、子どもが受け止めやすくなる。またそれを緩和させたり、減少させることができる。

ここでのポイントは援助目標を決して高くしないことである。別の表現をすれば、子どもをほめるための目標と考えるとわかりやすい。

(ウ) 援助方法

援助目標同様に、具体的に方法を考えることである。それには表2の基本シート2（自己点検票）〔p34 参照〕が役立つ。

行動観察して3つの援助が決まれば、基本シート2（視点を定めるための自己点検票）に記載する。3つの援助だけではきめが粗いので、ここでさらに、3つの援助を他ならぬ自分自身に明確にしていく、あるいは、自分でイメージアップしたり、イメージトレーニングをする。また、第三者に見てもらう場合には、これでやりとりして検討もできる。

援助方法の基本は、何よりもどのようにする（対応する・関わる）と、子どもがうまくできるかである。しかし、あらゆる場面でできることを望んでいるわけではない。ここでは、まず身の回りのことに限定して援助方法を考える。その理由は、何かを軸にして考えたり、取り組むと、かえって子どもの様々な面が見えてくる、子どもの理解がより深くなるからである。

①援助の順序

こちら大きく2つの方法が考えられる。

- A 始めから終りに向けて順番に取り組む（順向法）
- B 終りから始めに向かって逆に取り組む（逆向法）

一般的には、A 始めから終りに向けて順番に取り組む（これを順向法と呼んでおく）ことが多いが、この場合、処理する項目が多くなると、子どもが取り組まなければならないことが多くなったり、保育者が指示的・命令的になりやすい。また、子どもが自分でできたという感じがもちにくい。B 終りから始めに向かって逆に取り組むのは（こちらを逆向法と呼ぶ）、最後の部分を子どもに任せる方法である。最後の部分から少しずつ子どもに任せていくので、子どもには最後のできた部分がわかりやすいという利点がある。その上、保育者にもほめてもらいやすい。

これを登園後の後始末を例にして考えてみる。行動の流れを整理してみると次のようになるだろう。

- ①靴を脱いで上靴に履き替える → ②帽子を掛ける → ③水筒をしまう → ④出席ノートを出す → ⑤コップとタオルを掛ける → ⑥鞆をしまう

以上、6つの段階を想定してみる。

順向法は、①から⑥に向けて一緒に取り組むことになるが、逆向法の場合、最後から子どもと一緒に取り組んでいくことになる。したがって、そこまでは保育者が実質的にすることになる。最初の目標がクリアできれば、次第に、子どもに任せていく部分を増やす（これは順向法でも同じである）。知的障がいが重くなると、この方法が効果的である。というのは、最後の部分はいつも取り組むので自分でできた感じが持ちやすいからである。

②援助のための関わり方

この方法では、〈私(保育者)－子ども〉の関係(性)を重視する。保護者にとって、子どもが良くなれば誰が対応しても良いが、保育者が自らの力量を高めるには、どうしてもこの二者関係が欠かせない。また子どもにとっても、対人関係を学ぶのに二者関係からスタートするのがきわめて重要である。こうして援助していくと両者の関係が深まっていく。

例えば、よく視線が合う、保育者に確認する、保育者を求めてくる、保育者に伝えにくる、保育者に親しみを感じる、甘えてくるなどの行動が見られるようになる。また、長期の関わりの中で〈個別(的対応)→集団への参加〉の流れを想定しており、〈私－子ども〉の個別対応はその基礎となり、その意味でも重要である。

A 具体的な関わり方

また関わり方の基本として、次の5つの段階が考えられるが、これは同時に関与的な観察の視点にもなる。

関わり方の5段階

第1段階 保育者が子どもに確認して、子どもに代わって取り組む

第2段階 保育者が子どもと一緒に取り組む

第3段階 保育者が見本やモデルを示す

第4段階 保育者が言葉をかける、声かけをする

第5段階 保育者はそばにいて子どもの動き・様子を見守る

第1段階 保育者が子どもに確認して、子どもに代わって取り組む。
子どもの状態によっては、次の第2段階でも対応できないことがある。このような時は、子ども本人に確認して、保育者が処理することも出てくるだろう。子どもは、その日によって気分のムラや波のあることが少なくない。そのため、子どもの調子が悪い時は無理をせず、子どもに代わって対応しなければならないこともある。調子が良くなれば、また子どもに取り組んでもらうことにする。こうした子どもとの距離のとり方があり、こういう点は、保育が創造的な営みだといえる。

第2段階 保育者と子どもと一緒に取り組む。

これは最も基本的な対応である。保育者が子どもと一緒に取り組むと、子どもは今、取り組んでいることが少しずつ理解できるようになる。また、どの程度わかっているのかがわかりにくい時、気分や調子の悪い時にもここから始めると双方にとってわかりやすくなる。年長になっても、子どもの調子の悪い時は、いつでもこの段階に戻ることを念頭に入れておくことである。

第3段階 保育者が見本（モデル）を示す。

一緒に取り組む段階を経て、見本を示してやり方を伝える。これは相手のしていることに関心や興味を示す段階、あるいは、相手のしていることをまねるようになると有効に使える。それまでは第2段階の対応が中心になる。但し、見本やモデルを示してまねるようになったからといって、必ずしも子どもがそれを理解したわけではない。この場合、意味はわからないが、行動をまねる段階にいる可能性があり、ダウン症候群の子どもにはしばしば見られる。ここはそれを見分ける力はあるが、まねていることの意味がわかると定着は早いし、次の段階が目に見えてくる。

第4段階 保育者が言葉をかける、声かけをする。

やり方としてはできるが、注意がそれたり、動きが止まった時、そばにいて具体的に言葉をかけると動きがスムーズになったり、今、取り組んでいることに戻ることができる。しかし、指示がうまく入らなかったり、言葉の意味が十分理解できなくてパニックになることもある。この段階は注意や叱責にならないことが大切である。

第5段階 保育者はそばにいて子どもの動きを見守る。

子どもは継続して関わってくれる保育者を求めることがあり、それに応じることで、行動を定着させていく。あるいは、少し離れた所で子どもの様子を見守り、援助を求めてきたら対応できるようにする。または、子どもが自分でできたことを報告に来てくれることもある。“もう大丈夫”、“一人でできる”と思えば、時々、それをほめる程度で、次の目標に移る。しかし、身の回りの行動が定着してきたからと言って、見守りだけにしない方が良く

もある。それは子どもと一緒にすることを求めている時や楽しみにしている時である。その求めに応じていくと、やがて子どもから「もういなくてもいいよ」と、自然に離れていこう。

ここでは、第2段階が大切である。言葉が理解できると、第4段階の声かけが中心になり、概ねできる、あるいは、できているものの、やり方が雑になったり、定着せずに終わることも少なくない。また、やりとりしながら一緒に取り組んでいくと、それだけ人間関係が密になっていくが、この点は往々にして見逃されやすい。事柄としての身の回りのことに堕しやすいので、十分注意する必要がある。

今一つ注意を要する点は、先にも触れたが、子どもは安定して物事に取りかかれない、取り組めないことである。例えば、夜、十分眠れずに登園してボーッとしている、朝、母親に叱られ泣いて登園してきた、暑さや寒さに弱く、保育室でゴロゴロしたり、なかなか動きが出てこない、月曜日（あるいは金曜日）は落ち着かない、行事があるとテンションが上がる、行事の練習のため自分の好きなことができず勝手な動きが多くなる、イライラするなど、これらの場合、いつもの関わり方では子どもに適切に対応できないことがある。したがって、一般的な関わり方として、5段階に整理できるが、実際には、第1段階～第5段階を適宜組合せて対応することが求められる。こういうところに、保育のむずかしさがある。

B 肯定的な関わりや働きかけをする

具体的な場面で関わるにあたり、今一つ大切な点は、子どもに対してプラスの評価をする、肯定的な関わりや働きかけをする（例：ほめる・励ます・感謝する・認める・受け入れるなど）ことである。うまくできないことを注意されたり叱られると、その行動が身につ

かないだけでなく、他の場面でも子どもが反発したり、拒否することが出てくる。

ほめられない場合、案外、援助目標が高い、あるいは、目標の多すぎることがある。そのため、子どもがその目標をクリアできず、指示されることが多くなったり、注意されたり、叱られることもある。したがって、援助目標をよく検討する必要があるだろう。小さな目標を設定してできるだけほめていくことが、この方法のもう一つの核心といってもよく、とりわけ、困った行動の多い子どもはほめられることが少ない。そのため、お手伝いをしてもらうなど、意図的に場面を作ってほめることも考えられるが、ステップ1のように、身辺面のことを課題にすると、無理なくほめることができるだろう。

次にほめ方のコツをいくつか示す。

「ほめ方」のコツ

- ①短い言葉で、具体的にほめる。
- ②25%でほめる（完結していなくてもほめる）。
- ③近くでほめる、近寄ってほめる。
- ④笑顔でほめる。
- ⑤名前（通称）を言ってほめる。

また、ほめるにあたり、いくつかの段階を示す。

「ほめ方」の4段階

- 第1段階 保育者が対象児を具体的にほめる（1対1の場面）
- 第2段階 他の保育者（主任・園長を含める）にほめてもらう
- 第3段階 友達の前で対象児をほめる
- 第4段階 友達に対象児をほめてもらう

ここでは、〈私—子ども〉の関係を重視するので、第1段階は当然であり、子どもがほめてもらえたことを嬉しいとわかってきたら、あるいは、感じたら、第2段階に移り、他の保育者にもほめてもらうように配慮する。どんな小さなことでも、たくさんの人にほめてもらうことで、子どもはその行動や活動に意欲的になる。

そして第3段階は、保育者が友達の前でほめる。この場合、友達是一人でも複数でもよく、とにかく友達の前で子どもがうまくできたこと、あるいは、頑張ったことを具体的にほめる。このことは単にほめるだけでなく、対象児と友達との関係にも繋がっていく。また、健常児にとっても、“こうすればほめてもらえる”ということがわかり、他の子ども達が頑張ることも見られる。第4段階の前に友達をほめることを忘れてはならないだろう。これは友達にほめてもらうための伏線でもある。ここまでくると友達をほめても、自分がほめてもらいたいと思って意欲的になったり、自分ができたことをしばしば保育者にアピールすることが出てくる。友達がほめてもらったので、“自分もほめてほしい”とあたかも競争するかのようである。

さらに第4段階では、友達にほめてもらう。子どもにとって保育者にほめてもらうことは嬉しいが、友達にほめてもらうことはもっ

と嬉しいようだ。そうすると俄然、友達との関係が良くなり、友達に関心が出てきたり、特定の友達と遊べるようになったり、集団の中に入っていけるようになる。こうなると、ほめることが単に〈保育者(私)－子ども〉の関係にとどまらず、〈対象児－他児〉の関係や〈個別的な対応→集団への参加〉にまで広がっていく。

ここで気をつけたいのは、先にも触れたが、周りの子ども達も普段から時々ほめることである。保育者にほめられて初めて他の子どもをほめることができるからだ。このようなことを念頭に置いて、年度当初に1年間の計画を立てて保育をデザインすることができるだろう。

第1～4段階に明確な区切りはないので、子どもをほめて反応があれば、ほめ方の段階が重なることも出てくる。

(3) 記録をとる

援助場面、援助目標、援助方法がほぼ決まれば、日々の保育を表3の基本シート3(観察記録)[p35参照]に記入する。記録は、毎日5～10分程度を目安とする。また記録は、原則として、〈子どもの行動→保育者の援助→子どもの行動→保育者の援助…〉と交互にやりとりしている様子を書く。記録は詳しいほど良いが、そのためにはエネルギーと時間が必要になる。

一方、「今日は…をしていた」など、保育者の援助を抜き、子どもの状態だけを書いた記録は、自分との関係の中で子どもがどのように変化したかを捉えることがむずかしい。したがって、子どもとのやりとりを記録することが大切である。ただ、こういう記録は書き慣れていないので、最初は戸惑いもあり時間がかかるだろう。

また記録を残すことは、①子どもの変化、②〈私－子ども〉の関係の変化、③〈私－子ども〉の関わりのフィードバックやモニター、

④私の変化、⑤観察力の向上、⑥この方法の定着が期待できる。記録にはこれらの重要な意味がある。

しかし毎日、記録を書くことの大切さは理解していても、負担が大きいのでどうしても後回しになる。後日、まとめて書くと正確に思い出せなかったり、記憶がだぶついて書けなくなってしまうため、関わりと同様に、あまり欲張らず継続して書くことが一番大切である。

援助場面・援助目標を2つ以上にした場合（最大で3つ）でも、記録は1枚に書く。基本シート2は援助場面・援助目標を2つにした場合の様式である。これを2枚にすると子どもとのやりとりを比較しにくくなることと煩雑になるため、1枚にまとめる方が良い。備考欄の使い方は様々であり、例えば、保育所の行事、保育者の思い、保護者との関わり、その日の簡単なまとめなどに使われている。

（４）評価する

援助目標に沿った形で、その日の記録を3段階～5段階で、数字・アルファベット・記号などで簡単に評価する。基本シート3にも示したように、できるだけ記録の冒頭が良い。後で振り返ってみる時、すぐに評価が分かるので、評価の低かった日や評価の良かった日を抜き出して読むことができる。



■してほしくない行動（困った行動・気になる行動）について

ここであらためて、してほしくない行動（気になる行動・困った行動、いわゆる問題行動）について触れておく。これは、1～2週間程度、通常よりは詳しい行動観察をする。日常的に頻発すれば、だいたいの傾向はすでにつかんでいるだろうが、もう少し詳しく記録して整理すると、因果関係や問題点が浮き彫りになることがある。観察のポイントは、どういう時間帯に多いか、場面（状況）、回数、頻度、強さ、関わり方（働きかけ）などである。

行動観察した記録は、基本シート3をそのまま使うが、ステップ1と同じ箇所に書かず、こちらは別の用紙を準備する。こちらの方は、毎日その行動があるとは限らないことと、詳しく記載しないといけないからである。また、自分で整理する枠組みとして、困った行動の表4の基本シート4（対応発見シート）〔p36参照〕に記入していく。基本シート4に記録したり、簡単な表を作って整理すると、困った行動の傾向がわかりやすくなり、対策がたてやすくなる。

ステップ1から取り組むと理解できることだが、身辺面のことですら1～2カ月では身につけることがむずかしいこともあり、困った行動であれば、改善するのにもっと時間のかかることを想定した方が良さそう。

（ア）困った行動の整理

困った問題を整理すると、主として、

- ①物との関係 ②人との関係 ③その他

の3つに大別される。

①は、物を粗雑に扱う、物を壊す、物を投げる、物の上にいるなどが主になる。純粋に物との関係だけで生じることは少なく、今ま

での事例から、①は知的障がいの重い子どもに多いことがわかる。この場合は、ステップ1で取り上げた援助目標を通して、対応可能なことも少なくない。また、ステップ1では即時の対応がむずかしいので、後述する管理的な対応を余儀なくされることもある。

②は、友達を叩く・噛む・蹴る・唾を吐く・友達が作っている物を壊すなど、対人関係上の問題である。自分の思うようにいかないで友達を傷つけたり、友達を誤解したり、友達に（きつく）注意されて興奮するなどである。また、遊びの広がりや人や友達への関心が高まると同時に、友達と適切に関われないので問題の生じてくることがある。①の問題に比べると、子どもの発達レベルは上がっているが、実際には、他の子どもを巻き込むので、こちらの問題の方が手を焼くだろう。

③は自傷行為や保育者・他の子どもに注意されて物や人に八つ当たりする場合である。したがって、自傷行為のように①に近い発達レベルと、②に近い発達レベルとに分かれるが、ここでは分類を複雑にしないため、③としてひとまとめにしておく。

（イ）対応について

困った行動はかなり幅が広く、その背景や原因も様々であり個人差がある。したがって、ステップ1で示したような形ではまとめにくいので、ここでは一般的な対応を述べることにする。

これについても整理すると、概ね、2つの対応が考えられる。

①直接的な対応

②間接的な対応

前者は対処療法的な部分があり、後者は発達の身に付けることをねらいにしているとも言える。しかし、直接的な対応をすればす

ぐ問題が解決するわけではない。また間接的な対応はすぐに結果が出ない。したがって、間接的な対応は困った行動を改善する土台作りで、身の回りのことに取り組むことも、この間接的な対応に含まれると考えている。場合によっては、間接的な対応だけで問題行動が軽減したり、解消することもあることは、先にも触れた。しかし、時間を要する点は否定できない。いずれも大切であるが、人と人との間で取り組むため、残念ながら、即効性は弱く、腹をくくって取り組む必要がある。

①直接的な対応

A 管理的な対応

物を壊す、物を投げるのが主になるが、物に触れられないように片づけることである。動かせないような物は別だが、動かせる物は別の場所に保管する。鍵をかけたり、鍵をつける。物理的にできないようにする。こうすることで子どもを叱る、注意することは確実に減る。また、周りの物を刺激してしまう場合も同様で、この場合、さらに白布を掛けて視野に入らないようにしただけで問題が軽減した事例もある。こうしてできるだけ環境を整えて、子どもが叱られたり、注意される場面を作らないようにする。保育者の関わり方だけでなく環境を整えることも考える。

B その場から引き離す

友達に危害を加えた場合、一旦、その場から引き離して落ち着かせる。この場合、空いている部屋や職員室を使うことが多い。子どもが興奮している状態では、話を聞くことはできず、ましてや注意すると火に油を注ぐことになる。したがって、一旦、その場から引き離して落ち着くのを待ってから対応を考える（クールダウン）。

多くの場合、子どもが落ち着いてから話しをし、子どもがなぜそうしたのか理由を聞いたり、してはいけないこと、どうするといひのかを伝えている。この時も普段から子どもをほめていると、注意や指示が入りやすくなる。また、その子どもが落ち着ける場所や部屋を決めることも有効なことがある。興奮しそうな時はその場所や部屋に連れて行き、しばらくそっとしておいて、落ち着いたらみんなと同じ場所に連れ戻す。このようにして、自分で落ち着けるように働きかける。

C 相手にならない（無視する）

困った行動の中には、子どもが保育者を試すことがある。また、たまたま面白かったことを繰り返すこともある。しかし実際には、こういう違いを見分けるのはむずかしいだろう。叱る、注意することを含めて、何らかの相手をする（対応する）とかえって、その行動を強化して繰り返してしまい、困った行動の広がることもある。

こういう場合、相手にならないことが大切である（一般的には、‘無視する’ と言われている）。しかしこの場合、適切な行動、良い行動、すぐ止めたなどの行為や行動が出れば、“すぐにほめる” ことが大切である。ほめることに裏打ちされた‘相手にならない（無視する）’ でないと、これが生きてこない。したがって、前述したように、普段から子どもをほめることが、ここでも大切になってくる。

ただ保育所のような集団場面では、他の子どもが相手になったり、刺激になることもあり、保育者が全く相手にならないのはむずかしいかもしれない。そのため、他の子ども達にも話して協力を得ておく必要があるだろう。相手にならないことで困った行動が減ってくれば、この対応を続けることが有効になる。

D 言葉を添える（あるいは、言葉で伝える）

トラブル場面でしばしば使われているのが、「貸して」「入れて」「ちょうだい」などの言葉を添えることである。言ってみれば、対人場面でどのような言葉を使えば良いか、保育者が見本を示すことである。これはある意味で、対人的な技術を教えることになる。子どももどうしていいかわからないので、勝手に持って行く、盗って行く、壊すことが出てくる。「〇〇しない」という否定の言葉はわかりにくいので、「(〇〇場面では) 〇〇する」と、肯定的に表現して伝えるようにする。

E 問題を起こさない時にほめる

ほめることが大切なことは先にも触れた。しかし、ほとんどの場合、何かできたからほめることが多い。ここでは、困った行動を起こさない時にほめるという技術を使う。つまり、“あなたのしている行動は好ましい”というメッセージを送ることである。しかし、これは必ずしも伝わらない可能性があるなので、気をつけて使う必要がある。この場合、何らかのチェック表を作って、問題を起こさなかったら◎をつける、シールを貼るなど、子どもと一緒にその行動傾向を見るといいだろう。そして、少しでも減っていればほめることを忘れないようにする。こうして、実際に気になる行動が減った事例はある。

②間接的な対応

A 親しみのある人間関係づくり

これは言わずもがなである。また、ステップ1に取り組んでいると、親しみのある良い人間関係が自然に形成されてくる。しかし、身の回りのことを“指導する”“指示する”ことが多くなると、必

ずしも良い人間関係はできず、身の回りに取り組む時に気をつけな
いといけない。この方法は、むしろ、身の回りのことを通して深い
人間関係を育むことである。“教える”ことを通して“育てる”と言っ
ても過言ではないだろう。援助方法の箇所でも触れたが、ここで〈私
-子ども〉の関係が生きてくる。

B 子どもと遊ぶ

ここでは、子どもの遊びに付き合うことである。こちらも遊びが
指導になると適切とはいえなくなる。はじめは子どもも満足するほ
ど十分遊び切れないだろうが、時間は15分前後で短くても、でき
るだけ決まった時間に毎日遊ぶ。しばらく時間はかかるだろうが、
これも繰り返すと、子どもに状況が理解できるようになり、時間の
区切りが受け入れやすくなる。そういう時間を意図的に設定する。
人への関心が弱い子どもが多いので、このことにより保育者への関
心が高まり、遊びを求めて問題が少なくなることが期待できる。ま
た保育者との遊びを通して、遊び方や人と遊ぶことの楽しさを学ぶ
ことももう一つのねらいとしてある。直接的には、子どもと遊ぶこ
とで、友達や物から物理的に切り離すことができるので、注意する
ことは減り、上述の人間関係を良くするのにも生きてくる。



2. 集団の形成について — 子どもの宝探し —

今までは個別に対象児をほめてきた。また、園長をはじめ保育所の他の職員にもほめてもらうこと、友達の前でほめたり、友達にほめてもらうことを通して、クラス集団を作る準備を一方でしてきた。したがって、子どもの宝探しを実施するにあたっては、子どもに肯定的な関わりや働きかけをして、子どもからも保育者に良い反応が出ていることが前提となる。まだこの段階までいかない場合は、この方法はむずかしいかもしれない。ここでは、一般的な手順を示す。

子どもの宝探しの方法（例）

- ①クラスでの朝の会か終わりの会で、みんなで“宝探し”をすることを提案する。
- ②会の時、クラスの友達を一人か二人、前に呼ぶ。
- ③昨日か当日、その友達の良かった点を一つか二つ、保育者が具体的にほめる。
- ④みんなにわかるように、ほめ言葉を名前と共に後ろに掲示する（この書き方は自由）。
- ⑤クラス全員が一巡か二巡したら、今度は友達に手を上げてもらって、友達にほめてもらう。そして、このほめ言葉も後ろに掲示していく。
- ⑥これを毎日繰り返す。

年少児や年中児では平仮名の読めない子どももいるが、保育参観時に保護者に見てもらえるので、年齢に関係なく掲示する。保護者は、自分の子どもが友達からどのように見られているのかがよくわかるだろう。子どもに対する肯定的な言葉が並んでいるので、これを通して、保護者と話をするきっかけ作りにもなる。

子どもは普段から保育者の言葉や動きを見るでもなく見ている。したがって、保育者が子どもの模範となり、友達のどういう点を見ているのかはとても重要なポイントになる。保育者の言動を通して、友達は友達を見ることになる。そして、それをクラスの子も達が身につけていく。障がいの有無に関係なく、“ほめる”という肯定的な働きかけや関わりをクラス全員に広げていく。

ここでのねらいは、対象児を集団の中に入れるよりも、対象児と他児とを個々に結びつける、あるいは、子ども達を個別に結びつけることである。そうすることで、対象児が他の子どもにも関心や興味を示したり、また子ども達が対象児に興味・関心を示すことが期待できる。こうして、クラス全体の雰囲気を変えていく。友達との関係が深まってくると、友達に対して、嫌がるようなことをしなくなったり、少なくともそういう行為が減っていくだろう。

おわりに

この方法は特殊なものではなく、できるだけ日常生活場面を生かした対応を考えているので、保育者は特別な技術を必要としない。少し気をつけて対応すればできることばかりである。但し、不慣れな間はいろいろ戸惑うことはあるだろうが、それはどのようなことでも同じであろう。少し視点を変えたり、着想を変えるだけで取り組めることはたくさんある。とにかく視点を定め

て、子どもをよく観察し、またその場面で関わり続けることが、このプログラムの中核である。

《参考文献》

- 1) インリアル・アプローチ 竹田契一・里見恵子 編著 1994 日本文化科学社
- 2) AD / HD児へのペアレント・トレーニングガイドブックー家庭と医療機関・学校をつなぐ架け橋ー 岩坂英巳・中田洋二郎・井澗知美 2004 じほう
- 3) 肥前方式親訓練プログラム AD / HDをもつ子どものお母さんの学習室 大隅紘子・伊藤啓介 監修 2005 二瓶社
- 4) こうすればうまくいく発達障碍のペアレントトレーニング実践マニュアル 上林靖子 監修 2009 中央法規
- 5) 軽度発達障碍児の理解と保育 平成 17 年度～ 24 年度 保育リーダー研修報告書 あいち小児保健医療総合センター

表1 基本シート1 (子どもの状態)

子どもの状態

氏名： 生年月日（年齢）：平成□年□月□日（○歳○か月）

記入日：平成○年○月○日

発達状態	運動	
	食事	
	排泄	
	着脱	
	言語	
	対人関係・集団生活	
	描画・製作	
好きな遊び		
安心できる場所や人		
子どもの性格・行動特徴		
保育環境		
身につけてほしい行動		
困った行動		
障害名		
関係機関・相談機関		
療育手帳：発達検査の結果		
健診・療育機関		
家族状況		
備考		

表2 基本シート2（視点を定めるための自己点検票）

自己点検票

クラス名：

子どもの氏名：

- 1 あなたはどのようなことを援助目標としましたか？
- 2 子どものどのような行動から目標を決めましたか？
- 3 あなたがそのような目標を設定したのは、子どもの保育にとって、何が大切だと考えるからですか？
- 4 目標に対する援助方法を決めるにあたり、子どもはどのような発達状態だと考えたのですか？
- 5 子どもの発達状態を、どのような行動から理解したのですか？
- 6 子どもの行動を予想して、あなたの援助を具体的にイメージアップしてください。

表3 基本シート3 (記録様式)

○月○週 クラス名：

氏名：

No

援助場面	1	2	備 考
援助目標			
援助方法			
日 (月)	(評価)	(評価)	
日 (火)	(評価)	(評価)	
日 (水)	(評価)	(評価)	
日 (木)	(評価)	(評価)	
日 (金)	(評価)	(評価)	
日 (土)	(評価)	(評価)	
1週間の まとめ			

(注) 援助場面を2つにした場合のシート

表4 基本シート4（困った行動の対応発見シート）

困った行動への対応発見シート

- 1 困った行動はどのような行動ですか？それはいつ頃から始まりましたか？また、どのくらいの頻度で起こりますか？
（例）1日に2～3回は必ずある。
- 2 困った行動に関連があると思われる状況や事柄は何ですか？
（例）友達からの無視
- 3 通常はどのように対応しますか？
- 4 子どもの詳細な観察を実施してわかったことはどのようなことですか？
- 5 子どもの視点から、なぜそのような行動をとったと思いますか？
- 6 緊急対応としてどのような対応が望ましいと思いますか？
- 7 根本的な解決を得るためには、どのような対応を続けることが必要だと思いますか？

あい・あい保育向上プログラム

Q & A

Q1 「あい・あい保育向上プログラム」ではどうして身の回りのことに着目しているのですか？

A 一つには、身の回りのことは“行動”だからです。行動は目に見えるので、障がいの有無にかかわらず、幼い子ども達にもよく理解できることがあげられます。今一つには、靴をはく、手を洗う、鞆をかけるなど、日常的な身の回りのことは、子どもにとっても保育者にとっても最もわかりやすいという点です。無理なく継続的に関わることができる課題でもあります。子どもにとっては、毎日、同じ場所で同じことを保育者と取り組むことは、わかりやすく、想像でき、期待できる取り組みです。保育者にとっても観察する視点を固定することで観察しやすく、子どもへの理解を深めやすくなります。毎日、継続して行うことは、援助場面を介した子どもと保育者との関係性を深める基礎になります。

Q2

どの子（障がい種別に関係なく）にも実施できるのですか？

A どの子どもにも実施できることが「あい・あい保育向上プログラム」の特徴です。それは、障がい種別に着目するのではなく、身につけてほしい日常的な行動に着目しているからです。子どもとの関わりを重視して行動観察や援助設定をして、その関わりを記録するという一連の対応はどの子に対してもできます。この方法は、障がい種別に着目するのではなく、子どもの行動や子どもと保育者との関係性に着目した関わりになっているため、どのような子どもにも適用できます。

Q3

ほめることはどうして良いのですか？

A なぜほめるのか？一言でいうと、子どもの成長を促すことができるからです。具体的には、ほめることで子どもが根気よく物事に取り組む動機づけになったり、自尊感情が高まったりするといわれています。また、ほめることにより、保育で重要な子どもとの信頼関係も生まれるともいわれています。発達障がいをもつお子さんに対するほめることの研究もあります。これらのお子さんは、失敗して叱られる経験が少なからずあります。信頼関係のもとでほめることにより、傷ついた自尊心を回復させ、自己効力感の体験をさせることにつながるといわれています。ほめ方についての研究も様々あり、「ほめ方のコツ」(p20)にまとめています。「ほめ方の4段階」(p21)も参考にしてください。“ほめること”を通じて関係性をはぐくみ、必ず子どもの意欲・自信・喜び、そして成長につながります。

Q4**「あい・あい保育向上プログラム」は子どもの成長発達に効果があるのですか？****A**

「あい・あい保育向上プログラム」を使用した子どもへの支援が子どもの成長発達に影響があるかどうかをみるために、プログラム使用前と使用して半年後の発達指数を比べました。KIDS（キッズ）という発達評価尺度を用いた結果で、運動面・操作性・理解言語・表出言語・概念・対子ども社会性・しつけ・食事・総合評価のすべてで成長発達の伸びを認めました。また、行動に関しても改善があり、特に友人関係が改善していました。どうしてそのような結果になるかはさらに研究が必要ですが、「あい・あい保育向上プログラム」を保育現場で使用する際の有益な資料の一つになります。

Q5**「あい・あい保育向上プログラム」は保育者の保育力向上に役立つのですか？****A**

保育所長が保育者に指導しながら、その保育者が子どもに「あい・あい保育向上プログラム」を用いて毎日関わるということを半年間行い、その前後で保育者の不安や自己効力感（セルフエフィカシー）がどのように変わるかを比べました。“今まさに、どのように感じているか”という不安を喚起する事象に対する反応（状況不安）に改善を認めました。また、行動変容の先行要因で認知的変数である自己効力感（セルフエフィカシー）も改善を認めました。このことは、行動変容が確実に生じること（生じていること）を意味しており、「あい・あい保育向上プログラム」を使用した保育所長による指導が保育者に良い意味での認知変化、行動変容をもたらしていることが推測できます。指導者側の保育所長にも同じ結果を認めました。前問と同じですが、どうしてそのような結果になるかはさらに研究が必要ですが、「あい・

「あい・あい保育向上プログラム」を保育現場で使用する際、こちらに有益な資料の一つになります。

Q6 「あい・あい保育向上プログラム」の“3つの援助”は、スモールステップとよく似ていませんか？

A 「あい・あい保育向上プログラム」の“3つの援助（援助場面、援助目標、援助方法）”では、75%程度できていることを援助目標とし、多くを求めず25%できていればほめるということを行います。教育現場でよく用いられているスモールステップは、米国の心理学者で行動分析学の創始者であるスキナーにより提唱された個別学習法です。目標を細分化し、少し頑張ればできそうな目標を掲げて、失敗しないように興味を失わせないようにして、最終目標に近づいていくことで、目標を達成する成功体験を積み重ねることができ、できないという否定的な効果も避けることができます。「あい・あい保育向上プログラム」には、このスモールステップの原理が背景にあります。さらに、「あい・あい保育向上プログラム」では身の回りのことを主とした具体的な行動を目標にしたり、子どもをよく観察したり、援助場面で関わりを続けて実践記録をつけ評価したりすることが特徴として加わります。

Q7 絵カードの使用など視覚支援が最近頻用されますが「あい・あい保育向上プログラム」にも取り入れることができるのでしょうか？

A 発達障がいのある人のなかでも広汎性発達障がいの特性をもっている人で、言葉でいわれることよりも目で見てわかる情報の方が理解しやすい

場合があります。そのため、一日の園での流れや設定保育の手順などを順番に番号を振って絵カードに整理したり、時計やカレンダーで先の見通しをもてるようにしたりする工夫が有効な場合が多いようです。ただ、視覚支援ツールばかりを頼り、子どもとの信頼関係の重要性を見落とさないように留意する必要があります。「あい・あい保育向上プログラム」では子どもとの関係性を何よりも大切にしていますが、その子にとって“わかりやすさ”という点で、視覚支援ツールが必要な場合は、活用していくこともあります。「あい・あい保育向上プログラム」は、他のプログラムも取り入れることを決して妨げるものではありません。

Q8

子どもの行動観察をしていると子どもの困った行動や問題行動ばかりが目についてしまいます。どうしたら客観的に行動観察ができるのでしょうか？

A

「あい・あい保育向上プログラム」の特徴は、困った行動の対処を中心に据えた方法ではなく、身の回りのこと、身につけてほしい行動に関わっていきます。それにより、子どもはほめられることが増え、子どもの意欲や自信につながり、結果として行動上の問題が減ってきます。多くの子どもと関わりながら集団保育を行っていくと、子どもの困った行動や問題行動が目立って“なんとかしたい”と考えてしまいがちです。しかしながら、ここでまずは身の回りのことを援助していくことが、行動上の問題を減らす近道であると考えてください。設定した援助の中で“この子は何が好きなのか？”“何をするとキラッとしているか？”などと考えながら子どもを観察することでほめる機会に気づくことが増えると実証されています。

Q9

なぜ「[あい・あい保育向上プログラム]」と言うのですか？

A

このプログラムを通じて、子どもは身の回りのことができるようになり、結果として行動上の問題も減ってきます。保育者にとっては、子どもの変化が何よりも保育に対する自信になります。そのことから保育向上プログラムと言います。「あい・あい」には、I（わたし）、愛情、愛着、愛知（発祥地）の意味がこめられています。

Q10

療育って何ですか？

A

「療育」とは、昭和17年、肢体不自由児を対象とし、整形外科的治療を基礎にして教育、職業訓練などが共同することで社会復帰を可能としていくこととして高木憲次氏により使われはじめました。最近では、育ちと暮らしに結びつく「生活モデルの療育」が本来の療育とされています。「指導・訓練」ではなく「育児を支援すること」から始まる療育であり、訓練室でのリハビリテーションで子ども達が得た「活動のイメージ」を保育場面などを通して、しっかりと日常の暮らしにつなげていくことです。目の前の発達課題に取り組みながらも最終的なゴール“社会で自信をもって自分自身が選んだ人生を送ることができるのに必要な能力”を常に念頭におくことが大変重要です。

Q11

療育や医療につなげることは必要ですか？

A 子どもが持っている特有の課題、発達してきた過程や現在の心身の状態を把握し、理解することは、子どもの育ちを支える周囲の者にとって大変重要です。保護者や家族にとっては、そのような子どもの特徴を理解することで、家庭生活をより円滑に過ごすことができます。また、何よりも子ども自身が自分を身近な人に理解してもらっているという安心感を持つことができます。療育や医療は、そのような子どもの特徴を理解する手助けを長期的な見通しをもって行うことができる専門性を有しています。保護者を介した療育や医療からの情報提供により子どもの理解を保護者と共有すること、また、療育や医療との連携により子どもの理解を深め、保育の取組み生かすことは大変重要です。

Q12

保育現場ではどのように発達障がいをとらえて関わるのが子どもにとって良いですか？

A 発達障がいは、発達障害者基本法第2条では、「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」と定義されています。また、ICD-10（国際疾病分類）においては、F80-98（心理的発達の障がい、小児期及び青年期に通常発症する行動及び情緒の障がい）に含まれる障がいとされており、F70-F79（知的障がい〈精神遅滞〉）とは別に捉えられています。しかし、知的障がいを合併することが少なくありません。広汎性発達障がいとは、自閉症、アスペルガー症候群のほか、レット障がい、特定不能の広汎性発達障がいをふくむ総称です。自閉症は、

3つの特徴（対人関係の障がい・コミュニケーションの障がい・限定した常同的な興味、行動および活動）をもつ障がいで、3歳までには何らかの症状がみられます。アスペルガー症候群は、対人関係の障がいがあり、限定した常同的な興味、行動および活動をするという特徴は、自閉症と共通した障がいです。明らかな認知の発達、言語発達の遅れを伴いません。注意欠陥多動性障がい（ADHD）は、注意持続の欠如もしくは、その子どもの発達レベルに見合わない多動性や衝動性、あるいはその両方が特徴です。

発達障がいは発達のしかたに生まれつき凸凹がある障がいです。子どもの凸凹のある発達のしかたを理解し適応していくためのサポートをすることで成長の可能性を広げます。保育所は、日々の生活や遊びを通じてともに育ち合うことができる貴重な場です。それは、発達障がいを持つ子どもにとっても同じで、個に応じた関わり、集団の中の一員としての関わりの両面を大事にした保育の展開により、育ちをはぐくむことができる重要な場所であると考えられています。



平成25年度 厚生労働科学研究費補助金 地域医療基盤開発推進研究事業

「あい・あい保育向上プログラム」

障がい児保育研究班

分担研究者：植田紀美子

「被災後の子どものこころの支援に関する研究」

(代表研究者 五十嵐隆 国立成育医療研究センター総長) の

分担研究「被災後の対応を含めた在宅障がい児支援ツールの開発に関する研究」

2014年1月30日 発行

発行元： 地方独立行政法人 大阪府立病院機構 大阪府立母子保健総合医療センター
〒594-1101 大阪府和泉市室堂町840 Tel 0725-56-1220

印刷： 和泉出版印刷株式会社
〒594-0083 大阪府和泉市池上町4丁目2-21 Tel 0725-45-2360

あい・あい保育向上プログラム

