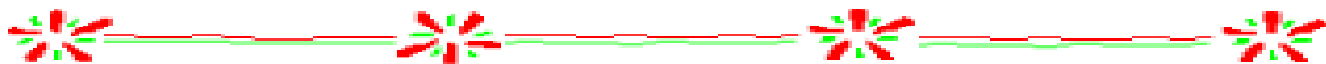


平成19年度 公開研修講座（夏季） 「幼児期における特別支援教育」



講義と演習

問題行動の軽減の方法



県立総合教育センター
特別支援教育室

1 幼児期における特別支援教育の基本

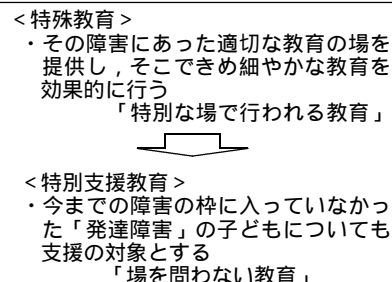
1 特別支援教育とは

～ 支援を必要とする子どもに適切な支援を行うこと～

(1) 特別支援教育の定義

特別支援教育とは、「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」(文部科学省、2003)と定義されています。

【特殊教育から特別支援教育へ】



(2) 「困った子」ではなく「困っている子」

LD、ADHD、高機能自閉症のある子ども達は、今までは、「読み書きの苦手な子」、「落ち着きのない子」、「こだわりのある子」など、ちょっと困った子ども、変わった子どもとしてとらえられながらも、通常の保育や教育の中でずっと過ごしてきました。私たちは、このような子ども達に対して、その子どものできないことに着目しがちで、その子どもの行動の裏にあった本当の原因(発達の遅れ:がんばっても今の自分ではうまくできない)に気付けないことがあったかもしれません。

【発達障害とは】

「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(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、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」
(発達障害者支援法より)

(3) 発達障害への支援

2005年4月に施行された「発達障害者支援法」によって、このような「困っている子」に対する支援を行うことが国として定められました。2007年4月には、学校教育法一部改正の施行により「特別支援教育」が正式にスタートし、幼稚園から大学までの全ての学校教育の中で、発達障害のある子ども達に対する支援を行うことが義務づけられました。

【発達障害の3つのジャンル】

発達障害は現れ方から大きく3つのジャンルに分けられます。
おくれ...同じ年齢の子ども大多数が
できないことができない
知的障害をともなう発達障害
かたより...他の子どもにも見られる
行動だが、その程度が通常
範囲を超えている。主に次の二つ
ADHD(注意欠陥多動性障害)
LD(学習障害)
ゆがみ...他の子どもには見られない
行動が見られる
自閉症、アスペルガー症候群、
その他の広汎性発達障害
(「発達障害に気づいて・育てる完全ガイド」黒澤礼子著より引用)

(4) 発達障害のとりえ

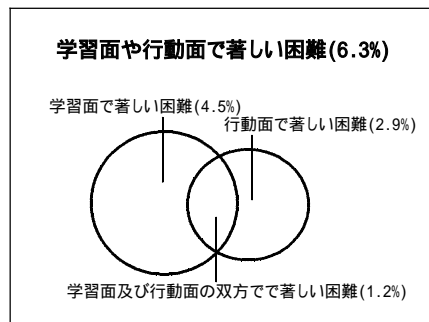
発達障害は、子どもが社会の中で自立し生活することができるまでの過程において生じた発達の道筋の乱れととらえられ、その発達上の課題によって、社会的な適応が損なわれているもののみを障害とします。つまり、生来の発達障害の基盤を持っていても、適切な支援を行い健全な育ちを支えることで、障害ではなくなる(社会の中で困らない)ようにすることが可能であるということなのです。しかし、適切な支援が行われない場合は二次的な障害(自尊感情や意欲の低下による様々な問題)を引き起こし、その子どもの自立と社会参加に重大なダメージを与えることになります。

これまで軽度発達障害という言葉がありましたが、平成19年3月に文部科学省から、その意味する範囲が明確でないため、今後は軽度発達障害という表記はしないと発表されました。

(5) 特別支援教育は特別なものではない

文部科学省の調査によると学習面や行動面で著しい困難を抱えている子どもは、小・中学校に6.3%在籍していると結果がでています。この数字はどこの学校や園、クラスにもそのような子どもがいることを意味します。

つまり、特別支援教育は、特別な場所で特別な子どもに行



「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」
(文部科学省 H15)

う教育だけではなく、通常の保育や教育の場にいる「困っている子」に対しても必要な支援を行うことであり、全ての教師、保育者に求められるものなのです。

2 幼児期におけるポイント

～ 早期発見、早期対応 ～

(1) 早期発見 - 気付きの目をもつ -

幼児期においては、発達の未分化な時期のために、障害があるか否かの判断が非常につきにくいという特徴があります。知的障害や発達障害は、外見で判断できるものではなく、その子の行動の状況や認知面での発達の状態から、障害の可能性に気づくものです。もちろん、「気になる子ども」のすべてが障害があるというわけではありません。その子どもの生育歴や家庭環境等を十分に把握し、また健常の子どもの標準化された発達段階表等との比較を通して子どもを多角的、客観的に見ることが大切です。

気付きの目を全ての保育者がもつためには、園内で子どもの発達や障害に関する研修会を開いたり、園内で共通した見方ができるように「気付きのチェックリスト」等を整備したりすることも必要です。

(2) 早期対応 - 問題を先送りせずやれることからすぐに行く -

子どもの「困り感」に気づきながらも、「もう少し様子を見よう」「まだだいじょうぶ」のように、問題を先送りにすることは、子どもの健全な発達にとって何のメリットもありません。子どもは、がんばっていてもできないことに気づいてもらえず、周囲（家族、友だち、保育者）から、認めてもらえないという悲しみを味わい続けることとなります。また、保護者も「なぜ、この子はできないのだろう、自分が育て方が悪いのだろうか」と悩むことになり、ますます子どもに厳しく当たるようになります。

対応は早ければ早いほどよく、遅くなればなるほど、改善が困難になります。また、対応は、その子どもだけでなく、保護者、さらにはその子どもを取り巻く周囲の子ども達やその保護者についても必要になります。

(3) 予防的対応 - 問題を起こさないようにすることが最大の支援 -

問題が起きてから対応するということは、子どもが傷つくのを待っているのと同じです。問題を起こさないようにする日常的な環境づくりが大切なのです。環境とは、子どもを取り巻くすべてのものをいいます。教室環境といった物理的な面だけでなく、子どもへの接し方や言葉がけの方法、日課、教材、行事、友だち、家族など、子どもの生活全てにおいて、子どもの視点に立った（子どもにわかりやすい、子どもが困らない）環境になっているかどうか見直します。

この予防的対応は、障害のある子どもだけでなく、全ての子どもに対して必要なことです。器質的、機能的に障害のない子どもであっても、環境（虐待や不適切な保育等）によって、発達障害と同じような症状が現れることが指摘されています（反応性愛着障害）。

特別支援教育推進のポイント

- ・子どもの教育・保育・支援にかかわる全ての人が発達障害等に関する正しい理解を持つこと
- ・子どもを障害名で見るのではなく、一人一人の発達の状態や困り感をとらえ、その子に応じた支援を行うこと
- ・支援は全ての人に必要なものとしてとらえ、教育環境のユニバーサル化につとめること
- ・園内体制を整え、園としての一貫性のある方向性を示し、すべての職員で連携して支援に当たること
- ・地域の保健センターや療育センター、特別支援学校、小学校等と連携を取り合って、支援を進めること（個別の支援計画の作成）

3 幼児期における障害のある子どもへの保育・教育の基本

(1) 障害があっても保育・教育の基本は同じ

障害の有無、種類、程度のいかんにかかわらず、子どもはすべて集団の中で、そして遊びを通して発達すると考えられます。また、障害があっても、幼児期において身に付けるべき基本的な力は変わりません。幼児期には、「基本的信頼感」、「自律性」、「自発性」を身に付けることが大切であり、この3つを育む指導・支援が求められます。

全ての力のベースとなる力は「基本的信頼感」です。「基本的信頼感」を育てる方法は「子どもが望むように愛すこと」とアメリカの心理学者であるE・H・エリクソンは言っています。「子どもが望むように愛すこと」とは、「子どもの気持ちを察し、そのとおりにしてあげる」ということです。このことによって、子どもは自己の存在感を確かなものにすることができ、安心して社会の中に入っていきることができるのです。つまり、「基本的信頼感」は社会性を育てる基本でもあります。

しかし、発達に遅れのある子どもには、次の3つの基本的な特性があります。

< 発達に遅れのある子どもの基本的な特性 >

周りからの働きかけや刺激を受け止める力が弱い

周りからの働きかけに応える力が弱く、また、その方法（表現）に乏しい

周りに働きかける力が弱く、また、その方法（表現）に乏しい



この特性によって、発達に遅れのある子どもは、自分が望むようにしてもらえない経験が少ない（または満足できていない）ため、「基本的信頼感」が育っていないことが多いのです。「基本的信頼感」の弱さが社会性の弱さや自分で成長する力の弱さになり、問題行動として表れていると考えることができます。

(2) 幼児期は情緒の安定と発達を促すことが重要

情緒は、子どもの日常生活行動と精神発達において、重要な基盤となります。人間のすべての行動は、情緒的（他人や外部の事象との関係のもとで生じる意識や要求と関連している）反応とも言えます。

障害のある幼児は、その障害の特性によって、かなり異なる情緒的反応を示しますが、一般的に周りとの関わりの中で、不安、恐れ、怒り、拒否などの不快の情緒反応のほうが、うれしい、楽しい、おもしろい、好きなどの喜びや快の情緒反応より目立つ傾向にあります。

この傾向が毎日の生活や学習経験を妨害し、精神発達をさらに阻害していると考えられます。そして多くの場合、このような情緒の不安定さや発達の未熟さはかなりの程度で、これまでの育て方や接し方にも原因があるようです。

情緒の安定は、望ましい人間関係の中で実現されます。したがって、保育者や教師との共感的関係を作ることが前提条件となります。

(3) 遊びをとおして発達を促すときの基本

多くの障害のある幼児の発達段階は、およそ1歳前後から3歳前後の幼児と基本的には同じです。したがって、大まかな発達課題としては、2～3歳児のそれが目安になります。この発達の段階を考慮せず、一般的な遊び（遊具や玩具を楽しむ、友だちと楽しく何かをすること等）のイメージで、少なくとも3歳以上の精神発達でないといけないような遊びを想定し、その遊びを無理にさせよう、教えようとしがちです。

たとえば、精神発達レベルが1歳半程度のAちゃん（生活年齢4歳）は、感覚遊びの段階なので、何かで音を出したり、転がしたり、触ったりするのを楽しむことがAちゃんの遊びです。このようなAちゃんに対して、集団遊びや構成遊びを強制しても意義・効果は期待できません。し

かし、集団遊びの雰囲気を楽しむことは大切です。

次に遊びをとおして発達を促すための基本をまとめます。

< 遊びをとおして発達を促すための基本 >

子どもの現在の姿・状態をありのままに受容する

子どもに何かをさせよう、遊ばせよう、教えようとしな

現在、他児や遊具に関心・興味を示さなくても、仲間や遊具のある場面を与える

子どもの現在の能力レベルの遊び（活動）を保育者・教師も共に楽しむようにする

それだけでなく、ときには少し高いレベルの遊びも展開し、軽く促す

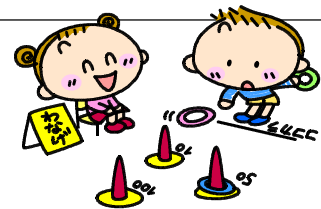
他児の存在に対する関心を促すような働きがけを心がける

当分は、その子どもは受動的に参加するだけでいいような集団遊びを工夫する

子どもの反応をよく観察し、小さな反応（表情など）をも見逃さないようにし、

かわりの手がかりにする

好ましい反応（関心・動きなど）を強化する（ほめる、励ます、頭をなでるなど）



(4) 基本的な身辺自立や生活習慣を身に付けさせる

基本的な身辺自立や生活習慣を身に付けることは、自立と社会参加に向けた最も大切な取り組みです。「食事」「排泄」「睡眠」「清潔」「移動」などが一人のできるようになることで、その子どもの自主的、主体的な活動が保障されます。基本的な身辺自立や生活習慣が身についていない子どもは、生活の中で規制されたり、干渉されたりすることが多くなり、情緒的な安定も図りづらくなります。

基本的な身辺自立や生活習慣の育成には、幼児期からの継続した一貫した取り組みが必要です。障害の重い子どもであっても、生活に関わる技能は、繰り返し指導することでかなりのことまで獲得することが可能であると言われていています。障害があるから（発達が遅れているから）、「立ち歩きながら食べても仕方がない」「オムツが外れなくても仕方がない」「できないことはかわりにやってあげれば良い」ということはありません。障害があるからこそ、早期からの丁寧な取り組みが必要なのです。

< 基本的な身辺自立や生活習慣の形成と指導のヒント >

一日の生活や保育全般の中で常時留意して指導する

基本的な動作（握る、持つ、しゃがむ等）ができているか把握する（発達レベル）

毎日決まっている活動から指導する

短い時間ですむ活動（片付けなど）から指導する

失敗させないことが大事。最初は援助を多くして成功体験を積み重ねる。うまく

できるようになったら段階的に援助を減らす

ほめることが大事。他の子どもであればできて当たり前前の活動であっても、その子にとっては特別な活動かもしれないと考え、しっかりとほめる

スモールステップをとる。複雑な活動は全体を細かく分けて考え、援助が必要な部分を見極める。

目印をつける。ぱっと見てわかるような支援をする。

反復指導し、一貫した指導態度をとるようにする

家庭との協力体制をとり長期に継続指導する



4 発達障害のある子どもの特徴と対応

(1) 広汎性発達障害(高機能自閉症やアスペルガー症候群)のある子ども達
広汎性発達障害とは以下の3つの特徴をもつ子ども達のことを指します。

人との相互交渉の障害(社会性)

コミュニケーションの障害

想像力の発達の障害及び反復した常同的动作

* アスペルガー症候群と診断される子どもはことばや認知面での発達では目立った遅れが見られないという特徴があります

幼児期の広汎性発達障害のある子どもが示す特徴の例

- ・ことばが少し遅い。ことばがなかなか増えない
- ・変わった言葉遣いをする(オウム返しや独り言)
- ・自分の世界で遊ぶ(ごっこ遊びや一緒に遊ぶことが苦手)
- ・こだわりが強い。慣れた環境や状況が変わると混乱し、パニックを起こす
- ・他者とのやりとりが苦手
- ・集団活動で勝手に落ちつきなく動き回る。逸脱する。みんなとずれる
- ・不器用なことも多い(絵、工作、ボール遊びなどが苦手)
- ・耳ふさがが見られる(聴覚過敏)
- ・偏食がひどい(限られたものしか飲食しない)
- ・睡眠が浅い など

参考: 乳児期に見られた特徴(厚生省 1978年の調査より)

- ・手のかからない、おとなしい子
- ・刺激への過度の反応または無反応
- ・睡眠時間が短いか、または長い
- ・母親を求めない(後追いをしない)
- ・あまり泣かない
- ・イナイナイパー、オツムテンテンなどの模倣をしない
- ・微笑しない



保育・教育上配慮すべき内容

刺激に対する過敏性

例: 聴覚刺激に対する過敏性(保育室で器楽演奏をしていると飛び出す、騒がしくしている友だちを叩くなど)
静かな環境を保つ

状況理解の問題

例: 求められていることが分からず固まってしまう
事前に言葉で「どう動けばよいか」教える。もし、固まってしまった場合は、すぐにそばに行き、状況を伝える

感情の理解と表出の問題

例: 友だちがイヤな顔をしていても気がつかずにしつこいかかわり方をする。自分がイヤなときでも顔の表情が笑っている

友だちの気持ちを伝えてあげる。本人の気持ちに気づいてあげて、それに応じた指導を行う

友だちに対する接し方の問題

例: 友だちに興味があっても不自然な形で接してしまう(髪に触る、顔を近づける、においを嗅ぐ等)
自然に接する方法を教えてあげる(握手をする、「あそぼう」とさそうなど)。周囲の友だちに対しても一緒に遊べるような方向付けをする

こだわりの問題

例: 机の配置のこだわり、順番へのこだわり、ルールへのこだわりなど
急に変更するとパニックになるので事前に話す。ねばり強く、指導することで徐々に柔軟になる

聴覚情報の理解の問題

例: 耳からの情報の理解に困難を示す(聞いただけでは伝わらないようなとき)
視覚的な手がかり(指さし、身振り、文字、絵など)を示す

(2) 注意欠陥多動性障害のある子ども達 (ADHD)

幼児は基本的に多動で落ち着かないのが普通ですが、

不注意

多動性

衝動性

と呼ばれる特徴が同じ月齢や同年齢の子どもと比べて顕著に強く見られる子どもを言います。

「不注意」だけが顕著な子ども、三つの特徴を併せ持った子どもと状態像は様々です。

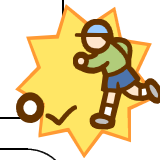
幼児期の注意欠陥多動性障害のある子どもが示す特徴の例

不注意

- ・一つのことに集中しにくい。不注意な過ちが多い
- ・ちょっとしたことに注意がそれやすい
- ・課題や遊びを持続することが難しい
- ・話しかけられても聞いていないように見える
- ・指示に従えず、活動からはみ出る
- ・難しいことや努力のいることを避ける、嫌う
- ・物をよくなくす
- ・約束や毎日することをよく忘れる

多動性

- ・じっと座っていることが苦手(手足をそわそわする、もじもじする)
- ・思わず走り出したり、じっとしていられない
- ・高いところへ上がるのが好き
- ・静かに一つのことをして遊んでいられない
- ・ちょこまかと動き回る
- ・おしゃべりで静かにお話を聞いていられない



衝動性

- ・質問が終わる前に答えてしまう
- ・順番を待つのが苦手
- ・よく他児のじゃまをしたり、妨害したりする
- ・1番になることが好き
- ・負けるのが嫌い
- ・人にちょっかいをだす

保育・教育上配慮すべき内容

注意力への対応

できるだけ注意が逸れるものを置かない

例：その時間に関係のない物は見えないところにおく

座席を工夫する

例：一番前の席や、教室の外が見えない場所にする

注意を向けてから指示を出す

例：大切なことを言うときは「今から大事なことを話すよ」と言う。名前を呼びかけてから話す

多動性への対応

無理に落ち着かせようとしない

欲求不満がたまって、いずれ爆発する

興味関心のある活動を利用して、その活動を落ち着いて行う時間を延ばしていく

例：椅子に座らせる場合も机の上に興味のあるものを置いておく

我慢する目安を示す

例：10数えるまで待っていてね 等

待てたときは十分にほめる

衝動性への対応

待たせる時間を最初はわずかな時間にする

例：最初は前に一人だけがいる列に並んで待つことから始める

衝動的行動がでないような言葉がけをする

例：もう少しだから、がまんね。

待つことができたらしっかりとほめる

(3) 学習障害のある子ども達 (LD)

< 学習障害の定義 >

- ・基本的に全般的な知的な遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するといった能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す
- ・原因を特定することは難しいが、中枢神経系に何らかの機能障害が推定される
- ・環境的な要因(育ちなど)が直接的な原因ではない

学習障害は、小学校に上がってから、気付かれることが多く、実際の診断も小学校に上がってから行われることが多いです。しかし、学習障害のある子ども達は、幼児期から「ちょっと困った状態」を示していることが多いです。4～5歳になって、保育の中で、以下のようなことで気になる子どもがいたら、よく観察してみることが大切です。

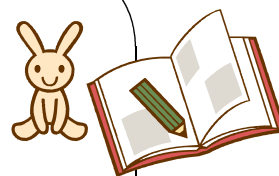
就学前の幼児でこのような特徴を示す子どもには、診断を急ぐ必要はありませんが、できれば専門機関に相談し、経過を観察していく必要があります。

幼児期は、治療的診断(予防的診断)と言って、「LDであるかもしれない」という仮説を立て、そのための指導を行いながら確定診断を行うという方法をとります。

就学1～2年前から、この予防的取り組みを行うことで、就学後におこる問題を予測したり軽減することができると言われていています。アメリカではLDの教育プログラムが進んでいます。日本でも幼児期からLDの子に対する支援を行える専門機関が増えてきています。

幼児期にLDが疑われる子どもが示す特徴の例

- ・知的な遅れがないのに、どことなく気になる子
- ・落ち着きがない子
- ・ぼんやりしていることが多い子
- ・ことばの遅れがあった子
- ・できることとできないことに差がある子
- ・先生の指示がわかりにくい子
- ・聞き返しの多い子
- ・理解は良いのに、ことばの数が増えない子
- ・名前を覚えるのが苦手で、「あれ、それ、こんな」など指示代名詞が多い子
- ・発音の誤りやことばの言い誤りがある子
- ・友だちと遊べない子
- ・集団に入りにくい子
- ・微細運動や粗大運動が苦手な子
- ・なんでもすぐに忘れる子



読み・書きができないことの困難さ

日本では、読み・書き障害(ディスレクシア)についての理解が進んでいるとは言えない状況にあります。文化的に「読み・書き・そろばん」は、学習の基本としてとらえられ、それができない人は「ダメである」と否定的にとらえられることが多いためです。そのため、「読み、書きに困難がある」子ども達は、「努力が足りない」「やる気がない」「能力が低い」と見られがちです。保護者も本人も、「やればできる」と思い込んで、猛練習を重ねますが、成果が上がらず、結局は「何をやってもダメな人間なんだ」と自己評価を低くしてしまいます。

読み・書きに困難さがある子ども達のほとんどは、見る力に困難さを持っていることが多く、「見る力」を育てる訓練や、見やすくする工夫(文字を大きくする、1行ずつ見るようにする枠をあてる、文節で区切る)、補助的な手段を使う(ICレコーダ、ワープロ)こと等が必要です。そして何よりも、そのような子ども達がいるということを保育者・教師が理解してあげることが必要なのです。

5 発達障害のある子どもへの配慮の基本ポイント

(1) 保育・教育方針のポイント

先への見通しを持った一貫性のある保育方針をもつ

- ・「まだわからないから」「もう少し慣れてから」では遅すぎる
 - ・最初からしっかりと機会を与え、一貫して求める * 初日からしっかりと対応する
- 保育・教育を可能にする最低限の条件の確保
- ・現在及び将来において、保育の妨げとなることはさせない、する機会を与えない
 - ・周囲の人及び本人が困ることは、させない、する機会を与えない
- 保育士、教師のできること、できないことをまず明確にする
- ・できることを確実に積み重ねる
 - ・できる、できないにかかわらずしっかりとすることを求める
 - ・後戻り的な対応はさける

(2) 基本となる保育的支援や配慮

子どもが理解できる伝え方を配慮する（ことばだけではわからない場合）

- ・メリハリのある身振り動作や身体的補助を用いる（ の配慮）
 - ・はっきりわかる、目立つ、一目でわかるようにする（ の配慮）
- 動き方の最初から最後までを、繰り返ししっかりと体験させる（説明やモデルではわからない場合）
- ・個別に手を取って繰り返し体験するところからはじめる
- 動き「きっかけ（手がかり）」に気付かせる
- ・活動の始まり、終わりのきっかけに気付かせる
 - ・動くとき、動かないときのきっかけを教える
 - ・区別や違いがわかる「手がかり」に気付かせる
 - ・手がかりを気付きやすい、目立つものにする
- [見てわかる]..... 写真、絵、マークなどの使用
- [聞いてわかる]... 笛、音楽、楽器、タイマーなどの利用
- 子どもが「今できるやり方」で教える
- ・補助的手段の活用（その子が扱いやすい道具や補助具、ボタンが難しいときはマジックテープ、チャックの持ち手にリングをつけるなど）

(3) 保育・教育活動への参加を促すかわり

(ア) 参加しやすい活動と苦手な活動

< 参加しやすい活動 >	< 参加しにくい活動 >
決まった時間に行う活動	時間が決まっていない活動
決まった場所で行う活動	場所が毎回変わる活動
決まった手順で行う活動	手順が毎回変わる活動
決まった内容の活動	内容が毎回変わる活動
繰り返しが多い活動	次々とすることが変わる活動
始めと終わりが明確な活動	いつ始まっていつ終わるのか分からない活動

< 苦手な活動 >

「嫌い」な活動

- ・わからない、できない、努力を要する、見通しがもてない活動
- ことば中心の活動（言っていることがわからない、言えない）
- ・集会、みんなで話を聞く、説明、儀式、発表、おしゃべりなど
- 順序、流れ、ルール of 複雑な活動（見通しがもてない、わからない）
- ・リズム体操、お遊戯、ゲームなど

- 技能を要する活動（難しい、うまくできない）
 - ・ 絵画、制作、運動など
- 相手や周りに合わせる活動（難しい、わからない）
 - ・ 友だちとの遊び、発表会の行事など
- 普段と違う活動（見通しがもてない）
 - ・ 行事など

(イ) 保育活動への参加を促すかわり

< 保育の流れを体験させる保育的支援 >

次の活動への予告を明確に示す

- ・ 片付けを促す
- ・ 身振りや視覚的手がかりの利用

次の活動への「手がかり」に気づかせる

- ・ 準備、合図、活動場所など
- ・ 多児が準備や移動をしているときに一緒に動かす
- ・ 対象児に合わせて保育士が個別に対応する関わりはかえって参加を遅らせることもある

（付き人支援の弊害）

活動の「始まり」を理解させる

- ・ 合図、挨拶など

活動の「区切り」を理解させる

- ・ これをしてから、これが終わったら、これだけやったらなど

活動の「終わり」を体験させる

- ・ いつ、どこまでしたら、お片付けをしてから、挨拶（「ごちそうさま」など）が終わったら
- ・ 「終わり」が次の活動への「始まり」につながる

< 保育活動への参加を促す >

活動を補助しながら体験させる

その場にいるように促す

- ・ いる位置、役割、することを明確に示す
- ・ 逸脱に対する注意より、少しでも参加しているときにかかわる・ほめる・励ます

活動の内容が「わかる」「動ける」ように分かりやすい「手がかり」を用意する

活動を楽しむ

- ・ 活動への見通しをもち、少しでもできそうだなと思えるようになることが大切

(4) 通常の保育・教育と特別な配慮

通常の保育・教育が土台になる

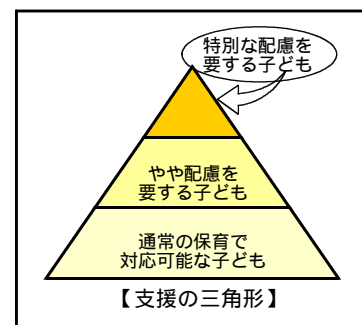
発達障害のある子どもを保育・教育する場合には特別な配慮や支援が必要であることは言うまでもありません。しかし、そのような配慮を保育者をお願いするとまれに「一人だけ特別な配慮や支援をすると通常の保育ができなくなります」と言われることがあります。特別な配慮や支援と通常の保育・教育は全く「異質」なものでしょうか？

図は、「支援の三角形」と呼ばれているものです。

保育・教育はこの三角形に属する子ども達全てに対して行われています。注目すべきは、「配慮や支援を必要とする子ども達は、通常の保育・教育で対応可能な子ども達の上に位置付いています。

これは、何を意味するのかということ、通常の保育・教育（クラス運営）の土台がしっかりとあって、初めて特別な配慮や支援が成立するということなのです。

つまり、特別な配慮や支援ができるかどうかということは、保育者・教師としての力量が問われているということなのです。



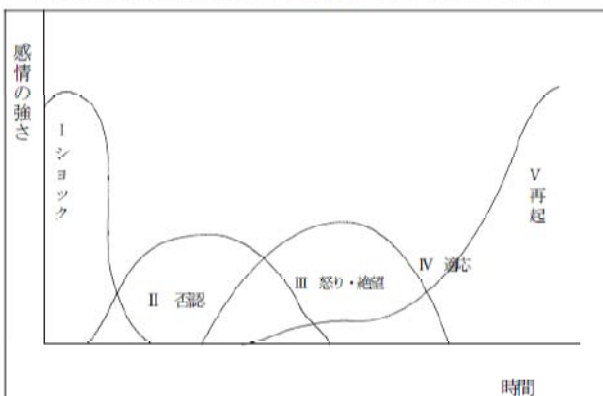
6 保護者への支援について

障害のある子どもの支援を考えると、その保護者に対する支援についても合わせて十分に考える必要があります。特に幼児期における我が子の障害の受容は、保護者にとっては、計り知れない心理的負担やダメージにつながります。子どもは、保護者の心の動きに敏感で、保護者の心理状態が不安定だと子どもの気持ちも不安定になります。また、保護者は、子どもを支援する上で、私たちの大切なパートナーです。保護者と共に、協力して、子どもの発達や幸せを考えていこうとする姿勢が大切です。

(1) 障害受容を支える

我が子に障害があると分かってからの、保護者の心理過程は「ショック 否認 怒り・絶望 適応 再起」を経る（下図参照）と言われています。

Drotar, D. et al (1975) 障害児を育てる親の心理



ショックの時期 逃げたい衝動、罪悪感、放心状態
否認 認めたくない、間違い
怒り・絶望 苛立ち、恨み、子どもの拒絶
適応 価値観の転換、状況の理解
再起 あるがまま受け入れ、見通しを持った養育

また、障害が軽度であるほうが、障害受容が難しいとも言われています。ある面では、他の子どもより高い能力を示したりすることから、保護者の気持ちは「障害」と「個性」の間で揺れます。周囲にも分かりにくい障害であるがゆえに、保護者が批判にさらされやすく、防御が強くなっている場合もあります。

保護者とその心の葛藤を克服し、解決への努力を続け、やがて子どもの障害を受容するということを念頭に置きながら、話をすすめることが大切です。

[障害を受容するとは]

現実を歪曲したり目をそむけたりしないで、ありのままに見ることができる（現実直視）
その事実や対象に部分的に問題や欠点があったとしても、全体として肯定的な意味を見だし肯定的な感情を持って、かかわることができる（全体的肯定）
そして、現実的な対処行動を開始する（現実的対処行動の開始）

(2) 傾聴と受容

保護者対応の基本の「傾聴」と「受容」です。保護者と連携していくためには、信頼関係を築くことが不可欠です。そのために、保護者の様々な思いを受容・共感して受け止めることが大切です。保護者に分かってもらう前に、園・学校や担任は分かる努力が大切です。その分かる努力が「傾聴」と「受容」であり、これが「共感的理解」につながります。

「傾聴」.....話の内容や相手の感情をていねいに聞き取る態度

「受容」.....相手の気持ちを共感的に受け止め共に考えていこうとする態度

(3) 保護者支援の実際

こんな言葉に保護者は傷ついています

「困っています」(この子がいて迷惑?)

「どうしたらいいか専門家に聞いてください」(障害のある子はみられませんということ?)

「忙しい」(たびたび言われると相談に行きづらい)

「他の子もいますから」(分かっているだけに反論できない)

こんな対応に保護者はストレスをためています

「検討します」と言われ、一ヶ月しても音沙汰がない

園・学校のことは伝えておくべきと毎日保護者に電話する。でもほとんどがトラブル

前の担任はよく引き継いでおきますと言ってくれたが、新しい担任は「だいたい聞いています。でも、先入観は持ちたくないのだから……」と、引き継ぎができていなかった。

「お母さんの心配のしすぎ」「私はふつうの子だと思っています」と言われた。不安で仕方がないから相談したのに……

相談しても園・学校の事情ばかりを説明される(人が足りない)



最低限心がけたいこと

面談のねらいを明確にする

保護者からの要望を聞くのであれば、例えば要点を紙に書いてきてもらい、その一つ一つについて具体的に何が出来るかを、一緒に考えます。すぐに結論が出ないときは期限を決めて返答するようにします。保護者が相談して良かったと思えるようにします。

複数の職員で面談する

担任、特別支援教育コーディネーター、学年主任、さらには園・学校全体の事情を把握している教務主任等にも参加してもらい、「園・学校として」子どものことを考える姿勢が大切です。引き継ぎの問題も大幅に改善されるはずです。

定期的を実施する

一度の相談で問題が解決されることはほとんどありません。面談の最後に次回の予定を立て、相談が定期的に行われるようにします。

保護者の安心感につながると共に、次回までにやるべき事の期限が決まり、取組への意識が高まります。

支援の見通しを示す

障害があっても、適切な支援によって、子どもは発達し、社会の中で自立する力を身に付けることは可能です。目先のできないことのみが目向きがちですが、将来的な視点にたって、考えることができるようにすることで、保護者の気持ちは安定します。

将来の見通しをもった支援を提示できる力を保育者・教師は求められます。

2 問題行動と対応の基本

1 問題行動とは

～ 誰にとっての「問題」か～

誰にとっての「問題」行動なのか

問題行動への指導を考える際に、最初におさえるべきは、誰にとっての問題であるかという点です。教師や大人にとっての「問題」の側面だけでなく、子どもの発達にとっての「問題」（課題性といいかえる意味での）を明らかにする必要があります。例えば、子どもが理解できない困難な課題を大人が提示しておいて、子どもがそれから逸脱した際に、それを子どもの側の問題行動としてしまうことは、問題行動の本質を隠してしまうことになりかねません。まず大人を含め、環境の側が問題行動を生み出す要因をふくんでいないか、という視点で自らをとらえなおすことが重要です。

たとえば、自閉症の子どもが「目の前を人が急に横切るとその人を叩きに行く」のように、他の人を巻き込めば、「問題行動」となるでしょう。この行動のために周囲は困ることになり、自らは社会参加の機会を制限されかねないという理由からです

しかし、同じ子どもが「積み木並べのような一人遊びにこだわっている」という行動なら、どうでしょうか。園や学校では、指示に従えないために「問題行動」と見なされるでしょうが、家庭では、その間は手がかからず母親が家事が可能なことから、「一人で過ごす余暇」として見なしているかもしれません。

つまり「問題行動」もかかわる人の立場や考え方によって変わる場合があるのだということなのです。ですから、「問題行動」かどうかという判断は個別的になされる必要があります。

問題行動とする基準

自分の身体・健康上の著しい危険をもたらす

他者の身体・健康上の著しい危険をもたらす

誰もが有意義と認める学習、労働、レジャーへの参加を著しく妨げる

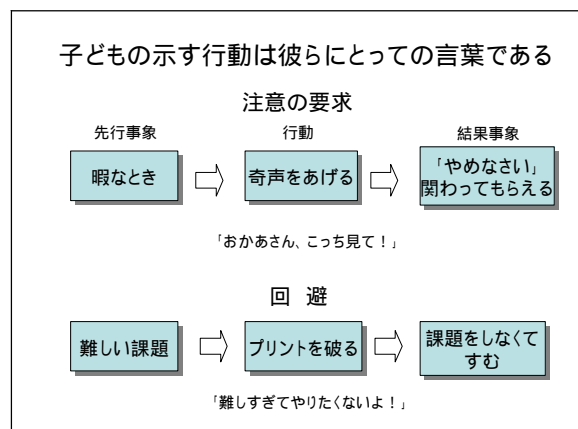
* この何れかに当てはまる行動は、問題行動と言えます。

しかし、「著しい」という部分にはやはり主観が入っていて「問題行動」ということばの定義のあいまいさが残ります。

問題行動は発達要求の表れ（子どもからのサイン）

次に、「問題行動は発達要求のあらわれ」ととらえることが大切です。問題行動は、子どもが内面的にかかえている発達要求と、それが実現できないことでの周りとの軋轢が問題行動となってあらわれていると考え、その原因に読みとることが大切です。

このようにとらえることは、問題行動の消去のみを指導の目標にするのではなく、発達要求を実現することで、問題行動を必要としない内面を形成することを目標とする方向性を提示することにつながります。



2 問題行動への対応の基本

～連携した支援・指導～

問題行動への対応は、園・学校内での共通した認識と指導・支援方針である必要があります。また、家庭との連携も大切です。そのためには、以下のことが基本になります。

チームで取り組むこと
「問題行動」か否かの共通理解
悪者探しをしない
問題を先送りしない
問題の解決を最優先する
様々な体裁にこだわらない
記録をとること
記録に対する共通理解と励まし合い

<連携体制の確立のために>

保護者と教師の信頼関係を構築するためには、相手を理解しようとしなければ自らも理解されることはありません。保護者と教師双方で、問題点の共通理解をはかり、子どものよりよい教育のために、お互いの思いや考えや知恵を出し合い、積極的に問題解決をはかっていくことで意思統一をすることが大切です。対立したままでは何も進展しません。

教師の立場では

「専門家かどうか」よりも、積極的に取り組んでいくという姿勢を示すことがまず大事です。

保護者の立場からは

子どもを悪くしたい教師はいないはずで、とにかく話し合う機会を持ってもらうことから始めましょう。

<教師間の連携のために>

問題を一人で抱え込まないこと
記録を取ること
校内支援チームを立ち上げ、園・学校全体として取り組む体制を作る
定期的な会議や研修会などを持つ
守秘義務の遵守について園・校内で徹底をはかる
統一した対応を行い、引き継ぎ体制をつくる

<家庭との連携のために>

相談をきっかけに話し合うチャンスをいかしましょう
それぞれが無理なくできる範囲を探しましょう
日常的に子どもの様子を伝え合えるよう工夫しましょう
保護者と教師は対等の立場、良きパートナー

<専門機関との連携>

外部と積極的に連携する
心理・教育・医療・福祉など必要に応じてできれば複数分野

事例によっては薬物療法が必要な場合もありますが多くの問題行動は薬物療法だけでは解決しません。複数の専門性が必要です。

3 問題行動へのアプローチ

1 行動療法的アプローチの原理

行動療法的アプローチとは、学習心理学の分野で明らかにされた「学習理論（行動形成の原理）」を応用して、「未発達（未形成）の技能（行動）」や「知識の形成（学習）」または「すでに身に付けた問題行動の治療・改善」をねらいにするものです。（行動変容法、行動応用分析）

（1）行動のABC

行動のABCとは「子どもがなぜそのような行動を学習するのか」を3つの段階に分けて理解しようとする考え方です。ABCは、次の意味です。

A：先行事象（Antecedents）：子どもの行動する前の事柄

B：行動（Behavior）：子どもが行ったり言ったりすること

C：結果事象（Consequences）：子どもが行動した後の事柄

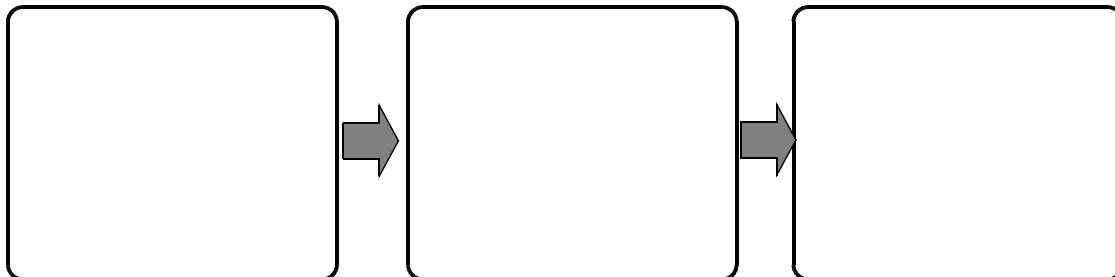
【演習】次の事例を「行動のABC」で整理してみましょう。

<例1> A子は、お母さんとスーパーに行きました。A子は、お菓子売り場で好きなお菓子を見つけて「買って、買って」と言い張り、そこを動かそうとしません。あまりのしつこさに、お母さんは、根負けをしてお菓子を買ってあげました。最近では、スーパーのお菓子売り場に行くたびに、A子は、「買って、買って」とパニックを起こすようになりました。

A：先行事象

B：A子の行動

C：結果事象



（2）行動の3原則

行動の3原則とは、結果事象に着目し、結果と行動の関係をまとめたものです。

原則1：強化の原理

子どもは、ある行動にその子にとって良い結果が伴うと、またその行動をするようになる。

原則2：消去の原理

子どもは、ある行動にその子にとって良くも悪くもない結果が伴うと、しだいにその行動をしなくなる。

原則3：罰の原理

子どもは、ある行動にその子にとって悪い結果が伴うと、しばらくその行動をしなくなる。

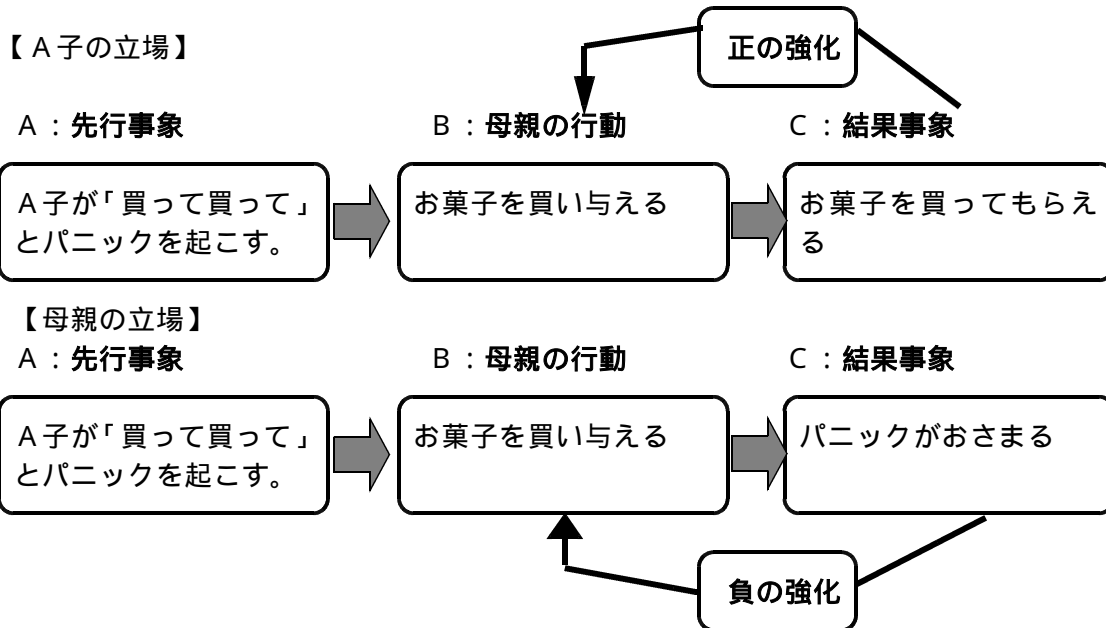
一般的に、「原則3：罰の原理」を用いることは、他へのマイナス的影響が大きいため選択肢から除かれます。

強化の原理

強化の原理には、2種類あります。

何かをした後で、その人物にとって良いこと（正の強化）が与えられる。
何かをした後で、その人物にとって嫌なこと（負の強化）が取り除かれる。

先のA子の事例では、A子にとっては「正の強化」が、母親にとっては「負の強化」が行われていることとなります。



指導場面に生かしてみると・・・

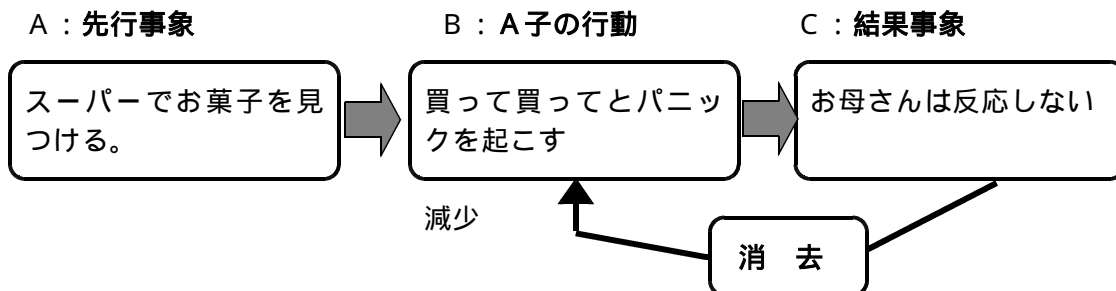
「問題行動が繰り返されて困る・・・」このようなケースの場合、問題行動の後の対応が、結果として更にその行動を引き起こす結果となっていないか（強化をする結果になっていないか）を検討する必要があります。

消去の原理

消去は、それまでにその行動が強化されてきたタイプによって2通り考えられます。

正の強化によって獲得された行動の消去

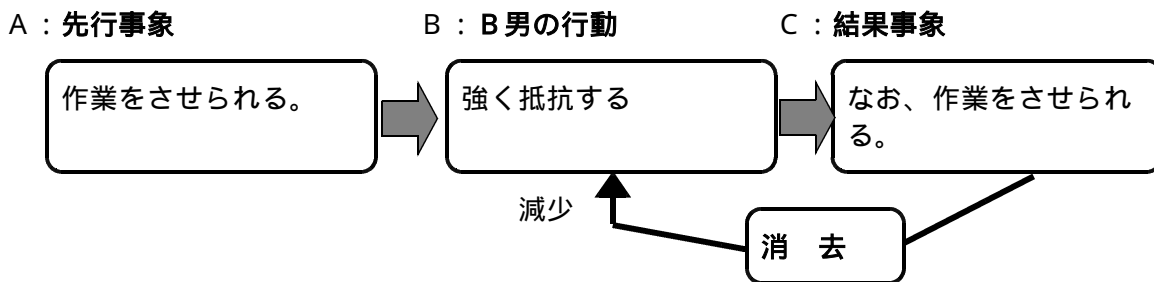
ある行動の結果として、与えられてきた正の強化が与えられなくなるために起こるものです。



負の強化によって獲得された行動の消去

ある行動の結果として、これまで行われてきた負の強化が、行われなくなるために起こるものです。

<例2> B男は、先生の指示を聞きません。机に向かっての作業をさせようとする、金切り声をあげて床にひっくり返るなどの強い抵抗を示します。こうなると、どうしようもなくなり、作業をさせることはできなくなります。



消去による行動減少には2つの特徴があります。

行動が消えるまでに比較的長時間かかること
それまで習慣となっていた行動は、消去の初期段階に一時的に頻度の増加や激しさが見られること

指導場面に生かしてみると・・・

「バカ」「ウンチ」などの言葉をわざと言うことで、先生の注意を引こうとしているA君に対して、その言葉を言っても反応しないことにしました。すると、A君は、更にその言葉を言って生の気を引こうとしました。しかし、それでも先生が反応しないので、数日後には、そうした葉は減少をしていきました。

2 その他の指導技法

(1) 全強化と間欠強化

強化には、毎回強化が与えられる全強化と何回かに1回だけ強化される間欠強化の2種類があります。一般的には、行動が定着するまでは、全強化を行い、行動が獲得された後は、間欠強化を行う方が、全強化だけを行うより定着が良いとされています。また、間欠強化を行うことで、強化されなくてもその行動の減少傾向は小さいとされています。

指導場面に生かしてみると・・・

登園後、カバンをロッカーにしまわないB君に、しっかりしまったらシールを貼る取組をしました。取り組み始めた当初は、できた日には、毎回シールを貼りましたが、1ヶ月程度取り組み定着が見られたので、毎日ではなく、カバンチェック曜日を設け、その曜日にそれまでの取組を教師と一緒に評価してシールを貼るようにしました。その後、シールを使う割合をさらに減少させていき、最後にはシールを使わないでも自分からカバンをロッカーにしまうことができるようになりました。

(2) 弁別と般化

ある特定場面で、ある行動に対して一貫した結果を伴うことによって、特定場面ではほとんど必ずその行動を示す(示さない)ことを、先行事象を弁別したと言います。先のA子の事例では、A子は、スーパーを弁別したことになります。一方で、ある特定の場面での行動が強化(消去)されたために、別の場面でもその行動をする(やめる)ようになることを般化したと言います。

自閉症や知的障害のある幼児の場合、一般的に学習したことを他の場面に般化させることが難しいケースが多くあります。般化させる場合には、次の2点が大切になります。

- ・先行事象を互いに近似させ、般化しやすいようにする。
- ・般化した行動も一貫して強化する。

指導場面に生かしてみると・・・

牛乳を飲みたがらないC君に、コップにメモリを付けて少量から飲ませる取組を始めました。その結果、園では次第に飲める量が増えてきましたが、家では相変わらず飲みません。そこで、家でも園と同じコップを使って、園で取り組んでいる量を飲むようにしました。その結果、家でも飲めるようになってきました。

4 具体的な指導のために

問題行動への対応は、その行動の起こった後の対応が重要であることを先に述べました。同時に、問題行動が起きることを予防することも欠かすことができない取組です。このように、問題行動に対しては、予防とその後の対応の両面から考えていくことが必要となります。

1 問題行動が起こった後の対処法

(1) 原因を探る

どの問題行動にも、原因が存在します。問題行動を取り除くことを考えた場合、まず、原因をつきとめ「どうしてその行動が起き続けるのか」を明らかにする必要があります。

先に述べたとおり、問題行動の続く原因の多くは、「行動」と「その直後の状況」の関係が大きいとされます。具体的には、「望んでいるものごとを獲得」する場合と「望まないものごとから逃れる」場合の2通りに分けることができると考えられます。問題行動の直後に、本人が「何らかのものを結果的に手に入れた」か「何らかのものごとから結果的に逃れた」かによって、図1のように原因が分かります。また、次頁表1は、問題行動の原因と例をまとめたものです。

図1 問題行動の原因の分類

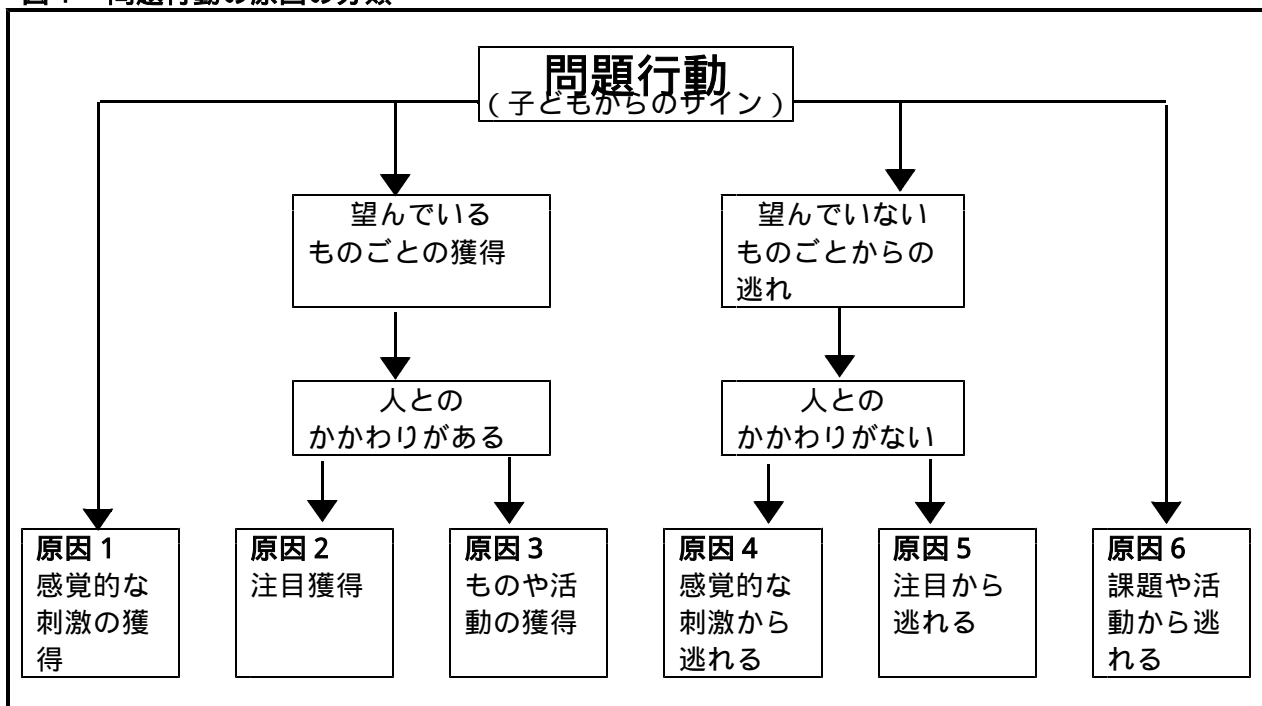


表1 問題行動の原因と例

原因	具体的な例
原因1 感覚的な刺激の獲得	独特の皮膚感覚（痛み）を得る 自傷行為
原因2 注目獲得	大人の叱責（注目）を得る 食事中に食器を投げる
原因3 ものや活動の獲得	おもちゃを得る おもちゃ売り場で大泣きする
原因4 感覚的な刺激から逃れる	怖いものを見ないですむ 嫌いな病院に近づくと大泣きする
原因5 注目から逃れる	他者との会話を避ける 休憩時間になるとトイレにこもる
原因6 課題や活動から逃れる	嫌いな行事を避ける 遠足の前にリュックを隠す

(2) 問題行動直後の行動を変える

原因が推定されたならば、その原因を取り除くことを考えます。そのためには、問題行動の起きた後の対応を考えます。原則は、「望んでいるものごとを獲得」するために起きている場合は、その行動を起こしても獲得ができないように、「望まないものごとから逃れる」ために起きている場合には、その行動を起こしても逃れられないようにすることが基本になります。表2は、その具体例です。

表2の中の「新たな対応」では、「追いかけない」「注意や叱責をしない」という方法をとっています。これは、「無視」という手法です。「無視」とは、子どもの存在を無視するのではなく、子どもの行動に社会的強化を与えないという手続きをさします。効果が表れる場合まで時間がかかること、一貫性が崩れると行動が改善されないといった特徴があります。

表2 「問題行動直後の行動を変える」具体例

問題行動の概要1	授業中に教室を抜け出す。担任は追いかけて「もう二度と教室から抜け出さない」と約束をさせ謝らせるが、何度となく繰り返される。	
原因	現在の対応	新たな対応
注目の獲得 - 担任の注意や指導を得たい	・追いかけてつかまえる。 ・もうしないと約束し謝らせる	・追いかけない ・注意や叱責をしない * 追いかけていけない状況でも、注意はせずに教室に戻すだけにする。
問題行動の概要2	掃除の時間になると逃げる。水遊びをして服を濡らすので、着替えをさせていると掃除をしないで終わってしまう。	
原因	現在の対応	新たな対応
課題や活動から逃れる - そうじをしたくない	・連れ戻す。 ・服を着替えさせると掃除ができない	・時間に遅れても掃除をさせる。

その他にも、次のような方法もあります。

タイムアウト

問題行動をしたら、数分間何もない部屋に一人にするなど退屈な状態にすることを言います。強化子から切り離すという考えを強めたものです。

指導場面に生かしてみると・・・

<パニックへの対応>

自閉的傾向のあるD君は、かんしゃくを起こすと友だちを叩いたり、机を倒したりなどの行動が見られます。そこで、そうした状態になると、いくら注意してもさらに行動がエスカレートしてしまい手が付けられなくなります。そこで、かんしゃくを起こしたら、誰もいない部屋でしばらく一人にすることにしました。そうすると、以前より早く元に戻ることができるようになりました。さらに、かんしゃくを起こしそうな気配があれば、いち早く静かな部屋に行くことで、回数も減ってきました。

代替行動の指導

問題行動を指導する際、その行動に変わる行動(両立できない、同時に行えない)を強めたり、より良い行動を指導したりするものです。

(例)

- ・いやなことがあるとかんしゃくを起こす 「いや」と言うことを教える。
- ・常に指しゃぶりをする 両手で遊ぶ玩具や遊具で遊ぶ機会を多くする。
- ・教室を走り回る 静かに遊ぶ遊びを教え、その行動が表れたら強化子を与える。

指導場面に生かしてみると・・・

<全校朝会等での指導>

小学2年生のE君は、全校朝会や学年朝会の時になると、周囲の友だちの服を引っ張ったり、体をたたいたりなどのちょっかいをし、落ち着きのなさが目立ちます。本人はもちろん、周囲への影響が大きいので、E君との話し合いの上、次のような取組を始めました。

ポケットの中にゴムボール(2個)を入れ、集会の間はポケットの中であれば触って良いこと
周囲の友だちへのちょっかいはしないこと

友だちへのちょっかいが無い場合は、賞賛するとともに、うまくいくことが続いてきた頃を見計らってボールを1個にししたり、ボールの大きさを小さくしたりなど、段階的にボールへの依存を取り除いていきました。その後、体を揺すったり、よそ見をしたりなどの落ち着きの無さは残りましたが、ボールが無くなっても友だちへのちょっかいはほとんど見られなくなりました。

2 問題行動が起きることを予防する対処法

問題行動を減らすためには、「その問題行動を起きない状況をどのように作り出すか」が重要です。その際には、次の観点からの検討が必要となります。

(1) 問題行動が起こる直前のきっかけ(起こらない場合の直前のきっかけ)を特定する

問題行動が起こる場合、いつ、どこで、だれと一緒にいる時、どのような活動が原因で起こるのか、予測できる要因を特定することが、その後の指導に役立ちます。同時に、問題行動が起こらない状況はどのような状況なのかを特定することも指導を考える際、大変有効です。うまくできる状況は、問題行動が例外的に解決している状況と見ることができます。この例外的な状況を増やしていくことで問題行動の解決が図られます。

直前のきっかけを特定する際の観点

時間	.....	いつ起きて、いつ起こらないのか
場所	.....	どのような場所で起こりやすいのか
活動	.....	特定の活動が起こりやすさに関係しているか
人	.....	特定の人と一緒にいる時に起こりやすい傾向があるか

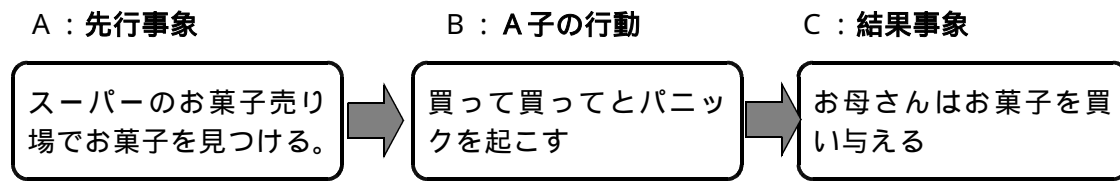
(2) 直前の状況(先行事象)を変える

問題行動に変わる新しい行動を確実にスムーズに引き出すためには、先行事象である「直前の状況を変える」ことが大切になります。直前のきっかけが特定できれば、そのきっかけを起こさないように次の4つの観点から検討します。

時間	.....	直前の状況の時間を変更する
場所	.....	直前の場所を変える、現在の場所に少し手を加える。
活動	.....	直前の状況に新たな活動を追加し、今まであった活動をやめる
人	.....	対応する人や人のかかわり方を変える

3 A子の事例への適応

先のA子の事例についてこれまでのことから、次のように取り組みを設定しました。



【新たな取り組み】

直前の状況の変更

- ・スーパーを変える
- ・お菓子売り場を通らない
- ・「お菓子を買わない約束をする」

当面の目標

「買って買って」と言ってもパニックは起こさない。

直後の状況を変える

- ・「買って」と言っても反応しない
- ・パニックを起こさなければほめる。
- ・ごほうびを与える。

4 間接的な状況を変える

問題行動を改善する直接的な指導ではありませんが、間接的な指導として、「場の構造化」「日課の提示」「コミュニケーションの改善」等を行うことで、問題行動が軽減することがあります。問題行動を起こす本人にとって理解できない状況をなくし、安定して活動できる状況を整えることで問題行動の起こる可能性を低くしようとするものです。

「場の構造化」

「指示が通りにくい」、「活動が長続きしない」等の課題を抱えている子どもの中には、何をどの程度、どのようにすればよいか十分に理解できていないために先のような行動になってしまっている可能性も考えられます。そこで、活動を場所毎に区分したり、場所と活動内容を結びつけたりすることによって、無関係な活動が入り込む余地が少なくなり、活動がスムーズに行えます。また、課題に取り組む場所、遊ぶ場所など用途によって場所を決めるなどの環境のレイアウトを工夫し、活動場所や教室自体を構造化することも考えられます。

指導場面に生かしてみると・・・

自分のロッカーや靴箱が判別できない子どもに特定の色のシールを目印として貼ることで混乱を少なくさせる。

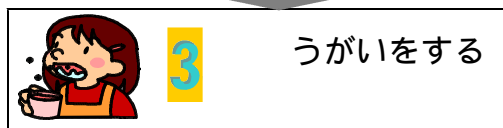
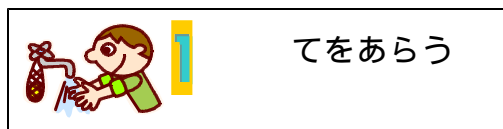
「絵を描く 切り取る 貼る」などいくつかの作業を伴う活動をする際に、それぞれの活動毎に取り組ませる机を変えさせるとともに、その机の上に必要な用具のみを置いておく。ホールや園庭など広い場所に行くとフラフラしてしまう子どもに対して、集合の目印になるコーンを置いて、その場所に座ることを意識付ける。

「スケジュール等の視覚化」

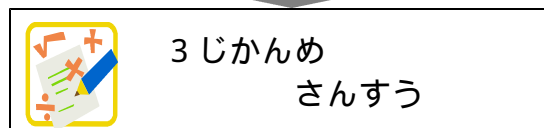
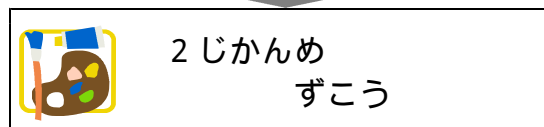
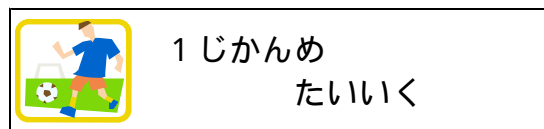
1日のスケジュールや1時間の活動内容を文字カードや絵カード等で提示をして、どのような流れで活動が進むのか見通しをもたせるようにします。

指導場面に生かしてみると・・・

一連の活動の視覚化



1日のスケジュールの視覚化



「コミュニケーションの改善」

問題行動を起こす子どもの中にはコミュニケーション能力が低いために、自分の意思をうまく伝えられなかったり、相手の意思を理解できなかったりすることが原因で問題行動につながるケースも考えられます。自閉症の子どもが言語能力の向上とともにかんしゃくを起こす回数が減少することからも分かるように、言葉の発達と行動とは密接な関係があります。そこで、問題行動を起こしがちな子どもの指導においては、次のような手立てを検討し、コミュニケーションの改善を図ることが有効です。

- ・ 絵など視覚からの情報を利用して理解しやすい状況を作る。
(ことばの指示に加えて視覚的な手がかりを)
- ・ 子どもの発達段階に応じたコミュニケーションの取り方を考える。

指導場面に生かしてみると・・・

集団での指示の後に必ず個別的な指示を行うようにする。

実物、絵、写真を用いながら説明する。

初めて行う行事に適応が難しい場合、前年度のVTRを視聴させて見通しをもたせる。

問題行動が行われた場合、本来どのような行動をとるべきだったのかを具体的に教える。

問題行動を回避するための約束事を「キーワード」で提示する。

問題行動が起こりがちな場面をシミュレーションし、どのような行動をとるべきかを意識化させる。

(例) F君は、ブランコ遊びが大好きですが、いつもブランコを独占してしまい、友だちとトラブルを起こします。トラブルを起こした後は、「もうしない」と反省しますが、あまり効果がありません。そこで、遊びに行く前に、「もし、だれかがブランコをしていたらどうするか」、「だれかにゆずってと言われたらどうするか」等、実際に起こりがちな場面をシミュレーションするようにしました。こうした指導を繰り返し行うようになってから、トラブルが減少してきました。

上記のように「こうすればこうなる」という見通しをもつこととトラブルの回避とは関連があります。見通しをはっきり意識化できることによって、トラブルを回避できます。この見通しをもつことにも言葉の力が関係しています。

< 引用・参考文献 >

- 志賀 利一 著(2001)
 ・「発達障害児者の問題行動 - その理解と対応マニュアル - 」 エンパワメント研究所
- 小川英彦・川上輝昭 編著 (2005)
 ・「障害のある子どもの理解と親支援」 明治図書
- ローバート・E・オニール他著、茨木 俊夫監修 (2003)
 ・「子どもの視点で考える問題行動解決支援ハンドブック」 学苑社
- 加我 牧子他著、小枝 達也編集 (2002)
 「ADHD、LD、HFPPD、軽度MR児保健指導マニュアル - ちょっと気になる子どもたち
 への贈りもの - 」 診断と治療社
- 松坂 清俊 著 (1998)
 ・「障害幼児の発達援助 - その基本問題と実際 - 」 コレール社
- 茂木 俊彦他編集 (1997)
 ・「障害児教育大辞典」 旬報社
- 佐藤 暁 著 (2004)
 「発達障害のある子の困り感に寄り添う支援」 学研
- 諸富 祥彦 編集代表 (2004)
 ・「LD・ADHDとその親へのカウンセリング」 ぎょうせい
- 無藤 隆、神長美津子 等編著 (2005)
 ・「『気になる子』の保育と就学支援」 東洋館出版社
- 佐藤 暁 「発達障害のある子をもつ親への支援」(2005)
 ・「児童心理 2005年8月号 臨時増刊号 子育てに困っている親への支援」 金子書房
- 藤原 義博監修、平澤 紀子、山根 正夫、北九州市保育士会 編著 (2005)
 「保育士のための気になる行動から読み解く子ども支援ガイド」 学苑社
- 松阪 清俊 著 (2006)
 「発達障害のある子の発達支援」 日本評論社
- 黒澤 礼子 著 (2007)
 「発達障害に気づいて・育てる完全ガイド」 講談社
- 野呂 文行 著 (2006)
 「園での「気になる子」対応ガイド」 ひかりのくに
- 本郷 一夫 編著 (2006)
 「保育の場における「気になる」子どもの理解と対応」 ブレーン出版
- 佐々木 正美 著
 「子どもの成長に飛び級はない」 学研
- 阿部 利彦 著 (2006)
 「発達障害を持つ子の「いいところ」応援計画」 ぶどう社
- ヘネシー・澄子 著 (2004)
 「子を愛せない母 母を拒否する子」 学研
- 高山 恵子 監修 (2007)
 「育てにくい子に悩む 保護者サポートブック」 学研
- 竹田 契一、里見 恵子、西岡 有香 著 (1997)
 ・「LD児の言語・コミュニケーション障害の理解と指導」 日本文化科学社
- 文部省 (H10.12)、厚生省児童家庭局 (H11.10)
 ・「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」 チャイルド本社
- 文部省 (H11.6)
 ・「幼稚園教育要領解説」 フレーベル館
- 特別支援教育指導資料No.26
 ・「障害のある子ども 特別な支援・配慮を要する子どもの教育相談の手引き」 岩手県教育委員会
- 特別支援教育指導資料No.29
 ・「特別支援教育のための相談・支援の手引き」 岩手県教育委員会
- 特別支援教育指導資料No.30
 ・「特別支援教育コーディネーターハンドブック」 岩手県教育委員会