

伊佐市保育士研修会第2回目

発達に弱さをかかえた子どもとまわりの子との関係づくり

—実践記録に学ぶていねいな手だて

2021.6. 2 (水) 18:30~20:30

宮里六郎 (熊本学園大学名誉教授、保育学)

今日の内容

はじめに

- 1) 前回振り返り 2) 近況など 3) 実践記録
1. 絵で物語を紡ぎ視覚的に整理し自ら方向付ける力を育てる
—平松実践「ほんとうの気持ちにたどりつくまで」に学ぶ
2. 説得して我慢させるのではなく、いやなことはいやと言わせることも
—山田実践「保育しにくいA子のケース」に学ぶ
3. 否定的事実を肯定的に解釈し直す
—山口実践「R君との関わりを通して」に学ぶ
4. まわりの子との関係づくり—受容のプロセスに応じた働きかけを
5. 時間があたらしく補足
6. おわりに
まとめ

0【前回振り返り】

- 1) 発達障害は「見えない障害」、不自然さを疑うことが出発点。
- 2) 疑ったら、はじめをつける保育を「する」より注意・叱責「しない保育」。
注意・叱責は二次障害を引き起こす。保育者が加害者「子どもを傷つける保育」
褒めたり叱ったりする「評価する保育」よりもありがたい「感謝の保育」
*保育者もわかってても「つい」怒ってしまうことも。叱ることが減ればよいよね。
- 3) 発達障害理解の「きほんのき」、
①行動コントロールに関する障害として「AD/HD (注意欠陥多動性障害)」
②知的な遅れがない自閉症スペクトラムとして「高機能自閉症」「アスペルガー障害」
★自閉症スペクトラムは、①孤立型②受動型③積極奇異型の3つがある。
- 4) まわりの子との関係づくり—周りの子が「無視・排除」することを否定しないこと。
発達障害の子の気持ちをまわりの子に説明、説得しようとしすぎないこと。
- 5) 「保護者が我が子の障害をすぐには受容できないこと」を受容すること。

【実践記録】

*実践記録 *分析記録分析メモ *一つの方法—自分のやり方を

★前もって、次の5項目で簡単な「実践記録分析メモ」作成しておいてください。

- ①学んだ働きかけ ②私の場合 ③働きかけの意図と特徴 ④子どもの変化
- ⑤実践に生かすために

【本の紹介】

「うちの子はADHD」（かなしろにゃんこ、講談社、2009年）*漫画

「自閉っ子、こういう風にできてます」（ニキリンコ・藤家寛子、花風社）

I 絵で物語を紡ぎ視覚的に整理し自ら方向付ける力を育てる

—平松実践「ほんとうの気持ちにたどりつくまで」に学ぶ

『現代と保育72号』（2008年11月号、ひとなる書房）

- 保育園4歳児るい君、生活の節目で崩れ立ち直りにくい、発達障害ではない
- 平松さん、名古屋市の園長先生（保育士から）。今、注目の園長先生！<事務室の保育>
『子どもがこころのかつとうを超えるとき』（ひとなる書房）

1. 絵カードよりもその子のためにその場で物語を紡ぐイラスト

—半主体的にできあがり期待して待つ

*保育者が子ども為に描く意味、「絵カード」との違い

- 発達障害対応、発達特性に応じた対応、視覚的対応としての「絵カード」

*保育としては不自然ではない？

○事務室で、話しかけても受け付けられない様子のるい君に、

メモ用紙に「イラスト（絵）」を書きながら対応

→私なら、理由を聞く、慰める（とにかくことばだけの対応） 皆さんは？

○「るい君は少し泣き止み、メモ紙の絵が出来上がるのを待っているようでした」

なぜ泣き止んだのか？

①絵が描きあがるのが楽しみになったから。前も持って書いてある絵カードではなく、先生が自分のためにその場で書いてくれるイラストだから書き上がるのが楽しみだったのでしよう。

*座っていて（身体は動いていないけれども）、描き上がるのを楽しみに待っている（心は動いている）。受け身でも主体的でもなく、「半主体的」な状態が、子どもを落ち着かせる

*絵カードではない保育固有の対応 そのうえでともだちを「見て」「まねる」段階に

②黙ってただ絵を描いてるだけではない。「るい君が泣いています」「泣いているるい君かわいそうだな」「どうして泣いてるのかなぁ」と話しかけながら絵を描いている

* **絵とことばの両方で物語を紡ぐ**。るい君にとって落ち着いて振り返る時間。

2. 向かい合うよりも横並びで一問い詰められないところのゆとり

* 絵を描きながら物語を紡ぎ固まった心を解かしていく

1) 向かい合うのではなく **横並びでの一人二役の会話** の安心感

文章に書かれていませんが、おそらく平松さんはるい君と並んで絵を描いています。

* 私たちは「先生の目を見てお話を聞きなさい」と正面から向き合っていないか？

なぜ横並び？

向き合った会話は問い詰められる雰囲気、並び合うと問い詰められる雰囲気がなくなる

2) るい君に直接理由を聞きのではなく、絵の中のるい君に話しかける

これも文章に書かれていないが、絵の中のるい君に向かって「泣いてるるい君かわいそうだなあ」と慰めた上で「どうして泣いてるのかなあ」とつぶやくように聞いている。

* 人は直接に理由を聞かれてもすぐに答えられないので問い詰められた感じになる。

自分に直接ではなく、絵の自分に尋ねられる（間接化）ことで、答えなくてもいいので問い詰められる雰囲気がなく、心に余裕が持てる。

直接聞きすぎると問い詰める感じになりますよ！ **ワンクッション!**（宮里流）

3) 聞いてもすぐに答えを求めず、「**一人二役の会話**」（赤ちゃんとの会話と似てる）

「どうして泣いてるのかな？」と言いながら「だってさあ」と自分で答えようとしている

答えをすぐ求められると答えに窮する 考えている間をとるための「**一人二役の会話**」

言いやすくなる **「呼び水」の会話**

→るい君「だってさあ、川本先生といっしょがよかった」

☆自分の気持ちを自分で語り始める ここまでいねいな会話が固まった心を溶かせる

4) 「なるほど！るい君の心の声が聞こえたぞ。そうか川本先生にいてほしかったんだね」

肯定的に共感しながら、るい君のことばを復唱する。

るい君→泣き止み、落ち着き、振り返る、自分の気持ちに気づく、自分の気持ちを言葉にできた

3. くくり線を引く一視覚的に整理して方向付ける

1) 泣いているるい君の横に川本先生を描く

るい君の「願い」を絵にする *自分の願いが視覚化（絵）されることで落ち着く

2) 一気に絵を描きながら物語を紡ぎ、振り返り状況を把握し、自分の気持ちを整理する

保育者もそれを理解把握し、見通しを持ち展開する（つなぐ）

一食ははじめが遅く時間内に食べ終わらなくて、川本先生が絵本を読むためにみんなのところに行ってパニックになった。

* 絵を見ながらその時のことを思い出して気持ちを整理する

3) 川本先生といっしょの絵の横に、川本先生がみんなに絵本を読んでいる絵を描く

るい君の願いと川本先生の状況を「**対比的**」に描く

そして「もう・・・」と状況をことばで復唱し、
「川本先生も困っただろうな」と川本先生も困ってることに気づかせる
→るい君も絵を見ながら、川本先生の状況もわかり、落ち着いていく
<私だったらことばだけで納得させようとするだろうな>

4) るい君の願いと紙芝居を見ているみんなの絵をそれぞれくくる、真ん中に困り顔の川本先生を描く

<状況を理解したら、私だったら>

川本先生や待っているみんなの立場を話し説得しようとする
または、るい君の気持ちの共感・受容し、「川本先生行っちゃって悲しかったね」とことばをかける

- 平松さんは、「受け止めたうえで方向付ける」 カウンセラーのまねごとでは終わらない
→「方向付けを伴わない受容」は「過剰よりそい保育」
- しかも、一方的な方向付けではなく状況を整理して気持の整理につなげる
その方法として、事実を本人が理解できるように、
るい君の願いとみんなの状況を対比的に絵にする
- さらに、くくり線を描くことで、その対比が鮮明になり、状況が視覚的にわかる
くくり線があるのとないのでは数段に違うくくり線を消してみてください>
子どもが理解できるようなこの工夫がプロのプロたるゆえん！
*保育者ではなく、子ども自身が方向付けするために、状況整理を手伝い、気づく過程につきあうことが本当の意味での方向付け ていねいな手だて！！

5) お話を聞いているみんなのなかにるい君を書き加える

神妙なるい君から、もう一つの願いがあるような気がして、「本当はるい君もみんなといっしょにお話見たかったのか？」と、本意もことばにならない本当の願いをことばにし、さらに、お話を聞いているみんなのなかにるい君を書き加える。「しかも笑ってみんなのところにいたかったね」と顔は思いっきり笑っている表情に描きました。

*るい君の本当の願いになぜ気づけるのか？☆状況の中で子どもの表情をよく見る

*本当の願いを視覚化する 絵カードではできないな！

☆NHK「プロフェッショナル」で取り上げてほしい！！

II 説得して我慢させるのではなく、いやなことはいやと言わせることも

一山田実践「保育しにくいA子のケース」に学ぶ

『季刊保育問題研究 211号』（2005年2月、新読書社）

- A子 保育園5歳児、AD/HDと自閉的傾向 療育との併行通園
- 「いけないことはいけない」と伝えたり「できたらほめる」ようにしたが効果はなかった

療育に学びながらの保育的対応の模索

1. 個別的対応一

①パニック対応一「タイムアウト」「クールダウン」、「場所」「人」「姿勢」を変える

- ・ <場所>事務室で髪を結い直したり、好きなお絵かきをさせる *ベランダ対応
- ・ <姿勢>イスに2~3分座らせる *ダンボールで囲う(他者の目から遮断)

☆他罰・危害への対応:怒るより「抱きしめる」(止めながら守り気持を落ち着かせる)「背中をさする」

②ことばかけ一個別(名前を言って)具体的なことばかけ *曖昧さが苦手

- ・ お当番で給食を配膳する時「Aちゃんこのテーブルに配ってね」
- ・ カラーボックスに座る時「Aちゃんはこの赤いカラーボックスに座ってね」
- ・ くどくど(長く)言わない、手短に。AD/HDの子はじっとして話を聞くのは苦手

③座る場所、その他の対応

- ・ 座席は保育者の側:トラブルを事前に防ぐ、手伝いを頼む。
気の合わないことは顔を合わせない位置に。
- ・ 道具を取りに行かせる時はAちゃんを含む2~3人をはじめに
- ・ 一番にこだわっているのではじめに当てる
- ・ 移動も保育者と手をつないで先頭に
- ・ 運動会の係も一人でやる係に
- ・ 「世話やきばば一」等逆なでするようなことを言われても、A子のペースに乗らない!

④「Aちゃんが風邪引くと先生悲しいから早く戻っておいで」

<私だったら>風邪引くから早く戻ってきなさい

なぜ「先生悲しいから」を付け加えるのか

・ 発達障害の子は注意叱責されることが多く「自分なんてどうせダメな子」という自尊感情や自己肯定感が低くなる

→**自尊感情をくすぐることばかけ** ほめるより「大事に思ってるよ」「好きだよ」

⑤「たたきたくなったら先生のところへおいで、抱っこしてあげるから」

<私だったら>たたいたらダメでしょうと怒る、たたくことをことばで止めようとする
いっぺんで止めようとする

●山田さんの特徴一止まらせて方向転換

たたきたくなる「気持ち」と実際にたたくという「行為」を分けて対応

一度に(すぐに)たたく行動をやめさせるのではなく、

たたきたくなった気持ちの段階で一旦止まらせている

そのために、「抱っこ」というご褒美(楽しみ)を提示している

しかも、先生に抱っこしてもらうためには先生のところに行かなければならない

たたきたい相手から抱っこしてもらう先生に「方向転換」すること

「止まって方向転換」これがポイント

☆ 2歳児の行動コントロールの理論

2歳児はことばで行動を起こすことはできても、ことばで行動を止めることはできない
だから「禁止より方向転換」させるのです。

☆「～ちゃんにこれハイしてきてね」の行動 「止まる」力が行動コントロールの原点

～ちゃんがわかる、～ちゃんのところに向かう、**～ちゃんのところ**で止まる

～ちゃんに渡す、先生のところへ向き直る、先生のところに行く

☆実に理にかなった手だて！！

2. まわりの子との関係づくりー

1) まわりの子とのトラブルへの対応

ー説明・説得ではなく「イヤだった気持」も引き出し受け入れふくらませる。

○これまでの障害児保育では、まわりの子にその子の障害について人権に配慮して説明して説得してきた。まわりの子もある程度納得して受け入れてきた。

しかし、発達障害は「見えない障害」である故に、まわりの子は納得できずに、トラブルが悪化していく。

●山田さんは、「『そうだよね、すぐ怒るからいやだよね』など、その子の気持を受け止め、まわりの子も達が我慢しないで自分の気持ちを言えるよう配慮」している。

まわりの子を説得して我慢させる方向ではなく、逆に「イヤな気持」を表出させ受け止めて、発達障害の子を受け止める力をふくらませる方向に大きく転換している。遠回りだけど画期的な方法だと思う。

まわりの子はイヤだった気持を保育士に訴え聞いてもらえたことで、気持が落ち着きA子を受け止めるころのゆとりがふくらんだのだと思う。

☆その積み重ねが、「どんなトラブルがあってもA子を仲間はずれにすることなく、時間が経つとまた一緒に遊べる素敵な子ども達」が育ったのです。

2) 受け入れながらも、まわりの子に追従させないためにー

○A子が一番にこだわり順番を守らない時も、禁止しないで受け入れています。

同時に「一番がえらいんじゃないんだよね」「本当は順番をちゃんと守らないとおかしいよね」と「A子や他児に対して」一言付け加えます。

●<私だったら、絶対注意するし順番を守らせます。一人のわがママを認めると他の子に示しがつからないからです>

★A君は注意しても守れないどころかかえってトラブルになったりパニックになると推測してるから。それよりも、許しながらも「してほしくないこと」「した方がいいこと」を伝える事でA君もいつかそうしてほしい願いを伝えておく。しかしそれ以上にまわりの子に保育者の願いや規範を伝え続けることで、まわりの子がA君に追従（同調）することに歯止

めをかけるねらいがある。

☆まわりの子達も仕方なく許しているのではなく、A君を「よくわかって」許しているのです。

* 禁止叱責か放任かのどちらかではなく、許容しながら願いや規範を示し、歯止めをかける

3) 職員集団・保護者対応等

職員集団 問題の共有、本音で話し相談し合える関係、補助保育士との関係

保護者対応 「専門家に聞けば教えてもらえるから、一緒に行きたい」

「お母さんの力を貸してもらって、いっしょに謝ってもらえませんか」

* 「それは先生だからできる、私にできたら先生になってます」

担任では対応できないときは園長にも

療育との関係(作業療法士) 園に来てもらって子どもの状況を見てもらう

III 否定的事実を肯定的に解釈し直す

—山口実践「R君(年中児)との関わりを通して」に学ぶ

→「友だちから理解されない自分」から「気にかけてもらえた自分」につなぐために

1. 砂場でロールケーキづくり—恐いけど怒っていない? Rの気持ちに気づく

○R君 幼稚園年中児

気に入らないことがあると殴る・蹴る・たたく。理由はあるが一方向的な思い込み。

「ぼくが考えている踊りと違うように踊っていた」

相手に視点に立ちにくいという自閉的傾向?

★しかし、山口さんは

「おしゃべりが大好きで自分のイメージをのびのびと表現する子」と肯定的に捉える

* 山口さんは自慢の教え子。当時保育者6.7年目かな。現在保育園主任。

1) 否定的言動の中に本当の願いを読み取る

①「他の人は触っちゃいかん!俺だけで作るんだけん!あっちいけ!」

なぜ怒らなかったのだろう<私だったら「どうしてそんな言い方するの」と怒る>

子どもの(問題)行動には必ず子どもなりの理由がある、という確信

特に発達弱さを抱えた子は自分の気持ちを相手にうまく伝えられない弱さ

(自閉的な子どもは、相手の視点に立ちにくいので、自分の気持ちが先行し相手はどう受け止めるかと言うことを推測して表現する弱さがある。乱暴な言い方になる)

* 否定的言動の中に本当の願いを読み取る

乱暴な言い方を表面的に捉えず「1人でケーキ作りたい」という本当の願いを読み取る

②なぜR君より先にA子とK男に話しかけたのだろう<私だったら、R男を注意する>

R男に注意しても、また怒るといふ警戒心があり話を聞き入れる状態ではない
それよりも、おびえているA子とK男に先に話しかけて安心感を持たせようという判断

★ことばかけの順番も大事

2) 代弁の仕方—気持の前提としての推測して状況を伝える

「Rくん1人で特別なケーキ作ってるみたい」(状況説明)

<私だったら、「Rくん1人でケーキ作りたいみたい」(気持の代弁)

①なぜ、「つくってるみたい」？

気持ちは気持を伝えることばでは伝わらない

*ことばの発達<4歳半>：事実を羅列して気持を伝える *

気持をわかる前提として事実や状況を伝える方が気持が伝わる

★「～されたらどんな気持」とか、気持をわかることを強要していませんか？

3) 否定的表現を肯定的に解釈し直して伝える

「Rくん1人で**特別な**ケーキ作ってるみたい」

<私は、この「特別な」という形容詞が出ない！！>

なぜ「特別な」を付け足したのだろうか？

①「ケーキを作ってるみたい、ケーキを作りたいみたい」だけでは、A子とK男はなんで怒って言うのか納得できない。しかし「特別な」という形容詞を付け足すと、「R君だけの特別なケーキ作りたいから1人で作りたいんだな」と理由も含めて納得できる。

②**子どもの否定的表現をことばを補足して肯定的に代弁する**。しかも一瞬に、天才的！

③この代弁がまわりの子とつなぐポイントとなる。

4) 最後まで仲間に理解される喜びにつなぐ

最後の「できたら呼んでもらおうか」

<私だったら、1人でケーキつくりたいみたいだよ、で終わりそう>

なぜ、その場だけの解決で終わらせなかったのか？

①R男は一緒に遊びたいから団子(ケーキ)作りに加わった

本当の願いは「一人で作りたい」同時に「友だちと一緒に遊びたい」のです。

出来上がったら呼んであげようという楽しみを持たせることができる。

②手伝おうとしたけど一方的に怒鳴られたA子とK男も、「特別なケーキ作りたいから一人で作りたい」と理由も納得し、出来上がって呼んでもらうのを楽しみに待てる

③結果も「もぐもぐ・・・」「満足げな表情」に！

★子どもは大人にわかってもらえるより一緒に過ごす仲間に自分をわかってもらいたい！

2. だるまさんがころんだ—Rくんがおこった！みんなどうする

1) 友だちを気かけさせる働きかけ—なんか R くんおこってるねー。どうしようかねー」
「なんか R 君おこってるね〜。どうしようかね〜。」

<私だったら、自分で連れ戻しに行くそして注意する、「誰か連れてきて」と呼びに行かせる>

①「なんか R 君おこってるね〜。どうしようかね〜。」と、問題を投げかけるだけ
→指名されたわけでもなく、R 子と S 子が連れに行く。しかしその時は戻ってこない。しかししばらくして自分から戻ってくる。

なぜ自分から戻って来たのか？

怒ってはいたけど、呼びに来てもらって少しうれしかったし、無理強いされなかったので自分で気持ちを切り替えられた。

やっぱり、先生ではなく「R 子と S 子」という仲間が迎えに来てくれことが、自分を「仲間の一員として受け止めてもらっている」と感じるきっかけになった。

②自分が迎えに行ったり迎えに行かせたりしてすぐに解決しようとしていない。連れ戻すことがねらいではなく、まわり子ども達に「気かけさせる」働きかけ、R 君には「気にももらおう喜び」を感じさせることがほんとのねらいとして考えている。

*そのために、状況を説明し、「どうしようかね〜」と相談する雰囲気をつくり、すぐに問題解決しなくても一時「様子見の働きかけ」「ゆるい働きかけ」をした。

だから R 子と S 子もその雰囲気を感じて無理矢理連れ戻そうとしなかったのだろう。指名していたら、無理矢理連れ戻そうとしたかもしれない。

2) 戻った後の話し合い—事実と気持ちを区分けして気持ちにすれ違いに気づかせる

①「またいっしょにしようか。でも、さっきはなんで怒ったのかな」

<私だったら、注意・反省させたうえであそびに入れる>

なぜ？歓迎してから理由を聞いたのだろうか。なぜ注意しなかったのだろうか。

連れ戻したのではなく自分から戻って来たことを評価している。

怒って出ていったけども、自分から気持ちを切り替えて戻って来たから。

最初より結果を評価する働きかけ。

○注意するよりも「じゃんけん邪魔した」という自分の気持ち<理由>を引き出すため。

同時にまわりの友だちにも出ていった理由を理解してもらうため。

②「Y 君悪いやつだもん」に対して、

「何が悪かったの？Y 君は何が悪かったかわかっていないみたいだよ」

*相手の視点に立ちにくい R 君に、相手 (Y 君) の視点に気づかせる問いかけ

③「じゃんけん邪魔したもん」に対して

「そっか〜、じゃんけん邪魔されたと思ったんだね」

*否定せずに受け入れることで気持ちを落ち着かせる。

邪魔した邪魔しないという事実より、R 君が邪魔したと「思った」気持ちを肯定する。

事実と気持（思い）を区別して話を進めるやり方はいいね。

④「Y君は邪魔しようと思ったと？」

<私だった、Y君は邪魔しようとは思わなかったんだよ、分かれた方が早く決まると思ったんだよ、と自分が説明説得しようとする>

*Y君に直接聞くことで、Y君とR君の関係を深めたい—お互いが理解して納得するようにしたい。

⑤Y君「違う。みんなでしたら決まらんけん、ちょっとずつしたらいいかなと思ったと」
に対して「そっか〜。Y君は早く決まるといいと思ったんだね。それって悪いことかな」と受け止めたうえで、もう一度問題をR君に戻して考えさせる。あくまでもY君が気づくことが大事。

⑥「悪くない」とは言うものの、まだ気持が切り替わらず、「ごめんなさい」は言わない。
しかしここも「ごめんなさい」を強制しない。

→ここまでていねいに対応すると、「R男は、Y君の近くに行き、来ぶっきらぼうだけでもごめんね」と謝り、Y君も「いいよ」と言い、あそびが再開される。

★子ども同士の問題は、ていねいに橋渡しをしながら、子ども同士お互い納得するように。事実と気持を区別して、気持のすれ違いに気づかせ、事実に戻してわかり合うような働きかけを！

IV まわりの子との関係づくり—受容のプロセスに応じた働きかけを

「見えない障害」である発達障害の子を、まわりの子はどう受け入れていくのだろうか？

☆仮説 「戸惑い」→「無視・排除」→「模索」→「仲間としての受け入れ」

参考 中田洋一郎「親が我が子の障害を受容する過程」

1) すぐに仲よくすることを強制しない。

受容のプロセスに対応した働きかけを！

2) 「戸惑い」「無視・排除」の段階

すぐに受け入れさせようとする、「見えない障害」である故にかえって、トラブル化

山田実践

①まわりの子を説得して我慢させるのではなく、「イヤな気持」を表現させ、それを受け入れ「イヤなときはイヤと言っていいんだ」と安心させ、発達障害の子を受け入れる力をふくらませる

②同時に、こうした方がいいという規範や願いを園も子だけでなくまわりの子に提示することで、その子に同調・便乗することに歯止めをかける

3) 「模索」の段階

山口実践

①否定的行動を表面的に理解し叱責するのではなく、発達障害の子の弱さを含めて本当の願いを探る

②否定的表現を肯定的に代弁し直す

③事実と気持ちを分けて気持ちのすれ違いに気づかせる

*④わからせようとするよりも、「気かけさせる働きかけ」

「〇〇君はね、雑草だけちゃんと取ることができるんだよ」「〇〇ちゃんだったらとってくれるかもしれないね」など、まわりの子どもに話すときその子にも聞こえるように話す
「取ってあげようか」といいやすくなり、「ありがとう」と関わりが深まる

補足 療育(発達支援)事業—併行通園の時代、「丁寧な保育としての療育」

1) 通所利用の障害児やその家族に対する支援施設

—児童発達支援センター、児童発達支援事業所

①. 地域の専門的・中核的な療育支援施設としての「児童発達支援センター」

専門指導員として発達相談員、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士
保育所訪問等の地域支援も

<子ども発達支援センター たんぼぼ 0～6歳>

②身近な療育の場としての「児童発達支援事業所」

以前の児童デイサービス 基準は緩やかで都市部では急増
制度的問題としての「日払い単価方式」その日に来所した子どもの人数で給付

<ひしかり子ども発達支援センターゆうー3～6>

<キッズステーションみらeー3～6歳> ともに社会福祉法人

伊佐市は療育の先進地ですね! (たんぼぼ) 子ども祭り

2) 療育への理解を深めるために簡単な歴史—保育と療育は地続き

1970年代～

治療的教育<療育>→発達支援としての療育<保育士主導、あそび中心>

→未満児からの療育・障害の診断抜きの療育・親子療育 早期発見と早期療育

「小集団でのていねいな保育」「あそびと楽しさを中心にした保育」としての療育

2000年代 支援費制度の導入 児童デイサービス、児童発達支援事業

株式会社、NPO 法人の参入 事業所の飛躍的増加

しかし、「〇〇療法的」「訓練的」療育も

併行通園の増加、保育所等訪問事業 保育と療育の連携が課題

*保育所保育指針（特に養護）を下敷きにした「児童発達支援ガイドライン」の制定

療育から保育への接近

支援の4本柱：本人支援・移行支援・家族支援・地域支援

本人支援：「健康・生活」「運動・感覚」「認知・行動」「言語・コミュニケーション」「人

間関係・社会性」の5領域

・「障害のない子どもも含めた集団のなかでの育ちをできるだけ保障」

保育所等訪問事業などの後方支援の体制づくり

「発達支援・家族支援・地域支援一体となった療育」

★子ども発達支援センターたんぽぽ

○療育とは「丁寧な保育としての療育」

○療育で大切にしていること3つ

「小集団」「あそび」「自分を好きになること」 *保育と地続き

*療育は、特別な訓練ではなく、小集団でのあそびを中心にした丁寧な保育

3) 療育と保育の連携—保育のプロとして療育との対等な関係づくり

・療育は素人だから、療育施設に「お任せ意識」になっていませんか？

・療育のことは、療育担当者に「教えてもらう意識」になっていませんか？

→「障害を持った子どもの小集団」療育の専門性

「障害のない子どもも含めたちょっと大きな集団生活の場」としての保育の専門性

→保育は「一見ささやかな、でも発達の栄養素が詰まった生活の一コマ」(木下)

→療育は「子ども達の笑顔や発達のためには豊かなあそびと生活が大切。しかし障害や困難性を抱える子ども達には遊んだり生活するだけでは乗り越えられない困難性があり、そこには治療的な関わりが必要です」理学療法士の発言

→主軸を保育所か療育の場のどちらに置くかを考えて、連携するための役割分担

☆顔見知りの関係、情報交換とお互いの専門性を尊重した対等な話し合い

*障害を持った子どもは、療育と保育で育つ！

★伊佐市はほとんど保育園との併行通園、いっそう連携が大事！

お疲れ様でした

次回テーマ「保護者との関係づくり—子どものためにだけでなく親も子も支える保育」

日時 6月30日(水) 18:30~

・「子どもにとって最善の利益は親の笑顔—再び平松実践に学ぶ」

・「日常的関係づくりとトラブル対応」

・正論より具体的な手助けを ・～ちゃんのお母さんではなく○○さんと呼んでみたら

・子ども以外のこと話していますか？・親のせいにする前に、保育所でやるべきことは？

・夕方の井戸端会議に入れてもらおう ・育児書よりも素敵な子育て仲間を、その手伝い

・指導ではなくパートナーとしての関係を 等々