

幼稚園・保育園に在籍する特別な支援を必要とする 子どもたちの現状と支援に関する調査研究

— 個別教育支援計画実施の観点から —

Present Situation and Support for Special Support Children
In Kindergarten and Nursery Schools

— A View from Implementation of the Individual Education Support Plan —

河野 順子

Junko KAWANO

キーワード：幼稚園・保育園、障害児、気になる子、特別支援教育、個別教育支援計画

Key words : Kindergarten/nursery school, handicapped children, Kininaruko,
special support education, individual education support plan

要約

近年、障がいのある子どもたちの特別支援教育が進められている。早期療育の観点からも、幼児期における特別支援教育の必要性は高い。本研究は、地方都市における特別な教育支援を必要とする子どもたちの現状と個別教育支援に関する実態を把握し、そこから見えてくる課題について検討することを目的として、質問紙調査を実施した。その結果、幼稚園・保育園には約4%の特別な支援を必要とする子どもが在籍しているが、その対応や個別支援教育計画の実施は十分とは言えず、策定に関する研修機会の提供、事後の訪問指導など、体系的・具体的なプログラムによる保育者への支援が必要であることが示唆された。

Abstract

Special support education for handicapped children has been promoted lately. In view of the early start of care, special support education for infants is highly necessary. In this study, a survey was conducted using a questionnaire with the aim of investigating the reality of children in need of special care in a provincial town, to identify the issues surrounding the plan. The result shows that 4% of the children in either kindergarten or nursery schools in the town are in need of special care. However, the progress in implementation of the Individual Education Support Plan is not sufficient, indicating that systematic and concrete support programs, such as training / workshops on

planning as well as after-session-visits are necessary for care providers.

はじめに

近年、特別支援教育が推進され、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持つ力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援（文部科学省、2007）」を行うことが、幼児教育・保育の場でも求められるようになった。ここでいう障害とは、従前から特殊教育の対象であった障害だけでなく、その対象ではなかった学習障害（Learning Disability: LD、以下、LD）、注意欠陥多動障害（Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder : ADHD、以下 ADHD）、高機能自閉症、アスペルガー障害といった軽度発達障害も含まれている。軽度発達障害は知的機能の遅れを伴わないという障害特性から、その多くの子どもたちが、幼稚園・保育園で保育を受けた後、小学校では通常学級に在籍している。文部科学省（2004）の調査報告によると、知的発達に遅れはないものの、学習や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.3%であることが明らかにされている。この調査は児童生徒を対象として実施されたが、子どもたちは幼稚園・保育園を経験しており、ほぼ同じ割合で保育の現場にも在籍しているものと思われる。早期療育の観点からも、保育現場における特別支援教育の重要度は高い。

幼稚園での特別支援教育体制について、平成18年度に文部科学省が実施した「平成18年度幼稚園、小学校、中学校、高等学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症等のある幼児児童生徒への教育支援体制整備状況調査結果について（文部科学省、2006）」によると、「幼稚園・高等学校については、小・中学校と比較すると、全体として体制整備が遅れており、地域による取り組みの差が大きく、さらなる体制整備が必要である」とされている。この調査は全国の公立幼稚園・小学校・中学校・高等学校を対象として、①校内委員会の設置状況、②実態把握の実施、③特別支援教育コーディネーターの指名、④個別の指導計画作成、⑤個別の教育支援計画の作成、⑥巡回相談員の活用、⑦専門家チームの活用、⑧特別支援教育に関する研修の受講状況を尋ねた調査である（表1）。

このことを踏まえ、今後さらなる教育支援体制を整備し、一人ひとりの個別の特性を大切にしたい特別支援教育の実現を目指すためには、子どもたちが依って立つ地域における実態把握を行い、子どもたちやその保護者、そして支援者のより具体的な現状とニーズを知る必要があると考え、質問紙調査を実施した。なお、本研究は、調査対象とした地方都市の障害福祉課を通じて、幼稚園および保育園の支援者に対してアンケート調査をこない、特別な支援を必要とする子どもたちの現状とその対応について実態を把握し、今後の支援充実に向けた課題について検討することを目的とした。

表 1. 特別支援教育の支援体制整備実況調査（文部科学省、2006 を改変）

	全校種	全国幼稚園	全国小学校	全国中学校	全国高等学校
校内委員会設置済	81.0	32.7	96.3	94.7	25.2
実態把握実施済	75.6	62.2	86.8	76.5	29.4
コーディネーター活用済	77.4	29.4	93.3	90.9	18.5
個別指導計画作成済	32.5	18.0	42.3	30.2	3.6
個別教育支援計画作成済	17.1	10.5	20.9	17.6	3.2
巡回相談利用済	56.8	60.4	66.0	49.8	19.7
専門家チーム活用済	29.2	35.6	33.4	25.1	8.7
研修の受講済	38.9	56.3	50.3	36.3	14.7

(単位：%)

方法

1. 調査期間

平成20(2008)年9月～約1ヶ月間

2. 調査対象

調査対象とした地方都市の公立および私立の幼稚園・保育所・児童園とそこに在籍している何らかの特別な支援を必要とする子どもたちを対象とした。56園にアンケートを依頼し、51園から回答を得た。回収率は91%であった。

3. 調査内容

- ①特別な支援の必要がある子どもの在籍状況
- ②障害種別
- ③具体的な教育支援について（医療機関および相談機関との連携）
- ④教育的支援の具体的内容
- ⑤個別教育支援計画の作成状況
- ⑥個別教育支援計画作成に必要なされる要件
- ⑦障害の診断は受けていないが、「気になる子」の存在とその対応
- ⑧保護者との連携について

4. 手続き

調査対象とした地方都市障害福祉課から各園に依頼をし、回答後郵送によって回収した。

結果と考察

1. 分析対象について

回答のあった51園と、そこに在籍する障害あるいは発達の遅れと診断された子どもおよび診断名は確定していないが、活動やかかわりについて「気になる子」たちを分析の対象とした。

診断名のついている子どもおよび「気になる子」は全体で合計171名であった。

なお、調査を実施した園に在籍する子どもの総数は4,299名であった。

2. 対象児の在籍状況

回答のあった幼稚園・保育園・児童園のうち、障害あるいは発達の遅れがあると診断された子どもが在籍しているのは35園で、全体の69%の園に在籍していた。また、診断名は確定していないが活動や他者とのかかわり方で「気になる子」（以下、「気になる子」）がいると回答した園は39園で、全体の77%の園に在籍していた。

表2に園の形態種別の在籍状況を示した。保育園よりも幼稚園の方にやや多く在籍していた。また、表3には経営主体別の在籍状況を示した。

表2. 形態

	度数	パ ^o -セント	有効パ ^o -セント	累積パ ^o -セント
幼稚園	96	56.1	56.1	56.1
保育所	71	41.5	41.5	97.7
児童園	4	2.3	2.3	100.0
合計	171	100.0	100.0	

※度数は障害児および「気になる子」の人数。

表3. 経営主体

	度数	パ ^o -セント	有効パ ^o -セント	累積パ ^o -セント
公立	96	56.1	61.1	61.1
私立	61	35.7	38.9	100.0
合計	157	91.8	100.0	
無回答	14	8.2		
合計	171	100.0		

※度数は障害児および「気になる子」の人数。

3. 障害あるいは発達の遅れがあると診断された子どもの在籍状況

障害あるいは発達の遅れがあると診断された子どもと「気になる子」の割合を表4に示した。「気になる子」の占める割合が約1割強多かった。また、障害の診断のある子どもおよび気になる子どもの全体に占める割合は、それぞれ約1.7%と2.3%であった。対人関係や活動の側面で気がかりな子どもが多く存在していることは、診断名が明確ではないために、その子の特性にあった対応を考える際の難しさを含んでいると思われる。

表4. 障害の診断を有する子どもと「気になる子」の割合

	度数	パ ^o -セント	有効パ ^o -セント	累積パ ^o -セント
障がいの診断有り	73	42.7	42.7	42.7
気になる子	98	57.3	57.3	100.0
合計	171	100.0	100.0	

4. 障害種別について

障害の種別を表5に示した。診断名がついている障害は自閉症および知的障害が最も多い。また、自閉症、高機能自閉症とアスペルガー障害を包括して広汎性発達障害とすると、31名で診断の付いた子どもの2割を占めていた。広汎性発達障害については特に個別の教育支援が必要とされていることから、この実態に即した対応が求められる。

表5. 障害種別人数

	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
診断なし	98	57.3	57.3	57.3
高機能自閉症	6	3.5	3.5	60.8
その他	13	7.6	7.6	68.4
聴覚障害	2	1.2	1.2	69.6
知的障害	18	10.5	10.5	80.1
肢体不自由	6	3.5	3.5	83.6
自閉症	18	10.5	10.5	94.1
ADHD	1	.6	.6	94.7
LD	2	1.2	1.2	95.9
アスペルガー障	7	4.1	4.1	100.0
合計	171	100.0	100.0	

※その他には、広汎性発達障害、言語発達遅滞などの記載があった。

5. 医療機関および相談機関の利用と加配教員あるいは保育士

障害あるいは発達に遅れがあると診断され子どものうち、90%に当たる65名が医療機関にかかっていた。また相談機関を利用していたのは93%に当たる64名であった。ほとんどの子どもたちが専門機関に相談しているといえる。また、加配の教員あるいは保育士が付いていたのは43名(69%)であった。このことから、人的支援体制としては整いつつあると思われる。金・園山(2008)の調査でも、加配教諭の配属が増えていることが伺えたとしている。しかし、一方で、その採用基準が明確でないこと、特殊教育に関するスキルなども求められていないこと、といった課題も指摘されている。

6. 個別教育支援計画について

1) 作成状況

51園のうち、既に作成していると回答した園は17園(33%)であった。障害のある子どもが在籍しているか否かと作成状況とのクロス集計の結果を表6に示した。在籍している園について見てみると、作成している園が15園(43%)、作成していない園が20園(57%)となっており、作成している園の方がやや下回った。

表6. 障害児在籍園と個別教育支援計画作成クロス集計

			計画作成		
			していない	している	合計
障がい 在籍していない	在籍していない	度数	14	2	16
		障がいの在籍の%	87.5%	12.5%	100.0%
		総和の%	27.5%	3.9%	31.4%
在籍している	在籍している	度数	20	15	35
		障がいの在籍の%	57.1%	42.9%	100.0%
		総和の%	39.2%	29.4%	68.6%
合計	合計	度数	34	17	51
		障がいの在籍の%	66.7%	33.3%	100.0%
		総和の%	66.7%	33.3%	100.0%

また、障害種別と個別教育支援計画作成状況のクロス集計結果を表7に示した。高機能自閉症、自閉症、ADHD、LD、アスペルガー障害といった広汎性発達障害に対する支援計画が十分とは言えない状況にあることが示された。

表7. 障害種別と個別教育支援計画作成クロス集計

	障害種別										合計
	診断なし	高機能自閉症	聴覚障害	知的障害	肢 体 不 自 由	自閉症	ADHD	LD	アスペルガー 障がい	その他	
作成している	38	2	2	10	6	7	0	0	3	5	73
作成していない	58	4	0	8	0	11	1	2	4	5	93
合計	96	6	2	18	6	18	1	2	7	10	166

※その他には、広汎性発達障害、言語発達遅滞などの記載があった。

2) 作成しない理由

個別教育支援計画を作成していないと回答した園に、その理由を尋ねたところ、以下のような結果であった。作成していない園は20園であったので、そのうちの半数は個別の教育支援計画について、具体的な内容や書き方の理解が不十分であると思われる。

- ①個別の教育支援計画のことがよくわからない・・・10園
- ②個別の教育支援計画の書き方がよくわからない・・・10園
- ③個別の教育支援計画の必要性を感じない・・・4園
- ④特別支援教育のことがよくわからない・・・1園
- ⑤個別の教育支援計画について聞いたことがない・・・1園

3) 作成のために必要な事柄

個別教育支援計画を作成しているか否かと作成のために必要と思われる事柄をクロス集計した結果を表8～表13に示した。必要な事柄として挙げた項目内容は以下の通りであった。

- ①特別支援教育や個別の教育支援計画に関する研修会

- ②特別支援教育や個別の教育支援計画に関する訪問指導
- ③幼稚園・保育所等による情報交換や情報交換の場の設定
- ④園内特別支援教育コーディネーターの資質の向上
- ⑤障害理解や指導法についての相談機関の拡大・充実
- ⑥その他（自由記述）

(1) 特別支援教育や個別の教育支援計画に関する研修会

特別支援教育や個別の教育支援計画に関する研修会の開催を必要について尋ねたところ、個別教育支援計画を作成していない園ではその約5割が必要だとしているが、作成している園では若干割合が増し、その約6割が必要としていた。このことは、作成してみることによって、より詳しい内容の研修が必要であると認識したり、どのようなことがわからないかわかってきたりすることを示しているものと推測される。このことから、研修の内容を基礎から体系づけるとともに、単発の研修会ではなく計画作成のプロセスを支える継続した研修が求められているのではないかと考える。また、いつでも作成について相談できる機会や場を提供することも求められていると思われる。

表 8. 研修会開催

		研修会		
		必要なし	必要有り	合計
作成していない	度数	18	16	34
	計画作成の%	52.9%	47.1%	100.0%
	総和の%	35.3%	31.4%	66.7%
作成している	度数	7	10	17
	計画作成の%	41.2%	58.8%	100.0%
	総和の%	13.7%	19.6%	33.3%
合計	度数	25	26	51
	計画作成の%	49.0%	51.0%	100.0%
	総和の%	49.0%	51.0%	100.0%

(2) 特別支援教育や個別の教育支援計画に関する訪問指導

特別支援教育や個別の教育支援計画に関する訪問指導を必要としていた園は、作成している園も作成していない園も全体の約3割でほぼ同じ割合であった。しかし、作成していない園はその6割が訪問指導を希望していないのに対して、作成している園は約8割が訪問指導を望んでいた。個別教育指導計画を作成することにより、さらによりよい計画に高めようとする欲求や疑問を解消したいという問題解決志向が高まって来るのではないかと推測される。しかも、訪問指導というより密接なそしてより現実に即した指導を望んでいるものと思われる。

表9. 訪問指導

		訪問指導		
		必要なし	必要有り	合計
作成していない	度数	21	13	34
	計画作成の%	61.8%	38.2%	100.0%
	総和の%	41.2%	25.5%	66.7%
作成している	度数	3	14	17
	計画作成の%	17.6%	82.4%	100.0%
	総和の%	5.9%	27.5%	33.3%
合計	度数	24	27	51
	計画作成の%	47.1%	52.9%	100.0%
	総和の%	47.1%	52.9%	100.0%

(3) 幼稚園・保育所等による情報交換や情報交換の場の設定

幼稚園・保育所等による情報交換や情報交換の場の設定を必要としていた園は、作成している園も作成していない園も全体の約1割で少なかった。しかし、作成している園はその約4割が情報交換を必要としたのに対し、作成していない園は

表10. 園間の情報交換

		園間の情報交換		
		必要なし	必要有り	合計
作成していない	度数	28	6	34
	計画作成の%	82.4%	17.6%	100.0%
	総和の%	54.9%	11.8%	66.7%
作成している	度数	10	7	17
	計画作成の%	58.8%	41.2%	100.0%
	総和の%	19.6%	13.7%	33.3%
合計	度数	38	13	51
	計画作成の%	74.5%	25.5%	100.0%
	総和の%	74.5%	25.5%	100.0%

約8割が必要としていないのが対照的である。作成していない園は、情報そのものが少ないのかもしれないし、あるいは自己完結的な判断をしやすいのかもしれない。

(4) 園内特別支援教育コーディネーターの資質の向上

表11. 園内特別支援教育コーディネーターの資質向上

		コーディネーター資質向上		
		必要なし	必要有り	合計
作成していない	度数	30	4	34
	計画作成の%	88.2%	11.8%	100.0%
	総和の%	58.8%	7.8%	66.7%
作成している	度数	15	2	17
	計画作成の%	88.2%	11.8%	100.0%
	総和の%	29.4%	3.9%	33.3%
合計	度数	45	6	51
	計画作成の%	88.2%	11.8%	100.0%
	総和の%	88.2%	11.8%	100.0%

園内特別支援教育コーディネーターの資質の向上については、9割の園が必要ないとしている。

(5) 障害理解や指導法についての相談機関の拡大・充実

全体では必要とする園と必要としない園の割合は半々であるが、個別教育支援計画を作成している園ではその7割が必要だとしている。

表12. 相談機関拡大・充実

		相談機関拡大・充実		
		必要なし	必要有り	合計
作成していない	度数	19	15	34
	計画作成の%	55.9%	44.1%	100.0%
	総和の%	37.3%	29.4%	66.7%
作成している	度数	5	12	17
	計画作成の%	29.4%	70.6%	100.0%
	総和の%	9.8%	23.5%	33.3%
合計	度数	24	27	1
	計画作成の%	47.1%	52.9%	100.0%
	総和の%	47.1%	52.9%	100.0%

(6) その他

その他については自由記述された内容を記載した（表13）。

表13. その他

- ・保護者との信頼関係
- ・保護者の個別支援計画への理解
- ・個別の教育支援計画を作成してもその通りにならないので、毎日その子の状態を見ながら、その時に合った対応をしている。
- ・幼稚園で何ができるか、何をしたらよいか、はっきりした支援方法が欲しい。
- ・相談員と園との指導方法・情報交換が難しいため、この改善を必要とする。

7. 気になる子の存在

障害の確定診断はないが、活動や人とのかかわりなどが気になる子がいると回答したのは39園で、77%にあたる園であった（表14）。

表14. 気になる子の存在

	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
いない	12	23.5	23.5	23.5
いる	39	76.5	76.5	100.0
合計	51	100.0	100.0	

8. 指導における「困り感」について

障害児および気になる子どもたちを指導するに当たり、困り感をもっているかどうかを尋ねた

ところ、「ある」と答えた園は全体の78%にあたる40園であった(表15)。また、その程度を「非常に困る」を5として5段階で尋ねたところ、その平均値は3.48 ($SD = .944$)であった。

表 15. 困り感有無

	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
なし	11	21.6	21.6	21.6
あり	40	78.4	78.4	100.0
合計	51	100.0	100.0	

表16には、個別教育支援計画を作成している園と作成していない園にそれぞれ在籍している障害児および「気になる子」に対する困り感平均値と標準偏差を示した。個別教育支援計画を作成している園に在籍している子どもと作成していない園に在籍している子どもについて、指導の際の困り感に相違があるかどうかを、それぞれの平均値の差をt検定で比較した結果、有意な差であった ($t(144) = 3.105, p < .01$)。なお、困り感程度の評定がなされていない園に在籍している子どもたち(25名)は分析から除外した。このことは、作成していない園に在籍している子どもたちに対してより高い困り感をもっていることを示している。換言すれば、個別教育支援計画を作成している園の方が困り感の認識が低いといえ、指導の際の指針となっていることが示唆されている。

表 16. 個別教育支援計画作成と困り感

支援計画作成	N	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
作成している	56	3.23	.809	.108
作成していない	90	3.70	.930	.098

9. 具体的な支援について

具体的な支援について、自由記述で回答してもらった。

1) 障害の診断がついている子どもへの支援

個別の教育支援計画を作成している園と作成していない園別に、特に自閉症アスペルガー障害、パニックや多動に対する具体的な支援内容を概ねまとめたのが表17である。ここから、以下のような特徴が伺える。

(1) 個別の教育支援計画を作成している園

①自閉症やアスペルガー障害(広汎性発達障害)に対して、視覚の手がかり、見通しをもたせる、活動の予告をする、場所と活動内容の1対1対応、といった特性を配慮しての構造化された指導がなされていた。しかし、言語による言い聞かせ、子ども同士のコミュニケーションの手助け、といった言語を中心とした対応や抽象的な対応がなされている園も散見された。活動の個別指導という回答も多かったが、どのような個別指導がなされているのか、具体性に欠けていた。

②パニックや多動に対する支援は、言語による言い聞かせ、話を聞く、気持ちの切り替え、見

守りながら待つといった事後の支援と、コミュニケーションの仲立ちをする、初めての活動のシミュレーションを行う、ダメ出しを控えるといった予防的観点の支援がなされていた。

(2) 個別の教育支援計画を作成していない園

①自閉症やアスペルガー（広汎性発達障害）に対する支援として、誰かがそばについている、個別指導をするという内容が目立った。視覚的手がかりを使う、時間の目安を伝えるという構造化された対応もなされていた。

②パニックに対しては、ゆっくり話を聞く、個人的に伝えるといった内容であった。

以上の対応の特徴から、個別の教育支援計画を作成している園も作成していない園も、園によっては、視覚的手がかりの導入や時間的な見通しをもった指導、個別指導が行われていることが示された。しかしながら、ことばによる言い聞かせや具体性に欠ける支援も散見され、広汎性発達障害の子どもたちに必要とされている「環境や情報が理解しやすいような構造化された指導」の実施状況についてはさらなる把握が求められる。

パニックや多動に対する支援については、個別の教育支援計画を作成している園では、事後の対応と予防的観点からの対応が見られたが、作成していない園では情緒的対応を主とする記載であった。これらについても、障害特性に配慮したパニックや多動のアセスメントとそれに基づいた支援が不十分な感が否めない。

表17. 個別教育支援計画作成状況と子どもへの支援

	作成している園	作成していない園
広汎性発達障害	視覚的手がかりを導入(3) 時間的な見通しをもたせる(2) 活動の予告をする(1) 活動内容と場所の1対1対応(1) 活動の個別指導(7) 安心感の醸成や危険予防のためそばについている(6) 言語による言い聞かせ(2) 子ども同士のコミュニケーションを手助けする(1) 集団生活や基本的な生活習慣の形成(1)	個別指導(6) 常時そばについている(13) 視覚的手がかりの導入(6) 時間をはっきりいう(1) 事前に予告する(1) こだわりを認める(1) 声かけをする(2)
パニック・多動	ことばによる言い聞かせ(1) 話を聞く(1) 気持ちの切り替えをさせる(1) コミュニケーションの仲立ちをする(1) 見守りながら待つ 初めての活動はあらかじめシミュレーションをする(1) ダメ出しをしない(1) 好きなことを見つけてその子の存在感を高める(1)	ゆっくり話を聞く(1) 個人的に伝える(1)

※ ○ 内数字は園数

2) 「気になる子」への支援

「気になる子」の状態として挙げられたなかで、パニック、多動、衝動性を中心的な症状とし

もっていたりあるいは他の状態と併せもっていたりする子どもが52名と最も多かった。その他の状態は、大まかな把握で、全般的な発達の遅れや知的な遅れが17名、ことばの遅れ・言語障害が22名、情緒障害・肢体不自由7名、であった。パニック、多動、衝動性に対する支援は次のような内容であった。

(1) パニックに対する援助

話しかける。抱っこをする。手を握る。身体接触をする。ゆっくり話を聞く。わかりやすく伝える。表情を読み取り、具体的にどのようにしたらよいかを教える。気持ちを受けとめる。思いを聞いて伝える。落ち着かせてゆっくり話を聞く。

(2) 多動

待てないので声かけをする。話をして説得し、考えさせる。注意をする。言い聞かせる。

(3) 衝動性

常に側にいる。ことばがけをする。

「気になる子」の状態として、パニック、多動、衝動性が多く挙げられているのが特徴的であった。回答にあった対応は、診断が確定していないことも要因と考えられるが、子どものもつ特性に対する配慮や行動アセスメントに基づいた対応とは言い難い。例えば、コミュニケーションスキルのレベルやパニックが起きる前後の状況のアセスメントを踏まえ、パニックそのものを予防する手だてやパニック後の周囲の対応を考えることが必要であろう。

10. 園における指導上の困り感、支援で困った際の対応および保護者との連携について

指導上の困り感は園によってまちまちであったが、「手探りの状態での指導・援助なのですべてが不安」という記載に象徴されているように、日々苦戦されている様子が伺えた。

支援で困った時の対応を見てみると、多くの園で、職員全体が共通理解を持ち対応する、日々の職員間の連絡体制を密にする、専門的な相談機関や地域コーディネーターに相談するという内容が多かった。ここからは、困ったときの対応として、教職員間の連携や地域の専門機関との連携がなされていることが明らかになった。

保護者との連携については、日常的に連絡を取り合っている、子どもの様子を知らせ対応についても相談するなどの記載がある一方で、保護者の障害認識や受容がなされていない場合の連携の難しさが指摘されていた。特に、「気になる子」について、保護者にどのように伝えていくか、専門機関をすすめる際の難しさの記載が目立った。

園と専門機関との連携を密にし、信頼関係をもつことは、ひいては保護者が専門機関を利用しやすくなるのではないと思われる。子どもの状態を十分に把握できない保護者や障害認識がし

辛い保護者にとって、なるべく早い時期に子どもの特性を理解することは子どもの発達を促す第一歩であると考えられる。そのため、園が日頃から地域の相談・専門機関と連携を取り、保護者との橋渡し役として機能できるようなバックアップ体制を整備する必要がある。

まとめと課題

本研究の目的は、特別な支援を必要とする子どもたちの現状と個別の教育支援について実態を把握し、今後の充実に向けた課題について検討することであった。

1. 特別な支援を必要とする子どもの現状と個別の教育支援計画作成状況について

障害児および「気になる子」は、約7割～8割の園に在籍していた。近年、とりわけ特別支援の対象としてあげられる広汎性発達障害の子どもたちは、障害児の約4割を占めていた。

個別の教育支援計画を作成していると回答した園は17園(33%)であった。障害のある子どもが在籍している園をとりあげると、作成している園が15園(43%)、作成していない園が20園(57%)と、作成している園の方がやや下回った。とりわけ、高機能自閉症、自閉症、ADHD、LD、アスペルガー障害といった広汎性発達障害児および軽度発達障害児に対する支援計画が十分とは言えない状況にあることが示唆された。個別の教育支援計画作成有無にかかわらず、園によっては、広汎性発達障害児に対する視覚的手がかりの導入や時間的な見通しをもった指導が行われていたが、一方で、ことばによる言い聞かせや常時そばに付いているなどの支援も散見され、広汎性発達障害の子どもたちに必要とされている「環境や情報が理解しやすいような構造化された指導」の実施状況についてはさらなる把握とそれに基づいた改善が求められる。

また、「気になる子」の状態は、パニック、多動、衝動性が多かった。これらの子どもたちへの支援は、問題行動の生起を予防する観点や事後の対応の工夫が求められるが、「ゆっくり話を聞く」「抱っこする」「言い聞かせる」といった一般的な対応がなされており、必ずしも行動特性に応じた対応がなされているとはいえなかった。

さて、文部科学省(2004)は個別の教育支援計画について、その作成目的を「障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応して行くという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援」を行うこととしている。この目的を遂行するためには、福祉、医療、労働など様々な側面からの取り組みが必要であるとし、関係機関等との連携協力が不可欠であるとしている。この観点に立つと、個別の教育支援計画は、生涯を支える柱ともいえ、特別支援教育を必要とするどの子どもたちにも求められるプログラムであるが、今回の調査からは、文部科学省(2006)の調査で示された学校種や地域による取り組みの差ばかりでなく、同じ地域でも園によってその取り組みが異なることが示され、改善が求められる。また、関係機関との連携については、対応に困ったときに相談するとい

う緊急対応の連携ではないかと推測され、計画策定から始まり、実行していくプロセスを支える連携として機能しているかどうかは今回の調査では明らかにされず、今後はこの視点からの実態把握も課題である。

2. 個別教育支援計画作成を進めるための課題

未作成の園は個別の教育支援計画に関する認知度や理解度が低かった。既に作成している園は未作成の園に比べて、その必要性や作成に関係する研修会、訪問指導、障害理解や指導法についての相談機関の拡大充実に対するニーズが高かった。これらのことから、実際に個別の教育支援計画を作成することによって、よりその必要性や作成に関する具体的な疑問および問題対処の要望が高次化するのではないかと推測される。したがって、個別教育支援計画作成を推進させるためには、まずは計画を作成することから始め、実行、評価と継続的に支援のプロセスを支えるような研修や指導が求められていると考える。子どもたちへの支援と同様に、支援者への支援もそのニーズを把握し、長期的な観点が必要とされよう。

3. 気になる子

本調査では、「気になる子」は障害児よりも多く存在していた。郷間・圓尾・宮地・池田・郷間（2008）が保育士を対象として実施した調査でも、障害児を担当した保育士よりも「気になる子」を対象とした保育士の方が有意に多く、どの地域にも「気になる子」が多く存在していることが伺われる。加えて、同調査では、障害児よりも「気になる子」の方が、保育における指導上の問題があるとする保育士が有意に多かったことが示されている。本調査でも、「気になる子」への対応が、子どものもつ特性に対する配慮や行動アセスメントに基づいた特質を備えていないことが指摘された。また、保育者からはこれらの子どもの保護者への問題の伝え方や専門機関への相談の勧め方について困難を感じていることも明らかになった。ここに示された問題は、「気になる子」の発達支援やQOL保障の観点から、早期に診断した上で、保護者と園および関係機関が連携して子どもたちを支援できる体制を整備する必要性を示唆している。

「気になる子」の状態として挙げられた「パニック」「多動」「衝動性」は、池田・郷間・川崎・山崎・武藤・尾川・永井・牛尾（2007）が「気になる子」の特徴として抽出している、「話を聞けない」「多動で落ち着きがない」「きれやすい」「未熟な生活習慣」「集団活動が苦手」「感情が不安定」と重複している。これらの特徴は、池田ら（2007）が述べているように、軽度発達障害の子どもの特徴と類似している。軽度発達障害の子どもたちは知的障害が顕著でないことから、1歳6ヶ月健診・3歳児健診で見逃されやすいと考えられる。したがって、発見・相談機関には、健診におけるスクリーニングや発達診断の精度を高めること、その時点での「気になる子」を専門機関が継続して経過観察するシステムを構築すること、5歳児健診を取り入れることなどの手

だてを講じることが今後も課題であろう。こうした早期からの長期的見守りが、保護者と相談機関や専門機関および園との信頼関係形成に寄与し、保護者の問題への気づきにも影響するものと考ええる。

引用文献

- 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子（2008）. 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究. 京都教育大学紀要. No.113. pp.81-89.
- 池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞希・永井利三郎・牛尾禮子（2007）. 保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究. 小児保健研究. Vol. 66, No.6, pp.815-820
- 金珍熙・園山繁樹（2008）. 公立幼稚園における個別指導計画に関する実態調査－「障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」指定地域の協力園への質問紙調査－ 障害科学研究. 32, pp.139-149.
- 文部科学省（2004）. 児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン. 東洋館出版
- 文部科学省（2006）. 平成18年度幼稚園、小学校、中学校、高等学校におけるLD, ADHD, 高機能自閉症等のある幼児児童生徒への教育支援体制整備状況調査結果について.
- 文部科学省 URL; http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/03/07030213.htm から2009年8月26日検索
- 文部科学省（2007）. 特別支援教育の推進について（通知）.
- 文部科学省 URL; http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm から2009年8月26日検索