

# 幼稚園における特別支援教育の充実に向けた園内体制づくり

—大学発達支援センター支援員による支援効果と課題—

吉川 寿美・那須 信樹

## A Structural Improvement Support System for Special Support Education in a Kindergarten

—The Effectiveness Support and Subject by the Mentor of the Developmental Support Center on University—

Kazumi Kikkawa・Nobuki Nasu

### 1. 問題と目的

保育実践の場において、配慮を必要とする子どもの存在とその増加傾向が明らかとなってきた。社会福祉法人全国保育協議会の調査(2012)によると全国の保育所で障害児保育を実施している園は、2008年は全体の68.0%、2012年は全体の74.8%となっている。また、文部科学省(2002)の「通常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」では、通常学級に在籍する何らかの支援を要する子どもたちは約6.3%、2012年に実施された「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」では、約6.5%となっている。そして、全国保育協議会の調査(2012)では、障害児保育対象以外で特別な支援が必要な子どもがいる保育所は84.3%とほとんどの保育所に何らかの支援を要する子どもが在籍している。このような状況を踏まえ、配慮を必要とする子どもに対する教育的支援の重要性が指摘され、以下のように、就学前からの特別支援教育の必要性が法的に明示された(表1)。

このように、幼稚園教諭や保育所の保育士(以下、総称して「保育者」と表記)に特別支援教育の一端を担うことが明示されているものの、保護者が子どもの状況に気付いていない、あるいは障害の有無を認めたくない中で、配慮を必要とする子どもや保護者を支援することは、保育者(園)側の加重的負担につながりやすいことが容易に想像できる。A大学発達支援センター支援員(以降、センター支援員)の立場から、実際に支援を求める保育者(園)とのかか

わりの中で明らかになってきていることは、就学後に比べ、就学前の保育実践の場の場合、入園後の園生活の中で配慮の必要性の有無が明ら

表1. 就学前における特別支援教育に関する法律

特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)(2005)	幼児段階での早期発見・早期支援が重要であることから、幼稚園及び保育所との連携を考慮しながら、幼児段階における特別支援教育の推進の在り方についても検討が必要である。
幼稚園教育要領(2008)第3章 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等を行う教育活動などの留意事項	障害のある幼児の指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。
保育所保育指針(2008)第4章 保育の計画及び評価	障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置付けること。また、子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること。 (イ)保育の展開に当たっては、その子どもの発達の状況や日々の状態によっては、指導計画にとらわれず、柔軟に保育したり、職員の連携体制の中で個別の関わりが十分行えるようにすること。 (ウ)家庭との連携を密にし、保護者との相互理解を図りながら、適切に対応すること。 (エ)専門機関との連携を図り、必要に応じて助言等を得ること。

かになる事例が多いということである。それが子どものもつ特性に起因するものか、あるいは環境的要因に起因するものかの判断がしにくいことも多く、保育者（園）の苦慮している実態が認められる。まさに、就学前における支援の充実を図り、就学後の特別支援教育につなげていくことは、当該児を含む特別支援教育にかかる全ての当事者にとって喫緊の課題といえる。

しかし、保育実践の場において、就学前の特別支援教育体制の整備については、その遅れが指摘されており（権藤，2006・文部科学省，2009），とりわけ幼稚園においては、多くの場合、当該の子どもたちやその保護者の受入れ体制が整わないままに保育実践や保護者支援が行われていたり、行わざるを得ない状況が存在するとの指摘がある（那須，2013）。一方、保育所の場合、一般的に園内における他職種との日常的な関わりの中に保育実践が展開される場合が多く、園内外における協力体制もつくりやすいとされる。こうした現状について、保育所に比べ幼稚園のクラス担任の方がクラス内の問題を一人で抱えこみやすくなるとの指摘（芹澤・浜谷・田中，2008）も存在する。この問題の背景には、保育所の場合、養護機能を職務とすることから指導対処・実践認識が高いのに比べ、幼稚園は養護的機能に対する馴染みが薄く「基本的生活習慣の自立に向けた生活レベルの指導」において、負担感を感じやすくなっている可能性がある。このことは、吉兼・林(2010)の調査にあるように、発達障害特性のある子どもに関する負担感は、保育士に比べ幼稚園教諭の方が高いという結果からも伺うことができる。

吉川・那須（2012）は、センター支援員による今後の支援のあり方を検討するため、B幼稚園教諭がセンター支援員による支援をどのように評価しているかを明らかにすることを目的に質問紙調査を実施した。その調査では、幼稚園巡回相談の支援機能の分析をおこなった先行研究（芹澤ら，2008）で使用されている質問項目

を使用し、それぞれの項目について、4件法で回答してもらった。また、支援に関する感想を自由記述で記入してもらった。その結果、「23. 職員間で協力して保育するようになった」「24. その子どもについて職員間で共通理解がすすんだ」の項目は、芹澤ら（2008）の研究によれば高い評価得点であったが、吉川・那須（2012）の研究においては低い評価点となった。

一人担任であることが多い幼稚園において、担任の負担感の軽減には園内の協力体制が必須条件であると考えられる。芹澤ら（2008）は、センター支援員のような園外の支援者には、園内の協働関係構築において、コーディネーターとしての役割が求められるとしている。そこで、センター支援員によるB幼稚園への支援の一つとして、ケース会議のあり方を以下のように設定した。定期的なケース会議の構成員を、園長あるいは主任教諭・担任・センター支援員から、平成X年度は、上記構成員に同じ学年の教諭を加えた。さらに定期的なケース会議と別に、学期に一度（年3回）全教諭とのケース会議を実施し、補助教諭とのケース会議も一度行った。また、ケース会議までに、センター支援員がB幼稚園を訪問し生活場面での子どもの行動観察を行うことに加え、センターでの外来療育および発達検査の様子を担当に見学してもらうことを勧めた。ケース会議においては、園長あるいは主任教諭・担任・担任以外の教諭・センター支援員それぞれの視点を共有できるよう配慮しながら会議を進めた。そこで、担任が求める具体的対応方法だけではなく、担任が保育場面で課題や問題と感じている対象児の行動について、園長あるいは主任教諭・担任以外の教諭がどのように捉えているのか、また、センター支援員としての見立てをそれぞれ出し合い参加者で検討を行った。併せて、センター支援員からは、外来での課題の意義や行動の意味を伝えること、そして幼稚園での行動と外来での行動の関連性を伝えることで、集団の中で示す

対象児の行動を集団としての課題と個の発達からみた課題の両側面からみていくことを重視する取り組みをした。本研究では、特別支援教育体制の整備の遅れや問題が指摘される就学前、特に私立幼稚園における支援のあり方について、上述のようなB幼稚園教諭とセンター支援員とのケース会議が、園内の協力体制構築に支援効果を有する可能性があるのか検討することとした。

## 2. 方法

### (1) 調査対象者

B幼稚園の主任教諭とクラス担任7名の計8名と、補助教諭5名を対象に実施した。担任の経験年数は、1～3年が3名、4年以上が4名である。

### (2) 支援対象児

年少児5名・年中児4名・年長児2名の計11名であり、年中児3名・年長児1名は前年度からの継続支援である。そのうち療育機関等で診断や発達の遅れを指摘されている子どもは8名である。

### (3) 質問紙調査の概要と手続き

質問紙は、吉川・那須(2012)の調査時と同様に、幼稚園巡回相談の支援機能の分析をおこなった先行研究(芹澤ら, 2008)で使用されている質問項目33項目を使用し、それぞれの項目に対して、「1. とてもあてはまる」「2. かなりあてはまる」「3. 少しあてはまる」「4. あてはまらない」の4件法で回答を求めた。また、支援に関する感想を自由記述で記入してもらった。その際、匿名性を確保するため、無記名での記入とした。

### (4) 評価対象となった支援の概要

幼稚園での行動観察について、1学期期間中は新入園児である年少児は1人の子どもにつき1～2週間に1～2回程度、年中・年長児は2

表2. 支援対象児の状況

支援対象児	年少児 5名	年中児 4名	年長児 2名	計11名
支援対象児のうちセンター外来に 来ている子ども	2名	3名	1名	6名
支援対象児のうち診断を受けてい る子ども	2名	3名	2名	7名

週間に1回程度実施した。2学期期間中は、全ての子どもにつき2～3週間に1回程度実施した。並行して、年長児1名、年中児3名、年少児2名について、センターの外来での個別療育(発達検査を含む)及び保護者の相談を2～3週間に一回程度実施した(表2)。これらの行動観察とセンターでの外来療育を踏まえ、センター支援員と幼稚園教諭とで、年少児クラスは月に1～2回程度、年中長児クラスは月1回程度ケース会議を実施した。

## 3. 結果と考察

主任教諭と担任7名の計8名からの回答を得た。補助教諭の回答については、5名とも回答していない項目が複数見られたため、今回の分析においては参考資料にとどめた。質問項目についての回答は、「とてもあてはまる(4点)」「かなりあてはまる(3点)」「少しあてはまる(2点)」「あてはまらない(1点)」と順に、それぞれ4点から1点の評価点として集計した。表3には、今回の調査結果と前回の調査結果(吉川・那須, 2012)の項目ごとの平均評価点を提示している。評価が前回と比較して向上したか否かを検討するためにt検定を行った。先行研究(芹澤ら, 2008)による評価算出法を参考に平均評価点が3.0以上の項目をみると23項目であり、前回の調査の7項目を大きく上回っていた。また、全項目の平均評価点の平均を比較すると、前回は2.7であり、今回は3.1と全体的に評価得点が高くなっていた。

ケース会議で、他者へ対象児の実態を伝えることは、日頃の保育や対象児への関わりを言語化することである。その作業の中で担任は、自分自身の考えを整理したり振り返ったりするこ

表3. 発達支援に関する評定結果

設問	今回平均	前回平均
1. 子どもの発達を促すにはどのようにすればよいかがあった	3.63	2.57
2. これからの保育の目標が明らかになった	3.25	2.14
3. それまでの保育の意味や成果が確認できた	2.50	2.57
4. クラスの子どもたちの保育（指導）への示唆が得られた	3.63	2.86
5. 子どもの問題への対処法がわかった	3.75	2.86
6. 自分たちの保育に自信が持てるようになった	2.38	1.71
7. これからの保育の見通しを持つことができた	3.00	2.86
8. どんな遊びや活動を保育に取り入れればよいかわかった	2.75	2.29
9. 巡回相談の事例から学んだことを他の事例にも応用できた	3.13	2.43
10. 保育上の迷いや不安が少なくなった	2.75	2.14
11. 自分の保育観を見直し、考えるようになった	3.50	3.00
12. 保育の取り組みへの意欲が高まった	3.50	2.71
13. 保育や指導の意味を考えるようになった	3.88	3.43
14. 保育や障害についてもっと知りたいと思うようになった	3.75	3.43
15. より広い視野から指導や保育を考えるようになった	3.25	3.00
16. 障害児の支援制度や就学に関する仕組みについて理解が深まった	2.75	2.43
17. どんな問題があるか考えるようになった	3.25	2.43
18. その子の障害と発達の状態が理解できた	2.75	2.57
19. その子の行動の意味や原因が理解できた	3.13	2.71
20. これまで気づかなかったその子の特徴を理解できた	3.50	2.71
21. その子を保育する意味や意義が理解できた	3.38	2.43
22. 周囲の子どもたちとその子の関係が理解できた	2.63	2.86
23. 職員間で協力して保育するようになった	3.00	2.86
24. その子どもについて職員間で共通理解がすすんだ	3.13	2.71
25. 園と保護者の関係がよくなった	2.88	2.14
26. その子に関して保護者との共通理解ができた	2.88	2.43
27. 家庭で保護者がその子どもとどのように過ごしているかがわかった	3.13	2.14
28. 保護者がどのような気持ちでその子を育てているかがわかった	3.13	2.71
29. 保護者がその子を育てる困難が理解できた	3.50	3.14
30. 保護者へどう対応したらよいか知ることができた	3.13	2.71
31. 問題を整理することができた	2.63	2.57
32. 子どもの発達や障害について理解が深まった	3.00	3.00
33. 日ごろの悩みや疑問を聞いてもらって気持ちが楽になった	3.50	3.43

とができる。ケース会議を繰り返すことで、自分自身の保育や子どもへの関わりを見直す結果ともなり、評価得点が高くなったのではないかと考えられた。

t検定の結果、前回よりも有意 ( $p < .05$ ) に評価得点が高い項目は、「1. 子どもの発達を促すにはどのようにすればよいかがあった」「2. これからの保育の目標が明らかになった」「5. 子どもの問題への対処法がわかった」「6. 自分たちの保育に自信が持てるようになった」「12. 保育の取り組みへの意欲が高

まった」「20. これまで気づかなかったその子の特徴を理解できた」「21. その子を保育する意味や意義が理解できた」の6項目であった。また、33項目のうち特に得点が高かった項目は、「13. 保育や指導の意味を考えるようになった」(評価得点3.8)、「14. 保育や障害についてもっと知りたいと思うようになった」(評価得点3.7)の2項目であった。これは、芹澤ら(2008)の研究結果と同様であった。また、前回、今回そして芹澤ら(2008)の研究においても共通して一番低かった評価得点は、「6. 自

分たちの保育に自信が持てるようになった」(評価得点2.3)であった。

ケース会議において、保育者が困っている子どもの行動への具体的な対応方法だけでなく、その行動をどのように解釈ができる可能性があるのかを伝えることに重点をおいた。また、担任が見学可能な時には、センターでの外来(発達検査・個別療育)の見学を勧め、外来での課題の取り組みの様子を見てもらい、外来での課題の意義や園生活場面における集団の中で示す行動にどのような意味があるのか、その行動が対象児の発達段階からみたときどうであるのかを伝えることとした。このような取り組みの中で、担任が対象児の示す行動に振り回され、そのことをネガティブに受け止めるのではなく、そこに何か意味があるのではないか、あるいは、その意味は何かを知りたいという視点や欲求が生まれ、それを追求した結果として、支援の手立てを考えるようになってきたと思われる。しかし、一方で、自由記述の内容として「行動の意味がわからない」「保育者同士で捉え方が違う」など対象児が示す行動をどのように解釈すべきなのか、対応が本当にこれであるのかといった不安、あるいは「対象児にのみに目が向きがちになってしまう」との指摘もある。このことは、那須(2013)が、「対象となる子どもへのかかわりも、他児へのかかわりもともに“頑張りすぎて”クラス運営自体が混乱してしまう場面もある」と指摘するように、支援への思いが強まるほど学びへの意欲は深まっていく反面、クラス運営における担任としての思いと現実との狭間で、対象児への支援もクラス運営もどちらも中途半端になってしまう面もあったようである。そのため、「6. 自分たちの保育に自信が持てるようになった」の項目は、項目の中では、一番低い評価項目となったと推察される。

今回の目的であったセンター支援員によるB幼稚園の園内協力体制への支援効果については、「23. 職員間で協力して保育するようになっ

た」「24. その子どもについて職員間で共通理解がすすんだ」の2項目の評価得点に有意な差はみられなかった。この背景には、学年を超えた連携の難しさとともに園全体での支援体制充実の必要性があると考えられる。たとえば、自由記述の中で、保育者同士の連携において、支援により「学年での活動時などに役立った」「同じ学年の配慮を要する子の援助に役立った」「情報の共有や情報交換などが意識的にできるようになった」などの記述にみられるように、同一学年での連携が進んだことがうかがわれるが、一方で、「他学年の保育者との連携が難しい」「学年が違っていると自分のクラスの子どものことを他の保育者に理解してもらうこと、他のクラスの子どもの理解が難しい」との記述や、今後の支援に対する希望として、「ケース会議をできるだけ支援の対象となる子に関わる先生たち全員で」「定期的に補助の先生もケース会議に参加を」との課題を指摘する記述があった。これらのことが、評価得点に反映されていると考えられる。

また、保育者個々では担当する子どもの発達や保育方針を明確にできている一方で、他者へ伝えることの難しさや、実際の支援場面における判断の難しさ、子どもの示す行動の見立てや対処方法に関し、保育者間での理解の仕方にズレが生じていること、そのズレを保育者自身が不安に感じていることも明らかとなった。各々が受け持つ子どもの状態や支援のあり方については、「1. 子どもの発達を促すにはどのようにすればよいかがあった」「2. これからの保育の目標が明らかになった」「5. 子どもの問題への対処法がわかった」「20. これまで気づけなかったその子の特徴を理解できた」「21. その子を保育する意味や意義が理解できた」の項目で前回よりも有意( $p < .05$ )に評価得点が高くなっている。しかし、自由記述の中に、「支援の基本的な方法や方向性は共有できているが、それを保育で行う際、保育者同士で思いに差があるように感じることもある」

「聞いた内容を伝達するとなると、受け取りのズレが大きくなるのではないか」「どんな行動を起こしたときに、どのように対処すればいいのか、情報は共有できているが、実際にその場面に立ち会った時、果たしてそれが、その時なのか判断に迷ってしまうことが多い」などの記述がみられた。

加えて、補助教諭の自由記述には、「補助者との話し合いの過程がないので、なかなか真意が伝わって来ない」「子どもに対する言葉かけや配慮のあり方など担任を通して聞き、自分なりに解釈して保育にはあたっているものの、自分自身がどれだけ理解し、担任と同じ視点で取り組んでいるのか不安になることがある」などがあった。さらに、センター支援員に対する要望として、自由記述に「ケース会議にできるだけ対象となる子に関わる先生達全員が参加すると共有が深まると思う」「補助の先生もケース会議に参加してもらおうと、より状況を把握しやすい」との記述や、補助教諭の自由記述にも「クラス担任とともに話しを聞くことで、お互いの不安や希望を直接知ることができ、より共通の理解が深まると思う」「補助者も参加できればより適切な対応ができるのではと思う」「支援者、保育者、それに補助も参加することで、園全体で共通理解できると思う」との記述があった。保育者は、これらの課題を改善するため、園全体でのケース会議による保育者間の共通理解を一つの手立てと考えているものと思われる。

今回の調査において、「配慮を要する子ども」の支援をめぐるのは、センター支援員によるB幼稚園への支援が同一学年の連携には有効であったことが明らかとなった。一方で、学年を超えた全体的な連携や、補助教諭と担任との連携といった園全体での共通理解とともに、その共通理解に向けた組織的な対話の充実と、保育者各々の持つ力量や経験の差による連携の難しさもまた浮き彫りとなった。併せて、対象児への支援とクラス運営、園運営などクラス担任と

しての思いと現実の保育との間で、混乱している実態の存在も明らかとなった。混乱を生み出す要因の一つとして、保育実践や園運営において表出してくる専門職としての「倫理的ジレンマ」を指摘する声もある。那須（2013）によれば、以下に示す8つのジレンマの存在が指摘されている。「①配慮を要する子どもとの間で生まれるジレンマ、②配慮を要する子どもの保護者との間で生まれるジレンマ、③配慮を要する子どもと配慮を要さない子ども<sup>1)</sup>との間で生まれるジレンマ、④配慮を要する子どもの保護者と配慮を要さない子どもの保護者との間で生まれるジレンマ、⑤同僚との間で生まれるジレンマ（保育者間におけるジレンマ：先の補助教諭の指摘などがこれにあたる）、⑥保育者との間で生まれるジレンマ（管理職サイドからみた場合の職務管理上のジレンマ）、⑦他専門職との間に生まれるジレンマ、⑧地域社会との間に生まれるジレンマ」である。園外の支援者は、その支援において対象児の支援のみならず、対象児にかかわるすべての人およびその関係性も意識していくことが肝要である。

センター支援員のように園外の支援者は、関わる園の組織としての自立に向け、特別支援の基礎的スキルを有する保育者の育成を視野に入れた支援を行っていくことが、今後の大きな課題と考える。黒田（2013）は、特別な支援を要する子どもを目の前にして、まず行う解決に向けたアクションは、園内での先輩・同僚、園長・主任への相談であり、日常の保育の場でさまざまな問題について保育者集団で共に考え合い、解決していこうとするコミュニケーションの場における「同僚性」が必要であると述べている。図1のように、対話をもとに職員間を繋ぎ、「同僚性」を発揮した園の組織的保育力の向上を図っていくことが、就学前の特別支援教育の充実に繋がるものとする。

そのためには、第一に、今回の支援でセンター支援員が実施してきたように、保育者個々とのやり取りの中で、保育者との信頼関係を構築し

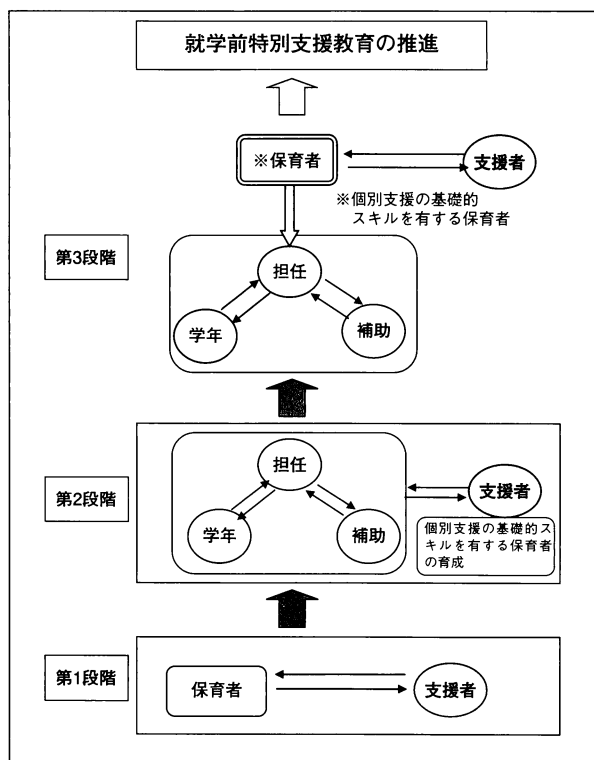


図1. 園内体制づくりによる就学前特別支援教育推進の構想図

ていくことである。第二に、それを土台として、今回のようにケース会議などを通し、園長・主任、補助教諭を含む保育者間を繋ぐ働きかけにより園全体との関係構築を図っていくことである。さらに、それらの関わりを通し、園内の人材の中で、園外の支援者にかわる特別支援の基礎的スキルの資質を有する保育者の発掘と育成を図っていくことである。それぞれの保育実践の場で、特別支援の基礎的スキルを有する保育者の育成が可能となれば、集団の中で個をどう捉え支援するのか、クラス運営や他の子どもとの関係など、「個別支援」と「集団による保育」両側面の充実といった視点から、新たな保育実践のあり方を模索していくことが可能となるであろう。また、同じ保育者という視点で抱える悩みを共有し、保育実践の場に即した目標や手立てを共に考えることが可能であろう。さらに、現在、特別支援教育で課題となっている就学前における支援要請に応えるだけの専門機関

の人的・時間的不足の軽減にも繋がるものと考えられる。

#### 注

- 1) 日々の保育において「何かが違う」と感じながら、そのズレに苦しみ、あるいは過剰に対応しようとしすぎるあまり疲弊しきっている保育者の姿があることから、「配慮を要する子ども」ではない子どもの存在をこのように表現している。

#### 引用文献

- 権藤桂子 (2006). 幼稚園における特別支援教育の必要性. 立教女学院短期大学紀要, 37, 75-86.
- 吉川寿美・那須信樹 (2012). 幼稚園における特別支援教育の質的向上をめざす保育者育成支援のあり方に関する一考察. 中村学園大学発達支援センター研究紀要, 3, 23-31.
- 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針.
- 黒田秀樹 (2013). 子どもの傍らに立つ専門性を高める—専門職としての保育者のこれから. 発達, 136, 53-57. ミネルヴァ書房.
- 文部科学省 (2002). 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 (2005). 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申).
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領.
- 文部科学省 (2009). 特別支援教育の更なる充実にむけて (審議の中間とりまとめ) ~早期からの教育支援の在り方について~特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議.
- 文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査.
- 那須信樹 (2013). “未来社会への参画”を標榜できる専門職へ. 発達, 136, 68-72. ミネルヴァ書房.
- 小津草太郎・谷川知士・倉重加代・小津千枝 (2012). 鹿児島県の発達支援体制における保育者支援—鹿児島県内認可外保育所を対象とした「発達支援に関する保育者の実態と意識調査」より—. 鹿児島

女子短期大学南九州地域科学研究所所報, 28, 7  
-24.

芹澤清音・浜谷直人・田中浩司 (2008). 幼稚園への  
巡回相談による支援の機能と構造：X市における  
発達臨床コンサルテーションの分析. 発達心理学  
研究, 19, 252-263.

吉兼伸子・林隆 (2010). 特別支援教育時代における  
保育士の業務上の保育困難感について. 山口県立  
大学山口県立大学学術情報, 3, 81-87.

社会福祉法人全国社会福祉協議会全国保育協議会  
(2012). 全国の保育所実態調査報告書, 86-88.

### 謝辞

本研究の質問紙調査を実施するにあたり, B幼稚園  
の先生方にご協力いただきましたことを厚くお礼申し  
あげます。