

〈原著論文〉

## 保幼小連携における発達障がいの子の支援の実態と保護者の支援ニーズに関する研究

A study on the actual condition and parents of the support needs the support of the developmental disorder in nursery school and kindergarten and elementary school of cooperation

斎藤 富由起<sup>1</sup>, 中井 優香<sup>2</sup>

### 要旨

保幼小の連携の重要性を踏まえ、研究1では発達障がいのある子どもの実態についてアンケート調査をおこなった。その結果、この分野にナイーブな学生においては、障がいのある子どものイメージは相対的にネガティブなイメージが報告された。研究2では発達障がいのある保護者へのインタビュー調査から保幼小の保護者の支援ニーズについて検討した。その結果、子ども自身と保護者のペースに合わせた協働的なミーティングの必要性が導かれた。これまでの保育所経営や学級経営、学級経営は「適応的な協調性」を重視してきた。今後の保幼小連携を通じた子どもたちとのかかわりは、ミーティングを持つだけでなく、その協働の性質として、「変動的で多様な個性の協奏性」がベースになることが期待される。合理的配慮の前提として「協働性に基づくミーティング」(collaboration based meeting)が求められる。

キーワード：保幼小、連携、発達障がい、インクルージョン、協働性に基づくミーティング  
nursery/school/kindergarten/elementary school, cooperation, developmental disorder, inclusion, collaboration based meeting

### 1. 問題提起

保育ニーズの量的拡大と多様化が進む保育所や幼稚園では、発達障がいやその疑いのある子ども、発達や育ちに困難を抱える子どもなど困難なニーズを抱えた子ども全体を「特別な保育ニーズをもつ子ども」と捉え、子どもの「特別な保育ニーズ」に応じた合理的配慮が求められる(橋本他, 2011)。

東京都教育庁(2009)の調査報告では、幼児期の学校不適応に対して実際に行った対応策として、「他の教諭が学級に入り協力的な指導を行った」がもっとも多く(67.2%)、次いで「管理職が学級に入り協力的な指導を行った」(50.8%)が続くという結果を示した。また、保幼稚から小学校入学後の不適応の予防に効果的と思われる対応策として、「補助指導員の配お」(81.4%)、「1学級の人数減少」などがあげられた。一方で、「幼稚園・保育所との意見交換の充実」、「幼稚園・保育所の5歳児との

交流活動の充実」については、それぞれ23.2%、8.2%と低い割合を示した。

補助教員の加配や、1学級の人数の減少などの人的支援ニーズは高いものの、「保幼小の連携」に関する支援ニーズは現状では高いとはいえない。幼児期から学齢期の接続については、今後ニーズが高まることを期待すべき支援策といえる(佐々木, 2004; 渡部, 2004; 横井, 2007; 山田, 2010; 酒井他, 2011)。

保幼小の連携の重要性を踏まえ、本研究では発達障がいのある子どもの実態に関する研究を研究1で明らかにし、研究2では発達障がいのある保護者へのインタビュー調査から保幼小の保護者の支援ニーズについて検討したい。

1 Fuyuki SAITO

千里金蘭大学 生活科学部 児童教育学科

受理日：2016年9月10日

2 Yuka NAKAI

豊中第二保育所

査読付

研究1. 発達障がいのある子どもの実態と支援のための質問紙調査

2. 目的

本研究では第一に発達障がいのある子どもの実態を検証するために、大学生を母集団とした質問紙調査を行う。また第二には、その結果に基づき発達障がいのある子どもへの有効な支援システムについて検討したい。

3. 方法

①調査協力者：関東・関西の大学生185名（男45名，女140名，平均年齢20.3歳；回収率98%）に「障がいのある子どもについてのアンケートを行った。

②質問項目

- (1) 障がいのある子どもに対するイメージ
- (2) 周囲に障がいのある子どもがいたか
- (3) 小学校のなかで、障がいのある子どもにどのような対応がとられていたか。
- (4) 障がいのある子どもが辛い状況におかれることはあったか
- (5) 障がいのある子どもの相互理解をより深めるための方法

4. 結果

問1 障がいのある子どもに対するイメージ

障がいのある子どもに対するイメージを検討するために問1の回答をKJ法により整理した。その結果、第一ラウンドでは①「援助が必要」②「優れた才能がある」③「不自由」④「かわいそう」⑤「コミュニケーションが取れない」⑥「能力が欠けている」⑦「おもしろい」⑧「怖い」⑨「落ち着きがない」⑩「こだわりがある」⑪「大変」⑫「人懐っこい」⑬「特別」⑭「暴れる・騒ぐ」⑮「一生懸命」⑯「元気」⑰「成長が遅い」⑱「個性が強い」

表1. 障がいのある子どもに対するイメージ

カテゴリー	下位カテゴリー
ポジティブ	②⑦⑫⑮⑯⑳
ネガティブ	③④⑤⑥⑧⑨⑩
中性	⑪⑭⑰⑱⑲⑳⑲⑲ ①⑬⑭ ⑱

⑲「汚い」⑳「他の子どもと壁がある」「おかしい」「わがまま」「純粹」の23のカテゴリーが抽出された。この結果を踏まえ、第二ラウンドを行い、「ポジティブ」「ネガティブ」「中性」というカテゴリーを抽出した。以上の結果を表1に示す。

問2 周囲に障がいのある子どもがいたか

- 2-① 「いた」の回答155名、「いない」の回答30名であった。
- 2-② 障がいのある子どもと出会った時期については、保育所10名，幼稚園27名，小学校低学年106名，小学校高学年105名，中学校81名であった。
- 2-③ 障がいについて知っている言葉は、自閉症を知っていると回答168名，ADHD84名，学習障がい121名，精神遅滞（知的障がい）128名，ダウン症157名，アスペルガー障がい121名であった。

問3 障がいのある子どもへの対応

- 3-① 小学校のなかで、障がいのある子どもにどのような対応がとられていたか。「何らかの対応があった」と回答120名、「何の対応もなかった」35名であった。
- 3-② 小学校での対応について障がいのある子どもに対し、小学校ではどのような対応があったのか検討するため問3の回答をKJ法により整理した。

「生活しやすい環境が構成されていた(6)」「加配があった(21)」「絵カードを用いていた(1)」「担任による支援があった(22)」「親との話し合いがあった(1)」というカテゴリーがみられた。回答の一部を表2に示す。

- 3-③ 中学校の対応について障がいのある子どもにたいして中学校

表2. 小学校での対応

回答1	生活がしやすいように、座りやすい場所、席などを考えていた
回答2	教師が一人ついてた
回答3	ルールは図をつかって説明するなどわかりやすくしていた
回答4	担任から障がいについての説明があった
回答5	親を交えた相談を行っていた

ではどのような対応があったのかを検討するため問3をKJ法により整理した。「生活しやすい環境構成(3)」「加配があった(9)」「担任による支援(12)」「絵カードをつかっていた(1)」「スクールカウンセラーとの面会(1)」というカテゴリーがみられた。回答の一部を表3に示す。

表3. 中学校の対応

回答6	保健室にいつでも受け入れられる体制が整っていた
回答7	担当の教師がついていた
回答8	昼寝の時間を作っていた
回答9	写真を見せ、意見を言えるようにしていた
回答10	週に何度かスクールカウンセラーとの面会をしていた

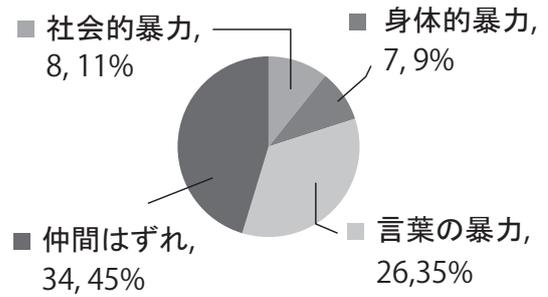
問4 障がいのある子どもが辛い状況におかれることはあったか

- 4-① 「あり」の回答100名、なしの回答が55名であった。
- 4-② 小学校ではどのような辛い状況があったかを検討するため問4の回答をKJ法により整理した。その結果、第一ラウンドでは①「利用されていた」②「暴力をふるう」③「まねをされる」④「仲間はずれ」⑤「万引きをさせていた」⑥「からかわれる」⑦「物を隠される」というカテゴリーが抽出された。この結果を踏まえ、第二ラウンドを行い、「社会的暴力」「身体的暴力」「言葉の暴力」「仲間外れ」の4のカテゴリーを抽出した。以上の結果を表4に示す。

表4. 小学校での辛い状況

カテゴリー	下位カテゴリー
社会的暴力	①③⑤⑦
身体的暴力	②
言葉の暴力	⑥
仲間外れ	④

- 4-③ 中学校では障がいのある子どもが、どのような辛い状況があったか検討するため問4の回答をKJ法により整理した。



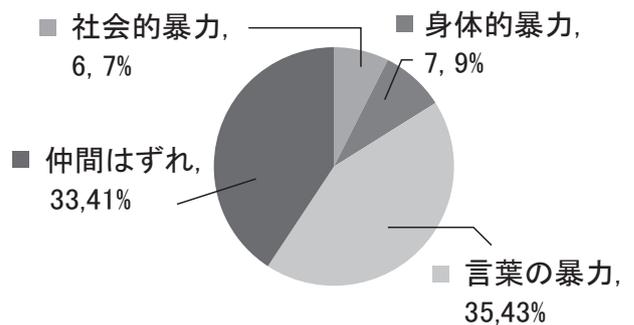
社会的暴力 ■ 身体的暴力

図1 小学校での辛い状況

その結果、第一ラウンドでは、①「利用されていた」②「暴力をふるう」③「窓から吊るしあげる」④「全裸で走らせる」⑤「物を取り上げる」⑥「マネをされる」⑦「仲間はずれ」⑧「からかわれる」という「カテゴリーが抽出された。この結果を踏まえ、第二ラウンドを行い「社会的暴力」「身体的暴力」「言葉の暴力」「仲間外れ」の4つのカテゴリーを抽出した。以上の結果を表5に示す。

表5. 中学校での辛い状況

カテゴリー	下位カテゴリー
社会的暴力	①⑥
身体的暴力	③④⑤
言葉の暴力	⑧
仲間外れ	⑦



社会的暴力 ■ 身体的暴力

図2 中学校での辛い状況

問5 子ども同士の相互理解

障がいのある子どもと他の子どもの相互理解をより深めるための方法を検討するために、問5の回答をKJ法により整理した。その結果、第一ラウ

ンドでは①「子ども同士で助けあう」②「教師がフォローする」③「障がい児教育を取り入れる」④「障がい児のメディア、漫画、アニメ」⑤「障がい」⑥「互いに認め合う」⑦「障がいを意識させない」⑧「個性として理解する」⑨「障がいがあることを伝える」⑩「障がいがある子どもの親から話を聞く」⑪「親（大人）が偏見を持たないようにする」⑫「障がい児教育を行わない」⑬「関わる機会をつくる」⑭「生活を知る」⑮「分けない」⑯「健全者に罰を与える」というカテゴリーが抽出された。この結果を踏まえ、第二ラウンドを行い、「ソーシャルサポート」「障がい児教育」「多様性教育」「カミングアウト」「偏見」「その他」というカテゴリーを抽出した。以下の結果を表6に示す。

表6. 相互理解を深めるための方法

カテゴリー	下位カテゴリー
ソーシャルサポート	①②④
障がい児教育	③⑤⑬⑭
多様性教育	⑥⑦⑧⑮
カミングアウト	⑨⑩
偏見	⑪
その他	⑫⑯

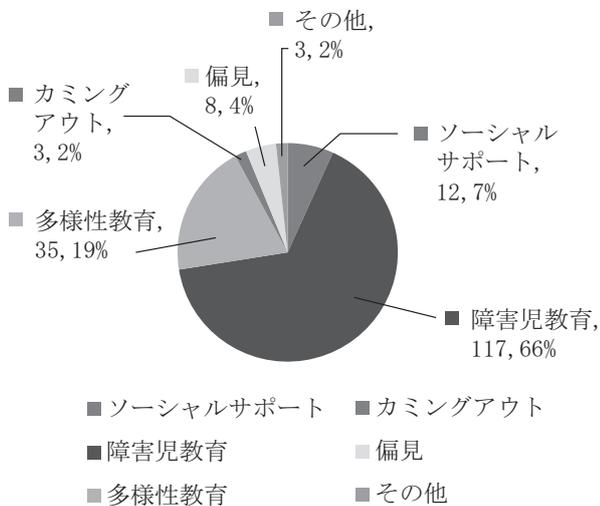


図3. 理解相互を深めるための対応

### 5. 考察

障がいのある子どものイメージには相対的にネガティブなイメージが報告されていた。なかでも、「暴れる・騒ぐ」というイメージが強く、そこから怖い、コミュニケーションが取りづらく関わるのを避けたいと思う人も多かった。学校での関わり

りでなく、普段の生活の中で電車に乗るときなど、目を合わせないようにしようとする人があることも報告された。この偏見については総合考察で言及したい。

また小・中学校で障がいのある子どもが辛い状況におかれることがあったかという質問に対し、65%が「あった」と回答している。辛い状況の内容は、「仲間はずれ」が多く、クラスの一員という意識が乏しい結果となった。また、殴る・蹴るなどの暴力だけでなく、全裸にさせる、万引きをさせるなどの度が過ぎた辛い状況も報告されている。2007年に特別支援教育が制度として導入されたが、現状はまだ何らかの影響でストレスが高い。

障がいの有無に関わらず、子ども同士がより理解を深めるためには、どうしたらよいかという質問に対し、“幼児期から”交流をすることが大切だという意見が多かった。また、障がいのある子どもとの生活体験がなければ、障がいのある子どもの行動への理解に限界があると考えられるので、合理的配慮に基づくインクルーシブ教育を積極的に取り入れるべきだという意見も多かった。幼保小の連携を充実させていくことは、重要な支援の1つであると考えられる（渡部，2004）。

以上の結果を踏まえ、障がいのある子どもの乳幼児期から児童期までの支援システムの在り方を研究2で考えたい。

## 研究2 乳幼児期から児童期までの支援システムの在り方

### 6. 目的

本研究の目的は、発達障がいのある子どもの保護者への半構造化面接を通じて、「発達障がいのある子どもにとっての効果的な保小連携のモデル」を検討することである。

### 7. 方法

- (1) 調査協力者:発達障がいのある子どもの保護者(26名)。
- (2) 調査項目:保育所、幼稚園での人間関係、ほしい援助、主な相談場所、小学校への不安に関する調査項目(計14問)。

8. 結果

問1 保護者の属性と子どもの障がいの種類

- ①年齢は平均22.53歳、性別は女21名、男5名であった。
- ②障がいの状態については、知的障がい13名、発達障がい7名、身体障がい4名、その他（てんかんなど）2名であった。
- ③通所施設は保育所14名、幼稚園4名、障がい児通所施設5名であった。重複率は17.4%であった。重複率で最も多かったのは、保育所と障がい児通所施設であった。

問2 友人関係の悩みと求められた支援

保育所・幼稚園における友人関係の悩みの内容を検討するため問2についてKJ法により整理した。その結果、「パニックになる」(1)、「輪に入れない」(7)「話が通じない」「体力がない」「同年齢の子どもとの発達の差」「介助が必要」「からかい」というカテゴリが見られた。回答の一部を表7に示す。

表7. 友人関係の悩み

回答1	嫌なことがあると友だちを嘔んだり、つねったりする
回答2	友だちとコミュニケーションがとれなかった
回答3	会話を一緒にできないので、友人関係を築くことができなかった
回答4	なんでも口に入れてしまうので常に教師が側にいた
回答5	みんなと同じようにできないことで押されることがあった

問3 友人関係の悩みに保護者が求める支援

友人関係の悩みに対して保護者が求める支援の在り方を検討するために問3についてKJ法により整理した。その結果、「自然な形で介入(1)」「障がいのある親子のネットワーク(1)」「身近な相談者(2)」「あきらめ(2)」「障がい児教育(3)」「園と保育士の力量(3)」というカテゴリが見られた。回答の一部を表8に示す。

教師の悩みと求められた支援

保育所・幼稚園における教師との不安の内容を検討するため問3をKJ法により整理した。その結果、「見きれない(1)」「上司の目を気にする(1)」「規制が多い(1)」「親の考えが理解されない(1)」

表8. 友人関係に求める支援

回答6	障がいのある子どもの保護者同士励まし合う
回答7	じっくり話を聞いてもらえるだけで楽になる
回答8	幼児期では友人関係を築くのは難しい
回答9	小さいころから障がいという教育があれば良い
回答10	園・保育士で子どもたちの関係を作ってほしい

「専門性がない(2)」「一方的な診断の告知(1)」「障がいへの無理解(4)」というカテゴリがみられた。回答の一部を表9に示す。

表9. 教師との悩み

回答11	全体を見ているので、放おになってしまう
回答12	やらせてほしいことも規制や規則でやらせてもらうことが難しかった
回答13	親の意志や考えが保育士に伝わりにくかった
回答14	障がいの知識のある教師が少なく相談にのってもらえなかった
回答15	ありのままの子どもを受け入れてもらえなかった

教師との悩みに対して保護者が求める支援の在り方を検討するために問3をKJ法により整理した。その結果、「一日の様子を詳しく知らせる(1)」「障がいについて保育士が知識のある(3)」「話し合いの場を設ける(2)」「医療的ケア(1)」「専門機関への連携(1)」「専門家の人数増加(2)」「子どものニーズの尊重(1)」というカテゴリがみられた。回答の一部を表10に示す。

表10. 教師に求める支援

回答16	機嫌などの簡単な報告だけでなく、1日の様子を詳しく教える
回答17	保育士にもう少し知識を得てほしい
回答18	医療的ケアに対するサポートがほしい
回答19	専門機関との連携、その後のフォローがほしい
回答20	その行動が良い・悪いだけでなく、原因まで考えてほしい

施設制度利用者としての悩みと求められた支援  
保育所・幼稚園における施設制度の利用者の悩み検討するため問2をKJ法により整理した。その

結果,「支援方法に疑問(1)」「通いにくい(3)」というカテゴリが見られた。回答の一部を表11に示す。

表11. 施設制度利用者としての悩み

- 回答21 自然な形で働きかけが必要であった
- 回答22 通うことが大変で心身ともに疲れた

施設制度利用者としての悩みに対して保護者が求める支援の在り方を検討するために問3をKJ法により整理した。その結果,「人手不足の解消(3)」「施設の増加(1)」「個性を認める保育(1)」「区役所の情報提供(2)」というカテゴリがみられた。回答の一部を表12に示す。

表12. 施設制度利用者として求める支援

- 回答23 人手不足の解消
- 回答24 通園施設でなく受け入れてもらえる施設を増やしてほしい

問4 保育所や幼稚園,通所施設でよかったと思えた援助

保育所・幼稚園におけるよかったと思えた援助を検討するため問4をKJ法により整理した。その結果,「環境が整っていたこと(2)」「個別指導があったこと(2)」「一緒に考えてもらえたこと(3)」「偏見や差別を感じなかったこと(5)」「主体性の尊重(2)」「行事に参加させてもらえたこと(3)」というカテゴリがみられた。回答の一部を表13に示す。

表13. 保育所・幼稚園におけるよかった援助

- 回答25 一人教師につき1対1で指導していただけた
- 回答26 障がいの有無に関わらず,同じように関わってもらえた
- 回答27 障がいのある子ども専用の部屋を作ってくれた
- 回答28 親の声に耳を傾け,障がいについて一緒に勉強してくれたこと
- 回答29 本人の思いを大切にもらえた
- 回答30 行事に参加させてもらえた

問5 相談場所の有無

身近な相談場所の有無についての結果を図7に示す。「あり」の回答10名,「なし」の回答9名であった。「あり」と回答した人の相談場所は身内,療育機関,保育所,教員,近隣の方,障がいのある子どもの親の会,家庭児童相談所であった。「なし」の理由では,身内が近くに住んでいなかったため,近所にはあまり理解がなかったためという結果がみられた。

問6 子どもの通学属性

通常学級に通っていた3名,支援学級に通っていた4名,特別支援学校に通っていた1名,通常学級と支援学級に通っていた9名,その他が1名であった。

通常学級,支援学級に通った理由としては,「地域に馴染みたい」「同年代の子どもと触れ合いたい」「加配がつくため」という結果がみられた。

問7 進学に対する不安

保育所や幼稚園,施設から小学校に進級するにあたって不安だったことを検討するため問7をKJ法により整理した。その結果,「友人関係(7)」「保護者からの苦情(2)」「いじめられないか(3)」「幼・保・小の連携が取れているか(2)」「教員の理解と対応(2)」「立ち歩いてしまわないか(3)」「医療的ケアが十分か(1)」「選択の余地がない(1)」というカテゴリがみられた。回答の一部を表14に示す。

表14. 小学校進級への不安

- 回答31 一定の時間座ってられるか
- 回答32 友だちと仲良くできるか
- 回答33 保護者から苦情があたりどうしようという不安
- 回答34 園と学校の引き継ぎがうまく行われているか
- 回答35 障がいについての理解と対応
- 回答30 行事に参加させてもらえた

問8 進学で求められる支援

幼稚園・保育所から小学校に進学する際の支援内容を検討するために,問8の回答をKJ法により整理した。その結果,第一ラウンドでは①「入学前に小学校と複数回ミーティング」②「保育所・

幼稚園から小学校への申し送り」③「教師の資質能力の向上」④「保育所・学校・福祉の3者のミーティング」⑤「インクルージョン保育の推進」⑥「学校長と担任との話し合い」⑦「地域レベルでのインクルージョン保育の推進」⑧「入学時の特別支援教育の説明」⑨「小学校教員による保育所見学」⑩「専門職の増員」⑪「インクルージョン保育の推進」⑫「経済的援助」⑬「学校選択の際、特別支援の情報開示」⑭「ユニバーサルデザインによる教育環境」⑮「親のサポート」⑯「研修の増加」というカテゴリーが抽出された。この結果を踏まえ、第二ラウンドを行い、「ミーティング」「教育環境の向上」「インクルージョン教育の推進」「経済的援助」「親のサポート」「情報開示」というカテゴリーを抽出した。以上の結果を表15に示す。

表15. 進学に対する支援内容

カテゴリー	下位カテゴリー
ミーティング	①②④⑥⑨
教育環境の向上	③⑩⑬⑮⑯
インクルージョン教育の推進	⑤⑦⑧⑪
経済的援助	⑫
親のサポート	⑭
情報開示	⑬

## 9. 考察

### 9-1. 友人関係の問題について

保護者は、友人関係でパニックになると周りが驚くことや、友だちの輪に入っていけないことに悩んでいた。このような支援として、第一に「小さいころから障がいに関する教育をすること」、そして第二に「保育士による友だちとの関係づくりの援助」を望んでいる。

第一の論点である「小さいころから障がいに関する教育をすること」への支援を実現するためには、学級の子どもたちには障がいのある子どもの苦手な内容を説明する必要がある。わかりやすく説明することはもちろんだが、障がいのある子どもを他の子どもが特別扱いしすぎないように説明することが保育士に求められる。また、「障がい」を説明するときにはプライバシーも守らなければならない。障がいのある子どもの保護者に事前にどのような話をするのか、保護者が他の子どもに伝えたいことはどういうものなのかを話し合う必要がある。

したがって、入所前後に保護者と保育士が話し合える場のあることが必須となる。そこで「子どもにどのような特性があるのか」、「それが保育所の活動のなかでどのように子どもの生活しづらさとしてあらわれてくるか」、「障がいについて、どのような説明を、どのような方法で、どのようなタイミングで説明するか」、「どのような体制で子どもを見守っていくか」などを話し合う定期的な協働的ミーティングが制度的に確立されなければならない。

第二の論点である「友だちとの関係を築く」ことを支援するためには、保育士の援助が必要な半面、保育士が介入しすぎると子どもたちの仲も深まらないケースもあり、どのような援助が必要なのかを日々の保育で考えながら取り組む必要がある。つまり、友人関係に関する個別指導計画の作成が望ましい。また対人コミュニケーションで効果が見られるSST (Social Skills Training: 以下SSTと略)、ライフスキルプログラムやSEL (Social and Emotional Learning) などの手法は、保護者が望む限りにおいてより迅速に提供されるべきだろう。

パニックになった際に落ち着ける環境を用意することは、インクルージョン保育の重要性が指摘され、特別支援教育が実施されている現在において、必須の合理的配慮といえる。パニックになった子どもを見ると周囲の保護者や子どもたちも驚きや不安にかられることは理解できるし、そのことがきっかけで障がい理解が遅れることはインクルージョン保育のデメリットにしかならない。パニックの際は保育士と別室に行き落ち着くようにする必要があるし、事実、そのことにより友だちとの関係がうまくいったケースも回答中に報告されている。パニックを起ささない環境づくりが定期的なミーティングで検討されると同時に、合理的配慮として保育所に障がいのある子どものための休息室を確保することが望ましい。なお不可避のパニックを子どもたちに説明することは、子どもたちの障がい理解も少しずつ深まるだろう。

### 9-2. 教師との関係について

教師との関係で保護者が悩んでいたことは、専門性がないことや障がいへの無理解に不安を感じていた。これについて保護者が求める支援は、「保育士が知識のあること」と「保護者と保育士での話し合いの場を設けること」であった。保護者に

とって障がいへの無理解はとても辛く、理解がないと突き放された感覚になり、不安もさらに大きくなることも報告されていた。定期的なミーティングに加えて、所属機関の障がいに対する基本方針の決定と公表、そして職員の研修の機会の増加が必要である。施設の障がいへの取り組みは公表されなければ保護者は施設を選択できないし、研修の回数は制度的に義務付けられる必要がある。

この時、保育所・幼稚園の障がいのある子どもへの支援の基本方針と具体策を担当保育士と管理職が共有する必要がある。「保育士個人の障がいの理解」も大切だが、「所属機関全体の障がい理解と方針熟慮」が伴っていないと効果的な支援は難しい。換言すると、担当者だけでなく、上司や管理職が担当者と意見を共有しながら支援を行う必要がある。事実、保護者のアンケート結果でもあったように保育士が上司の目を気にしてなかなかサポートしてくれないという例もある。また、上司の許可がないと支援できないケースもあるだろう。そのため、園全体で障がいについて理解し、子ども・保護者を支援しようという取り組みをしていくこ

とが必要である。

以上、友人問題と教師との関係について求められる支援を考察してきた。このように整理すると、保護者が必要としている話し合いの場を保証し、定期的にミーティングを行うことが第一に求められ、利用者を主体にした話し合いに基づいて、その時期にあった支援・課題を明確にすることが最も重要と考えられる。たとえば毎日の様子を詳しく教えてもらうということも保護者は望んでいる。毎日の園での生活ノートを作り、その日どのような活動をしたのか、子どもはどのような点で躓いたか、それに対し保育士はどのような援助をしたのか詳しく伝えることで保育士も安心するだろう。

このように定期的かつ具体的な取り組みを通じて、保護者は安定したサポート感覚を得ることができる。調査結果にもあるように、保護者が強く望んでいるニーズは、障がいの知識以「一緒に考え、共に取り組む姿勢」という協働的なサポート感覚である。定期的なミーティングはただ話し合えばよいのではなく、こうしたサポート感覚がベースになければならない。施設全体の共感的で支援的

表16. 港区の支援員研修システム

タイトル	講師	内容
港区における特別支援教育	村上隆史 (港区教育委員会指導室指導主事)	港区における特別支援教育 学習支援員の役割
オリエンテーション	事務局	コースの進め方、受講生自己紹介
発達障害とは	上田恭子	学習障害 (LD)、注意欠陥/多動性障害 (ADHD) / 高機能自閉症等の発達障害への理解
発達障害の困難さへの気づき	藤堂栄子 (個別支援室室長)	発達障害への困難さへの気づきとLD疑似体験
当事者・保護者の声		当事者、保護者の話を聴く
ソーシャルスキルトレーニング	池田聡子 (かえつ有明中高等学校スクール カウンセラー)	子どもの不適応・問題行動に対する考え方、基本的なソーシャルスキル、ソーシャルスキルを身につけるためのトレーニングの狙い、実施方法や配慮事項
教育現場 1	木村英美 (高輪幼稚園園長) 田口美登里 (港区立障害保健福祉センター 子ども療育パオ施設長)	就学前の療育機関での対応と、幼稚園における対応について
教育現場 2	関幸治 (港区小学校校長)	教育現場における、児童・生徒の発達の違いとその対応について
個別の指導計画	緒方明子 (明治学院大学心理学部教授)	目標設定や個別の指導計画の必要性とその立て方
高等教育と就労	梅永雄二 (宇都宮大学教育学部特別支援 教育専攻教授)	発達障害の高等教育と就労、課題と対応
実践的指導法	川上康則 (都立港特別支援学校主任教諭)	子どもに応じた、段階的な実践的指導法、問題行動の理解と対応、身体感覚を使ったつまずきへの支援
LSA体験談		学習支援員 (LSA) の体験談
医療面から発達障害を考える	宮尾益知 (国立成育医療研究こころの診療部 発達心理科医長)	発達障害、心の健康問題、薬物療法、予防的な心の健康支援
LSAの役割 1	上田恭子 (個別支援相談員)	教室におけるLSA の役割、教室でみられる子どものつまずき
LSAの役割 2	上田恭子 (個別指導相談員)	子どもの特性に応じた具体的な支援についてロールプレイングをとり入れて学ぶ
受講生報告		講座と今後の抱負につき報告 (受講生一人ずつ)

な心理的態度と定期的なミーティングは支援の両輪といえる。保育士が協働的なサポート感覚を習得する研修の重要性も同時に義務づけられるべきである。

### 9-3. 施設制度について

施設制度利用者として保護者が悩んでいたことは、支援方法の疑問と通園の大変さであった。これに対し保護者が求める支援は、人手不足の解消と施設の増加、地方自治体の窓口の情報提供であった。

人員の増加を求める声は小・中学校の加配制度に見られるように必須だが、その質も課題となるだろう。たとえば東京都港区ではNPO法人と協働して長時間の発達障がいへの研修を受けた者を小・中学校へ学習支援ボランティアとして派遣するシステムを制度化している。港区の研修内容を表16に示す。こうした質的保証を含めた介助員の増加が今後保育現場でも求められる。

次に、地方自治体の窓口が提供する情報は障がいのある子どもがいる家庭にとって十分ではない。一口にインクルージョン保育といっても、その方針や専門性、先にも指摘したパニック対処の部屋の配など、保護者がほしい情報が公開されているわけではない。したがって保護者はこうした評判をたよりに多くの保育所、幼稚園を探すことになる。インクルージョン保育については一定のフォーマットを作成し、施設の基本方針や対応実績などを公開することも必要ではないだろうか。また、結果を検討すると、情報の内容の問題だけでなく窓口対応の問題も含まれている。公務員としてどのような窓口対応の研修がなされているのかは、情報公開が進んでいないため不明な点が多い。しかし少なくともプライバシーへの配慮は求められるのではないだろうか。

最後に通園の困難さについて考察したい。小学校以下の場合、特に通園の負担は数こそ多くないものの、常に指摘される特別支援上の課題であった。この点に関する大府市の調査の調査内容を表17に示す。

以上の内容を考察すると、通園課題は社会政策としてのインクルージョンの環境整備が求められる問題と考えられる。身体障がいを併存している子どもの場合、通園に負担が高いことが推測される。通園問題は国の福祉政策として解決されるべき課題といえるだろう。インクルージョンへの過度的問題として現在の社会整備も見落としはな

らないだろう。

### 9-4. 進学する際の支援

保育所や幼稚園から小学校に進学する際の支援を検討するためKJ法を行ったところ、進学に際する不安は「友人関係(7)」「保護者からの苦情(2)」「いじめられないか(3)」「幼・保・小の連携が取れているか(2)」「教員の理解と対応(2)」「立ち歩いてしまわないか(3)」「医療的ケアが十分か(1)」「選択の余地がない(1)」の8カテゴリーであり、その支援方法は「ミーティング」「教育環境の向上」「インクルージョン教育の推進」「経済的援助」「親のサポート」「情報開示」というカテゴリーが抽出された。

このうち、ミーティングとは「保護者・保育士・小学校教員・小学校管理職」を希望するケースもあれば「保護者と小学校教員・小学校管理職」を希望するケースもあった。特に小学校の教師に保育所や幼稚園にきてもらい、実際の子どもの行動を複数回見てもらいたいという希望が大変強いものであった。実際、どのように詳しく書類上の申し送りがあったとしても実際に子どもに会わなければわからないことは多いだろう。そして教員が(書類上の情報も含めて)子どもへの適切な対応を理解するまでに1カ月程度かかったとしても、その1カ月で他の子どもたちの障がいに対する見方が偏ってしまったり、人間関係に乗り遅れたりしたら障がいのある子どもにはデメリットとなって

表17 大府市の調査結果

地域での生活の困りごと	
A	通学に自家用車で送迎していますが、片道30分ばかり、途中でけいれんや痰が多い時など対処が中々、難しく困っている
B	スクールバスが1時間30分乗らなければいけない。病気と障がいのある子には無理なので、送り迎えしているが、下の子の生活に影響する
C	公園・学校・駅・全てに階段が多い
D	通学のためのサポートがずっと毎日必要であることから本当に大変。親の急な体調不良の時に痛感します。遠い半田養護学校へ小学校の時から通わせ、地域生活から離れてしまうことは本意ではありませんでした。せめて小学校の間ぐらいいは地域で生活したかったが、受け入れる学校体制は「軽度でない子は養護へ」でした。誰もが地域で生き生き暮らすことを目指すのであれば、地域の小学校が障がいの軽重で線引きすべきでないと思います
E	体力が弱いため徒歩で通園したいが小さい子どもがいるため難しく、ヘルパーを依頼したが通園はあてまらなると断られてしまった。移動支援事業でも通園を利用できるようにしてほしい

しまう。教員が子どもの適切な対応感覚を得るのは早ければ早い方がよく、そのために保育所や幼稚園での子どもの実際の姿や友だちとのやりとりを観察することが有効な手法だろう。

問題はこうした訪問や連携が主として小学校の管理職の障がいに対する理解に従った判断で行われているのが実態であり、制度として連携が保証されているわけではない点にある。保育士と同様に、研修などの資質向上と制度上の定期的な連携の保証、そして一方的な押し付け支援ではなく、障がいのある子どもとその家族のペースの尊重が求められる。

「インクルージョン教育の推進」が希求されている事実は、依然として偏見が強いことだけでなく、予防教育として共生的な価値観を学校経営及び学級経営に加えてほしいというニーズも反映している。特別支援教育が制度として導入された2007年以降、障がい理解を具体的にどのような形で教育課程に取り入れるかという議論が具現化されないまま、障がいの特性理解と問題が起きた時の対処法が重視されているように思われる。今後の特別支援教育やインクルージョン保育の発展を考えると、共生と多様性の尊重に基づくインクルーシブな視点を教育に取り入れて、具体的に展開する必要があるだろう。

経済的支援については、児童デイケアの使用や介助員の利用、交通手段の問題は以前より指摘されていたものの、現在問題となっている経済的支援の問題点の一つはSSTなど発達障がいに効果的な方法にかかる負担である。統合失調症のリハビリテーションにはSSTは医療保険が適用されるものの、発達障がいの療育施設が非常に少なく、無償の場所に入りたくても入れず、民間業者で行うSSTによる経済的負担が大きいのが現状である。またSSTに限らず多くの手法が、一部の療育機関で、実費で実施されている。特に高機能自閉症、ADHD、学習障がいの療育はNPO法人や民間のカウンセリングルーム、あるいは私塾が行っているケースが多く、療育場所の地域差も大きい。地方自治体の教育相談センターだけでなく、特別支援学級や特別支援学校を放課後に一部開放して、SSTやソーシャルストーリーなどの効果的な療育を行政主体で実施し、経済的負担を軽減することが望ましい。

「親のサポート」として求められることは、進級の際に保育所・学校だけでなく福祉担当者・保護

者も交えた面談を行うことで、気持ちが楽になれるという結果が見られた。また、教員の温かい対応を保護者は望んでいる。小学校では、登下校の際に教師と保護者が話す機会も少なくなる。日々のコミュニケーションとして、連絡ノートを活用すること、定期的なミーティングは保護者支援に繋がる。教員が相談者、協力者となれば、保護者の安心がさらに高まることが結果としてみられている。教員が一人ひとりの個性を理解し子どもに関する情報の交換を細かく行うことや、成長に共に喜び、共感すること、悩んだときは共に考えることが保護者サポートになる。

進級に際しての「情報開示」を求める声もあった。学校を選ぶうえで、「情報開示」は必須とする必要がある。情報の内容として求められるものは、「環境構成について」「障がいへの取り組みについて」「人的な援助について」である。これらの情報を開示することで、保護者の不安も軽減されるだろう。また、希望があれば支援学級の見学もできるようにすることで、話を聞くだけでは、わかりにくい教員の対応や環境構成がわかるようになり、よい機会となるだろう。

進級の際の不安として「医療的ケアが十分か」という声があった。医療的ケアに関しては、一人ひとりどのようなケアが必要なのかを入学前に話し合い明確にしておく必要がある。そして、専門機関と連携を取ることや、応急措置の研修化が求められる。

全体を通して制度面では、定期的なミーティング、障がいの特性に応じた安心安全な保育環境を可能な限り準備すること、保・幼・小の連携、進学の際の教員による保育所の訪問。研修面では障がいについての研修を義務づけることも必要である。教育面では、友人関係に関する個別指導計画の作成、SSTなどの効果的な療育の実施が必要となる。

アンケート調査を通し、障がい児の理解と対応と保護者支援の中心となるものは、持続可能な協働的なミーティングといえる。本結果から、保護者は障がいについての知識があることと同時に、「一緒に”考えていく姿勢”」を希求している。つまり、保育士・教員は子ども・保護者にとって理解者でなければならない。そのために、定期的にミーティングを行うことは、保護者の悩みだけでなく、障がいのある子どもの苦手なこと、得意なことを知る機会にもなる。研修に行き、基礎知識を身につ

けることも重要だが、尊重された雰囲気の中でミーティングを行い、その子どもの苦手なこと、得意なこと、好きなこと、嫌いなことなどを一番身近にいる家族から聞くことが、その子どもを理解するために有効と考えられる。

また、結果では相談できる場所がなかったとの回答率が47%と半数近かった。この点についても、ミーティングを行うことで相談できる環境を作ることに繋がるだろう。

## 10. 総合考察

### ー子どもと家族の尊重とインクルージョンー

本研究の結果を総合的にまとめると保護者のニーズは①ミーティングなどの制度②インクルージョンや多様性教育③SSTなどの療育に大きくまとめられる。障がい者の権利条約などの法律的な根拠に支えられながら個別の合理的配慮としてこれらが実現されるべきである。

本研究の結果からは、こうした目的の実現にあたり、障がいのある子どもと家族のニーズとペースの尊重である。そのニーズやペースの尊重をより深めれば、そこには障がいのある子どもとその家族の自尊感情の尊重につながってくる。定期的にミーティングを行う事は大切だが、保護者一人ひとりにあったペースを考えなければならない。どのくらいのペースで話し合いをしても大丈夫か、どのくらいのペースで話し合いをしたいかを保護者に聞き、保護者に合わせたタイミングでのミーティングを心がけるべきである。保育や教育現場では「あの家は障がいに対する理解がない。子どもをもっとはやく療育施設につなげないといけない」と保育所や学校側が焦るあまり、家族の自尊感情を傷つけ、ジョイニングに失敗し、関係が断たれてしまうことがしばしば生じる。そのような話し合いは関係係者が一堂に会しただけであり、協働的とはいえない。

時期によって回数変動することもあるだろうが、それに応えて、当事者と家族のパートナーとして諸問題を考えることが保育士・教員に求められる。こうしたミーティングには担任だけでなく、管理職も参加する事が必須だろう。

ミーティングでの内容は職員会議等で職員全員に伝えることで、保育所全体でサポートすることができる。また毎年変わる担任への引継ぎも、ミーティング内容を毎回伝えておくことで円滑に進められる。保護者は、担任が変わればまた不安も出

てくるが、保育所・幼稚園・小学校全体で考えていることがミーティングを通して伝われば、その不安も軽減されるだろう。

保育士として一人ひとりの子ども・保護者の思いを受け止め、それぞれのペースに合わせ、保護者・子どもが無理することなく、保護者が安心して対話できる話し合いの場を作ることが早急に求められる。こうしたミーティングをここでは協働的ミーティングと呼ぶ。協働的ミーティングとは、社会施設の担当者、管理者が障がいのある子どもとその家族のペースと自尊感情を尊重しながら、合理的配慮のもとで、互いに歩み寄り、学びを深める生産的な対話を重ねるためのミーティングと定義できるだろう。合理的配慮のもとで、保育士、教員、管理職、社会資源の担当者などが協働的ミーティングを行うことが具体的な合理的配慮の基礎となる。一方向の支援は慎むべきである。

第二に、特別支援教育の根本的な価値観であるインクルージョン教育・保育（包括的教育・保育）のコアバリューに沿った保育所経営、学校経営の重要性である。本来、インクルージョン保育・教育は障がいに限らず、性別、出自などのいかなる条件もつけず、子どもたちを分断せず、つまり、「分けずに」教育を行うこと（堀、1997；堀、1998；堀、2012；一木他、2014；堀他、2009）を前提としている。

本来全ての子どもは固有の特別な教育的・保育的ニーズを持っている。全ての子どもを「分けずに」全ての子どものニーズに応えるのが本来のインクルージョンの概念である。障がいのある子どもを特別視し、制度的に別の場所へ移行させることがインクルージョンではない。近年の特別支援教育は専門化と早期療育の影響で、子どもを特別視してしまう問題点が指摘できる。あらゆる支援は子どもの地域社会での共生の可能性を拡大するためである（堀、2012；D'Haem、2016）。研究1で見られた障がいのある人への「暴れる・騒ぐ」というイメージや、それに付随する「怖い」「コミュニケーションが取りづらく関わるのを避けたい」などというイメージは本質的なインクルージョンとは正反対の現状を示唆している。保育・教育現場と地域の意識の変化が求められる。

先にも指摘したが、「家族は障がいがあるのに、気づこうとしない。はやく療育を受けさせるべきなのに」と家族を批判的に見てしまう保育士・教員もいるだろう。確かに保育や学校生活で起きた

情報は適切に伝えなければならない。丁寧に話し合うことも必要である。しかし、どのような保育・教育を受けるかは、あくまでも子どもと家族によって決定される問題である (Karrie, 2015:2014)。子どもと保護者にとって、いかに専門的な言葉で話されようとも、どこか別の場所へ追いやられるように感じられる専門性はインクルージョンとは言いがたい (曾根他, 1995)。ペースの尊重とは子どもと家族と保育所・学校の全ての「協働的なペース」(Griol et al, 2013) であり、インクルーシブで生産的な関係を作るために「持続可能な協働的ミーティング」が行われると理解するべきだろう。

安定的で同質的な包括型社会から変動と分断を推し進める排除型社会への移行を批判したYang (1995:1999) は、社会の同質性を揺るがす個性的な個人が「この社会にあわせて生きていくしかない」と諦めてはいけない」と主張している。発達のパラつきが大きいことから、保育所や学校の中でその子どもは変動性と異質性をもたらすかもしれない。しかし、その変動性と異質性を区別せずに包括するのが本来のインクルージョンである (Anat, 2016)。

これまでの保育所経営や学級経営、学級経営は「適応的な協調性」を重視してきた。しかし、今後の保幼小連携を通じた子どもたちとのかかわりは、協働性をベースにした「変動的で多様な個性の協奏性」として個性的に生成され、展開していくことが期待される。具体的になされる「合理的配慮」とは、療育のテクニックの当てはめではなく、協働性の結果である。障がいのある子どもとその家族のペースと自尊感情を中心においた協働性ベースのミーティング (collaboration based meeting) が今後の合理的配慮の前提といえるだろう。

## 引用文献

- Anat, G. (2016) Radical inclusive education : Disability, teaching and struggles for liberation. Routledge.
- D'Haem, J. (2016) Inclusion : The Dream and the Reality Inside Special Education. Rowman & Littlefield Pub Inc.
- Garry, H. (2014) Inclusive special education : Evidence-based practices for children with

special needs and disabilities. Springer Science.

- Griol, et al. (2013) Towards the use of dialog systems to facilitate inclusive education "Technologies for inclusive education : Beyond traditional integration approaches" Information Science Reference, 1-21.

橋本創一・細川かおり・栗原治子・渡邊貴裕・原田智恵子・尾高邦生 (2011) 「小1 プロブレム・予防&改善プログラム」. ラピュータ社.

堀正嗣 (1997) 障害児教育のパラダイム変換 明石書店.

堀正嗣 (1998) 障害児教育とノーマライゼーション 明石書店.

堀正嗣 (2012) 共生の障害学 - 排除と隔離を超えて - 明石書店.

堀正嗣・栄留里美 (2009) 子どもソーシャルワークとアドボカシー 明石書店.

一木玲子・長瀬治 (2014) 普通学級のない学校 - カナダBC州のインクルーシブ教育 - アドバンテージサーバー.

Kieron, S (2014) Educational psychology and the development of inclusive education "The Routledge international companion to educational psychology", 235-245.

Karrie,S (2015) Self-determination and inclusive education for students with intellectual disability "Inclusive education for students with intellectual disabilities" IAP Information Age Publishing, 189-210.

酒井朗・横井紘子 (2011) 「保幼小連携の原理と実践 移行期の子どもへの支援」 ミネルヴァ書房

佐々木宏子 (2004) 「なめらかな幼少連携教育 その実践とモデルカリキュラム」. チャイルド本社

菅沢順子・尾崎公子・曾根真一 (1995) 子どもの

生活世界と人権 柘植書房.

東京都教育庁報 (2009) 「東京都公立小・中学校における第1学年の児童・生徒の学校生活への適応状況に関わる実態調査について」.

渡部 (君和田) 容子 (2004) 『幼・小連携教育の課題』  
鳥取短期大学研究紀行50,63-71.

山田有希子・大伴潔 (2010) 「保幼・小接続期における実態と支援のあり方に関する検討」東京学芸大学紀要61,97-108.

Yang, J (1995) Policing the Streets. Islington Council.

Yang, J (1999) The Exculusive Society SAGE publication.

横井志保 (2007) 『幼保・小の連携に関する研究 (2)』  
一宮女子短期大学紀行46,45-69.

