

乳幼児期からの特別支援教育における保育者に求められる「専門性」 —その変遷と現代的課題—

阿部 康一・平川 久美子

The Specialties of Childcare Teachers in the Special Needs Education from Infancy

Koichi ABE and Kumiko HIRAKAWA

1. 特別支援教育の始まり

2001年、「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)」が発表され、この報告以降、「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が急速に進められた。2003年の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」では、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換」が打ち出され、特別支援教育を支える新たな仕組みが3つ提起された。第一に、「個別の教育支援計画」の策定である。個別の教育支援計画は、障害のある子どもに関わる様々な関係者が子どもに関する情報を共有し、教育支援の目標や内容、関係者の役割分担などに関する計画である。第二に、「特別支援教育コーディネーター」の指名である。特別支援教育コーディネーターは、校内や福祉、医療等の関係機関との間の連絡調整役や、保護者に対する窓口としてコーディネーター的な役割を果たすものである。第三に、「広域特別支援連携協議会」等の設置である。広域特別支援連携協議会は、障害のある子どもの支援に関わる教育、福祉、医療、労働等の関係部局の連携・協力を円滑にするための都道府県レベルのネットワークであり、教育委員会や保健福祉部局、労働部局、大学、NPO等の関係者で構成される組織である。

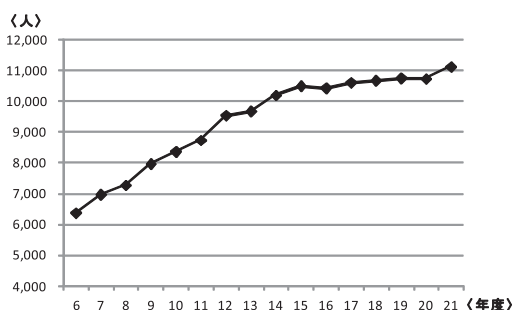
また特別支援教育の構想には、これまでの特殊教育の対象ではなかったLD、ADHD、高機能自閉症を新たな支援対象とすることが盛り込まれた。これは、2002年に実施された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の結果から、知的発達には遅

れがなく学習面や行動面において著しい困難を示す児童生徒が小・中学校に6.3%いることが明らかになったことを受けてのことである。その結果、文部科学省が発表している特別支援教育の対象の概念図によると、義務教育段階においては、特別支援学校では約6万4千人、小中学校の特別支援学級では14万5千人、通常学級において通級による指導を受けている6万1千人、合わせて約27万人の児童生徒が特別支援教育の対象となっている(2011年5月1日時点の数値)(内閣府,2011)。これに通常学級に在籍する知的発達に遅れはないが学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒数を加えると、特別支援教育の対象となる義務教育段階の児童生徒数は90万人を超える。義務教育段階以外の児童生徒を加えた場合には、その数はさらに増えると予想される。

2. 保育所・幼稚園における特別支援教育の現状

それでは、就学前機関である保育所や幼稚園における特別支援教育はどのような状況なのであろうか。1974年に幼稚園においては「私立学校特殊教育補助制度」によって私立幼稚園での障害児の就園が増え、また同年に厚生省が定めた「障害児保育事業実施要綱」によって障害児の受け入れを勧めたことで統合保育は少しずつ広まっていった。同じ年の厚生省児童家庭局長通知「障害児保育事業の実施について」では、「障害児保育事業は保育に欠ける程度の軽い心身障害を有する幼児を保育所に入所させ、一般の幼児とともに集団保育することにより、健全な社会性の成長発達を促進するなど、障害児に対する適切な指導を実施することによって、当該障害児の福祉の増進を図る」ことを目的とし、対象はおおむね4歳以上の精神薄弱児、身体障害児等で、原則として障害の程度

が軽く集団保育が可能で、日々通所できる子どもとした。その後、1980年の厚生省児童家庭局長通知「保育所における障害児の受け入れについて」で示された障害児の保育所への入所要件は、①保育に欠けていて、保育所での保育になじむ、②障害の程度は中程度以上である、③集団保育が可能で、日々通所できる、というものであった（清水,1987）。これにより、対象児の障害の程度は軽度から中程度になり、障害児保育の対象の範囲は拡大されることになった。さらに、1998年の「特別保育事業の実施について」において示された7つの特別保育事業のうちの1つが「障害児保育対策事業」であった。そこで示された入所要件は、①保育に欠ける、②集団保育が可能で日々通所できる、③特別児童扶養手当の支給対象障害児であるというものであり、障害児の入所要件はさらに柔軟なものになった。そして、現在では障害をもつ幼児期の子どもの多くが保育所や幼稚園で保育を受けるようになった。障害児保育の対象児童数は年々増加しており、平成21年度には11000人を超えている（図1）。



注：児童数は特別児童扶養手当支給対象児童数

内閣府(2011)より構成

図1 障害児保育の実施状況の推移

特別支援教育の対象となる子どもの中でも、障害の程度が重度の場合や、ダウン症やてんかんのよう医学的な検査によって診断可能な障害の場合には乳幼児期のかかなり早期に発見されるため、特別な配慮がされやすい。しかしながら、LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー症候群など顕著な知的な遅れがない発達障害の場合は乳幼児期には判断が難しく、乳幼児健康診査におけるスクリーニングでも発見されないことも多い。さら

にこれらの子どもに加えて、近年では「落ち着きがない」「感情をうまくコントロールできない」「他児とのトラブルが多い」などの特徴をもついわゆる「気になる」子どもの存在も指摘されている（本郷他,2003）。「気になる」子どもは保育の工夫や保護者への支援などを通して「気にならない」子どもになっていく場合もあるが、後に何らかの発達障害児として学校教育場面において特別な配慮が必要になる場合もある。いずれにしても、比較的早い段階からこのような子どもや子どもを取り巻く人々への支援は必要であると言える（本郷,2006a）。

2002年、文部科学省は「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために(報告)」を示し、その中で幼稚園教員に求められる専門性の1つとして「特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力」を挙げている。そこでは、「障害のある幼児については、障害の種類や程度等の対応に関して必要な専門的知識や技能を習得する必要がある。」と述べられている。このように障害をもつ子どもや「気になる」子どもを理解し、支援を行うことが幼稚園教諭や保育士にはより一層求められるようになってきている。乳幼児期からそのような子どもたちに対して適切な支援を行っていくことが、小学校以降の子どもたちの育ちに大きく寄与し、スムーズな移行へとつながると考えられる。

3. 幼稚園教育要領・保育所保育指針の改訂

幼児期の保育や教育は、幼稚園であれば幼稚園教育要領、保育所であれば保育所保育指針に基づいてなされる。2008年3月28日、新しい幼稚園教育要領と保育所保育指針が告示され、2009年4月1日から適用されるようになった。2006年に改正された教育基本法において「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」（教育基本法第11条）ことが示され、また2007年に改正された学校教育法では「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うもの」（学校教育法第22条）とされたことを受け、新幼稚園教育要領においても幼稚園教育の重要性が明確にされた。また、新保育所保育指針においても保育所は「養護及び教育を一体的に行うことを特性としている」と明記されており、保育所に

においても乳幼児期の子どもに対する教育的な機能が求められている。

さらに特別支援教育の進展を受け、新幼稚園教育要領には障害のある幼児への指導においては個別の指導・支援の計画を作成し、実施することなどが明記された。保育所保育指針においても、障害のある子どもの保育においては支援のための個別の計画を作成することが示されている。このように両者ともに、障害のある子どもの保育については「障害の種類や程度に応じて適切な保育を行う」ことが示されている。特別支援教育は乳幼児期から学校卒業後まで子どもに適切な支援を行うものであり、幼稚園や保育所は障害のある子ども、あるいはその疑いのある子どもに対して適切な保育支援を行わなければならない（水内,2007）。

4. 特別支援教育に関する専門性：特別支援教育コーディネーターに着目して

子どもや保護者を取り巻く環境が日々変化しているこの時代において、教育・保育の質を高めるために幼稚園教諭や保育士の専門性の向上は中核となる課題である。特別支援教育においても、特別支援教育体制の整備が進んでいる。文部科学省の平成22年度特別支援教育体制整備状況調査の結果によると、小・中学校に比べて幼稚園と高校においては体制の整備が遅れている。図2には幼

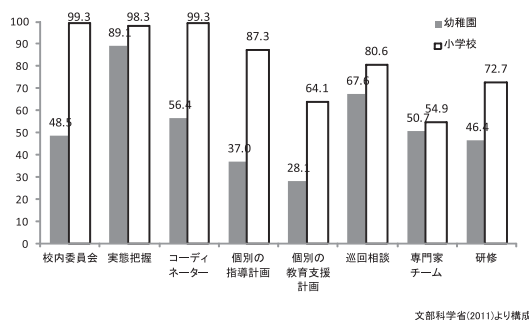


図2 幼小別の特別支援教育体制整備状況
(平成22年度)

稚園と小学校における特別支援体制の整備状況を示した。これを見ると、小学校ではいずれの項目においても半数以上では整備されており、〈校内委員会〉〈実態把握〉〈コーディネーター〉はほぼ全ての学校において整備されていることが分かる。

一方、幼稚園においては〈校内委員会〉が48.5%、〈コーディネーター〉が56.4%、〈個別の指導計画〉が37.0%、〈個別の教育支援計画〉が28.1%しか整備されておらず、特別支援体制の整備の遅れが顕著である。ここには幼稚園の状況しか示されていないが、保育所における体制整備も同様の状況であると推測される。就学前機関である保育所や幼稚園などについては、設置・運営が公私に分かれているだけでなく、幼稚園は文部科学省、保育所は厚生労働省と所管が分かれており、また幼稚園は学校教育法、保育所は児童福祉法と法的基盤も異なっている（清水,2011）。このような縦割り型所管行政も特別支援体制の整備の遅れと関連していると考えられる。

5. 特別支援教育コーディネーターの役割と求められる資質・技能

文部科学省の「小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の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（試案）」において、特別支援教育コーディネーターは「学校内の関係者や外部の関係機関との連絡調整役、保護者に対する相談窓口、担任への支援、校内委員会の運営や推進役といった役割」を担うと示されている。具体的な活動としては、①校内における役割：校内委員会のための情報収集・準備、担任への支援、校内研修の企画・運営、②外部の専門機関の情報収集・整理、専門機関等への相談をする際の情報収集と連絡調整、専門家チーム・巡回相談員との連携、③保護者に対する相談窓口が挙げられている。

これらの役割を担う特別支援教育コーディネーターにはどのような資質や技能が求められるのだろうか。ガイドラインの中で示されている小・中学校の特別支援教育コーディネーターに求められる資質・技能を表1にまとめた。特別な教育的ニーズのある児童生徒を支援していくためには、第一に、対象となる子どもを適切に理解する力が必要である。自分自身が直接支援する場合も、担任をサポートすることを通して間接的に支援する場合にも、アセスメントは不可欠である。亀田（2006）は、子どものアセスメントや子どもに対する直接的な指導は都道府県単位で設置する専門

表1 小・中学校における特別支援コーディネーターに求められる資質・技能

1. 校内支援体制の構築・整備に関わることや関係機関等との連絡調整に関する資質 ①協力関係を推進するための情報収集、情報の共有を進める力 ②交渉力や人間関係を調整する力
2. 特別な教育的ニーズのある児童生徒や保護者の理解に関する資質 ①障害のある児童生徒の発達や障害全般に関する一般的な知識 ②児童生徒・保護者・担任等の相談に対応するカウンセリングマインド
3. 障害のある児童生徒など教育実践の充実に関する資質 ①障害のある児童生徒の教育に関する一般的な知識 ②個別の指導計画の作成・実施・評価及び個別の教育支援計画に関すること (特にLD、ADHD等の軽度発達障害に関すること)
4. 地域における関係者や関係機関とのネットワークの構築に関する資質 ①協力関係を推進するための情報収集、情報の共有を進める力 ②交渉能力や人間関係を調整する力

河合(2004)より構成

家チームや巡回指導員が担うことになっているが、専門家や巡回指導員の数は非常に少なく、現実的には学外の専門家や巡回指導員の活動を補う役割も特別支援教育コーディネーターには求められると指摘している。外部の専門家からの助言を待つだけではなく、保育所や幼稚園の中にいる専門家として子どもをアセスメントし、支援していくことが特別支援教育コーディネーターには求められていると言える。

第二に必要なのは、人と人との間をつなぎ、調整する力である。コーディネーターは校内の調整に限らず、他の関係機関との間の調整も同時に行っていく必要がある。コーディネーターには学校の窓口となり、様々な人と関係を作りながら、情報交換を行っていくことが必要である。

6. 特別支援教育コーディネーター養成の具体的な取り組み

幼稚園や保育所など、就学前機関における特別支援教育コーディネーターに関する取り組みはまだ十分に行われているとは言えない。しかしながら、独自の取り組みを進めている自治体もある。

長島・山岸(2011)によると、宮城県仙台市では保育の質の向上を目指し、2007年度から取り組んできた「保育専門技術向上支援事業(スーパーバイズ)」（専門家が保育所を巡回し、保育の指導・助言を行う）に加えて、2008年度からは「特別（保育）支援コーディネーター」の養成が始まった。スーパーバイザーが外部の専門家とすると、

コーディネーターは日常的に保育を充実させ、保育の質を高めていく内部の専門家として位置づけ、この2つの専門家が保育を支え、推進していくとされている。

2008年度以降毎年、仙台市の公立保育所では各保育所から1名がコーディネーターとなり、1年目は年8～9回実施される初級の研修を受講している。初級の研修は、「保育所の現状理解」「コーディネーターの役割」「障害の理解と支援」「子どもの理解と発達アセスメント」「発達検査・知能検査の内容と読み取り方」「保護者支援」「個別の支援計画の作成」などの内容について学ぶことができるように構成されている。また、この研修は講義形式で行われるだけでなく、グループワーク、発表なども取り入れられている。その理由はコーディネーターの果たす役割と関係している。コーディネーターは調整役を担うため、人と人をつなぎ、複数の意見を集約する、スムーズな進行をするなど様々な調整が求められる。毎回異なるメンバーで行うグループワークでは、限られた時間の中で与えられたテーマについて話し合い、意見をまとめ、発表するという作業を行う。このような形で行われる研修は、単にテーマについて考え、学ぶだけでなく、他者とやりとりする中でどのような調整が必要となるのかを実際に経験することができる。さらにコーディネーターは仙台市教育局主催の研修にも年3回参加することになっている。これらは学校や幼稚園の先生と知識や理解を共有する機会となっており、学校での

特別支援教育の現状も知ることができるため、支援の連続性という点においても重要な役割を果たしている。そしてコーディネーター２年目には、年３回実施されるフォローアップ研修を受講し、さらなる専門性の向上、保育の質の向上を目指している。

また青木・太田（2010）によると、島根県松江市では平成16年度から全ての公立保育所において、また平成22年度には全ての認可保育所において特別支援教育コーディネーターを指名している。そしてこれらのコーディネーターを対象とした研修会が複数回開催され、コーディネーターの役割および相談支援等の専門性を高め、小・中学校のコーディネーターと情報交換や支援の共通理解を行う場が設けられている。幼保一元化施設モデル園である「幼保園のぎ」では、コーディネーターは①保護者・学級担任への支援、②ケース会の開催、③園内委員会の開催、④個別の指導計画の作成、⑤専門機関との連携などに取り組んでいる。また就学に向けて、⑥小学校との連携、⑦移行支援計画作成会議と連絡会の開催、さらに学年末には（保護者、担任、特別支援教育指導員との連絡会など）に取り組んでいる。

さらに、小・中学校におけるコーディネーター養成の取り組みではあるが、山形県鶴岡市ではコーディネーターとしての専門性の向上を踏まえた研修を実施している。三浦（2009）によると、鶴岡市教育委員会における特別支援教育コーディネーターの養成研修は「概論」「コンサルテーション」「理解と支援」「カウンセリング」「アセスメント」「支援計画」「健康・福祉」「コーディネート」という８領域から構成されている。鶴岡市の研修でも「アセスメント」に関するものが取り入れられており、子どもの発達をアセスメントする力が求められていることがうかがえる。また、鶴岡市では「特別支援教育コーディネーター」だけでなく、各地区（中学校区）のコーディネーターのリーダー的存在として活躍できる「スーパー特別支援教育コーディネーター」の養成、さらにはコーディネーター研修の講師を務めたり専門家チームの一員として巡回相談などを行ったりする「スペシャリスト特別支援教育コーディネーター」の養成にも取り組んでいる。

これらの取り組みを見ていると、個々の保育者としての専門性の向上もちろん重要であるが、それに加えてコーディネーターとしての専門性の向上もまた同時に求められる。そのためには、十分な研修制度を確立することが必要となる。本郷（2006b）は臨床発達のアプローチの専門性を高めるための研修には、①より深く理解するための研修と、②より広く理解するための研修があると指摘している。①にはアセスメント技法についての研修、アセスメント結果から支援目標を立案し、支援を実施するための具体的ワークショップを含む研修などが関係する。②は生涯発達の視点から人を捉えるための研修であり、たとえば乳幼児期の支援に関わっている人に対する成人期の支援の現状を学ぶための研修などである。自分が現在関わっている年齢の子供だけでなく、普段はあまり接することのない人に対する支援について学ぶことによって、自分が行っている支援が人の成長や発達にどのように関わっているのかという観点をもちながら支援を行っていくことが非常に重要となるだろう。

さらに、コーディネーターとしての専門性の向上のためには、内部の専門家としてコーディネーターが実際に機能することが必要である。そのためには、コーディネーターが保育所や幼稚園の中できちんと位置づけられ、その役割が職員間で共通に認識されることが重要になる。さらには、コーディネーターがより機能しやすい保育体制の整備もまた必要となるだろう。コーディネーターの中にはクラス担任ではないフリーの立場で子どもと関わっている者もいれば、担任としてクラス運営を行っている者もいるだろう。このようにコーディネーター自身が様々な立場に置かれながら、コーディネーターとしての役割を果たしていくためには、コーディネートする時間や子どものアセスメントをする時間を確保できるような工夫が求められる（亀田,2006）。このようなことを基盤として、コーディネーターはコーディネーターとして一定の役割を果たし、保育者や保護者、外部の専門家との実際のかかわりを通して様々な経験を積み、多くのことを学んでいかなければならない。

7. 保育者に求められる専門性

特別支援教育の流れの中で、障害をもつ子どもやいわゆる「気になる」子どもと呼ばれるような子どもなど特別支援教育の対象となる子どもに対して、より質の高い保育・教育を提供していくことが求められている。その中で、保育者が支援を必要とする子どもの個別の支援計画を立案していくためには、まず子どもの発達状態を理解する力、すなわち発達アセスメントの力が必要となる。本郷（2008）は発達アセスメントを「人を理解し、人の行動や発達を予測し、その発達を支援する方法を決定するために行われる測定・評価」と定義し、発達アセスメントを目的によって「発達支援のニーズを把握するためのアセスメント」「支援目標・方法を決定するためのアセスメント」「発達を確認するためのアセスメント」「支援の妥当性を確認するためのアセスメント」の4つに分けて捉えている。このような捉え方は、支援を必要とする子どもの発達をそれ以外の子どもの発達と比較することによって評価しようとする比較法的発達観ではなく、それぞれの子どもの状態の把握とそれを踏まえた学習の可能性を追求することが中心的な課題となり、学習による子どもの変容を目指す構成法的発達観を基盤としていることは言うまでもないだろう。それゆえ、支援によって形成されるべき行動が学習目標（課題）となり、その行動の形成の過程で学習の諸方法と個別の学習プログラムが明確にされていなければ、的確なアセスメントは期待できないことになる。支援は適切な子どもの理解に基づいてなされなければならない、さらにその支援を評価する際にも子どもの発達を捉える必要がある。このように、子どもの発達を理解し、支援するために行われる発達アセスメントは支援において必要不可欠なものである。したがって、外部の専門家だけではなく内部の専門家である保育者自身が子どもの発達をアセスメントする力を養っていく必要があるだろう。

引用文献

- 青木規子・太田裕巳. (2010). 幼稚園における特別支援教育コーディネーターの取り組み. 教育と医学, 58 (9), 852-859. 東京:慶応義塾大学出版会
- 本郷一夫. (2006a). 保育現場における発達. 本郷一夫・長崎勤(編), 特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ(別冊発達28) (pp.199-205). 京都:ミネルヴァ書房.
- 本郷一夫. (2006b). 特別支援教育の今後の課題. 本郷一夫・長崎勤(編), 特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ(別冊発達28) (pp.250-253). 京都:ミネルヴァ書房.
- 本郷一夫. (2008). 発達アセスメントと支援. 本郷一夫(編), 子どもの理解と支援のための発達アセスメント. (pp.1-19). 東京:有斐閣.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子. (2003). 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究. 発達障害研究, 25, 50-61.
- 亀田良一. (2006). 通常学級での発達支援—特別支援教育コーディネーターと発達支援. 本郷一夫・長崎勤(編), 特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ(別冊発達28) (pp.199-205). 京都:ミネルヴァ書房.
- 河合康. (2004). 特別支援教育コーディネーターのあり方. 教育と医学, 52(12), 1124-1131. 東京:慶応義塾大学出版会
- 三浦光哉. (2009). 特別支援教育システムの構築と特別支援教育コーディネーター養成制度の成果—鶴岡市教育委員会と山形大学特別支援教育臨床科学研究所との協同—. 特別支援教育コーディネーター研究, 5, 47-54.
- 水内豊和. (2007). 保育所・幼稚園の活用とその利用. 大沼直樹・吉利宗久(編), 特別支援教育の基礎と動向 新しい障害児教育のかたち. (pp.223-233). 東京:培風館.
- 文部科学省. (2001). 21世紀の特殊教育の在り方について—一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について—(最終報告).
- 文部科学省. (2003). 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告).
- 文部科学省. (2011). 平成22年度特別支援教育に関する調査の結果について(通知).
- 長島頼子・山岸利枝. (2011). 特別支援教育コーディネーターの実践. 幼稚園・保育所. 相澤雅文・清水貞夫・二通諭・三浦光哉(編), 特別支援コーディネーター必携ハンドブック (pp.26-40). 京都:クリエイツかもがわ.
- 内閣府. (2011). 平成23年版障害者白書. 大分:佐伯印刷.
- 清水貞夫. (2011). 特別支援教育時代のコーディネーターの役割. 相澤雅文・清水貞夫・二通諭・三浦光哉(編), 特別支援コーディネーター必携ハンドブック (pp.10-24). 京都:クリエイツかもがわ.