

発達障害と子ども発達支援士の養成 —大学コンソーシアム佐賀の取り組み—

園田貴章^a・田中麻里^b・水田茂久^c・石井宏祐^d

鬼塚良太郎^e・川邊浩史^f

(^a久留米大学人間健康学部(前 佐賀大学教育学部), ^b西九州大学子ども学部,
^c佐賀女子短期大学こども未来学科, ^d佐賀大学教育学部,
^e九州龍谷短期大学保育学科, ^f西九州大学短期大学部幼児保育学科)

【キーワード】 保育者養成, 発達障害, 大学コンソーシアム

I. はじめに

大学コンソーシアム佐賀¹⁾は、「それぞれの大学等における教育・研究等の特色を尊重し、相互に連携・協力することで、教育・研究の質的向上に資するとともに、地域社会の振興へ貢献すること」を目的として、2007(平成19)年12月18日に設置された佐賀県内の大学等で構成されるコンソーシアムである。2008(平成20)年度には、文部科学省戦略的大学連携支援事業に「知の拠点として地域をリードする大学間教育ネットワーク推進事業」が採択されるなど活発な活動を展開し、テレビ会議システムによる同期型遠隔教育の実現、大学間共通のリメディアル教育教材の開発や単位互換を行い、佐賀県における知の拠点として各種事業を実施してきた。

大学コンソーシアム佐賀は2012(平成24)年度に「文部科学省大学間連携共同教育推進事業」に応募し、連携事業(「大学間発達障害支援ネットワークの構築と幼保専門職業人の養成」)が採択された。2016(平成28)年度まで文部科学省より支援を受けた。放送大学佐賀学習センター以外のコンソーシアム構成大学(佐賀大学、西九州大学、九州龍谷短期大学、佐賀女子短期大学、西九州大学短期大学部)が、幼稚園教諭及び保育士の養成を行っているという共通点に立ち、地域の課題である、発達障害のある幼児に対する確かな支援力をもつ幼稚園教諭と保育士の養成に取り組むことになった。

II. 取組の背景—佐賀県における発達障害のある幼児への支援の状況と課題(連携事業開始時 2012(平成24)年)—

佐賀県においては、県の人口が徐々に減り、少子化が進行する中、すべての幼児が健やかに育つ環境を整備し、社会的自立を果たすことができるよう努めることが地域社会の課題となっている。

図1は佐賀県における3歳児健診の結果の推移である。それによると精神発達の面で、フォローが必要と判断された幼児(「精神発達障害」に分類される)の数は増えており、2009(平成21)年度では、受診児数の32%(2,295人)を占めた。

佐賀県は、発達障害者地域支援拠点整備事業の一環として乳幼児健診（1歳半健診、3歳健診）の後、発達障害の可能性のある幼児の療育指導を行っており、その他にも2009（平成21）年度のデータによると、佐賀県より委託された施設では幼児を対象に、全体で延べ約1,900件の外来相談と療育指導が行われた。このように佐賀県は発達障害について先進的な取組を進めてきたが、図1に示すとおり、療育指導が必要と思われる幼児はまだ数多い。

行政機関として療育機関等を所管している「佐賀県健康福祉本部」、幼稚園及び保育所を所管している「佐賀県くらし環境本部」及び「佐賀県教育委員会」並びに幼稚園や保育所の関係団体等のステークホルダーからの聴き取りでは、①療育施設と幼稚園等の間での療育情報の共有不足、②幼児期における療育指導を行う施設の不足、その結果として、③幼稚園等から小学校への移行支援が未だ不十分、という幼児の療育指導をめぐる構造的な問題があることが明らかとなった。問題解決の鍵は、発達障害のある幼児に対する確かな支援力をもつ保育者を養成することにある。

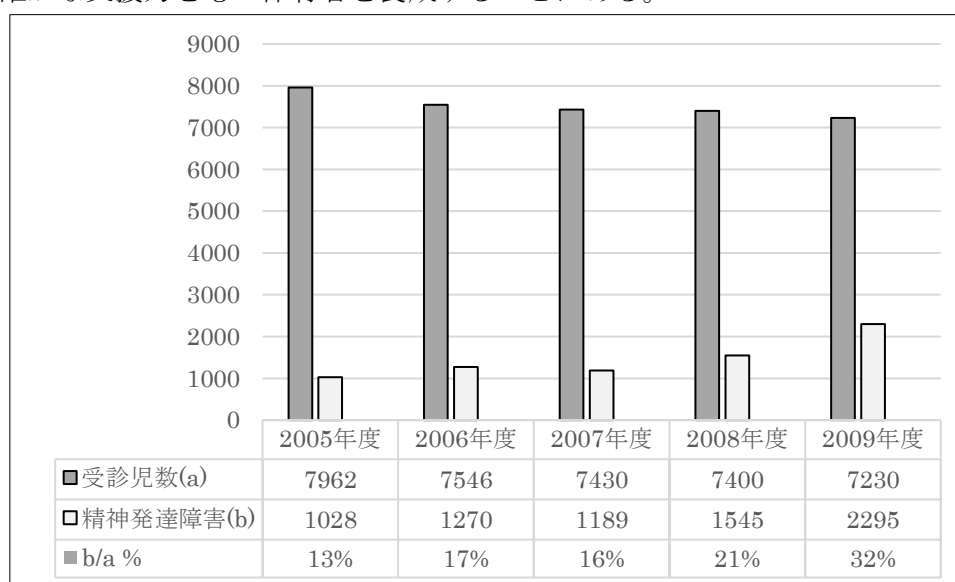


図1 佐賀県における3歳児健診の結果の推移
 (佐賀県健康福祉本部「佐賀県の母子保健」(2011(平成23)年3月)をもとに作成)

本事業は、これら地域の課題とステークホルダーの要請に応えながら、大学教育の質的な向上と保証を図ろうとするものである。

筆者らは大学コンソーシアム佐賀専門教育部会メンバーとして事業に共に携わった。

Ⅲ. なぜ発達障害なのか

1. 「発達障害」というテーマ

2004（平成16）年に制定された発達障害者支援法では、発達障害を「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」と定義されている。この定義では、対象となる症状をあげているが、この障害は種々の関連する障害の総称であり、統一された定義はまだない（日本LD学会、2016、p.2）。しかし、何らかの発達の偏りや遅れと定義することは広く受け入れられている。発達の偏りとは自閉

スペクトラム症の子どもたちが示すような、絵画など特定の領域では素晴らしい才能を発揮するが、共感性に乏しくコミュニケーションが取れないといった状態である。また発達遅れとは知的障害、つまり知的能力障害のことを指す。

発達障害のある子どもたちに直接対応する保育者・教師・支援者の臨床的立場からこの障害を捉えると、「気づきにくい障害」、「理解が難しい障害」、「分かっているのに叱ってしまう障害」と定義することができよう。目の不自由な子どもに教師が「まっすぐ前を向いて歩きなさい」と注意することはない。耳の不自由な子どもに「何度言ったら分かるの」と叱ることはないであろう。しかし、発達障害の子どもたちは叱られることが多く、その結果恥ずかしさから自己肯定感が下がり、逆に他の人が不快に思うことや傷つけることを口にしたたり、態度に示すなどの反抗挑戦症（Oppositional defiant disorder）にまで至る場合がある。

発達障害の問題は、全ての子どもたちのことを考えることにつながるという意味で幅広く、そして、保育・教育のあり方（指導方法だけでなく、保育室や教室の環境構成等）を基本から考え直すという意味で奥の深いテーマである。

2. 発達障害の幼児への対応に悩む保育所等

2013（平成25）年度に、大学コンソーシアム佐賀はアンケート（アンケートの名称は、「佐賀県内の幼稚園・保育所等を対象とした発達障害の可能性のある幼児に関するアンケート調査」）を実施し、報告書を2014（平成26）年に発行した。その結果、図2に示すように、回答した保育者879名の内67%（591名）が現在、この障害があると思われる幼児の担任をしていた（大学コンソーシアム佐賀、2014、p.13）。

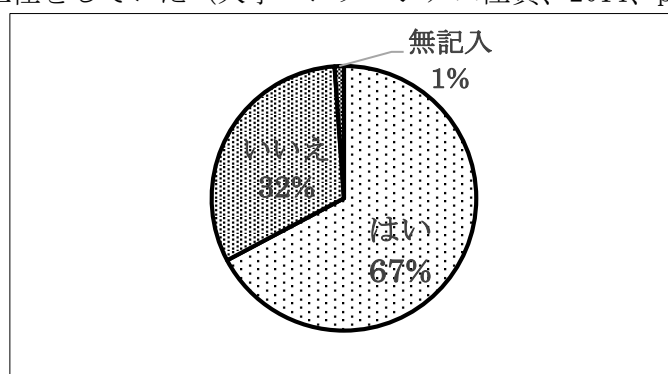


図2 発達障害の可能性のある子どもを現在担任しているか（n=879）

そして、図3に示すように、その591名の内90%（533名）が、対応に難しさを感じているとの回答であった（大学コンソーシアム佐賀、2014、p.13）。

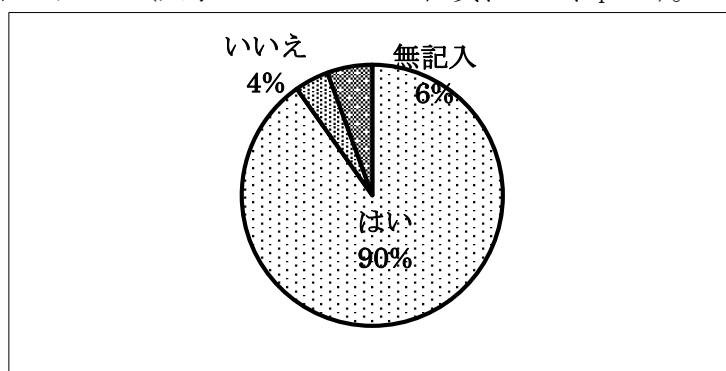


図3 発達障害の可能性のある子どもへの対応に難しさを感じるか（n=591）

図4は、どのような点で対応の難しさを感じるかを尋ねた結果である（複数回答）。それによると「対人関係」、「気持ちのコントロール」の問題に2人に1人の保育者が対応の難しさを感じていた。そして、「ことば」、「こだわり」に約半数の保育者が対応の難しさを感じているとの結果であった(大学コンソーシアム佐賀、2014、p.13)。

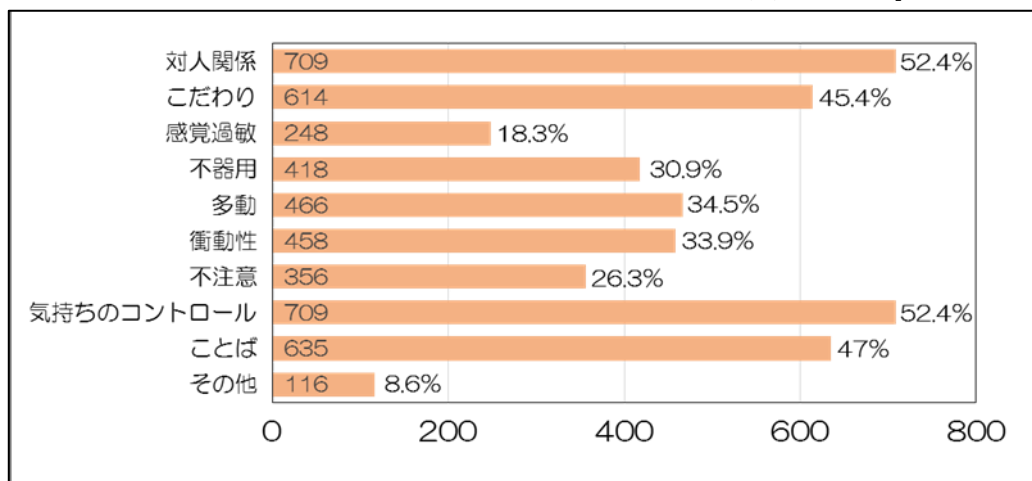


図4 発達障害の可能性のある子どもへの対応で難しいと感じること

アンケートの結果から、約70%の保育者が、発達障害の可能性のある幼児の担任をしていること、そしてその殆どが対応に難しさを感じていることが明らかになった。

3. 進んでいない個別的支援

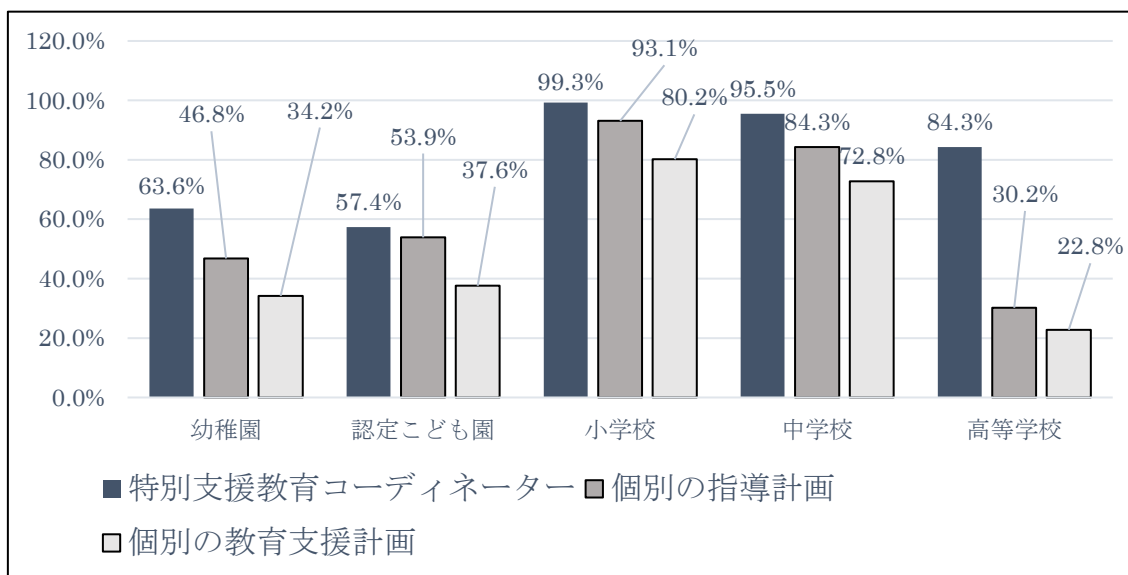


図5 学校における支援体制整備状況（教育再生実行会議第9次提言参考資料をもとに作成した。）

図5は、教育再生実行会議第九次提言参考資料（教育再生実行会議、2016、p.10）をもとに、白黒印刷しても図が分かり易いように、筆者が作成したものである。小学校では90%を超える学校で個別の指導計画²⁾が作成され、個別の教育支援計画³⁾も80%の小学校で作成されているのに対して、幼稚園では個別の指導計画が46.8%、個別の教育

支援計画が 34.2%という結果であった。認定こども園も同様に低い作成率である。幼稚園や認定こども園では、気になる子がいても、個別の指導計画や教育支援計画が作成されておらず、個別支援が担任まかせとなり、組織的対応がなされていない現状であることが伺える。

IV. 子ども発達支援士養成の目的とプログラム

1. 子ども発達支援士とは

子ども発達支援士は大学コンソーシアム佐賀が認定する資格である。「子ども発達支援士とは、子どもの成長・発達に関する知識・技術の学修をもとに発達障害等の幼児の困り感に気づき、幼児に寄り添った支援ができ、また保護者を支援できる者」と定義されている（大学コンソーシアム佐賀（2013）「子ども発達支援士の資格認定に関する規程」第2条）。幼稚園、保育所、小学校等に関する免許や資格の取得を目指す学生を対象としている。

気づく力とは、行動の特徴とその背景にある要因を含めて気になる子を理解すること、よりそった支援とは、その子のニーズにあった対応ができることである。そして保護者の話を傾聴し、その悩みに共感し、子育ての有力な支援者となることを目指している。そして、園や学校においては、個別の指導計画や教育計画の作成の中心となり、個別支援の組織的対応の中核を担える人材となることを目指している。

2. 子ども発達支援士養成プログラム

表1（次頁）は子ども発達支援士養成プログラムの概要である。「基礎・実習」、「小児保健」、「心理」、「教育・保育」、「福祉・家族支援」の5分野から成る。「基礎・実習」をコアとして、他の4分野から4単位以上関係科目を履修させている。佐賀県の5大学・短大を合わせて毎年100名以上の学生が履修登録している。

「基礎・実習」は5大学・短大の共通の必修・通年科目である。事前事後指導15時間、支援実習30時間、合計45時間を配している。1年生の時に受講する。事前指導を前半基礎ユニットと言い、5月に、事後指導を後半基礎ユニットと言い、12月に開講している。基礎ユニットでは、午前中に保護者や療育施設職員、大学教員の講演や講義を聞き、午後からは6名程度に分かれてグループワークを行う。グループワークのテーマは前半基礎ユニットでは「支援実習に臨むにあたって特に心がけたいこと」、後半基礎ユニットでは「支援実習を終えて気づいたこと学んだこと」である。

30時間の支援実習として、佐賀県療育支援センターでの療育、親の会の活動、各大学内の療育活動に学生は参加している。

なお、「小児保健」、「心理」、「教育・保育」、「福祉・家族支援」の4分野については、設けられた「大学間共通評価観点」に基づき、各大学・短大の関係科目に内容を盛り込むようにしている。

子ども発達支援士は基礎資格と本資格の2段階に分かれている。基礎資格は大学・短大在学中に取得することができ、本資格は卒後プログラムに参加することによって得ることができる。また、佐賀県の5大学・短大卒業の有資格者でなくても、卒後プログラムを受講したい現職者も受け入れている。

表1 子ども発達支援士養成プログラム

資格名称	プログラム名称	プログラムの対象	分野構成		求められる力
			大学間共通評価観点		
子ども発達支援士（基礎）	基礎プログラム	大学・短大在學生	大学間共通評価観点	基礎・実習分野（コア科目）	・気づく力 ・よりそう力
				小児保健分野	
				心理分野	
				教育・保育分野	
				福祉・家族支援分野	
子ども発達支援士	卒後プログラム	大学・短大在学中に基礎資格をとった現職者		研修A（個別の指導計画の作成等）	・気づく力 ・よりそう力 ・ <u>つなぐ力</u>
				研修B（保育・教育記録の作成等）	
プログラム修了の認定証	現職プログラム	基礎プログラムを受講していないが、卒後プログラム受講を希望する現職者		卒後プログラムと現職研修フォーラムへの参加	・気づく力 ・よりそう力 ・つなぐ力
				所属団体が主催する障がい・特別支援教育に関する研修会参加	

V. 学生の学び

1. 支援実習後の学生へのアンケートの結果

図6（次頁）は支援実習を終えた連携5大学・短大の学生へのアンケート調査の結果である。全16項目の内、「⑥発達障害についてさらに理解を深めたいと思った」について、「全くそう思う」が65%、「そう思う」が31%、合計96%という結果であった。支

援実習を通してこの障害についてより深く学びたいという意欲の高まりが特に見られた（大学コンソーシアム佐賀、2016、p.53）。

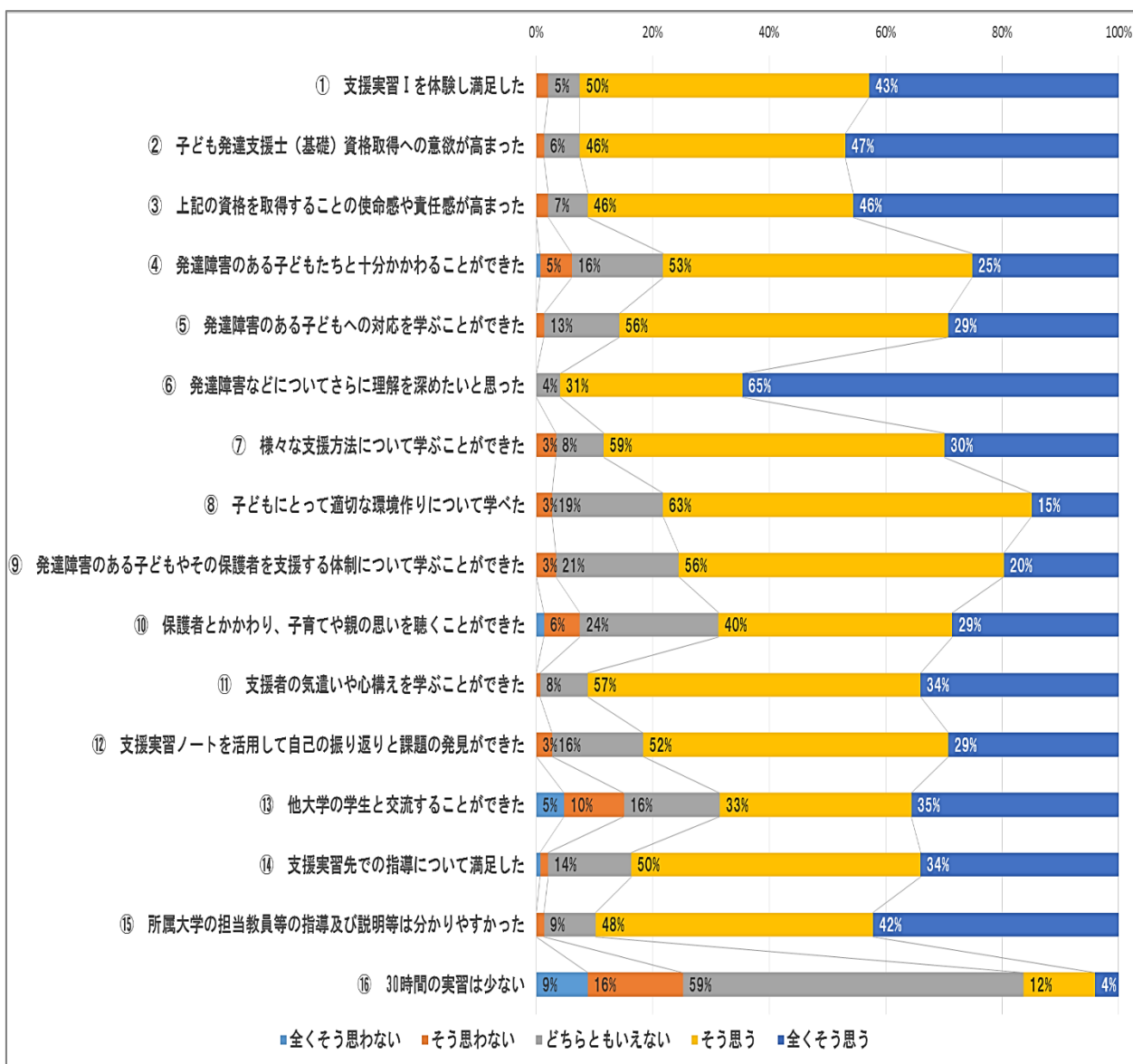


図6 支援実習後の実習生対象アンケート調査の結果（2015（平成27）年度） n=147

2. 支援実習を通して学生が気づいたこと

2018（平成30）年11月13、14日に福井県福井市で福井大学を幹事大学として「はばたけ 地域創生士サミット FUKUI COC+」が開催された。平成27年度文部科学省COC+事業に採択されていた佐賀大学も参加し、子ども発達支援士の取り組みについて報告した。報告では石井宏祐佐賀大学教育学部准教授が子ども発達支援士の概要を説明した後、現職の立場から尾辻千香さんが、資格取得を目指している学部学生の立場から佐賀大学教育学部2年生の淵上真実さんが発表した。

支援実習を振り返って淵上さんは次のように述べた。

支援実習の最初のころは「私たちが何かしなくては」と焦り、むりやり話しかけたり、関わりを持とうとしたが、実習を重ねるうちに子どもたちがこちらを窺って関わりをもとうとしていることが分かりました。そこで相手のなかで整理がつくまでは「待つ」ことが重要だと学びました。

この発言から支援実習に臨んだ学生たちが、真摯に子どもたちと向き合い、考え、工夫し、そしてその学生なりの「言葉」に出会ったことが伺えた。

VI. 入職して

2019(令和元)年11月末、西九州大学を開催校として、「九州地区大学教職課程研究連絡協議会 2019年度研究連絡会分科会」が開催された。11月29日(金)の分科会では、まず講演「子ども発達支援士の養成—大学コンソーシアム佐賀の取り組み—」(講師 園田貴章 久留米大学教授)、その後パネルディスカッション「今 現場に求められる障害児支援—自身の経験を通して—」が開かれた。パネルディスカッションでは、保育士2名、保育教諭2名、幼稚園教諭1名、放課後デイサービス指導員1名が報告した。この6名の内、最も在職年数の長い保育者は5年である。パネルディスカッションは、田中麻里 西九州大学教授の司会のもと、保育士の坂元美帆さんをファシリテーターとして進められた。パネリストはそれぞれの保育・教育経験を踏まえながら報告した。その主な点は次のとおりである。

組脇えりかさん (保育士)

発達支援に対する知識を深めていきたいのはもちろんですが、診断はついていないけれど支援が必要ないいわゆるグレーゾーンの子どものたちの行動等をどこまで性格や個性と判断するのか、その子どもたちに対する支援をどの程度まで行った方がいいのか等を学んでいきたい。

藤尾望未さん (保育教諭)

同じ学年でも自分の気持ちを伝えることが得意な子とそうでない子、好き嫌いなく食べる子と偏食気味の子など一人ひとりの性格や好みが違ってきます。各学年の目安がありますが、それにとらわれずこれまで学んだことを参考にしながら一人ひとりと丁寧に向き合い、日々試行錯誤しながら個々に合った関わりをしていきたいと思えます。

國生涼香さん (幼稚園教諭)

今年の春から勤務しましたので、仕事に慣れることに精一杯でまったく余裕がありませんでした。その為、一学期の初めは、[スケジュールを] 事前に伝えるどころか、その場その場で思い出しては声掛けするような有様でした。さらに子どもたちもまだ園生活に慣れておらず、不安を感じて泣いてしまう子、かんしゃくを起こす子など、とにかく対応に追われる日々でした。そこで、学生時代の[支援実習等での] 学びを思い出し、時間は限られていますが、何とかスケジュールを伝えるように工夫しました。すると、それまで不安を感じていた子どもたちが落ち着いて活動に取り組むことがで

きるようになりました。

尾辻千香さん（放課後デイサービス指導員、保育教諭として2年間勤務）

学生時代に様々な子どもたちと触れ合ってきたことにより、私の中で「子どもはこうでなければならない」といった偏った考えがなく、どの子にも一人の人間として関わることができました。その子どもたちが抱えている困り感には個人差があるので、私なりに「この子どもはこのような支援物があった方が、困り感がなく生活できるのではないか」、「この子はこういうところがいいところだからもっと伸ばせないか」と子どもに対する思いやアプローチが多かったと思います。

原田知佳さん（保育教諭）

現在も子どもたちや保護者とよりよい関係を築けるように試行錯誤を繰り返しています。園内や家庭はもちろん他機関との連携が重要であると感じています。それぞれの機関での支援・援助の方法等を知り、子どもの将来を見通した支援について考えていきたい。

坂元美帆さん（保育士）

卒業後、子ども発達支援士の有資格者として保育士として働くことになりましたが、1年目は、職場環境や園生活の流れに慣れることに必死でした。1年目の冬に、子ども発達支援士交流会が発足し、初代会長を務めさせていただきました。交流会では、障害児に対する支援についてということよりも「職場の現状」について情報交換をしたり、「仕事での悩み」を打ち明けたりすることが多かったように感じます。その後、それぞれが保育者として経験を積んでいく中で、「障害のある子や気になる子への具体的な援助方法を知りたい」ということや、「保護者対応の難しさ」についての会話が出てくるようになり、現在は『個に応じた援助』について、ケースを交えて保育者や療育に携わっている方と意見交換をしています。自分では考えつかなかった援助方法を知ることができたり、他園での保育活動を知り、自園で取り入れたりすることができるため、この交流会は大切な時間であると考えます。

6人の保育者・指導員の発言をもとに次のようなことが考えられた。

- 試行錯誤しながらも子どもたち1人ひとりに真摯に向き合おうとしていること。
- 自分自身の保育・教育実践に「哲学」（保育者としての自分なりの「ものの見方」、「考え方」）を持っていること、持とうとしていること。
- 他者の意見に素直に耳を傾ける姿勢を持っていること。
- 子ども発達支援士同士、経験の交流と蓄積がなされつつあること。

VII. おわりに

次頁の表2は2006（平成18）年度と2017（平成29）年度に通級による指導を受けた児童生徒数である。文部科学省「特別支援教育資料」を基に作成した（文部科学省、2007；2018）。通級による指導を受けている学習障害の児童生徒数は10年間で12.2倍、注意欠如多動症は11.1倍、自閉スペクトラム症は5.0倍である。

表2 通級による指導を受けている発達障害の児童生徒数

	2006年度	2017年度	2017年度/2006年度
学習障害	1,351人	16,545人	12.2倍
注意欠如多動症	1,631人	18,135人	11.1倍
自閉スペクトラム症	3,912人	19,567人	5.0倍

このような傾向を受けて文部科学省は、通級指導専任教員を2017（平成29）年度から10年間で子ども13人に対して1人の割合に増やす計画を進めている（朝日新聞、2019年1月21日）。

通級による指導を受けている児童生徒の周りには、学習面、行動面、社会性の面で困り感を持ちながらも中々気づいてもらえず、支援の手が伸びていない子どもたちがまだ数多くいるであろう。子ども発達支援士は、保育室や教室の子どもの身近にいる、支援に明るい保育者・教師・指導員でありたい。

注

- 1) 大学コンソーシアム佐賀のURLは次の通りである。<http://saga-cu.jp/>
- 2) 個別の指導計画は、個々の幼児児童生徒の障害、状況、発達段階を把握し、指導の目標、計画、指導方法を明確にするために作成される。個々の子どものニーズに沿って作成される指導のための計画であり、結果も記録される。
- 3) 個別の教育支援計画は、指導内容そのものではない。この計画は、子どものニーズに基づく支援を、保育者・教師・支援者・外部専門職そして保護者の連携によって実現するために作成される。また進級・進学をしても支援が継続されるようにすることも作成の目的である。

引用文献

朝日新聞（2019年1月21日、全山・全福）、38面。

大学コンソーシアム佐賀（2014）佐賀県内の幼稚園・保育所等を対象とした発達障害の可能性のある幼児に関するアンケート調査報告書。

大学コンソーシアム佐賀（2016）平成28年度自己点検評価報告書。

教育再生実行会議（2016）全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ（第九次提言参考資料）。

https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaicei/pdf/dai9_sankou.pdf（参照日2019年12月2日）

文部科学省（2007）特別支援教育資料（平成18年度）。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/013.htm（2019年1月21日閲覧）

文部科学省（2018）特別支援教育資料（平成29年度）。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/28/1406445_000.pdf（2019年1月21日閲覧）

日本LD学会（2016）発達障害事典。丸善出版株式会社。