

発達障害児に対する療育支援活動の実践（２） －学生の学びを中心に－

川邊 浩史，津上佳奈美

（西九州大学短期大学部 幼児保育学科）

（平成 29 年 11 月 2 日受理）

Practice of Support Activities for Children with Developmental Disorders (2) － Focusing on College Student's Learning －

Hirofumi KAWABE, Kanami TSUGAMI

(Department of Early Childhood Education and Care, Nishikyushu University Junior Collage)

(Accepted January 10, 2018)

Abstract

We take an active part in supporting with the children with developmental disorders in Nishikyusyu University Junior College. We can infer from that the college students can achieve the three goals after this educational program was put into effect.

1. There is a good chance to understand basically about the children with developmental disorders.
2. It is a good chance for the students to have the strong will and the sense of duty to support for these children.
3. This plan will be a good chance for the students to acquire the way of fundamental support for children.

We would like clarify whether the students can exhibit in supporting the developmental disorders after getting jobs.

Key word : developmental disorder : 発達障害
educational program : 教育プログラム
habilitation support : 療育支援

1. はじめに

文部科学省が平成 24 年に行った、「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」¹⁾では、通常学級に在籍する小学校 1 年生の児童のうち、学習面又は行動面で著しい困難を示す児童は 6.5%であるという調査結果等が示されており、発達障害の可能性のある子どもへの直接的、間接的な支援は大きな課題となっている。この課題を受け、佐賀県内の 5 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）が連携して平成 24 年度より文部科学省の大学間連携共同教育推進事業として「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」（代表校：佐賀大学）を実施してきた²⁾。この取組の目的は、「幼児教育の専門職業人を目指す学生の専門性を向上させることにより、発達障害のある幼児がニーズにあった支援を幼稚園や保育所で受けることが出来るようにすること」であり、それに伴い 2 つの事業目的を設定していた。ひとつは、「発達障害等をテーマとする大学間共通教育プログラムの共同開発」、もう一つは「連携校が有する療育指導資源を生かした大学間発達障害支援ネットワークの構築（地域の療育ニーズに応じる）」であった。現在は、文部科学省の補助金は終了しているが、地域の要請を受け、5 大学で協議した結果、今後も学生教育（専門職業人の養成）と地域支援活動（各大学で実施している療育活動や余暇支援活動）を継続していくことを取り決め、プログラムを実施している。

そのような中、平成 17 年に施行された発達障害者支援法が平成 28 年度に改正され、目的の中に、「切れ目なく発達障害者の支援を行うことが特に重要であること（以下、略）」と掲げられ、幼児期から成人に至るまでの支援のつながりを重視することとなった。また、「専門的知識を有する人材の確保等に関する改正について」（第 23 条関係）の中で、「国及び地方公共団体は、個々の発達障害者の特性に応じた支援を適切に行うことができるよう発達障害に関する専門的知識を有する人材の確保、養成及び資質の向上を図るため、医療、保健、福祉、教育、労働等並びに捜査及び裁判に関する業務に従事する者に対し、個々の発達障害の特性その他発達障害に関する理解を深め、及び専門性を高めるための研修を実施することその他の必要な措置を講じるものとしたこと。」³⁾ともあり、発達障害支援に携わる専門職業人養成について強く謳われることとなった。

一方で、幼児教育・保育の分野においても長期的な視点に基づいた個別計画の重要性が掲げられることとなった。平成 29 年に改正された幼稚園教育要領⁴⁾の「第 1 章 総則 第 5 項 特別な配慮を必要とする幼児への指

導」の中で、「障害のある幼児などへの（…中略…）個別的教育支援計画を作成し（…以下略）」とある。また、平成 30 年度から適用される「保育所保育指針」（平成 29 年改定）の「第 1 章 3 保育の計画及び評価」⁵⁾の中で、「障害のある子どもの保育については、（…中略…）家庭や関係期間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」とある。いわゆる個別の指導計画の策定の必要性が明記されている。このことは国公私立の幼保連携型認定こども園・幼稚園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校及び中等教育学校を対象として実施した調査結果「平成 28 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」⁶⁾で、幼児教育・保育における特別な支援を必要とする幼児に対する個別の指導計画立案状況の不十分さを踏まえたものであり、今後、さらに個別の指導計画や教育支援計画の整備が進められていくことが示唆されている。

上述の社会的情勢を鑑み、これまでの養成校が実施してきた保育者養成だけに留まらず、専門的なスキルや態度等を有する人材の養成が求められることが喫緊の課題となっていることは明白である。本学の幼児保育学科では、保育士資格と幼稚園教諭免許の取得を主としてきたが、それに加えて、大学コンソーシアム佐賀で実施してきた発達障害児支援に関する教育プログラムを充実させ、適切な支援を行うことのできる保育者・教育者人材の養成を実施することが社会からの要請に応えることにつながる。

そこで、本報告では、これまでの支援活動における学修成果を精査することにより、今後の発達障害支援に関わる教育・福祉人材を養成する際の課題を明確にすることを目的とした。

2. 教育プログラムの内容

本取組の基盤となる教育プログラムは「子ども発達支援士（基礎）」資格を取得することが最終目的となっている。その資格の持つ目的は、「発達障害等のある幼児の困り感に気づき、支援方法を考えることができる」（表 1）である。また、この目的達成の為に各校で開講している「小児保健」「心理」「教育・保育」「福祉・家族支援」の 4 分野の科目に加え、新たに支援に必要な実践力を培う為に「子どもの支援 I（基礎・実習）」という共通科目（コア科目）を共同開発した。この科目は、図 1 に示すように、1 年間の通年科目となっており、全大学が集う前半基礎ユニット（実習前の心構えなどを学ぶ集中講義）に参加する。その後、概ね 1 年間（資格取得の規程上 30 時間以上）にわたり実習（本取組では支援実習 I という）に参加する。実習中は共通評価観点に基づいた

表1 子ども発達支援士（基礎）ならびに子ども発達支援士の到達目標

分野		到達目標
態度・意欲		・発達障害等のある幼児について基本的に理解することができる。 ・支援に対して意欲と使命感を持つことができる。
支援力		【子ども発達支援士（基礎）】 発達障害等のある幼児の困り感に気づき、支援方法を考えることができる。 【子ども発達支援士】 指導計画等を作成し、子どもを支援し、そして、保護者の気持ちを理解できる。
学修	小児保健	・発達障害等のある幼児の身体的発育について説明することができる。
	心理	・発達障害等のある幼児の心理特性について説明することができる。
	教育・保育	・発達障害等のある幼児の教育や保育の概要を説明することができる。
	福祉・家族支援	・発達障害等のある幼児をとりまく家庭・社会環境について説明することができる。

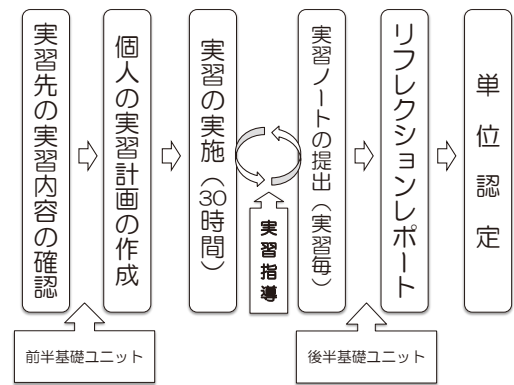


図1 子どもの支援Ⅰ（基礎・実習）の単位認定までの流れ

表2 分野毎の共通評価観点と到達目標（自己評価）

		評価観点	到達目標（自己評価）
基礎・実習	発達障害について	自ら学んでいく力	自ら学ぶことができる
	発達障害のある子どもと積極的に	関わろうとする力	関わるができる
	発達障害のある子どもの特性に配慮した	コミュニケーション力	コミュニケーションができる
	発達障害のある子どもの特性に合わせて、環境を	構成する力	構成することができる
	発達障害のある子どもの特性に配慮した遊びを	展開する力	展開することができる
	発達障害のある子どもの教育や保育を振り返り	修正する力	修正することができる
	支援者間で	協働する力	協働することができる
	発達障害のある子どもの個人情報適切に	扱う力	扱うことができる
小児保健	発達障害の特性に配慮した健康の保持及び安全について	の理解	理解している
心理	発達障害のある子どもの行動と心理について	の理解	理解している
教育・保育	発達障害のある子どもの障害特性に配慮した教育・保育方法	の理解	について理解している
福祉・家族支援	発達障害に関する福祉制度や福祉サービスについて	の理解	理解している

自己評価や振り返りを実習終了後に毎回記録する（図2）。実習が終わる頃、連携校の学生が再び集い、後半基礎ユニット（実習終了後の振り返り）に参加することとなっている。4分野の科目については、資格付与に関係する為、通常のシラバスに記載されている到達目標の他に、共通評価観点と到達目標を加え、連携大学間の共通科目として位置づけた（表2）。さらに資格取得直前には共通確認テスト（以下、確認テストという）を実施して学びを客観的な指標で評価し、資格の質保証を行った。

3. 結果（プログラム受講による学修）

本取組はステークホルダーからの意見聴取や調査を基にプログラムの修正を図った。その為に、平成26年度から評価観点ならびに到達目標（学生の自己評価項目）が大幅に見直された為、平成26年度と平成27年度に受講した学生から、履修カルテや記録に記入漏れのある学生を除いた17名を抽出して分析対象とした。

学んだことや印象に残った支援方法	
今後の課題	
学びたいこと 体験したいこと	

<自己評価> 該当する数字に○

1 全くそう思わない 2 少しそう思う 3 そう思う 4 全くそう思う

①	子どもと楽しくかかわれた。	1	2	3	4
②	子どもと信頼関係が築けた。	1	2	3	4
③	子どもの意図や欲求を推測することができる。	1	2	3	4
④	発達障害のある子ども [※] とかかわって、発達障害への認識がかわった。	1	2	3	4
⑤	発達障害のある子ども [※] を支援することに意欲が湧いてきた。	1	2	3	4
⑥	他のスタッフや実習生と協力しながら自分の役割を果たすことができた。	1	2	3	4
⑦	支援実習Ⅰの記録を詳しく書くことができた。	1	2	3	4
⑧	授業等で学習したことが役に立った。	1	2	3	4
⑨	発達障害のある子ども [※] へかかわる上で、もっと勉強が必要と思った。	1	2	3	4

※ 診断の有無にかかわらず、言語・コミュニケーション・行動等で気になる子どもを含む。

自由記述欄（担当者より、気づいたことやアドバイスがあれば記入）

--

図2 支援実習Ⅰの記録（振り返り部分）

1）セメスター毎の自己評価

表2の共通評価観点と到達目標に沿ってセメスター毎に自己評価した結果を前半（前期）と後半（後期）で比較した。その結果を図3に示す。基礎・実習の項目で、「発達障害のある子どもの特性に合わせて、環境を構成することができる」「発達障害のある子どもの特性に配慮した遊びを展開することができる」「発達障害のある子どもの個人情報を適切に扱うことができる」については前期と後期で有意に評価点が高くなっている。他の項目については、有意差こそないが評価は高くなっている。また、他4分野は表2の「小児保健」「心理」「教育・保育」「福祉・家族支援」の4分野に対応しているが、「発達障

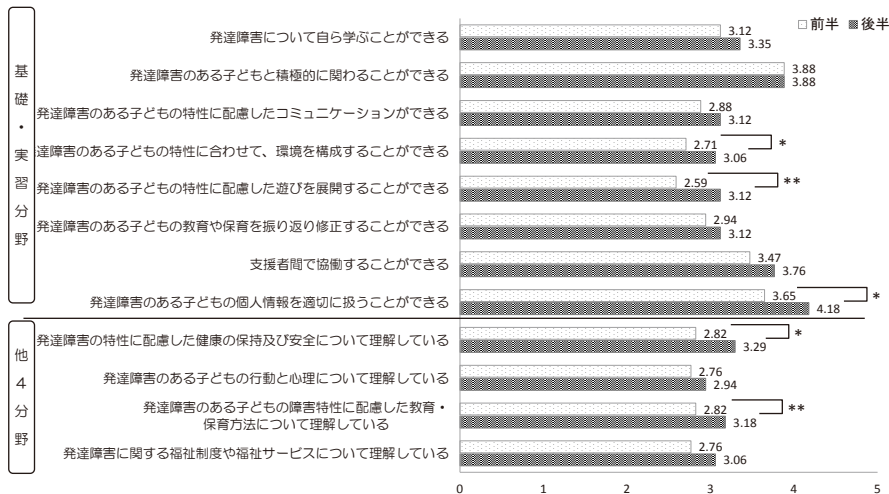


図3 プログラム前半と後半の自己評価の変化

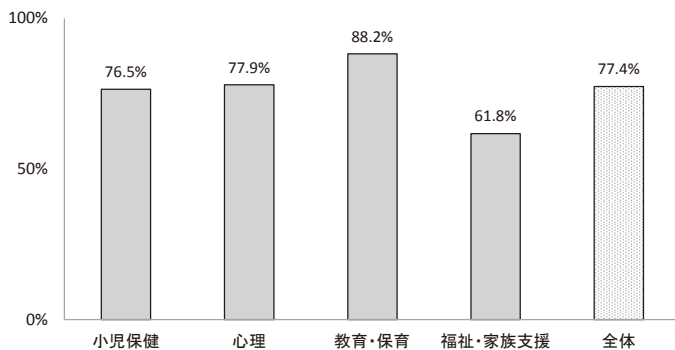


図4 確認テストの正答率

害の特性に配慮した健康の保持及び安全について理解している（小児保健）」と「発達障害のある子どもの障害特性に配慮した教育・保育方法について理解している（教育・保育）」の項目は有意に評価点が高くなっている。

2) 共通確認テストの結果

本プログラムは卒業時の資格取得で終了となるが、その際に共通確認テストを実施して、4分野（「小児保健」「心理」「教育・保育」「福祉・家族支援」）に関する知識の習得度を確認することになっている。その結果を図4に示す。「小児保健」「心理」「教育・保育」では、概ね7割以上の設問に対し正解している。しかし、「福祉・家族支援」分野の正答率は61.8%となっており、他の分野と比べると低くなっている。

3) 実習毎の振り返り

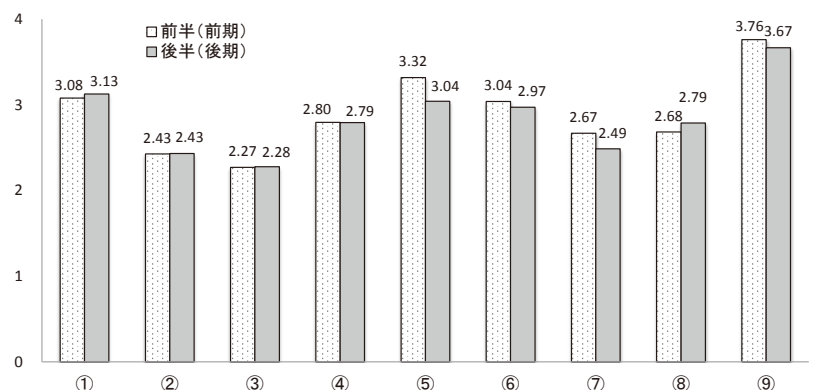
セメスター毎の自己評価の他に実習毎の自己評価も実施している。この評価項目は共通評価観点（表2）の基礎・実習分野の実習に

関係する部分を抽出し、それを学生が毎回参加する様々な実習形態に合わせた上で、ことばや言い回しを検討した項目である。その為、実習全体の評価に直接結びつくものではないが、毎回の学生の振り返りが反映されやすいようになっている。この毎回の評価を前半（前期）と後半（後期）でそれぞれ平均値を算出し比較したものが図5である。

有意差は認められなかったが、①子どもと楽しくかかわれた、⑤発達障害のある子どもを支援することに意欲が湧いてきた、⑨発達障害のある子どもへかかわる上で、もっと勉強が必要と思った、の3項目については前期、後期ともに3以上の比較的高得点で推移している（4件法）。

4) 保護者の記述による他者評価

実習に関する客観的評価は保育実習等の正規の実習と異なり、実習先からの明確な評価を得ることが難しかった。その為、本報告では、実習に関する他者評価として、保護者を対象とした支援活動（実習）に対するアンケートを実施した。実習が終了する1年間の最後にアンケートを実施し、学生の担当児への対応、学生の保護者への対応について自由記述で回答を得た（資料1）。これらの自由記述を基に、文章解析ソフト（PASW Text Analytics For Surveys 3）によるテキスト分析を実施した。キーワードの抽出や分類については一般的な用語を使用し、出現頻度2語以上のワードについて抽出し、



- ①子どもと楽しくかかわれた。
- ②子どもと信頼関係が築けた。
- ③子どもの意図や欲求を推測することができた。
- ④発達障害のある子どもとかわって、発達障害への認識がかわった。
- ⑤発達障害のある子どもを支援することに意欲が湧いてきた。
- ⑥他のスタッフや実習性と協力しながら自分の役割を果たすことができた。
- ⑦支援実習Ⅰの記録を詳しく書くことができた。
- ⑧授業等で学習したことが役に立った。
- ⑨発達障害のある子どもへかかわる上で、もっと勉強が必要と思った。

図5 実習毎の振り返り（自己評価）

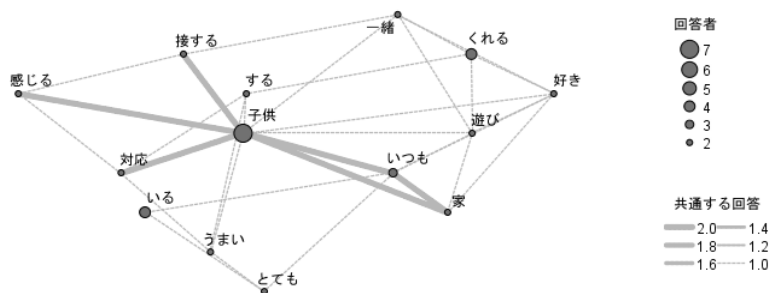


図6 Web グラフ（保護者のアンケートによる子どもに対する学生の対応）

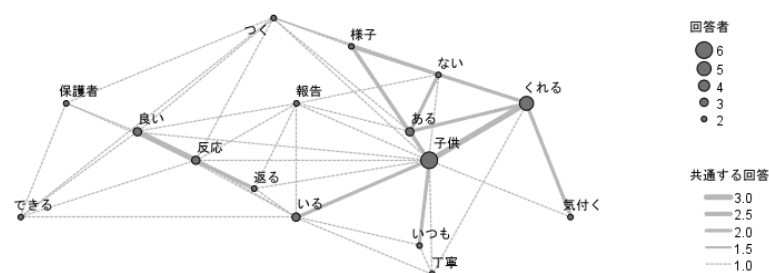


図7 Web グラフ（保護者のアンケートによる保護者に対する学生の対応）

Web グラフとして出力したものを図6と図7に示した。

学生の担当児への対応について、「子供」を中心に「いつも」「家」「感じる」「接する」「対応」などの用語が関連付けされている。実際の記述からも、「よく関わってくれる」に続き、さらには、家に帰った後も子どもが「楽しかった」と活動の楽しい感情が自宅まで持続している様子がうかがえた。一方で、グラフには表れていないが、「優しすぎる」「叱って欲しい」といった態度や言動に関する指摘とも期待ともとれる意見もあった。

学生の保護者への対応については、「子供」を中心に「～くれる」「気付く」「ある」「いつも」「報告」等の用語が関連付けされている。実際の記述からは、「丁寧な態度」や「子ども好き」といった内容が多く見受けられた。また「報告」については、「子どもの様子について報告を受けた」「報告がなかった」と相反する内容が書かれていた。基本的な態度は身についているが、報告、連絡、相談については十分には出来ていないことが読み取れた。

4. まとめ

本教育プログラムでは、「小児保健」「心理」「教育・保育」「福祉・家族支援」の4分野の科目に加え、発達障害児に対する支援力や支援に対する意識付けを行う為に「子どもの支援Ⅰ（基礎・実習）」科目を展開してき

た。4分野に関しては、セメスター毎の学習到達度と最終の共通確認テストを用いることにより、自己評価と客観的な評価を比較した。その結果自己評価得点については「小児保健」「教育・保育」の2分野で得点が伸びており、また、共通確認テストにおいても高得点となっており、プログラムによる学修成果が認められたと考えられる。また、「福祉・家族支援」の分野については、自己評価得点が伸びていないことと、共通確認テストの得点の低さは一致していた。このことについて、特に科目についての振り返りは行っていない為、明確な考察はできないが、「子どもの支援Ⅰ（基礎・実習）」では、2名の学生が1年間同じ親子を担当するが、セッション中は子どもへのかかわりが主となり、保護者とのコミュニケーションは不十分で、関係構築ができたとは言い難い。このような学生の様子から、子どもを支える家族全体を支援するという視点を持つことは難しいように捉えられた。直接子どもに関係する上述の2分野に比べると、実践を通して科目で学修した知識を復習・確認しながら定着させていくことが難

しかったのではないかと考えられる。今後、一人の社会人として活躍する為にも、また資格の質保証の為にも、制度論等の学修が必要と推測される。一方、「心理」分野については自己評価得点がそれほど伸びていないにも関わらず、共通確認テストの得点は上述の2分野と同等の成績となっている。この結果は、単なる自己評価の低さなのか、共通確認テストの内容と自己評価項目との整合性の問題なのか定かではない。しかしながら、このような不一致が起こる理由については、学習到達度の設定や評価観点の見直しなども検討していく必要がある。

さて、「子どもの支援Ⅰ（基礎・実習）」については、基礎（講義）部分と実習部分に分けられるが、基礎（講義）については、グループワークが主となる為に、対象学生の個々人の客観的な評価が難しい為、実習部分にのみ言及する。実習に関する自己評価では、子どもとの楽しい関わり、支援への意欲、勉強の必要性について、年間を通して高得点で推移していた。それに対して保護者の感想では、「子どもと楽しく関わっている」「家に帰ってから子どもが活動の様子を話す」といった記述が多かった。その一方で、「子どもへ指導者としての態度で接して欲しい」という意味を含めた指摘もあった。つまり、実習に関しては、子どもとの活動に対して概ね自己評価と客観的な評価（保護者からの感想を客観的な評価と見なした場合）の間に一致が見られ、活動は子どもにとって有意義なものになっていることが分かる。一方、自己

評価にあった向学心や保護者からの指摘を鑑みると、学生は楽しい活動を経験しているだけでなく、プロになる人間として不足している態度や意識について振り返ることが出来ていると推測される。

4分野の学修と実習の学びを総合すると、本プログラムを受講した学生が取得資格の定義でもあり、到達目標でもある「発達障害等のある幼児の困り感に気づき、支援方法を考えることができる」という目標は概ね達成されたといえる。なお、保護者支援について、報告や連絡不足が指摘されているが、次の段階の資格である「子ども発達支援士」の到達目標に保護者支援について設定されており、今回の基礎資格については、学生本人が振り返り、自身の不足している点について認識できたということでも十分であろう。

最後に、今後の課題について触れておく。これまで学生は子ども発達支援士（基礎）資格の取得を目標として活動してきた。その学修の評価として特に保護者から厳しい（というよりもむしろ、期待の意味が込められた）コメントも多かった印象を受ける。今回は保護者の意見を客観的評価として用いたが、参加学生への期待なども含まれてしまう為に、完全なる客観的評価として用いることは難しい。その為、保護者からの意見のみを客観的評価に用いるのではなく、指導者が参加学生と実践活動を共にすることにより、見立てや支援方法といった対象児の捉え方の学びについて評価することも有効であろう。永井・石澤・松下・千田（2000）は作業療法学科の臨床実習の指導法で、いくつかの評価項目を設定し、指導者と学生の認識について一致率を用いた評価を行い、参加学生の対象理解度を測定している。

今後、多くの資格取得者が社会で活躍することになるが、基礎資格を取得して終わりではなく、専門職として学習意欲を維持し、研鑽していく力を保護者は求めている。つまり、このプログラムで資格を取得した学生が社会人として、どのように活躍しているか評価（アウトカム評価）することで、明確な資格に対する評価が可能となる。広瀬（2017）は教育課程のアウトカム評価について、卒業生とその就職先に対してインタビューを行っているが、本取組としても、同様の調査や実習に関する数値化できる他者評価を検討する必要がある。

以前本取組においてアウトカム評価を事業所に依頼したところ、卒業生本人からの承諾を得ることができず、分析に耐えうるだけのデータを得ることは困難を極めた。インタビューによる回答は収集にも分析にもかなりの時間的制約を伴うが、資格の質保証、実習の学修成果の可視化そして本取組の継続の為には、調査方法についても検討していく必要がある。

謝辞

※本研究は、平成24年度文部科学省「大学間連携共同教育推進事業（事業名：大学間発達障害ネットワークの構築と幼保専門職業人の養成）」の補助を得て遂行された。

※今回の調査にご協力頂いた保護者の方々に感謝いたします。

参考文献

- 1) 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
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afeldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf（2017年11月現在）
- 2) 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
<http://www.saga-cu.jp/khs/index.html>（2017年11月現在）
- 3) 発達障害者支援法の一部を改正する法律の施行について（文部科学省 特別支援教育）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1377400.htm（2017年11月現在）
- 4) 幼稚園教育要領（平成29年）第1章 第5項 特別な配慮を必要とする幼児への指導 P.9
- 5) 保育所保育指針（厚生労働省告示第百十七号）第1章 3 保育の計画及び評価
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf>（2017年11月現在）
- 6) 平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果について（文部科学省 特別支援教育）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afeldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf（2017年11月現在）
- 7) 永井洋一・石澤光郎・松下 登・千田 敏「作業療法学科臨床実習の指導内容に関する指導者と学生の認識について」（2000）札幌医科大学保健医療学部紀要 第3号 Pp.63-70
- 8) 太田俊己・橋本淳一・園田貴章・川邊浩史・広瀬由紀・酒井幸子「障がい・特別支援にも強い保育者を養成するには？～積極的な養成カリキュラムを追求する～」平成29年度日本乳幼児教育学会第27回大会 発表抄録集 自主シンポジウムⅡ-6

資料 1

支援実習における学生の担当児への対応について

子どもと一緒に楽しんで接してもらえた。
一緒に好きな遊びをしてくれる。
面倒もよくみてくれるので満足。
いろいろな行事を企画してくれて、それを楽しみにがんばることが増えた。
(子どもは) いつも楽しいようで、(家で)好きなことをたくさん話していた。
身体を使うことはお兄さんで、お姉さんには力を抜いている姿も見られた。
危ないことをしていてもカバーしてくれた。
テンションが上がり過ぎると別の方に気をそらせたりして、タイミングがとてもうまい。
子どもが家に帰った後、いつも「今日はこの遊びが楽しかった」と言っていた。
子どもの要望などもうまく取り入れ、丁寧な対応をしていた。
いつも親切に遊んでもらっているのもとても楽しみにしている。
(対応が) やさしすぎると感じることもあった。
子どもの為にいけないことはきちんと叱ったり、しっかり伝えてもらいたい。
まじめに取り組んでいる。
1年間で様々な学習を経験して成長し、たのもしくなっている
障害児教育に対する積極性や子どもと接していく能力やセンスの存在も感じられる。

支援実習における学生の保護者への対応について

子どもの遊びの様子について「落ち着きがある、ない」などしっかり伝えてくれる。
親がわが子の気づかない点を教えてくれた。
とても元気で話していて楽しかった。
子どもたちの小さな変化にも気づいて、しっかりと伝えてくれました。
いつも笑顔で、本当に子どもが好きだという感じが伝わってきた。
子どもへの丁寧な対応にいつも感謝している。
こちらから尋ねたことには丁寧に応えてくれていた。
学生さんの方からも色々、子どもの様子を伝えてくれたり、気になることがあれば聞いてきてくれるのもっとうれしい。
報告があったり、なかったりだった。
将来の就職後の保護者対応の学習と考えるなら
挨拶が元気にできているか。
子どものかわいいと思えたところ、良い反応が返ってきた出来事を報告できているか。
さらにこんなかわり方をすると良い反応が返ってきたので続けていきたいとか。
うまくできなかったこと、気になる反応について、保護者と情報を共有できれば良い。