

淑徳大学短期大学部研究紀要第56号 (2017.2)

保育学生への「特別支援教育」の 教授法に関する検討

打浪 文子

(2016年11月3日受理)

要 旨

本稿では、今後の「特別支援教育」および「インクルーシブ教育システム」の普及に資するために、保育学生に「特別支援教育」を科目として教授する際の諸課題を考察した。「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省2007）以降の国内における幼児期の特別支援教育の方向性と、将来幼稚園・保育所等で保育者となる学生らに求められる専門性や知識・技能を検討した。そうした知識・技能を身につけるための保育学生への「特別支援教育」の教授にあたって、以下の3点が考察された。①障害に関する「接触体験」および「擬似体験」による保育学生の主体的な学びの必要性、②保育士養成課程における保護者支援に関連する科目と特別支援教育の連携の必要性、③保育学生の多文化共生に関する理解および「障害」の社会モデル的な視角の獲得の必要性、である。これらを具体的な教育実践に反映させること、およびそれらの教育効果の追究が今後の課題である。

キーワード 幼児教育、個別の（教育）支援計画、インクルーシブ教育、共生社会、アクティブ・ラーニング

1. はじめに—保育学生と「特別支援教育」の課題—

2014年の文部科学省の調査結果によれば、通常学級における「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒の割合は6.5%とされている（文部科学省2014）。これらの割合は直に幼稚園や保育所の現状を示すわけではないが、発達障害およびその可能性を有する子どもたちは増加傾向にあるとあってよい。

幼稚園・保育所・認定子ども園等での多様性を有する子どもたちの統合保育の中からも、1970年代より「気になる子ども」という表現が使用されている。これは、「気になる子ども」の気になる部分である問題行動と思いき点が、発達の過程ゆえで生じている現象か、障害あるいは環境ゆえかが不明な場合に用いられることが多い表現である。「気になる子ども」という表現の使用は多岐にわたるが、現在に至るまで明確な定義はなく、非常に多義的な意味

1

を有している(横山2016)。保育士が「気になる」と指摘した背景や保育技術に差があるとしても、それらの「気になる子ども」たちがそれぞれに固有なニーズを有していること、そして特別な配慮が必要な発達障害児等が含まれることは想像に難くない。

こうした状況は、幼稚園教諭・保育士をはじめとする将来保育者を志す学生たち(以下、保育学生)が障害児・者の障害特性や特別な配慮の方法、すなわち特別支援教育や障害児保育等の専門的な知識や技能をより深く学ぶ必要性を示唆しているといえよう。しかし、先行研究によれば、継続的に障害児・者との接触経験を有している保育学生は10%以下であり(柳澤2006)、ほぼ分離されて育った学生たちが幼稚園・保育所等での統合教育・統合保育の担い手となるケースが圧倒的に多い。また、保育者養成の前段階で障害理解教育を受けた経験のある保育学生は4割以下である(同上)。すなわち、幼稚園教諭や保育士といった保育者養成課程において、子どもたちの障害特性や多様なニーズに応えうような「障害観」の変容や、教育・保育技術の効果的な向上が大いに期待されることとなる。幼児教育および保育を担う学生たちへの障害関連の知識・技能の教授法に関する知見の集約は喫緊の課題であるといえる。

しかし、現状では十分な蓄積があるとはいいがたい。保育士養成課程において「障害児保育」は必修化されており、障害児保育の教授法についての先行研究が蓄積されつつある一方(飯田2003、柳澤2006、和田2015ほか多数)、「特別支援教育」に関する教授法に関しては、特別支援教育教員養成課程および小中高の教員養成課程全般を対象としたものがほとんどである(柘植・飯島・中山2009ほか)。2007年の文部科学省の通知以降の「特別支援教育」にかかわる保育者に必要な資質に関する議論は散見されるが(小嶋2010、阿部・平川2011、吉川・那須2013ほか)、それらを保育学生がどのように身につけるかに関しては追究されていない。そこで本稿では、2007年に推進の方針が示された「特別支援教育」およびインクルーシブ教育システムの今後の向上に資するため、保育学生への「特別支援教育」の教授内容と方法に関する考察を行う。「特別支援教育」に関する方針を整理し、幼児教育および保育の現場における「特別支援教育」の将来の担い手としての保育学生が備えるべき力について検討する。それらを踏まえ、保育学生に「特別支援教育」を科目として教授する際のあり方と課題について考察することを本稿の目的とする。

2. 「特別支援教育」と障害のある幼児への対応

2 文部科学省の2007年の「特別支援教育の推進について(通知)」によって、一人一人のニーズに応じて適切な教育的支援を行うという方針が明確化された。まず「特別支援教育」の定義と、幼稚園・保育所等における幼児期の特別支援教育に求められる方向性や具体的な指針を確認する。

2.1 「特別支援教育」の概要

「特別支援教育」とは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組

を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」(文部科学省2007)である。特別支援教育を行う場合は「特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍するすべての学校」(同上)とされており、特別支援学校や特別支援学級のみならず、通常学級での教育や支援も前提としていることがうかがえる。

特別支援教育の対象には、従来の特種教育(盲・聾・養護学校、特殊学級、通級による指導)の対象となっていた視覚障害・聴覚障害・肢体不自由・知的障害・病弱・身体虚弱といった諸障害を有する幼児児童生徒に加え、発達障害(学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)・高機能自閉症等)のある幼児児童生徒が含まれる(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所2015)。すなわち、特別支援教育では対象となる障害の範囲が拡大されたことにより、従来からの支援の充実に加え、「発達障害」を意識した教育的取組が期待されているといえよう。

特別支援教育を実施するにあたって、①特別支援教育に関する校内委員会の設置、②在籍する幼児児童生徒の実態把握、③特別支援教育コーディネーターの指名と校務分掌への位置づけ、④関係諸機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の作成と活用、⑤「個別の指導計画」の作成、⑥教員の専門性の向上、の6点が求められている(文部科学省2007)。また、2007年度以降、「特別支援教育推進体制モデル事業」は高等学校と幼稚園にも支援体制と範囲を拡大し、厚生労働省の「発達障害者支援体制整備事業」とも連動した特別支援教育推進体制が進展しつつある。

こうした動きは、幼稚園・小学校・中学校・高等学校等の学校の種類を問わず、また通常学級・通級指導教室・特別支援学級かを問わず、教師に対する特別支援教育の知識・技能が求められることを表しているという指摘がある(柘植・飯島・中山2009)。保育者一人ひとりにおいても、特別支援教育にかかわるための上記の①～⑥に関する知識・技能がより求められるようになったといえる。

2.2 幼児期における「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」

2007年の文部科学省の「特別支援教育の推進について(通知)」において、重視された項目の一つが「個別の教育支援計画」¹⁾の作成と活用である。

「個別の教育支援計画」とは、「障害のある幼児児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考えの下、長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な支援を行うことを目的として作成されるもの」(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所2015)である。「他機関との連携を図るための長期的な視点に立った計画であり、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した長期的な計画を学校が中心となって作成するもの」(同上)であり、作成に当たっては関係機関の連携や保護者の参画が求められる。また、作成には個人情報が多く含まれるため、取り扱いに十分注意されるべきものである。

さらに、「個別の教育支援計画」に基づいて、障害のある幼児への具体的な対応において

は「個別の指導計画」が作成される。「個別の指導計画」は、「個別の教育支援計画」を踏まえて、適切な指導や必要な支援を行うためのきめ細かい計画である。園の実情を踏まえた項目が立てられ、一人一人の教育的なニーズに対応して指導目標や内容・方法が盛り込まれる。「個別の指導計画」は、作成にあたって「個別の教育支援計画」と相互に関連させるなど、効果的に双方の活用が図れるようにすることが望ましいとされる（渡邊2010）。

2008年に公布された「幼稚園教育要領」においても、「保育所保育指針」においても、2007年の「特別支援教育の推進について（通知）」を踏まえ、「個別の教育（支援）計画」とそれに基づいた「個別の指導計画」の双方を作成し保育実践にあたることが想定されている²⁾。保育者だけでなく関係諸機関や保護者と連携しつつ2つの計画が相互に連動しあえるよう検討すること、かつそれらに基づいた保育時の臨機応変な対応が、幼年期の特別支援教育に携わる保育者に求められているといえる。

2.3 幼児期の「特別支援教育」における課題

先に述べた「個別の教育支援計画」について、幼児期に特化して述べた文献によれば、「幼稚園や保育所における保育のみならず、家庭、福祉、保健・医療等の様々な側面からの取組を含め、障害のある子ども一人ひとりの多様なニーズに応じ、関係者・機関（支援者、支援機関）が連携してトータルな支援を実施するための計画」であり、「その支援を生涯にわたり一貫して進め、自立と社会参加を目指して必要な支援を的確に行うために作成される計画」であるとされる（渡邊2010）。つまり、関係機関を結ぶ「横」につながる視点を有するものでもあり、長期的な視野を持つ「縦」の視点を持つ計画でもある。このように、障害児・者への生涯にわたる支援の中核に「個別の教育支援計画」が存在しており、幼児期にその作成にかかわることは保育者にとってたいへん重要な職務であるといえよう。

しかし、この計画を作成する際に、記載すべき内容は特に定められていない。幼稚園・保育所においては、各々の状況を踏まえて記載を行っていかねばならないのである。これに対し、渡邊（同上）は様式例をまとめつつ、共通に必要な項目を整理している。①一人一人のニーズ、②支援の目標、③支援の内容と支援者、④評価・引継、の4点である。さらに渡邊は、「個別の教育支援計画」を作成し活用するうえでの留意点として、①計画の引継ぎ、②保護者の参画と保護者への支援、③個人情報保護、という3点を挙げている（同上）。

上記のような留意点が挙がるのは、幼児期における「個別の教育支援計画」には、小学校や中学校段階と異なる課題が存在するからである。例えば、幼児期は発達の変化が激しい時期であり、気になる行動が発達の段階によるものか障害による行動特性か判断しがたいこと、それゆえに実態把握や支援計画の作成における保護者理解が得にくいということ。また、障害があるとあらかじめわかっている場合は就学前の施設等で専門的な観点から「支援計画」³⁾が作成されるので、幼稚園や保育所では不要ではないかということや、私立幼稚園や保育所から公立小学校への支援の引継ぎが難しいことなど、多岐にわたる課題が指摘されている（丹羽2010）⁴⁾。

各園で一人ひとりの子どもたちと向き合うことによって上記の課題に応じていくために

は、前述した渡辺（2010）の点を留意しつつ現場で役立つ「個別の教育支援計画」を作成するための知識と技術が必須なのは言うまでもない。しかしそのためには、2.1や2.2で確認した方針に基づいた諸知識や、幼稚園・保育所と小学校との連携、そして連携に際したやりとりや保護者対応等のための知識と技術の獲得が望まれるといえよう。

3. 「特別支援教育」にかかわる保育者に求められるもの

前章では、国の方針と先行研究から、幼児期における特別支援教育において保育者に求められる要素について確認した。幼児期において幼稚園・保育所等の集団保育の場で特別支援教育に携わる教員が身につけるべき力は、より具体的にはどのようなものかを検討する。

3.1 「特別支援教育」の留意点と求められる専門性

文部科学省は、「特別支援教育の推進について（通知）」の7.「教育活動等を行う際の留意事項等」で、以下の7点に留意すべきとした。（1）障害種別と指導上の留意事項、（2）学習上・生活上の配慮及び試験などの評価上の配慮、（3）生徒指導上の留意事項、（4）交流及び共同学習、障害者理解等、（5）進路指導の充実と就労の支援、（6）支援員等の活用、（7）学校間の連絡、の7項目である（文部科学省2007）。将来幼児教育および保育に従事するにあたって、これら7つの留意事項について効果的に学んでおく必要があるといえよう。

こうした方針の反映は「特別支援教育」のテキスト等に具体性を見ることができる。例えば、特別支援学校の教員養成を主眼とした2016年度に発行されたテキストでは（川合・若松・牟田口2016）、教員が備えるべき力の項目に「コミュニケーション」（特別支援教育コーディネーターとしてアドバイスや連携を図る際に必要な能力といった、他の専門家の連携と相乗効果を図るための基礎的な力）、「コーチング」（組織としての学校の機能、他の教員や保護者への助言、他機関との連携・協力のために必要な力。傾聴・質問・承認のスキル等）、「ファシリテーション」（「組織的、協働的に諸課題の解決に取り組む専門的な力」の一つ、場のデザインスキル、対人関係のスキル、構造化のスキル、合意形成のスキルなど）、「課題解決力」（同上）とある。このように、現場で特別支援教育に中心となって携わる人には、特別支援教育の体制や各障害特性の理解と配慮に加え、交流や連携など他機関との連絡等を担うための、すなわち特別支援教育コーディネーターとしての役割が全うできるためのコーチングやファシリテーションの力や「連携」に関する力が一層つよく求められているといえる。

3.2 「特別支援教育」にかかわる保育者に求められる知識・技能

それでは、通常学級等における特別支援教育を想定する際、担任に求められる要件や能力はどのようなものか。

2007年からの流れを踏まえた2010年の「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告」において、小・中学校等の通常学級の担任に求められる専門性が2点、示されている。1つは「特別支援教育に関する基礎的知識（障害特性、障害に配慮した指導、

個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成・活用等)」、もう1つは「教育基礎理論の一環として、障害種ごとの専門性(障害のある幼児児童生徒の心理・生理・病理、教育課程、指導法)にかかわる基礎的知識」である。これを教員養成段階に照らした先行研究によれば、養成段階において「子どもの発達に関する理論及び障害特性に応じた指導法に対する理解」、「学校教育における特別支援教育の位置づけに関する理解」(すなわち学内外での特別支援教育の実施体制の理解)、「同僚との関係づくりのためのスキル」「保護者との連携を図る能力」を身につけることであると解釈される(望月2015)。

続いて、特別支援教育に携わるための専門性を、幼稚園・保育所での集団保育を担う保育者とその養成段階にて検討するとどうか。最新の文部科学省の教育課程部会における幼児教育部会の最新の配布資料においては、「特別支援教育の充実、幼児一人一人の特性に応じた指導の充実」について改善を図るべき点として、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成・活用、特別支援教育コーディネーターを中心とする体制の在り方を示すこと、障害者理解や交流の促進、「困難の状態」に対する「配慮の意図」と「手立て」を示すこと、発達特性の理解したうえでの困難への配慮の充実、外国人の幼児等への日本語指導・適応指導の配慮事項の充実などが挙げられている(文部科学省2016)。今後の保育者が身につけておくべきとされる要素は上記に表れているといえよう。3.1の川合・若松・牟田口(2016)と比較すると、コーディネートの部分に関しては実働よりも理解しておくことが重視され、かつ従来の幼児教育の対応に関する蓄積を生かしつつ、PDCAサイクル等の方法をもって現場を重視した対応力の向上が期待されているといえる。

さらに、幼児期の教育・保育における先行研究からの課題を加味しておきたい。幼児期の教育・保育に関する先行研究において、保育者・教員が備えるべき課題として「目の前の子どもの状態をしっかり観察して、その子どもに適した指導を教員や保育者自身が工夫していく努力」が指摘されている(小嶋2010)。同様に、「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」(阿部・平川2011)ことも指摘されている。また、子どもの示す行動を環境や経験によるものか、あるいは障害特性によるものかを解釈する、保育者の「見立てる力」が重要と指摘するものもある(吉川・那須2013)。

これらの指摘を加えつつまとめるならば、特別な支援が必要な子どもに関する諸問題に対し、「子どもに合った行動解釈および具体的な選択肢の提案ができること」、そして「チームや組織、および保護者との連携によって諸課題の解決に結び付けること」が保育者に求められるといえよう。

6

4. 保育者養成と特別支援教育

ここまで、将来、幼児教育・保育の現場において特別支援教育に携わる保育者が理解し身につけておくべき専門性について確認し、保育者に求められる知識や技能について検討した。以下では、3.2でまとめた「子どもに合った行動解釈および具体的な選択肢の提案ができること」、「チームや組織、および保護者との連携によって諸課題の解決に結び付けること」を保育学生が身につけるために、「特別支援教育」を科目として教授する際の考察を行う。

4.1 「接触体験」「擬似体験」による理念と実践力の獲得

3.2にて前述した「見立てる力」の獲得や、「子どもに合った行動解釈および具体的な選択肢の提案ができること」は、保育学生の現場における実習のみでは極めて難しい。吉川・那須(2013)は現役の保育者が専門職の支援を受けて「見立てる力」を獲得する可能性を論じているが、保育学生については言及がない。そこで、アクティブ・ラーニング⁵⁾の視点を加味し、理念や技術を獲得するための直接的な学びに結び付く2つの手法を上げておきたい。「障害児保育」の分野で多く取り入れられている「接触体験」、そして障害の「擬似体験」である。

「接触体験」は、文字通り障害児・者とのかかわりを通して学ぶことを意味する。保育学生を対象とした保育所実習と施設実習の意識調査による比較では、「支援対象者に関する不安」と「障害に関する知識についての不安」が挙げられているが(倉本2009)、障害児・者施設での実習経験によって障害理解の深化や「障害」へのイメージ等の肯定的な変化が指摘されている(隣谷2013)。これらの知見と実践は、特別支援教育における保育学生の学びにおいて、大いに参照できると考えられる。例えば、幼稚園での教育実習において、障害児および加配の教師の関係性の重点的な観察や自由遊び時の積極的なかかわりを行うことにより、理念と技術の双方の学びを深めることが可能である。また、指導実習時に「個別の指導計画」に際した学びを重点的に行うことも可能である。無論、保育学生の実習機会は限られており、そこで学び取れる「特別支援教育」の理念や技能は限定的ではある。しかし、幼稚園や保育所、各種施設と連携を図りつつ、実習の事前学習や事後学習の機会も含めて、保育現場における「気になる子ども」や保育の難しい子どもに対して試行錯誤する直接的な機会を得ること、そのための調整が保育学生の将来にわたる力において有効であることを指摘しておきたい。

障害の「擬似体験」については、障害児保育や幼児教育に関して取り入れられた例の報告は少なく、数年で数例散見される程度である。また、福祉等の諸学においてアイマスクや車いす体験が活用されることもあるが、障害のネガティブな面が強調されるという指摘もあり、功罪が指摘されてきた(松原・佐藤2011ほか)。しかし、社会構成主義の視点から検討すれば、ディスアビリティの生成過程や体験過程を共有することで擬似体験は可能性にひらかれていることも同時に指摘されている(同上)。また、教育学部生に有効な発達障害の擬似体験プログラム等も考案されつつある(三谷・三谷・布芝・上西2015)。保育学生に対して有効な障害擬似体験は未だ十分な追究がないことから、アクティブ・ラーニングを意識した授業づくりの中ではこうした先行研究を活用し、保育学生に適した形を模索することは今後の課題である。

また、「接触体験」と「擬似体験」の相補的な効果で保育学生の「障害観」の変化が見られたという指摘もあることから(打浪2015)、「接触体験」や「擬似体験」、あるいはその双方を利用する方法で、理念と実践の双方を学ぶ機会を担保できるよう努めるべきである。

4.2 連携及び保護者支援に関して

3.2で指摘した「チームや組織、および保護者との連携によって諸課題の解決に結び付けること」、そのための素養はどのように身につけるべきか。保育者は、通常の小・中の教員と比較して保護者との接点の機会が多くなりやすく、また保護者支援が幼稚園教育要領にも保育所保育指針も明確に位置付けられている。さらに、関係する諸機関との連携の発端となる時期でもある。幼児期の特徴を踏まえ、特別支援教育に携わる保育者に求められる連携および保護者支援にかかわる力とその育成について考察しておきたい。

まず、連携先となりうる機関や地域資源等についてよく把握しておくこと、コミュニケーションの力を備えることが重要である。これは3.1や3.2で確認した教員に求められる資質と重なる部分である。特筆すべき点として、特別支援教育に携わる教員養成の課題として、特別支援教育の教職課程に在籍する学生に「保護者支援」の科目履修が必要という指摘があることに着目したい(小嶋2010)。こうした科目は、幼稚園教諭・保育士の両免許資格を取得できる保育者養成課程においては子どもの福祉や家庭支援に関連する科目で学ぶことが可能である。この点は、保育者養成課程において先行研究で不足が指摘されている部分を補える利点として考えられる。そこで、保育士資格取得のための保護者支援に関する科目と特別支援教育を教授する科目との、資格・免許の垣根を越えた科目間連携の必要性を指摘しておきたい。なお、具体的な連携方法については今後の課題として追究する。

また、柳澤(2014)は、海外の先行研究にあげられている障害のある子どもの保護者と教師の連携において教師に求められる要件(信頼関係、コミュニケーション、専門性、敬意、献身、対等性、アドボカシー)に国内の状況を反映させた考察を加え、「主体性をもって自立的に障害のある子どもの支援を行うことが可能になるように、教師は保護者を後押ししていくこと」が求められるとしている。また、教師側が「障害のある子どもの保護者が、一個人として成長を遂げていること」、「障害のある子どもの成長に伴い保護者の思いや抱える問題が変化していくことに留意して保護者との連携を進めていくこと」が大切であるとまとめている。

幼児期における特別支援教育は、保護者が子どもの障害と初めて出会う、あるいは障害を受容する過程においてまだ年月が浅い、という時期にあたる。現場で十分に経験を有する教師であっても、前述した要素をすべて押さえた対応は難しいであろうことは想像に難くない。まして、保育実践も保護者支援も十分な経験のない保育学生や初任者にとってはなおのことである。特に、知識面では保護者心理および保護者の「障害受容」⁶⁾の過程を十分に理解しておくことが重要となろう。また、保護者支援に関する諸問題は保育現場ですぐ直面することが想定されることから、知識の習得のみならず、ロールプレイやグループワークなどを通して保育学生が主体的に技術を獲得できるような工夫が求められる。保護者から依存されるのではなく、保護者に主体的な判断を促せるような支援のあり方を、グループワークを通じて保育学生自身が模索できるような学習環境を提供することが求められよう。

4.3 「共生社会」構築のための多角的な視点の獲得

最後にもう一つ、特別支援教育の教授に関して、先行研究で指摘されている弱さとその補

完方法について考察しておきたい。

特別支援教育は、『共生社会』の基礎となるもの(文部科学省2007)とされる。一方で、特別支援教育の推進は全体として「一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導」を重視する傾向にあり、その結果として方針自体が「子ども—教育者」(とその背景の保護者)の関係性に焦点化されがちである。すなわち「集団」や「子ども同士」のつながりが軽視される傾向にあるという指摘がある(佐藤・樋口・吉田・岡花2013)。また、特別支援教育の「弱点」として、「子ども同士の関係性の弱さ、すなわち子ども同士のつながる力を育てることの弱さ」を指摘するものもある(青木2016)。実際、ここまで論じてきた保育者に求められる知識・技術も、「子ども—保育者」の関係性を軸にするものであった。しかし、ほとんどの保育の現場は集団保育が前提である。「集団」と「個」の双方の視点を持つこと、障害の有無にかかわらず、すべての子どもたちのニーズを「多様なニーズ」として保育現場で受け止めていくことが重要となる。すなわちこれは、「障害」を一つのニーズとしてその他のニーズと同様にとらえること、一人一人が異なるニーズを持ち、それに教育・支援の双方が応えていく必要があることを意味している。

この点に関して、教育現場の授業論としてのインクルーシブ教育における教室・授業のユニバーサルデザインが多く議論されており、方法論も多数存在する。子ども同士のかかわり方についても、「障害児保育」の分野に先行研究の蓄積が多い(打浪2016ほか多数)。こうした議論を参考にしつつ、特別支援教育の弱点をカバーできるような保育学生への教授がなされることが重要であるのは言うまでもない。

この点については実践のみならず、理念の部分に立ち返った課題としてもとらえることができる。どのような子どもも平等に教育の機会を得ること、そしてどのようなニーズを持った子ども同士が互いにかかわりあいながら、自らに適した教育の機会と質の平等を得られること。彼らが成長し「共生社会」の担い手になることを翻って考えるならば、「共生社会」に関する「障害」に限定されない枠組みから検討し、子どもたち同士の関係を支える力を、保育の専門職となる素養として身につける必要があるのではないか。

教員養成課程では、一般教養を除いてこうした教育の中の多様性や「共生社会」に関する議論に踏み込める科目が少ないのが現状である。将来的には「多文化共生」等に関する多角的な視点を獲得できるような科目との連動が必要と考えられるが、しかし多文化共生教育に関する講義・演習等は、日本語教育学等の専攻を除いて、現在の教員養成課程全般を見渡す限り十分な知識や理念の教授の機会が提供できるとは言い難い。特に、短期大学部や専門学校等の専門に特化したカリキュラムでは極めて厳しいといわざるをえない。

こうした視点の獲得を考慮した学びの機会を特別支援教育の講義内で担保することや、大学独自科目における「共生社会」に関する学びの設定、一般教養科目で多文化共生等に関する科目を必修化する等、保育学生が「共生社会」に関する知識や体験を獲得できるような体制作りが求められよう。特に、多文化共生教育の視点や、障害特性の理解のみに徹することのない「障害の社会モデル」によってディスアビリティを外在化させた「障害学」⁷⁾の視点などが有効であると考えられる。また、保育現場では日本語でのコミュニケーションが困難

な外国籍の子どもの増加に伴い、多文化共生保育の方法に関する研究も積み重ねられてきている（卜田2013）⁸⁾。彼らを特別支援教育が対象とする特別なニーズを有する子どもとみなす時、多文化共生に関する理解およびマイノリティへの多角的な視点の獲得は保育学生にとって重要な点であるといえよう。現場で起こる様々な問題に対して試行錯誤するにあたり、「障害学」に基づきディスアビリティを外在化させて考える視点を会得しておくことは、子どもと環境の相互作用や、子ども同士のかかわりにおけるトラブルの問題解決に有効であろうことが推測される。

子どもに関する周辺分野の「共生社会」に関する概念理解が、結果的に特別支援教育の有する弱点を克服し、「共生社会」の構築に寄与する可能性を示唆しておきたい。それは、これまで障害児・者と分離されて育った保育学生の「障害観」の補完となりうるはずである。より効果的な教授方法と教育成果の検証は、今後の課題として追究していく。

5. おわりに

—「インクルーシブ教育システム」の担い手としての保育学生—

本稿では、保育学生すなわち今後の保育者がよりよい特別支援教育を実現していけるよう、保育学生に教授すべき点に焦点化し議論し、課題を明らかにした。考察によって明らかとなった3課題について、アクティブ・ラーニングの視点を用いて十全に学べるような具体的な教育実践と、保育学生が現場に出て後の追跡調査を行い、本研究に新たな知見を加えることを今後の課題としておきたい。

2007年の「特別支援教育の推進について（通知）」以降、我が国は「特別支援教育」の理念および方向性を実現するための課題として「インクルーシブ教育システム」の構築を課題としており、すでに各地域において行政と連動した取り組みが見られる（小嶋2010、日高2014ほか）。本稿では「インクルーシブ教育システム」の構築に関する諸課題や、「インクルーシブ教育システム」実践のための授業論等については部分的に触れるにとどまった。しかし、「インクルーシブ教育システム」に則った各地域における教育・保育の実践は、行政・福祉・医療・教育等の組織的な連携体制があってこそ、保育者一人ひとりの保育実践が活きるものである。保育学生の多くは、今後それぞれの現場で「インクルーシブ教育システム」の中での諸実践にかかわる立場となる。保育学生のすべてが特別支援の専門家たることはできない。だからこそ、各障害特性を理解したうえでの行動解釈の技術の方法や、専門機関との連携や保護者支援で直接役に立つ知識やコミュニケーションの技術を会得することや、現場の中にある多様なニーズに応えるための多角的な視点を理解しておくことが必要となるのである。考察に挙げた諸課題は、そうした実践に対応できるための思想的枠組みを身につけることを意図したものである。

また、本稿では既存の保育者養成課程と今後のインクルーシブ教育システムを前提としての課題を述べたが、例えば「子ども発達支援士（基礎）」（大学コンソーシアム佐賀2015）のように、既存の保育者養成課程に加えて、障害のある子どもに個別に対応できるスキルを積極的に獲得できるような独自の専門教育カリキュラムを構築することも検討されるべき

である。大学コンソーシアム佐賀の事例のように、独自の資格取得に結び付けることによって意欲の促進と技能習得の効果があつたことから、保育者養成に携わる高等教育機関自体が他の組織や他大学と積極的に連携を取りつつ、学生に必要な知識を様々な角度から教授できるような体制の見直しも重要であると考えられる。

幼児教育および保育現場において、子どもたち一人ひとりの差異が異なるニーズとして認識され育まれるようになる時、「障害」概念の有する社会的価値づけは意味をなさないはずである。「特別支援教育」に関する教授を通して保育学生の障害観の変容を促すこと、そして多様な子ども一人ひとりにかかわるための多角的な視点の育成、他者とかかわるコミュニケーション力の育成は、今後の共生社会の構築のために必須であるといえよう。

註

- 1) 学校等の教育機関が中心となって作成される場合は「個別の教育支援計画」と称される。これは、障害者基本計画における「個別の支援計画」と同じ概念であり、それに含まれるものである。幼稚園教育要領解説における「個別の教育支援計画」および保育所保育指針解説所における「支援のための個別の計画」をあわせて、「個別の(教育)支援計画」と表記する。
- 2) 平成20年3月の『幼稚園教育要領』第三章の2、「特に留意する事項」(2)には、障害のある幼児への対応において「支援のための計画を個別に作成すること」という文言が見られる。また、同時の『保育所保育指針』では、障害のある乳幼児について、第四章の「保育の計画及び評価」の1の中にある、(三)「指導計画の作成上、特に留意すべき事項」において障害のある子どもの保育」の項目があり、個別の支援計画についての記載がある。
- 3) ここでの「支援計画」は、注1にみられる「個別の支援計画」を指す。
- 4) 無論、丹羽(2010)の指摘に含まれる課題には、現場の保育者のみでは対応不可能な点もある。各地域において、行政を含めた福祉・医療・教育の連携体制を図っていく必要がある。保育学生は障害に関する知識・技能を身につけるものの専門家となるものではなく、その多くが将来、既存のシステムや専門知と必要に応じて連携しつつ保育にあたることを想定して本稿は論じている。関係機関と連携体制を作る際は、特別支援教育コーディネーターがその中核を果たす。その際に幼稚園教諭や保育士がどのように連携できるか、どのようか連携が効果的かなど多くの課題がある。連携の方法や実際の例の詳細な検討については、次稿に譲りたい。
- 5) アクティブ・ラーニングとは「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」。定義に関しては以下を参考にした。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/1292032.htm (平成28年10月15日)
- 6) 「障害受容」とは、自身が受傷した障害について自己受容すること、および保護者や家族等が障害児・者を受け入れていく心理的過程の双方を示す概念である。ここでは後者の意味合いにおいて使用している。なお、「障害受容」にはいくつかの段階(ステージ)があるとされるが、一方への進行ではなく、段階を戻ることもあるとされる(打浪2014)。

- 7) これまでの歴史の中で構築された「障害」へのマイナスの価値づけ、及び「逸脱」あるいは「劣ったもの」とみなす観点に対して、障害を有する当事者自身の中から価値づけの転換と社会的復権を唱える動きが起こった。この流れを汲む学際的な学問分野を「障害学」と呼ぶ。障害学は「個人のインペアメントの治療を至上命題とする医療、『障害者すなわち障害者福祉の対象』という枠組みからの脱却を目指す試み」(長瀬1999)であり、これまで障害者を治療の対象としてきた「医療モデル」や、障害を個人的な特質であるとみなす「個人モデル」から脱却し、問題の所在を社会がこれまで生み出してきた障壁にあるとする「社会モデル」に転換する方向性を有する。障害を「個人」から「社会」の側へと転換し、社会の責任として問題解決すべきという明確な問題提起を行ったことは、重要な転換である。障害学的観点は、これまでの障害に対する一方的な見方を変革する力を持つものとして、そして障害者の人権保障を考えていく上で基盤とすべき観点の一つであるといえよう。
- 8) ト田 (2013) は、日本における多文化共生保育研究の動向を以下の7カテゴリに整理している(『呼称』や『表記』を巡る課題)「多文化共生保育の状況と課題についての研究」「外国にルーツを持つ子どもの園生活の実態についての研究」「オールドカマーの子どもの保育についての研究」「多文化共生保育の理念についての研究」「多文化共生の視点からの保育内容についての研究」「多文化共生保育にかかわる保育者養成についての研究」。なお、「多文化共生保育」が意味するもの自体が未だ異なっていること、地域性の状況の未整理や指導法の未確立など、多文化共生保育自体にも課題が多いことがト田から指摘されているように、多文化共生に関する諸学もまた研究の途上にあることを踏まえての教授内容の検討が必要である。

参考文献

- 青山新吾 (編集代表) (2016) 『インクルーシブ教育ってどんな教育』 学事出版
- 阿部康一・平川久美子 (2011) 「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—」 『石巻専修大学研究紀要』 22、1-6.
- 飯田良子 (2003) 「教科『障害児保育』におけるロールレタリングの役割と効果」 『香蘭女子短期大学研究紀要』 46、139-144.
- 打浪文子 (2014) 「障害受容」 『介護福祉学事典』 ミネルヴァ書房、794-795.
- 打浪文子 (2015) 「保育学生の障害理解に関する考察—接触体験・擬似体験から—」 第68回日本保育学会報告抄録
- 打浪文子 (2016) 「子ども同士のかかわり合いと育ち合い」 『現代の障がい児保育』 学文社、65-72.
- 川合紀宗・若松昭彦・牟田口辰己 (編著) (2016) 『特別支援教育総論 —インクルーシブ時代の理論と実践』 北大路書房
- 倉本義則 (2009) 「障害者施設実習に対する不安 —不安の因子構造および不安と経験の関係」 『京都女子大学発達教育学部紀要』 5、21-30.
- 厚生労働省 (2008) 「保育所保育指針」 <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04a.pdf> (平成28年10月15日)
- 小嶋玲子 (2010) 「特別支援教育の広がり」と教員・保育者としての課題」 『桜花学園大学保育学部研究紀要』 8、p.1-14.
- ト田真一郎 (2013) 「日本における多文化共生保育研究の動向」 『エデュケア』 33、p.13-33.

- 大学コンソーシアム佐賀 (2015) 『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 平成26年度事業報告書』 大学間連携共同教育事業マネジメント会議
- 柘植雅義・飯島知子・中山健 (2009) 「教員養成系大学学部生向け『特別支援教育に関する授業』の効果に関する実証的研究—現職教員向け研修会の効果と比較して—」 『兵庫教育大学研究紀要』 35、p.65-77.
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2015) 『特別支援教育の基礎・基本新訂版 —共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築』 ジアース教育新社
- 隣谷正範 (2013) 「保育学生の知的障害者に対する捉え方の変化 —障害者支援施設での施設実習を焦点として—」 『松本短期大学研究紀要』 22、3-11.
- 長瀬修 (1999) 「障害学に向けて」 石川准・長瀬修編著 『障害学への招待』、p.11-39.
- 丹羽登 (2010) 「専門的な知見を活かした、一人ひとりのニーズに応じた支援 —障害の多様化や専門領域の高度化などに応じた支援を」 渡邊健治 (編集代表) (2010) 『幼稚園・保育所等における手引書 —「個別の(教育)支援計画」の作成・活用—』 ジアース教育新社、4-5.
- 日高浩一 (2014) 「共生社会・共生地域の形成に向けて —『センター的機能』からスクールクラスターへ—」 『障害児教育実践の研究』 24、p.72-83.
- 松原崇・佐藤貴宣 (2011) 「障害疑似体験の再構成 —疑似体験から協働体験へ—」 『ボランティア学研究』 11、p.85-98.
- 三谷理絵・三谷聖也・布芝靖枝・上西創 (2015) 「ライフデザイン支援モデルに基づく発達障害の疑似体験プログラムの有効性に関する研究」 『愛知教育大学教育臨床総合センター紀要』 6、p.19-25.
- 望月耕太 (2015) 「特別支援教育に関する理解を目的とした教員養成教育の提案」 『神奈川大学心理・教育研究論集』 38、p.17-23.
- 文部科学省 (2007) 「特別支援教育の推進について (通知)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm (平成28年10月15日)
- 文部科学省 (2008) 「幼稚園教育要領」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf (平成28年10月15日)
- 文部科学省 (2010) 「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298226.htm (平成28年10月15日)
- 文部科学省 (2012) 「特別支援教育を充実させるための教職員の専門性の向上」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325892.htm (平成28年10月15日)
- 文部科学省 (2014) 「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結果について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (平成28年10月15日)
- 文部科学省 (2015) 「個別の指導計画」と「個別の(教育)支援計画」について http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/12/07/1364742_04.pdf (平成28年10月15日)
- 文部科学省 (2016) 「教育課程部会 幼児部会 (第9回) 配布資料」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryu/1373442.htm (平成28年10月15日)
- 柳澤亜希子 (2006) 「保育者をめざす学生の障害に対する理解 —障害のある人々との接触経験および障害理解教育との関連について—」 『北陸学院短期大学紀要』 38、p.123-138.

- 柳澤亜希子 (2014) 「特別支援教育における教師と保護者の連携 — 保護者の役割と教師に求められる要件—」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』 41、p.77-87.
- 吉川寿美・那須信樹 (2013) 「幼稚園における特別支援教育の質的向上を目指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
- 横山文樹 (2016) 「保育における『援助』について — 『気になる子ども』に焦点をあてて—」『学苑・初等教育学科紀要』 908、p.25-39.
- 和田幸子 (2015) 「『障害児保育』における絵本を用いた授業実践の試み」『保育士養成研究』 33、p.71-80.
- 渡邊健治 (編集代表) (2010) 『幼稚園・保育所等における手引書 — 「個別の(教育)支援計画」の作成・活用—』 ジアース教育新社