

広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第68号 2019 73-80

認定こども園の組織力の向上を目的とした 園内研修について

— 発達に課題のある幼児の指導 —

筑波 晃 英

(2019年10月3日受理)

About In-institution Training for the Purpose of Improving the Organizational
Capabilities of the Authorized Child Institution

Koei Tsukuba

Abstract: When carrying out special need education at a childcare site, childcare workers who are actually involved with the child at the site have various conflicts. However, accepting children with disabilities while childcaring with conflict. To that end, it is indispensable that all staff in the institution understand and accept children. And to keep childcare workers motivated, the responsibility of special support education coordinators and managers is important.

Key words: special support childcare, conflict, acceptance, organization, leadership

キーワード：特別支援保育，葛藤，受容，組織，リーダーシップ

1. はじめに

現在わが国では、保育所・幼稚園・こども園（以下保育現場）において、障害のある子どもを受け入れ、保育していくことは、「ちょっと気になる」子どもや「発達障害」のある子どもも含め、ほとんどの保育現場で実践されている。またそのことによって、保育現場の保育者が様々な葛藤を抱えることを木曾（2012）は明らかにし、さらに、保育者自身が困り感を抱くことに対して、罪悪感を持つことを示した。

現在の特別支援教育に至るまでの、全国に先駆けた障害児保育としては、1973年に大津市が障害児全員を保育所などに受け入れ（三山2013）、その翌年厚生省によって、保育所での障害児の受け入れを国が認めるようになった（別府2014）。当時の保育者たちは献身的な努力によって、障害のある子どもを受け入れ、保育実践の場でその成長を支援していった。

その後、2007年に特別支援教育が実施され、2012年

に「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のための特別支援教育の推進」の報告が中央教育審議会から出された。その保育実践の理念を、山本・山根（2006）は「障害のある人を包含していくというインクルージョン概念に基づく、インクルーシブ保育のあり方が提唱」されたということであり、「統合保育は、『障害のある子ども』と『障害のない子ども』というように二元論的に論じられてきた」一方で、「インクルーシブ保育は最初から障害の有無を前提とせず、すべての子どもを対象とし、一人一人が異なることを踏まえ、そのニーズに応じた保育を行うことを意味しており、一元的に論じ」られるようになったことであると示した。

現在は障害者に対する法整備も進み、保育現場では、その実践の基盤となる保育要領に以下のようにその指導方法が示されている。障害のある子どもの保育に関して、2017年に改訂された幼保連携型認定こども園教育・保育要領の総則に、「障害のある園児などへの指

導にあたっては（中略）特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の園児の障害の状態などに応じた指導内容や指導の方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」とし、「家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で園児への教育及び保育的支援を行うために、個別の支援計画及び保育支援計画を作成し、活用することに努めるとともに、個々の園児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする」とされている。この要領などを基本に、現在各保育現場では障害のある子どもの保育を実践している。

また、幼保連携型認定こども園教育・保育要領などで上記のような指導の方向性を示され、それを基本に保育を実践していくうえで、必要とされるものは、そこで示されたものの他にも、様々なことが提唱されている。

障害児のある子どもの受け入れに関して、山本・山根（2006）は「保育者には実践に際し、子どもの発達理解を基盤に障害に関する知識やその特性に合わせた関わり方などの技術が求められる」としており、保育者養成に関して、専門的な知識や技術の修得の必要性を指摘している。子どもの特性を理解し支援することの重要性は、子どもを発達検査などを使用してアセスメントすることの重要性が言われている。そのためには、医療分野との連携も必要である。しかしその一方で、木村（2006）はそのことによる弊害を指摘している。2004年に可決された「発達障害支援法」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して政令で定めるものをいう」と定めた。木村（2006）は発達障害を医療的なカテゴリーで医師が診断するが、対応は教育的支援であり医療的な関与は小さくなることを指摘している。保育現場では障害の早期発見早期療育の重要性が浸透し、障害の有無を医療の分野で診断することは頻繁に見られる。しかし、「『発達障害』の多くは、脳機能の障害であると考えられているが、一般的に医療的な治療法はなく、教育的支援というかたちで対応されている」（木村2006）というように、発達障害の子どもが医師から診断を受けても、医療的な治療が開始されることはほとんどなく、支援のあり方も子どもによって様々である。支援方法の多様性の故に、教育的支援も子どもによって多種多様で、一つの確立した方法があるわけではない。そのことに起因して現場の保育者は、どのように対応したらよいか分からず判断に迷い、困惑も生

じる。

他に寺川（2014）は、加配保育者が重要な役割を果たしているとしている。また、制度として加配保育士を配置できるように、各自治体でも財政支援をしようとしている。障害のある子どもは、集団生活に馴染むことに困難さを示したり、保育室から出ていってしまうこともあるので、保育者からすれば、加配保育士の配置は望んでいるところと考えられる。しかし、障害のある子どもを個別に指導することを望まれるあまり、そのことによる弊害も同時に指摘されている。障害のある子どもの『『個に応じた指導』が強調されるあまり、子どもの障害特性にあった個別対応を行うことが加配保育者の専門性とみなされ、障害のある子どもが多くいる時間、集団から切り離されるという指導が見られたりする』と述べ、一方で「障害のある子どもに集団参加を促すような支援を行う場合にも、加配保育者はさまざまな困難さを抱えている」としている。集団参加を促す場合の加配保育者の困難さは、先に述べた、教育的支援の多様性に起因していると考えられる。

以上のような特別支援教育を実施していくにあたっての課題を解消するためにも、別府（2014）は、実践研究を科学的に一般化しうる方法論の構築の必要性と、実践研究の体制づくりが求められているとしている。実際に障害のある子どもの保育が円滑に機能していくのかという問題は、別府（2014）も指摘しているように、各現場では様々な課題を抱えながら保育実践しているということが現状である。しかし、そのような保育現場で抱える困難さとは別に、先述したように1974年から国の施策として障害のある子どもが保育所・幼稚園において受け入れられるようになった。また近年では2014年に障害児支援の在り方に関する検討会において、「今後の障害児支援のあり方について（報告書）～『発達支援』が必要な子どもの支援はどうあるべきか～」がまとめられた（<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyo/kyokushougai/hokenfukushibu-Kikakuka/0000051490.pdf>）。そこでは、子どものライフステージに応じた切れ目のない支援や保育所等での受け入れを基本とすることが提言された。それは、今全国の保育現場で実施されている子ども・子育て支援制度とも関わりながら推進されている。

このように否応なしに推し進められていく特別支援教育において、その課題を解消していくためにも、多々の実践を試み、障害のある子どもを保育の集団の中で発達していくように試行錯誤しながら成果を積み上げながら、別府（2014）もいうように、科学的に一般化

していくことが必要であると考え。

以上のように現在我が国では、障害のある子どもを保育所等で受け入れ、様々な施策を保育の分野においても実行し、保育現場で実践されてきた。ただそこには先にも触れたように保育者が困難を抱えることが多々ある。その困難さを乗り越え、解消していくために、保育者個人の専門性や、関連機関の活用、指導計画の作成などの方法以外のものが必要であると考えられる。その一つに保育現場を構成している組織が、どのようにその課題に取り組み、解消しようとしているか明らかにしていくことは、実践現場に一つの知見を示すことができるものと考え。

垂見・橋本（2017）は、組織的な反応を制度（マクロ）、組織（メゾ）、個人（ミクロ）のレベルに着目することにより、保育現場における「特別な支援」の受容過程の分析の新たな視角を得ようとした。しかし、保育者以外の組織を構成する当事者の反応は描かれていない。

そこで、実際に保育を実践している保育者だけではなく、保育現場を構成する他の構成員に着目したい。

また、保育の分野だけに限る場合は、特別支援教育を特別支援保育と表記する。

2. 調査対象と研究方法

本研究では、保育現場における特別支援教育の実施が、保育者に対してどのように影響を与え、またその組織が変容していこうとするのかを明らかにするために、インタビュー調査を実施した。

インタビュー調査の対象は、障害のある子どもを受け入れるに至った、幼保連携型の認定こども園である。対象にするこども園は、2018年に幼保連携型の認定を受けた定員100名の施設である。

対象園は開設して数年しか経ておらず、保育者は養成校を卒業してすぐに就園した保育者から、様々な施設を経て就園した保育者など、その経験は単一ではない。また、特別支援教育の経験の有無や、その経験年数も様々である。現在わが国では幼稚園や保育園のこども園化が進んでおり、すべての子どもを受け入れるというこども園の性質上、障害のある子どもの受け入れは今後もこども園を中心に拡大していくと考えられる。

対象にしたクラスは3歳児から5歳児までを異年齢で保育している混合クラスで、自閉症スペクトラムと診断された3歳児のPが在籍している。基本的には保育者が2人でチーム保育を行っており、筆者は対象園で園長をしている。

調査時期は、2019年7月下旬から9月下旬までの2ヶ月間である。インタビューは30分程度行なった。インタビュー内容は、「特別支援保育に関する知識」と「行動に課題がある子どもへの対応での困難さ」である。これらのことから特別支援教育を実施していくにあたって、保育者が内面に思い描いていたその実像と、実際とのギャップから生じた葛藤とその変容を検証する。

3. 特別支援保育の実施に伴うX園の葛藤

(1) B先生（非常勤）の葛藤

B先生は2019年現在、保育者歴4年目の30代保育士で、X園への在籍期間はインタビュー実施日に5ヶ月目である。障害のある子どもの保育は前に勤務していた公立の施設で経験がある。その当時は障害のある子どもには、園での生活時間中保護者がついていた。その経験を踏まえると、特別支援保育の専門的経験を積んできた状況ではない。X園で担当するクラスでの役割は明確で、障害のある子どもPに寄り添い行動を共にすることである。X園は開園して5年目の園であるが、園長である筆者と、筆者がX園に就園するまでに園長として在籍していた幼稚園で、保育者として勤めていた保育士数名は特別支援保育の経験がある。

X園では特別支援保育を含めて、保育の質を高めるための内部研修として、約一月に1度ずつ臨床心理士、並びに障害児保育を専門とする大学教員と、それぞれ研修を実施している。

自閉症スペクトラムのPに関しては、言葉を発しておらず、部分的には1～2歳程度の発達状況を示しており、食事に対しても偏りが非常に大きい。

園内ではPに対して特に集団と行動を共にすることは強要せず、加配保育者のB先生がPと行動を共にするという方針をとった。園内で3ヶ月に一度の個別の指導計画と、園が所在しているH市の担当課に提出する支援計画は、クラスを主に担当する20代のC先生（常勤）が記述している。さらにH市の療育施設とも連携を取り、Pが1週間に一度通園する児童園の職員とも連絡が取れる状態である。

また、特別支援教育コーディネーターとして、園長と同じく前に勤務していた施設で特別支援保育を経験した、保育歴12年目の30代保育士D先生（常勤の非常勤）が指名されている。さらに研修等の機会を通して、Pを含めた障害がある子どもへの支援を話し合う場を設けている。

以上のようにX園では現在の特別支援保育を実施す

るにあたって、およそ考えられる体制を整備し、幼保連携型認定こども園教育・保育要領で示されているようなことは実施していると考えられる。つまり、①市内の障害児保育の専門機関である児童園と連携を取れる状態にあり、その助言を受けることができる。②個々の園児の障害に応じた個別の支援計画と個別の指導計画を作成している。③家庭や福祉、医療などの業務を行う関連機関と連携を図っている。④個々の園児の実態を的確に把握するために、ケース会議を開き、それぞれの子どもの特性を理解する、などをしており、さらに特別支援教育コーディネーターを指名し、個々の園児の状態の把握や、支援のあり方をまとめ調整するようにしている。そして、加配保育士を配置し、Pが集団活動に入りづらい時には、1対1でPについているようにしている。

このPのケースで主に悩みを抱えていくのは、主にそのクラスを担当しているC先生と、加配保育士のB先生であった。その中でも特別支援保育のことに關してはほとんど経験がないB先生の悩みは深かった。B先生は就園当初障害のある子どもを担当することは想像していなかった。さらに担当するクラスにおいて、自分が障害のある子どもとほぼ行動を共にしていくことは想定していなかった。

(2) B先生のインタビュー

【特別支援保育に関する知識】

「障害児保育の専門の先生が個人について、必ずその子につく専門の先生と加配の先生がいるという」(下線は筆者、以下同様)イメージを持っており、一般保育士が障害のある子どもに着くということは考えていなかった。

特別支援保育に積極的に取り組んでいる施設での保育経験があるC先生は特別支援保育について、特別な専門性を持って保育するという考えではなく、障害を「一つの個性と

思っている。それぞれにあった個人個人で考えていく。」と述べている。C先生以外の、特別支援保育を実践している施設での保育経験がある、他の先生も同様に述べており、専門の先生が個人につくという考えはない。しかし共通の思いは、どう対応していいかは悩むところであり、絶えず「目が離せない」などの負担を感じている。またC先生は、担当している先生同士で連携を取りたいが、「保育者間で細かいところがなかなか共有できない。」と述べている。保育園という施設の特質上、勤務時間中常時、子どもたちが生活しているので、保育者同士の話し合いの時間が取りづらい、という現状から生じる問題と考えら

れる。

【行動に課題がある子どもへの対応での困難さ】

行動に課題がある子どもが、保育実践するうえで存在することで、良かったことがあれば教えてもらいたいという質問には、「保育者にとって良かったことですか？今のところ正直ちょっと大変という気持ちしかないです。・・・ちょっと言葉が増えたとか、名前呼んだら手を挙げて返事をしているとか、ちょっと長く椅子に座れたとかの、ちょっとした成長には喜びを感じられます。」と述べている。しかし、B先生はPに一度嘔まれ、その後「例えば嘔まれたりしたら、怖くなっちゃって。抱っこするにしても、ちょっとビクビクしてしまったり、お昼寝の時もずっと抱っこしていると、身体的にも限界です。全てを受け入れたいという気持ちの反面、ちょっとしんどいと思っちゃって。その自分が嫌になる時もあります。」と行動に課題のある子どもへの対応の難しさから、自分のことを責めてしまう状態に陥っている。

上記のようになることを防ぐためX園ではチームで保育する試みを行っているが、B先生はそのような保育体制とは受け止めておらず、「子どもによるかもしれないですけど、その先生じゃなきゃダメだっていうのもあると思うんですけど、やっぱり一人の人が抱え込んだらしんどいですね。どうその子に関わればいいのかと悩みます。」と感じている。

また、B先生もC先生も特別支援保育の経験が不足している状態であったので、7月の末にX園では二人の保育者に、Pが通園している療育施設内にある児童園に見学に行くことになった。

ここでは、Pが活動に見通しが持てるように、次の活動を写真カードなどを見せて知らせる、室内遊びの遊具は発達年齢に合わせたものを用意する、などの支援をしていた。また、その当時はX園で、Pが好きなマットを特別に用意し、そこで座ると保育室内にいられることが多かった。そのことからダンボールハウスなどを用意して、落ち着ける空間をつくることも効果的であると教わった。

さらに、その頃Pは保育者を嘔む行動が見られるようになった時期でもある。そのことに関しては、Pの感情を受け止めたり、「×」の表示などを見せて、よくない行動であることを知らせるように指導を受けた。その他には、「5つの事をあやふやにさせるより確実にできる2つをさせていく」、「全てを受け止めていたのを(抱っこをずっとし続けるなど)、すでに保育者と信頼関係を築けているので、Pくん『今はできないんだよ』と少しずつ伝える」などの指導を受け、

園長である私に「非常に参考になりました。」と報告してきた。

しかしその後もPの行動に対して、なかなか理解できない日が続き、8月の特別支援教育を専門にしている大学教授との研修で、Pの不定愁訴とも捉えられる行動に、以下に示すようにかかわることが再度確認された。

①クラスの他の子と同じ事をさせる必要はない。Pが落ち着いてゆったりとした空間で過ごせるようにする。②言葉だけで動かそうとせず、視覚的に伝えて言葉は端的に伝える。③給食はクラスの他の子どもが多い時間帯に摂るのではなく、他の子が食べ終えた頃の、静かなゆっくりとした時間帯に食べる。前に在園していた園で、それをつける食べないご飯を食べようになったという事で、使用している「甘だれ」は、小皿に入れておくとそればかり舐めるので、小さな醤油入れのようなものに詰め替えて、少しずつご飯につけるなどして工夫する、などである。

上記の指導方法は、児童園で指導を受けてきた内容と、異なっているところもある。例えば「確実にできることはさせていく」と児童園では指導を受けてきたので、「今は抱っこしなくても歩けるので、抱っこを求めてもしない」ように、児童園での先生との相談で決めたことを、「抱っこを求められれば、抱っこをしてあげる」という方向性を示されたのである。

障害のある子どもを理解し、支援することの困難さは周知のことである。そうであるが故に、保育ではチームを組んで、多数で関わることによってその困難さをそれぞれで分担し合う。また、時には保育士以外の専門職とも連携し、対応方法をそれぞれの専門職の特性を生かしながら考案していく。これらの重要性が問われているところであるが、X園ではそれが行われているにも関わらず、機能していない。それは次の言葉からもわかる。「今は全てを受け入れてあげると言っていて、抱っこしてと言われたら抱っこしてあげていたんですけど、抱っこできない時に、それ一つにしてもどう伝えていったらいいのか。分からなくて難しく、それが苦しい。」また、行動に課題がある子どもに関わっていると、他の子どもが『先生こっちに来て』って言われても、どうしてもPに手が離せないときとか、他の子どもに関わってあげたいけど、ごめん今は行けない、みたいな感じで、だから担任の先生とうまいバランスで一緒に連携取りながら他のことに関わる時間が欲しいです。」と感じている。

また、一人の保育者で悩みを抱え込まないように、チームで保育する体制を組んだり、外部機関の指導や支援を受けられるような事を実施しても、B先生は結

局は一人で問題を抱え込んでしまった。まして、外部の支援や指導を受けられるようにしていても、それぞれが支援策を示してくれるが、この事例のように方向性が異なることもあり、かえって保育者が迷い、悩みが深くなることもある。

B先生が考えているように専門の先生がついて特別に支援するという考えは、垂見・橋本(2017)も「療育を受けた方がよいと判断し保護者に働きかけ」る、「気になる子どもに対する『特別な支援』が必要である」などと示されている。確かに行動に課題がある子ども、自閉症スペクトラム等と診断されている子どもには、医師や臨床心理士、言語聴覚士等の専門職の関わりが必要であろう。一方でC先生のように発達障害を子どもの個性として捉え、子どもを丁寧に見ていくことで、定型発達の子と一緒に保育していくということも考えられる。しかし、B先生もC先生も特別支援保育を実施している園において、実際に行動に課題のある子どもとともに保育を営む中で、葛藤を抱えながら悩み、心理的体力的に負担が蓄積していることは見て取れる。このような状態に陥った時の対応が、特別支援保育には求められている。

4. X園での特別支援保育の軌道修正

【B先生の配置転換】

8月の大学教員との園内研修で話しあわれたことをもとに、X園ではPへの保育実践の方向性を修正した。まずは、B先生が自らの保育に対する自信を喪失し、保育そのものに対する疲労感や不安感から意欲を低下させかけていると判断した。そこで、B先生の配置を変え、ひとまずPとは別のクラスに配置転換をした。その代わりに、F先生(30代、非常勤、就園3年目)の保育者が入ることになった。

さらに、特別支援教育コーディネーターの役割を明確に位置付けた。それはB先生へのインタビューでも確認されたことであるが、特別支援教育コーディネーターはX園では指名されているので、特別支援教育コーディネーターと連携を取り話し合いをしているか聞いたところ「コーディネーター？あれですか？L(療育施設)でお話しさせていただいた先生のことでか？」と問われ、X園で指名されている先生のことでと説明すると、その先生が誰であるのかは知っていなかった。施設内で特別支援教育コーディネーターが指名されているにも関わらず、その配置が明確化されていないことで、その存在が認知されていなかった。

特別支援教育コーディネーターの重要性を村田・小野寺(2019)は以下のように指摘している。それは加

配の職員等を配置しても、その活用は「コーディネーターの力量に左右される可能性」があるという指摘である。さらに、「管理職を含む学校全体の意識向上や人選・業務分担の工夫、コーディネーター育成は喫緊の課題」としている。村田ら（2019）が言うように、管理職を含む組織全体の意識向上が必要であり、管理職のリーダーシップが問われていると考えられる。

5. 組織力の強化

三山（2013）、浜谷（2013）はコンサルタントとしての巡回相談員の重要性を指摘している。山崎（2010）はファシリテーターが機能することの重要性を示している。さらに秋田（2016）らは保育におけるリーダーシップに関して、「国際的にみても、学校教育に比べて、保育者は常勤だけでなく非常勤の比率が高く、また正規資格者だけでなく補助者の人たちもいるなどの状況から、いろいろな人がチームになって子どもの保育に当たることが重要であり、園（センター）としての有能さ（コンピデンス）を高めることの大切さ」を指摘している。そして、そのためには「園のリーダーシップという考え方が重要」になってきている、と示している。そしてその園のリーダーシップは、「保育者個々の意欲や、知識、スキルなどに直接的に影響を」及ぼし同時に、「職員の同僚性という組織の人間関係に影響を与える」と指摘し、「さらに間接的にそれらの影響が、保育環境や保育のカリキュラムや計画の実施や保育実践自体に影響を及ぼし、子どもの発達に何らかの影響を与える」ことを想定している。

特別支援教育コーディネーターやリーダーシップをファシリテーターの機能も持つものとして捉えると、垂見（2017）らがいう特別支援保育において、リーダーシップをどのように捉え直していくかということは、保育全般において示唆を与えるものと言える。

三山（2013）が言うように、「当事者の意思決定を促進し、目指す介入方略を提示することが必要」であり、一方、「外部専門家に対する依存的な関わりが深くなりすぎると、結果として『考えない保育者』が育ってしまう」可能性も注意する必要がある。

今回のケースでは、特別支援教育コーディネーターや管理者は、「当事者の意思決定」を促進していこうとしたが、それによる行動に課題のある子どもへの支援が、B先生のように自らの保育に対する自信を失い、意欲までも喪失しそうになる状態に陥ってしまった。

また、B先生もC先生も連携の必要性を述べているのは、行動に課題のある子どもに対してどのように関われば良いのか手立てがわからない不安さから、その

不安感を聞いてもらいたいという感情の働きであると推察できる。それは、三山（2011）が保育者の心理を以下のように分析し、概念化している。「『自分のやり方みたいなのが合っているかどうか、っていうのも分からずに試してみてる状態』という保育者の発言から自分自身がこれまで進めてきた保育のあり方に対して確認をしたいという思いが作用する。「その定義を凝縮した言葉を考えた結果、【保育を確認してほしい】という概念を生成した。」

以上のことを踏まえて、園のリーダーシップは特別支援保育を実施していくうえで、どのように考えたらよいのであろうか。X園ではPに対する関わり方に関して、次節で示すような変化が起こった。

6. 特別支援保育におけるリーダーシップ

その後9月の半ばに、Pは筆者である園長と深く関わる機会を得た。それは、食べられないことが多いという課題であった給食の時間のことである。私は用事があり、たまたまPがいる保育室に向かっていた。すると、Pは部屋の中に入ることができず、2階の階段の上りきったところに、担当の保育者C先生と一緒にいた。C先生は「今日も給食が食べられなかったんです。」と私に伝えてきた。Pはその日給食を食べることができず、そのまま午睡の時間帯に移行しようとしていた。私はPと少しコミュニケーションを取りたいと思い、PとC先生がいた階段のところに腰を下ろし、Pの様子を時折Pに言葉をかけながら、じっと見ていた。すると、少しPは私に関心を持ち出し、私が「先生と一緒に行く？」と声をかけるとPが頷いたように感じたのである。私はC先生に下に連れて行ってもいいか、同意を得た上で、Pと二人で階下にあるまだ数名の子どもが食事をとっているランチルームに入って行った。

すると、Pはお茶が入れてあるポットに少し興味を示しながら、私と一緒にランチルームを歩き回ったり、食事をする机の前の椅子に、座ったり立ったりを繰り返していた。10分ほど経ったところで、C先生や副主任の先生がPのところに近寄り、「もう食べないんだね？先生と一緒に上に行って寝ようか？」と声をかけてきた。しかし、Pはそれぞれの先生の手を取ろうとせず、ジェスチャーでまだ私にその椅子に座れと示したり、歩けということを、私の手をとったりしながら示してきた。

その時に、そこにいた別の職員が、Pは最近海苔巻きをするとご飯を食べることがある、という事を思い出し、とっさに給食室に行き、海苔を手に取りランチ

ルームに戻ってきた。そして、茶碗にご飯を入れ、「Pくんご飯食べる？」と海苔を見せたのである。Pはその職員の方に行きご飯を海苔で巻いてもらいながら数口食べ、おかずも海苔で巻いてもらい数口食べた。そこにいた数名の保育者と職員で「食べたね！」と喜びを共有した。

食べないと思っていた食事を、環境を変化させて食べることができた翌日、また、別の用事があった私は午睡の時間にPがいる保育室に入る機会があった。私が用事がある職員を保育室で見つけ、話しかけようとしたその時、その職員の向こう側にいたPに私は気づいていなかったが、Pが私を見つけ、私に抱きついてきたのである。私とPの間にいた職員は普段よくPと接している加配の職員だった。翌日その職員は同僚にPが自分ではなく、私に駆け寄って行ったことに不思議さを感じたと話していた。

その後X園は運動会を迎えることになるのだが、Pがみんなとは同じようにできないと思っていた「かけっこ」ができたり、フラフープを並べた「けんけんぱ」をしたり、保育者間でPができないと思っていたことが、できたことの喜びを分かち合えるようなできごとが続いた。

また、それまでの課題であった集団の場になかなか入れない、保育室から飛び出してしまうというような行動は徐々に減り、9月の下旬の頃には、そのような行動はほとんどなくなっていた。つまり、入園当初の頃にPの主な課題とされていた行動が、徐々に課題でなくなりつつあったのである。

7. 総合考察

曾余田(2012)は、P. センゲが提唱した「学習する組織」の概念から、その構造を次の3つにまとめている。①「基本理念」ビジョンであり、価値や目的の領域。われわれ(この学校)は何のために存在するのか、何が最も重要なのか、何を実現したいのかの理解と方向性をもたらす原理や概念。新しい理念をはっきりと表明しオープンに話し合うことによって、皆が新しい基準でものを考えたり行動したりしやすい状況をつくる。②「インフラのイノベーション」インフラとは、教職員をサポートする資源(人、物、金、時間、情報など)を行き渡らせるための手段である。仕事の間を学習の場へと変えるために、個別化した教員集団からプロフェッショナルなコミュニティへと変えるためには、新たな意思決定や役割・責任の構造、情報やエネルギーの流れ、資源の配分に影響を与える組織デザインやプロジェクトや「場」の創造が必要になる。③「理

論やメソッド、ツール」組織学習の実現のためのテクニックやそれらを支えるための知識の総体。

今回取り上げたX園における、特別支援保育を実施していくにあたっての事例は、保育者がその組織内で保育実践していくことにおいて様々な葛藤を抱いた。

X園の組織としては、それぞれの構成員が自らの役割を果たしていくために、園内外の制度に沿って、その職務を遂行していこうとした。しかし、障害のある子どもを受容していく過程で、何かの歯車が噛み合わず、特別支援保育における当事者である子ども、また保育者間で結果が出せないフラストレーションが生じた。それが改善へと向かい、特別支援保育を実施していく上で組織が前進しようとする契機になったのは、この「学習する組織」の概念がキーになったと考えられる。

Pらの障害のある子どもを受け入れることになった当初は、職員間の特別支援保育に対するイメージは共有できていなかった。しかし、職員間がオープンに話し合うことによって、それぞれが新たな基準で保育を考え、行動していこうとするようになった。そして、保育者をサポートしていく資源を有効に活用していくために、組織デザインや「場」の創造が必要であったのであるが、それをできるポジションに一番近いと思われるのが、特別支援教育コーディネーターや管理職である。彼らのリーダーシップが発揮されなければ、組織をサポートする資源があったとしても、それが有効に生かされず、組織デザインの創造には至らない。理念をはっきりと表明し、オープンな話し合いの場をつくること、またその方向性を確認し、意思決定を促進することが、組織を「学習する組織」にすることにとって重要である。

今後の課題としては、特別支援教育コーディネーターや管理職のリーダーシップが、組織を強化し、また特別支援教育、そして保育の質を高めていくために、どのように作用していくのかをより深く検討していくことが必要と思われる。さらにそれがリーダーだけに焦点が当たるのではなく、組織の構成員である保育者それぞれがいかに思考して、お互いに影響を与え合いながらよりよいものにしていこうとしているのか、実践研究から検討する必要があると考えられる。

【引用文献】

木曾陽子「特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス」、『保育学研究』第50巻(2)、2012年 26-38。
山本佳代子・山根正夫「インクルーシブ保育実践にお

- ける保育者の専門性に関する一考察－専門的知識と技術の観点から－, 『山口県立大学社会福祉学部紀要』第12号, 2006年 53-60。
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領<平成29年告示>』, フレーベル館, 2017年。
- 木村祐子「医療化現象としての『発達障害』－教育現場における解釈過程を中心に－, 『教育社会学研究』第79集, 2006年 5-24。
- 寺川志奈子「障害のある子どもが仲間とともに育ち合う保育実践の検討」, 『障害者問題研究』第42巻 (3), 2014年 170-177。
- 別府悦子「幼児期に特別な配慮を必要とする子どもの実践研究の課題」, 『SNE ジャーナル』20 (1), 2014年 23-37。
- 三山岳「障害児保育における巡回指導の歴史と今後の課題」, 『京都橘大学研究紀要』第39巻, 2013年 135-156。
- 三山岳「保育者はいかにして相談員の意見を受けとめるのか－巡回相談における保育者の概念変容プロセス－」, 『教育心理学研究』第59巻 (2), 2011年 231-243。
- 垂見直樹・橋本翼「『特別な支援』の受容に伴う保育現場の組織変容の萌芽－私立保育所のフィールドワークから－」, 『保育学研究』第55巻 (1), 2017年 43-54。
- 村田敏彰・小野寺基史「特別支援教育支援員の構内活用体制に関する考察－支援員の困り感軽減・解消に向けた校内活用体制の再整備－」, 『LD研究』第28巻 (3), 2019年 35-48。
- 秋田喜代美・淀川裕美・佐川早季子・鈴木正敏「保育におけるリーダーシップ研究の展望」, 『東京大学大学院教育学科研究紀要』第56巻, 2016年 283-306。
- 浜谷直人「保育実践と発達支援専門職の関係から発達心理学の研究課題を考える：子どもの生きづらさと育てにくさに焦点を当てて」, 『発達心理学研究』第24巻 (4), 2013年 484-494。
- 曾余田浩史「『学習する組織』を創造する校長のリーダーシップに関する研究」, 2012年。

(主任指導教員 七木田敦)