

# 「特別支援教育」科目必修化と保育者養成に関する一考察

## －理念の理解と相談活動の両面から－

葉山 貴美子

### 1. はじめに

本研究では、すべての教職課程において「特別支援教育」に関する科目が必修化されることに伴う保育者養成にかかわる課題について検討することを目的とする。

筆者の背景として、幼児教育学科で担当してきた主な授業科目は、「発達心理学」「教育心理学」（「保育の心理学Ⅱ」）や「精神保健」「障害児保育」「幼児理解と教育相談」である。また、非常勤で細々と相談活動を続け、今年で30年になる。

相談内容は、発達の問題や障害、育児不安や子育てをはじめとし、不登校、いじめ、非行、虐待、不定愁訴や心身の不調、性格・行動、家族関係・対人関係、学習・進路、休職・転職、ハラスメント、LGBTなど多岐にわたるが、相談の場は社会の縮図と考えている。また、不登校、非行、心身の不調などは二次障害ととらえ、背景に発達障害や被虐待・愛着障害の問題が少なからずあることの理解が必要であると感じている。

困り感の解消や問題解決にあたっては、対象者の特性、問題の性質、支援の場の構造、取り巻く環境、時代の変化などにより、役立つアプローチやリソースは異なることがある。個人的には、心の問題を扱うときには臨床心理士として、チーム援助や予防的・開発的教育相談を行うときには学校心理士としての考え方を活用しているが、何らかの障害が推定され、脳機能の理解や認知特性に応じた手立ての工夫が必要なときには、特別支援教育士として学んだ知見が有効であると感じている。

本研究では、教職課程に「特別支援教育」に関する科目が必修化されるにいたった背景や理念の理解を中心に上げるが、相談活動の中で「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもやその家族から示唆を受けたことにもふれながら、保育者養成にかかわる課題について考察していきたい。

### 2. 保育者養成課程に「特別支援教育」科目を位置づける上での課題

今日、保育現場においては、障害のある子どもや気になる子どもが増加しており、一人ひとりの特性や背景を理解し適切な配慮や支援を行うこと、統合保育さらにはインクルーシブ保育を実践すること、保護者と協働したり、保護者に個別の支援を行うことが一層必要とされるようになってきている。

平成29年3月31日には、改定保育所保育指針、改正幼保連携型認定こども園教育・保

育要領、改訂幼稚園教育要領が告示された<sup>1</sup>。3つの指針・要領間の整合性の見直しも行われ、平成30年4月からの施行に向け、現在周知期間となっているが、保育の基本的方向性や変更点をおさえるとともに、改めて「障害のある子ども」にかかわる事項を確認し、理解しておく必要がある。「幼稚園教育要領」に新たに設けられた該当項目を示しておく。

## 第1章 総則

### 第5 特別な配慮を必要とする幼児への指導

#### 1 障害のある幼児などへの指導

障害のある幼児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態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。また、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、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別的教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、個々の幼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。

#### 2 海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児の幼稚園生活への適応

海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児については、安心して自己を発揮できるよう配慮するなど個々の幼児の実態に応じ、指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。

### 第6 幼稚園運営上の留意事項

3 地域や幼稚園の実態等により、幼稚園間に加え、保育所、幼保連携型認定こども園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流をはかるものとする。特に、幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続のため、幼稚園の幼児と小学校の児童との交流の機会を積極的に設けるようにするものとする。また、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むよう努めるものとする。

次に、本研究の本題は、教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則の改正に伴い、新たに教職課程の「教育の基礎的理解に関する科目」群に、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解（1単位以上修得）」（以下、「特別支援科目」とする）が組み込まれたことである<sup>2</sup>。従来は、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」に関する科目に、（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）と書き添えられていたが、今回の改正で、独立して「特別支援科目」が必修化されることとなった。これは平成19年（2007年）度よりスタートした特別支援教育のさらなる充実をはかる動きといえるだろう。

「障害児保育」と「特別支援教育」の関連について、担当している「障害児保育」の授業内容<sup>3</sup>や資料からまとめておく。まず、わが国の「障害児教育」の始まりは、明治時代にさかのぼり、盲・ろう教育が最初であった。「障害児保育」の始まりは遅く、昭和49年（1974年）に障害児保育事業実施要綱が児童家庭局通知として出され、障害を持つ子どもを保育の場に受け入れることを国として公式に認めたことによる。この前年の中央児童福祉審議会の答申で、心身障害児の保育について、「障害児に対する一般社会の理解、早期発見、早期指導の施策が向上してきたことに伴い、障害の種類と程度によっては障害児を一般の児

童から隔絶することなく社会の一員として、むしろ一般の児童とともに保育することによって障害児自身の発達が促進される面が多く、また、一般の児童も障害児と接触する中で、障害児に対する理解を深めることによって人間として成長する可能性が増し、そのことがまた福祉の理念の涵養に資する面が多い」<sup>4</sup>ことが示されている。最初はおおむね4歳以上の障害の程度が軽く通所や集団保育が可能な子どもに限定されていたが、その後受け入れを拡大していった。幼稚園でも同じ昭和49年に、障害児の受け入れに対し補助金を出す仕組みが始まっている。

一方、「特別支援教育」は、平成17年（2005年）に「発達障害者支援法」と中央教育審議会の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」が示され、平成19年（2007年）度に「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が図られたことから始まった。その後、障害児保育も新たな障害児観をもってとらえられ、障害のある子ども一人ひとりの発達や、「特別な教育的ニーズ（SEN：Special Educational Needs）」に応じた保育を行うことが求められるようになった。共生社会の実現をめざす世界の動きとともに、保育形態も、分離保育から統合保育、インクルーシブ保育へと変化してきている。

この流れをふまえ、保育士養成課程の「障害児保育」と今回必修化される教職課程の「特別支援科目」のカリキュラムを表1・表2に示し、課題について考えてみたい。

表1「障害児保育」：保育士養成課程カリキュラムー保育の内容・方法に関する科目<sup>5</sup>

<p><b>障害児保育（必修・演習・2単位）</b></p> <p>&lt;目標&gt;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 障害児保育を支える理念や歴史的変遷について学び、障害児及びその保育について理解する。</li> <li>2. 様々な障害について理解し、子ども理解や援助の方法、環境構成等について学ぶ。</li> <li>3. 障害のある子どもの保育の計画を作成し、個別支援及び他の子どもとのかかわりのなかで育ちあう保育実践について理解を深める。</li> <li>4. 障害のある子どもの保護者への支援や関係機関との連携について理解する。</li> <li>5. 障害のある子どもの保育にかかわる保健・医療・福祉・教育等の現状と課題について理解する。</li> </ol> <p>&lt;内容&gt;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 障害児保育を支える理念 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 「障害」の概念と障害児保育の歴史的変遷</li> <li>(2) 障害児保育の基本</li> </ol> </li> <li>2. 障害の理解と保育における発達の援助 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 肢体不自由児、視覚・聴覚障害児等の理解と援助</li> <li>(2) 知的障害児の理解と援助</li> <li>(3) 発達障害児の理解と援助①（ADHD－注意欠陥多動性障害、LD－学習障害等）</li> <li>(4) 発達障害児の理解と援助②（PDD－広汎性発達障害等）</li> </ol> </li> <li>3. 障害児保育の実践 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 保育課程に基づく指導計画の作成と記録及び評価</li> <li>(2) 個々の発達を促す生活や遊びの環境</li> <li>(3) 子ども同士のかかわりと育ち合い</li> <li>(4) 職員間の協働</li> </ol> </li> <li>4. 家庭及び関係機関との連携 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 保護者や家族に対する理解と支援</li> <li>(2) 地域の専門機関等との連携及び個別の支援計画の作成</li> <li>(3) 小学校等との連携</li> </ol> </li> <li>5. 障害のある子どもの保育に関わる現状と課題 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 保健・医療における現状と課題</li> <li>(2) 福祉・教育における現状と課題</li> <li>(3) 支援の場の広がりつつなり</li> </ol> </li> </ol>
--

表2 「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」：  
教職課程コアカリキュラムー教育の基礎的理解に関する科目<sup>6</sup>

<p>「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」（必修・1単位以上）</p> <p>全体目標：通常の学級にも在籍している発達障害や軽度知的障害をはじめとする様々な障害等により特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒が授業において学習活動に参加している実感・達成感をもちながら学び、生きる力を身に付けていくことができるよう、幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難を理解し、個別の教育的ニーズに対して、他の教員や関係機関と連携しながら組織的に対応していくために必要な知識や支援方法を理解する。</p> <p>(1) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解 一般目標：特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性及び心身の発達を理解する。</p> <p>到達目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度の理念や仕組みを理解している。</li> <li>2) 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の心身の発達、心理的特性及び学習の過程を理解している。</li> <li>3) 視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱等を含む様々な障がいのある幼児、児童及び生徒の学習上または生活上の困難について基礎的な知識を身に付けている。</li> </ol> <p>(2) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の教育課程及び支援の方法 一般目標：特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する教育課程や支援の方法を理解する。</p> <p>到達目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する支援の方法について例示することができる。</li> <li>2) 「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置付けと内容を理解している。</li> <li>3) 特別支援教育に関する教育課程の枠組みを踏まえ、個別の指導計画及び個別的教育支援計画を作成する意義と方法を理解している。</li> <li>4) 特別支援教育コーディネーター、関係機関や家庭と連携しながら支援体制を構築することの必要性を理解している。</li> </ol> <p>(3) 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援 一般目標：障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する。</p> <p>到達目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的対応の必要性を理解している。</li> </ol>
--

まず1つめは、幼児教育と学校教育では、目的や教育課程の編成が異なる点である。本学のように、幼稚園教諭の教職課程しかない場合、学校教育の始まりとして位置づけられてはいるものの、学びの中心は、環境を通して行う教育、子どもの自発性を前提とする遊びを通しての総合的な指導、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域のねらいと内容をふまえた教育課程である。小中高や特別支援学校の学習指導要領に基づく教育課程については学ぶ機会が乏しいため、特別支援教育のみ取り上げても不十分で、前提となる小学校以降の学校教育の理解が課題になってくると思われる。

2つめは、保育現場に特別支援教育が浸透しているかどうかである。実習園において特別支援教育の理念が実践されていてこそ、実習で生きた学びができると思われるが、実習先も就職先も私立園が多く、障害児保育は行われているものの、特別支援教育の取り組みにはばらつきがあると感じる。養成段階での必修化と並行して、保育現場での特別支援教育の推進が課題になると考えている。

ここで、特別支援教育の実施状況を見ておきたい。図1より、公立幼稚園においては、実施率が年々伸びている状況がわかる。公立の場合、教育委員会とのつながりや校区内の幼小中の交流があり、組織的に推進が図られてきたと考えられる。

②【公立】幼稚園・項目別実施率（平成19～28年度）

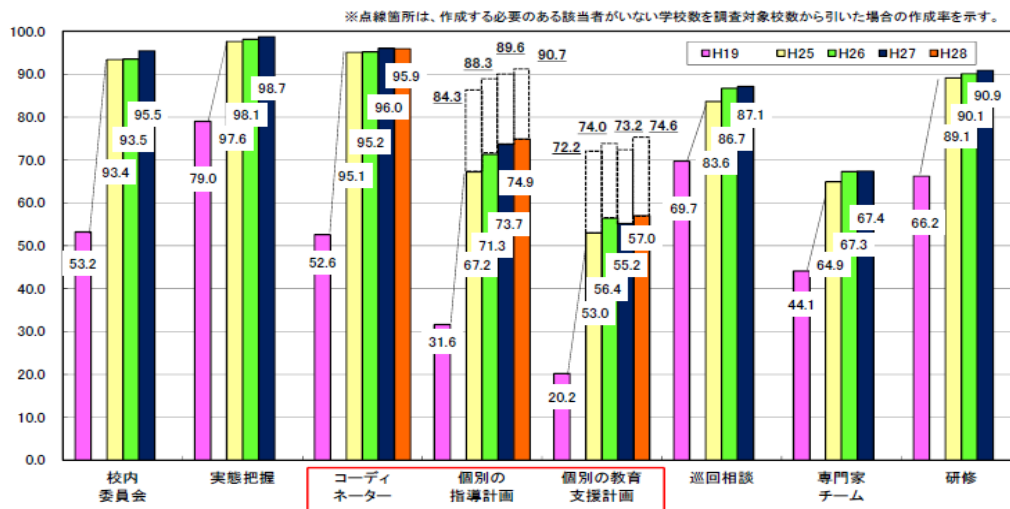


図1 公立幼稚園における特別支援教育の実施状況（8項目）の推移

④【私立】学校種別・項目別実施率（平成28年度）

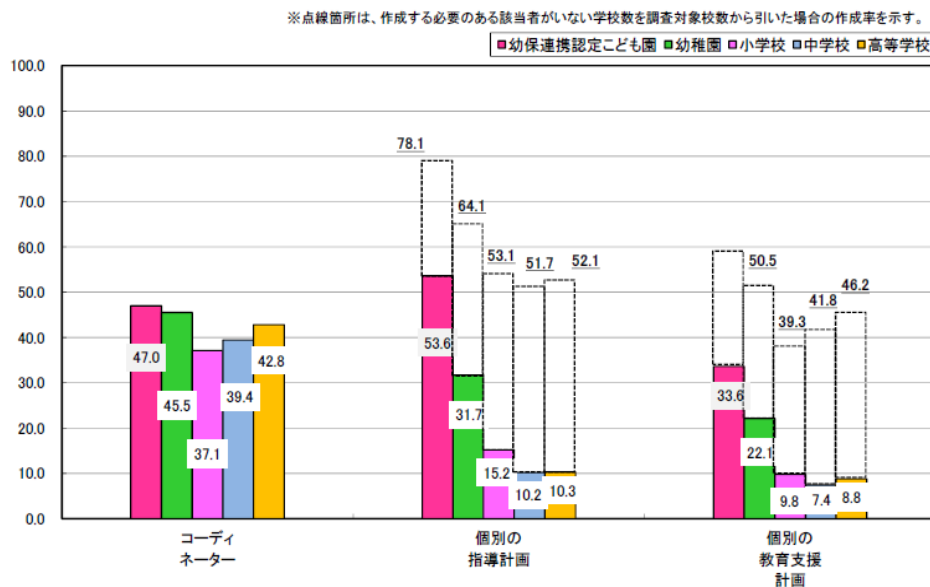


図2 私立園・学校における特別支援教育の実施状況（3項目のみ）

一方、私立はどうであろうか。図2は学校種別の3項目の実施率の結果であるが、公立に比べると私立の実施率は低く、特に小学校以降は著しく低いことがわかる。

私立に限定した場合、義務教育段階より就学前の実施率が高く、また幼稚園に比べ、幼保連携型認定こども園の実施率が高い。これは、保育現場では従来から障害児保育が行われていること、また認定こども園には幼稚園教諭免許状と保育士資格の両方をもつ保育教諭がいることと関係があるだろう。

筆者は、私立幼稚園でキンダーカウンセラーをしていたこともあるが、現在は、支援・配慮を必要とする園児を対象とする巡回相談にかかわっている。教育委員会が関与することで、私立園での特別支援教育や早期からの教育相談に成果がみられる例といえよう<sup>8</sup>。

本学は、教職課程に関しては幼稚園教諭の養成に限定される面で課題があるが、保育士養成課程を併せ持つことによるメリットも多い。例えば、1つめは、必修科目として「障害児保育」の学びがあり、障害のある子どもの理解と支援の基礎を理解している強みがある。2つめは、保育実習を通して、個別性、多様性、協働性の理解が進んでいる点である。0歳児からの発達過程や個人差の大きさ、集団よりもまず一人ひとりの把握を大切にする姿勢、複数担任制によるチームでの保育、延長保育担当者との連携、クラスの子どもだけでなく園全体ですべての子どもたちを見守る体制などを実感できるよさがある。3つめは、養護の観点をもち、さまざまな家庭事情がある中、子どもたちの「生命の保持」と「情緒の安定」を図る意識が培われていることである。4つめは、通常の学級で統合保育やインクルーシブ保育を行っている点である。保育現場では、加配の制度はあるが、通級による指導はまれである。発達の多様な子どもたちも通常のクラスで保育する前提があるため、どの子どもにもわかりやすい方法を工夫することへの意識が高いと考えられる。

以上のことから、教員養成だけでなく、保育士養成課程の学びがある場合には、特別支援教育の理念も理解しやすいと思われる。保育者養成校では、「特別支援科目」を「障害児保育」で代用する案も出てくると思われるが、両方の内容を15コマにおさめることには難しさもある。「特別支援科目」を保育実習とつながりをもたせて理解させると、より効果的な学びができるのではないだろうか。

### 3. 特別支援教育の制度改革の流れと保育者の役割をめぐる課題

特殊教育から特別支援教育への移行にあたっては、さまざまな検討がなされ、制度改革が行われてきた<sup>9</sup>。今回の「特別支援科目」のカリキュラムの鍵になる事項を取り上げ、保育者の役割について考察する。（以下西暦表示のみとする。）

まず1つめとして、「自立活動」を取り上げる。1998年にこれまでの「養護・訓練」から名称変更された「自立活動」は、障害のある子どもの教育において教育課程上重要な位置を占めるものである。目標は、「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養

い、もって心身の調和的発達的基础を培うこと」<sup>10</sup>であり、ここでいう「自立」とは、子どもがそれぞれの障害の状態や発達段階に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすることを意味している。

「特別支援学校幼稚部教育要領」には、教育課程の編成は 5 領域に「自立活動」を加えた 6 領域とされている。「自立活動」の具体的な指導内容を選ぶ観点として、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の 6 区分計 26 項目が示されている。障害の重度・重複化・多様化が進む中、一人ひとりに応じて、いくつかの項目を選び、相互に関連付け、具体的な指導内容を設定していく。指導計画の作成や実際の指導にあたっては、校内組織を整えたり、専門の医師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理学の専門家の協力のもと進められる。今日、医療的ケアが必要な子どもが増加しており、看護師の配置が必要な場合もあるだろう。

また、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」<sup>11</sup>には、実態把握に基づき指導目標や指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成するための基本が示されている。「特別支援科目」では、「障害児保育」の学びに加え、特別支援学校の「自立活動」の考え方を積極的に取り入れ、5 領域と関連づけた個別の指導計画を作成する方法を学ぶのがよいだろう。

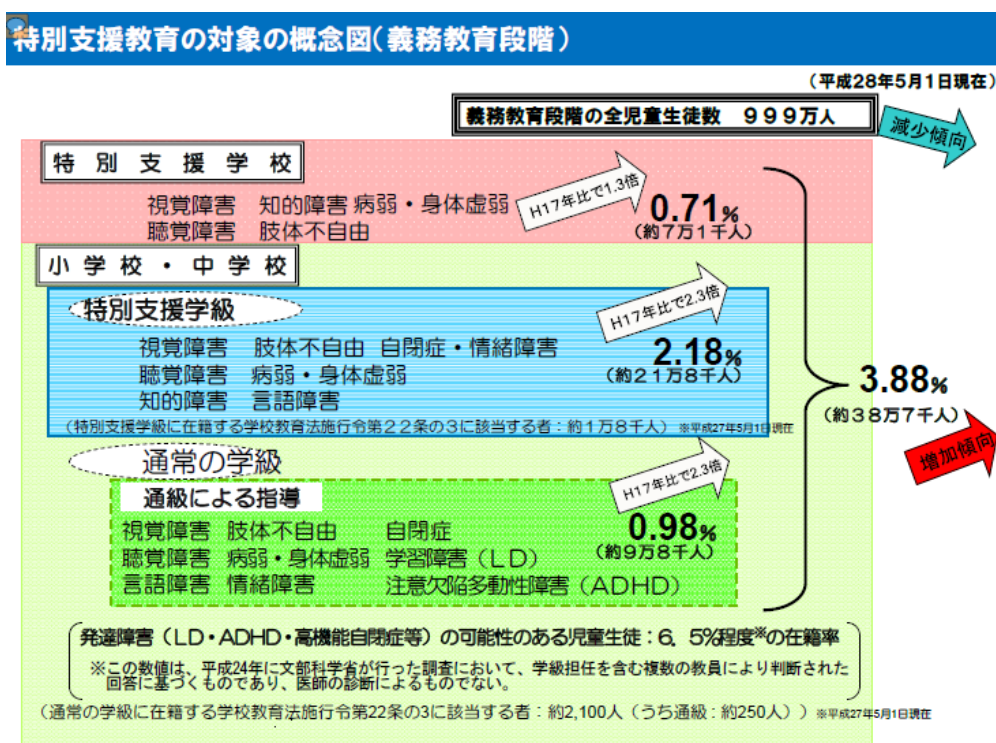
2 つめに、2000 年以降の特別支援教育の制度改革の流れ<sup>12</sup>を理解しておきたい。2001 年 1 月の「21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」では、教員免許制度の在り方が検討され、「特別支援学校（仮称）」の対象となる 5 種類の障害種別（盲・聾・知的障害・肢体不自由・病弱）以外の言語障害、情緒障害に加え、LD・ADHD・高機能自閉症等を含めたさまざまな障害に関しても、幅広く基礎的な知識を有していることが期待されるようになった。

2004 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、2002 年に実施された「通常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」の結果が示された。医師等の診断によるものではないとはいえ、LD・ADHD・高機能自閉症等の特徴をもつ子どもが通常学級に約 6.3% 存在することが示され、気づきと理解の必要性が求められることとなった。2005 年 12 月には「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」が取りまとめられ、特別支援教育の理念と基本的な考え方、特別支援学校の制度への転換、特別支援学校の教員免許制度等についての提言がなされている。2006 年「学校教育法第 73 条の施行規則改正」で、情緒障害から自閉症を新たに分離し、通級による指導の対象に新たに LD・ADHD が加えられた。このような流れを経て、学校教育法の改正により 2007 年 4 月より特別支援教育制度に移行している。

福祉領域での法整備の理解も必要で、2011 年には障害者基本法の一部改正で療育に関する規定を新設、2012 年には障害者自立支援法・児童福祉法の改正により、障害児支援が強

化された。従来障害種別ごとに分かれていた施設体系から、障害児入所支援と障害児通所支援という利用形態の別に一元化され、児童発達支援や放課後デイサービスを利用する子どもたちも急増している。2015 年施行の子ども・子育て支援法、さらに、2016 年施行の障害者差別解消法により、障害のある子どもが十分に教育を受けられるような合理的配慮とその基盤となる基礎的環境整備も進められている。これらを含め、障害をもつ子どもとその家族への支援について、保育者が理解を深めておくことが重要であろう。

3 つめは、特別支援教育が始まり 11 年が経過したことによる変化を確認するとともに、「通級による指導」を取り上げる。まず、図 3 をみると、特殊教育から特別支援教育に移行し対象が拡大したこと、また 10 年を経て、義務教育段階の全児童生徒数は減少しているものの、特別支援教育の対象となる子どもは増加していること、特別支援学級に在籍する数、通常の学級に在籍し通級による指導を受けている数がいずれも 2.3 倍になっていることがわかる。また、通常の学級に在籍している発達障害の可能性のある子どもは 6.3% から 6.5% になったことが示されている。



14

図3 特別支援教育の対象の概念図と10年後の推移<sup>13</sup>

また、図4には「通級による指導」を受けている児童生徒数の推移を障害種別に示した。全体として増加傾向にあり、義務教育段階で指導を受けている児童生徒は、図3にもあるように約9.8万人に及ぶ。最も割合が多いのは言語障害で、年次変化はゆるやかである。



数には含まれていないが、小学校にある「ことばの教室」には幼児も通っている。

一方、増加傾向が顕著なのは、新たに通級の対象になり、社会的にも認知度が増している発達障害である。義務教育後の高等学校でも平成 30 年から通級による指導を実施できるよう整備が進められている<sup>15</sup>。今日大学においても、障害学生支援の取り組みが展開しているが、就労移行支援も含め、生涯にわたる支援につなげていく必要があるだろう。

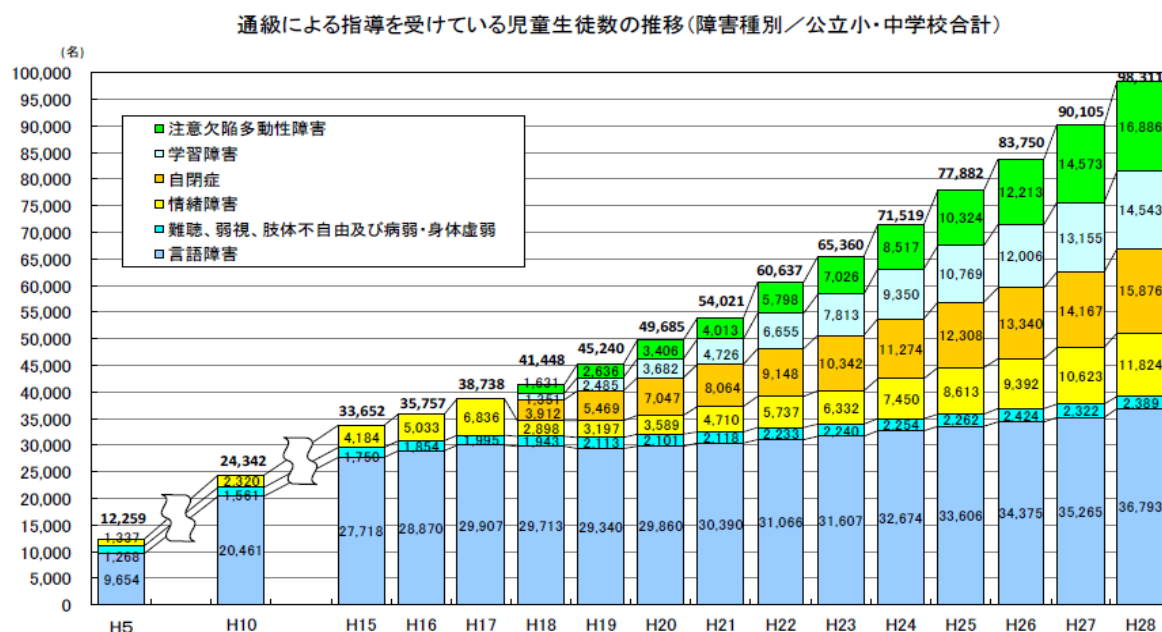


図 4 通級による指導を受けている児童生徒数の推移<sup>14</sup>

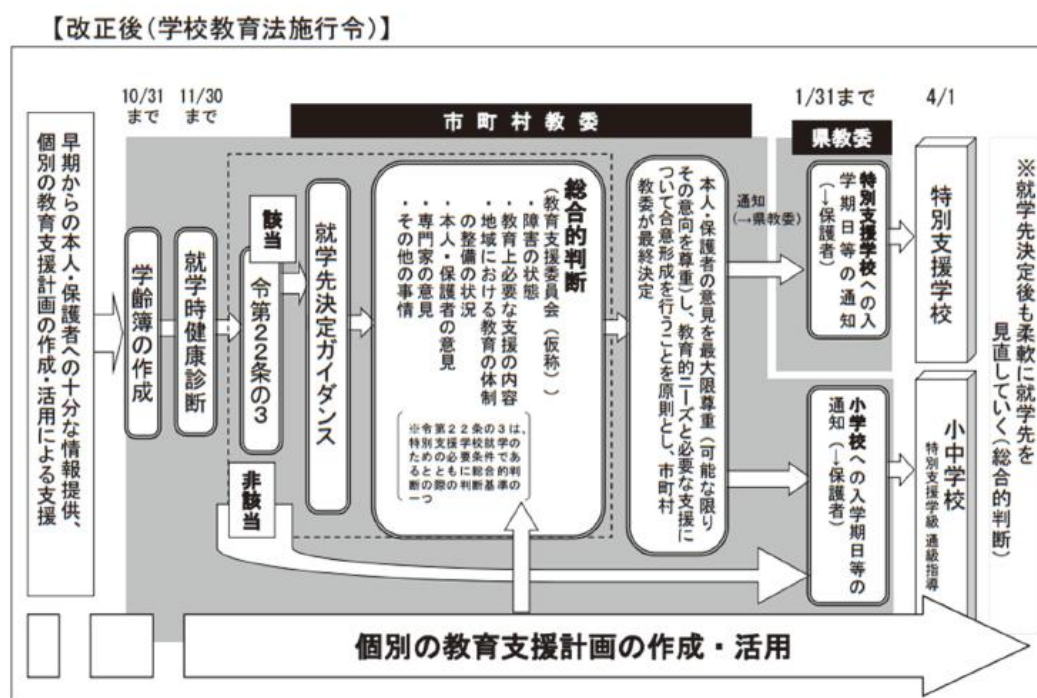
続いて「通級による指導」をめぐって、相談活動の中での保護者の語りを紹介したい。例えば、発達に全く問題を感じない場合でも、「実は、小学校 2 年生まで通級による指導を受けていました。急速に言語面が伸び、そのときの友達とは今も交流が続いています」という効果のあった例に出会うこともあれば、「支援を受けるメリットはわかっている、他校通級なので放課後に他の小学校に通うのは負担」、逆に「自校通級なので授業を抜けなければならない抵抗がある」など利用に至らない例もある。

また、通常の学級で学習面の配慮指導を受けていて、通級による指導も活用したい気持ちはあるものの、「違うクラスに自分だけ行くことを子どもにどう説明すればよいか」「診断がついていることをいつどのように告知すればよいか」といった迷いから、子どもに意識させず通わせやすい学校外の専門機関のプログラムを選ぶ保護者もいる。制度はあっても、保護者はさまざまな葛藤を抱え続けていることがわかる。

以上のことをふまえ、就学前の子どもと保護者にかかわる保育者の役割をあらためて考えてみたい。保育者には、適切な就学先を選択し就学後に子どもたちが必要な指導を受け

ることができるよう橋渡しする役割があるが、容易に進まないことが想像できるだろう。

まず、就学先の決定に関しては、学校教育法施行令第22の3に、特別支援学校の対象となる障害の程度が示されており、従来は原則、該当する場合特別支援学校に就学するとされていたが、2013年の一部改正により、図5に示すような流れとなり、子どもの障害の状態等を踏まえた上で、本人・保護者の意見を最大限尊重し、教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、市町村教育委員会が総合的観点から判断・決定する仕組みに改められている。



出典：文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）教育支援資料

図5 障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ、改正後）<sup>16</sup>

子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を保障するためには、「乳幼児期からの一貫した支援体制の構築」や「早期からの教育相談・支援」が重要となる<sup>17</sup>。母子保健や乳幼児健診の取り組みをはじめ、医療、福祉、教育等の多職種連携が求められるものの、現状としては、専門機関のかかわりが断片的な支援にとどまっていたり、保健師や保育者が発達の問題に気づいて支援していても、年齢的に確定診断がついていないことも多い。

園としては、子どもの状態を把握し、必要な支援内容を検討し、個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成していくことが求められ、本人・保護者の了解を得た上で、教育委員会をはじめ他機関とも共有活用していく体制づくりを行う必要がある。しかし、保育現場では、1クラスに複数の障害のある幼児と障害の可能性のある幼児が在籍し、「多数の健常幼児集

団に少数の障害幼児という統合保育の前提が成立しなくなりつつある」状況も生まれている（京林、2017）<sup>18</sup>。

また、確定診断の有無にかかわらず支援を受けることはできるが、保育者としては小学校入学を機に話を進めたいと考えていても、タイミングは保護者の障害受容によるところが大きい。特に、乳幼児期の間は発達上の問題を個人差の範囲と考えやすく、受容が困難な時期でもある。保育者は就学後の学校生活への見通しをもち、就学先決定までのタイムスケジュールを意識しつつも、保護者が子どもの発達状態や障害があることに戸惑いを感じていることを十分に汲み取り、焦らず一步一步進めていく姿勢が求められる。園で発達支援を行う際には、保護者が障害のある子どもとのかかわり方を学ぶことにより良好な親子関係を形成できるよう支援したり、発達を促すかかわり方を提供したり、就学後の学校生活への不安を受けとめ、就学先を決める迷いに寄り添いながら、教育委員会や学校等との対応を進める役割を担うことになる。保育者養成における「特別支援科目」では、保護者の障害受容と就学先の決定が重要なテーマとなってくるだろう。

昨今、幼稚園から認定こども園に移行した場合は、障害幼児の受け入れに関して、「幼児教育と保育の良さを取り入れた総合的な支援ができる」メリットがある（田中、2014）<sup>19</sup>とされる一方、保育園から認定こども園に移行した園では、「従来より定員が減った」「保育に欠ける子どもの枠を減らさなければならない矛盾を感じる」という声も聞かれる。また、保護者がわが子の障害を受け止めかねている間も、子どもには支援や配慮が必要であると考え、人的財政的に厳しい中、加配をやりくりして対応している園もあれば、診断をもらってきてもらわないと入園お断りと言われかねない残念な現状もある。

また、保育現場で個々の保育者が子どもの教育的ニーズをとらえる力は底上げされてきているし、保護者も保育者も専門家の意見を踏まえ一緒に考えていきたいと願っていても、巡回相談の頻度や相談時間が十分なものでなかったり、社会資源を活用したくても地域による格差があったり、申し込みから利用開始まで待ちの期間が長いなど、課題はまだ多い。教育と福祉の一層の連携を推進し、2020年度末までには、すべての市町村において児童発達支援センターによる保育所等訪問支援を利用できる体制を構築することも検討されているが、現状では対応しきれていないと考えられる。

なお、筆者は巡回相談で子どもの見立てを行う際、作業療法的な取組があればよいと感じることが多い。今日、広く一般社会に人材を求め、特別支援学校教員資格認定試験により「自立活動教諭」が採用・活用されているが、専門スタッフが学校に配置され、地域にある園でも専門的支援や助言を早期に受けることができる体制づくり<sup>20</sup>が進むことを期待している。

以上のことから、「障害児保育」の学びに「特別支援教育」の視点も取り入れて保育を

組み立てることのできる保育者、就学に際して多様な学びの場があることへの理解を深め、乳幼児期の子どもをもつ保護者の支援を行うことができる保育者を育てていくことが望まれているといえるだろう。特別支援教育の視点を持つ保育者が増えることで、幼児教育はより充実し、小学校との接続も進んでいくと思われる。

なお、紙面の都合で詳細を述べることはできないが、教員養成の視点を重視すれば、「チームとしての学校」が求められた背景や2015年12月の中央教育審議会の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」<sup>21</sup>で提示された教員が備えるべき資質能力を理解し、取り上げていくことも必要になるだろう。

今後、特別支援学校の教員、小中学校の特別支援学級や通級による指導の担当教員にはこれまで以上の専門性が求められることから、特別支援学校教諭免許状の取得促進を行う計画が示されている。また、インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の充実のためには、特別支援教育コーディネーターだけでなく、すべての教員が障害に関する知識や配慮等について正しい理解と知識を深め、指導や支援をすることができるようにすることも必要である。今回の幼稚園教育要領や学習指導要領の改訂の中心は、幼小中高のすべての教員が、特別支援学級や通級による指導の教育課程について理解し、障害のある幼児児童生徒等の指導や支援の情報を共有し、実践することを重視するものであることをあらためて強調しておきたい。

#### 4. 特別支援教育の理念とインクルージョンの実現をめぐる課題

今日、保育現場では統合保育からインクルーシブ保育の実践へと向かっている。ここでは、2005年に示された特別支援教育の理念と基本的な考え方をあらためて確認するとともに、今後の特別支援教育の充実に向け、インクルージョンの視点から考察する。

まず、特別支援教育の理念を示す<sup>22</sup>（以下、下線は筆者による）。「特別支援教育は、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、幼児児童生徒の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である。」「また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、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において実施されるものである。」「さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。」これらの内容は常におさえておきたいところといえる。

さらに、特別支援教育への転換が求められたもう1つの背景として、通常の学級には、

学力の遅れ、学習意欲の低下、不登校、いじめ、生活リズムの乱れ（睡眠や食事）、虐待・放任などさまざまな問題が噴出しており、障害の有無にかかわらず、個に応じた配慮・支援を必要とする子どもたちが数多く存在していることも取り上げられ、特別支援教育が普及・定着することは、「学校教育が抱えている様々な課題の解決や改革に大いに資する」<sup>23</sup>という視点を学んだことは、今も印象に残っている。ともすると特別支援教育は障害に特化した支援、障害の程度等に応じて特別な場で行う指導というイメージをもたれやすいが、それは「特殊教育」のとらえ方である。「特別支援教育」では対象が広がり、通常の学級での支援にも力を入れている。子どもの困り感に気づき、適切な支援の工夫を重ねることで、だれにでもわかりやすい授業・保育のユニバーサルデザイン化も行われている。

今回提示された「特別支援科目」のコアカリキュラムには、「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援」という項目もあり、母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある子どもが例示されている。貧困問題については、2014年に「子どもの貧困対策の推進に関する法律」が施行され、家庭の経済状況にかかわらず、学ぶ意欲と能力のある全ての子どもが質の高い教育を受けられるよう教育的支援を行う必要性が示されている。また母国語の問題は、共生社会の形成の基礎にもかかわるもので、違う文化や言語をもつ多様な子どもたちが一緒に遊んだり生活することは、どの子どもにとっても意味のあることである。

特別支援教育の本来のよさは、「みんな違ってみんないい」という多様性の学びが促進されるところにあると感じている。課題のある子どもがクラスに多すぎると難しさも出てくるが、障害のある子どもや外国籍の子どもも含め、クラスにさまざまな子どもがいてこそ展開していく学びがある。共に生活する中で、仲良くなりたい、理解したいという思いから、友達の話す言葉を覚えようとしたり、ジェスチャーや絵カードを使ってみたり、相手の立場に立って考える姿勢、個性や違いを受けとめ尊重し合う姿が育まれるのである。

障害のある子どもとない子どもが共に学ぶ仕組みとして、インクルーシブ教育システム構築に向けた取り組みが進められているが、特別支援教育とインクルーシブ教育システムの関連については、理解しにくさもある。障害理解教育、国際理解教育、人権教育の取り組みは、いずれもインクルージョンにつながるものであるし、学校現場には、学習についていけない子ども、生活面で困っている子ども、登校しにくい子どもなど、さまざまな困難を抱えている子どもたちがいる。障害に特化せず、支援を必要とするすべての子どもたちを排除（exclusive）せず包含（inclusion）していくことを基本とする教育システムの構築が求められていると考えるとよいのではないだろうか。

保育現場においては、『障害のある子どものインクルージョンと保育システム』（石井、2013）<sup>24</sup>にわかりやすく示されているので、紹介したい。まず「インクルーシブ保育」に

については、「障害児も含めて、さまざまなニーズを持つ子どもたちが混在する子ども集団こそがスタンダードである」<sup>25</sup>という考えが示されている。

また、「統合保育」と「インクルーシブ保育」の概念の主たる相違点を以下に示す<sup>26</sup>。

- (1) 統合保育が「障害児」と「健常児」を明確に分け、両者の統合をはかろうとするのに対して、インクルーシブ保育においては、すべての子どもが障害の有無に関わらず、共通の場で保育を受けることを原則とする。
- (2) 統合保育が「健常児」を対象とした通常保育の場に「障害児」が適応できるように「障害」の改善や克服をはかるのに対して、インクルーシブ保育においては、さまざまな能力やニーズを持つ子どもたちの存在を前提として、子どもたちのニーズに応えるような保育システムが作られ、保育プログラムが実施される。

つまり、保育現場においては、障害のある子どもたちを通常の保育に「受け入れる段階」から、個々に応じた配慮をしながら全体の保育の中に「位置づけること」が求められるようになってきていることがわかる。「特別支援教育」も、障害の有無を前提としない、すべての子どもたちのニーズに応える教育、インクルージョンの実現に向けた取り組みと考えるとよりわかりやすくなるのではないだろうか。

また、子どもを取り巻く環境をBronfenbrennerの生態学的環境システムからとらえることで、支援を必要とする子どもと保育者の二者関係の相互作用に焦点をあてるだけでは見えてこない、関係性の豊かさが見えてくる（図6参照）。

①マイクロシステム	子どもを直接取り巻く環境	子どもの親、きょうだい、保育者、友だちといった人的環境。家庭、園、学校といった場所。子どもと保育者の関係は、このシステムの中で展開され、相互に影響を与える。	⑤クロノシステム 時間システム 時間による変化、時代間による変化
②メゾシステム	①同士の相互関係	父親と母親、母親と保育者、家庭と園といったマイクロシステムを構成している要素同士の関係が、子どもに間接的に影響を与える。	
③エクソシステム	①や②に影響を与えている二次的な環境要因	保護者の生育歴、職場環境、居住地域の環境、教育システム、行政サービスなど。	
④マクロシステム	子どもが所属する社会集団が伝統的に受け継いできた文化や価値観	法律、文化習慣、価値観、保育・教育政策など。	

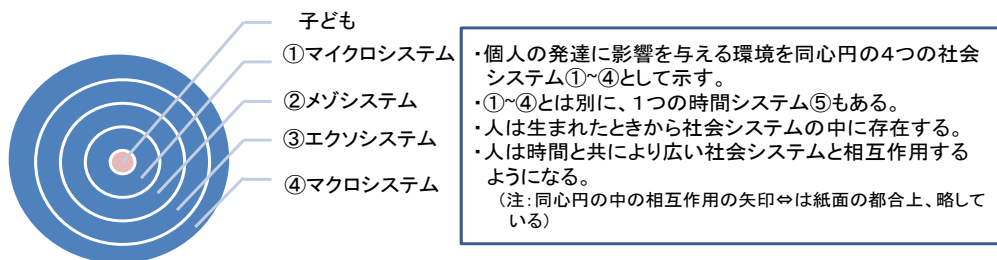


図6 ブロンフェンブレナーの生態学的環境システムのとりえ方（筆者作成）



次に、「保育システム」は、幼稚園や保育所等の保育の場で子どもを取り巻くさまざまな要因から形成され、相互に作用しながら、全体として「よりよい保育の実践」という目標に向かう機能全体である。システムの中心は、様々な特徴を持つ子どもたちが影響をおよぼし合いながら共生する場であり、そこに直接かかわるのは主として保育者であるとしながらも、管理職をはじめ、園内のスタッフや保護者も、時には直接的に、間接的にかかわりを持ち、さらにそれらを取り囲む形で園全体の保育体制や、プログラム、研修制度などが影響を与えるとしている<sup>27</sup>。すなわち、課題をもつ子どもたちを保育に適応させようとするのではなく、保育システム全体がさまざまな子どものニーズに対応できるよう変化していくことが重要であるという認識をもつことが今後ますます大切になるだろう。

これらを学校教育に置き換えて考えてみたい。表3は特別支援の手順である。

表3 特別支援の手順<sup>28</sup>

1. 通常の学級の中での配慮指導	子どもの特性を教師自身が理解する
2. 通常の学級での支援指導 (push in)	TT 等の効果的な活用 (教員・指導員・支援員)
3. 通級指導教室での取り出し指導 (pull out)	リソースルームの活用
4. 特別支援学級 (通級制) での指導 (pull out)	校内通級・他校通級 言語障害・情緒障害等…
5. 特別支援学級 (固定制) での指導	

(上野、2012 より筆者作成)

「インクルーシブ教育システムの構築」においては、特別支援教育には多様な学びの場があることを理解するだけでは不十分である。場の教育からニーズの教育へと転換したことをふまえ、つながりあう「教育システム」全体が問われているという理解が必要である。

筆者は、私立中高一貫校でスクールカウンセラーをしているが、インクルージョンを成り立たせる要因について、エピソードも交えて考えてみたい。特別支援教育が始まるにあたり、勤務先でも取り組みが必要であると感じ、専門家を招く研修を2回企画実施したが、今も「特別支援教育」の意識をもたず日々の教育がなされている。私学は意識が乏しいと残念に思った時期もあったが、病気や障害の診断のある受験生がいるのは当然のこととして受け入れ、入学後に学習面や行動面のつまづきが明らかになった場合も、学習指導や生徒指導は特性に配慮しつつも、ダブルスタンダードは設けていない。

発達障害がベースにあり、さまざまな葛藤から心身の不調をきたし、単位取得困難となり単位制高校に転校したある生徒は、籍がなくなった後も転校先の授業がないときは、保健室に通い続けた。他の先生方も見かければ声をかけ励まし、高3の行事前の出し物練習の際には、元クラスメートが「見に来て助言して」と誘いにくる場面もあった。おそろいのクラスTシャツをプレゼントされるなど感動する交流が続く中、無事転校先で単位を満たし、大学受験にも合格した。

エネルギーあふれる自発的な相互作用の展開は印象深いものであったが、このような実

践を可能にしているのは、特別支援教育を意識していなくても、まず担任がどの生徒も受け入れ、一人ひとりを尊重し、学級運営を工夫するのが基本であるという学校風土が根づいていること、障害観や教育観が適切であることなどが背景にあり、多様な生徒が育つインクルーシブな「教育システム」が自然とできていたからではないかと感じている。

今後の特別支援教育を考える上では、合理的配慮を可能にする基礎的環境整備にも注目すること、また、マイクロシステムにおける園・学校と家庭や地域との連携・協働、メゾシステムにおける「チームとしての学校」、エクソシステムにおける教員養成<sup>29</sup>や研修制度など、影響を与える要因のつながりをみておくことも有効であろう。

保育現場においては、3歳までの幼児には偏見がなく、ごく自然にかかわりあうよさがあり、子どもたちの姿から大人が学ぶことも多い。保育者養成のための「特別支援科目」においては、障害理解と指導法の学びだけでなく、また保育者個人の力量に頼る狭い見方でなく、より視点を拡大し、多様な子どもたちのニーズに対応しうる「教育・保育システム」のあり方や、共に育ちあう保育実践について考えを深めていければと考えている。

## 5. まとめにかえて

以上、特別支援教育に関する科目が必修化されることに伴い、保育者養成にどのように取り組んでいけばよいのかについて考察してきた。

今夏、本学でも、保育者対象の教員免許状更新講習を開講し、必修【教育の最新事情】の中の「子どもの発達に関する脳科学、心理学等における最新の知見（特別支援教育に関するものを含む）」を担当した。1コマという時間的制約がある中、日頃問題だと感じている子どもについて、困り感に注目して対応を考えてもらい、4人1グループで3分ずつ語る時間を持った際、日々試行錯誤して子どもたちと向き合っている熱気が伝わってくるとともに、同じような悩みがどこにでもあることを知り、実践から得たコツをアドバイスしあう姿もみられた。少しヒントを得れば、見通しをもった支援を工夫でき、明日からの活力にしていける手ごたえがあり、理論と実践を往還することの意義を感じるひとときとなった。

現職保育者に学ぶ機会を提供していくことで、保育現場でも特別支援教育の理解は進んでいくと思われる。個人的には、相談室内の面接だけでなく、システム間の相互作用についても実感できる園や学校での相談活動をこれからも続け、インクルージョンを成り立たせる要因や保育・教育システムについてさらに理解を深め、より実践的な視点から、保育者養成を行っていきたいと考えている。



## 引用・参考文献（検索日はいずれも 2017 年 9 月）

1. 全国保育士会編「全社協ブックレット⑧ 平成 30 年改正施行～平成 29 年 3 月 31 日告示～保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 幼稚園教育要領」全国社会福祉協議会 2017 年
2. 文部科学省初等中等教育局教職員課「教職課程再課程認定の手引き 暫定版 H29.7.7」、2017 年  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/07/11/1388006\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/07/11/1388006_1_1.pdf) 参照
3. 小川圭子・矢野正編著「保育実践にいかす障害児の理解と支援[改訂版]」、嵯峨野書院、2017 年
4. 中央児童福祉審議会「当面推進すべき児童福祉対策について（中間答申）」、1973 年、344 頁、  
<http://www.ipss.go.jp/publication/j/shiryou/no.13/data/shiryou/syakaifukushi/71.pdf>
5. 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について（改正後全文）」、2013 年、30 頁、[www.hoyokyo.or.jp/nursing\\_hyk/reference/26-3s2-2.pdf](http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/26-3s2-2.pdf)
6. 前掲書 2、99 頁
7. 文部科学省「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」、2017 年、7 頁、11 頁  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf)
8. 平成 26 年度「早期からの教育相談・支援体制構築事業」成果報告書 団体名・堺市教育委員会、2015 年、[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/09/16/1361862\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2015/09/16/1361862_04.pdf)
9. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育の基礎・基本 新訂版 ー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」、ジエース教育新社、2017 年 参照
10. 前掲書 9、58 頁
11. 文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」、2009 年 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2009/06/18/1278525.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2009/06/18/1278525.pdf)
12. 前掲書 9、参照
13. 文部科学省『特別支援教育の対象の概念図(義務教育段階)』『教育関係職員の定員の状況について』、2017 年、14 頁、[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000497035.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000497035.pdf)
14. 文部科学省「平成 28 年度通級による指導実施状況調査結果について」、2017 年、2 頁、  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_03.pdf)
15. 文部科学省教育課程部会・高等学校部会「高等学校における通級による指導について」、2016 年、  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/075/siryo/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/06/20/1371959\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/075/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/06/20/1371959_4.pdf)
16. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課「教育支援資料」、2013 年

<https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/11519/20160411-132817.pdf>

17. 前掲書 9、18 - 20 頁
18. 京林由季子「1-1-1 幼稚園（保育所、認定こども園）におけるインクルーシブ保育」、  
 柘植雅義&『インクルーシブ教育未来研究会』編 『特別支援教育の到達点と可能性 2001～  
 2016 年:学術研究からの論考』、金剛出版、2017 年、10 - 13 頁
19. 田中謙「認定こども園における障害乳幼児支援に関する調査研究」日本家政学会誌、第 65 巻第  
 8 号、2014 年、405 - 414 頁
20. 神奈川県教育委員会「平成 21 年度文部科学省委託事業 協働支援チーム宣言－自立活動教諭  
 （専門職）とのチームアプローチによる支援が必要な子どもの教育の充実－」、2010 年  
 <http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/172868.pdf>
21. 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め  
 合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(答申)、2015 年 [http://www.mext.go.jp/  
 component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)
22. 文部科学省「特別支援教育の推進について」(通知)、2007 年  
 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm)
23. 中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(答申)、2005 年、  
 6 頁 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/all.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801/all.pdf)
24. 石井正子「障害のある子どものインクルージョンと保育システム」福村出版、2013 年、
25. 前掲書 24、41 頁
26. 前掲書 24、13 頁
27. 前掲書 24、41 - 44 頁
28. 上野一彦「特別支援教育の発展と今後の課題－発達障害をめぐる理解と対応－」、2012 年、  
 21 頁 <http://www.gakkoushinrishi.jp/monkashoufukkoushien/files/uenosensei2.pdf>
29. 中井大介「教育心理学は生徒指導のニーズにどう応えるべきか－包括的な視点による課題の検  
 討－」、日本教育心理学会第 59 回総会 自主シンポジウム JF03 「教員養成と教育心理学」、  
 2017 年