SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

障害児保育実践の現状と課題

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻 公開日: 2014-05-21 キーワード (Ja): 障害児保育, 特別支援教育, 発達障害, 保育実践分析 キーワード (En): Special needs education, early intervention, nursery and kindergarten 作成者: 名倉, 一美, 都築, 繁幸 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/7757

【 研究ノート・資料 】

障害児保育実践の現状と課題

名　倉　一　美[1]・都　築　繁　幸[2]

[1] 愛知教育大学教育学研究科後期３年博士課程・[2] 愛知教育大学教育学部

要約

2007 年から特別支援教育が開始され、我が国の障害児教育は大きな転換期を迎えた。これまで特殊な教育として位置づけられていた障害児の教育が、特別支援教育の開始により、障害の有無に限らずすべての子どものニーズに対応した指導・支援を行い、より包括的な視点で捉えられることとなった。本稿では、この制度改革が、幼稚園や保育所においてこれまで実践が積み重ねられてきた障害児保育にどのような影響をもたらしたのかを検討するために保育の人的環境、障害に関する専門性、保育のねらい・内容・方法といった視点から、2007 年の特別支援教育開始以前とそれ以降の障害児保育実践の変化について分析を行い、現在の障害児保育における課題点を明らかにした。

キーワード

障害児保育、特別支援教育、発達障害、保育実践分析

Ⅰ．はじめに

2007 年（平成 19 年）に「特別支援教育」がスタートし、学校現場では、障害の有無にかかわらず、すべての子ども一人ひとりの教育的ニーズに応じた指導や支援が行われることとなった。保育所や幼稚園といった保育現場では、特別支援教育が開始される以前からも、障害のある幼児一人ひとりの最善の利益のために、日々試行錯誤を繰り返しながら集団保育実践が行われてきた。特に、保育現場とは多様な子どもたちが共に集団生活を送る場であることから、健常児も障害児も一緒に生活することで育ち合いができる「統合保育」の在り方が模索され、多くの実践報告がなされてきた[i]。長年にわたり実践が積み重ねられてきた障害児保育に対し、特別支援教育という制度改革が、どのような影響をもたらしたのかを明らかにすることは今後の保育のあり方を考える上で重要である。

本研究では、特別支援教育の開始前後にわたる保育実践の変化について、実践報告の分析から探るとともに、そこから障害児保育実践の現在の課題を明らかにする。

Ⅱ．研究方法

１．分析対象データ[ii]

季刊保育問題研究に掲載されている「全国保育問題研究集会」の「障害児保育」分科会にて提案された実践事例を分析する。季刊保育問題研究は、全国の保育者がよりよい保育実践を求めて学び集う「保育問題研究協議会」が発行している季刊誌である。そこでは毎年開催される「全国保育問題研究大会」にて提案される保育実践が紹介されており、保育者自身が記述した実践事例が、豊富かつ継続的に掲載されている。全国保育問題研究大会では、「障害児保育」分科会が 30 年以上にわたって開かれており、障害児保育の実践が積み重ねられている歴史がある。そのため今回は、「季刊保育問題研究」に記述されている「全国保育問題研究大会」の提案事例のうち、「障害児保育」分科会で提案された実践事例について、特別支援教育がスタートした 2007 年以降の５年間（2007～2011）をⅢ期、実施以前の５年間（2002～2006）をⅡ期、さらに特別支援教育の創成期と考えられるそれ以前の５年間（1997～2001）をⅠ期とし、３期に分けて分析する。今回の分析は、保育者の保育実践を対象とするため、保護者支援に関する事例分析は別の機会に委ねることとする。同じく全国保育問題研究大会における「集団づくり」分科会の事例のうち、集団生活に困難を抱える特定の幼児に関する実践についても分析を行う。この「集団生活に困難を抱える幼児」に対する保育実践については、障害児保育実践であるのか、集団づくりの実践であるのか分類することは困難であり、実践報告者の判断によって発表分科会がゆだねられている。そのため、「集団づくり」分科会の発表ではあるが、障害児保育にも関連する事例として、その数や対象児の特徴を分析し、広い視点から捉えることとする。

２．分析方法

実践事例を分析する視点として、「環境」、「専門性」、「指

導」の項目に基づいて分析視点を定め、広い視野から障害児保育実践報告の分析を行う。具体的な項目は表１のとおりである。

障害児保育実践の周辺を取り巻く環境的な要因として、今回は、加配保育者の有無といった人的環境を細分項目とした。また、今回の分析における専門性とは、障害に対する医学的診断と定め、実践報告内の診断名の記述の有無を項目とした。特に近年、その理解と支援の重要性が高まっている発達障害（発達障害者支援法に定められているものに該当する）について項目を定めた。なお､障害の疑いはあっても診断のないものについては｢診断名なし」に含むこととした。指導とは、障害児保育実践のねらい、内容、方法を細分項目とし、「個別支援」と「集団での育ち合い」の支援の位置づけが分析結果からわかるように項目設定を行った。

表1　分析項目

環境	加配保育者の位置づけ	複数担任制
		担任と障害児担当
専門性	対象児ネーミング（複数の対象児の場合、複数該当有）	診断名あり（発達障害）
		診断名あり（その他）
		診断名なし
指導（保育のねらい・内容・方法）	ねらい（保育者のねがい）（複数該当有）	統合保育（集団での育ち）
		個別の療育
	内容（保育内容）＊保育所保育指針・幼稚園教育要領より（複数該当有）	生活習慣
		健康
		人間関係
		言葉
		環境
		表現
	方法（複数該当有）	個別取り出し保育
		グループ保育（障害児）
		グループ保育（統合）
		集団の中での個別保育
		一斉集団保育
		自由集団保育
		その他

Ⅲ．研究結果

実践事例の分析結果は、表２と表３のとおりである。

１．加配保育者の必要性

表２に示されるように 2007 年の特別支援教育の実施に関係なく、それ以前から複数担任制もしくは障害児担当の保育者が加配されている園が多い。このことから、障害児保育実践には複数の保育者の存在が必要であるといえる。ただし、障害児保育分科会にて提案を行う園は、おそらく全国的にも障害児保育に力を入れている園であり、積極的に複数担任や加配保育者を付けてきた実践事例であると推測される。

表2　全国保育問題研究大会「障害児保育分科会」実践事例分析

項目 ＼ 時期			Ⅰ期 1997～2001 N=27		Ⅱ期 2002～2006 N=27		Ⅲ期 2007～2011 N=29	
			件数	比率	件数	比率	件数	比率
加配保育者	一人担任		2	7.4%	0	0.0%	0	0.0%
	複数担任制		7	25.9%	12	44.4%	12	41.4%
	障害児担当		9	33.3%	10	37.0%	9	31.0%
	明記なし		9	33.3%	6	22.2%	8	27.6%
ネーミング	診断名あり	発達障害	10	37.0%	13	48.1%	16	55.2%
		その他	15	55.6%	15	55.6%	9	31.0%
	診断名なし		4	14.8%	2	7.4%	9	31.0%
実践のねらい	統合保育（集団での育ち）		27	100.0%	25	92.6%	25	86.2%
	個別の療育		24	88.9%	21	77.8%	19	65.5%
内容	生活習慣		14	51.9%	15	55.6%	15	51.7%
	健康		15	55.6%	15	55.6%	12	41.4%
	人間関係		27	100.0%	26	96.3%	25	86.2%
	言葉		9	33.3%	9	33.3%	3	10.3%
	環境		15	55.6%	11	40.7%	3	10.3%
	表現		12	44.4%	14	51.9%	5	17.2%
方法	個別取り出し保育		3	11.1%	6	22.2%	7	24.1%
	グループ保育（障害児）		8	29.6%	7	25.9%	2	6.9%
	グループ保育（統合）		2	7.4%	2	7.4%	4	13.8%
	集団の中での個別保育		7	25.9%	5	18.5%	6	20.7%
	一斉集団保育		18	66.7%	20	74.1%	15	51.7%
	自由集団保育		21	77.8%	18	66.7%	21	72.4%
	その他		4	14.8%	2	7.4%	2	6.9%

表3　全国保育問題研究大会「集団づくり分科会」における特定の気になる子の実践報告数

項目 ＼ 時期	Ⅰ期 n=11	Ⅱ期 n=14	Ⅲ期 n=14
診断名有り	3	5	5
発達の遅れ・障害の疑いあり	0	5	4
集団生活に困難を抱える子（発達の遅れに限らず）	8	4	5

２．発達障害児の事例が増加

表２に示されるように 15 年間の障害児実践報告の変化の一つに、「対象児ネーミング」において、後半になるにつれ「発達障害」と診断された幼児の事例が、Ⅰ期 37.0%、Ⅱ期 48.1%、Ⅲ期 55.2%と増加している点があげられる。こうした変化は、特別支援教育が実施される背景にあった「発達障害」への理解の広まりと、近年の発達障害児への支援の重要性の高まりが影響している

と考えられる。この傾向は、表３に示されるように「集団づくり」分科会の実践報告においても、障害と診断されている幼児の事例数が増えていることからもうかがえる。診断名は数例を除いて発達障害である。

３.「統合保育」と人間関係の育ちへの重視

特別支援教育の開始に関係なく、分析期間の 15 年間にわたって実践のねらいとして高かったのは「統合保育による集団の育ち」であり、Ⅰ期 100%、Ⅱ期 92.6%、Ⅲ期 86.2%であった。実践内容は、「人間関係」の発達を促す支援や指導がⅠ期が 100%、Ⅱ期が 96.3%、Ⅲ期が 86.2%であり、多くの実践で重視されている。改めて障害児保育実践では、保育者が他児との関わりを重視しながら支援や指導を行ってきたことが浮き彫りとなった。

しかしながら、3 期を比較すると報告数は減っている。このことは、集団への育ち合いの実践が減少し、個別支援の実践が増えているわけではない。というのも「個別の療育」に対するねらいもⅠ期が 88.9%、Ⅱ期が 77.8%、Ⅲ期が 65.5%と報告数が減少しているからである。このことから、障害児保育が「集団での育ち合い」より「個別療育」を重視するようになったというわけではなく、実践報告の内容が、Ⅰ期では、集団での育ち合いも個別支援も両方を含んだ実践報告が多かったのに対し、Ⅲ期では、報告された実践の内容が焦点化され、主に集団での育ち合い場面に関する報告、主に個別支援に関する報告と区別されるケースが増加したと推測される。このような傾向は、保育の特性が、生活全体を通して取り組まれるものであり、事例報告の方法や内容も多種多様であるためと考えられる。

４．個別での支援と集団保育での支援

「個別取り出し保育」と「グループ保育（障害児）」は、主として「①個の障害特性に特化した支援」である。また「グループ保育（統合）」と「集団の中での個別支援」は、健常児との集団生活がベースでありながら、「②必要に応じて個別支援」を行うといった支援（例えば絵カードの活用なども含む）である。さらに「一斉集団保育」と「自由集団保育」は「③集団での育ち合いに特化した支援」である。

これらを 3 期で比較すると、「③集団での育ち合い支援」がもっとも報告数が多く、続いて「①個の障害特性に特化した支援」、最後に「②必要に応じた個別支援」の順であった。このことから、保育現場では集団生活を通しての育ち合いを重視していることは明らかである。特に③のうち、一斉集団保育支援として事例が多かったのは、「運動会」の報告である。発達に差があるからこそ、全員が参加する行事においてどのような支援を行えばよいかが明確な課題となりやすいため、その報告数が増加したと推測される。

「①個の障害特性に特化した支援」については、3 期間では「個別の取り出し保育」の実践報告がⅠ期が 11.1%、Ⅱ期が 22.2%、Ⅲ期が 24.1% と増加しているのに対し、障害児で作る小集団の「グループ保育」実践の報告数が、Ⅰ期が 29.6%、Ⅱ期が 25.9%、Ⅲ期が 6.9% と減少している。これはあくまで実践報告の数であるため、実際の実践すべてが減少しているとは限らない。この 15 年間で、保育実践における個別支援の在り方に変化（グループ保育実践の効果の見直し、個のニーズに応じたクリニック方式実践の増加など）があった可能性も否定できない。

集団の中で「②必要に応じた個別支援」を行う実践は、「③集団での育ち合い支援」と重なるところがある。そのため報告された数は最も少ないが、実際には、②に該当する「集団活動の中で保育者が個別に行った支援」があったとしても、子ども同士の育ち合いに焦点を定めていることから、結果的に③の子ども同士の集団での育ち合いとして報告している可能性も考えられる。このことは、保育のねらいで「個別の療育」を挙げてはいるものの、実際の保育では「個別取り出し保育」、「グループ保育」、「集団の中での個別支援」を行わず、集団支援のみを行っている実践が 25 事例あったことからもうかがえる。

５．個と集団づくりの両立

表３から明らかなように、「集団づくり」分科会でも障害児を含めた「気になる子」に対し、集団づくりを通して個を育てる実践が報告されている。集団づくりの事例で取り上げられていた子どもの中には、発達の遅れというよりも、他児よりも能力が高いために集団生活が困難になっている幼児も存在した。こうしたことから、保育現場は障害の有無に関わらず、集団に所属するすべての子どもの個の育ちを目指しているといえる。

一方、障害児保育分科会においても、障害診断の明確でない対象児の集団保育支援が報告されており、集団づくり実践と障害児保育実践とでは共通する点がみられる。しかし、大きな違いとしては、障害児保育分科会での事例においては加配保育者の存在がある点である。集団づくりの実践では、加配保育者を付ける実践は少なく、その理由は対象児の障害の重さにあると推測される。

Ⅳ．考察

2007 年に特別支援教育がスタートした背景には、インクルーシブ教育システムの理念がある。インクルーシブ教育システムとは、障害の有無に関わらず全ての子どものニーズに応じて包括的な教育を行うことであり、障害の有無を前提として健常児集団に障害児を入れると

いった、これまでの統合教育（インテグレーション）とは異なるものである。特別支援教育では、以前の特殊教育では対象から外れていた、障害の診断はないが「発達障害の疑い」のある子どもにも適切な支援を行うことを意図しており、小学校以降の学校教育現場における通常学級の指導に影響を与えるものであった。本稿では、この特別支援教育のスタートが、保育実践においてどのような影響があったのかを明らかにすることを目的としたが、今回の調査結果から次の点が明らかとなった。

① 保育現場では特別支援教育開始以前から現在まで、「集団での育ち合いを重視した統合保育」を行っている。
② 特別支援教育のスタートは、保育現場の「発達障害」の理解促進に影響を与えた。
③ 障害児保育実践では、人的・物的環境整備の議論が不十分である。
④ 障害児保育実践では、集団保育場面における個別支援の具体的な内容・方法について十分に言語化されていない。

① 「集団での育ち合い」保育

今回の分析対象となった全国保育問題研究大会の障害児保育分科会では、特別支援教育が開始された2007年以前から、障害のある子どもへの保育は、障害の診断はないいわゆる“気になる子”に対する保育実践についても報告がされていた。このことから、保育現場では特別支援教育以前からすでに、障害の有無に関わらず集団の中での育ち合いを目指してきたことがわかる。

保育現場が障害の有無にとらわれない集団保育に取り組んできた背景には、次のような理由が考えられる。

1つ目には、乳幼児期は発達の個人差が大きいため、障害が見えにくいということである。乳幼児期の子どもは、集団生活における躓きが障害によるものなのか、それとも個人差によるもので今後発達を遂げていくものなのか判断が難しく、そのため保育者たちは障害の有無に関わらず、どのような実態であっても一人ひとりに応じた保育を行うことが前提となっている。したがって、意図的というより至極当然な形で包括的な実践が取り組まれているのである。

2つ目には、保育とは生活や遊びを通して総合的に行われるといった特性を持っていることである。小学校以降の学校教育と異なり、教科ごとの到達目標や時間的な区切りがない保育においては、内容や方法は保育者の創意工夫に委ねられており[iii]、発達に差がある子どもに対しても、集団の中で一人ひとりのニーズに合わせてさまざまな工夫がしやすい。今回の分析においても、同じ障害児保育ではあるが、その実践内容及び方法は千差万別であり、対象児の実態に合わせたさまざまな取り組みがあった。

こうした理由から、保育現場では障害の有無に捉われない集団保育が行われてきた。

② 発達障害児の事例報告の増加

今回の分析において特別支援教育開始前後で明らかに変化が見られたのは、「発達障害児」に対する保育実践報告数の増加であった。保育現場に在籍する発達障害児の人数の増減については明確な分析は困難である。実践報告数増加の要因の一つには、以前まで「気になる子」として保育をしてきた子どもに対し、その後の「発達障害」への理解が進むにつれて障害児と診断される幼児が増加したため、実践報告数の増加につながったことも予想できる。特別支援教育は、発達障害児に対する支援がその背景にある。保育現場における「発達障害」への理解は、特別支援教育のスタートが保育現場に与えた影響の一つであるといえるだろう。

③ 障害児保育における人的・物的環境の課題

保育現場では、特別支援教育以前から、集団での育ち合いを重視して障害児保育実践を積み重ねてきたが、今回の分析で次のような課題も明らかとなった。障害児保育実践は、個々の保育者の努力にゆだねられており、ある実践は集団での育ち合い支援、ある実践は個別支援を取り入れた分離型支援と、その内容や方法は実践者によって異なるため、保育現場ならではの具体的な支援内容・方法を位置づけるまでに至っていないことである。特に集団支援については、子ども同士の育ち合いにおいて、保育者が具体的に何をどうしたらよいのか十分に言語化されておらず、山本・山根（2006）が指摘するように、「障害のある子どもと障害のない子どもの保育プログラムをどのように立案し、一人一人子どもの発達を促進していくかということについて、わが国で明確に示されている文献は少ない」のが現状である。

一方、障害幼児に対する個別支援は、主に療育センター等において具体的な実践内容・方法が検討され、客観的な効果測定等の研究も積み重ねられている。個別支援（特別支援クラスや取り出し保育）を取り入れている園の報告では、こうした方法が取り入れられていた。保育現場は多様な他者との集団生活の場であり、療育センターとは異なる集団支援の在り方こそが求められているはずである。ところが、集団支援を通して具体的に促される発達は何であり、そのために効果的な保育内容・方法とは何であるかを明らかにした研究の積み重ねは少なく、客観的な検証が十分ではない。特に、自閉症スペクトラム児やAD/HD児といった発達障害児は、他者との関わりや“集団生活”そのものに困難を抱えている子どもたちであるが、あえて苦手な集団生活の中で支援を行うこ

とによる具体的な効果は示されていない。この点を明らかにしないまま、安易にインクルージョンの理念を取り入れて集団支援を行った場合、そこには大きな課題が付きまとうことが推測される。

韓ら(2013)は、デンマークとイタリアの実践を比較し、日本のインクルーシブ教育システムに対して次のような課題を挙げている。デンマークでは、統合教育が理想的とされ統合教育を取り入れたが、障害児が強い控折感や劣等感を味わう例が増加したため、障害児の個別的な教育ニーズにあった特別支援教育の形態を残す分離型特殊教育を展開している。こうした変遷の中で、デンマークでは、ノーマライゼーションの理念を批判的に受け入れて、単純に地域教育や統合教育をよしとするのではなく、より専門的な知識に基づいた特別支援教育を行うことが望ましいとされた。イタリアにおいては、インクルーシブ教育を批准し、公立の特別支援学校及び特別支援学級は存在せず、完全なインクルーシブ教育を実現した。イタリアは、インクルーシブ教育を行うための法律改正をし、支援教師や学級小規模化等のインクルーシブ教育のための十分な支援体制とそれを支えるための人的・物的環境整備を行っている。日本においては、インクルーシブ教育を推進しているにもかかわらず、人的・物的な環境整備等は十分に行われていない。日本でイタリアのような完全なインクルーシブ教育を実現するならば人的・物的環境整備を行う必要がある。

イタリアのようにフルインクルーシブ教育を行うためには人的環境が不可欠であるといった指摘は、今回の分析で、実践報告をした園の多くが加配保育者を付けていることからも明らかである。人的物的環境が十分に整っていない中での安易な統合保育は、デンマークで生じた課題のような「障害児に強い挫折感や劣等感」を味あわせる危険性がある。斉藤・トート（2010）は、デンマークのインクルーシブ教育・保育について、「形式的には分離型であったとしても、全ての子どもを障害児／健常児と区別することなく、同じようにも問題を抱え、教育・保育的なニーズを持った存在であると捉えている点にその特徴を見出すことができる」と述べている。デンマークでは、インクルージョンの理念を実現するために、あえて分離型の実践が行える環境を整えているのである。このように、世界的にみても理想的なインクルーシブ保育の形態については様々な考え方があり結論は見いだせないが、いずれにしても人的・物的環境の充実については必要不可欠である。

現在の日本の保育現場は、障害児も健常児と共に生活をしているケースがほとんどである。それが果たして、人的・物的環境が整った上での実践といえるかは今後の分析・検討の結果によるであろう。現在の日本の小学生に対する支援環境を取り上げてみると、特別支援教育は開始されたが、現状は特別支援学校や特別支援学級といった分離型支援の環境が整理されており、通常学級におけるインクルーシブ教育のため支援員の配置はあるものの、それですべてを対応できる状況ではない。そのため、より専門的な支援が必要な障害児には、地域ごとに特別支援学校が設置されており、また通常の小学校に通っている障害児や、障害の診断がなくても支援が必要とされる児童には、特別支援学級や通級指導教室といった個別支援の環境が用意されている。

一方、幼児期の子どもには、個別支援を行う環境が以前から圧倒的に少なく、特別支援学校の幼稚部はあるものの、全国的に見てその数は小学部以上に比べ極わずか[iv]である。また一部の保育所・幼稚園では特別支援クラスや取り出し保育を設置・実施しているが、それは先進的な限られた園のみであり全国的なスタンダードになっているとは考えにくい。そのため子ども本来のニーズにかかわらず、多くの個別支援が必要な幼児は、通常の保育所･幼稚園の健常児集団に「統合」されて生活している。

こうした背景には、幼児期がまだ義務教育段階ではないといった制度上の理由や、幼児期の子どもは障害の有無がわかり難いといった発達上の特性が考えられる。幼児期の子どもたちの個別支援は主に地域の療育センター等がその役割を担っており、障害児もしくは障害の疑いのある幼児は、普段は通常の保育所･幼稚園に通いつつ、時間外にそうした施設に通っている。こうした療育環境についても、十分に整備されているとはいえないのが現状である。

このように個別支援の環境が不足している中、保育所や幼稚園にて生活している障害児の中には、本来であれば頻繁に個別支援が必要であるにも関わらず、“他に行くところがない”といった消極的な理由から入園している可能性も否定できない。一方、障害児が通園している幼稚園・保育所からすれば、十分な個別支援の環境を整えられないまま障害児を受け入れているケースも多々あると考えられる。その場合、健常児と障害児が共に生活することによる効果に期待する以外方法がなく、消極的な統合保育を実践しているといった現状も予想できるのである。

④　集団保育場面における個別支援の言語化に関する課題

これまで「統合保育」の実践に取り組んできた保育者たちは、障害児や障害の疑いのある幼児が、健常児と包括的な集団生活を送ることを通してさまざまな育ちがあることを感覚的に掴んでおり、今回、分析したように、多くの個別事例の実践報告が存在する。先に述べたように、障害児保育実践の課題は、発達に差がある子ども同士の集団での育ち合いにおける具体的な効果の言語化や、具体的な支援内容・方法の言語化の不十分さであ

る。今回の分析結果をみると、25の実践報告では保育のねらいとして「個別の療育」の重要性について言及していながら、実際には集団支援場面のみの報告をしている。発達に差がある子ども同士が単に一緒にいるだけで育ち合いが成立するわけではなく、25例の中には、そこでの保育者の何気ない働きかけが重要な役割を果たしているはずであるが、こうした保育者の役割が言語化されないため、集団支援のみを強調した報告となっているものも含まれている。今後は、こうした保育者の「何気ない働きかけ」を意識して言語化する必要がある。そこから、保育者の支援内容・方法の具体化・客観化につながり、集団での育ち合い実践の価値を明らかにすることにつながる。保育実践は子ども一人ひとりの「個」に合わせるものであるため、支援や指導を単純にマニュアル化することは容易ではない。小山（2011）のように、障害児と健常児の「社会的相互作用」をインクルーシブ保育の効果として分析する試みもみられるが、こうした効果分析の結果を、障害児保育の内容・方法として概念モデルで示し、よりどころとなるものを提示できれば、現場の保育者が迷いや悩みを生じても、方向を見失わずに実践に取り組めることとなる。今回の分析において、「障害児保育」分科会の事例報告をみてみると、同じ「障害児」といっても、その重さや特性はさまざまであり、支援内容や方法も多種多様であった。本来、子ども一人ひとりのニーズに対応するのであれば、障害特性や障害の重さによってその方法や内容は異なってくるのであり、それらを踏まえた上での支援方法の具体化・客観化が求められる。

こうした個のニーズに対応した支援を、あくまで集団保育実践の場で行うのであれば、現在の日本の保育カリキュラムそのものと関連付けながら具体化することが重要である。アメリカ合衆国の統合保育プログラムを日本の実践にいかす研究に取り組んでいる金（2011）らは、新たな方法論を活かす際、日本の保育カリキュラムとの整合性が重要となる、と述べている。他児との集団生活における支援である以上、他児の保育も保障されなければ、十分な支援とは言えない。障害児だけでなく、クラス集団全体の保育も踏まえて、保育現場ならではの「集団保育」支援の具体化・客観化を目指すため、今後は、保育所保育指針や幼稚園教育要領との関係性を考慮しながら、具体的な指導内容、方法を打ち出すことも必要である。

V．おわりに

本稿では、この特別支援教育のスタートが、保育実践においてどのような影響があったのかを明らかにすることを目的とした。今回の分析から次の点が明らかとなった。

① 保育現場では特別支援教育開始以前から現在まで、「集団での育ち合いを重視した統合保育」を行っている。

② 特別支援教育のスタートは、保育現場の「発達障害」の理解促進に影響を与えた。

③ 障害児保育実践では、人的・物的環境整備の議論が不十分である。

④ 障害児保育実践では、集団保育場面における個別支援の具体的な内容・方法について十分に言語化されていない。

事例報告において、同じ「障害児」といっても、その程度や特性はさまざまであり、障害特性や障害の程度によってその方法や内容は異なってくる。今後は、それらを踏まえた上での支援方法の具体化・客観化について検討を加えていきたい。

注

i 統合保育に関する実践研究としては、1977年の時点で寺尾孝士（つくしんぼ学級）らの「障害幼児の治療教育における施設機能の流動的運用について：統合保育と宿泊訓練を通して」が日本保育学会研究大会第30回において発表されており、その後現在に至るまで、多数の実践研究報告がなされている。

ii 分析データは、季刊保育問題研究164、170．176、182、188、194、200．206、212、218、224、230．236、242、248に記載されていた全国保育問題研究集会の「障害児保育分科会」（表2）「集団づくり分科会」（表3）提案実践事例である。

iii 保育所保育指針第1章総則1趣旨（2）では、「各保育所は、この指針において規定される保育の内容に係る基本原則に関する事項等を踏まえ、各保育所の実情に応じて創意工夫を図り、保育所の機能及び質の向上に努めなければならない。」と示されている。

iv 文部科学省「特別支援教育資料（平成24年度）で示された特別支援学校（設置学級基準）障害種別学級数及び在籍者数－国・公・私立計－によると、小学部の学級数が「11,814」なのに対して、幼稚部は「511」と圧倒的に少ない。在籍者数も小学部が「37,097人」に対して幼稚部は「1,569人」である。さらに、幼稚部の学級数内訳は、単一障害学級のみで比較すると、聴覚障害学級数が「338」と圧倒的に多く、次いで視覚障害学級数が「66」、それに比べて、知的障害学級は「20」、肢体不自由学級は「19」と、障害種別によって明らかに偏りがある。（小学部は、知的障害学級が「4,185」と他の障害種別よりも圧倒的に多い）

参考文献

1）韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵（2013）「日

本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察 －現状分析と国際比較分析を通して－」『琉球大学教育学部紀要』，83，113-120 頁.
2）金 珍熙･園山繁樹（2010）「統合保育場面における「埋め込まれた学習機会の活用」を用いた外部支援者による支援の検討」『特殊教育学研究』，48(4)，285-297 頁.
3）金 珍熙・園山繁樹（2011）「アメリカ合衆国の統合保育における埋め込み型指導法に関する展望」『特殊教育学研究』，49(3)，283-292 頁.
4）齋藤正典・トート・ガーボル（2010）「デンマークにおける乳幼児期のインクルーシブ教育・保育」『相模女子大学紀要．A，人文系』，74，59-70 頁.
5）山本佳代子・山根正夫（2006）「インクルーシブ保育実勢における保育者の専門性に関する一考察」『山口県立大学社会福祉学部紀要』，12，53-58 頁.
6）小山望（2011）「インクルーシィブ保育における自閉的な幼児と健常児の社会的相互作用についての一考察」『人間関係学研究』，17(2)，13-28 頁.

【連絡先　名倉　一美
E-mail:nagura@hgu.ac.jp】

A consideration on the present conditions and problem of the child with a disability childcare

Kazumi NAGURA[1], Shigeyuki Tsuzuki[2]
[1]*Graduate School of Education Cooperative Doctoral Course in Subject Development, Aichi University of Education*
[2]*Faculty of Education, Aichi University of Education*

Abstract

Special needs education is started from 2007, special education in Japan reached a major turning point. And Special needs education, the present invention is not limited to whether or not there in the children with disabilities, to meet the needs of all children, it is a inclusive education. The practice of children with disabilities of childcare so far, this reform, whether brought what effect? In this study, we analyze the change and after before the start of the Special needs education of children with disabilities nursing practice. And, clarify the problems in children with disabilities point of current childcare.

Keywords

Special needs education early intervention nursery and kindergarten