

保育者養成における「障がい児保育」の授業内容に関する一考察

－障がい児の対応に求められる「協働する力」と「追究する力」の育成－

A study on lectures on care of handicapped children in carers development

－ Developing cooperation skills and pursuing attitude necessary for care of handicapped children -

時本 英知

Eichi TOKIMOTO

青森中央短期大学 幼児保育学科

Aomori Chuo Junior College, Department of Infant Education

Key words ; 障がい児の保育, 授業, 協働する力, 追究する力

Key words ; Care of handicapped children, lecture, cooperation skills, pursuing attitude

I. 背景と目的

最近では多くの保育園で障がいのある子どもを受け入れ保育が実施されている。また、障がい児を受け入れるだけではなく、入園後に発達の遅れが見られたり、障がい疑われたりする子どもを保育する場合も少なくない。このような現状から障がい児保育はもはや一般的な取り組みといえる。

しかし、障がい児保育はまだその保育方法が確立され保育現場に定着しているわけではなく、多くの保育現場で試行錯誤のうえ実施されている段階といえる。いまだこの状況にあるのは養成校における教育内容が要因の一つとして考えられる。小林・小沼・徳田（2001）によると「保育者が障害児を前にした時にどのように対応すれば良いかといった現場ですぐに役立つ方法論を学ぶ機会は決して多いとは言えなかった」と述べている¹。また、小川・水野・徳田（2010）²や小林・小沼（2002）³など

¹小林らはこの要因として養成校のカリキュラムは時間的な制約などから、障害児保育の内容が概論にとどまっていたことを指摘している。詳細は小林朋子・小沼芳明・徳田克己（2001）「保育者養成校における障害児への対応に関する授業内容の検討Ⅰ－授業方法とその内容について－」日本保育学会第54回大会研究論文集,160-161を参照。

²小川らはこの研究で新任保育者が養成校でどのような障がいに関する教育を受け、どのような力を身につけたのかを明らかにしている。詳細は小川圭子・水野智美・徳田克己（2010）「新任保育が養成校で学びたかった発達障害に関する教育内容」日本教育心理学会第52回総会発表論文集,755を参照。

³小林らは障がい児の問題行動に対応する知識を身につけさせるための授業を実施し、学生の変化をもとに障がい児対応に関する授業のあり方を考察している。詳細は小林朋子・小沼芳明（2002）「保育者養成校における障害児への対応に関する授業内容の検討」障害理解研究（5）,29-35を参照。

の先行研究においても養成段階の障がい児保育に関する教育内容が課題であることを指摘し、その教育内容の検討が行われている。このような現状のなか、保育士養成のカリキュラムが2011年度に改訂された。改正内容は「障がい児保育」の単位数が見直され、1単位から2単位に増加した。これにより時間的な制約は緩和され、概論に留まっていた「障がい児保育」の教育内容を改めて行くことがさらに可能となった。

それでは具体的にどのような教育内容を養成段階で実施するべきなのであろうか。小川・水野・徳田（2010）は新任保育者に対する養成校で学びたかった発達障がいに関する教育内容に関する調査を実施している。その結果によると、これまでも養成校で学んできた発達障がい全般の知識が挙げられたことに加えて、「言葉がけの方法」「パニックを起こした際の対応」「叱り方」といった発達障がい児への対応や「保護者との情報交換」「保護者の心理的な支援の仕方」といった保護者への対応を学ぶべき内容として強く感じていたことを挙げている⁴。また、小川・水野（2009）は障がい児がクラスに在籍していると回答した保育者が、養成校で学びたかった内容として「実際の接し方・関わり方」を半数以上が挙げたことを指摘している⁵。このように障がい児保育に関する養成段階の教育内容には、これまでの概論に加えて、障がい児や保護者の対応方法を盛り込んで行く必要があるといえよう。

しかし、これで課題が解決するというわけではない。子ども一人ひとりの特性に応じた保育を行うという考えが中心となっている現在において、障がい児に対する保育もまた一人ひとりの特性に応じた保育の実施が求められる。養成校で学んだ内容がそのまま目の前にいる障がい児すべてに活用出来るというわけではない。学んだ内容をもとに個の状況に応じた内容へと工夫することが求められるのである。津守（1997：286）は「保育者が集まって同じ子どもについて話しをすることは、自分が見たのとは違う側面に気づかされる機会である」と述べている⁶。つまり保育者同士が協働することで、より多角的な視点から子どもを捉えることが可能となるため、個に応じた保育へとつながりやすくなるのである。また、海老沢・徳田・篠原（2000）は「障害のある子どもの保育をすすめる際に、ともすれば担当保育者のみが悩み、その負担が大きくなりがちである」と述べている。その上で『「園全体での取り組み」をはじめとした周囲の理解と協力体制づくりは不可欠なものである」と指摘している⁷。このようにより良い障がい児保育を展開する為には保育現場での協働が必要不可欠である。この協働する力をいかに養成段階で育むかも一つの課題として挙げるができる。

さらに養成段階で育むべき力としてもう一つ挙げられる。小川・水野（2009）は発達障がいに関す

⁴その他の結果として「就学」の必要性はそれほど感じていないことや、「園内外の協力体制」が身につけておくべき内容として強く認識されている結果が挙げられている。詳細は小川圭子・水野智美・徳田克己（2010）「新任保育が養成校で学びたかった発達障害に関する教育内容」日本教育心理学会第52回総会発表論文集、755を参照。

⁵具体的な記述内容には「どのように子どもに対応したらよいかについての具体的な方法論の説明がなかったため、実際の保育に活用することが出来なかった」などの回答があったことを記している。詳細は小川圭子・水野智美（2009）「保育者養成校で扱われている発達障害に関する内容－発達障害に関する新任保育者の知識と困り感との関係から－」障害理解研究（11）、11-17を参照。

⁶津守は自分の見たのと違う側面に気づくには、話すときに誰かが特別な力を持つてはならないと指摘している。それは子どもの一連の行為を話すときには、話者の観点から物語られないと行動の羅列になって、意味を失うことがあるためとしている。

⁷海老沢らは統合保育に関わっている保育者が保護者とのかかわりを中心に、どのような役割を担っており、どのような役割を担うべきかと考えているのかを調査している。その結果から「園全体で統合保育に取り組むこと」や「専門家との連携」が必要としている現状が明らかになり、統合保育では周囲の理解と協力体制づくりは不可

る新任保育者の知識と困り感に関する調査を実施している。その調査結果において保育者の問題への対応方法として「自分で本やインターネットで対応の仕方を勉強した」や「研修会で勉強した」と回答する者が少ない結果を挙げている。そのうえで保育者が「自分が必要な知識と技術を得る方法を養成校で学んでこなかったことが大きな原因である」と指摘している⁸。また、若杉・篠田（2007）によると保育者は日々変化する現代社会の保育ケースに相対し解決する為には「他者から学びとろうとする謙虚な姿勢と、その経験をもとにした弛みのない自己学習能力が不可欠」と指摘している⁹。このように自ら行動して調べたり学びとったりすることも保育者に必要な力であり、それらをいかに養成段階で育むかが二つ目の課題としてあげられる。障がい児や保護者への対応方法の教授と平行して、養成段階でこれら二つの力を育むことが障がい児保育を実施する保育現場で求められる人材育成につながると考える。また、養成校において「障がい児保育」の時間拡大に伴う授業内容の検討がまだ始まったばかりである。そういった段階において、一つの授業実施のあり方を示すことは授業内容を検討するにあたり一つの布石となると考える。

そこで本研究は障がい児や保護者に対する具体的な対応方法を教授しながら、障がい児保育を行うにあたっての「協働する力」と「追究する力」を育むための「障がい児保育」の授業内容の一つのあり方を示すことを目的とする。

II. 研究方法

本研究では青森中央短期大学にて平成25年度前期に開講した「障がい児保育 b」の授業を調査対象として研究を進める。全15回の授業のうち、障がい児等への対応方法に関する授業を実施した8回（第7回～第14回）の授業を取り上げる。まず、その授業の実施方法と内容、ねらいを整理する。次に授業でグループによる事例検討を実施した際のディスカッションメモ¹⁰や検討報告のために作成したパワーポイント¹¹の記述内容について整理を行う。整理した内容から学生がどのような段階を踏みながらグループの意見をまとめたり、新たな意見を導き出したりしているのかを「協働」と「追究」という視点から分析を行う。

1) 研究手続き

本研究を進めるにあたり、青森中央短期大学研究推進委員会による研究倫理審査を受けた。その審査の結果をもとに該当する科目を受講した学生98名に対して研究の趣旨説明と倫理的な配慮に関する説明を行った上で、研究協力の依頼をした。そのうち、研究協力の同意が得られた学生は92名

欠と述べている。詳細は海老沢千冬・徳田克己・篠原吉徳（2000）「統合保育にかかわっている保育者はどのような役割意識をもっているか－保護者とのかかわりを中心に－」日本保育学会大会研究論文集（53），842-843を参照。

⁸調査結果は「自分で本やインターネットで対応の仕方を勉強した」が13.3%、「研修会で勉強した」が9.2%という少ない結果であった。この結果からは小川らは自分から障がい児の対応の仕方について知識をつけようと努力する姿勢は見られないことを指摘している。

⁹若杉雅夫・篠田美里（2007）「地域社会とともに育てる保育者養成－ボランティア活動を通して育てる学生の責任感と主体性－」保育士養成研究（25），9-18.

¹⁰グループメンバーの意見を可視化するために、個別に考えた意見や検討途中に出てきた意見をホワイトボードに可能な限り記したものである。同授業において一連のディスカッションをクラス全体でふりかえる際の資料としてiPadにて画像保存したデータ。

¹¹課題についてグループ内で検討を重ねた結果を、学生がクラス全体へ発表する目的で作成したパワーポイントのデータ。

であった。授業は18グループに分かれて事例検討を行ったが、同意の得られなかった学生を含む4グループを調査対象から外し、14グループのデータについて分析を行った。

2) 授業の概要

対象となる「障がい児保育 b」は幼稚園教諭二種免許、保育士資格を取得する為の必修科目である。演習科目であり単位数は1単位30時間の授業を2年生の前期に開講している。平成25年度は2クラス体制で実施し、1クラスあたり49名で合計98名の受講人数であった。受講者全員が1年生後期に別担当者が実施した「障がい児保育 a」（1単位30時間）を受講している。その授業において障がい児保育の意義や歩み、発達や障がいの理解、アセスメント方法や支援方法といった概論的な内容を学んでいる。

Ⅲ. 授業内容と記述内容

「障がい児保育 b」の授業内容は前半（第1回～第6回）を「障がい児保育 a」で行った概論的な内容の再確認や一部に焦点を当て、より詳細に説明をするといった内容である。後半（第7回～第14回）からは受講者を5名から6名のグループに分け事例検討を中心に行った。まず、各授業テーマに沿った障がい児保育場面の対応事例をもとに対応方法のポイントを解説する。その後、別の事例に対する対応方法をグループで検討するという流れである。事例検討の流れは次の通りである。①個別に事例の状況を整理し、子どもや保育士、保護者の気持ちや思いを考え、対応方法を検討する。②①で行ったグループメンバーの個別の意見を聞き出し、ホワイトボードに記しながら、出てきた意見をもとにグループで対応方法を検討する。③グループの意見がまとまったらホワイトボードの記録内容をiPadで画像撮影しディスカッションメモとして保存する。④パワーポイントにグループで検討した対応方法を整理する。⑤③と④のデータを活用しながらクラス全体へ報告し、他のグループ学生から意見や質問をもらいながら一連の事例検討をふりかえる。

各回の授業テーマと内容は表1の通りである。ここでは事例検討を行った第7回から第14回の授業のねらいと事例内容を整理する。その上で学生が検討した際に記したディスカッションメモと報告用パワーポイントの記述内容を整理、分析する。

表1 「障がい児保育 b」の授業内容について

	テーマ	内容
第1回	オリエンテーション	授業の概要と到達目標の確認
第2回	障がいとは何か	自らの障がい観と当事者にとっての障がい
第3回	障がいの特性	知的障がいと発達障がいについて
第4回	障がいのある子どもと保育	障がい児保育の経緯と各段階における問題と課題
第5回	障がいのある子どもの思い	「生きにくさ」の理由について
第6回	保護者の理解と支援	保護者の思いを捉える
第7回	実践事例から考える対応方法①	子ども主体の保育を行うためには①
第8回	実践事例から考える対応方法②	子ども主体の保育を行うためには②
第9回	実践事例から考える対応方法③	子どもに寄り添う保育を行うためには①
第10回	実践事例から考える対応方法④	子どもに寄り添う保育を行うためには②
第11回	実践事例から考える対応方法⑤	自己肯定感を育む保育を行うためには③
第12回	実践事例から考える対応方法⑥	自己肯定感を育む保育を行うためには④
第13回	実践事例から考える対応方法⑦	共感的に関わる保育を行うためには①
第14回	実践事例から考える対応方法⑧	共感的に関わる保育を行うためには②
第15回	まとめ	障がい児保育から考える保育の基本

1) 第7回・第8回「子ども主体の保育を行うために」

【授業ねらい】

全ての子どもたちが保育の主体である。障がい児保育を行っていくと障がいのない子どもの思いや立場と、障がいのない子どもの思いや立場がぶつかり合うことがある。その時、保育者は子どもを一個の主体と捉え対応しなければならない。授業ではその対応方法を検討し、対応方法を見いだす力を身につける。

【事例内容】

運動会のリレーの練習で軽度の知的障がいのある A は追いつけてくる他のクラスの子どもの気を取られ、いつも A のいるクラスが負けてしまっていた。そのため、「クラスが勝てないのは A の責任だ」とある子どもが主張し始めた。クラスではその意見に同意し、A と一緒に走らないなどの意見が子どもたちから出てくる。その一方で一緒に走らないという意見に反対し、A を擁護する子どもが出てきた。A は少し離れた場所からクラスの様子をうかがっている。この状況に対してどのように対応するかを検討した。

【記述内容】

グループ1における個別の意見として、「A を走らせないとどうなるかを試す」「A にリレーの楽しみ方を伝える」「A がちゃんと走れるように練習する」といった記述が見られた。発表段階の記述では、集団の意識を持ち始めている周囲の子どもと個別に楽しんでいる A の差に注目し「A に対して普段の遊びや保育から勝敗を経験させ教えていく」「A にチームワークを理解させる活動を取り入れる」「リレーは集団でやるものであることを理解させる」「一緒に走ることを反対する子どもに障がいを理解させる」などの記述が見られた。

各記述内容を見ると発表段階の記述は個別の意見として出された内容に多少の説明が加えられた程度の内容が中心であった。このような状況は他のグループでも多く見られており、最終的な対応方法としては具体性に欠け、検討の余地が残された内容であった。

2) 第9回・第10回「子どもに寄り添う保育を行うためには」

【授業ねらい】

自閉症のある子どもの行動は周囲に片寄りのある興味・関心やこだわりと捉えられてしまうことが少なくない。しかし、それらの行動を興味の片寄りやこだわりとして片付けてしまうと、それ以上その子どもに寄り添った保育を行うことは難しくなると考えられる。そのため、保育者は自閉症のある子どもの様子を的確に捉え、子どもの行動がどのような意味があるのかを考えながら対応することが重要である。授業ではこの対応方法を検討し、見いだす力を身につける。

【事例内容】

自閉傾向のある B は入園式の際、いつもと違う雰囲気戸惑いながらもなんとか初日乗り越えることができた。翌日、登園してきた B は園中のロッカーや靴箱の名前を全部読んでいき、担当者の靴箱の所へ来て動きが止まった。そして、漢字で書いてある名前の読み方を二通り言い出した。B は自問自答するかのように何度も言ううちに、泣き出しそうになり地団駄を踏み始めた。この状況に対してどのように対応するかを検討した。

【記述内容】

グループ10における個別の意見として、「Bのその時の気持ちを考える」「混乱する気持ちに寄り添う」「正しいや正しくないに関係なく、まずは落ち着かせる」「否定しない」「読み方には触れない」「正しい読み方を教える」といった内容の記述であった。発表段階の記述では「Bの混乱する原因は先生から聞いた読み方と、Bが知っているこの漢字の読み方が異なるという点にある」と分析している。その上で「①『二つの読み方があるよ』と声をかけ、その混乱する気持ちを理解していることを伝える。②両方が間違っていないことを『××と〇〇と両方をよく読めたね』と言って伝える。」と対応方法を挙げている。

全体の状況を見ると第7回第8回の授業の段階と同様に、個別の意見がそのまま、あるいは少し具体的な内容が加わって発表段階の資料に記述されているグループが9つのグループで見られた。グループ10のように、個別の意見をもとに、より具体的な方法を記述していたグループが5つのグループで見られた。

3) 第11回・第12回「自己肯定感を育む保育を行うためには」

【授業ねらい】

障がいのある子どものなかには自らの気持ちを、行動や言葉で上手く相手へ伝えることが出来ない場合がある。その時、本人は本意が受け入れられずストレスを感じ、それをよくない言動として表出してしまうことがある。こうした悪循環を止めるのは保育者の役割と言える。ストレスを感じ表出してしまうよくない言動に対して、さらにストレスを感じないように対応する必要がある。授業ではその対応方法を検討し、状況に応じた対応方法を見いだす力を身につける。

【事例内容】

Cはやや衝動的で言葉遣いや動きが荒く人との関わりが不器用である。周囲からはその言動に目が向けられてしまい叱られたりすることも多い。そのため、さらに言動が激しくなる様子も見られた。そのような状況ではあったが担当保育者の丁寧な関わりにより、Cと担当保育者との関係が構築され始めていた。

担当保育者はCが自らの経験を言葉で表現していくために写真かたを作成した。カルタの一つでCが給食でごねている写真を見せながら「給食嫌いと言っているところ？」と問いかけた。Cは自分の行動を正当化するための理屈を言ったり、他の子どもの責任にしたりしながらその場を切り抜けようとしていた。担当保育者が「そうだけ？給食食べないと言っているんじゃない？」などと言うと、たじたじになっていた。その様子を見て保育者はCの言葉を反復し終わらせようとした。するとCは保育者に目がけてパンチするポーズをとった。この状況ではどのような対応をとるべきだったかを検討した。

【記述内容】

グループ5における個別の意見として、「自分の行動を見直す機会を与えるという目的にとらわれてしまい、Cに事実を説明させようと誘導尋問のようになっている。そのためCの気持ちを受け止められていなかった」や「保育者の一連の違うでしょと言わんばかりの行動から、急にCの言葉を受け入れようとしてもCの気持ちは収まらない」などという記述が見られた。発表段階の

記述では「①写真を見せた段階でCの様子を確認しCの置かれた状況を理解する必要がある」とし、その上で「②『あんまり思い出したくない場面だね』と気持ちを代弁する言葉をかける」としている。さらに「③Cに余裕がある状態であれば「Cにこの時のことを説明して欲しいな」などと伝える」と記述している。また、Cが事例同様にその場を切り抜けようとした場合「④振り返られたことや一緒に考えられたことを褒める」と次の段階の対応方法も記述されていた。

この回の事例は保育者の上手くいかなかった対応が記された事例であった。そのため、グループ5のように、個別の意見として保育者の対応とその時のAの気持ちを分析した内容が他のグループでも見られた。また、発表段階でも具体的な対応方法がこれまでよりも多く見られた。このような状態の記述がされていたグループは9つのグループで見られた。

4) 第13回・第14回「共感的に関わる保育を行うためには」

【授業ねらい】

第9回、第10回の授業でも取り上げたが、自閉症のある子どもの行動を保育者が意味のある行動と捉え、関わっていくことは非常に重要である。それは遊びにおいても同様のことが言える。保育者はその子が展開している行動を遊びと捉え、そこにどのような面白さを見いだしているのかを理解し、その子どもと面白さを共有することが求められる。「共に生きる関係」を構築するための対応方法を身につける必要がある。授業ではその対応方法を検討し、状況に応じた対応方法を見いだす力を身につける。

【事例内容】

Dは保育者が話しかけると話しを聞いている素振りを見せ、丁寧に返事をする。しかし、保育者は話しの内容がDに伝わっている手応えを感じられない。園外へと出ようとした時も説得すると「はいはい」と答えるが、またすぐ出て行こうとする。このやりとりを何度も繰り返すのであった。その他にもはさみでストローひたすら切り続ける等の行動も見られるなど、Dの楽しみのツボを押さえることができないでいた。ある時、Dはぶつぶつ言いながら時々笑顔を見せて扉の開け閉めを繰り返していた。この時、Dの行動を共有するために保育者はどのような対応を取るべきかを検討した。

【記述内容】

グループ1での個別の意見としては「状況を見守り、Dが何を楽しんでいるのかを確認する」「Dが何をぶつぶつ言っているのかを確認する」「笑う瞬間がどのタイミングかを確認する」「別の扉で同じ行動を体験してみる」という記述がされていた。発表段階では「①Dの様子を確認し、どのタイミングで笑っているのかを確認する。」その後、「②Dに近づき扉の開け閉めする行動を見守りながら何を言っているのかを確認する。」そして、「③言っている言葉が確認できたら同じタイミングで同じように言ってみる。」「④Dの状況を見て、扉の開け閉めをやらせてもらい同じように言葉を発してみる。」「⑤Dが何をイメージしながら何を楽しんでいるのかが理解できれば、保育者なりの言葉や行動のアレンジを加えてみる。」というような記述が見られた。

この回では個別の意見に保育者の確認すべきことや行動すべきことが挙げられている。その上でグループディスカッションにて、この事例の状況ではそれらをどう具体的に実施していくかが検討

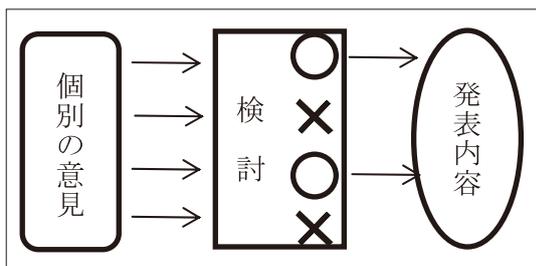


図1 第7回・第8回の状況

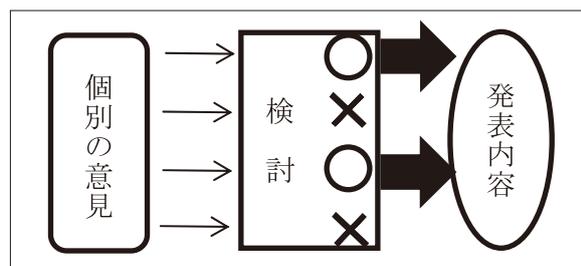


図2 第9回・第10回の状況

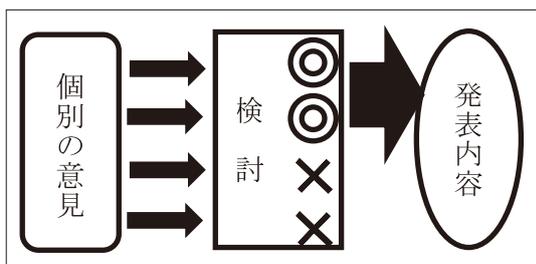


図3 第11回・第12回の状況

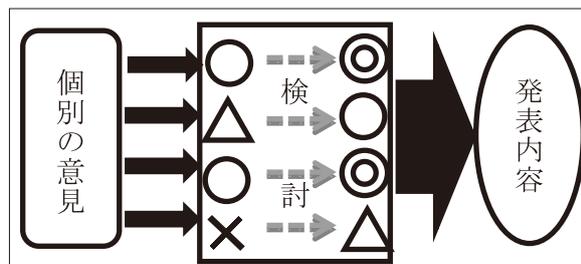


図4 第13回・第14回の状況

されている。また、数は多くないが検討途中に対応における危険性についての記述も見られていた。

一連の授業結果を見ると事例検討を重ねるごとに学生のグループの意見の取りまとめ方に、次のような変化が見られる。まず、に第7回と第8回の授業では（図1）、挙げられた個別の意見を検討段階で選定し、そのままの内容をグループの意見として採用し発表している。次に、第9回と第10回の授業では（図2）、第7回と第8回の授業と同様に挙げられた個別の意見を検討段階で選定している。しかし、選定した意見をグループで再検討し具体的な内容を加えて発表している。続いて第11回と第12回の授業では（図3）、個別の意見の段階から具体的な内容が挙げられたり、グループで検討すべき内容が挙げられたりしていた。そのため、検討段階では個別の意見をもとにした具体的な対応方法が検討され、発表段階では一連の対応の流れが示されている内容が見られた。最後の第13回と第14回の授業では（図4）、第11回と第12回と同様に、個別の意見として具体的な内容が挙げられたり、グループで検討すべき内容が挙げられたりしていた。ただ、この段階では個別の意見を選定するのではなく、挙げられた意見がなぜ出てきたのかを確認したり、視点を変えて捉え直すなどしたりしながらグループの意見を少しでも活用しようとする様子が伺えた。その結果、検討に時間かかり意見をまとめきれないグループが見られた。

IV. 考察

本研究は障がい児の対応方法を学びながら、それを保育現場で実践するために求められる「協働する力」と「追究する力」を育む授業のあり方を検討する目的で進めた。「障がい児保育b」の授業結果から回を重ねるごとに記述内容に発展的な変化が見られた。また、授業の様子から当初は設定した検討時間よりも早くディスカッションを終えるグループが多く見られたのに対し、最終的には時間の足りないグループが増えていた。以下ではこれらの結果をもとに「協働する力」と「追究する力」の

2つの視点から「障がい児保育」の授業のあり方について考察する。

1) 授業内容と「協働する力」の育成

記述内容の変化した理由として、検討段階におけるグループメンバー同士の意見交換の量が増え、その結果、意見交換の質が徐々に変わったためと考えられる。つまり、グループメンバー同士のコミュニケーションの質が変化した可能性がある。尾崎（2002：94,97）は、コミュニケーションが「『伝達』から『会話』へ、そして『会話』から『対話』へ」と変化すると述べている。さらに「真剣で誠実な対面関係と協力関係は『対話』を仲介として築かれてきた」と説明している¹²。これをもとに考えると、事例検討における学生同士のコミュニケーションは、「会話」を経て「対話」へ向かおうとしていたと言える。この「対話」の出来る関係を授業で構築することが出来れば、「協働する力」の獲得につながっていくはずである。それではどのようにすれば「対話」の出来る関係へと導くことが出来るのであろうか。尾崎の述べたコミュニケーションの変化でいう所の「伝達」できる状況を授業で作り出す必要がある。学生が自らの意見を持ち、それを他者に伝え、それを仲間がどのように取り扱っていくのかを体験的に確認できることが授業で求められるのである。そして「伝達」、「会話」、「対話」という流れを、何度も経験することでその重要性に気づくことが「協働する力」の育成につながると考えられる。今回の授業実践では一連の流れを一度しか経験できていない。この点については今後いかに授業内で数回にわたり経験出来るようにするかが課題といえる。

2) 授業内容と「追究する力」の育成

各回における個別の意見を発表内容へと取りまとめた流れを見ると、段階的に新たな視点や考え方を加えながら対応方法を導き出せるようになっていた。しかし、その対応方法もグループ間での大きな違いや視点の違いを強く感じることは無かった。また、どの対応方法が一番良いのかという答えを求める学生も見られた。尾崎（2002：9）によると「現場には、こうすべきというおよその原則はあるものの、あくまで一人ひとりが独特で、それぞれの人それぞれの援助場面にそれぞれの答えがあるにすぎないと考えるべきである」とし、その上で「決められた正しい答えがないからこそ、現場は創意工夫する力、想像する力を育てることができる」と述べている¹³。学習する者はとにかく答えを求める傾向にあり、この授業を受けた学生も例外ではない。保育者を養成する段階において一つの対応方法を追究する力も当然必要である。しかし、将来、保育現場で「創意工夫する力」や「想像する力」につなげていくためにも、養成段階では考えられる様々な対応方法を導き出そうとする「追究する力」を育まなければならない。その力を育めるように授業を展開する必要がある。しかし、この点については課題がある。その課題とは学生が障がい児を保育するイメージを持つことが出来ず、結果的に一つの答えを探し満足する傾向にあるという点である。これは多くの学生が障がい児保育の現場

¹²尾崎は事例対象者の指摘がコミュニケーションと対人関係における「対話」の位置と意味を明らかにしてくれていると述べ上記のように記している。詳細は尾崎新編（2002）『『現場』のちから 社会福祉実践における現場とは何か』誠信書房を参照。

¹³このような指摘はセツルメントの思想にも生きており、支援の現場は想像性や新たな価値、生活文化を作り出す場という本質も持っているとして述べている。詳細は尾崎編（2002）『『現場』のちから 社会福祉実践における現場とは何か』誠信書房を参照。

を確認できていないことが一つの理由として考えられる。一人の子どもに対して、様々な捉え方があることを理解したうえで対応方法を検討する。言葉にすると容易に思えるが、目の前に存在しない子どもを多角的な視点で捉えることはどうしても限界がある。その結果、学生は授業等で伝えられた障がい特性を中心に焦点を当ててしまい、多くの対応方法を導き出すことを難しくしてしまうのである。知識としては当然必要ではあるが、その特性だけにとらわれずにその内面を見ようとするのが大切である。この点を改善し授業を展開することができれば「追究する力」の育成につながると考える。

V. まとめ

障がいのある子どもの保育を実施するにあたり、その子どもの担当者やその子どものいるクラス担任の保育者が孤立するケースは少なくない。野本（2008）によると「保育ニーズの多様化が生み出した保育の課題は、保育者個人の資質や能力の向上だけで対応できるものではない。保育者集団として相互に支え合う組織力が必要になってくる」と述べている¹⁴。一般的になりつつある障がいのある子どもの保育ニーズに応えていくためにも、組織力の向上を欠かすことは出来ない。ただ、この組織力を高めるにも最終的に保育者の能力に頼るしかない。そのためにも「協働する力」と「追究する力」といった保育の基礎となる力を育む授業を養成段階で展開しなければならないのである。

今回の授業実践の結果は一学年のみの結果である。そのため、分析するデータとしては決して十分とは言えない。今後さらに授業データを蓄積した上でより具体的な授業内容を提案していくことが今後の課題である。

参考文献

- 1) 尾崎新編（2002）『『現場』のちから 社会福祉実践における現場とは何か』誠信書房。
- 2) 尾崎新（1997）『対人援助の技法 『曖昧さ』から『柔軟さ・自在さ』へ』誠信書房。
- 3) 津守真（1997）『保育の地平 私的体験から普遍に向けて』ミネルヴァ書房。
- 4) 小川圭子・水野智美（2009）『保育者養成校で扱われている発達障害に関する内容－発達障害に関する新任保育者の知識と困り感との関係から－』障害理解研究（11）,11-17.
- 5) 鯨岡峻編（2009）『最新保育講座15 障害児保育』ミネルヴァ書房。
- 6) 小林朋子・小沼芳明（2002）『保育者養成校における障害児への対応に関する授業内容の検討』障害理解研究（5）,29-35.
- 7) 清水益治・吉岡真知子・森俊之・ほか（2010）『演習形式による『協働』の教授方法に関する一考察—保育所における保育士の『保育にかかわる協働』の分析から—』,保育士養成研究（28）,21-30.
- 8) 野本茂夫（2008）『保育者が保育のゆきづまりを乗り越えるとき—保育実践における保育者相互の支え合いの意味—』保育学研究46（2）,53-64.
- 9) 若杉雅夫・篠田美里（2007）『地域社会とともに育てる保育者養成—ボランティア活動を通して育てる学生の責任感と主体性—』保育士養成研究（25）, 9-18.

¹⁴ただし、野本は相互支援が上手く機能する保育者集団を組織することは難しい課題としている。そのうえで、保育者相互の支え合いに着目し、悩みや不安と共に仲間に語りかけていくことから集団づくりは始まっていくと述べている。詳細は野本茂夫（2008）『保育者が保育のゆきづまりを乗り越えるとき—保育実践における保育者相互の支え合いの意味—』保育学研究46（2）,53-64を参照。