

共生社会の実現に向けた保育士・教員を目指す大学生に求められる学び — 学生の声からインクルーシブ保育・教育を担う保育士・教員養成の課題を考える —

伊藤 佐奈美^{*1}・本多 祐子^{*2}

要 旨

日本では、共生社会の実現を目指し、「日本型インクルーシブ教育」が実施されている。本研究では、その中で育ってきた保育士・教員養成課程の学生に必要な学びを、共生社会の実現の視点から明らかにすることを目的にし、特別支援教育ゼミの学生を対象とした調査を行った。調査結果からは、子供時代から身近な関係で障害のある子供と過ごした体験が、特別支援教育への関心につながっていることや、幼少期から障害のある子供と障害のない子供が「同じ場で共に学ぶ」必要性を認識していることが示された。また、「日本型インクルーシブ教育」の肯定と共に、国連が指摘する分離教育の課題や、日本に支配的な「障害」観に対する課題意識の低さが捉えられた。共生社会の実現に向けて、保育士・教員を目指す学生に必要な学びは、現行の特別支援教育の専門性や障害の「社会（人権）モデル」に限らない。学生たちが公共倫理に向かうには日本の歴史を支配してきた「共生」を阻む価値、「障害」観、「発達」観、「専門性」と人権保障の在り方などを、自明視している価値と共に考え、議論することにあることを言及した。

キーワード

保育士・教員養成、インクルーシブ保育・教育、分離教育、共生社会、障害観

1 研究の背景

1.1 研究の背景・課題

2006年に障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約とする）が国連にて採択後、日本では、学校教育法が改正され（2006年）、特別支援教育の本格的実施が図られてきた。その後も、障害者基本法の改正（2011年）、障害者総合支援法の成立（2012年）、障害者差別解消法の成立および障害者雇用促進法の改正（2013年）などが進められ、障害者権利条約に批准（2014年）後の2016年には障害者差別解消法も施行され（2021年改正）、各機関等によっても法に基づいた対応が図られている。学校では、「同じ場で共に学ぶこと」の追求とともに、特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒の自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みや小・中学校における連続性のある「多様な学びの場」の必要性から、その整備が図られてきた。しかし、特別支援教育は、主に小・中学校を中心に捉えられ、幼児期及び小学校への移行期の連携した支援の必要性は認識されているものの、保育・幼児教育場面における取り組みや研究はまだ少ない。

一方、国連は、障害者権利条約についての日本の取り組み状況を審査し、2022年9月に懸念事項や勧告等を公表した。その内容の一部は次の通りである。「懸念」として、

- ・障害者資格・認定制度を含む、法律、規制、実践にわたる障害の医学モデルの永続化
- ・障害のある子供たちの分離された特別教育の存続
- ・医療に基づく評価による障害のある子供たちの通常教育環境へのアクセスの難しさや、特別支援教育クラス存在

などを示している。さらに「勧告」として、障害者資格・認定制度を含む障害に関する医学モデルの要素を排除するために法律および規則の見直しを求めている。また、分離された特別な教育をやめる目的で、教育に関する国家政策、法律、行政上の取り決めの中で、インクルーシブ教育を受ける権利の認識や十分な予算等で質の高いインクルーシブ教育に関する国家行動計画を採択することなどを求めている。その他、障害者の人権モデルについての認識を高めることや、精神保健医療を一般医療から分離する制度を解体するために必要な立法措置および政策措置を採用することなども求

*1 現代教育学部 現代教育学科 教授

*2 現代教育学部 非常勤講師

めている (United Nations, 2022)。

この課題に関して、日本では議論が重ねられている過程にあるが、障害の「社会モデル (人権モデル)」に立脚している障害者権利条約の考え方からのこの指摘は、日本の社会・教育構造の支配的価値を揺るがすものであり、自明視されてきた「医学モデル (個人モデル)」からの脱構築は安易ではない。しかし、今後、保育・教育領域で追究していくべき課題であり、筆者らは、保育士・教員養成課程の教育においても、学生の課題意識を醸成していくことが必要と考え、この課題に着眼した。

日本の特別支援教育の背景には、障害のある子供の就学猶予・免除や、障害種と程度によって就学先が決められていた学校制度の歴史がある (栗田, 2015)。2007年に特殊教育から特別支援教育に名前が変わっても、障害のある児童生徒は特別な場で特別な処遇を受けることが望ましいとされ、障害者権利条約の批准後も、別学体制を解体する動きはないまま、特別支援教育をおおむね正当化される形での「日本型インクルーシブ教育」が指向されてきた (堀家, 2018)。野口 (2020) は、先行研究から「インクルーシブ教育」が、各国・地域の実情に応じて方向性も方法も多岐である現状を踏まえた、日本の条件にかなう日本らしいものとして構築してきた、特別支援教育を含む教育 (連続した学びの場) を「日本型インクルーシブ教育」とし、特別支援教育を通常学校で包摂する教育を「フル・インクルーシブ教育」として、前者の課題や後者の実現の困難性、その克服に向かうための論を展開している。

文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」(2012) で「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り組み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」とされる。ここでは、総合的な観点からの就学支援、合理的配慮およびその基礎となる環境整備、通常学校の通常学級、通常学校の特別支援学級及び通級、特別支援学校といった多様な学びの場の準備、特別支援教育充実のための専門性強化などについて提言されている。すなわち、現行の特別支援教育は、生活や学習上の困難さを改善又は克服することを目的にした、教育的ニーズの把握に基づく指導・支援であり、障害者権利条約が目指す、人権及び基本的自由の平等な享有や固有の尊厳の尊重の促進とは目的が異なる。

国連の指摘にある通り、日本の障害関連制度や教育制度の背景には、障害の「医学モデル」の「障害」観

が支配的であるが、「障害」は、「社会モデル」の他にも、実存的次元、文化的次元などからも捉えられる。時間軸や状況によっても、自他・社会の価値の次元や実存的次元でも変化する、発展する概念である。その中でWHO (世界保健機関) は、専門家間の共通言語として「ICF (国際生活機能分類)」を示した。これは、「疾病の結果 (帰結)」の分類であったICIDH (国際障害分類) からの改訂版として、健康状況と関連状況を記述する統一的で標準的な言語と概念的枠組として、「健康の構成要素」の分類である (障害者福祉研究会, 2002)。特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編の「障害の捉え方と自立活動」の項においてもICFの障害観が挙げられている (文部科学省, 2018)。

保育士・教員を目指す学生が、障害のある子供の支援に向けて、共通言語としてのICFの考え方を理解しておく必要はあるが、障害者権利条約が目指す共生社会の実現に向けては「日本型インクルーシブ教育」の課題を認識しておく必要性も高く、その理解には、「社会モデル」の理解が不可欠となる。したがって、次節において、「障害」観の視点から、本稿で着眼した「日本型インクルーシブ教育」の課題を明らかにしておく。

1.2 「障害」観と「日本型インクルーシブ教育」の課題

障害者権利条約は、障害者を治療や保護の「客体」ではなく人権の「主体」として捉える障害者観に基づいており (川島・東, 2012)、ICFとは目的も「障害」観も異なる。しかし、ICFは、条約が目的とする障害者の平等な社会参加の実現に向けて、多様な視点と中立性の両者を提供しているともされる。

障害者権利条約での障害者は、専門家の「支援の対象」「保護される人」等ではなく、障害のある人が、基本的人権を享有する主体的な存在として、障害のない人と同等にあらゆる場面に参加する権利 (権利において「平等」) があるとの考え方が根幹にある。したがって、「社会モデル」では、「障害のある人のことを考慮せずに形成され営まれている社会システム全体が「障害 (社会的不利)」を作っている」、「多数派に便利のように作られた社会に障害 (社会的障壁) がある」と考えられ、社会全体の共同責任が認識される。ここで「社会的障壁」とは、「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう (障害者基本法・障害者差別解消法)」。

そして「合理的配慮」は、「社会的障壁」を「除去」する手段としての「変更・調整」であり、「支援の対象」である

少数派を多数派へ適応できるようにするための支援ではない。

川島（2013）は、英国社会モデルでの「障害：disability」では社会障壁と障壁を原因に生じた不利を意味し、米国社会モデルではimpairment（機能障害）と社会障壁との相互作用で生まれる不利を「障害」とするが、いずれも生物医学的次元ではなく社会政治的次元に関する問題が重視されるとしている。そして、impairmentが社会的構成物であるとの理解を前提に、当事者の不利：disabilityをいかに削減できるかとの観点から「障害：impairment」を法的に定義する方が探られるべきとしている。

一方、ICFは、「生きること」のプラス面と要素間の相互作用が重視され、「障害：disability」は生活機能（心身機能・活動・参加）の否定的側面、すなわち「機能障害（構造障害を含む、以下同じ）：impairment」「活動制限：activity limitations」「参加制約：participation restrictions」の包括用語とされる。ICFにおける「障害」は、人と物的・社会的環境との相互関係の結果生じる多次元の現象で、健康状況や機能障害の結果であると同程度に環境上の阻害因子の結果として生じるとの考えに基づき、疾病については中立的な立場をとり、権利擁護と社会変化への貢献が図られる。また、個人は単に機能障害、活動制限、参加制約だけに還元されたり特徴づけられたりしてはならないことが強調され、人を健康状態や障害を意味する用語で呼ぶことを避け、中立的な言葉が一貫して用いられる（例：「知的障害者」→「学習活動制限のある人」）（障害者福祉研究会，2002）。

日本では、2011年の障害者基本法の改正において、ICFの障害観や障害者権利条約の考え方が考慮された障害者の定義に改訂された。発達障害者支援法改正（2016年）時には「発達障害者」の定義に「社会的障壁」が追加され、障害者差別解消法施行（2016年）等、「社会モデル」の普及が徐々に図られた。しかし、諸制度活用の根拠の多くに診断書が活用され、疾患や機能障害の種類や程度でサービスが決められたり、発達障害者支援において認知機能評価が重視されたりする現状などから、日本では、依然「障害」は「医学モデル」が支配的と思われる。佐藤（2023）は、障害の社会モデルというタームは、福祉行政の担当者や障害をもつ当事者、支援機関の関係者など、障害者に関わる人々の中の、そのまたごく限られた範囲において、（時に曲解や誤解を含みながら、曖昧かつ恣意的に）理解されただけのように思われるとしている。合理的配慮の法制化以降、専門家による機能障害のアセスメントを経て必要な配慮が決定される組織的取り組みが、医学モデルへ逆行させていることも課題視されている

（星加，2018）。

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、就学先決定に当たって踏まえるべき点として、「障害の状態、本人の教育的ニーズ」が置かれている。これに関して堀（2018）は、「教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見」が列挙されている点から、能力主義と専門家主導の医学モデルが強化されたもので、現行のシステムは、「可能な限り普通学級での教育を保障する」という共生原理が欠落していること、障害と「特別な教育的ニーズ」を基準に階層化された分離教育システムであるとしている。国連は、日本のこうした現状を課題視し、人権の次元から「障害」を捉え直すことを求めているのである。

野口（2020）によると、ICFでは、Sen, Amartyaの潜在能力（ケイパビリティ：人がなし得る可能性、ありえる状態の機会の可能性）の開発を重視する思想（Sen, 1992）に基づかれている。さらに、野口は、ICFやSenとNussbaumの理論を整理し、ICFは、障害者のエンパワーメント、自主性、ケイパビリティ・アプローチのエイジェンシー（主体性）のような要素の含意は薄いこと、フル・インクルーシブ教育が実現されている環境では普遍的な可能性を含意するものの、分離という社会的障壁や抑圧に的確に応答していないことを指摘している。説明の詳細は割愛するが、野口は、特別支援教育に支配的な「発達保障論」が目的化され、新たな序列を生み、幸福の実現を保障する視点に欠けていることを指摘する。そして、「ケイパビリティ・アプローチ」は、個人モデルと社会モデルの二項対立的側面を克服できる、教育的側面から支援の必要な子供への機能と全般的なケイパビリティの達成との視点から具体的な支援や配慮につながる結果指向の理論であるとして、フル・インクルーシブ教育の文脈から捉えると優位性があると述べている。

このように、「日本型インクルーシブ教育」の課題に向き合うには、「社会モデル」の理解のみでも十分とはいえず、「日本型インクルーシブ教育」に至る歴史や、それを支配してきた社会の価値の次元での問い直しが求められる。

2 研究の方法と目的

2.1 研究の目的

日本の社会、特別支援教育の歴史の背後には、優生思想に基づく能力観・発達観があることは否めないが、それが自明視される中で子供時代を送ってきた学生たちが、これに気づく機会は得難いことや、多様な個性をもつ者が同じ場で共に学び合うという体験に乏しいことが想定される。しかし、未来の共生社会を共創す

る子供たちを保育・教育する立場にある学生こそが、国連の指摘の真意を理解し、分離教育の環境で学ぶ意味を振り返り、未来の共生社会の形成者を育成するための新たな価値創造をなし得る可能性を秘めていると考えられるのではないだろうか。

こうした可能性に着眼した筆者らは、分離教育の歴史を残した「日本型インクルーシブ教育」時代に学び育ってきた保育・教育を学ぶ学生にとっての、共生社会に向けた価値転換に向けての学びの必要性や課題を、学生たちと共に考究していきたいと考えた。本研究では、その端緒として、学生たちの率直な考えや発想を捉えると共に、それらの声の意味や可能性の考察を図るものである。研究を進めるに当たり、調査項目の理解ができ、また特別支援教育の現状や今後の課題についての考えをもつことができると考え、特別支援教育ゼミに所属する学生に調査協力を得ることにした。

本研究では、未来社会を共創する子供たちを保育・教育する立場にある、「日本型インクルーシブ教育」の環境で育ってきた学生に必要な学びの追究に向けて、学生が共生社会の実現の視点から捉える課題を明らかにすることを目的とする。

2.2 研究方法

特別支援教育に関心の高い、「日本型インクルーシブ教育」の環境で育ってきた学生の意識を捉えるため、選択式および自由記述による質問紙調査を実施した。

倫理的配慮として、調査実施前に、研究の趣旨説明を行い、調査の回答を分析する際には個人が特定されないデータとして扱うこと、公表時には個人が特定される表現はしないこと、回答は成績評価に関係しないことを説明し、承諾が得られた者のみに回答を依頼した。

○調査対象者：特別支援教育ゼミを受講する学生のうち、協力が得られた学部3年生、または4年生の学生 31名

○調査時期：2023年5月

○調査内容：資料1に示す質問項目に沿って、以下の内容についての回答を依頼した。

- ・特別支援教育に関心をもったきっかけ・関心につながった子供時代の出来事
- ・分離教育で学ぶ環境を変える必要性の認識の程度およびその理由
- ・幼少期からの交流保育や交流教育の必要性の認識の程度およびその理由
- ・幼少期から同じ場で学ぶ必要性の認識の程度および、その理由
- ・同じ場で学ぶことや交流保育・教育を進める上で困難と考える事柄

- ・保育士や教員を目指す学生が、学んだり考えたりする必要があると考える内容

- ・一般の学生が学ぶ必要性・関心についての捉え方

○分析方法：質問文の内容に対し、その必要性を感じる程度を5段階で尋ねた項目および複数回答可とした選択肢に回答を求めた項目の結果は、段階毎に回答した人数を単純集計し、割合を求めた。自由記述を求めた項目については、データの類似性からカテゴリー化した。その分類方法や命名については、研究者間で協議して導き出した。本文の中で、自由記述内容をカテゴリー化したカテゴリー名は【 】, 回答例は〈 〉で表記している。

3 調査結果

3.1 特別支援教育に関心をもったきっかけ・関心につながった子供時代の出来事

自由記述式の回答をカテゴリー化した結果、【障害のある家族・親戚の存在】【子供時代の障害のある友人の存在】【障害のある人に関わる家族からの関心】【入学前の交流教育やボランティアの体験からの関心】【特別支援教育に関する学びの必要性の認識や関心】【大学入学後の学外活動で障害のある児童と関わった体験からの関心】【その他】のカテゴリーが得られた。【その他】には、〈大学の授業を受けて〉〈大学に入ってから、なんとなく〉〈新聞記事〉といった回答があった。

なお、約半数の回答が、【障害のある家族・親戚の存在】または【子供時代の、障害のある友人の存在】に分類された。これらの回答例には、身近な障害のある他者の〈楽しんでいる様子や笑顔が見られると、自分のことのように嬉しく感じられ、障害のある子の笑顔を増やしたいと思った〉〈支援をしたいと思った。まわりに知識をもっている人が少ないので役に立ちたい〉〈うまくコミュニケーションがとれなかったことから「なぜだろう、どうすれば良いのだろう」と思うようになった〉〈彼らが何を望んでいるのかに興味をもった〉〈学校での生活のしづらさ・家族の苦勞に接して、誰もが学びやすい環境にできたらと関心をもつようになった〉〈学校で適切な指導が受けられなかったことと、それにより家庭環境が困難だったこと〉〈一緒に生活をしていく中で関心をもった〉などがあった。

【入学前の交流教育やボランティア体験からの関心】の回答例には、〈支援が必要な人が多い事実を知り、自分にできること・関われることは何かを考えるようになった〉、【特別支援教育に関する学びの必要性の認識や関心】の回答例には、〈通常学級に在籍する児童の支援ができるようになるため〉〈通常学級での

発達障害等の支援について学びたいと考えた〉、【大学入学後の学外活動で障害のある児童と関わった体験からの関心】には、〈接し方や障害について興味をもった〉などがあった。

3.2 分離教育で学ぶ環境を変える必要性の認識

障害のある子供が通級指導教室・特別支援学級・特別支援学校で学んでいる環境を変える必要性を感じる程度について、「高い」を5、「低い」を1とした5段階で回答を求めた結果は、「5」は9.7%、「4」が41.9%、「3」が29.0%、「2」が9.7%、「1」が9.7%であった（図1）。

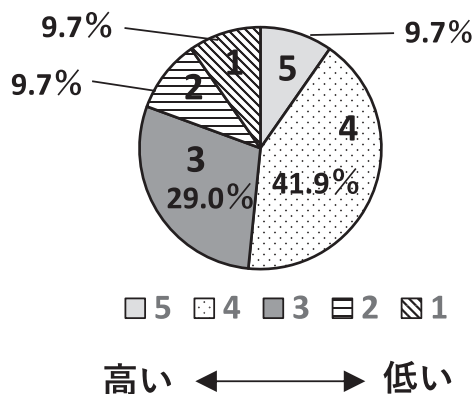


図1 分離教育の環境を変える必要性の認識の程度

また、必要性を感じる程度を選択した理由の自由記述内容をカテゴリー化した結果は次の通りである。なお、カテゴリー化は、選択した程度ごとに行ったのではなく、記述内容に基づいて行ったため、選択した段階が異なる類似回答が、同じカテゴリーに分類されている場合がある（3.2、3.3においても同じ）。

必要性の程度が「5」または「4」である理由が、【その子に適した支援の必要性】【誰もが同じ場で学ぶ必要性、垣根をなくす必要性】【交流の必要性・交流機会を増やす必要性】に分類された。必要性の程度を「4」～「1」と選択した理由が【個々の状況や自分の意思で学ぶ環境を選択できる現状】【人員確保や専門性の必要性】【現時点で、ある程度整っている】【その子に合う、その子の能力を高める教育の必要性】に分類された。

【交流の必要性・交流機会を増やす必要性】の回答には、〈多様な考え方が身につく〉〈圧倒的に交流がすくないから増やすべき〉、【その子に合う、その子の能力を高める教育の必要性】の回答には、〈差別というような言い方がされるが、区別であって、その子に合った教育をした方がいい〉〈分けることに批判する声も

あるが、分けることで障害者の能力を向上する授業ができると思う〉などがあった。

3.3 幼少期からの交流保育や交流教育の必要性の認識

障害のある子供が、幼少期から交流保育や交流教育などで障害のない子供と関わる機会が必要と感じる程度について、「高い」を5、「低い」を1とした5段階で回答を求めた結果は、「5」は61.3%、「4」が29%、「3」が9.7%、「2」「1」は0%であった（図2）。

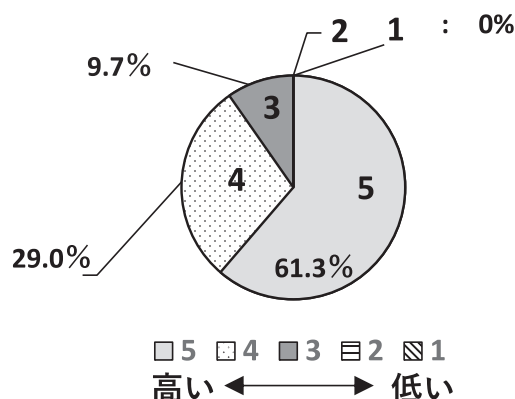


図2 幼少期からの交流保育・交流教育の必要性を感じる程度

また、必要性を感じる程度の理由の自由記述回答をカテゴリー化した結果は次の通りである。必要性の程度を「5」とした回答の理由が【障害としてではなく人としての共生社会に向けた必要性】【障害のある人となない人の共生社会に向けた必要性】【多様性の理解】【障害のある子供となない子供の相互理解、学び合い、協力して当たり前という考え方に向けた必要性】【障害や得意な能力の理解、支援へのつながりとしての意義】、「4」または「5」とした回答の理由が【幼少期からの関わりによる、障害のある人への偏見の軽減に向けた必要性】【交流教育による互いの学びの意義】【障害のある子供・ない子供の社会経験の意義】、「3」または「4」とした回答の理由が【障害の程度や段階、違いの提示に配慮しつつ、交流から得るものの理解からの必要性】に分類された。

【障害や得意な能力の理解、支援へのつながりとしての意義】に分類された項目には、〈自分の障害について理解してもらう。特異な能力に気づける〉、【障害のある子供・ない子供の社会経験の意義】には、〈社会に出たら関わらなければいけないため〉〈障害のある子の社会経験、障害のない子にもいい経験になると思う〉、【障害の程度や段階、違いの提示に配慮しつつ、交流から得るものの理解からの必要性】には、〈障害の程度によると思うが、接し、関わり合う中で共に知

り合うことができると思うので必要かと感じる〉〈他の子との違いを提示する必要はない〉などがあった。

3.4 幼少期から同じ場で学ぶ必要性の認識

障害のある子供と障害のない子供が、同じ保育所・幼稚園、学校などで学ぶことが必要と感じる程度について、「高い」を5、「低い」を1とした5段階で回答を求めた結果は、「5」は38.7%、「4」が38.7%「3」が22.6%、「2」「1」は0%であった（図3）。

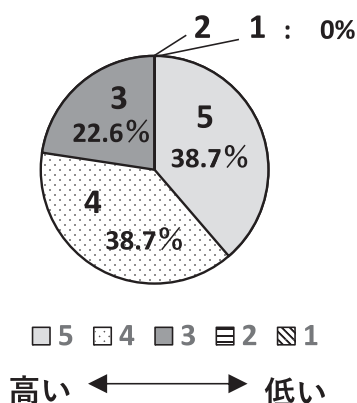


図3 障害のある子供とない子供が同じ保育所・幼稚園・学校で学ぶ必要性を感じる程度

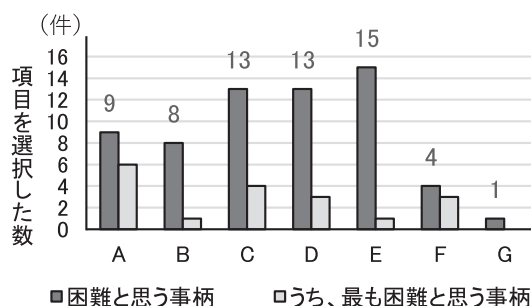
また、必要性を感じる程度の理由の自由記述回答をカテゴリー化した結果は次の通りである。必要性の程度を「4」または「5」と回答した理由が【将来の共生社会に向けた経験としての必要性】【障害のある子供・ない子供の相互のコミュニケーションを学ぶ経験としての必要性】【インクルーシブな環境で共に楽しんだり助け合ったりする経験としての必要性】【障害のある子供・ない子供の互いのことを知ることの意義からの必要性】【多様性の理解】【共生に向けた理解と、大人の負担】、「3」～「5」とした回答の理由が【幼少期から関わることによる偏見の解消に向けた必要性】、「3」または「4」と回答した理由が【交流の必要性と、生きづらさ・学びにくさへの配慮の必要性】、「3」と回答した理由が【それぞれの子供に合った教育の必要性】に分類された。

【将来の共生社会に向けた経験としての必要性】には、〈同じ社会を生活しているから〉〈小さい頃から共に過ごし、共生社会が当たり前になることが大切〉〈社会において関わるための準備として〉、【障害のある子供・ない子供の相互のコミュニケーションを学ぶ経験としての必要性】には、〈お互いに多様性について学ぶことができ、将来、人とのコミュニケーション能力に大きく影響する〉〈互いにメリットがあると思う。接し方などを学べるため〉、【交流の必要性と、生きづらさ・学びにくさへの配慮の必要性】には、〈生きづらさ・学びにくさを感じるのであれば、必ずしも一緒の場で学ぶ必要はないと思う〉〈障害のある子供にとって学びやすい環境であればよいと思う。必要に応じて〉などがあった。

らさ・学びにくさへの配慮の必要性】には、〈生きづらさ・学びにくさを感じるのであれば、必ずしも一緒の場で学ぶ必要はないと思う〉〈障害のある子供にとって学びやすい環境であればよいと思う。必要に応じて〉などがあった。

3.5 同じ場で学ぶことや交流保育・教育を進める上で困難と考える事柄

障害のある子供とない子供が、同じ場で学ぶことや交流保育・教育を進める上で困難と考える事柄について、複数回答可の選択肢式回答を求めた結果は、図4の通りである。なお、選択した項目のうち、「最も困難と思う事柄」としての回答については、色を分けて示した。なお、「その他」の回答には「管理」との記述があった。最も多い回答が「先生方の負担」で15件、次に多い回答が「周りの子供の理解」および「周りの子の保護者の理解」で、それぞれ13件であった。



項目

- A: 幼稚園・保育所、学校の指導体制
- B: 障害のある子供本人と保護者の障害受容や理解
- C: 周りの子供の理解
- D: 周りの子の保護者の理解
- E: 先生方の負担
- F: 地域社会の理解
- G: その他

図4 同じ場で学ぶことや交流保育・交流教育を進める上で困難と考える事柄

3.6 保育士や教員を目指す学生が、学んだり考えたりする必要があると考える内容

共生社会の実現に向けて、保育士や教員を目指す学生（特別支援教育を専攻していない学生を含む）が、学んだり考えたりする必要があると考える内容について、複数回答可の選択肢式回答を求めた結果は、図5の通りである。最も多い回答が「障害のある子供とのコミュニケーション方法」で20件、次に多い回答が「心身障害に関する専門知識」で19件であった。続いて「特別なニーズ教育・保育に関する専門知識」および「障害のある子供の生活支援の方法」がそれぞれ18件と多く、その次に「障害にとらわれない、その子の

理解や支援方法」が15件と約半数の学生が選択していた。

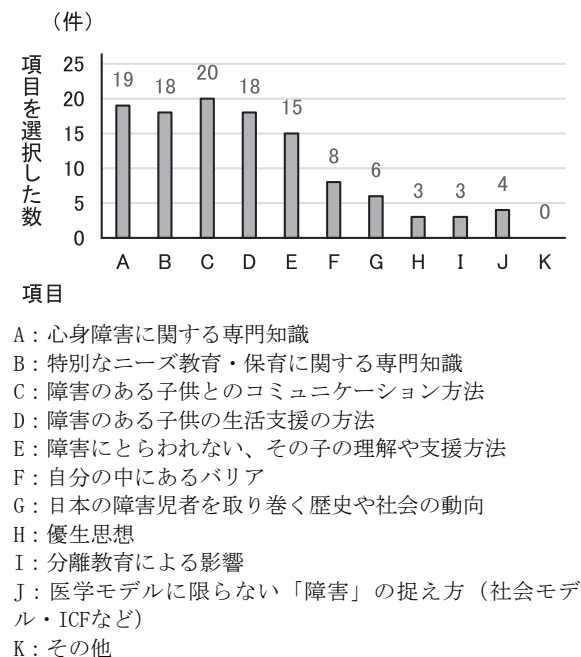


図5 保育士や教員を目指す全ての学生が学んだり考えたりする必要があると考える内容

3.7 一般の学生が学ぶ必要性・関心についての捉え方

保育士や教員を目指す学生が学んだり考えたりする必要があると考える内容に関して、特別支援教育を専攻していない一般の学生が学ぶことについての考えに

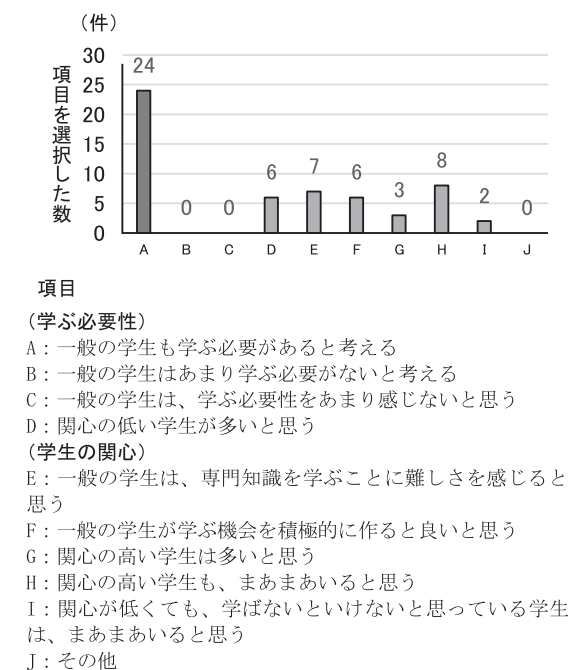


図6 保育士や教員を目指す全ての学生が学んだり考えたりする必要があると考える内容

近いと思うものを複数回答可の選択肢式で求めた結果は、図6の通りである。最も多い回答が「一般の学生も学ぶ必要があると考える」で24件あった。次に多い回答が「関心の高い学生も、まあまあいると思う」で8件、続いて「一般の学生は、専門知識を学ぶことに難しさを感じると思う」が7件、「関心の低い学生が多いと思う」「一般の学生が学ぶ機会を積極的に作ると良いと思う」がそれぞれ6件という結果であった。

なお、この回答の理由や補足がある場合に求めた自由記述内容は、次の通りである。

- ・「一般の学生も学ぶ必要があると考える」の理由として「通常の学級でも、発達障害の子たちがいるので、みんな学ぶ必要がある」「特別支援教育に関する知識を備えておくことは、教員になる上で大切」。
- ・「一般の学生は、専門知識を学ぶことに難しさを感じると思う」「関心が低くても、学ばないといけないと思っている学生は、まあまあいると思う」の補足として「実践する機会が少なくと学んだことを忘れる、意味を見出すことが難しいと考えると思う」。
- ・「関心の低い学生が多いと思う」の補足として「大学で学ばなくても、障害のある子が生きていきやすい社会をつくれる人間を小さいころから育成するべき」。

4 考察

4.1 調査結果の傾向

4.1.1 特別支援教育への関心の契機

今回、特別支援教育ゼミ所属の学生に協力を得たのは、特別支援教育への関心が高いと想定したからであるが、その関心につながった契機や子供時代の出来事には、【障害のある家族・親戚の存在】【子供時代の障害のある友人の存在】のいずれかの回答が約半数に見られた。すなわち、障害のある他者と身近な関係で共に過ごした体験が、関心の高さにつながる事が分かる。回答からは、障害のある他者の「笑顔を増やしたい」「役に立ちたい」といった思いや、「コミュニケーションをうまく取りたい」「何を望んでいるか知りたい」といった、障害のある他者への関心につながっている。また、学校で障害のある子供が過ごすことの困難や家族の苦労を身近で体験したことが、関心の高さにつながっていることも分かった。家族・親戚・友人などとしての身近な関係で共に過ごした体験が、特別支援教育への関心の高さにつながったことから、障害のある子供と「身近な関係で共に過ごす」体験が関心の高さにつながる事が示唆される。

また、大学入学前の交流教育やボランティア、入学後の学外活動で障害のある子供と関わった体験から関心とした回答も多い。他に、「大学の授業を受けて」

〈大学に入ってから、なんとなく〉などの回答もあり、上述のように身近な関係性で障害のある子供と過ごした体験でなくとも、障害のある子供と関わる体験や授業等を通して関心が喚起されることも分かる。回答者の関心に影響した体験の具体的内容や、体験の意味づけに影響した背景は不明確であるが、こうした体験が関心につながる学生が一定数いることは明らかである。

4.1.2 幼少期からの交流保育・教育と同じ場で学ぶことの意味と課題

図1、図2、図3の通り、「分離教育の環境を変える必要性」、幼少期からの障害のある子供と障害のない子供の「交流保育・教育の必要性」、「同じ場で学ぶことの必要性」は、いずれにおいても、半数以上の学生がその程度を「5」もしくは「4」と回答していた。このうち、「同じ場で学ぶことの必要性」の高さを「5」とした回答38.7%と「4」とした回答38.7%を合わせると、8割近い学生が、その必要性を認識していることがわかる。その理由は、障害のある子供と障害のない子供の互いの理解、互いの学び、垣根をなくす必要性、幼少期からインクルーシブな環境で学ぶことによる偏見の解消、多様性の理解といったことに多い。

これらの回答例には、「「障害のある子」と「障害のない子」が互いに」という表現と、「同じ社会を生活している」「共生社会」「多様性」とした表現の両者があることも興味深い。すなわち、「障害のある子」と「障害のない子」を区別した上で交流することが前提とされた回答と、これらを区別しない表現をしようとした回答の両者があることから、分離が当然視された教育を受けてきた学生たちが、その前提を問うような質問に対し、分離教育の課題を問い直すような表現をしたとも捉えられる。一方で、区別した上で交流することを前提とする回答からは、「互い」の理解や接し方、将来関わり合うことに向けた経験の必要性として、その意義を回答していると捉えられる。そして、「同じ社会を生活している」ゆえに、幼少期から同じ場で学ぶ必要性を感じているとする回答からは、そもそもが多様な個々が共生する社会ゆえに、インクルーシブな保育・教育環境を用意する必要性を考えていることが推察できる。

一方で、【個々の状況や自分の意思で学ぶ環境を選択できる現状】【現時点で、ある程度整っている】などにある通り、多様な学びの場がある現状を肯定的に捉えている回答も見られた。その理由は、〈差別というような言い方がされるが、区別であって、その子に合った教育をした方がいい〉〈分けることに批判する声もあるが、分けることで障害者の能力を向上する授業ができると思う〉〈他の子との違いをつきつける必

要はない〉〈生きづらさ、学びにくさを感じるのであれば、必ずしも一緒の場で学ぶ必要はないと思う〉といったもので、「分ける」場があることのメリットに言及した回答であると捉えられる。すなわち、「分ける」ことによってその子供に合った教育ができることや、同じ場で学ぶことの強要は望ましくなく、自分の意思で選択できる環境を肯定的に捉えていることが窺える。

図4からは、障害のある子供と障害のない子供が同じ場で学ぶことや交流保育・教育を進める上で、学生が困難と捉える事柄が分かる。障害のある子供本人や保護者、地域社会の理解よりも、「周りの子供の理解」「周りの子の保護者の理解」「先生方の負担」「幼稚園・保育所、学校の指導体制」などを困難と捉える傾向にあり、最も困難と捉える事柄としては、「幼稚園・保育所、学校の指導体制」や「周りの子供の理解」「周りの子の保護者の理解」「地域社会の理解」とする回答がみられた。学生たちは、同じ場で学ぶことや交流保育・教育の必要性の認識と共に、その困難さを、指導体制や障害のある子供の「周り」の子供・保護者の理解の困難さに感じていた。こうした回答の傾向から、この「困難さ」を解消していくには、保育・教育現場の認識の変化と共に、時間をかけて、保育士・教員を目指す全ての学生に、学生時代から関心を高められるような教育が求められることが分かる。

4.1.3 保育士・教員を目指す全ての学生が学ぶ必要があると考える内容と、学生の関心についての捉え方

図5からは、保育士・教員を目指す全ての学生が学ぶ必要があると考える内容についての傾向が捉えられる。心身障害、特別なニーズ保育・教育に関する知識や、障害のある子供とのコミュニケーションや生活支援の方法についてなどの回答が多く、約半数の学生が「障害にとらわれない、その子の理解や支援方法」に回答している。一方で、「自分の中にあるバリア」や、「日本の障害児者を取り巻く歴史や社会の動向」「優生思想」「分離教育による影響」「医学モデルに限らない『障害』の捉え方」などについての回答は少ない。

図6において「一般の学生も学ぶ必要があると考える」回答の明らかな多さと、図5の回答数の多い内容の傾向からは、自らが学んでいる特別支援教育に関する学びや、障害のある子の具体的な支援につながることを、多くの学生に学んでほしいと捉えていることが分かる。一方で、回答数の少ない内容からは、分離教育による機会の少なさの影響や、その背後にある優生思想、医学モデルに支配された「障害」観に伴う課題への関心の低さが推察できる。これらは、分離教育の

環境で、恐らく問うことすらなかった、自明視された価値観や障害観からの回答であると思われる。また「自分の中にあるバリア」の回答の少なさは、これを考えた機会の少なさや、学生にさほど「バリア」はないと感じている可能性などが推察できる。

図6からは、特別支援教育を専攻していない学生全般に対して、その関心は、「高い学生も、まあまあいると思う」と捉える回答が8件、「低い学生が多いと思う」と捉える回答が6件あった。また、一般の学生は、「あまり学ぶ必要がないと考える」「学ぶ必要性をあまり感じないと思う」の回答は1件もなく、「専門知識を学ぶことに難しさを感じると思う」に7件、「学ぶ機会を積極的に作ると良いと思う」に6件の回答があった。これらの傾向から、保育士・教員を目指す学生に対し、特別支援教育に関する学びの必要性は認識されているものの、その関心には差があり、専門知識への難しさを感じる傾向がある可能性を、学生らの回答から推察することができる。

4.2 総合考察

調査結果からは、障害のある子供との交流保育・交流教育やボランティア活動等の体験以上に、家族・親戚・友人などとしての「身近な関係で共に過ごす」体験が特別支援教育への関心の高さにつながることや、前述の学生が幼少期から同じ場で学ぶ必要性を認識していることが示された。このことは「幼少期から同じ場で共に学ぶ」体験がこうした関心や認識につながり得ることを示唆していると思われる。そして、その理由を、障害のある子供と障害のない子供の垣根をなくすこと、互いの理解、偏見の解消などとしている通り、回答学生ら自身は垣根の低い環境で育ちつつ、周囲の人たちと障害のある子供との垣根の高さや無理解、偏見などを感じ、「幼少期から同じ場で共に学ぶ」ことがその解消につながり得ると考えていることが分かる。それゆえに「分離教育の環境を変える必要性」の認識と同時に、周囲の無理解や先生方の負担から「困難さ」も感じているものと思われる。

また、特別支援教育を専攻する学生が、特別支援教育を専攻しない学生に対し、特別支援教育に関する学びを得る必要と共に、その「難しさを感じる学生が多いと思う」と回答する傾向が捉えられた。回答からは、特別支援教育の専門性は、心身障害や特別なニーズ保育・教育に関する知識および障害のある子供とのコミュニケーションや生活支援の方法として認識している傾向にあることが分かる。また、その学びの難しさを、特別支援教育を専攻しない学生が感じるであろうと捉えていることも分かった。したがって、こうしたことを全ての学生の学びにつなげていくには、その

「難しさ」を感じる壁を低くするような動機づけが必要となることが示唆される。

一方で、「インクルーシブ」教育としては、回答にもあったように、そもそも多様な子供が同じ場で学ぶことを目指す必要がある。「障害のある子供」と「障害のない子供」の区別の前提にある「障害」観は、「医学モデル」にあると考えられるが、互いの壁は、他者との差異の認識や否定的な眼差し、社会的障壁、機会不平等などにある。こうした「障害」の性質を捉えると、学生たちが学ぶ必要のある内容としての調査の回答には少なかったが、「日本の障害児者を取り巻く歴史や社会」「優生思想」「分離教育による影響」「医学モデルに限らない『障害』の捉え方」なども重要と考えられる。また、約半数の学生が「障害にとらわれない、その子の理解や支援方法」と回答した通り、どのような子供も「その子」として理解・支援・教育する視点が、インクルーシブ教育の根幹におかれる必要があると言えないだろうか。

とはいえ、学生たちの回答からは、「障害のある子供」と「障害のない子供」が、共生社会に向けて、互いの助け合いの体験や接し方を学ぶ体験を通した学びの必要性、「同じ場で学ぶ」ことを絶対視せずとも、交流保育・教育の機会を増やす必要性を認識していることが捉えられた。また、これを進める上での限界を、指導体制や障害のある子供の「周り」の子・保護者の理解の困難さなどに感じていた。この「困難さ」に向き合っていくには、日本の教育の背後にある価値の次元を問い直す視点も必要となるだろう。

調査結果からは、分離教育の歴史を残した「日本型インクルーシブ教育」の環境で学んできた現在の特別支援教育ゼミの学生たちが、未来の共生社会の形成者を育成するための新たな価値創造をなし得る可能性を秘めていると思われた。すなわち、分離教育の影響によって、その支配的価値への気づきの浅さと共に、真のインクルーシブ教育に向かうための「同じ場で学ぶ」ことへの課題と可能性を捉えつつあること、周囲の学生の認識の高さや関心には多様さがあると感じていることなどが捉えられた。その前提には、国連も指摘する「医学モデル」支配の「障害」観が根強いことも推察できる。調査において、保育士・教員を目指す全ての学生が学ぶ必要があると認識する内容として、「日本の障害児者を取り巻く歴史や社会」「優生思想」「分離教育による影響」「医学モデルに限らない『障害』の捉え方」などについての回答が少ないことから推察される。こうしたことこそが、「日本型インクルーシブ教育」が「インクルーシブ教育」に向かう上で、必要な学びの内容であると思われる。国連からの指摘も、日本の歴史に支配的であった、「障害」観の捉え

直しが求められていると考えられる。

野崎 (2015) は、日本の障害児教育には、発達を保障するための適切な環境を権利として要求する「発達保障論」と、障害児と健常児がともに生活し育ち合い、学び合おうとする「共生教育」の2つの思想があるとしている。そして野崎は、生は「根源的に他者とは異なる存在」として、「発達」観の転換に基づく教育の意義に言及している。それは、子供の身体的・知的・精神的な機能を望ましい方向へ導こうとする従来の発達観から、「自分と異なる存在と出会い、あるいは出会い損ねながら、世界を感受していくそのプロセス」を支えていく、この社会における「人と人とのつながり方を軸とする発達」観へ転換し、「自分とは異なる存在との出会いに対する責任」に基づく「主体」形成の教育である。

野口 (2020) は、日本におけるフル・インクルーシブ教育の実現困難性を先行研究から整理し、その克服に向けた提言をしている。それは、「発達保障論」と医学モデルを根拠にした分離教育の存在の支配的認識である、障害を医学的・心理学的な克服の対象として捉える理論に対抗する概念の必要性からの、大阪市立大空小学校の実践の分析に基づくものである。紙幅の制約上、説明は割愛するが、それは、「エイジェンシー」機能の生起による通常学校改革を通した「ケイパビリティ」の達成といったことにある。そして、日本型インクルーシブ教育の早急で大幅な制度転換の実現は非現実的である中で、大空小学校の実践を、フル・インクルーシブ教育に至るまでの学び合いの場として捉える提言をしている。

また、分離教育の歴史の背後には優生思想があることは否めないが、田中 (2017) は、優生思想のみを批判すればそれでよいというものではなく、なぜ、弱い立場の人が実質的に排除され、強い立場の人が利益を得るのか、両者の立場の人は、能力の優劣とは無関係に支え合えないのか、その理由を考えるべきとしている。そして田中は、弱者の排除か、みんなの協働か、有能の独善か全員の連帯かーといった二項対立ではなく、公共倫理に向かう必要性を述べている。

「日本型インクルーシブ教育」と「フル・インクルーシブ教育」の狭間の課題を考えるには、日本の歴史に流れてきた「発達保障論」と「共生教育」、「優生思想」が孕む課題などから公共倫理に向かおうとする視点での、「考え、議論する道德」が求められる。保育士・教員を目指す全ての学生においても、こうしたことを考えたり議論したりする機会を積極的に設けていく必要があると思われる。

また、調査結果からは、特別支援教育を自分たちと同様には学んでいない学生の関心には差があり、専門

知識に対する難しさを感じる可能性が示唆された。回答学生が「専門性」と捉える内容は、心身の障害や特別なニーズ教育、障害のある子供とのコミュニケーションや生活支援などにあったが、その「専門性」は狭義であるため、人権という視野で「専門性」を俯瞰的に捉え直すことが求められると思われる。野崎 (2011) は、障害をもつ人が「医療、福祉、看護、そして特別な教育が必要な人」として、専門家らの支援の対象とされる中で、その人たちは限られた条件の中で生活せざるを得ず、社会から差別的な視線を受ける現実、「援助」の名のもとに人権侵害が正当化される可能性、また「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し、文化としての障害、障害者として生きる価値に着目する障害学の視座を述べている。

「日本型インクルーシブ教育」に対し、回答学生は、現行の仕組みの中での交流保育・教育の意義を高く認識し、多様な学びの場の選択肢があることにも肯定的であり、現段階でその肯定面を安易になくすことは難しい。一方で、回答学生が、全ての学生が学ぶ必要性として回答した数の少なかった内容こそが、国連からの指摘内容に日本が応えていく必要のある課題と考えられ、現状の「特別なニーズ教育」の問い直しも求められる。1994年サラマンカ声明の「万人のための教育」に基づく「特別なニーズ教育 (Special Needs Education : SNE)」は、障害者だけでなくすべての人達へのものとして宣言され、21世紀の日本の障害児教育にも影響を与えたが、ここでの「特別な教育的ニーズ」の概念は、支援を必要とする、困難さをもつ、すべての子供たちを対象とした教育のことで、日本の特別支援教育のような障害児に限定的な解釈ではない。

2005年ユネスコは、グローバル化の中で多様な子供たちが参加していくための「特別なニーズ教育」は、社会的に排除されている人々の自己選択、自己決定といった権利を保障すること、「メインストリーミング (米国に登場し英国にも取り入れられた、障害のある子供たちが「より制限のない環境」によって適切な範囲で、一般教育の子供たちと一緒に学ぶことを前提に、障害のある子供たちを一般教育に統合する考え方)」の考え方を見直し、統合からインクルージョンに変えていくこと、合理的配慮の解釈にある包摂しようとする社会の義務を、社会的公正の考え方のもと理解していく必要があることを示している。この見直しが求められている「メインストリーミング」の考え方は、障害の重い子供たちにとっては利用できないとの批判や、子供たちの自主性や自立を支えられていないという課題が指摘されている (荒巻, 2019)。

共生社会の実現に向けて、保育士・教員を目指す学生に必要な学びは、現行の特別支援教育の専門性や、

障害者権利条約に含意される障害の「社会モデル」と共に、日本の歴史を支配してきた「共生」を阻む価値、「障害」観、「発達」観、「専門性」と人権保障の在り方などを、考え、議論することにあると考える。調査結果から、保育士・教員を目指す全ての学生が、特別支援教育に関する学びの必要性を認識していることが推察される中で、こうした課題を、自明視している価値と共に考えたり議論したりしながら、公共倫理に向かおうとする学生たちを育てることこそが、未来の共生社会の実現につながり得ると考える。

5 まとめと課題

本研究は、未来社会を共創する子供たちを保育・教育する立場にある、「日本型インクルーシブ教育」の環境で育ってきた大学生に必要な学びを追究するために、学生が共生社会の実現の視点から捉える課題や可能性を明らかにすることを目的とした。特別支援教育ゼミの学生に行った調査結果からは、子供時代から身近な関係で障害のある子供と過ごした体験が、特別支援教育への関心につながっていることや、幼少期から障害のある子供と障害のない子供が「同じ場で共に学ぶ」必要性の認識の高さと共に、国連が指摘する分離教育の課題や、日本に支配的な「障害」観に対する課題意識の低さが捉えられた。すなわち、分離教育の歴史を残した「日本型インクルーシブ教育」における、多様な学びの場があることの肯定面や、交流保育・教育の意義の認識と共に、国連が指摘する分離教育の課題の背景や、日本に支配的な医学モデルの「障害」観への課題意識の低さが捉えられた。また、調査結果からは、回答者は、全ての学生が特別支援教育の知識を学ぶ必要性を認識しており、全ての学生にもその認識があることも推察された。以上を通して、共生社会の実現に向けて、保育士・教員を目指す学生に必要な学びは、現行の特別支援教育の専門性や、障害の「社会モデル」と共に、日本の歴史を支配してきた「共生」を阻む価値、「障害」観、「発達」観、「専門性」と人権保障の在り方などを、考え、議論することにあると考える。こうした課題を、自明視している価値と共に考えたり議論したりしながら、公共倫理に向かおうとする学生たちを育てることこそが、未来の共生社会の実現につながり得る。

本稿は、限られた学生の調査結果の単純集計と文献に基づいた考察に過ぎず、一般化するには、さらに研究が必要である。また、特別支援教育専攻ではない学生の意見と比較することもできていない。今後は、より障害に関する日本の課題や取り組みの動向を掴みつつ、本稿をより精緻化したり、本稿で述べた内容の実践を通して、価値の次元での問い直しを重ねたり実証

したりしていくことが課題である。

文献

- 荒巻恵子（2019）日本標準ブックレットNo.22 インクルージョンとは、何か？－多様性社会での教育を考える－，日本標準。
- 堀家由妃代（2018）インクルーシブ教育，日本教育社会学会編，教育社会学事典，丸善出版，708-709。
- 川島聡・東俊裕（2012）障害者の権利条約の成立，長瀬修・東俊裕・川島聡 増補改訂 障害者の権利条約と日本－概要と展望，第1章，生活書院，13-36。
- 堀正嗣（2018）合理的配慮をとらえなおす－能力主義批判の視点から，障害学研究，第13号，明石書店，110-124。
- 星加良司（2018）合理的配慮と医学モデルの影，障害学研究，第13号，明石書店，125-138。
- 川島聡（2013）権利条約時代の障害学－社会モデルを活かし，超える，川越敏司・川島聡・星加良司編，障害学のリハビリテーション，障害の社会モデルその射程と限界 第3章，生活書院，90-117。
- 栗田季佳（2015）見えない偏見の科学－心に潜む障害者への偏見を可視化する，京都大学学術出版会。
- 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告），https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm（2023年8月11日 最終閲覧）
- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部），https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf（2023年8月11日 最終閲覧）
- 野口友康（2020）フル・インクルーシブ教育の実現にむけて－大阪市立大空小学校の実践と今後の制度構築，明石書店。
- 野崎泰伸（2011）生を肯定する倫理へ－障害学の視点から－，白澤社。
- 野崎泰伸（2015）「共倒れ」社会を超えて 生の無条件の肯定へ！，筑摩書房，138-153。
- 佐藤貴宜（2023）あとがき，佐藤貴宜・栗田季佳，障害理解のリフレクション 行為と言葉が描く〈他者〉と共にある世界，ちとせプレス，313-320。
- Sen, Amartya (1992) INEQUALITY REEXAMINED Oxford University Press, 池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳（1999）不平等の再検討 アマルティア・セン，岩波書店。
- 障害者福祉研究会編（2002）ICF国際生活機能分類－

国際障害分類研究版, 中央法規.

田中智志 (2017) 何が教育思想と呼ばれるのかー共存
在と超越性ー, 一藝社.

津田英二 (2012) 物語としての発達/文化を介した教
育-発達障がい社会モデルのための教育学序説,
生活書院.

United Nations (2022) Concluding observations on
the initial report of Japan, Convention on the
Rights of Persons with Disabilities Twenty-
seventh session, [https://tbinternet.ohchr.org/
_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx
?symbolno=CRPD%2fC%2fJPN%2fCO%2f1&Lang
=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fJPN%2fCO%2f1&Lang=en) (2023年8月11日 最終閲覧)

特別支援教育を学ぶ学生のみさんへ

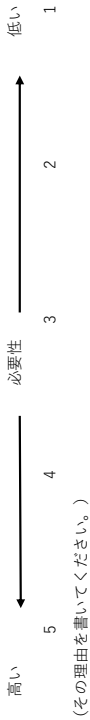
中部大学 非常勤講師 本多祐子
現代教育学科 伊藤佐奈美

アンケート回答のお願い

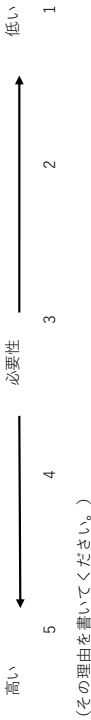
私たちは、特別支援教育を学ぶ学生の皆さんが、自身の育ってきた環境を振り返ると共に、将来の共生社会の実現の視点から捉える保育や教育の課題や可能性を明らかにすることを目的に、本調査を実施することにしました。
この調査の回答を分析する際には、個人が特定されないデータとして扱い、公表する際にも個人が特定される表現はいたしません。調査の趣旨にご賛同いただける場合には、以下の項目への回答にご協力をお願いいたします。
なお、このアンケートの回答は、成績評価には関係しませんので、自由にお書きください。

1 あなたが特別支援教育に関心をもったきっかけや理由をご記入ください。
特別支援教育への関心につながった子ども時代の出来事があれば、支障のない範囲で合わせてご記入ください。

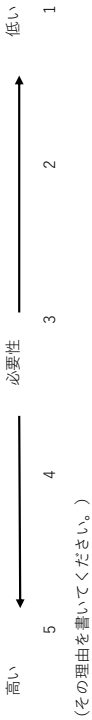
2 皆さんは、障害のある子が通級指導教室や特別支援学級、特別支援学校へ通う環境で学んできましたが、その環境を変える必要性をどの程度感じていますか。必要性を感じる程度を数字で選んでください。



3 あなたは、障害のある子が、幼少期から交流保育や交流教育などで障害のない子と関わる機会が必要だと思いますか。必要性を感じる程度を数字で選んでください。



4 あなたは、障害のある子と障害のない子とが、同じ保育所・幼稚園、学校などで学ぶことについて必要だと思いますか。必要性を感じる程度を数字で選んでください。



5 障害のあることない子が、同じ場で学ぶことや交流保育・教育を進める上で困難だと考えられる事例に○を付けてください。○の中で最も困難だと思う事例には◎を付けてください。(複数回答可)。

- ・幼稚園・保育所、学校の指導体制
- ・障害のある子本人と保護者の障害受容や理解
- ・周りの子どもとの理解
- ・周りの子の保護者の理解
- ・先生方の負担
- ・地域社会の理解
- ・その他あれば ()

6 共生社会の実現に向けて、保育士や教師を目指す学生(特別支援教育を学んでいない：特別支援教育ゼミでない学生を含む)が、学んだり考えたりする必要があると考える内容に、○を付けてください。(複数回答可)

- ・心身障害に関する専門知識
- ・特別なニーズ教育・保育に関する専門知識
- ・障害のある子どもとのコミュニケーション方法
- ・障害のある子どもの生活支援の方法
- ・障害にとらわれない、その子の理解や支援方法
- ・自分の中にあるバリア
- ・日本の障害児者を取り巻く歴史や社会の動向
- ・優生思想
- ・分離教育による影響
- ・医学モデルに限らない「障害」の捉え方(社会モデル・ICFなど)
- ・その他あれば ()

7 6の内容を、特別支援教育を学んでいない(特別支援教育ゼミでない)一般の学生が学ぶことについてのようによく考えますか。近いと思う項目に○を付けてください(複数回答可)。

- ・一般の学生も学ぶ必要があると考える
- ・一般の学生はあまり学ぶ必要がないと考える
- ・一般の学生は、学ぶ必要性をあまり感じないと思う
- ・関心の低い学生が多いと思う
- ・一般の学生は、専門知識を学ぶことに難しさを感じると思う
- ・一般の学生が学ぶ機会を積極的に作ると良いと思う
- ・関心の高い学生は多いと思う
- ・関心の高い学生も、まあまあいると思う
- ・関心が低くても、学ばないといけないと思っている学生は、まあまあいると思う
- ・その他あれば ()

(その理由や、補足があれば、書いてください。)

質問は以上です、ありがとうございます。

Learning Required of University Students Who Aim to Become Nursery or Teachers toward the Realization of the Inclusive Society : Considering the Challenges of Training Nursery or Teachers for Inclusive Childcare and Education Based on Students

ITO Sanami^{*1} and HONDA Yuko^{*2}

*1 Professor, Department of Contemporary Education, College of Contemporary Education, Chubu University

*2 Part-time lecturer, College of Contemporary Education, Chubu University

Abstract

In Japan, “Japanese-style inclusive education” is implemented with the aim of realizing a inclusive society. In this study, we conducted a survey of students in the special needs education seminar with the aim of clarifying the learning required for students in the nursery teacher and teacher training programs who have grown up in such an environment, from the perspective of realizing an inclusive society. The survey results showed the fact, the experience someone spending familiar time with the “disability” children from childhood, led to interest in special needs education, the awareness of the need for children with or without disabilities to “learn together in the same place” from childhood. In addition, the issues of separate education pointed out by the United Nations along with affirmation of “Japanese-style inclusive education”, low awareness of issues were captured regarding the dominant view of “disability” in Japan. It is necessary for students not only to study current special needs education expertise and the “social (human rights) model” of disabilities but also more to think about and discuss the values, as it were, having prevented “inclusive”, having dominated Japanese. In other words, they succeedingly have to continue think the framework of “disability”, “development”, and the “expertise”, along with the self-evident value, in order to realize the inclusive society.

Key words

Students of Nursery Teachers and Teacher Training Programs, Inclusive Early Childhood Care and Education, Inclusive Society, Framework of Disability