

障害のある子ども、気になる子ども、特別の支援を必要とする子どもの、 教育・保育場面における“育ちあい”の支援に向けて

荒 木 正 平

For Supporting Children with disabilities and with Special Educational Needs
in Early Childhood Care and Education

Shohei ARAKI

キーワード：特別の支援を必要とする子ども、障害（障がい）児教育・保育、インクルーシブ教育・保育、合理的配慮、育ちあい、子ども家庭への支援と福祉、子育て支援

1. はじめに

平成29年3月に文部科学省により告示された幼稚園教育要領における「第1章 総則」の「第5 特別な配慮を必要とする幼児への指導」においては、「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などに応じた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」と記されている。

上記にあげた障害のある子どもへの支援・指導に関連した教育要領を踏まえ、本研究は、教育・保育現場においてその対応が急務とされておりかつ、実際にその数も増えてきていると指摘される、（発達障害を含めた）障害のある子ども、気になる子ども、特別な配慮を必要とする子どもとのかかわりと、“育ちあい”の支援に向けた環境整備のための基礎研究と位置付ける。ごく近い将来にその多くが幼児教育・保育の担い手となる短期大学学生における「障害（児・者）」というものの見方・捉え方を、可能な限り正確に把握することで、近くは障害児・者と実際に関わることになる複数の実習現場における実践力の向上を図るのみならず、彼らが就職した後、すなわち現任者とし

て各種の障害を含め多様な課題を抱えることになる子どもたちと関わる際においても、より適切な支援—「合理的配慮」と言い換えることができるかもしれない—の実践・提供が可能になるような授業のあり方や、指導のあり方の検討につなげたい。

2. 研究方法

本研究では、本学幼児教育学科学生を対象に、2019年度7月から9月にかけて、筆者と筆者が指導を担当する「子どもの権利」卒業研究班所属の学生（全員2年生）とで実施したアンケート調査のなかから、障害のある子ども、気になる子ども、特別な配慮を必要とする子どもとのかかわりと、“育ちあい”の支援に特に関連する項目に関する回答結果について抜粋し、分析・考察を進める¹（添付資料1）。なお、アンケート調査への回答は任意としたところ、有効回答数は1年生が72名、2年生が61名の、計133名となった。

また、今回のテーマで研究を進めるにあたり、実際に小学校の特別支援学級、特別支援学校などを訪問させていただいた。それぞれの学校・施設においては、障害などを抱え、特別な配慮を必要とする子どもへの支援の実際と、子どもたち同士の学びあう姿を見学させていただき、職員の方々

表1 訪問先一覧

訪問時期	訪問先	訪問先の種別	訪問内容	訪問者
2019年 6月	長崎市立 A 小学校	特別支援学級	施設見学・施設概要の説明・質疑応答 授業見学・子どもたちとの交流	筆者、 学生12名
2019年 6月	長崎県立 B 特別支援学校	特別支援学校	施設見学・施設概要の説明・質疑応答 全校集会見学	筆者、 学生6名
2019年 7月	児童養護施設 C	児童養護施設	施設見学・施設概要の説明・質疑応答 子ども、職員との交流	筆者、 学生6名

表2 設定されたテーマとそれぞれの研究の概要

	テーマ名	研究の概要	担当学生
1	障害児・者との関わり	障害児・者との関わり経験に関するアンケート調査。 障害種別の関わり方や配慮。	2名
2	触れる関わり	触れる関わりの意義とその根拠。実際の触れ方と留意点。	1名
3	気になる子との関わり	学生自身の、ADHD 児との継続的な関わりをもとにした事例報告。	1名
4	障害児・者家族の障害受容、 家庭支援・家族支援の実態について	障害児・者家族の障害受容や出生前診断についての意識調査。特別支援学校や特別支援学級への訪問や、先行研究等も参考にしながら、家族支援のあり方について検討。	2名

にもお話を伺った（表1 参照）。授業の風景や日常的な支援の様子を観察したり、簡単な学習サポートを実施させていただいた。上記アンケート結果とあわせて、訪問によって得られた成果についても報告する。

3. テーマの設定

本研究のもととなる、筆者担当の「子どもの権利」卒業研究班における調査・研究は、先述のとおり、広く幼児教育・保育の担い手となる短期大学学生における「障害（児・者）」というものの見方・捉え方を、可能な限り正確に把握することを目的の一つとしたものである。その目的に向けて、各学生の意向や関心の範囲について検討を進め、さらに細かいテーマ設定を行った。その結果、「障害児・者との関わり」、「触れる関わり」、「気になる子との関わり」、「障害児・者家族の障害受容、家族支援の実態について」の4つのテーマに分かれて研究を進めることとなった（表2 参照）。

ここでは、4つ設定されたテーマのうち、特に本研究と関連の深い箇所・データを取り上げながら、それぞれの概要と成果について確認する。さ

らに、そこで確認された本学幼児教育学科学生の「障害（児・者）」というものの見方・捉え方の現状についての分析・考察を行う。これらの作業を通し、ごく近い将来においてその多くが幼児教育・保育従事者となり、障害を含む多様な生きづらさや支援を要する子どもを支えていくことになる本学学生たちへのより適切な授業のあり方、内容・枠組み・指導方法の検討・改善につなげていきたい。

4. 結果

4. 1. 「障害児・者との関わり」について

ここではテーマ1「障害児・者との関わり」についての研究を見ていく。まずテーマ1における研究の意義あるいは問題意識を、学生たちは冒頭で次のように示している。

私たちは実習などを通して障害児・者に関わる中で、どのように関わったらよいのか戸惑うことが多くあった。また、そのような思いや戸惑いを、私たちだけでなく児童支援に関わる多くの人が、同じように感じているので

はないかと考えた。

上記の通り、テーマ1の研究の起点となっているのは、学生たち自身が実習等において障害児・者と関わっていく際に身をもって感受した戸惑いである。そこで生じた自身の正直な感情を、どう受け止めつつ、支援者としての行動につなげるべきか。この切実な問題意識は、当然、他の学生にも共有されるものであり、かつそれは、教育・保育の現場において障害児との関わりの機会を持つ多くの支援者にも理解・共感されるものであるだろう。

このテーマ1で実際の研究を進めるにあたっては、まず本学学生に対して行った障害児・者についてのアンケート調査の結果の分析を行っている。さらにその結果を受けて、障害児・者との具体的な関わり方について、複数の先行文献からの情報をまとめる形で提示している。

まず、アンケート項目2の(1)「あなたは、これまで生活するなかで障害を持っている人と関わったことがありますか？」への回答については、1年生2年生の有効回答全体130人のうち、「ある」が66人、「ない」が64人で、ほぼ同数という結果となった。ただし、同じ項目についての回答を学年ごとに見るとやや興味深い結果が確認される。障害者との関わりの経験について、2年生の回答では「(関わったことが) ある」が34人、「ない」が25人であったのに対し、1年生の回答は、「(関わったことが) ある」が32人、「ない」が39人となっている(図1)。この設問については、添付資料1に確認される通り、「※「障害者・児施設」での実習やアルバイト、ボランティア等は除く」と付記しており、アンケート実施時点にお

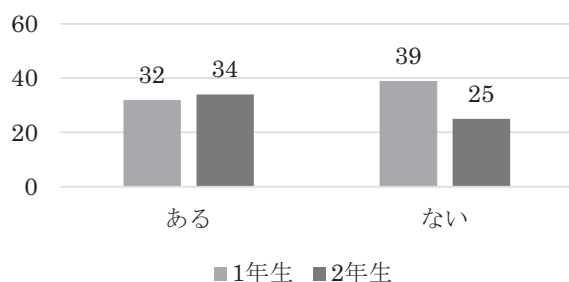


図1 障害児・者との関わりの経験

いて既に施設実習を終えている2年生と、まだ施設実習を経験していない1年生との実習経験による回答への直接的な影響が出ないように設計されている。もちろんこの但し書きを見落とした学生も一定数存在する可能性は否定できないが、それ以外の要因として考えられるのは、実習での障害児・者との直接的な関わりの経験や、障害児教育・保育に関連する内容を取り扱う各授業が、学生自身の「障害」というものの見方・捉え方に与える、間接的な影響である。アンケート実施の7月時点で、入学から3カ月程専門的な学習をしてきた実習未経験の1年生と、1年3カ月の専門的な学習を積み、実習もすでに複数回経験した2年生における最大の違いは、やはりここに見いだせるのではないだろうか。授業による専門的な知識・技術の蓄積と、実習による直接的な障害児・者との関わり経験の蓄積とは、学生自身の日々の生活場面における「障害(児・者)」に対する意識の持ち方にも大きく影響を与えているのではないか。これまで身近に存在したかもしれないが意識してこなかった「障害(児・者)」の存在を、以前より意識するようになっていくことをこのデータは示唆していると考えることができる。授業による学習や施設での実習などにより、知識・経験の蓄積を経た学生による「障害(児・者)」観の変容は、その後に学生自身が経験する(した)、日々の様々な経験の意味付けに影響を与える。のみならず、学生自身が学習や実習等を経る以前には見過ごしてきた・あるいは十分に意味づけることができていなかった日々の様々な、多くは他愛もないように思われるような経験に、新たな意味あるいは解釈の可能性を与えることになったのではないだろうか。

これに続く項目2の(2)では、「どのような障害児・者と、どんな場面でどのように関わりましたか？」という問いに対し、自由記述で回答していただいた。まず、「障害児・者との関わった場面」については(図2)、「幼(保)、小、中、高の学校やクラスで関わった。」との回答が多く、回答があったうちの68%が、学校内での関わりに類するものであった。続いて多かったのが、本研

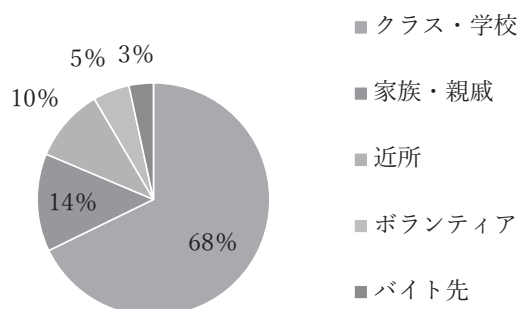


図2 関わった場面

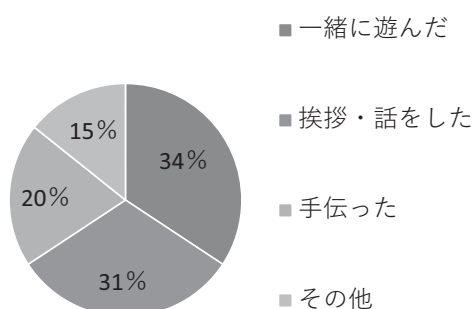


図3 関わり方

究の関心とも深く関連する回答であり、学生自身の「家族・親戚に障害児・者がいて関わっている。」というもので、これが全体の14%である。これに続いて多かったのが、「近所・地域にいる障害児・者との関わり。」に関するもので、10%である。この他には、「バイト先やボランティアで関わった」という人も数名いた。

次に、「障害児・者との関わり方」として（図3）、「一緒に遊んだ。」が34%、「挨拶・話をした。」が31%と、日常的な些細な関わりをもった場面をあげてくれた学生の割合が多かった。これに対し、「困っているときに手伝った。」といった内容の回答も全体の20%存在する。これに関連するものとして、「からかっている男子を止めたり、障害を持つ人が他の人を傷つけたりした時にはしっかり注意を行った」という回答も確認された。

そのような回答が多く寄せられる一方で、「（障害を持つ人が周りにいたが）関わり方が分からなかった」や「一緒にいるのが辛かった」といった回答もあったことに注目し、障害別（「知的障害」、「発達障害（自閉症、学習障害、注意欠陥多動性障害）」）の関わり方について研究を進めている。これらの障害児・者の一般的な特徴などについて

は、すでに多くの情報が流通しており、インターネット上でも文献においても確認することが可能である。その為ここではそれらについてはごく簡潔な言及にとどめつつ、障害児との継続的な関わりを続けている本卒研所属学生の具体的な経験の方により焦点を当てて、「育ちあい」に向けた支援の実際について確認していきたい。

障害別の関わり方や具体的な配慮

○知的障害児との関わり方や配慮について

全体への指示や説明そのものが理解できないことが多く、さらには話し手に注意を向けることや、指示等を理解していなくても思慮が不十分なまま「はい」「わかった」という返事をしてしまうことがある。そのような特徴を持つ知的障害児・者とのコミュニケーションにおける配慮として、以下の事があげられる。

- ・伝えるべき内容を絞って伝えること
- ・具体的で平易な表現で伝えること
- ・1つ1つの手順をわかりやすく、ゆっくりと丁寧に繰り返し伝えること
- ・言葉だけではなく、実物や写真・絵カードを活用すること

○発達障害（自閉症）を持つ人との関わり方や配慮について

- ・簡単な言葉で、統一した言葉かけをすること
→「ちゃんと座って」「そこにおいといて」など曖昧な表現を使うと混乱しやすくなるため、簡単な言葉でゆっくりと話すよう心がける。
- ・落ち着ける環境を用意すること
→苦手な音などから刺激を受けてしまうため、静かなスペースを用意する、壁や机の上を整理する、物が置かれている場所にはカーテンをつけるなどして気が散らないようにする。
- ・興味の幅が広がるような工夫をすること
→同じ遊びをしているとき無理に別の遊びをさせるのではなく、いつもの遊びをしてから他の遊びにも誘うなどの工夫をし、興味

のあるものから少しずつ興味の幅を広げる
ようにするⁱⁱ

○学習障害（LD）を有する人のとの関わり方・
配慮

- ・読字障害（ひらがなの音読が遅く、読み間違える。読んでいる文字や文章の理解が難しいなど）
→1文字の読みの定着から開始し、単語や語句のまとまり、文章を読めるようにしていく。
- ・書字障害（バランスのとれた文字が書けない。助詞などをうまく使いこなせないなど）
→なぞり書きから練習し、習得度にあわせながら模写や聴写を行っていく。
- ・算数障害（計算を習得するのが難しい。数系列の規則性などの習得が難しいなど）
→たくさん問題を解くより、少ない問題をゆっくりと丁寧に解く。分からない問題は答えは教えず、道筋までフォローするようにする。

《学習障害を有する児童に実際に関わっている人が
が行っている配慮》

- ・時間を決める。（子どもに分かりやすいように「長い針が5になったら遊ぼうか」などの声かけ）
- ・頑張った後には楽しみをつくり、意欲を持てるようにする。
- ・その子のペースに合わせ目標を決める。（無理に全部しようとせず、その子にあった量で区切る）
- ・出来なくても叱らず、出来ていることを褒める。
- ・一緒に考えたり、アドバイスをしたりするなど答えは教えず自分で考えられるように援助する。
- ・1対1で教える、周囲におもちゃを置かないなど、集中力が切れないような環境構成。
- ・子どもが好きなものを知る。（それがきっかけで話題ができる）

○注意欠陥多動性障害（ADHD）を持つ人の特徴
・落ち着きがなく注意を持続する事が難しい、
または困難である。

- ・気が散りやすい。集中力が続かない。
- ・なくし物や忘れ物をしやすい。
- ・ルールを守ることが難しい。指示は理解できても、従うことが難しい。

《注意欠陥多動性障害を持つ児童と実際に関わっ
ている人が行っている配慮》

- ・お出かけの際は車がきたら端で止まる、特に注意が必要な子の側に立ちながら周りも見ろ。（車がきても気になるものがあると周りが見えなくなる）
- ・時間を決める。
- ・その子が落ち着くものを側におく。（慣れない環境に行く際など）

障害別の関わり方や配慮を見ていくと、障害種別に関わらず、支援場面で共通しているかわり方のポイントがあることがわかる。例えば、「時間を決めて活動をする」、「否定しない」、「落ち着く環境をつくる」などの配慮は、障害のない子どもの保育においても必要なことであると考えられる。このようなかわり方が、教育・保育の現場などで当たり前になることで全ての子どもにとって過ごしやすい環境となり、障害児も特別視されるようなことも減るのではないだろうか。

インクルーシブ教育・保育の理念と、合理的配慮
について

ここまでの考察を踏まえたうえで、インクルーシブ教育・保育の理念についても少しふれておきたい。文部科学省ホームページ掲載の、中教審（初等中等教育分科会）の特別支援教育の在り方に関する特別委員会による「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）概要」においては、次のように記されている。

インクルーシブ教育システムにおいては、同

じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、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応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。ⁱⁱⁱ

上に示した通り、この理念のポイントとして指摘しておきたいのは、「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」^{iv}である点である。そして、障害のある者となない者が「同じ場で共に学ぶ」ために、「個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒」に対しては、その時点で最適な「教育的ニーズ」に応じた指導を提供する、とうたわれる。教育・保育の現場で試行錯誤され、共同で作られ整備されていくであろう「多様で柔軟な仕組み」については、もちろん障害別で配慮や関わり方が異なる部分もあるため、各自の個性や特性に合わせた関わり方を学ぶことも重要である（障害の特性に応じて特に求められる配慮）。

だが一方で、障害児・者との関わりであることを意識しすぎずに（特別扱いしないという配慮）、お互いの知識を共有し楽しむことも大切ではないだろうか。たとえば、先に示した各種学校・機関への訪問時を含め、実際に障害児支援に関わる機関の職員・先生方に障害児・者に関わる際の配慮についてお話を聞いた際には、子どもが知っている知識・流行もの（お笑いのネタ等）を支援者が知ることで関わるきっかけを作るよう工夫しておられるとのことであった。また、そのような「目線の高さ」や「波長」を合わせることが、障害を持つ子どもに限らず、コミュニケーション全般において重要な意味を持つことについてはここでも確認しておきたい。

障害児・者に対して学生が抱くイメージと、その変容可能性について

次に、設問3「障害者・児について、あなたはどのようなイメージをもっていますか？」という問いへの回答について簡単にまとめる。アンケート結果としては、障害児・者に対し「個性だと思

う」「笑顔が素敵」「健常者と変わらない」などの肯定的なイメージを持っていることがうかがわれる回答が多く確認された。一方で「周囲に避けられている」といった現状や、「関わり方が困難」など、支援者としての立場から見て、やや困難な状況に置かれたり、周囲から否定的に捉えられている障害児・者の実態がうかがわれるような回答もあった。しかし、そのような否定的なイメージを当初有していたであろう人の中には「(今までは怖いと思ったが) 関わる事で良いイメージが変わった」と、自身の変化について言及してくれた回答もあった。このような回答を、先に触れた設問2に対する本学1年生と2年生の回答傾向の差異と合わせて考えてみても、やはり重要になるのは、健常者と障害者とは、お互いに一定以上の関係形成が図れる程度の期間（例えば実習において設定されるような数日単位でもよい）関わることでできる機会を設けることではないか。ほかには、例えば、当事者をよく知る保育者や教員、保護者や本人が、周囲の人たちに関わり方のポイントなどを説明できる機会をつくるといいのではないかと考える。障害児・者についてよく理解し、どのような関わりが良いのか知ることで、「障害(児・者)」に対する見方の変容、偏見の解消につながるのではないだろうか。

「障害(児・者)」観の見直し、変容を図るためには、時間をかけて関わることとお互いをよく知ることが重要となる。このことについては、テーマ3「事例報告：気になる子との関わり」における、障害児との関わり体験における学生自身の変容プロセスにおいて、学生自身が実証しているともとらえることができるだろう。

4. 2. 「気になる子との関わり」について

テーマ3「事例報告：気になる子との関わり」においては、学生のアルバイト先である発達支援事業所における、気になる男児とのおおよそ二年間にわたり継続した関わりについて、その変容プロセスについて報告される。ADHD（注意欠陥多動性障害）の傾向があるその子との日々の関わりが積み重なっていく過程においては、特に大きな

事件やトラブルは発生しない。ただ、「男児に寄り添いその気持ちを理解し、一緒に考えようとするから今まで以上に笑顔がたくさん見られるようになった」という周囲の評価や、「出会ったばかりのときは、今のような関係ではなく遠くから様子を見ていたが、一緒にクッキングをしたり、外で鬼ごっこやドッジボールなど本気で一緒に遊ぶことで、距離感が縮まったと感じた。活動を“一緒に”に行い気持ちを共有することで、男児が心を開き信頼関係がうまれたと考える」という本人の実感が語られる。

教育・保育場面における“育ちあい”という、本稿のテーマに関連したところでは、次のようなエピソードにも触れられる。

男児から学ぶことも多々あった。夏休み期間中、外でセミを捕まえているとき、私も一緒に捕まえていたが中々捕まらずセミの捕まえ方を教えてもらった。今まではセミに触れなかったが「上からそっと持ったらすぐに虫かごに入れてすぐふたを閉めて。」と教わった。教わったとおりにするとセミを少しだけ触れるようになった。

ここでの男児と学生とのやり取りにおいては、どちらがどちらを“支えている”あるいは“育てている”といえるだろうか。実際に行われているのは、セミを捕まえる・触るといった、本当に些細な、他愛もない、日常に埋もれてしまいそうなコミュニケーション場面ではある。しかしその関係性のあり方には、「児童発達支援」等といった言葉からはイメージしにくい、コミュニケーションの相互性、“育ちあい”というものが、日常的なやり取りの中には多く見いだされることが、また見出せるような環境を作り出していくことの重要性が示されているようにも感じる。そのような環境形成を下支えするのが、陳腐なようであるが信頼関係であり、またそのような信頼関係の形成の前提として必要となるのが、日々の時間を共に過ごし、何という事もないようなやり取りの経験を共有し、蓄積することではないだろうか。

この点に関連してもう一つ挙げられている下記のエピソードは、より明確に、支援する一される関係のあり方の見直しを迫っているようにも思われる。

また、男児に助けられたこともあった。私が事業所の二階でDVDを観ている子どもたちの見守りをしているときに急な腹痛が襲ってきたことがあった。しかし、他に子どもたちの見守りをできる先生が近くにいなかったため我慢していた。しかし、男児は私の表情の変化に気付いてくれて、私を一階まで連れて行き他の先生に二階に行ってもらうように声をかけてくれていた。言葉で伝えなくても表情一つで読み取ってくれたようであり私自身がすごく助けられた。障害があるからといって、偏見を持つのはよくないと実感した出来事である。

この場面においては、彼女自身が記述している通り、学生の方が「男児に助けられ」ている。そして、その出来事を通して、「障害があるからといって、偏見を持つのはよくないと実感」したといい、結果として学生の「障害（児・者）」観の変容がもたらされている。このような経験を含めた障害児との関わりを積み重ね、学生は「もっと健常者が障害を持っている人に対しての知識を増やして障害者の暮らしやすい社会になるよう率先してこれからも障害児と関わって行きたい」という思いを強くしている。支援者としての成長もまたここでは促されていると言えるだろう。

しかしここで“育ちあい”という言葉にもう一度立ち戻って考えておきたい。先に挙げたセミを捕まえる場面において、また次に挙げた学生が急な腹痛を起こした場面において、男児は、一義的には支援する側としての行動をとることになったことはすでに確認したとおりである。しかし、（程度の差はあれ）ある種の困難な状況に置かれている人を目の前にしたときに、男児はどのようなことを考えただろうか。そこで自分自身ができること、役割、とるべき行動が何か、ということにつ

いて考えたのではないか。このような視点から考えると、男児もまた学生によって成長を促されたと捉えることもできる。助ける―助けられる、育てる―育てられる、支援する―支援される、その線引きは必ずしも絶対のものではなく、状況によって、あるいは支援を変えることによって也容易に反転しうるものである。

4. 3. 「家庭支援・家族支援の実態」について

テーマ4「障害児・者家族の障害受容、家庭支援・家族支援の実態について」においては、障害児・者家族の受容や出生前診断についてのアンケート結果と、先行研究や実態との比較を行いながら障害受容について研究を進めた⁹⁾。出生前診断についても非常に有意義な研究結果が得られているが、本稿の課題とは論点がやや異なるため、稿を改めて報告したいと考えている。ここでは、特別支援学校や特別支援学級を訪問した際の質問へにご回答いただいた内容や、先行研究・文献等を参考にしながら、障害児・者家族に対する支援の実態を把握し、今後さらに支援を充実させていくための検討を行う。

(1)障害児教育・保育の現場における保護者との関わり

障害を持つ子どもの家庭支援・家族支援において、その支援の対象としてまず挙げられるのは、子どもの保護者（養育者）であり、それはすなわち親（母親・父親）等であるケースが多い。本研究においては、障害児教育・保育の現場で直接間接に子どもとその保護者の支援に関わる職員が、親の思いをどのように感じ、受け止め、関わっているのかについての理解を深めるため、長崎市立A小学校特別支援学級、長崎県立B特別支援学校、さらに、「子どもの権利」卒研所属学生が関わりのある放課後等デイサービスDで、職員に対してのインタビューを実施した。それぞれの施設の職員の方々のご協力により得られた情報を、以下簡潔にまとめる。



○長崎市立 A 小学校特別支援学級

A 小学校特別支援学級においては、普通学級に戻りたいという気持ちがある親、子どもに育てにくさを感じている親、わが子の障害を受け容れられず気持ちが揺れている親など、保護者はそれぞれに様々な思いを抱えている。支援学級においては、親の障害受容に深く立ち入らないように意識した関わりを持っておられるところが印象的であった。具体的な支援のあり方としては例えば、毎日の連絡帳でのやり取りを通して子どものできるようになったこと、成長したことを報告するようにする、などである。また、子どもの置かれる環境が大きく変わる(=子どもにもその保護者含めた家庭にも不安や戸惑いが生じやすい) タイミングである年度の初めには、始業式前日に教職員と本人・親とで顔合わせを行い、子どもや保護者が安心して新年度を迎えられるようにしたり、必要に応じ面談の機会を設けたりして、「保護者と一緒に子どもの育ちを支えていく」という思いが伝わるように話をしているとのことであった。

○長崎県立 B 特別支援学校

B 特別支援学校においては、年に二回の保護者との面談が実施されている。特に年度末の面談では、保護者とよく話し合い子ども一人ひとりに応じた「個別の支援計画」の作成を行っている。この支援計画をもとに、関係機関と情報共有を行いそれぞれ専門的な立場から適切な支援を行っているとのことである。また、毎日の関わりとしては、特別支援学級と同様に、連絡帳が活用されている。書面でのやり取りを通して、食事、排泄、その他一日の様子、できるようになったことなどを伝えている。また、スクールバスの運行も実施されており、送迎などによる保護者の負担を軽減している。保護者の希望により居住地校交流^{vi}が行われている。

○放課後等デイサービス D

放課後等デイサービス D においては、保護者が子どもをどう扱っているのか、書面では受け取り方が異なってしまうこともあるため、なるべく

直接顔を見て話をするようにしているとのことであり、この部分については A 小学校特別支援学級、長崎県立 B 特別支援学校の対応と方針が異なっている。悩みの相談や障害受容に関しては、まずは保護者の思いを受け止めることが重要であり、あくまでも支援者は受け身の立場であるとの考えから、保護者への指導的な関わりはせず、状況に応じて気持ちに寄り添ったアドバイスを行うよう心がけているとのことである。また家庭環境をしっかりと理解したうえでの配慮も行っているとのことであった。

(2) (障害のある子どもの) きょうだいへの支援について

B 特別支援学校において実施されている居住地校交流で聞かれた保護者の声の中に「弟が嫌だと言っている。」という記述がみられた。障害を持った子の兄弟姉妹(以下きょうだい)はどのような思いを抱えているのか、きょうだいに対する支援はどのように行われているのかについて、「子どもの権利」卒研究生は、先行研究・文献等を活用し調査している。たとえばそれは、障害を抱える当事者である児童が最優先とならざるを得ないことにより、健常者であるそのきょうだいに対しては(より手がかからないという理由から)相対的にそのケアが後回しにされがちであること、そのことを我慢することが求められることへの不満、という形で表明される。あるいは、より率直にきょうだいが障害を持っていることを「恥」として表現されることもあることが報告された^{vii}。

本研究の主題である“育ちあい”を考える上では、きょうだい間の相互作用のあり方の把握と分析もまた、非常に意義深いテーマである。教育・保育場面においても、年齢の近いきょうだい間の影響の与え合いは大きな意味を持ちうるものである。但し本研究においては、紙幅の関係上、詳細には立ち入らないこととする。一点だけ述べておけば、先に簡単に触れたような、きょうだいの支援が必要とされる主な要因として挙げられる「後回しにされる不満」や、きょうだいが障害を持っていることに対し感受してしまう「恥辱感／

スティグマ」への対処は、当該家族だけで背負うものではないということは明らかだということである^Ⅷ。そもそも、日本の現状を見てみても、障害児を養育するにあたっては、いわゆる健常児を養育することと比して、身体的精神的、また経済的、その他様々な面で多くの負担を強いられている。そのような状況において、きょうだいへのケアにまで十分にかつ継続的に目配りをすることを、当該家族だけに要求することは、端的に言って現実的ではない。ここにおいても、広義の子育て支援、福祉行政の充実や利用の簡便化も含めたところでの子ども家庭への支援がより重要性を持つものとなってきていると言える^Ⅸ。

(3)考察—障害児との“育ちあい”のための家族・家庭支援に向けた学生の意識—

障害児の家族支援・家庭支援について、「子どもの権利」卒研生は、近い将来保育者になる自らの立場を踏まえつつ、次のようにまとめている。

今回の調査の結果、保護者との関わりにおいては、各施設に共通した留意点が多くあった。まとめるとすれば、「保護者の思いに寄り添いながら信頼関係を構築し、ともに子どもの育ちを支える立場から子どもの成長した側面を日々伝え、定期的に直接顔を合わせて話をする機会を設けること」こそが、障害児の保護者と関わるにあたり、保育者に求められることと言えるだろう。しかしこのような関わりは、なにも障害児の保護者との関わりに限ったことではない。障害の有無にかかわらず、すべての保護者に対するかかわりにおいても重要だろう。とはいえ、障害児の保護者は特に不安感が大きいと考えられるため、少しの変化や、保育者の具体的ななかかわりを細かく伝えていくようにすることが大切ではないだろうか。

先に触れたインクルーシブ教育・保育に関する部分とも重なるが、障害児への直接的な支援のみならず、その家族・家庭支援においても、「(家庭

ごとに抱える課題の個別性に応じて)特に求められる配慮」と、「特別扱いしないという配慮」とのバランスが重要性を持つことが示唆される。そして、そのバランスを保った状態での配慮が、真に「合理的(な)配慮」として成立するものではないだろうか。

ここで学生により述べられている内容は、卒業研究として取り組んできた調査の内容はもちろんのこと、これまでの授業の内容や実習での経験、また個人的な体験等をも含めたところの集大成としての考察であるように思われる。本研究のテーマである“育ちあい”という観点から、ここでの学生のまとめた文章を読んだときに、ごく自然に、しかし重要なポイントが抑えられていることが理解される。それは例えば、日々の何気ない関わりを通し「信頼関係を構築」することであり、「ともに子どもの育ちを支える」意識の重要性であるだろう。また、その意識は「障害の有無にかかわらず、すべての保護者と関わるにあたり、保育者に求められる」ものであること、と同時に、より不安感が大きい「障害児の保護者」に対しては、「少しの変化や、保育者の具体的ななかかわり」を伝えていくという支援のあり方である。

5. おわりに

ここまで、荒木の指導のもと「子どもの権利」卒研所属学生が実施した調査・研究の概要の確認を行ってきた。さらに、そこから読み取れる本学学生の「障害(児・者)」観の現状とその変容の可能性についての考察を合わせて実施した。学生が直接障害児・者と関わる実習における影響は確かに大きなものであるが、その前後の授業における事前学習や振り返りを合わせて行うことで、障害児教育や保育、障害児・者支援に関わるものとしての意識をより高めることができると思われる。

今後の課題として、本稿においても触れたが、家族支援・家庭支援の意識がより重要性を増すことが考えられる。本稿では、近い将来において幼児教育の担い手となる学生の意識についてのアンケート等を用いた検討と、教育現場の職員等への聞き取りを実施することができ、それぞれ非常に

有意義な成果が得られた。これらの成果をさらに生かしていくためには、障害を抱える子どもの家族を構成する各主体、つまり保護者である母親・父親、また、きょうだいなどに、直接お話を伺う機会を得ることが必要となると考えている。

注

- ⁱ 今年度の「子どもの権利」卒研においては、本稿で取り扱った「障害（児・者）」を対象として実態把握・支援のあり方の検討に向けて取り組んだグループと、虐待等により社会的養護を必要とする、いわゆる「（要保護の）児童」を対象としてその実態把握と支援をテーマとするグループに分かれて研究を進めた（「子どもの権利に関する実態とその支援について」『長崎女子短期大学 幼児教育学科 卒業研究報告集(第40集)』（pp103-131, 2020）参照）。前者（「障害」研究グループ）において設定された4つのテーマのうち2つ（「触れるケア」と「出生前診断」）と、後者（「児童」研究グループ）の各テーマにつき、非常に多くの研究で有意義な示唆が得られる調査・研究が実施されたにもかかわらず、本研究ではほぼ全く触れることができなかったため、稿を改めて報告を行うことができればと考えている。
- ⁱⁱ 知的障害、発達障害（自閉症）についての参考文献：『知的障害・発達障害のある人への合理的配慮 自立のためのコミュニケーション支援』編著 坂爪一幸・湯汲英史、かもがわ出版、2015
- ⁱⁱⁱ https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm 参照。
- ^{iv} 同上
- ^v 西田宏太郎「障害ある子どもを育てる親の障害受容に関する研究 ―発達障害児を育てる親の支援を考える―」『四天王寺大学大学院研究論集（11）』（pp163-193, 2017）等を参照。
- ^{vi} 「特別支援学校に在籍する幼児児童生徒が自らの居住する地域の学校に出向き、そこに在籍する幼児児童生徒と活動を共にする」ことを居住地校交流といい、地域から隔絶された状況を作らず、将来の地域生活をよりよいものにすることがその目的とされる。加藤しおり・藤井慶博「居住地校交流の現状と課題に関する研究 ～特別支援学校及び小・中学校の教員の意識調査と事例分析を通して～」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第39号』（pp167-176, 2017）を参照。
- ^{vii} 伊藤智佳子・徳田茂編『障害を持つ人の家族の心理』（一橋出版、2003）ほかを参照。
- ^{viii} 「子どもの権利」卒研学生においてきょうだい支援の取り組みを調べた結果として、きょうだいに対する支援は、最も早期からのものであっても小学生に対する支援であり、幼児期の子どものに適した支援はほとんど行われていない現状を報告し、その要因として「幼児期の子どものにおいては、言葉による伝え合いの難しさがある」と指摘している。そのうえで、保育者として

「きょうだいが自分の思いを我慢せずに伝えられるように、その子の考えていること、悩んでいることなどを吐き出せるような環境づくりをして、子どもの話に耳を傾けることが大切である」こと、また、「子どもの打ち明けてくれたことを保護者にも伝え、家庭での関わりを見つめなおしてもらう」ことも重要であると述べている。

- ^{ix} 中田洋二郎『発達障害のある子と家族の支援』（2018, 学研プラス）ほか参照。

添付資料1

『子どもの権利』卒研(障がい班)アンケート 1年・2年

私達は今、卒業研究で、障がい者・児と家族の障がい受容について研究しています。今回、皆さんの体験や考えをお聞かせいただき、障がい者・児のよりよい生活環境作りにつなげていきたいと考えております。質問への回答はすべて任意ですので、回答できる箇所のみで構いません。また、このアンケートは匿名性です。名前などは書かないようお願いいたします。お手数をおかけしますが、ご協力お願いいたします。

1. (1)障がい者・児である自分自身や家族を「受け容れる」とは、どういうことだと思いますか。

以下の項目の中から、あなたのイメージに最も近いものを1つだけ選んでください。

⇒【 】

No	項 目
1	自分や家族の障がいについて深く悩んだり、悲観したりしないこと。
2	できることに目を向けて、前向きに生きようと思うこと。
3	できないことは、できないと諦めること。
4	ありのままの自分を認めること。
5	障がい者として生きていこうと思うこと。
6	他者からの視線が気にならなくなること。
7	自分や家族の障がいを個性だと思うこと。
8	障がいがあることに価値を見出すこと。
9	自分や家族の障がいを他人に話せるようになること。
10	障がいは治らないと意識すること。
11	障がいを受容することはできない。

(2)自分の家族に障がいを持つ人がいたらどう思いますか？ (例:大変そう / 支えたいと思う)

(3)出生前診断で子どもが障がいを持っていると分かったら産みますか？産みませんか？

※出生前診断とは、生まれてくる赤ちゃんが先天的な病気や異常を持っているかを調べる検査のことです。

産む ・ 産まない

(4)(3)の回答理由を教えてください。

2. (1)あなたは、これまで生活するなかで障がいを持っている人と関わったことがありますか？

(※「障がい者・児施設」での実習やアルバイト、ボランティア等は除く)

ある ・ ない

(2)(1)で「ある」と答えた人は、どのような障がい者・児と、どんな場面で、どのように関わりましたか？

3. 障がい者・児について、あなたはどのようなイメージを持っていますか？