

保育士養成課程に在籍する学生の障害児の視点に立つことへの試論
— 事例に対する自由記述分析の試み —

An Essay on Nursery Teacher Training Students' Standing on the Perspective of the Children with Special Needs an Analysis of an Open-Ended Questionnaire Give to the First-Year Students

足立法子*
(平成29年10月25日受理)

要約

保育士養成課程に在籍する学生に対して障害児の事例を提示し、「障害をもつ子どもの行動の理由を考え、周囲の大人へ求めているであろうこと」についての自由記述を求める質問紙調査を実施した。保育実習等未経験である初年次生のほとんどが障害のある子どもの立場にたち、状況に応じて検討し、障害の有無にとらわれすぎずに冷静な視点をもって理解しようとする視点を既に携えているであろうことが検討された。また、初年次生と保育士資格等取得のためのすべての実習を終えた修了年次生との記述内容についての差異の有無を検討したところ、初年次生はより心情にたった理解をし、修了年次生はより障害をもつ子どもの特性に応じた具体的な視点をもって検討をしていることが予想された。寄り添うとはどのようなことであるのか、一人ひとりの子どもやその特性に応じた対応をするためには、既に持ち合わせているであろう心情に立つ視点を大切にするとともに、専門的な知識の習得と経験の積み重ねを通して、より具体的に検討することが可能となるであろうことが考えられた。

キーワード：障害児、保育士養成、自由記述分析

keywords：Children with Special Needs, Nursery teacher training, open-ended questionnaire

1. 問題と目的

障害児への教育が実施され、子どもが学ぶ権利は障害の有無にかかわらず等しく検討されるようになり、障害をもつ子どもが保育園や幼稚園へ入園するにあたっては障害の程度に応じて保育者が追加して配置される加配制度も実施されている。インクルーシブ教育の考えかたを基本に据え、子どもたちを障害の有無によって排除することなく、等しく教育の機会を提供し、子どもたちが単にとともに過ごすことを目指しているだけでなく、平等に教育の機会を提供することを基本の理念として実践が重ねられている。

インクルーシブ教育とは、障害児教育を「分離か統合か」という枠組みで何か決まった形態を論じるものではなく、特定の個人・集団を排除せず

学習活動への参加を平等に保障することをめざす、学校教育全体の改革のプロセスとされると荒川(2008)は述べている。権ら(2014)は、障害児保育がすすめられてきた現状や制度の変遷を概観している。子どもの多様なニーズに応じ、インクルージョンの概念に基づくインクルーシブ保育の在り方について、すべての子どもを排除しない、一人ひとり異なるニーズに応じた保育の実現が目指されていると評している。障害の有無にかかわらず特定の個人や集団を排除せずに学習活動への参加を平等に保障することは保育所および幼稚園の教育の場においても同様である。個人がその発達の過程にあわせて環境とふれあい、人とのかわりにおいて自分の存在を確認し、外界に興味をもつと同時に他者とともにあることに喜びを感じ

(*あだちのりこ 保育科講師 障害児保育)

られる機会を保育の場において提供しようとしている。障害のある子どもたちだけにとどまらず、子どもや支援の対象となる相手の視点に立つということが保育の多くの場面において求められる。保育者という役割に就く可能性がある学生に対して、子どもの発達過程やその特徴、これまでに蓄積されている学問的検討や実践研究による知識を身につけることが求められており、養成課程において学びを進めることになる。課程を修了し社会人となるころには、得た知識を活用し保育の対象となる子どもたちへ寄り添うことが職務として要求される。他方、学生たちがこれまでの生活や教育の場において経験したことを用いて、障害のある子どもたちを理解しようとする視点があることも予想することができる。乳幼児期の子どもの向き合いにあたり、保育士養成課程に在籍する学生たちがどのような視点を障害児に対して携えているのだろうか。実際にあった障害児教育における子どもと教師の葛藤場面を事例として提示し、子どもはどのように感じているかを問い、各人の意見を自由記述によって得ることとした。将来において保育を担うであろう学生たちの他者理解の視点について、その自由記述から探ろうとするものである。本研究は、保育士養成課程に在籍する初年次生を主な対象とし、専門的な知識が構築される以前の状態において、障害のある子どもの様子を事例として提示し、彼らの考えや感受性がいかに発揮されるのか、探索的に検討するものである。

2. 方法

事例に対する自由記述を求める質問紙調査を授業時間の一部を用いて実施した。対象は保育士養成課程に在籍し、実習などへ出向く前の初年次生とし、50名（男子1名、女子49名、平均年齢18.33歳）がその対象となった。さらに初年次生との記述内容を比較するため、初年次生への質問紙実施時において保育士資格取得にかかわるすべての実習を終えた修了年次生である11名（男子1名、女子10名、平均年齢19.64歳）を対象に同様の質問紙調査を実施した。

質問内容は、別府（1997）が著書のなかで紹介

した原田文孝氏の「人間としての礼儀を大切にされた教育を…Yくんとの出会いを通して」と題されたレポートから抜粋された事例を引用した。本事例は特別支援学校小学部5年生の男児とかわるなかで本児が教員の対応に対して涙を流す場面が紹介されており、男児とのかかわりについて検討する機会となっていたことが記載されている。男児が涙を流し、担当した教員にとってはショックなできごとであったところまでを調査用紙に提示し、「1. 涙の理由」「2. 椅子に座らないことの原因」「3. 教員に求める対応」について男児になったつもりで自由記述を求めた。他にも複数の質問を実施したが、本研究においては障害のある子どもへの視点を問う設問であった3問を分析対象とした。質問紙に提示した事例と質問項目は文末に資料として添付した。

3. 結果

(1) 属性

障害児や障害者とのふれあいについて、同じクラスに在籍していたか否かを幼稚園あるいは保育園、小学校、中学校、高等学校、その他の活動について回答を求めた。初年次生の障害児とのふれあいについては49名のうち「あり」が44名、「なし」が5名であった。また、修了年次生では11名のうち「あり」が10名、「なし」が1名であった。障害児とかわった経験がある被験者の割合が高く、その差を比較し差異を見出すには困難さが生じた。性別についても女性が圧倒的に多く、得られた自由記述内容の差異を属性によって検討することは控えることが適切だと考えた。よって、本研究において障害児・障害者とのかわり経験を含む属性と他者の視点に立場に立つことへの関連性の検討は行わないこととする。

(2) 自由記述の分類手続き

得られた自由記述について、すべてデータ化し、記述ごとのキーワードを抽出した。1つの文章内に複数の意味が見受けられた場合には、複数のキーワードを割り当てた。得られたキーワードについて、類似するものは同一のグループとしてま

表1. 障害のある男児の視点にたった「涙の理由」の分類項目と回答内容

分類項目	初年次生の回答内容 (n = 49)		修了年次生の回答内容 (n = 11)	
嫌悪感	20	・ 対応への嫌悪 ・ 薬への嫌悪 ・ 対応そのものが嫌だ	4	・ 無理やり口に入れられて少しびっくりしてしまったのと、嫌な気持ちになり泣いてしまったのだと思う
恐怖感	11	・ なにかわからないものを口へ入れられて恐ろしい ・ 無理に口に入れられることが怖い	1	・ 先生が怖かったのかもしれない
対応への疑念	8	・ 薬は無理にでも飲まなければならないのか ・ どうして無理やりされなければならないのか (対応への悲しさ)	4	・ どうしていつも無理やりなのか ・ 薬は絶対に飲まないといけない、逃げられない ・ 無理やり飲まされたから
自分の存在の不甲斐なさ	5	・ 自分が一人の人間として扱われていないように感じる ・ 自分のしたいことができず思うようにならない	—	—
障害への辛さ・くやしき	2	・ もう治らないと思いつらかったから	—	—
感覚的な反応	1	・ わからないものを口に入れられたと思ったから	2	・ 口の中に入ったことに違和感があった ・ 急に／無理やり入れられ、びっくりしたのではないか
自己主張 (自分でしたい)	1	・ 自分で薬をのみたい	—	—
その他	3	・ 理由もわからず泣いている	—	—
計	51		11	

とめ、それらを代表する名称を作成しカテゴリー化した。分類した結果を、設問ごとに主な記述内容とともに表1～3に示す。なお、ひとつの文章に複数の意味内容が認められる場合にはカテゴリーを重複してカウントしているため、記述数が被験者数よりも多くなっている場合がある。

(3) 設問ごとの記述内容

①涙の理由

障害児である男児が押さえつけられながら涙を流したところで事例がおわる。この涙の理由について尋ね、その記述を分類したところ(表1)、「1. 嫌悪感、2. 恐怖感、3. 対応への疑念、4. 自分の存在の不甲斐なさ、5. 障害への辛さ・くやしき、6. 感覚的な反応、7. 自己主張 (自分でしたい)、8. その他」の8項目へ分類した。主な内容としては、「1. 嫌悪感」について、無理やり

薬を飲まされたことやこれまでの対応の積み重ねへの嫌な気持ちがあらわれていると考えられていた。また、「対応そのものが嫌だ」とも挙げられた。「2. 恐怖感」はなにかわからないものを口へ入れられた恐ろしさを感じ、無理に口に入れられることそのものが恐怖であると答えられている。「3. 対応への疑念」では、薬は無理にでも飲まなければならないのか、どうして無理やりされなければならないのかと感じているであろうことが回答にあげられた。「4. 自分の存在の不甲斐なさ」に対しては、自分が一人の人間として扱われていないように感じていること、自分のしたいことができず思うようにならないからという回答を分類した。「5. 障害の辛さ・かなしさ」へは、もう治らないと思いつらかったから、「6. 感覚的な反応」へは急に口に入れられてびっくりした、「7. 自己主張」へは自分で薬をのみたいと思ったとい

表2. 障害のある男児の視点に立った「椅子に座らない理由」の分類項目と回答内容

分類項目	初年次生の回答内容 (n = 49)		修了年次生の回答内容 (n = 11)	
行動の制御不全	19	・座らないのではなく、座れない ・座ってたいけど何か胸がざわざわしてむりだから自分でもわからない ・おさえられない	6	1つのことに集中しづらく、じっと座っていると動きたくなる
願いや気持ちのあらわれ	18	・まだまだ動きたい ・ごはんを食べたくない ・もっと自分を見てほしい、考えてほしい	3	・縛られている感じがする ・給食を食べたくない
自分を理解した拒否	6	いつ自分のからだ動きだすのかわからないので、みんなと違うということを知るのがいやだから	—	—
負の体験再生起への想起	5	座ると嫌なものを口に入れられるから	2	食べないと床に押さえつけられてしまうという恐怖があり、食事自体が嫌になってしまったから
感覚的反応	1	ずっと床の上で生活していて違和感があるから	2	・縛られている感じがする ・狭いから ・椅子はかたい
その他	3	・わからない ・しつけができていない	—	—
計	52		13	

う記述を分類した。

②椅子に座らない理由

自由記述を分類したところ、「1. 行動の制御不全、2. 願いや気持ちのあらわれ、3. 自分を理解した拒否、4. 負の体験の再生起への想起、5. 感覚的反応、6. その他」の категорияが見受けられた(表2)。「1. 行動の制御不全」にはじっとしてられない、座り続けることができないからという回答を分類した。「2. 願いや気持ちのあらわれ」へは座りたくないと思った、ご飯を食べたくないと思ったなど、男児自身の気持ちが表れている回答を分類した。「3. 自分を理解した拒否」へは本人がじっとすることができないことを自分でわかっているから、みんなと違うということを知るのがいやだからなど、男児が自分の障害を感じとり理解していること、また自分がほかの子どもとの違いを知るのがいやなどという記述を分類した。「4. 負の体験再生起の想起」について、座ると嫌なものを口に入れられるから、

自分の嫌な事が始まるのをわかっているからと、負の体験を想起しているために椅子に座らないという記述が分類された。「5. 感覚的反応」へは、床の上で生活していて違和感がある、椅子が硬い、狭いなどの感覚的な理由による反応を分類した。

③教員に求める対応

男児が教員へ求めているであろう対応について、「1. 寄り添い(見守り)、2. 他児と同じかわり、3. 理解する姿勢の提示、4. 放任の希求(信頼)、5. 理由説明の希求、6. 強制や圧迫しない指導」の6項目に分類した(表2)。「1. 寄り添い(見守り)」は優しくしてほしいや寄り添ってほしいという記述が最も多く、見守りながら指導してほしいなどの記述を分類した。「2. 他児と同じかわり」へはまわりの子ども達と同じように、明るく笑顔で接することを求める記述を、「3. 理解する姿勢の提示」へは、優しく自分の気持ちを分かしてほしい、分かりながらもちゃんと待っていて、丁寧に接し教えてほしいとい

表3. 障害のある男児の視点に立った「教員に求める対応」の分類項目と回答内容

分類項目	初年次生の回答内容 (n = 49)		修了年次生の回答内容(n=11)	
寄り添い (見守り)	25	・何もいわなくていいから側にいてほしい ・気長に待ってほしい	6	しっかり向き合い、少しでも理解して優しく接してほしい
他児と同じかかわり	9	自分を認めてもらい、まわりと同じように接してもらいたい	—	—
理解する姿勢の提示	15	・自分で出来ることと出来ないことを分かったうえで丁寧に教え、接してもらいたい ・少し自分の訴えも感じて理解してほしい	2	・もう少しよりそってほしい ・自分の仕事だから優先するのではなく、気持ちを考えてほしい
肯定的放任の希求 (信頼)	3	・自由にさせてほしい ・ほうっておいて欲しい	1	優しく、自分の行動を受け止め、そっとしてほしい
理由説明の希求	1	耳が聞こえてもきこえなくても説明がほしい	1	無理やり口に入れるのではなく、一度言葉で説明してあげるとYくんも泣かなかったと思う
強制や圧迫しない指導	1	食べなければいけない時は無理やりではなく優しく食べさせてほしい	5	・自分のペースを受け入れてほしい ・無理にするのをやめる
計	54		15	

う対応への希望を分類した。「4. 肯定的放任の希求(信頼)」へは、自由にさせてほしいという記述を、「5. 理由説明の希求」へは聞こえても聞こえなくても説明がほしいと対応の説明を求める記述を、「6. 強制や圧迫しない指導」へは、無理やりではなく、全てを強制はしないでほしいと求める記述を分類した。

4. 考察

それぞれの設問について検討をする。

①涙の理由

初年次生の多くが嫌悪感を感じ取り、受けた対応についての疑問と子どもとしてのやるせなさや不甲斐なさ、葉そのものに対する嫌悪感を多く挙げている。涙の理由として嫌な思いをしているであろうと感じ取り、子どもからの訴えを受け取ろうとする姿勢を示していることがわかる。また、子どもが自分の障害について知っているかもしれないということへ目をむけ、「したいけれどできない自分」という捉えかたが子どもに生じている可能性についても読み取っているようであ

る。葛藤する子どもの存在について読み取る視点を初年次生において既に携えているであろうことがうかがえる。一方、修了年次生は、子どもが状況に対して「びっくりして泣いた」という判断を涙の理由として挙げている。事例の男児が感覚的に理解し、それを行動として示していると読み取っていることが考えられる。修了年次生は障害児・障害者とのかかわりの体験や保育者としての学びを深めているであろうことが予想される。障害のある子どもたちの感じ方や理解の仕方について、知識として得たことを涙の理由を検討する際に活用し、子どもの様子や育ちに合ったより具体的な判断をしようとしていることがうかがえる。

②椅子に座らない理由

男児が椅子に座らない理由について、さまざまな可能性が考えられていた。事例を読んだだけで判断するには、涙の理由が多種多様にある可能性があり、男児の心情についてはわからないことが多い。提示した文章には、学校での様子や対応についての記述はあるものの、その日にどのようなことがあったのか、給食時間の直前や給食を食べ

始めてからの詳細、学校外での様子について記述はなく、それらを読み取ることは困難である。検討する情報が十分とは言えないなかにおいて得られた回答のなかに、子どもの視点にたち、状況によって不快な記憶がよみがえり、また同じことが生じるかもしれないこと、男児が行動することによってなにかを伝えようとしているのではないかと検討がなされていた。被験者ひとりの記述には多くても2種類のカテゴリーへの分類にとどまる内容であった。しかしながら、全体としてみると、さまざまな視点を持ち合わせているであろうことが示唆された。

③教員にもとめる対応

優しく寄り添うことや、気長に待ってほしいこと、あるいは子どものことをよく知ったうえでかわってほしいという回答が多かった。さらに、聞こえていてもいなくても説明してほしいという記述も見られた。事例において、男児への対応が教員から一方的に行われていたという提示が大きく影響しているとも考えられるが、説明を求めるといことや子どものことを知ったうえで対応してほしいということが、子どもの視点に立って述べられている。

重度の障害のある子どもにおいて「○○したい」という主体としての希望があり、そのことへ気づくための視点を有していることが示されたといえるのではないかと。記述内容として、寄り添いや見守りを求める内容が多くを占めている。教育や支援の場においては、障害がある子どもが支援の対象者としてのみとらえられ、ともすれば主となる本人の願いよりも「よかれ」と思った対応を取ってしまうかねない難しさが生じることもある。初年次生ではあるものの、それぞれの子どもに意思があり、子どもにあわせた理解をすること、子どもがともに寄り添って支援や教育の方法を考えてほしいと感じ取ることや考える可能性への認識があり、周囲の大人へ何を求めているかを思い巡らせるための視点として利用されたのではないかと。

一方で、「そっとしておいてほしい」や「認めてほしい」など、子どもとして信頼してもらいたい

と願う気持ちについても記述がなされた。肯定的放任の希求と分類項目を設けたが、子ども本人に任せることを求める表現が記されており、存在を認め見守ることへの視点も被験者となった初年次生が携えているであろうことが考えられる。

5. まとめと今後の課題

子どもが「自分でしたいけれどできない」という気持ちにあり、悔しさがあることへの視点を持っているであろうことを被験者となった学生たちも考え、感じ取る可能性を持っていることがわかった。引用した事例の解説において、教育しようとする教員が一生懸命になりすぎる危険性があり、交換条件をつけて子どもの問題行動をなんとか解決しようとしてしまい、子どもの葛藤に気づく視点を見失ってしまうことがあると指摘がなされている。今回の調査において「優しく寄り添ってほしい」という記述が多くみられ、子どもの視点に立ったうえで、子どもへの対応や障害のある子どもとかわることが保育士養成課程の初年次生によって考えだされ記述されている。少し飛躍的ではあるが、事例を読み質問に答えるという行為そのものも、ひいてはインクルーシブな芽を育むことにつながるのではないかと考え至った。

「周りの子どもと同じように接してほしい」という言葉が記述の中に多くみられた。このことから、子どもたち同士が互いの様子、あるいは他児への大人からのかかわられ方を敏感に感じ取っているであろうことも被験者が認識していると考えられることができる。「同じように」という言葉がさす具体的なかわり方は記述内容のみでは読み取ることにはできないが、子どもを理解しようとする際の接する態度について、「行動」の意味をとらえようとする視点、子どもが何を望んでいるかを知らうとする視点、したいけれどできないと葛藤をしている子どもを理解しようとする視点を初年次生において携えているであろうことも予想された。

本研究の課題として、自由記述の分類を複数名にて行い、妥当性と信頼性について検討すべきで

あった。また、既に多くの被験者が大学入学以前や調査時点において障害児や障害者とともに過ごした経験があり、これを検討材料とするには程度や内容を詳細に問う必要があり、あるいは共に過ごすことに対する意識調査を同時に行うことも選択肢となるだろう。今後の課題として、初年次生と比較するにはすべての実習を終えた修了年次生の被験者を同数程度確保し、障害児についての理解を感情面だけでなく、より具体的な視点をもって考える傾向があると言及したことについて再度確認し、さらに議論を深めることも必要である。

事例に対する自由記述から、重度の障害がある子どもに本人なりの意思があり、周囲の大人に理解してほしいと感じているであろうことを、保育士養成課程の初年次生において持ち合わせていることが読み取ることができた。また、他方において、被験者の多くがこれまでに障害児や障害者の方とのかかわり体験があるという事実は、インクルーシブ教育が進められ、障害児とともに過ごし接する機会があることも示しているといえる。障害児や障害者とともに過ごし、体験を通して知り合いながら、互いを身近に感じている可能性もある。さまざまな視点をもつ学生同士が共に学ぶことにより、子どもの行動の理由についても豊かな議論によって検討しあう可能性があることについても示唆を得る機会となった。

〈参考文献〉

1. 荒川智、2008、インクルーシブ教育入門、クリエイツかもがわ
2. 別府 哲、1997、子どもを受けとめるということ、全国障害者問題研究会出版部、「障害児の内面世界をさぐる」第4章、67-77
3. 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、琉球大学教育学部紀要、83、113-120
4. 木下孝司、2012、子どもの発達に共感するとき、全国障害者問題研究会出版部

資料：質問紙調査「提示事例」と「質問項目」

○提示事例

次の文章をよんで、質問に対するあなたのお考えをお聞かせください

【障害のあるお子さんについてご紹介します】

Yくんは特別支援学校小学部5年生、脳性マヒで歩行はできず、移動はズリバイ（足をひきずりながら手のちからで動く）が主な手段となっており、聴覚障害も持っています。

自らのうちに閉じこもるように見える行動がとても激しい子どもでした。たとえば、手をじっと見つづけ、だんだんと興奮してきて声を出し、身体を反り返らせるようにする。興奮が最高に高まると、頭をゴツンと床に打ち付けて終わる。そしてまた1から始まる。長い時は1時間以上繰り返し続けます。しかも、訓練や学習時間には、先生から逃げて毛布やシーツにくるまる、抱こうとするとそり返るというように、人からのかかわりは拒否しつづけるようにみえることが多い子どもでした。

先生がいちばん指導にこまったのが給食です。

マヨネーズ、シーチキン、牛乳以外はほとんど食べようとせず、しかも椅子には座らない。給食は毎日格闘で、床に押さえつけて口に押し込むとそのうちに食べます。または、マヨネーズを何にでもつけて食べさせる。こういった指導をくりかえしつつ、「どちらも教師にはつらいことであった」と担当の先生は記録に書いています。

そんなYくんとのかかわりを決定的に変える、担当の先生にとっての事件が起きます。

「薬を飲まそうとすると、すごくいやがりました。無理に口の中に薬を入れると、涙を流して泣き出しました。怒るのではなく、泣き出したのでびっくりしました。哀しそうな目でこっちを見るのです。人間としてしてはいけないことを、してしまったような気がして、Yくんを抱いていると、おちついてじっとみつめてくれました。

○質問項目（分析対象とした項目のみ掲載）

1. Yくんの涙の理由はどんなことだと感じますか
2. 「もしも、あなたがYくんだったなら…」と、Yくんのつもりでお答えください
 - A. 椅子に座らないのはなぜですか
 - B. 先生にどんなふうに接してもらいたいですか