Inclusive Journal of Education

Printed 2019.0228
Online ISSN: 2189-9185
Published by Asian Society of Human Services

Interchange Yellow [Mamiko OTA]

February 2019
VOL. 6

Asian Society of Human Services

Journal of Inclusive Education

Asian Society of Human Servicesでは、
障害の有無に関わらず共に学ぶ場を設定し、
そこで行われる平等かつ包括的な教育を
Inclusive Educationと定義する。

Inclusive Education分野の研究は、
その方法が科学的であれば国際的に通用する分野であり、
多職種協働の試みによってより発展することが期待され、。
特に、“Evidence Based Inclusive Education”の推進が求められている。

そこで、本学会ではInclusive Educationに関する
科学的な研究・実践活動を通じ、
日本をはじめアジアのInclusive Educationの
進歩・発展に寄与することを目的とし、
学会として3種類目の専門研究ジャーナルをここに創刊する。

Asian Society of HUMAN SERVICES

Inclusive Journal of Education

ORIGINAL ARTICLES

乳幼児保育・教育におけるカリキュラム評価に関する研究
―保育所保育指針の分析を中心に―

小原 愛子，荒居 日和，岡田 直美　p. 1

肢体不自由児童生徒のキャリア教育における指導内容の検討

越智 文香，越智 彩帆，樫木 暢子，苅田 知則，加藤 哲則　p.10

子どもの概念形成と才能発掘の実態把握を行うための構造化された評価ツールの開発
―3～5 歳児を対象とした CRAYON Book の領域と項目の検討―

韓 昌完　p.27

ダイバーシティ教育の観点に基づく障害理解教育カリキュラム開発のための基礎研究

權 偕珍，太田 麻美子，照屋 晴奈　p.41

カリキュラム・マネジメントの観点に基づく特別支援学校と特別支援学級における教育課程編成の課題
－知的障害者教育の教育課程を中心に－

下條 満代，照屋 晴奈，大城 政之　p.56

海外のダイバーシティについての検討に基づく日本の小学校の実情と課題

竹下 幸男，渡邉 健治，深田 將揮，生野 勝彦　p.65

REVIEW ARTICLE

キャリア教育の観点に基づく発達障害者教育
―自閉スペクトラム症者のキャリア教育を中心に―

矢野 夏樹，下條 満代，權 偕珍　p.86

投稿規定　p.93
執筆規定　p.95
倫理規定　p.98

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.6 1-9

ORIGINAL ARTICLE

乳幼児保育・教育におけるカリキュラム評価に関する研究
―保育所保育指針の分析を中心に―

Study on Curriculum Evaluation of Infant Care and Education ; Focus on the Analysis of the Childcare Center Guidance

小原 愛子 [1)], 荒居 日和 [1)], 岡田 直美 [2)]
Aiko KOHARA Hiyori ARAI Naomi OKADA

1) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus

2) 株式会社紬
Tsumugi. inc

＜Key-words＞
保育所保育指針, 構成概念, 才能発掘, 子育て支援
childcare center guidance concept formation talent excavation parenting support

colora420@gmail.com（小原 愛子）

Journal of Inclusive Education, 2019, 6:1-9. © 2019 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、乳幼児保育・教育のカリキュラム評価に必要な要素について考察するために、保育所保育指針の内容を IN-Child Record の 14 領域の観点と、「概念形成」、「才能発掘」、「子育て支援」の観点から分析した。乳児の保育のねらい及び内容は、「姿勢・運動・動作」、「コミュニケーション」が該当するものが最も多く、1 歳児以上 3 歳未満の保育のねらい及び内容は「概念形成」と「コミュニケーション」、3 歳児以上では、「概念形成」、「コミュニケーション」、「社会生活機能」が多く該当した。乳児は、運動機能が著しく発達し、首がすわったり寝返りをするようになったりと、概念形成の土台となる「姿勢・運動・動作」が重要となるため、カリキュラム評価の際はそれらについて取り入れることが重要だと考えられる。また、1 歳児以上は、「概念形成」を行いながら言葉を獲得したり、思考力を深めたりするため、カリキュラム評価の際も「概念形成」に関して評価を行うことが必要だと考えられる。また、乳児から 3 歳児以上の保育・教育において「コミュニケーション」は常に重要となるため、コミュニケーションの観点も取り入れたカリキュラム評価を行うことが必要だろう。

Received
10 January, 2019

Revised
25 January, 2019

Accepted
4 February, 2019

Published
28 February, 2019

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.6 1-9

Ⅰ．研究背景

現在、日本は乳幼児保育制度の大きな転換期に来ている。子どもの健やかな成長を支援していくため、全ての子どもに質の高い教育・保育を提供することを目標に掲げた子ども・子育て支援新制度が平成 27 年 4 月から施行され、1・2 歳児を中心に保育所利用児童数が大幅に増加するなど、保育をめぐる状況は大きく変化している（保育所保育指針解説，2018）。また、子ども・子育て支援制度の始まりに伴い、職員の処遇や配置の改善、仕事・子育て両立支援の始まり、認定こども園の普及等、新たな地域型保育の創設など保育制度が転換期に来ている。平成 29 年に幼稚園教育要領（文部科学省，2017）、保育所保育指針（厚生労働省，2017）、幼保連携認定こども園教育・保育要領解説（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2017）が改訂・制定され、乳幼児保育・教育のねらいや内容が統一され、より質の高い乳幼児保育・教育が求められるようになっている。また、そのためにも乳幼児における保育・教育カリキュラムの評価が必要となるだろう。

乳幼児保育・教育においては指導計画の作成を行い、計画に基づいた保育・教育を展開することが示されている。幼児期を担う保育者には、①「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や小学校の学びを念頭に置くこと、②幼児の姿や就学後の状況、家庭や地域の現状に基づき教育課程を編成すること、③教育内容と教育活動に必要な人的・物的資源等を家庭や地域の外部の資源も含めて活用すること、といった 3 つの側面からカリキュラム・マネジメントの機能を十分に理解した上で実施することが求められる（髙橋・浅井・小嶋，2018）。その中で、個に応じた保育・教育を行うことの難しさが保育現場で広がっている。西川・永田（2012）は、保育士が「気になる子ども」と考え、「落ち着きがない」、「他児とのトラブルが多い」などの子どもに対してどのように保育を進めていけばいいかが大きな問題となっていることを指摘している。また、「気になる子ども」を認識する際の認識する側、つまり保育者自身の子どもの見方を問題にするべきであるとの視点も強調されていると述べている（西川・永田， 2012）。個に応じた乳幼児保育・教育を豊かに展開していくためには、保育者の子どもの見方や実態把握を充実させると同時にカリキュラムを評価し改善するが重要である。

小中学校においては、このように個のニーズに応じた支援をするための子どもの実態を把握するツールとして IN-Child Record（以下、「ICR」と示す）がある。IN-Child とは包括的教育を必要とする全ての子どものことであり、ICR を使うことで子どものニーズを把握することが可能である。しかし、保育現場には個別の支援ニーズを必要とする子どもが増えているにもかかわらず、実態を把握するためのツールが無いことが課題である。もし、実態把握のためのツールがあれば、これらの課題を解決していくことができるかもしれない。また、Okada, Kohara & Han（2017）は、乳幼児の実態を把握するツール開発のために、保育士が日常的に使用でき、包括的かつ継続的な教育のための教育的診断ツールに関する基礎的研究を行った。その結果、乳幼児の実態把握には、「概念形成」と「才能発掘」、「子育て支援」の観点を取り入れる必要性を示した。

そこで、本研究では、保育所保育指針の内容を IN-Child Record（韓・太田・權，2015）の観点と、Okada, Kohara & Han（2017）の研究において発表された観点から分析し、今後乳幼児保育・教育のカリキュラム評価の際の課題および必要な要素について考察する。

Ⅱ．方法

1. 分析対象資料

本研究では、保育所保育指針（厚生労働省，2017）を分析対象資料とした。保育所保育指針は、保育所保育の基本となる考え方や保育のねらい及び内容など保育の実施に関わる事項と、これに関連する運営に関する事項について定めたものである。主に、「第 1 章総則」、「第 2 章保育の内容」、「第 3 章健康及び安全」、「第 4 章子育て支援」、「第 5 章職員の資質向上」で構成されている。

保育所保育指針を分析対象とした理由は、幼稚園教育要領（文部科学省，2017）と幼保連携認定こども園教育・保育要領解説（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2017）の「ねらい及び内容」とほとんど同じであったことに加え、保育所保育指針は乳児期についても明記しているからであり、現在は認定子ども園よりも保育園の数の方が多いからであった。

2. 資料分析の観点

資料分析の観点としては、IN-Child Record の 14 領域及び Okada, Kohara & Han（2017）が先行研究で挙げた「概念形成」、「才能発掘」、「子育て支援」の領域とする。

1) IN-Child Record の観点

IN-Child とは、包括的教育を必要とする全ての子どもを指す用語であり、IN-Child Record とは、IN-Child の QOL 向上の観点から支援ニーズを検討する為のツールで、14 領域 82 項目で構成されている。領域は、「身体の状態」、「姿勢・運動・動作」、「不注意」、「多動性・衝動性」、「こだわり」、「自己肯定感」、「社会生活機能」、「コミュニケーション」、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」である。

2)「概念形成」、「才能発掘」、「子育て支援」の観点

Okada, Kohara & Han（2017）は、包括的且つ継続的な教育のための教育的診断として使用できるツールとして、保育士が日常的にできるツール開発の構成概念を検討した。その結果、IN-Child Record の領域に変更を加えながら「概念形成」、「才能発掘」、「子育て支援」の領域が必要であるとした。ここでの「概念形成」とは、幼児期の感覚刺激の経験を通じて、事象の意味内容を思考によってとらえたり表現したりするときに、言語や数等を用いてつくりあげるプロセスのことである。また、「才能発掘」とは、「概念形成」のプロセスで表現されるものを指し、「子育て支援」とは、連絡帳や日々のお迎えの中での保護者との連携、地域との連携のことを指す。

3. 対応分析の方法

本分析では、保育所保育指針と IN-Child Record の 14 領域及び Okada, Kohara & Han(2017)の「概念形成」、「才能発掘」、「子育て支援」領域を対応させて分析する。保育所保育指針の分析は、子どもの保育に関する事項が示されている「第 2 章保育の内容」の「1. 乳幼児保育に関わるねらい及び内容」、「2. 1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」、「3. 3 歳以上児の保育に関するねらい及び内容」、「第 3 章健康及び安全」の「子どもの健康支援」、「食育の推進」を対象とする。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.6 1-9

Ⅱ．結果

1.「第 2 章　保育の内容」に関する分析

乳児保育に関するねらい及び内容を対応分析した結果、「身体の状態」、「姿勢・運動・動作」、「自己肯定感」、「社会生活機能」、「コミュニケーション」、「聞く」、「話す」、「概念形成」、「才能発掘」、「子育て支援」の領域に該当した（表 1)。該当しなかったものは、「不注意」、「多動性・衝動性」、「こだわり」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」の領域だった。

35 項目中、「姿勢・運動・動作」、「コミュニケーション」が 12 項目と該当するものが最も多く「身体の状態」、「概念形成」が次いで 10 件と多かった。

表 1　乳児保育に関するねらい及び内容の対応分析

保育所保育指針の内容と項目数		領域の該当項目数																
		身体の状態	姿勢・運動・動作	不注意	多動性・衝動性	こだわり	自己肯定感	社会生活機能	コミュニケーション	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	概念形成	才能発掘	子育て支援
乳児保育に関するねらい及び内容	(1) 基本的事項…3 項目	2	2				1	2	2							1		
	(2) ねらい及び内容 ア　健やかに伸び伸び育つ…10 項目	3	4				2											
	イ　身近な人と気持ちが通じ合う…10 項目	2	2				2	6	8	2	2					1		
	ウ　身近なものと関わり感性が育つ…10 項目	1	4						2							8	6	
	(3) 保育の実施に関わる配慮事項…5 項目	2																2
	全項目数…38 項目	10	12				5	8	12	2	2					10	6	2

1 歳以上 3 歳未満児の保育に関するねらい及び内容を対応分析した結果、「身体の状態」、「姿勢・運動・動作」、「多動性・衝動性」、「自己肯定感」、「社会生活機能」、「コミュニケーション」、「聞く」、「話す」、「概念形成」、「才能発掘」、「子育て支援」の領域に該当した（表 2)。該当しなかったものは、「不注意」、「こだわり」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」の領域だった。

72 項目中、「概念形成」が 25 項目と該当するものが最も多く、「コミュニケーション」が次いで 22 件と多かった。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_1
Journal of Inclusive Education, VOL.6 1-9

表２　１歳以上３歳未満児の保育に関するねらい及び内容の対応分析

保育所保育指針の内容と項目数		領域の該当項目数																
		身体の状態	姿勢・運動・動作	不注意	多動性・衝動性	こだわり	自己肯定感	社会生活機能	コミュニケーション	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	概念形成	才能発掘	子育て支援
一歳以上三歳未満児の保育に関するねらい及び内容	(1) 基本的事項…3 項目	2	1				1	1	2	1	2					1	1	
	(2) ねらい及び内容 ア　健康…14 項目	7	5				1											1
	イ　人間関係…12 項目				1			7	9							1		
	ウ　環境…12 項目							1	1	2						12	2	
	エ　言葉…13 項目								10	7	11					1	1	
	オ　表現…13 項目	4	1				2									10	1	
	(3) 保育の実施に関わる配慮事項…5 項目	1	1															
	全項目数…72 項目	14	8		1		4	9	22	10	13					25	5	1

３歳以上児の保育に関するねらい及び内容を対応分析した結果、「身体の状態」、「姿勢・運動・動作」、「多動性・衝動性」、「自己肯定感」、「社会生活機能」、「コミュニケーション」、「聞く」、「話す」、「書く」、「概念形成」、「才能発掘」、「子育て支援」の領域に該当した（表 3）。該当しなかったものは、「こだわり」、「読む」、「計算する」、「推論する」の領域だった。

100 項目中、「概念形成」が 36 項目と該当するものが最も多く、「コミュニケーション」が次いで 30 件、「社会生活機能」が 29 件と多かった。

表３　３歳以上児の保育に関するねらい及び内容の対応分析

保育所保育指針の内容と項目数		領域の該当項目数																
		身体の状態	姿勢・運動・動作	不注意	多動性・衝動性	こだわり	自己肯定感	社会生活機能	コミュニケーション	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	概念形成	才能発掘	子育て支援
三歳以上児の保育に関するねらい及び内容	(1) 基本的事項…4 項目	2	1					2	2	1	1					1	1	
	(2) ねらい及び内容 ア　健康…19 項目	7	9				1	4	3									1
	イ　人間関係…21 項目			1	1		5	15	15	1	1					2		
	ウ　環境…20 項目							5	2							19	2	
	エ　言葉…18 項目						2	3	8	5	10					6	6	
	オ　表現…18 項目		2				2						1			8	10	
	全項目数…100 項目	9	12	1	1		10	29	30	7	12		1			36	19	1

2.「第 3 章　健康及び安全」に関する分析

「第 3 章　健康及び安全」に関するねらい及び内容を対応分析した結果、「身体の状態」、「姿勢・運動・動作」、「社会生活機能」、「コミュニケーション」、「概念形成」、「子育て支援」の領域に該当した（表 4）。該当しなかったものは、「不注意」、「多動性・衝動性」、「こだわり」、「自己肯定感」、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」、「才能発掘」の領域だった。

15 項目中、「身体の状態」が 13 項目と該当するものが最も多く、「子育て支援」が次いで 8 件と多かった。

表 4　健康及び安全に関するねらい及び内容の対応分析

保育所保育指針の内容と項目数		領域の該当項目数																
		身体の状態	姿勢・運動・動作	不注意	多動性・衝動性	こだわり	自己肯定感	社会生活機能	コミュニケーション	聞く	話す	読む	書く	計算する	推論する	概念形成	才能発掘	子育て支援
子どもの健康支援	(1) 子どもの健康状態並びに発育及び発達状態の把握…3 項目	3	1															2
	(2) 健康増進…2 項目	2																1
	(3) 疾病への対応…4 項目	4																3
食育の推進	(1) 保育所の特性を生かした食育…3 項目	3																
	(2) 食育の環境の整備等…3 項目	1						1	1							1		2
全項目数…15 項目		13	1					1	1							1		8

Ⅳ．考察

1.「第 2 章　保育の内容」に関する考察

乳児に関する文言で多く該当したものは順に、「姿勢・運動・動作」、「コミュニケーション」、「身体の状態」、「概念形成」であった。乳児期の保育で特徴的だったのは、他の年齢と比較して「姿勢・運動・動作」が多く該当していたことである。保育所保育指針解説（厚生労働省，2018）では、「乳児期は、心身両面において、短期間に著しい発育・発達が見られる時期である。」、「生後 4 か月頃には首がすわり、その後寝返りがうてるようになり、さらに座る、はう、つたい歩きをするなど自分の意思で体を動かし、移動したり自由に手が使えるようになったりしていくことで、身近なものに興味をもって関わり、探索活動が活発になる。」とされている。乳児期の体の発達は著しく、様々な「姿勢・運動・動作」ができるようになり、「概念形成」を促進していくことが考えられ、乳児期の「概念形成」と「姿勢・運動・動作」は強く関連していることからも、保育の視点として「姿勢・運動・動作」を重視する必要があるだろう。

1歳以上3歳未満の保育に関しては、「概念形成」が最も多く、「コミュニケーション」、「聞く」、「話す」といった、保育所保育指針の「言葉」に関連する領域が多く該当した。「1歳半過ぎに 50 語を超えると、語彙は急激に増えていきます。この時期は語彙の爆発的増加期と呼ばれています。子どもは物に名前があることに気付き始め、「コレナーニ？」としきりに大人に尋ねるようになる。」（遠藤，2011）とあることから、言葉を獲得すると同時に話すことが増えてくることが考えられる。「人の言葉や話などを聞き、自分でも思ったことを伝えようとする。」（厚生労働省，2018）とあることからも、「話す」と「聞く」は密接に関わっており、話すことと聞くことのやりとりが、コミュニケーションとなって人間関係を形成していく基礎になると考えらえる。また、コミュニケーションを通した言葉を獲得する中で、概念を形成していくと考えられる。

3 歳以上の保育に関しては、「概念形成」が最も多く、「コミュニケーション」、「社会生活機能」の領域が多く該当した。特に、「概念形成」については、3歳未満と比較して多く該当している。また、「才能発掘」に関しても、他の年齢に比べ該当する項目が多かった。「子どもは、生活の中で感じたことや考えたことを様々に表現しようとする。その姿は、その子どもがこれまで家庭や保育所の生活の中で体験したことを再現して楽しんだり、友達や保育士等に伝えようとしたり、さらに、工夫を重ねてイメージを広げたりするもので、その子どもの生活経験によって様々である。また、同時に、その表現は、子どもの発達に応じて、その子どもなりの素朴なものから、友達と相談しながら相互に役割を決めて楽しむものなどまで幅広く展開する。」（厚生労働省，2018）とされているように、表現する方法は様々であり、年齢に応じて表現の幅が広がっていく。そのためカリキュラム評価をする際は、多様な表現の方法を踏まえた内容を考え、年齢に応じた表現方法をふまえながら入れる必要がある。「コミュニケーション」、「社会生活機能」の領域については、「3歳頃から、保育所や幼稚園などの集団施設はもちろんですが、地域の子育て支援事業として保育所や幼稚園などで開催されている「子育て広場」などの場でも、養育者とのかかわりだけでなく、子ども同士のかかわりが増えてきます。」（森上・小林・渡辺，2009）、「よいことや悪いことに気付き、考えながら行動したり、きまりの大切さに気付き、守ろうとしたりするなど、生活のために必要な習慣や態度を身に付けていくことが、人と関わる力を育てることになるのである。」（厚生労働省，2018）とあるように、3歳以上からは、集団での活動が増え、仲間とコミュニケーションも増えていく時期であり、社会生活のきまりなどを学んでいく時期ということからも重要な要素だと考えられる。したがって「コミュニケーション」やルールを守るといった「社会生活機能」に関することもカリキュラム評価には含めた方が良いだろう。

乳幼児保育から 3 歳以上児の保育において、「こだわり」に該当する内容はなかった。IN-Child Record における「こだわり」とは、「児童生徒の常同的・反復的な行動」とされている。乳幼児期は繰り返し遊びを行い没頭する中で様々なことを学んでいくため、常道的・反復的な行動はよくみられると考えられる。そのため乳幼児保育の際は「こだわり」とみられる行動を子どもの成長発達の過程の中で起こりうるものだと捉えることが必要だろう。「多動性・衝動性」に関しては、1歳以上から該当し、乳児には該当しなかった。1歳以上3歳未満では、保育所保育指針（厚生労働省，2017）には、「思い通りにいかない場合等の子どもの不安定な感情の表出については、保育士等が受容的に受け止めるとともに、そうした気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることへの気付き等につなげていけるように援助すること。」とされており、3歳以上では、「子どもは、興味や目当てをもって遊びを始め

ても、途中でうまくいかなくなったり、やり続ける気持ちがなくなって止めてしまったりすることがある。このような時、子どもは、信頼する保育士等に温かく見守られ、支えられていると感じることができ、必要に応じて適切な援助を受けることができれば、諦めずにやり遂げることができる。このような体験を重ねることで、子どもは難しいことでも諦めずにやり遂げようという粘り強く取り組む気持ちをもったり、前向きな見通しをもって自分で解決しようとする気持ちをもったりして、自立心や責任感も育まれていく。」とされている。このことからも、「多動性・衝動性」というのは、乳幼児期の特徴として現れるため、「多動性・衝動性」として子どもを捉えるよりも、上手くいかなかったときに、いかに自己をコントロールして立ち直れるかを保育者がサポートすることが必要となってくるだろう。乳幼児保育・教育のカリキュラム評価を行う際は、「こだわり」や「多動性・衝動性」といった観点から子どもを評価するのではなく、成長・発達のひとつの過程で現れる状態として捉えることが重要だと考えられる。

2.「第 3 章　健康及び安全」に関する分析

第 3 章の全ての項目に該当したのは「身体の状態」である。保育所保育指針（厚生労働省，2018）には「子どもの生命と心の安定が保たれ、健やかな生活が確立されることは、日々の保育の基本である。」、「保育は、子どもの健康と安全を欠いては成立しないことを、施設長の責務の下に全職員が共通して認識することが必要である。」と示されているように、保育の基本に子どもの健康と安全は位置づけられており、健康と安全という視点で「身体の状態」を見ることが幼児期には重要なことである。また、「子育て支援」が次に多く該当した。保育所保育指針（厚生労働省，2018）には「子どもの健康状態の把握は、嘱託医と嘱託歯科医による定期的な健康診断に加え、保育士等による日々の子どもの心身の状態の観察、更に保護者からの子どもの状態に関する情報提供によって、総合的に行う必要がある。」と示され、健康状態の把握以外にも、疾病や傷害や障害、虐待の疑いがある場合にも、家庭や地域のあらゆる機関と連携することが必要である。IN-Child Record の「身体の状態」は、虐待に関する内容やいじめに関する内容なども含まれており、家庭や多様な機関との連携を軸に、乳幼児の「身体の状態」を見ることも重要だと考えられる。これらのことから、乳幼児保育・教育のカリキュラム評価を行う際、家庭との連携といった視点を取り入れることが必要だろう。

文献

1) 遠藤利彦・佐久間路子・徳田治子・野田淳子（2011）乳幼児のこころ　子育ち・子育ての発達心理学. 有斐閣アルマ.
2) 韓昌完・太田麻美子・權偕珍（2016）通常学級に在籍する IN-Child (Inclusive Needs Child:包括的教育を必要とする子)Record の開発. Total Rehabilitation Research, 3, 84-99. doi: 10.20744/trr.3.0_84
3) 厚生労働省（2017）保育所保育指針.
4) 厚生労働省（2018）保育所保育指針解説.
5) 文部科学省（2017）幼稚園教育要領.

6) 森上史郎・小林紀子・渡辺英則（2009）最新保育講座⑧　保育内容「人間関係」. ミネルヴァ書房.
7) 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）幼保連携型認定子ども園教育・保育要領.
8) 西川ひろ子・永田彰子（2012）加配保育士がとらえる特別支援保育の課題と他機関との連携. 安田女子大学紀要, 40, 183-191.
9) Naomi OKADA, Aiko KOHARA, Changwan HAN（2017）Constructs of IN-Child Record for Early Childhood（ICR-EC）, *3rd Asian Research Conference of Human Services Innovation Abstract Journal*, 15.
10) 髙橋洋行・浅井広・児島雅典（2018）保育におけるカリキュラム・マネジメントの理念と実践について―ドキュメンテーションを用いた子どもの遊びや生活を理解することを通して―. 松山東雲短期大学研究論集, 49, 32-40.

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_10
Journal of Inclusive Education, VOL.6 10-26

ORIGINAL ARTICLE

肢体不自由児童生徒のキャリア教育における指導内容の検討

Consideration of Teaching Contents in Career Education for Children with Physically Disabilities

越智 文香 [1)], 越智 彩帆 [1)], 樫木 暢子 [2)], 苅田 知則 [3)], 加藤 哲則 [3)]
Ayaka OCHI Ayaho OCHI Nagako KASHIKI Tomonori KARITA Akinori KATO

1) 愛媛大学大学院教育学研究科特別支援教育専攻
Graduate School of Education, Special Need Education Department, EHIME UNIVERSITY

2) 愛媛大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, EHIME UNIVERSITY

3) 愛媛大学教育学部特別支援教育講座
Special Support School, Faculty of Education, EHIME UNIVERSITY

＜Key-words＞
キャリア教育, 肢体不自由児, 指導内容
Career Education Children with Physically Disabilities Teaching Contents

opico128@gmail.com（越智 文香）

Journal of Inclusive Education, 2019, 6:10-26. © 2019 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究は肢体不自由児のキャリア教育で取り上げられる指導内容について整理し、実態に応じた指導内容について検討することを目的とした。全国の肢体不自由特別支援学校 25 校に、キャリア教育で取り上げられる指導内容についてのアンケートを実施し、因子分析や重回帰分析を行い、学部や実態等で比較を行った。因子分析の結果、キャリア教育で取り上げられる指導内容として、「健康の維持増進と心理的充実」「学力・認識力の育成」「社会性の育成」「家庭生活力の向上」「基本的生活習慣の確立」の 5 つの因子が抽出された。「健康の維持増進と心理的充実」が抽出されたことより、教員がキャリア発達と心身の発達との関連を意識していることが示唆された。重回帰分析の結果、各因子について学部や実態において有意差が確認された。近年は障害が重度化・重複化・多様化しており、各教員が児童生徒個々の実態を丁寧にとらえ、個に応じた指導をしていることが示唆された。指導内容が自立活動とも関連があったことから、自立活動とキャリア教育を関連付けて指導することにより、肢体不自由児童生徒のキャリア発達を促そうとしていることが推測された。

Received
21 January, 2019

Revised
31 January, 2019

Accepted
5 February, 2019

Published
28 February, 2019

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_10
Journal of Inclusive Education, VOL.6 10-26

Ⅰ．問題と目的

2011 年の文部科学省中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義した。定められた能力を育てる教育ではなく、段階を追って発達していく様々な能力や態度を育てることによりキャリア発達を促す教育である。その発達を促すためには、学校教育において、一人一人の児童生徒の実態に応じて、組織的・体系的な働きかけを積み重ねていく必要があると言える。またこの答申では、「分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力」として「基礎的・汎用的能力」を提示された。この「基礎的・汎用的能力」の育成を通して、児童生徒 1 人 1 人のキャリア発達を促すキャリア教育が求められている。

キャリア教育の研究を進めるための手引きとして、文部科学省(2011）(以下、文科省とする)の「小学校キャリア教育の手引き〈改訂版〉」、「中学校キャリア教育の手引き」、「高等学校キャリア教育の手引き」がある。この手引きに書かれている内容について、諏訪(2013)は、「それぞれ小・中・高の学習指導要領に基づくもので、特別支援学校の学習指導要領に基づくものではない、しかし研究が小・中・高のキャリア教育を基に進められているものが多いように思う」と述べている。また、小・中・高のキャリア教育の考え方には、特別支援学校の学習指導要領にある自立活動の考え方が入っていない、肢体不自由特別支援学校において、教育活動全体を通じて行う自立活動の指導は、大きなウエイトを占めている、とも指摘している。肢体不自由特別支援学校には、小学校・中学校・高等学校の各教科を中心とした教育課程（以下、準ずる教育課程と示す)、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科を中心とした教育課程（以下、知的代替の教育課程と示す)、自立活動を主として指導する教育課程（以下、自活主の教育課程と示す）の、3 つの教育課程がある。どの教育課程においても、自立活動が学習内容として含まれている。また、肢体不自由特別支援学校の児童生徒の比率を見ると、自活主の教育課程の児童生徒が多数を占める。肢体不自由児童生徒の将来を考えるうえで、自立活動の指導は必要不可欠であり、自立活動の視点からキャリア教育の考え方を見直す必要があると考える。自立活動の 6 区分について、表 1 に示す。

脇田・藤井・河合ら(2015)の肢体不自由特別支援学校におけるキャリア教育の取り組みの現状と課題を明らかにすることを目的とした質問紙調査研究では、「多様な児童生徒に応じたキャリア教育の実施」が肢体不自由教育全般での課題として多く挙がっていた。また、重度重複障害の児童生徒においては、「障がいの重度重複化におけるキャリア教育の困難さ」が課題として挙がっていた。障害の重度重複化、多様化に伴い、濃厚な医療的ケアを必要とする児童生徒が増加し、個々の児童生徒についても実態に大きな差があるため、キャリア教育を推進することの困難さが窺える。国立特別支援教育総合研究所(2011)は、児童生徒のキャリア発達を支援するために、主に「何を教えるか」、「何をねらいとするか」といった指導内容を明確にすること、「キャリア発達段階・内容表(試案)」に基づき、現在の指導内容が将来のどのような力につながるかを確認することについて言及している。下山(2013)は、障害の重い子どもの指導が集団の学習を中心に展開されているケースにおいて、たくさんの教師が参加し、楽しそうな雰囲気は醸し出されているが、子どもが何を学んでいるのか見えてこないという点を問題視している。また、子どもにとっての「楽しさ」が強調されるあまり、教師が主導し子どもが受け身の授業が増えているとも述べている。湧武(2013)は、児童生徒一人

一人において困難さの状態や程度は異なるため、的確な実態把握に基づいた指導目標及び指導内容の設定と、それらに応じた配慮や工夫を事前に検討しておくことが重要である、と述べている。若林(2013)の「知的障害児童生徒のキャリア教育で取り上げられる学習内容の調査」を表 2 に、諏訪(2013)が「生きる力」に基づいて具体的な内容を例示した「肢体不自由特別支援学校におけるキャリア教育の指導内容」で示された指導内容を表 3 に示した。肢体不自由という障害特性におけるキャリア教育で取り上げられる指導内容を網羅するために、これらを参考にすることが求められる。障害の重い子どもたちにおいても、将来の姿を見通し、明確な指導内容の下でキャリア発達を促す教育が行われることが期待される。そこで本研究では、肢体不自由児童生徒のキャリア教育で取り上げられる指導内容について整理し、実態に応じた指導内容について検討することを目的とする。

表 1　自立活動の 6 区分

区分
環境の保持
心理的な安定
人間関係の形成
環境の把握
身体の動き
コミュニケーション

表 2　若林(2013)指導内容

指導内容
卒業後の暮らしを支える力
生活の基本的技能
文字や数量の認識
体を動かす力
人とかかわる力
意思を伝える力
感性

表 3　諏訪(2013)指導内容

指導内容
健康の維持・増進
学力・認識力の育成
障害の理解・軽減・克服
基本的生活習慣の確立
社会性の育成
コミュニケーション手段の確立
豊かな感情・感性の育成
自主性の育成
作業能力の向上
家庭生活力の向上

Ⅱ．方法

1. 調査対象

全国の肢体不自由単一設置かつ小学部・中学部・高等部設置の特別支援学校 25 校をランダムに選定、その学校に勤務する教員 1870 名を対象とした。2018 年度時点における小学部、中学部、高等部に所属する学級担任に調査を行った。

2. 実施・回収方法

郵送の依頼状にて、学校長へ質問紙調査の協力を依頼した。その際、ホームページに表示されていたおおよその教諭数分の質問紙、返信用封筒をともに同封した。調査に協力してくれることとなった各学校の教諭は、質問紙にある調査に関する説明を一読したうえ、自由意志にて回答することとなった。回答された質問紙は調査期間内に郵送にて回収された。

3. 実施期間

2018 年 7 月下旬に配布し、8 月下旬に回収した。

4. 調査内容

肢体不自由児童生徒へのキャリア教育で取り上げられる指導内容について、資料に示す質問紙を用いて調査を行った。質問の内容は下記の通りである。

(1) 回答者プロフィール

① 特別支援教育の経験年数

② 肢体不自由教育の経験年数

③ 所属する教育課程

④ 所属する学部

(2) 担当児童生徒のプロフィール

① 所属する学年

② 身辺自立の確立

③ 意志表出の手段

④ 移動手段

(3) キャリア教育で取り上げられる指導内容について

(4) (3)の項目以外に必要な指導内容について

(3)の指導内容の質問項目については、若林(2013)の調査項目と飯野(2013)の著書の中にある指導内容について整理分類を行い、88 項目作成、88 個の指導内容について、担当児童生徒の将来を思い浮かべ、今必要であるかどうかを尋ねた。回答方法は(1)(2)の質問については選択式・記述式、(3)の質問は 6 件法を用いて尋ね、1 をまったくない、6 を非常にあるとした。質問項目を表 4 に示す。(4)の質問は記述式とした。

5. 結果の処理

回答は全て数値化し、回答者が分からないようにしたうえで統計的な処理を行った。より多くの質問紙を分析の対象とするため、プロフィールの回答に不備が認められる回答は、プロフィール別の分析ごとに対象に含めることとした。

(3)キャリア教育で取り上げられる指導内容については、プロフィールごとに比較を行い、傾向を確認後、統計解析ソフトウェア R ver.3.4.3 を用いて、相関分析を行い、相関がみられたため因子分析を行った。また、プロフィールごとの因子への影響力を見るため、エクセル統計を用いて、重回帰分析を行った。

6. 倫理的配慮

学校長へは依頼書にて調査の趣旨、回答方法とその処理について説明し、結果は数値処理し、学校名、個人名が特定されないように統計処理することを伝えた。回答者には調査の趣旨、回答の有無や内容による不利益は生じないこと、個人が特定されない形で結果を統計処理することを文面にて説明し、同意が得られた場合のみ回答を依頼した。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_10
Journal of Inclusive Education, VOL.6 10-26

表４　キャリア教育で取り上げられる指導内容についての質問項目

番号	指導内容
1	交通ルールや交通機関のマナー
2	補装具（車いすや歩行器等）の使い方
3	外出の仕方
4	交通手段の調べ方
5	ひらがな・カタカナ・漢字等を読む
6	ひらがな・カタカナ・漢字等を書く
7	色・形・大きさ
8	数
9	時間
10	計算・重さ（計量）
11	視覚・聴覚・触覚などの感覚の活用
12	場面や場所の状況理解
13	ボディイメージの形成
14	日常生活に必要な動作の基本となる姿勢保持
15	書字、描画等の学習のための動作の確立
16	四肢の可動域を広げる運動
17	運動協調性を養う運動
18	運動の習慣化
19	筋力を養う運動
20	聞き取りやすい発音・発声
21	着替え
22	身だしなみ
23	排泄
24	食事
25	歯磨き
26	入浴
27	睡眠と覚醒のリズム
28	他者理解
29	自己理解
30	安定した情緒
31	急な変更への対応
32	人の名前を呼ぶ活動
33	順番の理解
34	規律ある行動
35	集団行動への参加
36	話し合い
37	感謝
38	謝罪
39	敬語
40	自分の考えの整理
41	自分の考えの伝達
42	要求
43	拒否
44	他者からの働きかけの受け入れ
45	意志のやり取り
46	返事
47	挨拶
48	自分や相手の役割の理解
49	困った時の支援の頼み方
50	コミュニケーション手段の選択・活用
51	言語の概念形成
52	家族との団らん
53	単純作業
54	指示通りの作業
55	手先の巧緻性
56	目と手の協応性
57	与えられた仕事の完遂
58	係の仕事
59	自分で計画したことの完遂
60	地域の機関、施設の活用
61	電話・携帯電話の活用
62	お金の扱い方
63	シンボルマークや標識の理解
64	卒業後の暮らし
65	災害への対応
66	社会で起こっていることへの興味・関心
67	余暇活動への参加
68	芸術鑑賞
69	音楽鑑賞
70	好きなことや得意なことの習得
71	好きなことや得意なことの実践
72	好きなもの・ことの選択
73	買い物
74	掃除
75	片付け
76	洗濯
77	ゴミ捨て
78	調理
79	補助具の活用
80	ICT機器の活用
81	生活リズムの確立
82	体温調節
83	手洗い・清拭
84	服薬
85	検診の受診
86	関節の拘縮や変形の予防
87	病気の進行の予防
88	体力の向上・維持

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_10
Journal of Inclusive Education, VOL.6 10-26

Ⅲ．結果

1. アンケート対象のプロフィールについて

教育課程別、学部別、実態別の対象教員の合計数の内訳は表 5~9 のとおりである。

表 5　教育課程別の人数

教育課程	人数
自活主の教育課程	120
知的代替の教育課程	80
準ずる教育課程	25
総計	225

表 6　学部別の人数

学部	人数
小学部低学年	55
小学部高学年	42
中学部	62
高等部	66
総計	225

表 7 身辺処理別の人数

身辺処理	人数
身辺処理未確立	174
身辺処理確立	51
総計	225

表 8 意思表出別の人数

意思表出	人数
発語なし	142
発語あり	83
総計	225

表 9 移動手段別の人数

移動手段	人数
車椅子	141
歩行	84
総計	225

2. キャリア教育で取り上げられる指導内容について

キャリア教育で取り上げられる指導内容について、最尤法、オブリミン回転による因子分析を行った。さらに項目のうち、因子負荷量が 0.3 に満たない項目、複数の因子にまたがって 0.4 を上回る因子負荷量を示した項目、属している因子と他の因子との因子負荷量の差が 0.1 未満の項目を削除し、因子分析を行った。因子の解釈の可能性を考慮し、5 因子とした。表 10、11 に因子分析の結果を示した。

質問項目作成時に先行研究を基に整理分類したカテゴリと比較しながら、因子命名を行った。第 1 因子は、身体に関する内容に加え、芸術鑑賞や余暇活動等、心理的充実に関する項目の因子負荷量が高かったことから、「健康の維持増進と心理的充実」と命名した。第 2 因子は、学力や認知能力と関係する項目の因子負荷量が高かったことから、「学力と認識力の育成」と命名した。第 3 因子は、人との関わり方、社会生活に関する項目の因子負荷量が高かったことから、「社会性の育成」と命名した。第 4 因子は「家庭生活力の向上」と命名、第 5 因子は「基本的生活習慣の確立」と命名した。第 4.5 因子の項目は事前のカテゴリ分けと同一であった。

表 10　因子分析結果①

項目	因子 Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ
Ⅰ　健康の維持増進と心理的充実					
視覚.聴覚.触覚などの感覚の活用	0.48	0.06	-0.06	-0.24	0.28
ボディイメージの形成	0.42	0.23	0.03	-0.27	0.32
日常生活に必要な動作の基本となる姿勢保	0.49	0.2	-0.01	-0.21	0.33
四肢の可動域を広げる運動	0.59	0.06	-0.09	-0.25	0.15
運動協調性を養う運動	0.42	-0.01	0.16	0.05	0.25
運動の習慣化	0.39	0.08	0.06	0.16	0.2
筋力を養う運動	0.42	0.13	-0.03	0.01	0.26
地域の機関.施設の活用	0.43	0.07	0.01	0.19	0.16
卒業後の暮らし	0.52	0.32	-0.04	0.22	-0.02
余暇活動への参加	0.58	0.14	0.21	0.1	0.02
芸術鑑賞	0.71	-0.12	0.09	0.25	-0.12
音楽鑑賞	0.75	-0.17	0.09	0.13	-0.03
好きなことや得意なことの習得	0.59	-0.04	0.24	0.11	0
好きなことや得意なことの実践	0.57	-0.02	0.23	0.2	0.02
好きなもの.ことの選択	0.51	-0.27	0.32	0.05	0.13
補助具の活用	0.6	0.16	0.13	-0.07	-0.06
ICT機器の活用	0.55	0.18	0.14	0.08	-0.1
生活リズムの確立	0.58	-0.09	-0.07	0.08	0.37
体温調節	0.52	-0.08	0.07	-0.09	0.22
服薬	0.52	-0.02	0.06	-0.02	0.22
検診の受診	0.54	-0.03	0.13	0.01	0.09
関節の拘縮や変形の予防	0.63	-0.07	-0.04	-0.19	-0.08
病気の進行の予防	0.64	0.01	-0.11	-0.07	0.03
体力の向上.維持	0.64	0.15	-0.06	-0.18	0.11
Ⅱ　学力・認識力の育成					
交通ルールや交通機関のマナー	-0.06	0.5	0.24	0.27	0.04
補装具.車いすや歩行器等.の使い方	0.05	0.53	0.17	-0.06	0.08
外出の仕方	0.05	0.54	0.12	0.24	0
交通手段の調べ方	0.08	0.7	-0.1	0.3	-0.16
ひらがな.カタカナ.漢字等を読む	-0.09	0.8	0.12	0.07	0.04
ひらがな.カタカナ.漢字等を書く	-0.05	0.79	-0.07	0.21	0.04
色.形.大きさ	-0.04	0.51	0.33	-0.22	0.22
数.	-0.06	0.73	0.24	-0.11	0.12
時間	0.01	0.85	0.1	-0.09	0.12
計算.重さ.計量.	-0.01	0.89	-0.04	0.02	0.02
話し合い	0.19	0.51	0.28	0.2	-0.19
敬語	0.02	0.57	0.17	0.28	-0.18
電話.携帯電話の活用	0.16	0.62	-0.1	0.38	-0.09
シンボルマークや標識の理解	0.11	0.47	0.18	0.14	0.03

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_10
Journal of Inclusive Education, VOL.6 10-26

表 11　因子分析結果②

項目	因子 Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ
Ⅲ　社会性の育成					
急な変更への対応	0.2	0.03	0.52	-0.03	0.16
人の名前を呼ぶ活動	-0.01	0.02	0.56	0.01	0.15
順番の理解	-0.05	0.01	0.7	-0.04	0.25
規律ある行動	0.03	0.27	0.54	0.14	0.08
集団行動への参加	0.33	0.07	0.51	-0.07	0.06
感謝	0.13	0.17	0.67	0.06	0.04
謝罪	0.05	0.18	0.66	0.11	0.02
返事	0.31	-0.09	0.52	-0.14	0.12
挨拶	0.2	-0.05	0.64	-0.03	0.12
自分や相手の役割の理解	0.23	0.3	0.48	0.11	-0.07
困った時の支援の頼み方	0.19	0.19	0.47	0.1	0.07
単純作業	-0.07	0.07	0.53	0.24	0.13
指示通りの作業	-0.12	0.18	0.52	0.29	0.04
与えられた仕事の完遂	-0.01	0.25	0.47	0.33	-0.02
係の仕事	0.14	0.14	0.49	0.25	0.05
Ⅳ　家庭生活力の育成					
買い物	0.23	0.11	0.17	0.6	0
掃除	-0.04	0.11	0.15	0.72	0.17
片付け	-0.09	0.09	0.25	0.66	0.19
洗濯	0.06	0.24	-0.06	0.78	0.1
ゴミ捨て	-0.02	0.09	0.15	0.7	0.19
調理	0.1	0.23	-0.06	0.69	0.05
Ⅴ　基本的生活習慣の確立					
着替え	-0.15	0.06	0.14	0.25	0.68
身だしなみ	-0.1	0.28	0.15	0.24	0.52
排泄	0.09	0	0.15	0.03	0.66
食事	0.12	-0.11	0.19	0.02	0.56
歯磨き	0.1	0.05	0.13	0.05	0.69
入浴	0.09	-0.01	0.04	0.19	0.73
睡眠と覚醒のリズム	0.36	-0.05	-0.19	0.02	0.56
Ⅰ	1	0.14	0.35	0.1	0.38
Ⅱ	0.14	1	0.49	0.57	0.21
Ⅲ	0.35	0.49	1	0.4	0.45
Ⅳ	0.1	0.57	0.4	1	0.14
Ⅴ	0.38	0.21	0.45	0.14	1

3. 実態に応じた指導内容について

児童生徒の所属学部、教育課程、身体状況、意思表示、移動手段が因子に与える影響を検討するために、因子ごとに最小二乗法にて重回帰分析を行った。変数増減法により、有意差が出たもののみ、結果として表 12～16 に示す。

① 因子 1：健康の維持増進と心理的充実

表 12 に「健康の維持増進と心理的充実」についての重回帰分析の結果を示す。学部(F=4.23,P<0.05)、身辺処理(F=4.65,P<0.05)で有意さがみられた。学年が低い学部を担当している教員ほど、「好きなことや得意なことの習得や実践」や「感覚の活用」、「運動」が重視していた。また、身辺処理が確立している児童生徒より未確立の児童生徒のほうが、「好きなことや得意なことの習得や実践」や「感覚の活用」、「運動」について重視していた。

表 12 「健康の維持増進と心理的充実」重回帰分析結果

	推定値	標準誤差	標準偏回帰係数	F値	t値	P値	判定
学部	-2.42	1.18	-0.14	4.23	-2.06	0.04	*
身辺処理	-6.96	3.23	-0.14	4.65	-2.16	0.03	*
定数項	127.56	4.92		673.52	25.95	0.00	**

② 因子 2：学力・認識力の育成

表 13 に「学力・認識力の育成」についての重回帰分析結果を示す。教育課程(F=18.04,P<0.01)、学部(F=7.05,P<0.01)、意思表出(F=39.01,P<0.01)で有意差がみられた。認知能力が高いほど、また、学年が低い学部を担当している教員ほど、「文字の学習」や「数的処理」、「方法の理解」が重視していた。また、身辺処理が確立している児童生徒のほうができない児童生徒よりもこの因子を重視していた。意志表出については、「発語あり」のほうが「発語なし」よりもこの因子を重視していた。

表 13 「学力・認識力の育成」重回帰分析結果

	推定値	標準誤差	標準偏回帰係数	F値	t値	P値	判定
教育課程	7.09	1.67	0.27	18.04	4.25	0.00	**
学部	-1.96	0.74	-0.13	7.05	-2.66	0.01	**
意思表出	15.85	2.54	0.43	39.01	6.25	0.00	**
定数項	14.23	3.20		19.77	4.45	0.00	**

③ 因子 3：社会性の育成

表 14 に「社会性の育成」についての重回帰分析の結果を示す。学部(F=9.80,P<0.01)、意思表出(F=36.55,P<0.01)で有意差がみられた。学年が低い学部を担当している教員ほど、「人とのやり取りの基礎」や「役割の理解」、「作業」を重要視していることが分かる。また、「発語なし」より「発語あり」の児童生徒のほうが、この因子を重視していた。

表 14 「社会性の育成」重回帰分析結果

	推定値	標準誤差	標準偏回帰係数	F値	t値	P値	判定
学部	-2.65	0.85	-0.19	9.80	-3.13	0.00	**
意思表出	12.17	2.01	0.38	36.55	6.05	0.00	**
定数項	52.80	3.42		238.26	15.44	0.00	**

④　因子 4：家庭生活力の向上

表 15 に「家庭生活力の向上」についての重回帰分析の結果を示す。学部(F=8.79,P<0.01)、身辺処理(F=7.47,P<0.01)、意思表出(F=18.48,P<0.01)、移動手段(F=6.56,P<0.05)で有意差がみられた。学年が低い学部を担当している教員ほど、家庭生活を重要視していることが分かる。また、身辺処理が未確立の児童生徒よりできる児童生徒、「発語なし」の児童生徒より「発語あり」児童生徒のほうがこの因子を重視していることも分かる。移動手段については、「車いす」の児童生徒より「歩行」の児童生徒のほうがこの因子を重視していた。

表 15　「家庭生活力の向上」重回帰分析結果

	推定値	標準誤差	標準偏回帰係数	F値	t値	P値	判定
学部	-1.09	0.37	-0.16	8.79	-2.97	0.00	**
身辺処理	3.82	1.40	0.21	7.47	2.73	0.01	**
意思表出	5.13	1.19	0.32	18.48	4.30	0.00	**
移動手段	2.95	1.15	0.18	6.56	2.56	0.01	*
定数項	7.03	1.64		18.29	4.28	0.00	**

⑤　因子 5：基本的生活習慣の確立

表 16 に「基本的生活習慣の確立」についての重回帰分析の結果を示す。学部(F=11.45,P<0.01)、移動手段(F=7.18,P<0.01)で有意差がみられた。学年が低い学部を担当している教員ほど、着替えや食事等の基本的な生活習慣が重視されていた。また、「車いす」の児童生徒より、「歩行」の児童生徒のほうがこの因子を重視していた。

表 16　「基本的生活習慣の確立」重回帰分析結果

	推定値	標準誤差	標準偏回帰係数	F値	t値	P値	判定
学部	-1.46	0.43	-0.22	11.45	-3.38	0.00	**
移動手段	2.74	1.02	0.17	7.18	2.68	0.01	**
定数項	30.48	1.82		280.13	16.74	0.00	**

Ⅳ．考察

1. キャリア教育で取り上げられる指導内容について

因子分析の結果から、キャリア教育で取り上げられる指導内容として 5 つの因子が想定された。「健康の維持増進と心理的充実」について諏訪(2013)の肢体不自由児童生徒におけるキャリア教育の指導内容と比較してみると、本研究で抽出されたこの因子は諏訪(2013)が分類した「健康の維持増進」と「豊かな感情・感性の育成」の 2 カテゴリがまとめられていると考えられる。諏訪(2013)は指導内容を 10 カテゴリに分けて整理しているが、本研究では 5 カテゴリの分類となったことから、実際の学校現場ではより大きな枠組みでとらえていることも推測される。また、若林(2013)の知的障害児童生徒におけるキャリア教育の指導内容では、この因子は示されていなかった。「感性」や「体を動かす力」といった因子と重複している項目はあるものの、本研究では健康や病気の予防、好きなことの習得や実践の項目も含まれる結果となった。健康や病気の予防等も含まれる点は、肢体不自由の障害特性によるものであ

ろう。知的障害の指導内容とは異なり、「健康の維持増進と心理的充実」がキャリア教育で取り上げられる指導内容として抽出されたことから、教員がキャリア発達と自己の心身との関連を強く想定していることが示唆された。

「学力・認識力の育成」については諏訪(2013)の指導内容や、若林(2013)の研究で抽出された「文字や数量の認識」と同様の指導内容が含まれていた。社会生活において、身のまわりの文字や時間、数量の理解は必要である。交通ルールや標識の理解、電話の活用も社会生活を営む上での基本となる項目である。知的障害においても、肢体不自由においても、この因子はキャリア発達を支える技能として重視されており、他の能力を身につけるうえでも基礎基本になると考えられていることが推測される。若林(2013)が述べているように、肢体不自由児童生徒においても、「学力・認識力の育成」に関連する内容を、キャリア発達につながる学習として、系統的に指導計画に組み込んでいくことが重要であるといえるだろう。

「社会性の育成」については諏訪(2013)の指導内容や若林(2013)の研究で抽出された「人とかかわる力」「意思を伝える力」とも同様の指導内容が含まれていた。健常や知的障害の児童生徒だけでなく、肢体不自由児童生徒の教育においても、コミュニケーションや意思を伝える力は重要視されていることが推測される。また、障害の重い子どもの場合、発語がなかったり、意思の表出が分かりにくかったりするため、他者とのコミュニケーションが不十分になることがある。しかし、体調面や心理面で他者の支援が必要で、こうした支援を求めるためのコミュニケーション機会は多いことが推測される。他者とコミュニケーションをとるために、児童生徒なりの方法・手段で他者に働きかける力や他者からの働きかけに応える力は重要であると考える。「社会性の育成」がキャリア教育で取り上げられる指導内容として抽出されたことから、この力を伸長することがキャリア発達につながると教員が想定していることが考えられる。また、本研究では、作業に関する項目もこの因子に含まれる結果となった。諏訪(2013)の分類においては「作業能力の向上」と関連していると考えられる。卒業後、社会においては、性別、年齢、個性や価値観の異なる様々な他者を認めつつ協働していく力が必要である。肢体不自由児者は、他者の支援を受けながら作業をすることも多い。作業と社会性の育成を関連させて考えている教員が多いことが推測される。

「家庭生活力の向上」「基本的生活習慣の確立」の 2 因子については、諏訪(2013)の分類ともほぼ同様の指導内容が含まれていた。肢体不自由児童生徒のキャリア発達において両因子が重視されていることが考えられる。若林(2013)の分類では、本研究における「家庭生活力の向上」と「基本的生活習慣の確立」が、「生活の基本的技能」の 1 カテゴリにまとめられていた。生活スキルや生活習慣を身に付けることがライフキャリアを含めたキャリア発達として 1 まとまりで捉えられていることが推測される。また、基本的生活習慣の確立には、認知と運動機能が深くかかわっている。そのため、知的障害と肢体不自由では、基本的生活習慣の確立のレベルに対する教員の考え方が異なることが推測される。肢体不自由児童生徒は、認知面の課題に加えて、運動機能面の課題もあり、基本的生活習慣の確立は他者の支援なしには成し遂げられないことが多いと考えられる。一方、知的障害児童生徒は、自身の力で体を動かすことが可能である。そのため、若林(2013)の調査においては、家庭生活力とも結びついて、広く生活場面でのキャリア発達として「生活の基本的技能」が抽出されたことが考えられる。本研究でも「基本的生活習慣の確立」がキャリア教育で取り上げられる指導内容として抽出されたことから、肢体不自由児童生徒においては、基本的な生活習慣について、細かく指導していくべきであると捉えている教員が多いことが推測される。

2. 実態に応じた指導内容について

重回帰分析により、因子ごとに算出された標準因子得点を比較すると、小学部低学年、小学部高学年、中学部、高等部といった発達段階という視点、認知能力を基準として振り分けられた教育課程という視点、発語の有無、身辺処理の確立等の個々の児童生徒の実態という視点から、いくつかの示唆が得られた。

1) 学部について

全ての因子において、学年が低い学部を担当している教員ほど、これらの因子に含まれる指導内容を重視している結果となった。

「健康の維持増進と心理的充実」では、小学部段階は「生活のリズム」や「姿勢保持」「運動習慣」「体調管理」等、生活にかかわる基礎的な能力を獲得していく時期であり、全人的発達を遂げる時期であることが関連していると考えられる。また、障害の中には、加齢により進行する障害もある。健康を維持増進するために、早い段階での取り組みが必要であると教員が考えていることが推測される。心理的充実に関して小学部は、日中活動の場が家庭から学校になるという大きな環境の変化がある。興味関心が広がる一方、母親等の身近な人と離れて過ごすという不安もあるだろう。また、1 人の時間に自分で楽しめることがあると、生活の質も高まるだろう。そのため、好きなこと・得意なことの習得・実践等の心理的充実に力を入れていることが考えられる。

「学力・認識力の育成」について、学部が上がるほど重視していた背景には、今回の調査項目は就労に関する項目が含まれていなかったが、就労を含む社会的自立に学力や認識力の基礎的な力が必要だと考えられていることが推測される。特別支援学校の一般的な指導の流れとしては、小学部の段階でものの概念形成や移動能力等の基礎的な力を育て、中学部でその力を生活の場において般化できるようにし、高等部でこれまで培った力を卒業後に繋げるといった指導の流れがある。学部が上がるほど、この因子を重視していないことについては、中学部や高等部ではすでに学力や交通ルール、移動能力について習得済みであること、個々の実態と卒業後の生活を考えて、指導内容を取捨選択していることも推測される。

「社会性の育成」については、小学部では、初めて長い時間を共にする大人や友達との出会いがあることが考えられる。社会生活を送るうえで必要となるかかわり方の基礎を早い段階で身につけることが、今後の人間関係形成や人格形成に重要であると考えている教員が多いことが推測される。また、中学部・高等部では、学校生活を共にしてきた教員や友達との人間関係が形成されているため、社会性の育成に重きを置いていないことも考えられる。若林(2013) の知的障害児童生徒を対象とした調査では「人とかかわる力」「意思を伝える力」において、学部間で有意差は出ず、どの学部でも重要性に変わりはないことが推測されていた。卒業後は学校を離れ、新たな環境で生活をする。多様な他者と関わりながら仕事をしたり、生活をしたりするために、どの学部においても「社会性の育成」についてより重視する必要があると考える。本研究の結果より、肢体不自由と知的障害では違いがみられたため、今後さらなる調査研究が必要であろう。

「家庭生活力の向上」については、若林(2013)と類似した結果となった。知的障害児童生徒においても「生活の基本的技能」という分類において、学部が低いほど重視していると考えていた。この分類には、本研究の「家庭生活力の向上」と「基本的生活習慣の確立」の要素が含まれている。諏訪(2013)は労働者としていくら優秀であっても、家庭人や市民として

生活を整えられなければ、就職は長続きしない、と述べている。このことからも、家庭生活力を向上させることは指導を行う上での大きな要点であるといえる。知的障害においても、肢体不自由においても、早期から家庭生活力を向上させる指導を行い、学部が上がるに従って、就労にかかわる内容を扱うという、発達段階ごとの課題があることが考えられる。

「基本的生活習慣の確立」についても、「家庭生活力の向上」と同様に、若林(2013)と類似した結果となり、早期から指導を行うことが必要であると考えていることが推測される。「基本的生活習慣の確立」の項目は生きていくうえで切り離せないものばかりである。小学部は職業や生活にかかわる基礎的な能力を獲得していく時期であるため、教員が指導を行う中で、生活をしていく上での基礎を固めていこうと考えていることが推測される。

2) 教育課程について

認知能力が高いほど、「学力・認識力の育成」を重視していた。これは各教育課程の教育内容が大きく関係していると考えられる。教育課程の編成上、教科の指導を重視している点で、「準ずる教育課程」が学力・認識力を重視しているのは当然であると考えられる。

本調査では、他の 4 因子で教育課程の違いによって有意差を確認することができなかった。近年の肢体不自由特別支援学校の重度化・重複化・多様化により、個々の児童生徒の実態は様々である。各教員が教育課程という大きな枠組みではなく、各児童生徒の実態を丁寧にとらえ、個に応じた指導をしていることが推測できる。また、キャリア発達を促進するための指導内容の設定においては、認知ではなく、身体の動きや発語の有無等の児童生徒の実態が関与していることが示唆された。

3) 身辺処理の確立について

「健康の維持増進と心理的充実」については、「身辺処理が確立」より「身辺処理が未確立」の児童生徒の教員が重視していた。このことについては、「身辺処理が確立」している児童生徒は、自己の体の管理や運動の実施もできている可能性が高いことが考えられる。一方、身辺処理が未確立の児童生徒は、障害が重度で体調が安定していないこと、他者からの介助がないと運動を行えないことが考えられる。そのため、教員が健康の維持増進のための取り組みをより必要であると考えていることが推測される。心理面の充実についても、「身辺処理が未確立」の児童生徒は、排泄や衣服の衛生において不快な気持ちになったり、周囲の環境の把握が難しくて心理的に不安定になったりすることが考えられる。また、障害が重度であると、興味や行動範囲が限られていることも考えられる。そのため、多様な芸術に触れてその楽しさを見出したり、好きなことを見つけて心の拠り所を獲得したりすることで、心理面を充実させることができると考えている教員が多いことが推測される。

「家庭生活力の向上」については、「身辺処理が未確立」より「身辺処理が確立」している児童生徒の教員がこの因子を重視していた。このことについては、運動機能のレベルが関係していると考えられる。排泄や食事等の身辺処理は生活を行う上での基本動作であり、その他の能力を身につけるうえでの土台となるものである。「身辺処理が未確立」である場合、身辺処理を行ったり、家庭生活を送ったりする上で他者の支援を必要とする。生活スキルを活用することができる点で、「身辺処理が確立」している児童生徒の方が、この因子を重要であると考えていることが推測される。

4) 発語の有無について

有意差が見られた「学力・認識力の育成」「社会性の育成」「家庭生活力の向上」の 3 因子において、「発語なし」より「発語あり」の方が重視していた。

「学力・認識力の育成」については、若林(2013)の「文字や数量の認識」における結果と同様であった。知的障害においても、肢体不自由においても、発語のある児童生徒が文字や数の読み書きを獲得し、認識力を向上させることが、卒業後の生活を広げることにつながると考えられているのだろう。

「社会性の育成」については、「発語あり」の児童生徒は、言語でのコミュニケーションが基本となることが一因として考えられる。他者に分かるように意思を伝えたり、他者からの働きかけに対して適切な反応をしたりすることがキャリア発達につながると教員が考えていることが推測される。発語がない場合、児童生徒との意思疎通ができているのか不確かとなるため、得点の結果に反映されたことも考えられる。

「家庭生活力の向上」については、発語がある児童生徒は、言語を用いることができるため、社会の中でもコミュニケーションがとりやすかったり、買い物や掃除等で他者に助けを求めやすかったりする。「発語なし」の児童生徒は、障害が重度であったり、自分のことを知らない他者と支援なしにコミュニケーションを取ることが難しかったりする可能性が考えられる。家庭生活において、「発語あり」の児童生徒の方が、支援が少ない社会的自立を目指せることが想定され、自分自身で家庭生活の役割を果たせたという成就感から自立に向けた意欲が高まることも推測される。

5) 移動手段について

有意差が見られた「家庭生活力の向上」「基本的生活習慣の確立」の 2 因子とも、「車いす」より「歩行」である児童生徒を担当している教員が重視していた。

「家庭生活力の向上」「基本的生活習慣の確立」ともに、運動機能のレベルが関係している。車いす使用の児童生徒は、歩行できる児童生徒に比べて身体の動きの制限があることや、障害が重度であることが推測され、排泄や食事を行う上でも支援を必要とする。歩行できる児童生徒の方が、より支援の少ない社会的自立を目指せる可能性があること、自身の力で生活スキルを活用できることが想定されるため、この因子の重視度が高いことが推測される。

6) 有意差が出なかった因子について

平成 29 年度学校基本調査をみると、他の障害種に比べ、肢体不自由生徒の社会福祉施設等の入所者、在宅者の割合が高い。本研究では身辺処理や移動手段等の実態によって有意差が出ない因子が複数あったが、学部間ではすべての因子で有意差が確認できたことから、卒業後の進路として就労や進学ではなく、家庭や施設での生活を想定し、生活年齢に応じた指導を意識していることが推測される。また、実態の多様さや障害の重度化により、指導の手がかりが見出せなかったり、キャリア発達が捉えにくかったりして、児童生徒のキャリアを意識した指導が行いにくいことも考えられる。

3. 自立活動との関連について

抽出された因子を、自立活動 6 区分における指導内容と比較すると、「健康の維持増進と心理的充実」が自立活動の「健康の保持」「心理的安定」「環境の把握」「身体の動き」の指導内容を含んでいた。また、「社会性の育成」が「人間関係の形成」と「コミュニケーション」の指導内容を含んでいた。このことより、今回の研究で抽出された 5 因子は、自立活動の 6 区分「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」における指導内容と関連していることが考えられた。

本研究における「健康の維持増進と心理的充実」と「社会性の育成」の 2 因子が自立活動の指導内容と関連していたことから、ここでは、これら 2 因子に含まれる自立活動の指導内容について、文科省(2018)特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚部・小学部・中学部)(以下、解説とする)と比較、考察する。

「健康の維持増進と心理的充実」について有意差がみられた「身辺処理の未確立」に着目すると、解説では主に 2 つの場合が想定されていた。1 つ目は障害が重度で重複している場合、2 つ目は肢体不自由という障害により、上肢操作や手指動作等の体の動きにぎこちなさがあったり、力の調整が難しかったりする場合である。1 つ目の重度重複障害の場合には、軽い運動を行ったり、空気、水、太陽光線を利用して皮膚を鍛えたりして、血行の促進や呼吸機能の向上を図る指導を行うことや、触覚や揺れの感覚等、多様な感覚を協調させて指導を行うこと、生活リズムを形成するための指導を行うこと等が求められていた。2 つ目の肢体不自由による困難がある場合には、手段を工夫し実際に自分の力で困難を改善し得たという成就感がもてるような指導を行うことや、個々の児童生徒の運動・動作の状態に即した指導を行うことが求められていた。また、児童生徒自身が自己の身体を正しく調整することができる力を身につけることも大切であるとされていた。本研究で抽出された「健康の維持増進と心理的充実」の因子においても、健康の維持・改善や感覚の活用、生活リズムの形成は重視されていた。自立活動の指導においてこのような活動を取り上げることで、心身の調和的発達の基盤が培われるだけではなく、キャリア発達も促進されることが推測された。

「社会性の育成」については、有意差がみられた「発語」に焦点を当てると、解説では、言語の発達に遅れのある場合に、絵画や造形活動、模倣を通して、やりとりの楽しさを知り、コミュニケーションの基礎を作ることが大切であるとされていた。本調査の調査項目にはやりとりの楽しさに着目した項目は含められていなかった。自立活動の「コミュニケーション」の視点から、「発語なし」の児童生徒においても、「やりとりの楽しさと児童生徒に応じたコミュニケーション方法を関連付けて、指導内容を設定することが重要であると考えられる。

自立活動の指導は、特に肢体不自由特別支援学校での指導において大きなウエイトを占めている。肢体不自由児童生徒に対しては、自立活動とキャリア教育を関連付けて指導することが、児童生徒のキャリア発達を促進することにつながるであろう。

Ⅴ．まとめと今後の課題

本研究では、キャリア教育で取り上げられる指導内容の検討を行った。知的障害とは異なり「健康の維持増進や心理的充実」という因子が抽出されたことにより、肢体不自由という障害特性に応じて、教員がキャリア発達と児童生徒の心身の関連を強く想定していることが

考えられた。また、「家庭生活力の向上」や「基本的生活習慣の確立」という因子が抽出されたことから、心身の健康という基礎の上に、基本的な生活スキルを積み上げていくことを大事にして、キャリア発達に向けた指導が行われていることが推測された。どの因子においても、学年が低い学部を担当している教員ほど重視していたことからは、生活にかかわる基礎的な能力獲得に重点をおいていること、早い段階での取り組みが必要であるとの認識を教員がもっていることが推測された。実態については、障害の状態が軽度である方が各因子を重視している傾向がみられた。教員が児童生徒のキャリア発達を捉えやすく、また児童生徒が自身の力での自立を求められることが関連しているだろう。障害が重い児童生徒への指導内容については、児童生徒個々の実態に応じた指導が行われていることが推測される一方で、児童生徒のキャリア発達が捉えにくく、キャリア教育で取り上げられる指導内容について想定しにくい可能性も考えられた。また、キャリア教育で取り上げられる指導内容が自立活動とも関連があったことから、自立活動とキャリア教育を関連付けて指導することにより、肢体不自由児童生徒のキャリア発達を促進できることが推測される。

本研究では、学年が高い学部を担当する教員が必要であると考えている指導内容についての検討が不十分な結果となった。その原因として、実際の教育現場の指導内容を含められなかったことや、質問内容が家庭・地域生活にかかわる基礎的な項目であり、職業生活に向けた項目が不足していた可能性が考えられる。また、肢体不自由特別支援学校は、認知面については通常の学校の教育課程に準ずる教育課程から自立活動を主とする教育課程まであり、身体状況も独歩から寝たきりまで非常に実態差が大きい。認知面と身体状況が多種多様に組み合わされた児童生徒が在籍することから、多様な質問項目が必要である。

今後は、肢体不自由特別支援学校における指導内容や生徒の卒業後の進路をより詳細に検討したうえで質問項目を作成し、中学部、高等部でのキャリア教育で取り上げられる指導内容を検討していくことが必要である。肢体不自由児童生徒の実態の多様さに応じ、より詳細に児童生徒の実態を捉えたうえで指導内容を検討、整理することも必要であろう。また、文科省(2011)が育成すべき能力として示している基礎的汎用的能力と指導内容についても関連を精査することが、肢体不自由児童生徒に対応したキャリア教育の検討につながると考えられる。これらの課題に対応した検討が進むことで、肢体不自由児童生徒へのキャリア教育における指導内容表を作成することができ、実態に応じた指導内容を設定したり、指導内容の妥当性を検討したりする際の実用的なツールになりうるだろう。

また、キャリア教育は児童生徒の卒業後を見越して行う教育である。そのため、実際の卒業後の職業生活・家庭生活や進路先でのキャリア発達との関連性も検討したい。特別支援学校を卒業した肢体不自由者を対象とした調査を実施し、学校教育における指導内容と現在の職業生活・家庭生活との関連の有無に関する検討が必要である。

現在、わが国は障害のある人もない人も居住する地域で初等中等教育を受けることができるインクルーシブ教育システムを構築しようとしており、特別支援学校ではなく地域の学校を選択する肢体不自由児童生徒も増えている。今後は、インクルーシブ教育の進展を視野に入れ、さらにこの研究を進めていくことで、特別支援学校に在籍する児童生徒だけでなく、肢体不自由児童生徒全体のキャリア教育の発展に寄与したい。

文献

1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2011) 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック. ジアース教育新社, 136.
2) 文部科学省(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について. 中央教育審議会答申.
3) 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(幼稚部・小学部・中学部).
4) 下山直人(2013)「肢体不自由教育におけるキャリア教育」飯野順子(編著) 障害の重い子どもの授業づくり Part5—キャリア発達をうながす授業づくり. ジアース教育新社, 8-25.
5) 諏訪肇(2013)「肢体不自由教育におけるキャリア教育」飯野順子(編著) 障害の重い子どもの授業づくり Part5—キャリア発達をうながす授業づくり. ジアース教育新社, 26-47.
6) 若林上総(2013) 知的障害児童生徒へのキャリア教育で取り上げられる学習内容の調査.
7) 脇田耕平・藤井梓・河合俊典・池永真義・富永光昭(2015) 肢体不自由特別支援学校における「新しい」キャリア教育の実態と課題－近畿 2 府 4 県の肢体不自由特別支援学校への質問紙調査を通して－. 大阪教育大学紀要, 第Ⅳ部門, 1.
8) 湧武真也(2013) 肢体不自由特別支援学校における「キャリア教育」の在り方について. 沖縄県立総合教育センター, 54, 研究集録.

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_27
Journal of Inclusive Education, VOL.6 27-40

ORIGINAL ARTICLE

子どもの概念形成と才能発掘の実態把握を行うための構造化された評価ツールの開発
―3～5 歳児を対象とした CRAYON Book の領域と項目の検討―

Development of a Structural Valuation Tool for Grasping Actual Situation of Infant's Concept Formation and Talent Excavation

韓 昌完 1)
Changwan HAN

1) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus

＜Key-words＞
子育て支援, CRAYON, 尺度開発, 概念形成, 才能発掘
child rearing assist, CRAYON, scale development, concept formation, talent excavation

hancw917@gmail.com（韓 昌完）

Journal of Inclusive Education, 2019, 6:27-40. © 2019 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本研究では、子どもの概念形成と才能発掘の実態把握を行うための構造化された評価ツール CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)を開発することを目的とした。CRAYON book とは、Child Rearing Assist for Your Needs book(ニーズに応える子育て支援 book)を表している。

CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)は、「環境と日常生活」、「概念形成」、「自己表現」、「理解」、「納得」の 5 領域を設定されている。幼児が置かれている「環境と日常生活」が「概念形成」の基盤となり、それが「自己表現(才能発掘)」につながると考えられる。幼児の「概念形成」には、大人の関わり方が重要であり「理解」という意識活動を通して、幼児の「概念形成」を促す。また、大人が幼児の「納得」を促すことで、「自己表現(才能発掘)」につながると考え領域を設定した。

今後、CRAYON Book(3～5 歳 Ver.)の信頼性および妥当性が検証され、構造化の仮説が検証されることによって、乳幼児が環境からの刺激を周囲の大人との相互作用によって自己表現として表出するまでのプロセスを分析し、保育・教育に必要な支援を計画するための評価ツールとして活用することが期待される。

Received
22 January, 2019

Revised
7 February, 2019

Accepted
11 February, 2019

Published
28 February, 2019

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_27
Journal of Inclusive Education, VOL.6 27-40

Ⅰ．研究背景

日本の幼児教育や保育内容などの教育水準を示す、「幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)」、「保育所保育指針(厚生労働省, 2017)」、「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017)」の 3 つの要領・指針が、平成 29 年 3 月に同時改定され、平成 30 年 4 月から施行されている。ベネッセコーポレーションにおいて実施された有識者座談会では、子ども・子育て支援新制度のもと、幼稚園、保育所、認定こども園が並立する状況下で、保育や中身が異なることへの対応も見据えている(無藤, 2017)としている。

今回の改定は幼児期の教育を幼稚園のみならず、保育所や認定こども園全ての施設で教育の質を確保し、小学校以降へ繋げることを目指している。例えば、教員の研修について、幼稚園・認定こども園では「教育基本法」等で義務付けられてたが、保育所には義務付けられておらず、保育士の研修実施の有無は各保育所に任されていた。しかし今回の改定により、保育指針第 5 章において職員の資質向上について記述された。教育の質の確保のために、子どもに関わる保育者の専門性の確保について規定されたのだ。

これまで、幼稚園と保育所はそれぞれ文部科学省、厚生労働省の管轄であり、根拠法令や設置・運営の基準も別々で定められていた。それは、保育・教育者の専門性についても同様であると考える。現在、幼稚園教諭免許は学校教育法に基づいて教育を行う「教員」となり、資格取得のためには、文部科学省認可の大学・短期大学・専門学校などのカリキュラムを修了する必要がある。対して、保育士資格は厚生労働省の管轄する福祉分野での国家資格となっている。資格取得には幼稚園教諭免許と同じく、大学・専門学校等で学ぶ方法もあるが、毎年複数回実施される「保育士試験」に合格するだけで、国家資格を取得することができる方法もある。

この現状から、今回 3 つの要領・指針の改定を受けたとしても、この専門性の課題を踏まえた上で、現場の保育者による教育の質を確保することは容易ではない。これまでバラバラであった幼児教育・保育において、教育や保育の目標や方向性についてそれぞれ合わせていくことを目指した今回の改定は、これからの変化の大きな時代を生きる子どもたちに大きな影響を与えるであろう。だからこそ、今後、幼稚園・保育所・認定子ども園の 3 つのうちいずれかを選択したとしても、教育の質が保証される必要がある。そのためには、子どもたち一人ひとりの特性に応じた教育･保育を受けられるような教育･保育にしていく必要がある。Okada, Kohara & Han(2017)は、乳幼児の実態を把握するツール開発のために、保育士や幼稚園教諭が日常的に使用でき、包括的かつ継続的な教育のための教育的診断ツールに関する基礎的研究を行った。その結果、乳幼児の実態把握には、「概念形成」と「才能発掘」、「子育て支援」の観点を取り入れる必要性を示した。

そこで、子どもに関わるすべての教育や保育現場、そして子育ての場面で活用できるツール “CRAYON Book” の開発を行う。本ツールを開発する事で、子どもの「今」の状況と「今」の教育や保育、子育て環境の関係から、子どもの教育の方向性を探るツールとなるよう開発を目指す。

また、一般的に乳幼児という言葉は生後 0 日から小学校就学までの子どもを指しており(児童福祉法 第 4 条)、年齢範囲が広く実態も違うことから対象年齢を分けて CRAYON Book を開発する必要がある。現在、幼稚園は満 3 歳から小学校就学の始期に達するまでの幼児(学校教育法 第 80 条)、保育園は乳児から幼児(1 歳未満から小学校就学の始期まで) (児童福祉法

第 4 条, 第 39 条)、認定こども園は、小学校就学の始期に達するまでの子ども(就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律, 第 2 条)を対象としている。3 つの共通点として、3 歳以上の子どもから就学の始期に達するまでの子ども(5 歳)を対象としているため、本研究では CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)を開発することを目的とする。

Ⅱ．方法

1. 領域設定の方法

Okada, Kohara & Han(2017)が乳幼児の実態を把握する尺度に必要な領域として挙げた「概念形成」、「才能発掘」及び「子育て支援」の観点に基づき、2018 年 3 月から 11 月にかけて、専門家 7 名で協議を行い、領域を設定した。「概念形成」、「才能発掘」、「子育て支援」の領域はさらに下位領域を作成するために、定義を行い、定義に基づき資料を選定し、領域設定した。

2. 資料選定基準

領域設定を行うための資料選定基準は、表 1 の通りである。

表 1　領域設定のための資料選定基準

・平成 29 年に改訂された保育所保育指針や幼稚園教育要領、幼保連携型認定子ども園教育・保育要領
・定義された領域の概念に関連する研究文献や書籍
・定義された領域の概念に関連する行政資料(施策や会議等の資料)
・定義された領域の概念に関連する都道府県の教育センターや教育委員会等で作成された資料

Ⅲ．結果

1．領域設定

研究者協議のもと、開発されたツールを CRAYON Book と命名し、必要な領域を精査した。CRAYON book とは、Child Rearing Assist for Your Needs book(ニーズに応える子育て支援 book)を表しており、子どもの概念形成と才能発掘の観点から子育ての支援をする構造化されたツールである。CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)の領域は、資料を整理し、「環境と日常生活」、「概念形成」、「自己表現」、「理解」、「納得」の 5 領域を設定した。幼児が置かれている「環境と日常生活」が「概念形成」の基盤となり、それが「自己表現(才能発掘)」につながると考えられる。幼児の「概念形成」には、大人の関わり方が重要であり「理解」という意識活動を通して、幼児の「概念形成」を促す。また、大人が幼児の「納得」を促すことで、「自己表現(才能発掘)」につながると考え、図 1 の領域を設定した。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_27
Journal of Inclusive Education, VOL.6 27-40

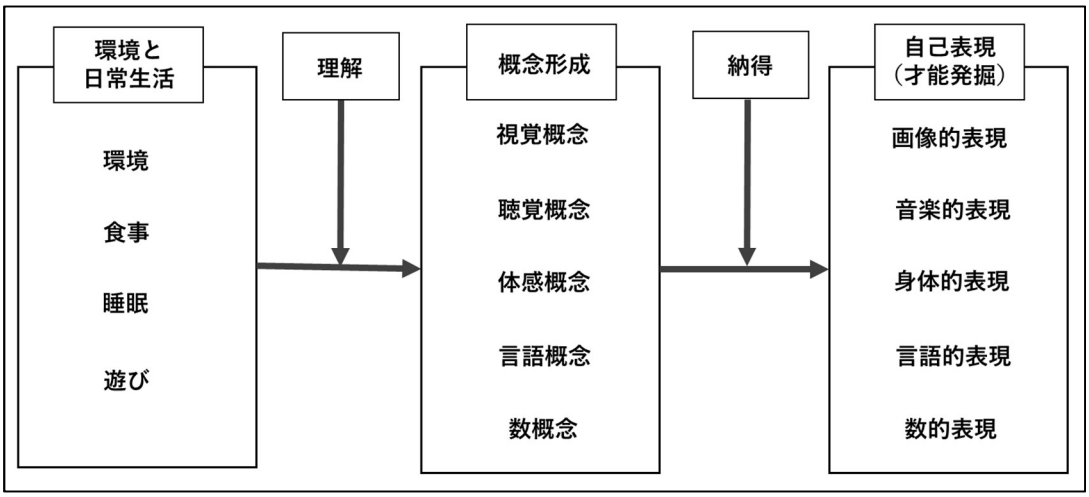

図 1　CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)の領域構成

1) 環境と日常生活

「環境と日常生活」の領域は、子どもが概念形成をするために必要なこととして「環境」、「食事」、「睡眠」、「遊び」の 4 つの下位領域を設定した。保育所保育指針(厚生労働省, 2017)では、保育所保育の基本として保育の環境において、「人的環境、施設や遊具などの物的環境、自然や社会の事象がある」とされており、幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)では、幼稚園教育の基本として「遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心としてねらいが達成されるようにすること」とされている。それらのことから、施設や遊具など「遊び」に関する領域と、物的環境について「環境」領域を設定した。また、保育及び保育園教育の「ねらい及び内容」の「健康」の中では、食事や午睡、遊びと休息などの生活リズムの形成について必要だとされている。それらのことから「食事」及び「睡眠」の領域設定をした。

2) 概念形成及び自己表現

「概念形成」の領域は、「視覚概念」、「聴覚概念」、「体感概念」、「言語概念」、「数概念」の下位領域を設定した。

概念形成は、「感覚刺激の経験を通じて、事象の共通性を思考によってとらえ、具体物を抽象化して学習するプロセス。」と定義できる。Smith(1998)は、感覚について VAK(Visual、Auditory、Kinesthetic)モデルを打ち出し、視覚、聴覚、体感覚の 3 つにわけられるとした。それらのことから、「概念形成」の下位領域として「視覚概念」、「聴覚概念」、「体感概念」を設定した。また、幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)には、「遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、(中略)活用し興味や関心、感覚をもつようになる」ことや「言葉による伝えあいを楽しむようになる」ことが示されていることから、幼児にとって「数概念」及び「言語概念」の領域は必要だと考え領域設定をした。

「自己表現」は「言語や数などの形成された概念を基にして感じたことや考えたことを自分なりに表現すること。」と定義できる。自己表現の領域は、才能発掘につながる幼児の自己表現のことであり、概念形成によって表出されるという考えのもと、「画像的表現」、「音楽的表現」、「身体的表現」、「言語的表現」、「数的表現」の領域を設定した。幼稚園教育要領(文部

科学省, 2017)や保育所保育指針(厚生労働省, 2017)では、気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」を育むように示されている。乳幼児保育・教育においては、概念を形成により、そこで感じたこと、考えたことを表現するといった「自己表現」を取り入れることが必要だと考え領域設定をした。

3) 理解及び納得

幼児が概念形成や自己表現(才能発掘)をするためには、子どもの「理解」と「納得」を促すためのアプローチが必要となるため、「理解」と「納得」の領域を設定した。

(1) 理解の領域設定

粟津・鈴木(2011)は、語の意味概念の理解を行為経験が促進するか検討した。その結果、他者の行為を見るという観察経験だけでは語の意味概念の理解を促進せず、行為経験も必要であることが明らかになった。このことから、見るだけでなく実際に経験することがより理解の程度を高めることに繋がると考えられる。つまり、理解の程度を高める要素として、「経験」が重要であると考えられる。

矢野(1998)は、既有の知識や技能とのかかわりから、教育内容の選択や検討がなされることが重要であるとしている。つまり、理解の程度を高めるには、学校と家庭で学習する内容の関わりを意識して教育内容の選択や検討が重要であると考えられる。また、伊藤・垣花(2009)は、他者に説明すると理解が促されるという現象は、その場に聞き手がいる状況で生じやすい『意味付与的説明：式、手続きやデータに意味、解釈を加えた発話』、またそうした発話を繰り返すことに起因するとしており、聞き手がいる状況で発表や説明をすることで理解の程度が高まることがうかがえる。学校と家庭の関わりや、他者との関わりを持つことで理解の程度が高まると考えられるため、理解の程度を高める要素として、「関わり方」が重要である。

Suzuki & Sato(1988)は、理解の枠組みを教授されると、どのようなレベルの情報が、どういう順序で入ってくるかの予測がつくので、細かい内容を理解(記憶)することができるようになるとしている。つまり、あらかじめ与える情報の枠組みを提示することで、理解の程度が高まると考えられる。島田・北島(2008)は、挿絵が文章理解を促進する効果に対して、文章に明示的でない関係の理解を補助することで文章の精緻化に繋がるとしている。これらのことから、提示する情報の内容に合わせて情報の形を工夫することによって、理解の程度が高まることが考えられる。以上より、理解の程度を高める要素として、「情報の形」が重要である。

理解の程度を高める要素として、「経験」、「関わり方」、「情報の形」が考えられた。本研究では、大人が幼児の理解が促進されるような関わり方をしているか客観的に把握する尺度を開発するため、3 つの要素をそれぞれ、「知識・経験の促し方」、「子どもへの関わり方」、「情報の与え方」とし、これらを領域として設定した。

(2) 納得の領域設定

平松(2007)によると、納得するために必要な要素として「感情」、「価値観」、「立場」、「状況」をあげている。また、今井・雄西・坂東(2016)は、納得とはある事象に対して、認知的にも感情的にも受容した状態であり、主体的かつ他者との信頼関係の中で生み出されるとしている。つまり、納得には「信頼関係」が関係していると考えられる。「感情」、「価値観」、「立場」、「状況」、「信頼関係」の要素を検討することで、納得の要素を整理し、尺度の領域として反映させる。

「立場」は納得する過程で、社会や文化とのつながりが関係している(佐伯・静岡大学教育学部附属静岡中学校, 1985)。このことから、自分の所属する社会や文化といったものによって形成される価値観や違い、それによって納得できるか否か変わってくるということを指していると考えられる。よって、「立場」、「状況」を「価値観」に統合できると考えられる。

また、平松(2007)から「納得」することは行動のための原動力となり、行動の結果を自分のこととして受け止めることができるとしている。「納得」から行動変容につながるということは藤井・小畑・北村(2002)、足立(2015)からもうかがえる。このことから、納得には「行動の変容」を促す性質が存在するといえる。

以上のことから、納得に至る要素として「感情」、「価値観」、「信頼関係」の 3 つが関係し、「行動変容」を促す性質があると考えられる。本研究では、大人が幼児の納得が促進されるような関わり方をしているか客観的に把握する尺度を開発するため、4 つの要素から「信頼関係」を「信頼関係の作り方」、「感情」や「価値観」を「子どもの考え方の尊重」、「行動変容」を「行動変容の促し方」として領域設定した。

2.「環境と日常生活」の定義と項目について

CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)における「環境と日常生活」の領域には、「環境」、「食事」、「睡眠」、「遊び」の下位領域を設定した。各領域の定義及び項目例、根拠資料を表 2 に示す。

表 2　「環境と日常生活」の下位領域の定義及び項目例、根拠資料

領域名	環境
定義	「環境」とは、「自然環境との関わりによる人間の脳の発達や文化の発達という考えに基づき、幼稚園や保育園における園内の施設環境の設置に関すること。」をさす。
項目例	・近くに公園・広場・寺社境内など屋外活動ができる環境がある ・子どもの目線の高さにあった窓になっている ・窓の自然採光で過ごすことができる 全 14 項目
参考	・厚生労働省(2001) 待機児童解消に向けた児童福祉施設最低基準に係る留意事項等について. ・白河賀津子・定行まり子(2017) 保育・教育思想に基づく保育施設の空間特性—モンテッソーリ教育とハンガリーの保育実践を対象として—. 日本建築学会計画系論文集, 82(73), 877-884. ・香曽我部琢・橋本麻美・阿部晴佳(2015) 保育室の壁面装飾に関する意識と方略—壁面色彩についての SD 法との PAC 分析による混合研究法の試み—. 宮城教育大学情報処理センター紀要, 22, 15-23. ・社会福祉法人全国社会福祉協議会(2009) 機能面に着目した保育所の環境・空間に係る研究事業総合報告書. ・草薙恵美子・藤本愉・黒阪陽一・松田由里子(2015) 伝承遊びの意義と実践. 國學院大學北海道短期大学部紀要, 32, 17-29.

領域名	食事
定義	「食事」とは、「子どもの成長発達に必要な食事や間食、水分補給を行う中で、それを通した人間関係の形成や五感を育むこと。」をさす
項目例	・1日3回の食事と間食(おやつ)を子どもが規則的にとっている ・食事や間食以外の時間にも、水分補給を行っている ・食事や間食は、音、におい、感触、味など感覚を育てるための工夫がされている 全9項目
参考	・厚生労働省(2012) 保育所における食事の提供ガイドライン. ・厚生労働省(2004) 楽しく食べる子どもに～保育所における食育に関する指針～ ・内閣府(2016) 教育・保育施設等における事故防止及び事故発生時の対応のためのガイドライン. ・食育基本法.

領域名	睡眠
定義	「睡眠」とは、「子どもの成長・発達にとって重要な生理機能が脳によって脳のために営まれる状態を示し、睡眠、寝室環境、寝具の3要素から成り立つ。特に、寝室環境では、湿温度、光、音が三大要素となっている。」ことをさす
項目例	・就寝前はリラックスできるように静かな音楽を流す等、子どもが沈静化できるような環境になっている ・就寝前や就寝中は外部の騒音(車や電車の騒音)などの音が少ない環境になっている ・就寝前や就寝中は、子どもが暑くて汗をかかない、寒くて体を縮こまらせない等、就寝環境に適した温度になっている 全11項目
参考	・北堂真子(2005) 良質な睡眠のための環境づくり—就寝前のリラクゼーション—. バイオメカニズム学会誌, 29(4), 194-198. ・小池孝子・定行まり子(2008) 都市部における保育施設の屋外保育環境について 東京都区部における複合型保育所の施設環境に関する研究 その 2.日本建築学会計画系論文集, 72, 628, 1197-1204. ・斎藤政子(2012) 3 歳未満児の保育環境に関する保育者の意識の実態.明星大学研究紀要－教育学部第2号, 91-105. ・社会福祉法人全国社会福祉協議会(2009) 機能面に着目した保育所の環境・空間に係る研究事業総合報告書. ・内閣府(2016) 教育・保育施設等における事故防止及び事故発生時の対応のためのガイドライン. ・大川匡子(2010) 子どもの睡眠と脳の発達—睡眠不足と夜型社会の影響—. 学術の動向, 34-39. ・幡野由理・山根直人・小田倉泉(2009) 保育環境における壁面装飾の意義 1-幼稚園教員・保育士への質問調査から-.埼玉大学紀要教育学部, 58, (2), 171-181. ・水野智美(2016) 保育者が行う絵カード作成の誤りおよび不適切な使用方法の分類－指示カードの誤りに着目して－. 教材学研究, 26, 165-172.

領域名	遊び
定義	「遊び」とは、「定められた時間、空間の範囲内で行われる自発的な行為もしくは活動」をさす。
項目例	・さまざまな種類の遊びを行えるよう、十分な種類の玩具や道具、素材を用意し、子どもが自ら選ぶことができる ・用意された遊具や玩具の素材、道具を、これまでの生活経験と関わらせたりすることができる ・興味を示した子どもが途中参加できるよう、十分な数の用具や玩具がある 全11項目
参考	・社会福祉法人全国社会福祉協議会(2009) 機能面に着目した保育所の環境・空間に関わる研究事業 総合報告書. ・文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. ・清水一巳(2015) 遊び観への生活経験の影響について—親世代の生活経験と遊びの意識調査から—. 千葉敬愛短期大学紀要, 37, 85-99. ・田代幸代(2007) 子どもの遊びにおける協同性とは何か—遊びの中で子どもが目標を作り出す姿—. 立教女学院短期大学紀要, 39, 75-88. ・斎藤政子(2012) 3 歳未満児の保育環境に関する保育者の意識の実態. 明星大学研究紀要

	ー教育学部第 2 号,91-105. ・竹内勝哉・柳澤弘樹・堀昌浩・坂本喜一郎・井量昭(2017) 「子どもの主体性を育む保育」に関する研究. 保育科学研究, 8, 93-112. ・お茶の水大学子供発達教育研究センター(2004) 幼児教育ハンドブック. ・飯島典子(2008) 「気になる」子どもの遊びの成立を促す保育者の働きかけ. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57(1),327-338.

3.「概念形成」の下位領域の定義と項目について

CRAYON Book(3～5 歳 Ver.)における「概念形成」の領域には、「視覚概念」、「聴覚概念」、「体感概念」、「言語概念」、「数概念」の下位領域を設定した。各領域の定義及び項目例、根拠資料を表 3 に示す。

表 3 「概念形成」の下位領域の定義及び項目例、根拠資料

領域名	視覚概念
定義	「視覚概念」とは、「乳幼児が見せる、色の 3 属性、線や形の違い・類似などの視覚に関する概念形成の程度」をさす。
項目例	・人の顔を見て表情を読み取って反応する ・色の色相の違い・類似に気づくことができる ・線の細さや太さの違い・類似に気づくことができる 全 14 項目
項目根拠となる資料	・山口真美(2010) 赤ちゃんは顔をよむ. 第 50 回日本視能矯正学会 特別講演, 39. ・大藪泰(2005) 赤ちゃんの模倣行動の発達ー形態から意図の模倣へー. バイオメカニズム学会誌, 29(1), 3-8. ・上原宏・馬場瑞穂・宇津呂武仁(2015) 発達心理学の観点から見た絵本レビュー中の子供の反応の分析. 言語処理学会第 21 回年次大会 発表論文集, 832-835. ・奥美佐子(2012) 描画過程における子ども間の模倣の研究—模倣を創造へ導くために. 神戸松蔭女子学院大学研究紀要人間科学部篇, 1, 61-73. ・千々岩英彰(2001) 色彩学概説. 東京大学出版会. ・出地章道(2009) 保育の視覚表現(I). 医療保健学研究 医療保健学部, 37, 53-62. ・松本昭彦・金由悧(2012) 絵本の原画作りに関する研究—りんかく線と着彩について—. 愛知教育大学研究報告. 芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編, 61, 11-18. ・島田由紀子(2011) 幼児の見立て: 図形からの見立ての描画発達と性差. 美術教育学:美術科教育学会誌, 32, 173-184. ・島田由紀子, 大神優子(2013) 図形提示による子どもの連想: 4・5 歳児クラスを対象に. 美術教育学: 美術科教育学会誌. 34, 231-242.

領域名	聴覚概念
定義	「聴覚概念」とは、「乳幼児が見せる、音の大きさ、高さ、強さ、定位などの聴覚に関する概念形成の程度」をさす。
項目例	・右から聞こえる音に反応することができる ・左から聞こえる音に反応することができる ・近くから聞こえる音に反応することができる 全 12 項目
項目根拠となる資料	・樋渡涓二(1977) 視覚と聴覚はどう違うか. NHK 放送科学基礎研究所, 31(11), 853-861. ・榊原彩子(2004) なぜ絶対音感は幼少期にしか習得できないのか？—訓練開始年齢が絶対音感習得過程に及ぼす影響—. 教育心理学研究, 52(4), 485-496.

領域名	体感概念
定義	「体感概念」とは、「触覚、味覚、嗅覚を中心とした体感刺激に関する概念形成の程度」をさす。
項目例	・触って、感触の違い・類似に気づくことができる ・チョコレートやケーキ等を食べたときに、甘味を感じることができる ・ラベンダーやバラなどの花香を感じることができる 全 18 項目

項目根拠となる資料	・常石秀市(2008) 感覚器の成長・発達. バイオメカニズム学会誌, 32(2). ・ハンス・ヘニングの 4 基本味説. ・二ノ宮裕三(2007) 食の調節情報としての味覚とおいしさのシグナリング. 化学と生物, 45(6). ・池田菊苗(1908) グルタミン酸を主成分とする調味料製造法. 特許. ・ハンス・ヘニングの 6 つの基本臭. ・ Henning H (1916) Der Geruch. Leipzig: Johannes Ambrosius Barth. 80-98. ・加福均三(1942) にほひ. 河出書房.

領域名	言語概念
定義	「言語概念」とは、「乳幼児が見せる、単語や文法を中心とした言語に関する概念形成の程度」をさす。
項目例	・対の形容詞が理解できる 例 :「大きい⇔小さい」、「多い⇔少ない」、「太い⇔細い」、「広い⇔狭い」、「高い⇔低い」、「暑い⇔寒い」など ・上、下を理解し使っている ・一昨日、昨日、今日、明日、明後日を理解し使っている 全 16 項目
項目根拠となる資料	・国立国語研究所(1982) 幼児・児童の概念形成と言語. 国立国語研究所報告, 72, 東京書籍. ・天野清(1977) 幼児の文法能力. 国立国語研究所報告, 58. ・矢沢国光(2006) 初語・基本語彙・語の拡張, 聾学校教師のための言語学入門(6), ろう・難聴教育研究会.

領域名	数概念
定義	「数概念」とは、「乳幼児が見せる、数や量の認識に関する概念形成の程度」をさす。
項目例	・ものの集まりを見て、1 つずつ数えられる ・数字の大小を比較することができる ・100 まで順番に数えることができる 全 13 項目
項目根拠となる資料	・ David J. PURPURA & Christopher J. LONIGAN (2015) Early Numeracy Assessment: The Development of the Preschool Numeracy Scales. *Early Education and Development*, 26(2), 286-313. ・井藤芳喜(1971) 子どもの量概念の形成と比較能力の発達. 島根大学教育学部紀要, 5, 109-129.

4.「自己表現(才能発掘)」の定義と項目について

CRAYON Book (3～5 歳 Ver.)における「自己表現(才能発掘)」の領域には、「画像的表現」、「音楽的表現」、「身体的表現」、「言語的表現」、「数的表現」の領域を設定した。各領域の定義及び項目例、根拠資料を表 4 に示す。

表 4 「自己表現(才能発掘)」の下位領域の定義及び項目例、根拠資料

領域名	画像的表現
定義	「画像的表現」とは、「感じたことや考えたことを、色や形を活用して表現する頻度」をさす。
項目例	・いくつかの色を組み合わせて表現しようとする ・色相の違い・類似を表現している ・いくつかの形を組み合わせて表現しようとする 全 21 項目
項目根拠となる資料	・文部科学省(2017) 小学校学習指導要領 図画工作編(平成 29 年 7 月). ・桶田洋明・松下茉莉香(2017) 教員養成課程における水彩画の指導法に関する一考察. 鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編, 68, 45-58. ・馬場結子(2013) ルドルフ・シュタイナーの美術教育に関する一考察: 子どもの絵の成立過程をめぐって. 淑徳短期大学研究紀要, 52, 165-179.

	・ 千々岩英彰(2001) 色彩学概説. 東京大学出版会. ・ 出地章道(2009) 保育の視覚表現(I). 医療保健学研究 医療保健学部, 37, 53-62. ・ 中尾美千子(2008) 幼児の表現を育てる保育者の役割: 絵画表現を通しての一考察. 関西女子短期大学紀要, 17, 33-48.

領域名	音楽的表現
定義	「音楽的表現」とは、「感じたことや考えたことを、歌や楽器を活用して表現する頻度」をさす。
項目例	・ 園やお店などで流れている音楽に合わせて体を動かしている ・ 簡単なリズム楽器(タンバリンや鈴、ピアノ等)を使って遊ぶ ・ 身の周りの物を使って音を出して遊ぶ 例：木の枝や空き缶を使って太鼓に見立てて音を出す等 全 12 項目
項目根拠となる資料	・ 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. ・ 登啓子(2012) 子どもの音楽表現活動における動きの可能性－音楽・動き・言葉の融合された教育の検討－. 帝京大学文学部教育学科紀要, 37, 43-52. ・ 厚生労働省(2017) 保育所保育指針. ・ 登啓子(2012) 子どもの音楽表現活動における動きの可能性－音楽・動き・言葉の融合された教育の検討－. 帝京大学文学部教育学科紀要, 37, 43-52. ・ 持田京子・金子智栄子(2008) 子どもの創造的音楽表現に及ぼす保育者の影響. 文京学院大学人間学部研究紀要, 10(1), 37-47.

領域名	身体的表現
定義	「身体的表現」とは、「感じたことや考えたことを、身体を活用して表現する頻度」をさす。
項目例	・ 味覚を用いて表現する 例：絵本にでてきたりんごに「甘そう！」と表現する ・ 表現する時に、多様な動きを用いる ・ 表現する時に、身体の一部と全身を使った動きを使い分けて表現する 全 14 項目
項目根拠となる資料	・ 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説. ・ 片山顕裕・針生悦子(2007) 幼児におけるジェスチャーの視点-認知的役割取得能力との関連-.教育心理学研究, 55(2), 266-275. ・ 吉田和代・磯部由香・平島円(2013) 日本とフランスにおける味覚教育の現状. 三重大学教育学部紀要 教育科学, 64, 143-148. ・ 露久保美夏(2015) フランスの味覚教育の始まりと展開 —ジャック・ピュイゼ氏の理念と実践から—. 日本調理科学会誌, 48(6), 435-438. ・ 鈴木裕子・西洋子・本山益子・吉川京子(2002) 幼児期における身体表現の特徴と援助の視点. 舞踊學, 25, 23-31. ・ 金子直子・松本富子・鈴木武文(1998) 5～6 歳児における身体表現の特徴と感覚運動能力・創造的能力との関係について. 舞踊學, 21, 14-20. ・ 松本千代枝(1987) 舞踊研究:課題設定と課題解決学習Ⅱ - 運動の質と感情価. 日本女子体育連盟紀要, 53-89.

領域名	言語表現
定義	「言語概念」とは、「感じたことや考えたことを、言葉を活用して表現する頻度」をさす。
項目例	・「○○しよう」など相手に提案する ・過去の出来事(家であったことや園であったことなど)について、時系列で表現する ・架空のものを想像し(お話し作りなど)話の流れといったストーリーを表現している 全 13 項目
項目根拠となる資料	・ 山本愛子(1995) 幼児の自己調整能力に関する発達的研究—幼児の対人葛藤場面における自己主張解決方略について—. 教育心理学研究, 43, 42-51. ・ 仲野真史・長崎勉(2012) 幼児におけるナラティブの結束性の発達—ケーキ図づくり経験に関する報告の分析を通して—. 発達心理学研究, 23, 66-74. ・ 加藤ひとみ・大國ゆきの(2015) 幼児期の言葉の獲得～幼児期の発達特性と幼稚園での教育～. 東京成徳短期大学紀要, 48, 23-34. ・ 文部科学省(2017) 小学校国語科指導要領. ・ 國吉貴子(2010) 幼児期に言葉の感覚を豊かにするための援助のあり方～「言葉遊び」「お話し作り」を通して. 平成 22 年度研究教員研究集録.

領域名	数表現
定義	「数表現」とは、「感じたことや考えたことを、数や量を活用して表現する頻度」をさす。
項目例	・おかしやおもちゃ等を均等に分けようとする ・時間や順番を数えながら待つ ・ものの大きさを使って違い・類似を表現する 全 11 項目
項目根拠となる資料	・天岩静子(2015) 幼児が遊びの中で自発的に用いる「計算」行動. 共栄大学研究論集, 13, 247-261. ・Sandra M. LINDER, Beth POWERS-COSTELLO & Dolores A. STEGELIN (2011) Mathematics in Early Childhood: Research-Based Rational and Practical Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 39, 29-37. ・井藤芳喜(1971) 子どもの量概念の形成と比較能力の発達. 島根大学教育学部紀要, 5, 109-129. ・David C. BURR, Giovanni ANOBILE & Roberto ARRIGHI (2017) Psychophysical evidence for the number sense. Philosophical Transactions of the Royal Society B, 373, 20170045.

5.「理解」と「納得」の定義と項目について

CRAYON BOOK(3～5 歳 Ver.)における「理解」とは、「子どもが獲得した新しい情報が、その人の中に蓄積されている情報(知識と経験)とつながることにより生じる人間の意識活動である。また、理解の程度は、蓄積された情報(知識と経験)の量と質により決まり、納得を介して行動の変容につながること。」をさす。また、下位領域に、「知識・経験の促し方」、「子どもへの関わり方」、「情報の与え方」を設定した。

「理解」の定義及び下位領域の定義、項目例、根拠資料を表 5 に示す。

表 5 「理解」の下位領域の定義及び項目例、根拠資料

領域名	理解
定義	「理解」とは、「子どもが獲得した新しい情報が、その人の中に蓄積されている情報(知識と経験)とつながることにより生じる人間の意識活動である。また、理解の程度は、蓄積された情報(知識と経験)の量と質により決まり、納得を介して行動の変容につながること。」をさす。
下位領域の定義	「知識・経験の促し方」とは、「理解が促進されるように、質・量ともに情報を増やすこと」をさします 「子どもへの関わり方」とは、「子どもの中にある情報を繋げたり整理したりすることで理解を促進させること」をさします 「情報の与え方」とは、「理解させたい情報を子どもたちに与える前に整理・調整することで理解を促進させること」をさします
項目例	・子どもに豊かな間接的な経験の機会を作っていますか 例①： 絵本、物語を使用した読み聞かせ活動やビデオなどの視聴覚教材の使用 例②： 周りの大人の話を聞く機会 ・子どもの感覚に触れる経験の機会を作っていますか 例①： 様々な食品(食材や調理方法)を食べ親しむ経験や雨の音、虫の音を直接聞く経験 例②： 走る、跳ぶなどの全身を使う運動や身近な動植物と触れ合う経験 全 12 項目
項目根拠となる資料	・竹田契一・里見恵子(1994) 子どもと豊かなコミュニケーションを築くインリアル・アプローチ. 日本文化科学社. ・厚生労働省(2017) 保育所保育指針.

CRAYON BOOK(3～5 歳 Ver.)における「納得」とは、「理解された情報が他者と相互に影響し合う中で構築される信頼関係と融合した場合に生じる、より主観的な意識活動である。納得は流動的なものであり、行動の変容を促すものであること。」をさす。また、下位領域に、

「信頼関係の作り方」、「子どもの考え方の尊重」、「行動変容の促し方」を設定している。

「納得」の定義及び下位領域の定義、項目例、項目根拠となる資料を表 6 に示す。

表 6　「納得」の下位領域の定義及び項目例、根拠資料

領域名	納得
定義	「納得」とは、「理解された情報が他者と相互に影響し合う中で構築される信頼関係と融合した場合に生じる、より主観的な意識活動である。納得は流動的なものであり、行動の変容を促すものであること。」をさす。
下位領域の定義	「信頼関係の作り方」とは「子どもとの信頼関係を作ることによって、大人が与える情報を受け止めてもらえるようにして納得を促すこと」をさします 「子どもの考え方の尊重」とは、「子どもの考え方を読み取って必要な情報かを判断し、納得を促すこと」をさします 「行動変容の促し方」とは、「子どもが納得して行動を変えていくときにその手助けをしたり、道しるべを設けたりすること」をさします
項目例	・ 子どもが苦手なことを無理にさせないようにしていますか 例： 発表が苦手な子どもに無理にみんなの前で発表させる ・ 大人が子どもに対して模範的な言動をしていますか 例： 大人から積極的に挨拶をする 全 11 項目
項目根拠となる資料	・ 厚生労働省(2017) 保育所保育指針. ・ 竹田契一・里見恵子(1994) 子どもと豊かなコミュニケーションを築くインリアル・アプローチ. 日本文化科学社.

Ⅳ．考察

本研究では、幼児教育や保育の現場において乳幼児の現在の概念形成と自己表現の程度を把握し、環境と大人の関わりによって乳幼児の今後の教育・保育の方向性を設計するためのツールとして CRAYON Book(3～5 歳 Ver.)を開発した。

Okada, Kohara & Han(2017)の「子育て支援」の観点として、CRAYON Book(3～5 歳 Ver.)では「環境と日常生活」、「理解」、「納得」の 3 領域を設定した。「環境と日常生活」は乳幼児の保育・成育環境に関する評価を行う領域である。乳幼児が環境からの感覚刺激によって学習し、概念形成を行うため、そのための刺激や経験を意図的に設定する指針となるような項目を設定した。環境の設定に関しては保育所保育指針(2017)や幼稚園教育要領(2017)に設定されている環境に関する要件をそれぞれ評価項目として具現化した。そのため、乳幼児の保育・教育環境の設定のガイドラインとしての役割を担うことも期待される。子育てをしている保護者にとって、子どもの教育や保育の方針を決めることは簡単なことではない。「子育て支援」の観点から教育・保育の環境や大人の関わり方が示されることによって、保護者が子どもの概念形成や自己表現を伸ばすための方針を検討することが容易になると考えられる。

「理解」と「納得」は子育てをしていく上での大人の関わり方に関する領域であり、乳幼児の「理解」と「納得」を促す関わり方を示している。「理解」の領域は環境からの刺激を子どもが認識し、概念の形成を促すための大人の関わり方である。また、「納得」は既に形成された概念を自発的に表現しようとする子どもの行動を促すための大人の関わり方を示している。子どもの「理解」と「納得」を概念形成と自己表現を評価する尺度の間に設定することによって、子どもが環境から受けた刺激を、周囲の大人の関りとの相互作用によって概念として形成していく過程を分析できると考えている。また、本研究においては、子どもの中で

形成された概念が自己表現として見られる過程には「納得」という意識活動があると仮定し、子どもの「納得」を促すために必要な大人の関わり方を領域として設定している。

「子育て支援」の 3 領域が CRAYON Book(3～5 歳 Ver.)に設定されたことによって、概念形成や自己表現の背景にある要因を分析し、乳幼児の保育・教育を行っていく上での環境の設定と大人の関わり方に関する示唆を得ることができるのではないかと期待される。

「概念形成」と「自己表現」にはそれぞれ 5 つの下位領域が設定された。概念形成に設定された下位領域は、自己表現に設定された下位領域のベースのなると考えられるが(例えば、数的表現は数概念の形成がベースとなるかもしれない)、必ずしも単一の概念形成が自己表現を促すとは限らない。身体表現は子どもが感じたことを自身の身体をもちいて表現する程度を評価しているが、これが体感概念の形成だけで促されるとは考えられず、視覚概念や聴覚概念の形成も大きく影響するだろう。また、「概念形成」と「自己表現」の間には「納得」を促すための大人の関わり方が介在しており、子どもの中で形成された概念を大人がどのように引き出すかによって、自己表現の方法も変わってくるだろう。

CRAYON Book(3～5 歳 Ver.)は、環境からの刺激によって子どもが概念形成を行い、自己表現に至るまでの過程を一つの評価ツールで把握することを目的として構造化された尺度である。今後の研究では、まず尺度の信頼性および妥当性を検証する必要がある。また、構造化された尺度は、構造化するための仮説を検証する必要がある(韓・矢野・小原ら, 2017)。CRAYON Book(3～5 歳 Ver.)の信頼性および妥当性が検証され、構造化の仮説が検証されることによって、乳幼児が環境からの刺激を周囲の大人との相互作用によって自己表現として表出するまでのプロセスを分析し、保育・教育に必要な支援を計画するための評価ツールとして活用することが期待される。

また、本研究によって開発された CRAYON Book は 3~5 歳児を対象にした尺度であるが、今後の研究によってより低年齢の段階からの評価を可能とするため、0 歳児や 1・2 歳児を対象にした尺度を開発することも必要となるだろう。

0 歳児の段階から継続的に尺度による評価を基にした教育を提供することは、保育園や幼稚園、認定こども園、または、家庭での教育も含めて、どのような環境においても必要な教育を保障することになる。また、CRAYON Book による客観的な評価を基にした教育の情報を、小学校と連携して共有することによって、いわゆる「小 1 プロブレム」の解消にも効果を期待できるだろう。

文献

1) 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領.
2) 厚生労働省(2017) 保育所保育指針.
3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017) 幼保連携型認定子ども園教育・保育要領.
4) 無藤隆(2017) ニッポンの幼児教育どう変わるのか？「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「認定こども園教育・保育要領」改訂の方向とポイント：座談会「新しい子ども観のもと、幼児教育はどこに向かうのか」. これからの幼児教育 2017 春, 2-5. (株)ベネッセコーポレーション.
5) Naomi OKADA, Aiko KOHARA & Changwan HAN(2017) Constructs of IN-Child Record for Early Childhood(ICR-EC), *3rd Asian Research Conference of Human Services Innovation Abstract Journal*, 15.

6) Smith, A.(1998) Accelerated learning in practice: Brain-based methods for accelerating motivation and achievement. Stafford, U.K.: Network Educational Press.
7) 粟津俊二・鈴木明夫(2011) 行為経験による英語不定代名詞の理解の促進. 認知科学, 18(2), 272-283.
8) 矢野由起(1998) 小学校家庭科指導内容に関する知識や技能の習得状況及びその習得と日常経験との関連(第 1 報). 日本家庭科教育学会誌, 41(3), 25-32.
9) 伊藤貴昭・垣花真一郎(2009) 説明はなぜ話者自身の理解を促すか―聞き手の有無が与える影響―. 教育心理学研究, 57, 86-98.
10) Suzuki H. & Sato T.(1988) Facilitating and Interfering Factors in Oral Production. *Language Laboratory*, 25, 31-42.
11) 島田英昭・北島宗雄(2008) 挿絵がマニュアルの理解を促進する認知プロセス―動機づけ効果と精緻化効果―. 教育心理学研究, 56, 474-486.
12) 平松琢弥(2007) ビジネスコミュニケーションとは. 文学部論叢(コミュニケーション情報学科篇), 95, 87-119.
13) 今井芳枝・雄西智恵美・坂東孝枝(2016) 納得の概念分析― 国内文献レビュー ―. 日本看護研究学会雑誌, 39(2), 73-85.
14) 佐伯胖・静岡大学教育学部附属静岡中学校(1985) 「納得」をめざす追究過程―人間力を育てる授業―. 明治図書出版株式会社.
15) 藤井聡・小畑篤史・北村隆(2002) 自転車放置者への説得的コミュニケーション:社会的ジレンマ解消のための心理的方略. 土木計画学研究・論文集, 19(3), 439-445.
16) 足立淑子(2015) 認知行動療法の実践に向けて. 健康支援, 17(2), 1-7.
17) 韓昌完・矢野夏樹・小原愛子・權偕珍・太田麻美子・田中敦士(2017) IN-Child Record の信頼性及び構成概念妥当性の検証―横断データを用いた分析―. *Total Rehabilitation Research*, 5, 1-14. doi: 10.20744/trr.5.0_1

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_41
Journal of Inclusive Education, VOL.6 41-55

ORIGINAL ARTICLE

ダイバーシティ教育の観点に基づく障害理解教育カリキュラム開発のための基礎研究

Development a Curriculum for Education of Understanding Disabilities based on Diversity Education ; Focusing on Faculty of Education, National University in Japan

權 偕珍 [1)], 太田 麻美子 [2)3)], 照屋 晴奈 [3)]
Haejin KWON Mamiko OTA Haruna TERUYA

1) 宮崎大学教育学部
Faculty of Education, University of Miyazaki

2) 東北大学大学院医学系研究科
Graduate School of Medicine, Tohoku University

3) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus

＜Key-words＞
多様性, 障害理解教育, 教員養成, 日本の国立大学
diversity disabilities understanding education teacher training National University in Japan

kwonhj@cc.miyazaki-u.ac.jp（權 偕珍）

Journal of Inclusive Education, 2019, 6:41-55. © 2019 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

社会における障害理解を促進し共生社会を実現するためには、障害を人間の多様性として捉え、多様な人材を社会で活用するというダイバーシティの観点(日本経済団体連合会, 2002)から障害理解教育を考える必要がある(權・太田, 2018)。また、障害理解は人間理解そのものであり、障害理解の社会的向上を図るために次世代を担う生徒に対する教育が不可欠である(芝田, 2013)ため、次世代の教育者である教員養成課程の学生を対象とした障害理解教育カリキュラムの開発が必要である(權・太田, 2018)。

そこで、本研究では、現在カリキュラムの要素として挙げられている理念的領域と方法論的領域の内容を設定する事を目的とする。そのために、①. ダイバーシティ教育の観点に基づく障害理解教育カリキュラムに必要な理念的要素を設定する。また、②. ①で行われた結果を基に、現在日本の国立教員養成大学で行われている障害に関する授業のシラバスを収集し、設定した理念的内容と方法論的内容と対応分析する。

Received
28 January, 2019

Revised
11 February, 2019

Accepted
15 February, 2019

Published
28 February, 2019

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_41
Journal of Inclusive Education, VOL.6 41-55

Ⅰ. 問題と目的

1. ダイバーシティ教育の観点における障害理解教育の必要性

障害理解は人間理解そのものであり、障害理解の社会的向上を図るために次世代を担う生徒に対する教育が不可欠である(芝田, 2013)。このことから、次世代を担う子どもたちを教育する教員養成課程の学生を対象にした障害理解教育プログラムが必要になる。また、障害を人間の多様性として捉え多様な人材を社会で活用するというダイバーシティ教育の観点(日本経済団体連合会, 2002)から障害理解教育を考える必要がある(權・太田, 2018)。

2. 日本の教育制度と高等教育機関における障害理解教育の課題

權・太田(2018)は、韓国・アメリカ・イギリスを比較対象国として設定し、日本の教員養成における動向をダイバーシティ教育の観点から分析した。その結果、日本では、教員に求められる資質・能力の中にダイバーシティに関する記述は見受けられず、教員養成課程の学生に対しては、一部としてのみ特別支援教育に関する事項が取り上げられている場合もあった(加藤, 2016)。また、金・權(2016)が先行研究から「障害理解」に対する定義及び目的をまとめたが、その中には、他国で取り上げられているような国籍や性別を観点に入れたダイバーシティに関する内容は含まれていなかった。

日本の高等教育機関の教員養成課程における障害理解教育は、教育職員免許法により定められている。教育職員免許法第 6 条の免許法別表第一に規定する幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教職に関する科目の単位の修得方法が定められ、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。)」が最低修得単位数の「教育の基礎理論に関する科目」と規定されている。それ以外に関しては「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与にかかる教育職員免許法の特例等に関する法律」を基に、社会福祉施設や特別支援学校での 7 日間以上の体験が義務付けられているのみである。

しかしながら、教育現場では発達障害の認識が広まるにつれ、「障害理解教育」に関する需要が増えてきているのが現状である。それを鑑み、文部科学省(2017)は、コアカリキュラムの 1 つとして「特別の支援を必要とする幼児・児童及び生徒に関する理解」を位置付けた。しかし、その内容やカリキュラムに関しての規定は明確には示されていない。そのため、今後カリキュラムや指導方法に関しての研究が必要になってくると同時に、そこに、障害に限らない国籍や性別を含むダイバーシティ教育の観点を取り入れていく必要がある。

3. カリキュラム開発のための基礎的理論

障害理解教育は教育の方法論の一つであるため、構成概念を理論的領域と方法論的領域に分けて設定する。理論的領域の中には、ダイバーシティ教育の観点に基づいた障害理解教育の基礎的な考え方となる「人権」、「ノーマライゼーション」、「インクルーシブ」、「ダイバーシティ」に関する内容を設定している(Kwon & Ota, 2019)。また、方法論的領域の中には、日本の特別支援教育の一種免許を取得するための教育課程を参考に、制度の理解、障害の特徴の理解、指導法、連携方法、個別の教育支援計画、心理・生理・病理の内容に関する内容が必要になるのではないかと考えられる。

そこで、本研究では、現在カリキュラムの要素として挙げられている理念的領域と方法論

的領域の内容を設定する事を目的とする。そのために、①. ダイバーシティ教育の観点に基づく障害理解教育カリキュラムに必要な理念的要素を設定する。また、②. ①で行われた結果を基に、現在日本の国立教員養成大学で行われている障害に関する授業のシラバスを収集し、設定した理念的内容と方法論的内容と対応分析する。

Ⅱ. 方法

1. ダイバーシティ教育の観点に基づく障害理解教育カリキュラムに必要な理念的要素の検討

方法論的領域は、日本の特別支援教育の一種免許を取得するための教育課程を参考に、制度の理解、障害の特徴の理解、指導法、連携方法、個別の教育支援計画、心理・生理・病理と明確に分けられている。

しかし、理念的領域は、権利、ノーマライゼーション、インクルーシブ、ダイバーシティと漠然としているため、そのままの単語を使用しシラバスを分析するには適していない。また、歴史的背景を見ても、それぞれが関連し合っていることから区別がつけることが難しい。

そこで、本研究では、理念的領域に設定した「人権」、「ノーマライゼーション」、「インクルーシブ」、「ダイバーシティ」に関する研究・資料を収集し、基準となる定義及びそれぞれの要素をキーワードとして抽出する。資料選定基準を表 1 に示す。

表 1　領域設定のための資料選定基準

「人権」、「ノーマライゼーション」、「インクルーシブ」、「ダイバーシティ」に関連する ・ 関連する国内外の法律や行政資料（施策や会議等の資料） ・ 概念が生まれるに至った国際的背景、定義等に関連する研究論文や書籍

2. 日本の国立大学の教員養成課程を中心としたシラバスの分析

教員養成課程を設置している大学からシラバス収集し、設定した領域・キーワードを基に対応分析を行う。分析方法の流れを、図 1 に示す。

1）収集対象資料

以下の条件でシラバスを収集する。

- 小学校教諭一種免許状を取得できる国立大学 52 大学で行われている授業であること
- 特別支援教育専修のみで行われている授業だけではなく、全学生を対象に行われている授業であること

現在の日本の教員養成システムにおいて、全学生を対象に行われている授業の中で、障害理解教育が主に扱われている「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。)」のみである。また、特別支援教育に関する内容は、「教育心理学」や「学習発達心理学」という名称で教職課程科目として講義されている科目の内容の一部として上記の特別支援教育に関する事項が扱われている場合もある(加藤, 2016)。授業のシラバスを、グループ A(特別支援教育に関するシラバス)とグル

ープ B(心理学の一部として特別支援教育に関する内容を扱っているシラバス)に分けて分析する。

2) 分析方法

分析方法を、グループ A とグループ B に分けて分析する。

(1) グループ A　特別支援教育に関する授業に関するシラバス

① シラバスの内容を大学名、授業名、必修か選択、授業目標、授業内容の観点に分ける

② 授業内容を、理念的領域(権利、ノーマライゼーション、インクルーシブ、ダイバーシティ)と方法論的領域(制度の理解、障害の特徴の理解、指導法、連携方法、個別の教育支援計画、心理・生理・病理の内容)にわけて対応分析する

(2) グループ B　心理学の一部として特別支援教育に関する内容を扱っているシラバス

① 特別支援教育に関する内容が扱われている割合、授業内容について把握する。

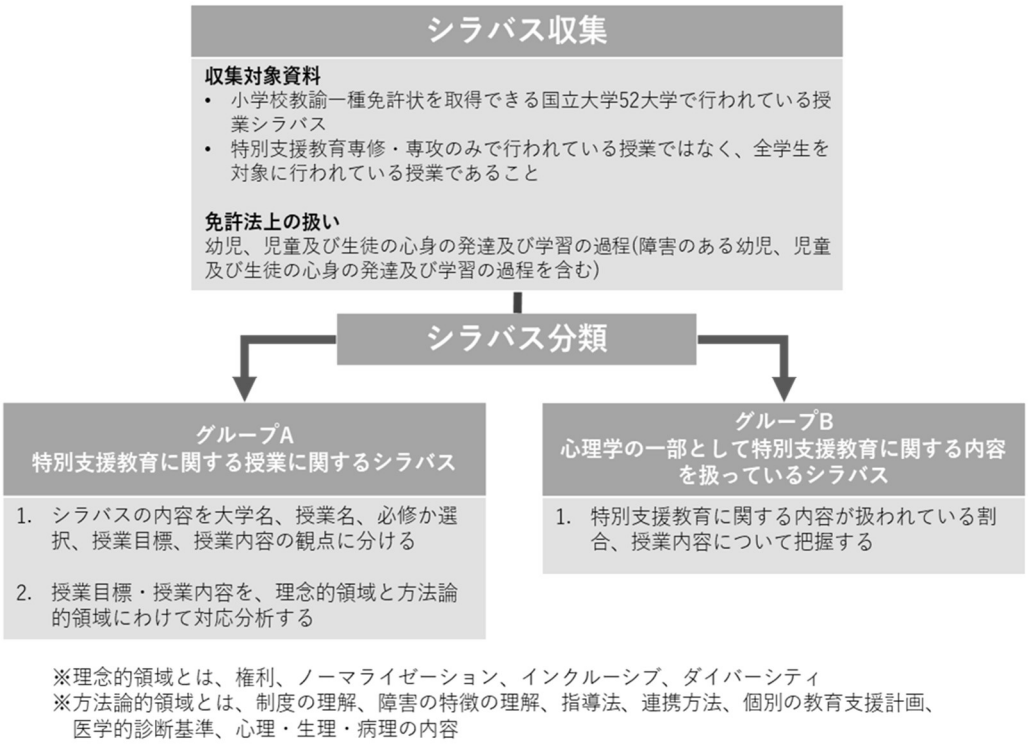

図 1　分析方法のプロセス

Ⅲ. 結果

1. ダイバーシティ教育の観点に基づく障害理解教育カリキュラムに必要な理念的要素の検討

理念的領域は人権、ノーマライゼーション、インクルーシブ、インクルーシブ、ダイバーシティの 4 つが設定されている。それぞれに関連する定義を収集した結果、表 2 のようになった。

人権に関しては、国際的定義として世界人権宣言が用いられており、そこには「すべての人間は、生れながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利とについて平等である。人間は、理性と良心とを授けられており、互いに同胞の精神をもって行動しなければならない。」しており、自由権、尊厳、権利、平等が示されている。また、人権の特質として永久不可侵性、固有性、普遍性の 3 つが挙げられている(日本国憲法第 11 条: 高橋, 2004)。それらを踏まえ、人権のキーワードとして自由権、尊厳、平等、永久不可侵性、固有性、普遍性と設定した。

ノーマラーゼーションに関しては、当時の時代背景から 1953 年にバンク＝ミケルセンが提唱したことが始まりである。デンマークでは、「精神遅滞者サービス法」において、「精神遅滞者の生活を可能な限り普通の状態に近づけるようにする」と文章化されている。また、バンク＝ミケルセン自体は、ノーマライゼーションを、市民権をも含む生活のあらゆる場面において、ほかの人々と同等な立場におかれるべきであるということを意味し(バンク＝ミケルセン, 1978)、権利の保障を重視している。

一方で、近年では、ノーマライゼーションという言葉は福祉や医療、教育などの領域で使われており、定義も統一されることなく使われている。韓・小原・矢野(2014)はそれらを踏まえ、「人種・年齢・性別・障害の有無・身体的な条件にかかわらず、地域社会の中で住居・医療・福祉・教育・労働・余暇などに関する権利を保障し、実現しようとする理念」としている。つまり、地域社会における権利保障が重要であると考えられる。以上から、ノーマライゼーションのキーワードとして、地域社会と権利保障と設定する。

インクルーシブは、国際連合(2007)が障害者の権利に関する条約第 24 条において定めており、文部科学省(2012)もこれを引用している。そこにはインクルーシブ教育とは障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みとしており、合理的配慮が必要であるとされている。また、それは他の研究者によっても「共に学び合う場」、「原則普通学校」と表現されている。韓・矢野・小原ら(2015)は、インクルーシブ教育を評価するための指標 (IEAI)を作成し、その領域として、権利の保障、人的・物的環境整備、教育課程の改善を設定している。権利の保障においては、ノーマラーゼーションに比べ教育権を重視している内容である。それらを踏まえ、インクルーシブのキーワードとして教育を受ける権利、共に学び合う場、人的・物的環境整備、教育課程の改善と設定する。

ダイバーシティは、アメリカ合衆国が発祥であり、障害者や女性の雇用の保障のために生まれた概念である(中村, 2017)。ダイバーシティは主に学術的な議論では、個人の持つ属性を対象とする概念として使用されている(谷口, 2009)。大きく分けて、マイノリティの地位向上を目的とした定義(Ely & Thomas, 2001)と個人やグループ、組織におけるダイバーシティの効果を考察することを目的とした定義(Jackson, Joshi & Erhardt, 2003)の 2 つの定義に分けることが出来る(谷川, 2013)。今回は障害理解教育におけるダイバーシティの定義であるため、Ely & Thomas (2001)の定義が適しているといえる。また、權・太田(2018)によると、ダイバーシティの概念は自身とは異なる他者を認め、互いを尊重することを根底としている。それ

らを踏まえ、ダイバーシティのキーワードとして相違、互いを尊重する、互いを認めると設定する。

表 2　理念的内容に関する定義及び設定したキーワード

理念的領域	定義	キーワード
人権	・すべての人間は、生れながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利とについて平等である。人間は、理性と良心とを授けられており、互いに同胞の精神をもって行動しなければならない。 (世界人権宣言 第 1 条)	自由権 尊厳 平等
	・人権の特質として、永久不可侵性、固有性、普遍性が挙げられる (高橋, 2004) ・国民は、すべての基本的人権の享有を妨げられない(普遍性)。この憲法が国民に保障する基本的人権は、侵すことのできない永久の権利(不可侵性)として、現在及び将来の国民に与へられる(固有性、人間が生まれながらに有するということ)。 (日本国憲法 第 11 条)	永久不可侵性 固有性 普遍性
ノーマライゼーション	・ノーマライゼーションとは、市民権をも含む生活のあらゆる場面において、ほかの人々と同等な立場におかれるべきであるということを意味している (バンク＝ミケルセン, 1978)	権利保障
	・人種・年齢・性別・障害の有無・身体的な条件にかかわらず、地域社会の中で住居・医療・福祉・教育・労働・余暇などに関する権利を保障し、実現しようとする理念のこと ※この定義は今の社会におけるノーマライゼーションの定義であり、学問や研究の成果や社会の変化を反映して定義は変わっていくだろう (韓・小原・矢野, 2014)	地域社会
インクルーシブ	・「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳：教育制度一般)から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要 (国際連合, 2007; 文部科学省, 2012)	共に学ぶ 教育を受ける権利 合理的配慮
	・障害の有無によらず、共に学びあう場を設定し、その中で健常児も障害児も平等かつ包括的に教育を行うこと (韓・小原・矢野ら, 2013) ・「原則普通学校」という文言は、国際条約上初めて「Inclusive　Education」という言葉が使われた「サラマンカ宣言」の教育原則の一つである (三好, 2009)	共に学び合う場 包括的

	・インクルーシブ教育評価指標(IEAI)の作成。領域として、権利の保障、人的・物的環境整備、教育課程の改善を設定 (韓・矢野・小原ら, 2015)	権利の保障(教育) 人的・物的環境整備 教育課程の改善
ダイバーシティ	・2 人以上の個人から成るグループの特徴であり，典型的に一つの種類またはその他の人口統計的相違を意味するもの (Ely & Thomas, 2001) ・人口統計的相違とは人種・民族や性別、社会階級、宗教、国籍、性的傾向といった文化的なアイデンティティを構成するものにおける相違を指している。この定義はマイノリティの地位向上を目的とした定義であり、ダイバーシティの定義の適応範囲をそれら一部の属性に限定しているのが特徴的である。 (谷川, 2013)	相違 マイノリティ
	・ワークユニットの中で相互関係を持つメンバー間に存在する個人的な属性の配置の状態 (Jackson, Joshi & Erhardt, 2003) ・個人やグループ、組織におけるダイバーシティの効果を考察することを目的とした定義である。そのためこの定義を用いる際には，異質性や同質性などの尺度が用いられ、個人が持つあらゆる属性がダイバーシティの範疇となる。 (谷川, 2013)	——
	・ダイバーシティの概念は自身とは異なる他者を認め、互いを尊重することを根底としている (權・太田, 2018)	互いを尊重 他者を認める

2. 日本の国立大学の教員養成課程を中心としたシラバスの分析

52 大学を対象にシラバスを収集した結果、115 シラバスを収集した。

1) グループ A

特別支援教育に関する内容を扱っている大学は 29 大学、38 シラバスであった。

(1) グループ A における授業名と必修か選択について

授業名と必修か選択かについてまとめた結果を表 3 に示す。授業名については各大学でばらばらであった。必修か選択かについては、記載されていないシラバスが 23 件であったが、確認できる範囲のシラバスでは必修化している大学が多く見られた。

表 3　グループ A のシラバスの分析結果

授業名	特別支援教育／特別支援教育総論／特別支援教育概説／特別支援教育概論／発達の理解と支援／特別支援教育の基礎理論／特別支援教育入門／障害児の発達と教育／障害児の発達と学習／特別支援教育の理論と実践／特別支援教育学／通常の学校における特別支援教育の展開／特別支援教育の基礎理論
必修か選択	必修（13)、選択必修（2)、記載なし（23）

(2) 理念的内容とシラバスの目標・授業内容の対応分析

それぞれ、シラバスの中から、目標と授業内容を「人権」、「ノーマライゼーション」、「インクルーシブ」、「ダイバーシティ」のキーワードと対応分析した。その結果を表 4 に示す。

「人権」に関する理解を目標として設定しているシラバスはなかった。内容においては、障害者の権利、障害者差別推進法など障害者の人権と差別の禁止にフォーカスしたものであった。人権の特質として永久不可侵性、固有性、普遍性に触れているシラバスは見当たらなかった。

「ノーマライゼーション」に関する理解を目標として設定しているシラバスはなかった。内容においては、ノーマライゼーションからインクルージョン、インクルーシブの歴史的流れの中で扱っていたシラバスが数件見られた。

「インクルーシブ」に関する理解を目標として設定しているシラバスが複数見られた。また、内容においても取り扱っているシラバスが 1 番多かった。ほとんどがノーマライゼーションや合理的配慮と関連させて扱っていた。また、特別なニーズ、教育的ニーズなどニーズという単語と関連して行われているシラバスもいくつか見られた。インクルーシブ教育を評価するための指標(IEAI)の領域にも設定されていた人的・物的環境整備、教育課程の改善(韓・矢野・小原ら, 2015)に関しては、特に個別の教育支援計画の作成などを中心とした教育課程について講義を行っているシラバスが多く、偏りがみられた。

「ダイバーシティ」に関する理解を目標として設定しているシラバスが数件見られた。内容においては、性的少数者(LGBT)や貧困をテーマに取り上げているシラバスがいくつか見られた。また、神経学的多様性(Neurodiversity)について触れているシラバスも見られた。

今回設定した理念的内容以外に、QOL を取り上げているシラバスが 4 件見られた。

表 4　グループ A のシラバスの分析結果(理念的領域)

人権	キーワード；自由権、尊厳、平等、永久不可侵性、固有性、普遍性	
	目的	・なし
	内容	・障害児の人権と教育(障害者の権利) ・障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の概要 ・障害者差別推進法
ノーマライゼーション	キーワード；地域社会における権利保障	
	目的	・なし
	内容	・障害児の人権と教育(ノーマライゼーション) ・ノーマライゼーションと障碍者自立支援総合法 ・特別支援教育の背景にある理念：ノーマライゼーション ・障害の考え方１；ノーマライゼーション ・ノーマライゼーションとインクルーシブ教育 ・ノーマライゼーションの考え方とインクルーシブ教育 ・地域で共に学ぶということ(インクルーシブ教育)

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_41
Journal of Inclusive Education, VOL.6 41-55

インクルーシブ	キーワード；教育を受ける権利、共に学び合う場、合理的配慮、人的・物的環境整備、教育課程の改善	
	目標	・特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応の 3 点について理解する ・「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置付けと内容を理解する ・合理的配慮やインクルーシブ教育をはじめとする特別支援教育に関する制度の理念や仕組みを説明できる ・障害児への教育課程編成の特徴を理解できる ・個別の教育的ニーズに応じて、どのように考え、どのように指導するか理解できる。 ・インクルーシブ教育と特別支援教育の関係について学ぶ ・特別支援教育の最新の動向として、授業のユニバーサルデザインやインクルーシブ教育と合理的配慮等についても取り上げ、今後の課題について整理する ・特別の支援を必要とする幼児・児童・生徒に対する教育課程や指導の方法を理解する ・発達障害児に対する教育指導・教育課程を構築できる基礎的力量を獲得する
	内容	・合理的配慮とインクルーシブ教育；インクルーシブ教育、合理的配慮、法的根拠 ・サラマンカ宣言(特別なニーズ教育) ・インクルーシブ教育 ・特別支援教育とインクルーシブ教育 ・特別な教育的ニーズを要する子どもの多様性 ・地域で共に学ぶということ(インクルーシブ教育) ・インテグレーションとインクルージョン ・その他の特別なニーズのある子どもの教育 ・インクルーシブ教育：障害のある子とない子が共に学ぶ ・インクルーシブ教育と合理的配慮 ・インクルーシブな社会と教育 ・インクルージョンと特別支援教育 ・インクルーシブ教育システム ・ノーマライゼーションとインクルーシブ教育 ・ノーマライゼーションとインクルーシブ教育の概要 ・インクルーシブ教育システム ・ダイバーシティ教育…すべての子どもの学ぶ権利を保障する ・特別支援学校の制度(教育課程) ・特別支援教育の教育課程 ・知的障害 1 (教育課程) ・特別支援学級及び特別支援学校の教育課程の編成とその特徴 ・障害児の教育課程・個別の指導計画・個別の教育支援計画 ・障害を持つ児童生徒の学校教育課程 ・特別支援教育に係る教育制度、教育課程 ・特別支援教育の教育課程 ・特別支援教育の教育課程と個別の教育支援計画・個別の指導計画 ・特別支援教育における教育課程①

ダイバーシティ	キーワード；相違、マイノリティ、互いを尊重する、他者を認める	
	目標	・多様な生き方や価値の尊重が求められている。すべての人が個人として尊重されるために必要な視点と方法について、さまざまな具体的場面から深めていく。 ・特別な教育的ニーズを要する子どもの多様性
	内容	・性的少数者(LGBT)、虐待、貧困家庭への理解と対応 ・発達障害の急増の実際と神経学的多様性(Neurodiversity) ・ダイバーシティ教育‥すべての子どもの学ぶ権利を保障する ・日本語支援を必要とする外国人児童・生徒などの学習面や生活面の困難 ・生活困窮家庭の児童・生徒の学習面や生活面の困難

(3) 方法論的内容とシラバスの目標・授業内容の対応分析

それぞれ、シラバスの中から、目標と授業内容を「制度の理解」、「障害の特徴の理解」、「指導法」、「連携方法」、「個別の教育支援計画」、「心理・生理・病理」をキーワードに対応分析した。その結果を表 5 に示す。内容に同じ文言があった際には 1 つ記載し、件数を示した。

1 番多く扱われていたのは、「制度の理解」であり、21 件とほとんどのシラバスで扱われていた。その中には特別支援教育(主に特別支援学級・通級指導)に関する制度の理解と、個別の教育支援計画・指導計画に関する教育課程編成の内容であった。

「障害の特徴の理解」については、20 件とほとんどのシラバスで扱われていた。「障害の特徴の理解」を障害種別に複数回に分けて講義を行っているものがほとんどであった。
中には特別支援学校で対象としている障害種別(視・聴・知・肢・病・重度重複など)で講義を行っている授業もあれば、特別支援学級で対象としている障害種別(情緒障害・ADHD、ASD を含む)で講義を行っている授業もあった。ほとんどの授業で発達障害に関する内容を取り上げていた。

「連携方法」については、17 件のシラバスで扱われていた。ほとんどが福祉や医療との校外連携を取り上げた授業であった。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_41
Journal of Inclusive Education, VOL.6 41-55

表 5　グループ A のシラバスの分析結果(方法論的領域)

領域	件	内容
制度の理解	21 件	・特別支援教育に関する制度と法的整備 ・通常の学校における特別支援教育 ・特別支援の学びの場 1 ：通常学級・通級指導、特別支援学級・特別支援学校 ・通常の学校における障害児教育の制度 ・特別支援学校の制度 ・特別支援教育のシステム ・特別支援学級・通級指導教室における教育 ・特別支援学校の制度(教育課程) ・特別支援教育の教育課程 ・知的障害 1 (教育課程) ・特別支援学級及び特別支援学校の教育課程の編成とその特徴 ・障害児の教育課程・個別の指導計画・個別の教育支援計画 ・障害を持つ児童生徒の学校教育課程 ・特別支援教育に係る教育制度、教育課程 ・特別支援教育の教育課程 ・特別支援教育の教育課程と個別の教育支援計画・個別の指導計画 ・特別支援教育における教育課程①
障害の特徴の理解	20 件	・学習障害、ADHD、ASD、その他の障害(定義、発達の特徴、認知や行動上の困難さ、特性に応じた配慮事項) ・障害児の特徴と理解(視覚・聴覚・知的・肢体不自由・虚弱・発達障害) ・障害児の発達特性と指導の体制等(視覚・聴覚・知的・肢体不自由・虚弱・自閉コミュニケーション、LD、ADHD、情緒障害) ・知的・肢体不自由・病弱・視覚・聴覚・発達障害・重症心身障害児の教育について ・発達障害児の理解と教育(LD・ADHD・ASD) ・知的・肢体不自由・病弱・視覚・聴覚・発達障害・重症心身障害児・LD・ADHD・ASD の理解と支援 ・LD・ADHD・ASD のある子どもの理解と支援 ・障害種の概説(視覚・聴覚・知的・肢体不自由・虚弱・自閉・LD・ADHD・情緒障害) ・発達障害のある子どもの行動面の困難と支援 ・発達障害について①自閉スペクトラム・ADHD・LD の特徴とその支援について ・視覚障害児・聴覚障害児・知的障害児・肢体不自由児・病弱児・言語障害児・発達障害児教育 ・障害のある子どもの理解と支援(障害児の教育学領域から) ・SLD・ADHD・ASD の特徴 ・障害の種別と程度 ・LD・ADHD・高機能自閉症の行動特徴

指導法	12 件	・気になる行動を示す児童生徒への対応 ・障害児の発達特性と指導の体制等(視覚・聴覚・知的・肢体不自由・虚弱・自閉コミュニケーション、LD、ADHD、情緒障害) ・知的・肢体不自由・病弱・視覚・聴覚・発達障害・重症心身障害のある子どもの教育と指導 ・知的・肢体不自由・病弱・視覚・聴覚・発達障害・重症心身障害児・LD・ADHD・ASD の理解と支援 ・発達障害児の理解と教育(LD・ADHD・ASD) ・ASD・ADHD・SLD の理解と支援 ・LD・ADHD・ASD のある子どもの理解と支援 ・通常学級における発達障害児の指導実践について ・弱視教育の教材・教具障害のある子どもの理解と支援（障害児の教育学領域から） ・ASD 児・SLD 児・ADHD 児への教育的支援の実際
連携方法	17 件	・支援体制整備と機関連携(保護者、関係専門機関との連携、校内支援体制整備、特別支援教育コーディネーター、幼保・小・中・高の移行支援連携) ・他機関との連携・医療、保健(外部講師) ・校内・校外の連携 ・障害のある人のライプステージと福祉 ・教育・医療・福祉の連携と地域支援 ・保護者との連携について ・特別支援教育コーディネーターの役割 ・校内連携及び保護者・関係機関との連携 ・特別支援教育コーディネーターと校内支援体制 ・事例検討①支援方法の共有 ・校内支援体制の進め方 ・特別支援教育体制制度と関係機関や家庭との連携 ・地域支援ネットワーク(事前講義・アクティブラーニング) ・関係諸機関との連携
個別の教育支援	8 件	・個別の教育支援計画(個別の指導計画と支援計画、すくらむ、個別の支援計画の立案、事例検討) ・個別の指導計画、個別の教育支援計画 ・障害児の教育課程・個別の指導計画・個別の教育支援計画 ・個別の指導計画 ・特別支援教育におけるアセスメントと個別の指導計画・個別の教育支援計画 ・事例検討①個別の指導計画の作成 ・特別支援教育の教育課程と個別の教育支援計画・個別の指導計画
心・生・病	2 件	・高次脳機能・言語系・視覚・聴覚・鼓動・知的発達・神経系・運動障害・高齢障害・言語障害の生理と障害 ・聴覚障害の心理・生理

2) グループ B

心理学の授業を行っている大学は、52 大学、77 シラバスであった。77 シラバスのうち、特別支援教育に関する内容を行っていた 51 シラバスであった。特別支援教育の内容を扱っている平均回数は、15 回中 1.08 回であった。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_41
Journal of Inclusive Education, VOL.6 41-55

Ⅳ. 考察

本研究ではカリキュラムの要素として挙げられている理念的領域と方法論的領域の内容を検討することを目的に、①. ダイバーシティ教育の観点に基づく障害理解教育カリキュラムに必要な理念的要素の検討を行った。また、②. ①で行われた結果を基に、現在日本の国立教員養成大学で行われている障害に関する授業のシラバスを収集し、設定した理念的内容と方法論的内容と対応分析を行った。

その結果、現在教員養成大学に在籍している全学生を対象に行われている授業の傾向が分かり、いくつかの課題を明らかにすることが出来た。

1. カリキュラムに関する「理念的領域」の設定と現在の課題

理念的領域の中でも「インクルーシブ」に関する内容は多く取り上げられているが、「人権」や「ノーマライゼーション」、「ダイバーシティ」に関する内容はほとんど取り上げられていない現状が明らかになった。インクルーシブは文部科学省から 2012 年に出された「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)」に始まり、急速にその整備が進められてきた。そのため、「インクルーシブ」に関連したカリキュラムが多く見られたのではないかと考えられる。

しかし、この「インクルーシブ」に関しては疑問が残る。「インクルーシブ教育」の発祥となったサラマンカ宣言や国際連合では、当初の文言として「原則普通学校」、「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」とされており、そのために「合理的配慮」を行うとされてきた。しかし、現在文部科学省が推進するインクルーシブ教育は「能力を最大限に発揮させる」ことを前提に、特別支援教育の形態として通常の学級や特別支援学級、特別支援学校など教育機会のバラエティを優先させ、その時々に応じて行われるものが合理的配慮とされている。そのため、それぞれの大学カリキュラムや先生によっても教えている「インクルーシブ」にズレが生じている可能性が高い。「合理的配慮」についても、国際的な捉え方との間にズレがあるという指摘もされている(結城, 2016)。

ダイバーシティ教育の観点における障害理解教育障害理解教育を行う上で、「人権」との関連性を持たせることは重要である。第 31 回ユネスコ総会(2001)で採択された「文化的多様性に関する世界宣言　第 4 条 ; 文化的多様性の保障としての人権」において、「文化的多様性の保護は、人間の尊厳への敬意と不可分の倫理的急務である。文化的多様性の保護とは、特に少数民族・先住民族の権利などの人権と、基本的自由を守る義務があることを意味している。」とし、多様性と人権の関係性について謳っている。中でも、人権の性質としての永久不可侵性、固有性、普遍性を捉えることはダイバーシティを理解していくうえで特に重要であると考えられる。同様に「ノーマライゼーション」に関しても、その人権の保障やインクルーシブ教育に関しても地域社会において実現していくことが必要であり、それらの内容を授業内容に含める必要があるだろう。

2. カリキュラムに関する「方法論的領域」の設定と現在の課題

方法論的領域においては、「制度の理解」、「障害の特徴の理解」に関する内容が、ほとんどのシラバスで扱われていた。「制度の理解」については、特別支援教育(主に特別支援学級・通級指導)に関する制度の理解と、個別の教育支援計画・指導計画に関する教育課程編

成の内容であり、「障害の特徴の理解」については、障害種別に複数回に分けて講義を行っているものがほとんどであった。つまり、シラバスのほとんどの時間がそれぞれの障害種ごとで占められているといえる。

しかしながら、ほとんどの大学のシラバスで扱われている「障害の特徴の理解」は、特別支援学校で対象としている障害種別(視・聴・知・肢・病・重度重複など)で講義を行っている授業や、特別支援学級で対象としている障害種別(情緒障害・ADHD、ASD を含む)で講義を行っている授業など、取り上げる障害種は統一されていなかった。

現在の日本の制度上、普通小・中学校で教員になる場合、実際に担当することになる子どもの障害種は限られてくる。しかしながら、特別支援学校教諭の免許状を保有していなくても特別支援学校で採用される場合もあれば(教育職員免許法附則第 16 条関係)、インクルーシブを進めていくにつれて、障害種という垣根がなく子どもたちを見ることになる可能性もある。

世界には数千万の「障害」があることから、障害種ごとに時間をかけて学ぶことは合理的ではない。また、学んだ障害種以外の障害のある児童・生徒への対応が出来なければ意味がないのだ。

そもそも、教師の専門性とは、どんな児童・生徒(障害のある児童・生徒に限らず)でも教育的対応を行うことで、学習面・生活面を向上させることが出来ることではないだろうか。その実現の根底には「人権」や「ノーマライゼーション」、「ダイバーシティ」の観点が必要になってくるのではないかと考える。つまり、教員養成課程の時に「人権」や「ノーマライゼーション」、「ダイバーシティ」に関する知識を習得することで、どのような児童・生徒を担当することになっても、その児童・生徒を「多様性」の観点から捉えることが出来る。そして、それは前述した学習面・生活面を向上させることに繋がり、一定の教育の質を保証するものになるともいえるだろう。

しかしながら、比較的通常の学級にも在籍している発達障害の傾向を持つ子どもへの指導・支援方法についてはある程度提示する必要があるだろう。また、それには「連携」によるチーム対応が重要であると考えられる(韓・太田・權, 2016)と共に「個別の教育プラン」の作成が重要になると言える。今回のシラバス分析ではその具体的内容を検討することが難しかったため、今後、実践現場においてどのような対応が適切とされているのか、各都道府県が作成している資料などを参考に検討していく必要がある。

今回の研究で、ダイバーシティ教育の観点に基づく障害理解教育カリキュラムの開発に関し、理念的内容として「人権」や「ノーマライゼーション」、「インクルーシブ」や「ダイバーシティ」の内容を設定した。また、方法論的内容に関して「制度の理解」と共に具体的な「指導・支援方法」、「連携方法」、「個別の教育支援計画」の内容を設定した。

今後、カリキュラムとして設定した上記の内容に関して専門家調査を行い、内容的妥当性を検証する必要がある。また、今回調べた内容や専門家調査の話し合いの中で検討した内容などを踏まえ、特に方法論的領域に関して具体的な内容を詰めるとともに、その内容を反映した教材・教具の開発が必要になるだろう。

文献

1) 芝田裕(2013) 人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方. 兵庫教育大学研究紀要, 43, 25-36.
2) 日本経済団体連合会(2002) 原点回帰―ダイバーシティ・マネジメントの方向性―. 日経連ダイバーシティ・ワーク・ルール研究会報告書.
3) 權偕珍・太田麻美子(2018) 高等教育機関における教員養成資格制度と多様性教育の動向－日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの研究を中心に－. *Journal of Inclusive Education*, 5, 61-76. DOI: 10.20744/incleedu.5.0_61
4) 加藤宏(2016) 教職課程での特別支援教科の必修化の意味するもの. 筑波技術大学テクノレポート, 23(2), 27-32.
5) Haejin KWON & Mamiko OTA(2019) Development a curriculumfor education of understanding disabilities based on diversity education; Focusing onfaculty of education, National University in Japan. International Conference on Next-generation Convergence Technology (ICNCT2019).
6) 金ヘナ・權偕珍(2016) インクルーシブ教育の観点に基づいた障害理解教育評価 INDEX 開発のための基礎研究. *Journal of Inclusive Education*, 1, 155-163.
7) 高橋まゆみ(2004) 障害のある人の人権保障と教育の課題. 仙台大学紀要, 35(2), 38-48.
8) N. E.バンクーミケルセン・中国康夫訳（1978）ノーマライゼーションの原理, 四国学院大学論集, 42, 143-153.
9) 韓昌完・小原愛子・矢野夏樹(2014) 学問・研究の成果と社会の変化を反映したノーマライゼーション概念の再定義. 琉球大学教育学部紀要, 85, 161-166.
10) 国際連合(2007) 障害者の権利に関する条約.
11) 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).
12) 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.
13) 三好正彦(2009) 特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の探求-日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性. 人間・環境学, 18, 27-37.
14) 韓昌完・矢野夏樹・小原愛子・奥住秀之(2015) インクルーシブ教育評価指標(IEAI)の開発と日本の法令・制度政策の分析―日本型インクルーシブ教育モデル開発の観点からの分析―. *Asian Journal of Human Services*, 8, 66-80. DOI: 10.14391/ajhs.8.66
15) Robin J. Ely & David A. Thomas(2001) Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*. 46(2), 229-273. DOI: 10.2307/2667087
16) 谷川智彦(2013) 職場におけるダイバーシティがもたらす効果―既存研究のレビューと今後の展開―. 経営学研究論集, 38, 57-75.
17) Susan E. Jackson, Aparna Joshi & Niclas L. Erhardt(2003) Recent Research on Team and Organizational Diversity: SWOT Analysis and Implications. *Journal of Management*, 29(6), 801-830.
18) 結城俊哉(2016) ノーマライゼーション理念における障害者の「多様性問題」に関する検討：「共に生きる」ための障害者福祉学の構想. 立教大学コミュニティ福祉研究所紀要, 4, 69-83.
19) 韓昌完・太田麻美子・權偕珍(2016) 通常学級に在籍する IN-Child(Inclusive Needs Child:包括的教育を必要とする子)Record の開発. *Total Rehabilitation Research*, 3, 84-99. DOI: 10.20744/trr.3.0_84

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_56
Journal of Inclusive Education, VOL.6 56-64

ORIGINAL ARTICLE

カリキュラム・マネジメントの観点に基づく特別支援学校と特別支援学級における教育課程編成の課題

－知的障害者教育の教育課程を中心に－

Issues of Educational Curriculum Formation in Special Support Schools and Special Support Classes based on the Viewpoint of Curriculum Management; Focusing on Curriculum of Intellectually Disabled People's Education

下條 満代 [1)], 照屋 晴奈 [2)], 大城 政之 [3)*]
Mitsuyo SHIMOJO Haruna TERUYA Masayuki OSHIRO

1) 沖縄県立豊見城南高等学校
Okinawa Prefectural Tomishiro Minami Senior High School

2) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus

3) 沖縄県教育庁　県立学校教育課
Okinawa Board of Education Prefectural Schools Education Division

＜Key-words＞
知的障害者教育課程, カリキュラム・マネジメント, 特別支援学校, 特別支援学級
curriculum of intellectual disabled people curriculum management special support schools special support classes

*責任著者：ooshim@pref.okinawa.lg.jp（大城 政之）

Journal of Inclusive Education, 2019, 6:56-64. © 2019 Asian Society of Human Services

Received
28 January, 2019

Revised
14 February, 2019

Accepted
16 February, 2019

Published
28 February, 2019

ABSTRACT

次期学習指導要領（2017 年 3 月公示）において文部科学省は、「社会に開かれた教育課程」を重視すると示し、各学校における「カリキュラム・マネジメント」の確立や、幼・小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視した。そこで本研究では「カリキュラム・マネジメント」について文献研究を行い、その観点から特別支援学校と特別支援学級、ついては知的障害者教育の教育課程を中心に、課題について明らかにすることとした。結果として、①カリキュラム・マネジメントの定義及び内容の具体化（体系化）、②特別支援教育における教育課程編成及びカリキュラム・マネジメントの具体化の 2 点の課題が明らかとなった。特に後者に関し「特別支援学校」「特別支援学級」と大きな枠組みで捉えるのではなく、今後は各教育現場に合わせた教育課程編成及びカリキュラム・マネジメントの内容の具体化を図る必要があると考える。また、知的障害者教育についてはその障害特徴により、より独自性が求められるため現時点の定義や抽象的な内容で述べることが難しい。次期学習指導要領の移行期間である今だからこそ、更なる具体化が早急に必要であることが考えられる。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_56
Journal of Inclusive Education, VOL.6 56-64

Ⅰ．はじめに

小学校は 2020 年度、中学校は 2021 年度に次期学習指導要領が全面実施される。すでに 2017 年 3 月に公示され、学校現場では次期学習指導要領の内容の実施に向け、現在移行期間になっている。次期学習指導要領において文部科学省は「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改定ポイント」において「社会に開かれた教育課程」を重視すると示した。また、各学校における「カリキュラム・マネジメント」の確立についても提言されている。一方、特別支援学校学習指導要領においても、各学校における「カリキュラム・マネジメント」の確立や、障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中高等学校の教育課程との連続性を重視している。また、教育内容等の主な改善事項において 3 点あげられており、①学びの連続性を重視した対応、②一人一人に応じた指導の充実、③自立と社会参加に向けた教育の充実、の 3 点が掲げられ、1 点目に「①学びの連続性を重視した対応」と明記されている。知的障害者である児童生徒のための各教科等の目標や内容について、幼稚園や小・中学校とのつながりを特に留意することを規定している。そして、卒業後の視点を大切にしたカリキュラム・マネジメントを計画的・組織的に行うことを具体的に規定している。

そこで本研究では、次期学習指導要領で重視される「カリキュラム・マネジメント」について文献研究を行い、カリキュラム・マネジメントの観点から特別支援学校と特別支援学級の知的障害者教育を中心に教育課程編成に関わると想定される課題について明らかにする。

Ⅱ．カリキュラム・マネジメント

1. カリキュラム・マネジメントの定義

次期学習指導要領において重視されている「カリキュラム・マネジメント」については、様々な定義がなされている（表 1)。「カリキュラム・マネジメント」については、次期学習指導要領で重視されること、学校現場で使用されることを踏まえると、文部科学省（2016）の定義が一般的に使用されると考える。

2. 教育課程経営とカリキュラム・マネジメント

「カリキュラム・マネジメント」という語が登場する前に使われていた用語としては、「教育課程経営」が同義として使用されていたようである。しかし、田村（2005）によると、「教育課程経営に代わってカリキュラム・マネジメントという用語が多く使用され、重要性が指摘されているが、多くの学校で実体化しているとは言い難い。さらに教育課程経営とカリキュラムマネジメントとの異同についても明らかにされていない」と指摘している。

教育課程経営論は、「ゆとりと充実」の教育を提唱した 1976 年学習指導要領改訂前後に生み出された、とされている。「教育課程経営」の用語との併用あるいは単独で「カリキュラムマネジメント」の用語が使用されるようになったのは、1988 年以降である。その背景として、①1998 年、「総合的な学習の時間」を創設した学習指導要領が告示され、教育課程基準が一層、大綱化・弾力化されたこと、②同年、中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」、地方行政法改訂、学校教育法施行規則によって、学校の自主的・自律的な経営を可能に

する一定の条件整備が行われたこと、③「教育計画」の意味合いのみで認識されがちな「教育課程」の用語に替えて、教育課程実施も含有する「カリキュラム」の用語の一般化されたこと、④同時期、教育経営学の分野での「マネジメント」の用語が使用されることが多くなったことがあげられる。以上のことから、行政的・研究的な動向を踏まえれば「カリキュラムマネジメント」は「教育課程経営」の延長線上にはあるが、新しい経営環境（学校の裁量権拡大）の下で、新しい発想に基づいて行う活動を表す用語である（田村, 2005）。教育課程経営論の各論者（小泉, 2000; 中留, 1984; 高野, 1989）による定義を田村（2005）を参考に整理し、中教審（2016）のカリキュラム・マネジメントの 3 つの側面と比較した（表 2）。

表 1　カリキュラム・マネジメントの定義一覧

定義	出典
各学校が、学校の教育目標をよりよく達成するために、組織としてカリキュラムを創り、動かし、変えていく、継続的かつ発展的な、課題解決の営みである。	田村（2011）
学校教育目標の実現に向けて、カリキュラムを編成・実施・評価し、改善を図る一連のサイクルを計画的・組織的に推進していく考え方であり手法	天笠（2013）
学校教育目標の達成を目指して、学校内外の資源や特色を生かし、結び付けて、教育課程の基準に基づきつつ自主的・自律的に教育課程を編成し、展開し、それぞれの学校も教育の質を高め改善を図っていく経営の具体的な方策をいう	児島（2014）
学校の裁量権の拡大を前提として『学校の教育目標を実現するために，教育活動（カリキュラム）と条件整備活動（マネジメント）との対応関係を、組織体制と組織文化を媒介として，PDS（PDCA）サイクルによって、組織的、戦略的に動態化させる営み』のことである。	中留・曽我（2015）
各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づきどのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのかという「カリキュラム・マネジメント」の確立が求められる。	文部科学省（2016）特別支援教育部会における審議の取りまとめについて（報告）

表 2　教育課程経営論とカリキュラム・マネジメントの定義及びポイント比較

教育課程経営論の定義の整理	カリキュラム・マネジメントの 3 つの側面
① 学校の教育目標の実現化を目標とする ② 単位学校を主体とした組織的な取り組みである ③ 教育課程を PDS サイクルによって動態化する ④ 教育活動と条件整備（経営）活動と対応関係としてとらえる ⑤ 教師を授業経営者及びカリキュラム･メーカーとしてとらえる	① 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。 ② 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のＰＤＣＡサイクルを確立すること。 ③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

3. カリキュラム・マネジメントの定義解釈についての課題

中央教育審議会（2016）において、カリキュラム・マネジメントの定義に加え、「改めて言うまでもなく、教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子供の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画であり、その編成主体は各学校である。各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくことが求められる。これが、いわゆる「カリキュラム・マネジメント」である。」としており、「教育課程」と「カリキュラム・マネジメント」の違いについて明記している。しかし、溝上（2018）は、「田村の定義でカリキュラム・マネジメントは十分に説明されていると思うが、文部科学省の同様語の説明を読むと、「教育課程」という、英語にすれば同じ用語（curriculum）がカリキュラム・マネジメントのなかで併記して用いられており、教育関係者の混乱を招いている。」と指摘している。

4. カリキュラム・マネジメントの具体化の必要性

次期学習指導要領で「カリキュラム・マネジメント」と同様に重視されている用語がある。教師の指導法として「主体的・対話的で深い学び」、いわゆる「アクティブ・ラーニング」が重視されたのである。数年前から「アクティブ・ラーニング」という言葉が学校現場で盛んに使われてきたように感じる。しかし、これまで「アクティブ・ラーニング」は様々な研究者から指摘されてきた。徳岡（2017）はアクティブ・ラーニングの用語の変遷として「文部科学省大臣が諮問したときには、『主体的･協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）』という使われ方をしていたが、 中央教育審議会では最終的には『主体的･対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）』と修正されたのである。これは『アクティブ・ラーニング』が表面的な学習、つまり話し合っているだけで大切なことを何も学んでいないという批判に対する対応として、そうならないように『深い学び』を追加したのである。（中略）さらにこの答申を受けて二〇一七年三月に告示された小学校学習指導要領、中学校学習指導要領においては、アクティブ・ラーニングの文字は消えて、『主体的、対話的で深い学び』という用語に統一された。」としている。

このことは、「アクティブ・ラーニング」という言葉の定義や、指導法としての具体的内容の理解を促すような基準や指標等を示されないまま教育現場に広がり、「アクティブ・ラーニング」の定義の解釈及び指導内容が、教師一人ひとりの解釈に任され、言葉が独り歩きしてしまった結果であると考えられる。

この「アクティブ・ラーニング」論争は「カリキュラム・マネジメント」についても同じことが言えるのではないだろうか。徳岡（2018）は、カリキュラム・マネジメントの課題として、「ほとんどの学校では独自にカリキュラムを編成した経験がなく、学校でカリキュラムを編成することに不慣れである。（中略）カリキュラムマネジメントを全面的に実施することは時間的にも能力的にも難しいと考えられる。カリキュラムマネジメントに習熟する期間が必要である」と示唆している。また、川崎（2017）は先行研究から見えるカリキュラム・マネジメント推進上の課題として、「カリキュラム評価を行うにあたっての、編成されたカリキュラムの目標設定の不十分な検討による、評価不可能な目標、実現可能性の少ない目標、あるいは実状に相応しない目標設定がこれまで学校教育の場では、多かったことがあげられる。

また、目標の不明確さや抽象化されていることが、目標の空洞化・形骸化現象を招き、評価の適正さを欠き、改善に結びつかない結果となる。」と指摘している。

しかしすでに、中央教育審議会答申（2003）において「校長や教員等が学習指導要領や教育課程についての理解を深め，教育課程の開発や経営（カリキュラム・マネジメント）に関する能力を養うことが極めて重要である」と述べられており、答申に則り、国や地方公共団体は「カリキュラム・マネジメント」についての研修会等が実施されている現状である。

次期学習指導要領への移行へ向け、「カリキュラム・マネジメント」についての用語の理解を学校現場や教師一人ひとりに任せるのではなく、カリキュラム・マネジメントとはなにか、ということに立ち返り、その具体的内容の体系化を図ることが重要になってくると考える。

Ⅲ．特別支援教育における教育課程編成

1. 特別支援教育における教育課程編成の連続性とは

宮崎（2017）によると、障害者権利条約やインクルーシブ教育システムの構築の推進を背景に，知的障害者である児童生徒の新しい学習指導要領では小学校等との教育課程の連続性の確保が求められている。

また、中央教育審議会答申では，育成をめざす資質・能力の 3 つの柱として「生きて働く『知識・技能』の習得」、「未来の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」、「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養」を示し、「知的障害者である児童生徒のための各教科の目標や内容について小学校等の各教科の目標や内容の連続性・関連性を整理することが必要である。（中央教育審議会答申，2016）」とされている。

さらに、知的障害者である児童生徒の各教科には各段階ごとの目標の設定と段階が設けられ，特に必要がある場合には，個別の指導計画に基づき，当該学部に相当する学校段階までの小学校等の学習指導要領の各教科の目標・内容等を参考に指導できるようになった。

2. 特別支援学校と特別支援学級の教育課程編成

特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱）、小学部、中学部、高等部の教育課程は、それぞれ小学校、中学校、高等学校の各教科等と「自立活動」で編成されている。文部科学省（2015）によると特別支援学校の教育課程は、「幼稚園に準ずる領域、小学校、中学校及び高等学校に準ずる各教科、特別の教科である道徳、特別活動、総合的な学習の時間のほか、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした領域である『自立活動』で編成している。なお、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科については、別に示している。」としている。

知的障害者である児童生徒に関しては「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科は、知的障害の特徴や学習上の特性等を踏まえ、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視し、各教科及びその目標・内容等を示している」とされ、知的障害者の教育についてはその障害特性により、独自性が必要であるとしていると考えられる。

一方、特別支援学級（小・中）の教育課程は、「基本的には、小・中学校の学習指導要領に

基づいて編成される。特に必要がある場合には、特別の教育課程を編成することができる。特別の教育課程を編成する場合は、特別支援学校の小・中学部の学習指導要領を参考とし、実情に合った教育課程を編成する必要がある。この場合、特別の教育課程を編成するとしても、学校教育法に定める小・中学校の目的及び目標を達成するものでなければならない。」としている。小学校・中学校の教育課程編成の対象について、学校教育法施行規則に示されている（表 3）。

表 3　学校教育法施行規則における小・中学校の教育課程編成の対象

教育課程編成の対象
第 50 条　小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科（以下本節中「各教科」という。）、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動によつて編成するものとする。
第 72 条　中学校の教育課程は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語の各教科（以下本章及び第七章中「各教科」という。）、道徳、総合的な学習の時間並びに特別活動によつて編成するものとする。

3. 特別支援教育における知的障害者教育の教育課程編成の課題

現在の特別支援教育に関わる教育システムは、学校教育法第 72 条を中心として「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施す」とされてきた。今後は、次期学習指導要領において、特別支援教育において教科教育に力を入れ、各学校において教育課程の連続性を重視することになるが、学校現場においては課題が残るのではないか。現に、これまで特別支援学校では教科教育に関し「準ずる教育」が行われ、自立活動が中心となっていたことが考えられる。安藤（2015）は、準ずる教育課程の小学部の場合、小学校の教育課程の編成の領域の中に自立活動を加えることになるので、その分が各教科等の時数を圧迫することになり授業時数の確保に困難をもたらすという課題を挙げている。

特別支援学級においては学校に設置されるため、通常の学級と特別支援学級の「交流及び共同学習」が実施しやすく、特別支援学級と通常の学級（「協力学級」）どちらにも在籍するシステムを取り入れる学校もあることから、特別支援学校に比べ、特別支援学級は教科教育が編成されることが多い環境であることが考えられる。

しかし、中教審（2015）特別支援教育部会の特別支援学級、通級による指導の教育課程への意見として、「特別支援学級、通級による指導の教育課程の編成は、特別支援学校学習指導要領を参考にでは現場は分からない。小・中学校の学習指導要領にもう少し記述が必要ではないか。」としているが、今回の学習指導要領の改訂においては、この課題に対応しているとは言い難い。また、「特別支援学級では、自立活動に加え、各教科等の学習に時間がかかる児童生徒もおり、どうしても教科の授業時数は少なくならざるを得ず、その際、指導内容の精選が課題となる。どのような手続で精選すればよいかを分かりやすく示すことが必要ではないか。【再掲】」と課題が指摘されている。このことに関しては、次期の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の自立活動に関する内容の「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」において、小・中学部の各段階に目標を設定し、段階ごとの内容を充実させている。この設定の理由として、「知的障害児においては知的機能の障害が同一学年でも個人差が大きく、学力や習得状況が異なるため、段階を設けて示すことにより、個々

の児童生徒の実態等に即して、各教科の内容を精選して、効果的な指導ができるようにしている。そして、各段階における育成を目指す資質・能力を明確にすることから、段階ごとの目標を設定し、小学部では３段階、中学部では２段階により目標及び内容を示している（表4)。」とあるが、学校現場からの課題はさらに具体的内容に関する意見であったと考えられるため、教育現場の教師が明確に対応することができる内容であるのだろうか。

表４　小・中学部の各教科における段階内容

段階内容
小学部１段階は、主として知的障害の程度は比較的重く、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助が必要である児童を対象とした内容
小学部２段階では、知的障害の程度は、１段階ほどではないが、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする児童を対象とした内容
小学部３段階では、知的障害の程度は、他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難さがみられ、適宜援助を必要とする児童を対象とした内容
中学部１段階では、小学部３段階を踏まえ、生活年齢に応じながら、主として経験の積み重ねを重視するとともに、他人との意思の疎通や日常生活への適応に困難が大きい生徒にも配慮した内容
中学部２段階では、中学部１段階を踏まえ、生徒の日常生活や社会生活及び将来の職業生活の基礎を育てることをねらいとする内容

また、福岡教育連盟（2017）においても、「知的障害の教育課程では、自立活動や各教科等を合わせた指導（以下、合わせた指導）と、各教科の学習内容が混同されやすいという課題や知的障害が軽度である児童生徒の対応の課題等がある。知的障害教育の各教科についての理解を促し、各教科の指導の充実が求められる。自立活動や合わせた指導の学習内容については、各教科の内容も同時に整理し、横断的に指導計画等を評価し、改善に努める必要がある。」と指摘されている。

この現状から、国立特別支援教育総合研究所（2016）は「教育課程の編成・実施に係る要因や手法は、知的障害のある児童生徒の実態の多様性等を背景に、全体として弾力的な運用や柔軟な対応が可能となるような構成及び示し方がなされていることから、それぞれの要因が複雑に絡み合っているとも捉えられ、学校としての教育課程編成を中心としたカリキュラム・マネジメント構造の複雑性を成しているものと考えられる。」と指摘している。

Ⅳ．考察

田村ら（2016）は、カリキュラム・マネジメントの必要性として、「これからの時代に求められる資質・能力の育成は、カリキュラムマネジメントによって、教育課程と各教科等をつなげることではじめて可能になる。それは、人間と社会の望ましい在り方を主体的、創造的に描き実現できる資質・能力は、各教科等の学習で獲得した知識や技能を様々な場面や文脈に即して有機的に結び付け、よりよく問題を解決するよう働くものであり、そのようなものとして体系的に指導されるべきである。」としている。しかし、これまで述べてきたように、カリキュラム・マネジメントにおいては、一般的に学校現場で使用されるであろう、文部科

学省の定義が大概的であり、具体性がないことが「アクティブ・ラーニング」のように学校現場に混乱を招くのではないか、と論じてきた。また、柳田（2017）は「カリキュラム・マネジメントを導入することで、児童生徒の経験の総体と学校の教育活動全体は、編成と実施も含めて関連性や効果性が求められることになる。また、文章化、図式化などによって共有し評価し合い、教育課程はあらゆる視点から見落としなく進められるものとするというのである。この教育課程の無限定的な総合的定義は、学校教育の限定性を越えてしまい、学校教育を教育活動全般へと拡張する恐れがあり、そして、教育全般の活動を拡張すれば拡張するほど評価される状況を作り出すことになる。果たして、これを学校教育の深化、発展といえるだろうか。そして、資質・能力論がめざす、主体性や創造性は真に形成できるのであろうか」と指摘している。

加えて、「教育課程と各教科等をつなげること」に関しても、特別支援教育における教育課程編成には、学校現場において、特別支援学校と特別支援学級、本研究では言及しなかった通級指導教室それぞれによって、実態がさまざまであること、また、知的障害者の児童生徒に関する教育課程編成についても、「教育課程の枠組が通常の教育とは異なり、「知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」が設定されているため、「特別支援教育のカリキュラム・マネジメント」については、次期学習指導要領のような大概的な定義では難しく、多様性があるゆえに「カリキュラム・マネジメント」について具体化が必要である。さらに、横倉（2015）は、特別支援教育の教育課程編成について課題として「特に『社会に開かれた教育課程』の編成と実施が求められている状況においては、『知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科』と小・中学校の各教科の本質が異なるのか同じなのかを明らかにすることや教科等を通じて育成すべき資質・能力が異なるのか同じなのかを明らかにすることが重要である。」とし、カリキュラム・マネジメントについても「カリキュラム・マネジメントについては、児童生徒の学習評価を基に、授業の評価や改善、単元計画や年間指導計画等を柔軟に見直していくことが重要であるが、（中略）教育課程の『編成』の時ほど教育課程の『改善』に関する手続やスケジュール等は各学校で明文化されていない状況にある。」と指摘している。

本研究において、カリキュラム・マネジメントの観点から特別支援学校と特別支援学級の教育課程編成の課題について明らかにすることを目的に論じてきたが、①カリキュラム・マネジメントの定義及び内容の具体化（体系化）、②特別支援教育における教育課程編成及びカリキュラム・マネジメントの具体化の２点の課題が明らかとなった。特に後者に関し「特別支援学校」「特別支援学級」と大きな枠組みで捉えるのではなく、各教育現場に合わせた教育課程編成及びカリキュラム･マネジメントの内容の具体化を図る必要があると考える。また、知的障害者教育についてはその障害特徴により、より独自性が求められる。次期学習指導要領において、小・中学部の各段階に目標を設定し段階ごとの内容を充実させたとしても、その段階の内容では、知的障害者の教育課程の独自性に対応できないのではないか。よって、特に知的障害者である児童生徒の教育課程編成及びカリキュラム・マネジメントについては現時点の定義や抽象的な内容で述べることが難しい。次期学習指導要領の全面実施を目指し、移行期間である今だからこそ、更なる具体化が早急に必要であることが考えられる。

文献

1) 文部科学省 学習指導要領のポイント等「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領の改訂のポイント」. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384662.htm
2) 文部科学省 学習指導要領及びポイント等「特別支援学校学習指導要領の改訂のポイント」. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm
3) 田村知子（2011）カリキュラムマネジメントのエッセンス. 実践カリキュラムマネジメント. ぎょうせい, 2-11.
4) 天笠茂（2013）カリキュラムを基盤とする学校経営. ぎょうせい, 24.
5) 児島邦宏（2014）学校教育辞典. 教育出版, 161. doi: org/10.24493/jasea.57.0_226
6) 中留武昭・曽我悦子（2015）カリキュラムマネジメントの新たな挑戦. 教育開発研究所, 18.
7) 文部科学省（2016）教育課程部会 特別支援教育部会における審議の取りまとめについて（報告）.
8) 安藤隆男（2015）特別支援学校における教育の現状と課題. 安藤隆男（編）, 特別支援教育基礎論（改訂新版）. 財団法人放送大学教育振興会, 62-74.
9) 田村知子（2005）カリキュラムマネジメントのモデル開発. 日本教育工学会論文誌, 29(Suppl), 137-140.
10) 中央教育審議会（2003）教育課程及び指導の充実・改善初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について.
11) 今泉祥一（2000）教育課程経営論. 玉川大学出版部, 76-90.
12) 中留武昭（1984）学校改革を規定する組織風土要因の分析. 教育学研究, 51(1), 108-118.
13) 高野桂一（1989）教育課程経営の科学とは何か. 教育開発研究所, 3-96.
14) 中央教育審議会（2016）幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）.
15) 溝上慎一の教育論（用語集）カリキュラム・マネジメント. http://smizok.net/education/index.html
16) 徳岡慶一（2017）「主体的・対話的で深い学び」の課題：教師の高度な指導性を中心に. 教育方法学研究, 18, 37-52.
17) 川崎知己（2017）カリキュラム・マネジメントの実現のための学校管理職としての課題. 千葉商大紀要, 55(1), 137-150.
18) 中央教育審議会（2003）教育課程及び指導の充実・改善 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について.
19) 宮崎英憲（2017）育成を目指す資質・能力の三つの柱と特別支援学校（知的障害）の教育課程. 明治図書.
20) 中央教育審議会（2015）特別支援教育部会（第１回）における主な意見. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/attach/1364758.htm
21) 福岡教育連盟（2017）私たちの主張「特別支援学校新学習指導要領」～社会に開かれた教育課程で何が変わるのか～. https://www.fenet.or.jp/opinion/id/147
22) 国立特別支援教育総合研究所（2015）知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方　中間報告書. https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/20160620-103807.pdf
23) 田村知子・村川雅弘・吉岡芳正・西岡加名恵（2016）カリキュラム・マネジメント　ハンドブック. ぎょうせい, 16.
24) 柳田泰典（2017）カリキュラム・マネジメントのその機能に関する研究. 福岡女学院大学大学院紀要発達教育学, 3, 51-61.
25) 横倉久（2015）特別支援学校における教育の現状.文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/attach/1365690.htm

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_65
Journal of Inclusive Education, VOL.6 65-85

ORIGINAL ARTICLE

海外のダイバーシティについての検討に基づく日本の小学校の実情と課題

Actual Situation and Problems in Japanese Elementary School based on Reconsidering the Idea of Diversity in Western Countries

竹下 幸男 1), 渡邉 健治 1), 深田 將揮 1), 生野 勝彦 1)
Yukio TAKESHITA Kenji WATANABE Masaki FUKADA Katsuhiko IKUNO

1) 畿央大学 教育学部
Kio University, Faculty of Education

＜Key-words＞
ダイバーシティ, インクルージョン, 日本語教育, 特別支援教育
diversity inclusion Japanese language education special education

y.takeshita@kio.ac.jp（竹下 幸男）

Journal of Inclusive Education, 2019, 6:65-85. © 2019 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

本稿は、欧米の教育におけるインクルージョンとダイバーシティについて検討し、日本の小学校への訪問調査結果と比較することにより、日本のダイバーシティ教育の現状と、どのような課題があるのか明らかにすることを目的とした。そのために、以下のような研究の方法を採用した。１．インクルージョンとダイバーシティとがどのように関連し、インクルーシブ教育は、ダイバーシティという状態においてどのようにアプローチしようとしているのか検討する。２．ユネスコ、カナダ、イギリスにおけるダイバーシティ概念を抽出し比較検討する。３．海外において、どのようにダイバーシティへの取り組みが行われているかを、検討する。４．日本における外国人の集住地区や外国人の多い地域に絞って、小学校を訪問し、通常学級におけるダイバーシティの状況、日本語指導の必要な児童への取り組みについて検討した。

Received
30 January, 2019

Revised
8 February, 2019

Accepted
14 February, 2019

Published
28 February, 2019

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_65
Journal of Inclusive Education, VOL.6 65-85

Ⅰ．はじめに

Diversity という言葉は「多様性」を意味する。この言葉は「元来は人種・性別・宗教による多様性をいっていたが、最近では同性愛者・高齢者・身体障害者・精神障害者も含めた多様性をいうことが多い」（小西, 2001）、一方で「遠回しに人種の多様性」（小西, 2001）を意味することもある。英語での本来の意味は「さまざま、相違、変化に富む状態や性質」（Murray, Bradley and Craigie et al., 1989）を意味しており、人種などの特定の多様性を表すものではない。しかし、例えば、アメリカなどの社会において、あるグループの人種的な幅広さを言い表す際に婉曲的な表現として使われる場合が多くあったために、この言葉が特に人種的多様性を意味するようになったと考えられる。

ダイバーシティが、どのような多様性を意味しているのかは、使われている文脈により異なる。実際、アメリカの文献やニュースで使用される場合には、ただ人種的多様性のみを意味する場合もある。しかし、先の定義にもあったように、人種のみならず、まさに多様な点での多様性を意味することも現在では多い。

一方で、 diversity and inclusion という表現で研究されていることの多い、inclusion という語は「包含すること、包含されること」（小西, 2001）を意味する。派生語である、inclusive は、包含する状態や包含されている状態を表し、したがってインクルーシブ教育とは、語義としては、包含する教育、包含される教育を意味する。あいまいなのは、包含するに対応する目的語、包含される主体が不明であることだが、例えば、多様な人種を包含する教育や、多様な人種が包含される教育と想定してみれば、実態の理解につながるだろう。

ではインクルーシブ教育とダイバーシティ教育の違いは何だろうか。それぞれの語義に立ち返って検討するならば、英語において、inclusion / inclusive の動詞形は include であり、diversity の動詞形は divert である。Include は「含む、包括する」などの意味を持ち、このことから多様な個人を全体として受け入れることを意味する。一方で divert は「転じる、そらす」などの意味をもち、そうした結果生じた状態のことをダイバーシティという。「生徒を include する教育」と、「生徒を divert する教育」では全く異なる意味になってしまう。この違いが、ダイバーシティとインクルーションの違いを示している。

後に検討するように英語圏においては、diversity education というよりは、inclusive education という表現の方が多い。英語で diversity education という言い方をした場合、diversity を教える（educate する）教育という意味合いになる。本稿でダイバーシティ教育という言葉を使うには、この意味合いの違いが一つの理由である。ダイバーシティが見えにくい状況である日本社会において、ダイバーシティという言葉を使い実情を可視化することに意味があるのではないだろうか。また、インクルーシブ教育という表現で現状行われている教育では、その包括の度合いが十分であるとは言えず、インクルーシブ教育を推進するためにダイバーシティ教育を検討する必要がある。インクルーシブ教育で十分でない多様性を包括することのできる発展的な教育のあり方として、ダイバーシティ教育を検討したい。

本稿では、欧米の教育におけるインクルージョンとダイバーシティの概念を検討し、 小学校への訪問調査結果と比較することにより、日本の教育現場におけるダイバーシティ教育の課題を明らかにすることを目的とした。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_65
Journal of Inclusive Education, VOL.6 65-85

Ⅱ．研究の方法

目的を遂行するため、以下のような研究の方法を採用した。１．インクルージョンとダイバーシティとがどのように関連し、インクルーシブ教育は、ダイバーシティという状態においてどのようにアプローチしようとしているのか検討する。２．ユネスコ、カナダ、イギリスにおけるダイバーシティ概念を抽出し比較検討する。３．海外において、どのようにダイバーシティへの取り組みが行われているかを、検討する。４．日本における外国人の集住地区や外国人の多い地域に絞って、小学校を訪問し、通常学級におけるダイバーシティの状況、日本語指導の必要な児童への取り組みについて検討する。

Ⅲ．教育におけるインクルージョン概念の検討

1. インクルージョンとノーマライゼーション

海外の文献では、インクルージョンとの関連でダイバーシティについて言及することが多い。ここでは、インクルージョンがダイバーシティとどのように関連し、ダイバーシティという状態の中で排斥されているか、あるいは十分な教育を受けることができない集団や個人にインクルーシブ教育はどのようにアプローチしようとしているのか検討する。

1960 年代から北欧のデンマークやスウェーデンなどの国々を中心として施設における福祉ではなく、「障害者は、その国の人たちがしている普通の生活と全く同様な生活をする権利をもつ」（花村, 1998: 166）というノーマライゼーション運動が起こり、1980 年代まで国際的な広がりをみせた。1980 年代には、ソーシャルエクスクルージョン social exclusion（社会的排除）への関心がヨーロッパ中に広がり、1990 年代初頭には社会的排除と闘うための政策、インクルージョン（inclusion）がヨーロッパの主流になった（Hayes, Gray & Edwards, 2008）。2000 年に、EU 首脳は、2010 年までに貧困撲滅に決定的な影響を与えるためのインクルージョンプロセスを確立した（European Commission, 2010）。インクルージョンの対象となるのは、貧困の根絶、住宅の確保、障害者、移民の統合などで差別を克服することである。

インクルージョンの概念は、ソーシャルエクスクルージョン（社会的排除）と密接に関連しており、社会的排除の議論なしでソーシャルインクルージョンを議論することは困難とされている（Hayes, Gray & Edwards, 2008）。インクルージョン概念は、障害者の差別の克服であり、障害者の平等・権利擁護が基本であるノーマライゼーション概念と通底しているという指摘もある（清水, 2010）が、しかしソーシャルインクルージョンの主張には、ノーマライゼーションについての言及はほとんどなく、障害者問題はソーシャルインクルージョンの一つとして取り扱われているようである。

ユネスコは、インクルージョンの教育的側面を強調し、インクルージョンを「生徒の多様性（diversity）に積極的に対応し、そして個人差を問題視するのではなく、学習を豊かにする機会を求めるダイナミックなアプローチ」とみなしている（UNESCO, 2005: 12）。それでは、日本では、現在インクルージョン、ソーシャルインクルージョンは定着しつつあるのだろうか。日本では、2000 年 12 月の旧厚生省の報告書においてイギリスやフランスでも、「ソーシャル・インクルージョン」が一つの政策目標とされるに至っているということを紹

介している（厚生省, 2000）。それ以後の厚生労働省の政策文書において「インクルージョン」という用語が散見されるが、ソーシャルインクルージョンという用語で政策を全面的に展開するようなものは示されていない。インクルージョンとして社会的に排除されているすべての人を問題にするということは理念的に理解できても、具体的にどのように対応していけばいいのか、容易ではない。まして、日本では、地域福祉が叫ばれているものの、障害者の施設数はそれほど減少しておらず、その状態はノーマライゼーションの理念からは程遠い状態である。障害者、とりわけ知的障害者の地域生活を保障するグループホームやケアホームの設置を促し、地域福祉を改善し充実させていくためにはノーマライゼーションの概念の重要性は損なわれていない。そして、障害者福祉の多くの関係者にとってはインクルージョンよりもノーマライゼーションの運動の方が親しみやすく、今後も長く取り組まれていくように思える。

2. インテグレーションからインクルーシブ教育へ

一方、インテグレーションはどうだろうか。日本国内におけるインテグレーションの動きは、北欧のスウェーデン、デンマークの動きやアメリカの 1975 年の全障害児教育法の影響をうけ、インテグレーション（統合教育）運動を勢いづけた。とりわけ、養護学校義務制実施の時期の前後には著しかった。1973 年の義務制実施を明確に定める予告政令から、1979 年 4 月実施の時期までにおいては、インテグレーション（統合教育）運動と養護学校義務制実施反対運動が連動し、完全実施を推進しようとする文部省・教育委員会側と各地でし烈なせめぎあいを演じた。しかし、1979 年 4 月に養護学校義務制は完全に実施され、今日に至っている。

国際的には 1970 年代以降、インテグレーションは欧米を中心に進められてきた。日本でも通常の学級に障害児が在籍する、いわゆるインテグレーションやその研究は進められてきた。しかし、文部科学省は国際的な動向とは裏腹に無関心であったようである。唯一進められたのは、養護学校等と小中学校等との行事等の交流、すなわち交流教育だけであった。そうしたなか、1994 年、スペイン政府とユネスコの共催による「特別なニーズ教育に関する世界会議」が開催され、その中でインクルージョン、インクルーシブ教育が示された。

会議は、インクルージョン（inclusion）の原則、万民のための学校として、「すべての人を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する施設に向けた活動の必要性の認識」を示している（中野, 1997: 86）。そして、インクルーシブ教育については、「インクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする」ということを示している（中野, 1997: 87）。

この「特別なニーズ教育に関する世界会議」の報告は、世界各国に影響を与え、インテグレーションからインクルーシブ教育への転換をもたらす大きな契機となった。すでに、国際障害者年の 1981 年、11 月 2 日から 7 日にかけ、スペインのトレモリノスでユネスコとスペイン政府による国際会議「教育・予防・統合のための行動・方略に関する世界会議（World Conference on Actions and Strategies for Education, Prevention and Integration）」が開催されているが、この会議ではインクルーシブ教育ではなくインテグレーションについて議論

されている（中野, 1997）。先述した 1994 年の「特別なニーズ教育に関する世界会議」の準備もこの両者で行われたと思われる。しかし、この会議についても、インクルージョンやインクルーシブ教育についてどのように議論され、準備されたかについては知られていない。そのため、他の文献により、インテグレーションからインクルーシブ教育への転換について明らかにする必要があろう。

Kiuppis & Hausstätter は、Vislie（1995）を引用して、1970 年代から 80 年代にかけて二つのストラジティがあり、一つはインテグレーションの新しい要求による特別教育の発展に関しており、二つめは、生徒のダイバーシティの増加による通常の学校の改革に関している、という（Kiuppis & Hausstätter, 2014: 131）。インテグレーションは分離された学校システムへの対応として確立された過程のものであり、通常の学校システムに多様なグループを統合していくことであった。カナダにおけるインテグレーションからインクルーシブ教育への経緯を見てみると、1980 年代にコミュニティスクールの空き教室において比較的障害の重い子どもたちも含めた教育が始められた。その教育が次第に認められ、広まりを見せ、障害のある子どもの親の積極性、教師の受け入れ体制、カリキュラムの改善等が進められ、インクルーシブ教育が準備されている（Slee, 2003）。一方、ユネスコにおいては、Ainscow らの指導の下でインクルーシブ教育が組織され、1994 年の「特別なニーズ教育に関する世界会議」の資料を提供している（Visile, 2003）。「特別なニーズ教育に関する世界会議」においてはインクルージョン、インクルーシブ教育について、詳しく述べられていないので、その後のユネスコの資料によってインクルージョン、インクルーシブ教育について見てみよう。

ユネスコの 2008 年のカンファレンスの報告書の中で、Rosa Blanco Guijarro は、「ソーシャルインクルージョンは、教育におけるインクルーシブな実践、すなわち、社会の起源、文化、個人の特性にかかわらず、コミュニティのすべての個人のニーズに応え、多様な学習ニーズに対応した学校や学習環境の発展につながるものである」と述べ、インテグレーションが障害に対応した概念であるのと比較して、インクルージョンはすべての子どもを対象にした概念である（UNESCO, 2009a）。ソーシャルインクルージョンといわずに、インクルージョンという用語を使用する場合は、教育におけるインクルージョンを意味している。そして、教育におけるインクルージョンがインクルーシブ教育を示している。

ユネスコは、インクルージョンを次のように定義づけている。「インクルージョンは、すべての学習者のニーズのダイバーシティに取り組み、そして対応するプロセスとみなされている。それは学習、文化およびコミュニティへの参加を増加させることを通し、教育内部における排除と教育からの排除を縮小することを通して行われる」（UNESCO, 2005: 13）。ここからもわかるように、ユネスコは、インクルージョンを障害のある者だけを対象にしているのではなく、すべての学習者としている。また、2008 年の「教育に関する国際会議」においてもインクルージョンはすべての学習者を対象にしていることが述べられていることに注目する必要がある（UNESCO, 2009a）。

2006 年 12 月の国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、日本も 2014 年 1 月に国連事務局に批准が承認されている。この条約の第 24 条が教育条項であり、その条文では “inclusive education system” が示されており、日本政府は条文で inclusive を「包容」と訳した。その後、文部科学省により、2012 年 7 月 23 日 中央教育審議会初等中等教育分科会において「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）」が示された（文部科学省, 2012）。この報告が今日の日本における

教育界において影響を持ち、インクルーシブ教育が特別支援教育と同義のように見なされているため、すべての学習者のためのインクルーシブ教育という意味合いは極めて少なくなっている。

ここでは、インクルージョンとダイバーシティとがどのように関連しているか見てきた。ノーマライゼーションからソーシャルインクルージョンへの転換において障害者だけでなくダイバーシティという状態の中で、社会的に排斥されているものを社会に包摂することが意図されており、インテグレーションからインクルーシブ教育への転換もダイバーシティという状態において十分な教育を受けていないか、あるいは十分な教育を受けることができない集団や個人にアプローチしようとしていることが明らかになった。

Ⅳ．教育におけるダイバーシティ概念の検討

教育に関係する場合に、ダイバーシティという言葉がどのように使われているのか、いくつかの例を見てみよう。まず、わかりやすい定義をしているのが"Realizing the Promise of Diversity: Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy"である。「ある集団や組織、社会において人間の性質や属性が幅広く存在すること。多様性の範囲には、祖先や文化、民族、性差、性的自己同一性、言語、身体的・知的能力、人種、宗教、性、性的志向、社会・経済的状況が含まれるがこれにとどまらない」（Ontario, 2009: 4）。重要なのは、"are not limited to（これにとどまらない）"という挿入句だろうか。具体的な多様性の例を挙げながらも、それ以外の可能性について否定しない姿勢を見せている。このことから diversity という言葉の概念が、幅広く、流動的で制限のない（limitless）概念であることがわかる。これは、一方では diversity という言葉があらゆる場合に利用できることを示唆するものでもあるが、他方では、この言葉の定義の困難さも示唆している。

このオンタリオの定義は、2008 年のジュネーブでのユネスコのカンファレンスの最終報告書に基づいている。そこでは diversity は、次のように説明されている。「多様性と相違、これらはまず手始めに許容されるべきであり、それだけでなく、尊敬され、評価され、歓迎され、讃えられ、問題ではなく好機で、学校の文化の一部だとみなされるべきである。制度や学校は『異なった（difference）』学習者が必要とすることにどのように応え、満足させるのかを理解すべきである」（UNESCO, 2009b: 53）。同じ意味の言葉として、diversity に加えて、difference を使用しているのは、この時点ではまだ、diversity という言葉になじみがなかったからだろうか。

ここでは、ダイバーシティがどのように受け入れられるべきなのかを説明しており、言葉の定義をしているわけではない。また、他の箇所で、ダイバーシティという言葉が使われる際にも、ダイバーシティは、学校や集団で当然あるべき多様性を意味しており、それを尊重すべきであるという文脈で使われている。ダイバーシティの具体例を列挙している文章では、ダイバーシティを人種、社会的階級、民族、宗教、性差、能力と定義している。

ダイバーシティという言葉は、ある集団において何らかの多様性が見られる状態のことを言い、その多様性は、文脈によって人種などの特定の差異を示す場合もあれば、あらゆる差異を含む場合もある。いずれにせよ、ダイバーシティとはある集団の状態を意味する言葉であり、その状態は尊重されるべきであるというのが、共通した考え方である。このことは、

インクルーシブ教育という言葉の定義を確認することで検証することができる。

先に引用したオンタリオの文書ではインクルーシブ教育を以下のように定義している。「インクルーシブ教育とは、あらゆる生徒を受け入れ包括するという原則に基づいた教育である。生徒は自分自身がカリキュラムや物理的背景、さらに幅広い環境の中で反映されていることを知り、そこではダイバーシティが重んじられ個人が尊敬されている」（Ontario, 2009）。これは、ダイバーシティに対していかにあるべきかについてのユネスコの説明と合致している。すなわち、ダイバーシティとは、ある集団に見られる多様な状態であり、その状態を尊重する教育がインクルーシブ教育である、という関係にある。

一方でブリティッシュカウンシルのガイドラインでは、「インクルージョンとダイバーシティに関連する専門用語は複雑である」として、当該文書でのいくつかの用語の意味を定義しているが、ここではダイバーシティという語は定義されておらず、「移民」や「人種差別主義」「外国人恐怖」と「インクルージョン」という言葉を定義しているだけである。すなわち、ダイバーシティとは「移民」や「人種差別主義」「外国人恐怖」と関連する語であると考えられていることがわかる（British Council, 2010）。

ブリティッシュカウンシルは、インクルージョンを次のように定義している。「インクルージョンという言葉は、主要な学校における、文化や言語、宗教に特に関連するマイノリティ集団の要求や権利を認識する過程を示すのに使う」（British Council, 2010）。この場合でも、ダイバーシティとは集団の状態のことであり、それを尊重する教育がインクルーシブ教育ということになる。この文書では、”inclusive and diversity in education”という表現を用いているが、「ダイバーシティに敬意を払い賞賛する」という表現に端的に表れているように、先のオンタリオやユネスコと同じくダイバーシティは前提として存在し、その人々の多様なあり方に敬意を払い包含するという関係性が、インクルージョンとダイバーシティにはある。

以上、カナダのオンタリオ、ユネスコ、ブリティッシュカウンシルの場合、いずれもダイバーシティの状態にある集団を包括的に取り扱う教育としてインクルーシブ教育が必要であるとされている。これらの場合では、ダイバーシティ教育という表現はされない。あくまでダイバーシティとは集団の状態を言うのであり、本稿の「はじめに」で触れたように、diversity education という英語の表現には、違和感があるのがその理由であろう。

だが、そのような表現が全くないわけではない。韓らも言及している Sims の編著書に収録された、Rainey と Kolb は diversity education という表現を用いている。彼らによれば、ダイバーシティ教育の目的は、「人種や民族、性差、身体的能力、社会的階級といった違いや、性生活、教育、パーソナル・スタイル、知の方法といったより見えにくい違いへの関心を高め、理解する」（Sims, 1995: 129）ことにある。性生活や教育といった学校教育には不似合いな事柄が挙がっているのは、ここでのダイバーシティ教育が、学校教育だけではなく職場での教育をも視野に入れているからである。またダイバーシティ教育が推し進めるのは、「違いに関わらず、あらゆる人に平等の権利と個人の違いを認める権利という民主主義的な価値」（Sims, 1995: 129）であり、「違いに価値を見出すことを学び、ダイバーシティに敬意を払うことができるように学ぶことが、教育にとっての困難な挑戦である」（Sims, 1995: 129）と書かれていることから、彼らがダイバーシティを自明のものとして捉えていないことがうかがえる。そしてここにこそ、日本におけるダイバーシティ教育の可能性が潜んでいるのではないかと考えられる。つまり、衣服や言葉などの明確に可視化された多様性が前提として存在する諸外国とは異なり、日本においては、まず多様性が存在することに気づき、知るこ

とから始める必要があるのではないだろうか。そのために「ダイバーシティ教育」という言葉が意味を持つのではないだろうか。

韓らはこの Rainey と Kolb の定義に基づき、ダイバーシティ教育を「人種、年齢、性別、障害の有無、身体的条件、宗教、価値観、社会経済的状況などの多用な背景を有する他者と共に学ぶことによって、その多様性を理解し、敬意を育む教育」（韓ら, 2016: 23）と定義している。オンタリオの定義にあった"limitless"は、ここでは「など」で表されていると考えられる。また渡邉らは、ダイバーシティを「文化、人種、国籍、ジェンダー、障害、宗教、政治的信条などのそれぞれが多様であること」、ダイバーシティ教育を「ダイバーシティを受け入れ、互いに多様性に配慮し、多様性を尊重し合う態度や行動を醸成する教育」と定義している（渡邉ら, 2017: 26）。

これら二つの日本におけるダイバーシティ教育の定義は、例えば、オンタリオやユネスコの定義と比較すると、一歩踏み込んだものになっていることがわかる。オンタリオやユネスコでは、前提としてすでに存在するダイバーシティに敬意を払いながら行う教育が大事だとされている。言い換えれば、何らかの違いを理由として、学ぶ集団から疎外されるものをなくすことが大きな目的である。一方で、韓らの「多様性を理解し、敬意を育む教育」という定義では、ダイバーシティは前提としてすでに誰もが気付いているものではなく、目の前にありながら理解することが必要であり、そこから敬意を抱くことができるような人間形成を行うことを目的としている。渡邉らの定義では「互いに尊重し合う態度や行動を醸成する」という表現で、このことが示されている。オンタリオやユネスコの場合、ダイバーシティはあくまでも教育現場のあり様であり、その状態でいかに平等に知の再分配が行われるのかが焦点になる。他方、日本での定義においては、ダイバーシティである状況を活用して、多様な社会に暮らすことの意義や重要性を学ぶことが焦点になる。

ダイバーシティをめぐる教育にかかわる定義において、このような違いが生じたのは、日本と諸外国との社会のあり方の違いに根差しているのではないだろうか。移民で成り立った国であるカナダはもとより、多言語・多文化の状態に常にさらされているヨーロッパと、ほぼ単一の言語と文化を前提とする日本とでは、その社会のあり方は大きく異なっている。次節で述べるが、オンタリオでダイバーシティに対する敬意を育む教育は少数民族の言語教育である。裏を返せば、それ以外の民族的多様性や人種的多様性は、自明のものとして、すでに敬意を払われていると考えることができるのではないか。

本稿でダイバーシティ教育という表現を使う必要性を訴えるのは、日本においては、まだまだ多様性が自明のものとなっておらず、まず多様性があることを認め、多様性について学ぶところから教育が始まると考えているからである。

V．諸外国の教育におけるダイバーシティへの取り組み

ここでは、諸外国の教育におけるダイバーシティへの取り組みについて述べる。まず、首相自身が演説の中で「ダイバーシティこそ我が国の強みである」（Trudeau, 2015）と述べているカナダについて取り上げたい。カナダは、2017 年の移民者数がアメリカ、ドイツ、トルコに次ぐ第 4 位になっていることからもわかるよう急速に人種の多様化が進んでいる（The World Bank, 2017）。それは、教育においても同様で、例えば、オンタリオ州の教育省では、

学校の到達目標の達成を促進するため、また充実した教育制度を整えるために生徒達のエスニシティーを調査することを表明している（CBC/Radio-Canada, 2017）。同州の言語政策に目を向ければ、さらに個を重んじた教育を行っていることもわかる。同州では、1986 年のフランス語サービス法（French Language Services Act）の制定以降、フランス語話者に対するアイデンティティ体系を確立し、それは、教育カリキュラムでも活かされている（大石, 2017）。日本の小学校にあたる Grade1 から Grade8 では、第 2 言語としてのフランス語（French as a Second Language）という授業科目が開講され、進級とともに段階的に難易度が上がるようカリキュラム設定がされている。また、日本の中学校にあたる Grade9 から Grade12 では、海外からの転校生が学べる語学授業、第 2 言語としての英語（English As a Second Language and English Literacy Development）も開講されている。さらに、特徴的なものに原住民の言語を学ぶ語学授業（Native Languages）も Grade1 から開講されていることも大変興味深い。この科目の最終的な目的が「先住民の児童生徒に先祖から受け継ぐ言語について誇りを持たせ、日常生活でその言語を使う（言葉を変えれば、生きた文化の一部として生きた言語として使う）ようにする」（Ontario Ministry of Education, 2018）と説明されていることからも、言語的・民族的多様性を尊重する姿勢が明らかである。

「言語」のカリキュラムを見れば、「英語学習者」向けの学習計画をいかに作るべきかについての説明がある。それによると、オンタリオではおよそ 20%が母語を英語としていない。英語以外の言語については、「いくつかの先住民の言語、アフリカ、アジア、ヨーロッパの多様な言語、ジャマイカのクレオールのような英語から派生した言語」（Ontario Ministry of Education, 2018）と具体的に列挙されているが、同じ言語を示すはずの表現がこちらでは Aboriginal languages と表記され、Native language といういい方はされていない。

次に参考になるのが、世界 100 以上の国と地域で英国と諸外国の文化交流活動を推進している国際機関であるブリティッシュカウンシルが発行している資料”Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools”（British Council, 2010）である。

このガイドラインでは、教育関係者に対して教育におけるダイバーシティ、インクルージョンを促進するための具体的な事例を “the Inclusion and Diversity in Education (INDIE) Project” の実践から提示している。そのために提示しているものが、「文化的にインクルーシブな学校」のモデルである（図１）。

図１「文化的にインクルーシブな学校」のモデル

この図では、4 つの角に地域の支援体制、国の政策や資金援助、法整備といった学校に関わる実状が表され、それぞれの円によって、文化的にインクルーシブな学校において必要とされる条件が示されている。

このガイドラインでは、それぞれの実践に関して、INDIE プログラムに参加している様々な国の学校の実践事例を紹介している。例えば、スペインでは、移住者による言語知識の欠如がそれぞれの地域や学校生活になじむことを難しくさせている。そこで、学校内だけでなく、学校外でも言語の支援教育が行われている。加えて、生活上必要な算数も併せて指導されている。ポルトガルも同様の支援体制を敷いており、母語がポルトガル語でない生徒に対してポルトガル語を学ぶための特別なカリキュラムを作り、実践している。マルタでは、言葉だけの教育ではなく、生活上必要なスキルや、島の歴史、民主主義と平等について、またマルタでの生活になじむための「マルタ風生活の心得」なるものまで提供している。一方で、そういった教育を行う教師などの支援体制で興味深い取り組みをしているのは、スペインである。EU から資金的援助のもと、the Centro de Recurso para la Atencion a la Diversidad Cultural en Education (CREADE) を設立した。これは、教員研修の強化を目的として、文化的多様性、また異文化交流を促進するための教材や情報などを提供するリソースセンターでその WEB サイトには、カテゴリーごとに活用できる教材や情報が提供されている。

アメリカの場合、先述のカナダと同様、各州によって教育内容や方法が大きく異なる。例えば、カリフォルニア州には、母語が英語でない子どもたちを把握するために、Home Language Survey (HLS)という調査を行っている。これは、幼稚園などの最初の入学段階で、母語がどのような言語か、また、家庭でどの言語を頻繁に使うかなど、日頃の言語使用状況を調査するものである。この HLS は、多言語対応になっており、話者が多いスペイン語版は、もちろんのこと、ポルトガル語、中国語、ロシア語、韓国語、日本語など約 20 言語で翻訳もされている（California Department of Education English Learner Forms）。その結果、母語が英語でない場合、英語力を測るテスト California English Language Development Test (CELDT)を受けることになっている（California Department of Education California English Language Development Test）。この結果によって、小学校や中学校、高等学校では、英語学習のための特別なプログラムを受けることになっている。

いわゆる「人種のるつぼ」という言葉がふさわしい、ニューヨーク州では、新しい試みが行われている。ニューヨーク州では、居住区によって通う学校が決められている。これにより、教育的な格差が生まれ、長年の大きな課題となっている。そこでニューヨーク州教育省は、The D15 Diversity Plan という公立学校におけるダイバーシティ計画をまとめた最終報告書を公表している。これは、生徒の入試選抜基準を変え、全ての学校の多様化を促進していく計画であり（The New York City Department of Education）、低所得者家族や低学力の生徒を優先的に入学する枠を設け、地域の教育格差を是正する等の具体的なアクションプランが含まれている。

ダイバーシティへの取り組みを見てきたが、ダイバーシティという状態の中で、社会的に排斥されているものを社会に包摂することが意図されているインクルーシブ教育はどうだろうか。イギリスのインクルーシブ教育については、日本国内に多数紹介されている（真城, 1997；新井, 2004）。イングランドの小学校を実際に訪問した記録によると、ロンドンから 2 時間ほどの郊外にある、ある小学校では、約 200 名の児童規模で、外国籍の子どもの割合が 44%と非常に多く、2013 年 9 月には、21 の異なる母国語を話す子どもたちが在籍していた

という（大塚, 2015）。付加的な言語としての英語や外国語として英語を教えることについてのさまざまな取り組みが行なわれており、特別な教育的ニーズ（SEN）のある子どもたちのなかには、外国籍で英語が話せない子どもたちも含まれている。校長・副校長も含めた正規の教員（Teaching Staff）が 12 名なのに対し、学習支援員（Learning Support Staff）が 14 名にのぼっている。学習支援員には移民が多く、特別な教育的ニーズ（SEN）のある子どもたちに加えて、英語を母語としない子どもたちへの対応も担っているという。

先述したように、カナダでは移民者が多い。この国においても分離教育からインクルーシブ教育への転換は容易ではなかったようである。Porter は、カナダが多様性を持つ国家であることを、建設的な特徴であり、利点であるとし、そのような地域社会に学校も対応し、多様性を受け入れるインクルーシブ教育を実践すべきで、それを 21 世紀の教育のあり方だと説いている（Porter, 2004: 48）。また、Gary Bunch は、オンタリオ州では、州政府が先導的にインクルーシブ教育を推進する過程で、州教育省が 2006 年にその実施に向けた宣言を出したことを指摘している（Bunch, 2015: 5）。Hinz は、UNESCO によると、世界においてもっともインクルーシブな教育を行っている地域として、カナダの New Brunswick の名前が挙がることもあると指摘し、その先進性を認めながらも、カナダの教育において、多様性の尊重が、多様性を支配・管理している危険性も指摘している（Hinz, 2010: 22）。教育において、個々の多様性を認め尊重するという姿勢と、社会の一員として受け入れられる大人に成長させる必要性との葛藤が現れているようである。カナダにおける、分離教育からインクルーシブ教育への転換については、保護者の不安（Porter, 2004: 48）に対して、学校側の受け入れ態勢の充実が図られ、そのためには投資も必要であった（Porter, 2008: 5）。オンタリオでは、各地の教育委員会で、新任教員のための研修（Diversity Matters）やワークショップの開催、地域と連携を取りながら子供への啓発活動も行われている（Ontario, 2009: 15-17）。

ここまで、海外でのダイバーシティをめぐる教育のあり方を検討してきた。これらの例では、ダイバーシティは当然あるべき姿として存在しており、教育を行う際の前提となっている。では、このような海外のあり方は、そのまま日本の教育に取り入れることができるだろうか。教育はそれが行われる場所によってあり方が変わるものである。日本において多様性を認め尊重する教育を進めるための手掛かりとして、いくつかの実践例を取り上げる。特に、日本の中でも外国籍の児童が多く在籍する学校を取り上げ、ダイバーシティが前提としてある教育の場で、実際にどのような教育が実施されているかを検討する。

Ⅵ. 日本の教育におけるダイバーシティ

インクルージョンとダイバーシティの関係、教育におけるダイバーシティへの取り組みの海外での事例について見てきた。それでは、日本の教育におけるダイバーシティはどのようなものであろうか。我々は 2017 年 1 月から 2 月に全国の小学校を対象に学校全体としてのダイバーシティ教育への取り組みに関する調査を行った（渡邉・大久保・竹下ら, 2017）。さらに 2017 年 12 月から 2018 年 1 月にかけて小学校教師のダイバーシティ教育に関する取り組みと意識について郵送法による全国調査を行った（深田・竹下・生野ら, 2018）。それらの結果、小学校に対する全国調査でダイバーシティについての学校全体の取り組み、教師自

身のダイバーシティへの取り組みや意識については一定程度明らかにできた。しかし、実際の学級におけるダイバーシティの状況や指導については課題として残された。したがって、ここでは外国人の集住地区や外国人の多い地域に絞って、小学校を訪問し、通常学級におけるダイバーシティの状況、日本語指導の必要な児童への取り組みについて検討する。

訪問調査は、2016 年の 2 月より 2018 年の 9 月に渡って実施された（表 1）。選定基準として、外国人集住地区または集住地区ではないが外国籍児童の多いこととした。調査対象として、外国人集住地区である静岡県浜松市、群馬県太田市、大泉町、愛知県豊田市、豊橋市、長野県長野市、上田市で、それに加えて集住地区ではないが外国人児童の多い、沖縄県宜野湾市と広島県広島市を選択した。調査は基本的に 2 名で実施し、教育委員会にはインタビューにより、小学校にたいしては、学校、学級の見学と管理職、教員へのインタビューを実施した。

はじめに訪問調査先全体について記述し、つづいて、宜野湾市、広島市、豊橋市の小学校について記述する。

1. 訪問先全体について

外国人集住地区あるいは外国人児童及び日本語指導が必要な児童が多く在籍している地区を訪問調査した。発達障害等のある児童への特別支援教育体制はいずれの学校でも整備されていた。外国人集住地区あるいは外国人児童及び日本語指導が必要な児童の多く在籍している地区とはいえ、訪問した地区間あるいは学校間でも在籍率は異なっている。上田市の G 小学校では全校児童の約 3%、大泉町では全小学校に約 20%、広島市の C 小学校では全校の約 60%、豊田市の E 小学校では全校の約 70%が外国にルーツを持つ児童の在籍率であった。E 小学校の場合、各学年に日本語指導教室を設置し、担当教員や日本語指導員を配置している。また、指導方法として日本語指導だけを取り出すのではなく、学年で時間割を調整し学校全体として日本語能力や学習状況に応じたクラス編成を行い、特別の教育課程編成による個別の実施計画を立て、同時進行で授業を行うなどの取り組みを行っている。このような形態の授業は、日本語能力の差が影響する国語と算数を中心に実施されている。浜松の教育委員会では、以下のようなエピソードを聞くことができた。他県から、浜松市の小学校に編入してきた児童が、以前の学校と異なることとして、浜松の小学校では外国籍の児童が多いことに驚いたと言ったことに対して、浜松市の小学校児童たちは、他県では外国籍の児童がいないという事実を知って驚いたというのである。浜松市の児童たちが、ダイバーシティを自分たちの当たり前の学習環境として受け入れ、そのような学習環境を前提として日々学んでいることがよくわかる事例である。

訪問した学校にはいずれも日本語教室が設置されている。日本語の初期指導からはじめ、日本語に習熟するにつれ「日本語教室」への通級が必要なくなり、通常の学級における教師の配慮で十分である児童が多い傾向にある。しかし、6 学年まで日本語教室へ通級する児童もいる。日本語指導では通常の学級に在籍していて日本語指導が必要な児童に対し、担任以外の教師や指導員が日本語を指導するいわゆる「入り込み指導」があるが、訪問し、見学した学級では、日本語指導や特別支援のために担任教師以外の教師や指導員等が教室内で指導している場面は見られなかった。通常の学級では、日本語指導が必要な児童や発達障害等のある児童が在籍しているダイバーシティの状況に担任教師が指導に当たる。一方、支援体制を見てみると、特別支援教育の体制と日本語指導の体制は、訪問した教育委員会では別々の

体制であった。文部科学省に設けられた「初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会」における 2007 年 10 月 18 日の立野氏の意見は「システムがある程度できている特別支援教育の中のものに乗ってやる形にすると、非常にやりやすくなっていくと思う。特別支援という枠組みの中の 1 つに日本語指導があったっていい。それが学校としては一番やりやすい」というものであった（文部科学省, 2007）。また、この意見のように、通常の学級における指導だけではなく、発達障害等のある児童に対する「通級による指導」、日本語指導の必要な児童に対する日本語教室における指導が重要なのは理解できるが、両者が一体となって指導体制を構築していくことが重要だと考える。また、訪問した教育委員会において共通した問題としてあげられるのは、外国語の通訳ができる日本語指導者の確保についてであろう。法務省のデータによれば、2018 年 6 月末現在における在留外国人数は 263 万 7,251 人で、国別に見ると、中国が 28,1%、韓国が 17,2%、ベトナムが 11.1%、フィリピンが 10.1%、ブラジルが 7.5%となっている（法務省, 2018）。これらの外国語が堪能でなおかつ日本語指導ができる指導者の確保は容易なことではないだろう。さらに、三重、愛知、群馬、静岡の 4 県に対する調査によると、特別支援学級の在籍率は日本人 2.2%に対し、外国人 5.10%だった（朝日新聞, 2018）。特別支援学級への入級に際して、日本語が十分でないためなのか、知的障害が理由なのか困難を伴う。その場合にも、十分な観察や指導を試みて適切な就学にする必要があるが、入級した際には特別支援学級担任としてダイバーシティに関する専門性も必要になるだろう。

2. 調査結果：ダイバーシティの状況が特徴的な小学校の取り組み

1）沖縄県宜野湾市の小学校

平成 26 年度文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査」によると、日本語指導が必要な児童生徒は、全国では日本国籍の児童生徒が 21.3%、外国籍の児童生徒が 78.7%であるのに対し、沖縄県では日本国籍の児童生徒が 59.7%で、外国籍の児童生徒が 40.3%となっている（沖縄県子ども日本語教育研究会）。外国籍で日本語指導の必要な児童が多く在籍していることが想定されるが、沖縄県では日本国籍で日本語指導の必要な児童生徒が多く在籍していることになる。2016 年 2 月に沖縄県宜野湾市の小学校 2 校を訪問調査した（渡邉・大久保, 2016: 81）。これらの学校には日本語教室が設置されており、特別支援教育として校内委員会が設置され、特別支援教育コーディネーターも指名されている。また知的障害及び情緒障害の特別支援学級が設置されている。調査した通常の学級においては、外国籍で日本語指導が必要な児童、日本国籍であるが日本語指導が必要な児童、そして発達障害の児童が在籍していた。担任教師が 1 名で授業を行っており、補助教員や支援員は配置されていなかった。学校側の説明では、担任教師は在籍している児童の状態も安定していることによるのか、授業や学級経営において特別困難をきたすことはないということだった。日本語の習得は児童によって異なり、通常の授業における個別の配慮で十分な児童や日本語指導教室への通級の必要な児童が在籍している。発達障害の児童も在籍しているが、特別支援教育支援員は配置されていなかった。日本語教室には、特別支援学級の知的障害のある児童、情緒障害のある児童が数名通級しているし、交流及び共同学習として通常の学級で授業を受けることもある。これらは日本におけるダイバーシティへの取り組みの特徴的な事例と言えよう。

2) 広島県広島市の小学校

2017 年 2 月に広島市内の C 小学校に訪問調査を実施した（竹下・深田, 2017: 8-9）。この小学校では、全校児童の約 6 割が外国にルーツをもつ子どもたちである。一部の児童は、日本語が十分でない児童も在籍しているが、「安心」、「自治」、「多文化共生」という教育目標を掲げ、子供たちが属する学級が「居場所」になるような取り組みを様々な形で展開をしている。教室内には、自国の文字を使った掲示物や地図、また、自国の文化を紹介することを積極的に取り入れた授業、日本語が十分でない児童をサポートする学級係等、子ども一人一人が安心して、学習、生活のできる取り組みを行っている。それでも、言葉がうまく表現できず、手や足が出て児童同士の喧嘩に繋がることもあるが、そういった経験が子どもたち自身に「気づき」を与えることにも繋がっている。また、指導にあたる教員自身にも変化が見られ、考え方や児童に対する指導の幅が広がることもあることも報告している。つまり、このような学級の環境下では、児童だけでなく教員も成長できる糧を得る場になると言える。そういった意味では学級がダイバーシティであるということは、新たな教育的効果を生み出すとも言えるのではないだろうか。

3) 愛知県豊橋市の小学校

2018 年 3 月に豊橋市の F 小学校を訪問調査した（この小学校は 2018 年 3 月 13 日に竹下・深田が調査を実施した）。この小学校は、2017 年には在籍児童のうち 20%強を外国にルーツを持つ児童が占めていた。ここでは、日本語指導が必要な児童に対していくつかの取り組みを行っている。ひとつは、編入する児童の日本語指導と生活適応指導を行う「プレクラス」の開講である。担当教員に加えて、ポルトガル語・タガログ語のバイリンガル相談員も配置されている。編入後には、個別や集団での取り出し授業に加え、入り込み授業で日本語を十分に使えない児童たちに対応している。この小学校では、日本語教室などに世界地図や、各国の国旗や名産品についての掲示がされ、外国にルーツを持つ児童が、自分たちの出身に誇りを持ち、互いに他国のことを知り敬意をもって受容するための契機となっている。この小学校では、日本人児童や教員も、ダイバーシティを当然ある環境として受け入れ、異なる文化を背景として持つ他者への敬意を、日常の中で醸成していると言えるだろう。

以上、日本の小学校におけるダイバーシティ教育の実態を見てきた。外国人や移民の多さについては欧米とは比較にならないが、外国人や日本語の必要な児童生徒は確実に増えている。今回、外国人の集住地区や外国人の多い小学校を訪問調査し、ダイバーシティの状況への先駆的な取り組みのいくつかは明らかにできた。豊田市の小学校における日本語能力や学習状況に応じたクラス編成、豊橋市の小学校における「プレクラス」、宜野湾市の小学校における知的障害の児童の日本語教室への通級など、先駆的な試みが展開されていた。また、学級における取組では、広島市の小学校のように、日本語が十分でない児童をサポートする学級係等、子ども一人一人が安心して、学習、生活のできる取り組を行っているなど、学級担任の工夫により対応できる先例として推奨することができよう。

一方、情報の不足や指導方法の不安、専門教員を含めた人員不足など条件整備の必要性が指摘されている。これらは今回の訪問調査で明らかになったことであるが、外国人の児童や日本語指導の必要な児童が増加する状況を踏まえて、地域間格差、学校間格差を乗り越えてダイバーシティから派生する諸問題にどのように対応していくべきか、今後の課題となるだろう。

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_65
Journal of Inclusive Education, VOL.6 65-85

表１　学校・地域における特別な支援体制の現地聞き取り調査

	訪問日	都道府県	調査先	特別な支援を必要な児童生徒の状況と指導体制
1	2016/2/25	沖縄県	宜野湾市立A小学校	・日本語教室(通級)　※情緒、知的の子どもが日本語教室で指導を受けている。 「交流及び共同学習」という形態で通常の学級でも学習をしている。 ・情緒障害特別支援学級（外国人籍） ・知的障害特別支援学級　※情緒、知的の子どもが日本語教室で指導を受けている。 「交流及び共同学習」という形態で通常の学級でも学習をしている。
2	2016/2/25	沖縄県	宜野湾市立B小学校	・日本語教室(通級) ※情緒、知的の子どもが日本語教室で指導を受けている。 「交流及び共同学習」という形態で通常の学級でも学習をしている。 ・情緒障害特別支援学級（外国人籍） ・知的障害特別支援学級　※情緒、知的の子どもが日本語教室で指導を受けている。 「交流及び共同学習」という形態で通常の学級でも学習をしている。
3	2016/12/16	静岡県	浜松市教育委員会 学校教育部教職員課	・小学校、発達支援学級（特別支援学級）数:115校 ・中学校、発達支援学級（特別支援学級）数:92校 ・通級指導教室（言語障害対象：9小学校14学級279名） （学習障害等対象：9小中学校15学級、小学生175名・中学生66名） （幼児対象：10小学校20学級175名） ※指導形態は別室（個別指導）または入り込み指導（寄り添い） ※通級として幼児を対象にしているのが特徴 ※発達支援教室設置により通常学級の児童生徒の個別のニーズに対応が可能
4	2016/12/16	静岡県	浜松市教育委員会 学校教育部指導課 教育相談支援センター	市内にある小中学校に、委託を受けた3つのNPO団体が支援者を派遣し、 市内を3つのエリアに分けてそれぞれが担当している。 ※センターに相談員7名　※協力員1名
5	2017/2/17	広島県	広島市立C小学校	・日本語指導教室（通級）（世界なかよし教室） ・取り出し指導(個別の指導計画)・入り込み指導(一斉指導の中で) ・全員会(日本語指導教室全員による授業) ※正教員2名、臨時教員1名、非常勤講師2名 ・特別支援学級(知的障害)・特別支援学級(情緒障害)
6	2017/2/17	広島県	広島市教育委員会 学校教育指導第一課	・「広島市帰国・外国人・児童生徒教育支援事業」 ※41名の有償ボランティア（2016年）・・・48小学校、15中学校へ派遣 ※教育相談員3名(教職員と保護者との相談活動)
7	2017/2/17	広島県	広島市教育委員会 学校教育部特別支援教育課	・H28小学校特別支援学級、316学級（1,489名） ・H28中学校特別支援学級、122学級（511名） ・小中学校に9名の医療的ケアが必要な生徒が在籍 ・市立特別支援学校478名在籍(うち33名医療的ケア必要)
8	2017/2/17	広島県	広島国際センター	・無料で日本語教室開催（成人が中心） ・習熟度別の10名程度のグループ学習　※専門性のあるボランティア

9	2017/9/21	群馬県	大泉町教育委員会	・小学校に日本語教室を５クラス設置※日本語指導助手が各学校に１名配置 ・小中学校にそれぞれ知的障害と自閉症情緒障害の特別支援学級 （学級により、20~30%の外国籍児童が在籍） ・特別支援学級の外国籍児童生徒に二学年に１名の加配をつける「さくらプラン」 ・特別支援学級に加配をつける 「あすかプラン」
10	2018/3/13	愛知県	豊田市教育委員会	・市直営の日本語指導教室を３小学校に設置 （来日、３～４ヶ月児童生徒対象） ※日本語指導専門教員ではない（県加配） ※常駐の指導員（ポルトガル語、スペイン語）（市費用） ・外国人児童生徒サポートセンターの設置運営（翻訳・通訳）（市費） ・学校巡回指導員(市費)
11	2018/3/13	愛知県	豊田市こども発達センター （社会福祉法人）	・家庭、幼稚園、こども園、小中学校へ専門的支援 ※「発達・子育て相談」「発達に関する診療・訓練」 「障害のあるこどもの通園療育」「福祉・教育関係者への支援」
12	2018/3/13	愛知県	豊田市立Ｅ小学校	・各学年に日本語指導教室（国語・算数について個別に特別の教育課程編成と実施） ※外国籍児童 67.0% ※担当教員５名（うち１名は日本語指導専門） ※日本語指導員４名（通訳など） ・特別支援学級は障害の種類により３クラスに分けられ、異年齢集団編成。 ※特別支援学級に外国籍児童が占める割合は 75%
13	2018/3/13	愛知県	豊橋市立Ｆ小学校	・日本語指導の４つの取り組み ※外国人籍児童率 21.2% ※「プレクラス」午前中４時間の合計 200 時間を目安、常勤バイリンガル相談員２名 ※「取り出し授業（集団）」各学年で時間割をそろえて国語、算数の全時間で実施 ※「取り出し授業（個別）」作文による日本語指導や教科の補習 ※「入り込み授業」取り出し指導を終了した児童の在籍学級における指導 ＊集団の取り出し授業による日本語と教科の総合学習を特徴とする。
14	2018/9/6	長野県	上田市教育委員会	・小学校４校に日本語教室設置 ※通級指導
15	2018/9/6	長野県	上田市立Ｇ小学校	・集中日本語教室（15 名在籍 3%）（通級） ※県費による常勤講師１名 ※市費による非常勤講師１名(ポルトガル語可・通訳) ・特別支援学級（3 クラス）設置

Ⅶ. 結果

日本におけるダイバーシティ教育の課題を明らかにするために検討をした（方法１）。ノーマライゼーションが障害者の権利の擁護を中心とした運動であったのに対し、インクルージョンは、社会的に排除されている人々すべてを社会に包摂するという理念である。インテグレーションを進める過程でインクルージョンが出現した観があるため、一面、インテグレーションの発展形として理解される恐れがある。教育におけるインクルージョンは、ダイバーシティという状態において十分な教育を受けていないか、あるいは十分な教育を受けることができない集団や個人にアプローチしようとしている。そのことを強調しなければならない。

教育におけるインクルージョンは、ダイバーシティという概念を導入することにより、障害児のみを通常の学級に統合しようとするインテグレーションの理念では克服することができなかった課題、すなわち教育におけるすべての排除を克服しようとする課題にアプローチすることが可能なのではなかろうか。

教育におけるダイバーシティの検討（方法２）では、ダイバーシティとはある集団の状態を意味する言葉であり、その状態は尊重されるべきというのが、共通した捉え方であることが明らかになった。ダイバーシティという用語自体、海外から導入されたものであり、人種や社会的階級といったダイバーシティの状態が明確であり、その差別性を克服しようとすることが国家的、国民的課題になっている国々と日本の置かれた状況は大きく異なっている。それ故、海外のダイバーシティ概念から学びつつも、教育におけるダイバーシティの検討から明らかになったことは、人種や文化等の多様性が明確に存在する諸外国とは異なり、日本においては、まず多様性が存在することに気づき、知ることから始める必要があるということであろう。

諸外国の教育におけるダイバーシティへの取り組みでは（方法３）、言語に関する比較的大きなグループが対象とされている。海外においても、多言語である状態が当たり前のものとしてある社会では、特定の言語に対する習熟が不均等ななかで、どのように平等な教育を実践するかが課題となる。そのため、例えば英語などの共通言語に習熟するためのプログラムが用意される一方、それ以外の多様な言語を軽視しない試みも行われている。イングランドでは、特別な教育的ニーズ（SEN）のある子どもたちのなかには、外国籍で英語が話せない子どもたちも多く含まれているようである。ただし、学級の中のダイバーシティを担任一人に任せているだけではなく、支援者が配置されていることに留意すべきである。カナダでも、インテグレーションからインクルーシブ教育への転換において条件整備が不可欠であることが指摘されていた（Kiuppis & Hausstätter, 2014）。担任教師の合理的配慮によって、児童のダイバーシティに対応でき、児童が不安なく学校生活を送れるようになることも確かではあるだろう。しかし、どのようなダイバーシティの存在の時に、どのような支援が必要になるのか教育方法のような質的側面からの検討と人員配置などの財政的側面からの検討も重要な課題と言えよう。

外国人の集住地区や外国人の多い地域に絞って、小学校を訪問し、通常学級におけるダイバーシティの状況、日本語指導の必要な児童への取り組みについて検討した（方法４）。訪問した学校でも、日本語指導の必要な児童が多く在籍している学校とここ数年で増加しつつある学校では、当然ながら支援体制は異なっていた。日本語指導の必要な児童が多く在籍している学校では、学校全体として取り組みがなされていることである。広島市、豊田市、浜松市、豊橋市の小学校においては、児童も教師も外国人や日本語指導の必要な児童の存在は、日常化していて当然の事象なのであろう。これらの学校全体の取り組みは、担任教師のみでは行き届かない児童への指導や配慮が可能であることを示唆しており、日本語指導の必要な児童が増加する傾向にある学校等には参考になる事例であろう。さらに、今回の調査で、学級がダイバーシティであることは、教師、児童にも様々な成長の気づきを与えるということ、地域によっては、新しい課題（例えば、マイノリティーインマイノリティー：発達障害を持つ外国籍の子どもなど）があるということなどが明らかになった。

一方、平成 24 年度の文部科学省の調査で、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の割合は 6.5%であることが報告されている（文部科学省, 2012）。したがって、

特別支援教育については、ほぼ全国的に体制が整えられつつある。しかし、外国人児童や日本語指導の必要な児童の割合については、予測がつきにくい。特別支援教育、インクルーシブ教育についての研究、日本語指導につていの研究は必ずしも少なくはない。しかし、ダイバーシティとしての教育実践や研究については極めて少なく、このことからダイバーシティの教育実践や研究についての情報交換は不可欠な課題と言えるであろう。

Ⅷ. 今後の課題

今回の我々の研究は、海外の文献の収集によるもので、しかも、十分時間をかけてとはならなかった。国際的に見て、そもそもダイバーシティについての研究は極めて少ないと言わざるを得ない。しかし、ダイバーシティやインクルージョンについての認識は急速にすすみつつあり、研究の必要性は、必ずしも低いとは言えない。それ故、海外のダイバーシティへの取り組みについての現地調査は必要である。また、今回の訪問調査は、外国人の多い地域への調査に偏りがあった。外国人の散在している地域には、外国人集住地域とは異なる困難で重要な課題が存在していることが考えられる。このような地域や学校についての調査も欠かすことのできないものである。今後の課題にしたい。

最後に、ダイバーシティについて十分考えておかなければならないことがある。外国にルーツを持つ子供の背景である文化を尊重すべきことは言うまでもない。しかし、その文化が日本社会に適応する際の障害になる可能性がある場合、どのように対応すべきなのだろうか。例えば、手で食事をする文化にルーツを持つ子供には、箸での食事を教えることが正しいことなのか。日本とは違う祝日がある文化にルーツを持つ子供に、日本では祝日ではないという理由で学校に来ることを強いることが正しいのか。文化はまさに多様で、思いもよらない事例が現場ではいくらでも生じている。これらの課題に対して、簡単に答えを出すことは難しいだろうが、少なくとも、そのような課題があるという認識といかに対応すべきかという議論のきっかけを提供できたのではないだろうか。

謝辞

各教育委員会・各学校には、訪問調査に際し多大なご迷惑をおかけし、なおかつご協力をいただいたことに誌上を借りて感謝申し上げます。

文献

1) 小西友七(編)(2001) ジーニアス英和大辞典電子版. 大修館.
2) James A. H. Murray, Henry Bradley, W. A. Craigie, & C. T. Onions(1989) The Oxford English Dictionary 2nd Edition. Oxford University Press.
3) 花村春樹(1998) 「ノーマリゼーションの父」N・E・バンク - ミケルセン. ミネルヴァ書房.
4) Alan Hayes, Matthew Gray & Ben Edwards(2008) Social Inclusion Origins, Concepts and Key Themes. Commonwealth of Australia.
5) European Commission(2010) Joint Report on Social Protection and Social Inclusion 2010. European Union.
6) 清水貞夫(2010) インクルーシブな社会をめざして. クリエイツかもがわ.
7) UNESCO(2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO.
8) 厚生省(2000) 「社会的な援護を要する人々に対する社会福祉のあり方に関する検討会」報告書. 2019 年 1 月 20 日最終閲覧. https://www.mhlw.go.jp/www1/shingi/s0012/s1208-2_16.html
9) 中野善達(編)(1997) 国際連合と障害者問題. 筑波大学教育研究科カウンセリング専攻リハビリテーションコース.
10) Florian Kiuppis & Rune Sarromaa Hausstätter. Ed.(2014) Inclusive Education Twenty Years after Salamanca. Peter Lang.
11) Roger Slee. Ed.(2003) Is There A Desk With My Name On It?：The Politics Of Integration. Routledge.
12) Lise Vislie(2003) From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies. *European Journal of Special Needs Education,* 18(1), 17-35.
13) UNESCO(2009a) Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education. UNESCO.
14) 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). 2019 年 1 月 20 日最終閲覧. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf
15) Ontario(2009) Realizing the Promise of Diversity: Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy. The Ministry of Education.
16) UNESCO(200b) Inclusive Education: The Way of the Future. UNESCO.
17) British Council(2010) Inclusion and Diversity in Education: Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools. British Council.
18) Ronald R. Sims(1995) The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education. Praeger Pub Text.
19) 韓昌完・矢野夏樹・上月正博(2016) ダイバーシティ教育の再定義と構成概念の検討. *Journal of Inclusive Education*, 5, 19-27.

20) 渡邉健治・大久保賢一・竹下幸男・深田將揮(2017) 日本の小学校における「ダイバーシティ教育」に関する調査. 畿央大学紀要, 14(2), 25-40.
21) Justin Trudeau, Prime Minister of Canada(2015) Diversity is Canada's Strength. Retrieved from https://pm.gc.ca/eng/news/2015/11/26/diversity-canadas-strength on 20 Jan. 2019.
22) The World Bank(2017) Net Migration.
Retrieved from https://data.worldbank.org/indicator/SM.POP.NETM on 20 Jan. 2019.
23) CBC/Radio-Canada(2017) Ontario to Begin Collecting Data on Students' Race, Ethnicity, Hoping to Boost Achievement.
Retrieved from
https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/ontario-students-race-based-data-1.4278303 on 20 Jan. 2019.
24) 大石太郎(2017) カナダ, オンタリオ州における言語使用状況とフランス語話者のアイデンティティ象徴体系. 2017 年度日本地理学会春季学術大会発表要旨集.
25) Ontario Ministry of Education(2018) The Ontario Curriculum.
Retrieved from http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/curriculum.html on 20 Jan. 2019.
26) California Department of Education English Learner Forms. Retrieved from https://www.cde.ca.gov/ta/cr/elforms.asp on 20 Jan. 2019.
27) California Department of Education California English Language Development Test (CELDT). Retrieved from https://www.cde.ca.gov/ta/tg/el/ on 20 Jan. 2019.
28) The New York City Department of Education. The D15 Diversity Plan.
Retrieved from http://d15diversityplan.com/ on 20 Jan. 2019.
29) 真城知己(1997) 特別な教育ニーズの評価の視点―イギリスの動向を手がかりに―. SNE ジャーナル, 2, 3-29.
30) 新井英靖(2000) イギリスの「学習困難児」問題への教育的トリートメントに関する一研究. SEN ジャーナル, 5, 56-78.
31) 大塚類(2015) イングランド報告―イングランドの primary school における特別支援教育について. 2018 年 1 月 20 日最終閲覧. https://www.blog.crn.or.jp/report/02/205.html
32) Gordon L. Porter.(2004) Meeting the Challenge: Inclusion and Diversity in Canadian Schools. *Education Canada,* 44(1). 48-49.
33) Gary Bunch(2015) An Analysis of the Move to Inclusive Educationin Canada. What Works. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 18(1), 1-15.
34) Andreas Hinz.(2010) A World of Difference: Inclusive Education in Canada and Germany. *Education Canada,* 46(1), 22-24.
35) Gordon L. Porter.(2008) Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action. *Education Canada,* 48(2), 62-66.
36) 深田將揮・竹下幸男・生野勝彦・渡邉健治(2018) 小学校教師のダイバーシティ教育に関す取り組みと意識についての研究. *Journal of Inclusive Education,* 5, 1-17.

37) 文部科学省(2007) 初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会(第 2 回)議事要旨. 2019 年 1 月 20 日最終閲覧.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/youshi/08011724.htm
38) 法務省(2018) 平成 30 年 6 月末現在における在留外国人数について(速報値). 2019 年 1 月 20 日最終閲覧.
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00076.html
39) 朝日新聞(2018) 特別支援学級在籍率、外国人の子が日本人の倍　民間調査(2018 年 6 月 24 日).
40) 沖縄県子ども日本語教育研究会. 沖縄県における日本語支援の特徴と実態. 2019 年 1 月 20 日最終閲覧.
https://jslonet.jimdo.com/%E6%B2%96%E7%B8%84%E7%9C%8C%E5%AD%90%E3%81%A9%E3%82%82%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2%E7%A0%94%E7%A9%B6%E4%BC%9A/%E6%B2%96%E7%B8%84%E7%9C%8C%E3%81%AB%E3%81%8A%E3%81%91%E3%82%8B%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E6%94%AF%E6%8F%B4%E3%81%AE%E7%89%B9%E5%BE%B4%E3%81%A8%E5%AE%9F%E6%85%8B/
41) 渡邉健治・大久保賢一（2016）訪問による情報交換 ③宜野湾市教育委員会. ダイバーシティ教育開発の基礎的研究(研究代表者: 渡邉健治). 畿央大学現代教育研究所平成 27 年度成果報告書, 4. 53-83.
42) 竹下幸男・深田將揮（2017）広島市の小学校、教育委員会等. ダイバーシティ教育開発の基礎的研究(研究代表者:渡邉健治). 畿央大学現代教育研究所平成 28 年度成果報告書, 5. 1-12.
43) 文部科学省(2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 2019 年 1 月 20 日最終閲覧.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_86
Journal of Inclusive Education, VOL.6 86-92

REVIEW ARTICLE

キャリア教育の観点に基づく発達障害者教育
―自閉スペクトラム症者のキャリア教育を中心に―

Education for People with Developmental Disorders Based on the Viewpoint of Career Education
; Focus on the Career Education for People with Autism Spectrum Disorder

矢野 夏樹 [1)2)], 下條 満代 [3)], 權 偕珍 [4)*]
Natsuki YANO Mitsuyo SHIMOJO Haejin KWON

1) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus

2) 東北大学大学院医学系研究科
Graduate School of Medicine, Tohoku University

3) 沖縄県立豊見城南高等学校
Okinawa Prefectural Tomishiro Minami Senior High School

4) 宮崎大学教育学部
Faculty of Education, University of Miyazaki

＜Key-words＞
発達障害者教育, キャリア教育, 自閉スペクトラム症, Scale C³
education for people with developmental disorders career education autism spectrum disorder Scale C³

*責任著者: kwonhj@cc.miyazaki-u.ac.jp（權 偕珍）

Journal of Inclusive Education, 2019, 6:86-92. © 2019 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

自閉スペクトラム症(ASD)は、限局された興味関心や常同的・反復的な行動と社会的コミュニケーションや社会的相互作用の障害によって特徴づけられる神経発達症群の中の一つである。ASD 者の就労しようとした際、対人関係にニーズを抱え、最終的に離職してしまうというケースが非常に多い。ASD 者の就労を支援するためには、学校教育段階からのキャリア教育と職場での ASD に対する特性の理解に基づくマネジメントが必要となる。キャリア教育と職場でのマネジメントの双方を効果的に連続させていくためには一貫したアセスメントに基づいた個々人の特性把握を行わなければならない。そこで、本研究では、ASD 者の特性と就労状況について概観し、キャリア教育に基づいて、学校教育段階から就労を見据えた実態把握と支援について考察した。韓, 沼館, 呉屋ら(2018)が開発した Scale C³をはじめとして評価尺度に基づいた、社会的コミュニケーションについての支援や自身のこだわりについて自己理解を深めることが重要である。

Received
25 January, 2019

Revised
3 February, 2019

Accepted
9 February, 2019

Published
28 February, 2019

DOI: doi.org/10.20744/incleedu.6.0_86
Journal of Inclusive Education, VOL.6 86-92

Ⅰ．自閉スペクトラム症(ASD)

自閉スペクトラム症(autism spectrum disorder: ASD)は、限局された興味関心や常同的・反復的な行動と社会的コミュニケーションや社会的相互作用の障害によって特徴づけられる、神経発達症群の中の一つである。Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th ed (DSM-5)(American Psychiatric Association, 2013)では従来の自閉症や広汎性発達障害、アスペルガー症候群などが ASD として統一され、症状を連続的に捉えることでカテゴリー診断からディメンション診断へ大きく方向を転換した(傳田, 2017)。また、DSM-Ⅳから DSM-5 に改訂される際に従来の「障害」という表現が「症」に改められた。また、近年 ASD の特性の一つとして感覚の過敏性や鈍感性が報告されており、ASD 者の社会的コミュニケーション能力との関連性も研究されている(Jones, Dawson & Webb, 2018)。

近年、ASD の有病率は急速に増加していると言われるが、ASD の有病率が実際に増加したのか、認知度の高まりによるものなのか、診断基準の拡大によるのか、研究方法の違いによるのかは明らかになっていない(傳田, 2017)。教育現場においても ASD の可能性のある児童生徒が 1.1%の割合で在籍することが報告されている(文部科学省, 2012)が、この調査における ASD の可能性のある児童生徒とは、医学的に診断されたという意味ではなく、小・中学校の教員がチェックリストに基づいて判断した割合を指しており、実際に ASD と診断される子どもがどの程度いるのかについては明らかになっていない。さらに、ASD の診断の三分の二が誤診だったという報告もあり(Kim, Leventhal, Koh et al., 2011)、ASD を含む発達障害の過剰診断が問題となっている(傳田, 2017)。

Masataka(2017a)は、ASD は障害というよりむしろ、人間の多様性の一部ではないかと主張している。その主張は、ASD が遺伝的な疾患としては有病率が高く、その特性が欠陥ではなく、人間の行動のバリエーションの一つであるという観点からもたらされている。ASD 者の持つ感覚の過敏性は現代の環境の中では不利な特性だが、自然の中で狩猟生活をしていた時代の人間にとっては非常に重要な能力であったと考えられる。また、物事の細部へのこだわりと一つの行動を的確に繰り返し行うという特性はものづくりにおいては大きな利点となる。また、ASD には音楽に対する感性が早熟であることが報告されており(Masataka, 2017b)、音楽的な才能を発揮する ASD 者も多い。こういった特性から ASD 者はコンピュータを用いた業務やアート、ものづくりなど、個人で行う活動領域において非凡な能力を発揮する。

しかし、一般的な企業において個人で完結する業務はほとんどなく、他者とコミュニケーションを取りながら仕事をしたり、業務全体の進行を把握したりしなければならない場面が当然出てくる。ASD 者の強みを活かすためには最低限の社会的コミュニケーションや業務の全体像を把握しながら作業を進めるといったスキルが必要となる。本稿では、ASD 者が自身の特性から来る強みを活かしながら社会的・職業的に自立するための就労に関する課題について概観し、今後の就労支援やキャリア教育の在り方について考える。

Ⅱ．ASD 者の就労

ASD 者はその特性に適した環境においては強みを発揮することが出来るが、実際の就労現場においてはその特性がマイナスに働く場合の方が多い。特に、社会的コミュニケーション

や対人相互作用に関するニーズが生まれやすい。仕事で求められるスキルは身に付けているにも関わらず、職場での対人関係が上手くいかないことで離職してしまうケースが多い。また、ASD 者の強みである細部へのこだわりの強さも、業務全体の進行を管理しなくてはいけない仕事環境だとマイナスに働いてしまう。これはつまり、組織内のマネジメントを行う者が、ASD 者の特性を理解し、適切に業務管理ができていれば、与えられた業務を着実にこなしていくスキルを発揮することができるということでもある。しかし、これまでの統計を見る限り、ASD 者の就労には課題が多い。障害者の就労支援として、「障害者雇用率制度」があるが、この制度の対象となる障害種は身体障害、知的障害、精神障害の 3 障害であり、ASD 者がこの制度を利用するには医学的な診断を基に、精神障害者保健福祉手帳を取得する必要がある。しかし、ASD 者のニーズは様々であり、彼らのすべてが精神障碍者保健福祉手帳を取得できるわけではない。また、障害者雇用率制度内で雇用されたとしても、職場内での理解や支援が適切に提供されない場合、やはり離職に繋がってしまう。

梅永(2015)は発達障害者の就労上の課題は、ジョブマッチングと合理的配慮、職場における特性の理解の 3 点であるとしている。また、梅永(2017)はこの 3 点の課題を解決するために就労現場におけるアセスメントの重要性を示唆している。ASD 者のアセスメントを通して、上司や同僚がその特性を理解し、業務のガイダンスを行うことが、合理的配慮の提供と理解啓発につながると考えられる。同時に梅永(2017)は発達障害者が成人期に適切な仕事に就くことができるためには、成人の段階からではなく、学校教育の段階から将来の自立を考えた教育が必要であるとしている。

ASD 児者に対する就労支援教育としては、社会性を身に付けさせるためのソーシャルスキルトレーニング(SST)や特別支援学校、特別支援学級における自立活動、作業学習などが一般的だが、現状日本において、ASD 者の特性や個々人のニーズ合わせた就労支援教育の実践研究は、清水(2012a; 2012b)が行った TTAP(Teach Transition Assessment Profile)フォーマルアプローチを活用した実践報告以外にはほとんど見られない。この研究の中では、TTAP フォーマルアプローチによって ASD 者のアセスメントを行い、その結果を基に就労支援教育を実施している。また、インフォーマルアセスメントを同時に活用することで、対人関係などのソフトスキルについても評価を実施している。清水の研究における評価に基づいた実践は個別指導を行う場合を想定したものだが、通常学校や通常の学級にも ASD の可能性のある児童生徒（文部科学省, 2012）が多数在籍していることから、学級単位での教育活動の中でも児童生徒の特性に合わせた指導が必要になってくると考えられる。

Ⅲ. キャリア教育

1. 発達障害者へのキャリア教育

特別支援教育において、2009 年の学習指導要領改訂から「キャリア教育」という文言が使われている。また、中央教育審議会(2011)の「今後のキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」では、キャリア教育が「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義されている。同時に、キャリア教育における育成すべき能力として基礎的・汎用的能力を示している。基礎的・汎用的能力は、「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、

「キャリアプランニング能力」の 4 領域で構成されている。この基礎的・汎用的能力は、文字通り社会的・職業的自立に向けて必要な基礎と能力であるが、答申の中では 4 領域それぞれについての定義や説明はあるものの、具体的にどういった能力を育てるかは、教育課程の中で各学校が目標として組み込んでいくことになっている。

しかし、高等学校におけるキャリア教育はそのほとんどが職場体験や職業体験に終始してしまい、社会的・職業的自立のために必要な能力の育成がやや軽視されてしまっていることが課題として生じている(中央教育審議会, 2011)。キャリア教育の本質は教育課程全体で、生徒一人一人の基礎的・汎用的能力を伸ばしていくことであるため、日々の授業や生徒指導の中で継続的に行っていく必要がある。そのためには、生徒一人一人の基礎的・汎用的能力の現状を教員が把握し、その実態に応じた教育活動を適宜実施していかなくてはならない。

発達障害のある生徒のキャリア教育を行う際には、実態把握がより重要になる。特に ASD 者は、学力と社会適応能力のギャップが激しく、在学中に大きなトラブルがなければ、社会性のニーズに気づかれない場合も多いため、学力だけでなく、行動面や社会性に関するアセスメントを綿密に行いながら、キャリア教育の計画を立てることが求められる。しかし、日常の教育活動の中で生徒の個々の特性を把握した上でキャリア教育の計画を立てることは難しく、キャリア教育の観点から生徒の実態把握を行い、伸ばすべき能力を見極めることのできる評価ツールが必要とされる。

2. キャリア教育のための評価

ASD 生徒の成人期への移行に向け就労や居住等における課題を解決するためには、ASD 当事者のことを良く知り、そのような環境が適しているかなど、生徒と環境との相互作用の部分等を検証するアセスメントが必要となる(清水, 2017)。韓・沼館・呉屋ら(2018)は、高校時代から一貫したキャリア教育を行うための評価尺度として Scale for Coordinate Contiguous Career(Scale C³)を開発した。Scale C³はキャリア教育を行う上での生徒のニーズを把握することができるように「パーソナリティ」と「キャリア」の領域を設定している。Scale C³におけるキャリアの領域には基礎的・汎用的能力を基に、「人間関係形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応基礎能力」「キャリアプランニング能力」の 4 領域が設定されており、個人のキャリア発達をパーソナリティとの関係性も含めて包括的に評価することを目的としている(韓・沼館・呉屋ら, 2018)。中央教育審議会(2011)が示した「基礎的・汎用的能力」には具体的な項目や何を育てるべきかという内容は明記されていなかった。そのため、韓・沼館・呉屋ら(2018)はそれぞれの領域に関連する評価項目を収集し、尺度として構成した。また、照屋・矢野・下條ら(2018)は高校生を対象として自己評価用尺度を用いた評価を実施し、そのデータを基にして尺度の高い信頼性を検証した。

Scale C³には自己評価と他者評価の 2 種類の尺度があり、本人が感じているキャリア発達のニーズと教員や上司といった他者から見たキャリア発達上のニーズを把握することで多角的に分析できるようになっている。Scale C³は障害とは関係なくキャリア教育やキャリアマネジメントのための評価として活用することのできる尺度であり、学校教育段階においては、Scale C³による評価を基にして、キャリアの領域のニーズを解消していくための教育計画を立てるために活用し、個人個人の特性に合わせた教育的支援を行うことができる。また、職場においては、自己評価によって自身の特性を理解し、また、他者評価によって把握された特性に基づいて研修計画や組織のマネジメントに活用することができるだろう。ASD を含め

様々な領域にニーズのある個人にとって、自身の特性に適さない業務を任されることが最も負担が大きい。Scale C³を活用した実態把握とその分析に基づいた環境整備によって職業的なミスマッチングを無くし、雇用する側にとっても負担を軽減することに繋がるのではないかと考えられる。

Scale C³のパーソナリティ領域にはこだわりに関する評価項目が含まれている。これは変化・変更への対応や限局された興味の程度を評価するためのものであり、ASD の特性に通じるものである。また、キャリアの領域にはコミュニケーション・スキルやソーシャル・スキルに関する評価が含まれており、パーソナリティやコミュニケーション・スキル、ソーシャル・スキルの評価に基づいて ASD 者の特性をある程度把握することができる。しかし、Scale C³の評価者は精神科医ではなく、本人もしくは職場における関係者であり、この尺度を使用して ASD 者を特定したり、医学的に診断したりすることはできない。そのため、尺度の性質と限界を考慮した上で使用しなければ誤解や偏見を招くことにもなりかねない。

Ⅳ．ASD 者へのキャリア教育の展望

ASD 者の就労上の課題を解消するためには、職場における ASD の特性理解や業務のマネジメントを行うだけでなく、学校教育段階から継続的なキャリア教育によって社会的・職業的な自立を促していく必要がある。学校教育の段階では、ASD 者のみならず、個人の特性を把握した上でのキャリア教育が必要とされるが、これまでのところ、そのためのツールが使われてこなかった。清水(2012a; 2012b)が TTAP フォーマルアセスメントおよびインフォーマルアセスメントを使用した ASD 者への職業教育を行っているが、キャリア教育が教育課程全体を通して行われるものであるという観点から考えると日常的に実施することは難しいものであると言える。

Scale C³は高校から成人までキャリア発達のためのニーズを評価することのできる尺度として開発された。ASD 者本人が Scale C³を使用することで自身の特性に対する理解を深め、周囲の支援者も同時に特性を理解することが出来る。学校教育の段階では Scale C³で教員が把握した特性に応じてキャリア教育を実施することによって、日常の教育活動の中で個々の生徒のキャリア発達を促していくことが出来るようになるだろう。

ASD 者の就労を支援する上で、その特性を自他ともに理解することと、適切なジョブマッチングが行われることが重要となる。これまで行われてきた就労支援教育は、社会的コミュニケーション能力や作業学習が中心だった。しかし、ASD の特性は連続体であり、ASD と診断された人が全員同様のコミュニケーションのニーズを有しているとは限らない。同様に、興味関心や作業の得意不得意も全く多様である。そのため、ASD のある個人がどういった特性を持ち、その結果としてキャリア発達にどういった影響が出ているのかを把握しなければ適切な支援を提供することにはならない。Scale C³はパーソナリティの領域によって個人の心身の健康や情緒面のニーズを評価し、それらが個々のキャリア発達に及ぼす影響を分析できるように構造化された尺度である。ASD 者のキャリア教育を実践していく上で、パーソナリティの領域において特にこだわりに関する内容を把握し、キャリアの領域においてはコミュニケーション・スキルに焦点を当ててその実態を把握することによって、キャリア発達のニーズがどのように生まれているのかを検討する足掛かりになるのではないかと考えられる。

今後、Scale C³を用いたキャリア教育の実践事例が蓄積されることによって ASD 者のみならず、一時的なものも含め多様なニーズを持つ人々に対する最適な就労支援を様々な教育段階において提供することが可能になると期待される。

引用文献

1) American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. American Psychiatric Association, Washington DC.
2) 傳田健三(2017) 自閉スペクトラム症(ASD)の特性理解. 心身医学, 57(1), 19-26. doi: 10.15064/jjpm.57.1_19
3) Emily JONES, Geraldine DAWSON & Sara Jane WEBB (2018) Sensory hypersensitivity predicts enhanced attention capture by face in the early development of ASD. Developmental Cognitive Neuroscience, 29, 11-20. doi: 10.1016/j.dcn.2017.04.001
4) 文部科学省(2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (最終閲覧: 2018/12/22)
5) Young Shin KIM, Bennett L. LEVENTHAL, Yun-Joo KOH, Eric FROMBONNE, Eugene LASKA, Eun-Chung LIM et al. (2011) Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample. *The American Journal of Psychiatry*, 168, 904-912. doi: 10.1176/appi.ajp.2011.10101532
6) Nobuo MASATAKA (2017a) Implications of the idea of neurodiversity for understanding the origins of developmental disorders. *Physics of Life Reviews*, 20, 85-108. doi: 10.1016/j.plrev.2016.11.002
7) Nobuo MASATAKA (2017b) Neurodiversity, Giftedness, and Aesthetic Perceptual Judgment of Music in Children with Autism. *Frontiers Psychology*, 8:1595. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01595
8) 梅永雄二(2015) 自閉症スペクトラム障害者の就労支援. 精神療法, 41(4), 531-533.
9) 梅永雄二(2017) 発達障害児の就労上の困難性と具体的対策―ASD 者を中心に. 日本労働研究雑誌, 685, 57-68.
10) 清水浩(2012a) 自閉症スペクトラム生徒のキャリア教育に関する臨床的研究Ⅰ. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 35, 145-156.
11) 清水浩(2012b) 自閉症スペクトラム生徒のキャリア教育に関する臨床的研究Ⅱ. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 35, 157-164.
12) 中央教育審議会(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申). http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (最終閲覧: 2019/1/23)

13) 韓昌完・沼館知里・呉屋光・照屋晴奈(2018) 切れ目のないキャリア教育のための評価尺度(Scale for Coordinate Contiguous Career; Scale C³)の開発. *Journal of Inclusive Education*, 4, 1-20. doi: 10.20744/incleedu.4.0_1
14) 照屋晴奈・矢野夏樹・下條満代・韓昌完(2018) Scale C³自己評価用（高校生版）の信頼性の検証―沖縄県内高等学校のデータを用いた分析―. *Journal of Inclusive Education*, 5, 53-60. doi: 10.20744/incleedu.5.0_53
15) 清水浩(2017) 自閉症スペクトラム児への就労支援に関する現状と課題. 山形県立米沢女子短期大学附属生活文化研究所報告, 44, 43-52.

Journal of Inclusive Education
投 稿 規 程

1

本誌投稿原稿の筆頭著者もしくは責任著者は、一般社団法人アジアヒューマンサービス学会の会員に限る。なお、無料会員登録は本学会公式サイトの「リンク：MEMBER REGISTRATION」より行える。

2

本誌への投稿原稿は、インクルーシブ教育に関連する諸領域の進歩に寄与する学術論文とし、他誌（学術雑誌、商業雑誌、大学・研究所紀要、単行本）に掲載されていないもの、掲載予定でないもの、あるいは投稿中、投稿予定のないものに限る。ただし、学会発表抄録や科研費等の研究報告書はその限りではない。

3

本誌への投稿原稿は、本学会公式サイトの「リンク：SUBMISSION FORM JIE」より、『JIE-投稿票』及び『JIE-投稿様式』の Word ファイル 2 点をダウンロードし、執筆規定（2018 年 9 月 1 日改訂）に従って作成すること。

4

本誌における掲載論文の区分は、下記の基準によるものとする。

- 「原著（ORIGINAL ARTICLE）」とは、独創性があり、結論が明確である研究報告。
- 「総説（REVIEW ARTICLE）」とは、特定の分野やテーマに関する先行研究をまとめた研究報告。
- 「短報（SHORT PAPER）」とは、斬新性があり、速やかな掲載を希望する研究報告。
- 「症例報告（CASE REPORT）」とは、会員・読者にとって示唆に富む、興味ある症例報告。
- 「実践報告（ACTIVITY REPORT）」とは、会員・読者にとって示唆に富む、興味ある実践報告。

5

本誌への投稿原稿は、JIE 編集事務局の E-mail アドレスに送ること。

6

投稿に際しては、共著者全員がその内容に責任をもつことを承諾したものとする。

7

投稿原稿は、以下に沿ったものとする。

- ヒトを対象とした研究に当たっては、Helsinki 人権宣言に基づくこと。
  — その際、インフォームド・コンセント、所属研究機関あるいは所属施設の倫理委員会、それに準ずる機関の承認を得ていることが望ましい。
- 個人情報保護に基づき、症例報告等では匿名化すること。
  — なお、十分な匿名化が困難な場合には、論文発表とそれに伴うリスクについての同意を文書で得ておくこと。

8

投稿論文の採否は、その分野の専門家である複数の査読者の意見を参考に編集委員会で決定する。修正を要するものには編集委員会の意見を付けて書き直しを求める。修正を求められた場合は定められた期限内に修正原稿を再投稿すること。期限を過ぎた場合は新規投稿論文として処理される。

9

著者による校正は、文章の書き換え、図表の修正は原則として認めない。

10

本誌は電子ジャーナルとして、本学会公式サイトの「リンク：JIE」上にて発行する。原則として、紙媒体による発行はしない。

11

本誌掲載後の論文の著作権は、一般社団法人アジアヒューマンサービス学会に帰属し、掲載後は本学会の承諾なしに他誌に掲載することを禁じる。

12

利益相反の可能性がある商業的事項（コンサルタント料、寄付金、株の所有、特許取得など）を報告しなければならない。

13

英文論文の場合は、必ず英語を母国語とする外国人に校閲（ネイティブチェック）を受けることとし、投稿の際にそれを明示すること。

14

本誌への論文掲載料は実費負担とする。

2016 年 2 月 27 日施行
2018 年 9 月 1 日改訂

Journal of Inclusive Education 編集事務局
E-mail ： inclu.edu.hensyu@gmail.com

Journal of Inclusive Education
執 筆 規 定

1

投稿区分ごとの原稿枚数等制限は以下の規定に従うものとし、様式に合わない原稿は受理しない。

投稿区分	論文原稿枚数（タイトル頁除く）	要　旨	Key-word
ORIGINAL ARTICLE 原著	20 枚以内	500 語程度	5 語以内
REVIEW ARTICLE 総説			
SHORT PAPER 短報	15 枚以内		
CASE REPORT / ACTIVITY REPORT 症例報告・実践報告			

2

言語は和文もしくは英文とし、和文フォントは「MS 明朝」、英数字フォントは「century」を使用するものとする。

3

原稿のフォントサイズ及び各項目の事項は以下の規定に従うものとする。

- 標題：　和題は太字の20ptとし、副題をつける場合は太字の14ptとし前後を「—（ダッシュ）」で囲むこと。和文の標題の下に記載する英題は、14ptとする。なお、英題の副題は「;（コロン）」で区切ること。

  - 高等教育機関における教員養成制度と多様性教育の動向 —日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの研究を中心に—
  - The Current Issues of the Teacher Training System and Diversity Education in Higher Education Institutions; Based on the Research of Japan, Korea, US and UK

- 著者：　著者は左から順に記載し、12ptとする。和文の著者名の下に記載する英文（ローマ字）の著者名は、7ptとする。なお、所属の表記は、著者名の後に上付きの片かっこ数字を用いる。また、第1著者と責任著者が異なる場合、所属表記の後に「*」を付けること。

  - 田中 太郎[1)]，　佐藤 次郎[2)3)*]

- 所属：　和文は10pt、英文は6ptとする。著者の並び順に従って、片かっこ数字を用いる。学部や部署名、またはそれらに準じる範囲まで記載することができるものとする。役職等は記載しない。

- 連絡先：　第1著者もしくは責任著者の連絡先を記載すること。責任著者の場合、アドレスの前に「*責任著者：」を付けること。

- リスト：　論文内で使用するリストは、原則として「Ⅰ.」から始まり「1.」、「1)」、「(1)」以下任意とする。なお、「Ⅰ.」は太字の12ptとし、「1.」は太字の10ptとする。「1)」以下は本文の規定に従う。

- 本文：　原則10ptとし、体裁上やむ負えない場合は最低6ptまでとする。なお、本文中に使用するかっこやコンマ、ピリオド、スペース、ハイフンは、論文内で半角か全角のどちらかで統一すること。

- 図表：　図題は、図の下に記載すること。表題は、表の上に記載すること。図表共に明瞭なものを用いて、原則として題名はテキストであること（図でないこと）。図表の幅は、文字幅までとするが、文字幅未満の場合は中央揃えとする。

4

「著者名」及び「著者連絡先」以外には著者を特定できる情報を記載しない。

5

原稿は、ひらがな・口語体・現代仮名遣い・常用漢字・半角英数字を使用することとする。なお、原稿中の数字は、主に算用数字を用いることとする。

6

略語を用いる場合は初出時にフルテキスト、もしくは和訳も併記すること。

7

数量は MKS（CGS）単位とし、mm、cm、m、ml、*l*、g、kg、cm^2 などを用いることとする。

8

特定の機器・薬品名を本文中に記載するときは以下の規定に従うものとする。

- 機器名：　一般名（会社名，商品名）と表記すること。
  - MRI（Siemens 社製，Magnetom）
- 薬品名：　一般名（商品名®）と表記すること。
  - 塩酸エペリゾン（ミオナール®）

9

文中での文献の記載については、以下の規定に従うものとする。

- 文中の引用表記は、「引用先（年）」もしくは「（引用先，年）」とする。人名の場合、ファミリーネームもしくは姓のみ記載する。

  ・ 佐藤（2003）
  ・（佐藤，2003）
  ・ Kim(2005)
  ・(Kim，2005)
  ・ 文部科学省（2010）
  ・（文部科学省，2010）

- 共著の場合は、文中には最大3名まで記載すること。

  ① 2名：「・」もしくは「&」で区切ること。

  ・ 佐藤・鈴木（2009）
  ・（佐藤・鈴木，2009）
  ・ Kim & Lee(2008)
  ・(Kim & Lee, 2008)

  ② 3名：「・」もしくは「，&」で区切ること。

  ・ 佐藤・鈴木・高橋（2012）
  ・（佐藤・鈴木・高橋，2012）
  ・ Kim, Lee & Park(2010)
  ・(Kim, Lee & Park, 2010)

  ③ 4名以上：「・」もしくは「，」で区切った後、「ら」もしくは「et al.」をつけること。

  ・ 佐藤・鈴木・高橋ら（2012）
  ・（佐藤・鈴木・高橋ら，2012）
  ・ Kim, Lee, Park et al.(2015)
  ・(Kim, Lee, Park et al., 2015)

- 一度に複数の文献を引用する場合には、文献の間を「; 」で区切ること。

  ・ 佐藤（2003）；鈴木（2004）
  ・（佐藤，2003；鈴木，2004）
  ・ Kim(2005); Lee(2006)
  ・ (Kim, 2005; Lee, 2006)

- 異なる文献を引用し、著者名かつ発表年が同一の表記となる場合は、発表年の後にアルファベットを付けて区別すること。

  ・ 佐藤（2003a） 佐藤（2003b）
  ・ Kim(2005a) Kim(2005b)
  ・ 文部科学省（2010a） 文部科学省（2010b）

10

文末の文献リストについては、以下の規定に従うものとする。原則として引用文献のみ記載し、各記載項目については、以下の規定に従うものとする。なお、文献リスト中に使用するかっこやコンマ、ピリオド、スペース、ハイフンは半角で統一する。

- 記載方法： 学術論文及び学会発表、書籍、資料、Webサイト等は、①～⑤のとおりとする。

  ① 学術論文： 「著者名（出版年）タイトル. 雑誌名，巻(号)，ページ番号.」とする。

  ・ 田上恭子・冨澤登志子・北島麻衣子・工藤うみ（2012）グループワークを組み合わせた運動プログラムの心理的効果：糖尿病患者に対する効果的なプログラムの開発に向けて. *Asian Journal of Human Services*, 2, 67-80.

  ② 学会発表：「発表者名（発表年）タイトル. 資料名，大会名，ページ番号.」とする。

  ・ 外山紀子（2014）心身相関的理解の現象依存性. 日本認知心理学会発表論文集，日本認知心理学会第 12 回大会, 34.

  ③ 書籍： 「著書名（出版年）タイトル. 出版社名.」とする。

  ・ 高藤昭（1994）社会保障法の基本原理と構造. 法政大学出版局.

  i. 編集者と著者が同じ場合は、姓名の後に「(編)」を記載する。編集者と著者が別の場合は、タイトルの後に「編集者の姓名(編)」を記載すること。

  ・ 内藤哲雄（2008）PAC 分析を効果的に利用するために. 内藤哲雄・井上孝代・伊藤武彦・岸太一(編), PAC 分析研究・実践集１. ナカニシヤ出版, 1-33.
  ・ 宮本美沙子・奈須正裕(編)（1995）達成動機の理論と展開. 金子書房, 3-7.

  ii. 翻訳書の場合「原著者姓名（原書の出版年）タイトル. 原書の出版社. 訳者名(訳)（訳書の出版年）訳書のタイトル. 訳書の出版社. ページ番号.」とする。

  ・ Deci EL(1975) Intrinsic motivation. Plenum. 安藤延男・石田梅男(訳)（1980）内発的動機づけ—実験社会心理学的アプローチ—. 誠信書房. 20-31.

  ④ 資料： 発行者名（発行年）資料名.

  ・ 文部科学省（2010）特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告.

  ⑤ Web サイト： 「管理者名. サイト名. 閲覧日. URL.」とする。なお、ページの公開日もしくは更新日が分かる場合、サイト名の後に「(公開日もしくは更新日)」を記載すること。

  ・ 日本政府観光局. 統計データ国籍/月別訪日外客数（2003 年～2018 年）. 2018 年 8 月 22 日最終閲覧. https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/visitor_trends/

- 記載順： 文献は著者のアルファベット順または本文での引用順のどちらかの順番で記載し、片かっこの通し番号をふること。

1） Aiko KOHARA, 2） Beth F. Smith, 3） CW HAN, …	1） 引用順 1 2） 引用順 2 3） 引用順 3 …

- 引用先名： 人名の表記は、引用元の表記に合わせること。また、共著の場合は、最大6名まで記載すること。

① 6 名以内：「・」もしくは「，&」で区切ること。

> ・ 高橋甲介・松田果織・宮田こころ (2017) 自閉症スペクトラム障害児における排他律を用いた人名理解の指導効果に関する検討．教育実践総合センター紀要，16, 137-144.
> ・ Plavnick Joshua B., Kaid Tiffany, & MacFarland Mari C. (2015) Effects of a School-Based Social Skills Training Program for Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9) , 2674-2690. doi: 10.1007/s10803-015-2434-5

② 7 名以上：「・」もしくは「，」で区切った後、「ら」もしくは「et al.」をつけること。

> ・ 工藤 玲佳・田村 由馬・田宮 創・落合 香・餅 脩佑・ 須藤 誠ら (2018) 運動中の映像視聴による運動効率と自律神経活動への影響～健常成人パイロットスタディー～. *Total Rehabilitation Research*, 6, 73-82. dio: 10.20744/trr.6.0_73
> ・ Zheng Zhi, Warren Zachary, Weitlauf Amy, Fu Qiang, Zhao Huan, Swanson Amy et al. (2016) Brief Report: Evaluation of an Intelligent Learning Environment for Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3615-3621. doi: 10.1007/s10803-016-2896-0

- 異なる文献を引用し、著者名かつ発表年が同一の表記となる場合は、発表年の後にアルファベットを付けて区別すること。なお、文中の表記と合わせること（9-(4)）。

> ・ 久保真人・田尾雅夫 (1994a) 看護婦におけるバーンアウト―ストレスとバーンアウトとの関係―. 実験社会心理学研究, 34, 33-43.

- 英語雑誌名はイタリック体とすること。

> ・ Bies RJ, Martin C & Brockner J (1993) Just laid off, but still a good citizen? Only if the process is fair. *Employees Rights and Responsibilities Journal*, 6, 227-238.

- 文献にDOI(Digital Object Identifier; デジタルオブジェクト識別子)がある場合、各文献の末尾に「doi:」として「10.1021」から記載すること。

> ・ Han CW, Lee EJ, Iwata T, Kataoka H & Kohzuki M (2004) Development of the Korean version of Short-Form 36-Item Health Survey: health related QOL of healthy elderly people and elderly patients in Korea. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 203, 189-194. doi: 10.1620/tjem.203.189.

2016 年 2 月 27 日施行

2018 年 9 月 1 日改正

Publication Ethics and Malpractice Statement

All parties are expected to follow these publication ethics. Any form of plagiarism or unethical behavior is unacceptable and will not be tolerated.

1. Responsibilities of authors

- **Originality and Plagiarism:** Authors should ensure that submitted works are entirely original, and will appropriately cite or quote the work and/or words of others. All forms of plagiarism including copying or paraphrasing substantial parts of another author's paper without proper citation or quotation is unacceptable.
- **Reporting standards:** Authors of reports of original research should present an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance. Underlying data should be represented accurately in the paper. A paper should contain sufficient detail and references to permit others to replicate the work.
- **Data Access and Retention:** Authors are asked to provide the raw data in connection with a paper for editorial review and should be able to provide public access to such data for a reasonable time after publication.
- **Multiple, Redundant or Concurrent Publication:** Authors should not submit the same paper to more than one journal concurrently. Neither should an author publish the same paper or a paper with essentially the same research in multiple journals or primary publications.
- **Authorship of the Paper:** Authors should ensure that all who have made significant contributions are listed as co-authors. Others who have participated or contributed should be acknowledged or listed as contributors. Author should ensure that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.
- **Fundamental errors in published works:** Authors who discover a significant error or inaccuracy in his/her own published work, is obligated to promptly notify the journal editor and cooperate with the editor to retract or correct the paper.

2. Peer review and responsibilities of reviewers

- **Contribution to Editorial Decision:** Reviewers work with the editor to make editorial decisions and communicates with the author to help in improving the quality of the paper.
- **Promptness:** Any selected referee who knows that prompt review will be difficult or that he/she is unqualified should notify the editor and excuse himself/herself from the review process.
- **Standards of Objectivity:** Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.
- **Confidentiality:** Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. They must not be shown to or discussed with others except as authorized by the editor.
- **Disclosure and Conflicts of Interest:** Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author.

3. Responsibilities of editors

- **Publication decision:** The editor is responsible for deciding which of the articles submitted to the journal should be published. The decisions of the editor should be made based on the intellectual content and importance of the proposed work.
- **Fair play:** An Editor should evaluate manuscripts for their intellectual content without regard to race, gender, sexual orientation, religious belief, ethnic origin, citizenship, or political philosophy of the authors.
- **Confidentiality:** The editors and any editorial staff must not disclose any information about a submitted manuscript to anyone other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, other editorial advisers, and the publisher, as appropriate.
- **Disclosure and Conflicts of interest:** Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in an editor's own research without the express written consent of the author.

ORGANIZATION

BOARD OF DIRECTORS

HONORARY PRESIDENTS

Takahito TAKEUCHI
International University of Health and Welfare /
Japan Power Rehabilitation Society (Japan)

Youngjin YOON
Keimyung University (Korea)

PRESIDENTS

Masahiro KOHZUKI
Tohoku University (Japan)

Sunwoo LEE
Inje University (Korea)

HONORARY VICE-PRESIDENT

Yoshiki KATAOKA
Umenoki-Kai Social Welfare Corporation (Japan)

EXECUTIVE VICE-PRESIDENT

Injae LEE
Hanshin Univerisity (Korea)

DIRECTORS

Akira YAMANAKA
Nagoya City University

Atsushi TANAKA
University of the Ryukyus

Hideyuki OKUZUMI
Tokyo Gakugei University

Keiko KITAGAWA
Seitoku University

Kyoko TAGAMI
Aichi Prefectural University

Mari UMEDA
Miyagi Gakuin Women's University

Megumi KODAIRA
International University of Health and Welfare

Nobuo MATSUI
Bunkyo Gakuin University

Noriyasu ONISHI
IZUMIKAI Medical Corporation /
Hot Spring Rehabilitation IMAIZUMI Hospital

Rie KATAOKA
General Incorporated Association Human Service Smile

Ryoji ARITSUKA
Nagomi Mental Clinic

Takashi FUKAMATSU
Fukamatsugumi Co.,Ltd.

Takashi OAKADA
Midorinooka Dental Clinic

Tetsuji KAMIYA
Tohoku University

Yukio HASHIMOTO
Umenoki-kai Social Welfare Corporation

Yasuyoshi SEKITA
Tohoku Fukushi University

Yuki TAKAHASHI
Baby Yoga Associates, Inc.

Yuko FUJIO
Juntendo University

Eonji KIM
Miyagi Gakuin Women's University

Giyong YANG
Pukyong National University

Guihee BANG
Korea Soongsil Cyber University

Honggi KIM
Woosong University

Hyeran KIM
Chungbuk Health & Science University

Jaeho SEO
Pukyong National University

Jaejong BYUN
Woosong University

Jaewon LEE
Pukyong National University

Jin KIM
Choonhae College of Health Sciences

Jin KIM
Dongduk Women's University

Junghee KIM
Jeju National University

Junghoon NAM
SUNGJAEWON Walfare Foundation

Sehyun NAM
Hanshin Univerisity

Seongwon YUN
Central Self-Sufficiency Foundation

Seongwook OA
Woosong University

Taekyun YOO
Soongsil University

Yongdeug KIM
Sung Kong Hoe University

Youngaa RYOO
National Assembly Research Service: NARS

*A-Z

ORGANIZATION

SECRETARIAT

SECRETARY GENERAL / DIRECTOR

Changwan HAN	University of the Ryukyus

SECRETARY VICE-GENERAL

Yuki TAKAHASHI	Baby Yoga Associates, Inc.

SECRETARIAT STAFF

Sunhee LEE	Minnesota, USA
Eunae LEE	Umenoki-kai Social welfare corporation
Chaewon LEE	Tohoku University
Hose ANN	Tohoku Fukushi University
Haruna TERUYA	University of the Ryukyus
Marcus Eije ZANTERE	University of Gothenburg
Ikuno MATSUDA	Soongsil University
Naoko FUJIWARA	University of the Ryukyus

PUBLISHING DEPARTMENT

CHIEF

Aiko KOHARA	University of the Ryukyus
Moonjung KIM	Korea Labor Force Development Institute

ASSISTANT MANEGER

Natsuki YANO	Tohoku University / University of the Ryukyus
Mamiko OTA	Tohoku University / University of the Ryukyus

STAFF

Fumiya HIRATA	University of the Ryukyus
Kako IGUCHI	University of the Ryukyus

OFFICE

ADMINISTRARIVE ASSISTANT

Sakurako YONEMIZU	University of the Ryukyus

Journal of Inclusive Education

EDITORIAL BOARD

EDITOR-IN-CHIEF

Changwan HAN University of the Ryukyus (Japan)

EXECTIVE EDITORS

Aiko KOHARA
University of the Ryukyus

Atsushi TANAKA
University of the Ryukyus

Chaeyoon CHO
Tohoku University

Eonji KIM
Miyagi Gakuin Women's University

Haejin KWON
University of Miyazaki

Hideyuki OKUZUMI
Tokyo Gakugei University

Ikuno MATSUDA
Soongsil University

Kazuhito NOGUCHI
Tohoku University

Keita SUZUKI
Kochi University

Kenji WATANABE
Kio University

Kohei MORI
Mie University

Liting CHEN
Mejiro University

Mari UMEDA
Miyagi Gakuin Women's University

Mika KATAOKA
Kagoshima University

Minji KIM
National Center for Geriatrics and Gerontoligy

Nagako KASHIKI
Ehime University

Shogo HIRATA
Ibaraki Christian University

Takahito MASUDA
Hirosaki University

Takashi NAKAMURA
University of Teacher Education Fukuoka

Takeshi YASHIMA
Joetsu University of Education

Tomio HOSOBUCHI
Saitama University

Toru HOSOKAWA
Tohoku University

Toshihiko KIKUCHI
Mie University

Yoshifumi IKEDA
Joetsu University of Education

EDITORIAL STAFF
EDITORIAL ASSISTANTS

Mamiko OTA Tohoku University / University of the Ryukyus

Sakurako YONEMIZU University of the Ryukyus

as of April 1, 2018

Journal of Inclusive Education
VOL.6 February 2019

© 2019 Asian Society of Human Services

Presidents | Masahiro KOHZUKI & Sunwoo LEE

Publisher | Asian Society of Human Services
#216-1 Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1, Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, 903-0213, Japan
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com

Production | Asian Society of Human Services Press
#216-1 Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1, Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, 903-0213, Japan
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com

Journal of Inclusive Education
VOL.6 February 2019

CONTENTS

ORIGINAL ARTICLES

Study on Curriculum Evaluation of Infant Care and Education
; Focus on the Analysis of the Childcare Center Guidance
Aiko KOHARA, et al. 1

Consideration of Teaching Contents in Career Education for Children with Physically Disabilities
Ayaka OCHI, et al. 10

Development of a Structural Valuation Tool for Grasping Actual Situation of
Infant's Concept Formation and Talent Excavation
Changwan HAN. 27

Development a Curriculum for Education of Understanding Disabilities based on Diversity Education
; Focusing on Faculty of Education, National University in Japan
Haejin KWON, et al. 41

Issues of Educational Curriculum Formation in Special Support Schools and Special Support Classes
based on the Viewpoint of Curriculum Management
; Focusing on Curriculum of Intellectually Disabled People's Education
Mitsuyo SHIMOJO, et al. 56

Actual Situation and Problems in Japanese Elementary School
based on Reconsidering the Idea of Diversity in Western Countries
Yukio TAKESHITA, et al. 65

REVIEW ARTICLE

Education for People with Developmental Disorders Based on the Viewpoint of Career Education
; Focus on the Career Education for People with Autism Spectrum Disorder
Natsuki YANO, et al. 86

Published by
Asian Society of Human Services
Okinawa, Japan