

研究ノート

障害児（者）福祉と保育者の専門性の一考察
—施設統合の事例検討—大崎 千秋 安里 和晃
大森 弘子 廣坂 知也

1. はじめに

かつて日本では、地域の相互扶助や家庭同士の助け合いなどにより暮らしを支えてきた。しかし現在の日本では、少子化、核家族化、都市化等と地域社会が変化し、助け合いの基盤が脆弱なものになっている。そのため、2018（平成30）年の介護保険の改正では、地域共生社会の実現に向けた取組の推進が示されている。特に、障害児（者）は、高齢者と同一事業所（施設統合）で支援を受けやすくなっている。障害児（者）福祉の専門職は保育者であり、その保育者が施設統合の担い手でもある。施設統合をどのように理解し発展させていくかについては、保育者の持つ子ども感や保育観によるものが大きい。

本研究では、施設統合の事例を通して、地域住民や地域の多様な主体が参画した暮らしとともに、保育者養成学生における障害児（者）の専門性について明らかにする。また、施設統合に向けて、保育者養成校の今後の課題を提示する。

2. 施設統合の事例

第1筆者が理事を務める施設統合の事例では、保育者が高齢者の出来る力を引き出し障害児へのケアに繋げている。認知症や身体に障害を持つ高齢者が、子どもと接することで施設内において役割を持ち生きがいに繋がっている。また、障害児は高齢者と関わることで子どものペースで生活が送ることができている。本来、対象者である者の同士がそれぞれの役割を担っている（図1・図2・図3）。

しかし、A保育者養成校の知的障害児（者）のイメージについてアンケート調査（2019年3月）をした結果、152人中、「悪い」「やや悪い」と答えた学生は10名であった。最も多かったのは「どちらでもない」で135人だった。「良い」「やや良い」と答えたものも1名いた。その一方で「知的障害のある子どもは特別支援学校で教育するのが一番よい」という質問に対しては、36人の学生が、「そう思う」「強くそう思う」と答えた。



図1 高齢者による絵本の読み聞かせ



図2 高齢者による食育



図3 高齢者による障害児の見守り

施設統合を展開することで、地域共生社会を実現でき高齢者にとっても子どもにとっても住み慣れた地域で暮らし続けることになっていくのではないだろうか。しかし、施設統合は固定的な制度や仕組みではない柔軟なシステムであるが、実施している事業所は少ない。その原因の一つは専門職の確保が出来ていないのではないか。

A 保育者養成校のアンケートにもあったように、知的障害者へのイメージについては、悪いものではない。しかし、施設統合に向けた障害のある子どもへの共生という視点では理解には乏しい。施設統合による地域共生社会を目指すためには十分な障害に対する理解が必要である。まずは、その専門性を担う人材の確保が必要ではないか。そのためには、保育者の養成課程において地域共生社会の視点を加えることも重要である。

今後、地域共生社会の発展において、いっそう地域で施設統合の検討がされていくことになるだろう。保育人材の不足は現在の課題ではあるが、そこで専門性を発揮できる保育者の確保は急務である。

3. 先行研究

「保育所保育指針」（厚生労働省，2017）によると、障害のある子どもの保育は、次のように示されている。すなわち、第1章総則 3「保育の計画及び評価」において、「障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長出来るよう、指導計画の中に位置付けること」「子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること」¹と規定されている。同様の記述は、幼稚園教育要領（文部科学省，2017）²及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2017）³にもある。

このように、障害児保育には、障害の状態の把握及び連携が求められている。しかしながら、

障害のある子どもに対する保育者の専門性や個別支援の具体的な方策について十分に可視化されておらず、保育者は迷いを感じながらそれぞれが持つ経験を頼りに保育に努めている。また保育者は、障害のある子どもの保育に当たると、家庭や関係機関から学ぶ必要がある。では、障害児保育の専門性とは何か、保育者が専門性を獲得する方策について検討する必要がある。

そこで、障害児保育と保育者の専門性について論考するため、「障害児保育」「専門性」に関わる先行研究を概観する。具体的な手続きとして、学術情報データベース CiNii を使用し、「障害児保育」「専門性」をキーワード検索した。検索時期は、2019（令和元）年10月8日から10月13日であった。抽出した28編の論文の中で、特に本研究と関係する注目すべき近年の論文を以下にまとめる。

鏡・大関（2018）は、障害児保育にどのような専門性が求められると考えているのかを調査することで、「障害児保育」の教授法を考察し、その充実を図る一助とすることを目的として質問紙調査を実施している⁴。質問項目は、岡東（2006）が教員の資質や力量を全体的に捉える視点として挙げた専門性の3要素（「総合的な人間力」「内面的な思考様式」「目に見える実践的技量」）⁵を基にしている。その結果、保育者志望学生は、「総合的な人間力」を重要な保育者の専門性の要素として認識している一方で、「目に見える実践的技量」の獲得を優先していることを明らかにしている。

藤原（2013）は、発達障害児に対する保育実践能力の尺度項目を作成し、特別支援教育に対する実践能力について調査した。その結果、発達障害児の保育実践と必要とされる専門性を「発信力」「説明能力」「知識の習得」「アセスメント能力」「プログラム構成力」「積極性・意欲」「分析力」「柔軟性」「探究心」「継続力」「応用力」「考察力」としている⁶。また、西木・小川（2014）は、障害児保育がHow Toを求めがちであることを指摘し、障害のある子どものニーズに十分対応した保育・教育を行うためには、特別な工夫や配慮がなされる「知識や技術」と、自己の保育・教育を省察出来る「思考力」が必要であることを明らかにしている⁷。

他方、障害児保育に関わる保育者の専門性について、名倉・都築（2014）は、保育者の何気ない働きかけが重要な役割を果たしているはずであるが、障害児保育に関わる保育者の役割が言語化されていないため、具体的な支援内容・方法の言語化が不十分であることを指摘している⁸。保育者の役割が言語化されていないということは、障害児保育の専門性が確立されていないことになる。また、西木（2013）は、養成課程で障害児保育を学んだ保育者でも、多様なニーズがある障害児の保育を行う上で、困難さを伴うことが多いこ

とを指摘している⁹。さらに、丸山（2000）は、障害児保育の今後の課題として、様々な専門性を充実させた多様な実践現場の準備とそれらのネットワークを地域に創っていくことの必要性を挙げている¹⁰。こうした現状を打破し、保育の質を向上させるために、障害児保育に関わる保育者の専門性を確かなものにしなければならないであろう。

4. 保育者志望学生が捉える障害児（者）施設で生きる保育者の専門性

（1）目的

保育者志望学生が捉える障害児（者）福祉に関わる保育者の専門性を明らかにする。

（2）対象と時期

調査対象は、近畿圏の保育者養成校で幼児教育・保育を学ぶ実習前の保育者志望学生 28 名（2 回生：男性 5 名・女性 23 名）とした。調査時期は、2019（令和元）年 6 月であった。

（3）調査内容

保育者志望学生が学ぶ大学において、第 4 筆者（障害者施設職員）による 60 分の特別講義を行った。本講義内容には、障害という言葉のイメージと曖昧さ（相対的側面）、障害の分類、重症心身障害、安心感が芽生える生活環境（basic-trust）、タテの発達とヨコの発達、障害（児）者支援、障害（児）者理解、個別性の尊重、マンツーマンの支援、及び保育・支援の協働性を組み込み、後の質問紙を介した考察の材料とした。

保育者志望学生が考える保育者の専門性の変容を検討するため、テキストマイニングソフト・KHCoder（Ver3）（樋口，2014）¹¹を用いた量的な分析から、保育者志望学生が捉える障害者施設の専門性の分析を試みた。

（4）倫理的配慮

対象の保育者志望学生には、データは全て統計的に処理し、個人を特定することはないこと等を伝え、同意を得た上で調査を実施した。また実施に関わる配慮等は、保育学研究倫理ガイドブック（2010）¹²の倫理基準に準じた。

（5）結果と考察

保育者志望学生は、アルバイトやボランティアなどで幼児教育・保育に関わっている学生がいるものの、本格的な実習を経験していない。これらの学生が捉える障害児保育の専門性の変化を特別講義の前後で捉えた。表 1 には、特別講義前の頻出語上位 20 語とその出現回数、表 2 には、特別講義後の頻出語上位 20 語とその出現回数を示した。

保育者志望学生が捉える障害児保育の専門性の傾向を把握するため、「共起ネットワー

ク」による検討を行った。共起ネットワークとは、「出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワーク」である（樋口, 2014）¹³。図4には、特別講義前の共起ネットワーク、図5には、特別講義後の共起ネットワークを示した。

図4では、特別講義前の保育者志望学生が捉える保育者の専門性が「障害」「保育」「生かす」「子ども」「考える」「思う」「福祉」「遊び」（Jaccard 係数の類似性測度順に、.875, .875, .810, .731, .700, .546, .546, .500）の語との共起が強いことが示されている。特別講義前の保育者志望学生は、保育者の専門性と「生かす」の動詞との共起関係を強く、保育者が専門性を生かして障害児保育に取り組んでいると考えている。また、特別講義前の保育者志望学生は、保育者の専門性と「考える」「思う」の動詞と共起関係が強く、保育者の専門性について確固たる自信がないことが示唆された。

表1 特別講義前の専門性の頻出語上位20語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	81	発達	17
障害	78	福祉	16
保育	69	持つ	14
出来る	32	生活	14
専門	32	支える	13
考える	29	成長	10
思う	23	保護	10
生かす	23	環境	9
遊び	19	知識	8
支援	17	感じる	7

表2 特別講義後の専門性の頻出語上位20語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
障害	81	考える	18
思う	78	自分	17
保育	69	感じる	16
出来る	32	生かす	15
支援	32	大切	15
発達	29	聞く	14
子ども	23	持つ	12
人	23	今	11
専門	19	生活	11
話	17	必要	11

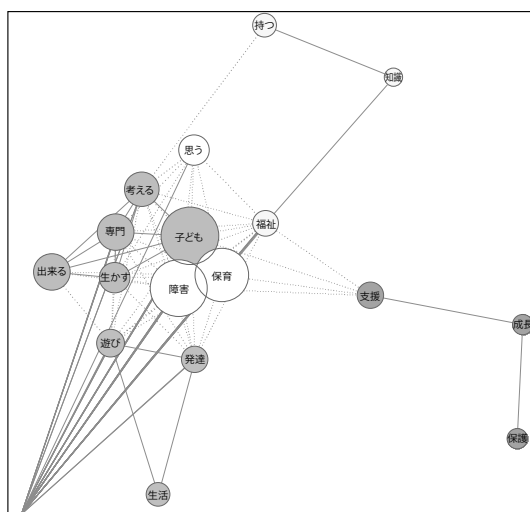


図4 特別講義前の共起ネットワーク

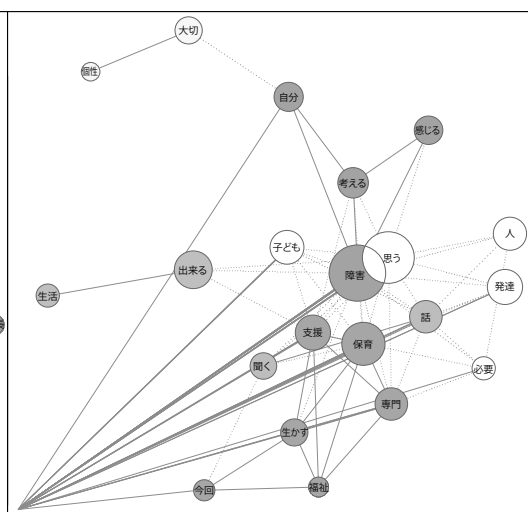


図5 特別講義後の共起ネットワーク

図5では、特別講義後の保育者志望学生が捉える保育者の専門性が「保育」「生かす」「障害」「支援」「話」「福祉」「必要」「自分」（Jaccardの順に類似性測度は、.647, .615, .571, .471, .471, .462, .400, .375）の語との共起が強いことが示されている。

保育者志望学生が捉える保育者の専門性は、「遊び」「福祉」（特別授業前）（表1）から「人」「今」（特別授業後）（表2）へと、特別講義の前後で明らかに異なる語が示された。

次に、特別講義を受講した保育者志望学生の記述を取り上げ考察していく。

〈保育者志望学生B〉

- ・特別講義前：「普段保育園で子どもたちに教えている「食事」「排泄」「遊び」「生活」「環境」「人間関係」「言葉」「健康」などを障害児にも同じように知識として教えてあげることで障害を持っていない子どもと同じ環境にすることが出来るようにすることが出来る。障害を持っている子どもたちが当たり前のことが出来るように保育者として支援していくことが出来る。障害を持っている、持っていない関係なく、子ども一人一人の特性を掴んでその子どもにあった遊びや関わり方をしていく。障害を持っている子が持っていない子の複数の中に入る場合にどう接してあげたらいいか子どもたちに教えてあげることが出来る。」
- ・特別講義後：「障害がある人に、障害がない人と同じように生活したり生きていけるように支援していくのではなく、障害があっても今のままの自分を受け入れて今の自分が出来る範囲のことを広げていくことが大事だと感じた。成長することが当たり前に捉えるのではなく、その人にならった成長の仕方を一人一人観察しやり方を見つけていくことが一番いいやり方だと思った。出来ないことを出来るようにするのは誰でも難しいことで障害がある子どもが、障害がない子どもと同じように出来るようにするのはものすごく大変なことで、死ぬまでリハビリと考えたらその人にとって精神的にのしかかる重みだと思った。なので、できないことを出来るようにするのはではなく、今出来ることを少しずつ支援して生き生きとした生活を送れるようにしていくことが大事だと思った。」

〈保育者志望学生C〉

- ・特別講義前：「障害児（者）福祉に保育の専門性を生かすということは、インクルージョン教育と関係があると思った。特別なニーズのある子どもの保育の充実により、すべての幼稚園・保育所が多様な差異やニーズを有する子ども一人一人の尊厳と価値を認め、子どもに適切な保育と発達、協働と連帯を保障する保育である。インクルージョン保育の実現には保育者や親などの子どもを取り巻く人的環境の整備や、障害児（者）の障害に関する知識やその特性に合わせた関わり方等の技術が求められているため、障害者の差別がなくなると共に子ども達、また保育者も障害児（者）について深く関われるのでは無いかと考えた。また、保育の専門性は子どもの精神状態の把握や身体の発達は、障害児（者）を支援することと似ていると感じた。」

- ・特別講義後：「障害者一人一人にあった支援が必要だと感じた。また、タテの発達ヨコの発達は障害児（者）の発達だけではなく、保育の教育方法としても活用できるのではないかと感じた。障害児（者）が出来ることをなくさないようにリハビリをやらせていたが、障害児（者）にとってはストレスに感じるため、障害児（者）自身ができるようになりたいことを重点的に行わせることが必要だと感じた。また、保育でも子どもたちに無理やり行わせるのではなく、自分からできるようになりたいという気持ちを尊重することで子どもたちや障害児（者）の自信に繋がると考えた。そのため、出来るようになりたいことを行わせつつ、支援していくことが大切だと学ぶことが出来た。健常者の支援のあり方と障害児（者）の支援のあり方、また保育者の教育の在り方と子どもが学びたい教育の在り方が異なる。このように、障害者福祉に保育の専門性を生かすことは、必要であると思った。そのため、子どもや障害者が体験していることを、支援者が深く知ることが大切だと考えた。

〈保育者志望学生D〉

- ・特別講義前：「保育の専門性を生かすということは、現在保育者に求められている多様な子どもたちへの対応を行うことと同義だと考える。近年ではインクルーシブ教育という、障害を持った児童も健常児と同じクラスに入り指導員の力を借りながら、健常児や地域とのつながりを深めようとする教育方法が挙げられるようになっている。すなわち、それは子どもに限らず障害者の方への対応の考え方も個人に合わせたものにしようという変化の現れだと考えた。
- ・特別講義後：「基本は自分が考えていたものと同じであったが、具体的な支援方法や考え方に違いがあった。障害児（者）がせめて健常に近い生活が送れるように支援を行うのだと思っていた。しかし「生活」とは一体何なのか、「支援」とはどのような形であるべきなのか、それらを考え直した結果、保育の専門性を生かすということは、一人一人に合わせた「その人なりの出来ること」に手を差し伸べること、共に生きていくために自分たちが出来ることだと考えた。

保育者志望学生B・C・Dの3名の記述を参照しながら後述していくが、まずは障害児（者）福祉と保育等の児童福祉分野の共通語として第4筆者が考える発達という言葉を取り上げたい。

発達という言葉は講義の前後問わず頻出されていたが、その文脈からは、講義前は「発達を伸ばす」「成長を促す」といったニュアンスで保育が発達に関して果たす役割があるのだというイメージが多く提出されていた。そこに、当施設が主に成人期の利用者を受け入れている現状や、今の発達（的力量）を理解ないし推察し、生活支援に生かしている現場の実状について講義中に触れたこともあり、能力を獲得していくこと（発達）への援助だけではなく、誰も獲得した力（発達）を用いて生活していき、経験を重ねていくということへの気づきとそこに対する支援の必要性を感じ取り、発達という言葉をつまみ直すところがあったのではないだろうか。講義後の頻出語として「今」が登場したことは一定程

度その根拠となりうるだろう。学生Bにおいても、保育者がもっている専門性を一方的に対象に与えること（「教えてあげる」こと）で、対象自身の対処能力を向上させるニュアンスが強かったが、講義後の記述には、対象の「今のまま」を受け入れたり、「一人一人観察」していくといった、対象との言語・非言語的な対話姿勢での支援についての気づきを窺わせるところがある。

ただし、ここに挙げたもの以外の文章を含め推察するならば、学生は遊びというものに關しては、日々の生活上の行いでもありながら、成長発達を促進するきっかけともなるといふその両面性を理解しているところがあった。講義では成人期の話が主であったために「遊び」に代わる言葉として、「生活」「（日中）活動」というフレーズを用いることとなったので、講義後の記述からは遊びの文言が減少した理由の一つはそれが挙げられよう。ここでは「遊び」という言葉ではその両面性をイメージし理解できていた学生たちが「発達」という言葉に変わった途端に、促進するという一面的なイメージに傾いてしまうのかを考察したい。これもまた知識や情報としてもっている言葉と、現場実習等で経験し実感的に理解された言葉との差であるとするならば、座学と実践経験を有機的に併用することでそれぞれの効果を高めていくことの重要性へ導くことができるのだろう。

学生Cのように講義前の考察ではフレーズ単位でみると重要な概念が多く記載されている反面、全体として見渡すと、言葉と言葉が個々に存在し、文章としての流れができておらず、どこか借り物の言葉たちといった印象が拭えなかったが、現場実践をベースにした、いわば座学と実践経験の中間に位置する講義内容を通した後の記述にはいわゆる専門的な言葉、フレーズが減った半面、理解できた知識を自らの言葉で語ることができている印象を抱くものになっている。現場経験を積む必要を言うのは簡単だが、受け入れ先の確保など、実行に移すには容易に解決できない問題もあるだろう。その点で、現場経験の語りを聴くということはその代替的機能を一定程度果たす手立てとして期待することができるのではないか。

保育、障害児者福祉、高齢者福祉と専門分化していくことで、それぞれの実践内容や必要とされる技術や知識は異なっている、というような「違い」に目がいきやすくなる側面は存在すると推察され、今回の学生たちにおいても同様の傾向はみられた（例えば、「障害者と子どもでは違ってばかりなので（保育の専門性を生かすのは）難しいと思っていました」「障害児の保育については、保育者より、専門の職の方が中心に保育をした方が知識もあるし良いと思っていました」等）。そのため、講義においては、「障害児（者）福祉

に保育の専門性を生かす」というフレーズを講義タイトルに用い、専門領域間の共通項を考える機会をつくることもテーマの一つとして意識したところではある。学生Cの「子どもや障害者が体験していることを、支援者が深く知ることが大切だ」という記述や学生Dの『『その人なりの出来ること』に手を差し伸べること』等の記述等の記述からは、児童、高齢、障害といった領域にとらわれない実践姿勢を抽出し学び取ったと考えていいのではないか。

地域共生社会、施設統合といった試みを実現に結び付けていくにあたっては、現場レベルで、そこに働く職員が、他領域と協働の中で補完しあっていくような仕組みや、時には自らがその資格や専門領域の枠を超えて働きかけていく必要もでてくることが想定される。翻って現場予備軍ともいえる学生においても、その専攻する分野、領域に特化した学びだけでなく、例えば対人援助職という広い共通カテゴリーの基で、様々な対人援助領域での経験から紡ぎだされてきた知識や技術、語りに耳を傾け、時には実際に経験することで多様なニーズに対応していく必要、他分野と積極的に協働していく必要等について、身をもって感じ取っていく機会もまた検討していかなければならないのではないだろうか。これは現場においても同様で、自身の取り組みを省察していく一助としても様々な領域での多様な実践知に触れ、対話を重ねることが有益と考えるべきだろう。

5. 今後の課題（外国にルーツがある子どもの社会包摂に向けた保育の整備）

0-5歳を対象とした保育段階における多文化の包摂状況は、小学校・中学校レベルといった義務教育レベルに比べるとかなり遅れている。文部科学省は公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数の推移を公表している。これは外国人だけではなく、多くの場合は2世と思われる日本国籍保持者も含めたものである。それによると、平成28年度、日本語指導が必要な児童生徒数全国で約44,000人に上ると見られている。そして、その数は10年で1.7倍と増加傾向にある。国籍別にみると、ブラジル系やフィリピン系が特に増加しており、国籍に応じて違いがあることが鮮明となっている。

こうした傾向は今後も続くと考えられる。人口が減少する日本において、外国人人口は逆に増加傾向にある。これは日本政府が積極的に技能実習制度や日本語学校生を拡大しているほか、「技術・人文知識・国際業務」や「高度専門職」といった長期滞在が可能な在留資格においても受け入れを増加させているためだ。また、結婚移民やその家族といった身分にもとづく在留資格（ビザ）をもつ人々も増加している。さらに、こうした従来の在

留資格以外にも、2019（令和元）年には特定技能制度にもとづく新たな受け入れを5年間で34万人という数値目標を発表しており、積極的な受け入れ制度を構築し、受け入れを展開させている。政府は繰り返し、「真に必要な分野に着目し、移民政策とは異なるものとして、外国人材の受け入れを拡大する」というように移民政策ではない点を強調してきた。しかし、実際は大きく異なるものであった。というのも、外国人材受け入れ政策を公表した一方、2018年、政府は「外国人材の受け入れ・共生のための総合的対応策」として、外国人児童生徒のための総合的対応策などを発表し、「共生政策」に舵をきってきた。「共生政策」は明らかに乳児、幼児を含む母子、保育段階からの社会包摂を含むものである。つまり移民政策ではないと言いながら他方で、子どもから大人までの事実上の「移民政策」を展開しようとしているのである。しかしながら、これは遅きに失した感もあり、日本より遅れて外国人材の受け入れを行ってきた韓国では、すでに2007年に在韓外国人処遇基本法を成立させ、2008年に多文化家族支援法を成立させた。全国に多文化家族支援センターなどを設置し、社会包摂政策を展開してきた。それに比べると法的根拠を成立させるにはかなり遅いがようやく始まることとなった。

当然のことながら、法律が制定される以前も、文科省は帰国子女などに対する支援を拡大する形で、「帰国・外国人児童生徒受入促進事業」（平成19年から）などとして、日本語指導が必要な児童生徒に対する支援を行っている。現在はメディアでこういった問題が取り上げられれることも多くなったため、社会的関心も強くなってきた。そして、文科省は複雑化する教育問題の1つに不登校、暴力、通級、特別支援、要保護とならんで、外国人児童生徒への対応をあげている。

京都市においても、教育課程としてカウントされる日本語指導を週4時間組み込むだけでなく、日本語指導ボランティアや通訳ボランティア、さらには母語支援員や留学生による母語支援を実施している。こうしてみるとさまざまなプログラムを実施しているが、他国の社会統合政策（多文化共生政策）と比べると言語教育が限定的であること、義務教育段階の支援はあるが保育や高等教育レベル、成人した人々への言語教育支援はほとんど存在しなかったり縦割り行政によって断絶されているという点も大きな課題である。また、ボランティアなど無償労働への依存度が高く持続可能なものとは言えない、貧困移民層への無償労働依存という側面もみられる。つまり、日本人であれ外国人であれ、支援する側の職業としての地位が確立していないという脆弱性を強く持つ。

多くの問題を抱えているとはいえ、義務教育レベルの教育現場における社会包摂のプロ

グラムが実施されているという点は見えて取れる。しかし、高等教育や保育の段階における支援は、義務教育段階に比べると極めて脆弱であり、その点を以下述べることにしたい。

すでに述べた通り、外国人人口の増加に従い、義務教育だけではなく、保育期における人口も増大している。2018年12月末時点の「在留外国人統計」では、全国における0歳の外国人は1.5万人、1歳は1.7万人、2歳は1.7万人、3歳1.7万人、4歳1.9万人、5歳1.7万人となっている。外国人の場合には呼び寄せということもあるため、数歳になってからの人数が増加することもあり、出生数だけを見てもわからないことが多い。いずれにせよ、これまでは十分に検討されてこなかった保育園段階にニーズも併せて考えておく必要がある。

法律上の保育園は、保育の対象が「保育を必要とする」子に対するサービスであるが、実際の利用率は年齢に従って高くなっている。3-5歳における保育の状況を鑑みると、利用率は3歳児で90%程度、4歳、5歳ではほぼ100%になっている。つまり、事実上の全入であり、特に保育無償化によって、義務化されているといってもいい状況である。全入の時代になると、初等教育は、こうした延長として位置付けられるようになるため、保育園などに入らなかったという経過は、将来不利にしか働かないであろう。ところが、外国人の場合は保育の利用率はおろか、国籍別の統計さえそろっていない。これは保育から初等教育へのスムーズな移行とはいかず、断絶の上に初等教育があるといってもよく、社会包摂に大きな支障をきたしている。外国にルーツがある子どもは、家庭内での言語が異なっていたり、日本人や日本社会との接点も少ないことが多いため、保育期における断絶は、社会性の涵養や発達、言語の獲得に重要な影響を及ぼす。特に、外国人の子の場合、小学校1年生の段階で大きな言語上の差が生じており、日本で出生した2世でも大きな学習上の差がついていると考えられる。

京都市の施策も脆弱であると言わざるを得ない。現在、保育に対応する施策は、通訳の派遣のみといってよい。母子健康手帳や母子健康手帳交付時配布冊子「赤ちゃんといっしょ」、「妊娠期からの子育てサポートプラン」の作成、乳幼児健康診査質問票の作成といったものがあるが、これらは日本語のままであり、必ずしも外国人に対応したものではない。今後、外国語版の作成も指摘されているが、見通しは立っていない。つまり、保育段階ではほとんど多文化に対する対応はできていないし、予定すら立っていないのが現状である。OECDによると、移住先で生まれた子、つまり2世は学力格差が縮まると想定されている（OECD2014）¹⁴。ところが、同レポートにおいても2世の学力差が深刻なレベルに拡大

されていることが報告されている。特に、ドイツやベルギーにおいては、本来1世よりも縮むと考えられる学力差が2世において拡大されていることが報告されている。つまり、2世に対する受け入れのあり方に大きな問題を抱えている状況が報告されており、ドイツなどでは調査の基本となったPISAのことを取り上げて、PISAショックというほどである。その後、ドイツでは2005年以降に本格的な社会統合政策をとるようになった。

京都市においては、0歳児から5歳児の保育該当年齢の子が各年齢に200人弱ずつ居住している。ところが、京都市においても外国人の保育状況に関する統計を取っていないのが実態だ。なお、児童相談所においても同様で、国籍に関する統計は取っておらず、個票を調べなおさなければわからないのだ。

外国人人口のうち、技能実習生などの短期滞在型の在留資格を除くと、国籍別で最も多いのは中国、次いで韓国・朝鮮、フィリピン、ブラジルなどである。フィリピンを例に取り上げると、フィリピン系は結婚移民での来日などが多いが、その背景に興行ビザと呼ばれるフィリピンパブなどでの就労を目的に来日した女性が多く含まれる。そして、日本人男性との間に多くの子どもが誕生したが、その中には、日本人男性にすでに家族がいるなど、認知されない子も多く誕生した。また、結婚した場合にも、社会階層の低い男性との婚姻は、家庭内暴力などの問題も大きく顕在化しており、離婚率が高いとされる。そのため、母子家庭の割合が、他の結婚移民と比べて高いのが特徴である。移民の母子家庭は日本語の発達に大きな問題を投げかける。日本語を媒介とする社会との接点が乏しいため、日本の制度、習慣に触れる機会が乏しかったり、理解できなかったりする。家庭内の使用言語は非日本語であり、保育園や学校とは異なる。

言語の発達に重要な影響を及ぼすとされる、例えば読み聞かせなどもできないことが多い。そもそも日本語ができない親が日本の絵本などを読み聞かせることはないため、小学校に通うまで日本語が全くできない子が育つことになる。小学校ではひらがな、カタカナを習得しているという前提で授業が進められるため、最初からついていけない。これは言語だけではなく、人間関係の構築、協調性などの集団行動、食生活といった点で全く異なる世界に放り出されることになり、子どもが小学校で排除される一因となる。

さらに、保育園の入園は日本人でさえ、保活を通じた戦略的なものであり、普遍的なものではない。こうした情報に接しない母親は保活に対応できない。名古屋や京都で行った聞き取り調査によると、多いのは同じ外国人コミュニティ内部の失業者に預けるといったものや、短期滞在で呼び寄せた親族に子守をしてもらおうといったものが多い。特に夜勤の

ある仕事に従事する者については、コミュニティ内部の活用や、場合によっては家に子どもを残しておくといった事例もよく見られる。外国人母子世帯の場合、貧困者も多いにもかかわらず、保育園となると利用率が大きく低下すると考えられ、ますます日本語と触れる機会が少なくなる。

これから2世がより多く誕生することが予想される。ところが、保育の多文化対応は大きく遅れている。すでに多くの国で2世の社会包摂（社会統合）について経験を積んできたが、日本では生かされていない。今回の法改正で、母子健康手帳の多言語化、保育所等における児童への対応、学校・家庭との連携、障害のある外国人の子供に係る支援の充実、中学生・高校生の進学・キャリア支援、夜間中学の設置促進・教育活動の充実などが明記されている。シームレスなサービスの提供によって体系化された社会包摂を実施しなければ、多様性がもたらす豊かさを享受できないばかりか、大きな社会コストの負担が将来発生するであろう。

6. おわりに

本研究では、地域住民や地域の多様な主体が参画した暮らしをもとに施設統合について事例を通して、施設統合の発展には保育者の役割は重要であり保育者の持つ子ども感や保育観によるものが大きいとした上で、保育者志望学生が捉える障害児（者）の専門性について明らかにし、保育者の役割を考察してみた。

調査からも、保育者志望学生から施設統合に向けた障害のある子どもへの共生という視点では理解は乏しいが、意図的に障害児（者）に関わる専門職のそれぞれの専門領域間の共通項を考える機会をつくることで、保育者として児童、高齢、障害といった領域にとらわれない実践姿勢を学びとることができるのではないか。地域共生社会を目指すために保育者がその専門性を高めることだけに留まらず、地域で対象である障害児（者）に関わる保育者はじめ人材すべての者が障害児（者）に対してどのくらい理解できるかが重要であり、積極的に協働していくことではないか。また、地域の一事業所の努力において実現するものでもなく地域の課題として関わっていく必要がある。

改めて、今後の課題でも示されたように地域共生社会の対象者は障害児（者）と高齢者にスポットが当たりがちだが、現在どの地域においても外国にルーツがある子どもや貧困の状態にある子どもなども含んで考える必要がある。

施設統合については「我が事・丸ごと」として、地域共生社会を実現するために自治体

に任されており国の役割が明確になっていなかったが、厚生労働省は今年度、制度ごとの縦割りでない総合相談を行いやすくするため、新たな交付金を創設することを検討し始めた。この動きが、施設統合の追い風になることを期待したいところである。

7. 注（文献）、謝辞

【注】

1. 厚生労働省, 2017, 『保育所保育指針〈平成 29 年告示〉』, フレーベル館, pp.8-10.
2. 文部科学省, 2017, 『幼稚園教育要領〈平成 29 年告示〉』, フレーベル館, p.12.
3. 内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領〈平成 29 年告示〉』, フレーベル館, pp.12-13.
4. 鏡昭子・大関嘉成, 2018, 「保育者養成校における「障害児保育」学習者の事前認識に関する一考察」『羽陽学園短期大学紀要』第 10 巻第 4 号, pp.75-89.
5. 岡東壽隆, 2006, 「教員に必要な資質能力」(曾余田浩史・岡東壽隆(編著)), 『新ティーチング・プロフェッション』, 明治図書.
6. 藤原里美, 2013, 「発達障害児への保育実践能力に関する研究：一専門機関の実践研修を受講した研修生の視点から一」『保育学研究』第 51 巻第 3 号, pp. 343-354.
7. 西木貴美子・小川圭子, 2014, 「保育者が考える「障害児保育の専門性」に関する研究：KJ 法を用いたスモールグループディスカッションによる検討」『四天王寺大学紀要』第 59 号, pp. 609-621.
8. 名倉一美・都築繁幸, 2014, 「障害児保育実践の現状と課題」『教科開発学論集』第 2 号, pp.221-228.
9. 西木貴美子, 2013, 「保育者養成校の学生が考える「障害児保育の専門性」：KJ 法を用いたスモールグループディスカッションによる検討」『四天王寺大学紀要』第 56 号, pp. 217-227.
10. 丸山美和子, 2000, 「障害幼児の「特別なニーズ」に対するケアと統合保育—統合保育の成果と障害児保育の今後の課題」『社会学部論集』第 33 号, pp. 109-124.
11. 樋口耕一, 2014, 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を指して』, ナカニシヤ出版, pp.157-161.
12. 一般社団法人日本保育学会理綱倫領ガイドブック編集委員会(編), 2010, 『保育学研究倫理ガイドブック』, フレーベル館, pp.1-96.

13. 樋口・前掲書 (11), p.157.

14. CECD (2010) Reviews of Migrant Education Closing the Gap for Immigrant Students OECD.

【謝辞】

本研究を実施するにあたり、保育者養成校の保育者志望学生にご協力をいただきました。
心より感謝を申し上げます。

【付記】

本研究は、2019 年度 OMEP アジア・太平洋地域大会 2019 (2019 年 9 月 6 日；於：京都テルサ)「障害児保育と介護の一体化に向けて－施設統合の事例からみる保育者－/Integrating handicapped child-care with elder-care: child-care provider cases with integrated facilities」でのポスター発表に加筆修正を行ったものである。

A Study of the Child with Disabilities (Person) Welfare and Specialty of Child Care-provider: the Cases with Integrated Facilities

Osaki, Chiaki* Asato, Wako** Ohmori, Hiroko*** Hirosaka, Tomoya****

本研究では、将来の障害児（者）福祉の専門職であり、施設統合の担い手となる可能性がある保育者志望学生が捉える障害児（者）の専門性について明らかにした。この背景は、2018（平成 30）年の介護保険の改正において地域共生社会の実現に向けた取組の推進を受け、障害児（者）が高齢者と同一事業所（施設統合）で支援を受けやすくなったことがある。

また、地域共生社会の対象は、子ども、障害児（者）、及び高齢者にスポットが当たりがちであるが、未だあまりスポットが当たっていなかった外国にルーツがある子ども等、言葉の遅れの課題についても言及した。

キーワード：障害児（者）福祉, 保育者の専門性, 施設統合, 外国にルーツのある子ども

* *Nagoya Ryujo Junior College*

** *Kyoto University*

*** *Bukkyo University*

**** *Enoki-kai*