

幼稚園におけるインクルーシブ教育推進のためのカリキュラム・マネジメントについての考察

Consideration on Curriculum Management for Promoting Inclusive Education in Kindergartens.

柴垣 登*

Noboru shibagaki *

(令和4年2月1日受理)

1. 問題と目的

本論文の目的は、幼稚園においてインクルーシブ教育¹を推進するために求められるカリキュラム・マネジメントについて、先行研究を整理し考察することによってその基本的な考え方と進め方を明らかにすることである。

幼稚園や保育所等においては、これまでから障害のある幼児を受け入れ、1970年代の分離保育から統合保育(インテグレーション)²へ、2007年からは特別支援教育が実施されてきている(筑波・七木田2018)。現在では、「障害者の権利に関する条約」(以下「権利条約」)に掲げられている教育の理念³の実現や、障害のある子どもの就学先決定の仕組みの改正⁴等を踏まえて、従来の統合保育や特別支援教育から、障害も含めて多様な子どもが存在することを前提にすべての子どもが共に学ぶことを目指すインクルーシブ教育への転換が求められている。

従来の統合保育や特別支援教育からインクルーシブ教育への転換は、後述するように従来の障害観や教育観の大きな転換を迫るものである。現行の幼稚園教育要領解説(以下「要領解説」)では、「各幼稚園では、障害のある幼児のみならず、教育上特別な支援を必要とする幼児が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解するこ

とが不可欠である」(文部科学省[2018]124)とされている。特別支援教育は、一人ひとりの教育的ニーズに応じて適切な指導や支援を行うものとされ、障害も含めて多様な子どもが存在することを前提にすべての子どもが共に学ぶことを目指すインクルーシブ教育とは本質的に異なるものである(柴垣2016)。そのため特別支援教育の目的や意義について十分に理解するだけでは不十分であり、インクルーシブ教育の理念や目的の理解が求められる。そこで本論文では、教職員のインクルーシブ教育の理念への理解を深め、幼稚園におけるインクルーシブ教育を推進するためのカリキュラム・マネジメントについて基本的な考え方とその進め方を明らかにする。

要領解説にも示されているようにカリキュラム・マネジメントは「各幼稚園の教育課程に基づき、全教職員の協力体制の下、組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図る」(文部科学省[2018]131)のものである。インクルーシブ教育の推進のためには、すべての教職員がその目的や意義について十分に理解する必要がある。

カリキュラム編成の基本は「保育者が共有する発達観、保育観である」という考え方がある(太田ら[2018]93)。また、個々の発達観や保育観を共有し保育の質の向上に生かすために、カリキュラム・マネジメントにおいて「園内外の人、組織の知識、知識資産を組織的に集結・共有する

*岩手大学教育学部

ことで組織の維持発展に資する価値を生み出す」ためのナレッジ・マネジメントの必要性を指摘する考え方もある（田中・池田2021）。幼稚園においてインクルーシブ教育を推進していくためには、すべての教職員がインクルーシブ教育の目的や意義について理解した上で、発達観、保育観を共有し、そこから新たな保育実践を構想し展開していくことが必要である。そのためにどのようなカリキュラム・マネジメントが求められるのかを様々な視点から考察することが求められる。

2. 幼稚園におけるインクルーシブ教育

1 特別支援教育とは

先述のように、幼稚園や保育所等においてはこれまでから障害のある幼児を受け入れ、1970年代の分離保育から統合保育へ、2007年からは特別支援教育が実施されてきている（筑波・七木田2018）。そして、2012年からは中央教育審議会報告『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⁵』に基づいて、特別支援教育を推進することでインクルーシブ教育システムの構築が目指されている。このような流れの中で、特別支援教育やインクルーシブ教育の言葉の意味することが整理されないままに幼稚園や保育所等に言葉が浸透し、その結果として保育現場における混乱を生じさせてしまっていることが指摘されている（筑波・七木田2018）。これらの言葉の明確な定義がない中で、以下では先行研究をもとに統合保育、特別支援教育、インクルーシブ教育について、それぞれが意味するものを整理し考察する。

統合保育とは、幼稚園や保育園が健常児中心の場であることを前提に、そのカリキュラムや指導内容、方法等を変えることなく、障害のある子どもが何らかの配慮や支援を受けつつ同じように生活や学習することを目指すものである（鬼頭2017、浜谷2018）。特別支援教育は、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもので

ある（文部科学省2007）。統合保育、特別支援教育に共通するのは、健常児を中心とした集団に、障害のある子どもをそのニーズに応じた何らかの支援や配慮を行いつつ同化させようとするところである。浜谷は、幼児教育の場において視覚化や構造化、ユニバーサルデザインなど特別支援教育で行われている取組について「大人（保育者や教師）が設定した学習内容を、子どもが効率よく『わかること』『できること』を目指すことを基本的理念とした支援」であるとしている（浜谷 [2018] 44）。そうして現在、幼稚園等で行われている取組は「できるだけ、保育者が提示した保育の枠組みに、子どもたちを上手に入れようとするものである」としている（浜谷 [2018] 45）。浜谷がいうように、幼児教育の場における特別支援教育は、まず健常児を中心とした集団があり、障害のある子どもがその集団に同化するために必要な個々のニーズに応じた支援や配慮を行うことを中心としたものであるといえる。

特別支援教育を推進することによって、障害も含めて多様な子どもが存在することを前提に、すべての子どもが共に学ぶことを目指すインクルーシブ教育が実現するとする考え方には疑問が生じる。個別的教育支援計画や個別の指導計画を作成し、人の配置をはじめとした個々のニーズに応じた支援や配慮を行うことはもちろん必要であるが、健常児の集団を対象とした保育の中に、障害のある子どもの保育を位置づけ、同化を図るのであれば、従来からの統合保育や特別支援教育と変わらず、それをインクルーシブ教育とすることはできないであろう。その意味において、インクルーシブ教育の実現のためには、従来の障害観や教育観の大きな転換が必要であり、新たな理念や目的の構築が迫られる。

2 インクルーシブ教育とは

インクルーシブ教育においても、幼児期の教育が幼児期の特性を踏まえて、環境を通して行うものであり、遊びを通しての指導を中心として行われることに変わりはない。要領解説にも示されているように、「幼児の主体的な活動が確保される

ように幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成」することが求められる(文部科学省[2018]26)。そうであれば、インクルーシブ教育において求められるのは、そのような環境構成や遊びの指導をどのような理念や目的のもとに展開していくかである。

権利条約の批准に向けた国内の体制整備の方向性を検討するために2009年に設置された障がい者制度改革推進会議⁶(以下「推進会議」)が2010年に出した「障害者制度改革の推進のための基本的方向(第一次意見)」(以下「一次意見」)では、インクルーシブな社会とは「障害者を含む、あらゆる人の参画によって」、「個人や集団の違い・多様性を尊重する、真に創造的で活力ある社会」であるとされている(推進会議[2010]2)。教育については「障害者権利条約においては、あらゆる教育段階において、障害者にとってインクルーシブな教育制度を確保することが必要とされており、「人間の多様性を尊重しつつ、精神的・身体的な能力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との目的の下、障害者が差別を受けることなく、障害のない人と共に生活し、共に学ぶ教育」がインクルーシブ教育であるとされている(推進会議[2010]2)。そして、「障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則」とし、「障害者が小・中学校等(とりわけ通常の学級)に就学した場合に、当該学校が必要な合理的配慮として支援を講ずる。当該学校の設置者は、追加的な教職員配置や施設・設備の整備等の条件整備を行うために計画的に必要な措置を講ずる」こととされている。ここでいわれているようにインクルーシブ教育においては、障害の有無にかかわらず、多様性が尊重される環境の中で共に生活し共に学ぶことを通して、どの子どもも精神的・身体的な能力を最大限度まで発達させることができるようにしていくことが求められる。

幼稚園や保育所等では、1970年代の統合保育から障害のある子どもの受け入れが始まっている。また、幼稚園には小学校や中学校に設置されてい

る特別支援学級(特殊学級)はなく、形態としては一次意見にいう障害の有無にかかわらず、すべての子どもが通常学級に在籍し共に生活し、共に学ぶことが実現されている。ただ、先に述べたように幼稚園におけるインクルーシブ教育は、そのような形態のみにとどまらず、幼児期の教育の中核となる環境構成や遊びの指導の理念がインクルーシブなものになっているかどうかが重要になる。

一次意見にも示されたように「個人や集団の違い・多様性を尊重する、真に創造的で活力ある社会」を目指すのであれば、幼稚園においても個人や集団の違い・多様性が尊重される中で、すべての子どもが主体的な遊びや生活を通して成長することを通して、創造的で活力のある集団を形成していくことが求められる。「インクルーシブ保育は『遊びの活動』の中で展開されるものでなければならず、「子どもの特性に応じて、子どもの遊び等への参加を援助する『環境的な支援』も重要になる」(太田ら[2018]94)とされる。教師による環境の構成や遊びの指導も、個人や集団の違い・多様性が尊重される中で、すべての子どもが主体的な遊びや生活を通して成長することを通して、創造的で活力のある集団を形成していくことを目指して行われる必要がある。

鬼頭は、インクルーシブ保育に関する文献研究やインクルーシブ保育に取り組んでいる園の実践例をもとに、インクルーシブ保育について「同じ場所で共に過ごす」だけでなく、子どもの「個人差や多様性を認めることが重要な視点であり、すべての子どもが参加・達成できることを目指す」ものであるとしている(鬼頭[2017]435-436)。浜谷は、「多様性を前提とし、多様性を価値とし、子ども一人ひとり(支援児だけでなく、どの子どもも)の多様性がいきる保育を創造するものである」と述べ(浜谷[2018]8)、鬼頭と同じくインクルーシブ保育において多様性が認められることが重要であるとしている。日戸は、統合保育とインクルーシブ保育の違いについて「障害や特性をもつ子どもを通常の教育に適応させるのではなく、

一人ひとりのもつユニークな教育的ニーズに合わせて、ときにはオーダーメイドの教育も行っていく、という発想の転換が、統合教育とインクルーシブ教育の違いといえる」と述べている（日戸「2020」7）。鬼頭や浜谷、日戸の論も踏まえれば、多様な教育的ニーズが存在することを前提とし、その多様性を生かす保育が展開されることがインクルーシブ保育であると考えられる。要領解説においても、障害のある幼児などの指導に当たっては、「全教職員が個々の幼児に対する配慮等の必要性を共通理解するとともに、全教職員の連携に努める」ことの必要性が述べられ、「障害のある幼児などのありのままの姿を受け止め」ることが大切であるとされている。さらに「学級内において温かい人間関係づくりに努めながら、幼児が互いに認め合う肯定的な関係をつくっていくこと」が教師には求められている（文部科学省[2018]126）。

国立大学附属幼稚園の実践では、集団の中の多様性を尊重するという発想と、子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという、インクルーシブな保育を成立させるための要件が内包されていることが明らかにされている（柴垣2021）。国立大学附属幼稚園だけでなく、多くの公立・私立幼稚園においても、これまでから障害のある子どもを受け入れてきている。それらの実践からさらに歩を進め、多様性が尊重されるインクルーシブ保育が展開されることが求められている。

3. 幼稚園におけるカリキュラム・マネジメント

1 幼稚園におけるカリキュラム

幼稚園の教育は、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」とされる（文部科学省[2018]26）。そのために教師は、幼児の主体的な活動を促し、自発的な活動としての遊びを中心とする幼児期にふさわしい生活が展開され、幼児一人一人の特性に応じ発達の課題に即した指導を行うために、幼児が人やものと十分に関わることができるように教材の工夫や、

物的・空間的環境を構成することが求められる（文部科学省2018）。幼稚園の教育課程は、幼稚園教育の基本である上記のような環境を通して行う教育であるという主旨に基づいて、「幼児の発達や生活の実情などに応じた具体的な指導の順序や方法をあらかじめ定めた指導計画」を立案する際の骨格となるものである（文部科学省[2018]78）。

小学校以降の教育課程は、小学校学習指導要領に示された教科ごとの目標や、学年ごとの目標と具体的な内容に基づいて編成される。それに対して、幼稚園の教育は上記のような主旨から「幼児それぞれの興味や関心に応じ、直接的・具体的な体験などを通じて幼児なりのやり方で学んでいくものであって、小学校以降の学習と異なり、教師があらかじめ立てた目的に沿って、順序立てて言葉で教えられ学習するものではない」ものであるとされ（文部科学省[2018]75）、小学校以降の教育課程と比べて曖昧さが生じていることは否めない。そのため、幼稚園の教育課程の「多くはねらいや内容の一部が断片的に記述されたものにとどまり、園が行う全ての教育の基礎となるものとなっていない」ことが指摘されている（田中ら[2020]13）。

幼稚園におけるこのような教育課程の曖昧さによる問題が生じている原因としては、「教育課程編成のよりどころとなる幼稚園教育要領がわかりにくく具体性に欠ける」ことや「幼稚園教育要領では、園生活全体を通して達成するねらいと内容だけが記述され、年齢ごとのねらいや内容は一切示されていない」こと、「具体的な教育課程とはどのようなものかについてのモデルが示されていない」こと、「どのような活動を経験させるかに重点が置かれ、具体的に何を育てるかすなわちねらいや内容がさほど重要視されない」ことなどの問題があることが指摘されている（田中ら[2020]13）。

また、幼稚園の教育要領が「遊びと生活の経験から学びの方針へと歴史的に変遷して」くる中で、「子どもが身につけるべき内容は示されたが、どのような活動を通してどのくらい時間をかけて身

につけるかという活動の具体案は法定のカリキュラムでは決められていない」(中村[2017]106)ことが指摘されるなど教育課程編成上の問題がある。

幼稚園の指導計画が「あらかじめ考えた仮説」であることや、「幼稚園教育の基本は環境を通して行うものであり、環境に幼児が関わって生まれる活動は一樣」ではなく、「ときには、教師の予想とは異なった展開が見られる」ことから、「実際に指導を行う場合には、幼児の発想や展開の仕方を大切にしながら、あらかじめ設定したねらいや内容を修正したり、それに向けて環境を再構成したり、必要な援助をしたりするなど、教師が適切に指導」することが求められるものである。そのため、「具体的な指導は指導計画によって方向性を明確にもちながらも、幼児の生活に応じて柔軟に行うものであり、指導計画は幼児の生活に応じて常に変えていく」(文部科学省[2018]99)ものであることから、教育課程の曖昧さが生じることはある意味やむを得ないことであるともいえる。しかし、指導における柔軟さは教育課程や指導計画の曖昧さを許容するものではない。各園において、幼稚園教育の目的、目標の達成に向け、幼児の充実した生活をどのように展開していくのかという筋道を明確にした教育課程の編成や指導計画の作成は必須のものである。

他にもカリキュラムについて、本来カリキュラムとは教育課程と単純に読み替えられるものではなく、学校が策定する教育計画としての顕在的カリキュラムである教育課程と、それと対比的に提示される、教師の意図を離れた子どもの学習過程や指導の副作用なども含めた経験の総体としての潜在的カリキュラムをも含み込んでカリキュラム概念を理解することの必要が指摘されている(本山2017)。園の教育目標の達成に向けたねらいや内容を示した顕在的カリキュラムとしての把握に止まらず、子どもたちの経験の総体としてカリキュラムを把握することが必要である。

また、本山(2017)は、子どもの主体性を学校における教育活動にいかに関与させるかについて

「主体的な学習活動」と「主体的な学習者」という2つのモデルを試論的に設定し、両者の違いを検討している。「主体的な学習活動」モデルと「主体的な学習者」モデルでは表に示したような違いがある。

表 「主体的な学習活動」モデルと主体的な学習者」モデル

「主体的な学習活動」モデル	「主体的な学習者」モデル
学習指導要領が要請する授業改善の方向性と一致する	教員による教育課程の改善だけでなく、子ども観の転換までもが議論の対象となる
主体的な学びを実現するために、子どもの関心を引く教材研究、子どもが自らの言葉で学びを振り返る言語活動、そして身に付けた資質・能力を活用する機会が相互に結びつく教育課程の編成が構想される。しかしながら、教員による様々な工夫を前提としながらも、教員の意図に沿って学ぶことがアクティブな学びにつながるという前提からは、子どもは教員の想定した学習過程を指示通り学ぶことが期待され、その意図せざる結果として受け身の学習者を生み出しかねない。	子どもの主体性を尊重し、子どもが自分で選び決定できる機会を学習活動において保障することは、各学校が編成する教育課程や教員の期待通りに子どもが学ぶとは限らず、教育課程が常に修正を余儀なくされるおそれがある。それでも一人一人の主体性を尊重し子どものか理解してその都度適切な支援を行うのが、このモデルにおける教員の役割として導かれる。

本山(2017)より筆者が作成。

本山は、この2つのモデルのうち、「主体的な学習者」モデルによって「学習者の主体性に焦点を当て学びの主体として子どもを位置付け直すことで、『主体的な学習活動』モデルが想定する緻密な教育課程の編成に収束されないカリキュラム観が構想される」(本山[2017]109)とする。そして、「年間指導計画は大枠を作成し、その時々の子どもの姿に依拠して柔軟に修正できることもカリキュラム・マネジメントにおけるひとつのアプローチとなる」(本山[2017]109)としている。幼稚園教育では、幼児の主体的な活動を確保することが求められる。本山のいう「年間指導計画は大枠を作成し、その時々の子どもの姿に依拠して柔軟に修正できることもカリキュラム・マネジメントにおけるひとつのアプローチとなる」という考え方は、幼稚園における「実際に指導を行う場合には、幼児の発想や活動の展開の仕方を大切にしながら、あらかじめ設定したねらいや内容を修正したり、環境を再構成したり、必要な援助をしたりするなど、教師が適切に指導していく必要がある」(文部科学省[2018]99)という考え方と共通のものである。その意味においては幼稚園の

リキュラムは「主体的な学習者」モデルに依拠して編成される必要があると考えられる。「指導計画は一つの仮説であって、実際に展開される生活に応じて常に改善されるものであるから、そのような実践の積み重ねの中で、教育課程も改善されていく必要がある」（文部科学省[2018]98）のであり、幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントにおいては、「主体的な学習者」モデルに立った柔軟なカリキュラムが求められる。また、「主体的な学習者モデル」に立つことは、表にあるように「教員による教育課程の改善だけでなく、子ども観の転換までもが議論の対象となる」のであり、このことは後述する幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントをどのように捉えるかと密接に関連するものである。

カリキュラム・マネジメントは、教育課程編成、実施、評価、改善という一連のPDCAサイクルから成る（中央教育審議会[2016]73）。幼稚園における教育課程は「幼稚園における教育期間の全体にわたって幼稚園教育の目的、目標に向かってどのような道筋をたどって教育を進めていくかを明らかにするため、幼稚園教育において育みたい資質・能力を踏まえつつ、各幼稚園の特性に応じた教育目標を明確にし、幼児の充実した生活を展開できるような計画を示す」（文部科学省[2018]77）ものであり、教育活動を展開していく上での根幹となるものである。幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントについて検討する際には、以上検討してきたように、幼児（学習者）を学びの主体として位置づけた柔軟さを持った教育課程編成を前提とするとともに、その柔軟さが教育課程や指導計画の曖昧さに陥らないようにすることを意識することが求められる。

2 幼稚園におけるカリキュラム・マネジメント

幼稚園等においては、「教科書のような主たる教材を用いず環境を通して行う教育を基本としていること、家庭との関係において緊密度が他校種と比べて高いこと、預かり保育や子育て支援などの教育課程以外の活動が、多くの幼稚園等で実施されていることなどから、カリキュラム・マネ

ジメントは極めて重要である」（中央教育審議会[2016]73）とされ、次の3つの側面からカリキュラム・マネジメントを捉える必要があるとされている。

- ① 各領域のねらいを相互に関連させ、「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きながら、幼児の調和の取れた発達を目指し、幼稚園等の教育目標等を踏まえた総合的な視点で、その目標の達成のために必要な具体的なねらいや内容を組織すること。
- ② 教育内容の質の向上に向けて、幼児の姿や就学後の状況、家庭や地域の現状等に基づき、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、家庭や地域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。（中央教育審議会[2016]73）

それを受けて要領解説では、①幼稚園教育において育みたい資質・能力を踏まえつつ、各幼稚園の特性に応じた教育目標を明確にし、幼児の充実した生活を展開できるような計画を示す教育課程を編成して教育を行うこと、②教育課程が教育目標を効果的に実現する働きをするよう、教育課程の実施状況を評価し、改善を図ること、③園長は、各幼稚園の教育課程に基づき、全教職員の協力体制の下、組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントを実施することを求めている（文部省[2018]74-77）。

このような考え方を基盤にしながら、そこからさらに踏み込んだカリキュラム・マネジメントの捉え方が様々に提示されている。横松は、幼稚園のカリキュラム・マネジメントを「幼稚園カリキュラム・マネジメントとは、各幼稚園が国の教育課程の実現と特色のあるカリキュラム創りを目指して、保育目標を明確化し、その実現のためのねらい・内容の全体を計画し、職員同士、あるいは、

職員と保護者や地域の人々等が協働して、内外の物的資源等を効果的に活用しながら、保育を実施し、評価し、改善していくことである」ととらえることができるとしている（横松[2017]41）。その上で、幼稚園のカリキュラム・マネジメントの学術研究についてまだわずかであるとし、それらは次の三つに大別できるとしている。一つ目は、教育課程のPDCAサイクルを回すという側面を重視した従来のカリキュラム・マネジメントに関する研究。二つ目は、PDCAサイクルを回すためのこれまでの工夫や課題の蓄積を、国の教育課程の基準と自園の特色あるカリキュラム創りを可能にする自園の保育の目標・ねらい・内容の連関性を確保することをはじめとする三つの側面を持つ本格的なカリキュラム・マネジメントの成立につなげようとする研究。三つ目は、国の教育課程の基準と自園の特色あるカリキュラム創りを可能にする自園の保育の目標・ねらい・内容の連関性を確保する手順の開発である。そして、これら三つの側面を持つ本格的なカリキュラム・マネジメントを各幼稚園現場で成立させるために現場に必要とされる思考の仕方の考察と、必要と考えられる研究者の協働手順を構想している（横松[2017]43）。

田中・池田は、先行研究によるカリキュラムマネジメント⁷の定義を検討し、幼児教育施設におけるカリキュラムマネジメントについて「本研究ではまずカリキュラムマネジメントを幼児教育・保育実践を行う幼児教育組織の組織的営為ととらえる」としている（田中・池田[2021]220）。その上で、組織におけるマネジメントを、「社会への貢献を視座に、組織の目的、目標を達成するため、諸資源の開発、活用を通じて、組織の発展、事業継続を図る過程」と操作的に定義している（田中・池田[2021]223）。さらに田中・池田は、幼児教育組織におけるマネジメントの目的は「組織の発展、事業継続に重点が置かれており、そのための組織におけるマネジメントの目標は、保育の質の向上を図ることに関連して各園で設定がなされて」おり、「この保育の質の向上を図っていく組織にお

けるマネジメントは、科学的なデータ、情報等を活用して知識を創造すること、その知識を経験等と結びつけた実践的な知恵を活用することが不可欠」であることを指摘している。そして「この知識、知恵といった経営資源や経営方法に焦点を当てたマネジメントをナレッジマネジメント」というとした上で、「幼稚園、保育所、認定こども園等におけるナレッジマネジメントとは『園内外の人、組織の知識、知識資産を組織的に集結・共有することで組織の維持発展に資する価値を生み出すこと』」としている（田中・池田[2021]223）。

太田らは、「カリキュラム・マネジメント自体をどう考えるかについても、まだ保育界では確立はしていないように思われる」とし、「カリキュラム・マネジメントを、ここでは責任主体である園として、カリキュラムとその保育全体を、子どもたちに合わせ整備・調整・改善し発展させることと考えたい。また、そこにはよりよい保育の追求、保育観、子ども観、保育・指導計画の検討、さらに保育者間、地域、他機関、保護者との相互連携など、保育を整備発展させる上での関連内容をもそれに含むもの」と定義している（太田ら[2018]80）。

横松、田中・池田、太田らによるカリキュラム・マネジメントの定義からは、幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントとは、①教育課程の編成、実施、評価、改善というPDCAサイクルを、②全教職員の協力体制を基盤とし、地域や他機関、保護者との相互連携や協働などを含む組織全体で、③科学的なデータ、情報等を活用して保育の質を向上させる知識の共有や創造を図り、④それらの知識をもとに実践を改善し発展させていく営みと考えられる。問題は、組織全体で科学的なデータ、情報等を活用して保育の質を向上させる知識の共有や創造を図り、その知識を日常の実践から生み出される経験や知恵とどのように融合させるかにあると考えられる。

4. 考察

本論文の目的は、幼稚園においてインクルーシ

ブ教育を推進するために求められるカリキュラム・マネジメントについて、先行研究を整理し考察することによってその基本的な考え方と進め方を明らかにすることであった。そのために、前章までで先行研究を整理し考察した。

先行研究の整理と考察から、幼稚園におけるインクルーシブ教育とは、障害も含めて多様な教育的ニーズが存在することを前提とし、その多様性を生かす保育が展開されることであると考えられた。幼稚園において多様性を生かす保育が展開されていくためには、従来からの障害観や教育観の大きな転換が求められると考えられた。

幼稚園における教育課程とは、「幼稚園における教育期間の全体にわたって幼稚園教育の目的、目標に向かってどのような道筋をたどって教育を進めていくかを明らかにするため、幼稚園教育において育みたい資質・能力を踏まえつつ、各幼稚園の特性に応じた教育目標を明確にし、幼児の充実した生活を展開できるような計画を示す」ものであり（文部科学省[2018]77）、教育活動を展開していく上での根幹となるものである。しかし、幼稚園教育要領がわかりにくく具体性に欠けることや、具体的な教育課程のモデルが存在しないことなどから、小学校以降の教育課程と比べて曖昧さが生じているという問題がある。また、カリキュラムとして広義に考える場合には、学校が策定する教育計画としての顕在的カリキュラムである教育課程と、それと対比的に提示される、教師の意図を離れた子どもの学習過程や指導の副作用なども含めた経験の総体としての潜在的カリキュラムをも含み込んでカリキュラム概念を理解することが必要である。他にも教育課程を編成する際には、幼児を学びの主体として位置づけた「主体的な学習者モデル」に立つ必要があると考えられた。

カリキュラム・マネジメントについては、①教育課程の編成、実施、評価、改善というPDCAサイクルを、②全教職員の協力体制を基盤とし、地域や他機関、保護者との相互連携や協働などを含む組織全体で、③科学的なデータ、情報等を活用して保育の質を向上させる知識の共有や創造を

図り、④それらの知識をもとに実践を改善し発展させていく営みと考えられた。

以上のように幼稚園におけるインクルーシブ教育、カリキュラム、カリキュラム・マネジメントについて整理した上で、実際にカリキュラム・マネジメントをどのように進めていけばよいのであろうか。

インクルーシブ教育が、障害のある子どもの集団への同化を目指しておこなわれた統合保育や特別支援教育と異なり、すべての子どもの多様性を前提としその多様性を生かす保育が展開される必要があることから、まず教職員の障害観や教育観の転換が求められる。カリキュラム・マネジメントが全教職員の協力の下で行われる必要があることから、障害観や教育観の転換は、一人ひとりの教職員レベルではなく、園全体の組織としてのレベルで行われることが求められる。組織としての障害観や教育観の転換のためには、田中・池田のいうナレッジマネジメントが有効であると考えられる。それは「組織でのカリキュラムマネジメントにおける保育所のナレッジマネジメントは、個々の組織におけるコンテキストに依存する特質を有しており、各組織で蓄積された知識資源を、各園でのコンテキストデザインにより融合させる過程が必要である」ことによる（田中・池田[2021]231）。ここでいうコンテキストとは、まさに各幼稚園において蓄積された障害観や教育観であり、その転換のためには「園内外の人、組織の知識、知識資産を組織的に集結・共有することで組織の維持発展に資する価値を生み出すこと」が必要である（田中・池田[2021]223）。田中・池田は、幼稚園におけるナレッジマネジメントの例として、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿⁸」をエスノグラフィー（観察記録）や画像・動画、省察物等の「読み取りから保育の質の向上につながる『Evidence-based』の知識を創造していく園内研修体制や保育実践分析プロジェクトチームの編成等のシステムづくりを行い、保育の質の向上のための価値、特に知識を創造すること」（田中・池田[2021]223）を挙げている。また、幼稚園で

の木製遊具の導入事例の分析から、「幼稚園の保育目標と教職員の信念、園文化、園環境、子どもの特性、発達段階、身体機能、遊びへの要求・意欲、子どもの現在の姿といった、つながり合う多層的な文脈でとらえてこそ、実践例で見られたような価値を創造させた」としている（田中・池田[2021]230）。すべての教職員がインクルーシブ教育の理念を理解した上で、インクルーシブ教育を推進していくための発達観、保育観を共有し、そこから新たな保育実践を構想し展開していくためには、田中・池田がいうように、ナレッジマネジメントによる新たな知識を創り出していくことを基盤としたカリキュラム・マネジメントを実践していくことが求められる⁹。

他にも、幼稚園においてカリキュラム・マネジメントを有効に実施していくための方策の研究が行われている。横松（2017, 2018, 2019）の幼稚園においてカリキュラム・マネジメントを実践していくための研究者の協働手順の開発、佐藤ら（2017）の幼小連携・接続のプログラムや実践から幼小合同研究会開催を含んだカリキュラム・マネジメントの提案、朴（2017）の子どもの姿に基づいた省察と保育者間の情報の共有による「個々人の経験の知」から「共有による組織の知」へと広げるための協働体制の構築、太田ら（2018）の障害のある子を含む保育のカリキュラムモデルの提案、岡野（2018）の園内研修の実施とカリキュラム・マネジメントを実施する際の確認項目及び内容の整理、大関ら（2019）のカリキュラム評価表の作成、田中ら（2020）の幼稚園教育課程モデルの開発などである。個々の研究について詳しく紹介することはしないが、それぞれ幼稚園等におけるカリキュラム・マネジメント実施上の課題を踏まえて、実効性のある方策を開発しようとするものである。

各幼稚園の目標をはじめ、教職員の構成、園の文化や環境、子どもの特性、発達段階など状況は異なる。カリキュラム・マネジメントを有効に進めていくための方法や内容は当然園によって異なる。それぞれの園が自園の状況に合わせて適切な

方法や内容を採用することができるように研究が進められることが必要である。研究者には、幼稚園の現場と連携した研究を進め、現場で活用可能な方法や内容を提示していくことが求められている。

5. まとめ

幼稚園においてインクルーシブ教育を推進することは、環境を通して遊びを中心として行うという、これまでの教育の基本に変革を求めるものではない。第2章でも述べたように、これまで障害のある子どもを受け入れてきた中で蓄積された実践知をもとに、すべての子どもの多様性を前提としその多様性を生かす保育が展開されるために必要な、新たな知識を創造し共有するための取組を進めることである。本論文では、先行研究を整理することを通して、カリキュラム・マネジメントにおけるナレッジマネジメントが有効であることの可能性を提示した。しかし、どのようにしてナレッジマネジメントを進めていけばよいのかという具体的な方法等の提示はできていない。実際に幼稚園でナレッジマネジメントを進めていくために、園内での研修や研究の在り方や、創造・共有された知識をどのように活用していくのか、地域や関係機関との相互連携や協働をどのように進めればよいのかなど検討しなければならない課題は多い。先行研究でも指摘されていることではあるが、幼稚園現場での実践を通じた事例の蓄積や様々な研究の知見の検討を通して有効な方策を生み出していくことが今後の課題である。

【註】

¹ 幼稚園で行われる指導は、「幼稚園教育要領」という名称に見られるように、正式には「教育」と呼称される。しかし、幼児期の指導は幼稚園だけでなく、保育所やこども園等でも行われており、そこでの指導は「保育」と呼称される。「幼稚園教育要領解説」においても、具体的な実践を指す場合は「保育」という用語が使用されており、先行研究等においても乳幼児期を対象とする指導や支援を総称して「保育」という呼称が使用されている。そのため、本稿では幼稚園を対象としているので「教育」を使用することを基本とするが、文脈によって適宜「保育」という呼称も使用する。また、先行研究の引用部分では、そこで使用されている方の語を使用する。

² 幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども

園教育・保育要領における障害に関する記載内容を検討した園山・藤原(2017)は、幼稚園教育要領には昭和39(1964)年版、保育所保育指針には昭和40(1965)年版に初めて障害に関する記載がなされたが、具体的な支援方法につながるようなものではなかったとしている。それぞれ、平成元(1989)年版、平成2(1990)年版以降集団のあり方の工夫や集団の中での個別の配慮等が求められるようになってきたとしている。

なお、障害児保育の制度化は、1974年に当時の厚生省が「障害児保育事業実施要綱」を公布したことによるが(末次2011)、実質的に障害児保育を担ってきたのは幼稚園よりは保育所であったとされる(水野2012)。

³ 「障害者の権利に関する条約」第24条では、教育について次のように規定されている(抜粋)。

- (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償かつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと(下線筆者)。
- (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。
- (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
- (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。

DINF(障害保健福祉研究情報システム)ホームページより。

<https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/adhoc8/convention131015.html#ARTICLE24> (2021.12.5閲覧)

権利条約の締結に必要な国内法の整備をはじめとする国内体制整備のために2009年に内閣府に設置された障がい者制度改革推進会議(以下「推進会議」)は、2010年に出した「障害者制度改革の推進のための基本的な方向(第一次意見)」で、我が国の教育制度を次のように改めることを求めた。

障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則とし、本人・保護者が望む場合のほか、ろう者、難聴者又は盲ろう者にとって最も適切な言語やコミュニケーションの環境を必要とする場合には、特別支援学校に就学し、又は特別支援学級に在籍することができる制度へと改める(下線筆者、同意見17頁)。

<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/pdf/iken1-1.pdf> (2021.12.5閲覧)

第一次意見を受けて、制度改革の方向性や内容等について論議した中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会(以下「特特委」)は、2012年に「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)」(以下「特特委報告」)を出した。そこでは、就学先の決定について以下のようにされ、第一次意見に示された方向性とは異なるものとなった。

就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際、市

町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である(下線筆者)。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2021.12.5閲覧)

同報告に示された方向性については、権利条約の理念に反するものとして、推進会議の委員をはじめ様々な批判がある(清水2012、大谷2013、一木2014など)。推進会議や特特委における議論の経過や内容の詳細については柴垣(2016)を参照。

⁴ 2012年の特特委の「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)」を受けて、2013年に学校教育法施行令の一部改正が行われ就学先決定の仕組みが改められた。改正の内容は註3に示した特特委報告の内容がそのまま反映されている。

「平成25年9月1日『25文科初第655号 学校教育法施行令の一部改正について(通知)』

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339311.htm (2021.12.5閲覧)

⁵ 特特委が2012年7月にまとめた報告。内容については註3を参照。

⁶ 註3を参照。

⁷ ここで引用した田中・池田(2021)の論文では「カリキュラムマネジメント」と表記されているため、田中・池田(2021)からの引用部分については同じように「カリキュラムマネジメント」と表記する。同じく「ナレッジマネジメント」についてもこのように表記されているため同じように表記する。

⁸ 幼稚園教育要領の第2章に示された領域のねらい及び内容に基づいて、各幼稚園で、幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねることにより、幼稚園教育において育みたい資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿であり、特に5歳児後半に見られるようになる姿のこと(文部科学省[2018]52-53)。

⁹ ナレッジマネジメントについて田中・池田([2021]223)が参照している野中・紺野(1999)は、ナレッジマネジメントには狭義と広義の意味があるとしている。狭義の意味は「知識の共有・移転、活用のプロセスから生み出される価値を最大限に発揮させるための環境の整備とリーダーシップ」(野中・紺野[1999]54)という組織内部に重点を置いたものである。広義の意味は「従来の有形(形のある、単位で数えられる)資源や資産中心でなく、無形の知識こそが価値の源泉だとする、あたらしい経営のパラダイム」であり、「知識にもとづく経営、つまり戦略・組織・事業など、経営のあらゆる側面を知識という目でとらえ実践すること」(野中・紺野[1999]45-46)、そして「知識資産を共有するため組織内外でのさまざまな知識ワーカーや顧客との関係性やネットワーク」という外部にまで開かれたものである(野中・紺野[1999]71)。

また、野中・紺野はナレッジマネジメントのタイプとして次の4つをあげている(野中・紺野[1999]69-77)。

- (1) ベストプラクティス共有型
- (2) 専門知ネット型
- (3) 知的資本型
- (4) 顧客知共有型

これら4つのタイプから考えると、幼稚園におけるナレッジマネジメントは、組織内の成功事例(ベストプラクティス)のノウハウを園内で集約し、その共有によって業務の効率化や保育の質向上等を図り(ベストプラクティス共有型)、

組織内外の専門的知識を持つ人々とのネットワークを図りつつ（専門知ネット型）、園が保有する有形、無形の知識資産を財産として、そこからさらに価値を生み出し（知的資本型）、顧客（保護者）との知識の共有あるいは知識の提供（顧客知共有型）を行うことによって保育の質や園の価値そのものを高めていくことであると考えられる。ただ、ナレッジマネジメントを進めていく際には、まずは上記の狭義のナレッジマネジメントに基づいて教職員それぞれの中にある知識を共有・移転、活用するための環境の整備が求められる。

野中・紺野はナレッジマネジメントの実践として①知識実態を把握し、知識上の問題を特定する、明らかにする、②自分の会社にとって必要なナレッジマネジメントの定義と範囲を決める、としている（野中・紺野[1999]82）。幼稚園において実際にどのような形でナレッジマネジメントを進めていくかについては、それぞれの園における知識の共有・移転、活用の実態がどのようなものであるのかを把握することが出発点であり、その上で園に必要なナレッジマネジメントは何かを明らかにすることが必要である。さらにはナレッジマネジメントを進めていくための組織体制の検討や構築が必要であるが、それらについては企業経営を基盤に展開されているナレッジマネジメントを幼稚園においてどのように展開するかという大きな課題があり、それについては別稿で検討したい。

【文献】

- 中央教育審議会（2016）『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について』。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf(2021. 12.5閲覧)
- 浜谷直人（2018）「同質性（同じ）を前提とする保育から多様性の尊重へ」（浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳（著）『多様性がいきるインクルーシブ保育』、ミネルヴァ書房）3-45。
- 日戸由刈（2020）「インクルーシブ保育と統合保育」（尾崎康子・阿部美穂子・水内豊和（編著）、『よくわかるインクルーシブ保育』、ミネルヴァ書房）6-7。
- 一木玲子（2014）「文部科学省の障害者権利条約への姿勢を読み解く」（福祉労働, 142, 現代書館）38-48。
- 鬼頭弥生（2017）「インクルーシブ保育の理念と方法」（豊岡短期大学論集, 14）433-442。
- 水野恭子（2012）「障害児保育の歩みとこれからの障害児保育実践に向けて」（愛知教育大学幼児教育研究, 16）77-82。
- 本山敬祐（2017）「主体的・対話的で深い学びを促すカリキュラム・マネジメントの実現に向けた基礎的考察」（東北女子大学・東北女子短期大学紀要, 56）105-113。
- 文部科学省（2007）「文部科学省初等中等教育局長通知 特別支援教育の推進について」。
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf（2021.12.5閲覧）
- 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』（フレール館）。
- 中村三緒子（2017）「カリキュラム・マネジメントの能力を育む保育者養成の課題」（北翔大学短期大学部研究紀要, 56）57-64。
- 野中郁次郎・紺野登（1999）『知識経営のすすめ』（筑摩書房）。
- 岡野聡子（2018）「幼児期におけるカリキュラム・マネジメントの実践研究Ⅰ」（奈良学園大学紀要, 8）127-141。
- 太田俊己・中澤潤・相沢和恵・室井佑美・浅川茂美・広瀬由紀・中野圭子・橋本純一（2018）「障害のある子を含む保育のカリキュラム・マネジメント」（人間環境学会『紀要』, 30）79-95。
- 大谷恭子（2013）「障害者制度改革の到達点と課題」（福祉労働, 141, 現代書館）56-65。
- 大関嘉成・井上智・中村里美・加藤かおり・佐々木美紗子・角屋友加里（2019）「幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントのためのカリキュラム評価表作成の試み」（羽陽学園短期大学紀要, 39）23-35。
- 朴信永（2017）「協働によるよりよい幼児教育を目指したカリキュラム・マネジメントの実践について」（椋山女学園大学研究論集（社会科学編）, 48）2017
- 佐藤環・菱田隆昭（2017）「小学校との接続・連携を強化する幼稚園のカリキュラム・マネジメント」（茨城大学教育実践研究, 36）281-294。
- 柴垣登（2016）「日本的インクルーシブ教育シ

- システムについての考察」(Core Ethics, 12) 131-143。
- 柴垣登 (2021) 「幼稚園におけるインクルーシブ教育についての考察」(岩手大学大学院教育学研究科年報, 5) 221-234。
- 清水貞夫 (2012) 『インクルーシブ教育システムへの提言』(クリエイツかもがわ)。
- 障がい者制度改革推進会議 (2010) 『障害者制度改革の推進のための基本的方向 (第一次意見)』。
<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/pdf/iken1-1.pdf> (2021.12.5閲覧)
- 園山繁樹・藤原あや (2017) 「幼児期のインクルーシブ教育・保育に関する一考察」(人間と文化 (2017年), 島根県立大学) 221-226。
- 末次有加 (2011) 「戦後日本における障害児保育の展開」(大阪大学教育学年報, 16) 173-180。
- 田中謙・池田幸代 (2021) 「カリキュラム・マネジメントにおけるナレッジマネジメント」(教育実践学研究, 26) 219-234。
- 田中敏明・石川ますみ・貞方聖恵 (2020) 「幼稚園教育課程モデルの編成」(九州女子大学紀要, 56-2) 13-23。
- 筑波晃英・七木田敦 (2018) 「幼児教育におけるインクルーシブ教育の可能性について」(広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 67) 91-98。
- 横松友義 (2017) 「各幼稚園でカリキュラム・マネジメントを成立させるための研究者の協働の構想」(岡山大学教育学研究科研究集録, 166) 41-51。
- 横松友義 (2018) 「幼稚園カリキュラム・マネジメントを実現できる教育課程及び年間指導計画を編成・作成するための研究者の協働手順の開発」(岡山大学教育学研究科研究集録, 169) 1-14。
- 横松友義 (2019) 「幼稚園カリキュラム・マネジメントにおける教育課程のPDCAサイクルを実現するための研究者の協働手順の開発」(岡山大学教育学研究科研究集録, 171) 63-73。