

統合保育からインクルーシブ保育への展開のための実践的視点 — 大学間連携共同研究 (1) —

Practical Perspective for Childcare developing from Integration to Inclusive — collaborative research between partner universities (1) —

別府悦子¹⁾・大井佳子²⁾・水野友有¹⁾・谷 昌代²⁾・ダーリンプル規子³⁾
平野華織¹⁾・山田丈美¹⁾・斎藤英俊²⁾・西垣吉之¹⁾

Etsuko BEPPU, Yoshiko OI, Yu MIZUNO, Masayo TANI,
Noriko DALRYMPLE, Kaori HIRANO, Takemi YAMADA,
Hidetoshi SAITO, and Yoshiyuki NISHIGAKI

抄録：国際的なインクルーシブ理念の流れとともに、保育・幼児教育において「どんなに障害や困難をかかえていても子ども期から排除されることなく、かけがえのない仲間や集団の中で一人一人がその子らしく輝き豊かに発達していくこと」を目指すインクルーシブ保育が重視されている。しかし、実際、理念の確認にとどまっていることが多い。そこで、本研究では、特別な支援の対象となる子どもの実践事例によるエピソードから、生活文脈の場で起こり得る、様々な兆候や問題をインクルージョンの視点から検証した。事例では、特別な配慮を必要とする幼児がクラス集団に参加していった例であるが、「ルール」を重視したり、「みんなと一緒に」の行動を優先するがゆえに、「クラスへの参加」という目標設定に陥る点が、統合保育からインクルーシブ保育への展開のための課題であることが明らかになった。インクルーシブ保育としての目標設定には、指針・要領が示す「保育内容」、即ち5領域での学びを視点として、個々の子どもが有する学びの「異なるニーズ」に応える指導計画が求められることが示唆された。

キーワード：インクルーシブ保育・教育、統合保育、参加、幼児期の学び、エピソード研究

I. はじめに

本研究の3つの論文は、中部学院大学が連携協定を結ぶ北陸学院大学との共同研究である。二つの大学は「神を畏れることは知識のはじめである」というキリスト教主義の建学精神をもとにしている。「神を畏れること」とは、愛と義と公平を求める神の意志を尊重することであり、そこよりはじまる「知識」は、技術的知性だけでなく、それを真に生かす叡知的理性をさす。またそれは、隣人愛に生きることを促し、正義、自由、平和を折り求める「知識」のことである(中部学院大学ホームページ)とされている。今、保育・幼児教育現場には様々な事情を抱えた子どもたちが在籍し、一人一人のニーズに応える取り組みが必要になってきている。それを後押しするものが「インクルージョン」の国際的な流れである。保育・教育において、どのような背景や事情をもつ子どもも一人一人に「愛と義と公平」が与えられることを求める理念である。

両大学は保育士と教員の養成学科を擁し、それぞれの地域の保育・幼児教育、療育等に深く関わってきた。地域の特色や歴史は異なっても、子どもたちがそれぞれの場で排除されることなく過ごせるよう、人間愛を尊重した養成と支援を行ってきた。そこで、両大学が共有する特性を生かし、インクルーシブ保育についての共同研究を行うこととし、次の3つの視点から共同の討議を重ねてきた。①障害のある子どもたちの保育・教育の歴史をふまえて個々の子どもの学びを支援する個別指導計画の検討から障害児保育を見直す、②インクルーシブ保育としての加配保育者の役割と課題、③こうした技術的知性のベースとなる叡知的理性としてのキリスト教主義保育の歴史と概念的検討、の3つの論考を進める中で、インテグレーションからインクルージョンへの保育の捉え方における視点の変換について共同で考察してきたことを報告する。

1) 教育学部子ども教育学科 2) 北陸学院大学人間総合学部 3) 短期大学部幼児教育学科

II. 問題と本研究の目的

1. インクルーシブ保育・教育の概念と成立過程

1) 障害児保育の草創期

保育・幼児教育の分野では、託児所であった戦前の保育所においても、私立が多数である幼稚園においても、障害児を受け入れ、保育者たちが情熱を傾けて、時には献身的に実践を行ってきた歴史がある。障害児保育が制度として確立されたのは1970年代においてである。障害児諸学校において「特殊教育諸学校10年計画」(1972年)に着手され、障害児施設においては「心身障害児通園事業」が1972年に開始され、6歳以上の就学免除の児童を対象にしていた知的障害児通園施設(当時は精神薄弱児通園施設)に6歳未満児の受け入れを国が認めた。さらに、1974年には厚生省通達「障害児保育事業の実施について」によって保育所での障害児の受け入れを国が認め、幼稚園においては文部省から「心身障害児幼稚園助成事業補助金交付要綱」と「私立幼稚園特殊教育費国庫補助金制度」が出されて、障害児保育に助成が交付される制度が確立している。1973年に滋賀県大津市が希望する障害児をすべての保育所(園)、幼稚園で受け入れ、「保育元年」と呼ばれた(近藤、2005)。1973年に出された中央児童福祉審議会答申では、「障害児に対する一般社会の理解、早期発見、早期指導、その後の障害児保育や幼児教育に関わる制度は、保育ニーズの高まりや乳幼児健診・早期療育の施策が向上してきたことにともない、障害の種類と程度によっては障害児を一般の児童と隔離することなく社会の一員として、むしろ一般の児童とともに保育することによって障害児自身の発達が促進される面が多く、また、一般の児童も障害児と接触する中で、障害児に対する理解を深めることによって人間として成長する可能性が増し、そのことがまた福祉の涵養に資する面が多い」と記して統合保育の理念が盛り込まれている。しかし、それは「障害の種類と程度によっては」という限定付きであった。この答申を受けて、1974年に厚生省は「障害児保育事業実施要綱」を通知し、「保育に欠ける、軽度の心身障害児を有する幼児を保育所に入所させ、一般の幼児とともに集団保育することにより、…中略…対象となる児童はおおむね4歳以上の精神薄弱児、身体障害児等であって、原則として障害の程度が軽く集団保育が可能で、日々通所できるものとする。…略、障害児保育の事業には、原則としてほぼ2名を配置するものとする」と具体化される。全国で18か所の対象保育所が指定され公的な障害児保育が開始されたが、1978年の厚生省児童家庭局通知「保育所における障害児の受け入れについて」で、対象年齢を限定しない、中程度までの障害児を受け入れる、受け入れ人員について保育所の裁量となって、「指定園方式」から一般保育所への「入所加算方式」へと移行することとなった。

2) 少子化対策のもとでの施策

1973年以降の合計特殊出生率の低下に対する施策として1994年にエンゼルプラン、1999年に新エンゼルプランが作成されている。少子化対策の多様な保育サービスの一つに「特別保育事業」があり、その後の「保育対策促進事業」へと引き継がれて、2002年には障害児保育事業が国の特別保育事業の一環として国庫補助負担金で実施されるようになった。「特別児童解消促進等事業」の中に障害児保育の対象となる幼児に関する規定(「障害児保育円滑化事業」)が盛り込まれ、あわせて障害児保育を行う保育所の環境整備に関する規定(「保育環境改善事業」)が設けられている。障害児が保育所にいることを当たり前とする制度整備が図られてきたと言えよう。

保育内容においても、1990年の保育所保育指針改定で初めて障害児保育に関する記載が入る。「一人一人の子どもの発達や障害の状態を把握し」、「適切な環境の下で他の子どもとの生活を通して、両者がともに健全な発達が図られるように努めること」と保育の計画作成上の留意事項(第11章)にあり、「指導計画にとらわれず柔軟に」「職員の連携体制の中で個別の関わりが十分にとれるように」「家庭との連携を密にし、親の思いを受け止め」と、障害児を受け入れる際の留意事項が記されている。

3) サラマンカ宣言以後

特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関して行われた1994年の「サラマンカ宣言」以降、インクルージョンという捉え方が国際的に市民権を得ることになった。ノーマライゼーションの理念に沿った「インテグレーション(統合教育)」とは異なる捉え方である。統合教育とは、障害のある子どもを対象とし、一般教育(健常児に対する教育)の中で障害児に対して特別な教育を行うことであり、障害児に対して健常児と同じ場で特別な教育を行うことであった。したがって、統合教育では、障害児と健常児は異なる存在として区別されることになり、一般教育への参加の在り方も、完全統合-部分統合-交流というように「ついていける」程度によって変えるなど、実質的に、健常児のための教育に障害児が同化していくことを求めているとの批判があった(齊藤他、2010)。前節で述べた障害児保育に関わるさまざまな事業や法令は、統合保育の捉え方に基づく事業であった。一方、インクルージョン(インクルーシブ教育)は、その定義に十分な国際的な共通理解がないとの指摘もあるものの(荒川、2008年)、教育は身体的、知的、情緒的、言語的等の状態とは関係なく、すべての子どもを対象とし、すべての子どもに平等に学習活動が保障されていなくてはならないとする理念である。障害児と健常児という区別をすることなく、すべての子どもを一人一人異なるニーズを持った子どもとして捉え、一人一人のニーズを対等に扱い、それぞれの子どもの対して最適な教育を保障していかななくてはならないとする。

サラマンカ宣言と、2006年第61回国連総会で採択され

て2014年に日本も批准した「障害者権利条約」は、「インクルージョン」の理念を広い分野において実現することを締結国に求めるもので、同条約第24条「教育」では「障害者を包容する（インクルージョン：筆者註）あらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」となっている。わが国においては、2006年の学校教育法改正、2007年の障害者権利条約署名などを通じて、養護学校、特殊学級（当時の名称）への入学手続きなどに示されてきた分離型特殊教育の考え方からインクルーシブ教育への変更が推進されることとなり、2007年より「特別支援教育」が開始された。サラマンカ宣言にある「特別なニーズを持つ子ども」は、障害児を指すものではなく、おかれた環境の影響で特別な教育的ケアの提供が必要な状態になった子どもを含んでいる。「障害のある子どもとなない子ども」の二分法ではなく、すべての学習者が対象となる「特別支援教育」とされた（荒川、2013）。

2. インクルーシブ保育の実践的課題

1) 統合保育からインクルーシブ保育へ

文部科学省（2007）は、上記のような障害児教育を巡る動向において、義務教育における学校に比して幼稚園・高等学校における体制整備に遅れが見られると指摘している。しかし、その実際は、私立の比率が高い幼稚園では、障害として対応する園児の補助金申請をしない場合も少なくなく行政は在園する障害児数さえ把握していない状況にあり、保育においては義務教育の体制整備とは異なる方向で特別支援は展開されていた。乳幼児期の特性がそれを求めるからである。諸検査や聞き取り調査での障害特性の把握が難しく診断に不確定さが残る中、生活を共にすることを通じての幼児理解が特に重要となる。また、障害の発見に園が関わることも多く保護者の障害受容や親子関係の不安定に対する支援も重要な課題となる。このように乳幼児期固有の特別支援の課題があり、特に発達障害のある乳幼児やいわゆる「気になる子ども」、特別な配慮の必要な子どもへの支援アプローチの開発や、保護者に対する相談・支援制度及び体制の確立が課題となっている（鬼頭、2017）。

このような状況から、義務教育学校が特別支援学校や特別支援学級を支援の方法とするのに対して、乳幼児期には、拠点方式で障害児をクラスに集めて保育する園や療育施設との並行通園という方法を取る場合はあるものの、各園の通常の保育の形態において「障害のある子どもとなない子ども」が一緒に過ごす「統合保育」での支援が一般的であり、前節で見た取り組みや法令上の位置づけもこの範疇であった。

こうした統合保育とインクルーシブ保育の違いについて、河合・小山（2015）は、統合保育は「障害のある子どもない子どもともに同じ場で体験や活動をするが、障害の有無ありきの発想から出発している」のに対して、インクルーシブ保育は、「個人差や多様性を認めることから

始まり、どの子どもも大切な存在として一人一人が伸びやかに育つ保育、子ども同士が育ち合う保育をめざし、いろいろな子どもがいることを前提とした保育」であると述べる。茂木（2003）は、保育に限定せず、統合教育が「通常学級のカリキュラム編成や教授法を特に変えることなく、障害児を通常学級に受け入れる」ことであるのに対して、インクルーシブ教育は「社会そのものを多様な人々が共生する場と考え、統合のように学力のレベルは問題にせず、通常学校の考え方や運営の仕方を変えて、障害児を含む特別なニーズを持つ子どもすべてを包含する教育のあり方を追求しようとするものである」と述べている。つまり、インクルーシブ保育・教育では多様性に対応するために新たな方法を探求し続けていくことが重要となるということである。

芦澤（2011）は、統合保育では「健常児の保育の在り方を変えずに障害児を受け入れるため、その環境が合わなくても無理にいななければならない状況も起こり得る」と指摘する。一方、インクルーシブ保育では、「今までの保育を見直し、障害のある子どもない子ども、共に自分らしく生き生きと生活できるように新たな保育環境を作っていく」のだと言う。ユネスコは、インクルーシブ教育ガイドラインで、定義に「インクルージョンはプロセスである」と掲げる。ユネスコの定義にある「多様なニーズに対応」「すべての子どもの出席・参加・達成」の具体化は、今ある通常教育を改革し、常に見直し構築していくことを求めるのである。

2) インクルーシブ保育を探る方法論

保育の現場では、1990年代から「気になる子ども」や「特別なニーズをもつ子ども」の問題が顕在化してきた。河合（2011）はこの状態が、「『保育』そのものの枠組みの問い直しを迫った」と指摘する。すなわち、「障害児保育が積み上げてきた『一人ひとりを大事にする』ことと『共に育ち合う』ことをいかにつなぐのか」が改めて問われることになる、というのである。では、河合の言う「どの子どもも排除しない保育」、すなわち「どんなに障害や困難をかかえていても子ども期から排除されることなく、かけがえのない仲間や集団の中で一人ひとりがその子らしく輝き豊かに発達していくこと」を目指す方法はどのように探ればよいのだろうか。この点が本研究の課題の一つである。

周知のように保育・幼児教育では指導は環境を通して行われ、上記のようなインクルージョンの理念の実現は、保育者という人的環境次第という面がある（鬼頭、2017）。一人一人を尊重する姿勢にとどまらず、どの子どもにも可能な限り発達を保障すること、互いの差異、異質な部分も認め合い、相手の感覚や考えを尊重して行動することを仲立ちすることが保育者の役割であり、多様な参加を保障する環境の工夫が鍵となる。また、保育・幼児教育は遊びと生活を通じての学びの過程である。障害や困難を抱える子どもを含めて、どの子どもにも周りの子どもと

表1 保育者Bの特別な配慮を必要とするA男に関するエピソード

エピソード	時期	保育者Bによるエピソードのタイトル
1	5月	保育者が自分の思いを共有してくれたことに心地よさを味わう時期
2	6月上旬①	自分と他児とのズレを感じ葛藤する時期
3	7月上旬②	友達への関心が生まれてかかわろうとするがうまくいかず葛藤する時期
4	7月上旬	友達と一緒に遊びたい・友達と一緒にいたいという思いを明確に表す時期
5	8月下旬	保育者の温かなまなざしが向けられることで、さらに安定し、他者と共有の世界を持つという意思が明確になる時期
6	8月下旬～9月下旬	他者の思いに添って自分の気持ちを調整しようとする時期
7	11月～	自分の存在を、よりみんなに感じてほしいという願いを行動に表す時期
8	11月～12月	相手の心の動きに合わせてながら、行動している事がハッキリと表れてきた時期
9	1月～	生活発表会にクラスの一員として参加する

共有される遊びと生活を保障するための工夫が求められ、その具体化が個別の指導計画となる。インクルーシブ保育の指導計画は、ただその場を一緒に過ごすだけでなく、障害をもつ子どもの内的世界が遊びと生活において確かに表現される経験が重ねられる必要がある。子どもの姿から、具体的な目標と方法を指導仮説とする指導計画を作成し、実践によって検証し、日常の保育の見直しにつなげることが重要となろう。

3. 本研究の目的

障害児保育の創成期から、保育者は、どんなに障害や困難を抱えていても排除されることなく、仲間や集団の中で一人一人がその子らしく輝き豊かに発達していくことを目指してきた。しかし、インクルーシブ保育への展開は、理念の確認にとどまっていることが多く、そのことを明らかにする研究も少ないと多くの実践者、研究者が指摘している(石井、2010など)。理念を実践に具体化することは、保育所・幼稚園・認定こども園の日々の保育実践を見直し、保育環境の変革を求めることとなる。実践研究を進め、真にインクルージョンの理念に沿った実践を後押ししていくことが保育者養成大学に求められる。本研究では、生活文脈の場で起こる様々な兆候や問題をインクルージョンの視点から検証することを通じて、統合保育からインクルーシブ保育への展開に向け、インクルージョンの理念を保育において具体化する際に必要な視点を抽出することを目的とする。

Ⅲ. 障害児のいるクラスにおける保育実践事例の検証

本章では、障害児保育に取り組む過程で分離保育への展開が検討された統合保育の実践報告を、保育者の心の動きに着目して検証し、統合保育からインクルーシブ保育への展開における課題を抽出する。クラス担任保育者

が「他の子どもたちと共有の世界を楽しむことができるようになった」と振り返った実践事例である。

1. データの収集と分析手順

特別な支援を必要とするA男を巡るクラス担任保育者Bによる報告「気になる子どもとの親密性の形成過程に他者が関与する意味－保育者の感情が揺さぶられる体験に焦点をあてて－」(未公刊)を検証する。報告事例は、A男と所属する4歳児クラスについての実践で、A男は、「特定の診断名はないが言語によるコミュニケーションが難しい子ども」である。

【研究の方法】

上記報告のエピソードをもとに、A男の行動の意味、及びそれを捉える保育者Bの心の揺れと見方の変容を検討する。保育者Bの見方については、Ⅱ章で検討した統合保育的視点とインクルーシブ的視点について分析する。

保育者Bが「A男の育ちと保育者のとらえの援助」としてまとめた9つのエピソード(表1)の記述は、「担任のとらえ(タイトル)」「事例」「考察」で構成されており、エピソード3には「担任以外の保育者のとらえ」がある。

実践報告として保育者Bが記述したエピソードより抜粋した各エピソードについて、「保育者BによるA男の捉えのポイント」と考えられる表記に下線、「統合保育的視点」と考えられる表記に二重下線、「インクルーシブ保育的視点」と考えられる表記に太下線を付し、エピソードを分析する手掛かりとする。

2. 倫理的配慮

実践報告として用いることについて保育者B及び保育所から許可を得ている。本論文での使用にあたり、事例が特定されないよう抽象的な表現に置き換え、個人が特定される情報を割愛して記載する。

3. エピソードの分析

エピソード1・2の記述から言葉でのコミュニケーションが難しいA男との関わりで、何とかA男の態度や行動から彼の要求や意図をくみとろうとする保育者の姿がうかがわれる。エピソード2では、「友達を故意に押す・つねる」「・・・しまい、・・・できない」「奇声を発する」「噛みつく」「怒る」など、A男の不応行動の記述が目立ち、保育者BがA男との関わりに困惑している様子が見える。

また、エピソード2の考察の二重下線のように、「他児がしているように」「他の子と同じように」という記述があり、当時の保育者Bに「A男」と「他児」の二分法的な視点があったことが読み取れる。A男に対する願いは、「誰と（個人）」ではなく、「みんなと」「他の子と」と「集団と同じことをする＝適応」という統合保育的視点が前提となっていると考えられる。

エピソード3では、A男が他児や他児の行動に関心をもって、それゆえに、いさかきも含めて他児との交渉が増えてきたことがわかる。その中で、保育者Bは、A男と他児の「仲介役」に徹しようとするものの、A男、他児ら、そして保育者B自身も、そこにいる全員が安心できない状況となっている。

エピソード1

保育者が自分の思いを共有してくれたことに心地よさを味わう時期（5月）

事例：アンパンマンやポケモンの絵を描いてもらうのが大好きなA男。年少児の時も保育者に絵をかいてもらうことを喜んでいた。しかし、年中への進級当初はほとんどA男の言葉が分からず、A男が何を求めているのか理解できないような状態だった。

そのためA男も不安定な状態で生活を送っていた。保育者は地道にかかわり続け、A男のしたいこと、描いてほしいこと（物）を、A男のしぐさや言葉のニュアンスで何となく理解していった。ある日、突然A男に「タツター」と言われる。最初は意味が分からなかったが、どうやら絵を描いてほしいようだった。そこでA男の身の回りの物を見つけていくと、A男の持っていたポケモン図鑑に「タツター」と言うモンスターが居るのを見つけ、保育者が「これ？」と聞いたところ頷いたので、絵に描いて手渡すと、とても嬉しそうに笑った。

考察：言葉がスムーズにでないため、自分の気持ちを保育者に受け止められたという実感は、身体と身体の接触などを通して味わわせていくことを中心に保育を進めていきました。この頃は、自分の好きな物の絵を描いてほしいと要求してることが多かったのですが、その言葉が分かってもらえずイライラしていることが明らかに伝わってきました。保育者はA男の態度や行動から何を要求しているのかを感じようと努力していきました。自分の気持ちが伝わったとき、A男はとてもいい笑顔になり、少しずつ保育者が居場所になっているという実感を持つこともありました。ただ、全くA男の言葉が理解できない時もまだ多く、わかってあげたいのだが、どうしようもなく、気持ちばかり焦っていたことも事実でした。

（エピソード1のつづき）

A男はクラスの活動にはなかなか入れなかったため、保育者は一緒にクラスの活動に入れたいという願いをもって関わりましたが、A男自身は自分が他の子と同じようにできないことを敏感に感じ取ることが多く、そのことがストレスになり、奇声を発したり、時には周りの子どもに噛みついたりすることにつながっているように感じました。しかし、A男がここまで激しく怒ったり、奇声を発するのがはつきりとつかめず、つかめず、関り方に悩む日々が続いていました。

エピソード2

自分と他児とのズレを感じ葛藤する時期（6月上旬）

事例：保育中に「キャー！！」と絶叫することが多くなった。また、友達を故意に押したり、つねったりすることもあった。ある日の室内遊びでのこと。友達がテープカッターを使いセロテープを上手に切って、廃材をつなげ、車や電車を作って遊ぶのを見ていた。A男自身、自分でしてみようとするのだが、テープをねじってしまい、うまく切れないことが何度もあった。また、製作で紙を切っていたときも、他児がしているように、曲線に添って切ったりすることが出来ず、紙がビリビリに破れてしまい、激しく泣く事があった。

エピソード3

友達への関心が生まれてかかわろうとするがうまくいかず葛藤する時期（6月上旬）

事例：他児がしていることに関心を持ち、一緒にブロックや廃材で遊ぶようになってきた。ブロックで家を造ったり、「ベイブレード」という子どもに人気の玩具に似せてブロックを組み合わせて遊んだりしていた。

しかし、材料になるブロックの数には限りがあり、またA男にとっては、ブロックを組み合わせることが難しかったので、友達の作った物で遊ぶことが多かった。友達が貸してくれるときはいいが、やはりいつもそういうわけにもいかず、A男が使えないときもあった。そんな時に貸してほしいという自分のことが引き金となって、イライラして思わず手が出してしまうという状態にあった。

考察：この時期、A男の思いが周りに伝わるように、保育者が雰囲気やニュアンスからA男の思いを読みとり、それを言葉に置き換えていく、という援助を続けました。しかし、まだ保育者自身、完全にA男の言葉（意志）が分かるわけではなく、またA男は突発的に手を出してしまうことがあり、友達にいつ怪我をさせるかと冷や冷やする状態が続いていました。それと共に「今は保育者がA男の思いをかなえて行ってあげることが大事なんだ」とも考えていました。一方、この時期、他の子ども達は友達とのかかわりが充実し、遊びの場面でも、落ち着いて生活ができるようになってきた時期であるため、A男がその遊びに加わったり、乱入することで、遊び自体が壊れることが多くなってきました。そこで、今まではA男をクラスの一員として位置づけていこうと努力してはいましたが、ここで思い切って手立てを変え、A男だけが過ごすようにしようと考えました。しかし、一対一で遊んでも、次第に友達が気になりだし、突然みんなのところに駆け戻り、結局また手が出るということが繰り返されました。どう対応していいのかわからず、かなり苦しい時期でした。ここで「A男の他児と共にすごしたい、自分の思いをわかってほしいという願い」と、「他児の遊びを充実させたい、他児の安全の確保をしていきたい」という保育者の思いが、まっこうからぶつかることになりました。そこで、A男のみを他の場所（プレースペースなど）に連れて行き、一対一の保育をしようと、他の保育者に相談をしました。

エピソード3に対する担任以外の保育者のとらえ
事例：A男の担任に相談を持ちかけられる。聞いたとたん、そうした方法論に対して反対をした。しかし、その時には確実な根拠があるわけではなく、単に気になる子どもを排除して保育を進めていこうとする感じがしたので、感覚的に反対している。担任達にとっては実情も分からず反対していることに対して腹が立つところもあったのではないかと。そこで、自分自身もA男の状況を知りたくて、A男の具体的な様子を聞くことにする。特にその際の内的な心の動かし方について……。その中で、A男の行動があくまでも友達と一緒にいたいという思いの表れであることを感じはじめた。そしてA男が気に入ってしている遊びをみんなとしてはどうかという提案をする。しかし、その際、2人の担任は納得していなかった。

エピソード3の考察では、A男が遊びを介した他児との交渉において、「(他児の遊びに)加わる」「乱入する」「(A男が入ることで)遊びが壊れる」など、「A男がいないことで他児らの交渉や遊びが成功している」ように保育者が捉えている記述となっている。その結果、保育者Bは園内での分離保育を選択するに至り、A男をクラスの一員として位置づけようという保育者Bの一生懸命な思いや、A男と他児をつなごうという気持ちや、逆にA男と他児らとの心理的距離をつくっていたと考えられる。

エピソード3には唯一、「担任以外の保育者のとらえ」の記述がある。太下線部のように、別室で対面で保育するという分離保育に対する批判が示され、A男の遊びに他児を巻き込むという提案がなされている。保育者Bに対してインクルーシブ保育的視点での捉え方が提供されたと言えよう。

エピソード4・5では、保育者BによるA男とA男を含むクラスの子どもたちの捉え方が変化し、保育者Bは、自身の見方が変わったことの結果としてA男の行動も変容したと捉えている。保育者Bの捉え方の変化には、エピソード3の担任以外の保育者による異なる捉え方と方法論の提案が関わっているだろう。エピソード4の「複数担任との話し合いなどを通して」、保育者Bが自身の保育を振り返る機会を得たことも大きいと考えられる。

インクルージョンは、場を共有する人たちに、優劣で他者を見るのではなく、「異なる」ニーズという相互理解を求める。インクルーシブ保育では、保育者間でも同様に日々の実践や個々の保育観の交流によって異なる見方を重ねることが重要となる。保育者が統合保育的視点からインクルーシブ保育的視点へと転換していくには、波下線を付した他の保育者をはじめ、保護者、専門家など、他者との対話が有効であることが示唆される。保育者と他者との対話が、保育者の子ども理解と保育観にイノベーションをもたらすと考えられる。

エピソード4
友達と一緒に遊びたい・友達と一緒にいたいという思いを明確に表す時期（7月上旬）
事例：ある日、A男の口から「みんな・みんな」という言葉を聞いた。A男の描いて欲しいものを描いたり、色々な玩具を用意して、思いに応じていたつもりだったが、何度も「みんな・みんな」と言ってはクラスに戻ろうとする。また、避難訓練の際には、初め私が抱きかかえて二人で避難しようとしていたのだが、「みんなみんな！」と激しく訴えたため、急いでクラスに合流し、一緒に訓練に参加した。すると、それまでの騒ぎが一変し、冷静さを取り戻した。
考察：これまでは、A男のためにも保育者が一対一で関り要求に答えたり、他児との接触を減らすことで、他児と同じようにできない自分に葛藤を覚えることがないようにしてきました。しかし、A男の行動や、「みんなみんな」と言う言葉を耳にする中で、このような手立てがA男の視点に立ったものではないことに気づかされました。
 そこで、保育者の近くでA男が夢中になれる遊びを準備し、そこに周りの子どもが入ってこれるような雰囲気ができるような環境の構成を考えていきました。また、保育者と一緒に楽しそうに遊んでいるA男の姿を他児が見る機会を多く持つことで、A男への関心を持たせたり、A男に対する関りの手立てを学ぶ機会を持たせていこうと考えました。
 ちょうどその頃、小さく切ったある発泡スチロールに色画用紙を巻いてお寿司を作る遊びが流行っていたので、これならA男にも無理なく楽しめるのではないかと一緒に遊んでみました。すると、思いのほかA男もこの遊びを気に入って、熱心に色とりどりのお寿司を作っていました。それを見て周りの子どももA男に目が向き、「Aちゃんのお寿司おいしそうだね、Aちゃん寿司屋さんやね！」と言いつつ、周りもA男を自然に受け入れてくれていました。それをきっかけに、A男が周りの子に手を挙げることも少しずつ減っていきました。またこの時期、複数担任との話し合いなどを通して、A男が何を望んでいたのかを捉えようと努力し、さらにA男に対する援助のあり方について振り返ることで、自分の意識を変えていくことが出来たように思います。そのことで、A男が以前にもましてかわいいと思えるようになり、そうした感情がA男に伝わるのか、関係が深まったことを実感した時期でもありました。

エピソード5
保育者の温かなまなざしが向けられることで、さらに安定し、他者と共有の世界を持つという意思が明確になる時期（8月下旬）
事例：保育実習の学生さんが、実習期間の最終日に、ホールでアンパンマンの劇を見せてくれた。以前からアンパンマンの大好きなA男はとても楽しんでこの劇を見ていた。すると、急に保育室へと走り出し、自由画帳とクレヨンを持ち出して登場人物を描き始めた。そして私にそれを見せてくれた。私が「Aちゃん、これはアンパンマン？」と聞くと嬉しそうに頷く。その後、描かれたキャラクターを一つずつ指さしては、私に「当てて！」というように合図を送ってきた。それを当ててもらうのが、この上なく嬉しそうだった。
考察：A男の友達と一緒に遊びたいという思いや、今のA男の状態をまるごと受け入れ、その思いを大切にしていこうと保育者自身の意識が変わっていくことで、A男の中に“自分の気持ちをわかってもらえている”という確信が生まれたように思います。しかし、言葉が伝わらないもどかしさからイライラすることもあるのですが、このころから、しきりに絵を描くようになり、その絵を通して、自分の今、心の中に思い描いていることを伝えようとし始めました。そうすることで、その人と共有の世界を持つということを感じ取っていたようです。

エピソード6・7・8では、A男がクラスでこれまでよりも自由に表現している様子が記されている。また、「ハサミ」の絵を描いて要求するなどの描画による要求、服を脱いだり、「おばさん」と言ったりして他者の興味や関心をコントロールする力、他者の興味や関心を調整することによる自身の情緒調整など、認知発達や社会性の発達を示す姿に大きな変化があったことがわかる。

保育者Bは、制止した後のA男や他児の反応を観察して考察することで、「制止」の意味やあり方にも気付いており、保育者としての視野の広がりを感じられる。

エピソード6
 他者の思いに添って自分の気持ちを調整しようとする時期（8月下旬～9月中旬）
事例：これまで、欲しいものが手に入らなかったり、自分の思いをわかってもらえずイライラして手を挙げることもあったA男。しかし、ある日の室内遊びでのこと。自分の欲しいもの（ハサミ）を伝えるために、絵にかいて私に要求することがあった。また、「昨日テレビでサッカーの試合見たよ！」と言うことを伝えるために、足をブンブン振り回したり、「オーレ～オーレオーレオーレ～」とJリーグのテーマソングを歌ったりして私に伝えてくれた。
考察：発音がうまくいかず、相手に自分の気持ちが伝わらないと思うと、他の手立てを利用してその気持ちを伝えようとする姿が見られるようになりました。以前は、伝わらないその気持ちにうまくつきあうことが出来ず、イライラする状態が多かったのですが、他者との関係がより安定したものになると、それが基盤になり、相手に自分の気持ちをわかってもらえるという実感が芽生え、さらに自分の思いを伝えたい、という思いや、伝えようとする態度が培われてきたようです。別の手立てを利用するのは、自分の気持ちに上手につきあおうとしていく姿であり、自分の気持ちを調整して相手に合わせていこうする育ちを表しているのではないかと考えます。

エピソード7
 自分の存在を、よりみんなに感じてほしいという願いを行動に表す時期（11月～）
事例：11月頃になると、よく服を脱ぐ姿が見られるようになった。服を脱ぐ必要もない製作中や、給食時など、突然脱ぎだす。その表情を見ると、実に嬉しそう。私は正直心配になりながら「みんなの前で服を脱いだりしては恥ずかしいよ」などと伝え止めていた。しかし、周りの子にとってはその突拍子もない行動（言い換えれば恥ずかしい行動）は面白く映り、みんなも「Aちゃんにやっつるの～」と言いながら視線を注いでいた。
考察：こういった行動がしばらく続くうちに私もハッとした。A男は注目を浴びたいが為に「服を脱ぐ」という行動に出ているのだと。ちょうどこのころは造形展の準備の最中で、子ども達も製作に忙しく、また保育者のそれに対応することが多く、どうしてもA男から目が離れがちだった。そのことに敏感に反応したA男は「脱ぐ」という行動で自分に視線が向くようにしていたのだろう。その後、彼になるべくまなざしを送るように努めた。ただ、こうした行動から、A男が、今まで以上に自分に視線を向けて欲しい、という気持ちの育ちを感じることができ、嬉しく思った。また、そうした視線を向けるための「手立て」を考えるようになったという意味では、彼なりの“知恵”をつけてきたということに、その子の育ちを感じた。

エピソード8
 相手の心の動きに合わせながら行動している事がハッキリと表れてきた時期（11～12月）
事例：突然「おばさん！」と言うA男。性別や年齢に関わらず、色々な人に対してそのように声を掛ける。ニヤニヤして、なんだかとても嬉しそう。当然その発言は相手に対して失礼なことであり、相手もいい気分にするものではない。（もちろん保育者は露骨にいやな顔をするわけではないが）私も「そんなふうにはいけないよ」と話すのだがなかなか止めようとしな。また、クラスの友達にもそのように声を掛け、みんなで大笑いする場面もあった。
考察：A男自身もこの発言があまり良いことではないことを理解しているようだ。と同時に、このように言っても相手は少し苦笑いする程度でありあまり怒らないこと、そして時には「言ったなー！」と逆にかまってくれることもよく理解していたのだと思う。（1歳児がわざと何かすることで、自分に気持ちを向けられていることを楽しむように相手を不快に思わせることで、お互いに心地よい状態の時以上に、自分に強いまなざしが向けられることを感じているのだと思う）。また、自分がわざと行う行為によって、相手が愉快な気持ちになるなど相手のそうした心の動きにも気づけるようになり、自分の行動（発言）をそうした方向にシフトしていく姿のようにも感じられる。「わざと～～する」という行動そのものに彼の相手の心を読む、イメージする力の育ちを感じることができた。
 また、7）8）に共通して言えることは、A男がしていることを周りの子ども達が自然に受け止められるようになったという点だと思う。A男のこうした突拍子もない行動も、それを保育者が「そんなことしちゃ駄目」と切り捨ててしまってはそこで止まってしまう。しかし、そんな行動も受け入れていく姿勢を見せていくことで、周りの子ども達も安心して「面白いことやってるから、笑ったっていいんだ」「A男くんっておもしろいなー」と彼を受容的な態度で受け入れることができる。それにより、さらに周りの子から関心も深まっていたのだろう。こういった一連の姿から、保育者と安定した関係が築かれることで、次に、A男は自分を周りの子ども達に受け入れてもらいたいという思いを持っていたのだろうと考える。

エピソード9
 生活発表会にクラスの一員として参加する
事例：生活発表会に向けての活動では、最初のうちはなかなか他の子ども達がしていることが理解できず、イライラしている感じを受けることもあったが、他の子ども達が繰り返していると、少しずつ劇そのものの内容を理解するようになった。最後の方には他の役割のせりふなども理解していたが、最終的には、みんなと一緒にきつねになって自然な形で参加する。
考察：他の子ども達と共有の世界を楽しむことができることになったことをこの生活発表会で確認することができました。そこには、周りの子ども達がA男をそのまま受容してくれる育ちがあったことが基盤にあるように思います。

A男の園生活が、保育者との関係ではなく、他児との関係で展開するように変化していることがわかる。さらにインクルーシブ保育的視点で見ると、こうしたA男の自己表現等での変容の要因を「他児がA男を受け容れたこと」の結果として捉えることで終わるのではなく、A男の存在が他児の自己表現にどのように影響していたかを探ることが重要となってくるだろう。

4. エピソードの分析から抽出された課題

保育者Bの9つのエピソードの記録を通して、特別な支援を必要とするA男が他児らとの交流やクラスの活動への参加を実現し、クラスに「適応」していく過程を見てきた。変化はA男のみに起こったわけではなく、保育者のA男の姿を見る見方の大きな変化も示されていた。しかし、保育者Bの見方が変化したにも関わらず、すべてのエピソードに一貫して垣間見えるのが、特別な支援が必要な子どもが、そうでない子どもの集団に「参加すること」が目標となり、「参加できた」ことが良い実践という評価となり、保育者の満足につながりがちな点である。保育者の当該児の成長を促したいという思いは、ややもすると、周りの子どもやクラスの活動に障害のある子どもの行動を合わせようとする方向での具体化となる。これは統合保育的視点にとどまる保育と言わざるをえない。実践事例のエピソードの分析から、保育者Bのように日々子どもの行動を丁寧に観察し、エピソードを深く掘り下げて自身の支援について考える熱心な保育者であっても、また協働的保育者集団によって支えられる実践環境にあっても、統合保育的視点を脱してインクルーシブ的視点で子どもや子どもが所属する集団を捉えていくことは、非常に難しいことが示唆された。

インクルーシブ的視点を保育者が持つには、実践研究の方法についても工夫が必要だろう。エピソードからの考察において、特別な支援が必要な子どもの変容や保育者（記録者と重なる場合が多い）の変容を見るだけでなく、場を共有するすべての子どもについて関わりへの参加や変容を記録し、考察する必要があるだろう。

Ⅳ. 「幼児期の学び」を視点とするインクルーシブ保育の構築

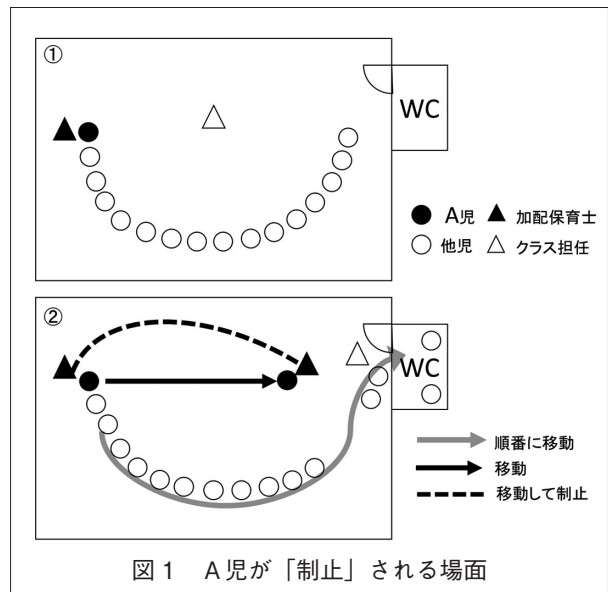
1. 保育の日常の「当たり前」を見直す

前章で、特別な支援が必要な子どもの目標が自明のこととしてクラスの子どもの集団・活動への参加となりがちである状況が注目された。保育者にはこのような暗黙の了解として内在する見方があり、統合保育からインクルーシブ保育への展開の桎梏となっている可能性が提起された。サラマンカ宣言が謳う当該児の権利としての教育の場への「参加」とは異なり、日本の保育実践における「参加」は、保育者と子ども集団との一体感や心情的同調に重きが置かれやすく、統合保育の名の下に当該児に多数者への一体化を求めてきた。では、参加を目標と評価の視点としてきた保育からのイノベーションはどのようにすれば引き起こせるだろうか。本章では、「幼児期の学び」を視点として子どもの姿を捉えることを提唱し、日常的な子どもの姿についての検証を試みる。サラマンカ宣言は「すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれ

て計画・立案され、教育計画が実施されなければならない」と言う。日本の保育・幼児教育は「一人一人を大切に」することを当然のこととしてきたが、「学びのニーズが異なる」者として一人一人の子どもを見ることがあったらどうか。保育の場でよく見られる光景を例に、暗黙の了解となっている保育者の学びの捉え方について検討する。

図1のように保育室で椅子を半円形に並べてクラスのお集まりがあり、端の子どもから順番に立ち上がって並んで室外に移動するというよく見かける光景を例とする。特別な支援が必要と認定されているC子は、端の子どもから立ち上がり列になって移動し始めると、立ち上がってドアの方に行こうとし、傍にいる保育者に「まだよ」と抱きかかえられて着席する。

多くの保育者が自然に感じる保育者の動きであろう。なぜ制止するのかと問われれば、「ルールを守る」ことを学ぶためという答えが予想される。C子が納得するように優しく言葉がけして説明する保育者や、診断名から、例えば自閉性スペクトラム障害であれば視覚支援ツールを用いる保育者もいるだろうが、異なるのは伝え方であって、いずれも伝えようとしていることは「ルールを守る」である。



この場面での着席や順番は、守るべきルールなのかを「幼児教育の学び」から検討する。幼児教育では丸くならず半円状でのお集りの伝統がある。それは、幼児期には多くの子どもが他の子どもたちと共に動くことを楽しめると感じるからで、前章のA男の姿にも認められたとおりである。個人用の椅子を用いるのは自分の椅子があることが多くの子どもに安心感をもたらすからで、「順番に」もまた、多くの子どもに見通しという安心を与え、期待して待つという楽しみの仕掛けともなる。

日本の保育で共有されるべき乳幼児の学びに関する諸

科学の到達を示すものが、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、指針・要領と記す。指針・要領に関する引用は『保育所保育指針解説 平成30年3月』を用いる。下線は筆者）の保育内容であるから、ルールに関する学びについて指針・要領で捜すと、次のような記載が見出される。「3歳以上児の保育」の領域「人間関係」にある「①友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。」その解説には、「・・・きまりの必要性を子どもなりに理解できるようにし、単にきまりを守らせることだけでなく、必要性を理解した上で、守ろうとする気持ちをもたせることが大切である。」さらに、「・・・より楽しくするために自分たちでルールをつくったり、つくり変えたりすることもできることが分かっていくことは、生活上のきまりを理解し、守ろうとする力の基盤になっていく。」とある。子どもの憧れのモデルであることを役割の一つとする保育者が、子どもと共有する園生活において「きまりの必要性を理解」し、「ルールをつくったり、作り変えたり」しているかが問われるのだが、多くの保育者は着席や順番のようにルールと思い込んでいることを疑うことができなくなっているのが実情であろう。

保育者は、子どもにどのように伝えるかについては工夫するが、何を伝えようとしているのかについては意識していないことが多い。保育者の「当たり前」とは異なるC子のような行動に出会う時に、保育者が、自分は何を伝えようとしているのか、なぜそれを伝えるのかを自問するならば、あるいは保育者集団で討議するならば、C子の存在は保育の日常と幼児期の学びについての捉え直しを保育者に迫り、保育の日常にイノベーションを引き起こすことが期待できるだろう。

2. 当該児の姿を学びとして捉える

なぜC子は立ち上がって動こうとしたのだろうか。その行動の意味を学びの姿として検討する。C子は毎日の生活の流れから、次はみんなトイレに行くことを見通して移動しようとした可能性がある。指針・要領の記す保育内容と参照すると、「1歳以上3歳未満児の保育」の領域「健康」に「②食事や午睡、遊びと休息など、保育所における生活のリズムが形成される。」があり、解説として「・・・生活のリズムを獲得することによって、子どもは、これから起こる出来事を自分なりに期待や予測をもって迎えるようになっていく。(p.125)」とある。保育者が生活場面のルールと捉えて教えようとするものは子どもにとっては「見通し」として獲得されていくのである。また、領域「人間関係」には「⑤保育所の生活の仕方に慣れ、きまりがあることや、その大切さに気付く。」があり、解説として「子どもは保育所での充実した生活を過ごす中で、戸外に出る時に靴を履くことやトイレの使い方等を繰り返し経験しながら、きまりがある

ことに気付くようになる。」と、充実した生活が気付きのための環境であると記している。C子が立ち上がったことがこのような見通しに基づく行動であると理解するならば、保育者が伝えたいと思うことは「まだ順番ではありません。ルールを守りなさい」ではなく、「次はトイレだね。みんなと一緒にいこうね」となるだろう。

別の可能性も考えられる。C子の席と対面する端の子どもの動きにつられたのかもしれない。それならば、C子が他児に対して示す関心の姿ということになる。指針・要領では「乳児保育」の「社会的発達に関する視点」に「③生活や遊びの中で、自分の身近な人の存在に気付き、親しみの気持ちを表す。」とあり、解説に「・・・次第に他の子どもに対しても関心をもつようになる。乳児同士であっても、自分とよく似た子どもの存在を認め・・・(p.104)」とある。日々同じ子どもたちがいて、子どもたちが同じ動きをすることは家庭や地域では体験できない園生活に特有の環境である。園生活という環境がC子の他者の動きに対する関心を引き出した可能性がある。そう捉えるならば、関心をもった子どもたちに対してC子がどのような関わりをもつのかを保育者は見なくなるだろう。子どもの姿をその子なりの幼児期の学びの姿として捉えるならば、保育者の関わり、即ち支援は変わってくる。

学びの読み取りに参照した指針・要領の箇所は、乳児期や3歳未満児の保育内容の項目であった。2018年の指針・要領の改訂での大きな変化の一つが「発達の過程」が削除され、乳児期を含む3歳未満児の学びが3歳以上児と同様に領域として示された点がある。これによって、発達に遅れや偏りのある子どもについて学びを考える際に指針・要領が活用しやすくなった。要領・指針は小学校以降の学習指導要領とは異なり、到達を目標とせず、年齢によって保育内容を決めたり、何ができないといけなると示すことがない。特別な支援を必要とする子どもを含めて、子ども一人一人の内面で起こっている楽しさや発見を学びとして推測するのに、指針・要領の時系列的な情報は活用しやすいものとなっている。

3. 共に過ごす子どもたちの学び

インクルーシブ保育として課題となる、C子と共に過ごすクラスの子どもの学びについて検討する。多くの保育者が、特別な支援を必要とする子どもの興味や意欲を受け止め、その行動を認めることを躊躇するのは、一つには、子どもたちが自分たちも着席しなくてもよい、順番を守らなくてもよいと思う心配であり、一つには、あの子は自分たちとは「違う」と思うようになる心配であろう。ルールについては前述したように、子どもにとって楽しい仕掛けであることが重要で「守らせる」ものではなかった。本節では、異なる者としてお互いを理解するというインクルーシブ保育の目標と関連する「違う」に対する保育者の不安について検討する。

C子が席を立つのを見て周りの子どもたちが何を考えるかには、保育者の存在が影響する。他者の動きを見ると、子どもはそれぞれの年齢なりに他者の意図を推測し、他者の動きの意味を考える。保育者が常にC子の傍にいてC子に個別に関わる姿を見ていると、傍にいる保育者がC子の担当だと捉えてC子の動きに注意を向けなくなる子どもがいる。保育者に協力しようと保育者にC子の行動を報告する子どももいる。保育者がC子に対して促したり、止めたり、説明する姿に興味を持ち、保育者を真似てC子に関わる子どもがいる。いずれも、自分たちに対するのとは異なる保育者とC子の関係に興味関心を持つ姿である。子どもたちはC子の姿を見て「自分たちとは違う」と思うのではなく、保育者のC子に対する対応を見て「自分たちとは違う」と見做すのである。C子の傍に保育者がいることが当たり前でないならば、多くの子どもはC子を子どもとして自分と似た存在に感じ、C子の動きに興味を持つ。C子について動く子どもがいて、C子の行先で、あるいはそこでのC子の行動によって発見があるかもしれない。多くの子どもとは異なる興味や考えをもつC子を真似ることで新たな気づきや発見を得る子どももいるはずである。また、期待してC子について行った結果、何もなかった、C子の行動の意味がわからなかったという経験を子どももいるだろう。それは、自分とは異なるC子の感覚を感じる体験となる。C子と共に過ごす子どもたちは、保育者をはじめとする周りの大人がC子を見る見方を介してC子を見るのではなく、自分としてC子の姿をありのままに見ることができれば、インクルーシブ保育が目標とする「異なるニーズを持つ他者」との関係性を自ら見出すことにつながる。共に過ごす生活が、一体化を志向して自己表現を抑制する傾向にある日本の子どもたちの非認知的能力の幅を広げる環境となることが期待される。

IV. おわりに

本論文では、障害児保育の歴史を辿り、統合保育からインクルーシブ保育への展開の背景をふまえてインクルーシブ保育の理念の到達と課題を整理し、転換のための具体的な方法を探るために、統合保育とインクルーシブ保育の違いを実践事例のエピソードにおいて検討した。長いスパンで子どもの姿の変化を捉え、園の保育者集団の協働によって自らの保育を振り返って子ども理解を深めた実践であったが、特別な支援を必要とする幼児がクラス集団に参加することを目標とし、参加できたことを評価しており、統合保育的視点からインクルーシブ保育的視点への転換の難しさが示される結果となった。「ルール」を重視したり「みんなと一緒」の行動を優先したり「クラスへの参加」を目標に設定することが、保育者には当たり前となっている点が、一体化の志向につながってきた日本の統合保育から、異なるニーズをもつ

者という相互理解を目指すインクルーシブ保育へと保育現場が転換する上での課題であることが示された。この考察から、インクルーシブ保育への展開のポイントは、園生活が障害のある子どもにとっても周りの子どもたちにとっても学びの場となっていることであると考え、日常の何気ない子どもの行動と保育者の対応を指針・要領が示す「保育内容」、即ち5領域での学びから捉えることを試みた。

統合保育とインクルーシブ保育は、当該児の学びを保障するために特別な方法を考えるという点は共通である。異なるのは、インクルーシブ保育では、個々の子どもが有する学びの「異なるニーズ」に応える工夫ある個別の指導計画が求められる点にある。それぞれの子どもに生まれつつある学びを読み取り、学びの目標を設定するには、乳幼児期の学びについての現在の到達である指針・要領を用いるのが当然であると考えて学びの読み取りを試行し、その有効性を示した。学びは一人一人異なることを前提として、障害の有無に関わらず一人一人の姿を読み取る作業を重ねることが障害児保育の実践研究に求められる。

今回の研究は、提携する両大学の執筆者が自身の事例を提供し、インクルーシブ保育の構築に必要な課題と視点の抽出を、大学や学部を超えた研究者間の共同検討として試みたものである。このようなスタイルの研究も質的研究として重要で、エビデンスや量的指標を重んじる研究では明らかにできない事実が浮かび上がってくると考えている。方法論としては、まだ模索の中にある。しかし、現場の生活文脈や子ども・保育者、および子ども相互の関係性の現実を損ねることなく、今後の地域の保育実践に活かして行く研究の開発として、引き続き共同研究で検討していきたい。

引用・参考文献

- 芦澤清音「発達障がい児の保育とインクルージョンー個別支援から共に育つ保育へー」大月書店、2011
- 荒川智「インクルーシブ教育入門」, クリエイツかもがわ, 2008
- 荒川智「障害者権利条約とインクルーシブ教育, そして特別支援教育」「人間と教育」No.78, 52-59, 2013
- 浜谷直人: 統合保育からインクルーシブ保育の時代へー今日の保育実践の課題ー, 人文学報 No.514-5, 1-45, 2018
- 石井正子: 日本における統合保育の進展と研究動向, 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要Vol.19, 14-28, 2010
- 河合高鋭・小山望: 幼稚園におけるインクルーシブ保育への一考察ー保育者の意識を対象とした分析を手がかりにー, 人間関係学研究, 20(1), 15-28, 2015
- 河合隆平: 障害児保育からインクルーシブな保育を展開

する, 全国保育問題研究協議会編著「困難をかかえる子どもに寄り添い共に育ち合う保育」新読書社, 102-109, 2011

鬼頭弥生：インクルーシブ保育の理念と方法－保育実践の分析より－, 豊岡短期大学論集No14, 433-442, 2017

近藤直子：はじめに, 近藤直子・白石正久・中村尚子「テキスト障害児保育」, 全障研出版部, 3-6, 2005

文部科学省：19文科初第125号, 特別支援教育の推進について（通知）, 平成19年4月1日.

齋藤正典・トート・ガーボル：デンマークにおける乳幼児期のインクルーシブ教育・保育, 相模女子大学紀要A人文系, 74, 59-70, 2010

茂木俊彦：障害は個性か, 大月書店, 2003

（付記）本論文は、北陸学院大学と中部学院大学との共同研究であり、共同の検討会をもとに分担して執筆を行った。分析は著者全員で行ったが、主に、Iを別府と大井、IIを別府、大井、IIIを水野と西垣と大井、IV章を水野と大井が担当した。なお本研究にあたり、2019年度中部学院大学・中部学院大学短期大学部特別研究費および北陸学院大学共同研究費の助成を受けた。共同研究にあたりご支援いただいた、北陸学院大学の楠本学長、中部学院大学の古田学長、同短期大学部の片桐学長および関係者に心より感謝申し上げます。

Practical Perspective for Childcare developing from Integration to Inclusive — collaborative research between partner universities (1) —

Etsuko BEPPU, Yoshiko OI, Yu MIZUNO, Masayo TANI,
Noriko DALRYMPLE, Kaori HIRANO, Takemi YAMADA,
Hidetoshi SAITO, and Yoshiyuki NISHIGAKI

Abstract : Along with the international trend of philosophy of inclusion, inclusive childcare and education which aim is “children who have special needs or difficulty are not excluded and develop as they are in their irreplaceable friends and groups” is valued in Japan. However, it is often only confirmed its philosophy. In this study, we examined various signs and problems in daily life context which were found in episodes of special needs children in childcare setting from point of view of inclusion. Although the case showed the process of a special needs child integrating the class, we found that a class teacher fell into setting a target for him/her “participation the class” because of emphasis of rules and behavior of working together. Therefore we clarified that this is the issue of the development “from integration to inclusion”. We suggested that “childcare contents which described in guidelines for childcare and education and learning in five areas of childcare should be key points and that a teaching plan which reflects different needs of learning of individual children.

Keywords : inclusive childcare and education, integrated childcare and education, participation, learning in early childhood, episode study