

インクルーシブ保育・教育を担う加配保育者のあり方 — 大学間連携共同研究 (2) —

Considering the Role of an Allocated Childcare Professional in an Inclusive Childcare and Education Setting — collaborative research between partner universities (2) —

平野華織¹⁾・谷昌代²⁾・大井佳子²⁾・別府悦子¹⁾
水野友有¹⁾・ダーリンプル規子³⁾・西垣吉之¹⁾

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

抄録：本研究では、インクルーシブ保育への展開を具体化する試みとして、統合保育の支援の方法として生まれた加配保育者のあり方を保育場面の例示から検討した。発達上に課題のある子どもと保育者の一対一場面での関わりを遊び場面と所持品整理場面と比較し、さらに、他児との遊び場面での関わりと比較して、「対話的な関係」という視点を抽出した。子どもがナチュラルサポーターとして共に遊びをつくる過程の分析から、インクルーシブ保育における加配保育者のあり方として、子どもとの対等な関係性での対話が重要であると提起し、個別の学びのニーズをとらえる指導目標の設定と遊びとしての支援の展開の具体例を示した。インクルーシブ保育における加配保育者の在り方をサポートする体制として、加配保育者の自己発揮を保障し、異なる視点を提供できる保育者間の対等な「対話的關係」が重要となると示唆された。

キーワード：インクルーシブ保育、加配保育者、対話的な関係、教育的支援

I. 加配保育者の背景

1. 保育者加配制度設立の経緯

近年、保育所・幼稚園において障害児や特別な支援の必要な子どもの受け入れが増加している。このような状況に対応するため、保育所・幼稚園に配当されるのが加配保育者である。その役割は、障害児だけの担当ではなく、他の子どもも視野に入れた保育を行うことにある。まず、この加配保育者が制度として創設された経過を振り返りたい。

1947（昭和22）年学校教育法の公布により第71条で盲学校・聾学校・養護学校への就学が義務化されたが、多くの障害児が第23条による「就学猶予・免除」の名の下に教育を受ける権利を奪われていた。親の会を中心とした教育権保障運動が拡大する中、1979年の養護学校義務制実施に先立ち、1974（昭和49）年に厚生省（当時）の「障害児保育事業実施要綱」により、全国の保育所で、障害児保育が実施されるようになった。その内容は「一か所当たり定員の1割程度」が原則とされ、年齢と程度等を限定したものではあったが、「障害児保育事業には、

原則として保母2名を配置するもの」とし、「障害児の保育にあたる保母は、適宜必要な研さんに努める」と保育者の加配が示され、保育方法については「一般との混合又は必要に応じ障害児で編成する組によって指導を行うものとする」ことが示された。全国で18か所の指定であった。

1978年には厚生省はこの要綱を廃して新たに「障害児の受け入れについて」（児発364）を通知し、①年齢制限をなくしたこと、②対象を「保育所で行う保育になじむもの」としたこと、③「一般的に中程度までの障害児」としたこと、④人数について「それぞれの保育所において集団保育が適切にできる範囲の人数」と変更された。この通知により保育所に任される範囲が広くなり、障害児の受け入れが前進したとともに、加配保育士の制度化が進められることとなった。

一方、幼稚園に障害児を受け入れる制度は、1971年の中央教育審議会の答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」が始まりである（金谷2018）。1974年に文部省（現文部科学省）から通知された「心身障害児幼稚園助成事業補助金交付要綱」

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

及び「私立幼稚園特殊教育費国庫補助金制度」により、幼稚園における障害児の受け入れに対する公的な保障が確立し(佐伯2013)、1970年代半ばにはその数は急速に増加した。

このような背景を経て、保育所・幼稚園における障害児の受け入れは年々増加し、加えて、診断はついていないが軽度の発達障害の特徴をもつ「気になる子」が増えていることも報告されている。2015年社会福祉法人日本保育協会が行った全国の保育所調査によると、保育所での「気になる子」の受け入れは9割以上、障害児を受け入れている園は全体の6割に至っている。障害児を受け入れている保育所の8割以上が加配保育者等を活用しながら複数のチームで保育を行っている(社会福祉法人日本保育協会2016)。このように、保育・幼児教育において、健常児と障害児が共に育つ統合保育が当たり前のこととなってきている中、保育者に求められる専門性とは何なのかを早急に検討すべき課題となっている。

2. 統合保育における問題

障害の有無に関わらず、子どもたちが一緒に育ち合う統合保育についての研究は多く報告されている。統合保育をキーワードとしてCiNiiで検索すると2018年までに475本の論文が検索でき、その数は増加している。また、障害児の医学や生理、心理学等の諸科学も進展し、対象理解や支援方法もさまざまに提案され、実践されることになった。それらから支援児の特性を明らかにし、支援につなげることは重要である。しかし、現場の保育実践では、障害特性に呼応した個別支援だけで解決できない問題が生じている。別府(2014)は、障害特性論や特定の領域の発達が援用される傾向があり、遊びや保育内容、本人と保育者の関係性に影響を与えることが現場に広がっていることを問題視している。また、久保山(2009)は、保育者は「気になる子」本人への支援と学級全体の運営を両立させることが重要であるが、実際に行っている支援は約6割が「気になる子」本人への個別の支援であり、集団活動に関する支援が少ない実態を調査研究から報告している。また、宝田(2018)は、統合保育の場の自閉症児の姿を、逸脱行動として見るのではなく、園での活動へ関わるようになるための一時期として位置づけることの重要性を指摘している。

障害の有無に関わらず子どもを同じ場所で保育を行うという統合保育は、優れた保育実践を生み出してきた歴史がある。しかし、「障がいのある子ども」と「障がいのない子ども」と分けて論じられてしまうことや(山本・山根2006)、障害のない子どもの集団保育の場へ障害児を統合しようという傾向が強い。そこでは、「同質(同じ)」であることに価値があるとされ、一人一人の「多様性」が尊重されていないという課題がある(浜谷ら2018)。

「統合保育」と称して、形式的に障害児が健常児集団の場に共にいるだけに留まり、放置されたり、不本意な

活動を強制されるという問題がある一方で、近年、分離保育による支援が広がりつつある傾向もある。障害のある子どもや、診断は受けてはいないが発達上の問題を有している子ども、いわゆる「気になる子」などに、診断やアセスメントに基づいて、集団から分離した個人別の支援のプログラムを提供するものである。しかし、そのような個別支援においては、ややもすると、子どもの思いや主体性が後回しになり、その子どもが抱える行動の変容や課題の達成が主眼となる傾向があることが指摘されている。

このような背景にあって、近年注目されているのがインクルーシブ保育である。浜谷(2018)が指摘するように「子ども一人一人の多様性と基本的人権を保障して、どの子どもも保育の活動に参加することを実現する」ものであり、統合保育における上記のような実態を克服する可能性をもった理念である。この理念を具体化するためには、統合保育時代には当たり前とされた保育の前提を根本から問い直し、子ども一人一人の多様性を包み込む保育を創り上げることが重要である。特に障害児に寄り添う立場の加配保育者は、インクルーシブ保育を実現するためにどう取り組むべきか考えていく必要があるだろう。

3. インクルーシブ保育における加配保育者の現状

次に、インクルーシブ保育の実践において重要な役割を担う加配保育者の現状と課題について考えたい。植松(2013)は2012年にA県にて行った障害児保育の現状調査によって、加配保育者は担当児だけを担当していればよいと保育所やクラス担任保育士が考えていること、加配保育者の役割が対象児の困り感や発達支援に向けられるのではなく、集団に迷惑をかけないようにする対策とされているという問題を指摘している。特別な配慮を必要とする子どもがクラスに在籍する場合、正規の職員を担任として位置づけ、非正規職員いわゆる加配保育者を対象児の支援担当とするケースが少なくないことが、このような保育者間の役割分担の意識を助長している可能性がある。西川ら(2012)は、保育所において障害児を担当する加配保育者への質問紙調査を通して、加配保育者のほとんどがパートや派遣といった臨時採用保育士であることを明らかにし、加配保育者の雇用が安定しないことは子どもの安定した保育環境の保障につながらない可能性があることを指摘する。パートや派遣の立場では、対象児とクラス内の他児との関係形成や保育所内外のネットワークづくりなどの専門的な知識と技術、経験を、他の保育者へ伝達することが困難であろう。そのような状況では、クラスや園の集団活動において、障害児を担当する加配保育者と障害児との関係は閉じた二者関係に陥りやすくなるのは当然の帰結となる。結果的に、障害児を集団から排除することを助長する危険性が指摘されている(田中ら2012)。実際には、加配保育者が十

分に機能できない状況があると思われる。通常学級の特別支援教育について山中（2008）は、教員の加配などが、クラス担任の荷を軽くすることに終始されたり、障害のある子どもを自分の実践から暗黙のうちに排除したりすることに言及し、実質的に分離を促す真逆の実態が生じてしまうことを懸念している。保育・幼児教育における保育者の加配は、同様の事態につながる危険を孕む。加配保育者の存在がクラスのインクルージョンに寄与するには何が必要かの解明が急務となっている。

4. 問題提起

統合保育を超えてインクルーシブ保育への展開を志向する時、保育の現場が必要とするのは具体化のための実践的方法である。子どもたちに異なる学びのニーズがあると理解するだけでは理念の実現は難しい。子どもたちにニーズの異なりがあることでクラスの子どもそれぞれの学びが深まる園生活を保育者がイメージすることができ、さらに、イメージを教育的支援の計画へと具体化されなければならない。（別府他 2020）。

インクルーシブ保育の具体化において教育的支援者としての役割を期待されるのが、統合保育の支援制度として確立されてきた加配保育者の活用である。加配保育者は担当の障害児だけでなく、他の子どもの姿も含めて的確に観察し、子どもとの対等な対話関係が構築されているか分析する力が必要となる。本研究は、インクルーシブ保育への展開を具体化する試みとして、加配保育者もつべき観察・分析の視点について検討する。そして、それは特別な場面ではなく日常の中で実際に子ども同士が遊びを展開する姿から多くの示唆を得られることを、エピソードを基に提起したい。

Ⅱ. インクルーシブ保育における加配保育者のあり方

1. 目的

インクルーシブ保育を掲げる2018年施行の保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、幼稚園教育要領は、個別の教育及び保育支援計画、個別の指導計画の作成・活用を各園に求める。支援を必要とする子ども一人一人の計画作成には、十分な観察が必要であり、計画の活用には、子どもと一対一で関わることのできる余裕が必要となる。保育者の加配は、このような一対一での子どもとの関わりを実現する制度である。

本章では、幼児教育が指導の方法とする保育の場での遊びにおいて、一対一での関わりの一場面をエピソードとして分析し、加配保育者が活かされる指導計画作成のための視点を抽出する。

2. 方法

1) 対象児

例示は、筆者が教育実習巡回で参観したクラスで観察された発達上の課題のある園児の姿である。

Aちゃん（女児）は3歳児年少クラスに所属し、筆者が参観した登園から自由遊びの時間帯の約2時間には発声はあっても言葉での発信はなく、頷きや表情で相手に応答する姿が見られた。

2) 倫理的配慮

個人及び園が特定されることのないよう特定につながる情報を割愛し、いくつかの事例の背景を組み合わせ提示するものとする。

3) Aちゃんの遊びにおける他者との関わり の例示

観察時にAちゃんに一対一で対応していた保育者はクラス担任ではないフリーの保育者のB先生であった。また短時間であるが同じクラスのCくんが遊びでAちゃんに関わる場面が観察された。Aちゃんの遊びに関わるB先生の姿があり、B先生が場を離れ、CくんとAちゃんの間を遊べる姿があった連続する15分程度の遊びの経過である。

【エピソード】

AちゃんはB先生とままごとコーナーで隣り合って座り、畳の上に置かれた金属製のボウルからフォークでチェーンをすくいあげ、ボウルの中に落とすことを繰り返す（図1）。B先生はその様子を見て、「入ったね」とAちゃんの顔を覗き込んで声をかけるが、AちゃんはB先生の言葉がけに応答するわけではない。Aちゃんは時々自分からB先生の顔を見て微笑むのだが、B先生はチェーンの動きを見ていてAちゃんが笑顔に向けたことに気付かない。

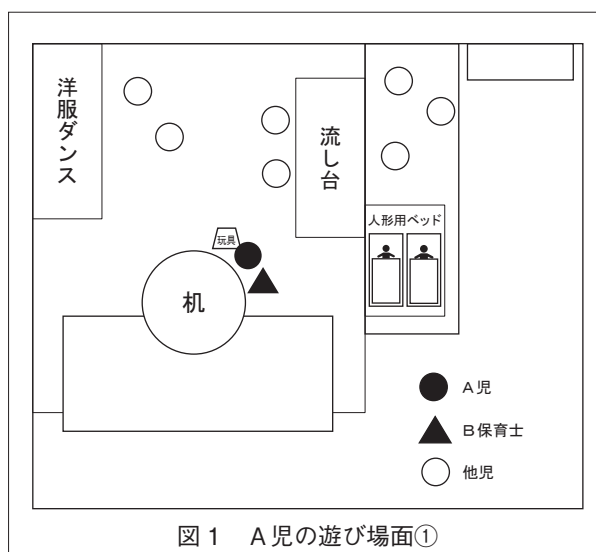


図1 A児の遊び場面①

片付けの時間になり、B先生はクラス全体に「お片付けですよ」と声をかけ、ままごとコーナーを離れる。Aちゃんは時々周囲を見ながら、自分のペースでゆっくりチェーンすくいを続けている。Cくんがままごとコーナーに来て、片付けが進んでスペースの空いたAちゃんの近くの畳の上で寝転がった。Aちゃんは、笑って寝転んでいるCくんを見ると、ゆっくり立ち上がり、ベビーベッドから人形用の布団を1枚持ってきてCくんの腹部の上方からそっと落とし、布団を見下ろしていた。Cくんは嬉しそうに布団を両手で引きあげて、見下ろしているAちゃんを見て声を出して笑った。AちゃんはCくんの顔を見て笑い、再びベビーベッドからもう一枚布団を持ってくと、今度は足元に置くようにCくんに布団をかけた(図2)。Aちゃんが布団を取りに行くのを目で追っていたCくんは、布団が掛けられると、更に大きな声で笑い、AちゃんもCくんの顔を見て笑った。

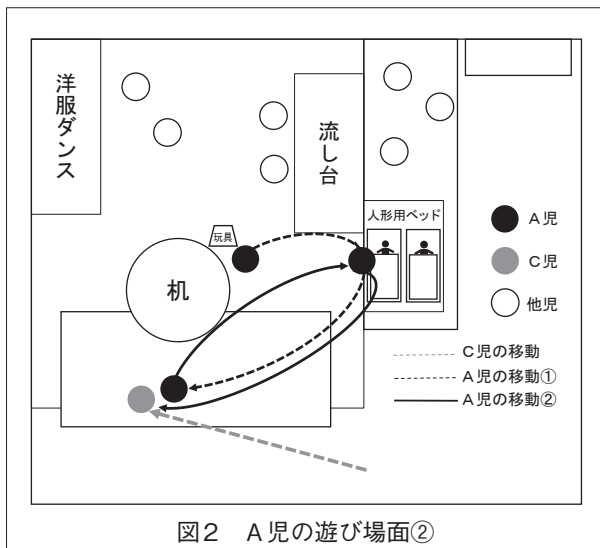


図2 A児の遊び場面②

4) 検討手続き

Aちゃんと他者との関わりにおけるターンテイキングに着目する。ターンテイキングとは、会話における番の交替のことで、互いに関わっている二人がスムーズに信号を交換するには、相手から信号が示されているときは受け手となり、それが終了したらタイミングよく相手へ信号を送ることが必要で、相互交渉の基本である(高橋1990)。一対一の関わりが教育的支援として機能するには、非言語での会話を含むやりとりの質が検討されなければならない。その方法として、ターンテイキングの成立と内容を検討する。

支援児と保育者の関わりにおけるターンテイキングと、支援児と子どもの関わりにおけるターンテイキングを比較する。二人のやりとりのターンテイキングを見るために、表1のように、Aちゃん和他者(B先生あるいはCくん)の二人の行動を時系列で書き出し、互いの行動の間に、相手に向かう気持ちの有無を矢印(→)で記

入する。行動が相手に気持ちの向かうものであるかどうかの判断は共同執筆の2名で行い、相手に気持ちが向かう場合には、相手の次の行動に向かう矢印を記入した。

3. 結果と考察

1) 支援児と保育者のターンテイキング

表1は、遊びの場面におけるAちゃんとB先生の行動の内容と、相手に気持ちが向かうことを示す矢印の時系列である。B先生からAちゃんに向かう矢印が3本ある。「あっ、入った」「入ったね」「また入ったねえ」と、Aちゃんの遊びに対する共感的なコメントが言葉によって表現されている。それらの言葉はAちゃんに聞こえていると思われるのだが、Aちゃんは自分の遊びを自分のやり方で継続していて、矢印に示されるB先生の思いに対する応答は認められない。B先生の言葉はAちゃんの行動に変化をもたらすものとはなっていない。

続いて、AちゃんからB先生に向かう矢印が2本ある。AちゃんはB先生に視線と微笑みを送っているが、B先生は気付いておらず、AちゃんはB先生からの応答を得ていない。このように、AちゃんとB先生のそれぞれの行動には、相手に向かう気持ちを度々読み取ることができる。しかし、相手に気持ちの向かう行動は全て一方向で終結しており、応答として相手からの矢印が返ることがない。二人の行動の間にはやりとりとしてのターンテイキングは認められない。

二人のターンテイキングについて考察するために、対比として、遊び以外の場面でのAちゃんとB先生の関わりを見る。表2に、例示と同じ日に筆者が観察した登園後の所持品整理の場面のやりとりを示す。

自分からは所持品整理を始めないAちゃんへの支援として、B先生はAちゃんのすべきことを順に言葉で伝え、Aちゃんが行動で応答している。B先生の指示⇒Aちゃんの行動⇒B先生による確認・次の指示⇒・・・と続くフォーマットとなっており、矢印は双方向に交互に続き、ターンテイキングの成立が認められるやりとりとなっている。表2のAちゃんの行動の3番目で、Aちゃんは「・・・ふらふらと歩きまわる」と、B先生に向かう気持ちが中断したように見える。しかし、B先生が「Aちゃん」と呼びかけるとAちゃんはB先生のところに移動し、指示と応答のターンテイキングに戻っており、AちゃんとB先生の間でのやりとりのフォーマットの共有が示唆される。

AちゃんとB先生の間でのターンテイキングが、表1の遊びでは認められず、表2の所持品整理では認められた理由を考察する。違いは、遊びというAちゃんに任された場面であることと、保育者の指導によって子どもの行動を引き出す、あるいは行動を形成するという主導権が保育者にある場面であることの違いに起因すると推察する。

所持品整理という保育者主導の「指導的」な場面では

表1. AちゃんとB先生のやりとり《遊びの場面》

Aちゃん		B先生
・ボウルからチェーンをフォークですくいあげて、鍋の中に落とす。		・Aちゃんの隣で周囲の子どもの様子に目を配りながらAちゃんがチェーンをボウルの中に落とすのを見ている。
・チェーンをすくいあげてボウルの中に落とし、(シャラシャラと音がする)ボウルの中を見ている。	←	・ボウル中のチェリングを見て、「あっ、入った」と言う。
・チェーンをすくいあげてボウルの中に落とし、(シャラシャラと音がする)ボウルの中を見ている。	←	・「入ったね」とAちゃんの顔を覗き込み言う。
・チェーンをすくいあげてボウルの中に落とし、(シャラシャラと音がする)ボウルの中を見ている。	←	・ボウルの中に落とされたチェーンを見て「また入ったねえ」と言う。
・手を止めて、B先生の方を見る。	→	・ボウルの中のチェーンを見ている。
・チェーンをすくいながら微笑み、B先生の方を見て微笑む。	→	・Aちゃんの手の動きとチェーンを見ている。

表2. AちゃんとB先生のやりとり《所持品整理場面》

Aちゃん		B先生
・通園鞆を床に置いたまま、保育室を歩いている。		
・B先生の横に立つ。	←	・Aちゃんに近づき「Aちゃん、朝の準備してね」と言い、Aちゃんの鞆の傍に座る。
・連絡帳を受け取り、連絡帳を置くかごの方に歩いて行き連絡帳を置くと保育室をふらふらと歩き回る。	←	・鞆から連絡帳を取り出し「はい、連絡帳置いてきて」と言いながら連絡帳を差し出す。
・B先生の傍に来る。	←	・Aちゃんの動きを見ている。「Aちゃん」と呼ぶ。
・タオルを受け取り、タオルかけの方に行き、タオルをかけると、B先生の傍に戻ってきて、鞆を見下ろす。	←	・「次はタオル」と言って鞆からタオルを取り出してAちゃんに差し出す。
・コップを受け取り、コップの棚のかごにコップを置き、B先生の傍に戻ってきて、鞆を見下ろす。	←	・「はい、次はコップね」と言って鞆からコップを取り出しAちゃんに渡す。
・鞆を持ち上げて、自分のロッカーにかけ、B先生の傍に戻ってくる。	←	・「最後に鞆だよ」と言って、鞆をAちゃんの方に押し出す。
	←	・Aちゃんの顔を見て「はい、かけられたね。」と言う。

ターンテイキングが成立するが、遊びという子どもに主導権がある場面では、保育者はターンテイキングをつくり出すことができていない。その理由を考えるために、対比として、表1の遊びに続くCくとAちゃんの遊びの場面を見る。

2) 支援児と子どものターンテイキング

例示にあるAちゃんとCくんの遊びの場面のやりとりを表3に示す。

Aちゃんの3番目の行動「・・・Cくんの腹部の上方からそっと落とし、布団を見下ろす」以降、二人の行動

表3. AちゃんとCくんのやりとり《遊びの場面》

Aちゃん		Cくん
<ul style="list-style-type: none"> ・時々周囲の片付けの様子を見ながら、ゆっくりチェーンすくいを続けている。 		<ul style="list-style-type: none"> ・ままごとコーナーに来て、Aちゃんの傍の畳上に寝転がって笑う。
<ul style="list-style-type: none"> ・寝転んで笑っているCくんを見る。 	→	<ul style="list-style-type: none"> ・寝転んだままキョロキョロ周囲を見回している。
<ul style="list-style-type: none"> ・ゆっくりと立ち上がり、ベビーベッドの方へ行き、人形用の布団を1枚持ってきて、Cくんの腹部の上方からそっと落とし、布団を見下ろす。 	→	<ul style="list-style-type: none"> ・かけられた布団を笑顔で引き上げて、見下ろしているAちゃんに気付き声を出して笑う。
<ul style="list-style-type: none"> ・Cくんの顔を見て笑う。 	↙	<ul style="list-style-type: none"> ・ベビーベッドの方へ行くAちゃんの姿を寝転んだまま目で追っている。
<ul style="list-style-type: none"> ・ベビーベッドの方へ行き、布団を持ってきて、布団からはみ出しているCくんの足の方に置くようにかける。 	↘	<ul style="list-style-type: none"> ・布団がかけられると、更に大きな声で笑う。
<ul style="list-style-type: none"> ・Cちゃんの顔を見て笑う。 	→	

の間には矢印が双方向で交互に続いており、ターンテイキングが認められる。二人は言葉を発することはなく、行動、視線、笑うといった非言語ツールによってターンテイキングを成立させている。

ターンテイキングが続くやりとりの開始は、Aちゃんが布団を持ってきてCくんに掛けたことである。しかし、おそらく、Aちゃんが布団を持ち出したきっかけはAちゃんがCくんの寝転がる姿を見たことであつたのだろう。相手に向かう気持ちのない行動であっても、その行動を「見る」ことによって相手が新しい着想を得、きっかけとなった子どもに働きかけて「いっしょに遊ぶ」状況へと進むことは、幼児の遊びにおいてはよく見られる。遊びという場が支える非言語ツールによる対話は、幼児期特有の対話的な学びの姿である(大井, 2018)。AちゃんはCくんのために布団を持ってきたわけではないと思われる。Cくんと遊ぼうという意図で持ってきたのでもなさそうである。Cくんの横たわる姿から着想して布団が思い浮かび、横たわる人形と人形布団をセットにして置くように、セットを再現したと想像する。置くのではなく布団を上から落とすようにしたCちゃんの動きがその可能性を示唆する。

Aちゃんには「Cくんに掛ける」という意図はなかったと想像されるが、Cくんは「布団を掛けてもらった」と受け取り、それが笑いによる応答となったと思われる。あたかもそうであるように相手の意図を読み取り応答することは、多くの大人が乳児との関わりで行っていることで、このような応答が赤ちゃんの言葉の獲得に貢献することはよく知られている。CくんのAちゃんへの関わりは、意図的計画的ではない支援、即ちナチュラルサポートとなっていると考えられる。Aちゃんの発達上の

課題であるコミュニケーションにおいてCくんは教育的支援をナチュラルサポートしていると言える。

布団を掛けてもらったと思ってAちゃんに笑いかけたCくんに、Aちゃんは笑い返し、同時に再び布団を取りに行く。CくんはAちゃんの動きを目で追ひ、次の展開を期待していることがうかがわれる。どちらが始めた遊びとも言えない状況での短時間の関わりであるが、お互いに予定外のことが起こる展開となっている。単に交互に二人の行動が起こるターンテイキングではなく、自分の行動によって相手の行動に変化が生じ、その相手の行動によって自分が予定していなかった行動をするという連鎖が、二人の間で番を交替して続くやりとりとなっている。このように、AちゃんとCくんの遊びにおける関わりは、その対等性に特徴がある。B先生とAちゃんの間わりとの差異となっている。

3) 「対話的な関係」を視点とする指導計画

AちゃんとCくんの短時間の遊びは、Aちゃんの行動がCくんに新しい着想を生み、Cくんの行動がAちゃんに新しい着想を生むという「対話的な関係」となっていた。今日的な学び方として日本の教育が課題とする「主体的・対話的な深い学び」の「対話的な学び」に通底する人と人の関係性である。

保育者とAちゃんの間を「対話的な関係」を視点として再考察する。所持品整理の場面で、B先生はAちゃんとターンテイキングしているが、Aちゃんの行動によってB先生の行動が変化することはなかった。B先生はAちゃんの行動をフォーマットに沿って確認すると予定通りに次の指示に進んでおり、「対話的な関係」とはなっていない。そこで、「対話的な関係」を手掛かり

として、ターンテイキングの成立する表2のやりとりをインクルーシブ保育の教育的支援の場として組み立てることを試みる。

インクルーシブ保育としての目標の設定から考える。表2のAちゃんの3番目の行動が「連絡帳を片付けた後に保育室内を歩いている」のに対して、5番目・6番目・7番目の行動は、片付けた後に自らB先生のところに戻っている。指示に対して行動で応答してやり取りを終結するのではなく、「次は何？」と先生とのやりとりを継続しようとする姿と捉えることのできる行動である。統合保育においては、「みんなと同じことができる」が暗黙のうちに園生活における目標設定となっていることが多くあった。保育者の視点は「できるかどうか」に狭く固定されやすく、戻ってきた子どもの姿を確認すると次の指示へと進んで、より多くの「できる」を積み重ねようとする。

インクルーシブ保育が謳う「それぞれの学びのニーズ」を指導の基点とするならば、Aちゃんの、今現在の学びのニーズに沿って指導計画の目標を設定しなければならない。表1・2・3のやりとりにおいてAちゃんは他者に気持ちを向ける姿を頻繁に見せている。相手の力に支えられればターンテイキングすることができるAちゃんの力を発揮し、他者とのやりとりを楽しむことを学びのニーズと捉えることができよう。目標は「対話的な関係を豊かに体験する」と設定してみよう。そうすると、所持品整理の場面と捉えていた場面は、Aちゃんと保育者の対話の機会として捉え直すこととなる。Aちゃんが保育者のところに戻ってきた行動は、次の指示を待つ姿ではなく、「次は何？」と質問して会話を継続しようという意図の表現と受け取ることができよう。子どもから「次は何？」と問いかけられたならば、保育者は、きつと「次は何かなあ？」と鞆の中を見せてAちゃんが自身でその答えを見出せるようにしたり、鞆をひっくり返して「空っぽだねえ」と振って見せたりして応えるだろう。

また、「対話的な関係」は、Aちゃんの指導の目標となるだけでなく、指導の方法ともなる。表1・2・3のいずれのやりとりにおいてもAちゃんに発話は認められておらず、発話はAちゃんの長期的な指導目標となろう。Aちゃんの興味とペースを尊重した上記のような対話的なやりとりで、「次は何かな？」と鞆からコップがゆっくり現れるのを見せられればAちゃんはコップの動きにつられるように顔を動かして「コップ(コップ)」と発声したり、ひっくり返された空の鞆を覗き込んで身体を揺すりながら「コップ(コップ)」や「コップ(空っぽ)」と、身体の動きとともに言葉の断片を発することもあろう。

インクルーシブ保育ではクラスの全ての子どもたちの学びのニーズに応える計画を考える。ナチュラルサポートしていたCくんの学びについて考える。「対話的な関係」で進んでいたCくとAちゃんの遊びでは、お互いが相手に影響することが交替に起こっていた。二人は自

分が相手に効果を与えていることを感じていたと想像される。言葉でお話しないAちゃんとコミュニケーションを楽しむことのできる自分の力にCくんは有能感を感じるだろう。

このように支援児が他児との関係で発揮している力を見逃さず、また、支援児の存在によって周りの子どもたちが発揮している力を見逃さないことが、クラス集団としての学びの計画につながる。子ども集団の力に任せて見守るべきことと、大人との一対一の関係で支援すべき学びを見極めることで、支援児の個別の指導計画とクラスの指導計画が一体となって展開するインクルーシブ保育の計画となるはずである。

Ⅲ. インクルーシブ保育において加配保育者に求められること

Ⅱ章では、インクルーシブ保育の教育的支援において保育者が支援児と「対話的な関係」であることについて検討してきた。保育の場での一対一の場面において、子どもは支援児と対等な関係性でやりとりできるのに対して、保育者には容易ではないことを示した。幼児教育において指導は遊びを通じて行われる。クラスの一人として生活を共にする支援児に対する指導も同様のはずである。指導計画は、支援児と保育者の関わりが遊びとして展開する過程として計画されなければならない。Aちゃんに対するCくんのナチュラルサポートは、加配保育者が支援児との間に対等な「対話的な関係」を展開し、支援児の主導権を尊重しながら共に新たな遊びをつくるという教育的支援のヒントを含んでいる。例示にあったAちゃんのチェーンすくいをいっしょに遊ぶのであれば、保育者はAちゃんから保育者に向けられる視線や表情に応答したい。Aちゃんの興味は容器に入れることではなく、チェーンの動きや音に向いているようである。違うチェーンで、あるいは違う素材の容器でAちゃんの動きを真似てみるなど、言葉ではない方法でAちゃんの遊びに対する保育者の興味や共感を表現したい。

このように、教育的支援のためには保育者は支援児と共に遊びをつくらなければならないのだが、保育者は、ナチュラルサポーターではなく、意図的計画的な支援者である。共に遊びつつ支援児の興味から学びのニーズを抽出し、指導計画の目標に具体化する必要がある。例示の検討は、支援児と他児の遊びにおける関わりを観察して他児のナチュラルサポートについて知ることが支援児の指導計画とクラスの指導計画の両方に寄与することを示した。本研究で検討した例示は、Aちゃんの先生による観察、記録ではない。場面やクラスと関わりのない筆者が第三者として捉えたものである。観察時の筆者のように観察に徹することのできる立場であると、同一の場面をAちゃんの目で捉え、B先生の目で捉え、Cくんの目で捉えるというように異なる視点から見、総合して考

えることがしやすい。加配保育者は、クラス担任とは異なる視野で、視角で保育を見ることができる。保育者を主語とする記録ではなく、支援児を主語とする記録、他児を主語とする記録を書くことも可能なはずである。加配保育者がこのように加配保育者としての独自性を発揮するには、加配保育者をサポートする体制が必要である。加えて、本稿で見てきたように、加配保育者には異なる視点の提供がサポートとなる。加配保育者が、その立場を活かして機能するには、園内の保育者間に対等な「対話的な関係」を構築できることが重要となるだろう。

引用・参考文献

芦澤清音 コラム統合保育の歴史 浜谷直人編、「発達障害児・気になる子の巡回相談」ミネルヴァ書房、12頁、2009

別府悦子 幼児期に特別な配慮を必要とする子どもの実践研究の課題、SNEジャーナル20(1)、23-37. 2014

別府悦子他 統合保育からインクルーシブ保育・教育への展開のための実践的視点—大学間連携共同研究(1)—中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要 第21号 2020

浜谷直人 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、6-7、2018

浜谷直人 統合保育からインクルーシブ保育の時代へ—今日の保育実践の課題—、東京都立大学人文学会人文学報、8、2018

秦野悦子・やまだようこ編「コミュニケーションという謎」ミネルヴァ書房 1998

小松昌代 発達障害児および“気になる子ども”を含んだクラスにおける人間関係づくり—ゲーム遊び実践を中心に—、富山大学大学院人間発達科学研究科修士学位論文 2013

久保山茂樹・斎藤由美子・西牧謙吾・當島茂・藤井茂樹・滝川国芳 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査—幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言—、国立特別支援教育総合研究所研究紀要36、55-76. 2009

西川ひろ子・永田彰子 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. 2012

西脇雅彦・久納香織・木村あゆ美 アスペルガー障害が疑われる幼児の統合保育—担任・加配保育士のかかわりを通して—、治療教育学研究27、97-107. 2007

大井佳子 幼児期の対話的な学び—モノとの対話と人との対話、その往還から— 教職課程研究6、1-6. 2018

佐伯文昭 保育所・幼稚園における巡回相談について、関西福祉大学社会福祉学部研究紀要16(2)、86. 2013

社会福祉法人日本保育協会 保育所における障害児やいわゆる「気になる子」等の受け入れ実態、障害児保育等のその支援の内容、居宅訪問型保育の利用実態に関する調査研究報告書3、111-116. 2016

白石京子 巡回相談の諸制度、金谷京子編、「発達と保育を支える巡回相談」140頁、金子書房、2018

高橋道子 乳児の認知と社会化、無藤隆・高橋道子・田島信元(編)「発達心理学入門Ⅰ—乳児・幼児・児童」、東京大学出版会、36-60. 1990

竹田契一・里見恵子「インリアル・アプローチ—子どもとの豊かなコミュニケーションを築く」日本文化科学社、1994

宝田紗希子 統合保育において自閉症児が活動に関わる過程、お茶の水女子大学子ども学研究紀要6、54-55. 2018

田中浩司・高橋実・田丸尚美 地域における障がい児保育の支援システムの研究(その2)加配保育士に着目した職員連携の実態と課題、福山市立女子短期大学研究教育公開センター年報9、79-86. 2012

當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳 気になる子ども「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査—幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言—、国立特別支援教育総合研究所研究紀要36、55-76. 2009

植松勝子 障がい児保育を担う“加配保育士”の要件—加配保育士の参与観察から発達障がい児支援を考える— 保育士養成研究31、1-10. 2013

山本佳代子・山根正雄 インクルーシブ保育実践における保育者の専門性に関する—考察—専門的知識と技術の観点から—、山口県立大学社会学部紀要12、53-60. 2006

山中冴子 インクルーシブ教育からみる通常学校改革に関する—考察—教育実践の創造、教育と社会研究18、9-17. 2008

(付記) 本研究は、北陸学院大学と中部学院大学との共同研究であり、論文作成においてはエピソードの分析等、共同の検討会をもとに行なった。分析は著者全員で行ったが、主に、Ⅰを別府と平野と西垣、Ⅱを谷と水野と大井、Ⅲを大井と谷が担当した。なお本研究にあたり、2019年中部学院大学・中部学院大学短期大学部特別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。

Considering the Role of an Allocated Childcare Professional in
an Inclusive Childcare and Education Setting
— collaborative research between partner universities (2) —

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

Abstract : In this study, we explore the role of an allocated childcare professional. This system started as a way to support in integrated childcare. We try to give shape to inclusive childcare by analyzing some scenes of childcare. In terms of the relationship between a child and a childcare professional, we compared a scene of play with a scene of tidying up the child's belonging. Moreover, we also compared these scenes with a scene of play with other children and found the importance of "interactive relationship". Analyzing the process of creating play together where other children worked as natural supporters, we found that it was important for the allocated childcare professional to make conversation with the child as in an even relationship. Then we showed a concrete example of creating a teaching target which grasps the needs of individual learning and a concrete example of development of support as play. We suggested that it was important that the allocated childcare professional be allowed to exercise their own abilities, and to have "interactive relationship" between childcare professionals who can share their different viewpoints to support the allocated childcare professional in inclusive childcare.

Keywords : inclusive childcare, an allocated childcare professional, interactive relationship,
educational support