

インクルーシブ保育・教育をキリスト教保育・教育の視点から考える — 大学間連携共同研究 (3) —

Exploring Inclusive Childcare and Education from Viewpoint of Christian Childcare and Education — collaborative research between partner universities (3) —

ダーリンプル規子¹⁾・中島賢介²⁾・大井佳子²⁾
別府悦子³⁾・志村真⁴⁾・谷昌代²⁾

Noriko DALRYMPLE, Kensuke NAKAJIMA, Yoshiko OI,
Etsuko BEPPU, Makoto SHIMURA, and Masayo TANI

抄録：本論文においては、キリスト教保育・教育の視点からインクルーシブ保育・教育について研究した。キリスト教幼稚園・小学校でのエピソードと、インクルーシブ保育に取り組んでいる非キリスト教園のエピソードを挙げ、キリスト教保育の重要な理念である「子どものありのままの姿を受け止める」視点から考察した。その結果、非キリスト教園にもキリスト教的なものが多く見られた。そして、キリスト教保育・教育の園及び学校と非キリスト教園に共通に、保育者が逃げないで真摯に子どもと向き合い考え続けていく姿勢と、それ故に目には見えない子ども自身の力を信頼していく過程が明らかになった。また、キリスト教小学校のエピソードにおいては、幼保小接続という継続性の中での共通理念をもつことの重要性に言及した。インクルーシブ保育の理念はキリスト教の理念を土台としているが故に、日本でのキリスト教保育・教育の果たす役割は大きいとの結論となった。

キーワード：キリスト教保育・教育、インクルーシブ保育・教育、ありのままの姿、一人一人を大切にすること

I. 問題と目的

わが国の保育・幼児教育は、多くの私立の施設によって担われてきた。私立の園は、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・保育要領に基づきながら、それぞれの園が固有の理念と方法で実践を重ねている。ことに疾患や障がい、家庭的・経済的な問題をかかえ、社会的弱者といわれる子どもたちに対しての、独自の理解があり、民間篤志家や宗教団体、法人が大きな役割を果たしてきた。キリスト教保育をかかげる園はそのひとつである。

今回、北陸学院大学、中部学院大学と協定を結び同じ建学の精神を持つ両大学において、「神を畏れることは知識（知恵）のはじめである」という建学の精神に基づき、共同の取り組みを進めてきた。そのひとつが、「インクルーシブ保育」の研究である。障がいなどがあり、支援の必要な子どもたちの保育にインクルージョンの理念を貫くことは、今や世界の課題となっている。共同研究では、それを実際のエピソードから明らかにしようとしてきた。

本稿では、そうしたインクルーシブ保育の理念の基盤となる人間観について、キリスト教保育から検討することを主要な目的とする。そのために、まず我が国のキリスト教保育の歴史をたどり、キリスト教保育連盟が作成する「キリスト教保育指針」より、現在のキリスト教保育が共有しようとしている人間観を確認し、その上で、障がいのある子どもと共にある園や学校の、キリスト教的な人間観が表れていると考えるエピソードにおいて、キリスト教がどのようにインクルーシブ保育・教育の実践を支えるものとなるのか、その可能性を明らかにする。その際、保育・幼児教育の場において子どもたちが学ぶ場である小学校での教育についても対象とする。

ただし、これはキリスト教保育・教育が優れているということを主張するものではない。キリスト教以外の宗教園において、また無宗教の園においても、拠り所とするものは異なっているが、同様の方向を目指して保育・教育を創ろうとする園は多くある。そのことを示すためにも、本稿で用いる事例には、非キリスト教園のものも含めることを断っておきたい。

1) 短期大学部幼児教育学科 2) 北陸学院大学人間総合学部 3) 教育学部子ども教育学科 4) 短期大学部非常勤講師

1) 我が国のキリスト教保育の歴史

わが国のキリスト教保育の歴史を紐解くと、それは、明治初期に遡る。キリスト教の保育活動は、宣教師たちによって進められていった。東京女子師範学校(現・お茶の水女子大学)の日本最初の幼稚園を1876年に開設した中村正直も、彼らからの強い影響を受けていた。

最初のキリスト教幼児保育施設として、1880年に桜井女学校付属幼稚園が発足し、日本でのキリスト教保育が始まった(黒田、1979)。そして、1886年にはF.E.ポーター(Porter)が金沢北陸女学院に英和幼稚園(現・北陸学院第一幼稚園)を開設した。その後、各地に幼稚園が作られていった。一方、子どもへの福祉への観点からもキリスト教保育の場が設けられていった。それは、1887年に石井十次によって始まった岡山孤児院であり、1909年に大阪の生活困窮地区に設立された愛染橋保育所である。このように、教育としても福祉としても幼児のための場が、キリスト教の教会の附属として、あるいは、独立して増えていくこととなった(奥田、2010)。

第二次世界大戦後、保護者・地域社会からの要望と、教会自身の保育のみならず伝道に寄与するものとして、幼稚園・保育所の開設が増えていった。その際、宗教性や道徳性の涵養にとどまらないキリスト教保育の目標について考えるようになり、キリスト教保育連盟は1970年に、「幼児のキリスト教教育の目的は幼児をイエス・キリストにおいて啓示された神との交わりにあずからしめ、神のみ旨に従って生きるように導くことにある」と目的を提示した。また、学校法人化が進んでいく中で、キリスト教に基づく保育をどのように具体化するかが問題となっていき、キリスト教保育指針(1989)が、作成された。

キリスト教保育は、明治から昭和にかけての、伝道的な意味が強くまたフレール主義が強かった時代から、1965年から作られ現在の新キリスト教保育指針に受け継がれてきているもの—神によって愛され、生かされている一人の人間としての子どもという視点、子どもを共に生きる存在として関わっているイエス・キリストの子どもへのまなざし—へと、変遷してきている。

2) キリスト教保育の理念と目標

キリスト教保育連盟は、1989年「キリスト教保育指針」を作成後、2000年に「改定キリスト教保育指針」を出版し、そして現在のキリスト教保育における指針は、「新キリスト教保育指針(2010年)」となる。その指針によると、キリスト教保育とは、「子ども一人ひとりが、神によっていのちを与えられたものとして、イエス・キリストを通して示される神の愛と恵みのもとで育てられ、今の時を喜びと感謝をもって生き、そのことによって生涯にわたる生き方の基礎を培い、共に生きる社会と世界をつくる自律的な人間として育つために、保育者がイエス・キリストの交わりに支えられて共に行う意図的、継

続的、反省的な働きである」と謳われている。

そして、その保育が目指す目標として、

- (1) 子どもが、自分自身を大切な一人として受け入れられていると感じ取り、自分自身を喜びと感謝をもって受け入れるようになる
 - (2) 子どもがイエスを身近に感じ取ることを通して、見えない神の恵みと導きへの信頼感を与えられ、「イエスさまと共に」毎日を歩もうとする思いをもつようになる
 - (3) 子どもが、互いの違いを認めつつ、一緒に過ごす努力をし、そのことを喜びとするようになる
 - (4) 子どもが、心を動かし、探求し、判断し、想像力を持ち、創造的にさまざまな事柄に関わるようになる
 - (5) 子どもが、私たちの生きる自然や世界を神による恵みとして受けとめ、それらの事柄に関心を持ち、自分たちのできることを考え、行うようになる
 - (6) 子どもが、してはいけないことをしようとする思いが自分の中にあることに気づき、そのような思いに負けない勇気を持ち、行動するようになる
- の6つが立てられた。

特に、障がい児と共に過ごす生活を考えていく時に目標(3)が非常に重要なものとなる。そこには、「国籍、民族、障がい、性、経済、教育環境など差別に関わる諸問題を視野に入れながら、他と異なる者、違いのある者同士が理解し合い、共に生きる平和な社会を創り出す喜びを保育の様々な場面で感じられるように」保育者が努める必要があると述べられている。つまり、障がいがあるとなかろうと、子どもを一人の人間として尊重していくことの重要性を述べているのである。

3) 統合保育、インクルーシブ保育とキリスト教保育

2007年に学校教育現場では「特殊教育」から「特別支援教育」への変革の舵を切り、児童生徒の多様性を尊重し、特別支援の必要な子どもへの合理的配慮を重視した校内外体制を整備することが求められるようになった。保育・幼児教育の現場は、これまで独自に積み重ねてきた障がい児保育の実践をインクルーシブ保育・教育の理念から見直し、体制や内容を整える必要のあることを、北陸学院大学と中部学院大学共同研究の別の2つの論文(別府他、2020・平野他、2020)で示してきた。インクルーシブ保育の理念は、両大学が目指すキリスト教保育の理念、即ち「生涯にわたる生き方の基礎を培い、共に生きる社会と世界をつくる自律的な人間として育つために、保育者がイエス・キリストの交わりに支えられて共に行う意図的、継続的、反省的な働きである」と合致するものである。神のもとに、すべての人は差別されることなく、一人の人間として尊重されていく存在であると、キリスト教は人を捉えてきたことの実践としての具体化に他ならないのである。

先に挙げた「新キリスト教保育指針」は障がいに関して、Ⅲ章の「子どもの理解とキリスト教保育」で「障がいへの配慮」という項目を別に立てている。そこで述べられていることは、障がいを持った子どもは発達にばらつき等があっても、「子どもは日々生かされ、成長していく」こと、「子どもは誰でも相手を信頼する心をもって誕生し、周囲の人々や動物や事物との関わりによって生じる思いや感情に彩られた心を育てている」こと、「子どもには、自分の居場所はここにあるという、愛されている感覚と安心感が何よりも必要である」こと、そして、「障がいの子どものみならず、「一緒に生活をする子どもについても」配慮が必要であることである。

そこで、本報では、新キリスト教保育指針において定義された「キリスト教保育」の理念を基に、指針に示された内容が、実際のキリスト教幼稚園・学校でどのように具体化されているか、それはインクルーシブ保育を取り入れている非キリスト教園ではどうなのか、その実態と課題を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 研究方法

本研究では、共同研究をしている両大学から提供されたキリスト教A幼稚園、インクルーシブ保育に取り組んでいる非キリスト教B幼稚園、キリスト教C小学校における、特別な支援を必要とする子どもたちをめぐる事例を検討する。各事例は、3人の実践者から「キリスト教保育・教育の視点から考えてみたいエピソード」として本研究のために提供された短い手記となっている。5つの事例は、キリスト教保育の目標（1）「子どもが、自分自身を大切な一人として受け入れられていると感じ取り、自分自身を喜びと感謝をもって受け入れるようになる」を具体化するものとなっている。5つの事例をキリスト教保育・教育の視点から考察し、インクルーシブ保育の内実をどのように豊かにしていくかについて考察する。

尚、倫理的配慮については、次のとおりである。エピソードの掲載については、保育者及び各施設の許可を得ている。また、事例が特定されないように抽象的な表現に置き換えたり、記録の時期等を含む個人が特定される情報を割愛して記載する。

事例1) 「機関車とテント」

キリスト教A幼稚園

保育者でもあり、クリスチャンでもあるDは、キリスト教A幼稚園に勤めている。保育者Dによる障がい児E男との関わりのエピソード記録及び考察の記録は、現象から子どもの世界を考察しようと試みる（津守、1980）と同時に、保育者自身の内省も記録として書かれている。以下、その記録である（清原、2000）。

この4月にE男は一年保育で私たちの園に転入してきた。E男のご家族とも話をし、おとなの援助が少し必要だろうということで私が彼の担当となった。

園生活が始まった。他の子どもたちが興味をもってE男に関わってくると、無理することなく、自然と一緒にいる姿が見られ、私自身もゆったりと関わる事ができた。

毎日E男と一緒に過ごしていく中で、どうやら砂場のおもちゃの赤や青の車、青や緑の新幹線等が好きなようだ気付いた。また、その車たちは彼にとっては「機関車トーマス」の仲間たちであった。

私が砂場に行くと、新幹線、車、ブルドーザー等を半分砂に埋めながら動かしてあそんでいる。
(4月17日) (中略)

E男の母親に聞くと、昔から「機関車トーマス」が大好きとのこと。この遊びがE男の幼稚園での毎日の遊びの中心となっていく。そして、その中で、少しずつ変化がみられていった。

今日はなぜか砂場の枠の外の所で、新幹線や、木の車両（貨車）を見つけてきてそれに砂を摘んだりして遊んでいる。(5月20日)

昼食後（注：昼食は私とは別行動である）行ってみると、バス乗り場へと続く屋根のある通路で、今度は三つ貨車を繋げ、上から砂を入れている。
(6月3日)

トーマス遊びをする時は、砂場でしていた日々がほとんどだったのが、砂場の枠から出て、記録にはないが、ある日、砂場から園庭に車を使って線路（道路？）を長く描き、そしてそのうち、全く別の場所でトーマス遊びが始まる。(中略)

夏休みも終わり、久しぶりに幼稚園に来たE男は、何日か後から園舎二階の遊戯室で遊ぶようになった。(中略) 特に、運動会が終わった後は、私自身も開放的だったように思うが、E男も気のせいかなゆったりしているように思われた。(中略)

E男はお昼の時間に、私を二階に連れて行き、ブロックを少しずつ積み重ねては「ほら」「ほら」と言い、何やら作り始めた。長いものや短いものを組み合わせて作っていたものは、随分とガッシリとしたものになり、E男は「ほら、テント」と言いながら、自分が中に入り、すごく嬉しそうに笑っていた。その瞬間、私は「こんなにもE男の中で構築していたものがあるのか」と直観的ではあるが、感じ、感動した。その中に入ったE男は、奥の方に入っては、私が「あれ、E男、どこにいったかな」というと下の隙間から足を出して見たり、横の穴から手を伸ばしてみたりという遊びを何度も何度も繰り返した。(10月6日)

私にはそのテントが、確実にE男の中に築き上げてきたE男自身に思えたのである。そしてその思いが、トーマス遊びの中の機関車たちも、やはりE男自身なのではないかという思いにつながった。出来合いのおもちゃから、次に自ら、自分自身をつくっていくかのように大型ブロックで赤や青、時には緑やいろいろの色の組み合わせの汽車をつくり、何度も何度も作りその過程の先にこのテントがあるように思えた。E男にとって「機関車で遊ぶ」から「機関車をつくる」になったこと、その一つ一つが非常に大きな意味があるのでは、と感じた。E男の遊びは彼にとってどうやら大切なものらしい、と思いつつも、毎日続く中で時には、表情は楽しそうだけれど、ずっとこの遊びをされていていいのか、と迷うことも正直言うことがあった。遊びの中の小さなことを一緒に共有してきてよかったと思っている。また、E男が作った物が、私にいろいろなことを気づかせてくれた。

以上が、事例1の保育者Dによるエピソードの記録とその考察である。この事例において記録からわかることは、保育者Dは砂場という枠がE男にとって毎日毎日同じ遊びのできる安全・安心な場所になっているのではないかと気づいていることである。さらにいうと、そのように見守っている保育者D自身もE男にとって、安全・安心な場所である。安心・安全な場所での遊びはかなり長く続き、保育者Dは「迷う」こともあったが、「遊びの中の小さなことを一緒に共有」すると決める。そして、安全・安心な場所を保障されたE男は、一つ一つ自分自身で確認しながら、「砂場の枠の外」へと自ら動き出し、自分を確立していく。そのような姿が、記録から読み取れる。

保育者Dは、敬虔なクリスチャンであった津守真氏の下で愛育養護学校で保育をした時期もあった。津守(2005)は、「障碍をもっている、ひとりの子どもとして出会い、育てる」ことを真摯に大事にしていた保育研究者であった。おそらく保育者Dにとっては、そこから学んだことも非常にあったことであろう。また、日々、子ども達とお祈りをしたり、讃美歌を歌ったりしながら、感謝の気持ちや愛されることへの嬉しさを体験し、そのことが彼女自身の保育の姿勢を作り出していると思われる。保育者Dの保育における姿勢は、揺れながらも、キリスト教保育指針 p.20にある「信仰と希望と愛」の大切さを自分の心の土台としていると言えよう。

事例2) 「ぶざまな保育者」

非キリスト教園B幼稚園

子どもは自分のままでいて自分を発揮することを権利として保障されている存在である。自分を発揮するために、子どもは大人を巻き込み、上手く「使う」力を持っ

て生まれてくる。愛らしく動くと同時に、赤ちゃんが大人の顔を見ながらわざとテーブルからものを落したり、ちょっと大人を困らせては自分が許される範囲を確かめ広げて自分の安心して冒険できる人的環境を整えていく。「発達障害」と診断される子どもは「ちょっと大人を困らせて」の調整が不器用で、相手となって応答する大人には、子どもの在り様を受け止める力が求められる。

ある子は園の特定の場所から動かないことによって、ある子は園では食べないことによって、ある子はクラスの子どもたちの製作物を悉く壊すことによって、保育者の想定を超える子どもの姿に直面した時、保育者は、動揺するぶざまな自分と対峙することとなる。今この時、この場面では、このような形でしか表現できない子どもの「ありのまま」を受け止めるとは、保育者としてうまくやりたい願望で動いている普段の自分に気づき、そんな自分を笑い飛ばして受け止め、全力で子どもを理解することに舵を切るということである。

入園以来、園にいる多くの時間、階段の踊り場に座っていたF男は、お散歩に行くよと誘われるとそれには応じるけれど、帰園すると再び踊り場へ。ごはんだよ、と弁当箱を開けて見せると、フタをしてクラスの保育室の自分のカバンに片付けに行く。保育者は、F男の横で同じようにずっと座ってみたり、その場所に家で遊んでいるというおもちゃを置いてみたり、そのおもちゃを払いのける姿に慌てておもちゃを片付けたり、F男のいる場所から見えるところでクラスのお集まりや活動を試みたりしながら、ぶざまな自分を見続けることになる。弁当箱を片付ける姿、保育者が傍に座ることを拒まない姿、おもちゃを払う姿、クラスの子どもの姿が視野に入ることを見つめる姿と、どれもがF男の表現であるが、そこからはF男の理解には至らない。家での生活における行動順序に対するこだわり、道順に対するこだわりを受け入れるしかない保護者の状況を知れば、園生活がF男のこだわりを強めている可能性があるとも想像しつつ、無力な保育者集団の姿にも関わらずF男を毎日登園させてくれる保護者に感謝して、ぶざまなままに1年が過ぎる頃、F男は動き始め、モノを試したり、他児に接近したりするようになった。F男が自分の力でつかんだ何かによって、彼は自ら動き始めたわけで、保育者も保護者も、彼が見せた「自分で」の力に大きな信頼を寄せることになる。

子どもを受け止めるとは、保育者が自分自身のおぼろげさを受け止め、自分を変えていくことである。子どもは大人に「受け止めてもらう」のではなく、援けたい気持ちはあっても役に立たない大人と共にいて自分の力を発揮する瞬間を待っている。保育者は「子どものありのままの姿を受け止める」しかない状況に耐えて、逃げ出さずにぶざまな自分を見つめているうちに、子どもの力を信頼することのできる保育者になっていく。

「わかったよ」「**だったんだね」と言葉で伝えて子

どもに自分の思いがわかってもらえたと感じさせようとする関わりは、果たして「受け止める」なのであろうか。障がいをもつということは多くの人とは異なる感性や論理で世界を見ている子どもたちで、その思いを想像することは本当に難しい。しかし検索で安直に情報が入手できるようになって、障がいをもつ子どもについて「わかったつもり」になりやすくなった。保育者は研修や相談の形でも多くの情報を与えられる状況にある。保育者の「わかったつもり」は、保育者がぶざまな自分を見ないで済ませてくれるが、それは子どもが自分で見つけたり試したりする時間を子どもに与えないこととなる。保育者が「受け止めているつもり」で発する言葉や行動に対して、もはや表現さえしなくなる子どもは少なくない。そして、そのような表現さえしなくなった子どもの姿を「落ち着いたね」「落ち着いたのは周りに受け止められたからだね」と勘違いされていることが珍しくない。

キリスト教の言葉を用いてこの事例を見るならば、迷える羊がクラスに入れない子どもであったわけではなく、その子どもを何とか受け止めようともがき苦しむぶざまな保育者が実は自分自身が迷える羊であったことに気付く。このことを聖書を通して学ぶことができることがキリスト教保育の特徴であると言えよう。そして、その子どもが保育者を育てる存在になっていることに気付く時に初めて次の聖書の御言葉が分かるようになる。「子供たちを来させなさい。わたしのところに来るのを妨げてはならない。天の国はこのような者たちのものである。」(マタイによる福音書19章14節、新共同訳) 逆にこの気付きがなく、子どもが成長できたのはキリスト教保育のおかげであると保育者が考えてしまうならば、迷える羊を受け止めるのは自分であるという誤解を招き、傲慢な思いで進める保育に陥ることになる。

事例3) 「願い事」

非キリスト教園B幼稚園

保育は、生活や自由遊びや設定保育での子どもの自己発揮を目指す営みであるが、行事として子どもが自分を表現できる機会もまた多く設けられている。残念ながら、他児と同じであることを強く求められたり、他児と比較される場となることが少なくない保育の状況があるが、本来、発表会や作品展等の多くの園行事は、普段の生活では表現されにくいその子その子のその子らしい表現が引き出される機会であり、だからこそ保護者にとっては、普段の生活では表現されていない我が子を知る機会となる。

季節行事である七夕も、笹飾りの短冊の願い事にその子らしさが垣間見える行事である。G男のいた3歳児クラスでは、クラス担任の保育者が子ども一人一人に願い事を聞き、短冊に書いていた。G男は言葉を発することのない状態だったので、G男のお母さんは担任保育者から「どう書きましょうか?」と訊かれ、「まだお話もで

きないので、『たくさんお話ができるようになりますように』ですかねえ」と答えた。担任保育者は、「G男くん、そんなこと思ってるかなあ。それ、お母さんの願いですよねえ。」と言ったのだと言う。お母さんは、「たしかに」と一生懸命考えて、園の給食のカラアゲが好きだからと思いつき、「給食にカラアゲがたくさん出ますように」にしたいと伝え、担任保育者も「それいいですねえ」と言って、短冊に書いたそうだ。

このエピソードは、卒園後数年を経て県の保育者研修に呼ばれたG男のお母さんが「園で先生とどんな話をしたときに、どんな思いになったことを覚えているか?」という参加者からの質問に対して紹介されたものである。「親は子どもと一体化しやすい、特に子どもの障がいがいわかんると自分が責任もたなくっちゃ、という思いから子どもを抱え込んでしまう。自分の子どもを距離感をもって見ることができるよう距離感をつくっていく場所が園であり、七夕の会話のような園での日常のやりとりの積み重ねから親は子どもとの距離感をつかんでいくのだと思う」と言われている。「寄り添う」と見えるような言葉がけをすることで、保育者は保護者を受け止めたつもりになっていないだろうか。障がいを持つ子どもと毎日と共に過ごす園だからこそできる障がい児の保護者支援は、保育として心を尽くすべき課題である。インクルーシブ保育の場での体験を通して、保護者が障がい児の親である自分自身を受け止めていく過程を支えるのが、園が実践する「子育ての支援」であろう。

親がわが子の持つ障がいによって頭を悩ませるあまり、子どもと一体化してしまうことがある。そのことを防ぐためにはどうすればよいか。キリスト教の言葉を用いて考えるならば、自分の子どもが神様から高価で、尊く、愛されている存在であるという認識を持つことである。そして、親自身もまた、愛されている存在であることに気付く時、すなわち「わたしの目にはあなたは価高く、貴く、わたしはあなたを愛し」(イザヤ書43章4節、新共同訳) という御言葉を心に留める時、他の子どもと比較する必要はなくなり、その子どもらしい育ち方、そして自分自身の親としての育ち方について思いを馳せるようになる。このことを、聖書という明確な根拠をもって保育者が保護者に示していくことがキリスト教保育の大切な責務の一つである。そして、エピソードで描かれたように、子どもに対する思いを保育者と保護者とが共有することで初めてインクルーシブ保育が成り立つ。キリスト教では、人間関係は単に人と人を直線的につなぐものではなく、人-神-人というつながりとなる。自分も他者もすべて異なった形で神の似姿であり、神様から愛されていることを絶えず意識することによって、そこに介入する障がいなどの様々な問題を乗り越えていくことを目指すのがキリスト教保育・教育である。そう考えると、まさにインクルーシブ保育・教育はキリスト教保育・教育が力を発揮できる理念であり、キリスト教保育・教

育において行われるべきものであるということが出来る。

事例4) 「教室を飛び出す」

キリスト教C小学校

1年生のH男は、最近弟が生まれたということもあって落ち着かない。ただでさえ、隙あらば授業を飛び出す子どもである。H男については、職員会議で毎回報告されているため、事情を聞いた上で入室を促すといったお決まりの指導は敢えて行わない。安心して授業を飛び出し、自分で戻ってくるのが戻ってくる場となることこそが、「安心な場」と考えるからである。クラス担任は、副担任（この小学校では学級支援）の教員に飛び出した原因が今回は友達に言いたいことが言えずにもどかしくなっているといった事情を伝えた上で、H男を追いかける。副担任も手が離せなくなると、いよいよ校長の出番となる。常時校長室は開放されていて、校長はその様子を見るや、H男とともにキャンパスを「探検」する。H男は校長と一時間近く「探検」するうちに、自分から「帰ろう」と言う。気持ちが整理され教室に戻ってもいいと切り替わったタイミングを自分で見計らい、校長とともに教室に入っていく。周囲はH男の存在に気づきながらも、「今ここをやっているよ」と学習頁を指し示していた。その後、校長は「探検」の一部始終を担当や職員会で報告する。こうしたことを繰り返しながら、H男は言いたいことが言えるようになるまでには時間がかかったが、時とともに「探検」の回数を減らし、友達にも少しずつ自分の意見を伝えることができるようになり、2年生を迎える頃には教室を飛び出さなくなった。

子どもが教室を飛び出すと、子どもに理由を聞いた上で入室を促すといったマニュアルのようなものが小学校教育にも浸透している。教師は、このマニュアルどおりに動けば子どもを受け入れたことになるのだろうか。多くの場合、子どもに理由を聞くという行為は教師にとっても子どもにとっても入室を促すためのステップに過ぎない。すぐに入室を促すことは、飛び出す原因となったぶつけようのない怒りを宙ぶらりんにしたり、飛び出してからの時間をかけた心境の変化、入室するかどうかの葛藤など、子どもの主体的な行動に必要なプロセスを教師の気持ちや都合で奪うことにもなりかねない。低学年では特にこうした子どものプロセスに付き合い、対話しながら子どもの感覚や論理を理解することが必要である。

子どもに障がいがあっても、学校がそれを個性、その子どもにしかない力として受け止め、他の子ども同様に個性として尊重し、互いに認め合うことによって、それらが特別視されることはない。幼児教育では当然の理念とされるであろうインクルーシブ保育の基本理念がキリスト教小学校の場でも引き継がれている。

「目が手に向かって『お前は要らない』とは言えず、また、頭が足に向かって『お前たちは要らない』とも言

えません。それどころか、体の中でほかよりも弱く見える部分が、かえって必要なのです。私たちは、体の中でほかよりも恰好が悪いと思われる部分を覆って、もっと恰好よくしようと、見苦しい部分をもっと見栄えよくしようとします。見栄えのよい部分には、そうする必要はありません。神は、見劣りのする部分をいっそう引き立たせて、体を組み立てられました。それで、体に分裂が起こらず、各部分が互いに配慮し合っています。一つの部分が苦しめば、すべての部分が共に苦しみ、一つの部分が尊ばれば、すべての部分が共に喜ぶのです。」(コリントの信徒への手紙Ⅰ12章21～26節、新共同訳)

事例5) 「競う」

キリスト教C小学校

1学年20人にも満たない規模の小学校では、一人一人の子どもについて全教員が何らかの形で関わる事ができ、様子を観察する必要のある子どもについてはチームで関わる事ができる。よって、一斉指導を重視する必要もなく、子どもの特性に応じた教育が可能になっている。マラソン大会の場面一つとってみても、笛を大きく鳴らして集まる時間を計測することがない。集団からはみ出すように見えても気になる子どもとして捉えるのではなく、それぞれが個性ある子どもとして捉えられるからである。一斉に集まり、一斉に体操をして、一斉に走り出すといったいわゆる「きちんとした」教育ではない。全員が同じ時に同じ事柄を学ぶ集団重視の教育の方向性とは逆の立場に立ちたい。一斉指導で自己発揮ができる子どもは限られている。小学校の現場では、方向性を間違えば、自己発揮がいじめに直結することがある。一斉にしないことによって誰もが自己発揮する場を保障するという姿勢は、保育・幼児教育の考え方から受け継がれるもので、子どもたちは自分が走りたいと思う頃合いを見計らい、ゆっくりではあるがそろい出す。保護者もその状況を見て、早く集まってほしいとは思っていない。保護者は、「自分の子どもが一斉指導によって埋もれてしまう」という危機感をもって私立小学校に子どもを入れようと願っているからである。

昨年、I男はJ男よりも早く走れなかったことに涙を流して悔しがっていた。そして、I男は今度こそJ男よりも早く走りたいとマラソン大会に臨んでいた。結果は、I男はまたもやJ男に敗れる結果となった。一方、J男の感想は、「今年もI男に勝つことができた」ではなく、「I男は去年よりずっと早く走っていた」というものだった。I男の存在によってJ男はさらに速く走ることができたというのである。この小学校では、去年の自分よりどれだけ速く走れるかということに目標を置き、友達はお互いのペースメーカーとしての役割を担っている。相手よりも優位に立とうと競い合わせる一斉指導の方法でなくても、各自の持てる能力を各自の仕方でも伸ばすことができる。

インクルーシブ保育の方法が小学校入学後も可能かどうかについては議論の余地があるだろう。ただし、インクルーシブ保育が理念とする、互いがお互いを必要とするという関係性の構築に向けて取り組んでいく姿勢はキリスト教教育においては引き継がれている。

全体考察

キリスト教園での事例1)とキリスト教小学校での事例4)において、どちらにも共通しているのは、保育者Dあるいは校長が子どもと共にいる、あるいは事例4)の考察にもあるように、その子ども自身の心の変化の過程を急かすことなく一緒にいるということである。それは、保育者らが、キリスト教の学びの中で、自らの小ささや未熟さに向き合う痛さの中でも神様から愛されていることを知り、そのことを感謝することからスタートするということである。そして、「どの子どもも神さまから与えられたいのちが守られ、一人ひとりの存在が尊ばれ、愛され、大切に保育される」ことを大切にキリスト教保育・教育の精神を真摯に守ろうとしている姿へと向かうのである。その大人の姿を通して、子どもにとっては、目に見えない存在から守られていると感じることのできる時空間がそこにあると思われる。

一方、事例2)と事例3)は、非キリスト教保育の園での事例である。事例2)においては、保育者が心揺れながらも子どもといる姿、「子どものありのままの姿を受け止め」ようとして、普通だったら向き合いたくない自分ともなんとか付き合っている姿で子どもと関わっているうちに、子ども自ら動き出す力を信頼していく保育者の姿を描いている。事例3)では、それは保護者の姿であり、その保護者と共にいるのが保育者である。共通しているのは、大人が、子どものありのままの姿を受け止めようと「逃げないで」その場に踏みとどまり、何が、その子どものありのままの姿かを「考え続けていく」中で、子どもが持つそれまで目に見えなかった力に気づき、子どもの力を信頼していく過程があるということである。この過程は、事例1)・4)と事例2)・3)にあり、キリスト教の園であろうが、非キリスト教の園であろうが、保育者の姿勢には共通なものがあるように思われる。事例2)では、キリスト教の視点から「ぶざまな自分が迷える子羊だった」と考察できるほど、そして事例3)においても、「自分の子どもが神様から高価で、尊く、愛されている存在である」ことを保護者が認識しているように考えられるほど、インクルーシブ保育に取り組む園の保育においてキリスト教的なことが多く起こっていると言えるのではないだろうか。

小学校の事例5)においては、教職員が「子どものありのままの姿を受け止める」関わりをすることによって、子ども達にはキリスト教保育が育もうとしている「自分自身を喜びと感謝をもって受け入れるように」なる姿、さらに、心に余裕をもって「子どもが、互いの違いを認

め」る姿が表れている。この小学校では、そのことをキリスト教の理念から行っている。一方、非キリスト教の園の事例2)においては、「『子どものありのままの姿を受け止める』しかない状況で、保育者がぶざまな自分を受け止め、子どもの力を信頼する保育者になっていく」とある。そこには恐らく、見えない大きな力が働いているように感じ、あるいは、誰かに支えてもらう必要も感じたりもするであろう。そして、それはキリスト教の視点から見た、神の愛に匹敵するものである。その愛によって保育者も支えられ、子どものことを信じていける強さが与えられるのであろう。

以上の考察を見て分かるように、インクルーシブ保育・教育に真摯に取り組む非キリスト教園の姿勢と、キリスト教保育・教育においての、障がいをもった子ども達も、障がいを持っていない子ども達も、一人一人を、その賜物をもって生まれた、神から愛されたかけがえない存在として関わっていつているその姿勢とが重なり合っている。これは、別府(2020)でも述べている「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」であるインクルーシブ保育・教育そのものと言えるであろう。

また、小学校での事例4)と5)からは、キリスト教という同じ理念で保育から教育へと繋がっていくこと、その継続性の大切さも読み取ることができるであろう。

Ⅲ. まとめ

「保育者がイエス・キリストの交わりに支えられて共に行う」と「キリスト教保育指針」にある。「子どものありのままの姿を受け止める」ことは保育者が受け止めようとしてできることではない。とりわけ、障がいのある子どもについては、思いが空回りしやすい。「この子どもにとって何が安心・安全なのかを知りたいと願うことは、この子どもはなぜ不安なのか、何を危険に思うのかに気付くことから始まる。「子どものありのままの姿」は、どうしたらわかるのだろうか。「見えている姿」は多くの場合「ありのままの姿」ではないのは大人だけでなく、子どもにおいても同様である。インクルーシブ保育においては、障がいと範疇化されないと生きづらい子どもたち、即ち、その内面を想像することが困難であり、また年齢的に自身のことも自身の合理的配慮についても表現しない子どもたちに対して保育者は思いを馳せなければならない。寄り添おうとすると、子どもの拒絶にあったり、子どもの不安に飲み込まれたりすることが頻発する。そのような状況に陥りやすい保育者に対してサポートが必要であることは多く指摘されており、専門の体制の構築が急がれる。保育者へのサポートとしては、障がいや発達についての知識や技能の提供が有効な場合

もあるし、似た体験を共有できるピアサポートが有効な場合もある。しかし、そのような努力を引き受けるためには、異なるものを我と共に生きるものとして感じる必要がある。保育者・教師としての職業的使命感ではなく、立場や役割を超えて対等な存在として異なるものを感じるのが、インクルーシブの感性となる。それは、神の前に対等な存在として人がある、というキリスト教の人間観の具体化に他ならない。さらに、キリスト教は、神は使命を与えたとともに、使命に向かう者には支えと援けが与えられることを保障する。保育者が自分の使命に気付くならば、迷えばいいし困ればいい、そうしながら進めばいいのだという自信を保育者に与えるものとなるはずである。

幼児教育がフレーベルのキンダーガーデンに始まったことは周知のことであるが、それは、キリスト教の人間観・子ども観の上に立つて、子どもが自ら育つ力を支える環境としての試みであった。従って、本稿で見てきたように、キリスト教小学校においては、保育・幼児教育の見方や方法を継続する小学校教育が展開する。同様に、インクルーシブの理念の確認であるとされるサラマンカ宣言もまた、キリスト教の人間観の上にある。子どもを、尊厳を有するひとりの人間としてより明確に捉え、日本の保育・教育にインクルーシブを実現するために、キリスト教の保育・教育が果たせる役割は大きいと考えられる。

参考文献

別府悦子他 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)-, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部紀要, 21, 2020

ジョン・T.キャンベル 聖書における子供たち, インタープリテーション, 62, 3-31, 2001
平野華織他 インクルーシブ保育を担う加配保育者のあり方-大学間連携共同研究(2)-, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部紀要, 21, 2020
一般社団法人キリスト教保育連盟 新キリスト教保育指針, 2010
清原規子 日常の遊びの中で突然気づいた体験:U夫がつくったテントから(<特集>つくる), 幼児の教育, 99(2), 59-63, 2000
小林恵子 日本の幼児教育につくした宣教師-上巻-, キリスト新聞社, 2003
黒田成子 キリスト教保育の歴史的背景と今後の課題-フレーベル主義保育をめぐる-, 東洋英和女学院短期大学研究紀要, 18, 3~18, 1979
奥田和弘(監), 荒井仁・古谷正仁(編)キリスト教教育事典, 日本キリスト教団出版局, 2010
志村真 イエス・キリストの人間観, 角川学芸出版, 2008
津守真 保育の体験と思索-子どもの世界の探究, 大日本図書, 1980
津守真他 学びとケアで育つ 愛育養護学校の子ども・教師・親, 佐藤学(監), 小学館, 2005
ハンス・リューディ・ウェーバー イエスと子どもたち, 梶原壽訳, 新教出版社, 1980

(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、共同の検討会をもとに行った。分析は著者全員で行ったが、主に、IをDalrymple、別府と志村、IIを大井、中島とDalrymple、IIIを大井が担当した。

Exploring Inclusive Childcare and Education from Viewpoint of Christian Childcare and Education

— collaborative research between partner universities (3) —

Noriko DALRYMPLE, Kensuke NAKAJIMA, Yoshiko OI,
Etsuko BEPPU, Makoto SHIMURA, and Masayo TANI

Abstract : This study explored inclusive childcare and education from the point of view of Christian childcare and education. We selected episodes from Christian kindergarten, school and Non-Christian kindergarten where they work with inclusive childcare and education. We then discussed them from the viewpoint of “containing children as they are” which is important ideas of Christian childcare and education. We found Christian ideas in attitudes of Non-Christian kindergarten a lot. We compare episodes of non-Christian kindergarten from an episode of Christian kindergarten and found that they have common process in which teachers truly face to children without escape and keep thinking about them, and in doing so they get to trust children’s own invisible ability. We also clarify the importance of common idea between a childcare and education setting and a school through episodes of Christian school. Because the idea of inclusion is based on Christianity, we concluded that Christian childcare and education plays a big role in Japan.

Keywords : Christian childcare and education, inclusive child care and education, one’s reality, value each child