

インクルーシブ保育のあり方模索 —3年間の共生が創る保育実践から—

Exploring the ideal form of inclusive childcare
:From inclusive childcare created by 3 years of symbiosis

河 崎 美 香
KAWASAKI Mika

本研究の目的は、対象児の母親と担任保育者に対して、入園から卒園までの3年間の振り返ってもらい、その語りをSCATを用いて分析することで、インクルーシブ保育のあり方を検討することである。当初は、子ども同士の思いがうまくかみ合わないことがあったが、共に過ごした3年間というプロセスを通じて、互いに刺激を受け合いながら、支える側・支えられる側といった一方的な関係ではなく、どのようにすれば一緒に楽しく過ごせるかを体験的に学び、子ども同士が支え合う、対等な仲間関係へと変容していった。インクルーシブ保育とは、保育者がその時々状況に応じて、子ども一人一人と真摯に向き合い、それぞれの「違い」を尊重しながら、従来の方法にとらわれることなく、子どもたちとの相互理解を基盤とした柔軟な保育実践を展開していくものであることが見出された。

キーワード：インクルーシブ保育、SCAT、対等な仲間関係、相互理解、柔軟な保育実践

I. はじめに

日本において、公的に「インクルーシブ教育」という用語が使用されるようになったのは、障害者権利条約（第24条）で、「インクルーシブ教育システム」と明記されたことに始まる。サラマンカ声明においては、いずれの年齢層でも使用されている「インクルーシブ教育」だが、この理念は乳幼児期の保育でも同様に適用されており、「インクルーシブ保育」と呼ばれている。

現在、日本の多くの保育施設には、定型発達の子どもや障害のある子どもを含む様々な配慮を必要とする子どもが共に在籍している。日本保育協会(2016)¹⁾は、「保育所でのいわゆる『気になる子』や障害児等の受入実態のアンケート調査では、回答保育所全体の9割以上（92.7%）の保育所に、いわゆる『気になる子』がいる状況」と報告しており、保育現場においてはインクルーシブ教育の実践が期待されていると言えよう。

さて、日本におけるインクルーシブ保育とはどのような保育と捉えられ、今、何が課題とされ

ているのだろうか。

堀(2017)²⁾は、インクルーシブ保育とは、インクルージョンを目指す保育であり、本人主義の立場で、他者と共に多様性を尊重する、これからの社会を作っていく理念であると述べている。さらに、インクルーシブ保育が登場した意義として、これまでの保育の問い直しを求めている点にあるとし、①子どもを保育の主体と見ること、②主体者である子ども自身のニーズを尊重すること、③多様性を尊重すること、④インクルーシブ保育の実践につながる社会環境を創り出すことの4つの意義を挙げている。また山本・山根(2006)³⁾は、「最初から障害の有無を前提とせず、すべての子どもを対象とし、一人一人が異なることを踏まえ、そのニーズに応じた保育」とし、「ニーズに応じるということは、単に多様な子どもが同じ環境に置かれるのではなく、子どもそれぞれに適切なサポートを伴わせることを意味している」としている。また浜谷・五十嵐・芦澤(2013)⁴⁾は、発達障害の子ども、家庭の問題や貧困を背景に不安定な養育環境で育つ子ども、虐待や不適切な養育を受けている子ども、外国にルーツを持つ子どもといった、クラスに複数の支援児がいる多様化した子どもがいる最近の保育現場の姿から、「通常の集団に、特別な支援ニーズを持つ子どもを受け入れるという発想から、園そのものが異なる多様な支援ニーズを持つ子どもが生活する場であり、障害のある子どもは特別な支援ニーズを持つ一人であるという視点に立つことが求められている」としている。さらに浜谷(2021)⁵⁾は「インクルーシブ保育は、健常児も、一人一人が違うこと(多様性)を当たり前のこととして、すべての子どもが参加する(排除されない)保育を創ろうとするもの」と述べている。工藤(2021)⁶⁾は、「インクルーシブ保育とは、日本の集団保育のように保育形態であり、保育方法であるという定義には収まりきれない意義を含んでいる」としたうえで、「学びから誰も排除しないことと、学習者の多様性に応えるために教育システムやその他の学習環境を変換させる方法を研究するアプローチであること、その目的は幼児期から多様性を理解し、共生社会を目指すことにある」と論じている。

さて保育の実態から、以下のような課題が4点挙げられる。

1点目は、障害児の保育利用に関する課題である。直島(2022)⁷⁾が述べるように、「障害を理由に保育所の利用を断られるケースがあったり、社会全体で障害等への差別・偏見が根強く残っていたりする等、未だにセグリゲーションの状態が払拭できていない部分」が依然として存在し、日本の現状においてインクルーシブ保育が十分に浸透しているとは言えず、課題が残されている。

2点目は、統合保育の実態に関する課題である。浜谷(2018)⁸⁾が述べるように、統合保育とは「健常児集団での保育をまず構想し、一方で、少数(通常は1人ないしは2人)の支援児の特徴を考慮して、特別な配慮をしながら、支援児ができるだけ保育に参加することを目指して実践が展開され」「健常児集団の保育(活動)を前提にして、障がい児の発達や障がいの特徴に応じて、保育を工夫したり、特別な配慮が付加され、健常児集団の活動に障がい児を導き入れよう」とするものである。しかし、このアプローチでは、形式的に障害児が健常児の集団に存在するだけの状態が生じやすく、放置されたり不本意な活動を強制されたりすると指摘している。同様に「健常の子どもたちの保育のあり方を変えずに障がいのある子どもをその環境のなかに受け入れ」「障がいのある子どもにとってその環境が合わずに辛い思いをしても無理にそこにいなければならないという状況」(芦澤, 2013)⁹⁾や「障害のない子ども主体の保育に障害のある子どもを適合させることをもって保育の目的が達成されたとする過ちに陥る可能性」(阿部・河崎・松本・松

田, 2018)¹⁰⁾が示されている。浜谷・芦澤・五十嵐・三山(2018)¹¹⁾は「統合保育の実践では、加配や補助の保育者がついて、できるだけ『差が目立たない』ように支援児を支えることで、表面的には、皆と一緒に活動しているような状態を創る」という統合保育の基本的な構造があると述べている。このような健常児主体の保育が続いている現状では、障害児が適切な支援を受けることが難しくなるという可能性がある。

3点目は、個別支援と保育環境での育ちに関する課題である。保育現場に障害がある子どもの特性に応じた個別支援が増加したことで、芦澤(2013)¹²⁾は、「個人の要因が注目され過ぎると、個別支援の方法のみがクローズアップされることで、保育環境との関わりで育つ子どもの姿が見失われてしまう危険性」があると警鐘を鳴らしている。また、多賀・南(2021)¹³⁾は、「環境や集団を作っていくためには、特別支援教育の知識や考え方、対応やアプローチの方法などがかなり大切になってくるし、それがあつかないかでインクルーシブが実現できるかどうかにもつながってくる」としながらも、特別支援教育とインクルーシブ教育の知識やアプローチの違いについて言及し、両者が混合されることに違和感を抱くと述べている。

4点目は、インクルーシブ保育の必要性や意義についての理解が不足しているという課題である。高橋(2019)¹⁴⁾が述べるように、「インクルーシブ保育とは何か」や「インクルーシブ保育をする必要があるのか」といった根源的な問いがほとんど検討されていない現状がある。統合保育が、障害の有無のように分かれていたものを一緒にすることを目的としているのに対し、インクルーシブ保育は一人一人の違いを尊重し、すべての子どもに対して充実した保育を目指している。しかし、実際には多くの場面で統合保育とインクルーシブ保育が同じものとして捉えられていることが問題視されている。

それでは、日本において今求められているインクルーシブ保育とはどのようなものだろうか。浜谷ら(2013)¹⁵⁾は、「日本の保育現場では、暗黙のうちに一斉の集団活動が前提」という現状を指摘し、インクルーシブ保育を実現するために、「個のニーズを尊重するというのは、それぞれの個の違いから出発して、自分らしく活動すること」という発想の転換の必要性を示している。芦澤(2013)¹⁶⁾は、「今までの保育を見直し、障がいのある子どももそうでない子どもも、共に自分らしく生き生きと生活できるように、新たな保育環境をつくっていくこと」と述べている。このインクルーシブ保育を充実させることについて田村・根本(2014)¹⁷⁾は、「障害のある子どもをはじめ、さまざまな子どもたちの個性を受け入れ、子どもたち一人ひとりが主体的に活動する姿や子ども自身が実際の関わりの中で『できること、できないこと』について自発的に理解したり支え合ったりすることを、保育者や保護者が支え、促進する保育環境が求められ」とし、加えて、「保育者だけでなく、保護者の協力をもって、子どもの育ちがある」と言及している。阿部ら(2018)¹⁸⁾は、「多くの保育者は、どのような保育がインクルーシブと呼ぶのにふさわしいのか、インクルーシブ保育がどのように具現化されるのかについて具体的なイメージを持ち得ない状態」との現状を指摘している。また、筆者が調査した限りでは、保育者と保護者の両視点を深く掘り下げた研究は見当たらず、その実態はこれまで明らかにされていない。そこで本研究では、保育者と保護者の両視点からインクルーシブ保育をどのように捉え、その捉えのフレームがどのようにリフレームされていったかを分析し、そのうえで、インクルーシブ保育のあり方について模索を試みることを目的とする。

II. 方法

1. データ収集

縁故法により、中部地方にある認定こども園 A 園に依頼し、保育者と保護者に対してインタビュー調査を実施した。この園を選んだ理由は、継続して障害のある幼児を受け入れていること、筆者が保育の参与観察を行い園とのかかわりがあったこと、対象児の保護者からインタビューに対する快諾が得られたことにより、対象児の入園から卒園までの豊かで十分な語り得られると考えたからである。

(1)調査対象者

対象児 X 児の 3、4、5 歳児のクラスの担任で、正規職員として勤務する A、B 保育者、X 児の母親の 3 名である。A 保育者は保育歴 26 年で、X 児（知的障害）が入園した 3 歳児・4 歳児の 2 年間担任を務めた。B 保育者は保育歴 2 年で、X 児の 4 歳児には副担任、5 歳児に担任を務めた。A、B 保育者と X 児の母親に、入園から卒園までの 3 年間で振り返ってもらい、保育に対する思いを語ってもらった。

(2)調査時期

202X 年 2 月

(3)面接内容及び手続き

面接は園の他の職員や保護者が行き来しない静かで落ち着いた部屋を利用し、半構造化面接法により、筆者と調査対象者の一対一で行った。また、対象者の了解を得て IC レコーダーで録音し、逐語記録を起こした。なお、調査対象者が質問に対して十分な時間をもって想起できるよう、事前にインタビューガイドをメールで提示した。面接時間は A 保育者 40 分、B 保育者 40 分、母親は 40 分（対面）と 60 分（オンライン）の計 100 分であった。質問内容は、①保育中の X 児の様子、②他児の X 児に対するまなざしや関わりの様子、③保育者や保護者からの X 児や他児に対する働きかけ、④共に生活することのよさ・難しさの 4 項目である。

(4)倫理的配慮

本研究は、富山国際大学の研究倫理委員会の承認を経て実施された（受付番号 2021-11）。調査にあたって、事前に園長、調査対象者へ研究目的の説明を行い、研究協力の中断や辞退の自由、録音・文字起こしを行うこと、学会発表、論文執筆等公表の際には個人が特定されないように細心の注意を行うこと、データの管理方法を口頭と書面で説明した上で、同意書への署名を得た。

2. 分析

録音された面接内容を文字データ化し、Steps for Coding And Theorization（以下、SCAT）により分析した。大谷(2019)¹⁹⁾は、「SCAT では、マトリクスの中に、セグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、(1) データの中の注目すべき語句、(2) それを言いかえるためのテキスト外の語句、(3) それを説明するようなテキスト外の概念、(4) そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを付していく 4 段階のコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析方法である。この手法は、1 つだけのケースのデータなどの比較的小さな質的データの分析にも有効である」と明記している。また、明示的で定式的な手続きを有するため、初学者にも着手しやすい。このような理由から、調査対象者である A 保育者、B 保育者、そして母親の保育に対する思いのフレームがど

のようにリフレームされたかを明らかにするため、文脈に含まれる潜在的な意味を見出す手法として適切であると判断し採用した。また本研究において、分析段階では理論記述を行わず、3名すべてのストーリー・ラインを作成した後で、考察を加えた。なお、恣意的な解釈に陥る危険性を減らすため、当該分析方法の経験がある学校教員に、批判的観点からデータの解釈可能性を再検討してもらい、ディスカッションを重ねて精査した。

Ⅲ. 考察

SCAT で得られた調査対象者 3 名のストーリー・ラインを 4 つの時間軸で分割して示す。各時間軸から見出されたテーマは、「1. 出産から入園前:免疫ゼロの母親に起きたビッグバン」「2. 入園から 3 歳児期:母親と保育者の園生活に求める思い」「3. 4 歳児期:X 児の保育への葛藤と模索」「4. 5 歳児期:共生期間が創ったインクルーシブな関係」である。以下、時間軸ごとに、SCAT 分析の結果得られたストーリー・ラインを提示しながら考察していく。なお、SCAT から得られた構成概念を示すときは【 】, インタビューでの発言を引用するときには下線で示す。

1. 出産から入園前:免疫ゼロの母親に起きたビッグバン

〈母親 ストーリー・ライン〉
<p>【出産直後の医師による障害告知】は、【予期せぬ衝撃的な出来事】であった。<u>未知の生物が出現したと</u>、【自分に生じた事態を受け入れられない心境】で、【明るい未来を想像できない真っ暗闇の絶望状態】であった。これまでの【障害とは無縁の人生】、【障害に対する知識・経験のなさ】が、【未知のものへの不安を助長】し、【障害を排除しようとする心理】を生じさせた。出産は<u>障害に対する免疫ゼロの自身に起きたビッグバン</u>であり、【長期間の抑鬱】、【子育てに向き合う余裕なき状態】を経た。しかし、【育児を繰り返しX児の成長を見守る過程】で、いつしか、【子育てに対する危惧】は【普通の子育てと変わらないという安堵感】に変化し、【天真爛漫に生きる健気なわが子への愛おしさ】で満ちていった。外出の際のわが子は、【親の目の届く範囲内での行動】をし、【他児との差異やハンディはさほど感じない状況】であった。</p>

〈出産から入園前における考察〉

母親は X 児の出産を未知の生物の出現と語っている。母親にとって、障害は未知の領域であり、それまで障害に対する経験という免疫がゼロだったからこそ、予期しない障害児 (X 児) の誕生を自身に起きたビッグバンと語っている。ビッグバンとは、138 億年前に宇宙が誕生した瞬間の極めて高密度、高温の大爆発のことであるが、母親にとって障害児の誕生は思い描いていた子育ての夢を一瞬にして打ち砕く、巨大な喪失体験のように感じられたのであろう。もう一つ、ビッグバンには、新たな宇宙という世界が始まる出発点という意味合いがある。母親は将来の見通しが立たない不安のなかでの子育てであったが、X 児の世話を毎日行ううちに、少しずつ子育てへの不安と恐れが解きほかれ、かけがえのないわが子に対する愛おしさが育まれていったのである。

子どもの出生直後から入園前までの時期は、親の目の届く範囲での生活のために、特段の大きな問題は認識していなかったであろう。

2. 入園から3歳児期：母親と保育者の園生活に求める思い

母親 ストーリー・ライン	A保育者 ストーリー・ライン
<p>入園という機会は家庭から園への【初めての環境移行】であった。母親は、【生活年齢相応のことができないX児】【周囲の状況理解ができない傍観状態のX児】を【甲斐甲斐しく世話する他児らの姿】を目の当たりにし、【X児と他児の顕著な成長格差】を痛感した。園からは【成長格差によるX児の辛さ軽減のための保育の提案や保護者への協力依頼】があり、【抗えない雰囲気と体制】から、【差別・排除される当事者】となったように感じた。【園との思惑が合致しないもどかしさ】、【他児と普通に共生することの難しさ】、【社会の高い壁への失望】の中に立ち尽くす日々を過ごした。【みんなと同じがよしとされる同質・画一・均一を求める社会の雰囲気】は、【障害児自身や家族に負担感をもたらす現状】であることを理解してほしい。【個に応じた特別な支援】は【X児にとっての生活のしやすさ】とはなるが、それ以上に今やるべきことは、将来X児が直面するであろう【スピーディな社会という荒波】を生き抜くために、【幼少期から健常児と共生すること】で、【健常児からの刺激を受けながら早いペースのなかで過ごす経験】と【自分から意思表示する力の養成】を積み重ねていくことなのだと思う。</p>	<p>【障害児保育に不慣れ】のなか、担任としてX児を迎え入れた。【X児の実態と事前情報との間の差異】、【想像した以上の支援の必要性】に自分にできるのかと不安が高まった。【同年代と同等の生活や活動が困難なX児】が辛そうで、【実態に応じた保育環境の中での生活】を促進するが、【慮る保育者の支援を拒絶するX児の姿】があった。【X児の思いに接近すべく手探りの支援を続ける保育者】は、【X児の思いとつながれないままの日々】を過ごした。</p> <p>クラスでは、【他児との差異の明示を回避】しつつも、【X児が喜ぶ行動の促進と啓蒙】を行い、【様々な活動におけるX児の参加の仕方について話題共有】し、【クラスの一員であることを意識的に声掛け】した。【差異を感じて距離をとる子ども】や【一方的に世話をする子ども】、【優しく寄り添う子ども】など多様だったが、【自己主張ができるX児を仲間として歓迎し受け入れるクラスの雰囲気】があった。行事において、【他児との差異が目立たない方法に苦慮】することもあったが、そんな保育者に対して子どもたちから、【X児の好きなことを生かす活動の進言】があった。日々、X児と子どもたちが関わる機会があることは、3歳児なりに【一人一人の違いや個性に気づききっかけ】となり、【相手を認める心と思いやり】を育てていることに保育者は感心した。保育者は生活を共にすることで【子育て経験との類似点】に気づき、【自然体で行う保育】や【同じ場でできることへの着眼】へと気持ちが切り替わっていった。</p>

〈入園から3歳児期における考察〉

母親は、入園によりX児が集団の中で他の子どもたちと一緒に場を共有して過ごすこと自体に意味があると考えており、現時点で新しい環境にうまく適応できなくても、焦らず見守ってほしいと願っている。入園という節目について、玉井(2018)²⁰⁾は「保護者にとってそれまで家庭内や身内の中で行ってきた育児という行為の一部を、社会的な場に移すことを意味し、「それまで自分たちがしてきた育児の採点を受けるような経験」と述べている。

ビッグバンから少しずつ再起しつつあった母親は、家庭から園という初めての環境移行において、2つのショックを受けたと考えられる。1つ目のショックは、障害による同年齢児との外見や内面の顕著な差異という不可避な事実に対するものである。しかし、障害があるという抗えない現実に対して、母親はある程度の覚悟をもち、予測可能でもあったため、やむなく受け止めるこ

とができたのではないだろうか。2 つ目のショックは、早帰り保育の提案や行事の際の付き添い依頼に対するものである。障害に対する雰囲気や体制は形を成さないため、あるべき姿が明確ではなく、形而上的な理念や信念であり、相手の捉え方次第で可変的なものである。絶望の淵から再起しつつあった母親にとって、当事者である母親が責任を負い、本人の努力が求められるように感じられた入園時の対応は、自分の思いとは相容れない期待外れの対応であったかもしれない。自身の中に沸き起こる感情が蓄積され、その矛先が見えず、心理的にも身体的にも大きな負担となったことが推測される。この点について、玉井 (2018)²¹⁾ は「心の箱にしまい込んでいたさまざまな思いが、もうしまいきれなくなって吹き出してきたような状態」とし、この時期の怒りは「どうして自分の人生にこんなことが起こらなければならないのか」という思いであり、「理不尽だ」という怒りであると述べている。それでも母親は、子どもの未来のために、理不尽を耐え忍ぶことを選択している。

一方、保育者はどうだったか。入園した X 児の実態と事前情報との間に差異があり、従来の保育が通用しない不安と困惑を感じている。A 保育者にとっても X 児との出会いは、母親同様、ビッグバンであったのではないか。初めは X 児にとってどのような働きかけが良いのかをつかめず、試行錯誤を繰り返している。X 児にとって他の子どもと同じようにできないことは辛いことであり、「できるだけ『差が目立たない』ように支援児を支えることで、(略)皆と一緒に活動しているような状態を創る (浜谷ら 2018)²²⁾」ことに努め、X 児の実態や状況に応じた居心地の良い環境を用意している。共に過ごす日々を重ねる中で、A 保育者は次第に、X 児は特別な子どもではなく、他の子どもたち同様に自然体で接すればよいのだという見方に切り替わったと語っている。また、それはあたかも、かつて自身が経験した子育ての感覚に類似しているとも述べている。そして、クラスの子どもたちの様子については、X 児と関わりながら、何一つ気負うことなく、素直に良いと思ったことを推進しようとする姿にたくましさを感じている。さらには、まだ幼少期の 3 歳児が一人一人の違いや個性に気づき、相手を認め思いやる心を育てている様子に保育者は驚き、感心している。

3. 4 歳児期: X 児の保育への葛藤と模索

母親 ストーリー・ライン	A 保育者 ストーリー・ライン
<p>急成長する他児らに一層ついていけなくなった X 児。この姿を【居場所がなく辛がる X 児】と保育者には捉えられ、【X 児に対する保育者からの積極的な働きかけ】や【活動に応じた下学年クラスと在籍クラスとの往来】が行われたが、X 児にとっては【どちらのクラスにも馴染めない状態】であった。本音は【他児との場の共有自体に学びがあること】を保育者に理解してもらい、【経過を静観してほしい思い】があった。</p> <p>10 月頃から X 児に【友達遊びに関心をもつ姿】</p>	<p>4 歳児クラスは、日に日に【展開が早く継続性のある遊び】が行われるようになり、【遊びの輪に入れず孤立する様子】や【自ら閉鎖された空間に閉じ籠る行動】が見られる X 児。その姿を保育者間で情報共有し、【X 児が楽しめる場の提供】や【X 児の実態に応じた柔軟なクラス移動の調整】を試み、様子を見た。</p> <p>10 月頃から、X 児に目覚ましい【日常生活スキルの向上】と【理解言語や表現言語の急増という認知の伸び】が見られ、【他児の X 児に対する捉えの変化】が見られた。依然として【X 児の様子に関係なく世話をし</p>

<p>や【他児の手助けを受けて遊びに参加できる姿】、帰宅後は【園での再現遊びを楽しむ姿】が見られ始めた。X児の【他児との関わりを楽しむ姿】は、親にとってこの上ない大きな喜びとなった。この時期には、【人の力を借りずに自力でやりたがるX児】だったが、【従来通りX児の世話をしたがる他児】もいて、親として子どもたちに声をかけたいところではあったが、静観した。</p>	<p>たがる子ども】もいたが、【相手の働きかけにはつきり態度で意思を示すX児】に対して、【従来の関わり方では通用しなくなった状況を察知できる子ども】も出てきた。X児が自分でやりたがることはさせてあげようと【意思の尊重を進言する子ども】や【共に楽しく過ごす方法を考案する子ども】も出てきて、【X児と子どもたちの関係性の変化】が見られるようになってきた。</p>
--	---

<4 歳児期における考察>

子育てのように自然体で行う保育の手応えをつかんだA保育者であったが、周囲の子どもたちの早い遊びの展開についていけず、X児が孤立している様子に心を痛めている。そして、急成長する同年齢児との差異の大きさに、X児が辛く寂しい思いをしていることを感じ取り、X児が楽しめる場の提供や実態に応じた柔軟なクラス移動の調整などを試みている。A保育者は、X児の好きな遊びは何か、どのような遊びを用意すれば楽しめるか、居心地よく過ごせる場はどこかを懸命に模索している時期である。

一方、母親はX児が同じ生活年齢の子どもたちに比べて遅れがあることを十分に理解しており、X児ができることを増やして、さまざまな生活課題を解決してほしいと願っている。しかし、母親はそれ以上に、保育者には問題解決を急がず、まずはX児のありのままを受け止め、関わりながら、接し方やつき合い方を見つけてほしいと願っているのである。寺川(2014)²³⁾は、「障害のある子どもが集団生活に参加できるためには、発達的な力量に違いがあっても、それぞれの参加の仕方仲間と一緒に楽しめる活動の設定の工夫が求められる」とし、「必ずしも問題を解決できなくても『つながる』『孤立させない』『一人にしない』『一緒に悩む』『一緒に動く』」(奥田・原田, 2021)²⁴⁾の大切さを述べている。

では、周囲の子どもたちはどうだったか。子どもたちは自分たちの働きかけに対して気持ちのまま率直に応じるX児の様子を見て、X児との距離感を推し量りながら、つき合い方を模索し、調整していったことが伝わってくる。堀・橋本・直島(2014)²⁵⁾は、このような他の子どもたちと障害児の関係について、「障害児が入所してしばらくすると、障害児の『できること』『できないこと』が分かってくる。クラスのさまざまな子どもが障害児に関わってくるが、障害児が『すき』『きらい』を選ぶことになる。例えば、健常児で強引に障害児に関わろうとする子どもがいれば、それを微妙に障害児が『キャッチ』し拒絶するが、本当に自然体に関わろうとする。また、障害児の呼吸に合わせようとしてくれる子どもは『すき!』になる」と述べており、このような姿の蓄積が「障害を持つ子どもも含めてすべての子どもの意見が対等、平等に尊重されている状態」(浜谷ら, 2013)²⁶⁾へとつながっていくことが考えられる。

幼児期からの障害理解教育の意義について、徳田・水野(2005)²⁷⁾は「幼児期の理解において重要なことの一つに、その対象を頭で理解させるというよりも、その対象に関するファミリアリティ(親しみ)をもたせ、新奇性(もの珍しさの程度)を低めること」とし、「第1段階の理解を促進することが重要」としている。その第1段階について徳田(2003)²⁸⁾は、「障害のある人がこの世の中

に存在していることを気づく段階である。子どもでは、差異に気づき、それに興味を持つことは当然であるが、そこにネガティブなイメージを持たせたり、親などの周囲の大人が子どもの気づきを無視したりしないなどといった配慮が必要である。この段階は障害や障害児・者に対するファミリーアリティ(親しみ)向上の第1期と位置づけることができる」としている。

この時期、保育者も子どもたちもX児に思いを寄せるものの、なかなかX児の思いとの接合点が見つからず戸惑っている。しかし、彼らは諦めることなく、少しずつ相互理解に向かうプロセスを歩み始め、関係性に変容が見られ始めている。

4. 5歳児期：共生期間が創ったインクルーシブな関係

母親 ストーリー・ライン	B保育者 ストーリー・ライン
<p>進級したX児に【基本的な生活習慣等の日常生活スキルの向上】が見られた。特に顕著だったのは、【自己発揮と他者の受容】が獲得されたことであり、【他児の援助を受けて集団活動への参加】が可能になったことである。</p> <p>5歳児クラスの子どもたちは【自分と違う他者の存在への気づき】が進み、【入園からX児と共生した幼児】のなかには、【X児が助けを必要としているかどうかの見極め】をしたり、【X児との程よい距離感】をつかんだりする子どもも出てきた。X児は【同じ題材を使用しX児らしい方法で共に時間を過ごすこと】ができるようになり、傍観者でなくなったことで、より一層、園生活を楽しめるようになった。</p> <p>運動会のリレー競技では、クラスの子どもたちが【練習過程からX児が参加できる方法を率先して考える姿】を見聞きした。その様子から、初めて【対等な仲間関係】が構築されたことに感動した。この関係性が構築されたのは、単に年齢が上がったからではなく、【入園以来の継続的な共生時間】と【X児と他児らの相互作用の積み重ね】によって【他児らの成長とX児の自己実現の整合】が成し遂げられたからだ。【他児にとってX児との共生のメリット】は、【障害児に対する免疫獲得】である。さらに、【幼少期から地域で共生する</p>	<p>担任となった当初は、【生活年齢相応の理解・活動の困難さ】と【安全面の配慮が不可欠】なX児に対して、【専門的支援ができない保育施設】では、【障害児の的確な実態把握】や【一斉活動の中での個別支援への限界】を感じ、【集団の中でX児を見切れない自身の力量不足】から【X児の思いを理解し切れない申し訳なさ】を痛感する日々であった。担任として意識したことは、【X児を特別扱いしない保育】と【みんなが楽しく過ごす方法をフラットに話し合えるクラス運営】であった。クラスの子どもたちは、X児の【表情や状況から意思の推量】ができるようになり、【自分でできることはやりたがるX児の思い】に気づき、【X児の意思尊重をクラスメイトに周知する子ども】も出てきた。</p> <p>【インクルーシブ保育の実現】の手ごたえは、【運動会のリレー競技に向けたプロセス】であった。5歳児メインイベントであるクラス対抗リレーの在り方について、保育者は【X児の参加方法を憂慮】していたが、子どもたちは【X児の意思と能力】を考慮しながら、ハンディを補完する走順や対戦クラスも納得できるルールの提案など、【X児の参加方法の勘案】と、【全員が納得して楽しめる競技ルールの考案】をし、【X児の参画に向けた積極的な交渉】を対戦クラスに積極的に行ったのである。【対戦クラスからの好意的な受け止め】と【創り出したオリジナルのルール】により、【全員が楽しめる競技】が生み出され、当日行事に参加したすべての人に【共に在ることの喜びと感動】をもたらした。これは、【3年間という共生期間が創った子ども同士の仲間関係】と【幼児期の障害理解の可塑性】によるものだと感じる。このように【インクルーシブ保育の実現】ができたのは、【X児</p>

<p>メリット】は、【地域におけるX児に対する認知の広がり】と【生きやすいインクルーシブ社会構築の基盤づくり】だと考える。地域に在る園に通園できたことを幸せに感じる。</p>	<p>の率直で愛嬌ある意思表示】と【X児と呼応して育ち合う子どもたちの存在】、【深い理解で伴走支援した加配保育者の存在】であり、自身がこのクラスの担任であったことを心から誇りに思っている。</p>
---	--

〈5 歳児期における考察〉

この時期、母親と保育者は共通して、運動会のクラス対抗リレーを印象深い特別な出来事として語っている。彼らはX児と周囲の子どもたちの関係性の変化に注目し、その理由は単に年齢や理解力の向上ではなく、共生のプロセスの成果であることを強調している。堀ら(2014)²⁹⁾は、「子ども同士の関わりの中で、思い通りに進まないことがあったとしても、『どのように一緒に取り組めばいいのか』と他者と自分との違いを感じ、認めながら『考える子ども』に育っていくことが望まれる」と述べている。

筆者が観察した秋には、X児がやりたいことを見つけ、友達と一緒に生き生きと遊ぶ姿が見られた。自分の力だけでは難しいと判断したときには、ためらわず身振りで周囲の友達に助けを求めたり、自分の遊びに友達を招いたりするなど、自己表現をしているたくましいX児の姿が随所に見られた。

当該クラスでは、人にはできることとできないこと、得意不得意があることが当たり前のこととして受け止められ、互いに助け合う雰囲気醸成されている。しかし、このような土壌は最初からあったわけではなく、一緒に過ごした3年間という共生から生まれたものであると、母親と保育者は共通して語っている。

浜谷(2018)³⁰⁾は「運動会や発表会などの行事では、『できる・できない』という観点で、子どもを序列化することになりやすく、それが子どもたちにも、保護者にも見えやすい場である」と指摘し、堀ら(2014)³¹⁾は「大きな行事の際には、障害児と健常児が同じように取り組めないことがあり、検討していくべき事項が発生する」と述べている。この点に関して、浜谷(2018)³²⁾は、「園と保育者が一方的に筋書を設定した行事は、健常児集団を想定したものになりがちで」「練習などによって、子どもの行動において一定水準以上の同質性(同じ)が形成されることが前提」と述べ、支援児がこうした行事に参加することが関係者に葛藤を引き起こす可能性を指摘している。

B保育者は9月から子どもたちがリレーごっこを楽しむ姿を見守りつつ、10月に予定されている保護者参加の運動会に向けて、X児の参加方法についての葛藤を抱えていた。B保育者は、X児の特別扱いを避けつつ、他の子どもたちと同じように参加させたいと考えていた。しかし、その思いは複雑で、X児の他児との違いを目立たせたくないという気持ちもあった。

普段からB保育者はX児が他の子どもたちと楽しく過ごすための話し合いを意識的に行ってきた。実際、X児は他の子どもたちとリレー遊びを楽しむ姿を見せており、クラスメイトにとってもX児がリレー競技に参加することは自然なことだった。運動会では、他クラスとの競争があるため、X児も他の子どもたちも、納得できるルールを作る必要性が生じてきた。子どもたちは、他クラスと自発的に話し合いの場をもち、X児と同じスピードで走れる子を探したり、バトンを渡すタイミングを調整したりするアイデアを提案した。こうしたプロセスを通じて、遊び本来の楽しさを見出していったのである。

浜谷(2018)³³⁾は「保育者と子どもが一体となった時間から実践は始まっていく」と述べているが、そのプロセスを目の当たりにした母親も保育者も感動で胸がいっぱいになったと語っている。石井(2010)³⁴⁾が指摘するように、「保育者は障害児に対する保育の悩み以上に、障害児を抱えながら健常児を指導することについて悩みを抱えている」ことが多い。しかし、このリレー遊びは、X児をはじめ、クラス全員にとって有意義な経験となり、保育者にとってインクルーシブ保育のやりがいを支えるものとなった。

IV. おわりに

本研究では、X児の保育実践における母親および保育者の語りの分析を通して、インクルーシブ保育のあり方を考察した。考察を踏まえて、以下、2点をインクルーシブ保育のあり方として提示する。

1点目は、子どもと生活を共にする保育者と保護者は、子ども同士の関係性の変化に注目する必要があるということである。保育実践の場は、「統合保育を展開すれば、周りの子どもたちの理解を得られるというような単純な構図で関係が構築されるわけではない」(芝崎, 2009)³⁵⁾といった現状にある。また、「同じクラスに在籍するだけの統合保育では、障害のある幼児についての正しい理解や望ましい態度は形成されないばかりでなく、互いの無関心を生む危うさを孕んでいることが示唆されている」(青井・曾川, 2018)³⁶⁾と指摘されている。つまり、子どもへの関わり方や遊び環境の在り方など、保育の質を向上させる取り組みがあつてこそ、インクルーシブ保育が実現するのである。

関係性について、筑波・七木田(2018)³⁷⁾は「子ども集団の中において、障害児に対する個別の支援は、保育者と障害者の二項関係を生み、結果的に集団からの排除を助長してしまう事になりかねない」と述べている。それを避けるためには、「一人ひとりの持ち味が集団の中で活かされるような、共同的な遊びの工夫が必要」であり、「楽しい『遊び』をきっかけに複雑な友達関係を形成する子ども集団が、自発的にお互いの気持ちに気づき、ともに育ち合う関係へと変容していくことが幼児教育における本来の『遊び』の意味である」と述べている。さらに、堀ら(2014)³⁸⁾は、「保育士と子どもが共に考えることによって、『子ども同士でサポートできること』『保育士がサポートすべきこと』が分かってくる」とし、障害児と健常児と一緒に過ごす中で、お互いを理解し合うことが重要であると強調している。

2点目は、保育者が子ども一人一人の「違い」を尊重し、子どもたちとの相互理解に基づいた柔軟な保育実践を生み出していくことである。本稿のA、B保育者は、専門的な支援方法をもって保育を行ったというわけではなく、不透明な状況においてその時々子どもたちと真摯に向き合い、寄り添いながら、子どもたちが「違い」をどのように感じ、関わり合っているかを捉え、従来の方法にとらわれることなく柔軟に保育実践を積み重ねた。これは、保育者が「子どものそれまでの状態や、その時の状態を的確に把握しながら、一人ひとりを大切にするという基本を踏まえながら、臨機応変にダイナミックに保育をつくった」(浜谷ら, 2013)³⁹⁾プロセスであったと言える。

高橋(2019)⁴⁰⁾は、「インクルーシブ保育は、多様な個人が前提となっているからこそ、定式化された方法は通用しない」と述べ、「インクルーシブ保育を困難で難しいものと捉えすぎないことや、子どもを変えるのではなく周囲が変わる」という視点が重要であると指摘している。浜谷

(2018)⁴¹⁾は、「統合保育に代わって、インクルーシブ保育ということばを使うのは、同質性を前提として、同質性を価値とするのではなく、多様性を前提として多様性を価値とするという意味で、どの子どもも排除されることなく意見を表明し活動に参加できる保育を構想したいと願うから」と述べている。堀ら(2014)⁴²⁾は、「幼少期から一緒に考え合う機会を設定することが重要」であり、障害児と健常児の違いを問題視するのではなく、良い意味で「面白い」と思えるような保育士の関わりが重要であると指摘している。

クラスに障害児がいることで、同質の子どもたちだけの集団では得られない気づきや発見が生まれる。子どもたちは、自分との違いに驚き、興味をもって質問を重ねることで身の周りの「違い」を受け入れる機会をもち、自然とグローバルな感覚を育んでいくことができる。まさに本稿の保育実践は、障害児と健常児が互いに刺激を受け合い、支える側・支えられる側といった一方的な関係ではなく、支え合う関係を形成し、どのようにすれば一緒に楽しく過ごせるかを体験的に学ぶものであったと言える。

社会とは、何らかの障害をもつ人が常に存在するコミュニティである。我々がインクルーシブ社会を目指すのであれば、誰もがもつ「違い」を自分たちを豊かにするものとして認識し、乳幼児期からその価値を体験していく必要がある。このように、インクルーシブ保育は、子どもたち一人一人の「違い」を大切にしながら、豊かに育ち合う保育である。すべての子どもたちが共生することで、インクルーシブに人につき合う「芽」を育むことは非常に意義深い。今後は、保育現場での実践を調査し、障害児だけに限らない広い意味でのインクルーシブ保育のあり方について研究を進めていきたい。

引用文献

- 1) 社会福祉法人日本保育協会(2016)「保育所における障害児やいわゆる『気になる子』等の受入れ実態、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第2章アンケート調査の結果」12
- 2) 堀智晴(2017)「インクルーシブ保育の意義とその実践上の課題」保育学研究 第55巻第1号 pp84-99
- 3) 山本佳代子・山根正夫(2006)「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一考察:専門的知識と技術の観点から」山口県立大学社会福祉学部紀要 12. 53-60
- 4) 浜谷直人・五十嵐元子・芦澤清音(2013)『特別支援対象児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程—排除する子どもと集団の変容に着目して—』保育学研究 第51巻第3号 P332
- 5) 浜谷直人(2021)「仲間と共に自己肯定感を感じられる保育～インクルーシブ保育の視点から～」東京都公立保育園研究会の広報 2021年度(2)p29
- 6) 工藤英美(2021)「集団保育とインクルーシブ保育—保育方法からのアプローチ—」日本福祉大学子ども発達学論集, 13, pp. 59-63
- 7) 直島正樹(2022)日本におけるインクルーシブ保育の実現に向けた現状と課題—障害とインクルージョンをめぐる動向を踏まえて—
- 8) 浜谷直人(2018)「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 —」人文学報 No. 514-5 pp3-4

- 9) 芦澤清音 (2013) 『発達障がい児の保育とインクルージョン 個別支援から共に育つ保育へ』 pp 20-21 大月書店
- 10) 阿部美穂子・河崎美香・松本理沙・松田麻美 (2018) 「インクルーシブ保育の実践を支える巡回相談のあり方」北海道教育大学紀要(教育科学編)第68巻第2号 p116
- 11) 浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳 (2018) 「多様性がいきるインクルーシブ保育一対話と活動が生み出す豊かな実践に学ぶ」ミネルヴァ書房 p21
- 12) 9)前掲)
- 13) 多賀一郎・南恵介 (2021) 『間違いだらけのインクルーシブ教育』黎明書房 pp32-33
- 14) 高橋沙希(2019) 「インクルーシブ保育に関する研究動向」東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター活動報告 巻 5, p. 43-49
- 15) 4)前掲 p341
- 16) 9)前掲 p21
- 17) 田村光子・根本曜子(2014) 「障害のある子を含む保育(インクルーシブ保育)への保護者の意見」植草学園短期大学研究紀要 第15号 pp21-26
- 18) 10)前掲 p126
- 19) 大谷尚(2019) 『質的研究の考え方-研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会 p271
- 20) 玉井邦夫 (2018) 『エピソードで学ぶ 子どもの発達と保護者支援』明石書店 P37
- 21) 20)前掲 pp136-137
- 22) 11)前掲 p21
- 23) 寺川志奈子(2014) 「障害のある子どもが仲間とともに育ち合う保育実践の検討」障害問題研究 第42巻 第3号 p176
- 24) 奥田知志・原田正樹 (2021) 『伴走型支援』有斐閣 P192
- 25) 堀智晴・橋本好市・直島正樹 (2014) 「ソーシャルインクルージョンのための障害児保育ミネルヴァ書房 p151
- 26) 4) 前掲 p332
- 27) 徳田克己・水野智美編者 (2005) 『障害理解 心のバリアフリーの理論と実践』 pp55 誠信書房
- 28) 徳田克己 (2003) 「障害理解の発達段階を考慮した福祉教育の進め方」日本教育心理学会総会発表論文集 45 (0), 72-, 一般社団法人 日本教育心理学会
- 29) 25)前掲 p133
- 30) 8)前掲 p30
- 31) 25)前掲 p151
- 32) 8)前掲 pp29-30
- 33) 8)前掲 p41
- 34) 石井正子(2010) 「インクルーシブ保育に関する保育者の認識」乳幼児教育学研究第19号 p119
- 35) 芝崎正行(2009) 『「特別な支援を必要とする乳幼児の保育に関する最近の動向」保育学研究 第47巻第1号 p90
- 36) 青井倫子・曾川理恵 (2018) 「特別な配慮を必要とする幼児に対する健常児の理解や態度の形

成—社会教育的視点からの統合保育実践の検討—」愛媛大学教育学部紀要 第65巻「幼児教育特集号」

- 37) 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 第67号 p96
- 38) 25)前掲 pp151-152
- 39) 4)前掲 p341
- 40) 高橋沙希(2019) 「インクルーシブ保育に関する研究動向」東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター活動報告 巻5, pp43-49
- 41) 8) 前掲 p25
- 42) 25)前掲 p133

謝辞

本研究にご協力いただきました保育者および保護者の皆様、またデータ分析にご協力いただきました杉森久美先生に心より感謝申し上げます。