

インクルーシブ保育における多様性の受容プロセス の検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-03-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 義永, 睦子, 長谷川, 浩美 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/1705

インクルーシブ保育における 多様性の受容プロセスの検討

A Case Study of the Process of Accepting Diversity in Inclusive Early Childhood Education and Care

義永睦子^{*}
YOSHINAGA Mutsuko
長谷川浩美^{*}
HASEGAWA Hiromi

1. はじめに

デンマークで 1959 年法にてノーマライゼーションの概念が提唱され、教育・保育にもノーマライゼーションの考え方が導入されると、20 世紀後半には障害児も健常児も同じ場で同じ教育・保育を受ける統合教育・保育が導入されるようになっていった。その後、1989 年に国連「子どもの権利条約」、1990 年にユネスコ “Education for All” (「万人のための教育」世界会議)、1994 年ユネスコ「サマランカ宣言」¹にて、「インクルージョン、全ての子どもを包み込む学校、社会」が提言され、障害だけでなく多様な人々を含む共生社会の形成を目指したインクルーシブ教育が推進されるに至っている。

日本では、第 2 次世界大戦後の障害児の教育・保育は、障害児の心身の障害の種類と程度に応じて、学校教育においては特殊教育として位置付けられ、児童福祉においても、障害児の心身の障害の種類と程度に適応した特別な対策が必要とされてきたが、「当面推進すべき児童福祉対策について(中間答申)」²では、多様化する保育需要の一つとして心身障害児の保育を位置づけ、「障害の種類と程度によっては障害児を一般の児童から隔絶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理念の涵養にも資する面が多い」「これを障害児の福祉の増進を図る今後の新しい方策とすべきである」と統合保育の推進を提言し、「保育所における障害児の受け入れについて(通知)」(厚生省 1978)の発出となった。

学校教育においては、養護学校義務化(1979)により、就学猶予、就学免除として教育を受けられなかった障害を持つ子どもを含めて、全ての子どもの教育の権利が保障されることとなり、障害の特性に特化した教育技術が開発される一方、健常児と障害児の分離教育が進んだ。

* 武蔵野大学教育学部

日本の特別支援教育分野では、障害者の権利に関する条約（2006年国連採択、2008年発効、日本批准2014）の動きを受けつつ、2005年に「特別支援教育を推進するための制度的在り方について（答申）」を受け、学校教育法（2006年改正）³で「教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒」（第81条第1項）という表現が使用され、障害のある幼児児童生徒の教育の基本的な考え方について、特別な場で教育を行う「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行う「特別支援教育」に発展的に転換し、その後、段階的にインクルーシブ教育システムに移行が進みつつある。2010年の中教審「特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理」⁴を経た2011年の「障害者基本法」の改正⁵では、「第十六条 国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。」と今後の共生社会、共生教育を目指す方向が明記された。2017年の「学習指導要領（平成29年告示）」⁶では「特別な配慮を必要とする」という表現が用いられ、その対象が、障害のみならず、海外から帰国、日本語の習得が困難、不登校の子どもへと広がっている。

「障害者の権利に関する条約」第24条⁷によれば、「インクルーシブ教育システム」（inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等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ことを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

「特別支援教育の在り方に向けた特別委員会」から出された2012年「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）」⁸では、「インクルーシブ教育システム」を障害者の権利に関する条約第24条により定義し、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要」とし、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育が強く意識されるものとなっている。

同報告では、「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」の項に、特別支援教育の推進について、インクルーシブ教育システム構築のための3つの重要な基本的考え方として「障害のある子どもの教育の充実を図ることが社会の潜在的能力を引き出す」「可能な限り共に学ぶことができるように配慮することで障害のある子どもが積極的に社会に参加・貢献するための環境整備の一つとなる」「周囲の人々が障害のある人や子どもとともに学び合い生きる中、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎をつくっていくことがインクルーシブな社会の構築につながる。これは、社会の成熟度の指標の一つとなる」が示されている。

ここで注目したいのは、今後の社会がインクルーシブな共生社会という成熟に向かうための特別支援教育の役割として、個別支援の充実にとどまらず、障害のある子どもと周囲の人々ともに学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎をつくることの重要性を指摘していることである。この実現に向けては、子どもたちが多様性を相互に尊重し、その所属集団の構成員として活動に参画することを経験できることが重要である。

そこで、本研究の目的は、インクルーシブ保育のプロセスで、子どもたちが、互いの多様性を認め合うプロセスを検討し、全ての子どもが集団の構成員として活動に参画するための支援についての示唆を得ることである。

研究の方法は、20XX年4月～12月のA幼稚園担任教諭による年長クラス1年間の保育場面の思い出し記録（55エピソード）をもとに、クラス集団の中の子ども集団の関係性と多様性への意識の視点から分析を行なう。

倫理的配慮として、園名、園児名は伏せ、特に園児Aの個別事例に関しては、保護者および園に事前に研究への使用について承諾を得ている。

2. エピソード記録

2-1. クラスの概要

年長クラスは、園児39名、担任教諭1名、加配保育者1名。年少から年中に進級する時にクラス替えがあり、年中から年長への進級時は、クラス替えはない。担任は年少、年中、年長とそれぞれ交代した。園児Aは、発語が1～2語文中心で右半身に麻痺にて歩行はゆっくりである。A児担当の加配保育者は、年少クラスから年長クラスまで継続して担当。A児の転倒などに留意しながら他児にもかかわりつつ見守り中心にてかかわっている。

2-2. 年間の保育エピソードの概要とエピソード例

4月

年長クラスでは子どもたちは年中クラスの顔ぶれのまま、新しい保育室、新しい担任との生活が始まった。年中の時の仲間関係での小グループができており、それぞれが好きな遊びをしながら、AはB、Cとともに静かに過ごしながら、新しい環境に慣れていった。

クラス全体では、一日の感想を問われると型にはまった返事を返す様子が見られ、担任は、色々な感じ方があってよいこと、それを表現してよいことを、自らモデルになりながら伝えたり、子どもの感じ方を問い返したりするように試みた。また、保育の様々な場面で、子どものつぶやきを拾い、それを皆に紹介するように勧めたり、そのアイデアを先の保育で実現するように子どもと考え続けたりするよう心がけた。

<エピソード1-1 「正しい」答えをさぐる>

始業式の日、担任から「今日どうだった？」と感想を問われた子どもたちは「楽しかったー」と答える。「本当にそう？」と問い返され、沈黙が流れる。担任が「『嬉しい』『悲しい』『怖い』『困った』いろいろな気持ちがあるでしょ？先生はね、つまらなかった。だって外で全然遊べなかったから。」すると、子どもたちも口々に「僕もつまらなかった！」「私も」と言い始める。担任は「今言ったのは先生の考えだけど、皆は皆の考えがあるのだから、本当にそれでいいのかな。その気持ちを伝えることが大事だけど、みんな同じじゃないでしょ。みんな違う言葉が聞きたいの。」と伝える。帰りの会で毎日、当番の子どもにも感想を聞く機会を作った。初めは『うれしかった』『悲しかった』という短い言葉での表現が多く聞かれた。担任は一人で思いを伝えられたことを認め、個々のつぶやき

やアイデアを、皆にも伝えるように励ましていった。

<エピソード1-2 お互いに「我関せず」>

A は登園して身支度を整えると、お気に入りの場所である保育室のアップライトピアノの下に座り込む。B、C も合流するように一緒に座り込む。一息つくとピアノの下から出て、ピアノに映った自分にうっとり自分を見つめプリンセスになったかのようにポーズをとり、踊りだす。B、C も A に続いてピアノの下から出てきて、A の振付と一緒に真似をする。他の子どもたちは身支度を済ませ外に遊びに出ていく。通りすがりに「A ちゃん、踊り好きなんだよね」と友達同士で話す子どももいる。A は、その声に自分のことを話していると気づいているようだが、大きく表情や身振りに表さないで、他の子どもたちは、A が気づいていることに気がついていない。

5月～6月

A を含むどの子どもたちも、安心して自分の好きな遊びを楽しみ始めた。その中で、他の小グループの子どもの様子も目に止まるようになり、少し関心を向けるようになった。その関心は、A はこんなことをしていると気づく、それを自分の仲間の小グループ内で一言二言話す、A について担任に尋ねる、そして関心が逸れる、という様子であった。担任は、子どもたちからの疑問、関心について、即答を避け、問いを重ね、問いを繋げながら、応じた。

並行して、子どもたちは、予想外の「事件」をきっかけに、率直に自分の感じたこと、思いを表現し始めるようになってきた。ここでも、担任は、即答を避け、問いを重ね、問いを繋げながら、応じた。子どもたちは、当番活動の一環で、自分の一日の感想を皆の前で発表する機会に、色々な体験、気づき、思いを表現するようになってきた。

<エピソード2-1 遊びを共有する仲間>

サッカー・砂場・ごっこ遊び等の遊びグループがあり、それぞれはあまり重なることはなかった。A、B、C は朝のお支度からお片付けまでの20分位の時間をピアノの前で踊ったりしながら過ごすことが多かった。他の子どもたちは、A 児を仲間外れにしているのではなく、「遊びが違う」クラスの仲間として捉えているようであまり直接にはかわりがなかった。A が機能訓練で欠席する日が2週間に1回位あり、その時にはB、C は、砂場でごっこ遊びをしているグループに交じって遊ぶことが多かった。砂場遊びは、メンバーが流動的で、B、C も他の子ども達も一緒に遊ぶ姿が見られた。A は歌や手遊び、内容によっては絵本など、興味をもったものに前向きに参加していた。A は、自分のイメージ世界に浸っていることも多く、子どもたちから話しかけられてもすぐに表情を変えなかったり、言葉で返すことが少なかったが、B、C は「A はいやではない」ことを察することができていた。動き出すのは A で、「さあ、舞蹈会に出かけましょう」とプリンセスのセリフを口にしながら立ち上がると、一緒に B、C が立ち上がる。片付けの場面等では、まだ遊び続けたい A を B、C がフォローしながら誘うこともあった。

<エピソード 2-2 「予想外の事件」への思い>

帰りの会では、「今日ね、ニワトリの卵が生まれてたんだけどね、みんなに教えようと思ったらニワトリが卵を食べちゃって悲しかったんだ。」などと、自分の言葉で伝える子が出てきた。それに対して「ニワトリって卵食べるの?」「ひどい、自分の子なのに」と、子どもたち同士の意見のやり取りがでてくるようになる。その後、面白い話をしようと『うけ』を狙う子まで出てきて、子どもたちも帰りの会で何を話そうか考えてきたり、話すことを秘密にしたりと楽しみにするようになった。

7月

お泊り会の行事に向けての話し合いでは、クラス全体で一つの共通のテーマについて話すということが出てきた。お泊り会の中でどのようにグループを組みたいか、それはなぜか、と担任が問いかけ、クラス全体で話し合いを行なった。改めて子どもたち自身が理由を考えて、最終的にいつもの遊びの小グループの組み合わせのグループとなった。各グループの中での担当を決める等、小グループの中での役割分担等の話し合いを行なった。仲間を心の支えとして捉えていることが表れた。小グループ内の話し合いや協力は活発に行なわれた。グループ間での協力は、保育者が仲介しながら、全体が進んでいった。

<エピソード 3 お泊り会に向けての話し合い>

帰りの会で、「もうすぐお泊り会だけど、グループ決めはどうしたらいいのかな」と担任が相談すると「仲良しの友だちにすると良いと思う。お母さんがいなくてさみしくても友達がいれば我慢できるから」「でも（いつもの仲良しグループでなくて）、男の子と女の子が一緒のほうが、いろいろ得意なこともあるからいいんじゃない？ゲーム遊びをするときには地図を見るのが得意の子がいたりとか。」それぞれが思ったことを言葉にして、多数決やじゃんけんで決めて行く。グループができると、その中で、必要な役割は担任から各グループ共通に伝える。リーダー（旗作り・旗持ち・点呼）、食事・配膳、キャンプファイヤー準備、探検隊長等の役割をグループごとに自分たちで決めていく。

9月～10月（運動会に向けて）

自分の意見を活発にいえる子どもも多く、運動会のリレーについての作戦会議と練習の繰り返しの中で、朝の会、帰りの会で、どうしたらよいか、を考え続けた。担任は、色々なアイデアが出る中、問いを問いで返ししながら、日々の問いを繋げた。子どもたちからも「考えたんだけど…」と問いの続きが出され、問いの連鎖が続いた。その中から、どのようにしたら勝てるか、という意識から、どうしたら全員が完走できるか、さらに、他の子どもの感じ方を代弁したり、認め合い、色々な思いや感じ方があることを受け入れ、相手の思いを大事にしながら、クラスとしてのミッション「全員で完走し勝つ」を目指して試行錯誤をしていった。

B、CがAの感じ方を代弁しながら、話し合いが進んだ。それまでAとは別の小グループだった子どもたちは、他人事のように感じていたAの存在を、一緒に走る仲間の1人として意識して、Aの感じ方を理解しようとする。Aも含めての全員参加を模索する中で、A自身も自分がクラスの

一員としていることを実感し始めたようでもあり、A を含むどの子どもも自分の意思を示しながら、生き生きと行事に参加した。

<エピソード4-1 運動会に向けての話し合い>

帰りの会で、「実は、A ちゃんのお母さんから、『A は走ったことがないから、リレーは走れないと思う。だから、応援団とかでもいいです』と言われたのよ。」と担任が伝える。「えっ、A ちゃんも一緒に走りたい。クラス対抗リレーだから」と男児 D、他の子どもたちも「そうだよ、みんなで頑張って勝とうよ！その分速くはしれればいいんだよ」と即座に全員一致の意見がまとまり盛り上がった。誰かが「走るの速い人！」と呼びかけ、A も含めた全員が「はい！」と力強く手を挙げた。

「A の分まで速く走って勝つぞー！」男児たちは練習に気合十分。園庭で練習をしている。そんな中、A はみんなの走る姿をにこにこ見て、加配の保育者と一緒に手を叩いて応援している。B、C が「A も走る練習をした方がいいよね」と A を練習に誘ってみる。A は、はじめはきょとんとしている。B、C が「じゃあ、3人で手を繋いで走ろう」と一緒に走ってみると、A も3人で手を繋げば走れるようになり、さらに、A は1人でもコースを走れるようになったので、他の子どもたちも「A は走れる」と思い、クラスの『皆で頑張って勝つ』意識も高まる。作戦会議では、「早い子たちが一気に差をつけて、A が走ったあと、また速く走れば勝てるよ」ということになる。

<エピソード4-2 運動会のリレーの練習試合とその後のクラス練習>

クラス対抗リレー練習試合第一戦。A は勢いよく走り込んできた男児に恐れをなしてしゃがみ込み、走れなかった。予想外の展開に、みんな息をのみ、固まる。改めて作戦会議。張り切っていた男児たちは頭を抱える。B、C が「A ちゃんはね、怖いのが嫌いなんだよ。すごく速く走ったけど速すぎて怖かったんだよね。」「ね」と、A の顔を覗き込みながら話すと A もにっこり頷く。「BちゃんからAちゃん、そしてCちゃんにバトンを渡せば走ってくれるんじゃない？」「A ちゃんが怖いと思うことを全てなくせばいいんじゃない？」「そうだね、みんなも優しい顔で応援してあげれば走ってくれるんじゃない？」考えられるだけのことを工夫した。

それでも、朝のクラスでの練習では、A は走る日と走らない日があった。他の子どもたちは、A が走ってくれるように、A を刺激しないように優しくあろうと表情を工夫したり、自分たちが速く走れるように練習を重ねたりしていた。クラス練習になる時にはB、CがAに「行く？」と尋ね、Aが来れば、3人で走る。Aが目を反らせばB、Cは「じゃあ行ってくるね」とクラス練習し、Aは加配の保育者と応援する。他の子どもたちは、Aの性格をよく理解して、無理強いせず、刺激しないで、とにかく自分たちが出来ることは頑張ろう、という様子だった。

<エピソード4-3 運動会当日の様子>

いよいよ当日。「ドキドキするね」「今日はAちゃん走ってくれるかな」「優しく応援

しようね」朝から A の様子を見守る子どもたち。A はいつも通り笑顔。

クラス対抗リレーが始まる。子どもたちは笑顔だ。A にもみんなが「大丈夫、A ちゃん」A もバトンをもってニコニコ走り出す。「走った！ A ちゃ～ん、C ちゃんが待ってるよ」踊るようにゆっくりと走る A に、子どもたちも保護者も声援を送り、C にバトンが渡ると「やった～」と歓声が上がる。順位を気にする言葉はなかった。終了後、子どもたちは「A ちゃん、頑張ったね。走れたね」子どもたち同士で、全員が走ったことへの達成感、満足感から、子どもたちは口々に A が走りきれたことを伝えあい、A、B、C は 3 人で静かに喜び合っていた。

10月～11月（運動会の後）

日々のクラスの活動の内容を考えると、担任が子どもたちに投げかけながら、子どもたち同士で意見を出し合い、考え合うことができるようになってきた。子どもたちの中で、A の意見も聞きながら話し合うということが日常のことになってきた。話し合いの中では、B、C が A の補助自我を担いながら A 自身も自分の意思を他の人に分かるように示すようになってきた。

< エピソード 5 運動会後の子どもたちの仲間関係 >

運動会後は、A が黙って表情があまり変わらなくても不機嫌なわけではないことや、どのようなことが怖く感じるのかということが、どの子どもも分かってきて、距離感近く、気軽に A に直接声を掛けられるようになった。

A、B、C がそれぞれ異なるプリンセスになって一緒に踊り、「プリンセスごっこ」をしている、時折セリフが入る。他の子どもたちは、「A ちゃん、今日も踊っているね」「何のプリンセスやってるの？」A は話しかけられたことは気づいてふと目を合わせて、踊りの続きを始める。プリンセスになりたい E が「いーれーて」と 3 人に声を掛ける。B、C が「A ちゃん、どうする？」と尋ね、A が特に困った顔をするのがなければ、B、C が E に「いーいーよ」と答え、一緒に仲間に入る。他の子どもたちも、A に直接、声を掛け合うようになっていた。

12月（発表会の創作劇を作るプロセス）

他の学年、クラスとの合同の行事にて時間的・空間的な制約が大きい中で、子どもそれぞれの思いやアイデア、特性を考える必要が出てきた。

子どもたちは、全員が劇に出るために必要な舞台設定をまず考え、そして自分がやりたい役を自分で考え、そこから、ストーリーを作り始めた。担任は、発表会や劇全体の進行について配慮すべきことを子どもたちに伝えながら、子どもたちの中から出てくる様々なアイデアが、互いの感想の伝えあいの中で育ち表現されていく様子を見守った。それぞれの希望と得意を活かして、一つの劇が出来上がっていった。

<エピソード6-1 特徴を踏まえて発表会の出し物を考える>

もうすぐ発表会。下見に来た講堂の舞台上で好きなように踊り動き回る。「発表会ごっこしよう」「いいね」「好きなものに変身して出てこよう！」子どもたちがと舞台袖から登場してみる。Aはニコニコしているが舞台中央に来るまでにかなり時間がかかる。B、Cは、後ろのAを気にしながら先に出てくる。保育室に戻っての話合いで、担任が「発表する時間が決まっているから出てくるだけで時間がかかると舞台上で演技する時間がちょっとになっちゃうでしょう。何かいい考えはないかな。」とつぶやく。子どもたちも担任も考え込む。しばらく間があってから、Fが「そうだ、じゃあ、真ん中に木とかおいてさ、その後ろから出てくればいい。」他の子どもたちも「いいねいいね」子どもたちは喜び合う。B、Cが「良かったねー」とニコニコAの手を取りAも一緒に飛び跳ねて喜ぶ。そして、Aのことを考え、劇は『真ん中に木があるお話』に決まった。

<エピソード6-2 発表会の創作劇を作っていく>

保育室で車座になって、ストーリー作り。担任「どんな劇にする？」の投げかけに「楽しい劇がいいね」。担任「それはどんな場面？」子どもたち「暗い森！」。担任「暗い森で楽しい話になるの？」「そうだよー！」担任の心配をよそに、子どもたちは示し合わせたように、そうだそうだ話は盛り上がる。題名は『暗い森のお話』。内容は、魔女が森の動物たちと仲良くなるために魔法のスープを作る話である。材料は動物たちの毛や羽やしっぽ。魔女たちは次々に動物たちを捕まえて毛や羽根をむしる。捕まった動物たちは舞台上でうつぶせになり、毛や羽根をむしられると「ギャー！」と叫び次々に飛び上がる。舞台袖でクラスの仲間が大笑いするのに味を占め、その場その場の観客の反応に合わせて、叫び声や台詞、ポーズを変え観客へ向けてアピールし放題。Aたち妖精は「それからそれからどうしたの？」と歌いながら幕間に中央の木から出てきて踊る。振り付けは踊りながらAに習いつつ決まっていた。発表会当日まで創作劇は進化し、動物役の子も子どもたちは人を楽しませることを心から楽しんでいる。そしてAたち妖精役は話の間合に出てきてはかわいい踊りを見せて、暗い森の話は誰もが飽きない楽しい話となった。

1月～3月

子どもたちが話題にすることや活動の範囲が広がり、話し合う機会も朝と帰りの会以外に日常的に話しあうことが増えていた。クラス活動の時も担任が間に入らなくても、仲良しグループの枠を超えて困ったことを言える、皆のいいところを認め、気づいたことを声に出して言うことも出てきた。自分のクラスの全体に加えて他のクラスの様子にも関心を持ち、よく見て、いろいろなことに気づけるようになってきた。子ども自身がそれぞれの特徴を捉えながら情報収集や発信するようになってきた。

<エピソード7 作品展に向けての日々>

他のクラスの作品展の準備の進み具合を「ちょっと見てくる！」と見に行ったりと、

情報収集や発信源は、担任ではなく、子ども中心になってきた。

「どうしたらいいんだろう」と思うとお互いに聞き合い、「これは G ちゃんにきくとい
いんじゃない?」「これは H ちゃんがよく知ってる」など、お互いの長手を捉えて、認め合っ
たり、教え合ったりする。それぞれ自分の得意を楽しみつつ作品展の準備をする。

3. 結果と考察

3-1. 多様性への気づきと受容

多様性への気づきには、子ども自身の中の多様性と子ども集団の中の多様性がある。

3-1-1. 子ども自身の中の多様性への気づきと受容

年度当初、子どもたちが新しい学年・クラスの中で、どのように自己を表出していくかという
場面で、型にはまった応答を覆される中で、子ども自身が自分の感じ方、気づきの多様性を見
だし表現し始めるプロセスが見いだされた（エピソード 1-1）。その過程では、担任が一人一人の
思いや気づき、アイデアを個別に受けとめ、他の子どもたちと共有することを支えている。子
どもたちが、自分自身の様々な思いがあること、それを人前で表現してよいと認められた安心感
を持ち、他の子どもたちの中で自分の中の様々な思いを共有する。また、他の子どもたちにもそ
れを受けとめられる中で、さらに自分の思いや考えを表現するようになっていく。また、この時
期には、子どもたちは同じ遊びを楽しむ仲間としての小グループで行動することが多く、同じグ
ループの子どもについては個々の理解があるが、別の遊びグループの子どもについては関心が薄
く、クラスの仲間の多様性についての意識はあまり明確ではない（エピソード 1-2、2-1）。

3-1-2. 子ども集団の中の多様性への気づきと受容

個々が安心して自分自身を表出できるようになっていく中で、突然の予想外の出来事から触発
されて多様な思いが噴出し、それを共有する中で、同じ事柄についての様々な感じ方、多様性
にも触れることとなっていく。クラスの外で起こった出来事であることから、仲間関係を損なう恐
れも少なく、より安心してそれぞれの思いが表出されることにつながった可能性がある（エプ
isode 2-2）。

3-2. 多様性の認め合いから協働へのプロセス

小集団の中での遊びや行事等の話し合いの中では、各自が安心できる仲間という小グループの
中で、それぞれの特性を生かした役割を担いながらの遊びや生活を進めるようになっていく（エ
ピソード 3）。

さらに、クラス全体での行事への参加のプロセスの中では、今まであまり直接の交流がなかつ
たクラスの仲間との共同の場面が多く経験される。子どもたちは理想や予想を思い描く（エプ
isode 4-1）。しかし、その先では予想を超える展開があり、その体験を子どもたち皆が、我が事とし
て共有し、それぞれのメンバーの持つ多様性に実感を持って気づき、それを受けとめながら、自
分はどのように工夫するかを考えるようになっていく（エピソード 4-2）。それぞれが自分はどう
するかを試行錯誤する中で、A を含むどの子どもにも、クラス集団の一員としての意識が育って

いく（エピソード4-2、4-3）。

クラスのメンバーそれぞれについての理解が深まり、また、その時々での相手の様子についても気づき理解できるようになってくると、子どもたちの交流はそれまでの遊びグループを超えて交差して展開する様子が見られた（エピソード5）。多様な子どもたちの集団であることは子どもたちにとって当たり前のことと受け止められ（エピソード6-1）、それぞれの特性へ適切に配慮し、特長を活かし、公平性をもって協力し、そしてそれぞれの個性や思いを表現し合う活動の展開を楽しむ様子が見られた（エピソード6-2）。さらに、クラスの外へも意識が広がり、学年での活動が展開する中でも、クラスの各々の特性を情報共有し協力してクラス活動を進めていくようになった（エピソード7）。

3-3. インクルーシブ保育のなかでの多様性の受容と協働を支える保育者の援助

3-3-1. インクルーシブ保育における多様性の受容

インクルーシブ保育において子ども集団の育ち合いが実現するためには、子ども集団の中で、それぞれの個性を認め合うこと、さらに、相手に自分の体験を重ねながら相手の理解を少しずつ深め、他人事から自分の仲間のこととして意識が変化し、その先で、適切な配慮と公平性の感覚が培われ、互いに協力し遊びや生活が展開されることが、一連のエピソードから示された。

また、集団の中の多様性をメンバー相互が認め合う前段階として、子ども一人ひとりが自分の中の多様な思いや考え等、自分の内面的な多様性が人から認められ、自分自身も多様性をもつ存在であることを安心して認めるようになるプロセスがあることが示された。その先に、互いを思い合い、人の気持ちを他の人に伝え、自らも表出する、さらに、互いの個性、特性、多様性を受けとめ尊重、尊敬しながら助け合い協力し、協働するというプロセスが見いだされた。そして、その中で、障害特性についての捉え方も、個別支援という発想を超えて、個の特性に応じた適切な配慮とともに、活動参加への公平性が目指されていく方向で変化していくことが示唆された。

3-3-2. インクルーシブ保育における多様性の受容と協働を支える保育者の援助

子ども一人ひとりが内面的な多様性を人から認められ、自身も多様性を持つ自分という存在を認めるプロセスでは、保育者が個々の様々な思い、感じ方、特性を温かい肯定的なまなざしで受けとめ支え、子どもが安心して自己を表出できるように援助を行なった。

互いを思い合い、人の気持ちを他の人に伝え、自らも表出する、さらに、互いの個性、特性、多様性を受けとめ尊重、尊敬しながら助け合い協力し、協働するというプロセスでは、集団の関係発展の段階により、援助に特徴がある。

子どもたちが小グループで盛んに遊びや生活の活動を展開する時期には、クラス全体の様子や見通しを子どもたちが把握できるように示したり、小グループ間の仲介などをしたり、いくつかの場面のどこかでは各自の希望が通るような場面を設定したりしながら、各小グループ内で子どもたち自身でやりとりしながら考えていくように見守る援助を行なった。

さらに、クラス全体での活動を全員で計画する時期には、保育者は子どもたちが試行錯誤しながら考え続けることができるように、朝の会、帰りの会のひとときを活用しながら、問いが繋がっていくように、あえて保育者が答えを示さないようにしたり、そして、保育もクラスの子どもたちと同じクラスの一員として、意見や問いを投げかけたりといった援助を行なっていた。

以上より、①多様性を受けとめる基盤を作る援助としては、クラス集団やクラス内の小集団、小集団内での子どもたちの関係性に応じて、個々の安心感、自信を培うこと、②子どもたちが我が事として主体的に問い続けることについては、子どもたち自身が日々の経験と思考を結び付け試行錯誤しながら問い続けるよう、問いに対して問いで繋げること。③個の特性に応じた適切な配慮や活動参加への公平性への感覚を培う援助としては、①と②を連動させ、個々の多様性、相互の多様性を前提とした活動のありかたを子どもたちと保育者で問い続けることが、一連のエピソードから抽出された。また、これらの援助が継続されていくことで、インクルーシブ保育の中の個と集団の育ち合いを育てることに繋がる可能性が示唆された。

4. 今後に向けて

今回は、年長 5 歳児の 1 クラスの事例からインクルーシブ保育における多様性の受容のプロセスを概観し、全ての子どもが集団の構成員として活動に参画するための支援について検討した。さらに、様々な事例を検討し、多様性の受容及び個と集団の育ち合いの実現にむけての援助について、検討したい。

引用文献

- 1 UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, Spain : UNESCO Digital Library, 1994.
<https://unesdoc.unesco.org/permalink/P-ae4fd7c5-2c7b-44d0-a087-b274d01d1ae> (2021.12.5 閲覧)
- 2 中央児童福祉審議会. 当面推進すべき児童福祉対策について（中間答申）. 厚生省, 1973.
<https://www.ipss.go.jp/publication/j/shiryuu/no.13/data/shiryuu/syakaifukushi/71.pdf> (2021.12.5 閲覧)
- 3 学校教育法（平成 18 年改正）. 2006.
<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=322AC0000000026> (2021.12.5 閲覧)
- 4 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 論点整理. 文部科学省, 2010.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300893.htm (2021.12.5 閲覧)
- 5 障害者基本法（平成 23 年改正）. 2011.
<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=345AC1000000084> (2021.12.5 閲覧)
- 6 文部科学省. 学習指導要領（平成 29 年告示）. 2017.
<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=345AC1000000084> (2021.12.5 閲覧)
- 7 外務省. 障害者の権利に関する条約. 2007 署名, 2014 批准.
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf> (2021.12.5 閲覧)
- 8 文部科学省. 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）. 2012.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2021.12.5 閲覧)