

幼稚園におけるインクルーシブ教育についての考察 ～国立大学附属幼稚園の保育実践に着目して～

柴垣 登*, 千葉 紅子**
(令和3年2月19日受理)

SHIBAGAKI Noboru, CHIBA Kouko

Consideration of Inclusive Education in Kindergarten

: Focusing on childcare practices in kindergartens attached to national universities.

要 約

幼稚園では、国公立、私立を問わず、障害のある園児・特別な支援を要する園児が年々増加し、現在ではほとんどの園にそのような園児がいることから、いずれの園においても適切な指導を行うことが求められている。本論文では、「幼稚園生活の場の特性」と「人間関係」に焦点をあて、幼稚園におけるインクルーシブ教育が成立するための要件を明らかにすることを目的とした。幼稚園教育におけるインクルーシブ教育とは、幼稚園生活の場の特性と人間関係を生かし、障害の有無に関わらず全ての子どもが一緒に遊び生活することを保障していくことであると考えられた。国立大学附属幼稚園の保育実践からは、インクルーシブ教育実現の基盤となる①集団の中の多様性を尊重するという発想と、②保育者の多様性が尊重され、子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという条件が既に成立しつつあるということが明らかになった。

1. はじめに

幼稚園教育要領（以下「教育要領」）では、障害のある幼児などへの指導を行うにあたって必要なこととして次の2点を挙げている。

- 集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。
- 家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を

行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする（文科省[2017]12）。

幼稚園教育要領解説（以下「要領解説」）では、幼稚園において障害のある幼児などへの指導を行うことの理由として、「障害者の権利に関する条約」¹（以下「権利条約」）に掲げられている教育の理念の実現や、障害のある子どもの就学先決定の仕組みの改正²をあげている。それらを踏まえ

て「各幼稚園では、障害のある幼児のみならず、教育上特別な支援を必要とする幼児が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である」としている（文科省[2018]124）。

幼稚園に教育上特別な支援を必要とする幼児が在籍している状況については、ベネッセ教育総合研究所が2018年に実施した「第3回 幼児教育・保育についての基本調査³」の結果がある。同調査の結果では、障害のある園児・特別に支援を要する園児がいる園は、園種を問わず、公立・公営の園では9割前後、私立・私営の園では7割～8割あり、幼稚園・保育所とも経年で増加していることが示されている。このように、国公立、私立を問わず、障害のある園児・特別な支援を要する園児が年々増加し、現在ではほとんどの園にそのような園児がいる。そのような状況の中で、いずれの園においても適切な指導を行うことが求められている。

障害のある児童生徒・特別な支援を要する児童生徒が年々増加し、適切な指導が求められている状況は小学校や中学校等も同じである⁴。ただ、小学校や中学校では通常学級だけでなく、通級による指導や特別支援学級が設置され、それぞれの障害の状況や発達段階に合わせた多様な学びの場で必要な指導や支援を受けている。

幼稚園では、小学校や中学校とは異なり、全ての園児が同じ学級で学習や生活をするという意味において、障害の有無にかかわらずすべての子どもが通常学級に在籍し共に学習や生活するというインクルーシブ教育⁵が期せずして実現しているといえる。形としてインクルーシブ教育が実現しているとすれば、次に問われるのはその内実であろう。

要領解説では、幼稚園において障害のある幼児などを指導する場合、「幼稚園教育の機能を十分生かして、幼稚園生活の場の特性と人間関係を大切にし、その幼児の障害の状態や特性及び発達の程度等に応じて、発達を全体的に促していくこ

とが大切である」とされている（文科省[2018]124-125）。では、ここでいう「幼稚園生活の場の特性」と「人間関係」とは具体的にどのようなことをいうのであろうか。本論文では、「幼稚園生活の場の特性」と「人間関係」に焦点をあて、幼稚園におけるインクルーシブ教育が形としてだけでなく、内実をともなったものとして成立するための要件を明らかにすることを目的とする。

2. 「幼稚園生活の場の特性」とは

2.1 要領解説に見る幼稚園生活の場の特性と人間関係

要領解説では、幼児期の生活を「幼児は家庭において親しい人間関係を軸にして営まれていた生活からより広い世界に目を向け始め、生活の場、他者との関係、興味や関心などが急激に広がり、依存から自立に向かう」としている（文科省[2018]10）。家庭から外に向かって大きく生活の場や人間関係、興味関心が広がるのが幼児期の生活の特色といえる。要領解説の内容にしたがって、幼児期の教育を担う幼稚園の生活の特質をまとめると次のようになる（文科省[2018]10-11）。

- ・家庭から離れて同年代の幼児と日々一緒に過ごす初めての集団生活である。
- ・教師や大勢の友達と活動を展開する中で互いに影響を及ぼし合いながら、自身の興味や関心の幅を広げ、言葉を獲得し、表現する喜びを味わう。また、活動の中で充実感や満足感をもつことによって、更に自分の生活を広げていこうとする意欲が育てられていく。
- ・家庭生活と異なり、集団生活の中では自分一人でやり遂げなければならないことや解決しなければならないことに出会ったり、決まりを守ったり、他の人の思いを大切にしなければならないなど、自分の意志が通せるとは限らない状況になったりもする。
- ・大人の手を借りながら他の幼児と話し合うなど、その幼児なりに解決し、危機を乗り越え

る経験を重ねることにより、次第に幼児の自立的な生活態度が培われていく。

- ・生活の場の広がりの中で、様々な出来事や暮らしの中の文化的な事物や事象、多様な人々との出会いや関わり合いを通して必要な体験を積み重ねていく。
- ・幼稚園生活が幼児にとって安心して過ごすことができる生活の場となるために、幼児の行動を温かく見守り、適切な援助を行う教師の存在が不可欠である。

次に、幼稚園における人間関係の特質をまとめると次のようになる（文科省[2018]11-12）。

- ・同年代の幼児と同じ場所で過ごすことに満足することから、一緒に遊んだり、言葉を交わしたり、物のやりとりをするなどの関わりをもつようになる。
- ・自己主張のぶつかり合いや友達との折り合いを付ける体験を重ねながら友達関係が生まれ、深まっていく。
- ・共通の興味や関心をもって生活を展開し楽しさを味わうことで、更に友達関係が広がっていく。
- ・一人で活動するよりも、何人かの友達と一緒に活動することで、生活がより豊かに楽しく展開できることを体験し、友達がいることの楽しさと大切さに気づいていく。
- ・友達と一緒にいる楽しさや喜びだけでなく、自己主張のぶつかり合いなどによる怒り、悲しさ、寂しさなどを味わう体験を積み重ねることによって、自分とは違う主張や感情をもった他者の存在に気づき、一緒に楽しく遊んだり生活したりできるよう、自分の気持ちを調整していく。
- ・自我が芽生え、自己を表出することが中心の生活から、他者と関わり合う生活を通して、他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちも生まれ、自我の発達の基礎が築かれていく。

以上のことから、幼稚園生活の場の特性と人間関係とは、集団生活の中で他者と一緒に生活したり遊んだりすることを通して、一緒に活動することの楽しさや喜びはもちろんのこと、怒りや悲しさ、寂しさなどの感情を味わう体験を積み重ねることで、自分の気持ちや他者との関係を調整する力を育むものであるといえる。幼稚園教育は、その後の学校教育全体の生活や学習の基盤を培うという役割を担っており、それは幼児期にふさわしい生活を通して育まれる。戦前に東京女子高等師範学校附属幼稚園の主事を長年務め、我が国の幼児教育の発展に尽くした倉橋惣三は「自ら育つものを育たせようとする心。それが育ての心」であり、そこには「何の強要もない。無理もない。育つものの^{おお}偉きな力を信頼し、その発達の途に遵うて発達を遂げしめようとする。役目でもなく、義務でもなく、誰の心にも動く心情」があると述べている⁶。幼児の自ら育つ力とその力を育たせるために、幼稚園生活の場の特性と人間関係を生かし、障害の有無に関わらず全ての子どもが一緒に遊び生活することを保障していくことが幼稚園教育におけるインクルーシブ教育であると筆者は考える。幼稚園教育が、その後の学校教育全体の生活や学習の基盤を培う役割を担っていることはもちろん「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」（文科省 [2017] 5）であることから、幼稚園教育におけるインクルーシブ教育は、共生社会の形成においても非常に重要な意味を持つ。その意味において、幼稚園教育におけるインクルーシブ教育について、そのあり方や目指すところ、内容、方法等を明確にすることが求められる。

2.2 幼児期のインクルーシブ教育に関する先行研究より

幼稚園教育におけるインクルーシブ教育が目指すところや内容、方法等が具体的にどのようなものであるかについて、先行研究をもとに検討する。

2.2.1 インクルーシブ保育とは

我が国の⁷保育は、1970年代に分離保育から統合保育⁸へ、2007年に特別支援教育が実施されてきたとされる（筑波・七木田2018）。ここでいう

統合保育（インテグレーション）とは、幼稚園や保育園が健常児中心の場であることを前提に、そのカリキュラムや指導内容、方法等を変えることなく、障害のある子どもが何らかの配慮や支援を受けつつ同じように生活や学習することを目指すものである（鬼頭2017, 浜谷2018a）。それでは、統合保育と特別支援教育、インクルーシブ保育の違いとは何であろうか。

インクルーシブ保育に関する文献研究やインクルーシブ保育に取り組んでいる園の実践例からインクルーシブ保育の捉え方とそれに基づく具体的な保育の方法を明らかにした鬼頭は、インクルージョンについて次のように定義している。それは、「あらゆる人々を対象とし、学習者の出席・参加・達成を保障することであり、この多様性に対応するために、常に今ある教育を目の前にいる子どもたちのニーズに合わせて教育・保育を創りだしていくこと」である。その上で保育におけるインクルージョンについては、「同じ場所で共に過ごすだけではインクルーシブ保育とは言えず、子どもの「個人差や多様性を認めることが重要な視点であり、すべての子どもが参加・達成できることを目指す」ものであるとする（鬼頭 [2017] 435-436）。

浜谷は、我が国の保育園、幼稚園の保育について、長年、一人の担任保育者が20人以上の子どものを保育するという状況が一般的であり、そのような条件や制約から、集団的な活動を重視する保育を生み出してきたとする。インクルーシブ保育はそのような集団の同質性を前提とした保育ではなく、「多様性を前提とし、多様性を価値とし、子ども一人ひとり（支援児だけでなく、どの子どもも）の多様性がいきる保育を創造するものである」とする（浜谷[2018a]8）。また、統合保育（インテグレーション）の実践では、同質性を前提とし、支援の必要な子どもに加配や補助の保育者がつくことによって、他の子どもとの差が目立たないように、表面的に皆と一緒に活動しているような状態を創ることに取り組んできた。現在、特別支援教育が推進される中で、幼児教育においても視覚

化や構造化、ユニバーサルデザインなどの取組が行われている。しかし、これらの取組は、「大人（保育者や教師）が設定した学習内容を、子どもが効率よく『わかること』『できること』を目指すことを基本的理念とした支援」であり、子ども達を「同質」にすることに価値をおいているという意味で、多様性を尊重するインクルーシブ保育とは異なるものであるとしている（浜谷[2018a] 44-45）。

以上のような鬼頭、浜谷の論をもとにすれば、インクルーシブ教育が統合教育と大きく異なる点は、健常児の集団と支援の必要な子どもとの捉え方にあると考えられる。健常児の集団と支援の必要な子どもという二分化がなされ、健常児の集団に支援の必要な子どもを同化しようとするのが統合保育であるとすれば、健常児の集団と支援の必要な子どもと二分化するのではなく、同じ集団の中で全ての子どもを多様性のある一人ひとりの子どもと捉えることがインクルーシブ保育であると⁹考えられる。現時点でインクルーシブ保育を明確に定義することが困難（浜谷2018b）であるとしても、そのような集団の中の多様性を尊重するという発想がインクルーシブ保育の創造において不可欠である。

2.2.2 インクルーシブ保育の実現のために

集団の中の多様性を尊重するという発想がインクルーシブ保育の創造において不可欠であるとして、インクルーシブ保育が行われているという状況は具体的にどのような形態・内容・方法をいうのであろうか。

鬼頭は、「障害があるなしにかかわらず、お互いにできることを認め合えるような関係性から仲間意識が芽生え、多様な参加方法でどの子も平等に尊重されている保育内容がインクルーシブ保育である」としている（鬼頭 [2017] 436）。浜谷は、インクルーシブ保育の特徴とは、「保育における子ども集団を、多数派（しばしば健常児集団とする）と少数派（支援児）とに大別し、多数派のための保育を少数派に強制する保育」ではなく、「子ども一人ひとりの違い、多様性・複数性を前

提として保育が創造されること」であるとしている（浜谷[2018]215）。鬼頭や浜谷がいう多様性を尊重する保育について、筑波・七木田（2018）は、障害のある子どもの自発的な「遊び」が成立することが必要であり、そのことが子ども同士の関係を育むために重要な役割を果たしているとしている。阿部ら（2019）は、合理的配慮の提供により全ての子どもの主体的な遊びや活動が成立することがインクルーシブ保育の実施に必要であるとしている。広瀬・太田（2014）は、エスノグラフィーの手法を用いて保育所における対人関係やクラスでの活動の実際場面についての分析から、特別な教育的ニーズのある子どもの集団や活動への参加の促進要因について検討している。そこでは、参加の促進要因として、異年齢保育を展開していることから生じる多様性、保育者の考え方と関わりの姿勢の二つが促進要因としてあげられている。前者では、年齢幅があることで無条件に認め合う関係が成立する可能性が大きいこと、後者では、保育者がみんな一緒に求めるのではなく、それぞれの子どもの参加の仕方を模索し働きかけを行っていることが例とされている。藤川は、インクルーシブ保育を実践するための重要な視点として、「まずは、目の前にいる子どもたちの現状《どんな遊びをしているか》、ニーズ《どのように遊びたいと思っているのか、困っていることはなにか》に合わせて教育・保育を創り出していくこと」としている（藤川[2020]21）。これらの先行研究からインクルーシブ保育の内容について考えると、子どもたち一人ひとりの違いがあるという多様性を前提とした集団の中で、自発的、主体的な遊びが行われ、そのような遊びの中で子どもたち同士の認め合う関係が成立することを目指すものということになる。

特別支援教育への転換期以後の保育所・幼稚園における障害児や気になる子の保育支援の研究について概観した佐藤・七木田（2013）は、我が国の保育の特徴として「一人ひとりの子どもを丁寧に保育することに力を注いできたわが国の保育は、それぞれのニーズに応じるという点で特別支

援教育の考え方に類似して」いるとしている。保育者を対象としたインクルーシブ教育に関する意識調査について比較検討することで、保育者のインクルーシブ教育に対する意識を整理した工藤・金（2017）は、我が国のインクルーシブ保育に関する課題について、すべての子どもの教育的ニーズに対応した保育活動を構成することが難しいという点であるとしている。このようなすべての子どもの教育的ニーズに対応した保育活動を構成することが難しいと考えること背景には、逆に言えば、すべての子どもそれぞれのニーズに応じることが必要であるという特別支援教育の考え方があるのではないか。それは、先に引用した鬼頭の多様な参加方法でどの子どもも平等に尊重されていることがインクルーシブ保育であるという考え方とは異なり、すべての子どもに同質の活動をさせることが必要であるという考え方が前提にあると考えられる。それは、集団の同質性を前提とし、その同質性から逸脱する特別な支援を必要とする子どもを同質化するために必要な支援や手立てや工夫をニーズとする考え方であるといえ、インクルーシブ保育における多様性の尊重とは異なるものである。

そのような考え方が保育者に強いとすれば、インクルーシブ保育の実現のためには、まずは保育者の意識を変えることが必要である。富田・根本（2019）は、保育者のインクルーシブ保育の意識と保育者効力感との関連を調査した結果として、インクルーシブ保育に困難を感じにくい保育者は、保育者効力感が高いことを明らかにしている。その理由については、「インクルーシブ保育を行う過程において保育者は困難を感じながらも、周囲からの連携や協力を得て、保育者自身が試行錯誤しながら保育を行うことで、保育者効力感が高まっていくのではないかと考えられる」としている（富田・根本[2019]95）。また、そのような保育者の意識も一律ではなく、障害児保育経験の有無が影響を与えていると考えられるとしている。

このような、保育者のインクルーシブ保育への意識も異なることを踏まえると、保育者の意識を

変えるための方法についても配慮が必要である。浜谷 (2018c) は、保育者の経験や思い、考えが多様であることから、保育者の経験や思い、考えが尊重されることによって、新たな気づきや見方、保育の可能性が見えてくるとし、そのためには結果を求めるのではなく、対話のプロセスを重視することが求められているとしている。子どもの姿を中心におき、保育者が自由に語り合うことから、「多様な姿や変化を知り、子どもの姿が豊かに」なり「保育の可能性に気づくことにつながる。そのためには、「子どものあるべき姿、保育のあるべき姿から自由になって、子どものそのままの姿、子どもの今を受け入れ、それを困ったものとしてではなく、保育の新たな創造につながるものとして語り合えることが重要」である。(浜谷 [2018c] 153)。まずは、保育者の多様性が尊重され、子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されることが、幼稚園をインクルーシブな場とするために求められる。

3. 国立大学（教育学部）附属幼稚園の実践より

インクルーシブ保育を成立させるために必要と考えられる、①集団の中の多様性を尊重するという発想と、②保育者の多様性が尊重され、子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという2点について、実際の幼稚園教育においてどのように認識され扱われているかを検討する。方法として、2019年度の国立大学（教育学部）附属幼稚園の研究報告書¹⁰において、上記の2点についてどのように記述されているかを抽出し分析する。

なお、これらの研究報告書は、いずれもインクルーシブ保育を主題としてものではない。そのような研究報告書を分析の対象とするのは、殊更にインクルーシブ保育を全面に打ち出した実践よりも、インクルーシブ保育と銘打たない実践において、上記の2点がどのように認識され扱われているのかという分析を行うことこそが、今後の幼稚園教育におけるインクルーシブ保育の実現のため

の課題を明らかにすることができる考えたためである。

それらの研究報告書の中から、上記の2点について分析が可能な事例が報告されていた香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎、長崎大学教育学部附属幼稚園の2園の事例を基に分析する。以下に記述した内容は、それぞれの園の2019年度の研究報告書の内容を元にしており、文意を損なわないように留意しながら筆者が省略や表現の一部修正を行っている。そのため、文責はあくまで筆者にある。また、直接引用した部分以外は、引用元は付記していない。

3.1 香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎

3.1.1 研究テーマと方法

香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎では、2019年度の研究テーマを「『ああしたい』『こうしたい』の実現に向けて ～子どもの遊びこむ姿を支える～」と設定し、研究を進めている。テーマを設定した理由は「『幼稚園教育要領』にも述べられているとおり、『幼児の主体的な活動としての遊びを十分に確保することが何よりも必要』であり、『ああしたい』『こうしたい』という子どもたちの声に耳を傾け、職員で話し合ったり改善したりしながら子どもの遊びこむ姿を支えていくことを目指し、本テーマを設定して研究に取り組むことにした」としている（香川大学教育学部附属幼稚園 [2020] 1）。そして、研究の1年次にあたる2019年度は、事例検討と合同研究のカンファレンスを通して子どもたちの「遊びこむ姿」を探るという方法をとっている。

3.1.2 事例検討とカンファレンス

事例検討では、子どもの「遊びこむ姿」や「遊びこむに至る過程」ではないかと教師が捉えた姿を事例に書き、全員で検討している。そして、各事例からキーワードを導き出し、最後にすべてのキーワードを分類することで、園としての「遊びこむ姿」を探っている。

大学教員とのカンファレンスでは、教師が聞き取った子どもの声（実際に発する声だけでなく、表情や態度などの内なる声も含む）を付箋に書き

て、それが発せられた場所ごとに貼っていき、環境や援助について話し合い、見直していくことで保育を振り返り、子どもの遊びを広めたり深めたりできるようにしている。

3.1.3 事例から

4歳児の「どろだんご名人」の事例である。対象児は、時々衝動的な振る舞いが気になっていた子だった。その子が、年長児に交じって、どろだんごに夢中になり、毎日毎日午前中いっぱい自分のどろだんごと向き合う中で、他の子どもと関わる様子がずいぶんと変わり、落ち着いてきたという事例である。

担任は、だんごづくりの時には、あとから割れないように、うまくつくれるようにと、それまでは粘土質の土が向いていることや、土をふるいにかけて不純物を取り除く方がうまくつくれることを子どもたちに教えていた。しかし、この事例では、自分のやり方を押し付けて、対象児のどろだんごづくりに向かうときの勢いや意欲を衰えさせてはいけないと思い、そのようなことをしなかった。

3.1.4 事例から読み取れること

担任は、この事例における対象児の姿を次のように捉えている。

はだし、ランニング姿、顔まで泥だらけ、畑の土の上にザァーっと水を撒く勢いとエネルギー。そして、友達のために走り回りながらも、その表情は、友達に教えてあげられる自信と喜びにあふれていた。自分のことを名人と呼ぶ、それはモデルである年長さんと、毎日毎日繰り返してきたことに裏づけされている自信から来たものである。

教えてもらった友達もみんなが、楽しい、嬉しい表情をしている。「しんちゃんすごいねえ。」みんなから認められ、役に立っていると喜ぶ姿は本当に幸せそうだった。

楽しく遊ぶ中で、自分の手ごたえを感じ、みんなが自分のことを認めてくれる、自己肯定感、満足感を味わえること、また明日もや

りたいと思えることは、遊びこむ姿ととらえてもいいのではないかと思う。(香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎 [2020] 5)

対象児は、もともと時々衝動的な振る舞いが気になっていた子だった。そのような子どもの場合、ともすれば他児との関係が円滑にいかない場合もある。しかし、この事例ではどろだんごづくりを通して、他児の役に立ち、認められることで喜びを感じている。また、担任も、それまでの指導とは異なり、あえて対象児の思いを尊重し見守ることで、対象児の変容が見られている。

3.2 長崎大学教育学部附属幼稚園

3.2.1 研究テーマと方法

長崎大学教育学部附属幼稚園では、2019年度の研究テーマを「園生活をとおして 育まれる 自己肯定感 ～安心感,そして挑戦へ～」と設定し、研究を進めている。テーマを設定した理由は、自己肯定感の育ちの土台には「安心感」が必要であり、その安心感を根底として、さらに挑戦に向かってほしいと考えたからだとしている。そして、子どもの様子を具体的に事例を通して見取り、挑戦に向かっている子どもの様子について視点を置き、事例や保育指導案の形式などについて検討するという方法をとっている。

3.2.2 事例カンファレンス

それまで事例の記録については、子どもの行動を客観的に丁寧に記録することで見えてくる子どもの心と、その子ども理解を踏まえた保育者の振り返りが次の保育に生かされていくように、また、保育者の思いが参観者に視覚的にわかりやすく伝わるような形式を考えていた。2019年度は、それを改め、担任それぞれが、より良い形式を求めて自由に書くということもしている。また、月ごとに保育を振り返り、記録している「遊びの図」をデータ化して保存している。大学の教員を交えたカンファレンスでは、子どもを見取る視点や今後の保育について助言を受けながら検討を丁寧に行っている。

3.2.3 事例から

5歳児の木登りの事例である。対象時は、3歳児の時から、体を動かす姿はあまり見られず、こだわりを他者と共有することもあった。泣くことで、周りとは折り合いをつけていることもあり、泣くことが対象児の自己表出の現れとして大切であると担任は捉え、その時間を大切にしていた。また、遊びの中で、近くにいる友達との会話や触れ合いはあるものの、一緒に遊ぶという姿もあまり見られず、したい遊びが見つからなかったりということもあり、担任としては、もう少し友達と関わりを持ったり、友達と遊ぶ楽しさを味わってほしいと感じていた。

その対象児が当初は一人で木登りをしていたが、友達に見てもらうことで自信をつけ、木登りタイムを短くすることに挑戦していった事例である。対象児は、友達や教師が見てくれている中で挑戦を繰り返した。その中でタイムを10秒、9秒、…5秒へと短縮し、次は違う木へと、また友達が行っているのを見て鉄棒へと活動を広げていった。

3.2.4 事例から読み取れること

担任は、この事例における対象児の姿を次のように捉えている。

できたことへの自信や見守ってもらえる安心感が、次への挑戦につながっているのを感じた。また、友達との関わりの中で「自分ができること」と「友達ができること」をお互いに見せ合い、認め合い、次は自分も挑戦してみたいと思おう…そんな温かい雰囲気の中で、笑顔で友達と触れあう場面も見られた。L男にとって、自分を表現できたこと…友達と認め合えたこと…同じ場で一緒に楽しんだことは、友達と関わることの楽しさを感じる経験となり、これからも、友達と遊びたいな…と思えるきっかけとなったと思われる。(長崎大学教育学部附属幼稚園[2019]31)

対象児は、あまり友達と一緒に遊んだりするこ

とがない子だった。その子どもが木登りを通じて友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わい、関わりを広げていった事例である。担任は、対象児の特性や行動の意味を理解し、友達との関わりの中での対象児の成長を見守っている。

3.3 事例からのまとめ

以上の事例では、いずれも担当の教師は子どもたちそれぞれの特性や遊びに向かう姿勢や意欲を尊重している。教師の意図通りの遊びの展開や子ども同士の関係が育つようにするのであれば、その方向に向かうように子どもたちを指導すればよい。しかし、そのような教師主導の保育では子ども自らが遊びこむ姿や子ども同士の違いを認め合い、お互いを尊重する関係は生まれてこない。

白石は、魅力的な遊びの条件として、①達成・成功への期待および適度な拘束性からくる緊張感、②逸脱・失敗・自由を許容する開放感、③遊び仲間同士の共鳴・対立による発展性を挙げている。そして、教師はこれらの緊張感・開放感・発展性が子どもたちの遊びに生じるように支援する必要があるとしている(白石[2015]38-39)。事例では、異年齢の子どもとの関わりも含めた子ども同士の関りの中で、子どもたちが自分なりのやり方で遊びを深め、その中で自信を持ち、他児からも認められることを通して、自己肯定感や満足感を高めている。そこには、白石のいう遊びの条件が自から内包されていると考えられるとともに、それらの事例は子どもの多様性を尊重した保育といえるのではないだろうか。

また、これらの実践では、それぞれの担当の教師が子どもの姿から読み取った教師の思いや考えは、事例検討やカンファレンスを通じて他の教職員と共に検討され共有されている。そこでは、それぞれの保育者の思いや考えが尊重されるとともに、それぞれの読みとりをもとに活発な対話が行われている。それは、まさしく、保育者の多様性が尊重され、子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されているといえるのではないだろうか。

以上の2園以外の附属幼稚園でも、個々の子ど

もの特性や思いを尊重し、子どもに寄り添いながら共感したり励ましたりすることを基盤とした、適切な保育の在り方についての研究が進められている¹¹。それらの研究は、事例検討やカンファレンスを通じた教師間での自由な対話のもとに行われていることが共通していた。一人ひとりの教師が子どもの姿から読み取った思いや考えは、そこで検討され共有されることで保育の質を高めたり、新たな保育を創造したりすることにつながられている。

以上のことから、対象数が限られてはいるが、国立大学（教育学部）附属幼稚園では、集団の中の多様性を尊重するという発想と、子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという、インクルーシブ保育を成立させるための2つの要件が内包した実践が行われていると考えられる。

4. 考察

本論文の目的は、「幼稚園生活の場の特性」と「人間関係」に焦点をあて、幼稚園におけるインクルーシブ教育が形としてだけでなく、内実をともなったものとして成立するための要件を明らかにすることであった。

そのために、まず先行研究から幼稚園においてインクルーシブ教育が成立するための要件を明らかにした。結果、インクルーシブ保育を成立させるためには、①集団の中の多様性を尊重するという発想と、②保育者の多様性が尊重され、子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという2点が必要であることが明らかとなった。

次に、それらの2点が、実際の幼稚園教育においてどのように認識され扱われているかを、2019年度の国立大学（教育学部）附属幼稚園の研究報告書の記述内容から分析した。その結果、国立大学（教育学部）附属幼稚園では、集団の中の多様性を尊重するという発想と、子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されると

いう、インクルーシブ保育を成立させるための2つの要件が内包した実践が行われていると考えられた。香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎の事例では、担当の教師は自身の変化を次のように述べている。

私は、どろだんごをつくる面白さは、硬くてわれないだんごをつくることだと決めつけていたが、子どもによっては、おしゃべりを楽しんだり、友達と一緒にいることがうれしかったり、いろいろなことを感じながら楽しんでいのだと気づいた。硬くて壊れないどろだんごをつくること、スーパー名人になることは憧れだが、そこにたどり着くまでの友だちと共有する楽しい時間こそ、大切にすべきだと思った。（香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎[2020]5）

そこには、多様性を尊重した保育によって子どもたち一人一人が仲間との関係性を深めていることはもちろん、教師自身の新たな気づきがある。このような教師の気づきこそがインクルーシブ保育実現のために最も重要なものであると考えられる。

国立大学（教育学部）附属幼稚園の実践からは、インクルーシブ教育実現の基盤となる①集団の中の多様性を尊重するという発想と、②保育者の多様性が尊重され、子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという条件が既に成立しつつあるということがわかった。現在の実践を大切にしつつ、そこにインクルーシブ保育実現のための視点を加えることが、保育の質をより一層高めつつ、インクルーシブ保育を実現させるために必要であると考えられる。

5. おわりに

筆者は、幼稚園教育におけるインクルーシブ教育について、幼児の自ら育つ力とその力を育てるために、幼稚園生活の場の特性と人間関係を生

かし、障害の有無に関わらず全ての子どもが一緒に遊び生活することを保障していくことであると考えている。「障害の有無に関わらず全ての子どもと一緒に遊び生活することを保障」するというとき、我が国における共生教育運動の中で重要な役割を果たした「子供問題研究会¹²」の代表であった篠原睦治の「学校」観が浮かぶ。それは、「近くの普通学校は、家庭と近隣をつないでひろげる『生活』の場であり、学級は、おとなと子ども、子ども同士の生き合い、育ち合い、せめぎ合う場である」というものである（篠原 [1991] 6）。幼稚園はまさに、幼児が家庭を離れて初めて経験する集団生活の場である。その集団生活の場で、他の幼児との交流や衝突の中で関係性を育てていく。それはまさに篠原のいう「子ども同士の生き合い、育ち合い、せめぎ合う場」である。きれいごとの交流ではなく、子ども同士が生き合い、育ち合い、せめぎ合う中で様々な葛藤も経て他者の存在を認識し、自分の気持ちや他者との関係を調整する力を身に付けることは共生社会を形成していく上で不可欠のものである。その意味において幼稚園生活の場の特性と人間関係というものを今一度認識し、その後の学校生活との接続をいかに図っていくかが問われている。幼稚園教育は、単に小学校以降の学校生活や学習の準備のためにあ

るのではない。子ども達が、毎日の幼稚園生活をいかに楽しく、充実して過ごすかが問われる。幼稚園教育における小学校教育との接続の重要性がいはれるが、それは幼稚園教育を小学校教育に合わせるものであってはならない。インクルーシブ教育は、本来障害のある子どもの教育に矮小化されるのではなく、通常教育そのもののあり方の改革であるといわれる（清水2012）。むしろ、小学校教育の方が、幼稚園生活の特質と人間関係の中で展開されるインクルーシブ教育の実践から学び、そのあり方を改革していくことが求められる。

最後に今後の課題を述べておく。本論で検討の対象としたのは国立大学（教育学部）附属幼稚園のみである。全国の幼稚園の総数は10,070、そのうち国立が49、公立が3,483、私立が6,538となっている。また、幼保連携型認定こども園の数は公立・私立を合わせた総数が5,276となっている¹³。幼稚園のほとんどを占める公立・私立幼稚園、年々増加している幼保連携型認定こども園で、本論文が明らかにしたインクルーシブ教育が成立するための要件の2点に関わる状況がどのようになっているのかは検討できていない。公立・私立幼稚園、幼保連携型認定こども園それぞれに状況は異なると考えられ、それぞれの状況を踏まえた検討を進めていくことが今後の課題である。

¹ 「障害者の権利に関する条約」第24条では、教育について次のように規定されている（抜粋）。

- (a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
- (b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。
- (c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
- (d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。DINF（障害保健福祉研究情報システム）ホームページより。<https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/adhoc8/convention131015.html#ARTICLE24>（2020.11.20閲覧）

権利条約の締結に必要な国内法の整備をはじめとする国内体制整備のために2009年に内閣府に設置された障がい者制度改革推進会議は（以下「推進会議」）、2010年に出した「障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第一次意見）」で、我が国の教育制度を次のように改めることを求めた。

障害の有無にかかわらず、すべての子どもは地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することを原則とし、本人・保護者が望む場合のほか、ろう者、難聴者又は盲ろう者にとって最も適切な言語やコミュニケーションの環境を必要とする場合には、特別支援学校に就学し、又は特別支援学級に在籍することができる制度へと改める（同意見17頁）。

<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/pdf/iken1-1.pdf>（2020.11.20閲覧）

第一次意見を受けて、制度改革の方向性や内容等について論議した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（以下「特特委」）は、

2012年に「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）」（以下「特特委報告」）を出した。そこでは、就学先の決定について以下のようにされ、第一次意見に示された方向性とは異なるものとなった。

就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際、市町村教育委員会が、本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし、最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2020.11.20閲覧)

同報告に示された方向性については、権利条約の理念に反するものとして、推進会議の委員をはじめ様々な批判がある（清水2012、大谷2013、一木2014など）。推進会議や特特委における議論の経過や内容の詳細については柴垣（2016、2020）を参照されたい。

- ² 2012年の特特委の「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）」を受けて、2013年に学校教育法施行令の一部改正が行われ就学先決定の仕組みが改められた。改正の内容は註1に示した特特委報告の内容がそのまま反映されている。

「平成25年9月1日『25文科初第655号 学校教育法施行令の一部改正について（通知）』

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339311.htm (2020.11.20閲覧)

- ³ ベネッセ教育総合研究所が、2018年11月から12月にかけて、全国の16,037の園児数30人以上の公立・私立幼稚園、公営・私営認可保育所、公営・私営幼保連携型認定こども園の園長・所長・施設長、副園長（教頭）・副所長・副施設長、主任等を対象に郵送で実施した調査。調査項目は、環境や設備、保育者の状況、教育・保育目標、要領・指針への対応、教育・保育活動、保幼小接続、園の運営上の課題、保護者とのコミュニケーションなどである。有効回答数は4,565園（有効回答率28.5%）である。結果について速報版がウェブ上で公開されている。

<https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=5444> (2020.11.20閲覧)

- ⁴ 文部科学省が毎年度公表している「特別支援教育資料」の平成29（2017）年度版によれば、特別支援学級設置校数は小学校で16,315校、中学校7,907校となっている。平成29年度学校基本調査によれば、全学校数は小学校20,095校、中学校10,325校であり、特別支援学級設置校数が全学校数に占める割合は小学校では81.2%、中学校では76.6%となっている。

平成29年度特別支援教育資料

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/10/28/1406445_000.pdf (2020.11.20閲覧)

平成29年度学校基本調査結果のポイント

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2018/02/05/1388639_1.pdf (2020.11.20閲覧)

- ⁵ 第一次意見（註1参照）では、すべての子どもが地域の小・中学校に就学し、かつ通常の学級に在籍することが、権利条約がいうインクルーシブ教育であるとしている。特特委報告でも、「障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けるという障害者権利条約のインクルーシブ教育システム構築の理念」と述べている。これらを受け、本稿では障害の有無に関わらずすべての子どもが通常学級に在籍し共に学習や生活することをインクルーシブ教育とする。

- ⁶ 倉橋惣三『育ての心』の序より。なお、『育ての心』は昭和11（1936）年12月に初版が出版されているが、筆者が参照したのは昭和40（1965）年に株式会社フレール館から出版された『倉橋惣三選集 第三巻』に所収されたものである。

- ⁷ 幼稚園で行われる指導は、「幼稚園教育要領」という名称に見られるように、正式には「教育」と呼称される。しかし、幼児期の指導は幼稚園だけでなく、保育所やこども園等でも行われており、そこでの指導は「保育」と呼称される。「幼稚園教育要領解説」においても、具体的な実践を指す場合は「保育」という用語が使用されており、先行研究等においても乳幼児期を対象とする指導や支援を総称して「保育」という呼称が使用されている。そのため、本稿では幼稚園を対象としているが、文脈によって適宜「保育」という呼称も使用する。

- ⁸ 幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領における障害に関する記載内容を検討した園山・藤原（2017）は、幼稚園教育要領には昭和39（1964）年版、保育所保育指針には昭和40（1965）年版に初めて障害に関する記載がなされたが、具体的な支援方法につながるようなものではなかったとしている。それぞれ、平成元（1989）年版、平成2（1990）年版以降集団のあり方の工夫や集団の中での個別の配慮等が求められるようになってきたとしている。

なお、障害児保育の制度化は、1974年に当時の厚生省が「障害児保育事業実施要綱」を公布したことによるが（末次2011）、実質的に障害児保育を担ってきたのは幼稚園よりは保育所であったとされる（水野2012）。

- ⁹ 日戸は、統合教育とインクルーシブ教育の違いについて次のように述べている。表現は異なるが、内容は筆者の述べた考え方とはほぼ同じであり、このような考え方がインクルーシブ保育の捉え方としては妥当であると考えられる。

障害やその特性をもつ子どもを通常の教育に適応させるのではなく、一人ひとりのもつユニークな教育的ニーズに合わせて、ときにはオーダーメイドの教育も行っていく、という発想の転換が、統合教育とインクルーシブ教育の違いといえるでしょう（日戸[2020]7）。

- ¹⁰ 入手できた研究報告書は、弘前大学教育学部、群馬大学教育学部、宇都宮大学教育学部、千葉大学教育学部、茨城大学教育学部、お茶の水女子大学、京都教育大学、福井大学教育学部、香川大学教育学部、高知大学教育学部、福岡教育大学の各附属幼稚園である。

令和2年（2020）年4月現在の国立教育大学、教育学部附属幼稚園は49園である（国立大学附属学校連盟ホームページによる）。

<http://www.zenfuren.org/about.html> (2020.11.20閲覧)

- ¹¹ 例えば、千葉大学教育学部附属幼稚園では、「対話的

に進める保育の充実を目指して」をテーマとして、幼児と教師が共に主体となり、対話しながら生活を作り上げていく保育の研究を進めている。そこでは、教師自身の変容や指導方法の工夫などを記録・評価し、園内研修で事例検討を重ねるなどによって、幼児の育ちの読み取りを深めたり、対話的に進める保育における指導方法を精査したりしている。

また、お茶の水女子大学では、「幼稚園入園前からの接続と小学校への接続という2つの接続に着目することで、幼児期の発達と学びの連続性を踏まえた幼稚園教育課程の編成を目指す」ことと「社会に開かれた教育課程の編成を目指す」ことを目的として研究を行っている。その実践の柱の1つが「教師間の対話的関係の構築を図る」ために取り組んでいる保育記録の工夫である。それは、1枚のマップ型の記録用紙に学年の教師がそれぞれに見取った子どもの姿や教師自身の思いを書き込んでいき、互いに読み合い、さらに書き加えることで紙面上での対話を行うというものである。その効用は、紙面での対話するように記録を書き込むことによって、気づきや発見が共有され、子ども理解が深まるとともに、教師間の連携がスムーズになり、そのことが教師の安心につながり、次の保育実践に生かされていることであるという。

¹² 1970年代初頭より「どの子ども地域和学校へ」の運動を推進した。代表である篠原睦治の呼びかけにより、専門家、親、子、教師、学生といった様々な立場の人々によって構成された。「共生＝共育」や「共生・共学」といった概念を先鋭的に用い、70年代初頭からの活動を通して「共生概念」を練り上げた点を第一義的な特徴とするとされる（中田圭吾2019）。

¹³ 文部科学省の令和元年度の学校基本調査結果による。「令和元年度学校基本調査（確定値）」より。
https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_chousa01-000003400_1.pdf (2020.11.20閲覧)

【文献】

- 阿部敬信・木船憲幸・阪本啓二・沖本悠生・井上佳奈（2019）「乳幼児教育における特別支援教育の推進」（人間科学，1，九州産業大学人間科学会）38-48。
- 千葉大学教育学部附属幼稚園（2019）『幼児と教師が共に主体となる保育』。
- 藤川志つ子（2020）「インクルーシブ保育の実施体制①」（尾崎康子・阿部美穂子・水内豊和（編著），『よくわかるインクルーシブ保育』，ミネルヴァ書房）20-21。
- 浜谷直人（2018a）「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）3-45。
- 浜谷直人（2018b）「インクルーシブ保育時代までの歴史とインクルーシブ保育の実践上の課題」（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）205-228。
- 浜谷直人（2018c）「多様性が生きる活動と対話が生まれた実践」（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）119-155。
- 広瀬由紀・太田俊己（2014）「インクルーシブ保育における子どもの『参加』」（植草学園大学研究紀要，6）47-57。
- 日戸由刈（2020）「インクルーシブ保育と統合保育」（尾崎康子・阿部美穂子・水内豊和（編著），『よくわかるインクルーシブ保育』，ミネルヴァ書房）6-7。
- 一木玲子（2014）「文部科学省の障害者権利条約への姿勢を読み解く」（福祉労働，142，現代書館）38-48。
- 香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎（2020）『ああしたい』『こうしたい』の実現に向けて』。
- 鬼頭弥生（2017）「インクルーシブ保育の理念と方法」（豊岡短期大学論集，14）433-442。
- 工藤英美・金仙玉（2017）「保育者のインクルーシブ保育に対する意識」（生涯発達研究，10）95-100。
- 水野恭子（2012）「障害児保育の歩みとこれからの障害児保育実践に向けて」（愛知教育大学幼児教育研究，16）77-82。
- 文部科学省（2017）『幼稚園教育要領＜平成29年告示＞』（フレーベル館）。
- 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』（フレーベル館）。
- 長崎大学教育学部附属幼稚園（2020）『園生活を通して 育まれる 自己肯定感』。
- 中田圭吾（2019）『「せめぎ合う共生」を求めて』（小国喜弘（編），『障害児の共生教育運動』，東京大学出版会）95-115。
- お茶の水女子大学附属幼稚園（2020）『研究開発実施報告書（第二年度）』。

- 大谷恭子(2013)「障害者制度改革の到達点と課題」(福祉労働, 141, 現代書館) 56-65。
- 佐藤智恵・七木田敦(2013)「保育所・幼稚園における障害児・気になる子の保育支援に関する研究の変遷」(広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部, 62) 171-178。
- 柴垣登(2016)「日本的インクルーシブ教育システムについての考察」(Core Ethics, 12) 131-143。
- 柴垣登(2020)「特別支援教育対象児童生徒増加の要因についての考察」(岩手大学教育学部研究年報, 79) 23-40。
- 清水貞夫(2012)『インクルーシブ教育システムへの提言』(クリエイツかもがわ)。
- 篠原睦治(1991)『共生・共学か発達保障か』(現代書館)。
- 白石崇人(2015)『保育者の専門性とは何か [改訂版]』(社会評論社)。
- 園山繁樹・藤原あや(2017)「幼児期のインクルーシブ教育・保育に関する一考察」(人間と文化 (2017年), 島根県立大学) 221-226。
- 末次有加(2011)「戦後日本における障害児保育の展開」(大阪大学教育学年報, 16) 173-180。
- 富田久枝・根本咲耶(2019)「インクルーシブ保育に対する保育者の意識」(千葉大学教育学部研究紀要, 67) 89-96。
- 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, 67) 91-98。