

インクルーシブ保育における関わり合いの意義

—重症心身障害児と共に学ぶことによる教育的価値を考える—

小柳津 和 博

Significance of the Relationship in Inclusive Childcare

—The Educational Value for Children of Learning with Children
with Severe Motor and Intellectual Disabilities—

Kazuhiro OYAIZU

1. はじめに

中央教育審議会答申案の作成のに向けた骨子案（以下：骨子案）（2020）⁽¹⁾において、令和の日本型学校教育の目指すべき学びの在り方として「多様な子どもたちの資質・能力を育成するための個別最適な学びと、社会とつながる協働的な学びの実現」が提言された。その中で幼児教育においては、特別の配慮を必要とする幼児への支援を含めて全ての幼児が健やかに育つことができる学びの姿を目指すとされている。また、2015年に国際連合が設定した持続可能な開発目標（SDGs）における「全ての子どもに質の高い教育を」という理念を踏まえ、「誰一人取り残すことのない、持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現」というキーワードが示された。

多様性と包摂性のある社会の実現に向け、わが国ではインクルーシブ教育システム構築のための取組が進められている。インクルーシブ教育システムとは、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る（文部科学省，2012）⁽²⁾。教育としての取組は当然保育にも流入され、インクルーシブ保育も同様にシステム構築が求められているということは言うまでもない。これまで特別の配慮を必要とする子どもたちへの教育の視点として、「個に応じた指導」という言葉が広く使われてきた。しかし、骨子案では「個別最適な学び」という学習者である子どもを中心軸においた概念に整理されている。また、個別最適な学びは協働的な学びとの往還が必要とされ、子どもたち同士の協力で解決する探求的な学びなど社会とつながる協働的な学びと合わせて充実が求められている。多様な子どもが共に学ぶインクルーシブ保育における個別最適な学びを実現するためには、具体的にどのような取組が必要になるのであろうか。また、多様な教育的ニーズのある子どもたちにとって協働的な学びがどのような資質・能力を育むことにつながるのか。これらについての議論を深め、多様な子どもたちが共に育つことについての意義を整理することによってイ

ンクルーシブ保育が一層質の高い学びの場・育ちの場になると考える。

保育においては健全な心身の発達という言葉を用いて「全ての子どもが健やかに育つこと」を学びの意義として求めている。多様な特別の配慮を必要とする子どもたちが健やかに育つとはどのような姿であるのか。筆者は学習者である子どもの視点から教育的ニーズについて検討し、進行性疾患のある子どもの真の育ちのニーズに「仲間の存在」があると考えてきた（小柳津・勝浦，2018）⁽³⁾。進行する障害によって様々な活動の制限が増していく現実と向き合いながら成長する彼らにとって、仲間と学ぶ機会はまさに健やかに育つことにつながる個別最適な学びの機会になっているのである。仲間と共に学ぶことで「やってみたい」という主体性が育まれ、「自分にもできそうだ」という自己効力感や「仲間に認められてうれしい」という達成感を得ることにつながる。これらが生きる喜びとなり、学びに向かう姿勢を育むと考える。保育においても集団の力を活用して他者と関わり、育ち合うことによって個別最適な学びとなり、健やかに育つことにつながると考える。

骨子案（2020）⁽¹⁾では、幼児期の教育において環境が子どもの発達に与える教育的価値について研究を積み重ねていく必要があるとしている。共に育つ仲間も重要な環境構成要素であり、特別の配慮を必要とする子どもたちにとってインクルーシブな環境が与える保育・教育の効果についても十分に検討していく必要があると考える。特に近年増加傾向にある重症心身障害児にとって関わり合うこと、育ち合うことの教育的価値を明らかにし、より一層インクルーシブ保育・教育の推進を図っていく必要があるだろう。そこで本研究では、国内の報告を基に重症心身障害児が周囲の子どもと共に学ぶことの意義について「持続可能・多様性・包摂性のある社会の実現」の視点から検討することを目的とした。

2. 保育・教育における子ども同士の関わり合いの意義

(1) 関わり合いと育ち合いの位置づけ

保育所保育指針（2017）等^{(4), (5), (6)}では、関わり合いについて「人間関係」と「環境」の領域に詳細が示されている。人間関係の領域においては、他の人々と親しみ支え合って生活するために自立心を育て、人と関わる力を養うとある。また、環境の領域では、周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養うとしている。高畑（2017）⁽⁷⁾によると、子どもは人やものごとと関わり合う中で自分自身のふるまい方を決められるようになる。また、自分のふるまいの判断基準をもつことが社会性の発達につながると述べている。社会性の発達について名倉（2017）⁽⁸⁾は、育ち合い保育によって「社会的自己調整能力の育成」が可能になると述べている。社会的自己調整能力とは、①必要な時に相手に自分の思いを伝えることができる力（自己主張）と、②相手の思いに気づく力（他者理解）、③相手の気持ちを受け入れることができる力（他者受容）、④相手を受け入れるために自分の気持ちを抑えることができる力（自己抑制）であり、この四つの力は子どもたち同士の育ち合いによって高まると述べている。また、育ち合いが成立するためには所属感が感じられるよう

な集団形成が土台として重要であるという。河邊 (2015)⁽⁹⁾は、「育つ」という語の中には「関わり合うことによってなされる」ことが包含されており、それがすなわち「育ち合う」ということであると述べている。関わり合いとは対人的な意味だけでなく、対環境的な要素も含まれた言葉であるといえ、子どもは人と環境との関わり合いによって新しい社会に接続できると考えることができる。保育において子どもが人や環境と関わり合うために、仲間と共に過ごす場が必要である。仲間と共に過ごす場によって子どもたちの価値判断が育まれ、多様な価値を理解できるような育ち合いが可能になる。さらには育ち合いによって一層居心地のよい共に育つ環境や集団を形成する力が育まれるのであろう。つまり関わり合いとは、仲間や環境を通して社会への接続が可能になることである。そして、育ち合いとは接続された環境の中で多様な価値に気づき、居心地のよい包摂された社会を共に形成することと考えられる。関わり合いは育ち合いの土台であり、育ち合いによって「持続可能で多様性・包摂性のある社会の実現」につながるのである。

(2) 関わり合いから得られる具体的な学び

子どもたちは仲間と関わり合うことで社会的自己調整能力が育まれる (名倉, 2017)⁽⁸⁾が、具体的にはどのような場面からそれを学びとり、自分のものになっているのであろうか。

田中 (2015)⁽¹⁰⁾によると、子どもは他児との関わりを継続する中で出会う課題場面 (つまりき) において、同年代の仲間と気持ちを伝えあう関わりを学ぶとされている。そして課題場面に対して教師 (保育者) が取敢て関わらない行動をとることが、子どもの主体的行動や子ども同士の間をつなげる力になるという。つまり、子どもが乗り越えるべき課題に向き合う中、保育者が支援の量を意識的に減らすことによって、子ども同士が関わり合い、共に解決するための学び合いになると考えられる。勝野 (2019)⁽¹¹⁾は5歳児の仲間関係において相互的な情動調整が見られると述べている。子ども同士が自分の情動調整を試みる中で、相手の情動に気づき、自分だけでなく相手の情動も同時に調整をしようとする「同調的な情動調整」というプロセスがあるとしている。これは①自己主張、②他者理解、③他者受容、④自己調整のプロセスとされる「社会的自己調整能力」(名倉, 2017)⁽⁸⁾と重なる視点であるといえよう。二つを結びつけて考えると、①自己情動調整における自分の思いの整理 (自己主張) をし、②相手の情動に気づき (他者理解)、③同時に相手の情動を調整して (他者受容)、④折り合いをつける (自己調整) といった流れが一致する。つまり子どもたちが相手と関わり合い、情動の折り合いをつけていく過程から同調的情動調整能力や社会的自己調整能力を得るのである。平野 (2015)⁽¹²⁾は、片付けという場面を切り取り、保育には個と社会の両義性が存在すると述べている。片付け場面には「わたし」の世界を閉じて「私たち」の世界に切り替えていく子どもの姿があるとしている。「わたし」という個の世界を保持しつつ、「私たち」という他者や環境とつながる社会的な世界を生きることで子どもたちが生活を充実させることができるという。したがって個の育ちだけでは、子どもたちにとって充実した生活にはつながりにくいのである。骨子案のいう個別最適な学びは、社会とのつながりがあってこそ生きるものであると考えられる。社会へ

の接続による充実した生活の創造が関わり合いから得られる学びといえよう。

子ども同士の育ち合いについては実証することが大変難しい(神長, 2015)⁽¹³⁾と考えられている。育ち合いの背景には、子どもの特性をはじめとして、子ども同士の関係、保育者との関係、園の文化等が複雑に絡みあっており、それゆえに一般化や普遍化には厚い壁が立ちはだかっているのである。難しい作業であることは理解しつつ、様々な視点から育ち合うことの意義について検討することで多様性に富んだ社会の理解が広がり、包摂性のある社会の実現へと一歩ずつ近づいていくことが可能になる。

(3) 関わり合いによる学びを提供する保育者の役割

関わり合い通して、社会的自己調整能力の発揮や、同調的情動調整力が育まれ、包摂性のある社会の創造につながる学びが得られることを述べてきた。これらを日常的な保育の中で提供する保育者は、子どもたちにとってどのような役割を担うべきなのだろうか。

子どもの人間関係力を育てていくためには、保育者の子どもに対する姿勢や関わりが重要(Dalrymple, 2018)⁽¹⁴⁾である。保育者には子ども同士の関わり合いを創造する役割、そして子ども同士のつながりを継続させる役割が求められているが、そこから一歩進んで「社会とつながる協働的な学び」を子どもたちに継続的に提供していく役割が今後求められるとなると想像する。社会とつながる協働的な学びを提供するには、まず仲間と共に場を同じくする「共同の(環境での)学び」が必要であろう。同じ場集い、共に生活することによって、仲間と力を合わせる「協同の(機会による)学び」が生まれる。場を同じくして共に力を合わせる機会の積み重ねによって、社会的自己調整能力や同調的情動調整力が育まれ、互いに影響を及ぼし合い育ち合う関係へとつながる。これが目的を同じにして力を合わせて働く「協働の学び」へと昇華される。

保育においては、子どもたちの健やかな育ちを支えるために集団の力を活用している。場を同じくして共に生活する「共同の学び」として、子どもたちが人と環境に接続できる条件を整えているのである。保木井(2015)⁽¹⁵⁾は、共に力を合わせる協働的な活動として子どもたちの教え合う姿があると述べている。また、教え合う協働的な活動への参加には、日常の活動を通して互いに関わり合うことの楽しさを理解した仲間凝集される小集団(仲良しグループ)の存在が重要としている。このことから、子どもが互いに関わり合うことで楽しいと感じる小さな集団(仲良しグループ)による協同の場を生み出し、社会とつながる協働の学びを提供することが保育者の役割になると考えられる。

3. 重症心身障害児との関わり合いがもたらす教育的効果

(1) 関わり合いに難しさをもつ子どもに必要な学びの接続

子どもたちにおいて、仲間同士で関わり合う小さな集団が自然発生的に生まれることは理解できる。しかし、特別の配慮を必要とし、人や環境に自ら接続することが難しい子どもを含む

集団において、まったくの支援なしに仲間同士で教え合う関係が生起するとは考えにくい。つまり、多様な子どもたちを含む集団においては、同じ場で過ごす共同の学びを保ちつつ、教え合いなどの協同が生まれるような学びに接続していくことが必要になるのだろう。特に重症心身障害児を含む集団において、共に学ぶことの教育的効果はどのように語ることができるのかについて整理を進めたい。

真鍋・橋本 (2017)⁽¹⁶⁾は、障害のない子どもと一緒に過ごす肢体不自由児には「持てない・使えない・入れない・届かない・利用できない」などといった環境へのアクセス（接続）の失敗が保育・教育の至る場面で散見されることが問題であると指摘している。重症心身障害児は、肢体不自由と共に知的障害等の重複する障害によってなおさら通常的环境に接続することが難しい。そのような障害の重い子どもと他児が共に育つ場では、環境に接続しやすい他児が、環境に接続しにくい重症心身障害児の補助（手伝い）をする関わりが生まれやすい。重症心身障害児にとって環境への接続を補助してくれる仲間（他児）の存在は有益に感じるだろう。しかしながら補助する・補助される関わりは、他児が重症心身障害児に「してあげる関係」、重症心身障害児が他児に「してもらう関係」に固着する危険性があるのではないか。

太田ら (2019)⁽¹⁷⁾は、特別の配慮を必要とする子どもと他児が共に生活する場においてインクルーシブという捉えを超え、全ての子どもたちにとってふさわしい保育・全ての子どもが違和感なく共に過ごすことができる保育を求める必要があるという。その中でも違和感なく共に過ごすことができる保育とはどのような保育を指すのであろうか。その問いに答えるために、発想を逆転させて違和感の“ある”共に過ごす保育について考えてみたい。保木井 (2015)⁽¹⁵⁾のいう子ども同士が教え合う関係を安定した関わり合いのある集団とした場合、教え合う関わり合いに至る状況を子どもの視点から考えてみる。子どもにとっては自分の知っている情報を仲間を提供する（教える）際には、仲間の行動や発言などの応答が自分の提供した情報によって変化する可能性について予測できていることが前提になる。仲間の応答の変化によって、自分の活動や行動にも影響が及び、より一層自分の生活が楽しくなるイメージや期待があるからこそ教え合いに発展するのである。すなわち、教え合う関係は仲間同士が互いに平等で横並びの位置関係があってこそ成り立つのではないだろうか。しかし、障害のある子どもを含む集団においては浜谷 (2014)⁽¹⁸⁾が指摘するように、適切な配慮がなされずに場を同じくしただけでは育ち合いが十分確保できない状況に陥るのである。多様な子どもたちを含む集団においては、ただ場を同じくするだけでは、「してあげる・してもらう関係」になりがちで、子どもたちにとって魅力ある教え合う関係には至らない。保木井 (2015)⁽¹⁵⁾は、協同的な活動には他児への信頼や愛着があることで無意図的な教え合いが生じると述べており、その教え合いには気楽な雰囲気に関わり合いの継続として重要であるとしている。このことから違和感の“ある”共に育つ保育は、子どもが他児に教える一方向の関係と考えることができる。つまり、違和感なく共に過ごすことができる双方向に教え合う横並びの関係への接続が、関わり合いに難しさのある子どもを含む集団において必要な学びといえるだろう。

広瀬・岩田 (2017)⁽¹⁹⁾は特別な配慮を必要とする子どもが他児に受け入れられ、仲間関係を

築く過程について検討している。保育者は、特別の配慮を必要とする子どもにとって安心して過ごせるように配慮しつつ、他児がその子に関心をもてるように働きかける姿があるという。その中で、他児から見て特別の配慮を必要とする子どもが「保育者に受け入れられている子」と捉えられることが、クラスとしての受け入れやすい土壌を育むと述べている。その際、他児にとって特別の配慮を必要とする子どもを取り巻く環境がアクセスしやすいオープンな雰囲気であることが重要であるとしている。浜谷ら（2013）⁽²⁰⁾によると、インクルージョンの成否は他児が特別の支援を必要とする子どもとの関係において排除する問題にあり、排除する子ども自身が問題を抱えて支援を求めていることも多様な子どもを含めたクラス作りをする上で重要であると述べている。障害等によって特別の配慮を必要とする子どもが他児に接続しにくいといった問題だけでなく、他児にとっても接続しにくい相手として見られている場合もあるだろう。仲間同士、両者にとって有益であると感じられなければ関わり合いは続かない。特別の配慮を必要とする子どもは、他児からすると保育者による特別の配慮を受けている子どもであり、自分たちも配慮して関わるべき相手と捉えてしまうことがある。保育者による特別な配慮が障害のある子どもだけを対象としているのではなく、全ての子どものに向けた個別最適な学びとして提供していることを保育者が常に発信しているかどうかによって、他児の受け止めはずいぶん違うものになるのだろう。つまり、障害のある子どもにとっては自分への配慮のみが特別なものでないことを知る学びとなり、同時に周囲の子どもたちにとっては自分たちにも一人一人に合った特別な配慮があることを知る学びとなるのである。この学びが子ども同士の横並び関係への接続を可能にすると考える。

(2) 重症心身障害児との協働的な学びから期待できる多様性のある集団の育ち

広瀬・太田（2014）⁽²¹⁾は、障害のある子どもが活動に参加できるようになるための人的な環境因子として保育者の存在があるとし、保育者による環境アクセスへの接続援助を求めている。子どもたちが活動に対して参加可能になるよう保育者の援助が必要であり、それによって子ども同士のやり取りが生まれ、楽しさを共有できる場面に繋がる（園川，2014）⁽²²⁾。インクルーシブ保育における参加を促進する要因には、人の関わり・場所・空間の多様性があり、人の関わりでは保育者がそれぞれの子どもの参加の仕方を模索して働きかける必要がある（広瀬・太田，2014）⁽²¹⁾。つまり環境アクセスへの支援があることによって子どもたちの育ちがあると考えることができる。一方、真鍋・橋本（2017）⁽¹⁶⁾は、「通常の保育環境へのアクセスの失敗」と共に「大人による過剰な直接的援助（Hand-On-Assistance）」が肢体不自由児の社会性とパーソナリティの発達に影響を及ぼすと述べている。田中（2015）⁽¹⁰⁾も、子どものつまずきに対して敢えて関わらない行動が子どもの主体性を高めることになるという。自分一人では環境アクセスすることが難しい重症心身障害児に対して、保育者はどの程度の支援をすることが適当な塩梅となるのだろうか。このさじ加減が大変難しい。保育者による環境への接続を可能にする働きかけがなければ子ども同士の関わり合いは生まれず、直接的に関わりすぎると子どもたち同士の主体的行動につながらないのである。積極的な接続への支援と積極的な見守りと

いった背反する二つの配慮が適切に提供された時、重症心身障害児を含む多様性のある集団において関わり合い、育ち合う姿が期待できるのだろう。

田中 (2015)⁽¹⁰⁾のいう敢えて関わらない行動とは、「温かく見守る」、「幼児の行動や心の動きをつきとめて認める」ことであり、具体的に「幼児と他者の関係を理解すること」、「幼児の情動の状態とその動きを見つめること」、「幼児が自身の情動を自立的に調節しようとしているかどうかを見極め関わること」と整理している。これを重症心身障害児の視点から考えてみると、重症心身障害児が他児と関わり合う上で必要な支援は他児にアクセスできる環境調整が重要といえる。その上で、重症心身障害児と他児の関係性を理解し、関わり合い、育ち合う関係として横並びの関係の構築が必要であることはすでに述べてきた。してあげる・してもら関係ではなく、関わり合うことで互いに有益な存在として互いが理解できるような関係構築を補助していくためには、重症心身障害児がもたらす利益について他児が自分事として捉えられるように環境アクセスすることが重要になると考える。例えば、障害のない子どもたちにとって重症心身障害児の仲間と活動することで気持ちが共有できた喜びを味わえることが考えられる。古見 (2020)⁽²³⁾によると、幼児は自分と同じ好みをもつ他者と関係を構築し、その関係を維持しようとするとして述べている。また、両者の好みが同じであることを明示して伝えることにより、子ども自身が関係を構築したいと感じる動機が高まり、より自己の社会的な能力を発揮できる可能性があるとしている。このことから、同じものに関心をもっているという関係が子ども同士の関わり合いや社会性を高めることになると考えられる。一方的な関係では関係性が持続せず、育ち合いにつながらない。つまり、重症心身障害児と他児との関係性構築及び関係性持続として、多様な子どもたちに間に共通点を見つけ、それを保育者が子どもたちに伝えていくことが必要なのである。仲間同士で「楽しいよね」、「同じだね」と共感する関係を構築することによって重症心身障害児を含む多様性のある集団での協働的な学び合いが期待できる。

(3) インクルーシブ保育が目指す包摂性のある集団の姿

浜谷ら (2013)⁽²⁰⁾は、保育におけるインクルージョンとは多様なニーズをもつ子どもが共に育つ保育の場を築くことであるとし、全ての子ども意見が対等・平等に尊重される状態を「共に育つこと」であると述べている。つまり、園そのものが異なる育ちのニーズをもつ子どもたちの集合体となって生活する場であることを再認識することが必要であるとともに、インクルーシブ保育は、特別の支援を必要とする子どもを含む保育をするという考え方から脱却をする必要があると考える。そもそも園の生活は一人一人の支援ニーズに応じることが前提条件で、支援のニーズに応じる方法や支援の量、支援の場面等が子ども一人一人によって違って当然であるゆえ、特別の支援を含んだ保育ではなくインクルーシブ保育という概念を再認識する必要があるだろう。

松井 (2013)⁽²⁴⁾は保育園等の特別支援教育の現状は、より多様で困難な問題が顕在し、本来必要とされる「全ての子どもにとって嬉しい保育」が提供できていない場合があると指摘して

いる。その背景に、障害特性論に基づく支援がなされている可能性をあげ、特別支援教育の広がりに伴い保育にも流入した障害特性論からの脱却が保育の充実につながると述べている。障害による行動的・心理的特性が周囲との関係構築に少なからず影響を及ぼすと考えるため、障害特性論は子どもの行動の要因について障害固有の行動的・心理的な特性に着眼して検討する。しかし保育においては本来子ども一人一人の理解から保育を検討することが求められており、障害特性等の固有の視点で子どもをまとめて理解することは必ずしも適切でない場合があるだろう。また、松井(2013)⁽²⁴⁾は個別の指導計画で遊びを記入する際に障害特性論に傾いた「手段」としての遊びに変質してしまうことによって、保育本来がもつ個人の内的動機の変化や他者との関わりを通して流動的に変化する遊びの姿を失うとして警鐘を鳴らしている。障害特性を基に考える育ち合う保育からさらに一步前進し、子ども同士の内なる主体性を基に考える育ち合う保育を創造していく必要があるだろう。全ての子どもが包摂され、互いにアクセス可能な保育を考えていくことが今後のインクルーシブ保育の発展に寄与すると考える。

野口(2020)⁽²⁵⁾は障害のある人のコミュニケーションの困難さは、周囲の環境との相互作用の中にあるとしている。コミュニケーションの困難さは、その人の障害特性そのものではなく、本人と周りの人の中で「ズレ」が生じているからであると述べている。筆者もこの考えに強く賛同する。インクルーシブ保育において子ども同士が関わり合う際、特別の配慮を必要とする子どもが周囲の子どもに接続できるようにするだけでは保育者の支援としては物足りない。また、周囲の子どもを特別の配慮を必要とする子どもに接続できるような支援をするだけでは、してあげる関係に陥ってしまう。野口のいう本人と周りの「ズレ」があるとすれば、そのズレは何かを精査し、コミュニケーションを困難にしている段差を解消することが全ての子どもにとって環境アクセスへの補助となるのではないだろうか。全ての子どもが時間を重ねて接することによって適応し合い、互いに繋がり方が分かるようになる(野口, 2020)⁽²⁵⁾ことが包摂性のある集団の姿なのである。このことから、保育者は共に育つ場(共同の学びの場)を確保し、共に力を合わせて互いに適応し合う場(協同の学びの場)を継続的に構成していくことが重要であるといえよう。そして、関わり合いを重ねることで特別の配慮を必要とする子どもと周囲の子どもとの間に育ち合う場(協働の学びの場)が形成される。これこそが重症心身障害児を含む多様性のある集団を包摂するインクルーシブ保育の目指す姿である。

4. おわりに

これまでの保育・教育では環境に接続しにくい子どもに焦点を当て、その子どもの個の力を伸ばして接続を可能にする支援が主流であった。それを支援者の視点から個に応じた指導と位置付けてきたのである。しかし、重症心身障害児の個の力を伸ばすだけでは、周囲の子どもと共に関わり合い・育ち合う関係を継続させることは難しい。本研究では、重症心身障害児を人や環境との相互作用から考え、環境接続の失敗が重なることによる学びにくさのある子どもと捉えてきた。そのことにより重症心身障害児を含む集団において関わり合い・育ち合う関係を

継続させるには、子どもたちが横並びとなる関係、仲間同士が共感できる関係、共に適応しあう関係が必要であることが明らかになった。

学びとは自己実現の場であると考え、子どもたちの自己実現を可能にする学びには関わりたくなる環境と、生き生きとした状況が必要（河邊，2015）⁹⁾である。重症心身障害児を含む集団におけるインクルーシブ保育では、共に育つ場が全ての子どもたちにとって関わりたいと感じられる環境と、接続する仲間が互いに生き生きとしていると感じられる状況を整えることによって子どもたちの自己実現を可能にするのだろう。そのためには仲間や環境に接続できる重症心身障害児の個を育てると同時に、接続ができる集団を育てていく必要がある。互いに接続可能な状況を整えることは、環境接続が難しい重症心身障害児にとっての個別最適な学びになっているわけである。同時に接続先となる周囲の子どもにとっても居心地のよい共感できる場を作る仲間（多様な子どもたち）との接続の支えとなり、周囲の子どもにとっての個別最適な学びにもなることが共に学ぶことでの教育的価値と考えることができる。インクルーシブ保育において全ての子どもが人や環境に接続できるように支援する保育者の営みが子どもの健やかな育ちを支え、誰一人取り残すことのない持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現へとつながる。

5. 今後の課題

本研究では子ども同士の関わり合いの意義について、重症心身障害児を含む集団の視点から検討してきた。限られた報告を基にした考察であり、重症心身障害児を含む集団のインクルーシブ保育の現状について十分に検討できていたとはいえない。今後は引き続き重症心身障害児と共に育つ場での子どもの学びを丁寧に捉えつつ、社会におけるインクルージョン理念の浸透状況と重ねて検討を進めていきたい。また、本研究で見えてきた課題として、インクルーシブ保育の場に、特別支援教育の視点をそのまま持ち込むことで多様な問題が起こる可能性があることが明らかになった。保育・教育のどちらか一方を他方にそのまま流入するのではなく、全ての子どもを包摂したインクルーシブ保育とはどのような学びの在り方が望ましいのかについて検討を進めていきたい。

付記

本研究は日本学術振興会科学研究費補助金（20K02640）、桜花学園大学特別研究費による助成を受けて実施した一部である。

引用・参考文献

- (1) 文部科学省（2020）中教審答申案に向けた骨子（案）https://www.mext.go.jp/content/20200820-mxt_syoto02-000009404_4-1.pdf（2020.8.30情報取得）

- (2) 文部科学省 (2012) 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) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm (2020.8.30情報取得)
- (3) 小柳津和博・勝浦眞仁 (2018) 神経・筋疾患の子どもに必要な保育・教育支援に関する研究—保育内容及び自立活動の視点からの検討—, 桜花学園大学保育学部紀要, 17, 65-76
- (4) 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針, フレーベル館
- (5) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領, フレーベル館
- (6) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領, フレーベル館
- (7) 高畑芳美 (2017) レッスン11 子ども同士の関わりと育ち合い, 伊丹昌一編, はじめて学ぶ保育⑨ インクルーシブ保育論, 11-21, ミネルヴァ書房
- (8) 名倉一美 (2017) 5歳児の育ち合い保育実践を通して保育者が期待している効果—「社会的自己調整能力」と「集団所属感」に着目して—, 教科開発学論集, 5, 33-42
- (9) 河邊貴子 (2015) 子どもの育ち合いを保障する遊びとは何か—「遊びの状況」に着目して—, 保育学研究, 53(3), 56-65
- (10) 田中あかり (2015) 幼児のつまづき場面における幼稚園教師の「敢えて関わらない行動」の働き—幼稚園3歳児学年と4歳児学年の発達の变化に応じて—, 保育学研究, 53(3), 44-55
- (11) 勝野愛子 (2019) 接面の視点に基づく園生活での友達関係における5歳児の情動調整, 保育学研究, 57(2), 18-29
- (12) 平野麻衣子 (2014) 片付け場面における子どもの育ちの過程—両義性に着目して—, 保育学研究, 52(1), 68-79
- (13) 神長美津子 (2015) 園生活における子どもの育ち合い (総説), 保育学研究, 53(3), 4-7
- (14) Dalrymple 規子 (2018) 乳幼児の人間関係力に及ぼす保育者の関わりに関する一考察, 中部学院大学・中部学院短期大学部教育実践研究, 3(2), 179-186
- (15) 保木井啓史 (2015) 幼児の協同的な活動はどのように成立しているか—メンターシップの概念による分析—, 保育学研究, 53(3), 21-32
- (16) 真鍋健・橋本正巳 (2017) 米国幼児特殊教育における肢体不自由児の心理的・身体的特性の位置づけ—アクセスの問題から社会性・パーソナリティの問題に向けて—, 千葉大学教育学部紀要, 66(1), 327-334
- (17) 太田俊己・真鍋健・河合高鋭・横山仁雄・加藤和成・小山望 (2019) 保育にとって「特別支援教育」「療育」とは何か?—ともに育つことと特別支援教育・療育は両立するか?—, 人間環境学会紀要, 32, 59-73
- (18) 浜谷直人 (2014) インクルーシブ保育と子どもの参加を支援する巡回相談, 障害者問題研究, 42(3), 18-25
- (19) 広瀬由紀・岩田美保 (2017) 特別な配慮を要する子を含めた子どもどうしの関係性の変容過程とその要因—担任保育者への聞き取り記録からの検討—, 千葉大学教育学部研究紀要, 66(1), 105-109
- (20) 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, 51(3), 45-56
- (21) 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」—国際生活機能分類 (ICF) を活用し保育実践を考える—, 植草学園大学研究紀要, 6, 47-57
- (22) 園川緑 (2019) インクルーシブ保育における子どもどうしのつながりの場面に関する研究, 帝京平成大学紀要, 30, 151-156
- (23) 古見文一 (2019) 幼児における関係性構築動機, 発達研究, 33, 77-84

- (24) 松井剛太（2013）保育本来の遊びが障害のある子どもにもたらす意義—「障害特性論に基づく遊び」の批判的検討から—, 保育学研究, 51(3), 9-20
- (25) 野口晃菜（2020）関係性の中でおきる「コミュニケーションの障害」へのアプローチ, 私たちは関係性の中で生きている, 野口晃菜・陶貴行編, コミュニケーション支援のための6つのポイントと5つのフォーカス 発達障害のある子どもと周囲との関係性を支援する, 2-14, 中央法規

(受理日 2020年9月16日)