

# 重症心身障害児を含む集団での子どもの育ち

——インクルーシブ保育として共に育つ視点を考える——

小柳津 和 博

Growth in Group Living, Including Children with Severe Motor  
and Intellectual Disabilities

—Considering the Perspective of Growing Up Together as Inclusive Childcare—

Kazuhiro OYAIZU

## 1. はじめに

近年、共生社会の構築を目指し、インクルーシブ保育を希求する潮流となっている。共生社会構築を目指す中で、多様な実態・文化が受け入れられる時代背景も伴い、すべての子どもたちが共に育つ保育形態の模索が進んでいる。我が国の障害児保育の歴史は1970年代に始まるとされるが、当時の障害児保育は基本的に障害児の障害を軽減し、発達を促進することを目指していた。障害児保育の場が生まれたことで、保育・教育という営みの原点として発達という科学が導入され、子ども一人一人を大切にすることが実現されてきた（浜谷，2018）<sup>(1)</sup>。1980年代に入ると、統合保育という呼称で保育が語られるようになり、「障害のある子ども」と「障害のない子ども」という二項対立的にとらえられるようになった（守・若月，2021）<sup>(2)</sup>。ただ、障害児を個と見るだけでなく、所属する集団との関係でみるという視点が徐々に共有されるようになり（浜谷，2018）<sup>(1)</sup>、保育としての醸成が進んだといえる。そこから、インクルーシブ保育へ転換していくわけだが、現場の保育者にとってインクルーシブ保育の実現には高く、大きな壁があると受け止められていた。例えば山本・山根（2006）<sup>(3)</sup>では、インクルーシブ保育におけるプログラム立案の不明確さをとりあげ、課題の解消に努めることの必要性を述べている。インクルーシブ保育の研究は徐々に進み、特に現代では発達障害に関連した論考が増大してきた（野村，2018）<sup>(4)</sup>ことで幾分か課題解決が進んだと考えられている。しかしながら、肢体不自由や病気の子どもたちを対象としたインクルーシブ保育に関する議論は十分とはいえない（小柳津，2020）<sup>(5)</sup>。特に肢体不自由と知的障害を併せ有する重症心身障害児においては、発達の個別性から児童発達支援事業所など療育の場を通して彼らの育ちが支えられてきた経緯があり、地域の保育所等にインクルージョンされにくかった。そのような中、令和4年11月30日、児童福祉施設の設備及び運営等に関する基準等の一部を改正する省令（令和4年厚生労働省第159号）が公布され、令和5年4月1日より施行されることとなった。それに伴い、

令和4年12月26日には「保育所等におけるインクルーシブ保育に関する留意事項等について」(厚生労働省子ども家庭局保育課ら, 2022)<sup>(6)</sup>が発出され、保育と児童発達支援事業との併設・交流などを基にしたインクルーシブ保育の推進が図られているところである。療育の場を中心に育ちを支えられてきた障害の重い子どもたちも共生社会の中で育つことへの追い風が吹いており、重症心身障害児を含む集団の保育について議論を深めておくことが必要不可欠であると考ええる。本稿では、浜谷の論考(2018)<sup>(1)</sup>、(2005)<sup>(7)</sup>を基に重症心身障害児を含む集団のインクルーシブ保育としてすべての子どもたちが共に育つ上で必要な視点について整理することを試みる。

## 2. 集団の保育における育ち

我が国では、一斉活動などに象徴される通り、集団的な活動を中心に子どもの育ちを考えた保育展開がなされてきた。浜谷(2018)<sup>(1)</sup>によると、統合保育時代における多くの実践は、健常児集団の保育活動を前提に、障害児の発達や特徴に応じて保育を工夫したり、特別な配慮が付加されたりし、健常児集団の活動に障害児を導き入れようとした。このような保育では形式的に障害児が健常児集団の場に共に居るだけになっており、障害児にとっては放置されたり、不本意な活動を強制されたりしたと指摘する。これらを一種の「同化的排除」が生じた状態であるという。

この浜谷の指摘について、重症心身障害児を含む集団に置き換えて考えることとする。障害のない子どもを中心とする集団を前提にして重症心身障害児を導き入れた場合、保育者は障害のない子ども(他児)の育ちを中心課題に置くことになる。そこに統合された重症心身障害児へは、発達に応じた保育を工夫し、特別の支援を追加することになる。このような場合、形式的には同じ場で育つことができるように見えるが、重症心身障害児がその集団にとってお客さん状態に陥る危険性については理解しておかなければならない。統合された重症心身障害児に対して他児が配慮したり、お手伝いしたりすることによって共に学ぶ関係を創ろうと保育者は集団に働きかけを求めてしまう可能性がある。他児が一方的に障害児への配慮をし続ける統合された状況では、継続的に共に育つ関係の構築には至らないだろう。片方だけが支援をされ、利益を享受され続ける関係は継続しないのである。筆者は、双方向にメリットを提供し合う集団として横並びの関係づくりを目指すことの重要性を唱えてきた(小柳津, 2020)<sup>(5)</sup>。共に過ごすことによって、すべての子どもたちにとって育ちの利益が生じるような集団を構成することがインクルーシブ保育としての共生につながるであろう。

統合された集団について、浜谷(2018)<sup>(1)</sup>は、保育者の同質性重視の傾向が課題になることも指摘している。障害のない他児を中心とする集団への障害児の統合では、保育者が提示する見本が正解として示され、子どもたちは同じようにすることを要求・期待される。「同じ」になることが良いとする同質性を前提にし、「同じ」を価値とすることは集団においては序列と排除が生じることを免れないという。たしかに、保育者から正解や見本が提示された場合、「正

解と同じところに至るまでの速さ」、「正解との類似性の高さ」を競う雰囲気が生まれかねない。ここで重症心身障害児を含む集団に置き換えて考えてみると、浜谷の指摘とはまた違った見方ができる。

重症心身障害児は肢体不自由と知的障害など複数の障害を併せ有する子どもたちである。そもそも障害のない他児とでは、保育者が提示する同じ見本を一つのゴール（正解）として設定することが難しい実態の子どもたちである。重症心身障害児が集団に含まれている場合、同じ活動に取り組む中で当然保育者は重症心身障害児に個別の見本や正解を示すことになるだろう。つまり同じ主題となる活動の中において個別の目標を設定するということである。この同じ主題の中に個別の目標設定があるかどうかがすべての子どもたちにとって共に学ぶための集団作りとして重要になると考える。浜谷の指摘は、同質性を求めやすい実態の子どもたちが統合された場合に起こりうる可能性として指摘しているともいえる。共に育つ場で集団を構成する子どもとして、もともと実態が違う子どもの存在があった場合、その子たちの存在を前提として、障害の種類や程度に関わらず個別の目標設定が行われるであろう。すなわち子ども一人一人が違うことに保育者が価値を置き、同じ主題の中で個別に配慮する保育を子どもたちに提供していく必要がある。そうすることで、集団の保育がすべての子どもたちにとっての育ちにつながるであろう。

### 3. 多様性を前提とした保育における育ち

集団の保育という視点から子どもの育ちを考えてきたが、共生としての育ちを得られる個別に配慮された集団とはいかなるものであろうか。インクルーシブ保育では、多様性を前提としてすべての子どもの多様性がいきる保育を創造するものである。多様性を価値とするという意味で、すべての子どもが排除されることなく意見を表明して活動に参加できる保育であると浜谷（2018）<sup>(1)</sup>は述べている。つまりインクルーシブ保育において求められる保育の創造には、多様性を前提とした「活動」と、多様な子どもたちが「参加」できる環境の工夫が求められるといえよう。多様性を前提とした「活動」とは何か、多様なすべての子どもたちが「参加」できる環境とはどのようなものかを探ることが、インクルーシブ保育を実現する個別に配慮された集団の鍵となるのではないだろうか。

保育者は子どもたちに「できた」ことを評価する（ほめる）上で、多様性に価値を置いた評価（ほめ）を伝える必要がある。つまり、見本・正解への類似性や到達速度に対する「できた」で評価するのではなく、保育者が事前に立てた明確な一人一人の目標への達成度・過程への取り組み方で「できた」を伝えなくてはならない。一人一人のゴールやプロセスにこそ多様性を担保する必要があるだろう。筆者は、円滑な保育活動を進める上での支障となる可能性がある子どもの行動に対して保育者は「（その子が）気になる」という感情が起こりうることを述べてきた（小柳津，2018）<sup>(8)</sup>。換言すると、集団としてのまとまったゴール（集団として到達度）やプロセス（ゴールに向かうための集団としての進行速度・方向性）を同質にしてしまう保育

者自身の計画によって、そこから外れやすい子どもに対する保育者の負の感情が生起し、状態によっては序列や排除の感情へとつながる恐れすらある。これが就学前施設の保育から学校教育に移行した途端に多くの子どもたちにおいてインクルージョンの成立が難しくなると捉えられる要素の一つなのだろう。小学校以降の学校教育においては、教科学習を進めるうえで教科書が存在し、授業の中で教科書に基づく見本・手本が教師から示され、一つの正解に到達することを求められる展開が中心となる。一つの正解に到達することだけを価値として学びを進めた場合、その子らに対しては画一的な目標に対しての評価がなされる。つまり、結果として「見本・手本通りにできなかった」、「学年としての目標に到達しなかった」という視点で実態把握をされる子どもが出てくる。そのときに、教科書で同質的に示される到達度だけをもって学びの成果とみなすだけでは、共生による育ちの価値を感じることは難しいだろう。一方、保育では遊びや生活を基盤に子どもの育ちを支える取り組みが中心であることから、教科学習のような明確な一つの正解よりも「多様性のあるできた」を想定しやすい。子どもたちにとっては「友達と一緒にできたことがうれしい」、「友達がいたから新しい遊び方を見つけられた」といった価値を感じやすい。保育者としても遊びや生活における子どもの多様な姿を認めやすい構造にもあるだろう。特に重症心身障害児を含む集団においては個別の目標の設定が重要になるため、多様な成功を認める必要がある。多様な成功を認めるためには一人一人の子どもの「今」を正しく保育者が把握できるかが鍵となるだろう。重症心身障害児を含む集団においては、保育者は一人一人の子どもの「今の姿」をつぶさに観察し、常に子どもの実態把握を繰り返す必要がある。重症心身障害児の育ちはゆっくりであり、変化が小さい場合も少なくない。すべての子どもの細かな今の姿を保育者が捉えられているかによって保育活動を通した「以前に把握した姿」と、その後の「真なる今の姿」の違いを見出すことにつながる。その違いこそが多様性を前提とした集団によるすべての子どもたちの育ちの証になるのだろう。

#### 4. 活動への参加における育ち

多様性を前提とした集団において、子どもたちの育ちの証である今の姿は、保育活動を通して保育者によって把握されることを述べてきた。活動における育ちの姿は、その集団においてすべての子どもたちが互いに利益を享受し合い、一人一人の存在が正当に位置づいているかによって大きく変わるだろう。多様性を前提とした保育において、子どもたちにとっての正当な位置づけとはどのような姿なのだろうか。

浜谷 (2005)<sup>(7)</sup>は保育場面で子どもが集団と行動を共にしていれば保育に「参加」しているとみなされる傾向があるとしている。参加の状態を提示することは、行動を共にする、場面を共有するという意味での統合に加えて、その場面での子どもの意思や気持ちなどを考慮すること、その場面の前後の文脈、他の子どもとの関係のあり方などを考慮して判断する必要がある、子どもの意思表明権が平等に尊重されているかどうか、包含・排除の判断基準になるという。参加の状態は「統合・分離」の軸と、「包摂・排除」の軸の2軸によって規定されるとし、保

育の参加状態をアセスメントする指標として「障害児の側から見た参加状態の定義」を表にまとめて示している。

浜谷（2005）<sup>(7)</sup>が示す表を基に、本稿で述べてきた重症心身障害児を含む集団としての育ちに必要な視点を踏まえて一部改変したものを表1として示す（下線は改変部分）。

表1 重症心身障害児の視点から見た参加状態

	統合 (integration) 子どもが場を共有して共に行動する。子ども間のコミュニケーション手段として保育者の <u>介在</u> が確保されている。 <u>重症心身障害児</u> と他の子どもの行動は相互に影響を及ぼす。		分離 (segregation) <u>重症心身障害児</u> と他の子どもが別の場で生活する。
	A 参加 (participation)		B 共存・独立 (coexistence)
	A1 共同 (corporation) <u>重症心身障害児</u> を含めたすべての子どもが共に生活できるよう生活のあり方を創造し（環境接統の個別配慮など）、どの子どもも意欲的に活動している。	A2 共生 (symbiosis) <u>重症心身障害児</u> を含めたすべての子どもが自然に生活を営み、相互に関心を持ち肯定的な影響を与えている。（ <u>互いに利益を享受する横並びの関係がある</u> ）	<u>重症心身障害児</u> と他の子どもたちは、別の場で生活することを選択し、それぞれに意欲的に活動している。 <u>交流等を通して互いを知ることでお互いに関心を持つと同時に、お互いの行動に肯定的な影響を与える。</u>
排除 (exclusion) 特定の子どもの意見や立場だけが尊重されて子どもたちの生活のあり方が決定される。 <u>重症心身障害児</u> の意見は尊重されない。	C 投げ入れ (dumping) <u>重症心身障害児</u> は、他の子どもが選択した生活の場にいる。		D 隔離・孤立 (isolation) <u>重症心身障害児</u> と他の子どもたちは、それぞれ別の場で生活する。 <u>お互いに無関心であり、ときには意図せずにお互いの行動によって社会の中での序列が生じる。</u>
	C1 適応・同化 (adaptation) <u>重症心身障害児</u> は、他の子どもたちの活動と同様な行動を強制させられる（保育活動において <u>主題・内容だけが同じで、参加に必要な環境接統の個別配慮が提供されず、集団においてお客さん状態になる</u> ）。	C2 放置・放任 (neglect) <u>重症心身障害児</u> の行動は他の子どもから関心を持たれない（保育活動において <u>他児と別の主題・内容が提供される</u> ）。	

※浜谷（2005）<sup>(7)</sup>を基に一部改変

重症心身障害児を含む集団において、子どもたちが活動に参加（A）する上では、一人一人の目標に応じた環境接統の配慮を行い、活動に接統できる状態を創造する必要があるだろう（A1：共同）。また、特定の誰かのみが一方的に支援し続けるのではなく、互いに利益を享受できる横並びの関係である必要があろう（A2：共生）。個人の意見が尊重された選択を基にして別の場で過ごし、交流等において互いを知る機会を通して互いの行動に影響をもたせる（B：共存・独立）ことも社会という広い意味では共に育つことになるといえよう。一方では浜谷



(2005)<sup>(7)</sup>が指摘するように、言語能力が発達していない障害児を含む集団において、障害児に意見があることさえ考慮されず多数派となる他児の意向だけで活動内容が決められることで投げ入れ状態 (C) になる。肢体不自由と知的障害を併せ有し、重い障害のある重症心身障害児は、自分の思いを発信する力も小さい場合が少なくない。そのため、子どもの意見が引き出されず、意見が尊重された保育が行われないことがある。障害のない他児の発達を基盤に一つのゴールで示された保育が展開された場合、重症心身障害児は「多様性のあるできた」が認められにくい。他児と同じ活動内容や学びの主題が提供されるため、参加に必要な個別配慮がなく、いわばお客さん状態でその場にいただけとなる場合がある (C1: 適応・同化)。場合によっては、重症心身障害児は他児と同じ主題・テーマの活動への参加は難しいと判断され、取り組み始めから別のテーマ・主題が提供され、ただ場を同じくするだけの状態 (C2: 放置・放任) になる場合もある。別の場で過ごすだけでなく、交流の機会もなく互いに無関心のまま育つ子どもたちにおいては、時によっては社会の中での序列の感情を生み出しかねない (D: 隔離・孤立) だろう。重症心身障害児を含む集団では、活動への参加状態によって子どもの育ちの状況が変わることが考えられる。よりよい育ちへとつながる活動への参加を考えた場合、すべての子どもの意思が尊重され、すべての子どもたちが共生社会構築へと結び付く影響を互いに与え合えるような関係づくりが求められる。そのためには集団をつくる保育者の存在が欠かせないのである。

## 5. おわりに (重症心身障害児を含む集団の子どもたちが共に育つための保育者の役割)

広瀬・太田 (2014)<sup>(9)</sup>では、子どもが活動に参加する促進因子として、子どもの選択を許容できる保育展開および、人・場所・空間の多様性をあげている。また、保育者が子どもそれぞれの参加の仕方を模索する態度や、子どもの気持ちを汲んだ一貫した関わりが、子どもの活動への参加促進因子となっているという。換言すると、多様な人やモノ、場などが存在するような物的環境を調整することが重要といえる。これを担うのが、多様な子どもたちにとって自らの意思や選択が尊重されるような関わり手 (保育者) の存在であり、子どもたちが環境に接続できるような配慮のできる人的環境の調整が重要になるのである。

浜谷 (2005)<sup>(7)</sup>、浜谷・江藤 (2015)<sup>(10)</sup>は、子どもが主体的に行動を切り替えることも参加状態として含意する必要があると述べている。その際には保育者の言葉がけが重要で、子どもの現在を見ながら、同時にこれまでの子どもの過去の活動を敏感に感じとり、タイミングよく伝えることが重要であるという。つまり、子どもがやりたいと思っていない活動 (生活の流れに乗る必要がある場面) においても、その後にある楽しみや活動に対して期待感をもって取り組めるよう集団の中に保育者が介在し、タイミングよく言葉がけをすることが求められるのである。保育者の介在を得て生活の流れに乗ることも参加であり、共に過ごす中での育ちの一つであるといえる。下里 (2021)<sup>(11)</sup>は、子どもたちが重症心身障害児 (原文では重度重複障害児)

を仲間として受け入れるために、保育者が障害児に対しては思いを代弁すること、他児に対しては障害児への対応を認めたり、注意したり、共感したりするなど子どもの疑問に答えること、それらを瞬時の判断で適切に対応することが重要であるとしている。つまり保育者は、重症心身障害児を含む集団において適切な言葉がけによって多様な子ども同士の関係を結ぶといった重要な役割があるといえる。岡澤（2022）<sup>(12)</sup>は、重症心身障害児と関わり手である支援者との間には注意やイメージを含む内的活動（内的に思い描いている活動）が共有されると述べている。内的活動の共有には行動・時間・空間を同じにすると共に、相手の活動を読み取ること、読み取りに基づいた関わり合いを重ねること、その読み取りの妥当性を絶えず検討を重ねる相互行為があることが必要であるという。岡澤の論について、重症心身障害児を含む集団の保育場面に置き換えて考えると、共に保育に参加する周囲の子どもにも同様の相互行為が起きると考えられる。重症心身障害児に対する関わり手となる周囲の子どもたちは、まずは多様な子どもたちが行動・時間・空間を同じにすることで、自分以外の他者の思いを感じ取ろうとする場面が生じる。しかしながら発信する力が小さい重症心身障害児の場合、周囲の子どもたちが障害児の思いを丸ごと受信することは難しい。そこで子どもたちの相互行為をより確かなものにするために、保育者の介在が重要となる。保育者の介在を得ることによって、多様な子どもたちが互いの思いについて理解する幅が広がり、理解に基づいた応答の繰り返しが起こることによって内的活動の共有が進むのである。その結果、「友達と一緒にできた」、「友達と一緒にだから楽しかった」という実感へと移行すると考えられる。つまり、インクルーシブ保育の場面で保育者は、障害児・周囲の子ども両者の思いをできるだけ的確に把握し、わかりやすい内容・形に微修正をしながら伝えることによって両者の内的活動共有を深められる役割があると考えられる。この役割を担う保育者の存在があることによって、重症心身障害児を含む集団ですべての子どもが共に育つのである。

## 6. 今後の課題

本稿では重症心身障害児を含む集団における子どもの育ちについて、浜田らの論考を中心に整理を進めてきた。多様な子どもたちが過ごす場では当然子どもの育ちの姿も多様であり、多様な育ちを認める保育者の役割も多様である。本稿は限られた情報を整理したものであり、十分に重症心身障害児を含む集団の子どもたちの育ちを検討できているわけではない。今後も引き続き、多様な子どもたちが共に過ごすことによる育ちの様相について検討を深めていく必要がある。

## 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) 浜谷直人 (2018) 統合保育からインクルーシブ保育の時代へ. 人文学報, 教育学, 53, 1-45.
- (2) 守巧・若月芳浩 (2021) 中堅教諭・熟練教諭が捉えるインクルーシブ保育について—フォーカスグループインタビューの調査から—. こども教育宝仙大学紀要, 12, 29-36.
- (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) 野村朋 (2018) 「気になる子」の保育研究の歴史的変遷と今日的課題. 保育学研究, 56(3), 70-80.
- (5) 小柳津和博 (2020) 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—. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 22, 27-37.
- (6) 厚生労働省子ども家庭局保育課・厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部障害福祉課 (2022) 保育所等におけるインクルーシブ保育に関する留意事項等について.
- (7) 浜谷直人 (2005) 統合保育における障害児の参加状態のアセスメント. 人文学報, 教育学, 40, 17-30.
- (8) 小柳津和博 (2018) 特別な支援を必要とする子どもの理解と対応に関する研究—保育所に在籍する子どもの行動に着目して—. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 18, 13-23.
- (9) 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.
- (10) 浜谷直人・江藤咲愛 (2015) 保育における場面の切り替えと片づけの構造. 人文学報, 教育学, 50, 53-64.
- (11) 下里里枝 (2021) 重度の障害のある子どもと共に育ちあう保育—保育内容の領域「人間関係」に着目して—. 教育総合研究叢書, 13, 129-136.
- (12) 岡澤慎一 (2022) 重症心身障害児例との相互行為における共同性の諸相. 宇都宮大学教育学部研究紀要, 72, 465-478.

(受理日 2023年1月5日)