

## インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成と課題

### Training and development of a nursery teacher for Inclusive Education and Childcare and issues

鈴木 晴子

Haruko SUZUKI

山田 陽子

Youko YAMADA

潮谷 恵美

Emi SHIOTANI

権 明愛

Ming-ai QUAN

#### 要旨

我々は保育教育の場がインクルーシブ保育へ転換していく将来像を見据え、保育者養成課程における障害のある子どもの支援に関する授業内容の充実を図ることを目的として、2012年から継続的に研究を行っている。今回は、縦断研究の研究対象者が保育教育の場の現職保育者となり、障害のある子どもとない子どもが共に保育教育の場で過ごすことへの考えと障害のある子どもの保育に対する考えの2点について、インタビュー調査を行った。この結果に基づいて、インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成と課題について検証することを目的としている。障害のある子どもの保育に対する考え方については養成期と育成期で比較し、障害のある子どもとない子どもが共に保育教育の場で過ごすことへの考えについては現職保育者1年目での考えから検証した。保育者としての専門性の向上を進めていると捉えられたこととして、具体的な子どもの姿とその子どもの最善の利益を念頭にした保育の振り返りがあった。また、自己研鑽を続けようとする中に「子どもの幸せ」に向かって職責を果たしている自覚も語られていた。現職保育者1年目で、保育者としての専門性の向上に向かう自己成長を進めているが、このことを当事者は気づいていない可能性が示唆され、保育者自身が自己成長を認識しながら、保育を進めていけるような環境を用意することも、保育者を支える仕組みとなることが考察された。

保育者は常にプロフェッショナルディベロップメントの過程にある。養成期のみならず、育成期になってからも一層、知識を蓄え、実践し、自らの保育行動を振り返っていく。引き続き、現職保育者としての成長と課題を整理し、養成期の成長と課題も研究対象群を拡大して検証を進めていきたい。そして、プロフェッショナルディベロップメントを支える仕組みの構築や養成期と育成期の接続の検証に向かいたい。

## 1. はじめに

現在、日本はインクルーシブ保育教育へ進んでいる。文化的・社会的・経済的困難な特別なニーズを持つ子どももそうでない子どもも共に過ごす社会への模索が進む中、保育教育の場、保育者はこの転換過程の中で保育実践をしている。特に、「障害のある子ども」と「障害のない子ども」という二次元的に言われてきた統合保育からインクルーシブ保育への転換は、ただ様々な子どもが共に過ごすということの意味しているのではなく、合理的配慮に基づいて適切なかかわりの提供も保障されることを意味している。このことは、新幼稚園教育要領（2017）<sup>1)</sup>の幼稚園教育の基本として「幼児の生活経験がそれぞれに異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。」とされ、特別な配慮を必要とする幼児への指導には「障害のある幼児などへの指導に当たっては、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。」と海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児の幼稚園生活への適応について記されている。集団の中での生活のみならず、子ども一人一人に応じたかかわりや方法をとることが強調されている。新保育所保育指針（2017）<sup>2)</sup>、新幼保連携型認定こども園教育・保育要領（2017）<sup>3)</sup>も同様である。

こういった現状と変化を迎える保育教育の場において、保育者は人的環境であり、保育者を支えることもインクルーシブ保育の実現に向かう一端である。では、保育者の現状と保育者を支える仕組みはどうなっているのか。

新保育所保育指針（2017）には、保育所職員に求められる専門性として「子どもの最善の利益を考慮し、人権に配慮した保育を行うために、職員一人一人の倫理観、人間性並びに保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚が基盤となる。」としている。保育と人権について、有馬（2015）<sup>4)</sup>は、保育対象としての乳幼児の特性を考えると、保育において人権に対する理解を持つことは職責を果たすために根源的に必要なことであると、保育者養成課程において人権意識を育む必要性を述べている。また、林（2016）<sup>5)</sup>は、東京都足立区教育委員会主催の公私立全ての乳幼児保育・教育施設の保育者を対象とした人権研修を通し、保育者が乳幼児の人権を守るということは、一人一人を大切に、一人一人に豊かな育ちを促すこと、すなわち、それぞれの発達の時期に応じた相応しい保育・教育が保障されることであることを伝えていると報告している。つまり、子ども理解と適切なかかわり、この実践に対する自らの保育行動を振り返り、よりよい保育に心がけることが保育者には求められている。山本・山根（2006）<sup>6)</sup>はインクルーシブ保育の実践に必要とされる保育者の知識と技術として、一人一人の子どもや保護者のもつニーズに応じていくための専門的知識や技術をもつことが必要であり、保育現場が養成機関に望む教育内容として障害児特有の発達特徴、親や家族への支援、障害児への特別な保育技能が挙げられていることも報告している。新保育所保育指針（2017）に「倫理観に裏付けされた専門的知識、技能及び判断をもって」とあるように、保育者の専門性としての知識と技能の習得は欠かせないことである。養成機関で育むことと現職保育者となって育むこととはあるだろうが、それぞれで習得する内容を整理することで、インクルーシブ保育に向かう保育者の養成・育成がより進めていけると考える。

## 2. 縦断研究の進捗と本研究の目的

以上のような背景から、保育教育の場がインクルーシブ保育へ転換していく将来像を見据え、保育者養成課程における障害のある子どもの支援に関する授業内容の充実を図ることを目的として、2012年から継続的に研究を行っている。研究は大きく2つの視点で進行してきた。1つ目は障害のある子どもとの出会いの実態を把握すること、2つ目は学年進行に基づいた学生の成長と課題を明らかにすることであり、養成期である保育学生の現状を把握し、育成期となる現職保育者の保育の専門性の向上につなげることを目的に進めてきた。今回は、研究対象者が現職保育者となったことにより、現職保育者としての成長と課題を整理し、プロフェッショナルディベロップメントを支える仕組みの構築や養成期と育成期の接続の検証へと進めている。

1つ目の障害のある子どもとの出会いの実態としては、2012年度から一貫して、大学入学前に養成課程入学者全体の約8割は出会い経験を持っていることが明らかになっている。その多くが、学校内で共に過ごしているのがほとんどであった（鈴木他, 2013<sup>7)</sup>; 2014<sup>8)</sup>）。2つ目の学年進行に基づいた学生の成長と課題の整理では、障害のある子どもの保育に対する思いや考えに対する自由回答を検討資料として考察してきた。大学1年生では「環境」「保育上の留意点」「保育における障害の認識」「差別・偏見」「将来的展望」の5つの視点が障害のある子どもの保育を考える際に浮かび上がってきた（鈴木他, 2014）。大学3年生になると、「環境」「保育上の留意点」の2つの視点になった（権他, 2015<sup>9)</sup>）。例えば、「環境」として、障害のある子どもを受け入れられる園内環境を整える必要があることを考え、「保育上の留意点」として障害のある子どもにとっての必要なかわりの提供に加えて、子ども同士の関係への支援を考えていた。大学4年生では、鈴木他 (2016)<sup>10)</sup> において、保育者養成校を卒業する頃には、障害のある子どもとない子どもが共に過ごす場所として望ましい場所になることを目指したいとしつつ、子どもに応じたかわりを考える際には、集団生活を前提に考えていることが明らかになった。また、障害のある子どもに携わることは予想していても、具体的な保育の展開やかわり、子ども理解、障害のある子どもに対する障害のない子どもとの関係形成の捉え方、進め方が課題として整理された。

このように、大学1年生と大学4年生では障害のある子どもの保育に対する考えが変化していることがわかった。では、現職保育者1年目ではどうだろうか。本研究では障害のある子どもの保育に対する思いや考えの変化を大学3年生から現職保育者1年目の3年間の比較で検証し、障害のある子どもの保育に携わることにに対するイメージは現職保育者1年目となってどのように捉えるようになったのかに注目していく。

本研究では、障害のある子どもとない子どもが共に保育教育の場で過ごすことへの考えと障害のある子どもの保育に対する考えの2点について、現職1年目の保育者がどのように捉えているのか現状と課題を明らかにし、インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成と課題について検証したい。

## 3. 研究の方法

### (1) 研究対象者

本研究では、2013年度に実施したアンケート調査の研究対象で、追跡研究に協力した了承を得た保育者養成課程の卒業生8名のうち、本インタビュー調査への研究協力の了承が得られた6名を対象とした。

2017年9月現在、保育所や幼稚園で現職保育者として勤務している。

## (2) 調査方法

現職保育者1年目にあたる2017年2月から3月に1名当たり約60分程度の時間でインタビュー調査を実施した。なお、インタビューはインタビューガイドに沿って実施し、その回答をICレコーダーに音声録音し、逐語を起こした。インタビューアーは障害のある子どもや成人について学び、現場経験があり、またインタビューに慣れている者で実施した。

## (3) 調査項目

インタビュー項目は以下の4項目とし、半構造化面接で実施した。

項目Ⅰ：大学入学後の障害のある子ども及び大人との出会い、項目Ⅱ：障害のある子どもの保育・教育に関する意識の変容について、項目Ⅲ：障害観の変容について、項目Ⅳ：障害のある子どもの保育についてである。

本稿では、項目Ⅱの②「保育所や幼稚園で障害のある子どもを受け入れる（統合保育）場合、誰にとって意味があると思うか。その考えは、社会人になって変わったと思うか」、項目Ⅳの③「障害のある子どもの保育についての考え方」の2つの質問の回答について分析を行う。

## (4) 分析方法

項目Ⅱの②「保育所や幼稚園で障害のある子どもを受け入れる（統合保育）場合、誰にとって意味があると思うか。その考えは、社会人になって変わったと思うか。」は2016年度の回答について自由回答を質的分析した。項目Ⅳの③障害のある子どもの保育についての考え方は大学3年生から現職保育者1年目の3年間を対象とし、表1に示した保育者養成課程在籍期間中の障害のある子どもの保育に対する思いや考えのコード化（鈴木他、2016）を基に分析した。このコードは、障害のある子どもも含めた保育実践に対して保育者の成長過程を整理することを目的に作成してきた。引き続き、研究対象者の変化を分析し、これまでのコードとの参照と新たな内容に対するコード化の作業を進めることとした。

表1. 養成期の障害のある子どもの保育に対する考えのコード化（鈴木他、2016）

障害のある子どもの保育に対する考え方の分類とその内容		コード化
○環境 ・ 社会生活 ・ 保育・教育	障害の有無にかかわらず共に生活しやすい社会 障害の有無にかかわらず共に過ごす場 障害程度を考慮した保育・教育の場	環境-1-1 環境-2-1 環境-2-2
○保育上の留意点 ・ 子ども支援 ・ 保護者支援	子どもにとって必要なかかわりの提供 子ども同士の関係への支援 集団生活を意識した保育 保護者に対する助言・指導	保育上の留意点-1-1 保育上の留意点-1-2 保育上の留意点-1-3 保育上の留意点-2-1
○保育における障害の認識 ・ 個性 ・ ニーズがある	障害を個性とする 支援は要するが、障害と意識しない	障害の認識-1 障害の認識-2
○差別・偏見 ・ 差別偏見がある ・ 差別偏見の排除	差別偏見があるという認識 差別偏見を取り除くことが望ましいという認識	差別・偏見-1 差別・偏見-2
○将来的展望	今後のかかわりに向けた心構え クラス運営の想像と課題の推測 正しい障害理解につながる場	将来的展望-1 将来的展望-2 将来的展望-3



## (5) 倫理的配慮

調査のすべての過程において研究対象者の人権およびプライバシーの保護に配慮しており、学内の研究倫理委員会の承認を得た（受付番号2016-027）。本論文においても調査対象者の名前が特定できないように配慮をした。

## 4. 障害のある子どもの保育についての考え方に関するまとめ

### (1) 大学3年生から現職1年目の語りの内容と育成期のコード化の試み

障害のある子どもの保育についての考えを聞くにあたり、「あなたの今の障害のある子どもの保育についての考えを教えてください。あなたの考えを自由に述べてください」と問うた。

一人一人の経過をまとめていく。尚、Bは大学3年生、Gは大学4年生での研究協力の同意がなく実施していないが、その他4名は大学3年次から現職1年目の3年間の語りをまとめた。

Aは、大学3年生の時点で障害の有無にとられない保育に関心を寄せていた。大学4年生では、保育の中で障害のない子どもから障害のある子どもについて「どうして?」と聞かれるときがくるだろうと語っていた。現職保育者となり、Aが障害のある子どもに個別のかかわりをしていると、その保育行動を真似て障害のない子どもが障害のある子どもにかかわっていく姿を目の当たりにした。この障害のない子どもたちのかかわりを進める姿から、自らの行為を見つめ直し、子どもの手本となる保育者の動きを想定することが求められることに気付いていった。障害のない子どもに障害のある子どものことをどのように伝えていくのが一番難しいと振り返っている。徐々に障害のない子どもが障害のある子どもに働きかけていく姿、相手の立場に立って理解していこうとする姿を目の当たりにし、また、障害のある子どもが障害のない子どもに関心を持ったり、関わろうとする姿も確認し、こういった子ども同士の関係性が深化していくことに感動したと語っている。

Bは、実習体験から障害のある子どもとない子どもがお互いに受け入れられるような環境作りと保護者の力になりたいと大学4年生では語っている。現職保育者となり、障害の有無を見極めることも含めた、子どもの成長発達に応じた発達評価をする力の必要性を感じ、今後のかかわりに向けた心構えを語っている。また、障害のある子どもが保育の場で過ごすことの難しさを語りながら、障害のある子どもの成長にふれ嬉しいという気持ちが湧いてくることも語っている。

Cは、大学3年生の時には、幼稚園や保育所等で過ごす障害程度の子どもの場合、障害のある子どもとない子どもは一緒に過ごしたほうが良いと語っていた。大学4年生になると、もしかかわることがあれば、障害について理解しながら子ども自身について理解を進め信頼関係を作っていきたいと語った。現職保育者となり、障害の有無に身構えることなく子どもにあったかかわりを大切にしていきたいとし、かかわりの中で信頼関係が築かれていくことを実感し、嬉しいという気持ちも抱いている。障害のある子どもに実際に関わることで、やりとりとそこに伴う自分自身の気持ちの変化を体感し、自身の変化があったことを振り返る語りも確認された。

Dは、大学3年生から障害のある子どもとない子どもが共に過ごすことの意味について触れ、大学4年生では、共に過ごすことによって正しい障害理解につながる場となる可能性を語った。現職保育者となり、園の保育方針や保育実践から、子どもにとっての必要なかかわりの提供の重要性とそれを職員間で情報共有しておく重要性を語るようになった。

Fは、大学3年生では障害のある子どもへのかかわりとクラス運営に両立に強い不安をもち、障害に

ついて専門分野ではないということも触れていた。大学4年生になると、その子どもの可能性を引き出す保育をしたいと語り、障害のある子どもの可能性を伸ばしたいと語るようになった。現職保育者となり、障害のある子どもとの約1年間のかかわりとその間にあった成長を振り返り、その成長への喜びを語ると共に、もっと成長をみていたいと語るようになった。

Gは、大学3年生では、実習で見た保育者の子ども同士の関係への支援に対して憧れを抱き、保育者の社会から求められる役割と期待を語っていた。現職保育者となり、子どもが色々な子どもと関わる重要性と、約1年間の保育実践を踏まえ、障害のある子どもが保育の場にいる場合には、それ相応の環境を整えることが必要なるという考えを語った。

以上のことを踏まえると、現職保育者1年目の語りから、障害のある子どもが成長する事実や子ども同士の関係性の深化に気づき、集団生活及び保育者間での情報共有の必要性等の保育に求められる留意点が語られるようになった。また、個々の子どもの理解を進めるために、適切な発達評価の力を習得したいという考えや自らが保育実践を通して成長した感触を語るものもあった。よって、養成期の障害のある子どもの保育に対する考え（鈴木他、2016）の再コード化を試みた。障害のある子どもの保育に対する考え方の大分類として『子ども理解』『自己成長』が加わるようになった。また、大分類の内容については、子ども理解として『子どもの発見』『子どもの成長』を加え、保育上の留意点の子ども支援に『職員間の情報共有』、自己成長には『自己成長への気づき』が加わった。さらに、大分類の『環境』にある『社会生活』と将来的展望にある『正しい障害理解につながる場』には関連性があり、『将来的

表2. 育成期の障害のある子どもの保育に対する考えのコード化

障害のある子どもの保育に対する考え方の分類とその内容	コード化
○子ども理解(*) ・子どもの発見(*)  子どもから子どもに働きかける(*) 子どもが子どもを理解する(*) ・子どもの成長(*)  障害のある子どもの成長に対する喜び(*)	子ども理解-1-1(*) 子ども理解-1-2(*) 子ども理解-2-1(*)
○環境 ・社会生活  障害の有無にかかわらず共に生活しやすい社会 ・保育・教育  障害の有無にかかわらず共に過ごす場 障害程度を考慮した保育・教育の場	環境-1-1 環境-2-1 環境-2-2
○保育上の留意点 ・子ども支援  子どもにとって必要なかかわりの提供 子ども同士の関係への支援 集団生活を意識した保育 職員間の情報共有(*) ・保護者支援  保護者に対する助言・指導	保育上の留意点-1-1 保育上の留意点-1-2 保育上の留意点-1-3 保育上の留意点-1-4 保育上の留意点-2-1
○差別・偏見 ・差別偏見がある  差別偏見があるという認識 ・差別偏見の排除  差別偏見を取り除くことが望ましいという認識	差別・偏見-1 差別・偏見-2
○将来的展望 ・保育(**)  今後のかかわりに向けた心構え クラス運営の想像と課題の推測 ・社会生活(**)  正しい障害理解につながる場	将来的展望-1-1 将来的展望-1-2 将来的展望-2
○自己成長(*)  自己成長への気づき(*)	自己成長-1(*)

(\*) 追加コード

(\*\*) 再編コード

展望』を保育と社会生活に分け、コードを振り直すことにした。大分類『保育における障害の認識』に関する語りはなく削除した。以上のことから、育成期の障害のある子どもの保育に対する考えとしてコード化を改めて行った(表2)。

## (2) 障害のある子どもの保育についての考え方についての養成期と育成期のまとめ

ここでは、障害のある子どもの保育に対する考えに関する3年間の経過を大学3年生、4年生は養成期とし、現職保育者1年目を育成期として各期のコードを基にまとめていく。3年間のコード化の結果を表3に記す。尚、Bは大学3年生、Gは大学4年生での研究協力がなかった。

表3. 障害のある子どもの保育に対する考えに関する語りの3年分のコード化一覧

	(大学3年生)のコード化 (権他,2015)	(大学4年生)のコード化 (鈴木他,2016)	(現職保育者1年)のコード化
A	保育上の留意点-1-2 子ども同士の関係への支援	保育上の留意点-1-1 子どもにとっての必要なかわりの提供 保育上の留意点-1-2 子ども同士の関係への支援 保育上の留意点-1-3 集団生活を意識した保育  将来的展望-1-2 クラス運営の想像と課題の推測	子ども理解-1-1 子どもから子どもに働きかける 子ども理解-1-2 子どもが子どもを理解する 子ども理解-2-1 障害のある子どもの成長に対する喜び 環境-2-1 障害の有無にかかわらず共に過ごす場 保育上の留意点-1-1 子どもにとって必要なかわりの提供 保育上の留意点-1-2 子ども同士の関係への支援 保育上の留意点-1-3 集団生活を意識した保育  将来的展望-2 正しい障害理解につながる場
B		環境-2-1 障害の有無にかかわらず共に過ごす場 保育上の留意点-1-2 子ども同士の関係への支援 保育上の留意点-2-1 保護者に対する助言・指導 将来的展望-1-1 今後のかわりに向けた心構え	子ども理解-2-1 障害のある子どもの成長に対する喜び  将来的展望-1-1 今後のかわりに向けた心構え
C	環境-2-2 障害程度を考慮した保育・教育の場  保育上の留意点-1-2 子ども同士の関係への支援	保育上の留意点-1-1 子どもにとっての必要なかわりの提供	保育上の留意点-1-1 子どもにとっての必要なかわりの提供  自己成長-1 自己成長の気づき
D	保育上の留意点-1-1 子どもにとっての必要なかわりの提供	将来的展望-2 正しい障害理解につながる場	保育上の留意点-1-1 子どもにとっての必要なかわりの提供  保育上の留意点-1-4 職員間の情報共有
F	保育上の留意点-1-1 子どもにとっての必要なかわりの提供	将来的展望-1-1 今後のかわりに向けた心構え	子ども理解-2-1 障害のある子どもの成長に対する喜び
G	保育上の留意点-1-2 子ども同士の関係への支援 将来的展望-1-1 今後のかわりに向けた心構え		環境-2-1 障害の有無にかかわらず共に過ごす場 環境-2-2 障害程度を考慮した保育・教育の場 保育上の留意点-1-1 子どもにとって必要なかわりの提供

まず養成期について述べる。大学3年生では、『保育上の留意点』について触れる語りが全員に共通してみられた。その他、Cは保育教育の場で過ごせる障害程度の子どもについては障害のない子どもと一緒に過ごしたほうが良いと語り、Gは共に過ごせる環境になっていけるよう自らが担い手となっていきたいと『将来的展望』を語っている。

大学4年生では、大学3年生に比べると、『将来的展望』の語りが多くなった。大学3年生でも見られた今後のかかわりに向けた心構えの他に、Aはクラス運営を想像し難しさを予想していることを述べ、自分自身の保育行動を想像して語る傾向になっていることが窺える。Dは障害に対して偏見を持ち続けることからの変化が生まれる機会として期待したいと語った。

次に育成期について述べる。現職1年目では、『保育上の留意点』として新たに職員間の情報共有をすることで子どもにとっての必要なかかわりが提供できること、子ども同士の関係性への支援に自らの保育行動が関係していること、自分自身の保育行動が子どもの行動として現れていることに気づき、自分自身の行動の見直しをするようになったことを語っている。また、障害のある子どもが成長する姿とそれに対する喜び、障害のない子どももある子どもも互いに理解をしようとかかわる姿への感動、子どもから子どもに働きかける姿といった、保育実践を通して具体的な子どもの姿から改めて『子ども理解』を進めていることも語っていた。さらに、子どもとのかかわりを振り返って今後の抱負を語ったり、子どもと自分自身のかかわりの深化や、障害のある子どもに対する考えの変化が起きたと自らの成長を語っていた。改めて障害のある子どもに応じたかかわりを保障する保育・教育環境としていく必要性について、障害のある子どもとのかかわりとクラス運営をした手ごたえから語ることもあった。

## 5. 保育所や幼稚園で障害のある子どもを受け入れることに対する子どもにとっての意味に関する語りのまとめ

現職保育者となってからの、保育所や幼稚園で障害のある子どもを受け入れることに対する子どもにとっての意味について述べていく。保育所や幼稚園で障害のある子どもを受け入れる場合、障害のある子どもとない子どもの誰にとって意味があるかについて、「1. 障害のある子どもにとって意味がある」「2. 障害のない子どもにとって意味がある」「3. 障害のある子どもと障害のない子ども両方の子どもにとって意味がある」「4. 障害のある子どもと障害のない子ども両方の子どもにとって意味がない」「5. 分からない」の5つの選択肢を与え、それを選んだ理由についても回答を求めた。

鈴木他(2016)では、大学3年次、4年次共に、研究対象者全員が、「3. 障害のある子どもとない子どもの両方の子どもにとって意味がある」を選択していた。

現職保育者1年目の結果は、Cが「1. 障害のある子どもにとって意味がある」、その他5名が「3. 障害のある子どもと障害のない子ども、両方の子どもにとって意味がある」となった(表4)。

まず、「1. 障害のある子どもにとって意味がある」を選択したCについて述べる。Cは、保育者養成校に在籍していた頃と現職保育者になってから考えが変わったと語った。障害のある子どもの言動に対する子どもの反応とそれに対する他の保育者の言葉から、障害のない子どもは障害のあることを特別に見ていないことを感じたと言っている。障害のない子どもにとって自然なことであるならば、取り立てて障害のない子どもにとっての意味を問う必要はなく、障害のある子どもにとっては発達が促される利点があると考えようになったと語った。

次に、6名に共通することを述べたい。6名共に、子ども同士の関係性に着目している。

表4. 保育所や幼稚園で障害のある子どもを受け入れることに対する子どもにとっての意味

	回答番号	回答内容
A	3番	<p>障害のある、ないに関係なく、言葉やそれ以外の表現の方法でコミュニケーションをとっている。これらを理解しあうという意味では、双方にとって意味があると思う。色々な人に出会うことにも価値がある。社会人になって、学生のころは漠然としていたが、子どもの頃に出会う意味が障害のない子どもにとってよいと思う。障害に関係なく一人の子どもとして、一人の人として、具体的にイメージができるようになると思う。</p>
B	3番	<p>障害のある子どももいない子どもも、社会で一緒に生きているということを少しでも身につけることが大切だ。障害のない子どもにとって、小さい頃からこういう子どもがいることを知っておくと、その先にかかわることがあったときに落ち着いて関わられると思う。これまでと変わらないのだが、子どもの頃に出会う意味があると思う。</p> <p>現場で保育実践し、改めて障害のない子どもがある子どもを理解する難しさとその理解を育むかかわりの難しさを体験した。例えば、いますることと異なることをしている子どもがいて、それを真似る子どもがいた場合に、どう声を考えたらよいのかと考えることがあった。</p>
C	1番	<p>在学時と考えは変わった。(以前は選択肢3番、今回は選択肢1番)。</p> <p>以前は、障害のある子どもだから特別で、何かしてあげないとか、その子に合わせるものだという気つきや学びがあるだろうと思っていた。しかし、現場で保育を実践し、障害のない子どもは障害のある子どもを特別には見ていないと感じた。障害のある子どもの行動に対して、「いつものことで、それが普通」と子どもは思っていると話す保育者の言葉を聞いて、みんなにとって自然なことなのだと思う。今は、障害のある子どもがない子どもに刺激を受け発達が促されるだろうと思うと、そこに意味があると思う。</p>
D	3番	<p>障害のある子どもにとっては、同じような障害のある子どもとかかわることにも意味があるだろうし、障害のない子どもと関わることで幅が広がると思う。また、違った環境と関わることにも意味があると思う。</p> <p>障害のある子どもと当たり前のように過ごしてきた子どもは、大人になったときに偏見がない。先生の姿が見本になると思う。価値観が違うと思うので、お互いに大人になったときに過ごしやすい環境になると思う。</p> <p>保護者にも同様の意味を持つだろう。障害だけにこだわらずに、子どもを育てる上で同じ様に悩むことはあり、悩みの中身が同じであることもあるかもしれない。こういったことを知れることにも価値があるのではないだろうか。</p> <p>ノーマライゼーションというか、当たり前になるようになっていったらよいと思う。こういったことに気づいたり、考えられるのは、こういう仕事に就き、こういうことを学んできた人は、当たり前になろう、そう接しようという前置きがあって接していると思う。逆に、こういう勉強をしてこなかった人にとってはなかなか難しいことだと思う。今は、より子どものために、子どもの幸せを思って仕事をしている。ここに力を注がないとやっている意味がないだろう、プロとしてここにいるのだから。</p>
F	3番	<p>障害のある子どもをクラス担任として受け持ち、子どもがとても成長したと感じている。障害のない子どもも、障害のある子どもの思いや考え、そして、全部やってあげるのではなくて口で伝えて見守っている様子もあり、成長を感じた。私自身ももっと子どもを知りたいと思うようになった。また、もっと知識をもっていたら、色々なサポートができるだろうと思っている。</p>
G	3番	<p>子どもたちは、当たり前に行えることがあの子にはできない場合にも、障害があるからとは思っておらず、障害のない子どもがある子どもと関わっている様子を見ると、徐々に障害のある子どもに伝わる方法で伝えるようになっていく変化をみた。保育の中の障害のある子どもをみていると、周りの子どもとかかわることが楽しそうだと好きだったり、遊びたいと思うから近づくと、近づこうとしてたいてしまったのだろうと私は思える。そして、その後のやりとりから子ども自身が学ぶこともあると思う。以前も同じ[選択肢3番]を選んでた。以前は、大人になって急にかかわると偏見などによって関わりづらいという意味で選んでいた。しかし、今は、子どもはかかわるうちにお互いにかかわり方を考えて変えていくことを実感して、この変化を目の当たりにして、いいなと思った。大人になってからではこういったことは難しいと思うので、子どもの頃に出会う意味があると思う。</p>

Bは障害のない子どもが障害のある子どもと共に過ごす中でかかわりを持つことの難しさ、A・C・D・F・Gは障害のある子ども自身に合わせたかかわりをとっていく子どもの姿を語っている。こういった子ども同士の関係性が深化していく具体的な子どもの姿をAは語り、Fは「成長」、Gは「変化」という表現でこのことを表している。Dは障害のある子どもが障害のある子ども、ない子どもの両方とかわる意味があることを述べ、それは保護者にとっても同様であると述べている。また、「より子どものために、子どもの幸せを思って仕事をしている。」とし、保育者として現場に立つ姿勢についても語っている。さらに、A・B・D・Gは大人になる前に子どもの頃に障害のある子どもと出会うほうが良いだろうと語った。

## 6. 考察

### (1) 障害のある子どもの保育についての考え方と経過

養成期については、障害のある子どもとない子どもが共に過ごす場所として望ましい場所になることを目指したいとしつつ、子どもに応じたかかわりを考える際には、集団生活を意識して考えるようになっていく。また、障害のある子どもに携わることは予想していても、具体的な保育の展開やかかわり、障害のある子どもに対する障害のない子どもとの関係形成の捉え方、進め方が課題として整理できる。

育成期である現職保育者1年目では、障害のある子どももいる集団生活での保育実践を通し、個別のかかわりと集団生活を意識したかかわりとの間で日々試行錯誤を繰り返していることが窺える。そういった中で、障害のある子どもが保育教育の場の中で成長した事実と直面し、障害のある子どもに実際にかかわったことで障害のある子どもの保育に対する考えが変わったという語りがあった。子どもの成長に対する感動と喜び、保育者である自分自身と障害のある子どもとの絆が構築されていくことにやりがいを感じるという語りもあった。特別な支援をすることを念頭にするだけでなく、子どもが子どもの中で育つ環境の保障とその意義を見出し始めていると考えられる。語りの内容は、常に、「その子の為を考える」という具体的かつ特定の子どもの姿が根底にある。それゆえに、子どもの最善の利益に基づいて考えるようになっていく。また、障害のある子どもとない子どもが関係性を深化させていく過程から、子どもと子どもが互いに認め合い学び合う関係を構築する力を持っていることを子どもたちの姿から学んでいる。子ども同士の関係性の深化に自らの保育行動が関係することも子どもから学ばされ、子どもにとって必要なかかわりをとるために保育行動の見直しを図るようにもなった。以上のことを考察してきたが、当事者は保育者としての専門性の向上に向かう自己成長を進めていることに気づけているのだろうか。今回の検証では検討できず、課題として残された。

### (2) 保育所や幼稚園で障害のある子どもを受け入れることに対する子どもにとっての意味の語りからみる、現職保育者の現状と課題

保育所や幼稚園で障害のある子どもを受け入れることに対する子どもにとっての意味に関する語りから、保育を通して子どもから子どもを学び、保育者自身が自己成長・自己研鑽していくことが見えてきた。

まず、保育を通して子どもから子どもを学んだ内容について述べたい。

研究対象者は保育を通して、①「障害がある」ことにとらわれることなく障害のある子どもとかわる姿、②子ども同士がどうしたら伝えたいことが伝わるのかを模索しながらかわる姿、③その子ども

の歩調に合わせてかわる姿、④障害のない子どもが障害のある子どもの行動を真似ることで集団行動から逸れていく姿、⑤障害のある子どももいない子どももその子なりのコミュニケーションでやりとりする姿をみて、改めて子どもの持つ力を知り、子ども同士が関係性を深化していく過程を学んだと考えられる。子どもから子どもを学び、より子どもを知ることが進められていったといえる。子どもの関係性の深化を保障するクラス運営の重要性と難しさを認識し、幼稚園教育要領解説書(2008)<sup>11)</sup>でいう子どもと子どもをつなぐ教師の役割が求められることも具体的に捉えることになったと言える。

次に、保育者自身の自己成長・自己研鑽について述べたい。

これに対する語りは、6名が色々な内容で語っていた。例えば、Fは「もっと知識をもっていたら、色々なサポートができるだろう」、Dは「より子どものために、子どもの幸せを思って仕事をしている。ここに力を注がないとやっている意味がないだろう、プロとしてここにいるのだから。」と自己成長を遂げ、自己研鑽を進めていきたいと語っている。また、Cのように、保育の中で子どもたちの姿から気づかされたことがあったと自己の気づきを振り返る語りもあり、保育者は日々、自己成長・自己研鑽を進める中にあると言える。Dについては、保育者養成課程在籍中に障害のある子どものことや共生社会に向かう方向であることを知識として習得したことが現在の保育や考え方に生かされていると語り、こういった学修をしていないと発想として障害のある子どもとない子どもが共に過ごす意味について考えたり、見出すことはないだろうと述べている。このことから、学ぶことの価値と意義を抱いていると言える。

以上のように、保育を通して子どもを知り、自己成長・自己研鑽を遂げていきながら保育者の専門性は向上していくと言える。

また、保育教育の場を障害のある子どもとない子どもが共にすることによって、Bは「その先にかかわることがあったときに落ち着いて関われると思う」とし、Aは「障害に関係なく一人の子どもとして、一人の人として、具体的にイメージできるようになると思う」といった社会生活に対する将来的な展望を語っていた。偏見がないあるいは軽減された社会作りにつながる可能性を期待を込めて語っている。インクルーシブ保育に向かうにあたり、集団生活を意識すると障害のある子どもや気になる子どもへの対応について注目されやすい傾向があり、本研究においてもこの点にあえて焦点を絞って回答を求めている。玉置・大倉(1994)<sup>12)</sup>によるとSparksは、2歳から9歳までの時期を適切な人権感覚や態度を形成する時期として捉え、その傍らにいる大人の人権意識は子どもに影響することを報告している。子どもの傍らにある保育者の姿勢は、子どもが子どもを知り、共に育ち合う関係を進めていくにあたり、人権教育の面でも注目されるべき存在と言える。林(2016)と有馬(2015)によると、人権教育は継続的に行う必要のあるものであると言っている。今後、この人権への意識や理解について研究対象者の現状を確認し、養成期と育成期の各期で取り組む内容についての検証を行っていきたい。

## 7. まとめ

本研究では、障害のある子どもとない子どもが共に保育教育の場で過ごすことへの考えと障害のある子どもの保育に対する考えの2点について、現職1年目の保育者を対象にインタビュー調査を行った。この結果に基づいて、インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成と課題について検証することを目的としている。

養成期と育成期では、具体的な子どもの姿とその子どもの最善の利益を念頭に保育を振り返っている

ことが窺えた。現職保育者1年目で、保育者としての専門性の向上に向かう自己成長を進めているが、このことを当事者は気づいていない可能性が示唆された。保育者自身が自己成長を認識しながら、保育を進めていけるような環境を用意することも、保育者を支える仕組みとなるであろう。

語りの中には、障害のある子どもへの個別の必要性に応じたかかわりを保障することと集団生活を意識した保育上の留意点を並行させることの難しさを感じている表現があった。山本・山根（2006）は、保育現場が養成機関に望む教育内容として障害児特有の発達特徴や障害児への特別な保育技能が挙げられていることを報告しており、本研究の対象者も同様のことを求めていることがわかった。また、自己研鑽を続けようとする中に「子どもの幸せ」に向かって職責を果たしていることに自覚を持っていることがわかり、林（2016）の言うように保育を全うすることと人権への意識を育てることは、子ども理解をより子どもに応じて進める手掛かりになることも推察される。

保育者は常にプロフェッショナルディベロップメントの過程に身を置いている。養成期のみならず、育成期になってからも一層、知識を蓄え、実践し、自らの保育行動を振り返るといふ、言わばPDCAサイクルに身を置くことが望まれている。引き続き、現職保育者としての成長と課題を整理し、養成期の成長と課題も研究対象群を拡大して検証を進めていきたい。そして、プロフェッショナルディベロップメントを支える仕組みの構築や養成期と育成期の接続の検証に向かいたい。

## 謝辞

本研究に協力して下さった研究対象者の皆様に厚く御礼申し上げます。

## 付記

本研究は、十文字学園女子大学プロジェクト研究費補助金平成28年度助成（研究代表者 鈴木晴子）を受けた。

本研究の一部は、2017年9月に行われた日本特殊教育学会研究大会において「障害の「ある子ども」と「ない子ども」が共に過ごすとは一保育・教育の場で保育実践する社会人保育者1年目の語りから一」としてポスター発表の原稿を大幅に加筆修正したものである。

## 引用文献

- 1) 幼稚園教育要領（平成29年告示） 2017 フレーベル館
- 2) 保育所保育指針（平成29年告示） 2017 フレーベル館
- 3) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領（平成29年告示） 2017 フレーベル館。
- 4) 有馬知江美 2015 保育者養成課程における人権に関する学びの意義―「教育原理」及び「保育原理」でなされる人権感覚の問い直し―, 白鷗大学教育学部論集, 9, 1, 101-116.
- 5) 林友子 2016 乳幼児の人権に関する教育・社会活動報告, 帝京科学大学教職センター紀要, 1, 1, 245-251.
- 6) 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.
- 7) 鈴木晴子・権明愛・山田陽子・潮谷恵美 2013 保育者を目指す学生の障害観に関する研究―障害のあ



- る子どもとの出会いに関する調査から一, 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 11, 127-133.
- 8) 鈴木晴子・権明愛・山田陽子・潮谷恵美 2014 保育者を目指す学生の障害観に関する研究(2)―障害のある子どもとの出会い経験の実態把握―, 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 12, 217-226.
- 9) 権明愛・鈴木晴子・山田陽子・潮谷恵美 2015 保育者を目指す学生の障害観に関する研究(3)―障害のある子どもの保育についての考えとその変化―, 十文字学園女子大学紀要, 46, 81-88.
- 10) 鈴木晴子・潮谷恵美・山田陽子・権明愛 2016 保育者を目指す学生の障害観に関する研究(4)―大学4年生の語りからみた成長と課題―, 十文字学園女子紀要, 47, 119-127.
- 11) 幼稚園教育要領解説書 2008 フレーベル館
- 12) Louise Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force: Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children. National Association for the Education of Young Children. Washington, D.C. 1989. 邦訳: ルイズ・ダーマン・スパークス 玉置哲淳・大倉美代子編訳『ななめから見ない保育 アメリカの人権カリキュラム』解放出版社, 1994.

#### 参考文献

- 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―「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」記載事項の変遷を中心に―, 人と文化, 1, 221-226.

