

# インクルーシブ保育実践におけるクラス集団づくり — 集団像に着目して —

鬼頭 弥生

(東海学院大学短期大学部幼児教育学科)

## 要 約

本研究では、インクルーシブ保育実践にあたり、あらゆる子どもの参加可能なクラス集団をどのようにつくっていくと良いのか、インクルーシブ保育における集団像を先行研究から導き出し、集団が発展していく構造を明らかにすることを目的とする。分析には事例的な検証の積み重ねがある「集団づくり」の実践を対象とし、分析・考察を行った。先行研究からどの子どもも育ち合う仲間の一員として参加するという視点で導き出した集団像は、A どの子どもも居場所がある集団、B 互いの差異を認め合える集団、C 対等な仲間関係である集団、D 一人ひとりがそれぞれの仕方で力を発揮できる集団、E 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団、である。その結果、まずは共感・共同の世界を創り出していくことができる集団を形成する。そのうえで互いの違いに気づき、違うからこそ面白い、考え合える働きかけをしていくことで互いの差異を認め合える集団になっていく。この集団の中で、一人ひとりがそれぞれの仕方で力を発揮できる集団になるように取り組んでいく過程で、どの子どもも居場所のある集団および対等な仲間関係である集団にもなっていくことが明らかになった。この際、成果にこだわらずに楽しめる活動を媒介することで、子どもたち自身が出来栄にこだわらない価値観をもつことができ、多様な参加方法が生まれてくることによってどの子どもも参加の保障がなされていくことが示唆された。

キーワード： インクルーシブ保育， 特別なニーズのある子ども， 人間関係， クラス集団づくり， 保育実践

## 1. 問題の背景と目的

近年、我が国においてもインクルーシブ保育・教育が求められている。これは、1994年に採択された「サラマンカ宣言」<sup>1)</sup>によりインクルーシブ教育の理念が提唱され、2006年国連での「障害者の権利に関する条約」<sup>2)</sup>では共生社会の実現を目指し、インクルーシブで質の高い教育(保育)制度の確保を明示されたことによる。

「サラマンカ宣言」におけるインクルージョンとは、ノーマライゼーションの理念<sup>3)</sup>を基に、障害の有無や能力にかかわらず全ての子どもが個々に必要な援助を保障された上で保育・教育を受けることを意味している(直島2014)。この背景には、主として欧米での貧困・失業による疎外・排除への対応策としてソーシャルインクルージョンの施策や、万人のための教育、特に不就学・非識字への対策、民族的・文化的多様性に対する施策等があった(荒川2015)。

このような世界的な動向の中で、小出(2003)が「能力に応じる教育」から「ニーズに応じる教育」への転換を

言及しているように、日本の保育においても統合保育<sup>4)</sup>からインクルーシブ保育へ転換することが重要視(津守1998、茂木2003、荒川2007、田中2009、河合2011、芹澤2011、小山ら2013、石井2013、湯浅2014、堀ら2014)されている。この背景には障害児を単純に健常児の中に入れて社会に適応できる状態を目指したり(太田1997、柴崎2009)、障害の状態に対応することなく健常児と同じことができてもできなくても一緒にいることを強えられるダンピング状態であったり(浜谷2009)等、本当の意味でのノーマライゼーションの理念に基づく保育だとは言えない面があったからであろう。

特別なニーズのある子どもとその周囲の子どもとの人間関係に関する先行研究を概観すると、木曾(2012)は障害児保育の実践場面で保育士の困り感が減少していくプロセスの変容を分析し、個人だけを問題視するのではなく対象児が所属する集団に対する支援の必要性を明らかにしている。浜谷ら(2013)は特別支援児が在籍する年長クラスでの小集団を分析し、担任が多様な活動を提供し

て友達関係に揺さぶりをかけた結果、活動を媒介とした新たな友達関係が生じクラス自体がインクルーシブになったことを明らかにしている。寺川(2014)は、障害児に対する個別支援が主となる場合、保育者と支援児の二項関係になることで結果的にクラス集団から排除される形を生むことを指摘し、集団の中で一人一人の持ち味が活かされるような協同的な遊びの設定の必要性を論じるとともに、支援児がクラス集団への参加を実現させるには、「個の育ち」とともに「集団の育ち」を支援する視点を持つ必要があると言及している。河本・高田(2014)は大阪の障害児保育の実践で支援児を含むクラス集団について考察し、常に支援児が所属する集団の捉え直しの必要性を明らかにしている。

一方、保育者側の問題として捉えた場合、近年はクラスに複数の特別なニーズのある子どもが在籍していることが少なくなく、保育者がクラス運営を行っていくうえで、当該児の特性や発達のアンバランスによって生じる行動に流されやすい子どもの存在により、クラス全体にその行為が波及し、「学級崩壊化」が起こる(木曾 2012)現状がある。さらに、子どもたちの同質性を求めてしまう保育者により、分離という分かりやすい排除は行われていないが、足並みをそろえる保育実践を行おうとする場合、一種の同化的排除が生じていた側面もある(浜谷 2018)。

インクルーシブ保育は、特別なニーズのある子どもの問題として焦点化するのではなく、多様な子どもたちが子ども集団の中で共に育ち合える実践を行っていくこと(堀 2017、岡本 2017)である。どちらか一方がやってもらうという一方的な関係では相互に育ち合うことはできない。それゆえ、健全児集団への保育に特別な配慮をするという発想から脱却し(浜谷 2018)、クラス集団がどの子どもにとっても共に育ち合える集団となるよう、クラス集団をつくっていくことがインクルーシブ保育実践での要となると考える。

現行の保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領での領域「人間関係」においても「一人一人を生かした集団を形成しながら人と関わる力を育てていく」ことが明記され、「あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働」していく力の基礎を培うことが求められている(汐見・無藤 2018)。

だが、久保山(2021)による国立特別支援教育総合研究所の報告では、特別な支援が必要な子どもの在籍に偏りがある可能性があるという。そこには、多くの幼児教育

の場では一人ひとりの子どもの姿を丁寧に読みとり、子どもの発達に即した環境を整え、遊びを通した保育が行われている一方で、5歳児の秋になって退園する(せざるを得ない)子どもがいる園、うちの幼稚園には障害のある子どもはいないと言い切る園長先生が経営する園等があること挙げられている。さらに、「保育の質に課題があっても子どもの特性のせいにはされている事例がある」と報告がされており、園の保育の質によって「多様性を経験し他者を尊重できる経験が異なる」ことが指摘されている。

どの子どもにとっても園が居心地の良い場となるには、多様な子どもたちの姿が受け入れられ、子ども同士がどう関わり合っていくと良いのか学び合う体験の積み重ねが必要である。したがって、保育者はインクルーシブ保育実践において多様性が生かされる集団をつくっていくことが求められると言える。それゆえ、本研究では、インクルーシブ保育実践にあたり、それぞれの子どもが所属するクラス集団の形成に着目したい。

では、保育者はどのような集団像を描いてクラス集団をつくっていくとよいだろうか。集団の構造に関する先行研究は、根本(1983)、辻(2000)によるものがあるが、小中学生や大学生を対象としたものであり、乳幼児を対象にしたものではない。幼児の集団構造に関する研究では、加茂(1963)が社会性の発達を助成することを目的に幼児向けに改善したソシオメトリック・テストを用いて好悪関係の構造変化を分析し、男児集団と女児集団では選択および排斥する対象が異なり、集団の結びつきの違いを明らかにしているが、集団がどのように発展していくのか構造を明らかにしたものではない。

乳幼児を対象にした集団に関するものは、集団への参加や集団における協同的な遊びに関するものが主であり、集団そのものが発展していく構造を詳細に分析した研究は乏しい。そこで、本研究では、インクルーシブ保育を実践するにあたり、インクルーシブ保育における集団像を先行研究から導き出し、これまでの実践研究を分析することで集団が発展していく構造を明らかにすることを目的とする。

湯浅(2014)が、「集団づくり」はあらゆる保育活動の基盤となることを論じ、インクルーシブ保育の一環として取り組まれるべきものと言及していることに依拠し、本研究では歴史的に蓄積されてきた「集団づくり」の実践研究を通して集団が発展していく構造を明らかにする。このことは、インクルーシブ保育実践の基盤に寄与できると考える。

## 2. インクルーシブ保育における集団像および集団づくり

### 2-1. ユネスコによるインクルージョンの定義

インクルーシブ保育における集団像を導き出すにあたり、ここではインクルージョンの定義を整理する。

ユネスコは世界共通認識としてインクルーシブ教育を積極的に推進するために、2005年に『Guidelines for Inclusion』<sup>9)</sup>を発行しており、原文にあたり要約すると次の4つの定義がみられる。①インクルージョンは多様性に対応するための方法を探求していくプロセスのことである。②インクルージョンは障壁を見極め除去し、様々なエビデンスを用いて問題解決をしていくことである。③インクルージョンは全ての子どもの教育への出席、参加、達成に関する質を保障することである。④インクルージョンは除外・排除、またはリスクに晒されているかもしれないグループへの道義的責任を果たすことである。

これを保育に置き換えると、保育におけるインクルージョンとは、あらゆる子どもの多様性が生かされる保育を探求していく過程をさす。その過程でそれぞれの子どもにとって障壁となっていることを見極め取り除きながら課題に取り組み、全ての子どもが互いの存在価値を認め合いながら発達していくことを保障するとともに、発達の力となるよう「人間としての原体験を積んでいく」(津守 1979)ことができる参加を保障することと捉えることができる。それゆえ、一人ひとりのニーズを尊重しどの子どもも育ち合う仲間の一員として参加できる保育実践が求められるのである。

### 2-2. インクルーシブ保育における集団像

ここでは、育ち合う仲間の一員として参加するという視点で先行研究から集団像を導き出す。

先行研究を整理すると、まず共通して見られる集団像に「どの子どもも居場所がある集団」が挙げられる。名倉(2018)は、幼児の集団づくりに関する実践分析研究の検討から、インクルーシブ保育においても発達の異なる幼児同士の生活を通しての「居場所づくり」の重要性を論じている。同様に守(2018)も、インクルーシブな保育の実践事例を取り上げ、自分が存在できる場所を確保したことで安心して共に過ごすことができるようになったことが示唆されたことから、支援児にとっても居場所の保障が必須であると言及している。

換言すれば、小山・加藤(2013)が指摘しているように、どの子どもにとってもクラス集団が居心地の良い居場所

であるかどうかはその子どもが参加できるかどうかに影響を与えるということである。一人ひとりのニーズを尊重するという事は、クラス集団に同化することではなく、自分らしく過ごすことができることであり、クラスが居心地の良い場所であれば生き生きと活動することができる。居場所は単なる空間や場所ではなく、周りの子どもたちとの関わりの中で自分の存在を受け止めて貰うことでできていく。このようにクラスの中に存在することで、子どもたちはクラスの一員としての仲間であることを認識していく。湯浅(2014)は、障害児保育の視点から居場所づくりはインクルーシブな保育の場をつくる取り組みには欠かせないとし、子どもたちと居場所づくりの構想することを提言している。

次に、居場所があると実感できる集団を維持していく視点で集団像を捉える。浜谷(2009)は、多様な子どもたちそれぞれの意見が尊重され、平等に意見が聴き取られる保育をつくっていくことがインクルージョンであり、そのことが一人ひとりの参加を保障することになると言っている。多様な価値観を持つことは生きていく上で必要な力である(野島 2014)。それゆえ、加藤(2013)は違いを前提とした保育を子どもとつくっていくことを提言している。互いの差異を理解し認め合うことが多様な参加を保障する(太田・河合 2013、山本 2011)ことになり、育ち合う仲間の一員として参加可能となる。多様な意見が平等に聴き取られる集団は、「互いの差異を認め合える集団」と言ってもよいだろう。

3 つ目は、互いの差異を認め合える集団となる子ども同士の関係から集団像を捉える。小山(2013)は、互いに理解し合うには共に生活をする仲間として対等な関係であることが必要であると、子ども同士が対等にぶつかり合えることで互いを理解し、相互に受け止めることでどの子どもも居心地が良い集団になっていくと述べている。つまり、一方向的に「やっあってあげる/やってもらう」の関係ではなく、子ども自身が対等であることを実感できることが重要である。浜谷(2018)も指摘しているように、双方が自分の思いを出し合えることで自分らしくいられるとともに、育ち合う仲間の一員となっていく。したがって、一人ひとりのニーズが尊重され、どの子どもにとっても居場所があると感じるには、「対等な仲間関係である集団」であることも必然であろう。

さらに、集団の中で一人ひとりが主体的に参加できればインクルーシブ保育とは言えない(堀 2017)。浜谷(2018)は、差異を認め合うだけではなく、子ども相互の

関係性の中でお互いの価値を認め合うことができいく集団をつくることを提言しており、寺川(2014)の提言にあったように、一人ひとりが持ち味を生かしながら力を発揮できる集団になっていくことが重要である。ゆえに、4 つ目は「一人ひとりがそれぞれの仕方でも力を発揮できる集団」(太田・河合 2013)を挙げる。その集団の中では、子ども自身が「誇らしい自分」・「必要とされる自分」(木下 2018)を感じることができ、自己肯定感を育みながら主体的に過ごすことができるだろう。

ただし、参加できても一過性のものではインクルージョンとは言えない。自己発揮し一人ひとりが集団に根付くには、仲間と共感し共同で世界を紡いでいくことが重要(湯浅 2014)である。湯浅や浜谷が指摘するように参加は特別なニーズのある子どもをインクルージョンという名のもとに同化させることではない。「違い」があることに気づき、互いに相手の思いを聴き取り、受けとめることで共同の世界を創り出していくことができる集団は居心地の良い場でもある。心が響き合い一緒に取り組む活動が楽しいものになれば、おのずと子ども同士がつながっていき、共感・共有し合う仲間がいることで集団から外れていくことはないだろう。結果、参加の状態になる。ゆえに、5 つ目は「共感・共同の世界を創り出していくことができる集団」を挙げる。

以上、一人ひとりのニーズを尊重しどの子どもも育ち合う仲間の一員として参加するという視点で集団像をみてきた。本研究ではインクルーシブ保育へと展開されていくための集団像として次の五つが含まれると定義する。A どの子どもも居場所がある集団、B 互いの差異を認め合える集団、C 対等な仲間関係である集団、D 一人ひとりがそれぞれの仕方でも力を発揮できる集団、E 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団、である。なお、下線部は分析の際の視点とする。

## 2-3. 集団づくりがもたらす保育実践

幼児の集団づくりの先行研究では、名倉(2018)が幼児の集団づくりそのものを社会性の発達を促進する目的として位置づけ、2つの方向性があることを見出している。一つは、養護的ねらいとして個々の情緒の安定を目指した居場所のある集団づくり、もう一つは、教育的ねらいとして主に幼児期後半の社会性の発達を踏まえた、幼児同士で対話し協力し合って課題解決できるといった発展的な協同的集団づくりである。養護的ねらいの集団づくりには発達の異なる幼児同士の生活を通しての「居場所

づくり」や発達の異なる幼児同士の関係性構築が含まれる。一方で、方法として位置づけた場合の集団づくり実践においては協同的な学びに関する研究は増えているが、集団内の個々に発達の差がある場合、教育的ねらいとしての協同的な集団づくりはハードルが高く、今後の研究の積み重ねが必要であることを指摘している。

さらに、名倉(2018)は、方法や目的に分けて分析されていない全国保育問題研究協議会(以下保問研と称する)の集団づくり分科会が取り組む「集団づくり」を取り上げ、実践ならではの文脈に即した事例的な検証の積み重ねがある「集団づくり」は質の高い幼児集団づくりのためのヒントを多数の保育者に与えおり、保育の質の向上に欠かせないものであると論じている。

実践研究を中心に歴史的に蓄積がある保問研での「集団づくり」は、「対等な仲間関係、差別を許さない民主的な集団づくり」(本荘 1973)を基底にしており、この理念は、ユネスコのガイドラインで明示されているインクルージョンの定義に極めて近い。さらに、障害児を含む集団づくりにおいて、「違い」に気づき、障害を持っていても同じ仲間としての関わりを通じて保育の中身を見直し、新しい保育を創り出すことが保育者の果たす役割である(田中 1991)ことも提言している。このことは、統合保育時代から「集団づくり」に取り組んできた保問研が、すでにインクルーシブ保育を行っていたのではないかと思わせる。

これらのことから、その実践を概観することで、時代の変化に対応してきた保育の実態に触れることができると考え、本研究では保問研の集団づくり分科会が取り組む「集団づくり」に焦点を当てたい。保問研が刊行する機関誌の『季刊保育問題研究』に掲載されている集団づくり分科会の実践を分析し、集団が発展していく構造を明らかにすることでどの子どもも参加可能なクラス集団づくりを見出せると考える。

## 3. 研究方法

### 3-1. 分析対象

#### (1) 保問研における「集団づくり」

保問研における「集団づくり」とは、他者との関係の中で人としての発達を遂げていくという捉え方にたち、個の発達と集団の発展との関連で捉えられている。それゆえ、「集団づくり」は子どもを取り巻く生育環境、保育状況の変化に伴い取り組みも変化している。だが、保問研がめざす集団そのものは変わっていない。「集団づくり」

は民主的に話し合い全員参加を前提としている。この全員参加の意味には、形式的に全員同じ場所にいてやりたくないことにも無理に参加させられることなく、どの子どもも参加に関して拒否する権利を持っている。自分の思いを出すことができ、民主的に話し合いができることで主体的に参加できる集団になるのだろう。クラスでの様々な問題を自分たちの問題と捉え、自分たちの力で解決しようとする集団(諸岡 2006)である。

浜谷(2018)は民主的な集団ほど排除は起こりにくいと言っており、保研の「集団づくり」の実践は、インクルーシブ保育実践におけるクラス集団形成の手掛かりとして集団の発展していく構造を見出すことができると考え、分析対象に選定した。

## (2) 分析対象範囲

本研究では、サラマンカ宣言が採択された1994年(145号)から2018年(290号)までの全国保育問題研究会の提案として『季刊保育問題研究』に掲載されている集団づくり分科会の実践を対象とする。ただし、特別なニーズのある子どもを対象とし、特別なニーズのある子どもとその周りの子どもたちとのかかわりが中心に描かれている実践のみを抽出し分析を行う。なお、本研究での特別なニーズのある子どもとは、障害のある子どもはもとより、外国籍の子どもや被虐待児など不適切な養育を受けた子ども、貧困・家族崩壊などの背景を抱えた子ども等、発達と生活に困難を抱える子どもたちを対象とする。

### 3-2. 分析方法

先述で導き出したインクルーシブ保育の集団像を分析の視点に用いて、実践にみられる集団を分析、考察し、集団が発展していく構造を明らかにする。A~Eの集団と捉える際の分析の視点は、2-2での下線部の、A自分の存在を受け止めて貰う、B多様な意見が平等に聴き取られる、C一方的に「やってあげる/やってもらう」の関係ではなく、D一人ひとりが持ち味を生かし、E心が響き合い一緒に取り組む、である。分析の視点となる子どもの姿は以下の場面が読み取れる部分でそれぞれの集団になっているとみなす。

A どの子どもも居場所がある集団：自分の存在を受け止めてもらっている視点として、特別なニーズのある子どもが安心してありのままにできる姿が読み取れる場面

B 互いの差異を認め合える集団：多様な意見が平等に聞き取られる視点として、周りの子どもたちが自分と異なる相手とどのように関わり、どうやって一緒にやっていくのか考え合い、仲間として認め合う姿が読み取れる場面

C 対等な仲間関係である集団：一方向的な関係ではない視点として、周りの子どもたちが特別なニーズのある子どもに対して、特別視するのではなく、本気でぶつかり合える姿が読み取れる場面

D 一人ひとりがそれぞれの仕方で力を発揮できる集団：個々の持ち味を生かすことができる視点として、どのような困難を抱える子どもであっても仲間に支えられて活躍する場があり、当該児が持っている力を自分なりに発揮できる姿が読み取れる場面

E 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団：心が響き合い一緒に取り組む視点として、クラス集団としてばらばらであったクラスが友だちに目を向けるようになり、共通のイメージを持って共に世界を広げ、活動に取り組んでいく姿が読み取れる場面

## 4. 結果と考察

### 4-1. 分析結果

特別なニーズのある子どもとその周りの子どもたちとのかかわりが中心に描かれている実践のみを抽出すると、41本であった(表1)。41本の実践は、全て3歳児以上のクラス(異年齢保育の実践2本を含むが対象児は3歳児以上)の実践であった。A~Eの集団の分析の視点を用いて子どもの姿を分析し、実践の中で見られた集団像を一覧にして表2に示した。分析した結果、全ての集団像がみられた実践は2010年の21番と2017年の38番の2本であった。各集団像においては、A:22本、B:36本、C:15本、D:17本、E:14本であった。

実践の傾向として、1990年代は「気になる子」と呼ばれる子どもたち、いわゆるすぐにきれる子、感情をコントロールし過ぎる子、感情をコントロールできない子、さらには友だちに関心がない、友だちにかかわろうとしない、という子どもたちの変化に伴い、一人ひとりの居場所を確保することに力点が置かれる実践が多く見られた。2000年代になると特別なニーズのある子どもの姿も、障害があることで困難を抱える子どもだけでなく、子どもが置かれた環境により子ども自身の発達や生活に支障をきたし、困難を抱える子どもが対象となっている実践が増えている。

インクルーシブ保育実践におけるクラス集団づくり

表1 対象実践一覧表

番号	年 / 号	実践タイトル
1	1994 / 145 号	友だち好き保育園好きーひとりひとりの気持ちをしっかり受けとめてー
2	1996 / 158 号	友達大好き先生大好き楽しいクラスづくりー4 歳児クラス前半期の保育ー
3	1996 / 158 号	天狗とさく組(年中組)の子どもたち
4	1997 / 164 号	対等平等な仲間関係をつくるために
5	1998 / 170 号	U 君を通して学んだこと
6	1999 / 176 号	3 歳児の集団づくりとひとりの育ち
7	2000 / 182 号	一人ひとりの良さが響き合い友だちの思いやりややさしさを感じられる子どもたちに
8	2001 / 188 号	主体性を育む土壌ー「安心感」をさぐってー
9	2001 / 188 号	群れない友だち関係を目指してー“小さい自信”をいっぱいつくる取り組みー
10	2002 / 194 号	ぼく、みんなといっしょにやりたい
11	2002 / 194 号	年長クラスの途中入園の難しさー1 対 1 の関係ばかりでなく…と思いつつもー
12	2004 / 206 号	“さまざまな困難を抱えた子ども”の願いをクラスの活動につなげて
13	2005 / 212 号	M ちゃんと同じになれた。かしこくなったからだよー響き合う集団づくりの中で育つ子ども達ー
14	2005 / 212 号	クラスがひとつになるなんて思っていなかったー5 歳児の荒れる子キレル子を担任してー
15	2005 / 212 号	自分を表現し、応えあう集団づくりーS の育ちを中心としてー
16	2007 / 224 号	Y ちゃんがするき S もするー仲間に憧れ挑戦する自閉症 S とその仲間ー
17	2007 / 224 号	まるごとの N 君を受けとめられる仲間づくりをするためにー否定的な関わりをどう肯定的にしていくかー
18	2007 / 224 号	夢中になってあそぶ中で育つ子ども達ー安心を土台にー
19	2009 / 236 号	集団の一員になるということは？ーK くん の 1 年間の育ちから見るとー
20	2010 / 242 号	一人ひとりを認め合うことができる子どもたちにー大人のやさしいまなざしの中で変わっていった T 君ー
21	2010 / 242 号	みんなであそぶおん組！
22	2011 / 248 号	4・5 歳児合同保育をはじめてみて、見えてくる子どもの力
23	2011 / 248 号	みんな、なかまにーJ 君を理解しともに育ち合った子ども達ー
24	2011 / 248 号	子どもたちを信じてつなげようとしてできたこと できなかったこと
25	2011 / 248 号	い一つも こうたよ！ー思ったことや感じた事をしっかり言葉で伝えられる子どもたちにー
26	2012 / 254 号	たか組 み～んなでしたいねん！
27	2012 / 254 号	親とのかかわり仲間とのかかわりから学んだ事ー5 歳児のクラス集団づくりー
28	2013 / 260 号	一人ひとりにあわせて手立てを
29	2013 / 260 号	仲間をくぐって成長する Y 君
30	2014 / 266 号	リーダーの取り組みを通して集団の発展と一人ひとりの育ち合い
31	2014 / 266 号	「人の幅」を拓ける異年齢保育
32	2015 / 272 号	自分を認め、仲間を認め、仲間と共に育つーオレってやるじゃん・わたしってすごいじゃんー
33	2016 / 278 号	話さなくても伝え合ってきたクラスづくりー場面緘黙の Y 君を迎えてー
34	2016 / 278 号	みんなと一緒に楽しいねーエビとりあそびをとおしてー
35	2017 / 284 号	R、みんながいるから大丈夫だよー安心できる居場所づくりからの始まりー
36	2017 / 284 号	仲間のなかで育ててほしい
37	2017 / 284 号	グループの仲間との伝えあいを大切に
38	2017 / 284 号	二人組・小グループ活動を通してどの子どもが対等な集団へ
39	2018 / 290 号	オレの話を開け！
40	2018 / 290 号	自分たちの考えをかたちにしていくーリレーの取り組みを通してー
41	2018 / 290 号	みんなが教えてくれました

表 2 対象実践の分析結果一覧表

番号	年	A	B	C	D	E	番号	年	A	B	C	D	E
1	1994				○	○	22	2011	○	○			
2	1996	○	○		○		23	2011	○	○	○		○
3	1996				○	○	24	2011		○	○		
4	1997	○	○				25	2011		○	○		
5	1998		○				26	2012	○	○	○		
6	1999	○	○			○	27	2012	○	○			
7	2000		○			○	28	2013		○			○
8	2001	○	○	○			29	2013	○	○			
9	2001	○	○	○			30	2014	○	○		○	
10	2002		○		○		31	2014	○	○			
11	2002		○		○		32	2015		○	○		○
12	2004		○		○		33	2016	○	○	○	○	
13	2005		○		○		34	2016	○	○			○
14	2005	○	○	○			35	2017	○	○			
15	2005	○	○	○			36	2017				○	○
16	2007	○	○		○		37	2017		○		○	
17	2007				○	○	38	2017	○	○	○	○	○
18	2007		○	○			39	2018		○			
19	2009	○	○	○			40	2018		○		○	○
20	2010	○	○	○			41	2018	○	○		○	○
21	2010	○	○	○	○	○	合計		22	36	15	17	14

#### 4-2. 実践分析による考察

分析結果から5つの集団像には、次のような特徴が見られた。まず、A どの子どもも居場所がある集団、C 対等な仲間関係である集団がみられる実践には、必ず B 互いの差異を認め合える集団も含まれている。一方で、D 一人ひとりがそれぞれの仕方でも力を発揮できる集団がみられる実践には、B 互いの差異を認め合える集団が含まれていない場合には E 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団が含まれている。多くの実践に B の集団が含まれている一方で、B の集団が含まれない実践には E の集団が含まれていることから、B の集団および E の集団がキーポイントになっていることが推察される。それぞれの集団として分析・考察した結果、各集団における実践の特徴および得たことは以下の通りである。

A どの子どもも居場所がある集団の実践の特徴としては、周囲の子どもたちが、特別なニーズのある子どもに対して見方が変わり、肯定的な働きかけが増えていったことで当該児は安心感を得ることができた。当該児は、自分の気持ちを受け止めてもらえる実感を得ることで周囲の友だちに目が向くようになり、心の拠り所となる特定の仲間も次第にでき、集団の中に自分の居場所が築かれていくことにつながっている。

実践から、一人ひとりの子どもにとってクラス集団の中に居場所ができていく過程には、保育者が用意したり自分一人が頑張っ

たりするのではなく、その子どもに対する周囲の子どもたちの見方が大きく左右することが分かった。

B 互いの差異を認め合える集団の実践の特徴としては、最初は障害があることでみんなと同じようにすることが難しいから声をかけない、自分のチームにいると勝てない、などという認識であったクラスの子どもたちに対して保育者がみんなの問題として捉える働きかけを行っている。当該児ひとりの問題として見るのではなく、みんなの問題として考え合う場面を保育者が創っていくことでどうすれば問題を克服できるのか、周囲の子どもたちが特別なニーズのある子どもとどのように関わっていけば良いのかを子どもたち自身が考え学び取っている姿が読み取れた。実践から、この集団になっていくには、子どもたち自身が特別なニーズのある子どもに目を向け、自分とは異なる他児とどうかかわっていけば良いのか、考える体験をさせる取り組みが保育者に必要であることが分かった。この体験を積み重ね、一人の問題ではなくクラスみんなの問題と捉える見方ができていくことが根底に必要である。

C 対等な仲間関係である集団の実践の特徴としては、対等な仲間関係を構築するために言いたいことが言える環境づくりから保育者は始めている。それにはまず、一人ひとりがやりたいと思える活動があり、主張したいことを持つことができる働きかけと、特別なニーズのある

子どもに対して周りの子どもたちが遠慮して本音が言えない環境を変えていく働きかけがみられた。実践から、特別なニーズのある子どもに対して園生活を送るための必要な配慮はしなければならないが、このことによってクラスの子どもたちが過剰反応し、腫れ物に触るような見方にならないよう、保育者の言動によるクラスの子どもたちの見方に注視する必要があることが分かった。双方が遠慮なく本音が言い合える関係には、互いに相手の個別事情を理解できる働きかけが保育者に必要であるという結果を得た。

D 一人ひとりがそれぞれの仕方でも力を発揮できる集団の実践の特徴としては、「集団づくり」の民主的な話し合いのもと要求を実現させていく力を持つ集団への取り組みにより、特別なニーズのある子どもがこの仲間となら頑張りたいと思う気持ちが生じている。これにより、方法や表現は違っても互いに納得し合い、支え合う関係が育まれ、一人ひとりがそれぞれの仕方でも力を発揮できる集団に発展している。実践から、一人ひとりがそれぞれの仕方でも力を発揮するに至るには、安心してありのままの自分を出すことができる環境になっていることが前提であり、それぞれの意見や表現が尊重される働きかけが保育者に必要であることが分かった。

E 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団の実践の特徴としては、それぞれが夢中になって取り組める活動があることで、友だちに関心がなかった子どもたちがその活動を通して、友だちの取り組みに目を向けるようになる。これにより、互いの頑張っている姿を認め合い、仲間の思いに寄り添うことでみんなの気持ちが響き合っただけでなく、一緒にもっとできるようになりたい、もっとみんなで楽しいものにしようなど、子どもたち自身が要求を持ち、共感・共同の世界を創り出していくことができる力に繋がっていることが読み取れた。実践から、保育者は子どもたちがイメージを共有できる活動提供および子ども同士の中で共通のイメージを拓けていくことができる環境づくりが必要であることが分かった。

以下、実践事例の一部を取り上げ分析結果による考察を述べる。なお、紙面の制約上、41本全ての実践に見られるA～Eの分析視点の姿を指し示し掲載することは困難ゆえ、41本の中でも特徴的な実践事例の一部を記載して述べる。文中の下線は、A～Eの特徴にあてはまる姿として筆者が引いたものである。文中の表現はそのまま記載している。

**実践事例 1**

省吾は言葉の遅れがあり、多動で友だちの物を壊したり叩いたり、急に抱き着くなどみんなの嫌がることを繰り返していたが、省吾は相手の反応を見て楽しんでいるようであった。そこでクラスの子どもたちに本当はどうしたかったんだろうと投げかけると、省吾の気持ちになって考える発言がいくつか出た。(中略)省吾にはがいじめにして抱き着かれた子が反対にぎゅっと抱きしめ膝の上に乗せて揺さぶり遊びを始めると省吾が嬉しそうにしたのでその遊びを楽しむようになった。周りの子どもたちもその姿を見てにこにこし、省吾に対するかわり方が変わっていった。省吾は、これをきっかけに自分がしてもらってうれしかったことを自閉症の嘉に同じことをしてあげるようになり、嘉も安心して身を任せている姿が多くなったので嘉のお手伝いを省吾に任せていくことにした。省吾も頼りにされ、認められているということがわかり始めてきた頃からパニックを起こすことが減っていった。(3歳児クラス)

【実践 6】<3歳児の集団づくりとひとりの育ち>より  
1999年176号

事例1は発達上の困難を持つ省吾を中心とした実践である。省吾が、仲間との関わりの中で少しずつ自分の行動や気持ちをコントロールしていく姿が変わっていったのは、「みんなの嫌がることばかりする省吾」という見方をしていた周りの子どもたちが自分のことを肯定的に受け止めてくれるようになったことを実感できるようになったからであろう。肯定的な見方をされる、つまり、自分を認めてもらえた実感により、安心して自分の思いを出すことができるようになったため、自分がしてもらってうれしかったことを自閉症の嘉に同じことをしてあげたい気持ちも育まれたのだと推察される。このことは、頼りにされ、認められているということがわかり始めてきた頃からパニックを起こすことが減っていった姿から読み取れる。クラスの子どもたちが、省吾の表面的な行動だけでなく、本当はどうしたかったのか内面に気づくことができるようになっていったことで省吾に対する見方、関わり方が変わっていった姿は、相手の気持ちを考えるとともに、自分と異なる子どもとどうかわっていくとよいのか、どうやって一緒にやっていくのかを考え合い、違いを認め合って理解し育ち合える集団になっていったと言える。この実践では、B差異を認め合える集団になったことでAどの子どもも居場所がある集団となっていたことが読み取れる。

さらに、周りの子どもたちが省吾の世界を一緒に楽し

もうとする関わりが変わった姿は、E 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団になっていったからであろう。この実践では、共感・共同の世界を創り出していくことができる集団になったことで自分が心地良かったことを自分より弱い子に同じようにしてあげようという思いが生まれ、やってもらえばかりではなくやってあげる立場にもなれたことで省吾がクラスに位置づいていった。このことから、どの子どもも居場所がある集団になっていったのは、共感・共同の世界を創り出していくことができる集団になったことも関与していると言える。居場所は他者との応答的な関係を介して作り出されるもの(久田 2013)であることから、互いに差異を認め合い、ありのままを受け入れてもらえる集団=居場所のある集団はインクルーシブな保育になっていくだろう。

**実践事例 2**

Yができることを集団の中で知らせていく中で、Aも集団の中で過ごしたいことを意思表示するようになり係活動も自分から参加し、Bグループの子どもたちは、Yのできること、できないことを考えて行動するようになる。リズムあそびの時には、Eクラスの子もたちがYでもできるワニやカエルも入れるように保育士に言う。生活発表会での太鼓の取り組みでは最初バギーに乗って参加していたYが、D自ら歩く(ハイハイしかできない)からバギーは要らないと言う。パチを持ってハイハイでみんなの後をついて移動し、座位のまま腕を伸ばしてタイミングを合わせて叩く姿を見ていた。子どもたちが、Yを太鼓のリーダーにしようと決めた。言語もまだはつきりしていないYであるが、当日終了の挨拶の役ももらい、力強い声であいさつをした。(5歳児クラス)【実践 21】  
<みんなであいおん組！>より 2010年 242号

Yは麻痺があり全面介助を要し、移動はバギーを使用する。リーダー活動に取り組む中、Yのいるグループの女の子が、Yの手伝いを女の子だけがするのはおかしいと提案したことをきっかけに、リーダーになった子がYの手伝いをすることに決まる。クラス全体のルールとなったことでどの子どももYとの関わりを考えるようになり、リーダー活動を通してYに対して単に手伝ったり助けたりするだけではなく、できることは見守り尊重していく姿が変わっていった。差異の部分を理解、尊重されるようになったことで、Y自身もみんなと同じ方法ではできなくても自らやりたいと意思表示を強く表すようになっていった。このような姿は、互いに差異を認め合える集団になっていったからだとと言える。さらに、子ども

たちはYが参加しやすい=イメージし易い活動を担任に進言している。これは日常の中でYも一緒にできることをイメージしている姿であり、共感・共同の世界を創り出していく集団にもなっていると言える。その後、太鼓のリーダーにYを任命したクラス集団の姿は、Yの思いを受け止めるだけでなく、上手くできてもできなくても結果ではなく、Yの力を認め、対等の仲間と捉えているからこの姿であると言える。

この実践のように、互いの差異を認め合える集団とは、仲間の気持ちを尊重するには互いにどうすればいいのかを考え合い、認め合い、見守りながら必要な時は支え合うことで互いのできることを、不得意なことも理解し合うことである。これによりやってもらえばかりの一方的な関係が解消され、対等な関係が育まれていき、互いに育ち合う集団となっていくのである。

また、互いの差異を認め合える集団になったことで、Yはありのまま受け入れてくれる仲間がいることを実感でき、安心して自分が出せるようになっており、どの子どもも居場所がある集団となっている。自分の力でみんなと一緒に移動したいという気持ちは、Y自身が集団の中で過ごしたいという意思の表れであり、どのような参加の仕方であっても受け入れて貰える安心感があるからこそ自己発揮できるのである。

この実践では、E 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団およびB 互いの差異を認め合える集団になったことで、A どの子どもも居場所がある集団、C 対等な仲間関係である集団へと発展し、さらにD 一人ひとりがそれぞれの仕方でも力を発揮できる集団へと発展していったことが読み取れる。

**実践事例 3**

けやき組と組むクラスを変えて取り組みを行ってきたが、けやき組は1度も勝つことができなかったのが、全クラスの子もたちからどうしたらけやき組が勝つことができるだろうかという考えが出てきた。年長児全員で話し合いをする中、けやき組に速い人が行ってチームを作るという、チームづくりに新たな提案が出た。みんなが賛成しクラスに捉われない混合チームという方法が誕生した。次の日、Aと同じ第4走者で走る0が、0のチームに「0君走って！」と言われても最後までAと同じ速さで歩き、初めてAのいる赤チームが勝ち喜んだのだが、なかには「こんなのリレーじゃない」と怒る子もいた。このことで、E“どうやったらけやき組が勝つことができるだろうか”と考えてきた話し合いが“どんなリレーがしたいか”へと変化した場面となった。話し

あいに行き詰まっていた時、T が今までとは真逆の発想で速い人が先に走ってその後にAが走ったら勝てるのではないかと提案し、このことでRが「新しいことがどんどん出てきておもしろいね」と嬉しそうに言っていた。  
E 困った状況の中でも子どもたちは、リレーという活動に対し喜びや面白さを見出していた。 (中略)運動会当日、今までの伴走者はAのスピードに合わせた走り方だったが、Aは真似っこが上手であることを思い出したHは、バトンを受け取った瞬間Aを振り返りもせず全力で走っていく。Hの思った通り、AはHに追いつこうと今までにない走り方を見せ、赤チームの勝利となった。 (5歳児)  
**【実践 40】** <自分たちの考えをかたちにしていこうーリレーの取り組みを通してー>より 2018年 290号

事例3は、ダウン症児A(ダウン症候群特有の筋力の弱さをもつ)を中心とした運動会のリレーの取り組みの実践である。同じクラスの子どもたちはAのことを理解しており、Aを抜きでリレーを考える選択肢は持っておらず、他のクラスにもAと一緒にリレーに参加したがついてることを分かってもらい、クラス内でとどまらず園の年長児全員での課題として取り組むことになった。“どうやったらけやき組が勝つことができるだろうか”と考えてきた話し合いが“どんなリレーがしたいか”へと変化した場面となったのは、どうやったら共に楽しめるか、活動そのものをどんなものにしたいのかに発展しており、みんなが共通のイメージを描こうとする姿の現れである。さらに困った状況の中でも子どもたちは、リレーという活動に対し喜びや面白さを見出していった姿は、E 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団になっていったと言える。

困った状況の中でも、それぞれの意見が尊重されることにより、自分たちで解決していく力を持つことにつながり、D一人ひとりがそれぞれの仕方でも力を発揮できる集団にもなっていた。みんなで共感・共同の世界を創り出そうとしたことで、Aに対してやってあげる、Aに合わせるという発想から、Aが力を発揮するにはどうしたら良いのかを考える発想に変わり、このことが支えになり、Aが力を発揮できた実践である。

この実践は、E 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団から自分との違いを理解しつつB互いの差異を認め合える集団へと発展し、尊重されることでD一人ひとりがそれぞれの仕方でも力を発揮できる集団へと発展していったことが読み取れる。

#### 実践事例 4

3歳児クラスの時、1月になって初めて3人のグループを組みグループの名前決めの話し合いでは遠足で行った動物園の動物のなかから選ぶことになった。けんがはりきってモルモットがいいと言った後に、そうがくまがいいと言った途端けんは、そうとゆりから離れる。遠足でくまを見たとき怖がって近づこうとしなかったことを思い出す。そうとゆりが呼んでも戻って来ないので、けんの近くで聞こえるように相談を続け、ゆりが「レッサーパンダがいい。だってふわふわでかわいいから」と言うと、けんは、ゆりの言葉のふわふわに反応する。(中略)  
E そうとゆりは、3人が一緒に集まれる名前がいいと考えていた。けんも初めて友だちの意見に理由で納得できた。その後進級して共同画活動(身体を大きな紙にグループで分担して描く)では、足がいいと言ってみんなが残してくれたにも拘わらず描けないことでぐちゃぐちゃにする場面があった。(中略)グループの子が「難しいの?」と聞くと「オレ上履き描けない」とやっと理由を言うことができみんなも納得し、見本を描いてあげたことでけんは描くことができた。けんの気持ちを考える場面をつくると、B けんの気持ちを知らうとし、どうしたらけんもやれるかをグループで考える姿が見られ、A けんも気持ちを受け止めてもらおうと、友だちに思いを言う姿が出てきた。その後、C けんにもどうなって欲しいか対等に要求している姿が見られた。(中略)1月、けんは集合の時に逃げないようにになったらリーダーになれそうと言われていた。次のリーダーを決める日、けんが砂場のおもちゃを片付けて「お待たせ～」と言って部屋に入ってきた。けんはみんなに褒められ、みんなと、D リーダーになれそうだから逃げずにちゃんと話を聞くことを約束する。けんは嬉しそうに分かったと答え、みんなでリーダーになりたい気持ちを受け止め、けんがどうしたらリーダーになれるかをグループで一緒に考えた。けんの意見からみんなにとって良い方法を自分たちで考えだそうとする姿があった。

**【実践 38】** <二人組・小グループ活動を通してどの子どもが対等な集団へ>より 2017年 284号

けんは、入園前に自閉症スペクトラムと診断されており、自分の気になることがあるとすぐ動いたり、自分の思いやつもりと違うことが起きると声をあげ、泣いたり怒って手が出たりする。そのため、最初の頃は自分から友だちにかかわらないようにする姿があったが、課題活動でペアを組んでいくことでけんに友だちという存在が見えていくようになった。3人のグループを組む中では、

けんがグループの名前決めの時に離れて行っても同じグループの2人が、けんの近くまで移動して、けんに関こえるように相談を続ける姿は、けんと共に共感・共同の世界をつくらうとしている姿と捉えることができる。そうとゆりが3人一緒に集まれる名前にしようと考えていたことも、けんが納得でき、けんにとってイメージしやすい名前でありながら、自分たちも我慢するのではなく、3人がいいと思えることを一生懸命考えている姿は共感・共同の世界を創り出すことができる集団になっていると言えよう。呼んでも戻って来ないけんの近くまで移動して、けんに関こえるように相談し、けんが自ら参加してくるようになり計らうことができるのは、他者との違いを感じながら自分と異なる子どもどのように関わったら良いのか、どうやって一緒にやっていくのか、子どもたち自身が考え合う姿だと読み取ることができる。この姿は、互いに差異を認め合える集団と言えよう。この実践は、けんのことを仲間として理解しようとし、特別扱いをするのではなく、受け止め、認めることでけんにとっても居心地の良い集団となっていた。これはけんがグループのリーダーをやりたい気持ちがあったことから読み取れる。

さらに、障害があっても対等な仲間としてリーダーにも選ぶことができるのは、単にけんが成長しただけでなく、周りの子どもたちが誰がリーダーになってもみんなを支える力、みんなの問題を解決していく力を持つまでに集団が成長しているからであろう。差異を認め合い理解し合うことでどの子どもにも居場所があり、対等な関係として仲間に対してどうあってもらいたいのかも要求することができる。そのことで、互いの「できる/できない」ことを支え合い、一人ひとりがそれぞれの仕方で力を発揮できる集団に発展している。

したがって、この実践では、E 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団から自分との違いを理解し受け入れることでB 互いの差異を認め合える集団へと発展し、これが居心地の良さとなりA どの子どもも居場所がある集団と同時にC 対等な仲間関係である集団へと発展したことでさらに、D 一人ひとりがそれぞれの仕方で力を発揮できる集団へと発展していったことが読み取れる。

## 5. 総合考察

本研究では、「集団づくり」の実践を通してインクルーシブ保育における集団像を捉え、集団がどのように発展していくのか、その構造を明らかにすることで、インクルーシブ保育実践を行うにあたりクラスの集団形成の重要性を明らかにしようとした。本研究で得られた知見は以下の通りである。

### 5-1. 集団の発展構造

保研研での「集団づくり」の実践ではインクルーシブ保育と明記されているわけではないが、特別なニーズのある子どもと共に育ち合うための取り組みとしてインクルーシブ保育における集団像が含まれる実践が多く見られた。A どの子どもも居場所がある集団および、C 対等な仲間関係である集団を形成していくには、その基盤としてB 互いの差異を認め合える集団になっていることが必須であることが分かった。一方で、D 一人ひとりがそれぞれの仕方で力を発揮できる集団においては、必ずしもB 互いの差異を認め合える集団が前提となっていないが、その際はE 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団が基盤となっている。D 一人ひとりがそれぞれの仕方で力を発揮できる集団は、民主的な話し合いが繰り返される中、対等な仲間関係や居場所ができていくことで、この仲間となら頑張ってみよう、一緒にやってみようという思いが湧き、自己発揮できるようになっていることが明らかになった。E 共感・共同の世界を創り出していくことができる集団は、他の集団に導かれるための基盤となっている。全ての実践に数値としてあがってこなかったのは、実践者の表現の仕方で捉える場面が記録として書かれていない可能性がある。なぜなら、書かれていない実践にも、友だちに関心がなかったクラスが共通のイメージをもって共に世界を拓けていくことができる活動を通して友だちに目を向けるようになり、自分と異なる部分に気づき、認め合い、仲間として繋がっていくことが十分考えられるからだ。

諸岡(2011)が指摘しているように、他者と交わっていく力や人間関係を切り開いていく力が年々脆弱化している状況の中では、友だちに関心がなく、友だちにかかわろうとしない子どもたちに、いきなり差異・異質な部分も認め合えるように働きかけることは容易ではない。まずはひとりでやるより仲間と一緒にやる方が楽しい、人とかかわることが楽しいと思える働きかけを優先すべきであろう。

以上のことから、集団が発展していく構造として、まずは、共感・共同の世界を創り出していくことができる集団を形成する。そのうえで、互いの違いに気づき、違うからこそ面白く、どうやっていくとみんなが過ごしやすくなるのか、考え合える働きかけをしていくことで互いの差異を認め合える集団になっていく。このような集団の中で、一人ひとりがそれぞれの仕方で力を発揮できる集団になるように取り組んでいく過程で、どの子どもも居場所のある集団および対等な仲間関係である集団にもなっていくことが明らかになった(図1)。

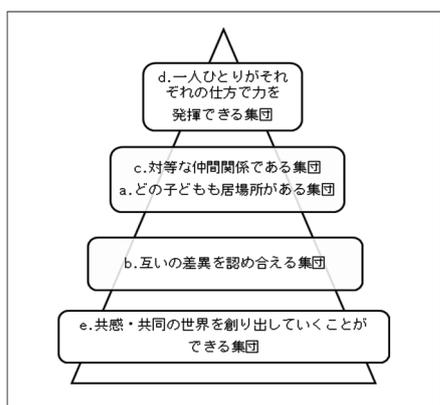


図1 「集団の発展していく構造」

## 5-2. 保育実践活動と集団形成との関係

「集団づくり」の実践を集団の発展構造に着目して分析を行ってきた過程で、活動と集団形成は密接な関係であることが分かった。例えば、【実践9】では、できなくてもいいから挑戦したらその証にいろいろな形の小さな折紙がもらえるルールを取り入れたサーキット遊びを行っている。このルールにより、気に入った形を集めたくて何度も同じ種目に挑戦する子、いろんな形を集めたくて一通りの運動遊びに挑戦する子など、それぞれの楽しみ方で参加でき、その結果、全員参加、達成することにつながっている。

【実践41】では、当番制から誰もがその時の気分で参加「する/しない」を決めて良いというルールに変更した栽培活動により、自分の気持ちを受け入れてもらえることで友だちの気持ちも受け入れることができるようになり、これをきっかけに実践者は他の活動のルールも見直した。

結果や成果よりも一緒に楽しめることに重きを置いた活動により、特別なニーズのある子どもが複数在籍し喧嘩が絶えなかったクラス集団が友だちに目を向けE共感・共同の世界を創り出していくことができる集団となり、B差異・異質な部分も認め合える集団になっていった。

両実践から共通して言えることは、「～ねばならない」というこだわりを取っ払った活動は出来栄にこだわることなく楽しめる活動となり、子どもたち自身が負担にならず、夢中になって取り組むことができるということである。達成感や満足感を得ながら、一緒に楽しいと思える活動や仲間と共感できる体験の積み重ねにより、「上手くできなくても〇〇ちゃんと一緒にやりたい」という思いが、子どもの心に芽生えることが鍵となると言える。この思いが双方に育まれることで一緒に共同の世界を創っていくことができ、集団の一員として一人ひとりが位置づき、どの子どもも居場所がある集団になっていくことが示唆された。

以上のことから、インクルーシブ保育実践において、特別なニーズのある子どものみが変わるという見方ではなく、周囲の子ども集団が変わっていくという捉え方が必要である。互いに「価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働」(汐見・無藤2018)していく人間関係はどちらか一方が他方に合わせて関係をつくっていくことではない。それゆえ、インクルーシブ保育における子どもの人間関係づくりには、単に子ども同士をどうつないでいくのかということにとどまるのではなく、一人ひとりのニーズを尊重しどの子どもも育ち合う仲間の一員としての参加が維持され続けることが重要である。この際に、一律同じことを同じようにすることのみが参加ではないことに子どもたち自身が気づき合えることが重要であり、活動そのもののあり方が問われることになる。

本研究では、成果にこだわらずに楽しめる活動を媒介することで、多様な参加の方法が生まれていき、子どもたち自身が出来栄のみにこだわらない価値観をもつ集団になっていくことでどの子どもも排除されることなく多様な参加の保障がなされていくことが示唆された。

## 6. 本研究の限界と課題

本研究では、分析の対象を保問研が年一回行う全国保育問題研究会の提案とし、機関誌『季刊保育問題研究』に掲載されている集団づくり分科会の実践を通して、インクルーシブ保育実践でどのようにクラス集団をつくっていくと良いのかを見出すために、集団が発展していく構造を明らかにした。しかし、本研究は①保問研で取り組まれている「集団づくり」の実践に限定していること、②「集団づくり」が前提となっている実践であったため「集団づくり」を前提としない場合の集団形成を考慮していないこと、の2点が本研究の限界として挙げられる。今後は、より具体的にインクルーシブ保育への展開を示していくためには、「集団づくり」に限定しないで他の実践にも目を向け検討していく必要があると考える。

## 注

1. 1994年6月7日から10日にかけて、スペインのサラマンカにて92カ国の政府および25の国際組織を代表する300名以上の参加者が、インクルーシブ教育のアプローチを促進するために必要な基本政策の転換を検討することによって、「万人のための教育」の目的を前進させるために「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ宣言ならびに行動の枠組」を採択した。

訳：独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

<http://w.w.w.nise.go.jp/>

2. 「障害者の権利に関する条約(障害者権利条約)」は2006年12月13日、国連の第61回総会において採択され2008年5月3日に発効された。日本は2007年9月28日に署名し、2013年12月4日日本条約結のための国会承認を経て2014年1月20日に批准へと至った。なお、この時点で本条約の締結国は世界139カ国およびEUであり、日本は140番目の締結国となった。第24条では次のように明記している。「障害のある人が障害を理由として一般教育制度から排除されないこと」「完全なインクルージョンという目標に即して、学業面の発達および社会性の発達を最大にする環境において、効果的で個別化された支援措置がとられること」。
3. 1950年代のデンマークにおいて、知的障害児を持つ親の会による運動が発端となって生まれ、この運動に尽力したのが「ノーマライゼーションの父」と呼ばれるバンク-ミケルセン(Neils Erik Bank-Mikkelesen)である。当たり前の人間として生き、扱われる基本的権利が確立されることを目指し、世界最初にこの理念を反映させた法律(「1959年法」)がデンマークで制定された。1960年代に入り、スウェーデンのニリエ(Bnegt Nirje)がノーマライゼーションの理論化と制度化、具体的目標の提示に貢献し、その後世界中に広がっていった。
4. 統合保育とは、幼稚園や保育所の一般クラスで行われる障害を持たない幼児集団の中で数名の障害を持つ幼児と一緒に保育する形態をさす。広義の統合保育には、特定の時間だけ一緒に活動する部分的統合、障害を持つ幼児集団の中で数名の障害を持たない幼児と一緒に保育するという逆統合保育の形態もある。狭義の統合保育は、障害を持たない幼児集団の中で一日中一緒に保育を受けている保育形態をいう。(園山繁樹「障害児の統合保育をめぐる課題-状況要因の分析-」『特殊教育学研究』第32巻第3号1994年57-68頁)
5. 『Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All』15-16頁 2005年  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
6. 保育問題研究会は、1936年に東京で城戸幡太郎を中心に研究者と現場の保育者との協力の場として発足した。そのメンバーには保育界で著名な山下俊郎、三木安正、菅忠道、浦辺史、塩谷アイらがいる。この研究会が戦争中に中絶していたのを戦前の伝統を受けつぎ、1953年に第2期保育問題研究会として乾孝が中心となり再建している。乾らは自分たちの保育の姿勢を“伝え合い保育”と名づけ、一貫して集団保育のあり方に取り組んできた。1962年全国保育問題研究協議会が結成され、1969年に第1回目の全国保

育団体合同研究集会が行われた。分科会の名前として「集団づくり」が再開された第11回から恒常的におかれている。

## 引用文献

- 芦沢清音(2011)『発達障がい児の保育とインクルージョンー個別支援から共に育つ保育へ』大月書店
- 荒川智(2015)「インクルーシブ教育の実現に向けて」『インクルーシブ教育：子どもの多様なニーズにどう応えるか』編集・発行(公財)渥美国際交流財団関ログローバル研究会(SGRA)6-15頁
- 荒川智(2007)「特殊教育から特別支援教育・特別ニーズ教育へ」日本特別ニーズ教育学会『特別ニーズ教育』ミネルヴァ書房1-6頁
- 浜谷直人(2009)『発達障害児・気になる子の巡回相談-すべての子どもが「参加」する保育へ-』ミネルヴァ書房
- 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』第51巻 第3号日本保育学会45-56頁
- 浜谷直人(2018)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
- 久田敏彦(2013)「集団づくりの『見取り図』を描く」久田敏彦・岡喬子著『集団づくりの見取り図を描く-友だちのなかで育ち合う-』156頁
- 本荘正美(1973)「仲間の中で育ちあう子どもたち」東京保育問題研究会生活指導部会著『子どもの発達と集団』いかだ社206-207頁
- 堀智晴・橋本好市・直島正樹編著(2014)『ソーシャルインクルージョンのための障害児保育』ミネルヴァ書房
- 堀智晴(2017)「インクルーシブ保育の意義とその実践上の課題」『保育学研究』第55巻第1号84-99頁
- 石井正子著(2013)『障害のある子どものインクルージョンと保育システム』福村出版
- 加茂富美子(1963)「幼児の集団構造に関する縦断的研究」『東京女子大學論集』第13巻第2号137-153頁
- 加藤和成(2013)「インクルーシブ保育をどう進めるとよいだろうか」『インクルーシブ保育っていいね一人ひとりが大切にされる保育をめざして』福村出版156-181頁
- 河合隆平(2011)「障害児保育からインクルーシブな保育を展開する」全国保育問題研究協議会編著『困難をかかえる子どもに寄り添い共に育ち合う保育』新読書102-109頁
- 河本千帆・高田智行(2014)「保育所における障害児保育の実践と巡回相談」『障害者問題研究』第42巻第3号199-204頁
- 木下孝司著(2018)『「気になる子」が変わるとき-困難をかかえる子どもの発達と保育』

## インクルーシブ保育実践におけるクラス集団づくり

- 木曾陽子(2012)「特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス」『保育学研究』第 50 巻第 2 号 26-38 頁
- 小出進(2003)『『能力に応じて』から『ニーズに応じて』への転換』『発達の遅れと教育』第 548 号 40-41 頁
- 小山望・太田俊己・加藤和成・河合高鋭編著者(2013)『インクルーシブ保育っていいね一人ひとりが大切にされる保育をめざして』福村出版 25-36 頁
- 久保山茂樹(2021)独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「特別な支援を必要とする子どもの幼児教育の現状と小学校への接続」アクセス 2021 11.20  
[https://www.mext.go.jp/content/20210810-mxt\\_youji-000017287\\_7.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210810-mxt_youji-000017287_7.pdf)
- 茂木俊彦(2003)『障害は個性か』大月書店
- 守巧(2018)「幼稚園教諭によるインクルーシブな保育の実践事例に関する一考察」『東京家政大学教員養成教育推進室年報』第 5 巻 2 号 139-147 頁
- 名倉一美(2018)「保育実践における幼児の集団づくりに関する一考察」『教科開発学論集』第 6 号 189-195 頁
- 直島正樹(2014)「障害児保育に関する理念と動向」堀智晴・橋本好市・直島正樹編著『ソーシャルインクルージョンのための障害児保育』ミネルヴァ書房 81-105 頁
- 根本 橋夫(1983)「学級集団の構造と学級雰囲気およびモラルとの関係」『教育心理学研究』第 31 巻第 3 号 211-219 頁
- 野島千恵子(2014)「障害児保育の実際」堀智晴・橋本好市・直島正樹編著『ソーシャルインクルージョンのための障害児保育』ミネルヴァ書房 132-155 頁
- 岡本明博(2017)「インクルーシブ保育と子どもたち」近藤俊明・渡辺千歳・日向野智子編著『子ども学への招待-子どもをめぐる 22 のキーワード』ミネルヴァ書房 226-235 頁
- 太田俊己・河合高悦「インクルージョンとは」小山望他著前掲書 12-25 頁
- 柴崎正行(2009)「特別な支援を必要とする乳幼児の保育に関する最近の動向」『保育学研究』第 47 巻第 1 号 82-92 頁
- 汐見稔幸/無藤隆監修(2018)『保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント』ミネルヴァ書房
- 田中洋(1991)「仲間とのつながり」全国保育問題研究協議会編『障害児保育—どの子にも豊かな育ちを—』新読書 131-137 頁
- 田中良三(2009)「障害児保育から特別ニーズ保育へ」日本特別ニーズ教育学会編『SNE ジャーナル』第 15 巻第 1 号 5-31 頁
- 寺川志奈子(2014)「障害のある子どもが仲間とともに育ち合う保育実践」『障害者問題研究』第 42 巻第 3 号 170-177 頁
- 津守真(1998)「幼児保育から見た障害の意味とその歴史的変遷」『保育学研究』第 36 巻第 1 号 86-93 頁
- 津守真著(1979)『子ども学のはじまり』フレーベル館 20 頁
- 辻竜平(2000)「集団における信頼関係の構造化と集団内秩序の変化」『理論と方法』第 15 巻 1 号 197-208 頁
- 山本理絵(2011)「気になる幼児の発達を促す保育方法論」小川英彦 他編著『気になる幼児の保育と遊び・生活づくり』黎明書房 17-26 頁
- 湯浅恭正・大阪保育研究所編者(2014)『障害児保育は「子ども理解」の場づくり』かもがわ出版 8-31 頁、106-126 頁

### 付記

本論文は、2018 年度に愛知県立大学大学院人間発達学研究所に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。

## Group Formation Through Inclusive Early Childhood Care and Education Practices — Focusing on the Group Image —

KITO Yayoi