

保育者の関わりにも理想のインクルーシブ保育とは —コルチャックの子ども観を手がかりに—

子ども共育サブプログラム

徳永 すみ

【指導教員】 小田倉 泉 寺菌 さおり

【キーワード】 インクルーシブ保育 J. コルチャック 子ども観 エピソード記述

1. 課題設定

近年、日本の社会において多様性/ダイバーシティという言葉をよく耳にするようになった。幼稚園教育要領解説においても、「障害のある幼児など一人一人の特性等に応じた必要な配慮等を行う際は、教師の理解の在り方や指導の姿勢が、他の幼児に大きく影響することに十分留意し、(中略)幼児が互いを認め合う肯定的な関係をつくっていくことが大切である。」(文部科学省, 2018)と示されているように、幼児教育・保育現場において子ども同士が互いを尊重し合うためには、障がいのある子どもを含む全ての子ども一人一人の存在が、まず保育者によって十分に尊重されるべきである。

津守(2016)によると、子どもが生きる時間は大人の直線的時間とは別の次元、人が自分らしく生きることのできる根源的時間であるという。子ども一人一人の生きる時間は異なっているため、保育者はそれぞれの生きる世界を探ろうとする必要があるだろう。また津守は「その中で人は真に能動的になり創造的になる」のだと述べる。つまり、大人の時間に当てはめようとするのではなく、子どもが生きる根源的時間を尊重しなければならないということである。

では、保育の場において子ども一人一人は、自分の根源的な時間を生きることができていると言えるだろうか。

内藤(2023)は、日本において子ども理解に基づき、指導計画を綿密に立案して保育を行う伝統が脈々と続いており、それは子どもの主体性を尊重する姿勢と時に矛盾してしまうと述べる。計画の方が優先されてしまうと、目の前の子どもが不在となるため、「『子どもの声を聴き—保育を計画し—実践し—振り返る—さらに子どもの声を聴く』という一連のプロセスとその順序性が問われることになる」という。保育者の意図や指導計画は必要であると考えるが、一斉指導の計画においては、配慮を要する子どもや、行動がゆっくりとした子ども等、一つの計画からはじき出されやすい子どもが必ずいるだろう。従ってたとえ一斉指導の保育の計画立案であっても、個々を配慮する、声を聴くことから始めなければならないと考える。

山岸(2023)は、現代日本の「保育」動向から、子どもの成長・発達を、大人になる過程を意味する「人間に成る者」という不完全な存在としての子ども観が極めて強くなっているのでは、と指摘する。非認知的能力の前景化に伴う教育投

資的発想に基づく、保育の学校教育との接続の試みは、乳幼児期固有の意味を否定することに繋がりがねないという。また、北野(2023)は、乳幼児の育ちを、未来の時期を起点とし、逆算してみるのではなく、一人一人誕生から育ちが積み重ねられたものと捉えることへの転換が必要である、と述べる。乳幼児は、大人になる段階として「今」の姿があるわけではない。また、大人の望みや願いのために生きているのでもない。子どもは、子ども自身の人生を歩むために「今」の瞬間を懸命に生きている。よって、「今」の子どもの姿、一人の人間としての子どもの姿を尊重する保育の実践が求められている。

2. 研究の目的

浜谷(2023)によると、年齢を基準とした画一的な保育計画が創られ、「みんな同じ」を価値とする均質化が生じることにより、結果的に異質な子どもを排除するメカニズムが浸透するという。一人一人の子どもの発達や個性は異なっているのにも関わらず、幼児期の段階から同じ方向に向かうことを強いられ、多様性が認められなければ、多様性を尊重する社会を築いていくことは難しいのではないかと述べる。

また、津守(2016)は、障がいをもつ子どもの保育について、子どもが日々を充実して生きられることを主たる課題とし、障がいのゆえに悩みを抱える子どもが、生きがいをもって生活できるよう支えるのが保育者であると述べる。幼児教育・保育現場においても、障がいをもつ子どもを含め様々な特性をもつ子どもがいる。一人一人の子どもが、毎日心身共に充実した生活を送ることを援助するのが、保育者に求められているとともに、保育の土台となるものであろう。

障がいによらず、共に育ち合う実践について、インクルーシブ保育の分野で議論が進んでいる。ここで、インクルーシブ保育とは、浜谷(2018)によると「同質性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。1994年のサラマンカ声明において、「万人のための教育」の中に「特別なニーズ教育」が位置づけられてから、インクルーシブ教育は世界的な潮流になっており、我が国においてもインクルーシブ教育・保育のシステム構築が進められているところである(小柳津 2023)。インクルーシブ保育の分野に関する研究では、小柳津(2023)の重症心身障害児を含むインクルーシブ保育について、活動内容と参加方法に焦点を当て、保育者の専門性をまとめたもの

がある。また、鬼頭(2022)の集団像に着目したインクルーシブ保育実践の研究がある。他にも義永・長谷川(2022)のインクルーシブ保育における多様性の受容プロセスについて検討した研究があるが、阿部・羽田野(2022)が述べるように、先行研究の多くは特定の「違い」に焦点を当てており、多様な子どもたちが1つの集団で生活している、という点に着目した研究は少ない。また、集団に着目したり変容プロセスを検討する研究は見られるものの、子どもに対する保育者のかかわり・援助に焦点を当てたインクルーシブ保育についての研究はほとんど見られない。

そこで本研究では、理想のインクルーシブ保育に向けた保育者の関わりについて、J. コルチャック(1878-1942)の子ども観を手がかりとして明らかにすることを目的とする。対象児を限定せず、理想のインクルーシブ保育とはどのようなものであるかを検討する。集団での活動や行事だけに焦点を当てるのではなく、日常の遊びや生活場面を含めた保育全体から、実際に観察・実践した事例を具体的に検討していく。

3. インクルーシブ保育の概要

(1) インクルーシブ保育の歴史的概要

幼稚園・保育所における障害児保育の制度は、1974年の「心身障害児通園事業実施要綱」を契機とし、「障害児保育事業の実施について」の通知が出されたことに始まった。その後、現在では障害児保育の多くを、幼稚園・保育所が担うようになっている(尾崎, 2018)。

我が国の障害児保育は、分離保育、統合保育、共生社会を意識したインクルーシブ保育へと変容してきた。まず分離保育とは、その名の通り障がいのある子どもとない子どもを別々に保育する形態である。特別支援学校幼稚部等がこれに当たり、専門の教職員が配置され、特別な設備やカリキュラム等が充実していることから、専門性の高い保育が受けられるというメリットがある。一方、障がいのない子どもとの交流の経験が少ないというデメリットがある。次に統合保育とは、障がいのある子どもとない子どもを同じ場所で保育する形態であり、両者を二つに分けたうえで統合していくという二元的な捉え方が前提となっている。よって、障がいに関する専門的な知識や教職員の配置、施設設備等の配慮がないまま、場だけの統合という状態がすすみ、障がいのある子どもへの支援が行き届かないという問題点があった(伊丹, 2022)。子どもたちはしばしば「みんな」と呼ばれ、一人一人には違いがないことが前提とされた。実践のあらゆる面で同質性が前提とされるため、集団において序列と排除が生じることを免れないという。そのような中で、加配保育士は支援児を「みんな」の活動の中に入れようとするため、子ども間の序列の下に位置づくことになる(浜谷, 2018)。それに対して、インクルーシブ保育とは、既述の通り、障がいの有無に関わらず子どもは一人一人異なっているため、皆同じという価値観ではなく、皆違っており、違っていてもそれが生きていくという価値観で保育を行うというものである。保育者が子ども一人一人違うというこ

とに価値を置き、一つの主題の中で個別に配慮する保育を行うことで、集団の保育が全ての子どもにとっての育ちに繋がると考えられている(小柳津, 2023)。

(2) 日本のインクルーシブ保育

日本のインクルーシブ保育について、小柳ら(2024)は明確な定義、基準や方法論はあまり見られないと述べ、立花(2024)も厚生労働省やこども家庭庁も具体的な定義を明らかにしていないという。つまり、日本のインクルーシブ保育の具体的な定義はまだ確立されておらず、これから進められていくのだと考えられる。そこで、日本のインクルーシブ保育についての先行研究をまとめ、現状把握を試みたい。

伊丹(2022)によると、インクルーシブ保育とは、すべての子どもたちを対象として、合理的配慮が十分に提供されている状態だと述べている。また、障がい特性のある子どもの行動を何でも許す、または障がい特性のない子どもと同じように何でもするよう促すといった、どちらか一方に我慢を強いる保育ではなく、全ての子どもが配慮される保育であると述べる。同じように立花(2024)は、インクルーシブ保育とは、一人一人の子どもに応じた配慮や支援に加えて、障がいのある人となない人が可能な限り共に過ごす保育の仕組みである、と述べ、直島(2024)は、インクルーシブ保育を、障害の有無等に限らず、すべての子どもを対象として、多様な子ども同士の育ち合い、個々のニーズを尊重した臨機応変な保育を行うこと、と捉えている。これらのことから、インクルーシブ保育とは障がいの有無に関わらず、全ての子どもを対象として、一人一人に応じた援助の基、子ども同士の育ち合いを支えるものである、と言えるのではないかと。

芦澤(2024)らは、インクルーシブ保育実践において重視される5つの原則を提唱している。それは、「活動内容に関する原則」「活動時間の開始と終了に関する原則」「活動の歴史性の原則」「活動の生成と発展のダイナミクスに関する原則」「カリキュラムの柔軟性に関する原則」である。保育形態が柔軟で、子どもたちの声が聴かれやすい環境をつくっていくことが、インクルーシブ保育を実践していく上で大切な点であると考えられる。

(3) インクルーシブ保育とコルチャックの子ども観

ワルシャワで活躍した小児科医、作家、教育者であるヤヌシュ・コルチャック(1878-1942)は、生涯を通して子どものための活動を貫き通し、ナチスの迫害のもとで幾度もの救いの手を拒否し、孤児院の子どもたちと生死を共にすることを実行した。彼は、子どもについて「子どもは未来の人間ではなく、すでに人間である。」(コルチャック, 1899)、「百人の子どもは百人の人間だ。・・・小っちゃな世界ではなく、世界そのもののなのだ。小さな人間ではなく、偉大な人間。『無垢な』人間ではなく、人間的な価値、人間的な美点、人間的な特徴、人間的な志向、人間的な望みを確かに持った存在なのだ。」(コルチャック, 1929)と述べている。Beiner(1997)は、子どもとは初めから完全な価値と個性の積極的な対応者として、真剣に受け止められるべきで、コルチャックにとって大人が子どもを人間とみる時の関係は、究極的には人間間

の関係であり、大人は子どもを「この世界にいる」完全な個人として、子どもの思考や感情等を尊重することを厭わないのだと述べる。子どもは人間になるのではなく、今すでにあらゆる可能性を秘めた人間であり、それぞれ素晴らしい人間であることを、100年以上も前にコルチャックは既に明らかにしている。愛育養護学校で、自ら子どもと関わる実践に基づいた保育研究を進めた津守(1992)は、コルチャックの著作集を読み、「子どもと一緒にいるときに、子どもも私も人間として対等である。どちらかが指導し、どちらかが指導される人なのではない。どちらも人生の大切なひとこまをその時に生きている。」と述べている。

また、コルチャックは子どもがあるがままでいる権利についても訴えている。津守は、「もっと違ったように行動することを期待しはじめたら、その子どもがあるがままで堂々と生きることを望んでいないことになる。」「あるがままの子どもの現在を認めず、眼前の子どもにないものを期待するのが教育だとする誤解も、世の中はかなり広く浸透している。子どもが今日なしうることをするのが教育の実際であるのに。」(1989)と教育のあるべき姿について示唆している。津守はコルチャックに共感し、障がいのある子どもが一人一人違っており、一人一人のあるがまを尊重すべきことの重要性を主張している。

インクルーシブ保育が、一人一人ユニークな存在であり、違っていても当たり前という前提の基で、共に育つ保育を目指し(丹羽, 2022)、どのような子どももありのまま存在することを前提とした保育活動を営む(小山, 2018)ということは、コルチャックの子ども観と共通していると言える。コルチャックは、なぜ一人一人が違っているのかについて、それは一人の子ども＝一人の人間であるため、という当然のことながら見落とされがちな点を指摘している。コルチャックは、「自分の人生を私は生きたい。」(コルチャック, 1929)と、乳児は意を決して生まれてくるのだと述べている。人は誰しも他でもない自分自身の人生を生きるために生まれ、そして生きているのである。また彼は、「いつになったら子どもは歩き始め、また、話し始めなければならないのか。それは、彼が歩き始め、話し始めるときのことだ。」「子どもがあるがままでいる権利」(コルチャック, 1929)と子どもがその子ども自身であること、すなわち子どものあるがまを保障することの必要性を訴えている。塚本(2002)によれば、子どもがあるがままでいる権利は、「子どもは自ずと然るべく成長するときに強く確かで十分なもの」となり、大人の期待等によっては達成できず、よって子ども自身であることを尊重せよ、という意味であるという。子どもの成長発達是一人一人異なっており、同じ一つの場所に向かうよう導くのではなく、一人一人の子どもの「今」に応じた援助や関わりが必要である。

小柳(2024)は、インクルーシブ保育の実現のためには、障がいのある子どもの発達上の課題を達成させるような発達支援と共に、障がいのない子どもとともに活動するために必要な、合理的配慮を含む適応支援、さらに基礎的環境整備

が必要である、と述べる。保育者が、子ども一人一人の障がい特性や個性を十分に理解し、適切な支援、配慮、援助を行うことは不可欠である。そして、集団の中で子ども同士が繋がり、育ち合うことを支えるのがインクルーシブ保育である。そのうえで、コルチャックの子ども観を踏まえると、まずは子ども一人一人を人間として観る、大人と同じ一人の人間として観ることが重要であると思われる。障がいの有無に関わらず皆同じであり、たとえ障がいの診断名が同じであっても、その姿は一人一人違っている。コルチャックが子どもを「世界そのもの」と表現するように、一人の子ども、一人の人間というのは、それぞれに個性があり、考え方・感じ方・行動の現れ方があり、それらが合わさりつくりあげられているのだと言える。

コルチャックは、「私は知らない」と親が子どもを教育することについて言及しているが、松浦(2021)によれば、この「知らない」という姿勢は、子どものことを何も知らないという宣言ではなく、子どもをよく見て知り、そこからよく考えよ、と大人に要求しているのだという。また、コルチャックは「子どもは私を経験によって豊かにしてくれる、私の見解や私の感性の世界に影響を与えてくれる・・・教育者にとって子どもは自然の書物である。」(コルチャック, 1926)と述べる。保育者が日々目の前の子どものことを「知らない」という姿勢と、知りたいという思いで接することが、コルチャックのいう子どもを一人の人間として観る、ということであり、それにより保育者自身も子どもと共に成長できるということではないだろうか。そして、それは津守(2016)が「子どもの世界は、神秘的な仕方では大人に伝わるのではない。それは、子どもに応答することによって、一緒に過ごす営みの一こま一こまにおいて、大人によって体験されている。」と述べるように、保育者が子どもの世界に入り込み、共に生きることによって実現され得るのだと思われる。

では、子どもを一人の人間として捉えるために必要なことは何か。コルチャックは、「出版物上の文字、それはあたかも啓示のようでいて、それは観察の結果でない、・・・それも何者かに対するもので、私の子どもに対するものではないのである。」(コルチャック, 1929)と、親が子どもと向き合うことの重要性を訴えている。これは親だけでなく、保育者にも当てはまるものである。子どもを一人の人間として捉えるためには、保育者が目の前の子どもをじっくりと観察すること、観ること、子どもと向き合うことが必要である。

よって、コルチャックの子ども観を踏まえ、インクルーシブ保育では、保育者が子どもについて発達段階や障がい等の枠組を超えた、それぞれに異なった世界をもつ子ども＝「一人の人間」として捉えることが大切であると言えるだろう。子どものことを「知らない」という姿勢と、分かりたいという思いを持つことが、一人一人の子どもをじっくりと観ること、向き合うことに繋がり、その姿勢を取り続けようと努める姿が、子どもが互いの違いを認め合うことに繋がる保育実践となるのではないか。また、子どもを人間として観るとは、子どもとその世界を共に過ごすことであり、保

育者の成長や学びにも繋がっていくのではないかと考える。

(4) 子どもの多様性の実態

ここで、子どもの多様性の実態について、障がいのある園児・支援を要する園児がいる園の調査、及び外国籍の子どもの在園状況の調査を概観したい。幼稚園教育要領の第1章総則第5 特別な配慮を必要とする幼児への指導において、「障害のある幼児などへの指導」、「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」が挙げられていることから、本論文では上記2つの調査をみていくこととする。

ベネッセ教育総合研究所の調査(2023)によると、障がいのある園児・特別な支援を要する園児がいる園は、2007/2008年の調査以降園種を問わず増加しているという。2023年では、国公立・公営の園で9割以上、私立・私営の園で9割近く在園していることが分かる。このことから、どの園においても支援を要する子どもに対して、適切な援助や関わりが求められていると言えるだろう。ここで気を付けなければならないのは、尾崎が述べるように「障害診断ばかりに囚われず、その子どもの的確な状態像を把握した対応を行うこと」ではないだろうか。障がいの診断があることで、その特性に応じた援助はある程度考え得るだろう。それはもちろん大切なことである。しかし、それに固執してしまうと、目の前の子どもの今の姿を観ることができなくなってしまふ。障がいがある子どもも、一人一人異なった人間であることを忘れてはならない。

近年増加している外国籍の子どもの在園状況については、子ども・子育て支援推進調査研究事業の調査(2021)によると、68.6%が外国籍等の子どもを受け入れている保育所等がある、ということが示唆されている。文化が異なることで、子どもの生活や遊びの姿が異なっていることもあるだろう。子どもの背景にあるものを理解しようとせず、子どもに問題があると捉えることは、子どもの人権を侵害してしまうことが懸念される。

以上より、幼稚園・保育所において多様な子どもたちが共に生活していることが分かる。

4. 研究の進め方

理想のインクルーシブ保育に向けた、保育者の関わりについて、幼稚園での参与観察を行った。

研究協力園・研究協力者は、A県B市にある私立C幼稚園の4歳児21名(令和5年9月～11月)、5歳児42名(令和6年4月～7月)および、担任3名、加配の保育者14名である。本園は様々な特性を持つ子どもが多く在籍しており、常識に縛られず子どもたちの思いや願いを最大限に尊重する保育を目指し、実践している。参与観察は園内でも、様々な特性を持つ子どもの割合が多くなっているクラスで行った。約6か月間、週2回、クラス全体の子どもたちと関わり、生活や遊びを共にしながら事例を収集し、J. コルチャックの子ども観を踏まえた理想のインクルーシブ保育であると考えられる5事例を選定した。また、事例は個々、少人数、大人数の子どもに対する保育者の関わりという視点で

選定した。分析方法は、エピソード記述(鯨岡, 2005)を用いた。エピソード記述は、問題意識や基本的な問いとの関連で、描き出された生の断面の「意味」を掘り起こすという、質的アプローチに繋がり得るものである。人が持つ生き生き感や息遣いを可能な限りあるがままに捉え、提示しようという思いから始まることが多く、(1)背景の提示、(2)エピソード本体の提示、(3)メタ観察の提示という提示方法が正統的である。本論文では、事例ごとにエピソード記述で分析し、それらをもとに考察を行った。

5. エピソード記述と考察

事例① 「待つ」姿勢がもたらすD児の譲る姿(年長児)

<背景>

D児は言葉の遅れが見られ、保育者との関わりを求めることが多い。また自分の思いが強く「早く早く」と訴える姿も見られる。F児は保育者や友だちに対して言葉が強くなることが多い。

<エピソード>

好きな遊びの時間、筆者とD児、E児は本を見ながら折り紙で風車を作っていた。E児は本の折り方の手本や、筆者が作る姿を見ながら自分で作り進めている。D児は筆者に「先生、やってー」「早くー」と一つ一つ援助を求める。三人で作り進めている所にF児がやって来て、「私も作る！私はいちごを作りたい！」といつものように強めの口調で伝える。F児は筆者等の見ていた本をめくっていちごのページを探し始めたため、E児が「だめだよ。今作ってるから！」と伝える。D児もつられて「だめだよ」と伝える。するとF児は、「いやだ！いちご作りたいの！」と自分の思いを主張する。筆者は、「Fちゃんはいちごを作りたいんだね。でも今、皆で風車を作ってたの。だから風車が終わってからでもいい？」とF児に聞いてみるが、「いやだ！」という答えが返ってくる。筆者は、どうしたものだろうかと悩みながら、子どもたち同士で話をしてほしいと考え、少し待つことにした。しばらくするとD児が、「ちょっとだけならいいよ」とつぶやきF児に譲った。D児から友だちに譲るという姿を今まで見たことがなかったため、とても驚いたと同時に嬉しかった。E児に「E君もいい？」と聞くと、静かに頷いた。F児は「ありがとう」と言い、早速いちごのページを開いて作り始めた。(2024年6月5日)

<考察>

筆者は、まずF児の「作りたい」という思い、E児とD児の「だめだよ」という思いを聴いた。F児が本のページをめくり始めた所で、言葉を掛けることもできたが、D児等の思いはまだ分からなかったため、まずは子どもたちの思いを受け止めるのが良いと考えたためだ。その後、「待つ」という関わりを行った。待った後でどのような展開になるのかは分からないが、筆者が新しい案を提案するのではなく、子どもたち自身でどうしようか、どうしたいかを考えてほしいと思ったからである。ここで気持ちの変化があったのはD児であり、E児の言葉をなぞるのではなく、自らの思いを口

にしたのである。ここで、D児が譲ったのは言葉の強いF児が相手だったからではないか、という見方があるかもしれないが、すぐに譲ったわけではなく、自分たちの思いを初めに主張し、しばらく間が空いた上でのことであるため、自分で考えた結果の行動であると言えるだろう。D児は、F児の「いちごを作りたい」という強い思いを感じ取り、譲るという行動を取った、又は今の状況を何とかしたいと思い、考えた結果譲るのが良いと判断したのかもしれない。このような結果は「待つ」という関わりを行ったことにより、D児の内側から変化が表れたのだと考える。

事例② 聴かれる体験の保障(1)(年長児)

<エピソード>

本事例は、事例②に続く場面である。風車は画鋲とストローを付けたら完成、という所まで出来たが、片付けの時間になってしまった。E児は切り替えがとても早いため、すんなりと風車を片付けていたが、D児はどうしても最後まで完成させたい様子であった。担任に「あと画鋲とストローだけ！」と何度も伝えるものの、担任は「そうだね。でももうお片付けの時間だからね。お片付けが早くできたらいいよ」と伝えていた。D児は筆者の側に来て涙目になっていたため、「作りたかったね。悲しかったね。お片付け頑張ったら作れるかもしれないよ」と寄り添うと静かに頷いていた。片付け後、担任はD児と一緒に画鋲とストローをつけて、風車を完成させていた。D児は、「先生ー！見てみてー」と、とても嬉しそうな表情で筆者に伝えに来た。(2024年6月5日)

<考察>

D児は保育者に願いを聴かれ、受け止められている。保育者は、「片付けだからおしまい」とせず、片付けが早くできたらとすることで、次の活動に気持ちが向かえるような援助をしている。いつでも子どもの願いや思いを満たすことができるわけではないが、子どもは願いを持っているということを受け止め、子どもの気持ちに耳を傾け、それを尊重しようと努めることはできるだろう。

大人にとってどんなに小さな願いであると感じられるようなものであっても、子どもにとっては真剣な、心からの願いであり、それゆえどのような願いであってもまずは保育者が聴こうとすることが大切である。

事例③ 聴かれる体験の保障(2)(年長児)

<背景>

たけのこが毎日次から次へと育つ時期であり、保育者と一緒であれば園舎の近くにある竹林で、たけのこ掘りをして良いことになっている。毎日と言ってもよいほど、たけのこ掘りを楽しみにしている子どもたちの姿があった。

<エピソード>

朝から大雨が降り続く中、好きな遊びの時間に「畑(竹林)に行きたい」と何度も伝える子どもたちの姿があった。そこで、担任と筆者、四人の子どもたちで雨の様子を見るため、テラスに向かう。雨は相変わらず降り続いていたため、担任が「雨沢山降ってるね。これじゃ、ま

だ畑に行けないね」と伝えるが、子どもたちはそれでも「畑に行きたい！」と伝え続けていた。筆者も、「畑に行きたいけど、雨が沢山降ってるもんね」と子どもたちの思いを受け止めながらも、今は外に出ることは難しいのでは、と考えていた。そのような中、大雨が降っているにもかかわらず、我慢できなくなって、数人の子どもがそばにあるジャングルジムの周りをグルグル回り始めた。子どもたちの姿を見た担任は「じゃ、ちょっと待って。カップを見てくるから。」と伝え、その後皆でカップを着て長靴を履いて、大雨の中竹林に行った。竹林で自分が掘ってほしかったけのこを掘ってもらおうと、「やったー」と言って笑顔で満足する子どもたちの姿があった。(2024年4月24日)

<考察>

副園長先生から、「大雨の中、畑に行くということは今まで見たことがなかった」という話を伺った。筆者も大雨が降り続く中、畑に行くことは考えもしておらず、もう少し小降りになったら行けるかもしれない、畑に行くことに代わる楽しい遊びはないだろうか、と考えを巡らせていた。しかし、子どもたちの「今」畑に行きたいという強い思いは、大雨が降る様子を見ても変わることはなく、むしろジャングルジムの周りを回るといった行動に現れる程顕著になっている。保育者は、子どもたちの思いを感じ取り、カップを取って外に出る準備を目にもとまらぬ速さで行っていた。ここで保育者は、常識的判断よりも、子どもたちの強い思いを尊重する方が大切だ、という判断に至ったと考えられる。

子どもたちの心からの喜びは、たけのこを手にした笑顔の姿から一目瞭然である。畑に行くことを先延ばしにしたり、他の遊びを提案したりしては、決してその姿を見ることができなかったのではないか。「大雨だから無理」というのは大人の考えであり、雨という天候は関係なく「今、畑に行きたい」というのが子どもの願いである。子どもたちが願いを伝え続ける姿は、自分の率直な思いを何の抵抗もなく表現しても良いのだ、という安心できる存在に、保育者になっているからであろう。大人の考えや固定観念に縛られず、子どもの願いを尊重するために試行錯誤することが大切であり、それが子どもの心身を充たすのを保障することに繋がるのではないか。大雨の中取ったたけのこのことを、子どもたちも保育者もずっと忘れないのではないか。

事例④ G児の「今」に寄り添い続けて(年中児)

<背景>

G児はADHDのうたがいがあり、療育にも通っており、加配の保育者がついていて、4歳児で双子のH児とともに転園してきており、警戒心が強く、転園当初は手に棒を持ち、相手が自分に対してどのような行動を取るのかと身構えていたという。前園で運動会に参加することができなかったことから、運動会に対して怖さを感じており、日によって参加したいかどうかの気持ちが変わる。「運動会したい！」と言って他児と一緒にダンスを踊る日もあれば、「やりたくな

い」と言って練習に気持ちが向かない日もある。保育者はG児の気持ちに寄り添いながら関わってきている。

<エピソード>

年中児クラスに入ることが二度目の筆者は、朝から G 児と虫かご作りをじっくりと楽しむ。G 児は養生テープがなかなか切れないようであり、側で見ていた筆者に「切って!」と伝える。筆者は「分かったよ」と優しく言って途中まで切れ込みを入れ、「はい」と G 児に渡した。それを何度も繰り返し、テープがなくなるまで補強した。筆者は、いつまで続けるのだろうかと先を長く感じながらも、G 児にじっくりと関わり続けた。そこでようやく満足したようで、「これを持ってダンゴムシ探しに行こう!」と筆者の手を引っ張り外へ出ようとする。外では、運動会の練習が始まりそうな様子であり、筆者は G 児が練習に参加できるかもしれない、と思いながら「じゃ、探しに行こうか」と言って一緒に外へ出る。(朝から「練習をやりたくない」と保育者に伝えていた。)

手を繋ぎ一緒にダンゴムシを探し回るがなかなか見つからない。「いないね」と言いながら園庭を歩き回っていると、年中の子どもたちが門の所に並び始めていた。筆者は、「G 君、お友だち皆あっちにいるよ。一緒に行かない?」と促すと「いやだ」と答える。「そっか。いやなのか」と G 児の思いを受け止めながらも、いいのだろうか、という思いも頭の中で渦巻いていた。しばらくすると、筆者等の様子を少し離れて見守っていた加配の保育者が来て「G 君、一緒に行こうよ。おんぶか抱っこでいいから。あっちに H 君もいるよ!」と色々な言葉で誘うものの、「いやだ。行かない!」と強く言い張る。保育者は、「今日は行かないんだね。じゃ、ここで皆を応援してね」と言って、無理に参加を促さず、G 児の「やりたくない」という思いを尊重した。かけっこが始まると、じっと皆が走る姿を見ながら、H 児の番になった時には「H 君、頑張れー」と声を出して応援していた。かけっこが終わると木から降り、職員室にいる H 児を見つけ、筆者の手を引いて職員室へ向かう。そこから二人とも年長の運動会の練習をじっと見ていた。

年中のダンスの練習が始まるため、H 児と加配の保育者は職員室を出る。H 児につられて G 児も後から一緒に出たが、「これ(虫かご)にテープ貼りたい」と言って保育室に戻ろうとする。筆者は、保育室に入ってしまうとどのような形で練習に参加するのが難しくなってしまうと考え、「テープは後で貼ろうよ」と言った。すると G 児は急に「おんぶして」と言ったため、おんぶしてテラスに座った。そこに加配の保育者が来て、「おんぶできたということは、安心できる存在だということだから、もしかしたら中に入れるかもしれない。少しずつ中に入ってみようか」と筆者に伝える。「G 君、一緒にダンスしてみよう」と優しく言いながら、少しずつダンスの輪の中に近づいていった。G 児は再び「いやだ」と言うが、その言葉は甘えた様子であり、本当に嫌がっているとは見受

けられなかった。トラックの中に入る時には、「いやーだー」と今までより強く表現したが、保育者が「H 君の近くで踊ろう」と言うのと落ち着いた。そして筆者が G 児をおんぶしながら、皆と場を共有して踊ることができた。筆者はここまで到達できるとは考えてもいなかったため、胸が躍るほど嬉しい気持ちでいっぱいであった。G 児は筆者の背中であぐらをかき、全身の抵抗感は感じられなかった。練習後、加配の保育者、筆者等は「やったね。G 君。頑張ったね」と頑張ったことを強く認めた。(2023 年 10 月 5 日)

<考察>

朝から虫かご作りに取り組んでいる G 児の姿を見て、G 児と向き合ってみたくないと直感的に感じたことから、G 児との関わりが始まった。テープがなくなった所で G 児の気持ちが外に向いたことから、子どもの気持ちにじっくりと向き合い続けることで、子ども自身のタイミングで自然と次に気持ちが向くのだと気付かされた。G 児が朝から練習に参加したくないと保育者に伝えていたことや、無理に参加を促すことはしないということを知らなかったため、外に出て G 児の遊びを共有しながらも、しばしば「これで良いのだろうか」という思いがよぎっていた。しかし、G 児の思いをできる限り尊重したいという思いで関わりを続ける。そこへ加配の保育者が来て、G 児を練習に誘うが G 児が拒み続けるため、無理に参加を促すことはしなかった。ここで筆者は初めて、G 児の思いを尊重して良いのだと確信を持つことができた。練習に参加することを無理にでも促せば、運動会に対して漠然と「いやだ」というイメージを持ち続けることになるだろう。その後の G 児の姿から、今はやりたくないという気持ちが強くなっているが、応援するという形で G 児なりに練習に参加しているのでは、と考えた。

G 児は、この頃になって保育者や友だちとの関わりが増えてきたようであり、まだクラスに入ってから間もない筆者におんぶされるということは驚きであったという。G 児の気持ちを「分かってほしい」という思いで、朝から一緒に過ごしていく中で、G 児はしだいに心を許していき、おんぶができた所で「筆者は安心できる人である」ということが、G 児の体で表現されたと言えるのではないかと。G 児が「おんぶして」と言ったことは、虫かごにテープを貼ることが本当にやりたかったのではなく、練習に参加するにはまだ抵抗があるということの表現ではないかと。そして G 児にずっと向き合い続けることで、練習はまだ不安を感じるが、筆者は守ってくれるという実感を持ったのではないかと。これは、「大丈夫だ」と言葉で伝えるだけでは難しいことである。

事例⑤ 日々の I 児への保育者の関わりによって自然と現れる子どもたちの優しさ(年長児)

<背景>

I 児は、多発性関節拘縮のため車いすを使用している。足を動かすことはできないが、上半身を動かすことは可能である。何事にも意欲的であり、「私もやりたい!」と他児が

やっていることを、自分もやってみたいという姿が見られる。加配の保育者をはじめ保育者等は、I 児の思いや願いをできる限り満たすことができるよう、二人体制で援助するなど、様々な援助の工夫をしている。これはI 児に限らず、どの子どもも思いや願いを聴かれる土壌が園・クラス全体にあることの一つの現れである。

<エピソード>

片付けの時間、I 児は担当箇所の掃除を終え、加配の保育者は水道で雑巾を洗っていた。まだ片付け終わっていないおもちゃを、数人の子どもたちが片付けているのを見たI 児は「私も片付けたい」と伝える。筆者はI 児のそばにいたため、「じゃI ちゃん、一緒に片付けようか」とI 児に伝え、車いすを押しておもちゃの近くに行った。そして、I 児におもちゃを手渡し、おもちゃ入れに入れられるように援助した。I 児は一つおもちゃを片付けるたびに嬉しそうな表情をしており、その姿を見た筆者まで嬉しくなり、また次のおもちゃを手渡すことを繰り返す。筆者らの様子を見ていた二人の子どもが「こっちにもあるよ」と伝え、おもちゃをI 児に手渡した。また、筆者と一緒におもちゃ入れを持ち上げ、I 児が自分の手でおもちゃを入れられるように援助してくれた。おもちゃ入れは想像以上に重かったのだが、子どもたちは顔色一つ変えず、むしろ笑顔でI 児の近くに持っていった。I 児はずっと満足そうな表情をしていた。片付けが終わり、筆者がI 児の席はどこだろうかと探していると、「ここだよ」と先程片付けの援助をしてくれた一人の子どもが教えてくれた。(2024 年 4 月 26 日)

<考察>

I 児は他児がやっていることを自分もやりたいという思いが強く、まずは保育者がI 児の「やりたい」という思いに気づき、その思いを満たすことができるよう援助することが大切であると感じた。本事例は、日々のI 児への保育者の関わりの延長として、筆者がI 児と関わったものである。車いすだから難しい、と考えるのではなく、I 児も他児と同じ一人の人間であると観ることが大前提にある。そして、I 児がおもちゃを片付けるのを手伝ってくれたり、席を教えてくれたりした子どもたちの姿は、とても自然な流れの中で見られたものである。筆者が「手伝ってほしい」と伝えただけでも、「席を教えて」とお願いしたわけでもない。片付け場面では、「I ちゃんが嬉しそうに片付けている。じゃ、僕(私)もI ちゃんが片付けるのを手伝ってあげよう」と子どもたちの内面から自然発生的に思いが溢れ、それが行動となって表れたのではないか。筆者等の姿を見るまでは、おもちゃを見つけては片付けることを黙々と続けており、むしろ片付けに積極的な姿を示していたのである。また席に着く場面では、「先生が困っているみたい。こっちだよ」と子どもの中に自然と優しさが溢れてきたのだと思われる。

優しさや思いやりというものを子どもたちに言葉で教えることはできても、それを受けた子どもたちは「やってあげる」という感覚により、優劣が生じる可能性があるだろう。

保育者が日々の保育の中で、I 児の純粋な思いや願いを尊重し、I 児を一人の人間として尊重しているからこそ、他児もI 児のことを自然と理解し、優しさがスッとごく自然に表れてくるのだろう。この場面における筆者のI 児に対する関わりだけでなく、I 児に対する保育者の援助や関わりを、子どもたちは日頃から見たり感じたりしていると言える。また、子どもたち自身も日頃から思いや願いを聴かれ、満たされているからこそ、I 児に対して加配の保育者の関わりのように、自然と優しさの行動が出てくるのではないだろうか。

6. 総合考察

ここまで 5 事例をエピソード記述による分析、考察を行った。分析の結果を、保育者の関わりにみる理想のインクルーシブ保育という視点から、以下の3 点にまとめた。

(1) 子どもの「今」の小さな願いや要求に耳を傾ける

「子どもの『今』の小さな願いや要求に耳を傾ける」では事例②(聴かれる体験の保障(1))、事例③(聴かれる体験の保障(2))、事例⑤(日々のI 児への保育者の関わりによって自然と現れる子どもたちの優しさ)が挙げられる。

コルチャック(1929)は、「子どもには、望み、願い、要求する権利がある」という。また、「私ははじめて、子どもではなく、子どもと話をしたのである。・・・彼ら自身がどのように望みどのようにありうるかということについて話をしたのである。」(コルチャック, 1929)と、子どもとの対話の重要性を述べている。一人一人の子どもの小さな願い、気持ち、要求に耳を傾けようと努めることが、集団保育においても大切である。いつでもどこでも願いを聴くことは難しいかもしれないが、大人の考えや固定観念に縛られず、「今」の子どもの願い等を可能な限り聴こうとする保育者の関わりの積み重ねにより、子どもは「聴いてもらえる」という信頼感を持つようになる。耳を傾けるとは、コルチャックが子ども「と」話をしたように、子どもの中からわき起こってくるものを、積極的に掬い取ろうとすることであると考える。また、子どもの声が聴かれ、心身が満たされることで、他児に対して自然と優しさが溢れるようになる。その結果、子ども同士が互いを知り、繋がり育ち合う保育となる。

子どもの「今」の声に耳を傾けるという姿勢は、コルチャックのいう子どもの持つ権利の保障であり、またどのような子どももありのまま存在することを前提とした保育活動を営むという、インクルーシブ保育と繋がるものである。

(2) 子どもの「今」の世界に寄り添う姿勢

「子どもの『今』の世界に寄り添う姿勢」では事例①(待つ姿勢がもたらすI 児の譲る姿)、事例④(G 児の「今」に寄り添い続けて)が挙げられる。

成木(2023)は、保育者が子ども一人一人を丁寧に受け止め、よく見て行動の背景にある子どもの思いを知ろうとすることの重要性を述べている。寄り添うとは、ただ子どものそばにいて時を過ごすことではなく、目の前の子どものことを理解したいという思いで、子どもの世界(言動、表情、裏にある思い等)に意識を向けつつ共に生きることである。子どもをよく観て分かろうとするには、相当な注意力・エネ

ルギーが必要だろう。それ程、子どもに寄り添い、子どものことを理解することは容易ではないということである。また、保育者が日々子どもと関わっていても、子どもは大人とは異なる根源的時間を生き、常に「今」という瞬間を生きている。よって、子どもは常に新しく、保育者が日々「理解したい」という思いで関わるのが大切である。このような姿勢が、障がいの有無に関わらず、全ての子どもそれぞれの内部にある思いや要求が表れることを可能にし、子ども自身の変化・成長をもたらすことになる。また、(3)で述べる子どものありのままを受容し、存在を受け止めるという関わりにも繋がるだろう。

(3) 子どものありのままを受容し、存在を受け止める

「子どものありのままを受容し、存在を受け止める」では事例③(聴かれる体験の保障(2))、事例④(G児の「今」に寄り添い続けて)が挙げられる。

義永・長谷川(2022)は、集団内の多様性を互いに認め合う前段階として、子ども一人一人が様々な思いや考え等、内面的な多様性が他者から認められ、自分も多様性をもつ存在であることを安心して認めるようになるプロセスがある、と示唆している。まずは保育者が、上述の「内面的な多様性を認める他者」となる必要があるだろう。またコルチャックは、教育者とは、子どもの喜びの時、危機の時、そこに一緒にいる人だと考えているという。それは、最期の瞬間まで子どもたちと共にいることを選ぶという行動にはっきりと表れている。子どものありのままを受容し、存在を受け止める保育者とは、子どもが自己の内からわき起こってくる思いや願いを何の躊躇もなく表現することを可能にする存在、つまり子どもにとって安心できる存在である。これは、「私は私である」と子どもたちが思えることであり、上述の「自分も多様性をもつ存在」として認められるということであろう。また、不安な時や嬉しい時などどのような時でも子どもに、「守られている」「受け止めてくれる」という安心感を与える存在である。これは、言葉で伝えて子どもが感じられるものでもなく、すぐにできることでもない。保育者は、時間をかけながら、子どもの姿を受け止め、守ることを行動で示し、子ども一人一人にとって安心できる存在となるよう努めなければならない。

以上3点が、本研究においてコルチャックの子ども観を手がかりとして明らかとなった、理想のインクルーシブ保育のために、保育者の関わりとして重要な点である。理想のインクルーシブ保育とは、子どもの視点からは、「今」感じていることや思っていることをありのままに表現し得る、安心を与える存在として保育者が在ること、保育者の視点から見れば、子どもは一人一人異なる人間であるという認識において、日々子どもの世界に向き合い、「今」の声を聴こうとする努力の積み重ねにより実現可能なものであると考える。

おわりに

本研究を進めるにあたり大変お世話になりました、C幼稚園の先生方、園児の皆様、また保護者の皆様に心より感謝申

し上げます。

引用・参考文献

- 津守真(2016)『保育者の地平』ミネルヴァ書房。
『発達147【特集】いま、0歳児からの子どもの権利を考える』(2023)ミネルヴァ書房
一北野幸子「誕生からの乳幼児のウェルビーイングを支える保育者の研修を考える」pp. 73-79。
一浜谷直人「子どもの意見表明権(意見が聴かれ尊重される権利)とインクルーシブ保育」pp. 51-60。
浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳(2018)『多様性がいきるインクルーシブ保育 対話と活動が生み出す豊かな実践に学ぶ』ミネルヴァ書房。
小柳津和博(2023)「重症心身障害児を含むインクルーシブ保育の専門性—子ども同士の関わり合いを促す活動内容・参加方法に関する保育者の創造力—」『静岡大学教科開発学論集』第11巻, pp. 1-9。
鬼頭弥生(2022)「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—」『東海学院大学研究年報』第7巻, pp. 57-70。
義永睦子・長谷川浩美(2022)「インクルーシブ保育における多様性の受容プロセスの検討」『武蔵野大学教育学研究所』第12号, pp. 95-105。
尾崎康子・小林真・水内豊和・阿部美穂子編(2018)『よくわかる障害児保育 第2版』ミネルヴァ書房。
伊丹昌一(2022)『インクルーシブ保育論』ミネルヴァ書房。
小柳津和博(2023)「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—」『桜花学園大学保育学部研究紀要』第27号, pp. 15-21。
小柳菜穂・松尾直博・橋本創一・田中里実・佐野昌子・山口遼(2024)「日本型インクルーシブ保育・教育の推進と評価のためのシステムに関する展望」『東京学芸大学紀要』第75巻, pp. 75-84。
立花直樹(2024)「保育現場におけるインクルーシブサポートの現状と課題」『聖和短期大学紀要』第10号, pp. 15-22。
芦澤清音・浜谷直人・五十嵐元子・林恵・三山岳・飯野雄大・山本理絵(2024)『すべての子どもの権利を実現するインクルーシブ保育へ』ひとなる書房。
ヤヌシュ・コルチャック(1929)『子どもをいかに愛するか』, 塚本智宏他訳。
Friedhelm Beiner(1997) 'Korczak's Pedagogy of Respect', *Dialogue and Universalism* No. 9-10, pp. 144-148。
津守真(1992)「いつの時代にも—コルチャックの著作を読んで—」『幼児教育』第91巻第2号, pp. 4-9。
小山望(2018)『インクルーシブ保育における園児の社会的相互作用と保育者の役割』福村出版。
塚本智宏(2002)「ヤヌシュ・コルチャックの子どもの権利思想—子どもの権利条約の歴史的起源を求めて—」『子どもの権利研究創刊号』, pp. 31-38。
松浦明日香(2021)「コルチャックの「子どもの権利」思想の教育学的意義—バイナーの「尊敬の教育学」構想を手がかりに—」『中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル』第26号, pp. 69-78。
ベネッセ教育総合研究所「第4回幼児教育・保育についての基本調査」(2023)
[URL:https://benesse.jp/berd/jisedai/research/pdf/240708-1_02.pdf](https://benesse.jp/berd/jisedai/research/pdf/240708-1_02.pdf) (最終閲覧日: 2025/01/31)
こども家庭庁「令和2年度子ども・子育て支援推進調査研究事業外国籍等の子どもへの保育に関する調査研究 報告書」(2021)
[URL:https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2021/04/koukai_210426_16.pdf](https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2021/04/koukai_210426_16.pdf) (最終閲覧日: 2025/01/31)
鯨岡峻(2005)『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会。