

# 保育者のインクルーシブ保育に対する認識

——保育者の意識調査の傾向より——

工藤 英美・金 仙玉

## 1. はじめに

1990年「万人のための教育に関する世界会議」において、すべての人が教育を受ける権利を保障することを世界共通の目標とする国際的コンセンサスが形成された（外務省，2016）。そして、1994年、「万人のための教育（Education for All）」の目的を前進させるために、インクルーシブ教育（inclusive education）的アプローチに必要な基本的政策の転換が検討され、「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声明ならびに行動の枠組み（Salamanca Statement on principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action 以下、サラマンカ声明）」が採択された。サラマンカ声明は、世界のすべての子どもを学校にインクルージョンし、また、それを可能とするために学校制度の改革を目指すことを目標とした。その際、学校教育にアクセスできないでいる子どもの多くは「特別な教育的ニーズ」のある者と捉えた。それは障害児やストリート・チルドレン、就労児、移動民や遊牧民の子ども、言語的・民族的マイノリティの子どもなどである。声明は、これら特別な教育的ニーズをもつ子どもを、大多数の子どものために設けられた教育機関に包摂すべきとの共通認識のもと、インクルージョン学校（inclusive school）という概念を提起した。インクルージョン学校の設置は「差別的態度を変える上で、すべての人を歓迎する地域社会を創造する上で、インクルーシブな社会を発展させる上でもきわめて重要なステップである」とした。

このとき、教育システムは、障害児や就労児、言語的、民族的、文化的マイノリティの子どもなど特別なニーズをもつ多くの子どもたちを考慮して教育計画が立案され、展開されなければならないとしている。こうした環境の中で、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちは、十分な教育と社会的統合を獲得できるのである。よって、インクルージョン学校は、「すべての人びとの相違と尊厳を尊重する社会を築いていくための訓練の場となりうる」のである。このように、サラマンカ声明では、インクルーシブ教育のための教育システムの転換が中心に述べられており、教育計画や実践についてはこれからの課題に留めている。その後、ユネスコは2005年に「Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All」の中で、インクルージョンを定義付けしている。ユネスコ（2005）によると、インクルージョンとは、学習、文化、コミュニティへの参加の機会を増やすことによって、すべての学習者の多様なニーズに取り組み、応えるプロセスであり、教育からの排除を無くしていくプロセスであるとしている。さらに「Policy Guidelines on Inclusion in Education」（UNESCO, 2009）の中で、インクルーシブ教育は、障害児を普通学級に統合できるかというよりもむしろ、学習者の多様性に応えるために、教育システムやその他の学習環境を変換させる方法を研究するアプローチであるとしている。それによって、教師や学習者が多様性を喜んで受け入れたり、多義性によって学習環境が豊かになると述べている。

特に、サラマンカ声明では、すべての子どもの教育可能性を増大させる時期に特別な配慮がなさ

れるならば、より効果的であるとする。その一つに幼児期の教育が挙げられている。幼児期のインクルーシブ教育が成功するには、特別な教育的ニーズをもつ子どもの早期発見やアセスメントのように多様性に応える環境にかなり依存する。したがって、幼児期の子どもへのケアや教育計画は、身体的、知的、社会的発達と学校教育へのレディネスを促進することを念頭に置いて、開発もしくは再構成すべきである。そして、幼児期の段階では、インクルーシブ教育を通して、多様性を喜んで受け入れる (UNESCO, 2009) というインクルージョンの基礎を築く時期であると考えられている。

さらに、2006年に採択された障害者権利条約はインクルーシブな社会の実現を目指してインクルーシブ教育関連諸整備についてより具体的に規定している。条約の批准国である日本は一人の子どもも排除しないインクルーシブ保育の在り方や実践内容・方法などが求められている。

## 2. 問題の所在

日本において、サラマンカ声明や障害者権利条約の採択以降インクルーシブ教育に関する研究は蓄積されている。しかし、インクルーシブ保育に関する研究は多くみられない状況である。

日本でのインクルーシブ保育の定義は研究者によって若干の相違があるものの概観は共通している。

河合、小山 (2015) は、「人間社会内にある多様性を尊重し、障害の有無にかかわらず、一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育をすること」としている。また、高尾 (2017) は、「障害やその他の理由で特別な教育的ニーズを有する子どもを含むすべての乳幼児が、保育園・幼稚園・認定こども園等の正式メンバーとして、同じ施設を使い、同じ活動に参加し、同じ経験を楽しむ保育の形態である」としている。山本 (2011) は、「多様な特性や特別なニーズをもった子どもたちを尊重し、個々の子どもたちの発達を保障するために

それらの特別なニーズに対応し、特別な保育課程、教材・教具、保育方法、施設・設備、人的配置等を充実させ、子どもたちが育ちあえるような保育をつくりあげていくこと」としている。山本、山根 (2006) は、「最初から障害の有無を前提とせず、すべての子どもを対象とし、一人一人が異なることを踏まえ、そのニーズに応じた保育を行うこと」としている。石井 (2009) は、「幼稚園や保育所で障害児と健常児がともに育つ保育」としている。

上記より、日本では、インクルーシブ保育を「障害の有無にかかわらず、一人ひとりの教育的ニーズに応じた保育を行う」と捉えているといえよう。

サラマンカ声明では「すべての子ども」がインクルーシブ教育の対象であり、「すべての子ども」の中には障害児だけでなく、文化的、民族的、言語的マイノリティや貧困家庭の子ども等も含まれるのだが、日本では統合保育からの流れからか障害児のみが取り上げられるようである。

また、インクルーシブ教育は、1) すべての人の教育を受ける権利を保障するという「万人のための教育 (Education for All)」を達成するためのプロセスであるとともに、2) 差別的な態度を変え、インクルーシブな社会を発展させる重要なステップであるとする。しかし、日本のインクルーシブ保育の定義には、上記の2) まで定義に反映しているものはあまりみられない。それは、インクルーシブ保育が手段であるというよりも、インクルーシブ保育が目標で、それを実践することに焦点が当てられているためではないだろうか。

では、保育を実践している保育者はインクルーシブ保育についてどのように認識しているだろうか。本稿では、保育を実践している保育者の意識調査から、保育者がインクルーシブ保育をどのように認識しているのかをみるとともに、インクルーシブ保育の実践について検討する。

なお、本稿で用いる用語について触れる。

サラマンカ声明では、いずれの年齢においても「インクルーシブ教育」という用語を使用しているが、日本では幼児期について特に「インクルーシブ保育」という用語を使用している。本稿では

幼児期については「インクルーシブ保育」を使用する。ただし、先行研究で「インクルーシブ教育」を使用している場合は引用元に従う。

日本において幼児期を「インクルーシブ保育」と捉える背景に、日本では、幼児期の特性を考慮し、養護と教育が一体的に行われていることが反映されているためと推測する。では、幼児期のインクルーシブ教育について、日本ではどのように捉えているのだろうか。

### 3. 保育者の意識調査より

ここでは、保育者を対象としたインクルーシブ保育に関する意識調査について比較検討することで、保育者のインクルーシブ保育に対する認識を整理する。

河合ら（2015）は、統合保育の実践をしている保育者とインクルーシブ保育の実践をしている保育者との意識を比較検討している。河合ら（2015）は、健常児のための保育活動を行っている集団に障害児が所属し、共に生活している実践を統合保育の実践とし、障害児も参加できる保育プログラムや活動をしている実践をインクルーシブ保育の実践としている。

保育者への聞き取り調査の結果、統合保育を実践している保育者は、「健常児と障害児を一緒にするのに割合や人手などを考えなければならない」というような健常児の中に組み込むことの難しさを感じていた。一方、インクルーシブ保育を実践している保育者は、「どの保育者も障害児に対する技術が必要」「障害児担当の先生に任せるのではなくクラス担任も他の子どもと同様に障害児をみる気持ちが必要」と「保育者がすべての子どものニーズに応え」ようとしている意欲がみられる反面、健常児の集団の中に障害児を入れようとしてしまう意識が働くなど、障害児と健常児への対応の両立に苦悩している姿も垣間みられた。このことは、インクルーシブ保育を実践している保育者が、すべての子どもに配慮した保育方法を学ぶ場がないことを課題として挙げていることに

もつながっているだろう。河合ら（2015）は、統合保育を実践している保育者とインクルーシブ保育を実践している保育者の違いとして、障害児に対する意識の違いを挙げている。

上記について、インクルーシブ保育に関する認知度が関係しているだろうか。山本ら（2006）は、インクルーシブ保育に関する保育者の知識や技術の現状についての調査を行っている。その結果、インクルージョンに関する知識が「ある」と答えた保育者の割合はとても低く、「少しある」を加えても3割程度であった。同様に、藤井（2014）は、インクルーシブ教育に関する知識について詳細に調査を行っている。藤井（2014）によると、インクルーシブ教育という名称は徐々に知られるようになってきつつあるが、不十分な情報取得により、「特別支援学校がやがてなくなり、すべての子どもが通常学級に在籍する」ようになるといった誤解や不安が少なからずあると指摘している。したがって、どの程度インクルーシブ教育に関する用語を知っているか保育所・幼稚園、小、中、高校の教員に対して調査を行った。その結果、インクルーシブ教育に関する用語の認知度は、その用語の7割以上について「内容はよくわからない」あるいは「内容は全くわからない」と答えていた。これらの調査から、インクルーシブ教育について実践レベルではまだ十分認識されていない可能性が示唆された。

また、山本ら（2006）は、障害児の援助方法やプログラムなど障害児に関する専門的な知識も「ある」「少しある」と答えた保育者は4割にも満たなかったと報告している。特に、日常的な保育場面において、多くの保育者が障害児のためのプログラムを構成することに不安を感じていた。そのため、3割の園では健常児と同じプログラムを行ったり、4割の園は健常児のプログラムを簡単にしたものを実施していた。この結果から、すべての子どもの教育的ニーズに対応した保育活動を構成することの難しさが浮かび上がってきた。

この点は、荒川ら（2013）が、インクルーシブ教育について、理論として理解しても実践するこ

とは難しいという疑問を感じている人も多いのではないかという指摘とも合致する。これは、インクルーシブ保育の理論が先行し、実践が追いついていない実態を反映しているのかもしれない。

石井 (2009) は、幼稚園、保育所の園長等に対し、インクルーシブ保育について意識調査を行っている。その中で、インクルーシブ保育 (石井 (2009) は「インクルーシブ保育」の認知度を考慮し、あえて「統合保育」という用語を使用して調査を行っている) が、他児 (健常児) にとってプラスになることがあるかという質問に対し、81.8%の園長らがプラスになることが「ある」と答え、「多分ある」を合わせると、96.9%の園長らがインクルーシブ保育による他児へのプラスの影響があると考えている。また、プラスになった点として、83.7%の園長らが「人間の多様性についての理解が深まる」、75.5%が「困っている人や立場の弱い人への思いやりが育つ」、64.3%が「将来、障害のある人への偏見や差別意識を持ちにくくなる」、62.2%が「行動が遅い子や、皆と同じようにできない子がいても待つことができるようになる」を選択していた (複数選択)。

それに対して、インクルーシブ保育が、他児 (健常児) にとってマイナスになることがあるかという質問に対しては、28.6%の園長らがマイナスになることが「ある」「多分ある」と答えていた。マイナスになる点としては、「先生が障害のある子に手を取られ、十分な保育ができない」が71.4%、「障害のある子が奇異な行動や乱暴な行動をとることがあるために登園を嫌がる子がでるかもしれない」が53.6%、「園での遊びや課題に集中して取り組むことができない場面が増える」「次の活動に移る前に待たなければいけないことが多くなる」がそれぞれ42.9%であった。

石井 (2009) の調査結果は、日本のインクルーシブ保育の定義ではあまり触れられていないインクルーシブ保育の目標を現場の保育者らが感じ取っていることを示している。つまり、インクルーシブ保育は差別的な態度を変え、インクルーシブな社会を発展させる重要なステップであるという

ことを、そして、その効果を実践レベルでは潜在的に見出しているのである。まさに、サラマンカ声明で述べられているように、多様性を喜んで受け入れる (UNESCO, 2009) というインクルージョンの基礎を築くことが幼児期で養われることを示しているといえよう。

一方、インクルーシブ保育が、他児 (健常児) にとってマイナスになるとして、「先生が障害のある子に手を取られ、十分な保育ができない」「園での遊びや課題に集中して取り組むことができない場面が増える」「次の活動に移る前に待たなければいけないことが多くなる」が挙げられていたが、これらは健常児の保育活動が主流であることが暗黙の了解としてあるからであろう。

なぜ、実践レベルでは潜在的にインクルーシブ保育が差別的な態度を変えるプロセスであることを認識していながら、インクルーシブ保育が浸透していないのだろうか。石井 (2009) の調査で園長らは、「障害のある子のための特別なカリキュラムを用意する」「全体の保育内容そのものを障害のある子を意識したものに变える」割合が低いことが示されている。同様に、先述した調査の中でも、すべての子どもに配慮した保育方法を学ぶ場がない (河合ら, 2015)、すべての子どもの教育的ニーズに対応した保育活動を構成することの難しさ (山本ら, 2006) が指摘されている。これらから、実践レベルでは、インクルーシブ保育が、1) すべての人の教育を受ける権利を保障するという「万人のための教育 (Education for All)」を達成するためのプロセスであるとともに、2) 差別的な態度を変え、インクルーシブな社会を発展させる重要なステップであるということ、1) の理念や用語の認知度は高くないが、2) については潜在的に理解していることを示している。しかし、すべての子どもの教育的ニーズに対応した保育活動を構成する方法がわからないために、実践レベルでは、インクルーシブ保育と統合保育との違いがわかりにくく感じるのではないだろうか。

#### 4. おわりに

以上から、日本でのインクルーシブ保育の実践に関する課題として、すべての子どもの教育的ニーズに対応した保育活動を構成することが難しいという点が浮かび上がってきた。保育活動を構成することは、インクルーシブ保育を実践する上で必須である。インクルーシブ保育の理念をどう具現化していくのか、最優先で取り組まなければならない課題だろう。

しかし、これはインクルーシブ保育のモデル実践を提供することではない。浜谷（2016）はインクルーシブ教育実践について、「その子どもや、そのクラスの実態に合わせて、教師と子どもたちで創り上げるもの」であるとし、「子どもに合わせたパーソナルなデザインであり、クラスに根付いた、ローカルなデザインである」と述べている。すべての子どもの教育的ニーズに応えるということは、目前の一人ひとりの子どものニーズに応えるということである。育ってきた家庭環境も様々で、子どもを取り巻く人間関係も様々で、地域性や文化も様々である。それに対して、このような方法で教育計画を立案し、教育活動を構成すれば、インクルーシブ保育が行えるというマニュアル的なものは作れないだろう。これは浜谷（2016）が指摘した通り、インクルーシブ教育実践が「子どもに合わせたパーソナルなデザインであり、クラスに根付いた、ローカルなデザインである」からである。

では、どのように教育計画を立案し、教育活動を構成していけばいいのだろうか。それは、インクルーシブ教育実践を積み重ねて、それを皆で共有していくことであろう。各々の成功事例や失敗事例を持ち寄り、どのようなことが成功に結びつき、あるいは失敗するのかを皆で分析し、皆で共有し、それを取り入れて、それぞれの園で新たに教育計画を立案したり、新たな保育活動を構成したりしながら、地道に実践事例を積み重ねていくことであろう。インクルージョンは、多様性に応える、より良い方法を探求する、決して終わりの

ないプロセスである。それは、相違とともに生きる方法や、相違から学んでいく方法を探求することである（UNESCO, 2009）。今後は、インクルーシブ保育の実現に向けて、地道に実践事例を積み重ね、研究していくことが必要であろう。

また、本研究では主にサランカ声明で提案されたインクルーシブ教育の基本原則や意義に依拠して保育者のインクルーシブ保育に対する認識を中心に検討を行った。今後は子ども権利条約の特別なケアの権利（第23条）と障害者権利条約の教育（第24条）条項とも照らし合わせながらインクルーシブ保育について検討していきたい。

#### 謝辞

本稿執筆にあたり、ご助言賜りました愛知県立大学 山本理絵先生に深く感謝申し上げます。

#### 引用・参考文献

- 荒川智, 越野和之. (2013). インクルーシブ教育の本質を探る. 全国障害者問題研究会出版部.
- 藤井慶博. (2014). インクルーシブ教育システム構築の方向性に関する検討：教職員に対するキーワードの認知度調査を通して. *秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要*, 36, pp89-98.
- 外務省. (2016). 万人のための質の高い教育一分野をめぐる国際潮流— (<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/bunya/education/>) (2017年12月15日16:00).
- 浜谷直人. (2016). 個への支援からインクルーシブ教育へ：小学校の巡回相談の現場から. 瓜生淑子, 西原睦子, 大津発達支援と子育て支援を考える会 (編). *発達障害児の発達支援と子育て支援*. (pp100-111). かもがわ出版.
- 石井正子. (2009). 幼稚園・保育所の園長等管理職の統合保育に関する認識：インクルーシブな保育に向けての現状と課題. *学苑*, 824, pp62-78.
- 河合高鋭, 小山望. (2015). 幼稚園におけるインクルーシブ保育への一考察：保育者の意識を対象とした分析をてがかりに. *人間関係学研究 The journal of human relations*, 20(1), pp15-28.

中野善達. (1997). 国際連合と障害者問題. エンパワメント研究所.

高尾淳子. (2017). インクルーシブ保育を実践する保育園づくりに向けた風通しの良い職場づくり及び人材育成の要素: HOIKU-Ki 活動導入に向けた保育園長への意識調査から. *同朋福祉*, (23), pp159-180.

特別支援教育法令等データベース. サラマンカ声明 ([http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1\\_h060600\\_01.html](http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html)) (2017年12月15日16:05).

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. The workshops of

UNESCO.

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

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, pp53-60.

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). *気になる幼児の保育と遊び・生活づくり*. (pp18-27). 黎明書房.