

# 保育における共生社会への歩みに関する研究 —「流動的異年齢保育」と「transition area」の可能性—

三宅 浩子

## Study on the Progress Toward the “Inclusive Child-Care” : Possibility of the “Flexible Mixed Age Child-Care” and the Use of the “Transition Area”

Hiroko MIYAKE

### はじめに

2007年より始まった特別支援教育により、文部科学省は、特別な配慮の必要な教育の対象を知的障害が軽度の発達障害(自閉症スペクトラム、注意欠陥多動性障害、学習障害などの脳機能障害／2005 発達障害者支援法による定義による)にまで広げるとともに、障害児の早期支援を推進した。また文部科学省(2012)は、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」を実施し、学習面、行動面で著しい困難を示す小学校1年生が、9.8%通常学級に在籍していることを明らかにした<sup>1)</sup>。

これは、幼稚園・認定こども園・保育園などの保育施設に約1割の支援対象児が存在していることを推測させる結果である。また星山(2015)<sup>2)</sup>は、これまで文部科学省が行った発達障害児に関する調査の結果から、乳幼児期の支援の必要な子どもの多くは、幼稚園・保育園に点在しており、支援を受けていない子どもは、支援を受けている子どもより多いことを指摘している。

障害や困っていることが目に見えないため、保育が難しいと言われてきた子どもたちの支援は、特別支援教育が始まって10年が経過しようとしている現在も、十分ではない現状が推測される。

また、個別支援もさることながら、統合の難しさも課題であると考えられる。特別支援教育の基本理念は「～略～ 障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつさまざまな人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている」と謳っている。しかし、実際には支援体制の整備・個別支援・連携が中心になって進められており、支援対象児を取り巻く物理的・社会的環境に対する課題については、現場で認識されることは少なかったと思われる。

2017年4月から施行されている障害者差別解消法と、これに伴う合理的配慮の周知により、障がい児保育は、保育の全体性とも関わりがあることがようやく意識されることとなった。

### 1. 研究の目的

赤木(2017)は、日本とアメリカのインクルーシブの捉え方の違い(アメリカは「違いと個人主義」、日本は「同じと繋がり」を核とする)を指摘し<sup>3)</sup>、日本でインクルーシブ教育を進めることの難しさを説明している。近年は、我が国においても個と集団を共に考える保育実践を伝える著書の出版が相次いでいるが<sup>4)5)</sup>、これらは「一斉・一緒」に価値を置いてきた日本の保育・教育の中で、「違

いを認める」保育を具現化しようとする、新たな取り組みであると言えよう。

子どもたちの多様化への対応が保育社会全体の課題である今日、インクルーシブ保育への関心は急速に高まっていくことが予想される。

以上のような動向を踏まえ、本研究は、先駆的取り組みを調査し「sameness(同じ)・relationship(つながり)」の中に「difference(違い)・individual(個人主義)」が受容される「環境」に着目して、保育のインクルーシブ化を検討するものである。

## 2. 研究の方法

### 2-1.研究の方法

#### (1)調査対象

インクルーシブ保育に取り組む3つの認定子ども園(以下、A 幼稚園、B 保育園、C 保育園と記す)を調査対象とした。各園の特徴的な環境や工夫された環境を写真撮影し、環境の役割や保育の方法などについて説明を受けた。また、各園の園長及び保育者からインフォーマルスタイルで聞き取りを行った。

#### (2)資料と分析の方法

聞き取りの内容は、その場で簡単にメモを取り調査後に文字化した。調査した3園で撮影した写真の全てを一緒にして、要約レベルの概念で分類し、それぞれに関連する文字データを貼りつけたものを基礎資料とした。基礎資料は、保育や特別支援教育や療育領域で用いられる概念でさらに分類し、抽出された概念を再度フィールドに戻して、インクルーシブ化の可能性を開く環境について考察する。

### 2-2.倫理的配慮

各園の園長に、事前に目的を説明して内諾を取り、視察とスタッフへのインタビューに対する理解を得た。3園とも写真や園名の公表に対する理解と承諾を得ているが、保育者や事例の特定を避けるために園名は公表しない。

## 3. 結果

3園の写真とフィールドメモを要約レベルの概念で分類した基礎資料は、15のカテゴリー(【表1】資料番号)で分類された。これらにコード(小カテゴリー)を貼り付けて一覧にした【表1】。これらは、①流動的異年齢保育 ②構造化 ③トランジションエリア ④個別支援 の4つの概念(大カテゴリー)で括られた。①は、研究フィールド3園の内の1園が行っていた保育の方法である。②～④は、3園に共通する物理的環境と保育の方法に関わる。基礎資料を示しながら順に結果を述べる。

#### ① 流動的異年齢保育

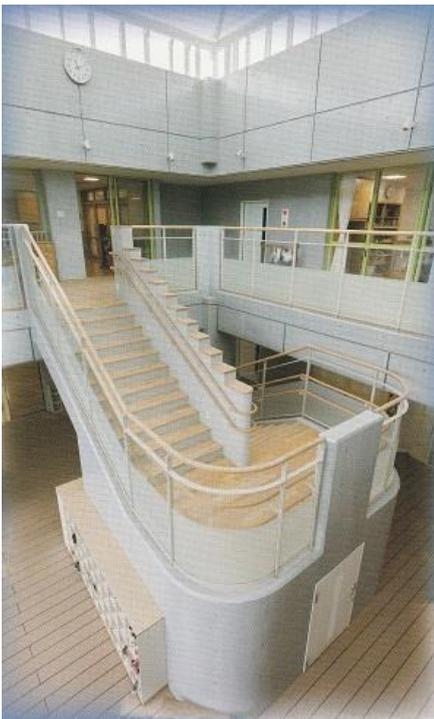
A 幼稚園は、1972年の創立時から障がい児の受け入れを積極的に行ってきた。「すべての人、強い人も弱い人も、みんなが理解し合い、自然に助け合う事、この当たり前前かが、当たり前前になされるのが、住みよい社会だとするなら、そのような相互理解は、頭から入るものではない。幼い日の日常生活の中で体得するものだ。」という創立者の強い願いが、変わらず今も受け継がれている。2015年に誕生した新園舎は、全ての子どもへの健やかな成長を願う現園長の想いと、これまでの保育実践で蓄積された知見が、より効果を発揮できるように考え抜かれた空間となっていた。この章では、A 幼稚園に導入されていた「コーナー保育」を取り出し、その役割と効果を考

察する。

【表 1】

大カテゴリー	小カテゴリー	要約	資料番号
流動的異年齢保育	コーナー保育1	施設環境を利用した従来型コーナー保育	1
	コーナー保育2	A園ならではのコーナー 違いを認める土壌づくり	2
	コーナー保育3	施設環境を利用	3
		内と外の中間的空間にあるコーナー	
		少数派の興味関心に応える 関心の深まりを援助する環境	
コーナー保育4	小さな図書コーナーを園内に点在させる コーナーの環境、サイズに変化を持たせる	4	
構造化	場所の構造化1	遊び道具の置き場を明確にして、ラベルを貼る	8
	場所の構造化2	活動と場所が一致するように視覚的に示す	11
	タイム・スケジュール	一日の流れを視覚的に示す(イラスト、文字)	9
	ワークシステム	作業の手順を視覚的に示す(イラスト、文字)	10
	視覚支援1	行動を視覚的に示す(声の大きさ、分からないとき)	11
		順番を待つ方法を視覚的に示す	
視覚支援2	動線を視覚的に示す	12	
トランジションエリア	リソーススペース1	保育室の一角に作られたロフト	5
	リソーススペース2	保育室を家具やパーテーションで仕切る	6
	リソーススペース3	保育室の外、廊下部分に作られたスペース	15
	リソーススペース4	保育園と家庭の中間的役割エントランス	7
個別支援	コミュニケーションカード	保育者が携帯する	14
		子どもも必要に応じて使えるようにする	
	個別支援	椅子にテニスボールを固定する	13

【図 1】



全てのフロアの教室を取り囲む全天候型のテラスのある園舎が印象的であった【図 1】。テラスと外の境界となる可動式の壁とドア、テラスを覆う屋根は、全て透明な建材が使用されていた。このテラスが、A 幼稚園の保育では重要な空間となっていた。

広々としたこの空間をどう使うかが、新園舎移転当初の課題だったと園長は語った。保育者たちが、日々の保育を試行錯誤した結果として定着したのが、常設の「コーナー保育」であった。

「コーナー保育」とは、保育者がある活動を意図したり予想したりしながら、その活動に適した場所に必要とされる道具や材料などの設定を行い、子どもの生活や遊びの拠点となるよう構成した空間を数箇所に設けて行う保育と定義される。環境によって子どもに働きかけていく重要性を認識し、子どもが活動を選択して取り組んでいくことを大切に考えているところにその意義があると言われる<sup>7)</sup>。【表 1】資料番号 1【図 2】は、従来型のコーナー保育である。【表 1】資料番号 2~4 が A 園なら

ではのコーナー保育と言えよう。

【図2】

<p>コーナー保育(1)</p>			
	<p>お絵かきや製作、ブロックや積み木、お店やさんごっこ、ままごと遊びを想定した多彩なコーナーが用意されている。                  A園では、クラスは年齢別に分けられている。しかし、多くの時間は自由遊びであり、子どもたちは自分で遊びを選ぶため、各コーナーとも異年齢集団が自然に構成される。                  グループのサイズは、多様かつ流動的である。また、遊び方も様々である。同じコーナーに、一人遊びの子どももいれば、共同的に遊ぶ子どももいる。一つの遊びに没頭したり、遊びの延長で他のコーナーへのお出掛けがあったり、いろいろな遊びを試してみたりと、子どもたちは、様々な姿で遊びを展開する。                  もちろん、外遊びもコーナーのひとつである。</p>		
			

【図3】

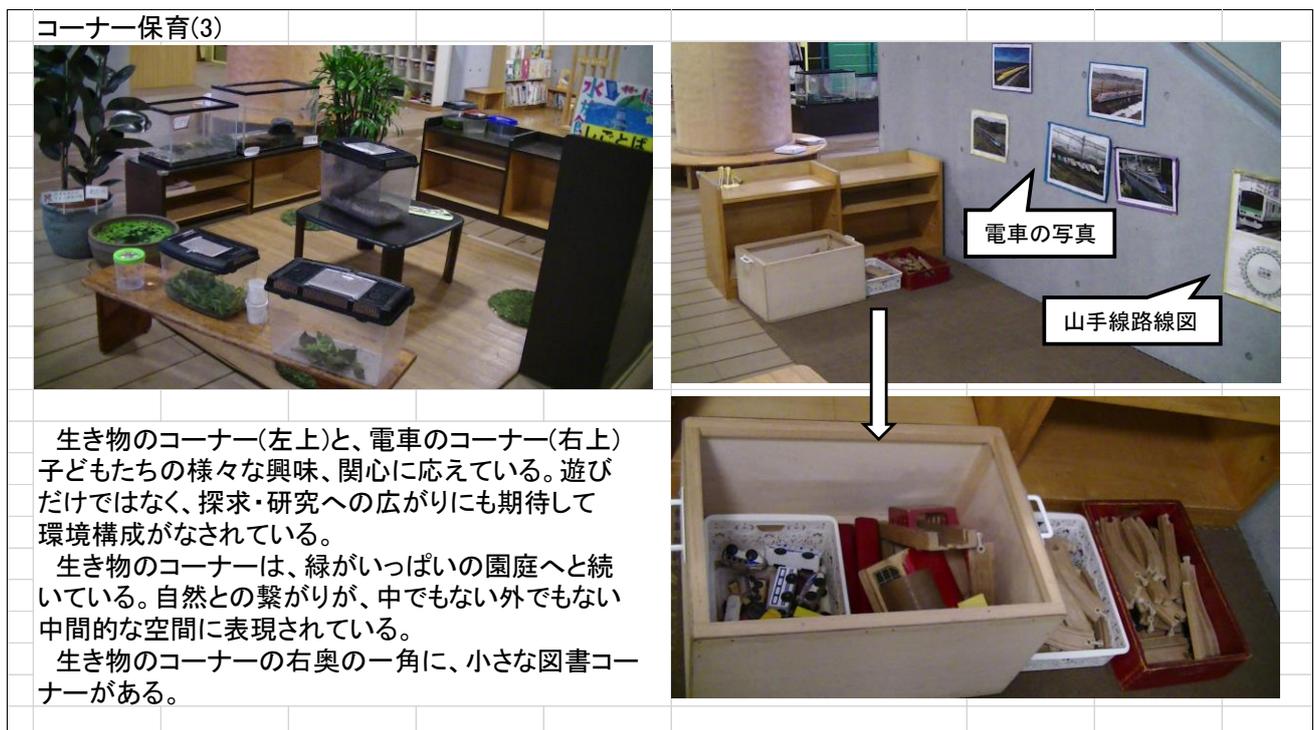
<p>コーナー保育(2) 何て言っているんだろう？</p>		
	<p>イラストが無造作に置かれている。吹き出しに言葉を書き入れた用紙は、机の近くの壁に何げなく貼ってあった。「ふらっとやってきて書いていく子どもがいるんですよ。」園長の言葉も何気ない。</p>	

資料番号2【図3】のコーナーは、人間関係を大事にしながらも、異なる在り方に大きな違和感を持たない気持ちや態度を育てようとする保育者の願いが伺われる。資料番号3【図4】は、内でも外でもない中間的な空間が興味深い。様々な子どもの興味・関心に寄り添う保育がされていた。各コーナーは、発達と遊びの関係も十分検討されており、年齢別の各クラスの近くに、その年齢に相応しい遊びコーナーが設定されていた。

しかし遊びの選択も遊び方も、子どもの自主性に任されている。また、保育者の想定に無い遊びや、別のコーナーに用意された道具を移動させて遊ぶことも自由である。従って、それぞれのコーナーに異年齢グループが自然に形成され、グループのサイズも常に流動的になる。この自由な空間に徹底した「構造化」が導入されることにより、子どもたちの自主的・自立的な遊びが促されていた。

遊びのコーナーの常設による異年齢保育は、A 幼稚園の特徴とも言える保育の方法であるが、B 保育園、C 保育園にも異年齢保育が保育の一部に導入されている。B、C 保育園の異年齢保育は、所謂縦割り保育であり、縦割りのメンバー構成は年間を通して固定されている。

【図 4】



## ② 構造化

「構造化」とは、エリック・ショプラーが提唱した自閉症児の療育方法 TEACCH プログラムの指導のための重要な要件である。「構造化」のアイディアは(1)物理的な構造化 (2)スケジュール (3)ワーク・システム (4)課題の組織化<sup>8)</sup>の4項目である。

星山(2012)は、保育者に向けて「構造化」を次のように説明している。「時間や空間の概念を分かりやすく伝えるために、サイン、写真、分かりやすい指示、見通しを持たせるための教材・教具などを用意して環境を調整すること」<sup>9)</sup>。

「構造化」は、全ての子どもたちに分かりやすいユニバーサルデザインであることは、多くの保育機関に知られており、調査対象とした園にも導入されていた。見て分かるこれらの方法は、クラスの全ての子どもたちにとっても有効である。調査園では必要に応じて個別支援のツールとしても活用されていた(資料番号 8~12)【図 5】～【図 8】。また、コミュニケーションカードは、3 園の全ての保育者が携帯しており、いつでも必要に応じて使える準備があり、支援が必要な子どもたちについて、保育者間で共通に理解されていることが伺えた(資料番号 14)【図 9】

【図 5】

構造化 (1)場所の構造化



【図 6】

構造化 (3)ワークシステム(活動の構造化)



【図 7】

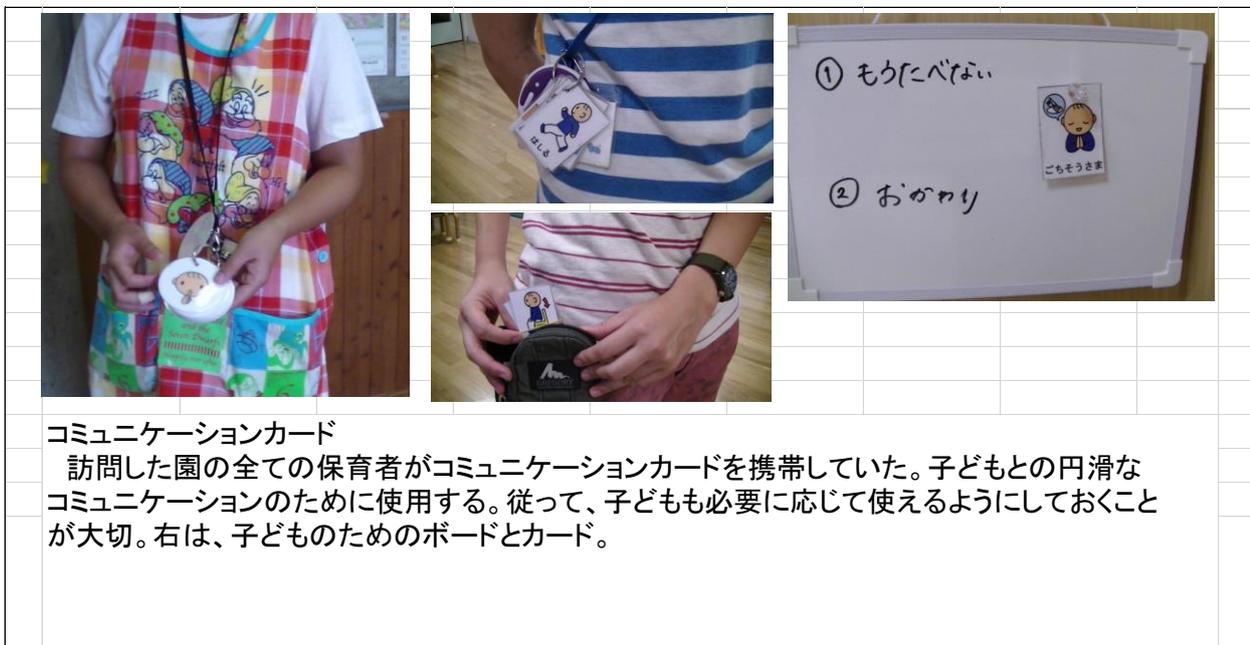
構造化 (4)視覚的な構造化／視覚的の手がかり



【図 8】



【図 9】



### ③ トランジションエリア

資料番号 5、6、7、15【図 10】～【図 13】は、リソーススペースである。リソーススペース、リソースルームとは、子どもを指導するための教材や教具などの資源がある部屋のことである。近年では、子どもが落ち着ける場所を意味する言葉として使用されるようになった。

保育室内のロフト上下部分、保育室内の家具などを移動させたりパーテーションを使用したりして工夫して設けられた狭い空間、廊下の壁の中にある天井の低い空間がリソースルームとして各園に設定されていた。これらの空間は、誰でもいつでも利用できる。

C 保育園は、社会福祉法人 X 会の B 保育園に続く 2 園目の保育園として 2013 年に開園した。B 保育園でのインクルーシブ保育実践と、フィンランドの保育者たちとの学び合いを重ねて開園した保育園は、その設計の段階から子どもたち一人ひとりを大切にする保育実現のための環境が熟考されていた。資料番号 7【図 13】は、C 保育園のエントランススペースである。【図 10】から【図 13】までのリソーススペースは、集団が苦手な子どもたちにとっては、集団に入るまでの時間とスペースの中継点(トランジションエリア)と言えるだろう。

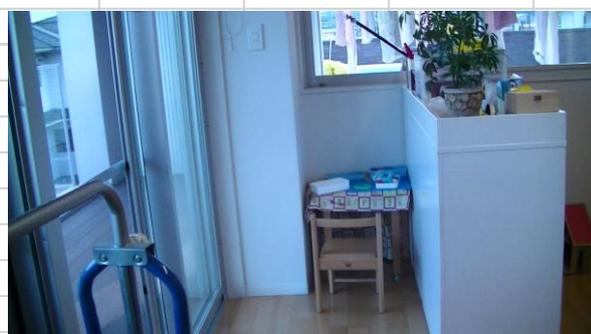
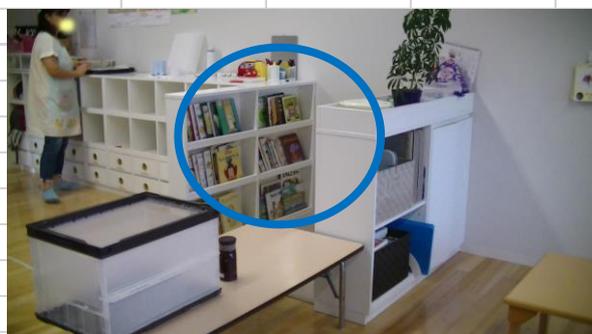
【図 10】



リソーススペース(1)

保育室の一角に作られたロフトやロフト下の狭いスペースは、子どもたちにとって秘密基地のような魅力的空間。大勢が苦手な子どもがリラックスできたり、一人で静かに遊んだりして、クラスの中に自分の居場所ができるよさもある。支援が必要な子どもも、そうでない子どももみんなにとって嬉しい空間。

【図 11】



リソーススペース(2)

家具を移動させて作った狭い空間。(1)と同じように、集団から離れて静かに過ごせる場所が、保育室の中にできる。



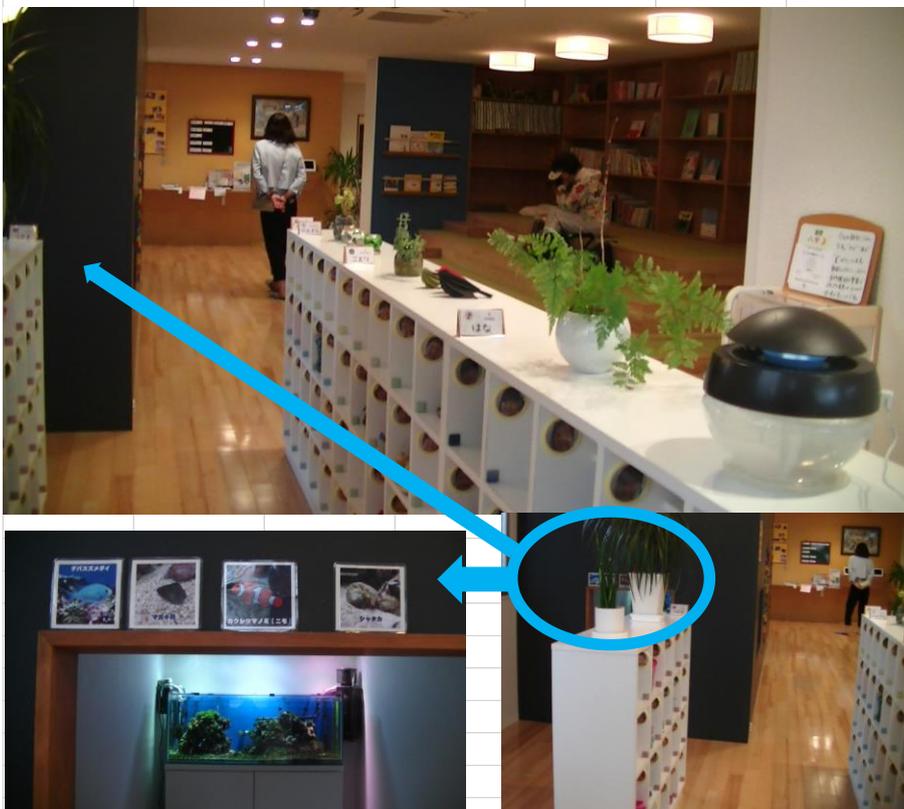
【図 12】



リソーススペース(3)

保育室の外、廊下部分に作られたスペース。集団から完全に離れて静かに過ごすことができる。

【図 13】



エントランススペース

保育園の玄関から奥を見ると手前に白いシューズボックス、左奥の黒い壁の中は、小さな水族館、右奥はブックラウンジになっている。一番奥の壁の裏側が0歳児の保育室、右側が1歳児の保育室に続く廊下になっている。

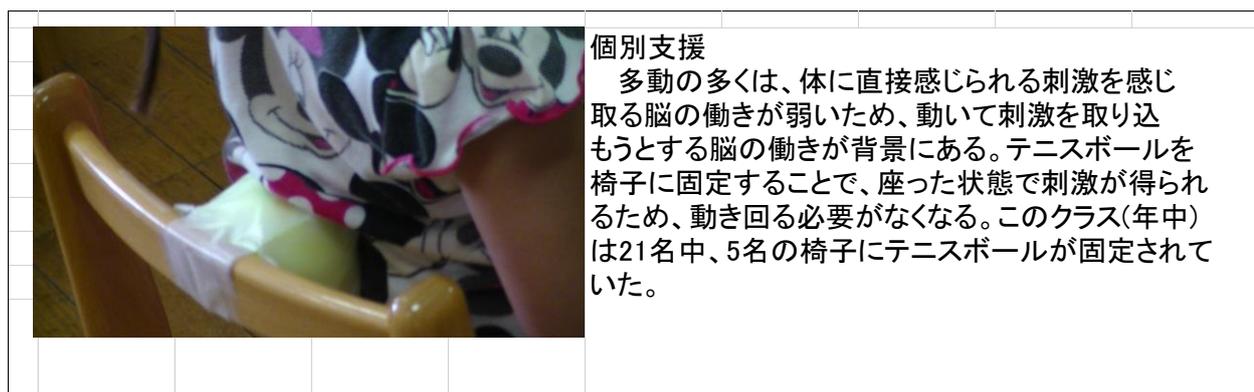
登園してくると、このスペースで保護者や保育者と少しの時間を一緒に過ごしてから、保育室へ行く子どももいる。

保育園と家庭の間にある中間的な時間と場所の意味合いを持つエリアである。

## ④ 個別支援

本稿では、環境調整による個別支援の一例を取り上げる。動きが多く、椅子に座っていることが困難な子どもの椅子には、テニスボールが固定されていた(資料番号 13)【図 14】。テニスボールを気にする子どもはクラスに一人もなく、このような環境調整による個別支援が、B 園では決して特別ではないことが伺えた。専門家との連携による個別支援が有効的に作用している場面であった。

【図 14】



## 4. 考察

定性的コーディングにより抽出された4つの「環境」から、インクルーシブ化への可能性を示唆するであろうと思われる①流動的異年齢保育と②トランジションエリアを中心に考察する。

## 4-1 流動的異年齢保育

コーナー保育も異年齢保育も、特に新しくはない。しかし、前者は環境との主体的なかかわりを促す自由感あふれる教育の具体化を目指して<sup>10</sup> 他、また後者は、異質性や多様性が受け入れられやすい特徴を生かす保育のために<sup>11</sup> 他、近年再び研究の目が向けられるようになってきた。A 幼稚園もこのような意図でコーナー保育が実践されている。コーナー保育では、自然に異年齢集団が構成され、その集団の在り方が流動的であるために、本論では、そのカテゴリーを流動的異年齢保育とした。流動的異年齢保育とは、赤木(2017)が定義するインクルーシブ教育の方法であり、恐らくこれまでになかった概念かと思われる。「流動的」とは、(1)活動によっては、異年齢になったりならなかったりすること、(2)異年齢集団の人数も質も、1日の中で様々に変容する。「異年齢集団でなければいけない」という固定的な教育ではなく、あくまで目的に応じて様々な集団が作られることと定義している<sup>12</sup>。赤木の著書<sup>13</sup>で紹介されたアメリカの流動的異年齢教育(年長児から中学生までが共に学ぶ)は、活動や教育内容に応じた集団が意図的・計画的に構成される点では、A 幼稚園のコーナー保育における流動性とは考えが異なる。しかし、コーナー保育は、流動的異年齢保育を実現しやすい保育方法の一つであることに違いはないと思われる。

異年齢保育の利点は、一人ひとりの違いが当たり前のこととして受け入れられやすいことは先述した。これに加えて、流動的なグループ構成が日常的な保育スタイルになることにより、発達や保育内容に応じた個別の取り出しや少人数編成などの導入がし易くなる。多様な子どもたち一人ひとりの発達課題に寄り添う保育が可能になるのである。

以上に関わる先行研究では次のような課題が挙げられている。①保育者間連携<sup>14</sup> ②日本の異年齢保育は社会性の発達が目的とされ、個々が持つ能力の伸長に目が向けられたものが少ない<sup>15</sup>

③子どもたちが年齢や発達の違いをお互いに認め合いながら、共に生活をつくっていくような「集団づくり」が目指されること<sup>16</sup>などである。いずれも、子どもたちの多様化に対応するこれからの保育の在り方に示唆を与えるものである。

新幼稚園教育要領には、幼児の行う活動に相応しい編成で多様に展開され<sup>17</sup>、その評価は他児との比較や一定の基準に対する達成度によって捉えるものではないことが明示されている<sup>18</sup>。多様性の対応が求められている今日の保育において、注目すべき重要な項目である。「一斉・一緒」が日本の教育・保育の文化であると言われるが、三法令は「関わり」は大事にするが、必ずしも「一斉・一緒」を奨励してはいないのである。

「流動的」「異年齢」「コーナー保育」は、これからの日本の保育において、研究と実践知を蓄積する価値のある保育の方法であると思われる。

#### 4-2 トランジションエリア

TEACCHプログラムにおいて、トランジションエリアは「構造化」に位置付けられる。新しい場面や状況の変化に直面して、不安や混乱を見せる子どもへの対処法の一つが中継点(transition area)のアイデアであり<sup>19</sup>、自閉症児の療育では、1つの活動が終わるたびに必ず使用される。調査した園内の至る所に設けられたリソーススペースにも同じ役割が期待されているが、全園児のための遊び場・居場所である点で用途は柔軟である。

近年は、保育機関の園舎設計を専門にする業者間にも、リソーススペースが知られるようになり、新園舎建設の際にリソーススペースを設ける園も見られるようになった。しかし、支援が必要な子どものための専用スペースという認識では不十分であり、保育の全容との関連まで検討されることが望まれる。子どもたちの間に違いを認め合う気持ちが育まれなければ、インクルーシブ保育の中で、リソーススペースを利用する子どもが分離されていくという状況が生まれることもあり得るからである。

支援を要する子どもにとって、リソーススペースは、安心できる場所で保育者や特定の子どもとの関係を築きながら、少しずつ外の世界と繋がりを広げるためのトランジションエリアであると言えるだろう。また、C園のエントランススペースは、家庭と保育園のトランジションエリアとしての役割を期待される新しいアイデアであろうと思われる。このような場所を必要とする子どもの理解と、外の世界へ安心が繋がるような保育者の関わりや保育の方法、母集団の育ちも重要である。

#### おわりに

本論では、インクルーシブ保育における環境に着目した。特に、構造化とトランジションエリアに関しては、その必要性や有効性が多くの現場にも知られており、スタンダードになる可能性が高い例の一つであろう。また、異年齢保育やコーナー保育などは、一般的とは言えないまでも、その保育・教育的価値は古くから認められている。子どもたちにも保育者にも、違いが受容されやすい保育形態として、更なる研究が進んでいくことと思われる。

村井(2017)<sup>20</sup>は、「対人支援に関わる専門家の実践は、自らの価値観を捉えながら、他者の価値観に向き合う営みである。」と言っている。教科教育は、前例にない教育的取り組みが次々と実現されており、同じであることに価値を置かない新しい教育への過渡期であると言われている<sup>21</sup>。保育・幼児教育は教科教育と異なり、総合的に進めるものであるが故の難しさがある。また、障がいの有無ばかりではなく、多文化、家庭環境の影響などで多様化する子どもたちへの対応に追

われる保育者の負担は、多大である。保育者を支援する体制や保育の質保証などの様々な問題も相まって課題は多い。これらの課題に対する改善を目指して、保育士等キャリアアップ研修の実施などの政策が動き始めている。それぞれの保育機関が蓄積してきた保育が尊重され、さらに様々な保育に興味関心を向けることができる機会の提供や、現場の新たな取り組みを支える体制が保障されていくことが期待される今日である。

#### 謝辞

本調査にご協力いただきました、各認定こども園の園長先生をはじめ、教職員の皆様方に心よりお礼申し上げます。

- 
- 1 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012)「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」
  - 2 星山 麻木(2015)「子どもを取り巻くあたたかなつながりを再構築する」『事例報告集』一般社団法人早期発達支援学会 p.3
  - 3 赤木 和重(2017)『アメリカの教室に入ってみた』ひとなる書房 pp.101-131
  - 4 「多様な子どもたちの発達支援 LIVE」(2017)『ほいくあっぷ』創刊号～毎号特集 学研教育みらい
  - 5 赤木 和重(2017)『気になる子と言わない保育』ひとなる書房
  - 6 星山 麻木編著(2016)『気になる子もみんなイキイキ保育』河出書房新社
  - 7 梅田 優子(2013)「コーナー保育」、森上史朗・柏女霊峰編『保育用語辞典第7版』ミネルヴァ書房 p.111
  - 8 坂本 龍生 他編著(1990)『障害児指導の方法』学苑社 pp.13-19
  - 9 星山 麻木(2012)『障害児保育ワークブック』萌文書林 pp.94-97
  - 10 田辺 昌吾(2015)「幼児の主体性を育む保育方法に関する探索的研究—コーナー保育を通して人とかかわる力の育ちに着目して—」四天王寺大学紀要第60号 pp.445-454 8
  - 11 山本 理絵 他(2016)「人間関係に困難を抱える幼児の異年齢保育における支援」愛知県立大学福祉学部論集(65)pp.63-78
  - 12 赤木 和重(2017)前掲書 ひとなる書房 pp.160-161
  - 13 赤木 和重(2017)前掲書 ひとなる書房 pp.156-166
  - 14 入江 礼子 他(2003)「異年齢交流を支えるティーム保育の検討—指導計画の変容を手掛かりとして—」鎌倉女子大学紀要第10号 pp.1-19
  - 15 菅田 貴子(2008)「異年齢保育の教育的意義と保育者の援助に関する研究」弘前大学教育学部紀要第100号 pp.69-73
  - 16 島田 知和(2016)「異年齢保育における社会性の発達に関する一考察」別府大学短期大学紀要(35)pp.67-77
  - 17 幼稚園教育要領 第一章総則第4-3 指導計画の作成上の留意事項(8) 平成29年3月31日 文部科学省告示第62号
  - 18 幼稚園教育要領 第一章総則第4-4 幼児理解に基づいた評価の実施(1) 平成29年3月31日 文部科学省告示第62号
  - 19 坂本 龍生 他編著(1990)前掲書 学苑社 p.16
  - 20 村井 俊哉(2017)「社会性の脳科学」『発達障害研究』日本発達障害学会 pp.8-12
  - 21 奥村 智人、近藤 武夫、西村 淳、他(2017)「治療的アプローチと代替的アプローチの対立」『LD研究』日本LD学会