

多様性の尊重とインクルーシブ保育 —継続的な園内研修が保育者に与える影響—

三宅 浩子¹ 久保田 真規子²

Respecting Diversity and Inclusive Nursing: Effects of Continuous Training in the Nursing School on Nursery Teachers

Hiroko MIYAKE¹ Makiko KUBOTA²

インクルーシブ保育とは、子どもは本来多様であることを前提とする保育である。一人ひとりの違いを丁寧に受けとめていく保育が推奨されている今日¹⁾障害の有無に関わらず、全ての子どもたち一人ひとりが主体の保育を実現させていくことは、日本の保育社会全体の課題であると言えよう。

本研究は、発達支援をテーマに継続する研修が、保育者の保育観や各園の保育そのものに影響を与え、子ども主体の保育が形成されていくプロセスを明らかにするものである。本研究で定めた期間に実施した研修前後の質問紙回答を分析した結果、初めて3回の継続研修に取り組んだ保育機関の受講者には、子ども理解に対する意識変化の芽生えが確認された。また、継続研修4年目の保育機関では、子どもの障害の有無に関わらず、環境調整によって一人ひとりの子どもの育ちを支えようとする体制が構築されつつあることを確認した。

キーワード：多様性の尊重，インクルーシブ保育，園内研修，継続研修

1. 研究の背景

場の教育と言われた特殊教育は、特別支援教育と名称を変更し、ニーズの教育を柱に体制を整備して2007年にスタートした。文部科学省は、特別支援教育の対象を知的障害が軽度の発達障害にまで広げるとともに、障害や障害が心配される幼児の早期支援を推進し、保育機関に対しても専門家チームによる巡回を実施することとなった。続いて2012年の改正児童福祉法により、保育機関等と障害児通所支援事業所が連携して実施する支援制度²⁾が導入されるなど、乳幼児期の発達支援の充実が図られている。また、1994年児童権利条約、2014年障害者権利条約の批准に関連して、社会モデルによる支援とインクルーシブな保育社会の保証が求められている今日でもあり、発達支援は個別支援のみならず新たな保育社会の構築へと課題認識が広がっている。

現行の保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領・幼稚園教育要領(2017年告示)(以下、指針・要領と記す)は、「子ども一人ひとりが中心の保育」「子ども一人ひとりが主体的に活動できる環境づくり」を強調し、一斉・一緒主義からの転換を求めている³⁾。日本の保育現場で共有されている規範が、社会モデル支援、インクルーシブ保育と親和的でない⁴⁾という指摘がある

¹ 三宅 浩子 宮崎学園短期大学

² 久保田 真規子 新潟中央短期大学

が、現代の指針・要領が求める保育への転換が、インクルーシブ保育の可能性を開くのではないかと大いに期待するところである。

2. 問題と目的

近年、「気になる子どもの理解と支援」等の講座・研修は、学会や地域の研究会が主催するものを含め、急増している印象がある。筆者らも多くの講座の依頼を受けてきた。しかし、保育が難しいと思われる子どもたちに関する保育者の困りごとや関心は、子どもの発達の問題に留まらず、保護者支援、外部との連携等、多岐にわたる。また、子ども主体の保育を学んだ若い保育者と、ベテラン保育者との保育観の違いにより、園内のチーム力が構築されにくいケースも報告されている。このような現状から、単発の講座受講をそれぞれが現場へ持ち帰り、日常的な保育実践へ繋ぐことの困難が伺える。

久保田(2015)は、3年間継続して実施してきた発達支援に関わる園内研修において、保育者の視点が、気になる子どもの行動から子どもを取り巻く環境へと変化していき、社会モデル支援の体制が自然に成り立つ過程を確認した⁵⁾。

また、三宅(2018)は、異質性や多様性が受け入れられやすい異年齢保育と、環境との主体的な関わりを援助するコーナー保育が、インクルーシブ化への可能性を示唆することを明らかにした⁶⁾。これらの先行研究は、気になる子どもの保育に関する課題と保育環境が密接に関わることを示唆している。

筆者らは、子ども家族早期発達支援学会の会員でもあり、2020年3月より、主に保育・療育の専門家で構成される研究会に属して、多様性の尊重を実現する保育を共に学んできた。発達支援を専門として研修を行う筆者¹⁾と、保育学を専門として研修を行う筆者²⁾のバックグラウンドは異なるが、両者に共通する理念は多様性の尊重である。

多様性の尊重とインクルーシブな保育社会に関する保育機関の課題認識の広がりについては先に述べたが、インクルーシブ保育とは、健常児の集団に障害がある子どもを受け入れる統合保育と異なり、子どもは本来多様であることを前提とする保育である。従って、「気になる子どもの理解と支援」等の講座は、発達の多様性に向き合う現代の保育に繋がるものであることを、現場と研究者は共通に認識する必要があると思われる。

以上を踏まえ本研究は、先述してきた現代の保育に寄与する研修の在り方を検討することを目的とするものである。そのために、発達支援に関わる継続的な園内研修に、今年度初めて取り組んだ保育機関と、研修4年目の保育機関の保育者たちの意識や保育に対する考えの変容と保育との繋がりを調査する。

3. 研究の方法

3-1 研究対象と研修内容

研究協力園である保育機関4園に対して、X年度内に2回～3回の研修を、筆者ら2名が講師を務め実施した。研究協力園は、当該年度初めて継続的な園内研修に取り組んだ2園と、研修4年目の2園の計4園である。研修内容は講師により異なるが、発達障害や障害が心配され、気になる子どもの援助と保育の繋がりを柱にした。また内容に大きなばらつきが生じないように、共通のテキスト⁷⁾を各園に配布し、必要に応じて常時参考にできるようにした。そして講師2名は、テキスト中の「冰山モデル」⁸⁾と「子どもの行動を理解するための5つの視点」⁹⁾の章を研修の中核として、研修内容のすり合わせを行った。それ以外については、それぞれの専門や経験を尊重することとし

た。

3-2 倫理的配慮

本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査会の承認を得て行ったものである。最初に、研究を依頼する機関の施設長に研究の概要を説明し、内諾を得た後に文書にて正式依頼を行った。その際に、個々の保育者のプライバシー厳守、研究参加と同意撤廃の自由、研究成果公表前の確認、本研究において園児を調査対象としない等を明記した誓約書を協力園に提出し、協力園から研究同意書を拝受した。

また、研究代表者及び共同研究者は、それぞれが依頼した園における園内研修の第一回に、職員に対して協力の説明と依頼を口頭と文書で行った。質問紙は、記名式であるが、データ化の際には記号化し、個人が特定されないように十分に注意して取り扱うことを説明した。

3-3 方法

研究協力園 4 園に対して、X 年 7 月～12 月の期間に 2 回～3 回の園内研修を実施し、研修前と全ての研修終了後に、同じ質問紙に回答を求めた。質問紙への回答は、前後とも留め置き法であった。

質問項目は、筆者らが実施してきた研修記録と久保田(2015)¹⁰⁾の先行研究を参考にして①気になる子どもに対する認識 ②保護者対応 ③専門機関との連携 ④園内連携 ⑤保育に対する認識 の 5 つの下位尺度から構成される 17 項目のリカート尺度に編集した。質問紙への回答は「とてもそう思う」から「全く思わない」までの 4～1 の 4 件法で、数値が高い程特徴的であることを示す。下位尺度の名称と特徴は以下の通りである。

1) 気になる子どもに対する認識

3 項目からなり、子どもの障害や行動への憂慮の度合いを測定する。合計得点のレンジは 3～12 点で、得点が高いほど子どもの障害や行動への憂慮・心配の度合いが高いことを意味している。

2) 保護者対応

3 項目からなり、保護者の理解不足やそれを気にする度合い、保護者との関係維持の難しさを測定する。合計得点のレンジは 3～12 点で、得点が高いほど困難の度合いが高いことを意味している。

3) 専門機関との連携

4 項目からなり、互いの専門性の尊重や協力関係を測定する。合計得点のレンジは 3～12 点で、得点が高いほど協力関係が良好であることを意味している。

4) 園内連携

4 項目からなり、同僚性と自己肯定感を測定する。合計得点のレンジを 3～12 点で、得点が高いほど、協力関係が良好であることを意味している。

5) 保育に対する認識

3 項目からなり、発達支援と保育との繋がりに対する意識を測定する。合計得点のレンジは 3～12 点で、得点が高いほど発達支援と保育の相関にたいする認識が深まっていることを意味している。

また、質問紙の最後には、感想等の自由記述による回答を求めた。研修参加者の負担を考慮し、任意回答を原則としたが、研修終了後の質問紙を配布する際には、今後の研修内容の参考に

するために回答頂きたい旨を伝えた園もあった。

4. 結果

4-1 調査項目の集計結果

初めて研修に取り組んだ 2 園の参加者をひとまとめにしてグループ A、研修 4 年目の 2 園の参加者をひとまとめにしてグループ B として以下に基礎情報を整理した【表 1】。

【表 1】基礎情報 ※コロナ感染拡大と天候の影響を受け、研修実施と質問紙の回収は未完であった。

	A	B
研修の参加者	27名	53名
回収した質問紙	13名分	42名分
平均経験年数	22.7年	18.2年
正職員数	13名	23名
一人の保育士が保育が難しいと感じている子どもの数の平均	3.3人	3.8人
担当する子どもの内、療育の専門施設を利用している子どもの数の平均	0.8人	0.8人

各下位尺度得点に対して、グループ A とグループ B 別々に研修前と研修後の得点に違いがあるかどうかを繰り返しのある t 検定を用いて検定した。結果は【表 2】に示した。

【表 2】下位尺度得点

下位尺度	グループ	前	後
1) 気になる子どもに対する認識	A	9.69	8.77
	B	8.62	8.40
2) 保護者対応	A	7.23	7.00
	B	7.62	7.36
3) 専門機関との連携	A	11.91	11.55
	B	12.79	12.79
4) 園内連携	A	10.5	11.00
	B	10.9	11.36
5) 保育に対する認識	A	7.08	7.31
	B	6.9	6.93

注) 自由度は欠損データのため下位尺度ごとに異なる。

研修の前後で有意な差が見出されたのは、グループ A の「気になる子どもに対する認識」下位尺度のみであった、 $t(12) = -3.45$ 、 $p < 0.01$ 。研修前の平均値が 9.69 から研修後に 8.77 に低下した。つまり、対応が難しいと感じる子どもに対して、障害の有無にさほど捉われず、支援の手立てを考えようとする傾向が表れたことを示す。グループ B では研修の前と後ではいずれの下位尺度でも差が見出されなかった。

次に、研修前と研修後別々にグループ A とグループ B の得点を比較した。研修前の「気になる子どもに対する認識」尺度では、グループ A の回答者はグループ B の回答者より子どもの問題に

対して心配や憂慮を表明した、6.69 vs.8.62, $t(53) = 2.00$, $p < 0.05$ 。「専門機関との連携」尺度においては、グループ B の回答者はグループ A の回答者より、連携が良好であることを表明した、11.55 vs. 12.79, $t(48) = 2.15$, $p < 0.05$ 。他の検定は統計的に有意とはならなかった。

4-2 自由記述の分析結果

最初に受講者名に通し番号をつけ記号化した。次に、自由記述を意味の単位で切り分け、切片化されたデータを番号ごとに下位番号をつけて層別化した。その結果 A グループからは、9【表 3】(文末に掲載)、B グループからは 4【表 4】(文末に掲載)の項目が抽出された。抽出された項目は以下の通りである。

A グループ

- ① 連携 ② 冰山モデル ③ 発達の視点 ④ 環境調整 ⑤ 個別支援
⑥ 多様性の尊重 ⑦ 保護者支援 ⑧ 研修の手法等 ⑨ その他

B グループ

- ① 連携 ② 環境調整 ③ 多様性の尊重 ④ 保護者支援

5. 考察

研修前後の得点比較とグループ間の得点比較の結果と層別化した自由記述を照会すると、気になる子どもの「個別理解と支援」のステージから、障害の有無や、気になる気にならない等の区別なく、「子ども一人ひとりの主体性を重んじる保育実現」ステージへと意識が変容するプロセスを推測することができた。また研修形態にも、講師が受講者に教授するティーチングから、講師と受講者が専門家として共に研修の主体となるコンサルテーションへ変化していく様が伺えた。

その変容を(1)気になる子どもの理解と支援 (2)多様性の尊重とインクルーシブ保育 (3)発達支援継続研修の意義 の 3 つの観点で以下に考察する。

(1)気になる子どもの理解と支援

研修前の「気になる子どもに対する認識」については、グループ A はグループ B よりも、子どもの行動に対して心配や憂慮が強いことを表明した。そして、同尺度は、研修の前後で A グループのみ有意差が見出され、グループ B には有意差が見られなかった。つまり A グループは、研修前は、子どもの問題と障害の有無に向けられていた意識が、行動の要因つまり子どもの脳の働きの特性へ向けられる傾向が表れたことが明らかになったということである。

この結果は、「冰山モデル」と「子どもの行動を理解する 5 つの視点」を学んだ成果である。個別支援に関わる項目と、その他の記述を概観すると、保育者が現在抱える事例に関連させながら、子どもの行動に対する理解を深めていく様子が伺える。

B グループに、研修前後に子どもの認識の変化が確認されなかったのは、既に 3 年間同テーマで研修を重ねてきて、支援の基本的な考え方が浸透している結果であったと考える。これは、A グループから抽出された③冰山モデル ④発達の視点 ⑤個別支援 が、B グループの自由記述層別化からは抽出されなかったことから推測できる。B グループから抽出されなかった 3 つの項目は、いずれも「個別の理解」に関わる。B グループは「個」の理解を経て、現在は「クラス」や「環境」に意識が向けられていることが【表 4】にも表れている。

本研究の協力園に限らず、多くの保育者は多数派とは異なる子どもの行動そのものに捉われ、集団適応を促したいと考える傾向にあると思われる。A、B グループの保育者も子ども理解の手がか

りを得るまでは、そうであったかも知れない。しかし、両グループとも研修を通して子どもの行動を細やかに観る、個々の育ちを意識して観ることへの気づきがあり、子どもの姿を発達的に評価したり、自園の保育環境との関係性を評価したりする視点を得たのである。研修4年目のBグループは、その評価をどのように日常保育や発達支援に反映させていくかが新たな問いとなり、エネルギーとなって、研修継続の動機が維持されているのだと思われる。

(2)多様性の尊重とインクルーシブ保育

Aグループ、Bグループ共に、子どもたちの多様性に関する記述が見られたが、その質の相違に着目したい。Aグループは、平均的な発達と異なる発達をしている子どもたちの存在に気づき、その子ども「個」の発達を理解して寛容に受け止める気持ちの芽生えが確認できる。これに対して、Bグループの記述には、子どもたちは多様であることが前提となり、気になる子どもも気にならない子どもも皆「特別な一人である」という理念が保育のベースにあることを伺わせる記述が目立つ。また、「個性、特性を捉えて保育することはごく当然の心構え」「支援を必要とする子どもの成長が周りの子どもたちの成長につながる。(互いに成長し合う)」等から、支援が必要な子どもと他児の関係を肯定的に捉える考えが理解できる。多様な子どもたちが育ちあう場として保育集団を包括的に捉えているのである。Bグループの保育者の多くは、継続4年の研修を経て、保育観や子どもを捉えるフレームが大きく変化したのではないと思われる。Bグループが研修を始めた4年前もAグループ同様に個別の理解からの出発であった。「個」の理解を経て、現在は「クラス」や「環境」に意識が向けられていることは先述した。「インクルーシブ保育実現の第一歩は子どもを変えるのではなく、周囲が変わるということである。どのようにしたら、目の前にいるすべての子どもが安心して過ごせるのか、ということを考えることである。」と高橋(2019)は述べている¹¹⁾。その第一歩を踏み出すために、気になる子どもの困った行動や問題とする行動を、発達的に理解するための手段を得る必要があったということだろう。

丁寧な時間を積み重ねながら子どもを理解していくことで、子どもの成長を期待して実践する支援と、環境調整による支援のベストミックスが自然に生成されていくのではないかと推測する。

Bグループは、すでに子どもたちが自ら遊びだす環境構成の変革に取り組んでいる等、現行の指針・要領が求める保育とインクルーシブ保育が融合されていく方向に舵が取られている。また、Aグループにおいても、「個」の姿を寛容に受け止め「人的・物的環境」との相互作用にも目が向けられる等、子どもを捉える視点に広がりが見られた。

(3)発達支援継続研修の意義

秋田(2008)は、相互に言葉を重ねたり、繋いだりしながら話しあう研修の重要性¹²⁾に触れている。その上で、保育の「見える化」と、子どもの事実を見る、学んだことを話し合う、明日からできることを語ることで、園のコンピテンスを高めていくことを提案している(秋田 2015)¹³⁾。

秋田(2015)が提案するような参加者主体の研修は、保育者の専門外とされる発達支援等をテーマにする場合、これを語り合うための基礎的な共通認識を持つことが不可欠であろう。そのために、Aグループの研修は、多くの時間をティーチングの形態で実施することになった。これにより得られた②冰山モデル ③発達の視点 ④環境調整 ⑤個別支援 ⑥多様性の尊重 (【表3】)に層別された気づきはどれも非常に意義あることであったと考える。

一方、気になる子どもが、既に子どもたち一人ひとりの中の一人の子どもとして認識されつつあるBグループでは、発達支援は保育者の専門である保育の枠組みの中で考えられるようになって

てきていることが特徴的である。Bグループでは、保育者と研究者が専門家として、共に研修の主体になりコンサルテーションの形態で研修が進められている。

本研究の研修において、ティーチングからコンサルテーションへの形態の変化は即ち、個に対する発達支援が保育という営みの中に位置付けられたという認識の変容を意味するものであると考える。このような変容の過程には、園の保育形態や個々の保育者の持つ保育観と多様性の尊重との間に折り合いがつけられない葛藤も生じるものと思われる。そうすると次に、子どもたち一人ひとりの成長発達を保育の観点から考えるためのフレーム確認が必要になっていくのである。ここに至ってこそ、発達支援を保育者の専門性で語り合える道が開けるのではないだろうか。参加者が主体的に語り合い、自園のコンピテンスを高める研修が生成されていくのである。継続的な研修には、以上のような意義がある。

6. 総合的考察

多様性の尊重は、現代保育の課題の一つである。本論は、研修に初めて取り組む園と長年取り組んできた園の成果を明らかにし、保育者が発達の多様性を柔軟に受け入れるまでのプロセスを推測するものであった。研修内容としては、発達支援に関わる基礎知識を伝えることは必須であろう。初めて発達支援を学ぶ保育者には、自園が抱える事例と結びつくような具体的事例や実際の事例検討と共に学ことができるように進めると、継続の動機が高まるとと思われる。

本研究では、研修を継続することで、気になる子どもから環境へと問題意識の捉え方が変化し、保育者主体の研修が生成される道のりが推測された。これは正に、インクルーシブ保育へ向かう道であると感じるところである。研修講師の役割は、保育者と保育の専門性を尊重し、研修主体を滑らかに保育者へ渡していくような流れを生み出すことであろう。

おわりに

単発の研修で知識を授けられる「聴く研修」から、自分事として語る言葉を積み重ねる「受講者主体」の研修が生み出されるまでの継続した時間が、保育者に意識変化をもたらすのではないかと思われた。多面的なもの見かたやこれまでにない新しい考え方が、研修の場で時間をかけて共有されることにより、保育者たちの保育アイデンティティが再び確立されていくのであろう。

2017年告示の『幼稚園教育要領』第1章総則 幼稚園教育の基本 3には、「幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、(中略) 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。」¹⁴⁾と記載されている。多様性の尊重もインクルーシブ保育も、指針・要領に沿う、汐見(2020)の言うところの21世紀型の保育¹⁵⁾であることに間違いはないと考える。

保育の現場は人手不足、さまざまな勤務体制、新型コロナ対策と課題は多い。しかし、変化する社会の中で問いを重ね、子どもを慈しみ知恵を出し合い語り合う研修が、21世紀型保育とインクルーシブ保育へと繋がることを期待し、現場と共に歩んでいきたいと考えている。

(付記) 本論は、宮崎学園短期大学学長裁量研究の助成を受けて実施した研究をまとめたものである。研究趣旨にご賛同頂き、熱心に学んで下さった協力園の先生方に心より感謝申し上げます。

【表 3】グループ A の層別化

項目	NO	自由記載内容
① 連携	2の4	職員間での話題にアがり
	5の2	職員間で気になる子どもの考え方、理解が共有された
	7の1	自分のクラス、他のクラスの現状を知った
	9の5	子どものことを職員間で共通理解し、日常保育に活かしたい
	12の1	日々の仕事の中では、なかなか話せないことが話せた
	12の1	疑問を持っていることを専門の先生に説明してもらい職員間で子ども理解を共有できた
	8の7	外部機関については、複数の機関に共通点が見られない尊重できない
	8の9	専門機関を一括りにできない
② 氷山モデル	1の3	5つの観点から気になる子の行動を分析し対応の仕方のヒントを得た
	2の2	気になる子どもをより意識して見るようになり
	2の3	理解に繋がりに
	8の5	気になるとはどういうことか
	9の2	この流れで観察して、行動を見立てたり、分析して見たり
	9の4	気になる子の気になる行動をメモすると、天気曜日等様々なことが関係していることが分かった
	10の1	長期にわたり気になる子どもの観察、記録を行ったので特性を知ることができた
	11の3	苦しい面が明確になったので、子どもの困り感に早く気づけるようになった
	13の1	気になる子どもの言動を付箋で記録したことで 行動の背景を考えられるようになった
	③ 発達の視点	3の4
5の4		発達目安の一覧(一般発達検査)は、今後も参考にする
7の3		発達段階を知ることでどんなことに注目してサポートしていけばよいか分かった
9の5		観察ポイントを知った
12の3		実年齢よりも低いと思ったら、そのくらいの年齢の子に接する対応をすることが望ましい
11の1		気になる子どもの苦しい面が見えた
④ 環境調整	13の2	行動観察のポイントは、すぐに対象児にあてはめて考えることができ
	3の3	環境の整え方が分かりやすく十分理解した
	4の1	障害や発達について学び対応の仕方考えさせられた
	6の6	その子が生きやすい空間を作ればいいのか
⑤ 個別支援	9の3	原因を知ることで子どもが楽しくストレスなく過ごせるにしたい
	3の2	特性のある子どもの配慮
	8の2	初めて知ることが多く今後の子どもたちの対応に活かしたい
	10の2	必要な援助も知った
	11の4	支援のタイミングが分かるようになった
⑥ 多様性の尊重	11の5	できたことを褒め、成功体験を多くできるように支援したい
	13の3	適切な支援を考えて実践できた
	1の4	気になる子に対してこちらの想いを求めるのではなく、今の姿をじっくりと長い目で支援したい
	2の5	成長を確認しながら見守ることができるようになった
	4の2	つい全体として子どもに接してしまいがち
	4の3	その子の発達、障害を理解し個々に向き合って保育する大切さを学んだ
	6の5	受講前は障害の有無に拘っていた
	8の4	特性は遅れだけではなく突出している場合もある
⑦ 支援者	8の6	型にはまらないのが障がいではない
	12の4	子どもを皆同じようにしようとするとう無理がくる
⑧ 研修の手法等	12の5	子どもの興味関心の部分で「できるかも」と思わせるようにすること
	12の7	保護者との信頼関係を築くことも課題の一つ
	12の8	保育教諭の立場で保護者に伝えてしまい、後で心配になることもある相手に寄り添う難しさを感じている
	2の1	具体的事例が分かりやすい
	3の1	園の子どもの事例があったので
	5の1	園の事例があったので自分の園のこととして認識強く、理解しやすかった
	5の3	資料が分かりやすく、
	10の3	園の事例検討をもとに、具体的支援を何から進めたらよいか分かった
⑨ その他	8の1	園児の事例検討が参考になった
	6の4	園の様子を聞いてもらい、応えてもらって納得、安心した
	6の7	3回の研修では足りないが充実していた
	6の8	また勉強していけたら
	1の1	自分の保育や気になる子について振り返るいい機会になった
	4の4	学んだことを保育に活かして子どもの成長につなげたい
	7の1	アドバイスや知識を得た
	7の4	学んだことを少しずつ生かしたい
	10の5	色々と試しながら援助を変えようように実践を始めた
	10の6	上手くいかなかったら、すぐ次の方法を考えるようになった
11の2	子どものことを理解していると思っていたが、実際あまり理解していなかった	
13の4	学んでよかった	
6の1	障害、発達についてはっきり答えが出ると思っていたがそうではない	
6の2	個々に合った支援をしていく中で正解はなく、いろいろ試す中でその子に合った支援を模索する	
6の3	正解がない分奥深く難しい	
9の1	いつもの研修とは違うことができた	
10の4	PDCAを高速で回す大切さを知った	

【表 4】グループ B の層別化

項目	NO	自由記載内容
① 連携	1の1	情報共有は上手いっている
	1の2	具体的な支援方法の相談ができるともつよい
	2の1	専門機関との連携は児にとって必要な対応をする参考になる
	3の1	専門機関から情報が得られ、共有できる
	4の1	特別支援コーディネーター、UDLを園内に置くことで外部専門機関との連携が上手いく
	5の1	専門機関の担当者情報共有の場が少ない
	7の1	特別支援コーディネーター、DDLの担当がいるので連携しやすい
	8の1	専門機関のアドバイスを保育でも参考にしてている
	9の1	保護者が専門機関から聞いた対応の仕方を保育士に教えてくれる(給食・児の発達に応じたきざみ、食べさせ方)
② 調整環境	1の4	クラスの状態(環境 雰囲気)も大切
	2の2	特別支援も0～5歳の保育全般も支援の仕方、環境構成等違いはない
	4の2	支援が必要な子どもの配慮、環境構成を考えることがクラス全体にも生かされる
	1の5	クラス集団作りを工夫したり、考えていかななくてはならない
	2の3	特別支援は全てに通ずる
③ 多様性の尊重	3の3	一人の子どもの成長を支えることで、クラス全体が成長できる
	5の2	個性、特性を捉えて保育することはごく当然の心構え
	5の3	子どもによってかける配慮や時間は違って当然
	5の4	共生保育こそ人の多様性を理解するベースが築かれる大切な時期、時間
	5の5	共生保育の意義を職員全員で共有したい
	6の2	個々に応じた対応を保育に活かせる
	7の2	支援を必要とする子どもの成長が周りの子どもたちの成長につながる(互いに成長し合う)
	8の2	特別支援は、その子の特徴を掴んだり、必要な手立てを講じて働きかけていくという意味では、どの子にも当てはまる
	9の2	園でも子どもの発達に応じた対応をすることができる
	8の3	特別支援は保育の延長上にあると感じている
④ 支援者	4の4	障害の有無ではなく、保育が難しいと感じる子どもを理解して正しく導くことが難しい保護者が大変多くなっている
	4の5	家庭環境の変化が背景になにかある

引用文献

- 1) 汐見 稔幸(2020) YouTube セミナー『“子ども主体の保育”の現在地<前編>』
<https://www.youtube.com/watch?v=kcoTqv6STLE&t=11s> 2020.7.5
- 2) 山根 希代子、酒井 康年、岸良 至 他(2015)『障害児通所支援ハンドブック』 p.15
- 3) 汐見 稔幸(2020) YouTube セミナー『多様性と向き合う保育現場の未来<前編>』
<https://www.youtube.com/watch?v=HInKo4SS-oc&t=11s> 2020.7.19
- 4) 垂見 直樹(2019) 「インクルーシブ保育のエスノグラフィー」『保育学研究』第 57 巻第 2 巻 p.77
- 5) 久保田 真規子(2015) 「生き生きとした子どもの姿を目指す「園内研修」に関する一考察：A 園の取り組みより」『暁星論叢』(65) pp.7-20
- 6) 三宅 浩子(2018) 「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」『宮崎学園短期大学研紀要 10 号』 pp.189-200
- 7) 藤原 里美(2015) 『多様な子どもの発達支援 園内研修ガイド』Gakken
- 8) 藤原 里美(2015) 前掲書 7) pp.10-16
- 9) 藤原 里美(2015) 前掲書 7) pp.18-30
- 10) 久保田 真規子(2015) 前掲書 5)
- 11) 高橋 沙希(2019) 「インクルーシブ保育に関する研究動向」『東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育 開発研究センター活動報告』 pp.43-49
- 12) 秋田喜代美(2008) 「園内研修と保育支援」『臨床発達心理実践研究』3 pp.35-40
- 13) 秋田喜代美(2015) 『H26 年度関東ブロック協議会セミナー』全国保育士養成協議会 p.8
- 14) 幼稚園教育要領(2017 告示) 第 1 章総則 幼稚園教育の基本 3
- 15) 汐見 稔幸(2020) YouTube セミナー 「21 世紀型の保育へ ～学びを実践に変える」
<https://note.com/musicandmagic/n/na871fc98d0e3> 2020.9.29