

インクルーシブ保育における子どもの「参加」

— 国際生活機能分類 (ICF) を活用し保育実践を考える —

広瀬 由紀^[1] 植草学園大学発達教育学部
太田 俊己^[2] 植草学園大学発達教育学部

本研究では、さまざまな子を含めた保育の方向性を検討するため、いわゆる「気になる」子の遊び場面や生活場面について、ICFを活用して評価を行い「活動と参加」の実際およびその環境因子について分析を行った。その結果、子どもの発達や状況に応じた「参加」の姿があること、ICFを用いることでインクルーシブ社会を目指す側面から保育実践の意味づけが可能となることを明らかにした。また、子どもの「参加」を支える促進要因に関しては、異年齢保育の持つ多様性がたぶんに関与していること、保育者の考え方と実践場面での関わりが影響を及ぼすことが示唆された。

キーワード：インクルーシブ保育, ICF, 活動と参加, 促進要因, 異年齢保育

1. はじめに

2006年12月13日、国連の第61回総会において「障害者の権利条約（障害者の権利に関する条約）」が採択された（2008年5月3日発効）。日本は、2007年9月に署名を行い、現在は条約批准に向け、国内の関連制度や施策の整備を進めているところである。本条約の第3条では、「Full and effective participation and inclusion in society（外務省仮訳：社会に完全かつ効果的に参加し、及び社会に受け入れられること）」と明記されており、障害のある子を含めたインクルーシブな社会を目指す方向性が確認できる。

しかし、乳幼児期の子どもを取り巻く状況、特に保育現場を見てみると、すでにインクルーシブな状況になっていると考えることができる。石井(2010)は、日本保育協会が行った「遅れのある子どもの保育を行っている保育所」の割合が71.3%であり、厚生労働省が把握している「障害児保育実施保育所」の割合（31.4%）と比較して大きな開きがある

ことを指摘している¹⁾。また、山本・山根(2006)は、今だに保育者の多くが障害児の保育に不安を抱え、相談・援助の技術に自信を持ってない状況があるとしている²⁾。これは、保育をとりまく状況が理念より先行しているために、保育者が自身の実践について、個への対応のみならず、さまざまな子を含めた保育のあり方や方向性について、十分に省察したり、検討したりすることが難しいことが要因の一つとして挙げられるであろう。

さて、佐藤(1992)が教育について述べた言葉を保育にあてはめると、保育の実際は、保育者にとっては複雑な文化的・社会的文脈で生起する複合的な問題の解決のための絶え間ない判断と選択の過程であり、子どもたちにとっては、保育者や他の幼児との出会いの中に参加する文化的・社会的経験であり、その参加の仕方を通じて様々な価値を実現したり、喪失させられたりする生々しい過程であるといえる³⁾。すなわち、保育実践を考えようとするときには、保育者および子どもの判断や経験等の過程について、文脈をとらえつつ検討していくことが求

[1] 著者連絡先：広瀬 由紀

[2] 太田 俊己

められるといえる。中坪・上田 (2000)⁴⁾ および上田・原・中坪 (2001)⁵⁾ は、保育の実際に着目しながら、統合保育場面における障害児を取り巻く人間関係について、「WHO 国際障害分類 (ICIDH)」の「社会的不利」に着目して検討を加えている。これらの研究は、障害児と健常児の相互作用に関する表層部分ではなく、こうした表層が現実化する深層過程に注目し、対象となった子どもに「社会的不利」をもたらす文脈、あるいは意味状況に接近している。しかし、ICIDHによる「Impairment (機能障害) → Disability (能力障害) → Handicap (社会的不利)」という障害のとらえ方は、個人の機能障害が能力障害を引き起こし、その結果、社会的不利が生じるという考えとなり、社会的不利を被る原因は個人の機能障害や能力障害にあるという因果関係でとらえられていることになる。つまり、社会側の拒否や否定的態度等による問題が障害の状況を引き起こすということが考慮されず、障害の個人の属性としての側面ばかりに視点を当てることの問題性があった (中村, 2011)。

一方、2001年に世界保健機構 (WHO) 総会において採択された「国際生活機能分類 (ICF)」は、ICIDHへの批判を受け、障害を人が「生きる」ことを全体の中に位置づけて、「生きることの困難」として理解するという、根本的に新しい見方に立っている (上田, 2005)⁶⁾。ICFでは障害を伴う個人だけに視点をあてるのではなく、個人を取りまく環境の状態を概念の中心にとらえるという考え (中村, 2011)⁷⁾ であり、理解する対象は、障害や障害者のことではなく、障害や障害者について考える過程を通じた私たちの生活や社会のこと (真城, 2003)⁸⁾ とされる。

すでにインクルーシブな状況にいる子どもの姿を、世界的に広がりつつあるICFの枠組みを用いて捉えることは、保育者にとって、保育実践の意味づけに役立つだろう。

そこで本研究では、ICFを活用し、営まれている保育の現実から子どもの姿を捉え、「活動と参加」の実際について文脈に即して検討する。また、「活動」および「参加」につながる環境因子について分析を行う。

なお本研究は、研究者が研究対象に所与の仮説を

持ちこみ検証するという、仮説検証型研究、量的研究ではなく、研究者が研究対象となるフィールドに入り、データを収集し、仮説を生成するという、仮説生成型研究、質的研究 (qualitative inquiry) の立場をとる。

2. 方法

2.1 研究方法の概要

研究方法として、エスノグラフィーを用いた。エスノグラフィーとは、フィールドワークに基づいて対象となる社会の文化を記述・分析することであり、その目的は、当事者の視点から文化の成員の生活世界を理解することである。エスノグラフィーでは、継続的に実施された参与観察を通して、対象となる社会の様々な特徴を文脈に即して明らかにする。本研究においても、本手法の手続きに従って、以下の手順でデータの収集・記録・分析を行った。

まず、インクルーシブ保育を実施している千葉市の公立A保育所を対象に参与観察を行い、ある男児を中心に、彼を取り巻く対人関係やクラスでの活動を全体的かつ詳細に記述した。そこで得られたデータをフィールドノートとして記録・整理し、ICFの分類コードに照らし合わせて分析した。対象となる千葉市の公立保育所は、昭和53年に始まった障害児保育事業の実施と併行して、3歳以上児を縦割りクラス編成に変えているという特徴も併せ持っている。

観察期間は、平成21年4月から平成23年3月までの2年間とし、最初の1年間は月2回、後半1年間は月1回の頻度であった。観察時間は、すべて10:00から午睡が始まる前までとした。

2.2 フィールドについて

フィールドとなるクラスは、パンジー組で、平成21年度は、5歳児7名、4歳児9名、3歳児7名で構成され担任は西山先生一人、平成22年度は、5歳児9名、4歳児7名、3歳児7名で担任は足立先生一人ではじまり、6月から加配の相模先生が入り2人となった。研究対象としたアキラは、A保育所に1歳より入所しており、平成21年度時点では4歳児である。西山先生は入所したときからパンジー組ま

での4年間、持ち上がりで担任をしているが、平成21年度末に他の保育所へ異動となる。また、アキラは、医師から障害の認定は受けていないが、保育者間で話題にのぼることが多く、保育所内においていわゆる「気になる」子として位置づけられていると理解できる。観察や保育者からの話で得られた情報に基づき、アキラの「気になる」点をICFの「b1心身機能」と照らし合わせて考えると、「軽度の知的発達の遅れがある」「興味あるものへは集中することもあるが、生活全般を通して注意を持続することは難しい」「注意の移動が生じる場面が多い」「短期記憶はあるが長期記憶は再生も含めて困難を伴う場面が多い」ことがいえる(図2参照)。

2.3 ICFについて

分析を行う際に使用するICF(International Classification of Functioning, Disability and Health)について以下に簡単な説明を行う。ICFは、人間の生活機能と障害の分類法として、2001年5月にWHO総会において採択された。ICFは、図1に示す通り、情報を2つの部門に整理しており、第1部は生活機能と障害、第2部は背景因子を扱い、それぞれは2つの構成要素からなる⁹⁾。各構成要素は表1に示すとおり、肯定的と否定的の両方の用語から表現可能であり、さまざまな領域からなっている。

表1で示した領域はカテゴリーに分かれており、それらが分類の単位となっている。個人の健康状況や健康関連状況は適切なカテゴリーコードを選び、それに評価点をつけることで記載される。

本研究では、「活動と参加」のカテゴリーのなかで、「d7 対人関係」および「p8 就学前教育」に

表1 ICFの概観⁹⁾

	第1部：生活機能と障害		第2部：背景因子	
構成要素	心身機能・ 身体構造	活動・参加	環境因子	個人因子
領域	心身機能 身体構造	生活・人生 領域 (課題, 行為)	生活機能と 障害への外的 的影響	生活機能と 障害への内的 的影響
構成概念	心身機能の 変化 (生理的) 身体構造の 変化 (解剖学的)	能力 標準的環境 における課題 の遂行実行 状況 現在の環境 における課題 の遂行	物的環境や 社会的環境、 人々の社会的 な態度による 環境の特徴がもつ 促進的あるいは 阻害的な影響力	個人的な特徴 の影響
肯定的側面	機能的・構造的統合性	活動参加	促進因子	非該当
	生活機能			
否定的側面	機能障害 (構造障害を含む)	活動制限 参加制約	阻害因子	非該当
	障害			

ついて事例に則して評価し、さらにどのような環境因子が作用したかを明らかにした。なお、「p8 就学前教育」のうち内容に関することは、保育所保育指針第3章と照らし合わせて分析を行い、合致していると考えられたものについて指針で示されている「領域-内容番号」で表記した。また、環境因子については、特に「e3 支援と関係」「e4 態度」の人的環境に関して分析した。

2.4 倫理的配慮

本研究に際しては、参加観察を依頼するにあたり、管轄する行政と個人情報に関する扱いについて確認しており、それを遵守して行った。

また、本研究での全事例の掲載について、施設長および担当者に了承を得た。

なお、本文中に記述した子どもや保育者の名前はすべて仮名である。また、記述した保育者については、保育所内で使用されている「先生」を用いた。

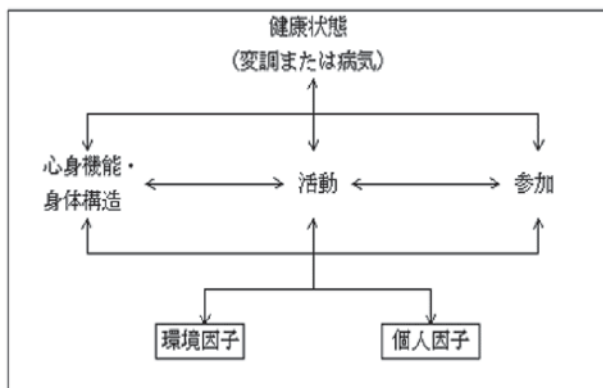


図1 ICF定義⁹⁾

3. 結果と考察

3.1 自由遊び場面での「参加」

(1) 「もの」との関わりを主とした「参加」

【エピソード1】(平成21年8月21日)

アキラ(4歳)は、3歳児の子どもたち4~5人と一緒に保育者がたらいで色水を作るところをじっと見ている。色水ができると、アキラは、ジョアの入れ物を持ち、そこに色水を入れて遊ぶことを繰り返す。そのとき、近くにいたサクラ(3歳)が、自分で色水を腕に引っ掛けてしまい泣きだす。

アキラ「いいよ、これ使って(と自分が使っているジョアの入れ物を差し出す)」

サクラ「お水、かかっちゃったのー(泣く)」

アキラ「あっちで、あらっておいで(と水道の方向を指し示す)」

しかし、サクラは、洗いに行かずその場でぐずぐずしている。

アキラ「はい、どうぞ(と再びジョアの入れ物を差し出す)」

サクラは、アキラから入れ物を受け取り、再び遊び始める。

アキラは手ぶらになったため、周囲を見渡す。2つのジョアの容器を持っていたタカシ(3歳)に「1つちょうだい」と伝える。タカシは「いいよ」と言って、1つジョアの容器をアキラに差し出す。アキラは、再びジョアの容器に色水を入れて遊び始める。

エピソード1において、アキラは、「色水あそびの中で、玩具や水に興味を持って関わり楽しむ(p8:「環境」②)」「泣いている年下児のサクラに対し、助言したり入れ物をあげたりするなど、状況に見合った適切な行動を示す(p7)」「タカシに対して自分の要求を状況に見合った社会的に適切な方法(言葉で伝える)を用いて行う(p7, p8:言葉⑤)」という行動をとっている。

エピソード1の環境因子として、2つ挙げることができる。1つめは、「色水遊びという活動がアキラの興味関心と合致していたこと(その他の環境因子)」である。色水遊びは、3歳児を中心として展開していた。すなわち、アキラの興味関心に合う活動が、発達としては3歳ごろの子どもたちと共通す

る内容であり、それが環境として準備されていたことが促進要因として作用したと考えられる。2つめは、「色水あそびを展開していた他の子どもたちがアキラを受け入れる態度であったこと(e4)」が挙げられる。3歳ごろは遊びにおいてまだ平行遊びのことが多い。友だちと同じ空間の中において、でも興味関心は自分の遊びにある他の子どもたちの発達の状態が、結果として、アキラを受け入れる態度へつながったのではないかと考えられる。

(2) 保育者を仲立ちとした「参加」

【エピソード2】(平成21年9月25日)

西山先生の近くで型抜きをして遊ぶ。うまく型が抜けると「先生」と声をかけ、西山先生が笑顔でうなずいたり、「すごいね」と声をかけたりする。

西山先生の近くにゼリー型を持ったケイゴ(3歳)が遊んでいた。アキラ(4歳)は、先生が少し席を外していたとき、ケイゴが型を手を持って移動しようとしたところで、型を取ってしまう。西山先生が場に戻ると、ケイゴが「先生、アキラくんがとった」と伝える。西山先生「アキラくんも使いたかったんだって。使い終わったら貸してくれる?」と型をアキラの手から離し、ケイゴに渡しながらか伝える。ケイゴはうなずき、また先生の近くで遊び始める。アキラは、別な型で遊ぶ。西山先生がゼリーの型を2つ追加で持ってきて、アキラに1つ渡す。アキラは、ゼリー型で遊び始める。

西山先生は持っていた型に固く砂を詰め、アキラの持っていた型の上に乗せる。アキラやケイゴに「ほら」と言いながら見せる。ケイゴがじっと見ている。西山先生「つくってあげようか?」と声をかけると、アキラ「ほくがつくるー」と2つの型を取り、砂を詰める。上に乗せる砂がさらさらな砂だったので、西山先生が貸してと言いながら型を1つもらい、少し湿った砂を集め、アキラに渡す。上の載せる型を左、下用の型を右に持たせて、様子を見る。上の砂が崩れてしまう。自分から2回目に挑戦するが失敗する。Bくんと顔を見合わせて笑う。次はケイゴが挑戦する。その間、アキラは、近くで別の型抜きをして遊ぶ。西山先生は、その場から離れる。

エピソード2では、「ケイゴのゼリー型を状況に見合った適切な方法ではない手段(=無断で取る)で手に入れる(p7)」「ゼリー型に砂を入れることがうまくできない(d2 一般的な課題の遂行)」という活動制限が生じている。しかし、場面の後半には、「ゼリー型に興味を持って関わり砂遊びを楽しむ(p8:環境②)」「砂に触れ、不思議さに気付く(p8:環境③)」「ケイゴと顔を見合わせて互いに笑う(=対人関係における合図)(p7)」姿が確認できる。

エピソード2の環境因子として、権限を持つ立場にある人として位置づけられる西山先生の支援(e3)が大きい。西山先生は、ケイゴが「アキラに自分のゼリー型を取られた」というアキラにとっては負の印象を投げかけられた際、その行為に対する善し悪し等の考えはケイゴにもアキラにも伝えなかった。その代わりに、アキラの気持ちをケイゴに代弁しつつ、ゼリー型はケイゴの手元に素早く戻すような働きかけを行っている。ケイゴから考えると、アキラの気持ちを知りつつ、要求は満たされているので、アキラに対してそれ以上の負の感情は抱かずに遊びを進めることとなったのではないだろうか。また、その後型に砂を詰めてひっくり返すという遊びを西山先生が示したことで、共有できる興味関心を抱くことにつながっている。西山先生の仲立ちにより、ケイゴは、アキラを受け入れ一緒に遊ぶという態度(e4)につながったと考えることができる。

(3) 子どもたちどうして役割をもった「参加」

【エピソード3】(平成21年12月3日)

積み木のコーナーでは、アキラ(4歳)とユウタ(4歳)のほか、リエコ(5歳)、ヨシキ(4歳)、コウタ(5歳)、タツヤ(4歳)がいた。最初は、他の子たちが、積み木を門型に積み上げて高くしている近くにおいて、積み木を1つ片手に持ち眺めていたアキラだったが、積み上げた塔が崩れると、ユウタとその場から少し離れた。アキラは、ユウタに積み木を渡し、ユウタは渡された積み木で、黙々と床に積み木を敷き詰めたり、周りを囲ったりし始める。時折、アキラがユウタへ話しかけ、ユウタがそれに応じていたり、リエコたちが、再度、塔を作る様子を2人でその場から動かずに見ていたり、塔が倒れそうになると、その様子を見ながら一緒に声を

出したりしている。

西山先生が「じゃあ、そろそろお片付けするよ」と声をかけたときは、ユウタはまだ積み木で遊んでいたが、アキラはコウタと一緒に積み木を箱に入れる。途中で他の子がいなくなっても、アキラは最後まで積み木を片付け続け、集めた積み木の箱を自分で棚に戻そうとする。4～5回自分で持ち上げようとするが、重くて持ちあがらず、西山先生のところへ行き、手を引いてその場に連れて来る。連れてこられた西山先生は「アキラくん、片付けしたんだね。えらかったね」とその場で伝え、2人で一緒に箱を片付ける。

エピソード3でアキラは、「ユウタとの交流を開始し、2人の間で互いに役割を持ちながら遊びを継続する(p7)」「積み木に興味を持って関わり楽しむ(p8:環境②)」「積み木を最後まで大切に片付ける(p8:環境⑧)」「ユウタと積極的に関わりながら喜びを共感し合う(p8:人間関係⑤)」姿を見せている。

エピソード3を支える環境因子としては、子どもどうしの関係において、それぞれの楽しみ方を受け入れる態度ができてきていること(e4)が考えられる。「塔を積み上げる」ことへの参加が難しかったアキラとユウタだが、他の4人は「自分たちと同じ遊びができない=その場からの排除」という考えは持っておらず、「近くで同じ積み木で遊ぶ」ことを受け入れている。また、アキラとユウタ自身も、「塔を積み上げる」遊びに「参加できなかった」という意識ではなく、2人の積み木での遊びに自分から楽しんでいる様子であった。さらに考察を加えると、子どもたちが、遊びや人間関係の多様性を受け入れられるような雰囲気づくりを普段の生活で積み重ねていることの裏付けとも捉えられる。

(4) 人との関わりが支えとなる「参加」

【エピソード4】(平成22年5月6日)

アキラ(5歳)は、ミチコ、ユウカ(いずれも3歳児)と一緒に倉庫にいる。観察者が「なにをするの?」とミチコに尋ねると「アリを見つけに行くの」と応じ、アキラは「だんご虫だよ」と言いながら、ミチコとユウカにペットボトルの虫かごを渡

し、自分も首にかける。3人がかごを首にかけるとアキラ「いこう」と2人に向かって声をかけ、倉庫から出てブランコの方角へ移動する。2人もアキラに付いて移動する。

その後もミチコと一緒に、虫探し→巧技台→ブランコ→ボールなど遊びを転々とする。巧技台では、先に自分が渡り終えた後、跳び箱のところで立って、次に最後まで渡り終えたミチコの手を取り、跳び箱のところへ引っ張り、2人で一緒にジャンプして跳び箱から降りる。

エピソード4でアキラは、年長となっている。4年間担任であった西山先生は異動し、昨年度隣のクラスで担任をしていた足立先生が担任となった。足立先生の話では、ミチコとは、年度が変わった4月10日前後から仲良くなりはじめ、8月ごろには自然と互いに距離を持つようになったとのことである。

本エピソードでアキラは、「ミチコを他児とは区別して接し、その関係を5ヶ月程度継続的に維持する(p7)」「ミチコと一緒に行動する楽しさを味わう(p8：人間関係⑦)」という姿を見せている。

エピソード4を支える環境因子としては、「アキラからの働きかけを受け止め、自分から一緒にいることを選ぶミチコの態度(e3)」が挙げられる。アキラにとって、クラスのメンバーが変わり、西山先生もいないという状況は、戸惑いや不安が大きかったと推測できる。しかし、年下のミチコという存在を見つけ、彼女を他児とは違う存在として捉え、その関係を継続的に維持していくことで、園生活への参加を自らの力で実現している。一方、ミチコも、自分と関わりを多く求めてくるアキラを受け入れ、一緒に活動することで、ミチコなりに新しいクラスでの生活に適応していったのではないかと考えられる。

3.2 集団活動場面での「参加」

【エピソード5】(平成21年6月9日)

アキラ(4歳)は、モエミ(4歳)の隣に座り、お弁当箱のふたをおはしで叩きながら、食事の準備を座って待つ。アキラのテーブルは、最初に配膳が終わりテーブルのメンバーで「いただきます」をして食べ始める。

アキラは最初、勢いよく食べ始めるが、おかず1品を食べ終えたと同時に床にゴロンと寝ころぶ。

モエミ「アキラくん、ねちゃったよー」

西山先生「もう、おしまいかな？」

アキラ「○×※◇△…(聞き取れず)」と言いながら着席し、再び食べ始める。しかし、少し経つと再び立ち上がり、ジャンプをしたり、押入れのスペースに入って寝転んだりする。

西山先生「アキラくん、もうおしまい？」と問いかけるとアキラは再び食べ始める。

エピソード5中、アキラは「お弁当箱のふたをおはしで叩く(d5 食べること)」「食事中に席を離れる(d4 姿勢の保持/ d5 食べること)」といった行動が見られ、活動制限が生じている状態であると考えられる。しかし、西山先生は、アキラの食事場面への参加に関して、彼の食への気持ちが向いているかどうかのみに注意を向けた働きかけを行っている。エピソード5のように、西山先生の態度(e4)が環境要因として働いていると考えられる別の事例を掲げる。

【エピソード6】(平成21年7月10日)

アキラ(4歳)は、教室内を移動しながらも食事の準備を進める。他児は、西山先生の周辺に置かれた椅子に座っている。アキラも仕度が終わると椅子に座る。アキラが座った瞬間に、西山先生「みんなーさん」と全体に声をかけ、子どもたちが「はい」と応じる。

西山先生「今日は、新しい本を読みたいと思います」と伝え、新しい本を見せる。

子どもたちは、それぞれ自分が見やすいと思うところへ椅子を少し移動させる。

西山先生が絵本を読み始めると、アキラは、時折、絵本の裏側を見ようと前へ出る。その際、他児がアキラに対して何か言う様子は見られない。西山先生は、アキラが前に出てきたときに「他の子が見えないよ」と優しいトーンで伝える。絵本を読んでいる最中に中に入っていたはがきが落ちると、すぐにアキラが前に出て取ろうとする。西山先生は「とらなくていいよ」と声をかけるが、アキラが取って西山先生に渡すとそのまま受け取り「ありがとう」

と伝え、そのまま絵本の続きを読む。アキラは自分の座っていた椅子に戻り、絵本を見る。

エピソード6においてもアキラは、「絵本読みの最中に席を離れる (d4 姿勢の保持)」という姿が見られ、先のエピソード6と同様に集団生活の視点から考えると活動制限が生じていると考えられる。しかし、アキラが前に出たとき、他児はアキラに対して何か言おうとしたり、席に戻そうとしたりする様子は見られず、終始絵本に関心を向けている様子 (=態度) であった (e4)。また、西山先生は、はがきが落ちる様子を見て拾わずにはいられないアキラに対し、感謝の言葉を伝えつつ (e3) その行動も受け入れている (e4)。保育者の態度が友だちや仲間の態度に影響し、アキラに活動制限が生じていても、それが参加制限にはつながらず、アキラも含めてその場にいた全員が「絵本に親しみ、興味を持って聞く (p8 言葉⑩)」という参加につながったと考えられる。

3.3 場面の切り替えでの「参加」

【エピソード7】(平成21年6月26日)

所庭から部屋へあがる際、西山先生は、アキラ(4歳)を含めて集まっていない子たちに、個別に名前を呼びながら、「みんな、並んでいるよ」と伝えていく。アキラは西山先生の声が聞こえると、すべり台へ向かう。

西山先生もすべり台に行き、階段にいる子たちに、「今日はもうおしまいだよ」と行って、階段から下ろしているところにアキラがすべり台に到着する。「アキラくんも、もうおしまいよ」と他児にかけるのと同じ声の強さで伝える。すると、アキラは人差し指を1本出し、「もう1回」という仕草をする。西山先生は、「アキラくん、もう1回やったらおしまいね」と伝え、すべり台を離れる。

アキラは、事前に並んでいた子どもの最後に並んですべり台をすべる。西山先生はアキラがすべり終わる頃にすべり台へ近づく。アキラはすべり終わったときに、一瞬その場を離れようとする。そのとき、西山先生が「よーいどん!」と少し勢いよく言い、一緒にみんなのいる方向へ走る仕草をする。その声を聞いてアキラも、みんなのいる方へ走り出

す。西山先生は、アキラの少し後ろを走り、後は見守り、全体が集まっているところへ戻る。

アキラは、みんなが集まっているところに着くと、再び、場を離れようとする。そこに西山先生がさりげなく近づき、「誰と手をつなぐ?」と声をかけつつ、みんながいるほうへ背中を軽く押す。アキラは、友だちと手をつなぐ。西山先生は、全体のほうへ移動し、部屋への移動を援助する。

A保育所では、所庭から各部屋に戻るために、遊びの終盤にいったん所庭の中心あたりに部屋ごとに子どもたちが集まり移動するという習慣がある。アキラは、このような場面で少し離れた場所から様子をうかがい、保育者が意図を持って近づこうとするとその場から離れようとするが多かった(「d4 移動」における活動制限)。場面の切り替えや移動のときは、子どもの安全確保の問題と絡み合い、保育者の期待に沿った行動を求められることが多い。エピソード7においても、「移動する」以外に参加の選択肢は設けられておらず、アキラも例外ではない状況である。しかし、西山先生は、アキラにとって無理のない範囲でかつ可能と思われる「参加」の形を模索し関わっている(e3)。クラス担任という役割を担っていることもあるが、アキラにつきっきりになるのではなく、しかしアキラの行動が一区切りするタイミングには必ず近くにいて声をかけたり、背中を押ししたりするなどの働きかけを行っている(e3)。観察において、アキラの気持ちや体調等が影響し、必ずしもエピソード7のように移動するとは限らなかったが、西山先生のアキラへの関わる姿勢は、ほぼ一貫していた(e4)。この西山先生の姿勢および働きかけは、アキラの参加を支える大きな要素となっているであろう。

4. 総合考察

本研究で得られたエピソードや観察からうかがえるアキラの姿について、ICFコードに照らし合わせた全体像を図2にまとめた。本研究において、ICFを使用しつつ、保育場面で生起している事象を読み解くことにより、いわゆる「気になる」子の参加につながる文脈に接近することができたのと同時に、

インクルーシブ保育の方向性や促進要因を明らかにすることができた。

アキラは観察するかぎり、人に合わせることや保育者の期待に沿った動きをすることを得意とせず、体が大きく動きも大きいので保育の中で目を引く存在であった。保育の進め方次第では、「参加制限」を生じやすくなるようにも感じる。しかし、「アキラくんは、乱暴なこともあるけれど、パンジー組の子だよ／アキラくんって、虫のことよく知っているんだよ」（平成21年6月9日／平成21年8月21日観察時の子どものつぶやきより）と他児が観察者に語った様子からは、他児がアキラをクラスの一員として丸ごと受け入れている様子がうかがえる（e4）。本研究では、いわゆる「気になる」子が、どのような文脈で「参加」に通ずるかに着目して継続的観察を実施し、その環境因子を分析した。そこで明らかとなったことを以下に述べる。

4.1 異年齢保育を展開していることから生じる多様性が、アキラの参加の促進要因として大きく作用している

エピソード1では、アキラが興味関心を持つ活動が、彼の生活年齢よりも1つ年下の子どもたちと通じるころが大きかった。これは、林・山本（2010）が異年齢保育から言えることの一つとして挙げた「課題設定の年齢幅を持たせ、子どもの主体的な選択を許容することができる」¹⁰⁾ 保育展開が、アキラの参加に際して促進要因として働いたと考えることができる。

また、エピソード1および4は、アキラと年下児との関係による参加であり、異年齢保育によるかかわりの多様性が直接影響している。一方、エピソード3は同年齢の子どもとのかかわり、エピソード6はクラス全体の態度ではあるが、異年齢保育が、年齢幅があることで「無条件に認め合う関係」が生み出される可能性が大きいという特徴¹⁰⁾ が影響していると考えられる。

高田（2006）は、異年齢保育の教育的意義を挙げの中で、特に子どもに関するものとして、①子ども同士のタテ・ヨコの豊かな関わりができること、②個々の子どもの拠点となる場所や居場所が広がること、の2点を挙げている。¹¹⁾ 今回、アキラの「参加」

を文脈に即して追うことで、人との関わりおよび場所や空間の多様性が存在する異年齢保育が、促進要因として働いていることが明らかとなった。

4.2 保育者の考え方と関わりの方勢により、「参加」が可能となる

エピソード5から7は、中坪・上田⁴⁾のいう「規範・慣習・相互行為システム」の場面であるといえる。これらの場面においてアキラは、「座って食事をする」「椅子にずっと座って絵本を見る」「みんなと並んで移動する」という一般的に期待される行動は取っていない。しかし、西山先生は一貫して、「みんな一緒」を求めるのではなく、「それぞれの参加の仕方」を模索し働きかけを行っている。この西山先生の態度やそれに伴う具体的な支援が、規範・慣習・相互行為システムの中において、アキラなりの参加につながっていると考えられる。

秋田（2000）は、保育を見せてもらうなかで、観察者にとって保育の中で目につく子が、保育者の関わり、捉え方によって違うことを事例を紹介しながら述べている。また、入れない子どもが入れる指導をしていくだけではなく、入れない子どもがいる時に、その子の思いを汲んで集団で遊んでいる子のほうが、「遊ぼうよ」とその子を誘える集団を作り、入れない子どもが入れるようになるだけではなく、入れない子どもの気持ちに気づき声をかけることができる子どもを育てることも大切ではないかとしている¹²⁾。西山先生は、アキラの参加に対して、エピソード5から7に見られるような、彼の気持ちを汲んだ関わりを一貫して行っており、このことが、アキラの「参加」に関して大きな促進要因となったことは明らかである。また、西山先生の一貫した関わりが、エピソード6に見られたように、クラスの子どもの態度にも影響を与え、アキラなりの参加をさらに促進させる要因につながったと考えられる。

5. 付記

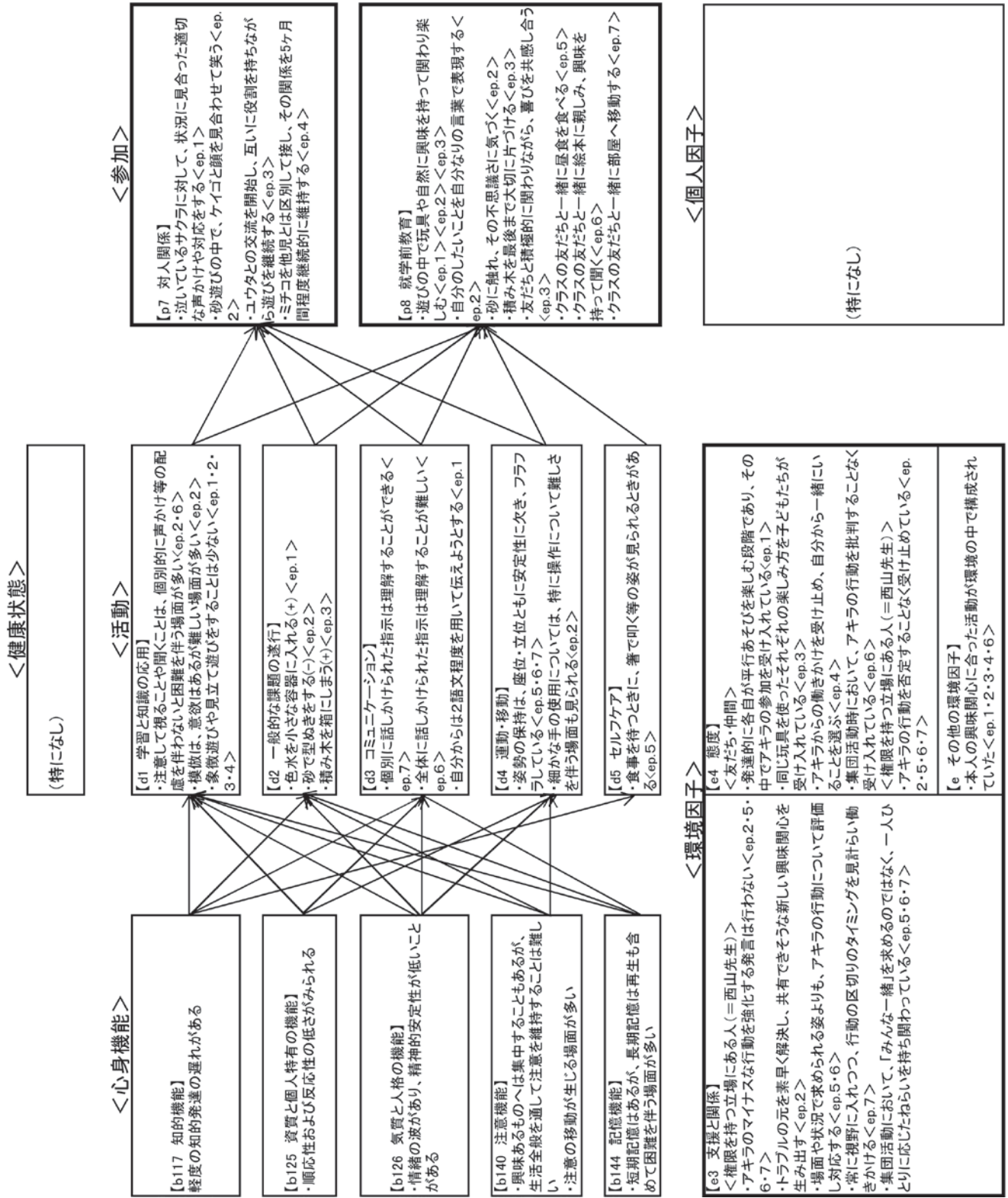
本研究は、文部科学省科学研究費補助金の助成（若手研究 平成21年度～22年度、課題番号21730642「異年齢保育形態によるインクルージョン保育の展開に関する実証的研究」）を受けて行った。

6. 謝辞

本研究を進めるにあたりご協力いただきました千葉市子ども未来局子ども未来部保育運営課およびA保育所の先生方ならびに子どもたちに記して感謝いたします。

7. 文献

- 1) 石井正子. 日本における統合保育の進展と研究動向－統合保育の成立からインクルーシブな保育へのパラダイム転換まで－. 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要. 2010；19：15-28
- 2) 山本佳代子・山根正夫. 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. 2006；12：53-60
- 3) 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編. 教育研究の現在. 世織書房. 1992：63-88
- 4) 中坪史典・上田敏丈. 統合保育場面における障害児を取り巻く人間関係. 保育学研究. 2000；38（1）：45-52
- 5) 上田敏丈・原美智子・中坪史典. 統合保育場面における障害児のエスノグラフィー. 乳幼児教育学研究. 2001；10：11-20
- 6) 上田敏. ICFの理解と活用 人が「生きること」「生きることの困難（障害）」をどうとらえるか. きょうされん. 2005：5
- 7) 中村義行. 障害理解の視点－「知見」と「かかわり」から－. 佛教大学教育学部学会紀要. 2011；10：1-10
- 8) 真城知己. 障害教育理解の授業を考える. 文理閣. 2003：
- 9) 厚生労働省ホームページ. 「国際機能生活分類－国際障害分類改訂版－」（日本語版）の厚生労働省ホームページ掲載について. 2002（オンライン）. <<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>>.（参照2013.9.18）
- 10) 林若子・山本理絵編. 異年齢保育の実践と計画. ひとなる書房. 2010：24
- 11) 高田清. 異年齢保育という方法技術と仲間づくり. 季刊保育問題研究. 2006；219：81-89
- 12) 秋田紀代美. 知を育てる保育. ひかりのくに. 2000：133-137



(注)「ep.」は本文中のエピソードの略

図2 アキラのICF図

**A Child's "Participation" in Inclusive Child-care:
Consideration on Childcare Practices on the Basis of
"International Classification of Functioning, Disability and Health"**

Yuki HIROSE^[1] UEKUSA-GAKUEN University , Faculty of Child Development and Education
Toshiki OTA^[2] UEKUSA-GAKUEN University , Faculty of Child Development and Education

In the study, we observed a young child with difficulty in communication from a standpoint of International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), in order to clarify the future direction of inclusive childcare and the role of people around children with developmental disorders. By using the concepts of activity and participation in ICF, we searched both the characteristic of relation between the child and people around him and promoting factors for his participation in his class. As a result, we found that there can be the suitable form of participation which is fitted to the levels of children's development and the situation in which children live and play. We also found that we can evaluate our childcare activity from the viewpoint of inclusive society. We suggest that promoting factors of participation are diversities of children in multiage class and the attitude of childcare workers.

Keywords: inclusive child-care, ICF, Activity and Participation, promoting factors, multiage classroom

[1] Yuki HIROSE

[2] Toshiki OTA