

幼児教育における インクルーシブ教育の可能性について

筑波 晃英・七木田 敦
(2018年10月4日受理)

Inclusive Education in Early Childhood Education

Koei Tsukuba and Atsushi Nanakida

Abstract: Childcare for disabled children in Japan has experienced several trends, such as establishing isolated education, integrated education, special needs education, and inclusive education systems. While the inclusive education system is currently being promoted, it is important to describe various problems experienced by disabled children in the past. This study found that play nurtures the child's subjectivity; thus, free interaction between children is important. Following a review of the literature, the childcare process for handicapped children to date in Japan and why play and free interaction are important for all children, including those with disabilities.

Key words: Japan, special need education, inclusive education, childcare through play, free interaction

キーワード：日本、特別支援教育、インクルーシブ教育、遊びを通じた保育、自由な相互関係

I. はじめに

日本の障害児の保育の実施については、1979年の養護学校義務制が実施後、それまで障害児は義務教育を猶予されていたが、養護学校に入ることが義務とされた。その後2001年1月、文部科学省(以下文科省)が「21世紀の特殊教育の在り方について」を出し、それまでの特殊教育から子ども一人ひとりのニーズに応じる特別支援教育への必要性が提言された。2003年には、それまで対象とされていなかったLDやADHD、高機能自閉症などの子どもも含め、特別な支援を必要とする一人ひとりの子どもの教育的ニーズに応じた支援を行うことが必要とされるようになった。

そして、2007年に「学校教育法の一部を改正する法律」が施行され、障害児教育が従来の特殊教育から特別支援教育へと転換された。それを契機に各学校園では、障害のある子どもを受け入れ、様々な摩擦や試行錯誤を繰り返しながら、特別に支援を必要とする子ども

の教育・保育が実践されてきた。

2012年には「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」が中央教育審議会(以下中教審)から報告され、2013年に「障害者差別解消法」が成立し、2014年に「障害者権利条約」が批准され、共生社会の形成に向けて、特別支援教育を推進し、インクルーシブ教育推進システムが構築されるための法的基盤が整備された。

このような流れを受け、我が国の保育は1970年代に分離保育から統合保育へ変遷し、2007年に特別支援教育が実施されてきた。

まずここで、使用する用語の対象としている子どもの、学校教育等における年齢区分を整理する。インクルーシブ教育とインクルーシブ保育等、教育と保育の言葉の使い方に混在があるが基本的にはインクルーシブ教育という場合、保育を含めた幼児・児童・生徒・学生全般を対象とする。保育という場合には、乳幼児を対象とする。

次に、インクルーシブ教育と特別支援教育の違いを文部科学省（以下文科省）の定義から概観する。文科省の特別支援教育の在り方に関する特別委員会における、「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による最終報告－今後の特別支援学校の在り方について－」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/084/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/08/09/1323488_1.pdf）の中で、特別支援教育は、「共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠のものである。」とされている。我が国では共生社会を目指していく過程で、インクルーシブ教育という概念が導入され、そのシステムを構築していくための、特別支援教育の必要性が提言された。いわば後で述べるニーズ教育の重視である。このことから、2007年から実施された特別支援教育は、インクルーシブ教育システム構築のための、教育分野における必要な概念と考えられる。しかし後述するが、特別支援教育、インクルーシブ教育、統合教育、インテグレーション、などを含めてその定義は確立していない。特に幼児教育においては、その概念も明確でなく、実践場面においてさまざまな混乱を来しているように考える。そこで本研究の目的は、特別支援教育が実施された2007年頃から現在に至るまでの、約10年間の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の研究について、一方で学校教育の動向を意識しながら、幼児教育における受容の過程について明確にすることにある。

Ⅱ. インクルーシブ教育の導入に至るまで

2017年に改訂された保育所保育指針では、その3保育の計画及び評価の(2)指導計画の作成において、「障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置付けること。また、子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること。」とある。

また幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、総則に特別な配慮を必要とする幼児への指導において「1 障害のある幼児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言または援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組

織的かつ計画的に行うものとする。また、家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに務めるとともに、個々の幼児の実態を正確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。2 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については、安心して自己を発揮できるよう配慮するなど個々の幼児の実態に応じ、指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。」とある。

以上のように我が国での保育において、特別な配慮があるそれぞれにニーズがある子どもたちへの支援は、幼児教育・保育を実践する現場においてなお一層求められている。

インクルーシブ教育（インクルージョン）についての過去の研究論文において、津守（1998）はインクルージョンを「障害を持つ人を市民社会に包含していく（インクルージョン）」ことと考えている。それは、先の中教審の報告の中の「共生社会の形成」と同じ意味と考えられる。その概念は、1990年に米国で障害を持つ人の権利のための法律（Americans with Disabilities Act, ADA）という、障害をもつアメリカ人が制定されたことから、その影響が世界に及んだとしている。それ以前は、1970年代半ばから、欧米でノーマライゼーションが始まり、米国ではメインストリーミングが言われるようになった。メインストリーミングは、障害を持たない人達の教育・保育の営みの中に、障害を持つ人を統合させていこうとする考え方である。インクルージョンは、障害を持つ人も障害を持たない人も、そもそも最初から同じ社会の一員であり、障害という概念で分けて考える必要もない、という考え方に転換しようとしたのである。英国では、「1981年の教育法改正により、障害カテゴリーにもとづく教育措置の体系を廃止し、『スペシャルニーズ』（Special Needs）という新しいコンセプトが導入」された（津守 1998）ことにより、障害を持つ子どもだけが特別であるのではなく、すべての子どもがそれぞれの特別なニーズを持つという考えに転換が図られたのである。

ここ約10年で日本において、障害を持つ子どもたちを取り巻く環境が大きく転換したのは特別支援教育が実施された時である。文科省において2000年に取りまとめられた『21世紀の特殊教育の在り方について』において、従来のような障害の種類や程度に応じる特殊教育から、一人ひとりのニーズに応ずる特別支援教育へと転換を図る必要性が提言されたこと（柴崎 2009）によって、2007年の特別支援教育の実施に至っ

た。先述の欧米の影響を受けているのは想像に難くない。

保育実践においては、先述の流れを受け特別支援教育を導入するために、文科省が2002年から「幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」を実施した。そして、2008年改定の保育所保育指針や、同時に改訂された幼稚園教育要領に、特別支援教育の考え方が導入された。しかし、それは小学校以上で実施されている考え方を受けているので、教職員数が比較的小規模である幼稚園・保育園ではその実践に無理が生じているのも事実である。柴崎（2009）は特別支援教育を「全面的に実施したいのであれば、どのような組織づくりと研修体制が必要になるのか、保育会全体で積極的に取り組んでいかなければならない大きな課題である」としている。

他方、インクルーシブ教育という言葉が聞かれるようになったのは、2010年頃である。その契機は、先に述べた文科省の特別支援教育の在り方に関する特別委員会による2012年の最終報告の中で、インクルーシブ教育システム構築のためには、特別支援教育が必要不可欠とされ、2007年に全国で実施されるようになり、特別支援教育とインクルーシブ教育の関係が言及されたことであろう。その頃に研究論文においても、インクルーシブ・インクルージョンという言葉が以前にまじって使われるようになる。しかし、そもそもインクルーシブ教育とは何か明確に定義することは難しい（浜谷2014）とされており、柴崎（2009）も整理を試みているが、後の状況を見ると、言葉の使用法に混在があり、実践の場で整理されているかと言えば、そうとは言えないのが現状である。

以下で用語の概念の混在を記述する。柴崎（2009）は障害児保育を「広義には『障害を持つ乳幼児を対象として保育を行うことであり、保育の場所や形態は問われない』という。すなわちどのような保育機関であろうと、障害のある子どもが在園している場合に、それは障害児保育を行っているのである。健常の子どもたちと一緒にかどうかは問われないといえる。なお狭義の障害児保育は、保育所で行っている障害を持つ子どもの保育事業を指すことがある。」としている。統合保育は「『障害のある幼児を障害のない幼児集団の中で一緒に保育する形態と』し、広義の統合保育にはある時間だけ一緒に活動する部分的統合から障害児の人数のほうが多い逆統合も含まれるとしている。また狭義の統合保育は、障害のない幼児集団の中で1日中保育を受けていられる形態のこと」としている。インクルージョンは「一般的な統合保育という意味であり、障害の程度に関係なくすべての幼児が普通クラスで保

育を受けられる。障害の有無に関係なく、子どもたちが共に生きることが目的とされる。」としている。特別支援児の保育は「小学校以上で言う特別支援教育が、障害に関係なく地域の学校で一緒に学びながら特別な支援を受けられることを目標にしていることと同じ理念である。障害の有無に関係なく、特別な支援を必要とする子どもに対して、地域の園で必要な時に必要な支援をしていけるような保育の進め方を目標」にしている。

一方現在多くの保育園・幼稚園・こども園がその制度のもとで運営をしている「子ども・子育て支援新制度」の、「子ども・子育て会議」において、障害児保育がどのように論じられたかを整理した藤林（2014）から、障害児保育の概念に関わることを以下に抜粋する。

2013年の4月の会議では「『障害児、慢性疾患の子どもたちや貧困な状況におかれた子どもたちなどに対しても、制度からこぼれ落とさないようなセイフティーネットを準備するという理念を明記すべき』や『特別な支援が必要なこどもに関すること（法律でもきまっていること）についても、基本指針でどのように担保するのかを示すべき』という意見が出ている。障害児保育に関する議論の中で、最初の意見は「インクルージョン」、次の意見は「特別支援児の保育」を指していると考えられる。

2013年5月の第2回の会議では、「『障害のある子どもが身近な場所で障害に固有の支援を受けて生活できるように』規定していく必要がある」という意見が出た。この意見は「統合保育」のことを指していると考えられる。

2013年7月第4回会議では、「一人ひとりに応じた保育や教育を行うためには、保育者の量的な確保が必要」は、「特別支援児の保育」のこと。2013年9月第6回会議では、「障害のある子どもたちの生活の場を、療育機関ではなく、障害のない子どもたちの場で生活できるようにでききる限りしていくことが必要だと」発言されているのは、「広義の統合保育」のことを指していると考えられる。

2014年7月第17回会議では、「『障害児支援のあり方検討会の報告書』で、『いわゆるインクルージョンを理念として、この子ども・子育て支援の新制度において、障害児の受け入れが進んでいくことを考え、そして障害児支援固有のサービスは、それをバックアップしていく、あるいは後方支援を専門的に行っていくのだという位置づけ』としたことが報告」されている。これは文字通り「インクルージョン」のことを指している。そうであるならば、柴崎も言うように「障害の

有無に関係なく、子どもたちが共に行きることが目的」で、障害のある子どもだけを指すのではないことが、インクルージョンの理念であるはずだが、報告の中で対象は、全ての子どもではなく「障害児支援」と記録されている。

以上のことから、「子ども・子育て支援新制度」においてさえ、障害児保育、特別支援保育、インクルーシブ保育などの言葉が整理されていないまま、文科省で特別支援教育を「共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システムの構築」を図ろうとするところに、保育実践における混乱を生じさせている一因があるのではないかと考えられる。インクルージョンが「障害を持つ子ども」のことについての概念なのか、「障害の有無に関係なくすべての子ども」のことについての概念なのか曖昧にされ、整理されないままに議論、実践、研究が進んでいる。

Ⅲ. 保育における療育の立場

特別支援教育が目途とするインクルーシブ教育とは、その対象とする子どもは全ての子どもであるが、よく議論に上がるのは、障害を持った子どもに対しての支援をどのようにするかということである。

その時に考えられる立場が、療育的立場と教育的立場である。言い換えるとすれば、「医学的アプローチ」と「教育的アプローチ」と言える。これまでも、度々その両者の立場について検討されてきた。木村(2006)は、子どもの不適切とされる行動が、日本において1990年代の後半から「発達障害」という医療的カテゴリーによって説明され始めたことに着目した。そして、2004年には「発達障害者支援法」が可決され、「発達障害」は次のように定められている。「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令に定めるものをいう。」

この概念が保育現場に入ることによって、子どもたちをその特性のみよとする捉え方が取り入れられ始めた。それを黒田(2014)は「特性理解」として捉え、赤木(2011)別府(2014)は「障害特性」と捉えている。木村(2006)は発達障害の子どもたちは、本人が望むかは別として、特別支援教育の制度が整えば整うほど、「病人役割」の義務を負わなければならないようになったと指摘している(p.14)。特別支援教育が共生社会の形成のための方策であるにも関わらず、その子どもの個性によって、本来の自分とは異なった役割をおわされるのは、元々の意義と反対の方向性を持つ

てしまったと指摘できる。特別支援教育におけるインクルーシブ教育は、子どもたちの個性を尊重し、それぞれのニーズに沿った支援、教育であるにもかかわらず、「病人役割」を背負い、それを治していくという方向に傾いたからである。筆者は今まで医師や教育相談センターから療育を勧められて、そのことに戸惑いを覚え、拒否する態度を見せて、教育現場に不信感を抱いた保護者を何例も見ている。また、木村(2006)も文部科学省(2002, 2003)の報告から、親や教員から障害のレッテルを貼ることへの拒否や反発が生じ、学校と保護者の連携が困難になると指摘されていることを挙げている(p.14)。また、これらの医療的なまなざしは、概念の成立によって生じたのではなく、制度化されたモデル事業として現場に介入し、急速に浸透したのである(p.20)。つまり、用語の概念が整理されないままに、制度が制定され保育実践の現場へと浸透していったのである。

一方障害特性により、特性理解と関連させて支援していくことの有用性は論じられてきたところである。しかし、障害特性が、子どもの生活経験や他者との関係、あるいは、発達との関係でどのように変化が見られるのか、子どもの生活にとってどのような位置を占めるのかは、今後の検討が求められることが指摘されている(黒田2014)。そういう意味では、すでに障害特性による理解は、子どもの発達(development)における特異性を十分に扱うことができない問題性が指摘されている(別府2014)。それらの問題性を考えると、障害児保育は赤木(2011)が言うように、障害特性を理解することは必要であろうが、そこだけに注視し、支援するのではなく、その障害を生起させている他の機能やその時間的な前後にも働きかけながら、人としての発達全体を支援する視点を持つことが課題と考えられる。

同様に、特別支援教育におけるインクルーシブ教育においても、障害の有無にかかわらず、子どもたち一人ひとりのニーズに応える保育の実践が本来求められている。

Ⅳ. インクルーシブ教育の課題

特殊教育から特別支援教育への転換は、分離から統合する教育への転換であった。その統合は先の柴崎が言うように、広義的に言えば「ある時間だけ一緒に活動する部分的統合」、狭義的に言えば「障害のない幼児集団の中で1日中保育を受けていられる形態」のことである。そして、インクルージョンは「一般的な統合保育という意味であり、障害の程度に関係なくすべ

ての幼児が普通クラスで保育を受けられる。障害の有無に関係なく、子どもたちが共に生きることが目的」である。インクルージョンの理念は差別を排し、すべての子どもたちにとって共に生きることを目的とする民主的社会の理想を目指すものと考えられる。しかし、中村・岡、有松らはインクルージョン・インクルーシブ教育の問題点を次のように指摘している。

中村・岡（2005）は、米国におけるインクルーシブ教育をメインストリーミングや特殊教育との関係から以下のように説明している。「主流化(mainstreaming)が通常教育と特殊教育の基盤のうえに主に障害児を通常学級で教育するのに対して、インクルーシブ教育(inclusive education; inclusion)は、通常教育及び特殊教育から排除され、あるいは軽視されてきた障害児を含む子どもを、通常教育を基盤として教育し、それを通して通常の教育と学校の改革によって民主制社会の実現を目指すという政治的意味を含む教育-社会運動」である。またこの運動は、1960年代に高揚した公民権運動を背景に、親や障害当事者の意思を尊重すること、「機能的制約論(いわゆる医学モデル)を否定し、問題の源を、障害ではなく、教育組織を含む環境を変えることに求める」としている。

このように見ると、インクルージョン・インクルーシブ教育は、個人の尊厳が保証される民主制社会を目指す理想的な教育・社会運動のように捉えることができる。しかし、中村・岡はインクルーシブ教育に関する研究上、注意しなければならない問題点を上げ、以下の3つにまとめている。

1点目はインクルーシブ教育の唱導は、特殊教育-通常教育の改革だけでなく、それを通じたアメリカ社会の民主制社会の構成員の育成と-民主制社会の実現をインクルーシブ教育の目的としていることを見逃してはならない。

2点目は学問分野として確立していた特殊教育(学)批判を観点として持ったこと。特殊教育の存立基盤に対して否定的な評価を加えたこと。しかもその根本性は、インクルーシブ教育論の主な障害カテゴリーが、従来特殊教育から排除されがちであった重度障害と軽度発達障害であり、インクルーシブ教育論者の中に主に特殊教育以外の学問領域の研究者が加わったことでその急進性を増し強化されたこと。

3点目はインクルーシブ教育の通常教育としての側面と、障害児教育内部の側面の検討が不足している点。この2つの側面は相互に関連しあっているが、次元が異なる面もあることを考慮しなければならないこと。この次元が異なると思われる問題の解明において、中村・岡は「いかなる障害カテゴリーが問題にされたの

か、なにゆえにそれぞれの障害児教育分野の成果が軽視されたまま、インクルーシブ教育論では、特殊教育全体の問題性として指弾されるようになったのか」をよく吟味しなかったことが、特殊教育を必要以上に軽視した重要な問題点としている。

そして、上記のそれぞれの問題点はさらに別の問題をもたらす。つまり、「これらの問題点が未解決のままインクルーシブ教育論が優勢になった結果、インクルーシブ教育のみがより高い理念と本質を有するとの前提に立って、特殊教育全体が批判されてきた」ということである。そもそもインクルーシブ教育は「生物学的モデルではなく、環境すなわちシステムの構築によって特殊教育が解決しがたかった問題の解決を思考するものであるから、インクルーシブ教育の進行がもたらした改善すべき現実は、理論的にはシステム論で解決できる可能性はあるけれども、その前提としてはそれぞれの障害カテゴリーには、独自の教育内容と方法が歴史的に蓄積されていることを認識し、それを尊重する」必要性が指摘されている。

日本において、以上のような問題点を丁寧に吟味することなく、インクルージョン・インクルーシブ教育が制度として導入されたところに、研究や実践上の問題点や混乱が誘引されていると考えられる。

V. 障害児保育における「遊び」

津守も言うように「障害を軽減し、治療し、普通にするために、できるだけ早期に専門的に治療をせねばならないという考えは、一般に受け入れられ」やすい。それは「障害の領域は科学と最も結合しやすい分野である。いま考えると、科学以前の間人観として、障害者はそのままで価値がないとの考え方が基本にあったのだと思う。本人の選択よりも重要な命題が先にあるのだから、遊びにおける自己選択が無視されるのは当然である。」からとしている。

そもそも保育は、「園児が自ら安心して身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、その活動が豊かに展開されるよう」努める(幼保連携型認定こども園教育・保育要領総則)とされている。その基本は「乳幼児期における自発的な活動としての遊びは、心身の調和の取れた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心」とすることが謳われている。これは障害児を除く健常児のことだけを言っているのではないことは明白であろう。しかし、障害児に関しては療育・

訓練が重視され、その特性に沿った指導が受け入れられやすいのは、先の津守も指摘しているとおりである。津守は「私自身は、大学附属幼稚園で研究者として遊びに没頭する幼児の姿を見ており、遊びを中断して大人が計画したプログラムを一方的に実施するのは、幼児にふさわしくないことを身近に見ていた。障害をもつ子どもについてはこの傾向は一層著しかった。」と述べている。この傾向が本来指導的ではない活動であるはずの「遊び」にまで影響を及ぼしていることを松井（2013）は以下のように指摘している。「特別支援教育の導入以降、障害のある子どもの障害特性の改善を目的に遊びの充実を目指す研究・実践が多く見られるようになった。」つまり、保育の中心活動であるはずの「遊び」が障害特性を改善する「手段」として位置づけられる傾向が見られるというのである。これは先述の木村らが指摘している、教育現場に医学的アプローチである障害特性論が入り込んでいることの危険性の指摘と一致している。さらに松井は「障害のある子どもにとって遊びのもたらす発達の意義が強調されればされるほど、障害のある子どもが保育者の計画に従ってあそばれる姿が想像できる。」としている。「遊び」とは、子どもたちが主体的に選び取り、熱中できることがその本質であると考えられる。その「遊び」に手段としての「遊び」や、指導的傾向が強くなると、「遊び」本来の意義は薄れてしまう。それは障害者だけにいえることではなく、全ての子どもに対しても同じことが言えるであろう。

松井らが指摘している以上のような傾向は、「乳幼児期における自発的な活動としての遊びは、心身の調和の取れた発達の基礎を培う重要な学習であること」が、保育実践の現場では自明のこととして、「その活動が豊かに展開されるよう」努める（幼保連携型認定こども園教育・保育要領総則）ことが当然実践されているものとし、その立場に立って障害児保育を含む保育実践が語られていることに問題があるのではないかと考える。なぜなら、子どもにとって「遊び」が大切といっても、指導されている「遊び」なのか、子ども自身が選択した「遊び」なのかで、その「遊び」が子どもにもたらす影響が異なってくるからである。

次に、その子どもが選択した「遊び」が、子どもの自発的な活動であるということの必要と共に、子ども同士の関係性を育むために重要な役割を果たしていることを述べる。

Ⅵ. クラス集団における子ども同士の関係性

浜谷ら（2013）は保育におけるインクルージョンを「多様なニーズをもつ子どもがともに育つ保育の場を築くこと」（下線筆者）と定義している。それは「共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システムの構築」（下線筆者）を目指すという文科省の姿勢とも一致する。ともに育つとは、「障害をもつ子どもも含めてすべての子どもの意見が対等、平等に尊重されている状態」としている。しかし、現状は「『支援児対クラスの子ども』という単純な図式で説明」されていることが多い。そのために、「クラスの子どもに支援児のことを理解できるように配慮したり、支援児についてクラスの子どもの説明するという保育実践が構想されがちだった」と指摘している。浜谷も言うように、「支援児対クラスの子ども」という単純な図式ではクラスの子ども集団は説明できない。クラスの子ども一人ひとりに関係性の力学は働いており、それは有機的に時間の経過や様々な外部要因を受けて変化していく。そのことを考慮に入れなければ、すべての子どもがともに育つことは考えがたい。「その多様な関係性についての分析は少なく、知見の蓄積は少ない」のが現状である。

また、先述した医学的アプローチである障害特性による視点である「支援児の特徴を分析したうえで、その個への支援実践が詳細に報告される」ことが多くなっており、「その友達関係については、以外に明らかにされていない。」（浜谷ら 2013）と指摘しており、なにか特別な方法論を実践の場に持ち込んで、問題を解決しようとする傾向が見られる。

寺川（2014）も指摘しているように、子ども集団の中において、障害児に対する個別の支援は、保育者と障害者の二項関係を生み、結果的に集団からの排除を助長してしまう事になりかねない。それを避けるためにも、「一人ひとりの持ち味が集団の中で活かされるような、共同的な遊びの設定の工夫が必要」なのである。また、楽しい「遊び」をきっかけに複雑な友達関係を形成する子ども集団が、自発的にお互いの気持ちに気づき、ともに育ち合う関係へと変容していくことが、幼児教育における本来の「遊び」の意味と考えられる。

以上のような「遊び」の観点で、クラス集団の中で子ども同士がどのように変容していくかを具に見ていくことは、医学的アプローチで「遊び」を捉えずに、幼児教育本来の「遊び」によって、障害児を含みすべての子どもが自由な相互関係を形成するインクルーシ

ブ教育を考える上での研究の課題の一つと言える。

Ⅶ. 総合考察

以上のように、障害児教育がインクルーシブな教育になっていくにあたって、過去の論文を省察し、論点を深めながらその成果と課題を考えることを試みた。今回医学的アプローチとして考えた、子どもの教育訓練のために必要と言われている「障害特性論」が、教育の現場では注意して取り扱う必要があることが分かった。

また教育的アプローチから見ると「遊び」の重要性や、そもそも子どもを一人ひとりの生きる主体と見ることの重要性が指摘されている。

一方、米国で先行している「フル・インクルージョン」の問題も指摘され、ニーズ教育（特別支援教育）が限界を示しており、インクルーシブ教育は特別支援教育の補完延命（有松 2013）とすらする見解もある。このように、特別支援教育におけるインクルーシブ教育は様々な視点から論じられ、また、そもそもそれらは肯定的ではなく批判的に論じられているものもあった。先に述べたように、障害者の教育・保育は日本において分離された状態や、それ以前に義務教育ですら猶予され、その権利を行使できない時代があった（福山 2016）。その後統合の時代を迎え、制度上では特別支援教育、インクルーシブ教育システムの構築へと進んでいく。しかし、実践の場においてその言葉の意味することの整理がないままに制度が先に進んで、2007年に特別支援教育が施行され、2012年にインクルーシブ教育システムの構築が文科省から報告され、各施設へとその言葉が浸透していこうとしているのが現在の姿である。

以上見てきたように、インクルーシブ教育はその実践する場だけを統合すれば実践しているといえる理念ではない。インクルーシブ教育とは言いつつも、浜谷が示した統合保育ではあるけれど、排除されているという状態もある。「共生社会の形成」とは、障害者・健常者と分ける、分けないということが要点ではなく、一人ひとりがその違いを受け止めて、自由な相互関係をつくっていくことが重要な点であると考えられる。水内（2003）は「特に、統合保育の意義として健常児との社会的相互作用がよくとりあげられる」（下線筆者）として、障害児と健常児の相互作用の重要性を指摘し、そのために有効なのが障害児にとって「遊び」であると観点を示して述べている。松井も「遊び」の重要性を指摘するが、その「遊び」が障害特性論の視点に基づくことを批判し、すべての子どもが充実した

「遊び」を行うことの重要性を指摘している。

以上のように、特別支援教育やインクルーシブ教育において、場の統合だけでは本来のインクルージョンではないことが、多くの研究成果によって指摘されてきた。また、障害児にとって「遊び」が重要なこと、またその「遊び」は障害児とその他の子どもたちとの自然で自由な相互交渉を生むために重要なことが分かった。そして、「遊び」は障害児だけにとって重要なのではなく、「どの子にもうれしい保育実践」（松井 2013）でもある。これらのことから、インクルーシブ教育は障害児だけのための教育・保育実践ではなく、すべての子どもたち、また幼児教育に密接に関係する理念・実践であることが分かる。

今後の課題として、インクルージョンとは何かと定義を明確にした上で、保育実践において、障害者と健常者やすべての子ども同士が、自ら選択した「遊び」を通して自由な相互関係を形成していく過程を、子ども・管理者・保育者・保護者・関係機関を結びつけていながら研究されることが必要ではないかと考える。そのことを通して、フル・インクルージョンやインクルーシブ教育に消極的な見解が存在しているが、インクルーシブ教育が保育実践において、特別支援教育の補完延命的な理念・方法論であったのかどうかを検証されると考えられるからである。

私が国で言われているように障害保育、ひいては保育全般が保育者主体ではなく子どものニーズに応え、インクルーシブなものになることを目指すとき、これまで見たような様々な成果や課題を踏まえつつ、幼稚園型認定こども園（幼稚園を母体にした）と一幼保連携型認定こども園（保育園を母体にした）が、インクルージョンを目指す時に、その内在する問題にどのように向き合っていくのかという様相を描き出すことは、保育実践に何らかの示唆を示すことができるものと考えられる。

また、日本特有の特徴として、子ども同士の自由な相互関係の視点と、保育と遊びに焦点を当てることは意味があるのではないかと推察される。それは、これまで見てきた研究成果の中でも、子ども同士の関係が膠着している状態から、インクルーシブ教育によって子ども集団の変容が見られたり、「遊び」を捉える概念においても一斉保育的、保育者指導的な一面が見られてきたことと、海外の傾向に相違があるように思われるからである。今後の研究の中で、このことが日本の保育実践において特有のことなのかどうかを検証していくことは課題であると考えられる。

【引用文献】

- 赤木和重「障害研究における発達段階論の意義：自閉症スペクトラムをめぐって」、『発達心理学研究』第22巻(4), 2011年, 381-390。
- 有松玲「ニーズ教育(特別支援教育)の“限界”とインクルーシブ教育の“曖昧”-障害児教育政策の現状と課題-」、『立命館人間科学研究』28, 2013年, 41-54。
- 木村祐子「医療化現象としての『発達障害』-教育現場における解釈過程を中心に-」、『教育社会学研究』第79集, 2006年, 5-24。
- 黒田吉孝「自閉症スペクトラム研究と特性理解」、『障害者問題研究』第42巻(2), 2014年, 82-90。
- 厚生労働省『保育所保育指針<平成29年告示>』フレーベル館, 2017年。
- 柴崎正行「特別な支援を必要とする乳幼児の保育に関する最近の動向」、『保育学研究』第47巻(1), 2009年, 82-92。
- 寺川志奈子「障害のある子どもが仲間とともに育ち合う保育実践の検討」、『障害者問題研究』第42巻(3), 2014年,
- 津守真「幼児保育から見た障害の意味とその歴史的変遷」、『保育学研究』第36巻(1), 1998年, 86-93。
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領<平成29年告示>』フレーベル館, 2017年。
- 中村満紀男・岡典子「アメリカ合衆国におけるフル・インクルージョン論と障害マイノリティ創出の諸要素-視覚障害と分離の観点から-」、『心身障害学研究』29, 2005年, 17-33。
- 浜谷直人「インクルーシブ保育と子どもの参加を支援する巡回相談」、『障害者問題研究』第42巻(3), 2014年, 178-185。
- 浜谷直人・五十嵐元子・芦澤清音「特別支援対象児が在籍するクラスがインクルージョンになる過程-排除する子どもと集団の変容に着目して-」、『保育学研究』第51巻(3), 2013年, 45-56。
- 福山恵美子「特殊教育から特別支援教育への転換-その歴史的背景と近年の動向-」、『大阪総合保育大学紀要』第11号, 2016年, 91-113。
- 水内豊和「統合保育場面における障害児の『遊び』と『学習』-アメリカ合衆国における『自然主義的アプローチ』の検討から-」、『保育学研究』第41巻(1), 2003年, 95-102。
- 松井剛太「保育本来の遊びが障害のある子どもにもたらす意義-『障害特性論に基づく遊び』の批判的検討から-」、『保育学研究』第51巻(3), 2013年, 9-20。
- 文部科学省『幼稚園教育要領<平成29年告示>』フレーベル館, 2017年。
- 藤林清仁「子ども・子育て支援新制度と障害児保育」、『障害者問題研究』第42巻(3), 2014, 210-215。
- 別府哲「自閉症スペクトラムの機能連関, 発達連関による理解と支援 他者の心の理解に焦点を当てて」、『障害者問題研究』第42巻(2), 2014年, 91-99。