

インクルーシブな保育 実践ハンドブック

－「インクルーシブな保育」を考えるためのいろは－

令和8年3月



独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

National Institute of Special Needs Education

はじめに

「インクルーシブな保育」ということばを聞いて、皆さんはどんな保育の姿が頭に浮かぶでしょうか？

障害のある子どもの保育、障害のある子どもを差別しない保育、障害のある子どもと障害のない子どもが共に過ごす保育…表現に違いはありますが、そのような保育の姿をイメージされることは誤りとは言えません。けれども、少し不足している部分があるようにも思います。

たとえば、「誰を受け入れるか」という視点にとどまるのではなく、「どのような環境や関わりをつくるか」という視点から保育を捉え直してみると、インクルーシブな保育の意味はさらに広がっていきます。子ども一人ひとりの違いを前提に、共に育ち合う場をどのように形づくっていくのか、その具体的な手がかりを示すことが、いま求められているのではないのでしょうか。

このハンドブックは、「インクルーシブな保育」をできるだけわかりやすく理解することを目指して作成しました。ハンドブックのサブタイトルは「インクルーシブな保育を考えるためのいろは」です。内容は「い」「ろ」「は」の3部構成からなっています。

いろはの「い」は、「インクルーシブな保育」の「理論編」です。「理論編」というと難しく感じるかもしれませんが、4ページに簡潔にまとめていますので、肩の力を抜いてお読みいただければと思います。

いろはの「ろ」は、「インクルーシブな保育」の「事例編」です。私たち幼児班の研究職員が、実際に見て、聞いて、学んだ事例を取り上げ、1つの事例につき、およそ2ページでまとめています。子どもとの具体的な関わりや環境構成をはじめ、行事、記録、話し合いなど、様々な事例を掲載しました。順番に読んでいただいても、ざっと見て興味のある事例から読んでいただいても構いません。

いろはの「は」は、さらに理解を深めるための「深化編」です。「インクルーシブな保育」を専門とする研究者による寄稿文を掲載しています。理論編・事例編とあわせてお読みいただくことで、実践を捉える視点や考え方をより深め、整理することができるはずです。ぜひご一読ください。

令和8年3月31日

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

乳幼児期の特別支援教育に関する研究班（幼児班）

目次

01. インクルーシブな保育 いろはの「い」(理論編)	1
その1 「インクルーシブな保育」の“インクルーシブ”とは	2
その2 「インクルーシブな保育」とは	2
その3 「統合保育」と「インクルーシブな保育」の違い	3
その4 「インクルーシブな保育」を実現するための視点	4
その5 「インクルーシブな保育」を「枠」から捉える	5
02. インクルーシブな保育 いろはの「ろ」(事例編)	7
〈子どもへのまなざしを考える〉	
その1 あの子は活動の“切り替えが難しい”を考える	8
その2 みんなと“一緒に”活動すること	10
その3 子ども一人ひとりの“好き”を探り、遊びを広げていくこと	12
その4 子どもや保護者に“寄り添う”ということ	14
〈保育環境全体を考える〉	
その5 園の中に多様な“居場所”をつくる	16
その6 子どもが見て、わかりやすい環境づくり	18
その7 子どもの声を聴きながら一緒に生活をつくること	20
〈行事を捉え直す〉	
その8 行事やイベントを柔軟に見直し、子どもたちと一緒に作り上げる	22
〈記録を見直す〉	
その9 子どもを見る視点(保育者のまなざし)を大切にする	24
〈保育者間の協働・園全体のマネジメント〉	
その10 保育者同士による話し合いの工夫 -子どもを見る視点を広げる-	26
その11 保育者の葛藤や不安を支える園長のまなざし	28
〈他職種や他機関(小学校を含む)との連携〉	
その12 子ども“一人ひとりに応じる”ということ	30
その13 児童発達支援の事業所との協働で子どもの育ちを支えること	32
その14 V園の実践を通して幼保小連携のあり方を考える	34
〈医療的ケア児の保育〉	
その15 医療的ケアが必要な子どもたちと、安心できる毎日をつくるために	36
03. インクルーシブな保育 いろはの「は」(深化編)	41
インクルーシブな保育実践を通して考えたこと 共立女子大学 広瀬由紀	42
幼保小の連携接続 ～園からの意図的な発信が幼児の育ちを接続～	44
玉川大学・四季の森幼稚園 若月芳浩	
さらに詳しく学びたい方へ	46

インクルーシブな保育 いろはの「い」

(理論編)

その1 「インクルーシブな保育」の“インクルーシブ”とは

まずは「インクルーシブな保育」の“インクルーシブ”の意味から考えたいと思います。“インクルーシブ”とは、“インクルージョン”ということばの形容詞です。“インクルージョン”は、日本語では“包摂”、あるいは“包容”、“包含”などと訳されています。

“インクルージョン”ということばは、“社会的排除”（ソーシャル・エクスクルージョン）の対義語として、1970年代以降に、広く世の中に知られるようになりました。“社会的排除”とは、障害、失業、ホームレス、貧困、国籍の違い、ひとり親家庭、配偶者がいないことなど、様々な個性や属性、背景のある人たちの声や権利が、社会から排除され、社会への参加が阻まれている状態を指して使われたことばです。

“排除する”、“排除される”ことの対義語として考えれば、“インクルーシブ”とは“排除しない”、“排除されない”ことを意味します。つまり、「インクルーシブな保育」では、そこにいる人たちを“排除しない”、そこにいる人たちが“排除されない”、一人ひとりが大切にされる保育の実現を目指しています。

その2 「インクルーシブな保育」とは

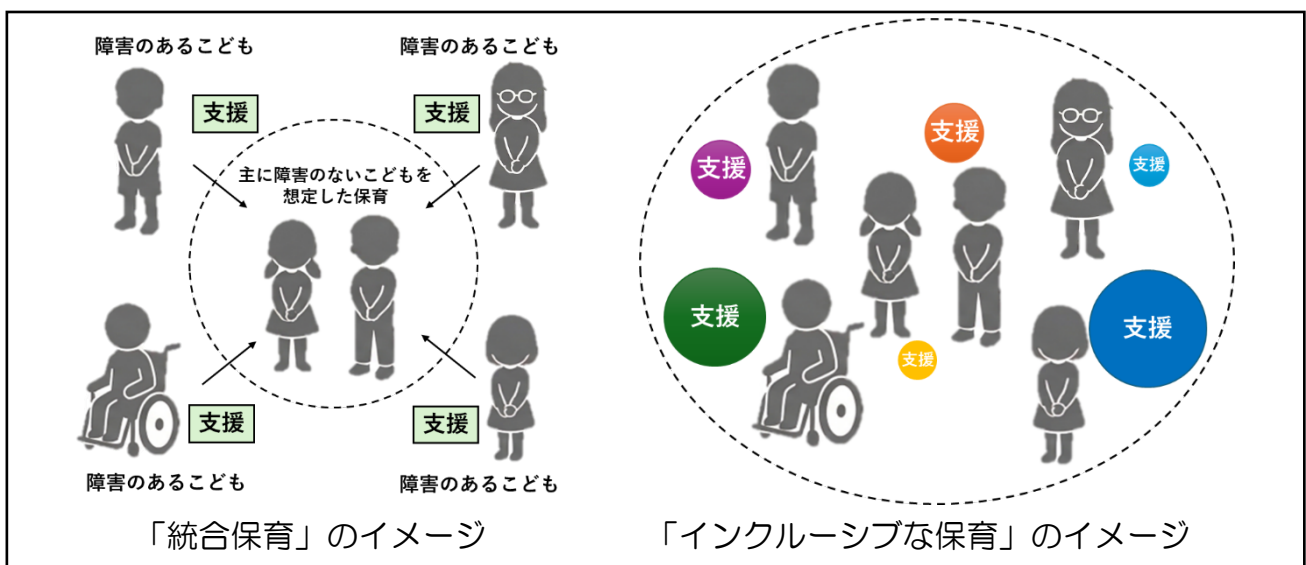
「インクルーシブな保育」に公的な定義はありません。人によっては「インクルーシブ保育」ということもあります。研究者によっていろいろな説明がされていますが、共通していることは「保育の場には、多様な子どもがいることを前提に考える」、「多様な子どもを園として受け入れる」、「多様な子どもがいるからこそ、豊かな環境が生み出される」、「多様な子ども一人ひとりの自己発揮を目指す」ことなどです。

つまり「インクルーシブな保育」では、保育の場には、障害のある子どもを含め、多様な個性や背景のある子どもがいることが自然であると考え、そして、多様であること、さらには、一人ひとりの子どもが安心して自己を発揮し、共に育ち合うこと、つまり“多様性”と“包摂性”を高める保育であると言えます。そして、保育者自身がその多様性に気づき、自らの価値観を広げることは、一人ひとりが大切にされる保育を実現するために重要です。

その3 「統合保育」と「インクルーシブな保育」の違い

幼稚園や保育所等での、障害のある子どもの保育について、日本では、長らく「統合保育」ということばが使われてきました。ここでは「統合保育」と「インクルーシブな保育」の違いについて、2つの図を使って説明します。

以下に示した2つの図は、「統合保育」と「インクルーシブな保育」、それぞれの考え方のイメージを図にしたものです。左側の「統合保育」では、障害のない子どもたちを想定した活動（点線の内の部分）があり、そこへの参加が難しい障害のある子どもが点線の外にいます。そして、障害のある子どもに対して個別の支援を行い、点線の内の部分に入れる、つまり統合しようとしています。



一方、右側の「インクルーシブな保育」では、「統合保育」で示したような、点線で隔てた内外はありません。初めから1つの「枠」の中に多様な子どもたちがいます。障害のある子どもも、障害のない子どもも、様々な個性、背景のある子どもたちがそこにいます。ここでは、一人ひとりの子どもそれぞれに、必要な支援を異なる色や大きさの丸で表しています。これは量や内容の違いはあれ、すべての子どもに応じた支援が必要であるということをイメージしています。

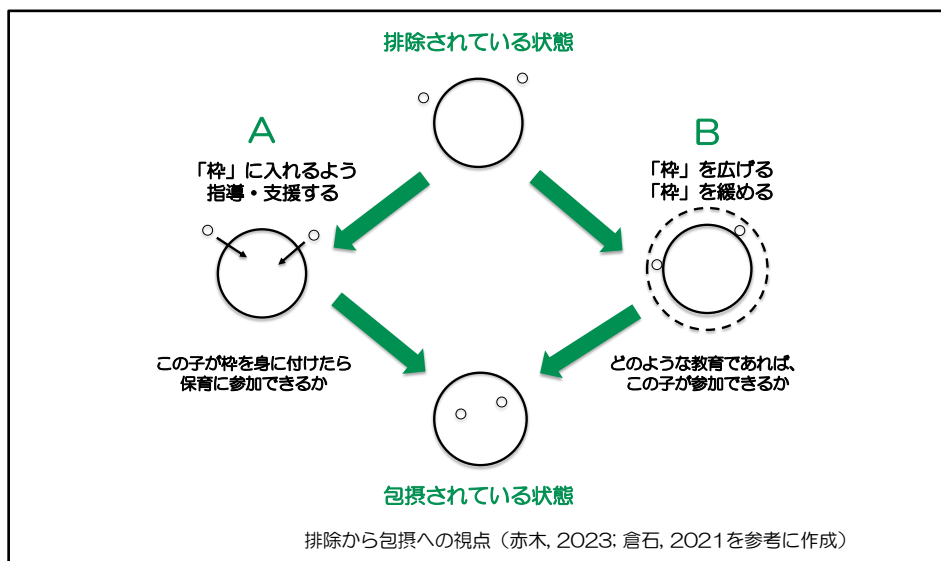
「統合保育」では、支援の対象は主に障害のある子どもであり、その支援は、障害のない子どもたちを想定した保育に統合することを目的として行われていました。一方、「インクルーシブな保育」では、障害の有無にかかわらず、すべての子どもをかけがえのない存在として捉え、一人ひとりの子どものニーズに応じた支援を行うことを目指しています。

つまり、「インクルーシブな保育」は、障害のある子どものみを対象とした保育ではありません。障害の有無にかかわらず、すべての子どもを対象とした保育です。

その4 「インクルーシブな保育」を実現するための視点

では、多様な個性や背景のある子どもがいることを前提とした「インクルーシブな保育」を実現するためには、具体的にどのような視点から保育を考える必要があるでしょうか。

以下に示した図は、“排除されている状態”から、“包摂されている状態”に至る2つの経路を示したものです。実線で示した大きな丸い「枠」と、小さな丸がありますが、大きな円は既存の保育、小さな円は子どもを表しています。



“排除されている状態”では、「枠」の外側に子どもがいます。つまり、既存の保育から、一部の子どもが排除されている状態です。では“包摂されている状態”、つまり円の内側に子どもを包摂するためには、どのような視点が考えられるでしょうか。

1点目の視点は、図のAに示した、子どもが「枠」に入れるよう指導・支援を行うことです。この子どもたちが何を身に付けたら、既存の保育に入れるかを考え、そのために必要な指導・支援を行うという視点です。

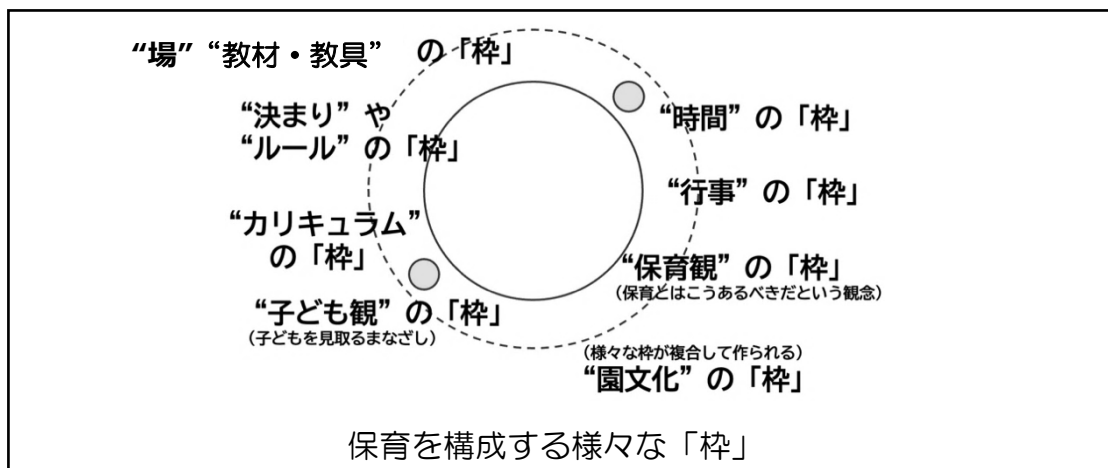
2点目の視点は、図のBに示した、「枠」を広げたり、ゆるめたりすることで、子どもを包摂することです。子どもを変えるのではなく、どのような保育であれば、その子が参加できるのか、安心して楽しく過ごせるのかを考え調整すること、つまり“保育を見直す”という視点です。

こうした二つの視点を踏まえたうえで、「インクルーシブな保育」を実現するためには、図のBの視点、つまり“保育を見直す”視点から、多様な子どもたちが安心して楽しく過ごすことができる保育を、目の前にいる子ども一人ひとりに即して考えていくことが大切ではないかと思います。

その5 「インクルーシブな保育」を「枠」から捉える

既存の保育を見直し、ときに「枠」を広げ、ゆるめていく「インクルーシブな保育」には、最初から答えがあるわけではなく、画一的な方法があるわけでもありません。ここでは、保育を構成する様々な「枠」とは何か、具体的に考えてみたいと思います。

以下に示した図は、保育を構成する様々な「枠」を一覧にしたものです。「枠」として、目に見えやすいのは“場”の枠です。“場”とは、例えば、保育室の広さや、仕切りなどでの空間の使い方などを示します。また、そこにある教材（素材など）を指します。製作の素材や道具が十分に置かれた保育室とそうでない場合では、子どもができる活動は異なります。



また“時間”も、保育を構成する主要な「枠」の1つです。園での生活は、明確な時間割はないにしても、ある程度決められた時間の中で活動が定められているかと思います。その他、園ごとに異なる“決まり”や“ルール”も、子どもができること、できないことを決める「枠」ですし、“行事”も当日だけではなく、その時期の保育の活動内容を決める「枠」になります。

さらに、指導計画のような“カリキュラム”の枠、“保育観”（保育とはこうあるべきだという観念）や、“子ども観”（子どもを見取るまなざし）の「枠」、そして、先に述べてきた様々な「枠」が複合してつくられる“園文化”の「枠」なども、目には見えにくいですが、保育を構成する重要な「枠」として考えられるかと思います。

その他にも様々な「枠」があることが考えられますが、これらの「枠」がどのような形を取るかによって、保育はよりインクルーシブにもなれば、その逆にもなり得ます。様々な「枠」によって、保育が構成されていることを意識し、子どもの姿に応じて、「枠」を広げたり、ゆるめたりする、つまり、既存の保育を見直してみることが「インクルーシブな保育」を実現していくための最初の一步です。

いろはの「い」（理論編）は、これで終わりです。ここまで述べてきた内容を踏まえて、次の「ろ」（事例編）をお読みいただければと思います。 （文責：吉川 和幸）

参考文献

- ・赤木和重（2023）日本保育学会 76 回大会自主シンポジウム資料.
- ・倉石一郎（2021）教育福祉の社会学 <包摂と排除> を超えるメタ理論. 明石書店.

インクルーシブな保育 いろはの「ろ」

(事例編)

(事例の内容については、写真の一部を加工し、協力園による確認と許可を受けて掲載しました)

〈子どもへのまなざしを考える〉

その1 あの子は活動の“切り替えが難しい”を考える

「あの子は活動の切り替えが難しいんです」、園におうかがいした時に、保育者からそのような相談を受けることがあります。

昼食の時間になっても、まだ遊び続ける子…周りの子たちが外に出ても、一人だけ保育室に残って好きなことをしている子…子どものそうした姿の背景には、見通しをもつことが苦手であったり、特定の物事へのこだわりがあったりするのかもしれませんが。その子が見通しをもてるよう早めに知らせたり、好きな遊びのレパートリーを増やすために、遊びの環境をより豊かにしたりすることなどが、保育者が行う支援として考えられます。

一方で、“切り替えが早い”ことが、乳幼児期の子どもの姿として相応しいものであるのか考えてみることも大切ではないでしょうか。遊びに夢中になっていた子が、次の活動の時間が来たらさっと片付けられる、保育者が声を掛けたら、遊びをやめて次の活動にすぐに移る…さっと切り替えができる、そのような子どもの姿は、好きな遊びに没頭し熱中できる、私たちが願う子どもの姿とは何か違うような気がします。

以下の事例は、私たちがこの“切り替えが難しい”ということについて、考える機会となった場面です。



この日は、クラス活動の中で、子どもたちが長い模造紙にクレヨンで思い思いに絵や模様を描いていました。何を描こうかじっくり考えている子、お友達とおしゃべりをしながら描いている子、一人でゆっくりじっくり描いている子、取り組みの様子も様々です。

終わりの時間がきても、まだ自分の描きたいものが描ききれていなかったのでしょうか、保育者に「まだやりたい」と言う子がいました。



A 園では、一つの活動が終わり、次の活動までの“余白の時間”を普段から長めにとっています。早く終わった子は保育室の外で遊んだり、絵本を読んだりして過ごす一方で、前の活動を十分やりきれていない子や、まだやりたい子は、“余白の時間”も続けることができます。

次の活動までの余白を長めにする事で、早く終わる子もゆっくりの子も、それぞれのペースで活動に取り組むことができます。



保育者がすでにでき上がった方の絵を保育室に飾り付けている間の“余白の時間”に、描き続けることができます。

端から丁寧に描いていった線が長い模造紙の中央まで来ました。素晴らしい集中力です。



「あの子は活動の“切り替えが難しい”」、保育者がそのように感じる背景には、「もっとしたい！もっと遊びたい！」という子どもの思いと、「そうではなくて、今はこれをしてほしい」という保育者の思いとの間のズレがあるのかもしれませんが。子どもの状況に応じて、“余白の時間”を上手に設けることで、ペースが違う子どもたち一人ひとりに応じた“切り替え”を可能にするのではないのでしょうか。

(文責：吉川 和幸)

〈子どもへのまなざしを考える〉

その2 みんなと“一緒に”活動すること

保育現場を参観させていただくと、時折「みんなと“一緒に”活動しよう」と耳にすることがあります。心身の調和のとれた発達を子ども一人ひとりに促していくためには、子どもが人（仲間）やもの（環境）と関わり、同じ時間や場所、集団で“一緒に”過ごす経験は欠かせないかもしれません。一方で、このみんなと“一緒に”ということばは、時に子どもだけではなく、保育者も苦しめることばになるのではないのでしょうか。日々の活動の中で、みんなと“一緒に”活動することの意味について、事例を通して考えていきましょう。



14時近くになり、このクラスでは帰りの集まりを行っています。保育者がピアノを弾こうとしていますが、手前のB児は保育室の隅に座って、歌おうとはしません。



しかし、B児をよく観察してみると、時折歌っているみんなの様子をうかがっていることがわかります。

さて、ここで示す B 児の姿は「みんなと“一緒に”活動している」と言えるのでしょうか？この場合、保育者の対応として、「B児こっちにおいでよ」と手を引いて仲間の隣に座るように導くことがあるかもしれません。一方で、あえて離れて座る B 児の行動の背景について、思いを巡らせる必要があると思います。例えば、以下のことが考えられます。

B 児の行動の背景

- ぼくはこの場所がいいな
- 歌の活動は音が大きく感じるな
- 今日はなんとなく気分が乗らないな など



保育者の思い

- 同じ場所、時間であることがよいこと
- 同じ経験をさせたい
- 仲間意識をもたせたい など

B 児のいる C 園では、多様性を受け入れ合い「共に育ち合う」ことを大切にしており、きめ細やかな個別対応を充実させるとともに、幼児同士の関わりが広がるように学年での活動内容の工夫や職員間の連携に努めています。その中で、「みんなと“一緒に”」に縛られずに、子ども一人ひとりの参加の仕方について丁寧に考えられています。



保育者は目の前の子どもたちと関わりながら、B 児の様子をしっかりと捉えています。B 児は、保育者に呼ばれると、自ら前の方まで行きやり取りをしていました。最後は保育室の隅の元いた席には戻らず、さようならの挨拶をみんなと“一緒に”していました。

この事例を通して一番大切なのは、保育者自身がその子の視点に立ち、「みんなと“一緒に”」を見直していく保育観をもつことだと考えます。その際に、単にその時間や場にいることを認めるのではなく、展開される活動の中にその子が惹きつけられるような工夫も必要です。また、以下に示した写真のような、当たり前のように工夫された環境（隠れた配慮）があることも、一人ひとりが目の前の状況を理解し、安心して活動に「みんなと“一緒に”」参加することにつながります。様々な発達段階の子どもがいることを前提に、どの子どもにもわかる環境があると、一人ひとりもつ力を存分に発揮してくれるのではないのでしょうか。

対応していることがわかりやすい

置く場所がわかりやすい

時間を示す際に「〇時〇分」の理解が難しくても、「(20分は)4を指すとき」であればわかる場合もあるかもしれません。

片付けをするときに、置いてあった場所にすぐに戻せる場合もあれば、写真があると場所がわかる場合もあるかもしれません。

この事例は、日々よくある活動の中から取り上げましたが、例えば運動会や誕生日会など保育者や子どもにとってより特別感のある活動に対しては、同じ時間、同じ場所、仲間と共にという意味の「みんなと“一緒に”」という思いや考えが強くなるかもしれません。子ども主体の保育を考えたときに、いかにその考えから離れ、その活動にとって子どもたちが「みんなと“一緒に”」取り組むことの意味、参加の仕方について、時間・場所・人・ものの観点から改めて考えられるかが大切ではないのでしょうか。

(文責：山口 遼)

〈子どもへのまなざしを考える〉

その3 子ども一人ひとりの“好き”を探り、遊びを広げていくこと

クラスの活動に入ることや、友達とのコミュニケーションが難しい…園に在籍する子どもたちの中には、保育者から見て、集団活動や、仲間との関係を築くことが難しいと感じる子どもがいます。保育者がそのように感じる子どもの背景には、騒がしい場所が苦手であったり、見通しがもてないことへの不安があったり、ことばの育ちがゆっくりであったりすることなど、様々な要因が考えられます。

以下に挙げる事例は、そのような困難さを示す子ども一人ひとりの“好き”を探り、遊びを広げていくことの保育者の専門性について、私たちが学ぶ機会となった事例です。

D 児は、3歳児クラスの男の子です。人がたくさんいる場所が苦手で、廊下や、人がいない保育室で過ごしたり、クラス活動の時間に、一人で違う場所に行ったりする姿が見られていました。D 児は、ことばの育ちがゆっくりな面もあり、自分の思いを周りに伝えることが難しい姿もありました。

入園当初、お気に入りのぬいぐるみをたくさん腕に抱えて、床に座っている D 児です。その姿からは、クラスで過ごすことへの不安の強さを感じられます。集団活動に入ることが難しい、友達との関係を築くことが難しい、そのような子どもがクラスに在籍しているとき、保育者はどのような手立てを考えるでしょうか。「どうすれば D 児がクラスの活動に入れるだろうか」、「どうすれば D 児が自分の気持ちをことばで伝えられるだろうか」、そのような視点から、D 児が、無理なくクラスの活動に入れるよう、短い時間やスモールステップで活動に参加する機会をつくったり、遊びの中で保育者が仲立ちして、他の子どもとのコミュニケーションの機会を設けたりすることなどが手立てとして考えられるかもしれません。



一方、D 児のクラスの保育者が、まず考えたことは「どうすれば D 児がクラスの活動に入れるだろうか、自分の気持ちをことばで伝えられるだろうか」ではなく、「そもそも“今” D 児が好きなことってなんだろう？」という問いでした。D 児は、ことばでのやり取りが少ないがゆえに、自分の思いが人に伝わりづらいことがあります。「そもそも自分は D 児の思いを汲み取れているのだろうか?」、そのような思いから、保育者は、保育室の外での D 児の姿を丁寧に見取ることから始めました。

ある日のお弁当後、自分の保育室から一番遠い部屋に一人でいたD児。「ドアが閉まります」と呟きながらドアを開け閉めしていました。そこで、保育者は、ダンボールでエレベーターのボタンを作り、D児の保育室の扉のそばに付けてみました。

保育者：「3階までお願いします」

D児：「はい、うえへまいります。ドアがしまります。ごちゅうください」

D児：「3かいです！」（扉を開ける）

保育者：「ありがとうございます！」



トイレの水を繰り返し流しているD児（左下の写真）。水がぐるぐると流れていく様子を見ることが好きなのではないか、保育者は、そのような見立てから、ダンボールとスズランテープで水が回る便座（右下の写真）を作り、保育室で遊べるようにしてみました。クラスの子どもたちも、興味をもち、D児と一緒に楽しむ姿も見られるようになりました。



この事例では、クラスの保育者が、D児の好きなことを、保育室の枠を越えて見付け、もっと楽しくなる仕掛けをつくることで、D児とクラスの距離が縮まり、遊びの中で仲間とつながるきっかけが生まれました。

楽しい、夢中になれる遊びがあること、好きな遊びに支えられた居心地のいい場所があること、これらによって築かれる安心感があるからこそ、仲間とつながることや、新しい場所や体験に気持ちを向ける、心の余裕が子どもに生まれるのではないのでしょうか。そのためにも、子ども一人ひとりの“好き”を探り、遊びを広げていくことが、保育者の大切な専門性であると思います。

（文責：吉川 和幸）

〈子どもへのまなざしを考える〉

その4 子どもや保護者に“寄り添う”ということ

“寄り添う”ということばは、保育ではよく使われることばです。

子どもに“寄り添う”、保護者に“寄り添う”など、“寄り添う”ということばが、保育で馴染み深いのは、保育者が子どもや保護者に“寄り添う”ことを大切に思う、心もちの表れなのだと思います。

このように、保育では日常的に用いられている“寄り添う”ですが、保育の用語集などを参照しても、その意味は示されていません。何となくわかるようで、具体的に説明しようとすると難しい。“寄り添う”とは、そのようなことばなのではないでしょうか。ここでは、“寄り添う”が意味することについて、私たちが具体的に考え、学ぶ機会となった事例を紹介します。

E 児は、4歳児クラスの2学期に、他園から F 園に転園してきた子どもです。E 児は、もともと、3歳児クラスまで F 園に在籍していたのですが、転居に伴い、他園に転園しました。ところが、転園先での新しい環境に馴染めず、園に行くことが難しくなり、2学期から再び F 園に通うことになりました。

転園する前、3歳児クラスでの E 児は、制作を通して、自分のイメージを形にしたり、表現したりすることが好きな、発想力豊かな子どもでした。一方で、新しいことに不安を抱いたり、困ったことがあるとうまくことばにできず、時に涙したりすることがありました。感覚が敏感な面もあり、給食では、決まったメニュー以外のものを食べるのが難しい姿もありました。

転園は、子どもにとって大きな環境の変化です。転園先での新しい環境や、新しいクラス集団に慣れることに対する子どもの心理的な負担は大きく、特に E 児のように、環境の変化に対する敏感さや、不安がある子どもに対しては、転園先では、特段の配慮を要すると思われます。また、新しい環境に我が子が適応できるかどうか、保護者の不安に対するケアも必要です。

F 園に戻ってきてからの E 児ですが、3歳児クラスでは無かった、登園しぶりが見られるようになり、時に園をお休みすることもありました。保護者と一緒だと、クラスに入ることができる日もありましたが、離れることへの不安があるようで、集まりの時間は、保護者と一緒だと参加できることがありました。また、給食の時間が不安で午前中で降園することもありました。

F園では、E児の担任保育者を中心に、E児と保護者に対して、以下の方針でかかわりました。

- ・ E児が好きなこと、興味がありそうなことを大切に遊びを準備する。
- ・ E児の気持ちを大切に、ときに保護者にサポートをお願いしながら、無理のないように登園、降園できるようにする。
- ・ 給食はE児に確認しながら、ときに少なくする、食べられるものだけにする。
- ・ 保護者とこまめに連絡をとり、面談をすることで保護者の思いを知り、共有する。

園には、子どもたち全員が行うことを想定した日課や決まりがたくさんあります。それらに適応することが難しい子どもがいる場合には、時間を短くしたり、量を少なくしたりするなど、スモールステップで適応を支援していくことが考えられます。

一方、F園、そしてE児の担任保育者の第一の願いは、園の日課や決まりへの適応ではなく、E児にとって、まずは「園が安心できる場所になってほしい」ということでした。そのためには、E児の不安な気持ちや苦手なことも受け止めながら、E児の安心や楽しさを支える遊びや活動を整えていこう、また、保護者の不安な気持ちにも応えられるよう、丁寧なコミュニケーションと思いの共有に努めていこうという方針でかかわりました。

2学期の後半になると、E児は、少しずつ保護者と園にいる時間が短くなっていき、好きな遊びをきっかけに、保護者が保育室に入らなくても登園する姿が見られるようになりました。家庭でも、園で取り組んだ遊びの話をするようになり、「明日もまたやりたい」という声も聞かれるようになりました。

E児の事例を通して、“寄り添う”ということばの意味を考えると、「その子の好きなこと、楽しいことが大切にされること」、「その子が自分で決めたことが尊重されること」、「その子の思いを受け止め、苦手なことが受け入れられること」であったと思います。E児は、元々、遊びを通してアイデアが沢山出てきたり、形にしたりする表現豊かな子どもです。担任保育者が、E児と保護者の思いを受け止め、丁寧に寄り添うことによって、E児が、本来もっていた自分のよさを、安心して発揮することにつながりました。

日課や決まりも大事にしたいけれど、ときに、子ども一人ひとりの姿に応じて、その枠を広げたり、ゆるめたりしながら、その子にとっての安心で楽しい時間を保障していくこと。長い目で見れば、そのことが結果として、その子が本来もっているよさを引き出すことにつながることもあるのではないのでしょうか。

(文責：吉川 和幸)

〈保育環境全体を考える〉

その5 園の中に多様な“居場所”をつくる

「居場所」ということばを聞いて、皆さんはどのような場所が頭に浮かぶでしょうか。「居場所」ということばには、ただそこに「居る」だけの場所ではなく、そこに「居たい」と思えるような場所、そのような意味も含まれているのではないかと思います。そこに居ることで、安心して楽しく過ごすことができる、だから、そこに居たいと思える。子どもにとっての居場所とは、そのような場所なのだと思います。

「居場所」は子ども一人ひとり異なります。そして、園の中の子どもの居場所は、保育室の中だけとは限りません。ここでは、園の中の子どもの居場所について、私たちが訪問した4つの園の環境構成を紹介したいと思います。

保育室内の環境（G園）



保育室に仕切りを置いて、活動ごとのコーナーを作っています。

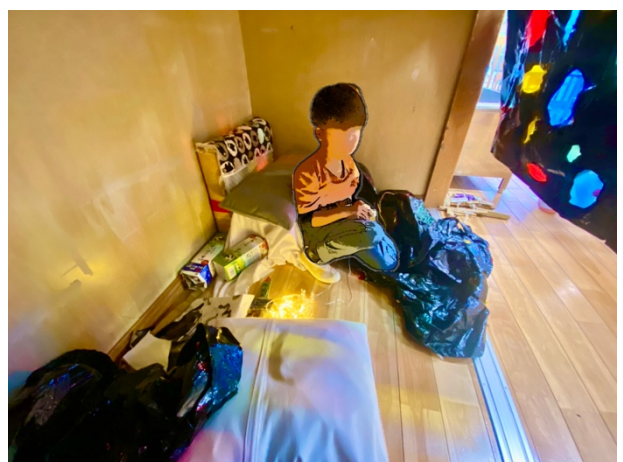


本のコーナーでは、子ども同士が並び合って本を読んでいます。

保育室内の環境（H園）



保育室の戸棚に、黒いビニールシートが貼ってあります。中はどうなっているのでしょうか？



戸棚の中は、スペースシャトルを模した空間になっていました。ビニールシートは宇宙空間を見立てています。

保育室外の環境（G園、I園、J園）



廊下に生き物コーナーがあります。
どんな生き物を見ているのでしょうか。（I園）



廊下の棚にクレヨンが置いてあります。壁に貼られた紙に自由に描くことができます。（G園）



廊下にコマとコマを回す台が置いてあります。（G園）



廊下に本棚といすを置いて子どもが自由に読めるようにしています。（J園）



子どもたちの姿に応じて、廊下の空きスペースに机を置いて、少人数での活動を行っています。騒がしい場所や、人の多い場所が苦手な子どもたちが、安心して参加できる時間になっています。（I園）



右側の保育室は、その子どもたちが在籍しているクラスです。クラスが見える場所で活動を行うことについて、担当保育者は「クラスの活動にも目を向けてほしいので」と話していました。（I園）

（文責：吉川 和幸）

〈保育環境全体を考える〉

その6 子どもが見て、わかりやすい環境づくり

子どもが登園してから、身支度をするまでの、朝の一連の行動を考えてみましょう。例えば、以下の手順表を子どもが見て、やるのがわかり、自ら身支度を整えることができた時、日常的な成功体験につながると考えます。こうした環境の工夫は子どもにとって、一連の行動をストレスなく行うことができ、自信や安心感につながっていくのではないのでしょうか。

環境構成の工夫により、そこに行けばできることを多くの子どもにとってわかりやすいようにしておくことで、子どもが主体的に見通しをもって活動し、時には子どもから子どもへ教えたり、困っている友達へ声を掛けたりする場面などにもつながっていくと考えられます。子どもにとって、わかりやすいマーク、見やすい表示など、視覚的な工夫を環境づくりに取り入れることで、「自分でできる」「やってみたい」「おもしろそう」といった意欲にもつながっていくと考えます。



てをあらう

たおるをかける
ぼうしをかける

おてがみをしまう

手順表（見える化）
の工夫



はんこぺったん



かばんをしまう



子どもの目線で掲示物を貼る工夫（運動会に向けてのメッセージがわかる）



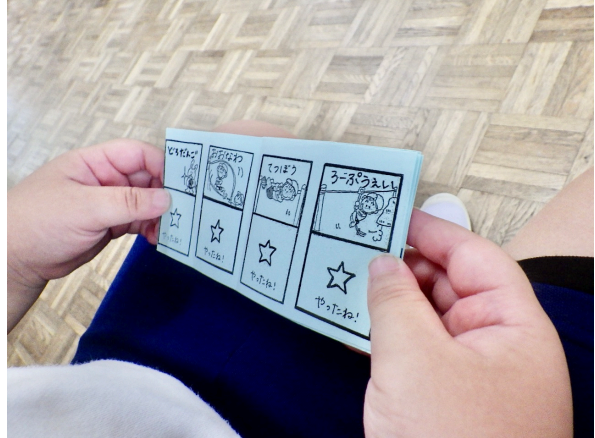
置き場所がわかる
 (水筒、えさ入れ、空の牛乳パック)



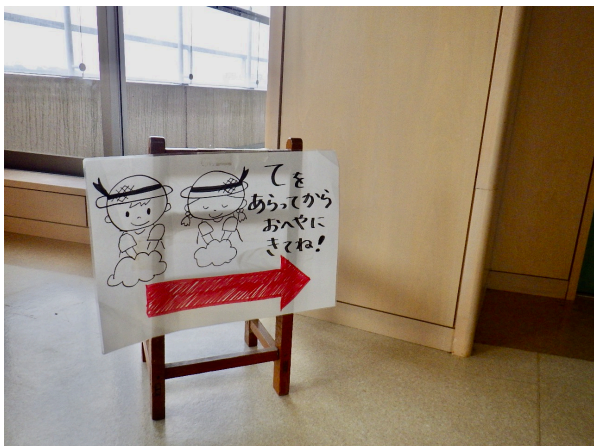
居場所がわかる
 (グループの場所、自席の位置)



制作物の作り方がわかる



チャレンジする内容がわかる



手洗い後の行き先がわかる



決まりやルールがわかる

(文責：嶋野 隆文)

〈保育環境全体を考える〉

その7 子どもの声を聴きながら一緒に生活をつくること

園での子どもの生活は様々な要素から構成され、子どものための保育が展開されています。一方で、時に“去年もやったから”“この方法で上手くいったから”と、例年通りの保育になってしまうことはないでしょうか。その場合、今目の前にいる子どもの思いに気づけず、柔軟に対応することが難しいこともあるかもしれません。日々子どもの姿が変化する中で、子どもの声を聴きながら、子どもの主体的な活動を実現するような環境とはどのようなものなのでしょうか。

K園では、日々の保育を振り返ることや研修に参加すること等を通して、「子ども一人ひとりを尊重し、子ども主体で考えること、子どもの遊びを大切にすること（例えば、子どもがやりたいことをもとに遊びを展開したり、次の日まで持ち越したりすること）」を第一に考えていくようになりました。他園の実践（遊びの様子等）や研修での学びを職員間で共有したり、意見を出し合ったりして、子どもの声を聴きながら、そして、子どもの思いに柔軟に対応できるように、K園の環境を様々な視点から見直し、工夫しています。



保育室の環境が（遊びや活動の）コーナーに区切られて、それぞれのスペースで子どもたちの好きな遊びが展開されています。動かしやすい家具を置くことで、子どもたちの生活が繰り広げられるその時その場の状況に合わせて、子どもの声を聴きながら環境を変えることができます。

子どもの遊びが大切にされ、その日の終わりの時間がきても片づけられることはありません。子どもの声を聴きながら、次の日以降まで取っておくこともあります。保育室の中には、あちこちに名前カードがつるされた、子どもの遊びの跡を見ることができます。子どもたちも自分の物が見え、遊びの足跡が残るのがわかることで、安心して次の活動に移れるようです。





子どもの興味や関心等に合わせて園庭の遊具の構成を見直しています。園庭の真ん中には約2mの小高い丘があります。高低差がある園庭は、遊びの幅をぐんと広げてくれます。また、園舎の裏側には自然が豊かに広がっており、見つけた果物や昆虫を保育者と一緒に、あるいは子ども同士で調べる姿も見られます。

「運動会で毎年同じことを行う必要があるのか？」といった保育者の疑問から、“子どもたちが意見を出し合って、やりたいことをやる行事”へと見直しを進めています。

何かを決める、考えるときには、写真のように一人ひとりの声を聴きながら、話し合いを進めています。



K園では、3～5歳児を縦割りで3つのグループに分け保育を行っています。クラスはゆるやかに壁で区切られていますが、お互いの保育室を自由に行き来することができます。昼食はみんなでとりますが、挨拶を揃えることはありません。1日の生活の流れとしても、子どものペースに合わせてゆるやかな保育が展開しています。

子どもの声を聴きながら、一人ひとりの「やりたいこと」「得意なこと」「遊びへの思い・熱意」が大切にされる環境を一緒に考え、つくりあげていくことは、子ども一人ひとりが安心して楽しみながら活動に取り組み、自己発揮して充実感を得ることにつながると考えます。そして、子どもの遊びや姿から、基本となる環境を整えつつも、子どもの声に応じて環境を柔軟に変えられることは、多様な子どもが生活しやすい環境とも重なるのではないのでしょうか。

(文責：山口 遼)

〈行事を捉え直す〉

その8 行事やイベントを柔軟に見直し、子どもたちと一緒につくり上げる

行事やイベントなどは園にとって大切な要素です。その一方で、実施方法等によっては、子どもや保育者への負担が過度になってしまうことも考えられます。毎年決まってやっていることは、見直しの対象になりにくいことも考えられます。すべての子どもにとっての行事の意味をもう一度確認すること、子どもの視点で考えることが大切であると言えます。

L 園では日々、子どもたちの主体的な遊びを大切に、子どもたちの興味や関心や季節に応じた活動を行っています。新しいことに挑戦したり、試行錯誤を繰り返したりして、仲間と関わり合いながら、遊びを膨らませ、発展させています。主に5歳児の活動では、仲間意識が高まり、自然とみんなでやってみたいという気持ちが生まれている場面があります。こうした生活や遊びのなかで、発達に必要な経験を積み重ね、友達と一緒に生き生きと夢中になって遊ぶことを通して、たくましい身体や、仲間と協力するやさしい心、豊かな学びの芽生え等が育まれるのです。

子どもたちの興味や関心を活かし、子どもたちが自らの力を発揮しながら、生活や遊びを主体的に進めていく保育を目指していくと、保育者のことばかけが変わり、子どもたちの遊びの展開も変わっていきます。

＜子ども達の思いや声に耳を傾ける、対話＞

お泊り会の名前は
何がいいかな？

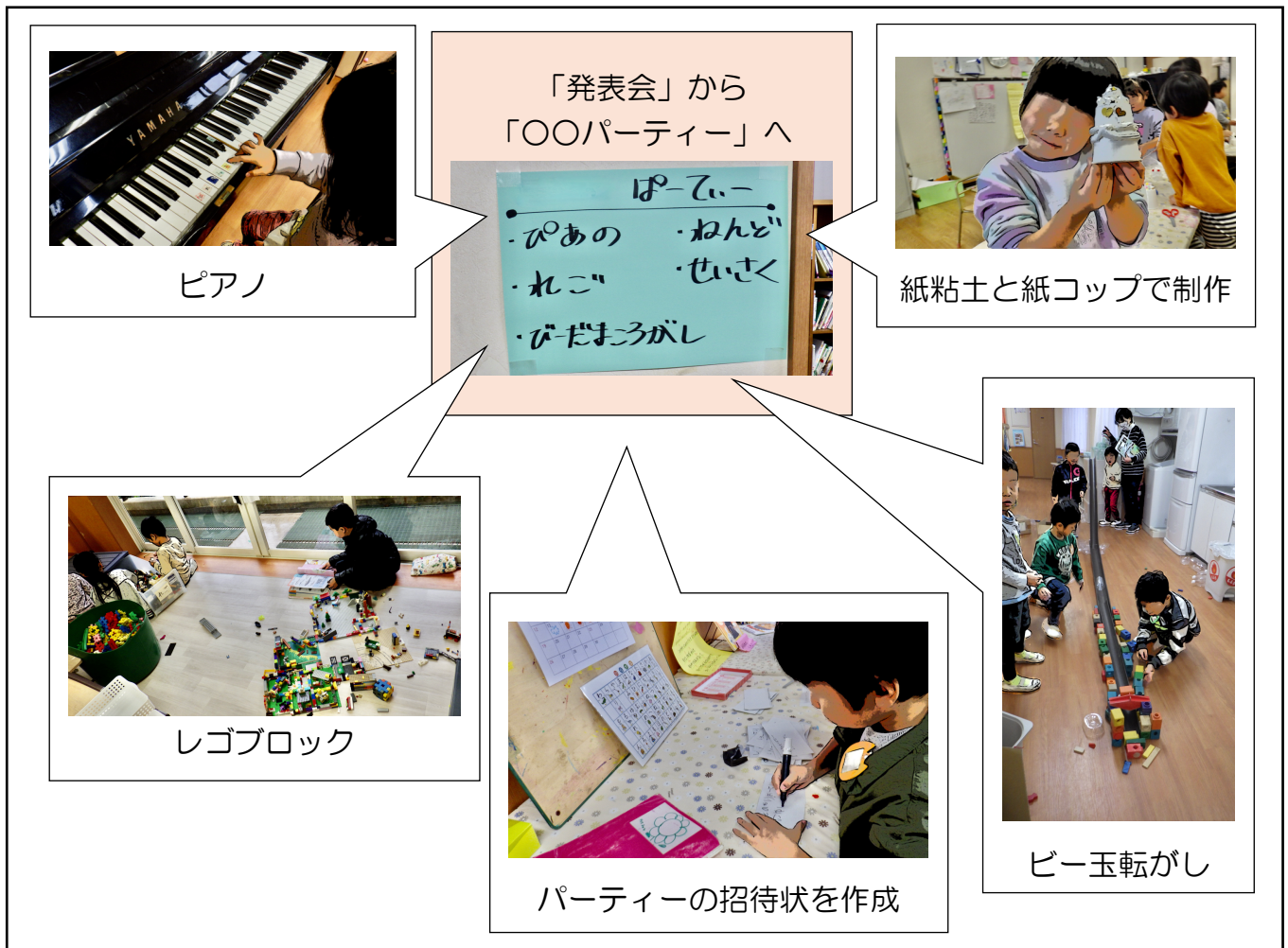
スポーツフェスティバルでは、
どんなことをやってみ
たいかな？
みんなができそうな種目
は、どんな種目かな？

〇〇幼稚園といっしょに遊んでどうだったかな？
次回は何をして遊びたいかな？

大人のやらせたいことが優先されるのではなく、子どもの思いや声に耳を傾けることを出発点にして、今の子どもの興味や関心を最大限に生かしながら支援することが大切ではないでしょうか。

子どもとの対話や日々のかかわりを大切にしていくと、子どもの豊かな発想や大人の考えをはるかに超える意見などに出会い、保育者の気づきのきっかけにもなります。

L 園では、子どもたちと保育者間での対話を通し、「しなければならないこと」から、「楽しむことができる日常のゆとりを持つこと」へと意識を変換することが必要であると気づきました。そして、子どもたちの日々の楽しむ姿を生かして、行事やイベントを柔軟に見直すことにつながりました。



「今、目の前の子どもに何を望んでいるのか」から「今、目の前の子どもが何を望んでいるのか」へと、大人の思いを実現しようとする保育から、子どもの思いを実現しようとする保育への転換により、様々な変化が生まれています。

行事やイベントは、保護者に見せることも大切ですが、日々の遊びの展開を解説しながら保護者に見てもらおうなどの工夫をしつつ、子どもたちが楽しむことをメインにすることも可能です。子どもに合わせて行事やイベントをひとつずつ見直すことによって、保育の捉え方や子どもの見方が変わり、日常の保育までが変化する可能性もあります。

(文責：嶋野 隆文)

〈記録を見直す〉

その9 子どもを見る視点（保育者のまなざし）を大切にする

M 園では、「子どもたちが夢中になって遊んでいたら、いつの間にかいろいろな力が身についていた」を目指しています。子どもを見る視点（保育者のまなざし）を園全体で共有し、子どもたちが好きなこと楽しいことに熱中しながら、いろいろな力を身に付けている様子などを保育者が捉え、子どもの成長の物語（以下、ラーニングストーリー）として記録し、ファイリングしています。

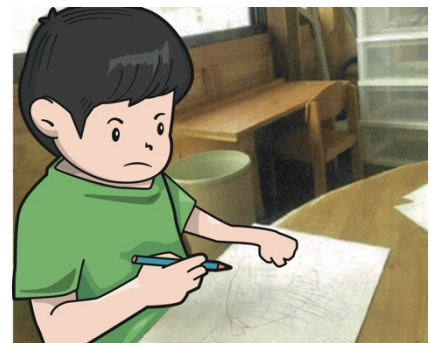
M 園のラーニングストーリーは、特定の知識、能力について取り上げるだけではなく、子どもが環境に向き合う姿勢を肯定的に捉えるまなざしを保育者がもち、継続的に記録していきます。こうした保育者のまなざしを感じながら、子ども自身は今ある力を活かして、仲間との関係を深め、遊びを充実・発展させていきます。保育者は環境の再構成をしながら、子どもを観察し、子どものどのような学びの姿が見出されたかを、ラーニングストーリーに記録します。それを共有しながら、子ども、保育者、保護者の三者間で対話することができます。

具体的には、以下に示す視点を大切に、子どもの学びの姿を記録しています。こうした視点から、特別な支援を要する子ども達においても、その子の興味や関心、意欲、主体的な姿に着目することができ、保育者の子どもを見る視点（まなざし）を深めることにつながります。

子どもを見る視点（保育者のまなざし）

- 何かに興味や関心を持っている。
- 夢中になっている・熱中している。
- チャレンジしている・困難に立ち向かっている。
- 考えや気持ちを表現している。
- 自分の役割を果たしている。

十大人の予想を超えた子どもの姿プラスの意味は丸に加えて



（※1996年にニュージーランドで導入された乳幼児教育カリキュラム「テ・ファリキ」がベース）



ファイルは保育室で、閲覧可能
その子の「やってみたい！」の姿勢をとらえる記録

こわかった

20 年 月 日 ()

ちゃんが・・・

『あの おおきなすべりだいもしてみたいんだけど、こわくって
でも ちいさいすべりだいのところは、ちいさいこたちが くるまあらってるからあそべない。
どうしたらいいんだ～～』

そう言った後、大型滑り台のウォータースライダーのところに行って、つくしの男の子たちがどろんどろん滑っていくのをじっと見て・・・

「私と一緒に滑ってみる？」と声をかけてみるけど、いい。の一言。 大型滑り台を、上から眺めてみたり、下から眺めてみたり。

(☆ここからなら、たのしい。)

と、滑り台の下からずりずりと体育座りしたまま、後ろへ下がりを滑る遊びを自分で見つけた様子。



ちゃんへ♡

確かにこの高さって、なかなか怖いと思う。

でもやってみたくて思う気持ちを、応援したいなって思ったよ。

今日は迷って悩んで、最後は自分で滑れる高さを見つけて、楽しんでたね。

いつか上から ちゃんが滑っている姿が見られるのかな～。

いるんなことに挑戦して、楽しいとか、やっぱりちょっと違ったかも・・・という感覚をたくさん見つけていってね！！

チャレンジしている・困難に立ち向かっている
考えや気持ちを表現している

子どものやってみたくをとら
える保育者のまなざしの視点
を記入しています。

M園では、図のように保育者の
まなざしを示し、写真や事
例を交えながら、子どもの様
子を記録しています。時に
は、子どもたちが見るとい
うことを考え、メッセージ風
に書くこともあります。

個人ごとに作成したラーニングストーリーは、いつでも、だれでも、そのファイルを見て、その子の成長の姿を振り返ることができます。子どもたちが、自分のラーニングストーリーを見て、「わたしのがんばったところ、みてくれた」と感じるができたり、お互いの成長を認め合ったり、一人ひとりの「その子らしさ」を紹介して尊重したりすることができる記録（＝成長の物語）となっています。

保育者にとっては「記録を書くことが楽しくなった」「他の人が書いた記録を読むのが楽しい」「会話のきっかけが生まれやすくなった」「子どもを見る目がやさしく、あたたかくなった」「子どもがやりたいことをどんどんやるようになり、大人はあたたかく見守るようになった」などの実感があるようです。

また、ラーニングストーリーは日誌、保育の記録、個別記録、電子連絡帳、卒園アルバムなどとして、園内職員、子どもたち、保護者等が共有しています。このことは、保育者の振り返り、保育の評価、職員間の相互理解、保護者との対話のきっかけ、子ども自身の振り返り、園内研修等、様々な場面において活用されています。

(文責：嶋野 隆文)

〈保育者間の協働・園全体のマネジメント〉

その 10 保育者同士による話し合いの工夫 - 子どもを見る視点を広げる -

N 園では、「年少・年中・年長児が日常生活の中で、お互いに学び合い支え合いながら成長できることを願い、異年齢の子どもと一緒に活動する体験を意図的に取り入れた保育」を実践しています。また、特別な支援を必要とする子どもや児童発達支援センターに通う子ども、家庭環境が不安定な子どもなど、様々な背景をもつ子どもが多く在籍していることから、子どもと保育者のつながりを大切にし、一人ひとりの子どもを丁寧に見ることを重視しています。

そのため、N 園では、保育者全員で様々な子どもを共に支えながら保育を行うため、次ページに示した内容を大切にしながら、話し合いを行い、日々の保育に活かしています。そして、保育者同士による話し合いの工夫から、一人ひとりを大切にした保育の実践につなげています。

右の写真は、子どもたちがホールに集まり体操を始める場面です。子どもたちの活動への参加の仕方は様々ですが、保育者は慌てることなく、全体を見守りながら、一人ひとり応じた対応を自然に行っています。その結果、穏やかな雰囲気の中で活動が進められています。



左の写真では、音楽が流れて子どもたちが楽しそうに体を動かし、活動が活発になってきました。そこでも、保育者に見守られながら、それぞれのペースで参加する姿が見られます。子どもたちは、自分なりの参加の仕方を認められることで、のびのびと体を動かし、意欲的に活動に取り組んでいます。

N 園では、保育者同士が話し合いのポイントをおさえ、気になる子どもの姿を含め、すべての子どもの姿や関わりについて共有することを重視しています。それは、一見当たり前のように思えますが、当たり前を丁寧に実践することの積み重ねにより、気になる子どもだけでなく、すべての子どもが安心して活動できることにつながっていると考えます。保育者みんなで子ども一人ひとりを見つめ、必要な関わりや支援について共通理解を深めることで、それぞれの保育者の視点や関わり方の幅が広がります。

さらに、話し合いによって、保育を振り返る機会が増えることで、保育者の専門性や保育の質の向上にもつながります。インクルーシブな保育実践を考える上で、保育者同士による話し合いの工夫やその内容の充実は重要な視点です。

「保育者同士の話し合いで工夫していること」

1. 子どもの“今”の姿を共有する。

- ・ 職員会議では、保育者同士が子どもたちの今の姿について伝え合う機会を設けている。
- ・ クラス担任、チームティーチング(TT)の担当者、園長など、それぞれの立場から子どもに対する思いや考えを出し合えるよう、安心して意見交換ができる雰囲気づくりを大切にしている。

2. 保育者一人ひとりの思いや考えを尊重する。

- ・ 保育者同士がもつそれぞれの思いや考えを否定せず、みんなで対応を考えることを大事にしている。
- ・ 話し合いの場では、保育の悩みを一人で抱え込まないよう、全員で意見を出し合いながら考えることを大事にしている。

3. ちょっとした時間を活用して日々の気づきを共有する。

- ・ 降園後には、掃除をしながら、振り返りや記録を書きながらなどの時間を活用し、その日の子どもの何気ないやり取りや気になった言動などを保育者同士で伝え合っている。
- ・ 何気ないやり取りの中にも多くの気づきがあり、それを保育に生かすことができると考えている。

4. 子ども一人ひとりの発達や集団参加のあり方を考える。

- ・ 保育者は、子どもそれぞれの発達のスピードや興味の向くタイミングが異なることを理解し、その子にとっての「集団参加」のよい形を考えることを大切にしている。
- ・ 学級活動への参加においては、「待つ」ことも大切だが、どのようにすれば子どもが興味を持って活動に参加できるか、様々なアイデアを試しながら工夫している。

5. 気になる子どもの姿や保育者の対応についてすぐに話し合う。

- ・ 子どもの姿で気になることがあれば、その都度、保育者同士で話題にし、意見交換をしている。
- ・ 課題についても同様に、課題を先延ばしにせず、迅速に対応できるよう心がけている。

6. 保護者参加の行事等に向けた話し合いを行う。

- ・ 保育者全員で、保護者参加の行事などに向けた過程について繰り返し話し合い、子どもの状態に合わせて活動内容を検討している。
- ・ 職員間での対応が統一されるよう、事前に全員で内容を共有し、当日の予想される子どもの姿や具体的な対応について話し合っている。
- ・ 保護者には、日々の子どもの参加の過程を少しずつ伝え、理解を深めてもらえるように努めている。

7. 保護者との情報共有を円滑に行う。

- ・ 保育者間で役員会や学級懇談会前後に、保護者に伝えた内容を共有するために、時間を決めて事前に話し合う時間を設けている。
- ・ 園長や担任は、園としての方針、教師の関わり方、支援が必要な子どもも含めた学級運営について、伝え方に配慮しながら保護者に丁寧に説明している。
- ・ 保育者全員が、その子どもだけでなく、学級全体を見る視点を持つことを日頃から大切にしている。

(文責：谷戸 諒太)

〈保育者間の協働・園全体のマネジメント〉

その 11 保育者の葛藤や不安を支える園長のまなざし

保育は、遊びや生活の中で見通しをもったり、振り返ったりするよう工夫しながら、目の前の子どもの姿に応じて環境を再構成する営みです。その過程において、保育者には迷いや葛藤が生じます。

これまで、友達との関わりが少なかった4歳児の〇児は、段ボールを使った遊びを通して、自分の思いや考えを周囲に発信し、周囲から認められる経験を重ねていました。数ヶ月間、継続して遊んだ結果、学期末には、保育室いっぱいに段ボールを使った遊びが広がっていました。遊びはやがて保護者や地域の方を招く活動まで発展し、子ども同士の関係もいっそう深まっていきました。



【段ボールいっぱいの活動の様子】

一方で、終業式の会場設営が迫り、担任のP先生には「この遊びを守りたい」と「行事の準備を進めたい」という二つの思いから迷いが生まれました。P先生は、まず保育者同士で話し合い、状況を整理したうえで園長に相談しました。

園長は、担任からの相談を受け、「今子どもは何を楽しみ、どのようなかかわりや育ちがあるのか」「〇児にも周囲の子どもにもどのような環境が必要なのか」を一緒に確認していきました。話し合いの結果、段ボール遊びは残しつつ、保育室の一角に終業式の会場を設けることに決めました。



【終業式の会場】

Q園のこうした判断は、その場限りのものではなく、日頃の積み重ねに支えられています。園長を中心に、保育者が悩みや葛藤を一人で抱え込まず、早めに相談できる体制が園の当たり前として根づいています。

そこで、担任のP先生は次のようなエピソードをもとに振り返っていました。

「園長先生は、いつも担任の思いや考えに丁寧に耳を傾け、すぐに答えを示すのではなく、意見を伝えやすく、相談しやすい存在です。園長先生の子どものかかわりは具体的に、担任が子ども理解を深めるヒントになります。

ある誕生会の日、開始前にもかかわらず子どもたち全員を会場に集められず、二人の子どもがテラスのベンチで過ごしていました。会が始められない状況でしたが、園長先生がテラスに向かい「今日はいい天気だね。ひなたぼっこ気持ちいいね。」と声をかけ、しばらくやりとりを楽しむと、二人は自然と会場へと向かいました。個へのあたたかなかかわりが、集団活動への参加につながった一場面でした。園長先生は、子ども一人ひとりを大切にするを出発点に、一緒に過ごして楽しいと感じられる集団づくりの大切さを、日常のかかわりと環境構成を通して示してくれます。」



【子どもと園長先生】

Q園での「安心」は、まず子どもたちの育ちを園長とともに丁寧に振り返ることから生まれています。担任の迷いや葛藤は素直な思いとしてことばにされ、共有されます。自分の思いや考えを気軽に話せる場が日常的に保障され、誰もが安心して話せる雰囲気があります。園長は、担任の迷いに結論を示すのではなく、思いを引き出しながら一緒に考え、必要なときには、そっと背中を押してくれる存在です。だからこそ、担任の保育者は試行錯誤を恐れず実践に踏み出せ、抱えていた迷いや葛藤は次第に和らいでいきます。園長の子どもへのあたたかなかかわりは具体的な手立てのヒントにもなり、子どもが自ら遊びや生活、行事に向かっていく姿を、園として支えられるようになっていきます。

Q園の事例は、園長のまなざしが、保育者の「迷いをことばにできる場」を生み、共通の判断となる手がかりをもとに担任の挑戦をそっと後押しするとき、保育者に安心が生まれよりよい実践へつながることを示しています。結果として、特別な支援を必要とする子どもも含めてすべての子どもが安心して、自らのペースで遊びや生活、行事へ向かえるようになります。段ボール遊びからの一連の流れは、子どもの今の姿を振り返り、保育を全員で語り合い、環境や援助を見直すという道筋を具体的に示しています。

(文責 谷戸 諒太)

〈他職種や他機関（小学校を含む）との連携〉

その 12 子ども“一人ひとりに応じる”ということ

日々の保育が展開される中で、子ども一人ひとりの発達の実情や生活の流れに即して、保育者は適切な環境を整え、時に子どもの行動を温かく見守り、時に必要な支援を行っています。

その中で、子ども“一人ひとりに応じる”ことが大切とされていますが、その“一人ひとりに応じる”ということを、みなさんはどのようにイメージされるでしょうか。ここでは、“一人ひとりに応じる”の意味について、私たちが具体的に考え、学ぶ機会となった園の事例を紹介します。

R 園では、「子どもたちが少しずつできることが増えていくこと」、そして「子どもたちが褒められ認められることで達成感を抱き自信がもてること」を大切にしています。そのために、集団生活において必要な手立てを個々に充実させていくことに加え、一人ひとりの育ちに応じて、集団生活とは別に“一人ひとりが安心できる生活の場”“園内の成長の気になる子どもにも対応できる場”として、個別の支援を充実させる場所（ほしぐみ）があります。保護者と園とで話し合い、その要望に応じて、ほしぐみでも活動することができます。

ほしぐみでは、一人ひとりの具体的な支援の内容を検討するにあたって、個別の指導計画を作成しています。R 園では、発達検査等を参考に項目（運動・認知・コミュニケーション・社会性〈情動・遊び・行動〉・身辺自立・課外活動・健康）を用意し、それぞれに「現在の状況」「目標」「指導方法」「結果」を記入していきます。年に2回（春と秋）のミーティングを行い、保護者の要望や外部専門家の助言も踏まえ、在籍級の担任とほしぐみ担当が中心となって、年間を通した支援の方針を検討しています。

個別の指導計画の作成を通して、子ども理解が深まったり、保護者と支援の方針を共有したりすることができます。個別に支援を実施する際には、保育者と1対1、あるいは小グループで、身辺自立（例えば食事や排泄、着脱に関すること）を促す支援をしたり、ルールや決まりごとをみんなで考えたりします。



〈活動の目的と内容〉

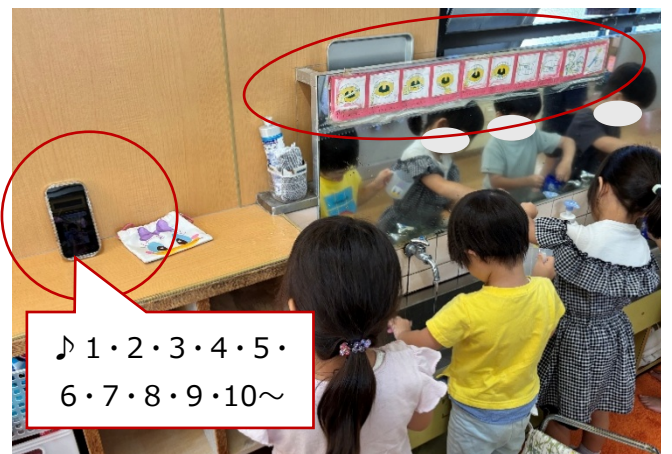
- ・安心できる環境において、小グループで考えたり話し合うことで、自分の考えを表現することができる。そして、それが自信につながっていく。
- ・人の意見を聞く、待つことができる。

〈集団生活での実際の様子〉

- ・集団の中でも安心して自己を発揮できる。
 - ・学ぶことに意欲がもてるようになる。 等
- ほしぐみは、みんなが使用できるクールダウンの場、落ち着いた午睡の場、保護者との面談の場としても使用され、誰もが入りやすい場所となっています。

“一人ひとりに応じる”ことについて、R園では個別の活動のみを重視しているわけではありません。ほしぐみで取り組んだことが、グループでの活動、学級全体での活動など多様な形態で展開される集団生活の中でも生かされることも大切にしています。さらに、ほしぐみでの支援の有無にかかわらず、集団生活において支援が必要な子どもに対して、必要な手立てを検討し支援していくことも大切にしています。

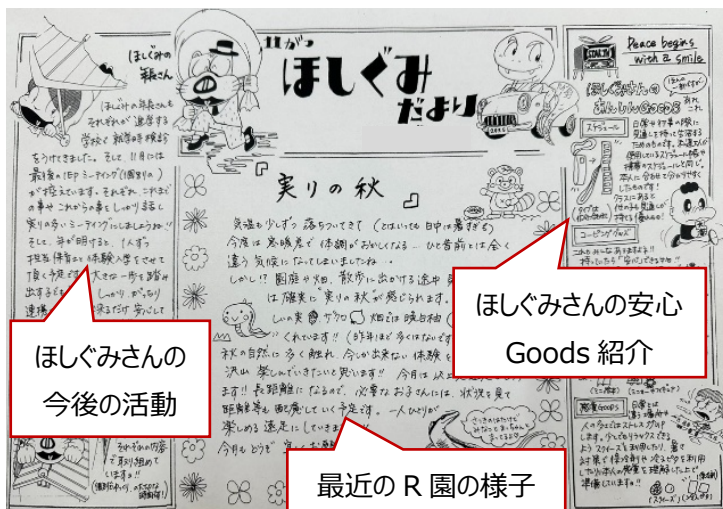
“一人ひとりに応じる”ことについて、R園の歯磨きの時間の様子を紹介します。一人で歯を磨ける場合は、歯ブラシとコップを準備して、自ら磨きます。一方で、多くの子どもにとってわかりやすいように、歯磨きの手順表を手洗場の鏡に掲示しています。手順表を確認しながら磨くことが難しい場合は、保育者が見本を示したり、1動作にどれくらい磨けばよいかを示すための音声（リズムよく1～10までを数える）を流したりするなど、一人ひとりの状況に応じて支援します。



個別の支援にあたっては、クラスを基本としながらも、その枠を超えて保育者全員による協力体制を築いています。

また、保護者と密に協働し、その子にとってどんな支援が必要かを考え、ほしぐみを利用することも取入れながら、子どもたちが学び合える環境づくりをしています。

そして、情報をオープンに、子どもの多様な姿、園での実践について、園通信を用いて発信することで、保護者が、我が子やお友達の得意なこと・苦手なことを知る、わかるきっかけにつながっています。



R園での取組は、個別に支援が必要な子どもたちに対して、単に生活する場を分けようとするものではなく、あくまでも困ったときに立ち寄り場、あるいは初めてのことに挑戦したり、苦手なことにもじっくり取り組んだりする場として活用されています。また、障害の診断がある子どもだけではなく、身体的に配慮が必要な子どもや、成長の気になる子どもなど保護者の要望に応じてほしぐみを利用することもできます。

R園のように一人ひとりの発達に必要な体験が得られるような状況を意図的につくったり、集団生活において必要な支援を個別に行ったりすることも大切です。“一人ひとりに応じる”ことが、グループや学級全体などいずれの活動においても、一人ひとりが安心して自己を発揮できることにつながり、ひいては園生活が子どもにとって安心して過ごすことができる生活の場となるのではないのでしょうか。

(文責：山口 遼)

〈他職種や他機関（小学校を含む）との連携〉

その 13 児童発達支援の事業所との協働で子どもの育ちを支えること

特別な支援を要する子どもが、保育所・幼稚園等に通いながら、児童発達支援を利用するといった「並行併通園」をしている場合があります。児童発達支援を利用することは、子どもにとってきめ細かい支援が受けられ、成長を促したり、経験の幅を広げたりするといったよさがある一方で、生活リズムに影響を及ぼす、遊びや活動、体験の継続・連続性が途切れてしまうといった課題もあります。ここでは、児童発達支援と協働することについて、具体的に考え、学ぶ機会となった事例を紹介します。

S 園では、児童発達支援事業所（以下、T 事業所）の保育者とともに、子ども理解を大切に、一人ひとりの育ちを支える保育実践を展開しています。さらに、保育者だけでなく発達支援に関する専門家も加わりながら、子ども一人ひとりの育ちなどをどのように支えるか、子どもの生活や遊びについて日々話し合ったり、情報共有したりすることで、よりその子どもにあった保育が見出せるような連携に努めています。

U 児は3歳児の11月より他園から転入してきました。その頃は、登園時に母子分離することが難しく、生活においても自分の思い通りにならないことがあると手や足がでるといった激しい行動をとるなど、感情を調節することが難しい様子でした。また、他者と関係性を築くことが難しく、保育者による丁寧な関わりが必要でした。そのような状況で、U 児が安心して生活できるための方法を、父母との面談で相談し、いくつかの選択肢（加配を利用する等）の中からT事業所を併用することが決まりました。

T 事業所は、S 園に併設されている事業所で、園生活に密接することで生活の中の困りごとをその場でケアすることを目指し、子どもが楽しく安定して過ごせるよう支援しています。具体的には、大きな集団の中ではあまり落ち着いてできない活動（手指操作・ことば・数等）を、小集団で丁寧な支援を受けながら一人ひとりが経験します。それ以外に、異年齢の友達と関わる機会を自然ともち、U 児にとって顔見知りが増えたことにもつながったようです。



左がS園、右がT事業所であり、中央部分に渡り廊下がある

S園とT事業所とが連携を密にとる中で、これまでのU児の生活について振り返ったり、どのような時に不機嫌になったり感情の調整が難しくなったりしてしまうのか、U児の好きなことや得意なことは何かなどを改めて探り、U児が自分の感情をなるべく調整ができるように環境を考えていきました。

特に、落ち着いて過ごせる場所を作ること、好きな遊びを準備すること、信頼できる大人との関係を築いていくことを大事にしました。また、感情が抑えきれず激しくなってしまった時には、U児の気持ちを受け止めながらも、他者の気持ちや他者を傷つけることはいけないことであることを全職員で意識して伝えながら、U児が自分で落ち着いていく機会を増や

せるように関わりました。U児は表情や遊び方にその日の心身の状態が表れやすかったため、その日の様子を保育者同士で共有しながら、日々、U児にとってよいと思われる環境を整えていくように支援をしていきました。さらに、U児の作ったものを他児やU児の担当以外の保育者に紹介し他者から認めてもらう経験や、U児が好きな虫取りに他児も誘って活動を楽しむなど他者と喜びを共有することを支えていきました。

すると、自分の描いた絵を他児や保育者に配って歩くなど、他者に喜んでもらいたい気持ちが生まれたり、少しずつ自ら友達に関わっていくことや、自分の気持ちが調整できないことをことばで説明したりする姿が増えてきました。その姿は他児や保育者だけでなく保護者にも、“U児のよさ”として伝わっていきました。

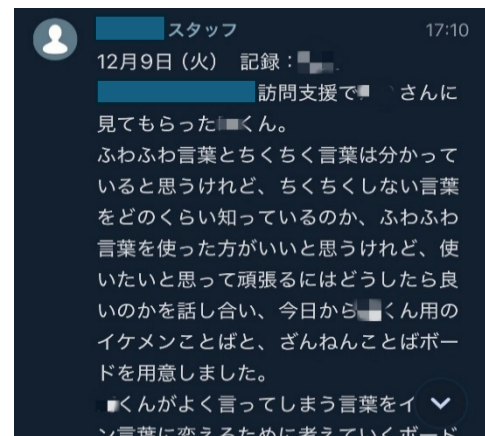


左の写真は、「U児の好きなこと」と「年下クラスの子もたちが虫を飼育したいといった思い」をつなげた活動の様子です。園内に生息している虫の種類と場所、飼育ができるかどうか、餌は何を食べるのか等を、保育者の協力も得ながら、調べ、まとめたことをみんなの前で紹介しています。

以前は、気持ちが上手く切り替えられない時、その場から離れることで解決してきました。しかし現在は、友達と一緒にいたい気持ちが芽生えてきたことで、気持ちが上手く切り替えられない時にどうすればよいか、保育者と一緒に考えているようです。

ICT活用については、子ども理解の共有や、支援方針の擦り合わせを一体的に行う工夫として、S園とT事業所ではアプリを導入して、全職員で情報共有をしています。日案を掲載する他、急な予定変更があれば書き込み、情報漏れがないようにしています。T事業所の職員がクラス保育に入る場合があっても戸惑うことなく対応することができます。

また、T事業所を利用する子どもについて、別のアプリを活用し、日々の様子を写真とコメントで書き込むことで、その子の保護者とも情報共有しています。



S園では児童発達支援と協働することを通して、「子どもの今の姿がその子の取り巻く環境によって、よさとして発揮される場合もあれば、課題として捉えられてしまう場合もある」と、保育者自身の子どもの理解の深化につながったようです。またその深化が、保育内容や子どものかかわり方にも変容を促し、保育者全員で子どもの育ちを支えようとする事にもなったようでした。その前提には、子どもたちの声にも耳を傾け、一人ひとりの気持ちを大事にしながら、できる限り柔軟な関わり方が生まれるように、児童発達支援の利用も含めた多様な環境を整えることや、かかわる保育者たちが捉えた子どもの姿から子ども理解を深め、必要な支援についての方向性を共有する機会を担保することも合わせて必要だと考えます。

(文責：山口 遼)

〈他職種や他機関（小学校を含む）との連携〉

その 14 V 園の実践を通して幼保小連携のあり方を考える

保育・幼児教育と小学校教育の円滑な接続に向けては、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手がかりに子どもの姿を共有すること、教職員同士の意見交換や合同研修・相互参観、幼児と児童の交流機会の確保など、多面的な取組が必要です。とりわけ特別な配慮を要する子どもの就学では、個別的教育支援計画／個別の指導計画を要した情報の引き継ぎと連続性のある支援、園長のリーダーシップの下で全教職員が関与する体制、保幼小の計画的な連携と交流、家庭・医療・福祉との協働を一体的に進めることが重要です。

一方で、コロナ禍後は交流や参観・協議の機会が減少した園・学校では、「連携したいが、どこから始めればよいか」が現場の課題となっていました。また、保育所・認定こども園・幼稚園の7～8割が小学校との連携に課題意識をもつことも報告されていましたが、近年は、5歳児から小学校1年生までの「架け橋期」に着目した取組も進められています。ここでは、子ども同士のかかわりから生まれた思いや願いを起点に、園内研修の取組（園内研究会）を計画的な地域を巻き込んだ幼保小連携へと発展させたV園の事例を紹介します。

〈V園について〉

V園は人口約20万人の市中心部にある、小学校に隣接した中規模幼稚園です。従前より、運動会・発表会・生活科の秋祭り等の交流、給食試食会、相互参観、特別な配慮を要する子どもの情報共有等を年間計画に位置付け、幼小連携を進めてきました。しかしコロナ禍により活動制限が増え、緩和後も従前どおりの運用が難しくなり、隣接しているという立地上の好条件がありながら幼小連携の希薄化が管理職間の課題として顕在化していました。

事例：『運動会見学をきっかけとして』

コロナ禍による活動制限が和らぎ、子どもが小学校の運動会を見学した際、6年生の児童が手作りの「龍」で応援する姿が園児に強い印象を残しました。4歳児は園に戻って「龍をつくりたい」と制作に取り組み、オリジナルの「りゅうこちゃん」を完成させました。担任が経緯を小学校へ共有したところ、小学校教員が「4歳児の『りゅうこちゃん』と6年生の『龍』を出会わせる」交流を計画・実施しました。4歳児は6年生への憧れを強め、6年生は自分たちの活動が幼児の遊びへ波及した喜びを実感する機会となりました。

計画的な幼小連携への展開：保育公開（園内研究会）

V園では、この経験を契機に、園内研修の取組を保育公開（園内研究会）として企画・実施しました。公開日は3日間設定し、隣接小学校教員が都合のよい日に参加できるようにするとともに、近隣の保育所・認定こども園・幼稚園、小学校へも案内しました。最終日は参観後に小学校教員が参加しやすい時間帯（15:00～17:00）で協議を設定しました。

協議では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共通の手がかりに、参観した保育の中で、①子どもが心を動かしている姿、②その姿を支える保育者教師の援助と環境構成、の2点に着目して、付箋に書いたものを模造紙に貼り、意見を共有しました。

【成果と課題】

最終日の保育参観と協議には小学校から4名、協議には2名の教員が参加しました。また、近隣の保育所・認定こども園からも複数名の参加がありました。小学校教員からは、保育者の子どもへのかかわり方や環境構成について肯定的な意見が多く寄せられました。具体的には、「子どもの気持ちを丁寧に受け止める姿勢は小学校でも大切にしたい」「1年生は0からのスタートだと思っていたが、幼児期の育ちがこれほどであると学んだ」といった声が聞かれました。

また、「10の姿は保育の中で多く見られ、遊びの中に様々な学びがある」「子どもが試行錯誤しながら追究できるよう、環境やかかわりを考えることが重要だ」との意見がありました。子どもたちが集まって遊びを振り返る場面では、教師が指示を出して進めるのではなく、子ども同士が伝えたい気持ちをもって話す姿が印象的だったという声もありました。一方、今後は、幼稚園側の保育公開に限らず、互いの子どもの姿を見合い、保育者職員同士が継続的に話し合える機会をどう設けるかが課題となっています。

【V園の事例から見える幼保小連携のポイント】

V園の事例は、コロナ禍後に連携の再構築を模索する現場に対して、三つの視点を示しています。一つ目に、連携を先に“形”として整えるのではなく、子どもの経験から生まれた思いや関心を起点に、園と小学校のつながりを立ち上げていったことです。二つ目に、子ども同士の交流にとどめず、その経験を土台として園内研究会（保育公開）に発展させ、隣接園・隣接校に限定しない地域全体のネットワークへと広げたことです。三つ目に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共通言語として参観と協議の焦点を揃え、園と小学校が「子どもの姿」から対話できる条件を整えたことです。今後は、こうした枠組みを継続可能な形で運用し、互いの子どもの姿を見合う機会、そして「心が動いた経験を次の学びや生活へどうつなげるか」を共有し語り合う場を積み重ねていくことが求められます。加えて特別な配慮を要する子どもについては、個別的教育支援計画／指導計画を媒介に、引き継ぎにとどまらない連続性のある支援を、家庭・医療・福祉と協働しながら進めていくことが重要であると考えます。

（文責 谷戸 諒太）

〈医療的ケア児の保育〉

その 15 医療的ケアが必要な子どもたちと、安心できる毎日をつくるために

最近では、医療的なサポートが必要な子どもたち（以下、医療的ケア児）も、保育所や認定こども園、幼稚園で安心して過ごせる環境づくりが少しずつ広がってきています。「医療的ケア」とは、病院に限らず、保育所や家庭など、子どもが日常的に生活する場でも行われる医療的支援のことです。例えば、次のようなケアがあります。

- ・ 酸素療法（酸素を使って呼吸を助ける）
- ・ 気管切開（空気の通り道をつくり、呼吸を補助する）
- ・ 喀痰吸引（のどや気道にたまった痰を取りのぞき、呼吸をしやすくする）
- ・ 経管栄養（口からの飲食が難しい場合に、チューブで栄養を届ける）

※ 子どもの状態によっては、経口摂取と経管栄養を併用することもあります。

大切なことは、医療的ケアが必要であるから特別なのではなく、誰もが自分らしく、安心して毎日を過ごすことを目指すことです。そのために、保育者と看護師の連携が欠かせません。保育者は「生活全体を通して子どもの育ちを支える視点」を、看護師は「医療的な安全を確保し、子どもの身体のサインに気づく視点」をもち、ちょっとした変化にも気づき合いながら、それぞれの専門性を尊重して協働しています。小さな気づきや声かけが、安心して子どもを支えることにつながります。

【W 園での実践と医療的ケアについて】

W 園では、医療的ケア児が生活しています。医療的ケア児も友だちと同じ場で安心して過ごせるよう、保育者・看護師・保護者が連携して取り組んでいます。例えば、登園時や日々の記録を通して体調やケア内容を確認し、必要な情報を共有します。安全のためのマニュアルも掲示し、緊急時の対応や医療機器の扱いを誰もが理解できるようにしています。

酸素チューブを使用する子どもは、登園時に血中酸素飽和度（SpO₂）を測定や機器の確認を保護者と保育者、看護師が共に行います。保育中は、保育者が本人の体調や希望を踏まえて、おおむね 30 分ほど（医療機関等の指示によって異なる）チューブを外して遊ぶことがあります。

気管切開や経管栄養が必要な子どもについても、喀痰吸引などを行いながら呼吸の状態を丁寧に見守っています。食事の場面では、発達や嚥下の状態に合わせて食形態を工夫し、経口で食べられる分は口から、足りない分は注入で補うなど、楽しさと安全、必要な栄養のバランスを大切にしています。

【食形態の一部】

左から、「初期食（粥ペースト）」「後期食」「常食」



こうした支援の背景には、チームとしての成熟した関係があります。保育者と看護師は、午睡の時間などを活用して短いミーティングを行い、体調や遊びの様子、活動の工夫を共有しています。それぞれの立場から意見を出し合い、「この遊びなら安全にできそう」「もう少し様子を見てみよう」といった小さな相談を重ねることで、医療的ケア児が安心して過ごすための職員間の信頼と安心が育まれています。

医療的ケア児の体調やその日の様子に応じて、適切なケアを行います。同時に、医療的ケアの有無にかかわらず、すべての子どもが主体的に過ごせる保育を大切にしています。保育者と看護師が専門性を生かして連携し、子どもの活動や関わり方を柔軟に調整することで、子ども一人ひとりがその子らしく参加できる環境を園全体でつくっています。

【保護者の思いと園での日々】

入園を前に、次のような不安を抱く保護者は少なくありません。

「うちの子、みんなと仲よくできるかな」「先生たちはちゃんと見てくれるだろうか」

中には、「園に看護師がいないため、医療的ケアに対応することが難しい」と言われた経験を持つ家庭もあります。









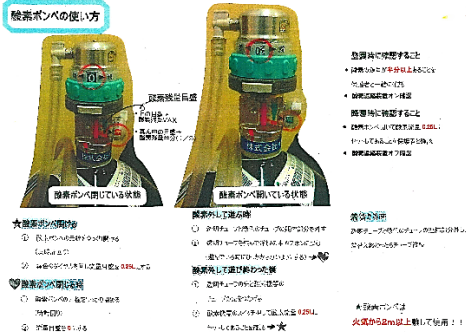
W園では、保育士と看護師が子どもの小さな変化を丁寧に共有し、その日の様子を送迎時に保護者へ伝えることを大切にしています。こうした日々の積み重ねが、保護者の安心へとつながっています。入園後には次のような声が寄せられました。

「初めて友だちと一緒に遊ぶ姿を見られて、本当にうれしかったです。」

「みんなが自然に寄ってきてくれて、温かく見守ってくれました。」

こうした声からは、子どもどうしが自然に関わり合い、自分と相手の違いを“特別なこと”として構えずに受けとめている姿が伝わってきます。子どもたちのまっすぐな関わりが、まわりの大人にも安心や気づきをもたらす、園全体のまなざしの変化につながっています。

○ 酸素チューブを付けたお子さん一日について、一部を紹介します。

<p style="text-align: center;">＜生活の様子等＞</p>	<p style="text-align: center;">＜配慮や支援＞</p>																																																																								
<p>【登園時】 保護者と酸素ポンベの量を確認（機器操作は保護者）</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p style="display: flex; justify-content: space-around;"> 外出等携帯用 園の室内用 </p> <p>本人の様子を見ながら、看護師が血液中の酸素濃度を計測し記録（→健康状態について、園の職員と共有）</p> <p>【午前中の活動】 ＜室内遊び＞ 携帯用ポンベも活用しながら、自分の好きな場所で友達と遊ぶ</p>  <p>＜外遊び＞</p>  <p>携帯用ポンベを使用して、自分の好きな遊びを楽しむ 携帯用ポンベを運ぶために近くに職員がつく × 児と友達の遊びの様子に合わせて、声を掛け合いながら職員の配置を変更する</p>	<p>☆健康状態を確認し、受け入れ</p> <p style="text-align: center;">酸素確認 月 日 ~ 月 日</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>確認 ON</th> <th>酸素量 0.25</th> <th>接続 OK</th> <th>鼻ずれなし</th> <th>テープ OK</th> </tr> <tr> <th></th> <th>月</th> <th>火</th> <th>水</th> <th>木</th> <th>金</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>自覚確認</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>活動前</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>活動後</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>午朝食</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>午午睡</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>おやつ後</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>保護者到着時</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>退園時</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>緊急時</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>特記事項</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">電源、酸素量、接続、鼻ずれ、テープを活動の前後で確認する</p> <p>☆本人の自己選択を促す 「室内遊び？外遊び？」</p>  <p>☆チューブの状態をこまめに確認</p>  <p>☆本人の様子や遊びに応じて、チューブを外して活動（医療機関による指示：約 30 分）</p> <p>☆チューブを外しているときは背部にしまい、安全の確保</p> 	項目	確認 ON	酸素量 0.25	接続 OK	鼻ずれなし	テープ OK		月	火	水	木	金	自覚確認	○	○	○	○	○	活動前	○	○	○	○	○	活動後	○	○	○	○	○	午朝食	○	○	○	○	○	午午睡	○	○	○	○	○	おやつ後	○	○	○	○	○	保護者到着時	○	○	○	○	○	退園時	○	○	○	○	○	緊急時	○	○	○	○	○	特記事項					
項目	確認 ON	酸素量 0.25	接続 OK	鼻ずれなし	テープ OK																																																																				
	月	火	水	木	金																																																																				
自覚確認	○	○	○	○	○																																																																				
活動前	○	○	○	○	○																																																																				
活動後	○	○	○	○	○																																																																				
午朝食	○	○	○	○	○																																																																				
午午睡	○	○	○	○	○																																																																				
おやつ後	○	○	○	○	○																																																																				
保護者到着時	○	○	○	○	○																																																																				
退園時	○	○	○	○	○																																																																				
緊急時	○	○	○	○	○																																																																				
特記事項																																																																									
<p>【給食】</p>  <p>自分の好きな場所に座り、みんなと給食を食べる チューブは椅子の下に収納する</p> <p>【午後の活動】 チューブの位置に注意しながら、自分で場所を選んでお昼寝したり、みんなでおやつを食べたり、屋内で自由に遊んだりする（携帯用ポンベも活用しながら）。</p> <p>【お迎え】 保護者と日中の活動の様子や酸素ポンベの量を確認</p>	<p>☆誰が見ても分かる酸素ポンベのマニュアルを用意</p> 																																																																								

○ 喀痰吸引と経管栄養が必要なお子さんの一日について、その一部を紹介します。

<生活の様子等>	<配慮や支援>
<p>【登園時】 保護者と体調やケア（当日の吸引回数、SpO₂など）の引き継ぎ</p> <p>【午前中の活動】 ＜自由遊び＞</p>  <p>友達と同じ空間で自分の好きな遊びをしている（保育士や看護師はその様子を観察）</p>  <p>＜屋外遊び＞ 合理的配慮のもと、みんなと同じ活動をしている 保育士と看護師が連携し、多くの子どもたちをみている</p>  <p>保育者 看護師</p> <p>【給食】 みんなと同じ場所で姿勢保持椅子に座り、給食を食べる。 ミルクは経口摂取をしつつ、飲みきれなかったときは注入により摂取</p>  <p>【午後の活動】 お昼寝時も注入があるため、他の子どもが頭部側にいない場所を選ぶ工夫。</p> <p>【おやつ】 帰宅時に嘔吐しないよう退園の30分前までに経口と注入で摂取する</p>  <p>【お迎え】 保護者と日中の活動の様子やケアについて報告</p>	<p>☆緊急時にも対応できるように医療的ケアに必要な物を1つのバッグにまとめている</p>  <p>☆主治医からの指示書と薬をまとめて整理</p>  <p>☆吸引セットを常時携帯</p>  <p>☆吸引回数は体調や天気、活動量、活動内容によって変化する</p>  <p>☆研修を受けた保育士も吸引ができるようカテーテルを挿入する長さを明記</p> 

(文責 藤本 雄司、山口 遼、嶋野 隆文)

インクルーシブな保育 いろはの「は」
(深化編)

インクルーシブな保育実践を通して考えたこと

共立女子大学 広瀬 由紀

「インクルーシブな保育実践」について、「こういう実践ですよ」と特定の形で言い表すことは難しいように思います。けれども、多様な子どもが誰一人として阻害されることなく、それぞれが満たされ、楽しい時間や空間を共有することは、その先の「共生社会」へとつながっていくと考えます。

ある園の事例を紹介します。自由遊びの時間に子どもたちがドロケイで遊んでいました。誰かが「入れて」と言えば、最初に始めた子たちが「いいよ、どっちやる？」と聞いて、「どろぼう」か「けいさつ」と答えて、仲間に入るという流れでした。ところが、特別な配慮を必要とする A 児が「じゃんけんで決める」と言ってきました。保育者も中に入り、話し合いが始まったのですが、A 児は「じゃんけんで決める」の一点張り、他の子は、じゃんけんで役割が変わることに難色を示す…そんな頑なな状況の中で、年長の B 児が保育者に「どろぼう役をやりたい人はグーを出し、けいさつ役をやりたい人はパーを出すのはどう？」という案を耳打ちします。

保育者が賛同し、子どもたちも納得し、「じゃんけん」の掛け声とともに A 児を含めた全員がグーまたはパーを出し、遊びが再開されました。この事例を聞いて、私は、手を握る・開くという単純な動作が「じゃんけんのグー（パー）」と「どろぼう（けいさつ）」をやりたいという意思表示」という二重の意味をもつこと、そして、そこには子どもの柔らかな思考と、やりたいことは譲らないというしなやかさがあることを感じました。また、その場にいた全員が、話し合いを投げ出すことなく向き合い続けた姿にも、A 児を排除せず、共に遊ぶ方法を模索しようとする思いを感じました。

先で述べた子どもたちの姿は、特別な配慮が必要な子どもと一緒にいれば自然に表れてくるわけではありません。子どもが「多様な相手を知っていく過程」が鍵ではないかと考えています。特別な配慮を必要とする子どもと、周囲の子どもとの関わりの初期段階では、関わりを避けたり、否定的なことばを使ったり、自分が優位に立てる状況を作り出そうと関わったりするなど、ネガティブな場面を目にすることがあります。このことは、多様な子どもがいることを前提としている園でも見られます。しかし、ネガティブな関わりがずっと続くかというところではありません。例えば、一緒に遊びの中で、特別な配慮を必要とする子どもがユニークな動きをしたときに、周囲の子どもたちが同じ動きをしたりすることで、結果的に楽しい場が生み出されることがあります。こうした関わりは、双方向的とは言いがたいのですが、周囲の子どもたちにとっては、楽しかった気持ちとその場を共有した相手として、その子を認識する機会につながったのではないかと考えます。

また、周囲の子どもたちが、遊びのルールで譲れないことがあったときに、特別な配慮を必要とする子どもにどう伝えるか、その伝え方を工夫する姿があります。子どもたちなりに揺れ動き、葛藤しながら特別な配慮を必要とする子どもとの関わりを模索しているように感じます。特別な配慮を必要とする子どもの内面に対して共感できる部分があったり、共通で楽しめる遊びなどを通して、その子の魅力を知ったり、行事等の

機会を通して、その子の強みを見出し、「あ、この子も自分と同じ一面があるんだ」ということを発見すると、その子との距離がぐっと縮まることがあるようです。

また、インクルーシブな保育実践では、「環境の大切さ」「遊びの重要性」「保育者のまなざしの広さと深さ」がキーワードになると思われます。まず「環境の大切さ」については、子どもにとって「楽しそう」「面白そう」と感じられる環境が多様に、そして多彩に用意されていること、そして、子ども自身が活動を選択できることが、子どもが園生活の主役として主体的に過ごすために大切だと考えています。私が観察に入った園では、保育者が日々試行錯誤しながら、子どもの興味や関心を引き出す環境を整え、その中で、子ども自身が園やクラスの空間づくりに参画する姿が多く見られました。机や椅子だけでなく、パーテーションやソフトブロック、段ボールなどを活用しながら、自分の場所を作り出し、そこで生き生きと遊ぶ、子どもたちの姿は魅力的です。また、保育者がどの子にも肯定的で温かな眼差しを向け、園内で交わされる会話は和やかでした。保育の中で、大変さを感じる場面もありますが、保育者はそれさえも前向きに捉え、楽しむ雰囲気は園全体に広がっていました。

次に「遊びの重要性」です。遊びは、子どもが自ら考案し、環境に働きかけながら展開するだけでなく、保育者の遊びに興味を持ったり、友達に誘われたりすることで生まれることもあります。自分で選んだ遊びは面白く、ワクワクする瞬間が次々と生まれ、感性が刺激され、ポジティブな感情が生まれます。こうした経験は、園やクラスへの愛着や安心感につながります。遊びは五感を使う活動であり、特定の感覚に困難さがある子どもでも、他の感覚を活用して楽しめることで園生活の充実につながります。加えて、遊びは多様な他者を知る機会にもなります。例えば、特別な配慮が必要な子どもを、自分とは違う特別な存在としてではなく、「楽しい時間を一緒に過ごした●●児、同じ遊びが好きな○○さん」と、より身近な存在として認識するようになって感じています。遊びを通して葛藤も生まれますが、葛藤を乗り越えようとする力や、実際に乗り越えた経験につながる人が多いように思います。

最後に、インクルーシブな保育の実践を通じて、「保育者のまなざしの広さと深さ」をいつも感じています。赤い積み木が大好きだった2歳のC児は、毎日、たくさんある積み木から好きな赤い積み木だけを取り、つなげて遊んでいました。そして、友達が赤い積み木を欲しがると突き飛ばそうとすることがありました。保育者は、C児の行動を単なる「こだわり」ではなく、「不安や緊張を和らげるためのもの」、そして「赤い積み木があるからこそ、クラスの中で何とか頑張っているのかな」と肯定的なまなざしで捉えていました。そして、C児の好きな積み木を別の小さなカゴに入れ、「これはC児の大事なもの」と、周りの子どもたちに伝えていました。そうした関わりを通して、C君は安心して支度が最後までできるようになったり、友達に赤い積み木を渡したりするようになったそうです。保育者は特別な配慮を必要とする子どもに対する自分の関わりが、周囲の子どもたちにどのように映るのかを常に意識しているように思います。そして、子どもたちは保育者の姿を見て、多様な他者との向き合い方を学んでいるように感じます。このような丁寧で温かなまなざしと、それによって生み出される経験の積み重ねが、共生社会の担い手を育むことにつながると考えます。

幼保小の連携接続 ～園からの意図的な発信が幼児の育ちを接続～

玉川大学・四季の森幼稚園 若月 芳浩

文部科学省の「中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」から3年が経過し、各地区では幼保小の架け橋プログラムの実践についての話題が多くなり、乳幼児期と小学校の時期を丁寧に接続することの重要性が認識されつつあります。筆者が園長を務める横浜市四季の森幼稚園においては、架け橋特別委員会以前から保幼小の連携の重要性に鑑み、様々な接続に対する取組を実践してきました。特に障害のある子どもの接続はとても重要で、単に定められた指導要録・抄本の送付だけでは不十分で、入学前からの小学校との丁寧な対話や要録以外の手続きによって個々持っている課題や、園で取り組んできた丁寧な対応などを伝える事によって、幼児期に培ってきた遊びを通じての学びが徐々に接続されてきました。この事は保護者にとっても当事者の子どもにとっても安心して1年生の入学を迎える事が可能になっているケースもあります。それは進級先が個別支援学級であっても一般学級であっても、特別支援学校であっても接続に対する園としての意識を持つことが重要で、待っている接続ではなく、かなり園から意図的に発信することが必要なのです。

以上の事を踏まえると、先ずは園での生活や遊びの中で何が育っているのか、遊びの中にどのような学びがあるのかを園として自覚するだけでなく、分厚い記録がとても重要になります。特に、遊びを通じての学びの理解はとても重要で「ただ遊んでいるだけ」でなく、個々の子どもの興味や関心を生かした遊びを充実させた保育を実践することが出発になります。四季の森幼稚園は、いわゆる三大行事と言われる、運動会、発表会、作品展を毎年見直す事で、行事中心であった保育を遊び中心の保育へと転換してきた保育の变革があります。このパラダイムシフトは容易ではなく、数年をかけて保護者の理解が得られるように実施してきた経緯があります。その鍵になったのは保育者が子どもの学びを理解し、保護者等へ発信することです。数年の経緯の中では、アナログのドキュメンテーションを出発として、遊びの読み取りと学びの見える化を実施し、園内での共有と保護者への発信を積極的に行ってきました。それと同時に園内のICT化を進め、可能な限りアナログからデジタルへしてきました。

そのような経緯から、遊びの大切さを園全体で理解すると共に、保育の見える化に取り組み、日々の分厚いデジタルの記録を活用して指導要録を作成し、個々の子どもの興味や関心が小学校にも引き継がれるように努力を積み重ねてきました。また、要録だけでは伝わらない事が多い場合、特に発達に様々な特性がある場合には、要録を送った後の入学後に小学校に直接連絡を取り、入学後の様子を早めに確認し、学校側に少しでも困ったような状況がある場合は、年長時の担任が学校に出向いたり、過去の記録を共有したりするなどして、園で培ってきた育ちの履歴をお伝えすることもあります。その成果はかなり有効に作用し、保護者を真ん中に据えた上での接続は、家族の安心にも繋がるケースが多くあります。

D 君は ASD の診断を受けた後に 3 年保育で入園し、多動的な要素が強く担任としては日々の保育に悪戦苦闘していました。3 歳児の時はクラスにいられる場面は極端に少なく、フリーの保育者(加配として 1 人に付く事はない)との生活が中心でした。4 歳児になり、D 君の好きなことを探すことを中心に捉え、D 君の理解を最優先しながら保育を展開する方向性を園内で共有しました。彼が強い興味関心を示したのが、エアコンの室外機やスピーカーなどの機械類です。エアコンの室外機が動いていないと不安定になるなどの課題を保育者に投げかけてきます。そんな状況の中で、可能な範囲で D 君の要求や要望に応える保育を実現する中で、安定した園生活が可能となり、担任としても D 君の持っている良さに目を向けられるようになったのです。結果として担任と D 君の関係は良好となり、そのような経緯の中でクラスの一員としての存在感が増していきました。この安定感を持ったまま 5 歳児になった D 君は、障害の特性は強く持っていたものの、様々な物に強い興味を示し、製作や描画などに長い時間没頭し、物事に集中する場面も多くなり、周囲の友達から一目置かれるような姿も多くなっていったのです。結果として自己肯定感が高まり、行事や新しい事への取り組みについて積極的に参加する姿が見られるようになりました。

しかし、保護者の小学校への進学先の判断には深い悩みが伴い、園としても可能な限り日々の状況から見えてきた育ちや課題を共有し、就学前の健康診断の頃には数回の面談を実施し、より良い方向に向かうことができるように支援をしてきました。通常の学級への進学も検討していたのですが、個別の配慮が必要な面が多い事から結果的には特別支援学級に進学を決めました。横浜市では 1 月から 2 月に就学が決まった子どもについての聞き取りがあり、園での様子を伝える機会があります。その中で、D 君の日々の様子や課題を写真や動画などを使って説明し、D 君の特性を伝えました。学校側も D 君の育ち具体的に知れたことを好意的に捉えてくださいました。進学後、4 月の中旬に D 君の様子を伺ったところ、とても楽しく学校生活を送っているとの事で大変安堵した経緯があります。

幼保小の接続は、イベント的な交流も時には必要ですが、育ちを接続するためには、個々の持っている特性や学びの理解、そして書類だけでは伝える事が出来ない姿を丁寧に伝えることがとても重要になります。そのような事を具現化するためには、制度だけに頼るのではなかなか実現出来ません。そのためには、何を接続する必要があるか、これは園での分厚い記録が根拠になります。さらに保護者の安心感を醸成するためには、担任との信頼関係もちろんの事、園の副園長や園長などによる丁寧な面談や園から小学校に意図的に発信する事が重要になります。

今後の課題としては、幼保小の重要性については学習指導要領等に確実に示されていますが、小学校側の意識の中には 1 年生が出発で、1 からの躰が必要と言った意識があることも否めません。また、園に対して生活習慣などの過度の自立を要求してきたり、準備が必要と言った考えも未だに散見されます。新しい学習指導要領が改訂を迎える中、幼保小の接続の重要性はさらに高まります。大切な事は、個々の子どもの理解と、個々の子どもの学びの接続なのです。その実現のためには園としての継続した対応と小学校に送り出したら終わりではなく、保護者との信頼をベースに可能な限り継続した支援を意識する必要があります。待ってる連携から積極的連携を具体的に進める事が園としてのこれからの立場なのです。

さらに詳しく学びたい方へ

以下に挙げる資料は、いずれも無料でダウンロードできるものです。「インクルーシブな保育」に関連して、さらに詳しく学びたい方は下記の URL、QR コードから資料をダウンロードしてお読みください。

(URL や QR コードは令和 7 年 3 月 31 日時点のものです)

① 障害のある幼児と共に育つ生活の理解と指導

(文部科学省・厚生労働省・内閣府 令和 5 年 3 月)

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1341233_00002.htm



障害に応じた支援の方法や、園での遊び・生活の展開、支援体制の整備、個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成、保護者や専門機関との連携などについて解説しています。また、実践事例を通して、具体的な支援の進め方についても示しています。

② 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に 向けて～

(文部科学省 令和 3 年 6 月)

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00001.htm



障害のある子どもの教育的ニーズについて詳細に解説するとともに、就学相談で必要な判断・支援を行うときの基本的な考え方を示しています。また、医療的ケア児の受け入れにあたって理解しておくべきことも解説しています。

③ 令和 3 年度 保育所、認定こども園、幼稚園における特別な支援を要する子どもの教育・保育に関する全国調査 調査結果報告書

(独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 令和 6 年 3 月)

<https://www.nise.go.jp/research/research-2742/>



(リンク先にある報告書等一覧のうち、B-385 の調査報告書です)

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所が、全国の保育所、認定こども園、幼稚園を対象に実施した調査結果について、特別な支援を要する子どもの在籍状況、園内体制の整備状況、実施している支援の状況などについて報告しています。

ハンドブックの作成にあたり、ご協力をいただいた園

(五十音順)

学校法人三橋学園 飯島幼稚園
社会福祉法人翔の会 うーたん保育園
社会福祉法人恵満生福祉会 からたちこどもえん
学校法人渡辺学園 港北幼稚園
社会福祉法人勇翔福祉会 コスモストーリー保育園
社会福祉法人さつき会 さつきヶ丘保育園
学校法人札幌豊学園 認定こども園札幌ゆたか幼稚園
学校法人北海大谷学園 札幌大谷第二幼稚園
学校法人育愛学園 四季の森幼稚園
社会福祉法人養秀福祉会 首里当蔵保育園
佐世保市立白南風幼稚園
高梁市立福地幼稚園
練馬区立光が丘むらさき幼稚園
松江市立城北幼稚園

研究協力者・研究協力機関

(令和8年3月時点 五十音順)

加藤篤彦 (全日本私立幼稚園幼児教育研究機構 武蔵野東第一・第二幼稚園)
加藤典子 (鳥取県教育委員会 前文部科学省)
近藤修史 (文部科学省)
高橋慶子 (全国国公立幼稚園・こども園長会 目黒区立みどりがおかこども園)
平手咲子 (文部科学省)
広瀬由紀 (共立女子大学)
掘越紀香 (国立教育政策研究所)
若月芳浩 (玉川大学・四季の森幼稚園)

謝辞

ハンドブックの作成にあたり、ご協力いただきました園の皆さま、研究協力者、研究協力機関の皆さまに御礼申し上げます。また、本ハンドブックは、独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所にお寄せいただいた寄付金（NISE 基金）の助成を受けて作成されました。多大なご支援をいただきましたことを御礼申し上げます。

刊行に寄せて

「公教育として包摂を担う責任」

全国国公立幼稚園・こども園長会
会長 高橋 慶子

本実践ハンドブックは、インクルーシブな保育をより豊かにしていくことを目指し、理論と日々の実践を往還しながら、丁寧にまとめられたものと受けとめております。多様な子どもたちが共に育ち合う環境をよりよいものにしようと、真剣に向き合ってきた取り組みに、心より敬意を表します。

インクルーシブな保育は、特定の支援方法に限定されるものではなく、「すべての子どもの育ちを大切に」という公教育の根幹にある理念そのものです。その実現には、園が日々の子どもの姿をていねいに受けとめ、保育の在り方を見つめ直し、教職員が思いを交わしながら考えを深めていく営みが欠かせません。

公教育の使命は、環境を通して一人ひとりの可能性を信じ、子どもたちが共に育ち合う文化を育むことにあるのではないのでしょうか。本書が、包摂の意味を主体的に見つめ続ける契機となり、公教育としての責任をさらに力強く果たしていく一助となることを願っております。

「インクルーシブな保育 実践ハンドブック」刊行に寄せて

(一財) 全日本私立幼稚園幼児教育研究機構
専務理事 加藤 篤彦

幼稚園教育要領の前文には、「一人一人の幼児が、（中略）あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら…」と記されています。ここに示されているのは、教育が目指す「共生社会」の姿にほかなりません。

その実現のために、すべての幼児教育施設が類型の違いを越え、各園でインクルーシブな教育を推進し、子どもたちが互いを認め合い、尊重し合う関係を育むことが求められています。

幼児期は、園生活の中で子ども自身が考え、行動し、学んでいく大切な時期です。だからこそ、各園における教育・保育環境の構成は極めて重要となります。本書は、インクルーシブな保育を総合的に捉え、重視すべき視点を多角的に示すとともに、実践事例を通して現場で具体的に生かせる内容がまとめられています。刊行の意義は誠に大きいものです。

本書が広く活用され、保育者一人一人の実践の深化につながることを心より願っております。刊行を心からお慶び申し上げます。

「インクルーシブな保育」実践ハンドブック
－「インクルーシブな保育」を理解するためのいろは－

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
乳幼児期の特別支援教育に関する研究班（幼児班）

久保山茂樹・嶋野隆文(令和4～6年度)・谷戸諒太
藤本雄司・山口遼・吉川和幸

令和8年3月31日 発行

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>

