

# 共生社会におけるインクルーシブ保育と保育者の専門性 —保育者の実践知からの省察—

## Professional Development of Early Childhood Educators in Inclusive Settings: A Reflective Analysis of Practical Knowledge in An Inclusive Society

音羽 妙香  
Taeka Otowa

### 要約

保育現場では、特別な支援が必要な子どもや外国にルーツをもつ子ども、貧困や児童虐待など多様な背景をもつ家族や家庭が増加している。令和 5 年 4 月には、すべての子どもが安心して幸せな生活ができる社会の実現に向けて「こども基本法」が施行された。こうした背景のもとで、障害の有無や文化的背景、経済的状況にかかわらず、互いを尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える「共生社会」の取組が広がっている。

本稿では、インクルーシブ保育は、共生社会の理念の根幹であると捉え、配慮を要する子どもと共に歩んだ担任の保育実践を分析した。保育者が省察を重ね子ども理解を繰り返しながら環境の調整を試み、この営みを往還しながら、A 児の支援を通してクラスの中で、共に生活する文化が形成された。また、園の職員間での話し合いや共有により、協働性が培われ組織的な風土が作られた。このような保育者の成長が専門性の構築につながった。

**キーワード** 保育者の専門性 インクルーシブ保育 共生社会 省察 協働性

### はじめに

現代社会における少子高齢化、核家族化、共働き家庭の増加、地域コミュニティの希薄化などにより、子どもたちを取り巻く環境は大きく変化している。保育現場では、特別な支援が必要な子どもや外国にルーツをもつ子ども、貧困や児童虐待など多様な背景をもつ家族や家庭が増加している。令和 5 年 4 月には、すべての子どもが安心して幸せな生活ができる社会の実現に向けて「こども基本法」が施行された。こうした背景のもとで、障害の有無や文化的背景、経済的状況にかかわらず、互いを尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える「共生社会」の取組が広がっている。

文部科学省は 2012 年特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告で、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築を推進した。インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据え、個の教育的ニーズに対応できる多様な柔軟な仕組みの整備が重要であると述べている。

そして「インクルーシブ保育」とは、障害や特性にかかわらず、多様な子どもが同じ場で共に育ち合える保育であると考え。そこでは「違い」を「多様性」として捉え、子ども同士が互いの存在を肯定的に受けとめながら生活することを重視する。

インクルーシブ保育の推進の重要な担い手は、保育者である。保育者は、子どもの発達や行動の特徴を理解し、個々に応じた援助を行うと同時に、集団としてクラス全員が安心

して生活をし、成長できる環境を構成する。さらに、保護者や地域、専門機関と連携し、子どもの育ちを多面的に支える役割も担っている。そのため、保育者の専門性は多岐にわたり、実践の中で形成されていく。

さらに、インクルーシブ保育の実現には、個々の保育者だけでなく、園全体としての組織的な支援体制の構築が不可欠である。園ではチーム保育やカンファレンスを通じて保育者同士が情報を共有し、実践を省察する取組が重視されている。これにより、個別の支援が保育者個人の経験や知見に依存するのではなく、園全体の共通理解に基づく協働的な支援として展開されるようになる。このような協働性が形成されることで、保育者自身の学びが深まり、多様で持続可能な社会における保育者の専門性へとつながる。

本研究の目的は、共生社会の理念を基盤としながら、インクルーシブ保育における保育者の専門性がどのように形成されていくかを具体的な実践事例を通して明らかにする。特に、自閉スペクトラム症の特性をもつA児を含む学級で行われた「共に歩むインクルーシブ保育」の実践を分析し、保育者の支援の在り方、省察の過程、チームとしての協働の仕組みを検証する。これにより、インクルーシブ保育を支える保育者の専門性を明らかにし、共生社会の構築に寄与する保育実践の方向性を提示したい。

## I. 理論的背景

### 1. 保育者の専門性

ドナルド・ショーンは、専門職に共通する知のあり方として「行為の中の省察 (reflection-in-action)」を提唱した。これは、専門職が予測不能で複雑な状況において、行動しながら考え、判断を修正していくプロセスを意味する。保育はまさにこの「不確実性の高い専門的実践」であり、保育者が現場の状況に応じて柔軟に対応する力こそが、実践的専門性の核心であるといえる。日常の保育経験を振り返り、子どもの姿から学びを得て実践を改善する力に専門性の本質がある。

ベネッセ「これからの幼児教育」(2025)の中で、汐見稔幸は、保育者同士が日常的な語り合いの中で専門性を磨くこと、その際、以下の3つの観点が重要であると述べている。実践は必ず「観察」から始まる。保育者が観察したことを持ち寄って語り合うことで、子ども理解がさらに深まる「リフレクション」(内省)。それをもとに、次にどのような体験や環境を提供するかを考え、子どもが発するさまざまな情報を受け取って取組を振り返り、その後の保育を検討する「アセスメント」である。目の前の子どもたちに合わせて試行錯誤を積み重ねる保育には、決まった正解はなく保育者同士の語り合いによる園内研修を習慣化し、観察、リフレクション、アセスメントを循環させて、園がめざす保育をつくり上げていく姿勢が大切であると述べている。

また同じくベネッセ「これからの幼児教育」(2025)の中では、北野幸子監修のもと「保育者の専門性」を細分化して提示している。保育を支える土台として、一般基礎力と専門基礎力がある。一般基礎力は子どもの発達の特徴や、生活環境、人間関係の特徴などに関する知識や技術のことである。専門基礎力は要領・指針、保育の5領域、集団保育の基礎などに関する知識や技術である。そうした知識や技術を土台とした実践力とは、一般基礎力を活用して、子どもを理解し、専門基礎力を活用して実践を具体的に構成し、ライブで判断し、決断していく力である。そして、自らの保育を振り返り、実践の特徴を把握し、自身の力として身につけたり、改善を図ったりして、成長へとつなげる。その実践力は4層から成り、「子ども理解力」は、基礎力を踏まえて、目の前の子どもを理解する力であり、「実践構成力」は、理解した子どもの姿を踏まえて、その知識や技術を活用して実践をつくる力である。「洞察・判断力」は、ライブで状況を判断し、援助を決断し、実行する力とし、「成長力(省察・評価)」は、専門知、実践知をさらに活用できるよう学び続ける力としている。そのためには、経験を言語化し、保育者同士で語り合い、保育者間で実践を高めることが学び合いとなると

述べている。

また、秋田（2000）は、保育者アイデンティティの形成や確立とは、養成段階や新任期に達成されるものではなく、長い保育者経験の中で様々な危機に直面するたびに捉えなおされ、再形成されていくとしている。

このように保育者の専門性は、経験を通じて深化し続ける「実践知」であると言える。保育現場では、日々の子どもの姿に応じて調整される即興性が求められる。この即興性はもちろんのこと、保育後に自分の保育を省察することも、保育実践の創造的な営みである。

筆者は、保育の専門性を「子ども理解」「環境の構成力」「省察」「保育者同士の協働性」という4つの側面から構成されると捉え、このサイクルの往還が、保育者の成長を支えていると考える。

## 2. インクルーシブ保育の理念、制度的背景と共生社会

インクルーシブ保育は、国際的な教育政策の潮流の中で発展してきた概念である。UNESCO（1994）の「サラマンカ宣言」は、「すべての子どもが共に学ぶ権利」を保障することを各国に求め、障害児を特別な場に分離するのではなく、通常の教育環境の中で支援することを推奨し、各国に包摂的教育（inclusive education）の推進を求めた。

障害者の権利に関する条約（2006）第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。

日本では、2007年の学校教育法改正によって特別支援教育が制度化され、2012年以降、保育現場にもインクルーシブの視点が導入された。文部科学省は2012年特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告で以下のように述べている。「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である、としている。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、最も積極的に取り組むべき重要な課題であると述べている。そして、学校教育は、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加を目指した取組を含め、「共生社会」の形成に向けて、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進についての基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである、としている。

2017年改訂の『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では、「障害のある子どもを含め、すべての子どもがともに育ち合うこと」が基本方針として明記されている。さらに、2020年代以降の政策動向では、発達障害や医療的ケア児を含む「多様なニーズのある子ども」に対する支援が、保育者の専門性向上の重点課題として位置づけられている。

文部科学省「教育進化のための改革ビジョン」（2022）において、基本理念の一つに、「誰一人取り残さず個々の可能性を最大限に引き出す教育」が示された。そして「地域の絆を深め共生社会を実現するための学校・家庭・地域の連携強化」が基本理念を実現するための四つの柱の一つに掲げられている。これにより、社会教育における「共生社会の実現」に向けた取組へのニーズが一層高まっていると捉えられる。

インクルーシブ保育の理念と共生社会は深く響き合っており、インクルーシブ保育の実践は、互いの違いを認め合い、人格と個性を尊重し支え合う関係を築き合い、多様な生き方を選択し、世代や分野を超えてつながり、一人ひとりが生きがいや役割を持ちながら助け合って暮らす地域社会の創生の基盤になると考える。

## II. 事例研究：共に歩むインクルーシブ保育

### 1. 研究の目的と概要

本章では、B 県 C 市に位置する公立幼稚園で実施された事例を取り上げる。本研究の目的は、特別な配慮を要する A 児への支援を詳細に分析することで、保育者の専門性がどのように発揮され、発達していったのかを明らかにすると共に、多様性を認め育ち合う共生社会の原点を検証する。

対象園は 2 年保育、4 歳児（年中組）1 学級（30 名）、5 歳児（年長組）1 学級（30 名）計 60 名の 2 学級である。職員は 6 名（園長・担任 2 名・加配教員・養護教諭、園務員）で構成されている。対象となるクラスは年中組 30 名であり、A 児（4 歳児・男児）は自閉スペクトラム症の特性をもつ園児であった。A 児は 3 歳時に専門機関で診断を受けており、4 歳児で公立幼稚園に入園した。電車や車などへの興味が強く、順番や場所へのこだわりがあり、予定の変更や音の刺激に対してパニックを起こすことがあった。

### 2. 研究倫理への配慮

本研究は、B 県 C 市の公立幼稚園における日常の保育実践をもとに作成された保育記録・実践記録を資料として用いた事例研究である。これらの記録は、市内保育研究会において実践報告として共有されたものであり、担任が保育実践の振り返りと研修目的のために作成したものである。

本研究において筆者は、当該園の関係者として、業務上正当な手続きを経てこれらの記録を使用した。また、研究目的で記録を再分析し、論文として公表することについては、対象児の保護者に対して説明を行い、了承を得ている。

なお、論文作成にあたっては、対象児および関係者が特定されないよう、個人名・園名・地域名等はすべて匿名化し、プライバシーおよび個人情報の保護に十分配慮した。

### 3. 入園初期の様子と支援

入園当初から活発なクラスで、ほとんどの子どもが集団生活は初めてであった。身辺自立に時間がかかり個別の支援が必要で、保育室内を走り回ったり好きな場所に飛び出したりする子どももいた。

A 児は入園式の日から所属する 4 歳児のクラスには入らず、落ち着いている年長組に行った。かばんの置く場所も年長組の端に自分で決めて、毎日同じルートで朝の支度をしていった。4 歳児の担任は始め、A 児が安心して過ごせる土台となる学級作りを行いたいと気負っていた。しかし子どもたちの姿を見て、一人ひとりをゆっくりと理解していこうという思いから、居心地の良い学級作りを心がけるように学級経営の方針を再考した。

A 児は 5 月になっても毎日、年長組に自分から入り、年長児も A 児を温かく受け入れていた。4 歳児学級の子どもたちも少しずつ園生活に慣れてきた。担任は A 児がその場になくても、学級の中で A 児の名前を出したり様子を伝えたりし、子どもたちの気持ちをつなぐようにした。

A 児をありのまま受け止め、安心できる場所を大切にし、5 歳児の担任、子どもたちが温かく A 児を受け入れたことが、人との関わりの基盤になった。職員の共通理解が、協働性の始まりとなった。

### 4. 遠足における支援の工夫

初めての遠足は市外の公園で、バス停を降りてから数 100 メートル道路沿いの商店街の中を歩くという行程だった。そこで、遠足の 2 日前に、練習のため全園児で園近辺の公園まで散歩することになった。A 児は、門を出る前から泣き叫び、外に行くのをいやがった。そしていつもの登降園と反対方向に行くのを拒み、加配教員と一緒に、皆が行く方向ではなく、家と幼稚園の通園路の方に歩き、途中も車や駐車場に興味をもち、長時間かかって

目的地の公園に着いた。職員は今日の様子を見て明後日の遠足が不安になった。

職員間で話し合い、よりよい支援のために母親から情報を得てA児への関わりを検討することにした。翌日、母親からA児が安心できる言葉かけや、好きな標識などを教えていただき、援助を話し合った。行く前に、遠足に行くことや迎えの時間を約束すること、横断歩道の渡り方、興味のある表示や標識などを知ることができた。

そこで、A児が好きな標識や信号、横断歩道を入れた手書きの地図を職員で作りと、現地の写真を準備した。当日は、A児は安心できる5歳児と手をつなぎ、母親がバス乗り場まで付き添い、遠足に行くことや迎えの時間等を約束し見送ってくれた。そして、バスを降りてから長い商店街の行程を、地図を見て確かめながら興味をもって歩いた。

また、周りの子ども達も長い道のりを、A児と一緒に地図を見ながら、信号を数えたり標識を見たりしながら歩き、楽しむことができた。母親の言ったとおり、入口に入るときは、みんなとは違うところから入ろうとし、出口から入った。現地では、落ち着いて過ごすことができた。

この出来事を機会に、担任も加配教員もA児のペースを大切にしながら、よりよい援助を試みるように努めた。また、家庭と連携をして理解を深めることの大切さを実感し、母親とのやりとりを重ねる中で信頼関係が育まれた。そして視覚的な支援は、A児だけではなく、どの子どもにとっても大切で活動の見通しや、楽しさ、わかりやすさが安心感につながることを実感した。

担任と加配教員が支援の方法を模索し、保護者と連携をして子ども理解を深め、的確な支援を見出した過程や経緯の省察が、保育者としての成長となっている。子どもの姿を通して自分たちの保育を見つめ、よりよい援助につながることは、保育者としての成功体験になった。またA児への援助が学級全員の子どもたちへの援助や理解につながり、全員が楽しめる活動となった。

## 5. 夏期の成長と変化

6月後半、担任は4歳児学級に入ってほしいという思いから、A児にスケジュール表を作った。「年中組でお弁当」というところを嫌うが、「年長組でお休み調べ」を自分で反対にし、「年中組でお休み調べ」と書く。出席調べの時、年長組から年中組に移動するようになり、4歳児の保育室に入るようになった。4歳児の子ども達もA児に関心を寄せるようになっていた。

担任は、クラスの子どもたちが遊びの中からルールを守れる経験をし、全員で楽しんでほしいと願い、「遠足の体験からの町ごっこ」の遊びを広げていった。その中でA児は標識や信号などに興味をもち、短時間だが参加する姿が見られた。この遊びでは標識以外にも、お店やさんの品物の並び替えなど、A児の興味に添いながら、クラスの友達と時間を共有することが増えた。その中で、担任も加配教員も周りの子どもへつなげるように支えた。

またこの頃、A児は、流れる水に興味をもち、水道の蛇口の向きを変えたり、取り替えたりすることがあった。周りの子どもたちが不自由をする場面があったため、園の職員で相談をし、水道に番号をつけて「〇番はよい」と使える場所を決めた。そして困る人がいることをその都度伝えた。

7月のプール遊びは年中組で参加するという約束を守って、一緒にプール遊びを行った。

保育者たちはこの過程を「協働的記録」として共有した。日々の支援記録をもとに週次の研究会やカンファレンスを開き、うまくいった要因や課題を話し合うことで、個々の気づきがチーム全体の知識へと転化された。この協働的省察は、園の文化そのものとなり、「チームで解決策を共に考える」風土を生み出した。

## 6. 秋以降の取組と家庭との連携

9月は、白板でのスケジュール表の導入で、運動会の練習と普段の生活のイレギュラーさに対応できた。運動会の日、通常とは違う雰囲気、緊張と混乱の様子が見られた場面もあったが、競技によって「○番に走る」と約束しておき、直前にその場に行き、走るなど、加配教員の機転もあり、ほとんどの種目に参加した。

A児は張り紙や、ホワイトボードの字を書き換えることが好きで、気づかないうちに張り紙を変えており、外部への伝達等に不備が生じることがあった。園の職員で相談し、しても良い所といけな所の場所を決めて全員が共通理解をして対応するようになった。

運動会を過ぎたころから、少しずつ年中組になじんでくる様子が見られた。周りの子ども達もA児のペースを大切にするようになった。それに伴い、弁当を年中組で食べる日が増えてきた。食べる場所は、加配教員と一緒に、はじめはピアノのいす、次にテラスで、そして皆と離れた机など変わっていった。そして徐々に子どもと一緒にテーブルで食べるようになった。

10月の秋の遠足の時には、事前に職員が撮影した写真を数日前から見せると、並べ替えたりパラパラめくったりして楽しんでいた。現地では出口から入り、入口から出るなど、A児なりのルールで、園外での経験を楽しむ姿が見られた。

秋は行事が多かったが、白板にスケジュール表を書いたり、朝に一日の流れを必ず伝えたりすることで安心感をもつことができるようにした。また、人と違うことを楽しんでいる時は、その姿を受けとめながら活動に取り組めるようにした。

加配教員がクラスでA児が楽しめるようにと、保育室の一角に遊びのコーナーを設けた。ホワイトボードに道を描き、車を作り、ペープサートのように車ごっこを楽しめるようにした。保育室で過ごす時間が増えて、周りの子どもと一緒に遊ぶ姿が見られるようになった。このボードを2~3人の子どもが消してしまうということがあり、クラスみんなで話し合った。「A児の楽しいことを大切にしよう」「A児はがっかりしている。人の大切にしているものは、大切にしよう」と共通理解をし、消した子どもがA児に謝ると、A児は「いいよ」と言った。みんなが嬉しい気持ちになれた。

また外部の専門家が訪問して、A児がパニックになることがあった。その様子を見て、クラスの子供達も「先生、Aちゃん助けてあげて」「あのおじちゃん、帰ってほしい」ということがあり、子ども達と気持ちがつながっていることを感じた。

3学期になり、年中組で過ごすことが増えた。生活発表会の劇の中で、登場人物の服を自分は「大人用」がよいと大きいものを作り、着て満足していた。クラスの子供達も、そんなA児の様子をありのまま受けとめ、皆と一緒に過ごしている時間を楽しんでいた。

卒園式では、初めて4歳児クラスの名札をつけて、年中組の席で、年長組を送り出した。普段は年長組や、大人のことが大好きだが、この日は年中組として年長児を祝っている様子に職員も子ども達も嬉しく、A児の成長を喜び合った。

この時期、保育者間では「A児の成長と学級の育ち」というテーマで省察的対話が繰り返された。単にA児への支援としてではなく、「誰もが安心できる環境づくり」へと意識が広がり、クラスの子供達たちの安心感や人との関わりへの支援にも活用されていた。A児への理解が、クラス全体の共感的文化を育てる契機となった。

## 7. 事例のまとめ

本事例から得られた知見は次の3点である。1点目は、環境の調整の重要性である。A児が安定し活動に参加できるように、保育者が環境の構成を試みた。2点目は、協働性の意義である。担任・加配教員・母親・園職員が一体となって支援を行うことで、子どもの安心感が保たれた。3点目は、省察による専門性の発達である。担任はA児の行動を通して自らの保育観を問い直し、省察を重ねながら専門性を高めていった。

そして特筆すべきは、A 児への支援がクラス全体の学びにもつながった点である。A 児を理解しようとする中で、子どもたちは思いやりや共感を育んだ。インクルーシブ保育は、特定の子どものための支援ではなく、「みんなで育ち合う文化」を培い形成する実践であることが実証された。

### Ⅲ. 保育者の専門性発達のプロセス分析

本章では、Ⅱ章で示した事例を基に、保育者の専門性がどのようなプロセスを経て発達していったのかを、時系列的かつ構造的に分析する。筆者は、保育の専門性を「子ども理解」「環境の構成力」「省察」「保育者同士の協働性」という4つの側面から構成されると捉える。このサイクルの往還が、保育者の成長を支えていると考え、保育者の成長を「専門性の発達」とし、その過程で生じた認識の転換、実践知の形成、協働関係の深化に焦点を当てる。

#### 1. 初期段階：混乱と模索（4月～5月）

入園当初、クラス全体が落ち着かない状況の中で、担任は、A 児の行動に戸惑う面があり、少しでも年中組で過ごしてほしいという心の焦りがあった。この段階では、保育者の視点は「子どもを変える」ことに向けられており、支援の主体は保育者、客体は子どもという一方向的な関係性が前提となっている。

しかし、遠足に向けての散歩での体験が転機となった。A 児がパニックを起こした際、担任と加配教員は「なぜA 児が不安になったのか」を問い直す対話を行った。この対話の中で、A 児の行動が「見通しのなさへの不安の表出」であるという理解が生まれた。これが、内面理解、子ども理解への出発となり、保育者の専門性発達における第一の臨界点であった。

この段階における保育者の学びは、ショーンの言う「行為の中の省察」が機能し始めた段階といえる。保育者は子どもの姿から実践を見直し、自らの支援の枠組みを問い直し、子ども理解の視点を再構築していった。ここで重要なことは、この経験を「学びの契機」として意味づけ直す省察的態度が形成されたことである。

#### 2. 展開段階：理解の深化と実践知の形成（6月～9月）

遠足の成功体験は、保育者にとって自信になった。視覚的な支援という具体的な環境の調整が、A 児の行動の安定につながったという事実は、保育者に「環境を調整することで子どもが安心する」という確信をもたらした。このことは、その後の実践において系統的な支援の在り方へと深化した。

6月以降、担任はA 児の興味関心を積極的に保育活動に取り入れるようになった。「町ごっこ」、水道への番号付け、ホワイトボードでの道づくりの遊びなど、A 児の特性を「個性」として捉え、それをクラス全体の活動に統合する工夫が重ねられた。この過程で、担任の実践知は「個別支援」から「集団の高まり」へと質的に転換していった。

また、この時期には加配教員との協働関係が深化した。週次の研究会やカンファレンスでは、A 児の記録をもとに多角的な分析が行われ、担任一人では気づかなかった子どもの成長や支援の可能性が可視化された。この協働的省察のプロセスは、個人知を組織知へと転換する重要な役割を果たした。保育者の専門性は個人の中では深まらず、他者との対話を通して多面的な理解へと発展した。

さらに注目すべきは、この段階で担任の保育観そのものが変容した点である。当初は「A 児を含む30人の学級をどう運営するか」という課題設定であったが、次第に「A 児と共にクラスがどう豊かになるか」という肯定的な見方へと転換していった。これは、インクルーシブ保育の本質的理念である「多様性を資源として捉える視点」が、実践を通じて内面化されたことを意味する。

### 3. 深化段階：文化の形成と専門性の統合（10月～3月）

秋以降、保育者の専門性は個別支援の次元を超えて、クラス全体の文化形成へと拡張していった。運動会や生活発表会といった行事を通じて、A児が「集団の一員として認められる経験」を積み重ねることができたのは、担任や加配教員がA児の特性に配慮した役割や参加形態を創造的にデザインしたからである。

特に重要なことは、A児への支援を通じて他児の共感性や思いやりが育まれた点である。ホワイトボードの道を消してしまった子どもたちが自発的に謝り、クラス全体で「人の大切なものを大切にする」という価値を共有した場面は、インクルーシブ保育が単なる配慮を要する子どもへの支援ではなく、集団全体の倫理感や道徳性を促す教育実践であることを示している。

また、外部専門家の訪問時にA児がパニックを起こした際、子どもたちが「Aちゃんを助けてあげて」と訴えた場面も印象的である。子どもたちはA児の苦しさを自分のこととして感じ取り、保育者に助けを求めた。これは、子どもたちの中に「共に生きる感性」が育っていることの証であり、保育者が子ども達と共に築いてきた「包摂的な学級文化」が実を結んだ瞬間といえる。

この段階における保育者の専門性は、「子ども理解」「環境の構成力」「省察」「保育者同士の協働性」の四要素が統合的に機能する実践知として特徴づけられる。担任は、A児の特性を深く理解し、それに応じた環境を創造的に構成し、実践を絶えず振り返り、家庭や同僚と協働して支援を展開するという、専門性の領域を統合的に発揮していた。

### 4. 専門性発達のメカニズム：往還的成長モデル

以上の分析から、保育者の専門性発達は直線的な「段階」ではなく、「理解—実践—省察—協働」が循環的に往還的深化していくスパイラルモデルとして理解できる。

まず、子どもの行動を観察し、その背景を理解しようとする（理解）。次に、その理解に基づいて環境を構成し、具体的な支援を試みる（実践）。その結果を振り返り、うまくいった要因や改善点を分析する（省察）。そして、その知見を他の保育者や家庭と共有し、新たな視点を獲得する（協働）。この循環が繰り返されることで、保育者の実践知は質的に深化していく。

重要なことは、この循環が個人の中だけではなく、園としての組織的な学びとして共有される点である。本事例では、週次の研究会やカンファレンス、記録の共有を通じて、担任の気づきが園全体の知識へと拡張された。これにより、特定の保育者の経験が「個人の知」にとどまらず、「組織の知」として蓄積され、園全体の保育の質の向上に寄与していった。

また、保護者との協働関係も専門性発達を支える重要な要因であった。母親からの情報提供や家庭での取組との連携は、保育者の理解を深め、支援の一貫性を保障した。保育者の専門性は、園内のシステムの中で発達するのではなく、家庭・地域・専門機関との開かれたネットワークの中で育まれる。

## IV. 考察

本事例を通して明らかになったのは、保育者の専門性が実践を通じて生成される「知」であるという点である。A児の支援過程において、担任は子どもの行動を課題として捉えるのではなく、その背景を理解しようとする姿勢に転換した。これは、省察的実践の典型的な姿であり、保育者が「理解すること」を起点に新たな実践知を形成していく過程である。

ドナルド・ショーンが述べるように、専門職は「不確実で複雑な状況」において、即興的に判断を下す必要がある。本事例の担任も、A児の行動の意味や学級の子どもの姿を日々の中で探りながら、「行為の中で考える（reflection-in-action）」を繰り返していた。この省察の循環こそが、保育者の専門性の根幹であり、子どもの姿を媒介として実践

を再構築する知的営みである。

また、A 児の支援においては、環境の調整が極めて大きな役割を果たした。視覚的スケジュールや水道の番号、A 児の遊びのスペースなど、環境側の変化が A 児の行動安定を導いた。これは、子どもの発達を「環境との相互作用」として捉える理論とも共鳴する。すなわち、保育者は、子どもを取り巻く環境を構成することで、子どもの内的発達を促し、学びの契機を支えることができるのである。

このような環境構成的支援は、単なる物理的な配慮にとどまらず、保育者の倫理的姿勢とも深く関わる。A 児が「落ち着ける空間」を保障するという実践は、「すべての子どもが安心して存在できる権利」を守る行為でもある。インクルーシブ保育の実践は、支援の在り方というよりも「子どもの尊厳を基盤とした実践」として位置づけられるべきである。

さらに、チームによる協働的支援の重要性も確認された。担任・加配教員・母親・園職員間で支援方針が共有されたことで、A 児がどの場面でも一貫した対応を受けられるようになった。保育者が孤立せず、支援をチームで担うことが専門性の持続可能性を高める。個々の専門職が互いの知を尊重し合い、共に課題を再構成していく過程に価値が生まれる。

加配教員や園職員との協働によって、担任の省察はより多面的になった。たとえば、A 児の行動記録をもとに複数の視点から分析することで、「担任一人の感覚では見えなかった A 児の成長」が可視化される。これにより、支援が個人から組織的な実践知へと移行し、園全体の学びへと昇華した。協働の文化が保育者集団の中に根づくことで、専門性の質的転換が促進されたといえる。

また、本事例の特徴として、A 児の支援を通じてクラス全体に「共に生きる文化」が形成された点が挙げられる。子どもたちは A 児を理解しようとする中で、他者を思いやる態度や言葉を学び、結果として集団の雰囲気そのものが変化した。A 児の変化のみならず、周囲の子どもたちが「違いに開かれる姿勢」を育んだことである。つまり、インクルーシブ保育は個別支援の延長ではなく、「集団の文化的変容」をもたらす教育的営みである。

この点で、インクルーシブ保育は「教育的包摂」から「文化的包摂」への発展段階に位置づけられる。保育者が特定の子どものニーズに応じて環境を整えるだけでなく、その実践を通してクラスの子どもたちが「共にいることの意味」を学ぶとき、保育は単なる支援を超えて、共生社会の基盤づくりへとつながる。

以上のことから、本稿における保育者の専門性は次の 3 層（4 要素）として整理できると考える。

#### (1) 子ども理解の専門性

子どもの特性や行動の背景を的確に把握する力。観察を通じて子どもの内面に迫り発達や経験、支援の出発点を見極める力である。

#### (2) 環境構成の専門性

子どもが安心して活動できる場を設計する力。具体的な教材・空間・人的環境を調整し、子どもの主体性を支える実践力を指す。

#### (3) 省察と協働の専門性

チームや家庭との対話を通して実践を省察し、改善する力。組織的な学びを生み出し、園全体の質的向上を支える知である。

この 3 層（4 要素）が相互に循環しながら発達していくプロセスこそが、保育者の専門性の発達過程である。理解・環境の構成・省察・協働の各側面は直線的ではなく、日々の実践の中で往還しながら深化する。この循環が成立している園では、個々の保育者の省察が組織的知へと発展し、結果として園全体が「学び続ける専門職集団」として機能する。

したがって、インクルーシブ保育の質を高めるためには、保育者個人の努力に依存するのではなく、協働的省察の仕組みを制度として保障することが必要である。省察は孤独な思索ではなく、他者との対話を通して初めて深まりをもつ。今後の課題として、園内研修や実践研究会を通じて省察を共有化し、専門性を「個人の経験」から「組織の文化」へと転換する取組が求められる。

## V. 今後の課題と展望

今後の課題としては、こうした省察的实践を園全体の文化として定着させることが挙げられる。特に、初任保育者がチーム内で学び合い、支援経験を共有できるような仕組みが必要である。また、外部専門家（心理士・言語聴覚士等）との協働を通じて、保育者の専門的支援力を高めることも求められる。さらに、ICT を活用した保育記録の共有化やオンライン研修の導入など、新しい時代の省察実践の形を探ることも今後の課題として重要である。

インクルーシブ保育は、「特別な支援を要する子ども」だけのためではなく、すべての子どもが他者と共に生きる力を育む教育である。多様な背景をもつ子どもたちが互いの存在を認め合いながら成長していく場をつくることは、共生社会の理念そのものである。保育者の専門性は、その理念を現場で実現する実践的知として社会的に位置づけられるべきである。

保育者の省察とは、子ども一人ひとりの存在を尊重し、自らの実践を問い直す倫理的営みである。共に育ち、共に学ぶ保育を支える保育者の姿勢こそが、共生社会の実現に向けた希望の基盤となる。このように、保育者が多様な子どもや保護者、他職種と関わり協働しながら実践を共に構築していく能力は、共生社会を支える基盤的専門性であるとも言える。本研究が示した知見が、今後の保育実践と研究の架け橋となり、すべての子どもが包摂される社会の実現に寄与することを願う。

## 文献

- こども基本法(2022)
- 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育
- ショーン、ドナルド (2007)「省察歴実践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考」柳沢昌一 三輪建二訳 鳳書房。
- ベネッセ (2025) これからの幼児教育 (春号)
- 秋田喜代美 (2000)「保育者のライフステージと危機」発達 83 p48-52
- UNESCO (1994) サラマンカ宣言
- 障害者の権利に関する条約 (2006)
- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領
- 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領
- 文部科学省(2022) 教育進化のための改革ビジョン