



# HOKKAIDO UNIVERSITY

|                  |                                                                                         |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Title            | インクルーシブな保育に関する研究ノート：2023年2月イタリア北部視察を通して                                                 |
| Author(s)        | 吉川, 和幸                                                                                  |
| Citation         | 子ども発達臨床研究, 21, 49-58                                                                    |
| Issue Date       | 2024-11-30                                                                              |
| DOI              | <a href="https://doi.org/10.14943/rcccd.21.49">https://doi.org/10.14943/rcccd.21.49</a> |
| Doc URL          | <a href="https://hdl.handle.net/2115/93816">https://hdl.handle.net/2115/93816</a>       |
| Type             | departmental bulletin paper                                                             |
| File Information | 008-1882-1707-21.pdf                                                                    |



# インクルーシブな保育に関する研究ノート

ー2023 年 2 月イタリア北部視察を通してー

吉 川 和 幸\*

## Research Notes on Inclusive Early Childhood Education and Care:

Based on the Visit to Northern Italy in February 2023

Kazuyuki YOSHIKAWA

### 【目次】

- I. はじめに
- II. テーマ性のある多様な活動の展開
- III. 子どもの表現を引き出す環境
- IV. 子どもが発見したこと、学びの可視化
- V. 学級の担任教師と「支援教師」の協働
- VI. イタリア北部視察を通して得られた示唆
- VII. 終わりに

### I. はじめに

保育所、認定こども園、幼稚園には、障害のある子ども、医療的ケアを必要とする子ども、外国に繋がりのある子どもなど、様々な支援ニーズをもつ子どもが在籍している。近年では、そのような様々なニーズをもつ子ども個々に対応することに加えて、園の既存の保育そのものを見直し、子どもの多様性に対応する形態に再構築する実践を指して「インクルーシブ保育」もしくは「インクルーシブな保育」<sup>1</sup>という言葉が用いられている。

インクルーシブな保育という言葉自体に、公的な定義はないが、その言葉が指す具体について、例えば、芦澤（2023）は「どの子どもも排除されることなく、一人ひとりの意見がいかされ、多様な子

どもがいるからこそ豊かな環境が生み出され、子どもが相互に影響しながら生きいきと育ち合っていく保育をインクルーシブ保育と呼ぶ」、若月（2022）は「インクルーシブな保育実践とは、多様な子どもたちを園として受け入れ、当事者である障がいのある子どもと、他の子どもとの関係を深め、どの子どもに対しても一人の大切な子どもとして育て、『いろいろな人がいても実践できる保育』『どの子どもにとっても楽しい園生活』『保護者にとっても多様な子どもがいることで保育が楽しくなる実践』を目指すことが必要」と示している。また、吉川（2023a）は「インクルーシブな保育とは、何か特別な技法や教材を用いた保育を行うことではなく、多様な子どもがそこに在るこ

---

\* 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究企画部・総括研究員

とを前提に、一人ひとりが、その子らしさを発揮して、乳幼児期にふさわしい安心した生活を創り出すことを目指す保育である」としている。

歴史的に見れば、保育所、幼稚園など、日本の保育・幼児教育施設では、支援ニーズの有無によって、子どもを分け隔てることはせず、同じ時間、場、活動を共有することを基本に実践が行われてきた(吉川, 2015)。そのため、インクルーシブな保育、もしくは、保育・幼児教育における、インクルージョンという言葉が示すことの意味については、物理的な場の包摂に留まらない多面的な検討が必要であるが、論者に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が自然であるということ、そして、インクルーシブな保育とは、正解が存在する画一的なものではなく、目の前にいる子どもの姿から、既存の保育を見直し、そして、作り変えていく動的な過程を含む実践を指すと言えるだろう。

本稿は、インクルーシブな保育について、イタリア北部の保育・幼児教育施設等の視察内容を踏まえて考察することを目的としている。筆者は、2023年2月中旬から下旬にかけてのおよそ2週間、イタリア北部の保育・幼児教育施設<sup>2</sup>、学校、教育委員会等を訪問する機会に恵まれた。

イタリア北部の保育・幼児教育については、レッジョ・エミリア市<sup>3</sup>の実践が、OECD(2004)により先進的なカリキュラムとして取り上げられている<sup>4</sup>。「子どもは豊かな可能性をもち、強く、力に溢れ、有能であり、大人や他の子どもと繋がった存在である」(Malaguzzi & Gandini, 1993)、レッジョ・エミリア市の保育・幼児教育実践を築いた中心人物であるローリス・マラグッツィが示した社会文化的、肯定的な子ども観は、子どもは大人と比較して未熟な存在であるとする従来の発達観に対抗し、各国の保育・幼児教育実践に大きな影響を与えてきた。日本でも、レッジョ・エミリアの実践を紹介する書籍が複数刊行されたり、保育・幼児教育関連雑誌での特集号が組まれたりしている。更に「レッジョ・インスパイアード」など、その影響を受けた実践が、日本の一部の保育

施設において行われている(中坪, 2018)。

また、イタリアでは、障害の有無や、障害の種類、程度に関わらず、全ての子どもが通常の学校に就学する制度を1970年代に実現している<sup>5</sup>。インクルーシブ教育の形態は、国により異なり(青山, 2022)、その理念や歴史も異なるため、単純な比較は難しい。だが、保育・幼児教育、そしてインクルーシブ教育において、先進的な取り組みを世界に先駆けて進めてきたイタリアの実践から得られる示唆は多いのではないかと考える。

そこで、本稿では、イタリア北部の保育・幼児教育施設等の視察を通して情報収集した内容から、保育における活動の展開、保育環境、子どもの学びの可視化、そして「支援教師」の役割などについて報告することを通して、インクルーシブな保育を実現するための視点を得ることを試みたい。

## II. テーマ性のある多様な活動の展開

フィレンツェ市<sup>6</sup>のセリストーリ幼児学校(Scuola d'Infanzia Serristori)では、3～6歳児混合の異年齢保育を行っている。訪問時、イタリアはカーニバルの時期を控えていたが、子ども達はフィレンツェの紋章であるアイリスの花のイラストの制作を行っていた(図1)。子どもたちはカ



図1 子どもたちが制作したフィレンツェ市の紋章(セリストーリ幼児学校)

ユニバルでは中世の衣装を纏い、行進に参加するとのことであった。

図2、図3に示したのは、ピストイア市<sup>7</sup>の「アレアバンビーニ」(Area Bambini 直訳すると「子どもの場所」)での、子どもたちの作品である。ピストイア市では、保育園、幼児学校以外に、乳児から小学生を対象に、それぞれに領域が異なる教育を提供する施設であるアレアバンビーニを市内に4か所設置している。青、黄、緑、赤の4色に分けられたそれぞれのアレアバンビーニのテーマは、青が「アートと表現活動」、黄が「物語とシアター」、緑が「自然」の探究、赤が「家族」である。赤のアレアバンビーニは、保護者への子育て支援施設としての役割を担っている。

緑のアレアバンビーニは、自然の探究をテーマにした施設であるが、子どもたちは天候に関わらず、野外に出て、そこで発見、採取した自然物を屋内で調べたり、加工したりすることを通して、自然について探求する活動を行っている。

例えば、図2に示した作品には「石の音の蜘蛛の巣」という名称がつけられている。これは子どもたちが、野外で採取した「石」が生み出す音について探求した活動である。石の種類や硬さ、そして、プラスチック容器に入れて振ってみた時の音、石を粉にしたときの音の違いなど、子どもたちは自身が採取した石を加工し、様々な方法で試

し、遊ぶことを通して、自然物の性質について自ら発見し、理解を深めている。

図3は、青のアレアバンビーニで、子どもたちが表現した「薬」である。青のアレアバンビーニも、緑のアレアバンビーニと同様に、経験を通して学び、表現することを重視している。制作の前に、子どもたちは実際に、地域にある小児病院を訪問している。病院で聞いた声や音、その他の経験を、施設に帰った後に、子どもたちは話し合い、絵にしながら、表現したいイメージを深めていく。子どもたちの「薬」には「恥ずかしがりやのための薬」、「お母さんが若くなるための薬」、「大きくなるための薬」などのラベルが貼られ、子ども一人ひとりの願いが豊かに表現されていた。



図3 子どもたちが表現した「薬」  
(青のアレアバンビーニ)

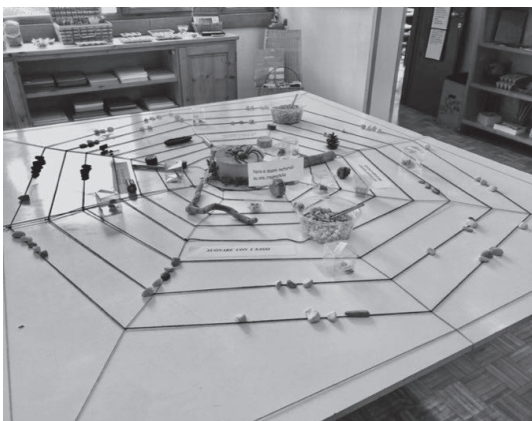


図2 「石の音の蜘蛛の巣」  
(緑のアレアバンビーニ)

### Ⅲ. 子どもの表現を引き出す環境

グアスタッラ市<sup>8</sup>のアイリス保育園(Asilo nido Iride)では、園舎内の様々な場所に、子どもの造形、表現のための素材が置かれていた。素材は、木の枝や木の実、葉、石、貝殻、砂などの自然物や、ガラスや陶器のタイル、ゴムチューブ、いわゆる廃材など様々なものが準備され、子どもの目線の高さに合わせたテーブルに置かれていた(図4)。子どもたちは、テーブルに置かれた素材に自由にアクセスして、様々な造形作品を作り出していた。そして、作り出された作品は、同じく子どもの目線に合わせた棚に置かれ、自由に見て触ることができるよう展示されていた。図5は、粘



図4 自然物の素材が置かれたテーブル  
(アイリス保育園)



図5 子どもたちの造形作品を展示した棚  
(アイリス保育園)

土に落ち葉や木の枝、木の実を自由にレイアウトして作られた作品である。

#### IV. 子どもが発見したこと、学びの可視化

活動を通しての、子どもたちの発見や学びは、作品として展示されるだけでなく、ドキュメンテーション<sup>9</sup>として、子どもや保護者が参照できるよう可視化され、園内の廊下や保育室など、様々な場所の壁面に掲示されていた。

図6は、フィレンツェ市のクローバー0-6センター(Centro zerosei Trifoglio 乳児保育園と幼児学校が併設した一貫型保育施設)の廊下の、子どもの目線の高さに掲示されていたドキュメンテーションである。ドキュメンテーションには「種



図6 園内に掲示されていたドキュメンテーション  
(クローバー0-6センター)

から木」というタイトルが付けられ、パラシュートの上で子どもたちは自己紹介をした後、種が木になるまでの物語を身体で表現する姿現する姿と、幼児学校の庭でハーブの種を植える姿が、文章と写真で描かれている。そして、文章と写真の周りには木の枝や木の実などで作られたオブジェが飾られている。

図7は、ピストイア市の魔法使いの湖保育園(Asilo Nido Lago Mago)の、保育室の壁面に掲示されていた、乳児と教師のやりとりを描いたドキュメンテーションである。先ほどまで自分の目の前でかかわっていた教師が外に出て、不意に窓越しに自分の目の前に現れた姿を発見し、乳児が思わず手を差し伸べる姿が、写真により時間軸で



図7 園内に掲示されていたドキュメンテーション  
(魔法使いの湖保育園)



示されている。そして「毎日私には新しい発見がある」という短い言葉が添えられている。

## V. 学級の担任教師と「支援教師」の協働

イタリアでは、障害のある子どもが学校に在籍する場合、地域保健機構（AUSL; Azienda unita sanitaria locale）の判定により、学級担任とは別に「支援教師」（Insegnante di sostegno）が学級に配置される制度が整備されている<sup>10</sup>。

日本でも、障害のある子どもなどに対する個別の支援の充実を目的として、定数を超えて教師等を配置する制度（加配）<sup>11</sup>があり、加配された教師等が、対象の子どもと物理的に近い距離で、あるいは傍に付いて、個別の声掛けや身体援助を行う姿を見ることが多い。それは、障害のある子どもが学級活動に参加できるよう、対象の子どもに即した個別の支援を手厚く行うことが、加配された教師等の役割であると、日本では理解されているからだと思われる。

一方、イタリアの支援教師は、日本の加配のように担当する障害のある子どもに専従して付くのではなく、担任の一人として、学級全体に対して責任を有している（大内，2022）。今回の視察を通して、支援教師は具体的にどのような役割を担っているのか、複数の訪問先施設で質問をしたが、どの回答も、支援教師の役割は「障害のある生徒が在籍しているクラスの授業が、円滑に進むようサポートするのであって、障害のある子どもに個別に付くのではない」という点で一致していた。

また「支援教師は、障害のある子どもにマンツーマンで付くことはない。教師が特定の子どもにマンツーマンで付くと、その子どもが皆とは異なる存在であることを際立たせるからだ」、「学級のカリキュラムが、障害のある生徒にとって難しい場合は、その生徒が例えば、音楽が好きな場合には、そうした活動を取り入れる、その生徒の強みや良さを考え、それを引き出すような活動を行うようにしている」、「もし、学級集団の活動とは別の異なる活動を行う場合も、支援教師とその子どものマンツーマンの活動にはしない、定型発

達の子どもの数人入れて活動を行うようにしている」、このような説明<sup>12</sup>からは、障害のある子どもと定型発達の子どもの関係性を、教師が考慮していること、また、障害のある子どもが自己を発揮できる活動を学級全体の活動の中で検討していること、そして、障害のある子どもを一人にせず、子どもたちの繋がりの中で教育しようとしている教師の姿勢が窺えた。

## VI. イタリア北部視察を通して得られた示唆

ここまで、イタリア北部の保育・幼児教育施設等で筆者が視察した内容について「テーマ性のある多様な活動の展開」、「子どもの表現を引き出す環境」、「子どもが発見したこと、学びの可視化」、「学級の担任教師と『支援教師』の協働」の4点に着目して述べた。多様な背景をもつ子ども一人ひとりが自己発揮できるインクルーシブな保育が、どのような要素により支えられ、実践されているのか、視察を通して示唆されたことを図8に示した。

### 1) 「テーマ性のある多様な活動の展開」に関して

テーマ性のある活動においては、子どもたちは共通のテーマ、もしくは目指す到達点を共有しつつも、一日では全てが完結しない時間軸の中で、一人ひとりが多様な役割をもち、活動を展開していくこととなる。

例えば、図1で示したセリストーリ幼児学校の場合は、フィレンツェ市のカーニバルに参加するという到達点に向かって、何を準備したら良いのか、そして誰が何をするのか、子ども同士での対話を通して、もしくは、子どもたちと教師の対話を通して、一日では完結しない時間軸の中で活動が展開している。

このような過程を通して、子ども一人ひとりが、自分のできること、やりたいことを役割として担うとともに、一人ひとりの活動の結果が「幼児学校の皆でカーニバルに参加する」という共通のテーマの実現に繋がっている。到達点は、学校、学

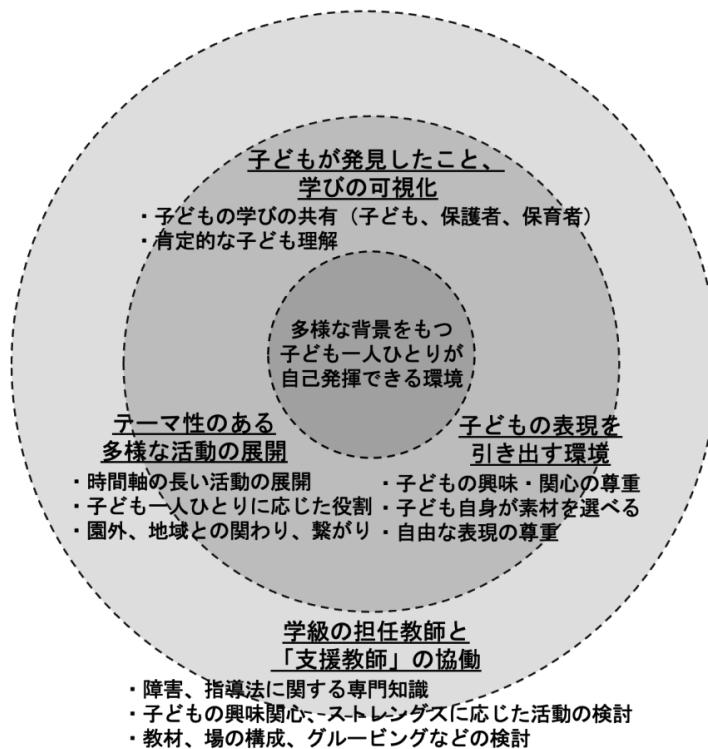


図8 視察を通して示唆されたインクルーシブな保育を支える要素

級単位での実現を目指しつつも、テーマを実現するための個々の活動に関しては、子ども一人ひとりの興味・関心、今できることに応じて、それぞれに役割を担えるよう配慮され展開される。このような活動を経ることにより、子どもたちは、集団での個々の役割は多様であること、そして、それぞれの興味・関心、得意なことを発揮し、時に自分以外の子どもの良さに接しながら、様々な背景をもつ子どもが共に過ごすことの価値に接していくものと思われる。

また、テーマ性のある活動は、施設内だけに留まらず、施設の外の地域の人、文化との繋がりを編む中で展開される。「自然や外部の環境に開かれ、町と一体となった開放的な空間を作る」（星，2023）ことは、障害の有無に関わらず、全ての子どもを地域で育てていくという視点を醸成するとともに、子どもが、自らの生活する街、地域での

経験を拓げていく上で重要な取組であると思われる。

## 2) 「子どもの表現を引き出す環境」に関して

図4、図5に示したアイリス保育園のみならず、今回、視察した多くの保育・幼児教育施設では、子どもの目線に合わせた高さに、自然物や廃材など、子どもが造形を行うための素材が整理して置かれており、子どもはそれらの素材に自由にアクセスできるよう整備されていた。また、一部の子どもが独占して、他の子どもが我慢するような状況にならないよう、素材の種類、数も豊富に準備されていた。

アイリス保育園を視察した際、教師は「保育園は子どもの権利を実現できる場であり、子どもは市民としての権利を持っている。私たちは子どもの声を聴き、環境を整える」と語っていた。子ど

もの声を「聴く」ということに関して、レッジョ・エミリア市の保育・幼児教育実践の中心的指導者であるカルラ・リナルディ(2019)は、「傾聴の教育学」(Pedagogy of Listening)という言葉を用いている。リナルディの言う「傾聴」とは、聴き入る側が、聴き入られる側一人ひとりを固有の主体的存在として捉え、その相違を受け容れるとともに、言葉のみならず、聴き入る側が、すべての感覚を研ぎ澄ませて、聴き入られる側の発するメッセージに意味内容と価値を与えることである(リナルディ, 2019)。

あらかじめ教師から提示された素材や方法で造形を行うこと、すなわち、教師の声や思いが前に出ること、子どもの画一的な造形を導くのではなく、子ども自身が表現の素材を自分自身で選取り、作りたいものを造形できる環境を整えること。そして、子どもの様々な興味・関心に応えられるよう、素材が十分に準備され、子どもの目線の高さ、そして手の届く場所に置かれていること。このことは、子どもの声、あるいは声として表れない、子どもの興味・関心、思いが聴き入られること自体が子どもの権利であり、権利としての子どもの声、思いに対する教師の傾聴の姿勢が、多様な表現が尊重される実践、環境整備として表れていることを示しているのではない<sup>13</sup>。子どもが創り出した様々な造形作品が、子どもの目線の高さに展示されていることも、子ども一人ひとりの声や思い、感じた美しさ、面白さ、そして違いを教師のみならず、子ども同士、また保護者とも分かち合うことに価値を置いた実践なのではないかと思われる。

### 3) 「子どもが発見したこと、学びの可視化」に関して

今回、視察した保育・幼児教育施設の多くでは、施設内の壁面にドキュメンテーションを掲示していた。日本の保育・幼児教育施設では、子どもの姿を捉えた写真付きのドキュメンテーションを作成し、紙媒体やスマートフォンのアプリを通して、家庭と共有する施設が増えてきているが、

壁面にドキュメンテーションを掲示している施設は多くないと思われる。

施設内の環境構成として、ドキュメンテーションを掲示することは、子どもの姿に対する教師の捉えを言語化、可視化することに留まらず、教師の思い、願いを、施設に在籍する全ての子どもや保護者に伝える媒体として機能する。

魔法使いの湖保育園の教師は、視察の際、ドキュメンテーションとして発信する内容について「プロセスを大事にしており、結果ではない」と話していた。結果としての活動や作品の出来栄ではなく、活動に携わる子どもの姿から読み取れることを肯定的に捉え、価値付け、そしてドキュメンテーションとして壁面に掲示すること、このことにより、子どもの多様な姿に価値を置く、そして違いに価値を見出す空気、文化が、保育施設の中に醸成していくのではないかと思われる。

### 4) 「支援教師」との協働に関して

先述したが、イタリアの支援教師は、学級に在籍する障害のある子どもの直接的な支援に専従する存在ではなく、学級担任の一人として位置付けられている。

具体的には「支援教師は、障害児教育の専門家であり、障害についての専門知識、専門知識に基づいた教育方法を担任の教員よりも知っている。教育実践をクラスやグループで作っていくときに、障害をもつ子どもの個別教育計画を、その子どもの興味関心はもちろん、周りの子どもの興味関心、その時の子どもたちのアチーブメント(能力)、子ども同士の関係や繋がり、かかわり方などを考慮して、教員間で話し合い、実践を作っていくことが支援教師の役割である」、「必要であれば専門的知識に基づいて教材選び、教材研究、場の構成の仕方、グルーピングなどについての助言をし、教員同士の対話を通して実践を構築していく」<sup>14</sup>。支援教師は障害に関する専門性を有するとともに、障害のある子どもが在籍している学級での活動を、担任と協働し構想、実践するための専門性を有した存在であるといえよう。



## VII. 終わりに

視察の初期は、保育・幼児教育施設で用いられている色彩の鮮やかさや、子どもたちの表現を展示する際の教師の美的感覚、そして「美しいものが子どもを育てる」という教師の言葉が強く印象に残った。しかしながら、様々な施設を訪問し、教師の言葉を聴くことを通して感じたことは、子どもの表現に関する教師の大きな寛容さ、そして、その背景にある、学級の担任教師と支援教師の協働に象徴されるような支援の緻密さであった。目にみえる寛容さと、その背景にある目に見えない連携の緻密さの両立、このことがイタリアのインクルーシブな保育を成り立たせているのではないかと思われた。

本稿は、イタリア北部の一部の保育・幼児教育施設等における短時間での視察、聞き取りの内容を元に考察した内容である。そのため本稿の内容は限定的であることに留意する必要がある。今後も引き続き情報収集を行っていきたい。

## 注

- 1 論者によって「インクルーシブ保育」を用いる場合もあれば「インクルーシブな保育」を用いる場合もある。若月(2022)は「インクルーシブ保育」という表現は、従来の保育・幼児教育の方法論とは別に、障害のある子どもに対する特別な保育があるかのような誤解を生じさせる可能性を指摘している。筆者は二つの言葉が指し示すことに、本質的な違いはないと考えるが、本稿では、従来の保育・幼児教育の枠組みの中に、インクルーシブな実践の軸、もしくは指向性があることを明確にするために「インクルーシブな保育」という表現を用いている。
- 2 イタリアの保育・幼児教育施設は制度上、0～2歳を対象とした保育園(Asilo nidoまたはNido dell'infanzia)と、3～6歳を対象とした幼児学校(Scuola maternaまたはScuola dell'infanzia)に分かれている。近年では0歳～6歳までの一貫した教育システム

の構築が進められており、2017年4月13日政令第65号に基づき、0歳から6歳までを統合した教育指針“ZEROSEI”が示されている(Ministero dell'Istruzione, 2017)。

- 3 レッジョ・エミリア市は、エミリア・ロマーニャ州にある人口およそ17万人(2022年)の基礎自治体である。
- 4 OECD(2004)では、レッジョ・エミリアの他、経験による教育(Experiential Education; ベルギー)、テ・ファークリキ(ニュージーランド; Te Whariki)、ハイスコープカリキュラム(The High/Scope® Curriculum; アメリカ)、スウェーデンカリキュラム(The Swedish curriculum)、計5つのカリキュラムがレビューされている。
- 5 イタリアでは、1977年8月4日法律第517号で、障害の種類や程度に関わらず、全ての子どもが通常の小学校、中学校に在籍することを保障している。また、1992年2月5日法律第104号では、大学を含む全ての教育段階でのインクルージョンを定めている。なお、2021～2022年にかけての幼児学校における障害のある子どもの在籍率は2.5%である(Istituto Nazionale di Statistica, 2022)。現在の日本のインクルーシブ教育システムでは、障害のある子どもと、障害のない子どもが共に学ぶことを追求すると共に、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校の4つの学びの場の充実と柔軟な場の変更により、子どもの教育的ニーズに的確に応えうることが重要であるとしている(中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012)。従来の教育制度の仕組みや専門性を維持しながら、インクルーシブ教育システムの構築を進めることに対して、イタリアのように、障害の有無に関わらず、ほぼ全ての子どもが通常の学校への就学を実現している状況を“フルインクルーシブ教育”と言うことがある。
- 6 フィレンツェ市はトスカーナ州の州都であ

り、人口およそ 37 万人（2022 年）の基礎自治体である。

- 7 ピストイア市はトスカーナ州にある人口およそ 9 万人（2022 年）の基礎自治体である。
- 8 グアスタッラ市は、エミリア・ロマーニャ州にある、人口およそ 1 万 5 千人（2022 年）の基礎自治体である。
- 9 ドキュメンテーション (Documetazione) とは、レッジョ・エミリア市の幼児教育実践で取り組まれてきた、子どもの学びを物語るための方法であり、文字だけではなく、写真や映像、音声、描画、造形物など多様な手法によって表現される（森，2018）。
- 10 2021～2022 年のイタリアの学校全体での支援教師の数はおよそ 20 万 7000 人、障害のある子どもの数は 31 万 6000 人強（全体の 3.8%）で、支援教師一人あたりの障害のある子どもの数は 1.5 人である（Istituto Nazionale di Statistica, 2022）。また、障害の重い子どもが在籍している場合には、支援教師とは別に「教育士」（educatore）という子どもの生活面での支援を行う職員が配置される。
- 11 自治体により名称が異なるが、保育・幼児教育施設では、障害児保育事業、私立幼稚園特別支援教育事業費補助などが該当する（吉川，2021）。国立特別支援教育総合研究所が、2021 年に全国の保育所、認定こども園、幼稚園を対象に行った調査では、調査に回答した 794 箇所の保育施設のうち、およそ 8 割の施設で上記の制度を含め、障害のある子どもへの支援を行う特別な人員配置を行っていることが示されている（吉川，2023b）。
- 12 フィレンツェ市のペスタロッツィ学校（Scuola-Città Pestalozzi）を視察した際の、教師の語りである。
- 13 今回の視察で、レッジョ・エミリア市のローリス・マラグッツィ国際センターを訪問した際のレクチャーの中で「子どもの権利を尊重するために教師に求められることは、好奇心、柔軟性、開放性であり、教師は、子どもを驚

かせる存在であってほしい」という語りがあった。

- 14 Maurizio Parente 氏（イノチェンティ研究所）に、2024 年 3 月に実施したインタビューでの語りである。インタビューは、事前に筆者が質問事項を検討した上で、塩崎美穂氏（東洋英和女学院大学）が実施した。

## 文 献

- 青山新吾（2022）日本型インクルーシブ教育の構築に向けて－動向と課題－. ノートルダム清心女子大学紀要. 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 47（1）, 1-14.
- 芦澤清音（2023）はじめに. 芦澤清音・浜谷直人・五十嵐元子・林恵・三山岳・飯野雄大・山本理恵（著）すべての子どもの権利を保障するインクルーシブ保育へ、ひとなる書房, pp. 2-3.
- 星三和子（2023）イタリア・ピストイアの乳幼児教育. 子どもからはじまるホリスティックな育ちと学び. 明石書店.
- Istituto Nazionale di Statistica（2022）L' Inclusion Scolastica Degli Alunni Con Disabilità. <https://www.istat.it/it/files//2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>（2024 年 1 月 8 日閲覧）
- Malaguzzi, L. & Gandini, L. (1993) For an Education Based on Relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Ministero dell' Istruzione（2017）Linee Pedagogiche Per Il Sistema Integrato “ZEROSE I”. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>（2024 年 1 月 5 日閲覧）
- 森眞理（2018）ドキュメンテーション－レッジョ・エミリアとの対話. 発達, 156, 20-26.
- 中坪史典（2018）レッジョ・エミリアの視点から読み解く日本の幼児教育－子どもの主体性と保育者のかかわりに着目して－. 広島大学大学

院教育学研究科紀要 第三部, 67, 9-16.

OECD (2004) Five Curriculum Outlines: Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. <https://www.oecd.org/education/school/31672150.pdf> (2024年1月5日閲覧)

大内進 (2022) イタリアにおけるインクルーシブ教育に学ぶ. アントネッロ・ムーラ (著)・大内進 (監修)・大内紀彦 (訳) イタリアの古インクルーシブ教育 障害児の学校を無くした教育の歴史・課題・理念, 明石書店, pp. 19-44.

カルラ・リナルディ (2019) レッジョ・エミリアと対話しながら; 知の紡ぎ手たちの町と学校. (里見実, 訳) ミネルヴァ書房. (Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia. Routledge.)

中央教育審議会初等中等教育分科会 (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構築のための特別支援教育の推進 (報告). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2024年1月6日閲覧)

若月芳浩 (2022) 「インクルーシブな保育」導入のススメ 多様な子どもたちを受け入れるための心得. 中央法規出版.

吉川和幸 (2023a) 障害のある子どもに対するキリスト教保育における子ども理解 ―キリスト教保育実践園でのインタビューを通しての考察―. 子ども発達臨床研究, 18, 15-23.

吉川和幸 (2023b) 令和三年度 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. 季刊特別支援教育, 89, 52-55.

吉川和幸 (2021) 加配. 中坪史典・山下文一・松井剛太・伊藤嘉余子・立花直樹 (編) 保育・幼児教育・子ども家庭福祉辞典, ミネルヴァ書房, p. 213.

吉川和幸 (2015) 我が国の幼稚園における障害児保育の歴史的変遷と現在の課題. 北海道大学大学院教育学研究紀要, 123, 155-173.

## 謝 辞

イタリア北部視察にあたっては、イノチェンティ研究所のAldo Fortunati氏、Maurizio Parente氏を始め、保育施設、学校、研究施設の方々から多くのご協力とご示唆をいただきました。また、小泉真樹氏、緒方牧子氏には、現地視察のコーディネート並びに通訳に多くのご協力をいただきました。ここに記して心より感謝申し上げます。

## 付 記

本稿の執筆にあたり、JSPS 科研費 21H00846、及び JSPS 科研費 22K02456 の助成を受けた。