

障害児の統合保育に対する保育士の意識

田川元康

(児童学科教授)

本谷望

(大学院家政学研究科)

津村幸子

(大津市公立幼稚園教諭)

I. 研究の目的

先の研究で筆者らは障害児の統合教育に対する保育系女子大学生の意識を分析し(田川元康・本谷 望, 2004; 2005), 教師群に対して行った研究(田川元康・江田裕介他, 2000)と同様に, 設定した「健常児への影響」「障害児への影響」「教師への影響」のいずれの領域においても, 好意的な意識を示す項目と否定的な反応の項目が明確に分離されて因子を構成するという結果が得られた。

先の調査で対象となった人々は, 将来幼児期の保育や教育の仕事に就くことを希望し, 受講している授業には「統合保育」に関する内容を含む, 障害児の保育について学習している女子大学生である。今回は「統合保育」をテーマに, 実際に保育の実践に当たっている保育士の人たちにも調査をして, この課題に対する態度の構造をさらに検討したいと考えた。

「統合保育」には, 少なくとも次の4つの点が期待される。その1は, 早期発見の受け皿となることである。早期あるいは超早期での健康診査が行われて, 障害の早期発見の体制や技術がようやく充実してきた。問題は, こうして早期もしくは超早期に発見された障害を, どのように療育や養育・保育につないでいくかという点である。遺憾ながらまだまだ, 障害の改善のためには最も重要な, 乳幼児や幼児初期の障害児やその家族に対する支援の体制が不十分である。早期教育を地域の療育システムの一貫として充実発展させることによって, それ以前の早

期もしくは超早期対応の充実を促進する起爆剤になることが期待される。

その2は, 就学後の教育の充実の引き金となることである。保育所や幼稚園での統合保育は, 就学後の教育のレベルアップをもたらすことになる。その充実は当然のように障害児の親の意識の向上や障害の改善への期待を高めるはずである。そして, 意識や養育の技能の向上した保護者の, わが子に対する教育指導への期待が, 学校教育における障害児指導への厳しく細やかな評価となり, おのずから就学後の教育指導レベルの向上につながっている。

その3は, 障害児をとりまく健常児の理解を深めることである。思いやりの心は, 直接的な人との交わりの中で育つものである。とりわけ偏見や差別意識の薄い幼児期に, 障害児とのふれあいを通して, あるいは保育者が好ましいモデルとなって, 弱者への思いやりや向社会的な心情を育てることが望まれる。その結果は, 障害を持つ人々や社会的に弱い立場にある人々への, 深い理解と支援のための行動力を持った成人を育てることになる。

その4は, 重度障害の成人が減少することである。幼児期に障害の改善がみられ, 社会参加のための諸技能の向上がはかられたなら, それは障害の軽度化は言うに及ばず, 重度の障害を持つ人々の社会参加の質を高め内容を豊かにする。これは何よりも重要なことであり, 早期教育を通して可能な限りその努力を重ねるべきである。

このように, 障害児の早期教育の目的は, 子どもたちの基本的な生活能力を高め, 幼児期に

おける生活の質的な充実をはかるべく、定型発達の子どもたちと共に地域社会に参加する力を向上させることである。そこで、この調査では、近年多くの保育所で統合保育が行われている中で、統合保育に対して、①保育士はどのような意識を持って実践に当たっているか、また、②保育士と保育系女子大生の意識を比較検討することで、保育士養成の上によりよい方法を構築する知見を得たいと考えた。

II. 研究の内容

1. 調査対象と期日

(1)保育士群

H市の保育園11園（公立保育所7園、私立保育園4園）、Y市の私立保育園1園、計12園に勤務する保育士に対し、質問紙による調査への回答を依頼した。

質問紙の配布・回収の期間は2004年8月から10月の間であった。

(2)女子大生群

K女子大学の児童学科学生のうち保育士資格の取得を希望している者に、授業中、記入を求めその場で回収した。調査は2004年9月に行なった。

2. 調査内容

調査票に設定したのは、次の項目である。

2-1 フェイスシート

保育士群については、次の項目への回答を求めた。

①勤務年数

②統合保育の経験

③（上の項目で経験があると回答した保育士に）障害児がどのような障害を持っていたかを尋ねた。

④自由記述の欄を設け、統合保育に関する意見の記述を求めた。回答はすべて無記名での記入とした。

2-2 統合保育への意識・態度についての質問項目

先の統合教育に関する研究（田川、2000）で作成した質問項目を、統合保育用に改変し使用した。先行研究で用いた項目の内容は、安藤隆

男・平山 諭（1987）および関根臼衛（1992）の研究を参考に、独自に作成した42項目であった。

すなわち、統合保育によってクラスの中では(1)健常児にどのような影響が生じると思うか、(2)障害児にどのような影響が生じると思うか、(3)保育を行う保育士自身にどのような意識の変化が生じると思うかを尋ねている。

(1)(2)(3)の3領域ともに14項目で構成されていて、それぞれはpositive反応およびnegative反応、各7項目に構造化されている。具体的な内容は結果の項で示すが、先の研究では、各領域とも3因子構成であることが確認されている。各項目ともに「そう思う」「少しそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5件法で回答を求め、positive反応の項目には5点、4点、3点、2点、1点を配点して得点化し、negative反応の項目には1点、2点、3点、4点、5点を配点して逆転させている。したがって、得点の高いほど統合教育による影響を積極的・好意的に捉え、逆に、得点の低いほどその影響を消極的・否定的に捉えていることができる。

3. 分析の手続き

(1)フェイスシートの結果を集計する。

(2)統合保育への意識・態度に対する各質問の得点をもとに因子分析を実施して、統合保育に対する意識の構造を検討する。

III. 調査の結果

1. 対象者の属性

依頼をした12園すべてから回答があった。回収総数は145（保育所138、通園施設7）、回収率100%であったが、完全な回答のなかった31名を除いたため、有効回答数は114、有効回答率は78.6%であった。また、保育系女子大学生群は102名で、回収率・有効回答率は共に100%であった。

①保育士の勤務年数

2年目が9名と最も多く、続いて1年・3

年・4年・6年目が8名、最も長い勤務年数は36年、平均勤務年数は、12.2年であった。

②統合保育の経験

統合保育の経験「あり」82名(72.6%)、「なし」31名(27.4%)、「無記入」1名であった。

③対象児の障害

統合保育の経験がある保育士に、該当児がどのような障害をもっていたか、について尋ねた(複数回答可)。

その結果は、

「自閉症(高機能自閉症、自閉症傾向と書かれたものも含む)」52名

「知的障害」18名(内「ダウン症」11名)

「肢体不自由」13名

その他、脳性まひや多動という回答もあった。

調査対象の保育士の勤務年数は、5年以下が37人と最も多かったが、20年以上の、いわゆるベテランの保育士が29人とかなり多かった。

調査対象の保育士のうち、7割以上が統合保育の経験があるという結果がみられた。また、ほぼすべての保育所で統合保育を行なっているか、過去に行なったことがあるという回答があった。中には、入園時にはその子に障害があることに気づかず、「入園後障害に気づいた」という例もあった。

2. 統合保育への意識の因子分析

保育士群114名、保育系女子大学生群102名、計216名に対して、統合保育がクラスの(1)健常児(2)障害児(3)教師それぞれにどう影響するかを尋ねた3領域各14項目の得点をもとに、項目間の相互相関行列を作成し主成分分析を行った。因子数は(1)(2)(3)の3領域とも、先行研究を参考に、また先行研究との比較検討を考慮して3因子による分析を行った。バリマックス回転を実施したところ、3領域それぞれに表1・表6・表10に示すような因子行列を得た。

(1)健常児への影響に関する項目

第I因子(以下、N I因子)は、「障害児への理解を深める」「いたわりや思いやりの心が育つ」「社会性が育つ」などの項目に負荷があり、好意的な反応を示す7項目すべてがこの因子に所属した(表2)。この因子は障害児とともに育つこ

表1 健常児への影響に関する項目の因子分析

No.	N I	N II	N III	共通性
5	0.661	0.113	-0.002	0.450
1	0.617	0.034	0.251	0.445
2	0.611	0.199	0.122	0.427
14	0.576	0.035	-0.173	0.363
13	0.554	0.002	0.044	0.309
8	0.443	-0.009	-0.100	0.206
3	0.373	0.229	0.267	0.263
9	0.255	0.567	0.109	0.399
6	0.203	0.578	-0.004	0.375
11	0.040	0.644	0.273	0.491
12	-0.056	0.477	0.478	0.459
7	0.050	0.174	0.722	0.554
4	-0.004	0.141	0.726	0.546
10	-0.053	0.334	0.077	0.120
寄与	2.282	1.567	1.560	5.409

表2 N I因子『人格の成長』の項目

No.	内 容
5	健常児の社会性が育つ。
1	いたわりの心や、思いやりの心が育つ。
2	障害児への理解を深める。
14	障害児の頑張る姿を見て「自分も頑張ろう」という前向きな姿勢を持つようになる。
13	障害児がひとつの課題を達成した時、その喜びを共有できる。
8	集団としてのまとまりができる。
3	障害児に対して違和感を持たずに接することができるようになる。

表3 N II因子『不利益の受容』の項目

No.	内 容
▼9	健常児の生活習慣が崩れる。
▼6	保育の流れが妨げられて、集中できなくなる。
▼11	保育士の手が障害児に取られるために、心の不安定な状態になる。
▼12	障害児に許される行動や発言が、健常児には許されないことで、不公平感をもつ。

▼ 得点の逆転項目

表4 N III因子『加害の助長』の項目

No.	内 容
▼7	障害のある子どもをからかったり、まねをしたりして危険な行動をとる。
▼4	障害児をいじめることがある。

▼ 得点の逆転項目

表5 どの因子にも所属しない項目

No.	内 容
▼10	障害児の世話をやきすぎる。

▼ 得点の逆転項目

とによって、健常児の精神面にどのような利得をもたらすかを示すものと考えられる。したがって先行研究と同様に、この因子を『人格の成長』の因子とした。

第Ⅱ因子（以下、NⅡ因子）は、「保育士の手が、障害児に取られるために心の不安定な状態になる」「障害児の世話をやきすぎる」「保育の流れを妨げられて集中できない」など、否定的な反応を表す項目のうち、健常児の不利益につながる項目に負荷があった。これを、『不利益の受容』の因子とした（表3）。

第Ⅲ因子（以下、NⅢ因子）は、「障害児をいじめることがある」「障害児をからかったり、真似をしたりする」「不公平感をもつ」の3項目に高い負荷があった。いずれも障害児への加害の要素である。これを、『加害の助長』の因子と命名した（表4）。

本研究の結果を、先の『統合教育に対する教師の意識』（田川ら、2000）の研究と比較すると、NⅡ因子に存在した「12. 健常児は、障害児に許される行動や発言が許されないことで不公平感を持つ」の項目が、NⅢ因子にも同等の数値で所属していた。また、0.35を基準になると、「10. 障害児の世話をやきすぎる」がどの因子にも所属しなかった。

(2)障害児への影響に関する項目

統合保育を受けている障害児自身への影響を尋ねた14項目の得点結果をもとに、(1)と同じ手続きで分析したところ、表6のような因子行列を得た。

第Ⅰ因子（以下、DⅠ因子）は、「豊かな刺激を受け発達が促進される」「生活経験が広がる」「交友関係が広がる」などの項目に0.35以上の負荷があり、好意的な反応を示す7項目すべてが集まった。この因子は、障害児への総合的な利益を表すものと考えられる。これを、『経験の拡大』の因子と命名した（表7）。

第Ⅱ因子（以下、DⅡ因子）は、「適切な援助がなされないために、取り残されることが多い」「仲間はずれにされて不信感がでてくる」「ついていけなくて疲労してしまう」などの項目に負荷があった。いずれも障害児がクラスの

表6 障害児への影響に関する項目の因子分析

No.	D I	D II	D III	共通性
15	0.638	0.112	0.210	0.464
19	0.610	0.060	0.101	0.386
24	0.608	0.085	-0.081	0.384
16	0.598	-0.026	0.264	0.427
26	0.578	0.145	0.076	0.361
23	0.558	0.205	0.027	0.354
28	0.529	0.148	0.041	0.304
25	0.354	0.441	0.226	0.370
18	0.149	0.747	0.192	0.617
17	0.130	0.669	0.282	0.544
27	0.131	0.561	0.130	0.349
20	-0.035	0.323	0.387	0.255
22	0.168	0.294	0.622	0.502
21	0.159	0.226	0.700	0.566
寄与	2.668	1.866	1.350	5.884

表7 D I因子『経験の拡大』の項目

No.	内 容
15	豊かな刺激を受け、発達が促進される。
19	障害児の生活経験が広がる。
24	保育所での生活の流れに沿って、規則正しい行動がとれるようになる。
16	障害児の交友関係が広がる。
26	「遊び」についてなどの意欲がわいてくる。
23	毎日の生活が楽しくなってくる。
28	生活習慣の自立が促進される。

表8 D II因子『非適応性の発生』の項目

No.	内 容
▼25	安定した生活の場がなくなる。
▼18	仲間はずれにされ、不信感がでてくる。
▼17	適切な援助がなされないために、取り残されることが多い。
▼27	ついていけなくて疲労してしまう。
	▼ 得点の逆転項目

表9 D III因子『依存性の発生』の項目

No.	内 容
▼20	強制されたり叱られたりして、かんしゃくを起こしてしまう。
▼22	過保護にされて、自立が遅れる。
▼21	甘えや依頼心が多くなる。
	▼ 得点の逆転項目

保育集団にうまく適応できないという懸念を示していた。そこでこれを『非適応性の発生』の因子とした(表8)。

第Ⅲ因子(以下、DⅢ因子)は、「甘えや依存心が多くなる」「過保護にされて自立が遅れる」「強制されたり叱られたりして、かんしゃくをおこしてしまう」の3項目に負荷があった。そこでこれを『依存性の発生』とした(表9)。

先行研究(田川ら, 2000)と比較すると、DⅡ因子に存在した「20. 障害児は、強制されたり叱られたりして、かんしゃくをおこしてしまう」がDⅢ因子へ移動したこと、「25. 安定した生活の場がなくなる」の項目が、第Ⅰ因子にも0.35で負荷していた。

(3)保育士への影響に関する項目

統合保育を行うことで、保育士にはどのような影響があるかを尋ねた。14項目の得点をもとに(1)(2)と同じ手続きで因子分析を行い、表10に示す因子行列を得た。

第Ⅰ因子(以下、TⅠ因子)には、「障害児の思いもよらない行動や事態への対処がわからないので不安」「障害をもつ子どもに手をとられ健常児の保育が十分にできない」「障害児の保育所での記録や関係者との連絡に時間をとられ、仕事を残すことが多い」などに高い負荷があり、否定的な反応を示す7項目すべてが所属した。疲労感の増加の懸念や、余分な仕事を抱えることへの不安などを示す項目で、したがって、これを『過剰な負担』の因子とした(表11)。

第Ⅱ因子(以下、TⅡ因子)は、「保育士の集団が育つ」「子どもの力に感動し、やりがいを感じる」などに負荷があった。保育士としての仕事の達成感や充実感など積極的な反応の項目であり、そこで、『仕事のやりがい』の因子とした(表12)。

第Ⅲ因子(以下、TⅢ因子)は「障害児に対する理解関心が深まる」「障害児保育について勉強することができる」の2項目に負荷があった。障害児保育に対する理解に関するものと考えられる。そこでこれを、『理解と学習』の因子とした(表13)。

本研究でも、先行研究(田川ら, 2000)と3

表10 保育士への影響に関する項目の因子分析

No.	T I	T II	T III	共通性
41	0.705	-0.231	-0.030	0.551
36	0.672	0.002	0.087	0.460
31	0.609	-0.017	-0.083	0.378
39	0.592	0.024	-0.102	0.362
35	0.580	-0.067	0.049	0.343
40	0.549	-0.031	0.005	0.302
32	0.509	0.105	0.023	0.270
33	-0.035	0.628	0.248	0.457
34	-0.101	0.594	0.132	0.381
38	0.050	0.589	0.079	0.356
37	-0.025	0.584	0.054	0.344
42	0.005	0.523	0.429	0.457
30	-0.090	0.250	0.734	0.610
29	0.061	0.197	0.696	0.527
寄与	2.592	1.881	1.325	5.799

表11 T I 因子『過剰な負担』の項目

No.	内 容
▼41	障害児の思いもよらない行動や事態への対処が分からないので不安である。
▼36	障害をもった子どもに手をとられ、健常児の保育が十分にできない。
▼31	障害児に問題が起きたときに、責任のあり方にについて不安がある。
▼39	健常児よりも余分に注意と労力がいるので、負担が大きい。
▼35	専門的知識がないので、常に不安である。
▼40	「ひとりの子に手をかけないで欲しい」という健常児の保護者からの要望を抱えてしまう。
▼32	障害児の保育所での記録や、関係者との連絡に時間を取られ、仕事を残すことが増える。

▼ 得点の逆転項目

表12 T II 因子『仕事のやりがい』の項目

No.	内 容
33	きめ細やかな観察眼が育ち、保育技術が向上する。
34	父母から感謝されやりがいを感じる。
38	保育士集団が育つ。
37	困難をのりこえながら成長する子どもの力に感動し、やりがいをかんじる。
42	障害児に対する個別の接し方を学ぶことができる。

表13 T III 因子『理解と学習』の項目

No.	内 容
30	障害児保育について勉強することができる。
29	障害児に対する理解関心が深まる。

因子とともに、構成する項目が同じ構造となったので、先行研究（田川ら、2000）と同じ因子名を使用した。

3. 保育士群と保育系女子大学生群の因子得点の比較

調査対象者の各個人について、因子分析により抽出された各因子の因子得点を算出し、保育士群と女子大学生群の間で因子得点の平均値に差が見られるか否かを、t検定によって確認した。

(1) 健常児への影響に関する領域（表14）

N I 因子、N II 因子については群間で有意な差は見られなかった。N III 因子の因子得点は、保育士群の平均が 1 % 水準で有意に高かった。すなわち、N III 因子『加害の助長』に関しては、保育士の方が、女子大学生よりも好意的に捉えているといえる。

(2) 障害児への影響に関する領域（表15）

D I 因子の因子得点は、女子大学生群の平均が 1 % 水準で有意に高かった。すなわち、D I 因子『経験の拡大』に関して、保育士は女子大学生より消極的に捉えているといえる。

D II 因子の因子得点は、保育士群の平均が 1 % 水準で有意に高かった。すなわち、D II 因子『非適応性の発生』に関して、保育士は女子大学生よりも好意的といえる。

D III 因子の因子得点は、女子大学生群の平均が 5 % 水準で有意に高かった。すなわち、D III 『依存性の発生』に関して、保育士は女子大学生より消極的であるといえる。障害児への影響に関する意識は、各因子ごとに保育士群と女子大学生群で捉え方の違いがあることが明らかになった。

(3) 保育士への影響に関する領域（表16）

T I 因子の因子得点は、保育士群の平均が、1 % 水準で有意に高かった。すなわち、T I 因子『過剰な負担』に関して、保育士が女子大学生よりも好意的であるという結果が見られた。

T II 因子の因子得点は、女子大学生群の平均が、1 % 水準で有意に高かった。すなわち、T II 因子『仕事のやりがい』に関して、保育士が女子大学生よりも消極的であった。

なお、T III 因子については、群間で有意な差は見られなかった。

表14 健常児への影響に関する項目における、有意差検定の結果

	保育士群		女子大生群		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
N I	-0.083	0.951	0.093	0.792	1.481
N II	0.023	0.835	-0.026	0.786	0.440
N III	0.412	0.749	-0.461	0.685	8.906

表15 障害児への影響に関する項目における、有意差検定の結果

	保育士群		女子大生群		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
D I	-0.133	0.962	0.148	0.766	2.357
D II	0.302	0.800	-0.338	0.749	6.051
D III	-0.097	0.816	0.108	0.733	1.928

表16 保育士への影響に関する項目における、有意差検定の結果

	保育士群		女子大生群		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
T I	0.303	0.919	-0.339	0.749	5.593
T II	-0.145	0.919	0.162	0.710	2.721
T III	-0.040	0.931	0.045	0.671	0.760

* p < 0.05

** p < 0.01

IV. 考察

まず、因子の構造について見ると、本研究の結果を教師群に対する調査の結果とまったく違ひはないと言ってよかったです。すなわち、「統合教育」の実践であっても「統合保育」の実践であっても、対象児の発達段階に違いがあるにせよ、障害児が健常児と同じクラスで共に生活を送ることについて、教師と保育士の意識には変わりがないという結果であった。

すなわち、(1)健常児への影響に関する領域、(2)障害児への影響に関する領域、(3)保育士への影響に関する領域のいずれの領域においても、好意的な反応の項目と否定的な反応の項目が明確に分かれて因子を構成していた。このことは、「統合教育」において見られた小・中学校の通常学級の教師がその影響をメリット・デメリットという二極化した視点で捉えていたのと同じ構造であった(田川他, 2000)。

次に、因子得点を用いて保育士群と保育系女子大生群の平均値を比較した。両群の間の優位差がいくつかの点で認められた。(1)健常児への影響に関する領域では、「加害の助長」の因子について、保育士が女子大学生よりも好意的に捉えていた。これは、保育経験のない女子大学生たちは、統合保育によって健常児が障害児をいじめたり、からかったりするようになることを心配しているが、実際に保育現場で実践にあたっている保育士たちは、そのような事態を案じる意識は低いことを反映したものであろう。また、「人格の成長」の因子に所属した項目の平均値のほとんどが4以上と高く、両群ともに健常児のいたわりの心や、思いやりの心が育つなど、人格の成長に好影響があると捉えていた。次に、(2)障害児への影響に関する領域では、「非適応性の発生」の因子について、保育士群が女子大学生群よりもポジティブに捉えていたが、逆に、女子大学生群は、障害児に安定した場がなくなることや、障害児がまわりのみんなについていけなくなってしまうことを案じていて、実践体験の有無が如実に反映されていた。逆に、

「経験の拡大」と「依存性の発生」の因子については、保育士群が女子大学生群よりも消極的に捉えているという結果が見られ、現実にそうした体験に遭遇する機会の多いことが伺われた。しかし、これらは、これから保育の実践に自らを投じようという希望に満ちた女子大学生たちには、障害児が健常児からの豊かな刺激を受けて発達が促進されたり、規則正しい行動がとれるようになったり、障害児の依存性についても改善されるのだという理念的な期待感の存在を示すものといえよう。

今回の調査の結果から、保育士たちはおおむね統合保育の障害児への影響について、好意的な意識が高かった。女子大学生が持つような、障害児の経験が拡大したり、障害児の依存性が改善されるという期待感よりも、障害児が保育生活を、そして将来的には社会の中で安定した生活を送ることができるようになるという現実的な期待感を持って、保育に当たっていることがわかった。

最後に、(3)保育士への影響に関する領域の検討結果からは、「過剰な負担」について、女子大学生群よりも保育士群がポジティブに捉えていた。女子大学生の人たちは、将来保育士として障害児を保育するにあたって、自らにかかる責任に対しての不安感や仕事が増えて負担になりはしないかという懸念が強いのだろう。また、「仕事のやりがい」については、保育士群が女子大学生群よりも消極的な反応が見られ、「統合保育」を特別な保育として意気込んで意識している様子ではないと理解された。「理解と学習」の要因については、両群に差は見られなかった。

質問紙の配布にあたり、自由記述の欄を設け、保育士の人たちの意見を聞いた。そこには、「保育によって、障害児も健常児も互いに多くの刺激を受け合い、いろいろな体験ができる、生活経験が広がることが、子どもの成長につながる」という意見が多かった。また、「予想していなかった、子どもを通した保護者への有効な効果」を述べる意見もあった。

一方、「健常児が障害のある子どもに関して理解しにくい点があること」「保育士が障害児とじっくり1対1の時間を持つことが少ないこと」「障害児が無理をし過ぎて負担になることが心配」という記述があった。また、保育所以外（行政など）の機関に対して、保育士の加配や、障害児保育に対する財政面での支援を求めるものもあった。いずれにせよ、経験の蓄積や障害児保育に関する勉強会によって、保育士自身が学び成長するべく努力していることがうかがえた。

保育所で子どもを保育するために重要なことの一つに、子どもが安定した気持ちで生活することができる場（環境）をつくることがあげられる。地域の子どもが、障害の有無にかかわらず一緒に保育を受けることはあたりまえのことであり、「障害児」「健常児」と区分して述べることに対しての反対意見もあった。

子どもは一人ひとりが違う（個人差や個性がある）ことを理解し、特別な支援を必要とする子どもに対して、支援の方法やよりよい保育実践法を模索しつづけることが大切である。そして、それについての評価を続けることが、障害のある子どものよりよい保育環境の構成につながるのではないかと思う。

本研究では、統合保育に対する保育士の意識について調査を行い、わが国における統合保育の改善と発展のために提言ができればと考えた。一方、統合保育には保育所内の保育者や保護者だけでは解決できないレベルでの諸条件の改善の必要が、数多く存在していた。こうした統合保育について求められる改善策を実現するには、保育の場で保育実践にあたる保育者の意見がいかに重要であるかを改めて実感した。

一例に過ぎないが、調査を行ったH市内には障害児通園施設があり、通園施設と保育所を並行して利用している例もあった。障害をもつ子どもが保育所に入園する前に障害児通園施設等の障害児小集団を経験する例も増えていた。Y市Y保育所は、Y市児童家庭課と協議し障害のある子を別枠での扱いとするのではなく、保育

所の定員の枠内で受け入れていた。現在はY市の障害児保育の中心施設として、毎年10数名の障害児が入園していた。また、Y保育所では独自の事業として理学療法士、作業療法士、児童精神科医の訪問指導（保護者への療育指導を含む）などの事業を行っていた。Y保育所の障害児保育は、障害のある児童に「生活の場」「遊びの場」「仲間との育ち合いの場」を提供するというもので、障害児担当の保育士が支援しながら生活年齢集団での統合保育を実施していた。

「インクルージョン」の形の統合保育のためには、単に保育者が障害のある子どもの保育への参加を支援する役割にとどまるのではない。太田俊己（1997）が述べているように、障害のある子の存在を前提にできる保育は、その他の様々な子どもも含むことのできる重要な保育になりうるのである。保育士は、個性あふれる一人ひとりの子どもを包み込んで、一人ひとりを理解し支援していく子ども支援の専門家である。統合保育にあたっては、保育士を中心に、特別な支援を必要とする子どもへの保育を、保護者、障害についての専門家、行政などが、それぞれの立場で情報を出し合い連携して、よりよい方法を提案していくことが必要である。保育の関係者は、障害のある子にも障害のない子にも、一人ひとりの子どもと向き合って理解を深め、子どもが充実した生活を送ることができるようにはじめなければならない。

文 献

- 安藤隆男・平山 諭（1987）「統合教育に対する教師の意識」特殊教育学研究, 24 (4), 10-17.
- 安藤房治（2001）「インクルージョンに関する研究動向」特殊教育学研究, 39 (2), 65-71.
- 位頭義仁（1996）「アメリカ合衆国の精神遅滞児の統合教育の実情」特殊教育学研究, 34 (2), 49-58.
- 位頭義仁（1997）「わが国における交流教育の現状と課題」発達障害研究, 19 (1), 12-19.
- 太田俊己（1997）「統合保育の課題 ②保育所・幼稚園の立場から」保健の科学, 39 (10), 684-688. 杏林書院.
- 鈴村健治・権藤祐子（1987）「特殊教育に対する教師の意識調査」横浜国立大学紀要, 25, 299-306.
- 関根白衛（1992）「小学校・中学校の統合・交流

- 教育に対する教師の意識」上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文。
- 園山繁樹（1994）「障害児の統合保育をめぐる課題—状況要因の分析—」特殊教育学研究, 32 (3), 57-67.
- 田川元康・江田裕介・前田晋吾・篠原 明（2000）「障害児の統合教育に対する中学校・中学校通常学級の教師の意識」和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, No. 10, 21-31.
- 田川元康・本谷 望（2004）「障害児の統合教育に対する保育系女子大生の意識」和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, No. 14, 237-241.
- 田中 洋・高野 仁・邸紹春・井田範美（1985）「障害児教育に対する普通学級教師の意識に関する調査」日本特殊教育学会第23回大会発表論文集, 256-257.
- 長沢正樹・滝川国芳（1998）「統合教育に対する教師の意識－小学校特殊学級担任を中心に」日本特殊教育学会第36回大会発表論文集, 622-623.
- 山口 薫（2004）「特別支援教育の展望」発達の遅れと教育, No. 559, 39.
- 吉利宗久（2003）「インクルージョンに対する教育関係者の意識と態度—アメリカ合衆国における研究の動向」特殊教育学研究, 41 (4), 439-448.
- 吉利宗久（2004）「アメリカ合衆国のインクルージョンにおける協同学習モデルとその成果」発達障害研究, 26 (2), 128-138.