

# ニュージーランドにおける幼児期の インクルージョンに関する研究

— 保育者のための実践的ガイドラインを中心に —

松井 剛太・七木田 敦

(2004年9月30日受理)

A study of inclusive early childhood education in New Zealand:  
Practical guideline for early childhood teachers

Gota Matsui and Atsushi Nanakida

This article introduces “The ECE Inclusion Handbook -practical guidelines for early childhood teachers working with children who have special needs—Jan Thorburn with Maureen Corby(2002)”. This book is popularity used by early childhood teachers in New Zealand. It’s characteristic to show practical guidelines for early childhood teachers working with children who have special needs. This book has three items, its “Introduction”, “Planning” and “Trouble shooting”. This article focuses on “Planning”. “Planning” is composed of six sections and show a planning process to make “individual plan (IP)”. The contents are “(1) Where do I start? (2) How do I plan for her? (3) Organizing the individual plan (4) The IP meeting (5) Writing up the IP (6) Implementing the IP”. “(1) Where do I start?” show the preparation to make IP. “(2) How do I plan for her?” introduces the format to use IP writing goals. “(3) Organizing the individual plan” show that how to write Profile for children. “(4) The IP meeting” suggest the meeting procedure and roles participant. “(5) Writing up the IP” show process to write IP goals. “(6) Implementing the IP” is described after practicing IP activities. This article concludes that this book give two knowledges to implement inclusion in Japan. First, it need to clear curriculum for success to practice inclusion. Second, it is important to build up a closer connection with parents and teachers in order to answer the children’s special needs.

Key words : inclusion, early childhood, New Zealand, practical guideline

キーワード：インクルージョン， 幼児期， ニュージーランド， 実践的ガイドライン

## はじめに

「インクルージョン (inclusion)」はいまや世界的に認知されている理念である。1994年、「サマランカ宣言」により特別なニーズ教育の主導原理としてインクルージョン教育は国際的合意のもとに打ち出された (The World Conference on special needs education, 1994)。それ以降、「インクルージョン」を教育の現場で体現するため、障害のある子など特別なニーズを持つ子どもを包括した教育が実践されるようになり、

世界的にそのような形態による教育・保育のあり方が模索されている。

ところで、わが国における障害児保育は、1970年代後半から、幼児期の障害児教育、とりわけ障害のある子と障害のない子を同じ環境で教育する統合保育が広がりを見せ始めた。近年、統合保育は全国の保育所・幼稚園で実施されており、人々に広く認識される保育形態となった。しかし、その内実は複雑である。先行研究の知見では、統合保育の実施は必ずしも容易ではなく、さまざまな困難が生じている。たとえば、

障害のある子の担当保育者が一人で問題を抱え込むケース（松井，2003），障害に対する理解が進まずどう対応していいかわからないケース（上原ら，1994），保護者との連携や情報交換につまずくケース（藤崎ら，2000）などが考えられる。このように，統合保育の実践特有の問題に対して，保育者がどのように対処したらよいかかわからず困窮するという現状が多々ある。

以上のような問題をはらみつつ，わが国の障害児保育は転換期を迎えている。すなわち，「特殊教育」から「特別支援教育」への転換である。「特別支援教育」では，子どものニーズに応じた支援という観点が導入されており，これまでより対象を広げた特別なニーズを持つ子どもたちへの教育が目指される。学童期への移行を考えた場合，この変化は幼児期においても考慮すべき転換と考えられる。つまり，わが国の保育分野では，これまでの統合保育実践から蓄積されてきた知見を踏まえた上で，特別なニーズを持つすべての子どもを対象とするようなインクルーシブな保育(inclusive early childhood education)へと転換・発展させていく必要があると考える。

本稿では，そのような転換・発展に寄与すると考え，ニュージーランドにおける保育者のためのハンドブックである“The ECE Inclusion Handbook – practical guidelines for early childhood teachers working with children who have special needs(Jan Thorburn with Maureen Corby, 2002)”（以下，ハンドブックとする）に注目した。このハンドブックはニュージーランドにおいて広く使用されており，インクルージョンを進めていく上で保育者が行う手順が具体的に示されている点で特徴的である。特に，保育者と親との連携を第一に考慮した内容になっていること

は注目すべきことで，わが国において今後展開されるインクルーシブな保育を考える上で示唆的であろう。本研究では，このハンドブックの紹介とわが国での利用可能性を検討することを目的とする。

### 1. 就学前教育の統一カリキュラム

ニュージーランドは，世界で最初の就学前教育カリキュラムを実施した国として知られる。1986年，すべての保育施設が教育省に移行して，幼保一元化が実行されたことに端を発し，すべての就学前教育を対象とした統一カリキュラムの必要性が明らかとなった。それによって，大学教員を中心に全国各地の保育者，親などの保育関係者の意見を集約し，議論を重ねて作成されたものが就学前教育の統一カリキュラム「Te Whariki（以下，テファリキ）」である。「テファリキ」は織物のマットを意味するマオリ語であり，それぞれの保育・幼児教育施設などの保育センター<sup>1)</sup>の保育者が教育内容，教育方法を多様に个性的に織り上げていくという意味が込められている（鈴木，2003）。

### 2. 「テファリキ」の原理と要素

「テファリキ」には，四つの原理と五つの要素がある（表1）。カリキュラムの諸原理としては，「エンパワメント (Empowerment)」，「全体的発達 (Holistic Development)」，「家族と地域社会 (Family and Community)」，「関係性 (Relationship)」が挙げられている。さらに，その原理のもと，子どもの発達の要素として，「健康・福利 (Well-being)」，「所属意識 (Belonging)」，「貢献 (Contribution)」，「コミュニケーション (Communication)」，「探索・探求 (Exploration)」が挙げられている。

この四つの原理と五つの要素のもと，子どもの達成

表1. 「テファリキ」の構成

#### THE PRINCIPLES (原理)

エンパワメント	全体的発達	家族と地域社会	関係性
子どもに、学習し成長する力を与える	部分に分けず、むしろ総合的に全体的に学習する	より広く子どもの家族や地域社会と連携する	人々、場所、物と相互に関連し共同して学習する

#### STRANDS (要素)

健康・福利	所属意識	貢献	コミュニケーション	探索・探求
子どもの健康・福利は守られ、育てられる	子どもたちとその家族は親密な関係を感じ取る	学習の機会は平等でそれぞれが個人として尊重される	あらゆる種類の言葉やシンボル（話し言葉、書き言葉、描かれ、記されたもの）を使うことが奨励される	遊ぶこと、また新しい経験によって物事を考え、作り出す

GOALS PRINCIPLES (原理) と STRANDS (要素) に立脚した学習プログラムのための明確な方向性を備えた 117 の達成目標

目標が117項目にわたって設定されている。

### 3. 「テファリキ」とハンドブックの関係

「テファリキ」の内容はハンドブックにおいても、基本的な原理となっている。実際、「テファリキ」の原理と要素は、ハンドブックの冒頭に記されている。このハンドブックに限らず、ニュージーランドにおいては、「テファリキ」の存在がすべての保育を支えている。このように、あらゆる保育サービスが様々な就学前教育機関において一定の基準で受けられるのは、統一カリキュラムの利点といえる。

## 2. インクルージョンハンドブック — 保育者のための実践的ガイドライン —

### 1) 構成

ハンドブックは、序文 (introduction)、計画 (planning)、トラブル解決 (troubleshooting) の三項目に大きく分けられ、それぞれに小項目が設けられている。序文はテファリキの原理 (Principles) と要素 (Strands)、各要素に伴う達成目標 (GOAL) が設定されている。計画は子どもが保育センターに初めて来たときから、その立案、実行の手順を詳細に記している。トラブル解決は、保育の実施に際して保育者が陥りやすい問題とその解決方法が記されている。本稿ではハンドブックの中心内容である計画 (planning) について説明する。

### 2) 計画 (planning) について

計画 (planning) は、以下の六つのセクションに分けて説明してある。

- |                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| セクション1：何から始めるのか？<br>セクション2：どのように計画するのか？<br>セクション3：個別計画を作り上げる<br>セクション4：個別計画ミーティング<br>セクション5：個別計画を書き上げる<br>セクション6：個別計画を実行する |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### i) セクション1：何から始めるのか？

セクション1では、子どもに関する情報収集、仮目標の設定、注意が記されている。

#### <情報収集① — 事前調査 —>

##### 1. 最初の記録 (表2) を作成する

事前に得た情報から以下の項目について記録をつける。もし、この段階で子どもや家族に会ったことがあ

るなら自身の観察も含めて記録をつける。

表2. 最初の記録 (記入例)

子どもの名前： Mana
現在の様子と発達の課題
<ul style="list-style-type: none"> <li>大人や仲間とあまり話さない</li> <li>注意力があまり持続しない</li> <li>握りがゆるく、描くことや書くことが発達していない</li> </ul>
できること
<ul style="list-style-type: none"> <li>二語文に近い発声が大人们对してできる</li> <li>ときおり、仲間に対して発声する</li> <li>他児といることを楽しみ、かかわりをもつ</li> <li>多くの時間を活動的に過ごす</li> </ul>
好きなこと/大切なこと
<ul style="list-style-type: none"> <li>他児といることを好む</li> <li>ブロック、おもちゃ、パズル遊びで輝いている</li> <li>共同作業や課題をやりとげたとき、ほめられるのを楽しむ</li> </ul>

### 2. 子どもに関してあらゆることを両親に尋ねる

以下に質問例 (表3) を示す。質問は両親の意向を最大限考慮し、具体的に指導に反映させるためになされる。また、文書に記録することで、親との面談やミーティングの際に資料として用いることができる。

表3. 質問例

- |                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもに望むことは何か？</li> <li>保育センターにいる間、子どもに達成してほしいことは何か？</li> <li>どのように子どもにかかわってきたか？</li> <li>どのように子どもにかかわりたいか？</li> <li>子どもが特に好きなことは何か？</li> <li>子どもは家庭では何をしているか？</li> <li>家庭でもっとも子どもとかわるのは誰か？</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### 3. 子どもに関するすべてのことを専門家に尋ねる

専門家や巡回相談員 (例、言語療法士) と会話するとなじみのない多くの専門用語、専門技術に保育者はとまどうことが少なくない。もし、保育者がそのことに負担を感じ始めたら、話を中断して、この段階で知っておく必要のある主要なことを専門家に尋ね、その内容を文書にしておくことが推奨されている。

#### <情報収集② — 直接調査 —>

1. 自分自身で観察を実施し、最初の簡易的なスクリーニングを行う。

子どもの現在の発達レベルよりできるだけ簡単な活動の観察から始める。そして、徐々に複雑な活動の観察に移る。子どもとの関係を築くためにも、活動は達成と共に終え、子どもの努力をほめることが重要となる。発達チェックは、普段リラックスした状態での子どもの活動をチェックしなければ正確ではないため、子どもの自主的な活動において自然な状態で実施されることとされている。

観察の視点は、①子どもは目的を持って遊んでいるか、②子どもは何をしたらいいかわっているか、③子どもは実際に課業の全てをこなすことができるか、④他児はその子どもと一緒に共同作業しているか、⑤子どもたちは、対象の子どもを活動に加える方法について、保育者に指示してもらったり、モデルを示したりすることを求めるか、の5点である。

#### <仮目標の設定>

##### 1. 最初の目標

子どもがはじめて保育センターに来所したときの最初の目標は、その子どもが他児と一緒に活動に楽しんで参加できることである。次の目標は、子どもについて可能な限り多くの発見を見いだすことである。

##### 2. 簡易的な週目標の設定

保育者は週の終わりに各目標に対する結果を記入する。もし、目標を達成できていなければ、支援計画の調整が求められる。子どもが保育センターに参加して

数週間の目標例は、「～ちゃんは到着した日の朝に活動を選択できる」、「～くんは自分の名前を選び、マグネットボードに置く」、といった簡略なものである。

#### <セクション1の注意事項>

##### 1. 自分ひとりでがんばりすぎない。

最初、担当保育者は設定する目標を大きく設定してしまいがちである。担当保育者が立てた計画はあくまでその人が子どもについて知るためのものである。それは、この段階で“夢のように整った個別計画”を意味するわけではない。個別計画は多くの人々を加えた上で記述されるべきである。その人々には、両親、専門家、そして、同保育センターの他の保育者が含まれる。たとえ、担当保育者が子どもの来所前に計画を練っていたとしても、まだ調整が必要である。

##### 2. 他の保育者からサポートを受ける。

勤務する保育センターに、今、もしくは過去に特別なニーズのある子どもと関わったことがある保育者がいたら、彼らの経験を参考にできる。たとえ、その同僚が関わっている子どもとニーズが違っていても、担当保育者はその同僚の関心事や決断の過程や計画について聞いているうちに安心感を得ることができるからである。その同僚は担当保育者と似たような困難を経験しており、どのようにしてそれらの困難を解決してきたか話さだろう。同じ施設に勤務している誰かに話すだけでも担当保育者の気持ちは落ち着く。

わが国でも、統合保育で担当保育者が孤立しない状

表4. 過去の個別計画表（記入例）

子どもの名前： <u>Mana</u>  家族/Whanau： <u>Mia &amp; George Luki</u>  今日の日： <u>2001年5月25日</u>  幼児教育センター（場所）： <u>マヌカウ</u>  チームと役割：  特殊教育専門家間のコーディネータ： <u>Jenny Ngatai</u>  推奨される教育的サポートワーカー；日、時間 計： <u>10時間</u>	誕生日： <u>1997年4月15日</u> 年齢： <u>4歳</u>  見直しの日： <u>2001年8月</u>  主任教師： <u>Judy McMillan</u>  このミーティングに参加しますか？  <u>はい/いいえ</u>  今日の記録係：  
将来の目標 両親の願い： <u>Manaが普通クラスに行くこと</u> 学校： <u>地域の学校</u> 社会： <u>センターの外でも友好的に過ごせる</u>	

況づくりの必要性が指摘されている。職場における人間関係が保育者の精神的健康に深く関与していること（嶋崎ら, 1995）もあり、他の保育者によるサポートの有無は大きな意味を持つと考えられる。

ii) セクション2：どのように計画するのか？

セクション2では、過去の個別計画表のチェック（表4）から計画が始まることが指摘されている。

＜個別計画表チェックの手順＞

1. 目標や目的の確認をする。
2. 目標を綿密に読む。目標が何であるか注意しなければならない。目標に使用された特別な記述と使用されている言語に注意しなければならない。
3. 誰が個別計画ミーティングに参加しているか注意する。
4. これらの目標がいつ見直されたか調べる。
5. 異なった目標の達成において、誰が責任を持つのか注意する。
6. 次の個別計画ミーティングの日程を案出する。

わが国では、上記のような「個別計画表」は存在しないかもしれないが、計画を立てるとき最低限必要な情報として参考にできる内容であろう。

iii) セクション3：個別計画を作り上げる

セクション3では、個別計画を作成する手順が記されている。その手順とは、観察→査定→結果→目標設定である。これは、平成15年3月に文部科学省によって報告された「今後の特別支援教育の在り方について」（文部科学省, 2003）でも指摘されているplan-do-see（計画—実施—評価）の過程と類似している点で非常に興味深いといえる。つまり、計画—実践—評価の過程が何度も繰り返されることでより効果的な教育が実現するという共通点がある。

＜観察＞

1. 子どもの現在の発達と今後の目標をプロフィール表（表5）に書き上げる。

子どもに何を教えるか理解する前に、子どもがすでに出来ていることを理解する必要がある。表5は保育者が子どもの個別計画を立案するにあたって、考慮すべき内容を明確にする。これは、ミーティングにおいて、他の保育者と意見を出し合い、検討するのに役立つ。また、担当保育者が目標を系統化する一助ともなる。表5には、子どもがセンターに来てから今まで観察されたすべての能力を記述する。否定的な結果（例、課業を一人で出来ない）よりむしろ、目標に向

けて子どもがやり遂げたこと（例、Manaはコラージュをしている机にいて活動するとき、保育者の支援や、賞賛を受けて、活動をやり遂げることが出来る）に着目するという点で特徴的である。

表5. プロフィール表（記入例）

名前：Mana L. Date：2001年5月21日	
現在の発達	今後の目標
言葉をおぼろげながら話すことができる	すべての言葉をしっかりと話す
自分の名前がわかる	自分の名前を選択し、マグネットボードに置くことができる（出席確認）
活動の間、他児について行ける	ひとりで保育者のところまで行くことを学習する

＜査定・結果・目標設定＞

2. 現在のスキルと仮目標を考える（表6）。

表6は、屋外のプレイエリア、ままごとエリア、本のコーナー、のように異なった環境の中で、子どもが

表6. アセスメント表（記入例）

名前：Mana L. 年齢：3歳8ヶ月 アセスメントの日にち：2001/5/21		
場所	現在の活動とスキル	仮目標
保育センター		
いつもの部屋	ときどき、かかわりがある	多くの活動でかかわりあう
屋外のプレイエリア	ときどき、参加する	基本的に生活に加わる
コンピュータの部屋	単純なゲームをする	より複雑なゲームをする
集団活動	保育者の支援により加わる ことができる	ひとりで集団活動に行く
家		
台所	テーブルから自分の皿を運ぶ	他の人の皿運びを手伝う
ラウンジ		
寝室	20時半に就寝する	自分の意志により20時まで
浴室		に就寝する
トイレ	親の支援なしだとおおざっぱに手を洗う	ひとりでしっかりと手洗いを する
地域		
通り		
店	20分間、母との買い物に我慢してつきあう	30分間我慢する
交通機関		
公園	両親と一緒に行く	家族の支援なしでブランコを使用する

どのように活動し、何が課題か明示する。こうすることで、仮に保育者が変わっても保育の内容に一貫性を持たせることが可能となる。

#### iv) セクション4：個別計画ミーティング

セクション4では、ミーティングにおける事前の準備と司会の役割が明確化されている。

##### <事前の準備>

ミーティングの場所は、参加者が円で座りやすい利用スペースを捜し、同じ高さのイスにする。また、ミーティングの内容を記録するため、ホワイトボードとペンの用意をする。写真のコピーや関連する資料のコピーなどの配布物は、すばやく配布できるように事前にまとめておく必要がある。その際、過去の個別計画のコピーは不可欠である。コーヒー・紅茶などの飲み物はときに雰囲気をもたせる効果をもたらす。

##### <司会の役割>

司会はミーティングの始まりから終わりまでを運営するためのスキルを必要とする。参加者すべてが参加したうえで、設定の時間枠に収めるよう、会話を気転よく巧みに促進させる必要がある。ミーティングを時間通りに運営するための一つの方法は、みんなに順番に話を聞くのを避け、会話を中断しないようにすることである。ミーティングで専門家から両親へ多くの“アドバイス提供”をするのは両親の自信を失わせることになるので避ける。

##### <司会進行の手順とミーティングの流れ>

###### (議論前の準備)

1. 参加者への挨拶。ミーティングの始まりか終わりに軽食の時間をとる。

2. ミーティングの主旨説明をする。
3. 全ての参加者の自己紹介をうながす。
4. 記録者を選出する。
5. ミーティングの時間を議論する。

###### (議論の進行)

6. 子どもの現在の発達と今後の課題に両親の意向を反映するために、まず両親の意見を聞く。常時、両親が主要な計画者とされていること、両親の選択を中心にミーティングが促進されることを示す。
7. 他のメンバーにも、子どもの現在の発達と今後の課題に関する考えを提出させる。
8. ホワイトボードに書かれた課題の中から、似たような課題をグループ化する。
9. これらの課題を達成するためにどうしたらよいかグループに提案を求める。

記録者は要約シート(表7)に目標を記述する。個々の参加者が自身の手で記入することによって、ミーティングへの参加意識を高めることができる。また、記録者は目標の優先順位をつけ、各目標を指導する方法と子どもの達成を測定する方法を考える。

###### (議論のまとめ)

10. 子どもの発達を見直す日時を設定する。目標の数と複雑さ次第だが、3、6ヶ月後程度が適当とされる。
11. ミーティングへの参加を感謝する。

表7. ミーティングの要約シート(記入例)

名前: <u>Mana L.</u>		誕生日: 1997/9/17	
教師:		クラス:	
両親の名前: 他の参加者:			
優先目標	現在の発達	今後の目標	
物や人について、3-5相当の言葉を使用する	言葉をおぼるげながら話すことができる	すべての言葉をしっかり話す	
年間目標(草案):			
クラスの集団活動において、自分のこと(好きなこと、嫌いなこと、昨日あったことなど)を説明することができる。			
期間目標(草案) 期間 <u>6週間</u> :			
保育者に対して、大好きな絵本のことを話すことができる。 友達と遊びのルールを話し合うことができる。			

V) セクション5：個別計画を書き上げる

セクション5では、個別目標の記入（表8）とその際の配慮事項5点が記されている。

表8. 個別目標（記入例）

大きな目標	小さな目標
アロマは話すことを学ぶ	アロマは3-5の言語を使用する  アロマは短い物語を聞くことができる アロマは物語の中で何がおきるのか3つの絵を手がかりに予想することができる
ドン是好ましい行動をする	ドンはひとりで朝食をとる  ドンは自分のゴミを捨てる
ラシッドは集団活動で共同作業をする	ラシッドは集団活動の10分間、座ってられる  ラシッドは、集団活動で保育者の指示を受け入れ、行動できる

<目標記入の配慮事項 —5項目—>

1. 目標（表8）は家族の優先項目であること
2. 子どもが達成する目標の段階が記述されていること
3. テファリキカリキュラムの項目を含むこと
4. 子どもの目標達成を保証することを努力目標とし、いくつかの目標は保育センターと同様、家でも実行されること（ただし、両親に負担をかけず

ぎないように家庭での目標は少なくする)

5. だれが保育結果を記録するのか明確にしておくこと

VI) セクション6：個別計画を実行する

セクション6では、個別計画実行後のチェックについて主に示されている。

<個別計画実行後のチェック>

チェックリスト（表9）

個別計画の活動のチェックリストを日々、もしくは一週間ごとに記入し、それらを習慣化することが必要である。その際、活動チェックリストを使用する。このチェックリストは一人の子どもに限らず複数の子どもの情報が記入できるため、保育者にとって使用しやすいものである。

おわりに

1) 「テファリキ」との関連

本稿で紹介したハンドブックは、ニュージーランドでは「テファリキ」という統一カリキュラムのもとで使用されることになっている。すなわち、表1で示された四つの原理、五つの要素といった基本的理念が確立されているからこそ実施できるものであるといえよう。このハンドブックの日本での利用可能性を検討する場合、この点において、最も相違があるといえる。統一カリキュラムについては、わが国でも幼保一元化、さらには、総合施設化は避けられない状況となっ

表9. 活動チェックリスト—テファリキ・カリキュラムの要素と発達領域を使用して—

子ども	所属 (社会性)	健康・福利 (適応)	探索・探求 (微細、粗大運動、認知)	コミュニケーション (コミュニケーション)	貢献 (社会性)
Mana		食事前の手洗いを一人でしっかりと行う	シャボン玉を飛ばす	物や人について、3-5相当の語彙を使用する	
Jack	すべての活動で、少なくとも一人の友達をかかわる				集団活動において、他児と一緒に遊具を使う
Ana	保育者の支援を受けて、集団活動のゲームに加わる		毎週、新しい活動に挑戦する		
Joseph		ティッシュで鼻を拭く		どのように感じたか言葉を使って表現する	
Lei			保育者の支援を受けて、ジャングルジムに登る。		

てきており、今後どのようなカリキュラムが必要となるのか議論の最中である。その意味で明確な位置づけがなされたカリキュラムのもとマニュアルが作成され、実践へと接続しているニュージーランドの取り組みは参考にすべきことが少なくない。それは、一見トップダウンのように見えるが、カリキュラムが親、保育者の意向を中心に作成されているため、内実はボトムアップの様相を呈している点に価値がある。これは、ハンドブックが保育者にも受け入れられやすく、実際に広く使用されている一因と考えられる。

本研究で示したインクルージョンハンドブックは「テファリキ」という統一カリキュラムの土台の上に特別支援教育を念頭にアレンジが加えられたものである。わが国でもこのような土台づくりとアレンジが思考されることが望まれよう。

## 2) 家庭との連携

本稿で紹介したハンドブックの内容は「目標の設定」や「ミーティングの進行」などにおいて、家庭との協力関係を最大限に生かした手続きをとっている。今日、被虐待児を筆頭に家庭で満足な養育を受けられない子どもが増加の一途をたどっている。また、そういった家庭環境の乱れによって、保育者が保育現場で「ちょっと気になる子」と感じられる子どもも多い。これらは障害の範疇を越えて、家庭環境が複雑化している今日的状況の中で発生した特別なニーズのある子どもといえよう。

このように家庭の問題を背景にした特別なニーズのある子どもに対する支援についても今後必要視されてくると思われる。本研究で提示した家庭との連携を密にすることの重要性はわが国においても示唆深いものといえる。

## 【引用・参考文献】

- 藤崎春代・木原久美子・倉本かすみ・長田安司・今西いみ子 (2000) 統合保育において子どもと保育者を支援するシステムの研究. 発達障害研究 22 (2), 120-127.
- Jan Thorburn with Maureen Corby (2002) The ECE Inclusion Handbook-practical guidelines for early childhood teachers working with children who have special needs.
- 松井剛太・水内豊和・七木田敦 (2003) 統合保育場面における障害児の指導体制に関する研究 - 指導とカンファレンスの関係に注目して - . 日本特殊教育学会第41回発表論文集, 748-749.
- 文部科学省 (2003) 「今後の特別支援教育のあり方について」(最終報告), 文部科学省.
- ピーター・ミットラー, 山口薫訳 (2002) インクルージョン教育への道, 東京大学出版会.
- 嶋崎博嗣・森昭三 (1995) 保育者の精神健康に影響を及ぼす心理社会的要因に関する実証的研究. 保育学研究 33 (2), 35-44.
- 鈴木佐喜子 (2003) ニュージーランドの保育と幼児教育, 通信制学校の幼児教育 - すべての子どもたちに権利保障を - . 現代と保育 (55), ひとつなる書房.
- The World Conference on special needs education (1994) The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education.
- 上原弘子・石川晴子・町田和子 (1994) 「保育所保育の中の障害児保育 - 自閉症児への関わりの中で -」. 日本保育学会第47回大会研究論文集, 536-537.
- <sup>1)</sup> 本稿で用いる保育センターとは、たんに保育所を意味するのではなく、無償幼稚園やプレイセンターあるいはマオリ族のための就学前幼児教育施設であるコハンガ・レオなどの認可された就学前教育機関を総称する。