

# 子どもの保育における インクルージョン推進に向けた 調査研究の実施

助成：公益財団法人 日本財団

研究概要  
(暫定版)

Supported by  
 日本財団  
THE NIPPON  
FOUNDATION

## 研究の実施体制

名 前	所 属
座長：柏女 靈峰	淑徳大学総合福祉学部 特任教授
古渡 一秀	学校法人まゆみ学園 理事長
北川 聡子	社会福祉法人麦の子会 理事長
村松 幹子	社会福祉法人東益津福祉会 たかくさ保育園 園長／全国保育士会会長
藤井 康弘	一般社団法人共生社会推進プラットフォーム 理事長
高橋 俊之	(株)日本総合研究所 特任研究員
有村 大士	日本社会事業大学社会福祉学部 教授
橋本 達昌	全国児童家庭支援センター協議会 会長
小野 善郎	おのクリニック 院長
田中 栄至	社会福祉法人六方学園 業務執行理事／日本知的障害者福祉協会政策委員
松井 剛太	香川大学教育学部 准教授
米山 明	社会福祉法人全国心身障害児福祉財団 全国療育相談センター長
内田 治代	社会福祉法人興望館 特別支援教育コーディネーター
村木 厚子	全国社会福祉協議会 会長 (オブザーバー)

## インクルーシブ保育の推進について

インクルーシブ保育は、保育現場で重要なテーマ

こどもの権利を基盤とし、「育つ権利」を重視

- ・ **育つ権利**（こどもの権利条約 第29条）
  - ・ 個々に合わせた育ちの保障
  - ・ 共に過ごす中で得られる育ちを保障

### 育つ権利の意義

共に育つことで得られる価値

#### 1. 人格や能力の最大限の発達：

- ・ こども一人ひとりが、その**特性や可能性**を活かして成長する権利が保障されている。
- ・ これは単に**個々の成長**を支えるだけでなく、**共に過ごす環境**で得られる学びや気づきを含む。

#### 2. 多様性を通じた成長

一緒に過ごすことで得られる学びや気づき

- ・ **平和**や**寛容**の大切さ
- ・ **性別**や**文化の違い**を理解し、受け入れる姿勢

#### 3. 共生社会で生きる準備

## インクルーシブ教育の本質

**多様性の尊重と排除の解消**：すべての学習者のニーズに応えるプロセス  
**こどもをどう育てるか？**

- ・ 制度に合わせるのではなく、**心の成長**を育むことが重要  
**多様性を価値**とし、こども同士が**共に過ごす意義**が前提

## 日本における障害のあるこどもにおける現状と課題

学齢期における分離（通常学級・特別支援学級・特別支援学校）

- ・ 差別の助長につながる可能性。

就学前でも児童発達支援の分離が同様の課題を生む。

- ・ 共に過ごす機会の喪失 → 多様性の理解不足 → 差別の助長



障害のないこどもと、あるこどもが、共に過ごすことの少ない日本では、お互い理解しあう機会が限られている

差異に基づく排除が社会に根付いている現実

「共に過ごす場」の必要性：

- ・ こども同士が多様性を理解し合う環境の構築が急務

## インクルーシブ保育の現状と課題

理念と現実のギャップ

理念は強調されているが：

- ・ 国際的・国内的な指針に基づき、社会全体で取り組む課題として位置づけてはいるが、

実現に向けた課題：

- ・ 明確な規定・基盤の不足。
- ・ 自治体や園の自助努力に依存する現状



課題の影響

地域・自治体間の格差や園ごとの対応差：

- ・ こどもの権利侵害や分断を招く

インクルージョンの視点の醸成不足

## 問題提起

- ・ 多様性を尊重した共生の場がインクルーシブ保育の核
- ・ 課題解決には政策・制度の具体化が必要

## 本研究の目的

### 1.日本における現場課題の実態把握

文献研究、質問紙調査、ヒアリング調査を通じて課題を明らかにする

### 2.国際的視点の導入

海外視察を通じてインクルーシブ保育の事例を参考にし、日本の現状に即した推進方策を提示する

## 研究の構成

- 1.文献調査：既存の統計調査の障害児保育の実態等の把握既存論文等から「インクルーシブ保育」の定義、課題等の整理  
既存論文等も参考に、「インクルーシブ保育」の定義化の試み（概念的定義）
- 2.質問紙調査：質問紙調査を通じてインクルーシブ保育の実施状況と課題を調査する。具体的には、障害のあるこどもの保育の実践状況、保護者の参画、保育者の専門性向上、後方支援（外部支援）などの実態の結果から、インクルーシブ保育の促進要因と阻害要因、課題を明らかにする。
- 3.ヒアリング調査：インクルーシブ保育の実践を視察及びヒアリングすることにより、インクルーシブ保育の具体的実践例の収集及び特に促進要因を把握する。
- 4.海外視察調査：先行国であるイタリアおよびスウェーデンのインクルーシブ保育の実地調査を行い、背景の違い等も踏まえつつ、日本におけるインクルーシブ保育推進のプロセスや具体的方策について整理する。
- 5.総合考察：1から4の結果を踏まえて、日本におけるインクルーシブ保育の推進に寄与する具体的手立て等について考察する。
- 6.提言：こども家庭庁への政策提言をまとめ、提出する。

# 本研究における「インクルーシブ保育（保育におけるインクルージョン）の定義」

インクルーシブ保育とは、障害の有無、国籍、性別、性的指向に関係なく、すべてのこどもが一緒に過ごし、育ち合う環境を作る保育の形態であり、すべての人が共に生きる「共生社会」の実現に向けた基盤を築くもの

質問紙調査・ヒアリング調査から見出された課題や取り組みを  
ミクロ・メゾ・マクロの視点で整理

質問紙調査：  
全国の保育所  
等から565件の  
回答を得た。

保育現場・こども・家族との直接的関係：

ミクロの視点



保育施設・組織運営・地域との連携：

メゾの視点



行政・政策・社会的環境：

マクロの視点



# 質問紙調査結果

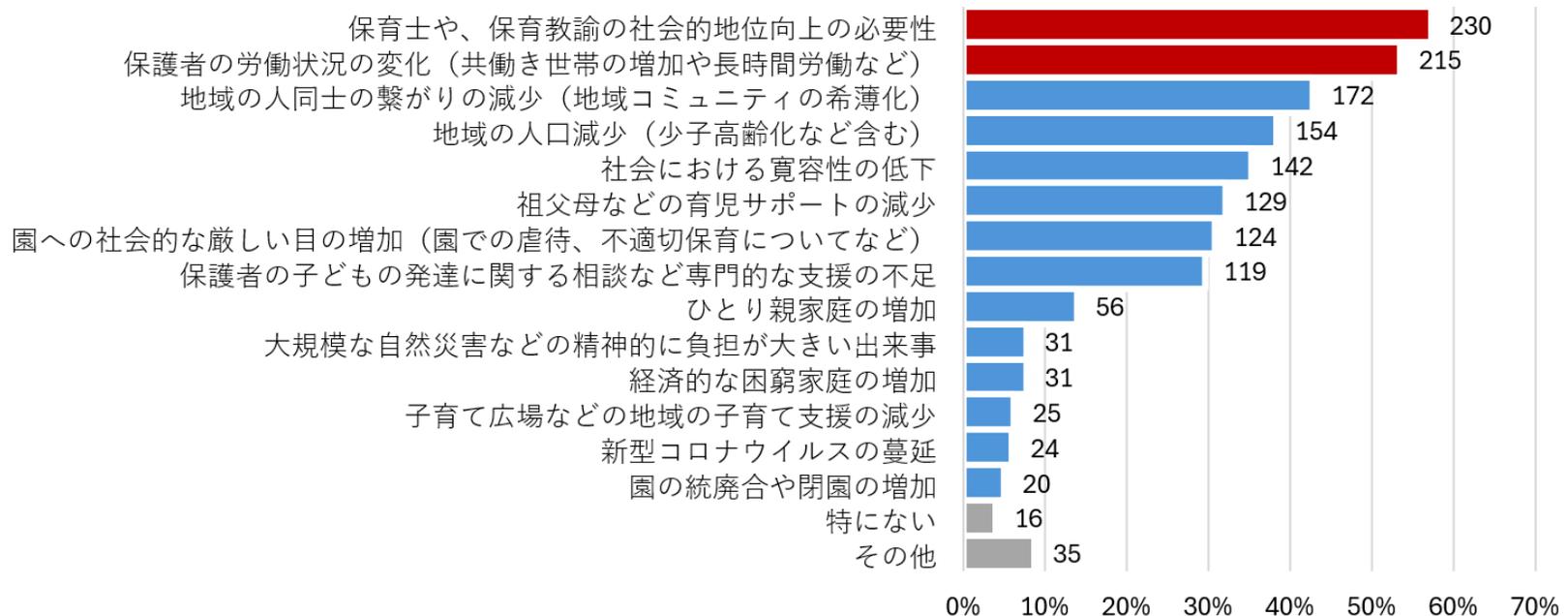
---

障害のある子どもとない子どもが共に過ごすことでの利点や  
課題を中心に

2024年11月10日時点に基づく暫定版  
回答数：402件のデータを下に分析  
(アンケート締め切り11月30日：565件)

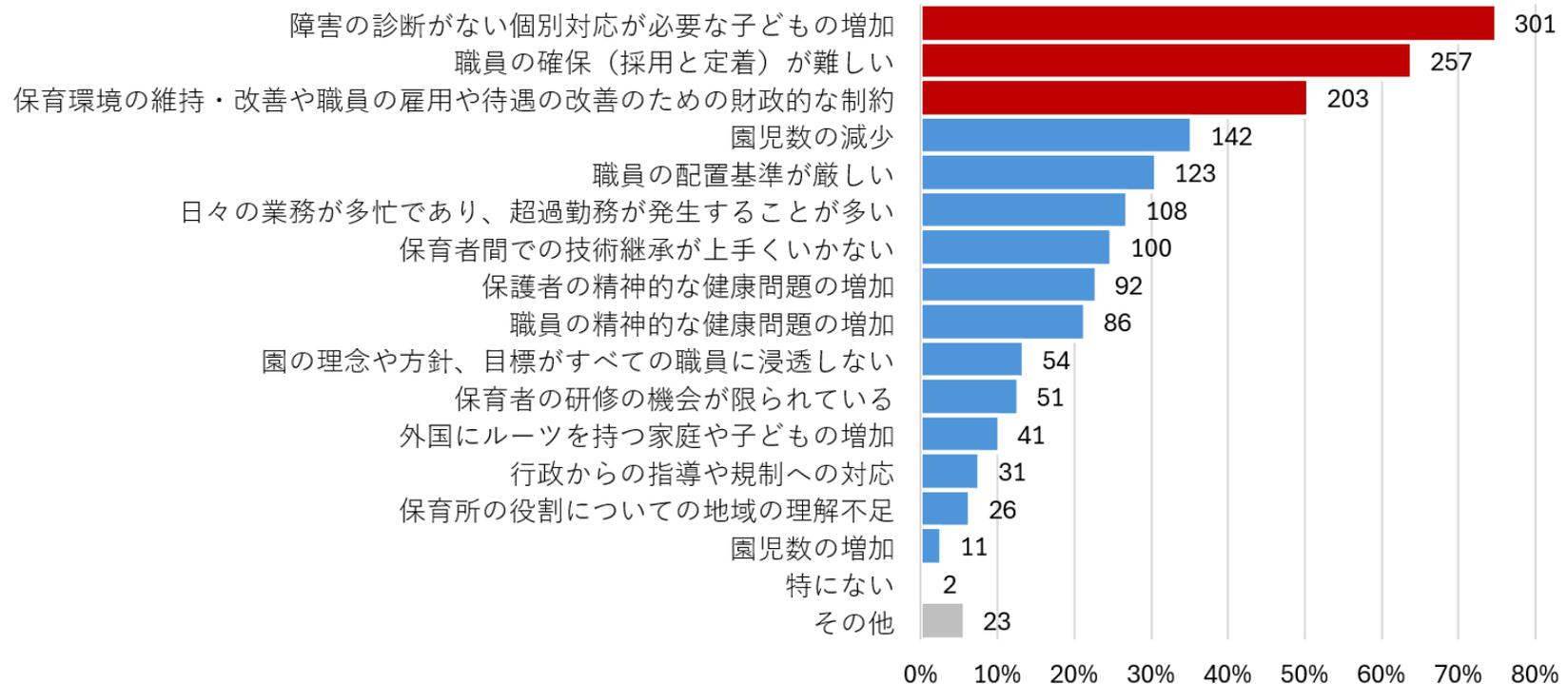
# 園を取り巻く社会環境

「保育士や保育教諭の社会的地位向上の必要性」 「保護者の労働状況の変化」 が半数以上



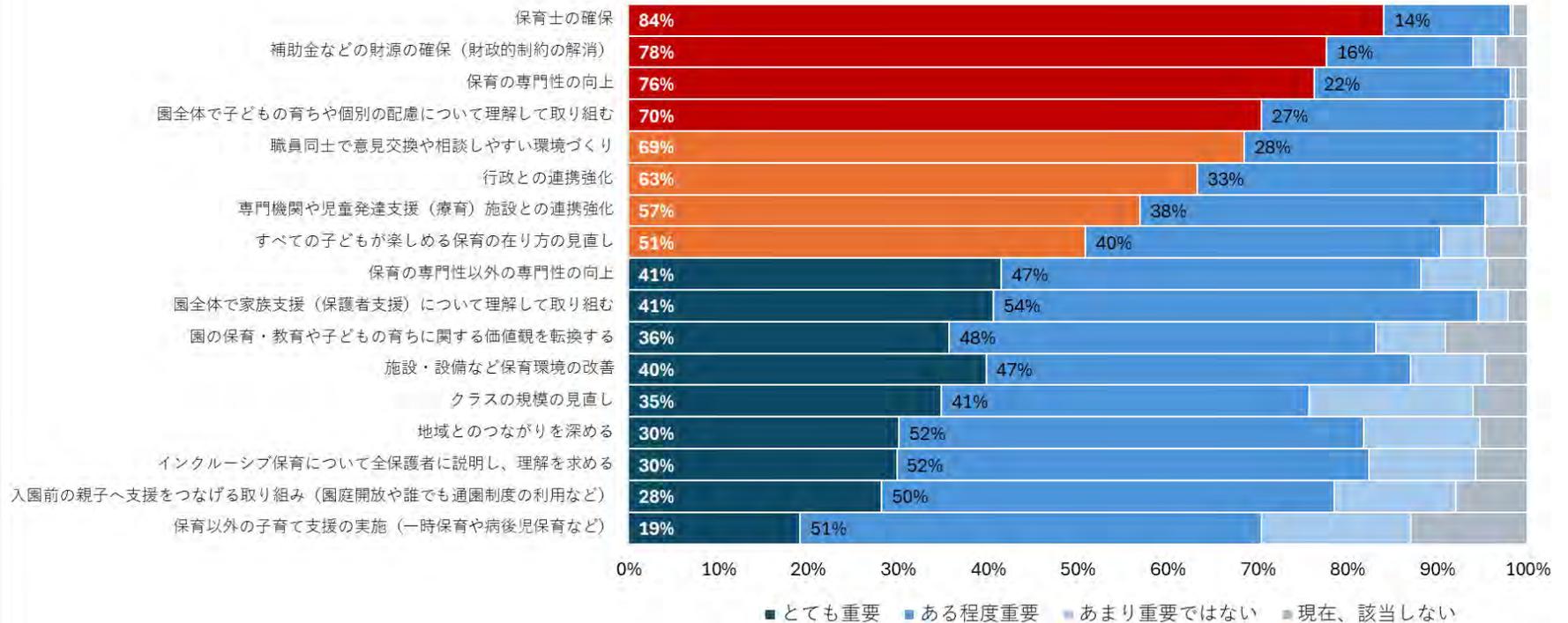
# 園の運営上の困難さ

「障害の診断がない個別対応が必要な子どもの増加」「職員の確保（採用と定着）が難しい」  
「保育環境の維持・改善や職員の雇用や待遇の改善のための財政的な制約」が半数以上



# インクルーシブ保育への取り組み

- 体制整備：「保育士の確保」「補助金などの財源の確保」 半数以上が「とても重要」と回答
- 保育の質の向上：「保育の専門性の向上」
- 園全体での取組：「園全体で子どもの育ちや個別の配慮について理解して取り組む」  
「すべての子どもが楽しめる保育の在り方の見直し」
- 職場環境：「職員同士で意見交換や相談しやすい環境づくり」
- 外部機関との連携：「行政との連携」「専門機関や児童発達支援施設との連携強化」



# 園を取り巻く環境（子ども人口率）

## 設問（2）：現在の社会的環境の状況で影響があるもの

項目	4%未満	4%以上	有意差
地域の人口減少（少子高齢化など含む）	<input type="checkbox"/> 54.2%	<input type="checkbox"/> 31.7%	*
社会における寛容性の低下	<input type="checkbox"/> 27.1%	<input type="checkbox"/> 38.7%	+
園への社会的な厳しい目の増加（園での虐待、不適切保育についてなど）	<input type="checkbox"/> 19.5%	<input type="checkbox"/> 35.6%	*

\*：5%未満 +：10%未満

## 設問（3）：園の運営での困難さや課題、配慮すべきこと

項目	4%未満	4%以上	有意差
職員の配置基準が厳しい	<input type="checkbox"/> 22.9%	<input type="checkbox"/> 33.8%	+
園児数の減少	<input type="checkbox"/> 55.1%	<input type="checkbox"/> 27.1%	*

\*：5%未満 +：10%未満

## 設問（3）：インクルーシブ保育を進めていくことの重要性

項目	4%未満	4%以上	有意差
社会の多様性の理解を深める	<input type="checkbox"/> 27.7%	<input type="checkbox"/> 41.2%	*

\*：5%未満 +：10%未満

## 設問（1）：障害のある子どもや特別な配慮が必要な子どもが、共に過ごすために、専門機関や施設（児童発達支援（療育）など）に求めること

項目	4%未満	4%以上	有意差
保育を振り返る際の話し合いのまとめ役になってもらいたい	<input type="checkbox"/> 18.3%	<input type="checkbox"/> 9.7%	*

\*：5%未満 +：10%未満

## 設問（10）：障害のある子どもや特別な配慮が必要な子どもの発達や保護者支援に関して、園が相談したいときに相談できる機関

項目	4%未満	4%以上	有意差
子ども家庭センター	<input type="checkbox"/> 20.2%	<input type="checkbox"/> 30.2%	+
小学校	<input type="checkbox"/> 15.4%	<input type="checkbox"/> 8.9%	+
特別支援学校	<input type="checkbox"/> 18.3%	<input type="checkbox"/> 8.5%	*
教育委員会	<input type="checkbox"/> 22.1%	<input type="checkbox"/> 9.3%	*
市区町村内の母子保健部署	<input type="checkbox"/> 26.9%	<input type="checkbox"/> 14.7%	*

\*：5%未満 +：10%未満

## 設問（13）：就学の際、小学校との連携における困難さや課題

項目	4%未満	4%以上	有意差
園と小学校での支援に一貫性が保たれず、子どもが混乱することがある	<input type="checkbox"/> 24.0%	<input type="checkbox"/> 38.0%	*

\*：5%未満 +：10%未満 0%未満

# インクルーシブ保育の 利点と課題

---

1. 園内の利点と課題：障害のある子どもが共に過ごすこと
2. 外部の支援の利点と課題
3. 各園の障害のある子どもや特別な支援が必要な子どもへの取り組み

# 1. 園内の利点と課題：障害のある子どもが共に過ごすこと

## 園内の利点（4つのカテゴリ）

対象の子どもにとって他の子どもたちと共に過ごすことで、良かったと感じたこと

項目	回答数	割合
多様性がある中で生活する経験を得られた	164	45.3%
順番を待つことやルールを守ることなど、生活に必要な習慣が身に付いた	143	39.5%
身体を動かす機会が増え、身体を動かすことを楽しむようになった	109	30.1%
自分の気持ちや考えを友達に伝える機会が増え、意思表示が上手くなった	104	28.7%
友達の気持ちを理解し共感する力が育った	95	26.2%
友達に褒められたり認められたりすることで、自己肯定感が高まった	86	23.8%
自立心が育ち、自分でやってみようとするが増えた	78	21.5%
共同での遊びや学びを通じて、考える力が養われた	53	14.6%
特にない	28	7.7%
その他	33	9.1%

障害のある子や特別な配慮が必要な子ども以外の子どもにとって、共に過ごすことで良かったと感じたこと

項目	回答数	割合
多様性がある中で生活する経験を得られた	225	62.2%
友達の挑戦を応援したり、手助けしたりする姿が増えた	194	53.6%
友達が泣いているときなどに、共感的な言葉をかける姿が増えた	186	51.4%
友達の頑張りを褒めたり、認めたりする姿が増えた	169	46.7%
順番やルールを守れない友達がいてもやさしく声をかける姿が増えた	159	43.9%
共同での遊びや学びを通じて、考える力が養われている	91	25.1%
友達の話を聞く姿が増えた	71	19.6%
友達を遊びに誘う姿が増えた	65	18.0%
特にない	10	2.8%
その他	20	5.5%

障害のある子どもや特別な配慮が必要な子どもの保護者や他の保護者にとって良かったと感じたこと

項目	回答数	割合
子どもが園での生活を楽しんでいる姿を見て、保護者が安心した（不安や心配が軽減された）	287	79.3%
保護者の子育てへの不安が和らいだ	161	44.5%
他の保護者の障害や特別な配慮が必要な子どもの理解が深まり、保育に協力的な姿が増えた	104	28.7%
保護者同士の関係性が深まり、支え合う姿が増えた	74	20.4%
他の保護者が自分の子どもの相談をすることが増えた	51	14.1%
特にない	35	9.7%
その他	9	2.5%

共に過ごすための取組を通じて、保育者が成長したと感じること

項目	回答数	割合
保育者同士で協力し合って保育に取り組む姿が増えた	283	78.2%
個々の子どものニーズに応じた柔軟な対応ができるようになった	245	67.7%
保護者と協力しながら保育に取り組む姿が増えた	161	44.5%
保育者が子どもから影響を受けて人間的に成長した	127	35.1%
特にない	11	3.0%
その他	3	0.8%

## 園内の課題（4つのカテゴリ）

### 障害のある子や特別な配慮が必要な子ども以外の子どもにとって、共に過ごすことの困難さや課題と感じたこと

項目	回答数	割合
他の子どもが遊びに集中したいのに、邪魔されたと感じる場面が増えた	230	63.5%
他の子どもが次の活動に移る前に、待たなければいけないことが増えた	176	48.6%
他の子どもが個別の関わりを求めたいときに我慢することが多くなった	136	37.6%
保育者の感情的な疲労がある（安全配慮や子どもからの乱暴な行動や言葉などから）	120	33.1%
乱暴な行動や言葉で登園を嫌がる子が出た	103	28.5%
保育者の他の子どもへの関わりが不十分になった	101	27.9%
友達を馬鹿にしたり、差別したりするような行動が増えた	16	4.4%
特になし	43	11.9%
その他	24	6.6%

### 園や保育者にとって、子どもが共に過ごせるように保育を行うことでの困難さや課題と感じたこと

項目	回答数	割合
クラス全体の雰囲気が落ち着かなくなることがある	248	68.5%
障害の特性に対する知識やスキルの不足から、対応が難しいと感じることがある	218	60.2%
保育者の他の子どもへの関わりが不十分になることがある	180	49.7%
子どもやクラスの安全確保に集中して、他の保育が不十分になることがある	157	43.4%
設備や教材などに限りがあり、環境を整えることが難しい	86	23.8%
外部機関との連携が難しく、必要な支援を十分に受けられないことがある	38	10.5%
特になし	27	7.5%
その他	22	6.1%

### 障害のある子どもや特別な配慮が必要な子どもの保護者や他の保護者にとって、困ったことや課題と感じたこと

項目	回答数	割合
他の子どもとの違いが目立ち、保護者が不安を感じてしまうことがある	156	43.1%
他の保護者から、配慮が必要な子どもの言動に対して不満が生じることがある	119	32.9%
保護者が他の保護者と適切な関係を築けず、結果として孤立してしまうことがある	55	15.2%
他の保護者から、自分の子どもへの配慮や注意が不足していると不満が生じることがある	51	14.1%
保護者から支援が不十分だと指摘があるなど不満が生じることがある	46	12.7%
他の保護者から、共に過ごすための保育方針について理解が得られないことがある	34	9.4%
その他	20	5.5%

### 家族支援（保護者支援）を行う際の困難さや課題

項目	回答数	割合
保護者と子どもの姿を共有し、共通認識を持つこと	216	59.7%
子どもの姿を共有する時間や、保護者の悩みなどを聞く時間をとること	127	35.1%
関係機関と連携して支援すること	96	26.5%
発達が心配な子どもの保護者に子どもの様子や支援の必要性の伝え方がわからない	83	22.9%
同じ悩みを持つ保護者同士のつながりをつくること	81	22.4%
園内で保護者の困りごとや悩みを共有する時間をとること	75	20.7%
家族のニーズの捉え方が保育者間で異なること	68	18.8%
きょうだい児など家族全体を考えて、保護者のニーズを捉えること	53	14.6%
家族支援（保護者支援）のアプローチが保育者間で異なり、保護者が混乱することがある	23	6.4%
特になし	25	6.9%
その他	21	5.8%

# 障害のある子どもが共に過ごすことの利点と課題

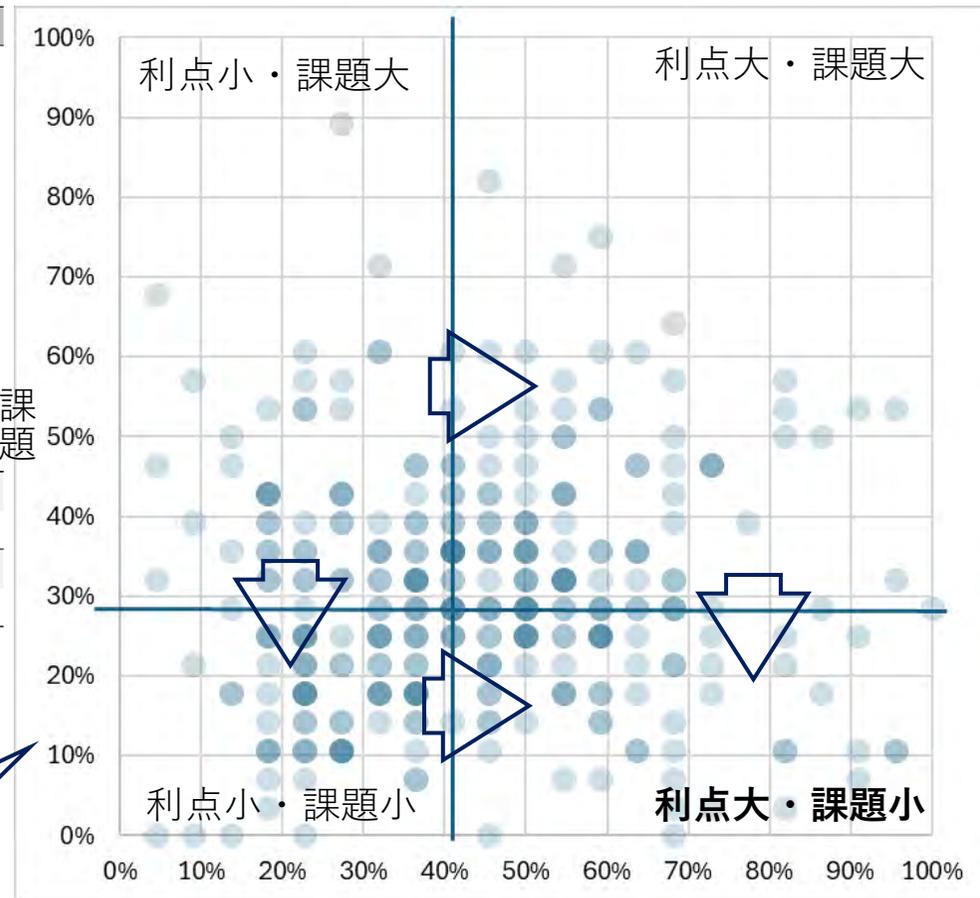
利点	選択肢数
障害のある子どもの利点	8個
障害のある子ども以外の子どもの利点	5個
保護者の利点	5個
保育者の成長	4個

課題	選択肢数
障害のある子ども以外の子どもの課題	7個
保護者の課題	6個
園・保育者の課題	6個
家族支援の課題	9個

範囲	園内利点	園内課題
0%	0	6
0%を超え10%未満	10	16
10%以上～20%未満	33	72
20%以上～30%未満	53	101
30%以上～40%未満	62	86
40%以上～50%未満	59	33
50%以上～60%未満	77	31
60%以上～70%未満	36	11
70%以上～80%未満	11	3
80%以上～90%未満	11	3
90%以上～100%	8	0
<b>平均</b>	<b>43.8%</b>	<b>30.5%</b>
標準偏差	19.9%	15.6%
<b>中央値</b>	<b>40.9%</b>	<b>28.6%</b>
四分位偏差	27.3%	17.9%

中央値を基準に利点の大小・課題の大小を分類

利点大・課題小となるための要員を分析する



利点 ※色が濃いほど同率の値が多い

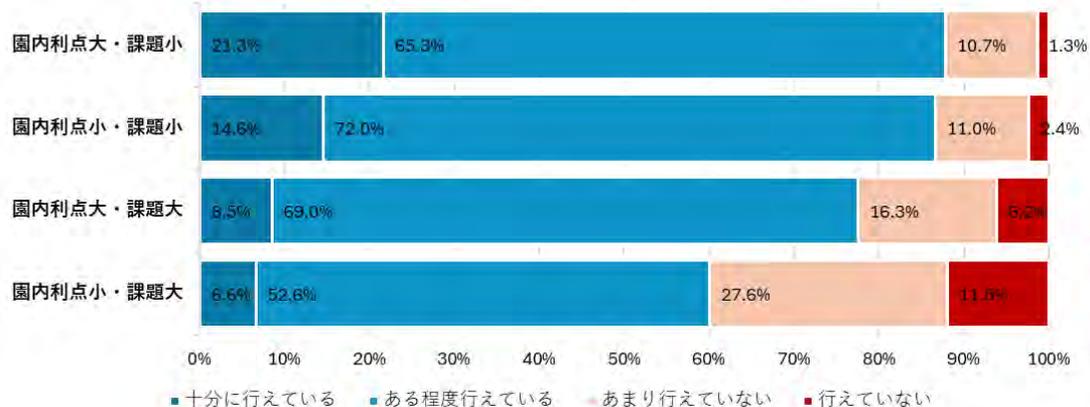
# 日常の保育について

園内の利点と課題の大小による分析

- 保育の計画を行っているときに行っていること
- 保育を行うときに気を付けていること
- 保育を振り返るときに行っていること
- 家族支援（保護者支援）で行っていること

# 日常の保育（保育の計画を立てるときに行っていること）

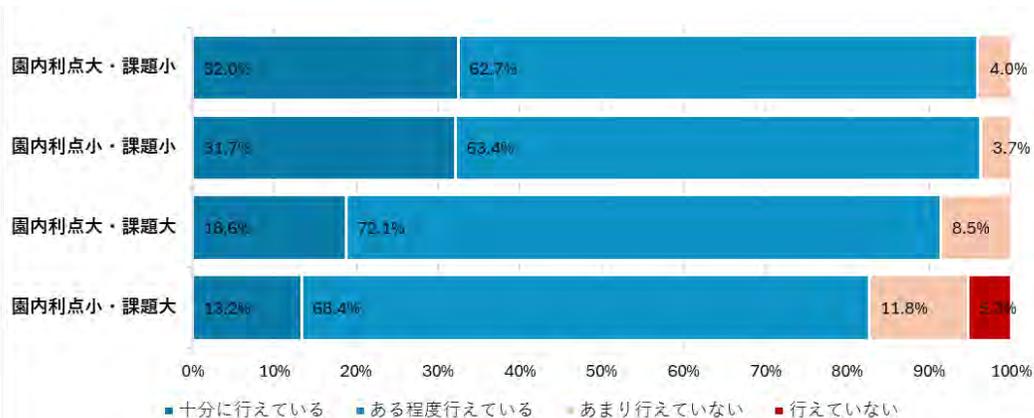
## 担任だけでなくクラスに関わる職員で話しあっている



項目	園内利点	園内利点	園内利点	園内利点	有意差
	大・課題小	小・課題小	大・課題大	小・課題大	
十分に行えている	21.3%	14.6%	8.5%	6.6%	*
ある程度行えている	65.3%	72.0%	69.0%	52.6%	
あまり行えていない	10.7%	11.0%	16.3%	27.6%	*
行えていない	1.3%	2.4%	6.2%	11.8%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

## すべての子どもが安心して楽しく参加できるように話し合っている

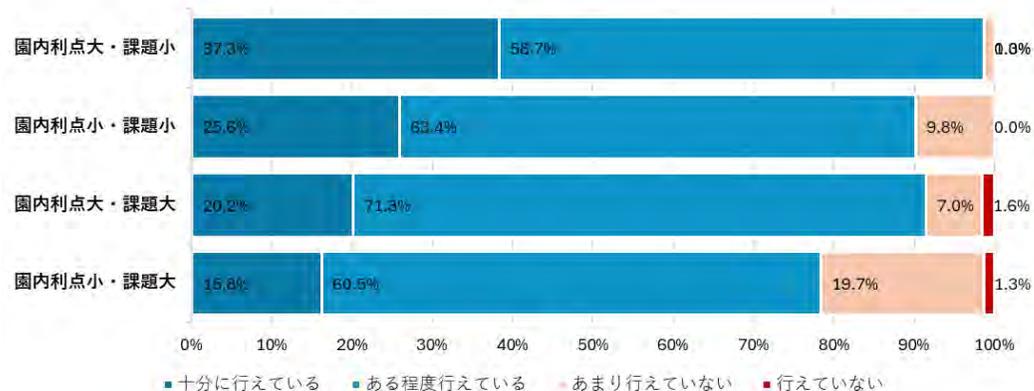


項目	園内利点	園内利点	園内利点	園内利点	有意差
	大・課題小	小・課題小	大・課題大	小・課題大	
十分に行えている	32.0%	31.7%	18.6%	13.2%	*
ある程度行えている	62.7%	63.4%	72.1%	68.4%	
あまり行えていない	4.0%	3.7%	8.5%	11.8%	
行えていない	0.0%	0.0%	0.0%	5.3%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

# 日常の保育（保育の計画を立てるときに行っていること）

## 障害のある子どもが、共に成長できるように話し合っている

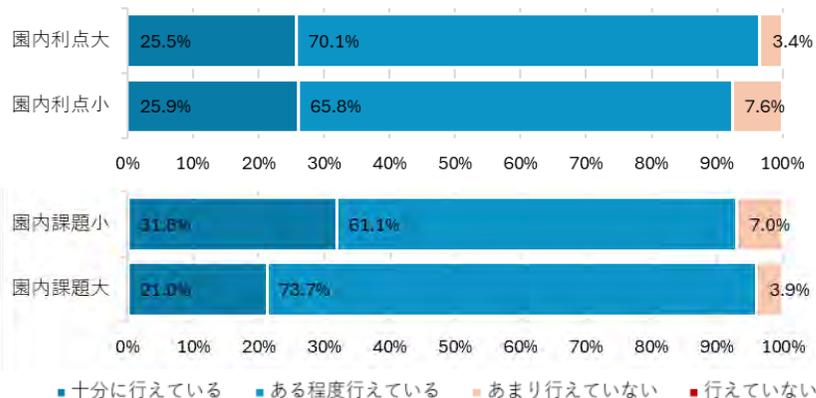


項目	園内利点	園内利点	園内利点	園内利点	有意差
	大・課題小	小・課題小	大・課題大	小・課題大	
十分に行えている	37.3%	25.6%	20.2%	15.8% *	
ある程度行えている	58.7%	63.4%	71.3%	60.5%	
あまり行えていない	1.3%	9.8%	7.0%	19.7% *	
行えていない	0.0%	0.0%	1.6%	1.3%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

# 日常の保育 保育を行うときに気を付けていること

## 子どもの思いを確認し、意見や意思を尊重した保育を行っている



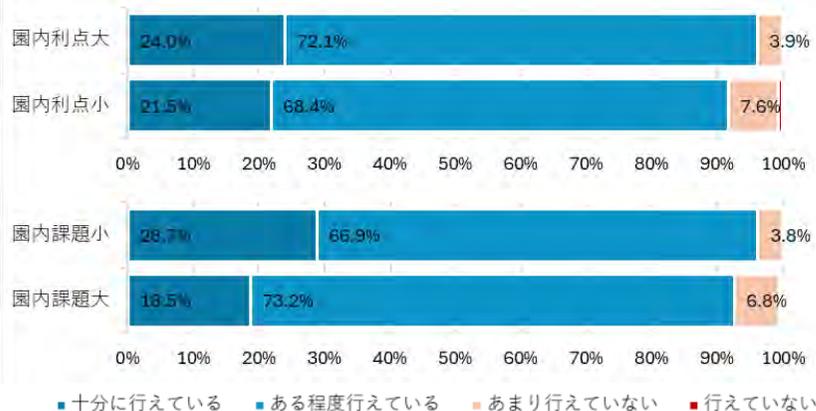
項目	園内利点大	園内利点小	有意差
十分に行えている	25.5%	25.9%	
ある程度行えている	70.1%	65.8%	
あまり行えていない	3.4%	7.6%	+
行えていない	0.0%	0.0%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
十分に行えている	21.0%	31.8%	*
ある程度行えている	73.7%	61.1%	
あまり行えていない	3.9%	7.0%	
行えていない	0.0%	0.0%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

## 子どもたちが互いに助け合い、尊重し合えるようにしている



項目	園内利点大	園内利点小	有意差
十分に行えている	24.0%	21.5%	
ある程度行えている	72.1%	68.4%	
あまり行えていない	3.9%	7.6%	
行えていない	0.0%	0.6%	

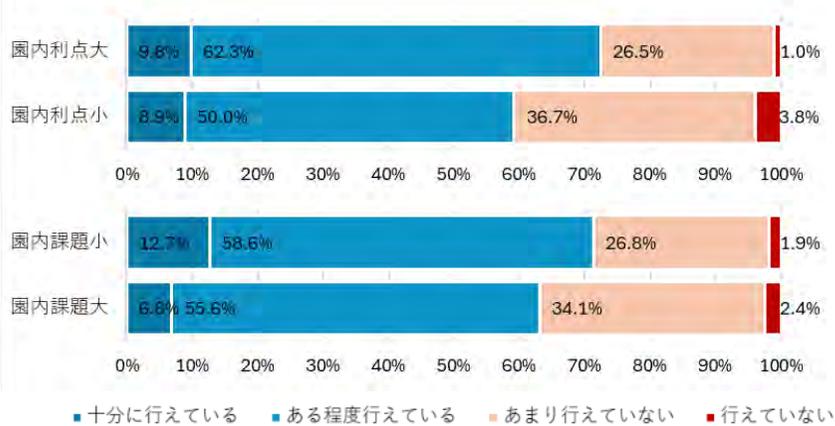
\* : 5%未満 + : 10%未満

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
十分に行えている	18.5%	28.7%	*
ある程度行えている	73.2%	66.9%	
あまり行えていない	6.8%	3.8%	
行えていない	0.5%	0.0%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

# 日常の保育 保育を振り返るときに行っていること

## 振り返られるように時間を確保している



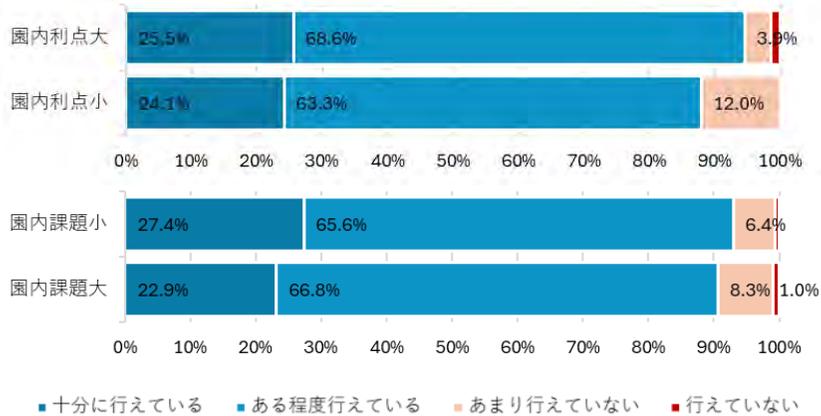
項目	園内利点大	園内利点小	有意差
十分に行えている	9.8%	8.9%	
ある程度行えている	62.3%	50.0%	
あまり行えていない	26.5%	36.7%	+
行えていない	1.0%	3.8%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
十分に行えている	6.8%	12.7%	+
ある程度行えている	55.6%	58.6%	
あまり行えていない	34.1%	26.8%	
行えていない	2.4%	1.9%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

## 保育者同士で助けあう雰囲気や職員の失敗を受入れる雰囲気を作っている



項目	園内利点大	園内利点小	有意差
十分に行えている	25.5%	24.1%	
ある程度行えている	68.6%	63.3%	
あまり行えていない	3.9%	12.0%	*
行えていない	1.5%	0.0%	

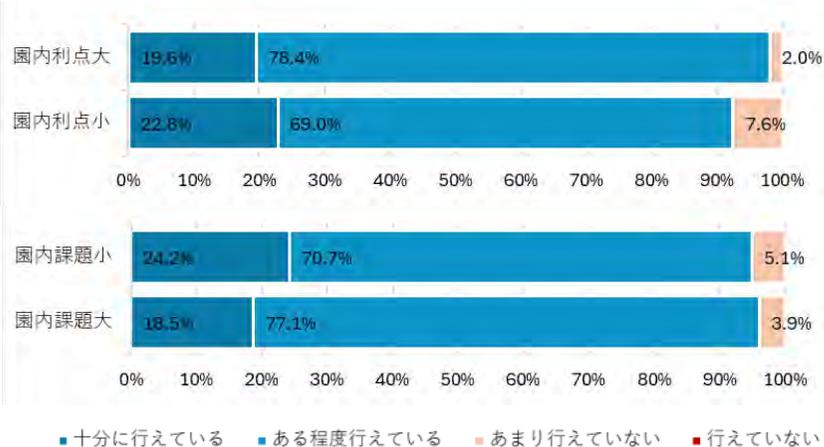
\* : 5%未満 + : 10%未満

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
十分に行えている	22.9%	27.4%	
ある程度行えている	66.8%	65.6%	
あまり行えていない	8.3%	6.4%	
行えていない	1.0%	0.6%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

# 日常の保育 家族支援（保護者支援）で行っていること

## 個々の家族の状況（仕事やきょうだい児など）やニーズを踏まえた上で対応する



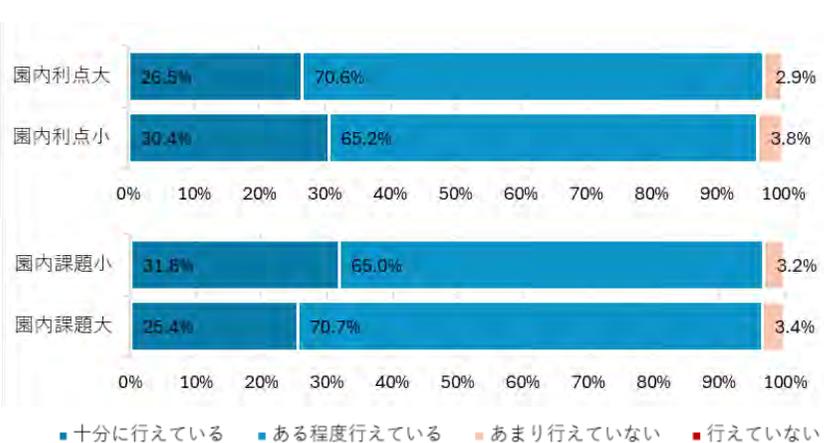
項目	園内利点大	園内利点小	有意差
十分に行えている	19.6%	22.8%	
ある程度行えている	78.4%	69.0%	
あまり行えていない	2.0%	7.6% *	
行えていない	0.0%	0.0%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
十分に行えている	18.5%	24.2%	
ある程度行えている	77.1%	70.7%	
あまり行えていない	3.9%	5.1%	
行えていない	0.0%	0.0%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

## 保護者の気持ちや子育て困りに寄り添い、話を聞くようにしている



項目	園内利点大	園内利点小	有意差
十分に行えている	26.5%	30.4%	
ある程度行えている	70.6%	65.2%	
あまり行えていない	2.9%	3.8%	
行えていない	0.0%	0.0%	

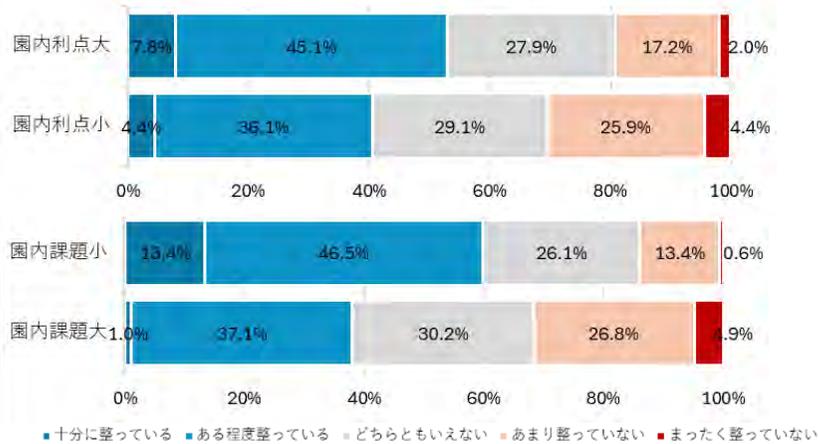
\* : 5%未満 + : 10%未満

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
十分に行えている	25.4%	31.8%	
ある程度行えている	70.7%	65.0%	
あまり行えていない	3.4%	3.2%	
行えていない	0.0%	0.0%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

# 障害のある子どもの保育体制や受入時の対応

## 障害のある子どもや特別な配慮が必要な子どもに対する保育体制



項目	園内利点大	園内利点小	有意差
十分に整っている	7.8%	4.4%	
ある程度整っている	45.1%	36.1%	
どちらともいえない	27.9%	29.1%	
あまり整っていない	17.2%	25.9%	+
まったく整っていない	2.0%	4.4%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
十分に整っている	1.0%	13.4%	*
ある程度整っている	37.1%	46.5%	
どちらともいえない	30.2%	26.1%	
あまり整っていない	26.8%	13.4%	*
まったく整っていない	4.9%	0.6%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

## 障害のある子どもの保育体制や受入時の対応

### 行ったこと

項目	園内利点大・課題小	園内利点小・課題小	園内利点大・課題大	園内利点小・課題大	有意差
子どもの発達や特性、障害の程度の把握	82.7%	73.2%	78.3%	77.6%	
職員の研修や障害理解の向上	76.0%	56.1%	67.4%	60.5%	
専門職や加配保育士などの保育体制の確保	70.7%	54.9%	59.7%	55.3%	
物理的な環境の改善（感覚過敏への対応やバリアフリー化など）	44.0%	24.4%	23.3%	25.0%	*
保護者との情報共有、緊急時の対応の取り決め	85.3%	81.7%	81.4%	84.2%	
保護者との情報共有、緊急時の対応の取り決め	80.0%	64.6%	69.0%	72.4%	
保護者との情報共有、緊急時の対応の取り決め	80.0%	64.6%	76.7%	77.6%	
障害のない子どもとその保護者を含む、障害への理解促進	41.3%	34.1%	31.0%	28.9%	
入園までの準備時間の確保（環境設定、保育計画、保育体制など）	58.7%	50.0%	50.4%	46.1%	

### 行えなかったこと

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
子どもの発達や特性、障害の程度の把握	15.1%	9.6%	
職員の研修や障害理解の向上	28.3%	17.2%	*
専門職や加配保育士などの保育体制の確保	31.2%	20.4%	*
物理的な環境の改善（感覚過敏への対応やバリアフリー化など）	35.6%	21.0%	*
保護者との情報共有、緊急時の対応の取り決め	11.2%	5.1%	*
保護者との情報共有、緊急時の対応の取り決め	22.9%	11.5%	*
保護者との情報共有、緊急時の対応の取り決め	17.1%	14.6%	
障害のない子どもとその保護者を含む、障害への理解促進	58.5%	42.0%	*
入園までの準備時間の確保（環境設定、保育計画、保育体制など）	36.6%	22.3%	*

# 外部との連携

園内の利点と課題の大小による分析

# 園内の利点（外部との連携）

設問（1）：障害のある子どもや特別な配慮が必要な子どもが、共に過ごすために、専門機関や施設（児童発達支援（療育）など）に求めること

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
障害の特性と支援方法について相談したい	74.5%	55.1%	*
家族支援（保護者支援）について相談したい	50.0%	34.2%	*
具体的な保育の組み立て方（自由遊びや設定遊び）を相談したい	41.2%	25.3%	*
月案や週案などの保育の計画について相談したい	9.3%	3.2%	*
個別の指導計画について相談したい	24.0%	12.7%	*
研修や実習、講義を行ってもらいたい	35.8%	20.9%	*
保育を振り返る際の話し合いのまとめ役になってもらいたい	16.2%	7.0%	*
保育者に対するスーパーバイズを行ってほしい	27.5%	18.4%	+

\*：5%未満 +：10%未満

設問（13）：巡回相談や保育所等訪問支援などの利点

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
保護者の困りごとへの支援に活かせる	57.3%	40.6%	*
悩みや困りごとを相談することで職員のケアにつながる	68.5%	53.1%	+
保護者に子どもの姿を説明しやすくなる	58.4%	40.6%	*
保育者の児童発達支援（療育）についての理解が深まる	51.1%	35.9%	+
児童発達支援の施設と子どもの姿や支援方法の共通理解ができる	51.7%	34.4%	*
児童発達支援の施設と連携して子どもへの支援の質が高まる	43.3%	27.3%	*

\*：5%未満 +：10%未満

設問（3）：子どもを児童発達支援（療育）につなげようとしたことがある場合の理由

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
子どもの障害や特性の軽減のため（リハビリなど）	54.4%	40.5%	+
子どもの二次的な問題への発展を防ぐため	39.7%	26.6%	*
子どもの自信や自己肯定感を高めるため	60.3%	41.1%	*
家庭などでの保護者の困りを軽減させるため	52.0%	34.2%	*

\*：5%未満 +：10%未満

設問（7）：児童発達支援（療育）を受けることで、子どもにとって良かったと思う点

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
子どもの実態把握、効果的な支援につながる	72.9%	47.9%	*
子どもの障害や特性が軽減した	29.7%	19.9%	+
子どもの様子が安定し、二次的な問題への発展が防げた	33.3%	21.2%	*
順番を待つことやルールを守ることなど、生活に必要な習慣が身に付いた	27.6%	17.1%	*
自信や自己肯定感が高まった	27.6%	15.8%	*

\*：5%未満 +：10%未満

設問（15）：児童発達支援（療育）、巡回相談や保育所等訪問支援などで家族支援（保護者支援）が行われている場合の利点

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
保護者が相談できるきっかけになる	63.7%	40.5%	*
保護者の継続的に相談できる場になる	45.6%	32.3%	*
保護者の安心感や心の安定につながる	57.8%	36.7%	*
保護者が子どもの姿を受け入れられやすくなる	44.6%	32.3%	+
保護者の子育てに関する不安や悩みを軽減できる	48.5%	32.3%	*
保護者と子育ての悩みを共有し、子どもとの関わりを一緒に考えることができる	49.0%	25.3%	*
保護者に子どもに合わせた助言があることで、保護者の子育てに関する負担が軽減される	31.9%	15.8%	*
保護者が安定することで、子どもも安定する	42.2%	25.3%	*
子どもが児童発達支援（療育）につながりやすくなる	34.3%	24.7%	+
保護者が地域の支援につながりやすくなる（子育て支援など）	16.2%	8.2%	*
同じ悩みをもつ保護者同士のつながりができやすくなる	10.3%	5.1%	+
家族支援（保護者支援）が行われていない	11.3%	27.2%	*

\*：5%未満 +：10%未満

# 園内の課題（外部との連携）

設問（1）：障害のある子どもや特別な配慮が必要な子どもが、共に過ごすために、専門機関や施設（児童発達支援（療育）など）に求めること

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
家族支援（保護者支援）について相談したい	51.2%	32.5%	*
発達が心配な子どもの保護者に子どもの様子や支援の必要性の伝え方を相談したい	57.6%	40.8%	*
具体的な保育の組み立て方（自由遊びや設定遊び）を相談したい	42.4%	23.6%	*
月案や週案などの保育の計画について相談したい	8.8%	3.8%	+
個別の指導計画について相談したい	22.9%	14.0%	+
就学について相談したい	38.0%	23.6%	*
研修や実習、講義を行ってほしい	35.1%	21.7%	*
直接子どもと関わりながら、専門的な支援をしてほしい	51.2%	30.6%	*
保育者に対するスーパーバイズを行ってほしい	27.3%	18.5%	+

\*：5%未満 +：10%未満

設問（3）：子どもを児童発達支援（療育）につなげようとしたことがある場合の理由

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
子どもに障害や特性があるかをみてもらいたいため	42.9%	26.1%	*
子どもの二次的な問題への発展を防ぐため	39.5%	26.8%	*
園での集団生活の困りを軽減させるため	55.6%	37.6%	*
園での対応には限界があるため	42.4%	29.3%	*
家庭などでの保護者の困りを軽減させるため	49.3%	37.6%	+
保護者に対して気づきを促し、関わり方等を助言してもらいたいため	48.8%	35.7%	+

\*：5%未満 +：10%未満

設問（16）：児童発達支援（療育）、巡回相談や保育所等訪問支援などで家族支援（保護者支援）が行われている場合の困難さや課題

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
家族のニーズの捉え方が園とかみあわない	14.1%	7.0%	*
園で大切にしている保育と合わない支援を家族に伝える場合がある	8.8%	3.2%	*
個別での支援が多く、同じ悩みを持つ保護者同士の繋がりを作るのが難しい	14.1%	4.5%	*
特になし	36.6%	53.5%	*

\*：5%未満 +：10%未満

設問（7）：児童発達支援（療育）を受けることで、子どもにとって良かったと思う点

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
順番を待つことやルールを守ることなど、生活に必要な習慣が身に付いた	26.8%	18.1%	+
日常生活に必要な動作（身の回りのこと）が身についた	29.9%	18.1%	*
児童発達支援（療育）でも様々な経験ができる	55.7%	34.7%	*
児童発達支援（療育）の小集団で安心して過ごせている	33.0%	21.5%	*

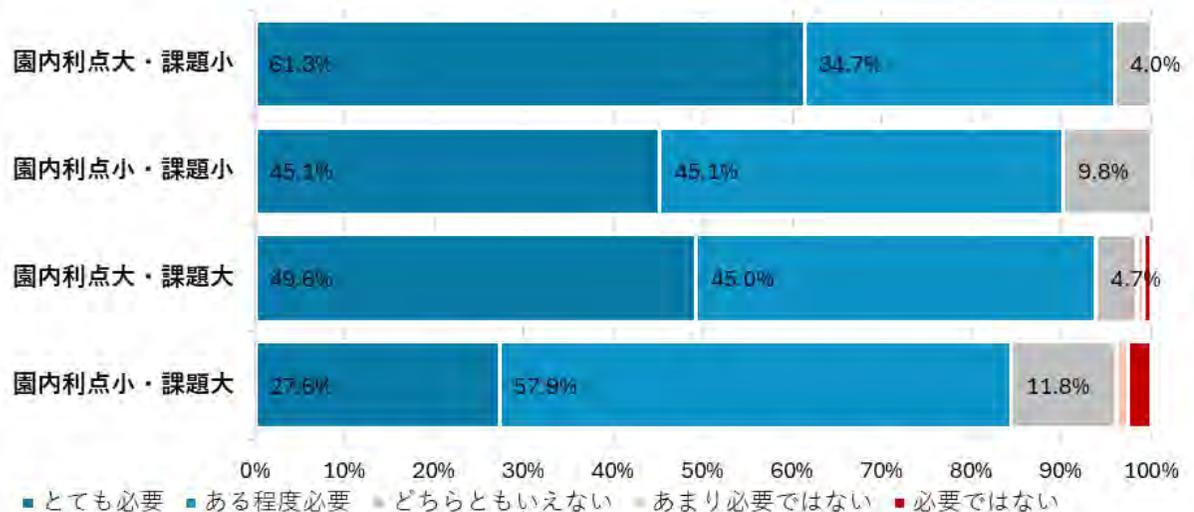
\*：5%未満 +：10%未満

# インクルーシブ保育への取り組み

園内の利点と課題の大小による分析

# 園内の利点と課題（インクルーシブ保育の取り組み）

障害のある子どもと、ない子どもが共に過ごすことは必要だと思いますか？



項目	園内利点 大・課題小	園内利点 小・課題小	園内利点 大・課題大	園内利点 小・課題大	有意差
とても必要	61.3%	45.1%	49.6%	27.6%	*
ある程度必要	34.7%	45.1%	45.0%	57.9%	
どちらともいえない	4.0%	9.8%	4.7%	11.8%	
あまり必要ではない	0.0%	0.0%	0.8%	1.3%	
必要ではない	0.0%	0.0%	0.8%	2.6%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

# 園内の利点（インクルーシブ保育の取り組み）

## インクルーシブ保育の取り組み

### 専門機関や児童発達支援（療育）施設との連携強化



項目	園内利点大	園内利点小	有意差
とても重要	62.7%	49.4%	+
ある程度重要	34.8%	43.0%	
あまり重要ではない	2.0%	6.3%	*
現在、該当しない	0.5%	1.3%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

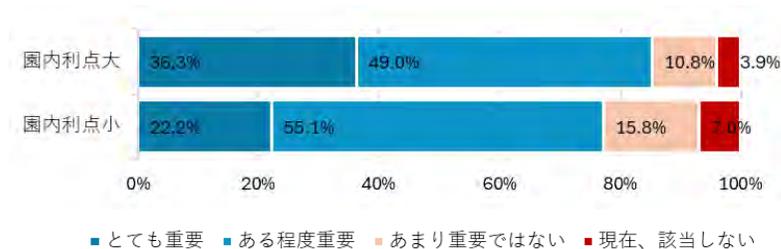
### インクルーシブ保育について全保護者に説明し、理解を求める



項目	園内利点大	園内利点小	有意差
とても重要	35.8%	22.2%	*
ある程度重要	51.0%	54.4%	
あまり重要ではない	7.8%	17.1%	*
現在、該当しない	5.4%	6.3%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

### 地域とのつながりを深める

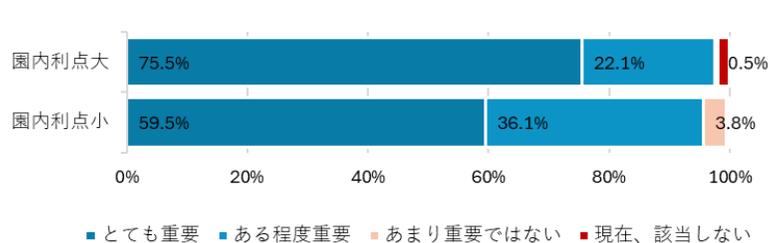


項目	園内利点大	園内利点小	有意差
とても重要	36.3%	22.2%	*
ある程度重要	49.0%	55.1%	
あまり重要ではない	10.8%	15.8%	
現在、該当しない	3.9%	7.0%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

## 園内の利点（インクルーシブ保育の取り組み）

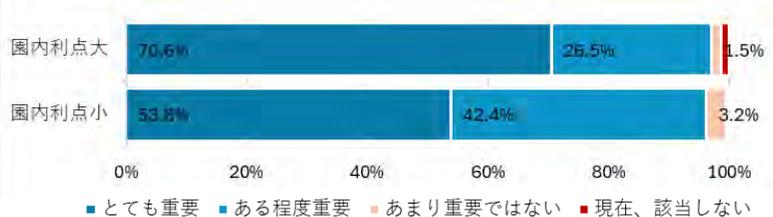
### 職員同士で意見交換や相談しやすい環境づくり



項目	園内利点大	園内利点小	有意差
とても重要	75.5%	59.5%	+
ある程度重要	22.1%	36.1%	*
あまり重要ではない	0.5%	3.8%	
現在、該当しない	2.0%	0.6%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

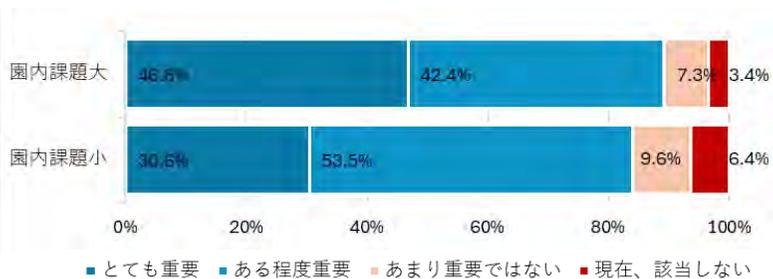
### 行政との連携強化



項目	園内利点大	園内利点小	有意差
とても重要	70.6%	53.8%	*
ある程度重要	26.5%	42.4%	*
あまり重要ではない	1.5%	3.2%	
現在、該当しない	1.5%	0.6%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

## 園内の課題（インクルーシブ保育の取り組み）



### 施設・設備など保育環境の改善

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
とても重要	46.8%	30.6%	*
ある程度重要	42.4%	53.5%	
あまり重要ではない	7.3%	9.6%	
現在、該当しない	3.4%	6.4%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

# 園内の設備や体制について

園内の利点と課題の大小による分析

# 園内の利点（設備・体制、個別の指導計画）

## 設問（6）：園の設備

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
子どもがクールダウンできるスペース	59.3%	37.3% *	

\*：5%未満 +：10%未満

## 設問（11）：加配職員の利点や課題

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
個別支援が行いやすくなる	77.5%	60.1% *	
クラス全体の運営がスムーズになる	72.5%	51.9% *	
加配職員の雇用が不安定で、長期的な支援が難しい	20.6%	13.9% +	
子どもへの支援が個別化しすぎてクラス活動に影響がでる	6.4%	13.3% *	

\*：5%未満 +：10%未満

## 設問（12）：コーディネーターや障害児保育担当などの有無

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
いる	54.4%	39.2% *	

\*：5%未満 +：10%未満

## 設問（12）：コーディネーターや障害児保育担当などの職務内容

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
園内で研修を行っている	55.9%	33.9% *	

\*：5%未満 +：10%未満

## 設問（13）：保育者に対する助言やサポートを行う専門的な職員（スーパーバイザー）

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
配置・依頼している（外部）	38.2%	32.3%	
配置・依頼している（内部）	17.6%	7.0% *	
配置・依頼していない	49.0%	61.4% +	

## 設問（2）：個別の指導計画の利点や課題

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
子どもを総合的に見ることができる	56.0%	29.2% *	
効果的な支援を考えることができる	59.6%	38.7% *	
保育者間で共通理解が得られやすくなる	72.3%	43.8% *	
効果的な支援方法を考えるのが難しい	16.3%	25.5% +	

\*：5%未満 +：10%未満



## 設問（3）：保護者が個別の指導計画の作成に関わる場合の利点や課題

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
保護者の園の理念や方針の理解が深まる	30.0%	9.7% *	

\*：5%未満 +：10%未満

# 園内の利点（工夫や取り組み・専門性の向上）

## 設問（8）：子どもたちが共に過ごせるように保育を行う中の工夫

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
すべての子どもが安心して生活でき、遊びこめる環境を作る	77.0%	58.9%	*
保育者の関わりが、他の子どもの見本となるようにする	50.0%	32.9%	*
どの子どもにも関わりが不十分にならないようにする	56.9%	41.1%	*
個別に関わるための職員の配置する	65.2%	50.0%	+
子ども同士が互いを知る機会を設ける	48.0%	19.0%	*
保育者を孤立させないように、チームで保育をする	68.6%	41.8%	*

\*：5%未満 +：10%未満

## 設問（11）：家族支援(保護者支援)を行う際の取り組みや工夫

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
障害や困難さではなく、子どもの育ちや得意なことを伝える	76.0%	53.8%	*
園での工夫や配慮していることを伝える	72.5%	55.1%	*
子どもの姿を伝えるタイミングを見計らう	63.2%	45.6%	*
状況に応じて個室で話を聞く	78.9%	60.8%	*
園内で保護者の困りごとや悩みを共有して支援する	69.6%	51.3%	*
子どものことだけでなく、保護者自身の困りごとや悩みを聞くようにしている	64.2%	44.3%	*
きょうだい児など家族全体を考えて、保護者のニーズを捉える	42.6%	26.6%	*
同じクラスや同じ悩みを持つ保護者同士がつながる取り組みを行う	16.7%	7.0%	*
要望に応じて保育参観・参加できるようにしている	53.9%	35.4%	*
必要に応じて地域の関係機関と連携し、必要な子育て支援を受けられるようにする	72.5%	52.5%	*

\*：5%未満 +：10%未満

## 設問（1）：保育者の専門性の向上や成長のために必要と感じる取り組み

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
園全体での保育の振り返り	75.5%	53.8%	*
専門職を含めた保育の振り返り	57.4%	43.7%	+
保育に関わる資格取得の奨励	15.7%	8.9%	+
専門機関での専門的・実践的な研修	45.6%	32.9%	+
外部専門家等によるケース会議やスーパービジョン	38.7%	22.8%	*

\*：5%未満 +：10%未満



## 設問（2）：過去1年間で、園内研修で行ったものや、行う予定のもの

項目	園内利点大	園内利点小	有意差
全般的な子どもの理解、見方について	63.7%	44.9%	*
障害のある子どもの関わりについて	62.3%	42.4%	*
インクルーシブ保育について	34.3%	19.0%	*
家族支援（保護者支援）について	44.6%	24.7%	*

\*：5%未満 +：10%未満

# 園内の課題（社会的環境や体制、子どもの特徴）

設問（2）：「園の理念や方針など日常の保育で大切にしていること」の実現にあたって、現在の社会的環境の状況で影響があるもの

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
大規模な自然災害などの精神的に負担が大きい出来事	10.2%	3.8%	*
社会における寛容性の低下	41.5%	28.0%	*
保護者の子どもの発達に関する相談など専門的な支援の不足	35.6%	22.9%	*
園への社会的な厳しい目の増加（園での虐待、不適切保育についてなど）	37.6%	22.9%	*

\*：5%未満 +：10%未満

設問（3）：園の運営での困難さや課題、配慮すべきこと

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
職員の配置基準が厳しい	35.6%	23.6%	*
保育環境の維持・改善や職員の雇用や待遇の改善のための財政的な制約	57.1%	43.3%	+
障害の診断がない個別対応が必要な子どもの増加	85.4%	61.8%	*
保育者間での技術継承が上手くいかない	30.2%	18.5%	*

\*：5%未満 +：10%未満

設問（11）：加配職員の利点や課題

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
加配職員のスキルや専門性にばらつきがある	42.4%	29.9%	*
加配職員の雇用が不安定で、長期的な支援が難しい	22.9%	10.8%	*

\*：5%未満 +：10%未満

設問（2）：定員の空きがないこと以外の理由で受け入れができなかったこと

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
職員数が足りないなど体制不足により受け入れできなかった	42.4%	26.1%	*
職員の専門的な知識・技術の不足により受け入れできなかった	13.2%	5.1%	*

\*：5%未満 +：10%未満

設問（4）：障害のある子ども以外の特別な配慮を必要とする子どもの特徴

項目	園内課題大	園内課題小	有意差
保育者が対応しにくいほど感情の起伏が激しい	61.0%	45.2%	*
興味を持ったことから離れられず、次の活動などに移行できない	66.3%	48.4%	*
常に動き回り、じっとしてられない	65.4%	47.8%	*
友達や物に乱暴な行動や言葉がある	57.6%	33.1%	*
特定の刺激に過敏性がある（音や触覚など）	43.4%	32.5%	+
指示を聞かず、ぼーっとしている	51.7%	36.9%	*
偏食や食事へのこだわりがある	64.9%	47.1%	*
姿勢を保てず運動が苦手	48.8%	31.8%	*
大人に過剰に愛着を求め、注目を欲しがる	52.2%	31.8%	*
同年代と興味が合わず、孤立しがち	28.8%	18.5%	*

\*：5%未満 +：10%未満

## 2. 外部の支援の利点 と課題

# 外部の利点（3つのカテゴリ）

## 児童発達支援（療育）を受けることでの利点

項目	回答数	割合
子どもの実態把握、効果的な支援につながる	210	62.1%
児童発達支援（療育）でも様々な経験ができる	158	46.7%
卒園後も継続した支援につながる場合がある	111	32.8%
子どもの様子が安定し、二次的な問題への発展が防げた	95	28.1%
児童発達支援（療育）の小集団で安心して過ごせている	95	28.1%
子どもの障害や特性が軽減した	86	25.4%
日常生活に必要な動作（身の回りのこと）が身についた	84	24.9%
順番を待つことやルールを守ることなど、生活に必要な習慣が身に付いた	78	23.1%
自信や自己肯定感が高まった	76	22.5%
友達との関わり方が身についた	51	15.1%
特にない	12	3.6%
その他	13	3.8%

## 巡回相談や保育所等訪問支援などの利点

項目	回答数	割合
子どもの困りごとの理由が明確になり保育に活かせる	217	70.9%
日々の保育を振り返り、子どもへの関わりを確認したり見直したりできる	214	69.9%
悩みや困りごとを相談することで職員のケアにつながる	190	62.1%
保護者に子どもの姿を説明しやすくなる	156	51.0%
保護者の困りごとへの支援に活かせる	154	50.3%
保育者の児童発達支援（療育）についての理解が深まる	137	44.8%
児童発達支援の施設と子どもの姿や支援方法の共通理解ができる	136	44.4%
児童発達支援の施設と連携して子どもへの支援の質が高まる	112	36.6%
特にない	6	2.0%
その他	3	1.0%

## 児童発達支援（療育）、巡回相談や保育所等訪問支援などで家族支援（保護者支援）が行われている場合の利点

項目	回答数	割合
保護者が相談できるきっかけになる	194	53.6%
保護者の安心感や心の安定につながる	176	48.6%
保護者の子育てに関する不安や悩みを軽減できる	150	41.4%
保護者の継続的に相談できる場になる	144	39.8%
保護者が子どもの姿を受け入れられやすくなる	142	39.2%
保護者と子育ての悩みを共有し、子どもとの関わりを一緒に考えることができる	140	38.7%
保護者が安定することで、子どもも安定する	126	34.8%
子どもが児童発達支援（療育）につながりやすくなる	109	30.1%
保護者に子どもに合わせた助言があることで、保護者の子育てに関する負担が軽減さ	90	24.9%
保護者が地域の支援につながりやすくなる（子育て支援など）	46	12.7%
同じ悩みをもつ保護者同士のつながりができやすくなる	29	8.0%
特にない	28	7.7%
家族支援（保護者支援）が行われていない	66	18.2%
その他	6	1.7%

# 外部支援の課題（3つのカテゴリ）

## 児童発達支援（療育）を受けることでの子どもにとっての困難さや課題

項目	回答数	割合
登園前や登園中に児童発達支援（療育）に行くと（療育による保育の中抜け）、子どもが不安定になる	61	18.0%
児童発達支援（療育）に通うことが保護者の負担になっている	61	18.0%
児童発達支援（療育）と子どもの姿の共通理解が難しい	56	16.6%
園を休んで児童発達支援（療育）に行くと生活リズムが乱れる	49	14.5%
園で友達と共に過ごす機会が減る	45	13.3%
児童発達支援（療育）との連携にかける人員や時間が不足している	33	9.8%
児童発達支援（療育）に通うことが子どもの負担になっている	24	7.1%
児童発達支援（療育）と方針が合わない	16	4.7%
特になし	147	43.5%
その他	27	8.0%

## 巡回相談や保育所等訪問支援などの困難さや課題

項目	回答数	割合
職員が話し合いに参加すると、クラス運営に負担がかかる	118	38.6%
1年間の訪問の回数が少ない	112	36.6%
訪問の日程調整が難しい	105	34.3%
園での生活全般を見てもらえない	54	17.6%
園での関わりと児童発達支援（療育）の関わりの違いが理解されにくいことがある	33	10.8%
助言が子どもの発達や障害の特性に合わなく子ども理解につながらない	20	6.5%
一方的な助言で実践が批判される	12	3.9%
複数の施設からの助言が一致せず混乱する	8	2.6%
保育所等訪問支援の目的や支援計画などが共有されない	8	2.6%
保育計画や個別の指導計画などの保育内容についての助言が得られない	8	2.6%
特になし	64	20.9%
その他	18	5.9%

## 児童発達支援（療育）、巡回相談や保育所等訪問支援などで家族支援（保護者支援）が行われている場合の困難さや課題

項目	回答数	割合
家族のニーズの捉え方が園とかみあわない	40	11.0%
個別での支援が多く、同じ悩みを持つ保護者同士の繋がりを作るのが難しい	36	9.9%
保護者のニーズに合っていない助言がある	35	9.7%
助言が保護者の負担となり、園でその後のフォローが必要となる	30	8.3%
保護者への伝える内容が、園の考えと違いがあり、結果、混乱を招くことがある	29	8.0%
園で大切にしている保育と合わない支援を家族に伝える場合がある	23	6.4%
家族支援を必要とする家庭の状況に合わせた支援ではない	13	3.6%
特になし	159	43.9%
家族支援（保護者支援）が行われていない	71	19.6%
その他	8	2.2%

# 外部支援の利点と課題

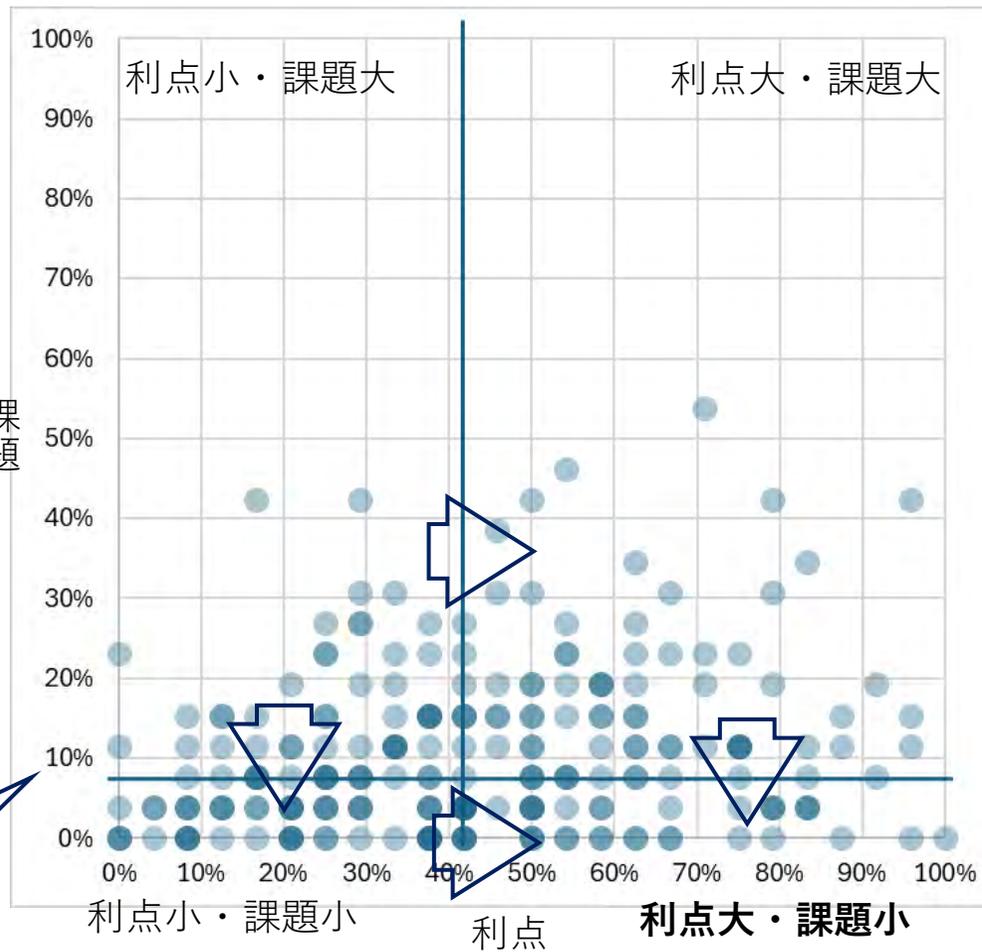
利点	選択肢数
発達支援の利点	5個
巡回相談の利点	8個
外部の家族支援の利点	11個

課題	選択肢数
発達支援の課題	8個
巡回相談の課題	11個
外部の家族支援の課題	7個

範囲	外部利点	外部課題
0%	8	64
0%を超え10%未満	24	130
10%以上～20%未満	34	118
20%以上～30%未満	61	28
30%以上～40%未満	49	16
40%以上～50%未満	39	5
50%以上～60%未満	55	1
60%以上～70%未満	33	0
70%以上～80%未満	36	0
80%以上～90%未満	10	0
90%以上～100%	11	0
<b>平均</b>	<b>42.7%</b>	<b>10.9%</b>
標準偏差	24.0%	9.8%
<b>中央値</b>	<b>41.7%</b>	<b>7.7%</b>
四分位偏差	25.0%	3.8%

中央値を基準に利点の大小・課題の大小を分類

利点大・課題小となるための要員を分析する



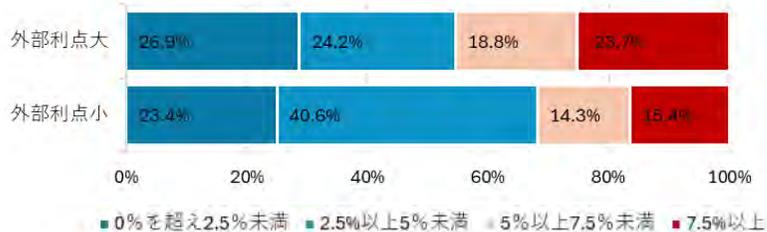
※色が濃いほど同率の値が多い

# インクルーシブ保育への取り組み

外部支援の利点と課題の大小による分析

# 外部の利点（障害の子どもの割合とインクルーシブ保育の取り組み）

## 障害のある子どもの割合（障害のある子どもの人数を園の現員数で割った値）

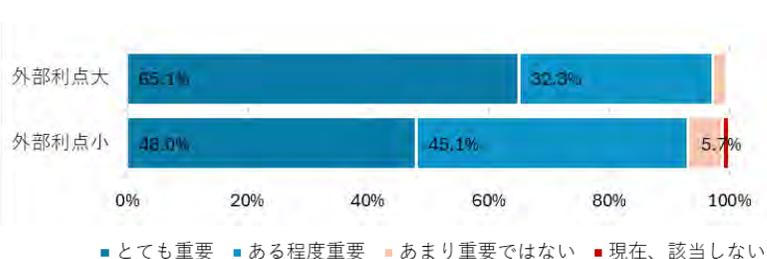


項目	外部利点大	外部利点小	有意差
0%を超え2.5%未満	26.9%	23.4%	
2.5%以上5%未満	24.2%	40.6%	*
5%以上7.5%未満	18.8%	14.3%	
7.5%以上	23.7%	15.4%	*

\* : 5%未満 + : 10%未満

## インクルーシブ保育の取り組み

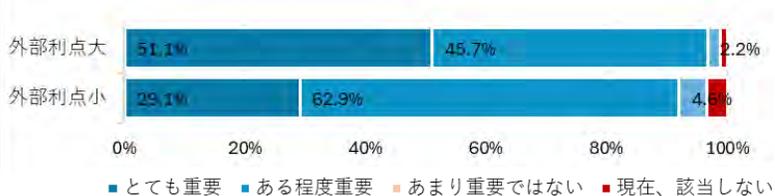
### 専門機関や児童発達支援（療育）施設との連携強化



項目	外部利点大	外部利点小	有意差
とても重要	65.1%	48.0%	*
ある程度重要	32.3%	45.1%	*
あまり重要ではない	2.2%	5.7%	+
現在、該当しない	0.5%	1.1%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

### 園全体で家族支援（保護者支援）について理解して取り組む

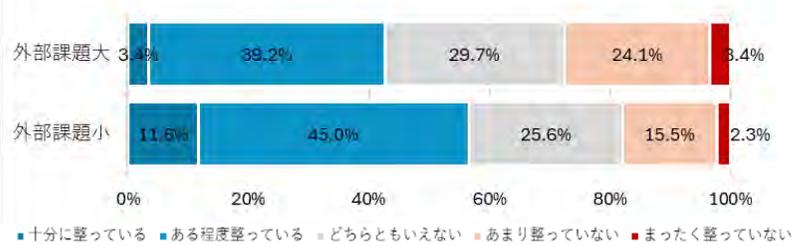


項目	外部利点大	外部利点小	有意差
とても重要	51.1%	29.1%	*
ある程度重要	45.7%	62.9%	*
あまり重要ではない	2.2%	4.6%	
現在、該当しない	1.1%	3.4%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

# 外部の課題（保育の体制とインクルーシブ保育の取り組み）

## 障害のある子どもや特別な配慮が必要な子どもに対する保育体制

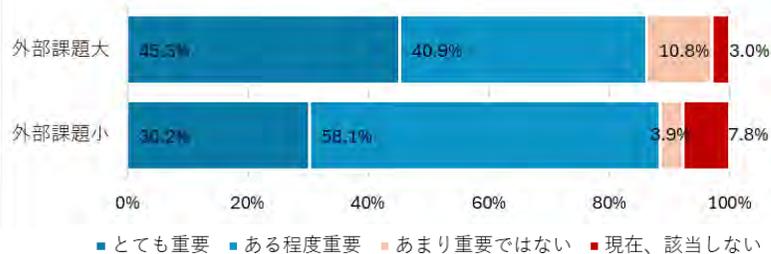


項目	外部課題大	外部課題小	有意差
十分に整っている	3.4%	11.6%	*
ある程度整っている	39.2%	45.0%	
どちらともいえない	29.7%	25.6%	
あまり整っていない	24.1%	15.5%	+
まったく整っていない	3.4%	2.3%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

## インクルーシブ保育の取り組み

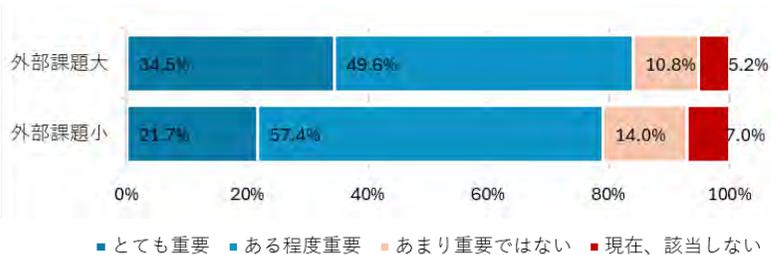
### 施設・設備など保育環境の改善



項目	外部課題大	外部課題小	有意差
とても重要	45.3%	30.2%	*
ある程度重要	40.9%	58.1%	*
あまり重要ではない	10.8%	3.9%	*
現在、該当しない	3.0%	7.8%	*

\* : 5%未満 + : 10%未満

### インクルーシブ保育について全保護者に説明し、理解を求める



項目	外部課題大	外部課題小	有意差
とても重要	34.5%	21.7%	*
ある程度重要	49.6%	57.4%	
あまり重要ではない	10.8%	14.0%	
現在、該当しない	5.2%	7.0%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

# 園を取り巻く環境（地域の児童発達支援のカバー率 児童発達支援との連携）

設問（3）：子どもを児童発達支援（療育）につなげようとしたことがある場合の理由 割合

項目	10%未満	10%以上 20%未満	20%以上 30%未満	30%以上	有意差
	子どもに障害や特性があるかをみてもらいたいため	44.7%	43.5%	32.5%	
子どもの障害や特性の軽減のため（リハビリなど）	46.8%	48.6%	50.6%	46.8%	
子どもの二次的な問題への発展を防ぐため	23.4%	42.0%	31.3%	29.8%	+
園での集団生活の困りを軽減させるため	51.1%	50.0%	42.2%	47.9%	
子どもの自信や自己肯定感を高めるため	40.4%	58.7%	50.6%	48.9%	
日常生活に必要な動作（身の回りのこと）などの習得を促すため	42.6%	46.4%	34.9%	47.9%	
園に対して関わり方等の助言をもらいたいため	40.4%	34.8%	22.9%	20.2%	*
園での対応には限界があるため	42.6%	39.1%	38.6%	28.7%	
家庭などでの保護者の困りを軽減させるため	51.1%	52.2%	43.4%	29.8%	*
保護者に対して気づきを促し、関わり方等を助言してもらいたいため	46.8%	45.7%	43.4%	37.2%	
つなげようとしてことはない	4.3%	4.3%	2.4%	7.4%	
その他	0.0%	3.6%	4.8%	6.4%	

\*：5%未満 +：10%未満

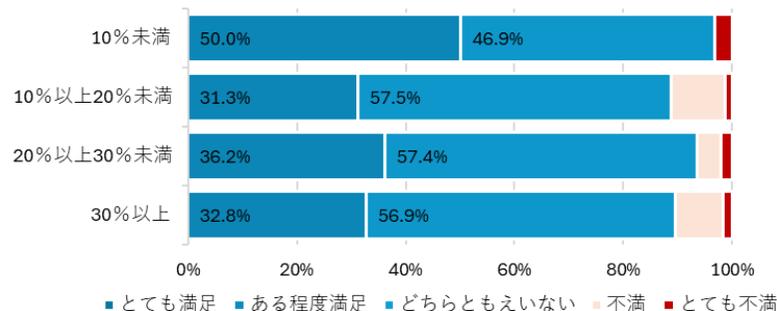
設問（5）：児童発達支援（療育）を受けている子どもの通所形態 割合

項目	10%未満	10%以上 20%未満	20%以上 30%未満	30%以上	有意差
	個別の支援を受けている子どもがいる	84.4%	74.6%	72.2%	
集団での支援を受けている子どもがいる	64.4%	65.4%	68.4%	66.7%	
2施設以上の複数施設に通っている子どもがいる	35.6%	39.2%	38.0%	40.5%	
児童発達支援（療育）が送迎してくれている子どもがいる	22.2%	38.5%	51.9%	61.9%	*
わからない	2.2%	1.5%	0.0%	1.2%	
その他	2.2%	0.8%	0.0%	1.2%	

\*：5%未満 +：10%未満

# 園を取り巻く環境（地域の児童発達支援のカバー率 巡回相談の満足度）

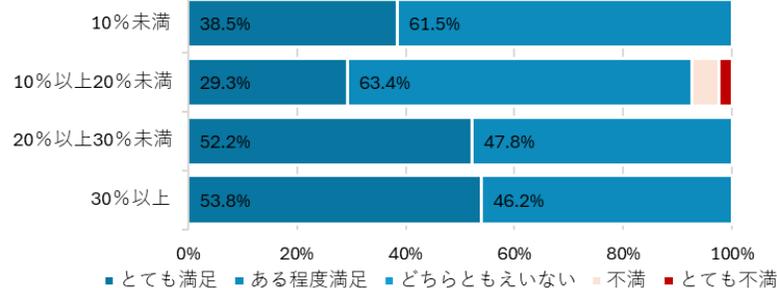
## 自治体もしくは自治体と契約している機関による巡回相談



項目	10%未満	10%以上20%未満	20%以上30%未満	30%以上	有意差
とても満足	50.0%	31.3%	36.2%	32.8%	*
ある程度満足	46.9%	57.5%	57.4%	56.9%	
どちらともえない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
不満	0.0%	10.0%	4.3%	8.6%	
とても不満	3.1%	1.3%	2.1%	1.7%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

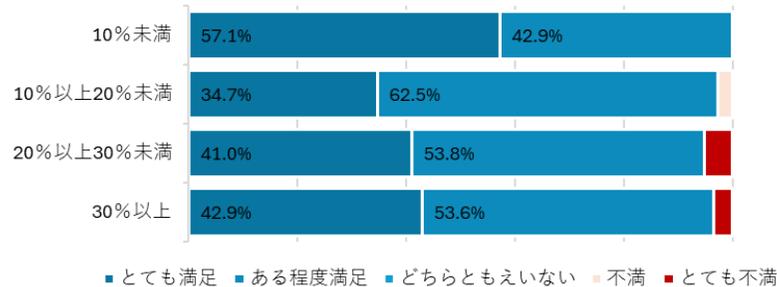
## 教育機関による巡回相談（特別支援学校や教育支援センターなど）



項目	10%未満	10%以上20%未満	20%以上30%未満	30%以上	有意差
とても満足	38.5%	29.3%	52.2%	53.8%	*
ある程度満足	61.5%	63.4%	47.8%	46.2%	*
どちらともえない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
不満	0.0%	4.9%	0.0%	0.0%	
とても不満	0.0%	2.4%	0.0%	0.0%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

## 在園児が通う児童発達支援（療育）による保育所等訪問支援など



項目	10%未満	10%以上20%未満	20%以上30%未満	30%以上	有意差
とても満足	57.1%	34.7%	41.0%	42.9%	*
ある程度満足	42.9%	62.5%	53.8%	53.6%	*
どちらともえない	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
不満	0.0%	2.8%	0.0%	0.0%	
とても不満	0.0%	0.0%	5.1%	3.6%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

# 園を取り巻く環境（巡回相談・保育所等訪問支援）

設問（3）：対象の子どもにとって他の子どもたちと共に過ごすことで、良かったと感じたこと

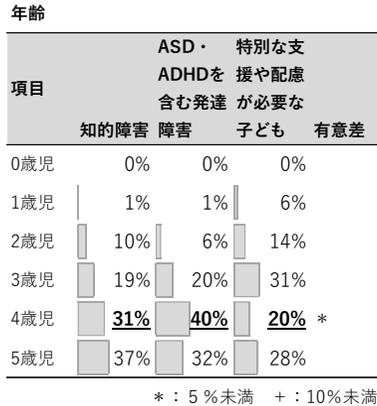
項目	受けている	受けていない	有意差
友達に褒められたり認められたりすることで、自己肯定感が高まった	25.8%	12.5%	+
共同での遊びや学びを通じて、考える力が養われた	16.3%	5.4%	*

\*：5%未満 +：10%未満

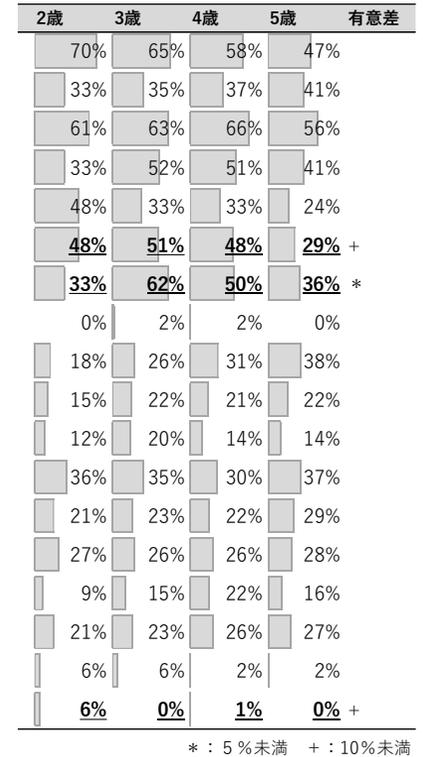
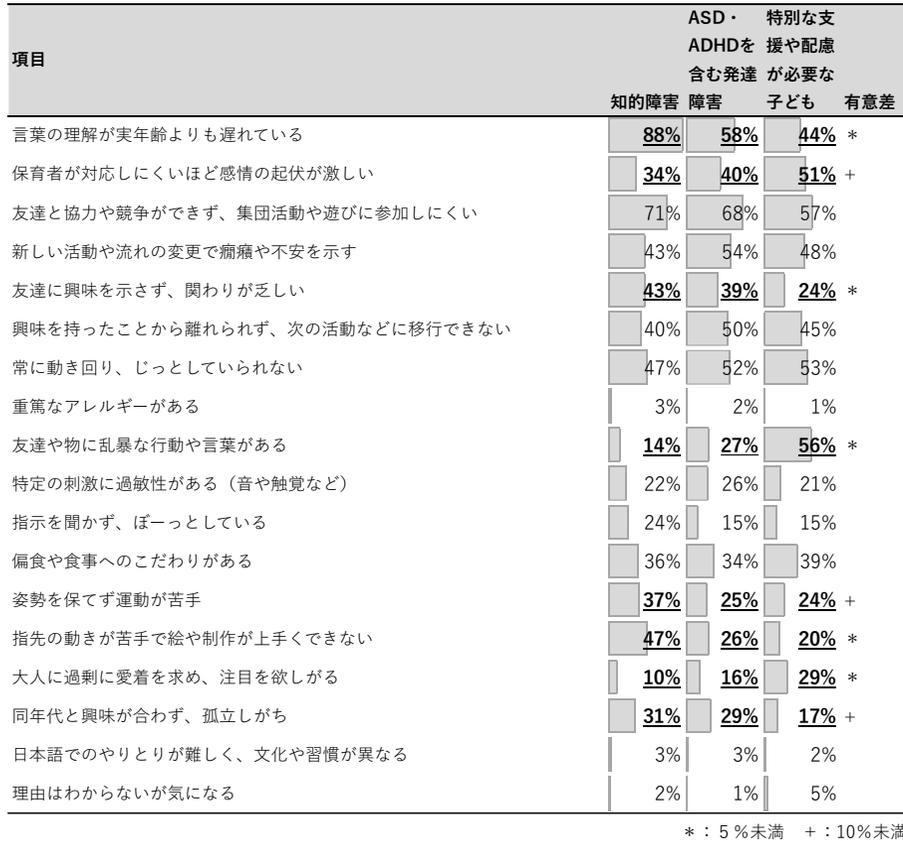
### 3. 各園の障害のある子どもや特別な支援が必要な子どもへの取り組み

# 各園の障害のある子どもや特別な支援が必要な子どもへの取り組み

## 園内で対応が困難な事例や工夫を行っている事例について1つ回答した内容



### 対象の子どもの状態



### (参考)

#### 障害種ごとの園内の障害のある子どもの有無

項目	総数	割合
視覚障害	2	1%
聴覚・言語の障害	21	6%
肢体不自由	11	3%
内部障害	2	1%
知的障害	86	24%
病弱・伴病	0	0%
自閉スペクトラム症（ASD）・注意欠如・多動症（ADHD）を含む発達障害	193	53%
医療的ケア	6	2%
その他の障害	6	2%
障害の判定は受けていないが発達上、特別な支援や配慮が必要な子ども	87	24%
外国ルーツ	14	4%
養育環境などの理由で家庭支援が必要な子ども	19	5%

# 各園の障害のある子どもや特別な支援が必要な子どもへの取り組み

園内で対応が困難な事例や工夫を行っている事例について1つ回答した内容

対象の子どもが園で生活する中での工夫

項目	ASD・特別な支援や配慮 ADHDを含む発達が必要な 子ども		有意差
	知的障害	障害	
集中しやすいように、壁面をシンプルにしている	15%	16%	9%
理解しやすい言葉かけをしている	84%	78%	63%
感情が高ぶったときに、落ち着ける場所で休めるようにしている	48%	62%	56%
絵カードや写真で活動やルールを視覚的に伝えている	41%	50%	25% *
本人が絵カードなどでコミュニケーションを取れるようにしている	15%	20%	10%
活動の部分的な参加やルールの柔軟な変更をしている	62%	67%	55%
感覚過敏さへの配慮をしている	23%	24%	18%
発達段階に応じた遊びや活動を提供している	48%	37%	29% +
発達年齢に合わせたクラスで過ごせるようにしている	12%	8%	7%
本人の日々の流れを変えないようにしている	20%	22%	18%
個別に保育者（加配職員など）を付けている	78%	62%	55% +
友達との関わりで保育者が仲立ちをしている	62%	56%	67%
特別なことは行っていない	0%	0%	0%

\* : 5%未満 + : 10%未満

対象の子どもが集団で共に過ごすことで、良かったと感じたこと：発達障害（ASD・ADHDなど）

※有意差は3,4,5歳児間

項目	2歳	3歳	4歳	5歳	有意差
友達の気持ちを理解し共感する力が育った	17%	33%	21%	48%	*
順番を待つことやルールを守ることなど、生活に必要な習慣が身に付いた	25%	56%	45%	45%	
自分の気持ちや考えを友達に伝える機会が増え、意思表示が上手くなった	17%	33%	29%	34%	
友達に褒められたり認められたりすることで、自己肯定感が高まった	25%	18%	22%	39%	+
身体を動かす機会が増え、身体を動かすことを楽しむようになった	33%	31%	27%	32%	
共同での遊びや学びを通じて、考える力が養われた	42%	13%	15%	19%	
自立心が育ち、自分でやってみようとするが増えた	33%	33%	19%	26%	
多様性がある中で生活する経験を得られた	33%	44%	53%	48%	
特になし	25%	3%	9%	6%	

\* : 5%未満 + : 10%未満

文献調査・質問紙調査・ヒアリング調査から見えた課題と工夫

## 保育現場・子ども・家族との直接的関係：ミクロの視点

---

### 1. 子ども一人ひとりのニーズを把握しきれない

加配職員の不足や診断のない特別な支援が必要なこどもの増加により、計画的な対応が困難となっている。

### 2. 特性に応じた保育の専門性の不足

保育者の専門知識や研修機会が十分ではなく、特性への対応が個人の経験に依存している。また、保育者の業務負担が大きいため、体系的な研修と業務環境の改善が必要。

### 3. 子ども同士の関係をつなぐ困難さがある

障害のある子どもと他の子どもとの差を前向きな遊びや学びに変える取り組みが不足している。

### 4. 家族支援・障害のあるこどもの保護者との関係性作り

保護者が障害受容に葛藤を抱えたり、保護者間の情報共有やピアサポートの場が不十分で、孤立感やインクルージョンへの理解不足が広がっている

### 5. 保育者の精神的サポート

保育者の精神的負担が大きく、保育者のメンタル面へのサポート体制の整備が求められる。

### 6. 子ども観・保育観の変革が追いついていない

インクルーシブ保育が特別なものと見られ、元来、保育が内包している多様性の前提とした取り組みが不足している。

## 保育施設・組織運営・地域との連携：メゾの視点

---

### 1. 施設環境

クールダウンスペースやバリアフリー設備などが整備しきれないなどの理由で、受け入れが制限される。

### 2. 就学先との連携不足

就学先と情報の引き継ぎがうまくいかないことがある。

### 3. 職員の雇用の不安定さ

職員の交代や非正規雇用が、専門性の蓄積や障害のある子どもへの個別対応を妨げている。

### 4. チーム保育のための制度化の不足

職員間の情報共有やチーム保育の体制づくりに必要な制度が整っていない。

## 児童発達支援や外部支援

### 5. 児童発達支援との連携の難しさ

児童発達支援との調整や情報共有が園ごとに異なり、こどもの生活リズムや保育計画に影響が生じる場合がある。

### 6. 児童発達支援との併行通園や併設に伴う課題

園と支援事業所の方針の違いや情報共有不足が、支援の一貫性やこどもの生活リズムに影響を及ぼしている。

### 7. 保育所等訪問支援や巡回相談の頻度と質の不足

自治体や外部機関の支援が不十分で、園ごとに支援の頻度や質にばらつきがある。

## 行政・政策・社会的環境：マクロの視点

### 1. 社会全体の理解不足・啓発の不足

インクルージョンの意義が十分に理解されず、社会全体での協力や支援が進みにくい状況が課題となっている。

### 2. 少子高齢化と保育ニーズの複雑化

少子化により運営が厳しい地域がある一方で、保育ニーズが増加し基盤維持が困難な状況がある。

### 3. 関係法令におけるインクルーシブ保育の曖昧さ

法令や政策での理念の曖昧さが現場に混乱を生じさせており、包括的な政策の必要性が指摘されている。

### 4. 行政との連携

法制度が複雑で報告や申請が園にとっても保護者にとっても負担が大きく支援提供の遅れを招いている。

### 5. 制度的枠組みや受け入れ基準の課題

定員や障害児枠の基準が現状に適さず、自治体判断で受け入れを断念せざるを得ない事例がある。

### 6. 人材不足と財政的制約

配置基準や財源不足が多様な保育ニーズに対応できておらず、一部の園だけが補助金の恩恵を受けられる現状が課題。

### 7. 小学校との連携の不明確さ

幼児期と学齢期の支援が乖離しないための政策や、放課後児童クラブとの接続体制が不十分である。

### 8. 専門職や職員の処遇改善

賃金などの報酬や研修機会の不足が専門性向上を妨げ、保育士の長期的な勤務を難しくしている。

### 9. 児童発達支援の再編や拡張への懸念

支援の拡大が分離を助長し、保育現場では理念との整合性や政策方針の曖昧さが課題となっている。

## 保育現場・子ども・家族との直接的関係：ミクロの視点

---

### 1. こどもの主体性と遊びやこどもの工夫

- “やりたくない”を尊重: 無理強いせず、柔軟に抜ける選択肢を与え、こどものペースを尊重する。
- 頼りにされる経験づくり: 年長児が下の子との遊びや気づかいを通じ、自信や助け合いの文化を育む。
- 長期プロジェクトの導入: 稲作や飼育などで達成感や共同作業の喜びを体験させる。

### 2. 環境整備・物的環境の工夫

- 視覚支援の導入: 写真やカードでこどもの見通しを立てやすくし、全体の落ち着きにつなげる。
- コーナー保育やクールダウンスペース: 少人数で落ち着ける場所を設け、こどもが自然に集団へ戻れる環境を整える。
- 縦割り・横割りの使い分け: 異年齢と年齢別の遊びやこどもを組み合わせ、多様な助け合いの場を作る。

### 3. 保護者との連携・家族支援

- 日常的なコミュニケーション: 保護者と信頼関係を築き、不安に寄り添った支援を提供する。
- 保護者が話しやすい場づくり: 面談や交流会を通じ、保護者が安心して相談できる環境を整える。
- 卒園保護者のピアサポート: 先輩ママが悩みを抱える保護者を支える（ピアサポート）。
- アプリやSNSの活用: こどもの遊びやこどもを写真で共有し、家庭との連携を強化する。

### 4. 保育者の対応力向上・職員研修

- 事例共有の積み重ね: 毎日の振り返りを通じて現場のノウハウを蓄積する。
- 研修や外部講師の活用: オンライン研修や専門家の助言を取り入れ、実践的な支援スキルを高める。
- リーダー層の育成: 若手職員が現場で働きやすい方法を模索し、相談しやすい体制を整備する。
- 個別の指導計画の活用: 情報共有と柔軟な対応を通じて保育の質を向上させる。

## 保育施設・組織運営・地域との連携：メゾの視点

---

### 1. 職員間の情報共有・チーム保育の工夫

**定例ミーティングで素早い情報共有:** 朝・昼・夕方に短時間のミーティングを設け、こどもの様子や留意点を共有し、対応を微調整している。

**加配を特定の子専属にしない:** チーム全員で支援する体制を築き、保育者の負担を分散させる。

### 2. 外部機関・専門家との連携の工夫

**他職種との情報交換:** 児童発達支援や専門家からのアドバイスを共有し、保育実践に活用する取り組みを推進している。

**アドバイスの“翻訳”:** 専門家の指摘を保育現場に適応させるための工夫を行い、リーダー層がその役割を担っている。

### 3. 組織運営とチーム保育の強化

**一時保育や土曜保育を活用した地域支援:** 一時保育や交流イベントを通じて、地域のこどもや保護者が相談しやすい環境を整備している。

**行政への働きかけと補助金制度の活用:** 巡回相談や加配制度の拡充を要望し、行政との連携を深めて柔軟な支援体制を構築している。

## 海外視察の概要

### 視察目的

- 共生社会や多様性が叫ばれる中で、障害のあるこどもが一緒の場にいることがまだ少ない日本で、今後どのようにインクルーシブを進めていけるか、イタリアやスウェーデンのすべての人を包み込もうとするインクルーシブな視点や、障害のある人を特別視するのではなく、全ての人の人権が保障される考え方の実践を視察し、調査研究に活かすことを目的とした。

### 視察先

○イタリア：ボローニャ市（2024.10.22）人口：約39万人（～14歳人口：約5万人）※宮崎市（宮崎県）・豊中市（大阪府）と同等

#### 訪問先

行政（ボローニャ市）

小学校

Viale Stenio Polischi 1（フォルトゥッツィ小学校）（4年生クラス）

○スウェーデン：イエーテボリ市（2024.10.23-24）人口：約59万人（～14歳人口：約10万人）※相模原市(神奈川県)・岡山市(岡山県)と同等

#### 訪問先

行政（イエーテボリ市）

プレスクール（3園）

Bergsgårdsgärdet 93・Preschool Skolspåret 77・Preschool Övralidsgatan 2

小学校・放課後ケア（1か所）

Gamlestadsskolan, Larsmässetorg 3

# ■ イタリア視察

日時：2024年10月21・22日

## ■ イタリアの視察概要

行政（ボローニャ市）

説明者

- ・ サント・ステファノ地区学校教育サービス責任者ロベルタ・ロヴェルシ
- ・ 教育士の協同組合

訪問先

小学校

- ・ Viale Stenio Polischì 1（フォルトゥツィ小学校）（4年生クラス）

※10/20（日）に発生した洪水により、10/21（月）の保育園・小学校などは休園・休校。

10/21（月）も保育園への視察許可が下りず上記のみの視察



## ■ イタリアにおけるインクルーシブ教育に対する行政の取り組み

- 1. 行政の役割
  - **教育士の派遣・管理**
    - 行政は教育士を派遣し、インクルーシブ教育に必要なサポート体制を整備している。
    - 各学校でインクルーシブ教育をどの程度実施するかを決める役割を持っている。
  - **クラス編成の管理**
    - 障害児のクラス編成は地区単位で行われており、1クラスに最大2人まで障害のある子どもが配置されるように調整されている。行政はこの配置が適切に行われるよう監督している。
- 2. 教育体制の現状
  - **チームによる教育支援**
    - 障害のある子どもへの教育は、担任、支援教師、教育士の三者が協力し合い、チームアプローチで進められている。
    - 発達障害の子どもが増加している現状に対応しようとしている。
  - **教育士の継続性の確保**
    - 子どもや保護者に対する負担を減らすため、行政は教育士の交代を最小限にするよう配慮している。
    - 支援の一貫性を保つことで、子どもにとっての安定した学習環境を維持するための取り組み。
  - **保育園と幼稚園での支援の提供**
    - 保育園と幼稚園でも、基本的には同様の支援体制が提供されている。
- 3. 課題と課題に対する対策
  - **経済的に困難な地域での支援**
    - 経済的に厳しい地域では、移民家庭や障害のある子どもが集中することが多く、支援の需要が増大している。
    - これらの地域における支援体制をどのように強化するかが大きな課題である。
  - **高校での課題**
    - 高校では、クラスが専門分野ごとに分かれており、障害のある子どもが芸術や農業など特定の分野に集中する傾向がある。
    - これにより、特定のクラスにおいて支援の負担が偏ることが懸念されている。
  - **発達障害の子どもへの対応強化**
    - 発達障害の子どもが増加しており、従来の支援モデルでは混乱が生じるリスクがある。
    - そのため、チームアプローチによる支援を強化し、複数の専門家が協力して柔軟に対応する体制を整備している。

## ■ インクルーシブ教育が始まるまでのプロセス

- **1. 家族と行政の連携**
  - **診断書の取得と提出**
    - 家族は障害の診断書を取得し、市に提出する。市の教育部門はその診断書に基づいてインクルーシブ教育の計画を立てる。この計画は学校局、協同組合、教育士が協議して決定する。
- **2. 教育計画の立案と関係者の協力**
  - **計画の立案と調整**
    - 教育計画は複数の関係者が協力して立案される。特に重度の支援が必要な場合や複雑なケースでは、市の担当者が介入して協議を行う。
- **3. インクルーシブ教育認定書とAUSLの役割**
  - **認定書の発行プロセス**
    - 新たに入学する子どもたちの中には、「インクルーシブ教育認定書」を持つ子どもが含まれている。この認定書の発行はAUSL（地域保健局）が担当している。
  - **支援時間の決定**
    - 対象となる子どもの数や障害の種類、能力、制約に基づいて、教育支援の時間数が決定される。AUSL、学校、家族が連携して行われる。
- **4. INPSの認定と家族の役割**
  - **INPSの介入と認定書発行**
    - 家族は子どもの健康状況についてAUSLに相談し、AUSLが診断を行う。その後、国立機関であるINPS（国立社会保険機構）と手続きを進める。INPSはインクルーシブ教育認定書の発行を判断し、認定書が発行されれば学校でサポートを受ける権利が得られる。
  - **家族のサポート**
    - INPSの認定に基づき、教育面だけでなく家族に対するサポートも提供される。
- **5. 学年ごとのインクルージョンの取り組み**
  - **年間の取り組み**
    - インクルージョンの取り組みは基本的に9月から翌年の6月まで、学年の終わりまで行われる。この期間中に学校や医療機関と連携し、各学校での個別ケースについて優先的に話し合いが行われる。
- **6. 0～3歳児の対応**
  - **早期診断と対応**
    - 0～3歳の子どもについても、既に診断が下されている場合、同様の手続きが行われる。特別なプロセスはなく、必要に応じて対応が進められる。

## ■ 園や学校への行政の関わり方

- 1. 小学校と幼稚園での市の関わり方
  - 小学校と幼稚園の違い
    - 市の関わり方は、小学校と幼稚園で異なっている。保育所においては、市が運営から関与しており、学年によって対応が異なる。
  - 保育園の運営
    - 保育園（0～3歳児向けの施設）は、市（地方自治体）が運営している。
  - 幼稚園の役割分担
    - 幼稚園では、国立、市立、私立で役割が異なり、教育に関する責任は国にあり、教育支援サービスは市が担当している。
- 2. 3歳から18歳までのインクルージョンの枠組み
  - 学校の責任分担
    - 幼稚園から高校までのインクルージョンについては、教育の部分は国が責任を持ち、支援部分は地方自治体が担当している。
  - 幼稚園の種類と法律の遵守
    - 幼稚園（保育園）は、公立、自治体運営、私立の3つのタイプがあり、すべてが国の法律に従って運営されている。
- 3. 公立学校における行政の役割
  - 教員と教育士の役割分担
    - 公立学校においては、国が授業の時間を提供し、インクルーシブ教育に関する部分では自治体が教育の時間を提供し、教育士を担当している。これにより、公立学校には教員と教育士の両方が存在している。
  - ボローニャ市の事例
    - ボローニャ市の場合、自治体が運営する学校が存在しており、自治体が教員の時間と教育士の時間の両方を担当している。一方で、その他の学校では自治体は教育士の時間のみを担当している。
- 4. 市と自治体の組織構成
  - 中央と地区の教育部門
    - 市には6つの区があり、それぞれ教育部門が存在する。市はインクルーシブ教育のコーディネートをを行う役割も果たしている。
  - 中央オフィスと地区オフィス
    - 自治体は中央のオフィスと各地区に分かれたオフィスで組織されており、中央オフィスは「教育・指導・新しい世代エリア」と呼ばれている。このエリアの機能には、インクルーシブ教育に関する全ての協力・調整の役割が含まれている。
  - 協働組合との連携
    - 協同組合クアドリフォリオの協力のもと、この協同組合はインクルーシブ教育全体の調整を行っている。この調整は、中央の教育エリアの責任者と各オフィスの責任者との定期的な会合を通じて行われている。

## ■ 協同組合との連携と役割について

### 1. 補完的なサービスの提供と管理

- イタリアでは、協同組合が地方自治体と連携し、「補完的なサービス」を提供している。
- このサービスには、保護者のニーズに応じて、学校開始前の時間帯や午後の授業がない日、さらには放課後の時間帯の対応が含まれる。
- これにより、就労する保護者を支援し、子どもたちの学びや育成の機会を確保している。
- 地方自治体がサービス全体の管理を行い、特にボローニャ市では「協同組合クアドリフォリオ」がこの補完的なサービスの管理を担当している。
- クアドリフォリオは、子ども全体を対象としたサポートの他に、障害のある子どもにも同様の支援を提供している。

### 2. 支援者の役割とニーズ対応

- 教育における支援体制は、支援教師、教育士、そしてアシスタントという異なる役割の専門家が、子どもの個別のニーズに応じて調整し、協力し合う形で進められている。
- 教育的な支援が必要な子どもに対しては支援教師や教育士が対応し、身体的なサポートが必要な場合はアシスタントが補助するなど、柔軟な対応がなされている。
- ボローニャ市では、教育的なニーズと支援的なニーズの両方に応じたサポート体制が整えられており、特に支援的なニーズは身体的サポートが主に求められる場面で対応している。

### 3. 協同組合による支援者のトレーニングと資格

- 協同組合から派遣される支援者は、多くの場合教育的なバックグラウンドを持っており、特別な支援が必要な子どもへの対応力を高めるため、AUSL（地域保健局）によるトレーニングも実施されている。
- このトレーニングにより、支援者は専門知識と実践的なスキルを磨き、子どもたちに質の高いサポートを提供することができる。

### 4. 専門的な支援と協同組合の役割

- 協同組合は、視覚障害者向けのサポートを行うスタッフなど、特定のニーズに対応できる専門的な人材を供給している。
- これらの人材は、特別な訓練を受けており、必要に応じて子どもたちに専門的なサポートを提供することができる。
- 特に、協同組合クアドリフォリオがこれらの専門人材を供給し、教育士として活動する場合も多い。
- 教育士は、仲介者としての役割も担い、子どもたちや保護者、支援者との調整を行う。リストに基づいて特別な訓練を受けた教育士が、個別のニーズに対応するための橋渡し役として機能する。

### 5. 契約期間と入札によるサービス提供

- 協同組合との契約は一般的に入札により決定され、通常は3年間の契約期間で教育サービスが委託される。
- さらに、追加で2年間の延長が可能な場合もあり、合計5年間の契約となることもある。
- このような契約制度により、安定的かつ継続的な支援体制が確保されている。

## ■ チームでの支援体制

### • 1. 支援メンバーの構成

- 支援チームには教員や教育士が含まれており、必要に応じて私たちも参加する場合がある。
- 特に複雑な状況においては、決定権を持つ人物が加わることがあり、これは身体的支援が必要なケースや、特別なニーズを持つ子どもたちの支援に対応するためである。
- 最近では、学校からの離脱（不登校）やAUSLによる評価が求められる生徒のケースもあり、こうした場合には特別な支援システムが整備され、非常に繊細な対応が行われている。

### • 2. 教室内での役割分担

- 担任教師、支援教師、教育士の各役割は異なり、責任の所在もそれぞれ異なる。
- 障害を持つ子どもがクラスに2~3人在籍する場合、支援教師は学校の責任者（校長）に従う一方で、教育士は協同組合が責任を持つ形となっている。
- 障害を持つ子どもたちの増加に伴い、誰がどの支援を担当するのが曖昧になり、クラス内での混乱を招くリスクがある。
- このため、大人たち、特に教育士や教員を対象に教育チーム（Equipe Educative）を結成し、チームとして対応を行っている。

### • 3. チームアプローチと責任分担

- 各子どもに対して過度に特定の教育士を割り当てることを避け、教育士がチームの一員として働くことで、支援が個別のプロジェクトに偏らないようにしている。
- チーム全体で責任を持ち、すべてのクラスと学校全体を見守る体制をとっている。
- 全ての学校が、子ども一人ひとりに最適な解決策を提供することを目指しているが、特に25人のクラス全員に対する責任は担任教師や支援教師が持つ。

### • 4. インクルージョン教育における教育士と支援教師の役割

- 教育士もインクルージョン教育の一環として働いているが、クラス全体の教育を任されることはない。
- 一方、支援教師はクラス全体や異なるレベルに関わり、包括的な支援を行っている。

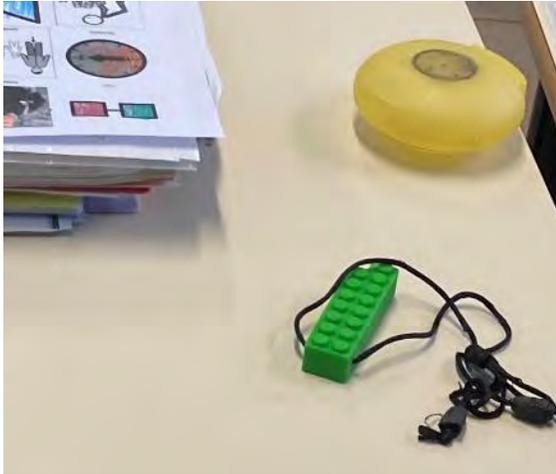
## ■ 教育士の役割と活動について

- **1. 学校での支援活動と家庭との連携**
  - 教育士は、学校内での支援活動に積極的に参加し、子どもたちの個別のニーズに応じた教育計画（PEI: Individualized Educational Plan）の作成に貢献している。
  - また、教育士は家庭との関係も重視し、学校と家庭の連携を推進する役割を担っている。
  - 日々の情報共有や連携が重要視されており、学校へのアクセスを保障するため、計画やプロジェクトの策定は各ニーズに応じて柔軟に行われている。
- **2. 家族との協力と継続性の確保**
  - 教育士は継続性を重視し、次学年に向けて関係者と協力して計画を立てる。
  - また、家族との協力も不可欠であり、定期的な話し合いが行われている。
  - 教育を円滑に進めるために、市の担当者や協同組合との協力が日常的に必要となる。
  - 教育士は担当する子どもと一緒に動く中で、常にインクルーシブな視点を持つことが求められている。
- **3. 継続性の課題**
  - 各家庭における状況は様々であり、教師や教育士が家族との連携を維持することが鍵となる。
  - 特に、年度ごとに担当が変わる場合、家族にとって子どもの状況を再度説明しなければならない負担が大きい。
  - この継続性の欠如は家族にとって大きなストレスとなり、また教員や教育士も、毎年の担当交代が支援の質に影響を与える可能性がある。
  - システムの複雑さから、協同組合や担当者が全体のコーディネートを行っている。
- **4. 教育士の資格向上と社会的認知の向上**
  - 教育士の資格取得には2018年から3年制大学の卒業が必要となり、プロフェッショナル性が求められるようになった。
  - これにより、教育士の社会的認知も高まっている。
  - さらに2024年からは5年制大学の卒業が求められる予定であり、教育士の職業的地位が一層向上している。
  - 以前は比較的低い学歴と経験で十分とされていたが、現在では教育的なバックグラウンドが求められるようになっている。
  - さらに、質の保証のために新たな登録簿が設立され、この分野における資格基準が整備されている。
  - また、特別な支援が必要な子どもを支援するアシスタントには、特別な研修が求められている。

■ Viale Stenio Polischi 1 (フォルトゥツィ小学校)



# Viale Stenio Polischi 1 (フォルトゥッツィ小学校)



# スウェーデン の視察

日時：2024年10月24・25日



## スウェーデンの視察概要

### 場所

- イェーテボリ市

### 説明者

- プレスクール部門 (Preschool administration)
  - Eva Berg : プレスクール部門マネージャー
  - Anna Sandell : 児童健康部門マネージャー
  - Ulrika Gustafsson : Bergsgårdsgärdet 93 プレスクール園長
  - Linda Edman : Skolspåret 77 プレスクール園長
  - Lena Karlsson : 特別支援教育教師
  - Malin Omland : EU/国際開発マネージャー
  - Eva Hakamäki : Övralidsvägen 2 プレスクール園長
  - Rebecka Hesse : 言語発達運営開発者
  - Elin Ivarsson : 言語発達運営開発者
  - Kerstin Kall : プレスクール教師 / SOKAプロセスリーダー
  - Marina Sandström : プレスクール教師 / SOKAプロセスリーダー
  - Malin Omland : EU/国際開発マネージャー
- 義務教育部門 (Compulsory school administration)
  - Sophie Sundberg : 社会的持続可能性開発マネージャー
  - Martin Persson : Gamlestadsskolan 特別支援学校の放課後ケア担当教師

### 訪問場所

- プレスクール
  - Bergsgårdsgärdet 93

- Preschool Skolspåret 77
- Preschool Övralidsgatan 2
- 小学校
  - Gamlestadsskolan, Larsmässetorg 3

# スウェーデンのプレスクール について

イエーテボリ市を中心に

## スウェーデン・イエーテボリの組織と教育支援体制

- **イエーテボリの行政構造と教育部門の概要**
  - イェーテボリ市は11の部門に分かれており、大きく4つのカテゴリーに分類される。
  - 11部門の中には幼稚園も含まれており、0歳から5歳までの子どもが通うプレスクールも運営している。
  - プレスクールでは子ども20人に対して大人が3人配置されている。
- **教育・福祉を支える専用部門と連携**
  - 各部門には掃除などの専用部門、オープン保育園、保育ママ、子どもの健康を支援する部門が存在する。
  - 子どもの健康に関する事業は中央化された組織によって運営され、社会福祉サービス部門および保健医療部門と密接に連携し、医療と福祉の統合が実現されている。
- **職員と子どもの支援体制**
  - イェーテボリ市全体としては、5000人の職員が3万人の子どもたちを支えている。
  - 教育部門には145人の校長が配属されており、各部門に分かれて職務に従事している。
- **多文化社会と政治的背景**
  - イェーテボリは多文化社会が形成されており、住民の25%が外国で生まれている。
  - 特にイランやソマリアからの移民が多く、多様な文化が共存している。
  - 政治的には社会民主党と環境党が支持を集めており、市の予算は福祉介護、教育、社会福祉事業に充てられている。
  - 教育部門には2万人が従事し、経済の中心地としても重要な役割を担っている。

## ■ スウェーデンのプレスクールについて

- **プレスクールの役割と入園基準**
  - プレスクールは教育システムにおける初段階であり、1歳の誕生日を迎えると入園が可能である。
  - 1歳から6歳になる夏まで通うことができ、全ての子どもが通う権利を有する。
  - プレスクールでは個々の子どものニーズに応じた支援が行われ、学校法とカリキュラムに基づいて提供される。
  - 3歳になると、毎週15時間の無料利用が認められている。
- **カリキュラムの歴史と構成**
  - 初のカリキュラムは1998年に制定され、それ以前は「ダームヘム」と呼ばれる昼間の保育施設であった。
  - 1998年以降、教育が主軸となり、ケアと教育の両方が提供されるようになった。
  - カリキュラムは「保育園で教える価値観」と「到達目標および提供内容」の2つに分かれ、職員の個別責任や園全体の責任が詳細に定められている。
  - 6歳からの義務教育では具体的な到達目標が示され、国連の児童権利憲章に基づき運営が行われている。
- **保育費と費用負担の軽減策**
  - 保育費には上限が設けられており、兄弟が多い家庭に対しては負担が軽減される。
  - また、3歳以上の子どもには年間525時間（15時間/週）の無料保育が提供され、生活保護を受ける家庭には保育費が免除される。
- **イエーテボリにおける保育と生涯学習の基礎**
  - イェーテボリ市では生涯学習の基礎を築くため、子どもの好奇心を育て、親と協力して教育が行われている。
  - 人材と資金が投資され、平等に教育を受けられる環境が整備されている。予算の95%は人件費に充てられ、残りの5%が投資余力として活用されている。
- **特別なプレスクールと北部地域の状況**
  - 特別支援が必要な子どもが増加しており、通常のプレスクールでも特別支援を行う必要が生じている。
  - 北部地域には特別なプレスクールが存在しないため、通常のプレスクールが特別支援の役割も担っている。
- **北東地域のプレスクール**
  - 北東地域のプレスクールでは、子どもと家族に対する支援が提供され、特別支援学級や保育ママによるケア、お泊りケアが整備されている。
  - 親と子どもが他者と関係を築く場としてのオープン保育園や、母子同伴のファミリーセンターが多く存在する。
  - イェーテボリには11のファミリーセンターと22のオープン保育園がある。
- **2018年のプリスクール部門設立と言語発達計画**
  - 2018年にプリスクール部門が設立され、イエーテボリ市全体で言語発達に関する計画が話し合われた。以下の目標が設定され、リーダーシップの重要性が強調された。
    - 明確な到達目標を設定し、責任者を明確にすること。
    - 長期的な計画であること。
    - 科学的調査と長年の経験に基づくこと。
    - 平等性を高めること。
  - 子どもが積極的に参画することや、保護者が子どもの言語発達に関わることの重要性が指摘されている。

## ■ プレスクールにおける教育の内容

- **インクルージョン環境の整備と個別支援**
  - スウェーデンでは、全ての子どもが教育を受ける権利を持っており、遊びや学びを通じて発達を支援するためにインクルージョン環境が整えられている。
  - 国連の児童憲章、学校法、カリキュラムが基盤となり、必要に応じて個別ケアが行われる。
  - 短期的・長期的に特別な支援が必要な子どもには、成長発達を促進するための適切な刺激が提供される。
- **子どもの健康と教育的支援**
  - 子どもの健康は教育の一部として療育の観点から促進されており、保健医療の一環とはしていない。
  - 職員は基本的な医療行為（例：糖尿病の管理）を行えるように支援を受けているが、医療サービス自体は県が責任を持ち、福祉は市が担当するという分担がなされている。
- **特別支援教育の専門スタッフと支援体制**
  - イェーテボリは4つの地域に分かれており、各地域には必要に応じて特別支援教育者、心理学者、言語療法士などが配置されている。
  - 専門スタッフは、校長の要請を受けて主にグループ活動のサポートを行い、プレスクールの先生への指導が主な役割となっている。
  - 特定の子どもへの直接ケアではなく、先生が支援に自信を持てるよう継続教育が行われている。
- **すべての子どもが学べる環境の整備**
  - 環境を整え、職員が適切に接する方法を学ぶためのサポートが提供されている。職員に対する継続教育が充実しており、特別な支援が必要な子どもも通常のプレスクールで学べるよう、広い視点で子どもを支援することが重視されている。全ての子どもが気持ちよく学習できる環境が整えられている。
- **インクルージョンの促進**
  - 子どもを無理に変えるのではなく、環境を整え、互いの違いを尊重する社会的学びの環境が提供されている。
  - プレスクールの先生はチームとして子どもに接し、コミュニケーションが取れる環境を整えている。
  - 物理的環境も調整し、全員が学びやすい空間を作ることが重要視されている。
- **子どもと家族への早期支援の提供**
  - 小児保健ネットワーク（SIP）などの早期ケアシステムがあり、全ての親が無料で利用できるサービスを提供している。
  - 特に支援が必要な地域には多くのサポートが提供されており、ヒヤルボ地区では多様なバックグラウンドを持つ職員が地域特性に応じた支援を行っている。
- **プレスクールと医療ケアの連携**
  - 子どもの病気や障害に対応するため、特別部門からエキスパートが派遣され、適切な教育を提供するプロジェクトが進行中である。
- **予防的な取り組み**
  - 1年ごとの計画に基づき、現場での指導や継続教育を行っている。校長とも協力して柔軟に対応し、問題が発生する前にサポートが提供されるよう努めている。

## インクルージョンに対する考え方と実践（質疑応答にて）

### ・ インクルージョンの理念

- ・ インクルージョンやインテグレーションといった言葉だけにこだわるのではなく、誰にでも利用可能な教育を提供することが真の目標である。
- ・ 全ての子どもが教育にアクセスできることで、社会資源として成長し、活躍の場を見出すことができる。
- ・ このような教育を実現することがインクルージョンの本質である。

### ・ 教師と校長の意識改革

- ・ 7年前には、スウェーデンにおいてもインクルージョンが十分に浸透していなかった。優秀な教師でさえ、「この子はここに適さない」「この子は無理だ」と考え、問題の多い子どもたちへの対応を拒否することがあった。
- ・ しかし、校長が進むべき方向を示し、すべての子どもに対して対等に向き合うことを方針として掲げたことで、教師たちは意識を改め、すべての子どもにどのように関わるべきかを考えるようになった。
- ・ 現在では、どの教師も「この子は適さない」と言わないようになり、文化的な改革が進んだといえる。

### ・ 教育における教師の姿勢

- ・ 子どもが問題なのではなく、教師がどのように対応するかが重要である。
- ・ 子どもは社会資源であり、友達や教師と学び合うことで成長する存在である。特に、自分がまだできないことを他者に教えることで、より深い理解が促進される。
- ・ 教師は「できない」ことを「学んでいないだけ」と捉え、どのように子どもの学びを支えるかを常に考える必要がある。
- ・ 教師自身が専門教育を受けているが、最も子どもを理解しているのは子ども自身であるという姿勢が大切である。

### ・ 教師の自己評価と改善のための勇気

- ・ 教師は自らの指導方法を振り返り、改善するための勇気を持つことが求められる。例えば、自分の指導を撮影し、それを後から見返して反省する方法は、自己改善の効果的な手段である。
- ・ この方法により、自分がどのように指導しているかを確認し、誤りを正していくことができる。自らの行動を客観的に見直すことで、子どもたちへの関わり方をより良いものにしていくことができる。

### ・ 全クラスでのインクルージョンの実現

- ・ 現在のプレスクールでは、障害のある子どもも含め、すべての子どもが同じクラスで学べるようになってきている。以前は特別支援クラスが設けられていたが、子どもの数が増加したことや、全クラスでインクルージョンを進める方針により、特別支援クラスの必要性が薄れている。
- ・ 教師たちは専門教育や継続教育を受け、自閉症など特別なニーズを持つ子どもに対応できる知識と技術を備えており、特別支援クラスに分けずとも全クラスで対応が可能である。

### ・ 教師へのサポート体制と解決策の探求

- ・ 日々子どもたちと接する教師が最も重要な役割を担っており、校長やサポートスタッフが教師を支援する体制が整っている。
- ・ 教師は、毎日子どもと向き合う中で、困難な状況にも解決策を見出せるようサポートを受けている。
- ・ すべての関係者が子どもたちの権利を最優先に考え、インクルージョンを実現するためのサポートを提供している。

## ■ プレスクールにおける質の向上の取り組み

- **質向上のためのシステマチックな取り組み**
  - 質を向上させるため、活動の計画、実行、フォローアップを重視している。
  - 職員間で学び合い、考えを広げる「同僚性」をツールとして活用し、質の向上を図っている。
- **理論と実践の融合**
  - 質の向上においては、まず理論や研究に基づく知見を把握することが求められる。実行段階では、教師が子どもたちと共に取り組み、各自のペースで実践を行う。
  - 理論を聞いて学ぶことを好む教師もいれば、実践を通じて学ぶ教師もいるが、最も重要なのは学んだことが子どもに還元されることである。
- **職員の継続的な学びとライフロングラーニング**
  - 教師たちは常に新しい接し方を学び、子どもたちの言語発達を支援するために考え方を更新していく必要がある。職員の継続的な学びは、園全体の基盤を築きながら進められている。
  - ライフロングラーニングの観点から、スタッフも生涯を通じて学び続けることが求められる。学んだ理論を基盤にして実践し、その実践を理論に落とし込むというプロセスが重要である。
- **SOKAの目標と職員のプロフェッショナルな成長**
  - SOKAの目標は、スタッフの教育が子どもにとって恩恵となることである。職員はプロとして学び、考え方や実践方法を常に変化させ、子どもへの接し方も改善していく必要がある。これにより、子どもたちが将来に向けて学び続けるための基盤を形成する。
- **言語発達と価値観の教育**
  - 言語は子どもが学ぶ全ての分野に関わるものであり、言語を広い視点で捉えることが、教育者としての行動方針を理解する助けとなる。また、子どもたちに価値を理解させるため、具体的に学ばせる方法を考えることが重要である。
- **教育者の社会的地位について（質疑応答において）**
  - スウェーデンにおいて、教育者の給与は他職種と比べて大きな差がない。給与水準は中間程度であり、決して高くも低くもない状況であるが、一部の教員組合はその給与水準が低いと主張している。
  - スウェーデンでは福祉関連の職業全般において人材不足が深刻化しており、少子化や人口ピラミッドの変化も課題となっている。
  - 100年前には教師の数が少なく、社会的地位も高い職業として位置づけられていたが、現在では教育者の地位は社会の中間層に戻りつつある。

## ■ 情熱を抱くきっかけ

- **子どもへの思いが情熱の源泉**
  - 自分の行動が子どもたちにとって良い変化をもたらすと感じられることが、情熱を抱く原動力である。
  - 改革を行い、少しでも子どもたちの発達に貢献できたと実感すると、達成感が得られる。
  - そのため、常に子どもに焦点を当て、子どものために良い方向へ導くことが、情熱の源泉となっている。
- **情熱が続かない場合と長期勤務の要因**
  - 子どものために力を尽くす情熱がなくなると、この仕事に留まるのが難しくなる。その結果、短期間で職場を離れる人もいる。
  - 一方で、少しずつでも改善が見られると感じる人は長期間勤務する傾向にあり、やりがいを感じて働くことが大切である。
- **社会との接点としての役割**
  - 特に多様な背景を持つ子どもや親と接するこの地域において、プリスクールの職員は、スウェーデン社会に触れる最初の接点として重要な役割を果たしている。
  - 子どもや家庭にとって、プリスクールの職員がスウェーデン社会を代表し、支援する存在であり、スウェーデンの価値観や情報を伝える役割も担っている。
- **日々の学びと多文化交流**
  - この仕事を通じて新しい知識を日々得ることができる。
  - 例えば、数週間前に咳の治療法について他国の親たちから助言をもらう機会があり、各国の文化や習慣の違いを知ることができた。異なる文化を持つ人々と接する中で、共通の知識や経験を共有し、学び合うことがこの仕事の魅力である。

## ESDM（早期介入プログラム）の導入

### • ESDMの目的と方法

- ESDMは、遊びを通じて子どもの発達をサポートする早期介入プログラムであり、特にコミュニケーションが困難な子どもへの支援が特徴である。
- 先生と子どもをグループにし、グループ内の好奇心を活かして発達を促す方法が取られている。先生は子どもに注目し、コミュニケーションが円滑になるようにサポートを行う。

### • 北東地区での教育とフォローアップ体制

- 北東地区では、ESDMの教育を受けた先生が多く、特別支援の先生もこのプログラムに基づいた教育を継続的に行っている。
- 現場での実践をフォローアップすることも特別支援の先生の重要な役割である。

### • 乳幼児健診との連携と実証結果

- プレスクールの先生、親、子どもが同じ目標に向かって取り組むことで、乳幼児健診とプレスクールが連携している。
- 昨年、博士号を取得した臨床心理士が多くのインタビューを通じて、ESDMが子どもに良い変化をもたらすことを確認した。

### • ハビリテーションと親のサポート

- ハビリテーションにおいて、親が会合に参加しづらいという問題に対し、出張形式で支援を提供する取り組みが始まった。
- 臨床心理士が保育園の資格も持っているため、プレスクールと自然に協力が進み、2006年頃に県の予算でプロジェクトがスタートした。プレスクールを通じた日常的なハビリテーションが進み、地域全体で障害に対する理解が深まっている。

### • 講習会と家族との連携

- 医療関係者や教育者に向け、1学期間に2回、年間4回の講演・講習会が開催されている。
- 講習後、先生たちは親と子どもに関する話し合いを週ごとに行い、到達目標に基づき遊びを通じて子どもの成長を促している。
- 家庭でも同様のアクティビティが推奨され、プレスクールと家庭が一体となって子どもの発達を支援する仕組みが整えられている。

## ■ プレスクールにおける言語発達の取り組み

- **言語発達の重要性と初期教育の「ゴールデンエイジ」**
  - プレスクールでは、言語発達において最初の1000日間を重視しており、この期間が子どもの能力が最も開発される重要な時期とされている。
  - 言語教育の専門家であるジム・カミングの考えに基づき、8歳までの言語発達が子どもの85%を占めるため、この期間に高品質な保育が求められる。また、子どもが自然に多言語を吸収することも重要な資源とされている。
- **言語発達を支える4つの分野**
  - **インターカルチャー**
    - 多様な文化の理解を促進し、カリキュラムでは多文化の重要性が強調されている。言語と文化は子どものアイデンティティ形成に不可欠である。
  - **第一母国語と第二言語**
    - 子どもが第一言語と第二言語を発達させるための環境が整えられており、日常的な言葉と書かれた言葉の両方を成長させる権利がある。
  - **マイノリティ言語**
    - スウェーデンには5つのマイノリティ言語が存在し、マイノリティの言語も保育に取り入れている。
  - **フィンランド語教育**
    - スウェーデン内の一部の園では、フィンランド語で保育を受ける権利が保証されており、フィンランド語で教育を行う施設も存在する。
- **読み書きの取り組み**
  - 経済的に恵まれていない地域に住む子どもたちの言語力や知識を向上させるため、質の高い教育実務の提供が重視されている。
  - 読み書き能力の向上と多言語教育が支援され、親の協力を重要なリソースとして位置づけている。
- **絵本を通じた言語発達支援**
  - 言語発達を支援するため、日常的に絵本が活用されている。絵本には文法的に正しい表現が多く含まれており、子どもたちの言語力向上に寄与している。
- **他部門との協力**
  - 言語発達の取り組みでは、文化促進部門や図書館の司書、業務開発部門と協力して活動を進めている。

## ■ プレスクールにおける本の重要性とその取り組み

### • 園内での読書環境の整備

- プレスクール内での読書環境を整え、子どもたちが「そこで読みたい」と思える空間を作ることが重要である。読書を楽しむ場所を用意し、子どもが自然に本に親しむことができる環境を提供している。

### • 保護者との協力

- 子どもの学びを支えるために、保護者との協力が求められている。
- 子どもは一日を通じて学び続けており、家庭での絵本読み聞かせが推奨されている。
- 保育園では保護者に対し、母国語で絵本を読んであげることが奨励されている。

### • 図書館との連携と園内図書館の設置

- 図書館とプレススクールが協力し、子どもが図書館での本の借り方を学ぶ活動が行われている。
- 約150の園が正式な図書館を設置し、さらに約300の園が玄関ホールに図書館を設けている。
- 園内図書館では、子どもが本を借りることが可能であり、司書が絵本の質を管理し、行政もこの活動を支援している。

### • 絵本の重要性

- 絵本は、子どもが自身を投影し「一緒だ」と感じられるものであり、外の世界に目を向けるきっかけとなるものであるべきと考えられている。
- 子どもたちが絵本を通じて新しい視野を広げ、自分と世界を結びつけることができるような選書が重視されている。

## 言葉と知識を高めるための取り組み

### • 目標と環境の整備

- 子どもたちが未来に向けて「ドアの外にある光」を見られるようにすることが目標であり、全てのプレスクールが同等の教育環境を提供できることを目指している。
- 言葉には権力があり、ドアを開ける手段でもありとされている。
- 豊かな言葉を身に付けることで、子どもも大人も社会で自らの未来を決定できる力を持つ権利を有する活発な市民となることができる。

### • 言葉の多様な役割

- 言葉は「遊びのための言葉」「学びのための言葉」「民主主義のための言葉」「発達のための言葉」として役割を持つものである。
- これは方法論ではなく、日々の実践に基づくものである。子どもの社会的・文化的環境を考慮し、一日を通して取り組むことが重要視されている。
- 子どもは一日中学んでおり、教師がそばにすることがその学びを支えている。

### • 言語の機能と役割

- 言語はコミュニケーション能力としての機能を持ち、システムとしての役割を果たしている。
- インターカルチャーの視点から、言葉を学ぶことがアイデンティティ形成に不可欠であり、第一言語と第二言語の発達が必須とされている。
- プレスクールが始まることで子どもたちは第二言語を学び始め、多言語が重要な資源として活用されている。

### • 保護者との協力

- 保護者との協力は言語教育においても非常に重要である。
- 「多様性のある保育園（Mangfaldens forskola）」の理念のもと、多様な背景を尊重した保育を実現している。保護者の関与により、子どもたちの学びの支援が充実している。

## SOKAにおける言語発達と教育の取り組み

### • SOKAの目的と理念

- SOKAは「多様性のある保育園」を教材として扱い、全スタッフがどのような態度で子どもに接し、どのような選択が子どもの発達に影響を与えるかを重視している。
- 言語資源の可能性を広げ、子どもが社会に受け入れられ、成長の機会を得ることを目指している。全体的にわかりやすい保育を行い、言葉の発達を促進することがSOKAの目的である。

### • SOKAの4つの柱

- **サポート**
  - スカフォールディングの概念を取り入れ、教師が子どもに新しいことを教える際、徐々に自立できるよう支援を行う。
- **高い期待を持つ**
  - 子どもが持つ可能性を発揮できるよう、常に高い期待をもって接する。
- **交流・インタラクション**
  - 学びの過程でのポジティブなインタラクションが重要であり、子どもたちの学びに良い影響を与える。
- **日常生活における知識に基づいた言語の発達**
  - 日常生活で言葉を使い分けることで、子どもの言語能力が発達していることを確認する。

### • 言語と遊び

- ロールプレイ（ごっこ遊び）を通じて子どもが成長できるよう、どのような言葉を使うべきかを考えている。
- 言葉を使って説明したり、遊んだり、コミュニケーションを取ったりすることで、言語の持つ可能性を高めることが重要である。
- 比較や指示を理解する能力も含め、言語の発達には多くの要素が関わっている。

### • 指示を理解する力の育成

- 指示に従う際、「最初に何をするのか」「次は何をするのか」「最後に何をするのか」といった順序を理解する力が求められる。
- 職員や園長がこれらの基礎を理解し、システムチックに指導の質を向上させることが重要である。

### • 職員教育と自己評価

- 言語に関する職員教育に注力し、職員の能力を自己評価する表を作成している。
- すべての職員が「自信を持ってできる」と答えた項目はなかったが、「半分はできる」と回答した者が多かった。
- 疑問を持ち議論することが、知的レベルの向上に寄与し、職員への教育が子どもにも影響を与え、将来の力につながると考えられている。

### • 実践の難しさを理解する

- 例えば、紙飛行機の折り方を言葉で説明することで、教師自身が言語で説明する難しさを体験し、子どもへの適切な指導方法を学ぶ。このように、教師が自身の言語表現能力を磨くことが、子どもへの関わり方の向上に繋がっている。

## ■ 個別の支援計画と個別のアセスメントについて

- **医療によるアセスメントと個別ケア計画**
  - スウェーデンでは、子どもが生まれるとすぐに乳幼児健診や予防接種が開始され、医療が主導する形でアセスメントや個別ケア計画が作成される。
  - 歯科を含むすべての医療サービスは無料で提供されている。
  - 医療側のアセスメントは「何ができないか」「どこに問題があるか」を中心に進められている。
- **プレスクールでの早期発見と支援体制**
  - プレスクールは、子どもの早期発見を担う重要な役割を果たしている。
  - 日常的な観察を通じて、友達とどのように遊んでいるか、発達状況などを調査し、何か問題が見つければ親と話し合いを行う。
  - 必要に応じて特別支援教育教師なども参加し、医療機関との連携が求められる場合には、親の同意を得て連絡を取る。
- **医療機関との連携と役割の違い**
  - 医療機関が子どものアセスメントを必要とすると、専門家が直接プレスクールに訪問し調査を行う。
  - このアセスメントは医療側が主導し、プレスクール側は医療機関から依頼された内容についてのみ協力する。
  - 一方、プレスクールは、医療とは異なる視点から子どもを支援している。
- **プレスクールにおける教育的アセスメント**
  - プレスクールのアセスメントは、教育的観点から子どもを支援するために行われている。
  - 具体的には、「教育環境」「社会的環境」「物理環境」の3つの側面で子どもが利用しやすい環境を構築することに重点を置いている。
  - プレスクールのアセスメントでは、子どもの強みや可能性を見出し、将来的に何ができるかを前提に支援を行っている。
- **アプローチの違いと協働関係**
  - 医療側のアセスメントが「問題点」に焦点を当てるのに対し、プレスクールは「強み」や「将来の可能性」に注目しているため、かつては両者の見解が衝突することも多かった。
  - しかし、現在では互いの立場を理解し、補い合いながら協力して支援を進める関係が築かれている。

## ケアから教育ケア、教育への概念の移行

### • 1998年のカリキュラム導入と責任の移行

- スウェーデンでは1998年にカリキュラムが導入され、それまで社会福祉部門が管轄していた保育園の責任が学校教育長に移行した。
- この法改正により、保育園での教育が推進され、ケアに加えて教育も重要視されるようになった。
- しかし、ケアがなくなったわけではなく、保育園における教育の土壌は徐々に整えられた。
- カリキュラムはその後も大学の研究成果などに基づいて改正されており、生涯教育の観点から子どもたちの発達を支援する体制が整えられている。

### • 教育とケアの融合（Educare）

- 教育とケアの融合が図られており、「Educare」（EducationとCareを組み合わせた概念）が重視されている。
- 特に幼い子どもには日常生活に必要なケアと教育の両方が不可欠であり、遊びを通じて学ぶ「プレイセラピー」の要素がプリスクールのカリキュラムに組み込まれている。
- 当初は義務教育と同様の教育方法を模索していたが、現在では幼児期に適したケアの重要性が再認識されている。

### • 完全統合教育の課題

- スウェーデンでは障害のある子どもも義務教育学校に通う完全統合教育が法律で定められているが、必ずしも成功しているとは言えない。
- 特に地域による社会的な条件の差が大きく、住んでいる地区によって子どもたちが直面する前提条件が異なるため、十分な教育成果が得られないケースも見られる。教育ではこうした社会的な条件の差を完全に補うことは難しいとされる。

### • 高等教育へのアクセスと法的支援

- スウェーデンでは、学習障害や自閉症などを抱える子どもであっても、大学教育を受ける権利が法律で保護されている。
- 大学側は必要なサポートを提供する義務があり、これにより障害のある学生も大学進学が可能である。ただし、高校では2年次と3年次に一定の試験が課されており、すべての生徒がその基準を満たすわけではないが、進学の際に特定の学校への移行を強制することはできない。

## スウェーデンにおける保育と教育の分断と統合

### • 法律による統合の推進

- スウェーデンでは法律によってプリスクールから大学までが統合され、教育システム全体が一貫した方針で運営されている。
- この法律により、社会がすべての子どもに対して平等な教育機会を提供するよう求められており、「他の子どもと同じペースでできないから不適格」といった理由での排除は認められていない。

### • 個別の成長を尊重する教育方針

- 義務教育では、子どもが卒業までに読み書きの能力を身に付けることが求められているが、年齢による一律の目標は設定されていない。
- 子どもが読み書きが得意でなくとも、他の分野で才能を発揮できるように支援し、自信を持たせることが学校側の責任とされている。
- 教師は、子どもの得意分野を見つけ、そこに焦点を当てることで子どもの自己肯定感を高める役割を担っている。

### • プリスクールのカリキュラムと多様な体験の提供

- プリスクールのカリキュラムには、特定のスキルや到達目標は設定されていない。
- 代わりに、子どもがさまざまなことを体験できる環境を提供することが重視されている。この体験を通じて、子どもが自身の能力を発見し、成長できる機会が与えられる。

### • 教育方針の変動と望まれる一貫性

- スウェーデンの教育方針は、政党の影響を受けやすく、政権交代により到達目標が強調される可能性もあるが、現行の柔軟で個別の成長を尊重する方針が継続されることが望まれている。

### • 「まだ学んでいないだけ」という成長への信念

- スウェーデン社会全体が「今はできないが、学べばできるようになる」という考え方を重視している。この価値観がカリキュラムにも反映されており、子どもを一人の人間として尊重し、その成長を支援する姿勢が根付いている。

## ■ 家族支援とプリスクールの役割

### • 支援の提供とプリスクールの役割

- スウェーデンでは、親が希望すれば多様な支援を受けられるが、全ての親が支援を望むわけではない。
- そのため、幼い子どもが通うプリスクールの役割が非常に重要である。
- プリスクールの教師は子どもと深い結びつきを持つだけでなく、親との信頼関係を築くことで、家庭の問題を理解しやすくなる。
- 親がプリスクールの教師を信頼することにより、親もオープンになり、必要な支援が見えやすくなる。

### • 家庭の問題に対する対応

- プリスクールは、親や家庭の状況を慎重に観察し、必要に応じて「大変でしょう」「こういう支援がありますよ」などと親と話し合いながら適切な支援を提供する。
- 子どもや家庭に関する心配ごとがある場合には、社会サービス法に基づき、社会サービスへの届け出が求められることもある。
- 教師は親との人間関係を築きつつ、勇気を持って支援の道を示すことが重要である。

### • 虐待や暴力に対する義務

- プリスクールの教師は、子どもから「お母さんに殴られる」などの暴力を受けている話を聞いた場合、即座に親に伝えずに社会サービスに届け出る義務がある。
- 特に身体的暴力や性的暴力については、子どもを危険にさらさないよう即座に報告が求められる。
- 一方で、子どもが不潔な状態であるなど軽度の問題については、親に直接話し、改善を促すことが適切である。

### • 家庭内暴力の目撃と犯罪行為

- 子どもが親同士の暴力を目撃する場合も、プリスクールは重要な役割を果たす。
- たとえば、父親が母親に暴力を振るう場面を子どもが目撃することは犯罪行為と見なされ、子どもに対する精神的な暴力として対応が必要とされる。
- このような状況では、プリスクールが家庭内の様子を適切に把握し、必要に応じて支援や通報の手続きを行うことが求められる。

## 学校教育との連携・情報のやりとりについて

### • 重度の障害がある子どものアセスメント

- スウェーデンでは、重度の障害がある子どもはプレスクールに通う段階で障害が把握されることが多い。
- そのため、プレスクールでのアセスメントが早期に開始され、義務教育に入る前に対応型の学校へ進むことが決定されるケースが多い。

### • プレスクールから義務教育学校への移行とアセスメント

- 多くの場合、子どもはプレスクールを経て義務教育学校に進み、1年生や2年生の段階で学習についていけないことが明らかになることがある。その際、学校側から親に連絡が入り、親の了承を得た上でアセスメントが開始される。
- そのため、プレスクールからのフォローアップは通常行われない。

### • 親による積極的な診断の依頼

- 子どもが小さいうちに、親が「自分の子どもには問題があるのではないか」と感じ、特に自閉症のケースでは積極的に診断を求めることがある。親が強く望む場合には診断が行われるケースもある。
- 重度の障害が見られる子どもや、親が強く望む場合には、5歳から6歳の準備クラスを経ずに保育園から直接対応型の学校に進むこともある。

### • 知的レベル評価の厳格化

- 過去には、知的レベルの評価が厳しくなく、さまざまな問題を抱える子どもが対応済み学校に入れられることがあった。
- しかし、実際には知的レベルには問題がなかったものの、重度の障害と判断され、適切な支援が受けられず発達が遅れた子どもも多くいた。
- この経験から、現在では知的レベルの評価が厳密に行われるようになり、子どもたちに適切な教育が提供されるよう努められている。

**Bergsgårdsgärdet 93**



# Bergsgårdsgärdet 93



# Bergsgårdsgärdet 93



# Preschool Skolspåret 77



■ Preschool Skolspåret 77



## Preschool Övralidsgatan 2



# Preschool Övralidsgatan 2



# 海外視察から見てくる取り組みや工夫

## 1. 社会的環境・価値観（障害のある子どもも当たり前学ぶ場を保障する社会認識）

イタリアでは「どの地域に住む子どもにも学ぶ権利があり、学校は必ず受け入れる義務がある」という精神が根付いており、障害のある子どもが自然に社会に受け入れられる環境が整備されている。

スウェーデンでは、「まだ学んでいないだけで、学べばできるようになる」という肯定的な考えが浸透しており、子どもたちが持つ可能性を最大限に引き出す支援が行われている。

## 2. 社会全体での多様性受容の推進

特別な配慮が必要な子どもが存在する環境においては、その子どもだけを分け隔てるのではなく、**クラス全体が支援方法を学び実践している**。これにより、インクルージョンが自然に実現され、**子どもたちの多様性を尊重する文化が醸成**されている。

## 3. 行政・政策（インクルーシブ保育を法的に明確化し、財源・人材を保障）

イタリアおよびスウェーデンにおいては、**インクルーシブ保育を推進するための法的枠組みが整備**されており、これに基づいて安定した財源と人材が確保されている。

イタリアでは「分離しない教育」を国の憲法や法律で推進し、支援時間や教員配置が制度化されている。

スウェーデンでは学校法により「すべての子どもが平等に学べる権利」が国によって保障されており、市が具体的な施策を実行している。

## 4. 行政と園の責任分担の明確化による一貫した支援体制の確立

イタリアやスウェーデンにおいては、障害認定から教育計画の策定、支援員の配置に至るまで、**行政が主導的役割を果たし、園や学校が実行に移す明確な責任分担が確立**されている。この仕組みにより、支援の一貫性が保たれ、子ども一人ひとりに対する継続的かつ効果的なサポートが可能となっている。

## 5. 複数の専門スタッフによるチームアプローチの導入

イタリアやスウェーデンでは、支援教師、教育士、特別支援コーディネーターなど、**多職種が連携して子どもを支えるチームアプローチが普及**している。各専門スタッフがそれぞれの専門性を活かし、協働することで、包括的な支援が提供されている。

### 6. 遊び中心の保育と個別教育計画の融合によるこどもの成長支援

イタリアの個別教育計画（PEI）やスウェーデンのEducare理念に見られるように、**日常保育や遊びの中にこどもの特性に応じた支援を組み組み込んでいる**。こどもが自然な形で学び、成長する環境が整えられている。

### 7. 診断・加配制度の円滑化

イタリアでは、家庭が障害診断を市に提出し、行政が学校や教育士と連携して個別教育計画（PEI）を策定する明確なフローが確立されている。このプロセスにより、保護者が診断に必要な支援に早期につなげることが可能となっている。

スウェーデンでは、病院、保育所、親が連携し、臨床心理士や作業療法士がこどもの状態を継続的に把握する体制が整っており、親が参加しづらい場合でも出張形式の支援を実施することで、親の負担を軽減している。

### 8. 将来の進路選択の柔軟性確保と切れ目のない支援体制の整備

イタリアやスウェーデンでは、**義務教育以降も多様な進路選択が可能となるよう、学費負担の軽減やバリアフリー化などの制度が整備**されている。これにより、障害のあるこどもたちも高等教育や専門学校、対応型高校など多様な選択肢を持つことができ、社会参加への道が開かれている。

### 9. 継続教育・専門性向上の取り組み

イタリアでは、教育士が地域保健局（AUSL）による専門的なトレーニングを受け、特別支援教育に関する知識と技能を習得している。さらに、**継続的な研修や資格維持プログラムに参加**することで、最新の教育理論や支援技術を学ぶ機会が提供されている。

スウェーデンでは、**継続教育プログラムが充実**しており、特別支援教育やインクルーシブ教育に関する専門知識を深める機会が豊富に提供されている。

## 論点の整理

先行研究調査・質問紙調査・ヒアリング調査・海外視察調査からそれぞれ「課題」・「取り組みや工夫」を整理した。

文献調査

質問紙調査

ヒアリング調査

課題を整理

文献調査

質問紙調査

ヒアリング調査

取り組みや工夫を整理

海外視察調査

### インクルーシブ保育の推進のための論点を整理

1. 社会的理解と啓発
2. 制度面や行政との連携
3. 物的・人的環境の整備
4. 家族支援・保護者支援
5. 人材の確保と専門性の向上
6. 就学先との連携や長期的な見通し

### 1. 社会的理解と啓発に関する課題

社会全体でインクルーシブ保育を当たり前のものとしていくには、多様性と人権を尊重し合う文化の醸成が欠かせない。



しかしながら、障害のあるこどもの受け入れに際して「ほかのこどもへの影響」を過度に懸念したり、障害のあるこどもを「特別な存在」として扱う風潮が依然として残っている。そのため、園や保護者が連携して支援を整えても、国や自治体の理解が十分に得られず、協力体制が構築しにくい場合がある。



- インクルーシブ保育の理念をより広い範囲に浸透させるためには、障害のあるこどもとないこどもが共に育つ意義を発信していく必要がある。また、行政や自治体、地域が保育施設と連携して行事や学びの場に参画できるよう、多様な存在を巻き込む仕組みを検討すべきである。
- 多文化・多言語教育を実践する園の取り組みを積極的に周知し、「違いを認め、活かし合う」文化を醸成することも極めて重要である。

### 3. 物的・人的環境の整備

- 多様なこどもを受入れ、ユニバーサルデザインなど誰もが過ごしやすい、またこども一人一人の育ちを保障し（遊びを充実させる環境やクールダウンスペースなど落ち着けるスペースなど）、また育ち合いを保障できる設備の整備を十分に進めることが必要である。
- 人員の少なさや施設の大きさの制約から障害のあるこどもの受け入れ人数を制限せざるを得ないケースがある。
- 医療的ケアが必要なこどもを支える設備の不足は、医療的ケアのこどもを受入れられない重大な要因となる。人員配置や加配職員の不安定さが重なることで、職員間の連携が不足し、個々に応じた支援の実践が難しくなる場合がある。



環境整備の充実は、障害のあるこどもにとってはもちろん、障害のないこどもにとっても多様性や協力関係を学ぶ機会を広げる要因となりうる



イタリアやスウェーデンのように行政レベルでクラス編成やスタッフ配置を調整し、設備投資を支援する仕組みが参考となる。

- 必要な支援を受けるための、申請手続きの簡素化を図ることが重要である。
- クールダウンスペースのように“少人数またはひとりで落ち着ける空間”を確保する取り組みを、加配職員の配置計画とあわせて推進し、安心して過ごせる物的・人的環境を整える必要がある。
- 複数スタッフによるチーム保育を実施しやすい空間設計や動線の見直しも重要である。

### 4. 家族支援・保護者支援

- 保護者がこどもの障害受容に葛藤を抱える場合や、「普通クラスで頑張ってもらいたい」と強く希望するあまり、現場の支援方針と食い違いが生じることがある。
- 保護者間の情報交換や先輩保護者によるピアサポートの場が不十分な園もあり、孤立感や不安を抱えたままの家庭が少なくない。
- 障害のないこどもの保護者への情報提供が不足している結果、インクルージョンへの理解不足や誤解が生まれやすい状況も指摘されている。



イタリアやスウェーデンのように、保育者が家族連携の調整役となる形が制度として確立している事例も参考にできる。また、イタリアやスウェーデンでは、ファミリーセンターやオープン保育園などを通じ、保護者が気軽に集い、相談や情報交換ができる社会環境が整備されている。

- 日々の保育の様子や支援方法をこまめに共有することで、保護者と保育者が互いに学び合える環境を作ることが考えられる。
- 定期的な面談や交流会を設け保護者と連携を深めて、また同じ悩みを持つ保護者や卒園保護者のピアサポートへの参加などをさらに充実させ、悩みや不安を率直に話せる場をつくるなど、保護者や地域コミュニティを巻き込んだ支援体制の強化が求められる。
- 保護者が専門家との情報共有を促進する仕組みを整えることも必要である。

### 5. 人材の確保と専門性向上

- こども一人ひとりのニーズに対して十分な人員体制を構築しにくい状況が生じている。
- 保育者の専門性向上（障害のあるこどもへの配慮など）を図るための研修機会が不足しており、障害のあるこどもの知識を現場に活かす手立てが限られている。

- 
- 結果として障害のあるこどもや特別な配慮を要するこどもへの対応が場当たりの要因となり、さらに保育者が負担の大きい環境にさらされやすい状況を招く。



さらに保育現場の非正規雇用や施設間での年度単位の移動などが、こどもやその保護者との関係性の構築や専門性の継続的蓄積を妨げていることが挙げられる。

- これらの課題は保育の質を直接的に低下させ、こども一人ひとりのニーズに柔軟に対応するための基盤を脆弱化させる要因となっている。



スウェーデンなどで実施されているような継続教育のプログラム。イタリアで見られるようなコーディネーター的なスタッフ（教育士）を配置したチームアプローチが参考になる。

- 報酬改善といった政策的支援を強化しつつ、
- 一人一人が孤立せずに特定に職員に負荷が集中しない仕組みづくりが重要である。
- 障害のあるこどもへの配慮や保護者支援などを含む幅広い分野を扱う研修機会の創出
- コーディネーター役を担う中堅・リーダー層を育成を行っていくことも重要である。
- 併せて、保育者が安心して働き続けられる雇用条件を確保することも不可欠である。

## 2. 制度面や行政との連携

- インクルーシブ保育は、保育制度、教育制度、障害福祉制度といった複数の制度・法令にまたがるため、現場における煩雑な手続きや連携不足が生じやすい状況にある。
- 加配職員の配置において、自治体ごとの運用が異なり、支援を必要とするこどもや園がスムーズにサービスを受けられないケースも少なくない。
- 医療機関との連携や診断から園での支援への接続などは十分ではない。
- インクルーシブ保育の理念が法的に十分明確化されていないことから、障害のあるこどもを保育所ではなく児童発達支援等の別施設に通園することや併行通園することの整合性が不明瞭なまま進み、保育所や児童発達支援などの別事業所との連携において「分離」につながる懸念が拭えず、こどもや保護者、現場が混乱する場合も見受けられる。



イタリアのように、行政が主導して診断・教育計画（PEI）・支援スタッフ配置のプロセスを一本化し、保護者や医療機関、保育現場と継続的に協議する仕組みが参考となる。

- こども家庭庁や自治体が現場との対話を重ねて責任分担を明確化し、必要な支援を着実に届ける仕組みを構築することが求められる。
- インクルーシブ保育を明確に位置づける法的枠組みを整備し、支援基準や配置基準をより分かりやすい形で示すことが重要である。
- 児童発達支援に関する再編を含めたあり方を検討する必要がある。

### 6. 就学先との連携や長期的な見通し

- 障害のある子どもだけではなく障害のない子どもにとっても、乳幼児期と学齢期の制度が連携していないため、小学校に進学する際に支援が途切れたり情報が不十分なまま引き継がれたりするケースが見受けられる。



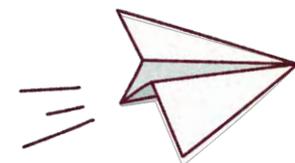
- 小学校側の受け入れ体制や特別支援教育の実施状況が園ごとに共有されていないと、子どもの連続した学びが損なわれるおそれがある。



イタリアでは、同じ教育士や支援教師が就学移行をサポートする仕組みがあり、スウェーデンでも6歳準備クラスを設けてプレスクールから義務教育への移行を円滑にしている。

- 自治体や教育委員会が中心となって就学前から学齢期までを見通した支援の連携体制を整備することが望まれる。

# 提言案：こどもたちの未来に向けて



## 共に育つ権利を剝奪しない共生社会の実現を目指すためのスタートアップとしての「インクルーシブ保育」の実施

すべてのこどもが同じ場所で共に育ち合うことを原則とする方針の明示

- ・ 共に育ち合うことの権利に基づく価値観、理念の確立、方針の決定
- ・ 障害のあるこどもの人権モデルに基づく価値観の定着
- ・ 「障害児保育」からすべてのこどものWell-beingのための「インクルーシブ保育」へ

障害児施策と子ども・子育て支援の制度分断を解消

- ・ 障害児支援と子ども・子育て支援との融合（制度の一元化）
- ・ 障害児支援における障害のあるこどもの生活の場の見直し・廃止



## 発達ニーズに的確に応える環境や支援を提供できる多様で柔軟な仕組みの整備

インクルーシブ保育の好事例の蓄積と後方支援の強化

- ・ 障害のあるこどもを含むすべてのこどもが楽しめる保育実践の収集・発信・後方支援
- ・ 障害のあるこどもを含む支援が必要なこどもの環境・配慮実践の収集・発信・後方支援

インクルーシブ保育など障害児の共生生活を支える中核機関の創設

- ・ (リ)ハビリテーションを中心とした特定領域に特化した発達支援（≒治療モデル）から保育・生活の中での総合的な発達支援（人権モデル）へ



## 短期的な取り組み

---

- ① インクルーシブ保育の定義化と啓発
- ② 保育の質の向上
- ③ 人材育成と適正配置
- ④ 発達支援の質の向上
- ⑤ 関係機関と連携した支援体制の整備

## 中長期的な取り組み

---

- ① **インクルーシブ保育実施のための法改正・制度改正**
  - 現児童発達支援センターの通所機能部分の見直し
  - 保育所などへの移行促進（障害児支援の基本理念）
  - 児童発達支援にすべてのこどもの受入（要改正）
  - ・ 専門職種の配置（コーディネータ、心理職等の専門職）
  - ・ インクルーシブ保育を専門的知見から支える仕組みの確立
- ② **高水準な発達支援の提供体制**
  - 保育所等の後方支援の仕組みの整理と整備
- ③ **インクルーシブ教育システムの進捗に合わせて協議・検討**

# インクルーシブ保育の実現に向けたロードマップ

短期

## 障害児保育からインクルーシブ保育へ

インクルーシブ保育の定義化、価値観や基本の方針の明示

保育所における  
インクルーシブ保育  
実践の蓄積

こどもまんなか  
の保育の質の向上  
(一人ひとりを大切にする保育)

- ・基礎的環境整備
- ・合理的配慮
- ・専門的発達支援

保育の質の向上を  
阻害する要因の改善  
(人材不足や体制整備の課題)

保育の質の向上  
のための研修等

専門機関による  
専門的後方支援  
(環境整備等)

人材不足、体制  
整備等への対策

中長期

## 段階的に同じ場で共に育ち合える場の移行を目指す

インクルーシブ  
保育の条件整備  
(法改正など)

全てのこどもが通える  
就学前施設へ

- 児発セの基礎集団機能
- ・保育所などへの移行
  - ・児発に全ての子を受入

専門的発達支援の確保  
(保育所での児発の円滑な設置)  
(外部児童発達支援の並行利用)

人材育成

保育所への  
児発併設促進

児発等による  
・発達支援の併用  
・専門的後方支援

最終目標

## 同じ場で共に育ち合うことを原則とする

# 各レベルでの取組（案）

行政・政策・社会的環境：マクロの視点

保育施設・組織運営・地域との連携：メゾの視点

保育現場・こども・家族との直接的関係：  
ミクロの視点

## ミクロレベルの取組

インクルーシブ保育の原則は、こどもの声を聞き、こどもの主体性を尊重した質の高い保育

- 安全・安心で、強いられない・主体性に基づく柔軟な保育を目指し、すべてのこどもが分かり動ける「基礎的環境整備」と個別配慮が必要なこどもへの「合理的配慮」が重要
- 保育の実施体制の強化として、コーディネーターなど基幹的職員の配置、専門性の確保、チーム保育の実現：そのための園内研修やワークショップの開催、職員間の対話の向上
- 関係機関との連携強化：特に児童発達支援との連携

## メゾレベルの取組

- インクルーシブ保育実現に向けた基礎自治体の積極的関与
- 地域の幼保小との連携：学び合い、協議、検討
- 地域資源の整備と活用：地域資源やボランティアの活用など
- 地域の発達支援機関の計画的整備と質の向上
- 地域で実施される保育・教育研修の内容と方法の向上：幼保小と障害児支援機関が共に学べる場

## マクロレベルの取組

- インクルーシブ保育推進に関する基本的方向性の提示  
将来像「同じ場所で共に学ぶ」を追求することとその道程
- インクルーシブ保育の定義化、基本要件など
- インクルーシブ保育推進のための法制度の改正
  - 現行児発センターの通所機能に全てのこどもの受入可に
  - 保育所などで個別配慮や発達支援を提供できるよう、児童発達支援併設のさらなる基準緩和、専門職などの配置化等
- インクルーシブ保育を含む保育の質の向上のための人材育成システムの構築（障害児支援分野と協働で）
- インクルーシブ保育の好事例のデータベース化と発信・共有