

保育所における発達障害児に関する実態調査

佐山智洋* 新妻里紗* 村上功二* 齋藤信哉*
永吉敏広* 佐藤千代子** 緒方明子***

Survey of children with developmental disabilities in nursery schools

Tomohiro SAYAMA*, Risa NIITSUMA*, Kouji MURAKAMI*, Shinya SAITO*,
Toshihiro NAGAYOSHI*, Chiyoko SATO**, Akiko OGATA***

Abstract

This survey aimed to reveal the present state of children with developmental disabilities in nursery schools. A total of 770 nursery teachers were asked to respond to questionnaires estimating participant demographics, specialty skills of teachers, difficulties faced by teachers, and actual support situations in nursery schools.

The results revealed that the share of children with or suspected of developmental disabilities in classes with 2- to 5-years-olds was approximately 10%. With regard to specialty skills of teachers, the score for “knowledge of special support” was lower than the other factors. In terms of the difficulties for teachers, the score for “support for children” was higher than the others, and the scores for “cooperation” and “support for parents” were related with the experience of teachers. With regard to actual support situations, the score for “support of developmental disabilities” was lower than that of others.

These results suggest the extensive need to support children with developmental disabilities in nursery schools anew. In conclusion, training and consultation are needed for supporting teachers. The almost all have need to learn special support skills. Experienced teachers who have careers longer than 10 years may particularly need to be trained in cooperation and support for parents. Actual support should take into consideration teacher’s practicability and a grade of classroom. Providing special support for developmental disabilities such as ‘visual support’ should begin in the classes of 3- to 5-year-olds and take into consideration increasing needs. Additionally, support systems should be reinforced in nursery schools. “Special support teachers” and a stable supply of nursery teachers are needed.

キーワード：在籍率、専門性、困難さ、支援の実態

Key words : rate of children with developmental disabilities, specialty skills, difficulties, actual support

2016年6月24日 登録

2017年9月14日 採択

* 国立障害者リハビリテーションセンター自立支援局
秩父学園

** 秋草短期大学

*** 明治学院大学

* Chichibu-Gakuen Institution for Children with Intellectual Disabilities, Rehabilitation Services Bureau, National Rehabilitation Center for Person with Disabilities.

** Akikusa Gakuen Junior College

*** Meiji Gakuin University

1 はじめに

近年、発達障害についての理解が深まると共に、保育所を対象として発達障害について研究されることも増えてきている。保育所における発達障害に関する研究としては、「気になる子」を対象とした本郷^[1]の研究が挙げられる。本郷は「気になる子」を「調査時点では何らかの障害があるとは認定されていないが、保育者にとって保育が難しいと考えられている子ども」として、その特徴や保育者の対応について調査を行い「気になる」子どもの行動チェックリストを作成している。また、保育所の実態調査として原口^[2]は、「気になる子」の在籍率や、支援体制について調査を行っている。

また、発達障害に関して保育士を対象とした研究も進んできており、コンサルテーションや巡回訪問についても、多くの研究が行われている(阿部^[3]、平澤・藤原^[4]など)。

本郷などに見られるように、保育領域では、発達障害など、保育において課題を持った子どもを「気になる子」として捉えることが多く見られる。

久保山ら^[5]は、保育者が「気になる子ども」をどのように捉えているかについて調査を行っている。ここでは、発達障害が想定されるものから、虐待、アレルギーなど多岐にわたる結果を示している。

保育において「気になる子」という用語を用いた場合、発達障害だけでなく、その他の特徴をもった多くの子どもが含まれると言える。本研究においては、「気になる子」に関する先行研究を参考にしつつも、「発達障害またはその疑いのある子ども」という用語を用いて対象を限定する。

幼児期の発達障害の有病率についての研究も行われており、神尾^[6]の調査では、4-5歳児におけるASDの有病率は、3.5%であるとしている。さらにADHDやLDなどの発達障害やその疑いのある子どもを含めれば、さらに多くの子どもが該当すると思われる。

原口^[2]が行った調査では、「気になる子ども」は4.6%、障害児は1.4%の在籍率であった。また公立、私立で比較すると、公立の方が、気になる子ども、障害児の在籍率が高かった。

教育においては、2007年より、特別支援教育が実施されており、それに先駆けて、文科省が行った調査^[7]で、学習障害、注意欠陥/多動性障害、高機能自閉症等、通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒が6.3%在籍しているという結果を示している。このように支援を必要としている児童生徒

が多くいるという結果は、特別支援教育を推進する原動力となったと言えるだろう。

しかし、保育においては、大規模な調査は行われておらず、十分に実態が把握されているとは言い難い。在籍状況を把握することは、今後の発達障害支援を推進していく上でも重要と言えよう。

また保育の中で発達障害の支援を進める上で専門性が必要となってくる。保育士の専門性について、厚労省平成20年告示の保育所保育指針の中では、「保育士は、(中略)、専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育する」とし、さらに、「障害のある子どもの保育」の項では、「専門機関との連携を図り、必要に応じて助言等を得ること」としている。また発達障害者支援法においては、発達障害者支援センター等の役割として、「医療、保健、福祉、教育等に関する業務を行う関係機関及び民間団体並びにこれに従事する者に対し発達障害についての情報提供及び研修を行うこと」とされており、専門機関が発達障害について研修を行うことについて触れている。

保育士の研修について扱った研究としては、園山ら^[8]、原口^[2]などが挙げられる。園山ら^[8]は、研修は行われてはいるものの地域によってばらつきがあるとしており、原口^[2]は、「実施回数を増やすことは、保育者への負担を増やすおそれがあり、また現実的でない。研修ニーズ、勤務形態などの課題も考慮に入れ、また効果性、効率性の高い研修の在り方を検討する必要がある。」としており、保育所における発達障害の研修の在り方について課題を提示している。

このように研修について、保育所保育指針で定められ、必要性や課題について認識されているが、実際に保育者がどのような専門性をもっており、どのような知識を必要としているかについては十分に明らかになっていない。効果的に研修を行うためには、保育者の専門性について把握し、実態にあった研修内容を構築する必要があると考える。

障害児保育が進められる中での支援の困難さに関する研究もおこなわれている。

平澤^[9]の調査では、保育者の対応の困難性について、診断はされていないが発達障害の特徴を持っているような「気になる子」の対応に、特に保育者は困難さを感じやすいという結果が示されている。また荒井ら^[10]は、保育者が感じる困難の内容として、子どもの「注意・集中」、「気持ちのコントロール」「言語・コミュニケーション」などを挙げている。これらの研究から、発達障害のある子どもの保育において、困難さが生じやすいことが読み取れる。しかし、困難に感じる場面の詳

細やその程度については明らかとなっていない。さらに困難な場面について検討していくことで、保育者をサポートするための方策を考えていくことができるだろう。

さて、保育所において、実際にはどのような支援が行われているのであろうか。原口^[2]は、保育所の支援の実態についての研究として、支援会議、研修、巡回相談、他機関との連携の実施状況について調査を行っている。しかし、子どもへの直接的な支援として、どのようなことが行われているかについては十分に明らかになっていない。保育所で行われている支援の実態の把握することで、保育所で実施しやすい支援や十分に行われていない支援などの傾向を理解することができ、支援を実施するための援助やコンサルテーションの進め方などに役立てることができると考える。

以上のように、保育所での発達障害のある子どもの在籍状況、保育者の専門性、困難さ、支援の実施については把握することは、保育所における支援の推進、研修、保育者援助について考える上で重要であると考ええる。

そこで本研究では、これらの現状を明らかにし、専門性の向上や、困難さの軽減、支援実施の充実のための方法について検討することとする。

2 方法

2.1 対象者・地域特性および倫理的配慮

X市内の全保育所の保育者および園長を対象とした。保育者は「保育に関わる職員」とし、資格の有無や常勤・非常勤等の勤務形態にかかわらず対象とした。

X市は人口30万人台で、児童発達支援センターと県立特別支援学校2校が設置されている。また保育課の職員2名程度により巡回訪問が実施されている。

なお、本研究は国立障害者リハビリテーションセンター倫理審査委員会の審査・承認を得た後、各保育所の園長の同意を得た上で調査を実施した。

2.2 調査時期・配布・回収方法

調査は2015年2月から3月に行った。公立保育所に対しては、市役所保育課の協力を得て、園長会にて調査用紙を配布した。また回収方法は、一カ月後に各園長に保育課に提出してもらい回収した。

私立保育所に対しては、各園に電話連絡で趣旨説明の後、了解を得られた保育所に対して、調査用紙を郵送配布した。また回収は期日に担当者が直接訪問し回収を行った。回収は配布の一ヶ月後に行った。

2.3 調査用紙

調査用紙は、「保育者に対するアンケート」「基本情報シート」の2つを使用した。

2.3.1 「保育者に対するアンケート」について

「保育者に対するアンケート」は、保育者を対象として実施した。内容は「表紙」「フェイスシート」「保育者の支援に関するアンケート」「困難さに関するアンケート」「支援の実態に関するアンケート」で構成し、一部の冊子とした。

表紙には、調査についての説明を記した上で、発達障害について「自閉症、注意欠陥多動性障害、学習障害、その他これに類する脳機能の障害」とし、「その疑いのある子ども」の定義として「診断はされていないが発達障害と思われる特徴が見られる子ども」とした。

フェイスシートの項目は、①役職：[担任・フリー・主任・園長・加配・その他]（□内は選択肢）、②勤務形態：[常勤・非常勤・パートタイム]、③保育士資格の有無：[あり・なし]、④クラス構成：[クラスの年齢（0～5歳児）・異年齢・その他]、⑤クラスの発達障害またはその疑いのある子どもの人数、⑥今までに担任・担当をした発達障害またはその疑いのある子どもの合計人数：[0人・1～5人・6～10人・11～20人・21人以上]、⑦保育士歴⑧年齢⑨性別⑩発達障害について勉強・研修をした機会：[大学・短大等の授業・職員研修・自主研修・発達障害のに関する書籍・保育雑誌・職員や知人からの情報・ボランティア・実習・その他]とした。なお①～⑨は単一回答、⑩のみ複数回答可とした。

「保育者の支援に関するアンケート」「困難さに関するアンケート」「支援の実態に関するアンケート」は、佐山^[11]の調査において用いた質問紙に、同調査の自由記述から得られた内容を、質問項目として追加して構成した。

「保育士の支援に関するアンケート」は42項目で構成し、保育者の発達障害に関する専門性について調査することを目的とした。

「困難さに関するアンケート」は34項目で構成し、保育者の発達障害支援での困難さについて調査することを目的とした。

「支援の実態に関するアンケート」は40項目で構成し、保育において実施されている支援について調査することを目的とした。また「支援の実態に関するアンケート」は、項目の内容から乳児への支援として行われることが少ないと考えられたため、2～5歳児の担当・担任している保育者を対象に回答を依頼した。

アンケートはいずれも1～5の中から当てはまる程度を回答する5件法とした。

2.3.2 「基本情報シート」について

「基本情報シート」は、各保育所の園長を対象として実施した。保育所の職員人数（正規職員人数、非常勤・パートタイム職員の人数）、各学年の子どもの人数（0歳児・1歳児・2歳児・3歳児・4歳児・5歳児）について回答してもらった。職員配置や在籍数を把握し、分析することを目的として実施した。

2.4 分析方法

各アンケートの質問項目ごとに集計を行い、結果の記述および分析を行った。また「保育者の支援に関するアンケート」、「困難さに関するアンケート」、「支援の実態に関するアンケート」においては、アンケート毎に因子分析を行い、各因子の因子得点を算出した。

なお、変数ごとに欠損値の数が異なるため、分析ごとに対象者数は異なっている。

分析にはSPSS（Ver22）を用いた。

3 結果

3.1 「保育者に対するアンケート」の回収率

配布した公立保育所18園の内、18園から回収された。配布枚数は725枚で、560枚回収され、そのうち有効回答は511枚であった。有効回収率は70.5%であった。私立保育所では22園の内、21園から回収された。配布枚数は438枚配布で、278枚回収され、そのうち有効回答は259枚で、有効回収率は59.1%であった。全体では、1164枚配布し、有効回答770枚で、有効回収率は66.2%であった。

3.2 フェイスシートの結果

3.2.1 役職および担当クラスごとの回答者数

保育所での役職と担当クラスについて回答を求めた結果を表1に示した。なお、担当クラスの内「異年齢」は年齢の異なる子どもが在籍するクラス、「その他」はクラスを担当していない場合等が該当する。

回答者の役職は、「担任」が最も多かった。「園長」「主任」「フリー」の役職の回答者においては、担当クラスについての回答で欠損値が多かった。

3.2.2 勤務形態ごとの回答者数

勤務形態について、回答を求めた結果を表2に示した。公立と私立で回答者の勤務形態の割合が異なり、私立に比べて公立では非常勤、パートタイムの職員が

有意に多かった（ $\chi^2=40.81$, $df=2$, $p<.01$ ）。

3.2.3 保育士資格の有無

保育士資格について回答を求めた結果を表3に示した。

3.2.4 発達障害またはその疑いのある子どもを担当した合計人数

いままでに、発達障害またはその疑いのある子どもを担当した合計人数（以下、担当経験人数とする）について、回答を求めた結果を表4に示す。全体では「1～5人」が55%と最も多かった。公立・私立を比較すると割合が異なり、私立では「0人」、「1～5人」の割合が公立よりも有意に多かった（ $\chi^2=48.37$, $df=4$, $p<.01$ ）。

3.2.5 保育士歴の平均値

保育士歴について回答を求めた結果を表5に示した。公立と私立で比較したところ、公立の保育士歴の平均値が有意に高かった（ $t=7.14$, $df=697.6$, $P<.01$ ）。

3.2.6 担当経験人数ごとの回答者の保育士歴の平均値

担当経験人数の回答ごとに、回答者の保育士歴の平均値と検定の結果を表6に示した。群間に有意な差が見られ、担当経験人数が多い群ほど、保育士歴の平均値が高い傾向が見られた

3.2.7 回答者の年齢の平均値

回答者の年齢について回答を求めた結果を表7に示した。公立と私立で比較したところ、公立の方が、平均年齢が有意に高かった。（ $t=10.86$, $df=514.8$, $P<.01$ ）

3.2.8 研修の機会

発達障害について勉強や研修をした場面について質問を行った結果を、回答者の年齢を5年ごとの級間に区切って表8に示した。割合の高いものとしては、「大学・短大」が51%、「職員研修」が49%、「発達障害関連書籍」が48%であった。割合の低いものとしては、「ボランティア」が6%、実習が15%であった。

また、回答者の年齢を年齢層にわけて、割合を見た場合、「大学・短大」で勉強・研修の割合は、20-24歳の層では、93%と高く、年齢層が高くなるにつれて、割合が下がる傾向がみられた。

表1 役職および担当クラスごとの回答者数

役職 (人)	担当クラス									合計
	0歳児	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児	5歳児	異年齢	その他	欠損値	
担任	57	90	83	60	50	53	28	4	8	433
フリー	2	3	2	0	0	3	16	33	26	85
園長	0	0	0	0	0	0	0	4	14	18
主任	0	3	1	0	3	1	1	7	10	26
加配	5	4	6	12	5	6	2	2	4	46
その他	6	14	7	5	2	4	22	36	20	116
欠損値	5	3	5	2	4	3	7	4	13	46
合計(人)	75	117	104	79	64	70	76	90	95	770

表2 勤務形態ごとの回答者数

	常勤	非常勤	パート タイム	合計	
公立	n (人) (%)	246 (48%)	100 (20%)	163 (32%)	509 (100%)
私立	n (人) (%)	186 (72%)	34 (13%)	38 (15%)	258 (100%)
全体	n (人) (%)	432 (56%)	134 (18%)	201 (26%)	767 (100%)

表3 保育士資格の有無

	人数
あり	607
なし	155

表4 発達障害またはその疑いのある子どもを担当した合計人数

	公立	私立	合計	
0人	n (人) (%)	36 (8%)	32 (14%)	68 (10%)
1~5人	n (人) (%)	210 (48%)	163 (69%)	373 (55%)
6~10人	n (人) (%)	114 (26%)	25 (11%)	139 (21%)
11~20人	n (人) (%)	54 (12%)	13 (6%)	67 (10%)
21人以上	n (人) (%)	24 (5%)	3 (1%)	27 (4%)

表5 保育士歴の平均値

	公立	私立	合計	
n	494	255	749	
保育士歴(年)	M (SD)	12.89 (10.02)	8.49 (6.73)	11.39 (9.27)

表6 担当経験人数ごとの回答者の保育士歴の平均値

	0人(A)	1~5人(B)	6~10人(C)	11~20人(D)	21人以上(E)	Kruskal-Wallis 多重比較
n (人)	68	368	139	67	27	
M	4.93	9.31	16.13	18.39	21.19	p=.000, $\chi^2=166.3$, df=4,
(SD)	(4.72)	(7.70)	(10.14)	(9.11)	(8.84)	A<B,C,D,E** B<C,D,E**

* p<.05 ** p<.01
多重比較 "A"=0人、"B"=1~5人、"C"=6~10人、"D"=11~20人、"E"=21人以上

表7 回答者の年齢の平均値

	公立	私立	合計
n (人)	426	227	653
M	43.40	33.47	39.95
(SD)	(12.05)	(10.60)	(12.49)

表 8 研修の機会

年齢層 (歳)	n (人)	大学・ 短大	職員研修	自主研修	発達障害 関連書籍	保育雑誌	職員や 知人	ボラン ティア	実習	その他
20-24	85	93%	29%	26%	26%	28%	33%	7%	29%	4%
25-29	108	86%	65%	36%	31%	34%	30%	5%	16%	4%
30-34	66	65%	80%	38%	56%	29%	35%	9%	17%	2%
35-39	73	36%	55%	49%	63%	40%	38%	4%	12%	4%
40-44	67	28%	45%	40%	67%	37%	49%	4%	13%	7%
45-49	68	38%	47%	34%	57%	37%	37%	13%	15%	7%
50-54	77	34%	52%	42%	53%	29%	44%	3%	14%	4%
55-59	72	21%	42%	35%	49%	31%	43%	8%	13%	6%
60-64	34	12%	24%	12%	44%	29%	32%	3%	3%	6%
65-69	3	0%	0%	0%	67%	33%	67%	0%	0%	0%
未記入	115	50%	43%	20%	46%	24%	28%	4%	10%	4%
合計	768	51%	49%	33%	48%	32%	36%	6%	15%	5%

3.3 「基本情報シート」の結果

3.3.1 「基本情報シート」の回収率

公立保育所では18園の内、15園から回収され、私立保育所では22園の内、17園から回収された。回収率は80.0%であった。

3.3.2 職員数の平均値

各保育所の職員数の平均値を算出し、表9に示した。常勤職員の人数の平均に差は見られなかったが($t=1.20, df=30, ns$)、非常勤・パートタイム、全職員数では、公立の方が多かった(非常勤・パートタイム; $t=5.00, df=30, p<.01$ 、合計職員数; $t=3.84, df=17.4, p<.01$)。

3.3.3 各学年および園全体の子どもの人数の平均値

各学年および園全体の子どもの人数の平均値を、表10に示した

3.4 在籍率に関する分析

「フェイスシート」の担当クラスおよび発達障害またはその疑いのある子どもの人数と、その回答者が所

属する保育所の「基本情報シート」の各学年の子どもの人数を対応させ、発達障害またはその疑いのある子どもの在籍率を算出し、分析を行った。その際、学年が不明な「異年齢」「その他」のクラスは分析から除外した。分析対象は400名であった。

3.4.1 担当経験人数ごとの在籍率の平均値

回答者の担当経験人数ごとに、在籍率の平均値と検定の結果を表11に示した。群間に有意な差が見られ、担当経験人数が多くなるほど、在籍率の評価が高くなる傾向が見られた。

3.4.2 各学年の在籍率の平均値

各学年の在籍率の平均値を求めるため、以下のような処理を行った(図1)。

同一クラスに複数の保育者がいる場合、回答者によって、発達障害またはその疑いのある子どもの在籍率の評価が異なることから、クラスごとに在籍率の平均値を求め、代表値とした。その後、各学年の在籍率の平均値を求めた。その結果を表12に示した。

表 9 職員数の平均値

	n (保育所数)	公立 15	私立 17	合計 32
常勤 (人)	M (SD)	15.40 (4.95)	13.59 (3.52)	14.44 (4.28)
非常勤・パート (人)	M (SD)	21.67 (9.63)	8.65 (4.47)	14.75 (9.79)
全職員数 (人)	M (SD)	37.07 (14.10)	22.24 (5.26)	29.19 (12.68)

表 10 各学年の子どもの人数の平均値

		0歳児	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児	5歳児
子どもの人数(人)	n(クラス数)	7	14	15	15	15	15
	M	8.14	13.14	16.00	22.07	23.53	24.27
	(SD)	(0.38)	(3.13)	(4.78)	(7.30)	(5.89)	(5.97)
子どもの人数(人)	n(クラス数)	16	17	17	16	16	16
	M	9.44	13.06	13.65	16.06	16.19	16.63
	(SD)	(4.72)	(4.64)	(4.74)	(6.07)	(6.22)	(6.38)
子どもの人数(人)	n(クラス数)	23	31	32	31	31	31
	M	9.04	13.10	14.75	18.97	19.74	20.32
	(SD)	(3.95)	(3.97)	(4.83)	(7.25)	(7.03)	(7.21)

表 11 担当経験人数ごとの在籍率の平均値

		0人(A)	1～5人(B)	6～10人(C)	11～20人(D)	21人以上(E)	Kruskal-Wallis 多重比較
在籍率(%)	n(人)	46	202	72	38	16	
	M	1.67	7.29	9.46	17.00	17.46	p=.000, $\chi^2=79.9$, df=4
	(SD)	(0.04)	(0.08)	(0.07)	(0.12)	(0.13)	A<B,C,D,E** B<D,E**

* p<.05 ** p<.01

多重比較 "A"=0人、"B"=1～5人、"C"=6～10人、"D"=11～20人、"E"=21人以上

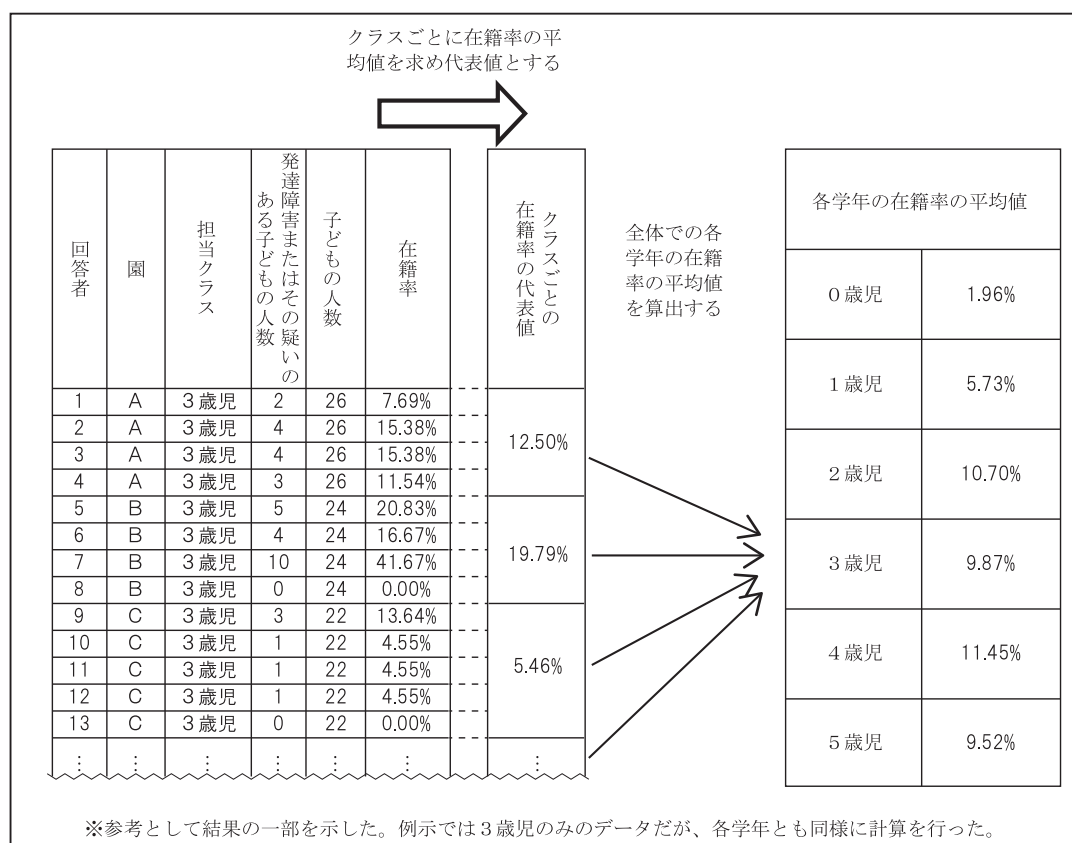


図 1 各学年の在籍率の平均値－算出の手続き

表 12 各学年の在籍率の平均値

		0 歳児 (A)	1 歳児 (B)	2 歳児 (C)	3 歳児 (D)	4 歳児 (E)	5 歳児 (F)	Kruskal-Wallis 多重比較
在籍率 (公立)	n (クラス数)	7	14	15	14	15	15	p=.001, $\chi^2=19.8$, df=5 A<D,E,F* B<E*
	M	2.34%	5.07%	10.01%	12.59%	15.05%	11.40%	
	(SD)	(0.03)	(0.06)	(0.08)	(0.07)	(0.11)	(0.06)	
在籍率 (私立)	n (クラス数)	12	16	14	15	13	11	p=.073, $\chi^2=10.1$, df=5
	M	1.74%	6.30%	11.44%	7.33%	7.29%	6.97%	
	(SD)	(0.04)	(0.08)	(0.13)	(0.08)	(0.08)	(0.06)	
在籍率 (全体)	n (クラス数)	19	30	29	29	28	26	p=.000, $\chi^2=26.1$, df=5 A<C,D,E,F**
	M	1.96%	5.73%	10.70%	9.87%	11.45%	9.52%	
	(SD)	(0.03)	(0.07)	(0.11)	(0.08)	(0.10)	(0.06)	

* p<.05 ** p<.01

多重比較 "A"=0 歳児、"B"=1 歳児、"C"=2 歳児、"D"=3 歳児、"E"=4 歳児、"F"=5 歳児

3.5 「保育者の支援に関するアンケート」の結果～専門性について

3.5.1 「保育者の支援に関するアンケート」の各項目の平均値

「保育者の支援に関するアンケート」の各項目の平均値の結果を表 13 に示した。

3.5.2 「保育者の支援に関するアンケート」の因子分析

「保育者の支援に関するアンケート」の 42 項目について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った結果を表 14 に示した。因子数は因子の解釈可能性を考慮して 6 因子とした。また因子負荷量が 0.45 未満の項目は削除し再度因子分析を行った。最終的に 34 項目が残った。第 1 因子は、保育全般に関する専門性を表す因子であると解釈され、「保育的専門性」と命名した。第 2 因子は、専門的な支援の方法についての知識を表す因子であると解釈され「専門的支援知識」と命名した。第 3 因子は、保護者への対応について表す因子であると解釈され、「保護者対応」因子と命名した。第 4 因子は、職員間の連携を表す因子であると解釈され、「職員間連携」と命名した。第 5 因子は、子どもについて理解できるかを表す因子であると解釈され、「子ども理解」因子と命名した。第 6 因子は、発達障害の診断名についての知識を表す因子であると解釈され、「診断名知識」と命名した。なお以下においては、これらの 6 因子を便宜上、専門性因子群として称する。

3.5.3 専門性因子群の下位尺度得点

専門性因子群の各因子に含まれる項目の平均値を下位尺度得点として算出し、結果を表 15 に示す。「子

ども理解」が 3.63 と最も高く、「専門的支援知識」が 2.24 と最も低かった。

3.5.4 勤務形態ごとの専門性因子群の下位尺度得点

勤務形態の群ごとの専門性因子群の下位尺度得点と検定の結果を表 16 に示した。群間で有意な差が見られ、各因子とも「常勤」の得点が高い傾向が見られた。

3.5.5 担当経験人数ごとの専門性因子群の下位尺度得点

担当経験人数の群ごとの専門性因子群の下位尺度得点と検定の結果を表 17 に示した。「保育的専門性」「専門的支援知識」「職員間連携」「子ども理解」「障害名知識」において群間で有意な差が見られ、各因子とも担当経験人数が多い方が、得点が高い傾向が見られた。

3.5.6 保育士歴の級間ごとの専門性因子群の下位尺度得点

保育士歴を 10 年ごとの級間に区切って、級間の群ごとの専門性因子群の下位尺度得点と検定の結果を表 18 に示した。各因子とも群間に有意な差が見られ、保育歴が長い群の方が、得点が高い傾向が見られた。

3.6 「困難さに関するアンケート」の結果～「困難さ」について～

3.6.1 「困難さに関するアンケート」の各項目の平均値

「困難さに関するアンケート」の各項目の平均値を表 19 に示した。

3.6.2 「困難さに関するアンケート」の因子分析

「困難さに関するアンケート」の 34 項目について

表 13 「保育者の支援に関するアンケート」の各項目の平均値

	n (人)	平均値	標準偏差
1 支援に困ったときに相談できる相手がいる	763	4.15	0.87
2 職場での発達障害に関する研修が充実している	764	2.78	0.99
3 専門家からのアドバイスが必要だと思う	759	4.60	0.71
4 子どもに個別で関わられる支援員（子育て支援員、補助員など）が必要だと思う	766	4.38	0.83
5 自主的に発達障害の研修に参加している	763	2.52	1.21
6 一般的な子どもの発達についてよく知っている	769	3.60	0.82
7 子どものつまずきの原因がわかる	763	3.12	0.80
8 子どもの得意なこと、不得意なことの把握ができる	767	3.82	0.63
9 子どもの発達について、客観的に評価することができる	768	3.53	0.73
10 積極的に特別な支援を進めることができる	767	2.75	0.92
11 根気よく支援をつづけることができる	766	3.50	0.81
12 子どもの支援について見通しをもつことができる	763	3.14	0.80
13 実施した支援について振り返ることができる	764	3.47	0.80
14 子どもへの支援について他者に説明することができる	765	3.26	0.87
15 知識を子どもに合わせて活用することができる	766	3.28	0.76
16 発達障害のある子どもに向けた集団活動を実施することができる	763	2.84	0.93
17 障害をその子の個性として受容することができる	764	3.86	0.81
18 他の職員から積極的にアドバイスを受けている	767	3.60	0.99
19 職員間で支援の仕方を共有している	769	3.73	0.98
20 事前に子どもの状態について引き継ぎを受けてから関わっている	766	3.85	0.98
21 会議や打ち合わせの場面で、子どもの支援について提案できる	764	3.12	1.15
22 同僚に対して、子どもへの支援について具体的に提案できる	766	3.10	1.07
23 専門家からの情報を支援に活かすことができている	765	3.24	1.05
24 発達障害の診断基準について知っている	769	2.43	0.98
25 自閉症についてよく知っている	767	2.86	0.94
26 ADHD（注意欠陥多動性障害）についてよく知っている	770	2.83	0.95
27 LD（学習障害）についてよく知っている	770	2.79	0.93
28 子どもの発達障害の傾向を見分けることができる	766	2.76	0.89
29 構造化について基本的なことを知っている	767	2.33	0.98
30 問題行動の分析の仕方が分かる	766	2.31	0.94
31 ソーシャルスキルトレーニングについて基本的なことを知っている	770	2.00	0.90
32 感覚統合療法について基本的なことを知っている	768	1.93	0.93
33 個別の支援計画を立てられる	764	2.38	1.11
34 子どもと信頼関係が築けている	766	3.78	0.81
35 子どもの気持ちをよく理解できている	768	3.63	0.72
36 子どもの行動の理由を理解できる	769	3.54	0.76
37 子どもの行動を予測する事ができている	769	3.51	0.81
38 保護者の思いをよく聞いている	768	3.50	0.98
39 保護者と信頼関係を築くことができている	768	3.52	0.89
40 保護者に子どもの様子を伝えることができている	766	3.70	0.97
41 親と協力しながら支援を進めることができる	761	3.37	0.98
42 発達障害の疑われる子の保護者に、障害について伝えることができる	767	2.50	1.03

表 14 「保育者の支援に関するアンケート」の因子分析

							(n=697人)	
	保育的専門性	専門的支援知識	保護者対応	職員間連携	子ども理解	障害名知識	α	
子どもの支援について見通しをもつことができる	0.81	0.08	-0.04	-0.05	-0.02	-0.11	0.89	
子どもへの支援について他者に説明することができる	0.80	-0.05	0.02	0.12	-0.14	0.00		
実施した支援について振り返ることができる	0.74	-0.10	0.09	0.07	-0.08	-0.02		
子どものつまずきの原因がわかる	0.68	0.06	-0.05	-0.20	0.05	0.05		
子どもの発達について、客観的に評価することができる	0.66	-0.09	-0.01	-0.05	0.15	0.02		
知識を子どもに合わせて活用することができる	0.65	0.07	-0.10	0.03	0.08	-0.04		
積極的に特別な支援を進めることができる	0.63	0.19	0.02	-0.06	-0.06	-0.03		
一般的な子どもの発達についてよく知っている	0.59	-0.16	-0.02	-0.08	0.06	0.20		
発達障害のある子どもに向けた集団活動を実施することができる	0.51	0.19	0.07	0.06	-0.07	0.00		
子どもの得意なこと、不得意なことの把握ができる	0.51	-0.15	-0.02	-0.03	0.26	0.09		
根気よく支援をつづけることができる	0.50	-0.06	0.06	0.07	0.07	-0.02		
ソーシャルスキルトレーニングについて基本的なことを知っている	-0.04	0.99	-0.02	-0.02	0.01	-0.07	0.91	
感覚統合療法について基本的なことを知っている	0.01	0.92	0.00	-0.07	-0.04	-0.07		
問題行動の分析の仕方が分かる	-0.03	0.79	-0.03	0.02	0.09	0.04		
構造化について基本的なことを知っている	-0.05	0.78	-0.01	0.02	0.03	0.10		
個別の支援計画を立てられる	0.08	0.48	0.17	0.08	0.08	0.03		
発達障害の診断基準について知っている	0.04	0.48	-0.05	0.05	0.01	0.34	0.92	
保護者と信頼関係を築くことができている	-0.01	-0.02	0.98	-0.11	0.03	0.04		
保護者の思いをよく聞いている	0.04	0.01	0.88	-0.04	0.02	0.02		
保護者に子どもの様子を伝えることができている	-0.08	-0.06	0.84	0.07	0.08	-0.01		
親と協力しながら支援を進めることができる	0.06	0.07	0.71	0.11	-0.04	-0.06	0.83	
職員間で支援の仕方を共有している	-0.06	-0.08	0.00	0.85	-0.03	0.03		
事前に子どもの状態について引き継ぎを受けてから関わっている	-0.11	-0.12	-0.01	0.81	0.10	0.04		
他の職員から積極的にアドバイスを受けている	0.06	-0.05	-0.05	0.69	0.09	-0.07		
会議や打ち合わせの場面で、子どもの支援について提案できる	0.19	0.15	0.08	0.52	-0.08	-0.04		
職場での発達障害に関する研修が充実している	-0.11	0.17	-0.04	0.46	-0.10	0.01	0.90	
同僚に対して、子どもへの支援について具体的に提案できる	0.23	0.12	0.01	0.46	0.03	0.04		
子どもの気持ちをよく理解できている	0.04	0.02	0.01	-0.04	0.86	-0.03		
子どもの行動の理由を理解できる	0.07	0.07	-0.06	0.02	0.84	-0.04	0.96	
子どもの行動を予測する事ができている	0.01	0.07	0.06	0.02	0.72	0.00		
子どもと信頼関係が築けている	-0.01	-0.04	0.19	0.03	0.66	0.02	0.96	
ADHD（注意欠陥多動性障害）についてよく知っている	0.00	0.01	0.00	0.05	-0.01	0.95		
LD（学習障害）についてよく知っている	0.02	0.05	0.01	0.01	-0.05	0.93		
自閉症についてよく知っている	0.04	0.08	0.01	-0.05	0.01	0.83		
因子相関	2	0.54						
	3	0.56	0.35					
	4	0.59	0.36	0.65				
	5	0.61	0.37	0.66	0.48			
	6	0.57	0.62	0.35	0.35	0.41		

表 15 専門性因子群の下位尺度得点

n=697人		
保育的専門性	M(SD)	3.31(0.56)
専門的支援知識	M(SD)	2.24(0.81)
保護者対応	M(SD)	3.54(0.85)
職員間連携	M(SD)	3.38(0.73)
子ども理解	M(SD)	3.63(0.67)
障害名知識	M(SD)	2.84(0.89)

表 16 勤務形態ごとの専門性因子群の下位尺度得点

	n (人)	常勤	非常勤	パートタイム	Kruskal-Wallis
保育的専門性	M (SD)	3.44 (0.50)	3.28 (0.55)	3.04 (0.59)	p=.000, $\chi^2=55.8$, df=2 常>非>パ
専門的支援知識	M (SD)	2.43 (0.75)	2.15 (0.81)	1.83 (0.78)	p=.000, $\chi^2=67.7$, df=2 常>非>パ
保護者対応	M (SD)	3.85 (0.60)	3.61 (0.73)	2.74 (0.93)	p=.000, $\chi^2=184.8$, df=2 常>非>パ
職員間連携	M (SD)	3.63 (0.58)	3.41 (0.65)	2.76 (0.77)	p=.000, $\chi^2=150.0$, df=2 常>非>パ
子ども理解	M (SD)	3.81 (0.58)	3.62 (0.66)	3.19 (0.69)	p=.000, $\chi^2=98.9$, df=2 常>非>パ
障害名知識	M (SD)	2.98 (0.79)	2.89 (0.86)	2.46 (1.03)	p=.000, $\chi^2=32.4$, df=2 常・非>パ

表 17 担当経験人数ごとの専門性因子群の下位尺度得点

	n (人)	0人	1～5人	6～10人	11～20人	21人以上	Kruskal-Wallis
		60	346	125	58	26	多重比較
保育的専門性	M (SD)	2.99 (0.60)	3.31 (0.50)	3.49 (0.53)	3.52 (0.56)	3.63 (0.56)	p=.000, $\chi^2=44.2$, df=4 A<B,C,D,E** B<C** B<E*
専門的支援知識	M (SD)	1.84 (0.72)	2.18 (0.75)	2.37 (0.84)	2.59 (0.83)	2.56 (0.63)	p=.000, $\chi^2=36.5$, df=4 A<B,C,D,E** B<D**
保護者対応	M (SD)	3.36 (0.95)	3.58 (0.81)	3.75 (0.75)	3.60 (0.76)	3.81 (0.54)	p=.096, $\chi^2=7.9$, df=4
職員間連携	M (SD)	2.97 (0.82)	3.42 (0.68)	3.63 (0.67)	3.47 (0.71)	3.49 (0.80)	p=.000, $\chi^2=27.3$, df=4 A<B,C,D** A<E*
子ども理解	M (SD)	3.36 (0.80)	3.65 (0.64)	3.78 (0.60)	3.75 (0.54)	3.88 (0.59)	p=.011, $\chi^2=13.1$, df=4 A<C*
障害名知識	M (SD)	2.42 (0.97)	2.79 (0.84)	3.04 (0.85)	3.22 (0.84)	3.12 (0.85)	p=.000, $\chi^2=32.4$, df=4 A<C,D,E** B<D**

* p<.05 ** p<.01

多重比較 "A"=0人、"B"=1～5人、"C"=6～10人、"D"=11～20人、"E"=21人以上

表 18 保育士歴の級間ごとの専門性因子群の下位尺度得点

	保育士歴(10年ごと)	1-10年	11-20年	21-30年	31-40年	Kruskal-Wallis
	n (人)	396	161	75	36	多重比較
保育的専門性	M (SD)	3.21 (0.54)	3.41 (0.54)	3.58 (0.49)	3.77 (0.48)	p=.000, $\chi^2=64.5$, df=3 A<B,C,D** B<D**
専門的支援知識	M (SD)	2.12 (0.76)	2.26 (0.84)	2.58 (0.83)	2.79 (0.72)	p=.000, $\chi^2=41.6$, df=3 A<C,D** B<C* B<D**
保護者対応	M (SD)	3.50 (0.85)	3.59 (0.83)	3.63 (0.84)	3.96 (0.67)	p=.010, $\chi^2=11.2$, df=3 A<D*
職員間連携	M (SD)	3.30 (0.72)	3.43 (0.78)	3.58 (0.61)	3.81 (0.55)	p=.000, $\chi^2=24.3$, df=3 A<C* A<D**
子ども理解	M (SD)	3.59 (0.65)	3.68 (0.73)	3.78 (0.59)	3.86 (0.47)	p=.006, $\chi^2=12.3$, df=3 A<C*
障害名知識	M (SD)	2.72 (0.86)	2.91 (0.92)	3.16 (0.85)	3.40 (0.63)	p=.000, $\chi^2=33.9$, df=3 A<C,D** B<D**

* p<.05 ** p<.01

多重比較 "A"=1-10年、"B"=11-20年、"C"=21-30年、"D"=31-40年

因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った結果を表 20 に示した。因子数は解釈可能性を考慮して 5 因子とした。また因子負荷量が 0.45 未満の項目は削除し再度因子分析を行った。最終的に 23 項目が残った。第 1 因子は、子どもへの対応に対する困難感を表す因子であると解釈され「子ども対応」と命名した。第 2 因子は、集団の中で支援することの困難感を表す因子であると解釈され、「集団対応」と命名した。第 3 因子は、職員や他機関との連携に対する困難感を表す因子であると解釈され、「連携」と命名した。第 4 因子は、保護者への対応に対する困難感を表す因子であると解釈され、「保護者対応」と命名した。第 5 因子は、発達障害の特性や支援の理解に対する困難感を表す因子であると解釈され、「発達障害理解」因子と命名し

た。なお以下においては、これらの 5 因子を便宜上、困難さ因子群と称する。

3.6.3 困難さ因子群の下位尺度得点

困難さ因子群の各因子に含まれる項目の平均値を下位尺度得点として算出し、結果を表 21 に示す。「子ども対応」が 3.66 と最も高かった。

3.6.4 勤務形態ごとの困難さ因子群の下位尺度得点

勤務形態の群ごとの困難さ因子群の下位尺度得点と検定の結果を表 22 に示した。「子ども対応」「保護者対応」において群間で有意な差が見られ、「子ども対応」では、常勤、パートの職員が非常勤の職員よりも得点が高かった。「保護者対応」では、常勤、非常勤の職

表 19 「困難さに関するアンケート」の各項目の平均値

	n (人)	平均値	標準偏差
1 身辺自立ができないことに対して困難を感じる	765	3.04	0.95
2 自己中心的な行動をすることに対して困難を感じる	766	3.47	0.94
3 暴言をはくことに対して困難を感じる	769	3.42	0.98
4 衝動的な行動に対して困難を感じる	764	3.82	0.89
5 パニックを起こした時の対応に対して困難を感じる	769	3.83	0.90
6 多動な行動に対して困難を感じる	766	3.73	0.86
7 注意をしても上手く伝わらないことに対して困難を感じる	770	3.74	0.87
8 子どものやる気を引き出すことができないことに対して困難を感じる	766	3.51	0.88
9 乱暴してしまうことに対して困難を感じる	766	3.67	0.97
10 問題行動のきっかけが分からないことに対して困難を感じる	768	3.57	0.87
11 子どもの気持ちを切り替えさせられないことに対して困難を感じる	769	3.46	0.91
12 注意をしても受け入れてくれないことに対して困難を感じる	765	3.44	0.92
13 集団の中で支援することに対して困難を感じる	769	3.53	0.99
14 特別な配慮することに他の子が納得しないことに対して困難を感じる	766	2.87	1.01
15 他の子どもも落ち着かなくなってしまうことに対して困難を感じる	768	3.48	1.00
16 他の子どもの様子が見られなくなってしまうことに対して困難を感じる	769	3.51	0.98
17 他の子どもに発達障害児のことを説明することに対して困難を感じる	766	3.25	1.03
18 集団活動を計画することに対して困難を感じる	764	3.16	0.93
19 クラスに発達障害児が多いことに対して困難を感じる	762	3.07	1.12
20 活動に参加できないことに対して困難を感じる	768	3.03	0.94
21 自分の嫌なことには取り組まないことに対して困難を感じる	768	3.06	0.92
22 子どもへの支援の仕方がわからないことに対して困難を感じる	768	3.52	0.89
23 子どもの特性について理解できないことに対して困難を感じる	769	3.25	0.88
24 職員が少なく個別の対応ができないことに対して困難を感じる	764	3.48	1.07
25 支援を行う上で、自分の判断のみに任されることに対して困難を感じる	765	3.09	1.09
26 就学後の見通しが持てないことに対して困難を感じる	763	3.15	0.93
27 専門的な機関との連携が少ないことに対して困難を感じる	766	3.48	0.99
28 小学校と連携することに対して困難を感じる	756	3.16	0.95
29 保育者間の連携に対して困難を感じる	760	2.84	0.97
30 親が子どもの特徴を認めないことに対して困難を感じる	762	3.52	1.03
31 親と連携がとれないことに対して困難を感じる	762	3.29	0.98
32 親の気持ちを理解することに対して困難を感じる	765	2.98	0.90
33 他の保護者の理解を得ることに対して困難を感じる	763	3.02	0.92
34 親に子どもの発達障害の特徴を伝えることに対して困難を感じる	762	3.48	0.97

表 20 「困難さに関するアンケート」の因子分析

						(n=717人)
	子ども 対応	集団 対応	連 携	保 護 者 対 応	発 達 障 害 理 解	α
衝動的な行動に対して困難を感じる	0.84	-0.04	0.00	0.07	-0.09	0.86
多動な行動に対して困難を感じる	0.80	-0.01	-0.05	0.09	-0.06	
パニックを起こした時の対応に対して困難を感じる	0.70	0.00	-0.02	-0.05	0.13	
自己中心的な行動をすることに困難を感じる	0.67	0.03	-0.05	-0.01	-0.05	
暴言をはくことに困難を感じる	0.63	-0.09	0.10	-0.04	0.06	
乱暴してしまうことに困難を感じる	0.55	0.07	0.10	-0.10	0.05	
注意をしても上手く伝わらないことに困難を感じる	0.54	0.10	-0.07	0.01	0.11	0.83
他の子どもも落ち着かなくなってしまうことに困難を感じる	0.00	0.79	-0.08	0.06	-0.06	
他の子どもの様子が見られなくなってしまうことに困難を感じる	0.02	0.76	-0.08	0.07	0.00	
特別な配慮することに他の子が納得しないことに困難を感じる	-0.02	0.67	0.08	-0.13	0.01	
他の子どもに発達障害児のことを説明することに困難を感じる	-0.07	0.65	-0.01	0.01	0.08	
集団活動を計画することに困難を感じる	0.03	0.57	0.11	0.00	-0.01	
集団の中で支援することに困難を感じる	0.22	0.49	0.05	0.01	-0.10	0.81
小学校と連携することに困難を感じる	0.09	-0.14	0.88	-0.04	-0.14	
就学後の見通しが持てないことに困難を感じる	-0.04	0.16	0.69	-0.05	0.02	
専門的な機関との連携が少ないことに困難を感じる	-0.03	-0.03	0.61	0.17	-0.01	
支援を行う上で、自分の判断のみに任されることに困難を感じる	0.06	0.05	0.54	-0.01	0.13	
保育者間の連携に対して困難を感じる	-0.11	0.07	0.52	0.09	0.11	
親が子どもの特徴を認めないことに困難を感じる	0.02	-0.05	-0.01	0.91	0.00	0.84
親と連携がとれないことに困難を感じる	-0.04	-0.02	0.11	0.79	0.03	
親に子どもの発達障害の特徴を伝えることに困難を感じる	0.01	0.14	0.04	0.56	0.01	
子どもの特性について理解できないことに困難を感じる	-0.01	-0.01	-0.02	-0.01	0.96	0.84
子どもへの支援の仕方がわからないことに困難を感じる	0.10	-0.02	0.02	0.04	0.72	
因子相関	2	0.55				
	3	0.32	0.48			
	4	0.31	0.47	0.61		
	5	0.42	0.48	0.43	0.35	

表 21 困難さ因子群の下位尺度得点

n=717人		
子ども対応	M(SD)	3.66(0.68)
集団対応	M(SD)	3.30(0.73)
連携	M(SD)	3.14(0.75)
保護者対応	M(SD)	3.43(0.86)
発達障害理解	M(SD)	3.38(0.83)

表 22 勤務形態ごとの困難さ因子群の下位尺度得点

		常勤	非常勤	パート	Kruskal-Wallis
		n (人)	413	122	179
子ども対応	M	3.71	3.49	3.68	p=.004, $\chi^2=11.0$, df=2 常>非* パ>非**
	(SD)	(0.67)	(0.69)	(0.67)	
集団対応	M	3.31	3.25	3.29	p=.509 $\chi^2=1.35$, df=2
	(SD)	(0.74)	(0.74)	(0.69)	
連携	M	3.18	3.10	3.08	p=.275, $\chi^2=2.58$, df=2
	(SD)	(0.75)	(0.70)	(0.75)	
保護者対応	M	3.55	3.46	3.15	p=.000, $\chi^2=32.5$, df=2 常, 非>パ**
	(SD)	(0.87)	(0.79)	(0.80)	
発達障害理解	M	3.36	3.42	3.42	p=.751, $\chi^2=0.57$, df=2
	(SD)	(0.82)	(0.80)	(0.85)	

員がパートの職員よりも得点が高かった。

3.6.5 保育士歴の級間ごとの困難さ因子群の下位尺度得点

保育士歴を10年ごとの級間に区切って、級間の群ごとの困難さ因子群の下位尺度得点と検定の結果を表23に示した。「子ども対応」「連携」「保護者対応」において有意な差が見られ、「連携」「保護者対応」については保育士歴が11年以上の群で上昇する傾向が見られた。

3.6.6 担当経験人数ごとの困難さ因子群の下位尺度得点

担当経験人数の群ごとに、困難さ因子群の下位尺度得点と検定の結果を表24に示した。「子ども対応」「集団対応」「連携」「保護者対応」において有意な差が見

られ、担当経験人数が多くなるほど、得点が高くなる傾向が見られた。

3.7 「支援の実態に関するアンケート」の結果～「支援の実態」について

3.7.1 「支援の実態に関するアンケート」の各項目の平均値

「支援の実態に関するアンケート」の各項目の平均値を表25に示した。

3.7.2 「支援の実態に関するアンケート」の因子分析

「支援の実態に関するアンケート」の天井効果の見られた4項目を除いた36項目について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った結果を表26に示した。因子数は解釈可能性を考慮して3因子にとした。

表23 保育士歴の級間ごとの困難さ因子群の下位尺度得点

保育士歴(10年ごと)	n(人)	1-10年	11-20年	21-30年	31-40年	Kruskal-Wallis 多重比較
子ども対応	M (SD)	3.62 (0.66)	3.77 (0.70)	3.69 (0.70)	3.63 (0.75)	p=.034, $\chi^2=8.68$, df=3 A<B*
集団対応	M (SD)	3.26 (0.71)	3.37 (0.77)	3.34 (0.78)	3.17 (0.69)	p=.061, $\chi^2=7.38$, df=3
連携	M (SD)	3.01 (0.73)	3.31 (0.73)	3.30 (0.70)	3.39 (0.85)	p=.000, $\chi^2=36.6$, df=3 A<B,C**, A<D*
保護者対応	M (SD)	3.27 (0.85)	3.68 (0.79)	3.71 (0.85)	3.60 (0.91)	p=.000, $\chi^2=44.0$, df=3 A<B,C**
発達障害理解	M (SD)	3.36 (0.82)	3.43 (0.84)	3.29 (0.80)	3.42 (0.86)	p=.679, $\chi^2=1.51$, df=3

* p<.05 ** p<.01

多重比較 "A"=1-10年、"B"=11-20年、"C"=21-30年、"D"=31-40年

表24 担当経験人数ごとの困難さ因子群の下位尺度得点

	n(人)	0人(A)	1~5人(B)	6~10人(C)	11~20人(D)	21人以上(E)	Kruskal-Wallis 多重比較
子ども対応	M (SD)	3.49 (0.67)	3.63 (0.66)	3.81 (0.69)	3.62 (0.63)	3.71 (0.69)	p=.011, $\chi^2=13.0$, df=4 A<C*
集団対応	M (SD)	3.07 (0.63)	3.27 (0.72)	3.40 (0.78)	3.32 (0.71)	3.49 (0.81)	p=.009, $\chi^2=1.35$, df=4 A<C**
連携	M (SD)	2.88 (0.66)	3.07 (0.75)	3.26 (0.74)	3.23 (0.57)	3.78 (0.66)	p=.000, $\chi^2=38.4$, df=4 A<C,E** A<D* B<C* B<E** C<E*
保護者対応	M (SD)	3.05 (0.65)	3.37 (0.88)	3.71 (0.84)	3.61 (0.72)	3.85 (0.93)	p=.000, $\chi^2=42.9$, df=4 A<B* A<C,D,E** B<C**
発達障害理解	M (SD)	3.35 (0.86)	3.39 (0.79)	3.38 (0.85)	3.23 (0.87)	3.63 (0.95)	p=.361, $\chi^2=4.3$, df=4

* p<.05 ** p<.01

多重比較 "A"=0人、"B"=1~5人、"C"=6~10人、"D"=11~20人、"E"=21人以上

表 25 「支援の実態に関するアンケート」の各項目の平均値

	n (人)	平均値	標準偏差
1 子どもと積極的にコミュニケーションをしている。	440	4.46	0.68
2 分かりやすい言葉をつかって本人が理解できるようにしている	438	4.45	0.61
3 選択肢を出して考えを伝えられるようにしている。	438	4.12	0.82
4 気持ちや考えを伝えられるようにカードを使っている	439	2.39	1.31
5 手話などのハンドサインを使っている	437	2.08	1.19
6 スキンシップを多くとっている	440	4.16	0.88
7 保育室に入れなくても、園長室などお気に入りの場所で過ごせるようにしている	435	3.25	1.22
8 こだわりは無理に止めさせず、認めている	440	3.93	0.77
9 活動の際には、順番に配慮している。	438	3.84	0.92
10 本人が理解できているか確認しながら活動を進めている	441	3.95	0.75
11 行事などの際には、参加しやすいように個別の設定をしている	436	3.59	1.02
12 お絵かきや工作の際には、本人に合わせた課題設定をしている	438	3.49	1.06
13 落ち着いて過ごせる場所を設定している	437	3.47	0.99
14 集まりでお話をする際に視覚的な教材を用いている	435	3.06	1.12
15 新しい活動の際には、他の子を見本にするように伝えている	436	3.25	1.01
16 順番が分かりやすいように待つ位置に目印などを置いている	435	2.76	1.16
17 着替えや歯磨き等の手順がわかりやすいように、手順書を用いている	436	2.50	1.25
18 活動の流れが分かるように絵や文字を使ったスケジュールで伝えている	437	2.90	1.34
19 本人の興味の持てる活動を、個別に提供している	432	3.10	1.10
20 活動に興味を持てるように、活動に好きな物やキャラクターを取り入れると いった工夫をしている	436	2.72	1.13
21 登園を嫌がる子には、楽しみの活動を設定するなどの配慮を行っている	433	3.30	1.03
22 勝ちにこだわる子には、事前に負けることもあることを伝えている	437	3.35	1.08
23 ふさわしくない行動をした時にはすぐに注意する	440	3.95	0.85
24 制止や禁止はしないようにしている	440	3.10	0.88
25 本人の気持ちを代弁して他の子どもに伝えている	439	4.05	0.82
26 周りの子どもに、どのように接すればいいかを説明している	439	3.54	0.98
27 パニックになった時には、気持ちを受け止め共感的に対応している	438	3.96	0.85
28 パニックになった時には、別のことに気持ちが向けられるように促す	437	3.80	0.84
29 パニックになった時には、別の場所に移動して落ち着くの待つ	438	4.01	0.82
30 本人がルールを守れなくても許容することがある	436	3.41	0.90
31 職員間でルールを共有して、一貫した対応をしている	436	3.63	0.94
32 活動の前には個別にルールの確認を行っている	439	3.41	0.95
33 ルールが分かりやすいように、文字、絵、写真で伝えている	437	3.00	1.17
34 次にする活動を、個別に声かけして伝えている	438	3.88	0.92
35 活動の切り替えを伝えるために、時計やタイマーなどを使用している	436	2.98	1.28
36 子どものことを知るために、保護者と密に連絡を取り合っている	435	3.60	1.00
37 子どもの行動を細かく記録に残している	434	3.36	1.14
38 肯定的な言葉を多く使って子どもに関わっている	437	3.77	0.82
39 少しでもできたことがあれば褒めている	441	4.48	0.62
40 他の子どもから認められるように成功できる場面を設定している	438	3.86	0.90

また、因子負荷量が 0.45 未満の項目は削除し再度因子分析を行った。最終的に 18 項目が残った。

第 1 因子は、子どもや親との関わり方、行動の記録や子どもなど、保育全般に関わる支援を表すと解釈され、「保育的支援」と命名した。第 2 因子はスケジュールやカードなど視覚的な支援といった発達障害向けの支援であると解釈され「発達障害的支援」と命名した。第 3 因子は、個人に合わせた課題や環境の設定といった支援を表すと解釈され、「個別的支援」と命名した。なお以下においては、これらの 3 因子を便宜上、支援の実態因子群と称する。

3.7.3 支援の実態因子群の下位尺度得点

困難さ因子群の各因子に含まれる項目の平均値を下位尺度得点として算出し、結果を表 27 に示した。「保育的支援」が 3.91 と最も高く、「発達障害的支援」が 2.88 と最も低かった。

3.7.4 勤務形態ごとの支援の実態因子群の下位尺度得点

勤務形態の群ごとの支援の実態因子群の下位尺度得点と検定の結果を表 28 に示した。「保育的支援」「個

別的支援」では群間に有意な差が見られ、常勤、非常勤の職員がパートの職員よりも得点が高かった。

3.7.5 担当クラスごとの支援の実態因子群の下位尺度得点

担当クラスの群ごとの支援の実態因子群の下位尺度得点と検定の結果を表 29 に示した。なお、担当クラスの年齢による変化を捉えることを目的とし、2～5 歳児クラスの回答者を対象として分析した。

3.7.6 担当経験人数ごとの支援の実態因子群の下位尺度得点

担当経験人数群ごとの支援の実態因子群の下位尺度得点と検定の結果を表 30 に示した。各因子とも群間に有意な差が見られ、担当経験人数が多くなるほど、得点が高くなる傾向が見られた。

3.7.7 保育士歴の級間ごとの支援の実態因子群の下位尺度得点

保育士歴を 10 年ごとの級間に区切って、級間ごとの支援の実態因子群の下位尺度得点と検定の結果を表 31 に示した。「保育的支援」「個別的支援」において

表 26 「支援の実態に関するアンケート」の因子分析

(n=414 人)				
	保育的支援	発達障害的支援	個別的支援	α
子どものことを知るために、保護者と密に連絡を取り合っている	0.72	-0.01	0.02	0.86
他の子どもから認められるように成功できる場面を設定している	0.70	0.07	-0.02	
肯定的な言葉を多く使って子どもに関わっている	0.70	0.07	-0.07	
子どもの行動を細かく記録に残している	0.69	0.10	-0.10	
パニックになった時には、気持ちを受け止め共感的に対応している	0.67	-0.05	0.02	
本人の気持ちを代弁して他の子どもに伝えている	0.65	-0.13	0.06	
選択肢を出して考えを伝えられるようにしている。	0.56	-0.06	-0.03	
本人が理解できているか確認しながら活動を進めている	0.56	-0.11	0.18	
次にする活動を、個別に声かけして伝えている	0.52	0.16	0.00	
活動の流れが分かるように絵や文字を使ったスケジュールで伝えている	0.00	0.84	-0.11	0.85
着替えや歯磨き等の手順がわかりやすいように、手順書を用いている	-0.18	0.82	0.04	
ルールがわかりやすいように、文字、絵、写真で伝えている	0.09	0.77	-0.03	
気持ちや考えを伝えられるようにカードを使っている	-0.01	0.63	0.04	
集まりでお話をする際に視覚的な教材を用いている	0.09	0.56	0.13	
順番がわかりやすいように待つ位置に目印などを置いている	0.01	0.49	0.11	
お絵かきや工作の際は、本人に合わせた課題設定をしている	-0.09	0.06	0.79	0.77
行事などの際は、参加しやすいように個別の設定をしている	0.08	-0.02	0.74	
落ち着いて過ごせる場所を設定している	0.09	0.10	0.54	
因子相関	2	0.47		
	3	0.58	0.53	

表 27 支援の実態因子群の下位尺度得点

	n (人)	414
保育的支援	M	3.84
	(SD)	(0.62)
発達障害的支援	M	2.76
	(SD)	(0.93)
個別的支援	M	3.51
	(SD)	(0.86)

表 28 勤務形態ごとの支援の実態因子群の下位尺度得点

	n (人)	常勤	非常勤	パート	Kruskal-Wallis 多重比較
保育的支援	M	4.02	3.92	3.30	p=.000, $\chi^2=82.9$, df=2
	(SD)	(0.50)	(0.54)	(0.66)	常, 非 > パ
発達障害的支援	M	2.83	2.64	2.65	p=.172, $\chi^2=3.52$, df=2
	(SD)	(0.94)	(0.97)	(0.84)	
個別的支援	M	3.59	3.64	3.19	p=.000, $\chi^2=20.80$, df=2
	(SD)	(0.89)	(0.76)	(0.75)	常, 非 > パ

* p<.05 ** p<.01
多重比較 "常" = 常勤, "非" = 非常勤, "パ" = パート

表 29 担当クラスごとの支援の実態因子群の下位尺度得点

	n (人)	2歳児	3歳児	4歳児	5歳児	Kruskal-Wallis
保育的支援	M	3.95	3.94	3.99	3.91	p=.973, $\chi^2=0.23$, df=3
	(SD)	(0.62)	(0.60)	(0.47)	(0.60)	
発達障害的支援	M	2.56	2.73	2.77	3.08	p=.006, $\chi^2=12.29$, df=3
	(SD)	(0.90)	(0.95)	(0.80)	(0.95)	A<D**
個別的支援	M	3.64	3.47	3.33	3.71	p=.029, $\chi^2=9.01$, df=3
	(SD)	(0.78)	(0.92)	(0.81)	(0.97)	C<D*

* p<.05 ** p<.01
多重比較 "A"=2歳児, "B"=3歳児, "C"=4歳児, "D"=5歳児

表 30 担当経験人数ごとの支援の実態因子群の下位尺度得点

	n (人)	0人(A)	1~5人(B)	6~10人(C)	11~20人(D)	21人以上(E)	Kruskal-Wallis 多重比較
保育的支援	M	3.50	3.86	4.02	3.98	4.05	p=.005, $\chi^2=14.7$, df=4
	(SD)	(0.75)	(0.56)	(0.57)	(0.60)	(0.55)	A<C***, A<D*
発達障害的支援	M	2.50	2.59	2.94	3.08	3.02	p=.002, $\chi^2=16.8$, df=4
	(SD)	(0.74)	(0.81)	(1.02)	(1.06)	(1.14)	B<D*
個別的支援	M	3.17	3.48	3.54	3.73	4.04	p=.006, $\chi^2=14.4$, df=4
	(SD)	(0.61)	(0.86)	(0.91)	(0.85)	(0.81)	A<D*, A<E**

* p<.05 ** p<.01
多重比較 "A"=0人, "B"=1~5人, "C"=6~10人, "D"=11~20人, "E"=21人以上

表 31 保育士歴の級間ごとの支援の実態因子群の下位尺度得点

	n (人)	1~10年	11~20年	21~30年	31~40年	Kruskal-Wallis 多重比較
保育的支援	M	3.76	3.99	4.06	4.20	p=.000, $\chi^2=20.7$, df=3
	(SD)	(0.63)	(0.58)	(0.52)	(0.56)	A<B**, A<C*
発達障害的支援	M	2.70	2.76	3.08	2.85	p=.213, $\chi^2=4.5$, df=3
	(SD)	(0.88)	(0.99)	(1.05)	(1.21)	
個別的支援	M	3.40	3.65	3.78	4.17	p=.001, $\chi^2=16.8$, df=3
	(SD)	(0.82)	(0.93)	(0.86)	(0.83)	A<D*

* p<.05 ** p<.01
多重比較 "A"=1-10年, "B"=11-20年, "C"=21-30年, "D"=31-40年

群間に有意な差が見られ、保育士歴が長くなるほど得点が高くなる傾向が見られた

4 考察

4.1 発達障害児の実態について

発達障害またその疑いのある子どもの在籍率についてみると2～5歳児クラスでは10%前後となった。

文科省の調査^[12]では、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の割合として、小中学校全体で6.5%であった。本調査とは、調査方法も異なるため、同じ基準でとらえることはできないが、保育所においても学校と同様に多くの発達障害の可能性のある子どもが在籍しているという課題が明らかになった。

学年による在籍率の変化は、0～1歳児クラスでは1～5%程度であるのに対し、2～5歳児クラスでは10%程度と上昇する傾向が見られる。これは荒井ら^[10]の調査と同様の傾向であった。2歳児以降に在籍率が上昇する理由として、第一に、その年齢になると発達障害の特性が顕著になり保育者によって発達障害と認知されるケースが増える可能性が考えられる。低年齢では社会性や行動の問題に気づきにくい年齢が上がるにつれて顕著になってくることが考えられる。第二に、医療機関で診断を受けるケースが増えることが考えられる(原口^[2])。第三に、2歳ごろになると発達障害の特徴のある子どもの入園が増えることが可能性として挙げられる。0～1歳程度においては発達の遅れ等のために家庭において過ごしていた子どもが入園するケースや、診断等を受けることにより障害児保育の対象となり入園するケースなどが想定される。これらの仮説について本調査からは明らかにすることができないため、さらに詳細な調査が必要である。

今回の調査から、保育所において発達障害に関する支援のニーズが高いことが改めて確認され、さらに支援を充実させていくことが必要であると言える。

具体的には保育者の専門性の向上や保育所の支援体制の整備、制度面からのサポートなどが考えられる。

現在、市町村を実施主体として障害児保育が進められており保育士の加配などが行われているが、自治体によって格差があるとの指摘もある(澤田^[13])。発達障害の支援のニーズが高いことを踏まえて制度を整備していく必要があるだろう。また現行の施策である保育所等訪問支援事業や巡回支援専門員整備事業の活用、児童発達支援センターとの連携を行いながら支援を充実させていくことが重要である。

また発達障害の子どもを多く担当してきた保育者の

方が、在籍している人数が多いと答える傾向が見られた。これは経験により発達障害の認知が高まることを表していると考えられる。近年、発達障害のある子どもが増えたと言われることがしばしばあるが、認知の高まりが強く影響を与えている可能性がある。

公私立で在籍率を比較すると、0～2歳児クラスでは同程度であるのに対して、3～5歳児クラスでは公立の在籍率が高くなっている。今回の調査では十分な分析ができないがさらに検討が必要と考える。

本研究の課題点として、回答者に対して発達障害とは何かについて十分に教示できておらず、発達障害についての理解が少ない回答者は、発達障害在籍人数の評価が困難であったり、誤った評価をしていることも考えられる。また在籍率については概算によるものであり、より正確な調査が求められよう。この点を改善した上で、発達障害在籍人数の評価にあたる認知の影響、公私立の在籍率の差について改めて検証する必要があるだろう。

発達障害について学ぶ機会としては、20～29歳の層では「大学・短大等」が約90%と高かった。これは近年、発達障害について大学等で取り上げられる機会が増えてきたことを表していると言えよう。しかし、専門性についてみると、若い層の職員が発達障害についての知識を備えているとは言い難い結果となった。現在の大学等での学習だけでは、実践につながりにくいと考えられる。

保育所での発達障害支援のニーズが高まる中、保育士養成課程においても発達障害について学ぶ機会を充実させていくことが必要と考える。

4.2 発達障害に関する「専門性」について

専門性因子群の下位尺度得点を見ると、「専門的支援知識」の得点が他の因子と比べて相対的に低い結果となった。保育者は、ソーシャルスキルトレーニングや感覚統合療法などの知識はあまり獲得できてないと考えられる。そのため、このような専門的支援知識の獲得を図るための研修が必要であると言える。支援の方法について知ることは、日々の支援を実践する上で、選択肢を増やし、効果的に支援を進めることに役立つだろう。また、研修を行う際は、保育所の職員や子どもの人数等の実情を考慮すると、保育者が実施可能で具体的な支援内容が提示されることが必要であろう。

また保育士歴が長く、担当経験人数が多い職員ほど専門性が高いという傾向がみられた。これは「専門的支援知識」に限らず、「保育的専門性」などにも見られた。経験豊富な職員の専門性が高いということは一

一般的な傾向である。発達障害支援を実施していく上で、このような経験豊富な職員が支援の中心的役割を担うことが効果的と考える。

教育の分野では、特別支援教育コーディネーターが任命され、各学校で中心となって特別支援教育を進めている。保育においては、そのような役割の職員の制度は確立されていない。そのため「特別支援保育士・者」といった専門的職員配置の制度を設けて、上記のような経験豊富な保育者や定年により退職した保育者、障害児支援の経験のある指導員を任命するなど、支援体制の強化が必要と考える。

またそのような経験豊富な職員の確保も課題である。特に私立の保育所では公立に比べて、年齢、保育士歴、担当経験人数に差があり、ベテランの確保が困難な様子がかかわれる。近年、保育士不足が社会問題となっているが、発達障害支援の観点からも保育士の確保と人材育成が必要と考える。

「保育者の支援に関するアンケート」の項目の結果をみると、「専門家からのアドバイスが必要だと思う」「子どもに個別で関わられる支援員（子育て支援員、補助員など）が必要だと思う」の項目の得点が非常に高く、保育者が発達障害のある子どもの支援において、援助を必要としている状態が読み取れる。

保育所等訪問支援や保育士の加配といった制度的な援助が考えられるが、地域格差があったり、十分に制度が活用されていないといった問題もある。今後の制度の充実、活用が期待されるが、それらが機能するには時間を要するだろう。喫緊の問題に対応するためには、各自治体や児童発達支援センター等がネットワークを活かして援助していくことが必要と考える。

4.3 困難さについて

困難さ因子群の下位尺度得点を見ると、「子ども対応」の得点が、他の因子に比べて相対的に高かった。保育者が高い困難さを感じるのには、直接、子どもとかわる場面であると言える。コンサルテーションや巡回相談を行う際には保育者の困り感に沿った援助を行う必要である。援助者にはこのような傾向を理解して、積極的に子どもの対応について助言していくことが求められる。

また、保育歴が11年以上の群や担当経験人数の多い保育者の方が、「連携」「保護者対応」において困難さが高くなる傾向が見られた。支援を経験する中で、小学校・専門機関など外部機関との連携や、保護者とどのように接すればいいのかといったことで困難に感じてくると推測できる。支援の経験を積み重ねている

保育者に対しては、他機関との連携や保護者対応などの進め方について援助していく必要性がより高まると考えられる。そのため、保育士歴が約10年以上の経験豊富な保育者に対しては、「連携」「保護者対応」に特化した研修の実施することでニーズに適合し、効果も高まると考える。

4.4 支援の実態について

支援の実態因子群の下位尺度得点の結果を見ると「保育的支援」の得点が相対的に高く、「発達障害的支援」の得点が低かった。「保育的支援」は保育全般に関わる支援であり、通常の保育の中で実施されるものであるのに対して、「発達障害的支援」は専門性が求められる内容である。

これらの傾向から、保育所において実施しやすい支援は、保育的な関わり・声かけなどであり、カードや手順書など専門性が求められたり、準備に時間が必要な支援は実施しづらいと考えられる。このような関わりや声かけといった支援が行われやすい傾向は久保山^[5]の調査の結果にも見られている。

保育者の日常業務は、直接的な保育業務に加えて、活動や教材の準備、行事の準備等、多岐にわたっている。そのような中で、専門性を要する発達障害に配慮した特別な支援をすることは、知識の習得や、支援のための教材の作成といった時間と労力を必要とすることになる。そのため、関わりや声かけといった支援が実施されやすく、「発達障害的支援」は実施が困難である状態が推測される。

保育所での支援を進めていく場合、まずは、取り組みやすい支援から開始するとスムーズであると思われる。コンサルテーションをする場合には、このような傾向を理解した上で、関わり方や声かけの仕方など実施しやすい支援を具体的にアドバイスすると、支援開始時には効果的であろう。

カードなどの視覚的支援は、保育所では実施されにくいものの、自閉症スペクトラムの子どもへの支援で効果を上げている。このような支援が実施するために、どのように保育者を援助したらよいか考えることが必要である。年齢クラスごとに因子得点を比較すると、5歳児クラスになると、「発達障害的支援」の得点が上昇する傾向が見られている。また2歳児クラス以降で在籍率が高くなることから、年齢の高いクラスにおいて「発達障害的支援」の必要性が高くなると言える。視覚的支援等の「発達障害的支援」を実施する際、幼児クラスを中心に推進することで効果が得られやすく、保育所での専門的支援を定着させる足がかりとな

ると考える。

5 結論

今回の調査から、発達障害またはその疑いがある子どもが、保育所において多く在籍していることがわかり、保育所での発達障害支援の必要性が改めて示された。

また専門性、困難さ、支援の実態の結果から必要な研修やコンサルテーションの在り方について検討を行った。具体的には専門的支援知識の獲得のための研修、保育士歴約10年以上の経験豊富な保育者に特化した連携・保護者対応についての研修、保育所で取り組みやすい声かけ・関わりについての助言、幼児クラスを対象とした視覚的支援等の発達障害に特化した支援の推進といったことが挙げられた。また特別支援保育士・者といった専門的な職員の配置、保育士の安定的な確保など保育所の支援体制の充実が望まれる。

謝辞

本研究において、X市の保育所の皆様にはお忙しいところアンケートにご回答いただき、またX市保育課の皆様には調査実施にご協力いただきました。この場を借りて御礼申し上げます。

6 文献

- 1) 本郷一夫, 澤江幸則, 鈴木智子, 小泉嘉子, 飯島典子. 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究. 発達障害研究. 25(1), 2003, p.50-61.
- 2) 原口英之, 野呂文行, 神山努. 保育所における特別な配慮を要する子どもに対する支援の実態と課題. 障害科学研究. 37, 2013, p.103-114.
- 3) 阿部美穂子, 保育士が主体となって取り組む問題解決志向性コンサルテーションが気になる子どもの保育効力感にもたらす効果の検討. 保育学研究. 51(3), 2013, p.379-392.
- 4) 平澤紀子, 藤原義博. 統合保育場面の発達障害児の問題行動に対する専門機関の支援. 特殊教育学研究. 39(2), 2001, p.5-19.
- 5) 久保山茂樹, 齊藤由美子, 西牧謙吾, 當島茂登, 藤井茂樹, 滝川国芳. 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要. 36, 2009, p.55-75.
- 6) 神尾陽子. 就学前後の児童における発達障害の有病率とその発達の变化, 厚生労働科学研究費補助金障

害者対策総合研究事業平成25年度総括・分担研究報告書. 2014.

- 7) 文科省. 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査. 2002.
- 8) 園山繁樹, 由岐中佳代子. 保育所における障害児保育の実施状況と支援体制の検討. 社会福祉学, 41(1), 2000, p.61-70.
- 9) 平澤紀子, 藤原義博, 山根正夫. 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究. 発達障害研究, 26(4), 2005, p.256-267.
- 10) 荒井庸子, 前田明日香, 張鋭, 井上洋平, 荒木穂積, 竹内謙彰. 舞鶴市における発達障害児の実態とニーズに関する調査研究. 立命館産業社会論集, 47(4), 2012, p. 99-121.
- 11) 佐山智洋, 新妻里紗, 村上耕祐, 村上功二, 齋藤信哉, 永吉敏広, 佐藤千代子, 緒方明子. 保育所における発達障害に関する研修会・訪問支援の効果. 同誌掲載.
- 12) 文科省. 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. 2012.
- 13) 澤田英三. 第6章障害児保育の制度と変遷. 最新保育講座15 障害児保育第2版(鯨岡峻編). ミネルヴァ書房. 2013.