

# インテグレーションの充実を目指す保育実践

## — 人的環境としての大人の役割に関する一考察 —

Childcare practice to aim at the substantiality of the integration

— One consideration about the role of adult as the human environment —

広瀬 由紀 岡本 仁美\*

**要旨：**発達支援センター「うめだ・あけほの学園」と姉妹園である保育園「うめだ・子供の家」で行われているインテグレーションの実践について、参加観察を通しその実態を調査した。そこから得られた記録を基に、インテグレーションの充実に向けた大人の役割について考察を行った。その結果、(1) 一人ひとりの「居場所」を作る役割、(2) 子どもたちの「気づき」を運ぶ役割、(3) 関わりの「起点」としての役割、(4) 互いを「感じ合える」場を作る役割、が示唆された。

**Key Words：**インテグレーション、インクルージョン、人的環境、大人の役割

---

### 1. はじめに

近年、地域の保育所や幼稚園に、障害や成長・発達の遅れのあるこどもが受け入れられるようになり、いまや、そのことが当たり前のことになりつつある<sup>1)</sup>。高倉ら(2007)の調査では、「障害のある」子どももしくは「気になる」子どもを含めた特別な支援や配慮を必要とする子どもが在籍していると回答した保育所・幼稚園は、全体の72.5%であった<sup>2)</sup>。

野口(2001)は、いわゆる「統合保育(いっしょの保育)」について、「障害のある幼児を通常の保育所や幼稚園に入れて保育し、当該幼児がいかにかそこで成長発達するかを見守る」と言うだけではなく、「保育所や幼稚園にいろいろな幼児が在籍していて、保育の場でいっしょの時と空間を共有しながら、どのこどもも主観的にも客観的にも疎外されないような状況のなかで、それぞれの自己実現が果たされるようにすること(こどもらしい生活力をつけること)」

---

\*前うめだ・あけほの学園 毎日通園部部長

と定義している<sup>1)</sup>。この定義の具体的な実践例の一つとして、発達支援センター「うめだ・あけぼの学園」(以下、A園とする)と保育園「うめだ・子供の家」(以下、K園とする)とのインテグレーションの実践を挙げている。

一方で、諏訪(2004)は、保育経費の現状を踏まえ、「保育の仕事が人(=保育者)によって成り立つ」ことを示し、保育の質も保育者のあり方にかかっていることを指摘している<sup>4)</sup>。すなわち、よりよい実践における、保育者のあり方を検討することは、保育の質の向上にもつながることと考えられる。

そこで今回、野口が定義する「いっしょの保育」の具体的な実践例であるA園とK園とのインテグレーション場面について、その実際を調査し、得られた事例から、保育士の役割について考察を行う。

## 2. 方 法

【方法】参加観察を主として行った(詳細については、【筆者の立場】を参照)。

【期間】2005年9月～2006年6月(計16回)

本論文では、そのうち、2005年10月～2006年3月までの記録(計9回)について分析を行う。

【筆者の立場】

筆者は、通常は観察者として保育の場にいるが、必要に応じて、保育の補助を行い、また子どもから誘われれば一緒に遊んだ。保育中は、メモを取り、後で一日の保育記録として残した。

なお、筆者は調査を行う2年前まで、A園の職員として、インテグレーションへも参加していた。

【インテグレーションについて】

インテグレーションについては、多くの発表や報告がされている<sup>5) 6) 7) 8) 9) 10) 11) 12) 13) 14) 15)</sup>。そのため、本論では、調査時点におけるインテグレーションの形態について、簡単に説明する。

- a. A園の子どもたち(9名)が、週1回、K園の姉妹クラス(16名)へ行き、一日(10:00～14:00)を共に過ごす。
- b. K園の子どもたち6名(基本は、子どもたち本人の希望を取り、偏りが強い場合、担任から誘うこともある)が、週1回、A園の姉妹クラスへ行き、ほぼ一日(10:30頃～14:00)を共に過ごす。
- c. 行事等で、一緒に過ごす。

本論文では、a. のインテグレーションを中心に記録をまとめた。まとめるにあたって、A園の子どもたちを、A児・B児・C児・D児(5歳男児)、E児・F児・G児(4歳男児)、H児・I児(3歳女児)と表記する。

また、インテグレーションの担当者は4名おり、それぞれA園T1（保育士・毎日通園部長・20年以上）、A園T2（児童指導員・2年目）、A園T3（保育士・非常勤職員・7年目）、K園T（保育士・3年目）と表記する。

### 3. 結果と考察

#### (1) 一人ひとりの「居場所」を作る役割

<事例1：午前中の自由時間（ほぼ毎回の実践にて観察 記録は11/17のもの）

10:00にA園の子どもたちが来る前、K園児は自ら選んだ教具や遊具もしくはK園Tが誘った遊び等で自由に過ごしている。

10:00を過ぎると、保護者と一緒に登園する子どもたちが部屋へ入る。子どもたちは、朝の支度（お便り帳へのシール貼り、食事の支度、かばんの片付け）を保護者と一緒に行い、その後保育士の元に預けられ、室内で過ごす。10:10ごろになると、バス通園の子どもたちが、玄関先で待機していた保育士と共に、登園し、他の子と同様に支度を行う。以下は、10:00からお集まりの始まる10:30までに観察者が確認できたA園T1の動きである。

- ① 支度後、A児を椅子に誘い、机の上に準備していたビックマックに「まつぼっくり」の歌を吹き込む。A児がビックマックを押すと、流れる歌の続きを歌う。2～3回そばにいて同じことを繰り返し、席を離れる。
- ② I児が部屋をうろうろと歩いているのを見て、「塗り絵やりたい？どれがいい？取ってきて。」と声をかける。その後、I児がお気に入りのK園児がいるのを見つけると「○○ちゃんきたよ」と伝えて様子を見る。
- ③ F児とH児が声を上げて追いかけてこをしているところを、鏡の前で捕まる。「いろいろな顔を試みよう！」と声をかけ、一緒に顔を膨らましたり、表情を変えてみたりする。腕を離すと2人はそれぞれに遊びに行く。
- ④ 一人でメタルインセツ（モンテッソーリ教具の一つ）を使って円を描こうとしていたF児の隣へ行き、それを使ってゆっくりと応用のモデル（円をずらして描き、模様を作る）を見せる。モデルを見せた後、隣の机で同じメタルインセツを使って遊んでいたK園児に「お手本を見せてくれる？」と声をかけ、同じ机に誘う。その後、そばにいて用紙を支えたり、見守ったりしていたが、F児がK園児の様子を見ながら、自分の描いた模様の色を塗っていく様子を見るとそばを離れる。
- ⑤ G児が絨毯を出したまま使用せずそのままにしていたところに、I児が隣のK園児（同じように絨毯を敷いて寝転がっていた）の真似をして横になる。そのK園児に

「〇〇くんの真似をして（Iちゃんが）寝ているよ。何で寝ているか聞いてみよう」と声をかけ、一緒にI児に尋ね、その後K園児が自分の絨毯を片付けたのを確認する。その後、G児へ「（絨毯を）使わないなら片付けますよ」と声をかけ、もともとあった場所へ片付ける。

- ⑥ 少し遅れてきたD児と一緒に「おおきなかぶ」の絵本を読む。
- ⑦ 朝の集まりの準備で、椅子を並べたり、スケジュールボードや歌カード等を準備したりする。

インテグレーションが始まって最初の30分間は、いわゆる「自由時間」となる。〈事例1〉では、A園T1が、この時間をめいっぱい使い、子ども一人ひとりに対して、「インテグレーションの場面のできるその子なりの活動」の場を設定し、必要に応じて直接的もしくは間接的援助をしている様子が見えてくる。両園が基盤としているモンテッソーリ教育では、すべての子どもたちの自発性・自主性、こどもの活動の自由を全面的に尊重する<sup>11)</sup>。ここでいう「自由」とは、勝手気ままに振る舞わせることではなく、具体的な環境や教材、あるいは適切な援助により実現されるもの<sup>16)</sup>と捉えられている。インテグレーションにおいても同様に、子どもたち一人ひとりが「自由」にできる環境を追求している。まず、「具体的な環境や教材」については、例えば、子どもが自分から遊ぶ遊具がK園には少ない場合は、A園からの遊具をインテグレーションの度にK園に運び、環境の一部として設定し、K園の中にある教具や遊具についても、その種類や配置、数などについて、実践後、両園の担当者同士で話し合いながら整えている様子は、毎回のインテグレーションで確認することができた。また、「適切な援助」についても、観察期間中、保育士が、子どもに応じて、「見守る」「声をかける」「そばにいる」「間に入る」「誘う」「一緒に遊ぶ」など様々な役割を担っている様子が見えてきた。

事例のように、子どもが遊びに意識を向けたとき、タイミングよく目の前に魅力あるものを用意されていたり、保育士から自然な流れで他の子どもたちが遊んでいる興味あるものに誘われたりすることが、普段とは異なるインテグレーションという空間においても、居心地のよさやインテグレーションならではの魅力を感じることに繋がっていくと考えられる。言い換えると、保育士は、参加する子どもたち一人ひとりが、インテグレーションという空間において居場所を感じ、「ここは自分がいてもいい場所だ」「ここに自分は居続けたい」という場所への愛着や滞在することへの意欲を育むことが、役割の一つと考えられる。そのために保育者は、子どもたちの行動を予測し、全体の流れと併せて、子どもたちが可能な限り「自分から」「自分で」遊ぶことのできる環境を、計画的に整えていくことが必要となる。幼稚園教育要領第1章総則においても、「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予測に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。」<sup>17)</sup>とほぼ同様のことが示されており、

障害の有無に関わらず「保育の原則」として捉えることができる。

## (2) 子どもたちの「気付き」を運ぶ役割

＜事例2：朝のお集まり（名前呼び）（毎回の実践にて観察 記録は10/27のもの）＞

全員がイスを円になるように並べ、中央のほうを向いて着席している。名前呼びでは、最初に「子供の家」の子どもたちが、K園Tに名前を呼ばれて返事をし、その後、自分が保育園まで何で来たのかを答える。次は、「あけぼの学園」の子どもたちの番となり、A園T1が、アルバム（各自の写真と名前が貼ってあるもの）を持ち、各自の名前を呼んでいく。以下は、A児のときの様子である。

A園T1が、全体に「次は、このお友だちの番です。」と言い、アルバムの写真部分だけを見せ、「誰でしょう。」と尋ねる。質問に対して、K園の子どもたちは、「Aくん！」と応える。その答えに対して、A園T1は、「そうです。Aくんでした。」と言い、名前部分を全体に見せる。その後続けて、A園T1は、「クイズです。Aくんは、何で来たのでしょうか。」と全体に尋ねる。再び、子どもたちは、「自転車」「バス」「歩いて」などとそれぞれ答える。A園T1は、それらの声をうなずきながら聞き、最後に「Aくんは、おかあさんと一緒にバスで来ました」と伝える。

ここに出てくるA児は、「大人数がいる場面において、何らかの方法で自分を表現すること」が、難しいように観察者には見受けられた。そこで、A園T1は、「みんなにAくんについて質問する」という形を、自然な流れの中で行い、子どもたちがA児のことを意識できるような状況を作っている。このような流れを組むことで、子どもたちは、インテグレーション場面において、A児との直接的な関わりは少ないかもしれないが、A児の存在を自然と意識の中に組み入れることができるだろう。

インテグレーション-「いっしょの保育」-だから、「『みんな一緒』のことをしなければならぬ」と考えると、障害の程度や種類によっては、難しさを覚えることもあるように思われる。＜事例2＞についても、もし、「みんなが何らかの方法で返事をする」ことをその場の保育目標やねらいとしたら、A児は、流れに沿うために、他の保育者に手を取られ、「返事」をすることになったのではなかろうか。

「いっしょの保育」だからこそ、「みんな違ってみんなよい」ということが実感できる場を作ることが、重要と考える。本事例のように、「いろいろな友達の存在を知る」ことに重きを置いて、子どもたち一人ひとりのできる力を最大限に生かしつつ、難しいところについては、周

囲の友達の力を十分に活かすという発想は、「いっしょの保育」の展開を考えると、大いに参考となるだろう。

### (3) 関わりの「起点」としての役割

#### <事例3 朝の自由時間 10/27>

Eくんが登園し、朝の支度が一段落した後、A園T1が柿の描かれた塗り絵の紙を差し出し、机へ誘い一緒に塗り始める。その後、近くにいたK園児Hちゃんに「一緒に柿塗っていこうよ」と声をかけ、Eくんが塗っている絵と一緒に塗っていく。少しの間、3人で同じ紙を塗っていたが、その後、K園児がさらに2人程集まってきたので、A園T1は、そっとその場を離れる。

#### <事例4 自由時間にて 11/10>

EくんとK園児2名が、同じ机で塗り絵をしている。A園T1は、Eくんのそばにいて、しばらくの間は、様子を見守っている。その後、塗り絵の空いているスペースに「りんご」を描き、K園児に「『りんご』って（マカトンサインで）どうやるか知ってる？」と尋ねる。2人が考えていると、A園T1は実際にサインをして示す。続いて「花」の絵を描き、同様に2人に尋ねる。再び2人が考えた様子を見せると、A園T1は、隣の机で塗り絵をしていたIちゃんに「Iちゃん、『花』って（マカトンサインで）どうやるんだっけ？」と尋ねる。Iちゃんは、EくんやK園児のいる後ろを振り向き、「花」のサインを示す。それを見た2人は、A園T1と「りんご」「はな」のマカトンサインをする。A園T1がその場を離れた後、見学者がK園児2人に対して、「りんご」のサインを尋ねると、堂々と示す。

<事例3><事例4>ともに、Eくんの自由時間での様子を挙げたが、<事例3>のように、A園児の行っている遊びにK園児を「巻き込む」（逆のパターンも含めて）という保育士の働きかけは、他の子どもに対しても数多く確認することができた。

K園児にとって、A園児は「週に1度（または2度）会える友だち」であり、同じ部屋の友だちと比べて過ごす時間が少ない。そのため、観察中、大人の働きかけのない状況では、K園児はK園児のみ、A園児は個別に自分の好きな遊びで過ごしている、という姿を見かけた。いっしょの場にいることを最大限に活かし、できる限り互いの存在を自然に感じ合えることが、子どもたちにとってさまざまな刺激をもたらし、インテグレーションでしか味わうことの

できない楽しみにもつながってくると思われる。そのためには、自然に芽生えてくる子どもたちの仲間意識を待つことと並行して、保育士から「自然で」かつ「意図的に」関わりのきっかけとなる場を整える必要がある。

関わりの中では、子どもたち同士のやりとりを見守りつつ、互いにとって楽しいと感じるものとなるよう、大人が、関わり方のモデルを示したり、必要があれば間に入って調整したりするなどの役割を担うことになる。これは、障害の有無にかかわらず、保育士の役割として求められていることであろう。＜事例4＞では、関わりの中で、「K園児の知らないことをA園児が教える」というきっかけを保育士が作っている。インテグレーションに限らず、「いっしょの保育」において、保育士は、障害のある子の「難しい」「できない」ことばかりに目を向けるのではなく、一人の子どもとして「得意なこと」「できること」に着眼し、それを一緒に過ごす仲間と共有できるような働きかけも求められてくると考える。

#### (4) 互いを「感じ合える」場を作る役割

＜事例5＞ジェスチャーゲーム（10/27～2/2まで計5回観察 記録は11/10のもの）

午睡のために、K園の3・4歳児が部屋を出た後は、A園児（7名）とK園の5歳児（4名）のみの小集団となる。A園T1が前に座り、それを囲むように子どもたちが弧を描いて座る。お便り帳を返すなどした後、ジェスチャーゲームで遊ぶ。以下は、そのときの様子である。

A園T1が、全体に次にジェスチャーゲームをすることと、ゲームをする際に使用していたカード（ジェスチャーするものが描かれたもの）が今日はないので、問題を口頭で出すことを伝える。着席順に、最初はK園児が順に呼ばれ、「手を洗う」「投げる」「X（記録なし）」「早く食べる」のジェスチャーをし、K園児もしくはA園T1が答える。以降も着席順に、Bくん、Aくん、Fくん、Gくん、Eくんの順に呼ばれる（Dくんは、昼寝をしている）。

Bくん：耳元で問題を囁いたあと、「Bくん」と呼び、その後Bくんの顔をじっと見る。Bくんも、A園T1のほうを見ていると、K園児から「にらめっこ」という声があがる。A園T1は「あたり」と伝え、Bくんを席に戻す。

Aくん：耳元で問題を囁いたあと、「まつぼっくり」の歌を歌う。歌を聴いたAくんは、体をジャンプさせて聞いていると、K園児が「ジャンプ」という声があがり、A園T1は「あたり」と伝え、歌いながら席へ戻す。

Fくん：耳元で問題を囁いたあとは様子を見守る。Fくんが自分なりに表現しているところに「いてっ」という音を加えると、K園児から「転ぶ」という声があがり、A園T1

は「あたり」と伝え、F児を誉めながら席へ戻す。

Gくん：耳元で問題を囁いたあと、少し様子を見ていたが、動く様子が見られなかったので、A園T1と一緒に動作をする。すると、K園児から「穴を掘る」という声があがり、A園T1は「あたり」と伝え、G児を誉めながら席へ戻す。

Eくん：耳元で問題を囁いたあと、E児を追いかける。E児は追いかけられると笑顔で逃げる。その様子から、K園児から「追いかけてこ」という声があがり、A園T1は「あたり」と伝え、E児を席へ戻す。

眠っているD児を除き、子どもたち全員のジェスチャーが終わると、次は、K園児が問題（「バットを振る」「怒る」）を作り、A園T2がジェスチャーをし、他の子どもや保育士が答える。

少人数でかつ5歳児とA園児のみという環境を活かし、＜事例5＞では、より「互いの顔が見える」遊びを展開している。「顔が見える」とは、「(相手に)自分の意識を向け、その個を感じる」ことと考える。顔が見える場面をより多く作ることで、インテグレーションの定義である「主観的にも客観的にも疎外されない状況」を生み出すより強い基盤ができあがる。「主観的にも客観的にも疎外されない状況」とは、ここでは、子どもたち自身がその空間に居心地のよさを感じつつも自由な（＝主観的に疎外されない）状況で且つ、同じ場にいる他者を「感じ合える」距離におり、場面によっていつでも、互いを分かち合ったり、支え合ったりすることができるという（＝客観的にも疎外されない）状況と考える。他者を感じ合ったり、分かち合ったりするためにまず考えられる働きかけとして、直接的な関わりがあるが、その場合、関わる子どもにどうしても偏りが出るのが予想される。実際、観察中においても、K園児とA園児ともに、直接的な関わりが多い子と少ない子がいたのは事実である。この偏りを同じ関わりで埋めようとする、子どもたちに無理を強いることにもなりかねないが、一方で互いを感じ合う機会の少ない子に対して、そのままよいということもない。そこで、＜事例5＞のような、子どもたちの顔が見える状況を設定する必要性が高くなると思われる。事例では、K園児・A園児の双方にとって共通の言語となり、さらにA園児にとっては普段から馴染みあるマカトンサインの応用として捉えることができる「ジェスチャー」を題材として、感じ合う機会を作っている。ジェスチャーは、受け手側が、相手の自由な表現を読み取り、自分なりにそれを解釈し、言語化するものである。この一連の作業は、普段、同じ場にいる他者を感じ合うために必要なものであり、子どもたちは遊びの中で、自然に行っていることになる。また、表現する側の自由度が高く、大人の援助が行いやすいことも、この遊びの特徴の一つとしてあげられる。

もちろん、互いを感じ合う方法は、一つではない。しかし、事例のように、子どもたちが、



楽しみながらも、無理なく互いの顔が見える場を作り出すことは、いっしょの保育をさらに有意義なものとするための、有効な手立ての一つと考えられる。

#### 4. おわりに

結びに代えて、今回の観察で見ることのできた子どもたち同士の触れあいの場面を2つ挙げたい。

##### <事例6 11/10 朝の自由時間>

B児が登園し、K園児（4歳男児）の近くを通る。K園児が、「あっ」と声をあげた後、その場を去り、ウォータービーズ（ペットボトルを2つ縦につなげ、中に色水・ビーズを入れたもの）を2本持ってくる。そして、1本を「あげる」と言ってB児に渡し、1本は自分が持ってその場を離れていく。

##### <事例7 2/2 午睡後のお集まり>

お便り帳を返す際に、K園の子どもたちが席を立つと、I児は、空いた隣の席へ移動し、さらに隣にいたK園女児（K児とする）の腕を取り、ちょっかいを出す。そこにI児の座った席に元々座っていたK園男児（R児とする）も戻ってくる。「（I児が）席どいてくれな—い」という声に対して、K児が「そうだ。こうすればいいんだよ」と自分とI児と一緒に1つ隣の席へ移動し、そこにR児が入るように提案する。R児も納得して、席へ座る。

<事例6>でK園児は、B児の存在を確認すると、B児が遊びそうなものを考え、持ってきて手渡し、その後一緒に遊ぶということではなく、そのまま去っている。観察期間中、筆者が、<事例6>で出てきたK園児とB児が関わる場面を確認できたのは、このときだけであった。双方にとって無理なく、しかしながら、子ども同士でさりげなく支え合っているような関わりに見受けられた。子どもたち同士だけの関わりは、他にも、塗り絵をしているE児へ2人K園女児（5歳児）が「何描いているの」と言いながら近づき、そのまま同じ紙と一緒に塗り絵を描いてきながら、3人で何か話をして談笑している場面やI児と同じ名前のK園女児（3歳児）が、手をつなぎながら何となく一緒に行動をとともにしている場面など、多くを確認することができた。いずれの関わりも、普段、保育士が接している姿を色濃く反映しているもののように見受けられた。

また、<事例7>では、I児のいわゆる「問題行動」に対して、子どもたち自身が考え、全ての子どもたちが納得できる形の結論を自分たちで導き出している。その結論は、I児を無理

に自分の席へ戻したり、保育士へ助けを求めたりするのではなく、I児の気持ちも汲んだ上で自分たちだけで考えたものであった。彼らの2年ないし3年間のインテグレーションの積み重ねが、＜事例7＞で見られた「いろいろな人がいる中で、互いに無理なく、居心地のよい空間を作るためにはどのようにしたらよいのか」という問いに対する自分なりの考えを導くための、大きな糧になったことは言うまでもない。

＜事例6＞や＜事例7＞での子どもたちの姿は、インテグレーションという場を作り、そこでただ一緒にいるだけでは見ることは出来なかっただろう。そこには、保育士の役割が大きく影響する。保育士がインテグレーションという場をどのように捉え、どんな空間を生み出したか、また、それに向かってどのように自分が振る舞い、子どもたちに自然でさりげない中での意識的・意図的な働きかけを行っていくのかについて、試行錯誤しながら毎回の実践を積み重ねていくことが、子どもたちの他人や自分に対する考え方や捉え方の育ちへとつながり、さらには言動や行動に結びつくものと考えられる。

障害の有無にかかわらず、互いが無理なく、しかしながら互いを意識できる中で、一緒に過ごせるという時間や空間が増えることが、このプログラムをさらに有意義なものへ変えることだろう。また、保育所や幼稚園において、恒常的に行われている「いっしょの保育」においても、ただ同じ空間を共にするというのではなく、より互いの存在を感じ合えるような有意義な日々を目指すとき、このインテグレーションの実践から学べることは多くあると思われる。

## 謝 辞

本研究の観察にご協力いただいた子どもたちとご家族、あけぼの学園および子供の家の職員の方々に心より御礼申し上げます。

## 文 献

- 1) 野口明子 (2001) : 統合保育再考, 明治学院総叢, 111-127.
- 2) 高倉誠一・佐藤慎二・広瀬由紀・植草一世・中坪晃一 (2007) : 保育所・幼稚園における「障害のある」子どもおよび、「気になる」子どもへの活動参加に関する調査研究 (2) - 「運動会」の一連の活動を対象に -, 植草学園短期大学紀要, 第8号, 23-34.
- 3) 野口明子 (1997) : 「あけぼの学園」と「子供の家」のインテグレーションの実践 - 「あけぼの学園」の2クラスと「子供の家」の1クラスが全面統合する日 -, 明治学院総叢, 85-105.
- 4) 諏訪きぬ (2004) : 人的環境としての保育者 (総説), 保育学研究, 第42巻, 第1号, 8.
- 5) 山極小枝子・香川澄子他 (1979) : モンテッソーリ方式によるインテグレーション - その2 -, 日本モンテッソーリ治療教育研究, 2(1), 43-47.

- 6) 船沢修一・稲川徹治(1980)：モンテッソーリ教育法に基づく障害幼児のインテグレーションーその1ー，第27回社会福祉事業従事者実務研究発表会資料集。
- 7) 山極小枝子・小坂一代他(1986)：インテグレーションーその1・その2ー早期療育をめぐって，第33回社会福祉事業従事者実務研究発表会資料集。
- 8) 林 朋子・山極小枝子他(1988)：早期療育をめぐって，第35回社会福祉事業従事者実務研究発表会資料集。
- 9) 平柳景他(1989)：さまざまな障害をもった子どもたちの中でのインテグレーション，第36回社会福祉事業従事者実務研究発表会資料集。
- 10) 野口明子(1988)：就学前期の「インテグレーション」，明治学院論叢，428号，77-90。
- 11) 野口明子(1990)：「いっしょの保育」に関する一考察，明治学院論叢，460号，1-20。
- 12) 山極小枝子・村田弘美・野口明子他(1990)：就学前のインテグレーションのあり方をめぐって1・2・3，日本特殊教育学会第28回大会発表論文集，288-293。
- 13) 林 正司・石黒妙子他(1996)：当学園におけるインテグレーションの形態の変化に伴う考察と今後，第43回社会福祉事業従事者実務研究発表会資料集。
- 14) 林 正司・山極小枝子・野口明子(1996)：「インテグレーション」の充実を目指す保育実践Ⅰ(1・2・3)，日本特殊教育学会第34回大会発表論文集，648-653。
- 15) 広瀬由紀・松本美代子他(2004)：「インテグレーション」の充実を目指す保育実践Ⅱ，日本特殊教育学会第42回大会発表論文集，518。
- 16) 相楽敦子(1985)：ママひとりですのを手伝ってね！，講談社，166-176。
- 17) 文部省幼稚園教育要領(平成11年)。