

特別な配慮を要する幼児の「就学」のための体制作り

— ドキュメンテーションを活用した「就学支援」と「連携」 —

七木田 敦 財満由美子 松本 信吾 林 よし恵
上松由美子 湯浅 直子 菅田 直江 湯川 慶子
正田るり子 落合さゆり 真鍋 健

I. はじめに

昨今、幼稚園や保育園では、障害のある幼児への支援向上に向けて、様々な体制整備の検討が行われている。特に、平成17年4月施行の発達障害者支援法と平成19年4月に学校教育法の改正に伴って開始された特別支援教育は、保育・学校現場に多くの指導法・支援体制の整備をもたらしている。例えば体制整備について述べれば、「連携・調整を行うコーディネーターの指名」、「学校・園内で子どもについて話し合いを行う場としての支援委員会の設置」、「個別の指導計画の作成」などが挙げられる。幼稚園や高等学校においては、学童期に比べその整備状況は遅れているものの、例えば平成18年に公立幼稚園における園内支援委員会の設置が32.8%のみであったものが、平成20年には70.8%になるなど、ハード面での体制整備は着々と進んでいる(文部科学省, 2009)。

このような中、障害幼児への支援に関しては「小学校への就学に向けた支援」が近年注目を集めている。この理由としては「蓄積されてきた子どもの成長や対応の方法が接続期に途切れてしまうこと」「環境が変わってしまうことでの子どもの変化」などに対する保護者や保育者の不安があるだろう。またそれ以外にも、小学校側で社会問題として取りあげられている、いわゆる「小1プロブレム」の解決の意図もこめられているだろう。これまでの就学支援に関する研究としては、例えば田宮・大塚(2005)や松井(2007)がある。田宮ら(2005)は発達障害幼児の就学に際して不安を抱える保護者に対して幼稚園がどのような支援を行うことができるか、について検討を行っている。また松井(2007)は自治体の支援体制整備の問題を鑑み、園単位で支援システムを構築していく必要性を説いた上で、「アセスメント・カンファレンス・実践・サポー

トファイルの作成・小学校への接続」、からなる「就学支援システム」のモデルを提示している。特に子どもに関する情報媒体であるサポートファイルの作成では、生活を重視した視点や、受取る側の小学校の理解などを考慮に入れる必要性を説いている。

本研究では幼稚園と大学関係者との連携に基づいた「就学のための支援体制作り」に焦点を当てる。またそのための方法の一つとして、本研究ではドキュメンテーションを用いる。

ドキュメンテーション(documentation)とは「様々なツールを用いて収集された観察記録」を意味し、欧州やオセアニアなどを中心に幼児教育の分野で展開しているものである。幼児教育の文脈においては「保育者の省察の促進」「他者との情報の共有化」そして「園の説明責任や評価」など多様な役割が期待されているが(Stacey, 2008)、それだけではなく障害のある子どもやその保護者のニーズを中心とした支援計画(Person-Centered Planning)の立案・実施・評価においても有効なツールとして認められている(O'Brien & O'Brien, 2002)。わが国ではドキュメンテーションやそれに類するものを障害のある幼児の支援で用いている例は、松井・守田・七木田(2004)以外には見当たらずその知見も十分に得られてない。そこで本研究では松井(2007)が示す支援システムの流れを参考に、就学を見据えた支援体制作りの中で、ドキュメンテーションをどのように活用できるのか、またそれが園内外の連携にどのような影響を与えるのか、について具体事例を通して検討を行っていく。

II. 方法

1. 対象

本研究の対象とする園は、広島県内にあるF幼稚園

Atsushi Nanakida, Yumiko Zaima, Shingo Matsumoto, Yoshie Hayashi, Yumiko Uematsu, Naoko Yuasa, Naoe Sugeta, Keiko Yukawa, Ruriko Shouda, Sayuri Ochiai, Ken Manabe : A study about the making of the system toward entering primary school with a child with special needs

である。クラスは、年少・年中・年長児クラスがそれぞれ一クラスずつある。職員は11名で、園長、副園長、保育者7名、養護教諭、事務員で構成されている。

対象児は大学との連携開始時に年中クラスに在籍していたA児である（現在は年長：男児）。知的な遅れは認められないものの、「多動・注意散漫、または走り回ってしまうことが多く、登園後の準備や食事の準備等を一人でやるのが難しい」、「遊び場面でも友達との継続したやりとりが成立しない」ことが保育者からの主訴として挙げられていた。

A児の在籍するクラスの保育者は、年中時は担任U教諭と副担任S教諭、また年長時のときには担任M先生と年中の時と同じS教諭であった。基本的には担任の教諭（U教諭・M教諭）がクラス全体の保育を担当し、副担任であるS先生がA児への個別支援を含めクラスを補佐する役割を担っていた。なお年長時にはフリーのY教諭もA児への個別支援を適宜行っていた。

一方、外部支援者である大学側として、幼児教育または障害児教育を先行する大学院生2名と大学研究者1名が、定期的にA児や保育の様子を観察し、カンファレンスにも参加した。

2. カンファレンスを通じた連携と支援

1) 連携の概要

連携は、対象幼児が在籍していた200X年度9月より200X+1年度1月まで行われた。基本的には、幼稚園と大学の関係者による合同のカンファレンスを中心に連携を行った。なおカンファレンスでは、日常の保育でA児に関わる機会の多いメンバーが全員参加することを前提とし、また可能な限り副園長、全保育者、養護教諭などが加わることで全園体制で支援を行える

ようにした。なお大学側は上記に述べた3名が当初参加していたが、A児が年長の時には大学院生1名と大学教員1名の計2名が参加した。

カンファレンスは1ヶ月に1回程度定期的に行った。その際幼稚園側は保育の中でのA児に関するエピソードを提出した。また大学側はカンファレンスに先立ち事前に観察を行い、下記に示す段階を経てドキュメンテーションを作成し、カンファレンスでの資料とした。

2) ドキュメンテーション作成の段階

ドキュメンテーション作成の段階を以下に示す。

- ① カンファレンスを行う1週間～当日までに大学側の観察の実施（「対象児や他児、保育の様子の記述」「対象児の様子についてデジタルカメラにて撮影」「適宜保育者へのインタビュー」などを行う）
- ② 観察後、それぞれの観察者が、エピソードやA児の様子についての写真などを含んだ簡易版のドキュメンテーションを作成する。その後、合同のカンファレンスでどのような内容を伝えるかについて協議を行い、最終的に1名が正規版のドキュメンテーションを作成する。
- ③ 保育者によるエピソードや作成されたドキュメンテーションをもとに、カンファレンスを実施する。

3) ドキュメンテーションの内容

図1に実際にカンファレンスで用いたドキュメンテーションの例（工作場面と遊び場面）を示した。今回の連携においては、定型フォーマットは用いていなかったが、基本的には①活動名、②子どもや活動に関する記述、③様子を示した写真、④観察者の疑問

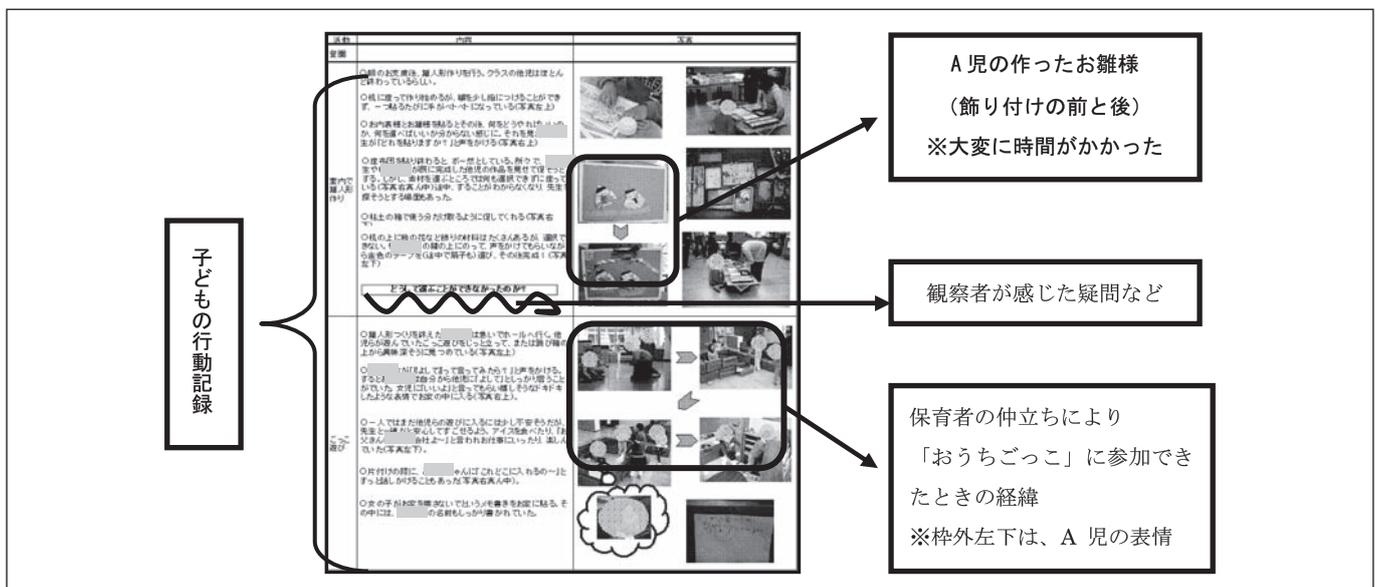


図1 実際に作成したドキュメンテーションの例

や意見など、の4つを盛り込むこととした。ただし、④については、あまりに多くのことを書いた場合、カンファレンス時での話し合いが、特定の方向にのみ進んでしまうのではないかと、もしくは活発な意見交換が妨げられるのではないかと、という課題があった。そこで④に関しては、大学側の協議の上で伝えたいことを整理し、必要最低限のことのみをドキュメンテーションの中に盛り込むこととした。

Ⅲ. 支援の経過

表1にこれまでのA児に対する支援について、その経過・展開過程を示した。以下、カンファレンスで行われたことや関係する事項を記す。

表1 A児に対する支援の展開過程

年月	内容	備考	
年中	9月	観察	
	10月	第1回カンファレンス	「気になる行動チェックリスト」記入
	11月	観察	
	11月	第2回カンファレンス	
	1月	観察	
	1月	第3回カンファレンス	
	3月	観察	
	3月	第4回カンファレンス	「気になる行動チェックリスト」記入
年長	5月	観察	
	5月	第5回カンファレンス	
	6月	観察	
	7月	第6回カンファレンス	
	7月	A児への査の実施	WISC-Ⅲの実施
	7月	検査結果の報告	保育者に対する報告
	8月	検査結果の報告	保護者に対する報告
	10月	観察	
	10月	第7回カンファレンス	
	12月	観察	
	12月	第8回カンファレンス	サポートファイル作成に向けた話合
1月	観察		
1月	第9回カンファレンス	サポートファイルの内容に関する話合	
～予定	小学校連携等	サポートファイルの提供	

「本人が幼稚園での生活を楽しいと思えるようなことを見つけていくこと」「そのようなA児が楽しみをもって過ごすことのできる活動を少しずつ増やし、まとまりのある行動を増やしていこう」という方向性も必要であるということが共通に確認された。

その後数回のカンファレンスを得る中で、友達のしている「ごっこ遊び」に興味を持っていること、朝の準備では他児が密集しているような状況はあまり得意ではなさそうなこと、といったように少しずつA児についての理解が深まっていった。年中の終わりになるころには朝の準備で順番が書かれたカードを用意してあげたところ、それを拠り所にして準備が早くできるようになった事例が報告された。また保育者・大学側の双方から「道筋がはっきりとわかる活動でA児が活動に参加し易いこと」逆に「目の前にたくさんの刺激がある状況はあまり得意でないこと」などが、実際のエピソードを交えながら明らかになっていった。

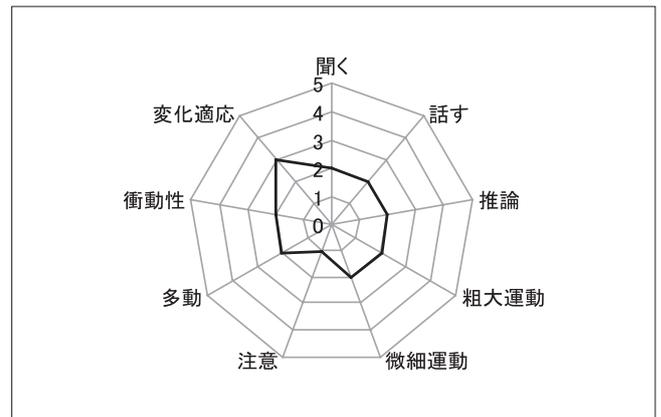


図2 「気になる側面」のレーザチャート

1. 年中クラス (200X年度 9月～3月)

当初A児については、「活動中に興奮しすぎたり、衝動性が高いために、活動が困難である」、「保育者の話の内容をどの程度理解しているのか全く分からない。自分で考えて行動してくれない」などが指摘されており、保育者はその対応に困っていた。そこで、大学との連携もしくはカンファレンスにおいて、一つ一つ現状の整理を行っていくこととした。図2に、保育者が記入したA児の気になる側面についてのチャート図を示した（「1：まったくできない」から「5：かなりよくできる」の5段階評価）。ほとんどの項目で低い評価であり、生活全般に渡って配慮が必要であることが指摘された。提出されたカンファレンス資料やドキュメンテーションを確認していくと、登園・遊び・設定活動など多くの活動で、本児が落ち着いて活動に参加することがほとんどなく、走り回ったり一人で過ごしていることがとても多いことが確認された。カンファレンスの中では、どうしてもできないことや困ったことに注目があたりやすいので、それだけではなく

2. 年長クラス前半 (200X+1年度 4月～7月)

年長前半では2回のカンファレンスを行っている。年中のときのカンファレンスから、本児の「得意一苦手」や「好き一嫌い」が明らかになってきたが、この時期には特に友達とのやりとりがうまくいかないこと（友達と面と向かって話せないなど）が心配であるということが担任より報告された。友達への関心はかなり高くなってきているという共通理解のもと、年中に引き続き本児の興味のある活動を中心に、適宜保育者が友達との仲介を行っていくことが話し合われた。

この時期にはサッカーや野球、また投影機での影絵写しなど、本児から遊びに興味を示す場面も多くなった。またその中で友達とのやりとりも安定していった。ただし、まだ自分の思いや気持ちを出すのにためらう場面があり、他児からからかいを受けることもあったため、そのような場面での配慮も必要であった。

一方カンファレンスを通して、お絵かき・工作など

が苦手であるのに対して言葉の理解や記憶が得意であるなど、A児の持つ力にアンバランスさがあるのではないかという疑問が幼稚園と大学側の両者に指摘された。そこで客観的な評価を行い、改めてA児の理解や支援方法について考える材料とすべく、夏季休業の間を利用して、認知面の検査を行うこととした。

3. 検査の実施（200X+1年度7月）

7月中旬保護者からの了承を得た後、できるだけ落ち着いた状態で受けれるよう配慮した上で、大学院生1名と年長担任1名によりWISC-Ⅲを行った。A児はクイズのような知識を問うものを好んでいたため実施前に「今日はクイズをするからね」と伝えたところ、楽しみにしていたようで、途中大きな逸脱をすることもなく1時間ほどで検査を終了することができた。

検査の結果、視覚的な情報を処理・記憶する力である動作性IQと聴覚的・言語的な情報を処理・記憶する力である言語性IQとの間に大きな差があり、特に後者の力がとても優れていることが明らかとなった。検査の結果は約1ヵ月後に保育者全員と保護者に伝えられ、その中で検査の結果と日常生活との照合を行った。保育者においてはこれまで話し合いの中で整理された「A児の得意/苦手やうまくいく/うまくいかない支援」と「検査の結果」とがかなり対応するものであった（例えばうまくいく支援として、多くの要素・段階からなる活動では、耳元で順番を伝えておくこととすぐに覚えてくれ活動を進めることができたこと、など）。保護者に対しては、検査結果の概要を理解し易いよう報告書を作成し、家庭・園での様子について意見交換しながら話し合いを行った。

4. 年長クラス後半（200X+1年度9月～1月）

この頃になると、主訴として挙げられていた朝の準備活動などはほとんど援助も必要なく自分で行うことができるようになっていた。カンファレンスの中では、その都度、縄跳びやブロック遊び、さいころなど様々な遊びに興味を示したり、自分から仲間入りする姿、などが確認された。また特定の友達にあこがれを抱いているという報告もあった。ただし、興奮して自分の知っていることを一方的に友達に伝えようとしたり、逆に自分の意見が受け入れられないことを不安がることもあり、そのような点で継続して配慮が必要であることがカンファレンスの中で確認された。

5. サポートファイル作成（200X+1年度12月～1月）

12月のカンファレンスにて、「本児の状態を踏まえれば、やはり小学校に伝えたいこと、配慮してほしい

ことをまとめる必要があるだろう」ということでサポートファイルを作成することを決定した。またサポートファイルの内容や形態についても議論があり、以下の点を考慮に入れることとした。

- ① 単純な「できる／できない」のチェック方式にはせず、より具体的な事例を通して作成する
- ② できないことだけでなく、本児の得意なこと・好きなことにも焦点を当てること
- ③ できるだけ伝えられる側の小学校が理解しやすい・読んでくれ易いものを作成すること。

作成に当たっては東京都あきる野市が作成している「就学支援シート『楽しい学校生活のために』」を参考に、以下のような内容を含めることとした。なお、サポートファイルの内容に関しては、上記就学支援シートをベースとして以下の4つを載せることとした。

- ① A児の簡単なプロフィール紹介（基礎情報・検査結果・好きなことや得意なこと）
- ② 幼稚園での様子（項目として「健康や生活に関すること」「人とのかかわりに関すること」「学習に関すること」「興味や関心に関すること」）
- ③ 支援のポイントの整理
- ④ 保護者の意向

特に②「幼稚園での様子」の項には、A児についての具体的な情報が多く含まれる部分である。つまり小学校側がサポートファイルをもとに理解してもらうためにも、この部分をいかに工夫するかが鍵となると考

人とのかかわりに関すること一人ひとりのかかわり	
<p><概要></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達への関心や関わりたいという気持ちは人とても強い。あこがれる子や声をかけてくれる子がいると張り切る。しかし、相手に拒否されてしまうことが怖いようで、躊躇してしまうこともある。 ・先生や大人との関わりは、信頼関係が築ければ、問題ない。 ・子ども同士の間では、上下関係にならないよう配慮が必要である。 ・お友だちには、やさしいが使いみせることもあるが、まだまだ、自分のことについていいである。 <p style="text-align: center;">友だちと争いごをしなないように、育ってきている。</p>	
<p><幼稚園でのエピソード></p> <p>本児が先生のをもらいながら、友達に思いを伝える場面です。登園後、遊戯室に行く友達に「おうちごっこ」をしていました。このころは（年中の3月）まだ先生を頼っていた部分も多く、友達に気軽に「よして」と言うことはできませんでした。友達から拒否されてしまうのでは…と、とても不安だったようです。</p> <p>またこのときは、日頃全く付き合えない友達だったため、かなり躊躇していました。じーと友達の様子を見たり、考えながらうろろしている（上の写真）、先生が気づきました。「よしてて言ってみる？」と先生が聞くと、大きな声で「よして」と言うことができました（中の写真）。これが彼にとって初めて友達と一緒にごっこ遊びができた日でした。</p> <p>生活や遊びの中では、まだ時々自分の気持ちを抑える場面もありました。お互いの気持ちが通じ合えるように、様子を見ながら保育者は橋渡しを行うことなども適宜行ってきました。</p>	<p><写真></p> <p>「一緒に遊ばないよ...」 「一緒に遊べたらどうしよう...」 「おぼろおぼろ...」</p> <p>「よしてて言ってみる？」 「先生も一緒に遊べたら大丈夫かな...」 「よしてよ！」</p> <p>「まだ、ちょっとドキドキだけど...」 「でも、一緒に遊べたらいいな！」</p>
<p><まとめ></p> <p>約2年間の園生活を通して、先生や好きな友達・遊びを土台に、少しずつ友達との関わり方を広げていきました。今では遠慮もなく、自由に気持ちを伝える場面も多くなりました。ただ、調子に波があったり、逆に相手の気持ちをあまり考えずに自分の知っている知識をずっと言ってしまうことなどもあります。新しく出会う友達との関係作りなどで、これらのことに配慮していただけたらと思います。</p>	

図3 サポートファイル例
項目「人とのかかわり」について

えられた。そこでそれぞれの項目ごとに支援のキーとなるポイントを簡潔にまとめ、それを代表するようなエピソードや写真をドキュメンテーションや保育者の記録していたエピソードの中から抜き出すこととした(図3)。

Ⅳ. ドキュメンテーション活用が与える影響

本実践では松井(2007)の就学支援システムを基礎としながら、ドキュメンテーションをどのように使えることができるのかについて焦点を当ててきた。以下の記述は、それぞれのメンバーが感じるドキュメンテーション活用の効果に関する意見の一部である。

1. ドキュメンテーション活用に対するインタビュー

【年少・年長時の副担任教諭】

保育者に子どもの実態を客観的に捉える手がかりとなり、資料には表れていない日頃の様子を園側から伝える機会となるなど、双方の認識を確かめ合い援助の方向性を探る手立てとして活用できたのではないか。

【年少時の担任教諭】

保育者以外の観察者にまとめてもらったことは、保育者が対象児を見れていない場面もしっかりと把握することができ、より対象児理解につながった。また、対象児の成長や今後の課題について客観的に見た上での思いが聞けたり、具体的な支援の方法をいくつか紹介してもらった上で、その時点での課題に応じた支援について考えることが促されたのではないか。

【年長時の担任教諭】

専門家が幼児教育の現場を訪問する場合、一部の姿から診断的に子どもを観察、把握することが多いように思う。そこにはその子がその場で生活しているアクチュアリティが欠落している。その点、今回写真つきのドキュメンテーションで子どもの情報を提供してもらいそれを共有できたことは、対象児の生の姿と生きた援助の方法を考えることができ、大変有効であった。

【大学関係者の立場から】

今回は、こちらの側がドキュメンテーションを作成したが、その作業を通して、先生方に何をどのように伝えればよいかワンクッション考えるきっかけになったように思う。カンファレンス時には、こちらが必要以上に言わなくても先生方が「勝手に」気付いてくれることもかなり多かった。日頃行っている巡回相談等では時間も短いためか保育者から問題解決の方法をせがまれているような感じを受けることがあるが、今回の場合は問題の解決ではなく、問題の理由に話の焦点が集まり易くなる気がした。

2. ドキュメンテーションの役割

上記の意見やその他インタビューの結果、ドキュメンテーションは以下の3点にその役割があったのではないかと考えられた。

【子ども理解を促進させる役割】

この点については本事例で用いた当初の意図でもあり、既にドキュメンテーションを用いている諸外国や他分野からの知見でも確認されている所である。具体的にはどのような点で理解が促進されていたのか。

本事例を通してみると、ドキュメンテーションには、子どもに関する情報を「集約」させ、また一方で「拡大」させるという二つ方向性が存在していた。「集約」に関しては、カンファレンスのメンバーが自らエピソードや写真に注目し、そこから子どもの行った行動や活動を自発的に理解しようと動機付けられる姿が確認された。また「拡大」については、注目した行動や活動に、それぞれのメンバーが新たな側面を追加しようとする傾向がうかがえた。

【協同を促進させる役割】

保育者側からは、ドキュメンテーションがあることで、客観的な事実もしくは実際の子どもの姿から支援方法とともに“協議”できたことが効果的であったという意見が出された。通常、障害に関わる外部の専門家においては、その専門性をもとに問題解決の方法を保育者に提供することが役割であると見なされることが多いように思われる。しかし、今回ドキュメンテーションを大学側が作成することで、その役割は「支援方法の提供」から「子ども行動やその背景を保育者に伝えること」に重点が当たっていった。また先に述べたように、保育者がドキュメンテーションをもとに他の保育者と問題解決を行っていくことで、必要以上に大学側が支援方法を提示することも少なかった。

むろん、他園や他の状況で同じような状況になるかは分からず、今後も同様の手法を用いた蓄積が必要ではあるが、ドキュメンテーションが園外部の者が担う役割に制限をかけ、その結果、連携における関係性に変化を与える可能性があることを指摘したい。

【サポートファイル作成に与える役割】

サポートファイルにおいては情報伝達という目的のもと「効果的な伝達方法」と「効率的な作成方法」の二つが求められる。通常、写真や図・絵は文字情報に比べて伝達の効果は高いが、一方それらのコストは高くサポートファイル作成に当たっては日頃よりその情報を貯めておかなければならない。伝えたい内容があっても手元にその情報がなければ、そのままエピソードのみを挙げるか、別の手段を講じなければならない。

その点、本事例では年中より継続してエピソードと

写真からなるドキュメンテーションを蓄積していた。伝えたい内容を整理する中でももちろん足りない場合もあるかもしれないが、ドキュメンテーションが丁寧に蓄積された場合にはおそらくサポートファイルとの互換性も高く、作成にかかる負担を軽減させる役割も担うものと考えられた。

3. ドキュメンテーションのデメリット

上記ではドキュメンテーションが、就学を見据えた支援体制作りに与える肯定的な影響や役割について述べてきた。ただし、一方でその制約や問題点もいくらか明らかになった。以下は、担任教諭からのインタビューの結果の一部である。

表2 担当教諭に対して行われたインタビューの結果

(ドキュメンテーションが) デメリットになるかどうかは私たち次第だと思うんですね。可能性があるとする、やっぱり1回で捉えることに資料の意味が大きくなりすぎるといことですよ。はっきり示されている分、力を持ちすぎるといことか。

これまでに、ドキュメンテーションがカンファレンスのメンバーに対して「集約」を促す役割を持っていることを指摘した。しかし、そのことはカンファレンスで話しあう内容に制限をかけることにもつながる。例えば、ドキュメンテーションを担当の保育者が作成した場合、保育者が気にしている行動を多く盛り込む可能性も高いだろう。ドキュメンテーションには、作成者の意図が色濃く反映させられる。ドキュメンテーションの作成やカンファレンスの実施では、そのことに注意を払う必要があるだろう。また同時に、カンファレンスを運営する管理職や園内コーディネーターがドキュメンテーションをどのように用いるかについての配慮が必要であると考えられる。

V. 総合考察

1. 就学のための体制整備において必要な条件

特殊教育の対象に加え、6.3%の発達障害のある子どもたちに対する支援を現実のものにするために、各学校・施設において様々な支援体制の整備が求められていることは、前述したとおりである。ところがそのような体制整備については機能面での評価はほとんどなされていない。またここにきて、それらの整備が子どもたちや教諭らの生活にマイナスの影響を与える可能性があることを指摘する声もある(茂木, 2007)

本研究では、外部の機関である大学側と幼稚園が協力しながら、いかに就学を見据えた支援を構築してい

くかに焦点を当てた。それぞれ立場や意見が異なるもの同士が協力関係を結ぶ場合、そこには共同するチームとしての何らかの規則が作られることになる。例えば、カンファレンスの期日や回数、観察の方法、協議の行い方、などがそれに当たる。それらはいわゆる「ハード面」の整備として、管理職や園内外のコーディネーターを中心に整備が進められている。しかしながら、そこで作られる規則はそのように目に見えるハードの側面だけではない。メンバーの意識や考え方・機関間の勢力関係や役割期待などといった一見目には見えない暗黙のルールもそこには存在することになる。本事例を通して考えれば、おそらくドキュメンテーションはそのような目には見えない規則に対しても、一定の働きかけと役割を担っていたのだろう。

2. 今後の課題

本研究では基本的には外部の大学側がドキュメンテーションの作成を行った。しかし既に指摘しているように、作成においては作成者の意図が強く反映されることが予測される。保育者側がドキュメンテーションを作成し、カンファレンスで用いた場合、どのような配慮が必要となるかについて検討していくことが必要である。またそもそも、ドキュメンテーションを用いた事例については、報告が限られている。自治体の巡回相談など様々な事例・事業の中で実施された上で、今後その評価を改めて行っていく必要があるだろう。

VI. 引用・参考文献

- 松井剛太 (2007) 障害のある幼児の就学支援システムの構築. 保育学研究, 45, 2, 103-110.
- 松井剛太・守田香奈子・七木田敦 (2004) 統合保育場面における障害のある子どもの評価に関する研究. 日本保育学会大会論文集, 57, 600-601.
- 茂木俊彦 (2007) 特別支援教育における子ども理解の基本について. 人間と教育, 56, 80-87.
- 文部科学省 (2009) 平成20年度特別支援教育体制整備状況調査.
- O'Brien, C. L. & O'Brien, J. (2002) The origins of person-centered planning. In S. Holburn & P. M. Vietze (eds.), Person-centered planning: Research, practice, and future direction. 3-27, Baltimore: Brookes.
- Susan Stacey (2008) Emergent Curriculum in Early Childhood Setting: From Theory to Practice. Redleaf Press.

田宮縁・大塚玲（2005）軽度発達障害児の就学にむけての保護者への支援. 保育学研究, 43, 2, 109 - 118.

謝 辞

本研究の実施・執筆にあたり，神戸親和女子大学の佐藤智恵先生に多大なご協力をいただきました。ここに記して深謝申し上げます。