

発達に課題のある幼児の幼稚園適応に関する実践的研究

—適応過程とその関連要因の検討を中心に—

七木田 敦 林 よし恵 松本 信吾 久原 有貴
日切 慶子 藤橋 智子 正田るり子 菅田 直江
田中 恵子 落合さゆり 真鍋 健 金子 嘉秀

I. 問題と目的

昨今、わが国においては発達障害者支援法の施行や特別支援教育の開始を背景に、障害のある子どもに対する支援が拡張している。この影響は地域の幼稚園や保育所にも及んでおり、個別の指導計画の作成や園内体制の構築、または自治体による巡回相談の展開など、園内外の支援体制の充実が進んでいる（文部科学省、2010）。障害など、発達に課題のある幼児の多くが、地域の幼稚園・保育所に通うようになってきている昨今、各園においては入園から卒園に至るまでの各時期で、どのような支援を展開させていくかについて、日々問われているものと考えられる。

ところで各時期の独自性という点から見れば、慣れ親しんだ家庭から保育所・幼稚園へ踏み出す「入園・入所」という時期は、「新たな生活の始まり」という喜びや期待とは裏腹に、種々の問題が生じやすい時期でもある。典型発達児においても同様の状況になる可能性がある点に注意しなければならないが、殊に発達に課題のある幼児においては、彼らの諸発達や興味・性格の諸相と園生活における諸環境（場所、各活動、他児、保育者等）とのズレ、つまり園環境・生活における不適応状態が生じやすいことが指摘されている（藤原・平澤、1999；真鍋、2008）。入園直後より始まる園生活への適応に何らかの困難が生じ、またそのような困難が長期間にわたって幼児・保護者・保育者らに影響を与えた場合、幼児の気になる行動・問題行動の出現、または家庭と保育者との間での関係悪化などにつながる場合もある。

発達に課題のある幼児を地域の園に通わせることに対しては、これまで言語や社会性などの発達面にポジティブな結果がもたらされるとして、肯定的に受容されてきた。しかし、上記の適応の問題が蔑ろにされれば、

集団生活の場である保育からの恩恵を最大限受けることは難しく、逆に幼児や保護者に対する否定的な影響も否定できない。この解決のためにも、入園初期から、子どもたちの園生活への適応を支援していくことが求められる。

園生活への適応支援に関する先行研究としては、自閉的傾向のある幼児が園環境に適応していく過程をルーチン活動場面に注目しながら明らかにしたもの（松井、2002）、また広汎性発達障害児の園生活への適応過程について集団への適応を中心に分析したもの（水口・小磯・小阪、2007）が挙げられる。ともに、適応過程の分析を通して、それに基づいた支援のあり方を議論しているものである。ただし多様な環境からなる園生活においては、幼児の適応に影響を与える要因は複数にある。また、園生活への適応と言う場合、単純に幼児が活動に順応している姿だけを見ればいいというものでもないだろう。つまり、声かけや環境調整などを行う保育者の考え方や、幼児自身が能動的に園環境に関わっていくプロセス（菅田、2006）も明らかにする必要があると考える。これを踏まえれば、幼児の適応過程を検討するにあたって、先行研究における単一場面での幼児の姿にのみ焦点を当てた分析では不十分と考える。

そこで、本研究では、適応を「園環境における様々な影響の中で幼児自身が能動的に関わっていく過程」とし、発達に課題が認められていた幼児の適応の過程を明らかにし、それにどのような要因が影響を与えているのかを探ることとする。それらを通して、幼稚園入園直後に適応を支援することの意義や具体的な支援のあり方について、検討することを本研究の目的とする。

Atsushi Nanakida, Yoshie Hayashi, Shingo Matsumoto, Yuki Hisahara, Keiko Higiri, Tomoko Fuzihashi, Ruliko Syouda, Naoe Sugeta, Keiko Tanaka, Sayuri Otiai, Ken Manabe, Yoshihide Kaneko: Research on the process of adjustment to preschool by a child with special needs

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幼稚園である。年少・年中・年長児クラスがそれぞれクラスずつある。園内の支援体制に関して、F幼稚園では個別の指導計画等は作成していないが、幼児に関する個別の記録は定期的につけられており、また月に1回程度大学教員・学生を含めた園内でのカンファレンスも開かれていた。

対象児は本研究の開始年度にF幼稚園に入園してきた、3歳児男児（以下A児）である。入園以前より認知・行動面で1年近くの発達の遅れが認められており、X市内の医療・療育機関に通っていた。簡単な大人の指示による言語理解は可能であった。表出に関しては1・2語文程度の発語があったが、全体的に構音が未熟でA児が話しかけてきても聞き取りづらい音もあった。運動面に関しては、粗大な動きがぎこちない部分も見受けられた。なお、A児は継続的に、抗てんかん薬を服用していた。

A児の在籍クラスに関して、保育者はH担任教諭とT加配教諭、ならびに副担任S教諭であった。基本的にはH教諭がクラス全体の進行を行い、T教諭（場合によってはH担任とS教諭も）がA児に対して個別的な支援を行っていた。

2. カンファレンスの概要

本事例に関しては、これまで園と大学研究者・院生との間で継続的な合同カンファレンスを行ってきた。カンファレンスに関しては、可能な限り副園長・全保育者・養護教諭などが加わることとし、全園的な体制でA児への支援を行えるよう設定した。なお大学側は大学研究者1名と院生2名の計3名が参加した。

カンファレンスは1ヶ月に1回、約1時間程度を定期的に行った。カンファレンスに先立って、幼稚園側はA児に関する保育記録を、そして大学側は事前観察によるドキュメント¹⁾の作成を行い、それらをあわせてカンファレンスにおける資料とした。

3. 手 続 き

本研究では、A児の適応過程ならびにその背景にある様々な要因を明らかにする上で、以下の資料を参考にすることとした；①月に1回程度の保育者の記録、②大学カンファレンス側の記録、③カンファレンスでの記録内容であった。また分析に当たっては以下のプロセスを踏んだ。

① A児の適応過程のポイントの抽出

保育者や大学関係者との協議のもと、入園後のA児

の適応を捉える上で重要であると思われる項目について、「遊び」「人間関係（特に保育者とのかかわり）」「基本的生活習慣」の3つに絞った。なお協議の中では「友達との関わり」を項目として挙げるべきとの意見もあった。ただし、本児が3歳児年少である点、また友達との関わりについては上記3項目のいずれとも関係する点を考慮に入れ、今回は項目として取り上げないこととした。

その後、A児の適応過程を明らかにするため、上記資料をもとに、入園直後の4月から約12月までの間で見られた特徴的な姿について付箋紙に記し、時系列的に並べた（写真1：3つの項目ごとにA3用紙1枚にまとめた）。

② 適応過程の可視化による関連事項の追加

上記検討の後、時系列的に並べたA児の姿のまとめをF幼稚園の教諭5名と大学側2名とで確認しながら、その時点でのA児の姿に影響を与えていたと思われる関連事項について協議を行った（写真1）。

③ A児の適応過程に関する時期区分の提示

入園後の4月から12月までの約9ヶ月間に関して、A児の適応過程ならびに関連事項の検討を踏まえながら、特定の時期区分を設けた。

④ 適応過程に関する担当保育者へのインタビュー

これまでの検討を通して、A児の適応過程とそれに関連していた事項を明らかにした。ただし、各時期での担当保育者の考えや思いを、自身の省察のみで明らかにすることは、幾分難しい作業でもあった。そこで、A児の適応に関する事項について、その際に思っていた事柄や支援の根拠となっていた考えを明らかにするために、H担任教諭ならびにT加配教諭に対して、構造化インタビューを行った。

以上を踏まえ、3つの項目ごとにA児の適応過程とそれに影響を与えていた事柄について、下記に示す。



写真1 適応過程に関するまとめとそれを用いた協議

Ⅲ. 結果と考察

1. 基本的な生活習慣について（排泄）

第1期（4月～5月）「排泄のリズムがついていない時期」

元々、A児は家庭でずっとオムツをしており、入園当初もオムツを履いて登園してきていた。そこで、母親に対して保育者が幼稚園では布のパンツを履くことを提案し、登園直後と降園前に着替えることとした。家庭でも、トイレトレーニングをしていただくよう保護者に進めるが、入園当初はあまり協力的ではなかった。

トイレに安心して行くことができるように担当保育者が付き添い、A児に話しかけながら個室の外で待つようにした。当初、A児はトイレに行くのを、もしくはトイレという場所そのものに対して、不安がったり怖がったりする様子を見せていなかった。登園してすぐトイレに行くことになっていたが、その時にはすでにオムツの中におしっこが出ているという状態が続いた。間隔は短く、A児も濡れていても気にする様子はなかった。そこで、登園した時や、活動の切れ目には必ずトイレに行くことを促すとともに、排尿間隔を把握するために保育者は、トイレに行った時間と排尿の有無を記録し始めた。4月後半以降、少しずつおしっこを溜められるようになり、間隔も長くなっていった。

5月には、自由遊びの時間などでトイレに数十分居座り、トイレの窓から外の友だちに呼びかけたり、ブラシで掃除をしたりすることもあった。A児にとってトイレは安心できる場所の一つとなっているようだった。しかし、次第に園生活に慣れ、園での遊びを楽しめるようになってくると、保育者からのトイレの誘いを拒む・嫌がることも見られるようになっていた。

第2期（6～7月）「排泄のリズムがつき、トイレで成功するようになる時期」

この頃には、A児がトイレに行くたびに、保育者がパンツに触れておしっこが出ていなかったことをほめたり、トイレでおしっこが出た喜びを感じることができるよう言葉かけをするなどを行った。6月中旬にはほとんど失敗しなくなり、本児自身もパンツがぬれていないことを喜ぶ姿が見られるようになった。

7月になると、担当保育者がトイレの声かけをするだけでなく、担任保育者からも活動の合間など、他の子どもに排泄を促す時に、A児に個別に声をかけるようにした。そうすることで、自分からトイレに行く姿も見られるようになった。

第3期（9月～12月）「自分から排泄に行く時期」

夏休みにはA児は家庭で過ごしていたが、家庭ではA児が「行く」と言った時にはトイレに行くが、それ以外はオムツで過ごしていた。そのため、夏休み明け

の幼稚園では何度か排泄の失敗が見られた。しかし、約1週間で元のリズムに戻り、9月になるとそれまではパンツの中にしていた大便もトイレでするようになった。また9月後半には自分からトイレに行くことが増えていった。この時期になると、家庭でも自分からトイレに行くことが増え、「排泄を済ませた後に着替える」など、生活の流れの中で排泄をすることができるようになった。

10月になると、自分から「しっこ出る」と保育者に伝えてトイレに行くことが増えていった。また、10月後半には友だちの様子を見て排泄や手洗いをするようになり、A児が自分で考えて排泄に行くということができるようになってきたと考えられる。

考察

排泄という基本的な生活習慣に関するA児の適応過程においては、両親の意向から家庭においてはオムツで過ごしており、まず「尿意・便意を催した際、トイレで排泄をする」ことの前提として、「トイレが排泄をする場所である」ということを認識することがまず必要であった。

第一期では保育者は、身体的距離を近く保ちつつ、「A児、大丈夫？」といった声かけを行っていた。ときにA児はトイレへ行った際に「ブラシで遊ぶ」、「窓の外を眺める」といった、本来の目的と異なる行動を見せることもあった。しかし、A児にとって幼稚園のトイレが安心できる場所であり、またそこに長くいることができたことは、トイレ（練習）機会の保障にもつながっていたと考える。

第二期は、トイレでおしっこができたときや、トイレに行くまでの間パンツでおもらしをしなかったときに肯定的な声かけを行った。これを通して、A児がトイレで排泄する達成感を味わい、成功体験を重ねることで、「トイレでの排泄」という習慣を強化することができた。また、保育者のこのような働きかけが定期的にかつ一貫して行われていたことで、A児の見通し・動機付けも高められていたようであった。

夏休みをオムツで過ごしたA児は、9月当初は戸惑いを見せたものの、その後は幼稚園でのトイレルーティンの習慣化が家庭でのトイレへ行く行動という形でも見られるようになり、また言葉の発達と共に尿意や便意を積極的に知らせるようになった。

以上のように、「遊びこんでしまいトイレを面倒くさがる」等が見られることもあったが、A児においては比較的早期にトイレでの排泄が日常生活の一環となり、また自らの意思によって自発的に排泄が行えるようになっていた。家庭でもA児がトイレに行く姿が見られるようにはなっているが、今後も家庭と連携

をとりながら、「様々なトイレ」における排泄という習慣獲得を支援していくことが必要であろう。

2. 人間関係、特に大人との関係について

第1期（4月～5月）「信頼関係構築の時期」

入園当初から笑顔で登園し、年少組の保育者に対しても緊張した様子は見られなかった。ミニカーを走らせたり三輪車に乗るなどして、T保育者がA児のしたい遊びを一緒に楽しんで過ごした。ほぼ一対一の関わりで、4月の終わりには、T保育者をいつも一緒に遊んでくれる人と捉え、安心して信頼できる大人と認識していたようであった。

エピソード①

A児が自分の気に入った本を持って座った。自分のひざをぼんぼんと叩きながらT保育者を見る。初めはどういう意味か分からなかったが、考えてひらめいた。「Aちゃん、おひざに乗ってもいいの?」「うん!」「ほんと?! 先生に本読んでくれるの?」「うん!」。T保育者は喜んで笑顔になりながら、A児のひざに手を乗せて本を見せた。

第2期（5月～6月）「自分の感情を存分に表す時期」

保育者と信頼関係ができてくると、よりクラスの流れに沿って動けるように促されることが増えていく。その中でA児の思うようにならない事が増え、そのマイナスな気持ちをいつもそばにいるT保育者や年少組み組の他の保育者に吐き出すようになった。

エピソード②

おやつのおかわりが欲しくて、T保育者ではなくおやつ担当のS保育者のところへ自分で行く。おかわりはないことを知らされると、何度も奇声をあげて訴える。それでももらえないことが分かったとS保育者の髪を思い切り引っ張りなかなか離そうとしなかった。

エピソード③

集いでははさみを使っての活動。A児は「たあ（A児）ぶうぶう（三輪車）!」と言って外に出ようとする。「はさみでちょきんしたら行こうね。」と言うが「いやっ!」と言ってとても怒る。抱いていたT保育者の髪や服を引っ張り、頭を叩く。

第3期（7月～11月）「担当者から友だち、他の大人へ関心が向く時期」

園生活に慣れてきたので保育者は少し離れてA児を見守るようになる。すると、A児が自分から友だちに関わろうとしたり、他のクラスの先生を見かけると声

をかけるようになった。ただし、友達に関わっていくことが増えるとA児にとってはコミュニケーションのつもりでも、相手に不快な思いをさせてしまうこともあり、保育者に仲介されることが多かった。

エピソード④

集いで踊っていた時の事。A児がS子の頭を優しく触っていたかと思うと急に強く叩いた。T保育者が制止し「だめ」と言うと今度はT保育者の頭を叩く。「Aちゃんもやりたかったの?」と聞くと「うん」と言う。「そっか、でもパチンしたらいいよね。Sちゃん痛かったんよ。」と言うとS子に駆け寄り「ごめんね。」と言った。

第4期（11月～12月）「安心して大人と関わる時期」

この頃になると、転んで痛かった時や寒いと感じたときなど、何か困った時に、A児からそのことを伝えるようになる。また、何か保育者から指示されると「べーだ!」と言って舌を出して拒否することも見られ始めた。叱られると別の先生に抱きついて甘えたり、担任H保育者に甘えて寝転がっていたがT保育者が促すと言う事を聞いて行動するなど、大人によって態度を変える事もするようになった。T保育者に叱られた後は、しばらく経ってからにこにこしながら抱きつき「先生、怒った?」と機嫌を取ることもあった。

エピソード⑤

M先生（年長の先生）を見つけ「おいっ!」と偉そうに声をかける。「おい、じゃないじゃろ? おはようじゃろ?」とM保育者に言われ、にこにこしながら「べーだ!」と言う。

考察

カンファレンスの結果、A児の人間関係も「気になる」点として指摘された。ここでは特に、保育者らとの関係がいかにか形成されていたかについて取り上げた。

第一期においては、T保育者との一対一の関係であったA児は、この保育者を信頼に足る他者として受け入れ、二期以降ではT保育者をいわば「拠点」として他の保育者や子供とのかかわりを持って行くようになった。

そのような中、言語による感情表出、情報伝達が苦手なA児は、他者とのかかわりにおいて時には他者を叩くといった行動も含めた試行錯誤を行い、葛藤が蓄積した際は担当保育者にその鬱積をはらすことで、自己の中での釣り合いをとっていたものと考えられる。

そして第三期以降は、以前の非言語的なコミュニケーションに言語コミュニケーションの発達が加味さ

れ、担当保育者が距離を置いた場面でも、他の園児とのかかわりが長く続く場面が散見されるようになった。

今後、A児に対する保育者らの配慮が、他の園児から特別視され、A児が園児らとの関係においても特別扱いされないよう、介入・援助と距離を置くことのバランスを模索していく必要があるように思われる。

3. 遊びについて、特に自由遊びでの姿を中心に

第1期（4月～5月）「探索をした時期」

入園当初、A児は三輪車に乗って「漕ぐこと」を楽しんでいた。また、行きすがら年中組のごちそう作りが目にとまり、年中組の前でままごとをして過ごすことが多かった。また、年中組のシャワーで水を出すのが好きで、一度始めるとなかなか止められず、時間になってもなかなか年少組に戻ることができなかった。そのような姿がしばらく続いていた。

第2期（5月～7月）「保育者から遊びを提案され、友だちと同じ場で過ごした時期」

上記のような姿を受け、車が好きなA児が年少組の周辺で遊べるように環境を整えた。A児が好きな車と、シャワーを使うことを取り入れ、ブラシやバケツ、廃材で作ったガソリンスタンドを用意した。すると他の年少組の子どもたちも興味を持ち、一緒に三輪車を洗車したり、廃材のガソリンスタンドでガソリンを入れたりして同じ場で過ごすようになった。保育者が「ハイオクですか？ レギュラーですか？」など、より難しい言葉を使い、A児の気持ちを盛り上げながら友だちを巻き込んでいくようにした。

その後、車好きのA児の遊びに興味を持った他児が、A児を真似るようになる。年少組周辺が拠点になってくると、年少組の砂場でごちそう作りをしたり、集い時間にみんなで行った森のステージでのままごとも楽しむ姿も見られた。

ただし、ままごとをしていても三輪車が目にとまると、急にままごとを止めて三輪車に乗りに行ったり、ミニカーで遊んでいてもいつの間にか部屋から出て行くなど、遊びが転々とすることも多く見られた。

第3期（7月～10月）「A児のやりたい遊びを楽しみながら友だちと関わって遊んだ時期」

二人乗りの三輪車が大好きで、外に出ると一番に乗りに行く。一人で乗ることを十分に楽しむと、「乗せて」「代わって」と友だちがA児のところに来るようになった。友達が後ろに乗ると「ん、ん」と言いながら手で押しのけたり、叩いたりして拒否する。保育者が仲介し「乗りたいんだって」と友だちの気持ちを伝えるが、A児は「いやっ！」と言ってなかなか交代できなかった。しかし、「駅で待ってるから駅まで来た

ら代わってね」「10数えたら降りてね」などと言葉をかけると、徐々に気持ちの切り替えが早くなり、交代するのがスムーズになることも多くなっていった。また、山際でごちそう作りをしていても、ふと三輪車が目に入ると駆け寄っていき、それまでの遊びが途切れてしまうことが度々だった。

第4期（10月～11月）「山際での遊びを提案され、違う遊びにも関心が向いた時期」

この時期も三輪車で遊びは大好きでよく乗っていた。この頃、年少組の拠点が山際に移っていたので、三輪車をA児の目に触れないようにカバーを掛けてみる。始めの二日は少し探したが、不安になる様子はない。山際を探索しながら、そら組のお店やさんで落ち葉のお風呂に入ったり、うみ組のどんぐりころがしに混ぜてもらったり、ほし組のレストランでごちそうを作ったりし、山際でも自分でやりたいことを探して遊ぶようになった。

第5期（11月～12月）「いろいろな遊びに関心を持ち、自分で生み出した遊びを楽しむ時期」

落ち葉を集めて一人で落ちて遊んだり、荷車に乗って友だちと関わったりしながら、のびのびと過ごすようになった。手押し車を走らせて遊んでいるときに、友だちと偶然同じ動き（車を上下に揺らす）になった。それをお互いに楽しいと感じ、顔を見合わせて笑っていた。この頃より、特定の他児とはあるが、長い時間他児と同じ動きをすることを楽しむなど、自分たちで生み出した遊びを、一緒に楽しむ姿が見られた。

考察

自動車・バイクが好きなA児は、第一期から第三期に至るまでは、三輪車を中心に遊びを展開した。先述したように、第一期においては担当保育者以外の他者とかかわることは多くなかったA児であったが、第二期・第三期においては三輪車という共通の興味・対象をいわば「共同注視」することが、他の園児からのかかわりのきっかけとなり、またA児にとっても一人遊びとは違う面白さを感じ、ときに三輪車の譲り合いといった遊びのルールを学ぶことにつながった。

しかし第四期においては、様々な遊びの楽しさを知ってほしいという保育者のねがいや、他の園児の遊びが山際に移行したという実状から、実験的に三輪車を園庭構成からなくす試みがなされた。

結果、A児にとっては「次善」の遊びの発見につながったのであるが、このような（配慮があった上での）意図的な環境構成の変化は、一つの遊びに固執しがちなA児に、他の遊びを紹介・伝達するには有効であったと考える。

IV. 全体的考察

本研究では、1名の発達に課題のある幼児の幼稚園生活に関して、適応過程やそれに影響を与える要因について明らかにしてきた。初めての園生活から9ヶ月近くの過程を総合的に捉える中で、A児の幼稚園適応に影響を与えていた点の中でも重要な事項が浮き上がってきた。以下、①園生活と家庭生活、②好き・嫌いに関する事柄、③保育者の役割、という3点から検討を行い、より適応支援に向けた考察を行いたい。

1. 園で求められることと家庭で求められること

「衣食住」等の言葉自体はどの環境でも共通するものであろうが、場所が異なればそこでは別の行為が求められることがある。A児の場合トイレでの排泄に関しては、家庭では機会そのものがなく、一方で幼稚園では特定の場で特定の方法で排泄を行うよう促された。これまでの経験が少なかったA児にとってトイレでの排泄は0からのスタートであった。またカンファレンスではトイレ以外に、食事に関する事項が多く議論された。特に、A児が頻繁に友達や保育者の弁当に手を伸ばすことが問題として取り上げられたのだが、実は本児の家庭においては家族で大皿でつくつという習慣があり、その影響をA児は受けていたのである。

生活の場で身につけ習慣化した行為やそれに関する知識はスクリプトと呼ばれるが(長崎, 1998), 幼児の実情に沿った支援を考えるためには、これまでの家庭生活でどのようなスクリプトを形成してきたのか、また園とのやり方に何か違いはないか、などを把握することが重要になると思われる。

2. 好きと嫌い、得意と苦手

本児の適応過程において、特に遊びの中では本児が好んでいた三輪車や車遊びを中心とした生活が、しばらく続いた。A児の好む遊びが比較的早く見つかり、うまく園生活で織り込まれることで、幼稚園が本人にとって安心できる環境になっていたと考える。

ただし、後に他児との取り合いの増加や、三輪車を撤去するなど保育者の苦渋の決断が必要な時期もあった。クラス全体(友達やその他多くの活動)との兼ね合いの中で、どのように個々の幼児の好きなことや抛り所を見つけ、それをうまく活かしていくか。または逆に苦手な部分をどのように保育者が見つけ、それに対し対処していくのか。園生活適応の初期の段階においてこの検討は重要になってくるものと思われる。

3. 保育者の役割

本児の適応の状態と同じように、保育者が行っていた支援も常に一定ではなかった。A児のことを全く知

らない入園初期の状態から、保育者はA児の姿を見ながら逐一対応を変えていった。また、そのような対応の修正は、小さい変更で済むときもあれば、時にA児の好きなものを隠すという一大決心が必要なときもあった。このような保育者の試行錯誤の末に、A児は“まとまりのある生活(昨日・以前の生活を踏まえて、今日・明日の生活を行っていくこと、またその見通しを持つこと)”を送るに至った。

発達に課題のある幼児の適応を支援するにあたっては「幼児の姿⇒保育者の捉え⇒捉えに基づく支援⇒支援後の幼児の姿⇒支援の修正」という、ある意味日常の保育において当たり前に行われている循環が、特段細やかに行われる必要があるだろう。またなにより、子どもの発する行動や小さな変化に気付く保育者の感受性が求められるものとする。

注

1)ドキュメントの内容ならびに作成方法については、以下の論文を参照されたい。

七木田敦ら(2010)特別な配慮を要する幼児の「就学」のための体制作り. 広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 38, 61-67.

引用・参考文献

藤原義博・平澤紀子(1999)統合保育における知的障害児の適応に関する調査研究(1). 上越教育大学研究紀要, 19, 1, 321-335.

管田貴子(2006)外国籍幼児の保育所への適応過程に関する研究. 保育学研究, 44, 2, 104-113.

真鍋 健(2008)運動に制限のある幼児の保育活動への参加に関する研究. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 3, 57, 321-326.

松井剛太(2002)統合保育場面における障害児の適応—自閉的傾向のある幼児のルーチン活動を中心に—. 中国四国教育学会 教育学研究紀要, 48, 1, 535-540.

水口 崇・小磯真由美・小阪 徹(2007)広汎性発達障害児におけるクラス集団への適応過程—いわき短期大学附属幼稚園と共同で行った入園時以降の横断的研究, 40, 1-8.

文部科学省(2010)平成21年度特別支援教育体制整備状況調査. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/05/20/1294053_1.pdf (情報取得2010/1/3)

長崎 勤(1998)コミュニケーション・言葉の獲得における文脈の役割. 長崎 勤ら(編著)スクリプトによるコミュニケーション指導. 川島書店, 3-14.