

# 幼稚園における特別支援教育の質的向上をめざす 保育者育成支援のあり方に関する一考察

吉川 寿美・那須 信樹

## A Study of the Support Training System for Child-Care Worker's Involved in Quality Improvement of Special Support Education in a Kindergarten

Kazumi Kikkawa · Nobuki Nasu

### 1. 研究目的

障害児教育は、従来の障害別・程度別に応じた特別な場所で指導を行う「特殊教育」から、一人ひとりのニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」へと大きな転換が図られた（文部科学省,2007）。それにより、これまでは特殊教育の対象でなかった何らかの教育的支援が必要な子どもたち全てを対象とするようになった。幼稚園においては、幼稚園教育要領に、障害のある幼児の指導にあたって、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言または援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが明示された（文部科学省,2008）。また、保育所では保育所保育指針において、障害のある子どもに対して、適切な対応を図ることが示された（厚生労働省,2008）。

2002年に文部科学省が実施した「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」によると、通常学級に在籍する何らかの支援を要する子どもたちは全体の6.3%とされている。また、全国保育協議会の調査（2008）では、障害児保育の対象児のうち、判定を受けていないが施設が必要と判断した子どもがいる保育所が37.6%、対象とまで言えないが判断が難しい子どもがいる保育所が32.7%と保育実践の場においても配慮を必要とする子どもの存在の実態が明らかとなっている。

このような状況に鑑み保育実践の場への支援

として、全国で巡回相談が実施されている。しかし、就学前については特別支援教育体制の整備の遅れが指摘されており、早期からの教育相談・支援の在り方が重要な課題として挙げられている（文部科学省,2009・権藤,2006）。

そこで、本稿では、先ず就学前における特別支援教育の支援体制、特に巡回相談の現状や課題について整理する。次に、筆者の所属するA大学発達支援センター（以下、発達支援センター）で事業の一つとして行っている大学付属の幼稚園（以下、B幼稚園）への支援について、地域の専門機関とは異なる保育実践の場における支援の試みとして、発達支援センターによるB幼稚園への支援の意義と今後の課題を検証するとともに、幼稚園における支援のあり方について検討を行う。

### 2. 巡回相談の現状と課題

「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省,2007）の中では、巡回相談の実施について、市町村の教育委員会に各学校の特別支援教育への支援体制の整備を促進するため可能な限り行うこととされている。また、特別支援学校のセンター的機能として、特別支援学校が専門性を活かしながら地域のセンター的役割を担う機関として、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校、また保育所をはじめとする保育施設などの他機関等の要請に応じて支援に努めることが明記されている。

「特別支援教育総合推進事業」（文部科学省,2007）の一環として「特別支援教育総合推進地域」を指定して、地域内の幼稚園、小学校、中

学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校を定期的に巡回し、当該学校の教員等に、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する指導内容・方法に関する助言等を行う「巡回相談」も実施されている。この事業は、発達障害を含む全ての障害のある幼児児童生徒の特別支援教育を総合的に推進するもので、事業の実施に当たっては、厚生労働省との連携により、保育所も支援対象機関に加えられている。この「巡回相談」を担当する「巡回相談員」は、発達障害を含む障害に関する専門的知識・経験を有する者で、都道府県教育委員会によって委嘱されている。

このような特別支援教育に関する推進事業として行われている巡回相談以外にも、特別支援教育が始まる以前から保育実践の場への支援として巡回相談が行われている。例えば、平澤・藤原(2001)らは、統合保育場面で発達障害児が示す問題行動に対して、専門機関の支援の仕方について、機能的アセスメントに基づく支援を実施している。その結果、専門機関の支援として、対象児や担任保育士が確実に実行できる条件を明確にし、それに基づく標的行動と介入手続きの特定化の必要性を明らかにしている。荻原(2003)は、高機能自閉症児に対し、「TEACCHプログラム」の「構造化」の概念を幼稚園での不適応場面に取り入れる試みを行い、高機能自閉症児に対しては徹底したTEACCHプログラムを用いなくても、新奇場面に部分的に取り入れるだけでも、適応がよくなり、自立・自発的に行事に参加できるようになることを明らかにしている。また、田中・田丸・高月・高橋(2010)らは、「気になる子」を含むクラスを支援する試みとして、発達心理学・臨床心理学、幼児教育、特別支援教育の異なる専門性を持つ4名の大学教員が、それぞれの専門性を活かし、保育専門職の保育者とともに定期的にカンファレンスを実施し、保育者と研究者の協同作業による保育カンファレンスの機能と有効性について報告している。徳江・新

井・宗行・土屋(2001)らは、保健所内で実施していた地域療育相談事業を保健所外の幼稚園にて実施した事例を報告している。療育スタッフ(保健所保健師、町保健師、作業療法士、家庭児童相談員)が幼稚園を訪問し、同じ場面を見て評価・観察することで療育相談スタッフ間の連携が強化されたこと、療育相談スタッフと幼稚園担当教諭が実際に接することでそれぞれの専門性を理解する機会となったことを報告している。

一方で、文部科学省の調査結果によると、「特別支援教育の推進について(通知)」(文部科学省,2007)の通知後の活用状況は、幼稚園(保育所を含む)においては、平成20年度国立77.6%、公立74.0%、私立52.2%、平成21年度国立83.7%、公立76.9%、私立54.9%、平成22年度国立79.6%、公立80.1%、私立60.0%である(表1)。幼稚園と小学校の活用状況を比較してみると平成20年度は幼稚園60.6%、小学校76.9%、平成21年度は幼稚園63.4%、小学校79.2%、平成22年度は幼稚園67.6%、小学校80.6%となっている(表2)。また、大伴(2010)の調査によると、全国の教育委員会で巡回相談を実施しているのは52.2%で、巡回相談の対象は、小学校が182校、中学校が161校、幼稚園が120園、保育所が110所となっている(表3)。

表1. 巡回相談員の活用(国公立別)

	国立	公立	私立
平成20年度	77.6%	74.0%	52.2%
平成21年度	83.7%	76.9%	54.9%
平成22年度	79.6%	80.1%	60.0%

文部科学省の調査結果をもとに筆者が作成

表2. 巡回相談員の活用(幼稚園・小学校)

	幼稚園	小学校	中学校
平成20年度	60.6%	76.9%	59.6%
平成21年度	63.4%	79.2%	61.8%
平成22年度	67.6%	80.6%	63.8%

文部科学省の調査結果をもとに筆者が作成

表3. 巡回相談の対象となる学校園・施設

小学校	中学校	幼稚園	保育所	幼児の 通園施設	児童の 通園施設	その他
182	161	120	110	22	12	13

文部科学省の調査結果をもとに筆者が作成

「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査報告」(国立特別支援教育総合研究所, 2007)によると、特別支援学校が実施した当該児の担任からの相談延べ件数は、幼稚園・保育所では433件、小学校では675件、中学校では587件となっている(表4)。

表4. 相談延べ件数

幼稚園・保育園	小学校	中学校
433件	675件	587件

国立特別支援教育総合研究所の調査結果をもとに筆者が作成

このように、教育委員会の「巡回相談」の実施や活用状況は、就学後と比べ就学前で少ないこと、活用が年々、増加傾向にあるものの国公立が80%近く活用しているのに比べ、私立では60%と活用が少ないという結果がみられている。また、特別支援学校のセンター的機能の取り組み状況においても、小中学校に比べ、幼稚園・保育所における活用状況が少ないことが明らかである。

また、大学や自治体によって行われている巡回相談については、明確な制度的枠組みはなく、浜谷・松山・秦野・村田(1990)は「専門機関のスタッフが保育所を訪問して、子どもの保育所での生活を実際にみたうえで、それにそくして専門的な援助活動を行うこと」と定義しているが、自治体によって、相談形式や職種はさまざまである。

園山、由岐中(2000)の全国の保育所障害児保育の行政担当職員を対象とした調査では、巡回相談を実施している全国28市における巡回相談を担当する職種は、心理職が一番多く、次い

で保育士経験者、保健師、医師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士となっている。年間実施回数は、全国28市のうち1～3回が20市となっている(表5)。

表5. 巡回相談年間実施回数

1～3回	4～6回	7回以上	随時	不明
71%	4%	7%	4%	14%

園山・由岐中(2000)の調査をもとに筆者が作成

吉田・岩元・林(2007)らは、鹿児島市での巡回相談事業として幼稚園を対象に幼児教育相談、保育園を対象に幼児保育相談の実施の試みを報告している。それによると鹿児島市内の私立幼稚園・保育園全園を対象に、1園につき年間6回(1回3時間)まで相談員を派遣、事業内容として保育場面における子どもの観察、保護者の相談・助言、保育者の相談・助言・研修、育児に関する講演会(保護者向け・保育者向け)を実施している。相談事業を担当する相談員は、幼稚園・保育園が独自に依頼した専門家等(大学等の教員や民間に勤務する相談者)、臨床心理士(鹿児島県臨床心理士会より子育て支援担当理事を窓口として推薦)、臨床発達心理士(九州沖縄地区の臨床発達心理士からの任意紹介)である。加えて、巡回相談のスタッフの専門性についての課題に関する先行研究も散見される(柳沢, 1997・大鶴, 2008・浜谷, 2009)。

### 3. 発達支援センターにおける支援事業の概要

発達支援センターにおける支援に至るには、おおむね2つの経路がある。

一つは、「教育相談」を経て発達支援センターの外来を紹介され支援に至るケースである。B幼稚園では、保護者の子育てに関する相談機会として、各学期に1回「教育相談」を実施している。担当するのはA大学の教員で発達支援センターの研究員でもあり、障害児心理学や臨床心理学を専門とする教員2名が担当してい

る。「教育相談」で、担当する教員が支援を要すると判断したケースに関しては、保護者に発達支援センターでの外来を紹介する。その後は、筆者が、発達支援センターでの個別療育とB幼稚園での行動観察を実施し、幼稚園での支援にあたる。

もう一つは、B幼稚園において実施されている子育て支援事業の一環としての子育て相談「ほっとたいむ」を経て発達支援センターの外来を紹介され支援に至るケースである。B幼稚園では、保護者が気軽に子どものことを担任に相談できる時間として、月に1回「ほっとたいむ」という時間を設けている。「教育相談」も「ほっとたいむ」も基本的には保護者からの希望によるものであるが、「ほっとたいむ」においては、担任から保護者へ園での子どもの様子を伝えるための機会としても機能している。発達支援センターの外来を紹介された後は、「教育相談」と同様、筆者が、発達支援センターでの個別療育とB幼稚園での行動観察を実施し、幼稚園での支援にあたる。

「教育相談」の実施状況についてみると、障害児心理を専門とする教員が相談を受けたのは、平成20年度が6名、21年度が8名であり、そのうち行動面での相談が11名、言葉に関する相談が3名であった(表6)。行動面での相談は、友達とうまく遊べない、自分の気持ちを伝えることができない、興奮すると収拾がつかなくなる、攻撃的である、自信がないなどであった。言葉に関する相談は、すべて発音が不明瞭で聞き取れないというものであった。このうち、行動面での相談ケース2名、また言葉に関

表6. 教育相談実施状況

	年齢	主訴
平成20年度	年中3名	行動1名、言葉2名
	年長3名	行動2名、言葉1名
平成21年度	年少2名	行動2名
	年長5名	行動5名
	卒園児1名	行動1名

表7. 教育相談と発達支援センター外来の状況

	対象児	主訴	その後の経過
平成20年度	年長	言葉	外来から療育センター
	年中	言葉	外来から療育センター
	年中	言葉	外来と並行して療育センター
平成21年度	卒園児	行動	外来から転勤
	年少	行動	外来と並行して療育センター

する相談ケース3名が「発達支援センター」の外来を紹介された(表7)。

「教育相談」や「ほっとたいむ」から発達支援センター外来へ繋がったケースについては、幼稚園での行動観察を2週間に1回程度、一つの活動や決まった時間に限定せず、午前中の自由遊び、朝の集まり、製作活動、運動会や生活発表会など保育活動場面での取り組み、保育者との関わり、子ども同士の関係などさまざまな視点での観察を行った。同時に、発達支援センター外来で個別療育を2週間に1回程度実施。発達検査や個別対応で集団の中では見えにくい行動特性を明確にし、幼稚園での関わり方のヒントにすることで、集団では獲得しにくい課題を学習することで幼稚園生活へ繋げること、母親の相談に応じることを目的とした。そして、幼稚園での行動観察と発達支援センター外来での個別指導を踏まえ、月に1回園長または主任教諭、担任、筆者の三者でのケース会議を行い、支援方法の検討を随時行った。その中で、保育場面での様子を担任から、行動観察と個別療育での様子を筆者から話し、前回の対応方法についての検討、現在の課題、それぞれの場での対応方法を協議した。

#### 4. 質問紙調査による発達支援センターによる支援の意義と課題

##### (1) 目的

発達支援センターによる支援によって、B幼稚園教諭が支援をどのように評価しているかを質問紙調査により明らかにすることを目的に、先行研究に倣い以下の質問紙による調査を実施

した。

## (2) 方法

質問紙は、幼稚園巡回相談の支援機能の分析をおこなった先行研究（芹澤・浜谷・田中，2008）で使用されている質問項目を使用し、それぞれの項目について、どのくらい該当するかを4件法で回答してもらった。また、支援に関する感想を自由記述で記入してもらった。

ケース会議に出席した教諭7名全員に質問紙への回答を依頼し、回答を得た。

## (3) 結果と考察

回答は、「とても（4点）」「かなり（3点）」「少し（2点）」「ない（1点）」と順に、それぞれ4点から1点の評価点として集計を行った。その結果、先行研究（芹澤他，2008）による評価算出法を参考に平均評価点が3.0以上の項目をみると7項目あった。そのうち平均評価得点が3.4と最も高かった項目は3項目あり、「13. 保育や指導の意味を考えるようになった」「14. 保育や障害についてもっと知りたいと思うようになった」「33. 日ごろの悩みや疑問を聞いてもらって気持ちが楽になった」であった。二番目に高かった項目は、評価得点が3.1の「29. 保護者がその子を育てる困難が理解できた」であった。三番目に高かった項目は評価得点が3.0の「11. 自分の保育観を見直し、考えるようになった」「15. より広い視野から指導や保育を考えるようになった」「32. 子どもの発達や障害について理解が深まった」の3項目であった。

芹澤ら（2008）の調査結果と比較してみると、大きな相違点は、本調査において「33. 日ごろの悩みや疑問を聞いてもらって気持ちが楽になった」が最も高い評価点となっていることである。権藤（2006）は、幼稚園教諭が求める支援者は、「専門家」という権威をもった存在ではなく、保育者と対等な立場で障害についての専門的知識をもって具体的な保育についての解

決策を一緒に考えてくれる存在としての第三者であると述べている。橋本（2001）の保育園の保育士を対象にした調査でも、保育士は身近で些細な事でも相談にのってくれる専門機関を求めていることが明らかにされている。本報告の質問調査の自由記述のなかに「身近にある相談機関であり、園のこともわかってもらっているので伝えやすい」「障害の有無にかかわらず、気になる子についての対応を考える際に身近に相談することができる」「その時に悩んでいることや迷っていることに対して質問ができる」「直接話しができ、助言をもらえるのでとても安心する」「心配に思っていることや不安に思っていることを“話す”ことで、自分自身の振り返りに繋がっている」との記述にもあるように、発達支援センターが大学に併設された機関であり、B 幼稚園は大学の付属幼稚園であることから、お互いに身近な存在で頻繁に行き来も可能なためこのような結果が得られたのではないかと考えられる。また、本報告における支援では、ケース会議で、保育者から対象児の状況と現在の対応方法や問題となっていることを聞き、筆者は観察や個別療育からみた行動の解釈を伝えることで、まずは情報交換を行い、その上で保育の中で可能な対応を一緒に考えていった。

岡本（2009）は、障害児通園施設での保育経験が20年ある熟練保育士が、保育者という共通の立場で協議を行い、保育者を支持支援するスーパービジョンの有効性を示している。通園施設職員は、集団での療育活動を日々行っており保育者的側面ももっていることから考えると、集団の中で個をどう捉え支援するのか、クラス運営や他の子どもとの関係など保育者という視点で保育現場の職員が抱える悩みを理解した支援も可能である。筆者は以前、知的障害児通園施設に勤務していたことから、権藤（2006）のいう権威をもった存在の専門家ではなく、同じ保育者という立場での協働作業に繋がったのではないと思われる。

もう一つの相違点は、「15. より広い視野から指導や保育を考えるようになった」との評価点が高いことである。自由記述にも「自分だけではどうしたらよいかわからない場面において、違う視点からアドバイスをもらえる」「支援の仕方に幅が広がり、違った視点で子どもを理解するきっかけになった」との記述がみられている。これらのことは、支援において具体的な対応方法だけでなく、幼稚園教諭が困っている子どもの行動の解釈を伝えることに特に重点をおいてきた結果ではないかと思われる。

芹澤ら（2008）の調査と共通して高かった項目は、「11. 自分の保育観を見直し、考えるようになった」「13. 保育や指導の意味を考えるようになった」「14. 保育や障害についてもっと知りたいと思うようになった」「32. 子どもの発達や障害について理解が深まった」であった。発達支援センターに支援要請を行う際、担任に相談表を書いてもらっている。また、ケース会議の際には、前回のケース会議で話し合われた対応策を実践してみてどうであったのか、また現在、困っていることを文書で提出してもらっているようにしている。

このように自分の考えていることや思っていることを文字化するという過程が、保育の中で漠然と感じている問題点を保育者自身が整理し明確化することとなり、自由記述に「その子の相談だけでなく、自分自身の保育の進め方などを見つめ直すきっかけになっている」との記述があるように、対象児のことだけでなく、自分の保育そのものを見直すことにも繋がっているのではないかと思われる。そして、保育の振り返りが、さらなる学習意欲へと結びついていったものと思われる。

芹澤ら（2008）の調査と共通して評価点が一番低かった項目は、「6. 自分たちの保育に自信がもてるようになった」である。また、「10. 保育上の迷いや不安が少なくなった」の項目も共通して評価点の低い項目であった。自由記述にも「いろいろな方法や見方があるが、それと

保育との繋がりがどのように活かしていけばよいか迷いがでてくる」「より具体的な支援や次へのアドバイスをもらうことができると、自分の保育のヒントになることが増えると思う」との記述がある。視野の広がりや理解の深まり、保育の振り返りなどが即、保育の実践に繋がるわけではない。また、保育の中では課題となることも変化していく。そのため、保育への自信、迷いや不安の解消には繋がっていないものと考えられる。

表 8. 発達支援に関する評価結果

設問	平均
1. 子どもの発達を促すにはどのようにすればよいか分かった	2.57
2. これからの保育の目標が明らかになった	2.14
3. それまでの保育の意味や成果が確認できた	2.57
4. クラスの子どもたちの保育（指導）への示唆が得られた	2.86
5. 子どもの問題への対処法がわかった	2.86
6. 自分たちの保育に自信が持てるようになった	1.71
7. これからの保育の見通しを持つことができた	2.86
8. どんな遊びや活動を保育に取り入れればよいか分かった	2.29
9. 巡回相談の事例から学んだことを他の事例にも応用できた	2.43
10. 保育上の迷いや不安が少なくなった	2.14
11. 自分の保育観を見直し、考えるようになった	3.00
12. 保育の取り組みへの意欲が高まった	2.71
13. 保育や指導の意味を考えるようになった	3.43
14. 保育や障害についてもっと知りたいと思うようになった	3.43
15. より広い視野から指導や保育を考えるようになった	3.00
16. 障害児の支援制度や就学に関する仕組みについて理解が深まった	2.43
17. どんな問題があるか考えるようになった	2.43
18. その子の障害と発達の状態が理解できた	2.57
19. その子の行動の意味や原因が理解できた	2.71
20. これまで気づけなかったその子の特徴を理解できた	2.71
21. その子を保育する意味や意義が理解できた	2.43
22. 周囲の子どもたちとその子の関係が理解できた	2.86
23. 職員間で協力して保育するようになった	2.86
24. その子どもについて職員間で共通理解がすすんだ	2.71
25. 園と保護者の関係がよくなった	2.14
26. その子に関して保護者との共通理解ができた	2.43
27. 家庭で保護者がその子とどのように過ごしているかがわかった	2.14
28. 保護者がどのような気持ちでその子を育てているかがわかった	2.71
29. 保護者がその子を育てる困難が理解できた	3.14
30. 保護者へどう対応したらよいか知ることができた	2.71
31. 問題を整理することができた	2.57
32. 子どもの発達や障害について理解が深まった	3.00
33. 日ごろの悩みや疑問を聞いてもらって気持ちが楽になった	3.43

## 5. 考察

保育者にとって、悩みや話を聞いてもらうことが対象児への関わりや保育への不安や負担の軽減に繋がっているものと推察される。しかし、面識のない専門機関の相談員に悩みや話をすることは容易ではない。本報告では「発達支援センター」という身近な存在で継続的に関わっているからこそ可能であった支援ではないかと考える。

今後の課題として、現在行われている保育実践の場への支援は、先に述べたようにさまざまな職種の専門家が関わっており、その専門性に関しては一回性という特長を有する行為としての集団での保育実践に関する専門的な知見の不足や保育職としての専門性が十分に理解されないままに行われてしまう助言などについての指摘が存在する（柳沢, 1997・大鶴, 2008・浜谷, 2009）。また、支援要請に応えるだけの専門機関の人的・時間的確保は容易ではない現状もある。

保育実践の場のこのような状況から考えると、専門機関や特別支援学校など外部からの支援だけに頼らず、個別支援の基礎的なスキルを有する保育者が特別支援教育の支援者となることも必要ではないかと考える。それは、特別支援教育コーディネーターのような立場ではなく、より積極的に保育実践の場を支える「特別支援のできる保育者」という立場の必要性である。

保育実践の場において保育者が求める支援は、子どもの行動が環境や経験によるものか、障害特性に起因するものかなど子どもの示す行動の解釈や、一斉型の活動場面も多い中で、集団活動から逸脱した行動をする子どもへの対応や他の子どもとの関係構築への対応など苦慮している目の前の問題への具体的解決策であり、保育に直結した支援である。このような保育実践の場を支える「特別支援のできる保育者」には、子どもの示す行動をどのように解釈するの

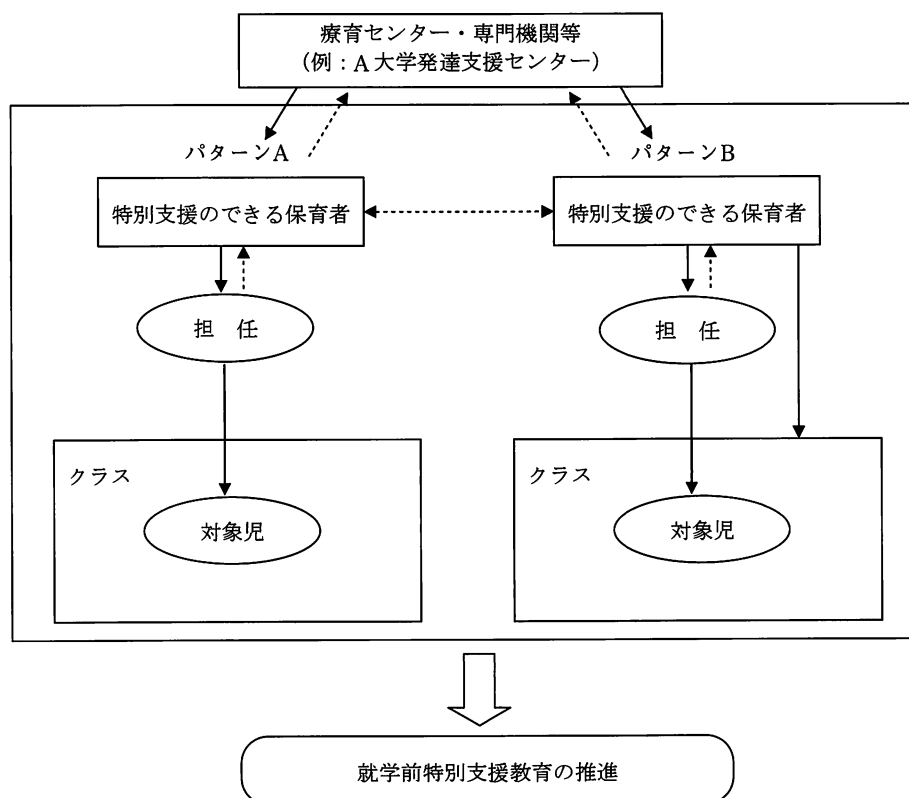


図1. 個別支援の基礎的なスキルを有する保育者の育成構想図

かといった「見立てる力」が求められ、この「見立てる力」を身に付けることによって、それぞれの保育実践の場に即した具体的解決策をも見いだしていくことができるであろう。本報告では、付属幼稚園をモデルケースとしてその可能性を検討した。その結果、支援において、幼稚園教諭が対応に困っている子どもの行動の解釈を伝えることに重点をおくことで、幼稚園教諭の視点や支援の拡がりが見られることが示唆された。視点の拡がり、行動を解釈する上で重要であり、このような支援を継続的に行うことで、「見立てる力」をもった保育者の育成が可能となるだろう。専門機関等による支援により「見立てる力」を育成することが、「特別支援のできる保育者」を育成することに繋がると考える。それぞれの保育実践の場で個別支援の基礎的なスキルを有する保育者の育成が可能となれば、集団の中で個をどう捉え支援するのか、クラス運営や他の子どもとの関係など同じ保育者という視点で抱える悩みを理解し共有し、保育実践の場に即した目標や手立てを共に考えることが可能であると考え（図1）。

さらに、保育実践の場を支える特別支援のできる保育者の育成が、現在、特別支援教育で課題となっている就学前における特別支援教育の新展開に繋がるものと考え。このことは、現在、全国保育士会による「保育士のキャリアパスの構想」（全国保育士会,2007）にも示されるスペシャリストとしての特別支援教育に関する保育士養成の必要性を示唆するものではないだろうか。

### 参考文献

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた盲・聾・養護学校のセンター的機能の取組に関する状況調査報告」プロジェクト研究「小・中学校における特別支援教育への理解と対応の充実に向けた総合的研究」(2007),  
<http://search.jword.jp/cns.dll?type=lk&fm=109&agent=9>

&partner=BIGLOBE&name=%B9%F1%CE%A9%C6%  
C3%CA%CC%BB%D9%B1%E7%B6%B5%B0%E9%  
C1%ED%B9%E7%B8%A6%B5%E6%BD%EA&lang=  
euc&prop=500&bypass=3&disconfig=&tblattr=1  
権藤桂子 (2006). 幼稚園における特別支援教育の必要性. 立教女学院短期大学紀要, 37, 75-86.  
浜谷直人・松山由紀・秦野悦子・村田町子 (1990). 障害児保育における専門機関との連携—川崎市における障害児保育巡回相談の取り組みの視点と特徴—. 障害者問題研究, 60, 42-52.  
浜谷直人 (2005). 巡回相談はどのように障害児統合保育を支援するか: 発達臨床コンサルテーションの支援モデル. 発達心理学研究, 16(16), 300-310.  
浜谷直人 (2009). 発達障害児・気になる子の巡回相談. ミネルヴァ書房  
橋本亜希子 (2001). 通常の保育園に在籍する発達に困難を抱える子どもの実態について. 発達臨床心理研究, 7, 41-51.  
平澤紀子・藤原義博 (2001). 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—機能的アセスメントに基づく支援における標的行動と介入手続きの特定化の観点から—. 特殊教育研究, 39(2), 5-19.  
全国保育士会 (2010). 保育士の研修体系「保育士の階層別に求められる専門性」. 第5回保育士養成課程等検討委員会資料, <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/02/dl/s0226-5f.pdf>  
厚生労働省 (2008). 保育所保育指針  
文部科学省 (2002). 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  
文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知)  
文部科学省 (2007). 特別支援教育総合推進事業  
文部科学省 (2007). 学校教育法  
文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領  
文部科学省 (2009). 特別支援教育の更なる充実に向けて (審議の中間とりまとめ) ~早期からの教育支援の在り方について~特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議  
文部科学省 (2009). 平成20年度特別支援教育体制整



- 備状況調査結果について, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/21/04/attach/1260961.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/04/attach/1260961.htm)
- 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結果について, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1294022.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1294022.htm)
- 文部科学省 (2011). 平成22年度特別支援教育体制整備状況調査結果について, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1306922.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1306922.htm)
- 荻原はるみ (2003). 高機能自閉症児の幼稚園における援助と適応. 名古屋柳城丹治大学研究紀要, 25, 129-140.
- 岡本明博 (2009). 発達が気になる子どもを担当する保育者への支援に関する検討. 日本保育学会第62回大会発表論文集, 201.
- 大伴 潔 (2010). 特別教育研究経費事業小1プロブレム研究による生活指導マニュアル作成と学習指導カリキュラムの開発平成19年度～平成21年度小1プロブレム研究推進プロジェクト報告書. 東京学芸大学「小1プロブレム研究推進プロジェクト」
- 大鶴 香 (2008). 保育現場を支援する臨床心理的活動—附属幼稚園における相談員としての実践から—. 筑紫女学園大学・筑紫女学園短期大学部紀要, 3, 235-246.
- 芹澤清音・浜谷直人・田中浩司 (2008). 幼稚園への巡回相談による支援の機能と構造: X市における発達臨床コンサルテーションの分析. 発達心理学研究, 19(3)252-263.
- 社会福祉法人全国社会福祉協議会全国保育協議会 (2008). 全国の保育所実態調査報告書, 86—88.
- 園山繁樹・由岐中佳代子 (2000). 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—療育のある統合保育に向けての課題—. 社会福祉学, 41(1), 61-70.
- 田中浩司・田丸尚美・高月教恵・高橋実 (2010). 幼稚園における特別支援教育に関する研究～カンファレンスを中心にした支援事例の検討～. 福山市立女子短期大学研究紀要教育公開センター年報, 7, 29-35.
- 徳江与志子・新井真由美・宗行彪・土屋信子 (2001). 広汎性発達障害児に対するチームアプローチ—幼稚園訪問を通して—. 群馬保健学紀要, 22, 71-77.
- 柳沢君夫 (1997). 統合保育に関わる巡回訪問指導員

の専門性に関する一考察—巡回訪問の実践を通して—. 特殊教育学研究, 34(5), 17-22.

- 吉田ゆり・岩元正知・林愛子 (2007). 幼稚園・保育園における巡回相談のあり方に関する一考察～鹿児島市幼児教育相談・幼児保育相談の試みから～. 鹿児島純心女子大学国際人間学部紀要, 13, 117-130.

## 謝辞

本報告の作成にあたりご協力いただきました, B 幼稚園の先生方に厚くお礼申し上げます.