

特別の支援を必要とする子ども達への理解を含む進路・相談・支援・計画 ～言葉・人間関係・環境の視点から～

開田 (青山) 有希
小湊 真衣

The counselling, support and planning about career for the children with special needs.
～From the perspective of the curriculum about word, relationship and environment～

Yuki (Aoyama) Hirakida
Mai Kominato

キーワード：特別の支援を必要とする子ども、進路、言葉、人間関係、環境

Key Words : children with special needs, career planning, word, relationship, environment

要約：本研究では、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園における特別の支援を必要とする子どもの保育者によるクラス運営（言葉・人間関係・環境）、その子への理解、進路、相談、支援、計画についての模索や工夫を明らかにすることを目的とし、担任に質問紙およびインタビュー調査を実施した。

KJ法による分析の結果、保育者の模索や工夫について、3つの大カテゴリー、①『クラス運営・計画』②『子ども理解・支援』③『保護者への進路・相談・支援』にまとめられた。保育者に加えクラスの子どもの人的環境という捉え方をして保育者が日々の保育にあたっていること、子どものポジティブな面に着目すること、保護者が進路について積極的である場合、保育者は見守る立場をとっていることが伺えた。

Abstract : If there are some children with special needs in the class, the nursery school teachers are expected to attempt counselling and understanding them and try to define their career pathways. And they also expected to invent some special supports and make the special curriculums about word, relationship and environment to develop their abilities. In this study, the contents of supports and trials for the children with special needs are focused. And how teachers reflect these supports and trials to their “Individualized Education Program” and “Individual Program Plan” are also examined. The total of 3 nursery school teachers who support the children with special needs were interviewed and the KJ method analysis showed that the nursery school teachers have tend to base on three categories (Class management/Understanding and supporting the children/support and career counselling for parents) when they manage to understand the children and planning some support for them. There are still some significant findings, but the limits of this study were also discussed.

1 問題とその背景

本研究の目的は、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園において、特別の支援を必要とする子どもがクラスにいた場合、保育者はクラス運営（言葉・人間関係・環境）、その子への理解、相談、支援、計画を行う際、どのような模索や工夫をしているかを明らかにすることである。

中島（2011）は、「A市の保育所（園）においては、障害を持つ子どもとその保護者に対して、主として、各保育所（園）が『個別の指導計画』を作成し、個別の支援に努めている。一方で、障害を持つ子どもに関する『個別の支援計画』の策定は一部にとどまっており、さらに、保育所（園）の『個別の支援計画』に関する理解が十分でない可能性もある」と指摘しているが、実際にこのような状況にある保育現場は少なくないと推察される。そこで、本研究では、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園における保育者の取り組みを明らかにする試みを行う。

そこから、日々の保育に追われる保育者が個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成しやすくなるような工夫を検討し、実際の保育現場および保育者養成課程における教育内容への具体的な提言等を行いたいと考える。

本研究では、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園における保育者の取り組みを検討するが、これらを作成することの重要性を軽視しているということではない。特別の支援を必要とする子どもの保育における支援等において、個別の指導計画と個別の教育支援計画は言うまでもなく重要な位置づけにある。しかし、これらの作成と見直し及び活用のサイクルが多忙を極める保育の現場ではうまく機能しきれていない現状もある。さらに、個別の指導計画と個別の教育支援計画は名称も似ているため混乱しやすく、保育現場ではその違いを明確に認識していない場合も推察される。

この両者の違いとしては、まず前者の個別の指導計画については、文部科学省が「指導を行うためのきめ細かい計画」と定義している。具体的な内容としては「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ指導計画。例えば、単元や学期、学年ごとに作成され、それに基づいた指導が行われる」としている。一方、個別の教育支援計画については、「他機関との連携を図るための長期的な視点に立った計画」と定義されている。具体的な内容としては、「一人一人の障害のある子どもについて、乳幼児期から学校卒業後までの一貫した長期的な計画を学校が中心となって作成。作成に当たっては関係機関との連携が必要。また、保護者の参画や意見等を聴くことなどが求められる」としている。つまり、個別の指導計画＝園・学校における一人一人の子どもの指導目標や具体的な手立てを明らかに示した計画、個別の教育支援計画＝家庭や医療・教育・福祉等関係機関と連携した支援のための計画といえる。

端的な両者の違いとしては、想定している期間が異なることである。すなわち、個別の教育支援計画は乳幼児期から学校卒業までの長期的スパンで捉えたものでありかつ継続的なものであり、個別の指導計画は子どもが今、所属している園や学校の指導の計画（学期ごと、学年ごと等、短期的スパン）という違いがある。

両者の関係性については、個別の教育支援計画により、子ども一人一人の特別の教育的ニーズを把握し、それを個別の指導計画により、具体的な指導に反映させるといえる。Table.1に各計画の概要をまとめる。

Table. 1 : 個別の教育支援計画と個別の指導計画の違いおよび関係性

	個別の教育支援計画	個別の指導計画
内容	家庭や医療・教育・福祉等関係機関と連携した支援のための計画	園・学校における一人一人の幼児・児童・生徒の指導目標や具体的な手立てを明らかに示した計画

スパン	長期的かつ継続的	短期的
関係性	特別の教育的ニーズを把握 ⇒ 具体的な指導等に反映	

2 方法

2-1 対象

特別の支援を必要とする子どもを X とし、X の年長児クラスでの担任に研究協力を依頼した。その結果、担任 4 名のうち体調不良の理由から協力を得られなかった 1 名を除く 3 名の協力を得た。X の状況および調査協力者(担任 A、B、C)の状況・属性等を Table. 2, 3 に示す。

Table. 2 : X の状況

入園時期	年中クラスの 4 月
入園状況	混合保育 (自治体の混合保育審査会で、周りの子の刺激で当該児が成長できるかどうかを検討する)
入園児の X の状態像	①コミュニケーションに課題がある (オウム返し・会話のキャッチボールが難しい) ②身の回りのこと (トイレ・着替え・食事等) を一人でするのが難しい ③通常発達と比べて 1~2 年程度ゆっくりな言葉の発達 ④周囲の雰囲気が落ち着いていれば、集団の中にいることはできる ⑤周囲の友人の様子を見て、まねをする力が高い
家族状況	父・母・X の 3 人家族
保護者の保育園への願い	・保育園で楽しく過ごす ・会話を増やす ・小学校に入ったら健常の子ども達と一緒に学習するのは難しいと思うので保育園時代にたくさん関わらせたい
X の性格	・穏やか ・パニックになってもすぐにおさまる ・自己主張を強くしない

Table. 3 : 調査協力者の状況・属性

担任	A	B	C
職務歴	11 年目	37 年目	16 年目
年齢	32 歳	57 歳	49 歳
性別	女性	女性	女性
資格	保育士 幼稚園教諭	保育士 幼稚園教諭	保育士 幼稚園教諭 2 級
雇用形態	常勤	常勤	非常勤 X への加配として担任に就く
クラスでの役割	主担任	主担任	フォローの担任
X の担任歴	2 年間	1 年間	1 年間

2-2 手続き

はじめに調査協力者の状況および属性を尋ねる質問紙を配布し、回収後にインタビュー調査を実施した。質問紙調査およびインタビュー実施の時期は 2018 年 8 月、インタビューは調査協力者 1 人ずつ行なった。インタビューの所要時間は一人あたり約 30 分であった。

質問紙調査における質問項目は以下の 10 点である。

- ①X を交えたクラスの雰囲気はどのようなものと感じていたか
- ②領域「ことば」にかかわるところでどのような工夫・配慮を行っていたか、困ったこと、判断に迷ったことは何か
- ③領域「人間関係」にかかわるところでどのような工夫・配慮を行っていたか、困ったこと、判断に迷ったことは何か
- ④領域「環境」にかかわるところで、物的環境・自然環境・社会環境の 3 つの側面で、どのような工夫・配慮を行っていたか、困ったこと、判断に迷ったことは何か
- ⑤保護者との面談や日々の送迎のときのやりとりでは、どのようなことを心がけていたか
- ⑥進路（小学校就学）にむけて、保護者の相談にのることはあったか、どのような相談が保護者からあったか
- ⑦X の将来（中学・高校・就職等）の姿を当時想像したことはあるか、どんな姿を想像したか
- ⑧X の保護者への相談・支援で困ったこと、判断に迷ったことは何か
- ⑨X を交えたクラスの雰囲気作りで保育者として、子ども達に助けられたこと、学ばせてもらったことは何か
- ⑩X 親子から保育者として学ばせてもらったことは何か

担任構成、クラスの様子、X の状況、クラス運営について話し合いの形態と頻度、保育計画・個別の教育支援計画・個別の教育支援計画等の作成方法について、インタビューを行った。

なお、アンケートおよびインタビュー調査の実施にあたり、研究協力者には、倫理的配慮として、得られたデータは本研究以外に使用しないこと、および個人が特定されないように配慮することを口頭で説明し了承を得た。

2-3 分析の方法

川喜田 (1970) の KJ 法を用いて分析した。質問紙調査およびインタビュー調査で収集した質的データにはかなりの頻度で重複が見られたため、分析はまとめて行った。

分析の具体的な手続きは以下の通りである。①まず自由記述およびインタビューで得られたデータの内容を抽出し、それらを 1 行程度に要約し、内容ごとに 1 枚のラベル（カード）を作成した。②次に、作られたラベルを、意味の似通ったもの同士でグループ化し、そのグループに表札となる名前をつけた（カテゴリー化）。③そして、カテゴリー間で類似性があると考えられるものはカテゴリー化を繰り返した（中カテゴリー、及びそれらをまとめる大カテゴリーの生成）。なお、具体例を文章化する際、大カテゴリーは『 』、中カテゴリーは【 】、それらを構成する各カテゴリーは〈 〉で示した。さらに各カテゴリーの具体例は「 」で示した。また、担任構成やクラスの様子、クラス運営についての話し合いなどについては、主担任 2 名のインタビューで得られた内容を整理して、Table. 4 にまとめた。

3 結果と考察

主担任 2 名から得た保育の様子の概要を以下に示す (Table. 4)。

Table. 4 : 保育の様子

担任構成	4月は主担任2名とフォロー担任1名。 年度後半より園内努力により、フォロー担任が1名加配され、主担任2名、フォロー担任2名の合計4名体制。
クラスの様子	男子17名、女子7名。温かい雰囲気。「自分のこと」を中心にする子、幼い子が多い。 他者の世話をしたい女子が数名いた。
クラス運営についての話し合い	他クラスは月に1回程度が基本だが、年長クラスは、フォロー担任を含め月に1、2回の話し合いを、勤務時間外に実施。
保育計画 個別の教育支援計画 個別の教育支援計画等	勤務時間外に保育計画を主担任が交代で作成。保育計画は月ごとではなく、行事の節目ごとに作成(4月から夏のメインの行事であるお祭り終了まで等)。 Xの個別の指導計画や個別の教育支援計画は作成しておらず、クラス全体の保育計画の中でXへの個別の配慮や支援等を記入。

質問紙調査およびインタビュー調査で得られた回答に関して、KJ法による分析を行った結果、保育者の模索や工夫について、3つの大カテゴリー、①『クラス運営・計画』②『子ども理解・支援』③『保護者への進路・相談・支援』が見出された (Table. 5)。

Table. 5 : 保育者の模索や工夫に関するカテゴリーの詳細

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
①『クラス運営・計画』	【ことば】	<話し合い>
		<絵本の選択>
		<読み聞かせ>
		<個別対応>
	【人間関係】	<Xについての説明をあえてしない>
		<大人の関わりをみて他児がXにやさしく接する>
		<他児のXへの理解は暗黙の了解>
		<大人がXの気持ちの代弁者>
		<お世話したい子の存在>
	【環境】	<クラスの子どもが環境の一つ>
		<ロッカー等の位置はわかりやすい場所に設定>
		<周囲の環境設定への配慮>
		<Xと一緒にいて落ち着く友達>
		<班決めは子ども達が行う>
<リレー等の勝負事はメンバー決めのみ大人が行う>		
【子ども達のXへの理解】	<クラスの中で他児と比較しない>	
	<Xの成長をクラスの子が見とる>	
②『子ども理解・支援』	【担任としてのXへの理解】	<パズルや歌が好き>
		<自己主張が少ないためトラブルがない>
		<パターン記憶が高い>
		<皆と過ごすことが好き>

	【Xの将来像】	<電車が好き>	
		<砂場あそび・プール・荒馬が好き>	
		<なかなか思いを馳せられなかった>	
		<単純作業をこなす力>	
③『保護者への進路・相談・支援』	【Xの成長エピソード】	<口頭>	
		<安心感>	
		<今日の様子・出来事>	
	【保育者の葛藤】	<全体を見る立場だと X をちゃんと見られない時もあった>	
		【進路への両親の動きを見守る】	<両親が専門職とよく連携していた>
			<年中の頃から色々見学にっていた>
	<療育>		

①『クラス運営・計画』における保育者の模索や工夫

【ことば】に関して、クラスでの<話し合い>という工夫はXにとって「難しいもの」であったことが伺えた。具体的には、<話し合い>で「お泊り保育の夕食のメニュー」を決める時に、話の流れにはついていけないものの、「本人はみんなと一緒にいたい」ため、「カレー」「好き」と本人なりにキーワードを拾って場に参加するなどしていた。保育者としては「どの程度」まで「参加させるべきか迷った」と葛藤を抱えていることが明らかになった。また、<話し合い>に参加しなくても「無理強いしない」という方針をとっていた。

クラスの雰囲気は幼いこともあり、<読み聞かせ>は、「文字が多くて難しいものはクラス全体での理解が難しい」ため、子どもが「理解」する本という視点ではなく、「楽しいワクワクする本」を選んだり、Xを交え少人数で3歳児相当のレベルの本を読んだり、可能な時は<個別対応>したりといった工夫をしていることが明らかになった。

【人間関係】については、大人側および子ども側の働きかけや理解があることが示された。大人側の働きかけ、理解として<Xについての説明をあえてしない>という方針のもと、クラスの子に何か聞かれたら「これから〇〇できるようになる」等のポジティブな説明を「個別」にし、<大人の関わりをみて他児がXにやさしく接する>ことができるように、保育者がモデルとしての役割を担い、Xが自分の思いを上手に伝えられない時は<大人がXの気持ちの代弁者>としての役割を果たすなどの工夫をしていることが明らかになった。

子ども側の働きかけ、理解としては、Xが大きな声をだすことがあっても「Xならいいかー」と<他児のXへの理解は暗黙の了解>となっており、遊びの場面等では<お世話したい子の存在>があり、彼らの<お世話>を拒否せず受け入れるXとの関係性があることが示された。榊原(2012)は、「現代社会のとくに子どもを取り巻く人間関係力の低下の問題に資する保育内容『人間関係』の課題」として①「子どもの人間関係を豊かにすること」②「子どもの直接経験を豊かにすること」③「子ども同士の仲間関係を促すこと」の3つを指摘しているが、本研究においては、榊原(2012)が指摘する視点のうち3つめの「子ども同士の仲間関係を促すこと」を保育者が意識していたことが読み取れた。

【環境】については、お泊り保育でXが泣いていると「大丈夫？」と子どもがXに声をかける等<クラスの子どもが環境の一つ>として機能しており、そのような場面の積み重ねを踏まえて、<Xと一緒にいて落ち着く友達>を「運動会」で一緒に組むメンバーとして配置するという工夫がなされていた。そのほか、<ロッカー等の位置はわかりやすい場所に設定>するという基本的な工夫や、Xのロッカーの周囲をささいなことで「イライラしない子」すなわち穏やかな性格の

子が使うよう<周囲の環境設定への配慮>を行っていた。

クラスでは、定期的なく班決めは子ども達が行う>ことにしており、子ども達が「X はうちのグループ」などの決定を行えるよう工夫していた。

一方、<リレー等の勝負事はメンバー決めのみ大人が行う>という配慮がなされていた。X の調子が悪くあまり走りたくない気分の時でも「X を責めない子」を配置するなど「子どもの相性」やX のチームに「足の速い子」を配置し、他チームとの「パワーバランス」をとっていた。子ども達は「X の分は自分達が頑張ればよい」と何度も話し合いを重ね、練習を積んでいった。

【子ども達の X への理解】については、保育者が伝えなくても子ども達自ら「X は荒馬（東北に伝わる荒馬踊り）大好きだよね」「おしゃべりが上手になった」とX の成長をクラスの子が見とる>様子が見られた。「保育園では評価しない」ことが原則であり、「この子ができて、あの子はできないよね」という考えがないため<クラスの中で他児と比較しない>という文化があることも示された。

②『子ども理解・支援』における保育者の模索や工夫

【担任としての X への理解】については、<パズルや歌が好き>、「〇〇ちゃんのマークはブタのマーク」などの<パターン記憶が高い>等、X の好きなことや得意なところを見とっていることが示された。また、<自己主張が少ないためトラブルがない>という X の性格的特徴とクラス全体との関連についても見とっていることが示された。担任が着目している点は、主に X についてのポジティブな面である。保育者として、X についてのネガティブな面に着目するよりも、ポジティブな面に着目し、そこを理解することから日々の保育や支援を行っていることが読み取れる。

一方、【X の将来像】については、担任としては、「日々の保育に必死」で<なかなか思いを馳せられなかった>という保育現場の厳しい現状が伺えた。そのような現状がある中で、【担任としての X への理解】に関連する視点として、<X の好きなことを活かせるとよいのではないかと>というイメージや<パターン記憶が高い>ゆえに「シール貼り」などの<単純作業をこなす力>を活かすとよいのではないかとというイメージをもっていることが伺えた。

③『保護者への進路・相談・支援』における保育者の模索や工夫

担任は【X の成長エピソード】として<今日の様子・出来事>をできるだけ、保護者に<口頭>で伝えることで、保護者に<安心感>を持ってもらうことを意識していた。保育園の中には、朝7時から夜の19時や20時まで保育している園が多々ある。そうすると、朝夕の送迎で登園が早かったり、降園が遅かったりすることで、直接担任に会えない保護者も出てくることが考えられる。

X の場合は、混合保育で入園していたため保育時間が朝の8時半から16時半の保育であった。そのため、送迎の時間は担任の誰かしらが保育に入っており、毎日担任と保護者が会いやすい構造であった。それゆえ、保護者にエピソードを口頭で伝えるという保育者の工夫が、実現されやすい環境であったともいえる。

一方で、【保育者の葛藤】も伺えた。主任任については、<全体を見る立場だと X をちゃんと見られない時もあった>と、X への配慮を行いたいと思いつつも、クラスでトラブル等があると、そこへ介入せざるを得ず、X への対応が一時中断する状況もあったようで、そのことに保育者は葛藤を覚えていた。

【進路への両親の動きを見守る】ことについては、もともと X の両親が進路について主体的に考え、<年中の頃から色々見学にいらっていた>ようで、いつの間にか<療育>にもつながり、「PT（理学療法士）」「OP（作業療法士）」の支援をうけて、<両親が専門職とよく連携していた>と

いう状況があった。それゆえ、保育者の方から積極的に進路についての情報提供、相談、支援等を行うことはあまりなかったことが伺えた。

4 総合考察

本研究では、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園における特別の支援を必要とする子どもがクラスにいた場合、保育者はクラス運営（言葉・人間関係・環境）、その子への理解、進路、相談、支援、計画について、どのような模索や工夫をしているかを明らかにすることを目的とした。特別の支援を必要とする子どもの担任に質問紙およびインタビュー調査を実施し、KJ法による分析を行った結果、保育者の模索や工夫について3つの大カテゴリー、①『クラス運営・計画』②『子ども理解・支援』③『保護者への進路・相談・支援』が見出された。

①『クラス運営・計画』については、保育者のみが人的環境になるのではなく、クラスの子どもも人的環境であるという捉え方をして保育者が日々の保育にあたっていることが見てとれた。この捉え方は、山田ら（2004）が指摘した「他からの影響を受けやすい子どもにとっての環境とは、物理的環境のみならず、保育士や他の子どもなどの人的環境や、おもちゃなど‘もの’への思い入れを含めた総合的な環境として捉える必要がある」という視点に沿うものであると考えられる。具体的には、お泊り保育でXが泣くと「大丈夫？」と子どもがXにやさしく声をかける等＜クラスの子どもが環境の一つ＞として機能しており、それを保育者が見とって＜Xと一緒にいて落ち着く友達＞を「運動会」で一緒に組むメンバーとして配置したり、＜ロッカー等の位置はわかりやすい場所に設定＞したりといった工夫に加え、Xのロッカーの周囲をささいなことで「イライラしない子」が使うように＜周囲の環境設定への配慮＞まで行っていたことは特記すべき保育者の工夫・配慮である。こうした工夫や配慮のあり方や具体的な配慮の方法については、保育者養成課程においても学ぶべき内容であると考えられる。

清水ら（2011）は、「保育課程における『言葉』の領域の記述には、適当なキーワードが年齢ごとに存在する。また、保育課程の詳細な記述は、その領域における子どもの発達を支援する関わり方をも示すものとなる」と述べている。例えば領域「ことば」について学ぶ課程において、現場で働く保育者が用いるキーワードに触れることは、保育者養成過程で学ぶ学生にとって有意義であると言えるだろう。

②『子ども理解・支援』については、保育者がXの好きなこと、得意なことなどのポジティブな面に着目し、理解を深め、支援を行っていることが明らかになった。その一方で、【Xの将来像】については、担任としては、「日々の保育に必死」で＜なかなか思いを馳せられなかった＞という保育現場の厳しい現状が伺えた。これについては、個別の指導計画および個別の教育支援計画で工夫を図ることを提言したい。Xの所属する保育園ではXの個別の指導計画や個別の教育支援計画は作成しておらず、クラス全体の保育計画の中でXへの個別の配慮や支援等を記入するスタイルをとっていた。本来であれば、小学校への就学を想定し、個別の教育支援計画を作成することが理想であるが、担任は日々の保育で手一杯であり、個別の計画の作成は難しいという現状がある。したがって、例えば巡回の相談員等が園を訪問した際に作成をリードしたり、サポートしたりするという方法も模索していく必要があると考えられる。または、個別の教育支援計画等の作成が難しければ、クラス全体の保育計画の中に、「特別な支援を必要とする子ども」という項目を設け、その中に「子どもの得意なこと」「子どもの持つ力」「小1でのイメージ」「中1でのイメージ」「高1でのイメージ」「職業イメージ」等のキーワードを載せておくだけでも、保育者が子どもの進路や将来像について思いを馳せることができるであろう。

③『保護者への進路・相談・支援』については、Xの両親は進路について積極的に動いていたため、保育者は見守る立場をとっていた。しかし、進路に関して行動や考えが消極的な保護者も

いるため、保育者の側から就学相談をはじめ自治体の療育機関に関する情報提供を積極的に行っていく必要がある。

また、X は療育につながっていたが、そのことについて「カンファレンスなどできればよかった」という指摘が保育者よりあった。このふりかえりを今後の保育に活かしていくためには、やはり個別の教育支援計画を作成し、保育園と他機関がつながりを持ち、カンファレンス等の提案が行える「関係作り」をしていくことが必要であるといえる。就学の際には、療育機関が作成した個別の教育支援および保育園が作成した個別の教育支援計画の両方が就学先の学校に引き継がれることが必要であるため、他機関とつながりをもてるという個別の教育支援計画のメリットを現場の保育者および保育者養成課程の学生が学ぶことが大切であろう。

中島 (2011) は、『『個別の支援計画』が策定されることが困難な理由として、関係専門機関・施設の連携が十分でない、保護者の理解が得られないことが多い』、「保育士の意識や専門的知識が不足している、人手が不足している」と指摘している。本研究においても、人手が不足しているため勤務時間外に保育者が保育計画を作成しているという厳しい保育現場の現状が明らかになった。したがって、特別な支援を必要とする子どもをサポートするために、担任が個別の教育支援計画および個別の指導計画等を勤務時間内に作成できるような人員体制にしたり、担任が個別の教育支援計画および個別の指導計画等を作成しやすくなるようなサポートがあるシステム作り、例えば小・中学校のように園内で特別支援教育コーディネーターを保育者の誰かが担い、園内における特別な支援を要する子どもへの支援構築を検討したりすることが今後の課題であるといえるだろう。

5 課題

本研究では、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成していない保育園における特別の支援を必要とする子どもの担任によるクラス運営（言葉・人間関係・環境）、その子への理解、進路、相談、支援、計画についての模索や工夫を明らかにすることを目的とし、担任に質問紙およびインタビュー調査を実施した。

しかし、今回の調査で扱ったのは一事例のみであったため、今後は例えば進路について保護者が消極的な事例等、事例のバリエーションや数を増やして検討を行うことで、具体的な保育計画や個別の教育支援計画および個別の指導計画の作成内容や作成に至る難しさ等を検討する必要があるといえる。

引用文献

- 文部科学省 (2017) 「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」について。
 文部科学省 (2010) 特別支援教育について。
 中島正夫 (2011) . 保育所 (園) に通う障害を持つ子どもに関する個別の支援計画策定状況などについて 椋山女学園大学研究論集 (自然科学篇), **42**, 13-25.
 榊原博美 (2012). 現代社会の問題と保育内容「人間関係」の課題 名古屋柳城短期大学研究紀要, **34**, 149-156.
 清水益治・小椋たみ子・鶴宏史・南憲治 (2011) . 保育所における保育課程の編成に関する研究 帝塚山大学現代生活学部紀要, **7**, 117-132.
 山田あすか・上野淳・登張絵夢榊 (2004) . 保育所における園児の居場所の展開と活動場面の抽出方法に関する考察 保育所におけるこどもの生活行動特性と居場所に関する研究 (その 1) 日本建築学会計画系論文集, **580**, 57-64.

参考文献

川喜田二郎 (1970) . 続・発想法 KJ 法の展開と応用 中央公論新社.

謝辞

本研究にあたり、保育者の先生方にご協力をいただきました。先生方の保育にかける熱い思いをお聞かせいただいたことに、記して御礼を申し上げます。