



Title	私立幼稚園に在籍する特別な支援を要する幼児の個別の指導計画に記述される「目標」に関する研究
Author(s)	吉川, 和幸
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 120, 23-43
Issue Date	2014-06-30
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.120.23
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/56423
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12219452_120_23-43.pdf



私立幼稚園に在籍する特別な支援を要する幼児の 個別の指導計画に記述される「目標」に関する研究

吉 川 和 幸*

【要旨】 本研究では、私立幼稚園において、特別な支援を要する幼児に対して作成される個別の指導計画の分析を通して、特別な支援を要する幼児に対して、保育者はどのような目標を立てているのか、その傾向を明らかにすることを目的とした。分析対象資料として、76園、248名分の個別の指導計画を用いた。分析対象資料から長期目標、短期目標、領域別ねらいの3つの目標を抽出した。そして、幼稚園教育要領に記載されている5領域のねらい及び内容を参考にし、抽出した3つの目標ごとに、記述内容が5領域のいずれに該当するか分類を行った。分類後、それぞれの領域ごとに、KJ法を用いて、記述内容のカテゴリー分類を行った。5領域への分類の結果、長期・短期目標、領域別ねらいともに、領域「人間関係」、「健康」、「言葉」に該当する目標の割合が高く、領域「表現」、「環境」に該当する目標の割合は低いことが示された。また、KJ法によるカテゴリー分類では、長期・短期目標、領域別ねらいともに、特定のカテゴリーに関する記述内容の割合が高い結果が示された。考察では、目標が特定の領域やカテゴリーに偏る背景には、保育者が、特別な支援を要する幼児の、幼稚園における集団への適応を重視する傾向があることを指摘した。また、記述された目標の学年間の差異について、領域ごとに考察するとともに、今後の課題について論じた。

【キーワード】 幼稚園 特別支援教育 特別な支援を要する幼児 個別の指導計画 目標

1. はじめに

平成19年度から、特別支援教育が制度化され、幼稚園に在籍する障害のある幼児に対する教育的支援の一層の充実が求められるようになった。特別支援教育とは「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」ことである（文部科学省、2007）。我が国において1970年代から始まった、障害のある幼児に対する保育の保障は、現在では、障害のある幼児と健常児が一日の全ての時間を同じ場所で過ごす「機能的統合」（茂木、1997）が、多くの幼稚園で実施されるにまで至っている。障害のある幼児も健常児も同じ場で過ごす保育が、量的な拡がりを経て、形態、内容、方法の面における質的な深まりの段階へと入っている（伊勢田・倉田・野村・戸田、2003）。障害のある幼児一人ひとりの心身の健やかな発達を支え、人格形成の基礎を豊かに培う保育実践をいかに行うか、そのための方法論の構築が、特別支援教育を背景とした、現在の保育の課題であると思われる。

幼稚園における特別支援教育の現状に関しては、これまでに質問紙法を用いた調査研究が複数行われており、特別な支援を要する幼児¹の在籍状況、幼児の特性、幼稚園生活で抱える困

* 北海道大学大学院教育学院博士後期課程、札幌大谷大学短期大学部教員

難、具体的支援内容、保育者が支援において抱える苦慮、困難などが明らかにされている（佐久間・田部・高橋、2011；高橋・田部・佐久間、2011；尾崎・吉川、2009；吉川・尾崎・細瀬、2008；松井・七木田、2005）。先行研究では、障害の診断を受けている幼児に加えて、「気になる」子ども（本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島、2003）も対象に含めて調査を行っている場合が多い。「気になる」子どもとは、障害の診断を受けていないが、保育を実施する上で特別な支援を要すると幼稚園が認識している幼児を指すが、「気になる」子どもの中には、発達障害等のリスクがある幼児が含まれており、「気になる」子どもを対象に含めて調査を行うことは、幼稚園の特別支援教育の現状について明らかにする上で重要であると思われる。佐久間・田部・高橋（2011）及び高橋・田部・佐久間（2011）では、調査対象となった全国の公立幼稚園250園のうち214園（85.6%）、全国の私立幼稚園245園のうち196園（80.0%）に、「気になる」子どもが在籍している結果を示しており、多くの幼稚園には「気になる」子どもが在籍していることが推定される。

特別支援教育の制度化を背景に、幼稚園では、障害のある幼児に対して、個別の支援もしくは指導の計画を作成することが求められている。平成21年度に改訂、施行された幼稚園教育要領では「障害のある幼児の指導に当たっては、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又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、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」という文言が記された（文部科学省、2008a）。特別支援教育において求められている「計画」とは、計画作成の時期、計画への参加者、計画の対象範囲などにより、以下の①～③に区分される。

①個別の支援計画

障害者基本法²（内閣府、2011）の具体的施策として、平成14年に閣議決定された障害者基本計画³（内閣府、2002）において定められたものであり、障害のある子どもの教育、育成において、関係機関での一貫した相談支援体制を構築することを主眼として、作成が求められている。障害者基本計画においては「障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担の下に、一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画（個別の支援計画）を策定して支援を行う」と定められている。

②個別の教育支援計画

概念としては個別の支援計画と同一であるが、個別の支援計画の作成において、学校や教育委員会など、教育機関が作成の中心的役割を担う場合、「個別の教育支援計画」と呼称する（国立特別支援教育総合研究所、2011）。文部科学省（2010）では「障害のある幼児児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し、教育の視点から適切に対応していくという考え方の下、福祉、医療、労働等の関係機関との連携を図りつつ、乳幼児期から学校卒業後までの長期的な視点に立って、一貫して的確な教育的支援を行うために、障害のある幼児児童生徒一人一人について作成した計画」と定義されている。

平成14年に障害者基本計画が閣議決定された時期と並行して、障害児教育の分野では、従来の特殊教育から、特別支援教育への移行に向けての改革が進められていた。平成15年3月に、

文部科学省の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議は「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を報告し、その中で「障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うために、教育上の指導や支援を内容とする「個別的教育支援計画」の策定、実施、評価が重要」と述べている（文部科学省、2003）。

また、障害者基本計画に関連して、平成19年12月に策定された「重点施策実施5か年計画」（内閣府、2007）では、「教育、福祉、医療、保健、労働関係機関等が緊密な連携の下、一人一人のニーズに応じた適切な支援を一貫して行うため、学校において、個別的教育支援計画の位置付けの明確化、その策定・活用の推進を図る」ことが示され、数値目標、達成期間として、小中学校の「個別的教育支援計画」の策定率を、平成18年度の20％から平成24年度には50％にすることが示されている。

③個別の指導計画

文部科学省（2010）は、「幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該幼児児童生徒の個別的教育支援計画等を踏まえて、より具体的に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」と定義している。

個別の支援計画及び個別的教育支援計画は、子どもの生涯の発達を見据えるとともに、他職種間での連携を促進する、いわば指導や支援の縦横の関係を明らかにするためのツールである。一方で、個別の指導計画とは、特定の教育段階や場における指導、支援について整理し、教員間での共通理解を促進するためのツールである。計画作成の手順としては、最初に、対象幼児に関する個別の支援計画もしくは個別的教育支援計画が立てられる。次に、支援計画に記述された個別のニーズに関して、関係機関の一つである幼稚園で具体的にどのような指導を行うのか、個別の指導計画を立てる手順で進められる。だが、高橋・田部・佐久間（2011）の調査では、個別的教育支援計画については、園内の話し合いで策定をしている幼稚園が多く、関係機関・医師等の参加はほぼ見られなかったことと、個別の指導計画との区別を行っていない幼稚園もあったことを示している。実際には、幼児にかかわる複数の関係機関が連携し、個別の支援計画を立てることについては、どの機関が主導的な役割を担うのか、制度上明確にされていないこと、そして、関係機関が集うカンファレンスの実施や、計画作成に必要な時間をどのように確保するのかなど、計画作成に必要な事項に関する課題が多く残されており、現状では、個別的教育支援計画と個別の指導計画を関連させるための枠組みは十分に担保されていない。したがって、現状では、特別な支援を要する幼児に対して、幼稚園が作成している計画については、実質的には園での指導内容に特化したもの、すなわち個別の指導計画が中心であることが予想される。

幼稚園における、個別の指導計画の作成状況については、平成22年度について国公私立幼稚園全体で37.0％（国立幼稚園34.7％、公立幼稚園57.1％、私立幼稚園24.9％）（文部科学省、2011）であり、十分な作成には至っていない。個別の指導計画の作成状況が芳しくないことについて、保育者を対象に質問紙法を用いて調査を行った先行研究では、「作成できる専門知識のある人がいない」、「作成する時間がない」、「作成マニュアルがない」、「作成方法が分からない」、

「作成様式がない」などの理由が挙げられている(原野・朴・佐藤・鶴巻, 2009)。また, 作成の過程においては「各幼児に的確な発達課題及び目標や支援案を引き出す作業」, 「個別の指導計画の内容と一貫した日常保育の実践」, 「個別の指導計画を作成する時間の確保」が困難であることが示されている(金・園山, 2008)。

幼稚園で作成される個別の指導計画について, 先行研究では, 幼稚園ごとの作成の有無, 作成に関する保育者の意識について現状を明らかにしている。しかし, 個別の指導計画の内容について, 実際に幼稚園で作成された計画そのものを分析資料として, 検討を行った研究は極めて少ない。現状では, 私立幼稚園83園の個別の指導計画の書式について分析を行った吉川(2012)のみであり, 個別の指導計画の質的内容に関する検討は, 現状の課題であると思われる。そこで, 本研究では, 実際に幼稚園で作成された個別の指導計画を分析資料とし, 計画に記述される目標に関する分析を行った。個別の指導計画には, 幼稚園生活を通して, 幼児が達成することが期待される特定の目標が記述されるが, 目標には, 特別な支援を要する幼児に対して, 保育者が抱く発達課題が反映される。それらを研究により示すことは, 幼稚園において, 特別な支援を要する幼児の保育を考える際の重要な資料になると思われる。

そこで, 本研究では, 私立幼稚園において実際に作成された個別の指導計画に記述される目標の分析を通して, 特別な支援を要する幼児に対して, 保育者はどのような目標を立てているのか, その傾向を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 分析の対象資料

平成22年度A市私立幼稚園特別支援教育事業⁴に伴い, 平成23年3月にA市内の私立幼稚園76園から提出された, 幼児248名分の個別の指導計画を分析の対象資料とした。1園あたりの平均は3.27名(標準偏差1.47)であった。

本事業においては, 対象となる幼児が障害の診断を受けていることが申請の必須条件とされていなかった。そのため, 障害の診断を受けていないが, 幼稚園が特別な支援を要すると判断した幼児の個別の指導計画も対象資料として含まれている。なお, A市の場合, 個別の指導計画の書式は園によって任意であり, 資料に対象幼児の診断の有無及び診断名の項目がない場合が多く, 診断を受けている幼児と受けていない幼児の割合は不明であった。

研究の実施に際して, 事業を管轄するA市私立幼稚園連合会会長に, 筆者が研究概要の説明と協力依頼を行った。そして, 提出された個別の指導計画について, 幼稚園名, 幼児名, 作成した保育者名など, 個人が特定される情報を伏せた複写の閲覧及び分析と, 研究成果の公表に関して, 同意書による許可を受けた。

2. 資料の分析方法

(1) 資料から目標に該当する記述を抽出する

私立幼稚園における個別の指導計画の書式分析を行った吉川(2012)を参考にし, 分析対象資料から, ①年間の指導方針, 重点的な目標やねらいとして設定される「長期目標」, ②学期ご

と、あるいは複数月ごとの重点的な目標やねらいとして設定される「短期目標」、③幼稚園教育要領の5領域ごと、あるいは運動、言語、認知などの特定領域ごとに記述される幼児の姿に対して設定される「領域別ねらい」の3つの目標を抽出した。

分析対象資料とした個別の指導計画の書式中には、先に挙げた3つの目標以外の主な項目として、指導計画作成時の幼児の実態、目標に対する指導の手立て、指導の評価、保護者のニーズなどの項目が含まれていた。書式中にいずれの項目が含まれるかについては統一されておらず、幼稚園によって異なっていた。書式例として、本研究で分析対象とする3つの目標全てを含む資料を図1に示した。

3つの目標を抽出した結果、長期目標、短期目標、領域別ねらいの合計で1554の目標が抽出された。抽出した目標の種類別、学年別内訳を表1に示した。なお、資料には、未満児の資料(1名)と、学年の記載が無い資料(学年不明児:23名)が含まれていたが、それらの資料も全体のデータに含めて分析を行った。

※ 実態部分は、この書式のように、記入枠をあらかじめ幼稚園教育要領5領域に分けて設定している書式もあれば、一つの大枠の中に、記入者が任意の領域を書き込み実態を記述する書式、また、特に領域に分けずに実態を記述する書式などがあった。領域も幼稚園教育要領5領域の他に、「遊び」、「社会性」など、記入者が任意に設定するものもあった。

※ 目標の分類の際には、書式上分類ではなく、幼稚園教育要領の「ねらい」及び「内容」の文言に厳密に照らし合わせて分類した。たとえば、この目標は、領域「環境」の枠に記述されているが、基本的な生活習慣を身に付けることは、幼稚園教育要領の「ねらい」及び「内容」では、領域「健康」に該当するため、領域「健康」としてカウントした。

幼児氏名	〇〇〇	〇〇組	記入者
年間の指導方針（長期目標）			
- 様々な活動に対する積極性を伸ばし、楽しんで園生活を過ごす。 - 周囲の友達に興味をもち、進んで関わろうとする。			
（短期目標）			
1学期 基本的な生活習慣を見直し、自分から進んで行うようになる。 2学期 身近な環境や人に積極的に関わろうとする。 3学期 言葉の意味を理解し、言葉でコミュニケーションをとる楽しさを知る。			
実態	目標（ねらい）	指導の手立て	評価（結果）
<健康> - 好き嫌いが多く、特定のものだけ食べる姿がある。 - 食が細く、家庭で朝食を摂らないことがあり、園生活において集中が不徹底しやすい姿が見られる。	- 友達と共に食事をする楽しさを味わいながら、苦手な食べ物にも挑戦する。 - 食事をするための大切さを知る。	- 食事の時間が楽しいと感じるような言葉掛けをする。 - 保護者との連携を取りながら、様々なメニューを少量でも食べられるよう促す。	- 家庭では食べられない物でも、園では、少しずつ食べられるようになった。 - 今後も保護者と連携を取りながら食生活にいく必要がある。
<人間関係> - 誰に対しても笑顔で接するが、周囲の人に興味を持てず、関わりが浅い。 - 友達から誘われて、遊びの輪に入るが、自分の好きな遊びを一人で進める。	- 自分から進んで人と関わろうとする。 - 友達に興味を持ち、共に遊んだり、活動することの楽しさを知る。	- 保育者から十分にスキンシップを図り、本児が親しみをもてる関係を築いていく。 - 保育者も一緒に遊びに入り、友達と遊ぶ楽しさを味わえるよう支援していく。	- 保育者や特定の友達に対して、自分から抱きついたり、話し掛けたりするようになった。 - 友達との遊びを進めていくことはまだ不十分であり、今後も支援が必要である。
<環境> - 園生活の流れや、ルールがわからず、保育室の奥で転がって寝てしまう等、自分の思い通りの行動が多い。 - 周囲の友達の行動を観察し、自分も真似て活動する。	- 基本的な生活習慣を身に付けて、進んで活動に参加する。 - 視覚から情報を得る中で、様々な発見を楽しんだり、考えたりし、園生活の中で取り入れようとする。	- 基本的な生活習慣の再確認を繰り返し、簡単な言葉やジェスチャーで伝えていく。 「今は何をする時間」なのか「どんな手帳で活動すれば良いか」等を周囲の友達と共に理解できるように促していく。	- 園生活の流れを理解し、毎日行う活動においては、自力で進んで行えるようになった。 - 気分によって、友達と同じ活動を理解して行おうとするが継続することが出来ない。
<言葉> - 簡単な指示や言葉は理解できるが、意味が分からなくなると、相手の言った単語をオウム返しする。 - 自分の経験したや感情等を言葉にすることが少ない。	- 言葉の意味を理解し、自分から進んで活動できる喜びを味わう。 - 言葉への興味関心をもち、自分の思っていることを相手に伝えようとする。	- 本児が経験したことを答えやすいように選択肢を用意し、そこから進んで答えられるよう促す。 - 単語の意味を何度も繰り返し伝えたり、クラスの友達の名前を本児と共に確認していき、言葉への興味を高められるよう促す。	- 少しずつではあるが、質問の意味を理解し、自分の経験したことや思いを単語で話そうようになった。 - 自分の降園の仕方（迎えや預かり保育等）を話そうようになったり、クラスの友達の名前と理由を一日に何度も保育者に話そうようになった。
<表現> - 手先を上手に使えないため、ハサミの使い方が不十分であり、専ら指で切ることが出来ない。 - 遊戯等を行う際、気分のムラがあり、調子が良い時には、友達を真似て身体を動かすが、長時間継続することは難しい。	- 道具の正しい使い方を教える。 - 友達と共に遊戯等を楽しむ中で、十分に身体を動かし、自分なりにイメージをもつことが出来るようになる。	- 保育者と一緒に使い方を確認しながら制作活動をする。 - 友達と同じ空間で、本児が好む振りを自由に遊ばせたり、楽しい環境作りに配慮していく。	- ハサミの使い方を少しずつ理解し、自力で制作しようとする姿は見られるが、引き続き正しい使い方を確認していく必要がある。 - 調子が良い時は、笑顔で身体を動かし楽しんでいる姿があるが、体力が続かず、その場に倒り込んでしまう。

※ 資料の現物は手書きで情報が記述されていたが、図1は個人が特定される文言について、削除、修正し、ワープロソフトで清書した

図1 本研究で分析対象資料とした個別の指導計画の書式例

表1 抽出された目標の種類別, 学年別内訳

	人数	①長期目標	②短期目標	③領域別ねらい	①～③計
5歳児（年長）	88名	153 (82名)	50 (17名)	249 (37名)	452
4歳児（年中）	81名	138 (78名)	70 (20名)	365 (39名)	573
3歳児（年少）	55名	104 (54名)	22 (6名)	183 (27名)	309
未満児	1名	1	0	0	1
学年不明児	23名	33 (17名)	34 (9名)	152 (19名)	219
総計	248名	429 (232名)	176 (52名)	949 (122名)	1554

※ ①～③の各目標のカッコ内は分析資料内に該当する目標が含まれていた人数を示す

(2) 目標の記述内容を5領域に分類する

幼稚園教育要領解説（文部科学省，2008b）に記載されている5領域の「ねらい」及び「内容」と解説を参考に、抽出した1554の目標一つひとつについて、その記述内容が、幼稚園教育要領の5領域（「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」）のいずれに該当するか分類した。

なお、分類の際、記述内容が複数の領域に該当すると判断した場合には、それぞれの領域に重複して分類、カウントした。たとえば「友達と元気に身体を動かしながら、楽しく遊ぶ」という目標については、領域「健康」及び領域「人間関係」に重複して分類、カウントした。

また、領域別ねらいの分類については、分析資料の書式上で、既に5領域に分けて記述されていても、改めて幼稚園教育要領のねらい及び内容の文言に照らし合わせて分類した。たとえば「基本的生活習慣を身に付ける」という目標が、資料上では領域「環境」の枠に記述されていても、幼稚園教育要領のねらい及び内容に照らし合わせて、領域「健康」に該当すると判断した（図1参照）。分類の結果、このような異なりが生じた領域別ねらいの度数は94（領域別ねらい総数の9.9%）であった。

集計の際、短期目標については、他の2つの目標に比して度数が小さかったため、長期目標と合算し、長期・短期目標と領域別ねらいごとに集計した。また、未満児については人数が1名と少ないため、学年不明児と合算して集計した。

(3) 領域ごとにKJ法を用いたカテゴリー分類を行う

1554全ての目標の記述内容を5領域に分類した後、KJ法（川喜田，1997；境，2012）を用いて、それぞれの領域ごとに、記述内容のカテゴリー分類を行った。具体的な分類作業として、1つの目標を1枚のカードに記述し、カードの文言の共通部分や内容的に類似しているものを集めてカテゴリー化した。そして分類されたカテゴリーごとに、そのカテゴリーを象徴するタイトルを命名した。この作業を、各領域の長期目標、短期目標、領域別ねらいごとに行った。

集計では、先述の5領域への分類と同様に、長期・短期目標と領域別ねらいごとに集計するとともに、未満児と学年不明児は合算して集計した。

Ⅲ. 結果

1. 目標の記述内容を5領域に分類した結果

記述された目標を5領域に分類した結果を表2に示した。目標の実数は1554であったが、複数の領域に重複して分類された記述があったため、領域別分類後の総計は1694となった(表2の右下の数値)。以下、長期・短期目標と領域別ねらい、それぞれの領域別分類結果について述べる。

1) 長期・短期目標について

全体では、領域「人間関係」に該当する目標が48.3%と最も割合が高く、次いで、領域「健康」に該当する目標が31.8%、領域「言葉」に該当する目標が18.1%であった(表2の長期・短期目標に関する項目の下段「計」を参照)。一方、領域「表現」に該当する目標は1.0%、領域「環境」に該当する目標は0.7%と、人間関係、健康、言葉の3領域と比較して割合が低い結果が示された。

学年別では、5歳児、4歳児については、全体と同様の結果が示されたが、3歳児については、領域「健康」に該当する目標の割合が最も高く(43.3%)、次いで領域「人間関係」(37.6%)、領域「言葉」(18.4%)に該当する目標の割合が高い結果が示された。

2) 領域別ねらいについて

全体では、領域「人間関係」に該当する目標が36.9%と最も割合が高く、次いで、領域「健康」に該当する目標が30.8%、領域「言葉」に該当する目標が20.7%であった(表2の領域別ねらいに関する項目の下段「計」を参照)。一方、領域「表現」に該当する目標は8.3%、領域「環境」に該当する目標は3.3%と、人間関係、健康、言葉の3領域と比較して割合が低い結果が示された。

学年別では、全ての学年について、全体と同様の結果が示された。

表2 抽出された目標の領域別分類結果

		健康	人間関係	環境	言葉	表現	5領域計	
長期・短期目標	5歳児（年長）	度数 （％）	64 (26.7)	131 (54.6)	2 (0.8)	41 (17.1)	2 (0.8)	240 (100.0)
	4歳児（年中）	度数 （％）	69 (28.6)	122 (50.6)	3 (1.2)	43 (17.8)	4 (1.7)	241 (100.0)
	3歳児（年少）	度数 （％）	61 (43.3)	53 (37.6)	0 (0.0)	26 (18.4)	1 (0.7)	141 (100.0)
	未満児及び 学年不明児	度数 （％）	26 (37.7)	28 (40.6)	0 (0.0)	15 (21.7)	0 (0.0)	69 (100.0)
	計	度数 （％）	220 (31.8)	334 (48.3)	5 (0.7)	125 (18.1)	7 (1.0)	691 (100.0)
領域別ねらい	5歳児（年長）	度数 （％）	78 (29.7)	110 (41.8)	6 (2.3)	61 (23.2)	8 (3.0)	263 (100.0)
	4歳児（年中）	度数 （％）	122 (31.7)	129 (33.5)	18 (4.7)	72 (18.7)	44 (11.4)	385 (100.0)
	3歳児（年少）	度数 （％）	60 (30.5)	72 (36.5)	4 (2.0)	42 (21.3)	19 (9.6)	197 (100.0)
	未満児及び 学年不明児	度数 （％）	49 (31.0)	59 (37.3)	5 (3.2)	33 (20.9)	12 (7.6)	158 (100.0)
	計	度数 （％）	309 (30.8)	370 (36.9)	33 (3.3)	208 (20.7)	83 (8.3)	1003 (100.0)
総計		度数 （％）	529 (31.2)	704 (41.6)	38 (2.2)	333 (19.7)	90 (5.3)	1694 (100.0)

2. KJ法による記述内容のカテゴリー分類結果

1) 領域「健康」に該当する目標のカテゴリー分類結果

領域「健康」に分類された目標の記述内容を、カテゴリー分類した結果を表3に示した。なお、先述した領域別分類の段階では、領域「健康」に該当する目標の度数は529であったが、カテゴリー分類を行った結果、複数のカテゴリーに重複した目標があった。そのため、表3の総計は565となっている（表3の右下の数値）。

分類の結果、「生活の安定感」、「生活習慣の獲得」、「活動経験の増加」、「身体技能の向上」の4つの大カテゴリーに分類された（表3の上段を参照）。そして、「生活の安定感」は2つ、「生活習慣の獲得」は4つ、「活動経験の増加」は2つの小カテゴリーから構成された。

以下、長期・短期目標と領域別ねらい、それぞれのカテゴリー分類結果について述べる。

(1) 長期・短期目標について

全体では「生活の安定感」が、含まれる小カテゴリーの合計で49.0%と最も割合が高く、次いで「活動経験の増加」が32.2%、「生活習慣の獲得」が18.3%であり、「身体技能の向上」は0.4%と割合が低かった（表3の長期・短期目標に関する項目の下段「計」を参照）。

学年別では、全ての学年について、全体と同様の結果が示された。

表3 領域「健康」に関する目標のカテゴリー別分類の結果

		生活の安定感		生活習慣の獲得				活動経験の増加		身体技能の向上（歩行・姿勢・身体バランスの安定など）	左記カテゴリ計	
		生活の仕方を知り、 持つて行動する	安定感をもって行動する	基本的な生活習慣全般を身につける	衣服の着脱ができる	排泄（トイレ）で排泄する、オムツを外すなど	食事（時間に合わせて食べる、落ち着いて食べる、苦手なものも食べる、食器の使い方など）	様々な活動を楽しむ	運動を楽しむ（身体を動かして遊ぶ、外遊びを楽しむ、体力をつけるなど）			
長期・短期目標	5歳児（年長）	度数 (%)	17 (22.7)	21 (28.0)	13 (17.3)	0 (0.0)	1 (1.3)	1 (1.3)	21 (28.0)	1 (1.3)	0 (0.0)	75 (100.0)
	4歳児（年中）	度数 (%)	22 (28.6)	17 (22.1)	8 (10.4)	1 (1.3)	3 (3.9)	1 (1.3)	24 (31.2)	1 (1.3)	0 (0.0)	77 (100.0)
	3歳児（年少）	度数 (%)	16 (24.6)	16 (24.6)	8 (12.3)	0 (0.0)	1 (1.5)	0 (0.0)	21 (32.3)	2 (3.1)	1 (1.5)	65 (100.0)
	未満児及び学年不明児	度数 (%)	8 (28.6)	3 (10.7)	6 (21.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (7.1)	9 (32.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	28 (100.0)
	計	度数 (%)	63 (25.7)	57 (23.3)	35 (14.3)	1 (0.4)	5 (2.0)	4 (1.6)	75 (30.6)	4 (1.6)	1 (0.4)	245 (100.0)
領域別ねらい	5歳児（年長）	度数 (%)	18 (21.2)	12 (14.1)	6 (7.1)	5 (5.9)	4 (4.7)	14 (16.5)	17 (20.0)	9 (10.6)	0 (0.0)	85 (100.0)
	4歳児（年中）	度数 (%)	6 (4.9)	11 (8.9)	12 (9.8)	14 (11.4)	16 (13.0)	26 (21.1)	23 (18.7)	11 (8.9)	4 (3.3)	123 (100.0)
	3歳児（年少）	度数 (%)	7 (11.5)	12 (19.7)	1 (1.6)	2 (3.3)	8 (13.1)	11 (18.0)	13 (21.3)	4 (6.6)	3 (4.9)	61 (100.0)
	未満児及び学年不明児	度数 (%)	11 (21.6)	1 (2.0)	5 (9.8)	4 (7.8)	4 (11.8)	6 (27.5)	14 (5.9)	3 (5.9)	3 (5.9)	51 (100.0)
	計	度数 (%)	42 (13.1)	36 (11.3)	24 (7.5)	25 (7.8)	32 (10.0)	57 (17.8)	67 (20.9)	27 (8.4)	10 (3.1)	320 (100.0)
総計		度数 (%)	105 (18.6)	93 (16.5)	59 (10.4)	26 (4.6)	37 (6.5)	61 (10.8)	142 (25.1)	31 (5.5)	11 (1.9)	565 (100.0)

(2) 領域別ねらいについて

全体では「生活習慣の獲得」が、含まれる小カテゴリーの合計で43.1%と最も割合が高く、次いで「活動経験の増加」が29.4%、「生活の安定感」が24.4%であり、「身体技能の向上」は3.1%と割合が低かった(表3の領域別ねらいに関する項目の下段「計」を参照)。

学年別では、5歳児については、「生活の安定感」が最も割合が高く(35.3%)、「生活習慣の獲得」(34.2%)「活動経験の増加」(30.6%)の割合が次いで高かった。4歳児については、全体と同様の結果が示された。3歳児については、「生活習慣の獲得」の割合が最も高く(36.0%)、「生活の安定感」(31.2%)、「活動経験の増加」(27.9%)の割合が次いで高かった。

2) 領域「人間関係」に該当する目標のカテゴリー分類結果

領域「人間関係」に分類された目標の記述内容を、カテゴリー分類した結果を表4に示した。なお、先述した領域別分類の段階では、領域「人間関係」に該当する目標の度数は702であったが、カテゴリー分類を行った結果、複数のカテゴリーに重複した目標があった。そのため、表4の総計は752となっている(表4の右下の数値)。

分類の結果、「他者との関係調整」、「自己の行動調整」の2つの大カテゴリーに分類された。また、2つの大カテゴリーはともに、長期・短期目標は5つ、領域別ねらいは7つの小カテゴリーから構成された(表4の上段を参照)。

以下、長期・短期目標と領域別ねらい、それぞれのカテゴリー分類結果について述べる。

(1) 長期・短期目標について

全体では「他者との関係調整」が、含まれる小カテゴリーの合計で73.9%、「自己の行動調整」は26.1%であり、「他者との関係調整」の割合が高い結果が示された(表4の長期・短期目標に関する項目の下段「計」を参照)。

学年別では、全ての学年において、全体と同様の結果が示された。

(2) 領域別ねらいについて

全体では「他者との関係調整」が、含まれる小カテゴリーの合計で64.1%、「自己の行動調整」は35.9%であり、「他者との関係調整」の割合が高い結果が示された(表4の領域別ねらいに関する項目の下段「計」を参照)。

学年別では、全ての学年において、全体と同様に「自己の行動調整」に比して、「他者との関係調整」の割合が高かったが、学年が上がるにしたがって、その差が縮まり、3歳児では「他者との関係調整」が73.0%に対して「自己の行動調整」が27.0%であったが、4歳児では68.7%に対して31.3%、5歳児では54.8%に対して45.2%であった。

表4 領域「人間関係」に関する目標のカテゴリー別分類の結果

		他者との関係調整							自己の行動調整							左記カテゴリー計
		送る、 他児や 保育者 と楽しく 遊ぶ	調性をも つ、 集団生活 や、 クラス 活動など で協 力する	他者の 感情や 表情を 理解する	他者に 気持ち や思いを 伝える	他児や 保育者 への安心 感をもつ	他児と 自分の 違いに 気付く	困 っている 他児に 優しく 接する	園生活 でのき まりを 守る、 善悪 の判断 ができる	感情の コント ロール が できる	自分で 考え、 自分で 行動する	自分の 行動に 自信を 持つ、 最後 まで やり 遂げる	自分で できる ことは 自分で する	落ち 着いて 行動する	いろ いろな 遊びを 楽しむ	
長期・短期目標	5歳児（年長）	度数 73 % (51.0)	12 (8.4)	9 (6.3)	11 (7.7)	0 (0.0)	-	-	7 (4.9)	5 (3.5)	し (4.2)	15 (10.5)	5 (3.5)	-	-	143 (100.0)
	4歳児（年中）	46 (33.8)	15 (11.0)	23 (16.9)	14 (10.3)	2 (1.5)	-	-	9 (6.6)	11 (8.1)	7 (5.1)	2 (1.5)	7 (5.1)	-	-	136 (100.0)
	3歳児（年少）	27 (47.4)	9 (15.8)	2 (3.5)	8 (14.0)	0 (0.0)	-	-	3 (5.3)	5 (8.8)	3 (5.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	-	-	57 (100.0)
	未満児及び 学年不明児	8 (25.0)	2 (6.3)	7 (21.9)	4 (12.5)	0 (0.0)	-	-	2 (6.3)	2 (6.3)	4 (12.5)	1 (3.1)	2 (6.3)	-	-	32 (100.0)
	計	154 (41.8)	38 (10.3)	41 (11.1)	37 (10.1)	2 (0.5)	-	-	21 (5.7)	23 (6.3)	20 (5.4)	18 (4.9)	14 (3.8)	-	-	368 (100.0)
		度数 32 % (27.8)	9 (7.8)	14 (12.2)	7 (6.1)	1 (0.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	18 (15.7)	16 (13.9)	6 (5.2)	2 (1.7)	7 (6.1)	3 (2.6)	0 (0.0)	115 (100.0)
領域別ねらい	5歳児（年長）	51 (38.9)	7 (5.3)	12 (9.2)	19 (14.5)	1 (0.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	13 (9.9)	13 (9.9)	4 (3.1)	3 (2.3)	8 (6.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	131 (100.0)
	4歳児（年中）	38 (38.9)	3 (3.3)	3 (3.3)	7 (9.5)	1 (1.4)	1 (1.4)	1 (1.4)	10 (13.5)	5 (6.8)	1 (1.4)	0 (0.0)	2 (2.7)	1 (1.4)	1 (1.4)	74 (100.0)
	3歳児（年少）	19 (51.4)	4 (4.1)	8 (4.1)	7 (9.5)	0 (1.4)	1 (1.4)	0 (1.4)	10 (13.5)	6 (6.8)	3 (1.4)	2 (2.7)	3 (4.7)	1 (1.6)	0 (0.0)	64 (100.0)
	未満児及び 学年不明児	140 (36.5)	23 (6.0)	37 (9.6)	40 (10.4)	3 (0.8)	2 (0.5)	1 (0.3)	51 (13.3)	40 (10.4)	14 (3.6)	7 (1.8)	20 (5.2)	5 (1.3)	1 (0.3)	384 (100.0)
	計	294 (39.1)	61 (8.1)	78 (10.4)	77 (10.2)	5 (0.7)	2 (0.3)	1 (0.1)	72 (9.6)	63 (8.4)	34 (4.5)	25 (3.3)	34 (4.5)	5 (0.7)	1 (0.1)	752 (100.0)
	総計	294 (39.1)	61 (8.1)	78 (10.4)	77 (10.2)	5 (0.7)	2 (0.3)	1 (0.1)	72 (9.6)	63 (8.4)	34 (4.5)	25 (3.3)	34 (4.5)	5 (0.7)	1 (0.1)	752 (100.0)

※ - は該当するカテゴリーに関する記述が全学年で見られなかったことを示す

3) 領域「環境」に該当する目標のカテゴリー分類結果

領域「環境」に分類された目標の記述内容を、カテゴリー分類した結果を表5に示した。なお、先述した領域別分類の段階では、領域「環境」に該当する目標数は38であったが、カテゴリー分類を行った結果、複数のカテゴリーに重複した目標があった。そのため表5の総計は39となっている（表5の右下の数値）。

分類の結果、「身近にある物に興味、関心をもつ」、「文字、数字、図形などに興味をもつ」、「身近な自然、季節の変化などに関心をもつ」、「身近にある道具の使い方を知る（はさみ、のりなど）」の4つのカテゴリーに分類された（表5の上段を参照）。

以下、長期・短期目標と領域別ねらい、それぞれのカテゴリー分類結果について述べる。

(1) 長期・短期目標について

長期・短期目標については、全て「身近にある物に興味、関心をもつ」に分類された（表5の長期・短期目標の項目を参照）。

学年別では、3歳児について領域「環境」に該当する長期・短期目標の度数は0であった。

(2) 領域別ねらいについて

全体では、「身近にある道具の使い方を知る（はさみ、のりなど）」が35.3%と最も割合が高く、次いで「身近にある物に興味、関心をもつ」、「身近な自然、季節の変化などに関心をもつ」が26.5%、「文字、数字、図形などに興味をもつ」が11.8%であった（表5の領域別ねらいに関する

表5 領域「環境」に関する目標のカテゴリー別分類の結果

		身近にある物に興味・関心をもつ	文字、数字、図形などに関心をもつ	身近な自然、季節の変化などに関心をもつ	身近にある道具の使い方を（はさみなど）	左記カテゴリー計
長期・短期目標	5歳児（年長）	度数 2 % (100.0)	-	-	-	2 (100.0)
	4歳児（年中）	度数 3 % (100.0)	-	-	-	3 (100.0)
	3歳児（年少）	度数 0 % (0.0)	-	-	-	0 (0.0)
	未満児及び学年不明児	度数 0 % (0.0)	-	-	-	0 (0.0)
	計	度数 5 % (100.0)	-	-	-	5 (100.0)
領域別ねらい	5歳児（年長）	度数 2 % (33.3)	2 (33.3)	0 (0.0)	2 (33.3)	6 (100.0)
	4歳児（年中）	度数 4 % (22.2)	0 (0.0)	6 (33.3)	8 (44.4)	18 (100.0)
	3歳児（年少）	度数 1 % (25.0)	0 (0.0)	1 (25.0)	2 (50.0)	4 (100.0)
	未満児及び学年不明児	度数 2 % (33.3)	2 (33.3)	2 (33.3)	0 (0.0)	6 (100.0)
	計	度数 9 % (26.5)	4 (11.8)	9 (26.5)	12 (35.3)	34 (100.0)
総計		度数 14 % (35.9)	4 (10.3)	9 (23.1)	12 (30.8)	39 (100.0)

※ - は該当するカテゴリーに関する記述が全学年で見られなかったことを示す

項目の下段「計」を参照)。

学年別では、5歳児では「身近な自然、季節の変化などに関心をもつ」の度数が0、4歳児及び3歳児では「文字、数字、図形などに関心をもつ」の度数が0であった。

4) 領域「言葉」に該当する目標のカテゴリー分類結果

領域「言葉」に分類された目標の記述内容を、カテゴリー分類した結果を表6に示した。なお、先述した領域別分類の段階では、領域「言葉」に該当する目標数は333であったが、カテゴリー分類を行った結果、複数のカテゴリーに重複した目標があった。そのため、表6の総計は343となっている(表6の右下の数値)。

分類の結果、「話す力の向上」、「積極的に会話する、会話を楽しむ」、「聞く力の向上」、「文字に関する力の向上」の4つの大カテゴリーに分類された(表6の上段を参照)。「話す力の向上」は、長期・短期目標については3つ、領域別ねらいについては5つの小カテゴリーから構成された。「聞く力の向上」は、長期・短期目標、領域別ねらいともに3つの小カテゴリーから構成された。「文字に関する力の向上」は、長期・短期目標については「文字への興味関心を深める」のみ、領域別ねらいについては2つの小カテゴリーから構成された。

以下、長期・短期目標と領域別ねらい、それぞれのカテゴリー分類結果について述べる。

(1) 長期・短期目標について

全体では「話す力の向上」が、含まれる小カテゴリーの合計で71.2%と最も割合が高く、次の

で「聞く力の向上」が25.8%であった(表6の長期・短期目標に関する項目の下段「計」を参照)。「積極的に会話する、会話を楽しむ」、「文字に関する力の向上」は、共に1.5%と割合が低かった。

学年別では、全ての学年において、全体と同様の結果が示されたが、3歳児では「話す力の向上」が84.6%と、他の学年に比較して特に割合が高い結果が示された。

(2) 領域別ねらいについて

全体では「話す力の向上」が、含まれる小カテゴリーの合計で47.4%と最も割合が高く、次いで「聞く力の向上」が29.4%、「積極的に会話する、会話を楽しむ」が19.0%であった(表6の領域別ねらいに関する項目の下段「計」を参照)。「文字に関する力の向上」は、4.3%と割合が低かった。長期・短期目標と比較すると、「積極的に会話する、会話を楽しむ」の割合が高く「話す力の向上」の割合が低い結果が示された。

学年別では、全ての学年において、全体と同様の結果が示された。

5) 領域「表現」に該当する目標のカテゴリー分類結果

領域「表現」に分類された目標の記述内容を、カテゴリー分類した結果を表7に示した。なお、先述した領域別分類の段階では、領域「表現」に該当する目標数は90であったが、カテゴリー分類を行った結果、複数のカテゴリーに重複した目標があった。そのため、表7の総計(表7の右下の数値)は99となった。

表6 領域「言葉」に関する目標のカテゴリー別分類の結果

		話す力の向上						積極的に 会話する	聞く力の向上				文字に関する力の 向上			左記カ テゴリ ー計
		気持ちや 意図の表 現ができ る	場に応じ た話し方 への声の 大きさを する	質問への 応答をす る	時系列に 沿って話 をする	数唱がで きる	発音が良 くなる		保育者の 指示や単 語などの 話を	落ち着いた 声で聞く	積極的に 聞く	話してい る人を見 る	文字を理 解する	文字への 興味関心 を深める	文字を書 く	
長期・ 短期目 標	5歳児(年長)	度数 % (66.7)	2 (4.4)	-	-	-	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (22.2)	1 (2.2)	1 (2.2)	-	1 (2.2)	-	-	45 (100.0)
	4歳児(年中)	度数 % (64.4)	1 (2.2)	-	-	-	0 (0.0)	1 (2.2)	8 (17.8)	5 (11.1)	0 (0.0)	-	1 (2.2)	-	-	45 (100.0)
	3歳児(年少)	度数 % (80.8)	0 (0.0)	-	-	-	1 (3.8)	0 (0.0)	3 (11.5)	1 (3.8)	0 (0.0)	-	0 (0.0)	-	-	26 (100.0)
	未満児及び 学年不明児	度数 % (62.5)	0 (0.0)	-	-	-	0 (0.0)	1 (6.3)	2 (12.5)	3 (18.8)	0 (0.0)	-	0 (0.0)	-	-	16 (100.0)
	計	度数 % (68.2)	3 (2.3)	-	-	-	1 (0.8)	2 (1.5)	23 (17.4)	10 (7.6)	1 (0.8)	-	2 (1.5)	-	-	132 (100.0)
		度数 % (35.5)	1 (8.1)	0 (0.0)	1 (1.6)	1 (1.6)	-	8 (12.9)	14 (22.6)	7 (11.3)	0 (0.0)	3 (4.8)	-	1 (1.6)	-	62 (100.0)
領域 別ねら い	5歳児(年長)	度数 % (39.7)	1 (1.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	-	20 (27.4)	18 (24.7)	4 (5.5)	0 (0.0)	1 (1.4)	-	0 (0.0)	-	73 (100.0)
	4歳児(年中)	度数 % (47.6)	1 (2.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	-	6 (14.3)	10 (23.8)	3 (7.1)	0 (0.0)	2 (4.8)	-	0 (0.0)	-	42 (100.0)
	3歳児(年少)	度数 % (41.2)	3 (8.8)	2 (5.9)	1 (2.9)	0 (0.0)	-	6 (17.6)	3 (8.8)	2 (5.9)	1 (2.9)	1 (2.9)	-	1 (2.9)	-	34 (100.0)
	未満児及び 学年不明児	度数 % (40.3)	10 (4.7)	2 (0.9)	2 (0.9)	1 (0.5)	-	40 (19.0)	45 (21.3)	16 (7.6)	1 (0.5)	7 (3.3)	-	2 (0.9)	-	211 (100.0)
	計	度数 % (51.0)	13 (3.8)	2 (0.6)	2 (0.6)	1 (0.3)	1 (0.3)	42 (12.2)	68 (19.8)	26 (7.6)	2 (0.6)	7 (2.0)	2 (0.6)	2 (0.6)	-	343 (100.0)
	総計	度数 % (51.0)	13 (3.8)	2 (0.6)	2 (0.6)	1 (0.3)	1 (0.3)	42 (12.2)	68 (19.8)	26 (7.6)	2 (0.6)	7 (2.0)	2 (0.6)	2 (0.6)	-	343 (100.0)

※ - は該当するカテゴリーに関する記述が全学年で見られなかったことを示す

分類の結果、「人前で発表する楽しさを味わう」、「造形表現の楽しさを知る」、「絵本からイメージを膨らませる」、「歌や踊りに積極的に参加する」の4つの大カテゴリーに分類された(表7の上段を参照)。「造形表現の楽しさを知る」は、長期・短期目標は「工作で表現する楽しさを知る」のみ、領域別ねらいは3つの小カテゴリーから構成された。

以下、長期・短期目標と領域別ねらい、それぞれのカテゴリー分類結果について述べる。

(1) 長期・短期目標について

全体では、「工作で表現する楽しさを知る」が57.1%と最も割合が高く、次いで「人前で発表する楽しさを味わう」が28.6%、「歌や踊りに参加する」が14.3%であった(表7の長期・短期目標に関する項目の下段「計」を参照)。

学年別では、5歳児では「工作で表現する楽しさを知る」のみ、3歳児については「人前で発表する楽しさを味わう」のみ、長期・短期目標として挙げられた。

(2) 領域別ねらいについて

全体では、「造形表現の楽しさを知る」が、含まれる小カテゴリーの合計で52.2%と最も割合が高く、次いで「歌や踊りに積極的に参加する」が34.8%、「人前で発表する楽しさを味わう」が12.0%であった(表7の領域別ねらいに関する項目の下段「計」を参照)。

学年別では、全ての学年において、全体と同様の結果が示された。

表7 領域「表現」に関する目標のカテゴリー別分類の結果

			造形表現の楽しさを知る			絵本からイメージを膨らませる	歌や踊りに積極的に参加する	左記カテゴリー計
			人前で発表する楽しさを味わう	工作で表現する楽しさを知る	絵画で表現する楽しさを知る			
長期・短期目標	5歳児(年長)	度数 %	0 (0.0)	2 (100.0)	- -	- -	0 (0.0)	2 (100.0)
	4歳児(年中)	度数 %	1 (25.0)	2 (50.0)	- -	- -	1 (25.0)	4 (100.0)
	3歳児(年少)	度数 %	1 (100.0)	0 (0.0)	- -	- -	0 (0.0)	1 (100.0)
	未満児及び学年不明児	度数 %	0 (0.0)	0 (0.0)	- -	- -	0 (0.0)	0 (0.0)
	計	度数 %	2 (28.6)	4 (57.1)	- -	- -	1 (14.3)	7 (100.0)
		度数 %	1 (10.0)	4 (40.0)	2 (20.0)	0 (0.0)	3 (30.0)	10 (100.0)
領域別ねらい	5歳児(年長)	度数 %	8 (16.7)	12 (25.0)	7 (14.6)	1 (2.1)	0 (0.0)	20 (41.7)
	4歳児(年中)	度数 %	2 (10.0)	7 (35.0)	2 (10.0)	1 (5.0)	1 (5.0)	7 (35.0)
	3歳児(年少)	度数 %	0 (0.0)	5 (35.7)	7 (50.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (14.3)
	未満児及び学年不明児	度数 %	11 (12.0)	28 (30.4)	18 (19.6)	2 (2.2)	1 (1.1)	32 (34.8)
	計	度数 %	13 (13.1)	32 (32.3)	18 (18.2)	2 (2.0)	1 (1.0)	33 (33.3)
	総計	度数 %	13 (13.1)	32 (32.3)	18 (18.2)	2 (2.0)	1 (1.0)	33 (33.3)

※ - は該当するカテゴリーに関する記述が全学年で見られなかったことを示す

Ⅳ. 考察

個別の指導計画に記述された目標を分析した結果、幼稚園教育要領5領域のうち、特定の領域に該当する目標の割合が高いことが示された。また、領域ごとに行ったKJ法によるカテゴリー分類の結果、特定のカテゴリーに関する目標の割合が高いことが示された。以下、分析結果を基に、特別な支援を要する幼児に対して、保育者はどのような目標を立てているのか考察を行う。

1. 特別な支援を要する幼児に対して、保育者はどのような目標を立てているのか

5領域への分類の結果、領域「人間関係」、「健康」、「言葉」に該当する目標の割合が多く、領域「環境」、「表現」に該当する目標の割合が少ない結果が示された(表2参照)。特に、領域別ねらいに比して、長期・短期目標における差が大きい。長期・短期目標とは、当該年度あるいは学期、期間に、特に重点をおいて指導に取り組む目標である。したがって、保育者は、特別な支援を要する幼児の様々な発達課題の中でも、領域「人間関係」、「健康」、「言葉」に関連する内容を重視する傾向があることを示している。

健常児を含めた幼稚園全体の教育課程、指導計画では、同様の傾向は見られるのだろうか。名須川・小谷(2005)は、全国の公立幼稚園267園の教育課程、長期指導計画に記述されるねらいについて分析している。結果では、領域「人間関係」、「言葉」に該当する「人との関わり」に関するねらいが、全ての学年、園において多く見られた。また、領域「健康」に該当する「運動」、「自己発揮・自己充実」、「自立」に関するねらいが、全ての学年において多く見られることが示された。名須川・小谷(2005)は、公立幼稚園に関する調査結果であるが、本研究の結果と、名須川・小谷(2005)の結果を合わせて鑑みると、幼稚園全体の教育課程、指導計画と、特別な支援を要する幼児の個別の指導計画ともに、保育者は目標を立てる際、領域「人間関係」、「健康」、「言葉」の3領域を重視して目標を立てていると思われる。

だが、名須川・小谷(2005)では、領域「環境」に該当する「自然や社会事象との関わり」についてのねらいが約85%の園で設定されていること、また、5歳児では、同じく領域「環境」に該当する「工夫」についてのねらいが増加することを示している。領域「環境」については、学年にかかわらず、一貫して度数の低かった本研究の結果とは異なる。また、領域「表現」に関しても、名須川・小谷(2005)では、学年にかかわらず一貫してねらいの記述が見られており、この点についても、本研究の結果とは異なる。

幼稚園教育要領のねらい及び内容では、領域「人間関係」、「健康」、「言葉」は、幼稚園における日常生活やコミュニケーションに関連する項目が中心であり、幼稚園生活や集団への適応に関連する項目が多いと思われる。一方、領域「環境」、「表現」のねらいや内容は、幼稚園を中心とした身近な環境への好奇心や探究心、感性や創造性を育むことに関連する項目が中心である。したがって、本研究の結果は、保育者は特別な支援を要する幼児の発達課題を見出す際に、特に、幼稚園生活や集団への適応を重視する傾向があることを示唆していると思われる。保育所における「気になる・困っている行動」を示す幼児について調査を行った、平澤・藤原・山根(2005)は、保育者は、集団活動、対人関係に沿わない行動や集団活動から逸脱する行動に、幼児の問題を認識していると述べている。集団生活、あるいは他児との関係性の観点から、保育者の中に生じる問題意識が、そのまま幼児の発達課題として反映されている可能性

があるのではないだろうか。そして、領域「環境」や、領域「表現」に含まれる好奇心や探究心、感性や創造性の涵養といった事項については、他の領域のねらいや内容に比較すると、その不足が、集団生活あるいは他児との関係性に、直接的に影響を及ぼす可能性は低いいため、発達課題として優先的に選択されることが少ないのではないだろうか。

また、領域ごとのカテゴリー分類の結果では、領域「人間関係」において「他者との関係調整」のカテゴリーが、「自己の行動調整」のカテゴリーに比して割合が高い。領域「言葉」では「話す力の向上」のカテゴリーが「聞く力の向上」のカテゴリーに比して割合が高い。これらの結果は、保育者が、幼稚園における集団生活への適応を考える際に、幼児が、他者を含む周囲の環境からの発信をどのように受け止め、処理するかという受動的な視点よりも、周囲の環境に能動的に、かつ適切に働きかける力の向上に力点を置いていることを示唆していると思われる。領域「健康」においても、「生活の安定感」のカテゴリーの割合が高いが、この結果も、保育環境に対して適切に、かつ能動的に働きかけることを通して幼稚園生活に適応することを主眼とする、保育者の意図を反映しているのではないかと思われる。

個別の指導計画の目標とは、一人ひとりの教育的ニーズに対応して設定するものであると考えられている（文部科学省、2010）。したがって、教育的ニーズの内容によって、設定される目標が偏ることはあり得ることである。だが、教育的ニーズが過剰に優先されることによって、逆に教育的ニーズとして表れづらいが、幼児期の総体的な発達を保障する上で大切な経験を積ませることや、そのための支援が置き去りになる危険性を孕んではないだろうか。幼稚園教育要領における、ねらい及び内容に関する留意点として、ねらいは幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら、次第に達成に向かうものであること、また、内容は幼児が保育環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることが挙げられている（文部科学省、2008）。したがって、特別な支援を要する幼児の発達課題を見出す際にも、複数の領域から、子どもの不得意な、あるいは弱い機能を抽出し目標を立てるだけでなく、それぞれの目標がどのように関連し、総体としての幼児の発達をどのように形づくるのかという視点をもつことが必要ではないかと思われる。

2. 目標における学年間の差から考えられること

以下、目標の度数の多かった領域「健康」、領域「人間関係」、領域「言葉」について、学年間の差について考察する。

1) 領域「健康」について

長期・短期目標に着目すると、4、5歳児では、領域「健康」に比して、領域「人間関係」の割合が高い結果が示された（表2参照）。一方、3歳児については、領域「人間関係」より、領域「健康」の割合が高い結果が示された。入園間もない3歳児の場合、新しい幼稚園生活に見通しをもてない、初めての活動へ適応しづらいといったことが予想される。したがって、3歳児の場合、幼稚園生活の安定、生活習慣の確立、様々な活動経験など、領域「健康」に関する内容を、保育者は目標として多く挙げるのではないだろうか。先述の、名須川・小谷（2005）においても、生活における自立に関するねらいが、3歳児の指導計画に集中する結果が示されている。3歳児において、領域「健康」が重視される点については、健常児を含む全体の教育課程、指導計画と、特別な支援を要する幼児の個別の指導計画で共通している部分であるといえよう。

2) 領域「人間関係」について

長期・短期目標において、3歳児では、領域「健康」に関連する目標の割合が最も高い一方で、4、5歳児においては、領域「人間関係」の割合が高くなっている（表2参照）。これは健康領域に関連した幼稚園生活のリズムが、3歳児の1年間である程度確立する一方で、集団生活における他者関係や自己調整など、領域「人間関係」に関することは、発達課題として残りやすい、あるいは顕在化しやすいため、目標として設定されやすいのではないだろうか。また、3歳児と比較して、4、5歳児では「自己の行動調整」に関する記述の割合が高くなる傾向がみられたが（表4参照）、これは、学年が上がるにつれて、集団生活での幼児の自律した行動や安定した行動に対して、保育者の課題意識が強くなることを示唆していると思われる。

3) 領域「言葉」について

学年間の差は明確には見られなかったが、長期・短期目標、領域別ねらいともに「話す力の向上」と、「積極的に会話する 会話を楽しむ」及び「聞く力の向上」を併せた割合の差が3歳児で最も大きく、学年が上がるにつれて差が小さくなっている（表6参照）。入園時からの支援を通して、気持ちや意思の表現に関する成長が見られる一方で、他者の話を聞いたり、聞いた内容を踏まえて話を展開したりするスキルの獲得が、学年が上がるにつれて課題として顕在化してくることを示唆しているのではないか。

3. 今後の課題

全国の幼稚園における、個別の指導計画の作成率は、平成22年度において37.0%（文部科学省、2011）と、作成はまだ緒に就いたばかりであるが、特別支援教育の制度化に伴い、今後、個別の指導計画は、保育者が特別な支援を要する幼児の発達課題を捉え、整理していくための重要なツールとなるとと思われる。以下、本研究で示された結果から考えられる今後の課題について5点述べる。

1) 複数地域、公立幼稚園も含めた調査について

本研究では、A市の私立幼稚園において作成された個別の指導計画を分析対象としている。幼稚園における特別支援教育の取り組みには、地域差があることが予想される。そのため、本研究の分析結果のみを基に、私立幼稚園において、特別な支援を要する幼児に対して設定される目標の一般的な傾向を示したとは言い難い。また、本研究では、私立幼稚園で作成された個別の指導計画を分析の対象としたが、公立幼稚園で作成される個別の指導計画を分析の対象とした場合、異なる結果が示される可能性がある。なぜなら、公立幼稚園の保育実践が幼稚園教育要領に沿う程度は、教育理念、教育課程において多様性に富む私立幼稚園に比して高いことが予想されるからである。したがって、今後は、分析対象資料を収集する地域を拡げるとともに、公立幼稚園も対象に含めて分析を行うことが、幼稚園全体の一般的な傾向を明らかにする上で必要であると思われる。

2) 計画作成に携わった保育者に関する情報の収集について

本研究では、個別の指導計画そのものを分析対象としているため、作成に携わった保育者に関する情報を加味できなかった。実際には、作成した保育者の障害児保育経験年数や研修経験

などによっても、目標の傾向が異なることが予想される。そのため、分析対象資料の収集と併せて、保育者に関するフェイスシート等の記入を可能な範囲で依頼し、作成した保育者に関する情報と、個別の指導計画の記述内容を比較、分析することも必要であると思われる。

3) 書式と目標の関連性の検討について

本研究で対象とした分析資料においては、長期目標、領域別ねらいに比して、短期目標の度数が小さい結果が示された。これは、書式の多くで、短期目標を記述する欄が設定されていなかったからである。保育においては、遊びが活動の中心となるが、それは領域未分化性、非数値評価性を特徴としている(松井、2013)。そのため、幼稚園教育要領のねらい及び内容には、特定の学習達成基準は設定されていない。個別の指導計画ではなく、学級全体に対して作成される指導計画で目標とされるのは、主に、環境とのかかわりを通した子どもの心情、意欲、態度(文部科学省、2008)であり、その評価は、子どもの日々の姿を保育者が持続的に観察することによる間主観の評価(小川、2010)を基にしている。保育において、従来、幼児に対して設定される目標とは、大枠としては長期的な目標に沿いつつも、短期的には、その時々の子どもの実態に応じて、日々修正されていく性質をもっている。この点は、学齢期以降の段階的な教科カリキュラムとは大きく異なる部分であろう。目標に対する保育独自のこのような捉え方が、個別の指導計画において短期目標を設定することが少ない原因であるかもしれない。したがって、個別の指導計画において記述された目標に対して、保育者がどのように評価を行っていくのか、そのプロセスについても、検討を行う必要があるだろう。

また、個別の指導計画を作成する目的は、幼児が幼稚園生活で示す様々な発達課題を明確にし、達成に向けての計画をたてるためだけにあるのではなく、幼稚園における教育課程を、幼児一人ひとりの特性に合わせて、適切に実行するために再構成することにあると考える。現状での、幼稚園の個別の指導計画の書式は、幼児の実態を5領域もしくは運動、言語、社会性等の発達領域ごとに区分して記述し、領域ごとの実態把握から目標を設定する書式が多い(吉川、2012;金・園山、2008)。本研究の分析対象資料も、領域ごとに、子どもの実態を記述する書式を採用しているものが多かった。もし、書式構成が、保育者の見出す発達課題に対して、本研究で示されたような偏りを生じさせるとすれば、総合的に子どもの発達を捉えるという保育の理念により適合した、個別の指導計画の書式に関して検討することが、今後の研究課題として考えられる。

4) ニーズと目標の関連性の検討について

本研究では、個別の指導計画に記述される目標に焦点を当てて分析を行った。実際には、個別の指導計画において、目標は独立して設定されるのではなく、幼児個々の実態把握から浮かび上がる多様なニーズに、保育者自身の価値付けが加味されて設定されるものであろう。本研究では、書式が多様である個別の指導計画の現物を分析対象資料としたため、幼児の実態及びニーズと目標の対応が判断できない資料が多く、ニーズと目標の関連性について検討することが出来なかった。この点については、個別の指導計画の現物の分析だけではなく、作成に携わった保育者を対象に、ニーズに関する聴き取りを加えることにより検討できるのではないだろうか。

また、個別の指導計画作成の際には、保護者のニーズを計画に反映することが求められてい

るが、保育者は目標を設定する際に、保護者のニーズをどのように考慮しているのだろうか。保育者と保護者の間で、子どもの実態に関する捉えの違い、あるいは、発達に対する価値観の違いが生じることはあるだろう。その場合、保育者が重きをおくニーズと、保護者が重きをおくニーズに異なりが生じる。本研究の分析対象資料については、ほとんどの書式で、保護者のニーズに関する項目がなく、項目がある場合も、情報が記述されていないことが多かった。そのため、保育者が目標を設定する際に、保護者のニーズをどのように考慮しているのか、資料から分析することは困難であった。幼稚園における個別の指導計画の作成過程に保護者が、どの程度、直接的あるいは間接的に参画しているのか、その現状について調査することが、今後必要であると思われる。

5) 幼保一元化、一体化のもとでの研究課題について

現在、我が国の保育、幼児教育の制度は、平成27年度の子ども・子育て支援新制度（内閣府、2013）の施行に向けて、幼保一元化、一体化が推進されているが、現状において、公的福祉の責任として行われている障害児保育制度、そして公教育の責任として行われている特別支援教育制度については、新制度の施行後、どのように制度移行するのかについて国の方針は未だ出ていない。幼稚園で作成されている個別の指導計画、そして、本研究の分析対象ではないが、保育所で作成されている個別の指導計画⁵（厚生労働省、2008）は、制度移行の中で、特別な支援を要する幼児に対して園全体で組織的、計画的に保育を行うための共通のツールであり、保育の質を担保するためのセーフティネットとなると思われる。今後、新制度のもとでの幼保一元化、一体化施設において、特別な支援を要する幼児に対して作成される個別の指導計画を考えるにあたって、本研究で行った、幼稚園の個別の指導計画の分析だけではなく、保育所の個別の指導計画の分析を行うことも必要であると考ええる。

注

- 1 本研究において、「特別な支援を要する幼児」とは、①障害の診断を受けており、幼稚園において特別な支援を要する幼児と、②「気になる」子ども（本郷ら、2003）など、障害の診断を受けていないが、発達面、行動面などで遅れや偏りが見られ、保育を実施する上で、幼稚園が特別な支援を要すると判断した幼児の2つを指す。
- 2 障害者基本法は、平成5年（1993年）に心身障害者対策基本法の一部改正として成立した法律である。平成16年及び平成23年の2回の改正を経て、現行法では「全ての国民が、障害の有無にかかわらず、等しく基本的人権を享有するかけがえない個人として尊重されるものであるとの理念にのっとり、全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会を実現するため、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策に関し、基本原則を定め、及び国、地方公共団体等の責務を明らかにするとともに、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策の基本となる事項を定めること等により、障害者の自立及び社会参加の支援等のための施策を総合的かつ計画的に推進すること」(第一条)を目的としている。
- 3 障害者基本法第十一条では、施策の基本的な計画を国が策定する義務を定めている。この規定に基づき、施策の総合的かつ計画的な推進を図るために、国が定める計画が「障害者基本計画」である。平成14年12月に

閣議決定された障害者基本計画は、平成15年度から平成24年度までの10年間に講ずべき障害者施策の基本的方向について定めており、現在、国は平成25年度から平成29年度までの5か年計画を策定中である（以下「障害者基本計画」という文言を用いるときは、平成24年度までの障害者基本計画とする）。障害者基本計画は、「啓発・広報」「生活支援」「生活環境」「教育・育成」「雇用・就業」「保健・医療」「情報・コミュニケーション」「国際協力」の8つの分野ごとに推進すべき施策について述べている。そのうち「教育・育成」の分野では、基本方針を「障害のある子ども一人一人のニーズに応じてきめ細かな支援を行うために乳幼児期から学校卒業後まで一貫して計画的に教育や療育を行うとともに、学習障害、注意欠陥／多動性障害、自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別なニーズのある子どもについて適切に対応する」と定めている。そして、施策の基本的方向の一つに「一貫した相談支援体制の整備」を挙げ「障害のある子どもの発達段階に応じて、関係機関が適切な役割分担の下に、一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画（個別の支援計画）を策定して効果的な支援を行う」と定めている。

- 4 「A市私立幼稚園特別支援教育事業」では、市内の特別な支援を要する幼児が在籍する私立幼稚園に対して、A市教育委員会が、専門知識を有する幼児教育支援員の派遣や、保育者研修、支援に携わる保育者の人件費補助などを行っている。本事業の補助を受けた幼稚園には、対象幼児に関して作成、実施された個別の指導計画を年度末に提出することが義務付けられている。
- 5 保育所保育指針解説書「第4章 保育の計画及び評価」において、障害のある子どもの保育に関して、以下の解説がなされている。「保育所では、障害のある子ども一人一人の実態を的確に把握し、安定した生活を送る中で、子どもが自己を十分に発揮できるよう見通しをもって保育することが必要です。そこで、必要に応じて個別の指導計画を作成し、クラス等の指導計画と関連づけておくことが大切です」

引用・参考文献

- 原野明子・朴香花・佐藤拓・鶴巻正子.(2009). 福島県内の幼稚園における個別の指導計画作成の現状. 福島大学総合教育研究センター紀要, 7, 93-101.
- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫.(2005). 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究—障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から—, 発達障害研究, 26, 256-267.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子.(2003). 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する研究. 発達障害研究, 25, 50-61.
- 伊勢田亮・倉田新・野村明洋・戸田竜也.(2003). 障害のある幼児の保育・教育. 東京:明治図書.
- 川喜田二郎.(1997). KJ法入門コーステキスト4.0. 東京:KJ法本部・川喜田研究所.
- 金珍熙・園山繁樹.(2008). 公立幼稚園における個別の指導計画に関する実態調査—「障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」指定地域の協力園への質問紙調査—, 障害科学研究, 32, 139-149.
- 国立特別支援教育総合研究所.(2011). 特別支援教育の基本的な考え方 <<http://www.nise.go.jp/cms/13,0,54.html>> (2011年7月10日(13時11分)閲覧)
- 厚生労働省.(2008). 保育所保育指針解説書. 東京:フレーベル館
- 松井剛太・七木田敦.(2005). 特別支援教育に関する幼稚園教諭の意識について—広島県内におけるアンケート結果から—, 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部, 54, 379-384.
- 松井剛太.(2013). 保育本来の遊びが障害のある子どもにもたらす意義. 保育学研究, 51, 295-306.
- 茂木俊彦.(1997). 統合保育で障害児は育つか 発達保障の実践と制度を考える. 東京:大月書店.

- 文部科学省. (2003). 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm> (2003年5月25日 (15時45分) 閲覧)
- 文部科学省. (2007). 特別支援教育の推進について. <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm> (2007年7月10日 (16時21分) 閲覧)
- 文部科学省. (2008a). 幼稚園教育要領. 東京: 教育出版.
- 文部科学省. (2008b). 幼稚園教育要領解説. 東京: フレーベル館.
- 文部科学省. (2010). 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～. <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/1236337.htm> (2010年5月22日 (11時8分) 閲覧)
- 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. <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1306927.htm> (2011年5月11日 (21時49分) 閲覧)
- 内閣府. (2002). 障害者基本計画. <<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonkeikaku.pdf>> (2012年1月25日 (10時22分) 閲覧)
- 内閣府. (2007). 重点施策実施5か年計画 (平成20年度～平成24年度). <http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/5sinchoku/h19/5year_plan.pdf> (2012年1月25日 (10時29分) 閲覧)
- 内閣府. (2011). 障害者基本法. <<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/s45-84.pdf>> (2012年1月25日 (10時47分) 閲覧)
- 内閣府. (2013). おしえて！子ども・子育て支援新制度. <<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/pdf/leaflet.pdf>> (2013年2月14日 (12時32分) 閲覧)
- 名須川知子・小谷直路. (2005). 保育内容の構築に関する研究—公立幼稚園における保育内容の調査を中心に—. 兵庫教育大学研究紀要, 26, 9-21.
- 小川博久. (2010). 遊び保育論. 東京: 萌文書林.
- 尾崎庸子・吉川はる奈. (2009). 私立幼稚園における「気になる子ども」の保育の困難さに関する調査研究—自由記述の分析を中心として—. 埼玉大学紀要 教育学部, 58 (2), 197-204.
- 境愛一郎. (2012). 子ども理解の方法としてのKJ法 子ども遊びの姿から学びを可視化する. 中坪史典 (編) 子ども理解のメソドロジー 実践者のための「質的实践研究」アイディアブック (pp.19-34). 京都: ナカニシヤ出版.
- 佐久間庸子・田部絢子・高橋智. (2011). 幼稚園における特別支援教育の現状—全国公立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題—. 東京学芸大学紀要 総合教育学系, 62 (2), 153-173.
- 高橋智・田部絢子・佐久間庸子. (2011). 私立幼稚園における特別支援教育の現状—全国私立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の動向—. 日本教育大学協会研究年報, 29, 147-160.
- 吉川和幸. (2012). 私立幼稚園における特別な支援を要する幼児の個別の指導計画の書式の分析. 札幌大谷大学紀要, 42, 65-71.
- 吉川はる奈・尾崎啓子・細渕富夫. (2008). 幼稚園教諭を対象にした保育現場における軽度発達障害の意識調査に関する研究. 埼玉大学紀要 教育学部, 57 (1), 159-165.

謝辞

本研究は、A市幼児教育センターならびにA市私立幼稚園連合会のご協力のもと行われました。研究の実施に際し、なかのしま幼稚園 園長 芝木捷子先生から多くのご協力を頂きました。また、論文の執筆に際し、北海道大学大学院教育学研究院 川田学先生、伊藤崇先生、室橋春光先生、筑波大学大学院人間総合科学研究科 藤原義博先生から多くのご指導、ご助言を頂きました。ここに記して心より御礼申し上げます。

Research on “Objective” Described in Individualized Teaching Plans for Private Kindergarten Children with Special Needs

Kazuyuki YOSHIKAWA

Key Words

private kindergarten, special needs education, children with special needs, individualized teaching plan, objective

Abstract

The purpose of this research is to examine the tendency of the objectives which have been selected by the teachers for the private kindergarten children with special needs, through the analysis of their individualized teaching plans: more specifically, individualized teaching plans for 248 children with special needs in 76 kindergartens. Three objectives, namely long-term goals, short-term objectives, and area-specific aims were extracted from the analyzed materials. They were classified according to aims and content of the five areas (health, human relationships, environment, language, and expression) of the Japanese course of study for kindergarten. The descriptions classified in each area were categorized using the KJ method. The analysis of the long-term goals and short-term objectives, and area-specific aims shows that the ratio of the objectives in the areas of “human relationships”, “health”, and “language” were higher than those of “expression” and “environment”. According to the above mentioned analysis by the KJ method, some of the individual categories have shown a higher ratio for both the long-term goals and short-term objectives, and area-specific aims. In the discussion section, I suggest that the teachers are placing greater importance on helping children with special needs to adapt to communal living in the kindergartens. Additionally, the differences between the objectives of each grade and the future direction are discussed.