



Title	障害のある子どもの「個別の指導計画」に関する保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー
Author(s)	吉川, 和幸; 川田, 学; 及川, 智博
Citation	子ども発達臨床研究, 13, 23-33
Issue Date	2019-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.13.23
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/73668
Type	departmental bulletin paper
File Information	040-1882-1707-13.pdf



障害のある子どもの「個別の指導計画」に関する 保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー

吉川 和幸¹・川田 学²・及川 智博³

Focus group interview with nursery school teachers about “individualized teaching plan” for children with special needs

Kazuyuki YOSHIKAWA, Manabu KAWATA, Tomohiro OIKAWA

要 旨

本研究の目的は、障害のある子どもの個別の指導計画の作成と、計画に伴う保育実践に関する保育者の意識について、フォーカス・グループ・インタビューを通して探索的に検討することである。保育者の語りからは、主に以下の2点が示された。①保育者は、障害のある子どもの保育について、子ども個々の育ちを尊重すると同時に、子どもを集団に位置付けつつ、必要な目標や支援を計画している。一方で、個と集団を同時に対象とする保育者の両義的な役割は、ときに保育者に対して、統合保育を困難にし得る葛藤を引き起こしている。②保育者は、個別の指導計画について、子ども理解を促進し、情報の共有を図るための重要なツールとして捉えている。一方で、限られた時間、人手のもとで、複数の保育者が参与し、子どもの姿を十分に記述できる体制を作ること、構想した計画を定型発達の幼児を含む集団活動の中で無理なく実現することを課題として捉えている。

キーワード：障害児保育、障害のある子ども、個別の指導計画、保育者、フォーカス・グループ・インタビュー

I. 問題及び目的

本研究の目的は、障害のある子どもの「個別の指導計画」^{注1)}の作成と、計画に伴う保育実践に関する保育者の意識について、フォーカス・グループ・インタビューを通して探索的に検討することである。

インクルーシブ教育システム^{注2)}の構築に向けて、幼稚園、保育所、認定こども園等の保育施設では、障害のある子ども一人ひとりに応じた保育の充実が求められている（文部科学省，2012）。現在の我が国では、障害のある子どもと定型発達の子どもが同じ場、活動、時間を共有する保育形態、すなわち統合保育^{注3)}が一般的な保育形態となっ

¹ 北海道大学大学院教育学院博士後期課程、帝京科学大学教育人間科学部 准教授

² 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター 准教授

³ 北海道大学大学院教育学院博士後期課程、日本学術振興会

ている。しかし、実践に携わる保育者は、障害のある子どもの保育について大きな課題意識を抱いている。ベネッセ教育総合研究所（2014）が、保育施設（幼稚園、保育所、認定こども園）を対象に実施した調査^{注4)}では、各保育施設が必要であるとする21項目の研修内容について、「特別な支援を必要とする子どもの保育」の選択率が、国公立幼稚園で1位（78.5%）、私立幼稚園で2位（59.2%）、公営保育所で2位（70.9%）、私営保育所で5位（58.7%）、認定こども園で1位（66.9%）と、障害のある子どもを含む、特別な支援を要する子どもの保育に関する研修ニーズの高さが示されている。

保育者は、定型発達の子どもの多数とする統合保育の場において、集団全体の活動の充実と、障害のある子どもなど、特別な支援を要する子どもに対する支援を並行して行うことが必要となる。集団の活動の充実、個の活動の充実、それらの両立が求められる中で、保育者は障害のある子どもに対する子ども理解をどのように構成し、ねらいを立て、日々の保育を実践しているのだろうか。

筆者はこれまで、この問いについて検討するための資料として、保育者が作成する「個別の指導計画」に着目してきた。個別の指導計画は、全体的な計画だけでは捉えきれない、障害のある子ども一人ひとりに応じた指導目標、指導方法を具体化し、個に応じた、きめ細やかな指導を行うために作成される（文部科学省，2018）。そのため、保育者によって作成される個別の指導計画には、保育者の子ども理解の特徴が反映されるのではない。以上の仮定のもと、筆者は、保育者が実際に作成した個別の指導計画を分析資料として、その様式や記載内容の調査をこれまでにやってきた（吉川，2014；吉川，2012）。

これまでの調査では、主に以下の2点が示されている。①個別の指導計画の様式には、標準的なものではなく、多様な様式が存在するが、短期目標や評価の項目が含まれていない様式も多く、計画の十分な見直しの機会が設定されずに、子ども理解が固定化したまま実践が進行している可能性が

ある（吉川，2012）。②個別の指導計画に記載される目標については、子どもの興味、関心や、表現の楽しさに着目した内容よりも、園生活や集団活動への適応に関する内容が多く、保育者は、主に集団に準拠して、障害のある子どもの理解を構成している可能性がある（吉川，2014；川田，2015）。

吉川（2014）では、個別の指導計画に記述される目標の記載内容に焦点を当てて分析を行っているが、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、保育者は、子どもに関する情報の取捨選択を行い、計画として言語化している。すなわち、障害のある子ども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、計画が作成される。したがって、個別の指導計画の作成の背景にある、保育者の子ども理解の特徴について検討するためには、これまでに筆者らが行ってきた資料分析に加えて、個別の指導計画の作成と実践に関連する保育者の課題意識について、保育者の語りから検討する必要があると考える。

以上の問題意識を踏まえて、本研究では、個別の指導計画の作成経験のある保育者を対象に、フォーカス・グループ・インタビューを行い、障害のある子どもの個別の指導計画の作成と、計画に伴う保育実践に関する意識について、インタビューにおける語りの内容から探索的に検討することを目的とした。

Ⅱ. 方 法

1. 調査方法

本研究では、調査方法として、保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー（FGI）を用いた。FGIは、特定の主題に関連して、具体的経験をしている複数の調査対象者に対して実施される面接技法であり、比較的短時間で、多くの具体的な情報を得られるという利点を有している（Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1999）。後述する本研究のインタビューの主題は、調査対象者自身にとって、日常的に言語化する機会は多くないと

思われる内容であった。そのため、保育者としての経験及び勤務先が多様な調査対象者との相互作用的な議論を通じて、意見の形成を促すことを意図し、調査方法として FGI を採用した。

2. 調査対象者

研究の目的に即して、①個別の指導計画の作成、及び計画に伴う保育実践の経験があること、②保育者として複数年の勤務経験があり、自身の勤務先での個別の指導計画に関連した保育実践について課題意識をもっていること、以上2つの条件を満たし、かつ FGI 参加への了承を得た5名の保育者を調査対象者とした。

5名の調査対象者は、全て女性で、それぞれ異なる保育施設に正職員として勤務している保育者であった。保育者としての勤務年数は16年±6.2年（平均±標準偏差）、個別の指導計画の作成に携わった経験年数は9.2年±6.2年であった。5名の調査対象者のプロフィールを表1に示した。

3. FGI の方法及びインタビュー主題

2017年6月に、上記の5名の調査対象者に対して、北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センターにおいて、以下に示した①～④を主題とした FGI を実施した。筆頭筆者が主司会者、第二筆者が副司会者、第三筆者がタイムキーパー及び記録を担当した。当日の FGI の実施時間はおよそ80分間であった。

- ①障害のある子どもと関わる上で大切にしている子どもの育ち、重視していること
- ②障害のある子どもの育ちを支える上での個別の指導計画の役割
- ③個別の指導計画を作成したり、実践を行ったりする上で難しいと思われること、園の課題
- ④個別の指導計画が初めて園に導入され、作成を始めた当時の認識

4. データの分析方法

FGI における保育者の語りは全て IC レコーダーに録音し、FGI の終了後、速やかに逐語録を作成した。逐語録については、Steps for Coding and Theorization (SCAT) (大谷, 2011; 大谷, 2008) を用いて分析を行った。SCAT は、逐語録などの言語データをセグメント化し、それぞれのセグメントについて、①テキスト中の注目すべき語句、②テキスト中の語句の言い換え、③②を説明するようなテキスト外の概念、④テーマ・構成概念を記述する、以上の4ステップによるコーディングを行った後、テーマ・構成概念を紡いで、ストーリーライン^{注5)}を記述する質的データ分析手法である(大谷, 2011; 大谷, 2008)。本研究では、およそ80分間のグループインタビューで、4つの主題について協議を行ったため、小規模なデータ分析に適している SCAT を、データの分析方法として採用した。本研究で行った SCAT による分析ワークシートの例を表2に示した。

表1 調査対象者のプロフィール

調査対象者	所属	園での役職	保育者経験年数	個別の指導計画作成の経験年数
A保育者	私立幼稚園	指導教諭	19年	10年
B保育者	私立幼稚園	教諭	8年	8年
C保育者	私立認定こども園 (幼稚園型)	学年主任	19年	19年
D保育者	私立認定こども園 (幼保連携型)	幼児部主任及び特別支援 教育コーディネーター	11年	7年
E保育者	私立幼稚園	教務主任	23年	2年

表2 SCAT による分析ワークシートの例

番号	発話者	テキスト	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え	(3) 左を説明するようなテキスト外の概念	(4) テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	(5) 疑問・課題
1	A	発達のある子たちへのかかわりで大切にしていることは、まず、その子らしさを生かすということ。	その子らしさを生かすということ	個性を生かす	独自の存在としてのその子	幼児一人ひとりへの理解に基づいた保育	
2	A	ただ、その子らしさが、集団の中で、苦しい面だったり、困難な面があるとなれば、それをどのように解決したり、または、緩和できるかということを大切にしている。あとは、周りの子たちがどのように感じながら一緒に支えていけるかということを重視しています。	集団の中で苦しい面だったり、困難な面があるとなれば、それをどのように解決したり、緩和できるか/周りの子たちがどのように感じながら一緒に支えていけるか	集団適応困難の改善 関係性の支援	関係性から生じる生きづらさ 仲間づくり	集団適応の支援を重視 関係性の支援を重視	
3	B	大切にしていること、重視していることなのですけど、やっぱり、みんな、一人一人同じ子どもですけど、できる範囲がそれぞれ違ってくる/その子は何ができて、何を認めてあげたらいいか/自信をつけてもらう	みんな一人一人同じ子ども/できる範囲がそれぞれ違ってくる/その子は何ができて、何を認めてあげたらいいか/自信をつけてもらう	平等 一人ひとりの違い その子の良さを見つける 自己肯定感	肯定的子ども観	個に応じた育ちを尊重	
4	C	子どもとかわる中で、ということなのですが、やっぱり幼稚園という集団生活の中なので、たくさん友達の中で、その子がどのように周りの友達とかわかって、一緒に成長していくのが、お互いのためになるのかというのを、うちの先生方は結構見ていると思います。なので、ちょっとそこを重視というか…もちろん、その子一人一人を大切にしながらも、集団の中の成長の仕方というのが、幼稚園としては大切になるのかなと思います。	幼稚園という集団生活/どのような周りの友達とかわかって、一緒に成長していくのが、お互いのためになるのか/一人一人を大切にしながらも、集団の中の成長の仕方というのが、幼稚園としては大切	集団を通しての生活 育ち合い	一人ひとりを生かした集団形成	集団を通して子どもを育てる	
5	D	大切にしていることなのですけど、一人ひとりの育ちと、それから困りの部分をしっかりと具体的にとらえるということですね。	一人ひとりの育ち/困りの部分/具体的にとらえる	個の育ちと困りの具体化	多面的な実態把握	包括的な子ども理解	
6	D	そして、それを私たちの園はすごく職員が多いので、みんなで見ていこうとした時に、それを共有するということがすごく重要なポイントかなと思いますので、それをしっかりと職員で共有していくということを大切にしています。	職員で共有	共通理解	保育者間の連携	保育者全員での支援	
7	D	あとは、Cの先生もおっしゃっていたのですが、園生活の中で他の子どもたちとの生活の中で、どのように、その子が生活をしていくのか/周りの子たちの育ちの部分も含めて	他の子どもたちとの生活の中で、どのように、その子が生活をしていくのか/周りの子たちの育ちの部分も含めて	集団の中でその子の集団としての育ち	共に過ごす 学級づくり	個を捉える 仲間を捉える 集団を捉える	
8	E	皆さんと同じように、やはりその子の持っている力をどう生かしていくことができるか。	その子の持っている力をどう生かしていくことができるか	その子の良さを活かす	肯定的子ども理解	個に応じた育ちを尊重	
9	E	で、今だけでなくって、その子が将来過ごすには、生活していくにあたって、今つけておく力は何だろうかっていうことを考えながら、子どもたちに携わっています。	その子が将来過ごすには	将来の準備	小学校以降の見通し	将来を踏まえた支援	保育者は、いつ頃からその子の将来を意識するようになるのか?
10	E	あと、もちろんその子と集団の中でのその子についていうことも考えつつ、どう共有していくのか、うまくいくためにどういうふうなかわかりが必要かということも考えて行っています。	その子と集団の中でのその子	独自の存在 集団の中での存在	共に過ごす 学級づくり	個を捉える 仲間を捉える 集団を捉える	

5. 調査に伴う倫理的配慮

筆頭筆者から、調査対象者へのインタビュー協力依頼の際に、本研究の内容及び個人情報保護について書面による説明を行った。併せて、協議内容の録音と分析結果の公表に関して書面及び口頭による依頼を行い、全ての調査対象者から了承を得た。

Ⅲ. 結 果

SCAT による分析で示された、5名の保育者のストーリーラインについて、以下、それぞれの主題ごとに示す。なお、ストーリーラインのうち、下線を引いた部分はテーマ・構成概念を示している。

1. 主題①「障害のある子どもと関わる中で大切にしている子どもの育ち、重視していること」に関するストーリーライン

〈保育者 A〉

障害のある子どもとの関わりにおいては、幼児一人ひとりへの理解に基づいた保育を行うことが大切である。保育では集団適応、関係性の支援を重視するが、個への対応と集団への対応に葛藤が生じることがあり、集団生活における個への対応に折り合いをつけながら保育に取り組んでいる。

〈保育者 B〉

障害のある子どもとの関わりにおいては、個に応じた育ちを尊重することを大切にしている。しかし、集団生活において、集団のルールに即して、障害のある子どもに対応することに困難性が生じることがある。

〈保育者 C〉

障害のある子どもとの関わりにおいては、集団を通して子どもを育てることを重視している。しかし、障害のある子どもを含む集団保育の難しさもあり、他職種の専門性を求めることや、人手や時間の不足などから、限られ

た人的環境で、障害のある子ども自身への負担を課してしまっていることもある。

〈保育者 D〉

障害のある子どもとの関わりにおいては、「個を捉える」「仲間を捉える」「集団を捉える」という、包括的な子ども理解を大切にしている。支援においては、保育者全員での支援が大切である。また、保育者だけではなく、障害のある子どもに対する周りの子どもたちからの支援を内包した仲間関係を築くことも重視しているが、個への対応と集団への対応を両立することに困難が生じ、現実の保育への不全感を感じる時がある。

〈保育者 E〉

障害のある子どもとの関わりにおいては、「個を捉える」「仲間を捉える」「集団を捉える」という包括的な捉えのもとで、障害のある子どもの個に応じた育ちを尊重している。また、子どもの将来を踏まえた支援を行うことを大切にしている。支援の過程では、子ども理解を固定化せず、日々変わる子どもの姿へ対応しているが、子どものストレングスと弱さの両面から、子どもを理解する際の葛藤が生じることがある。

それぞれの保育者のストーリーラインからは、保育者は、障害のある子ども一人ひとりの育ちを尊重すると同時に、集団での生活を通して、障害のある子どもを育てることを重視していることがうかがえる。すなわち、「その子らしさ」「ストレングス」など、障害のある子ども一人ひとりの姿を肯定的に捉える姿勢を基底としつつも、集団への適応、仲間との関係性の支援を、併せて重視していることがうかがえる。

だが、子どもに関わる人手が少ないこと、子どもに個別に関わる時間が不足していることなどの理由により、定型発達の子どもの含む集団の中で、障害のある子ども個々への対応と、集団への対応の両立に困難が生じることがある。その結

果、子ども個々への対応と、集団への対応の両立が困難になることによって、保育者の中で葛藤や現実への不全感が生じ、集団に合わせるために、障害のある子どもに過度の負担を課してしまったり、他職種の専門性を要したりすることが、保育者が抱く課題として挙げられた。また、障害のある子どものストレングスを捉える一方で、定型発達の子どものとの比較により、障害のある子どもの弱さが可視化され、保育者の中で子ども理解に葛藤が生じることなど、定型発達の子どものたちを含む集団だからこそ生じる保育の困難さも併せて課題として挙げられた。

2. 主題②「障害のある子どもの育ちを支える上での個別の指導計画の役割」に関するストーリーライン

〈保育者 A〉

個別の指導計画の役割とは、「個別的観点」と「集団的観点」から、子どもの実態把握を行い、幼稚園で協働して支援に取り組むためのものとしての機能である。それは、将来への見通しのもと、個の尊重から始まり、集団への適応へと繋げていくためのものでもあるが、補助、フリーとしての冷静な視点とは異なり、担任として学級をまとめる責任感があると、集団に準拠した保育観が強くなり、障害のある子ども自身の「願い」が不在となってしまうこともあると感じている。最近では、特別な支援を要する子どもの増加と作業量の増大に伴い、限られた時間での個別の指導計画の活用方法の模索を行っている。

〈保育者 B〉

個別の指導計画の役割とは、「子どもの情報を手順に基づいて整理し、言語化する」ための大切なものであると考え。計画作成の過程では、障害のある子どもの、集団生活での問題点、困難を見出すことが多い。また、複数の保育者からの情報収集をしたり、計画に関連するケース検討時間の確保の模索を行っ

たりしている。

〈保育者 C〉

個別の指導計画の役割とは、「子ども理解を促進し、共有し、新しい発想を得る」ための大切なものとして考えている。計画を立てる際には、障害のある子どもの、集団への所属感を保障することを、ねらいとして重視している。

〈保育者 D〉

個別の指導計画の役割とは、障害のある子どもが楽しく過ごすために、困難を克服するための、子ども理解の可視化と共有を行うことである。そのためには、園で使いやすい様式が必要である。

〈保育者 E〉

個別の指導計画の役割とは、「子どもの情報を手順に基づいて整理し、言語化し、支援の手立てを共有する」ための大切なものとして捉えている。自治体の様式を採用し、職員間での定期的な回覧や、会議で活用する一方で、保育者が使いやすい様式として、園独自の様式の開発と活用を行っている。計画の作成では、障害のある子どもの将来に向けて必要なこととは何か考えながら作成をしているが、実際の子どもの関わりでは、自分の役割によって判断や対応が異なり、担任の立場では、集団において、個に寄り添うことの困難感を感じるがあったが、担任の立場から離れると、冷静に子どもを捉える余裕が生まれてきた。

それぞれの保育者のストーリーラインからは、保育者は、個別の指導計画の役割について、定められた手順に基づいて作成することにより、障害のある子どもに関する理解を促進すること、また、保育者間での情報共有、共通理解を図るために重要なツールとして捉えていることがうかがえる。

個別の指導計画の具体的な様式については、自治体の教育委員会が提示している様式を使用する

ことや、園独自の様式の開発を行い、自園で使いやすい様式の模索を行っている。また、限られた時間の中で、複数の保育者からの情報収集を行ったり、計画に関連する事例検討の時間を確保したりしていることが挙げられた。

個別の指導計画を作成する過程で大切にしていることとしては、個と集団の両方の視点から、子どもの実態把握を行うこと、集団生活で子どもが示す問題点や困難を見出し、それらを克服するための方法を考えること、集団への所属感を保障するためのねらいを立てることなどが挙げられた。その一方で、保育者自身がクラス担任の場合、学級をまとめるという責任感により、集団に準拠した保育観が強くなり、障害のある子どもの興味、関心や思いに沿うことが難しくなることがある、という指摘もあった。

3. 主題③「個別の指導計画を作成したり、実践を行ったりする上で難しいと思われること、園の課題」に関するストーリーライン

〈保育者 A〉

個別の指導計画を作成したり、実践を行ったりする上で困難なこと、幼稚園の課題として考えられることは、第三者にも伝わるように子どもの姿を表現することの困難さであり、他職種との連携の道具としての質的向上の必要がある。計画の作成によって、対話が促進され、子ども理解が広がる利点があり、担任以外の保育者（補助、フリー）の視点を計画に含めることの模索が重要である。

〈保育者 B〉

個別の指導計画を作成したり、実践を行ったりする上で困難なこと、幼稚園の課題として考えられることは、子どものありのままを描写する言葉、表現の難しさであり、活き活きと子どもを描き出す表現の模索を行っている。また、個別の指導計画は、定期的に子どもの成長を評価し、支援の見直しができる利点があり、そこに複数の保育者が参加できる

体制作りが幼稚園の課題である。

〈保育者 C〉

個別の指導計画を作成したり、実践を行ったりする上で困難なこと、幼稚園の課題として考えられることは、子どもを記述する枠の狭さが挙げられる。また、使いやすい様式がなく、様式に慣れることの難しさもある。

〈保育者 D〉

個別の指導計画を作成したり、実践を行ったりする上で困難なこと、幼稚園の課題として考えられることは、計画作成における、担任と担任以外（補助、フリー）の無理のない協働であると考えている。

〈保育者 E〉

個別の指導計画を作成したり、実践を行ったりする上で困難なこと、幼稚園の課題として考えられることは、個別の指導計画のもつ「多面的に子どもを捉えられる利点」を、実際の保育に活かすことであると考えている。

それぞれの保育者のストーリーラインについて、個別の指導計画の作成の面では、まず、保育者が捉えた子どもの姿を、個別の指導計画の紙面の限られた枠の中で、第三者にも共通理解できるように言語化することが困難であり、限られた枠の中での記述の質の向上や、現行の様式に慣れることが課題として挙げられた。また、補助教諭など担任以外の複数の保育者が計画作成に参加できる体制を作ることなど、障害のある子どもに関する対話を促進し、子ども理解を拓くための園内の体制作りも課題として挙げられた。

作成した計画に伴う実践の面では、保育者は、多面的に子どもを捉えられるという個別の指導計画のもつ子ども理解の利点を、実際の保育に活かすことに難しさを感じていた。すなわち、個を対象とした指導の手立てを、定型発達の幼児を含む集団活動の中に、どのように無理なく埋め込み実践していくかも課題になっていると考えられる。

4. 主題④「個別の指導計画の作成が初めて園に導入された当時の認識」に関するストーリーライン

〈保育者 A〉

個別の指導計画が幼稚園に導入された当時は、領域別に子どもを評価する様式を個の支援に活かすことの困難さがあった。実践の上では、ポイントを絞って子どもの姿を捉える記録が役立つと感じており、現在は自治体が提供している様式資源を活用している。

〈保育者 B〉

(主題④に関連する語りなし)

〈保育者 C〉

個別の指導計画が幼稚園に導入された当時は、実効性のある様式がなかった。

〈保育者 D〉

個別の指導計画が幼稚園に導入された当時は、作成の負担に値する実効性が低かった。そのため、保育者が整理しやすい、取り組みやすい様式の開発に園で取り組んできた。これまでの計画作成の経験の積み重ねによって、保育者には子ども理解の力量の向上が生じたと思う。

〈保育者 E〉

(主題④に関連する語りなし)

主題④について、保育者 B、保育者 E からの語りはなかった。その一方で、保育者 A、保育者 C、保育者 D の 3 名の保育者のストーリーラインからは、個別の指導計画が自園に導入された当時、作成した計画に基づいて実践することに困難を抱いたこと、そして、計画作成の負担に対する実効性の低さを感じていたことがうかがえる。

幼児期における個別の指導計画の様式は多様であり、標準的な様式は存在しない(吉川, 2012)。各園では、どのような様式を用いれば良いのか模索する過程で、主題②のストーリーラインで先述したように、自治体の教育委員会等が提示してい

る様式を採用したり、園独自の様式の開発に取り組んだりすることで、個別の指導計画の作成と、実践の質の向上に取り組んで来た。そして、保育者自身も、個別の指導計画の作成経験を積み重ねることにより、子ども理解の力量の向上を実感していることが示された。

IV. 考 察

4 つの主題に関するストーリーラインから、障害のある子どもの「個別の指導計画」の作成と、計画に伴う保育実践に関する保育者の意識について、主に以下の点が示された。

一点目は、保育者は、障害のある子どもの保育について、障害のある子ども一人ひとりの育ちを尊重すると同時に、子どもを集団に位置付け、必要な目標を構想し、支援を計画しているという点である。この結果は、吉川(2014)、川田(2015)で指摘した、保育者は主に集団に準拠して、障害のある子どもの理解を構成しているという考察を支持しているものと考えられる。

だが、保育者は、障害のある子ども個々に応じた対応と、集団への対応を常に両立できるわけではない。保育者が、担任の立場にある場合には、クラスをまとめる責任感ゆえに、障害のある子どもに負担を課してしまうこともある。渡辺(2014)は、保育者は、集団を対象とする一方で、子ども一人ひとりの自己実現を保障するという両義的な役割を担っており、特定の子どもへの援助にとらわれすぎて、集団全体への配慮ができなかったり、逆に集団としてのまとまりに重きを置きすぎて、個々の子どもへの対応がおろそかになったりすることにより、保育者の中で葛藤が生じると述べている。このような個と集団を同時に対象とすることにより生じる葛藤は、本研究の主題①のストーリーラインにおいても示されている。集団の中で、障害のある子ども個々に応じた関わりを多く要する統合保育においては、このような葛藤は特に生じやすいのではないと思われる。

また、集団との対比により、障害のある子ども

の弱さが可視化されることで、保育者の中で葛藤が生じることもある。保育者は、遊びを中心とした生活の中で、障害のある子どもの現在の育ちに即した生活の充実を追求しつつも、子どもの将来を見越して、時に、定型発達の子どもと比較して遅れている部分を育てることも考えなくてはならない。子どもの今の育ちに即した生活を充実させたいという思いと、子どもの将来を見越しての目標や支援が大きく乖離したとき、それは保育者の中で葛藤を引き起こすことが予想される。

渡辺（2014）が述べた、個に応じた自己実現の保障と、集団の形成という両義的な役割、そして本研究で示された、子ども個々の育ちに即した現在の生活の充実と、将来を見越しての育ちの支援という両義的な役割、この二重の両義的な役割を遂行することが、保育者にとって、統合保育を困難なものにする大きな要因なのではないかと考える。

障害のある子どもも、定型発達の子どもも包摂された保育の場において、子ども個々の育ちを尊重するとともに、集団を通して子どもを育てていくという保育観を、どのように無理なく実現していくか。その構想のための個別の指導計画の在り方を考えていくことが、今後の研究の第一の課題である。

二点目は、個別の指導計画は、障害のある子どもについての子ども理解を促進し、情報の共有を図るための重要なツールであると保育者が捉えている点である。それぞれの園に導入された当時、保育者は、計画を保育実践に移すことに困難を抱き、作成の負担に対する実効性が低かったことを指摘している。だが、それぞれの園で、保育者が使いやすい様式について検討したり、計画に基づいたケース検討の時間を確保したりすることで、個別の指導計画の内容、運用の質の向上に努め、現在では、個別の指導計画を作成することは、障害のある子どもの支援にとって役立つものであるという実感をもっている。

限られた時間と人手の中で、子どもの姿を十分に記述するための様式はいかなるものか。また、

そこに複数の保育者が計画に参加できる体制はいかに構築できるか。そして、計画した支援を定型発達の幼児を含む集団活動にどう無理なく埋め込んでいくか。保育者から挙げられたこれらのことについて検討することが、個別の指導計画が、障害のある子どもの支援に役立つツールとして機能するために解決すべき、第二の課題である。

注

- 1 「個別の指導計画」とは「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・方法等を盛り込んだ計画」（文部科学省、2009）である。現行の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、障害のある幼児の保育上の配慮として、個別の指導計画の作成が求められており、例えば、幼稚園教育要領（文部科学省、2017）では、「個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする」と記載されている。
- 2 「インクルーシブ教育システム（inclusive education system）」とは、2006年に国連で採択された「障害者の権利に関する条約」第24条「教育」に記載されている文言であり、文部科学省（2012）は、インクルーシブ教育システムについて「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」と述べている。
- 3 本稿で用いる「統合保育」という用語については、茂木（1997）の「機能的統合」（障害児が通常の学級で全日を過ごす形式）と、園山（1994）の「狭義の統合保育」（定型発達児の集団、通常学級に少数の障害児が入る形式）の2つの概念を参考にし、「障害のある幼児と定型発達の幼児が、同じ学級、同一カリキュラムのもとで保育を受ける保育形態」と定義し、使用している。
- 4 本調査では、全体で29100園の国公私立の幼稚園、保育所、認定こども園に調査用紙が発送され、回収率は17.9%（5221園）であった。
- 5 ストーリーラインについて、大谷（2008）は、「データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を、分析

〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの」と定義している(〈4〉とは、表2に示した分析ワークシートの中の〈4〉テーマ・構成概念を指す)。

文 献

- ベネッセ教育総合研究所(2014) 第2回幼児教育・保育についての基本調査報告書. <<http://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail.php?id=4053>> (2014年3月26日14時12分閲覧)
- 川田学(2015) 心理学的子ども理解と実践的子ども理解：実践者を不自由にする「まなざし」をどう中和するか. 障害者問題研究, 43(3), 178-185.
- 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. 大月書店.
- 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領. フレーベル館.
- 文部科学省(2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告). <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm> (2012年9月12日23時12分閲覧)
- 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～. <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)
- 大谷尚(2011) SCAT: Steps for Coding and Theorization —明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 感性工学, 10(3), 155-160.
- 大谷尚(2008) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 —着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学), 54(2), 27-44.
- 園山繁樹(1994) 障害幼児の統合保育をめぐる課題 —状況要因の分析—. 特殊教育学研究, 32(3), 57-68.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1999) グループインタビューの技法. (井下理, 監訳, 田部井潤・柴原宣幸, 訳) 東京: 慶應義塾大学出版会.
- (Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996) Focus group interviews in education and psychology. Thousand Oaks, CA: Sage.)
- 渡辺桜(2014) 集団保育において保育課題解決に有効な園内研究のあり方 —従来の保育記録と保育者の「葛藤」概念の検討をととして—. 教育方法学研究, 39, 37-47.
- 吉川和幸(2014) 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「目標」に関する研究. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 120, 23-43.
- 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.

謝 辞

グループインタビューにご参加いただきました先生方に心より御礼申し上げます。また、美晴幼稚園園長 東重満先生、星の子幼稚園園長 上村毅先生、しろい幼稚園園長 太田真理先生、せいめいのもり園長 司馬政一先生、なかのしま幼稚園園長 芝木孝満先生、大谷オアシス保育園園長 中里泰子先生、札幌ゆたか幼稚園園長 丸谷雄輔先生からは、グループインタビューの実施に際し、多くのご協力をいただきました。併せて心より御礼申し上げます。

本研究は JSPS 科研費 JS17K01920 の助成を受けて実施されました。

Abstract

This study investigated nursery school teachers' thought about creating and carrying out the "individualized teaching plan" for children with special needs in inclusive educational settings. Five teachers participated in the focus group interview of special needs education. The results showed two findings. First, teachers made educational aims and individualized teaching plans by respecting and regarding the special needs child as a member of the classmate in inclusive settings. Second, teachers spend a long time to create individualized teaching plans because of the importance to keep track of the special needs children's development for understanding children and practicing inclusive education. So, teachers thought that the "individualized teaching plan" is a useful tool to understand and sharing information with colleges about children with special needs. However, it is difficult for teachers to share the plans and information about special needs children because they are busy to handle daily tasks in their nursery schools. These findings suggested that teachers need to 2 changes to use "individualized teaching plan" effectively: (1) Reorganizing working environments for many teachers to be able to participate in the process of creating individualized teaching plans for children with special needs. (2) Developing teachers' mindsets and practices for children to be able to carry out the plans in their inclusive educational settings reasonably.

Key words : early childhood care and education for children with special needs, children with special needs, individualized teaching plan, nursery school teacher, focus group interview

