



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	障害児保育における「信頼モデル」に基づく個別の指導計画及び保育記録の開発と実践
Author(s)	吉川, 和幸; 東, 重満; 川田, 学
Citation	子ども発達臨床研究, 14, 49-69
Issue Date	2020-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.14.49
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/77557
Type	departmental bulletin paper
File Information	070-1882-1707-14.pdf



障害児保育における「信頼モデル」に基づく 個別の指導計画及び保育記録の開発と実践

吉川 和幸¹・東 重満²・川田 学³

Practical research on the form of individualized teaching plan and documentation based on “credit model” in early childhood care and education for children with special needs

Kazuyuki YOSHIKAWA, Shigemitsu AZUMA, Manabu KAWATA

要 旨

本研究では、保育環境に対する子どもの能動性に着目し、評価する「信頼モデル」を実装した、障害のある子どもの個別の指導計画及び保育記録の様式を開発し、開発した様式を用いた実践の結果から、幼稚園における障害のある子どもに対する発達支援の在り方について検討することを目的とした。3名の対象児に対して、個別の指導計画の作成、保育記録の作成、振り返りと対話の実施、以上の手続きを実践した結果、保育者は、①欠損モデルの視点を含めながらも、学びの構えの視点を中心に、子どもを捉え、保育記録を作成していた。②保育記録の情報を基にした振り返りと対話を通して、多様な視点から子どもを評価していた。③振り返りと対話を基に次の手立てを構想し、実践の結果を、個別の指導計画の評価としてまとめていた。考察では、開発した様式の効果と、障害のある幼児の発達支援の在り方について、実践結果と、保育者への事後アンケートの意見を基に論じた。

キーワード：障害児保育 障害幼児 信頼モデル 個別の指導計画 保育記録

I. 問題及び目的

本研究の目的は、「信頼モデル」に基づく、障害のある子どもの個別の指導計画及び保育記録の開発と実践を通して、幼稚園における障害のある子どもに対する発達支援の在り方について検討することである。

2007年（平成19年）の、特別支援教育^{注1)}の制度化から10年以上が経過した。この間、障害の有無に関わらず、全ての子どもが共に学ぶ仕組み、すなわちインクルーシブ教育システム^{注2)}の構築に向けて、保育の場では、障害のある子ども一人ひとりに応じた学びを保障しうる、基礎的環境整備^{注3)}及び合理的配慮^{注4)}の検討が積み重ねら

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 准教授

² 美晴幼稚園 園長、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 学外研究員

³ 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

れてきた。障害のある子どもと定型発達の子どもが、同じ時間と場を共有し、育ち合う環境を丁寧に整えていくことは、特別支援教育の制度化以前より、保育では「統合保育」^{注5)}という言葉で追求されてきた。しかしながら、障害のある子どもが、排斥されることなく、その多様性と可能性を尊重され、保育環境への能動的な参加を保障されることが、子どもが有する権利として明らかにされた現在において、障害のある子どもに対する、保育者の合理的配慮の力量を高めることは喫緊の課題であるといえよう。金（2017）は「障害児保育における合理的配慮は、要求されたから提供するという受動的な態勢で『絶対に必要なのか』を問いかけて提供される支援ではなく、障害の個性を考慮して保育活動を営む上で『必要とされるものは何か』を掘り起こすこと、すなわち障害児の置かれている環境に対し、親と健常児及び保育者の相互理解と協働の中から創られる能動的支援であり、調整と合意を通じた支援体系であるといえる。」と述べている。私たちが研究として、今行すべきこととは、障害のある子どもに対する能動的支援の前提となる、子ども理解の在り方を問い、そして鍛えることではないかと筆者は考える。

このような問題意識のもと、筆者はこれまで、障害のある子どもに対して、幼稚園の保育者が作成する「個別の指導計画」に着目して研究を行ってきた（吉川，2012；吉川，2014；吉川，2016；吉川・川田・及川，2019）。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ことを目的として作成される（文部科学省，2018）。

個別の指導計画には、障害のある子どもに対する保育実践の前提となる、保育者の子ども理解が表象される。一方で、Wertsch（1995）が「道具や言語といった『媒介手段（mediational means）』が、人間の行為に本質的に関わっている」と述べているように、個別の指導計画が媒介となり、保育者の子ども理解が構成されていることも考えられる。

これまでの研究では、主に以下の点が示されている。幼稚園で用いられている個別の指導計画の様式には標準的なものではなく多様である一方、①特定の発達領域に区分して、子どもを評価する様式が多く、基本的には、定型発達の子どもの基準として、障害のある子どもの、発達の遅れや偏りが照射されやすい構造となっている（吉川，2012）。②短期的な目標や、評価の項目が含まれていない様式が多く、計画作成時の子ども理解を見直す機会が充分にないまま、保育実践が進行している可能性がある（吉川，2012）。③目標については、日常生活技能の獲得や、集団活動への適応に関連する内容が多く、子どもの興味、関心や、表現に関連する内容が少ない（吉川，2014）。また、個別の指導計画に関連する保育者の意識について、④保育者は、障害のある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て、必要な目標や支援を計画している（吉川・川田・及川，2019）。⑤保育者は、集団を対象としながらも、子ども個々の自己実現を保障しなければならない。さらに、障害のある子どもの、今の育ちに即した生活を充実させたいという思いをもちつつも、時に子どもの将来を考え、遅れている部分を育てることも考えなくてはならない。これら2つの「両義的な葛藤」（渡辺，2014）が、障害のある子ども理解の過程に生じている（吉川・川田・及川，2019）。

保育では「幼児が能動性を発揮して環境と関わり合う中で状況と関連付けて生活に必要な能力や態度などを獲得していく過程」を発達と捉える（文部科学省，2019）。能力や態度の獲得の前提となる、環境に対する子どもの能動性に意識を向けることが、子ども理解では求められる。しかし、障害のある子どもが対象の場合、先に述べたような、既存の個別の指導計画が有する様式上の問題、そして葛藤を伴う保育者の意識などが複合的に影響し、結果として、障害のある子どもが示す、環境に対する能動性に、保育者が意識を向けることが困難な状況が起きているのではないだろうか。そのような状況は、標準的な発達と比較して、特定の

技能が「できる / できない」、集団に「適応できる / 適応できない」などの二項対立的な子ども理解（松井・越中・朴・若林・鍛冶・八島・山崎，2015）へと繋がっていく。

筆者は、障害のある子どもの保育において、このような二項対立的な子ども理解を克服し、環境に対する子どもの能動性を可視化するための方法として、「信頼モデル」(credit model) の評価観を援用し、実践研究を行った（吉川・上村・川田，2017）。信頼モデルとは、保育環境に参加しようとしている、子どもの能動性を前景化することに主眼を置いており、標準的な発達と比較して、特定の行動の有無、寡多を、子どもの生活文脈と切り離して測定する「欠損モデル」(deficit model) と対比される評価観である（Carr, 2013）。

吉川・上村・川田（2017）では、幼稚園に在籍する発達障害のある子どもを対象に、信頼モデルに基づく保育記録である「学びの物語」^{注6)}を、保育者が作成するとともに、学びの物語を資料とした保育カンファレンスを継続的に行った。実践の結果、学びの物語の作成を積み重ねることにより、保育カンファレンスでの保育者の語りが、子どもの行動上の未熟さや寡多に着目した内容から、子どもの興味、関心に着目した内容へと変化した。それに伴い、保育実践も、対象児に特定の行動を指導する内容から、保育環境の調整を行い、手持ちの力のままで、遊びや仲間関係を充実させる内容へと変化した。

吉川・上村・川田（2017）の結果から示されたことは、保育者の子ども理解、そして子ども理解に伴う保育実践は、子ども理解を表象する保育記録の様式に影響されるということである。そこで、本研究では、吉川・上村・川田（2017）の結果を踏まえ、信頼モデルを実装した、障害のある子どもの個別の指導計画及び保育記録の様式を開発する。そして、開発した様式を用いた保育実践の結果から、幼稚園における障害のある子どもに対する発達支援の在り方について検討することを目的とする。

Ⅱ. 方 法

1. 研究実施期間

本研究は、201X 年 8 月から 201X + 1 年 3 月までの、幼稚園の長期休業中を除く期間（幼稚園の 2 期、3 期）に実施された。

2. 研究実施園、学級及び保育者、対象児の概要

1) 研究実施園

本研究は、私立 A 幼稚園において実施された。A 幼稚園では、全ての保育時間において、定型発達の子どものみならず、障害の診断のある子どもを含む、特別な教育的支援を要する子どもが同一の場及び活動を共有する形態で保育を行っており、201X 年 6 月時点で、全園児 105 名のうち、自治体が管轄する特別支援教育事業^{注7)}に申請している子どもが 25 名、その他、特別な支援を要すると幼稚園が判断した子どもが 6 名、計 31 名（全園児のうち 30.7%）の、特別な教育的支援を要する子どもが在籍していた。

研究実施前に行った聞き取りでは、特別支援教育コーディネーターから「活動や行事などの話し合いはあるが、子どもについて全員で話すような時間を持ちたい。これまでも月 2 回は、全員で会議をしているが、個別の指導計画について話し合う時間がない。子どもへの何気ないかわりが大事だと思うが、そうしたことについて話す時間がない。」、園長から「普段の職員会議は報告で終わっている。特別な支援を要する幼児が多く在籍しているため、深く掘り下げるのが現状では難しい。」という意見が出された。

2) 学級及び保育者

設置されている 3 学級全てが異年齢混合学級であり、各学級 35 名の子どもが在籍していた。各学級には 3 名の保育者が配置され、うち 2 名が学級担任として主に全体の保育を担当し、1 名が特別支援教育担当として、特別な教育的支援を要する子どもへの支援を主に担当した。A 幼稚園に勤務する 13 名の保育者のうち、本研究の実践に携わる主な保育者は、特別支援教育コーディネー

ター1名と、各学級を担当する保育者3名ずつ、計9名の教諭であった。

3) 対象児

本研究の実施に先立ち、筆頭筆者とA幼稚園で協議を行い、「特別な教育的支援を要する子どものうち、学級の保育者が最も理解を深めたい子どもであること」を選定基準として、各学級から1名ずつ、計3名の対象児を選定した。研究開始時における、対象児の幼稚園での状況及び保育者による選定の理由について表1に示した。

3. 本研究実施以前の、個別の指導計画及び特別な支援を要する子どもの保育記録の様式と記述内容

1) 個別の指導計画の様式と記述内容

本研究実施以前の、A幼稚園の個別の指導計画の様式を図1に示した。

フェイスシート、目標及び支援の手立てに相当

する内容を記述する部分（図1の左部分）と、子どもの実態もしくは支援の評価に相当する内容を記述する部分（図1の右部分）から構成される。目標及び支援の手立てに相当する内容、子どもの実態もしくは支援の評価に相当する内容は、「生活面（着脱・排泄・食事）」「認知・ことば（理解・表現）」「人との関わり（友達・保育者）」「社会性（集団行動・きまり）」「運動面（粗大・微細）」の5つの領域に分けて、内容を記述する^{注8)}。

記述は、色付きの付箋紙（75mm×25mm）を使用し、年間を3期に分け、1期につき、目標及び支援の手立てに相当する内容を2つ、子どもの実態もしくは支援の評価に相当する内容を3つ記述し、期により色分けして用紙に添付する。本研究実施以前の201X年4月～7月（幼稚園の1期）の、対象児3名の個別の指導計画に記述された内容（抜粋）を表2に示した。

表1 対象児の幼稚園での状況及び保育者による選定の理由

対象児	幼稚園での状況	保育者による選定の理由
A児 (年中・女児)	201X年4月から、2年保育で入園した。医療機関において、発達障害・言語発達遅滞の診断を受けている。入園当初は、保育者と手をつないだり、抱っこをされたりしながら、学級で過ごしていたが、初めての活動や、人の多い活動などで、声をあげて泣く姿が見られるようになった。そのような時は、両手を広げて保育者に抱っこを求め、保育者が応じると落ち着くことが多い。言語表出は2語文程度であり、自分から他児に話しかけることは少ないが、他児が身につけているキャラクターなどに触れようと近づくことがある。	・気持ちに波があり、活動に入れない時や、分からないことがあると、動けなくなってしまうことがあるため、どのような関わりをもつことで活動に参加していくことができるのかを考えたかった。 ・集団生活の中で、友達と遊ぶ楽しさを味わってもらい、また園での活動にもどのように促したら入っていけるかを考えていこうと思った。 ・活動や様々なものへの理解を、どのような援助の仕方かで、A児が分かりやすく活動できるのかを考えたかった。
B児 (年中・男児)	201X年4月から、2年保育で入園した。医療機関において、広汎性発達障害の診断を受けている。入園当初は母親と離れると、泣くことが多く、保育者が促しても、玄関から園内に入れない日があったが、徐々に教室に入れる日が増えている。特定の絵本、図鑑を見ることにこだわりがあり、中断されると保育者や他児を叩いたりすることがある。言語表出は2語文程度で、自分の見ている図鑑を指差し「これなに？」と保育者に問いかける姿が見られる。排泄が自立しておらず、保育者が定時に声掛けし、トイレへ連れていくことで対応している。	・活動になかなか入ることができず、どのように促したら、活動へ入っていけるのかを考えていこうと思った。 ・活動を抑制され、気持ちが崩れた時に、どう立ち直るのかを見ていきたいかった。 ・友達との関わりがほとんど見られないので、関わりを深めてもらいたいため。
C児 (年長・男児)	201X-1年4月から、2年保育で入園した。医療機関において、広汎性発達障害（自閉症・知的発達遅滞）の診断を受けている。学級活動、ホール集会など、他児が集まり、声が響く場面では、その場から離れ、園内の絵本コーナーや、人の少ない教室で過ごす姿が見られる。言語表出は2語文程度で、他児に対して自分から働きかけることは少ないが、他児がしていることを見たり、保育者が促すことをきっかけに、他児に声を掛けたりすることがある。偏食があり、幼稚園では、パンと清涼飲料水を家庭から持参することで対応している。	・日によって、気分には波があるので、C児の記録を取りたかった。 ・C児とこれからどうやって関わっていけば良いのかを考えたかった。 ・就学に向けて、友達との関わりを母親が心配していたため。

図1 本研究実施以前の、A幼稚園の個別の指導計画の様式

対象児	目標及び支援の手立て	子どもの実態もしくは支援の評価
A 児	【生活面】 不安から涙することがあるため、安心して取り組めるよう、そばで支援し、自らできることは行えるよう促す。 【認知・ことば】 言葉を発することが少ないが、そばにいて、楽しいことを共感、共有することでやりとりに繋げていく。 【社会性】 何をすれば良いのか、全体の話で理解することが難しい姿があるため、その都度、個別に声を掛けていく。	【生活面】 自分のコート掛けや座席を理解している。決まった便器の場所では、排泄ができず、違う場所で促すと、涙してしまうことがある。 【認知・ことば】 全体への声かけで、理解して動くことが難しく、どうしてもよいのか分からず、固まっていることが多い。 【社会性】 環境が変わると不安になり、涙する姿が見られる。
B 児	【認知・ことば】 感じたことや思いを他者に伝えるため、語彙が増えるよう語りかけていく。 【人との関わり】 保育者が介入してお友達との関わりを増やしていく。 【社会性】 「今は遊ぶ時間ではない」と抑制させるような言い方をせず、本人が納得して遊びをやめ、活動に入っていけるよう促す。	【認知・ことば】 言葉で伝えられず、手が出てしまうことがある。 【人との関わり】 お友達との関わりは難しい。気になることには自ら入っていくことが、お友達と関わる姿は見られない。 【社会性】 全体の活動へ入ることができず、お部屋にも入れないことがある。興味がある時には、皆と一緒に活動できる。
C 児	【生活面】 食べ物に興味をもてるように促していく。 【人との関わり】 お友達の関わりを増やしていけるよう、全体の活動に入れるように促す。 【社会性】 次の活動が分かり、楽しめるよう視覚的に伝え、集団の活動に入れるようにしていく。	【生活面】 公園の水飲み場で、水を口に付けることができた。給食のカレーを、スプーンにわずかだが、3口食べられた。 【人との関わり】 自分から話しかけることは少ないが、短い会話や簡単な質問に答えられる。お友達に自分から関わろうとする姿もある。 【社会性】 朝の会などで、お部屋にいる、自分の席に座ることが多くなった。

表 3 本研究実施以前の、対象児の保育記録の内容（保育簿から抜粋）

対象児	保育簿に記載された対象児に関する記述内容（抜粋）
A 児	「お友達に自ら近づいていく、興味がとてもある、真似をする」「父母と離れることが不安、園に入ると大丈夫」 「約束ごとは、何か人形を使ってお話をすると伝わりやすい」「困っていることを言えない」 「初めての活動になると、分からない様子、止まる、涙」「大きな音、低い音が苦手」「上半身の力が弱い」
B 児	「まっすぐお部屋に入ることが出来た」「入園前より言葉増えた」「一つだけ伝えと出来る」 「こだわりが強い、好き嫌いが激しい」「お友達にはあまり興味ない、最近、手が出てきている」 「給食食べない」「譲り合いができない」「『トイレ』と何度か言い、便座に座りオシッコをした」
C 児	「言葉増えた」「おしっこ、トイレで出るようになった」「体力、バランス良くなった 動きが軽くなってきた」 「○○ちゃんと仲良し」「気分によっては、返事をしてくれる」「食べられるもの少ない」「飲み物、ジュースのみ」 「運動会 気持ちが揺らいでいた」「人とのコミュニケーションの方法がわからない？」

2）特別な支援を要する子どもの保育記録の様式と記述内容

特別な支援を要する子どもの保育記録については、所定の様式はなく、学級の保育者一人ひとりが所有する保育簿に、担当する子どもの姿や変化、気づきなどを、手書きで簡潔な文言で記録していた。201X 年 4 月～7 月の、対象児 3 名それぞれの保育簿の記述内容（抜粋）を表 3 に示した。

4．本研究における A 幼稚園の保育者による実践の流れ

本研究における A 幼稚園の保育者による実践の流れを図 2 に示した。①開発した様式を用いて、対象児の個別の指導計画を作成する。②保育実践と並行して、開発した様式を用いて、保育記録を作成する。③作成した保育記録を基に、保育カンファレンスを行い、支援の振り返り、対話を行うとともに、振り返りの結果を評価に反映させ、適

宜計画の見直しを行い、次の保育へと繋げる。
本研究で開発した、個別の指導計画及び保育記録の様式は、信頼モデルの評価観を基にするとともに、先行研究（吉川，2014；吉川，2012）で示された課題を踏まえ、①実践の過程での子ども理解の見直しの機会を保障すること、②目標に関連する子どもの姿のみを前景化するのではなく、ホリスティックな子ども理解を促すこと、以上の 2 点を様式、手続きに含めて実践を行った。

1）個別の指導計画の作成

図 3 に、本研究の、個別の指導計画の様式を示した。対象児の基本情報、他機関や保護者との連携事項等を記述するフェイスシートの部分（図 3 左上部）、②支援開始時の子どもの姿、長期目標（年間目標）、短期目標（期ごとの目標）、支援の手立てを記述する部分（図 3 右上部）、③期ごとの評価について記述する部分（図 3 下部）から構成され、A3 用紙 1 枚に PC で作成する。

実態把握の部分については、「学びの物語」（Carr, 2013）を参考に、遊びへの参加、人のかかわりなど、環境に対する子どもの能動性を捉える視点を中心に情報を記述するとともに、所在市が実施している巡回相談での情報を基に、必要な合理的配慮について記述する。また、目標の記述部分については、特定の発達領域に対応させて目標を列挙するのではなく、環境に対する子どもの能動性と合理的配慮の 2 つの視点から、中心となる課題、包括的な目標を検討できるよう様式内に配置した。

以上の様式を用いて、201X 年 8 月に、特別支援

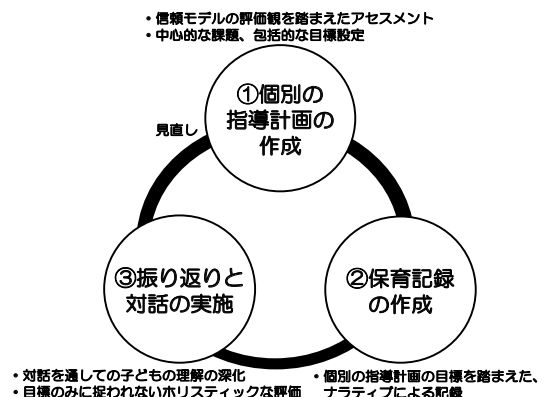


図 2 本研究における A 幼稚園の保育者の実践の流れ

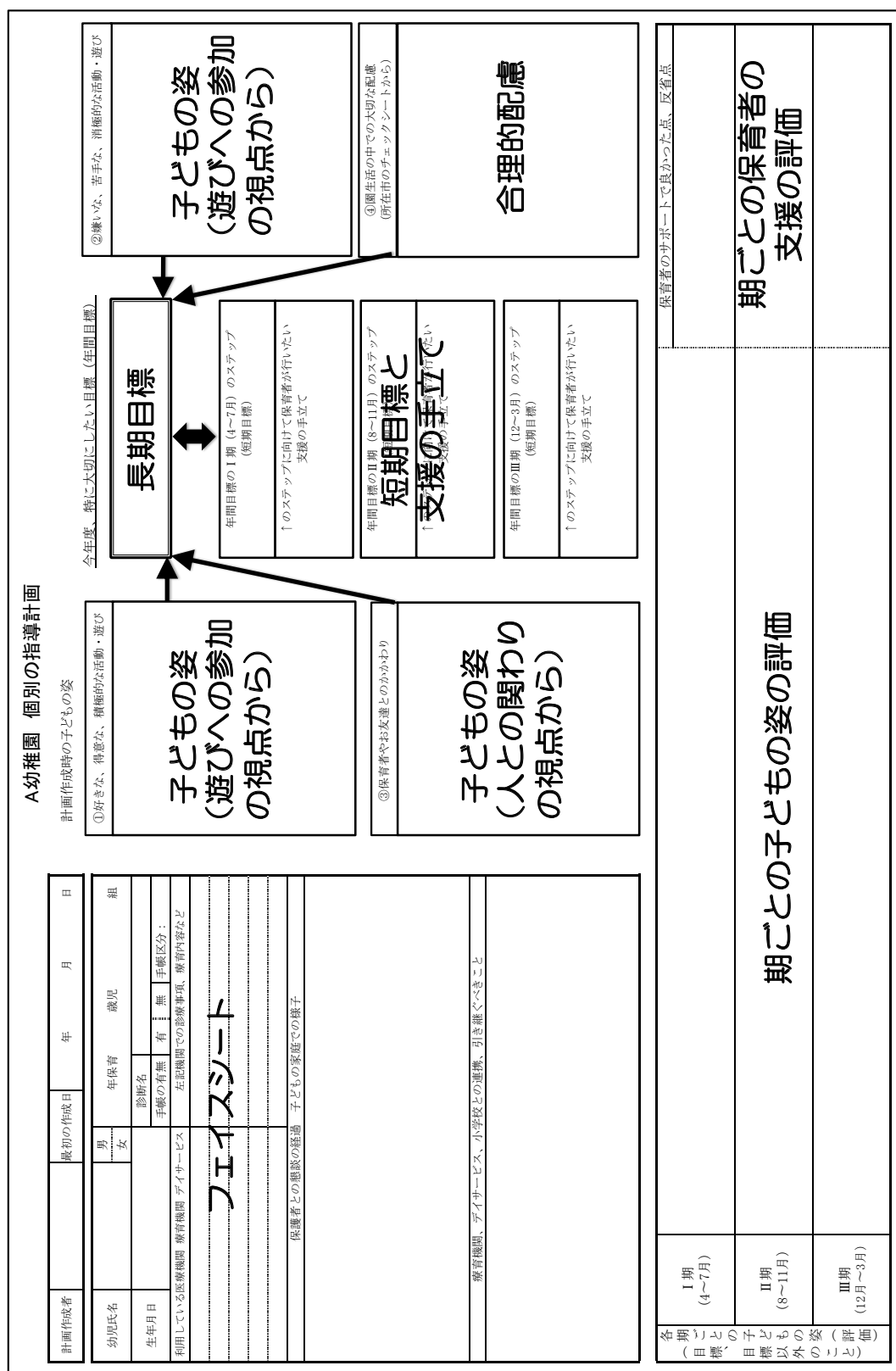


図3 本研究で作成した個別の指導計画の様式

教育コーディネーターと、対象児の学級の保育者
が中心となり、個々の対象児について、個別の指
導計画を作成した。

2) 保育記録の作成

本研究で作成した保育記録の様式を図4に示した。タイトル、一日の流れ、ナラティブによる記録、記録した場面に関する写真から構成され、A4用紙1枚にPCで作成する。A幼稚園の保育者は、本研究の実施以前から、学級全体の保育記録を1週間に一度、写真付きのナラティブの様式で作成しており、本研究の保育記録はそれに準じた様式とした。保育者は、個別の指導計画の長期目標、期ごとの短期目標に関連して、印象に残った子どもの姿を、「学びの物語」における学びの構えを念頭に置き、ナラティブの形式で記述する。

以上の様式を用いて、研究実施期間に、対象児1名につき、学級の保育者3名が交代で1ヶ月に計4枚、計24枚の保育記録を作成した。作成した保育記録はファイルに綴じ、幼稚園の全ての保育者が閲覧可能な状態にすると共に、「おたより」として月ごとに、対象児の保護者と共有した。

だより

No. 1 平成 年 月 日 ()
 担当:



一日の流れ

- ・ 登園
- ・ 戸外あそび
- ・ 出欠確認
- (グループ活動)
- ・ 一日のお約束
- ・ バクダンゲーム
- ・ 英語あそび
- ・ 実習生の設定保育
- 「カードめくり」
- ・ 昼食
- ・ クラスに戻る
- ・ 帰りのホール集会
- ・ 戸外あそび
- ・ 降園

「ひよこちゃん」

グループ活動が終わり、細のお友達がクラスに戻ってきました。ひよこちゃんは戻ってくるお友達の様子をじっと見えています。その中にふと、目に留まるものがありました。同じクラスのひよこちゃんが着ているお洋服です。そのお洋服はうさぎが靴を持っている刺繍がしてあり、その靴の中から小さなひよこが出せるようになっていました。

ひよこちゃんはすっとひよこちゃんに近づいていくと、何も言わずひよこちゃんを引っ張り上げました。突然引っ張られてびっくりしたひよこちゃんは「さわらないで！」と怒ってしまっていますが、それに動じることはなくひよこちゃんに夢中のひよこちゃん。その後の帰りのホール集会中もずっと「ひよこちゃん、ひよこちゃん…」と呟きながら気になっている姿があったので、先生が「それじゃあお外あそびのときに触らせてもらおうか」と提案して、お外あそびに向かいました。

今度は先生と一緒に「ひよこちゃん、ひよこちゃん触らせて」と声をかけてみると、ひよこちゃんもにっこりと笑顔で「いいよ！」と答えてくれました。先生が「ひよこちゃん、かわいいね」と言うと、ひよこちゃんも「ひよこちゃん、ひよこちゃん、かわいいね」と呟きました。ひよこちゃんから「ありがとう！」の言葉が返ってくると、ひよこちゃんも「ありがとう！」と返して嬉しそうでした。今回のように、ひよこちゃんの興味を持ったものから、お友達とのやり取りや関わりにつなげていけるよう、今後もしっかりと作っていきます。

図4 本研究で作成した保育記録の様式

3) 振り返りと対話の実施

研究実施期間の、概ね1ヶ月に1回、特別支援教育コーディネーターが進行役となり、1回につき、およそ60～90分の保育カンファレンスを計6回実施した。保育カンファレンスでは、図5に示したA3用紙1枚にPCで作成する「振り返りシート」を使用した。当月に作成した4枚の保育記録を学級の保育者で読み合い、対話を通して、個別の指導計画の目標に関連する子どもの姿についてまとめ、内容を振り返りシートに記述する。加えて、保育記録の内容を、振り返りシートに示したA幼稚園の教育課程図^{注9)}に照らし合わせ、該当する内容をマーキングし可視化する。これらの手続きを通して、目標以外の子どもの姿を含めた、ホリスティックな子ども理解を促すようにした。

5. 事後アンケートの実施

全ての保育記録の作成、保育カンファレンスが終了した201X+1年3月に、筆頭筆者がA幼稚園の保育者を対象に、事後アンケートを実施し、本研究で作成した個別の指導計画、保育記録、振り返りシートを用いた保育カンファレンスに対する感想、意見を集約した。

6. 分析の方法

保育者によって作成された、各対象児の個別の指導計画、保育記録、振り返りシート、事後アンケート結果、以上4点の資料の分析を通して、信頼モデルに基づく個別の指導計画及び保育記録によって導き出される保育実践の過程を示すことを試みた。

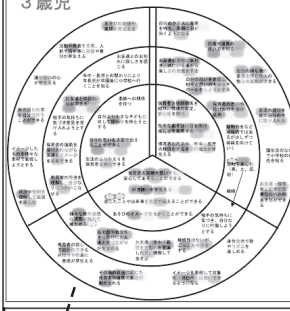
7. 本研究の実施に伴う倫理的配慮

本研究の実施に先立ち、筆頭筆者及びA幼稚園から、対象児の保護者に対して、本研究の内容について、文書及び口頭による説明を行った。そして、研究の実施、研究結果の公表、研究の過程で作成された資料について、氏名、学級名、顔写真等、個人が特定されないよう加工処理を施して

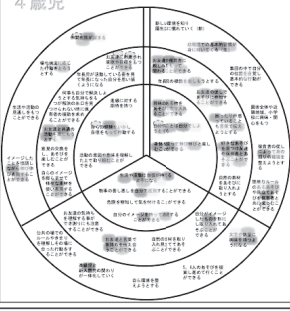
保育カンファレンスで協議した、個別の指導計画の目標に関連する子どもの姿、今後の支援の方向性について、教育課程図を用いた評価も参考にしながら、月ごとにまとめる。

幼児氏名:		シート記入者:		幼稚園 特別支援振り返りシート	
短期目標		長期目標		長期目標	
短期目標 (1期)	短期目標	短期目標	短期目標	短期目標	短期目標
4月		8月		12月	
5月		9月		1月	
6月		10月		2月	
7月		11月		3月	

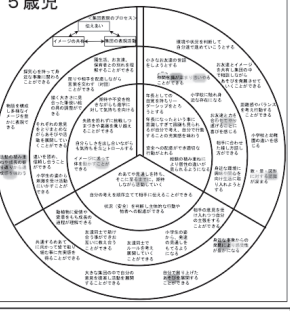
3 歳児



4 歳児



5 歳児



A幼稚園の教育課程図。作成した保育記録を参照しながら、該当する子どもの姿にマーキングする。対象児の年齢より上の学年の教育課程図は使用しない。

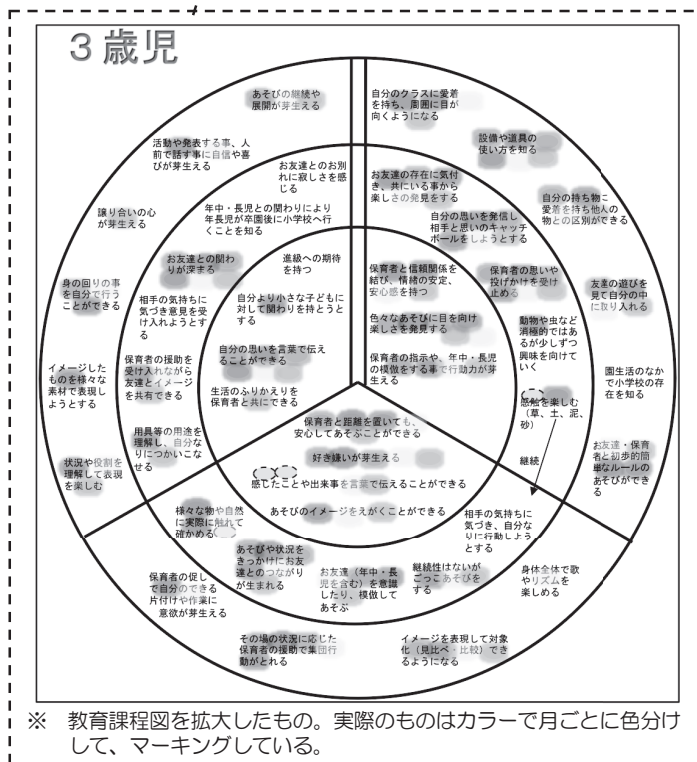


図5 保育カンファレンスで使用した振り返りシート

表 4 個別の指導計画に記述された長期目標、短期目標と支援の手立て

対象児	長期目標（年間目標）	短期目標及び支援の手立て（2期、3期）
A児	・お友達との関わり方や距離感を知る。 ・集団での活動にルールや決まりがあることを知り、全体で活動することの楽しさを感じる。	短期目標（2期） ・お友達とのやりとりを深める。 ・ルールやお約束があることを知る。 支援の手立て（2期） ・保育者が仲介して、お友達とのやりとりの機会を作っていく。 ・本児が理解できるように視覚的に分かりやすいものを用いたり、個別に声を掛けていく。 短期目標（3期） ・お友達と共に活動を楽しむ。 ・引き続き、基本的な生活習慣を身につける。 支援の手立て（3期） ・保育者が傍で見守り、遊びに発展できるよう配慮していく。 ・本児の興味があることを取り入れながら、繰り返し分かりやすく伝えていく。
B児	・興味のある遊びを通して、お友達に興味を持ち、関わる楽しさを知る。	短期目標（2期） ・興味の幅を広げ、活動の楽しさを知る。 支援の手立て（2期） ・他の活動が楽しいことや、今何をやっているのかを具体的に伝え、活動に興味をもてるようにする。 短期目標（3期） ・興味のある遊びを通して、お友達とのやりと리를増やす。 支援の手立て（3期） ・B児の好きな遊びに、他のお友達が興味をもって関わるきっかけを作る。
C児	・お友達とコミュニケーションをとり、一緒に遊ぶ楽しさを知る。 ・生活の流れを掴み、園生活を楽しむ。	短期目標（2期） ・自らお友達に関わっていく。 ・活動に楽しく参加する。 支援の手立て（2期） ・遊びの中でお友達とどうかわればよいのか、具体的に示していく。 ・活動内容を個別に視覚的な物を使って伝えていく。 短期目標（3期） ・自分の気持ちを言葉にする。 ・お友達と共に活動を楽しむ。 支援の手立て（3期） ・C児の伝えたい気持ちが言葉にできないときには、保育者が表現の仕方を伝えていく。 ・保育者と一緒に活動を楽しみ、少人数の輪の中でお友達と関わるきっかけを作っていく。

使用することに関して、書面による承諾を得た。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 各対象児の個別の指導計画の目標及び手立て

各対象児の個別の指導計画に記述された、長期目標、2期及び3期の短期目標と支援の手立てを表4に示した。3名の対象児ともに、他者との関わり、集団での活動に関連することが長期目標として挙げられた。

2. 保育記録のナラティブ部分の文字数及び文章数

A児に対して作成された、保育記録のナラティブ

部分の文字数は1枚につき、 558.5 ± 147.5 (means $\pm$ SD)、文章数は1枚につき、 9.1 ± 2.7 (means $\pm$ SD)であった。B児に対して作成された、保育記録のナラティブ部分の文字数は1枚につき、 577.0 ± 100.2 (means $\pm$ SD)、文章数は1枚につき、 10.3 ± 2.3 (means $\pm$ SD)であった。C児に対して作成された、保育記録のナラティブ部分の文字数は1枚につき、 651.0 ± 96.7 (means $\pm$ SD)、文章数は1枚につき、 10.5 ± 2.0 (means $\pm$ SD)であった。

3. 保育記録において、学びの構え及び欠損モデルの視点が含まれる文章数

各対象児の保育記録のナラティブ部分について、

学びの構えの視点が含まれる文章を抽出するとともに、抽出した文章が5つの学びの構えのいずれに該当する内容であるか、中坪・島津（2012）を基に抽出、分類を行った^{注10）}。また「～できない」「～（その場面で望ましくない行動）をしてしまう」など、欠損モデルの視点が含まれる文章を抽出した。

それぞれの抽出、分類については、筆頭筆者による抽出、分類に加えて、「学びの物語」の作成経験と学びの構えに関する知識がある、本研究には関与していない人物1名が、個人名を全て仮名に修正したデータを用いて、同一の手続きによる抽出、分類を行うことにより、信頼性の測定を行った。筆頭筆者が行った抽出、分類との一致率は、A児について81.7%、B児については84.4%、C児について80.6%であった。

図6に学びの構え、欠損モデル、それぞれの視点を含む文章の割合を示した。

学びの構えの視点を含む文章については、A児では、24枚の保育記録に記述された全211文のうち133文（63.3%）、B児では、全246文のうち141文（57.3%）、C児については、全252文のうち160文（63.5%）にであった。

一方、欠損モデルの視点を含む文章については、A児では、全211文のうち23文（10.5%）、B児では、全246文のうち34文（13.8%）、C児では、

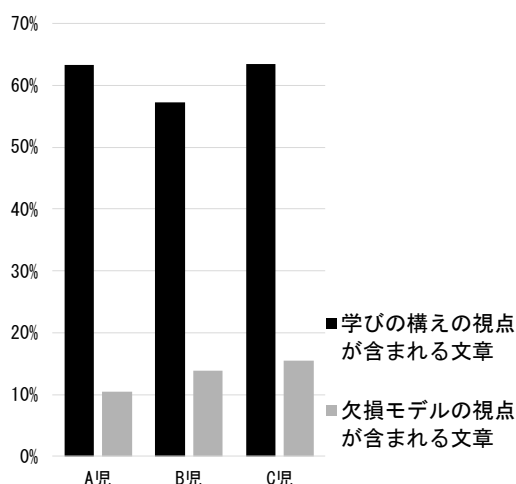


図6 学びの構え、欠損モデルの視点を含む文章の割合

252文のうち39文（15.5%）であった。

以上の結果から、保育者は、保育記録の作成を通して、欠損モデルの視点を交えながらも、概ね、学びの構えの視点を中心として、対象児の姿を捉え、保育記録を作成していたことが示された。

4. 振り返りシートの教育課程図へのマーキング数

全6回の保育カンファレンスを通して、振り返りシートに示した教育課程図には、A児について84項目中67項目（79.8%）、B児について84項目中63項目（75.0%）、C児について125項目中74項目（59.2%）がマーキングされた。保育者は、保育カンファレンスにおける振り返り、対話を通して、個別の指導計画の目標に加えて、保育記録から読み取れる子どもの多様な姿を評価していたことが示された。

5. A児の保育実践の経過

A児の保育記録に記述された学びの構えの分類を図7に示した。以下、2期、3期の保育記録を抜粋し、実践の経過について述べていく。

2期の保育記録（図8参照）では、「おみせやささんごっこ」の中で生じた、A児と他児のかかわりが記録されている。2期の短期目標である「お友達とのやりとりを深める」を踏まえ、保育者がA児に声掛けし（「ここで買うんだよー」）、財布からお金を出すことを支援することによって、A児と店員役の他児のやり取りが生み出されている。

他児が行っている遊びに、A児が入ることがで

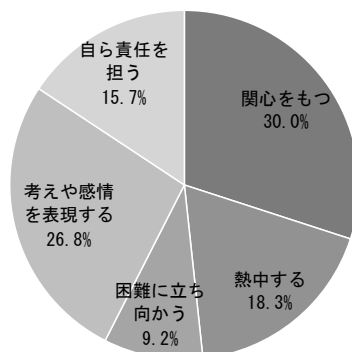


図7 A児の保育記録に記述された学びの構え

きるように支援する、保育者のこのような手立ては、その他の記録でも継続して記述されていた。

当該月の保育カンファレンスでは、振り返りシートに、以下のまとめが記述された。

園での基本的な流れを掴んだことで、①興味の幅も広がり、保育者が傍にいらなくても安定した気持ちで過ごせるようになりました。また、お友達関係でも自ら寄り添ったり、お友達もAちゃんに対して親しみをもって関わるが増えています。今後の支援の方法としては、②保育者が傍につきながらも、お友達との関わりがもてるように一歩引いて見守り、お友達との関わりをきっかけに様々な活動に取り組めるよう促していきます。

A 児の興味の幅の広がりをきっかけに、他児とのかわりが増えていることに、保育者は着目している（傍線部①）。そして、A 児と他児のやり取りそのものに直接介入はせず（「一歩引いて見守り」）、図8の保育記録に示されたように、保育者が

だより

No. 12 平成 年 11 月 17 日

担当:



一日の流れ

- ・参園
- ・チーム活動
- ・朝の会
- ・デモンストレーション
- ・昼食
- ・午後の会
- ・お部屋あそび
- ・降園

「もぐもぐ おいしー！」

今日は のデモンストレーションということで、お友達がお客さんになり、本書のように行っていました。ちゃんさんは、チームでの出番を終え、たくさんの品物が売っている『えき』に先生と一緒に買い物に行きました。

おみせさんに到着してからお部屋がいつもと違うことに気付く、ちゃんさんはここにいます。アイスやクッキーを見て、レストランへ向かいました。そこで机に並んでいる手作りオムライスを見て、「おむらいしゅー！」と真っ先に興味を持ち、近づいていきました。先生が「ここで買うんだー」と伝え、一緒に財布からお金を出しました。そして店員さんのちゃんからオムライスをもらい、自分でテーブルまで運び、「いただきます！」とあいさつをし、上手に食べるポーズをしておいしそうにもぐもぐしています。「ごちそうさま」のごあいさつも終え、お皿を戻しに行くと、ちゃんがちゃんの顔を見ながら、「もういっこ、たべよう」と聞いてくれました。ちゃんは「うん！たべよう！」とここに答え、ふたつめのオムライスはそこの場でもぐもぐ、手でいただきました！

折り紙でできているおいしそうなオムライスを本物に見立て、また、その物をきっかけにお友達とのつながりも生まれました。当日も、ちゃんが楽しんで活動できるよう声をかけていきます。

図8 A 児の保育記録の抜粋（2期）

だより

No. 22 平成 年 3 月 8 日

担当:



一日の流れ

- ・参園
- ・お部屋あそび
- ・出欠確認
- ・3月生まれの誕生会
- ・精進勧進式と式全体練習
- ・昼食
- ・ホールあそび
- ・降園

「じゃんぱ一ぬぐよー」

今日の朝も元気に参園してきてくれたちゃん、最近はお部屋で荷物を全部降ろしてしまったりジャンパーを脱いでしまうこともなくなり、お部屋に入ってから、自分の身支度を整える習慣が身についてきました。

今日はそんなちゃんが、あとから参園してきた のお友達の姿を見て、自ら準備を手伝ってあげている姿がありました！写真のお友達はもうやらチャックを下げるのがちょっと難しい様子…するとちゃん、「ジャンパー、脱ぐよー」とそのお友達に近づいていき、自分がジャンパーを脱ぐように「シューッ」と言いながらチャックを下げてあげていました。加えてそのあと、お友達が脱いだひっくり返ったジャンパーを手に取り、裏返しになっていた部分を直してくれていたのです。

「お手伝いしてくれてありがとう、ちゃんお姉さんだね！さすがもうすぐさん！」と言うと、ちゃんも表情はちょっと得意げでした。自分の習慣として身につけてきたからこそ、周囲にも目を向け、お手伝いすることができたと感じています。お手伝いしてあげようとするその気持ちが大切に、進級への気持ちにもつながっていきそうです。

図9 A 児の保育記録の抜粋（3期）

モデルを示すなど、子ども同士のやりとりが生じるようなきっかけ作りを重視している（傍線部②）。

3期の保育記録（図9）では、遊びの場面以外での、A 児から他児への働きかけの姿が記録されている。研究開始当初は、遊びの場面での、A 児と他児のかわりを記録することが多かったが、3期に入り、この記録のように身支度や、給食の場面などで生じた他児とのかわりに着目した記録が行われるようになった。当該月の保育カンファレンスでは、振り返りシートに以下のようにまとめられている。

今までは相手からの働きかけを受けて行動することが多くありましたが、徐々に生活経験を重ね、園での流れに見通しが持てるようになったことで、①周囲にも目を向け、自信を持って自ら取り組むことが増えてきました。行事等の活動を通して、年長児が卒園することを知り、お友達との別れを感じたり、進級への期待をもっている姿も見られています。今後の支援の方法としては、少しずつ②主体的に行動できるようになっていることを認め、安心してその姿勢を継続できるよう、不安や困ったことはその都度聞き取りながら、見守っていきます。

A 児の主体的な行動が増えていることに保育者は着目しているが（傍線部①）、具体的な行動を教示するなどの直接的な指導ではなく、A 児自身の手持ちの力で継続的に環境へとかかわることが可能となるよう支援することが、今後の手立てとして挙げられている（傍線部②）。

A 児の保育記録では、保育者により取り上げる場面に違いはあったが、保育者は、他児との遊びが発展するよう支援しつつも、A 児と他児のかかわりそのものについては観察に徹し、かかわりの内容から A 児の能動性を読み取り、記録として残していく点が共通していた。このような保育実践の経過を通して、最終的に、A 児の個別の指導計画の 3 期の評価は以下のように記述された。

園での生活を重ね、保育者との信頼関係が生まれたことで、園で安心感を持って過ごせるようになった。そこから保育室で過ごすことができる時間も長くなり、お友達との関わりも増えていった。お友達から温かく声を掛けられたり、遊びに誘われたりした経験が、A ちゃんにとって嬉しさや楽しさを感じることに繋がった。お友達と一緒にいることが楽しいと思えるようになると、全体の活動にも一緒に参加することが多くなり、お友達が何をしているのかに目を向け、その様子を見て A ちゃん自身からお友達の姿を模倣し、自ら挑戦し、活動を楽しむことが増えてきた。人形や物を持っていることで安心できている姿もあったが、徐々にお友達との関わりが深まったり、園での見通しがつくようになったことで何かを持っていなくても、安心して過ごすことが出来るようになった。身支度や準備を保育者と継続して取り組んだことで、基本的生活習慣が身につく、自分の力で出来る、という自信がついた。そのことから 3 月には、お友達のお手伝いをする等周囲にも目を向けることが出来るようになった。今期の目標であるお友達と共に活動を楽しむ姿や、基本的な生活習慣が身についてきている姿が徐々に

見られているため、今後も継続して援助し、見守っていく。

6. B 児の保育実践の経過

B 児の保育記録に記述された学びの構えの分類を図 10 に示した。以下、2 期、3 期の保育記録を抜粋し、実践の経過について述べていく。

2 期の保育記録（図 11）では、「虫の森」をテーマにした造形活動での、保育者と B 児のやり取りが記録されている。この記録からは、短期目標である「興味の幅を広げ、活動の楽しさを知る」

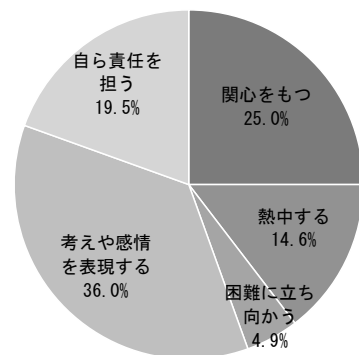


図 10 B 児の保育記録に記述された学びの構え

だより No. 5

平成 年 月 日

担当:

一日の流れ

- ・登園
- ・ホールあそび
- ・出席確認
- ・朝の会
- ・チーム移動
- ・実習生の部分保育(紙芝居)
- ・チーム活動(話し合い)
- ・クラスに渡る
- ・帰りの会
- ・お部屋あそび
- ・降園

「ちゃんの森」

ひろばに向けて、各チームで話し合いを進めており、子どもたちの中でイメージが深まっているようです。ちゃんが「ちゃんのむしもりチーム」では、森にはどんな生き物があるかな？というのを議題に、みんなで意見を出し合っていました。そこで、ちゃんに、森を描いた画用紙を見せて「森に何がいる～？」と尋ねてみました。すると、真っ先に出てきたのは「かぶとむし～！」。保育者がかぶとむしを描くと、その後も次々と出てきて、「げんごろう」「あめんぼ」…さらには「しゃけ」「うなぎ」「サメ」まで出てきたことで川も出来上がって、画用紙はちゃんの大好きな生き物でいっぱいになり「ちゃんの森」が完成しました。

その後、話し合いをしていたお友達に「ちゃんもたくさん考えてくれたよ」と画用紙を見せて伝えと、お友達は思いがけなかった意外な生き物に驚いたり、「川にサメはいないよ～」と楽しそうにちゃんに話しかけたりするお友達もいました。

ちゃんはその後画用紙をしばらく手に持ったまま、にこにこ嬉しそうに過ごしていました。

図 11 B 児の保育記録の抜粋（2 期）

に対して「他の活動が楽しいことや、今何をやっているのかを具体的に伝え、活動に興味をもてるようにする」手立てが実行されていることがうかがえる。そして、保育者が見出した、B児の興味・関心について、他児も共有するきっかけを作ること、B児と他児の関わりを保育者が生み出そうとしていることが分かる。このような保育者の手立ては、その他の記録でも継続して行われており、当該月の保育カンファレンスでは、振り返りシートに以下のようにまとめられた。

お友達とは直接関わることは少ないですが、①遊びを見て、取り入れようとする姿が見られています。集団の中に自ら入ることは難しいですが、②保育者がきっかけを作ることにより、全体の場に居る時間が増え、雰囲気も共有することが出来るようになってきています。その時間がより増えるよう、③今後も事前に活動の内容を視覚的に伝え、スムーズに取り組みめるよう促していきます。

B児は、特定の絵本や図鑑を見ることにこだわりがあり、教室で行われている集団活動に参加することが難しい時がある。そのようなB児の姿に対して、保育者は、B児とのかかわりを通して見出した興味・関心の変化について記述している（傍線部①、②）。そして、図11の保育記録のように、活動の内容をB児に分かりやすく伝え（「森の画用紙を見せて『森に何がいる～？』」）、活動に対するB児の興味・関心を引き出すことに留意している（傍線部③）。

3期の保育記録（図12）では、他児がしている活動（色水遊び）に、B児が興味をもち、参加する姿が描かれている。研究開始当初は、保育者の働きかけによって生じた、B児の遊びへの参加の姿が記録されることが多かったが、3期では、この記録のように、B児自身が、他児が行っている活動に興味をもち、そこに加わろうとする姿も記録されるようになった。

だより		平成 年 月 日
No. 19		担当:
 一日の流れ ・グループ登園 ・お昼あそび ・朝の会 ・出席確認 ・移動 ・（おやつ） ・お弁当 ・園に戻る ・帰りの会 ・帰園		
「キノコがいっぱい」 この日は久しぶりの、の日。初めて冬の に行き、たくさん雪あそびをした ちゃん。先生と一緒に、大きな雪だるまを作りました。 ちゃんが雪だるまのボタンをつけてあそんでいるときに、「せんせいもやってもいい？」と聞くと「いいよー」と返してくれました。そのやりとりを何度か繰り返した後、 ちゃんが「かんせーい！」と満足そうな笑みで言い、ばちばち拍手をしていました。 上の写真は、色水あそびをしていた時の様子です。お友達がかきごおりを作っていて、そのまま捨てるのはもったいないね、ということで、雪の上に並べてあそんでいました。すると ちゃんはそれを見て「キノコ！」と言い、まじまじと見つめてから、色水あそびに参加していきました。 ちゃんのその発言を聞いたお友達も「ほんとだ、キノコだ！」と盛り上がりていきました。お片付けの時間になり、みんながいなくなるまで、嬉しそうに「キノコきれいだねー」と眺めていた ちゃんでした。		

図12 B児の保育記録の抜粋（3期）

当該月の保育カンファレンスでは、振り返りシートに以下のようにまとめられた。

①保育者やお友達とルールのある遊びを楽しむようになり、自分の思いを言葉で伝える姿も増えました。少しずつ、②自分の好きなもの以外に興味に向くようになってきており、Bくん自身の活動の範囲が広がってきた姿が見受けられます。また、登園を渋る姿があり、朝から気持ちが崩れてしまうことがあるので、③今後は、保育者とのやり取りから、気持ちの安定を図って、落ち着いた状態から活動に入っていけるように促していきます。

興味・関心の拡がりを通して、B児の活動の幅が広がってきたことが記述されている（傍線部①、②）。そして、B児が気持ちを崩さず、安心して活動に取り組めるよう配慮することを継続することが手立てとして挙げられている（傍線部③）。

3期の短期目標は「興味のある遊びを通して、お友達とのやりとりを増やす」、手立てとして「B児の好きな遊びに、他のお友達が興味をもって関わるきっかけを作る」が挙げられているが、保育

者は、遊びを通して観察された、B児の興味・関心の拡がりに着目し、B児と他児を繋げていく手掛かりを見出し、実践が展開していった。

このような保育実践の経過を通して、最終的に、B児の個別の指導計画の3期の評価は以下のように記述された。

朝、登園し、ジャンパーやリュックを自分のコート掛けに掛けたり、シールを貼ろうと促すと自分でシールを貼って鞆にしまったりすることができるようになってきた。2学期までは、給食（お弁当箱）を手に付けることはなかったが、お別れ会にて初めてほぼ完食することができた。また、お部屋に入ることを嫌がる姿が少なくなり、お友達の中で過ごすことが増えた。絵本を手放すことは難しい時もあるが、自分で気持ちに区切りをつけ片付けようとする姿が見られている。また、保育者に自分の思いを言葉で具体的に伝えることができるようになってきたが、まだ一方的な発信が多く、会話を続けることは難しい。お友達への興味はまだ薄いようだが、Bくんの視野に映るようになり、また、お友達の遊びに興味を持った時には、自分から同じ遊びに入っていく姿が見受けられた。気持ちが崩れてしまった時には、活動に入ることはほとんど難しいが、Bくんが落ち着くように促すことで、気持ちを切り替えられることもあった。

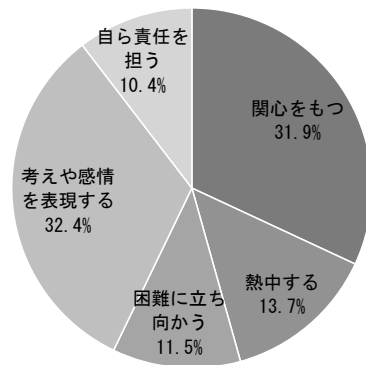


図13 C児の保育記録に記述された学びの構え

だより

No. 7

平成 年 月 日

担当:

一日の流れ

- ・登園
- ・戸外あそび ()
- ・出欠確認
- ・グループ活動
(卒園アルバム写真撮り、英語あそび、陶芸)
- ・お弁当
- ・帰りのホール集会
- ・降園

「これおはなの」

今日はグループ活動で、英語あそびの後に陶芸を行いました。英語あそびの時間にはなかなか入れず、奥の部屋で過ごしていましたが、また次の活動になるときに気持ちの切り替えが難しく、奥の部屋の奥（そこに狭いスペースがあります）に入って気持ちを落ち着かせていました。

陶芸の時間になり、奥の部屋ではありましたが、ちゃんに陶芸の土を見せると、「おお」と言って興味を持ち、担当が触ると「ちゃんも指先でツンツン…。自分でこねることはしませんでした」「こんな風にこねるんだよ」と見せると、それをじっくり見ていました。形になってきたので、「一度先生に見せよう」と促すと奥の部屋から出てグループの部屋の様子うかがうと、人が多かったのか立ち止まり、絵本の部屋に行きました。そこで、先生が絵本の部屋に竹串やスタンプを持っていくと、自分で模様を描き「かんせい！」と大きな声で嬉しそうに話してくれました。それがきっかけとなり、スムーズにグループのお部屋に入って、「できたよ」「これおはなの」と指をさしながらスタンプの模様まで伝えてくれ、陶芸の活動を楽しく取り組むことができました。楽しく取り組めたお陰で、その後は一週間ぶりに自分の席で食べることができ、先生と一緒に座れたこともありとても嬉しそうでした。

気持ちの切り替えはまだ難しい姿はありますが、前回、トイレでおしっこが出来た時のように自分の中で「できた」「やった」と思える時や、「だれかにみてほしい」「知ってほしい」と共感を求める時にお部屋の中に入れることがあります。また、ちゃんが自分で気持ちを切り替えられるタイミングもあるので、担当が促していきながら活動の楽しさを伝えていきます。

図14 C児の保育記録の抜粋（2期）

7. C児の保育実践の経過

C児の保育記録に記述された学びの構えの分類を図13に示した。以下、2期、3期の保育記録を抜粋し、実践の経過について述べていく。

2期の保育記録（図14）では、陶芸の時間での、C児と保育者のやり取りが記録されている。C児は、学級での活動に入ることが難しい場合が多く、2期では「活動に楽しく参加する」が、短期目標として挙げられている。この場面では「活動内容を個別に視覚的な物を使って伝えていく」手立て

のもとで、保育者が別の部屋にいたC児に対して、陶芸の土を見せ、触れてもらうことで、活動に対する興味・関心を引き出し、C児が学級での活動に入っていけるよう支援している。

保育者が、C児の興味・関心を引き出すことで、学級での活動に無理なく参加できるよう支援し、活動でのC児の取り組みの姿を肯定的に描くことは、その他の記録においても継続的に行われており、当該月の保育カンファレンスでは、振り返りシートに以下のようにまとめられている。

かくれんぼのゲームでは、クラスの様子を感じて自らお部屋の中に入っていき、ゲームにも参加することができました。お友達もCくんと遊べたことを楽しんでいました。Dくんと関わりでは、自分から興味を持って遊びに誘ったり、追いかけてこをする姿がありました。①人数が多い環境はまだ苦手な様子がありますが、Cくんが「楽しそうだな」「見てほしいな」「ほめてほしいな」と思うときに保育者の促しによって活動に参加できることが増えてきました。②今後は、Cくんが入れる活動にするのではなく、Cくんが楽しんでいる活動に他のお友達も参加できる機会も増やしていきたいです。

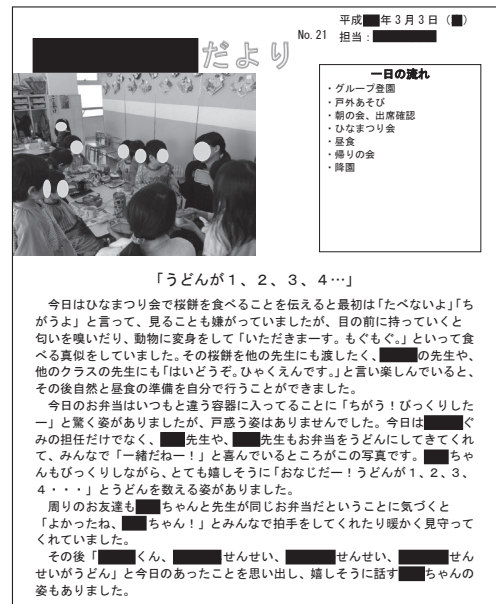


図 15 C 児の保育記録の抜粋（3 期）

保育者は、C 児の興味・関心や、何かを達成できた時に人に伝えようとする姿を、C 児の学級活動への参加のきっかけとして捉えている（傍線部①）。また、C 児が取り組んでいる活動に、他の子どもたちを巻き込み、関わりを作り出すことを次の手立てとして構想している（傍線部②）。

3 期の保育記録（図 15）では、弁当持参の日に、C 児が持参した昼食と同じものを、保育者が持参したことにC 児が驚き、そのことをきっかけに生じた、他児とのかかわりが描かれている。3 期の短期目標である「お友達と活動を楽しむ」に対する手立てである「保育者と一緒に活動を楽しみ、少人数の輪の中でお友達と関わるきっかけを作っていく」を、保育者は食事の場面で実践していることがうかがえる。当該月の保育カンファレンスでは、以下の内容が振り返りシートに記述された。

自分の気持ちを言葉にするという点では、「先生何してるの?」と相手に質問したり、自分の気持ちを短い文章にして伝えることが増えてきました。①お友達との関わりでは、Cくんがいるところで遊びを広げると、お友達が集まってきて、自然と一緒に遊べるよう

になりました。②そのことがきっかけで、一緒に遊ぶ楽しさをだんだんと知ることができ、笑顔が増えていきました。

2 期の振り返りで挙げられていた、C 児の楽しんでいる活動に、他児が関わる機会を作り出す手立てに対する振り返りが行われており（傍線部①）、さらにその手立てをきっかけに、C 児が学級の中で徐々に活動を楽しむようになってきたことが報告されている（傍線部②）。

このような保育実践の経過を通して、最終的に個別の指導計画の3 期の評価は以下のように記述された。

生活面では、朝登園してきてから「①靴を脱ぐ②ジャンパーをかける③シールを貼る④パンツに履き替える⑤みんなとあそぶ」という流れが定着したことで、次の活動にすんなりと参加することができるようになってきました。また、昼食ではお弁当にうどんを持参して頂いたことで、みんなと一緒に机で食べることが増えました。保育者もお弁当をうどんにし

一緒に食べることで、「みんなと同じ」「一緒だね」という気持ちを持ち、楽しめるようになっていきました。それがきっかけで、お友達との関わりにも繋がっていきました。発表会や卒園式の取り組みでは、大勢の人がいるところではなかなか活動に入れませんでした。が、みんなよりも一足先にホールに上がり、保育者と一緒に練習することで、後からお友達と一緒に活動に参加できる姿がありました。お友達との関わりも、Cくんがいるところで遊びを展開していくと、周りのお友達が集まり、少人数で遊びを楽しめるようになりました。お友達との関わりが増えたと同時に、言葉のやり取りも増え、簡単な会話ができるようになったり、自分の気持ちを質問にして相手に尋ねたりと、関わりが深まっていきました。

IV. 総合考察

3名の対象児に対する、個別の指導計画の作成、保育記録の作成、振り返りと対話の実施（図2参照）の、一連の過程の実践を通して、共通して示されたことは、保育者は、物的・人的環境に対して対象児が示した興味・関心、他者とのかかわり、遊びの拡がりや、保育記録を通して言語化し、それらの情報を手掛かりに、振り返りシートを通して、次の手立てを考察し、次の実践へと繋げ、個別の指導計画に評価としてまとめていたことであった。以下、実践の結果と、保育者に実施した事後アンケートから得られた意見を基に、本研究の目的である、幼稚園における障害のある幼児に対する発達支援の在り方について考察したい。

事後アンケートにおいて、A幼稚園の特別支援教育コーディネーターからは、本研究の一連の手続きについて以下の意見が挙げられた。

おたより（筆者注：本研究で実施した保育記録のこと）を書いたり、振り返りシートを作成するということを考えることが、自然と対象

児を含め、子ども達との関わり方の変化につながった（より丁寧になった、見るポイントが変わった、目標が明確になり、より細かい指導方法を考えるようになった）。

一連の手続きによって、保育者の子どもに対する関わりが変化したことを、特別支援教育コーディネーターは言及しているが、関連して、各対象児の学級の保育者からは、具体的に以下の意見が挙げられた。

振り返りシートを見返すことによって、伸びている所や新たに成長した所など明確で分かりやすかったです。また、①おたよりを書いていると、同じ所ばかり見ていることにも気づき、クラス内の先生達と次はこういう所を見てみようという目標も持ちやすくなりました。（B児の学級の保育者）

一人の子どもについて十分に観察し、考えることができ、一人ひとりの子どもの理解が深まった。振り返りを行うことで、②自分がその子について見えていなかった部分も客観的に見ることでできたり、他の先生方と意見を交えることで、とても参考になった。

（C児の学級の保育者）

おたよりを作成していくことで、その子にとって活動が難しい、お友達とも上手く関わっていないな、などの否定的な私自身の予想や考えは、間違っていたんだと強く思いました。③また、できないことに目を向けるのではなく、できたこと、肯定的な面に注目したり、意識を変えるだけで、支援の仕方や、声のかけ方も肯定的なものへと自然に変わっていったような気がします。（A児の学級の保育者）

本研究の実施以前の、A 幼稚園の個別の指導計画、保育記録は、特定の領域ごとに、目標や子どもの姿を付箋に記述する（図 1、表 2 参照）、あるいは保育簿に記述する様式であった（表 3 参照）。これらの様式は、記述に過度の時間を要さない利点がある一方で、様式の構造上、簡潔かつ端的に子どもの姿を記述せざるを得ないために、子どもの行動の背景にある能動性に着目したり、目標とは直接関連しない子どもの姿を含めて記録することが困難であるという課題があった。

本研究では、旧来の様式が有していたこれらの課題を踏まえて、様式の開発と実践を行ったが、実践を行った、保育者の意見から示唆されることは、本研究の一連の実践過程が、保育者自身の子どもに対する、従来の見方に対する気付き（傍線部①、②）、あるいは、保育者自身の子どもの見方の変化（傍線部③）のきっかけとなったことである。保育者のこれらの意見は、保育者の子ども理解と、子ども理解に伴う実践は、子ども理解を表象する記録の様式に影響されるとした、吉川・上村・川田（2017）の実践研究の結果を支持しているものと思われる。

川田（2019）は「発達支援とは、自律性を備えた主体が、周囲との関係性を結びなおしていく過程に伴走していく営み」であると述べている。本研究で行ったことは、個別の指導計画の作成を通して、主体である子どもの姿を、遊びの姿、人との関わり、そして合理的配慮の視点から総合的に捉え、目標を構想する過程と、保育記録の作成を通して、子どもが環境に対して示す能動性を言語化する過程、そして対話と教育課程との照合を通して、子ども理解の幅を拡げていく過程、これら一連の過程を構造化し、実践として成立させていくことであった。

これらの過程によって、目標を中心に据えながらも、子どもの発達をホリスティックに捉え、保育環境に対する子どもの能動性を基礎に、次の手立てを構想しうる保育実践が可能となったのではないかと考える。保育者が、自身の記録によって、子どもの姿をどこまで可視化できるのか、その限

界を理解しながらも、保育実践の中で見出した、子どもの能動性の拡がりを基礎に、必要な支援を構想し実践していくこと、そして実践を通して、集団の中での障害のある子どもの参加の質を高めていくことが、幼稚園における障害のある子どもの発達支援において必要なことではないかと考える。

本研究で行った一連の実践に関して、A 幼稚園の園長からは、事後アンケートにおいて以下の意見が述べられた。

対象児の障害の実態や、課題を明確にするためには、（筆者注：欠損モデルもしくは信頼モデルの）2 者択一ではなく、教員委員会のアセスメントも含めた実態把握の手続きは必要であるが、保育は、子どもと保護者を面で捉え、関わる営みであるため、その子らしさ、良さを明確にすることが、より大切であると考え。そのようなことが手続きにおいても活かされるよう改善したい。

Rinaldi（2019）は、記録を作成することについて『傾聴を可視化する』ということであると述べている。ここでいう「傾聴」とは「あるものと他のものとの繋がり、個を繋げている構造に向かって開かれた感受性」（Rinaldi, 2019）である。

子どもの姿を面で捉える、保育者の開かれた感受性を、保育者自身が可視化し、改変していくための計画、記録の在り方、そして幼稚園全体で協働し運用していく方法について、実践を通してさらに検討していくことが、今後の課題である。

注

- 1 「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」制度である（文部科学省、2007）。障害種、程度によって、児童の在籍学校や学級を定めていた、それまでの特殊教育制度に代わり、通常学級に在籍する障害のある子ども、

- 幼稚園に在籍している障害のある子どもも特別支援教育の対象に含めている。
- 2 「インクルーシブ教育システム」とは、2006年（平成18年）に国連で採択された「障害者の権利に関する条約」第24条に記載がある“inclusive education system”の日本語訳であり、「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」を指す（文部科学省、2012）。
- 3 「基礎的環境整備」とは、合理的配慮の基礎となる環境整備のことであり、具体的には、①ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用、②専門性のある指導体制の確保、③個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導、④教材の確保、⑤施設・設備の整備、⑥専門性のある教員、支援員等の人的配置、⑦個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導、⑧交流及び共同学習の推進、以上の8項目が示されている（文部科学省、2012）。
- 4 「合理的配慮」とは、障害者の権利に関する条約第2条において「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」と定義されている。
- 5 「統合保育」という用語は論者によって定義が異なるが、本研究では、茂木（1997）及び園山（1994）を参考に「一般の保育施設において、障害のある子どもと定型発達の子どものが、同じ学級、同一カリキュラムのもとで保育を受ける形態」と定義して使用する。
- 6 「学びの物語」(Learning story)とは、ニュージーランドの乳幼児教育における、ナショナルカリキュラムである、テ・ファークキに対応した保育記録である。「学びの物語」では、保育者は、子どもを観察する際、①関心をもつ (Taking an interest)、②熱中する (Being involved)、③困難に立ち向かう (Persisting with difficulty or uncertainty)、④考えや感情を表現する (Expressing an idea or a feeling)、⑤自ら責任を担う (Taking responsibility) の5つの学びの構えに着目し、ナラティブの形式で、子どもの姿を記述する (Carr, 2013)。
- 7 A 幼稚園の所在地の自治体では、私立幼稚園に対して、障害児保育に携わる保育者の人件費補助、専門知識を有する支援員による定期的な巡回相談、研修会の実施などの事業を行っている。事業の補助を受けた私立幼稚園には、対象となる子どもの個別の指導計画の提出が義務付けられている。
- 8 A 幼稚園の園長への聞き取りでは、5つの領域は、所在市教育委員会が実施している、特別な教育的支援を要する幼児の巡回相談の過程で、子ども一人ひとりに作成される「アセスメントシート」と同じ領域を採用しているとのことであった。
- 9 A 幼稚園の教育課程は、幼稚園の1期から3期までを1サイクルとして、図5に示したように、学年ごとにサイクル状に図示化されている。内側の円に含まれる内容が「子どもの育ちの方向／めあて」、二番目の円に含まれる内容が「子どものヒト（友達・保育者）・モノ・出来事・自然との関わり」、外側の円に含まれる内容が「子ども達の社会性・芸術性・科学性への育ちの方向／めあて」を示しており、年少（3歳児）は43項目、年中（4歳児）は41項目、年長（5歳児）は41項目の内容から構成されている。
- 10 本研究では、中坪・島津（2012）を基に、以下の視点により、保育者が記述した文章から、学びの構えの記述が見られる文章を抽出し、分類を行った。
- ①関心をもつ：これまでによく知っているものに、より親しんだり、逆に初めて見るものや、初めて経験することに関心を示すこと。
 - ②熱中する：自分の置かれた環境や周りの人々に安心感や心地よさや抱きながら、活動に継続して取り組むこと。
 - ③困難に立ち向かう：問題にぶつかった時も、方法を考えたり、環境を変えようとしたりして、試行錯誤を繰り返しながら、解決のために努力すること。
 - ④考えや感情を表現する：話し言葉による表現に限らず、絵や制作物、歌、仕草、文字、数字などの様々な方法によって自分の思いを表現すること。
 - ⑤自ら責任を担う：誰かの求めに応じたり、一緒になって活動に取り組んだり、手助けをしたりするなど、仲間やクラス、園の中で、自分の役割を果たすこと。
- ## 文献
- Carr, M. (2013) 保育の場で子どもの学びをアセスメントする「学びの物語」アプローチの理論と実践（大宮勇雄・鈴木佐喜子、訳）、ひとなる書房、(Carr, M. (2001). Assessment in early childhood settings: Learning stories. SAGE Publications.)
- 川田学 (2019) 「発達」と「支援」が創造的に出会うには、須田治（編著）生態としての情動調整；心身理論と発達支援。金子書房、pp.17-27.

- 金仙玉 (2017) これからの障害児保育に求められる「合理的配慮」の在り方を模索する. 瀬木学園紀要, 11, 25-36.
- 松井剛太・越中康治・朴信永・若林紀乃・鍛冶礼子・八島美菜子・山崎晃 (2015) 保育者は障害児保育の経験をどのように意味づけているのか. 保育学研究, 53(1), 66-77.
- 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 (2019) 幼児理解に基づいた評価. チャイルド本社.
- 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 (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.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325881.htm (2013 年 2 月 14 日 7 時 10 分)
- 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)
- 中坪史典・島津礼子 (2012) 子ども理解の方法としてのラーニング・ストーリー. 中坪史典 (編) 子ども理解のメソドロジー. ナカニシヤ出版, pp.99-111.
- Rinaldi, C. (2019) レッジョ・エミリアと対話しながら: 知の紡ぎ手たちの町と学校. ミネルヴァ書房. (Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia. Routledge.)
- 園山繁樹 (1994) 障害幼児の統合保育をめぐる課題 一状況要因の分析一. 特殊教育学研究, 32(3), 57-68.
- 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 一従来の保育記録と保育者の「葛藤」概念の検討をととして一. 教育方法学研究, 39, 37-47.
- Wertsch, J.V. (1995) 心の声 媒介された行為への社会的文化的アプローチ (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子, 訳). 福村出版. (Wertsch, J.V. (1991). Voice of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Harvard University Press.)
- 吉川和幸・川田学・及川智博 (2019) 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. 子ども発達臨床研究, 13, 23-33.
- 吉川和幸・上村毅・川田学 (2017) 「信頼モデル」による記録, 評価は障害児保育実践をどう変えるのかー「学びの物語」作成による半年間の保育実践からの検討一. 保育学研究, 55(1), 55-67.
- 吉川和幸 (2016) 幼稚園における障害幼児の「個別の指導計画」に関する一考察. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 127, 27-39.
- 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る「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

A 幼稚園の保育者の皆様、ならびに保護者の皆様から、多くのご協力をいただき、本研究を実施することができました。ここに記して心より御礼申し上げます。本論文は、JSPS 科研費 JS17K01920 の助成を受けました。

Abstract

This study examined how to support the development of children with special needs in kindergartens should be. For this purpose, this study developed an individualized teaching plan and a documentation format for special needs children, which included the perspective of the “credit model” to evaluate and pay attention to children’s activeness to the childcare environment. Then, this study intervened in 9 kindergarten teachers by focusing on the support of 3 children with special needs. This intervention included writing alternative individualized teaching plans and documentation, reflections, and dialogues with colleagues. Results suggested that 3 findings. First, teachers had changed to record childcare practices focusing on children’s learning dispositions more than children’s deficits of abilities. Second, teachers had changed to evaluate children’s development from various perspectives by the experiences that reflections and dialogues with colleagues based on the documentations. Third, teachers had changed to shape, do practice, and evaluate their support for children based on the reflections and dialogues. This study discussed the effect of this study’s format of the individualized teaching plan and the documentation based on the practice’s results and the opinions of the questionnaire by the teachers. These discussions suggested the alternative direction about supports the development of children with special needs in kindergartens.

Key Words : early childhood care and education for children with special needs, children with special needs, credit model, individualized teaching plan, documentation

