



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	障害のある子どもに対する保育者の子ども理解の構造とその変容：個別の指導計画及び保育記録を媒介として
Author(s)	吉川, 和幸
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(教育学)
Dissertation Number	甲第14416号
Issue Date	2021-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k14416
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/96772
Type	doctoral thesis
File Information	Kazuyuki_Yoshikawa(2021.6.15).pdf



博士学位論文

障害のある子どもに対する保育者の
子ども理解の構造とその変容

ー 個別の指導計画及び保育記録を媒介としてー

北海道大学大学院 教育学院 博士後期課程

08125019 吉川和幸

目次

序論	問題の所在と本論文の構成	i
第一部	文献研究及び調査研究	
第1章	障害児保育の歴史的変遷の概観（研究1）	2
第1節	目的	2
第2節	障害児保育の歴史的変遷	2
第3節	考察	12
第2章	幼稚園における個別の指導計画の作成の現状（研究2）	16
第1節	目的	16
第2節	個別の指導計画作成の教育制度上の位置付け	16
第3節	幼稚園における個別の指導計画の作成状況	18
第4節	個別の指導計画を作成することの意義	18
第5節	個別の指導計画の作成の手順	20
第6節	幼稚園で作成されている個別の指導計画の様式及び内容	21
第7節	考察	22
第3章	幼稚園における個別の指導計画の様式に関する調査（研究3）	23
第1節	目的	23
第2節	方法	23
第3節	結果	25
第4節	考察	27
第4章	幼稚園における個別の指導計画に記述される目標に関する調査（研究4）	31
第1節	目的	31
第2節	方法	31
第3節	結果	34
第4節	考察	43
第5章	個別の指導計画の作成に関連する保育者の意識に関する調査（研究5）	48
第1節	目的	48

第2節	方法	49
第3節	結果	52
第4節	考察	56
第6章	保育者による子ども理解の前提となる概念モデルの検討	60
第1節	目的	60
第2節	ここまでの調査から示唆されること	60
第3節	保育における子ども理解と評価	64
第4節	障害のある子どもに対する保育者の子ども理解の構造と課題	68
第5節	課題を克服するための子ども理解の概念モデルの検討	70
第二部	実践研究	
第7章	信頼モデルに基づく保育記録による障害児保育実践の検討 (研究6)	82
第1節	目的	82
第2節	方法	82
第3節	結果及び考察	87
第4節	まとめ	96
第8章	信頼モデルに基づく個別の指導計画及び保育記録による 障害児保育実践の検討(研究7)	98
第1節	目的	98
第2節	方法	98
第3節	結果及び考察	109
第4節	総合考察	122
第三部	総括	
第9章	総合考察	127
第1節	各章を通して示されたこと	127
第2節	インクルーシブ保育の理念のもとでの、幼稚園における障害の ある子どもの発達支援への理論的展望	129
第3節	本論文の限界と課題	135
引用・参考文献		137

初出一覽	149
謝辭	150

序論 問題の所在と本論文の構成

本論文では、我が国の幼稚園で営まれている、障害のある子どもを対象とした保育¹、すなわち障害児保育²の実践の背景にある、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解の構造について、子ども理解を媒介する個別の指導計画の分析を中心に検討する。そして、個別の指導計画及び保育記録の様式の改変と実践を通して、保育者の子ども理解及び保育実践の変容について検討するとともに、インクルーシブ保育の理念のもとでの、幼児期の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ている。

最初に、本論文を構成する一連の研究に取り組むに至った動機について述べておきたい。

筆者自身は、保育者としての勤務経験はないが、縁あって、現在は、保育者養成校の教員として勤めている。教員として勤めるようになって間もない頃、勤務先の近隣の幼稚園を定期的に訪問し、園に在籍する障害のある子どもの保育について、担任保育者からの相談を受け、必要に応じて助言を行う機会を得た。

以下に挙げるエピソードは、幼稚園の訪問時に筆者が経験したことである。

カスミ³は2年保育で入園し、4歳児学級に在籍している「自閉的傾向を伴う知的障害」の診断のある女兒であった。入園当初は、身支度や排泄など、基本的な日常生活技能が未獲得であること、また、朝の会などの集まりや設定保育などの時間に、席を離れる姿がよく見られた。入園後の1学期の間は、可能な限り、補助保育者が一対一でカスミに付いて、日常生活技能を丁寧に教えていくこと、そして集団に入って活動できた時には、たくさん褒めて育てていく、という方針で保育に取り組んだ。2学期に入ると、カスミは集まりの場面で席を離れることが少なくなり、着席して参加する姿が増えてきた。担任保育者との話し合いの中で、カスミのそのような変化について、筆者が「カスミちゃん、だいぶ集まりに入れるようになってきましたね。先生方が、カスミちゃんに丁寧に教えてこられたからだと思い

¹ 「保育」という言葉は、我が国最初の幼稚園である、東京女子師範学校附属幼稚園の創設に際して、小学校教育とは異なる幼稚園教育の独自性を示すために考案されたことが起源である（湯川、2016）。現在では、幼稚園、保育所、認定こども園等、乳幼児を対象とした施設での実践を意味する言葉として「保育」は共通に使用されている。

² 「障害児保育」とは、広義には施設を限定せず、幼稚園、保育所、認定こども園、児童発達支援センターなどにおいて、障害のある乳幼児を対象として行われる保育実践全般を指している（山本、2010）。

³ 本論文中において、カタカナで表記された子ども、保育者の名前は、全て実名を仮名に修正したものである。

ます。今後はどのように取り組んでいきたいと思いますか？」という問いかけをした。担任保育者からは「だ
いぶ座っていられるようになってきたけれど、あまり人の顔を見ていない。集まりの時間で、先生やお
友達が話をしている時は、相手の顔を見るよう、その都度、丁寧に教えていきたい。」「(相手の顔を見
ることは) 人とかかわる上で大切なことであるし、小学校に入ってから大切なことであるから。」と
いう声が聞かれた。

他者が自分に向けて話をしている時に、「相手の顔を見る」という行動は、他者とのかか
わりを円滑にする上で大切な行動であると、一般的には考えられているだろう。担任保育
者の思いは、決して否定されるものではないし、「その都度、丁寧に教えていく」という指
導の手立ても、妥当性を欠いたものではないと思われる。しかしながら、その時の担任保
育者の語りに「何か大切なものが欠けているのでないか」という茫漠とした違和感が、幼
稚園を離れてからも筆者の中にずっと残り続けた。

その違和感とは何か。今思えば、それは目の前で話をしている相手が、カスミにとって、
どのような存在であるのかという視点の不在と、話の内容が、幼稚園生活における、カス
ミの興味、関心と、どのように繋がっているのかという視点の不在である。子どもは、愛
着のある保育者や、仲間の話には、その眼差しを向けるかもしれない。また、子どもが興
味のある遊びや活動に関連した話であれば、同じく眼差しを向けるかもしれない。子ども
の興味、関心に即した遊びを支えること、そして他の子どもたちを巻き込み、仲間と共に
遊ぶ経験を積み重ねられるよう支援する過程を通して、結果として、他者が話をしている
時に、相手の顔を見るようになるという道筋もあるのではないか。実際には、期待してい
るほど簡単にいくものではない。だが、周囲の人、物、活動に対する興味、関心に支えら
れ、子どもは環境に能動的にかかわり、そのかかわりの結果として発達するという、子ど
もらしさ⁴に基づく視点が、担任保育者のカスミに対する語りから感じられなかったのであ
る。

⁴ Singer (1970/1976) は「子どもらしさ」(childlikeness) について、「注意を集中して溶け込むこ
と、自己の体験に開かれていること、驚きを受け入れる用意があること、不確実さに進んで耐えるこ
と、そして、知覚し探求していく視点を柔軟に移し変える能力といったもの」と説明している。佐伯
(2003) は「物事に熱中し、不確実さに進んで挑戦し、世界の不思議さへの驚きを受け入れ、矛盾や葛
藤を多様な発想で乗り越え、他者の言葉をまっすぐに聞く、といったような性質を指す」と解説してい
る。「子どもらしさ」とは、「幼稚っぽさ」(childishness) とは異なる特性であり、自らの好奇心や主体
性に基づいた、積極的な活動性として特徴付けられる(嘉数・當山・石橋, 1999)。「子どもらしさ」
は、自身の主体的な遊びを通して、子どもの心情、意欲、態度を育てることを是とする我が国の保育と
親和性が高く、保育者の子ども理解の主要なメタ理論、素朴信念であると思われる。

筆者は、その後も、異なる複数の幼稚園を訪問し、障害のある子どもの保育に間接的に
かかわる経験を重ねてきたが、上述のエピソードに類似した議論が、保育者との間でなさ
れることが多かった。「もっと友達と遊べるようになってほしい」、「身支度を自分でできる
ようになってほしい」、「座って話を聞けるようになってほしい」、このような保育者の言葉
は、その子の将来を思うからこそその真摯な願いである。しかしながら、その子の「子ども
らしさ」がどこか置き去りにされ、何かが「できる/できない」、そして、あることができ
ようになったら、別の「できる/できない」が示される、このような、いわば終わりのな
い、二項対立的な子ども理解が、なぜ生じてしまうのだろうかという疑問が、保育者との
対話の機会を重ねるごとに、筆者の中で強まっていった。保育者養成校の教員として、障
害のある子どもとかかわり、そして、保育者と日々対話する中で生じてきた、このような
問題意識が、本論文における一連の研究を行うに至った動機である。

我が国における障害児保育は、京都市立盲啞院⁵が、1916（大正5）年に、聾啞部に幼稚
科を設置して以来、史実の上では、既に百年以上の歴史を経ている。先駆者による研究及
び運動が、この百年の中で多様に積み重ねられ、現在では、地域の幼稚園において、障害
のある子どもと、定型発達⁶の子どもが共に保育を受けること、すなわち、統合保育⁷が決し
て特別なことではない状況に至っている。さらに、近年では、発達障害者支援法⁸の施行、

⁵ 京都府待賢小学校教員古河太四郎、愛媛県土族遠山憲美らの運動により、1878（明治11）年に、日本
最初の障害児学校として、京都府に設立された盲啞院を祖とする。盲啞院は設立後直ぐに官立に移行
し、1879（明治12）年に京都府立盲啞院、1889（明治22）年に京都市立盲啞院として改組し、更に
1913（大正2）年に聾啞児部門、盲児部門に分離され、それぞれ京都市立盲啞院聾啞部、盲部となっ
た。

⁶ 本論文では「定型発達」という用語について、以下に挙げる、赤木（2008）の記述に基づいて使用し
ている。「定型発達とは、典型的な発達（typical development）をたどっているという意味で用いてお
り、『通常の発達』（normal development）や『健常』（nonhandicapped）とほぼ同じ意味である。しか
し、『通常』や『健常』には、価値的な概念が含まれやすいため、ここでは定型発達を用いた。」

⁷ 「統合保育」という語については、論者によって定義が異なるとともに、統合の状況によって、さら
に複数の形態に分類されている。たとえば、茂木（1997）は「位置的統合もしくは場の統合」（障害のあ
る子どものための専門的な教育機関を、通常学校の同一敷地か隣接地などに設置すること）、「社会的統
合」（給食やクラブ活動、行事などにおいて障害のある子どもと定型発達の子どもの共に活動するこ
と）、「機能的統合（完全統合）」（障害のある子どもが通常の学級で全日を過ごす形式）の三つに分類し
ている。一方、園山（1994）は、「狭義の統合保育」（定型発達の子どもの集団、通常学級に少数の障害
のある子どもが入る形式）、「逆統合保育」（障害のある子どもの集団に少数の定型発達児が入る形式）
「特別保育」（障害のある子どものみの特別学級や個別指導を行う形式）の三つに分類している。
本論文で用いる「統合保育」とは、茂木（1997）の「機能的統合」と、園山（1994）の「狭義の統合保
育」の二つを参考にし、「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、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。

⁸ 2005（平成17）年4月より施行されている発達障害者支援法とは、従来、教育的、福祉的支援の対象

特別支援教育⁹の制度化、障害者権利条約¹⁰の批准、障害者差別解消法¹¹の施行など、障害児保育に関連する制度の整備が急速に進められ、現在では、障害の有無にかかわらず、全ての子どもが同じ場に包含され、共に学ぶ仕組み、すなわちインクルーシブ教育システム¹²の構築に向けて、障害のある子ども一人ひとりに応じた学びを保障するための、基礎的環境整備¹³及び合理的配慮¹⁴の検討と実施が求められている（文部科学省，2012）。

太田（2013）は、統合保育は、子どもの障害の有無にかかわらず、同じ場で共に活動し、体験する保育を目指す一方で、初めに子どもの障害の有無ありきで発想し、障害のある子

には含まれていなかった発達障害児・者（自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥・多動性障害などを総称して「発達障害」とする）に対する援助について規定した法律である。障害児保育に特に関連することとして、発達障害の早期発見、早期の発達支援及び、個別の支援計画、個別の指導計画の作成等の措置を講ずることが規定されている。

⁹ 障害種別によって児童の在籍学校、学級を定めていた、我が国の従来の特殊教育制度に代わる制度として、2007（平成 19）年 4 月より施行されている新たな教育制度である。「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」としており（文部科学省，2007）、その対象は通常学級に在籍する障害のある児童及び幼稚園に在籍している幼児も含めている。

¹⁰ 障害者権利条約とは、2006（平成 18）年 12 月に国連において採択された、障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進し、権利を実現するための措置等を規定した国際条約である。障害者の市民的、政治的権利、教育、保健、労働、雇用の権利、社会保障、余暇活動へのアクセスなど、様々な分野における実現のための措置等が規定されており、我が国は、国内法の整備と並行して、2014（平成 26）年 1 月に批准している。

¹¹ 障害者差別解消法とは、上述の障害者権利条約の批准に伴い、国内法制度の整備の一環として 2016（平成 28）年 4 月より施行された法律である。障害児・者に対して、障害を事由とする不当な差別的取り扱いを禁止するとともに、障害児・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として「合理的配慮」を講ずることが規定されている。

¹² インクルーシブ教育システムとは、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 条において述べられている“inclusive education system”の日本語訳であり、文部科学省（2012）は「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」であると述べている。そして、その実現には、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自分の生活する地域において初等中等教育の機会を受けられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要であるとされている。

¹³ 「基礎的環境整備」とは、障害のある子ども一人ひとりに対する合理的配慮を、学校単位で実施する際の基礎として、国、都道府県、市町村が行う教育環境の整備を指す（文部科学省，2012）。

¹⁴ 「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。

どもと定型発達の子どもの統合を図る点が課題であったと述べ、インクルーシブ保育は、「個人差や多様性をまず認めることから始めます。多様であるどの子どもも大切な存在として、一人ひとりが伸びやかに育つ保育、子ども同士が育ち合う保育をめざします。いろいろな子どもたちのなかには、障がいのある子、配慮や支援を必要とする子どもも含まれます」と述べている。障害のある子どもと定型発達の子どもの、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においては、保育では、統合保育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示された現在において、全ての子どもが包含されたインクルーシブ保育の理念のもとでの、保育実践の在り方について検討することは、我が国の保育における重要な課題であるといえよう。

長い歴史の過程で、統合保育の場が整備され、現在では、特別支援教育の推進のもと、インクルーシブ保育の実現が求められているが、一方で、実践に携わる保育者は、障害児保育に関連し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）が保育施設を対象に行った「第2回幼児教育・保育についての基本調査」¹⁵では、「保育者にとって特に必要だと思う研修内容」として挙げられた21項目の選択肢のうち、国公立幼稚園では「特別な支援を必要とする子どもの保育」が78.5%と最も選択率が高く、私立幼稚園についても59.2%と2番目に高い結果が示されている。また「子どもの発達障害の特性の理解」については、国公立幼稚園で60.3%、私立幼稚園で55.9%と双方ともに4番目に高い結果が示されている。「第3回幼児教育・保育についての基本調査」（ベネッセ教育総合研究所，2019）においても、20項目の選択肢のうち、国公立幼稚園では「特別な支援を必要とする子どもの理解や保育」の選択率が89.4%、私立幼稚園についても81.5%と、最も高い選択率が示されている。

このような障害児保育に対する保育者の高い課題意識の背景にある、障害のある子どもと定型発達の子どもの包含された保育の現状とはいかなるものなのであろうか。この問いについて、浜谷（2014）は、これまでの統合保育実践の多くは、定型発達の子どもの中心

¹⁵ ベネッセ教育総合研究所が「幼児教育・保育についての基本調査」として、全国の幼稚園、保育所、認定こども園を対象に、各園の教育・保育活動、子育て支援等に関する意識や実態を明らかにすることを目的として実施している調査である。幼稚園に対しては、現在までに2007年、2012年、2018年の計3回実施されており、第1回の調査では1604園、第2回の調査では1377園、第3回の調査では1494園から有効回答を得ている。

とした保育の場に、障害のある子どもが統合されるという定式を暗黙の前提としており、障害のある子どもの発達や、障害の特徴に応じて、保育を工夫したり、特別な配慮を付加したりすることで、定型発達の子どもの活動に障害のある子どもを導き入れようとするものであると述べている。そのため、形式的には、定型発達の子どもの主とする集団に障害のある子どもがいても、放置されたり、不本意な活動を強制されたりするという問題がしばしば生じている（浜谷，2014）。「発達課題が共通する集団」と「生活の流れのペースを共有する集団」の保障を同時に満たすことは、一つの施設内での実践上の工夫のみでは解決し得ないと、丸山（2000）は指摘しているが、定型発達の子どもの想定した教育課程、保育計画を見直し、障害のある子どもを包含した全ての子どもの十全な参加¹⁶（浜谷，2005）を保障しうる教育課程、保育計画に基づいた保育を、いかに実践していくか、そこに、インクルーシブ保育の実現の難しさがあるのではないだろうか。

かつて、津守（1987）は「障害をもった子どもの場合も、保育においては、人間としてのその子どもとかかわる。障害に注目するために、人間として充実する日々の生活がおろそかになってはならないと私は思う」と述べた。障害のある子どもと、定型発達の子どもの、共に生活する保育の場において、障害のある子どもの生活の充実を保育者がどのように捉え、支え、実現するのか。この問いは、障害の有無を問わず、多様な経過を辿って成し遂げられていく、幼児期の子どもの発達を、保育者がどう見取り支えるのかという、保育の普遍的課題にも繋がる重要な問いであるように思われる。

冒頭の事例を通して述べた筆者の問題意識は、換言すれば、障害のある子どもの姿を、保育者がどのように捉えるのか、すなわち、障害のある子どもに対する、保育者の子ども理解の在りようについての問いである。

ランゲフェルド（1974）は、子どもを理解するということに関連して、「その子どもが表現するところのものを、彼が自分の人生にどのように相対しているかという、彼の全体的な人間としての在り方に深く関わるものとしてとらえること」であるという指針を示している。保育の場において、子どもが示す多様な行動を、目に見える行動の型だけではなく、子どもの内面、そして行動の背景にある履歴も含めて、保育者が理解しようとするることか

¹⁶ 浜谷（2005）は、統合保育における「参加（participation）」を、「共同（corporation）」（障害児を含めた全ての子どもが共に生活できるように生活のあり方を創造し、どの子どもも意欲的に活動している）と「共生（symbiosis）」（障害児を含めた全ての子どもが自然に生活を営み、相互に関心をもち肯定的な影響を与えている）の2つの概念から説明している。

ら保育実践は始まる。

また、生活上の様々な面において生きにくさ¹⁷をもつ、障害のある子どもを対象とする場合には、子ども理解とは「子どもを内（人格、感情）と外（社会・生活、集団・関係）において全体的に把握し、子どもの人格の総体の中に障害による制約を位置づけながら、子どもの能力獲得や人格形成の主體的な契機を探り、そこから教育指導を反省的に吟味しようとする行為」（河合，2011）として具体化される。それは、保育実践の成立に不可欠な方法概念であり、子どもを軸に保育の目標、評価と実践を繋ぎ合わせる環としての働きをもつ（河合，2011）。

川田（2015）は、近年の特別支援教育を含めた教育実践について、子どもが周囲の世界をどのように捉え、そこに参画しているか、子どもの目線から実践者が理解し、向き合うことが困難になっていると述べている。そして、実践者の子ども理解の出発点としての、子どもを捉える「まなざし」が、診断的、手段的、危機管理的なまなざしへと偏重していることが、その背景にあると論じている（川田，2015）。また、松井（2013）は、従来は、子ども一人ひとりの遊びの充実を通して、子どもを包括的に育てていくことに主眼を置いていた保育において、特別支援教育の施行に伴い、障害特性論の視点による子ども理解が強まっていることを指摘している。赤木（2008）は、障害特性論という言葉に明確な定義はなく、障害に起因する行動的な特徴や心理的な特徴に限定して子どもを理解することであると述べているが、冒頭のカスミの事例に対する保育者の捉えも、話者と目を合わせようとしない、カスミの行動的な特徴が前景化され、カスミと保育者、仲間との関係性や、活動に対するカスミ自身の興味、関心については後景化されているように思われる。

松井（2013）は、保育の場において、障害特性論による子ども理解が強まっている理由の一つとして、保育の場に「個別の指導計画」が導入されたことを挙げている。個別の指導計画は、2007（平成 19）年の特別支援教育の施行に伴い、2008（平成 20）年に改定された幼稚園教育要領、保育所保育指針において、作成が推奨されて以後、保育の場に普及してきた、障害のある子ども一人ひとりに対して、個別に作成される指導計画である。松井（2013）は、保育における、既存の個別の指導計画の様式は、学齢期の様式に近似させ、子どもの姿を特定の発達領域や、保育内容 5 領域に区分して捉える場合が多く、このよう

¹⁷ 室橋（2007）は、障害のある子どもの「生きにくさ」について、障害の生物学的基盤と社会的環境との相互作用により表れる心理的特性が、多数派を基準とする普通の生活様式と比較して、少数派の普通ならざる生活を強いられる時に生ずるとしている。

な様式は、遊びを中心とした保育の中で、子どもを捉えることが困難であると述べ、既存の個別の指導計画を忠実に作成し、実践するほど、障害特性論による子ども理解に傾倒していくことになる」と指摘している。

本論文では、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解の構造を、具体的に検討するための資料として、幼稚園において、障害のある子どもに対して作成される個別の指導計画に着目して、一連の研究を行う。第2章で詳述するが、個別の指導計画は、2007（平成19）年の特別支援教育の施行以降、保育の場に徐々に普及してきたものであるが、保育においては、作成の重要性（文部科学省，2008a）が示されている一方で、幼児期の標準的な様式や活用についての指針は、現在においても公的には示されていない。

現在、幼稚園で作成されている個別の指導計画の内容を分析することにより、障害のある子どもに対する、保育者の子ども理解の構造を明らかにし、その課題の一部に迫ることが可能となるのではないかと考える。また、個別の指導計画の様式の検討、改変を行うことにより、障害のある子どもに対する、保育者の子ども理解、そして、子ども理解に連動する実践そのものを変容させることに繋がるのではないかと考える。

各章の研究を通して、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解の構造と課題を明らかにしていくとともに、課題を踏まえた実践を通して、インクルーシブ保育の理念のもとでの、幼稚園における障害のある子どもに対する発達支援の方法論について、実証的に検討することが、本論文の目指す到達点である。

表序-1 に本論文の構成を示した。

第一部（第1章～第6章）では、文献研究及び調査研究を通して、現在の幼稚園における障害児保育に内在する、障害のある子どもに対する子ども理解の構造と課題について明らかにし、課題を克服するための、保育者の子ども理解における概念モデルを提示することを試みる。

第1章では、我が国の幼稚園における障害児保育の歴史的変遷について整理、概観する。第2章では、幼稚園に在籍する障害のある子どもを対象とした個別の指導計画作成の現状について整理、概観する。第3章では、幼稚園で作成された個別の指導計画を対象とした調査を行い、様式の分析と類型化を行う。第4章では、幼稚園で作成された個別の指導計画を対象とした調査を行い、障害のある子どもに対して保育者が立てる目標について分析を行い、その傾向を明らかにする。第5章では、保育者を対象としたインタビュー調査を行い、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保育者

の意識について検討する。第6章では、第1章から第5章までの結果を踏まえ、障害児保育に携わる保育者の子どもの理解の構造と課題を示すとともに、第二部からの実践研究に関連する、保育者の子ども理解における概念モデルを提示する。

第二部（第7章～第8章）では、第6章で提案した概念モデルに基づき、実践研究を行い、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解、実践の変容について検討する。第7章では、子どもを能動的な学び手であると捉え、保育への意欲的な参加の姿を、積極的に捉えていく評価モデルである、信頼モデルに基づく保育記録と、障害児保育実践の関連について検討する。第8章では、信頼モデルに基づく個別の指導計画及び保育記録と、障害児保育実践の関連について検討する。

第三部（第9章）では、本論文の総括を行う。第9章において、先行する各章の内容を要約するとともに、インクルーシブ保育の理念のもとでの、幼稚園における障害のある子どもに対する発達支援の理論的展望について論じ、本論文の限界と課題について述べる。

表序-1 本論文の全体構成

部	章	表題	方法
第一部 文献研究 及び 調査研究	第1章	障害児保育の歴史的変遷の概観【研究1】	文献研究
	第2章	幼稚園における個別の指導計画の作成の現状【研究2】	文献研究
	第3章	幼稚園における個別の指導計画の様式に関する調査【研究3】	調査研究
	第4章	幼稚園における個別の指導計画に記述される目標に関する調査【研究4】	調査研究
	第5章	個別の指導計画の作成に関連する保育者の意識に関する調査【研究5】	調査研究
	第6章	保育者による子ども理解の前提となる概念モデルの検討	中間総括
第二部 実践研究	第7章	信頼モデルに基づく保育記録による障害児保育実践の検討【研究6】	実践研究
	第8章	信頼モデルに基づく個別の指導計画及び保育記録による障害児保育実践の検討【研究7】	実践研究
第三部 総括	第9章	総合考察	総合考察

第一部

文献研究及び調査研究

第1章 障害児保育の歴史の変遷の概観（研究1）

第1節 目的

第1章では、我が国の公的な保育制度の草創期である明治期から、特別支援教育の施行以後までの、障害児保育の歴史の変遷について、先達の歴史研究を参考にしながら、整理、概観することを通して、これまで、幼稚園において、障害のある子どもがどのように受け入れられ、障害児保育が発展し、現在に至るのか、そして、どのような研究的取り組みがなされてきたのかを明らかにし、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解について検討するための基礎的作業を行うことを目的とする。

なお、本論文では、主に幼稚園での障害児保育を対象としているが、我が国の障害児保育の発展においては、戦前の託児所及び戦後の保育所、特殊教育諸学校幼稚部（現在の特別支援学校幼稚部）、障害児通園施設（現在の児童発達支援センター）など、幼稚園以外の施設においても発展してきた経緯がある。社会情勢の変化の過程において、それぞれの施設の発展は密接に関連しており、動向として共通する部分もある。そのため、歴史の変遷を押さえる作業では、幼稚園を主眼に置きつつも、幼稚園以外の施設の発展の過程も含めて、文献の収集を行い、整理、概観する。

第2節 障害児保育の歴史の変遷

1. 明治期から昭和初期にかけての障害児保育の状況

明治期の幼稚園において、障害のある子どもが受け入れられていたという明確な記録は残されていない。だが、1895（明治28）年に神戸に設立された善隣幼稚園で、1911（明治44）年から開始された午前・午後の二部制保育の午後保育において、「午後の園児には目の病気を持っている子が多かったが、園では常に施設・設備の消毒が行なわれ、医者の治療が継続的に行なわれた。こうして子ども達はみちがえるほどに変化し、保育者の行き届いた日常の生活指導が親にも子にも良い影響を与えた」（小林，1986）という報告がある。ここでいう「目の病気」が、現在の視覚障害に相当するものであるかは不明であるが、明治期の幼稚園において、特別な支援を要すると思われる子どもが受け入れられていたという史実は注目に値すると思われる。

障害のある子どもを対象とした保育の史実上での嚆矢は、大正期に入ってからのことである。京都市立盲啞院が、1916（大正5）年に、聴覚障害のある子どもを対象とした聾啞部

第1章 障害児保育の歴史的変遷の概観

に幼稚科を設置し、主として、小学部から行われる口話教育への移行を目的とした発音指導を行っている（文部省，1978）。その後、幼稚科は1923（大正12）年の盲学校及聾啞学校令によって、2年制の予科として制度化された。また、1926（大正15）年には、聴覚障害のある子どものための、日本で最初の幼稚園である京都聾口話幼稚園が、京都盲啞保護院¹⁸内に設置された。この幼稚園は、その後、1928（昭和3）年に、京都市長の認可を受けて京都聾口話学園と改称され、1931（昭和6）年には、京都府立聾啞学校の第二教室となっている。東京では、楽善会訓盲院¹⁹を祖とする東京聾啞学校において、1928（昭和3）年に4歳から6歳までの聴覚障害のある子どもを対象とした予科が設立されている。

視覚障害のある子どもを対象とした盲学校については、1924（大正13）年に横濱訓盲院²⁰に幼児を対象とした初等部予科が設置されたのを始まりとして、1927（昭和2）年には、東京盲学校に予科が設置されている。

公教育の一環として、聴覚障害のある子ども、視覚障害のある子どもに対する、幼児期の予科教育が整備された一方で、知的障害のある子どもについては、1900（明治33）年の第三次小学校令によって、就学義務猶予・免除制度²¹が確立していたため、この時期は、保育はもとより学齢期の教育も、十分に保障されていない状態に置かれていた。1890（明治23）年に、長野県松本尋常小学校に設置された「落第生学級」²²が、我が国の知的障害児教

¹⁸ 財団法人京都盲啞慈善会を設立主体として、京都市立盲啞院の卒業生及び一般の盲者、聾啞者の保護を目的として1915（大正3）年に設立された施設である（佐々木・中村，2001）。

¹⁹ 1875（明治8）年に、スコットランド人宣教師であったフォールズを中心として組織された楽善会により、1880（明治13）年に盲児対象の学校として東京築地に創設された。訓盲院はその後、啞児の入学を許可するようになり、1884年（明治17年）に訓盲啞院となった。さらに1887（明治20）年には官立に移行、東京盲啞学校と改称し、1909（明治42）年に東京盲学校、1910（明治43）年に東京聾啞学校として分離した。

²⁰ アメリカ人社会事業家であるドレーパーが、1889（明治22）年に発足した「盲人福音会」を祖とする。1924（大正13）年に「横濱訓盲院」と改称し、文部省より私立盲学校として認可された。現在の横浜訓盲学院である。

²¹ 第三次小学校令では、就学義務猶予・免除対象を以下のように規定している。「学齢児童癡癲白痴又ハ不具癱疾ノ為就学スルコト能ハスト認メタルトキハ市町村長ハ監督官庁ノ認可ヲ受ケ学齢児童保護者ノ義務ヲ免除スルコトヲ得 学齢児童病弱又ハ發育不完全ノ為就学セシムヘキ時期ニ於テ就学スルコト能ハスト認メタルトキハ市町村長ハ監督官庁ノ認可ヲ受ケ其ノ就学ヲ猶予スルコトヲ得 市町村長ニ於テ学齢児童保護者貧窮ノ為其ノ児童ヲ就学セシムルコト能ハスト認メタルトキ亦前二項ニ準ス」

²² 1890（明治23）年に「学業不振の故に落第せざるを得ない子供たちのために」（文部省，1978）、長野県松本尋常小学校に男女それぞれ一学級ずつ設立された。落第生学級は、設立以来4年間実施されたが、1894（明治27）年に廃止された。廃止の理由については以下のように述べられている。「此法は劣等学級生は、他の輕侮を受くると共に自暴自棄の念を起し、訓育上の障害となり、又各学級教授の進度を異にし、授業上の統一を欠き、且教員何れも劣等学級に当るを嫌忌する等の弊害あり」（文部省，

第1章 障害児保育の歴史の変遷の概観

育の起源とされているが、同時期の知的障害のある子どもを対象とした保育実践について言及した資料については、筆者の収集の範囲では見当たらなかった。

明治期には、1897（明治30）年に、石井亮一²³により、日本で最初の知的障害児施設である滝乃川学園が創設され、その後も1909（明治42）年に、脇田良吉²⁴による白川学園、また、大正期には1916（大正5）年に、岩崎佐一²⁵による桃花塾、1919（大正8）年に川田貞治郎²⁶による藤倉学園など、篤志家により、知的障害児を対象とした福祉施設が設立されているが、これらは、知的障害児教育に対する国家の放任の補償を、民間が行うという状況を象徴していた。

以上のことから、明治期から昭和初期にかけての障害児保育は、主に聴覚障害のある子ども、視覚障害のある子どもがその対象であるとともに、同一の障害をもつ子どもだけを集めた保育形態であったことが窺える。また、その目的は小学部に円滑に繋げるための予科教育であったと考えられる。

2. 昭和初期から太平洋戦争末期にかけての障害児保育の状況

第一次世界大戦を経て、1920年代に入ると、労働者の生活困窮、貧富の格差増大が深刻化していく。そのような状況下において、労働者の中には女性が多く含まれており、保育の整備が、国家にとって喫緊の課題となる。それまでは、篤志家による慈善事業であった

1978)

²³ 石井亮一（1867-1937）は、立教大学卒業後、立教女学校の教員を経て、1891（明治24）年に、災害孤女の施設である孤女学院を設立する。その後、保護した孤女の中に知的障害児がいたことから、知的障害児教育への関心を深め、アメリカに留学し、帰国後の1897（明治30）年に孤女学院を滝乃川学園と改称し、日本で最初の知的障害児施設を設立した。晩年は日本精神薄弱児愛護協会（現在の日本知的障害者福祉協会）の会長を務めた。

²⁴ 脇田良吉（1875-1948）は、1898（明治31）年に、京都市淳風尋常小学校に訓導として赴任、その後、淳風小学校内に「春風倶楽部」を設立し、発達の遅れや素行不良の児童を対象とした補習授業を始めた。さらに、楽石社特殊教育部、東京帝国大学心理学教室等において、障害児教育の実践的研究を行い、1909（明治42）年、石井亮一の滝乃川学園に次ぐ知的障害児施設として、京都市に設立された白川学園の運営に携わった。

²⁵ 岩崎佐一（1876-1962）は、尋常小学校の代用教員を経て大分県師範学校を卒業、1910（明治43）年に大阪市東平野尋常高等小学校の正教員に赴任し、大阪で最初の特殊学級を開設した。その後、大阪での知的障害児施設の先駆けとなる桃花塾を1916（大正5）年に設立した。

²⁶ 川田貞治郎（1879-1959）は、青山学院大学を卒業後、感化教育施設の勤務を経て、1911（明治44）年、水戸市に知的障害児を対象とした私塾日本心育園を設立し、教育的治療学の実践を開始する。その後、アメリカに留学し、帰国後の1919（大正8）年に、東京府伊豆大島に知的障害児施設である藤倉学園を創設した。

第1章 障害児保育の歴史の変遷の概観

託児所が、国家的な社会事業への転換を迫られることになり、全国に公立託児所が設置された。託児所には、不十分な生活、養育環境で育てられてきた多数の子どもが集められたが、その中には、病気、虚弱、障害、行動異常等を有している保育困難児が存在していた（河合・高橋，2004a）。

保育の大衆化を背景に、保育困難児の問題も含め、保育内容、遊び、保育指導案、保健など、保育に関連する様々な問題に取り組む民間保育運動が展開していき、1936（昭和11）年に、当時、法政大学児童研究所に所属していた城戸幡太郎²⁷を中心に、保育問題研究会（保問研）が結成された。保問研は、児童学、心理学研究者と保育者との共同により、保育の実践的問題の解決を図るために結成された民間保育運動団体である（河合・高橋，2002）。昭和の総力戦体制期において、保育及び母子保健は人的資源論という観点から重要な国策課題として位置づけられていたが、保問研では、国民全階層の保育保障を追求する国民保育に不可欠の課題として、障害のある子どもの問題を位置付け、問題の科学的究明と実践開発を推進した（河合，2012）。この役割を、保問研において中心的に担ったのが、三木安正²⁸がチューターを務めた第三部会「困ツタ子どもノ問題」であり、第三部会で検討された保育実践には知的障害のある子ども（精神薄弱児）の事例が含まれていた。また、恩賜財団愛育会²⁹により、1938（昭和13）年に設立され、三木安正が担当した愛育研究所異常児保育室は、知的障害のある子どもを対象とする、日本で初めての保育施設であった。

戦中、戦間期では、上述の保問研、そして愛育研究所異常児保育室が主体となり、知的障害のある子どもの保育に関する研究が系統的に進められていき（河合・高橋，2004b）、1943（昭和18）年には、その研究成果として、愛育研究所から「異常児保育の研究」が公刊される（愛育研究所，1943）。当時、愛育研究所教養部長であった岡部彌太郎³⁰は、その

²⁷ 城戸幡太郎（1893-1985）は、東京帝国大学文学部心理学科を卒業後、ドイツ留学を経て、1924（大正13）年に、31歳で法政大学教授として着任した。その後、1929（昭和4）年の法政大学児童研究所設立の中心となり、そこでの研究活動を基盤として、保育問題研究会の設立に至る。戦後は北海道大学教育学部学部長として、大学として日本初の特殊教育講座の開設に携わった（高橋，2000）。また、日本特殊教育学会初代理事長を務め、戦前、戦後の障害児教育研究において主要な役割を果たした。

²⁸ 三木安正（1911-1984）は、東京帝国大学文学部心理学科を卒業後、東京帝国大学医学部付属脳研究室を経て、愛育研究所において幼児教育、障害児保育の研究に携わった。戦後は、文部省視学官を経て東京大学教授に着任し、全日本特殊教育研究連盟、旭出学園、手をつなぐ親の会等の設立に携わり、日本における戦後障害児教育において主要な役割を果たした。

²⁹ 1933（昭和8）年の皇太子誕生を記念し、1934（昭和9）年に設立された恩賜財団であり、乳幼児保護や母子保健の啓蒙、普及が主な事業であった。現在の社会福祉法人恩賜財団母子愛育会である。

³⁰ 岡部彌太郎（1894-1967）は、東京帝国大学文学部心理学科を卒業後、立教大学教授を経て、1935

第1章 障害児保育の歴史の変遷の概観

序文に「その根基たる幼児時代に就いては殆んど何も無かったと言ってよいのである。愛育研究所が新に研究しようと試みたのは実に幼児時代の異常児に就いてであったのである」と記しているが、知的障害のある子どもを対象とした保育理論の展開が本格的に始まったのが、この時期であったといえよう。

以上のように、知的障害のある子どもの保育については、定型発達の子どものを含む託児所での保育実践から問題意識が創出され、研究が始まったと考えられる。しかしながら、城戸（1939）は、知的障害のある子どもの保育について「彼等を保育する特殊の幼稚園が設立されねばならぬのである。幼稚園や託児所で最も取り扱いに困る子供は精神異常児であるが一つの組に一人の精神異常児がいることは如何に全体の保育に支障を来すかは経験ある保母の痛感する所である」と述べている。また、上述の「異常児保育の研究」においても「異常児には異常児の住みよい世界を作ってやらねばならない。ここに特殊幼稚園の存在理由の主たるものがある」とある（愛育研究所、1943）。

保問研を嚆矢とする知的障害児の保育研究は、愛育研究所での実践研究を経て精緻化、理論化がなされる一方で、知的障害のある子どもと、定型発達の子どもの異なる施設で保育を行うことが望ましいという結論に至ったのである。

3. 終戦から1960年代初頭にかけての障害児保育の状況

第二次世界大戦の影響により、1944（昭和19）年に閉鎖された愛育研究所異常児保育室は、愛育研究所教養部長であった牛島義友³¹の尽力により、1949（昭和24）年に「特別保育室」として再開される。特別保育室の担当となったのが、当時、愛育研究所で教養相談を担当していた津守真であった。津守らによる知的障害のある子どもに対する保育実践は、卒園を控えた保護者らの活動により、日本最初の養護学校幼稚部として、1955（昭和30）年の私立愛育養護学校幼稚部の設立へと繋がる。また、1963（昭和38）年には、東京教育

（昭和10）年に東京帝国大学助教授に着任、愛育研究所教養部長を併任している。戦後は、1948（昭和23）年に東京大学教授に着任し、日本教育心理学協会（現在の日本教育心理学会）理事長を務めるなど、日本の教育心理学において主要な役割を果たした。

³¹ 牛島義友（1906-1999）は、東京帝国大学文学部心理学科を卒業後、立教大学文学部教授に着任、保問研では第六部会（遊戯ト作業）のチューターを務めている。その後、東京女子高等師範学校教授を務め、戦後は、お茶の水女子大学教授、愛育幼稚園園長、九州大学教育学部教授、愛育研究所教養部長などを歴任している。1961（昭和36）年には、知的障害者のための終生養護施設である御殿場コロニーを創設し、成人知的障害者の支援においても重要な役割を果たした。

第1章 障害児保育の歴史的変遷の概観

大学附属大塚養護学校³²に幼稚部が設立されている。

実際には、知的障害児を対象とした養護学校幼稚部は例外的な存在であった。1947（昭和22）年の学校教育法の制定により、障害のある子どもを対象とした学校は、盲学校、聾学校、養護学校からなる特殊教育諸学校として制度化され、1948（昭和23）年には、盲学校及び聾学校の学年進行による義務化が行われた。その際、戦前は「予科」と呼ばれていた幼児対象の学部が「幼稚部」と名称を変え整備された。しかし、養護学校については、義務化が無期限延期とされ、戦前からの就学義務猶予・免除制度が維持されることになった。1948（昭和23）年の特殊教育諸学校の学校数は、盲学校が74校、聾学校が64校、養護学校は0校であるのに対して、1955（昭和30）年は、盲学校が77校、聾学校が99校、養護学校が5校であり（文部科学省、1978）、養護学校の整備は殆ど進まなかったといえる。したがって、養護学校に幼稚部を設置することは制度上では可能でも、実際には、学校自体の整備が行われず、知的障害のある子どもに対する保育の保障は大幅に立ち後れていたのである。障害児を対象とした福祉制度においては、1957（昭和32）年に、精神薄弱児通園施設（現在の児童発達支援センター）が全国に設置されたが、実際には、就学免除、猶予とされた学齢期の障害のある子どもの受け皿となっていた。

その一方で、幼稚園、保育所については、障害のある子どもの受け入れに関する制度の整備は行われず、篤志的な一部の園で受け入れが行われているのみであった。例えば、浄恩幼稚園（昭和28年）（北海道情緒障害教育研究会、1994）、なかのしま幼稚園（昭和30年）（小笠原・後藤、1991）、留萌かもめ幼稚園（昭和32年）（有田、1985）、杉並教会幼稚園（昭和40年）（田中、2013）、葛飾子どもの園幼稚園（昭和41年）（田中、2013）、さくらんぼ保育園（昭和37年）（本多、2012）などの報告があるが、障害のある子どもに対する保育の保障は、左記の幼稚園、保育所を含めた一部の保育施設に留まり、多くの障害のある子どもは、教育と福祉の両面において、無権利状態に置かれていた³³。

³² 1908（明治41）年に、東京高等師範学校附属小学校第三部に設けられた補助学級を祖とする。現在の筑波大学附属大塚特別支援学校である。

³³ 無認可施設であるが、1952（昭和27）年に、北海道大学教育学部の保育実験室的位置付けとして設置された「北大幼稚園」の保育者による、1955（昭和30）年の観察記録には、障害のある子どもの姿が描かれている（市澤、2020）。また、障害のある子どもを対象とした福祉においては、1961（昭和36）年に、我が国で最初の重症心身障害児施設（現在の医療型障害児入所施設）として開設された、島田療育園において、医療及び介護に加えて「保育」という名称で、入所児を対象としたグループ活動や個別保育が行われていた（明神、2015）。

4. 1960年代中頃から1970年代中頃にかけての障害児保育の状況

1950年代中頃からの高度成長により、日本は毎年およそ10%のGNP（国民総生産）増を達成し、1968（昭和43）年には、日本のGNPはアメリカ、ソ連に次いで世界第3位となり、大きな経済発展を遂げた。しかし、大規模な開発と工業化は、国民の生活・産業構造を大きく変え、それに伴い、日本各地で公害、薬害などの社会問題³⁴をもたらした。そして、国民の健康と、生活が阻害されるような状況に対して、全国各地で住民運動や訴訟が展開された。

国民の健康な生活と権利を巡る様々な運動の発展は、憲法で定めた生存権³⁵思想の深まりを促し、それは障害のある子どもの学習権、発達権保障、すなわち権利としての障害児教育を求める要求運動へと繋がっていく（清水，1987）。その理論的支柱をなしたのが、糸賀一雄³⁶らが設立した近江学園での実践を起源とする発達保障論であった。発達保障論とは「どのような重度の障害を持っている子どもでも、健康な子どもと同様に無限の可能性を持っている。その発達を保障するために、適切な条件整備を権利として要求するという運動論を踏まえた発達思想」（会津，1993）である。1967（昭和42）年には、発達保障論を基底理念とした民間障害児教育研究団体である全国障害者問題研究会（全障研）が結成される。全障研による要求運動は、1979（昭和54）年の養護学校義務制実施に大きな影響を与えた。

障害のある子どもの教育権保障運動は、同時期の就学前の障害児の保育の状況にも影響を与えている。それは、学齢期の就学猶予・免除を回避し、教育権を実質的に保障するためにも、就学前保育の保障は不可欠であったからである（河合，2009a）。この時期には、各地で保護者やボランティアによる「土曜保育」、「日曜保育」といった自主的な障害児保

³⁴ この時期の主要な公害、薬害として、四大公害（熊本水俣病、新潟水俣病、イタイイタイ病、四日市ぜんそく）、森永ヒ素ミルク事件、カネミ油症事件、薬害スモン、サリドマイド児などが挙げられる。

³⁵ 日本国憲法第25条では、生存権を以下のように規定している。「すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。国は、すべての生活部面について、社会福祉、社会保障及び公衆衛生の向上及び増進に努めなければならない。」

³⁶ 糸賀一雄（1914～1968）は、1938（昭和13）年に京都帝国大学文学部哲学科を卒業後、京都市第二衣笠小学校の代用教員を経て、1940（昭和15）年に、社会教育主事補として滋賀県庁に赴任する。以後、滋賀県秘書課長、経済統制課長、食糧課長等の役職を経て、1946（昭和21）年に池田太郎、田村一二と共に、滋賀県大津市南郷に、知的障害児、戦災孤児のための入所施設である近江学園を創設した。近江学園は児童福祉法の施行に伴い、1948（昭和23）年に県立の児童福祉施設となるが、糸賀は、近江学園での実践から、入所児童の成人期以降の職業生活や、障害の重度・重複化に応じた処遇など様々な課題に着目し、信楽寮、日向弘済学園、びわこ学園などの施設を相次いで設立した。

第1章 障害児保育の歴史的変遷の概観

育グループが作られ、実践的な成果が報告されている（茂木，1997）。例えば、当時の全障研佐賀支部で行われていた毎週日曜日の「一日保育」は、養護学校教員や大学の研究者の協力を得て、療育キャンプや大学生の独自活動にまで発展したことが報告されている（全国障害者問題研究会，1997）。また、1966（昭和41）年に、小金井市手をつなぐ親の会が始めた、障害のある子どもの保育グループは、1968（昭和43）年に公立化され、1975（昭和50）年には、ピノキオ幼児園という専門施設にまで発展した（柴崎，1997）。

このような民間による自主的な取り組みの中で、1970年頃より、徐々に一般の幼稚園、保育所においても障害のある子どもの受け入れが進むようになっていく（丸山，2000）。そして、幼稚園における障害児保育については、1974（昭和49）年に「心身障害児幼稚園助成事業補助金交付要綱」（公立幼稚園対象）と「私立幼稚園特殊教育費国庫補助金制度」が、そして保育所については、同年に「障害児保育事業実施要項」が策定された。一般の幼稚園、保育所における、障害のある子どもを対象とした保育制度の初めての整備であった。

5. 1970年代中頃から1980年代中頃にかけての障害児保育の状況

1970年代中頃以降、幼稚園、保育所での障害のある子どもの受け入れは大きく進んでいく。例えば、1980（昭和55）年の文部省の調査では、全国の幼稚園の35%が、障害のある子どもを受け入れていたという報告がある（柴崎，1997）。また、1974（昭和49）年には、障害のある子どもを受け入れていた保育所は、全国17343カ所中18カ所のみであったのが、1980（昭和55年）には、22036カ所中1674カ所にまで増加している（柴崎，1997）。

足立（2014）は、幼稚園における障害のある子どもの受け入れ形態について、上述の制度が初めて整えられた当時は、定型発達の子どものとは、場を異にする分離保育が促進されたと述べている。分離保育が促進された理由については、上述の「私立幼稚園特殊教育費国庫補助金制度」が、障害のある子どもを10人以上受け入れた場合に、幼稚園に特殊学級を設置できるという趣旨で開始された助成金であったためである（近藤，2014）。

実際にその当時、幼稚園での分離保育はどの程度まで進められていたのだろうか。この時期に障害のある子どもを受け入れていた幼稚園での保育形態については、全国を対象とした調査は行われておらず、当時の全体傾向を把握することは困難であるが、小笠原・後藤（1991）では、制度化前後の北海道の幼稚園を対象に調査を行い、障害児保育の状況について報告している。制度化前の1973（昭和48）年では、「特別の学級を作り、特別に指導している」幼稚園は全体の0.9%であったのに対し、制度化後の1978（昭和53）年には

9.5%に増加している。

この時期の分離保育、すなわち幼稚園における特殊学級の具体的状況については、留萌かもめ幼稚園つくし学級（有田，1986）、葛飾こどもの園幼稚園つばみ組（田中，2013）、渋谷区立大向幼稚園難聴学級（国立特殊教育総合研究所，1976）などが報告されている。

上述の小笠原・後藤（1991）では、1983（昭和58）年になると、特別な学級を設けている幼稚園は1.7%に減少し、1988（昭和63）年も1.8%とほぼ同率であることを示しており、制度化による分離保育の推進は進むことなく一時的なもので終わっている。幼稚園において分離保育が浸透しなかった要因については、本論文の範疇には含めず、今後の検討を要するが、1980年代中頃以降から、幼稚園、保育所における障害児保育は、障害のある子どもと定型発達の子どもの同じ場で保育を受ける形態、すなわち統合保育を基本として、その方法論の検討が行われていくこととなる。

6. 1980年代中頃から2000年代にかけての障害児保育の状況

上述のように、制度化を背景に、一時的に増加した分離保育は浸透することなく、1980年代中頃以降は、統合保育を基本の保育形態として、その保育方法、内容に関する検討が行われてきた。

この時期には、応用行動分析のような心理学的技法を、保育場面へ適用した研究（例えば、園山・秋元・板垣・小林，1989；秋元・園山・磯部，1992など）が見られるようになる。また、保護者との連携に関する実践研究（川崎・天池・松村・内島，2000）や、ケースカンファレンスに関する研究（松井・七木田，2007）など、保育者と保護者、あるいは保育者間の連携の構築を目的とした研究も見られるようになる。このような傾向について、田中・本蔵・奥泉・柄田（2013）は、統合保育が一般化しつつある中で、実践に直結する具体的な方法論に関する研究が、実践現場からの要求に応じて行われるようになってきたことをその理由として挙げている。

また、1990年代後半からは「軽度発達障害」³⁷という表現で、知的障害が軽微、もしくは認められないが、行動面、学習面でつまずきを見せる子どもが注目されるようになり、幼稚園においても、高機能自閉症（萩原，2003）、注意欠陥・多動性障害（野呂・吉村・秋

³⁷ 軽度発達障害の「軽度」という表現は、知的障害が軽微、もしくは認められないことを意味しているが、生きにくさとして表現される障害そのものが軽微であるかのような誤解を招くという批判を受け、現在では、この語は公的には使用されていない。現在用いられている同義語としては、2004（平成16）年に施行された発達障害者支援法で規定される「発達障害」が挙げられる。

元・小松，2005）、広汎性発達障害（大塚・田宮，2004）など、発達障害を有する子どもに特化した実践研究が見られるようになった。また、障害の診断を受けている子どもだけではなく、「気になる」子ども（本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島，2003）のように、障害の診断はないが、発達面、行動面において特別な支援を要すると保育者が認識している子どもに対する支援も課題として表出してきた。

1990年代後半以降、上述の軽度発達障害や「気になる」子どもなど、発達の一部に弱さ、もしくは偏りをもつ子どもへの支援が課題となる中で、障害に起因して見られる子どもの行動的、心理的な特性を踏まえた支援、すなわち障害特性論に基づく支援に関する研究が、学齢期の子どもを中心に増加している。そして、2000年代中頃以降になると、障害特性論に基づいた支援の方法は「困り感」³⁸（佐藤，2007）という言葉と共に、徐々に保育に普及していった。

7. 特別支援教育施行前後の障害児保育の状況

2007（平成19）年に、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子ども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。

この時期の特徴としては、第一に、幼稚園における、障害のある子どもを含む要支援児の在籍率が大きく増加したことである。ベネッセ教育総合研究所による2007年の調査では、幼稚園における要支援児の在籍率は、国公立幼稚園で66.8%、私立幼稚園で50.0%であったのが（ベネッセ教育総合研究所，2009）、2012年の調査では国公立幼稚園で86.0%、私立幼稚園で71.1%と在籍率に大きな増加が見られる（ベネッセ教育総合研究所，2014）。また、障害児保育、特に発達障害児や「気になる」子どもへの支援に関する、保育者向けのテキストが多数出版されたことも特徴として挙げられる³⁹。

その他、注目すべき動向としては、保育における個別の指導計画に関する研究が増加していることである（例えば、木村，2008；水内，2008；松村・佐藤，2009；上野・石田・竹内・山本・長谷川・前田・木村・玉村・山口・越野，2009；鶴巻・朴，2011；真鍋，2013など）。特別支援教育の施行を背景に、2008（平成20）年に改定された幼稚園教育要領に

³⁸ 「困り感」という言葉は、学研の登録商標である。

³⁹ 例えば、「サポート事例集」（上野・酒井・日野，2010）、「気になる幼児の育て方」（石塚，2010）、「絵でわかる」（佐藤，2010）、「ワークブック」（星山，2012）など、分かりやすさや、具体性を強調する表題のついた書籍が多数出版されている。

第1章 障害児保育の歴史の変遷の概観

において、障害のある子どもに対して個別の指導計画を作成することが留意事項として明記されたが、障害のある子どもに特化した保育計画を、保育者がどのように立案し、保育者間、あるいは他職種間での連携、情報共有に活かすか、その方法論の構築に対する幼稚園のニーズが高いことが窺える。

第3節 考察

ここまで、明治期から現在までの障害児保育の歴史の変遷を概観する作業を通して、以下の点が示唆された。

第一に、我が国の障害児保育においては、子どもの受け入れ先として、障害のある子どもに特化した保育施設（特殊教育諸学校幼稚部や障害児通園施設）が主流であった時期は存在しないということである。

1970年代中頃まで、多くの障害のある子どもは、教育、福祉において無権利状態に置かれていた。だが、それ以前にも、戦前、戦後において、僅かながらではあるが、地域の保育施設において、障害のある子どもは受け入れられ、定型発達の子どものとともに保育が行われてきた。そして、1960年代後半以降の発達保障運動を機として、1970年代中頃から、徐々に受け入れの規模が広がってきたのであるが、それは、我が国の障害者福祉施策が、コロニーなどの大規模入所施設形態から、グループホームなど地域での小規模入所施設形態に変遷してきたように、施設型福祉という単一の概念のもとで、隔離から統合へと形態が変遷してきた歴史とは異なる。また、特殊教育諸学校や特殊学級が主であった学齢期以降の障害児教育制度が、特別支援教育の制度化を背景に、通級指導教室の整備や、通常学校に在籍する障害のある児童、生徒も対象に広げてきた歴史とも異なる。

したがって、幼稚園や保育所における障害児保育は、障害のある子どもを主体とする保育施設から、一般の幼稚園、保育所へと派生し、展開してきたものではなく、当初から幼稚園、保育所で始まり、実践が積み重ねられ、展開されてきた独自の実践形態であることが考えられる。

第二に、統合保育が地域に拡大してきた1980年代中頃以降になると、学齢期の障害児教育で先行的に実践されていた心理学的技法に基づく指導法や、子どもの有する障害に特化した指導法などが、徐々に保育にも普及してきたが、近年の特別支援教育の施行、インクルーシブ教育システムに向けての整備の過程で、障害特性論に基づく子ども理解や、特別なニーズに着目した支援の考え方が、保育者向けのテキストの出版や、研修機会の増加を

通して、保育の場に多く普及したことである。

現在では、子ども一人ひとりの障害の状態や特性、発達の程度等に対する考慮のもとで、子どもの示す生活上の困難を保育者が共通理解し、子どもが**安心して**、周囲の環境と十分に関わることができる支援の工夫が求められている（文部科学省，2018b）。子どもの障害特性に配慮した支援、発達検査に関する知識、個別の指導計画の作成など、それまでの保育において、馴染みの薄かった知識、技能が、特別支援教育のもとで保育者が獲得すべき専門知識、技能として保育の場に導入されたことは、障害のある子どもを理解する際の、保育者の子どもの見方に変化をもたらしたのではないか。子どもの障害に起因する行動的な特徴や心理的な特徴に配慮しつつ、子どもが安心して、保育環境にかかわることができる最適の支援を構想、実践することが保育者には求められているのである。

第三に、幼稚園もしくは保育所の教育課程、保育計画に、障害のある子どもをどのように位置付け、計画を立てているのかという議論は、特別支援教育の施行以前に研究の主題として充分に取り上げられてはいないことである。

1970年代以降、幼稚園、保育所で、障害のある子どもを受け入れることの効果、影響に関する論考が徐々に報告され始めている。例えば、岡本・落合（1970）では、発達遅滞児の治療教育グループと並行して、幼稚園に通園する子ども1名を対象に、幼稚園における教育効果について、言語、運動能力、絵画制作、対人関係、情緒の5領域から検討し、4歳児学級在籍時と、5歳児学級在籍時の経年的な変化について明らかにしている。また、高橋・野田（1974）では、都内の幼稚園、保育所178園を対象とした質問紙調査を行い、障害のある子ども自身への肯定的な影響として、自立心の育ち、言葉の育ち、興味が広がる、明るくなる、友達の実似をするようになることを挙げ、否定的な影響として、劣等感をもち、手助けに依存的になる、人の目を気にする、破壊的行為が多くなることを挙げている。また、定型発達の子どもの肯定的な影響として、思いやりをもつようになる、多様な子どもがいることを知る、否定的な影響として、障害児がいるため学級の統制が取れない、他の子どもが真似をするを挙げている。

このように、障害のある子ども、もしくは定型発達の子どもの視点から、統合保育の効果について検討した研究（その他、佐伯（1975）、柴崎・井田・池本（1979）、池本・井田・柴崎（1979）など）が数多く示されてきた一方で、園の教育課程、保育計画に障害のある子どもをどのように位置付けて保育を行ってきたのか、その実際については、これまでの研究では多くは示されていない。筆者の管見の限りでは、障害のある子どもに対する支援

第1章 障害児保育の歴史の変遷の概観

を、園の教育課程、保育計画として位置付け、具体的に示しているのは、牧田（1977）で「発達史」として、子どもの実態を領域に分け、保育時の状態と保育目標（発達課題、指導方法等）を記載する様式（図 1-1 ただし、文献内では「提案」として示されており、実際の保育実践で使用されていたのかは不明である）、先述の留萌かもめ幼稚園（有田，1985）の 1985（昭和 60）年当時の状況として、自閉児に対する保育のねらいを記述した「保育計画」（図 1-2）、松村（1997）で、幼稚園での個別指導、集団活動における障害のある子どもの課題や配慮を記載した「個別保育計画」など、障害のある子どもに特化して、実態、課題（目標）、配慮（指導方法）等を記載した、現在の個別の指導計画に類似した様式が見られるのみであった。

〔発 達 史〕 No. _____

児 童 名 _____

A 行動観察者 _____

B 保育担当者 _____

事 項	年月日 / 天候 () 観察時間 . ~ .	
	I 保 育 時 の 状 態	II 保育目標 (発達課題・指導方法等)
1 障害児の発達に経過	* 手術・投薬・言語、聴能、機能などの訓練・心理治療・食餌療法； * 健康状態；	
2 習癖や特徴的な行動	A B	→
3 基 本 的 生 活 習 慣	a 食 事	→
	b 排 泄	→
	c 睡 眠	→
	d 清 潔	→
	e (衣服・靴) 脱着	→

* 設定保育時と自由あそびの時間との相違がみられるか

牧田（1977）p. 177 より引用

図 1-1 障害のある子どもの「発達史」（抜粋）

一 年	(入園当初)	○ラポートをつける。禁止や制限からの解放。
	(1学期前半)	○あるがままの姿を受け入れ、生活の場を見い出せるように援助する。
	(1学期後半)	○興味・関心事をみつけ、思いきり行動させながら、集団に関心の目を向けるように働きかける。
	(2,3学期)	○集団への参加を援助する。遊びが発展するよう助ける。
二 年	(最初の1週間)	○環境の変化を考慮し、個人的に受容し退行しないよう助ける。
	(2週目以降)	○生活の安定するのを見て、徐々に生活習慣を身につけるように働きかける。 ○課題意識をもって、物事にとりくめるよう助ける。 ○無理のないように集団生活に入れていく。

有田 (1985) p. 33 より引用

図 1-2 留萌かもめ幼稚園 (1985 年当時) における自閉児の保育計画

このことは、幼稚園、保育所において、自園の教育課程、保育計画に基づく活動や体験を、障害のある子どもに対してどのように保障するのか、つまり、教育課程、保育計画に基づいた、障害のある子どもに対する、現状では合理的配慮に相当するような、計画的な配慮の文書化は、特別支援教育の施行以前には、充分には行われてはこなかったことを示唆しているのではないだろうか。

それでは、これらの展開、発展のもとでの、障害のある子どもに対する、保育者の子ども理解の在りようとはいかなるものであるのか。この点を具体的に検討するために、次章からは、障害のある子どもに対して、幼稚園で作成される個別の指導計画に焦点を当てて、論を進めていきたい。

第2章 幼稚園における個別の指導計画の作成の現状 (研究2)

第1節 目的

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の教育支援計画⁴⁰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，2009a）である。

幼稚園において、障害のある子どもに対する個別の指導計画の作成を行うことが公的に示されたのは、2007（平成19）年4月の特別支援教育の施行1年後の、2008（平成20）年3月告示の幼稚園教育要領からである。第3章第1節の「指導計画の作成にあたっての留意事項」において、「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」と示されている。

第2章では、第3章以降の調査研究の実施に向けての基礎資料として、個別の指導計画の教育制度上の位置付け、幼稚園における作成状況、作成の意義、作成の手順、現状の様式などについて、先行研究、公的資料を基に、整理、概観することを目的とする。

第2節 個別の指導計画作成の教育制度上の位置付け

個別の指導計画の作成が、我が国の教育制度上に、初めて位置付けられたのは、1997（平成11）年3月に告示された盲・聾・養護学校幼稚部教育要領、盲・聾・養護学校小学部・中学部学習指導要領、盲・聾・養護学校高等部学習指導要領からである。

⁴⁰ 「個別の教育支援計画」とは、「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」を指す（文部科学省，2009a）。個別の指導計画が、幼稚園など、特定の教育段階や場における指導、支援について整理し、教職員間での共通理解を進めるための計画である一方で、個別の教育支援計画は、他職種間での連携のもと、子どもの生涯の発達を見越した、指導や支援の縦横の関係を明らかにするための計画である。

第2章 幼稚園における個別の指導計画の作成の現状

個別の指導計画の導入当初は、特殊教育諸学校の教育活動の中でも、自立活動⁴¹や、重複障害児を対象とする場合など、子ども一人ひとりに応じた指導が特に求められる場合に限り、計画の作成が求められた。当時の盲・聾・養護学校幼稚部教育要領では、第2章「ねらい及び内容」第3節「内容の取り扱い」において、「自立活動の指導に当たっては、個々の幼児の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導のねらい及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成するものとする」と記載されている。また、第3章「指導計画作成上の留意事項」第2節「特に留意する事項」において、「障害を併せ有する幼児の指導に当たっては、専門機関等との連携に特に配慮し、全人的な発達を促すようにすること。また、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すること」と記載されている。

その後、通常学校、学級に在籍する、発達障害のある児童、生徒への対応が喫緊の課題となり（文部科学省，2003）、特別支援教育体制の整備が進められていく。2004（平成16）年に発行された「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の子どもの教育に関するガイドライン（試案）」（文部科学省，2004）では「小・中学校におけるLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒についても、必要に応じて作成することが望まれます」という文言が記載され、通常学校、学級に在籍する障害のある児童、生徒に対しても、個別の指導計画を作成することが求められることとなった。

旧来の特殊教育制度は、2007（平成19）年に、特別支援教育として新たに制度化されるが、2009（平成21）年3月に告示された特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小・中学部学習指導要領、特別支援学校高等部学習指導要領では、特別支援学校に在籍する全ての幼児、児童、生徒に対して、個別の指導計画を作成することが示された。特別支援学校幼稚部教育要領の第3章「指導計画の作成に当たっての留意事項」第1節「一般的な留意事項」において、「幼児の障害の状態などに応じた効果的な指導を行うため、一人一人の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること。また、個別の指導計画に基

⁴¹ 「自立活動」とは、特別支援学校及び特別支援学級、通級指導教室において、障害のある幼児児童生徒に対して「個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導」を行うために、各教科とは別個に設定している領域である（文部科学省，2009b）。1971（昭和46）年に創設された「養護・訓練」が、1997（平成11）年3月の盲・聾・養護学校幼稚部教育要領、盲・聾・養護学校小学部・中学部学習指導要領、盲・聾・養護学校高等部学習指導要領の改定に伴い名称変更されたものである。自立活動の領域、内容は「人間として基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善するために必要な要素」（文部科学省，2009b）であり、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6領域26項目から構成されている。

第2章 幼稚園における個別の指導計画の作成の現状

づいて行われた活動の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めること」と明記されている。また、特別支援学校のみではなく、幼稚園、小学校、中学校、高等学校においても、教育要領、学習指導要領の改定に伴い、障害を有する幼児・児童・生徒を対象とする場合に、個別の指導計画の作成を行う旨の文言が加えられた。

以上のように、個別の指導計画の作成は、当初、特殊教育諸学校に在籍する幼児、児童、生徒を対象に行われていたが、特別支援教育の制度化に伴い、現在では特別支援学校、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の全てにおいて、障害のある幼児、児童、生徒を対象に作成が求められている。

第3節 幼稚園における個別の指導計画の作成状況

図2-1に特別支援教育施行以後の、幼稚園における個別の指導計画の実施率の年次推移を示した⁴²。

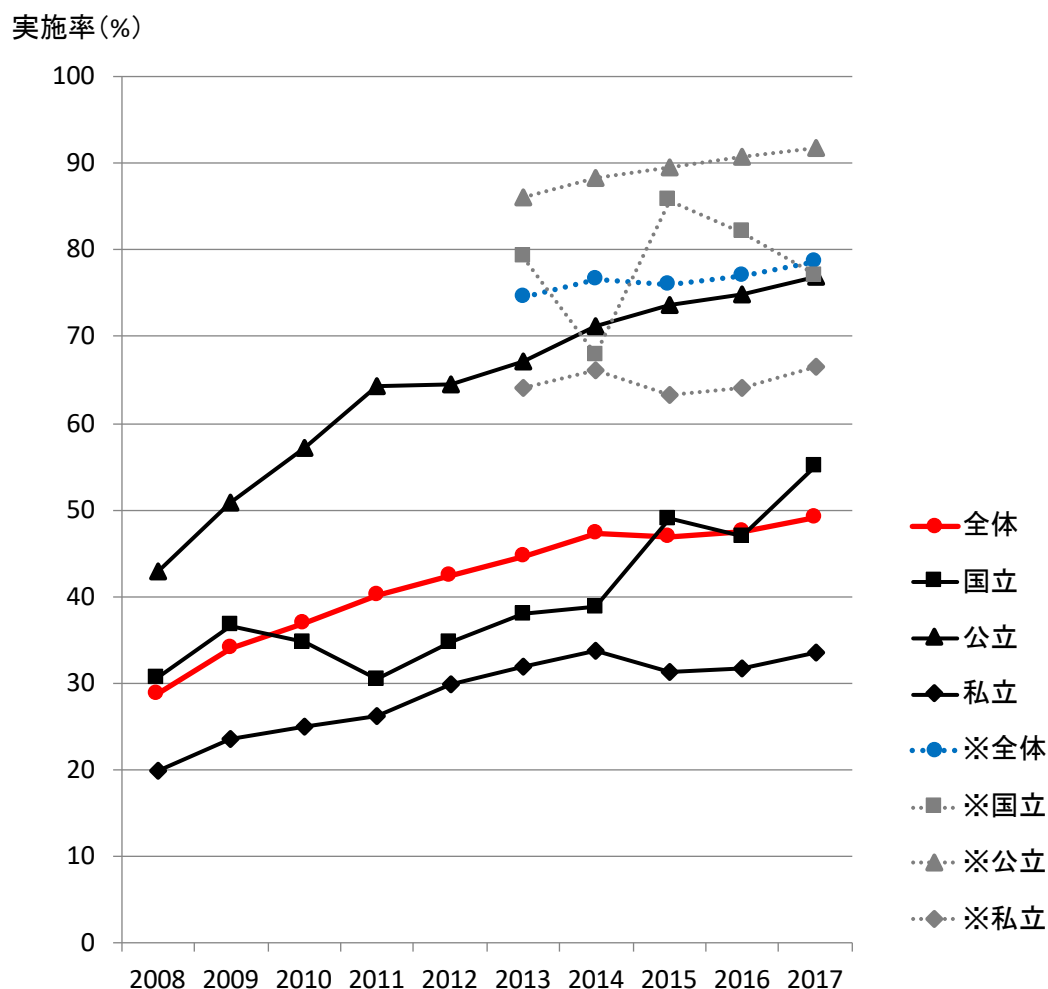
平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果（文部科学省，2018a）によると、個別の指導計画の実施率は、国公立幼稚園全体で、49.1%（対象者が在籍していない園を調査対象園数から引いた場合、78.7%）であり、計画の作成が必要と判断している児童数43,929人のうち、実際に計画が作成されている児童数が30,105人（68.5%）である。

小学校では、個別の指導計画の実施率は94.9%（対象者が在籍していない学校を調査対象校数から引いた場合、98.9%）、計画の作成が必要であると判断している児童数443,491人のうち、実際に計画が作成されている児童数が380,072人（85.7%）であることを鑑みると、幼稚園における個別の指導計画の作成は、十分に浸透しているとは言えないだろう。

第4節 個別の指導計画を作成することの意義

海津（2007）は、個別の指導計画を作成することのメリットとして、①どのような点をさらにアセスメントすべきかが明確になる、②指導の方向性が明確になる、③評価の視点が明確になる、④指導で意図することが他の人へ伝えやすくなる、⑤子ども自身が自分の学習の方向性を理解しやすくなる、⑥クラス全体への相乗効果をもたらす、⑦作成者のス

⁴² 図2-1のデータの基となる、文部科学省が実施している、特別支援教育体制整備状況調査について、2017年度までは、個別の指導計画を作成している幼稚園の割合がデータとして示されていたが、2018年度については、個別の指導計画を作成する必要があると判断した子どものうち、実際に個別の指導計画が作成されている子どもの割合がデータとして示されたため（国公立幼稚園全体で82.2%）、図2-1のグラフには含めていない。また、2019年度については、個別の指導計画関連のデータそのものが、本論文の執筆時には示されていない。



※は作成する必要がある該当者がいない幼稚園数を調査対象園数から引いた場合の作成率を示している
(文部科学省 特別支援教育体制整備状況調査結果(平成20年度～平成29年度)より筆者作成)

図 2-1 幼稚園における個別の指導計画の作成率

キルアップに繋がる、以上の7点を挙げている。

松原(2010)は、個別の指導計画を作成している保育者からは「支援の目標を意識して支援し、ポイントを押さえて具体的な手立てを記録することができる」、「成長の経過を辿ったり、以前の姿を振り返ったりすることが可能になる」などの意見があると述べている。

酒井・田中・稲垣・大河原・大和・隠田・作野・中野・西田・松本・森田(2013)は、「個々の特性や困り感を踏まえた計画を明記しておくことは、子どもの育ちに対する保育者の予測、抱いた期待、実践した記録、これらのうえでの結果を残すことになり、個人の育ちを丁寧に把握するうえでもとても役立つ。また、保育の方向性も明確になり、適切な支援が行いやすくなる」と述べている。

第2章 幼稚園における個別の指導計画の作成の現状

個別の指導計画を作成することは、障害のある子どもの実態把握、目標、指導方法、評価を言語化、明確化し、対象の子どもに関する保育者間の共通理解を促す効果があるといえよう。また、個別の指導計画を作成することは、PDCA サイクルの循環を促すため、指導の発展を促すだけでなく、評価を含めた資料として次年度の担任や学校に引き継ぐことで、新たに指導計画を立てるための重要な資料にもなる。

第5節 個別の指導計画の作成の手順

個別の指導計画の作成の手順については、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009b）に記載されている。幼稚園における作成の手順については以下のように示されている。

- ① 個々の幼児の実態（障害の状態⁴³、発達や経験の程度、生育歴等）を的確に把握する。
- ② 個々の実態に即した指導のねらいを明確に設定する。
- ③ 幼稚園教育要領第2章自立活動の2の内容の中から、個々の指導のねらいを達成させるために必要な項目を選定する。
- ④ 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。
- ⑤ 他の領域との関連を図り、指導上留意すべき点を明確にする。

個別の指導計画に含める指導内容は「個々の幼児が必要とするものを自立活動の内容の中から選定し、それらを相互に関連付け、具体的に設定する」とされているが、留意事項として、自立活動の6領域は、実際に指導を行う際の「指導内容のまとまり」を意味しておらず、6領域の区分に従って指導計画が作成されるのではないことが示されている（文部科学省，2009b）。このことから、実際の保育場面において、障害の状態を含む子どもの姿は6領域の区分では十分に示すことはできないことが窺える。

また、「個別の指導計画に基づく指導は、計画（Plan）-実践（Do）-評価（Check）-改善

⁴³ 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2009b）では、「幼児児童生徒の障害の状態は、一人一人異なっている。自立活動では、それぞれの障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服することを目標としているので、必然的に一人一人の指導内容・方法も異なってくる」と解説しているとともに、「障害による学習上又は生活上の困難」については、国際生活機能分類（ICF）との関連で捉えることが必要である」としている。したがって、ここでいう「障害の状態」とは、ICFの心身機能・身体構造、活動、参加といった生活機能とともに、疾病等の健康状態、生活機能に影響を及ぼす環境因子、個人因子との関連も視野に入れて、子どもを様々な視点から捉えた姿であると考えられる。

第2章 幼稚園における個別の指導計画の作成の現状

（Action）の過程で進めなければならない」（文部科学省，2009b）とあるように、計画、実践、評価、改善の循環（PDCA サイクル）のもとで指導を進めることが求められている。

現行の教育制度において、自立活動は特別支援学校、特別支援学級に在籍、もしくは通級指導教室を利用している幼児・児童・生徒のみに適用される。幼稚園に在籍する障害のある子どもの個別の指導計画を作成する際には、自立活動を参考にすることは特に規定されておらず、現状では、保育者は指導内容を設定する際に、自立活動の6領域のような指針をもたずに、個別の指導計画の作成を行っていることが推察される。松原（2010）は、幼稚園に在籍する障害児の個別の指導計画作成にあたっては、幼稚園教育要領5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）のねらい及び内容と密接な関連を図りながら、自立活動の内容から必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的な指導内容を設定するよう工夫することが大切であると論じている。

個別の指導計画の作成の手順については、学齢期の児童、生徒を対象としたテキストが、これまでに多数出版されている（例えば、相澤・佐藤（2010）、海津（2007）、廣瀬・佐藤（2006）など）。一方で、学齢期に比して、幼児期の子どもを対象とした個別の指導計画の解説書は少ないようである（少ない例として、酒井ら（2013））が、障害児保育全般に関するテキストで、個別の指導計画の解説を章に含むものは、特別支援教育の施行以降、多数出版されている（例えば、森（2011）、本郷（2009）、水内（2008a）、小原（2007）など）。これらのテキストでも PDCA サイクルに沿った作成手順は同じであるものの、自立活動との関連については触れられていない。

第6節 幼稚園で作成されている個別の指導計画の様式及び内容

幼稚園で作成される個別の指導計画において、現状で、統一された様式は定められてはいない（酒井ら，2013）。水内（2008b）は、個別の指導計画の様式は、学齢期以降のものは多く例示されている一方で、幼児期のものに関してはほとんど見られず、幼児期における個別の指導計画の検討の遅れを指摘している。幼稚園ではそれぞれ独自の様式を設定し、個別の指導計画の作成に取り組んでいることが推察される。

実際にどのような様式が幼稚園で用いられているのか。この点について、これまでの研究では十分な検討が行われていない。水内（2008b）は、幼児期の個別の指導計画は、学齢期のものを単純に援用するのではなく、①保育という営みや幼児期の発達を考慮したものであると同時に、②学齢期以降の教科的枠組みや学習内容への接続を考慮したものである

第2章 幼稚園における個別の指導計画の作成の現状

ことが必要であると述べている。

また、個別の指導計画の作成過程を通して、保育者がどのような内容を計画に記載しているのかという点についても、これまでに検討が行われていない。

第7節 考察

ここまで、幼稚園における個別の指導計画の現状について概観したが、作成の意義や手順が示されている一方で、作成の各段階における明確な指針や、標準的な様式が示されていない中で、保育者は個別の指導計画の作成に取り組んでいる現状が窺える。

先述のように、個別の指導計画の作成は、特別支援教育の施行により、初めて幼稚園に導入されたものであり、その作成率の年次推移から見ても、保育者にとって決して馴染みの深いものではないだろう。

実際に、個別の指導計画の作成に伴い、保育者は様々な困難を感じていることが先行研究によって示されている。例えば、原野・朴・佐藤・鶴巻（2009）は、質問紙法による調査を行い、保育者が個別の指導計画を作成できない理由として「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」ことを挙げている。また、金・園山（2008）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」について、保育者は困難を抱えているとしている。菊田・宮木・木船（2014）は、個別の指導計画の作成過程である「幼児の実態の把握」、「指導の目標（ねらい）の設定」、「具体的な指導内容の設定」、「評価」の4段階のうち、「評価」が保育者にとって最も困難感が高く、次いで「具体的な指導内容の設定」の困難感が高いことを示している。松原（2010）は、個別の指導計画を作成している保育者から「個別の指導計画が一人一人の実態や発達段階にそった目標設定であったのか、手だての方法は適切であったのか判断しきれない」、「特別支援教育や発達障害に関する理解・啓発のためのガイドブックや様々な専門書は出ているが、一人一人に応じた支援方法は手探り状態であった」などの意見があったと述べている。

このように、個別の指導計画の作成及び実践において、様々な困難が生じていることが推測される状況において、幼稚園では、個別の指導計画をどのように作成し、そして実践を行っているのだろうか。次章からは、実際に幼稚園で作成された個別の指導計画を分析の資料として、論を進めていく。

第3章 幼稚園における個別の指導計画の様式に関する調査 (研究3)

第1節 目的

障害児保育実践における子ども理解は、子どもと保育者の関係性において捉えられ、言語的に表現される。それらは、実践の計画、記録、評価の過程を通じ、様々な書類の形式を媒介して表出されるが、そのような書類の中でも、個別の指導計画は、現在の特別支援教育制度において、保育者の子ども理解を映し出す主要な資料として捉えられる。第3章では、実際に幼稚園で作成された個別の指導計画の様式の調査を行い、様式の特徴について明らかにすることを目的とする。

第2節 方法

1. 調査、分析の対象

2010年度A市私立幼稚園特別支援教育事業⁴⁴に伴い、A市内の83の私立幼稚園から提出された個別の指導計画を分析の対象資料とした。なお、一部の幼稚園では、複数の様式が用いられていたため、総計87の様式が分析の対象資料となった。個別の指導計画の提出時期は2011年3月であり、対象資料は2010年度に作成、実施された内容である。

A市私立幼稚園特別支援教育事業においては、対象となる子どもが障害の診断を受けていることが申請の必須条件ではないため、障害の診断は受けていないが、幼稚園が特別な支援を要すると判断した子どもの個別の指導計画も対象資料として含まれている。なお、診断名や診断の有無については、ほとんどの様式で記載されておらず、診断を受けている子ども、受けていない子どもの割合は不明であった。

また、A市私立幼稚園特別支援教育事業において、個別の指導計画の提出義務が各幼稚園に課されたのは2010年度からであり、本調査で収集した資料には、初めて個別の指導計画を作成した幼稚園のものも含まれている可能性があるが、各幼稚園での個別の指導計画

⁴⁴ 「A市私立幼稚園特別支援教育事業」では、特別な支援を要する子どもが在籍する私立幼稚園に対して、A市幼児教育センターが、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、対象となる子どもに関して作成、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。文部科学省が実施した2010年度特別支援教育体制整備状況調査では、私立幼稚園の個別の指導計画作成率は24.9%であったが、A市では特別支援教育事業に伴い、私立幼稚園132園のうち83の幼稚園(62.9%)から個別の指導計画が提出されており、A市の幼稚園における個別の指導計画の作成率は全国的にも高い状況にあったと思われる。

の作成経験年数は不明であった。

2. 資料の分析方法

1) 様式中に含まれる項目と組み合わせに関する分析

個別の指導計画の作成方法について解説した書籍（相澤・佐藤，2010；海津，2007；水内，2007；廣瀬・佐藤，2006）を参考に、個別の指導計画に記述する項目として示されていることが多い、以下に挙げた①～⑦の項目について、収集した資料全てを対象に、それぞれの項目の有無について判定した。また、各項目の組み合わせによる様式の類型化を行った。

- ① 長期目標（年間の重点的な目標、あるいは指導のねらい）
- ② 短期目標（学期ごと、あるいは複数月ごとの重点的な目標、指導のねらい）
- ③ 子どもの実態（主に園での現在での姿）
- ④ 領域別ねらい（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、特定の領域に区分して記述される子どもの姿に対応して設定される目標、ねらい）
- ⑤ 指導の手立て（目標やねらいに対してどのような指導を行うか）
- ⑥ 指導の評価（指導によって、子どもにどのような育ち、変化が見られたか）
- ⑦ 保護者からの情報や願い（家庭での幼児の姿、幼稚園の生活に期待すること、育ってほしいこと）。

2) 対象となる子どもの情報整理の観点に関する分析

個別の指導計画において、どのような観点から、子どもの情報を整理、記述しているか、金・園山（2008）を参考に分析を行い、様式の類型化を行った。

3. 調査の実施に伴う倫理的配慮

調査の実施に際して、A市私立幼稚園特別支援教育事業を管轄する、A市私立幼稚園連合会に、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の承諾を得た後、調査を実施した。また、研究成果の公表に関して、同意書による許可を受けた。

第3節 結果

1. 様式中に含まれる項目の率

分析の対象とした87の様式中に、上述の①～⑦の項目が含まれる率を図3-1に示した。

①「長期目標」が含まれる率が83.9%（87様式中73様式）、②「短期目標」が含まれる率が17.2%（87様式中17様式）、③「子どもの実態」に関する項目が含まれる率が88.5%（87様式中77様式）、④「領域別ねらい」に関する項目が含まれる率が43.7%（87様式中38様式）、⑤「指導の手立て」に関する項目が含まれる率が88.5%（87様式中77様式）、⑥「指導の評価」に関する項目が含まれる率が39.1%（87様式中34様式）、⑦「保護者からの情報や願い」に関する項目が含まれる率が6.9%（87様式中6様式）であった。

80%以上の様式で、「長期目標」、「子どもの実態」、「指導の手立て」に関する項目が含まれていたことに対して、「短期目標」、「領域別ねらい」、「評価」、「保護者からの情報や願い」に関する項目が含まれる率は50%以下と低いことが示された。

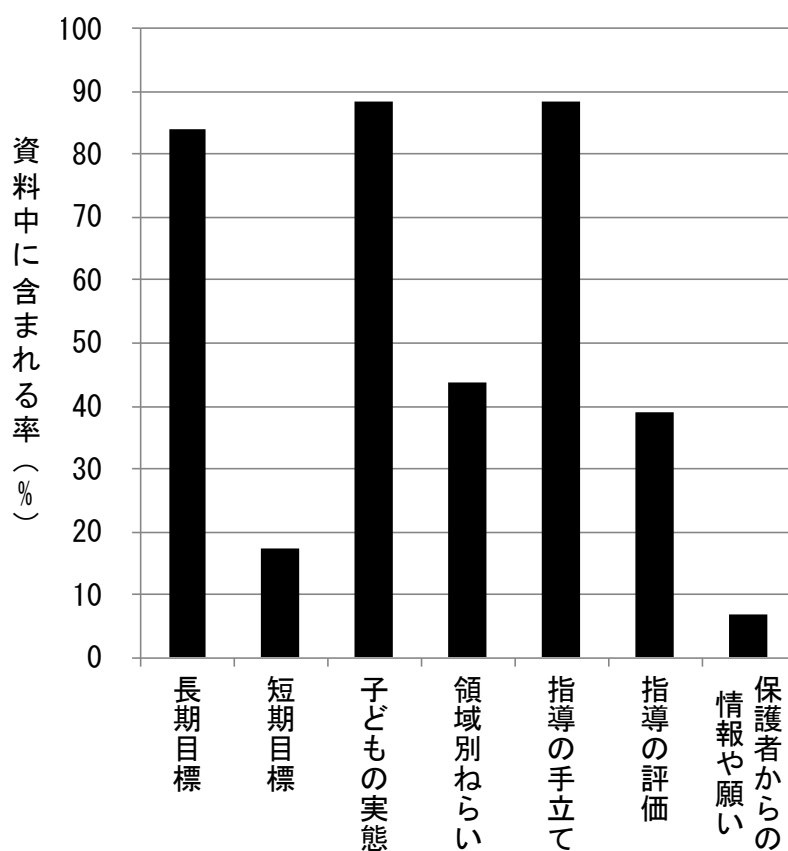


図3-1 様式中に含まれる項目

2. 項目の組み合わせによる類型化の結果

様式中に含まれる項目の組み合わせによって、様式を類型化した結果を表3-1に示した。

総計で30の様式に類型化され、「長期目標+子どもの実態+指導の手立て」の組み合わせが87様式中30様式(34.5%)と最も多く、次いで「長期目標+子どもの実態+領域別ねらい+指導の手立て+指導の評価」が87様式中13様式(14.9%)、「長期目標+子どもの実態+領域別ねらい+指導の手立て」が87様式中7様式(8.0%)であった。

表3-1 項目の組み合わせによる様式の類型化

資料中に含まれる項目の組み合わせ	様式数 (カッコ内は全体 に占める率)
長期目標+子どもの実態+指導の手立て	30(34.5%)
長期目標+子どもの実態+領域別ねらい+指導の手立て+指導の評価	13(14.9%)
長期目標+子どもの実態+領域別ねらい+指導の手立て	7(8.0%)
長期目標+短期目標+子どもの実態+領域別ねらい+指導の手立て+指導の評価	6(6.9%)
子どもの実態+指導の手立て	3(3.4%)
長期目標+短期目標+子どもの実態+領域別ねらい+指導の手立て	2(2.3%)
長期目標+子どもの実態	2(2.3%)
領域別ねらい+指導の評価	2(2.3%)
長期目標+短期目標+子どもの実態+指導の手立て+指導の評価+保護者の願い	1(1.1%)
長期目標+短期目標+子どもの実態+指導の手立て+指導の評価	1(1.1%)
長期目標+短期目標+子どもの実態+指導の手立て	1(1.1%)
長期目標+短期目標+領域別ねらい+指導の手立て+指導の評価	1(1.1%)
長期目標+短期目標+指導の手立て	1(1.1%)
長期目標+短期目標+保護者の願い	1(1.1%)
長期目標+子どもの実態+領域別ねらい+指導の手立て+指導の評価+保護者の願い	1(1.1%)
長期目標+子どもの実態+指導の手立て+指導の評価	1(1.1%)
長期目標+子どもの実態+保護者の願い	1(1.1%)
長期目標+領域別ねらい+指導の評価	1(1.1%)
長期目標+指導の手立て+指導の評価+保護者の願い	1(1.1%)
長期目標+指導の手立て+指導の評価	1(1.1%)
長期目標+指導の手立て	1(1.1%)
短期目標+子どもの実態+領域別ねらい+指導の手立て+指導の評価	1(1.1%)
子どもの実態+領域別ねらい+指導の手立て+指導の評価+保護者の願い	1(1.1%)
子どもの実態+領域別ねらい+指導の手立て+指導の評価	1(1.1%)
子どもの実態+領域別ねらい+指導の手立て	1(1.1%)
子どもの実態+指導の手立て+指導の評価	1(1.1%)
子どもの実態+指導の評価	1(1.1%)
子どもの実態のみ	1(1.1%)
領域別ねらい+指導の手立て+指導の評価	1(1.1%)
その他(いずれの項目も含まれず)	1(1.1%)

3. 対象となる子どもの情報整理の観点による様式の類型化

対象となる子どもの情報について、個別の指導計画の中で、どのような観点から整理、記述されているか類型化した結果を表3-2に示した。7種類の様式に類型化されたが、最

表 3-2 子どもの情報整理の観点

分類	定義	様式数 (カッコ内は全 体に占める率)
①「幼稚園教育要領5領域タイプ」	子どもの姿を、健康、人間関係、環境、言葉、表現の幼稚園教育要領の5領域に分けて、実態の整理、記述を行う	3 (3.4%)
②「発達領域タイプ」	子どもの姿を、社会性、身辺自立、認知、コミュニケーション、情緒、運動、行動特性などの発達領域に分けて、子どもの実態の整理、記述を行う	12 (13.8%)
③「活動場面タイプ」	子どもの姿を、製作や音楽、運動会、遠足など、活動ごとに分けて、実態の整理、記述を行う	1 (1.1%)
④「5領域＋発達領域＋活動場面タイプ」	①、②、③を組み合わせ、子どもの実態の整理、記述を行う	1 (1.1%)
⑤「5領域＋発達領域タイプ」	①、②を組み合わせ、子どもの実態の整理、記述を行う	32 (36.8%)
⑥「発達領域＋活動場面タイプ」	②、③を組み合わせ、子どもの実態の整理、記述を行う	1 (1.1%)
⑦「形式なし」	特定の観点を設けずに、子どもの実態を自由に記述する	37 (42.5%)

も多かった様式は「形式なし」であり、87 様式中 37 様式 (42.5%) であった。次いで「5 領域＋発達領域タイプ」が 87 様式中 32 様式 (36.8%)、「発達領域タイプ」が 87 様式中 12 様式 (13.8%) であった。「形式なし」については、形式上は自由記述であっても、実際には枠内に 5 領域あるいは発達領域に相当する項目名を保育者が各自で記入し、情報を記述している場合が多かった。

第4節 考察

資料の分析から、幼稚園で作成されている個別の指導計画の様式に含まれる項目として、「長期目標」、「子どもの実態」、「指導の手立て」に関する項目が含まれる率が高い一方で、「短期目標」、「領域別ねらい」、「評価」、「保護者からの情報や願い」に関する項目は含まれる率が低いことが示された。

指導計画と実践を繋ぎ、子どもに対するアプローチの有用性を担保するためには、実践の結果を言語化し、計画を振り返ること、すなわち省察が肝要であると思われる。ところが、長期目標に対して、子どもの育ちを形成的に振り返るための指標である「短期目標」、そして、実践の結果を中長期的に振り返るための「評価」の割合が少ない。このことは何を意味しているのだろうか。

第3章 幼稚園における個別の指導計画の様式に関する調査

松井（2013）は、個別の指導計画に短期目標や評価の割合が少ないことについて、領域非分化的および非数値評価的である「遊び」を活動の中心とした保育においては、短期的に目標を示し、客観的に評価することが困難であることを示唆しているのではないかと述べている。短期的な振り返りや、中長期的な評価が困難な個別の指導計画の様式のもとで、どのような内容が、子どもに対する目標として記述されているかについては、第4章で検討を行うが、子どもの主体的な遊びを中心に、環境を通して子どもを育てることを基本とする保育において、子どもの日々の主体的な遊びの姿を、短期的、中長期的に振り返るとともに、子どもに対する保育者のかかわりや、環境の構成⁴⁵を省察することができる、個別の指導計画の様式を検討する必要があるだろう。

なお、本章の2010年度資料を対象とした調査以降、幼稚園における個別の指導計画の様式に関する調査は、長らく行われてこなかったが、2020年度に、文部科学省委託調査として、幼稚園、幼保連携型認定こども園、幼稚園型認定こども園を対象とした調査が行われている（東京家政学院大学，2020）。調査では、全国からランダムに抽出された1550園のうち、500園（国立7%、公立54%、私立39%）から回答があり（回収率32.3%）、そのうちの327園から、個別の指導計画に記載する内容に関する回答を得ている。そして、個別の指導計画に記載する内容として、「幼児の姿（幼児の実態）」が96.1%、「課題」が76.9%、「目標」が94.1%、「具体的な援助方法（手立て）」が80.4%、「援助方法の評価」が80.4%、「保護者の願い」が53.8%、「教員（担任）の願い」が51.3%、「幼児の興味や関心」が62.3%という結果が示されている。

本章で実施した2010年度調査は、調査対象は全て私立幼稚園、かつ自治体（A市）の特別支援教育事業に申請している幼稚園全てを対象とした悉皆調査であるため、回収率が32.3%、かつ回答者の61%が国公立幼稚園、認定こども園である2020年度の調査結果と単純比較することは難しい。また、2010年度調査と、2020年度調査では分類項目が異なること、また、2020年度調査では、項目の組み合わせによる様式の類型化は行っておらず、明

⁴⁵ 「環境の構成」について、大井（2016）は「物的、人的、あるいは自然・空間・時間的な環境を保育者が子どもの発達に即して生活の中に用意すること」と定義している。関連して、後藤（2015）は「環境の構成にあたっては、それが子どもの発達にどのような意味をもたらすのかをとらえる教師の検討や配慮が必要であり、1人ひとりの子どもにとって、その時点でどのように環境を構成すれば良いか判断し環境を再構成することも視野に入れて工夫しなければならない」と述べている。なお、文部科学省が示している幼稚園教育要領の英訳では、環境の「構成」に相当する語として、“create”が使用されている（例えば、Teachers should therefore **create** a physical and psychological environment that recognizes the importance of the relationship between the child and other people and things.）

第3章 幼稚園における個別の指導計画の様式に関する調査

確な対応のもとでの比較はできないが、様式に含まれる項目のうち、2010年度調査では「指導の評価」が39.1%であったが、2020年度調査では「援助方法の評価」は80.4%であった。評価の項目を含む率は、2010年度調査に比較すると大きく増加しているが、回答者の61%が国公立園である2020年度調査においても、およそ20%の園で項目として含めていない結果が示されている。また、2010年度調査では、「保護者からの情報や願い」が6.9%であったのに対して、2020年度調査は「保護者の願い」が53.8%と増加している。

2010年度調査で項目として含まれる率が低かった「短期目標」については、2020年調査では「目標」は94.1%であるが、ここで示されている「目標」が、2010年度調査の、「長期目標」、「短期目標」、あるいは「領域別ねらい」のいずれに該当するのかは不明であった。

また、本章の調査では、87の資料が、様式中に含まれる項目の組み合わせで30種類、対象となる子どもの情報整理の観点からは7種類に類型化されることが示された。このことは調査時点では、幼稚園における個別の指導計画の様式には、標準的なものはないことを示していると思われる。

基本的には、幼稚園教育要領5領域、発達領域、5領域と発達領域の複合、また割合は少ないが、活動場面など、子どもの情報を整理する際には、子どもの姿を特定の枠に区分して記述することが、それぞれのタイプに共通していることである。このことについては、教育課程、すなわち教科の視点や、発達領域の視点から子どもの実態を記述することが多い学齢期の個別の指導計画の様式に準じて、幼稚園においても個別の指導計画の様式が作成されていることが推察される。

だが、幼稚園教育要領5領域のねらいは、幼稚園での生活全体を通じ、子ども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、幼児が環境に主体的にかかわることにより展開する活動によって、総合的に指導されるべきものであること（文部科学省，2018b）を考慮すると、遊びを主体とした保育において、子どもの主体性を読み取ることを含め、子どもの姿を5領域に区分して描き出すという作業は困難であることが予想される。また、発達領域から子どもの姿を見るということについても、遊びは領域非分化的であること（松井，2013）を考えると、同様のことがいえるのではないか。このような様式のもとで、実際にどのような目標が子どもに立てられているのか検討する必要があると思われる。

子どもの情報整理の観点からは、2020年度調査（東京家政学院大学，2020）では、78園の個別の指導計画の様式について検討が行われ、「生活と遊びの形式」が25園（32.1%）、

第3章 幼稚園における個別の指導計画の様式に関する調査

「領域の視点の形式」が17園(21.8%)、「5領域の形式」が6園(7.7%)、「幼児を捉える視点が明示されておらず、記入者に任されている形式」が19園(24.4%)、「その他」(上記3つの観点が混在したもの、もしくは個別の教育支援計画であるもの)が11園(14.1%)であった。「生活と遊びの形式」については、本章の2010年度調査では示されなかった視点であるが、代表例として示された様式では、生活を「食事」「排泄」「着脱」「午睡」、遊びを「言語」「行動」にさらに細分化して記入枠が設けられており、基本的には本章の調査の「発達領域タイプ」に近似した様式であった。

子どもの情報整理の観点についても、2010年度調査と分類項目が異なるため、明確な比較は困難であるが、幼稚園における個別の指導計画には、本章の2010年度調査時点、また2020年度においても、標準的な様式はなく、幼稚園ごとに多様な様式が採用され、実践が行われていること、また、子どもの情報整理の観点については、幼稚園教育要領5領域、もしくは発達領域から、子どもの姿を区分、整理して記述する様式が多いことが窺えた。

次章では、このような様式の多様性を背景に、保育者は、障害のある子どもに対して、個別の指導計画において、どのような目標を立てているのか調査した結果について論ずることとする。

第4章 幼稚園における個別の指導計画に記述される目標に関する調査（研究4）

第1節 目的

個別の指導計画には、幼稚園生活を通して、子ども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、障害のある子どもに対して、保育者が抱く発達課題が反映される。第4章では、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、障害のある子どもに対して、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する。

第2節 方法

1. 分析の対象資料

2010年度A市私立幼稚園特別支援教育事業に伴い、2011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。幼稚園1園あたりの平均は3.27名（標準偏差1.47）であった。

A市私立幼稚園特別支援教育事業においては、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、個別の指導計画の様式は、幼稚園ごとに任意の様式が用いられており、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。

2. 資料の分析方法

1) 目標に該当する記述の抽出

対象資料全てについて、①長期目標（年間の指導方針、重点的な目標、指導のねらい）、②短期目標（学期ごと、あるいは複数月ごとの重点的な目標、指導のねらい）、③領域別ねらい（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、特定の領域に区分して記述される幼児の姿に対応して設定される目標、ねらい）の3つの目標を抽出した。

対象資料の例として、3つの目標全てが記述されている資料現物を図4-1に示した

幼児氏名 ○ ○ ○ ○				年間の指導方針（長期目標）		〇歳児 ○〇組		記入者 ○ ○ ○ ○	
・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ことの楽しさを知る。					
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 ・食がある。 ・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なくなったり 姿勢が見られる。		・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。 ・食事をすることの大切さを知る。		・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育し ていく必要がある。			
＜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、関わりが少ない。 ・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味わう。		・保育者から充分にスキミングを回り、 本児が親しみを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 育士の床で寝がっつて寝てしまう等、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 して活動する。		・基本的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 楽しむ。楽しんだり、考えたらし、園生活の中で取 り入れようとする。		・基本的生活習慣の再確認を繰り返す、簡 単な言葉やジェスチャーで伝えていく。 ・「今は何をやる時間」なのか「どんな手 順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て いった。 ・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＞ ・簡単な指差し言葉は理解できるが、意味 が分かっていないと、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 が少なくない。		・言葉の意味を理解し、自分から進んで活 動で楽しむ喜びを味わう。 ・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、そこから選んで答えられ るよう促す。 ・単語の意味を何度も繰り返して伝えたり、 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 すようになった。 ・自分の降園の仕方（迎えや預かり保育 等）を話すようになったり、クラスの欠席 者の名前と理由を一日に何度も保育者に話 すようになった。			
＜表現＞ ・手先を上手に扱えないため、ハサミの使 い方が不十分であり、専らに切ること が出来ない。 ・遊戯等を行う際、自分のムラがあり、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知る。 ・友達と共に遊戯等を楽しむ中で、充分に 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開 作活動をする。 ・友達と同じ空間で、本児が好む振りを自 由に遊戯させたり、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、そ の場に座り込んでしまう。			

「領域別ねらい」

図 4-1 分析対象資料の一例（資料現物は手書きであるが、個人情報等を削除、修正しワープロソフトで清書した）

※ 目標の照合、分類の際には、様式上ではなく、幼稚園教育要領5領域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。例えば、下線部の目標は「環境」の枠に記述されているが、基本的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「健康」に該当するため「健康」として分類した。

第4章 幼稚園における個別の指導計画に記述される目標に関する調査

上記の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、内訳は、長期目標が429、短期目標が176、領域別ねらいが949であった。抽出した目標の種類別、学年別内訳を表4-1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。

表4-1 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している

2) 目標の記述内容と幼稚園教育要領5領域の照合、分類

幼稚園教育要領における5領域のねらい及び内容と、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2008b）を参考に、抽出した1554の目標一つひとつについて、記述内容が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照合、分類した。なお、照合の際、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、集計した。例えば「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、「健康」及び「人間関係」に重複して分類、集計した。

また、領域別ねらいの分類については、資料上において、特定の領域に当てはめ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合させて分類した。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「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から「健康」に該当すると判断した。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（領域別ねらい全体の9.9%）であった。

第4章 幼稚園における個別の指導計画に記述される目標に関する調査

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整理、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整理、集計した。

3) KJ法によるカテゴリー分類

1554全ての目標の記述内容を5領域ごとに分類した後、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。具体的な作業として、1つの目標を1枚のカードに書き起こし、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分けを行い、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い、集計では、上述の5領域の照合、分類と同様に、長期・短期目標と領域別ねらいごとに整理、集計するとともに、未満児については、学年不明児と合算して整理、集計した。

3. 調査の実施に伴う倫理的配慮

調査の実施に際して、A市私立幼稚園特別支援教育事業を管轄するA市私立幼稚園連合会に、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の承諾を得た後、調査を実施した。また、研究成果の公表に関して、同意書による許可を受けた。

第3節 結果

1. 目標の記述内容と幼稚園教育要領5領域の照合、分類の結果

記述された目標を5領域に分類した結果を表4-2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、分類後の総計は1694となった(表4-2の右下の数値)。以下、長期・短期目標と領域別ねらい、それぞれの分類結果について述べる。

表 4-2 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	334	5	125	7	691
		(%)	(31.8)	(48.3)	(0.7)	(18.1)	(1.0)	(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	370	33	208	83	1003
		(%)	(30.8)	(36.9)	(3.3)	(20.7)	(8.3)	(100.0)
総計		度数 (%)	529 (31.2)	704 (41.6)	38 (2.2)	333 (19.7)	90 (5.3)	1694 (100.0)

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 4-2 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。

学年別に見ると、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 4-2 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。

2. KJ法によるカテゴリー分類結果

1) 領域「健康」に該当する目標の分類結果

領域「健康」に分類された目標の記述内容を、KJ法により分類、カテゴリーを作成した結果を表4-3に示した。なお、先で述べ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4-3の総計は565となっている（表4-3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4-3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4-3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。

(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4-3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。

表 4-3 領域「健康」に該当する目標の分類結果

		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）	左記カテゴリー計	
		て生活の仕方を知り、見通しを持つ	安定感をもって行動する	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、体力をつけ遊ぶなど）			
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)
	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)
領域別ねらい	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 (7.8)	6 (11.8)	14 (27.5)	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「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、KJ法により分類、カテゴリーを作成した結果を表4-4に示した。なお、先で述べ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7の総計は752となっている(表4-4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4-4の上段を参照)。

以下、長期・短期目標と領域別ねらい、それぞれの分類結果について述べる。

表 4-4 領域「人間関係」に該当する目標の分類結果

		他者との関係調整							自己の行動調整							左記カテゴリー計
		他児や保育者と楽しく遊ぶ	性をもち、集団生活、クラス活動などで協調	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	判断が生活でのきまりを守る、善悪の	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	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)	6 (4.2)	15 (10.5)	5 (3.5)	-	-	143 (100.0)
	4歳児（年中）	度数 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）	度数 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	度数 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	度数 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）	度数 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）	度数 38 (%) (51.4)	3 (4.1)	3 (4.1)	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）	度数 19 (%) (29.7)	4 (6.3)	8 (12.5)	7 (10.9)	0 (0.0)	1 (1.6)	0 (0.0)	10 (15.6)	6 (9.4)	3 (4.7)	2 (3.1)	3 (4.7)	1 (1.6)	0 (0.0)	64 (100.0)
	未満児及び学年不明児	度数 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	度数 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	度数 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

(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 4-4 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 4-4 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。

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、KJ法により分類、カテゴリーを作成した結果を表4-5に示した。なお、先で述べ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4-5の総計は39となっている（表4-5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4-5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。

表4-5 領域「環境」に該当する目標の分類結果

		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）	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)
	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)
領域別ねらい	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

(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4-5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、図形などに興味をもつ」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、KJ法により分類、カテゴリーを作成した結果を表4-6に示した。なお、先で述べ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4-6の総計は343となっている（表4-6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4-6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、次いで「聞く力の向上」が25.8%であった（表4-6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。

表 4-6 領域「言葉」に該当する目標の分類結果

		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			左記カテゴリー計
		気持ちや意思の表現ができる	場に応じた話し方（声の大きさ、トーンなど）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	発音を良くする	保育者の指示や単語などの話 し言葉の理解ができる		積極的に聞く 落ち着いた聞く	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 (%)	30 (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 (%)	29 (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 (%)	21 (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 (%)	10 (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 (%)	90 (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)
	領域別ねらい	5歳児（年長）	度数 (%)	22 (35.5)	5 (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)
4歳児（年中）		度数 (%)	29 (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)
3歳児（年少）		度数 (%)	20 (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)
未満児及び 学年不明児		度数 (%)	14 (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)
計		度数 (%)	85 (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)
総計		度数 %	175 (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

(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 4-6 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分類結果

領域「表現」に分類された目標の記述内容を、KJ 法により分類、カテゴリーを作成した結果を表 4-7 に示した。

なお、先で述べ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 4-7 領域「表現」に該当する目標の分類結果

			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)
領域別ねらい	5歳児（年長）	度数 (%)	1 (10.0)	4 (40.0)	2 (20.0)	0 (0.0)	3 (30.0)	10 (100.0)
	4歳児（年中）	度数 (%)	8 (16.7)	12 (25.0)	7 (14.6)	1 (2.1)	20 (41.7)	48 (100.0)
	3歳児（年少）	度数 (%)	2 (10.0)	7 (35.0)	2 (10.0)	1 (5.0)	7 (35.0)	20 (100.0)
	未満児及び学年不明児	度数 (%)	0 (0.0)	5 (35.7)	7 (50.0)	0 (0.0)	2 (14.3)	14 (100.0)
	計	度数 (%)	11 (12.0)	28 (30.4)	18 (19.6)	2 (2.2)	32 (34.8)	92 (100.0)
総計		度数 (%)	13 (13.1)	32 (32.3)	18 (18.2)	2 (2.0)	33 (33.3)	99 (100.0)

※ - は該当するカテゴリに関する記述が全学年で見られなかったことを示す

表 4-7 の総計（表 4-7 の右下の数値）は 99 となった。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 つの大カテゴリに分類された（表 4-7 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 4-7 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4-7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。

第4節 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、障害のある子どもに対して、保育者はどのような目標を立てているのか考察する。

1. 障害のある子どもに対して、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4-2参照）。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・短期目標は、当該年度あるいは学期、期間に、特に重き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、障害のある子どもに対して設定する目標として、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。

定型発達の子どもを含めた、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、園において多いことが示された。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いことが示された。名須川・小谷（2005）は、公立幼稚園に関する調査結果であるが、本章の調査結果と、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おり、領域「環境」について、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している可能性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、子ども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、そのまま子ども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。

2. 目標における学年間の差について

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4-2参照）。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、幼稚園での新たな生活に見通しをもてない、初めての活動に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、定型発達の子どもを含む全体の教育課程、指導計画と、障害のある子ども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4-2参照）。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、保育者から見た、子どもの発達課題として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4-4参照）、これは、学年が上がるにつれて、集団生活での幼児の自律的な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4-6参照）。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、保育者から見た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だろうか。

3. 第4章のまとめ

本章の調査結果から、保育者は、障害のある子どもの日常生活技能の獲得や、集団適応を重視していることが示唆された。

本章の調査では、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、幼児個々の実態把握から浮かび上がる多様なニーズに、保育者自身の発達観による価値付けが加味されて設定されるものであろう。本章の調査では、個別の指導計画から目標のみ抽出し、分析を行っているため、子どもの多様なニーズを保育者がどのように把握し、どのような価値付けを行い、特定の目標として選択したのか、その意思決定のプロセスについては検討することができなかった。この点については、今後、新たに個別の指導計画の現物資料を分析する際には、目標を立てる際の前提となる実態の項目の中に、目標に関連する記述と、目標とは関連しない記述が、それぞれどの程度記述されているのか、量的分析を行うことにより部分的に迫ることが可能となると思われる。また、個別の指導計画の作成時に、保育者に聞き取りを行うことにより、対象となる子どもについて、保育者がどのように捉え、何を基準として特定の目標を設定したのか、その思考のプロセスについて検討することが可能になると思われる。

また、領域「環境」、及び領域「表現」に関する目標が少ない結果が示されたが、このことは、保育者は、障害のある子どもが示す困難性への対応に苦慮し、領域「環境」や領域「表現」にまで目が向かないという状況を示唆していると思われるが、その一方で、園生活の時間的環境や人的環境と、障害のある子どもとの関係の中で、子ども自身を変えるの

第4章 幼稚園における個別の指導計画に記述される目標に関する調査

ではなく、合理的配慮として環境を調整するという視点⁴⁶が、目標に対応してどの程度含まれていたのかは検討できなかったことが本研究の課題である。今後の調査の際には、実態、目標、指導の手立て、そして評価も含めて、それぞれを単独で検討するのではなく、それぞれの項目の連関によって生み出される、子ども理解、指導の内容を検討することにより、インクルーシブ保育の理念のもとでの、障害児保育の質に関する、より詳細な検討が可能となると思われる。

次章では、個別の指導計画の作成経験のある保育者に対して、インタビュー調査を行い、個別の指導計画の作成と実践に関連する課題意識について検討した結果について論じていく。

⁴⁶ インクルーシブ教育システム、インクルーシブ保育は、多様な子どもたちが同じ場で共に学び、生活することを追求し、等しく教育機会を得ることを保障しようとするものであるが、個に応じてカリキュラムの内容を変更すること（modification）に対して、カリキュラムは変更せず、そこにアクセスする方法を変更・調整することが合理的配慮（reasonable accommodation）である（平林，2017）。

第5章 個別の指導計画の作成に関連する保育者の意識に関する調査（研究5）

第1節 目的

保育者は、定型発達の子どもの多数とする保育の場において、集団全体の活動の充実を図りつつ、子どもの障害の有無を問わず、全ての子どもを対象とした、個の活動の充実も、併せて追求することが求められる。

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。

第3章、第4章では、幼稚園で実際に作成された個別の指導計画を分析の対象資料として、様式、内容の調査を行い、結果から、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、標準的なものはなく、多様な様式が存在する一方で、短期目標や評価の項目が含まれていない様式も多く、個別の指導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こと。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こと。

第4章では、個別の指導計画に記述された目標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、目標として言語化している。すなわち、障害のある子ども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、目標として記述される。したがって、個別の指導計画の作成の背景にある、障害のある子どもに対する、保育者の子ども理解について検討するためには、第3章、第4章で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検討する必要があると考える。

以上を踏まえて、第5章では、個別の指導計画の作成経験のある保育者を対象に、インタビュー調査を行う。なお、インタビュー調査の実施時期は、2017（平成29）年であり、我が国が障害者権利条約に批准した2014（平成26）年から3年後の調査である。インクルーシブ教育システムの構築に向けての特別支援教育の推進が求められている状況での、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する。

第2節 方法

1. 調査方法

本調査では、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インタビュー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, 1996/1999)。後述する本調査のインタビューの主題は、インタビュー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、勤務先が異なるインタビュー対象者同士の相互作用的な議論を通して、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. インタビュー対象者

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名の保育者をインタビュー対象者とした。

5名のインタビュー対象者は、全て女性で、それぞれ異なる保育施設⁴⁷に正職員として勤

表 5-1 インタビュー対象者のプロフィール

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

⁴⁷ 第5章のインタビュー対象者の勤務園は、全て、第3章で詳述した、A市私立幼稚園特別支援教育事業に初年度(2010年度)から参加している園である。

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名のインタビュー対象者のプロフィールを表5-1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名のインタビュー対象者に対して、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。当日のFGIの実施時間はおよそ80分間であり、筆者が主司会者を行い、その他、副司会者1名と、2名の記録者により実施した。

- ① 障害のある子どもとかか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, 2019; 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内容、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⁴⁸を記述する質的データ分析手法である(大谷, 2019; 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5-2に示

⁴⁸ 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5-2に示した分析ワークシートの<4>テーマ・構成概念を指す)。

表 5-2 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	友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	「その子らしさ」の理解	
2	A	ただ、その子らしさが、集団の中で、苦しい面だったり、困難な面があるとするれば、それは、緩和できるとかという考えを大切にしています。あとは、周りの子たちがどのような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、困難な面があるとするれば、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な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 関係性の支援	
3	B	大切にしていること、重視していることなのですが、やっぱり、みんな、一人一人同じ子どもなのですが、目標というか、できる範囲がそれぞれ違ってくると思うので、その子は何ができて、何を認めてあげたらいいかなって、認めてあげて、まず自信を付けてもらおうってところを、今は大切にしています。	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	個に応じた育ちの尊重	
4	C	子どもとかかわる中で、というところなのですが、やっぱり幼稚園という集団生活の中なので、たくさん友達のなかで、その子がどのようなふうにかかわって、一緒に成長していくのが、お互いのためになるのか/一人一人を大切にするのか...もちろん、その子一人一人を大切にしながらも、集団の中で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/どのようなふうにかかわって、一緒に成長していくのが、お互いのためになるのか/一人一人を大切にするのか/集団の中での成長の仕方というものが、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こと	
5	D	大切にしていることなのですが、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、みんなで見ているところ、それを共有するところ、そこがすごく重要なポイントかなと思います。まず、それをしっかりと職員で共有していただく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/周りの子ども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/周りの子どもたちの育ちの部分も含めて	集団の中でのその子 集団としての育ち	共に過ごす 学級づくり	「個の視点」での捉え 「仲間の視点」での捉え 「集団の視点」での捉え	
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	個に応じた育ちの尊重	
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かというところを考えると、子どもたちには、	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、うまくいくためにはどういうふうなかわかりが必要かというところ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	「個の視点」での捉え 「集団の視点」での捉え	

した。

5. インタビューに伴う倫理的配慮

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。

第3節 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していく。なお、ストーリーラインのうち、傍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かか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」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かかわりにおいては、「その子らしさ」の理解が大切である。保育では集団適応支援、関係性支援を重視するが、個への対応と、集団への対応の葛藤が生じることがあり、個への対応、集団への対応との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かかわりにおいては、個に応じた育ちの尊重を大切にしている。一方で、集団のルールに即した対応の困難性が生じることもある。

＜保育者 C＞

障害のある子どもとかかわりにおいては、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、専門的な他職種の必要性や、人手や時間の不足などから、限られた人的環境により、障害のある子ども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かかわりにおいては、「個の視点」での捉え、「仲間の視点」での捉え、「集団の視点」での捉えという、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の両立困難が生じ、現実の保育への不安全感を感じることもある。

＜保育者 E＞

障害のある子どもとかかわりにおいては、「個の視点の捉え」、「仲間の視点の捉え」、「集団の視点の捉え」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の尊重を大切にしている。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の対応を行っているが、子どもをストレングス、弱さの両面から理解する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、子どもにかかわれる人手が少ないこと、子どもに個別にかかわれ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、保育者の中で葛藤や現実への不安全感が生じ、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、時に、他職種の専門性が必要となったりすることが、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であると感じる部分が可視化され、保育者の中での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含む、多様な集団ゆえに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」からの実態把握を行い、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、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」の不在が生じることもあると感じている。最近では、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、言語化する」ことであると考えている。計画作成の過程では、「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、共有し、新しい発想を得る」ことであると考えている。計画を立てる際には、障害のある子どもの、集団への所属感の保障を、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の困難の克服のための、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、言語化し、支援の手立てを共有する」こととして捉えている。自治体の様式を採用し、職員間での定期的な回覧と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、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、実際の子どものかかわりでは、役割による判断や対応の違いがあり、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ことがあったが、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性がある。計画の作成によって、対話の促進と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」ことの模索が必要である。

＜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、複数の保育者が参与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、計画作成時の担任と担任以外（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、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、子ども理解を拓げる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、定型発達子ども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ということ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」の利点を感じており、現在は自治体が提供している様式資源の活用を行っている。

＜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、実効性のある様式の不在があった。

＜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の低さがあった。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については、保育者 B、保育者 E からは、他の保育者の発言に対してうなづく、「うん」と声を出すなど相槌を打つ姿は見られたが、具体的な発言は聞かれなかった。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。

幼稚園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ことを第3章で示しているが、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きた。そして、保育者自身も、個別の指導計画の導入当初は子どもの姿から何を記述したらよいのか分からなかったが、作成経験を積み重ねることにより、特定の領域の視点から子どもの姿を整理するなど、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。

第4節 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連する保育者の意識について、以下のことが示された。

第一に、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ことである。この結果は、第4章で示された、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可能性があるということを支持していると考えられる。

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、本調査の主題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かかわりを多く要する場合、このような葛藤は特に生じやすいのではないかとと思われる。

また、集団との対比により、保育者にとって、障害のある子どもの弱さであると感じる部分が可視化されることによって、保育者の中に葛藤が生じることもあるだろう。保育者は、主題①のストーリーラインから示されたように、遊びを中心とした生活の中で、「その子らしさの理解」、「個に応じた育ちの尊重」、「個の視点の捉え」、「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、子どもの今の育ちに即した生活の充実を追求している。一方で、「将来を踏まえた支援」のように、子どもの将来を見越して、時に定型発達の子どものと比較して、子どもの弱さであると感じる部分に着目することもある。主題③のストーリーラインでは、保育者は、個別の指導計画の役割を認識している一方、その作成において、子どもの「ありのままを描写する言葉、表現」、「第三者にも伝わるように子どもの姿を表現すること」、「子どもを記述する枠の狭さ」、「様式に慣れること」などの困難さを挙げている。このことは、個別の指導計画の様式が、自身の子どもの理解を狭い形で捨象し、言語化してしまうこと、そして、そのように狭く象られた子ども理解が、時に子どもの今の育ちに即した生活の充実を後景化することのリスクを、保育者自身も認識していることを示唆しているのではないだろうか。子どもの今の育ちに即した生活の充実と、子どもの将来を見越しての育ちの支援、「今」と「将来」という異なる二つの時間軸の中で、子どもの姿をどう捉え、どうかかわっていくのか、それらを実際の計画として表象したときに、その内容が実際の保育者の思いと乖離してしまうことにより、新たな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、時に、保育者に、実践に対する困難さを抱かせる要因となりうること、そして、個別の指導計画の様式は、そのような保育者の困難さに影響を与える可能性があることが、本研究の結果から示唆された。

このことは、障害のある子どもも、定型発達の子どものも包摂されたインクルーシブ保育の場において、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

ことをどう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について改めて検討する必要性を提起していると考ええる。

第二に、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は捉えている。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。

だが、役立つものであるという実感が意味することについて、主題②で具体的に語られたことは、領域の視点で子どもを捉えることができるということ、すなわち実態把握に関連する点と、他の保育者との共通理解ができるという点であり、保育実践そして実践に伴う子どもの姿を短期的、あるいは中長期的に振り返る、すなわち評価に関する点については、具体的な語りは聞かれなかった。この点は、第3章の個別の指導計画の様式に関する調査で示された、短期目標、評価の項目の割合が少ないという点とも関連しているのではないだろうか。

また、主題④では、個別の指導計画の導入当初⁴⁹からインタビュー当時までの流れの中で、「子ども理解の力量の向上」が示されたが、向上した力量として具体的に語られたことは、領域等の様々な視点から子どもを記述するという点であり、指導の手立てを構想することに関する語りは聞かれなかった。インクルーシブ保育の観点から、指導の手立てを、環境の構成を含めて、保育者がどのように計画の中で構想しているのか、また、個々の子どもに対する合理的配慮を個別の指導計画に反映させているのかどうか、その点を保育者が意識しているのかということについては、保育者の語りからは聞かれなかった。

限られた時間と人手の中で、子どもに対する合理的配慮の視点も含め、子どもの姿を充分に記述し、実践を形成的に振り返ることができる様式とはいかなるものであるのか。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

⁴⁹ インタビュー対象者が勤務する各園とも、2010年度時点で個別の指導計画の作成を行っており、個別の指導計画の作成に関連して、2011（平成23）の障害者基本法改正、2012（平成24）年の中央教育審議会初等中等教育分科会報告「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」、2013（平成25）年の学校教育法施行令改正、2014（平成26）年の障害者権利条約批准、2016（平成28）年の障害者差別解消法施行などの過程を経て、少なくとも7年間の実践が行われている。

第5章 個別の指導計画の作成に関する保育者の意識に関する調査

た支援を定型発達の子どもを含む集団活動にどう無理なく埋め込んでいくか。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、より一層機能するために必要であるだろう。

第6章 保育者による子ども理解の前提となる概念モデルの検討

第1節 目的

幼稚園において、公的な障害児保育制度が始まり、40年以上が経過した。第1章（研究1）で概観した通り、2007（平成19）年の特別支援教育の施行、そしてインクルーシブ教育システム構築への流れのもと、我が国の幼稚園における障害児保育は、質量ともに大きく発展していると思われる。しかしながら、ベネッセ教育総合研究所（2014）、ベネッセ教育総合研究所（2019）の調査結果が示すように、幼稚園の保育者が、障害児保育に対して抱く課題意識は依然として大きい。障害児保育を取り巻く、このような状況は何故生じているのだろうか。

本論文では、ここまで、幼稚園における障害児保育の歴史的変遷、そして障害のある幼児の個別の指導計画の作成の状況について概観するとともに、幼稚園において作成された個別の指導計画の様式と、作成を通して実際に設定される目標、個別の指導計画の作成に関連する保育者の意識について調査を進めてきた。

第6章では、第1章から第5章までの文献研究、調査研究の結果をもとに、障害のある子どもに対する、保育者の子ども理解の構造について示すとともに、第7章以降の実践研究に向けての、保育者による子ども理解の前提となる概念モデルについて検討することを目的とする。

第2節 ここまでの調査から示唆されること

1. 幼稚園における個別の指導計画の様式の多様性（研究3）から示唆されること

第3章（研究3）の調査結果からは、幼稚園における個別の指導計画について標準的な様式はなく、それぞれの幼稚園で様式を開発し、実践していることが示された。

特に着目すべき点は、個別の指導計画の様式は多様であるが、短期目標や評価の項目が設けられていない様式の割合が高いことである。このことは、幼稚園における個別の指導計画において、短期目標や評価が不要であるということを意味しているのではない。各園の保育に即した様式の開発、適用が、それぞれの園で発展途上にあることが一因であることが推察されるが、このことに起因して生じることについて、通常保育における指導計画に関する論考を基に考察したい。

学齢期以降の教育と比較しての保育の特色とは、実践が「環境を通して行われること」を基本としていることにある⁵⁰。保育者は、子どもが遊びの中で見せる興味、関心を、日々の保育の過程を通して捉え、振り返り、環境に対する子どもの能動的な働きかけを、より引き出せるよう、次の保育を計画していく。保育における指導計画の意義について、小川（2000）は『指導計画』を立てるという仕事は、保育者が一人ひとりの幼児の明日の活動をどう予測し、それにどう備えていけるかを、過去の幼児の行動を振り返ることで構想することである。それは幼児一人ひとりの遊びに対し、その要求（志向性）に答えられる援助をするためのイメージトレーニングである」と述べている。

教育課程や指導計画を総称する言葉である「カリキュラム」という用語は、ラテン語の「走路」を語源とする「人生の来歴」を意味する言葉であるが、教育においては、教師と子どもが創造する教育経験の総体を意味する言葉として扱われている（佐藤，1996）。佐藤（1996）は、そのような教育経験の履歴を意味するはずのカリキュラムが、我が国においては、既成の学習指導要領や、授業や学習に先立つ「プラン（計画）」として意識されており、子どもの学びの経験それ自体を実質とする概念として意識されていないと論じているが、保育においては、カリキュラムが本来の概念に近い形で示されている。それは、保育が、子どもの日々の遊びの志向性を探ることから形成的に実践が展開し、カリキュラムが生成され、そして修正されていくという特性を有しているからであろう。

関連して、佐伯（2014）は「子どもがそれぞれの状況の中でみごとな文化的実践をその都度遂行できるように、必要かもしれない道具を用意しておき、関係づけるかもしれない『環境』を設定しておき、なにが起きても対応できるように、起こりうる事態を多様に想定（イマジネーション）しておくことが計画を立てるということである」と述べている。また、北野（2016）は「あらかじめ『めあて』を設定し、自覚的に同じ内容を同じ方法で同じ教材（教科書等）を活用して手順通りに学ぶ小学校以降の教育とは異なり、保育者の専門性は、まさに相互作用の下、子どもと共に『探究』を深める教育の援助である」と述べている。

つまり、保育における指導計画とは、「子どもが何を学習するのか、教師があらかじめ決

⁵⁰ 幼稚園教育要領の第1章総則の第1項「幼稚園教育の基本」において「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法第22条に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」と示されている。

めておき、学習するための場面を作り、指導案に厳密に従って行うもの」ではなく、子どもたちが「予想外のこと」を思いつく可能性を可能な限り開いている（佐伯，2014）。それは、保育における学びとは、教師によって教えられた知識を蓄積していくことに重きをおくのではなく、学習者である子ども自身が周囲の人々と共に何かを作り出す経験によって獲得される知であるという観念によって支えられているからである（河邊，2009）。したがって、あらかじめの計画に基づいて、全ての実践が作り出されるのではなく、日々の実践の過程で保育者が読み取った子どもの姿を踏まえて、また新たな実践が作り出される。そのような形成的な過程を含めたカリキュラムが、保育における指導計画の特徴である。

第3章（研究3）で示された、障害のある子どもの個別の指導計画において、短期目標や評価の項目が含まれる割合が少ないという結果は、障害のある子どもが、日々の生活の中で見せる遊びの志向性、特に目標とは直接関連しない姿を保育者が着目しづらい、さらには言語化しづらい状況を作り出す。第5章の保育者に対するインタビューにおいても、個別の指導計画の役割として、短期目標を設けることによる定期的な振り返りや、評価の意義について、保育者から具体的に語られることはなかった。

これらの調査から示された結果は、個別の指導計画作成時の保育者の子ども理解について、十分な見直しの機会が設定されずに、固定化したまま実践が進行している可能性を示唆しているのではないかと。つまり、通常保育における指導計画とは異なる実践の状況が、障害児保育における個別の指導計画では起きていることが推察される。

2. 個別の指導計画に記述される目標の偏り（研究4）と、保育者の語り（研究5）から示唆されること

第4章（研究4）の調査結果からは、個別の指導計画に記載される目標には、身辺自立などの日常生活に関連すること、集団活動への適応に関連する内容が多く、障害のある子ども自身の興味、関心の拡がりや、表現の楽しさの拡がりに関する内容が少ない結果が示された。このことは、障害のある子どもを対象とした場合、保育者は集団に準拠した子ども理解を構成している可能性を示唆している。

第5章（研究5）の、保育者に対するインタビュー調査では、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、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ことが示された。このことは、保育者は集団に準拠して、子ども理解を構成しているという、第4章（研究4）で示唆されたことを支持していると思われる。

る。また、実践の中で、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という両義的な葛藤（渡辺，2014）に加えて、障害のある子どもを対象とする場合、一人ひとりの子どもの発達に姿に応じた自己実現を追求しつつも、その子の将来を鑑みて、時に、定型発達の子どものと比較しての遅れ、弱さと感じられる部分に着目して支援を構想していかななくてはならないという、更なる両義的な葛藤が存在することも、インタビュー結果から示された。

集団に準拠した子ども理解、そして上述の二つの両義的葛藤が、保育者の子ども理解に内在していることに加えて、個別の指導計画の様式そのものがもつ特性が、インクルーシブ保育に対する保育者の困難性や、強い課題意識を生じさせているのではないかと筆者は推測する。学齢期の障害児教育における個別の指導計画は、子どもの発達を身边自立、認知、コミュニケーション、社会性、運動といった発達領域に区分する、もしくは自立活動の領域に区分して子どもの実態を把握し、目標を立てる様式が主流（三浦・川村，2003）であり、子どもの実態、目標、評価が可視的、観察可能な状態として記述されることを重視している（河合，2009b）。領域区分型の様式をとる個別の指導計画は、基本的には、定型発達の子どもの基準に、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をとっている。

保育における個別の指導計画の作成について、真鍋（2013）は「特別支援の領域より必要性が指摘され、保育の場に“ふってきた”支援計画に関しては、その多くは具体的・客観的で評価可能な目標が設定されることを前提」としていると述べている。個別の指導計画における、子どもに関する情報整理については、領域区分型の様式を多くの幼稚園が採用していることが、第3章（研究3）の調査で示されたが、このことは、幼稚園における個別の指導計画が多くの場合、学齢期の様式に基づいて使用されていることを示しているのではないかと推察される。そのため、個別の指導計画の作成を通して、定型発達の子どもの基準として、障害のある子どもの「できる/できない」部分が焦点化されるとともに、結果として、幼稚園生活や集団への適応に関連する内容が目標として選択されやすい状況を作り出す。その結果、障害のある子どもに対する二項対立的なまなざし（松井・越中・朴・若林・鍛冶・八島・山崎，2015）を作り出すとともに、個別の指導計画の短期目標や評価の項目の欠如と連動して、保育者の中で、そのような子ども理解がより固定化する状況を作り出していることが推察される。

鷲田（2007）は、「ケアの専門性にはケアといういとなみの対象をとことん尊重するよう

にみえて、じつは逆に、その相手から権利を剥奪してしまうという陥穽がつねに孕まれている」と述べ、専門家によるケアが、他者を「知る」（理解する）ことから、他者を「領る」（支配する）ことへと反転する落とし穴があることを挙げている。また、田中（2011）は、特別支援教育が基底とする、障害特性論から始まる子ども理解が、合理性に基づく技術的熟達者としての専門家を強く要請しているがゆえに、保育者から「考える能力を喪失」させたとともに、保育の言葉で子どもを語る術を剥奪してしまったと述べている。

幼児期の障害のある子どもが、障害特性と環境との交わりに起因する種々の生きにくさをもっていることは事実であり、その生きにくさを丁寧に把握し、生きにくさを和らげることに向けての支援を構想することは否定されるものではない。だが、生きにくさの改善が「特別な支援」として強調されることにより、子どもの「いま、ここ」の充実が置き去りにされていないかという問いが生ずる。「子どもたちが生きる生活世界の背後には、それを包む社会状況があり、周囲の人々と個々に取り結ぶ関係の力動がある。そうした状況－関係のさまざまなありようのなかで、多様な能力・特性を持った子どもたちがそれぞれにその生活世界を作り出し、そこで生きているのである」。浜田（2009）はこのように論じているが、生きづらさを抱えながらも、手持ちの力を使って、環境に働きかけている子どもの姿が、現状の個別の指導計画を媒介とした子ども理解においては捨象される、もしくは極めて狭い形で物語られるリスクを孕んでいるのではないだろうか。

第3節 保育における子ども理解と評価

保育では、対象理解に相当する言葉として「幼児理解」という言葉が用いられている。「幼児期にふさわしい教育を行う際にまず必要なことは、一人一人の幼児に対する理解を深めること」、「幼児を理解することが全ての保育の出発点である」（文部科学省，2019）とされ、幼児理解は日々の保育の基盤であると捉えられている（砂上，2016）。

幼児理解とは、具体的にはどのような行為を意味しているのだろうか。幼稚園教育指導資料第3集「幼児理解に基づいた評価」（文部科学省，2019）では、「幼児を理解するとは一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとする」と示されている。「触れ合いながら」、「思いや考えなどを理解しかつ受け止め」などの表現に示されているように、幼児理解とは、理解の対象を指し示すだけではなく、相対する保育者の姿勢、理解の在り方も内包した言葉として捉えられているように思われる。

第6章 保育者による子ども理解の前提となる概念モデルの検討

このように、子どもを理解する際の保育者の姿勢、心構えについて論じた代表的な人物として倉橋惣三⁵¹が挙げられる。1926年（大正15年）に、処女作として刊行された「幼稚園雑草」の中で、倉橋は以下のように述べている（倉橋，2008）。

一人の尊厳

人間は一人として迎えられ、一人として、遇せられるべき、当然の尊厳をもっている。ただに人間ばかりでなく、宇宙の一物といえども、もの皆個体の存在をもっているのであるが、人間において、特にその尊厳をもつ。

これは、必ずしも、心理学的にいわゆる個性の別という意味ではない。個性は相対的のものであって、一人の価値はその個性の価値であるが、人間の一人は絶対のものである。各個の人間が銘々に有する、神聖なる尊厳である。すなわち、すべての人間は、その個性を尊重せられる権利をもつと共に、先ずその前に一人として迎えらるべき尊厳をもっている。

この意味において、一人を一人として迎えないことは、人間の尊厳をおかすことである。一人の一人たることを忘れるのは、人間に対する最根本的の無礼である。

今我等は、新しき子供を迎えた。一団の新入園児を迎えたのでもなく、一組の新入学生を迎えたのでもない。我等の迎えたものは、その一人ひとりである。一人ひとりが、人間としての一人の尊厳をもって、我等の前にあるのである。一人ひとりたることを忘れるのは、人間に対する、すべての誤りの出発点である。一人ひとりたることを無視するのは、人間に対するあらゆる罪の基である。

幼きが故に、一人の尊厳に、一毫のかわりもない。

（「園丁雑感」より）

幼児教育の第一義

一 幼児教育の第一義は幼児生活の価値を知ることである。それは幼児教育に限ったことではない。すべての教育は、その被教育者の価値を知らなければならないが、幼若なる幼児は愛護せらるることはあってもその価値を無視せられやすいから、幼児教育において特にこの事をいう必要がある。

（「幼児の教育者」より）

⁵¹ 倉橋惣三（1882-1955）は、東京帝国大学文科大学哲学科卒業、同大学大学院児童心理学修了後、東京女子高等師範学校（現在のお茶の水女子大学）教授、東京女子高等師範学校附属幼稚園（現在のお茶の水女子大学附属幼稚園）主事（園長）を務め、戦後は日本保育学会の設立に携わり、初代会長を務めた。児童中心主義に基づく倉橋の誘導保育論の思想は、戦後の日本の保育思想に大きな影響を与えた。

第6章 保育者による子ども理解の前提となる概念モデルの検討

我々は幼児を尊重する人でなければならぬ

我々は幼児を愛する人でなければならぬ。我々は幼児のためを思う人でなければならぬ。しかも、それだけでは足らぬ。我々は幼児を尊重する人でなければならぬ。

（「幼児の教育者」より）

これらの言葉から窺えることは、倉橋の保育思想において、初期から首尾徹底していたことは、一人ひとりの子どもの自発的生活、相互的生活、具体的生活、情緒的生活を尊重した児童中心主義である（森上，1984）。保育における、倉橋の児童中心主義は、戦後、主に津守真によって受け継がれるとともに（西，2016）、森上（1985）により、①子どもへの共感的理解と、②環境との関係性から子どもの発達を捉える発達の理解の2つの視点とともに、理解の対象をより明確化した「幼児理解」という言葉で精緻化された。幼児理解という言葉は、1989年（平成元年）の幼稚園教育要領の改訂に伴い出版された、幼稚園教育指導資料⁵²のうちの第3集「幼児理解と評価」に反映され、現在も保育実践における重要な概念として位置付けられている。

幼児理解を方向付ける具体的な視点については、森上（1985）を踏まえて、これまでに複数の論が示されている（表6-1参照）。

黒崎（2000）は、幼児理解を構成する視点として、①保育者の論理ではなく、幼児の見方、感じ方に沿って幼児の行動の意味を理解しようとする「共感的理解」、②幼児一人ひとりを、かけがえのない存在として理解しようとする「個別的理解」、③幼児の行動を発達的に理解しようとする「発達の理解」、④幼児が現実生活しているありのままの状況、生態的な状況のもとで理解しようとする「生態的理解」の4点を挙げている。

渡辺（2000）は、①「保育者との信頼関係の状態の把握」、②「子ども個人の発達段階や発達のペースの把握」、③「遊び課題の把握」、④「仲間関係の把握」、⑤「クラスの育ちの把握」、⑥「家庭環境の把握」の6点を挙げている。

砂上（2016）は、①子どもの論理、すなわち子どもの見方や感じ方に立って、子どもを理解しようとする共感的理解と、子どもの生活に参加し、子どもとかわりながら、子ど

⁵² 1989（平成元）年の幼稚園教育要領改定に伴い、全4集からなる指導資料が漸次刊行され、第1集が「指導計画の作成と保育の展開」、第2集が「家庭との連携を図るために」、第3集が「幼児理解と評価」、第4集が「一人一人に応じる指導」であった。加えて、第5集として2013（平成25）年に「指導と評価に生かす記録」が刊行されている。第3集「幼児理解と評価」は、2019（平成31）年に「幼児理解に基づいた評価」として改訂されている。

も

表 6-1 幼児理解を方向付ける視点

幼児理解を方向付ける視点	
森上（1985）	共感的理解 発達的理解 保育者との信頼関係の状態の把握
渡辺（2000）	子ども個人の発達段階や発達のペースの把握 遊び課題の把握 仲間関係の把握 クラスの育ちの把握 家庭環境の把握
黒崎（2004）	共感的理解 個別的理解 発達的理解 生態的理解
砂上（2016）	内面的理解 発達的理解 関係論的理解
上村（2016）	表面的理解 内面的理解 多面的理解 継続的理解 感情を伴う理解 子どもを理解する上での必要な要素

の行為の意味を理解する人間学的理解の2つを基盤とした「内面的理解」と、②子どもは能動的に環境とかかわり、学ぶ存在であり、子どもの発達は、環境との相互作用の過程であることを前提として理解する「発達的理解」、③個人が周囲の様々な人や物と取り結ぶ関係の織り目から、その人を理解しようとする関係力動論の視点に立ち、保育者のかかわりや、保育者と子どもの関係から、子どもの姿を理解しようとする「関係論的理解」の3点を挙げている。

上村（2016）は、①子どもの行動、発言、表情などを客観的な観察に基づいて理解する「表面的理解」、②子どもの心情や興味、関心、個性などを個別的観点から理解する「内面的理解」、③その場では見えない、人的関係、環境との関連を含めて子どもを理解する「多面的理解」、④発達の展望に、自身の教育的展望を重ね合わせ、保育を実践していく過程で、子どもを総合的に理解していく「継続的理解」、⑤子どもを「肯定的」、「共感的」、「感受的」に理解する「感情を伴う理解」、⑥子どもを理解するための前提条件として必要な知識、教養などの「子どもを理解する上での必要な要素」の6点を挙げている。

論者によって異なりはあるが、保育における子ども理解とは、子どもらしい生活の尊重を基盤に、目に見える行動だけではなく、子どもの内面、感情を含めて、子どもを理解しようとし、そして、子どもの発達を、個々の器質的発達の側面と、子ども自身と人的、物的環境の関係性の側面から理解しようとし、そして要約される。

ここまで、保育における子ども理解の概念について整理、論考したが、それでは、このような子ども理解の概念に対応する「評価」は、保育において、どのように捉えられているのか。幼稚園教育指導資料第3集「幼児理解に基づいた評価」（文部科学省，2019）では、評価とは、特定の子どもの、他の子どもと比較し、優劣を付けて評価するものではないこと、そして、保育の過程において、子どもの変容の姿を捉え、そのような姿が生じた

様々な状況の適切性について検討し、保育を改善するための手掛かりを求めることが評価であるとしている。

ここでいう、適切性とは、「教師の関わり方は適切であったか」、「環境の構成はふさわしいものであったか」、「あらかじめ保育者が設定した指導の具体的なねらいや内容は妥当なものであったか」（文部科学省，2019）などの観点から振り返り、評価される。また、幼稚園教育指導資料第5集「指導と評価に生かす記録」（文部科学省，2013）では、計画と連動する子ども理解、評価の過程について、①「幼児の言動から、遊びの何に面白さを感じているのかを読み取る」、②「そこでものや人とどのような関係を結んでいるのかを理解するとともに、課題を見いだす」、③「その課題を乗り越えるのにどのような経験が必要なのかを考える」、④「その経験を満たす可能性のある環境（遊び・活動を含む）は何かを考え、教師の場に応じた役割を考える（仲間になって動く、環境を提案・提示する等）」、⑤「結果として遊びや幼児一人一人の状態がどのように変化するのを見る」の流れが例示されている。つまり、保育における評価とは、指導計画におけるねらい、目標を念頭に置いて子どもを捉えつつ、保育の手立てや環境の構成を定期的に振り返り、目標や手立てを継続的に改善し、再び実践へと戻していく作業であるといえる。

このことを、インクルーシブ保育の視点から考えると、目標を念頭に置いて保育者が捉えた、障害のある子どもの姿について、定型発達と比較して、その優劣を判断するのではなく、障害のある子どもの姿を、人的環境、物的環境とのかかわりから問い直し、言語化し、実践を再構築していくことがプロセスとして求められる。そして、そのようなプロセスを保育者が意識しているか否かという点が、インクルーシブ保育における、計画から実践への一連の過程で問われる重要な観点であると思われる。

第4節 障害のある子どもに対する保育者の子ども理解の構造と課題

図6-1に、ここまでの論で示してきた、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解の構造を図示した。

特別支援教育の推進を背景に、今日の我が国の障害児教育実践においては、障害に起因して見られる子どもの行動的、心理的な特性を踏まえた支援、すなわち障害特性論に基づく支援が主流となっている。障害特性論に基づく支援の枠組みは、障害のある子どもの生きにくさを軽減するために必要な支援を構想、実現する上で、大きな貢献を果たしてきた。

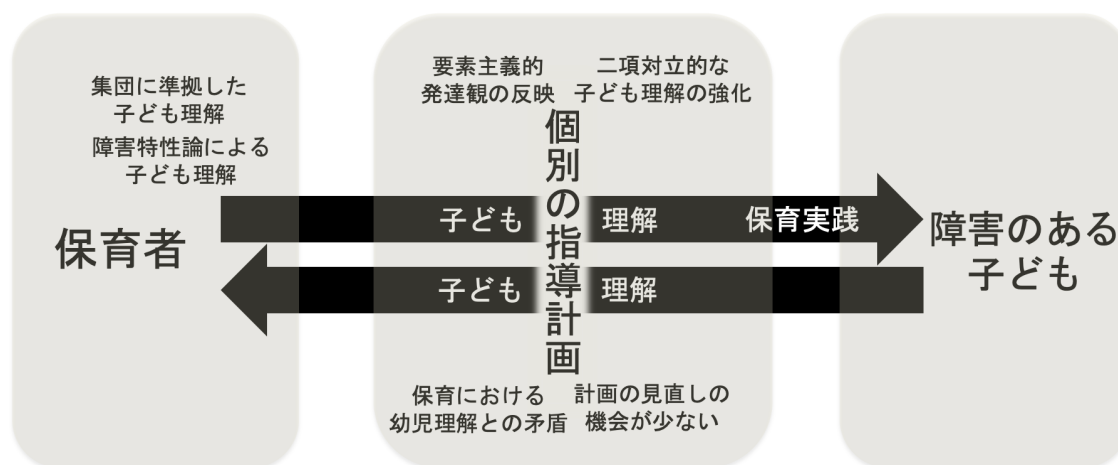


図 6-1 障害のある子どもに対する保育者の子ども理解の構造

しかし、障害特性論の背景には、前述した領域区分型の個別の指導計画の様式に象徴される、要素主義的な発達観があり、発達の基本単位を運動、言語、社会性などの要素に分解して、子どもを理解する傾向を生んでいる（木下，2011）。こうした要素主義的な子ども理解は、心理・発達アセスメントの技術的发展とともに、今日の我が国の障害児教育実践の基調を構成し、特別支援教育制度の推進を背景に、幼稚園における障害児保育にも浸透しつつあり、それは個別の指導計画の様式や目標に反映されている。その結果、障害のある子どもが生活を通して示す能動性、主体性が後景化し、子どもの弱さであると感じられる部分、問題点が前景化した、二項対立的な子ども理解が強化されるという課題が生じている。

また、既存の個別の指導計画の様式の多くが有する、短期目標や評価の項目が少ないという状況は、計画の見直しの機会の少なさに繋がるとともに、日々の子どもの姿から、目に見える行動だけではなく、子どもの内面、感情に対する共感的理解や、保育者自身の子どもに対するかかわり、環境の構成を含めた関係的な視点から子どもの姿を捉え、言語化することを困難にするのではないかと考えられる。

保育者の子ども理解の傾向、そして、保育者の子ども理解が言語化される、個別の指導計画の様式がもつ特性の双方が複合的に影響し、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解が構成され、結果として、インクルーシブ保育を困難にしているのではないかと考えられることがここまでのまとめである。

田中（2011）は「障害のある子どもたちにとっての大きな課題は、障害の克服ではなく、

障害と共に生きることを前提にした自己実現にあると思われる」と論じた。また、川田(2013)は、発達には、過去のものから現実をみる「獲得の相」(achievement oriented)と、現実にはどう生きているのかという実践にみる「実現の相」(process oriented)があり、発達として重要なのは、子どもの幸福に関与している「実現の相」であると述べている。山口(2005)は、統合保育において、最も重視されなければならないのは、対人的、社会的関係性の中でどのように障害をもつ子どもの発達が捉えられ、模索、実現されているのかを明らかにすることであると論じている。これらの論は、インクルーシブ保育の実現において、障害のある子どもの発達を、要素主義的、個体能力的観点から捉えたり、定型発達と比較しての二項対立的視点から捉えたりすることを超えた、発達支援のあり方についての視点を示唆しているのではないかと考える。

第5節 課題を克服するための子ども理解の概念モデルの検討

本節では、前節で示した、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解における課題を克服するための、子ども理解の概念モデルについて検討するための視座として、まず、Pike (1967) によるイーミック、エティックの概念を用いて図式化することを試みる。

1. イーミック、持ち込まれたエティック、引き出されたエティック

「イーミック」(emic)、「エティック」(etic)とは、言語学者である Pike (1967) による造語であり、イーミックは音韻論 (phonemic)、エティックは音声学 (phonetic) から派生した語である⁵³。Berry (1969) は、Pike (1967) が示した、イーミック、エティックの特徴を、表 6-2 に示したように要約するとともに、その概念を、異文化間心理学の方法論に援用し、イーミック、持ち込まれたエティック (imposed etic)、引き出されたエティック (derived etic) の視点を提案している (Berry, 1969)。

Rogoff (2003/2006) によると、イーミックとは、理解しようとする対象の内部を掘り下げ、ありのままを描き出そうとすること、持ち込まれたエティックとは、理解しようとする対象に対して、観察者自身の文化、尺度、理論、前提などを当てはめて理解しようとする、引き出されたエティックとは、対象の内部に沿うように、自身の枠組みを修正し、

⁵³ 「音韻論」とは、特定の言語における、音と意味の対応について、その全体系を記述し、音に関するネイティブの知識を明示的に示すことが目的であり、「音声学」とは、実際に聞こえる音、すなわち言語音について、調音、音響、聴覚などの観点から分析することを目的としている (川越, 1994)。

表 6-2 イーミックの視点、エティックの視点の特徴

イーミックの視点	エティックの視点
組織の内側から行動を研究する	組織の外側に立って行動を研究する
単一の文化を対象とした調査	多文化を対象とし、それらを比較した調査
分析者が発見した構造	分析者によって作られた構造
基準は内部特性に関連している	基準は絶対的、普遍的と捉えられる

(Berry (1969) を基に筆者作成)

理解しようとすることを意味する。

保育という営みの中で行われる、発達の支援を考える際、そこには必ず支援する側（保育者）、支援される側（子ども）の二つの存在があり、無数にある支援の可能性の中から、保育者の価値付けが行われ、実際の行為として実現する。発達を支援するという行為を考える際、イーミックの視点への完全な収束は想定されず、持ち込まれたエティックアプローチの視点だけでは、生きにくさを抱えながらも、手持ちの力を使って日々を生きている子どもの姿が、極めて狭い形で象られるリスクを孕んでいる。

発達を支援することにおける、引き出されたエティックアプローチとは、子どもの「いま、ここ」への、理解を深めつつも、保育者自身をもつ文化、尺度、理論、前提との折り合いの中で、その都度最適と思われる支援を構想していくことであると筆者は考える。ここでは、“見て、理解する”という意味をもつ「見取る」という言葉を付与しておく。

イーミック、持ち込まれたエティック、引き出されたエティックの枠組みは、文化人類学における観察者の理論であるが、イーミック、持ち込まれたエティック、引き出されたエティックの枠組みに対して、子ども理解に対応する言葉を付与することによって、障害のある子どもに対する、保育者の子ども理解、そして実践の過程を相対化、可視化することを試みた。イーミック、持ち込まれたエティック、引き出されたエティックの枠組みに、対象理解の言葉である「領る」（鷺田, 2007）、「見取る」、「知る」を付与し、保育者の子ども理解から実践の関係を示した概念モデルを、図 6-2 に示した。

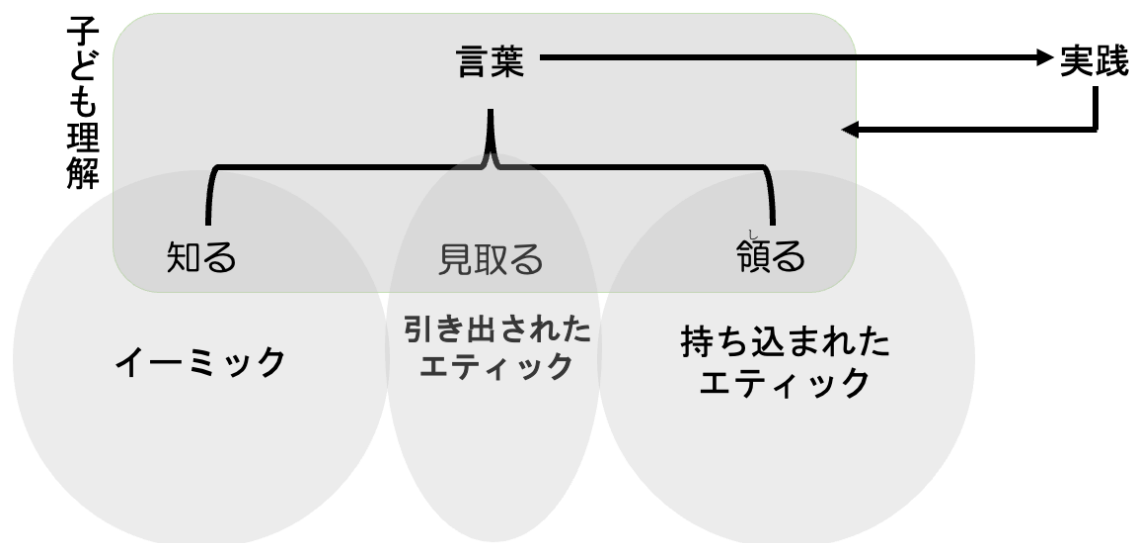


図 6-2 イーミック、持ち込まれたエティック、引き出されたエティックと、保育における子ども理解の関係

2. 障害児保育実践において引き出されたエティックを生み出すために

本項では、上述の図 6-2 に示した、持ち込まれたエティック（領る）と、イーミック（知る）の狭間にある、引き出されたエティック（見取る）を、障害児保育実践において実現するための方法論について、以下検討する。

1) 子ども理解を媒介する心理的道具としての個別の指導計画や記録

ヴィゴツキー（2001）は、人間の活動は「主体－対象」という二者関係に閉じておらず、「主体－道具－対象」という三者関係として捉えられると述べている。ここでいう、「道具」には物理的、技術的な道具と、言語や記号などの心理的道具がある。心理的道具は、他者や自らの活動に対する働きかけに用いられる人間自身の統御に向けられた内的活動の手段として捉えられ、高次精神機能の発生には、心理的道具である言語・記号による媒介が必須である（ヴィゴツキー，2001）。そして、人間の精神活動の基本的特性は、道具や記号によって媒介されること、そして、人間が外界の対象に働きかける際には道具が単に活動を容易にするというのではなく、道具を用いることそのものが活動そのものを変形し、再構成するとしている。

実践の主体となる保育者が、対象である子どもを理解する媒介としての心理的道具として、保育者の子ども理解が言語化された個別の指導計画や保育記録が考えられる。

また、Wertsch (1991/1995) は、「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。このことは、媒介手段である指導計画や記録が変容することにより、実践そのものが変容すること示唆しているのではないだろうか。河邊 (2013) は「保育記録は保育を構想するために重要な役割を担っている」と述べ、『様式』には思考を規定する要素がある。『何を』『どう書くか』は記録の様式によって方向付けられ、それは同時に保育の『見方』も方向づけることになる」と論じている。個別の指導計画や保育記録は、保育者が、自身の子ども理解について問い直し、実践を再構成するための装置としての可能性を有しているのではないだろうか。この点については、本論文の第二部の実践研究で検討する。

2) 引き出されたエティック（見取る）を媒介する条件とは

ここでは、障害のある子どもに対する保育者の引き出されたエティック（見取る）を媒介するための個別の指導計画や保育記録の条件について、これまでの調査結果を基に検討する。具体的には、どのような個別の指導計画や保育記録の様式を用いることが、遊びを中心とした保育の中での、障害のある子どもの姿と、保育者自身のかかわりや環境の構成の関係性を明らかにできるのか、そして、保育者自身による実践の再構築に繋がるのか検討する。

本論文における、これまでの調査結果を踏まえ、筆者は具体的に、以下に挙げる2つの条件が、個別の指導計画や保育記録の様式に内包されていることが重要であると考えます。

1点目は、障害のある子どもの姿を、定型発達と比較して、二項対立的に捉えるのではなく、保育環境に参加している障害のある子ども自身の能動性に焦点を当てる、ということである。芦澤 (2011) は、インクルージョンとは、コミュニティや社会において、多様な人々が共に生きるための環境そのもののあり方を見直すということであり、インクルーシブ保育は、障害のある子どもも含め、全ての子どもが、共に自分らしく生き生きと生活できるよう、保育環境を見直し、再構築していくことであると述べている。「自分らしく生き生きと」という言葉は、本論文の序章で述べた「子どもらしさ」とも関連する言葉であると思われるが、子どもらしさとは「物事に熱中し、不確かさに進んで挑戦し、世界の不思議さへの驚きを受け入れ、矛盾や葛藤を多様な発想で乗り越え、他者の言葉をまっすぐに聞く、といったような性質を指す」という佐伯 (2003) の論を援用すれば、保育において子どもらしさを捉えるということは、保育における人的環境、物的環境との交わりの中

で見せる子どもの能動性を、他者と比較することなく捉え、記述するというのではないかと考える。

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が発達」（文部科学省，2018b）であり、「能動性は、周囲の人に自分の存在や行動を認められ、温かく見守られていると感じるときに発揮されるものであること」と捉えられる（文部科学省，2019）。つまり、能動性とは、子どもと、子どもを取り巻く保育者や仲間との関係性の中で発揮されるものであり、子どもの能動性を、保育者が積極的に可視化するためには、まず、保育者自身が子どもの姿を肯定的に捉える視点が必要となるのではないか。子どもの姿を肯定的に捉える視点が、計画や記録の様式として実装されていることは、これまでの調査で示された、保育者は集団に準拠した子ども理解を構成する傾向があるという課題、また、既存の個別の指導計画が、障害のある子どもの「できる/できない」部分を焦点化しやすく、結果として、幼稚園生活や集団への適応に関連する内容が、目標として選択されやすい状況を導き出すという課題に応えうられると思われる。

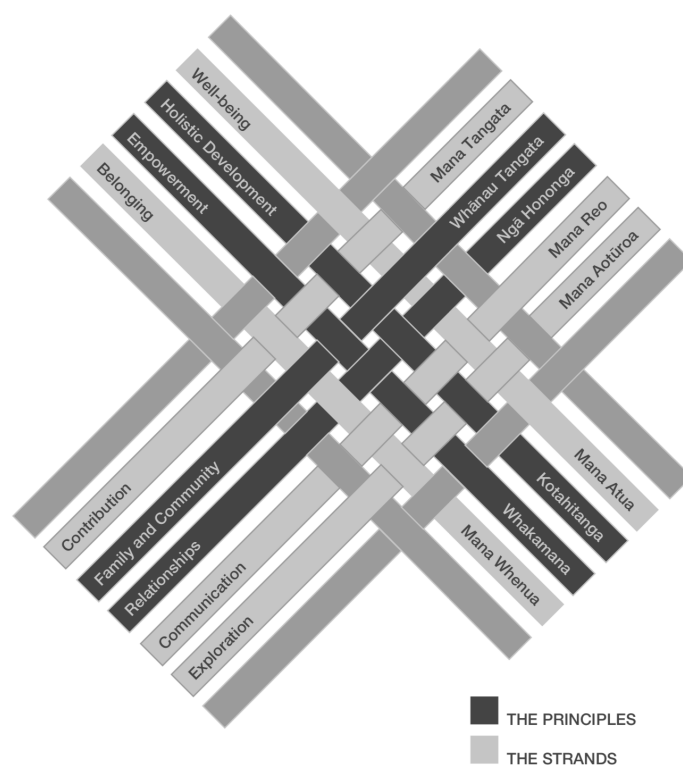
2点目は、日常の保育場面での、子どもの具体的な姿が描写されるとともに、子どもの姿に対応した保育者の省察が様式に含まれているということである。先述したが、インクルーシブ保育における評価において重要な視点とは、記録した子どもの姿について、子どもに対する保育者自身のかかわり、環境の構成の視点から省察し、実践の再構築に繋げることでありとえられる。そのためには、子どもの姿を捉える際に、子どもの特定の行動の寡多に着目するだけではなく、人的環境、物的環境を含めた関係的な視点から、子どもの姿が捉えられ、それらの情報をきっかけに、保育者が自身の実践について省察し、子どもの能動性が発揮される環境を再構成する必要があるだろう。これらのプロセスを様式として整えることは、短期的な振り返りや評価が少ないという、これまでの調査から示された個別の指導計画の課題に応えうられると思われる。

これらの2つの条件を満たす具体的な様式として、筆者はニュージーランドの乳幼児教育施設で用いられている保育記録様式である「学びの物語」(Learning Story)に着目した。次項からは、学びの物語の具体的な内容について解説していく。

3. 学びの物語と信頼モデル

1) 学びの物語とは

学びの物語とは、ニュージーランドの乳幼児教育カリキュラムである、テ・ファーリキ (Te Whariki) ⁵⁴に対応した保育記録の様式である。テ・ファーリキは、その冒頭で「子どもは、健康な心身と精神のもとで、社会への揺るぎない帰属意識と、自らが社会に重要な貢献を行っているという強い認識をもつ、有能で自信に満ちた学び手かつかわり手である」(Ministry of Education, 2017) と、子どもを定義している。そして、①エンパワメント：カリキュラムは、子どもが学び、育つ権限を与える。②全人格的発達：カリキュラムは、子どもの育ちを個別の能力に分割できない包括的なものとして捉える。③家族と地



Ministry of Education (2017) p.13 より引用

図 6-3 テ・ファーリキのカリキュラムの構造

⁵⁴ “Te Whariki” とは、マオリ語で「織物」を意味する言葉である。テ・ファーリキの策定には、ニュージーランドの先住民族であるマオリ族の文化、発達観が反映されており、テ・ファーリキの冒頭においても、ヨーロッパ系民族とマオリ族の二文化主義の理念が明記されている。

域：家族、地域社会もカリキュラムの一部である。④関係：子どもは人、場、ものとの応答的、対等な関係を通して学ぶ、以上4つの原理と、①所属、②ウェルビーイング、③探求、④コミュニケーション、⑤貢献、以上5つの領域から構成され、子どもの学びを社会文化的な視点から捉える点に、その特徴がある（図6-3参照）（Ministry of Education, 2017）。

テ・ファーリキは、1996年の制定以来、OECD（2004）によって、先進的な幼児教育カリキュラムとして紹介される⁵⁵など、社会文化的な視点に基づいたカリキュラムとしてこれまで注目されてきた（七木田，2015）。

2) 学びの物語の背景にある評価観

学びの物語は、我が国では、近年、様式開発の中心者であるマーガレット・カーの邦訳書（Carr, 2001/2013）や、学びの物語の内容を紹介する書籍（大宮，2010）の出版と並行して、幼稚園や保育所からの実践報告が積み重ねられてきており（福島大学附属幼稚園・大宮・白石・原野，2011；松井・丸亀ひまわり保育園，2018）、我が国の保育においても、保育記録の様式の一つとして導入する園が増加してきている。

学びの物語は、保育者が捉えた子どもの姿を、ナラティブの形で記録する。学びの物語における、子ども理解、評価の特徴は、子どもの学びを、定型発達との比較や、特定の要素に分解して評価する（norm- or criterion-referenced assessment）のではなく、子どもが保育環境に向き合い、自己を形成していく参加の過程に着目し、評価していくこと（identity-referenced）（carr & Lee, 2012）である。それは、テ・ファーリキが内包する「子どもは人々、場所、物との応答的かつ相互的な関係を通して学んでいく」（Ministry of Education, 2017）という社会文化的な学習観に基づいている。

子どもの姿を保育環境との交わりから捉え、ナラティブの形で記録する様式は、我が国の保育実践では新奇なことではない。保育日誌等を通して、特定の場面で見られた子どもの姿を、他児や保育者、遊具などの物とのかかわりを含めて記録することは、実践において日常的に行われていることだと思われる。また、体系化された様式としては、学びの物語の他に、特定の子どもの姿を、背景、実際のエピソード、考察の3つに分けて記述する

⁵⁵ OECD（2004）では、テ・ファーリキの他に、経験による教育（Experiential Education；ベルギー）、レッジョ・エミリア（イタリア）、ハイスコープカリキュラム（The High/Scope Curriculum；アメリカ）、スウェーデンカリキュラム（The Swedish curriculum）の4つのカリキュラムが取り上げられている。

「エピソード記述」(鯨岡・鯨岡, 2007; 鯨岡・鯨岡, 2009) や、保育環境図に、そこで展開されている子どもの遊びの様子と、それに対する保育者の思い、次の保育への構想などを記述する「保育マップ型記録」(河邊, 2008; 河邊, 2013) などが挙げられる。それぞれ、子どもの姿を保育者による読み取りも含めて描写し、省察するという点では共通しているが、これらの様式と、学びの物語との大きな違いは、学びの物語には、保育環境に対する子どもの能動性を、保育者が肯定的に捉えるための観点として、以下で詳述する5つの学びの構えの観点が提示されていることである。

学びの物語における評価の主要な概念として位置付けられるのが「学びの構え」(learning disposition) である。学びの構えとは、獲得された能力や知識のことではなく、活動や経験に対する、子どもの反応の傾向を捉えることを意図した概念である(飯野, 2015)。

学びの構えを構成する領域として、①関心を持つ (taking an interest)、②熱中する (being involved)、③困難ややったことがないことに立ち向かう (persisting with difficulty or uncertainty)、④他者とコミュニケーションをはかる (communicating with others)、⑤自ら責任を担う (taking responsibility) の5つが示されている (Carr, 2001/2013)。それぞれの領域は、テ・ファアリキの5つの領域に関連付けられ、保育者は子どもの日常の姿を観察し、観察した場面から、子どもにどのような学びの構えが見出されたのかを、物語を作成する過程を通して検討していく。

図6-4に、学びの物語が開発された初期である、2000年頃の実践例 (Carr & Lee, 2012) を示した。子ども (George) と保育者が、鳥のケージを作るためのプランについて話し合う過程で生じた、子どもがプランを書いたり、材料について保育者と相談したり、メジャーを使い、木材の長さを測ったりするエピソードが描かれている (“A LEARNING STORY” の部分)。短期的な振り返り (“Short term review”) の部分では、エピソードを通して、子どもにどのような学びが生じたか、具体的には、測ったり、数えたりすること、図面を引くこと、動物のウェルビーイングへの関心などが、保育者の見取りとして書かれている。そして、次にどうするか? (“What Next?”) の部分では、エピソードと見取りを踏まえた次の手立て、具体的には、必要な材料を買いに行き、来週からケージ作りを始める、ということが書かれている。

学びの物語は、ニュージーランド教育省により、その実践例として、“kei Tua o te Pae” (Assessment for Learning: Early Childhood Exemplars) が示されており、2004年から

Child's name George

Teacher: J.R.

Date: 20.7.

Learning Story

		Examples or cues	A LEARNING STORY
belonging mana whenua	TAKING AN INTEREST	Finding an interest <i>here</i> – a topic, an activity, a role. Recognising the familiar, enjoying the unfamiliar. Coping with change.	George had the bird for the holidays and was very concerned when he came back that his cage was too small. We decided that making one would be a good idea. George drew a plan and then we talked about what materials we would need to buy to make it. We wrote a list of things to make it and used the tape measure to work out how long each piece of wood would be; we decided on 140cm long and 60cm wide. We are going to use wire netting and we need to get hinges for the door.
well-being mana atua	BEING INVOLVED	Paying attention for a sustained period, feeling safe, trusting others. Being playful with others and/or materials.	
exploration mana aotua	PERSISTING WITH DIFFICULTY	Setting and choosing difficult tasks. Using a range of strategies to solve problems when 'stuck' (be specific).	
communication mana reo	EXPRESSING AN IDEA OR A FEELING	In a range of ways (specify). For example: oral language, gesture, music, art, writing, using numbers and patterns, telling stories.	
contribution mana tangata	TAKING RESPONSIBILITY	Responding to others, to stories, and imagined events, ensuring that things are fair, self-evaluating, helping others, contributing to programme.	

Short Term Review	What Next?
Maths concepts - measuring - numbers Drawing of a plan Taking on a long term project Concern for the well-being of an animal. Question: What learning did I think went on here (i.e. the main point(s) of the learning story)?	I will buy the materials needed for the bird cage and we will begin to make it next week. Questions: How might we encourage this interest, ability, strategy, disposition, story to - Be more complex. - Appear in different areas or activities in the programme. How might we encourage the next 'step' in the learning story framework?

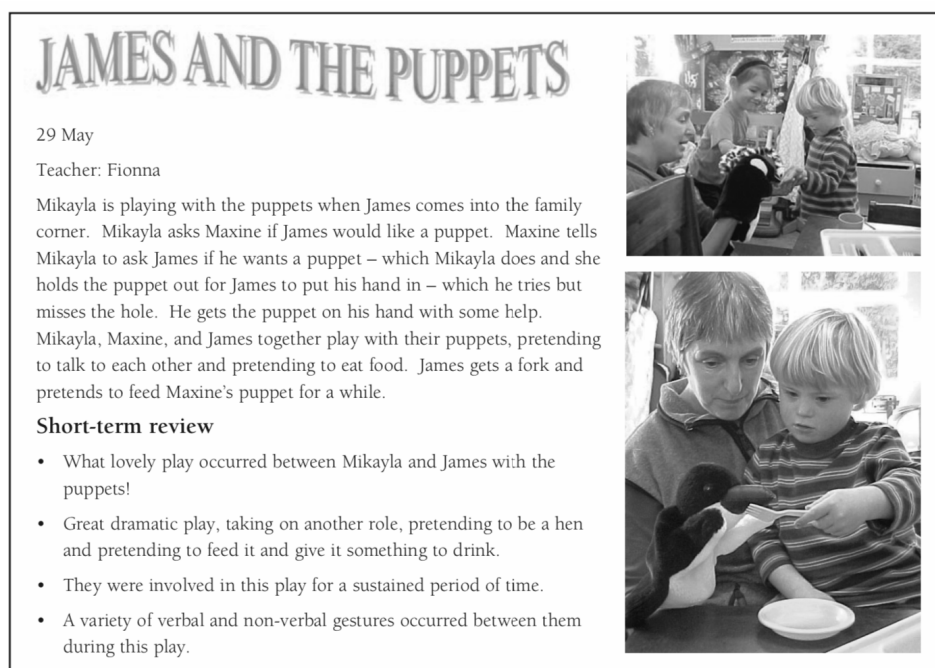
Learning Story 2.5 George

Carr & Lee (2012) p. 35 より引用

図 6-4 2000 年頃の学びの物語の実践例

2009 年までに、計 20 巻が公刊されている。第 9 巻は “Te Kahui Aromatawai (Inclusive Assessment)” であり、障害のある子どもたちへの実践例が示されている (Ministry of Education, 2005)。

図 6-5 に、“kei Tua o te Pae” の第 9 巻に示された、学びの物語の実践の一例を示した。保育者の支援のもとで、障害のある子ども (James) と定型発達の子どもの (Mikayla) が、鳥のパペットに話をしたり、餌をあげたりするエピソードが描かれ、保育者の短期的な振り返りとして、子どもたちの間に素敵な遊びが生じたこと、役割遊びが生じたこと、子どもたちは長い時間遊びに取り組んでいたこと、遊びを通して、子どもたちの間に様々



Ministry of Education (2005) p.11 より引用

図 6-5 障害のある子どもに対する学びの物語の実践例

な言語的、非言語的な振る舞いが生じていたことが記されている。

学びの物語の様式については、デジタルカメラで子どもの姿や作品を撮影した写真を添付したり、ICT を活用するなどの工夫が重ねられ、現在では多様な様式が用いられているが、背景にある理念として、発達を、標準的な発達段階との比較や、特定の要素に分解して把握するのではなく、「自らの属するコミュニティの社会文化的活動への参加のレパートリーの変容」(Rogoff, 2003/2006) と捉え、参加の範囲や種類が量的にも質的にも豊かになることが発達の本質と考える点にある (大宮, 2007)。

3) 欠損モデルと信頼モデル

学びの物語による子ども理解の特徴は、テ・ファーリキが有する「子どもは有能な学び手」という子ども観と、子ども自身の学ぶ力と可能性への信頼を基礎としているところにある (鈴木, 2007)。Carr (2001/2013) は、子どものできない、獲得していない部分に焦点化した、旧来の記録、評価の様式を「欠損モデル」(deficit model) と呼び、学びの物語の様式は、子どもが保育環境に意欲的に参加していく過程を肯定的に捉える「信頼モデル」(credit model) であるとしている。そして、信頼モデルに基づく学びの物語を作成する

ことが、保育者の肯定的な子ども理解を促すと述べている (Carr, 2001/2013)。

大宮 (2008) は、学びの物語の試行を通して、肯定的な子ども理解への転換をもたらす上で重要であると保育者が語ったことは、学びの構えの視点の存在であったと述べている。

「どれも子どもが物事に真剣に取り組んでいる姿であり、その姿を捉えることで、子どもが今何に興味を持ち、どの方向に向かって伸びようとしているのかを捉えることができるようになる」、「小さな行動、何気ない行動にも学びの意味を持たせ、発展させられるよい視点である」と。先述するが、本論文の第7章 (研究6) においても、勤めて1年目の保育者から以下の言葉が語られた。「言葉は合っていないかもしれないですけど、否定的じゃなくなっただけというのですかね。結構『それはダメだよ』とか、否定的なことしか言えない場面がすごくありました、最初は。でも、そうじゃなくて、否定的じゃないような見方が出来るようになった。学びの物語の視点で子どもを見ていくと、子どもにはやっぱり理由があるし、子どもの目線で見えるようになりました」。これらのことから示唆されることは、子ども理解のための記録様式は、保育実践そのものに影響する可能性があるということだと考える。

以上を踏まえて、第二部では、第一部の研究によって示された、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解における様々な課題を克服し、子どもの主体的、能動的な姿を捉えることから、必要な支援を立ち上げていく保育を構想していくことを可能としうる、個別の指導計画、保育記録の様式について、信頼モデルの概念を援用し実践、検討していく。

第二部 实践研究

第7章 信頼モデルに基づく保育記録による障害児保育実践の検討（研究6）

第1節 目的

第6章で示した、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解における課題を克服するための方法について、保育実践を通して具体的に検討するにあたり、本章では、保育者が作成する保育記録の様式に焦点を当て、実践を行った結果について報告する。

具体的には、学びの物語による保育記録を用いた実践を通して検討を行う。第6章で先述したが、学びの物語は、ニュージーランドの就学前教育における統一カリキュラムである、テ・ファークリキに対応した保育記録であり、子ども一人ひとりの発達をナラティブ、物語の形式で綴る形式をとっている。学びの物語の大きな特徴は、「子どもは有能な学び手」であるという子ども観（鈴木，2007）のもとで、学びの構えという具体的な指標から、保育環境に対する子どもの意欲的な参加の姿を肯定的に捉える「信頼モデル」の評価観を有していることである。

信頼モデルによる記録、評価により、障害児保育実践はどのように展開されるのだろうか。これまでの研究では、信頼モデルによる記録、評価による、保育者の子ども理解の具体的な姿までは示されていない。そこで、本研究では学びの物語の記録、評価による、半年間の障害児保育実践の経過を辿ることにより、信頼モデルによる記録、評価と、保育者の子ども理解、障害児保育実践の関連を検討することを目的とする。

第2節 方法

1. 研究実施園、対象児、学級及び保育者の概要

1) 研究実施園

本研究は、非宗教系の私立A幼稚園で実施された。A幼稚園は、長年、統合保育に積極的に取り組んでおり、本研究が実施された2013年度は、在籍園児215名のうち、21名（9.8%）が特別支援教育の対象として教育委員会に報告している幼児（要支援児）であった。

2) 対象児

筆者とA幼稚園で協議し、学びの物語を作成したことのない保育者でも、評価の視点と

なる子どもの学びの構えを、日常の保育の中で無理なく見出すことが可能と思われる子どもを選定した。具体的には、設定次第で新しい遊びに取り組むことや、活動に集中することができ、他者とのコミュニケーション及び集団活動が可能な子どもを選定した。

選定の結果、年長5歳児学級に在籍する男児ユウタ⁵⁶を対象とした。ユウタは、2歳6ヶ月の時に、医療機関において広汎性発達障害の診断を受けており、研究開始時に実施されたWPPSIではIQ=68(VIQ=56、PIQ=90)、KIDS (Type C) ではDQ=84であった。

学級の保育者によるユウタの捉えは、基礎的な生活技能、言語面、運動面で大きな遅れはないが、他児とのかかわりの中で、同じ要支援児が相手であれば、自分を主張する一方で、定型発達の子どもには積極的にかかわらない、自分を主張しないことが多いとのことであった。その他、研究開始時に、筆者が学級の保育者から聞き取ったユウタの姿について、表7-1に示した。

幼稚園で作成された個別の指導計画では、「集団生活において、基本的な社会性を身に付ける」ことが、ユウタの年間目標として挙げられており、保育者は、ユウタが友達とうま

表 7-1 研究開始時におけるユウタの姿

(社会性) アイコンタクトが少ないが、人を避けることはない。 人に触られることは嫌がらない。 ルールが分かれば、他の子どもとかかわって遊ぶことができるが、自分から積極的に遊びに加わりうとはしない。 特定の子どもの遊びを除くと、一人遊びが多い。
(コミュニケーション) 年中クラス在籍時に、言語聴覚士から言葉の遅れ(2歳半程度の発達段階)を指摘されており、発音が不明瞭である。 会話では自分のことを話すことが多い。
(こだわり) 自分の思い通りにならないと相手を叩くことがある。 整列をするとき、先頭でないと怒って泣くことがある。 給食はご飯とおかずのみ食べる。野菜は食べない。弁当を持参する日は、毎回、同じ内容のもの(チキンナゲットと海苔巻き)を食べる。 濡れることを嫌がる。プールには入らない。
(その他) 設定保育を抜け出し、他の要支援児とホールで遊ぶことがある。 興味が湧かない活動の時には、座ってはいるが、姿勢が崩れたりすることがある。

⁵⁶ ユウタは、研究が実施された2013年度当時、A市特別支援教育事業の対象として申請、受理されている子どもであった。

くかかわることができなかった場面を中心に、ユウタの姿を日々記録し、支援を行っていた。

また、研究開始時に筆者が実施した、遊び場面の観察では、ユウタが積極的に自分のしたい遊びを主張し、遊びをリードする時の相手は、同じ要支援児が多く、ユウタが相手の遊びに合わせる時は、相手は定型発達の子どもであることが多かった。ユウタにとって、遊びの内容が難しい時は、その遊びから離れて、保育者の傍に行くか、アトリエ（主に要支援児の個別指導、グループ活動を行う教室）に要支援児の遊び相手を探しに行くことが観察された。

3) ユウタが在籍する学級の保育者

ユウタの在籍する学級は、主担任であるエミコ先生、副担任であるアイリ先生、ジュンイチ先生、計3名の保育者が担当していた。幼稚園教諭歴は、エミコ先生が3年目、アイリ先生は1年目、ジュンイチ先生は8年目であった。3名の保育者ともに、幼稚園教諭歴と同年数の障害児保育経験を有していたが、本研究の実施以前に、学びの物語の作成と、学びの物語に基づく実践の経験は無かった。

2. 研究実施期間

本研究は、2013年8月から2014年3月までの、幼稚園の長期休業中を除く期間に実施された。

3. 「学びの物語」に関する研修

実践に先立つ研修として、筆者が「学びの物語」に関するおよそ1時間の説明を、3名の保育者に対して行った。主な説明内容は、①学びの物語において評価される学びの構えの5つの領域の概要、②子どもの姿から学びの構えを見出すための着眼点、③学びの構えから子どもの発達を評価することの意味（学びの物語の様式が「子どもを肯定的に見えるようになるための視点」を提示していること（大宮，2010））、④学びの物語の具体的な作成手順の4点であった。

4. 「学びの物語」を用いた実践の流れ

研修の翌週から、学びの物語の作成を開始した。図7-1に、本研究において、実際に保

第7章 信頼モデルに基づく保育記録による障害児保育実践の検討

タイトル：「嬉し恥ずかし だいこんぬき」 子どもの名前： ユウタ君 日付： 1月21日（火） 場面： クラスのお友達と午後の自由遊びでだいこんぬきをする 作成者： アイリ先生		
子どもを見ていく視点	具体的にどうということか？	学びの物語
興味・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	お昼ご飯を食べたあと、サヤカちゃんが保育者に「ユウタどこ？」と聞きに来る。保育者がアトリエにいることを伝え、サヤカちゃん、サキト君、ハルカちゃん、ミユちゃんの4人でユウタ君を呼びにアトリエに行く。 サヤカちゃんが「ユウタだいこんぬきしよう！！」と言うが、ユウタ君は「嫌だ！」と言う。4人でユウタ君を引っ張り、アトリエからホールに連れ出す。ユウタ君は「やだやだ～」と言って抵抗している。
夢中になっている	自分の置かれた環境や周りの人々に安心感や心地よさを抱きながら、活動に継続して取り組むこと	ホールに出ると、壁に背中をつけて座る。ユウタ君も嫌がることなく真ん中に座り、両隣のお友達と腕を組む。ぬく人が近づくと、「うわー」と言い足を引っ込める。隣のサヤカちゃんとふざけて片足をあげる姿も見られる。サヤカちゃんが抜かれそうになると、腕にぐっと力を入れて抜かれないようにしている。その後も抜く人を2人に増やすなど、みんなで相談をしてくだいこんぬきをしていた。
チャレンジしている	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	
気持ちを表現している	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	
自分の役割を果たしている	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	
振り返り		次の手立て
最初にお友達が呼びに来てくれたときには、「嫌だ～！」と言って抵抗していたが、表情はニコニコしていて、嫌だと言いつつも照れて嬉しそうにしていた。お仕事のあとはいつもアトリエで過ごしていたので、午後の自由遊びの時間はアトリエで「遊ぶ時間」とユウタ君自身で決めていて、「嫌だ～」と言ったのかもしれない。だが、今回はお友達が呼びに来てくれたことに嬉しく思っているようだった。ホールに出ると、ユウタ君もだいこんぬきのルールを理解し、楽しそうにやっている姿が見られた。アトリエで個別支援をしているお友達と遊んでいるときのユウタ君とは違い、大人しく、発言する姿はあまり見られなかった。クラスのお友達と楽しく遊ぶ姿を見て、アトリエばかりでなく、クラスのお友達と過ごす時間をもっと増やしていけるとよいと思った。		アトリエでの個別課題の後にホールや外に出よう声を掛け、クラスのお友達と遊ぶ時間が増えるようにする。今回はサヤカちゃんを中心にユウタ君を誘いに来ていたので、保育者から子どもにユウタ君を誘ってみよう声を掛けてみる。

※ ◎の記号は、該当する学びの構えの領域が物語から見出されたと保育者が評価したことを示している。

図 7-1 本研究で実際に作成した「学びの物語」の一例

育者が作成した、学びの物語の一例を示した⁵⁷。物語の作成は、研究実施期間中に、合計15回行い、幼稚園の長期休業中を除き、概ね1週に1回、3名の保育者のうち1名が行い、週ごとに担当を交替した。また、Carr (2001/2013) が示した「4つのD」⁵⁸を参考に、以下に示す1)から3)の手順を実施した。保育者は作成した物語の内容と、カンファレンスの協議内容を基に、ユウタに対する実践を進めていった。

1) 「学びの物語」の原案作成

ユウタの個別の指導計画の年間目標を踏まえて、事前に決定した観察対象場面について、保育者が観察及びビデオ撮影を行った。そして、観察メモ及びビデオ記録を基に、学びの物語の原案を作成した (Describing 及び Documenting)。全ての物語はPCで作成した。

2) カンファレンスの実施

平日の保育終了後の時間にカンファレンスを実施した。カンファレンスの参加メンバーは、ユウタの在籍する学級の保育者3名と筆者の計4名であった。カンファレンスでは、物語の原案とビデオ記録を基に、観察対象場面で見られたユウタの学びの構えについて協議した (Discussing)。そして、次の手立てと、次回のカンファレンスについて検討、決定した (Deciding)。筆者は、協議が円滑に進むよう、協議内容を適宜まとめたり、論点を確認したりするなどの司会進行を行った。カンファレンスは、幼稚園の長期休業中を除き、概ね1週に1回、計15回実施した。1回のカンファレンスに要した時間は平均65分 (最短44分、最長87分) であった。

3) 「学びの物語」の原案の追記、修正

毎回のカンファレンス終了後、原案の作成者は、カンファレンスで協議した内容を基に

⁵⁷ 本研究における、学びの物語の様式に含まれる各項目名と、学びの構えを見出すための手がかり (「具体的にどういうことか?」) の内容は、中坪・島津 (2012) に基づいた。

⁵⁸ Carr (2001/2013) は学びの物語の作成及び実践の過程として、以下の「4つのD」を示している。

- ① 学びを捉える (Describing): 物語の作成を通して、子どもの育ちを、その子が体験した場面との関連から、保育者が明確にする過程
- ② 話し合う (Discussing): 物語を基に、他の保育者との話し合いから、子どもの育ちに関する共通理解や、理解の発展を図る過程
- ③ 記録する (Documenting): 話し合いで得たことを基に、物語を完成させる過程
- ④ 決定する (Deciding): 次に何をするのか決定する過程

原案の追記、修正を行い（Documenting）、完成版を作成した。完成版を綴じたファイルは職員室に設置し、保育者が自由に閲覧し、実践の振り返りを適宜できるようにした。

5. 事後インタビューの実施

15回の物語作成と、カンファレンス実施が終了した2014年3月に、3名の保育者を対象に、学びの物語の作成と実践に対する感想について自由に語ってもらう形式で、個別に聞き取りを行った。インタビューの時間は一人につき10～14分であった。

6. 分析の方法

作成された学びの物語のデータファイルは、全て専用のハードディスクに保管するとともに、カンファレンス及び事後インタビューの内容は全てICレコーダーで録音し、カンファレンスの終了後、速やかに逐語録を作成した。そして、浜谷・五十嵐・芦澤（2013）を参考に、①保育者によって作成された「学びの物語」、②カンファレンスの逐語録、③事後インタビューの逐語録、以上3点の資料の分析を通して、「学びの物語」の作成から導かれる保育実践の過程を描き出すことを試みた。

7. 研究の遂行に伴う倫理的配慮

本研究の内容について、A 幼稚園及びユウタの保護者に対して、文書及び口頭による説明を行い、個人情報に配慮した上での研究成果の公表について、幼稚園、保護者の双方から書面による了承を得た。

第3節 結果及び考察

計15回作成した「学びの物語」について、3名の保育者それぞれの作成回数と、物語ごとに見出された学びの構えの領域数を図7-2に示した。

全ての物語について、5つ全て、または4つの領域が見出されており、3名の保育者ともに、自身が作成した物語を通して、ユウタの学びの構えを積極的には見出していることが窺えた。

以下、学びの物語の記録、評価と並行する実践の過程について、2つの時期に分け、各時期での学びの物語の内容と、カンファレンスでの保育者の語りを抜粋し、考察していく。

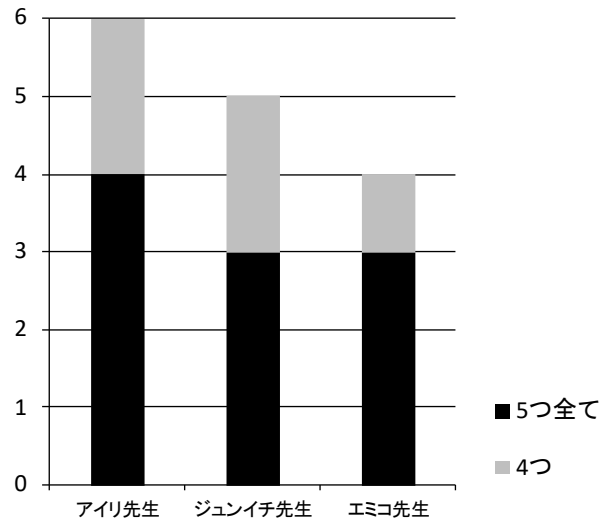


図 7-2 学びの物語の保育者ごとの作成回数と見出した学びの構えの領域数

1. 学びの構えを見出しながらも、ユウタの行動上の課題に焦点が当てられた時期（物語 1～3）

「学びの物語」の作成を始めた初期である物語 1～3 の概要を表 7-2 に示した。物語 1、2 は自由遊びの時間、物語 3 は朝の会の時間でのユウタの姿を記録したものである。

3 名の保育者ともに、学びの物語での振り返りにおいて、ユウタの遊びや活動への取り組みを肯定的に捉え（傍線部①④⑦）、学びの構えの評価を積極的に行っている。しかし、その後に、他児への共感や、コミュニケーションなどから見出された、ユウタの行動上の

表 7-2 物語 1～3 の概要

番号	学びの物語のタイトル (作成者)	学びの物語の概要
1	遠くに飛んだよ (ジュンイチ先生)	園庭でユウタが一人で行っていた石投げ遊びに、マナが加わる。上手に投げることができないマナを見て、ユウタが「おいしい」と声をかけるが、その後、マナには構わず、丸太の上に立って自分だけで石投げをする。
2	ボンドになっちゃった (アイリ先生)	教室で、ユウタがトシユキとヒロトに「ボンドになっちゃったー」と抱きつき、遊びが始まる。トシユキとヒロトが逃げると、ユウタが追いかけ、二人にくっつくことを繰り返す。
3	今日はお当番さん！ (エミコ先生)	朝の会の当番になったユウタが、学級の子どもの前で、恥ずかしそうにしながらも、大きな声で朝の挨拶をしたり、歌を歌ったり、自己紹介をしたりする。

課題に焦点が当てられ、その改善に向けたスキルの獲得が保育者の願いとして挙げられている（傍線部②⑤⑧）。そして、そのための指導の手立てが記されている（傍線部③⑥⑨）。

物語1の振り返り（ジュンイチ先生）

いつもの遊びとは違い、①ユウタが中心になって遊びの展開があり、相手によって柔軟に遊び方を変えることができる姿があった。マナに何度か言葉にして、気持ちを表現していたが、ユウタに拾われなかったことが残念であったし、②ユウタがうまく相手と共感できずにいた場面がしばしばあった。

次の手立て

マナが、何回か石投げにチャレンジし、的に当たらないのに対して、ユウタは「おいしい」と言って終わらせていた。③マナにも、的に石を当てさせてあげたい、その為にどうすればいいのか考えるようにユウタに声をかけてみたい。また、上手に相手と共感できるように声をかけていきたい。また、小石を投げる遊びに夢中になっていたの、そのような遊びができるように、外遊びの準備をして、みんなと遊べるようにしたい。

物語2の振り返り（アイリ先生）

最初はユウタ君が一方的に2人にくっついていて、だんだんとトシユキ君も楽しくなってきた、2人でボンドになりきって遊ぶ姿が見られた。④トシユキ君とヒロト君のことがとても好きやうで、自らかかわり、遊びたいという気持ちをユウタ君の何でもくっついていく様子から感じることができた。くっつくことで、トシユキ君、ヒロト君のことを好きという気持ち、遊びたいという気持ちを表現しているのではないかと思う。トシユキ君の「ボンドになっちゃった」という言葉でユウタ君もボンドになりきり、ボンドごっこに夢中になっていた。⑤この場面では、ユウタ君はくっつくことで、友達が好きという思いや、遊びたいという気持ちを表現していた。お友達と遊びたい、かかわりたいという思いを、どのように相手に表現するか、行動のレパートリーや機会を増やしたい。

次の手立て

ユウタ君はくっつくことで好きという気持ちや、遊びたいという気持ちを表現しているので、⑥自分からくっつくこと以外に遊びに誘えるよう教える。いきなり自分で誘えるようになることは難しいので、丁寧に声を掛けていきたい。

物語3の振り返り（エミコ先生）

当番は久しぶりであったので、前に立つと、少し緊張ぎみだったが、保育者が特に声をかけなくても自ら声を出したり、歌を歌ったりして、当番の仕事を積極的に行う姿が見られた。特に朝の歌や挨拶は普段と比べて、大きな声・動作で行っているの、当番の仕事がユウタのやる気や「しっかりやらなきゃ！」という意識を引き出しているように感じた。また、⑦終始とてもにこやかに嬉しそうな姿が印象的でみんなが自分のことを見てくれたり、自分の言ったことにみんなが反応してくれることが嬉しく、その気持ちが表情に表れていると感じた。自分の仕事を一生懸命に生き生きと行う姿が見られた。今回は「好きな動物」という決まったテーマについて発表したけど、次回のお当番では自分の好きなものについて自由に話すことになっているので、⑧決められたことだけではなく、ユウタが自分でテーマを設定し、話をできたら良いと思う。自分の好きなものについて、自らお話できるようになることで、自分のことをお友達に知ってもらい、お友達とのかかわりがより深まったり、新しいお友達とかかわるきっかけができたりするようにしたい。

次の手立て

⑨次の当番の前日にユウタに何を言うのか考えておくよう声を掛け、当日は様子を見て、自信を持って話せるよう援助をしたい。

カンファレンスでの保育者の語りにおいても、主にユウタの行動に焦点が当てられ、改善すべき課題が言語化されている（物語1のカンファレンスでの語り（抜粋）の傍線部）。

物語1のカンファレンスでの語り（抜粋）

ジュンイチ先生：うーん、もうちょっとなんて言うんですかね、ユウタが一人で遊んでいる感じが強かったの。もう少し、なにかマナちゃんに、こう…（沈黙）一緒に遊ぶ感じ。ビデオを見ても、マナちゃんに声は掛けてはいるけど、あまり気にしないで、自分が楽しいことに夢中になりすぎていて、マナちゃんができてないところもあまり見ていない。

エミコ先生：うーん。

ジュンイチ先生：自分はできていて、マナちゃんに「あ、惜しい」とか言っているけど、こう、相手を励ますこととか…そういうのがあれば、もっといいだろうっていうのがある。

エミコ先生：そうですね。

筆者：「あ、惜しい、マナ」って言ってました。

ジュンイチ先生：だけど、何か言い方が。

エミコ先生：言うだけで、こう投げたらってアドバイスするわけではないし。

ジュンイチ先生：言い方が、どうしても感情がこもっていないかなという気がします。

アイリ先生：自分はできたから、みたいなの。

ジュンイチ先生：もうちょっと何というか、相手の気持ちを…（沈黙）難しいかもしれないけど、もうちょっと相手の気持ちを察してくれたら良いかなと。

エミコ先生：そうですね。

Carr (2001/2013) は、学びの物語を実践する前の保育者について、子どもを評価する際に、子どものスキルや知識を前景化しており、子どもが何かをしようとしている状態を前景化するような方法にはあまり慣れていなかったと述べている。従来、A 幼稚園では、記録に残された子どもの技能面や適応面での困難さから、子どものどのようなスキルを伸ばすことが望ましいのか、そのための支援の手立ては何かという観点から評価を行っている。

物語1～3では、3名の保育者は、学びの物語の作成とカンファレンスを通して、ユウタの学びの構えを見出しながらも、記録した場面に関連する、ユウタ自身の行動に課題を見出し、その改善の手立てを考えるという従来の方法で振り返りを行っているように思われ

る。子どもが手持ちの力を発揮できない要因を、環境の構成から捉え、保育を改善していくという視点は、物語1～3では見出されなかった。これらの結果は、保育者は、この時点では、環境調整を主眼として子どもにアプローチしていく、インクルーシブ保育の考え方を明確には意識できていなかったことを示唆していると思われる。

2. ユウタの手持ちの力のままで遊びや他児とのかかわりが充実するよう実践が展開した時期（物語4以降）

物語4以降になると、保育者の振り返りや、次の手立てに変化が見られるようになった。物語3までのように、ユウタの行動に焦点を当て、課題を見出すのではなく、ユウタの手持ちの力のままで遊びが充実すること、あるいは、遊びを通してユウタと仲間とのかかわりが広がるのが、保育者の願いとして振り返りに記述されるようになった。

物語4以降については、ユウタにとって初めて経験する遊具（バルーン）のもとで展開した、3つの物語（物語4、10、14）に焦点を当て、実践の経過について論じていく。表7-3に物語の概要を示した。

表 7-3 物語4、10、14の概要

番号	タイトル（作成者）	「学びの物語」の概要
4	バルーン遊び （ジュンイチ先生）	アトリエで、バルーンを屋根に見立てた家に入って遊んでいた時に、屋根が崩れてバルーンがユウタの身体に落ちてくる。ユウタは、即興的にバルーンを自分の身体に巻きつけ、お化けに見立てて遊ぶ。
10	みんなでバルーン （アイリ先生）	アトリエで、保育者と子ども達がバルーン遊びをしている。ユウタは、自分一人だけでやりたいと他児に主張する。一方で、他児にやり方を教える姿や、一緒に遊ぼうと誘う姿も見られる。
14	僕知ってるよ！ （エミコ先生）	学級の子どもたち全員で行ったバルーン遊びで、ユウタが、アトリエでバルーン遊びをした経験を活かし、学級の子ども達の前で、遊び方のモデルを嬉しそうに披露する。

物語4では、ユウタが、バルーンを自分の身体に巻きつけ夢中になって遊ぶ姿を、保育者が肯定的に捉え（傍線部⑩）、その後に保育者の願い（傍線部⑪）を記している点は、物語3までと構造的には同じである。しかし、物語3までと異なるのは、ユウタの姿を踏まえた保育者の願いとして、ユウタに特定のスキルを指導することをねらうのではなく、バルーン遊びに夢中になっているという、記録されたユウタの姿を踏まえて、遊びの内容をさらに充実させることを目指している点である（傍線部⑫）。

物語4の振り返り（ジュンイチ先生）

最初は、オバケごっこや家の一部として、バルーンで遊んでいたようだったが、徐々にバルーンに包まれ、絡みつくことに夢中になっていった。足にからまったり、頭からかぶって絡まってみたり、友達と絡まってみたり、いろいろ楽しんでいたようである。また、バルーン越しに見える周りの景色も楽しんでいるようだった。また、グルグル回ると、どんどんきつく絡みつく事がわかり、何とか抜け出している間に逆に回るとゆるくなっていくことを発見したようだった。⑩バルーンを使って遊んだのは、初めてだったが、ユウタが夢中になって遊べて良かった。⑪今回のバルーン遊びのように夢中になれる遊びを通して、将来的には自分の好きな遊び方を友達に提案したり、紹介したりするようになってほしいと考える。そのためには、たとえばバルーンに関しては、さらに遊び込み、自分の好きな遊び方を見つけることが必要であると思うが、まずは保育者が一緒に「こんな遊び方もあるよ」と様々な遊び方についてユウタに提案したり、体験してもらったりしてはどうか。

次の手立て

⑫バルーンを使った遊びの経験を積み重ねながら、保育者からもバルーンを使った遊びを提供して、遊びのレパートリーを増やしていく。

カンファレンスでの語りにおいても、ユウタ自身の遊びの充実を通して、他児とのかかわりが自然に生じることや、ユウタの目線で遊びを発見してもらうことが提案されている（物語4のカンファレンスでの語り（抜粋）の傍線部）。

物語4のカンファレンスでの語り（抜粋）

ジュンイチ先生：たぶん、新しいもの大好きなんですよ。初めて見るものとか。いろいろやってみたっていう段階だと思うんですよ。それで、今日も初めて見たバルーンをやりたいって。

筆者：あ、自分から言ってきたんですね。

ジュンイチ先生：はい。「今日は小学生参観があつてできないよ」って言ったら「明日やろうね」っていう話をしていたので。

アイリ先生：へえー。

エミコ先生：うん。

ジュンイチ先生：まあ、とりあえず、もうちょっと経験を重ねて…（沈黙）。本人がいろいろやってみて、こんなの面白いよ、絡まること以外の、お家作ったり、お化けになったりして。すると友達が集まってくる。そういう時に誘ってくれたらいいかな。

筆者：「サワちゃん遊ぼう」とかって？

ジュンイチ先生：はい。

アイリ先生：そうですね、うん。

エミコ先生：ユウタ自身がね、楽しい遊びを見つけるところを保育者が見つけるっていうか、うん。

ジュンイチ先生：バルーンでどんな遊びが楽しいか、いろいろ試してみて、本人にちょっと見つけてもらおうと。

そして、物語4を踏まえて、物語10として描かれた実践が行われた。

振り返りの冒頭で、保育者は、他の子どもとの間に生じた、ユウタの気になる行動を指摘している（傍線部⑬）。しかし、その後、ユウタを遊びの主体として捉え、仲間に対するユウタの働きかけを肯定的に捉えている（傍線部⑭）。ユウタの姿を肯定的に捉えた後に、問題点を指摘していた物語1～3の振り返りとは、逆の構造である。また、保育者の願い（傍線部⑮）に対して、物語4の振り返りと同様、ユウタが好きな遊び、手持ちの力を発揮できる遊びの発展を通して、他児とのかかわりが自然に生じることを意図した手立てが示されている（傍線部⑯）。

物語10の振り返り（アイリ先生）

いつもは身体に巻きつけておぼけごっこをしているユウタ君だが、バルーン遊び方は知っていたようで、保育者が提案しやってみると、興味を示し、楽しむ姿が見られた。⑬「一人でやる」というところにこだわりが見られ、友達を押してしまったり、強い口調で言ってしまう場面もあったが、⑭ユウタ君が「これがしたい」と主張し、遊びの主体となれたように思う。友達となんとか二人でバルーンに巻きつこうとしたり、やり方がわからない友達に自分から教えてあげたりと、優しく友達にかかわる場面も見られた。遊べた時間は短かったが、にこにこ笑顔で夢中になって、友達複数で遊ぶことができたように思う。

次の手立て

巻きついて遊ぶことが好きなので、その遊びはできるようにしつつも、バルーン本来の遊びを通して、さらにレパートリーを増やし、⑮みんなと一緒にできる遊びの楽しさを感じられたらよいと思う。今回バルーンの上に順番に乗ろうということでユウタ君も納得していたが、ユウタ君にバルーンを被せてしまい、そこで遊びが終わってしまったので、順番に役割を交代しながら遊べるようにしたい。⑯バルーン遊びをクラスでも取り入れたいと考えているので、その時にユウタ君が皆の見本になり、クラスの子に遊び方を紹介したい。また、お友達に手が出てしまうところも見られていたので、嫌だとユウタ君に伝えられるようお友達に促していきたい。

カンファレンスの語りでは、ユウタが手持ちの力で活躍できる場面を、学級活動の中に作り出すことで、仲間関係を広げることが提案され、協議されている（物語10のカンファレンスでの語り（抜粋）の傍線部）。

物語10のカンファレンスでの語り（抜粋）

アイリ先生：これ、先生二人いれば出来ますよね。

エミコ先生：上がっていたものね、結構。

アイリ先生：私とヒロミ先生二人でやっているのですよね。でも、意外と上がっていたかなっていう。

エミコ先生：場所が場所だから、大きくは出来ないから、それくらいがちょうどいいのかなっていう感じもするね…（沈黙）。クラス活動でやりたいかなと思っているのだけど。他の子は知らないじゃない

ですか、その遊びを。ユウタ達が唯一知っているってことになる、見本としても「じゃあ、ちょっと見本やってみて」とかすると、ユウタに前に出してもらって支援の子たちでやる…（沈黙）。出来るかな、見本を見せるみたいになるのかなって。やるなら、多分2つ3つ使ってホールで出来るといいので。そうしたら、ユウタも、お友達との関係が広がって、もっと仲間での遊びを感じられるし。

ジュンイチ先生：それか、集団遊びの形でやるか。

アイリ先生：あ、でも集団良いねって話はしていたんですよね。

エミコ先生：ユウタから遊びを提供しているっていう感じではちょっと違うんですけど、ユウタが主体というか、見本になってという感じで、皆の前に出るというようにするといいいのかなって思うんですけど。

そして、最終的に物語14では、バルーン遊びが、学級の他の子どもたちを巻き込んだ遊びとして展開され、そこではユウタが中心となって遊びをリードする姿が描かれた。3つの物語の過程を経て、ユウタの存在は、学級集団の遊びをリードする能動的な存在へと変化していった。

物語14の振り返り（エミコ先生）

バルーン遊びをするという話をすると、「ユウタ知ってる！」と言いながらピョンピョン跳ね、とても嬉しそうで、自分が知っている遊びをすることに張り切っているようであった。友達の前で見本を見せる時には、テンションが上がり、途中で紐を離して、バルーンの下にもぐり、「こんなふうにするんだよ」という顔で、他の子を見ながら動いていた。終始興奮した様子だったが、保育者の話はしっかり聞くことができ、列に戻って座ることもできていた。今回、クラス皆でユウタが知っている遊びを楽しむことができたことは、ユウタの自信にも繋がったように思う。もう一度、皆でバルーン遊びをする機会を作りたい。

次の手立て

今回のようにユウタの知っている遊びをクラスでやってみて、ユウタに見本をやってもらおう。

3. ユウタに対する実践はなぜ変わったのか

物語4、10、14の一連の実践を通して、保育者は、ユウタの行動上の課題に焦点を当て、支援の手立てを構想するのではなく、ユウタ自身は手持ちの力のままで、遊びの充実を目指す方向へと向かっていったことが示された。保育者は、記録したユウタの姿から、ユウタの行動上の課題に焦点を当てるのではなく、ユウタが手持ちの力を発揮するために、どのような遊びの展開が必要であるのか、すなわち既存の保育環境を調整する視点に焦点を当てるようになったが、なぜ、そのような変化が生じたのだろうか。事後インタビューでの保育者の感想を基に以下、考察する。

エミコ先生の感想（抜粋）

子どもを肯定的にみるっていう点では、多分そんなに前と変わってないような気はするんですよね。ただ、記録してるうちに「あ、ユウタにこんなところもあったんだ」というのが具体的になった気がします。で、それをもっと伸ばすにはどうしたら良いのかな、とか考えてみるようになったと思います。

アイリ先生の感想（抜粋）

前は、ユウタを支援が必要な子っていうふうにししか見てなかったんですよ。発達障害があつて、みんなと一緒に行動するのが難しいみたいなの…（沈黙）。とにかく、そればかりしか頭になくて。みんなと別行動していても仕方がないとか。ユウタはこういうときには一緒に出来ないからいつも通りの光景だな、そういう感じでしか思っていなかったけど、実践してユウタが変わっていった、みんなと普通に一緒に出来るように見えてきたっていうのが、学びの物語を作っていく中で思いました。

ジュンイチ先生の感想（抜粋）

記録していくうちに、日々見ることの視点が変わったというのはありますね。学びの物語で記録していくうちに、自分がこんなふうに育てていくっていう保育のイメージと外れていくというか…（沈黙）。子どもの良さを活かしつつというか、そのままというか…（沈黙）。変えるというより、今何が必要なのかと考えるようになっていったかなと思います。

3名の保育者の感想に共通してみられるのは、学びの物語の記録、評価によって、自身の子どもの捉えに変化が生じ、実践への問い直しが行われたという点である（傍線部）。浜口（2003）は、定型発達の子どもの辿る、標準的、定型的な発達という「中心」に対し、障害のある子どもを「周辺」的な存在とする見方に立つ場合、実践は社会適応を目的としたものになりやすいと述べている。一方で、障害のある子どもの発達を、その子自身のあり方として、ひとつの「中心」として捉えるようになると、定型発達からの差分に着目する相対的な見方ではなく、子どもの姿を保育環境と個体との交わりの中で捉えられる一つの姿、有りようとして捉えるようになる。

物語1～3で、保育者は、様式としては信頼モデルを用いながらも、実際には欠損モデルの思考によってユウタの姿を捉えていた。だが、信頼モデルによる記録、評価は、定型発達との差分を見出すのではなく、その子と環境とのかかわりの姿から、その子の学びの構えを積極的に見出していくことを保育者に要請する、子ども一人ひとりの有りようを「中心」とする様式である。学びの物語の作成、学びの構えの評価を積み重ねることによって、保育者の中に、環境とのかかわりの中で、ユウタを「中心」として見る枠組みの構築が促されていったのではないだろうか。実践に携わった保育者から語られた「それをもっと伸ばすにはどうしたら良いのか」、「変えるというより、今何が必要なのかと考えるようになっていった」などの言葉は、子どもの発達を、定型発達と比較しての差分や、行動上の課

題に見出すのではなく、環境とのかかわりの中で子どもの発達を捉えるとともに、影響を及ぼす環境要因を、実践を通して探ろうとする視点の萌芽を示しているのではないだろうか。学びの物語の作成を通して、そのような視点の変化が保育者に生じた結果、実践が特定のスキルを伸ばすという、指導性の強いものから、遊び、仲間という保育場面における環境との関係性の中でユウタの参加の質を高める、すなわち、遊びの充実という視点から、保育環境の調整を行うという実践の変化を導いたのではないかと考える。

第4節 まとめ

学びの物語の作成初期は、保育者は子どもの学びの構えを積極的に見出す一方で、未熟な行動や問題点を指導によって改善することを目指す、従来の視点で振り返りを行っていた。しかし、学びの物語の作成の積み重ねにより、保育環境の調整によって、遊びや仲間関係の充実、実現を目指す視点で振り返りが行われ、実践が展開した。結果から、信頼モデルによる記録、評価は、障害のある子どもに対する、保育者の子ども理解の再構成を促すだけでなく、子ども理解の先にある保育実践そのものを変容させることが示された。

川田（2014）は、障害のある子どもの発達支援について、「障害を軽減・除去し、標準に近づけるにはどうしたらよいか」という発想から、「個人の幸福追求を最大化する条件とは何か」と問いを変え、その条件を能力獲得に一元化せず多様な実現方法を探ることが今後は求められると述べている。

本研究では、障害のある子どもの日々の姿から、学びの物語を作成することを通して、障害のある子どもに対する実践が再構築され、その結果、障害の有無を問わず、幼児期の全ての子どもにとっての幸福であろう、遊びの充実が追求された。それは、「できる/できない」「適応/不適応」といった二項対立的なまなざしから、保育者を自由にし、障害のある子ども一人ひとりを「中心」とした遊びの充実、実現から、全ての子どもを包含した仲間関係の豊かさ、充実へと繋げていくための一つの方法であったと考える。

今回の実践では、学びの物語を初めて作成する保育者が、学びの構えを日常の保育を通して無理なく見出すことを主眼として対象児を選定したが、今後は、他者とかわることや、保育の設定自体に入ることが困難な、重度の障害を有する子どもを対象に含めての実践を行い、保育者の子ども理解、実践の変容について検討することが課題であると思われる。

本研究では、信頼モデルに基づく保育記録が、障害のある子どもに対する保育者の子ども

第7章 信頼モデルに基づく保育記録による障害児保育実践の検討

も理解を再構成し、環境調整の視点から実践を変容させうることを示した。

第8章（研究7）では、信頼モデルに基づく個別の指導計画及び保育記録の様式について検討、実践を行った結果について論ずることとする。

第 8 章 信頼モデルに基づく個別の指導計画及び保育記録による障害児保育実践の検討（研究 7）

第 1 節 目的

第 7 章（研究 6）では、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ことが示された。そこで、本研究では、第 7 章（研究 6）の結果を踏まえ、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様式の開発、実践を行い、実践に伴う保育者の子ども理解、実践の変容について検討する。

第 2 節 方法

1. 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、非宗教系の私立 B 幼稚園において実施された。

B 幼稚園では、全ての保育時間において、定型発達の子どもと、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、2015 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⁵⁹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。

⁵⁹ 第 3 章 23 ページで詳述した A 市私立幼稚園特別支援教育事業である。

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。

本研究に伴う実践に携わる主な保育者は、勤務する13名の保育者のうち、各学級を担当する保育者3名ずつ、計9名の保育者であった。

3) 対象児

本研究の実施に先立ち、筆者とB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、3名の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8-1に示した。

2. 研究実施期間

本研究は、2015年8月から2016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。

3. 本研究実施以前の、個別の指導計画及び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、B幼稚園の個別の指導計画の様式を図8-1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8-1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8-1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⁶⁰。

⁶⁰ B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。

表 8-1 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
ノゾミ (年中・女児)	2015 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、どのようなかか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、ノゾミが分かりやすく活動できるのかを考えたかった。
タカヒロ (年中・男児)	2015 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。 友達とのかかわりがほとんど見られないので、かかわりを深めてもらいたいため。
カイト (年長・男児)	2014 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、カイトの記録を取りたかった。 カイトとこれからどうやってかかわっていけば良いのかを考えたかった。 就学に向けて、友達とのかかわりを母親が心配していたため。

記述は、赤、青、黄の 3 色の付箋紙 (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 2015 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 8-2 に示した。

図8-1 本研究実施以前の、B幼稚園の個別の指導計画の様式

表 8-2 本研究実施以前の、対象児の個別の指導計画の記述内容（抜粋）

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
ノゾミ	【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。	【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】 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。	【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、どうすればよいのか分からず、固まっていることが多い。
	【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。	【社会性】 環境が変わると不安になり、涙する姿が見られる。
タカヒロ	【認知・ことば】 感じたことや思いを他者に伝えるため、言葉が増えるよう語りかけていく。	【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】 保育者が介入してお友達とのかかわりを増やしていく。	【人との関わり】 お友達とのかかわりは難しい。気になることには自ら入っていくことが、お友達とかかわる姿は見られない。
	【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。	【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。
カイト	【生活面】 食べ物に興味をもてるように促していく。	【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】 お友達のかか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。	【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。お友達に自分からかかわろうとする姿もある。
	【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。	【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。

2) 保育記録の様式と記述内容

B 幼稚園では、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。2015年4月～7月に、対象児3名について保育簿に記述された内容（抜粋）を表8-3に示した。

表 8-3 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）
ノゾミ	「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」「上半身の力が弱い」 「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」
タカヒロ	「まっすぐお部屋に入ることが出来てきた」「入園前より言葉増えた」 「一つだけ伝えると出来る」「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」
カイト	「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」「○○くんと仲良し」 「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？」

4. 本研究における B 幼稚園の保育者による実践の流れ

本研究における B 幼稚園の保育者による実践の流れを図 8-2 に示した。

保育者が実施した実践の手順は以下の通りである。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、振り返りシートを用いた支援の振り返り、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、次の保育へと繋げていく。

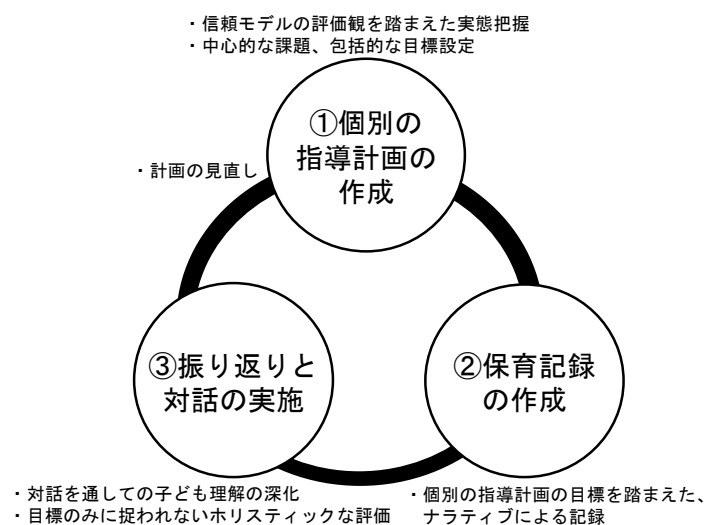


図 8-2 本研究における B 幼稚園の保育者の実践の流れ

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、第一部で示された実践上の課題を踏まえ、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、実践の手続きに含めて研究を行った。

実践の開始に先立ち、2015年8月に、実践を行う保育者に対して、筆者が個別の指導計画及び保育記録の作成、実践に関して、およそ3時間の研修を行った。主な研修内容は、図8-2の実践の流れに基づき、①個別の指導計画における実態把握から目標、支援の手立ての設定までの演習、②学びの構えに着目した保育記録の作成の演習、③振り返りシートの作成の演習、以上の3点であった。

1) 個別の指導計画の作成

図8-3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8-3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8-3右上部）、③期ごとの評価について記述する部分（図8-3下部）から構成され、A3サイズ用の紙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, 2001/2013）を参考に、遊びへの参加の姿、人とかかわりの姿など、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。目標の記述部分については、幼稚園教育要領5領域や、特定の発達領域に対応させて目標を挙げるのではなく、実態把握で記述された、遊びへの参加の姿に関する情報、人とかかわりの姿に関する情報、合理的配慮に関する情報から、保育者が重点的にねらう目標（長期目標）を検討、記述できるよう様式内に配置した。

以上の様式を用いて、2015年8月に、特別支援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、個別の指導計画を3名の対象児に対して作成した。

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8-4に示した。

様式は、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

幼稚園 個別の指導計画

計画作成時の子どもの姿

①好きな、得意な、積極的な活動・遊び

**子どもの姿
(遊びへの参加
の視点から)**

③保育者やお友達とのかかわり

**子どもの姿
(人との関わり
の視点から)**

②嫌いな、苦手な、消極的な活動・遊び

**子どもの姿
(遊びへの参加
の視点から)**

④園生活の中での大切な配慮
(所在市のチェックシートから)

合理的配慮

今年度、特に大切にしたい目標（年間目標）

長期目標

年間目標のⅠ期（4～7月）のステップ
**短期目標と
支援の手立て**

↑のステップに向けて保育者が行いたい

年間目標のⅡ期（8～11月）のステップ
(短期目標)

↑のステップに向けて保育者が行いたい
支援の手立て

年間目標のⅢ期（12～3月）のステップ
(短期目標)

↑のステップに向けて保育者が行いたい
支援の手立て

②嫌いな、苦手な、消極的な活動・遊び

**子どもの姿
(遊びへの参加
の視点から)**

③保育者やお友達とのかかわり

**子どもの姿
(人との関わり
の視点から)**

各期ことこの目標を以て、子どもの姿（評価）

Ⅰ期 (4～7月)	保育者のサポートで良かった点、反省点
Ⅱ期 (8～11月)	
Ⅲ期 (12月～3月)	

図8-3 本研究で作成した個別の指導計画の様式

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 ・一日のお約束決め ・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、組のお友達がクラスに戻ってきました。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。同じクラスのちゃんが着ているお洋服です。そのお洋服はうさがぎを鞆を持っている刺繍がしてあり、その鞆の中から小さなひよこが出せるようになっていました。 ちゃんはすっと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ました。突然引っ張られてびっくりしたちゃんは「さわらないで！」と怒ってしまいますが、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…」と呟きながら気にし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「ちゃん、ひよこちゃん触らせて」と声をかけてみると、ちゃんもにつこりと笑顔で「いいよ！」と言ってくれました。先生が「ひよこちゃん、かわいいね」と言うと、ちゃんも「ちゃんの、ひよこちゃん、かわいいね」と呟きました。ちゃんから「ありがとう！」の言葉が返ってくると、ちゃんも「ありがとう！」と返して嬉しそうです。今回のように、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、今後もきっかけを作っていきます。			

図 8-4 本研究で作成した保育記録の様式

ら構成され、A4 サイズの用紙 1 枚に PC で作成する。B 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、概ね 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、対象児の保護者に配布、共有した。

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8-5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。当該月に作成した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B幼稚園の教育課程図⁶¹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保育者に促すとともに、教育課程の中で、どのような体験が対象児に充分保障できているか、あるいは不足しているかを把握し、対象児に対する保育内容、環境の構成の見直しに活かすことを意図した。

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2016年3月に、筆者がB幼稚園の保育者を対象に、自由記述式の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、筆者及びB幼稚園の特別支援教育コーディネーターから、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

⁶¹ B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8-5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。

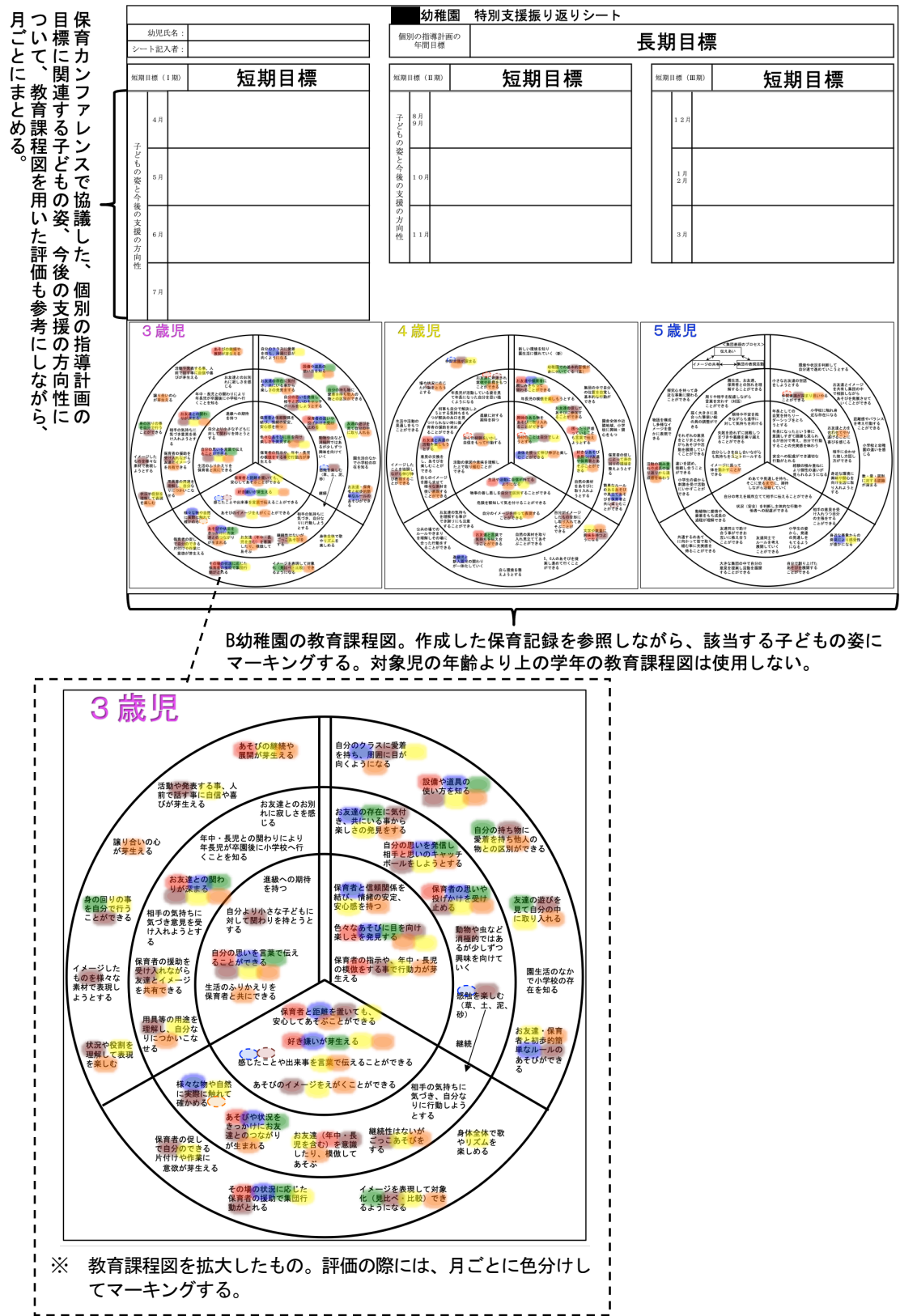


図 8-5 保育カンファレンスで使用した振り返りシート

写真等、個人が特定されないよう加工処理を施して使用することに関して、書面による承諾を得た。

第3節 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8-4に示した。長期目標については、3名の対象児ともに、他者とのかかわり、集団での活動に関連することが挙げられ、関連する2期、3期の短期目標が示された。

表8-4 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）
ノゾミ	お友達とのかか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 <u>視覚的に分かりやすいものを用いたり</u> 、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 <u>傍で見守り</u> 、遊びに発展できるよう <u>配慮していく</u> 。 本児の <u>興味があることを取り入れながら</u> 、繰り返し分かりやすく伝えていく。
タカヒロ	興味のあるあそびを通して、お友達に興味を持ち、かかわる楽しさを知る。	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、 <u>今何をやっているのかを具体的に伝え</u> 、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、お友達とのやりとりを増やす。 支援の手立て（3期） タカヒロの好きな遊びに、他のお友達が興味をもつてかかわる <u>きっかけを作る</u> 。
カイト	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） 自らお友達にかかわっていく。 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、 <u>具体的に示していく</u> 。 活動内容を <u>個別に視覚的な物を使って伝えていく</u> 。 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）

カイト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かかわるきっかけを作っていく。

支援の手立ての内容については、手立ての具体性がうかがえる内容（実線を付した部分）と、具体性が十分ではないと思われる内容（波線を付した部分）が混在していた。例えば、実線を付した「視覚的に分かりやすいものを用いたり」、「興味があることを取り入れながら」、「保育者と一緒に活動を楽しみ…（中略）…お友達とかかわるきっかけを作っていく」などは、視覚的支援を行うこと、対象児が興味のあることを活動の内容に含めることなど、保育者が行う具体的な行動が言語化されている。一方で、波線を付した「保育者が仲介して」、「傍で見守り…（中略）…配慮していく」、「きっかけを作る」、「具体的に示していく」などは、支援の方向性が記載されているのみで、保育者のかかわりや、環境の構成として、具体的にどのような支援を行うのかという点までは、個別の指導計画の様式上では十分に言語化されていないように思われる。このことが、作成者である保育者自身は支援の手立てを具体的なレベルで認識しているが、実際には計画の中では十分に言語化していなかったことを意味しているのか、それとも、計画作成時点では具体的なレベルにまで落とし込めていないが、一旦、支援の方向性のみを示しておいて、実際のかかわりを通して、具体的なレベルに精緻化していく意図があったのかは不明であった。この点については、各対象児に対して、保育者が作成した保育記録と振り返りシートの内容の検討と併せて、次節の総合考察で論じることとする。

2. 保育記録のナラティブ部分の文字数及び文章数

ノゾミ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枚の記録につき、 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。タカヒロ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。カイト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の部分から、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⁶²。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。

筆者が行った抽出、分類との一致率は、ノゾミについて81.7%、タカヒロについては84.4%、カイトについて80.6%であった。

図8-6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、ノゾミでは、24枚の保育記録に記述された全211文のうち133文（63.3%）、タカヒロでは、全246文のうち141文（57.3%）、カイトについては、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、ノゾミでは、全211文のうち23文（10.5%）、タカヒロでは、全246文のうち34文（13.8%）、カイトでは、252文のうち39文（15.5%）であった。

⁶² 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。

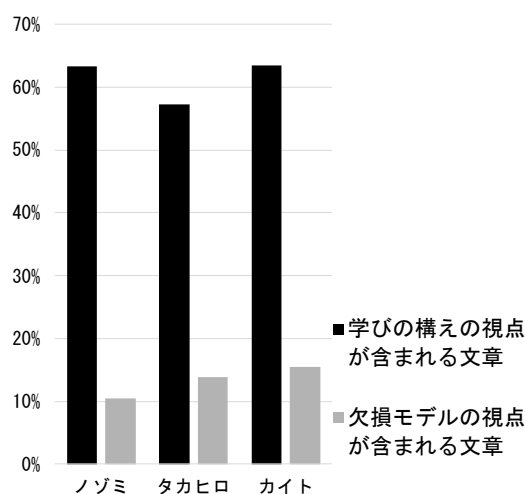


図 8-6 学びの構え、欠損モデルの視点を含む文章の割合

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、学びの構えを中心として、信頼モデルの視点から対象児の姿を捉え、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、ノゾミについて84項目中67項目（79.8%）、タカヒロについて84項目中63項目（75.0%）、カイトについて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. ノゾミの保育実践の経過

ノゾミの保育記録に記述された学びの構えの分類を図8-7に示した。以下、2期、3期の保育記録から一部を抜粋し、実践の経過について述べていく。

2期の保育記録（図8-8参照）では、「おみせやさんごっこ」の中で生じた、ノゾミ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」に対する支援の手立てである「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

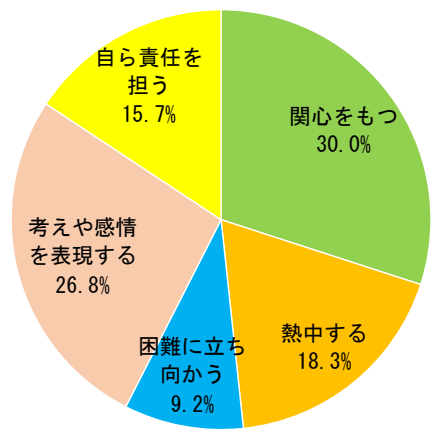


図 8-7 ノゾミの保育記録に記述された学びの構え

だより

No. 12 平成 年 11 月 17 日 ()

担当 :

一日の流れ

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

「もぐもぐ おいしいー！」

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、本番のように行っていました。 ちゃんは、 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。

おみせやさんに到着してからお部屋がいつもと違うことに気付き、 ちゃんは にここです。アイスやクッキーを見てから、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〜！」と真っ先に興味を持ち、近づいていきました。 先生が「ここで買うんだよー。」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、「いただきまーす！」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、たべる？」と聞いてくれました。 ちゃんは「うん！たべる！」とにこにこで答え、ふたつめのオムライスはその場でもぐもぐ、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 8-8 ノゾミの保育記録の抜粋（2 期）

いく」を踏まえ、保育者がノゾミに声掛けし（「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、ノゾミ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ノゾミが興味を示したときに、ノゾミがそこに参与でき、他児とのやり取りが生じるよう支援する、保育者のこのような手立ては、その他の記録でも継続的に行われており、保育者は、当該月の保育カンファレンスでは、振り返りシートに、以下のまとめを行っていた。

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、お友達もノゾミちゃんに対して親しみをもってかかわることが増えています。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、お友達とのかかわりがもてるように一歩引いて見守り、お友達とのかか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。

ノゾミの興味の幅の広がりをきっかけに、他児とのか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、ノゾミ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8-8の保育記録に示されたように、保育者がモデルを示すな

だより		No. 22	平成 年 3 月 8 日 ()
		担当 :	



一日の流れ

- ・登園
- ・お部屋あそび
- ・出欠確認
- ・3月生まれの誕生会
- ・精進助賞授与式全体練習
- ・昼食
- ・ホールあそび
- ・降園

「じゃんばーぬぐよ〜」

今日の朝も元気に登園してきてくれた ちゃん、最近は玄関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、あとから登園してきた 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！写真のお友達はどうか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〜」とのお友達に近づいていき、自分がジャンパーを脱ぐ時のように「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、 ちゃんの表情はちょっぴり得意気でした。自分の習慣として身についてきたからこそ、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を大切に、進級への気持ちにもつなげていきたいです。

図8-9 ノゾミの保育記録の抜粋（3期）

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8-9）では、遊びの場面以外での、ノゾミ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、ノゾミと他児のか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まとめが記述された。

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。

ノゾミ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、ノゾミ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）。

ノゾミの保育記録では、保育者によって、取り上げる場面に違いはあったが、他児との遊びが発展するよう支援しつつも、ノゾミ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ノゾミ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、ノゾミ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、お友達とのかか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、あそびに誘われたりした経験が、ノゾミ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、ノゾミ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、徐々に友達とのかかわりが深まったり、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、基本的な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け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. タカヒロの保育実践の経過

タカヒロの保育記録に記述された学びの構えの分類を図 8-10 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。

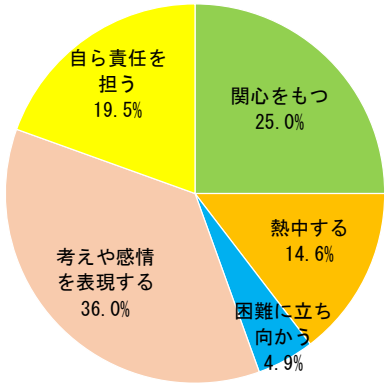


図 8-10 タカヒロの保育記録に記述された学びの構え

だより

平成 年 10 月 8 日
No. 5 担当 :

一日の流れ

- ・登園
- ・ホールあそび
- ・出席確認
- ・朝の会
- ・チームに移動
 - ・実習生の部分保育(紙芝居)
 - ・チーム活動(話し合い)
- ・クラスに戻る
- ・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ところです。 ちゃんがいる“ のむしのもりチーム”では、森にはどんな生き物がいるかな？ということを議題に、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ると、お友達は思いつか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。

ちゃんはその後も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 8-11 タカヒロの保育記録の抜粋（2 期）

2期の保育記録（図8-11）では、「虫の森」をテーマにした造形活動での、保育者とタカヒロ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」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、タカヒロの興味、関心について、他児も共有するきっかけを作ることで、タカヒロと他児のかか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まとめが記述された。

お友達とは直接かか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で、全体の中に居る時間が増え、雰囲気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、スムーズに取り組めるよう促していきます。

タカヒロは、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。そのようなタカヒロの姿に対して、保育者は、タ

だより NO. 19 平成 年 2 月 23 日 () 担当:	
	一日の流れ ・グループ登園 ・お部屋あそび ・朝の会 ・出席確認 ・ へ移動 ・ (雪あそび) ・お弁当 ・園に戻る ・帰りの会 ・降園
「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に ちゃんが「かんせーい！」と満足そうな笑みで言い、ぱちぱ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！」と盛り上がっていきました。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～」と眺めていた ちゃんでした。	

図 8-12 タカヒロの保育記録の抜粋（3期）

カヒロ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8-11の保育記録のように、活動の内容をタカヒロに分かりやすく伝え(「森を描いた画用紙を見せて『森に何がいる〜?』」、活動に対するタカヒロの興味、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8-12)では、他児がしている活動(色水遊び)に、タカヒロが興味をもち、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、タカヒロ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、タカヒロ自身が、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。

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。

①保育者やお友達とルールのある遊びを楽しめるようになり、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、タカヒロ君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、タカヒロ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、タカヒロが気持ちを崩さず、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「タカヒロの好きな遊びに、他のお友達が興味をもってかか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、タカヒロの興味、関心の拡がりに着目し、タカヒロ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、タカヒロ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、タカヒロ君の視野に映るようになり、また、お友達のあそびに興味を持った時には、自分から同じあそ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、タカヒロ君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。

7. カイトの保育実践の経過

カイトの保育記録に記述された学びの構えの分類を図 8-13 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。

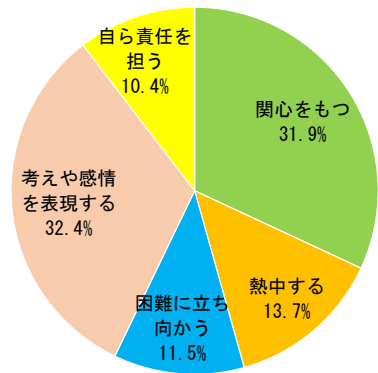


図 8-13 カイトの保育記録に記述された学びの構え

2 期の保育記録（図 8-14）では、陶芸の時間での、カイトと保育者のやり取りが記録されている。カイトは、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」という手立てのもとで、保育者が別の部屋にいたカイトに対して、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、カイト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、カイトの興味、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、活動でのカイト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まとめが記述された。

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。お友達もカイト君と遊べたことを楽しんでいました。アキラ君とのかかわりでは、自分から興味を持ってあそびに誘ったり、追いかけてっ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、カイト君が「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、カイト君が入れる活動にするのではなく、カイト君が楽しんでいる活動に他のお友達も参加できる機会を増やしていきたいです。

だより 平成 年 10月 19日 () 担当: No. 7	
	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 〇〇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、〇〇の部屋の奥（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、〇〇の奥の部屋ではありませんが 〇〇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 〇〇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、「一度先生に見せにいこう」と促すと 〇〇の部屋から出てグループの部屋の様子をうかがうと、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、〇〇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ていました。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、〇〇先生と一緒に座れたこともありとても嬉しそうな様子でした。 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、〇〇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 8-14 カイトの保育記録の抜粋（2期）

保育者は、カイトの興味、関心や、何かを達成できた時に人に伝えようとする姿を、カイト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、カイトが取り組んでいる活動に、他の子どもたちを巻き込み、かか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 8-15）では、弁当持参の日に、カイトが持参した昼食と同じものを、保育者が持参したことにカイトが驚き、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かか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お友達とのかかわりでは、カイト君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。

平成 〇〇 年 3 月 3 日 (日)
No. 21 担当 : 〇〇〇〇〇〇

だより



一日の流れ

- ・グループ登園
- ・戸外あそび
- ・朝の会、出席確認
- ・ひなまつり会
- ・昼食
- ・帰りの会
- ・降園

「うどんが1、2、3、4…」

今日はひなまつり会で桜餅を食べることを伝えると最初は「たべないよ」「ちがうよ」と言って、見ることも嫌がっていましたが、目の前に持っていくと匂いを嗅いだり、動物に変身をして「いただきます。もぐもぐ。」といって食べる真似をしていました。その桜餅を他の先生にも渡したく、〇〇〇〇〇〇の先生や、他のクラスの先生にも「はいどうぞ。ひやくえんです。」と言いつつ楽しんでいると、その後自然と昼食の準備を自分で行うことができました。

今日のお弁当はいつもと違う容器に入っていることに「ちがう！びっくりしたー」と驚く姿がありましたが、戸惑う姿はありませんでした。今日は〇〇〇〇〇〇ぐみの担任だけでなく、〇〇〇〇〇〇先生や、〇〇〇〇〇〇先生もお弁当をうどんにできてくれて、みんなで「一緒にたべよう！」と喜んでるところがこの写真です。〇〇〇〇〇〇ちゃんもびっくりしながら、とても嬉しそうに「おなじだー！うどんが1、2、3、4・・・」とうどんを数える姿がありました。

周りのお友達も〇〇〇〇〇〇ちゃんと先生が同じお弁当だということに気づくと「よかったね、〇〇〇〇〇〇ちゃん！」とみんなで拍手をしてくれたり暖かく見守ってくれていました。

その後「〇〇〇〇〇〇くん、〇〇〇〇〇〇せんせい、〇〇〇〇〇〇せんせい、〇〇〇〇〇〇せんせいがうどん」と今日のあったことを思い出し、嬉しそうに話す〇〇〇〇〇〇ちゃんの様子もありました。

図 8-15 カイトの保育記録の抜粋 (3 期)

2 期の振り返りで挙げられていた、カイトの楽しんでいる活動に、他児がかか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、カイト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、お友達とのかか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。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。お友達とのかかわりも、カイト君がいるところであそびを展開していくと、周りのお友達が集まり、少人数であそびを楽しめるようになりました。お友達とのかか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、かかわりが深まっていきました。

第4節 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までの一連の実践（図8-2参照）を通して、共通して示されたことは、保育者は対象児が示した興味、関心、他者とのかかわり、遊びの広がり、保育記録を通して言語化し、記録を通して示された情報を手掛かりに、振り返りシートを通して、次の手立てを検討し、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考察していく。

まず、事後アンケートにおいて、B 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、子ども達とのかか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かか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。

（タカヒロの学級の保育者）

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、同じ所に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。

（カイトの学級の保育者）

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ができたり、他の先生方と意見を交えることで、とても参考になった。

（ノゾミの学級の保育者）

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、お友達とも上手くかかわれていない、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。

本研究の実施以前の、B 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 8-1、表 8-2 参照）、あるいは保育簿に記述する様式であった（表 8-3 参照）。B 幼稚園における、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、どのような要求や環境に対する志向性があるのか、保育者が読み取ったことを含めて記述したり、目標とは直接関連しない子どもの姿を含めて記録したりすることが困難であるという課題があった。

本研究では、B 幼稚園の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に対するアンケート結果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見方に関する気づき（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たとした、第7章（研究6）の結果を支持しているものと思われる。

川田（2019）は「発達の支援とは、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、人とのかかわり、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、個別の指導計画の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実践が可能となったのではないかと考える。

一方、本研究では、支援の手立ての具体性の向上という点で課題が残った。個別の指導計画の作成時点で、支援の手立ての具体性が高い内容と十分ではない内容が混在していることが示されたが、振り返りシートにおいても、子どもの姿が詳細に描写されている一方で、そのような姿が生じた契機となる、保育者のかかわりや環境の構成への気づきに関す

る記述は少ないように思われた。このことは、保育者は子どもの姿を丁寧に捉えている一方で、自身のかかわりや環境の構成が、子どもの姿にどのように影響していたか、関係的な視点では十分に捉えきれていなかったことを示唆しているのではないだろうか。

例えば、ノゾミに対する実践では、図 8-8 のエピソードからは「他児が行っている遊びの設定を、ノゾミが理解できるよう簡潔な言葉で伝えること（図 8-8 であれば「ここで買うんだよー）」が、ノゾミが他児の遊びに参加するために有効な手立ての一つであることがうかがえるが、振り返りシートの、次の手立てに相当する記述では「一步引いて見守り」、「促していきます」という表現に留まっているなど、記録を通して示された支援の手がかりが、振り返りでは曖昧な表現として要約されてしまっている。保育記録の作成を通して、子どもの姿を様々な場面から肯定的に捉え、記述する一方で、記録の作成を通して見出された有効な支援の手立てが、振り返りを通して、具体性をもった水準で言語化されない状況は、他の対象児に対する実践の振り返りでも示されており、実践そのものは、第7章（研究 6）と同様に、対象児が手持ちの力を発揮できるよう展開した一方で、支援の手立ての具体性に関する課題は実践全体を通して大きく改善することはなかった。

このことは、本研究で提案した様式そのものの限界の一端を示しているともいえよう。事前の研修において、筆者は、目標から支援の手立てを構想する過程、また保育記録の振り返りから次の手立てを構想する過程で、記述内容の具体性や、環境調整を意識することについて、保育者に解説していなかった。

今後の課題として、子どもに対する具体的な支援内容を、保育者間で共有し、引き継ぐため、また他機関と連携するために、支援の手立ての具体的な記述を行うことを保育者が意識できるよう、例えば「記述した支援の手立てが第三者にも伝わるか」などの指標を予め設けておくことや、保育者に対する事前の研修で、子どもの行動に対する環境の影響について明示的に伝えることなどが挙げられる。また、教育課程図に対するマーキングについても、項目のマーキングだけではなく、評価された場面を追記するなどの手続きを取ることで、保育者が、子どもがより自己発揮できる場面、環境の構成を見出す手がかりとすることができると思われる。

事後アンケートでは、本研究で行った一連の実践に関して、B 幼稚園の園長から、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、かか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 (2006/2019) 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, 2006/2019) である。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、子どもが手持ちの力を発揮できるための手がかりをもとに、必要な支援を構想し実践していくこと。そして、その過程を通して、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。そのためには、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、今後必要であるだろう。

第三部 総括

第9章 総合考察

第1節 各章を通して示されたこと

本論文では、まず、第一部の文献研究及び調査研究を通して、現在の幼稚園における障害児保育に内在する、障害のある子どもに対する子ども理解の構造と課題について明らかにし、課題を克服するための、保育者の子ども理解における概念モデルを提示することを試みた。

第1章（研究1）では、障害児保育の歴史的変遷に関する文献研究を通して、70年代の公的な障害児保育制度の整備以来、幼稚園における障害のある子どもの在籍率は増加しており、特別支援教育の施行以降は、在籍率が特に高くなってきたこと、それに伴い、子どもの障害特性に配慮した指導法や、発達検査に関する知識、個別の指導計画の作成など、それまでの保育において馴染みの薄かった知識、技能が、特別支援教育のもとで保育者が獲得すべき専門知識、技能として保育の場に普及してきたことを論じた。また、特別支援教育の施行以前では、幼稚園、保育所の教育課程、保育計画に、障害のある子どもをどのように位置付け、計画を立てるのかという議論は、研究の主題として充分に取り上げられていないことを示した。

第2章（研究2）では、個別の指導計画に関連する文献研究を通して、幼稚園における個別の指導計画の作成状況、作成の意義、作成の手順、作成に伴う実践上の課題について整理、論考し、個別の指導計画の作成の各段階における明確な指針や、標準的な様式が示されていない中で、保育者は個別の指導計画の作成に取り組んでいることについて論じた。

第3章（研究3）では、幼稚園で作成された個別の指導計画の様式の調査研究を通して、幼稚園における個別の指導計画には、標準的な様式はなく、各園で多様な様式が採用され、実践が行われていること、そして、短期目標、評価に関連する項目が設けられていない様式の割合が高く、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解の見直しの機会が十分に設定されずに、固定化したまま実践が進行している可能性があることを論じた。

第4章（研究4）では、幼稚園で作成された個別の指導計画に記載された目標に関する調査研究を通して、保育者は、身辺自立や、集団活動への適応に関連する目標を設定することが多く、子ども一人ひとりの興味、関心の広がりや、表現の楽しさの充実に関する目標が少ないことを示し、保育者は、障害のある子どもに対する子ども理解において、集団に準拠した子ども理解を構成している可能性を示した。

第9章 総合考察

第5章（研究5）では、保育者へのフォーカス・グループ・インタビューによる調査研究を通して、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、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ことを示した。また、実践の中で、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という両義的な葛藤（渡辺，2014）に加えて、障害のある子どもを対象とする場合、一人ひとりの子どもの発達段階に応じた自己実現を追求しつつも、時に定型発達の子どものと比較して、子どもの弱さであると感じる部分に着目しなくてはならないという、更なる両義的な葛藤が存在することを示した。

第6章では、第1章から第5章までの研究を総括し、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解として、集団に準拠した子ども理解、障害特性論による子ども理解があることを論じた。また、既存の個別の指導計画の様式が内包する要素主義的な発達観が、「できる/できない」「適応/不適応」といった二項対立的な子ども理解を強化している可能性があること、さらに、短期目標、評価の項目が少ない様式の場合には、計画を見直す機会が十分に設けられず、計画作成当初の二項対立的な子ども理解が固着したまま実践が進行し、通常保育における幼児理解とは矛盾した状況が生じていることを論じた。

これらの課題を踏まえて、さらに第6章では、課題を克服するための子ども理解の概念モデルとして、持ち込まれたエディック、引き出されたエディック、イーミックの概念を援用した概念モデルを示すとともに、具体的な実践を通して検討するための方法論として、学びの物語による保育記録と信頼モデルの評価観（Carr, 2001/2013）について論じた。

第二部では、学びの物語による保育記録と信頼モデルの評価観を援用した、個別の指導計画及び保育記録の導入による、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解、保育実践の変容について、実践研究を通して検討した。

第7章（研究6）では、障害のある子ども1事例を対象に、信頼モデルに基づく保育記録である、学びの物語を用いた実践研究を行った。実践の結果、学びの物語の作成初期は、保育者は、子どもの学びの構えを積極的に見出す一方で、対象児の行動に課題を見出し、指導によって改善することを目指す従来の視点で振り返りを行っていたが、学びの物語の作成を積み重ねることにより、対象児は手持ちの力のままで、保育環境の調整を行い、遊びや仲間関係の充実を目指す視点で振り返りが行われ、実践が展開したことが示された。また、事後インタビューでは、学びの物語の実践を通して、学びの物語の保育記録、評価によって、保育者自身の子ども理解に変化が生じ、実践への問い直しが生じたことが示さ

れた。

第8章（研究7）では、3名の障害のある子どもを対象に、信頼モデルに基づく個別の指導計画及び保育記録の様式を用いた実践研究を行った。実践の結果、保育者は、物的、人的環境に対して対象児が示した興味、関心や、他者とのかかわり、遊びの広がりやを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、次の手立てを検討し、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が示された。保育者に実施した事後アンケートでは、第7章（研究6）と同様に、子どもに対する保育者の見方に変化が生じたことが示された。一方、個別の指導計画の目標を踏まえた支援の手立て、振り返りシートの内容を踏まえた。次の支援の手立ての構想において、環境調整の視点から手立てを具体的に記述することについて課題が残った。

第2節 インクルーシブ保育の理念のもとでの、幼稚園における障害のある子どもの発達支援への理論的展望

本論文のこれまでの一連の研究で行ってきたことは、実際に作成された個別の指導計画の様式、そして目標の検討を通して、障害のある子どもに対する、保育者の子ども理解に内在する課題を見出し、課題を克服するための具体的な方法として、保育者の子ども理解を媒介する個別の指導計画、保育記録の様式に着目し、その改変を行ったことである。

以下、本節では、ここまでの研究結果を踏まえ、幼稚園における個別の指導計画、保育記録の様式についての提言を行い、インクルーシブ保育の理念のもとでの、幼稚園における障害のある子どもへの発達支援の理論的展望として総括したい。

1. 障害のある子どもを理解する際の保育記録のあり方について

第3章（研究3）、第4章（研究4）の調査研究では、幼稚園で採用されている多くの個別の指導計画では、子どもの姿を複数の領域に分けて記述する様式が多く、また、目標として記述される内容では、日常生活技能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、関心や表現に着目することが少ないという課題が見出された。

そこで、第7章（研究6）、第8章（研究7）の実践研究では、保育者は、個別の指導計画に関連する目標を念頭に置きながら、ナラティブの形式で子どもの姿を記録し、信頼モデルに基づく、学びの構えの視点から子どもの姿を捉えていくという実践を行った。その結果、保育者は、目標に関連する子どもの課題を捉えることと並行して、環境の構成に対

する子どもの反応の傾向を、学びの構えの視点から多面的に捉え、子どもの興味、関心や、他の子どもとのかかわりの姿に即して、次の手立てを構想し、支援を展開していくことが可能となった。

秋田（2004）は、「幼児達の『今ここ』の活動を理解し、そこから発達や学習の道筋をみとることから次の教育をデザインすることが、幼児教育では教師の専門性として特に強くもとめられる」と述べている。遊びを中心とした、子どもの「今ここ」の活動は、日々固定化したものではない。さらに、障害のある子どもの場合、予め定められた目標だけではなく、日々流動する活動や経験に対する子どもの反応の傾向を言語化し、子どもの興味、関心に即した環境の構成を行い、発達や学習の道筋を丁寧に整えていくことが、保育者にとって必要な専門性といえるだろう。

第6章で示したように、従来の保育における幼児理解とは、子どもらしい生活の尊重を基盤に、個々の子どもの内面、感情を理解しようすること、そして子どもと、子どもを取り巻く人的環境、物的環境との関係性から、個々の子どもを理解しようとする姿勢である。だが、第5章（研究5）で実施した、保育者に対するフォーカス・グループ・インタビューでは、保育者は、子ども個々の育ちを尊重しつつも、学級集団に準拠して、障害のある子どもを理解する傾向があることが示されている。また、第7章（研究6）、第8章（研究7）の実践研究に携わった保育者から、事後インタビュー、事後アンケートで語られたことは、信頼モデルに基づく保育記録により、それまで保育者自身が見えていなかった子どもの姿が見えるようになった、子どもを見る視点が変わったということであり、実際には、保育者は、従来の保育における幼児理解の視点から、障害のある子どもを理解することが困難であったことが窺える。

第7章（研究6）、第8章（研究7）の実践研究のように、日々の子どもの姿を、ナラティブの形式により記録することについて、植村（2016）は、「実践を通して、リアルタイムに起こる子ども達のやりとりを観察し、興味深いことが起こる気配を捉えながら、記録していく。実践中に記録する目的を持つことで、絶えず立ち現れる出来事や子ども達のふるまいに対して観察力を高めて、関わっていくことができるようになる」と述べている。子どもが、今まさに保育環境にかかわっているその場面を、保育者が記録として切り取り、ナラティブとして綴ることにより、子どもが対象にどのようにかかわろうしているのか、そして、子どもの興味、関心が何処に向かっているのかなど、保育環境に対する子どもの反応の傾向が、保育者自身により言語化され、それは、保育者自身の子ども理解を、より

子どもの生活の姿に根ざした形で象っていく。その結果、個別の指導計画の目標を踏まえ、子どもを“領る”（持ち込まれたエティック）過程と、保育記録の作成を通して、理解しようとする対象の内部を掘り下げる“知る”（イーミック）過程の擦り合わせが行われ、子どもの発達に対して、保育者が想定していた目標と、子どもの「今ここ」の狭間で、子どもを理解しようとする“見取る”（引き出されたエティック）が生まれてくるのではないか。このような見取りが生ずることにより、次の手立ては、より子どもの興味、関心、生活の姿に根ざした形での実践へと再構築されていく。

これらの過程は、目標と評価を一対一で対応させた簡便な保育記録では難しい。ナラティブの形式で子どもの姿を、子どもの行動の背景や、保育者の気付きも含めて記録することにより、個別の指導計画の目標に関連する子どもの姿や行動の変容を押さえつつも、目標だけでは捉えきれない子どもの変容や、環境を再構成する際の手がかりとなる子どもの興味、関心を含めた、包括的な子ども理解が可能となる。このような手続きによって、障害のある子どもの発達の課題と、子ども自身の興味、関心を擦り合わせた、子どもの生活に根ざした形での発達支援の手立ての構想が可能となると思われる。

2. 障害のある子どもを理解する際の個別の指導計画のあり方について

第2章（研究2）で示した通り、個別の指導計画とは、障害のある子どもに対する指導や評価の視点が明確になる機能を有している。一方で、第3章（研究3）で示したように、その様式により、特定の視点が明確になるがゆえに、障害のある子どもに対する保育者の子ども理解を強く規定する機能も合わせ有している。第8章（研究7）の実践研究を通して行ったことは、まず、個別の指導計画において、信頼モデルの概念を援用し、遊びへの参加、人とのかかわりなど、環境に対する子どもの参加の姿勢を捉える視点を中心に子どもの実態把握を行い、目標を設定する様式に改変したことであったが、実際には、3名の対象児に対して、保育者が設定した長期目標や短期目標の多くは、他者とのかかわり、集団での活動に関連すること（例えば、「お友達とのかかわり方や距離感を知る」、「生活の流れを掴み、園生活を楽しむ」など）であった。このことは、保育者は個別の指導計画の作成において、日常生活や集団活動への適応を主眼において、障害のある子どもの目標を設定することが多いという、第4章（研究4）で示された結果と同様の傾向を示しているのではない。つまり、信頼モデルの概念を、個別の指導計画の様式に援用するだけでは、保育者が、障害のある子どもに対して、集団に準拠した子ども理解に基づいて目標を立て

る傾向を、即時に変容させることは難しいということを示唆している。

だが、学びの構えを踏まえた保育記録の作成、そして、振り返りシートを用いて、幼稚園の通常の教育課程と子どもの姿を照合する過程を通して、ホリスティックな子ども理解を保育者に促し、個別の指導計画の評価を、より包括的な視点から言語化することを実践した。その結果、個別の指導計画の評価では、目標を中心において、子どもの姿を記述することと併せて、子ども一人ひとりの成長のきっかけや、内面の育ちに関する記述が見られるようになった。

個別の指導計画は、基本的には年単位もしくは学期単位で作成されるものであり、日々の実践の過程で随時の評価、見直しを行っていくことは実際には難しい。だが、第8章（研究7）で示したように、個別の指導計画を踏まえた実践の過程で、信頼モデルに基づいた保育記録、対話による振り返りシートの作成を行うことにより、個別の指導計画の目標を踏まえながらも、日々の活動に対する子どもの参加の姿のありようを、活動の背景や、子どもの興味、関心、他者とのかかわりの姿も含めて、個別の指導計画における評価として記述することが可能となった。

以上を踏まえると、個別の指導計画の様式そのものの改変と併せて、個別の指導計画における評価の基礎となる保育記録、もしくは、子どもを多面的に捉えるためのツール（第8章（研究7）での振り返りシートなど）の質が問われるように思われる。個別の指導計画と連動する保育記録、そして通常の教育課程を踏まえて、子どもを多面的に捉えることのできるツールを整備することにより、個別の指導計画が、遊びを中心とした生活における、子どもの興味、関心に根ざした形での支援を、年間もしくは学期間を通して構想するための媒介として機能するのではないかと考える。

3. まとめと今後の課題

定型発達との比較のみで、子どもを捉えるのではなく（正解を保育者に求めるのではなく）、保育環境に働きかけ、意味生成する子どもの姿に価値を見出し（子どもが正解を作り出していく）、意味生成している子どもに対する肯定性（加藤，2018）のもとで、子どもを実践全体に位置付け、絶えず捉え直していく実践を可能としうる保育方法論について、本論文では、個別の指導計画と保育記録という、保育者の子ども理解を媒介する資料の検討を通して追求した。本論文で行った一連の実践研究により、信頼モデルに基づく個別の指導計画、保育記録の様式の導入は、保育者の、障害のある子どもに対する保育者の子

も理解を再構成し、保育実践を変容させる契機となることが結果から示唆された。

我が国の個別の指導計画は、歴史的には、米国の IEP (Individualized Educational Program)⁶³の影響を強く受けている(金・韓, 2013)。IEP では、作成過程における、子どもの実態把握の項目として、読み、書き、計算等の教科学習の習熟度と、コミュニケーション能力、微細運動能力、社会的スキル、日常生活技能などの機能的遂行レベルの2点が規定されており、これらの項目に関する情報を基に、目標の設定、支援方法の立案と実施、そして、数量化された客観的な指標による評価が行われる(Wright, Wright, & O' Connor, 2009/2012)。

教科学習に必要な内容や発達領域に照らし合わせて子どもを捉えること、また、子どもの発達を数量化して捉えるとともに、個別指導や個に特化した配慮を計画として優先する IEP の視点は、遊びを中心とした環境の構成を通して、子どもの発達を総合的に捉えるとともに、個々の子どもに対する働きかけだけではなく、環境の構成を通して、子ども同士の繋がりを育み、集団での生活を通して、個々の子どもの発達を促していくという我が国の保育とは馴染まない側面があったと思われる。

環境を通して子どもを育てることが、我が国の保育者の専門性であるとすれば、我が国のインクルーシブ保育における保育者の専門性とは、障害のある子どもの特性を踏まえつつも、保育環境に対するその子の志向性を探り、環境の構成を行うとともに、子どもの姿に即して、さらに自己発揮できるよう環境を調整することではないだろうか。そして、このことは、障害のある子どもを対象とする場合にのみ限定される専門性ではない。障害の有無にかかわらず、全ての子どもにはニーズがあり、多様性の尊重のもと、一人ひとりに応じた保育を追求することがインクルーシブ保育である。

以上を踏まえると、我が国の保育に即したインクルーシブ保育を実現するための、個別の指導計画とは、本論文の一連の研究結果から、①保育環境に対する参加の視点からの実態把握、②子どもがより自己発揮できるための目標の設定、③環境調整を主体とした支援

⁶³ 米国では、1975 (昭和 50) 年の、全障害児教育法 (Education of All Handicapped Children Act) の制定以降、全ての障害のある子どもを対象に、通常学級の在籍を基本とした、可能な限り最大限の「最小制約環境」(Least restrictive environment) による教育が求められるとともに、3 歳以上の子どもに対する IEP の作成が義務付けられ、IEP の記述内容は法的拘束力を有している。

第9章 総合考察

の手立ての立案、④目標に縛られないホリスティックな評価、これらの一連のプロセスが保障された様式であると考ええる。

本論文を通して得られた結果は、子どもの主体的な遊びを中心に、環境を通して、子どもの発達を総合的に支援していく我が国の保育に即した、障害のある子どもの個別の指導計画の在り方、そして我が国の保育に即したインクルーシブ保育の実現に向けての重要な知見となると考える。今後は、第8章（研究7）の課題として示された、目標や評価を踏まえた次の手立ての具体性を向上させるための方法について検討し、より実践に資する個別の指導計画の様式として機能させていくことが必要である。

加えて、本論文で得られた重要な知見として挙げられることは、保育者自身が子どもを理解する際の計画や記録の様式のもつ特性を自覚すること、そして、子どもの発達を保育者があらかじめ意味付けるのではなく、子どもの姿から発達を保育者が見出していき、ということを経験する保育者自身が認識したことであると思われる。実践研究に携わった保育者からは、子どもを理解する媒介となる、計画や記録の様式は、保育者が自身の子どもの理解を再構築するきっかけとなったことが語られている。

筆者が、第7章（研究6）のA幼稚園に対して、実践研究の5年後（様式は研究当時と異なるが、現在もA幼稚園では信頼モデルに基づいた保育記録を作成している）に訪問した際（吉川・上村，2019）、ある保育者からは以下の言葉が語られた（第7章（研究6）の実践に携わった保育者とは異なる人物であり、2014年度から信頼モデルの保育記録の作成に携わっている）。

この記録を書くのに、その子のいいところ、今までたぶん、そういう特に支援の子だったら、ここができなかったとか、そういう悪いことっていうか、そういうことをきくと私は思っていたのだろうなと思うんですけど。それを書くことによって、記録によって、いいこと、この子の <u>頑張れるところ</u> 、 <u>伸びる</u> 、何だろう、 <u>こんなことができるようになった</u> とか、 <u>こういうことが今、好き</u> だとか、そういう目で見れるように自分自身もそういう見方になれたような気がするかな。
--

（傍線部は筆者による）

「頑張れるところ」、「伸びる」、「こんなことができるようになった」、「こういうことが今、好き」、この保育者から語られたことは、短い言葉ながらも、日々の保育環境に向かわんとする子どもの姿勢を、信頼モデルによる肯定的な視点から捉えんとする、保育者自身の姿勢が要約されているように思える。

第7章（研究6）、第8章（研究7）の実践研究は、いずれも、およそ半年間という短い

期間での研究であった。今後は、信頼モデルによる個別の指導計画、記録が、保育者の子ども理解にどのような変化をもたらし、実践をどのように変容させていくのか、より長期的な視点から検討するとともに、信頼モデルに基づく子ども理解が保育者に定着していくことにより、幼稚園全体の保育がどのように変容していくのか検討していきたい。

第3節 本論文の限界と課題

本論文では、以下の3点の課題が残された。

第一に、本論文では、個別の指導計画、保育記録の新たな様式の導入に伴う実践の変容について、保育者自身が記述した個別の指導計画、保育記録の内容の分析により検討している。そのため、個別の指導計画や、保育記録には記述しきれない、保育者が実際に子どもに対して行った支援、かかわりについて、客観性の高い精度で示すことができなかった。

第7章（研究6）、第8章（研究7）の実践研究で、保育者が保育記録を作成したのは、日常の保育場面、かつ「個別の指導計画の目標に関連して印象に残った場面」であり、どのような場面が、実際に保育者によって、保育記録を作成する場面として選択されるか、事前の予測は難しい。そのため、記録が作成された場面での保育者と子どもの実際のかかわり、例えば、保育者が実際に行った言葉掛け、身体援助、環境構成などと、それらの手立てに対する子どもの反応を、ビデオ記録や観察によりデータ収集を行い、事後に保育者が作成した保育記録と比較して、実践の変容について分析することは困難であった。

だが、場면을限定することはできなくても、保育者と子どものかかわりが日常的、かつ定点的に観察される活動、例えば、自由遊びや設定保育などの活動の一定の時間において、保育者と子どものかかわりについて観測を行うことで、言葉掛けや身体援助、環境構成などの、子どもに対する支援の質の変容を検討することはできるだろう。今後は、個別の指導計画、保育記録の様式の改変に伴う、保育実践の変容について、細かな行動的指標から検討することが課題である。

第二に、第7章（研究6）では、保育者が作成した学びの物語を基にした保育カンファレンス、第8章（研究7）では、保育者が作成した個別の指導計画、振り返りシート、保育記録を基にした保育カンファレンスを実践の手続きに含めていたが、特に第8章では、保育カンファレンスでの対話の内容について検討できず、カンファレンスでの対話の内容が、実践に携わる保育者の子ども理解にどのような影響を与えたのか検討ができなかった。

松井（2005）は、保育カンファレンスには、障害のある子どもに対する、子ども理解と

支援の検討を行うにあたり、グループダイナミクスによる効果が期待できると述べている。個別の指導計画、保育記録の様式の改変の前後の、保育カンファレンスでの保育者の語りを記録し、どのような対話が生じ、どのような対話をきっかけとして、語りに変化が生じ、そして次の実践が生み出されていったのか、そのプロセスを検討することが必要であるだろう。

第三に、個別の指導計画、保育記録の改変によって生じた保育者の子ども理解、実践の変容は、障害のある子ども自身の発達にどのような影響をもたらしたのか、十分な検討ができなかった。保育者が作成した個別の指導計画、保育記録の記述内容を通して、保育者が取り上げた目標、記録した場面に関する子どもの変化の一部は窺えるものの、保育環境に対する対象児の参加の質の変容について、客観的な指標のもとで示すことができなかった。

この点についても、第一の課題と同様に、個別の指導計画の目標に関連して定点的、定期的な観測を行うことにより、特定の行動に関する子ども自身の変容について検討することが可能であると思われるが、本論文において、子ども理解の指標として用いた、学びの構えの概念は、保育場面での活動や経験に対する、子どもの反応の傾向を捉えることを意図した概念（飯野，2015）であり、その意味では、子どもの反応の傾向を捉えた後の、環境調整の視点からの支援が、手続きとして明示的に組み込まれているものではないことに留意する必要があるだろう。第7章（研究6）、第8章（研究7）の実践研究で示されたように、学びの構えの概念の導入により、保育者は多面的に子どもの姿を捉えるようになった一方で、その後の支援の手立てとしての環境調整の具体化、言語化は十分ではなかった。

この点については第一の課題とも関連するが、子どもを評価する際の信頼モデル、学びの構えの特性と、インクルーシブ保育に適用する上での限界を踏まえた上で、支援における環境調整の意識化を保育者に明示する手続きの検討が必要であること、その上で、保育者の子ども理解、保育実践の変容に伴う、障害のある子ども自身の変容について、幅広い視点から客観的に捉えていくための方法論の検討が今後の課題であると思われる。

引用・参考文献

- 足立里美（2014）障がい児保育の歴史．柴崎正行（編著）障がい児保育の基礎．わかば社，pp. 167-183.
- 相澤雅文・佐藤克敏（2010）「個別の指導計画」の作成と活用．クリエイツかもがわ．
- 愛育研究所（編）（1943）異常児保育の研究．目黒書店．
- 秋田喜代美（2004）教育の場における記録（インスクリプション）への問い．藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学（編）教育学の最前線．世織書房，439-455.
- 会津力（1998）発達保障．京極高宣（監修）現代福祉学レキシコン（第二版），雄山閣出版，p. 287.
- 赤木和重（2008）自閉症における「障害特性に応じた教育」再考．障害者問題研究，36(3)，20-28.
- 秋元久美江・園山繁樹・磯部真由美（1992）個別的ニーズに応じた保育の指導法－軽度精神遅滞を伴う幼児の事例を通して－．保育学研究，1992年版，37-44.
- 有田素子（1985）障害児保育の成立と進展－留萌かもめ幼稚園の実践－．情緒障害教育研究紀要，4，31-34.
- 芦澤清音（2011）発達障がい児の保育とインクルージョン 個別支援から共に育つ保育へ．大月書店．
- ベネッセ教育総合研究所（2009）第1回幼児教育・保育についての基本調査（幼稚園編）報告書．
- 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．
- ベネッセ教育総合研究所（2019）第3回幼児教育・保育についての基本調査 速報版レポート．
- Berry, J. W. (1969) On Cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology*, 4(2), 119-128.
- 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*. London, Thousand Oaks, New Delhi, & Singapore: SAGE Publications.)
- Carr, M. & Lee, W. (2012) . *Learning Stories: Constructing Learner Identities in*

Early Education. SAGE Publications.

後藤節美（2015）環境の構成．森上史朗・柏女霊峰（編）保育用語辞典（第8版），ミネルヴァ書房，p. 104.

萩原はるみ（2003）高機能自閉症児の幼稚園における援助と適応．名古屋柳城短期大学研究紀要，129-140.

浜田寿美男（2009）発達心理学の制度化と人間の個体化．発達心理学研究，20(1)，20-28.

浜口順子（2003）「周辺のなこと」「偶発的なこと」からの保育の再構成．日本保育学会第56回大会発表論文集．16-17.

浜谷直人（2005）統合保育における障害児の参加状態のアセスメント．東京都立大学人文学報，40，17-30.

浜谷直人（2014）インクルーシブ保育と子供の参加を支援する巡回相談．障害者問題研究，42(3)，178-185.

浜谷直人・五十嵐元子・芦澤清音（2013）特別支援対象児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程－排除する子どもと集団の変容に着目して－．保育学研究，51(3)，45-56.

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.

平林ルミ（2017）特別支援教育における合理的配慮の動向と課題－学習障害のある子どもにおけるICT活用の現状に焦点をあてて－．教育心理学年報，56，113-121.

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.

廣瀬由美子・佐藤克敏（2006）通常の学級担任がつくる個別の指導計画．東洋館出版社.

北海道情緒障害教育研究会（1994）北海道における自閉性障害児への対応の歴史．北海道情緒障害研究会.

本多創史（2012）障がい児保育の歴史と変遷－保育所や幼稚園にどのようにして定着していったのか－．小田豊（監修）栗原泰子・野尻裕子（編著）障がい児保育，光生館，pp. 19-32.

本郷一夫（2009）園での保育の計画．渡部信一・本郷一夫・無藤隆（編著）障害児保育．北大路書房，pp. 109-121.

- 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.
- 星山麻木（2012）障害児保育ワークブック. 萌文書林.
- 福島大学附属幼稚園・大宮勇雄・白石昌子・原野明子（2011）子どもの心が見えてきたー学びの物語で保育は変わる. ひとなる書房.
- 市澤豊（2020）戦後北海道の幼児教育・福祉実践研究の源流：北海道大学〔幼稚園〕の成立について（1952-1968 年）. 子ども発達臨床研究, 14, 83-112.
- 飯野祐樹（2015）就学前施設での保育の実際ーテ・ファーリキとラーニング・ストーリー. 七木田敦・ジュディス・ダンカン(編著). 「子育て先進国」ニュージーランドの保育：歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育. 福村出版, pp. 90-117.
- 池本喜代正・井田範美・柴崎正行（1979）障害児の保育効果に関する研究（2）ーダウン症児を中心としてー. 日本保育学会大会研究論文集, 32, 500-501.
- 石塚謙二（編著）（2010）気になる幼児の育て方 子どもに「寄り添う」ことでよりよい支援がわかる. 東洋館出版社.
- 嘉数朝子・當山りえ・石橋由美（1999）探索活動と乳幼児教育. 琉球大学教育学部紀要 第一部・第二部, 54, 501-513.
- 海津亜希子（2007）個別の指導計画作成ハンドブック LD 等, 学習のつまずきへのハイクオリティな支援. 日本文化科学社.
- 加藤繁美（2018）自主シンポジウム ラーニングストーリーにおける子ども理解ー評価（アセスメント）と保育の質ー 指定討論. 日本保育学会第 71 回大会.
- 河邊貴子（2008）明日の保育の構想につながる記録のあり方ー「保育マップ型記録」の有用性ー. 保育学研究, 46(2), 109-120.
- 河邊貴子（2009）遊びを中心とした保育ー保育記録から読み解く「援助」と「展開」ー（改訂版）. 萌文書林.
- 河邊貴子（2013）保育記録の機能と役割；保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言. 聖公会出版.
- 河合隆平（2009a）1970 年代における障害乳幼児政策とその問題構制 保育要求から問題の再構成へ. 障害者問題研究, 37(3), 11-19.
- 河合隆平（2009b）保育所保育指針と「障害のある子どもの保育」をめぐる課題. 季刊保育問題研究, 238, 41-51.

- 河合隆平（2011）共感と科学性にねざした子ども理解から教育実践を拓く．障害者問題研究，39(2)，1.
- 河合隆平（2012）総力戦体制と障害児保育論の形成－日本障害児保育史研究序説－．緑蔭書房．
- 河合隆平・高橋智（2002）戦前保育科学と困難児保育論の形成－戦前保育問題研究会第三部会の困難児保育実践研究を中心に－．東京学芸大学紀要1部門，53，199-231.
- 河合隆平・高橋智（2004a）戦間期日本における保育要求の大衆化と国民保育運動の成立－保育要求のなかの保育困難児問題を中心に－．東京学芸大学紀要第1部門，55，185-202.
- 河合隆平・高橋智（2004b）戦前における愛育研究所「異常児保育室」と障害児保育実践研究の検討－保育者・小溝キツの知的障害児保育実践を中心に－．発達障害研究，26(1)，52-63.
- 川越いつえ（1994）音の構造．中島平三・外池滋生（編著）言語学への招待．大修館書店，pp. 79-94.
- 川喜田二郎（1997）KJ法入門コーステキスト4.0．KJ法本部・川喜田研究所．
- 川崎史園・天池優子・松村澄絵・内島貞雄（2000）家庭との連携を重視した障害児保育について－旭川大学附属幼稚園でのAちゃんの事例を中心に－．情緒障害教育研究紀要，19，207-214.
- 川田学（2013）保育における「育ち合い」をとらえる体系試論．日本保育学会第66回大会企画シンポジウム 保育臨床相談研修企画委員会企画「保育の中での育ち合いを見通した支援」発表資料．
- 川田学（2014）人間の全体性を回復する〈身体〉への発達支援．澤江幸則・川田学・鈴木智子（編）〈身体〉に関する発達支援のユニバーサルデザイン．金子書房，pp. 269-278.
- 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.
- 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.
- 城戸幡太郎（1939）幼児教育論．賢文館．
- 菊田真代・宮木秀雄・木船憲幸（2014）幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感．広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要，12，

59-67.

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―
ー. 障害科学研究, 32, 139-149.

金彦志・韓昌完 (2013) 障害児教育における個別の指導計画の比較検討 ―アメリカ・韓国・
日本を中心に―. 琉球大学教育学部紀要, 82, 297-308.

木下孝司 (2011) 障害児の指導を発達論から問い直す ―要素主義的行動変容型指導を超え
て―. 障害者問題研究, 39(2), 18-25.

木村直子 (2008) 幼稚園における発達障害をもつ子どもへの個別の指導計画作成に関する
実践研究. 鳴門教育大学授業実践研究, 7, 19-25.

北野幸子 (2016) 主体的な遊びの中でこそ育まれる「探究」を考える. 幼児の教育, 115(4),
13-16.

倉橋惣三 (2008) 倉橋惣三文庫⑥ 幼稚園雑草 (下). フレーベル館.

小林恵子 (1986) キリスト教保育の創始. キリスト教保育連盟百年史編纂委員会 (編) 日
本キリスト教保育百年史. キリスト教保育連盟, pp. 39-103.

国立特殊教育総合研究所 (1976) 特別研究報告書 心身障害児の早期教育に関する研究. 国
立特殊教育総合研究所.

近藤直子 (2014) 乳幼児期の発達保障における保育所・幼稚園の役割. 障害者問題研究,
42(3), 2-9.

鯨岡峻・鯨岡和子 (2007) 保育のためのエピソード記述入門. ミネルヴァ書房.

鯨岡峻・鯨岡和子 (2009) エピソード記述で保育を描く. ミネルヴァ書房.

黒崎典子 (2004) 幼児理解. 森上史朗・柏女霊峰 (編) 保育用語辞典 (第3版). ミネル
ヴァ書房, p. 248.

牧田浩 (1977) 障害幼児の保育 その現状と課題. ミネルヴァ書房.

真鍋健 (2013) 保育者が障害幼児の支援計画を作成・展開させる際に必要となる仕掛けと
は?. 発達研究, 27, 81-94.

丸山美和子 (2000) 障害幼児の「特別なニーズ」に対するケアと統合保育 ―統合保育の成
果と障害児保育の今後の課題―. 佛教大学社会学部論集, 33, 109-124.

松原豊 (2010) 発達障害のある幼児の特別支援教育に関する研究 ―幼児教育における自
立活動の指導について―. こども教育宝仙大学紀要, 1, 65-81.

- 松井剛太（2005）統合保育における保育カンファレンスの方法とその効果ーグループインタビュー法を用いた障害児の個別支援計画作成に関してー．発達障害研究，64(3)，469-475.
- 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ー「障害特性論に基づく遊び」の批判的検討からー．保育学研究，51，9-20.
- 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.
- 松井剛太・丸亀ひまわり幼稚園（2018）子どもの育ちを保護者とともに喜びあう：ラーニングストーリー はじめの一步．ひとなる書房.
- 松井剛太・七木田敦（2007）統合保育における保育カンファレンスの方法とその効果：グループインタビュー法を用いた障害児の個別支援計画作成に関して．小児保健研究，63(3)，469-475.
- 松村澄絵（1997）旭川大学附属幼稚園の障害児保育：個別保育計画への取り組み．情緒障害教育研究紀要，16，93-100.
- 松村澄絵・佐藤公文（2009）統合保育における障害のある幼児への特別支援教育計画ーわかば幼稚園における事例をとおしてー．国学院短期大学紀要，26，77-89.
- Ministry of Education（2005）Inclusive Assessment.
- Ministry of Education（2017）Te Whariki.
- 三浦光哉・川村秀忠（2003）個別の指導計画における書式モデルの類型化と活用するための改善策ー全国知的障害附属養護学校の調査を通してー．発達障害研究，24(4)，60-70.
- 水内豊和（2007）保育所・幼稚園の活用とその利用．大沼直樹・吉利宗久（編著）特別支援教育の基礎と動向 新しい障害児教育のかたち．培風館，pp. 223-233.
- 水内豊和（2008a）特別な配慮が必要な子どもの個別の指導計画と指導案．開仁志（編著）これで安心！保育指導案の書き方ー実習生・初任者からベテランまでー．北大路書房，pp. 97-108.
- 水内豊和（2008b）幼稚園における特別支援教育の体制づくりに関する実践研究．富山大学人間発達科学部紀要，3(1)，93-102.
- 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（2003）「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関

- する全国実態調査」調査結果.
- 文部科学省（2004）小・中学校における LD, ADHD, 高機能自閉症の子どもの教育に関するガイドライン（試案）.
- 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について.
- 文部科学省（2008a）幼稚園教育要領. 教育出版.
- 文部科学省（2008b）幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- 文部科学省（2009a）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～.
- 文部科学省（2009b）特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）. 海文堂出版.
- 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）.
- 文部科学省（2013）指導と評価に生かす記録. チャイルド本社.
- 文部科学省（2018a）平成 29 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について.
- 文部科学省（2018b）幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 文部科学省（2019）幼児理解に基づいた評価. チャイルド本社.
- 文部省（1978）特殊教育百年史. 東洋館出版社.
- 森正樹（2011）障害児保育の実際. 七木田敦・松井剛太（編著）障害児保育 保育実践の原点から未来へ. 樹村房, pp. 79-117.
- 森上史朗（1984）児童中心主義の保育 保育内容・方法改革の歩み. 教育出版.
- 森上史朗（1985）幼児理解と保育内容. ひかりのくに.
- 室橋春光（2007）生きにくさを抱える子どもたち ―生物学的基盤から社会的環境まで―. 子ども発達臨床研究, 1, 11-17.
- 明神もと子（2015）どんなに障害が重くとも ―1960 年代・島田療育園の挑戦. 大月書店.
- 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 保育者, 保護者, 子どもがともに紡ぐ物語. 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. ナカニシヤ出版, pp. 99-111.
- 七木田敦（2015）今なぜニュージーランドの保育を語るのか?. 七木田敦・ジュディス・ダンカン（編著）. 「子育て先進国」ニュージーランドの保育: 歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育. 福村出版, pp. 8-18.

- 名須川知子・小谷宜路 (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.
- 野呂文行・吉村亜希子・秋元久美江・小松玉英 (2005) 幼稚園における機能的アセスメントの適用 ―攻撃的行動を示す注意欠陥・多動性障害幼児に関する事例研究―. 心身障害学研究, 29, 219-236.
- 西隆太朗 (2016) 津守眞の保育思想における省察 ―子ども達との出会いに立ち返って―. 保育学研究, 54(1), 30-41.
- 小原榮子 (2007) 障害のある子どもの保育計画. 伊藤健次 (編著) 新・障害のある子どもの保育. みらい, pp. 141-154.
- OECD (2004) Five Curriculum Outlines: Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care.
- 小笠原詠子・後藤守 (1991) 北海道における統合保育の動向に関する研究. 北海道大学教育学部紀要, 55, 47-55.
- 小川博久 (2000) 保育援助論. 萌文書林.
- 岡本明子・落合順子 (1970) 普通児集団における発達遅滞幼児の教育効果に関する研究. 日本教育心理学会総会発表論文集, 12, 358-359.
- 大井美緒 (2016) 環境の構成. 谷田貝公昭 (編集代表) 新版・保育用語辞典, 一藝社, p. 76.
- 大宮勇雄 (2007) レッジョ・エミリアやニュージーランドの保育者には「子ども」がどのように見えているのだろうか. 現代と保育, 69, 6-37.
- 大宮勇雄 (2008) 「保育の成果」をどうとらえるかが質評価の最大論点 (保育フォーラム 保育の質の評価). 保育学研究, 46(2), 367-369.
- 大宮勇雄 (2010) 学びの物語の保育実践. ひとなる書房.
- 太田俊己 (2013) 統合保育とインテグレーション. 小山望・太田俊己・加藤和成・河合高鋭 (編著) インクルーシブ保育っていいね 一人ひとりが大切にされる保育をめざして. 福村出版, pp17-21.
- 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.
- 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（2019）質的研究の考え方－研究方法論から SCAT による分析まで－. 名古屋大学出版会.
- 大塚玲・田宮縁（2004）広汎性発達障害が疑われる幼児に対する幼稚園での支援について. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 10, 85-96.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structures of human behavior* (2nd ed.). The Hague: Mouton.
- ランゲフェルド, M. J. (著), 岡田渥美・和田修二 (監訳) (1974) M. J. ランゲフェルド講演集 教育と人間の省察. 玉川大学出版部.
- 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.)
- Rogoff, B. (2006) 文化的営みとしての発達 個人, 世代, コミュニティ. (當眞千賀子, 訳) 新曜社. (Rogoff, B. (2003) *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.)
- 佐伯幸雄（1975）障害児と共に. 幼児と教育, 74(5), 32-35.
- 佐伯胖(2003) なぜ, 今, 幼・保・小の連携か:「子どもらしさの回復」. 幼児の教育, 102(11), 4-8.
- 佐伯胖（2014）幼児教育へのいざない 円熟した保育者になるために 増補改訂版. 東京大学出版会.
- 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. ナカニシヤ出版, pp. 19-34.
- 酒井幸子・田中康雄・稲垣みか・大河原友紀・大和由理子・隠田桂子・作野浩子・中野圭子・西田美枝子・松本信吾・森田直子（2013）発達が気になる子の個別の指導計画. 学研プラス.
- 佐々木順二・中村満紀男（2001）大正期の福岡盲啞学校における株式会社聾啞工芸品製作所設立の経緯と理念. 心身障害学研究, 25, 111-126.
- 佐藤暁（2007）子どもの見方. 佐藤暁・小西淳子（著）発達障害のある子のための保育の手立て. 岩崎学術出版社, 9-20.
- 佐藤暁（2010）絵でわかる 自閉症児の困り感に寄り添う保育. 学研.
- 佐藤学（1996）カリキュラムの批評 公共性の再構築へ. 世織書房.

- 柴崎正行（1997）統合保育の歴史．保健の科学，39(10)，673-678.
- 柴崎正行・井田範美・池本喜代正（1979）障害幼児の保育効果に関する研究 ―情緒障害幼児を中心として―．日本保育学会大会研究論文集，32，498-499.
- 清水寛（1987）発達保障運動の生成と全障研運動．田中昌人・清水寛（編）発達保障の探求．全国障害者問題研究会出版部，pp. 235-335.
- Singer, E. (1976) 心理療法の鍵概念．（鑪幹八郎・一丸藤太郎，訳）．誠心書房．（Singer, E. (1970) Key Concept in Psychotherapy. New York: Basic Books.）
- 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.
- 園山繁樹・秋元久美江・板垣健太郎・小林重雄（1989）幼稚園における自閉性障害児のメインストーリーミング ―機会利用型指導の試み―．特殊教育学研究，26(4)，21-32.
- 砂上史子（2016）子ども理解．日本保育学会（編）保育学講座3 保育のいとなみ 子ども理解と内容・方法．東京大学出版会，pp. 25-42.
- 鈴木佐喜子（2007）保育が楽しくなる「評価」とは？ ―ラーニング・ストーリーによるアセスメントの展開―．現代と保育，69，76-83
- 高橋智（2000）城戸幡太郎と北海道大学教育学部特殊教育講座の創設 ―大学におけるわが国最初の障害児教育研究組織―．特殊教育学研究，37(5)，173-176.
- 高橋種昭・野田幸江（1974）保育施設における障害幼児に関する調査．日本保育学会大会研究発表論文集，27，231-232.
- 田中謙（2013）日本の障害児保育に関する歴史的研究 ―1960～70年代の「園内支援体制」に焦点を当てて―．保育学研究，51(3)，21-31.
- 田中謙・本蔵達矢・奥泉敦司・柄田毅（2013）幼稚園・保育所における「保育の質」に関する一研究 ―障害幼児支援研究に関する検討を中心に―．文京学院大学人間学部研究紀要，14，55-70.
- 田中康雄（2011）発達支援のむこうとこちら．日本評論社.
- 東京家政学院大学（2020）幼稚園等での個別の指導計画の実効性を高める条件に関する調査研究 ―幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を幼児理解の視点にして考える個別の指導計画の作成と運用―．令和元年度 文部科学省委託「幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究」報告書.
- 津守真（1987）子どもの世界をどうみるか 行為とその意味．NHK ブックス.

- 鶴巻正子・朴香花（2011）幼稚園における個別の指導計画フォームの開発．福島大学総合教育研究センター紀要，10，59-72.
- 上村晶（2016）保育者の子ども理解に関する研究動向(2)．桜花学園大学保育学部研究紀要，14，31-47.
- 植村朋弘（2016）学びの活動を振り返るためのドキュメンテーションツールの開発：保育現場における活動を観察・記録・省察・デザインするための支援ツール．日本デザイン学会研究発表大会概要集，63，10-11.
- 上野一彦・酒井幸子・中野圭子（2010）ケース別 発達障害のある子へのサポート実例集 幼稚園・保育園編．ナツメ社.
- 上野由利子・石田晶子・竹内範子・山本祐子・長谷川かおり・前田喜四雄・木村公美・玉村公二彦・山口智佳子・越野和之（2009）特別な支援を必要とする幼児への教育的支援モデルの開発．一奈良教育大学附属幼稚園における園内体制と個別の教育的支援プランナー．日本教育大学協会研究年報，27，147-159.
- 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) 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.)
- ヴィゴツキー, L. S. (2001). 柴田義松(訳). 思考と言語. 新読書社.
- 渡辺桜(2000)保育者に求められる子ども理解 ー子ども理解の様々な視点と基本的特性ー. 愛知教育大学 幼児教育研究, 9, 27-32.
- 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 ー従来の保育記録と保育者の「葛藤」概念の検討をとおしてー. 教育方法学研究, 39, 37-47.
- 鷲田清一（2007）思考のエシックス ー反・方法主義論ー. ナカニシヤ出版.
- Wertsch, J.V. (1995) 心の声 媒介された行為への社会文化的アプローチ (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.)
- Wright, P. W. D., Wright, P. D., & O'Connor, S. W. (2012) アメリカの IEP (個別の教育プログラム) 障害のある子ども・親・学校・行政をつなぐツール. (柘植雅義・緒方明子・佐藤克敏, 監訳). 中央法規出版. (Wright, P. W. D., Wright, P. D., & O'Connor, S. W. (2009) Answers to frequently asked questions about IEPs. Harbor

House Law Press.)

山口勝也 (2005) 統合保育の場の障碍を持つ子どもの育ちについて ―発達理想型と価値の視点から―. 幼年児童教育研究, 17, 103-114.

山本真実 (2010) 障害児保育. 森上史朗・柏女霊峰 (編) 保育用語辞典 (第6版). ミネルヴァ書房, p. 315.

湯川嘉津美 (2016) 保育という語の成立と展開. 日本保育学会 (編) 保育学講座 1 保育学とは 問いと成り立ち. 東京大学出版会, 41-67.

吉川和幸・上村毅 (2019) 障害児保育における「信頼モデル」による子ども理解. 日本保育学会第72回大会.

全国障害者問題研究会 (1997) 全障研三十年史. 全国障害者問題研究会出版部

初出一覧

序章 書き下ろし

第1章 吉川和幸（2015）我が国の幼稚園における障害児保育の歴史的変遷と現在の課題．北海道大学大学院教育学研究院紀要，123，155-173.

第2章 吉川和幸（2016）幼稚園における障害児の「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.

第3章 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様式の分析．札幌大谷大学紀要，42，63-69.

第4章 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.

第5章 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.

第6章 書き下ろし

第7章 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ー．保育学研究，55(1)，55-67.

第8章 吉川和幸・東重満・川田学（2020）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．子ども発達臨床研究，14，49-69.

第9章 書き下ろし

謝 辞

本論文はたくさんの方々のご協力のもとで執筆することができました。

本論文の主査である川田学先生には、発達心理学の知識に乏しい自分を研究室に受け入れていただき、ご自身の広い視野、関心から多くのご指導をいただきましたことを心より御礼申し上げます。境界創造、異種混交の乳幼児発達論研究室で学ばせていただき、博士論文の執筆ができたことは自分の一生の財産となりました。

副査をお受けいただきました安達潤先生からは、予備審査、本審査を通して、多くの貴重なご意見、ご指導を賜りましたことを心より御礼申し上げます。博士論文の執筆過程で先生と対話させていただいたことを通して、障害児臨床に携わる支援者として大切な視点を改めて学ばせていただきました。

伊藤崇先生には、乳幼児発達論研究室1年目から、リサーチミーティングを通して多くのご指導、ご助言をいただきました。理論的ではない私の研究に対して、率直な意見、疑問をいただくことを通して、実践から理論を追求する、研究者としての実直な姿勢を学ばせていただきました。ありがとうございました。

松井剛太先生には、日本では数少ない、障害児保育に造詣が深い研究者としてのお立場から、多くの貴重なご助言をいただきました。私の博士論文の展開に関連する重要な引用の多くが、松井先生のご著作です。松井先生の先行研究がなければ、私の博士論文は成り立ちませんでした。ありがとうございました。

本論文を構成する調査研究、実践研究は、なかのしま幼稚園理事長 芝木捷子先生、美晴幼稚園理事長 東重満先生、ほしおきガーデン星の子幼稚園園長 上村毅先生を始め、北海道内の私立幼稚園、認定こども園の多くの先生方、そして子どもたち、保護者の皆さまのご理解とご協力をいただくことにより、実施できました。本当にありがとうございました。皆さまからいただきました多くの学びをこれからも活かせるよう、そして思いにお応えできるよう、これからも、子どもたち一人ひとりが自己発揮できるための支援に資する研究を謙虚に積み重ね、言葉として綴っていきたいと思います。

また、乳幼児発達論研究室の学生の皆さまにも感謝申し上げます。子ども発達臨床研究センターでのリサーチミーティング、そして、時に外で酒を酌み交わしながら、専門も年齢も背景も国籍も異なる、多くの方々と対話し、研究に対する意見を交わすことを通して、大学院で学ぶことの楽しさ、貴重さを改めて感じることができました。

最後に、長期の学生生活を、精神面で支えてくれた妻、息子、父、母、家族に感謝申し上げます。北海道大学の博士後期課程の門戸を叩いて早や9年の歳月が過ぎてしまいました。9年の間に北海道から山梨県へ転勤し、そして次の4月からは神奈川県に転勤します。入学当時0歳だった息子は、4月には小学校4年生になります。仕事と論文執筆の両立が難しく、不器用な自分に対して、家族は優しく寄り添い、共に過ごしてくれました。今はあまり外に出られない日々が続きますが、コロナ禍が収束したら、たくさん旅行に連れていきたいと思います。本当にありがとうございました。

2021（令和3）年2月

TVゲームをしている息子の横で、9年間の学びに思いを馳せながら

吉川和幸