

〈実践研究〉

特別な配慮を必要とする子ども理解につながる園内研修

——保育者の子ども理解の変化に注目して——

太 田 顕 子*

In-institution Training to Understand Children
Who Special Needs Education in Kindergarten:
Focusing on Changes in Teachers Understanding of Children

Akiko Ota

I. はじめに

近年、幼稚園・保育所・認定こども園等の幼児教育施設の多くでは、特別な配慮を必要とする幼児を受け入れ、保育している。守ら（2024）が全国331か所の幼稚園を対象として実施した調査によれば、各園において特別な配慮を必要とする幼児が1名以上在籍していると回答した園は、93.1%であった。最も多かったのが在籍する幼児が5～9名という回答で、全体の29%にあたる。また、同調査においては障害や難病等の診断はないが支援や配慮が必要な園児の人数についても、近年増加の傾向にあることを明らかにしている¹⁾。特別な配慮を必要とする幼児の増加に伴い、担当する保育者も増加しており、経験年数に関わらず一人一人に応じた対応をすることが求められる。

2021（令和3）年の「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」は、これからの特別支援教育の方向性として、「インクルーシブ教育システムの理念を構築し、特別支援教育を進展させていくため、①障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に教育を受けられる学びの場を整備すること、②障害のある子どもの自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるようにする」としている²⁾。すなわち、障害の有無にかかわらず、全ての幼児が同じように保育を受け、成長を保障することができるように、幼児教育施設においては、特別な配慮を必要とする子どもの受け入れの体制を整える必要がある。

しかしながら、特別な配慮を必要とする子どもを受け入れるにあたっては、課題も多く報告されている。例え

ば尾崎・吉川（2009）は特別な配慮や援助を必要とする子どもに対する保育者の受け止めについて、「場面や状況の変化に適応するのが難しい」「すぐに手が出る」「落ち着かない」「ことばの内容が理解できていないように見える」「パニックになる」などの姿が、困難として認識されていることを明らかにしている³⁾。また、郷間ら（2008）は、近年軽度の発達障害の特徴を持つ子どもの問題が「気になる子」として挙げられ、診断がついていないがゆえに、理解や対応方法が難しいこともあり、実際には援助の必要がありながらも、人的配置を含む問題があると指摘している⁴⁾。

認定こども園法第26条では、「幼保連携型認定こども園において、障害のある園児などに対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育及び保育を行うこと」としている⁵⁾。また、幼保連携型認定こども園教育保育要領解説には、園児の障害の種類や程度などを的確に把握し、個々の園児の障害の状態などに応じた指導内容・指導方法の工夫について検討し、適切な指導を行う必要が記されている⁶⁾。保育者は、ありのままの園児の姿を受け止め、園児が安心し、ゆとりを持って周囲の環境と十分にに関わり、発達していくようにすることが大切であると説明しているもので、安心やゆとりの中で安定した生活を保障することが大切であることを述べている。何かができる、できないといった観点で子どもをみるのではなく、子どもの育ちをありのまま受け止めることが求められている。具体的な保育者の配慮のありかたについても、園児の障害の種類や程度に応じた配慮をする必要や、障害の有無にかかわらず園児と一緒に遊ぶときには、園児同士が関わりながら、それぞれの園児が遊びを楽しめるように適切な援助をするように明記さ

受付日 2024. 5. 19 / 掲載決定日 2024. 8. 5

*関西福祉科学大学 教育学部 准教授

れており、改めて一人一人の育ちをみる力が保育者に求められていることが分かる。このような高い専門性をもって保育を行う環境を整えるためには、子どもに関わる保育者が、特別な配慮を必要とする子どもの育ちを理解し、適切な配慮や援助の手立てを検討していく必要がある。

そこで本研究では、子ども理解の手がかりとなる園内研修を実施する。内容は保育観察や保育記録による保育者自身の子ども理解を深めることと、保育者間の子ども理解の共有である。

特別な配慮を必要とする子どもの保育記録には様々な種類の記録が用いられているが、本研究ではニュージーランドの保育記録である「ラーニング・ストーリー」を採用する。ニュージーランドでは、1996年に政府と教育委員会によって幼保統一のナショナルカリキュラム「テ・ファリキ」が策定され、各幼児教育施設がそれを基に、独自の教育方針を作り、幼児教育を行っている。「テ・ファリキ」とはニュージーランドの先住民マオリ族の言葉で、縦横に糸が織り込まれた敷物を意味する。縦横の糸は、保育の4つの原理であるエンパワーメント (Empowerment)・発達ホリスティックな性質 (Holistic Development)・家族と地域社会 (Family and Community)・関係性 Relationships) と、5つの領域である、幸福 (Well-being)・所属 (Contribution)・貢献 (Exploration)・探究 (Belongings) で、それらの糸が複雑に織りなされてカリキュラムが作られているというものである。大宮 (2010) は、「テ・ファリキでは、子どもたちが人生を自分で創るために必要な力を広く、深く捉え、且つそうした生きる力を学ぶのに、必要な意欲と力を十二分に備えた者として、大人が子どもを見ている」と大人の姿勢について述べている⁷⁾。ニュージーランドでは「テ・ファリキ」を活用しながら子どもの活動記録をとり、親とのコンセンサスを図りながら、子どもの活動を評価しており、その手段として取り入れられた観察法が「ラーニング・ストーリー」である。

「ラーニング・ストーリー」では、子どもが、学び育つてゆく姿を捉える視点として、「関心をもつ」「熱中する」「挑戦する」「考えや感情を表現しようとする」「自ら責任を負う」の5つのラーニングディスポジションをアセスメントの要としている。

子どもを何かができる・できないという視点で評価するのではなく、子どものありのままの姿から育ちを捉えようとするため、主体性に対する細かな見取りが可能である。また、良い悪いといった特定の行動にとらわれない子どもの姿から記録をとるため、保育者が具体的な思考を促す記録であることが評価できると斎藤・吉川

(2021) は述べている⁸⁾。また「ラーニング・ストーリー」の効果は幼保連携型認定こども園への移行に伴う自治体での交流研修会においても実証されている⁹⁾。

本研究では、園内研修における保育観察と保育記録の、保育者間の共有が、1年間を通じてどのような子ども理解へとつながっていくのか、保育者の語りの変化について考察していきたい。

II. 研究対象と方法

1. 研究協力園の概要

研究協力園である A 園は公立の幼保連携型認定こども園で、2020年に2園の幼稚園と1園の保育所が統合する形で設置された、定員130名の施設である。現在 ADHD の診断を受けている子どもが2名、医療的ケアを必要とする子どもが1名在籍しており、その他にも言葉の遅れや、パニックになる、友達に対して手が出てしまうなどの配慮を必要とする子どもが4名在籍している。

筆者は園内研修の助言者として関わり、園内研修は年に3回、5・11・3月に実施した。特別な配慮を必要とする子どもが年々増えていく中、インフォーマルな情報交換はこれまででも行うように努めていた様子だが、保育者の抱える悩みも子どもの増加とともに複雑になってきており、子どもについてゆっくりと話す時間や、記録をもとに整理する時間を別途で設けたいということから始まった園内研修である。本研究の調査時期は2023年5月から2024年3月であった。

2. 調査対象

園内研修は、3~5歳のクラスを対象として当日の保育観察と保育記録をもとに実施した。本研究では、クラスに特別な配慮を必要とする子どもが最も多く在籍する4歳児クラスに携わる、担任 A 先生 (経験年数2年)、加配 B 先生 (経験年数4年)、特別支援コーディネーターと主任を兼務する C 先生 (経験年数17年) の3名を対象とする。4歳児クラスには ADHD の診断を受けている D 児 (女児) と診断は受けていないが、配慮を必要とする E 児と F 児2名 (どちらも男児) の計3名が在籍している。D 児は様々な事に興味をもち好奇心旺盛であるが長続きせず、フラッとどこかへ行ってしまふなどの姿がある。E 児に関しては言葉が3歳の入園時にはほとんど出しておらず、友達同士のコミュニケーションも難しくなっていると感じている。F 児についても3歳児入園で園生活は2年目となるが、こだわりが強く場面の切り替えが苦手で、無理に切り替えをしようと誘うと癇癪を起こすなどの行動があり、担任は関わり方

について悩んでいる。クラス全員で何かをしようとするときに、他児を待たせてしまうことが頻繁にあるなど、4月より担任であるA先生は、一人一人を大切にしながら集団をどのようにみていけばよいのか、学級経営に悩む姿があった。また、加配のB先生は複数の配慮を必要とする子どもを見る中で、今どの子どもにつき、どこまでの配慮をすればよいのかなどに日々苦慮しており、コーディネーターと主任を兼務するC先生も当該年度からの役職で、自身の立場での子どもや保育者への関わり方に悩みつつ助言をしていた。

3名の保育者と園長には倫理的配慮として、研究の目的を説明するとともに、個人や園が特定されることは無い等の個人情報の取り扱いや、研究協力中止の申し出は承諾後も可能であることを説明し、同意を得た。

3. 研究方法

(1) 保育記録の共有と読み取り

保育記録は担任のA先生が日常の中で綴ったものを園内研修の中で子ども理解の資料として提供してもらうこととした。記録の観点として、特別な配慮を必要とする子どもの場合、不適応行動に目が行ってしまいがちではあるが、「ラーニング・ストーリー」の学びの構えである「関心を持つ、熱中する、挑戦する、考えや感情を表現しようとする、自ら責任を負う」という5つの学びの構えに基づき、今年度は①子どもが何かに関心をもっている様子、②考えや感情を表現する姿、を保育記録として綴ってもらえるように別途で説明の時間を設けた。保育者の目から見て、良い・悪いや、できている・できていない、ではなく子どもの視点に立って、その時の様子を園内研修の際にB先生とC先生にも分かるように綴ってほしいと説明した。本研究では第1回(5月)と第2回(11月)にA先生の綴った記録についてみていく。

(2) 園内研修における保育者の語りの分析

園内研修では、その日の保育観察から気づいたことを3名の保育者がそれぞれに話す中で、子どもの姿の捉え方の違いなどを話し合う。その後担任による保育記録についても互いの見立てなどを話し合い、最終的に今後の長期的な目標と、今すぐに取り組んでいきたいことを話し合いながら方向づけていった。本研究では特に後半の部分となる「現在の子どもの姿をどのように受け止め、何が今後の発達課題であると考えているのか」という計画を含んだ部分を分析の対象とする。分析は、音声データをもとに、テキストマイニングのアプリケーションソフトである、KH Corderで分析を行った。KH Corderは、樋口(2014)が開発した、計量テキスト分析ができるソフトである¹⁰⁾。計量テキスト分析とは、計量的分析

手法を用いてテキスト型データを分析し、内容分析を行う手法である。また、KH Corderから頻出された語について、共起ネットワーク分析を行い、共起された語がどのようなつながりをもっているか可視化した。その共起がどのような状況で起きているかを更に確認するためKWIC(Key Word In Context)コンコーダンスを確認しながら考察を加える。

本研究では、年3回実施した研修会のうち第1回(5月)と、第3回(3月)についてみていく。

Ⅲ. 結果と考察

1. 保育記録の読み取りと共有

5月に実施した第1回の園内研修では、4月に障害児通所施設から転園してきたばかりで、集団での行動が難しいD児の保育記録を取り上げて、5月と11月に保育者間で共有した際の様子を紹介する。

事例1：鬼ごっこ(5月)

園庭で鬼ごっこを初めてすることにした。Dちゃんは、説明の時初めは居なかったが、気がついたら座って説明を聞いてくれていて、鬼ごっこが始まった。Dちゃんは嬉しそうにキャッキョと声をあげながら私の方を見て、嬉しそうに逃げていたので「Dちゃん、つかまえた」とタッチを試みたが、そのままどこかへ行ってしまった。「Dちゃん待って」と言っても私の声は届かなかった。

考察：私はDちゃんがクラスのみなどと一緒に参加してくれていることが嬉しくて、Dちゃんにタッチしてみたが、そのまま逃げられてしまった。初めて経験することは方法が分からず、自分のしたいことだけをしてしまうのだと思った。もっと丁寧に伝えることで、Dちゃんに分かってもらえたかもしれないと思った。

みんなと一緒に何かをするということが少なかったD児が、説明の最初には居なかったものの、気が付いたら座って鬼ごっこの説明を聞いてくれていたという姿から、「何かに関心をもっている様子」としてこのエピソードを綴ったという。何かに興味をもち、みんなと一緒に活動するのが難しいと考えていたA先生にとって、キャッキョと声をあげながら鬼ごっこをする姿は、D児の新たな姿の発見であったと推察される。しかし、タッチして更に関係性を深めていきたいと考えて起こしたA先生の行動に対するDちゃんのリアクションは、思い描いていた姿とは異なっており、考察の中では「した

いことだけをする」「伝え方が悪くてできなかったのかもしれない」という、「できる・できない」の評価につながっていた。

しかし、この D 児の姿はこの記録を共有する中で、他の教諭から「D ちゃんは、楽しかったんじゃないかな」「まずはそうやってみなという事を大切にしたらいいのでは?」「D ちゃんももっと A 先生に追いかけるのを待っていたのかも」「鬼ごっこに関心をもったというよりも、先生や友達に何となく親しみをもったような感じにも思う」などの意見があった。担任の A 先生は「一緒に鬼になって捕まえに行ったら楽しいと思っていたので、一緒に行けなくて残念で…」という、保育者としての思いを話しながら、「D ちゃんが楽しいと思っていてくれたのであれば良かったかな」と語っていた。また、ルールの理解がどこまでできるのか、という点について、他の保育者より「D ちゃんって、色々自分の事は話したりできるから、分かっている部分はあるけど、分かっている部分も多いんじゃないかな」「ルールを理解するとか守るとかって、D ちゃん以外にも実は難しい子がたくさんいる気がする」などの意見があり、ルールを丁寧に伝えて理解させるというのは、今の課題にしなくても良いかもしれないという結論となった。

5 月、集団の中で D 児が参加できないことも多かったため、A 先生としては集団での楽しさを感じてほしいと考えたが、その思いと D 児の思いにズレがあることを、他の保育者に話す中で気づくことができた。また、本事例の関心は「鬼ごっこ」に対する関心というよりも、先生や友達に対する親しみが少しずつ芽生えているものと考えられる。この事例を共有したことから、「まずは、集団に少しずつ無理のないように身をおくことができるように支える」ということが、その後の 1 学期の課題として明確になった。

事例 2：全部いるの (11 月)

12 月のお楽しみ会のダンスで使うウサギの耳を作っていた。D ちゃんはそのダンスがお気に入り、部屋から外に出ている、音楽が流れてきたら戻ってきて踊っている。説明のあと、加配の先生に手を添えてもらいながら、ウサギの耳を線に沿ってハサミで切っていた。切るのが楽しくなって先生に紙をもらい、3 匹分の 6 つの耳が出来上がった。私が「いっぱい切れたね。上手だね。ウサギさんお耳 2 つだから、この中からどれにする? 2 つ選ぼうか?」と言うと「全部いるの」と答える。絵本を見せながら「ウサギさんの

お耳は 2 つだよ」と伝えたが、「全部」と言って泣いてテラスに出て行ってしまい、見に行くと寝転んで泣いていた。

考察：集中する時間が短い D ちゃんが 3 匹分も耳をハサミで切り取ってくれ、それだけこのダンスが好きなんだと思って嬉しかったが、最後泣いてしまった。「全部いるの」という D ちゃんの気持ちを、他の子のお面とあまりにも違うので気になってしまい、受け止めてあげることができなかったが、D ちゃんは受け止めて欲しかったのだと後になって考えさせられた。

担任の A 先生はこの事例を、D 児が「考えや感情を表現する姿」として綴ったという。2 学期後半からは興味のある遊びには積極的に入ってくるようになってきたが、集中力が切れたり、思うようにならないと、寝転んだりしてしまうことが多いことが、A 先生の悩みとなっていた。しかし、他の保育者からは「まず成長だね。結構な時間お部屋にいるようになったよね、運動会辺りから特にそう」や、加配の保育者からは「自分でやってみようという気持ちも強くなっているのは、すごく横にいて感じていて」という、頑張ってる 3 匹分もハサミで切り取った様子を成長として評価する意見があがった。その上で、最後に崩れてしまい、テラスに寝転んでしまったことについて他の保育者から「A 先生に受け止めて欲しかったのかなあと思う」と A 先生と同じ意見が聞かれた。A 先生は「やっぱりそうですよ。お楽しみ会は保護者も来られるし、どうしても、みんなと同じが良いだろうって思ってる。今思えば、私の価値観みたいなのが入っているのかなって分かるんですけどね」という気づきが語られた。

1 学期に比べて、保育室を飛び出す頻度は減り、気持ちが高ぶった原因を言葉で伝えようとすることも最近見られるようになってきたが、保育者の思いと D 児の思いにズレがあり、保育者自身もそれに気づきながら過ごせるようになってきている。他の保育者に話す中で更に気づきを深め、「D ちゃんの思いをもっと汲み取ってあげたい」と語っていた。この事例を共有したことから、ありのままの D 児の姿をうけとめて、より D 児にとって自分の思いを表現しやすい環境を整え、安心して自分の思いを伝えられるようになることが、2 学期後半以降 3 学期の課題となった。

2. 第 1 回の園内研修での語りの内容の分析 (図 1)

ここからは、園内研修でのその日の保育観察から気づいたこと、保育記録についての情報共有の後の話し合い

における、「今後の長期的な目標と、今すぐに取り組んでいきたいこと」についての語りを計量テキスト分析したものについて述べる。クラスには、保育記録で紹介したD児だけでなく、進級児であるE児、F児も在籍しており、第1回の5月の研修時には、まだ新たな環境の変化に適応できず戸惑う子どもたちの様子が語られた。保育室が変わり、新入園児が加わり、担任も変わるなどの変化の中で、どのようにすれば安定して園で過ごすことができるようになるのかが中心的な課題となっている。

第1回の頻出語は①自分、②友達、③保育、④思い、⑤生活、などであった。共起ネットワーク図からは、「子どもの行動」「友達との関わり」「保育者の関わり方」「生活への適応」の4つのカテゴリーを抽出した。

「子どもの行動」では、例えば、「自分の思いが抑えきれなくて、保育室から飛び出すといった自己中心的な行動が目立った（E児）」や「自分のやりたいことができ

なかつたり、できていないことを注意されたりすると怒りだして、なかなか気持ちを立て直すことができなくて、ああなってしまったら、ちょっと手が付けられないというか（F児）」など対応に困った行動について複数挙げられており、現状を踏まえて子どもが安心して生活をするために、一人一人にどのような環境を準備すれば良いのかが話し合われた。また「友達との関わり」では、「友達にあまり興味がないのか、遊びに誘っても難しく、一人遊びが好きなんだろうなって、今はそれでいいのかも思ったり（D児）」「気に入らないことが多分あるんだと思うんですけど、友達に手が出ちゃって、でも叩かれた方も何で叩かれたのか分からなくて、私も何が直接の理由なのか分からなくて（E児）」などと、友達との関わりが少ないことや、友達を叩くなどのいわゆる不適応行動について理由を考えるような語りがあった。「保育者の関わり方」では、「無理をさせてもいけないとは思うんですけどこのままでもどうなんだろう

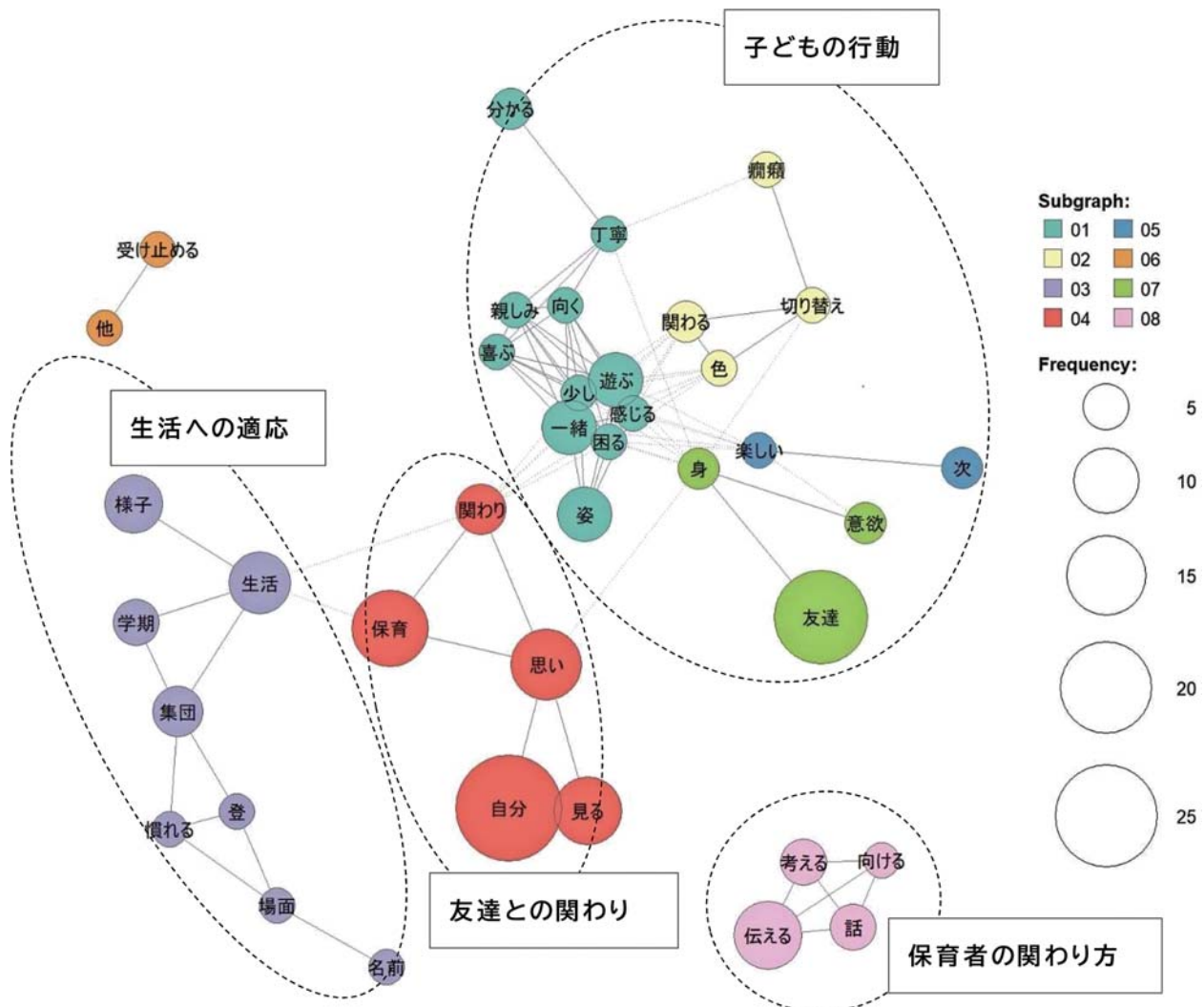


図1 第1回の園内研修における保育者の語りの共起ネットワーク図

って…」などと、特に4月に入園してきたばかりのD児との信頼関係をどのように築いていけば良いのかが分からないといった内容や「私の力量が足りないから子どもたちに待たせてしまう事が多くて」など自身の力不足なども担任のA先生より語られた。櫻井(2018)は、保育の現場では多くの健常児の生活がベースになっている中に、少数の配慮の必要な子どもがいるという構造と捉えることができ、個別支援をベースとした援助方法がうまくいきにくいと述べている¹¹⁾。すなわち一人一人の思いを汲み取れないことを力量の問題と捉えると、保育者が自信を失うことに繋がる。しかし、保育経験の浅い担任のA先生を支えるような形で、主任のC先生より「先生が楽しいことを始めてくれるっていう期待があるような気がして…。気持ちに向くようになっている場面が少しずつ増えている気がするけど」など異なる視点から見たD児の姿も語られていた。このように園内研修を通じて異なる視点から子どもの育ちを評価することで、共に子どもの育ちを支えていく意識も高まったと考える。

以上5月の「今後の長期的な目標と、今すぐに取り組んでいきたいこと」についての語りから生成された共起ネットワークからは、特別な配慮を必要とする子どもの課題、いわゆる不適応行動に保育者の目が向けられており、不適応行動に対する戸惑いが見えてきた。4月から約1か月が経過し、子どもの様子が分かるようになってきたとともに、どうしても「できる・できない」という観点や「こうあってほしい」という願いが関わりの中であつたと考えられる。一人一人の発達課題を見据えてどのように援助をしていくのか、関係性を築いていくのかという点において葛藤が現れたこの時期に、主任のC先生から掛けられた「先生が楽しいことを始めてくれるっていう期待が子ども達にあるような気がして…」という言葉は、A先生の支えとなつたのではないか。

3. 第3回の園内研修での語りの内容(図2)

3月に実施した第3回の園内研修では、就学を控える次年度に向けてどのように目標を設定していけばよいかを中心に語られた。第3回の頻出語は①自分、②友達、

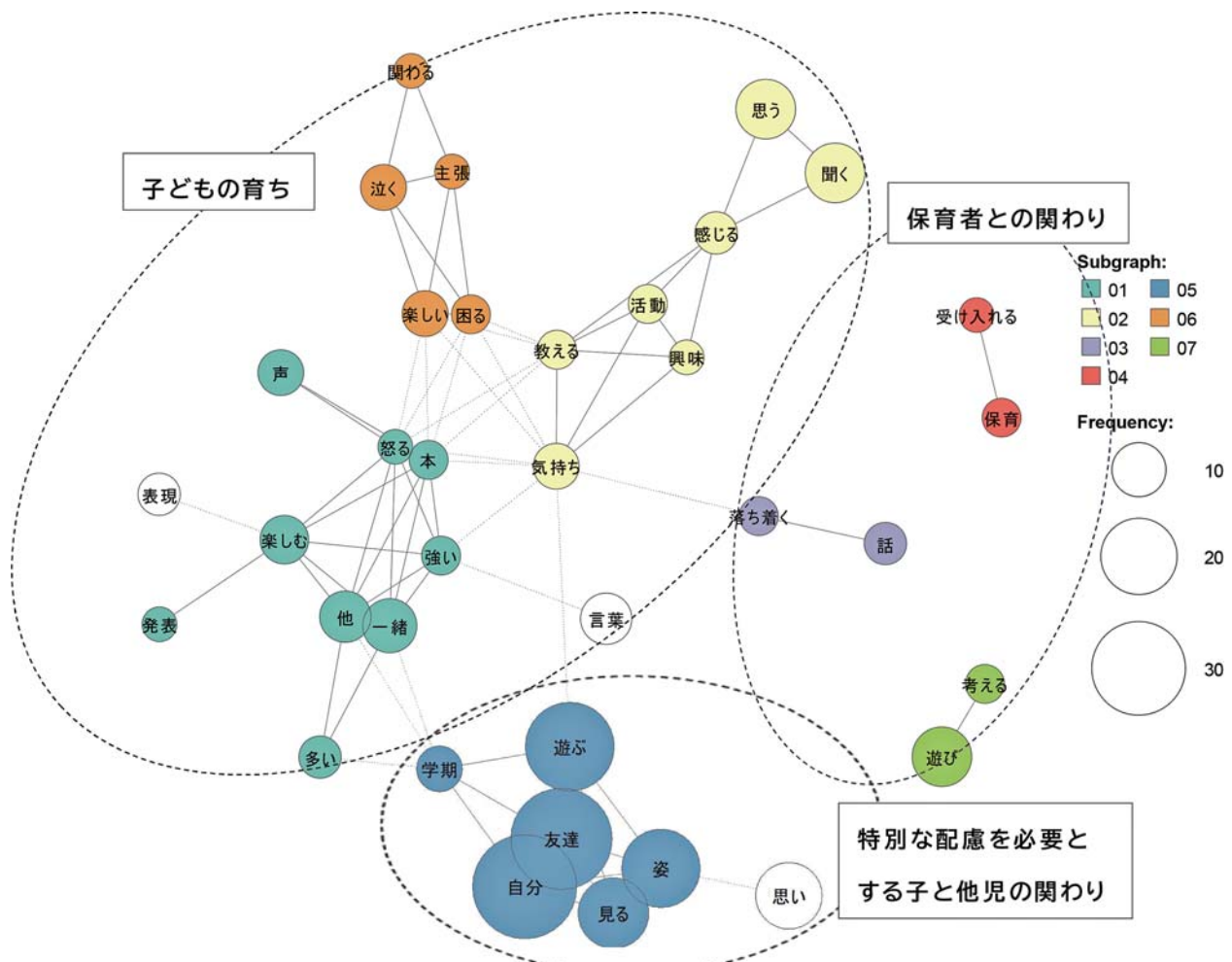


図2 第3回の園内研修における保育者の語りの共起ネットワーク図

③保育、④思い、⑤生活、などであった。共起ネットワーク図からは、「特別な配慮を必要とする子と他児の関わり」「子どもの育ち」「保育者との関わり」の3つのカテゴリーを抽出した。

その語の意味について前後の文脈から見ていくと「特別な配慮を必要とする子と他児の関わり」では例えば、「友達に誘われて一緒に遊んだり、反対に自分から誘って一緒に遊んだりしてて（D児）」や「最近初めて友達の名前呼んでたんですね。今までは『あの子』とかそんな言い方しかしてなかったのに（E児）」、「友達のすることを、目で追い、さりげなく近づいて輪の中に入って行ったり（F児）」などと、これまで積極的に友達と関わることのなかった子どもたちが、誘ったり誘われたり、自ら遊びに飛び込んでいこうとする姿を成長として捉えていた。また、「子どもの育ち」では、「自分の身の回りのことができるようになってきた（D・E・F児）」や「友達への関心が強くなっている（D・E・F児）」「癪癢をおこす前に言葉で言おうとするようになった（E児）」や、「部屋から飛び出すことが減った（D・E児）」「言葉が増えてきた（F児）」などの行動の変化が語られていた。「保育者との関わり」では「困った時に『先生』って頼ってくれたり（D児）」という子どもの側からの働きかけもあったが、「こうしたいんだって、子どもの気持ちが分かるときもあって」など、保育者側の変容についても多く述べられていた。

以上3月の「今後の長期的な目標と、今すぐに取り組んでいきたいこと」についての語りから生成された共起ネットワークからは、子どもが友達と関わる場面が増えたことを成長と感じる保育者の語りが目立った。1学期は特に接点が少なかったため、特別な配慮を必要とする子どもが、友達に関心を向けられるようにと、一人一人のペースに合わせて機会を増やしていく取り組みを行ってきた成果とも言える。また、子ども自身の成長についても語られている。いわゆる不適応行動が、無くなったわけではないが、例えば、部屋からの飛び出しの減少や、困った時に癪癢をおこすのではなく、なるべく言葉で伝えようとするなど、子どもの変化を捉える視点が身についており、保育者が、一人一人の成長をみとることができるようになってきたことが窺える。

IV. まとめ

本研究では園内研修を通じた保育者の子ども理解に着目した。第1回実施の園内研修の語りの分析では「子どもの行動」「友達との関わり」「保育者の関わり方」「生活への適応」の4つのカテゴリーを抽出した。「子どもの行動」では概ね特別な配慮を必要とする子どもの課

題、いわゆる不適応行動に対するもので、「できる・できない」という評価の目が向けられる傾向があった。また、「友達との関わり」においても関わるできないことや、不適切な行動があるなど、個と集団という点においてどのように関わっていけばよいのか悩む姿が主に語られていた。

しかしその軌道修正の鍵となったのは、他の保育者からの言葉であった。主に活動を進めていくA先生に対して、客観的な視点で子どもが遊びに関心を示す様子を伝える場面があったことで、子どもの成長に気づいたり、よりエピソードを詳細に振り返ったりしながら、様々な見方があることを共有し、子どもの内面に迫ろうとする話し合いがもたれた。1学期の5月という比較的早い時期にその段階における発達課題を明確にし、D児が新しい生活に慣れていくことを支える方向性や、周囲との関わりの方的な目標について様々な視点から話し合われた。分析の対象とはしていないが、2学期に行った園内研修では、担任のA先生は日頃より「何に関心をもっているのだろう」と思いながら子どもの行動を意識して見るようになったという。そういった視点をもって日々の保育に臨むことが、子ども理解のきっかけになると考える。

第3回では、第1回に課題として挙げていた子ども同士の関わり少なさが解消され、いわゆる不適応と思われる行動も減少していると、保育者らは感じていた。園内研修の語りの分析では「特別な配慮を必要とする子と他児の関わり」「子どもの育ち」「保育者との関わり」の3つのカテゴリーを抽出した。大きな変化としては子どもの不適応行動よりも、「子どもの育ち」として成長した姿が中心に語られるようになった点である。また、友達との関わりが日常的に見られるようになり、「特別な配慮を必要とする子と他児の関わり」に関する語りが多く含まれた。最後に「保育者との関わり」においては「こうしたいと思っているのかな」と、子どものもつ力を信じて見守るような姿も語られた。

今年度の園内研修を通じて、担任のA先生は「これまでよりも、仕事が増えるイメージで大変かと思ったが、子どものためにはよかったと思う」や「先生方と研修以外にもよく話すようになり、自分の頭のなかも整理できている状態だったので、保護者の方に保育の様子を話すときも以前よりも話しやすくなった」などと語っていた。また加配のB先生は「子ども同士で何とか解決してくれそうなき、援助に入るのではなくそっと見守ることも増えた」や主任のC先生も「子どもが何かをしようとする前に目がすつと行き、担任の先生を含めてクラスの様子を客観的にみるようになった」など、3人

の保育者がそれぞれに、これまでと子どもをみる視点が変わったことや、保育者間の連携が密になったこと、保護者との話が具体的になったなどの変化を実感し、語っている。

今後の課題として、本研究では園内研修の効果の測定には至らなかったが、一定の成果はあったものと考えている。具体的な効果の測定については今後方法を検討したい。

また、今回採用した「ラーニング・ストーリー」は本来、子どもが自分で見ることで、自らの学びや活動を振り返り、仲間や親たちと話し合ったりするものである。現段階においては、「ラーニング・ストーリー」の学びの構えを参考にして保育者が保育者間の子ども理解の共有のために作成した保育記録に留まっている。今後、子どもが手に取り、尚且つ保護者も共に子どもの育ちを保育者と共有できるような記録にするためには、エピソードを文章で残すだけではなく、例えば写真の入った保育記録にするなど、共有の仕組みづくり、保護者との連携を強めたい。既にポートフォリオなどの写真を用いた保育記録の共有を実践している園のシステムなどを手掛かりとし¹²⁾、さらに検討をすすめたいと考えている。

付記

本研究は令和 5 年度関西福祉科学大学研究助成を受けて行った研究の一部である。

研究にご協力頂きました、幼保連携型認定こども園の皆様は心よりお礼を申し上げます。

注

1) 守巧・広瀬由紀・真鍋健・浅川茂実・太田顕子・甲賀崇史・杉崎雅子・室井佑美・相澤和恵・酒井幸子・城倉登代子・中野恵子・丹羽健太郎・三宅美由紀・森依子 (2024) 「令和 5 年度文部科学省委託幼児教育施設の機能を生かし

た幼児の学び強化事業 特別な配慮を必要とする幼児の幼保小接続期における切れ目ない支援の実現に向けた調査研究」こども教育宝仙大学

- 2) 文部科学省 (2021) 「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告」 https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf (最終閲覧日: 2024 年 4 月 16 日)
- 3) 尾崎啓子・吉川はる奈 (2009) 「私立幼稚園における「気になる子ども」の保育の困難さに関する調査研究—自由記述の分析を中心として—」埼玉大学紀要 第 58 号 (2) pp.197-204
- 4) 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子 (2008) 「幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究」京都教育大学紀要 第 113 号 pp.81-893
- 5) 内閣府 (2006) 「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」
- 6) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2014) 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」フレーベル館
- 7) 大宮勇雄 (2010) 「学びの物語の保育実践」ひとなる書房
- 8) 齊藤勇紀・吉川和幸 (2021) 「障害児保育における保育記録の検討—学びの物語と「ABC 記録法」に対する保育者の意識から—」保育と保健 第 27 巻第 1 号 pp.22-27
- 9) 橋川喜美代 (2018) 「保育記録による園内研修と保育への振り返り—選抜研修がもたらす保育者の変容と園内への学びの広がり—」兵庫教育大学研究紀要 第 49 巻 pp.9-18
- 10) 樋口耕一 (2014) 「社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して」ナカニシヤ出版
- 11) 櫻井貴大 (2018) 「保育者が発達障害児を保育する上で抱える保育困難の段階に関する研究」国際幼児教育研究 第 25 号 pp.141-152
- 12) 丸亀ひまわり保育園 松井剛太 (2018) 「子どもの育ちを保護者とともに喜び合う Learning Story はじめの一步」ひとなる書房