

# 幼児期における個別の指導計画の導入に関する一考察<sup>†</sup>

## —幼稚園での試行を通して—

加藤 麻未\*・池本 喜代正\*\*  
宇都宮大学教育学研究科\*  
宇都宮大学教育学部\*\*

我が国では平成19年度から本格的に特別支援教育が推進され、幼稚園・保育所・認定こども園においても特別な支援を必要とする子どもへの支援を行うこととなった。対象となる子どもへの支援の方法のひとつとして個別の指導計画が挙げられるが、平成26年度の文部科学省の特別支援教育体制整備状況調査によると、個別の指導計画を作成している幼稚園の割合は小中学校と比較すると少ない。

そこで本研究では、U市内の私立幼稚園（2園）に協力を依頼し、実際に個別の指導計画を導入・活用しながら個別の指導計画が普及していきにくい原因を検討することを目的とした。実践の結果、個別の指導計画を作成・実施したことで一定の成果があったが、様式や作成方法に関する検討課題が明らかになった。すなわち、幼稚園の個別の指導計画は学校の様式を模したものである場合が多く、それが作成上の支障となっていることが指摘できる。幼稚園と学校の教育の在り方や係わりかたの違いを考察し、保育の中で活用しやすい個別の指導計画について検討した。

キーワード：個別の指導計画、特別支援教育、幼稚園、保育所、統合保育

### 1. はじめに

我が国では平成19年度から本格的に特別支援教育が推進され、通常の学級においても特別な支援を必要とする幼児児童生徒に特別な支援を行うこととなった。特別支援教育とは、「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」（文部科学省、2007）である。これを受け、幼稚園・保育所・認定こども園など（以下、就学前教育機関）においても、特別な支援を要する幼児への支援の充実が求められてき

た。平成19年度以降に出された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては、個別の指導計画に関わることとして、どの機関においても「障害のある幼児の発達を促すため、他機関と連携しながら個別的な配慮を計画的、組織的に行う必要がある」と記載されている。

就学前教育機関において、障害のある幼児への支援を計画的、組織的に行うための方法として、個別の指導計画の作成がある。酒井・田中（2013）は、「個別の指導計画とは、個々の子どもの実態を把握し、園や学校で具体的な支援や指導を行うための計画で、保育所や幼稚園、学校が中心となって作成するものである」と述べている。

平成26年度に文部科学省が実施した特別支援教育体制整備状況調査によると、個別の指導計画を作成している小学校は98.1%、中学校は95.6%なのに対して、幼稚園においては76.6%となっている。この結果から見ると、小・中学校においては特別支援教育への理解が進み、通常の学校においても体制整備ができてきていると言えるが、幼稚園においては、まだ十分ではない。原野ら（2009）は、「幼稚園教育は一人一人のニーズや状況に応じて教育を行って

<sup>†</sup> Asami Kato\*, Kiyomasa Ikemoto\*\*

: A Study on Utilization of Individualized Education Program in Kindergarten  
Keywords : Individualized Education Program, Special Needs Education, Kindergarten, Nursery School, Integration.

\* Utsunomiya University Graduate School of Education

\*\* Faculty of Education, Utsunomiya University  
(連絡先: ikemoto@cc.utsunomiya-u.ac.jp 著者2)

いくところであるので、個別の指導計画は必ずしも新しいことではない」と指摘している。これは幼稚園に限ったことではなく、幼稚園以外で行われている保育においても言えることであろう。それならば幼稚園では、小・中学校よりも個別の指導計画が取り入れやすいはずである。それなのに、なぜ幼稚園において個別の指導計画が十分に普及していないのであろうか。

## 2. 目的及び方法

### (1) 目的

幼稚園において特別支援教育を推進する上で、園内外の連携や引継ぎのためにも個別の指導計画を作成することは必要である。そこで実際の幼稚園に協力を依頼して個別の指導計画を作成・活用し、幼稚園において個別の指導計画の作成が進まない要因を明らかにすることを目的とする。また、幼稚園において個別の指導計画の活用を進めるための方策や指導計画の在り方について検討する。

なお、本研究においては、幼稚園での教育を「保育」、幼稚園教諭を「保育者」と記載する。幼稚園では、活動を保育と呼ぶことが多く、それは学校の教育とは違った意味合いを持つものであるので、敢えてこれらの言葉を使うこととする。

### (2) 方法

U市内の幼稚園（2園）に協力していただき、筆者は「特別支援アドバイザー」という立場で個別の指導計画の導入から活用までに関わることとした。まず、各園の保育内容や保育者の係わり方、子どもたちの様子を1ヶ月ほどかけて観察し、その後どのような方法で個別の指導計画を取り入れていくか検討する。そして実践を通して、どのような個別の指導計画が保育の中で活用しやすいのかを検討することとした。2つの幼稚園での実践の大まかな内容は以下の通りである。

- ①園独自の様式作成
- ②研修会の実施
- ③対象児の個別の指導計画の作成
- ④小学校への引き継ぎ
- ⑤様式や体制の見直し

### (3) 対象及び期間

A幼稚園：1学年1クラスの私立幼稚園。20XX

年～3年間、計105日間の参与観察（1年目66日間、2年目20日間、3年目19日間）。対象児は17名。

B幼稚園：1学年1クラスの私立幼稚園。A幼稚園での研究が終了した後に実践開始。20XX年～2年間、計57日間の参与観察（1年目34日間、2年目23日間）。対象児は7名。

### (4) 研究の評価方法

研究結果を評価するための手続きは、アンケート、面接、筆者による参与観察記録等である。A幼稚園では保育者及び保護者へのアンケートを2回、B幼稚園では保育者へのアンケートを1回実施した。面接は必要に応じて保育者及び保護者を行い、記述による記録を実施した。その他、日々の保育の記録、個別の指導計画作成に関わる会議の際の保育者の言動等の記録、保護者や保育者から寄せられる対象児やクラス運営に関する相談に関する記録等を随時実施した。

詳細なアンケート結果や記録は、スペースの関係で本論文では割愛するが、研究の結果や考察はそれらのデータに基づいている。

## 3. 結果

### (1) A幼稚園における実践と成果

#### 1) 個別の指導計画の導入

A幼稚園は、30年以上障害児保育の実績がある。各学年1クラスで、障害児担当の加配保育者も含め複数の保育者で保育にあたっている。筆者は保育に直接携わるのではなく客観的立場で保育を観察しながら保育者と相談し、対象児への係わり方を検討してきた。その中で、個別の指導計画の導入を提案し、様式検討から活用までを共に研究することとなった。

A幼稚園では初めに、個別の指導計画の独自な様式について検討を行った。様式は「個別の指導計画（長期及び短期）」の2つを組み合わせたものにした。「個別の指導計画（短期）」の様式は、これまで使用していた記録用紙をベースに、U市内でモデルとされている様式を取り入れ作成した。9つの項目が設定されており、それぞれに「実態」「目標」「手立て」「評価」を記入する形であった。「個別の指導計画（長期）」は、5つの独自の観点から実態把握を中心とした様式である。

「個別の指導計画（短期）」は、作成時間が長時間に及んでしまい、ただの文書作成の時間になってし

まった。その原因は、様式に項目（排泄、遊び、対人関係等）が記載されているため、保育者は全ての項目に記入しなければならないと思い、必要以上に目標を立ててしまうことによると考えられた。また、保育者が取り組みたい目標がどの項目に当てはまるのか悩み、書けない様子も見られた。

そこで、様式の大幅な変更を行った。数回の様式変更を経て、最終的に次のような様式とした。「個別の指導計画（長期）」は実態把握を中心とした様式で、年間の目標を一つ立ててそれを基に各学期の目標を検討する。「個別の指導計画（短期）」は学期ごとに作成するが、設定されていた項目・枠を全てなくし、目標は最大3つまでとする。項目・枠をなくしたことによって、作成しやすくなったという意見が多数あった。

また、保護者との連携は、「保護者のねがい」という文書を記入して頂くことと学期ごとの面談で行った。園内の取り組みを開示することにより保護者の安心感が増し、共に園内の過ごし方を考えることで対象児が安定して生活することができ、成長につながった。

## 2) 結果

A幼稚園において個別の指導計画を3年間に渡って作成・実施したが、保護者と保育者双方から「わかりやすく使いやすいツールであった」という声がたくさん寄せられた。

保育者にとっては、全員揃って情報交換をする場を取ることがなかなか難しいため、最近の様子から指導方法の見直しまで、個別の指導計画以外の情報も交換できて有意義であった。また、目標立てや支援方法の検討を自分たちで行うことで、これまで以上に対象児への支援に主体的に係わっているように思われる。実際に、研究を始めた当初は保育者からアドバイザーへの質問がとても細かい部分にまで及び、保育者が自分の支援・指導に自信を持っていない様子が窺われた。しかし3年目に入ると質問も専門的になってきており、ある程度の問題は自分たちで解決できるようになったと感じる。

また、A幼稚園では保護者と連携しながら作成することができたことも成果の一つである。保護者の願いを継続して書いてもらったこと、面談や説明の時間を設けたことがとても良かったと考える。文章にした方が言いやすい保護者と直接話をした方が伝

えやすい保護者のどちらの需要もカバーできたと考える。保護者が自分の気持ちや願いをこれまで以上に話しやすい環境作りができたため、手の届く目標でありながら、家庭と園が同じ方向を向いて子どもたちの成長を助けることができたかと判断する。

## (2) B幼稚園における実践と成果

### 1) 個別の指導計画の導入

B幼稚園は少人数の保育を行う園で、この園も障害のある子どもたちを受け入れている実績が長い園である。各学年1クラスで、加配保育者も含め複数の保育者で保育にあっている。A幼稚園での実践が般化できるものであることを確認するため、研究的に参与観察させていただいた。B幼稚園ではA幼稚園での様式作りの経験を生かし、初めから実態把握中心の個別の指導計画（長期）と、項目のない個別の指導計画（短期）を使用することとした。B幼稚園ではこれまで特別な支援が必要な対象児に特別な記録を作成したり、会議で取り上げたりする機会は少なかった。そのため、実態把握の方法についての研修からスタートした。

B幼稚園の保育者は、日々の保育の中で対象児を自然体で支援している保育者が多く、特に障害があるからといって意識して過度に係わっていなかった。もちろん危険を伴う場合は子どもたちの中に深く係わる場合もあるが、基本的には見守り、時々声をかけたり態度で示したりすることで子どもたちに気付きを与えている。そのような保育のスタイルを取っていると、保育者にとって自分が自然に行っている行動を言語化することがとても難しい作業であった。それだけ自然に適切な支援が行われているということであるが、チームで支援をする、もしくは引き継ぐという観点から考えると、言語化して伝えていくということは欠かせない作業になる。この作業に慣れるために、同じクラスの保育者や特別支援コーディネーターに対して保育を観察している筆者が、本人の代わりに支援内容を言語化するというを行った。

B幼稚園では、A幼稚園で使用した様式に関して使いにくいという意見が出なかったため、特に様式の変更は行わなかった。作成にあたる体制としては、当初は園全体で同じ時間に集まって作成していたが、徐々に各クラスで作成した後に特別支援コーディネーターや筆者が確認し、修正するという方法をとった。

## 2) 結果

B幼稚園では保育者のみが個別の指導計画の作成に関わったが、概ね有益であったという意見であった。改めて一人の園児について考える時間を持つことで、普段の保育全体を振り返るきっかけになった。ただ、B幼稚園では保護者に協力を求めることはしなかったため、幼稚園内での取り組みに留まってしまった。園内の係わりの改善や次学年への円滑な引継ぎには一役買ったが、保護者との連携や学校への引継ぎの際に資料として使うことはできなかった。今後は、保護者への理解をどう促していくかが課題となってくる。

### (3) 小考察

A・Bどちらの園でも、「個別の指導計画を作成したことが保育に概ね有効であった」と感じた保育者が多かった。特に良かったと保育者が指摘した点は、以下の3点である。

1点目は、子どもの状態について共通理解ができるという点である。幼稚園の保育は、クラス全員が同じ部屋で過ごす場面だけでなく、各自が自由な場所でも過ごす時間がある。自分が見ていないところも互いにシェアし、子どもの行動の意味を共通理解しておくことで、同じ方向を向いて支援の方法を考えることが出来た。

2点目は、保育者の対応をある程度揃えることができるという点である。幼稚園においては、チームとして保育にあたることが多く、対象児への係わりの中で重点を置くポイントやキーワードになる言葉、パニック状態になった際の対応の仕方など、対象児の実態に合わせてその時期に必要なと思われる対応を揃える必要がある。対応を揃えるという目的において、個別の指導計画は重要な役割を果たすツールとなった。

3点目は、個別の指導計画を作成することで、改めて日々の保育を見直すことができるという点である。幼稚園では園児が帰る時間が比較的早いいため、放課後に保育者同士で情報交換するが、その日の様子を中心に話すことが多い。そのため、改めて対象児への係わりについて話し合う時間を取ることで、過去の状態や今後の見通しも含めた連続的な見方が出来たのである。

一方、実際に個別の指導計画を作成する上での難しさを感じた点もあった。保育者が指摘した難しさ

は、主に以下の3点である。

1点目は、作成に時間がかかるという点である。作り慣れていないということも大きな要因になっているが、作り方が分からず手が止まってしまう場面が多く見られた。情報交換と検討の時間は充分取るにしても、その他の部分ですできるだけ効率よく作成できるような工夫が必要である。

2点目は、保育者の勤務時間が一致しないため全員での作成が難しい点である。時間を合わせて話し合いをすることが難しく、担任や加配保育者が作成したものを他の保育者が確認して修正するという方法を取らざるを得ない状況があった。短時間で作成できるシステムづくりをするか、打ち合わせ時間を見直すといった改善策が必要である。

3点目は、保護者が子どもの障害を受容しきれておらず、連携することが難しいケースがある点である。就学前の時期は、障害についての診断名が付き、ようやく障害を受容し始めたばかりのケースや、これから相談を勧める必要があるケースが多い。前者であれば、家庭と園で連携して支援していくことも可能になるので、個別の指導計画が橋渡しの役割を果たす。しかし後者の家庭とは、慎重に事を進める必要があるため、園内の個別の指導計画に留まってしまう。家庭と園内での支援が同じ方向を向いていない場合、目標の達成が難しいこともある。このようなケースでうまく個別の指導計画を活用するための方策について検討の必要がある。

個別の指導計画作成の実践を通して筆者は、保育特有の難しさがあることに気付いた。例えば、子どもの目標ではなく保育者の係わり方を書いてしまうという点である。保育者は往々にして、「指導する」ではなく「支援する」という立場を取る。そのため、今問題となっていることに関して保育者がどう支援するかという考え方で目標立てをしてしまうので、目標が子ども目線ではなく保育者の係わり方になりやすいのである。例を挙げると、「いろいろな遊びに誘う」「話していい時と悪い時を教える」のような書き方になってしまう。指摘されないと気付かない保育者も多かったのだが、この理由として考えられるのが、保育者自身が子どもの成長のゴールを決めていないということにあると考えられる。保育者は、子どもに対してどのように支援することが適切か考えながら支援しているのだが、その結果「こうなって欲しい」という明確なゴールは持たないこと



が多い。例えば、「いろいろな遊びに興味を持ち果敢に取り組むこと」も、「ひとつの遊びに長時間没頭すること」も、「同じ遊びをひたすら繰り返すこと」も、「友達に合わせて遊びが次々変わることも」、それぞれに大切な意味があり、保育者の意図と違う結果になったとしても本人の中に達成感や満足感があれば良いということである。学校教育のように決まったゴールがある教育とは異なる考え方のもとで指導・支援がなされているため、目標が立てにくい面もある。そのためこのような躓きが出てしまうと考えられる。

また、目標が抽象的で評価しにくいという点が指摘できる。黒田（2013）は、保育の研修会に参加した大学の研究者の方から出た感想や意見の中で、保育の場から提起する保育の考察や結論は「主観的」「情緒的」「抽象的」に過ぎるものが多いという意見があったと述べている。目標だけでなく、記録や評価においても、具体的ではない客観性のない記述が多く見られる。例を挙げると、「（プールで）水の心地よさを感じることができる」「友達と協力する楽しさを知る」「季節を感じながら遊ぶことができる」などである。これらは客観的に評価することが難しい表現であるため、「（プールに）楽しく参加する」「友達と協力して遊ぶことができる」「季節の遊びに挑戦することができる」など、比較的評価しやすい目標に書き換えられる。しかし、これでは実際に保育者が狙っている意図とは違った意味合いを持つ目標になってしまう。そのため多くの保育者が、活動としては取り組むものの目標にはしないという選択をしていた。

今回の実践から、個別の指導計画自体は有効であるが、もっと保育に特化した視点とそれに基づいた様式と記入内容の検討が必要であることが指摘できる。幼稚園における個別の指導計画は、先に取り入れられている学校の個別の指導計画を模して作成されたものが多い。しかし、学校と幼稚園とは教育の在り方や係わり方に大きな違いがある。そのため、学校の様式を模したものでは、幼稚園の保育の中で作成・活用しやすい個別の指導計画にならないという結論に至った。

#### 4. 考察

本研究で幼稚園での個別の指導計画の実践を行い、学校教育とは違う保育に特化した個別の指導計

Table 1 幼稚園と学校の教育課程・教育方法等の違い

	幼稚園	学校
ねらい	子どもにねらいを知らせないため、学習者にとっての目的が学習上の目的にない。	学習者がねらいを理解して活動にのぞむため、ねらいを達成しよう意識する。
評価	身体の発達以外の観点において教的評価をあまりせず、エピソード記録中心に育ちを見る。	成績付け・評価をするために数的評価をする。「できる」「できない」で評価する。
指導形態	はっきり区切られた指導形態をとらない。全てが遊びであり、全てが勉強。	教科・領域に基づき指導が行なわれる。終了時間を見越して活動することを求められる。
教育課程	幼稚園教育要領を基に各園で作成されるため、全く違う活動がされている。	指導内容が定められているため、ある程度統一された教育課程になる。
課題設定	活動を通して何を考え、感じるかが重視される。	新しい知識・技術を確実に獲得することを目的とする。
特別支援	統合保育、インクルーシブ保育を基本とし、対象児でなくとも必要な支援を行う。	対象児には特別な教育課程で対応。他の子どもは一斉指導で理解することを求められる。
指導方法	一斉指導は少なく、個人々の力量に合った指導が基本。	同じ場所、同じ時間、同じ内容で一斉指導が多い。
主導権	クラスの子どもの姿から活動を定めるため、子ども主導で活動が進む。	教師が明確な学習上の道筋と目的を持って指導を組み立てるので、教師主導で活動が進む。
目標設定	ねらいを持って活動を設定するが、子どもの興味関心や発達段階に応じて活動を操作し、時にはねらいも変える。	予め獲得すべき内容が決まっており、いかにして獲得させるかを考える。
環境設定	園内にたくさん学びの環境が設定されている。一斉指導の座り方も活動によって様々。	ある程度構造化された、同じような教室、同じようなスタイルの授業が中心。

画を作成する必要性があると考えた。言うまでもなく学校教育と保育は、その目的や指導の方法等において、多くの違いがある。違っているということは一般的に知られているが、具体的にどのような違いがあり、その違いが個別の指導計画の作成においてどのような効果をもたらすのか、検討しよう。Table 1 は10の観点から、幼稚園と学校の違いについてまとめたものである。

ここで特に注目すべきは、「ねらい」「教育課程」「指導形態」「課題設定」の4つである。

保育においては、全ての指導は遊びを通して行うことが原則であるとされている。保育者はねらいを持って活動を設定するが、子どもはねらいを知らずに活動する。その理由は、遊びは教育方法ではなく

それ自体が目的でなければならないからである。学校であれば今日のねらいを児童自身が把握し、それを達成することを意識して授業に臨む。しかし保育においては、子ども自身にねらいを悟られてしまった時点でそれは遊びではなくなり、すなわち保育ではなくなるということである。この遊びを通しての指導という原則は、保育ならではのものであり、特徴であると言える。

幼稚園の教育課程は、幼稚園教育要領に基づいて各園で作成されており、その取り組みは様々である。決まった活動をする場合も園ごとに独自の文化を持っているといえるので、個別の指導計画は画一的な項目でどの園にも対応することは難しい。一方、学校では学習指導要領で定められた内容を一定の時間内で実施しなければならないため、ある程度画一的な指導内容となる。そのため個別の指導計画の様式は、どの学校も同じようなもので対応することができる。

指導形態という観点からいくと、幼稚園では学校のようにはっきりと区分された指導形態を取っておらず、時間で活動を区切るということをあまりしない。領域や活動を超えて目標立てをすることも多く、個別の指導計画において指導形態の項目に沿って記載することが難しい。例えば、「鬼ごっこのルールを理解し参加する」という目標を立てた場合、単純に「遊び」の目標として捉えるか、友達と楽しむことを大切にして「対人関係」の目標と捉えるか、ルールの理解という観点から「言葉」の目標と捉えるかによって項目が変わることが考えられる。しかし学校では、時間割がはっきりと決められており、時間で指導内容を分けることが容易である。そのため、指導形態ごとに目標立てをすることができるのである。

課題設定という観点でも相違点がある。学校は、新しい知識や技術を獲得することを目的としており、評価をする上で「できる・できない」で判断することが多い。一方幼稚園では、そのクラスの発達段階に応じてできそうな課題を提示し、そこから何を感じるか、考えるかを大切にしている。そのため何かを「できるようにする」のではなく、「取り組む過程でいかに多くの気付きがあるか」を考え、支援することが強調されている。どのような内容に関しても同じであるが、できるかどうかの見極めはするものの、できるように支援していくことばかりではないのである。例えば、箸を使えない4歳児に対

しての手立てとして、保育の中で集中的な訓練をするようなことはあまりしない。食事の際に周りの箸を使う子どもに注目させたり、自ら挑戦したいと思うような声かけをしたり、遊びの中で箸を使うような活動に取り組んだりする。それも全て無理強いではなく、自ら動けるように機会を作っていく。箸が使えるようになることを求めるのではなく、箸の練習に一生懸命になったり、箸を使うことで誇らしげな気持ちになったり、できない友達に教えたりする、そういった経験から何を感じ学んだかを大切にしている。そのため、時には保育者の意図とは違う方向に活動が進み、その課題の着地点が想定とずれてしまっている、良い保育であったという評価がなされることもある。

これらの違いを踏まえて、幼稚園の良さを生かした個別の指導計画とはどうあるべきかについて検討した。その結果、学校教育とは異なった幼稚園で行われる保育の特性を生かして支援をするためには、次のような条件が必要であるという結論に至った。

第1に、身辺自立に関する指導計画と遊びに関する指導計画を分ける必要があるということである。「身辺自立」に関しては先を見通して計画を立て、確実に技術を身につけることが求められる。そのため定期的に計画の達成度を確認し、必要に応じて保育者の係わりを見直し、目標達成のために注力できるような形が望ましい。一方「遊び」は、目標を達成するために取り組むものではなく、保育者が提供した活動や環境を自由に活用して遊び込むものである。発達障害のある子どもについては遊ぶことが苦手な場合が多く、同じ遊びしかできない、決まった方法でしか遊具を使えない、過敏さゆえに取り組めない活動がある、友達と一緒に遊ぶことが苦手など、遊びに関して重点的に取り組みたい課題がたくさんある。しかし遊びに関しては評価のしやすい目標を立てることが難しいため、保育において重要な役割を果たすものであるにもかかわらず、これまでの個別の指導計画においては取り上げにくいものであった。保育者は意図を持って対象児を誘うが、目標のように必ず達成させるといった係わりではなく、状況によって柔軟にゴールを変えることができるような様式が必要である。

第2に、領域ごとの目標立てをしないことである。幼稚園では領域や活動を超えて目標設定をすることも多いため、様式に領域や活動内容などの項目があ

ると目標が曖昧になりやすい。また、どの項目に入れたらよいか迷うことがあり、作成に多くの時間を要する。幼稚園では何か活動をする際、様々なねらいを持って環境や活動を準備する。そのどれかひとつに絞って指導するというよりは、子どもたちが複数のねらいの中のどれを感じ取っても、成長に繋がる気付きであれば良いという考え方で保育が行われている。そのため、項目があると書きにくくなってしまふのである。さらに項目が設けられていると、全てを埋めなくてはいけないという思いから、重点目標ではない目標まで記入し、達成できないまま次の目標設定の時期になってしまうということがあった。保育者は全ての項目に対して必要な支援を行っているのだが、統合保育を行う幼稚園では複数の目標を達成するための時間を取ることは物理的に難しい。結局作成するだけで意味のない文書になってしまうよりは、重点目標を考え確実に達成できるほうが、対象児の成長に繋がるのではないかと考える。そのため、領域や項目を予め設定し、それに添って目標立てをするのではなく、実態から重点目標を洗い出し、目標立てをする方法を取ることが望ましいと考える。しかし全く項目がないと目標が特定の領域に偏る恐れがあるため、検討するための観点をどこかに入れる必要がある。

第3に、「実態」「目標」「手立て」「評価」等の用語は、保育者にとって馴染みのない用語であるため、補足説明や代替りの言葉の使用が必要であるということである。これらの用語は学校文化の中では当たり前前に使用されているが、保育の文化の中では馴染みの薄いものもある。特に「評価」という言葉に抵抗感を示す保育者は多い。そのため、これらの用語をそのまま様式に使用すると、イメージがつかみにくく、取り掛かりにくい様式になってしまう。「実態」は「現在の状態」や「子どもの様子」、 「目標」は「1学期の目標」または「子どもの行動目標」、 「手立て」は「保育者の手立て」や「支援の方法」、 「評価」は「取り組んだ結果」や「取り組んだ後の様子」といった用語に置き換えたり補足したりする必要があると考える。学校文化では当たり前前に使用されている用語が、保育者にとってはイメージしにくい物や抵抗感のあるものだということがある。そこで記入しやすい用語を使用すべきであると考え、学校と共通の用語も合わせて使用し、引継ぎの際にわかりやすい文書になるようにすべきであろう。

最後に、評価に関しては主観的で情緒的な記述を避けることである。保育者の書く記録は、主観的で情緒的で、抽象的であるということはよく言われているが、評価に関してはそのような情報だけでは判断や引継ぎがしにくい。そのため、記述による評価と同時に目標の達成度がわかりやすい数字による評価や達成できたかどうかのチェックリストなどを導入すべきであると考え。

これらの条件を基に、保育者が作成しやすく保育の中に取り入れやすい個別の指導計画の様式を具体的に考える必要がある。しかし、様式作成だけでは活用しやすい個別の指導計画にはならないだろう。個別の指導計画を保育の中に生かすことができるためには専門家の助言・援助が必要である。幼稚園の保育者は保育の専門家であるが、特別支援教育に関しては専門知識がない保育者も多い。そのため、良かれと思って行っていた支援が逆効果である場合もある。保育の専門性と特別支援教育の専門性を両方生かして手立てを考えることが、より良い保育につながる。だが幼稚園等では外部からの出入りを避ける傾向にあり、専門家や関係機関が定期的に係わるという取り組みを行っている園は少ない。これは幼稚園に私立が多いという理由もあるだろうが、それぞれ全く違った教育課程で保育を行っている園に対して、その園に応じたアドバイスができる専門家が少ないためであるとも考えられる。個別の指導計画はやはり専門家のアドバイスも含み作成すべきであると考えられるが、幼稚園として専門家を積極的に受け入れる環境を整備する必要がある。

## 5. おわりに

本研究では、幼稚園において個別の指導計画の導入・活用が進んでいない要因のひとつとして、幼稚園の学校文化が小・中学校の文化と異なるため、保育者が個別の指導計画を作成する際の視点の違いがあることを指摘した。その上で、幼稚園において作成しやすく活用できる個別の指導計画の様式や内容について検討し、具体的な提言を行うことができた。就学前教育機関での保育において特別な支援を必要とする子どもたちに適切な支援を行うため、個別の指導計画は有効に役割を果たすことができるツールである。また、就学前教育機関では、従来から個々の子どもの発達状態に沿って個別に対応してきたという保育の良さを有しており、個々の子どもの学

習や行動上の困難さに対応するという特別支援教育の素地を有していると考え。そのため、個別の指導計画をうまく活用することにより、幼児期の支援を明確にでき、家庭や他機関との共有や小学校へ繋げるための架け橋となることができよう。

本研究では、実践を通して幼稚園での個別の指導計画を作成する際の条件や内容そして作成上の留意すべき点について検討することができたが、新たな様式や内容等を盛り込んだ個別の指導計画を実際に幼稚園で実践し、有効性を検証するというところまでは至らなかった。今後は、協力して頂ける幼稚園を探し、更なる実践を行っていきたいと考えている。その中で、実際に使用したことで出てくる問題点を洗い出し、より保育に活用しやすい個別の指導計画を検討することが課題である。

#### 主な引用および参考文献

- 1) 宇都宮市教育委員会（2007）宇都宮市特別支援教育基本計画うつのみや子どもかがやきプラン
- 2) 加藤麻未（2016）幼稚園等における個別の指導計画の作成と活用に関する研究－学校教育との比較を通して－. 宇都宮大学大学院教育学研究科修士論文
- 3) 黒田秀樹（2013）子どもの傍らに立つ専門性を高める－専門職としての保育者のこれから. 発達, 136, 53-57.
- 4) 酒井幸子・田中康雄（2013）発達が気になる子の個別の指導計画. 学研教育出版
- 5) 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, 11, 59-72.
- 6) 戸田雅美（2013）「子どもが自ら遊ぶ中で育つこと」から見る保育者の専門性. 発達, 134, 22-27.
- 7) 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2014）幼保連携型認定子ども園教育・保育要領 幼稚園教育要領 保育所保育指針. チャイルド本社
- 8) 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.
- 9) 文部科学省（2005）子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について（答申）. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm)
- 10) 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm)
- 11) 文部科学省（2014）平成26年度 特別支援教育体制整備状況調査. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1356207.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1356207.htm)
- 12) 吉川和幸(2012)私立幼稚園における特別な支援を要する幼児の個別の指導計画の書式の分析. 札幌大谷大学紀要,42,65-71.
- 13) 和田麻未（2012）複数の保育者がかかわる特別支援枠にて在園中の園児への支援—アセスメントを用いた個別指導計画の有用性—. 学校法人みふみ学院みふみ幼稚園

平成28年 3月24日 受理