

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

水内 豊和

The Practical Study of Early Childhood Special Education: A Case Study

Toyokazu MIZUUCHI

要 約

障害のある子どもの早期発見と早期対応の必要性はいうまでもないものの、発達障害のある子どもは、幼児期に確定診断のあるケースは少なく、保育者からは「気になる子ども」と認識されている。学齢期以降の特別支援教育へと子どもの支援をつなげるためにも、保育所・幼稚園の中で支援体制を確立すること、子どもの困り感を把握し個別の指導計画を作成すること、そして個に応じた適切な支援を保育の中で行うことが重要となる。本研究では、就学前の保育機関である保育所・幼稚園が、障害のある子どもや気になる子どもの支援を全園体制の下でおこなうための支援のあり方について検討した。

キーワード：特別支援教育，園内委員会，特別支援教育コーディネーター，個別の指導計画

keywords：“Special Support Education”，case meeting, special support education coordinator, IEP

I. はじめに

平成18年10月現在における全国の特別支援教育の支援体制整備状況をみると、「校内委員会の設置」(小学校96.3%, 幼稚園32.7%), 「子どもの実態把握」(同86.8%, 62.2%), 「特別支援教育コーディネーターの指名」(同93.3%, 29.4%) というように、特別支援教育を推進するためのハード面での整備については小学校ではかなりの割合で進んできている。しかし幼稚園ではどれも3割程度という状況にとどまっている(文部科学省, 2007)。また、「個別の指導計画の作成」(同42.3%, 18.0%), 「個別の教育支援計画の作成」(同20.9%, 3.6%) といった、子どもの支援にかかわる実効的なソフト面での整備は、小学校においてさえ半数にも満たない状況であり、幼稚園ではことさら低い状況にある。松江市のような支援体制整備を自治体レベルで導入し成果を示しているところ(柘植, 2007)は、まだまだ少なく、このように幼稚園の特別支援教育体制整備はこれからの課題であるといえる。

しかし、障害のある幼児の保護者が抱く特別支援教育に対する期待度はとても高い(石岡・堤, 2004)。また特殊教育から特別支援教育への転換において、いわゆる障害児だけでなく、診断のないものの特別な支援の必要ないいわゆる「気になる」子どもに対しても適切な対応が必要とされていることは幼稚園の保育者も個々のレベルで十分に実感していることが示されている(松井・七木田, 2005)。ただ、実際

の保育現場においては、幼児期に発達障害の診断があるケースは少なく、そのために保育者は、支援の必要な子どもであるという見立てはしつつも、どのように対応すればよいのか、また子どもが抱えている困り感を保護者とどのように共有していけばよいのか、などに苦慮している。

こうした状況に対し、たとえば鳥取県やつくば市などでは、幼児期から発達障害児のスクリーニングを念頭にした5歳児健診のシステムづくりに取り組んでいる。しかし、3歳児健診で見過ごされてきた障害がたとえ5歳の時点で明らかになったとしても、その結果を活かして幼稚園や保育所においてどのような支援を行えばいいのかということを考えていく上での検討は現状では十分とはいえない。それに加え、幼児期に、たとえばADHDと診断された子どもが学齢期以降になって高機能自閉症と診断名が変わったりすることも(本来はあるべきことではないが)珍しくないように、専門家といわれる人たちの中でも、発達障害という概念そのものの理解も完全とはいえない。したがって子どもに診断名がつくのをまって適切な保育をするという姿勢では、子どもの発達のチャンスを見逃してしまう危険性もある。さらには、診断名があることは、子どもの特徴を理解する上で有効なことも確かにあるが(たとえば服薬が必要な場合や、自閉症児の多くは視覚的理解が聴覚的理解に比して優れていることなど)、一方で、たとえば「自閉症」という診断名があるゆえに、

「この子はお集りの時間に、一人で砂場で砂をすくっていて、保育室に連れて入ると泣きわめいてしまうのは自閉症だからしょうがないわ。無理にお集まりに誘わなくてもいいことにしましょう」などと、子どもの育ちに対する期待度を下げ、単なるラベリングになってしまう危険性もある。

そこで本研究では、園生活の中で気になる幼児が、自分の力を発揮しながら自己効力感をもって生活できるようにするために、園内委員会を立ち上げ、全園体制の下、気になる幼児を支援してきた実践事例から、幼稚園における特別支援教育体制のあり方を探る。

II. 方法

筆者は2006年4月より1年間、T県内のD幼稚園において、発達障害の疑われるA児（男児、年中）の支援に協力者として毎月1回以上かかわった。

支援開始当初において、以下の7項目を支援の際の重点として、A児を含めた気になる幼児に対する支援を行うことをD幼稚園の保育者とともに確認しあった。

- ①園内委員会を設置し、定期的に委員会を開き職員全体で幼児の共通理解を図る。
- ②関係機関との連携をとり、アドバイスを指導や支援に活かす¹⁾。
- ③保護者の願いを聞くとともに、日常的に連携し支援する。
- ④行動観察やスクリーニングツールを用い、幼児の育ちに関する客観的評価を行う。
- ⑤個別の指導計画を作成する。
- ⑥気になる幼児の特性に応じ、個別的な配慮や支援を行う。
- ⑦保育者は幼児のニーズや育ちを的確に把握するスキルを養い、支援の計画や評価を行う。

III. 園内支援体制整備の実際

1. 園内委員会の設置と開催

5月 気付き・アセスメント

気になる幼児について他の職員の観察記録も含め検討し実態を把握した。④

また保護者や前担任及び家庭児童相談員より情報収集を行った。②

7月 保護者のニーズの把握

個別懇談会を行い、家庭や園での子どもの様子に

ついて情報交換した。③

以上を受けて、下記のメンバーからなる園内委員会を構成し、定期的に園内委員会を開催した。①

○園内委員会メンバー

園長、園内コーディネーター（園長代理）、主任教諭、全クラスの教諭、非常勤教諭、地域の特別支援教育コーディネーター、外部講師（適宜）

10月下旬 第1回園内委員会

保育で伸ばしたいことと困っていることを出し合い、KJ法により短期目標を3つ決め、活動場面で短期目標に対応する場面や状況の有無を探った。具体的支援方法を決め個別の指導計画を作成し、職員連携のもと支援を行うことを確認し合った。⑤

11月上旬 第2回園内委員会

巡回相談（県特別支援連携協議会）でアセスメントの方法や支援方法についての指導助言を受けた。①②

12月中旬 第3回園内委員会

外部講師を招き、気になる幼児の「観察記録シート」の記述について職員全員で考察、支援方法を検討し共通理解した。①⑤⑥⑦

1月中旬 第4回園内委員会 巡回相談

保護者の悩みに対する相談の進め方について指導助言を受けた。①②

1月下旬 第5回園内委員会

「観察記録シート」を持ち寄り、気になる幼児の育ちの変容、今後の支援のあり方について事例検討を行った。①②⑦

2月上旬 第6回園内委員会

今年度のA児の育ちを振り返り、短期目標を含めた支援方法の検討した。⑦

2月下旬 第7回園内委員会

事例検討を行った。乱暴しないという短期目標はほぼ達成され、好きな遊びでは友達と一緒に遊ぶ姿が事例から見てきた。

3月下旬 第8回園内委員会

A児の育ちや短期目標の達成度について評価 ①③④⑥

4月以降

年長になっても支援の継続性を重視し、担任はそのままA児を持ち上がった。

○園内委員会において助言したポイント―「個別の指導計画」と「観察記録シート」―

保育者も助かる支援環境を構築しよう。障害のある子どものいるクラスの保育者は、多くの悩みやストレスを抱えているという報告がみられる。その理由として、「障害のある子どもに何をどう支援していいのかわからない」「障害のある子どもの保育を自分ひとりで抱え込んでしまう」といったことが挙げられている。このどちらの問題に対しても、障害のある子どもの保育を、園全体でおこなうという意識と体制作りができればよいのだが、たとえば、子どもの支援目標を保育者全員で考えたり定期的なケース検討会を開催するというのは、実際には忙しい保育の現場ではなかなか難しい。支援目標を決定したり、どの場面でどのような支援をおこなうのかを考えることの重要性は言わずもがなであるが、ここでは、保育実践に活かすことのできる「個別の指導計画（具体的指導計画）」（資料1）と「観察記録シート」（資料2）を示す。この指導計画のフォームでは、子どもの支援目標が何で、どのような場面でどういった支援が必要かがわかりやすくなっている。保育室の所定の位置にいつも掲示しておき、いつでも誰でも共通の意識を持って支援にあたれるようにする。加えて、子どもの状態は変化していくため、「観察記録シート」にできたことの有無やそのときの支援がどのようなものだったのかなどをその都度書き込み、また次に支援計画を見直す時のためにも、定期的に評価をしていくことが大切である。

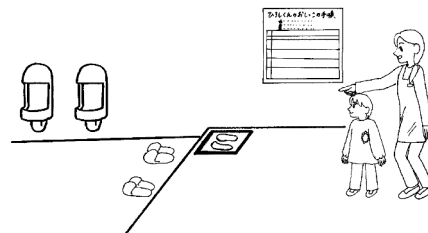
○園内委員会において助言したポイント―支援方法の共通理解について―

保育者によって支援方法に一貫がないために子どもが混乱するということはあってはならない。たとえば、E先生が定時排泄（たとえば1時間おきにトイレに誘う）に気をつけ、またていねいな支援の中でズボンの上げ下ろしが自分でできるようになった結果、「トイレでおしっこをする」という行動が獲得されたのに、E先生が遅番で他の保育者がみなくてはならないときに、手順が違ったり、本人ができるところも手伝ったりすることでパニックになったりせっかく習得した行動ができなくなる、ということも少なくない。このような時、図のような手順カードを作成し、トイレの中の見やすいところに貼っておくとよい。このように、子どもだけでなく、保育者にとってもわかりやすく動きやすい環境を作ることは、統合保育をうまく進めるためには重要である。

Aくんのおしっこの手順

★1時間に1回、トイレに誘ってください。
★トイレに来たら、以下の手順をお願いします。
★空欄は自分でできることです。

1	うわぐつを脱ぐ	脱ぐ場所を示した手がかりを指差しながら「ここにぐつを脱ぎます」と言う
2	スリッパをはく	
3	便器の前に立つ	お気に入りの便器は入り口に一番近いところのものです
4	ズボンとパンツをおろす	
5	おしっこをする	「おしりを前に出します」と言う (ズボンがぬれるとパニックになることがあります)
10	パンツをポケットに入れる	「パンツを入れます」とポケットを指差しながら言う



2. 個に応じた支援の実際

<事例1>クラスメートとの遊びの仲間入りスキルの習得

1月 戦いごっこに突然参入し本気で友達を叩く、蹴るなど現実とごっこが混沌とし、相手の嫌がる表

情や気持ちを感じ取れないA児

仲間入りの仕方と友達との戦いごっこにおける遊び方をテーマにした「楽しく友達と遊ぶためには…」というソーシャルストーリー的なプレゼンテーションをA児を含むクラス全員に見せ、視覚を通して

ルールの共通理解を図った。相手の嫌がっている表情や気持ちに気付かせると共に、画面と同じ絵をクラス内に掲示しことあるごとにルールを振り返れるようにした。また、A 児の課題を共通理解し、全教職員が指導に当たった。

その後 A 児は「まぜて」と仲間入りし、「まねっこパンチだね。」と気を付けて遊ぶようになった。他児も A 児が突然遊びに入ってくる時には「まぜてというんだよ」と伝えるようになった。他の遊びにおいても、遊びに入りたくて邪魔をしたり友達が作った物を壊したりせず、友達と場を共有しながら自分の好きな遊びに取り組めるようになった。⑥

まねっこパンチで戦うというクラス共通のルールを決めたことにより、クラスメートには皆で守って遊ぼうという気持ちが芽生え、友達が「まねっこでするんだよ。」と A 児に気付きを促し、遊びを続けられるようになった。

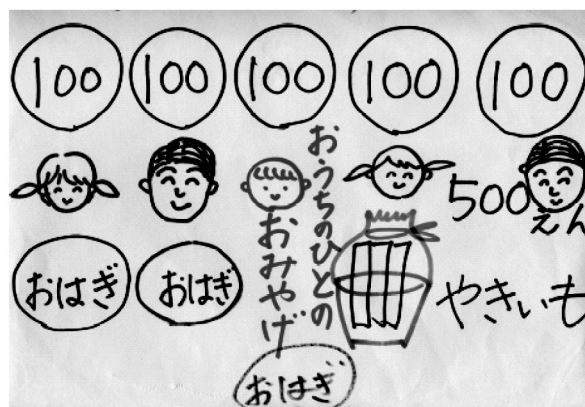
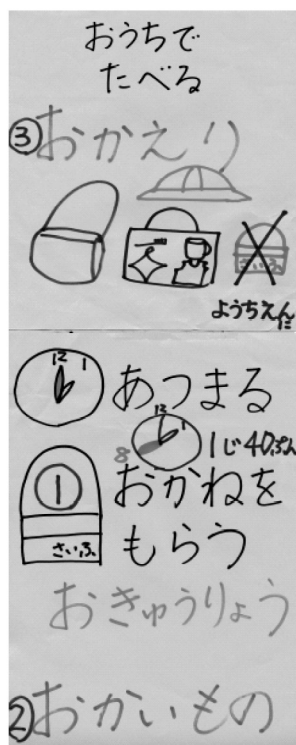
<事例2> はじめての場面や状況において混乱しないような見通しを持たせる支援

3月上旬 年長組のお別れ会で3～5歳児3人がグループとなりコーナー巡りをした。事前にスケジュール表(下図)で知らせておくと、クラスの子全員がグループを離れることなく活動できた。⑥

3. 成果と課題

D 幼稚園の年度末の園内委員会において、1年間の取り組みについて教職員から成果と課題について以下のような意見を得た。

- 今年度、園内委員会を設置し、巡回相談や教育相談、外部の講師を招いてスクリーニングツールを用いた客観的評価や視覚的支援方法など専門的な指導助言を受けることができた。そのことは職員の資質を向上すると共に、多角的に幼児を捉え、育ちと課題に応じた適切な指導へとつながった。
- 短期目標として3つに絞って全職員が気になる子を観察記録し事例研究を繰り返したことにより、問題行動の状況と育ちの変容、他の保育者のかかわりから、指導の方向性を探ることができた。
- サインや絵カードなどの視覚的支援やソーシャルストーリーのような状況やルール理解を促進する支援を共通理解し実践したことにより、気になる幼児をはじめクラスの子全体が自分の力を発揮し生き生きと活動することができた。
- 園内委員会という協力体制や外部講師による専門的指導を得られたことは、担任の大きな心の支えになり、指導の励みとなった。
- 顕著な障害と違い、気になる幼児について、保護



「子どもバザー」で用いた支援ツール「スケジュール」(左)と「買い物シート」(右)

者と問題を共有することが難しい場合が少なくない。幼児の困り感を共有し育ちを支えていけるよう、また、各関係機関と連携し適切な支援が受けられるよう、カウンセリング研修を行い、保護者や幼児の対応に役立てていきたい。

IV. まとめ

1. 園内支援体制の確立の必要性

冒頭にも述べたが、幼稚園における「園内委員会」の設置は32.7%、「特別支援教育コーディネーター」の指名は29.4%と、園内での支援体制整備は、学齢期以降に比べて立ち遅れている。しかし障害のある子どもの支援において、対象児の状態像や支援の方向性などをクラス担任はもちろんのこと、園内の職員全体で把握しておくことは必要不可欠である。たとえば保育所は、社会的な保育ニーズの高まりに応じるべく「子育て支援センター」や「学童保育」、「病後児保育」、「延長保育」などさまざまな機能を持ち合わせている。こうした保育所の機能の拡充は、保育対象児の質的・量的拡大と、保育時間の延長を意味し、保育者一人ひとりの役割負担増をもたらしている。したがって障害のある、あるいはその疑いのある子どもに、いつも担任の保育者がつきっきりになることはできない。そのためにも園内委員会やケース検討会を定期的に開催し、子どもの実態把握と支援方法についての検討を行うことが必要である。その際保育者は、単に子どもの様子について叙述的・主観的な感想を述べるだけでは子どもの成長・発達を園全体で共有しづらく、また次の支援目標や具体的なかかわり方の提言にはつながらない。本実践では、幼稚園において、短期目標に基づいて記録をとる「観察記録シート」を、担任保育者を含めたすべての教職員が定期的な園内委員会時に持ち寄り、支援の成果と今後の方向性を検討する際の資料としたところ、園の教職員全体で対象児を支援していこうとする意識が高まり、また実際に支援方法の共有化ができたことで子どもが自信を持って活動に取り組む姿が増えてきた。

2. 幼児期における「個別の指導計画」

幼児期の保育は、幼稚園であれば「幼稚園教育要領」、保育所であれば「保育所保育指針」に基づいてなされる。そして両者ともに、障害のある子どもの保育にあたっては、「障害の種類や程度に応じて

適切な保育を行う」旨が示されている。特別支援教育は、乳幼児期から学校卒業後まで子どもに適切な支援を行うものであるため、当然学校教育法に規定されている学校である幼稚園や、同様の保育指針を持つ保育所は、障害のある、あるいはその疑いのある子どもに対し、適切な保育支援を行わなければならない。したがって学齢期以降において作成され、それに基づく支援を行うための「個別の指導計画」は当然幼児期においても必要である。ただし、先述のように、平成18年10月の時点で、個別の指導計画を作成している幼稚園は全国で18.0%にすぎず、これは小学校（42.3%）、中学校（30.2%）に比べると低調である（文部科学省、2007）。また個別の指導計画のフォームも、学齢期以降は多くのものが示されてきているものの、幼児期に関してはほとんどみられない。

これは「幼児期における個別の指導計画とは何か」という検討の遅れそのものが原因であるが、それに加えて幼児期の「保育」という営みが学齢期以降に示されるような教科ベースの指導とは異なることがその要因として大きい。幼児期には学齢期以降の指導すべき内容を示した「教科」やそれを規定する学習指導要領はなく、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」では、心身の健康に関する「健康」、人とのつながりに関する「人間関係」、身近な環境に関する「環境」、言葉の習得に関する「言葉」、感性と表現に関する「表現」として保育の内容が5つの領域として示されているが、これは、子どもの発達をみる視点として、発達の側面とのかかわりで考えられており、相互に密接な関連をもち「相互性」と「総合性」を前提としたものとなっている。つまり、学齢期以降の教科学習のような一つの側面のみをとらえて指導のあり方を論じ、実践することがあってはならないものとされている。したがって幼児期の個別の指導計画は、学齢期のそれを単純に援用すればよいというものではなく、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ことと同時に、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こと、という両側面が求められる。本研究において、筆者が保育所・幼稚園との共同研究の中で積み重ね検討してきた幼児期版の「個別の指導計画」のフォーム（資料1）は、保育の活動場面ごとに短期目標の達成をねらうための具体的支援まで記述することで園内の職員全体が子どもに対

する共通理解を持つことができることや、全体として個別の教育支援計画の側面を網羅した記入事項であることから学年移行そして学齢期への移行にも資するものとなっている。

3. 統合保育場面における「個に応じた適切な支援」

障害のある子どもや「気になる子ども」が在籍すると、保育者は何か特別な指導法により対応しなければならないかのように感じるかもしれない。しかし統合保育場面において求められる「個に応じた適切な支援」とは特別な場所で行う特別なやり方ではなく、他の子どもたちと一緒に保育活動の中で、できる配慮を基本とするということである（Squires & Bricker, 2006）。日々の保育活動は、①毎日、決まった生活リズムで規則正しく活動が繰り返される（同じ時間に、同じ場所で、同じ活動が繰り返される。場所と活動が対応し、保育の流れがある）、②活動や手順の手掛かりが明確である、③大勢の子どもたちと一緒に活動をする、④同じ手順で、一定のルールにしたがって活動することが求められる、といった基本的特質を有しており（藤原, 2005）、保育者は保育活動の中で子どもの発達を促したり、社会的スキルを習得したりする機会をうまくとらえ支援していくことが重要となる。ここでは筆者の考える具体的支援を行うための3つのステップを示す。

a. 保育における子どもの支援目標を考える

保育場面は、個別の指導・訓練場面ではなく、あくまで遊びを主体とした生活の場である。したがって、子どもの支援目標は、「絵カードを見せて、『これは何?』とたずねた際、5回中4回以上、正しい名前が答えられる」などとはもちろんならない。そうではなく、「保育所で使う自分の持ち物、遊びや生活に必要な身の回りのものの名前がわかる」という目標だと、保育の活動に照らしても無理なく妥当といえるだろう。

b. 支援目標は保育中のどのような場面でねらうことができるかを考える

日々の保育の活動の中に目標到達をねらう機会はいくらでもあふれている。保育者にとってそうした機会を見逃さず、それを子どもの成長のチャンスとして活かすことができるかという視点を持つことが重要となる。たとえば先の

目標でいえば身の回りのものの名前を尋ねたり、教えたりして支援目標の達成をねらう機会は、登園時、自由遊びの時間、お集まりの時間、給食やおやつの時間、トイレの時間、降園時などの保育の活動のいたるところに含まれている。

c. 支援は、計画・実施・評価のサイクルでなされる

目標を達成する保育場面を想定したら、保育者はその場面でどのような支援ができるか考えて計画し、それに基づいて保育を実行し、必ず評価を行う。

資料1の「個別の指導計画」の「3. 指導計画」では、子どもの短期目標と支援方針、評価の観点が明確化されている。また「4. 保育場面別の具体的指導計画」には、先述の保育活動が有している性質を活用して、保育者がどのように支援にあたればよいのかが具体的に示されるものとなっている。そして本実践においても、この3つのステップを踏まえ、個に応じた支援を全園体制のもとおこない、A児が幼稚園の中で適応するための有効な支援を行うことができたと考える。

註

1) T県では、特別支援教育の体制整備事業が進められていく中で、県内を5つのエリアに分け、それぞれのエリアで拠点となる特別支援学校が、エリア内のすべての幼稚園、保育園、小学校、中学校、高等学校を支援することが明確化されている。特別支援学校からは、相談校からの依頼に応じ、特別支援教育コーディネーターが巡回相談員として支援に応じており、それを以下のように活用した。

11月上旬 教育相談 特別支援教育コーディネーター(巡回相談員)が気になる子の行動観察。④

11月下旬 巡回相談 継続観察と支援体制、支援計画についての指導助言②③

12月中旬 巡回相談 指導方法と関係機関との連携についての指導助言を受ける。②

12月上旬 個別懇談会 幼児の成長を伝え、家庭での様子を把握し、保護者の願いを汲む。③

なお、これまでにも幼稚園や保育所に通う障害のある子どもは、並行通園といって障害児の通園施設にも定期的に通っているケースは多く、他機関と連携することが無いわけではなかった。しかし、その連携は多くの場合、園と施設との直接的なものでは

なく保護者を介したものであり、たとえば通園施設でせつかく子どもにあったサイン言語や絵カードによるコミュニケーションの方法が獲得されてもそれが保育所では活かされていなかったり、時に通園施設で行う個別療育的な内容を、保護者が保育所でも求めるため、保育者と保護者との関係が悪くなったりするケースもみられる。他機関も、そして保育者自身もまずは、保育所・幼稚園とは、幼児の主体的生活である「遊び」を中心とした保育活動の中で、障害のある、あるいはその疑いのある子どもを支援する機関であることを再認識する必要がある。しかし障害のある子どもの支援においては障害特性やそれに応じた支援方法などの知識やスキルが必要であり、医療機関や通園施設などと直接的な連携がとれることが望ましい。特別支援教育への転換に伴い、特別支援学校が地域のセンター的機能を持ち、保育所・幼稚園へ支援することが位置づけられた。これにより今まで以上に幼稚園や保育所にいる障害のある子どもに対する支援が適切なものとなることを期待したいが、そのためには特別支援学校の教員は、保育所・幼稚園における「保育という営み」や「幼児期の子ども発達」について十分理解する必要があるだろう。それなしでは、保育活動を見放した、単に障害の種類や程度に応じた個別療育的な支援技法を保育者に押し付けることにもなりかねない。また筆者は保育者には保育所・幼稚園においてできる支援とは何かを考えながらアドバイスを受けたリ研修会へ参加する姿勢が求められることを、園内委員会において助言した。

引用文献

- 藤原義博（2005）保育士のための気になる行動から読み解く子ども支援ガイド．学苑社．
- 石岡由紀・堤莊祐（2004）特別支援教育の在り方（最終報告）に関する調査．児童教育学研究, 23, 27-48.
- 松井剛太・七木田敦（2005）特別支援教育に関する幼稚園教諭の意識について—広島県内におけるアンケート結果から—．広島大学大学院教育学研究科紀要, 54 (3), 379-384.
- 文部科学省（2007）平成18年度幼稚園，小学校，中学校，高等学校等におけるLD，ADHD，高機能自閉症等のある幼児児童生徒への教育支援体制整備状況調査結果について（通知）．
- Squires, J. & Bricker, D. (2006) Activity-based approach to developing young children's social emotional competence. Paul H Brookes.
- 柘植雅義（2007）実践事例に学ぶ特別支援教育体制づくり—23自治体の特色ある取り組みから—．金子書房．

附記

本研究は、平成17・18年度科学研究費補助金（若手研究（B））「統合保育における障害幼児の指導方法に関する研究」（課題番号17730514）、ならびに平成19年度富山大学学長裁量経費「富山県の幼稚園における特別支援教育体制整備のためのガイドライン作成と障害幼児への支援に関する実証的研究」を受けて行ったものの一部である。

本研究を進めるにあたり砺波市立D幼稚園の教職員の皆様の協力を得た。ここに記して感謝申しあげる。

（2008年5月14日受付）

（2008年7月2日受理）

資料1 個別の指導計画

個別の指導計画

平成 年度 記入日 年 月 日
 対象児 () クラス () 担当者 ()

1. 児童の実態

集団参加 対人関係 社会性	
言語 コミュニケーション	
運動・動作	
基礎的学習	
生活習慣	
情緒 (自信・意欲・自己認識)	

2. 保護者の願い

--

3. 指導計画

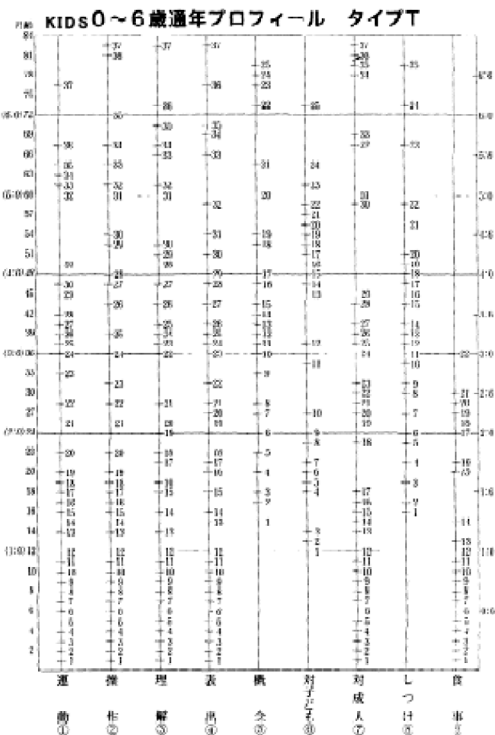
長期目標				
クラス担任の願い				
短期目標	関係する 保育内容	支援領域 [到達領域(KIDS)]	支援方針 (いつ、だれが、どこで、どの ようにならなければならないか)	評価 (評価日)
1	①健康 ②環境 ③表現 ④人間関係 ⑤言葉 ⑥その他()	①運動 ②操作 ③理解言語 ④表出言語 ⑤概念 ⑥対子ども社会性 ⑦対成人社会性 ⑧しつみ ⑨食事		・達成できた ・1回達成できた ・達成できず ・支援の継続が必要 ・目標や支援方法の見直しが必要 コメント
2	①健康 ②環境 ③表現 ④人間関係 ⑤言葉 ⑥その他()	①運動 ②操作 ③理解言語 ④表出言語 ⑤概念 ⑥対子ども社会性 ⑦対成人社会性 ⑧しつみ ⑨食事		・達成できた ・1回達成できた ・達成できず ・支援の継続が必要 ・目標や支援方法の見直しが必要 コメント
3	①健康 ②環境 ③表現 ④人間関係 ⑤言葉 ⑥その他()	①運動 ②操作 ③理解言語 ④表出言語 ⑤概念 ⑥対子ども社会性 ⑦対成人社会性 ⑧しつみ ⑨食事		・達成できた ・1回達成できた ・達成できず ・支援の継続が必要 ・目標や支援方法の見直しが必要 コメント
本計画期間についての全体的評価				

資料1 個別の指導計画 (cont.)

4. 保育場面別の具体的な指導計画

短期目標	登園	自由遊び(屋内)	自由遊び(屋外)	お集まり	給食
急に友達に乱暴したり、トラブルになったときに乱暴したりしない(代わりの表現を身につけてほしい)	△	○	○	○	○
好きな遊びを見つけて、友達と一緒に楽しんで欲しい(落ち着いて遊び込めるように)	△	○	○	△(はしゃぎすぎる)	△

(別添) 乳幼児発達スケール (KIDS) および「気になる」子どもの行動チェックリスト (本郷, 2006) による評価

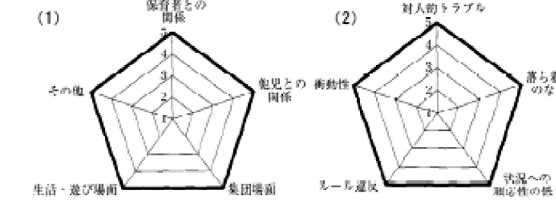


1. 乳幼児発達スケール (KIDS)

領域	評価日1		評価日2		評価日3	
	年月日	発達年齢	年月日	発達年齢	年月日	発達年齢
運動		歳 ヶ月		歳 ヶ月		歳 ヶ月
操作		歳 ヶ月		歳 ヶ月		歳 ヶ月
理解言語		歳 ヶ月		歳 ヶ月		歳 ヶ月
表出言語		歳 ヶ月		歳 ヶ月		歳 ヶ月
概念		歳 ヶ月		歳 ヶ月		歳 ヶ月
男子も社会的性		歳 ヶ月		歳 ヶ月		歳 ヶ月
対人社会的性		歳 ヶ月		歳 ヶ月		歳 ヶ月
しつけ		歳 ヶ月		歳 ヶ月		歳 ヶ月
食事		歳 ヶ月		歳 ヶ月		歳 ヶ月
得点合計						
生活年齢		歳 ヶ月		歳 ヶ月		歳 ヶ月
総合発達年齢		歳 ヶ月		歳 ヶ月		歳 ヶ月

2. 「気になる」子どもの行動チェックリスト (本郷, 2006)

項目	評価日1	年月日	評価日2	年月日	評価日3	年月日
(1) 保護者との関係で見られる様子	△ 保護者との関係で見られる様子					
	△ 他児との関係で見られる様子					
	△ 集団場面で見られる様子					
	△ 生活・遊び場面で見られる様子					
(2) 対人的トラブル	△ 対人的トラブル					
	△ 落ち着きのなさ					
	△ 状況への対応性の低さ					
	△ 衝動性					



資料2 観察記録シート

観察記録シート

記入者氏名教諭

年月日 12月8日(金)

活動場面	自由遊び時ままごとと畳の横でピストルを撃つ真似をしていた友達	
参加者	A児, B児, C児	
短期目標との関係 関係あり○ やや関係あり△ 関係なし×	○	急に友達に乱暴したり, トラブルになったときに乱暴したりしないでほしい(代わりの表現を身につけてほしい)
	○	好きな遊びを見つけて, 友達と一緒に楽しんでほしい(落ち着いて遊び込めるように)
		他人に話しかけられたとき, 視線を合わせて話を最後まで聞く
活動の記録		
支援者の言動	対象児の言動	他児の言動
<p>ままごとの方に体は向けていたがボウケンジャーのベルトを直し, 体にはめていた。</p> <p>B児C児の2人が手作りピストルの撃ち合いを楽しんでいたことは知っていた。</p> <p>・泣き声に気づき, 見るとC児</p>	<p>・廊下から入ってきて, C児がままごと机の下に隠れた時に, ままごと机の上に乗った。</p> <p>・B児が出てきて机の上を見た時にA児は蹴り, C児の両目の間に当ててしまった。</p> <p>・シートではなく, 担任の怪我を</p>	<p>・B児とC児が「ぼん, ぼん」と言いながら, ままごとの机の下にK児が隠れた。</p> <p>・C児はままごと机から出てきた。</p> <p>・C児は大声で泣き始めた。</p> <p>・B児は心配して側で見ている。</p>

<p>キックやパンチしたらだめやよ。</p> <p>『まぜて』言うて『いいよ』言われてから入ってね。</p> <p>・じゃあ, 今度から勉強したこと何だったけ。(確認する) 気をつけること分ったら, Cちゃんになんて言えばいいかな</p> <p>・「お顔を見てね。」</p>	<p>・「ごめんなさい」大きすぎず, 小さすぎずの声でC児の顔を見て謝る。</p>	<p>・気持ちが伝わったようで, C児は「いいよ。」と優しく言う。</p>
<p>気づき, 感想, 考察など</p> <p>・B児は元気に遊び, 優しく我慢強く, 友達の思いを受け入れたり, 譲って遊んでくれたりするのので, 発表会の練習の頃より, A児が好きになってきた。発表会で使ったピストルで戦いごっこをしていたので, 「まぜて」と言わず, 入ってB児の見方になって, C児を蹴ってしまったのだろう。</p>		