

要配慮児の発達を巡る保育者のスキル形成と専門性の向上に関する研究 —インクルーシブ保育の実践をめざして—

研究代表者	袴田 優子	(やまと発達支援センター WANTS 指導員)
共同研究者	飯村 敦子	(鎌倉女子大学 教授)
	小林 保子	(鎌倉女子大学 教授)
	庄司 亮子	(海老名市立わかば学園 指導員)
	原 秀美	(若松保育園 園長)
	松川 節理子	(富里市健康推進課 心理相談員)
	岩羽 紗由実	(横浜市立坂本小学校 教諭)
	小林 芳文	(横浜国立大学・和光大学 名誉教授)

研究の概要

本研究の目的は、要配慮児の発達を支援する保育者のニーズを明らかにすると共に、インクルーシブ保育の実践を目指して、保育者の支援スキル形成や専門性向上に向けた具体的な研修支援の在り方を明らかにすることである。まず、要配慮児の発達支援を巡る保育者のニーズ調査を実施した。「要配慮児の特性に応じた対応力を身につける」が高い割合を示した。また、全体の約8割の保育者がアセスメントという用語を知っているものの、実際に保育者自身がアセスメントを実施して、保育につなげているのは、一部の保育者のみであることが明らかになった。さらに、保育者の専門性の向上に向けた研修支援の在り方を明らかにするために、ムーブメント教育による理論と方法を適用して、要配慮児の保育に活用できるアセスメントの理解と活用に着目した研修会を開催し、その効果や意義を検討した。その結果、参加者のインクルーシブ保育の実践に向けて必要な専門性の向上が認められた。

キーワード：インクルーシブ保育、要配慮児、保育所、専門性の向上、ムーブメント教育・療法

I. 問題と目的

2015年4月に子ども・子育て支援新制度が本格実施され、保育所に求められる役割は、ますます多様化している。内閣府(2013)¹⁾は、「子ども・子育て支援法」の中で配慮を要する子ども(以下:要配慮児)の支援は「当該子どもが自立し、社会参加をするために必要な力を培うため、幼稚園教諭、保育士等の資質や専門性の向上を図るとともに、専門家等の協力も得ながら一人ひとりの希望に応じた適切な教育上必要な支援等を行うことが必要である。」として、乳幼児期の子どもの育ちを支える保育者が中心となり、要配慮児の発達の支援を進めていくことを求めている。

2015年度に日本保育協会が実施した『保育所における障害児やいわゆる「気になる子」の受け入れ実態、障害児保育等のその支援の内容に関する調査研究(調査委員長、小林芳文)』²⁾では、保育所の9割以上で要配慮児を受け入れ、その対応に苦慮しているという実態が明白となった。また、要配慮児は0歳から2歳児が全体の3割近くを占めていること、情緒、社会性、コミュニケー

ションの問題のみならず、発達上の問題を有していること、そして、要配慮児の支援に繋がる具体的なアセスメントや支援方法が明確ではないという現状が明らかにされた。これらの結果から、保育所という環境下で要配慮児への支援が乳児期から行われることが重要であり、そのためには、保育者が子どもの発達に関する専門的知見に基づき、支援に直結する具体的な保育実践のスキルを身につけることの必要性が示された。すなわち、要配慮児の保育支援に向けた保育者のスキル形成や専門性の向上が急務である。

近年、障がいのある子どもの保育は、インクルーシブ保育の考え方が主流になっている。インクルーシブ保育とは、障がいの有無に関わらず、全ての子どもと一緒に保育を受け、その環境や関わりにおいて、子どもを分け隔てなく包み込む(include)状態での保育である(飯村・小林, 2011)³⁾。さらに、小林(2017)⁴⁾はインクルーシブ保育について、「障がいのある子どもと障がいのない子どもをただ一緒に保育しただけではインクルーシブ保育にはならない」と指摘した上で「子ども一人ひとりに合わせたいろいろな保育ニーズに対応し、多様性の

ある保育を行うということである」と述べている。また、山本・山根（2006）⁵⁾は「子ども一人ひとりが異なることを踏まえ、そのニーズに応じた保育を行うこと」とした上で、「ニーズに応じるということは、単に多様な子どもが同じ環境に置かれるのではなく、子どもそれぞれに適切なサポートを伴わせることを意味している」と論じている。これらの先行研究により、インクルーシブ保育を展開していく上で、保育者には保育に関するスキルはもとより、要配慮児の特性に合わせた関わり方などのスキルが求められている。また、日本におけるインクルーシブ保育の課題は、障がいのある子どもと障がいのない子どもの保育プログラムをどのように立案し、一人ひとりの子どもの発達を促進していくかについて、明確にされていないという指摘もあり、（山本・山根，2006）⁵⁾、わが国におけるインクルーシブ保育に関する研究は依然少ないのが現状である。

ところで、2017年3月31日に告示され10年ぶりの改定となった保育所保育指針⁶⁾では、要配慮児が他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導の計画の中に位置づけることが明記され、個別の指導計画や支援計画を作成し、それに基づいた支援を行うことが求められている。また、保育者の専門性についても、保育所保育指針解説書⁷⁾の中で①子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、その成長・発達を援助する技術、②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術、③保育所内外の空間や物的環境、様々な遊具や素材、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく技術、④子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術、⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識・技術、⑥保護者等への相談・助言に関する知識・技術などがあげられている。そして、我々はインクルーシブ保育の実践と要配慮児の発達の支援という観点から、保育者のスキルと専門性とは、障がいのある子どももいない子どもも共に活動を楽しむことができるプログラムを展開するスキルと共に、要配慮児の発達実態を把握するアセスメントを実施して保育に活用できる力すなわち、エヴィデンスにもとづいて保育を展開する力であると考えている。

要配慮児の発達を支援する保育者のニーズを明らかにすると共に、保育者の支援スキル形成における具体的な研修支援の在り方を明らかにすることを目的とした。

II. 研究1 要配慮児の発達支援に関する保育者のニーズ調査

1. 目的

研究1では、要配慮児の発達を支援する保育スキルの

向上に向けて、保育所に勤務する保育者を対象に質問紙調査を行い、保育者自身がインクルーシブ保育を実践するにあたり、どのようなニーズを有しているかその実態を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 対象者

対象者は、以下の通りである。

- ①神奈川県A市のA区・B区で開催された保育所職員研修に参加した保育者100名
- ②神奈川県、東京都、埼玉県の研究協力園の保育所3園の保育者50名
- ③神奈川県B市の保育所80園の保育者2,100名計2,250名である。

(2) 手続き

対象者①については、研修会開始前に質問紙を配布した。記入済みの質問紙は、依頼者が直接受け取る形で回収した。②については、郵送により質問紙を配布し、回収については、返信用封筒を同封し、園ごとにまとめて返送するように依頼した。③については、B市の民営保育所の園長会で各園の所長（園長）に30部ずつ質問紙を配布し、回答を依頼した。翌月の園長会で保育所ごとに回収をした。調査期間は、①②③共に2017年6月～10月であった。

(3) 調査内容と分析

質問紙は、日本保育協会（2015）²⁾の調査を参考に作成し、フェイスシート（回答者の性別・年代・在職年数・勤務地・勤務する保育所の運営形態・現在の受け持ちクラス・要配慮児の担当経験の有無）と子どもの実態把握に関する質問、インクルーシブ保育の専門的スキルに関する質問を設定した。各項目の結果については、単純集計を行った。「インクルーシブ保育を実践するために必要だと思うこと」の自由記述の回答内容については、カテゴリー化を行った。なお、質問紙の冒頭には調査の趣向と共に調査への協力は任意であること、得られた情報は研究の目的以外で使用しないこと、個人が特定されないことについて明記した。

3. 結果と考察

質問紙の回収部数は、1,125部で回収率45.9%であった。記入の不備を除いた1,010名の回答について分析した。

(1) 回答者の属性

表1は、回答者の属性を示したものである。勤務地は、神奈川県が全体の97.7%、運営主体は、民営が93.6%であった。性別は、女性が9割以上、年代は20代が一番多く、続いて30代が多かった。在職年数は、2～5年目が38.2%、6～10年目が22.0%、1年目が15.0%であり、5年

目以下の職員が全体の約半数を占めた。現在受け持っているクラスは、3歳未満児クラスが53.8%、3歳以上児クラスが21.7%、その他が24.5%であった。その他の内

容としては、異年齢クラスやフリー、時間外担当などであった。要配慮児の受け持ち経験は、あるが67.2%で半数以上の保育者が要配慮児を受け持った経験があった。

表1 回答者の属性

項目	回答者の属性	人数	割合 (%)
勤務地	神奈川県	987	97.7
	東京都	17	1.7
	埼玉県	11	1.1
運営形態	公営	65	6.4
	民営	945	93.6
性別	男	78	7.7
	女	932	92.3
年代	20代	444	44.0
	30代	231	22.9
	40代	189	18.7
	50代	119	11.8
	60代	26	2.6
	70代	1	0.1
在職年数	1年目	151	15.0
	2～5年目	386	38.2
	6～10年目	222	22.0
	11～15年目	119	11.8
	16～20年目	74	7.3
	21年目以上	58	5.7
現在受け持ちのクラス	0～2歳児クラス	543	53.8
	3～4歳児クラス	159	15.7
	5歳児クラス	61	6.0
	その他	247	24.5
要配慮児の受け持ち経験	ある	679	67.2
	ない	331	32.8

単位：人 (%)

(2) 子どもの実態把握について

表2は「子どもの実態把握について」に関する質問項目への回答数と割合を示したものである。

「発達に関するアセスメントという用語をきいたことがありますか」の質問に対し、「ある」と回答したのは776人(76.8%)、「ない」と回答したのは234人(23.2%)であった。また、「ある」と回答した保育者の中で「実際にアセスメントをつけたことがある」と回答したのは、308人(39.7%)であった。実施したことのある具体的なアセスメント名の自由記述では、「市が独自で作成したアセスメント」という記載が最も多く、続いて「保育所独自のアセスメント」であった。ADHDやASDに関するアセスメント、ムーブメント教育・療法のアセスメントであるMEPA-R、MEPA II-Rを使用しているという回答も少数ではあるが記載があった。また、個別記録と回答した保育者もあり、アセスメントツールは用い

ていないものの記録を通して要配慮児の情報を共有していることも示された。「アセスメント結果を保育に活用できましたか」の質問については、「アセスメントをつけたことがある」とほぼ同数の約40%の保育者が「できた」と回答しており、アセスメントを実施している保育者のほぼ全員が、その結果を保育や支援につなげることができているようである。しかし、全体の約8割弱の保育者がアセスメントという用語を聞いたことはあるものの、実際にアセスメントを実施し、活用したことがある人は約4割に留まっており、アセスメントが活用されていないことが明らかになった。これは、2016年の日本保育協会²⁾の調査と同様の結果であり、実践的な保育や支援につながるためのアセスメントの開発とその活用については、今後の課題であると言える。

「アセスメントという用語を聞いたことがない」と回答した保育者のうち、8割以上が「子どもの発達の実態

がわかるアセスメントをやってみたい」と回答し、子どもの発達の実態をとらえるためのアセスメントについてニーズが高いことが示された。一方でアセスメントをやってみたくない理由は、「アセスメントがよくわからない」「聞いたことがない」「難しそう」「大変そう」「時間がない」「体力がない」等であった。これは、「アセスメント＝難しい、手間がかかるもの」というイメージが強く、アセスメントは支援につなげることのできるツールとして認識されていない可能性が高いと考えられる。チェックリストやアセスメントは、要配慮児を保育する上で極めて重要であり（日本保育協会，2016）²⁾、具体的な支援につながるアセスメントおよび、その活用について、今後検討を重ねる重要性が示された。

(3) インクルーシブ保育の専門的スキルについて

表3は、「インクルーシブ保育の専門的スキルについて」に関する質問項目への回答数と割合を示したもので

ある。

「要配慮児に対して個別支援計画を立てていますか」の質問に対して「はい」と回答したのは625人で約6割であった。「いいえ」と回答した対象者にその理由を尋ねたところ、自由記述による回答では、「パート・フリーの立場のため」「要配慮児が現在クラスにいない」「要配慮児を担当していない」などの立場や状況による理由の他、「対応・考慮はするが計画までは立てていない」「要配慮児か否かまだ判断がつかないため」「保護者が認めていないため」「乳児のため（月齢が低いため）」「周囲と同じ対応をしているため」等であった。2017年告示の保育所保育指針⁶⁾には、障がいのある子どもの保育について「子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や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など適切な対応を図ること」と明記されており、要配慮児の特性や発達の状況を的確に把握し、指導計画や支援計画を作成するスキルが今後ますます求めら

表2 「子どもの実態把握について」に関する質問項目と回答結果

質問項目	ある	ない
発達に関する「アセスメント」という用語を聞いたことがありますか	776 (76.8)	234 (23.2)

質問項目	ある	ない	無回答
「ある」と回答した人	308 (39.7)	451 (58.1)	17 (2.2)
実際にアセスメントをつけたことがありますか			

質問項目	できた	できない	無回答
そのアセスメントの結果を保育に活用することができましたか	306 (39.4)	451 (58.1)	19 (2.4)
実際にアセスメントをつけたことがありますか			

質問項目	できた	できない	無回答
そのアセスメントの結果を保育に活用することができましたか	306 (39.4)	451 (58.1)	19 (2.4)
実際にアセスメントをつけたことがありますか			

表3 「インクルーシブ保育の専門的スキルについて」に関する質問項目と回答結果

質問項目	はい	いいえ	無回答
要配慮児に対して個別支援計画を立てていますか	625 (61.9)	341 (33.8)	44 (4.4)

質問項目	はい	いいえ
障がい児（気になる子）の支援やインクルーシブ保育に関する研修を過去3年の間に受けたことがありますか	337 (33.4)	673 (66.6)

質問項目	はい	いいえ
要配慮児を含むすべての子どもと一緒にできる支援方法があったら、学んでみたいと思いますか	995 (98.5)	15 (1.5)

単位：人（%）

れていくと言える。

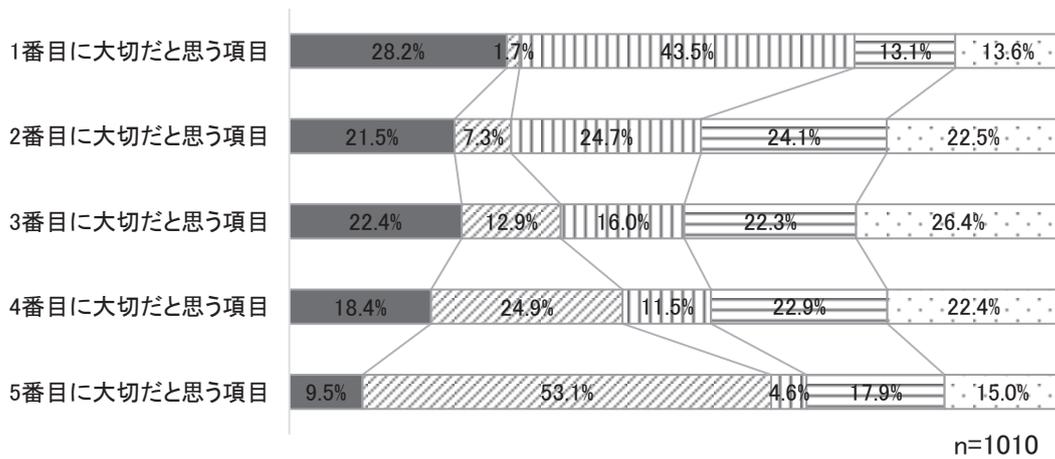
図1は、「インクルーシブ保育を行う上で今、身につけたい必要な専門的スキル」について「A. 子どもの発達を客観的に理解する力（アセスメントの活用）」、「B. 個別支援計画を作成する力」、「C. 要配慮児の特性に応じて対応する力」、「D. 遊びを通して発達を支援する力」、「E. 子どもの発達状況を共有し連携する力（保護者や他機関等）」の5項目について、大切だと思う順に回答してもらった結果である。

1番目に大切だと思う項目では、「C. 要配慮児の特性に応じて対応する力」が43.5%で全体の約4割以上であり、続いて「A. 子どもの発達を客観的に理解する力（アセスメントの活用）」28.2%、「E. 子どもの発達状況を共有し連携する力（保護者や他機関等）」13.6%、「D.

遊びを通して発達を支援する力」13.1%、「B. 個別支援計画を作成する力」1.7%の順であった。この結果から保育者がインクルーシブ保育を行う上でもっとも必要とする専門的スキルは、「要配慮児の特性に応じて対応する力」と考えていることが示され、保育者にとってニーズが高いことが明らかになった。

なお、「B. 個別支援計画を作成する力」は、1番目に大切だと思う保育者が1.7%と低く、2番目、3番目と徐々に増加して5番目に大切とした保育者が53.1%で約5割を超えることが明らかになった。これは「個別支援計画を作成する力」は、インクルーシブ保育を行う上で保育者に必要なスキルととらえていないことを示している。

図1 「インクルーシブ保育を行う上で今、身につけたい必要な専門的スキル」



- A子どもの発達を客観的に理解する力(アセスメントの活用)
- ▣ B個別支援計画を作成する力
- ▨ C要配慮児の特性に応じて対応する力
- ▩ D遊びを通して発達を支援する力
- ▤ E子どもの発達の状況を共有し連携する力(保護者や他機関等)

表4は、「インクルーシブ保育を実践するために必要なこと」の自由記述による回答を1つの意味内容に切片化し、研究者2名と研究協力者1名の3名で協議の上、カテゴリー化を行ったものをまとめたものである。3名全員が合意できた時点を最終決定とした。

その結果、12のカテゴリーと41のサブカテゴリーが抽出された。回答数が多かったものとしては、サブカテゴリーの「障がい特性の理解：回答数113」、「保育者の人員確保：回答数95」、「要配慮児に対する専門的知識：回答数85」であった。

12のカテゴリーの内容としては、【発達・障がいについて理解すること】【インクルーシブ保育に関する専門

的知識を身につけること】【保育者の保育スキルを高めること】のように保育者自身がスキルを高めていくこと、【保育者間で連携・共通理解をはかること】【要配慮児を取り巻く周囲の理解】【要配慮児の保護者対応】のように要配慮児を中心とした周囲との関係調整について、【周りの子への対応】【子ども一人ひとりを認めることの大切さ】【要配慮児への対応力】のように要配慮児を含む子どもへの対応、関わりについて、【子どもが過ごしやすい環境作り】【職場環境の整備】のように保育をする上での環境の整備について、【研修】のように保育者がスキルを身につけるための機会についてなどであった。

表4 「インクルーシブ保育を実践するために必要なこと」に対する回答から抽出されたカテゴリー

カテゴリー名	サブカテゴリー名	回答数
発達・障がいについて理解すること	障がい特性の理解	113
	発達の理解	36
	一人ひとりの子ども理解	20
保育者間で連携・共通理解をはかること	要配慮児についての職員の共通理解	62
	職員間での連携をはかること	40
	要配慮児についての園全体の共通理解	29
	要配慮児の情報を共有すること	25
	保育者間のチームワークを高めること	7
インクルーシブ保育に関する専門的知識を身につけること	要配慮児に対する専門的知識	85
	インクルーシブ保育についての知識をもつこと	14
	インクルーシブ保育を理解していること	9
保育者の保育スキルを高めること	専門的スキルを身につけること	13
	保育者の質を向上する	8
	保育者のスキルアップ	14
	保育者が経験を積むこと	7
要配慮児を取り巻く周囲の理解	周囲の保護者に要配慮児について理解してもらうこと	46
	障がいについての社会の理解	22
	専門機関との連携	8
周りの子への対応	要配慮児について周りの子に理解してもらう	36
	周りの子への配慮	24
	周りの子と平等に保育すること	31
子ども一人ひとりを認めることの大切さ	一人ひとりの個性を認めること	60
	子ども一人ひとりに寄り添うこと	24
	個々を尊重する	13
	子どもに愛情をもって接すること	11
要配慮児への対応力	要配慮児の特性に応じた対応力	53
	要配慮児の良さを伸ばしていくこと	11
	子どもを客観的に見る力	8
	要配慮児の困り感を知る	9
	柔軟に対応する力	4
要配慮児の保護者への対応	要配慮児の保護者支援	14
	園と保護者の連携をはかること	29
子どもが過ごしやすい環境作り	要配慮児が過ごしやすい環境作り	26
	子ども同士が育ち合える環境作り	18
	子ども達が過ごしやすい場作り	22
	物的環境の整備	18
	温かい雰囲気を作ること	14
職場環境の整備	保育者の人員確保	95
	職場体制を整えること	3
研修	研修を受ける機会	30
	研修を受けて実践すること	6
総カテゴリー数：12	総サブカテゴリー数：41	総回答数 1,117

Ⅲ. 研究2 要配慮児の発達を巡る保育者のスキル向上に向けた実践

1. 目的

研究2では、保育者を対象に要配慮児の支援スキルの向上に向けた研修会を開催し、保育者の専門性向上に向けた研修の在り方について検討した。

2. 方法

(1) 対象者

保育者を対象に要配慮児の支援スキルの向上に向けた4回の連続研修会（7月初旬～9月初旬に実施）を企画した。6月上旬から中旬にかけて神奈川県B市の保育所を中心に募集案内を配布した。参加希望のあった保育者31名のうち継続して参加した21名を対象者とした。参加者には、本研究の趣向と個人情報の取り扱いについて十分に説明し、承諾書に署名を得た。

(2) 研修会について

2017年7月から9月にインクルーシブ保育に活かすムーブメント教育セミナーを4回実施した。研修の内容は、2016年の日本保育協会の調査結果²⁾を受け、支援方法につながるアセスメントを中心とする内容とした（表5）。具体的には、インクルーシブ保育や幼児・障がい児教育に導入、実践されその効果が認められている（阿部, 2009⁸⁾、飯村ら, 2011³⁾、藤井ら, 2007⁹⁾）ムーブメント教育・療法（Movement Education and Therapy）（以下：ムーブメント教育）に着目し、その方法論を適用した。ムーブメント教育は、様々な遊具や音楽を活用し、楽しい動的遊びを通して、子どもの全面発達を促す包括的な支援方法である。今回の研修会では、ムーブメント教育独自のアセスメントである「MEPA-R: Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised」（小林, 2005）¹⁰⁾を用いて、対象者の保育所に在籍する要配慮児の発達状態の把握から実際の支援内容を講義と実技を交えながら、検討する形で行った。

表5 研修会の内容

日 程	内 容
第1回 (7/2)	ムーブメント教育・療法の基礎
	・ムーブメント教育・療法の実際（乳幼児と保護者を対象とした実技）
	・ムーブメント教育・療法の基礎理論
	・アセスメント（MEPA-R）の基礎理論
第2回 (7/18)	アセスメントの活用①
	・MEPA-Rの評定方法と結果の処理について
	・プロフィール表とクロスインデックス表の作成方法
第3回 (8/30)	アセスメントの活用②
	・ムーブメント環境の実際について
	・発達段階に合わせたムーブメント遊具の活用方法について
第4回 (9/3)	アセスメントの活用③
	・事例に基づくプログラムの作成（グループワーク）
	・プログラム作成におけるポイントの整理

3. 調査方法と分析

研修会に参加した保育者を対象に以下の調査内容と分析方法を取り入れた。

①初回の研修受講前に対象者のインクルーシブ保育の専門性や保育スキルについての状況を把握するために、質問紙調査を実施した。質問紙は、飯村・小林(2011)³⁾、庄司(2016)¹¹⁾による先行研究を参考に作成した。すなわち、フェイスシート（回答者の性別・年代・在職年数）ムーブメント経験（研修会参加回数・資格の有無・活用状況について）と25項目の質問で構成されている。25項目の質問は、表6に示す通りで、「子ども理解・保育スキル・自己実現・ムーブメントスキル・要配慮児の支援

スキル（インクルーシブ保育スキル）」に関するものである。冒頭に「現在のあなたの保育やご自身のことについて伺います」と記載し、「非常に思う」「思う」「どちらともいえない」「思わない」「全く思わない」の5件法で回答を求めた。

②最終回の研修受講後に研修を受講したことがインクルーシブ保育につながる保育者の専門性や保育スキルにどのような変化をもたらしたかを明らかにするために、上記①で示した25項目について、「本セミナーに参加したことにより、あなたやご自身にどのような変化をもたらしたかについてうかがうものです」と記載した上で、「非常に向上した」「向上した」「どちらでもない」「向上

しなかった」「全く向上しなかった」の5件法で回答を求めた。

③最終回の研修受講後に研修に参加した感想について自由記述で回答を求め、回答内容についてカテゴリー化

を行った。

統計処理については、SPSS Statistics Ver.25を使用した。

表6 質問紙の質問項目の内容とカテゴリー

NO	質問内容	カテゴリー
1	子どもをほめることの重要性やその方法を理解している	子ども理解
2	遊具や教材を活用するスキルをもっている	ムーブメントスキル
3	保育を柔軟に展開できるスキルをもっている	保育スキル
4	自分は役に立つという気持ちをもっている	自己実現
5	子どもの強み(好きなこと・得意なこと)を見つけることができる	ムーブメントスキル
6	子どもの発達についての知識がある	子ども理解
7	音楽や音の活用方法を知っている	ムーブメントスキル
8	自分自身に対して肯定的である	自己実現
9	子どもの発達を客観的に理解することができる	要配慮児の支援スキル
10	障害のある子どもとの関わり方を理解している	要配慮児の支援スキル
11	保育を楽しんでいる	保育スキル
12	子ども一人一人を大切にしたいという気持ちが強い	子ども理解
13	保護者に子どもの様子を具体的に伝えることができる	子ども理解
14	自分を大切に思うことができている	自己実現
15	環境設定のバリエーションをもっている	ムーブメントスキル
16	子どもが理解しやすいことばかけができる	子ども理解
17	要配慮児の個別支援計画を作成するスキルをもっている	要配慮児の支援スキル
18	自分自身は何事にも積極的に取り組むことができる	自己実現
19	支援の場づくりや環境の重要性を理解している	ムーブメントスキル
20	人に感謝する気持ちを強くもっている	自己実現
21	保育士としてやりがいを感じている	保育スキル
22	アセスメントを保育に活かしてみたいと思う	要配慮児の支援スキル
23	人とのつながりを大切に思う気持ちを強くもっている	保育スキル
24	職場の同僚や保護者と上手に関わることができる	保育スキル
25	子どもの強み(好きなこと・得意なこと)を保育に活かすことができる	要配慮児の支援スキル

4. 結果と考察

(1) 対象者の属性

表7は、対象者の属性を示したものである。性別は、女性が95%以上を占めた。年代は、20代が最も多く、30代、40代、50代は同数であった。保育者としての在職年数は、1～3年が47.6%と多く、約半数が保育経験の浅い保育者であった。ムーブメント教育の研修への参加回数は、初めてが66.7%、ムーブメント教育の資格の有無については、資格なしが90.5%であった。ムーブメント教育の保育への活用状況は、現在は実践していないが全体の約4割であった。つまり、対象者の傾向は、保育経験が短いものが多く、ムーブメント教育について経験は

浅く、これから学び、実践したいと考えている保育者である。

(2) 研修受講前の対象者の自己評価

研修受講前のインクルーシブ保育実践に必要な専門性と保育スキルに関する対象者の自己評価のカテゴリー毎の傾向について図2に示した。

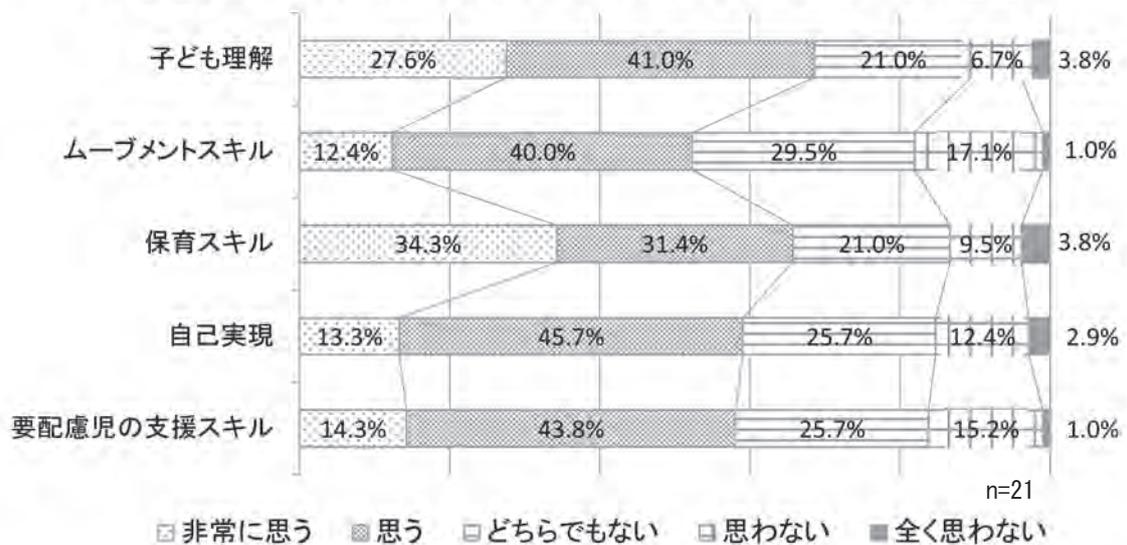
研修受講前の対象者の自己評価としては、5つのカテゴリーの項目全てにおいて「非常に思う」「思う」と回答した人が約5割から6割であった。特に「子ども理解」と「保育スキル」のカテゴリーに対しては、比較的自己評価が高い保育者が多いことが示された。

表7 対象者の属性

項目	回答者の属性	人数	割合 (%)
性別	男	1	4.8
	女	20	95.2
年代	20代	7	33.3
	30代	4	19.0
	40代	4	19.0
	50代	4	19.0
	その他	1	4.8
	未記入	1	4.8
	在職年数	1～3年	10
4～10年		4	19.0
11年以上		7	33.3
ムーブメント教育の 研修参加回数	初めて	14	66.7
	2～5回	6	28.6
	6回以上	1	4.8
ムーブメント教育の 資格の有無	なし	19	90.5
	初級	2	9.5
	中級	0	0.0
	上級	0	0.0
ムーブメント教育の活用 状況	定期的に取り入れている	6	28.6
	定期的ではないが取り入れている	4	19.0
	現在は実践していない	8	38.1
	その他	2	9.5
	未回答	1	4.8

n=21

図2 研修受講前のインクルーシブ保育の専門性に対する対象者の自己評価と割合



(3) 研修受講後の対象者の自己評価
 研修受講後のインクルーシブ保育実践に必要な専門性

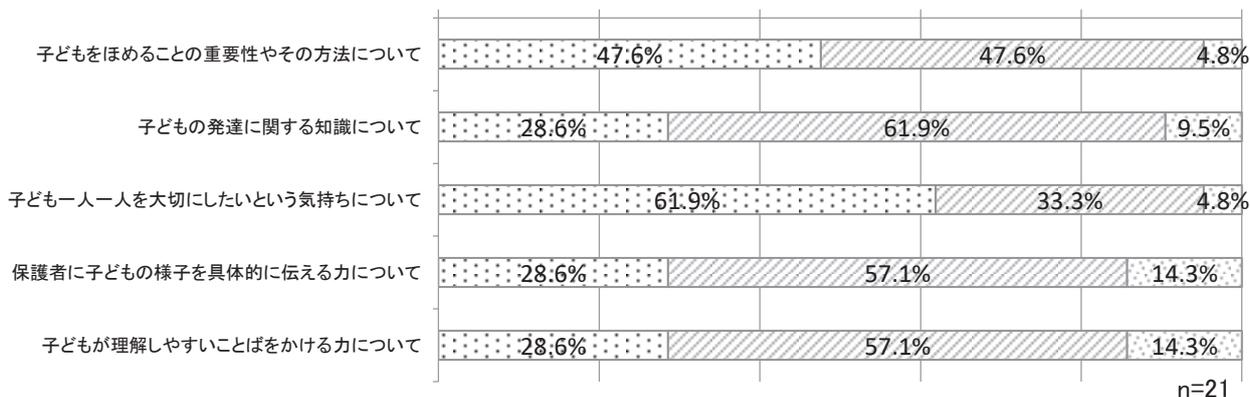
と保育スキルに関する保育者の自己評価の結果について
 表8と図3～図7に示した。

表8 研修受講後のインクルーシブ保育の専門性に対する保育者の自己評価

「子ども理解」に関する項目	非常に向上した	向上した	どちらでもない	向上しなかった	全く向上しなかった
1. 子どもをほめることの重要性やその方法を理解している	10 (47.6)	10 (47.6)	1 (4.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
6. 子どもの発達についての知識がある	6 (28.6)	13 (61.9)	2 (9.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
12. 子ども一人一人を大切にしたいという気持ち強い	13 (61.9)	7 (33.3)	1 (4.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
13. 保護者に子どもの様子を具体的に伝えることができる	6 (28.6)	12 (57.1)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
16. 子どもが理解しやすいことばかけができる	6 (28.6)	12 (57.1)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
「ムーブメントスキル」に関する項目	非常に向上した	向上した	どちらでもない	向上しなかった	全く向上しなかった
2. 遊具や教材を活用するスキルをもっている	11 (52.4)	8 (38.1)	2 (9.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
5. 子どもの強み(好きなこと・得意なこと)を見つけることができる	8 (38.1)	13 (61.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
7. 音楽や音の活用方法を知っている	8 (38.1)	9 (42.9)	3 (14.3)	1 (4.8)	0 (0.0)
15. 環境設定のバリエーションをもっている	7 (33.3)	10 (47.6)	4 (19.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
19. 支援の場づくりや環境の重要性を理解している	7 (33.3)	11 (52.4)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
「保育スキル」に関する項目	非常に向上した	向上した	どちらでもない	向上しなかった	全く向上しなかった
3. 保育を柔軟に展開できるスキルをもっている	7 (33.3)	12 (57.1)	2 (9.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
11. 保育を楽しんでいる	11 (52.4)	7 (33.3)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
21. 保育士としてやりがいを感じている	11 (52.4)	7 (33.3)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
23. 人とのつながりを大切に思う気持ちを強くもっている	12 (57.1)	7 (33.3)	2 (9.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
24. 職場の同僚や保護者と上手に関わることができる	10 (47.6)	5 (23.8)	6 (28.6)	0 (0.0)	0 (0.0)
「自己実現に関する項目」	非常に向上した	向上した	どちらでもない	向上しなかった	全く向上しなかった
4. 自分は役に立つという気持ちをもっている	6 (28.6)	11 (52.4)	3 (14.3)	0 (0.0)	1 (4.8)
8. 自分自身に対して肯定的である	6 (28.6)	10 (47.6)	4 (19.0)	0 (0.0)	1 (4.8)
14. 自分を大切に思うことができている	8 (38.1)	8 (38.1)	4 (19.0)	0 (0.0)	1 (4.8)
18. 自分自身は何事にも積極的に取り組むことができる	7 (33.3)	11 (52.4)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
20. 人に感謝する気持ちを強くもっている	11 (52.4)	6 (28.6)	4 (19.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
「要配慮児の支援スキル」に関する項目	非常に向上した	向上した	どちらでもない	向上しなかった	全く向上しなかった
9. 子どもの発達を客観的に理解することができる	8 (38.1)	10 (47.6)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
10. 障害のある子どもとの関わり方を理解している	6 (28.6)	10 (47.6)	5 (23.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
17. 要配慮児の個別支援計画を作成するスキルをもっている	4 (19.0)	12 (57.1)	5 (23.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
22. アセスメントを保育に活かしてみたいと思う	9 (42.9)	10 (47.6)	2 (9.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
25. 子どもの強み(好きなこと・得意なこと)を保育に活かすことができる	12 (57.1)	8 (38.1)	1 (4.8)	0 (0.0)	0 (0.0)

単位：人（％）

図3 研修受講後の「子ども理解」に関する質問項目への回答の割合

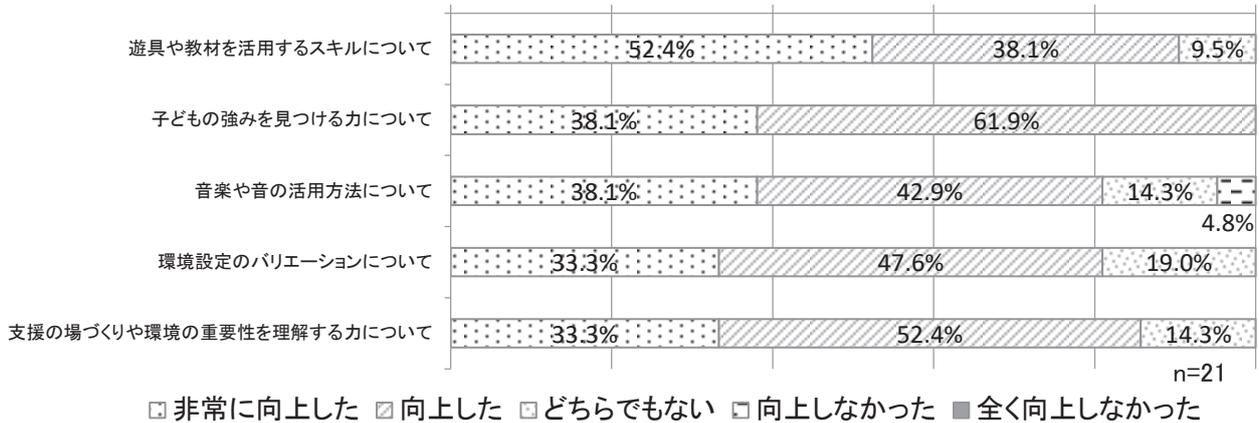


□ 非常に向上した ▨ 向上した ▩ どちらでもない □ 向上しなかった ■ 全く向上しなかった

「子ども理解」に関する項目では、「子どもをほめることの重要性やその方法について／子どもの発達に関する知識について／子ども一人一人を大切にしたいという気持ちについて」の3項目で、9割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答した。また、「保護者に

子どもの様子を具体的に伝える力について／子どもが理解しやすいことばをかける力について」の2項目は、8割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答しており、対象者のスキルの向上に大きな影響を与えたと言える。

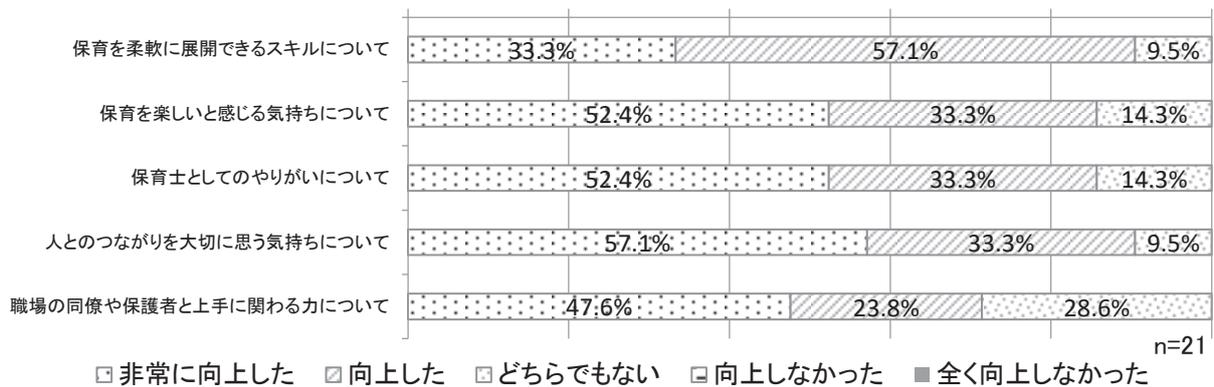
図4 研修受講後の「ムーブメントスキル」に関する質問項目への回答の割合



「ムーブメントスキル」に関する項目では、「子どもの強みを見つける力について」の質問に対し、全ての対象者が「非常に向上した・向上した」と回答した。また、「遊具や教材を活用するスキルについて」は9割以上、「音楽や音の活用方法について／環境設定のバリエーションについて／支援の場づくりや環境の重要性を理解する力について」の3項目で、8割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答し、対象者のスキルの向

上に大きな影響を与えたと言える。一方で、「音楽や音の活用方法について」の項目では1名の対象者が「向上しなかった」と回答している。ムーブメント教育は、音楽も支援環境の一つとして重要視しており、実技研修の際に音楽を活用した場面はあったものの、音楽や音の活用については直接的に触れる講義内容がなかったことが影響したと思われる。

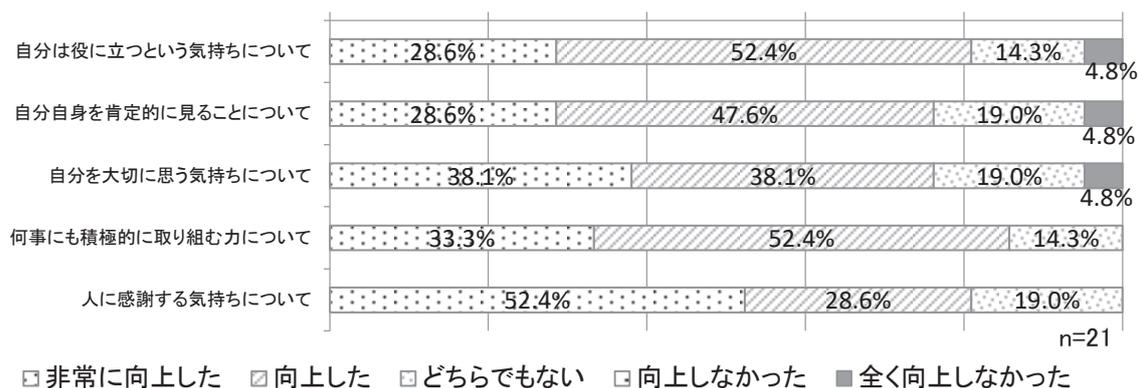
図5 研修受講後の「保育スキル」に関する質問項目への回答の割合



「保育スキル」に関する項目では、「保育を柔軟に展開できるスキルについて／人とのつながりを大切に思う気持ちについて」の2項目で、9割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答した。また、「保育を楽しんでいる気持ちについて／保育士としてのやりがい

について」の2項目で8割以上、「職場の同僚や保護者と上手に関わる力について」で7割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答しており、対象者のスキルの向上に大きな影響を与えたと言える。

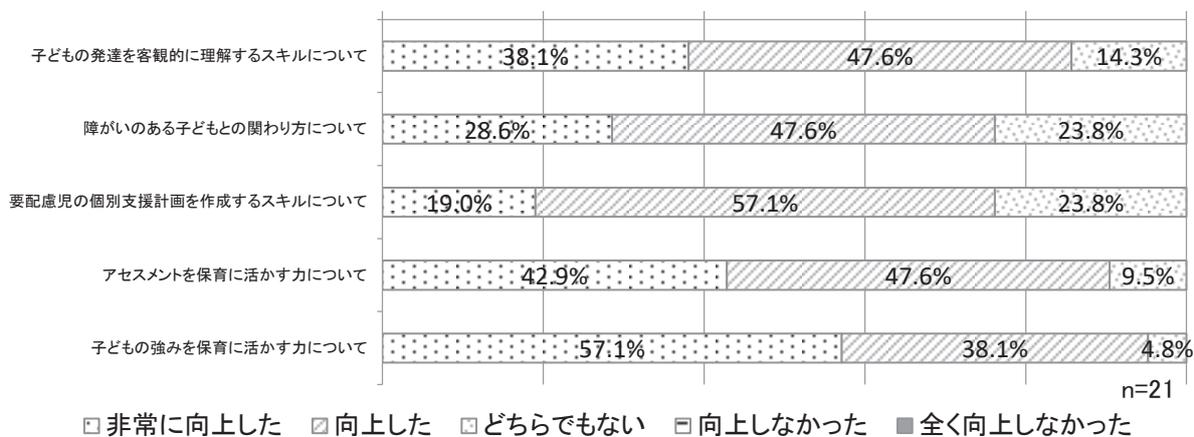
図6 研修受講後の「自己実現」に関する質問項目への回答の割合



「自己実現」に関する項目では、全ての項目で7割以上の対象者「非常に向上した・向上した」と回答した一方で、「自分には役に立つという気持ちについて/自分自身を肯定的にみることについて/自分を大切に思う気持ちについて」の3項目で、それぞれ1名の対象者が「全く向上しなかった」と回答した。上記3つは、自己肯定感に関わる質問項目である。自己肯定感の向上には、日

常の様々な要因が関係していると考えられ、4回の研修では、変化をもたらすことが難しかったと言える。しかし、保育者の専門性や質の向上を考える際には、重要な視点であると思われることから今後、保育者の自己肯定感の向上に目を向けて研修内容を検討する必要性が示された。

図7 研修受講後の「要配慮児の支援スキル」に関する質問項目への回答数の割合



「要配慮児の支援スキル」に関する項目では、「アセスメントを保育に活かす力について/子どもの強みを保育に活かす力について」の2項目で9割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答した。また、「子どもの発達を客観的に理解するスキルについて」は8割以上、「障がいのある子どもとの関わり方について/要配慮児の個別支援計画を作成するスキルについて」の2項目で8割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答しており、対象者のスキルの向上に大きな影響を与えたと言える。

以上より、5つ全てのカテゴリーにおいて、「非常に向上した・向上した」と回答した対象者の割合が高いことが示され、インクルーシブ保育における保育者の専門性の向上において、本研究で実施した研修会の効果が認

められたと言える。さらに対象者の研修受講後の変化の詳細を明らかにするために、研修受講前に行った質問紙の結果の得点をカテゴリー毎に標準偏差を用いて3群に分けた。すなわち、標準偏差+0.5を高理解群、±0.5を中理解群、-0.5を低理解群とし、研修受講前の自己評価の状態が研修受講後の自己評価に影響があるかを検討するために、一要因の分散分析を行った。その結果、「保育スキル」「自己実現」「要配慮児の支援スキル」に関する項目において統計的に有意な主効果が認められた。「保育スキル」(F(2, 18) = 3.783, p < 0.05)。TukeyのHSD検定による多重比較の結果、高理解群は、低理解群に比べ、有意に向上したことが認められた。「自己実現」(F(2, 18) = 10.636, p < 0.01)。TukeyのHSD検定による多重比較の結果、高理解群は、中理解群、低理解群に比べ、有

意に向上したことが認められた。「要配慮児の支援スキル」(F(2,18)=4.324, p<0.05)。TukeyのHSD検定による多重比較の結果、高理解群は、低理解群に比べ、有意に向上したことが認められた。以上のことから「保育スキル」「自己実現」「要配慮児の支援スキル」に関する項目については、研修受講前に自己評価が高かった保育者ほど研修の効果が認められた。自己評価が高い保育者は、研修に臨む姿勢や理解しようという意欲が高い可能性が考えられ、保育者が日々の実践や研修会などを通して、省察を重ね、自信をつけていくことは専門性の向上を目指す上で重要であると言える。

(4) 研修受講後の自由記述アンケート

最終回の研修受講後に研修に参加した感想について自由記述で回答を求め、回答内容について研究者2名と研究協力者1名の3名で協議の上、カテゴリー化を行った。その結果48の回答から15カテゴリーが抽出された(表9)。抽出されたカテゴリーは、【楽しいセミナーだった】【貴重な体験だった】【自分自身の力になった】の

ように研修を受講して保育者自身が感じたこと、【理論を理解することは難しいと思った】【新たな遊具の使い方を学ぶことができた】【新たな学びができた】【子ども理解の方法が深まった】【セミナーで学んだ内容を職員間で共有化したい】のように研修会で学んだ内容について、【日々の保育にムーブメントを活用していきたい】【子どものストレングスを伸ばしていきたい】【アセスメントを使用し、子どもの状態を保護者と共有した】【学んだことを子どもたちへフィードバックしたい】のように明日からの保育に活かしたい内容についてなどであった。山本・山根(2006)⁵⁾は、知識や技術を多く有することは、様々な子どものニーズに対応していくためには必要であるが、知識や技能を習得していくことのみが保育者の専門性とは言えないことは明らかであると述べている。習得した知識や技術をどのように日々の保育で実践をしていくかが、保育者のスキル形成や専門性の向上においては、非常に重要なところであり、求められる部分である。そのためには、より実践に結びつく研修内容を検討していくことが必要であろう。

表9 研修受講後のアンケートの自由記述結果

カテゴリー	主な回答	回答数
日々の保育にムーブメントを活用していきたい	子どもの出来るところを活かしながら、育ちを引き伸ばせていけるようにムーブメントを取り入れていきたいと思う	8
新たな学び、気づきにつながった	実践やグループワークをとって、様々な学び、気づきにつながった	6
楽しい研修会だった	4日間とても楽しく学ぶことができた	5
子どものストレングスを伸ばしていきたい	子どもの良いところ・できるところをしっかりと見つけて、様々なことにつなげていきたい	5
新たな遊具の使い方を学ぶことができた	身近なものを使い工夫することで楽しく子どもの動きをひきだしていけることを実感できた	3
子ども理解の方法が深まった	子どもたちのとらえ方、視点など、ムーブメント研修を受ける前と変化した	3
理論についてもっと学びたい	最初は「楽しむ」ことをベースに現場でも取り入れ、少しずつ理論を理解していきたいと思う	3
貴重な経験ができた	4日間とても貴重な経験だった	2
理論を理解することは難しい	1回1回のセミナーがとても興味深く、現場ですぐに取り入れたいという考えはあったが、理論を理解することが難しい	2
アセスメントを使うことの重要性を感じた	アセスメントや理論をベースにしたプログラム展開、目標を明確化することの重要性を改めて実感するセミナーだった	2
自分自身の力になった	根拠、説得力への己の力になった	2
アセスメントについてもっと深く学びたい	MEPA-Rのクロスインデックスの読み取り方、支援プログラムの差ポイント作成についてもう少し深く学びたいと思った	2
学んだことを子どもたちへフィードバックしたい	子どもたちにも、この楽しさを伝えられるよう頑張りたい	2
研修会で学んだ内容を職員間で共有したい	周りの職員にも浸透していけるようにしていきたい	2
アセスメントを使用し、子どもの状態を保護者と共有したい	MEPA-Rを使い、保護者とも共有したいと思っている	1
カテゴリー数：15		総回答数48

IV. 総合考察

本研究では、量的調査及び質的調査の両面から、インクルーシブ保育の実践を目指して、保育者のスキル形成と専門性の向上について検討した。研究1と研究2の結果を踏まえて、要配慮児の発達支援に関する保育者のニーズと専門性の向上に向けた具体的な研修の支援の在り方について述べる。

1. 要配慮児の発達支援に関する保育者のニーズ

保育者に対する質問紙調査から、全体の約8割弱の保育者がアセスメントという用語を知っているにも関わらず、実際に使用したことがあるのは4割に満たないことが明らかになった。これは、アセスメントを実施してその結果を保育につなげているのは一部の保育者のみであることを示している。また、全体の6割の保育者が個別支援計画を立てていると回答している一方で、インクルーシブ保育を行う上で身につけたいスキルを質問した際には、あまり重要でないと思っていることが示された。前述したように、2017年に改定された保育所保育指針⁶⁾では、個別の指導計画、支援計画が明記され、今後、要配慮児の状況を保育者自身がエヴィデンスにもとづいて把握し、具体的な支援計画を作成する力が求められることは必須であると考えられる。

要配慮児の特性に応じて対応する力については、選択肢の項目と自由記述の回答でも上位にあがっており、要配慮児を支援する保育者にとって「要配慮児への対応力」は、ニーズの高いことが明らかになった。同時に自由記述の回答からは、周りの子どもへの対応があがっており、要配慮児の発達を支援しながら、すべての子どもと一緒に楽しく活動できるプログラムが求められていることがわかった。これらのことから、具体的な支援に直結でき、保育者間や保護者と要配慮児の状態を共有するためのアセスメントツールや具体的なプログラムを開発、実践していくことが急務の課題であると言える。

2. 保育者の専門性の向上に向けた具体的な研修支援の在り方について

保育者21人を対象に、ムーブメント教育による方法を具体的な支援ツールとして、アセスメントの理解とその活用に焦点をあてた研修会を開催し、その効果や意義を検討した。その結果、すべての項目について7割以上の保育者から研修受講後にスキルが向上したという結果が得られた。特に研究1の自由記述の回答では抽出されなかったアセスメントについて、研究2の研修会受講後の自由記述アンケートでは、【アセスメントを使うことの重要性を感じた】【アセスメントをもっと深く学びたい】【アセスメントを使用し、子どもの状態を保護者と共有したい】の3カテゴリーでアセスメントについての記述が認められ、子どもの支援に直結するアセスメントの重

要性が認識されたと言える。

ムーブメント教育は、アセスメント（MEPA-R）と支援プログラムが一体化（直結）しており、具体的な活動を展開することができる（小林，2006）¹²⁾。また、遊びを原点とした方法であることから、全ての子どもが自然な形で楽しみながら参加することのできる支援方法である。今回行った研修では、保育所に在籍する要配慮児を視野に入れてMEPA-Rによるアセスメントを実施し、具体的な支援内容について検討できたことが保育者の専門性の向上につながったと考えられる。このように保育者自身が日常の保育の中に取り入れることのできるアセスメントを用いながら、子どもの姿（特性）や育ち（発達）について周囲と共有し、具体的な支援を検討していく研修は、要配慮児の支援を巡る保育者の専門性の向上に有効な方法であり、今後の研修の在り方として、重要な視座を示していると考えられる。

3. 本研究の課題と展望

研究2で実施した質問紙については、母集団の少なからずバイアスの影響も多分に考えられるため、更なる検討が必要である。また、今回の研究では、専門性の向上に効果があるということは示されたが、研修に参加した保育者がどのように変化をしていったのか、また、研修内容のどのような部分が専門性の向上に影響したのかを明らかにすることができなかった。また、保育者の専門性とは、保育場面で活かされることが何よりも求められることと考える。今後も研究を継続していく中で、以上のことについての知見を得る必要がある。

参考文献

- 1) 内閣府（2013）：子ども・子育て支援法、(<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/shien-h.pdf>。2017年12月3日閲覧)
- 2) 日本保育協会（2016）：平成27年度保育所における障害児やいわゆる「気になる子」等の受け入れ実態、障害児保育等のその支援の内容、居宅訪問型保育の利用実態に関する調査研究、http://www.nippo.or.jp/research/pdfs/2015_01/2015_01.pdf。
- 3) 飯村敦子・小林芳文・竹内麗子・吉村喜久子（2011）：障害乳幼児と家族への支援に活かすムーブメント教育の実践分析に関する研究、保育科学研究、2、116-124。
- 4) 小林保子・駒井美智子・河合高鋭（2017）：子どもの育ち合いを支えるインクルーシブ保育—新しい時代の障がい児保育—、大学図書出版。
- 5) 山本佳代子・山根正夫（2006）：インクルーシブ保育実践における保育者の専門性に関する一考察—専門的知識と技術の観点から—、山口県立大学社会福祉学部紀要、12、53-60。
- 6) 厚生労働省（2017）：保育所保育指針<平成29年告示>、フレーベル館。

- 7) 厚生労働省 (2008) : 保育所保育指針解説書 (<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf>. 2017年12月3日閲覧)
- 8) 阿部美穂子 (2009) : 親子ムーブメント活動が障害のある子どもの親に及ぼす効果. 富山大学人間発達科学部紀要、4 (1)、47-59.
- 9) 藤井由布子・小林保子・小林芳文 (2007) : 家族サポートに活かす子育て充足感の実態調査 ムーブメント教育による療育を軸にして、学校教育学研究論集、15、29-38
- 10) 小林芳文 (2005) : MEPA-R (ムーブメント教育プログラムアセスメント)、日本文化科学社.
- 11) 庄司亮子 (2016) : ムーブメント教育による家族参加型子育て支援に関する研究—養育者と支援者にもたらす影響に着目して—、鎌倉女子大学大学院修士論文
- 12) 小林芳文 (2006) : ムーブメント教育・療法による発達支援ステップガイドMEPA-R実践プログラム、日本文化科学社.