

インクルーシブ保育の実践における保育者の専門性の向上に関する研究 —アセスメントの活用による保育実践—

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	(こども発達支援所Yすまいる所長)
	岩羽 紗由実	(横浜市立坂本小学校教諭)
	吉田 いづみ	(若松保育園主任)
	中山 淳	(石上保育園副主任)
	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、インクルーシブ保育における保育者の専門性の向上を目指して、要配慮児の発達を客観的に把握し、具体的な支援を展開するために必要なアセスメントの保育現場への活用とムーブメント教育による保育実践について、実証的に検討することである。保育者の専門性の向上につながるアセスメントとその活用に関する4回連続の研修会を実施し、研修受講前後の保育者の変化を比較するために、質問紙調査とグループインタビュー調査を実施した。その結果、質問紙調査からは、研修受講後の方が要配慮児への理解や対応、集団での保育や保護者・保育者間での連携についての難しさは減少し、対象者の自己肯定感については上昇する傾向が示され、本研修会の効果が認められた。グループインタビューからは、アセスメントの活用について意欲的な発言が抽出され、インクルーシブ保育を展開していく上で保育者自身がアセスメントを実施し、子どもの状態を客観的に把握することの重要性が認識された。

キーワード：インクルーシブ保育、研修会、専門性の向上、アセスメント、ムーブメント教育・療法

I. 問題と目的

近年、保育所における障がいのある子どもや、診断は受けてはいないが、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いわゆる「気になる子」など、配慮を要する子ども（以下：要配慮児）の増加が指摘されており^{1)、2)、3)}、多くの保育所で、様々な様相を呈する子どもたちを共に保育しているという現状がうかがえる。そのような中、保育の現場では、要配慮児を含む子どもたちの保育をどのように展開していくかなど、インクルーシブ保育の実践についての関心は高いと思われる。

インクルーシブ保育とは、障がいの有無に関わらず、全ての子どもが一緒に保育を受け、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⁴⁾。浜谷⁵⁾は、保育におけるインクルージョンとは、多様なニーズを持つ子どもが共に育つ保育の場を築くことであり、子どもの姿から出発して新た

な保育を創造することであると述べている。

厚生労働省の「障害児支援の在り方に関する検討会」は、2014年7月に「今後の障害児支援の在り方について(報告書)～『発達支援』が必要な子どもの支援はどうあるべきか～」⁶⁾の中で、インクルージョンの推進と合理的配慮を基本理念として示した上で、全ての子どもには発達支援が必要である中、障害のある子どもについては個々のニーズに応じた丁寧な支援が必要であるという認識に立ち、一人ひとりの個性と能力に応じた支援を行うことができる体制を作っていくべきであると述べている。また、2017年3月に告示された新保育所保育指針⁷⁾では、障害のある子どもの保育について、一人ひとりの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置づけることと明記されている。このように保育者には、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⁸⁾を展開する力、すなわちインクルーシブ保育を展開する

力が求められている。しかし、山本・山根⁹⁾は、多くの保育者が日常的な保育場面において、障害児のためのプログラムを構成することに不安を感じていると報告している。また、工藤・金¹⁰⁾は、インクルーシブ保育を実践している保育者が、すべての子どもに配慮した保育方法を学ぶ場がないことを課題として挙げている。以上のことから現場の保育者は、日々戸惑いながら保育を展開しており、具体的な方法論を学ぶ場を求めていることがわかる。

筆者らは、「平成29年度保育科学研究」による助成を受け、要配慮児の支援に関する保育者のニーズを調査し、子どもの全面発達を促す包括的な支援方法であるムーブメント教育・療法（Movement Education and Therapy）（以下：ムーブメント教育）による研修を通して、保育者の専門性の向上に関する検討を行った¹¹⁾。その結果、保育者は要配慮児の支援にあたり「遊びを通して発達を支援する保育、子どもの発達を客観的に把握する方法」を求めていることが明らかになった。また、研修を受講したことで、要配慮児の実態を具体的に理解するスキルや子どものストレングスを保育に活かす支援スキルなどの側面で、その専門性が高められることが認められた。しかし、この研究では、「獲得した専門的スキルをどのように保育現場で活かし、実践に繋げていくか」を検討するに至らなかった。今後、より多様化する保育・教育ニーズに対応するためには、保育者一人ひとりの更なる質の向上、すなわち実践力の向上が不可欠であり、要配慮児を含めたインクルーシブ保育の具体的方法の検討が急務であると考ええる。

本研究の目的は、インクルーシブ保育における保育者の専門性の向上を目指して、要配慮児の発達を客観的に把握し、具体的な支援を展開するために必要なアセスメントの保育現場への活用とムーブメント教育による保育実践について、実証的に検討することである。なお本研究では、インクルーシブ保育における保育者の専門性とは、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、エビデンスにもとづいて保育を展開する力¹¹⁾であると考ええる。

Ⅱ．研究の方法

1. 対象者

インクルーシブ保育を実現するために、2017年度に筆者ら開催した「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」の実践編として、保育者の専門性の向上につながるアセスメントとその活用に関する4回の連続研修会を企画した。2018年5月中旬から6月上旬にかけて、2017年度の研修参加者および、神奈川県A市の保育所を中心に、ムーブメント教育の研修受講経験がある

者、もしくはムーブメント教育資格の初級程度の知識を有している者を応募要件として、募集案内を配布した。参加希望のあった保育者30人のうち、3回以上（初回と最終回を含む）参加した20人を対象とした。参加者には、口頭と文書で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. 専門性の向上を目指した研修会について

2018年6月から8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—実践編—」を4回実施した。研修会は、第1回は3時間、第2～4回は2時間とし、講義や実技を交えながらグループワークを中心に行った。筆者らの2017年度の研究成果¹¹⁾を踏まえて、より実践的なスキル形成を目指す内容とした（表1）。具体的には、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）」¹²⁾による要配慮児の実態把握、その読み取り、支援プログラム作成、ムーブメント教育によるインクルーシブ保育実践並びに評価という、保育におけるPDCAサイクルの展開に向けた内容である。MEPA-Rは、3分野（運動・感覚、言語、社会性）、6領域（姿勢、移動、技巧、受容言語、表出言語、対人関係）で構成されており、日常の行動で把握できる項目をチェックすることで、対象児がどの段階に位置するかを知ることができる。また、子どもがもう少しできそうなものや時々できる場合は「芽生え反応（±）」とすることも特徴である¹³⁾。

より実践的な研修にするために、毎回それぞれの保育所で実施してもらう課題を設定した。

3. 調査方法

研修会に参加した保育者20人を対象に以下の調査内容を取り入れた。

（1）質問紙調査について

本研修会を受講したことによるインクルーシブ保育の専門性について、対象者の変化を比較するために、初回の研修受講前と最終回の研修受講後に質問紙調査を実施した。質問紙は、庄司らの2017年の調査結果¹⁴⁾をもとに作成した。具体的には、「要配慮児を保育する上での困っていること」の自由回答の内容から抽出された内容を研修者2人と研究協力者1人で協議の上、質問項目とした。また、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いう観点から自己実現に関わる質問項目を加えた。質問紙の内容は、【要配慮児を理解することの難しさについて】（5項目）、【要配慮児への対応の難しさについて】（5項目）、【集団で保育することの難しさについて】（5項目）、【チームで連携、共通理解を図ることの難しさについて】（5項目）、【自己実現】（5項目）の計25項目である（表2）。全ての質問項目について「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」

表1 「インクルーシブ保育に活かすムーブメント教育・療法セミナー ―実践編―」の研修内容

日程	内容
第1回 (6/17)	・インクルーシブ保育に活かすムーブメント教育・療法の基礎理論(講義) ・アセスメント(MEPA-R)について(講義) ・ムーブメント遊具の使い方(実技)
第2回 (7/6)	・MEPA-Rの結果から対象児の特徴を把握する(グループワーク) ・ムーブメント教育・療法における発達の流れと達成課題について(講義) ・実践プログラム作成のポイント(講義) ・ムーブメントメニューづくり①(グループワーク)
第3回 (8/3)	・発達段階に合わせたムーブメントメニューについて(実技・講義) ・実践の振り返り(グループワーク) ・ムーブメントメニューづくり②(グループワーク)
第4回 (8/31)	・実践の振り返り(グループワーク) ・アセスメントの重要性とPDCAサイクルによる保育実践について(講義)

表2 対象者のインクルーシブ保育に関する専門性についての質問項目とカテゴリー

No.	質問項目	カテゴリー
1	インクルーシブ保育についての専門的な知識が不足している	要配慮児を理解することの難しさ
2	要配慮児の特性に応じた対応について難しさを感じている	要配慮児への対応の難しさ
3	集団活動を柔軟に展開していくことに難しさを感じている	集団で保育することの難しさ
4	要配慮児について職員間で共通理解を図ることについて難しさを感じている	チームで連携、共通理解を図ることの難しさ
5	自分は役に立つという気持ちを持っている	自己実現
6	障がい特性を理解することに難しさを感じている	要配慮児を理解することの難しさ
7	他児とのトラブルについて難しさを感じている	要配慮児への対応の難しさ
8	要配慮児が他児と一緒に活動することに難しさを感じている	集団で保育することの難しさ
9	要配慮児について他機関(療育機関等)と共通理解を図ることについて難しさを感じている	チームで連携、共通理解を図ることの難しさ
10	自分自身に対して肯定的である	自己実現
11	要配慮児の発達段階を理解することに難しさを感じている	要配慮児を理解することの難しさ
12	パニックへの対応について難しさを感じている	要配慮児への対応の難しさ
13	周囲の子どもへの配慮について難しさを感じている	集団で保育することの難しさ
14	要配慮児の保護者へ子どものことを理解してもらうことについて難しさを感じている	チームで連携、共通理解を図ることの難しさ
15	自分を大切に思うことができる	自己実現
16	要配慮児の気持ち(困り感等)を理解することに難しさを感じている	要配慮児を理解することの難しさ
17	要配慮児にわかりやすく伝えることについて難しさを感じている	要配慮児への対応の難しさ
18	要配慮児について周囲の子どもに理解してもらうことに難しさを感じている	集団で保育することの難しさ
19	要配慮児以外の子どもの保護者への対応について難しさを感じている	チームで連携、共通理解を図ることの難しさ
20	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
21	要配慮児の行動が障害特性か、個性(個人差)かの判断に難しさを感じている	要配慮児を理解することの難しさ
22	個別支援計画の立案について難しさを感じている	要配慮児への対応の難しさ
23	子どもの強みを集団保育に活かすことに難しさを感じている	集団で保育することの難しさ
24	要配慮児の保護者と円滑にコミュニケーションを図ることに難しさを感じている	チームで連携、共通理解を図ることの難しさ
25	人に感謝する気持ちを強くもっている	自己実現

の5件法で回答を求めた。研修初回時にはフェイスシートを用いて、性別、年代、在職年数、担当クラス、ムーブメント経験（研修参加回数、資格の有無、活用状況）への回答を依頼した。

（2）グループインタビューについて

研修会の初回（研修前）と最終回（研修後）に1グループ4～6人のグループ計4グループ（A～Dグループ）で、グループインタビューを実施した。

グループインタビューとは、グループダイナミクスを用いて質的に情報把握を行う方法論の1つで、「なまの声そのままの情報」を生かすことができ、深みのある情報と単独インタビューでは得られない幅広い情報を得ることができる。また、単独インタビューと比較してプレッシャーが少なく発言しやすいなどのメリットがある¹⁵⁾。

グループ編成は、研修内のグループワークと同じメンバーにし、担当クラスの年齢を考慮して構成した（主にA・Bグループ＝未満児、3歳児担当／C・Dグループ＝幼児クラス担当）。インタビュー場所は、研修会場として使用した保育所の各保育室とし、他グループの内容が聞こえないよう配慮した。インタビューの時間は、初回は60分、最終回は45分を目安に行い、ICレコーダーを用いて、録音をした。また、インタビュー開始前には、率直な意見を述べてほしいこと、それに伴う不利益は生じないこと、守秘義務について説明をした。なお、インタビューは、グループ毎に質問内容に差が生じないように、事前に研究者4人で作成したインタビューガイドに沿って、半構造化面接を実施した。インタビュアーは、参加者が話しやすくなるよう、また話したくなるような環境づくりを心掛けた。

インタビューの内容は、研修受講前は、担当クラスに在籍する要配慮児を一人思い浮かべてもらい、その子どもの集団遊び場面において困っていること、要配慮児に関わる際に工夫していることとした。研修受講後は、アセスメントを実際に活用してみた感想、PDCAサイクルによる支援法を実施してみた（研修会を受けてみた）感想、研修を受講して身についたと感じる自身の力とした。

4. 分析方法

質問紙調査については、研修受講前後の対象者のインクルーシブ保育に関する自己評価についての変化を明らかにするため、SPSS Statistics Ver.25を用いて統計的分析を行った。

研修受講前のグループインタビューについては、グループ毎の参加者の状況を把握するために、インタビュー後ICレコーダーのデータから、研究者2人と研究協力者1人で重要アイテムを抽出し、カテゴリー化を行った。

研修受講後のインタビューについては、逐語録を作成後、質問項目ごとに抽出した重要センテンスからKJ法¹⁶⁾を用いて、研究者1人と研究協力者1人でカテゴリー化

を行い、サブカテゴリー、カテゴリーを作成した。次に、各質問項目から抽出したカテゴリーから、コアカテゴリーを作成した。なお、研修受講前、受講後のインタビューともに、カテゴリー化においては、3人全員が合意できた時点を最終決定とした。

Ⅲ. 結果と考察

1. 対象者の属性

表3は、対象者の属性を示したものである。性別は、男性が5人（25%）、女性が15人（75%）を占めた。年代は、20代が12人（60%）で最も多く、30代、40代は各3人（15%）で同数、50代が2人（10%）であった。保育者としての在職年数は、1～3年が9人（45%）、4～10年が8人（40%）で、10年以下の保育者が85%を占めた。担当クラスは、3歳児未満の未満児クラスが4人（20%）、3歳児以上の幼児クラスが10人（50%）、フリーが4人（20%）、一時保育、園長が各1人（5%）ずつであった。

ムーブメント教育の研修への参加回数は、初めてが10人（50%）で半数を占め、ムーブメント教育の資格の有無については、資格なしが20人（100%）であった。ムーブメント教育の保育への活用状況は、定期的実践しているが2人（10%）、定期的ではないが取り入れているが10人（50%）、現在は実践していないが8人（40%）であった。本研修会の応募要件として、ムーブメント教育の研修参加経験者もしくは、ムーブメント教育資格の初級程度の知識を有している者として募集をしたが、実際の参加者は、半数以上は日々の保育でムーブメント教育を活用はしているが、資格や研修参加経験はない者が多い結果となった。

2. 研修受講前後の対象者の自己評価の変化

対象者20人の研修受講前後におけるインクルーシブ保育に関する専門性についての自己評価の回答の平均値の差を5カテゴリーで検討したところ、【要配慮児を理解することの難しさについて（理解困難）】、【要配慮児の対応の難しさについて（対応困難）】、【集団で保育することの難しさについて（集団保育困難）】、【チームで連携、共通理解を図ることの難しさについて（連携困難）】、【自己実現】すべての得点の平均において有意な差が見られた。表4と図1は、対象者の研修受講前後の5カテゴリーの平均値とSDを示したものである。

t検定の結果、対象者は、本研修会を受講することにより、【要配慮児を理解することの難しさについて（理解困難）】、【要配慮児の対応の難しさについて（対応困難）】、【集団で保育することの難しさについて（集団保育困難）】、【チームで連携、共通理解を図ることの難しさについて（連携困難）】の得点は有意に減少し、【自己実現】の得点は有意に上昇した。

表3 対象者の属性

項目	属性	人数	割合(%)
性別	男	5	25.0
	女	15	75.0
年代	20代	12	60.0
	30代	3	15.0
	40代	3	15.0
	50代	2	10.0
在職年数	1～3年	9	45.0
	4～10年	8	40.0
	11年以上	3	15.0
担当クラス	0歳児	3	15.0
	2歳児	1	5.0
	3歳児	3	15.0
	4歳児	2	10.0
	5歳児	3	15.0
	幼児クラス	2	10.0
	フリー	4	20.0
	一時保育	1	5.0
	園長	1	5.0
ムーブメント教育・ 療法研修会参加経験	初めて	10	50.0
	2～5回	8	40.0
	6回以上	2	10.0
ムーブメント教育・ 療法の指導者資格の 有無	なし	20	100.0
	初級	0	0.0
	中級	0	0.0
	上級	0	0.0
ムーブメント教育・ 療法の活用状況	定期的に取り入れ実践している	2	10.0
	定期的ではないが取り入れている	10	50.0
	現在は実践していない	8	40.0

n=20

表4 研修受講前後におけるインクルーシブ保育に関する専門性についての自己評価得点の変化

カテゴリー	セミナー前平均値 Mean (SD)	セミナー後平均値 Mean (SD)	t 値
理解困難	3.79 (1.008)	3.14 (0.954)	6.202 ***
対応困難	3.89 (0.931)	3.12 (1.076)	6.945 ***
集団保育困難	3.68 (0.984)	3.15 (0.999)	5.490 ***
連携困難	3.72 (0.866)	3.07 (1.094)	5.700 ***
自己実現	3.45 (0.903)	3.61 (0.852)	-2.220 *

***p<.001 *p<.05

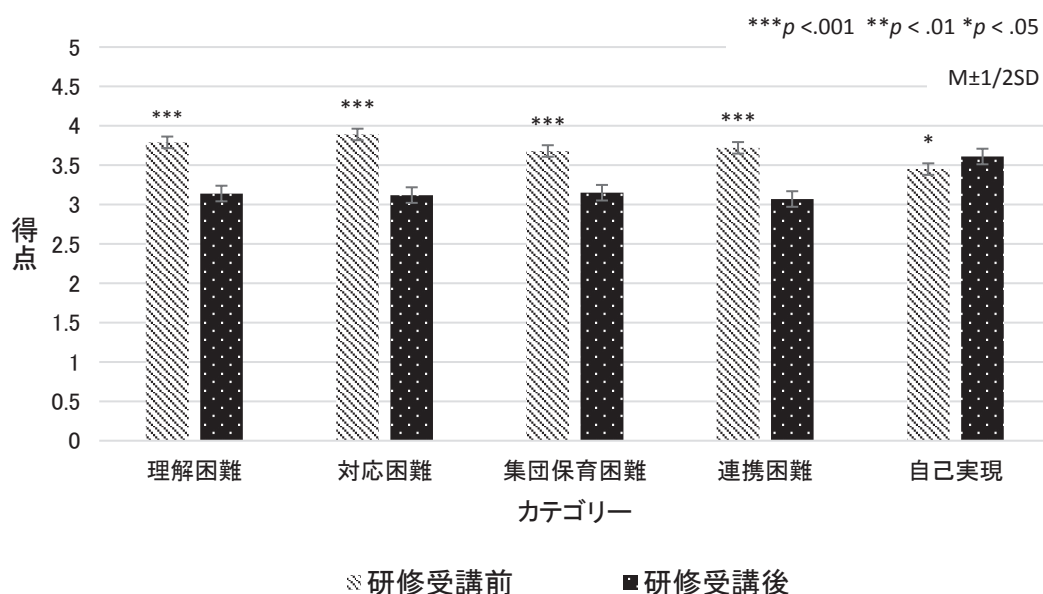


図1 研修受講前後におけるインクルーシブ保育に関する専門性についての自己評価得点の変化

【要配慮児を理解することの難しさについて（理解困難）】の研修受講前の平均値は、3.79 (SD=1.008)、研修受講後の平均値は、3.14 (SD=0.954)、 $p<.001$ 水準で有意差が認められた ($t(99)=6.202$, $p<.001$)。【要配慮児の対応の難しさについて（対応困難）】の研修受講前の平均値は、3.89 (SD=0.931)、研修受講後の平均値は3.12 (SD=1.076)、 $p<.001$ 水準で有意差が認められた ($t(99)=6.945$, $p<.001$)。【集団で保育することの難しさについて（集団保育困難）】の研修受講前の平均値は、3.68 (SD=0.984)、研修受講後の平均値は、3.15 (SD=0.999)、 $p<.001$ 水準で有意差が認められた ($t(99)=5.490$, $p<.001$)。【チームで連携、共通理解を図ることの難しさについて（連携困難）】の研修受講前の平均値は、3.72 (SD=0.866)、研修受講後の平均値は、3.07 (SD=1.094)、 $p<.001$ 水準で有意差が認められた ($t(99)=5.700$, $p<.001$)。【自己実現】の研修前の平均値は、3.45 (SD=0.903) で、研修受講後の平均値は、3.61 (SD=0.853)、 $p<.05$ 水準で有意差が認められた ($t(99)=2.220$, $p<.05$)。以上いずれのカテゴリーでも自己評価の困難は低下し、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、対象者の研修受講前後における変化の詳細を質問項目のカテゴリー毎に検討した（図2～図6）。

図2は、研修受講前後の【要配慮児を理解することの難しさ】に関する自己評価の変化を示したものである。研修前後の比較では、「障がい特性を理解することに難しさを感じている」($t(19)=3.290$, $p<.001$)、「要配慮児の発達段階を理解することに難しさを感じている」($t(19)=3.758$, $p<0.1$)、「インクルーシブ保育についての専門的な知識が不足している」($t(19)=1.234$, $p<.05$) の3

項目で有意差をもって「難しさ」が減少したことが認められた。これは、本研修内で、ムーブメント教育のアセスメントであるMEPA-Rを使って、要配慮児の特性を確認したことや、発達段階について取り扱ったことが効果に影響を与えたと考えられる。

図3は、研修受講前後の【要配慮児への対応の難しさ】に関する自己評価の変化を示したものである。研修受講前後の比較では、「個別支援計画の立案について難しさを感じている」($t(19)=2.333$, $p<0.5$)、「要配慮児にわかりやすく伝えることについて難しさを感じている」($t(19)=2.795$, $p<0.5$)、「パニックへの対応について難しさを感じている」($t(19)=3.758$, $p<.001$)、「他児とのトラブルについて難しさを感じている」($t(19)=3.135$, $p<.01$)、「要配慮児の特性に応じた対応について難しさを感じている」($t(19)=3.489$, $p<.01$) の5項目全てで研修受講前後に有意差が認められた。本研修内でそれぞれの対象者が、実際に担当するクラスでムーブメント活動を実践するなど、内容が具体的かつ実践的であったことが効果に影響を与えたと考えられる。また、パニックや他児とのトラブルについての対応については、本研修内では、直接的には取り扱っていないが、研修受講前のグループインタビューと研修内のグループワークの中で、要配慮児についての困り感や対応の工夫についてグループのメンバーと共有したことが影響を与えたのではないかと推察される。

図4は、研修受講前後の【集団で保育することの難しさ】に関する自己評価の変化を示したものである。前後の比較では、「要配慮児について周囲の子どもに理解してもらうことに難しさを感じている」($t(19)=2.904$, $p<.05$)、「周囲の子どもへの配慮について難しさを感じて

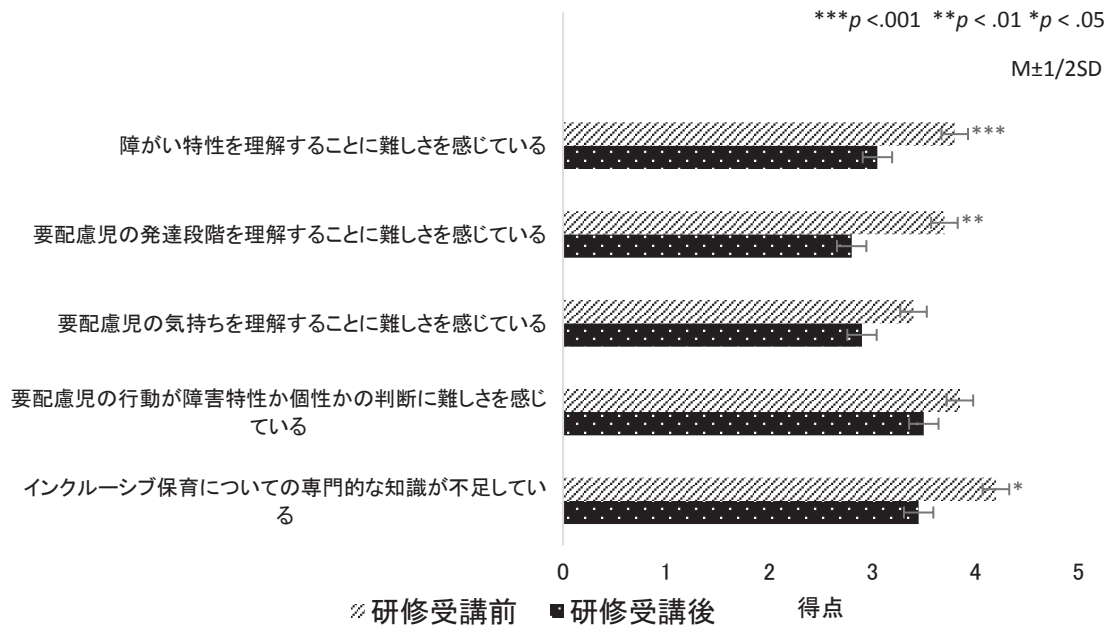


図2 研修受講前後における【要配慮児を理解することの難しさ】に関する自己評価の変化

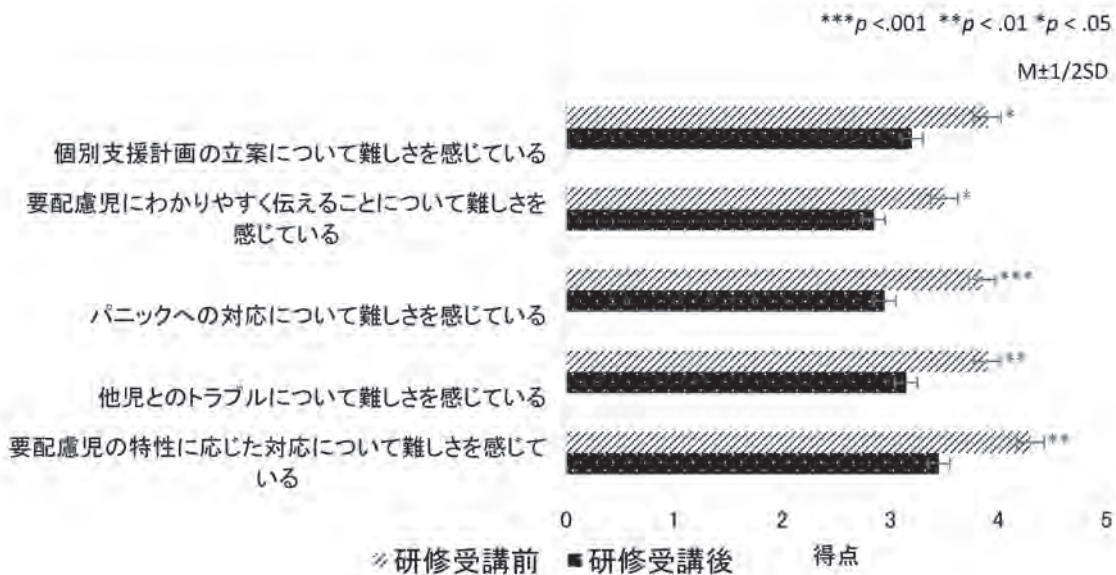


図3 研修受講前後における【要配慮児への対応の難しさ】に関する自己評価の変化

いる」($t(19)=3.036, p<.05$)の2項目で前後に有意差が認められた。これは、本研修のテーマがインクルーシブ保育の実践であり、要配慮児を含めた集団での活動や担当するクラスの子どもたちが楽しめる活動をどのように展開するかを中心に考えたため、要配慮児だけではなく、周囲の子どもへもスポットを当てながら実践をしたことが効果に影響したのではないかと考えられる。

図5は、研修受講前後の【チームで連携、共通理解を図ることの難しさ】についての自己評価の変化を示したものである。研修受講前後の比較では、「要配慮児の保

護者と円滑なコミュニケーションを図ることについて難しさを感じている」($t(19)=3.040, p<.01$)、「要配慮児以外の子どもの保護者への対応に難しさを感じている」($t(19)=2.666, p<.05$)、「要配慮児の保護者へ子どものことを理解してもらうことに難しさを感じている」($t(19)=2.517, p<.05$)、「要配慮児について職員間で共通理解を図ることに難しさを感じている」($t(19)=2.459, p<.05$)の4項目で前後に有意差が認められた。

これは、後述する研修後のインタビューの中でも語られているが、アセスメントを実施したことで、要配慮児

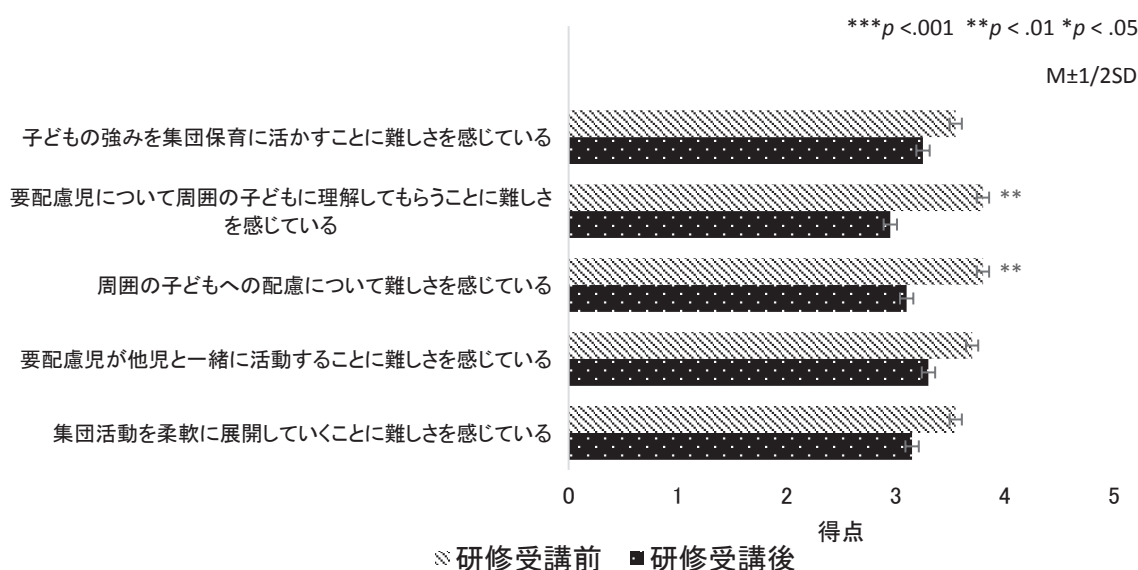


図4 研修受講前後における【集団で保育することの難しさ】に関する自己評価の変化

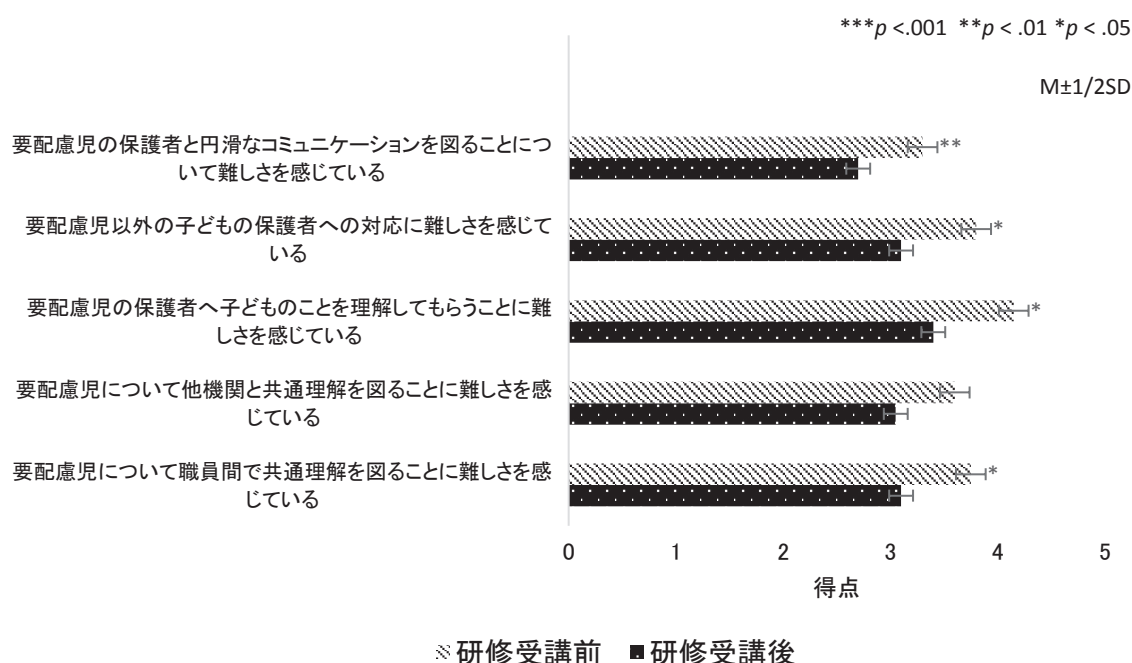


図5 研修受講前後における【チームで連携、共通理解を図ることの難しさ】に関する自己評価の変化

の状態や特徴が明確になり、アセスメント結果のプロファイル表が保護者や職員間で共通理解を図るツールとして機能したのではないかと考える。また、MEPA-Rでは、要配慮児の「もう少しでできそうなこと」という芽生え反応をチェックすることができ、子どもの強みと共に支援の方向性や今後の目標を一緒に伝えることができるため、特に保護者に伝える動機が高まったことが推察される。

図6は、研修受講前後の【自己実現】に関する自己評

価の変化を示したものである。【自己実現】に関する項目では、カテゴリーごとで検討した際には変化が認められたものの、質問項目ごとで検討した際には、有意差は認められなかった。しかし、研修受講後のインタビュー調査の発言内容では、「手ごたえを感じることができた」などプラス面の発言が見られた。2017年度の調査¹¹⁾でも、同様の結果が示されていることもあり、この点については研修内容の更なる検討が必要と考えられる。

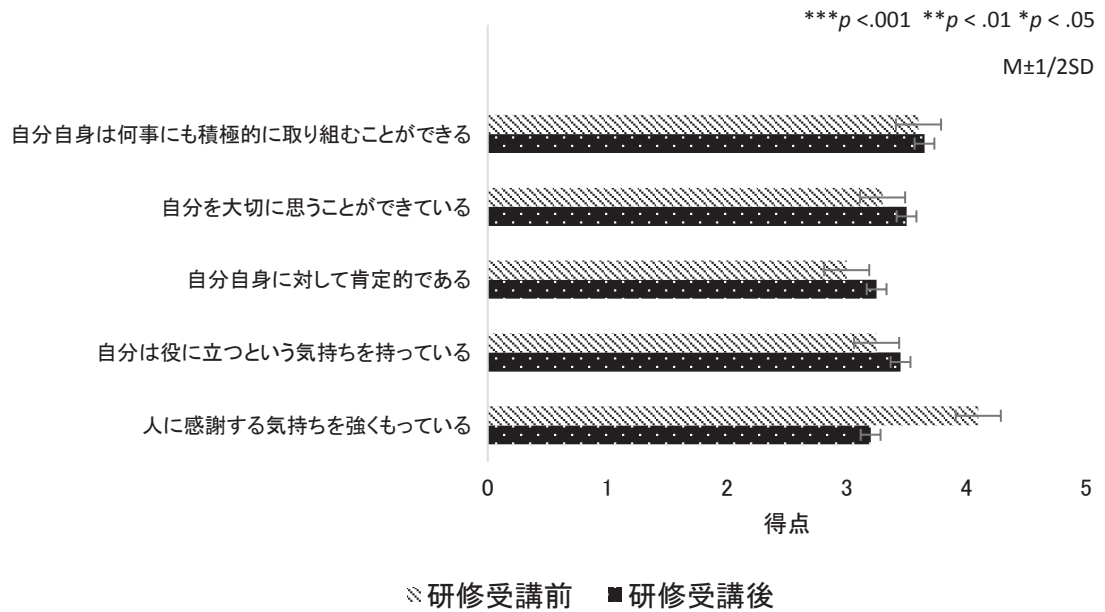


図 6 研修受講前後における【自己実現】に関する自己評価の変化

3. 研修受講前のインタビュー

表5は、担当するクラスに在籍する要配慮児の集団遊び場面で困っていることをA～Dのグループごとにまとめたものである。

困り感としては、「集団参加が難しい」、「他害」は全てのグループで共通している内容であった。続いて、「思い通りにならないとパニックになる」は3グループ(A・B・Cグループ)、「切り替えが難しい」(A・Cグループ)、「こだわりが強い」(A・Bグループ)、「ことばの指示が通りにくい」(A・Bグループ)「集中が短い」(C・Dグループ)「力の加減ができない」(A・Cグループ)が各2グループで抽出された。未満児を担当する保育者が中心のA・Bグループでは、「ことばの指示が

通らない」や「玩具に興味を示さない」などその子自身の特性による困り感、すなわち、保育者と要配慮児間で生じやすい困り感があげられている。また、幼児クラスを担当する保育者が中心のC・Dグループは、「友だちと関わりが持てない」「相手の気持ちを理解しづらい」「集団遊びのルールが難しい」など対人関係における困り感、すなわち、子ども同士における困り感があげられていることが示された。このことから、子どもの年齢が高くなるほど、集団活動や友だち同士の関わる場面が増えてくるため、保育者は要配慮児の特性の理解や特性に応じた個別の関わりのみではなく、要配慮児を含むすべての子どもに対応できる力がより求められてくると考える。

表 5 担当クラスに在籍する要配慮児の集団遊び場面における困り感について

Aグループ(未満児クラス担当)	Bグループ(未満児クラス担当)	Cグループ(幼児クラス担当)	Dグループ(幼児クラス担当)
集団参加が難しい	集団参加が難しい	集団参加が難しい	集団参加が難しい
他害がある(噛みつき、叩く、蹴る)	他害(噛みつき、叩く)	他害(叩く、押す)	他害(叩く)
思い通りにならないとパニックになる	思い通りにならないとパニックになる	思い通りにいかないとパニックになる	集中が短い
ことばの指示が通りにくい	ことばの指示が通らない	切り替えが難しい	友だちと関わりが持てない
切り替えが難しい	多動	集中が短い	相手の気持ちを理解しづらい
力の加減ができない	自分ルールがある(こだわりがある)	力の加減ができない	暴言を吐く
玩具に興味を示さない	気持ちのコントロールが難しい	集団遊びのルールの理解が難しい	一番にこだわる
保育者の誘いに応じにくい		感情表現が苦手	
こだわりが強い		友だちの関わりが乱暴	
転びやすい			

表6は、担当するクラスに在籍する要配慮児に関わる際に工夫していることをA～Dのグループごとにまとめたものである。

関わりの工夫としては、「ことばだけでなく、見せながら伝える」の視覚的に提示する工夫が3グループで、「加配の先生をつける（個別に対応する）」「気持ちに寄り添う」「状況を説明する」「たくさん褒める」がそれぞれ2グループであげられた。C・Dグループでは、「状況を説明」した上で、「気持ちに寄り添う」「本人の気持ちを聞く」など要配慮児の気持ちを引き出したり、大切にしたりする関わりや、「たくさん褒める」「見本になってもらう」「役割を与える」などの自己肯定感を高める関わりがあげられたことが特徴である。

4. 研修受講後のグループインタビュー

（1）アセスメントの活用について

表7は、研修受講後のグループインタビューにおける「アセスメントの活用について」の回答結果を示したものである。研究者2人と研究協力者1人でカテゴリー化を行った結果、【支援内容の充実】、【子どもの実態理解】、【子どもの見方の変容】、【子どもについての共通理解のツール】、【アセスメント活用の意欲】、【アセスメント活用の難しさ】の6カテゴリーと、〈要配慮児の支援を考える材料〉、〈保育計画を立てる参考〉、〈子どもの特徴の理解〉、〈子どもの状態の客観的な理解〉、〈子どもの得手・不得手の理解〉、〈子どもについての新たな発見〉、〈子どもの発達をプラスに捉える力〉、〈子どもの得意な面への注目〉、〈保護者との共通理解〉、〈職員間での共通理解〉、〈今後もアセスメントを活用したい〉、〈要配慮児にアセスメントを実施したい〉、〈ムーブメント教育・療法について学びたい〉、〈アセスメントの活用の手間〉、〈アセスメントを園全体で理解し、活用することの難しさ〉の15サブカテゴリーが抽出された。

【支援内容の充実】

MEPA-Rを用いて要配慮児についてアセスメントを行い、発達プロフィール表をつけてみることで、要配慮児のできているところ、苦手なところ、もう少しでできそうなところが明確になり、〈保育計画を立てる参考〉になった。また、要配慮児に対して何をどうしてよいのかの支援や関わりを考えるきっかけとなり、〈要配慮児の支援を考える材料〉となったことが示された。

【子どもの実態理解】

MEPA-Rを実施することで、子どもの伸びているところと苦手なところがわかりやすくなり、〈子どもの得手・不得手の理解〉、〈子どもの状態の客観的な理解〉に繋がった。また、MEPA-Rのプロフィール表を活用することで、子どもの特徴が一目でわかり、〈子どもの特徴の理解〉が深まったことが示された。

【子どもの見方の変容】

MEPA-Rを実施してみたことで、今まで気づかなかった〈子どもについての新たな発見〉ができた。そして、保育者自身の視点が変わり、〈子どもの発達をプラスに捉える力〉が付き、〈子どもの得意な面への注目〉が促されるという良循環が生まれたことが示された。

【子どもについての共通理解のツール】

MEPA-Rの結果から、要配慮児の特徴が明確になり、保護者にこれから伸ばしていきたい点や具体的な対応について伝えることができ、〈保護者との共通理解〉をはかることができた。また、他の担任とも要配慮児について共通認識することができ、〈職員間での共通理解〉がはかれ、アセスメントが共通理解のツールとして活用できたことが示された。

表6 担当クラスに在籍する要配慮児に対する関わりの工夫について

Aグループ(未満児クラス担当)	Bグループ(未満児クラス担当)	Cグループ(幼児クラス担当)	Dグループ(幼児クラス担当)
ことばだけではなく、見せながら伝える	ことばだけではなく、見せながら伝える	ことばだけではなく、見せながら伝える	加配の先生をつける(個別に対応する)
本人の意思を尊重する	事前に伝える	加配の先生をつける(個別に対応する)	気持ちに寄り添う
本人の好きな遊びに誘う	個別に伝える	気持ちに寄り添う	状況を説明する
その子専用のスペースを作る	ルールをキャラクターを使って伝える	たくさん褒める	たくさん褒める
ヘッドホンをつけてクールダウンさせる	数字を使ってルールを伝える	落ち着けるスペースでクールダウンさせる	本人ができることを見つける
見守る		一緒にやってみる(実際に経験させてみる)	否定的なことばがけはしない
優しい口調で伝える		わかりやすいことばで伝える	本人の気持ちを聞く
		状況を説明する	役割を与える
		無理強いはいしない	見本になってもらう

表7 研修受講後における「アセスメントの活用について」の回答から抽出されたカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	重要センテンス
支援内容の充実	要配慮児の支援を考える材料	表をつけることでできるところとできないところ、苦手な部分が明確になり、何をどうしてあげたらよいのかをそこから考えられた。(他5)
	保育計画を立てる参考	その子の苦手なところを伸ばせるようにする保育のプランも立てやすくなる。(他4)
子どもの実態理解	子どもの特徴の理解	子どもの状態が目で見えて分かるので分かりやすかった。(他5)
	子どもの状態の客観的な理解	プロフィール表が客観的にみてわかりやすかった。(他1)
	子どもの得手・不得手の理解	MEPAをとることで伸びているところと苦手なところが分かりやすい。(他7)
子どもの見方の変容	子どもについての新たな発見	要配慮のお子さんの新しい面を確認できた。見えていなかった部分が見えた。(他3)
	子どもの発達をプラスに捉える力	間違っている方向から見たらいいことだよ、次もあるよとやっていきたいと思った。(他7)
	子どもの得意な面への注目	できそうなところ、今できているところ、その子自身のいいところをたくさん見つけられた。(他4)
子どもについての共通理解のツール	保護者との共通理解	保護者に分かりやすく話ができた(伸ばしたい点や対応方法など)。(他3)
	職員間での共通理解	他の担任とも子どものことを共通認識できる。(他4)
アセスメント活用の意欲	今後もアセスメントを活用したい	日々どうしても流されがちなので、少し立ち止まって、表や項目で確認して、細かく見られるので活用していきたい。(他3)
	要配慮児にアセスメントを実施したい	気になるお子さんや配慮の必要なお子さんに関しては、できるだけ表をもとにやっていけたらなと思っているので、できればつけていきたい。(他3)
	ムーブメント教育・療法について学びたい	もっとムーブメントの基礎的な部分を知りたくなった。(他2)
アセスメント活用の難しさ	アセスメントの活用の手間	全員にやってみたいが難しい、実施するのは手間がかかる。(他2)
	アセスメントを園全体で理解し、活用することの難しさ	園長先生の理解を得ることが難しい。全体でやっていくというのは難しい。(他2)
総カテゴリー数：6	サブカテゴリー数：15	総回答数：57

【アセスメント活用の意欲】

今後も気になる子がいたときにMEPA-Rを活用し、その子の特徴を理解したいなど〈要配慮児にアセスメントを実施したい〉や〈ムーブメント教育・療法について学びたい〉という意見が示された。また、日々の忙しさからどうしても流されてしまうところがあるので、少し立ち止まって、子どもの状態を細かく確認する意味でも〈今後もアセスメントを活用したい〉などの活用に対する意欲的な意見が示された。

【アセスメント活用の難しさ】

MEPA-Rを今後も実施してみたいという気持ちはあるものの、園長先生の理解を得るなどの〈アセスメントを園全体で理解し、活用することの難しさ〉や〈アセスメ

ントの活用の手間〉など、活用していくことの困難さが示された。

(2) PDCAサイクルによる支援法について

表8は、研修受講後のグループインタビューにおける「PDCAサイクルによる支援法について」の回答結果を示したものである。研究者2人と研究協力者1人でカテゴリー化を行った結果、【主体的に考える力】、【実践的な学び】、【自己へのフィードバック】、【保育を展開する上での具体的な学び】、【研修に参加することの難しさ】の5カテゴリーと、〈能動的に学ぶ力〉、〈意欲的な学び〉、〈研修への要望〉、〈主体的に考える経験〉、〈日々の保育に直結する学び〉、〈子どもの捉え方についての学び〉、〈参加者同士の話し合いによる学び〉、〈自己への反省〉、〈実

技による学び〉、〈遊具の活用法についての学び〉、〈ムーブメント教育についての学び〉、〈全日程に参加することの困難さ〉、〈自分で考え進めることの困難さ〉の13サブカテゴリーが抽出された。

【主体的に考える力】

参加者自らが、自分の担当するクラスでの要配慮児を含む保育プログラム（ムーブメントメニュー）を考えることで、〈主体的に考える経験〉をし、〈能動的に学ぶ力〉や〈意欲的な学び〉に繋がったことが示された。また、研修内でもっと実践（実技）をしたかったなどというニ

ーズが明らかになった。

【実践的な学び】

研修を通して、アセスメントを活用しながら、実際の保育プログラムを考え、実践したことで、〈子どもの捉え方についての学び〉や〈日々の保育に直結する学び〉をすることができたことが示された。

【自己へのフィードバック】

毎回研修時にグループワーク（グループでの話し合い）を設けたことで、お互いの情報の共有ができ〈参加

表8 研修受講後における「PDCAサイクルによる支援法について」の回答から抽出されたカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	重要センテンス
主体的に考える力	能動的に学ぶ力	子どもたちも楽しい、先生も楽しかった、またやりたいねとみんな言ってくれるので、自分もうれしく、またやりたくなるサイクルが生まれ、普通の研修よりも自分の中に残る研修だったと思う（他5）
	意欲的な学び	毎回メニューを見るのが楽しみだった。文よりも実際見た方が、吸収できて、この研修は満足だったと思う。（他2）
	研修への要望	いっぱいもっと種類を紹介してもらえれば、その中から自分がやれそうなことをピックアップしてやっていけると思う。（他2）
	主体的に考える経験	普段、隙間時間に子どもたちとやる遊びが、子どもたちにとってどんな成長を促す遊びなのか考えるようになった。（他2）
実践的な学び	日々の保育に直結する学び	あれはどうかと自分の中で考えるようになった。それが自分の保育に直結していることで身に付いた。（他1）
	子どもの捉え方についての学び	MEPA-Rをつけてみて、具体的にどういうところが長けているお子さんなのかということをもみんなで知ることができた。（他1）
自己へのフィードバック	参加者同士の話し合いによる学び	年齢的に同じようなお子さんを見ている方たちと話ができて次に活かせることが多かった。（他7）
	自己への反省	日頃からこんなしっかりではなくても目標を明確に立て、実践の後に反省をしっかりしないとだめなんだと自分の中でも反省できた。（他2）
保育を展開する上での具体的な学び	実技による学び	そういう遊び方もあるんだとか、こんなやり方もあるんだとか、すぐ実践できる遊び方を教えてもらえて良かった。（他2）
	遊具の活用法についての学び	ムーブメントの素材（遊具）は子どもの動きを引き出す力になることがわかった。（他2）
	ムーブメント教育についての学び	ムーブメントの本も借りてそれを読んで、こんなこともできるって思ったら、そこは可能性がすごく広がった。今後もっと室内遊びの時に取り入れていきたい。（他1）
研修に参加することの難しさ	全日程に参加することの困難さ	1回でも欠席してしまうとわからなくなってしまうと言う方も多かったので、そういう人にとっては難しい研修だったのかなと思った。（他1）
	自分で考え進めることの困難さ	自分で考える時間がかなり多く、そこで結構煮詰まってしまった。（他3）
総カテゴリー数：5	サブカテゴリー数：13	総回答数：31

者同士の話し合いによる学び」がなされたことが示された。また、PDCAサイクルによる支援法を体験することで、日頃から目標（計画）を立て、振り返りをすべきだったという〈自己への反省〉も示された。

【保育を展開する上での具体的な学び】

本研修会では、ムーブメント教育に着目をし、その方法論を適用したことで、〈ムーブメント教育についての学び〉がなされ、日々の保育を展開する上での具体的な〈遊具の活用法についての学び〉や〈実技による学び〉が促されたといえる。

【研修に参加することの難しさ】

本研修会は、4回連続の講座だったため、1回でも欠席してしまうとわからなくなってしまうなど〈全日程に参加することの困難さ〉が示された。また、今回は実践編ということで、参加者主体の内容であったため、自分で考える時間が多く煮詰まったなどの〈自分で考え進めることの困難さ〉を感じていたことも示された。

（3）研修を受講して身についたと感じられる力について

表9は、研修受講後のグループインタビューにおける

「研修を受講して身についたと感じられる保育力について」の回答結果を示したものである。研究者2人と研究協力者1人でカテゴリー化を行った結果、【子ども主体の遊びを展開する力】、【遊びについての理解の深まり】、【保育活動を計画する力】、【子ども一人一人を理解する力】の4カテゴリーと、〈臨機応変に遊びを展開する力〉、〈子ども中心で遊びを展開する力〉、〈遊びの意味・意図を考える力〉、〈遊び方や遊具の使い方の視野の広がり〉、〈アセスメントについて理解する力〉、〈子どもの実態に即した保育を計画する力〉、〈子どもの実態に合わせた関わりを考える力〉、〈余裕を持って子どもをみる力〉の8サブカテゴリーが抽出された。

【子ども主体の遊びを展開する力】

ムーブメント教育では、子どもの得意なこと、できていること、できそうなことや、興味関心に注目をしながらプログラムを組み立てるため、〈子ども中心で遊びを展開する力〉や〈臨機応変に遊びを展開する力〉が高められたと考える。

【遊びについての理解の深まり】

本研修を受講したことで、保育者が普段子どもたちと

表9 研修受講後における「研修を受講して身についたと感じられる保育力について」の回答から抽出されたカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	重要センテンス
子ども主体の遊びを展開する力	臨機応変に遊びを展開する力	実際子どもたちの興味関心を見ながら、臨機応変に遊ぶことができた。本当に色々な遊びができるんだらうなっていうのがすごく学べた。(他2)
	子ども中心で遊びを展開する力	子どもたちができることをやって、楽しくできるようになっているのを前提に考えながら活動ができるようになった。(他2)
遊びについての理解の深まり	遊びの意味・意図を考える力	一つ一つの遊びだったり、保育士の関わりというところに意味があるというところを再認識したことが大きな学びだった。(他4)
	遊び方や遊具の使い方の視野の広がり	一つの遊具でも遊びが無限に広がるんだなということを改めて学ぶことができた。1人の頭の中では足りないし、子どもから発想をたくさんもらって今後の保育につなげていきたいなと感じた。(他3)
保育活動を計画する力	アセスメントについて理解する力	MEPA-Rをつけて、できる部分、ここが少し苦手なんだなという部分が明確になってアセスメントの大切さとか、そこから見えてくるものがはっきりわかって、MEPA-Rをつけることがすごく自分では勉強になった。(他1)
	子どもの実態に即した保育を計画する力	まず計画を立てて、予測して、そのお子さんの姿をきちんと捉えてというきちんとした計画の立て方を宿題でやったりする中で、苦手な分野だったがそれをやっての手ごたえを感じる事ができた。(他3)
子ども一人一人を理解する力	子どもの実態に合わせた関わりを考える力	MEPA-Rを使って、子どもの強み、弱みを理解し、関わりについて考えることができるようになった。(他4)
	余裕を持って子どもをみる力	子どもをマイナスに捉えるのではなく、見守る余裕ができた。(他2)
総カテゴリー数：4	サブカテゴリー数：8	総回答数：20

行っている遊びや活動には発達的な意味があることを知り、〈遊びの意味・意図を考える力〉がついたことが示された。また、実技研修や他の参加者との話し合いを通して、〈遊び方や遊具の使い方の視野の広がり〉を感じられたことがわかった。

【保育活動を計画する力】

要配慮児にMEPA-Rを実施し、子どもの姿（状態）をきちんと捉えることで〈アセスメントについて理解する力〉や〈子どもの実態に即した保育を計画する力〉がついたと思われる。

【子ども一人一人を理解する力】

MEPA-Rを実施してみたことで、要配慮児の強み（得意な面）や弱み（苦手な面）を理解することができ、〈子どもの実態に合わせた関わりを考える力〉がついたと考える。また、子どもの強みに注目することで、弱みをマイナスに捉えるのではなく、〈余裕を持って子どもを見る力〉がついたことが示された。

（4）研修受講が保育者に与える効果について

本研修を受講したことでインクルーシブ保育の専門性の向上にどのような影響を与えたかを検討するために、上記（1）～（3）で抽出された15カテゴリーをさらにカテゴリー化した結果、5つのコアカテゴリーが抽出された（表10）。図7は、抽出されたコアカテゴリーを発言内容の相互関係を考慮に入れながら図式化したものである。

『アセスメントを活用する力』は、【アセスメントの活用の意欲】、【保育活動を計画する力】の2カテゴリー、『子ども中心の保育を展開する力』は、【子ども主体の遊

びを展開する力】、【遊びについての理解の深まり】、【保育を展開する上での具体的な学び】、【支援内容の充実】、【実践的な学び】の5カテゴリー、『主体的に考え、自ら実践する力』は、【主体的に考える力】、【自己へのフィードバック】の2カテゴリー、『子ども一人一人の理解』は、【子どもの見方の変容】、【子どもの実態理解】、【子どもについての共通理解のツール】、【子ども一人一人を理解する力】の4カテゴリー、『研修についての困難さ』は、【アセスメント活用の難しさ】、【研修についての困難さ】の2カテゴリーで構成されている。

図7で示した通り、本研修を受講することで、保育者自身が主体となり、子ども一人一人の特性や発達の状態に合わせた具体的な関わりや支援の方向性を考え、実践することの重要性を認識し、それが子ども中心の保育を展開する力に繋がっていくことが示された。『アセスメントを活用する力』、『子ども一人一人の理解』、『主体的に考え、自ら実践する力』、『子ども中心の保育を展開する力』の4つのカテゴリーは、一方向に働くものではなく、相互に作用するものである。子どもの成長、発達を支える上で、重要な役割を担っている保育者自身が実際にアセスメントを行なうことで、客観的に子どもの育ちを理解することができる。そして、子どもの状態に合わせた保育活動を計画、実践することで、それぞれの子どもが主体となる保育が展開されるという良循環が生まれ、次の保育実践に繋がっていくと考える。一方で、本研修会への困難さも抽出された。研修の日程や開催時期、回数については、現任者が少しでも参加しやすい方法を考えていく必要があり、今後の検討点としたい。また、アセスメントの活用についての負担感等も抽出されたことから、アセスメントを活用することのメリットやより

表10 研修受講後のグループインタビューから抽出されたカテゴリー

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
アセスメントを活用する力	アセスメント活用の意欲	今後もアセスメントを活用したい
		今後も要配慮児にはアセスメントを実施したい
		ムーブメント教育・療法についてもっと学びたい
	保育活動を計画する力	アセスメントについて理解する力 子どもの実態に即した保育を計画する力
子ども中心の保育を展開する力	子ども主体の遊びを展開する力	臨機応変に遊びを展開する力 子ども中心で遊びを展開する力
		遊びについての理解の深まり
	遊びについての理解の深まり	遊びの意味・意図を考える力 遊び方や遊具の使い方の視野の広がり
		実技による学び
		遊具の活用法についての学び ムーブメントについての学び
	保育を展開する上での具体的な学び	要配慮児の支援を考える材料になった 保育計画を立てる参考になった
		日々の保育に直結する学び
	実践的な学び	子どもの捉え方についての学び

主体的に考え、自ら実践する力	主体的に考える力	能動的に学ぶ力
		意欲的な学び
		実技を多くやってほしい
		主体的に考える力
	自己へのフィードバック	参加者との話し合いによる学び
		自分への反省
子ども一人一人の理解	子どもの見方の変容	子どもについて新たな発見ができた
		子どもの発達をプラスに捉えることができた
		子どもの得意な面に注目ができるようになった
	子どもの実態理解	子どもの特徴がひと目でよく理解できた
		子どもの状態を客観的に見る事ができた
		子どもの得手・不得手を理解することができた
		子どもの見立てと子どもの実態をすり合わせることができた
	子どもについての共通理解のツール	保護者と共通理解を図ることができた
		職員間で共通理解を図ることができた
	子ども一人一人を理解する力	子どもの実態に合わせた関わりを考える力
		余裕を持って子どもを見る力
研修についての困難さ	アセスメント活用の難しさ	アセスメントの活用は手間がかかる
		アセスメントを園全体で理解し、活用していくことは難しい
	研修についての困難さ	全日程に参加することの困難さ
		自分で考え進めることの困難さ
コアカテゴリー数：5	カテゴリー数：15	サブカテゴリー数：35

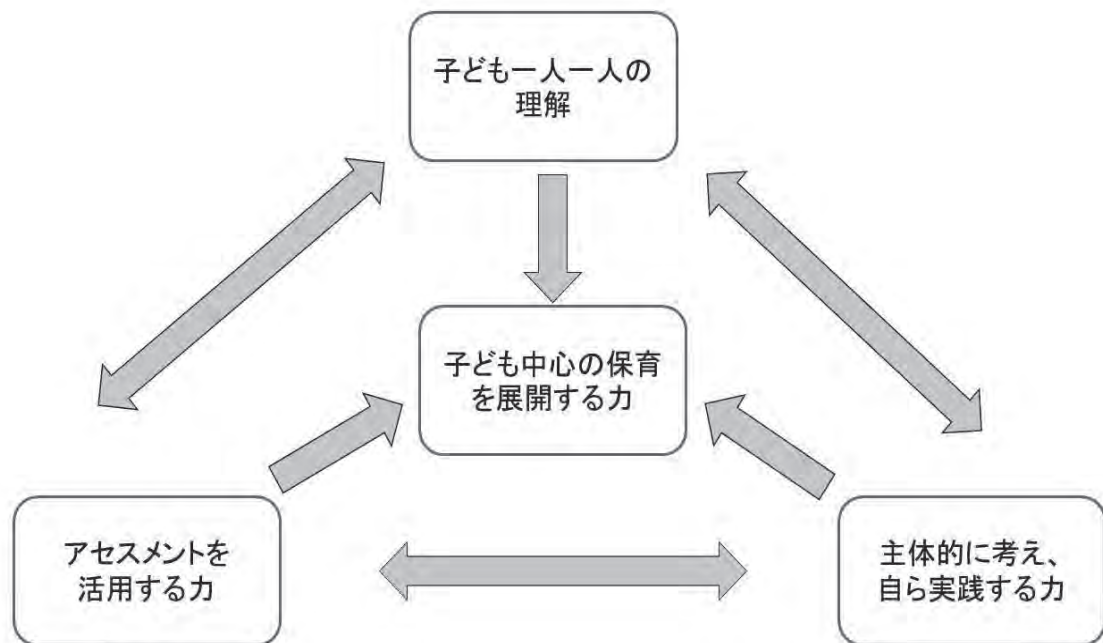


図 7 研修受講後のグループインタビューから抽出された保育を展開する力のカテゴリーの相関図

具体的な活用方法、保育所内で活用できるようなシステム作りなども今後提案していきたい。

Ⅳ．総合考察

本研究では、インクルーシブ保育における保育者の専門性の向上を目指して、ムーブメント教育とそのアセスメントであるMEPA-Rを用いた実践形式の研修会を開催し、その効果や研修の在り方について検討をした。

研修受講前後に実施した質問紙調査からは、研修受講後の方が要配慮児への理解や対応、集団での保育や保護者間、保育者間での連携についての難しさは減少し、対象者の自己肯定感については上昇する傾向が示されており、インクルーシブ保育における専門性の向上に対しての一定の効果が認められたといえる。しかし、母集団の少なさからバイアスの影響も多分に考えられるため、更なる検討は必要であろう。【要配慮児への対応の難しさ】に関する項目では、すべての項目で前向きな効果が認められた。これは、本研修会が、専門的な知識や技能を習得することのみを目的としたものではなく、学んだ知識を基に保育者自身が実践し、自らの実践を振り返り、他者と共有しながら再評価し、また計画実践をするという、PDCAサイクルを実際に体験しながらムーブメント教育の方法論を学ぶ、より実践的な内容であったことが効果的に作用したと考える。鈴木ら¹⁷⁾は、インクルーシブ保育に向けた保育者の養成に関する研究の中で、保育者は常にプロフェッショナル・ディベロップメントの過程にあるため、知識を蓄え、実践し、振り返りを行うというPDCAサイクルの中に身を置くことの重要性を述べている。また、大河内¹⁸⁾は、保育者は、保育スキルに熟達するだけではなく、自分の保育実践を振り返り反省する中で、子どもについての理解を深め、保育の質を高めていかなければならないことや一律の情報を受動的に学ぶ形の研修ではなく、個人が課題を持って主体的に学んでいくことができる研修が求められていると述べており、これらのことから本研修会で行ったことの意義はあったといえよう。

また、研修受講後のインタビューからは、【アセスメント活用の意欲】に示されるように、アセスメントの活用についての前向きな発言が抽出され、インクルーシブ保育を展開していく上で保育者自身がアセスメントを実施し、子どもの状態を客観的に把握することの重要性が認識されたと言える。わが国では、アセスメントは専門家が専門機関で実施し、保育や教育現場へアドバイスがなされることが一般的である。しかし、阿部¹⁹⁾は、インクルーシブ保育における巡回相談の在り方の中で、専門家が専門性の高いアドバイスをすればするほど、保育者は自らの保育に対して自信が低下してしまい、専門家への依存が高まることを指摘している。そのため、保育者自身が日々の保育の中でアセスメントを行い、主体的

に子どもの支援について考え、実践していくという一連のプロセスは保育者の専門性を支える上で非常に重要であるとする。今回アセスメントツールとして活用したMEPA-Rは、子どもの発達の状況を多面的に把握できるだけでなく、発達段階に応じた支援プログラムが一体型（直結）していることが特徴としてあげられる。保育者がMEPA-Rを実施することで、その子どもに適した具体的な保育プログラム（活動）を展開することができるため、すべての子どもが楽しめる活動を展開しながら、一人一人の子どもの発達を促進するというインクルーシブ保育の実践においては有効であり、保育者の専門性の向上につながると考える。一方で、前述したようにアセスメント活用についての困難さについても示された。今後保育現場でどのようにアセスメントを導入し、活用していくのかについては、本研究で得られた結果をもとに、実践事例を積み重ねながら知見を得ていきたい。

参考文献

- 1) 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.
- 2) 枘千晶、橋本創一、秋山千枝子（2016）インクルーシブ保育における特別な支援を要する子どもの活動参加に関する調査報告—参加可能な遊びに着目して—。小児保健研究。 75（5）。636-641.
- 3) 全国保育協議会（2012）全国の保育所実態調査報告書 2011。 http://www.zenhokyo.gr.jp/cyousa/h24_09/201209.pdf.
- 4) 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.
- 5) 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.
- 6) 厚生労働省（2014）今後の障害児支援の在り方について（報告書）～『発達支援』が必要な子どもの支援はどうあるべきか～。 <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokuyokushougaihokenfukushibu-Kikakuka/0000051490.pdf>.
- 7) 厚生労働省（2017）保育所保育指針。 <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukinto-ujidoukateikyoku/0000160000.pdf>.
- 8) 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。
- 9) 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.
- 10) 工藤英美・金仙玉 (2017) 保育者のインクルーシブ保育に対する認識, 生涯発達研究10, 95-100.
- 11) 袴田優子・飯村敦子・小林保子・庄司亮子・小林芳文他 (2018) 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—, 保育科学研究, 8, 2018, 1-15.
- 12) 小林芳文 (2005) MEPA-R (ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント), 日本文化科学社.
- 13) 小林芳文・大橋さつき・飯村敦子 (2014) 発達障がい児の育成・支援とムーブメント教育, 大修館書店.
- 14) 庄司亮子・飯村敦子・小林保子・袴田優子・小林芳文他 (2018) インクルーシブ保育における保育者のスキル形成と専門性の向上に関する研究 I —保育者の困り感の実態とスキル形成に関わるニーズ—, 児童研究, 97, 37-43.
- 15) 安梅勅江 (2001) ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法 科学的根拠に基づく質的研究法の展開, 医歯薬出版株式会社.
- 16) 川喜田二郎 (1967) 発想法—創造性開発のために—, 中公新書.
- 17) 鈴木晴子・潮谷恵美・山田陽子・権明愛 (2017) インクルーシブ保育に向けた保育者の養成と育成の課題, 十文字学園女子大学紀要, 48 (1), 1-14.
- 18) 大河内修 (2017) 障害児保育事例検討型研修における参加者の学びについて, 現代教育学研究紀要, 11, 35-43.
- 19) 阿部美穂子 (2018) インクルーシブ保育の実践を支える巡回相談のあり方, 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 68 (2), 115-127.