

中堅教諭・熟練教諭が捉えるインクルーシブ保育について

— フォーカスグループインタビューの調査から —

Inclusive Childcare as Perceived by Mid-level and Experienced Teachers

— Based on Focus Group Interviews —

守 巧¹⁾ 若 月 芳 浩²⁾

MORI, Takumi

WAKATSUKI, Yoshihiro

Abstract

保育経験年数ごとにわけたグループを編成し、インクルーシブ保育に取り組んでいる際に配慮していることや優先していることなどについて、「共通していること」や「違い」など、特徴や傾向について明らかにすることを目的とした。結果、インクルーシブ保育の実践に際し、中堅教諭は活動を「一緒」という“形態”を重視する傾向があり、熟練教諭は“形態”よりも人的環境の整備といった“システムづくり”を重視する傾向があると考えられた。また、中堅教諭は、多様性がある子どもの保護者も支援対象として捉えているものの、現実的には保護者との連携に困難を感じていることが推察された。熟練教諭のインクルーシブ保育の実践は、自身の経験から導き出されたやり方が主になっていた。これらのことから、インクルーシブ保育の内容やインクルーシブ保育の実践上の課題解消の手立ては経験年数によって違うことがわかった。

The aim of this study was to group childcare practitioners according to the length of their childcare experience and to clarify trends and characteristics such as “commonalities” and “differences” with respect to their concerns and priorities when engaging in inclusive childcare. As a result, we determined that when practicing inclusive childcare, practitioners with mid-length experience tend to focus on “form” whereby activities are done “together,” while the most experienced practitioners tend to focus more on “system creation,” such as improving the human environment, rather than “form.” In addition, although practitioners with mid-length experience aimed to support a diverse range of children’s parents and guardians, it was expected that, in reality, they would find it of children’s parents difficult to collaborate. The practice of inclusive childcare by the most experienced group of practitioners consisted mainly of methods derived from their own experiences. Based on these results, it seems that the content of inclusive childcare and the methods adopted to resolve problems that arise in the practice of inclusive childcare differ according to the length of experience.

キーワード：経験年数、テキストマイニング、フォーカス・グループ・インタビュー

I. 目的

現在、我が国ではインクルーシブ保育が急速にすすんでいる。多様な文化を奨励する時代的背景から、特別な配慮を必要とする子どももそうでない子どもも共に過ごす社会への模索が進んでいる。保育現場では、多様な子どもへの保育について保育者主導で実践がなされている。また、これまで「障害がある子ども」と「障害がな

い子ども」という二項対立的に捉えられていた統合保育からインクルーシブ保育への転換は、多様な子どもが共に園生活を営むことを意味しているのではなく、合理的配慮に基づいて適切なかわりの提供も保障されることを意味している。

幼稚園教育要領においても「第1章 総則 第1節 幼稚園教育の基本」として「幼児の生活経験がそれぞれに異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達課題に則した指導を行うようにすること」とされ、「第5節 特別な配慮を必要とする幼児への指導」には、「障害のある幼児などへの指導に当たっては、集

1) こども教育宝仙大学 教授

2) 玉川大学 教授

団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状況などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」と明記されている。このことは、障害の有無にかかわらず、子ども一人ひとりに応じたかかわりや方法を検討する必要性を示している。

このような現状と変化を迎えている保育現場において、より一層インクルーシブ保育の捉え方や実践の在り方への検討が求められている。一方で保育現場におけるインクルーシブ保育の実現には、様々な課題が残されている。制度的には、保育者一人当たりの子どもの数の多さは、個別のニーズを拾い上げることに限界がある。また、結城(1998)は、我が国の幼稚園について子ども達が自発的に集団活動で求められる行動に同調するように方向付けされる集団教育的志向を有すると指摘している。さらに、米国のインクルーシブ保育の文献を比較検討した高尾(2017)は、経験の浅い保育者は、インクルーシブ保育の場面でモデルとなる行動を想定しづらい点が課題であると指摘している。これらのことは、我が国の幼稚園において求められている集団生活とインクルーシブ保育の特徴とでは、現状乖離が進んでいる可能性がある。

このように我が国におけるインクルーシブ保育の課題は根強く残っている。先行研究から「障害のある子どもと障害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」(山本・山根, 2006)、「インクルーシブ保育の実践に向け苦慮している保育者が多く、支援を必要としている」(阿部他, 2018)という指摘もある。さらに、欧米・アジア・中東など16か国における26本の先行報告レビューにおいて、各国の教師が特別な教育的ニーズのある子どものインクルージョンに「よくて中立的か、後ろ向きな態度をする」という主張もある(De Boer, 2011)。

一方で、インクルーシブ保育のメリットを指摘する研究もある。たとえば、インクルーシブ保育を経験した保育者は「保育観や発達観へのポジティブな影響」を受け(石井, 2013)、「すべての子どもへの保育の質的な転換をもたらす可能性がある」(垂見・橋本, 2017)、と指摘されている。

このような相反する研究結果が乱立する背景には、保育実践者である保育者を対象とした洞察的な研究が乏しいことが影響していると考えられる。たとえば、研究者主導で作成された質問項目による質問紙調査やもともとインクルーシブ保育を肯定的に捉えている園を対象としたフィールドワーク、あるいはアンケート対象者が任意

性の「障害児保育」研修会参加者のためインクルーシブ保育に対して積極的姿勢がある、などの要因が影響を与えている可能性がある。これらの課題を克服するには、そもそもインクルーシブ保育に対して保育者はどのような認識をもって実践しているのか、を探る必要があると考える。その際、実践者である保育者がインクルーシブ保育の実践上の展望や課題を丁寧に検討することが求められる。

しかしながら、先行研究から、①各領域の熟達者は最低でも10年の経験が必要である(Ericsson, 1996)、②14年以上の保育経験者は幼児の年齢や時期、文脈によって指導方法を使い分けられることができる(堀, 1997)、③子どもの変化を察することや子どもの情報活用について10年未満群に比べて10年以上20年未満群が長けている(杉村他, 2007)、などがわかっている。つまり、保育経験によって子どもの理解の仕方や援助の在り方に違いがあることを示唆している。これらのことは、保育経験年数(以下、経験年数)を除外し、均一に「保育者」としてインクルーシブ保育の捉え方について一律に調査対象者にすることの危険性を示している。

富田・根本(2019)は、経験年数や障害児保育の経験の有無がインクルーシブ保育の実践に影響を与えている、と指摘している。また、障害児保育の経験によって得たことが、以後のインクルーシブ保育の実践に影響を与えている側面もあるだろう。一方で、影響因子があると仮定しても経験年数に限らずインクルーシブ保育への解釈が変わらないもの、あるいは逆にインクルーシブ保育への解釈が経験年数によって変化しているものがあると想定される。先行研究から、経験年数によるインクルーシブ保育への実践の傾向性や違いを明らかにした研究は皆無である。

そこで、本研究では、幼稚園教諭を対象に経験年数ごとのグループを編成し、インクルーシブ保育に取り組んでいる際に配慮していることや優先していることなどについて、「共通していること」や「違い」など、特徴や傾向について明らかにすることを目的とした。本研究におけるグループ編成は、足立・柴崎(2009)の経験年数を参考に、初任教諭(0—2年)、中堅教諭(3—15年)、熟練教諭(16年以上)の3つの時期にわけた。先行研究から、初任教諭を対象とする研究は散見されるが(たとえば高濱, 1997; 杉村・桐山, 1991)、中堅・熟練教諭を調査対象とする研究は僅少である。そこで、本研究では、経験年数別インタビュー調査の基礎研究として今回は、中堅・熟練教諭を調査対象とする。なお、「保育者が対応に苦慮する子どもの背景には様々な要因がある」(守, 2017)との指摘がある。したがってインクルーシブ保育の対象とする子どもは、必ずしも「障害があるこ

と」に限定されず、個性の広がりや他児との特徴の異なりが生じていることと言える。そこで、本研究では「障害がある子ども、あるいは関わりが難しい子ども」のことを「多様性のある子ども」と表現する。

II. 方法

1. 調査方法：幼稚園教諭に対する半構造化面接法によるフォーカス・グループ・インタビュー (FGI) を実施した。
2. 調査時期：中堅教諭は、2020年6月に実施した。熟練教諭は、2020年10月に実施した。
3. 研究協力者：中堅教諭が7名（私立幼稚園5名、公立幼稚園1名。男性3名、女性3名。経験年数：4年～14年、保育者経験平均年数9.14年、 $SD=3.89$ ）であった。熟練教諭は6名（私立幼稚園6名。男性3名、女性3名。経験年数：18年～28年、保育者経験平均年数22.16年、 $SD=3.65$ ）であった。
4. 面接時間：それぞれ60分程度であった。
5. 分析方法

①インタビューガイドを作成し(表1)、インタビュー実施後、逐語録化した。

表1 インタビューガイド

・クラスにおける多様性のある子どもや診断がある子の有無
・多様性のある子どもの保育の場
・保育実践上の工夫
・共に保育することのデメリット
・共に保育することのメリット
・インクルーシブ保育への認識・理解
・インクルーシブ保育の課題

②分析手順

インタビューで得られた逐語録に含まれる単語(以下、語)を抽出し、その出現状況からインクルーシブ保育をどのように受け止めているのかを分析することとした。分析の方法には計量テキスト分析 KH Coder を使用した。KH Coder とは、PC 上で計量テキスト分析を行うためのアプリケーションソフトである。「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整理または分析し、内容分析を行う方法 (樋口, 2014)」である。量的な方法でデータの整理・探索しつつも、分析の中心となるのは質的な記述であり、本研究はインクルーシブ保育の捉え方を逐語録という大量データを使用したり、捉え方について探索的に探ったりするため、本

分析が適していると判断した。さらに、文などに記述された語の出現状況を計量的に分析し、その類似性や関連性などから記述されたテキストに含まれる記述者の意図を推測する手法も適していると判断した。

本研究では、この KH Coder を用いて、以下の分析を行った。

- (i) 逐語録に出現する語を計量的手法により抽出・整理する。さらに、ここで得られた語のうち、特に頻出する語(以下、抽出語)を抽出・整理してその出現傾向を検討する。
- (ii) 抽出語について共起ネットワーク分析を行い、そこで得られる文脈からインクルーシブ保育実践の内容を検討する。
- (iii) KH Coder には、ある文字列(単語)が出現した位置を検索し、その前後の文字列との関連から文脈を確認できる KWIC コンコーダンス機能(以下、コンコーダンス)がある。コンコーダンスを使用し、共通した文脈で使用している頻出語の有無や内容、また、違う文脈で使用している頻出語の有無や内容を探った。

6. 倫理的配慮

研究協力者に、調査の主体や目的、録音などについて口頭および文章で説明を行った。あわせて、論文文化をはじめとする研究成果の取り扱いに対する承諾書を交わした。合意を得られた場合にのみインタビュー調査を行った。また、人名や地名を伏せて調査者や関係者を特定できないようにした。なお、本研究はこども教育宝仙大学学術研究倫理委員会の承認を得ている(19-0005)。

III. 結果と考察

1. 語の出現結果について

インタビューの逐語録に記述されている語の出現状況について分析を行った。KH Coder による前処理(出現する段落、文、語を集計し、データベース化する作業)を行った。その際、若干の設定の変更を行った。たとえば、同語義のものは同語として抽出されるよう「部屋」は「保育室」に、「言葉がけ」「声かけ」は「言葉かけ」に、「お子さん」は「幼児」に、「子どもについている人」「加配」は「フリー」^[註1]に統一した。

その結果、中堅教諭は、分析対象として27,502文字(異なり語数1,833文字)、文1,209 段落493が抽出された。熟練教諭は、分析対象として23,439文字(異なり語数1,806文字)、文916、段落569が抽出された。なお、文中に一度でも出現した語はこの抽出語に含まれる。中堅教諭と熟練教諭の頻出した20語をそれぞれ表2に示す。

表2 中堅教諭・熟練教諭の出現数

中堅教諭の頻出した20語の出現数				熟練教諭の頻出した20語の出現数			
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	265	自分	50	子ども	239	幼稚園	39
思う	127	話	49	保育	130	多分	38
言う	111	行く	43	思う	107	違う	37
先生	95	一緒	38	言う	65	クラス	36
出る	63	話	38	保護	64	感じ	35
クラス	61	人	37	今	54	聞く	35
難しい	59	多い	37	見る	53	出る	34
時間	55	保護	36	行く	49	園	31
分かる	54	外	50	来る	49	話	31
保育	51	フリー	33	担任	45	自分	29

2. 共起ネットワーク分析による結果

共起とは、同じ文章、あるいは段落の中にある語とある語が同時に出現することである(樋口, 2014)。共起ネットワークとは、出現する語と語のつながり(関係性)を計算して図示する手法である。ここでは、関連性やつながりを理解しやすいため、示すこととする。

(1) 中堅教諭の共起ネットワーク

サブグラフの多い順から述べる。「子ども」を中心に「言う」「自分」「今」「難しい」「保育」が結びついていた。「思う」を中心に「フリー」「先生」「話」「出る」と「外」「クラス」「時間」と「結局」「違う」「幼稚園」と「来る」「診断」「見る」を中心に「今」「入る」が結びついていた。「年少」と「興味」「持つ」「帰る」が結びついていた。

(2) 熟練教諭の共起ネットワーク

サブグラフの多い順から述べる。「子」を中心に「保育」「思う」「言う」「保育」が結びついていた。「違う」を中心に「出る」「自分」「全然」「形」を中心に「少し」「付き」「入る」「特別」を中心に「作る」「支援」「教育」「受ける」と「園」が結びついていた。

(3) 中堅教諭・熟練教諭の配慮事項

2つの共起ネットワークより、頻出語をグループに色分けし、特徴的なグループをカテゴリーとみなした。カテゴリーわけには、コンコダンスを用いてカテゴリー内の頻出語がどのような文脈で現れたかについて適宜確認した。

中堅教諭の傾向は、「①興味のあるものを探す」ことから個に寄り添う姿勢はあるものの、「③集団適応を促す」という実践をしていた。このことから中堅教諭は、個別的な対応を大切にしている姿勢があるものの、一斉での活動に参加するかかわりをしていない。インクルーシブ保

育を実践を促す際に、個別的な対応の充実を目指しつつ、多様性のある子どもが集団に参加するよう配慮していた。相反する行動と思われる双方のバランスをとろうと試みていた。そのバランスをとるために「②参加できるよう工夫する」という方策をとっていると考えられる。

一方、熟練教諭は、集団参加を優先させておらず、「③場の共有にこだわらない」としていた。コンコダンスでは、一斉で取り組む活動(たとえば製作活動など)については場所を移動しての参加を無理強いせず、好む場所に滞在することを許容していた。そして、活動は、他児との時間をずらして取り組むよう配慮していた。事前に人員配置やシステム(この場合は〇〇が対応するなど)を確認して「②枠組みを作る」ようにしていた。

また、活動の内容によっては参加する必要があるものもあるが、そのような場合にはあらかじめ人的資源を整え、対応していた。

(4) 共通した文脈で使用している頻出語と違う文脈で使用している頻出語

同じ意味合いで使用している語と同じ語であるものの違った意味合いで使用している語を探るため、コンコダンスを使用し、頻出語が使用されている文脈をたどった。

結果、同じ意味合いで使用している語は、「言う」「保護者」、同じ語であるものの違った意味合いで使用している語は「園長」「診断」「一緒」「加配」であった。

双方の共起ネットワークには、子どもを中心に「言う」があった。中堅教諭・熟練教諭問わず、「言う」という頻出語には同僚保育者と子どもや保護者についてコミュニケーションをはかっているという意味合いで使用されていた。つまり、インクルーシブ保育の実践上で困っていることや確認事項などを、解決にむけて同僚保育者同

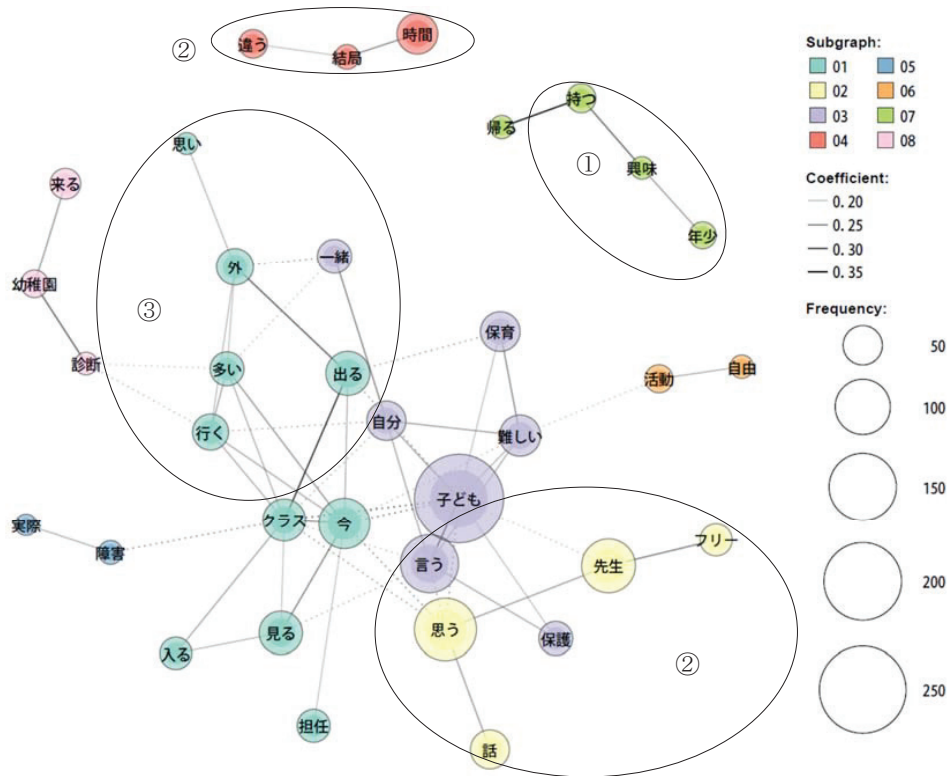


図1 中堅教諭の共起ネットワーク

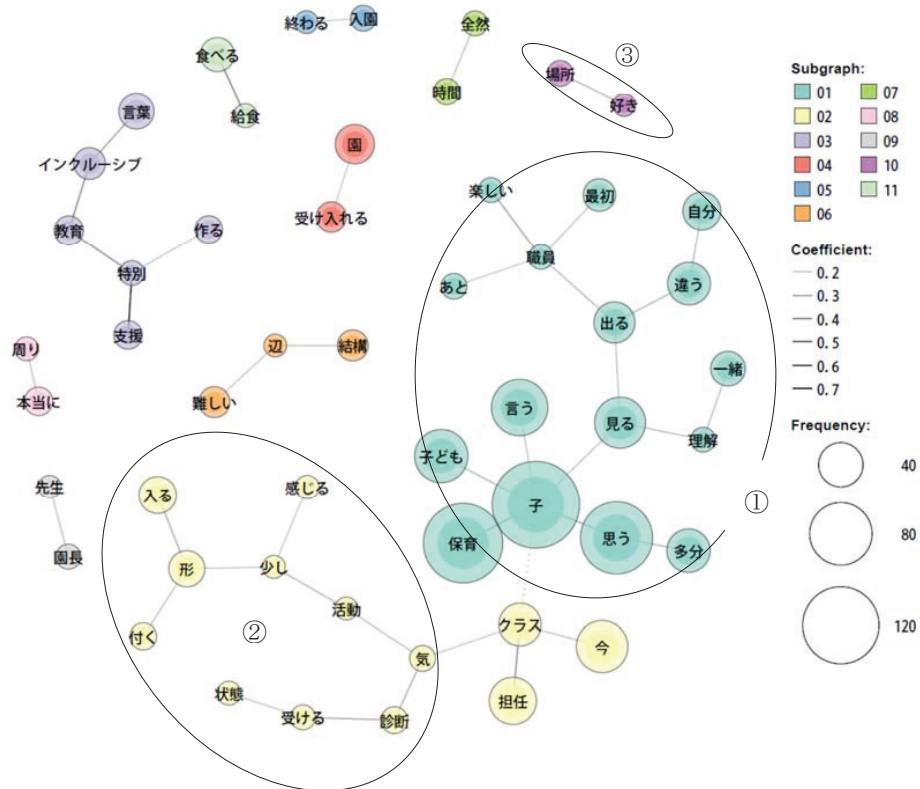


図2 熟練教諭の共起ネットワーク

士でコミュニケーションにて取り組んでいることがわかった。

同様に、子どもを中心に「保護」があり、コンコーダンスを確認すると多様性のある子どもの保護者と子どもの情報を共有するなどの連携相手として位置付けていることがわかった。保護者から得た情報を保育に活用する

意図も含まれており、インクルーシブ保育の実践には保護者の存在が大きく左右していると思われる。

中堅教諭で使用されている「園長」は子どもの状況を共有できないもどかしさなどネガティブな発言に使用され、熟練教諭は相談相手、場合によっては多様性のある子どもを一時的に対応してもらおうといった“同僚者”と

表3 インクルーシブ保育実践における中堅教諭の配慮事項

カテゴリー	コンコーダンス (一部)
①興味のあるものを探す	<ul style="list-style-type: none"> ・何に興味があるんだろう？って常に考えてます。 ・年少のとき(昨年度)のクラスに行くと興味を持つ物を探しますね。
②参加できるよう工夫する	<ul style="list-style-type: none"> ・結局、違う時間で(活動を)します。 ・本人の話聞いて思いを受け止めながらやっています。 ・なるべくフリーの先生と相談しています。
③集団適応を促す	<ul style="list-style-type: none"> ・保育室から外に行ってしまうとお集まりとか一緒にできなくなってくるので、いてほしいです。 ・みんなと一緒に楽しいって感じてほしい。 ・外に行きたい思いは、わかるんですけど。

表4 インクルーシブ保育実践における熟練教諭の配慮事項

カテゴリー	コンコーダンス (一部)
①個々の違いを引き出す	<ul style="list-style-type: none"> ・一人ひとり違って、それでいいと思うし、それをあえて出させるように保育しています。 ・最初は、一緒になって思っていました。けど少しずつ興味があるものも違うし、そういう理解で良いかな、と思っています。
②枠組みを作る	<ul style="list-style-type: none"> ・外に出たときに、「私が追いかけるね」って形にしています。決めておきますね。 ・フリーの先生が付いて活動に入る形にしておかないとクラスがまわらない。
③場の共有にこだわらない	<ul style="list-style-type: none"> ・落ち着く好きな場所があって、そこにいるってわかるから ・危険がなければ(活動を)はじめちゃいます。 ・気持ちを立て直す場所があって。集まりがあるときには、一言かけてから立ち去りますね。

表5 共通した文脈で使用している頻出語

中堅教諭・熟練教諭	コンコーダンス (一部)
言う：インクルーシブ保育を実現するために同僚保育者同士で情報を交換したり、意見を集めたりしていた。	<ul style="list-style-type: none"> ・なるべく一人で抱え込まないようにしていますね。職員会議とかで言うようにして。(中堅教諭) ・まわりに頼っています。子どもの支援で迷ったりしたら、すぐ言うようにして。自分で思いつかない関わり方とか、もらったりします。(熟練教諭)
保護者：障害がある子への保育には、保護者に子どもの状態を理解してもらいたい、あるいは連携が不可欠であると考えていた。	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが優先なんですけど、やはりまずは保護者と子どもの情報を共有したいと思っています。(中堅教諭) ・保護者が子どもの姿を受け止めてくれないと途端に難しくなりますね…。おうちでの関わり方とか確かめたいんですけど、保護者とやり取りができないこともあります。(熟練教諭)

表6 違う文脈で使用している頻出語

	園長	診断	フリー	一緒
中堅教諭	・ <u>園長</u> 先生(対象児を)ちゃんと見てよ!って思います。 もっと(現状を)理解してもらいたい	・ <u>診断</u> があると色々やりやすいので、何とか保護者に動いてもらいたいです。 有ると幅広く保育ができる	・ <u>フリー</u> の先生が関わっていて、「今じゃない!」ってことが多くて…。 思うように連携がとれない	・活動によりますが、みんな <u>一緒に</u> 動いてもらいたいです。 一緒に活動してもらいたい
熟練教諭	・(園長を)無理やりにも <u>捕まえて</u> 「聞いて!」って。 積極的に相談したい	・ <u>診断</u> は気にしていないです。その子の理解を深めていけば。 有無は関係ない	・(フリーが)いないと何もはじまらないですね。 配置が不可欠	・ <u>一緒</u> じゃなくてもその子なりに参加していれば気にならないです。 一緒に活動しなくても良い

斜体はコンコーダンスの一部

いったポジティブな発言に使用されていた。

中堅教諭は子どもに「診断」があることで加配置がスムーズにできたり、保護者の理解が得やすかったり、「診断」があることへのメリットを重視する傾向があった。また、人員が増えればそれだけ子どもを丁寧にみる時間が確保される目的もあった。また、中堅教諭にとってフリーの存在は大きく、その分フリーと連携が思うようにいかないと途端にストレスを感じる傾向があった。一方、熟練教諭はインクルーシブ保育の実践には体制整備も含まれていると捉え、フリーを配置することが前提であると考えている傾向があった。また、事前に保育中の動きをフリーにお願いし、互いの動きを確かめていることがわかった。あわせて、熟練教諭が中堅教諭ほど「診断」の有無にこだわらないのは、診断の有無が直接的にインクルーシブ保育の実践に影響を与えないことを経験上理解していると考えられる。

同様に、インクルーシブ保育の実践に際し、中堅教諭は活動を「一緒」という“形態”を重視する傾向があり、熟練教諭は“形態”よりも人的環境の整備といった“システムづくり”を重視する傾向があると考えられる。

IV. 総合考察

近年、園内研修で対話を主とする内容が重視されており、「事例を取り上げ話し合う研修」を導入している園が73.9%にもものぼる(中橋・橋本, 2016)。本研究結果でも、頻出語に「言う」があり、多様性がある子どもへの対応や行動観察などの情報を同僚教諭と対話を通して解決を目指していることがわかった。対話は、単純に情報や知識の共有だけではなく、それぞれの関係性の向上や自身の子ども観や保育観の変容を促すこともできる。このようにインクルーシブ保育には教諭同士の対話が主体となり、実践していることがわかった。一方で、表6

に示した通り頻出語「園長」を使用する文脈が中堅教諭では思うような連携がとれない対象として、熟練教諭はよき連携者としての対象として取り上げられていた。このことは、中堅教諭は対話を取り入れているものの、相手の立場によっては対話がしづらいことを示している。したがって、管理職の立場にいる者は中堅教諭に対して単に対話を促すだけではなく、「事前に質問事項を紙に書いてから発表する」「匿名で質問を募る」といった本音を引き出すような工夫が必要だろう。

守・齊藤(2019)によると、6~10年の経験年数の保育者が困難を感じる保護者の特徴として保育者が「理解に苦しむ保護者」を挙げている。本研究では、中堅教諭に位置する経験年数である。中堅教諭は、多様性がある子どもの保護者も支援対象として捉えているものの、現実的には連携に困難を感じていることが予想される。そこで、中堅教諭には、丁寧な対話を重ねながら、保護者の言動を読み解いていくかかわりが求められる。

熟練教諭のインクルーシブ保育の実践は、自身の経験から導き出されたやり方が主になっていた。特に、園長も含めた園内の人的資源の活用が挙げられる。たしかに、インクルーシブ保育を1人担任がすべて実践することは不可能である。しかし、この取り組みは園内で発言権があることや経験を基にしていることなどが影響しているので、これらの取り組みを新任・中堅教諭に当てはめて考えるのは限界がある。この意味で、インクルーシブ保育の内容やインクルーシブ保育の実践上の課題解消の手立ては経験年数によって違うと思われ、経験年数によって認識していくことが求められる。

最後に本研究の課題として以下の2点を述べる。

第1に、インタビュー時に多様性がある子どもについて口頭で説明^{註2)}をしたものの、調査対象者全員が同一の子どものイメージであると言い難い。つまり、それぞれ違った子どもをイメージしながらインタビューが進んで

いることを否定できない。今後は、①事前にアンケートなどから多様性がある子どもの事例を共有しておく②ビデオを視聴した後にインタビューする、など子どもの姿を深く共有したうえでインタビューする必要があるだろう。

第2に、熟練教諭のインクルーシブ保育には、これまでの保育経験から導き出された考えややり方がベースとなっていることがわかった。しかし、その根拠となる「どのような経験を積んだか」という内容まで踏み込んでいない。そこで、調査対象者を熟練教諭に絞り、TEM(経験の径路の選択時にどのようなことが影響して、どのようなことが支えになったのかを時間の経過と共に分析する(上田, 2018))を使用して考察を深めることも1つである。

謝辞

本研究のためにお忙しい中ご協力いただきました、中堅・熟練の先生方にこの場をお借りして改めて御礼申し上げます。

付記

本研究は、JSPS 科研費 19K02653「我が国におけるインクルーシブ保育の定義と実践モデルの開発(研究代表者:守巧)」の助成を受けて行われた。

注1) 加配保育者は「障害がある子どもを担当することを目的として配置される保育者」(守・山崎, 2015)であるが、①障害がある子ども、と限定していないこと、②当該教諭は障害がある子ども専属ではなく、クラス全体の保育を補助的にサポートする立場の者であること、などから「加配」ではなく多く発言があった「フリー」に統一した。

注2) インタビュー前に研究協力者に対して多様性がある子どもについて、保育中の姿やエピソードを交えて伝えた。

文献

阿部美穂子・河崎美香・松本理沙・松田麻美(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.
足立里美・柴崎正行(2009) 保育者アイデンティティの形成と危機体験の関連性の検討. 乳幼児教育学研究18, 89-100.
De Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A.(2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature International Journal of Inclusive Education15(3), 331.
Ericsson, K. A.(1996) The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In: Ericsson, K.A. (Ed.), The Road to Excellence. Lawrence Erlbaum

Associates, Mahwah, NJ, 1-50.

樋口耕一(2014) 社会調査のための計量テキスト分析. ナカニシ出版.

堀淳世(1997) 幼稚園教諭が語る指導方法—経験年数による違い. 保育学研究35, 280-287.

石井正子(2013) 障害のある子どものインクルージョンと保育システム. 福村出版, p85.

守巧(2017) 気になる子がいるクラスを多面的に捉える—どの子にも居場所があるクラスを目指して発達, 38(140), 29-34.

守巧・齊藤崇(2019) 保育経験年数別にみる子育て支援の特徴—現職者に求められる子育て支援研修プログラムの解明—, 保育者養成教育研究(3), 35-44.

守巧・山崎撰史(2015) 気になる子どもへの反社会的行動の減少に向けての取り組み. 東京家政大学博物館紀要20, 125-135.

中橋美穂・橋本祐子(2014) 幼稚園における園内研修の実態に関する研究—研修担当教員への質問紙調査から. 教育学論究(8), 157-164.

杉村伸一郎・桐山雅子(1991) 子どもの特性に応じた保育指導—Personal ATI Theoryの実証的研究—. 教育心理学研究 39, 31-39.

杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃(2007) 保育者省察尺度に関する探索的研究(1)保育現場における反省的实践. 幼年教育研究年報29, 5-12.

高濱裕子(1997) 保育者の保育経験のいかし方—指導の難しい幼児への対応. 保育学研究 35, 304-313.

高尾淳子(2017) わが国のインクルーシブ保育スキル標準開発の検討—米国ワシントン州保育スキル標準の開発事例を参考に. 愛知教育大学幼児教育研究(19), 65-72.

垂見直樹・橋本翼(2017) 「特別な支援」の受容に伴う保育現場の組織変容の萌芽—私立保育所のフィールドワークから—保育学研究 55(1), 43-54.

富田久枝・根本咲那(2019) インクルーシブ保育に対する保育者の意識: 保育者効力感・人権意識に着目して. 千葉大学教育学部研究紀要 67, 89-96.

上田よう子(2018) 地域子育て支援拠点における利用者の心情変容プロセスを支える支援に関する研究—複線径路・等至性モデル分析による支援の検討. 保育学研究 56(2), 247-255.

結城恵(著)(1998) 幼稚園で子どもはどう育つか—集団教育のエスノグラフィ, 有信堂185.

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.