

<原 著>

幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感

菊田 真代*・宮木 秀雄**・木船 憲幸***

本研究の目的は、幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感について、個別の指導計画の4つの作成段階に焦点を当て、園内体制や経験の影響を考慮に入れて検討することであった。障害のある幼児を担当している幼稚園教師を対象に郵送法による質問紙調査を行い、343名の回答を分析した。その結果、作成段階において、「評価」はその他のどの段階よりも困難感が高く、「具体的な指導内容の設定」は「幼児の実態の把握」や「指導の目標（ねらい）の設定」より困難感が高かった。また、「具体的な指導内容の設定」では、他機関との連携あり群が連携なし群より困難感が低い傾向がみられた。さらに、「指導の目標（ねらい）の設定」、「具体的な指導内容の設定」および「評価」では障害のある幼児の担任経験あり群が経験なし群より困難感が低かった。

キーワード：幼稚園教師、個別の指導計画、困難感、園内体制、経験

I. 問題と目的

特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2009）は、障害のある子どもへの指導について「障害を早期に発見し、早期から発達に応じた必要な支援を行うことは、その後の自立や社会参加に大きな効果があると考えられる」と述べ、障害のある子どもに対する早期からの教育支援の重要性を指摘した。特に、幼稚園については、学校教育法の一部改正（平成19年4月施行）により、在籍する障害のある幼児に対して「障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うこと」が規定され、幼稚園教育要領（平成20年3月告示）においても障害のある幼児の指導を計画的、組織的に行うことが示された（文部科学省、2008）。さらに、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（2009）は、幼稚園における早期支援について「個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成・活用するなどして、一人一人の教育的ニーズに応じた支援の充実を図ることが必要である」と述べ、幼稚園における個別の指導計画の作成の必要性にも言及している。このように幼稚園において個別の指導計画を作成し、障害のある幼児への指導を充実させて

いくことは、近年の重要な教育課題のひとつであると言える。

しかし、文部科学省（2013）によると平成24年度の幼稚園における個別の指導計画の作成率は42.5%（該当者無しを除いた値は73.0%）であり、小・中学校と比べると決して高いとは言えない。原野・朴・佐藤・鶴巻（2009）は、福島県の幼稚園を対象に行った質問紙調査から、「作成できる専門知識のある人がいない」「作成マニュアルがない」「作成方法が分からない」といった理由から個別の指導計画を作成していない幼稚園が多いことを明らかにしている。つまり、幼稚園教師は個別の指導計画の作成に難しさを感じており、専門知識のある人やマニュアルといった支援を必要としていると考えられる。そして、その難しさが幼稚園における個別の指導計画の作成率の低さにつながっていると推測される。

さて、特別支援学校学習指導要領解説（自立活動編）によると、個別の指導計画の作成には「幼児の実態の把握」「指導の目標（ねらい）の設定」「具体的な指導内容の設定」「評価」という4つの作成段階がある（文部科学省、2009）。しかし、原野ら（2009）の調査だけでは、幼稚園教師がこうした作成段階のどこに難しさを感じているのかまでは分からない。例えば、海津・佐藤・涌井（2005）は、教師を対象に行った質問紙調査から、教師は個別の指導計画の作成に必要な観点のうち「つまずきの実態把握」への意識は高いのに対し、

* 長崎県立佐世保特別支援学校

** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

*** 大谷大学文学部

「日々の評価」にはあまり意識が向いていないことを明らかにしている。こうした結果からは、幼稚園教師が個別の指導計画の作成段階のうち、「幼児の実態の把握」よりも「評価」に難しさを感じる可能性が示唆される。また、松井・七木田（2005）は、広島県の幼稚園教師を対象に行った質問紙調査から、幼稚園教師が障害のある幼児への指導に関して「専門的な対応ができない」や「保育の仕方がわからない」といった意識を持っていることを明らかにしている。さらに、鶴巻・朴・原野・佐藤（2009）は、福島県の幼稚園教師を対象に行った質問紙調査から、幼稚園教師が障害のある幼児への指導に関して「具体的な支援の仕方が分からない」「コミュニケーションを取る方法がわからない」などと感じていることを明らかにしている。こうした結果からは、幼稚園教師が個別の指導計画の作成段階のうち、特に「具体的な指導内容の設定」に難しさを感じていることが示唆される。このように、幼稚園教師が個別の指導計画の作成に関して感じる難しさの程度は、作成段階によって異なる可能性がある。

そこで、本研究では「難しさを感じる程度」を「困難感」とし、幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感について、個別の指導計画の4つの作成段階に焦点を当てて検討する。ただし、幼稚園教師の抱く個別の指導計画の作成に関する困難感には、その他の様々な要因から影響を受けることが考えられるため、そうした要因を考慮に入れる必要がある。例えば、山本・神田（2008）は、愛知県の幼稚園と保育所を対象に行った調査から、巡回相談を受けている園は受けていない幼稚園より個別の指導計画の作成率が高いことを明らかにしている。また、高畑（2009）は、特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）が学級担任と連携しながら個別の指導計画を作成した幼稚園の事例を報告している。さらに、海津ら（2005）は、指導歴や個別の指導計画の作成歴が長い教師は、短い教師より個別の指導計画の作成に必要な視点を有していることを明らかにしている。こうした知見を踏まえると、幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感には、他機関との連携やコーディネーターの有無といった「園内体制」や教職経験年数や障害のある幼児の担任経験といった「経験」によって異なることが予想される。

以上より、本研究では、幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感について、個別の指導計画の4つの作成段階に焦点を当て、園内体制や経験の影響を考慮に入れて検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象者

A県およびB県の国立を除く全幼稚園（782園）に勤務する幼稚園教師のうち、障害のある幼児を担当している幼稚園教師を対象者とした。なお、本研究における「障害のある幼児」とは、障害の医学的診断を受けている幼児とした。

対象となった幼稚園には、調査依頼文1部、返信用封筒1部、質問紙3部を送付し、障害のある幼児の担任教師（園長が3名までを無作為に抽出）に回答・返信するよう依頼した。なお、障害のある幼児が在籍していない場合は白紙のまま返信するよう依頼した。また、倫理的配慮として調査は無記名で行い、個人が特定できないようにした。

回答は319園（40.8%）から860名分（36.7%）が寄せられ、「障害のある幼児の在籍なし」として白紙で返送された435名分と欠損値のあった82名分を除き、最終的に343名の回答を有効回答とした。

2. 質問項目

(1) 園内体制

園内体制については「園内委員会の有無」（あり／なしの2択）、「コーディネーターの有無」（あり／なしの2択）、「他機関との連携の有無」（あり／なしの2択）の3つを尋ねた。

(2) 経験

経験については「教職経験年数」（3年未満／3年～5年／6年～9年／10年～19年／20年以上の5択）、「昨年度以前の障害のある幼児の担任経験の有無」（あり／なしの2択）の2つを尋ねた。

(3) 個別の指導計画の作成に関する困難感

個別の指導計画の作成に関する困難感の測定については、特別支援学校学習指導要領解説（自立活動編）（文部科学省，2009）を参考に「幼児の実態の把握」「指導の目標（ねらい）の設定」「具体的な指導内容の設定」「評価」の4つの作成段階ごとにどの程度困難を感じているかを尋ねた。

また、幼稚園における個別の指導計画の作成率が低いこと（文部科学省，2010）を考慮し、実際に個別の指導計画を作成している、作成していないに関わらず、個別の指導計画の作成に必要な観点について困難感を尋ねた。

さらに、困難感を尋ねる質問項目については、特別支援学校学習指導要領解説（自立活動編）（文部科学省、

Table 1 個別の指導計画の作成に関する困難感を測定するための質問項目

作成段階	項目
幼児の実態の把握	幼児の発達の状態を捉えること
	幼児の障害の状態を捉えること
	幼児が何に興味・関心をもっているかを捉えること
指導の目標(ねらい)の設定	発達の状態に応じた目標を決めること
	障害の状態に応じた目標を決めること
	興味・関心に応じた目標を決めること
具体的な指導内容の設定	発達の状態に応じた指導内容を選ぶこと
	障害の状態に応じた指導内容を選ぶこと
	興味・関心に応じた指導内容を選ぶこと
評価	実態把握が適切であったかの評価
	目標が適切であったかの評価
	選んだ指導内容が適切であったかの評価

2009)を参考にし、特に「発達の状態」「障害の状態」「興味・関心」の3つに視点を絞って作成した。

質問項目は、「幼児の実態の把握」3項目、「指導の目標(ねらい)の設定」3項目、「具体的な指導内容の設定」3項目、「評価」3項目の計12項目で、「以下の各項目についてどの程度難しさを感じているか、該当する番号に○をつけてください。」という教示文を示し、「1. 全く難しくない」-「2. 少しだけ難しい」-「3. 多少難しい」-「4. わりと難しい」-「5. 非常に難しい」の5件法で回答を求めた。具体的な質問項目をTable 1に示す。

なお、質問項目の信頼性を検討するため作成段階ごとにCronbachの α 係数を算出した。その結果、「幼児の実態の把握」で $\alpha = .82$ 、「指導の目標(ねらい)の設定」で $\alpha = .91$ 、「具体的な指導内容の設定」で $\alpha = .90$ 、「評価」で $\alpha = .95$ といずれも十分な値を示したため質問項目の内的整合性は高いと判断した。

3. 分析方法

データの分析は、個別の指導計画の作成に関する困難感を測定する質問項目に対する回答の「全く難しくない」を1点、「少しだけ難しい」を2点、「多少難しい」を3点、「わりと難しい」を4点、「非常に難しい」を5点とし、間隔尺度に準じて統計分析を行うものとした。

具体的には、個別の指導計画の作成段階(被験者内

要因)と園内体制または経験(被験者間要因)を独立変数、困難感を従属変数とした混合計画による2要因分散分析を行った。なお、園内体制については「園内委員会の有無(2水準)」、「コーディネーターの有無(2水準)」、「他機関との連携の有無(2水準)」の3つ、経験については「教職経験年数(5水準)」、「障害のある幼児の担任経験の有無(2水準)」の2つがあり、それぞれについて個別の指導計画の作成段階(4水準)との2要因分散分析を行うため、合計5つの分散分析を行った。また、分析にはSPSS 19.0 Japaneseを使用した。

4. 調査時期

2010年9月~10月

III. 結果

1. 個別の指導計画の作成に関する困難感と園内体制との関係

(1) 園内委員会の有無

個別の指導計画の作成に関する困難感と、作成段階および園内委員会の有無との関係を検討するため、作成段階(4水準)×園内委員会の有無(2水準)の混合計画による2要因分散分析を行った(Table 2)。

その結果、作成段階と園内委員会の有無との交互作用、

Table 2 作成段階と園内体制ごとの平均評定値と分散分析の結果

園内体制	人数	作成段階				F 値		
		実態の把握	目標の設定	内容の設定	評価	作成段階 主効果	園内体制 主効果	交互作用
委員会 有群	n=72	2.74 (0.89)	2.77 (0.99)	2.87 (0.97)	3.10 (1.00)	28.69*** 実=目<内<評	2.63	0.84
委員会 無群	n=271	2.86 (0.93)	2.92 (1.06)	3.08 (1.04)	3.37 (1.02)			
Co 有群	n=75	2.69 (0.91)	2.74 (0.97)	2.91 (0.95)	3.09 (0.96)	31.87*** 実=目<内<評	1.17	0.52
Co 無群	n=268	2.88 (0.92)	2.93 (1.06)	3.07 (1.05)	3.37 (1.03)			
連携有群	n=255	2.84 (0.90)	2.87 (1.03)	2.98 (0.99)	3.26 (1.00)	47.53*** 実=目<内<評	1.31	2.20 ⁺
連携無群	n=88	2.84 (1.00)	2.95 (1.10)	3.20 (1.12)	3.46 (1.07)			

Co：コーディネーター，実：実態の把握，目：目標の設定，内：内容の設定，評：評価
 () 内は標準偏差を示す
⁺p<.10 ***p<.001

園内委員会の有無の主効果はいずれも有意ではなく、作成段階の主効果のみ有意であった($F(3, 1023) = 28.69, p < .001$)。多重比較の結果、「評価」はその他のどの段階よりも有意に困難感が高く ($p < .001$)。また「具体的な指導内容の設定」は「幼児の実態の把握」や「指導の目標 (ねらい) の設定」よりも有意に困難感が高かった ($p < .05$)。

(2) コーディネーターの有無

個別の指導計画の作成に関する困難感と、作成段階およびコーディネーターの有無との関係を検討するため、作成段階 (4 水準) × コーディネーターの有無 (2 水準) の混合計画による 2 要因分散分析を行った (Table 2)。

その結果、作成段階とコーディネーターの有無との交互作用、コーディネーターの有無の主効果は有意ではなく、作成段階の主効果のみ有意であった。多重比較の結果、先の分析と同様に「評価」はその他のどの段階よりも有意に困難感が高く ($p < .001$)、また「具体的な指導内容の設定」は「幼児の実態の把握」や「指導の目標 (ねらい) の設定」よりも有意に困難感が高かった ($p < .05$)。

(3) 他機関との連携の有無

個別の指導計画の作成に関する困難感と、作成段階および他機関との連携の有無との関係を検討するため、作成段階 (4 水準) × 他機関との連携の有無 (2 水準) の混合計画による 2 要因分散分析を行った

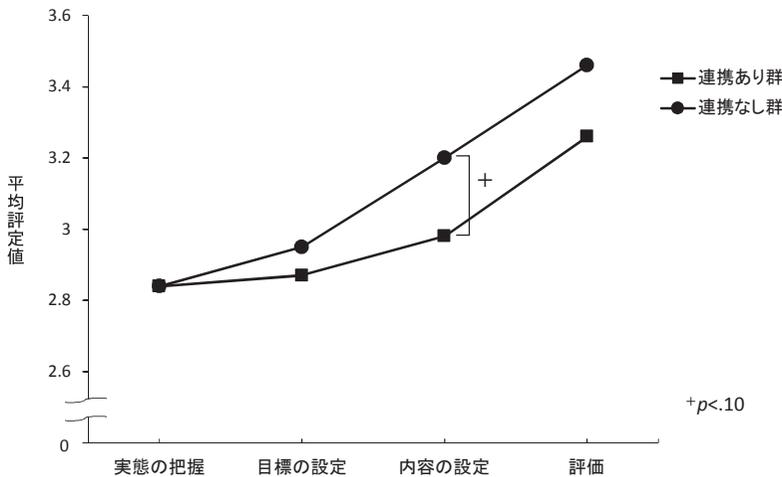


Fig. 1 作成段階と他機関との連携の有無との交互作用

Table 3 作成段階と経験ごとの平均評定値と分散分析の結果

経験	人数	作成段階				F 値		
		実態の把握	目標の設定	内容の設定	評価	作成段階 主効果	経験 主効果	交互作用
3年未満	n=59	2.77 (1.04)	2.97 (1.17)	3.11 (1.10)	3.42 (1.12)	48.74*** 実=目<内<評	0.64	1.61
3年～5年	n=88	2.81 (0.87)	2.83 (1.07)	2.92 (0.96)	3.35 (0.95)			
6年～9年	n=57	2.88 (0.86)	3.11 (1.00)	3.25 (0.99)	3.39 (1.00)			
10年～19年	n=88	2.85 (0.89)	2.87 (0.99)	3.03 (1.02)	3.25 (1.03)			
20年以上	n=51	2.88 (1.02)	2.70 (0.98)	2.92 (1.11)	3.14 (1.00)			
担任経験有群	n=253	2.80 (0.91)	2.83 (1.01)	2.96 (1.00)	3.20 (0.98)	51.19*** 実=目<内<評	6.07*	2.95*
担任経験無群	n=90	2.94 (0.95)	3.06 (1.12)	3.24 (1.08)	3.61 (1.06)		有<無	

実：実態の把握，目：目標の設定，内：内容の設定，評：評価
 () 内は標準偏差を示す
 * $p<.05$ *** $p<.001$

(Table 2)。

その結果，作成段階と他機関との連携の有無との交互作用が有意傾向を示した ($F(3, 1023) = 2.20, p<.10$)。下位検定の結果，「具体的な指導内容の設定」において，連携あり群が連携なし群より困難感が低い傾向がみられた (Fig. 1)。

2. 個別の指導計画の作成に関する困難感と経験との関係

(1) 教職経験年数

個別の指導計画の作成に関する困難感と，作成段階および教職経験年数との関係を検討するため，作成段階 (4水準) × 教職経験年数 (5水準) の混合計画

による2要因分散分析を行った (Table 3)。

その結果，作成段階と教職経験年数との交互作用，教職経験年数の主効果は有意ではなく，作成段階の主効果のみ有意であった ($F(3, 1014) = 48.74, p<.001$)。多重比較の結果，「評価」はその他のどの段階よりも有意に困難感が高く ($p<.001$)，また「具体的な指導内容の設定」は「幼児の実態の把握」や「指導の目標 (ねらい) の設定」よりも有意に困難感が高かった ($p<.05$)。

(2) 障害のある幼児の担任経験の有無

個別の指導計画の作成に関する困難感と，作成段階および障害のある幼児の担任経験の有無との関係を検討するため，作成段階 (4水準) × 障害のある幼児の

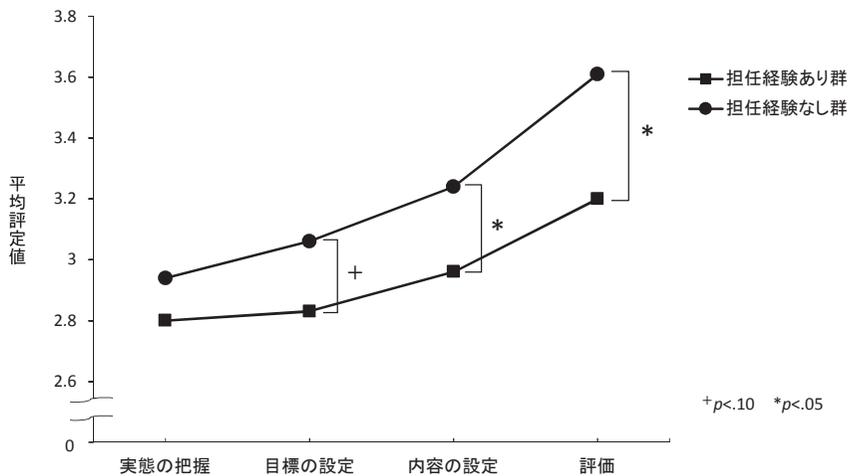


Fig. 2 作成段階と障害のある幼児の担任経験の有無との交互作用

担任経験の有無（2水準）の混合計画による2要因分散分析を行った（Table 3）。

その結果、作成段階と障害のある幼児の担任経験の有無との交互作用が有意であった（ $F(3, 1023) = 2.95, p < .05$ ）。下位検定の結果、「幼児の実態の把握」では担任経験の有無による有意な困難感の差はみられないが、「指導の目標（ねらい）の設定」では担任経験あり群が担任経験なし群より困難感が低い傾向がみられ（ $p < .10$ ）、「具体的な指導内容の設定」および「評価」では担任経験あり群が担任経験なし群より有意に困難感が低かった（ $p < .05$ ）（Fig. 2）。

IV 考察

1. 個別の指導計画の作成に関する困難感と作成段階との関係

幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感について作成段階の要因から検討したところ、作成段階の主効果が有意であった。多重比較の結果、「評価」はその他のどの段階よりも有意に困難感が高く、また「具体的な指導内容の設定」は「幼児の実態の把握」や「指導の目標（ねらい）の設定」よりも有意に困難感が高かった。

この結果は、個別の指導計画の作成に必要な観点のうち「日々の評価」への意識が低いことを明らかにした海津ら（2005）、幼稚園教師が障害のある幼児への指導に関して「保育の仕方がわからない」や「具体的な支援の仕方がわからない」など具体的な指導内容の設定に関する難しさを感じていることを明らかにした松井・七木田（2005）や鶴巻ら（2009）の調査結果にも従う結果であると考えられる。こうした結果より、今後幼稚園における個別の指導計画の作成を推進するためには、「具体的な指導内容の設定」や「評価」といった作成段階における困難感を低減できるような支援を行う必要があると言える。例えば、樋口・名越（2011）は、個別の指導計画を評価できるような基準を独自に作成している。また、海津・佐藤（2004）は、個別の指導計画を作成するにあたっての重要なポイントを示して教師を支援した事例を報告している。このように個別の指導計画を教師自身が評価できるような視点を明確にするなどの工夫も有効であろう。

2. 個別の指導計画の作成に関する困難感と園内体制との関係

(1) 園内委員会の有無

幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感について、作成段階と園内体制の要因から検討したところ、作成段階と園内委員会の有無との交互作用、園内委員会の有無の主効果はいずれも有意ではなかった。

こうした結果より、園内委員会が個別の指導計画の作成にうまく結びついていない状況が予想される。赤嶺・緒方（2009）は、学校現場では校内委員会の設置などの体制整備の枠組みが整いつつあるが、個々の子どもたちの教育的ニーズにどのように応えていくかという具体的な方策について校内委員会が核となって十分に検討する状況には未だ至っていないことを指摘している。特に、幼稚園における特別支援教育は小・中学校に比べて後れを取っており（文部科学省、2013）、個別の指導計画の認知度も低い（原野ら、2009）。

したがって、今後は個々の子どもたちへの指導方法や個別の指導計画の作成方法などのより具体的な検討が行えるような園内委員会の在り方を工夫していく必要がある。例えば、水内（2008）は、個別の指導計画や観察記録の独自のフォームを用意し、園内委員会での話し合いに活かした幼稚園の事例を紹介している。こうした工夫は、個別の指導計画の作成に関する困難感の低減につながると考えられる。

(2) コーディネーターの有無

幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感について、作成段階とコーディネーターの有無の要因から検討したところ、作成段階とコーディネーターの有無との交互作用、コーディネーターの有無の主効果は有意ではなかった。

上村・森山・高橋・中川・谷口・森中（2007）は、生駒市の幼稚園、小・中学校のコーディネーターを対象に行った質問紙調査から、コーディネーターが最も困っている点は「コーディネーターするための時間不足」であることを示している。こうした時間不足の背景には、ほとんどの幼稚園でコーディネーターが1名であること（文部科学省、2013）や多くのコーディネーターが学級担任と兼務していること（柘植・宇野・石橋、2007）から生じる多忙さがあると考えられる。したがって、コーディネーターは学級担任に対して個別の指導計画の作成に関する支援を十分に行えない状況があるのではないだろうか。また、吉川・尾崎・細淵（2008）は、埼玉県私立幼稚園を対象に行った質問紙調査か

ら、「気になる子ども」に対する支援について約4割の教師が「相談すべき状況か悩む」と感じており、「適切な相談先がわからない」と感じている教師も約1割いることを明らかにしている。つまり、コーディネーターが支援を行えないだけでなく、学級担任もコーディネーターに対して積極的に支援を求められていない状況が予想される。

こうしたことから、コーディネーターの有無による個別の指導計画の作成に関する困難感の差がみられなかったと考えられる。したがって、コーディネーターの複数指名や専任化も含め、コーディネーターが積極的に学級担任を支援できるような体制の在り方を検討していく必要がある。

(3) 他機関との連携の有無

幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感について、作成段階と他機関との連携の有無の要因から検討したところ、作成段階と他機関との連携の有無との交互作用が有意傾向を示し、「具体的な指導内容の設定」において、連携あり群が連携なし群より困難感が低い傾向がみられた。

久保山・齊藤・西牧・當島・藤井・滝川(2009)は、A市の全幼稚園教師・保育士を対象に行った質問紙調査から、約6割の幼稚園教師は専門機関に対して「保育内容・方法のアドバイス」を期待していることを明らかにしている。また、幼稚園教師を対象とした調査ではないものの、畑・小貫(2006)は、小・中学校教師が専門家に対して「学級の気になる児童生徒各個に応じた特性と対応方法への助言」を最も求めていることを質問紙調査により明らかにしている。こうした調査結果を踏まえると、幼稚園は校外の専門機関に対して主に指導内容に関する助言を要請していることが予想される。

したがって、他機関との連携を行っている幼稚園の教師は指導内容に関する助言を受ける機会が多く、個別の指導計画の作成段階のうち「具体的な指導内容の設定」において困難感が低くなったと考えられる。

3. 個別の指導計画の作成に関する困難感と経験との関係

(1) 教職経験年数

幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感について、作成段階と教職経験年数の要因から検討したところ、作成段階と教職経験年数との交互作用、教職経験年数の主効果は有意ではなかった。

幼稚園における個別の指導計画の作成については、平成20年3月告示の幼稚園教育要領(文部科学省、

2008)で初めて言及されたものであり、幼稚園での個別の指導計画の認知度は低い(原野ら, 2009)。こうしたことから、単に教職経験年数が長いからと言って個別の指導計画の作成に関する困難感も低いとは限らないと考えられる。つまり、若手の教師、ベテランの教師関係なく個別の指導計画の作成に関する困難感を抱いている可能性があり、教職経験に関係なく幅広い支援をしていく必要があると言える。

(2) 障害のある幼児の担任経験の有無

幼稚園教師が抱く個別の指導計画の作成に関する困難感について、作成段階と障害のある幼児の担任経験の有無の要因から検討したところ、作成段階と障害のある幼児の担任経験の有無との交互作用が有意であった。下位検定の結果、「幼児の実態の把握」では担任経験の有無による有意な困難感の差はみられないが、「指導の目標(ねらい)の設定」では担任経験あり群が担任経験なし群より困難感が低い傾向がみられ、「具体的な指導内容の設定」および「評価」では担任経験あり群が担任経験なし群より有意に困難感が低かった。

石井(2009)は、東京都および千葉県の子園教師・保育士を対象に行った質問紙調査から、「障害のある子への対応の悩み」は、障害のある幼児の担任を経験したことのある教師が、経験したことのない教師より低いことを明らかにしている。また、幼稚園教師を対象とした調査ではないものの、渡部・武田(2008)は、A県の小・中学校の教師を対象に発達障害に関する意識調査を行っており、障害のある児童生徒の担任を経験したことのある教師は経験したことのない教師より「基本的な指導方法を理解している」や「これまでの経験で対応できる」といった指導力に対する自己評価が高いことを明らかにしている。つまり、障害のある幼児の担任を経験することで障害のある幼児への指導に関する知識・技能が向上し、自信も高まることが推測される。

こうしたことから個別の指導計画の多くの作成段階において、障害のある幼児の担任を経験したことのある教師が、経験したことのない教師より困難感が低いという結果になったと考えられる。

なお、「幼児の実態の把握」においては、障害のある幼児の担任経験による困難感の差はみられなかった。山本・山根(2006)は、K市内の保育士を対象とした質問紙調査から、保育士は特別支援教育に関する専門的知識については全般的に自己評価が低いが、子どもの行動観察についての自己評価は高いことを報告している。実態把握は障害のある幼児に限らずすべて

の幼児に対して日常的に行う作業である。こうしたことから、障害のある幼児の担任経験の有無に関わらず、幼稚園教師の「幼児の実態の把握」に関する困難感は低く、結果として障害のある幼児の担任経験の有無による差もみられなかったと考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究では幼稚園教師が個別の指導計画の作成にあたって、特に「具体的な指導内容の設定」や「評価」に困難感を抱いていることが明らかとなった。したがって、今後は幼稚園教師を対象に個別の指導計画の「具体的な指導内容の設定」や「評価」に焦点を当てた研修を行っていく必要がある。また、「具体的な指導内容の設定」においては他機関との連携を行っている幼稚園の教師が連携を行っていない幼稚園の教師より困難感が低く、さらに「指導の目標（ねらい）の設定」や「具体的な指導内容の設定」、「評価」においては障害のある幼児の担任経験のある教師が経験のない教師より困難感が低かった。したがって、幼稚園における個別の指導計画の作成を推進するためには、他機関との連携や経験豊富な教師のリーダーシップが不可欠であると言える。

ただし、本研究にはいくつかの問題点も指摘される。まず、本研究で行った調査はA県とB県という一部の地域で行ったものであり、回収率も決して高いとは言えない。したがって、本研究の結果を安易に一般化することはできない。今後は調査対象を拡大することが必要であろう。また、本研究は2010年に行った調査の結果であるため、最新の状況を把握するための追跡調査も必要であろう。

さらに、本研究では園内体制や経験に関する要因を考慮して検討を行ったが、例えば、園内委員会のメンバーや開催時期、開催頻度、協議内容、あるいは連携先の機関の種類、連携の頻度、連携内容などによっても結果は異なると考えられる。したがって、今後は本研究の結果を基礎資料とし、より詳細な要因との関連についても検討していく必要があるだろう。

謝 辞

調査にご協力いただきました幼稚園の先生方に心より感謝いたします。なお、本研究は、平成22年度広島大学大学院教育学研究科修士論文の一部を再整理したものである。

文 献

- 赤嶺太亮・緒方茂樹（2009）公立学校に在籍する発達障害児への教育的対応及び支援に関する研究—校内支援体制の構築を中心に—。琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要, 1, 29-39.
- 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.
- 畑譜美・小貫悟（2006）教員および特別支援教育コーディネーター自身のニーズ調査—特別支援教育コーディネーター導入時に求められる支援体制について—。LD研究, 15, 118-133.
- 樋口善美子・名越斉子（2011）個別の指導計画作成を支援する校内研修のあり方—個別の指導計画の評価を通して—。埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 10, 111-118.
- 石井正子（2009）統合保育に関する保育者の認識—保育経験及び障害児担任経験が与える影響の分析—。昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 18, 51-64.
- 海津亜希子・佐藤克敏（2004）LD児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性—通常学級の教師の変容を通じて—。教育心理学研究, 52, 458-471.
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵（2005）個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討—教師を対象とした調査結果から—。特殊教育学研究, 43, 159-171.
- 久保山茂樹・齊藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳（2009）「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査—幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言—。国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 55-75.
- 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第三部教育人間科学関連領域, 54, 379-384.
- 水内豊和（2008）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。富山大学人間発達科学部紀要, 3(1), 93-102.
- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領。
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説（自立活動編）。
- 文部科学省（2010）平成21年度特別支援教育体制整備

- 状況調査結果について。
文部科学省（2013）平成24年度特別支援教育体制整備
状況調査結果について。
高畑芳美（2009）幼稚園における特別支援教育コー
ディネーターの取組み－神戸市きこえとことばの教
室の果たす役割－。特別支援教育コーディネーター
研究, 5, 55-60。
特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議
（2009）特別支援教育の更なる充実に向けて（審議
の中間とりまとめ）－早期からの教育支援の在り方
について－。
柘植雅義・宇野宏幸・石橋由紀子（2007）特別支援教
育コーディネーター全国悉皆調査。特別支援教育
コーディネーター研究, 2, 1-73。
鶴巻正子・朴香花・原野明子・佐藤拓（2009）福島県
内の幼稚園における保育者が考える特別支援教育の
課題。福島大学総合教育研究センター紀要, 7,
103-108。
上村逸子・森山貴司・高橋順治・中川恵美子・谷口
愛子・森中小百合（2007）生駒市における特別支援
教育コーディネーターの現状と課題。大阪教育大学
障害児教育研究紀要, 30, 9-16。
渡部紘子・武田篤（2008）軽度発達障害に関する小・
中学校教師の意識調査。秋田大学教育文化学部教育
実践研究紀要, 30, 85-94。
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。
山本理絵・神田直子（2008）幼稚園・保育所における
障害のある幼児に対応した支援体制の実態と課題－
巡回指導・相談の視点から－。SNE ジャーナル,
14(1), 108-124。
吉川はる奈・尾崎啓子・細渕富夫（2008）幼稚園教諭
を対象にした保育現場における軽度発達障害の意識
調査に関する研究。埼玉大学紀要教育学部, 57(1),
159-165。

(2014. 1. 28受理)