

# 幼稚園での A-CAPDo サイクルによる 特別支援教育支援体制構築の一考察

## — 行動理解と支援シートを用いた初動体制の構築 —

金戸憲子<sup>1)</sup>・河田将一<sup>2)</sup>

Construction of the support system for special needs education by A-CAPDo cycle at kindergarten : building of initial response using support sheets to understand the behaviors of children

Noriko KANETO・Shoichi KAWATA

[要約] 幼稚園の特別支援教育の円滑な推進に向けて、機能的かつ機動的な PDCA サイクルの展開に資する A-CAPDo サイクルに基づく支援体制の構築のために、支援を必要とする幼児の不適切な言動に対する初動の組織的な対応（初動体制）として、行動理解のための支援シートを用いて課題解決にかかるケース会議をもとにした当該幼児への具体的対応の検討と支援実践に取り組んだ。シートを用いることによって、当該幼児の思いを複数推察し、その思いに寄り添った対応の工夫を講じる必要性を教師が感じ取ることが可能となり、ケース会議によって、教師個人だけでなく幼稚園総体で協働して対応を工夫することで、ケース会議が円滑かつ充実し、当該幼児の不適切な行動の改善や緩和が見られるようになった。

以上のことから、幼稚園での特別支援教育体制の構築には、教師による初動の組織的対応として A-CAPDo サイクルを循環させることが必要であり、教師が当該幼児の思いを汲み取り、協働して対応の工夫を考え支援にあたることの重要性が示唆された。

キーワード：幼稚園での特別支援教育，ケース会議，A-CAPDo サイクル，支援シート，初動体制

### I. 問題と目的

近年、幼児教育の現場では、周囲の幼児とコミュニケーションをとることが苦手な幼児、友だちとの遊びや活動に入りにくい幼児、動きが多く落ち着いて課題に取り組めない幼児など、特別な支援を必要とする幼児が多くみられ、その特徴や特質は様々である。そのため、一人ひとりの教育的ニーズに合った組織的な教育的支援を行うことは幼稚園教育を展開する上では不可欠である。2016（平成28）年4月には「障害を理由とする差

別の解消に関する法律」が施行され、すべての人に合理的配慮がなされなければならないことが法律でも明確化されている。

組織的な支援体制の中で、起こった事例を解決できる力を集団全体でもつためには、幼稚園における支援体制の整備や取組が必要である。文部科学省（2007）は、「特別支援教育を実施するため、各学校において次の体制の整備及び取組を行う必要がある。」とし、特別支援教育に関する校内委員会の設置や実態把握、特別支援教育コーディネーターの指名、等を求めてきた。文部科学省（2018）の集計によれば、熊本県の場合、2017（平成29）年度の公立幼稚園の特別支援教育コーディネーターの指名率、園内委員会の設置率は共に100%、個別の指導計画の実施率等については71.4%と、体制は整いつつあると言える。しかし、

<sup>1)</sup> 九州ルーテル学院大学大学院人文学研究科修士了生前公立幼稚園副園長  
knoriko@bun.bbiq.jp

<sup>2)</sup> 九州ルーテル学院大学  
kawata@klc.ac.jp

実際の園内委員会やケース会議では、支援の必要な幼児についての単なる報告会で終わってしまい、具体的な方策や職員間の共通理解までに至らない場合も多く、目まぐるしい日常の保育の中で、これらの支援体制がうまく機能し、幼児一人ひとりの教育的ニーズに合った適切な教育的支援につながっているとは必ずしも断言できないのが現状である。佐藤(2012)は、「ケース会議が必要とわかっていても、忙しい学校現場では、担任や支援員等が日々苦勞し悩みながら個別に対応していることが多い。」と述べている。

2007(平成19)年からの特別支援教育の完全実施に伴い、一人の教師の尽力に頼るのではなく、学校教育全体の課題としてとらえる視点が重要視され、多様な支援をつなぐキーパーソンとして特別支援教育コーディネーターへ高い期待が寄せられている(田中・小牧・滝吉・渡邊, 2011)。一方で、コーディネーターの資質や力量如何によって、指導助言やケース会議の内容や方法の在り方が大きく左右されることが容易に想定されることから、幼稚園での特別支援教育を推進する上でのコアになるべきコーディネーターの配置にあたっては、人材確保も含めて十分に留意する必要があるという課題もある(尾方, 2014)。

支援体制の充実のために不可欠な、ケース会議の進め方の一つに「課題解決モデル」に基づくアプローチがある。この方法は、問題行動の解決策を検討でき、対象児の支援をグループで検討することで支援技術の向上に繋がることから、有効なケース会議のシステムであると言える(干川, 2014)。

一方、文部科学省(2016)は、「特別支援教育部会における審議の取りまとめ」において、「個別の教育支援計画は、子供の育ちにかかわる多様な専門家が参画し、多面的に実態把握を行い、子供たち一人一人の教育的ニーズを明らかにした上で、適切な支援の目標・内容を設定し、計画が作成された後も保護者や専門家と連携を取りながら、計画の内容をPDCAサイクルで見直していくべきものである。」とし、個別の教育支援計画へのPDCAサイクルの重要性を指摘している。このことに関連して、河田(2011)は、A-CAPDoサイクルの円滑な運用について提言し

ている。このサイクルは経営学の観点から出されているもので、難度の高い計画を最初から立案するPDCAに対し、その順番を変えて「C(現状把握)」を最初に行った上で「C(現状把握)」⇒「A(改善)」⇒「P(計画)」⇒「D(実行)」という一連のサイクルを展開するものであり、このサイクルの基盤となるものは、実態把握を行うことにある。つまり、実態把握をしないままの計画立案は、当事者の立場ではなく支援者の立場での考えを当事者に強制してしまう可能性があることを示唆しており、実践に即したシステムとして大変意義深いものである。

これらを踏まえ、本研究では、幼稚園の特別支援教育の円滑な推進に向けて、機能的かつ機動的なPDCAサイクルの展開に資するA-CAPDoサイクルに基づく支援体制の構築のために、課題解決にかかるケース会議をもとにした当該幼児への具体的対応の検討と支援実践に取り組み、幼稚園総体として支援の初動体制について、考察を加えたい。

## II. 方法

### 1. 対象園：公立K幼稚園

### 2. 実践の期間：20XX年4月～20XX+1年12月までの21カ月間

### 3. 実践の方法

#### (1) 園児数と職員構成

園児数は約30名で、3歳児、4歳児、5歳児で年齢別に各1クラス設置されている。各クラスに特別な配慮を必要とする幼児が数名在籍している。

職員は、園長1名(50代)、副園長1名(40代)、教師A(20代：保育歴3年5歳児副担任)、教師B(40代：保育歴18年5歳児担任)、教師C(40代：保育歴10年3歳児担任)、教師D(40代：保育歴15年4歳児担任)で構成されている。教師Bは、入職以来対象園に勤務し、過去に特別な配慮を必要とする幼児の保育を経験している。教師A、C、Dは、保育歴は異なるが過去に他園での勤務歴がある。

#### (2) 実践の取組

1) 園全体でのケース会議による教師の関わり方の検討

ケース会議は、マサチューセッツ工科大学のポール&フェイス・ピコズにより考案された事例研究法の一つであるインシデント・プロセス法（竹林地, 2003）に基づき進めた。その際、河田（2015）が作成した「子どもの理解と支援シート」（図1）を参考に、同様のシート（以下、シート）を用意した全員参加型のケース会議を行う。具体的には、特別支援教育コーディネーターのファシリテートのもと、対象児の不適切な行動が起こった時に、教師の記入したシートを全職員で行動分析を行い、その時の教師の対応について協議するものである。このシートは、井上（2007）による応用行動分析のABC分析を基盤としたストラテジーシートをもとに、不適切な行動について「事前のきっかけ（Antecedent：A）」「不適切な言動（Behavior：B）」「心を満たす刺激（Consequent：C）」に整理し、その後の「事前の対応の工夫」「望ましい言動」「心を満たす刺激」について明らかにする方法がある。特徴的なのは、河田（2015）は「事前のきっかけがもたらす対象児の思い（Thoughts and Feelings：T）」を汲みとることの重要性を指摘しており、「その思いごとへの事前の支援の工夫」をすることを求めている点にある。

筆者らの支援実践においても、対象児の思いを汲まずに支援したことによって、不適切な言動が助長されたケースが多いことから、河田のシートを応用することにした。

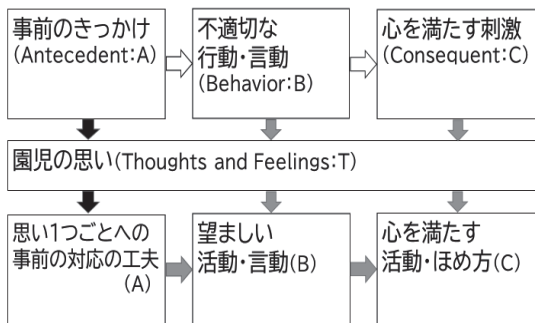


図1 子どもの理解と支援シート（河田, 2015）

## 2) 教師への意識調査

20XX年度、及び20XX+1年度の介入の中期に、個々の教師の意識調査を行った。

## 4. 結果の整理

ケース会議について、複数の当該幼児の不適切な行動の事例を抽出し、シートの記述と支援後の成果について整理し、園での支援体制にどのように位置づけられるかについて考察を加えた。

## 5. 倫理的配慮

K幼稚園のPTA総会時に開催される全保護者説明会の際に、本研究についての説明を保護者に行った。併せて、研究結果の公表に際して個人が特定されないよう配慮することを記した文書を配布し、全ての保護者の賛同を得た。念のため、「不同意の申し出によって不利益を被ることはないこと」を通知したが、以後も申し出はなかった。なお、教師A、B、C、Dの本研究における実践上での協力及び研究の公開については、それぞれ口頭で同意を得た上で、管理責任者である園長から書面による同意を得た。

## Ⅲ. 結果

### 1. 教師の意識調査（介入前：20XX年5月）

個々の教師が、これまで行ってきた支援や環境の見直しを振り返り、どのような意識を持って当該幼児の支援を行っているかを調査した。

個々の教師が支援について日頃から意識していることを自由記述式で回答してもらい、①環境の構成、②言葉かけ、③支援の方法、④その他、に分類し、それぞれの項目に関する記述を整理した。

#### ①環境の構成について

教師Aは、掲示物の場所や壁面構成を整理し後部へ移動するなど、保育室内の物的環境を重視していた。教師Bは、場や環境は必要に応じて常に見直していくことが大切だと回答しており、教師Cも、保育室の前面は、幼児にとって必要な最低限の掲示とすることを心がけていた。

また、教師Dは、一連の流れがスムーズにできるような動線を考えていく必要性について考えていた。そして、それらを通して、幼児同士が、生活の中で教え合うことや、繰り返しの中で出来るようになることを目指していた。

表1 介入前の教師の意識

教師	環境の構成	言葉かけ	支援の方法	その他
教師 A	掲示物、壁面装飾を後部へ移動した	肯定的な言葉かけをする	担任と連携しながら同じ支援をする	
教師 B	場や環境は常に見直すことが大切	肯定的な伝え方の検討	事前の対応を大切にす	全職員が共通理解を図り同じ関わりをする
教師 C	保育室前面は必要最低限の掲示物にする	全体への指示と個別の指示を使い分ける	視覚教材を適切に用いる	子ども理解に努める
教師 D	一連の流れがスムーズに出来る動線の工夫	自分の気持ちを伝えられるように促す	繰り返し援助する	

## ②言葉かけについて

教師 A は、「～しないで」といった否定的な言葉かけよりも「～しようね」という肯定的な言葉かけのほうが、幼児の積極性を引き出し意欲的な活動へと繋がる」と述べていた。教師 B も、肯定的な伝え方を検討することや、幼児の思いを受け止めたり認めたりすることを心がけていた。また、教師 D は、自分の気持ちを相手に伝えることや、生活の中で必要な言葉を覚え、使えるようになることを目指していた。

## ③支援の方法について

教師 A は、担任と話し合うことで、担任と同じような支援が出来るように連携することを心がけており、教師 B は、当該幼児がパニックになる前の事前の対応や、代替の提案を述べていた。また、教師 C は、言葉かけや視覚的教材などの適切な使い方について考えており、教師 D は、生活習慣の定着が困難な幼児に対して、繰り返し援助すると回答していた。

## ④その他、教師が意識していること

教師 B は、全職員が共通理解を持った上で、同じような対応ができる、と回答しており、教師 C は、当該幼児の理解に努めていると回答していた。

## 2. 園全体でのケース会議を通じた支援実践 (20XX+1年4月～12月)

### (1) 当該幼児 (3名) のベースラインの把握

- 1) E 児 (5歳男児)：思い通りにできないとイライラしたり奇声を発したりする。七夕の飾りつけがうまくいかずに困っていた時に、ちょうど教師がそばにいなかった。
- 2) F 児 (3歳男児)：集団での行動が難しく、興味のあるもの、目にとまった事象にすぐに

飛びつき、駆け出していく。指しゃぶりがひどく、洋服の着脱や靴の脱ぎ履きも自分でしようとしな。

- 3) G 児 (3歳男児)：常に走り回っていることが多い。注意力も散漫で、何かに気をとられると危険を回避することが難しい。

### (2) 支援シートを用いた支援実践

以下に、E 児、F 児、G 児の事例から特徴的なものを示す。

#### 1) ー1 E 児への支援の取り組み (イライラ時の奇声)

「思い通りにできないとイライラしたり奇声を発したりする。七夕の飾りつけがうまくいかずに困っていた時に、ちょうど教師がそばにいなかった。」という当該幼児の思いに対して、シートを用いて分析を行った。

この事例では、図2、3の通り、担任と副担任それぞれの立場でシートを記載して、以下のように当該幼児の思いを分析した。

支援前の状況として、クラス全員で七夕の飾り付けをしている時、E 児はうまく結ぶことができなかった。周りの友だちは次々と飾り付けを行っている。はじめは、支援の教師が近くで手伝っていたのだが、困ったときに教師が近くにいない<事前のきっかけ(A)>。そのため、「出来ない！」などと言い、大声や奇声を上げたり、笹を踏みつけ近くにあったほうきを投げつけたりしながら、部屋を飛び出していった<不適切な活動・言動(B)>。教師はE 児を追いかけ、なだめながら話を聞こうとした<心を満たす刺激(C)>。

このことをシートに記載し、うまく出来ない時にパニックになったり、暴力的になった



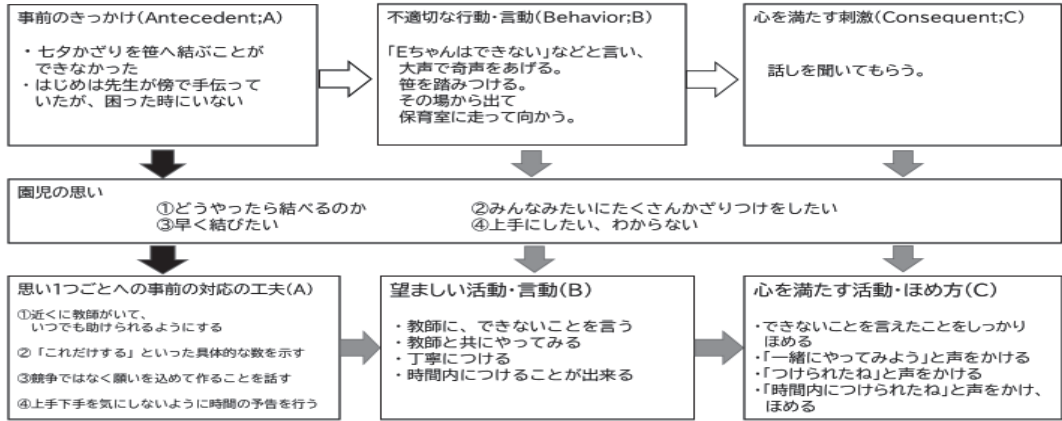


図2 「イライラして奇声を発する」E児シート (20XX+1年7月：担任によるシート)

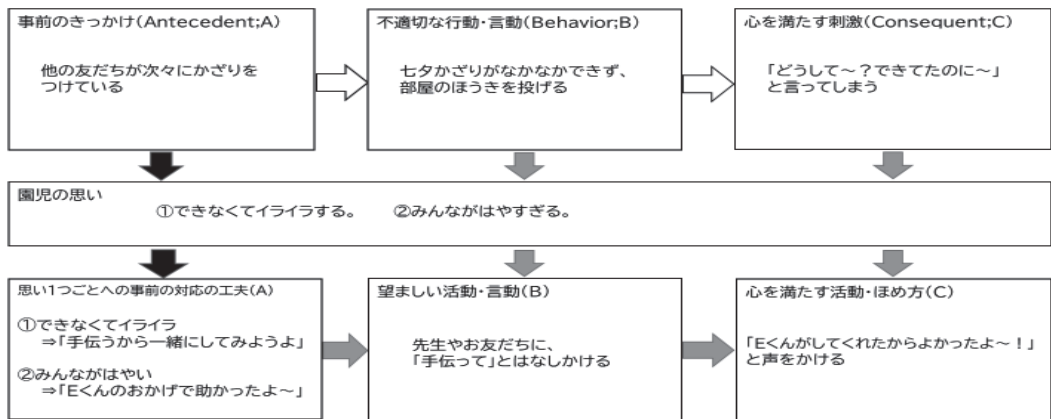


図3 「イライラして奇声を発する」E児シート (20XX+1年7月：副担任によるシート)

りする「E児の思い(T)」を考えると、担任は「どうやったら結べるのかわからない」、「みんなのようにたくさん飾り付けをしたい」というE児の思いを受け止め、自分の思いや理想に対して、実際にはそれをするための力を持っていないことにE児が苛立ちを感じ、どうしたらよいかかわからないであることを推察した。

そこで、「思い1つごとへの事前の対応の工夫」として、E児が困っている時にいつでも教師が援助できる状況を工夫し、「たくさん」などの抽象的な言葉は避け、「〇〇を3つ飾ろうね」など具体的な数を示すなど、わかりやすい指示の出し方などを工夫したことにより、E児の「望ましい言動」として、課題が

出来ない時には教師に「出来ない」と言えるようになり、困難なことでも教師と一緒に落ち着いてやってみようとする姿勢が見られるようになった。これらの言動や姿勢に対して、教師は、「出来ない」と自分から言えたことを誉め、困っている姿を察知した時は、「一緒にやってみよう。」と事前に声をかけるなどの言葉かけを工夫した。

これらの教師の対応によって、E児は困難な課題に直面した際に、率直に「出来ない」「手伝って」と言葉に出せるようになり、E児はイライラを自分でコントロールする術を少しずつ身につけていった。

一方、日頃からE児の近くでサポートする立場の副担任は、E児の一連の不適切な言

動に対して、「どうして?」「出来たのに!」<心を満たす刺激(C)>と慌てて叫んだと言う。

しかし、シートを記入が進むうちに、E児の発した言葉から「できなくてイライラする」、「みんなが早過ぎる」という「E児の思い(T)」を受け止めるようになった。

そこで、E児が「できなくてイライラしている」ことを察した時に、「手伝うから一緒にしてみようよ」と言葉かけをしたり、「友だちが自分よりスムーズに進んでいることに焦りを感じたりしている」ような時に、「Eくんのおかげで助かったよ」などと「早めの言葉かけ」<思い一つごとへの事前の対応の工夫(A)>をすることで、E児は出来ない時には「手伝ってほしい」とすぐに言える<望ましい活動・言動(B)>ようになると分析していた。

これらの分析を踏まえて、副担任は、E児が生活の中で行った些細な出来事を取り上げ、「Eくんがやってくれてよかった」などと認める言葉かけを出来るだけ多くすることを心がけるようになった。

以上、図2、3のそれぞれのシートは、ケース会議の場で、担任と副担任の立場から出し合い、それぞれの気づきや配慮について職員全体で分析し合ったことで、全職員が全体の課題として捉えるようになり、対応力が高まっていった。

## 2) F児への支援の取組(靴の着脱)

「靴の着脱を自分でしようとしなさい」という当該幼児の行動に対して、シートを用いて分析を行った。

まず、支援前の状況として、衝動性があり、じっとしていることが苦手であった。またF児は、遊んでいる時に靴が脱げても気にならなかつたり、片方だけ履いた状態でも平気でウロウロ歩き回ったりする<事前のきっかけ(A)>。そのため、靴や上靴を自分で履くことが出来なかつたり、大人に履かせてもらうときにもそこを見ていなかつたりする行動<不適切な活動・言動(B)>がみられていたので、F児が「フンフン」と言って助けを

求めてきた時に教師が履かせる<心を満たす刺激(C)>などとして、支援を行っていた。

そこで、シートを用いて、F児の思いを考えてみたところ、靴は自分で履けないから、「周囲の人にはかせてもらいたい」、「早く外に出て遊びたい」という「F児の思い(T)」を推察した。

そのため、「思い一つごとへの事前の対応の工夫」として、①靴を履こうとしないのは、F児は指先が不器用なためうまく履くことが出来ないからであり、靴のかかと部分にゴムひもを通しかかとを引っ張りやすくすること、②出来ない時や手伝ってほしい時の言葉での伝え方を教えることに取り組んだ。そして「望ましい活動・言動」として、G児が靴を履く際に、「履かせてください」と言った時に、始めの部分を手伝ってやり、最後は自分で完了するようにした。また、「心を満たす活動・ほめ方」として、教師は、F児の「できた」場面をすぐに受け止め、「自分で履けたね」「たくさん遊べるね」など、達成感を持てるような言葉かけをした。

その結果、これまでなかなか靴を履けずに痲癢を起し機嫌を損ねていたF児は、履くための時間が短縮できるようになったことで、気持ちよく外へ出て大好きな外遊びを十分に楽しむ時間も増えていった。

## 3) G児への支援の取組(危険の回避)

「常に走り回っていることが多い。注意力も散漫で、何かに気をとられると危険を回避することが難しい」という不適切な行動に対して、シートを用いて分析を行った。

支援前の状況として、友だち数名と吹き抜け廊下で追いかけ合っている時に、図書室に逃げ込むためにサッシ戸を勢いよく閉めた<事前のきっかけ(A)>。G児は、その反動で自分の小指を挟んでしまった<不適切な活動・言動(B)>。そのため、教師は、「扉を思いきり閉めたら危ないでしょう!」「だから、指を挟んじゃったじゃないの!」と、行為をたしなめる言葉かけ<心を満たす刺激(C)>を行い、傷を手当した。

そこで、シートを用いて、「なぜG児は廊

下を走るのか」「サッシを勢いよく閉めてしまうのか」というG児の行動を考えてみたところ、「早く逃げないと友だちが追いついてしまう」、「急いで扉を閉めないと友だちがこの部屋に入ってきてしまう」、「この部屋には入ってほしくない」という「G児の思い(T)」が推察された。

そのため、「思い一つごとへの事前の対応の工夫」として、「遊びの場所を考え、追いかけてこをしたなら教師も同伴し、戸外で活動することを提案する」、「望ましい動作の仕方を伝えるために、扉を閉めるときの力の入れ具合の感覚がわかるように促す」などの対応を工夫することにより、「望ましい活動・言動」として、G児は「体を動かす遊びは広い場所で楽しむ」ことや、「扉の開け閉めはゆっくりと行う」ことを教師がモデルを示すことで、静かにドアの開閉が出来るようになった。その際、「心を満たす活動・ほめ方」として、教師は、静かに扉の開閉が出来た時に、「落ち着いて遊べるね」等と言葉かけを行った。

その後は、教師は不適切な行動を責めるのではなく、どうすればよいかを伝え、それが出来た時に認める、という支援を繰り返した。その結果、G児は、その場面に応じた行動が出来る回数が増えていった。

### 3. 教師の意識調査(介入中間期:20XX+1年7月)

実践に取り組む中で、個々の教師に再度意識調査を行い、支援や環境の見直しを行った。その上で、取組の前と比較して、教師自身の中でどのよ

表2 介入中間期の教師の意識

教師	自由記述の内容
教師A	幼児の気持ちに共感できるようになった 肯定的な言葉かけが増えた
教師B	イライラの予兆がわかるようになった 原因となるものを取り除く支援が出来るようになった 副担任との連携が深まった
教師C	何に困っているか、その子の目線に立って考えるようになった
教師D	子どものよいところを認め、伸ばそうとするようになった

うな変容があったか、支援に対してどのような意識を持つようになったのかについて調査した。

教師各自の思いの観点から書いたものを、表2にまとめた。この時点で、教師Aは、「幼児に共感したりするようになった」と述べている。また、「肯定的な言葉かけをすることが変わった」と自分自身の変容についても記述していた。また教師Bは、当該幼児と一緒に過ごしていくうちに「イライラの予兆がわかってきた」、さらには、当該幼児が「イライラしそうな場合には、原因となるものを取り除く支援ができるようになってきた」とも述べていた。その際には、職員間で原因の追究もするようになってきている。また、支援の連携を深めることが出来てきていることにも気づいていた。

一方、教師Cは、当該幼児が今、何に困っているのかについて観察することが大切で、その子どもの目線に立って考えなければならぬと改めて感じたようである。そして教師Dは、クラス全体のことを考えながら、まずは本人が楽しく園生活を送れること、良いところを認め、伸ばそうとすることを配慮していきたいと述べている。

全員参加型のケース会議では、支援シートを用いて話し合うことにより職員相互が積極的に意見を出し合う会議へと変化していった。

## IV. 考察

### 1. シートを用いたケース会議と全体協議の場の重要性

インシデント・プロセス法に基づいたケース会議を行う際、シートを基盤として中心に据えることで、始めに全職員が問題意識を共有化することができ、問題解決過程について理解を促しやすい状態で進行していくことが可能となった。

シートを活用したことにより、当該幼児の思いが読み取れ、行動の予測も可能となり、詳細な分析の下に対応ができるようになったことから、河田(2015)の作成した「子どもの理解と支援シート」と同様のシートの使用は有効であった。教職員それぞれが事例について考え、幼児の思いに沿って支援すべきことに気づき、それを実行できるようになるためのスキルを高めることを目指すようになった。実際の保育実践の中で起こった出

表3 教師の意識の変容

教師	20XX年（介入初期）	20XX+1年（介入中期）	20XX+1年（介入終期）
教師A	わかりやすい視覚支援	幼児に共感する	必要な支援ツールの有効的活用
	担任と同じ支援	肯定的な言葉かけ	
教師B	全職員が同じようなかわり方をする	イライラの予兆がわかるようになった	特性という見方から、個性という見方へ
教師C	視覚教材を適切に使う	その子の目線に立って考えることが必要	支援のチームワークの重要視
教師D	一連の流れがスムーズに出来る動線	子どものよいところを認め伸ばす	視覚教材の有効的な使い方を工夫する

来事（インシデント）を取り上げ、その課題をもとに全職員で考え共有化した実践を行うことによって、支援の効果が高まっていった。結果として、組織的対応の試みの中で、園全体での支援が変わったと同時に、教師個人の即時的対応力も高まった。

以上のことから、全職員でシートを用いたケース会議を行うことは、教師個人の力量だけでなく集団の力を発揮することに繋がり、集団としてのケースへの対応力の高まりに結びついたことが示唆された。

## 2. 教師の意識の変容

表3に、教師が、介入初期・中間期・終期に回答した自由記述の内容について整理した。

教師Aは、当初から場や環境を必要に応じて常に見直したり、子ども全体にわかりやすい視覚的支援を工夫したりしてきたが、支援中期になると、当該幼児の思いを一番考えるようになったことにより、当該幼児に共感する意識が高まってきた。そのことにより、当該幼児に必要な支援ツールを有効的に活用できるようになり、介入の最終期には、個への対応がスムーズになっていった。

また、日頃から教師間のチームワークを意識しており、全職員が同じような関わりが出来るように配慮しながら支援していた教師Bは、支援していく中で、問題行動が起こった時には必ず副担任と原因の追究をしてきた。その対応を繰り返していく中で、当該幼児が困り感を感じたり問題行動が起こしたりした時には、必ず当該幼児にとっての理由があるということが一番に考えるようになった。その都度、行動分析を行っていく中で、原因の追究をするようになったことにより、当該幼児を中心に据えた支援が出来るようになってきており、介入の最終期には、その子の「特性」と

いう見方から、その子の「個性」という見方へと変わってきたことも自評の中で述べている。

教師Cにおいては、言葉かけの工夫を大切にしながら支援していく中で、当該幼児の目線に立って考える必要性を感じるようになった。一方の見方ではなく、多方面から当該幼児を知る必要性があることから、さらに支援のチームワークを重要視するようになったようである。

幼児が過ごしやすい環境について意識的に支援してきた教師Dは、日頃から当該幼児への言葉かけを工夫し、視覚教材の利用についても意識してきた。支援を考えていく中で、当該幼児の言動を認め伸ばす配慮を行うと同時に、他児の育ちも大切にしながらクラスの一員としての当該幼児の存在価値を重視するようになった。絵カードや板書など、視覚教材の有効的な使い方についても実践を通して意識を高めた点である。

このように、当該幼児の支援に教職員全体で取り組むことは、教師個人の意識が変わり支援力の高まりはさることながら、教師集団の組織的対応力が高まっていくということが明らかになった。また、不適切な行動の要因を推察することが可能となり、当該幼児への直接的な支援の質の向上に繋がっただけでなく、他児との関わりの中に相互の支え合いが生まれていることに気づくようになり、それを尊重した言葉かけや支援が可能となっていったことが示唆された。

## 3. 事後調査からみる教師の意識

本研究を考察するにあたり、特別支援教育を実践してきた公立K幼稚園の教師自身の意識がどう変容してきたか、また、教師集団による支援力がどう高まったかについて、調査を行った。調査には、対象児理解に基づく関心意欲の高まり、及び、園内協力体制の形成が幼稚園巡回相談の支援構造



表4 特別支援教育に関する教師の意識（事後）

番号	キーワード	質問項目	とても	かなり	すこし	ない
1	発達	子どもの発達を促すにはどのようにすればよいか分かった	0	3	2	0
2	目標	これからの保育の目標が明らかになった	0	2	3	0
3	確認	それまでの保育の意味や成果が確認できた	1	4	0	0
4	保育	クラス子どもたちの保育（指導）への示唆が得られた	0	2	3	0
5	対処	子どもの問題行動への対処法がわかった	0	5	0	0
6	自信	自分たちの保育に自信が持てるようになった	0	1	4	0
7	見通	これからの保育の見通しを持つことができた	0	3	2	0
8	遊び	どんな遊びや活動を保育に取り入れればよいか分かった	0	0	5	0
9	応用	巡回相談の事例から学んだことを他の事例にも応用できた	0	2	3	0
10	迷い	保育上の迷いや不安が少なくなった	0	0	5	0
11	保育観	自分の保育観を見直し、考えるようになった	0	3	2	0
13	意味	保育や指導の意味を考えるようになった	0	2	2	0
14	知る	保育や障害についてももっと知りたいと思うようになった	2	3	0	0
15	視野	より広い視野から指導や保育を考えるようになった	0	2	3	0
16	制度	障害児の支援制度や就学に関する仕組みについて理解が深まった	1	2	2	0
17	問題	どんな問題があるか考えるようになった	0	2	3	0
18	状態	その子の状態が理解できるようになった	0	3	2	0
19	原因	その子の行動の意味や原因が理解できた	0	3	2	0
20	特徴	これまで気づかなかったその子の特徴を理解できた	0	3	2	0
28	子育て	保護者がどのような気持ちでその子を育てているかがわかった	0	1	4	0
29	親困難	保護者がその子を育てる困難が理解できた	0	3	2	0
30	親対応	保護者へどう対応したらよいか知ることができた	1	1	3	0
31	整理	問題を整理することができた	0	3	2	0
32	発障	子どもの発達や障害について理解が深まった	2	1	2	0
33	楽に	日ごろの悩みや疑問を聞いてもらって気持ちが楽になった	0	3	2	0

※芹澤ら（2008）を引用 ※未回答の項目は、削除した。

の中核をなしているとし質問紙を作成し保育者を分析した、芹澤ら（2008）の調査項目を用いた（表4）。なお、本研究と関係の薄い一部の項目については省略し、未回答の項目は削除した（但し、項目内の数字は回答した教師の数を表す）。

研究の当初、障害に関する専門的知識を持たないままに自身のこれまでの保育実践で支援にあたってきた状況を鑑みると、上記の結果から、「3. それまでの保育の意味や成果が確認できた（確認）」については回答した5名の教師のうち4名が「かなり確認できた」と回答し、「5. 子どもの問題行動への対処法がわかった（対処）」については全員が「かなりわかった」と回答している。これは、これまで支援シートを使ったケース会議を行うことにより、幼児の思いを中心に据えた上で対処法を考えるようになったことによるものと示唆

された。また、「6. 自分たちの保育に自信が持てるようになった」では、「少し」と回答した教師が4名となったが、少しでもケースへ対応していく力が身についてきたと言えるが、短期間の試みであり限界があったことも否めない。今後とも継続して実践することで、幼児にみられる「障害」「発達」「行動」「特徴」を理解する、またはしようとする意識や、当該幼児の保護者の気持ちに寄り添ってみようとする気持ちが、教師側に高まっていくものと読み取れる。それに関連し、「28. 保護者がどのような気持ちでその子を育てているかがわかった（子育て）」においては「かなり」1名、「少し」4名と回答している。これは、当該幼児への適切な支援は出来るようになってきても、彼らの保護者理解の点においてはより深い洞察が必要であり、今後の課題であることも明ら

かになった。

一方、「8. どんな遊びや活動を保育の中に取り入れればよいか分かった（遊び）」及び「10. 保育上の迷いや不安が少なくなった（迷い）」については、いずれも全員が「少し」と回答しており、幼児の思いを中心に据えて対処法を考えるようになって、常に教師はどんな活動が適切なのか試行錯誤しており、迷ったり不安を感じたりしながら支援を行っていることも示唆された。これらの解決の方略として、さらなるケース会議の充実と関係機関と連携がとれる体制づくりが求められる。

また、上記の結果全体から見えることとして、すべての項目において「ない」と答えた教師がいなかったということは評価されるべきであると考えられる。年齢も経験年数も様々であるすべての教師が、日常の保育の中で特別支援教育に意識的に取り組むようになったのである。このことは、本研究を進めてきたことによる最も大きな成果の一つであったと言える。

#### 4. まとめと今後の課題

##### (1) まとめ

本研究では、幼稚園における保育の中の様々な場面で、幼児が生活や活動をスムーズに行い、充実した集団生活を展開できるように、個々の教師の支援力、組織としての教師集団の支援力の高まりを目指した実践を行ってきた。

具体的には、当該幼児を個々の教師が支援していく中では、当該幼児が変容し効果が上がることもあるが、同時に支援の行き詰まりがみられることも多々あった。

このような中、全員参加型のケース会議を行い協議することで、当該幼児について複数の教師がそれぞれの角度から支援を考え、互いの共通理解を図ることができるようになった。このことにより、幼稚園という組織の中で、当該幼児に対し、一貫した支援を行うことが出来るようになり、同時に担任教師を孤独にすることなく、幼稚園という組織の中での支援体制がより強化した。

幼稚園における特別支援教育の充実には、個々の教師の支援力の向上もさることながら、教師集団での支援体制の強化、充実が必要であることがわかった。

研究を行う以前の対象園における当該幼児への対応においては、担任が保育を展開していく上で、当該幼児の状況について気づき、問題意識は持つものの、実態の確認に留まっていた。当該幼児への対応についても、そこから考え、悩み、試行錯誤を繰り返し、行き詰まるパターンに陥っていた。そこには教師の具体的なプランがなかったからである。当然ながら、担任が個人で対応するには限界があり、その時点で管理職や特別支援教育コーディネーター等からのサポートを受けつつ対応するのであるが、必ずしも当該幼児の変容に結び付くとは限らず、それ以上に担任自身が苦悩し、支援の行き詰まりを及ぼすことが多かった。

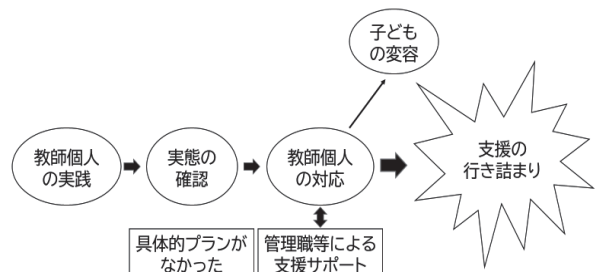


図4 取組前の構造

しかし教師集団が組織となり、当該幼児への対応について一緒に協議し共通理解していくことで、支援の方法が具体化し、すべての教師が同じ対応や支援を行うようになっていった。そのことにより、対応がスムーズになり、当該幼児にも望ましい変容がみられるようになった。支援シートを活用し、最初に当該幼児の思いを汲みとることは、支援をしていく上で最も重要視すべき点である。

図5は、本研究から見えた、幼稚園での特別支援教育を行っていく上で必要な組織体制についての構造図である。個々の教師はそれぞれに担任する学級があり、その実態を把握し必要な支援を考えていく。その事例によっては、教師全体で協議しなくても個人で対応し、幼児の変容につながっていくことも考えられる。しかし、幼児一人ひとりの課題の中には、担任一人で解決できない事例も多く、その際には、教師全体での協議が必要である。さらに必要に応じては、専門家の意見を取り入れながら対応していくべき事例もある。協議

を進めるにあたっては、その基盤となるものが不可欠で、そこにシートを活用することが必要になってくる。特に「当該幼児の思い」を中心に据えた河田（2015）のシートの活用は、教師集団の組織的対応力を高め、当該幼児に必要な支援へと繋がった。

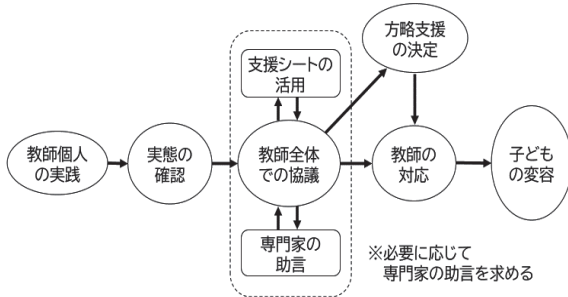


図5 取組後の構造

文部科学省（2016）の求めるPDCAサイクルの円滑な循環は、教師個人の实践、つまりAction 1から始まる。一教師が実態把握(Check)を行うことで教師集団での協議（Action 2）へつながり、ここで初めて具体的な支援計画（Plan）が決定し、教師の対応（Do）へとつながると考えられる。このことは、河田（2011）の提言するA-CAPDoサイクルの循環が特別支援教育の支援体制に必要なことを示唆しており、実態や現状を把握することは、幼稚園における支援を行う上でのスタート地点であることがわかるのである。

このように、行動理解と支援シートを用いた初動体制の構築は、教師集団のケースへの対応力を高めるために不可欠な要素であることが示唆された。

## (2) 今後の課題

本研究は、公立K幼稚園での実践の取組のみによるものである。研究上の課題として残ることは、特別支援教育は現在、すべての幼児教育や保育施設で課題とされているが、その実態や状況、置かれた環境は様々であり、本研究で実証したことがすべての幼稚園に当てはまるとは必ずしも言えない点である。本研究で得た成果をより確実にしていくためには、K幼稚園の近隣の同規模園ではどうであるのか、また、他の地域の保育施設ではどのような実態であるのか等、公私立の複数の

園での実践の取組を検証していくことが今後の課題として残った点である。

**付記：**本論文は、金戸憲子の九州ルーテル学院大学2018年度修士論文の一部に加筆修正したものである。

## V. 文献

- 干川隆（2014）：特別支援教育の校内支援体制の充実－課題解決モデルに基づくケース会議の進め方－. 熊大教育実践研究, 31, 33-42.
- 井上雅彦・井澤信三（2007）：自閉症支援－はじめて担任する先生と親のための特別支援教育. 明治図書.
- 河田将一（2011）：九州ルーテル学院大学におけるA-CAPDoサイクルによる支援. 精神療法, 37 (2), 160-165.
- 河田将一（2015）：特別な支援を必要とする幼児の実態等に応じた計画的、組織的な指導の在り方について. 平成27年度熊本県国公立幼稚園研究会研究大会第2分科会指導助言資料.
- 文部科学省（2007）：特別支援教育の推進について（通知）.
- 文部科学省（2016）：特別支援教育部会における審議の取りまとめについて（報告）.
- 文部科学省（2018）：平成29年度特別支援教育に関する調査の結果について.
- 尾方美奈（2014）：私立幼稚園における特別支援教育の体制整備に関する考察－個別の指導計画とケース会議に基づく支援の充実を目指して－. 九州ルーテル学院大学大学院2013年度修士論文（未刊行）.
- 佐藤節子（2012）：学校における効果的なケース会議の在り方について－「ホワイトボード教育相談」の試み. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 23-30.
- 芹澤清音・浜谷直人・田中浩司（2008）：幼稚園への巡回相談による支援の機能と構造：X市における発達臨床コンサルテーションの分析. 発達心理学研究, 19 (3), 252-263.
- 竹林地毅（2003）：情報の共有・分析－インシデント・プロセス法による事例研究. 平成15年度独立行政法人国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部一般研究「知的障害のある児童生徒の担任教師と関係者との協力関係推進に関する研究－個別の指導計画の作成に焦点をあてて－」研究報告書, 120-132.
- 田中真理・小牧綾乃・滝吉美知香・渡邊徹

(2011)：小学校の特別支援教育コーディネーターにおける「内的調整」機能に関する研究. 特殊教育学研究, 49 (1), 21-29.

(受稿：2020年12月24日，受理：2021年3月31日)



## Construction of the support system for special needs education by A-CAPDo cycle at kindergarten : building of initial response using support sheets to understand the behaviors of children

Noriko KANETO ・ Shoichi KAWATA

To build an initial response support system for special needs education based on the A-CAPDo cycle at kindergarten, the authors and case committee members met and provided support using support sheets to understand the behaviors of children. By using the sheet, teachers felt the need to work out measures that stay close to the feelings of the child. Through case meetings, all teachers worked together to come up with solutions. Consequently, a sign of improvements in inappropriate behaviors of the child began to appear. These findings suggest that it is necessary to implement the A-CAPDo cycle to build a special needs education system at kindergarten as an initial organizational response and that it is essential for teachers to understand the feelings of the child and collaborate to devise solutions in providing support.

**Key words:** kindergarten, special needs education, initial response support system, A-CAPDo cycle, support sheets