

広さを考慮した保育環境の構造化と個別配慮の実際

—京都市営保育所での取り組み—

落 合 利 佳

(発達教育学科教育学専攻)

1. はじめに

文部科学省の通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果¹⁾によると、小学1年生の通常の学級に在籍する障害児の割合は9.8%である。これは、保育所・幼稚園、特に年長クラスに、少なくとも1割前後の要支援児が存在することを示唆している。また、特別に支援を要する園児がいる園は、全国で公立・公営では9割前後、私立・私営の園でも7～8割あり、年々増加していることが明らかになっている²⁾。京都市においても同様の傾向が見られ、平成29年度^{3,4)}には民営保育園221箇所、認定こども園47箇所のうち、障害児保育を実施している園は約9割に当たる223箇所、受け入れ児童数も1423名となっている。市営保育所にいたっては障害児あるいは気になる子の割合は約3割ともいわれている。

個別の配慮が必要な就学前児童の特徴として多動、社会性・コミュニケーションの問題、こだわりといった自閉症スペクトラム障害（以下ASD）や注意欠如多動性障害（以下ADHD）の特性に関連した内容が多い^{5),6)}。従って保育を行う際には、これらの障害特性を有する児童への理解と支援および環境配慮は必須である。

ASDは、社会的相互交渉、コミュニケーション、想像力の障害を有する3つ組を特徴とした先天性の脳の機能障害であり⁷⁾、想像力の障害から、イメージしにくい事柄や抽象的な事物の理解に困難を有するため、時間と空間に関する理解は難しい。また、意図理解が弱く、その場で求められる振る舞いや状況の読み取りも苦手

である⁷⁾。

ASD児への支援では、学習や生活などの場面で「いつ・どこで・なにを・どれだけ」するのかといった情報を具体的にわかりやすく伝える工夫、すなわち「構造化」が有効である。構造化には、物理的構造化と視覚的構造化がある。「どこで」「なにを」する場所や場面なのかを視覚的に伝えるのが物理的構造化であり、カーペットや衝立などで空間を区切る、視界に入る刺激の低減を図るなどで情報を読み取りやすくする。これは、ADHD児にも有効である。視覚的構造化では、写真や絵、文字などを用いて、スケジュールや手順を視覚的に提示することで、子どもが見通しをもって主体的に行動できるように支援を行う⁸⁾。

気になる子や障害児への集団生活での支援は、個別の配慮だけで成り立つものではない。集団と個をそれぞれ尊重しながら、全体の環境を整えたうえで、個々のケースについてどの場面でのどのような配慮を行っていくかを考えていく必要がある。また、物理的あるいは人的資源が限られる中で、より効果的な支援を行うためには普段から保育環境を整えておく必要がある。

京都市営保育所では、京都市営保育所長会が中心となって、平成24年から保育環境評価スケールに関する研修を行い、平成28年には京都市営保育所版保育環境評価スケール（以下京都市版）⁹⁾を作成し、環境設定する際の参考にしている。また、平成29年度は所長と副所長、平成30年度からは副所長が中心となり、京都市営保育所4か所を対象にグループで評価を行っている。

2. 方法

目的：広さの違う京都市営保育所の室内環境について調査を行い、構造化と個別の配慮に関する内容、京都市版の項目との関連について検討する。

調査日時：平成31年1月～2月

対象：京都市営A保育所およびB保育所

調査内容：屋内の保育環境（構造化を含む）と配慮に関して、屋内環境の観察と関係者からの聞き取りを行った。配慮に関しては、特定の児童を対象にしたものと、クラス全体への配慮ではあるが要支援児童に特に効果がある内容とした。

得られた内容から、構造化および個別の配慮に関連する内容を、身辺自立、室内自由遊び、スケジュール・時間の予告、刺激の低減、個別の配慮に分類して抽出を行った。保育環境評価スケールは京都市版⁹⁾を用い、京都市版の項目（表1）およびそこで取り上げられている事例との照合を行った。今回は構造化を中心に屋内

表1 7つのサブスケール（京都市版）

サブスケール	項目
空間と家具	①室内空間、②日常のケア、遊び、学びのための家具、③安心して落ち着ける空間・安らぎのための家具、④遊びのための室内構成、⑤ひとりまたはふたりのための空間、⑥子どもに関する展示、⑦粗大運動遊びのための空間、⑧粗大運動のための設備・備品
個人的な日常のケア	⑨登所/降所、⑩食事/おやつ、⑪午睡/休憩、⑫おむつ交換/排泄、⑬保健、⑭安全
聞くこと・話すこと	⑮言葉の理解・コミュニケーション、⑯言葉の使用・ふだんの会話、⑰絵本の使用・本と絵・写真、⑱思考力を育てる語りかけ
活動	⑲微細運動、⑳粗大運動、㉑造形、㉒音楽・リズム、㉓積み木、㉔ごっこ遊び、㉕砂・水遊び、㉖自然・科学、㉗多様性の受容、㉘算数・数
相互関係	㉙遊びと学びの見守り、㉚子どもどうしのやりとり、㉛保育者と子どものやり取り、㉜望ましい態度・習慣の育成、㉝粗大運動の見守り
保育の構造	㉞日課、㉟自由遊び、㊱集団活動、㊲障がいのある子どものへの配慮
保護者との連携	㊳保護者との連携、㊴保育者間の意思疎通と協力、㊵保育者の継続性、㊶保育者のスーパーバイジョンと評価、㊷保育者の研修機会

の観察と聞き取りで評価を行い、保育観察は行わなかった。項目の評価内容の説明には明記されていない場合でも、事例として紹介されている場合は関連項目とした。

表2にA保育所とB保育所の延床面積、保育士、在籍する児童数¹⁰⁾を示す。3・4・5歳児童数は両保育所でほぼ同数である。A保育所は0・1・2歳児が多く在籍しており保育士数も多い。延床面積はA保育所がB保育所の3倍以上あり、保育室の広さに違いがある。

表2 保育所の広さ、収容児童・保育士数

	A 保育所	B 保育所
延床面積	約1900m ²	約600m ²
児童数	約190名	約120名
0歳児	19名	6名
1・2歳児	61名	14名
3・4・5歳児	110名	100名
保育士	39名	16名

3. A・B保育所の保育環境の特徴

保育環境（身辺自立）（表3、図1）

B保育所では、洗面台周辺にコップと歯ブラシの置き場所を固定し、歯磨き時に道具の出入れするために毎回自分のロッカーに行かなくてもよいようにしていた。また、外遊び時に使用する靴下なども一か所にまとめて収納していた。着替える場所には台を置き、子ども達が座って着替えやすくするとともに着替えの作業をする場所を作っていた。いずれも、子どもの動線をシンプルにすることで、切り替え時にできるだけ室内が混乱ないように工夫していた（図1-A）。また、自分のカバンや道具の置き場所、食事時の椅子やテーブルに児童の名前とシンボルマークを貼り、子どもに「自分の場所」がわかるようにしていた。食事に関しては、箸の持ち方や配膳、食器の片付けもモデルとなる写真やイラストをお盆やテーブルなどに貼っていた（図1-B）。また、食事中は、室内の棚の玩具などが常に視界にはいる環境となるた

表3 保育環境（身辺自立）

項目	内容	具体的な工夫	園	関連する 京都市版の 項目※
歯磨き	動線 歯ブラシ・コップの置き場所	洗面所の側に使用する道具の置き場所を作る 歯ブラシ入れ、コップなどの入れ物に子どものシンボル マークを貼る	B	⑬
手洗い	手洗い方法	手洗いをしながら子どもが見れる高さに手順書を掲示	B	⑫⑬
トイレ	スリッパの位置	トイレの入り口に足形	B	⑫
食事	配膳の仕方	トレイに見本の写真を貼る	B	⑩
	片付ける食器の置き場所	食器写真と置く場所に印	B	⑩
	座席	一人一人のシンボルマーク・名前を椅子に貼る	B	⑩
	箸の持ち方	机にお手本の絵・写真を貼る	B	⑩
	集中しやすい環境	食事中はおもちゃの棚などを布で覆う	B	⑩
着替え・ 準備	食事時間の提示	食事時間をスケジュールで提示 時計の横に、食事の開始・終了時間の時計の絵をイラストと 共に掲示	A	
	着替えやすい工夫	台の設置	B	②
	集中しやすい工夫	棚で壁をつくり視界を遮る	A・B	
	靴下・帽子	全員分を整理してまとめておく 子どものシンボルマーク・名前を入れ物に貼る	B	②
	持ち物ボックス	子どものシンボルマーク・名前を貼る	B	②

※番号は表1に対応



A 手洗い周辺のコップと歯
ブラシ置き場



B 食器の片付け



C 食事中は布で棚を
覆う

図1-A～C 身辺自立に関する構造化の例

め、布で棚を覆い隠して食事に集中できるようにし、食事を先に終えた児童の様子をみながら、順次、布を取り去っていくようにしていた（図1-C）。A保育所では、食事時間の明示を時計とイラストを使って行っていた。両保育所とも着替える場所からは、室内を全体見渡しにくいように、棚や壁などで視界を遮り集中しやすい工夫をしていた。

室内自由遊びに関する環境（表4、図2）

両保育所ともに、集中して遊びこめるように

遊びのコーナーを複数設定し、棚、マット、色テープなどで空間を区切っていた。B保育所では、保育室の広さの関係で、ピアノの真横に積み木コーナー、タオル掛けの真下にブロックコーナーが設定されていた。マットの面積は狭く、3人以上の児童が集まるとマットからはみ出さざるを得ない状況であった。（図2-A）ピアノの横は自由遊び場面以外では移動時に使用する空間にもあたり、側に椅子やテーブルもあるため、棚や衝立は設置できず、色テープと正方形のソフトマット1枚で仕切っていた。（図2-B）

A保育所では、遊びのコーナーは複数の子どもが余裕をもって遊べる広さを取り、コーナー間も棚やマットなどで仕切るだけでなく、十分な間隔とって、他の遊びが視界に入りにくくし、一つの遊びに集中できるようにしていた。また、食事や卓上ゲームなど机上活動を行うための机と椅子の配置場所や、着替えやロッカーの場所は、それ以外のコーナーから十分に距離を離していた。（図2-C、D）

玩具や道具は、カテゴリー別に棚に収納し、写真や文字などで片付ける場所がわかるようにしていた。例えば、お絵かき・制作コーナーでは、色鉛筆は色ごとにまとめて小箱に入れるな

表4 室内自由遊びに関する環境

項目	内容	具体的な工夫	園	関連する京都市版の項目※
活動場所	遊び毎に場所を区切る	マットを敷く 線で区切る 壁・棚で仕切る	A・B B A・B	④⑤②③④
道具	用途別に道具を整理 カテゴリー毎に棚を まとめる	例 色鉛筆 ままごと・ブロック・制作活動など	A・B A・B	④⑤⑬⑲⑳㉓㉔
	片付ける場所を わかりやすくする	収納場所におもちゃの写真などを貼る	A・B	④⑤⑬⑲⑳㉓㉔
制作途中 または完成 した作品	作品の置き場所の 確保	廊下もしくは室内の棚 テープや箱で一人一人の領域を明示	A・B	⑥
切り替え	安心して遊びを 中断できる工夫	「たいせんちゅう」カード、例えば作りかけのブロックに自分の カード（児童のシンボルを印刷）を置く	B	⑩

※番号は表1に対応



A レゴコーナー
(B保育所)



C 遊びのコーナー
(A保育所)



A お絵かき・折り紙
コーナー



C ラベルや入れ物



B 積み木コーナー
(B保育所)



D お絵かきコーナー
(A保育所)



B 図Aの色鉛筆入れ



D 自分のカード

図2-A~D 遊びのコーナーの構造化例

図3-A~D 玩具の収納・自分のカード

ど道具の出し入れなどで散らかりにくいようにしていた(図3-A, B)。紙類などの材料や道具類に加えて、折り紙や描画などに関する本も棚に置き、子ども達が能動的に活動に取り組める工夫をしていた。特にB保育所では、棚やおもちゃ箱に貼るラベルは、カテゴリー毎に統一した鮮やかな色台紙の上イラストや写真、文字カードを貼ったものを使用し、どこに片付けたらよいのかを見つけやすくしていた。玩具を入れるカゴも余裕をもって入る鮮やかな色の物を用意し、簡単に短時間で戻せるようにしていた。(図3-C)

また、年長クラスでは、両保育所ともにブロックなどで作った作品を一時的に保管・展示

できる棚を用意していたが、B保育所では道具箱の蓋を利用して部屋の隅の棚、A保育所では廊下の棚に置くようにしていた。廊下の棚は色テープやトレイなどで置く場所の範囲を分かりやすくしていたが、廊下に置くことで保育活動中は視界に入らないようにしていた。

午睡のない年長クラス(B保育所)では、昼食で活動を一旦中断する際に、遊びかけの玩具の上に自分の名前とイラストが描いてあるカード(図3-D矢印)、あるいはゲーム盤の上に『たいせんちゅう』とかいたカードを置いておくことで、安心して昼食を食べられるようにしていた。

スケジュール・時間の提示（表5，図4）

クラス全体のスケジュールはA保育所で年長児，B保育所で年少児のクラスで使用していた。1週間のスケジュールは，年長クラスでは毎日の主なイベントを文字で，年少クラスでは文字は使用せず，1週間（月～金）と「今日」，その週の主なイベントをイラストで提示していた。

同様に，当日の午後のスケジュールは，時間を時計のイラストと数字と文字（例 11じ45ふん），活動内容はイラストと文字（年長クラス），イラストと写真（年少クラス）で提示していた。

予告や見通しを伝えるために時計は，前述の2クラスの他，A保育所の年中クラスでも利用していた。時計の横に時計のイラストと活動内容（食事の開始・終了）を掲示していた他，時計の文字盤に色テープを貼り，時間を色で予告していた。色は年少クラスで1色，年中クラスで5色と年齢によって色の数を変えていた。

表5 スケジュール・時間の予告

内容	具体的な工夫	園	関連する京都市版の項目※
スケジュール	1週間の予定	A・B	
	半日の予定	A・B	㉔
時計	時計のイラスト 数字で時間を提示 時計に色テープ タイムタイマー	A・B	㉔

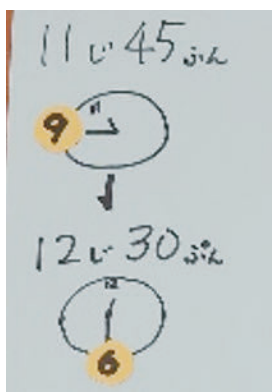
※番号は表1に対応



年少クラス



年中クラス



年長クラス

図4 年齢別の時計を利用した予告の例

（図4）また，年少クラスではさらにタイムタイマー^{注1)}も利用していた。

刺激の低減

両保育所とも普段使わない棚はカーテンで隠していた。（図2-C）また，A保育所の年少クラスでは，立位になると棚よりも頭部が上になり視野が広がる場所には，天井から布を暖簾のように掲げて視界を遮るようにしていた。B保育所では，先述のように状況に応じて棚を布で覆い隠していた。また，ピアノの真横にあるコーナー遊びでは，子どもが遊びの途中で，ピアノの鍵盤で遊ばないように，使用しない時は幅広の半透明テープで蓋が開かないように留めていた。

個別の配慮（表5，図5A～D）

1人か2人になれるスペースをB保育所では，押入れの下段を狭い遊びの空間と兼用していた。上段は寝具を収納し従来の押入れとして使用し，普段はカーテンで隠していた。（図5-A矢印）A保育所では，年少・年中クラスでは，図書コーナーにクッションを置いたり，おままごとコーナーの横にスペースを作り，（図5-B矢印）年長クラスでは，廊下に机を置き，その横に白い紙で覆った棚で壁を作っていた。（図5-C）

A保育所では，特定の児童については先述のブロック作品を一時的に保管する棚に名前の書いた紙，トレイや小箱を置いて対応していた。（図5-D）

A保育所では，感覚遊びを好む児童に対して音と色を楽しめるような手作りの玩具，発達に遅れがある児童に対しては0歳児用玩具，手先の不器用な児童に対してはファスナーやひも結び課題の玩具，こだわりのある児童に対しては車，電車などのイラストを貼ったポスターなどを用意していた。これらは，すべて壁や台の上に固定し，いつも同じ場所で安心して遊べるようにしていた。

B保育所の年中クラスでも棚の壁面に動物のイラストを貼っていたが，当時，動物園をテー

表6 個別の配慮

内容	具体的な工夫	園	関連する京都市版の項目※
トークン	お昼寝を含む前後の流れをスムーズにできたときは所長室でご褒美のシールを貼る	B	⑪⑳㉔
成果物の置き場所	色テープで境界を明示、トレイや道具箱の蓋を利用	A・B	㉔
こだわりのある子への対応	壁を利用して電車・動物・虫などの写真・イラストのボードを貼り、その周囲にゆっくり鑑賞できるスペースを用意	A・B	⑤㉔
玩具の種類	3・4歳児クラスに乳児向け玩具を置くなど発達年齢に合わせた玩具を用意 手先の不器用な児童向けにファスナー・ボタンなど身辺自立に関する玩具を用意	A	⑲㉔
玩具の配置	壁・台に固定	A	⑤㉔
安心できるスペースの確保	おしりれの下、廊下に机、絵本コーナーにクッション、部屋の隅	A・B	⑤㉔

※番号は表1に対応



A 押入れ (B 保育所)



C 廊下 (A 保育所)



B ままごとコーナーの隅 (A 保育所)



D 作品置き場 (A 保育所 廊下)

図5 個別の配慮の例

マに年中クラス全体で取り組んでいる内容を反映していた。

B 保育所では、午睡とその後の活動でトラブルを起こしがちな児童に対して、スムーズに出来たときには事務室で児童の好きな虫のイラストの台紙にシールを貼るようしていた。児童への対応や台紙の準備などは主に所長が行っていた。

このように、両保育所共に、様々な特性のある児童に対して、1人1人の児童にとって意味のある、安心して過ごせる保育環境を心掛けていた。

表7 保育環境とサブスケール (京都市版)

保育環境	サブスケール (京都市版)
身辺自立	空間と家具 個人的な日常のケア
室内自由遊び	空間と家具 活動
スケジュール・時間の予告	空間と家具
個別の配慮	空間と家具 個人的な日常のケア 活動 保育の構造

4. 構造化と京都市版との関連 (表1, 3~7)

抽出した構造化や個別配慮などに関連した内容は、京都市版の複数の項目に関連があった。(表1, 3~6) また、複数のサブスケール、主に空間と家具、に関係する内容を含んでいた。(表7) 京都市版では物理的構造化をその内容に含むことが示唆された。

5. 考察

集団での保育環境を考える場合、要支援児も含む保育室のユニバーサルデザインを考える必要がある。

一般に、要支援児の集団でみられる特徴として、興味の偏り、不器用、マイペースさ、多動、衝動性などの他、全体指示の理解や集団活動への参加の難しさ、自由遊び場面でのトラブル、入室や着替えや昼食など切り替え場面での困難さがあげられ、発達障害の特性に関連した内容

が多い。

要支援児に対し9割の施設で何らかの配慮や支援が行われている^{5,18)}。合理的配慮の具体例として、①物、文字や絵などを見せながら、短い言葉や文章で話す、②視覚支援を行い、その日の予定をイラストや写真などで提示し見通しを持たせる、ルーティーン、パターンを大事にする、③視覚・聴覚に入れる情報は絞って、必要な情報だけにする、④手順はスモールステップで細分化して伝える、⑤曖昧な伝え方はしない(はっきり伝える)、⑥不適切行動を無視し、適切な行動を強化する、⑦一緒にする、モデルを見せるなど寄り添う、⑧わくわく・どきどきさせる、⑨選択の機会を与えるなどが挙げられている¹⁷⁾。これらのうち①～⑤は構造化に関する内容である。

しかし、要支援児への支援の現状は、その多くが「寄り添う」や「担任によるきめ細やかな配慮」で、その具体的な内容は不明である。「環境配慮」や「刺激低減」など保育環境への配慮は約25%～50%、教材・教具の工夫が約37%などの報告からも、構造化が意識して十分にされているとは言えない^{5,18)}。

支援が十分でない理由として集団保育の中での個別支援という難しさが考えられる。要支援児童を含む集団では、時として、個の優先が集団全体への配慮不足になり、逆に集団全体の重視が配慮児童を置き去りにすることになり、個と集団の両立が難しい¹⁹⁾。特に要支援児の行動面に関しては、その集団内の仲間関係や担任の関わりといった環境の問題があり、個別対応のみでは効果はでにくい。岡村²⁰⁾が述べているように、集団保育は「1人の育ちが集団を高め、集団の育ちが1人を高める関係性」に働きかける指導であり、障害の有無によらず、「個と集団」両方向の指導が求められる。

室内の広さに応じた保育環境の特徴

教室を物理的・視覚的に構造化するときのポイントとして、環境の意味を、視覚的に理解できるようにレイアウトする、同一場所を多目的に用いないようにする、子どもによっては高度

な構造化が必要であり、多くの衝立、仕切り、色分けしたカーペットなどを用いる、などがある¹¹⁾。今回調査を行った保育所においても、それぞれの園の特徴に合わせて様々な工夫や取り組みがされていた。

B保育所のように狭い室内では、少し場所を移動する、視線を周囲に向けるだけで、そこに置かれている物や人の動きなど様々な刺激が視界に入ってきてやすい。複数の児童が同時に動くような切り替えの場面や活動の場合、その動線が長くなると、棚や机などの家具などは時として障害物になり、一人の児童が移動や作業に手間取るとたちまち流れが止まり混乱が生じる。また、それが視覚的な刺激になり、注意がそれやすい児童はさらに作業や移動に時間がかかることになる。

その対策として、B保育所のように児童の動線を可能な限りシンプルかつ短くするために、1つの活動は一か所でできるだけ完結するように集約し、児童の遊びの内容や動きが重ならないように、複数の遊びのコーナーを配置し、遊びの種類によっては可能な限り距離をとることが挙げられる。これらの遊びのコーナーが、着替えや手洗いという生活に関係する動線と重複することは、室内空間の広さに制約がある中で保育を行う場合の共通の課題といえる。

部屋が狭いと集団での制作や食事などの机上での作業は、棚や道具などが間近にある状態で行うことになる。この環境は、視覚刺激に反応しやすい児童にとって、刺激が過多で集中して活動しにくい。日常の保育を行う上で、視覚刺激を減らすことは常に意識する必要があるが、どの場面で、何を、どうやって、どれだけ(時間・範囲)隠すのか、また、活動を行う場合は、動線をどのようにまとめるのか、作業内容がスムーズに進む工夫などについて関係者で確認しておくことが必要である。

A保育所のように、保育室に余裕をもって様々な家具や道具などを配置できる広さを有する場合では、B保育所のような徹底した動線や作業の集約は必要ないかもしれない。しかし、区切りのない広い空間では、見通しを持ちにく

い児童にとっては何をするのか場面や状況の意味をとりにくい。また注意がそれやすく落ち着きのない児童にとっては、次々と視界に入る玩具や遊び、他児の動きに注意が点々とし、じっくりと一つの遊びに集中して取り組むことが難しく、室内を走り回る、ふらふらすることになりかねない。遊びのコーナーは柵や衝立などを置く、着替えをするロッカーの前には柵を配置する、ゲームや食事など机上で作業を行う場所からも距離をとるなど、それぞれの活動に集中出来るような配慮は必要である。

配慮児童への取り組み

上述したような環境は、要支援児だけでなく健常児の発達も促す空間になり、健常児の自立した行動（モデル）が期待できる。特にASD児は経験で学ぶため、適切なモデルとなる児童が身近にいることや他児と関わる経験はその児童の育ちに大きな影響を与える¹²⁾。

全体のスケジュールを使用することは、それによって自立して動ける健常児がモデルとなることも期待できる。また、就学後は時間割というスケジュールで学校生活を送ることから、全体のスケジュールは積極的に用いてよい。構造化で用いるスケジュールは、ひとりひとりの機能や能力合わせて視覚的に提示するものであり、文字や絵カード、写真、実物などで、一度に提示する量も、週・一日・半日など対象児童が理解できる量にする必要がある¹¹⁾。A保育所の取り組みのように年長児の全体スケジュールにイラストだけでなく積極的に文字や数字を使用することは、様々な発達段階の児童に対応するものであり、文字や数字に対して強い興味を持つ児童に対しても効果的である。

また、玩具の入れ物やラベル、スケジュールなどは、大きな文字、シンプルなイラスト、鮮明な色を用いることで児童が気づきやすくなる。

少人数あるいは一人になれる狭い空間は、特に発達障害児が不安になったり、いらいらした時に、そこで安心したり気持ちを落ち着かせたりするのに有効である。B保育所では、狭い空間を効率よく利用するために、押入れを部屋の

一部として利用していたが、A保育所では室内では広すぎてかえって落ち着かないため、廊下に小さな机を置き一人で好きな活動を行えるようにしていた。このように、部屋に十分なスペースがあるからといって必ずしも室内に設ける必要はなく、逆に、部屋が狭いからといって部屋の外に設ける必要もない。室内の子ども達の出す声や音、視界に入る物や人の動きによる刺激、保育体制、児童の特性などから総合的に判断する必要がある。

保育活動では、児童一人一人が楽しめるような玩具や活動、それが出来る場所を準備することが望ましいが、集団の中には、様々な発達段階の児童や興味の偏りがある児童も存在する。特に知的な遅れのある児童の育ちを考えた場合は、その発達年齢に応じた内容や課題は重要である¹²⁾。A保育所のようにある程度の広さのある場合は、特定の児童に対応した空間を確保することが可能であるが、B保育所のように広さに制限がある場合は、玩具を準備することは可能であるが、特定の児童のためだけの場所を確保することは難しい。先述の押入れは他の児童も好む場所であり、常に特定の児童だけのために確保されている空間ではない。所長が事務室で個別に対応するなど、時には事務室や他年齢クラスの利用や、担任以外の職員が対応するなど保育所全体で取り組むことも考慮すべきである。

京都市版との関係

保育環境評価スケール〈幼児版〉(Early Childhood Environment Rating Scale 以下 ECERS)は1980年にアメリカで発行されて以降、改訂を重ね、現在はECERS-Rを経てECER-3が出されている。このスケールは、2歳半から5歳までの幼児集団に対応して、保育の質の向上や研究や目的としたものであり、アメリカ、スウェーデンやイギリスなどをはじめ諸外国で利用されている¹³⁾。本邦では埋橋によって翻訳され研修研究会などを通して普及に努めている¹⁴⁾。1998年にだされた改訂版ECERS-R¹⁵⁾は7つのサブスケールに分類され

た43項目に対し、それぞれの指標に基づき「不適切」・「最低限」・「よい」・「とてもよい」とその中間の7段階で評価を行うものである。評価者が保育スタッフでない場合は、対象クラスの保育を少なくとも3時間は観察し聞き取りを行う。

京都市版は埋橋氏により京都市営保育所の所長らがECERS-Rの評価研修を受け、研修・保育実践を可視化し共有・伝達していくために実際に複数名で保育観察を行いながら、項目ごとに写真でまとめられた事例集である¹⁶⁾。使用している写真の個人情報の取り扱いの観点から配布は市営保育所に限定されており、保育環境の設定の際に活用されている。

この京都市版の大きな特徴は、それぞれの項目ごとに実際の保育活動や環境を写真で紹介し、解説しているところである。条件の違った保育所の様々な事例を載せることで、保育所の事情に合わせて具体的に環境を整える際のヒントとなっている。

京都市版では、「最低限」・「よい」・「とてもよい」とその中間をいれた5段階（5点）で評価を行っている。「不適切」を省いた理由は、各保育所の保育環境評価を行った際に全項目が「よい」以上に該当したため、効率化を考えてのことと、最低限の保育の質の維持ではなく、現状に満足せずさらなる保育の質の向上を目指すことが目的であるためである。

京都市版に沿って環境を整えることは、構造化の作業も含まれる。すなわち見通しを持ち自立して活動できるように、保育室を物理的・視覚的構造化された空間に構築することである¹²⁾。

以下に京都市版の解説文の一部を紹介する。

活動センターとは（コーナー）自ら興味を持ち自主的に遊べる環境のこと

部屋の広さや年齢により、コーナーの場所や内容を考える。

・子どもが遊びを通して育つためのおもちゃ・道具等の環境整備をします。

・子どもが遊びを通して育つための遊びの場

所、空間構成をします。

それぞれの年齢の育ちに応じて整備します。』
（④室内構成）

『邪魔されないスペースで、一人または気の合う友達と触れ合える空間を作る環境を作る。そのことで、心が落ち着き、穏やかに過ごすことができ、心の安定に繋がります。そこには保育士の見守りが必要です。

- ・静的な遊びと動的な遊びが交わらない空間
- ・じゃまされずに遊べる空間
- ・使いやすく整理された積み木
- ・ラベルが張られわかりやすいおもちゃ棚
- ・自分の物がわかり、使いやすく整理された棚
- ・集団から離れてひとりになり、「やすらぎ」を感じることが出来ることが必要な場合がある』（⑤ひとりまたはふたりのための空間）

『部屋の展示を見るだけで、そこで行われている保育がわかります。展示は子どもの毎日の生活にとって意味のある何かを常に語りかけてくれるものでなくてはなりません。

展示の方法、場所、位置の工夫が大切です。子どもにとって、「あなたはこのクラスの一員です」と無言で示します。』（⑥子どもに関係する展示）

これからも、障害のあるなし関わらず、一人一人に寄り添いながら集団の中での個の育ちを大切にしたいという京都市営保育所がめざしている保育の在り方が見えてくる。

6. 結論

今回調査を行った京都市営保育所では、それぞれの特徴に応じた構造化がされていた。また、構造化の内容は京都市営保育所版保育環境スケールの複数のサブスケールに関与し、特に「空間と家具」はほぼすべての内容に関係していた。

注

- 1) 色のついた円盤で残り時間を表示するタイマー。時計、時間や数字などを理解できなくても、視覚的に残り時間が分かる。

文献

- 1) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について。文部科学省, 2012 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf, (参照 2019-10-25)
- 2) 第3回 幼児教育・保育についての基本調査速報版レポート。ベネッセ教育総合研究所, <https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail.php?id=5444> (参照 2019-10-23)
- 3) 平成30年度(平成29年度分) 障害児保育対策事務事業評価表
- 4) 平成29年度京都市保育予算要望 リーフレット 京都市保育予算対策委員会
- 5) 半澤嘉博, 渡邊健治, 田中謙, 山本真祐子. 個別の配慮が必要な園児への対応の現状と課題について—東京都の公立保育所における実態調査から—。人間文化研究所紀要, 2012, 6, p. 39-51.
- 6) 西川ひろ子. 気になる子どものための保育室のユニバーサルデザイン. 発達 特集 “気になる子” の発達と保育Ⅱ ともに育ちあうために ミネルヴァ書房, 2017, 49, p. 35-45
- 7) ローナ・ウイング. 自閉症スペクトル 親と専門家のためのガイドブック. 東京, 東京書房, 1998.
- 8) 藤岡宏. 自閉症の特性理解と支援 TEACCH に学びながら. 2007, 東京, ぶどう社
- 9) 京都市営保育所版 保育環境評価スケール 28年度 所長研究会 保育環境評価スケール研究グループ (非公開)
- 10) 京都市保育施設・事業所情報一覧 (平成30年度)
- 11) 佐々木正美. 自閉症児のための TEACCH ハンドブック. 東京, 学研, 2008, p. 103-104.
- 12) 安藤忠 他. 特別支援保育に向けて—社会性を育む保育 その評価と支援の実践—. 東京,

建帛社, 2008

- 13) 埋橋玲子・サンドラ・マゼラス. イングランドにおける『保育環境評価スケール(ECERS)』の利用——研究と実践——. 同志社女子大学 総合文化研究所紀要, 2014, 31, p. 112-123
- 14) 《研究ノート》保育環境評価スケール(ECERS)の保育現場への導入 評価を改善に結びつける, 実践知の言語化のツールとして 埋橋玲子・岡部祐輝. 現代社会フォーラム 2019, 15, p. 49-61
- 15) テルマ・ハームス, リチャード・M. クリフォード, デビィ・クレア. 埋橋玲子訳. 保育環境評価スケール①幼児版 [改訳版]. 京都, 法律文化社, 2008
- 16) 埋橋玲子. 諸外国の評価スケールは日本にどのように生かされるか. 保育学研究, 2018, 56(1) p. 68-78.
- 17) きれいごと抜きのインクルーシブ教育. 南恵介・多賀一期. 名古屋, 黎明書房, 2017
- 18) 「発達障害のある子どもの早期からの総合的支援システムに関する研究」中間報告書 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 平成19年10月 プロジェクト研究 (平成18-19年度) 特教研C-67
- 19) 吉川和幸, 川田学, 及川智博. 障害のある子どもの「個別の指導計画」に関する保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー. 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター 子ども発達臨床研究 2019, 13, p. 23-33
- 20) 岡村由紀子. 発達 特集 “気になる子” の発達と保育Ⅱ ともに育ちあうために みんなで育ちあう楽しい保育—気になる子と言わない保育. ミネルヴァ書房, 2017, 149, p. 73-79

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19K02632 の助成を受けたものです。

資料の提供をいただいた京都市幼保総合支援室, 京都市営保育所所長会, ご協力いただいた京都市立 A・B 保育所の先生方に感謝の意を表する。