

論文

児童発達支援事業における信頼モデルを適用した療育の検討
— 信頼モデルによるアセスメントの有用性の検証 —

竹内孝江
武豊町子育て支援センター

A Study on Rehabilitation Using a credit model in Child Development Support Projects
–Verifying the usefulness of assessments with a credit model–

Takae TAKEUCHI
Taketo Town Childcare Support Center

Keywords：障害児，療育，信頼モデル，学びの物語，テ・ファリキ

要旨

本研究は、障害児の療育における子どもの問題点に着目する従来のアセスメント方法に対し、それとは異なる視点をおく信頼モデルによるアセスメントが、療育の場にもたらす効果を明らかにするため、信頼モデルによるアセスメントの有用性を検証した。児童発達支援事業所を利用する親子2組を対象として、信頼モデルによるアセスメントを使用し、インタビュー調査から得られた逐語録をSCATによって分析した。その結果、信頼モデルによるアセスメントは、測定不能な分野である子どもの試行錯誤や工夫、人間関係の広がりを捉えた。それにより、着目される要素がより強化され、子どもの発達を促したことが示唆された。結果より、スキル獲得に偏りがちな療育の中で、子どもを「一人格として尊重」する視点から、信頼モデルが及ぼす効果を検討した。

はじめに

現在、多様性を認め合う時代において、インクルージョンが謳われ障害児を地域で受け入れていく方向が示されている。障害児保育、特に統合保育実践の中には、障害児のみならず、関わりを持つ周りの子どもたちの成長発達していく姿が報告されている。一方、療育の現場では、医者や作業療法士、言語聴覚士、理学療法士といった専門家を交えてチームで携わっていくが、その時に保育者の実践経験はあまり重要視されていない。

専門性を追求するにつれ個人の細分化された能力の分析が優先され、人と人との情緒的な交流や相互作用など測定不能な領域に焦点があたりにくくなる傾向がある。しかしその領域には周りの人との関係性から生まれる信頼感、尊重といった軽視できない要素がある。そこで、焦点があたりにくい領域に着目し、療育においてその必要性を明らかにしたいと考えた。

第1章 問題と目的

第1節 研究の背景

1. 社会的な状況

近年、発達支援が必要な児童は増加の一途をたどっている。厚生労働省「障害児支援施策の動向」より、障害児支援の利用者数の推移を見ると、2012年4月（平成24年4月）では8.6万人であったが2016年10月（平成28年10月）で、23万人を超え、4年間で約2.7倍となっている⁹⁾。

厚生労働省は「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」の中で、今後の障害児支援の在り方を考えるにあたって重要なポイントとして4点をあげている。1点目は「地域社会への参加・包容（インクルージョン）の推進と合理的配慮」、2点目は「障害児の地域社会への参加・包容を子育て支援において推進するための後方支援としての専門的役割の発揮」、そして3点目は「障害児本人の最善の利益の保障」、そして4点目は「家族支援の重視」である¹⁰⁾。

この報告書では、特に根本的な考え方として、2008年に行われた「障害児支援の見直しに関する検討会」（2008年3月～7月に開催）の報告書を引用し、「障害児は『他の子どもと異なる特別な存在ではなく、他の子どもと同じ子どもである』という視点を欠いてはならない」としている¹¹⁾。

そして「今後の障害児支援の進むべき方向性を考えると、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」¹²⁾としている。

次項では「療育」という言葉を使った高木憲次の療育の理念から、本来、療育には何が必要とされているのかを明確にし、実際の現場で行われている支援について批判的に論じる。

2. 療育の定義

「療育」という言葉を使ったのは高木憲次である。

高木はかつて、日本最初の肢体不自由児施設である整肢療護園の創設に尽力し「肢体不自由児」の社会的自立をめざすチームアプローチを「療育」と名づけた。

そして療育を「現代の科学を総動員して不自由な肢体

をできるだけ克服し、それによって幸いにも回復したら『肢体の復活能力』そのものを（残存能力ではない）できるだけ有効に活用させ、もって自活の途に立つように育成することである」と定義した（高木 1951）³⁵⁾。

ここでは個人の力として不足しているところ、問題となるところにアプローチしていくのが療育ということになる。よって療育現場ではTEACCHプログラム、PECS、ペアレントトレーニングといった行動療法に基づく実践や研究がなされ、その効果も検証されている^{2) 7)}。

しかし療育の理念として高木の碑文の中には、「たとえ肢体に不自由なところあるも、…（中略）それには児童を一人格として尊重しながら、先ず不自由な個処の克服につとめその個性と能力とに応じて育成し、以て彼らが将来自主的に社会の一員として責任を果たすことが出来るように…」とも記されている。（波線は筆者）

この「一人格として尊重しながら」という言葉は療育の中でどのようなことを示すのだろうか。

次項からは上記の理念や方針と、実際の場面で起こっている事柄について批判的視点から述べる。

3. 情緒的関わりの視点

堀は自閉スペクトラム症児の障害特性について Stern の自己感の発達理論を援用し「器質的な特性により、本来促されるべき最早期の母子相互作用が適切に行うことができなかったことによる関係性の障害」と述べている。また「間主観的な関わりの難しさ」から乳児期における養育者との関わり合いで感じる「体験のずれ」が起こり、切り替えの苦手さや常同行動など自閉症特有の行動は、このずれによる不安の対処の結果「自閉的特性として表出される」と述べている³⁾。

このように「最早期の母子相互作用」に困難さを持つ場合、本来なら意図せずとも獲得できていく力が適切な時期に獲得されない。そのため乳幼児期は療育を開始する適切な時期であり、その対応は、情緒的な関わりの視点に重きを置くことが重要であろう。

しかし支援者は何か目に見える力を獲得させてあげたいという思いが強く出ることがある。そのために情緒的関わりが持てるような場面でもその機会を失うことがある。

例えば身辺自立において子どもが、自分でできるとしても靴を大人に履かせてほしいという要求が出る場面が

ある。そこで、身辺自立を促すことを優先させると、発達の最近接領域を踏まえつつも、支援者は子どもに自分で靴を履くことを促す。そして子どもが大人に履かせてもらうことを諦めて、自分で靴を履いたときにすかさず褒め、その行動を定着させる。しかし、その場面で甘えたい気持ちを読み取り、対応した場合は、そこに情緒的交流が生まれる。情緒的交流の機会と捉えるのか、行動を変化させ、身辺自立をうながす機会と捉えるのかによって処遇は変わる。実際の療育場面では情緒的交流の視点よりも獲得するスキルの重要性を優先させることが多い。

4. 保育の遊びと療育の遊びの違い

遊びは乳幼児期に必要なものであるが、療育現場では、その遊びは何かしら子どもに不足している力をつけるための訓練的要素が含まれる。例えば風船で遊ぶ時はゆっくり空中に飛ぶ風船を目で追い、視野を広げるための訓練の要素が入っている。

療育は楽しさの中に支援者側の意図が入り、個人の中にある能力を高める効果を期待する。そのため療育ではその日の活動（遊び）は子どものために支援者によって周到に用意されたものである。

子どもにとって、本来の遊びとは、支援者が計画通りに進めていくことを目的としているのではない。子どもの発達を促すために遊びを提供すると、どうしても支援者の思い通りに子どもを動かすことになる。遊びには、ただ面白いからその遊びに浸るという要素が多く含まれている。特別な配慮が必要な子どもたちにとってもそれは同じではないだろうか。

また、療育現場では子どもの特性に合わせて、情報を整理して子どもが情報をとりやすくする構造化がなされている。遊び場面に限れば、いろいろな情報がないがために自然発生的な遊びの中での工夫や試行錯誤をする機会が失われる。

療育現場で子どもが自然発生的に起こす遊びは療育とは関係なく、意味のないものなのだろうか。突然、意図せず発展していく遊びは療育現場の子どもにとってはどのような意味があり、どう説明できるのであろうか。

5. 測定可能な能力と測定不可能な能力

目に見える測定可能な能力はクローズアップされ情報共有しやすく効果も実感しやすい。しかし方向性や理念

の中で謳われていても、測定できないためにクローズアップされないものがある。

例えば、「一人格として尊重」すること、「障害児本人の最善の利益」などである。これらについてはどのように保障できるのだろうか。

また、情緒交流的な側面、工夫や試行錯誤、人と人との行為の中にある育ち、関係性も測定不能で目に見えないものである。

しかし、それらは人との関係の中で生活するために、そして自分のアイデンティティを形成するためには必要なものではないだろうか。前述の報告書で出された「他の子どもと異なる存在ではなく、他の子どもと同じ子どもである」という根本的な考え方は、一人の子どもとして、情緒交流的な関わり、工夫や試行錯誤、人と人との関係性の中にある育ちなど、測定不能なものも大切にされて育つということにも通じる。

測定できないものを大切にし、クローズアップするにはどのようにしたら良いだろうか。次節ではそこに焦点を当てる方策について述べる。

第2節 信頼モデルを適用させる理由

本節では第1節で論じた問題を克服するため信頼モデルによるアセスメント（以下「学びの物語」）が適していると考えの根拠を示す。なお、本研究では「信頼モデル」とは概念を示す。そして「信頼モデル」の概念をベースとした、一つのアセスメントツールを「学びの物語」と表す。

1. 子どもが自然発生的に起こす遊びに焦点を当てる「信頼モデル」

「信頼モデル」という語は「学びの物語」方式を開発・提言した研究プロジェクトのリーダーであり、ニュージーランドの乳幼児保育カリキュラム「テ・ファリキ」策定の中心的な役割を担ったマーガレット・カーの著書の中にある。

相当するところを引用すると、「子どものやっていることや長所に焦点を当てる」というアセスメントを「信頼モデル (credit model)」とし、「学び手がこの先『必要になる』であろうスキルや知識が不足しているところに焦点を当てる」アセスメントを「問題点モデル (deficit model)」としている¹⁴⁾。

カーは自らが抱いていたアセスメントの旧来モデルへ

の思い込みとして次のように記している。

「アセスメントの目的は、教育の次の段階から見て『有能である』と見なされるスキルを書き連ねた簡単なリストに沿ってチェックすること」そして「学びの成果は断片的で文脈とは無関係な学校に適応するためのスキルであり、教育的介入は『できないこと』に焦点を当てて行うものであり、アセスメントのデータの妥当性を確保するためにはチェックリストによるスキルの客観的な観察が最良と考えられ、成長とは段階を踏んで各種のスキル、特に読み書きと数えることを身につけることと見なされ、方法はチェックリストを用いることであり、アセスメントの価値は教師としての私がどのように監視・評価されるかに左右されるということであった」¹⁵⁾

これは現在の療育現場で行われているアセスメントである。

カーはこの「旧来のモデル (folk model) 問題点モデル」に対し新しいアセスメントモデルとして「信頼モデル」をあげている。

2. 信頼モデルの基になった思想、哲学

「学びの物語」について大宮 (2010: 21) はそのベースをなす発達観として、「社会的構成主義の発達論」をあげている²¹⁾。これは戦後、間もない頃から積み上げられ1990年代に国際的に紹介されるようになったイタリア、レッジョ・エミリア市の保育実践とそれを支えてきたローリス・マラグッツィの哲学と実践に遡る。^{27) 28) 29) 30) 31)}

そしてレッジョ・エミリア市の実践の場合は、「先んじて格好の素材を提供し続けその理論形成をうながした先駆的实践」であり、ニュージーランドの乳幼児保育カリキュラム「テ・ファリキ」は「自らの保育理論の支柱として社会文化的発達論を選びそれに深く学んで自国の保育実践の革新を進めようとした」と述べている²²⁾。

レッジョ・エミリア市の実践の中でもニュージーランドの「学びの物語」の中でも、障害児というくくりはない。かといって定型発達児ばかりの実践ではなく、多様な子どもたちをとらえている。信頼モデルの源となっている考え方の中では、障害児も定型発達児も同じ子どもであり、その実践の中に哲学が見いだせるものなのである。(佐藤 2018: 12)³²⁾

3. なぜ「学びの物語」を使うのか

計測可能な能力は明確な上にわかりやすく情報として共有しやすい。しかしそれだけでは「一人格として尊重」することは不十分である。それには計測不可能な発達を浮かび上がらせる必要がある。この計測不可能な発達をカーは「複雑な学びの成果」と表している。

カーはこのような「複雑な学びの成果」をアセスメントすることについて「複雑な学びを研究する際には解釈的で質的な方法を選択するのと同じ理由から乳幼児期におけるアセスメントにも解釈的で質的なアプローチが求められる。両者とも、子どもの視点から学びの環境を理解するため、行為の中の学び手、そしてモチベーションに関心があるからである」と述べている (マーガレット・カー 2013: 36)¹⁶⁾。

カーは「学びの物語」の4つの特質を明らかにしている。

それは、「(その場における) 日々の実践にかかわるものであるということ、観察をもとにしているということ (子どもたちと直接話をするを含む)、解釈することが求められるということ、よりよい学びと教育的働きかけの道筋を指し示すものということ」である¹⁷⁾。

また、具体的な「学びの成果」を「学び手と特定の文化的環境との『中間』に形成される構えや関係性の中に見出されるもの」としている。この「中間」というのは子どもと周りの環境との相互作用である。これは前述した堀³⁾の「最早期の母子相互作用」に通じる。

以上のことから「一人格として尊重すること」に焦点を当て、測定不可能な発達を浮かび上がらせるために「学びの物語」が有効なのではないかと考えた。

マーガレット・カーによる著書『保育の場で子どもの学びをアセスメントする』とその続編である『学び手はいかにアイデンティティを構築していくか』は、そのアプローチの理論と実践の研究である。本研究はこの理論を適用し支持的立場をとる。

第3節 先行研究

本節では信頼モデルの理論をもとにした先行研究において明らかになったことを示し、本研究の視点と目的を明確にする。

「学びの物語」についての実践は数多く見られる。しかし障害児保育、療育施設での「学びの物語」を用いた先行研究は少ない。その中で吉川、上村、川田や、松井

の研究が参考となる。

吉川, 上村, 川田 (2017) は「信頼モデルによる記録, 評価と保育実践の関連を検討」している。保育者が物語の作成を繰り返すことによって「未熟な行動や問題点を指導によって改善することを目指す, 従来の視点」から「保育環境の調整によって, 遊びや仲間関係が充実することを目指す視点で振り返りが行われるようになり実践が展開した」と述べ, 保育者の変容をとらえている。その結果「障害の有無を問わず, 幼児期のすべての子どもにとっての幸福であろう, 遊びの充実が追求された」と述べている³⁷⁾。

この研究は保育者の変容を主にとらえ「信頼モデルによる記録, 評価は保育者の肯定的な子ども理解を促すだけでなく, 保育実践そのものを変化させよう」としている。

松井 (2013) は『『障害特性論に基づく遊び』の批判的検討』から特別支援学校幼稚部の遊びを分析し, 「障害特性論から脱却することが遊びの充実につながる」と「個々の子どもの遊びの構えに着目すること」「遊び込むための構造化を考えること」「集団のノリを生むための教師の役割を振り返ること」という4つのポイントを明らかにした。そして, 障害特性論脱却のために「保育独自の個別の指導計画の開発」の必要性を述べている。

その中で, 「遊びの構えを探る実践では, 障害のある子どもも遊ぶことを前提としているため, すべての子どもの遊び方を発見することに着眼点に移る。つまり、『遊べない原因としての障害特性』から『結果から発見される遊びの構え』へとシフトする」と述べている²⁰⁾。これは信頼モデルの「子どものやっていることや長所に焦点を当てる」という着眼点と同じである。

これらの先行研究からは, 障害のある子どもの「未熟な行動や問題点」「障害特性論に基づく」指導への批判的立場から保育者の変容, 活動または遊びのとらえ方の変容をとらえており, 信頼モデルを教育活動の中心に置くことの重要性がわかる。しかし, 信頼モデルが療育現場の子どもの発達にどのように影響を及ぼすのかについては検証されていない。

本研究は「学びの物語」がどのような効果をもたらすのか, このアセスメントによって子どもは育つのか, 療育現場で有効なのかを子どもの発達の側面とその評価をする家族の側面から検証した。

第4節 研究の目的

本研究においては信頼モデルという概念が「学びの物語」の使用により療育の場にもたらす効果を明らかにすることを目的とする。

その結果を基に支援者が自立のプロセスにおいて子どもをどのようなイメージで捉えていくかについて言及する。

第2章 研究方法及び分析方法

本章では「学びの物語」の効果を検証するために, 「自活の途」の定義づけをし, 具体的検証方法を示す。

第1節 研究デザイン

「学びの物語」の使用前と使用後の, 子どもの姿の変容をとらえ, その効果を検証した。研究デザインを図1に示す。

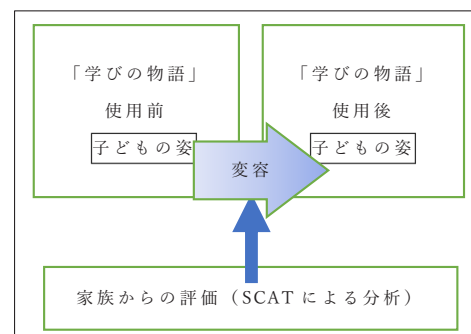


図1 研究デザイン

効果の検証は母親へのインタビューより, 家族からの評価を SCAT による分析で行った。

「学びの物語」は療育の一つのツールとし, それを子ども, 保護者, 支援者が共有するという使用方法をとった。そしてツールとしての「学びの物語」によってどのような変容があるのかその効果を検証した。筆者は参与観察者であり, この場合の支援者とは筆者を指す。

第2節 検証内容

本研究では, 高木憲次のいう「自活の途」を自立のプロセスと捉え, その自立とは, 身辺自立だけでなく, 精神的な自立と定義する。

また検証部分を明確にするため, 以下3つの仮説を立てた。それは①「子どものとらえ方によってアセスメントの方法が変わる」, ②「アセスメントの方法によ

て直接処遇が変わる」, ③「直接処遇によって現れる姿が変わる」である。本研究は③の部分を検証した。

第3節 倫理的配慮

調査対象者に研究の協力を依頼する際、研究の目的、研究の方法、「学びの物語」についての概略説明を行った。そしてさらに、調査対象者に対して調査への参加は任意であり、参加を辞退する権利、または研究への参加を撤回する権利を有すること、研究への参加に同意しないことあるいは研究への参加を撤回したことによって不利益な対応を受けることがないこと、個人情報を守られること、了承を得た記録は事務室内に掲示することがあること、疑問や質問には適切な回答が得られること、個人が特定されないかたちで、研究結果が公表されること、目的以外にデータを使用しないことについて同意書を作成して承諾を得た。

第4節 信頼モデルの適用

1. 対象

児童発達支援事業所（定員17名 在籍2歳児1名, 3歳児8名, 4歳児7名, 5歳児1名）に通う2組の親子を有意に抽出した。

A児は2019年4月、2歳児より入所の男児で、現在3歳児である。自閉スペクトラム症との診断を受けており、母親の一番の心配は言葉が出ないことであった。

B児は2020年4月、3歳児より入所の男児で、現在3歳児である。診断はないが、母親の心配は衝動的に動くことと、新しい場所や人に対してかなりの緊張があることであった。

2. 「学びの物語」の作成

1) 期間と回数

2020年4月から10月までの約7ヶ月間であった。その期間で対象児1人につき6回の「学びの物語」を作成した。

2) 作成方法

支援者が実践場面の子どもの育ちを信頼モデルで捉え、写真と文章で構成する「学びの物語」を作成した。この場合の実践場面とは、療育活動と呼ばれる計画的な活動場面ではなく、意図せず起こる子どもの遊び場面とした。作成した「学びの物語」のタイトルと概要を表1, 2に示す。また、「学びの物語」の1例を図2に示す。

表1 A児の学びの物語のタイトル・概要

日付	タイトル	概要
5月8日	「アイスちょうだい」	アイス屋さんの玩具で保育者と一緒に遊ぶ場面。大人の言葉が自分の思っていることや、やろうとしていることと違って合っているとき、その遊びは自分とは違う人の存在への気づきとなり、関わり場となる。
6月19日	「“水”とは…」	回転式の噴水から出る水にふれて遊ぶ場面。水の冷たさや、線のように出て出る水の優しい感触を体全体で感じ、水について探求している。
7月15日	「カメラ目線?」	靴や靴下を脱ぐなど昼寝準備をする場面。見られている自分を意識し、自分とは違った視点があるということに気がついている。
8月20日	「思い切り遊ぶということ」	自分でシャワーを使って水しぶきで遊ぶプール遊びの場面。自分の思い通りに水の状態を変化させ、どんなふうに操作すると水は面白くなるのかを楽しんでいる。
9月16日	「ギリギリの挑戦」	太鼓橋で遊ぶ場面。前日に、「先生手伝って」というサインを出していたA児が、怖さを緊張感に変えて、全神経を集中させ見事に太鼓橋を渡りきった。
10月1日	「どんどん行くぞ!」	ジャングルジムに自分から登っていく場面。どのように体を動かせばよいかわかってきたA児が、自分で頑張りたいという気持ちを持ち、大人に見守られる中、難しくても諦めずにジャングルジムに登った。

表2 B児の学びの物語のタイトル・概要

日付	タイトル	概要
4月28日	「いい子いい子」	三輪車をおもちゃ小屋に取りに行く場面。閉まっていたシャッターを蹴ってしまったが、自ら行動を振り返り、シャッターに描いてあったオオカミを撫でて優しさを素直に表現した。
5月14日	「みつけた」	生まれたばかりのバツタを捕まえた場面。小さな生き物の命を大切なものとして潰さずにそっと触れることができた。優しい気持ちと、力を調節する繊細な能力が育ちつつあるところを捉えた。
6月17日	「あおむしは痛くないの?」	バラの花についた青虫の観察場面。本児にトゲが刺さらないようにと大人に心配してもらい、では青虫はどうかのかと、青虫を自分に置き換えての思考(バラのトゲが刺さってしまうのでは…)を捉えた。また、青虫の繊細な動きや生態に興味を持っていた。
7月6日	「かっこいい持ち方」	給食場面。かっこよくスプーンを持つ自分を誇らしく感じている。周りの人たちに認められていることを心地よく感じている。
7月20日	「さっきのかわいい子いるかなあ」	見学に来た小さなお友達との対面場面。相手が感じているだろうなということを感じてつかみながら、それに合わせて自分の行動を調整した。初めて出会う子どもに対する関心を捉えた。
10月5日	「遊びの工夫」	ザリガニ釣りの道具を作る場面。「釣りかしたい」という共通の目的に向かって、周りの人の知恵を借り、工夫を共有し一緒に作り上げていく遊びの面白さを味わった。

3. 介入方法

支援者が作成した「学びの物語」を見ながら、子どもがどのような育ちを見せているかを支援者と母親で検討した。検討の方法は、支援者側から見た捉え方、保護者から見た捉え方を信頼モデルの視点で分析するものであり、専用のシートにまとめた。その1例を表3に示す。



いい子いい子

三輪車に乗りたくて取りに行こうとしたけれどシャッターが開いてない～！早く開いてよ～！蹴ってみよう！バン！バン！

つい、足でシャッターを蹴ってしまったけれど、ピンチの時は大人がちゃんと来てくれます。

「三輪車、出そうね～」先生が声をかけて手伝おうとすると
そうだった。蹴ったらいけなかった。「いい子いい子」「オオカミさん、いい子いい子」

蹴っちゃってごめんねとシャッターに描いてあるオオカミさんをやさしく撫でていました。信頼する大人が近くにいる安心感の中で、行動を振り返り、優しさを素直に表現できます。 R2.4



図2 「学びの物語」の1例

「学びの物語」と、保護者と一緒に分析したシートを記録ごとに個別にファイリングし、家庭で保管し本人を含めた家族で見てもらった。

表3 学びの物語の分析用紙の1例

B児 4月《いい子いい子》			
判断の観点	事例または手がかり	有無	根拠・その他
関心を持つ	この場所にある様々な話題や活動、役割等の中で興味を引かれるものを見つける。よく見知っているものに気づき、知らないものに出会うことを楽しむ。変化に対処する。		
熱中する	一定の時間、注意を持続したり、安心感を持ち、他者を信頼する。他者とあるいはモノを使って遊ぶことを楽しむ。		
困難に立ち向かう	困難な課題を設定したり選び取ったりする。「行き詰まった」時、様々な方略を使って問題を解決しようとする（具体的に）。	○	シャッターが開かないという困難に対して開けようと頑張る。大人に手助けを求めるという方略を使う。
考えや感情を表現する	多様な方法で（具体的に）。例えば、話し言葉、身振り・手振り、音楽、造形、文字、数や図形を使う、お話しを作ったり披露する等	○	すぐにシャッターが開かないいらだちを表現できる。これは大人に助けを求めた方が良く考えて視線、そぶりで、表現し伝えようとする。
自ら責任を負う	他者、物語、想像上の出来事に応答する。物事が公正に運ぶようにする、自らを振り返る、他者を助ける、保育の進行に貢献する。	○	シャッターを蹴ってしまったことに対して「おおかみさん」に対し、「いいこいいこ」と言って責任をとっている。

第5節 「学びの物語」を使用した介入の効果検証

1. インタビュー調査の実施

「学びの物語」の効果検証のために介入後、インタビュー調査を実施した。

2. インタビュー調査の対象と時間、回数

2020年10月までの「学びの物語」での介入後、2020年11月に、対象者であるA児、B児の母親に各1回ずつインタビュー調査を行った。所要時間は1人につき30分程度であった。

3. インタビューの内容

インタビュー項目は①子どもの変化、②母親の子どもへの見方の変化、③変化のきっかけの3つと、全体を通しての感想であった。これらについて半構造化面接を行った。

4. 分析方法

母親へのインタビューをICレコーダーに録音し、逐語録に起こした。その分析方法には4ステップコーディ

ングによる質的データ分析手法である SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いた。SCAT は大谷によって方法論が確立されている。^{24) 25)}

本研究において SCAT を分析方法として用いた理由は、①「比較的小さな質的データにも有効」である。②「分析手続きが明示化」される。③「分析初段階への円滑な誘導」がされるためである。このことから「学びの物語」の効果を検証するのに適していると考えた。

第3章 結果及び考察

本章では SCAT を用いた分析結果から子ども、母親の変容をそれぞれ示し、「学びの物語」の効果とその要因について述べる。

第1節 結果

SCAT を用いて分析した結果は表4、5のとおりである。

1. A 児のストーリーラインより

(1) 導き出された A 児の変化

母親は事前事後の A 児の変化を次のようにとらえている。

まず A 児は体の動かし方が変化し、そして自由な身体への変化と楽しさの認識の相乗効果により、自らの意思を持って積極的に遊具にかかわるようになった。

また、A 児は関係性を持った人の中で社会性が芽生え、その中ではアイコンタクトによる情緒的交流スキルを獲得し、人と人との間に生成される関係性を作るスキルを身につけた。

A 児は注視の難しさや視野の狭さなどにより、人に対して無関心な状態であったが、友達だと認識した上で人に対しての指さしが出現し、子どもの中において社会を作るようになった。A 児は家族だけとの関わりから、認識世界が広がり、かかわるモノや人が増加した。

(2) 導き出された母親の変化

母親は A 児の友達への認識の進歩に対し、驚きの感情を示している。また、母親は A 児に大人に対しての認めてもらいたい気持ちや喜びの共感要求があることも捉えつつ、友達との共有空間の享受に加えて、友達と一緒に遊べるようになって欲しいという願いもある。

戸外で遊ぶ時間に A 児が部屋に戻りたがるという行

動は母親にとって理解不能なものであり、違和感、不安感があった。しかし A 児は戸外遊びで遊具本来の使い方を理解し、目的を持って遊ぶようになった。

母親は発語がないことや、もっと生き生きと遊んで欲しいという思いとそうでないと感じている現実とのギャップから将来への不安を感じている。また、対人拒否的な反応や、遊びの転動性などを振り返りながらも、歯ぎしりや口に手を入れるという自己刺激は変化するだけで、根本的にはなくならないという諦めと葛藤も感じている。

しかし発声の仕方の変化を捉え、それを発語の兆しと読み取り、喜びを感じている。

2. A 児理論記述

- ・A 児と遊具の関係性の変容は自分から遊具にかかわり遊ぶという主体的な姿となって現れる。
- ・遊びの広がりとは人と人との間に生成される関係性を作るスキルにつながる。
- ・主体的に遊具とかかわるとき、近くにいる大人にアイコンタクトを送るなど情緒的交流を促すスキルを身につける機会を得る。
- ・信頼モデルの思考は発音の変化を発語の兆しと捉えるといった、母親の前向きな子どもの見方につながる。

3. B 児のストーリーラインより

(1) 導き出された B 児の変化

B 児は虫との出会いから興味関心が広がった。また、子どもが使う魅力的な言葉にも関心が芽生えた。

そして、人からの情報の面白さを感じ、人から情報を得たいという要求の出現という新たな発達の側面を見せた。その興味関心の強さが衝動性や見通す力の弱さという問題行動をコントロールするようになった。

当初、B 児は母親を安全基地とし、母親以外の人への拒否、恐怖感があった。しかし、気分のむらはあるものの、一定の条件下であれば、コミュニケーションにおける第一歩である「要求」を出すなど関わりが可能になっている。また、園生活の中で、集まりができる、片付けができる、挨拶ができるなど目に見えてできることの増加があった。

(2) 導き出された母親の変化

母親は事前事後の変化として、自分の気持ちの変化と

B児の行動の変化をあげている。母親自身の変化としては、精神的に追い込まれた状態から安定への一歩であったと回想している。母親はB児の行動に対する情報共有や、一緒に見てくれる人の存在、できることが増えたB児の発達により気持ちの余裕が出てきた。

困った行動を意味のある行動と捉える方法を母親は「衝撃的」と語っており、シャッターを蹴っている場面のとらえ方によりその行動の意味を持たせることができた。それまで母親は、行動抑制のための手段しか考えてこなかったが、共感や子どもへの尊重が子どもに変化をもたらすこと、そして自分の変容を認めている。

そこには、記録と検討の積み重ねによる子ども観の変化、子どもの行動変化の実感、母親なりの実践による効果の実感がある。

母親は生活場面での負担感軽減を感じ、この方法を支持し、否定的な見方から行動に意味を見出す子ども観の転換がなされた。

4. B児理論記述

- ・場面での着眼点を信頼モデルに変えると子どもの行動の意味が見えてくる。

- ・子どもの行動の意味が見えると対応する人との関係性が変わる。

- ・関係性の変容により、子どもの全体的な発達が促される。

第2節 考察

本節では第2章第1節の研究デザインにおける子どもと母親の変容について述べ、他者と環境との関係性という観点から療育の定義、意義と結びつけてその要因について考察する。

1. 子どもと母親の変容

子どもの成長については、母親と記録を検討して共通理解をしたことで客観性を確保した。共通理解した子どもの発達は記録として家庭で児を含む家族で繰り返し見られている。記録されることで、発達のきっかけ、姿はより着目されやすい。

つまり子どもにかかわる家族の印象に残るため子どもが影響を受け、着目されたその行動がより強化されると考えられる。

周りの人から、子ども自身が学んでいる姿として評価

表4 A児のSCAT分析 抜粋

番号	発話者	テキスト	①<1>テキスト中の注目すべき箇所	②<2>テキスト中の語句の言い換え	③<3>左を説明するようなテキスト外の概念	④<4>左を説明する概念(前後や全体の文脈を考慮して)	⑤<5>疑問・課題
1	聴き手	4月からこうして記録をとってきたわけですけど何か変化はありましたか。					
2	母	やっぱり体の動かし方はほんとに変ったなと思って。少し前までこんな道具とかいい感じほとんどやらなかったのに、自ら登ってたりとか、で、それなんか楽しむっていうのがわかってきたのかなと思いますね。	体の動かし方は変わったなと思って。道具とか一切やらなかったのに、自ら登って。楽しむっていうのがわかってきたのか。	体の動かし方の変化 事前事後の比較 道具への関心とやる気 楽しさの自覚、認知	思い通りに動かせない 身体機能の発達 楽しさと積極性 遊びへの意欲	自由な身体への変化と楽しさの 認識の相乗効果 自らの意思を持つ、積極的に道具とかわる 人と物との間に生じるもの	
3	聴き手	そうですね。遊び方としてはそんな変化が。活発になってきましたね。動くところもほんとに目的を持って。					
4	母	そうですね。					
5	聴き手	例えば仕事とか視線の合いやすさとかの変化はありましたか。					
6	母	視線はもうほんとに人の顔を見るようになって。ですね。人の顔を見て要求したりとか。ほんとに私以外の先生方とかおじいちゃんおばあちゃんでもそうですけど、他の大人の人に対してほんとに上手に…なんか、手ひっぱってね。遊ぶとこに連れてくつのはあるんですけど、そうですね。ちゃんと目を見てっていうのは変わりましたね。	視線は人の顔を見るようになって。人の顔を見て要求したり。私以外の先生方とかおじいちゃんおばあちゃんもそう。他の大人の人に対して。ちゃんと目を見てっていうのは変わりました。	視線の変化 人の顔の認識 要求の発信 目を見て伝えようとする。	コミュニケーションスキルの 変化、 人への認識力、人への関心 発信能力の向上 アイコンタクト	関係性を持った人の中での社会 性 人と人との間に生成される関係 性 アイコンタクトによる情緒的交流	
7	聴き手	なんかこう、目で訴えているところがありますよね。視線の合いやすさなんかも変わりましたもんね。はじめの頃でそこまででしたかね。					
8	母	ちらっと見る。そうですね。それで何かを見ようっていう感じではなかったですね。先生達に対して。	先生たちに対して自分から何かを見ようという感じではなかった。	注目対象の少なさ 無関心 非自発的	自閉スペクトラム症特性 注視の難しさ 視野の狭さ 対人相互関係の問題	過去の振り返り 注視の難しさや視野の狭さなど による人に対して無関心な状態	
ストーリーライン		母は事前事後のA児の変化として次のようにとらえている。 まずA児は体の動かし方が変化した。そして自由な身体への変化と楽しさの認識の相乗効果により、自らの意思を持って積極的に道具にかかわるようになった。 また、A児は関係性を持った人の中で社会性が芽生え、その中でアイコンタクトによる情緒的交流スキルを獲得し、人と人との間に生成される関係性を作るスキルを身につけた。 A児は注視の難しさや視野の狭さなどにより、人に対して無関心な状態であったが、友達と認識した上で人に対しての指差しが出現し、子どもの中において社会を作るようになった。 母親はA児の友達への認識の進歩に対し、驚きの感情を示している。また、母親はA児に大人に対しての認めてもらいたい気持ちや喜びの共感要求があることも捉えつつ、友達との共有空間の享受に加えて、友達と一緒に遊ぶようになってほしいという願いもある。 戸外で遊ぶ時間にA児が部屋に戻りたがるという行動は母親にとって理解不能なものであり違和感、不安感があった。しかしA児は戸外遊びで道具本来の使い方を理解し、目的を持って遊ぶようになった。 母親は発語がないことや、もっといきたいと遊んでほしいという思いと、そうでないと感じている現象とのギャップから将来への不安を感じている。また、対人拒否的な反応や、遊びの転動性などを振り返りながらも、歯車しりや口に手を突入れるという自ら刺激は変化するだけで、根本的には変わらないという諦めと葛藤も感じている。 しかし、発声の仕方の変化を捉え、それを発達の兆しと読み取り、喜びを感じている。 A児は家族だけとの関わりから、認識世界が広がり、かわる物や人が増加した。					
理論記述		・A児と道具との間の関係性の変容は自分から道具にかかわり遊ぶという主体的な姿となってあらわれる。 ・遊びの広がりや人と人との間に生成される関係性を作るスキルにつながる。 ・主体的に道具とかわる時近くにいる大人にアイコンタクトなど情緒的交流を促すスキルを身につける機会を得る。 ・信頼モデルの思考は発音の変化を発語の兆しと捉えるといった母親の前進き子どもの見方につながる					
さらに追究すべき点・課題							

SCAT(Steps for Coding and Theorization)を使った質的データ分析

表5 B児のSCAT分析 抜粋

番号	発話者	テキスト	①テキスト中の注目すべき箇所	②テキスト中の箇句の言い換え	③左を説明するようなテキスト外の概念	④「人」や「モノ」の感情・態度（前後や全体の文脈を考慮し）	⑤疑問・課題
1	聴き手	この記録を取り始めて何か変化はありましたか。					
2	母	それは、ありますよね。ここに入って…のことで、ほんとに去年まで感じてた苦しさとかも、大分、落ち着いたんで。	去年まで感じてた苦しさ 大分落ち着いた	育てることの難しさ 負担感の軽減	感じていた苦しさ 安定への一歩	精神的に追い込まれた状態 安定への一歩	
3	聴き手	苦しさっていうのはお母さんの？					
4	母	そう。何でもこんなことができないの。何でもこうなるのっていうのはやっぱりあったから。ここに入ってやっぱりそういう変化も、自分の中の気持ちの変化もあるし。B児の行動の変化もあるかなっていう風に思いますね。	何でもこんなことができないの。なんでもこうなるの 自分の中の気持ちの変化 B児の行動の変化	いらいだち 感じ方の変容 表出の変容	追い込まれていた自分 今だから言える言葉	自分の気持ちの変化とB児の行動の変化	
5	聴き手	そうすると遊び方の変化とか？					
6	母	遊びもこの電車とかしか興味なかったものが、虫に変化して、虫から生き物、最近ちょっとずつ興味が出てきたりとか。	電車とかしか興味なかった 虫に変化 虫から生き物	興味の狭さとか偏り 予測不能な動きをするモノへの興味	母による成長分析 直線で形作られる形の決まったモノから動きのあるモノへの興味の広がり	虫との出会い 興味関心	
7	母	なんかあのひまわりさんのC君？…あの宇宙、ブラックホールっていう言葉とか。すごいカッコいい響きの「ブラックホールが…」みたいな。とか興味がいろんなところにちょっとずつ持てるようになったかなっていう。	ブラックホールっていう言葉 カッコいい響き	魅力的な言葉による興味の広がり	時々一緒にいる子どもへの関心の芽生え 人が発する言葉への関心	子どもが使う魅力的な言葉 関心	
8	母	人の話を聞くんじゃなくて、人に関心を持つことができるようになったからそういうお話が聞けたりとか、そういう風に拾えるのかなっていう。	人の話を聞く 人に関心を持つことができるようになった そういう風に拾えるのかな	傾聴 人の話から情報を得る	人からの情報の面白さ	人からの情報の面白さ 人に情報を得たいという要求の出現 新たな発達の側面	
ストーリーライン							
母親は事前事後の変化として、自分の気持ちの変化とB児の行動の変化をあげている。母親自身の変化としては、精神的に追い込まれた状態から安定への一歩であったと回想している。そして、B児の変化を次のように話している。 B児は虫との出会いから興味関心が広がった。また、子どもが使う魅力的な言葉にも関心が芽生えた。そして、人からの情報の面白さを感じ、人から情報を得たいという要求の出現という新たな発達の側面を見せた。その興味関心の強さが衝動性や見通す力の弱さという問題行動をコントロールするようになった。 当初、B児は虫類を安全基地とし、母親以外の人への拒否、恐怖感があった。しかし、気分のむらはあるものの、一定の条件下であれば、コミュニケーションにおける第一歩である「要求」を出すなど関わりが可能になっている。また、園生活の中で、集まりができる、片付けができる、挨拶ができるなど目に見えてできることの増加があった。 母親はB児の行動に対する情報共有や、一緒に見てくれる人の存在、できることが増えたB児の成長により気持ちの余裕が出てきた。 困った行動を意味のある行動ととらえる方法は衝撃的で、シャッターを離れている場面のとらえ方によりその行動の意味を持たせることができた。それまでは行動抑制のための手段しか考えていなかった。 共感や子どもへの尊重が子どもにも変化をもたらすこと、そして自分の変容を認めている。 そこには、記録と検討の積み重ねによる子ども親の変化、子どもの行動変化の実感、母親なりの実践による効果の実感がある。 母親は生活場面での負担感軽減を感じ、この方法を支持し、否定的な見方から行動に意味を見出す子ども親の転換がなされた。							
理論記述							
- 場面での着眼点を子どもを信頼するモデルに変えると子どもの行動の意味が見えてくる。 - 子ども行動の意味が見えると対応する人との関係性が変わる。 - 関係性の変容により、子どもの全人的な発達促される。							
さらに追究すべき点・課題							
この成長は信頼モデルによる記録のみの成果ではなく、児童発達支援として行われている療育を受けての経験と、児の個体としての発達も含まれている。人、モノ、との相互関係、関係性の広がりがある影響するものだけの分析はできない。							

SCAT(Steps for Coding and Theorization)を使った質的データ分析

されると感じるとき、無意識のうちにその評価に影響され自分は良い学び手なのだと感じる。カー（2020：28）は「ジェームス・グリーンノによれば学び手が語り、説明することを周囲から期待されるポジションにあるとき、学びはより長く継続する可能性が高まるとされている」（James Greeno 2006）¹⁸⁾。と引用している。

抽出児においては「語り、説明する」ことは難しいとしても、周りの期待に応えるべく挑戦や試行錯誤をしていったと考えられる。

児童発達支援に通わせる母親は「定型の子どもに少しでも近づきたい」という思いがある。子どもの行動が理解できず迷いや不安を感じるのは、子どものできないところや問題点に意識が向いていたからといえる。

「学びの物語」は些細な変化を逃さず発達の萌芽として捉えていた。それによって母親は些細な発達に意識が向くのではないかと考える。どんな母親も子どもの発達が捉えられとうれしさを感じるものである。感じた発達のうれしさが子どもにも伝わっていくと考えられる。

また、子どもとの共感、そして行動の意味を捉える姿勢は、母親が追い込まれた状態から抜け出す足がかりにもなっていた。「学びの物語」は、子どものしているこ

とに意味を見出すことから、「学びの物語」の使用により、注目するところが問題点から共感や行動の意味へと変化していったと考えられる。

2. 療育における信頼モデルの意義

療育は「彼らが将来、自主的に社会の一員として責任を果たすことが出来るように」、「自活の途」を目指すものである。そして本研究では自立のプロセスを「精神的な自立」と定義した。

療育で、特定のスキルを伸ばすという指導性の強い実践があるのは、遊びの充実だけでは発達が促されないという心配があるからである。しかしこの「学びの物語」の中で子どもの学びは、自然発生的に起こる遊び場面で、あらかじめ予測することができない学びとしてとらえられた。

一人の人として尊重するということは子どもを認めることであり、支援者がいつもそういう心持ちで接していることが必要ではないだろうか。学びの意味を見出すには、子ども理解にとどまらず、そこにモノや人との関係性を見出し、子どもを学び手ととらえる視点が必要になってくると考えられる。

ニュージーランドの乳幼児保育カリキュラム「テ・ファリキ」における一つの原理について、カーは、「『子どもたちは人々〈people〉、場〈places〉、モノ〈things〉との応答的で双方向的な関係を通して学ぶ』というものである」と述べている¹⁹⁾。

他者や環境との関係に学びが現れるとするとその関係性にアプローチすることが療育となる。個体が独自に発達するのでなく、他者や環境との関係の中で現れてくる姿が、発達していく子どもの主体的な姿そのものとなる。子どもが主体的な姿を呈す中で、「体が自由になる」「遊びのレパートリーが増えて気持ちが自由になる」「もっといろいろなことに挑戦しようとする気になる」という発達が見られた。主体的な姿というのは精神的な自立につながると考えられ、結果的に発達を促すといえる。

第4章 結論

本章ではこれまでの考察を基に、信頼モデルの概念が「学びの物語」の使用により療育の場にもたらす効果についてと、自立のプロセスにおいてどのように子どもを捉えるかについて述べる。そして本研究の限界を踏まえ、今後の課題として、療育の中に位置づけるための信頼モデルの意義を述べる。

第1節 信頼モデルの最終検証

本研究の目的は、「学びの物語」というツールによって信頼モデルという概念が療育の場にもたらす効果を検証することであった。その結果、「学びの物語」は療育現場でも子どもの発達を促す効果があると示唆された。加えて、母親にも不安や迷いという負の感情から抜け出す足がかりとなる効果があった。

その根拠としては2点があげられる。

1点目は子どもに意欲によるスキルの伸びが見られたことである。「学びの物語」の中に子どもたちの着実な発達が捉えられた。信頼モデルを貫く考え方は「子どもを信頼し子どもは有能な学び手であるという子ども観」である。子どもを取り巻く人的環境が「学びの物語」によって「有能な学び手である」という子ども観をもち、子どもに接することで、子どもの意欲が増し、結果的に子どもは、身体能力、コミュニケーション能力、他者を思いやる社会性のスキルが身についた。川田(2019: 90)は「スキルがどんなに有能な人でも、その人を生かす環境になれば、能力は潜在的なまま」と述べてい

る⁴⁾。「学びの物語」は川田のいう「その人を生かす環境」を作ったといえる。

2点目は、保護者とともに子どもの発達が確認できたことである。「学びの物語」は子どもにかかわる家族の印象に残るため子どもが影響を受け、着目されたその行動がより強化される効果があった。

この「学びの物語」を読む保護者、一緒に見る子どもは嬉しそうに見る。療育に通う子どもは視覚的な刺激が入りやすい。自分が写真に写っていることがわかる子ども、または表情が読み取れる子どもならば、その真剣さやうれしさを読み取り、もう一度振り返ることができる。自分が「有能な学び手」であることを自覚することにつながる。

以上より、「学びの物語」を通して子どもと周りの環境との関係性が広がり、子どもを信頼する大人によって、そして有能であるという自覚を子ども自身が持つことによって、全体的な発達が見られることがわかった。

次に、その結果を基に支援者が自立のプロセスにおいて子どもをどのようなイメージで捉えていくかについて言及する。

子どもの障害特性がなくなるということはない。ただ、衝動的な行動が、じっくりゆっくりと考える行動と共存するようになったり、人を意識するようになったりするという変化はある。そういった力がついてくると、今後、人からの情報を取り入れられるようになることが予想され、結果、発達が促されることになるといえるだろう。

療育に通う子どもたちは療育を受けることにより、何かしらのスキルを身につけることが目標とされる。その目標は測定可能なスキルであった。

しかし、「学びの物語」により、子どもたちは、自分の良さ、可能性、そして周りの大人や友達からの期待や信じてもらえる手応えを感じ発達していることがわかった。

自立のプロセスにおいて、スキルの獲得は重要である。しかしそれを獲得するプロセスの前提として、自分は有能な学び手なのだ子ども自身が自覚していく必要がある。そういったイメージを、子どもを取り巻く人たちが捉えることによって、その直接処遇が変わり、子どもの主体性その関係の中で現れた。子どもを取り巻く人というのはこの研究においては母親が重要な役割を果たしていた。母親の子どもとのとらえ方の変化により、子どもはその肯定的なまなざしの中で、自分の持っている力を

発揮し、それが発達につながったと考える。

第2節 本研究の限界と今後の課題

本研究では療育現場で「学びの物語」を適用した効果を検証した。SCATを用いて分析をし、子どもの発達にも効果があるという一定の知見は得られたが、データは母親の主観による評価であるため、限界がある。また、療育現場で行われている通常の支援と並行して「学びの物語」を使用したため、抽出児の発達の要因が「学びの物語」だけの効果であるとはいえない。

また、本研究では抽出児が2名であり、事例数としては十分ではない点においても限界がある。

今後の課題として、「学びの物語」というツールを広めることよりも、その根底にある信頼モデルを貫く考え方、子どもの捉え方に着目していく必要がある。

先に大宮（2010：21）が述べたように信頼モデルの根底にあるのは社会構成主義の発達論である。物事の見方を変え、発達の兆しを捉える信頼モデルの方法は、クライアントの物語を書き換えていく、ナラティブ・アプローチとの共通点が見えてくる。支援者が、子どもの状態像をどのように捉え、物語を書き換えていくのか、その時に子どもを有能な学び手と捉えることができるのか、重要になってくるだろう。これは障害児だけでなく、子ども全体に関していえることである。

信頼モデルは子どもと親、子どもと支援者など、人と人、あるいは人と物との間に視点をおく考え方である。このような信頼モデルの根底にある社会構成主義の観点を検討していくことも今後の課題の一つである。

信頼モデルという概念は、療育の中で、スキル獲得の基盤となる人間の普遍性に位置する。それは、子どもが「一人格として尊重」され、「有能な学び手」という自覚を持つことである。障害を持つ子どもだけでなく、すべての子どもにこの概念が適用され多様性が認められる社会の実現に繋がることを期待する。

謝辞

本研究を実施するにあたり、A君、B君とその保護者の方々に多大なご協力をいただきました。また論文の執筆にあたり、指導教官の日本福祉大学 社会福祉経営学部教授 綿祐二先生から熱心なご指導を賜り、本論文をまとめることができました。そして助教の川口真美先生、太田健一先生には終始適切なご助言をいただき、綿ゼミ

の皆様からも、学びの機会をいただきました。

ここに記して心より感謝申し上げます。

付記

なお、本稿は2020年度日本福祉大学 福祉経営学部 医療・福祉マネジメント学科における研究論文の一部を加筆、修正したものである。

参考・引用文献

- 1) 秋田喜代美（2018）「なぜいま、あらためてレジャ・エミリアか」『発達』156号、ミネルヴァ書房。
- 2) 林大輔（2019）『TEACCHプログラムに基づく自閉症児・者のための自立課題アイデア集』、中央法規出版、8。
- 3) 堀美和子（2019）「自閉スペクトラム症児の自己感の発達—主観的相互作用の観点から—」、『日本福祉大学子ども発達学論集』第11号、77—82。
- 4) 川田学（2019）『保育的発達論のはじまり』、ひとなる書房、90。
- 5) 川田学（2015）「心理学的子ども理解と実践的子ども理解 実践者を不自由にする『まなごし』をどう中和するか」『障害者問題研究』第43巻、第3号、178—185。
- 6) 川田学（2020）特集『「つながり」が生まれる保育環境との関わりに主体性を読み解く』『げ・ん・きNo.181』。
- 7) 木村拓磨（2019）「育児困難を感じる親に対する親教室の効果—子どもの発達センターとの連携による子育て支援—」『保育学研究』第57巻、第1号、一般社団法人、日本保育学会、102—113。
- 8) 木下龍太郎（2000）「子どもの声と権利に根ざす保育実践—レジャ・エミリア・アプローチの意義と特徴」『現代と保育』50号、ひとなる書房。
- 9) 厚生労働省 高鹿秀明（2017.3.3）「障害児支援施策の動向」、2021.1.29ダウンロード。
- 10) 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」、9—11。
- 11) 厚生労働省 前掲（2014）、2。
- 12) 厚生労働省 前掲（2014）、9。
- 13) 厚生労働省（2017）「児童発達支援ガイドライン」<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihoukenfukushibu/0000171670.pdf> 2019年10月ダウンロード。
- 14) マーガレット・カー著、大宮勇雄、鈴木佐喜子訳（2013）『保育の場で子どもの学びをアセスメントする』、ひとなる書房、33—34。
- 15) マーガレット・カー 前掲書、19。
- 16) マーガレット・カー（2013）前掲書、36。
- 17) マーガレット・カー（2013）前掲書、45。
- 18) マーガレット・カー ウェンディ・リー著、大宮勇雄、塩崎美穂訳者代表（2020）『学び手はいかにアイデンティティを構築していくか』、ひとなる書房。
- 19) マーガレット・カー（2020）前掲書、117。

- 20) 松井剛太 (2013)「保育本来の遊びが障害のある子どもにもたらす意義—「障害特性論に基づく遊び」の批判的検討から—」『保育学研究』第51巻, 第3号, 一般社団法人, 日本保育学会, 295—305.
- 21) 大宮勇雄 (2010)『学びの物語の保育実践』ひとなる書房, 21.
- 22) 大宮 (2010) 前掲書, 21.
- 23) 大宮勇雄 (2006)『保育の質を高める』, ひとなる書房.
- 24) 大谷尚 (2008)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも提要可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学科紀要 (教育科学)』, 第54巻, 第2号.
- 25) 大谷尚 (2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析方法—」『感性工学』Vol.10, No.3, 155—160
- 26) ピーター・モス (2020)〈講演記録抄訳①〉「新しい保育の物語—保育の質, 倫理と政治, リアル・ユートピア」『発達』162号, ミネルヴァ書房.
- 27) 里見実 (2017)「ローリス・マラグッツィとレッジョ・エミリアの幼児教育 (3)」聖徳大学シンポジウム発題要旨, 215-229.
- 28) 里見実「ローリス・マラグッツィとレッジョ・エミリアの幼児教育 Alfredo Hoyuelos Planillo:Loris Malaguzzi biografia pedagogica をめぐって」, 153—184
- 29) 里見実「ローリス・マラグッツィとレッジョ・エミリアの幼児教育」(承前)—第3部『子どもたちの100の言語』をめぐって 93—115
- 30) 里見実 (2018)「マラグッツィが受け継いだもの, 遺したもの」『発達』156号, ミネルヴァ書房.
- 31) 佐藤学 (2018)「ローリスマラグッツィの思想の歴史的意味」『発達』156号, ミネルヴァ書房.
- 32) 佐藤 (2018) 前掲, 12.
- 33) 塩崎美穂 (2018)「言語獲得期の保育実践評価について—保育内容『言葉』に関する基礎的研究—」『日本福祉大学子ども発達学論集』第10号, 89—101.
- 34) 鈴木眞廣 (2008)「テ・ファリキとラーニング・ストーリーとの出会いをチャンスに」『現代と保育』72号, ひとなる書房, 106—11.
- 35) 高木憲次 (1951)「療育」第1巻, 第1号.
- 36) 山縣文治 (2018)「福祉的視点から見た教育・保育制度および実践の評価」『保育学研究』第56巻, 第1号, 一般社団法人, 日本保育学会, 33—43
- 37) 吉川和幸 上村毅 川田学 (2017)「『信頼モデル』による記録, 評価は障害児保育実践をどう変えるのか—『学びの物語』作成による半年間の保育実践からの検討—」『保育学研究』第55巻, 第1号, 一般社団法人, 日本保育学会, 55—67.