

障害児保育における幼児期の学びに即した 包括的モデルによる個別の指導計画の検討

*1 新潟青陵大学

*2 国立特別支援教育総合研究所

齊藤 勇紀*¹・吉川 和幸*²・小林 智*¹

要 旨

本研究は、園の全体的な計画と年間指導計画のもとで、障害のある子どもの多様な発達の姿を捉える記録と評価により作成される個別の指導計画を包括的モデルとして提案し、実践に伴う効果と今後の課題について検討した。幼保連携型認定こども園1園において、全体的な計画と年間指導計画の内容を、障害のある子どもの個別の指導計画に具体的に反映させるために、カリキュラムの見直しを実施した。そして、同園の保育者2名を対象として、子どもの発達を様々な視点から評価するために、社会文化的視点である学びの物語（Learning Story）と、行動論的視点である応用行動分析学によるABC記録（ABC recording）に基づく記録と評価による個別の指導計画の目標と援助について検討した。

包括的モデルの導入により、園の全体的な計画および各年齢の年間指導計画と個別の指導計画の内容に一貫性もたらされた。また、保育者は障害のある子どもについて二項対立的な評価にとどまることなく、子どもの障害特性に関する視座を持ちながらも子どもの遊びの姿を捉えることが可能となった。さらに、子どもの課題となる行動を客観的に捉え、集団ありきの集団適応を目指す援助から、個別性を前提としながらも他者とつながりを持てるような仲間関係の援助を志向するような変化が生じた。

課題として、園内のカリキュラムマネジメント、保育者間の連携・協働を強化し、包括的モデルによる実践を積み重ねるなかでモデルの有効性を精査する必要性が示唆された。

【Key words】 障害児保育、包括的モデル、個別の指導計画、学びの物語、応用行動分析学

緒 言

保育現場では、障害のある子どもに対する個別の指導計画の作成と活用が求められている。一方、保育現場における個別の指導計画はいくつかの課題を抱えていることが指摘されている¹⁾。第一に、的確な発達課題および目標や支援案を案出することの難しさが挙げられる²⁾。第二に、指導計画における遊びの位置づけが障害特性の評価のための手段となっており、その結果として子どもの遊びの能動的側面が指導計画に反映されにくいといった問題点がある¹⁾。第三に、特定の発達領域に区分して

子どもを評価する様式が多く、障害のある子どもの発達の遅れや偏りに焦点化されやすい構造であることが指摘されている³⁾。

上述した個別の指導計画作成上の課題は、保育者が障害のある子どもの遊びや能動性に意識を向けにくいこと、また、子どもを「できる／できない」、集団に「適応できる／適応できない」といった二項対立的⁴⁾な視点で理解するようになるという保育実践上の問題に波及しうることが報告されている⁵⁾。

こうしたことを招く要因として、定型発達の子どもの想定した園の全体的な計画や各年齢の年間指導計画と、

障害のある子どもを対象とした個別の指導計画で目指されるべき方向性との乖離が関与していると推察される。このような課題があるが、先行研究において、園の全体的な計画、各年齢の年間指導計画を活用した、個別の指導計画の作成方法に対する知見は僅少である。

一方、日常の保育は園の全体的な計画と年間指導計画のもとで展開されるが、保育者が計画する育てたいことや体験してほしいことを包括的に捉えた障害児の個別的理解が必要不可欠である。したがって、園の全体的な計画、各年齢の年間指導計画を定型発達児と障害児がともに実現するためには、その子どもに応じた具体的な目標と援助が必要となる⁷⁾。

齊藤、他⁸⁾は、子どもに応じた具体的な目標と援助が必要となる子どもの記録と評価について、社会文化的視点である学びの物語（以下、LS）⁹⁾と行動論的視点であるABC記録¹⁰⁾に対する保育者の意識を明らかにした。その結果、LSの記録は、子どもの主体的な遊び、子ども同士の協同的な学びを保障するための教育的な意義を含んだ記録であると捉えられており、ABC記録による客観的な子どもの捉えは、子どもが情緒的に安定し、興味・関心のある遊びを提供するための前提となる環境の見直し、合理的配慮を検討することができることと捉えられていた。このことから、LSとABC記録の双方を活用することは、障害児保育における個別の指導計画の立案に対する課題を解消することに寄与するものと考えられる。

これらの知見を踏まえ、本研究では園の全体的な計画と年間指導計画のもとで、障害のある子どもの多様な発達の姿を捉えるための記録と評価を活用した包括的な記録・評価モデル（以下、包括的モデル）を保育実践に導入する。そして、①保育者が作成した個別の指導計画について包括的モデルを導入する前・後の記述内容の変化、②保育者へのインタビューを通じて、保育の記録や評価における視点の変化、実践上の効果と今後の課題について明らかにする。上記から、障害児保育における包括的モデルによる個別の指導計画の効果を検証することを目的とする。

対象と方法

1. 対象者

1) 保育者

幼保連携型認定こども園1園の保育者2名を対象とした。保育者Aは、個別の指導計画の作成経験を有する保育経験11年の担任保育者であり、個別の指導計画を立案し、保育実践を行った。保育者Bは、保育経験24年の主

幹保育教諭であり、保育者Aとともに個別の指導計画の作成から実践、振り返りの過程において検討および共有を図った。2名の保育者は、LS、ABC記録の双方に対する基礎的な理論と記録方法を自治体の研修会や教員免許講習等で習得済みであった。

2) 対象児

対象児は、研究開始時5歳6か月の男児であった。医療機関では小児神経科の専門医により、ADHD、反抗挑戦症と診断されていた。

2. 個別の指導計画の作成に向けた取り組み

1) 全体的な計画と年間指導計画の見直し

本研究の実施前であるX年5月～X+1年2月にかけて、園の全体的な計画と年間指導計画を4期（1期：4～6月、2期：7～9月、3期：10～12月、4期：1～3月）に分けて全職員で見直し、修正を行った。

年間指導計画は、齊藤、他¹¹⁾の手続きに準じて、園の全体的な計画との一貫性を有し、子どもの発達に応じた目標を継時的に記述した計画として策定するという方針で修正を行った。こうした手続きにより園の全体的な計画と一貫性のある年間指導計画を策定したうえで、以下に示す手順で個別の指導計画を策定した。

2) 個別の指導計画の作成の手続き

X+1年5月に、園の全体的な計画と年間指導計画の内容を踏まえたうえで、LSとABC記録を活用する包括的モデルに基づく個別の指導計画の作成方法を2名の保育者に教示した。個別の指導計画の様式には、①当該児童の年間指導計画における長期目標、②当該児童の年間指導計画における短期目標、③年間指導計画に基づく教育内容および援助・配慮事項、④子どもの実態および評価の大きく4つの観点が含まれる。

作成手順として、保育者はまず対象児の年齢級に応じた年間指導計画の4期の姿と目標および内容を確認し、その後、対象児に無理のない目標を設定するために生活年齢よりも下年齢の期の目標を設定した。次いで、発達上の困難さに対する指導上の工夫や具体的な援助の方法を設定するための記録を行った。2名の保育者は、この記録作成において、子どもの発達を捉える着眼点（学びの構え⁹⁾）が整っているLSの記録方法と、子どもの課題となっている行動を具体的に記録するABC記録の方法を取り入れるように教示された。最後に、これらの記録に基づき子どもの特性や日常場面の姿から具体的な援助について検討し、個別の指導計画に記述した。上記の包括的モデルによる個別の指導計画の作成モデル¹²⁾を図に示した。

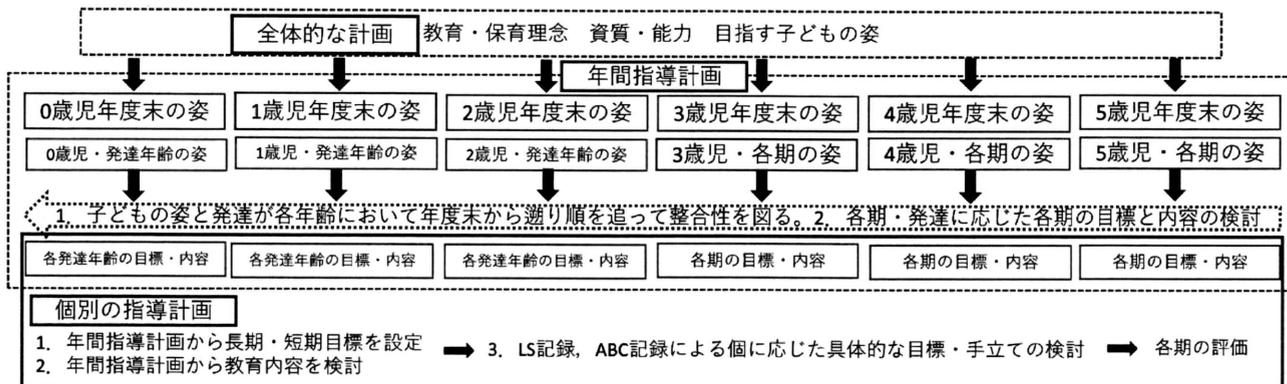


図 包括的モデルによる個別の指導計画の作成手順¹²⁾

3. 包括的モデルの導入前後における個別の指導計画の比較

個別の指導計画は、年間指導計画と同様に4期に分けて作成された。本研究の対象となる実践は、包括的モデル開始前の1期（X+1年4月に立案し、X+1年6月に評価）を導入前とし、2期（X+1年6月に立案し、X+1年7～9月に実践、X+1年9月に評価）を導入後とした。

包括的モデル導入前・後、それぞれの個別の指導計画に記述された①長期目標、②短期目標、③援助・配慮事項、④子どもの実態および評価の4観点に関する記述を抽出した。そして、その文章が、①「参加できる子／参加できない子」といった二項対立的⁴⁾視点を含まない表現、②遊びを表現できるような保育独自の表現¹⁾という2基準のいずれかに該当する内容を抽出し、その出現数を導入の前後で比較した。2基準に該当する内容の抽出手続きは、2名の研究者が同一の手続きにより抽出をしたうえで一致率を算出した。その結果、一致率は93.9%で高い水準にあり、不一致箇所は協議のうえ決定した。

4. 包括的モデルの活用に関する保育者の意識の分析

X+1年9月に筆者が司会を行い、「包括的モデルを活用した実践についての効果と課題」を主題として、保育実践に対する対象者の認識を得るために比較的短時間で、多くの具体的な情報を得られるフォーカスグループ・インタビュー（以下、FGI）を実施した。FGIの実施時間はおよそ60分間であった。

データ分析の方法は以下の手順であった。FGIにおける保育者の語りはすべてICレコーダーに録音し、終了後に速やかに逐語録を作成した。逐語録はSteps for Coding and Theorization（以下、SCAT）を用いて分析を行った¹³⁾¹⁴⁾。SCATによる分析を採用した理由は、

本研究の目的とする幼児期に即した包括的モデルに対する保育者の意識構造を事例の文脈とともに解釈を行ううえで、適切であると判断したためである。

分析にあたっては逐語録のテキストデータを分析対象として、コーディングならびにストーリーラインの作成を行った¹³⁾¹⁴⁾。その後、SCATによる分析結果から生成された構成概念の内容の類似性により類型化した。類型化の手続きは、2名の研究者が独立して、類似したカテゴリーに分ける作業を行った。その後、双方が意見を出し、合議しながら、サブカテゴリー、カテゴリーとして分類・命名し、2名の保育者の意識の特徴を抽出した。カテゴリーと構成概念については、上記手続きに関与していない1名の研究者が内容を確認し、合意を得たうえで、作図を行った。

5. 倫理的配慮

研究対象者には、研究の趣旨や方法、個人情報とプライバシーの保護、研究協力への自由意思と協力の撤回の自由について口頭と文章で説明し、本研究への同意を得た。なお、本研究は、新潟青陵大学研究倫理審査にて承認を得た（承認番号：2020124）。

結 果

1. 包括的モデルの導入前・後における個別の指導計画の比較

包括的モデル導入前・後の個別の指導計画に記述された①長期目標、②短期目標、③援助・配慮事項、④子どもの実態および評価の記述について、①「参加できる子／参加できない子」といった二項対立的⁴⁾視点が含まれないこと、②遊びを表現できるような保育独自の表現¹⁾に該当する内容を抽出し、その出現数を包括的モデルの導入前・後で対比した。

その結果、①長期目標は導入前が0個であり、導入後は1個に増加した。②短期目標は導入前が0個であり、導入後は1個に増加した。③援助・配慮事項は導入前が0個であり、導入後は3個に増加した。④子どもの実態および評価は、導入前が1個であり、導入後は6個に増加した(表1)。

2. 包括的な記録・評価の活用に関する保育者の意識

SCATによる構成概念について保育者の意識を抽出し、類型化を行った。その結果、2名の保育者の意識として、Ⅰ. 包括的モデルへの評価、Ⅱ. 子どもへのまなざしの変化、Ⅲ. 包括的モデルの課題という3つのカテゴリーが抽出され、Ⅰ・Ⅱのカテゴリーについては、それぞれ2つのサブカテゴリーが抽出された。それを構成するサブカテゴリー、構成概念を表2に示した。なお、< >はカテゴリー、【 】はサブカテゴリー、< >は構成概念を示している(表2)。

まず、<包括的モデルへの評価>は、【課題への気づき】【活用に向けた評価】の2つのサブカテゴリーから構成された。【課題への気づき】は既存の個別の指導計画が持つ実践上の課題への気づきであり、【活用に向けた評価】は園の状況や自身の保育実践において包括的モデルがどのように位置づけられ、どのように活用するかを意識した語りであった。

<子どもへのまなざしの変化>は、【多様な視点の獲得】【発達と育ちへの気づき】の2つのサブカテゴリーから構成された。【多様な視点の獲得】は、記録様式による子どもの姿の捉えの広がりに関する実感が含まれており、【発達と育ちへの気づき】は、包括的モデルを活用した保育実践の効果を意識した語りであり、主に子ども個人としての発達や集団としての成熟や育ちに関する内容が含まれていた。<包括的モデルの課題>は、包括的モデルをより効果的に活用するにあたって想定される今後の課題についての語りから構成されている。

表1 包括的モデルの導入前・後における個別の指導計画の各項目の記述

導入前	導入後
<p>【①長期目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 気持ちのコントロールができるようになる。 ・ 衝動的な行動を起こさず、集団に参加することができる。 	<p>【①長期目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 保育教諭の援助により、友達同士でルールを確認したり、解決策を考えたりする(4歳3期)。 ・ <u>友達と共通のイメージを持ってごっこ遊びを楽しむ(4歳3期)。</u>
<p>【②短期目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 集団生活でのルールを守ろうとする。 ・ 声の大きさを調節する。 ・ 自分の気持ちを相手に言葉で伝え相手の気持ちに気づく。 ・ 困ったときは保育教諭に助けを求める。 	<p>【②短期目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>保育教諭が設定した環境に興味を持ち、そのなかから自分の好きなことを探したり見つけたりして、友達とイメージを広げながら楽しむ(3歳4期)。</u> ・ 困ったことを保育教諭に伝えたり、友達に自分の思いを伝えたりする(3歳4期)。
<p>【③援助・配慮事項】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 集団のルールが守れずに、楽しさのみで行動しているときは、場所を変えたり、意図を変えたりする。 ・ 気持ちが落ち着いてから、集団のルールをどうすればよかったのかを本児と一緒に確認し合う。 ・ 思い通りにならず、本児の思いのみで他児にかかわっているときは、本児の気持ちを受け止めながら、相手の表情を伝え、相手がどのような気持ちかを聞き取る。そして、そのときにどのようにしていたのかを一緒に考え、練習する場所を用意する。 ・ 困ったときは、保育教諭に助けを求めていることを伝えていく。 ・ 声のボリューム表を掲示し、音声の大きさを意識して過ごせるようにその都度、声をかける。 	<p>【③援助・配慮事項】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>遊びの環境設定をする際には、次はどうしたら面白いかなどをクラスで話し合ったり、発表する場やアイデアを聞く場を設ける。</u> ・ <u>本児が発見したことを他児に伝えることができるように、保育教諭からも他児へ発信し、一緒に遊びを作り出していく。</u> ・ 本児からの援助要求に対しては可能な限りすぐに応じる。 ・ <u>本児が他児に尊敬されていることに着目し、本児の遊びを他児に広げていく。</u> ・ 課題となる行動が起こったときには、はっきりと本児に伝える。 ・ 気持ちがおさまらないときには、他児から見えないところへ移動して、気持ちを落ち着くような援助をする。
<p>【④子どもの実態および評価】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 友達の積み木を倒す、保育室を走り回る、おまごコーナーに様々な玩具を持っていく等、ルールは理解しているようであるが、衝動的にやってしまう姿が多々見られた。 ・ 事前に約束をしたり、視覚支援も行ったが、とっさにやってしまう姿は変わらなかった。 ・ <u>今後もその都度、遊びのなかで他児とのかわりを丁寧に伝えていきたい。</u> ・ 給食で苦手なメニューが出ると、集力が切れ、他児にちょっかいを出したり大声を出したりする。 ・ 声のボリュームを意識できるよう、その都度、確認した。少しずつではあるが自分で気づくようになってきた。 	<p>【④子どもの実態および評価】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ <u>恐竜に興味を持ち、恐竜の型抜きを色鉛筆でなぞったり、折り紙で織ったり、洗濯ばさみで立体的に作ったりと様々な遊びを表現していた。</u> ・ 「恐竜の化石」をイメージして、B児とつながり、大人が驚くほど、たくさんの化石(木)を集めている姿が多く見られた。 ・ 友達と同じ世界を感じられているときの表情はとても生き生きしていた。 ・ <u>遊びのイメージを他児と共有するために本児と他児のイメージを代弁していきたい。</u> ・ <u>空間や道具などの環境設定をさらに充実させていきたい。</u> ・ <u>クラス全体で集まるときにイメージが共有できるように絵本を選んで、話し合う場を作るなどしてさらにクラス全体で活動していきたい。</u> ・ 遊びが充実していると衝動的な行動が少ない。

※下線、ボールド部分は、①「参加できる子/参加できない子」といった二項対立的⁴⁾ 視点が含まれていない、②遊びを表現できるような保育独自の表現¹⁾ に該当する内容の記述を示した。

表2 包括的モデルの活用に関する保育者の意識

カテゴリー	サブカテゴリー	構成概念	語りの例
I.《包括的モデルへの評価》	【課題への気づき】	〈個別の指導計画の課題〉〈活用できない記録と評価様式〉〈園の計画と個別の指導計画の位置づけ〉	これまでの個別の指導計画の課題は、形式的な書式で、実際に活用できない記録と評価様式であった。
	【活用に向けた評価】	〈既存の様式にとられない個別の指導計画〉〈園の計画〉〈価値観に適合〉〈実践への活用〉〈記録に基づく評価が可能〉〈個別の指導計画の課題を整理〉〈カリキュラム・マネジメントに位置づけ〉〈力量形成〉	既存の様式にとられない個別の指導計画であり、園の計画に基づき、自身の価値観に適合する。
II.《子どもへのまなざしの変化》	【多様な視点の獲得】	〈包括的な子ども理解〉〈幅広い視点〉〈集団適応に偏った見方〉〈多様な視点による見方〉〈課題となる行動の記録〉〈他児への関心の把握〉〈興味・関心のある遊び〉	包括的な子ども理解によって、幅広い視点から新たな気づきを得られた。これまでは、集団適応に偏った見方をしていたが、多様な視点による見方ができた。
	【発達と育ちへの気づき】	〈個々の子どもの育ち〉〈他児と集団の育ち〉〈他児との仲間関係〉〈援助効果の実感〉〈個に応じた育ちの尊重〉〈子ども同士の育ち合いの場〉〈すべての子どもの育ち〉	自身の視点としては、個の発達の視点と集団の育ちに気づき、結果的に他児との仲間関係の広がりにつながったと考える。
III.《包括的モデルの課題》	【実践上の課題】	〈実践の積み重ね〉〈複数の保育者の協力〉〈客観性の担保〉〈情報集約の方法〉〈保育者同士の協働〉〈保育者の力量差〉〈視点の共有〉	実践の積み重ねと複数の保育者の協力が必要であり、客観性の担保が必要である。

考 察

1. 包括的モデルの導入前・後の個別の指導計画における変化

包括的モデルの導入前・後における個別の指導計画に記述された①長期目標、②短期目標、③援助・配慮事項、④子どもの実態および評価の4観点において記述を抽出し導入前・後で比較した結果、すべての項目において①「参加できる子／参加できない子」といった二項対立的⁴⁾視点が含まれないこと、②遊びを表現できるような保育独自の表現¹⁾に該当する内容の出現数が増加した(表1)。この結果から、本研究で活用した包括的モデルは、松井¹⁾が指摘する幼児期の学びに即した保育独自の個別の指導計画であることが示唆された。長期目標・短期目標における変化が生じた要因として、包括的モデルに含まれる系統的に目標が設定された年間指導計画を活用する手続きが関与していると考えられる。

また、表1の④子どもの実態および評価の記述内容を概観すると、保育者Aの導入前の記述は子どもを評価する視点に偏っていたのに対して、導入後の記述では援助を内省的に評価する視点に変化していることが示されている。齊藤、他⁸⁾は、LSとABC記録の双方を活用した記録は、保育者の力量形成に寄与する可能性があることを示唆しており、包括的モデルは、先行研究を支持するものであった。

2. 包括的モデルによる2名の保育者の視点の変化

インタビューによる2名の保育者の意識として、I.《包括的モデルへの評価》のカテゴリーに示されたように、障害のある子どもに対する評価の視点が全体的な計画と年間指導計画に向けられたことで年間指導計画の発達過程に基づいた目標設定が可能になったことが示唆された(表2)。

包括的モデルでは、年間指導計画の対象児が該当する年齢の各期の姿と目標を確認し、対象児に無理のない目標設定が行われる。この手続きにより、全体的な計画および各年齢の年間指導計画と個別の指導計画の内容との乖離が解消されたと考えられる。また、2名の保育者は、上記の手続きに基づく実践を通して、障害のある子どもが集団のなかで生活することの意義を再考し、そして集団での子ども同士の育ち合いにおける援助の役割を再確認したと言える。

個別の指導計画の記述にある、③援助・配慮事項、④子どもの実態および評価についても、LSによる記録と評価により2名の保育者の子どもの姿を捉える視点に変化が生じたことが示されている(表1)。2名の保育者は、包括的モデル導入前において、子どもが集団に「適応できる／適応できない」といった二項対立的な視点で個別の指導計画の作成を行っていたが、導入後は子どもの障害特性に視点を置きつつも子どもの遊びの姿を捉えていたことが示された。この結果は、吉川⁶⁾の結果を支持するものであり、子どもの特性に視点を置きつつも子どもの遊びの姿を捉える記録と評価は、領域未分化性お

よび非数値的評価性のある「保育の遊び」¹⁾を捉えることを可能にするという点で、保育現場における包括的モデルの有用性を示唆するものであった。

さらに、II. 《子どもへのまなざしの変化》のカテゴリに示された通り、保育者Aの多様な視点による子ども理解と子どもの課題となる具体的行動の理解を促した。そして、集団ありきの集団適応を目指す援助から、個性性を前提としたうえで他者とつながりを持てるような仲間関係を援助へと志向性が変化した(表2)。このことから、複数の子どものが在籍する集団のなかであっても、個々の子どもの育ちを捉えることを可能にしたと言える。

総合的に見て、2名の保育者は、包括的モデルの活用により、子どもが能動性を発揮して遊びに取り組む様子と、それを支える周囲の状況の関係を理解したものと推察される。

3. 包括的モデルの今後の課題

包括的モデルは先述のような効果をもたらしたが、2名の保育者を対象としたインタビューからは今後の実践上の課題についても提起されている(表2)。包括的モデルによる個別の指導計画の作成に関しては、実践の積み重ねを通じた保育者の習熟によってその客観性や精度を担保していくことが必要であろう。また、多忙な保育現場において複数の保育者の協力を基にした情報集約の方法や保育者同士の協働など、園内連携に対するマネジメントに関する課題が指摘されている。これらの課題に対しては、個々の保育者レベルでの取り組みにとどまらず、カリキュラムマネジメントの視点や園内の連携・協働の強化といった園レベルでの取り組みを要する点であると考えられる。したがって、包括的モデルをより効果的に運用するために必要な園全体でのマネジメントのあり方について検討していく必要があると考える。

結 論

本研究では、園の全体的な計画と年間指導計画のもとで、障害のある子どもの多様な発達の姿を捉えうる包括的モデルを提起し、実践に伴う効果、そして今後の課題について検討した。

包括的モデルの導入により、全体的な計画、年間指導計画と個別の指導計画の内容との乖離が解消された。そして、子どもの主体性や個性を反映した個別の指導計画の目標設定と評価が可能になった。包括的モデルは、子どもを二項対立的な視点で捉えるのではなく、子どもの障害特性に視点を置きつつも子どもの遊びの姿を捉え

るといった保育者の子ども理解の視点に変化をもたらした。このような視点の変化により、子どもの課題となる行動を具体的に捉えたうえで、集団ありきの集団適応ではなく個性を尊重したうえで他者とつながりを持てるような仲間関係を援助する保育者の志向性が個別の指導計画に表れたと考えられる。

包括的モデルの更なる有効活用に向けた課題として、個々の保育者の力量や習熟により個別の指導計画の客観性や精度を担保していくことが必要であると考えられる。また、園内のカリキュラムマネジメント、保育者間の連携・協働の強化など、園全体レベルのマネジメントのあり方についても更なる検討を要する。

本研究の限界点は、対象園1園の保育者2名による実践であったことが挙げられる。具体的には、本研究におけるサンプル特有の要因(包括的モデルと園全体の方針との親和性・対象者の経験や価値観など)が結果に反映されている可能性を排除しきれないことである。

このことから、現時点では、研究結果に普遍性をもたらすことはできないため、今後は、より多くの園や保育者を対象として包括的モデルの実践によるデータを蓄積していく必要がある。

謝 辞

本研究への趣旨をご理解し、快くご協力いただきました皆様に心より感謝申し上げます。

本研究は2020年度 新潟青陵大学(学部)共同研究費(学術研究)の助成により実施いたしました。

本研究は、利益相反に関する開示事項はありません。

文 献

- 1) 松井剛太：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 2013；51-3：295-306。
- 2) 金 珍熙他：公立幼稚園における個別の指導計画に関する実態調査—「障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」指定地域の協力園への質問紙調査—。障害科学研究 2008；32：139-149。
- 3) 吉川和幸：私立幼稚園における特別な支援を要する幼児の個別の指導計画の書式の分析。札幌大谷大学紀要 2012；42：65-71。
- 4) 松井剛太他：保育者は障害児保育の経験をどのように意味づけているのか。保育学研究 2015；53-1：66-77。
- 5) 吉川和幸他：障害児保育における「信頼モデル」に基づく個別の指導計画及び保育記録の開発実践。子ども発達臨床研究 2020；14：49-69。
- 6) 吉川和幸：私立幼稚園に在籍する特別な支援を要する幼児

- の個別の指導計画に記述された「目標」に関する研究. 北海道大学大学院教育学研究院紀要 2014: 120: 23-43.
- 7) 吉川和幸: 障害児保育の指導計画, 記録及び評価. 松井剛太(編著) 保育士等キャリアアップ研修テキスト, 東京: 中央法規, 2018: 60-81.
 - 8) 齊藤勇紀他: 障害児保育における保育記録の検討—「学びの物語」と「ABC記録法」に対する保育者の意識から—, 保育と保健 2021: 27-1: 22-27.
 - 9) マーガレット・カー, 大宮勇雄, 鈴木佐喜子訳: 保育の場で子どもの学びをアセスメントする—「学びの物語」アプローチの理論と実践—, 東京: ひとなる書房, 2013.
 - 10) ジョン・O・クーパーカー, 中野良顕訳: 応用行動分析学, 東京: 明石書店, 2013.
 - 11) 齊藤勇紀他: 地方自治体における新設認定こども園の教育・保育カリキュラムの編成過程—「循環型」研修会によるカリキュラム・マネジメント—, 京都女子大学生生活福祉学科紀要 2020: 15: 23-30.
 - 12) 齊藤勇紀他: 障害児保育における「幼児期の学びに即した包括的な記録・評価モデル」の検討, 日本乳幼児教育学会第30回大会研究発表論文集CD-ROM: 2020: 154-155.
 - 13) 大谷 尚: 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適用可能な理論化の手続き—, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学) 2008: 54-2: 27-44.
 - 14) 大谷 尚: SCAT: Step 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手法, 感性工学 2011: 10-3: 155-160.