

保育者の協働による個別指導計画作成手順の開発 －ビデオ・トークと写真ウェブ図を用いた子どもの学びの読み取り－

Developing a Procedure for Cooperation of Kindergarten Staffs to Formulate Individual Instruction Plans

－Observation on Children’s Learning using “Video Talks” and “Photo Screen Transition Diagram”－

大井佳子

要旨

インクルーシブ保育として幼児教育を担う各園に個別指導計画の作成が求められる中、小学校以降の学校教育とは異なる幼児教育の見方で子どもの学びの過程を理解し、幼児教育の方法と園生活にある資源を活用して幼児期の特別支援教育が構築されるべきだと考える。具体化となる個別指導計画作成手順の開発を試み、ビデオ・トーク及び写真ウェブ図を用いる方法を提案する。映像を用いて保育者の協働によって作成する二つの手順をまとめた。

キーワード：インクルーシブ保育 (inclusive child care and education) /
保育者の協働 (cooperation of kindergarten staffs) /
個別指導計画 (individual instruction plans) /
ビデオ・トーク (video talks) / 写真ウェブ図 (photo screen transition diagram)

I はじめに

インクルーシブ教育は、幼稚園では、法規や制度が整備される以前から障害をもつ幼児も園児の一人として受け入れ、実践されていた。例えば、明治期後期創立の私立「木の花幼稚園」の1931年(昭和6年)の保育日誌に「**はどうしても特別の保育が必要である。中枢作用の矛盾してる点が非常に多い」との記載がある⁽¹⁾。公的にはどのような変遷があったかを「幼稚園教育要領」における記載で見てみよう。保育の場での指導内容のガイドラインとして文部省が1948年に作成した「保育要領－幼児教育の手引き－」⁽²⁾、その改訂版である1956年作成の「幼稚園教育要領」⁽³⁾には障害に関する項目はない。1964年から「幼稚園教育要領」は告示となり、以降、障害に関する項目が認められる⁽³⁾。第3章「指導および指導計画作成

上の留意事項」の1「指導上の一般的留意事項」12項目の3番目にある「幼児の個人的特徴や生活環境などを観察し、調査してよくこれを理解し、その行動や態度などを適切に指導すること。特に問題行動のある幼児、身体の虚弱な幼児、知恵の遅れた幼児などに対しては、その原因を究明し、適切な指導を加え、また必要に応じて専門家に相談して適切に取り扱うようにすること。」という記述で、「障害」という言葉は用いられず、幼児の個人的特徴の例という捉え方であった。木の花幼稚園の1961年の保育日誌に、「今年卒業した**さんは目が不自由で少し知能も遅れているので学校にやってやるのが少しむりな為もう1年幼稚園生活に入りどれだけ進歩するかわからないがうちにいるよりやはり団体生活に入ることが良いと考えられ今日より松の組に入りなされた。」とあり⁽¹⁾、保育者も園の保護者たちも就学猶予や就学免除となった児童を含めて地域の障害をもつ子どもを大らかに受け入れていたことが伺われる。

OOI, Yoshiko

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科
保育原理、特別支援教育論

では、現在の保育現場ではどうであろうか？ 1989年改訂で、「幼稚園教育要領」は、「心身に障害のある幼児の指導」について、指導計画一般を作成する際の「特に留意する事項」として記載するようになる⁽³⁾。幼稚園や保育所で「気になる子ども」という表現が使われるようになり、現在では「発達障害」として広く知られる子どもたちの姿が問題となることが増えた時期である。その後の1998年改訂、2008年改訂を経て、今回の2018年改訂で「特別な配慮を必要とする幼児への指導」の節が設けられるようになった。⁽⁴⁾「障害のある幼児などへの指導」と「海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児の幼稚園生活への適応」の項目から成る。「個々の幼児の実態（障害の状態など）に応じ」てなされる指導が「指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行う」点では、障害のある幼児などに対する指導と帰国子女などに対する指導に違いはない。しかし、その方法については、帰国子女などに対しては「安心して自己を発揮できるよう」という全園児に対してなされる幼児教育の普遍的な内容が記されるのに対して、障害のある幼児などに対しては「集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくこと」という全園児に共通する普遍的内容に加えて、「個別の教育支援計画と個別の指導計画を作成し活用することに努める」と記されていることが注目される。障害がある幼児には、幼児教育における一般的な配慮とは別に、特別な指導が必要であるかのように保育の現場が受け取りかねない記述と思われるからである。

近年のインクルーシブという言葉の登場より遥かに以前から幼児教育の場がインクルーシブであったことを幼稚園の保育日誌が示していた。「特別」ではないこととして障害のある幼児たちを受け入れてきた保育の現場は、与えられた環境と自分たちのもつ知識と技能と感性を駆使して、様々な子どもたちが共に過ごす生活を探ってきたことが想像される。今回の改訂で、具体的な方法として明示された形の「個別の教育的支援計画や個別の指導計画」（以後、本稿では両計画をあわせて「個別指導計画」とする）は、今まで自覚しないままに実践されてきた保育の場の特別支援につい

て振り返り、保育の場が持つ支援の方法を「見える化」して自覚し、実践の充実に向かうツールとなることが期待される。しかし、懸念されるのが、保育の現場には馴染みのない「支援計画」という言葉で検索して見出される特別支援学校あるいは療育機関で用いられる様式や作成手順をそのまま導入してしまうこと、幼児教育を理解しない特別支援教育関係者からそのような様式や作成手順を指導される展開である。幼児教育は、小学校以降の教育とは異なる方法で計画され、実践され、評価される。さらに、小学校以降の学校文化とは異なり、私立が多いゆえの各園の、あるいは地域の保育文化が色濃く存在する。保育の場での個別指導計画は、保育・幼児教育の見方や方法、その園独自の環境と文化から探られる必要があると考える。本稿では、現場保育者の感性を持ち寄り、協働で作成する個別指導計画の作成手順の開発に挑む。

Ⅱ 保育の場における個別指導計画

個別指導計画に関して、既に2008年改訂の「幼稚園教育要領」が記している。「・・・例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、・・・」と支援の方法の一つとして示している⁽³⁾。文部科学省は2017年3月に「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する育支援体制整備ガイドライン」を作成し、「全ての学校・全ての学級で行う特別支援教育」であることが強調されている。校長が行うべき特別支援教育を行うための体制の整備として、(1)特別支援教育に関する校内委員会の設置 (2)実態把握 (3)特別支援教育コーディネーターの指名 (4)関係機関との連携を図った「個別の教育支援計画」の策定と活用 (5)「個別の指導計画」の作成 (6)教員の専門性の向上が挙げられている⁽⁵⁾。2018年の改訂で、「保育所保育指針」⁽⁶⁾「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」⁽⁷⁾「幼稚園教育要領」⁽⁴⁾でも小学校以降の学校と同様に「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の作成が求められるようになった。『幼稚園教育要領解説 平成30年3月』では「園内委員会を設置して、特別支援コーディネーターを指

名し、園務分掌に明確に位置付ける (p. 125)」よう記され⁽⁴⁾、小学校以降の諸学校と同様に、保育・幼児教育においても「見える計画」「見える組織」での特別支援教育が求められている。

一方、忘れてはいけないのが、個別指導計画は教育課程（保育所では「全体的な計画」）の一環として作成されるということである。障害のある幼児などの指導は「幼稚園教育の機能を十分生かして、幼稚園生活の場の特性と人間関係を大切に (p. 124)」⁽⁴⁾して行われるべきなのである。実施が順次進行中の各校種の学習指導要領改訂で、その大部分が全校種共通である「前文」が挿入された。若干の違いが、「幼稚園教育要領」の前文では「幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え」ることによって「一人一人の資質・能力を育んでいく」⁽⁴⁾となっているのに対して、「小学校学習指導要領」⁽⁸⁾の前文は「児童が学ぶことの意義を実感できる環境を整え」て、「一人一人の資質・能力を伸ばせるようにしていく」とあることである（下線 筆者）。即ち、幼児教育は、環境が子どもの学びにおいて果たす役割の大きさにおいて特徴づけられ、また、小学校以降の指導が到達点を目指すのに対して、幼児教育は子どもの自発的な育ちを見守るという教師のあり方において特徴づけられる。保育の場での個別指導計画は、このような幼児教育の特性を踏まえて具体化されなければならない。

今日、保育現場で個別の指導計画の作成が必要となる幼児の多くは発達障害をもつ、あるいは疑われる子どもたちである。以前ならば障害として認識されることなく、その対応と支援は現場の感性に委ねられていた。保育者が「幼児教育の見方」で子どもの姿を読み取り、「幼児教育の方法」で行ってきた支援があった。記録や計画として言葉で記載されることなく過ぎていく多くの優れた支援を、筆者は園長として自園の保育者の姿に、また巡回専門相談員として訪問する地域の保育の現場で見てきた。保育の場での個別指導計画作成によって、そのような潜在する支援が「見える化」されるならば、園の全スタッフの間で、さらには保護者や就学する小学校スタッフとの間で、当該児の姿に対する理解を深め、理解を広めることにつながることができるだろう。

個別指導計画の作成手順を考える際に課題となるのが多くの保育者がもつ「その子のことはわかっている」という感覚である。保護者と同様、当該児と長時間を共に過ごす担当保育者は、子どもとの関わり方が自動化しやすく、子どもに対応できている自分は子どもを理解していると思いがやすい。勘違いであれ「わかっている」と感じるからこそ子どもと共に過ごせるという一面もあろう。また近年、早期から診断される事例が増え、特別支援についての研修も増える中で、診断名でその子どもの特性を知っているつもりになったり、対応の仕方をわかっているつもりでいる人が増えていると感じる。個別指導計画作成においては、そのような「知っているつもり」を揺さぶる仕掛けが必要で、本稿は仕掛けとして、保育者の協働と映像を用いる二つの作成手順案を提案する。一つは、短時間の子どもの姿の動画を複数の保育者で見つ議論する「ビデオ・トーク」を用いるもので、もう一つは、複数の保育者が撮った当該児の姿をつながり考えて並べる「写真ウェブ図」を用いるものである。

Ⅲ ビデオ・トークによる個別指導計画作成手順

(1)「ビデオ・トーク」という研修スタイル

筆者は、「ビデオ・トーク」と呼ぶ研修スタイルで、石川県私立幼稚園協会の研修や北陸学院大学が行う地域貢献事業のセミナーにおける協働的な学びをファシリテートしてきた。「ビデオ・トーク」の名称は、木の花幼稚園で2002年から開催されている保護者対象事業に付された名称に由来する。ビデオ映像による保護者向けの保育の公開であるが、保育者が映像を用いて保育や子どもについて解説することはない。保育者の姿の入らない子どもたちの姿の映像を中心に視聴し、気付いたことや気になったことを気軽に話す中で、一人の子どもの内面で起こっていること、あるいは子ども集団の間で展開していることが見えてくる楽しさを保護者が体験することを目的とする。ビデオ・トークの進め方に決まった型はないが、開始当時に園内研修のプログラムとして園スタッフはインリアル・メソッド⁽⁹⁾でのビデオ分析を体験しており、ビデオ・トークを運営する土壌があった。また、同じ頃、インリアルのビデオ分析の手法を

保育場面の読み取りに援用し、2001年度・2002年度の金沢市保育士会ブロック研究として園内研修のためのビデオカンファレンス・マニュアルが作成されている⁽¹⁰⁾。数分から20分程度の短いビデオ映像を用いて、参加者が映像の情報のみから子どもの心の動きを読み取る点を特徴とする。インリアル会話分析の手法から視線等の非言語行為への着目が継承されている。

本章で提案する個別指導計画の作成手順は、当該児をめぐるビデオ・トークスタイルでの園内の事例検討から当該児の学びについて整理し個別指導計画につなげるものである。ただし、本稿での作成手順の検討には、自園ではない保育場面の映像を用いた特別支援教育研修で参加保育者が注目した子どもの姿を用いる。自身に関わる子どもの映像の読み取りでは、日常の園生活で得る情報や当該児との関わりで体験した感情体験が影響するからである。映像情報のみでの保育者の注目点を用いて、当該児の学び方と学びの内容の整理を試行することとする。

(2) 用いた映像とビデオ・トーク研修の流れ

研修で用いた映像は、知的な遅れを伴う自閉性障害と診断されたD児(男児 映像撮影時5歳5ヵ月)の参観日の姿を母親が撮影したホームビデオ映像で、卒業研究(鈴木 2019)^{註1}のために家族から提供されたものである。筆者が保育者研修と本研究に使用することについて保護者、幼稚園、鈴木から許可を得ている。参観日の設定保育で撮影された断片的な映像から次の4つの場面の映像を用いた。

映像A：ホール：全園児合同のリズム活動(2分)

映像B：クラス保育室：ピアノ演奏(7分)

映像C：クラス保育室：個人製作 折り紙(3分)

映像D：映像Cに続くお絵描き クレヨン(3分)

この映像を用いて筆者は3回のビデオ・トークスタイルの保育者研修を行っている。開催日時、開催場所、参加者は次のとおりである。

- ・2019年7月1日15:30~17:00 参加者18名
石川県私立幼稚園協会 特別支援研修
- ・2019年7月22日13:30~15:30 参加者10名
金沢市内のY幼稚園 園内研修
- ・2019年8月9日17:30~19:30 参加者8名

金沢市内のZ保育所 園内研修

研修参加者には、参観日に母親がD児(撮影当時5歳児)を撮影したホームビデオであることのみが伝えられ、「どのような子どもだと思いますか? そう思ったのはなぜかも考えてください。」と求められた。映像Aを視聴し、グループ討議する。口頭で行うか、あるいは付箋に記して提出してグループで似たものを集めて分類する。その後、映像を再視聴する。続いて映像B、さらに映像C(図1)を同じように視聴し、映像D(図2)については、D児と保育者のやりとりの逐語的記録(表1)が配布され、「どの行動が不思議に思われますか?」と問いかけられる。参加者は表と照合しながら映像を見返し、不思議に思った行動と理由について討議した。



図1. 映像C



図2. 映像D

(3) 保育者が注目する子どもの姿

3回の研修における筆者と参加者の記録メモから研修参加者の発言を挙げる。討議では参加者がD児の一つの言動に対して示した読み取りに対して他の参加者から異なる読み取りが示されることがある。複数の読み取りが提示された場合に「異なる見方」として記す。ビデオ・トークから、D

児は何に対して心を動かしているかという興味の対象の特徴とD児の学び方の特徴を見出すために、各発言においてキーワードと考えられる言葉に下線を付し、番号を付す。異なる映像に対して同じ言葉での発言があった場合には同じ番号を付した。子どもの姿からの読み取りであるが保育者の関わり方について言及したものがあつたので波線を付した。キーワードの選定には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を含めて指針・要領が5領域の解説に用いている言葉を参考にした。

〈映像Aでの注目点〉

- ・離れていて集団①に近づくタイミングがある。
音楽②がきっかけになっているのか？ 関連して：園児（満3歳児から5歳児）の間を通過してホールを横切る移動が複数回ある。そこで他児③と出会えるように保育者は手立てができるのではないか？
- ・音楽②への興味、親しみ

- ・他児③の動きを真似ることがある。（遊戯の中のジャンプ）異なる見方：真似ていっしょにするというよりも、他児③の動きにつられて同じように動いてしまうのではないか？
- ・壁面に並べられた椅子の上を行ったり来たりするのは高さ④があり、他児のスペースから段差のあるところが安心⑤できるからか？異なる見方：積まれたウレタン積木にも触れている⑥なので、並び方など規則性のあるもので安心⑤するのではないか？
- ・異なる見方：床のラインに沿って歩いているようなので決まった線上⑦を進むことで安心⑤するのではないか？

〈映像Bでの注目点〉

- ・所定の場所での長時間の着席（⇔映像Aとの違い）に対する驚き。机が手掛かり⑧か？自分の楽器が手掛かり⑧か？
- ・音楽②活動への興味
- ・鍵盤を押すリズムが他児③の演奏や歌うリズム

表1. D児と保育者のやりとり（部分）

*鈴木(2019)の表に大井が加筆

D児の行動	D児の伝達の発信	保育者
<p>青のクレヨンで折り紙のアジサイの周りを囲む。</p> <p>青のクレヨンを片付ける。</p> <p>青と水色のクレヨンを出して両手に持ち、右手の水色のクレヨンを紙に押しつける。左手に青と水色のクレヨンを持ち、ピンクを出して水色のクレヨンと並べて見、ピンクのクレヨンで押し付けたり叩きつけて描く。</p> <p>ピンクのクレヨンを片付け、ケースの中を触りながら前方を見ている。</p> <p>青と水色のクレヨンを右手に持って線を描く。</p>	<p>保育者を見て「ジョウズ」と言う。</p> <p>保育者を見て、「デキタ」と言う。</p>	<p>D児に「上手」と言う。</p> <p>手を叩き「上手」と言う。 D児に「葉っぱは？」「緑」と言い、緑のクレヨンを指さす。</p> <p>「そやなあ。今度葉っぱやなあ」と言う。</p> <p>「出来た？」「もうちょっと描いたら」と言う。</p>
(後 略)		

⑨と合っている。

- ・他児③のように口で吹いて指で鍵盤を押して音を出せていないことを知っている。
- ・思うようにいかない時⑩にホースを噛むような本来の使い方とは異なる使い方⑪をする。
- ・上手くいかなく⑫で活動から気持ちが離れているように見える時もずっとピアノに触っている⑥。
- ・ピアノの鍵盤を横から見たり、鍵盤を端から端まで手でなぞったりしているので、鍵盤の規則性⑬に惹かれ、ピアノが安心⑤のツールとしても機能しているのではないか？
- ・活動には終了までの流れがあること、片付け⑭で終わることを理解し見通し⑮している。
- ・ピアノのケースへの片付け⑭方を知っている
- ・片付ける時まで保育者の接近がないが、保育者が付いて支援すれば演奏する満足感⑯を得られるのではないか？ 異なる見方：周りの様子を見たり⑰、音楽②を楽しむことで、思うようにいかない自分の気持ちに折り合い⑱をつける機会となっている。みんなと同じようには弾けないのなら弾けるように支援するよりも、この状態で過ごすことが支援なのではないか？
- ・ピアノを片付けた⑭後、棚の前で立っているのは保育者⑱が呼びに来るのを待っていたのだろう。保育者が接近して抱き上げると嬉しい表情になっていて、保育者に親しみを感じ安心⑤の拠り所となっているのだろう。 異なる見方：片付けから次の活動への流れ⑲から保育者⑱が呼びに来ることを予想し、予想通り⑳であったことを楽しんでいるのではないか？

〈映像Cでの注目点〉

- ・4枚の折り紙を並べ替え⑳している。
- ・折り紙を重ねて光が透けてできる色㉑を見ている。
- ・白色をはずしてピンク・紫・水色の3枚を並べたのは、白色は色紙ではない㉒と思っているのか？
- ・折り紙が置かれた瞬間に触っている⑥。手先の感覚が敏感でモノに触って確かめる傾向があるのではないか？
- ・接近した保育者との関わり：保育者⑱の指示にそって㉓折ろうとしている。

- ・いろいろな方法で保育者に伝える㉔工夫㉕をしている。保育者の顔をじっと見た㉖後に怒る表情㉗をつくる。机をコブシで叩く㉘。折り紙を保育者に差し出し㉙、保育者に折らせる。

〈映像Dでの注目点〉

- ・言葉㉚を話す子だったという驚き。 異なる見方：言葉㉚によって人と会話㉛しようとしているが、D児の伝えたい㉜ことは伝わっていない。
- ・言葉と視線㉝で会話している。
- ・終わりたいことを「デキタ」と言葉で伝えながら、保育者の言葉がけに応じて書き加えることを繰り返し、保育者の思いに合わす㉞ことができる。
- ・折り紙の色㉟に合わせてクレヨンを選んだのか？（色で描くことへの興味ではなく、色そのものへの興味）
- ・立ち上がり、机の前方にあった他児③の絵を指さし㉟ていて、伝える㉔強い気持ちがある。
- ・隣席の子ども③が雨を描いているのを見て、自分の絵に同じように多くの線（雨）を書き加える。
- ・周りの子ども③の作品を見るなど周りの子どもからの情報㉟を得て、早く終わるために工夫㉕している。

（4）合理的配慮と5領域での学びからの検討

大井（2019）で示したように個別指導計画は合理的配慮と学びを支える教育的支援について考える⁽¹¹⁾。討議における参加者の発言から抽出したキーワードを「安心」及び5領域、即ち「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の6項目に分類し、表2に示す。保育所保育では「養護と教育を一体的に行う」ことを大切にしており、養護における「心の安定」という視点は合理的配慮の視点となる。5領域では「心の安定」は領域「健康」の内容となるが、合理的配慮を見出すために、5領域と別に「安心」を分類項目の一つとした。ここでの分類は個別指導計画に向かう手順を探るための作業なので、一致度や妥当性は求めない。表2はあくまでも筆者が試行的に行った分類例としての提示である。

表2の「安心」を見ると、D児が安心のツール

表2. 保育者の注目点：「安心」と5領域での分類例

は複数の映像で登場した言葉

安心	高さ④	安心⑤	触れる⑥	決まった線⑦	規則性⑬	周りの様子を見る⑰	(音楽②)				
領域「健康」	手掛かり⑧	片付け⑭	見通し⑮	満足感⑯	流れ⑳	予想通り㉑					
領域「人間関係」	集団①	他児・子ども③	リズム⑨	思うようにいかない⑩	異なる使い方⑪	上手くできない⑫	折り合い⑱	保育者⑲	指示に沿う⑳	伝える㉔	思いに合わす㉕
← 気持ちの制御 →											
領域「環境」	色㉓	工夫㉗	情報㉘								
領域「言葉」	相手を見る㉚	表情㉙	叩く㉛	差し出す㉜	言葉㉝	会話㉞	視線㉟	指さし㊱			
領域「表現」	音楽②	並べ替え㉚	色紙㉜								

としている可能性のあるものとして、「高さ」「触れる」「決まった線」「規則性」「周りを見る」「音楽」が挙げられている。「高さを得るために椅子の上を走っている」「ホースをかむことを含めてピアノに触れている」と理解するなら、他児には許されないかもしれない椅子やピアノの扱い方がD児には許容される環境がD児には合理的配慮となると考えられる。ぼーっとしているように見えても周りを見たり音楽を聴いたりして自分の安心を得る方法を自分で見出している姿かもしれない。

領域「健康」では、「片付け」「見通し」「流れ」「予想通り」の語群から、集団的生活が見通しのある生活をD児にもたらしめていることが想像され、見通しのある生活で自ら区切りと流れをつくり出す仕掛けとして「片付ける」ことが有効に機能しているのかもしれない。領域「人間関係」の欄に入れた11の言葉を見ると「集団（参加）」「他児との関係」「気持ちの制御」「保育者の役割」「伝える」にまとめられそうである。映像A～Dのいずれにおいても他児との直接的な関わりは皆無に見えるが、研修参加保育者が見出したD児と他児の関係は、「他児の動きを真似る」「他児の動きにつられる」「他児のリズムに合わせる」「他児のようにできないことを知っている」「他児の作品をモデルとする」「他児の動きや製作物から情報を得る」と、他児の存在がD児の心情・意欲・態度にいろいろな影響を与えていることが想像される。「保育者の役割」については、映像A・映像Bのビデオ・トークでは保育者がすべき援助が話題に挙

がったが、映像C・映像Dでは、研修参加者はD児から保育者への強い発信とその多様さに驚いている。映像C・映像Dで保育者の思いに応えようとする一方で自分の思いを実現するために保育者に伝える方法を工夫する姿が領域「言葉」の欄に見える。しかし、4つの映像のいずれにも子どもに向けての明確な発信は見られない。波線を付した保育者の動きを見てみると、保育者に向けてD児が発信しているのは、保育者がD児に接近しD児に働きかける時だけであることがわかる。応答としてだけの発信なのである。ここから、D児から他者に向けての自分からの発信を個別支援計画の教育目標とすることが考えられる。目標に向かう方法として使えそうなのが表2の領域「環境」の「色」と領域「表現」の「音楽」特に「リズム」である。色やリズムに関するD児の表現は現時点では他者に向けての意図的な伝達ではない。これを保育者が発信として受け止め、興味をもって応答することを通じてD児からの意図的な発信につなげていきたい。

(5) ビデオ・トークによる子どもの見え方の変化

D児の同じ日の異なる場面の映像を順に見てビデオ・トークを重ねることで、研修参加者はD児のイメージが大きく変わっていくことを体験した。用いた4つの映像は設定保育の活動の姿であったが、研修参加者から「自由遊びの映像も見たい」という感想が出されている。一人の子どもについて異なる姿があることをビデオ・トークで体験すると、保育者は自分の見ていない場面ではどうだ

ろうかと興味を持ち、家庭や療育の場面での姿も知りたいと思うようになるだろう。子どもを知りたいという願いが、園の保育者間の協働、さらに保護者との連携や小学校との接続へと保育者を向かわせることが期待される。

ビデオ・トークは自分と異なる見方に出会う体験となり、保育者はそれまで見逃していたものに目を向けるようになる。例えば、映像Aを見て「集団活動に参加できなくてフラフラしている」とD児の姿を捉えていた保育者が、「参加しようとして子どもたちに接近したのかもしれない」「まっすぐのところを歩きたくてホールを横切ったのかもしれない」「高いところに上がるための移動かもしれない」とD児の移動には目的があると見る数々の見方に触れて再視聴すると、同一映像が最初に見た時とは違って見えるだろう。そのような「違って見える」体験が、別の映像を見る時、さらに実際の保育場面にも汎用され、子どもの見方が広がると期待される。保育における子どもの姿を見て「真似ている」と、子どもの能力を理解したつもりになることがあるが、短い映像を続けて見る今回のビデオ・トークの方法では、「ピアノでは何を真似ているのか?」「折り紙ではなぜ真似ないのか?」「お絵描きで他児の作品を真似たのはなぜか?」と疑問を広げやすい。子どもの行動の意味に対する読み取りが深まりやすい。

(6)ビデオ・トーク個別指導計画作成手順

研修における保育者の注目点の整理から、D児の個別指導計画に向けて合理的配慮と学びの支援について考えてきた。園内研修でのビデオ・トークを通じて、対象児の合理的配慮と学びの支援を考える手順を以下にまとめる。

手順1：一日の異なる活動場面での子どもの姿を映像記録する。

手順2：2分間程度の映像を4場面程度抽出する。

手順3：7名程度までの少人数でビデオにある情報のみに基づいてビデオ・トークする。人数が多い場合は少人数のグループに分かれて行う。当該児のクラス担任など直接に関わることの多い保育者はオブザーバーとして参加し発言しない。

各映像について、グループメンバー全員がそれぞれの注目する点、気になることを出し合い、各映像毎に書き出す。園内研修では役職や経験年数などで特定の保育者の発言が他の保育者の発言に影響することがあるので、ビデオ・トークに慣れない間は各自が付箋に書き、付箋を移動させながら似たものを集めて整理する方法が有効なことがある。

手順4：書き出した項目を、「安心」と5つの領域に分類する。あるいは、各項目のキーワードを見出し、キーワードを「安心」と5つの領域に分類する。キーワードは5領域の解説の言葉を参考にする。正しく分類することが目標ではなく、なぜ、そのように分類すると考えるのかを参加者が出し合い、異なる見方を得て協議することによって子どもの学びの読み取りが深まることを目指す。

手順5：「安心」に分類した項目から合理的配慮を抽出する。領域「健康」に分類されたものにも「心の安全」として合理的配慮につながるものがあるかもしれないので確認する。

手順6：5領域に分類したものを見渡して、当該児の学びの特徴、課題を見出す。難しい場合には、討議で出た疑問をまとめ、今後の観察のポイントとする。日を決めて新たに撮影した映像でビデオ・トークする。

Ⅳ 写真ウェブ図を用いる個別指導計画作成手順

(1)「写真ウェブ図」という計画と記録の方法

ウェブ図は、保育において「子どもの経験や活動の内容を構造的に捉え、それらのつながりを図式化したもの」⁽¹²⁾で、くもの巣型、あるいはweb型とも呼ばれる。プロジェクト・アプローチの保育としてレヅジョ・エミリアの幼児教育が注目されたのと共に広く知られるようになった計画の方法であり記録の方法である。

保育の日常では目の前の子どもの姿への対応に追われ長期の見通しで子どもの姿を捉えることがなかなか難しい。ウェブ図は俯瞰的な見方で子どもを捉えるのに優れていると考え、個別指導計画への応用を提案する。細かい記録を書く時間がとりにくい保育現場の実際と、言語的整理よりも直観的把握を得意とする保育者が多いことを鑑みて、

写真を用いるウェブ図を個別指導計画につながる子ども理解の方法として試行した。

(2) 写真ウェブ図試作に用いた写真

試作に用いたのは、筆者が幼稚園や大学で関わりのある自閉性スペクトラム障害のK児の写真で、小学校就学にあたり幼稚園が引継ぎ資料として用意したものである^{脚2}。保護者の同意を得て幼稚園より5歳児クラス時の写真約50枚が提供された。写真の主な撮影者は幼稚園の特別支援教育コーディネーターで、筆者がK児の写真ウェブ図を試作するにあたり、写真の状況や撮影時の印象などの情報提供を得た。小学校に合理的配慮と学びの接続について伝えるための写真であるため、保育者には「よく見られる姿」であり「K児らしい」と感じられる姿の写真が用意されており、一方で、「K児がこんなことをしている」と保育者が「意外な姿」と感じて撮影した写真が含まれている。3年間で過ごしてきた園生活で「K児らしい」と保育者に感じられる姿はK児がみつけた落ち着く状況である可能性が高く、合理的配慮につながる姿と考えられる。一方、「意外な姿」はK児が園生活で新たに見出し、やってみようとしている姿であり、K児の中で生まれつつあるもの、起こりつつあることを表している可能性が高いと考えられる。写真を広げて並べて見渡せる数を考えて、異なる場面の写真となるように約20枚を選んだが、提供された写真にはK児が入園時から卒業時まで続けた特徴的なモノの使い方が見当たらなかったため、多田の卒業研究(2018)^{脚3}より、多田と保護者の了解を得て、「手にお気に入りのモノを持ってぶらぶら揺らす感覚を味わう遊び(引継ぎ資料より)」の写真の提供を得た。

(3) 写真ウェブ図作成手順

筆者が試作したK児の学びの過程の写真ウェブ図が図3である。作成した操作と作成の過程で生じた考察を以下に示す。

① 写真群にまとめる。

約20枚の写真を広げ、見渡して「似ている」と感じた写真を集めて「写真群」にまとめる。写真群の写真の共通点をみつけて付箋に書き、キーワードとして写真群に付す。K児の幼稚園

提供の写真からは4つの「写真群」を見出し、下線の言葉をキーワードと考えた。

写真群1：(4枚) 窓枠に上がって園庭を見る姿・階段踊り場でホールを見る姿・キャットウォークからホールを見る姿・舞台の大型積木からホールを見る姿・・・共通するのは「高いところから見ている」で「K児らしい姿」である。

写真群2：(6枚) 保育者におぶさる姿・幼児の列についていく姿・お集まりの保育者席にいる姿・B児と鉄棒・B児について棒渡り・B児と竹ハウスにいる・・・共通するのは「自分から人に近づく」。

写真群3：(4枚) 大型積木でポンポンを滑らせる・マットのスロープ・鉄琴を滑り台に運ぶ・滑り台で大玉を転がす・・・共通するのは「滑らせるというスロープとモノの関係」で、「他児を真似て」(大型積木・マット)の姿と「独自の組み合わせ」(鉄琴)の姿がある。

写真群4：(4枚) 棒を用いる集団遊戯・パラバールン・楽器・お茶のお稽古・・・共通するのは「活動参加」

② ウェブ図の中央に「その子らしい」姿を置く。

K児では、付け加えたK児が木の枝を持つ写真を置く。これを中央にするのは、「モノを使う」がK児の学びを考えるポイントとなると考えられるからである。写真は棒を手打ち付け、不要になると手放す姿で、手に持つモノを動かして振動と音でリズムつくるのが入園以来、モノを変えて継続するK児の特徴的なモノの使い方である。保育者は、K児が周りで進行していることがよく理解できない時や部屋を出られないなど自分のしたいことができない時に気持ちを制御するために使われる方法だと考えている。一方、道具としてのモノの使用は入園以来なかなか広がっていない。

③ 写真群1～4を配置する。

中心に置いた写真とのつながり、写真群同士のつながりを考えて、写真群を配置する。写真の姿の時期的な順序など写真群の関係を→等で書き入れる。並べながら気づいたこと、浮かんだ疑問などを付箋に書いて写真と共に配置する。「K児らしい姿」である写真群1を左上に置く。中央と写真群1は共に「らしい姿」で、共

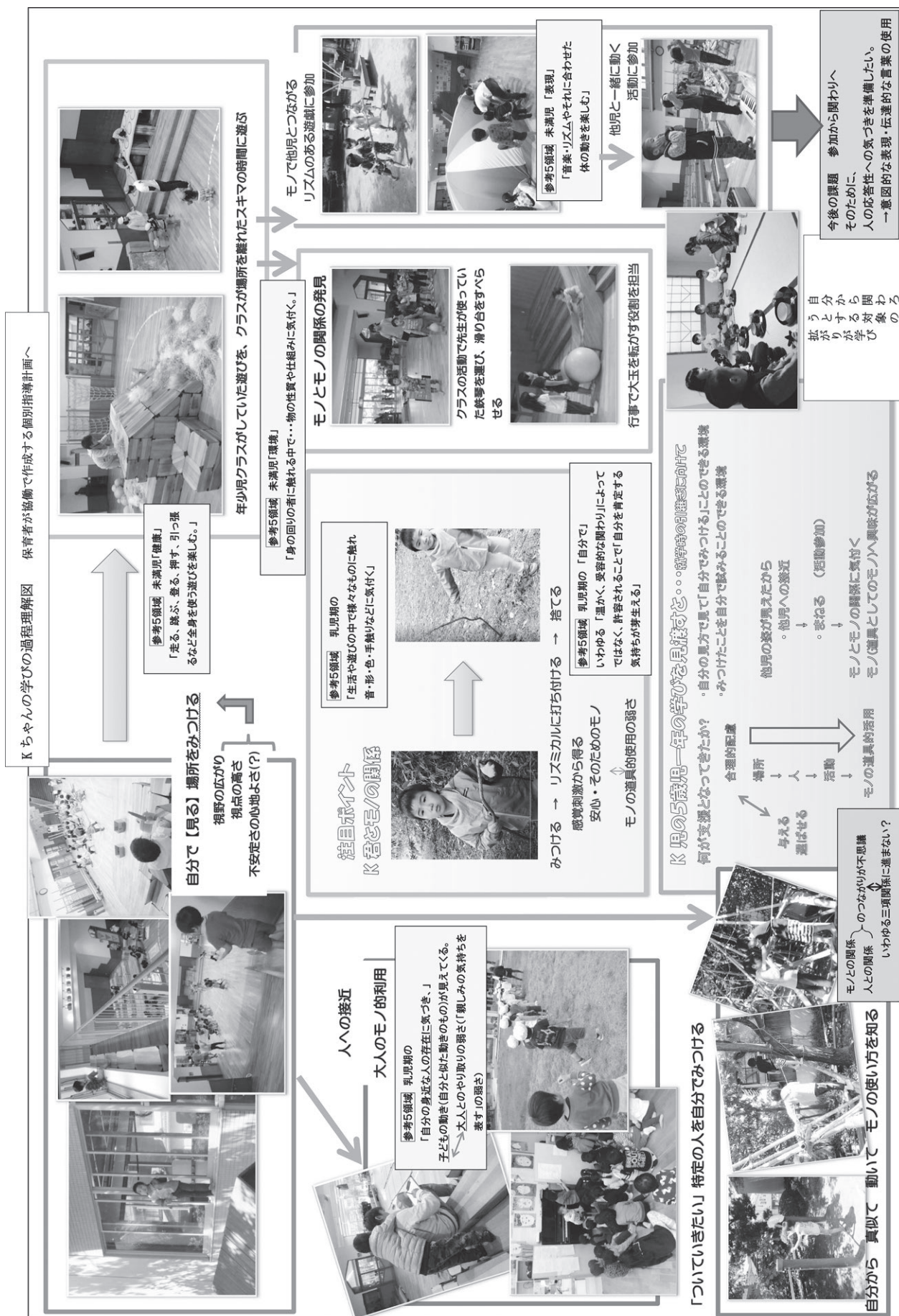


図3. K児の個別支援計画のための写真ウェブ図

にK児の安心の方法となっているようである。モノを見つけるのと同じように場所についても自分でみつけており、キーワードとして「自分でみつける」を書き入れる。

写真群1の様々な「見渡す」によってK児に見えてきたものが人の動きであったと思われる。一つが、子ども集団が同じ動きをする遊戯やゲームなどであったようである。もっとよく見るために子どもたちの集団に近づき、自分の位置を確保している。保育者の背中を防御壁のようにしてクラス活動を見たり、子どもたちの移動に少し離れてついていったり、保育者の横でクラスのお集まりを見たりしている。もう一つが特定の子どもの動きで、B児がその例である。写真群1から→を伸ばして写真群2を置く。

写真群2がK児に見えてきた「人」であるのに対して写真群3は「モノ」である。スロープとの関係で転がるモノを、写真群1の「見渡す」ことでK児は見出したのだろう。写真群1から→を出して写真群3を置く。大型積木のスロープとポンポン、マットのスロープはいずれも3歳児クラスが設定保育で遊んで設定したままになっていたものである。子どもたちが移動した後K児は一人で3歳児クラスの遊びを再現している。多くの子どもが順に同じ動きを繰り返すのを離れた位置から見ているうちに、K児はスロープとモノの関係に気付き、自分でもやって確かめたのだろう。さらに、見たことをするだけでなく、鉄琴を滑らせるというオリジナルな組み合わせでスロープとモノの関係を試していて、広がりを感じられる。なぜスロープに特化しているのだろうか。多くの道具の使用は手先を使うモノとの関係であって、K児には把握しにくいかもしれない。自分自身が滑るスロープのように身体全体で確認できるとK児には関係が掴みやすいのかもしれない。このように写真を並べることで得る気づきがある。K児の学び方の特徴として付箋で書き入れる。

写真群4はクラスの活動への参加の姿で、運動会の遊戯や競技でクラスの子どもたちと同じように動く姿である。運動会の指導計画を考える際に、モノを介した他児との接触を用意するとK児は他児の動きを体感でき活動に参加しや

すいのではないかと考えた保育者は遊戯と競技に太い竹を用いている。K児が自発的に参加することの多いパラバルーンも他児の動きと同調しやすい遊具である。行事では練習として子どもが同じ動きを繰り返すことが多く、K児には自由遊びや日常の保育活動よりも他児の動きが見えやすい状況なのかもしれない。モノをリズムミカルに動かすK児を見ているとリズムに対する独特の感性がありそうなので音楽が伴うことも集団参加の手掛かりになるのかもしれない。行事的な保育活動として5歳児には月1回のお茶のお稽古がある。年度の後半になるとK児は特定の位置に座った子どもの動きをなぞってお茶のお点前をするようになったという。茶碗、茶さじ、茶筌、袱紗と多くのモノを道具として用いており、「道具としてのモノの使用」というK児の目標での飛躍と言える姿である。

④ 写真を配置したウェブ図全体を見渡してみる。

このようにK児の姿を写真群のつながりで見ると考察すると、K児のクラス活動への参加や他児と同じような動きが出現するに至ったのは、保育者の直接的な支援によってよりも、K児が自分の見方で見ることのできる場所をみつけて見渡すことを重ねてきたことによって広がってきた到達であると推測される。自分らしく見ることが保障され、自分のタイミングで試すことが許容されることで、K児はモノとモノの関係性やモノと人の関係性を発見してきたと言えよう。

⑤ 作成したウェブ図から合理的配慮を見出す。

K児の場合、振ってカタカタするモノをみつけることのできる環境、見る（広く見渡せる）場所をみつけることができる環境の保障が合理的配慮となることがわかる。

⑥ 作成したウェブ図で子どもにとっての遊びのおもしろさを5領域から考える。

障害をもつ子どもが感じるおもしろさは定型発達児が感じるおもしろさとは異なることを想定しながらK児の感じているおもしろさを推測し、5領域での学びとしてウェブ図に書き加える。改訂された保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領は3歳未満の子どもについても保育内容を5領域での学びとして記

述していて、K児のように発達の遅れの小さくない幼児についても学びを5領域で読み取る参考となる。5領域のこの項目に該当しそうだが「ちょっと違う」と感じると、その「違い」を手掛かりにして、その子どもの発達凸凹の特徴を見出すことができる。

K児の場合、中央に置いた木の枝を持つ写真は、「保育所保育指針」の乳児期の精神的発達に関する視点、「生活や遊びの中で様々なものに触れ音・形・色・手触りなどに気付く」が該当しそうだが、写真の遊びでK児が用いるのは音と振動のみで、用いる感覚が限定的である点がK児の学び方の特徴と言えよう。

(4) 写真ウェブ図を用いた個別指導計画作成手順

写真を用いるウェブ図の作成手順をまとめ、写真を動かしながら書き入れる様式として作成したものが図4である。

写真を動かしながら作成する子どもの学びの理解図→「幼児教育の方法」で考える個別の指導計画へ
→保育者の協働で作成し、保護者・小学校との支援計画作成での活用へ



() ちゃんの学び理解		年 月 日 (作成時)	歳	ヵ月)
作成者				
手順1	保育場面の写真を集める。	「わあ! () ちゃんらしい姿!」と思ったら 		
		「意外! () ちゃんがあんなことしてる!」と思ったら 		
	いろいろな場面で、いろいろな先生で撮ってみてください。異なる見方があることで理解が深まります。			
手順2	集めた写真から20枚程度を選んで、机や床に広げてみる。			
	「似ている」と思う写真を集めて、5つ程度の「仲間」にまとめる。			
	「仲間」の写真群から思い浮かぶキーワードを各群に付ける。			
	「仲間」に入らないものは「?」でまとめて取っておく。			
	* キーワード等は付箋で付け、写真も付箋も動かしながら考えてください。			
手順3	理解図の「中心」に置く写真(あるいは写真群)を決める。	キーワードと短文の説明を付ける		
	これを中心に置こうと思った理由は何かを考えてみる。			
手順4	ボードや紙に「中心」の写真置き、回りに、「仲間」の写真群を配置する。			
	「中心」と「仲間」とのつながり、関係を一等で書き入れる。			
	気づいたこと、浮かんだ疑問を書いて、付箋で付ける。			
手順5	配置した全体を見渡してみよう。			
安心のツールは何だろうか?	⇒	合理的配慮		
(例: 触感・揺れ・特定のモノ・特定の人、等)				
遊びのどこにおもしろさを感じているのだろうか?	⇒	5領域の学び(乳児期から)で見ると		
(例: 感覚・応答性・因果性・人・変化・達成 等)				
目標(方向):				
方法の案:				

図4. 写真ウェブ図による個人指導計画作成の手順

V おわりに

インクルーシブ保育について、2018年改訂の『保育所保育指針解説』に気になる記述が入った。2008年改訂の旧指針の『保育所保育指針解説書』と照合すると、個別の指導計画の作成について、改訂前には「障害の状態や生活や遊びに取り組む姿、活動への関心や参加の様子、さらには友達との関わりなどをていねいに把握して、クラス等の指導計画と個別の指導計画をどう関連させていくのか、環境構成や援助として特に何を配慮していくかなど、具体的に見通す」⁽¹³⁾であったが、改訂後は「日常の様子を踏まえて、その子どもにとって課題となっていることが生じやすい場面や状況、その理由などを適切に分析する。その上で、場面に適した行動などの具体的な目標を、その子どもの特性や能力に応じて、1週間から2週間程度を目安に少しずつ達成していけるよう細やかに設定し、そのための援助の内容を計画に盛り込む。(p. 49)」⁽¹⁴⁾となっている。近年、インクルーシブ保育として特別な教育的支援を考える必要のある子どもは自閉性スペクトラム障害をもつ子どもが多い。「一口だけ食べよう」「10分は座っていよう」と保育者がスプーンに載せて苦手な食材を提示したりタイマーが置かれる姿が思い浮かぶが、そのような「指導」の危険性は既に少なくない保護者が経験している。幼児教育は学年によって保育内容を決めない。卒園までという長いスパンで発達を見る。さらに、到達ではなく方向で目標を考える。そのような学びの場において、なぜ、障害をもつ子どもたちは1週間、2週間という短い単位で達成すべき目標を設定されなければならないのだろうか。

本研究の出発は、「特別支援教育」として幼児教育に持ち込まれようとしている上記のような指導観に対する懸念であった。原則として全ての園、保育者に個別指導計画の作成が求められる今、個別指導計画の書き方に連動して、このような指導方法が正しい特別支援教育の方法として広がるのが心配される。では、幼児教育の見方と方法が生かされた個別指導計画にするにはどのように作成すればよいのだろうか。特別支援教育が個々の保育者に任されるのではなく、園として取り組むべきものであると明示されたことを生かし、それぞれの保育者がもつ感性が発揮される協働の仕掛

けができないかと考えて映像を用いる二つの方法を試みた。

二つの方法の試行から、障害のある子どもたちが園生活・園文化から自分の使えるものを上手く取り込み学びに活用していることがわかった。D児は、製作のために配られた4枚の折り紙を使って並べたり重ねたりして色について調べ、さらに、次の活動のクレヨンでも調べているようであった。製作で折り紙を使うという園文化、クラスの活動から生まれたD児オリジナルの活動である。一人一人の席が決まっていて一人一人に教材が配られることで生まれた活動でもありそうである。D児は色の研究のように自分で没頭する場合には他児の存在を気にしていないが、保育者に絵を描き加えるように求められると隣席の子どもを真似て雨を描き加え、お絵描きを終了することに成功している。自閉性スペクトラム障害をもつ子どもが他児の存在の自身にとっての意味に気付くのは、このような何気ない日常の積み重ねによってであろう。これが、時間割や教科ではなく5領域で捉える幼児教育の学び方である。

保育の場に写真カードや予定表など療育で開発されてきた手法が視覚支援と称して導入されることがある。しかし、保育の場は既に視覚支援に満ちているのである。並んだ靴箱には氏名やマークが付いており、そこに入る靴にも氏名やマークが付いている。何よりも、多くの子どもが一斉に動く動きが視覚支援となる。ピアノの音で子ども集団が一斉に同じ動きをする、音楽が変わると動きが変わる。自身のクラスに参加していないような場合にも、他の年齢児のクラスの動きから気付き、学びが多く起こる環境となっている。K児は、他児が多くいることを活用して自身の学びに活用していた。このように幼児教育が持つ資源で特別支援教育に有効なことやものは多くある。保育者にとっては当たり前のものやことであるために、その効果を見落としていることが多い。個別指導計画の作成は、保育者がこのような自分たちの持っているものを再発見する機会としたい。自覚すればその可能性をさらに生かせるが無自覚でいると保育に新しい方法や遊具が導入される中でその有効な支援は失われてしまうかもしれない。

指導計画作成の手順の開発で重視したいのが保

育者の協働である。会議の時間の確保も困難な保育の現場で、保育者それぞれの感性を持ち寄る方法として映像を用いることを提案した。ビデオ・トークで用いる動画も2分間程度のもので行う。映像は撮影者の視点、見方を表すことになるので、映像を用いて個別指導計画の作成を重ねることで、他の保育者の視点、見方に触れて自身の保育を見る視点、見方を変えていくことになるだろう。また、カメラを通して子どもの姿を見ることで、あるいは写真として切り取られた子どもの姿を見ることで、保育者は普段とは異なる距離感を子どもとの間にもつことができる。普段は、保育者として「対応する対象」として見ており、だからこそ必要な対応ができるわけだが、保育者として自分は何をしないといけないかを常に考えながら見ている普段の保育者の目を離れることによって、子どもは何を見ているのか、何を感じているのかを感じ取りやすくなることがある。ビデオ・トークやウェブ図の作成を通して、異なる見方に触れると自分の見方のクセや傾向も見えてくる。個別指導計画の作成が自己省察できる保育者という今日的課題の研修ともなるはずである。

二つの方法は、園内研修に留まらず、さらに広い協働に用いることができる。ビデオ・トークは保護者を交えて行うことで、保育者だけで行うとは異なる気付きを得られる。映像での園での様子と比較する形で、家での様子や園外での様子の情報を保護者から得る機会ともなる。本稿では保護者の撮影した映像を使用した。保育者とは異なる子どもの見方の感じられる映像であった。同じ映像を見て保護者だから気付くことがあり、そのような保護者の気付きに触れることで保育者の保護者に対する信頼が高まり、保護者との連携が豊かになるだろう。

本稿の試作でも垣間見えたように写真ウェブ図を丁寧に作成すると、子どもの現在の姿を俯瞰でき、子どもの発達凸凹の意味が生活のどこに表れるかをみつける地図となる。保護者との協議、療育機関との協議、就学のための小学校との協議にも活用できるだろう。特に学校間の学びの接続が課題となっている今日、該当児の引継ぎを通じて幼児教育の見方、方法を小学校に伝えていくことは、特別支援教育を超えて、幼児教育の学びの理

解の促進、学びの幼小接続に貢献することとなるだろう。本稿で試行した二つの手順は、開発途上ではあるが、小学校以降とは異なる幼児期の学びを土台とする特別支援教育の構築に資するものと考えられる。

謝辞

本稿執筆にあたり、映像及び写真の使用を許可いただきましたD児の保護者、在園時の幼稚園、K児の保護者、在園時の幼稚園のご協力に感謝申し上げます。また、K児のウェブ図作成に協力いただきました特別支援教育コーディネーター橋爪ゆかり先生に心より御礼申し上げます。

〈引用文献〉

- (1) 創立100周年誌『その名もかんばしき木の花幼稚園にて』2005 木の花幼稚園
- (2) 『幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立と変遷』民秋言(編集代表) 2017 萌文書林
- (3) 「幼稚園教育要領 昭和31年度 文部省」
「幼稚園教育要領 昭和39年3月23日文部省告示第69号」
「幼稚園教育要領 平成元年3月 文部省」
「幼稚園教育要領 平成10年12月 文部省」
「幼稚園教育要領 平成20年3月 文部科学省」
学習指導要領データベースインデックスー国立教育政策研究所
<https://www.nier.go.jp/guideline/s31k/index.htm>
- (4) 『幼稚園教育要領解説 平成30年3月』文部科学省 2018 フレーベル館
- (5) 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～ 平成29年3月文部科学省」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2017/10/13/1383809_1.pdf
- (6) 「保育所保育指針 平成29年3月31日 厚生労働省告示第117号」
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc
- (7) 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領 平成29年3月31日 内閣府／文部科学省／厚生労働省／告

示第一号)

https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc

- (8) 「小学校学習指導要領小学校 平成29年3月 告示 文部科学省」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf
- (9) 『インリアル・アプローチ：子どもとの豊かなコミュニケーションを築く』竹田契一・里見恵子 1994 日本文化科学社
- (10) 「保育をビデオカンファレンスするー園内研修へのINREAL応用編」大井佳子・上田由紀子 『子どもと話す 心が出会うINREALの会話支援』大井学・大井佳子編 2004 ナカニシヤ出版
- (11) 「幼稚園における合理的配慮と個別的な教育的支援」大井佳子 2019 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要(11) p153～161
- (12) 「指導計画づくりに活かすための保育記録のあり方(1)ー先行文献の整理を中心にー」瀧川光治 2011 教育総合研究叢書4 p.53～70
- (13) 『保育所保育指針解説書』厚生労働省 2008 フレーベル館
- (14) 『保育所保育指針解説 平成30年3月』厚生労働省 2018 フレーベル館

〈註〉

- ¹ 鈴木茉緒(2019)「自閉性スペクトラム障害児のコミュニケーションー幼児期と中学生期の共同注意ー」北陸学院大学人間総合学部幼児児童教育学科2018年度卒業論文(未公開)。「表1. D児と保育者のやりとり」は鈴木作成の表に筆者が加筆して研修資料として用いたものの部分。
- ² K児の在籍した幼稚園では特別な支援を必要とする園児の就学に際して「育ちのノート」という園独自の様式で引継ぎのための資料を作成し、必要に応じて説明資料として写真を用いている。K児の「育ちのノート」については文献(11)に記載。
- ³ 多田楠葉(2018)「自閉症スペクトラム障害をもつA児の周りの環境への関わり方ー物を介した他者との関わりと他者を介した者との関わりー」北陸学院大学人間総合学部幼児児童教育学科2017年度卒業論文(未公開)。