

訪問型学習支援における遊び文脈での対話的關係の形成

Forming Dialogic Relationships in a Playing Context in Home-Visit Learning Support

大井佳子^{*1}、橋爪文太^{*2}、田中早苗^{*3}

要旨

不登校児童の訪問型学習支援におけるレゴブロック・LaQの遊びの展開を「対話的關係」から検証した。子どもと支援者が一緒に遊ぶ中でレゴのコマ撮り動画づくりへと展開した過程は、子どもの意欲と学びを引き出す「対話的關係」の形成において、参加者双方がモノを活用して表現できることと自分で時間的枠組みをつくれることが重要であると示し、他者との関わりに困難をもつ学齢児の支援における遊び文脈での対話の有効性が示唆された。

キーワード：訪問型学習支援 (home-visit learning support) / 対話的關係 (dialogic relationship) / 遊び文脈 (playing context) / 不登校 (school refusal)

I 本研究の背景と目的

文部科学省が毎年行う「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、近年の不登校児童生徒の増加傾向は止まらず、平成30年度の不登校児童生徒は小学生44,841人（出現率：0.70%）、中学生119,687人（出現率：3.65%）であった。このうち発達障害やそれと似た特性のある児童生徒の割合は2～5割程度と報告されている（原田・松浦2010、加茂・東條2009ほか）。発達障害の特性を持つ児童生徒は、学校という場の騒音により体調を崩したり、より少人数での環境で安心が得られることがあり、学校へ戻すことを第一の支援とするよりも、それぞれの子どもに必要な学びを保障する場所や形を模索することが重要と考えられる。国の「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」（平成28年）は、学校の基本的な理念として「全ての児童生徒が楽しく通え

るような学校教育が目指されるべき」としながらも、「学校になじめない児童生徒の社会的自立を支援する観点から、学校内外を通じた支援を充実することが必要」としている。同報告に込めるものとして、近年では、スクールカウンセラーの配置や、別室や相談室などの学校内の居場所や教育支援センター等の整備、民間支援団体によるフリースクールや居場所提供、学習支援などの実践が進んでいる（櫻井ら2020）。

発達障害の特性のある児童生徒が不登校に至った場合、クラスに馴染めない、学業についていけないといったネガティブな課題が目立つことが多い。不登校の状態での不規則な生活や抑うつ、不安症状などの問題への対処が先に立つ。しかし、不登校状態にあっても義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保（平成28年法律より）は必要であり、社会的な自立を目指して自らが学んでいく経験を子どもたち自身がしていく支援の充実が必要である。本研究では、不登校児の学びの保障について、平成29・30年改訂の学習指導要領が改訂ポイントとする「知識の理解の質を高め資質・能力を育む『主体的・対話的で深い学び』」に着目する。

^{*1} OOI, Yoshiko
北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科
特任教授

^{*2} HASHIZUME, Bunta
NPO法人アスベの会石川

^{*3} TANAKA, Sanac
大阪大学大学院連合小児発達学研究所金沢校
金沢大学子どものこころの発達研究センター

1 子どもと保育者・教師との「対話的な関係」

サラマンカ宣言(1994年)以降、「インクルーシブ」は世界が目指す教育の方向となった。障害の有無だけでなく様々な「異なる」をもつ人たちが対等に共にある豊かさを探る理念であり、本来、その方向であったはずの「統合」保育・教育が障害をもつ子どもをもたない子どもたちの生活に置くための工夫という方向で進んでしまったことへの警鐘となる(別府ら2020)。

平野ら(2020)は、インクルーシブ保育の保育者の在り様を子どもと一対一で関わる加配保育者の関わりにおいて検討し「対話的な関係」という視点を抽出した。特別な支援を必要とする幼児と他者の関わりをターンテイキングについて比較し、子ども同士で遊びが生まれる短時間の非言語のやりとりにターンテイキングが認められるのに対し、同一幼児と保育者との遊びでは認められないことが注目された。子ども間では、相手を見る、移動する、モノを動かす、笑うという方法で二人の間で考えが交換され、どちらが始めたとも言えない共同的な状況で遊びが生まれていた。障害の有無に関わらない対等な関係であり、学びが生まれる対話的な関係と捉えられた。同一幼児と保育者のやりとりでも所持品整理の場面ではターンテイキングがあった。ただし、保育者の言葉での指示に子どもが行動で応じることの繰り返しで、言葉-行動とツールの違いが固定で、指示-応答と発話機能も固定しており、両者は対等ではなく、「対話的な関係」とはみなせない。意図的計画的な支援を役割とする者が支援を必要とする子どもとの間に「対話的な関係」を形成することの難しさが示された。

2 保育・教育における「対話」

学習指導要領の改訂のポイントに「対話的な学び」があるように、「対話」は幼児教育から大学までの日本の教育の今日的課題である。平成28年中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(中央教育審議会2016)」は、「対話的な学び」とは「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広

げ深める」ことであり、「身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。(p50 下線筆者)」と述べる。保育者・教師は、対話で「あなたと子どもの考えは広がっているか?深まっているか?」と問われ、対話として「あなたは多様な表現を受け止めているか?」と問われるということである。

保育における対話について榎沢(2018)は、子どもと保育者の対話は単に言葉の水準でのやりとりではないとし、「両者が実践的に関わり、自己の身体をもって行為し、心情を表出したりすることにより理解し合っている」と「関わりによる対話」と表現している(p178)。さらに、「対話をする者は新たな経験に向かって常に開かれており、答えを未決の状態にして生きている」と言う(p281)。保育の現場では、子どもたちのおしゃべりや話し合い・相談活動が「対話」と捉えられやすいが、対話とは言葉がやりとりされる光景のことではない。有馬(2017)は「主体的・対話的な深い学び」という提起に対して学校教育は「対話的な学び」を先行して中心的に実施するだろう予想する。「主体的な学び」と「深い学び」が個々の子どもの内面に求められ可視化されにくいのに対して「対話的な学び」は討論や話し合いという学習活動として可視化しやすいからである。「対話的な学び」の形骸化が懸念される。

近年、「対話」の概念は多領域で再考されている。例えば日本教育心理学会第61回総会(2019年)では「教育実践に資するバフチン・対話理論-ヤクビンスキー『ダイアローグのことばについて』を視座に-」という自主企画シンポジウムがもたれ、企画主旨に「平成29・30年改訂学習指導要領において『対話的な学び』がうたわれるようになったこともあり、昨今、教育心理学界において『ダイアローグ(対話)』概念への注目度が高まっている(田島ら2019)」とある。近年精神療法でオープンダイアローグが注目されているが、これもバフチンとヴィゴツキーの理論を基礎としており、対話の非完結性が重要で対話は何かの手段とするものではないと神谷(2020)は述べる。

このようなバフチンの対話概念への注目について田島（2014）は、バフチンの対話が「絶望的なまでの他者との『分かりあえなさ』から立ち現れてくる概念」で、だからこそ異質な他者と向き合うことの困難さという現代社会の抱える課題と通じるのだと言う。桑野（2008）はバフチンの対話は「ともに声を出すこと＝協働」と「さまざまな声があること＝対立」という両面が必須であり、コンセンサスを得ることではなく、重要なのは相互開示が可能となる状況をつくりだすことだと言う。

バフチンの対話についての言及を見てきたが、保育・教育現場で思い描かれているであろう「対話」イメージは大きく違くと推測される。本研究では、未完、対立を包含するがゆえに「対話的な学び」を生むものとして「対話」を捉える。

3 学齢児の「遊び文脈での学び」

幼児期においては、遊びと生活を通して環境と関わり、その意味に気付くことを「学び」と捉える。学齢期においても特別支援学校学習指導要領（平成29年）では「遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していく」とある。幼稚園教育要領の前文にある「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」を得にくい子どもたちのための場として第一筆者は“あそび場JOJO”を主宰してきた。大学校舎内の学生向けスペースを会場に「集団生活が苦手だったり、興味や遊び方が個性的な（案内チラシより）」3歳から小学校3年生までの子どもとその保護者を対象に月一回土曜日の午後の3時間開設される。毎回20組程度の親子が参加し、子どもたちには、日常の集団生活でしにくい遊びにおける自己発揮と自己発揮を通じての他者との出会いが図られ、保護者にはピア・サポートによる心理的支援が目指される。遊びには学生を中心に時には現場の保育者・教師がボランティアで参加して「年の離れた友達」として遊ぶ。子どももスタッフも参加者は回毎の募集で子どもを特定のスタッフが担当することはしない。参加予定児に応じてスタッフが会場におもちゃや素材を持ち込んで環境を設定するが、想定外の遊びが生ま

れるための契機としてであり、子どもは自らの遊びのために設定を壊しつくり変える。参加者で一斉にする活動は挨拶を含めて一切ない。その間、保護者は別室で語らいの集まりを持つ。

本研究が対象とする実践事例は不登校児A君の訪問型学習支援での遊びの展開である。A君は不登園の相談から“あそび場JOJO”に参加するようになったが、3年生では学校、“あそび場JOJO”を含めて子どもが多くいる場に出向くことが困難となり、“あそび場JOJO”の方法を引き継ぐ訪問型支援が試みられた。学校での学び方に不応感をもつ不登校児に対する学習支援は、学校とは異なる学び方を子ども自らが見出すことを支援する必要があり、「自ら見出す」には遊び文脈が適当だと考えての試行であった。支援者の在り方も“あそび場JOJO”のスタッフと子どもの関係性を引き継ぎ、子どもが自分の遊びをみつける・拡げることの支援であること、遊びにおいて子どもが自己表現し自己発揮することを尊重すること、「年の離れた友達」として子どもと対等な関係であることとした。一方、訪問型支援が“あそび場JOJO”と異なるのは、会場が子どもの自宅であること、週1回であること、子どもと大人の関係が固定した一対一で継続されることである。“あそび場JOJO”で難しかった学齢児の遊び文脈での学びとその支援について検討が可能となると考え、本研究の対象事例とした。

4 本研究の目的

本研究は、社会参加において困難をもつ学齢児が遊び文脈において他者と「対話的関係」を形成する過程を検討し、遊びにおける「対話的関係」が引き出す学びについて考察する。「対話的関係」を支える要件を明らかにし、不登校児支援への提言を見出すことを目的とする。

II 対象と方法

1 参加者

(1) A君：(小学3年生)

幼児期より強い不登園傾向があり、就学にあたり特別な配慮を求めめるために診断を求め療育機関で発達障害と診断された。知能検査では平均的な知能指数の範囲にあるが下位項目には小さくない

ばらつきが認められている。WISC-IVでは言語理解指標>他の3指標、K-ABCでは継次処理>同時処理という結果であった。入学以来母子登校や短時間の登校等の配慮の下で登校していたが3年生ではほとんど登校しなくなり、保護者が他者との関わりが家族に限定されることを不安に思い家庭訪問による支援を希望した。A君は不登校による長い在宅時間の多くをYouTubeで動画を見るかブロック玩具のレゴやLaQ(ラキュー)での製作によって過ごしており、1年生の頃より外出には自作のレゴやLaQの製作物を携行することが常態となっている。

(2) B:(第二筆者)

自身が小学校高学年から中学校を不登校で過ごし、大学卒業時にフリーターという働き方を選んだ。不登校体験者として“あそび場JOJO”を通してA君の母親(以降、A母と記す)と知り合い、その後、A母の依頼により訪問型学習支援の支援にあたった。支援する立場で人と関わるのは初めてである。

2 分析資料

不登校状態が続くA君の自宅をBが訪問して「一緒に遊ぶ」学習支援を実施した。本研究では訪問開始から第4回訪問までの約1ヶ月のA君とBの関わりを分析する。訪問開始から約2ヶ月は、第一筆者とBで訪問内容について確認しながらの実践であったため、Bは各訪問日から数日以内に第一筆者宛てに活動内容をメールで報告していた(1500文字程度)。Bは教育や支援に関係する養成課程での学びや業務経験がなく、実践の記録あるいは支援の業務の報告という視点や様式を持たない。Bには、支援あるいは教育の「専門家」ではない、不登校児であった自身の感覚が生きる関わりが期待され、指導計画や記録の枠組みは設けずに報告は口頭でのおしゃべりに近い形式で行われた。Bがその場面の出来事の何に注目し、どのような印象を持ったかが記され、関わりの当事者性の高い記録となっている。この記録を中心にBが作成した第1回から第3回までの気付き(約500文字)と第1回から第4回までの振り返り(約2800文字)を参照しながら、意図的計画的な支援を役割とする者のエスノグラフィー(岩田

2011ほか)として「出来事」を整理する。Ⅲ章の記録の出来事の抽出と分析は第2筆者が第1筆者と共同で行った。

3 事例の詳細

レゴ・LaQで「一緒に遊ぶ」うち、第3回で写真10枚程度のレゴのコマ撮り実験が行われ、第4回でコマ撮り動画「宇宙旅行」(33秒作品、写真234枚使用)が制作された。その後の1週間にA君はA母をカメラマンにして2本のコマ撮り動画作品「トランスフォーマー」(8秒作品、写真32枚使用)と「巨大海洋生物」(45秒作品、写真181枚使用)を自主制作した。「見る」対象であった動画が「つくるもの」へと転換された遊びの展開の過程を追い、二人の間の対話性について検討する。制作された動画作品からの分析は別稿に詳述する(田中ら2021)。

4 倫理的配慮

個人が特定されないよう個人情報に関わる内容は一部を曖昧にして記す。A君の保護者に草稿で論文記載内容の確認を依頼し、記載の了解を得た。

Ⅲ 分析結果

1 遊びの展開過程の概要

Bの記録から、各回のBの活動プランに関わる記載、そのプランを考えた背景に関する記載、準備したモノの記載、当日の実際の活動の主な内容を示す文章を抽出し、表1に示す。実際の主な活動については、その開始者を()で示す。「」はBの記載の言葉のママの抜粋である。

表1から、Bは各回に遊びのプランを持って訪問していること、そのプランはA君の具体的な姿や言葉から発案されたものであること、そのプランのためにモノが準備され持参されていることがわかる。実際にはプランとは異なる活動になることが多く、「実際の主な活動」欄の(A君)が示すようにA君が始めているものが多い。また、(B)となっているものであっても「提案」(下線)のように、訪問に先立って考えていたプランとは異なることを自ら持参したモノを使って始めていることが認められる。

表 1. 支援者の活動プランと活動の実際
(Bの当日記録からの抜粋)

※下線はBが事前プランから変更して示した提案

	プランの背景	➡ Bの活動のプラン	➡ 用意したモノ	➡ 実際の主な活動
第1回	「小学校低学年がトランスフォーム出来るモノを朝から(短時間で)作るなんて、とただただ驚いた」(初対面時)	「何も考えずレゴやLaQでモノづくりをする」	“あそび場 JOJO”のおもちゃ(レゴ・ミニカー・戦闘機のミニチュア)	「(A君)タブレットを持ち出して動画を見せて」「(A君)ゴジラごっこが始まり」「(A君)ターミネーター/レゴと検索をかけて」
第2回	「次に会う日何をするのかの話」(第1回) 「怪獣対人間、侵略者対防衛軍」のゴジラごっこ(第1回) 「マグマ怪獣と命名した作品(の写真)が送られてきた」(前日)	「色の実験」 「怪獣同士」ごっこ	紙粘土・スポイト・絵具・筆・紙コップ 怪獣のおもちゃ(ピオランテ)	「(B)色の実験」「(B)紙粘土を持参していたため、 <u>これでピオランテを作らないかと提案</u> 」
第3回	「映画をつくりたい」(A母より聴取)・「色に興味がある」(色水実験・作品の色遣い)・「作品(の写真)を送る」 「ペンライトを使い撮影」(A母からのメールに記載)	「照明・光」のある「写真撮影」	色セロファン紙・LED板・ライト・ダンボールで作成した撮影ブース・一眼レフカメラ	「(B)持って来た物を見せた」「(A君)レゴで宇宙船を作った」「(B)撮影ブースを使い写真を撮ることを促し」「(A君)タブレットを持ち出して、レゴの動画をいっしょに見よう」「(A君・B)コマ撮り実験」
第4回	「彼の世界が広がったと思った。」(第3回) (Bの友人と)「子どもでもできること」を相談し『音楽は？ビートなら簡単に作れるし』と聞き、音に非常に興味を持った」	「レゴのコマ撮り動画作成」 「音づくり」	マイク	「(A君)巨大宇宙船をレゴで作っており」「(A君・B)見た後すぐに前回実験したレゴのコマ撮り動画作成」「(B)マイクを見せて <u>これで動画に音をつけよう</u> と提案」

2 遊びの展開という「対話」

(1) レゴ・LaQの遊びがテーマとなった経緯

A君とBが初めて会ったのはA母がA君を同伴して第一筆者に相談に訪れていた会場においてであった。Bは偶然その場所におり、急遽、その場で翌週からの訪問開始の打ち合わせへと進んだ。A君は当日の朝からつくったというLaQのロボットをずっと手に持っていた。戦闘機から人型に変

形するトランスフォーマーで、Bはその精巧さと共に配色に着目し、独自性を感じている。「ただただ驚いた」とBが記すその時の驚きによって、Bは第1回訪問には「何も考えず」に「レゴ・LaQでモノづくり」というプランで臨む。“あそび場JOJO”のおもちゃがレゴ(デュプロ)を中心に雑多に持参されたのは“あそび場JOJO”の延長でBが遊びに来ることが伝わるようにであっ

た。A君が「あまりレゴには興味を示さずミニカーや人形に興味を示したことも、A君はデュプロサイズのレゴは用いないというA君に関する情報としてBは受け止めている。初対面時のA君のレゴ作品に対する驚きがBにその後の遊びの軸をレゴ・LaQに置かせることになり、Bの最初の訪問がレゴを持ってであったことでA君も遊びの軸はレゴであると捉えたことがその後の二人の遊びの展開を方向づけたと想像される。

(2) 出来事の抽出と対話としての捉え

表1の流れを確認した上で、Bのエスノグラフィとして各回から「出来事」を抽出した。

「」はBの記録の抜粋である。出来事から二人の行動の間に対話的な連関を抽出し、連関を矢印で記して対話として図示する。やりとりの過程でA君の思いがBに理解できず不思議に思われた行動に(?)を記す。

第1回は約1時間をA君のレゴにBが持参した戦闘機等を加えて遊んでいるのだが、Bの記録にはない。並行的な遊びで、A君のレゴの用い方にも印象的なことがなかったと思われる。Bが目にしたのはタブレットで動画を2回見たこととゴジラごっこであった。(表2・表3・表4)

表2. タブレット・動画 (出来事①)

A君が携帯していたLaQの製作物	→	Bの驚き→A君に遊びを任せたい
「怖い動画、見せていい？」	←	「いいよ」怖い動画が好きらしい。 僕と一緒に見たいの？
レゴで遊んでいたA君が「突如」Bに「怖い動画ある。見せていい？」と訊く。Bが「いいよ」と答えるとA君は「タブレットを持ち出して」ワニが人を襲う映画の予告編の動画を二人で見る。Bは「A君からの初めての関わりだ」と感じている。		

表3. ゴジラごっこ (出来事②)

A君が自作の家を持ってくる	←	Bが何気なく手近にあったレゴで家をつくる
ゴジラで自分の家を襲い、Bの家を襲おうとし「どうする？」	→	ミニフィグを立て防衛軍にする 映画『シン・ゴジラ』の再現のようだ
ゴジラがミニフィグを倒し「次は？」と訊く	←	新たなミニフィグを立てる なぜ、訊くのだろうか？相手がいるゴジラごっこが新鮮だから？僕の対応に興味がある？
繰り返し	↔	

Bが「おかしいとは思いますが引っ掛かります」と感じた遊びである。出来事①のタブレット視聴が終わりBは手近にあったレゴで何気なく家をつくった。それを見るとA君は「家あるよ」と自分がつくった「レゴの家を持ってきて見せてくれ」た。「ここでお母さんが車の中にあったよとLaQで作ったシン・ゴジラを持って」き、A君はそのゴジラを手を持って自分のレゴの家を襲う。続けてBのレゴの家に向かい、手を止めて「どうする？」と訊く。Bがミニフィグの一つ取って防衛軍にして立てる。A君はゴジラで防衛軍を倒し「次は？」と訊く。Bは新たなミニフィグを立てA君はそれを倒す、ということが繰り返された。A君がLaQでつくるトランスフォーマーやゴジラが精巧なのに比して、他者とする遊びは単純なやりとりだけのごっこ遊びで、そのギャップにBは戸惑う。

表4. レゴのコマ撮り動画の視聴 (出来事③)

A君が急にターミネーターの話始める タブレットを出して『ターミネーター』の動画を見る	→	動画を見つBは何気なく「レゴは？」と言う
ターミネーター/レゴで検索し、レゴのコマ撮り動画の『ターミネーター』を出し、集中して見る	←	A君の様子を見ている この集中はどうしたんだろうか。

A君が急に「ターミネーター」の話を始め、タブレットを出して『ターミネーター』の動画を見る。Bはタブレットを見つ何気なく「レゴは？」と言う。レゴは「もうしないの？」という気持ちから出た独り言のようでもありA君への促しのようでもある曖昧な言葉であった。A君は素早くターミネーター/レゴと検索してレゴのコマ撮り動画の『ターミネーター』を見つけ、二人で見ることとなった。先ほどの『ターミネーター』の動画を見ていた時とは違い、「黙り込んで集中して」見ている。

第2回にBは主のプランとして「色の実験」、副のプランとして「怪獣同士ごっこ」を準備していた。怪獣同士ごっこを想定して持参した怪獣ビオランテのおもちゃであったが紙粘土の共同製作の契機となった。(表5・表6・表7)

第3回を前にBはそれまでの情報からA君の興味について整理している。A母から聞いた「映画をつくりたいと言っている」こと、色の実験の提案やレゴ・LaQ作品の色使いの工夫から「色への興味」が強いこと、レゴ作品の写真をBに「送り

表5. 色の実験 (出来事④)

A君が「実験したい」「白色と黒色に紙を混ぜるとネズミ色になる。それがしたい」と答える	Bが「次は何する?」と訊く
実験しようとしていない。(?)	色水の混色を実験らしく行う用意をする

第1回の帰り際にBはA君に次回は何をするかと訊いてみた。「A君が『実験してる?知ってる?』『白色と黒色に紙を混ぜるとネズミ色になる。それがしたい』と言った」ので、Bは実験らしい仕掛けでの混色実験を準備した。A君はBがつくった紙コップの色水をいろいろ移し替え、出来た色に「キレイ」「キタナイ」と言うくらいで、和紙にスポイトで色を垂らして滲んだ色が混色することには興味を示さなかった。紙コップの移し替えで最後に出来た色に「ハチャメチャ色」と命名し、スポイトは色水を「紙コップの中に向かって勢いよく『ミサイル』と言って発射」するのに使っていた。

表6. 粘土のビオランテづくり共同製作 (出来事⑤)

A君がビオランテのおもちゃを見ている	「紙粘土があるからビオランテつくる?」と提案する
胴をつくり頭部をつくる	触手を1本つくって見せる
「触手は全部Bつくって」と言う	6本をつくり、「乾いたら合体して着色して、写真を送ってね」と言う
合体を試みるができない。できなかつたとメールするよう母に頼む 図鑑を見て紙粘土でへびをつくり着色する (A母より)	

Bが「怪獣同士」のごっこを考えたのは、出来事②のゴジラごっこが「やっつける-やられる」という非対称の関係だけであることが気になっていたところに、A君から「マグマ怪獣と命名したLaQで製作した」怪獣の写真が送られてきたからであった。A君の怪獣と対等な怪獣を持っていけば「敵ではなく仲間」の関係での怪獣ごっこになるのではないかと考えて、Bは自身のビオランテのおもちゃを持参した。当日、A君はビオランテを見た瞬間から気になってしょうがない様子で色の実験をしながらも見ていた。Bは、「レゴ・LaQ以外の素材で」解体しない製作材料もあればいいかと考えて紙粘土を用意していたので、紙粘土でのビオランテづくりを提案した。A君が胴と頭部をつくりBが触手をつくって合体させることになった。

表7. 粘土工作で見たA君の独自性 (出来事⑥)

A君が割り箸を折ってビオランテの顔に刺し牙にする	Bが爪楊枝を使って触手の先の口等の細部をつくる
	「真似方」が独特だと感じる 粘土工作もレゴ製作のつくり方になっていると感じる

紙粘土のビオランテづくりでBはA君について三つの発見をしている。一つは、A君が顔をつくる時「タブレットを用いてビオランテの画像を検索してモデルにしていた。目の前にビオランテのおもちゃがあった」のは見ない、ことである。一つは、顔をつくる時、薄い粘土板を「重ねること(下顎の層・口内の層・頭部の層)で顔を造形」しており、レゴを下から嵌めてつくるのと通じるとBは感じている。一つは、他者の行為の真似方である。Bが「ビオランテの触手を造形する際に爪楊枝を使う」のを見てA君は「ビオランテの牙の再現に割り箸を折って用いていた」。爪楊枝を見て割り箸を思いついたと思われるが、Bは道具に使ったがA君は素材として使っている。他者の行為ではなく他者の使っているモノに注意が向くようだ。また、割り箸を粘土に差し込んで牙にする用い方は、パーツを嵌め込むレゴの製作の仕方と似ているとBは感じている。

たい」と言っていること、A母のメールにあった「怪獣の口が光るようにペンライトを使って撮影」から光の色に興味があることの4点を総合する活動として、Bは「写真撮影」を思いつく。A君の作品をより美しく撮るために一眼レフカメラ、LED板、ライト、ダンボールで製作した撮影

ブース(図1)と本格的に撮影の装備が準備された。(表8・表9・表10)



図1. B作成の撮影ブース

表8. 写真撮影(出来事⑦)

A君はBが撮影するのを見て終わり(?)	Bが撮影セットを使って光の色の実験をする
レゴの宇宙船づくりに戻る	
レゴの宇宙船が完成する	レゴが完成していないからだろうか。僕もレゴで遊ぼう。小物をつくって見せる
「うん」と言い、部屋の電気を暗くしてゴジラのおもちゃを撮影ブースに置く(?)	「そろそろ撮影しようか」と言う
撮影するが、少しだけで終わる(?)	ライトの色を工夫しA君にカメラの操作を教える

「先週に引き続いて色」の実験になると予想してBは撮影セットを持参し、「LED板にセロファン紙を載せると光に色が付き鮮やかになるところを見せ」「前回のように例えば赤と黄色の2枚をLED板に載せると違う色になることも実験」して見せる。しかし、A君の反応は「簡単に見て終わり」であった。持参した装置にA君の興味が動かないのはBが来る前から始まっていたレゴの製作のためかと考えて、Bは宇宙船の完成を待った。「そろそろ撮影しよう」と提案すると、A君はうんと言いつつ部屋の電気を暗くしてゴジラのおもちゃを取り出してきた。「赤色のセロファン紙を掛けた照明で照らし」「背びれの部分が特に赤く発色して映画のようだった」にも関わらず、A君は「ここも少しだけして終わり」となる。

表9. コマ撮り実験(出来事⑧)

A君がレゴの動画をいっしょに見ようと言う	動画を見ながら「こんな動画つくってみたら?」と提案
動画の水についてBに質問する	撮影セットもレゴもあるからコマ撮り動画をつくれる
「実験してみよう」と言い、レゴの宇宙船を撮影ブースに置く	
宇宙船を動かして、監督のようにお母さんに指示してスマホで10枚程度の写真を撮影する	写真をスクロールして、動画のように動かして見せる
宇宙船の動き方が納得いかない様子	

写真撮影を早々に終えたA君は「タブレットを持ち出して、レゴの動画をいっしょに見よう」と声を掛け、映画『タイタニック』のシーンの再現でA君は「これ本当の水?」と動画内の作り方を質問したりする。Bは、動画を見ながら「こんな動画つくってみたら?と提案」する。「するとすかさず、やってみよう実験してみよう」と撮影ブースにレゴの宇宙船とミニフィグを用意して、お母さんのスマホを使い撮影にとりかかった。部屋の電気を付けてレゴの配置をして、まるで監督のようにお母さんにカメラの指示をしていた。」しかし、「少し動かす、ではなく、ワンシーン撮ったら次のシーンへと飛び飛び」に撮ったため、「10枚くらいのシーンを撮って写真をスクロールしてみたが、A君は???わからないと言っていた」。

表10. 音作り(出来事⑨)

タブレットで検索して、その音を録音しようと言う	Bが動画の音をつくろうと提案する
	自分でつくろうとお願いする

Bが「次は音はどうか?動画には音があるでしょ、それをつくらないかと提案」するとA君は「じゃあタブレットで検索してその音を録音しよう」と言う。Bは「いやいや音を自分でつくろうとお願い」した。

第3回のコマ撮り実験からA君とBはそれぞれに次回(第4回)(はレゴのコマ撮り動画をつくることになる)と確信していた。A君は撮影のためにミニフィグが乗る小型宇宙船を収納する巨大宇

宙船を試作していたし、Bは動画に音入れできるようにマイクを準備している。(表11・表12・表13)

表11. ストーリーを考える・共有する(出来事⑩)

A君が朝からつくって完成させた巨大宇宙船を見せ、仕様を説明する。	Bが「お話を考えて紙に書き出そう」と提案する
絵・記号(⇔)・文字を使い、地球から火星に行き敵と戦って地球に戻るというストーリーを説明する	ストーリーを理解する。A君の説明の仕方をおもしろいと思う。「じゃあ、A君が監督ね。カメラマンは・・・」

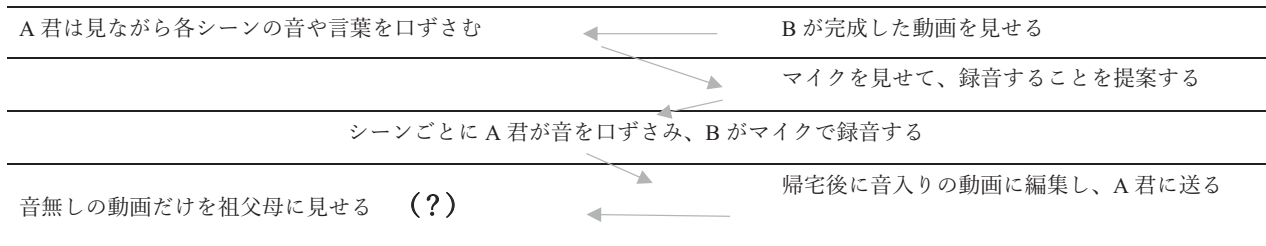
「訪問する前から巨大宇宙船をレゴで作っており見せてくれ」で第4回が始まった。「船内に三機の搭乗できる小型宇宙船が格納されており、それが宇宙船後方のカタバルトから出る仕様」で、これを使ってコマ撮り動画を撮ろうと考えていることがすぐにわかった。Bが「まずはお話を考えて紙に書き出そう」と提案し、A君は絵や矢印や文字を使って、地球をから火星に向かい帰路で敵が現れて戦い地球に到着するというストーリーを図示して説明する。Bは箇条書きで時系列に書くことを思い描いていたので、図を書きながら話すA君の説明をおもしろく思う。

表12. 受け入れる(出来事⑪)

監督・脚本・演出・照明はA君、カメラマンはB、お母さんはスタッフということになる	
A君は「宇宙だから黒」と言う	Bが撮影ブースを用意し、宇宙船を置き「背景はどうする?」と訊く
「地球儀!」と言って探すが見つからない。場面に応じて4枚の絵を描く	ブースが白だから、絵を描くのはどう?
面倒だねえ、大変だと言いつつ動かす	「レゴの凸一つずつ動かしてみては?」
「おお! 凄い!」	シーン1を撮影しアプリで動かす
宇宙船の内部を撮影しようと、カメラに宇宙船の後方を向ける	「この壁ははずしたら?」と宇宙船の片側を外すことを提案
「おお、そうしたら中、見えるね」と壁を外す。画面を見ながらカメラに指示を出す	
「地面が緑(のレゴ)しかない。火星は砂漠だから違う」と言う	違うレゴの板を見せる
拒否するが、しぶしぶ緑の板を使う	

「監督、脚本、演出、照明はA君、カメラマンはB、スタッフにお母さんと決め」て、Bは「撮影ブースを用意しここにレゴを置き」「背景はどうする?」と訊く。A君は「宇宙だから黒」と言う。撮影ブースは「全面まっ白であり、A君は少し納得がいかないよう」で、Bが「背景に絵を描くのは?」と提案すると「地球儀と言うがなかったらしく」絵を描く。「前回の反省点を踏まえBから『レゴのボツボツ一つずつ動かしてみては?』と提案」し、A君は「最初は面倒だね、大変だと吐露していたがシーン1を撮影し終え確認を見ると『おお! 凄い!』と感動していた。」撮影では、A君が宇宙船の後方をカメラに向け、内部の様子を撮影しようとしていたので、Bが「この壁ははずしたら?」と提案すると「おお、そうしたら中、見えるね」と壁をはずし、「もっと近くもっと近くと画面を見ながら」カメラに多くの指示をしている。火星の地面の色が緑ではないと拒否するが「しぶしぶ緑のレゴですることにした。」「少しずつ少しずつと何度もくちざみながら」レゴの宇宙船とミニフィグの4人の乗員を細かく動かして撮影を行い、アプリで編集して234枚の写真を用いた33秒の動画ができた。

表13. 音入れ（出来事⑫）



Bが「シーン1～4をつなぎ合わせた音無しの動画をその場で見せ」とA君は「口ずさむように動画に合わせて音を出していた。」Bはマイクを出して見せ、動画の場面ごとに、その場面の音（動きの効果音や登場人物の言葉）をA君が口でつくり録音された。Bは帰宅後すぐに「音を編集し、音ありのコマ撮り動画を」A君に送った。しかし、母親から、A君は音無しの動画を祖父母に見せ、音ありの方は見せていないと報告があった。

(3) 遊びの展開における対話

Bのエスノグラフィーとして出来事を抽出し、そこに対話を見出してきた。Bから見えた風景であって実際にはより重要な行動ややりとりがあった可能性はある。しかし、少なくとも抽出された12の出来事においてBはA君の行動で次の自分の行動を決めたり変えたりしており、A君の行動が自分の行動によって変わることも認識していた。Bは二人の対話的な関係によって出来事が進行しているのを捉えていたということである。

「？」のある出来事④・⑦・⑫について検討する。出来事④は第1回の終了時に「実験」「色を混ぜる」とA君が言葉で伝えた要望によって設定された遊びでBは多くの準備物を用意した。A君はBが準備したものをを使うのだがそれは実験のようには見えない。A君のしたいことがわからないままに終わっている。⑦はBがそれまでの情報を総合して考えたプランで、言葉で考えられたことと準備物が多いことが④と共通する。BはA君の言葉からプランを考えたのだが、A君には突然の新しい物の登場と感じられたのかもしれない。A君には写真はスマホで撮るものであり、一眼レフカメラはA君の撮影のイメージとは違う。④・⑦でA君はBに促されると提示された物を用いている。しかし、写真撮影したのは目前にあるレゴの宇宙船ではなく、離れた場所から取ってきたおもちゃであった。Bが用意した写真撮影のプランはA君にはレゴの遊びとは別のものだったのだろう。⑫の「音入れ」と関連するのが出来事⑨「音作り」である。「音作り」はBが自身の友達との会話で興味をもったテーマである。出来事⑫でA君は完成した動画を見ながら音を口ずさむが、それ

はA君が動画を楽しんで見ているからで、動画をつくることとはつながらない行動であったと思われる。Bに求められると協力的に録音するがA君が自分でつくったと実感されるのは音無しの動画であったのだろう。出来事④・⑦・⑫の「？」は、A君はBの提起に応答的であるのだが、④・⑦・⑫のようにA君の具体的な姿からBが思いついたプランではない場合、A君にはBの意図が理解しにくいことを示すものとなっている。

Bが開始した④・⑦・⑨以外の出来事の開始を見る。出来事①では「怖い動画見せていい？」とA君からの開始となっている。Bはこれが初めてのA君からの働きかけだったと感じている。「自分からは働きかけずにA君の話を知りたい」と臨み、Bの「待つ」に対するA君からの働きかけであるわけだから、A君の応答とも言えよう。出来事②ではBが何気なく家をつくったのをきっかけにゴジラごっこへと展開していく。このように相手に向かう行動ではないことによって遊びが大きく展開する例は、出来事③のBが「何気なく」言った「レゴは？」の言葉、出来事⑤のA君がおもちゃを見る姿、⑥のBが自分の工作に爪楊枝を使ったこと、⑧のA君の動画を見る姿にも見られる。

どちらが開始したとも言えない状況で遊びが展開するA君とBの対話的な関係は、平野ら（2020）の例示の幼児同士の遊びの展開と似ている。例示の幼児が話し言葉をもたないのに対してY君は検査の数値では年齢該当の言葉の力をもつ。しかし、他者との関わりにおいては言葉ではなく、見ることを含む行動によって対話的な関係を構築していることがわかる。また、A君とBとの対話は

モノによって支えられている。二人は共にモノによって自己開示し、自分のプランややりたいことを相手に知らせている。一方、出来事④の「色の実験」のようにBがA君の言葉から発案したプランでは遊びは展開せず、伝達意図が明確であるように思われる言葉はむしろ対話を妨害さえしているようである。会場が自宅であることでA君にとっては自己開示にも思いついたことの表現にもモノを使いやすい環境であった。さらに、二人の対話的な関係を支えたものに時間の組み立て方があったと思われる。時間割でない活動設定に加えて、二人は一緒にいない時間にそれぞれに次の活動を準備し訪問の時間を連続させている。出来事⑩はA君のレゴの宇宙船の説明から始まるが、これがその日の動画づくりのためのものであることをBは理解し、二人で動画づくりに入っていく。保育における幼児の遊びの連続性と似た展開である。

幼児の遊びにおける対等な対話的関係に通じる関係性で、A君とBはそれぞれの興味関心を提示し合い、お互いのことを探りながらレゴのコマ撮り動画づくりへと接近していく。第1回ではタブレットで動画を見ることとレゴの遊びは別物であったが、Bの「レゴは？」の言葉で二人でレゴの動画を見ることとなる。第3回の前半、レゴと写真撮影は別物であったがBの「つくれば？」の言葉によって、写真撮影用のセットとレゴは結びつき動画づくりへと展開する。A君にとって別々のものであった動画とレゴ・LAQが結びつき、動画は「見るもの」から「つくるもの」へと転換する。レゴ・LaQの製作は目的ではなく動画づくりへのステップになった。A君にとってその衝撃は大きく、出来事⑩・⑪では、ストーリーを考えて書き出す、面倒でも細かく動かす、納得できないが自分と折り合いをつけて背景の絵を描くなど、普段ならばしないであろう多くのことを引き受けている。そうして得た知識・技能を活用して自主制作で次々と動画を仕上げていく。資質・能力の3つの柱の様々な項目が思い浮かぶ展開である。A君は、自分らしく「知識の理解の質を高め資質・能力を育む『主体的・対話的で深い学び』」を体験したと言えよう。

IV 考察

加茂・東條(2009)による聞き取り調査では、不登校となった発達障害児に対し学校全体で支援を行おうという姿勢は見られるものの具体的な対応策はまだ明らかでないとされていた。発達障害の特性のある不登校児童生徒に対する支援は、2004年度以降その研究数が急激に増加し(加茂・東條2010)、認知特性把握のためのアセスメントや、家族への支援、多職種連携によるチーム支援などの重要性(橋本・是永2008、張替2008、熊地ら2012ほか)が指摘されている。地域支援のセンター的機能を担う特別支援学校においても知的発達の遅れのない発達障害児童生徒の不登校は課題となっている(岡・芦谷2016)。

園山・趙(2020)は、不登校状態の改善には家庭への働き掛けやスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の活用が有効であるとしたが、家庭訪問については「学業や生活面での相談に乗るなど様々な指導・援助を行った」とのみ記され、詳細は明らかにされていない。また、不登校児童生徒への指導の結果、効果があった取組として文部科学省の「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」(2016)では、「家庭訪問を行い、学業や生活面での相談に乗るなど様々な指導・援助を行った」が51.2%、「登校を促すため、電話をかけたか迎えに行くなどした」が49.2%、「保護者の協力を求めて、家族関係や家庭生活の改善を図った」が40.0%となっている。平成26年度「問題行動等調査」では「指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒に特に効果があった取組」に回答した学校のうち、「登校を促すため、電話をかけたか迎えに行くなどした」が50.9%、「家庭訪問を行い、学業や生活面での相談に乗るなど様々な指導・援助を行った」が47.4%、「スクールカウンセラー等が専門的に指導にあたった」が41.0%であった。これらから、不登校状態の改善には家庭への働き掛けやスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の活用が有効とされるが、不登校から登校行動への支援を前提に調査されており、文部科学省自身は「学校に登校するという結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指すこ

と」と示しているのである。加えて、不登校児童生徒へ介入する臨床的研究の目的は、ほとんどが再登校支援であり（小野2012）、その他には学校以外の居場所作りが報告されていて（岡田2009ほか）、発達特性や不登校状態に関する問題や課題を軸とした「改善支援」である。

これに対し、本研究で明らかにしたA君とBの関わりは、そのスタートはあくまで子どもとの出会いであり、インクルーシブの理念を軸とした「対話的な関わり」による支援である。「支援」や「指導」ではなくただ子どもと対峙し、共有された「遊び文脈」だからこそその自由な流れの中で、意図的ではなく活動が広がっている様が観察された。大人の「指示」に対し子どもが大人の伝達意図に沿って「応答」するやりとりを伴って動くとするのではなく、自分のやりたいことを実現するために、目の前にある物を使いながらのやりとりが生じている。これらは、自分のよく知るアイテムがある家庭という場で、自由にそれらを使って活動する「遊び文脈」だから生じやすかったと考えられる。

「不登校」の状況にある子どもは、他者との出会いの機会が限られ、他者との対話によって学ぶという学び方を体験しにくいと考えられる。本研究では、子どもが興味を持ちながらも自分だけでは展開されることがなかったレゴのコマ撮り動画づくりが他者との対話の重なりの中で実現されていく過程を見た。不登校のA君が他者との対話的関係における学び（対話についての学び・見方考え方についての学び・人と一緒にすることの楽しさ）について考えた。遊び文脈での学びの支援は幼児教育においては当たり前の見方であるが、学齢児においても検討されるべきであると考えられる。

もう一点特筆したいのは、支援者の持つ特性である。昨今の障害児者支援では同じ自閉症スペクトラムの特性を持つもの同士の共感など（Komeda2015）が確認され、ピア・サポートやセルフヘルプグループなど「当事者による支援」が注目されている（高森2020、向谷地2020）。本研究でBは、登校につなげるための支援ではなく、「子どもに生まれる興味に対してスピード感をもって対応し、無限の選択肢を子どもの提示する」という支援イメージで活動に臨んでいる。そ

れは、学校での学びに違和感をもつ子どもであったBが熱中できるものと出会い世界が開かれていく感覚を体験していることによって得た支援イメージである。不登校経験者による個別の訪問型支援を詳細に分析したものは他にないが、いわゆる専門家ではないが故の対等性と、過剰な意図が含まれないナチュラルなやりとりが生まれていることが見て取れる。地域の支援リソースが限られる中、不登校経験者による支援の有用性が明らかになれば、より多様な現場への適応が可能となるだろう。

V 結論と今後の課題

本研究では、インクルーシブ保育・教育としての不登校支援を詳細に著した。

A君がBとの関わりを通して出会ったレゴブロックを用いた動画づくりは、A君の対話的関係を支え、社会的な関わりを広げた。このような「自らの学び」に必要な支援は、大人が用意したり提供したりするものを子どもが主体的に「活用」することが可能な方法で実践され、学びの環境、カリキュラムは、子ども自身が作り出して行くものである。

不登校経験を有する発達障害がある児童に対しては、心理的な拠り所としての居場所の提供だけでは不十分であり、特性に配慮した空間作りに始まり、学習支援や心理療法、進路相談等の総合的な支援が必要とされている（小山・前田2018）。2012年の法改正後、放課後等デイサービス事業が全国各地に乱立し、不登校の児童生徒の通う場所としても相当に機能しており、居場所や社会的な環境としての形は整ったように見えるが、近年急増した事業ゆえ、その専門性や支援内容等には現時点では課題があると言われている（厚生労働省2015）。

本研究では、子どもたちが表現のためのモノや時間的枠組みを自分で構成することが可能な環境を居場所として持ち、「対話的関係」を築くことが、社会的な自立に向かう「自らの学び」を開く可能性があることを低学年児童の一例において示した。さらなる事例検討による実証を行い、多様な背景が存在する「不登校」もしくは「学校に行かない」という現象にある子どもたちの学びの現

場へフィードバックして行くことが今後の課題である。

謝辞

本論文の執筆にあたり、ご協力いただきましたA君と保護者に深く感謝申し上げます。本研究は中部学院大学と北陸学院大学のインクルーシブ保育・教育に関わる共同研究につながるもので北陸学院大学共同研究費の助成を受けております。関係者の皆様に感謝いたします。

〈引用文献〉

- Komeda, Hidetsugu, Hirota, Kosaka, Daisuke N. Saito, Yoko Mano, Minyoung Jung, Takeshi Fujii, Hisakazu T. Yanaka et Al. 2015 Autistic empathy toward Autistic others. *Social cognitive and Affective neuroscience* 10(2) 145-152.
- 有馬知江美 2017 幼児期から児童期の「対話的な学び」に関する一考察—教育の原理に根差す「対話」の思想史に照らして—。白鷗大学教育学部論集11(3) 1-18.
- 岩田遵子 2011 保育実践をフィールドとするエスノグラフィとは何か。子ども社会研究17 127-141.
- 榎沢良彦 2018 幼児教育と対話—子どもとともに生きる遊びの世界 岩波書店
- 岡ひろみ・芦谷道子 2016 特別支援学校における不登校生徒の外部機関との連携を通じた支援体制。"パイディア 滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要24 73-80.
- 岡田之恵 2009 不登校と特別支援教育 愛知教育大学教育実践総合センター紀要12 1-9.
- 小野昌彦 2012 不登校状態を呈する発達障害児童生徒の支援に関する研究動向 特殊教育学研究50(3) 305-312.
- 神谷栄司 2020 オープンダイアログの理論的基礎—ヤクビンスキー、バフチン、ヴィゴツキーからの照明—。花園大学社会福祉学部研究紀要28 65-87.
- 加茂聡・東條吉邦 2009 発達障害の視点から見た不登校—実態調査を通して— 茨城大学教育学部紀要(教育科学) 58 201-220.
- 加茂聡・東條吉邦 2010 発達障害と不登校の関連と支援に関する現状と展望 茨城大学教育学部紀要 教育科学59 137-160.
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝・武田篤 2012 特別支援学校に在籍する知的発達に遅れない発達障害児の現状

- と課題—全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門67 9-22.
- 桑野隆 2008 「ともに」「さまざまな」声をだす—対話的能動性と距離 質的心理学研究7 6-20.
- 厚生労働省 2015 放課後等デイサービスガイドラインについて 障害児通所支援に関するガイドライン策定検討会報告書. <http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000082831.html> (2016/5/1取得)
- 小山秀行・前田泰宏 2018 不登校経験を有する発達障害がある児童への福祉心理学的支援: 居場所と放課後等デイサービスの併用によるひきこもり予防 奈良大学紀要46 169-182.
- 櫻井裕子・櫻井恵子・生田周二 2020 居場所「ねいらく」における不登校支援の実践報告 次世代教員養成センター研究紀要6 233-237.
- 園山繁樹・趙成河 2020 我が国における不登校を示す自閉スペクトラム症児童生徒の支援事例研究に関する文献的検討 島根県立大学松江キャンパス研究紀要59 39-48.
- 高森明 2020 発達障害者の当事者活動・自助グループの「いま」と「これから」 金子書房
- 田島充士 2014 異質さと向き合うためのダイアログ: バフチン論からのメッセージ(特集 対話) 心理学ワールド64 9-12.
- 田島充士・桑野隆・朝妻恵理子・一柳智紀. 2019 教育実践に資するバフチン・対話理論—ヤクビンスキー『ダイアログのこぼれについて』を視座に—。日本教育心理学会第61回総会発表論文集 82-83.
- 田中早苗・水野友有・八桁健・大井佳子 2021 インクルーシブ保育・教育における表現活動の意義と支援方法の検討。北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要13 149-160.
- 中央教育審議会 2016 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について(答申) 中教審第197号
- 橋本彩・是永かな子 2008 発達障害と不登校の関連と支援の在り方の検討—二次障害としての不登校対応の先行研究検討を中心に 高知大学教育学部研究報告68 125-135.
- 原田直樹・松浦賢長 2010 学習面・行動面の困難を抱える不登校児童生徒とその支援に関する研究。日本保健福祉学会誌16(2) 13-22.

張替裕子 2008 スクールカウンセリングにおける家庭訪問を活用した不登校支援:「支援を求めない保護者」への支援という観点から 目白大学心理学研究 4 125-135.

平野華織・谷昌代・大井佳子・別府悦子・水野友有・ダーリンブル規子・西垣吉之 2020 インクルーシブ保育・教育を担う加配保育者のあり方—大学間連携共同研究(2)—中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要21 13-21.

別府悦子・大井佳子・水野友有・谷昌代・ダーリンブル規子・平野華織・山田丈美・齊藤英俊・西垣吉之 2020 統合保育からインクルーシブ保育への展開のための実践的視点—大学間連携共同研究(1)— 中部学院大学・中部学院大学短期大学部 研究紀要21 1-12.

向谷地生良 2020 共に生きる社会を目指す～「浦河へてるの家」の実践を通して ルーテル学院研究紀要＝Bulletin of the Japan Lutheran College and Theological Seminary (53) 1-8.

文部科学省 2016 不登校児童生徒への支援に関する最終報告 http://www.mext.go.jp/component/B_menu/shingi/toushin/_icsFiles/Afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf.