

特別な支援を必要とする子どもの集団生活への参加と保育

杉山 弘子*・坂本由佳里**

Childcare for the Participation in a Group Life of the Child Who Needs Special Support

Hiroko Sugiyama・Yukari Sakamoto

自閉症のある幼児の集団生活への参加とその支援について考察した。本児の好きなおもちゃを置いたコーナーが安心の拠り所となり、友だちの遊びに目を向け、友だちが遊んでいる空間に積極的にかかわるようになる。生活の場面では、わかりやすさ、安心感、楽しさを大事にした取り組みと仲間たちと心地よく過ごすことの積み重ねが成長をもたらした。ぬいぐるみを持つなど、本児ができるやりかたでの参加を認めることでみんなと一緒に集まりに参加できるようになる。クラスで取り組むおやつ作りとそのメニューを決める話し合いについては、話し合いでの意思確認が困難でも、おやつ作り場面での意思を大事にすることで楽しい活動が展開される。どの場面でも仲間と一緒にいることが心地よくなってきたことが活動への参加を支えていたと考えられる。遊びの場の共有、遊びの共有を通して快の情動の共有を重ねていくことが、こうした仲間関係の形成につながったと考えられる。

キーワード：特別な支援を必要とする子ども、集団生活、参加、保育

〈 問 題 〉

平成29年告示の幼稚園教育要領（文部科学省，2017）には、「障害のある幼児などへの指導に当たっては、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に配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。」（p.12）とある。特別な支援を必要とする子どもの保育においては、個々に応じた指導を工夫しつつ、集団生活を通して発達を援助することが求められていると言えよう。

ところが、特別な支援を必要とする子どもの中には、集団生活に慣れるまでに時間のかかる子どもや集団的な場面に入ろうとしない子どもがいる。例えば、自閉スペクトラム症のある子どもは、社会的コミュニケーション能力に困難を伴い、保育の中でも「孤立して遊んでいることが多く、他児との遊びに加わらず黙々と遊び続ける。」（p.32）と言われる（有川，2015）。しかし、このような姿は固定的なものではない。渡辺（2000）は、広汎性発達障害のある子どもが、保育所の4・5歳児クラスに入所して1年目は自分の遊びに他の子が入ってくると抜けていってしまったのが、2年目には一緒に同じ遊びを楽しむようになったことを報告して

2018年9月12日受理

*尚綱学院大学 子ども学科 教授

**尚綱学院大学 附属幼稚園 教諭

いる。このような仲間関係の変化は集団生活の中での育ちと言えよう。人とのかかわりにおいて特別な支援を必要とする子どもも含め、どの子どもも集団生活を通して発達していくためにはどのような保育が求められるのであろうか。本研究では、子ども自らが集団生活に参加する中で育っていくことを重視する立場からこの問題を考えていく。

子どもが安心して遊び、生活できるようにすることは、集団生活への参加を支える基本である。集団生活の場を安心できるものにしていく上で、保育室等の環境構成は重要である。高畑(2017)は、子どもが新しい環境に慣れるまでは、決まった場所にお気に入りのものがあることが大事であり、それが安心感につながると言う。「ここに来れば、いつも同じ遊びができる子どもが思える場所」(p.89)を作ることを提起している。新入園の時期に限らず、好きなものがあったり、好きな遊びができたりする一定の空間があると、それが安心の拠り所となることを示唆していると言えよう。

集団生活には集団としての生活のリズム、日課がある。自由に遊んでいる場面から片付けをはさんでクラス単位での集まりや食事の場面に移行することがある。こうした日課の変わり目において、行動や気持ちの切り替えが難しいと言われる子どもたちがいる。その理由をどうとらえて、どう支えるかも課題である。湯澤・梶谷(2010)は、場面移行に難しさのあるアスペルガー症候群のA児の観察事例から、A児のお気に入りのものが置かれたコーナーが、A児の反復行為を支え、心の安定をもたらし、次の活動へのA児の気持ちを繋いでいくための心理的な橋渡しの機能を担っていたと考察している。その子のためのコーナーの設置が集団生活への参加を支える可能性を示していると言えよう。

次に、集団的な活動への参加について考えてみよう。集団的な活動への参加においては子どもの意思がどう尊重されているかが重要である。クラスやグループ単位で協同的な活動を行う場合、活動の内容や役割分担、進め方などを話し合うことがある。子どもたちが主体となって活動を展開するためである。しかし、浜谷(2009)は、「統合保育では、障がいをもった子どもの意見が少数派として尊重されないことが起こりやすい。とりわけ言語能力が発達していない場合には、話し合いをする以前に、障がいをもった子どもに意見があることが考慮されないことがある。」(p.28)と指摘する。自分から積極的に意思を表明することがないとしても、選択肢を絵にして示すなどの工夫で意思を確認することができればよいが、応答が得られない場合もある。その際、どのようにしてその子の意思を汲み取るか、その子の意思による参加をどう保障するかが課題となる。

このように、集団生活と言っても、自由な遊び、食事や排泄などの基本的な生活、集まりなどの集団的な場面、協同的な活動、活動と活動の切り替えなど、様々な場面がある。好きなものがあり、好きな活動ができるコーナーを設置することの意味は示唆されているが、どのような働きかけがどのような場面での参加を支えるのか、あるいは各場面に共通する働きかけはあるかなどを検討した研究は少ない。さらに、幼稚園や保育所での特別な支援を必要とする子どもの協同的な活動とそのための話し合いへの参加をテーマとした研究は見あたらない。

そこで、本研究では、自閉症のある男児の幼稚園での3年間の遊び、生活、集まり、協同的な活動(おやつ作り)とそのための話し合いの場面での姿から、本児の集団生活への参加がどのように変化したのか、どのような保育がその変化を支えたのかを考察すること、そして、それを通して特別な支援を必要とする子どもの集団生活への参加とそれを支える保育について考察することを目的とする。

〈 方 法 〉

1. 対象児

対象児は自閉症のある男児である。以下、翔（仮名）と記す。翔は200X年3月に満3歳児として幼稚園に入園し、200X+3年3月に修了する。翔の所属したクラスの子どもの人数は、200X年4月の3歳児クラス17名、4歳児クラス20名、5歳児クラス19名である。4歳児クラスに進級するとき、3歳児クラスの子どもたちが二つに分かれてそれぞれに新入園児が加わる。5歳児クラスへの進級時には子どもたちの構成は基本的に変わらない。担任は3歳児クラスから5歳児クラスまで同じ保育者（本稿の第2著者）で、保育補助（幼稚園教諭免許を持つ）1名とともに保育にあたった。保育補助は毎年変わった。

翔には3歳児クラスの初め（200X年4月）、言語でのコミュニケーションの難しさ、多動、偏食、こだわりが見られた。3歳児クラスから5歳児クラスまでの3年間の変化を見ると、言語面では、3歳児クラスで単語が出はじめ、4歳児クラスで言葉が増え簡単な会話をするができるようになり、5歳児クラスで簡単な会話を楽しむことができるようになる。3歳児クラスから嫌なことは表出・表現していた。対人関係の面では、担任とも保育補助とも依存するような関係はないが、担任に対してはためすような行動をとるようになる。4歳児クラスでは友だちへの興味・関心が広がっていくが、やりとりまではいかない。5歳児クラスになると友だちからのかかわりを期待するようになる。

2. 資料の収集と分析

2017年3月、第1著者が担任の保育者（第2著者）に聞き取りを行った。聞き取りの内容は、1）翔の保育の中での姿と発達的变化、及び、2）協同的な活動とそのため話し合い（合意形成）への参加についてである。1）では、年度ごとに、遊び、生活、集まり、保育者との関係、仲間関係、言語・コミュニケーションについて尋ねた。2）では、おやつ作りとそのため話し合い、及び、その他の協同的な活動とそのため話し合いについて尋ねた。第2著者は翔の指導要録を参照しながら回答した。これらのやりとりを録音し、書き起こして分析の資料とした。

資料には第2著者が翔の保育に携わりながら感じていたこと、考えていたことが含まれる。それは結果に記すこととし、その情報も含めて考察の対象とする。

3. 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、尚絅学院大学で人間対象研究・調査倫理委員会の審査を受け承認を得た。また、本稿の公表については、幼稚園長及び保護者の承諾を得ている。

〈 結 果 〉

以下に、遊び、生活、集まり、おやつ作りとそのため話し合い場面での翔の姿と、保育者の翔についての見方や働きかけ（斜体）を記す。

1. 遊びの場面での姿

1) 3歳児クラス時

1学期は自分一人で遊ぶことが多かった。2学期になると、ざわざわした環境の中でも友だちに興味を持って、笑いかけたりすることが見られるようになった。友だちが持っているものがほしくて、「ちょうだい」、「ありがとう」が明確ではないと言えるようになる。音楽が好きだったので、クラスの子どもがペープサートをすると動かしていた。

車が大好きで、木のミニカーを並べて横から見る。ドミノを並べてみたり、つなげてみたりする。家にはミニカーを種類ごとに収納した部屋があり、そのときによって好きな種類のもので遊ぶことを家庭訪問で知り、保育室にも翔の空間を作り、テーブルと引き出しを置いてミニカーを好きなように入れられるようにした。他児はそのミニカーで遊ぶことはあったが、翔と一緒に遊ぶことはなかった。

自由遊びの時間には外に行ったりするが、誰かと遊ぶことはない。保育補助がそばにいても気にしない様子で自分の好きなことを一人でやり、話しかけても反応がない。

2) 4歳児クラス時

ドミノやミニカーでの遊びに加え、ままごとでも遊ぶようになる。遊具を並べるのが好きだったが、食べるまねもするようになる。フェルトのおもちゃを口に持っていくことを一人でやっていた。友だちがしているからといって混ぜていくわけではないが、友だちが遊具を使うのを見ていて模倣したものと思われる。

水や砂などでの外遊びも好きだった。砂場を掘ったり、鍋の中に水を入れてかき混ぜたりしていた。砂遊びをしているというよりは水にさわっていることが好きな様子であった。ジャージャー流すのが好きだった3歳のときと違い、入れ物に水と砂を入れるなどが出てきた。友だちにも興味を持ち始め、砂場でも、なんとなくそばで遊ぶことが好きになった。

4歳児クラスでも翔のコーナーを置いた(5歳児クラスも同様)。そこにいることが多いわけではないが、置いてあることで安心するのか、ときどきはさわるが、興味関心は人へ移っていた。安心はするが執着はしない。他児は翔の場所という認識を持ちながら、ときとしてそこで過ごすことがあった。

3) 5歳児クラス時

手押し車に小石を積んで遊ぶなど、遊びが広がってきた。2学期になると、跳び箱や縄跳びにも入ってくる。跳べないけれど自分もやりたいことをみんなに示しているのかと思われた。3学期は友だちが遊んでいる空間に積極的にかかわっていくようになる。

2. 生活の場面での姿

1) 3歳児クラス時

偏食があり、気に入ったものしか食べない。食べることにあまり興味・関心がなく、おなかですいたら口にするという感じであった。

家ではトイレに行くが幼稚園では行かなかった。そこで、所定の場所を決めて好きなキャラクターをはるとそこには行く。「トイレに行く」と「おしっこに行く」がつながっていく。

好きなキャラクターをイスにはるなど、自分のマークがあると自分のところという認識で、安心して心地よく過ごせた。

前述の通り、コーナーを作り、翔の気に入った遊具を置いた。翔は自分の好きなおもちゃで

遊んだらそこに片付ける。置き方も翔の好きな並べ方があるのでそのようにしていた。好きなことに関しては指示をしなくても自分で行動する。好きなものを置くことが片付けと結びついていった。

2) 4歳児クラス時

食事はずいぶんできるようになってきた。園生活の中でおやつ作りなど、いろいろなものを食べる経験をして食べられるものも増えていった。身体も大きくなり、おなかがすくので食べるようにはなったが、片付けて弁当箱等をバックに入れることは繰り返しの中で1年はかかった。

排泄は自立していく。尿意を感じて「おしっこ」と言って自分でトイレに行く。保育者が「行く？」と声をかけて促すことも必要だった。後半は大便秘も自分でふけるようになる。

友だちをよく見ていて、片付けをクラスに指示すると、片付けはしないが部屋には入ってくる。3歳児クラスの時も、なんとなくここ（保育室）で過ごすことはわかっていた。4歳児クラスでは二クラスある中で、赤い帽子の人たち（所属クラス）が入ってくると自分もという感じであった。頭でわかるというより、「いつも生活していて、共にいる、だからきっとこの人たち」という感じである。集団の中で受け入れられている空間の中ということと、発達が進んできたのが一致した。

3) 5歳児クラス時

排泄面では自立していた。

食事は座って落ち着いてスプーンとフォークで食べていた。

友だちも慣れてきて、翔に対し、見守るときと教えるときとがある。それに対し、翔は知らないふりをすることも覚えた。友だちが「今はそれはだめなんだよ」と教えると戻ってくるようになる。片付けもしたくないからやらないときと、そのようにかかわってほしいからやらないときがあった。

3. 集まりの場面での姿

1) 3歳児クラス時

集まりのとき、ずっと座ってはいられなかったので、最初は部屋の中において、自分の好きなもので遊びながら参加していた。そこで、先述の通り翔の好きなコーナーを作り、興味が向いたときに集まりに入って来られるようにした。

簡単な絵本を見るときなど、集まりで座ることがだんだんとできていく。好きな絵本を見るときには集まりに来て、また離れるという様子だった。離れたときには、ままごとのコーナーにいたり、絵本のコーナーにいたりした。こうして集まりにいたことが長くなっていった。

2) 4歳児クラス時

4歳児クラスになってからは集まりがほとんどできていた。翔の好きなキャラクターの絵をイスに貼ると好んで座った。友だちに誘われたり、「翔君はそこ」と座る場所を示されたりする。好きな子に誘われるとすんなりと座り、そうでもない嫌とは言わないが座らない。なんとなく好み、意思を表していた。

3) 5歳児クラス時

友だちへの執着がもっと出てきた。一緒に食べようという男の子が出てきたり、目に見えない友情が育まれていた。お互いの弁当箱をバックの中に入れてあげることもあった。こうした

中で、集まりもみんなと一緒にしていた。ペンギンとキリンのぬいぐるみも一緒であった。4歳児クラスときは席で本を見ていたが、5歳児クラスではほとんどなかった。ペンギンとキリンがいればそこにいられた。ぬいぐるみを持って集まりに参加することを周りの子どもたちも自然に受け入れていた。活動に興味があったかはわからないが、「好きではないこともこの子がいるからやるのかな、一人だとやらないかもしれないけれども」と思われる姿があった。

二クラス合同の集まりで、担任が主となり話をしている、すぐに注意ができないときに、そーっと抜けていくことがあった。目を盗んでというスリルもあったのか、自分が視野の中に入っているかを確かめるため、わざとしているような様子もあった。

4. おやつ作りとそのための話し合いの場面での姿

1) おやつ作り

おやつ作りは月に1回ある。年に12回あるので、好きなメニューもある。この活動は楽しいんだなという感じで、4歳児クラス後半からは、食べない場合でも作る過程にかかわってくる。ふらっつとみんなのことは見ていることもあるが、「ほら翔くんの番だよ」と友だちが言うと、ふらっつとペンギンと来て、ちょっとはかかわる。ふらふらしながらもからみあうようになった。意欲を感じるし、楽しそうというのが伝わってきた。作ることに参加するのは好きだったが片付けるのは好きではなかった。みんなのいる空間が心地よくなっているようで、みんなのいる空間にいることは好きだった。

作ったおやつを食べるところでは変っていった。3歳のときは食べ物に関心がないので、おやつもいらなかった。それが、隣の友だちがおいしそうに食べるのを見て、鏡みたいに受け入れていった。ごはんもよく食べるようになり食にも興味を持っていったことと、友だちに興味を持っていったことがからみあっての変化である。

食べることも多くなったが、食べるのがおいしいから作ることに興味を持ったというよりは、食べてみたらおいしくて、みんなが作っているから参加するという様子であった。作る過程に参加しなかったら食べないかもしれないし、作る過程にもかかわっているからおいしく感じるのかもしれない。何かが積み重なってというよりは相乗効果みたいなものである。みんながやっているのにまったく参加しないということは5歳児クラスになってなくなった。

2) おやつ作りの話し合い

3歳のときは集まり自体もそうだが、おやつメニューを決めることに関心がなく話し合いの場にはいなかった。4歳のときはそこにいて、絵(メニューの候補を絵にしたもの)の中から気に入ったものがあれば選ぶこともあった。作る、食べるになれば、それが何につながるかが見えやすいが、話し合いは目に見えるものではないのでそれほど魅力的なものではない。

5歳児クラスになっても話し合いに加わってはこなかった。そこにはいても、「はい」と手をあげるわけではない。

おやつメニューは子どもたちに作りたいものを出してもらい、最終的には多数決で決める。翔には、これに決まったと伝えていたが、嫌がることはなかった(こっちが良かったということはない)。選択肢が二つくらいになると「どっちがいい?」と翔に聞くこともあった。気が向かないと選ばないので、その場合は二つとも好きでないと解釈できる。

本人が入ってくることも参加を促すこともあるが、何が何でも参加させてという生活ではなかった。したがって、話し合いで必ず意思を確認するというものではなかった。むしろ、一緒

に体験する方（おやつを作ったり、食べたりすること）を重視していた。3歳のときから、嫌なことは泣くがこれがいいと選ぶわけではない。嫌でなければやる、ふらふらしながらもなんとなくその空間にいるときには嫌ではないのだと理解していた。話し合い場面よりは、活動の場面で翔にとってどうだったのかを知るようにした。

〈 考 察 〉

1. 各場面での翔の変化と保育

1) 遊びの場面

一人での遊びの継続や変化が見られるが、友だちとの関係での変化も見られる。3歳児クラスの1学期は一人で遊ぶことが多かったが、5歳児クラスの3学期には友だちが遊んでいる空間に積極的にかかわるようになっていく。そこに至る過程を見ると、3歳児クラスでは友だちへの興味、友だちが持っているものへの関心が見られるようになる。4歳児クラスでは友だちの行動のまねが見られるようになるとともに、友だちのそばで遊ぶことが好きになる。このような変化の要因の一つに、友だちと同じ空間で遊ぶことができていることがあげられる。友だちと共にいる空間が、安心して遊ぶことのできる環境であり、友だちの遊びが見える環境であったということである。

こうした環境作りのポイントとして、保育室に翔のためのコーナーを作ったことがあげられる。好きなおもちゃが置かれ、それを使っての遊びが保障されるこの場所は、安心の拠り所となり、翔が友だちの遊びに目を向けることを支えていたと考えられる。屋外では、水や砂での遊びを通して友だちとの場の共有ができている。自分の好きな遊びを友だちも楽しんでいるという状況で、友だちへの関心や親しみが生まれると考えられる。好きな遊びがあり、それが保障されることで、友だちや友だちの遊びにも関心をもち、遊びやかかわりを広げていくことができると考えられる。

2) 生活の場面

食事の面では食べられるものが増えていき、落ち着いて食べるようになっていく。排泄の面でも自立していく。片付けはというと、翔のコーナーのおもちゃについては3歳児クラス時から自分で行うが、弁当については4歳児クラスを通しての指導が必要であった。5歳児クラスになるとしたくないときと友だちにかかわってほしくてしないときが見られる。場面の切り替えでは、4歳児クラスるとき、所属クラスの子どもたちの動きに合わせて保育室に入ってくるようになる。全体として、基本的な生活習慣を身につけ、落ち着いて過ごせるようになっていったと言える。

こうした成長を支えたものに、好きなキャラクターや自分のマークを用いた取り組みと好きなおもちゃを好きなように置くことが片付けになるという仕組みがある。活動の切り替え場面での入室については、クラスの友だちや保育室への親しみがそれを支えていると見られる。わかりやすさ、安心感、楽しさを大事にした取り組みと、この部屋でこの仲間たちと心地よく過ごすことの積み重ねが、生活場面での変化をもたらしていると考えられる。

3) 集まりの場面

3歳児クラスでは集まりのコーナーにいることは常ではないが、4歳児クラスではほとんどいるようになり、5歳児クラスではみんなと一緒に集まりをするようになる。3歳児クラスで

は興味が向いたときや好きな絵本を読むときに集まりに来て、あとは自分の好きなコーナーにいるが、集まりにいる時間が長くなっていく。4歳児クラスでは自分の好きなイスや友だちとのかかわりが、5歳児クラスでは友だちとのつながりとぬいぐるみが集まりへの参加を支えている。

3歳児クラスのととき、保育者はイスに座ることを求めるのではなく、イスから離れたときの居場所づくりをしている。そこにおいて参加することを認め、活動への興味が向いたときにやって来ることができるようにしている。4歳児クラスではイスに座っても自分で本を見ていること、5歳児クラスでは二つのぬいぐるみを持っての参加を保育者も他児も受け入れている。翔ができるやり方での参加が認められることで、みんなと一緒に参加することができるようになったと考えられる。また、仲間関係の形成が集まりへの参加を支えていることがわかる。

4) おやつ作りとそのための話し合いの場面

おやつ作りには4歳児クラスの後半からかかわってくるようになる。活動が楽しいことと、仲間と一緒にいることが心地よいことから参加するようになったと考えられる。作ったおやつを食べることも多くなっていく。おいしそうに食べる友だちへの興味が一因と考えられる。

おやつ作りの話し合いについては、4歳児クラスのとときからその場にいるようになるが、5歳児クラスでも内容を理解しての意思表示は難しかったようである。保育者は選択肢をあげて選んでもらおうとするなど、意思表示を促すこともあるが、必ず意思を確認するわけではなかった。嫌がるかどうかを基準に意思を汲み取るが、むしろ、おやつ作りになったときに翔がどのような行動をとるかにより意思を確認しようとしている。話し合いの場面よりもおやつ作り場面での子どもの意思を大事にすることにより、楽しい活動が展開されるとも考えられる。

2. 特別な支援を必要とする子どもの集団生活への参加を支える保育

翔は言語的コミュニケーションを含め、人とのやりとりで困難を抱えていたが、上述の通り、集団生活に参加する中で育っていった。翔の事例を通して、特別な支援を必要とする子どもの集団生活への参加を支える保育について考察する。

まず、そこにあるだけで安心できる空間がある意味についてである。翔の場合は翔のために特別に作られたコーナーがそれにあたる。安心できる空間があることで集団生活への参加が支えられると考えられる。

二つ目には、わかりやすく主体的な行動を促す生活づくりについてである。翔の場合、好きなおもちゃを置く場所を設置することが片付けにつながり、好きなマークを使用することで基本的生活の自立が促されている。生活の場面においても、その子が楽しくできるような工夫が主体的な行動を励ますと言えよう。

三つ目は、集団的な場面への参加の支援についてである。翔の場合は、コーナーで遊びながら、本を見ながら、ぬいぐるみを持ちながら集まりに参加している。それに友だちとのかかわりが加わる。その子にとって集団的な場面への参加を支えるものは何かを考え、保障することが大切と思われる。

四つ目はことばにされない子どもの意思の汲み取りについてである。翔の場合、おやつ作りのメニューについて、話し合いの場で意思を確認することには難しさがあつた。担任は話し合い場面での意思確認にこだわらず、おやつ作り場面での行動から翔の意思を推測している。話し合いの場面だけで答えが得られる問題ではない(杉山, 2016)との認識のもとに、協同的な

活動の場面での様子など、一連の流れの中で意思を汲み取りながら活動への参加を支えていくことも必要になると考えられる。

五つ目は、一緒にいて心地よい仲間関係の形成についてである。翔の場合、遊び、生活、集まり、おやつ作りのどの場面においても、仲間と一緒にいることが心地よくなることが集団生活への参加を支えている。家山・伊藤・坂口（2000）の研究では、他児との快の情動共有経験が、他者への関心、理解をより引き出すのに大切な役割を担っていることが示唆されている。遊びの場の共有、遊びの共有を通しての快の情動の共有を重ねていくことが、そばにいることを心地よいと思う仲間関係の形成につながり、集団生活への参加を土台から支えるものになると考えられる。

一方、集団生活の場面では子ども同士のトラブルも起こる。がまんしなければならぬときも、「まあいいよ。」と受け入れるときも受け入れられるときもある。こうしたことを含みながら展開される生活において、一人ひとりの子どもが満たされるよう支援することが、一緒にいて心地よい空間を作り出すことにつながるのではなかろうか。

〈 文 献 〉

- 有川宏幸（2015）保育の場で出会う障害とその特徴．本郷一夫（編著）．シードブック障害児保育〔第3版〕．建帛社．25 - 36
- 浜谷直人（2009）困難をかかえた子どもが保育へ参加する．浜谷直人（編著）．発達障害児・気になる子の巡回相談 - すべての子どもが「参加」する保育へ．ミネルヴァ書房．15 - 54
- 家山華子・伊藤良子・坂口博美（2000）自閉的傾向をもつ高機能な発達障害幼児の対人関係の発達 - 集団参加と他者理解との関連から - ．特殊教育研究施設研究年報 2000．29 - 36
- 文部科学省（2017）幼稚園教育要領．幼稚園教育要領〈平成29年告示〉．フレーベル館．3 - 22
- 杉山弘子（2016）分科会報告 障害児保育B分散会．季刊保育問題研究．281．111 - 114
- 高畑芳美（2017）個々の発達を促す生活や遊びの環境と記録．伊丹昌一（編著）．インクルーシブ保育論．ミネルヴァ書房．88 - 99
- 渡辺玲子（2000）共に育ち合う仲間をめざして．季刊保育問題研究．182．258 - 262
- 湯澤美紀・梶谷恵子（2010）アスペルガー症候群の子どもを対象とした保育における環境構成 - コーナーの存在意義の推移 - ．乳幼児教育学研究．19．61 - 71

〈 謝 辞 〉

本研究にご理解をくださいました保護者様及び幼稚園のみなさまに感謝を申し上げます。