

1. はじめに

本報告では、言葉以外のコミュニケーション手法の一つとして、私たちが当園で実践している方法とその経験的効果について述べる。この方法を私たちは「図解コミュニケーション(以下、図解法と示す)」と呼ぶ。なお、本報告は、図解法が注意欠如・多動性障害(ADHD)や自閉症スペクトラム(ASD)などの発達障害に効果的であるといったことを主張するものではない。私たちが述べたいことは、図解法によるコミュニケーションが効果的な子どもが存在したという事実であり、方法の運用や効果についてである。本稿の目的は、どのような要因であれ、保育士が子どもとの、言葉による意思疎通が困難であると感じた場合に、図解法が効果を示す可能性があることを共有することである。

1.1 実践研究の背景

近年、発達障害についての関心が社会的に広まり、情報や知識も共有されるようになってきている[アームストロング 2013]。[アームストロング 2013]に示すように、発達障害を脳の個性と捉える観点と同様、保育所など子どもの育ちを支援する場では、当該の子どもに見合った環境や関わりが必要と考える観点から“配慮の必要な子”と呼ぶ[鯨岡 2017]。この“配慮の必要な”という表現が覆う範囲は広く曖昧である。この語は、身体の障害により必要な配慮も含む。発達障害などの場合、保育所に在籍する配慮の必要な子は医師の診断を受けていないことも多く、原因が不明な場合も多い。また、この“配慮の必要な”という表現の覆う範囲は、いわゆる“気になる”という表現の範囲とも重なり、この境界も曖昧である[鯨岡 2017]。

一方、多くの保育所では、診断や、“配慮の必要な”と“気になる”の明確な区別を必要と感じていない場合も多いと思われる。なぜなら、例えば ADHD や ASD についても、保育士にとって必要なのは診断名ではなく、当該の子どもにとってより望ましい関わり方についての情報だからである。そして、この考え方は、明確な診断を受けていない“配慮の必要な子”に対しても、いわゆる問題行動をしてしまう“気になる子”に対しても同様である。[鯨岡 2017]が指摘するように、保育士が子どもに対して“気になる”という問題の発見をした瞬間の負の評価を引きずった対応や関わりをしてしまえば悪循環が生じる。私たち保育士が必要だと考えているのは、“どう関わればいいのか”という、より具体的な方法やスキルである。

1.2 コミュニケーションツールとしての図解法

日頃子どもに接している多くの保育士は直感的に理解できると思われるが、特定の障害や気になる症状について特定の関わり方が常に有効であるとは限らない。同じ障害の傾向にあると推測されても、子どもの特性により異なる症状が現れる場合もあれば、[アームストロング 2013]に示しているように他の症状が併発している場合もあるからである。さら

に言えば、いわゆる障害や継続するような気になる症状が見られなくても、3. 3節の事例3に示すように、その日の状態や体調、事柄に対する理解の程度に応じて図解法による関わり方が有効な場合もある。1. 1節に示したように、このような前提にもとづき、本報告は障害の有無や配慮の要不要など特定の子どもの焦点を置いた事例紹介を目的としない。したがって、対象となる子どもの情報については敢えて最小限度に留める。

このような背景を踏まえ本報告では、図解法を、保育実践における一つのコミュニケーション支援法として提案する。私たちが提案する図解法は、動的図解法と静的図解法である。静的図解法については次章にも示すように類似の方法はこれまでも提案されている。子どもに伝えたいメッセージを予め絵や図として準備しておくものである(図1)。



図1 静的図解法



図2 動的図解法

動的図解法は、伝えたいメッセージを、子どもに向かって話しながら、その場で絵や図にするものである(図2)。その場に応じた絵や図であるため、絵の上手さは方法を実施する際の必須条件ではない。図2に示すように、いわゆる棒人間のような絵でも構わない。動的図解法を実施する際の重要なポイントとしては、状況に見合った絵や図を、その場ですぐ子どもの前で手書きしながら話すということである。

2. 関連研究

配慮が必要な子どもに対するコミュニケーション支援の方法として、図解はこれまでも提唱されている。これらの多くの場合、○×カードや、よく使う道具や玩具などの絵を予め準備しておき、言葉によるコミュニケーションの補助として利用している[水野ほか 2017]。視覚化を工夫し、行動の段取りなどを予め図解して保育室内に掲示しておくこともある[西川 2017]。[西川 2017]は、このような環境づくりを、特定の子どもの対象とするだけでなくユニバーサルデザインとして提案している。これらは静的図解法の例である。

一方、本稿で提案する動的な図解も社会的には活用されている。成人で、言語理解に困難を感じない場合であっても、図解は思考支援のツール、とくに複数の他者との情報共有手段として認められている。近年注目されているファシリテーション・グラフィック[堀ほか 2006]は、音声による言語だけでなく、その場で話題にされている内容を即時的に図解することによって情報が可視化され、その場にいる人たち全員で話し合いの過程を共有し、会議進行を円滑に進めることができる。近年では、その効果に対する学術的な分析も行われている[渡辺ほか 2018]

以上のように、即時的な図解も含め、図解によるコミュニケーションは有効なコミュニケーション手段である。しかし、子どもに向けての動的図解法の実践事例は見られず、静的図解法との違いについても示されていない。本報告では、両者の図解法を積極的に用いることで、“配慮の必要な”あるいは“気になる”子どもへの支援に留まらず、様々な子どもたちの思考促進や行動変容につながる可能性を示す。

3. 図解法の運用と経験的効果の分析

本章では、どのような場面で、どのように図解法を実践しているか、子どもにどのような変化が現れたかについて示す。1. 2節に示したとおり、本稿では特定の子どもの特性を重視しない。そのため、図解法を用いる前後の状況や使用時の対話は最小限記すが、各子ども自身あるいは家庭の状況などについては敢えて示さない。また、事例の年次についても「201x年」「201x+1年」のように経過がわかる表記をする。

筆者の桑田が図解法の実践時に留意していることは次の四点である。

- 1) 問題が生じた際すぐに行う。実行のタイミングが重要である
- 2) 繰り返し、穏やかな声で話す。詰問しているのではないこと、叱っているのではないことが伝わるように伝える。
- 3) 必ず最後に、当該の子どもが事柄を理解できたか本人に言語化させる
- 4) 描いた図解は室内に貼る。その際、どこに貼ったら自分で見やすいかを本人が決める。

この留意点の中にも、子どもの自己肯定感を高め、自己決定力を養う保育士のスキルが散見されるが、これについては後述する。

3.1 事例1: 傾聴できるようになる

何度注意されても、同じことを繰り返してしまう子どもがいる。この行動要因は、子どもの特性や状況に応じて様々であり、特定することは難しい。冒頭に挙げた ADHD や ASD の子どもも、こういった行動特性を示す場合がある。ここでは、これらの医学的要因や環境要因を探ることに関心は無い。しかし、上記の行動要因に共通する、言葉すなわち音声言語による注意が耳に入りにくい傾向、音声言語だけでは理解しにくい傾向を持つ子どもについては、子どもの行動をよく観察した上で、その傾向を把握する必要がある。

最初に、桑田が図解することを考えたのも、繰り返し注意を受けるA児(当時4歳児)に対してであった。A児は、桑田との信頼関係が、他保育士との関係よりも強く、桑田の話をよく聴いた。それでも、子ども同士のトラブルの注意時に桑田に対しても眼を合わさないことがあった。注意や言い諭しに対して視線を合わせない、それは前後関係から判断する

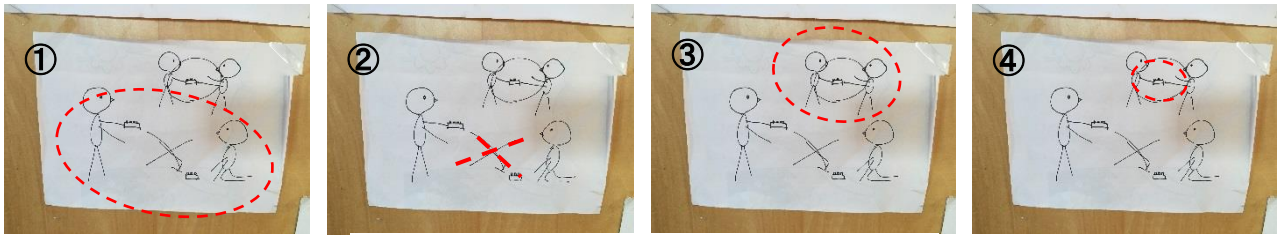


図3 動的図解法のプロセス

と、意図的に合わせないのではなく、状況が十分理解できていないために視線が泳いでしまっていると推察できた。また、注意の内容を本人に確認しても言葉にすることができなかった。これも拗ねているのではなく、内容を理解していないためと推察できた。

そこで、桑田は図3①～④に示すように、注意内容を図解しながらA児と話をした。図3は、桑田がA児と話をしながら描いた図の最終形について、どの部分から、どのように描いたかを示す。そのプロセスがわかりやすいように、実際の図の上から点線の楕円や×を示し、描いた順序を示す。さらに補足的な説明については、下記の対話例に沿って示す。

初めに桑田がA児に図解を試みた動機はシンプルで、言葉が理解しにくいのだとしたら図解が効果的かもしれないという判断からである。初めに行った図解については、記録や写真を残していなかったため、以下は桑田がA児に対して動的図解法を行った2回目の対話である。初回に手ごたえを感じた桑田は、このタイミングにも実施した。自由保育の時間に、友だちに玩具をなかなか貸すことができなかったA児が渡す際に癩癩を起して投げってしまったことがきっかけである。

<動的図解法による対話1> 201x年7月

発話順	発話者	発話	発話時の状況
1	桑田	お友だちが玩具貸してって言ったとき、Aは玩具投げちゃったねえ。	1の発話をしながら、点線楕円内の中央の図を描いた(図3①)。このとき実際には、中央の×はまだ描いていない。桑田がこのように描きながら発話すると、注意に対してこれまで視線を合わせようとしなかったA児が絵を注視した。
2	桑田	お友だちに玩具を投げるの、マルかな、バツかな	
3	A児	バツ	
4	桑田	なんでバツかわかる？	
5	A児	玩具ぶつかったらケガしちゃうから	A児が保育士の言葉を繰り返すのではなく、自分のことばで理由を説明するのは、図解する以前のやりとりでは見られなかったことである。
6	桑田	そうだね、こっちはバツ。投げたら危ないね。どうすればよかったかな？	「バツ」と言いながら×を描く(図3②)。

7	A児	「……」	6の問いかけでは、A児はその答えを持っていないようであった。図を桑田の顔を落ち着いて交互に見るものの、何と答えてよいかわからず答えを探している様子であった。
8	桑田	お友だちに玩具を渡すときは、お友だちの手にハイって渡すの	8の発話をしながら、手渡ししている絵を描く(図3③)。

そして上述の対話の後、再び、今日A児がしてしまったこと(図3①)、その行為がいけないこと(図3②)、本当はどうすればよかったのか(図3③)をA児に問いかけ、A児本人が語るのを待った。そして、A児が話し始めると、話に合わせて図の該当部分を指さした。A児の最後の言葉に対して桑田は「そう、投げないでハイって渡すのがマルだね」と言いながら、実際に○を描いた(図3④)。

筆者らはこのときのA児の反応を踏まえて、A児が癩癩を起こしたり、気持ちを制御することができなかつたりするときには図解法を試みることにした。始めて3か月ほどの間、筆者らがA児を注意する際には必ず行った。A児の反応は動的図解法を実施した際に明らかに変わった。対話の際に視線を合わせ、落ち着いて話を聴くようになったのである。また、自分で感じたことを言葉にもするようになった。これにともなって、図解法の実施以来、感情的な苛立ちや友だちとのトラブルが少なくなっていく。ちょっとしたトラブルの際に、癩癩を起こして怒鳴ったり、友だちに手を出したりすることが徐々にではあるが減った。また、他者に対する共感的な言葉(「○○したら○○ちゃん悲しいよね」等)が増えた。3か月ほど経つと、次第に言葉だけの注意や話でも行動が変わるようになった。その後、A児の状態が良くないときのみ動的図解法を用いたが、振り返ると201x+1年の4月からは用いなくなっていた。

A児の初期の変化を見て私たちは、図1に示すような静的図解法により、予め子どもたちへのメッセージを可視化することを考えた。理由は次のとおりである。

- ・頻度の高い注意や年少児への注意も図解しておくことが効果的である

- ・複雑な動作や抽象概念を瞬時に図解するのは現実問題として技術的に困難である

静的図解法は、2歳児など年齢の低い子どもたちにとっても、

「これ知ってるよ、お友だちを叩いちゃダメなんだよね」

「お友だちが怒ってるね」

「喧嘩してるからお友だちが悲しい顔してるね」

などのように、図解を見て話題にする、図解の意味を考えるという効果が見られた。

一方で、興味深い反応も浮き彫りになった。A児に対する注意や言い諭しにおいて、音声言語によるコミュニケーションよりも静的図解法を用いたときの方が、また静的図解法よりも動的図解法を用いたときの方が、A児から落ち着きのある穏やかな反応が得られたのである。具体的には、注意された内容を自分の言葉で言いなおせる、視線を泳がせずに保育士の話を傾聴できるなどの行為において、動的図解法を用いたときの方が有効であった。これらの有効性は、観察による主観的な評価ではあるが、興味深い違いであると

考えている。このことから、私たちは静的図解法を動的図解法の代替案とは見なさず、別の方法として、対象とする子どもや状況に応じて使い分けることにした。

3.2 事例2:自信を持つ

B児(5歳児)はもともと、折り紙の本を見ながら、すべて自分ひとりで折ることができるなど、図解認知力が高い特性を持っていた。しかし、友だち関係においては、うまく仲間に入って遊べずに孤独感を感じてしまう、友だちと保育士が話していると割り込んで友だちや保育士に注意されるなど、対人関係の構築に難しさを感じている場面が時折見られた。しかし、それ以外の面では優等生のような言動が多く、B児の抱えている問題に、保護者も含め周囲は気づきにくい状況であった。201x年6月頃のことである。

桑田は、B児が対話的な説明の場面において、しばしば「わからない」という言葉を発することが気になっていた。5歳児くらいになると、自分にとって面倒なことを「わからない」という言葉で片付けてしまうことがある。そういった「わからない」ではなかったのである。しかし、この区別も周囲からは見分けにくかった。

ある日、4・5歳児クラスの子どもたちに隣の部屋で赤ちゃんが寝ているから静かにしようと呼びかけた際、B児がいつまでも反応できないことがあった。桑田が図解して説明したところ、B児は「わかった」と言いながら涙をこぼした。主観的ではあるが、桑田にはその涙が注意されたために泣いたのではなく、理解できる方法で説明されたことへの安堵の情動に理解できたという。それ以来、B児は「わからない」で留めず、わからないことを桑田に聞きにくるようになった。そのときの状況に応じて、桑田は、動的図解法を用いる、あるいは、ゆっくり言葉を言い換えながら説明するといったようにB児に対応した。



図4 話を聴くことを促す図解

上述の話を桑田から聞いた後、筆者の大塚が、図4に示すように、人が話しているときに割り込むのは良くないことを伝える図解を作成し掲示した(図4)。図解することにより、B児に伝わるかもしれないと考えたためである。実際に図解してみると、人の話をよく聴く、割り込まないという行為の概念を図解することは難しかった。子どもたちだけでなく保育士たちも、この絵を見ても大塚が伝えたいことの意図がわかりにくかったようである。掲示してまもなく、まだ図4の意味を説明しないうちに、B児がしばらくこの図を注視していたので次のように問いかけた。

<静的図解法による対話1> 201x年8月

発話順	発話者	発話	発話時の状況
1	大塚	この絵、どういう意味かわかるかな？	2の発話時は、B児は少し硬い表情をしていた。しかし、大塚の顔と図4の絵を交互に見ながら、落ち着いた様子で話した。正解を答えなくてはいけないという緊張を感じていたのかもしれない。
2	B児	お友だちがお話しているときはよく聴くっていうこと	
3	大塚	わかるんだね、すごい！なんで下の絵はバツなのか、わかる？	3の発話に、B児の表情はぱっと明るくなり、笑顔になった。
4	B児	お友だちと一緒に話しちゃうと、話がわからなくなるから	4の発話では、自信をもって答えていることが表情や声の調子からもうかがえた。
5	大塚	この絵、難しいのによくわかったね！他のお友だちも、先生たちもわからなかったんだよ。素晴らしい。絵の意味がわかったら、Bは、こちらのバツはしないね。	
6	B児	うん！	

この後、B児は嬉しそうに走っていった。翌日、B児は他の保育士にも自分が図4をすぐ理解できたことを伝え、他の友だちにも意味を説明していた。また、別の機会には、

「B、絵ならわかるよ！」

と誇らしげに話している場面があった。

B児は、その後、別の環境要因で状況が変化するまでの5か月間是对話への割り込みが少なくなった。以前に比べると、様々なことに自信を持って行動するようになり、表情も明るくなった。自分から「わからない」と言ってきた場合には動的図解法で説明したが、音声言語のコミュニケーションも理解しているように見受けられた。B児の場合は、静的図解法でも効果があると推察された。むしろ、難解な図解であっても理解できるため、図解法はB児が自信を持つきっかけとなった。

3.3 事例3:流れを理解する

2歳児C児は、月齢も早く、同年齢の子どもたちの中では比較的物事をよく理解しているように見えていた。しかし、朝の自由保育の後の毎朝の集会が始まると、必ず「トイレ行ってきます」と言って部屋から出てしまい、集会に出席しない状況が続いた。これは朝の挨拶の会が大切であることや、朝の活動の流れを十分に理解していないためと見受けられた。

そこで、3歳児クラスに進級する直前(201x年3月)、桑田は朝の会ではみんなで挨拶

をし、出席を確認する大事な場であることを伝え、“朝の遊び(自由保育)→お片付け→朝の会”という活動の流れを説明した。その上で、トイレには遊びや片付けの時間に行くことを伝えた。あらためて、「じゃあ、トイレにはいつ行けばいい？」と確認すると、C児は「朝の会が終わってから」と答えた。トイレを我慢しなければいけないと誤解させたのではと考え、桑田は再度活動の流れを説明する。ゆっくりとジェスチャーも交えながら説明しても、確認時のC児の返事は「朝の会のあと」であった。その間、近くを通る子どもや人の動き、気になる対象が目に入ると、視線が動いてしまい集中して話が聴けていない様子も見て取れた。

桑田は、C児にとって、話の内容が言葉では理解しにくく、集中がとぎれてしまうことを把握し、図解で説明し始めた。その途端、それまで視線が泳いでいたC児が図を注視した。桑田が、朝の遊び(自由保育)、片付け、朝の会を言葉で言いながら三つの○で示し、片付けの○の際に、「ここでトイレに行くのね」と伝えてから再確認すると、一度で「片付けのときに行く」と答えることができた。4月に入ってから、桑田が担任に確認したところ、C児が遊び中や片付け中にトイレに行くようになったことが習慣づいたと担任は言った。

生活の流れや生活習慣を静的図解で示すことについては、保育実践の書物や論文等でも挙げられている[西川 2017]。それらの工夫に加え、問題が見つかった際にすぐに動的図解法により伝えることが大切である。C児については、この後、一度、自由保育の時間に室内で走り回ってしまった際、動的図解法を用いて注意した。C児は対人関係にも言葉のやりとりにも困難を抱えている状態ではなかったが、子どもにとって理解しにくい事柄やその日の状況次第では、動的図解法が効果的であることを示す例となった。

3.4 事例4: 落ち着きを取り戻すために

事例1に示したように、A児(5歳児)は、201x+1年4月以降、図解法を用いなくても保育士の言葉が耳に入るようになっていた。しかし、周囲の環境の変化により、9月頃になって再び落ち着きの無い状態が現れるようになった。とくに自由保育の時間では、周りにはいる子どもが「静かにしてね」と言っても大声で騒いでしまう、乱暴にふるまうといった行動が顕著になった。そこで、桑田はA児と下記のようにやりとりした。

<動的図解法の対話2> 201x+1年10月

発話順	発話者	発話	発話時の状況
1	A児	桑田先生、ブロック出してください	これまでであればA児は発話3で示しているように、「騒がないで遊ぶ」「ふざけないで遊ぶ」「大きな声を出さない」などの発話を繰り返すだけだった。この対話で、筆者らが驚いたのは、発話5のように、A児自身が守ることが可能と考える具体的な約束を
2	桑田	A、最近、ブロックで遊ぶとき、いつも大声出したり、騒いだり、お友だちと仲良く遊ばなくて先生に注意されちゃうね。先生、Aのこと、注意したくないなあ。どうすればいいかな？	

3	A 児	騒がないで遊ぶ	自ら提案して発話したことである。「注意されたら止める」という約束内容の適切さ以前に、提案行為自体に A 児の思考の発達や成長を感じられた。
4	桑田	それもいつも聞いているなあ。どうすれば騒がないで遊べるかな？	
5	A 児	……(黙って思案してから)、じゃ、2回注意されたらブロック止める	
6	桑田	注意されないように遊べるかな。先生とお約束できる？	
7	A 児	うん、約束できる	
8	桑田	じゃ、今のお約束、かいてみるね	
9	桑田	Aがブロックで遊んでいます	
10	桑田	Aが大きな声を出して注意されます	8を発話しながら図解を始める。描きながら話す。
11	桑田	1回めはマルだけど、2回めも注意されたらバツね。いい？	9を発話しながら A 児が遊んでいる絵を描く。 遊びながら大きな声を出している様子を描く 大きな声を表す図に×を描く。「いい？」という発話に、A 児は桑田の顔を見ながら「うんうん」と頷く。



図5 描いた絵図を見ながら対話する

このやりとりの後、二人でいっしょに図を見えるところに貼り再確認した後(図5)、A児は落ち着いて遊ぶようになった。その前後の様子の変化に他の保育士も驚いていた。この事例で大切なのは約束の内容ではない。図解法により、Aが約束を守ろうとしたことである。

4. 図解法の実践に関する考察

本稿で報告した四つの事例から、共通して私たちが学んだことは、次のとおりである。

- ・何か特定の要因に依拠することなく、言葉以外のコミュニケーションが得意な子どもがいること

- ・ある日、ある期間の子どもの環境や状況に応じては、言葉以外のコミュニケーションが適している場合があるということ
- ・自分が理解しやすいコミュニケーション手段を用いてくれる相手に対しては信頼感も強くなり、相手の言うことを傾聴すること
- ・子どもにとって得意な手段を使ってコミュニケーションすると、それまでよりも物事の理解がしやすくなるため自信を持って行動できること
- ・図解法により物事の理解が促進されると、音声言語のコミュニケーションに対する理解も促されるようになること

すなわち、図解法は子どもによっては自己肯定感を育む重要な関わり方になりうるということである。紹介した事例の体験を通して私たちはそれを実感している。また、3章で桑田が指摘した四つの留意点にも、子どもの自己肯定感をほぐくみ、自己決定力を養う保育士のスキルが示されている。図解法と併せて運用のしかたも重要であると考えられる。

通常は言葉によるコミュニケーションに困難や問題を感じない(感じなくなった)子どもであっても、その日の体調や前後の状況、あるいは特定の事柄によっては、図解コミュニケーションの方が傾聴できる、理解できる場合があることも事例3および事例4から明らかになった。

このように図解法は効果的な支援法であるが、課題も三点ある。一つは、図解法が効果的な子どもとそうでない子どもがいることだ。これは試行して見極めるしかない。事例には紹介しなかったが、A児と同様に、同じことを繰り返し注意されてしまうことが多いD児に図解法を実施した際は、絵を描き始めても絵を注視することはなく、注意内容を十分に理解している様子はいかたがえなかった。D児には別の関わり方や環境づくりを模索する必要がある。

二つめは、効果的であることがわかっていても図解法を実施することができない保育士がいることだ。筆記用具がなかった、どう描いていいのかわからない事柄だった、使うことをうっかり忘れてしまった等、それぞれに実施しない理由はある。この課題については、引き続き園内研修などで、子どもにとって理解しやすい方法でコミュニケーションすることの重要性を共有し続けていくことが大切である。

三つめは、二つめとの共通性もあるが、保護者に図解法の重要性と効果が共有しにくいことである。子どもが音声言語によるコミュニケーションに難しさを感じていることに気づかない場合、知っても認めたくない場合、知っても実践できない場合など状況はさまざまである。どの場合であっても、保育所で実践するだけでも効果はある。できるだけ保護者と情報共有しつつも、子どもにとっての困難さを取り除くことを最優先したいと考える。

事例1で興味深いのは、静的図解法よりも動的図解法のほうが伝達内容や意図を理解しやすい子どもがいるという点である。この科学的要因については脳科学や認知科学の分野における解明を期待したい。

5. おわりに

本稿では、ADHD や ASD の子どもたち、“配慮の必要な子”、“気になる子”への対応という観点を超えて、子どもたち一人ひとりの状態や状況に合わせたコミュニケーション支援のあり方として図解法の実践と効果について報告した。

成人に対しても幼児に対しても図解が有効であることは提唱されてきたが、とくに幼児に対する動的図解法が効果的であることはこれまで殆ど指摘されていない。本報告は図解法の効果実証を目的とはしていないが、事例として紹介した経験的な効果をもとに、この方法が他の保育現場でも役立つことを望んでいる。

参考文献：

[堀ほか 2006] 堀公俊・加藤彰，ファシリテーション・グラフィック—議論を「見える化」する技法，日本経済新聞出版社，2006.

[アームストロング 2013] トーマス・アームストロング著，中尾ゆかり訳，脳の個性を才能にかえる：子どもの発達障害との向き合い方，NHK出版，2013.

[鯨岡 2017] 鯨岡峻，「気になる子」から「配慮の必要な子」へ，発達 149 号，vol.38，pp2-5，ミネルヴァ書房，2017.

[西川 2017] 西川ひろ子，気になる子どものための保育室のユニバーサルデザイン，発達 149 号，vol.38，pp35-40，ミネルヴァ書房，2017.

[水野ほか 2017] 水野智美・徳田克己 監修，こうすればうまくいく！ADHD のある子どもの保育，中央法規，2017.

[渡辺ほか 2018] 渡辺衆・田丸恵理子・大谷千恵，議論を深めるための概念化を支援する手書き図解：アクティブラーニングを促す議論スタイルの分析，日本デザイン学会研究発表大会概要集 65(0)，pp276-277，2018.