

インクルーシブ保育・教育の充実に必要な 支援方法に関する研究

—肢体不自由児を含む集団における子ども同士の関わり合いを促す支援—

小柳津 和 博

A Study on Support Necessary for Enhancement of Inclusive Childcare and Education

—Support that Encourages Children to Interact with Each Other
in Groups Including Children with Physical Disabilities—

Kazuhiro OYAIZU

1. 問題及び目的

近年ノーマライゼーション思想が進展し、障害のある・なしにかかわらず、子どもたちが共に保育・教育の場で生活することの重要性が叫ばれている。きっかけとなった1994年のサマランカ声明では、「万人のための教育：EFA (Education for All)」の目的を前進させるために、インクルーシブ教育的アプローチに必要な基本的政策の転換が検討されることになった(工藤ら, 2017)⁽¹⁾。EFAは貧困による不利な立場、不衛生に苦しむ人、子どもから成人に至るまで特別な教育的ニーズ (Special Education Needs) のある人も同様に考慮する必要があるとし、「特別ニーズ教育」という言葉を使って新たな教育の在り方が提言された。さらに特別ニーズ教育を行うことは、対象を限定せずに幅広い様々なニーズをもつ子どもたちを受け入れて教育をしていくことから、「インクルージョン (排斥せずにどの人も受け入れる)」という概念が提示され(富田ら, 2019)⁽²⁾、インクルーシブ教育の理念が広がった。インクルーシブ教育の理念は当然、幼児期の統合保育にも影響を与え、「統合保育」から「インクルーシブ保育」を志向する流れになった(小山, 2013)⁽³⁾と考えられている。

三木(2017)⁽⁴⁾によると、インクルーシブ保育とは、障害のある子どもだけではなく、困難を経験しているすべての子どもたちを対象とし、どんなに障害が重くても排除されることなく「すべての子どもたちが包容される状態」であると述べている。小山(2013)⁽³⁾は、一人ひとりの違いを理解し、個々への必要な支援も充実しながら、すべての子どもが活躍できる保育をすることがインクルーシブ保育であると述べている。また、実施においては障害のない子どもたちと同様に幼児期ならではの生活を大切にすることが重要であると添えている。すなわち、インクルーシブ保育はすべての子どもたちの豊かな生活を尊重した保育であることが求められている。

教育分野においては、2007年の学校教育法の一部改正により特別支援教育が開始された。

その後2012年に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が初等中等教育分科会からなされ、特別なニーズのある子どもすべてに対応可能な教育制度の在り方の整備が進んできた。2014年には障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）が批准され、インクルーシブ教育システム構築の推進が図られているところである。

保育所保育指針（2017）⁽⁵⁾においては、障害のある子どもが他の子どもたちと生活する中で共に成長することを求めており、集団的な視点を重視している。しかしながら個別の指導計画の作成など、子ども一人ひとりに合わせた個別性も重要な要素とされており、集団性と個別性をいかにバランスよく整えるかが重要な保育スキルになると考える。特に肢体不自由児は障害の種類や程度が一人ひとり多様であり、肢体不自由児を含む集団の保育には一層、個別性と集団性を共存させた保育展開が求められる。安本ら（2015）⁽⁶⁾は、肢体不自由幼児を含む集団において、対等に関わることができる仲間の存在と、友達から好意をもたれている実感が子どもの活動場を広げていくために重要であると述べている。小柳津（2018a）⁽⁷⁾では、障害のある子どもたちの育ちを支えるためには「友達（仲間）の存在」が必要不可欠であると述べてきた。特に肢体不自由や病気の子どものとって、仲間関係の形成が真の育ちのニーズであり、子どもたちの主体性を育む上で最も重要な視点であることを訴えてきた。

一木（2018）⁽⁸⁾は、肢体不自由の子どもは身体的な支援の必要性から、保育場面で保育者と共に過ごす時間が増える分、子どもだけで過ごす場面が限られることについて問題提起をしている。その問題を解消するためには、子ども同士のコミュニケーションの機会を意図的に設けることが必要であると述べている。三井（2013）⁽⁹⁾は、肢体不自由児への支援として、時には教師が子どもと距離を取るような「つかず離れずの支援」が、子ども同士の関わり合いを広げることにつながった事例を報告している。大塚（2016）⁽¹⁰⁾では、肢体不自由児が友達の役に立った経験を積めるような関わり合いの支援をすることで、子どもの主体性を高めた事例を報告している。肢体不自由児を含む集団において、子ども同士の関わり合いを促すためには、子ども同士のコミュニケーションの機会を設けることはもちろんのこと、それに加え、必要な支援のポイントがあるのではないかと疑問を抱いている。子どもたちが共に育つインクルーシブ保育・教育を進めるためには、子ども同士の関わり合いをいかに広げるかが重要な支援となる。しかしながら肢体不自由の子どもを含む集団に対して、関わり合いを促すために必要な具体的な支援方法についての検討が十分になされているとは言い難い。そこで、本研究では、今後のインクルーシブ保育・教育の充実を希求する上で、肢体不自由児を含む集団への支援の在り方を探る試みを展開する。普段、インクルーシブ保育・教育の実践の場にいる職員を対象とし、肢体不自由児を含む集団における子ども同士の関わり合いを促す上で必要な保育・教育スキルについて検討することを主たる目的とする。

2. 方法

(1) 調査の対象および手続き

2018年10月～12月、A県内でインクルーシブ保育・教育を実践している保育所・幼稚園の職員（保育士および他職種含む）を対象にした意識調査を行った。

調査内容は「インクルーシブ保育・教育を行う支援者として、子ども同士の関わり合いを促すために必要なスキル（知識・技能・態度）とは何か」について自由記述式の質問紙調査を行った。

(2) 倫理的な配慮

事前および当日において倫理的な配慮を行った。事前の配慮として、本研究の趣旨および質問内容について当該施設長に説明して調査の許可を得た。当日の配慮として、対象者に本研究の趣旨について文書による説明を行った。調査の結果については、個人が特定されないことがないこと、いつでも研究協力を撤回できることを文書で説明した。その上で、本研究の趣旨に賛同する方に調査を依頼した。

(3) 結果

質問紙を配布した44名のうち、21名から回答を得た（回収率47.7%）。そのうち、内容に不備のあるものを除き、19名の有効回答を分析の対象とした。

回答者について、肢体不自由児を含む集団の保育・教育の経験がある職員（以下：経験群）と、これまで肢体不自由児と関わる機会・経験がなかった職員（以下：未経験群）に分類した。

自由記述の回答内容については、知識、技能、態度の三項目に分類してまとめ、経験群は表1に、未経験群は表2に示した。

表1、2にある「経験」は、通算の経験年数を示している。経験群（表1）においては、肢体不自由児を含む集団の保育・教育に携わった経験年数と同数を表している。

表1 インクルーシブ保育・教育を行う支援者に必要なスキル（経験群）

記号	職種	年齢	経験	知識	技能	態度
A	保育士	30代	1年		<ul style="list-style-type: none"> 一緒にできる方法を考える技術 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの立場になって考える態度
B	保育士	40代	8年		<ul style="list-style-type: none"> 一緒にできる方法を考える技術 	<ul style="list-style-type: none"> お互いの共通点を見つけてる姿勢
C	保育士	40代	14年	<ul style="list-style-type: none"> 保育・障害に関する基本知識 	<ul style="list-style-type: none"> ものごとを肯定的にとらえる能力 	<ul style="list-style-type: none"> 一人一人違うことに価値があるという理解
D	保育士	50代	16年	<ul style="list-style-type: none"> 保育・障害に関する基礎知識 	<ul style="list-style-type: none"> 最新の情報を収集する能力 	<ul style="list-style-type: none"> 一人一人違うという理解
E	社会福祉士	20代	5年	<ul style="list-style-type: none"> 環境調整に関する知識 	<ul style="list-style-type: none"> 平等に活動する機会を設定する力 他児との関わりを広げる支援技術（席配置、用具、触れ合う体験の提供） 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちが一緒にできる工夫をする姿勢 障害のある・なし関係なく、お互いにとって意味があるという理解
F	心理士	30代	5年	<ul style="list-style-type: none"> 適切な計画を立案できる知識 	<ul style="list-style-type: none"> 他児との関わりを広げる支援技術 	<ul style="list-style-type: none"> 活動を工夫しようとする姿勢
G	作業療法士	30代	1年			<ul style="list-style-type: none"> 子どもの立場になって考える態度 子どもと一緒に活動する態度 子どもと気持ちを共有しようとする態度
H	看護師	40代	9年	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの記録から得られる情報 正しい知識・理論に基づいた行動 	<ul style="list-style-type: none"> 他の職員の行動を観察できる力 参加できる姿を他児に見せる技能 子どもが公正に相手をとらえるための働きかけの技術 自分の考えを正しく伝える技能 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの立場になって考える態度 子どもたちが一緒にできる工夫をする意識 助言を素直に受け入れる態度 平等に向き合う態度 自分の行動に説明責任をもつ意識 目標となる存在を見つけてる意識

表2 インクルーシブ保育・教育を行う支援者に必要なスキル（未経験群）

記号	職種	年齢	経験	知識	技能	態度
I	保育士	20代	1年	<ul style="list-style-type: none"> 保育・障害に関する知識 子どもの姿を理解する視点 	<ul style="list-style-type: none"> 子ども同士の仲立ちになる技能 子どもに分かりやすく伝える技能 援助すべき部分を見極める技能 	<ul style="list-style-type: none"> 伝え方を常に工夫しようとする態度 友達に関心を向けられるような関わり・態度 共に生活することのメリットに目を向ける意識
J	保育士	20代	4年		<ul style="list-style-type: none"> 子どもが自分で考えられる支援技術 	<ul style="list-style-type: none"> 分け隔てなく関わろうとする態度
K	保育士	20代	5年			<ul style="list-style-type: none"> 子どもの見本になろうとする態度
L	保育士	20代	5年		<ul style="list-style-type: none"> 子どもが自分で考えられる支援技術 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの見本になろうとする態度 日頃の関わりを大切にすることの意識
M	保育士	20代	8年	<ul style="list-style-type: none"> 多様な子どもを理解する知識 		<ul style="list-style-type: none"> 障害・文化による違いを理解する態度
N	保育士	30代	11年	<ul style="list-style-type: none"> 保育・障害に関する基本知識 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに分かりやすく伝える技能 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの見本になろうとする態度
O	保育士	40代	8年	<ul style="list-style-type: none"> 保育・障害に関する基本知識 	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちを正しく代弁できる技能 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの見本になろうとする態度 人のことを知りたいたいと思う好奇心 それぞれ違う考えであることを理解する柔軟性
P	保育士	40代	9年	<ul style="list-style-type: none"> 保育・障害に関する基本知識 		<ul style="list-style-type: none"> 子どもを理解しようとする態度
Q	保育士	40代	28年		<ul style="list-style-type: none"> 障害児への専門的支援技術 	
R	保育士	50代	9年	<ul style="list-style-type: none"> 保育・障害に関する基本知識 インクルージョンに関する知識 	<ul style="list-style-type: none"> 子ども同士の仲立ちになる技能 子どもに分かりやすく伝える技能 子ども自身に気づかせる技術 気持ちを正しく代弁する技能 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの見本になろうとする態度 子ども同士の関わり合いを喜ぶ態度 保護者の理解を得ようと努力する態度 園全体で情報を共有しようとする態度
S	保育士	50代	15年		<ul style="list-style-type: none"> 子どもの興味関心を引き付ける技能 子ども自身でできるようにする援助 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもを信じて見守る態度

4. 考察

(1) 「知識」の視点から考える

子ども同士の関わり合いを促すために必要な「知識」の視点から考察する。表1、2より、「保育・障害に関する基礎知識」が経験群・未経験群、共に重要な知識として共通認識されていることが分かる。三木(2017)⁽⁴⁾によると、インクルーシブ保育に至る以前の統合保育においては、障害に関する専門的知識、職員の配置、施設設備などの配慮がないまま「場だけの統合」が進み、障害のある子どもへの支援が行き届かなかったことが問題であると指摘している。背景に、統合保育は障害のある子どもと、障害のない子どもを二つに分けた上で統合して行うという二次元的な捉え方が前提にあったと述べている。インクルーシブ保育においては、すべての子どもが包容され、共に育つことを前提としている。このことから、通常の保育・教育に関する知識はもちろんのこと、障害を含む特別な教育的ニーズのある子どもたちに関する知識がより一層、子どもたちの関わり合いを促すための必要なスキルとして認識されていることは当然の結果と言えるだろう。

経験群と未経験群の相違点に着目したい。経験群は「子どもの記録から得られる情報」、「環境調整に関する知識」などを必要な知識として認識している。「子どもの記録から得られる情報」については、障害児を含む集団の支援をする上では欠かせない。小柳津(2013)⁽¹¹⁾は、肢体不自由児への指導において子ども自身に「自分でできた感じ」をいかに体験させられるかが指導のポイントであることを訴えてきた。その子の「自分でできた感じ」を支える上で、支援者は子どもの真の姿を捉えた情報を持ち合わせていることが重要である。真の姿を捉えた情報は自分自身や他の職員の記録から得られる可能性が高いことを、インクルーシブ保育・教育を実践している支援者は認識しているだろう。特に肢体不自由児と関わる経験があれば、子どもたちの運動・動作の発達状況が一人ひとり大きく異なることを実感している。子どもたちが活動する上で、姿勢の面をいかに調節するか、補助をどの程度行うのかなど、保育・教育を提供する側の支援一つで子どもの活動の成否に大きく影響を及ぼすことを、経験群は日常の保育場面から理解しているものと推察する。ともすると、実際に保育・教育を提供した結果として、支援の有効性について記されている可能性の高い「子どもの記録から得られる情報」は、子ども同士の関わり合いを促す上で最も重要な情報源となるのだろう。

経験群のみに見られる視点として「環境調整に関する知識」があげられる。この回答は、職員が肢体不自由児の障害特性を理解していることの影響によるものと考えられる。真鍋ら(2017)⁽¹²⁾は、障害のない子どもと一緒に過ごす肢体不自由児には「持てない・使えない・入れない・届かない・利用できない」などといった環境へのアクセス(接続)の失敗が保育・教育の至る場面で散見されることが障害特性としての問題であると指摘している。川間(1999)⁽¹³⁾、森崎(2003)⁽¹⁴⁾、小柳津(2015)⁽¹⁵⁾などが述べるように、肢体不自由児は運動・動作の発達が認知面に大きく影響していると言われており、少しずつ社会の理解が広がってきている。真鍋(2017)⁽¹²⁾によると、肢体不自由児の運動発達の遅れは、幼い時期において特に社会性とパー

ソナリティーの領域において大きな影響を及ぼすと述べている。その理由として、肢体不自由幼児は環境へ働きかける上で失敗する経験が多いこと、支援する大人（保育者や保護者）の過剰な直接的援助があることが特に関係していると添えている。真鍋（2017）⁽¹²⁾の指摘から考えると、肢体不自由児を含む集団において子ども同士の関わり合いを促すためには、子ども自身が経験する環境への接続失敗体験の防止と大人の過剰な直接的支援の軽減を実現するために「環境調整に関する知識」が必要なスキルとなってくるのだろう。

(2) 「技能」の視点から考える

子ども同士の関わり合いを促すために必要な「技能」の視点について考える。未経験群は「子ども同士の仲立ちになる技能」、「子どもに分かりやすく伝える技能」、「気持ちを正しく代弁する技能」などが複数の回答者から得られた。野澤ら（2019）⁽¹⁶⁾は、インクルーシブ教育につながる技術を家庭支援の視点から分析している。その中で、発信型技術として、特別支援保育・教育の視点を用いた保護者への「解説の技術」があるという。本研究に照らし合わせて考えると、未経験群にある「仲立ちになる」、「分かりやすく伝える」、「気持ちを正しく代弁する」技能は、子どもたちに向けた「解説の技術」に相当すると考えられる。子どもたちに分かりやすく伝えることへの工夫は、障害のある・なしに関係なく子どもたちの関わり合いを促す保育・教育技術として重要であることは言うまでもない。特に、様々な実態の子どもを包容するインクルーシブ保育・教育に携わる者は、すべての子どもたちに届くような情報発信技術を日々模索している。そのことから洗練された情報の発信技術が、子どもたちの関わり合いを促す上で重要なスキルと認識されているものと考えられる。

一方、肢体不自由を含む集団はどうだろうか。肢体不自由児の場合は運動発達の状況が一人ひとり様々であり、集団の中においてより一層の個別支援が必要となる。そのことから、支援者がいかに分かりやすく情報を伝えたとしても、子どもに「伝わった」、「できた」と評価しにくいと捉えているのではないかと推察する。太田ら（2018）⁽¹⁷⁾は、障害のある子どもを含む集団の保育を行う上で、子どもの姿の記録（評価）、保育者間の対応の検討、外部専門家との連携（チーム保育）が基礎にあると述べている。特に計画をする上では、障害のある子どもの存在や参加を前提とした検討を行うことがインクルーシブ保育に重要であると述べている。障害のある子どもにどう支援するかという視点から、どうしたら一緒に参加できるのかという視点を重視することが、子ども同士の関わり合いを促すことにつながるのではないだろうか。肢体不自由児を含む集団を支援する際には、その子にとってどのような環境があれば、他の子どもたちと関わり合えるのかを含めた情報提示の工夫が重要になる。経験群に見られる「一緒にできる方法」、「平等に活動できる機会」などを計画に含め、予め肢体不自由児を含む子どもの存在や参加を前提とした計画を行う技術が極めて重要であると考えられる。

経験群の中で「他児との関わりを広げる技術」という回答に着目したい。特に1名は「他児との関わりを広げる技術」に関して、具体的な例として「子どもたちの席や活動場所の配置」、「用具の工夫」、「子どもたちが直接触れ合えるような活動の提供」などの説明を添えていた。

これは未経験群には見られない回答であることから、肢体不自由児との関わりが保育・教育をする職員の意識に影響を及ぼしたのではないかと考える。特別なニーズのある子どもたちにとって、支援者による仲立ちや、分かりやすい指示などの「直接的な支援技術」が、関わり合いを促す上で重要である。さらに肢体不自由児において付け加える視点として、子どもが自分でできるような環境を整備する「間接的な支援技術」が前提になれば、子どもたちの関わり合いを促していくことが難しいのではないだろうか。つまり、肢体不自由児を含む集団全員に対して、事前の準備としての「環境の調整技術」が子どもたちの関わり合いを促す上で重要なスキルとなるのだろう。

(3) 「態度」の視点から考える

子ども同士の関わり合いを促すために必要な「態度」として、経験群と未経験群の回答の違いに着目したい。未経験群は必要なスキルとして「子どもの見本となる態度」が複数回答されているものの、経験群には見られない。いわゆる「行動見本の提示」は保育・教育の場面において広く用いられてきた支援方法である。行動見本の提示とは、子ども自身の課題解決のために必要となる適切かつ合理的な行動見本を保育者・教師が提示することにより、見本通りに再生しようとする子どもたちに成功体験を味合わせることができるものである。この支援は言葉による情報提供より、目に見える形での情報提供の方が伝わりやすい子どもたちに対しては特に効果を発揮するものと考えられる。インクルーシブ保育・教育の場合では、支援者が子どもの見本になり、社会性を高める上で求められる行動を子どもたちに提示することが、子どもたちの仲間関係の形成に寄与できると考えられているのであろう。しかしながら、経験群においては行動見本の提示に関する回答がないという結果はなぜだろうか。肢体不自由児は見本などを見て学ぶよりも、自分自身が実際に体験して学ぶことの方が、成功に近づきやすいことを経験群は理解していることによるものと考えられる。小柳津 (2018b)⁽¹⁸⁾で示しているように、脳性まひを中心とする肢体不自由児には障害特性からくる困難として、①動作の不自由がもたらす困難、②感覚や認知がもたらす困難、③経験や体験の不足がもたらす困難の三点がある。三つの特性によって、肢体不自由児を含む集団において、行動見本の提示のような広く活用される支援方法が適切に作用しない場合があると推察される。例えば、肢体不自由児に適切な「行動見本」を提示した場合でも、一人ひとりの動作の不自由さによっては見本通りに子どもが自分の体を操作することが難しい場合がある。また、肢体不自由児は運動機能に合わせて視機能や視覚認知にも障害がある場合が多く、見て捉える力が高まりにくい。人や物の位置・空間把握が苦手な肢体不自由児は、行動見本という支援者の全身から放たれる複数の情報のうち、自分に必要な情報だけを抽出して、有効に活用することが難しい場合があると考える。また、肢体不自由児は本人の日常的な経験不足や、支援者等の環境調整不足により、外的環境へのアクセスの失敗を重ねており、「自分でできた」経験が不足しがちである。行動見本の提示による援助だけでは、子ども自身が成功するための行動のイメージをもちにくく、自ら取り組もうとする意欲につながりにくいと感じているのではないだろうか。見本提示よりも、経験群の回答にあるよ

うに具体的な成功体験のイメージをもつために、「子どもの立場に立った理解」を基にした「一緒にできる工夫」こそが、肢体不自由児が自ら体験して学ぶことができるための支援者の態度として重要と考えているのだろう。

5. 総合考察

インクルーシブ保育・教育の充実に目指す上で、肢体不自由児を含む集団における必要な支援について知識・技能・態度から考察してきた。三つの視点に共通する部分は「子ども自身でできた」と感じられるかどうか、支援者のスキルとして重要であるという点である。伊藤(2019)⁽¹⁹⁾によると、インクルーシブ保育・教育(本文では、インクルーシブ教育)においては「場」、「参加」、「達成」、「支援」の視点が重要であることを述べている。その中でも子どもが集団の活動に「参加」ができるかどうかは、障害児個人ではなく、周囲との相互作用の中で決定されると述べている。共に育つインクルーシブ保育・教育は、障害のある・なしにかかわらず、すべての子どもたちを包容するものである。障害に合わせた支援という専門性も担保しつつ、仲間との相互作用の中で互いが認めあえるような関係作りを支えることが支援者として求められるスキルに当たるのではないだろうか。

経験群の複数の回答者が述べているように「一人ひとり違うことに意味がある」ように、集団を形成するのは一人ひとりの子どもの集合体であるという理解を改めてしておく必要があるだろう。一人ひとりに合わせた支援を提供するために様々な情報を集約し、支援者仲間と共に計画を立て、実践を互いに評価し合い、その先につなげていくサイクルこそが、子どもの「できた」をより多く共有するために必要な保育・教育スキルであると考えられる。

6. 今後の課題

本研究では、肢体不自由児を含む集団における関わり合いを促す支援について、インクルーシブ保育・教育を実践している支援者の回答を基に検討をしてきたが、ごく限られた集団を対象とした調査である。本来、インクルーシブ保育・教育は障害のある・なしではなく、特別な教育ニーズのある子どもたちすべてを含むものである。今後は障害だけでなく、様々な背景をもつ特別な教育ニーズのある子どもたちを支えるために必要な支援に着目し、幅広い角度からインクルーシブ保育・教育の充実に必要な支援について検証していきたい。

引用・参考文献

- (1) 工藤英美・金仙玉(2017) 保育者のインクルーシブ保育に対する認識 —保育者の意識調査の傾向より—, 生涯発達研究, 10, 95-100
- (2) 富田久枝・根本咲那(2019) インクルーシブ保育に対する保育者の意識 —保育者効力感・人権意識に着目して—, 千葉大学教育学部紀要, 67, 89-96

- (3) 小山望 (2013) インクルージョンとは, 小山望・太田俊己・加藤和成・河合高鋭編, インクルーシブ保育っていいね, 25-36, 福村出版
- (4) 三木美香 (2017) レッスン2 インクルーシブ保育とは, 名須川知子・大方美香編, はじめて学ぶ保育⑨ インクルーシブ保育論, 11-21, ミネルヴァ書房
- (5) 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針, フレーベル館
- (6) 安本奈月・三木裕和 (2015) 肢体不自由児の仲間関係の形成および身体活動の変化に関する研究—統合保育における参与観察から—, 地域学論集, 12(2), 187-195
- (7) 小柳津和博・勝浦眞仁 (2018a) 神経・筋疾患の子どもに必要な保育・教育支援に関する研究—保育内容及び自立活動の視点からの検討—, 桜花学園大学保育学部紀要, 17, 65-76
- (8) 一木薫 (2018) 肢体不自由の理解と支援, 武藤久恵・小川英彦編, 障害児の保育・教育, 25-32, 建帛社
- (9) 三井由香 (2013) 中学校肢体不自由特別支援学級における個々のニーズに応じた指導, 肢体不自由教育, 208, 30-35
- (10) 大塚素代 (2016) 学校内外の教育資源を活用した肢体不自由特別支援学級在籍児童への指導, 肢体不自由教育, 227, 22-27
- (11) 小柳津和博・森崎博志 (2013) 自立活動における動作法を適用した指導の教育的意義—重度重複障害児を射程とした理論的考察—, 障害者教育・福祉学研究, 9, 31-38
- (12) 真鍋健・橋本正巳 (2017) 米国幼児特殊教育における肢体不自由児の心理的・身体的特性の位置づけ—アクセスの問題から社会性・パーソナリティーの問題に向けて—, 千葉大学教育学部紀要, 66(1), 327-334
- (13) 川間健之介 (1999) ポジショニング, 肢体不自由教育, 141, 45-53
- (14) 森崎博志 (2003) 臨床動作法における身体相互交渉の教育的意義, 東海・北陸心理リハビリテーション研究会会報, 21, 1-9
- (15) 小柳津和博・森崎博志 (2015) 自立活動における応重力姿勢の継続的経験が認知活動および呼吸機能に及ぼす効果に関する実践的研究—呼吸障害のある重度・重複障害児を対象として—, 特殊教育学研究, 53(4), 285-295
- (16) 野澤順子・藤後悦子・石田祥代 (2019) 保護者の経験値に基づく特別ニーズ保育における家庭支援の課題—インクルーシブな学校教育への円滑な移行実現を目指して—, 東京家政大学研究紀要, 59(1), 121-126
- (17) 太田俊己・中澤潤・相沢和恵・室井佑美・浅川茂実・広瀬由紀・中野圭子・橋本淳一 (2018) 障害のある子を含む保育カリキュラム・マネジメントをめぐって, 人間環境学会紀要, 30, 79-95
- (18) 小柳津和博 (2018b) 肢体不自由の理解と援助, 勝浦眞仁編, 特別の支援を必要とする子どもの理解 共に育つ保育を目指して, 28-30, ナカニシヤ出版
- (19) 伊藤駿 (2019) インクルーシブ教育研究の論点整理—インクルーシブ教育の4つの要素に基づいて—, 教育文化学年報, 22-31

(受理日 2019年9月18日)