

障害児保育の構築をめざして

小川 英彦（幼児教育講座）

I. 序

幼児教育界の現状をめぐって、「我々は、家庭の教育、地域の教育、学校教育、いや我々現代の生活すべてを振り返ってみる地点に来ているのではないだろうか。我々人間同士が信じ合い、助け合い、かつ自立して生きる居場所をつくるにはどうすればいいか、私には全体の計画を立てることはできない。自分の周囲にそうした場をつくる努力を見つけていこうという決意があるだけである⁽¹⁾」と小川博久は投げかけている。

1951年5月5日に制定された児童憲章では次のように規定している。「児童は、人として尊ばれる。児童は、社会の一員として重んぜられる。児童は、よい環境の中なかで育てられる。⁽²⁾」戦後の幼児保育は、宍戸健夫が児童憲章制定の意義を説くように「戦前の歴史を反省しながら、この人権思想にたった幼児保育の実現にむけてスタートをきった⁽³⁾」のである。

同憲章の2条が家庭について、4条が保育・教育について、9条が地域についてあるべき姿を簡潔に述べている。筆者は、かつて障害のある子どもの生活の拠点として、①居住の場（家庭、入所施設）、②課業・通所の場（保育所、幼稚園、通園施設など）、③地域での活動の場（遊び場等）をあげ、生活全体の場が発達促進の場であることから、それぞれが整備され連携されていくことが望ましいこと、〈家庭－園－地域〉という系列での協働のほか、〈教育－福祉〉という系列における協働の場を組織していくことが重要になることを強調した。地域ネットワークとはまさしく、それぞれの場での専門性の発揮と補完と理解できると指摘した⁽⁴⁾。

本稿では、これらの「家庭」「保育・教育」「地域」のキーワードを念頭に置きながら、すべての子どもたちが豊かな幼児期を経験できることを願いつつ、中でも、障害のある子どもが、「心身ともに、健やかに生まれ、育てられ、その生活を保障される」（児童憲章の前文）よう、豊かな障害児保育を築いていくために今後の展望を提起したい。

II. 歴史の中で進化・深化する - 過去の営為努力の上に現在が、そして未来へ -

わが国の障害児保育の先駆的实践としては、戦前において、三木安正が恩賜財団愛育会・愛育研究所、保育問題研究会第三部会での活動があげられる⁽⁵⁾。その活動の評価は、第一に、障害幼児の置かれている社会状況、中でも生活をつぶさにみようとした点であった。第二に、保育の実際を非常に重視した点であった。第三に、障害それぞれの程度に応じた指導の場を設定する必要性を主張していた点であった。ここからは、障害と発達と生活の3つの視点から障害児を理解しようとした卓見を導くことができよう。戦前では、「異常児」と称されていたのが常であり⁽⁶⁾、こうしたまだまだ障害児保育への社会的関心が全くといっていいほどない中での障害児との出会いであった。「保育・教育」の端緒である。

戦後になると、制度的に大きく転換期を経ることになる。第一は、1963年に中央児童福祉審議会から「保育に欠ける状況」の見直しの中間報告が出される。「軽度の心身障害児のためには、……特別保育所の設置を検討⁽⁷⁾」としている。ここでは、分離保育の考えが主流であるものの、軽度の障害児を対象とした公の場で障害児保育の問題が取り上げられたことは特筆できよう。「保育・教育」の場の提起であった。

そして、1970年代になると第二の転換期を迎えることとなる。滋賀県大津市で親たちの運動に支えられ、全員受け入れが実施されたのは1973年であった。「市立の保育所に10名、民間保育所に21名、市立幼稚園に42名、民間幼稚園に2名、計75名⁽⁸⁾」の入園という画期的な出来事であった。

障害児保育の制度化への始動であった。それまでは「家庭」で在宅を余儀なくされていたことから親の日々の苦労はたいへんな時代だったに違いない。「家庭」の生活から「保育・教育」で育つ子ど

もたちへ、さらに、大津方式の早期発見・早期療育の試みという「地域」での支援システムへ広がった。

厚生省は、1974年には「障害児保育事業実施要綱」を決め、保育所で行う障害児保育に対する助成・予算化にふみきっている。同要綱によると、おおむね4歳以上で障害の程度が軽い者を、定員の1割程度を受け入れた場合に、加配と軽費補助を行うというものであった。これは1978年より保育所における障害児の受け入れについての通知が示され、障害の程度が中度まで拡大され、指定保育所方式から一般保育所方式へと一定の改善がなされることになる⁽⁹⁾。表1に障害児保育の広がりをみる事ができよう。統合保育による「保育・教育」の制度化した意義はたいへん大きい。

1990年代になると、園には「気になる子ども」が取り上げられる。発達障害児への関心である。また、1998年には、保育所に入園しながら通園施設での支援も受けられる並行通園が可能となった。

第三の転換期は2007年の特別支援教育の制度が始まったことにある。翌年には、保育所保育指針や幼稚園教育要領が告示され、この新しい制度への着手がなされた。特別支援教育は、世界的な動向であるインクルージョン教育の枠組みでとらえることができる。インクルージョンの概念は、1994年に採択されたサラマンカ宣言の中に提示され、この宣言の特色は、「特別な教育的ニーズをもつ子ども」という考え方を使得、教育対象を従来とは異なった点を力説したことにある。つまり、特別なニーズ教育（SNE：Special Needs Education）の対象は、いわゆる「障害児だけでなく、多様な環境的な要因によって生活や学習に困難さをもつ子ども⁽¹⁰⁾」であり、病弱・アレルギー、外国籍、貧困、不登園、被虐待などの子どもまで含んでいる。わが国では、特別支援教育というと障害児に限定している感があるが、世界のSNEではもっと広義な範疇で取り扱われている点に注意をはらわなければならないだろう。

2007年4月1日に文部科学省から出された「特別支援教育の推進について」の通知によると、その理念は、「①幼・小・中・高といったライフステージにわたった支援であること。②発達障害児も含んで教育の対象を拡大したこと。③共生社会をめざすこと⁽¹¹⁾」にある。

歴史の経過からは、特徴点として、「家庭」での在宅から「保育・教育」の場へ、分離保育から統合保育へ、さらに両者の組み合わせの並行通園への広がりである。加えて、地域療育や特別支援学校のセンター的役割といった「地域」での支援体制への整備である。この広がり、障害の程度と種類といった両面での受け入れが進んでいった状況を併せ持っている。

表1 保育所における障害児保育の展開

年度	1974	1976	1978	1980	1982	1984	1986	1988	1990
保育所	18園	40	595	1,674	2,328	2,721	2,916	3,589	3,779
障害児	159人	390	1,107	2,471	3,447	3,848	4,132	5,113	5,341

(出所：田中謙「戦後日本の障害乳幼児支援の展開過程における福祉行政の動向－保育所に焦点を当てて－」『教育経営研究』2（1）、p.36、2016年）

Ⅲ. 「家庭」のたいへんさ・苦勞を受けとめる — 孤立ではなく社会的解決へ —

障害児をもつ親は、二重のたいへんさ・苦勞を強いられているといえよう。一重目はすべての親が経験する子育て上の事柄（普遍性）、二重目はたまたま障害児の親になったことで経験する事柄（特殊性）である。「保育・教育」では、この親の状況に寄り添い、親子の心も体もリフレッシュさせ、明日に希望をもって生活できるようめざしていくことが重要な職務になってこよう。子どもが幼児期にいる場合、学齢期とは違った状況が横たわっている。幼児期には以下の点で特徴があると思われる。①障害の受容、②子どもと接するときの基本姿勢、③個々の障害の特徴、④発達、⑤地域の情報、⑥就学、⑦家族の問題である⁽¹²⁾。

以上の点は、一人の個人で問題解決しようとしてもなかなか限界があり難しいものである。それゆえに、園や地域社会が支援することになる。「保育・教育」での保護者支援が近年けっこう叫ばれる

ようになってきているが、障害児の保護者支援は二重性からして深刻度や緊急度が伴うものでいっそうなされる必要がある。さらに、「地域」での諸機関のサービス利用（レスパイトサービス、親の会など）による社会的解決がはかられていくことが今日的な課題となりつつある。

IV. 「保育・教育」の制度の構築 -ハード面で-

1. 加配の規定

1. 行政側のとらえ（厚生労働省と文部科学省）

平成29年度告示の保育所保育指針の第5章「職員の資質向上」には、「質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員についての資質向上及び職員全体の専門性の向上を図るよう努めなければならない」「保育の課題等への共通理解や協働性を高め、保育所全体としての保育の質の向上を図っていく」と記述されている。ここでは、組織的な取り組みが明記されていると理解できよう。

文部科学省初等中等教育局においては、「特別支援教育支援員について、障害のある児童生徒に食事や排泄、教室移動などの介助、発達障害の児童生徒に対する学習支援」としている。ここでは、教員免許の有無によって介助になるのか学習支援になるのかの別があり得ること、複数の多角的な指導体制を取り入れることで「保育・教育」の質の向上をはかっていることを理解できよう。

2. 加配をめぐる困難さ⁽¹³⁾

園では加配の必要性はかなり提起されるものの、日々の取り組みでは多くの困難さが山積している。

第一に、自治体によって加配の基準に差があること。比較的大きな規模の自治体では、加配職員の数などについて一定の基準を設けたり、保育者・学校の教員・児童相談所の担当者・臨床心理士等の専門職の人数及び配置について合議の場で決定したりしている。一方、自治体の規模が小さくなると、子どもの数が少ないこともあり、受け入れの可否、加配の状況を個別的に行政の中でまたは保育所との間で判断しているケースが多くなっている。

第二に、臨時採用保育士が多いこと。正規の保育者ではないために、勤務時間にズレがあったりして、対象となる障害児を生活全体からまるととらえるには限界が生じる。年齢の高い場合には若い正規の保育者との協働が上手にいかない場合が生じる。

第三に、障害児の専門的な知識に関する研修の機会が得られにくいこと。勤務時間の兼ね合いから研修時間を確保するにはまだまだ壁がある。発達障害児への発達支援・アシスタントティーチャーという役割を果たすのではなく、障害から生じる困難への介助が役割となって、「保育・教育」内容や方法に携われないケースがある。

第四に、特別支援教育支援員の活動内容についての文部科学省の見解では、①基本的生活習慣の確立のための日常生活上の支援、②発達障害を含む障害のある幼児に対する学習支援、③学習活動、教室間移動などにおける支援、④幼児の健康および安全確保に関する支援、⑤行事における支援、⑥周囲の幼児の発達障害などに対する理解促進となっている。資格・配置基準は、市町村が定める、教員免許の有無は問わず（児童施設等の勤務経験がある人が採用の条件になっている場合がある）である。表2は、文科省特別支援教育課の調査による支援員の学校別人数と地方財政措置額をまとめたものである。この10年間で小・中学校は2.57倍の人数に増加しているのに対して、幼稚園は1.98倍にとどまっている。

表2 特別支援教育支援員と地方財政措置額の推移

年度	幼稚園	小・中学校	高等学校	合計	地方財政措置額
平成18年度	3,299人	18,200人	226人	21,725人	—
19年度	3,513	22,486	278	26,277	約250億円
20年度	3,437	26,092	224	29,753	約360億円
21年度	3,779	31,173	219	35,171	約387億円
22年度	4,252	34,132	341	38,725	約435億円
23年度	4,460	36,524	367	41,351	約443億円
24年度	4,807	39,371	443	44,621	約476億円
25年度	5,217	41,157	483	46,857	約514億円
26年度	5,638	43,586	482	49,706	約530億円
27年度	6,546	46,839	542	53,927	約569億円

(出所：小川英彦「インクルージョン保育構築と加配」、2019年)

第五に、茨城県内の小・中学校の支援員を対象とした調査結果がある⁽¹⁴⁾。そこでは次のように問題提起されている。①校内や市町村での呼び方の多様性があり、支援員、介助員、指導員、補助員等となっている。②支援員のほとんどは女性で、40代の方が多く、以前の職業は専業主婦が多い。③経験年数は2年未満が45%、3年未満が65%となっており、支援員としての基礎研修が必要である。④担当している子どもの数は、一人の子どもへの支援と、5人以上への支援と幅広い、あらためて教室でどのような支援をしていくのかを検討する必要がある。⑤支援員が困難を感じていることに、問題行動への対処があげられているが、それに応える研修の確保、担任等との打ち合わせの時間の確保が課題である。⑥仕事の継続を希望している等、積極的な姿勢がうかがわれる反面、外部研修への参加の機会がないといった仕事の内容を改善する方策が不十分である。⑦給与条件のばらつきが大きい。

3. 困難さの解決に向けて

まずは、市町村の差を是正するために国の統一基準が必要になってこよう。それは地方財政措置の見直しでもある。多くの学級に発達障害児がいて、その対応ために置かれたのが支援員制度であった。早急な財務的支援と配置がのぞまれる。

次に、研修の不十分さの課題より、①子ども理解－ASD、ADHD、LD等の障害の特性、問題行動のとらえ方、内面理解、②心構え－人権の尊重、個人情報、守秘義務、③支援内容の統一、アシスタントティーチャーの役割、その日の支援分担、学級集団づくりといった打ち合わせ内容の改善である。

さらに、特別支援教育体制整備の推進に関してである。支援員はもとより、コーディネーター、外部専門職（スクールソーシャルワーカー、臨床心理士、巡回相談員）、保健師、看護師、医師等との連携をいっそうはかること、教育、福祉、医療、労働等の社会のさまざまな機関を活用できるように充実をはかることが重要になってくる。

2. 研修の充実

前述した保育所保育指針の第5章には、「必要な知識及び技術の習得、維持及び向上を図る」目的から研修の必要性が明記されている。研修には、大別すると、自己研修、園内研修、園外研修に分けられよう。この中の園内研修には、メリットとして「その園の条件を含めた内容で行うことができ、個別の事例やケースに対応しやすいことやすぐに生かせる具体的な支援・援助方法が期待できる」点

にある。デメリットとして「勤務形態の多様化の中で、職員が同時に集まることの難しさや日々の日常の業務を行いながら、研修内容の検討・企画、教材等の準備などの負担増加⁽¹⁵⁾」があげられる。

研修においては、無理なく継続していくことがポイントになってくることから、園の状況に照らし合わせて、持続可能な研修のあり方を模索していくことが必要であろう。たとえば、園や個人で負担ができるだけ少ない形で、視点やテーマを決めて省察やふりかえりといった効果のある場を取り入れるのも一つの方法であろう。

V. 「保育・教育」の内容の構築 -ソフト面で-

1. カリキュラムでの幼保小の連携

2017年の改定『保育所保育指針』、改訂『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』および『小学校学習指導要領』をふまえると、アプローチカリキュラム、スタートカリキュラム等接続期カリキュラムの作成が進められている。ここからは、幼児期の遊びを通して育まれた経験が低学年の教科の学習に連動していくことの必要性を読み取ることができる。

ただ、障害児を対象にした連携が実施されている地域は非常に限られているのが現状である。こうした状況の中で、愛知県の阿久比町が継続させてきた特別支援教育にかかわる幼保小中のシステム構築の取り組みは全国的にも先駆的であり、モデル事例にもなり得るものである⁽¹⁶⁾⁽¹⁷⁾。同町では2017年からは第5期の取り組みで特別支援教育部が新設されている。メンバーは特別支援教育指導員、子育て支援センター長、幼稚園、保育所から構成されている。特徴は、子育て支援課幼児保育係と学校教育課学校教育係の日常的な連携がある。その係に指導員を各1名ずつ配属していること、個別の教育支援計画「きらきら」はもちろんのこと、合理的配慮の事例集「なーんだ！そうだったのす！！これが合理的配慮！」の作成、児童発達支援事業所「てくてく」の英比保育園の2階での運営などである。

本稿では、知的障害児を念頭に置き、幼児期と学齢期の円滑なカリキュラムの接続に向けた視点を私案として示す。発達や学びの連続したカリキュラム構築への視点（生涯学習という視点）である。

2010年11月に文部科学省から出された「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」では、幼児期の遊びを通じた学びの芽が、次第に学齢期の教科を通じた自覚的な学びへとつながっていくことを指摘している⁽¹⁸⁾。一例として、愛知教育大学附属幼稚園では、この学びの芽を、①表現の工夫、②運動技能の習得、③努力する姿勢、④思い付く力（発想力）の高まり、⑤自然認識の深まり、⑥実感を伴った問題の解決、⑦数や量と測定についての認識の深まり、⑧言語表現力（話す力）（話し合う力）の高まりにあると実践から導いている⁽¹⁹⁾。

連続性を保障するための体系的な教育の必要性については、知的障害という特性を考慮すると、幼児期では、①健康・からだづくり、②リズム・うた、③ふれる・えがく・つくる、④ことば・かずに関わる遊びが重要であると考えられる。一方、学校教育側の特別支援教育では、実践の蓄積で確認されてきた基礎教科（体育、音楽、図工）の大切さである。

以上の双方の位置づけからすると、全身運動—手・足の運動を通して発達を推し進める上で、最も基礎的な機能である運動・操作機能を開花させることである。さらに、表現・言語機能との関係を重視して、身体のかなやかさ、音・リズムによる表現、描画や制作活動、話しことばから書きことばの獲得、イメージの高まりは、認識の発達にとって不可欠な要素であることを理解できよう⁽²⁰⁾。

また、福祉国家と称される北欧にみられるが、たとえば、デンマークでは0～3歳までを保育所、3～6歳までを幼稚園、その後の国民学校入学後に園から学校に移るためにソフトランディングさせる幼稚園学級の1年の教育制度は、「保育・教育」の制度の構築では大いに参考にしてもいいのではと考えさせられる⁽²¹⁾。

2. 障害の特性に応じた指導

保育では、子どもが安心して生活できることが何よりも大切であると言われる。そのためには、クラスが居場所になっていること、安心できることで初めて環境に意欲的にかかわることができること

が指摘される⁽²²⁾。加えて、空間・時間・仲間の環境設定と遊びの発展の必要性が強調される⁽²³⁾。

こうした内面の充実こそ障害児保育にも求められるが、本稿では、障害の特性をどのように指導に役立てるかの観点を取り上げる。

特別支援教育の推進とともに関連法の整備、改正の動向がある⁽²⁴⁾。ここでは、発達障害支援法と自閉症スペクトラム障害（ASD:Autism Spectrum Disorder）の指導について取り上げてみる。同法第4条には、「個々の発達障害の特性その他発達障害に関する理解を深める……」⁽²⁵⁾と規定されている。

ASDの特性は、①人への反応やかかわりの乏しさ（社会性の特性）、②言葉の発達に遅れや問題がある（コミュニケーションの特性）、③興味や関心が狭く、特定のもの執着する（こだわりの特性）の3つ組が1970年代後半からロンドン学派によって言及される⁽²⁶⁾。

①に応じた指導として、特定の大人との活動や少人数とかかわっていく活動から徐々に人との活動に広げていくことになる。また、本人が好んだり、生活上必然性のある活動や遊びの機会を利用したりすることが効果的である。

②に応じた指導として、絵カード、写真、文字カード、スケジュールボード等、視覚入力を使った個によるコミュニケーション手段を選択することになる。また、自傷、他傷等の問題行動は、その原因を明らかにし、その気持ちを表現する別の手段に代替することが肝要である。

③に応じた指導として、不安を抱えていることがけっこうあるので、安心できる人と場（居場所）を確保することが大切となってくる。わかりやすいスケジュールや納得できる交換条件を提示してルールを取り決め、徐々に行動する時間と場所を自律的に決めることができるようにする。

その他、音や光への感覚過敏、たとえば聴覚の過敏については、声の大きさ、他児との相性を配慮した座席指定が、空間の把握の問題については、教室の整理整頓や一場所一活動といった教室環境等が考えられる⁽²⁷⁾。

VI. 「地域」の構築

1. 包括的地域生活支援の動向に注目

地域で支援するという考えは、1950年代にデンマークに淵源をもつノーマライゼーション理念に端を発する。わが国にはその理念が1970年代に紹介され、障害児（者）を取り巻く教育と福祉の支援の場に浸透していった。幼児期においては、保育・医療・行政と家庭の連携・協力で障害児の育ちを支える考えは広がりつつある⁽²⁸⁾。

そして、特別支援教育が開始される前年の2006年には障害者自立支援法が施行され、ここでは未来に向けた発達支援をライフステージに応じ、身近な地域において行っていけるようにするという視点が打ち出されている⁽²⁹⁾。

近年では、精神障害のある人への支援として、包括的地域生活支援（ACT:Assertive Community Treatment）が広がり始めている。わが国では2003年より千葉県市川市国府台地区で開始され、利用者が住み慣れた場所で安心して暮らしていけるように、医療スタッフや福祉スタッフが地域社会に向き支援を、利用者の希望に基づいたプランを提供するものである。地域で自分らしく暮らすこと、地域生活を楽しむ視点を大切にしている。

2. ダイバーシティ・インクルージョン社会の形成

ダイバーシティ・インクルージョン社会とは、構成員がいろいろなニーズ、遊び・学習や食事の文化の違いといった多様性（ダイバーシティ）を尊重し合い、包括（インクルージョン）し合うことで、一人ひとりが能力を最大限に発揮しながら参加できる持続的発展が可能となる社会のことをいう。SDGsの達成をめざした社会づくりを進めていく上で必要であると考えられている⁽³⁰⁾。

園には今日、障害だけでなく、国籍、人種、文化などの違いのある子どもたちがあたりまえのようにいるように変化してきている。多様性の中で、十分な「保育・教育」を受けていないか、あるいは

十分な「保育・教育」を受けることができない個人や集団に支援しようとすることになる。肝心なのは、子どもたちが園に合わせるのではなく、園が子どもたちに合わせるといった発想の転換である。

注

- (1) 小川博久『現代の教育にどう取り組むか-保育・子育てへの展望-』、p.27、2020年、わかば社。
- (2) 大豆生田啓友・三谷大紀『最新保育資料集』、pp.10-11、2020年、ミネルヴァ書房。
- (3) 宍戸健夫『日本の幼児保育-昭和保育思想史- 上』、p. iv、1988年、青木書店。
- (4) 小川英彦「生活をつくる」(伊勢田亮・小川英彦・倉田新『障害のある乳幼児の保育方法』、pp.118-135、2008年、明治図書)。
- (5) 小川英彦『障害児教育福祉の歴史-先駆的实践者の検証-』、pp.112-123、2014年、三学出版。
- (6) 三木らの愛育研究所の実験保育の成果は、『異常児保育の研究』愛育研究所紀要第3輯として、1943年に目黒書店より刊行されている。
- (7) 小川英彦「歴史的経緯と現状」(今塩屋隼男『障害児保育総論』、pp.12-15、1998年、保育出版社)。
- (8) 稲沢潤子『涙より美しいもの-大津方式にみられる障害児の発達-』、p.197、1981年、大月書店。
- (9) 田中謙『障害児保育の歴史の変遷』(小川英彦『基礎から学ぶ障害児保育』、pp.15-33、2017年、ミネルヴァ書房)。
- (10) 湯浅恭正『よくわかる特別支援教育 第2版』、p.3、2018年、ミネルヴァ書房。
- (11) 小川英彦『幼児期・学齢期に発達障害のある子どもを支援する-豊かな保育と教育の創造をめざして-』、p.110、2009年、ミネルヴァ書房。
- (12) 小川英彦『気になる子どもと親への保育支援-発達障害児に寄り添い心をかよわせて-』、pp.36-44、2011年、福村出版。
- (13) 小川英彦「インクルージョン保育構築と加配」(日本保育学会第72回大会、自主シンポジウム、大妻女子大学、2019年5月5日)。
- (14) 船橋秀彦・寺門宏倫・下条明子「茨城県内の特別支援教育支援員の実態に関する調査研究(1)(2)(3)」(『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』、第58号、2009年)。
- (15) 櫻井貴大「研修」(小川英彦『保育士・幼稚園教諭のための障害児保育キーワード100』、pp.94-95、2017年、福村出版)。
- (16) 田中謙・大森桜・小川英彦「幼小接続システムにおける特別な支援ニーズを有する子どもに対する支援体制整備-愛知県阿久比町「幼保小中一貫プロジェクト」事例分析-」(特別支援教育実践研究会『特別支援教育実践研究 創刊号』、pp.63-78、2021年)。
- (17) 小川英彦「愛知県阿久比町の幼保小中一貫教育の現状」(日本保育学会第70回大会、自主シンポジウム、川崎医療福祉大学、2017年5月21日)。
- (18) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(2010年11月11日)の3. 教育活動~学びの芽生えの時期から自覚的な学びの時期への円滑な移行~(pp.10-11)。
- (19) 愛知教育大学附属幼稚園『研究紀要』、第43集、2014年。
- (20) 小川英彦「ライフステージをふまえた特別支援教育」(小川英彦『基礎から学ぶ障害児保育』、pp.223-237、2017年、ミネルヴァ書房)。
- (21) 千葉忠夫『格差と貧困のないデンマーク-世界一幸福な国の人づくり-』、pp.73-103、PHP研究所、2011年。
- (22) 水野恭子「安心づくり」「居場所づくり」(小川英彦『保育士・幼稚園教諭のための障害児保育キーワード100』、pp.148-151、2017年、福村出版)。
- (23) 北野明子「子どもたちが十分に楽しめる空間・時間・仲間」(障害児の教授学研究会:新井英靖・小川英彦・櫻井貴大・高橋浩平・廣瀬信雄・湯浅恭正・吉田茂孝『エピソードから読み解く特別支援教育の実践-子ども理解と授業づくりのエッセンス-』、pp.62-65、2017年、福村出版)。
- (24) 小川英彦「特別支援教育と関連法制」(日本特別ニーズ教育学会編、高橋智・加瀬進監修『現代の特別ニーズ教育』、pp.202-210、2020年、文理閣)。
- (25) 「発達障害者支援法」(大豆生田啓友・三谷大紀『最新保育資料集 2020』、pp.398-402、2020年、ミネルヴァ書房)。
- (26) ローナ・ウィング、ジュディス・グールド「子供の社会的相互行為の重度の障害とそれに関係する異常性について:疫学と分類」(1979年)で、3つ組を提唱して自閉症概念の拡大の契機となった。
- (27) 小川英彦「障害特性をどのように指導に役立てるか」(湯浅恭正・新井英靖・吉田茂孝『特別支援教育のための子ども理解と授業づくり-豊かな授業を創造するための50の視点-』、p.32、2013年、ミネルヴァ書房)。
- (28) 高尾淳子「保健・医療・福祉・教育との関連からみた障害児保育」(小川英彦『基礎から学ぶ障害児保育』、pp.239-254、2017年、ミネルヴァ書房)。
- (29) 野村敬子「障害児保育の現状」(小川英彦『幼児期・学齢期に発達障害のある子どもを支援する-豊かな保育と教育の創造をめざして-』、pp.15-26、2009年、ミネルヴァ書房)。
- (30) 小川英彦「ダイバーシティ・インクルージョン社会の進展」(田中謙『デザインする保育内容指導法「言葉」』、pp.148-151、2019年、教育情報出版)。