

どの子どもも楽しい保育とは。～インクルーシブ保育の視点から～

著者	成木 智子
雑誌名	神戸海星女子学院大学研究紀要
号	61
ページ	47-54
発行年	2023-02-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1541/00000227/



どの子も楽しい保育とは。

～インクルーシブ保育の視点から～

成木 智子

1. 問題の背景と目的

我が国では、2014年に障害者の権利に関する条約（以下障害者権利条約）が批准された。この障害者権利条約を考える上で、2006年8月、特別委員会で条約の内容がほぼ固まったとき、NGOの代表キキ・ノルドストロームさん（全盲・前世界盲人連合会会長）が語ったスピーチは重要な意味を持っている。「Nothing about us, without us!（私たちぬきに私たちのことを決めないで）」である。¹ また、文部科学省が「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」の1.共生社会形成に向けての中で、「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会であるとし、また、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会でもあり、このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題だとしている。続けてインクルーシブ教育システムにおいて、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学び、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされているとある。また、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の中で

は、基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきだと述べられている。

2

つまり、障害のある者の思いを大切にしながら、必要に応じて合理的配慮をし、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ教育を目指していることと述べているのである。

では、保育現場ではどうであろうか。保育現場において、子どもたちの発達の個人差が大きく、個別の支援とクラス運営もさまざまであると言える。

そこで本研究では、障害児保育の歴史と現在を先行文献から概観し、これからのインクルーシブ保育に必要な人的環境について考察していく。その上で、どの子も楽しい保育を行うために必要なことは何かを探ることを目的とする。

2. 方法

- (1) 障害児保育の歴史と現在に関する先行文献を調査し、概観していく。
- (2) これからのインクルーシブ保育に必要な人的環境について考察する。
- (3) どの子も楽しい保育を行うために必要なことは何かを考察し、今後の課題を検討する。

3. 障害児保育の歴史

日本で最初の障害児保育は、1878（明治11）年に京都に開設された盲啞院だといわれている。その後、1926（大正15）年に京都盲啞保護院内に京都豊口話幼稚園が開設され、1928（昭和3）年に東京盲啞学校に予科ができた。このように戦前の障害児保育の始まりは、聴覚・言語障害児に対する保育から始まったのである。

知的障害児や肢体不自由児の保育については、1891（明治24）年に滝乃川学園を石井亮一が知的障害児を対象として創設した。また、1921（大正10）年に柏学園を柏倉松蔵が肢体不自由児を対象として創設した。しかしながら、いずれも個人によって行われており、国による援助や制度の確立はなされなかった。

戦後は日本国憲法公布後、1947（昭和22）年に教育基本法が公布され、小中学校の義務教育化が行われ、児童福祉法公布により、保育所や精神薄弱児施設と療育施設が児童福祉施設として定められた。続く翌年1948（昭和23）年には盲学校・聾学校の義務教育化がなされたが、知的障害児や肢体不自由児は学校教育から排除されていた。そのため、障害が重度である場合は施設に受け入れられず、多くの子どもは自宅で過ごさざるを得なかったのである。それからかなりの年月が過ぎ、1974（昭和49）年に障害児保育事業実施要綱が出され、障害をもつ子どもを保育所に受け入れて保育することが正式に認められた。ただし、この時点の対象児は「おおむね4歳以上の幼児で、保育に欠ける状況があり、かつ知的障害、身体障害などを有するが原則として障害の程度が軽く、集団保育が可能で毎日通所できる者」とされていたため、多くの障害のある子どもが利用できなかったのである。1974（昭和49）年度より障害児保育事業において保育所に保育士を加配する事業が実施された。この事業は後に2003（平成15）年度より一般財源化し、2007（平成19）年度より地方交付税の算定対象を特別児童扶養手当の対

象児から軽度の障害のある児童に広げる等の拡大を行っている。1976（昭和51）年の国連総会で1981年を国際障害者年とすることが決議され、障害の有無によって差別されない、ノーマライゼーションの理念のもとに障害児・者の問題に取り組むことが各国に求められたことにより、1978（昭和53）年に新たな障害児保育の方針が打ち出され、中程度の障害のある子どもまで受け入れ、指定保育所方式を廃止し、障害のある子どもの人数に応じて一定額の助成をおこなうこととなった。

日本におけるインクルージョンは、2006（平成18）年の国連総会で障害者権利条約が採択され、日本は翌年に署名したものの、批准したのは8年後の2014（平成26）年だった。批准した2年前には文部科学省から「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）」が打ち出された。この中で障害のある者と障害のない者が同じ場でともに学ぶことを追求することや個別の教育的ニーズに自立と社会参加を見据える的確に答える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であるとされている。³その頃からようやく具体的にインクルーシブ教育（保育）が進められていったのである。

2015（平成27）年度より施行した子ども・子育て支援新制度においては、①障害のある児童等の特別な支援が必要な子供を受け入れ、地方関係機関との連携や、相談対応等を行う場合に、地域の療育支援を補助する者を保育所、幼稚園、認定こども園に配置、②新設された地域型保育事業について、障害のある児童を受け入れた場合に特別な支援が必要な児童2人に対し保育士1人の配置を行っている。⁴また、保育現場におけるリーダー的職員を育成するために2017（平成29）年度より開始した「保育士等キャリアアップ研修」の研修分野に「障害児保育」を盛り込み、障害児保育を担当する職員の専門性の向上を図っている。研修のねらいとして、障害児保育に関する理解を深め、適切な障

害児保育を計画し、個々の子どもの発達の状態に応じた障害児保育を行う力を養い、他の保育士等に障害児保育に関する適切な助言及び指導ができるよう、実践的な能力を身に付けるとし、障害の理解、障害児保育の環境、障害児の発達の援助、家庭及び関係機関との連携、障害児保育の指導計画、記録及び評価といった内容を研修として行っている。⁵

4. 障害児保育の現状

保育所保育指針の第1章3節(2)指導計画の作成に「障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置づけること。また、子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること。」とある。⁶また、幼稚園教育要領の第1章5節1には、障害のある幼児への指導として、「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。また、家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。」とある。⁷さらに、幼保連携型認定こども園教育・保育要領にも第1章2節に特別な配慮を必要とする園児への指導の中で障害のある園児などへの指導として同様の記述がある。⁸ これらをみていくと、障害児一人ひとりの発達過程や障害の状態を見ながら、保育環境を整

え、障害のあるなしに関わらず共に生活を通して成長していくことをねらいとした保育を行うように述べている。これはつまり、ノーマライゼーションの考えにおいて、すべての子どもが共に生活していくことが当たり前であることを前提としているのである。

インクルーシブ保育について語る前に、統合保育について述べる必要がある。浜谷(2018)によると、統合保育の特徴として、保育者はほとんど自覚することなく健常児集団を想定して準備した保育を前提とし、その保育の場に、支援児を入れると述べ、健常児集団の保育の場に支援児を統合しようとしていると言う。その上で、支援児の発達や障害の特徴などに応じて、保育を工夫したり、特別な配慮を付加したりして、健常児の活動に支援児を導き入れようとしていると述べている。つまり、支援児と健常児が同じ保育の場にいるのではあるが、健常児に合わせるために、加配や補助の保育者が支援児を目立たないようにしているような実践が多かったのである。このような保育について、浜谷は、同質(同じ)であることが前提とした保育であると言い、保育者が提示した「見本」が「正解」として示され、子どもたちは、それと同じものを製作することが要求あるいは期待されるとし、保育者は「上手」「早くできたね」などの言葉をかけ、子どもの行動について「正解」との関係で評価していると述べている。今もなお、このような保育を行っている所はあるのではないだろうか。

一方、インクルーシブ保育は、同質性ではなく多様性を前提とし、多様性を価値とし、子ども一人ひとりの多様性がいきる保育を創造するものであると浜谷は述べている。同質性を前提として、同質性を価値とするのではなく、多様性を前提として、多様性を価値とするという意味で、どの子どもも排除されることなく意見を表明し活動に参加できる保育を構想したいと主張している。また、「早い」「上手」と評価される子どもの中には、自分の気持ちや意見を言うよ

りは、評価されることを意識した意見を言うようになる子どもがでてくると続いている。一見子どもの意見を聞いているようだが、保育者の意図通りに誘導されているのである。これは、子どもたちが主体的に参加しているとは言えず、インクルーシブ保育とは本質的に異なると浜谷は述べている。

5. インクルーシブ保育に必要な人的環境

インクルーシブ保育を行う上で必要な人的環境について考えてみたい。

加配保育士（支援する保育者）がいる場合、どうしても加配保育士に加配対象児を任せてしまう場合がある。

植松（2013）は、一日の保育の中で担任保育士と加配保育士の役割を入れ替えるを行った。担任が加配対象児の支援に個別についたり、クラス全体の保育を行ったりしながら、保育を行った。担任が個別支援を行っている間、加配担当がクラス全体の保育を行った。加配保育士が、加配対象児のみの保育を行うことがなかったため、担任が加配対象児の支援の方法等も担任自身が計画することもでき、個別支援計画の立案や評価がしやすくなり、保護者との連携がスムーズになったと述べている。¹⁰このことから、個別支援計画の策定等、すべて加配保育士に任せてしまうと、担任は任せている業務に対して口出しはしにくくなるであろう。逆に担任が個別支援計画を立案からしているのであれば、普段からよく子どもを見て計画立案するであろうし、加配保育士に対しても情報共有をしながら、共に保育を行うことができるのではないかと考えられる。

また、加配保育士について、櫻井（2021）は、加配保育者の実態調査の特徴として、加配保育者の多くが非正規雇用であることや保育経験が短いこと、多数の加配対象児を保育している割合が多いと述べ、加配保育者自身が障害児の保育の中核的役割を担う必要があると指摘される

一方で、障害児保育経験が浅いだけでなく、非正規雇用であるためその知識や技術が蓄積されにくいという問題が明らかになったと述べている。また、その実践においては、障害児の日常的な介助だけでなく、集団の一員としてクラス集団になじんでいけるようにするための援助の重要性や担任保育者との連携を図るうえで情報共有ノートが有効であると述べている。¹¹

このように加配保育士が加配対象児一人ひとりと丁寧に関わりたいがその技術が蓄積されにくい現実もあり、インクルーシブ保育を行いたいと思っても、実際は統合保育に近い保育となってしまうこともあると思われる。

加藤（2013）は、実際の保育について、30名前後のクラスの子どもたちを前にして、保育者が子どもたちの安全を効率よく管理して保育者自身の自己満足のための保育が繰り返されると、いつしか表現活動の見栄えを整えることに力を注いでいることに気づくことがあると述べ、クラス全員が同じように活動すること、おなじように表現できることを求めていくと、さまざまな違いのある子どもたちの保育においては、どこかで無理が出てきて子どもも保育者も苦しくなると続いている。同じことが「できる/できない」というとらえ方ではなく、子どもそれぞれの違う持ち味が活かされ、自然に子どもたちが互いの違いを認め合うことのできるような集団となるのが大切なのではないかと述べている。これは、保育者の子ども一人ひとりに対する意識の問題やクラス集団での保育について考えていく必要があるということである。また、加藤は、保育をあらためて見直すポイントとして5つの項目をあげている。①保育者から一方的に教えよう、助けようとしすぎる“子どもの気持ちを察しない保育”②障がいの診断名を特定して「～障がいだから」と納得し、“枠にはめて考えようとする保育”③個別的に1対1で担当者（担任以外）を付け、“担任との関係を築こうとしない保育”④「みんなと同じことができること」が目標となり、見栄えよい保

育のために“がんばらせる保育”⑤子どもの成長や状態に合わせようとせず、毎年“行事や活動の見直しをしない保育”これらの5つの項目を考えていくうえで必要なこととして、障がいのある子どもを「特別な子ども」であるという考え方を改めることが必要であり、保育者自身の“自分には理解できない子”という固定観念を改め、1人の“気持ちや想いのある子ども”としてかかわることが必要だと主張している。この5つの項目については、いずれも保育実践現場において、珍しくないことではないかと思われる。保育者自身が理解しづらい子どもに対して、その子どもが何を考え、何を望んでいるのか、どんな遊びをしているのかなどを理解する必要があると考える。②の「障がいだから」と納得し、枠にはめて考えようとするについては、保育者自身が理解しづらいがゆえに、枠にはめることで保育者自身が障害の診断名や特性からその子どもの行動等を無意識に決めつけてしまうことで、決めつけてしまうということは、その子どもを知ろう、理解しようとすることを放棄してしまうこととも言えるだろう。③については、前述した加配保育士に任せきりでクラス担任と加配保育士の中で情報交換をしたり、共に保育計画を行ったりすることがなくなってしまうような保育だと言える。④や⑤については統合保育的な考え方の影響が濃くでている保育なのではないかと思われる。

このように保育者の子どもに対する意識が非常に重要だと言える。加藤（2013）は保育者がクラスをまとめるその前に、一人ひとりの子どもたちに相互に気持ちが伝わるような関係を築くことが大切だと述べ、子どもとのかかわりができてくると、興味があることや一緒に楽しめる遊び、友だちとのかかわりの様子などがみえてくるようになっていくと述べている。そのような保育者の言動や思いがクラスの空気をつくると続けている。これは、例えば、クラスの中で一人異なる行動をしている子どもがいた場合、その子どもがみんなと違うことを目立たないように

するのではなく、違うところを感じて大切にすること必要だということである。¹²このように人的環境としての保育者の役割は大きいと思われる。

次に子どもたちの環境として、異年齢保育について考えてみたい。2015年度より施行した子ども・子育て支援新制度より、全国的に0～2歳児クラスの小規模保育事業が増加している。小規模保育事業では、0～2歳児クラスの子どもたちが異年齢保育を行われている場合もある。また、幼稚園等においても3～5歳児クラスを縦割りクラスとして異年齢保育を行っている所もある。小規模保育事業では常に異年齢保育を行っているわけではないが、異年齢の子ども同士の関わりが多いと思われる。0～2歳児クラスの乳児の子どもたちは発育や発達についてかなり個人差がある。そのような場合、異年齢保育を行っている場合、クラス単位の保育に比べて、保育者ができる・できないにとらわれることなく、子ども一人ひとりに合わせた保育を行いやすいのである。例えば、1歳児クラスの3月生まれの子どもと4月生まれの子どもはほぼ1年近い差があるにも関わらず、クラス単位であれば同じクラスとなって共に活動を行うのである。3月生まれの子どもの発育・発達に合わせると1学年下の0歳児クラスで活動するほうが無理なく遊びを行うことができる場合もある。成木（2020）の事例にあるように、0～2歳児の子ども一人ひとりに合わせた生活や遊びの援助を行うことができるのである。事例の中で、2歳児であるが、1歳児の遊びの加わることで主体的な遊びの選択が行われていた。

6. どの子も楽しい保育を行うために必要なことは何か

富田・根本（2019）は、保育経験とインクルーシブ保育に対する保育者の意識との関連として、周囲からの連携や協力と十分に得られていないと感じている保育者がベテランの保育者及

び障害児保育経験のある保育者に多く、園の保育者同士や保護者、他機関との連携が不可欠であることが示唆されたと述べている。また、若手の保育者及び障害児保育経験のない保育者がインクルーシブ保育に対して困難を感じやすいことが明らかになったと述べている。これは、保育経験を重ねることでインクルーシブ保育における様々な問題に直面しながらも、多様な子ども一人一人を丁寧に受け止め、その子の良さといった肯定的な面にも目が向けられるようになっていくのではないかと続けて述べている。

14

結城(2006)は、巡回指導をしていて気づくこととして、保育士が「気になる子」として挙げてきた子どもの問題行動よりも他児と保育士との関係を挙げている。保育士からみれば、保育士の指示を理解し適切に行動できる子や、生活習慣が身に付き自立している子、遊びのルールや生活上のルールを理解し逸脱した行動をしない子などが、一般的な子の様相として見えてくるのであろうが、そもそも、「なぜ、他の子どもは自分のしたいことよりも、保育士の言うことを優先してきいてくれるのだろうか？」という疑問がわいてくると述べ、保育士が子どもとの関係において、大人の指示と子どもの行動が背反的な関係ではなく、保育士の指示が子どもの行動の選択の一部となっており、その根底には保育士と子どもの信頼関係があると述べている。その信頼関係を基盤として、その子が何を考え、何をしようとしているのかについての理解が必要だと思われる。また、このように巡回指導といった普段保育を行っている保育士の視点とは異なる専門機関からの視点も重要ではないだろうか。15

また、徳田(2019)は、大人はつい子どもを対象化して捉えて、自分のものさしで良し悪しを決めたりすることがあると言い、そんな時、「子どもを見ている自分を見る」という大事なことを忘れてしまうと、子どもを育てること(実は変えること)ばかりに心を奪われている状態

からちょっと離れ、子どもの気持ちをわかろうとするだけで、大人が子どもに向けるまなざしの色合いがちがったものとなり、それを子どもは敏感にキャッチしていると述べている。そして、保育者には「待つ力」が必要だと述べている。16

このように、どの子どもも楽しい保育を行うためには、保育者自身が多様性を認め、多様な子どもが楽しめるような保育計画を立てる必要がある。加配保育士がいる場合は、クラス担任が加配対象児にしっかりと関わり、クラス担任と加配保育士が共に保育計画を立て、協力して活動できるようにしたい。日々の保育の中では、多様な子ども一人ひとりを丁寧に受け止め、それぞれの子どもの良さに目を向け、子どもをよく見て、その行動の背景にある子どもの思いを知ろうとすることが重要だと思われる。このような保育者の姿を見て、クラスの子どもたちもまた多様性を知り認めていくことを自然と学んでいくのである。そして、多様性を認め合うクラス集団となっていくのである。

7. 総合考察

現在、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領において、ノーマライゼーションの考えから、すべての子どもが共に生活し、成長できるように指導計画を立てることが述べられているにも関わらず、以前として、健常児集団の保育の場に支援児を統合しようとするような保育が行われている場合もあると思われる。健常児、障害児に関わらずどの子どもも楽しい保育を行うためには、保育者の意識が大変重要であることがわかった。

徳田(2019)は、一人ひとりの子どもをその内側から理解して関わることで、子どもに安心感と安全感、解放感を感じてもらおう中で、どの子ども自分らしく(その子らしい泣き方をし、その子らしい笑い方をし、その子らしい動き方をする。)生きることができ、育っていけるよう

に手助けすることこそが保育者の仕事であると述べている。¹⁷ 保育者自身が自らの保育を常に省察し、多様性を認めていねいな保育を行うことが求められているのである。

保育を行う際、「援助」と「支援」の違いについて、保育者は考える必要があると思われる。「援助」は、英語だと **assistant** (アシスタント) と言い、「支援」は **support** (サポート) である。この二つには助ける度合いと助ける人のポジションの違いがある。¹⁸ つまり、主体は誰なのかということである。乳児であれば、養護面の援助が多いと思われる。障害児においても援助が必要な度合いは異なる。冒頭の「**Nothing about us, without us!** (私たちぬきに私たちのことを決めないで)」という本人の思いについても常に心に留めておく必要がある。インクルーシブ保育は、根底に「支援」(サポート)を含めつつ、子どもたちが主体的に多様性を認めながら成長し合うことなのではないだろうか。インクルーシブ保育を行うことで全ての子どもが多様性を認められ、みんなに受け入れられて、安心して自己表現できる場となり、どの子どもも楽しい保育の実現が可能となってくるであろう。

7. 今後の課題

今後の課題として、以下の三点が挙げられる。一つ目は、保育者の意識改革が挙げられる。加配保育士がいることで、加配保育士に加配対象児を任せてしまい、クラス担任は自らが計画した保育計画に加配対象児を合わせようとする場合もある。また、障害児保育巡回指導の専門家に指導を仰ごうとする保育者もいるであろう。

しかしながら、障害のあるなしに変わらず、子ども一人ひとりには全て異なっており多様であることを意識していく必要があると思われる。保育者に対して研修や保育実践の中で学ぶ機会を設け、意識の変化について調査が必要だと思われる。

二つ目は、全ての保育者に対して「障害児保育」について自己研鑽を求めただけでなく、研修など学びの機会を多く持つことができるような環境を作ることである。これには行政の働きかけも必要なのではないかと思われる。

三つ目は、どの子どもも楽しい保育を行えるような保育計画を立て、実践を行い、その実践を保育者が見て学ぶことができる環境を作ることである。これについては、園内研修だけでなく、様々な子どもに関わる教育・福祉施設全体で行うことが効果的なのではないかと思われる。例えば、特別支援教育に携わる教員が保育所での保育を見て、保育者の子どもへの関わり等から学ぶことも多いのではないだろうか。

これらの課題について、今後は多角的に研究、検討していくことが求められる。

引用・参考文献

- [1] NHK 福祉情報サイトハートネット. ゼロから知りたい障害者権利条約. **Nothing about Without us!** 私たちぬきに私たちのことを決めないで! 前編 障害者権利条約をわかりやすく (前編) 合理的配慮について考える - 記事 | NHK ハートネット 2022年10月20日情報取得
- [2] 文部科学省. 共生社会の形成に向けて. 1. 共生社会の形成に向けて: 文部科学省 (mext.go.jp) 2022年10月20日情報取得
- [3] 阿部五月・大熊光穂・小泉左江子・田中規子・村田カズ. (2018) 障害児保育…子どもとともに成長する保育者を目指して… 萌文書林.26-28
- [4] 内閣府 (2010) 障害児に対する支援について.第7回基本制度ワーキングチーム説明資料.内閣府

- [5] 保育士等キャリアアップ研修ガイドラインの概要・保育士等キャリアアップ研修の分野及び内容 [PowerPoint プレゼンテーション \(mhlw.go.jp\)](#) 2022年10月20日情報取得
- [6] 厚生労働省.保育所保育指針. (2017 告示) 第1章3節 (2)
- [7] 文部科学省.幼稚園教育要領. (2017 告示) 第1章5節 1
- [8] 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (2017 告示) 第1章2節 3
- [9] 浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳 (2018).多様性が生きるインクルーシブ保育—対話と活動が生み出す豊かな実践に学ぶ—ミネルヴァ書房.3-24
- [10] 植松勝子 (2013).クラスにおける担任保育士と加配保育士の役割—M町の発達障がい児支援ネットワーク事業における取組—.東海学院大学紀要.7.233-241
- [11] 櫻井貴大 (2021).障害児保育における加配保育者に関する研究動向.岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要.第54.57-64
- [12] 小山望・太田俊己・加藤和成・河合高鋭. (2013).インクルーシブ保育っていいね 一人ひとりが大切にされる保育をめざして.福村出版.156-168
- [13] 成木智子. (2020) 小規模保育園におけるいいねいな保育～実践事例から考える～. 日本保育学会第73回大会発表論文集. P-1273
- [14] 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—. 千葉大学教育学部研究紀要 第67巻. 89-96.
- [15] 結城孝治 (2006) 「気になる子ども」の発達支援に向けて—障害児保育巡回指導における保育的観点からのアドバイザー—. 國學院短期大学紀要. 22巻.115-136
- [16] 徳田茂 (2019) 共に生き、共に育つ. ミネルヴァ書房. 50-56
- [17] 前述 16. 100
- [18] 支援と援助の違いとは. [支援と援助の違いとは？補助の意味・使い方も解説 \(kokugoryokuup.com\)](#) 2022年10月20日情報取得