

インクルーシブな子ども集団を育てる支援とは何か — 学童保育における特別支援児童に対する実践の分析 —

西 本 絹 子

キーワード

インクルーシブ 学童保育 特別支援児童

Key Word

Inclusive After School Care Program Special Needs Children

目次

- 1 問題
 - 1-1 学童保育における特別支援児童育成の現状
 - 1-2 インクルーシブ教育の流れにおける実践上の課題
 - 2 方法
 - 2-1 自治体X区学童保育における実践の現状と課題
 - 2-2 アンケート調査の概要
 - 3 結果
 - 4 考察
- 引用文献

1 問題

1-1 学童保育における特別支援児童育成の現状

学童保育は¹、共働き家庭や一人親家庭の子どもの放課後や学校の休日を、家庭以外で生活する場として、第二次世界大戦の前から、長く親などの私的な運営の上に行われていた。1997年の児童福祉法第50次改正において、「放課後児童健全育成事業」という名称で第二

¹ 本論では、原則として、事業や組織に関しては通称として最も一般的と思われる「学童保育」、施設に関しては「学童保育所」(略して「保育所」)という表記を用いる。

種社会福祉事業として法制化され、厚生労働省により正式名称を「放課後児童クラブ」とされた。

法制化を契機とし、また保護者のニーズの増大もあいまって、学童保育の施設数・入所児童数は年々増加の一途をたどっている。2007年には、文部科学省が開始した「放課後子ども教室」と、厚生労働省の所轄する放課後児童クラブを一体化・連携させる形で「放課後子どもプラン」が策定された。2010年の「子ども・子育てビジョン」においては、放課後児童クラブの受け入れ児童数について、2014年までに受け入れ児童数を30万人拡充するという具体的な数値目標が掲げられた。そして、2015年度よりスタートした子ども・子育て新システムにおいて、6年生まで受け入れ可能とされ、学童保育連絡協議会（2015）によれば、2015年度8月現在での入所児童数は前年に比べ8万3894人増の101万7429人と、激増している。

量的拡大の進捗中、現在の学童保育の課題は、施設の規模の適正化（40名以下）を推し進めることや、施設の物理的な質の改善、指導員の専門性や力量の向上、指導員の労働条件の向上等が挙げられる。

そのような状況の下で、学童保育において、障害のある子どもは、保護者の切実な願いを受け、過去から一定程度受け入れられてきた。しかし、1997年の法制化を受け、障害児の受け入れ加算を行う自治体が急増したことによって、障害児の入所施設数は増加し、条件はたいへん不十分ながらも、受け入れは確実に広がっていった（西本、2002）。そして2007年度より特別支援教育が開始され、その流れに沿い、発達障害²などの特別な支援を必要とする子どもの入所数は、その増加の勢いが加速された。厚生労働省の育成環境課調査によれば（各年5月1日現在）、「障害児」としての入所児童は、2006年では5870か所（全保育所数の37%）で12656名（全入所児童数の1.8%）の受け入れであったが、2009年では8330か所（同45.1%）で18070名（同2.2%）、2014年では11951か所（同55.6%）で27776名（同3.0%）に増えている（厚生労働省、2008、2009、2014）。8年間で受け入れ保育所数は約2倍、入所児童数は約2.2倍となっている。現在、5割強の保育所に、平均して2名程度の障害児が在籍していることになる。

また、学童保育所数全体が急増していく中で、障害のある子どもの受け入れの定員がない保育所数が、定員がある保育所数に比べ毎年増加する傾向もある。例えば、2008年では定員のない保育所は6480か所（全保育所に対して86.7%）、定員のある保育所は997か所（全保育所数に対して13.3%）であったが、その翌年もこの傾向が強まる（厚生労働省、2009）。2014年では、定員のない保育所数は10838か所（全保育所に対して90.7%）で、定員のある保育所数は1113か所（9.3%）である（厚生労働省、2014）。

ただし、これらの数値に、障害の内容・程度や介助度についてどのような認定基準があるかどうかは不明である。すなわち、これらの数は、さまざまな規準に基づき、「特別な支

² 発達障害とは、2005年に施行された発達障害者支援法の定義およびそれに基づく特別支援教育においては、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」とされる。しかし、本論では学術的な定義に基づき、それらに加え、知的障害や運動障害も含むものとする。

援が必要である」と、ある程度明確に判断され入所している場合の数であって、実態はこの数を上回るであろうと推察され、潜在的なニーズに対して、受け入れはまだ少ないと言わなければならない（西本、2010a）。特別支援教育の対象は、（発達障害者支援法で定義される）「発達障害」のある約6.5%の子どもたちと、従来の特殊教育の対象である約1.5%の子どもたちの計8%程度に当たる。これをそのまま学童保育に当てはめれば、同じく6～8%程度の子どもの受け入れられてしかるべきだからである。

以上から、障害のある子どもの受け入れはまだ不十分な現状の中で、量的な保育ニーズは年々増加しており、保育の質よりも量の保障を優先せざるを得ない状況がうかがえる。さらに、「障害児」の受け入れ枠には入りきれない軽い発達の遅れや、発達の脆弱さの問題を抱える「気になる子ども」など、障害名の有無という2分法では到底対応できない子どもが増えた。また、貧困や虐待・保護者の病気等の、適切ではない養育環境のために、発達や行動の問題を現す子どもも増え、異文化・異言語の家庭環境にある子どもも珍しくない状況にある。今日、学童保育においては、「特別な支援を必要とする子ども」は、「障害名をもつ子ども」だけではなく、全ての子どもに支援ニーズが表れ得る、という前提に立った対応が求められるようになった。

1-2 インクルーシブ教育の流れにおける実践上の課題

2006年に国連が採択した「障害者の権利に関する条約」が、わが国においては2014年に批准され、この条約の「第24条 教育」に掲げられた理念が、特別支援教育をさらに発展させる形で、インクルーシブ教育として推進されることになった。文部科学省（2012）は、「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）」において、インクルーシブ教育の内容・方針やシステムの概要を提案している。

その中の一つに、「4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進」が挙げられ、そのうち「(3) 交流及び共同学習の推進」において、「特別支援学校と幼・小・中・高等学校等との間、また、特別支援学級と通常の学級との間でそれぞれ行われる交流及び共同学習は、特別支援学校や特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒等にとっても、障害のない児童生徒等にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むことができる」と述べられている（下線は筆者による）。この報告の大部分が障害のある子どもに対する教育に関するものである中で、唯一、障害のない子どもに対する支援が記述されていると言える。すなわち、障害のある者に対する理解や支援する力、多様な他者とコミュニケーションし共同活動を作っていく力、共生する力への教育である。インクルージョンの実現のためには、特別支援児童に対する的確な教育や多様な学びの場の提供だけではなく、支援を要する子どもとその周囲の子どもたちとの関係作りや、多様な子どもたちを含み込んだ集団作り、支援を要する子どもを取り巻く子どもたちの社会性の発達支援こそ重視されなければならない。

この点に関しては、現在のところ、学校教育においては十分に検討されているとはいえない。しかし、学童保育においては、長年にわたって難しい検討課題であり続けている。なぜならば、学童保育はカリキュラムに縛られることがほとんどなく、子どもの自主的な

遊びと子どもが自由に選択する人間関係が尊重される生活の場である。したがって、現実の利害がせめぎ合う、いわば“素”のまま、“本音”の日常生活の中で、特別支援児童と周りの子どもたちがいかに楽しく関わって遊ぶことができるか、障害のある子どもが集団生活にいかに心地よく参加することができるかは、障害のある子どもの周りに存在する子どもたちの、その共生する力の育ちそのものに大きくかかってくるからである。

今日の子どもや家族の問題の多様化や、インクルーシブ教育の推進により、支援を必要とする子どもの数はいっそう増えていくことが予想され、今後、この課題はますます困難さを増すと思われる。しかし、日常生活の場である学童保育を通してこそ、障害をもつ子どもと、障害をもたないとされる子どもの双方が、互恵的に学び合い成長する機会を与えられることが期待され、そのような実践を目指すことは大きな意義があると考えられる。

そこで、本研究では、約35年の特別支援児童育成の実践の蓄積をもつ自治体の公設学童保育所へのアンケート結果を分析することにより、インクルーシブな実践に向けた指導員の取り組みの実態と特徴を明らかにし、学童保育におけるインクルーシブな実践とはどういうことかを検討する。

2 方法

2-1 自治体 X 区学童保育における特別支援児童育成の実践の現状と課題

東京都 X 区公設学童保育では、障害のある子ども（以下、特別支援児童、または支援児と記す）を制度として受け入れて約35年、筆者が所属する研究会がその巡回相談を委嘱されて約25年になる。X 区の特別支援児童の育成は2014年度・2015年度においては次のような状況である。全50か所のうち46～47か所に在籍、1か所につき約3名を受け入れている。障害の程度に応じて非正規職員の加配があり、重度の重複障害をもつ子どもから対応している。特別支援児童の約5割は通常学級に在籍し、約5割が特別支援学級ないしは特別支援学校に在籍している。一方、保護者のニーズの高まりを受け、入所児童数は毎年膨張しており、1か所の平均在籍児童数は約70名であり、全在籍児童100名を超える大規模化も進行している。したがって、正規職員は子どもの下校・帰宅等の管理や連絡帳のチェックや保護者対応、多数の職員の勤務体制の調整や書類作成などの事務作業と、子どもたち全員のリーダーシップを取り、特別支援児童に対しては加配された非正規職員が直接対応するケースが多い。

そこで西本（2010b）は、特別支援児童の支援において、正規職員が様々な雇用形態や立場にある職員間の連携を図り、子ども集団を含めた支援のコミュニティの場を整えること、その上で障害のある子どもの集団生活への参加、遊びと仲間を広げる取り組みを実現し、保育の質を維持向上させていくことは重要な課題である、と指摘している。そして、一人の優れた実践者（指導員）へのインタビューの分析を通して、正規指導員による特別支援児童への支援実践においては、直接支援と間接支援があり、4つの間接支援のなかに「健常児集団を安定的なものとし子どもたちの成長の場を整え、健常児のもつ、障害のある子どもに対する支援の力を引き出す」があることが見出されたと述べている。

すなわち、特別支援児童の遊びや対人関係の広がり、生活する力の向上などに支援の焦点を当てるためには、まず、支援児童とされない子ども一人一人が安心して通うことのできる保育所作りや、お互いに認め合い支え合えるインクルーシブな集団に変えていく取り

組みが必要であると思われる。そこで、そのような取り組みとはどのようなものなのかに関するアンケート調査を実施した。

2-2 アンケート調査の概要

X区では、1年に1回、全指導員を対象とした、特別支援児童育成のための研修会を行っており、筆者を含めた巡回相談員がその企画・運営に参加している。研修会では、X区学童保育の実情の中でその時期に浮かび上がってきた課題を取り上げ、事前に各学童保育での事例や実践の実際等を収集し、資料としてまとめ、それに基づき講師（筆者を含めた巡回相談員）が解説し、全員が小グループに分かれて討論する。単に講演を聴くだけでなく、日ごろ巡回相談を行っている講師のファシリテーションの下に、自身の実践を振り返り、他の保育所の実践を知りディスカッションすることによって専門性の向上を図る、研修型コンサルテーションを行っている。

2012年度のテーマは、特別支援児童への支援の基礎となる集団形成のために「子どもの主体性を育む学童保育所の生活作り」、2013年度のテーマは、支援児童以外の子ども一人一人のニーズを捉える実践を目指すことを目標とした「全員が毎日来たくなる学童クラブの生活と遊び」であった。2014年度においては、2012・2013年度の研修の蓄積の上に、支援児童を含めたすべての子どもが育ちあうインクルーシブな実践をいかに進めていくか、に焦点を当て、「お互いに健やかに成長できる集団作り」をテーマとした。そのために研修会の事前に「支援児童と他児が理解し合うために働きかけていること、工夫していること、苦心していること」に関するアンケート調査を行った。アンケート調査は、2014年7月から8月にかけて、X区学童保育を所轄する行政部署によって、X区内全50か所の学童保育所の正規指導員を対象とする質問紙を用いて行われた。

本研究では、アンケートの回答結果を、KJ法によって整理し、インクルーシブな実践に向けた取り組みの実態と方略の特徴を考察する。

3 結果

X区学童保育全50か所からの回答はのべ122件であり、それは次の13のカテゴリーに分けられた。①支援児に対する、集団に適應するための援助（19件）、②健常児に対する、支援児の障害特性への理解や関わり方に関する援助（18件）、③共同遊びへの援助（16件）、④支援児のプラスの側面を焦点化し健常児の認知を変える援助（16件）、⑤双方に対する相互理解のための援助（14件）、⑥対等性・公平性を示す（9件）、⑦環境の工夫（8件）、⑧共同活動・共同生活の意識化への援助（7件）、⑨支援児の自己肯定感を下げない配慮（6件）、⑩健常児の気持ちに寄り添う（5件）、⑪健常児に対する、支援児への共感を育てる援助（2件）、⑫子ども一人一人の個性・多様性の理解への指導（1件）、⑬健常児への危険を防ぐ（1件）、であった。

これはさらに上位カテゴリーとして、A.全員に対する多様性への指導（1件）、B.支援児に対する集団適應への特別な配慮（36件）、C.健常児に対する支援児理解への援助（41件）、D.支援児・健常児の双方に対する共同生活への援助（37件）、E.トラブル時の配慮（7件）、に整理することができた（表1、図1）。

表1 特別支援児童と健常児とが理解し合うための実践

カテゴリー	回答例	カテゴリー	回答例		
A. 全員に対する多様性への指導 (1)	⑫ 子ども一人一人の個性・多様性の理解への指導 (1)	④ 支援児のプラスの側面を焦点化し健常児の認知を変える援助(16)	・帰りの会で今日の出来事や嬉しかったこと等を発表し合い、お互いを認め合い理解し合う場とする		
	B. 支援児に対する集団適応への特別な配慮 (36)		① 支援児に対する、集団に適応するための援助 (19)	・ことばかけの工夫 (具体的・肯定的、プライドを尊重)・事前に次の活動を知らせる・ハードルを低くし達成感を味わわせる・クールダウンして遊びに参加させる・班活動での作業をていねいに教える・一緒に遊ぶ場合は簡単ルールにする	
			⑥ 対等性・公平性を示す (9)	・できる最大限の努力をさせ、他児に認めさせるよう「ダメなものダメ」と同じルールを適用する	
C. 健常児に対する支援児理解への援助 (41)	② 健常児に対する、支援児の障害特性への理解や関わり方に関する援助 (18)	D. 支援児・健常児の双方に対する共同生活への援助 (37)	⑦ 環境の工夫 (8)	・好きな遊びが一緒に出来るように支援児に合わせて部屋の使い方を工夫する・おやつや昼食が自由席の時はいろいろな子どもと座ることができるようにする	
			E. トラブル時の配慮 (7)	③ 共同遊びへの援助 (16)	・一緒に遊ぶ時間を意図的に設ける・子どもが多い場所で支援児が遊ぶようにする・遊びの場面で子ども同士の世界を作り出すことができるように距離や援助を加減する
				⑧ 共同活動・共同生活の意識化への援助 (7)	・班活動 (当番・遊び) をメインとし子ども同士の関わりを深め共に生活していると認識させる・できるだけ同じ環境で過ごせるよう班活動、学年会議、行事に参加
D. 支援児・健常児の双方に対する共同生活への援助 (37)	⑤ 双方に対する相互理解への援助 (14)	E. トラブル時の配慮 (7)	⑨ 支援児の自己肯定感を下げない配慮 (6)	・お互いの気持ちを代弁し理解し合えるようにする ・相手のことばがわかるようにフォローする・支援児の気持ちを想像し代弁して「伝える」	
			⑩ 健常児の気持ちに寄り添う (5)	・トラブル時に謝ることができたら褒めて自己肯定感を下げない・全体の前で注意する場面を減らす	
E. トラブル時の配慮 (7)	⑪ 健常児に対する、支援児への共感を育てる援助 (2)	⑬ 健常児への危険を防ぐ (1)	⑪ 健常児にできるようなった時の喜びを他児に伝え気持ちが共感できるようにする	・パニック時に他児に配慮する	

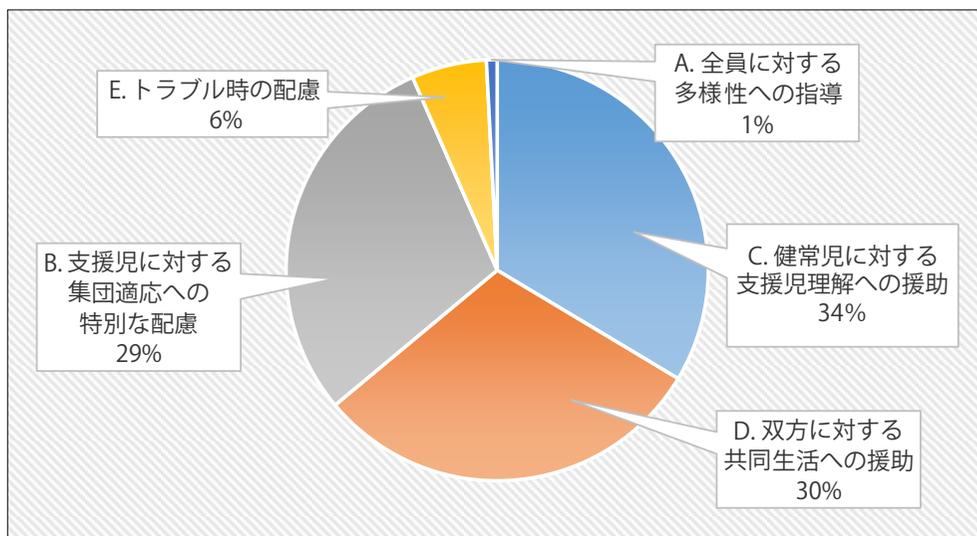


図1 特別支援児童と健常児とが理解し合うための実践

Aはすべての子どもに対して行われる、インクルーシブな集団づくりのための基礎的な実践である。B・C・Dは支援児童とそうでない子どもが共に生活するための日常的な支援であり、Eは支援児が参加困難な時や、トラブルが発生した場合等の緊急時の対応である。

B・C・Dの日常的な支援においては、B.支援児に対する特別な配慮よりも、C.健常児の支援児理解や、D.共同生活への援助の方が多く、C・Dを合わせると、Bのほぼ2倍の回答数という結果であった。このことから、支援児に対する合理的な配慮はもちろんであるが、それよりも、健常児たちへの支援や、双方を含めた共同的な集団作りに力が注がれていることがわかる。これは、大きな示唆が与えられる結果である。指導員の実践が、支援児がうまく集団に適応するための配慮よりも、多様な子どもの存在に柔軟に理解できるよう、子ども社会の在り方に働きかけていると言えるからである。

さらにB・C・Dの内容を分析すると、日常的なインクルージョンへの支援のために、次の3点から実践が行われていると考えられた。まず、1点目は「共同の経験の蓄積」の実践である。支援児と健常児が同じ場に参加することの経験やコミュニケーションを積み重ね、遊びや役割を共有することによって相互理解を進めようとしている（①支援児に対する、集団に適応するための援助③共同遊びへの援助⑤双方に対する相互理解のための援助⑥対等性・公平性を示す⑦環境の工夫⑧共同活動・共同生活の意識化への援助）。2点目は「マイナス面に対する価値観の転換」の実践である。支援児のマイナスの行動に対する健常児の思いや疑いをていねいに受け止めつつ、マイナスの面に対する多様な見方や理解の仕方、柔軟な価値観を示し、それを健常児に学習させようとしている（②健常児に対する、支援児の障害特性への理解や関わり方に関する援助⑩健常児の気持ちに寄り添う⑪健常児に対する、支援児への共感を育てる援助）。3点目は「プラスの面への気づきの促しと新しい価値観の学習」の実践である。指導員が支援児の得意なことや良さを作り出し、集団に積極的に位置づけプラスの面を作り焦点化することで、健常児に新しい価値観を学習させようとする試みである（④支援児のプラスの側面を焦点化し健常児の認知を変える援助）(図2)。

<p>共同の経験の蓄積</p>	<p>同じ場への参加・コミュニケーションの積み重ね・遊びや役割の共有によって相互理解を進める</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・①支援児に対する、集団に適應するための援助③共同遊びへの援助⑤双方に対する相互理解のための援助⑥対等性・公平性を示す⑦環境の工夫⑧共同活動・共同生活の意識化への援助 ・73件 (BCD全114件中、64%) 	
<p>マイナス面に対する価値観の転換</p>	<p>支援児の行動に対する健常児の思いを受け止めつつマイナスの面に対する多様な見方や柔軟な価値観を健常児に学習させる</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・②健常児に対する、支援児の障害特性への理解や関わり方に関する援助⑩健常児の気持ちに寄り添う⑪健常児に対する、支援児への共感を育てる援助 ・25件 (BCD全114件中、22%) 	
<p>プラスの面への気づきの促しと新しい価値観の学習</p>	<p>支援児の得意なことや良さを作り、集団に積極的に位置づけプラスの面を作り焦点化することで健常児に新しい価値観を学習させる</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・④プラスの側面を焦点化し健常児の認知を変える援助 ・16件 (BCD全114件中、14%) 	

図2 インクルージョンのために行われている日常的な実践

4 考察

多くの子どもは、幼稚園や保育園において、特別な支援を要する子どもたちと関わる経験をもっている。しかしながら学齢期に入ると、社会的な「障害児」という存在に気づくようになる(三山、2008)。また、発達障害や発達に脆弱さを抱える子どもたちの、目に見えにくい違いに気づき、違和感を覚えるようにもなる。その違和感を多様性と捉えることができる社会性とは、「障害に関する説明」や障害理解のための何らかの教育的なプログラムで容易に獲得できるものではないだろう。

本論では、分析を通して、学童保育において特別支援児童と健常児とのインクルージョンをはかる実践においては、共同の経験の蓄積、マイナス面に対する価値観の転換、プラスの面への気づきの促しと新しい価値観の学習の3点に対して、さまざまな働きかけが行われていることが示された。

共同の経験の蓄積のためには、特別支援児童に対する合理的な配慮のほか、支援児が排除されず共同遊びが自然な形で生まれるように、環境構成を含めたさまざまな工夫が試みられている。お互いの意図を通じ合わせ、共同生活であることを生活の中の様々な活動を通してお互いに意識化しようとしている。支援児に出来ることはできるだけ同一のルールを課すことによって、共同生活に参加させようとする。

マイナス面に対する価値観の転換については、「ずるい」「困った」といった健常児の思いや疑いを敏感にキャッチして、いったんは受け止め、その都度、支援児の抱える困難や努力を説明し、時にはできたことを共に賞賛しようと働きかける。

プラスの面への気づきの促しと新しい価値観の学習は、特別支援児童に対し、いわばその発達の最近接領域にアプローチし、それを健常児と共に集団の中で確認する作業である。支援児にとっては、自尊心を高め、自己の新しい在り方を認められながら、様々な経験をすることとなり、それはまた支援児自身の発達を促す。

この2点目・3点目の実践は、健常児の価値観に揺さぶりをかけるものであるが、その成否を分ける要因のひとつは、集団の規範の柔軟さにある。常田(2013)によれば、規範が

硬直した集団では、支援児の理解しにくい違いを逸脱とみなし、集団から阻害しやすく、支援児自身も規範に沿う行動ができないため自尊感情を低下させやすい。一方、そうではない集団においては、支援児の規範からの逸脱によって規範そのものが揺らぎ、その規範が新しい規範を作り出す。すなわち、子どもたちが本当の気持ちや異なる意見が表明でき、それを受け止めてもらえる雰囲気であること、「私は本当はこうしたい」「私は違うと思う」「それはどうして?」「みんなで考えよう」と言うことのできる集団であることが、それぞれの違いを明確に認めて表明し、違いを「あってよいもの」と容認する態度を生むと考えられる。

インクルーシブ教育には、個のニーズに応じた合理的配慮と、そのための環境整備が重視される。しかし、その目的が、障害特性に応じた学習支援や、多様な学習の場の保障にのみ焦点化されているように思われてならない。子ども同士、教育者との関係、教育者を交えた子どもとの関係のなかに、教育の営みがあり、子どもの発達がある。

まず、子どもたちの充実した生活の保障の上に、子どもたち一人一人が、お互いの違いや標準から逸脱することを当たり前として受け止めることのできる日常、多様な人々との関係に大きな違和感を持たない態度、異なる意見や在り方を安心して表明できる環境をつくることなどが、インクルーシブ教育に必要な基礎的土壌として重要であり、教育の重要な柱の一つでもあるのではないだろうか。本研究は学童保育の現場における、インクルーシブな支援を作っていくための実践の分析であるが、これは、学校教育など、他の場における実践に対しても、示唆を与えられる。もとより「インクルーシブである」という状態は明確に定義されるものでも、明確に目に見えるものでもないが、学級と学童保育の生活を通して、学齢期の子どもたちがいかに、どのようにインクルーシブな態度を獲得するのか、詳細な検討は今後の課題である。

【引用文献】

- 厚生労働省 (2008). 「放課後健全育成事業 (放課後児童クラブ) の実施状況」
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/10/dl/h1028-2b.pdf>
アクセス時2016年1月31日
- 厚生労働省 (2009). 「放課後健全育成事業 (放課後児童クラブ) の実施状況」
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/10/dl/h1028-2b.pdf>
アクセス時2016年1月31日
- 厚生労働省 (2014). 「平成26年放課後児童健全育成事業 (放課後児童クラブ) の実施状況 (5月1日現在)」
<http://www.mhlw.go.jp/file/04Houdouhappyou11906000Koyoukintoujidoukateikyoku-Ikuseikankyoku/0000064488.pdf>
アクセス時2016年1月31日
- 全国学童保育連絡協議会 (2015). 「2015年5月1日現在の学童保育の実施状況調査結果」
<http://www2s.biglobe.ne.jp/Gakudou/2015kasyosuu.pdf>
アクセス時2016年1月31日
- 前田秀子 (2013)「自由と規律：学校文化の中での社会性発達の課題と支援 (4) — 小学校のインクルーシブな人間関係をもたらす包括的支援」長崎勤・森正樹・高橋千枝 (編)『社会性発達支援のユニバーサルデザイン』金子書房
- 西本絹子 (2002). 「軽度発達障害児の発達理解を通して保育実践を支援したコンサルテーション — 学童保育所における事例 (1)」東京発達相談研究会・浜谷直人 (編)『保育を支援する発達臨床コンサルテーション』ミネルヴァ書房

- 西本絹子 (2010a). 「学童保育において発達障害をもつ子どもを支援する」『教育と医学』(NO.662) 67-74
慶應義塾大学出版会
- 西本絹子 (2010b)「学童保育において発達障害をもつ子どもを支援するための職員間の連携作り」『明星大
学研究紀要 日本文化学部・言語学科』(第18号) 111-146
- 三山 岳 (2008)「学童保育で子どもたちと親とのかかわりを通して子どもを育てる」西本絹子 (編)『学
級と学童保育で行う特別支援教育—発達障害をもつ小学生を支援する』金子書房
- 文部科学省 (2012). 「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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm
アクセス時2016年1月31日

謝辞

本論文の作成および掲載に際して、快く承諾していただきました、東京都X区児童青少年課の皆様に深く感謝いたします。

付記

本論文は、その一部を西本絹子・吉川はる奈・古屋喜美代・常田秀子・田口久美子・隠村美子・上村誠也 (2015)「学童保育における特別支援児童の発達支援 (1) — 放課後の育ちあいの場としてのインクルーシブな取り組みの実践」(日本発達心理学会第26回大会発表論文集) として、ポスター発表したものである。