

インクルーシブ教育を目指すために必要な視点の整理 その1 ～子どもに「寄り添う」ことの意味の再考～

猪野善弘

九州女子短期大学子ども健康学科 北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2020年10月29日受付、2020年12月7日受理)

要旨

2007(平成19)年に本格スタートをした特別支援教育。それは1つに学校現場に特別なニーズを持つ子どもが多数いることが分かりそれへの対応のため¹、そしてもう一つは、それらの課題を抱える子どもたちだけでなく全ての子どもの多様性を尊重する教育=インクルーシブ教育が世界的な目標となったことから導入された。そして、2011(平成23)年に改正された障害者基本法でわが国におけるインクルーシブ教育が法的に位置づけられることとなった。このインクルーシブ教育とはこれまでの教育と何が違うのかを明らかにするためにも、その実現に必要な視点を提起し、教育実践事例の中で改めてその持つ意味を確かめる必要があると考える。この論考は、その中の一部であり根幹である「寄り添う」ということを筆者の教育実践事例を通して整理したものである。その結果、インクルーシブ教育を成立させる上で必要な視点の1つとして、寄り添うという指導の中に、その寄り添う相手自身が願う思いを想像・察知し、共に考えながらその解決に向けていくという感性・感覚が重要であることが導き出された。

I 問題意識と研究の目的

2007(平成19)年4月に文部科学省からの通知「特別支援教育の推進について」が出され、特殊教育(障害児教育)が特別支援教育へと大きく方向転換してから12年が経過した。この12年間、世界的な流れの中でわが国の教育の方向もより明らかになりつつある。その目指す社会は「共生社会」である。2012(平成24)年7月中央教育審議会初等中等教育分科会報告として出された「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」には、共生社会、そしてそれを実現するためのインクルーシブ教育について次のように述べられていた。

「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。それは、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ある。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課題である。」

「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える」

「インクルーシブ教育システム(inclusive education system、署名時仮訳:包容する教育制度)とは、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ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」(署名時仮訳: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。²」と。(下線は筆者による)

ところで、このインクルーシブ教育の理念は、1994(平成6)年6月にスペインのサマランカにおいてユネスコと協力しスペイン政府によって組織された会議で採択された「サマランカ声明(宣言)」に由来する。そして、インクルーシブ教育の流れは2006年に国連で採択された「障害者の権利に関する条約」に集約されていった。わが国もこの条約を批准するために、障害者に関する法律等の改正をすすめ、2011(平成23)年8月に障害者基本法を改正しインクルーシブ教育の実現へ向けて動き出した。障害者基本法の教育の項では次のように記述されている。

(教育)

第十六条 国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。

2 国及び地方公共団体は、前項の目的を達成するため、障害者である児童及び生徒並びにその保護者に対し十分な情報の提供を行うとともに、可能な限りその意向を尊重しなければならない。

3 国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。

4 国及び地方公共団体は、障害者の教育に関し、調査及び研究並びに人材の確保及び資質の向上、適切な教材等の提供、学校施設の整備その他の環境の整備を促進しなければならない。³ (下線は筆者による)

特別支援教育が始まって12年、障害者基本法を改正し2007(平成19)年に署名した「障害者の権利に関する条約」を批准した2014(平成26)年から6年が経過し、特別支援教育への理解と知識、経験は少しずつ蓄積されてきていることは事実である。しかし、インクルーシブ教育とはこれまでの統合教育を核とする教育と何が違うのか、インクルーシブ教育のめざす世界がどこまで実現されたのかということについては、「人間の多様性の尊重」「多様な在り方を相互に認め合える」という視点から丁寧に確認していく必要があると考える。残念ながら現在、インクルーシブ教育の姿が理解されにくいという事実がある。障害のある子どもと障害のない子どもが統合され、同じ空間で学ぶ姿は一般的になっている。しかし、「人間の多様性の尊重」「多様な在り方を相互に認め合える」の視点から捉え直した時に、そこに展開されている子どもどうしの関係性は本当にインクルーシブなものとなっているかということである。筆者の問題意識はそこにある。それを少しでも明らかにできたらと思う。

実際に、インクルーシブな社会の実現を目指すために、学校という社会でインクルーシブ教育を実施するに当たり、いくつかの大事な視点があると筆者は考えている。それは簡単にまとめれば次のようになる。

(1) 子どもに関わる教師自身の在り方

- ①障害に対する正しい理解 ②子どもの思いを感じ取れる感性
- ③子どもと子どもをつなげようとする思考

(2) 特別なニーズをもつ子ども本人の在り方に迫る教師の在り方

- ①自分の気持ちを受け止めてもらえる大人の存在
- ②自分のことを受容できるための取り組みの保障
- ③他の子どもたちとつながり世界を広げられる保障

(3) 子どもたち相互に多様な人の存在と認め合える価値観を育てる教師の在り方

(4) 教師相互の取り組みを評価し高め合う学校・教師集団の存在

インクルーシブ教育を実現していくためには、障害に対する理解と認識、障害のある子どもへの子ども観、また対応する教育的技術、周囲の差別意識や偏見等取り組むべき課題は多い。それらの中でも当然のことながら、直接指導に当たる教師の役割の確認抜きには論は進まないと考える。この論考では、インクルーシブ教育を目指すために必要と考える視点の一つとして上記(1)の②、(2)の①②について自身が関わってきた子ども(小学生)との事例を通して整理しインクルーシブ教育の実現を目指す一助として教師の果たす役割について明らかにすることを目的とする。

II 子どもと関わるとは

繰り返しになるが、教育の場において、子どもと直接関わる教師の役割は大きいことは言うまでもない。特別支援教育をさらに推進するにあたり文部科学省は2017(平成29)年3月に「発達障害を含む障害のあ

る幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」を発表した。その中では障害のある子どもに関わる学校における様々なポジションの役割や配慮すべきポイント、チームとしての在り方等について細かく示されている。「通常の学級の担任・教科担任」の項では、全ての関係者にあてはまると筆者が考える視点で次のように記されている。(下線は筆者による)

1. 気づきと理解

「(略) 児童等のつまずきの早期発見に努めるとともに行動の背景を正しく理解する (以下略)。」

(1) 通常の学級の担任・教科担任として身に付けたい力

「(略) 発達障害も含めた様々な障害に関する知識を深めるとともに、児童等のつまずきや困難な状況等の背景を正しく把握できるようになることで、適切な指導や必要な支援につなげていく力を身に付けることが期待されています。」

(2) 早期の気づきと正しい理解

「(略) 見えにくい障害については、(略) 児童等が示す様々なサインに気付くことや、そのサインを見逃さないことが大切です。」

2. 通常の学級の担任・教科担当による支援、指導の実際

(1) 特別支援教育の視点を生かした温かい学級経営

「(略) そのためには、障害への偏見や差別を解消する教育(障害者理解教育)を推進することを通して、児童等が様々な多様性を受け入れる心情や態度を育むように工夫することが重要であり、教員自身が、支援の必要な児童等への関わり方の見本を示しながら、周囲の児童等の理解を促していくことが大切です。」⁴

ガイドラインとして大切なポイントが述べられているが、一つ一つはこれまでも生徒指導等でも繰り返し述べられていることと重なる⁵。これらのポイントを実際の指導場面を通して具体的な臨場感覚のもとで再確認していくことが筆者は大切であると考えます。

筆者は、子どもとの関わり、特に障害等様々な困難を抱えた子どもと関わっていく上で大切なこととして、すべての始まりは「信頼関係」を築くことであり、そのために「子どもに寄り添う」ことであると考えます。筆者は小学校教員として38年間働き、その内26年間を障害のある子どもたちと特別支援学級担任として関わってきた。その子どもたちとの出会いの中で子どもたちから教えられてきたことをまとめると大切なのは「寄り添う」ということなのだと考えている。

この「寄り添う」という言葉はよく使われる言葉であるが、筆者はこの寄り添うという言葉には2つの意味があると常々考えている。それは次の2点である。

【寄り添う1】 ○子どもの思いを受け止め共有すること

○満足できる活動と一緒に取り組むこと(満足感充足感)

【寄り添う2】 ○課題や苦しみを一緒に乗り越えていくこと

○「今」を乗り越えさせていくこと

III 「寄り添う」ことの意味の再考

これから具体的な事例を1つ紹介し、寄り添うということの意味を筆者なりに整理してみたい。

A(小学5年)は発達障害(ASD)と診断された子どもである。その障害からくる特性として思い込みの大きいところや固執する部分等ASDの顕著な部分をいくつも持っていた。Aと【寄り添う1】でいう「満足できる活動」や「思いを受け止め共有する」を中心に(もちろん【寄り添う2】にも取り組んできた)数年関わり、成長する姿をたくさん見せてくれてはいたが、発達特性とAの抱える生活背景からくる苦しみはなかなか拭いきれないでいた。そのようなAが高学年になったある時、筆者は次のような場面に出会い対応をとった。

2学期が始まって2日目の朝、筆者が空き缶の片付けをしているところにAが登校して来た。笑顔にいつものような力がない。

「先生、話したいことがあるんだけど。」と声をかけてきた。

Aは悲痛な顔をしていた。何だろうと思った。

なかよし（自閉症・情緒特別支援学級）に着くと、Aはうろうろと歩きながら落ち着かない。先に座るとAも腰を下ろした。

「おれ、悪いことをしたんよ。」半泣きで話し始めた。

「ばあば（祖母）にも言わないままで、言わんといけんて思うけど言えなくて、何かここが（胸をかきむしるようにしながら）モワモワする」と泣きながら話しはじめた。

「何があったの？」

「今じゃないんよ。もう前、2年か1年前、3年か4年の時」

かなり昔のことだ。よほどのことがあったに違いないと思った。

「〇〇と△△と公園に遊びに行った時に、おれが後ろに行きながら話していたら、自転車にぶつかって自転車が倒れたんよ。それで前の所のこういうのが少し壊れた」

「かごのところ？」

「うん。壊したからばあばに言わんとと思ったけど、言ったら絶対に怒られるし…。弁償することになるかもしれんし…。言わんといけんけど言えなかった」

「そんなことがあったんやね。悪いことをしたなはずっと思ってたんだね。」

「言わんとて思うけど怖くて言えなかった。絶対に怒られる。だからここがモワモワする」

誰でも自分の過ちを悔いることはある。それが気になって仕方ないことも大なり小なり誰もが経験する。しばらくその気持ちが続く。しかし、Aの「小さな」失敗はもう何年も前のことだ。その過去に縛られ、今もAはもがき苦しんでいる。この呪縛から解放してあげたいと思った。Aはもう十分悔いている。

「つらかったね。ずっと言わなけりゃと思って、でも言えなくて苦しかったね。でも、悪いことをしたなと思いつけたことは悪いことじゃないよ。自分の失敗を何とかしなくちゃて思うことは大切なことだよ。先生だって時々そんなことがあるんよ。そういうふうに思えるAさんはやっぱり素敵だと思うよ。苦しみ続けたんだからもうこの苦しみは終わりにしたいね。」

「どうしたらいいん？」

「ばあばに今先生に話してくれたことを話すことが大事だと思うよ。ばあばはいつもAさんのことを気にかけてくれているから、きっと力になってくれる」

Aが心を開けるのは母ではなく祖母。Aの生い立ちがそうさせていた。

「怒られるわ。だつてずっと黙ってたから」

「そんなことはない。Aさんが長い間苦しんでいたことをきつとわかってくれる」

「言わないと悪いことはわかってる。でも言えるかなあ。そうや、先生が言って」

「それはどうかなあ。もちろん先生が言うことはできるけど、やはりAさんが自分で、自分の言葉で言うことが大切よ。先生はそう思う」

「言えるかなあ。あとから怒られんかなあ」

「そんなに心配なら、先生と一緒にいてあげていいよ。それならどう？できそう？」

「えっ、先生いいん？」

「いいよ。Aさんのためならそれくらいお安いことですよ」

「ありがとう。言わないと今日も何かモワモワしたままが続く」

「今日悩みが解決するといいね。勇気出してみような」

夕方にAの家に行くことを約束して、Aはやつと動き始めた。

約束の5時半にAの家へ。祖母がまだ帰ってきていないので落ち着かない。Aはずつとうろうろしながら「まだ帰ってこん」と何度も言っていた。Aの苦しみが伝わってくる。

6時を少し過ぎた時、祖母が帰宅してきた。私がいるのを見て驚いていた。

「先生、何かあったんですか？」

「いや、心配なさらなくても大丈夫ですよ。Aさんがおばあちゃんに話したいことがあるけど一人で言う

勇気がないのでそばにいてあげるといふ約束をしていただけですよ。昔のことで言えなかったことがあるということ。大事な話があるそうですよ。さあ、Aさん、話してみてください」

Aは初めの一言がなかなか切り出せないでいたので、背中にそっと手をおいた。

「ばあばに、ずっと言わなかったことがあるんよ。話したら怒ると思って話せんかった」

「大丈夫よ。怒らんけん、言っでごらん」

祖母のそのひと声を聞いてAはやっと話し始めた。話終えた後に祖母が話し始めた。

「Aちゃん、そんなことで悩んでいたんやね。苦しかったね。それでその時謝らなかつたの？」

「謝った。ごめんなさい。弁償しなくていいかなあ」

「大丈夫よ。Aちゃんはもうそんなこと気にしなくていいよ。家の人知ってるから今度お話ししておくからね。」

「ばあば仲良しなの？」

「仲良しとかそういうんじゃないけど、近所だしお互い知ってて挨拶とかするよ。あとは大人同士の話するからもう心配しなくていいよ」

「ねっ、ばあば怒らなかつたでしょ。苦しんでいたAさんのこと心配してくれた。そしてまかせてて言っただね。Aさんが自分がしてしまった失敗のことを、こんなに悩んでなんとかしなくちゃずっと考えていたことをちゃんと分かってくれた。もう心配しなくていいよ。あとはばあばがちゃんと話して、Aさんが悩んでいたこともきつと伝えてくれるよ。大人はそんな気持ちみんな分かるはずだから、本当にもう心配しなくていいよ。」

「Aちゃん、ずっと考えててえらかつたね。もう安心していいよ」

祖母と対話できたことでAは抱えていた悩みを取り除くことができたと思う。私と祖母の話が終わった時、「ああ、すっきりした。もう夜も眠れる。よかつたあ」とつぶやいた。笑顔に戻っていた。

Aの胸を撫でながら、

「Aさん、よかつたですね。もうここのモワモワなくなりましたか？」と尋ねると、

「うん。本当にすっきりした」と答えた。

「Aさんが困ったり言いにくいことを相談できる人で誰ですか？」

「ばあばと先生だけ」

「そうなんだ。Aさん、今度またもし同じように何か失敗してどうしようって思って、自分だけじゃ解決できないと思った時は、ばあばや先生にすぐに話してな。絶対に力になるから。ばあばもそう思っているよ」

「そうよAちゃん」

「Aさんの悩みが解決できて先生も安心して帰れます。また明日ね」

と言って別れた。別れる時、Aは「先生ありがとうございます。本当にありがとうございます」と何度も繰り返していた。

子どもとの間に信頼関係を築いていくことは全ての指導の基盤になることはこれまでも指摘されてきた事実である。その実現のために筆者は子どもに先に述べた2つの視点のある「寄り添う」ということが重要であると考え教育実践に当たってきた。それは「自分の気持ちを受け止めてもらえる」という事実の積み重ねが子どもとの関係を築いていく上でとても重要であるし、子どもの中にその気持ちを芽生えさせる最初の一步を踏み出せるのは大人の役目だと思うからである。子どもが自身の中に「受け止めてもらっている」という実感を生み出すために必要なものは、ここでは詳しくは触れないが「対話」と「活動」である。その対話や活動を通して、「まんざらでもない自分」「認められている自分」を子ども自身が認識していくことを通して、子どもは自身の中に自己肯定感や自己有用感を育んでいく。このことを追求することの繰り返しの途中で信頼関係はできあがっていくと考える。

A自身が自分の何とも言えない苛立ち、振り払えない不安感を筆者に相談に来たこと、それが今回の指導の始まりであった。登校してきたAの表情から何かあるなと感じることはできるし、そのことを聞き出そうとすることもできる。しかし、そこから先はAが自分から話したいという思いを相手に対してどれくらい持っているのかにかかる。自分の苦しみに共感してくれる相手なのかということAは判断する。筆者とAの関係も最初から築けていたわけではもちろんない。Aの思いを受け止めていこうという数え切れないほどの

大小様々な対話と活動そして格闘の中で、Aに寄り添い続けた中で獲得されていった。そうした関係の中で、Aは筆者に打ち明けて苦しみを受け止めてもらうという方法を選択したのである。

Aの話聞きながら考えていたことは、「こんな思いが続くのは苦しいだろうな」「この苦しみは終わりにしてあげたい」ということであった。そのためにできることを対話しながらAと一緒に見つけていくことしかできないと考えていた。佐伯胖(2013)は『『その子が何をどうしたいのか、どう思っているか』というところに寄り添っていきような関係をつくっていくことで、結果としてその子自身も変わっていく⁶』と述べている。また、三谷大紀(2013)はさらに寄り添う上で必要な「共感」ということに関して、「子どもと同じ思いをするというか、同じように感じることを共感ということではない。その子にとってのつらいこと、本当に克服したいこと、子どもが求めていることを共に求めていくという思いでかかわることが共感」だとし、「子どもの向いている先をともにみて、ともに感じて、ともに喜んだり、悩んだりすることが重要⁷」なのだとして述べている。同感である。

筆者は先に、インクルーシブ教育実現のための視点で(1)子どもに関わる教師自身の在り方として「②子どもの思いを感じ取れる感性」、(2)特別なニーズをもつ子ども本人の在り方に迫る教師の在り方として「①自分の気持ちを受け止めてもらえる大人の存在」「②自分のことを受容できるための取り組みの保障」を提示した。それは、子どもたちが互いの中に多様性を受け入れる、もっと単純に言えば、他者を自分の中に受け入れるためには、その素地として、自分自身が「自分のことを分かってくれている」「分かろうとしてくれている」と受容されているという実感を子どもたちの中に作ることは実現できないと感じてきたからである。子どもにとってこのようなことが支えとなり、他者を受け入れ、多様性を受け入れ共に歩もうとする関係を築いていくことにつながる。そのためには、Aの大人から見れば「えっ、そんなこと」というような悩み・苦しみであっても、それを抱えているのは私ではなく彼なのだという感性・感覚を教師は絶えず磨いていく必要があると考える。

先ほどの三谷はさらに次のように述べている。「子どもの『わからなさ』や『未知性』を引きうける、それらを大事にすることは、子どものやっていることに対して『畏敬』のまなざしを向けることになり、子どもを『人間としてみる』ということにつながっているとらえ直したい⁸」と。筆者は「子どもの思いを感じ取れる感性」がインクルーシブ教育を実現させるために必要な視点の1つと最初に述べた。「子どもに寄り添う」ということは結局、子どもを何か指導する対象として見るのではなく、同じ世界に生きる人として一緒に考え悩み、幸せな世界を見つけていくこと、そういうまなざしや感覚を持って関わることであると筆者は考える。そういう教師のスタンスが、全ての子どもたちに対して展開できることが、インクルーシブ教育を実現していくためには欠かせない教師を中心とした重要なポイントであると考えている。それはインクルーシブ教育を支える下地だと思う。この下地を全ての土台に施せることがインクルーシブ教育の実現へ向けての大事な視点の一つとなる。

IV おわりに

Aの話には実は続きがある。それは私が読み取れていなかったもう一つ奥のAの思いだった。翌日の朝Aから受け取ったなかよしノート(保護者との連絡帳。Aの家は祖母が書いている)に祖母が次のように書いていた。

「今日はありがとうございました。夜孫達がねたあと帰って来た娘(筆者注・Aの母)と少し話しました。主人の病院にお見舞いに来てくれた時ちょっとショックだったようで、帰るとき涙ぐんで私から離れなく、娘よりしかられ泣く泣く帰ったぐらいより、少し様子がと思うことが多く、2週間前じいじが帰ったら、ばあばはじいじの所に夜いなくてはならないので、ベッドでひとりであと話をした時、僕がいい子じゃないからとたしかに言いました。それくらいからなんでもあやまるし、何年も前の失敗などを泣きながら私に伝えにきます。子供心に色々考えたのでしょう。私ももう少しAの気持ちをくんで話をすればよかったのかもかもしれません。私の疲れてきげんが悪いのを自分のせいとおきかえてしまったのかと思いかわいそうな思いをさせたと思いました。また時間をかけて少しずつ話をします。」(下線は筆者による)

先の事例は、1つのことにこだわるという発達特性として失敗に対するAの執着を感じ、失敗を悔いる気持ちを終わりにしたいと思いつつAに関わった事例であるが、そこにはAの抱える生活背景、祖母がいなくなるのではないかとこの不安から、自分が良い子ならばこの不安はなくなるという隠されたもう一つの呪縛にとらわれていることを筆者は思い至っていなかった。ひょんなことから祖母と離れられなくなり登校を渋っていたAが数年前にいた事実を忘れていたわけではないが、今回のことと結びつけられずにいた。

実際の教育実践の現場では、子どもの抱える苦しみや思いを想像しいろいろ取り組んでも見落とすことがたくさんあるのだと思う。だから繰り返し振り返りながら、学んだことを一つ一つ整理し、次に生かせるものは何かを模索することが大切なのではないか。そういう姿勢・感覚を養うことがインクルーシブ教育実現のためにはどうしても不可欠なのではないかと強く感じた。この姿勢・感覚に関わる全ての子どもに対して具現化できることがインクルーシブな学級・学校を築くために必要なのであると考える。

「寄り添う」ということは、深い意味を持つ。この寄り添う姿を子ども集団に見せることは「ガイドライン」がいうように大切なことである。インクルーシブ教育のめざす世界を理想で終わらせてはならない。

引用文献

- ¹ 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」2005（平成17）年12月8日 中央教育審議会
- ² 「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」2012（平成24）年7月中央教育審議会初等中等教育分科会報告
- ³ 「障害者基本法」2011（平成23）年8月改正の条文より
- ⁴ 「発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン」文部科学省2017（平成29）年3月
- ⁵ 『生徒指導提要』文部科学省 2010（平成22）年3月
- ⁶ 佐伯胖「幼児教育はなぜ生涯にわたる人間形成の基礎といわれるのか」『子どもを「人間としてみる」ということ』子ども保育総合研究所編（2013年）ミネルヴァ書房pp.42
- ⁷ 三谷大紀「子どもとともにあるおとなのあり方」『子どもを「人間としてみる」ということ』子ども保育総合研究所編（2013年）ミネルヴァ書房pp.146
- ⁸ 三谷大紀 同書 pp.147

参考文献・資料

- 「サマランカ声明」1994（平成6）年6月
- 猪野善弘「ユウスケの願いに寄り添う～納得と合意、つながりを紡ぐ～」『困っている子と集団づくり 発達障害と特別支援教育』湯浅恭正編著（2008年）クリエイツかもがわ
- 猪野善弘「みんなで紡いだ物語 ～障害児学級ってなんだろう～」『生活指導』2001年11月臨時増刊号（明治図書）
- 浜谷直人『困難を抱えた子どもを育てる 子どもの発達の支援と保育のあり方』（2004年）新読書社
- 浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳『多様性がい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』（2018年）ミネルヴァ書房
- 古荘純一・磯崎祐介『教育虐待・教育ネグレクト』（2015年）光文社新書
- 奥住秀之『どうして？教えて？自閉症の理解』（2008年）全障研出版部
- 田中康雄『「発達障害」だけで子どもを見ないで その子の「不可解」を理解する』2019年（SB新書）
- 小竹利夫・芳野正昭・矢野洋子・猪野善弘編著『障害のある子どもの保育・教育～心に寄り添う援助をめざして～』2020年2月（建帛社）

Arrangement of perspective necessary for aiming at inclusive education part 1 ～ Rethinking the meaning of "snuggling up" to children ~

Yoshihiro INO

Department of Childhood Care and Education, Kyushu Women's Junior College
1-1 Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyushu-shi 807-8586, Japan

No English abstract