

障害児教育・保育における環境づくり・言葉がけ・人間関係をめぐる論点

— 教育・保育者向け指南本の分析を通しての一考察 —

Issues on Environment Settings, Language Usage, and Human Relationships in
Education and Childcare for Children with Disabilities

— A Comparative Analysis of Instructional Books for Teachers and Childcare Workers —

山田 裕一

Yuichi YAMADA

宮崎 康支*

Yasushi MIYAZAKI

*関西学院大学

要旨

幼児教育・保育者向け指南本（いわゆる「ハウツー本」）のテキスト分析を通して、障害児教育・保育における環境づくり、言葉がけ、そして人間関係についての射程を明らかにした。一般の幼稚園・保育園において障害児や医療的ケア児等の受入を一般化しようという社会的潮流と、それに伴う制度的変遷などを受け、保育所・幼稚園の保育者においては障害児保育等に関する学習やスキル向上の必要性に駆られている。研修以外の有力な学習方法の選択肢として指南本があり、その分析を通して伝達されうるメッセージを検討した。特に国が示すあるべき保育のあり方や障害者権利条約および障害者差別解消法施行に伴う、障害の社会モデルの考え方がどのように反映されているのかについて、2冊各2版の指南本において環境づくり・言葉がけ・人間関係に関する論点について分析・検討した。その結果、指南本における指導の射程として保育の多様性や子どもの理解、そしてユニバーサルデザイン等の理念を掲げて伝達されていた。一方で、個別の言語・図像表現と全体的な内容が子どもの医学的・個人的理解に傾斜しているように読み取れた。これはイラストや図を用い、わかりやすさや手に取りやすさを重視した指南本の限界である可能性がある。今後の研究課題としては、こうした指南本に幼児教育・保育の政策がどのようにして言語・図像において表現され、それが如何にして読者に解釈されうるか、また指南本では伝わりにくい子どもの多様性を大切にする保育のあり方や社会モデルの哲学・理念をどう伝えていくかという点になる。

【キーワード】 障害児保育・教育 指南本 環境づくり 言葉がけ 人間関係

1. 研究の背景とその背景

本研究の目的は、幼児教育・保育者向け指南本のテキスト分析を通じて、障害児保育における環境づくり、言葉がけ、そして人間関係についての指導の射程を明らかにすることである。

厚生労働省子ども家庭局保育課長の通知「障害児保育に係る保育士等の配置について」（子保発0327第1号平成30年3月27日）において読み取れるように、障害児保育は「障害児保育の一般化」の名のもと、保育・幼児教育施設において取り組む重要な活動の一つとして位置づけられている。例えば愛知県豊田市では2017年まで、重症児に専門の支援員のいる「市こども発達センター」での療育を勧めてきた。ところが、地域園への通園希望者を入園保留とした市の処分が2019年、保護者の請求した行政不服審査で取り消しになった。さらに親の就労や、健常児らと交わる地域での子育てを望む声などを尊重し、市は「地域園受け入れ」に方針転換す

るという事案があった。このように障害があっても地域の保育・教育施設で受け入れるべきである、という社会的認識は法的判断としてもなされているし、それに伴い行政の判断としても現場の実態は別として障害児を分けずに受け入れることが求められている。更に2016年「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下、「障害者差別解消法」とする）の施行により、保育士・幼稚園教諭にあたっては合理的配慮に関する知見を有することが重要である。

一方で石井（2010）は「障害のある幼児への対応や学級経営への不安を抱え自信が持てない、園内での支援体制は得られているが、インクルーシブ保育に関する研修機会が不足していると感じる保育者が多いことを指摘しており、保育者の障害児に関する知識の必要性を認識していても、自身の取り組みに対する不安を抱えている現状があり、保育者が安心して研鑽できる機会を作っていく必要がある。

本研究では幼稚園教諭・保育士が特に問題意識を持つことが多い、特に集団行動に困難を覚える子どもに対する保育のあり方について、専門職向け保育指南本の分析を通じて考察する。

幼稚園教諭・保育士が最新の障害に関する専門的知見を学び、身に着ける機会は限られているのが現状である。石井（2019）は中堅向けともいえる保育士等キャリアアップ研修が導入された今日でも、初期研修が制度化されていないことを述べ、その背景として戦後の量的拡大への対応や容易な参入による人員確保が長らく優先され、任意の個別的研修の他、初期研修が制度化されなかったことを述べている。また、松村・長島（2012）は11施設の幼児教育・保育施設の長に行ったインタビュー調査から、「学びやすい環境の整備や、園側からの学び続けることのサポートが必要」であるにもかかわらず、「現場の人手不足から保育者に研修を受講させる余裕がないこと、研修参加者から他の保育者への情報共有やフィードバックが十分に行き届いていないことなどが課題」と分析している。

そこで、本研究では保育実践に関する指南本（いわゆる「ハウツー本」）本に着目する。ここでいう指南本とは、一般向けに刊行された書籍であり、主に図像を多く含み、学術的な記述を極力避けた書籍である。これを選択した理由は、知識を取得する手段としては経済的に手頃であり、平易な文章と図像の多用によって読者の理解を助けるように設計されているためである。したがって、一般の教育・保育者向けの知識伝達の現状を精査するには有効な資料として考えられるためである。

指南本においては、図像が配置され、かつ「○○の時は××」するといった簡素かつ直接的な表現が好まれる。そうした情報が、現場において即効性があるように、教育・保育者には感じられるためかもしれない。しかし、限られた紙面で伝えようとするため、関連要素を単純化ないし削除してしまう傾向も危惧される。一方で、こうした書籍は保育者が手に取るであろうものであるし、学習の方法としては現実的である。ならば、書籍の内容に対して何らかの提言を行うことが出発点であると考えるのが、ひとつの妥当な発想であろう。

また、書籍によって著者の専門性や執筆の目的、そして伝えたい内容が多様であると考えられるため、その傾向を明らかにすることには一定の意義があると考えられる。

本稿の著者らの関心は、端的に述べると以下の2点に要約できる。

(1) 保育のあり方や、子どもへの対応の仕方等

を解説した書籍が、書き手によって、どのような意図で書かれたのか、どのような影響—例えば書き手の専門性等の背景や、時代的な背景等のトレンドなど—によって書かれたのか

(2) 教育・保育者や保護者などの読み手がテキストを如何に解釈し、保育者の子ども観や保育観・子どもの発達の見立て・支援にどのような影響を及ぼしうるか

特に本研究では、年長児（5歳～6歳）の発達障害や発達に課題がある子どもの対応についての記述、その中でも環境設定、言葉がけ、そして人間関係に関する記述を中心に取り上げる。

その背景には、上記の点に関する課題が現場の幼児教育・保育者の発言に多く見られることがある。幼児教育・保育者直面する課題として、「子ども同士の喧嘩や行き違い」、「保育者の指示が通らない」、「集団行動がうまくいかない」、などといった「子ども同士のトラブル」や「保育者と子どもとの問題」が多くあげられる。それらへの保護者の関心が高いことに加え、小学校側からの要請や、それを受けた保育者側の「(問題を早く) 解決しなければいけない。」といった焦りのようなものが生じる場合があると考えられる。それは新人保育者だけの問題ではなく、ベテランの保育者においても「従来のやり方では、従来のように保育が円滑に進まない」といった悩みなどもある。

例えば先行研究では「どのような保育がその児にとってよいかわからない」あるいは「他の園児に目が行き届かない」（南前ら, 2000）ことや「保育士の精神的、肉体的疲労が激しい」「保育士の人手不足」（河内ら, 2006）、「集団適応」および「不適切な行動」の問題（井上・河内山, 2012）等が報告されている。

その現状を踏まえ、本稿では保育者の保育観や子どもへの対応に書籍がどのような影響—認知、意識、認識、そして言動—を及ぼし得るか—あるいは恐れがあるか—という問題意識を根底にして考察を進める。

2. 倫理的配慮

本研究における利益相反は存在しない。松本短期大学倫理審査（承認番号202104）を得て実施した。

3. 先行研究の概観

本章では、育児書を分析した先行研究を概観する。古くは谷田貝・初鹿（1980）による内容分析がある。また、この分野は歴史的な研究が多く見られるこ

とも特徴であり、例えば梶谷（2010）は江戸時代の育児書を分析し、育児観の歴史的な変遷を分析した。

北本（1981）や藤田（2003）は海外における育児書の歴史的分析であり、当時の時代背景と育児書における表現の相関関係を検証した。首藤（1998）は1960年代に着目し、育児書の日米比較に踏み込んだ。近年では、石川（2013）が「しかる」「ほめる」等の特定の育児行為に着目した。また、内藤（2007;2009）は松田道雄による一人称の育児書『私は赤ちゃん』（松田、1960）および『私は二歳』（松田、1961）の分析を行った。

しかし、いずれも保護者に伝えることを対象とした育児書に関する分析であり、保育者に向けた保育のあり方について公刊書籍に基づき分析したものは、著者の知る限りにおいては見当たらない。そこで本稿では教育・保育者向けの指南本について分析を行う。

4. 研究の対象と方法

4-1 研究の対象

本稿においては、次のテキストを対象とし、比較分析を行う。以下、指南本A、指南本Bと表記する。指南本A『0歳～6歳子どもの発達と保育の本』；『0歳～6歳子どもの発達と保育の本』「2011年発行第1版・2018年発行第2版」
指南本B：『発達障害の子の保育さいしょの一冊』2013年発行第1版・2020年発行第2版

上記のテキストを選定した理由は、以下の3点による。

- (1) 図像を多用しており、幅広い読者にとって内容の理解が容易である
- (2) 重版が出ているということから、一般に受け入れられる水準の発行部数があると考えられる
- (3) 2017年に公表された新しい「保育所保育指針」におよび「障害を理由とする差別等の解消に関する法律」のテキストへの反映の有無とそのあり方が検証可能である

4-2 研究の理論的枠組み

本稿においては、批判的談話分析(Critical Discourse Analysis; CDA)と、障害モデルの枠組みを組み合わせて分析を行う。

まず、CDAについて述べる。CDAは言語使用のイデオロギー的な背景を分析する研究を指し、おもにFairclough(2003)などヨーロッパの言語学者を含む広範な人文社会科学の研究者によって1970年代以降に展開されてきた(斎藤, 1998)。文字や話

し言葉のテキストにおける政治的な機能の分析などにおいて発展してきたが、現在では図像のマルチモーダルな分析や、大規模な言語資料(コーパス)の分析にも用いられている。

次いで、障害モデルについて述べる。障害は元来、自然科学・医学等においては個人の身体的機能制約(impairment)に着目して分析されてきた。これは「個人モデル」と呼ばれ(Barnes et al.,1999; 杉野, 2007)、「医学モデル」とも呼ばれる。換言すれば、障害は医学による治療の対象、もしくは個人の努力によって改善するべきものと見なされるものであり、障害者の社会参加においてはimpairmentの修復が不可欠であるという考え方である。一方、英米の障害者たちの権利擁護運動により、社会的なアクセシビリティの向上を通じた社会参加が主張されてきた。障害は社会の側にある、というのである。こうした思想は「社会モデル」と呼ばれる(Barnes et al. 1999; 杉野, 2007)。社会モデルは、2006年に国際連合総会にて制定され、日本が2014年に批准した『障害者の権利に関する条約』(CRPD)にも反映され、「合理的配慮」の思想が日本においても適用されつつある。

CDAを教育・障害の文脈で用いた研究は近年増加しているが、本稿では宮崎(2016)による発達障害に関する新聞記事を分析した研究枠組みを援用する。端的に述べれば、宮崎はこの枠組みを用いて「個人(医学)モデル」と「社会モデル」に分けられる障害のモデルを「ディスコース群」として分割し、言語と図像の表現における政治的・医学的・そして教育的な背景を考察した。

本稿においては、ディスコース群を上記の宮崎(2016)よりも細分化し、それらの相互作用を分析する。

Fairclough(2003)により提唱された数多い理論の一つである「ディスコース群」の概念を用いた研究の一つとして、高木(2016)が挙げられる。この研究は煙草関連企業のウェブサイト広報における医学・企業経営上のディスコース群の接合について分析し、当該企業の社会的立場とその表象における反映を明らかにした。本稿は、この手法も参照しつつ、幼児教育・保育指南本における支援の表象を明らかにする。

分析軸についてももう少し具体的に述べると、次のようになる。

- (1) 教育・保育者の障害認識に与える影響はどのようなものか。例えば、「社会モデル」と「医学モデル」の対立ないし折衷や、「環境への視点」と「個人特性への視点」の対

立ないし折衷はテキストにおいていかに表象されているか

- (2) 表象は、教育・保育者および保護者・子ども側がどのような努力をすべきという認識につながるか
- (3) 現場における取り組みの工夫について、無理なくできそうな印象を与えるか
- (4) 非認知能力の育成など、保育の5領域や、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」を踏まえた記述になっているのか、どの程度意識していると考えられるのか。また、それが集団行動の表面的な円滑化を招いていないか
- (5) 表象が、合理的配慮の適切な理解につながっているか

要約すると、指南本における国が示す保育所保育指針等の指針や、障害モデルの表象がいかなる障害理解と啓発思想に基づいているのか、という問題を、言語と図像の系統的な分析によって明らかにしようとするものである。

4-3 研究のプロセス

まず、指南本A, Bにおいて、「環境づくり」、「言葉がけ」、そして「人間関係」について述べた箇所を抽出した。そして、2名の著者が合議により分析を行った。この際、第二著者が社会言語学・記号論の見地から、言語及び図像の表現に焦点を当てて分析し、第一著者が保育学・社会福祉学の見地から、保育・教育方法論とその政策に焦点を当てて分析した。そして、2名の合議により考察を行った。

5. 結果

5-1 全体的な特徴

まず、指南本Aと指南本Bの全体的な特徴を表1に示す。

表1 指南本Aと指南本Bの特徴

記号	指南本A	指南本B
指南本のタイトル	『0歳～6歳子どもの発達と保育の本』	『ユーキャンの発達障害の子の保育さいしょの一冊』
監修者	河原紀子・港区保育を学ぶ会	上野一彦
対象とする障害	不特定	発達障害
監修者の専門分野	発達心理学	教育心理学
全体構成	年齢ごとの発達段階	発達障害の解説、生活場面、

		支援の解説
障害者差別解消法に関する記述の有無	なし	第2版にはあり
保育所保育指針に関する記述の有無	あり	第2版にはあり

表1が示すように、指南本Aと指南本Bにはいくつもの相違がみられる。特に、指南本Aが年齢ごとの発達段階に応じて構成されている点、また指南本Bが生活場面にに応じて構成されている点は、監修者の専門性（前者は発達心理学、後者は教育心理学を反映したものといえるであろう）。

また、指南本Aが障害者差別解消法について言及しておらず、指南本Bが言及している点も、このことと関係があると推察できる。特別支援教育に関する研究は、特に教育及び福祉における法政策の影響を受けやすい分野である。それだけに、指南本A社はより子どもの発達の支援に重点を置き、指南本Bはそれに加えて読者による制度の理解を促しているともいえる。

5-2 配慮の側面ごとの特徴

本稿にて焦点を当てる配慮の側面ごとにテキストの検討を行う。なお、ここでいう「配慮」とは障害があることで、その子にあった対応を行うことである。

5-2-1 環境づくりに関する内容

指南本Aには、「保育室環境」という章が設けられている（河原紀子・港区保育を学ぶ会, 2018: 87-94）。また、指南本Bにおいては「第5章 園で連携して行うサポート」に「全員がのびのび過ごすクラスづくり」（上野, 2020: 148-149）と題した節が設けられており、環境づくりについても述べられている。その内容を比較する。

指南本Aにおける「保育室環境」とは、ハードウェアとソフトウェアの対比で分類すれば前者に重きを置いている。保育室の構造について豊富な図像を用いて解説されている。これらは年齢別に分類されている。たとえば、5歳児（年長）クラスについては次のような記述がある。

当番活動で自立を促す環境
 いつか当番か自分でわかるように
 顔写真や子どもがかいた絵を利用して当番カードを作り、それをめくっていく。また、「昨日、今日、あした」「今日は○月△日」

という時間の流れの把握を促すのに、予定を書き込めるカレンダーを併用するのによい。

『子どもがかいた自分の顔の絵で、当番カードを作成。』という見出しの左に当該のカードの写真が配置されている
(河原紀子・港区保育を学ぶ会, 2018, 93)

これは従来保育者が子どもたちに対し、口頭で「言葉」として逐次伝えてきた一日の保育の流れ・スケジュールを文字情報やイラスト等を用い「視覚化」して提示するという「環境設定」に関する合理的配慮である。

発達障害のある子どもの中には、先の見通しが立たないと不安になり、予測の範疇を超えた出来事が起きると、不安感が強くなり、時としてパニックになる子どもが少なくないことが知られている。視覚的にいつでも参照できるようにすることによって、次に何をするかという先の見通しを持つことができ、不安が軽減される。仮に予定が変更されても、再度見通しを持つことがないときよりは円滑に進むであろう。

上記のテキストにおいて、小見出しは「当番活動で自立を促す環境 いつが当番か自分でわかるように」であるが、環境調整を身辺自立につなげようとする発想であり、「自立」ディスコースの発現である。

本文の「顔写真や子どもがかいた絵を利用して当番カード作り、それをめくっていく。また、『昨日、今日、あした』『今日は○月△日』という時間の流れの把握を促すのに、予定を書き込めるカレンダーを併用するのによい。」は、スケジュールを可視化する試みであり、時間の流れなどに関する「構造化」ディスコースが発現しているといえる。そして、その文字情報の左に配置されている図像は、「構造化」ディスコースの具体例である。つまり、「自立」とはある日突然何の手がかりもないところから、自分ですべて何とかしてください、というものではない。今自分が取り組むべきことを、先の見通しをつけることにつながる情報を適切な形で提示する、といったような環境上の調整によって子どもが身辺の自立・自己管理に向けて少しずつ離陸していく、という発想が見て取れる。

一方、B社の指南本における「環境」とは、発達障害のある子どもを念頭に置いた環境上の配慮であるが、具体的な事例は多くは示されていない。環境に関しては包括的・理念的な方向性を示す部分が中心であり、具体的・個別的方法論は示されていない。唯一示されているのは次の文章である。

保育環境をユニバーサルデザインに

ユニバーサルデザインという言葉を知っていますか。「できるだけ多くの人が利用可能であるようなデザインにすること」という意味です。

発達障害の子どもにとっても、ユニバーサルデザイン化された環境は活動がしやすいものになります。また、幼児は同じ年齢であっても身体の成長、言葉の発達、入園までの発育歴など、発達障害のあるなしにかかわらず、個人差が大きいものです。その意味でも全員が活動しやすい環境をつくるということはとても重要です。たとえば、保育室では壁面掲示などにさまざまな楽しい工夫をしていますが、刺激が多すぎたり、活動するときの動線がわかりにくくなったりしていませんか。子どもの目線から見直してみましよう。

(上野, 2020: 148-149)

(下線は本稿の著者による。原典では赤字で表記。)

まず、一つ目の段落における「ユニバーサルデザインという言葉を知っていますか。『できるだけ多くの人が利用可能であるようなデザインにすること』という意味です。」(上野, 2020: 148)という記述は、その文章が示す通り概念としての「ユニバーサルデザイン」の説明であり、「ユニバーサルデザイン」ディスコースの発現である。その事例は、物の配置の工夫や、一日の活動の流れの可視化などで示されている。

第2段落においては、「全員が活動しやすい環境をつくる」(上野, 2020:148)という表現から見て取れるように、おもに保育の場における全ての子どもの活動を後押しするという「包摂(インクルージョン)」ディスコースの発現である。そして、続く文における「保育室では壁面掲示などにさまざまな楽しい工夫をしていますが、刺激が多すぎたり、活動するときの動線がわかりにくくなったりしていませんか。」(上野, 2020: 148-149)という文は教育・保育者への問いかけであり、過剰な環境上の装飾に一種の疑問めいたものを呈する「問いかけ」ディスコースの発現といえる。そして、「子どもの目線から見直してみましよう。」(上野, 2020:149)という一文は、まさに子どもが快適に生活しようとする視点を重視することを教育・保育者に促す「啓発」ディスコースの発現といえる。

以上の分析からわかるように、指南本Bにおいては、「ユニバーサルデザイン」の概念を「包摂(イ

ンクルージョン)」の実現のために既存の保育実践を「問いかけ」、全ての子どもを「包摂」しうる設計に導くように「啓発」を行っているともいえる。

もっとも、この指南本が「発達障害の子どもの保育・教育」を念頭においたものであることを考えると、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告に示された「発達障害のある子どもにとって学びやすい環境は、全ての子どもにとって学びやすい環境である」（文部科学省，2012）ということ、つまり、新たに何かを行うというよりも、もともと行われている環境構成を基盤にして、特別な支援を必要とする幼児にとってよりわかりやすくするために必要な工夫を行うという視点を加えたもの、という教育上の言説の発現であるが、この点については一定の検証の余地もあろう。つまり、「ユニバーサルデザイン」を発達障害の子どもの特性を一種の基軸として設計することが合理的であるのか、という問いが生じうるのである。発達障害の子どもにとっての合理的配慮をすればユニバーサルデザインになる、というわけではないが、教育・保育者がユニバーサルデザインを考える出発点とすることは有効であろう。

環境については、指南本 A と指南本 B とともに社会モデルの視点を一定は反映している事が窺える。しかし、指南本 B における「また、幼児は同じ年齢であっても身体の成長、言葉の発達、入園までの発育歴など、発達障害のあるなしにかかわらず、個人差が大きいものです。」との記述は子どもの個人・身体的特性をより重視しているように見受けられ、ここには個人モデルディスコースが混入している。ところが、この記述の趣旨は「ユニバーサルデザイン」であり、身体的特性を記述することとの整合性を検討する必要がある。

また、指南本 A においては様々な図像が盛り込まれ、それぞれの図像が子どもへの情報のわかりやすさを追求しているか、目を惹く工夫を凝らしたものであるが、このことは発達障害の特性を踏まえれば、衝動性からその瞬間に興味があるものに気をとられてしまう現象につながる可能性も考えられる。この図像は、むしろ子どもの発達の特性に配慮した環境調整であり、個人モデルの応用とも考えられる。

小括すると、指南本 A と指南本 B はともに個人モデルと社会モデルを混合させた環境調整の表象を行っている、と考えることもできる。そして、「ユニバーサルデザイン」ディスコースと「問いかけ」ディスコース、そして「啓発」ディスコースの併用によって社会モデルを補強しているように見られる。

5-2-2 言葉がけ・人間関係に関する内容

まず、指南本 A を分析する。特にこの指南本は年齢別の発達段階に準じて構成されているが、本稿においては 5 歳前後の子どもにおける指南に焦点を当てる。その理由は、5 歳が幼稚園から小学校への移行にあたる時期であり、コミュニケーションについては協調性と自律性を育む時期として考えられている面もみられるためである。

社会福祉法人日本保育協会の報告書(2011: 6)は、「遊ばせているだけでは放任です。就学前の教育として、小学校につながる保育や教育が展開されなくてはいけないことは言うまでもありません。」と述べ、年長児の活動に、小学校へつながることを意識したアプローチカリキュラムが必要であることを説いている。具体的には「生活する力」、「かかわる力」、そして「学ぶ力」の三つの力を、アプローチカリキュラムの柱にして指導計画を作成することを提案している。

小学校入学後に子どもが小学校で不適応にならないような保育のあり方を意識することを「言うまでもありません」と指摘しているように、同様のメッセージを小学校や保護者から保育者は受け取っていると考えられ、小学校との連携の在り方を試行錯誤していると考えられるからである。

「5 歳ころ」（河原紀子・港区保育を学ぶ会，2018: 67-76）においては、保育者の言葉がけについて指南している部分が複数みられる。

例えば、「自我・社会性」というセクションにおいては次の記述がある。

<5 歳～5 歳 6 か月>

●将来なりたいもの（夢）を答え、今何をしたら〇〇になれるかという視点で答えることができ始める。

（河原紀子・港区保育を学ぶ会，2018: 69）

この記述には漫画風の図像が添えられている。子どもと教師が笑顔で向き合い、子どもが「わたし歌手になるの」と言っている。これに対して、教師は「歌手になるにはどうしたらいいのかな？」と問いかける、これに対して子どもは「うーん……？」と考え込む。

この図像における表象は、子どもが「歌手になる」という結論を端的に述べているのに対して、教師が「どうしたらいいのかな？」とその方法を問いかけるというものであるが、これは子どもに対して「自分の目標に向けての過程について自分で考える」ことを促す問いかけであり、子どもが実現したいことに対する「計画性」ディスコースの表出である。そ

して、図像において子どもが悩んでいる様子は、「苦悩」ディスコースの表出といえる。つまり、子どもが将来の夢について語ることはたやすいが、その実現に向けた計画性を持つことは容易ではなく、それを促す役割を教育・保育者が有している、というメッセージのあらわれであるとも考えられる。

言葉がけについて、もう一つの実例を挙げる。同書の71ページ目においては、「ルールのある集団ゲーム」という小見出しの下に、子どもの自律性と協調性を育むための教育的配慮の在り方について解説されている。その本文は以下の通りである。

● Point

トラブルが起こったときは……

『オニの希望者が多い』タッチされたのに、捕まっていないと主張する」などのトラブルが見られます。

保育者が解決策を提示するのは簡単ですが、子供たちで意見を出し合い、ルールを確認し、解決する力が付いてくる時期でもあります。保育者は仲介役となり、何に困っているのか、どうすれば次は困らずにあそべるのかを、子どもと一緒に考えていきましょう。自分たちが考え、納得すれば、あそびがより発展し、子どもたちはそのルールを守ってあそべるようになっていきます。

(河原紀子・港区保育を学ぶ会, 2018: 71)

上記の記述の下には、保育者が3人の子どもと対話している漫画風の図像が添えられている。3人の子どもがそれぞれ「オニやりたい!」、「オニ順番にしたら?」、そして「ぼくも! やりたい!」と言葉で自分の思いを主張しているのに対して、保育者が「どうしたらみんなであそべるかな?」と問いかけている。

文字テキストは、「自律性」ディスコースの表出であり、保育者から指示を待って従うのではなく、自分の発した言葉と他者の言葉の中で表現された思いを受け止め、解決策について仲間同士の人間関係の中で一つの答えを見出していくプロセスを促そうとしている。この著者からの要望を如実に示しているのは、「…保育者が解決策を提示するのは簡単ですが、…」のくだりである。あえて、解決策を提示せずに、「どうしたらみんなであそべるかな?」と一人一人が自分の思いや考えを振り返り、他者から発せられた表現の思いとすり合わせることを促すような「言葉」での問いかけをすることで、「子どもが自分自身で考え、判断する力を培っていけるよう

に」(河原紀子・港区保育を学ぶ会, 2018: 71)することにつながると主張しているように読み取れる。この時期になると、想定される教育像としては、教育・保育者の役割は子どもの自主自律を涵養することであり、そのために言葉がけの工夫が必要であるとのメッセージが表出されている。

前述の通り、指南本Aは発達障害児の保育に特化したものではない。しかし、「子どもの課題に応じたサポートを」という項(p. 73)において、具体的なイメージと指示内容を提示することの重要性を説いている。次のように記述されている。

●子どもの課題に応じたサポートを

保育者は、個々の子どもの力や課題をとらえ、意図をもってサポートしましょう。

好きなものをきっかけに

(保育者が子どもに「これとこれをくっつけたら電車みたい」と、積み木をもって説明している図像)

園児の好きな物(例えば電車)をきっかけにすると、イメージがわきやすくなる。

教えたことを重点的に

(保育者が「指にのりをつけてここにぬるよ」と言いながら指で紙にのりをつけていて、それを子どもが見ている図像)

例えば、のり使いを教えた子には、その部分を保育者が一緒に行く。

達成感を味わえるように

(保育者が積み木遊びをしている子供に笑顔で「おうち完成!」と褒めている図像)

作業が進まず、楽しさを感じられずにいる子には、最後のステップだけを自分で行って、「達成感」を得られるように援助する。

(河原紀子・港区保育を学ぶ会, 2018: 73)

ここで述べられている「課題」が発達障害に関することを示しているか否かは明確ではないが、特性に配慮してコミュニケーション行動の調整をおこなっている点は社会モデルの視点を含んだものともとれる面を感じさせる。

重要なことは、上記の項における3つの図像においては、いずれも教育・保育者が笑顔であることである。これは、この書籍全体に言えることでもあるが、教育・保育者が笑顔であることは、子どもにとっては一種の「励まし」ないし「受容」であるとも考えられ、「課題」という言葉に対して生産的な配慮を行う「ポジティブ支援」ディスコースの表出が見られる。

発達上の「課題」は、ともすると困難を伴うものであると考えられがちである。しかし、当該の書籍においてはそれらも「前向きに乗り越える」対象として捉えられていると考えることもできるかもしれない。

つまり、指南本Aにおいては「苦悩」ディスコースと「計画性」ディスコースによって子どもの抱える進路上の課題を一例とする。また、別の事例においては、「自律性」ディスコースによる子どもの主体的に行動する力の尊重を示唆している。これらをまとめると、5歳児の段階における協調性と自律性の発達を、「ポジティブ支援」でディスコースにおいて意図しているようにも読み取れる。

指南本Bにおいては、場面別の構成によって配慮のあり方が紹介されている。例えば、pp. 122-123においては、「玩具を友達と共有できない」という題目で、子どもの人間関係構築能力と社会性の発達を支援する手法が紹介されている。

冒頭には「気になるポイントチャート」という文字入りの図像があり、「玩具を友だちと共有できない」という課題に対する3つのpointsへの対処の仕方が示されている。その3つのpointsは以下の通りになる。

- A 「みんなで使うもの」というルールがわからない
 - B ルールを理解していても玩具を独占したい気持ちが強い
 - C 自分の世界を壊したくない
- (上記のローマ字による箇条書きは原典に倣った)

本稿では、先に分析したA社の書籍における「ルール」に関する記述との比較を意図し、ポイントAに絞って詳解する。以下のように示されている。

- A 『みんなで使うもの』というルールがわからない
- 保育者と一緒に遊ぶという体験の中で遊び方（「貸して」「いいよ」など）を伝え、一緒に遊ぶ楽しさが感じられるようにしましょう。
- Step1 「みんなで使うもの」ということを一貫して伝えていきましょう。
- Step2 まず保育者と二人で玩具を共有するところから始めましょう。
- Step3 「貸して」「いいよ」などのやりとりを教え、実際にゆずりあいながら使ってみましょう。
- Step4 友達と保育者と一緒に、玩具を共

有しながら遊ぶ体験をしましょう。
(上野, 2020: 122)

この項の左側には、二人の子どもが示されている図像が配置されている。この図像によれば、一人の男の子は飛行機の玩具を自分の体の裏側に隠し、「かして」と言っているもう一人の子どもに頑として貸そうとしない。

ここに教育・保育者の姿が見られない。また、教育・保育者による言葉がけの具体例も見られない。むしろ、子どもの姿に焦点を当てて、その子ども同士の人間関係を如何に支援するかに焦点を当てているように読み取れる。

ここで着目したいことは、まず否定辞の用法である。宮崎（2016）は発達障害を題材にした新聞記事の分析において、否定辞「ない」が発達障害児者個人の能力の否定と、社会的障壁の否定の双方に用いられ、一文においてもこれが共起している場合があることを明らかにした。

しかし、ここで分析している節のタイトル「玩具を友だちと共有できない」は、発達障害児の能力に対する個人モデル的な否定とも考えられる。そして、ポイントAの題目も「A『みんなで使うもの』というルールがわからない」であり、玩具はみんなで共有するものであり、共有することを理解し、実行できる能力を個人が身に着ける必要があるという固定的価値観に基づいた個人モデル的な記述である。これを、「不可能」ディスコースとする。

そして、4つのステップに移るが、これらは言葉がけよりも行為の指導に重点を置いている。これらは、生産的なコミュニケーションと人間関係作りに向けた配慮を指南する「ポジティブ支援」ディスコースの表出であると考えられる。

つまり、発達障害児にはある種の「能力」が欠如していることが前提であり、その能力の伸長を、丁寧に段階を踏んで指導しましょう、というメッセージの現れであるといえる。

この項には、「気持ちを制御する力を育てる」および「園でのルールを伝える」という二つの支援について述べられている。

「気持ちを制御する力を育てる」は3つの段落で構成されている。一段落目では、家庭における玩具の独占が生じている可能性を示唆している。

2段落目では、玩具の使用が思うがままにならないときのフラストレーションへの耐性を養成する重要性を論じている。そして、3段落目ではスモールステップによってフラストレーション耐性の養成を提案している。2段落目は、玩具使用の独占が肯定されかねないという「現状」ディスコースの表出と

いえ、2段落目と3段落目は、フラストレーション耐性の養成の必要性を説く「教育」ディスコースの表出であるといえる。つまり、現代の子供を取り巻く環境はフラストレーション耐性の涵養が従前に比して困難な状況にあり、それに対して教育的支援の重要度が増しているとのメッセージが込められているとも考えられる。

そして、「園でのルールを伝える」は2つの段落で構成されている。一段落目では複数の子どもが一度に楽しむための「がまん」の必要性を説いている。2段落目ではソーシャルスキルを子どもに教えることの重要性和、「3回使ったら次の人に貸す」（上野, 2020: 123）といった具体的なルールの設定の必要性を説いている。これは「気持ちを制御する力を育てる」に類似したディスコースの構成であり、一段落目は「現状」ディスコース、2段落目は「教育」ディスコースの表出であるといえる。

これらの分析を纏めると、このテキストは「玩具を友達と共有できない」という課題は子供を取り巻く環境的な現状に一因があることを示唆しているようにも読め、それに対して教育的介入が子どもの健全な成長のために重要であることを述べているといえる。

指南本Bは保護者に対する言葉がけについては具体論が述べられている。該当箇所は上野（2020: 144-145）であるが、注目したいことはこれらの7文例に否定辞が用いられていないことである。

その7文例は以下の通りになる。

「～なところが〇〇ちゃんのよいところですね。」

「お疲れさまでした。大変でしたね。もう大丈夫ですよ。」

「〇〇ちゃんは、お話ししたいことがすぐに頭に浮かんで、伝えようとしてくれるのですね。」

「以前とくらべて、ここがこんなに変わりましたよ。」

「お母さんの〇〇の工夫が、今日こんなかたちで生かされていましたよ。」

「たまにはお母さんもリフレッシュしてくださいね。」

「お母さんはがんばっていらっしゃいますよ。」

特に、本項では「〇〇ちゃんは、お話ししたいことがすぐに頭に浮かんで、伝えようとしてくれるのですね。」について考えてみたい。

これは、いわば多弁の子どもの親に対する対応である。これを、「自分勝手に一方的に話して止まらない」と否定辞を用いて批判するのはたやすい。しかし、この文例ではあえて「伝えようとしてくれる」

といった表現で子どもの振る舞いを受け止めようとする態度が見て取れる。

この表現の解説は2段落で構成されているが、一段落目では「多弁で話し出すと止まらない子ども」と表現しつつ、2段落目において「このようなときは、子どもの行動を否定するのではなく、子どもがなぜその行動を繰り返すのか、その背景を肯定してから言葉にしてみましょう。」と指南している。そして、「保護者にとって子どもを肯定的に受け止めてもらえることはうれしい」（原典においては赤字）とも述べている。テキストの構成を詳細にみると、解説の第1段落目においては「現状」ディスコースが表出され、第2段落目においては「ポジティブ支援」ディスコースが表出されているといえる。指南本Bにおいては、おしなべて子どもと彼ら・彼女らを取りまく現状を冷静に「現状」ディスコースで解説・分析したうえで、「ポジティブ支援」ディスコースや「教育」ディスコースによって対策を提案している。

指南本Aと指南本Bを比較すると、双方ともに課題を分析し、子どもに対していわゆる「ポジティブ」な対応を提案している。しかし、指南本Bについては一般論としてはコミュニケーションについて具体性が求められると言われていた発達障害児の支援について具体的な言葉がけの事例を示しておらず、保護者に対するものにとどめている点は興味深い。

6. 考察

ディスコース群の相互作用についてまとめると、今回例示した部分においては指南本A・Bともに「環境づくり」、「言葉がけ」、そして「人間関係」について個人モデル的な理解を基盤としつつ、社会モデル的な環境調整によって子どもの様々な能力の伸長を図っていかうとする啓発の志向が見て取れた。

ところで、宮崎・デキキス（2021）は、障害児教育・保育における障害理解について「児童（子ども）による理解」、「保護者による理解」、そして「専門職（保育者）による理解」という3つの理解が三角形をなすように交互作用することを一つの理想として描いた。

「児童（子ども）による理解」とは、障害の有無にかかわらず言葉を交わしあい、多様な形の人間関係を築いていける環境があり、障害を理解することにある。この対象は自己認識・他者理解の両方を含む。

「保護者による理解」とは、親同士の会話や相談などの交流から、障害のある子どもについてのエピソードを通じて障害を知ることである。

そして「専門職（保育者）による理解」とは、保育専門教育のカリキュラムや入職後の研究などを通じて障害の医学的・社会的・教育的理解を通じて障害について知り、具体的な配慮について考え、実践に落とし込む過程である。

本稿では「専門職（保育者）による理解」に焦点を当てつつも、子どもや保護者の障害認識に与える影響についても考察する。

まず、自閉スペクトラム症児を含む障害のある児童への対応については、障害の所在を個人におく「障害の個人モデル」に基づいて障害児への介入を行うことが保育場面でも多くあると考えられる。

そこに障害の所在を社会的障壁におく「障害の社会モデル」の視座を導入し、子どもの心理・社会的側面の理解、それに基づいた障害の有無に関わらず相互の人間関係の構築を促す言葉がけや保育環境の設定につながるものであるか否かについて特に意識する。社会モデルの考え方は障害分野だけでなく、多様な子どもに対してよりよい保育を行うためには有効と考えるからである。

そのとき、指南本が伝えようとしていることや、そこに表現されている内容の検討が重要ではあるが、教育・保育者の情報リテラシーの傾向や度合いについても検討する必要がある。

向後・向後(1998)は、学習漫画が、学習内容部分をマンガで表現するか文章で表現するかという表現方法と、マンガによるストーリー部分の提示の有無の2つの要因が、内容の理解と保持にどのような影響を及ぼすかについて検討している。解答にあまり深い理解を必要としない場合には漫画による学習内容による提示が有効であることを指摘している。

指南本のイラストは、保育の特定の場面や手法についてわかりやすく表しているものが多く、伝えたいことが単純である場合は有効であるかもしれないが、背景にある複雑的な意図や思いなどを伝えるにあたっては一考も必要であろう。

ただし、向後・向後(1998.)では、推論や新しい事態への知識の適用が必要とされる場合には漫画によるストーリー部分を提示することで成績が向上することも指摘している。保育の一場面を切り取った説明だけでなく、前後の文脈を含めて提示することで理解を深める可能性があるのではないだろうか。

本研究で取り扱った指南本においては、子どもへの具体的な言葉かけの記述が限られており理念的・考え方の方向性を中心に書かれている部分がある。ここに指南本という出版物の種別の限界があるのではないだろうか。手法を伝えるのには問題がなくても理念を伝えるには限界があるのかもしれない。さ

らに、保育の指南本においては、監修者および著者が社会モデルの視点をどこまで意図し、それをどう表現しようとしているかを検討する余地がある。社会モデルは障害者権利条約やいわゆる「障害者差別解消法」の根幹となる概念であり、指南本においても概念や運用の実際が検討されるべき概念であるといえよう。しかし、監修者および筆者その本質を理解した上で記述を行っているかについてはより深い社会言語学・語用論上の検証も必要かもしれない。単に伝達内容を「わかりやすく」するために、あるいはまずは、目の前で起こっている出来事の対処療法をしたい、小学校が求めている要請に応えなければという、いわば「現場の実態」に合わせるために社会モデルの要素を含んだ記述をあえて避けることで、シンプルでわかりやすいメッセージをまずは伝える必要があるのか。あるいは、著者自身の保育に対する向き合い方として社会モデルの視点よりも個人モデルの観点が強いのか。また、保育における社会モデルの適応のあるべき姿について何を根本として提示するのか。こうした点について検討する必要がある。

金(2017)は、配慮を要求されたから提供する、という受動的な態勢で「絶対に必要なのか」を問いかけて提供される支援ではなく、障害の個別性を考慮して保育活動を営む上で「必要とされるものは何か」を掘り起こすこと、すなわち障害児の置かれている環境に対し、親と健常児及び保育者の相互理解と協働の中から創られる能動的支援こそが肝要であり、調整と合意を通じた支援体系こそが求められていると主張する。本稿の筆者も、このように子ども・保護者の思いや価値観を十分に受け止め、それを理解した上での対話が重要であると考え。保育者が指南本を読んで、子どもの問題がある言動を改善するほうだけに意識を向けるだけでなく、保護者や他の子どもとの調整、それもどちらかを我慢させることでもなく、むしろ「一人一人の子どもの独特の世界を周囲が尊重できるように」という意識を保育者が持てるようになることが必要であろう。しかし、その必要性が指南本を読んだ保育者がどのように受け取り、保育実践にどう活かしていくのか、短期的長期的双方の視点で検討していくのか。この点は、保育者が読むことを想定した指南本が持つ根本的な課題の一つとも言えるであろう。

7. 結論と今後の課題

本稿では、幼児教育・保育者向け指南本の分析を通して、子どもの発達課題に応じた配慮についての射程と論理展開について分析・考察した。

こうした分析においては指南本編著者の意図や思

想を尊重する必要がある。しかし、本章ではあえて、本稿の著者らの一考察として問題点を以下に示したい。

まず、そもそも指南本の記述が、子どもに対してストレンクス視点で具体的に状況を検討することにつながる要素を有しているのか、という問題がある。子どもの良いところを伸ばしましょう、といった内容の記述を含むページがあっても、全体的には子どもの発達上の課題—ないし問題—を解決する方法の解説に多くの紙幅を割くことになるのだとすれば、書籍全体としては教育・保育者の子どもに対する見方を「個人的な問題を解決すること」に気を取られることが危惧される。

障害児保育に取り組むことを意識した保育者は障害に関する知識や技術を身につけなければと考える傾向がある。西木・小川 (2015) は障害児保育の研修会に参加した保育士 21 名に対して「障害児保育における保育者の専門性とは何か」というディスカッションを行った結果を KJ 法で分析し、保育者は「障害児保育における保育者の専門性」として「知識」「支援」を重視していることを指摘している。また、田中・田丸・高月・高橋 (2010) は保育者自らが発達障害の知識、対応する技術を身につけるだけでなく、同僚や専門家との対等な協議の関係性による連携の重要性を示している。

障害児に関する知識を取り入れることを重視している状況で、子どもの「問題」を改善するための知識が多く取り入れられてしまった場合、連携に関することや、子どもの発達を様々な視点でとらえなおすという意識が十分に持つことができるかどうか懸念される。

また、小学校教育との連携および小学校側が保育に求めていること、そしてその影響についての考察も必要である。例えば、保育所保育指針にて示された、いわゆる「幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿」が指南本に反映されているか否かについても考察することが必要であろう。

さらには、読み手も書き手も指南本の持つ性質の限界を知る必要がある。金 (2017) が示すような保育における社会モデルの理念を十分に伝えられないこと、保育におけるいわゆる「5 領域」など、あるべき保育理念との関係性をはじめ、支援哲学がなおざりになる。つまり、「〇〇は××であるべき」ということが無意識に前提となってしまう可能性が危惧される。

本研究は指南本の一部、環境づくり・言葉がけ・人間関係をめぐる部分に絞ってサンプリングして分析し、言語・図像から読み取れる限りにおいて、障害モデルを反映した表現の相互作用について考察し

た。しかし、書籍の全内容を俯瞰して分析するという点は不十分であり、また、公刊データのみ分析しているため、言語・図像の表現の背景についてどこまで踏み込めたかは疑問である。今後は、指南本の作成者・読者双方の見解や意図についての情報の取得を通じたより重層的な分析も必要であろう。

保育者が常に向かうべき方向は「目の前の子どもたち」の人権を守り、最善の利益を考えること、すなわち子どもたちの未来の幸せの方向を常に見据えることである。しかし、子どもが卒園した後、どう成長をしたのかを保育者が知る機会は少ない。幼児期はその後の人生を決定づけるほどの影響力があると考えられる。保育者が子どもたちの 5 年後、10 年後に幸せの方角を常に見据えるための研鑽のあり方を検討していくために、指南本のよりよいあり方を研究課題と根底的な問題を踏まえ、今後の議論が展開されることを望みたい。

(和文)

- 『朝日新聞』。(2021 年 8 月 30 日)。「『重い障害児を地域の保育園で』手探りの挑戦 豊田市」, <https://www.asahi.com/articles/ASP8Y7DSXP8NOBJB006.html> (2022 年 1 月 10 日取得)
- 石井正子 (2010) 「インクルーシブ保育に関する保育者の認識」, 『乳幼児教育学研究』, 19, 109-120.
- 石川真由美。(2013)。「育児書・育児雑誌におけるしつけに関する考え方の分析: 『叱る』『ほめる』に着目して」, 『愛知教育大学幼児教育研究』, (17), 29-37.
- 井上和博・河内山奈央子。(2012)。「発達障害児に関わる保育士・幼稚園教諭の『不安や困りごと』～作業療法士の視点から～」, 『鹿児島大学医学部保健学科紀要』 22 (1), 31-38.
- 上野一彦 (監修)・ユーキャン学び出版スマイル保育研究会。(2013). 『U-CAN の発達障害の子の保育さいしょの一冊』. ユーキャン学び出版.
- 上野一彦 (監修)・ユーキャン学び出版スマイル保育研究会。(2020). 『ユーキャンの発達障害の子の保育さいしょの一冊』 第 2 版. ユーキャン学び出版.
- 梶谷真司。(2010)。「近代以前と以後における民衆向け育児書の変貌 -- 『小児養育金礎』の解説、比較分析、および翻刻」, 『帝京大学外国語外国文化』 (3), 55-181.
- 河内しのぶ・福沢雪子・濱田裕子。(2006)。「統合保育が保育士に与える影響: K 市で統合保育を経験した保育士へのアンケート調査より」

- 『産業医科大学雑誌』, 28 (3), 337-348.
- 河原紀子・港区保育を学ぶ会. (2011). 『0歳～6歳子どもの発達と保育の本』. 学研教育出版.
- 河原紀子・港区保育を学ぶ会. (2018). 『0歳～6歳子どもの発達と保育の本』 第2版. 学研プラス.
- 北本正章. (1981). 「ピューリタン家族における子育て意識に関する一考察: 『育児書』・『家政書』・『日記』の分析を通して」, 『日本の教育史学』 24, 82-101.
- 金仙玉. (2017). 「これからの障害児保育に求められる『合理的配慮』の在り方を模索する」. 愛知みずほ大学 『瀬木学園紀要』, 11, 25-36.
- 向後智子・向後千春. (1998). 「マンガによる表現が学習内容の理解と保持に及ぼす効果」. 『日本教育工学雑誌』, 22(2), 87-94.
- 厚生労働省子ども家庭局保育課長通知「障害児保育に係る保育士等の配置について」(子保発0327第1号平成30年3月27日).
https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/600003_5009524_misc.pdf
 (2022年1月10日取得)
- 斎藤正美. (1998). 「クリティカル・ディスコース・アナリシス: ニュースの知/権力を読み解く方法論: 新聞の『ウーマン・リブ運動』(一九七〇)を事例として」. 『マス・コミュニケーション研究』, 52, 88-103.
- 社会福祉法人日本保育協会. (2013). 『保小連携に関する調査研究報告書』.
<https://www.nippo.or.jp/research/2011.html>
 (2022年1月11日取得)
- 杉野昭博. (2007). 『障害学 理論形成と射程』. 東京大学出版会.
- 首藤美香子. (1998). 「050 育児書の変遷にみる子ども観・育児観の社会史的考察(1): 1960年代を中心に日米の育児書の比較分析を通じて」 『日本保育学会大会研究論文集』, (51), 100-101.
- 高木佐知子. (2016). 「企業のウェブページにおける批判的談話分析」石上文正・高木佐知子(編) 『ディスコース分析の実践 メディアが作る「現実」を明らかにする』, pp. 37-60, くろしお出版.
- 田中浩司・田丸尚美・高月教恵・高橋実. (2010) 「幼稚園における特別支援教育に関する研究—保育カンファレンスを中心とした支援事例の検討—」. 『福山市立女子短期大学研究教育公開センター年報』, 7, 29-35.
- 西木貴美子・小川圭子 (2015). 「保育者が考える「障害児保育の専門性」に関する研究—KJ法を用いたスモールグループディスカッションによる検討—」 『四天王寺大学紀要』, 59, 609-622.
- 藤田泉. (2003). 「19-20世紀転換期ドイツの女中向け育児書の分析—女性著者によるものを中心に」 『九州教育学会研究紀要』, 31, 193-199.
- 松田道雄. (1960). 『私は赤ちゃん』. 岩波書店.
- 松田道雄. (1961). 『私は二歳』. 岩波書店.
- 南前恵子・細田紀子・竹内祐子・北川かほる. (2000). 「障害児保育の経験をもつ保育士・幼稚園教諭の障害児保育に対する意識に関する研究」 『鳥取大学医療技術短期大学部紀要』, 32, 51-58.
- 宮崎康支. (2016). 「日本の新聞にみる「発達障害」概念の使用: 1984年から2014年までにおける『朝日新聞』および『毎日新聞』の関連記事に対する定量・定性的分析より」. 『総合政策研究』, 52, 53-67.
- 宮崎康支・デキキス ジョー. (2021). 「障害児保育・教育における『障害の社会モデル』の応用に関する試論—自閉スペクトラム症児への対応を中心に—」. 『Working Paper Series』 (関西学院大学総合政策学部研究会), 56, 1-9.
- 文部科学省. (2012). 「中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告」.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325887.htm
 (2022年1月11日取得)
- 谷田貝公昭・初鹿恵子. (1980). 「育児書の内容分析」. 『日本教育学会大会研究発表要項』, 39(0), 47.
- (英文)
- Barnes, C, Mercer, G & Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: a sociological introduction*. Cambridge: Polity. 『ディスアビリティ・スタディーズ イギリス障害学概論』 杉野昭博・松波めぐみ・山下幸子訳. 明石書店, 2004.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research* London: Routledge, 『ディスコースを分析する』. 日本メディア英語学会メディア英語談話分析研究分科会訳. くろしお出版, 2012.