

統合保育における障害児の参加状態のアセスメント

浜谷 直人

はじめに

障害児の統合保育において、外部の専門家が園（保育園・幼稚園）を支援することが重要であることは、現在、広く認められている。その中でも、一般に巡回相談と呼ばれている、心理学などの専門家が保育者を支援するコンサルテーションへの関心が高まってきている。今後、コンサルテーションのあり方について実践的かつ理論的な検討が進展することが期待される。

コンサルテーションにおいて、アセスメントはその主要な部分であると同時に、アセスメント如何によってコンサルテーションの正否は大きく影響を受ける。したがって、アセスメントについて研究を蓄積することは最重要な課題である。

これまで、筆者らは子どもの発達・障害の状態と保育の状況に関するアセスメントに基づく巡回相談を発達臨床コンサルテーションと呼び、そのあり方について提言を行なってきた（東京発達相談研究会・浜谷（2002）、浜谷直人（2002））。そのなかで、保育の場において保育者が困難を感じて支援を求める問題は、子どもの側の要因だけによって生じるわけではなく、環境との相互作用の結果として生じるので、その全体を問題状況として把握するアセスメントが必要であるというのが基本的な前提であると述べてきた。このような認識は、今日、広く共有され支持されるものであろう。しかしながら、全体状況をアセスメントするとはどういうことなのかを十分に明らかにしてきたとはいえない。それは、今後、巡回相談・コンサルテーションにかかわる専門家が取り組むべき課題である。そこで、本稿は、全体の問題状況を、子どもが保育に「参加」し

ている状態として把握するという視点からアプローチする可能性について理論的に検討することを試みる。

障害児の保育への参加状態のパターン

保育場面では、子どもが集団と「行動を共に」していれば保育に「参加」しているとみなされる傾向がある。たとえば、自閉症児が一人遊びしていたときに、保育者が皆の遊びへ参加を促した、というような言い方はその例である。また、「運動会の練習に参加できなかったが、当日は参加できた」、こういう言い方もよく聞く。このような例で、子どもは「不参加」状態から「参加」状態に移行したといえるだろうか。

この質問にいかにか答えるかは、保育への「参加」をどのように定義するかにかかっている。

このような参加の理解と解釈が適切かどうか、障害児保育の状況を例にして考えてみよう。障害を持っている子どもを仮に太郎としよう。太郎と他の子どもたちとの関係のあり方にはいくつかパターンがある。鬼ごっこ遊び場面を例にあげて、典型的と考えられるパターンをあげてみる。

A 鬼ごっこの標準ルールの他に、特別ルールを部分的につくり、太郎を含めた全員が意欲的に楽しむことができる状態にある

B 特別ルールを考案できないときに、太郎は別の場面で補助者と個別に楽しい活動を行う。

C 鬼ごっこの標準ルールを理解できない太郎は手をつないでもらっている。その間、太郎は理由も理解できずに、せかさされたり、押されたりして不快な経験をしている。

A状態を、太郎が「参加」している状態として解釈することに異論はあまりないだろう。問題は、BとCの状態をどう解釈するかである。B状態では太郎が鬼ごっこという行動を共にしていないので、参加状態にあるとはいえない。一方、C状態では、太郎は鬼ごっこの行動を共にしているから参加状態と言えるかという、そう解釈することには抵抗感があるだろう。このように、単純に行動を共にしているかどうかという基準だけで参加について判断することに

は無理があることはすぐに分かる。異なる視点も含めて判断することが求められる。たとえば、BとCの状態のどちらが太郎にとって、周囲の子どもにとって望ましいのかというような視点も加味しなければ「参加」状態について納得できる解釈はできない。

そこで、B状態は実は以下のような状況だったことが分かったとしたらどうだろうか。

B 太郎は鬼ごっこを一緒にしたい気持ちがあることが保育者から皆に伝えられる。皆も太郎と一緒に鬼ごっこをしたいという気持ちをもっている。一緒に鬼ごっこするにはどうしたらよいか皆で話し合う。しかし、太郎も遊ぶことができる特別ルールを考案することができない。今回は、太郎も楽しんで鬼ごっこを一緒にすることはできないので、その間、太郎は皆とは別に補助者と二人で遊ぶことにする。補助者は、太郎に鬼ごっこにも注意を向けるように促しながら遊ぶ。その後で、補助者は、太郎と二人で何をして遊んでいたかを後にクラスの皆に伝えた。

この場合、鬼ごっこ場面だけを切断してみれば、太郎は、クラスの保育に参加している状態とはいえないが、保育の全体状況をみれば、太郎は保育に「参加」している状態であったという解釈ができなくもないだろう。少なくとも、Cの状態に比べれば「参加」していると解釈できるのではないだろうか。このように、「参加」状態を定義することは、行動を共にする、場面を共有するという意味での「統合」という基準に加えて、その場面での太郎の意思や気持ちなどを考慮することや、その場面の前後の文脈や、太郎と他の子どもの関係のあり方などを考慮して判断する必要がある。

包含としての参加

さて、「統合」は「分離」に対比する用語であり、近年のノーマライゼーションの動向は障害者の「分離」から「統合」へと社会のあり方を変えることをめざしてきた。一方、「分離」「統合」と類似しながらも異なる理念として「排除」に対比する「包含」がある。特別なニーズ教育やわが国の特別支援教育においては、最近では、統合よりもむしろインクルージョン（包含）が理念として掲げ

られている。以下に、参加を包含という視点から定義することを試みる。ただし、本稿では、統合とは異なる包含が意味する内容を対比的に明確にするために以下のギデنز（1998）の主張を借りる。

平等を包含（inclusion）、不平等を排除（exclusion）と定義する。最も広い意味での包含とは、市民権の尊重を意味する。もう少し詳しく言うと、社会の全構成員が形式的にはではなく日常生活において保有する、市民としての権利・義務、政治的な権利・義務を尊重することである。

この主張にならい、本稿では、包含は社会の構成員の基本的な人権や市民権が平等に尊重されることとする。一部の構成員が分離されるという形式で社会の主流に包含されずに排除されることは、市民権が尊重されない結果の一つである。その意味では、統合は包含と類似し、分離は排除と類似した現象を引き起こす。しかしながら、この主張は、統合されていても基本的な人権が尊重されない状態があること、すなわち、包含が実現されない状態が生じることを含意している。したがって、統合・分離と包含・排除は類似しながらも相互に独立する概念であると考えことにする。

保育の場で子ども（障害児）の基本的な人権や市民権が尊重される、あるいは侵害されるということには広範なことがら関係してくる。その中味を網羅的に具体化することは困難である。しかし、本稿では、それら広範な中味の根底を支える権利として、子どもの意見表明権があると考えことにする。

子ども（障害児）の意見表明権が平等に尊重されているかどうか、障害児保育において障害児が包含・排除されているかどうかを判断する基準になると考える。

C状態よりもB状態の方が太郎は参加状態に近いと解釈するのは、B状態の方がC状態に比べれば、太郎の意見が表明され尊重されて保育されていると感じるからであろう。

以上を小括すれば、「参加」状態は、一つの軸として「統合・分離」によって規定され、もう一つの軸として「包含・排除」によって規定される。この二つの軸は相互に独立である。これを一般化して図式にすると理想的には4つの状態を想定することが可能である。それぞれ、以下のような状態と呼ぶことに

する。

- A 参加（共同・共生）状態 包含かつ統合が実現されている状態
- B 独立（共存）状態 包含は実現されているが分離されている状態
- C 投げ入れ（適応・放置）状態 包含が実現されず，統合されている状態
- D 隔離・孤立状態 包含が実現されず，分離されている状態

D状態の例としては，太郎だけが常に他の子どもと離れた場所で個別に援助を受け，そのことは，全体の保育と一切関係をもたないという状態が考えられる。これを表1に整理して示す。

表1 障害児の視点からみた参加状態の定義

	統合 (integration) 子どもが場を共有して共に行動する。子ども間のコミュニケーション手段が確保されている。障害児と他の子どもの行動は相互に影響を及ぼす。	分離 (segregation) 障害児と他の子どもが別の場で生活する。
包含 (inclusion) 障害児も他の子どもたちも対等、平等に意見が尊重されて、子どもたちの生活のあり方が決定される。	A 参加 (participation)	
	A1 共同 (corporation) 障害児を含めたすべての子どもが共に生活できるように生活のあり方を創造し、どの子どもも意欲的に活動している。	A2 共生 (symbiosis) 障害児を含めたすべての子どもが自然に生活を営み、相互に関心をもち肯定的な影響を与えている。
排除 (exclusion) 特定の子どもの意見や立場だけが尊重されて子どもたちの生活のあり方が決定される。障害児の意見は尊重されない。	C 投げ入れ (dumping) 障害児は、他の子どもが選択した生活の場にいる。	
	C1 適応・同化 (adaptation) 障害児は、他の子どもたちの活動と同様な行動を強制させられる。	C2 放置・放任 (neglect) 障害児の行動は他の子どもから関心をもたれない。

表1では、参加と投げ入れ状態をそれぞれ、さらに2分した。保育の状態を観察などすることによって、この状態のいずれかに分類することができれば、参加状態をアセスメントすることに、一步、接近することができる。実際の保育の場面を具体的に検討すれば、障害児がD（隔離・孤立）状態にあることが比較的容易に判断できる場合は少なからずある。しかし、ある状況がC（投げ入れ）状態なのかA（参加）状態なのかを分類することは実際には容易ではないだろう。また、B（独立）状態のように見えるが、D状態ともいえるという場合も少なくないだろうと考えられる。分類が困難な場合が少なくないだろうが、試論的な分類として以下の議論に用いる。

以下に、保育の具体的な場面を例にとって、参加状態についていくつかの視点から考察してみる。

子どもが意見表明することと保育への参加

子どもの意見表明権は、単に一人一人の子どもが、自由に自分の意見を言うことができることを意味するのではない。仮に意見を言ってもそれが聞き入れなければ尊重されたことにならない。また、特定のメンバーの意見だけが尊重されるようにならないことも重要なことであろう。

したがって、意見表明権が尊重されることは、どの子どもも対等・平等に意見表明して、その意見をもとにして生活のあり方が決められるというようなことであろう。それは実際にはどういう状況であろうか。

以下の保育実践記録を例に考察してみる。

4歳児クラス後半の保育実践記録（神田（2004））である。

朝の会で。

「10がつ25にちもくようび」と黒板に確認すると、「せんせい、今日のおさんぽどこに行くの?!」と正子ちゃん。（みんなで決めようと思っていた保母、よくぞ気がついた!!）

「そうねえ、みんなどこへ行きたい?」と聞くと、それぞれに大声で候補場所をあげる子どもたち。

「おばさまこうえん」（回転遊具がある）

「かめのいけこうえん」(やまのすべりだいがある)

「でっちょいけ」(いけに鯉がいる)

あげられた3ヶ所のなかから人数の多いところにいこうと考える浅はかな保母。そう簡単にはきめられないだろうに……。予想通り……

でっちょ池派が三分の二、亀の井公園派が三分の一。

でっちょ池派が「かめたろう(以前飼っていた亀)に会えるかもしれないよ〜!」

「たんけんもできるし」「どんぐりだってたくさんあるよね」などと亀の井公園派を誘う。2人の保母もでっちょ池派。誘いの言葉に多くの子どもがでっちょ池派に。(ここで決定し出発できると思っていたが……)

ところが、

「どうしても亀の井公園がいい!」と言い張るゆうくん、りえちゃん、くるみちゃん。がんとして譲ろうという気配なし。やはりそれには理由があるだろうと、3人の意見を聞くことにした。

ゆう「やまのうえから、ゆうのいえがみえるから。」

りえ「このまえたきぎとりにいったとき、あそばなかったからいきたい!」

くるみ「くーちゃんも、りえちゃんとおなじ。」

たきぎとりにいった時は、たきぎあつめにいっしょうけんめい。確かにあの山のすべり台もしなかった! そんな思いが他の子どもたちにも共感できたのでしょう。

「そうだね、亀の井公園にいこう!」「デッちょ池はこんどいけばいいもん」

そんなわけで、みんなが納得して亀の井公園行きを決定。

そうと決まれば……亀の井公園でどんなあそびをしようかとイメージの広がること一。

「ダンボールもっていかなきゃあー」

「かまきりのえさとってこよォー」

などと、ダンボール、虫かごなどの準備をして、出発一。

話し合いをすることによって、みんなの意見を変えることができる。そして、自分の要求をみんなといっしょに実現していくことができる。

二人の説得が功を奏したのは、「この前たきぎとりに行ったとき、遊ばなかった」というみんなの体験を呼び起こすことができたからです。

このエピソードでは、どこに散歩に行くかを、子どもが意見を出して、話し合いで決めている。子どもの意見表明権が尊重されて保育されている好例であろう。4歳時クラスでこのような話し合いを作り上げるのは容易ではないと考えられる。よく子どもたちを育てたと感じる実践記録である。

この話し合いの経過は興味深い。仮に、保育者が結論を出すことを急いで多数決で行き先を決めていたら、全員がでっちょ池に行くことになったであろう。その場合でも、見かけ上は子どもの意見表明権が尊重されたように見える。実際、そういう話し合いはよく見られる。そうなっていたら、少数派の亀の井公園派の子どもは、強い期待感を持つことなく仕方なく散歩することになったかもしれない。また、でっちょ池派の子どもたちも、この話し合いをくぐり抜けた後のような期待感をもって散歩に行くことはできなかったと考えられる。

その場合、どの子どもにとっても、散歩に行っている状態を「参加」状態であると言えることができるかどうかは興味深い。もちろん、それを「投げ入れ」状態であるというのも極端な判断であり、受け入れるわけにはいかない。「参加」から「投げ入れ」状態への連続線上のどこかに位置づく状態であると判断するのが妥当なところではないだろうか。

これは、健常児の話し合いであるが、統合保育の場では、障害児の意見が少数派として尊重されないことが頻繁に見られるのではないだろうか。とりわけ言語能力が発達していない場合には、障害児に意見があることさえ考慮されないことがある。そういう場合は、多数決で保育内容が決められることが、障害児にとっては「投げ入れ」状態になることがある。

この話し合いでは、最初の多数派の意見が退けられて、亀の井公園に行くことになった。子どもたちが生き生きと散歩に行っている姿は目に浮かぶようである。この状態を「参加」状態と判断することには異論はないだろう。

結論を急いで多数決で決める場合と、少数派の意見が尊重された場合の状態の違いを具体的に明らかにすることができれば、子どもの意見表明によって実現される参加状態という定義の中味をより保育の実態に即して明らかにすることができる。それによって参加状態のアセスメントはどのようにあるべきかという議論がより展開することが期待される。以下に、その点について考察を試

みる。

参加状態と投げ入れ状態の違い

散歩の話し合いは、「このまえたきぎとりにいったとき、あそばなかったからいきたい！」という、りえの発言によって流れが変わった。その発言をきっかけに保育者と子どもの考えや態度に変化が生じている。この変化は何であろうか。

どこに散歩に行こうかという話し合いは未来のことに関する相談である。実際、子どもたちは、散歩に行き何をしたか、何ができるという未来に向けた発言を行っていた。それに対して、りえの発言は、過去の経験に関して語っているところに特徴がある。

中島(2002)は、時間の哲学から「私」や「自己」について論じ、「私とは、現在知覚しながら想起しつつあるという場面で、過去の体験を「私は……した」と語るもの」だと言う。この「私」論を参考にすれば、りえは、単に意見を述べたのではなく、「私」を話し合いの場に披瀝したと解釈できる。また、アレント(1994)が言うように、発言とは、「自分がだれであることを示し、そのユニークな人格的アイデンティティを積極的に明らかにし、人間世界にその姿を現わす」ことであるならば、りえは、この発言によって、現在の自分だけでなく、現在の自分を生み出した過去の自分を含めたりえの人格を皆の前に現わしたことになる。りえの発言は他の子どもの発言に比べて、そういう重みがあるので、保育者はこの意見をもとにそれ以降の話し合いを組み立てている。おそらく他の子どもも、他の発言よりも重い意味をもつものとしてりえの発言を受けとめたのではないだろうか。

福田(2001)は、「子どもの自己決定権を想定して、子どもが意見表明することは、かえって子どもの主体性をつぶし、子どもの成長発達を困難にする」と言う。たしかに、子どもどうしの話し合いでは、「～したい」と発言していたとしても、それを尊重することが子どもにとって良いのかどうか迷うことが多い。そういうときの子どもの発言は、りえのような自分の過去を含めた人格の全体を話し合いの場に現わすという重みを感じられないからである。そのよ

うな意見を鵜呑みにして保育のあり方を決定していくことはかえって、子どもの発達に有害になることがある。福田は、そういう重みのない意見表明を尊重することの危うさを指摘したのであろう。

りえの発言以前は、この話し合いは、過去から切断された断片的な現在の自分＝意見が行き交う場であった。それが、りえの発言によって過去とのつながりをもった人格が行き交う場が変わったのではないだろうか。これが、この発言をきっかけにして生じた子どもの考えや態度の変化の本質ではないだろうか。

もう一つ、この話し合いには重要な変化があったと想像できる。りえの発言以前は、それぞれの発言は自分の意見の魅力を主張すると同時に、他の意見を排除することを意図していた。他の意見との共通点を見出すよりも、差異を明確にすることに主眼があった。それが、りえの発言をきっかけに、おそらく、それぞれが「まえにいったとき遊ぶことができなかった」という共通体験をもとに考えを寄せ合うような関係に変わったのではないだろうか。話し合いの場が、競争的な関係から、配慮の関係（齋藤（2003））に変わった。

以上を整理すると、話し合いの結果、この散歩に行く保育が、どの子どもにとっても「投げ入れ」状態ではなく、「参加」状態と判断できる理由として次のことを指摘することが重要である。

第一は、子どもが自分の過去とのつながりのある現在の自分という人格を現わす場で意見が表明された過程を経て結論が導かれたこと。第二は、子どもたちが相互に配慮の関係でつながりながら結論が導かれたこと。この二点である。

これを言い換えるならば、それぞれの子どもが、一人一人のかけがえのない唯一性をお互いに尊重しながら共通する活動に向けて意見を集約した話し合いとして意見表明が尊重された。その結果、保育はどの子どもにとっても参加状態として実現された。

場面の切り替えと参加状態

毎日の保育では、子どもの意見表明を尊重することが、この話し合いのように分かりやすくみえることは珍しい。実際には、保育者が一方的に指示しているだけのように見えるときが多い。あるいは、指示さえなく、ただ毎日のルー

ティーンがこなされているように見えることも多い。そういう保育のほとんどの場面では、子どもの意見が尊重されることなく、生活のあり方が決定されているように見える。しかし実際は、優れた保育実践を行なう保育者は、子どもたちの過去とのつながりや子ども間の配慮のつながりをつくるようなルーティーンをつくり、指示を行なっているのだろう。外部の者が短時間保育を観察しただけでは、そういうことまでは気づかないことがある。

日々の保育において、投げ入れ状態を最小にし、参加状態を最大につくっている保育者はどのような実践をおこなっているのだろうか。この問いへの答えを探るために、「参加」状態を実現するのが困難で「投げ入れ」状態を作りやすい状況を分析してみることにする。

保育現場で、「場面の切り替え」と呼ばれる状況がある。「気になる子」や障害児の相談では、よく場面の切り替えが難しいとか行動の切り替えが難しいという保育者の悩みが聞かれる。たとえば、朝の自由遊びをされていて、挨拶のために子どもに集まるように言っても、自由遊びをやめて集まらない。あるいは、ごっこ遊びをやめて、片づけして食事の準備をするように保育者が指示をする。そういうときにも、なかなか片づけに気持ちを向けることが困難なことがよく見られる。結果的に、気持ちを次の活動に向けることができずに、形だけ他の子どもと同じ場面と行動をしているような状況を見かける。切り替えが難しい障害児にとっては、場面の切り替え時は、投げ入れ状態になりやすい。

切り替え場面で子どもが期待されることは次のような順序で行動することである。

期待される行動の順序 (自由遊び→片づけ→食事)

このとき、保育者は子どもに、「給食にするから、玩具を片づけましょう」というような指示をする。この指示は、次の重要な場面である食事のために、片づけをすることを促している。つまり、この指示によって保育者は子どもの気持ちを給食に向けようとしている。子どもの気持ちを未来への見通しという視点から見ると、次の順序となる。

行動の見通し (自由遊び→食事) (食事のために片づけする)

これは、保育の予定であり、保育の計画に基づく行動の順序である。切り替

えが円滑にできないときに、いかに子どもの気持ちをこのような予定に向けさせるかが話題になる。次の場面への目的意識に基づいた見通しをもつことができれば、切り替えが円滑になるはずだという考えは保育現場で広く見られる。

しかし、子どもが保育の予定や計画に合わせて目的意識をもつように促すことで、その子どもが次の活動場面で参加状態になることを保障できるかどうかについては疑問が残る。子どもは仕方なく切り替えて、投げ入れ状態になるということもありうるだろう。

そこで、子どもの行動ではなく気持ちの動きを考えてみることにする。仮に、子どもがごっこ遊びをしていたとしよう。子どもは楽しく熱中して遊んでいる。そのとき、ごっこ遊びを止めるように指示される。子どもはもっと遊んでいたと思う。そのとき、どのように気持ちを整理して、今の遊びにいったん終止符を入れることを可能にするのだろうか。おそらく、それを可能にするのは、これから何をするかということについて理解することではなく、これまでの遊びに充実感や達成感をもつことがそれを可能にするのではないだろうか。楽しかった、できた、というような感覚を持つことができるほど、それまでの遊びにいったん終止符を打つことができるはずである。それは、遊びとは異なる活動である給食へ気持ちを向けることとは根本的に異なることである。

充実感や達成感は、先を見通すことによって生まれるのではない。それとは反対に、現在の地点からこれまでの過去を振り返ることによって生まれる。直近の過去は、今まで遊んでいたことである。子どもは、発達とともに直近の過去を越えて、昨日、その前日と、同じ遊びをした遠い過去へも考えをめぐらせることができるようになる。そして「昨日の遊びよりもこんなにできた」などと、昨日の遊びを振り返ることによる、より深い充実感と達成感によって今の遊びに気持ちの区切りを入れることができるようになる。そういう区切りを入れることができると、「明日はこんな遊びをしたい」という期待感をもつようになる。この期待感、保育者が指示する給食への見通しとは異なるものである。そういう期待感をもつことによって、今の遊びを、過去から未来へつづく発展し創造的な大きな遊びの中に位置づけることができる。そうして子どもは、主体的に「切り替える」ことができるのではないだろうか。したがって子ども

の気持ちの動きの順序は次のようになる。

気持ちの順序 今日遊び→昨日遊び（振り返り）→今日遊び（達成・満足感）→明日遊び（期待感）

これを整理すれば、図1のようになる。

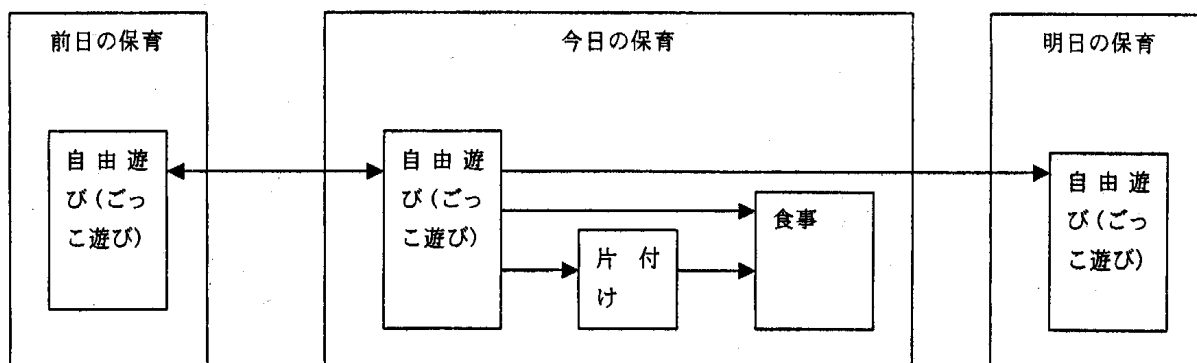


図1 場面の切り替えにおける子どもの行動と気持ちの順序

参加状態はこのように子どもが主体的に行動を切り替えることを含意するものとして定義される必要がある。それは、子どももまた、過去を振り返りながら、現在に区切りを入れて、未来に期待感をもって生きているということを前提とすることである。

子どもは最初から独力で気持ちに区切りを入れることができるわけではない。保育者が子どもの遊びに共感し、言葉かけすることによって区切りが入り、期待感を作り出す。

保育者の行動を注意深く観察すると、保育者は単にそのときの子どもの遊びを見ているだけではないことがわかる。子どもの現在を見ながら、同時に、子どもが昨日までどのように遊びを発展し、どんな楽しみを見出し、どんなことに挑戦してきたかという過去を敏感に感じている。それをタイミングよく子どもに伝えている。その言葉かけで、子どもは自分の遊びにいっそうの満足感を確認する。子どもは、自分の過去から現在までが保育者に理解されているという安心感をもつことによって、いったん遊びを止めても、いつか、遊びの続きができることを確信する。

終わりに

巡回相談員が相談時に保育と子どもの状態について、障害児が保育に参加しているかどうかという視点からアセスメントすることをめざして、そのための予備的な考察を行なった。

保育者も保育にかかわる研究者も参加という用語をしばしば使う。そこでは、統合・分離と包含・排除の意味が区別されることなく使われていることを提起した。本稿は、子どもと保育の状態が、この二つの異なる視点からどういう状態にあるかを科学的かつ具体的にアセスメントすることが、保育の全体状態をアセスメントすることの一つの回答であると主張するものである。このような考察と主張が妥当であるか、今後、広く議論を行なう必要がある。

引用文献

- アレント, H. 1994 人間の条件 ちくま学芸文庫
- ギデンズ, A. 1999 第三の道：効率と公正の新たな同盟, 佐和隆光 (訳),
日本経済新聞社
- 浜谷直人 2002 フィールドにおける発達支援 長崎勤他編 臨床発達心理学
概論 ミネルヴァ書房 12章 228-237
- 福田雅章 2001.9 あらためて子どもの権利の本質を問うー「川崎市子ども
の権利条例」は、子どもの権利の本質を踏まえているかー 教育 76-86
- 神田英雄 2004 3歳から6歳：保育子育てと発達研究をむすぶ ちいさなな
かま社
- 中島義道 2002 「私」の秘密：哲学的自我論への誘い 講談社選書メチエ
- 斎藤純一 2003 親密圏と安全性の政治, 斎藤純一 (編) 親密圏のポリティクス
第9章, ナカニシヤ出版
- 東京発達相談研究会・浜谷直人編著 2002 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