

放課後児童クラブにおける発達障害児に対するエスノグラフィー的研究

内 田 芳 夫
森 純 乃*

(*鹿児島県喜界町立湾小学校)

An Ethnographic Study of Children with Developmental Disorders in the Club for After-school Children Activities

UCHIDA Yoshio MORI Junno

キーワード：放課後児童クラブ 発達障害児 エスノグラフィー

概要：本論は、発達障害児と他者とのやり取りを参与観察しエスノグラフィー的手法によって行為と発話の背景を分析し、対象児の問題の所在を明らかにして、事例に対する発達支援の手がかりを提供することを目的とする。対象児のエピソードを社会的文脈で分析し仮説的解釈を行った。子どもの行為をあるがままに観察するエスノグラフィー的アプローチによって行為と発話の背景や意味を探ることができ、また若干の支援策も提示することができた。

1. はじめに

近年、障害児の発達保障運動の中で、家庭や学校での生活と並び、第三番目の領域として放課後生活が注目されてきている。その中でも、放課後児童クラブは、学齢期の障害児の放課後生活の充実と親の労働保障として必要かつ重要な役割を果たしている。

放課後児童クラブは1997年児童福祉法などの一部改正により、従来の学童保育が「放課後児童健全育成事業」として法制化されたものである。この事業は、保護者が労働などにより昼間家庭にいない小学校低学年児童に対し、授業の終了後に適切な遊び及び生活の場を与えてその健全な育成を図ることを目的とする。その対象児童は、小学校に就学しているおおむね10歳未満の児童でその保護者が労働などにより昼間家庭にいない小学校3年生までの放課後児童の利用を主としている。

2008年に厚生労働省が発表した「放課後児童クラブの実施状況について」では、児童クラブの数は前年に比べると898ヶ所増え、登録児童数も4.5万人増加している。2009年の児童クラブ数はさらに896ヶ所、登録児童数は1.3万人増加しているという数字が出ている。このことから、放課

後児童クラブに対するニーズは急激に膨らんでいていると考えられる。

2003年3月、文部科学省が設置した調査研究協力者会議より「特別支援教育の在り方に関する調査（最終報告）」が示され、この報告で、学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(AD/HD)、高機能自閉症などの障害のある児童生徒は、全体のおよそ6.3%在籍していることが明らかになった。この数字から見れば、小学校のクラスには今回指摘された発達障害の児童が2～3名いることが推測される。このことから考えると、放課後児童クラブを利用する児童数の増加は、特別な支援を必要としている児童数の増加を意味しているとも考えられる。

また、2007年に施行された改正学校教育法により、全ての学校において特別支援を推進することが法律上にも規定された。従来の「特殊教育」が障害の種類や程度に応じて特別な場で手厚い教育を行うことに重点が置かれていたことにに対し、「特別支援教育」は障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた支援を行うことに重点が置かれており、より多くの子どもたちの教育的支援ニーズに対応した教育を行うものである。このこ

とは、放課後児童クラブにおいても同様の考え方が求められるものであると考える。

放課後児童クラブは子どもの遊びの場、放課後の生活の場であり、異年齢の子どもたちが自由に過ごし、遊べる場であり、障害児が学校以外の場所で子ども同士や保育者との多様な人間関係を持てる場になっている。しかしその一方で、児童クラブのような統制されていない統合保育場面では、障害児、特に自閉症児の場合、対人関係、社会性、行動において問題が顕在化しやすいと柳沢(2003)は述べている。自閉症を基本に、自閉症類似の障害を含む包括的な用語として用いられる広汎性発達障害は、知的機能も重度から高機能までを含む、多様性を特徴とする。これらは社会性の障害を共通としているが、多様性を特徴とするこの障害をどのような共通のスケールでとらえるかは容易なことではない。このことから、支援の方法やアプローチの仕方も多様であることが推測され、個に応じた効果的な支援の在り方を検討することが必要であると考えられる。

本研究では、広汎性発達障害児と他児や指導員とのやり取りを参与観察において記録し、エスノグラフィ的手法(柴山, 2006)を用いて、行為と発話の背景を分析する。データ記録からエピソードを抽出し、そのエピソードにおける行為を文脈に即して解釈し、さらに発話の意図分析を行う。この分析を通して、対象児が何にどこでつまづいているのか、対象児の発達的特徴や問題の所在を仮説的に提示し、広汎性発達障害児の発達支援に関する手がかりを得ることを目的とする。

II. 方法

1. 事例の概要

(1) 対象児

K市内のY小学校に通う特別支援学級に在籍する、広汎性発達障害のある5年生の男児1名(以下、R児とする)。

(2) 診断・療育歴

発話の遅れ3歳時は「ウクウクウク」という発声のみ、4歳時では「サ・シ・ス・セ・ソ」や「オカアサン」などの一語文、5歳時で両手の親指使い(ボタン掛けや物を掴むとき)がで

きなかったり、数字への関心や認識が薄かったり、パニックを起して嘔み付いたりする傾向が見られたことから、幼稚園入園時にH病院へ行き、広汎性発達障害と診断される。幼稚園では十分な理解が得られず、保育者や他の幼児から冷たい対応を受け、今まで話すことができていたことを話せなくなったり、家庭ではやらないようなことをやってみせたりする。夏休みに幼稚園側から登園拒否を受け、その後は保育園に入園する。5歳7ヶ月時から7歳時までH病院に週2～3回通う。

(3) 対象児の様子(保護者からの情報・指導員からの聞き取りをあわせて)

○身辺処理について

- ・やりたい遊びがあると、連絡帳の提出や上着やランドセルの片づけをしないで遊びに入ることがある。
- ・自分の持ち物の管理を苦手とするため、友だちの物を間違えて持って帰ってくるがあるが、自分で返しに行くことができる。
- ・下校については、4年次より、近くのスーパーで母親と待ち合わせをするなどして少しずつ練習を始め、現在は一人で下校できる。入浴や着替えも自分で行うことができる。

○コミュニケーションについて

会話が突然で、相手の様子を伺いながらの会話に課題がある。基本的には、先生や友だちと楽しくコミュニケーションをとることができるが、時々友達と遊ぶ中でトラブルになり、大声を出して追いかけて回し、手を挙げることもある。

○社会性、集団参加について

以前は全く集団行動ができなかったが、年齢を重ねるごとにできるようになってきており、授業中や体育、イベント行事などの集団での活動はほとんどできている。しかし、気が向かないことや、雷や大きな音、暗いところを苦手としており、集団行動ができない場合もある。

(4) 観察期間

観察データの収集は、2010年5月14日～12月中旬の間に、基本的に一週間に2回のペースで

行い、観察時間は平日の午後3時30分から午後5時までの1時間30分である。

2. フィールドの概要

対象児はK市内にあるY小学校の5年生で、放課後はY児童クラブを利用している。在籍児童数は50人であり、その内訳は1年生が25人（男子17人、女子8人）、2年生が14人（男子7人、女子7人）、3年生が10人（男子6人、女子4人）、5年生はR児のみとなっている。以下エピソード内に出てきた児童をC1からCNと表す。指導員は4人で、利用児童数や日によって代わり、以下T1からT4と表す。さらに、筆者の他に2名の学生が同フィールドにおいて観察を行っており、それぞれS1、S2と表す。開設日は日曜日・祝日・盆・年末年始を除く日としており、開設時間は、授業日が14時～18時、それ以外は9時～18時である。児童たちは、授業日は主に児童クラブ施設内やY小学校の校庭で過ごしているが、土曜日には地区で行われる土曜塾に参加したり、夏休みや振り替え休日には公共交通機関を使って、社会科見学に出かけたり、遠足に出かけたりすることもある。

3. データ収集方法

(1) 記録

上記フィールドにおいて、対象児の自然な姿や他者とのやり取りをそれが生じた日常生活のなかでとらえるために、第2筆者自身がその場に身を置いて参与観察を行う。参与観察の方法としては、児童クラブの時間中は可能である場合は適宜メモを取り、終了後できる限り速やかにメモをもとに出来事や他者とのやりとりをまとめた。その際、表情や仕草などの非言語的コミュニケーションにも注意を払いながら、周囲の状況などもあわせて記録するように努めた。しかし、現場でメモをとることのできる分量はきわめて限られており、メモをとることは、その瞬間瞬間に生成している出来事から目をそらすことにもなるため、補助的データとして録画・録音記録をあわせてフィールドメモを拡充した。活動への関与は、①子ども同士のや

りとりを阻害しないようにすること、②記憶に頼る部分を少なくするためにその場その場で記録すること、③子どもたちから話しかけられたときには応答するようにすることの3点を考慮した。場合によっては、対象児と直接かわることもあり、この場合は、かわりを大切にし、記録は終了後にとることにした。

III. 結果と考察

(1) 前期（5月～8月）と後期（9月～12月）の比較から

前期と後期の比較から見て、総エピソード数に占める対人関係、自己管理の割合はほとんど変化がなかった。また、対人関係、自己管理におけるそれぞれの内訳もほとんど変化が見られていない。その一方で、大きく増加した項目と減少した項目が見られた。

「話すこと・聞くことに関するエピソード」では、応答のずれや状況に応じて必要な言葉を使用できないに相当するエピソードが、後期では一度も観察されなくなっている。会話においては一方的な会話のエピソードが減少し、それに伴って双方向的な会話が多く観察されるようになっていく。さらに、前期では見ることができなかった自分の思いを言葉にして伝えるエピソードも確認されるようになった。

「他者との関係形成に関するエピソード」では、前期にはなかった対立を解決できない／折り合いをつけられないエピソードが後期において5回も登場する。他児のR児に対する意識が表れたエピソードの数も急増しているが、その内容はどちらかというと否定的な内容のものが増えている傾向があり、これはR児が他児とトラブルを引き起こす場面が増え、周囲の児童らがその様子を目にしていることとも関係があるのではないだろうか。他者との共感や共有のエピソード、人への関心や親しみのエピソードは数としては減っているが、エピソードの内容を見ると、依然として人とかかわることが好きなR児の姿があり、他者と良好な関係を築くことができるというR児の良い一面性を確認することができる。

「不注意に関するエピソード」では、行動のし

忘れが増加の傾向にある。その内容は、宿題を片付けることを忘れる、連絡帳を出し忘れる、トイレのドアを閉め忘れる、帰る準備の際に棚の中に持ち物を忘れるといった行動である。不注意に関するエピソード全体の中で、この行動のし忘れに該当するエピソード数が最も多く、5年生の後期になっても未だ、こうした毎日の活動を忘れてしまう姿が目立って見られていることから、注意力に関して、R児は努力不足という言葉では到底片付けられない困難を抱えているものと思われる。

「感情や行動のコントロールに関するエピソード」では、出し抜けな行動、すなわち衝動的な行動が増加している。後期になって衝動性が増していることは、前述の対立を解決したり、折り合いをつけたりすることの困難が、後期に集中して表れていることとも関係しているのではないだろうか。一方、不安／恐怖／過剰反応は減少している。R児にとって、不安や恐怖の対象となるような要因が、後期にたまたまなかったと考えることもできるが、R児がそのような思いをすることがなかったのだとすれば、Y児童クラブにおいて、R児は、快適な放課後生活を送ることができたといえるのではないだろうか。不安や恐怖を生じさせる要因や不快な要素をできる限り取り除くことも、大切な支援のひとつではないかと考える。

その他、後期になって学習に関するエピソードやこだわりのエピソードが増加している。こうした情報は、R児の認知特性や行動特性を知り、R児に合った支援法を見つけるためにも必要な情報になり得ると考える。

(2) 自己意識の変容

R児の自己意識に関するエピソードを紹介する。

・エピソード1 (6月7日)

その場をうろうろと歩いたり、走ったりしていたところ、つまずいて転んでしまい、膝から血が出てしまう。筆者が「大丈夫?」と言って近づこうとすると、逃げるようにさっと離れて距離を置き、慌てた表情をして落ち着きなく歩き回る。「水で洗ってこよう。」と言うと、R児は「大丈夫。」と言う。「バイ菌が入ったらいけないから、

水で洗ってこよう。」「一緒に洗いに行こう。」と2、3度促すと、洗いに行くことに同意し、筆者と近くの水道で足を洗いに行く。水で洗い終わった後、筆者が「児童クラブの先生に、ばんそうこうもらいに行こうか。」と言うと、教室へと歩き出す。教室へ向かう途中、R児は「僕、できた。嬉しかった。」と話す。(自己に対する肯定的な発言)

・エピソード2 (6月7日)

教室へ入ったR児は、T2のところへ行き、「ばんそうこう。」と言う。T2は「どうしたの。どうしたのか自分で言いなさい。」と事情を説明するように求め、R児はうまく説明できずにいる。T2が「水で洗ったの?」と言うと、「うん。」と言うが、「何で拭いたの? 砂はきちんと落としたの? もう一度洗ってきなさい!」と言われ、何も答えることができず、もう一度洗いに行く。その後で、T2が消毒をする。消毒をしてもらう間、R児は「5年生にもなって怪我をするなんて、だめだね。」と言う。(自己に対する否定的な発言)

・エピソード3 (7月5日)

帰りの会のとき、下を向いて、床に落ちていた洗濯ばさみを触って遊んでいる。T1が前に立ち、壊れたブロックを児童に見せて「乱暴にした人がいる。」と言うと、パッと顔を上げて「それ、俺! アホだしバカだし、俺ってバカだね。」と言う。(自己に対する否定的な発言)

・エピソード4 (7月5日)

R児を含め4人の児童がブロックでロボットをつくって遊んでいたが、C2が本棚の隣に置かれたブルーシートの上を「けものの世界」と名付けて、そこにC3・C5の2人も作ったロボットを持ち寄り、役になりきって遊び始める。それを見たR児は「で、俺は?」と聞くがC2は何も答えない。R児はC2の腕をつかみ、今度は少し強い口調で「俺はどうするの?」ともう一度詰め寄る。しかし、それでも何も答えなかったため、諦めたように1人でロボット遊びを始める。その様子に気付いたC3が、C2に「R君は? 友達じゃないの?」と聞くと、側で聞いていたR児が「俺、友達。」とつぶやく。(客観的に自己を認識

する)

・エピソード5 (10月18日)

C3とブロック遊びを始めようとする。ブロックセットの蓋が割れていることに気付いたC3が、T2に「先生、これ割れてる!」と言うと、T2は「R君が割ったの。R君はそれ使えないんだからね。」と言う。すると、R児は何も言わず手にとったブロックセットを棚に戻す。(客観的に自己を認識する)

・エピソード6 (10月18日)

T2が「誰かテーブルを拭いて。」と言うと、「掃除機持つのは俺の仕事だ。俺の仕事だ。俺の仕事である。」とつぶやく。そしてT4が掃除機をかけ始めると、さっと後ろに回って掃除機を持つ。観察を始めてから、掃除機を持つ仕事をするR児の姿は度々観察されていた。(客観的に自己を認識する)

・エピソード7 (10月25日)

R児が本を読んでいるとC4が隣に来て本を覗き込む。そして、C4は筆者に向かって「この人ねー、本読んでるとき変なこと言うけど、気になくていいよ。」と言う。するとR児が「そー、気になくていいよー。」と言う。(客観的に自己を認識する)

・エピソード8 (10月25日)

帰りの会の前が始まる前、チラシとセロテープ台を自分の座る席に持っていき、小さな袋状のものを作り始める。前では帰りの会の司会を決めるジャンケンが始まるがR児は作業を続ける。そこで筆者がR児に話しかける。

Th:「R君はジャンケンしないの?」 R:「うん。」

Th:「何で? やったことある?」 R:「1回だけある。」

Th:「もうやらないの?」 R:「うん。負けちゃうから。負けちゃうことが多いから。」

Th:「勝つかもしれないよ?」 R:「負けちゃうかもしれないから。」(悲観的な思考)

・エピソード9 (11月1日)

靴箱の掃除が早く終わり、ランドセルを持って席に着き、本を読み始める。トイレの近くで掃除

をしていたT2が「男子トイレ開けっ放しは誰? C2君? R君?」と言うと、「あ、俺や。」と言って本を置いて立ち上がり、トイレの戸を閉めに行く。(客観的に自己を認識する)

・エピソード10 (11月1日)

帰りの会でT2が「これ誰の?」と筆箱を見せて全員に呼び掛ける。すると複数の児童が「R君の。」と言い、R児が「ちっくしょー。」と言いな

がら前に取りに行く。(客観的に自己を認識する)

・エピソード11 (11月8日)

宿題は、繰り上がりのある2桁と2桁の計算問題で、R児は指を使いながら解いていく。時々繰り上がりを忘れて誤って答えを出す。そこへ2年生のC5が来て「そんなの簡単。」と言うがR児は「・・・。」と黙ったまま計算を続ける。来客者1はC5に「人は人、自分は自分、ね。」と話す。(客観的に自己を認識する)

・エピソード12 (11月8日)

「セロテープがないからのりを工夫して使いましょう。」とR児に言うと、R児は「失敗するかも。失敗するかも。」と言いながら席に戻っていく。(悲観的な発話)

・エピソード13 (11月8日)

掃除の時間が始まり、外で遊んでいたC18が大きなカマキリを服につけて教室に入ってくる。(中略) C14が「カマキリも触れない男が。」と言うと、R児は「カマキリに刺されたら、俺は泣くんだ!」と言う。指導員がC14を注意すると、R児が「コイツはイジワルバカだから!」と怒りを抑えられない様子で言う。(悲観的な発話)

・エピソード14 (12月6日)

本棚の前で、R児が1人でブロック遊びをしていると、そこにC2が来て、自由帳に絵を描き出す。C2が筆者に絵を描いてくれると言うので、R児の好きなたまごっちの絵をリクエストする。するとC2がたまごっちの絵本を広げて、何のキャラクターの絵にするか迷っていたので、R児に「R君、何かオススメあるかな?」と尋ねると、R児は「まめっち。」と言う。「そっか、R君が一番好きなのはまめっちだったね。」と言うと、R児は「うん。僕まめっちが上手。」言う。(自己に対する肯定的な発話)

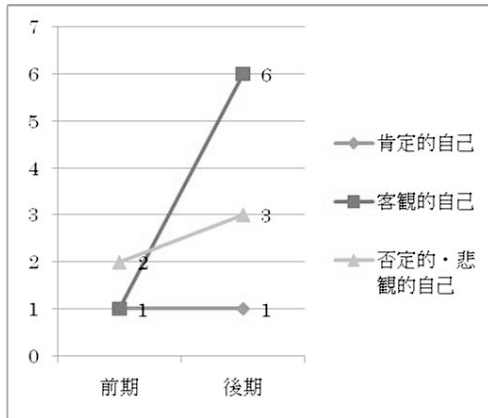


図1. 自己意識を呈したエピソード数の変化

R児が自己に対する発言を行ったエピソードや、関連があると思われるエピソードを抽出し、R児が自己に対する評価をどのように行っているかに注目し、考察を加える。抽出したエピソードを、肯定的自己、客観的自己、否定的・悲観的自己の3つに分類し、各期におけるエピソード数を示したものが図1である。

図1を見れば、前期と後期を比較したとき、肯定的自己のエピソード数や否定的・悲観的自己のエピソード数にはあまり変化がないのに対し、客観的自己に該当するエピソード数は、後期になって急増していることに気づく。自己認知の変化を見るとR児も、自己の振る舞いに対して客観的なものの見方が形成されてきている時期にあるといえるのではないだろうか。肯定的自己、否定的・悲観的自己のエピソード数にあまり変化が見られなかったのは、客観的な判断ができるようになったこととも関連があり、改善の傾向にあると考えられる。

しかし、発達障害のある子どもたちの生きる世界には、苦手なことに直面したり、主体性がそがれてしまいがちな厳しい現実がある（武田、浦崎2009）。すなわち、客観的なものの見方が形成されるということは、社会的比較の発達を意味し、他児との違いや自身のできなさに気づくことにもつながる可能性がある。特に思春期には、頑張れない自分という自己認識をもって自分で自分のことを責めてしまうことも少なくなく、自信のなさ

や自尊心の低さが目立つという指摘もある（別府ら、2005）。小学校5年生であるR児は、思春期と呼ばれる時期にあるといえ、自身への否定的な評価が今後増えていく危険性をはらんでいると考えることもできる。

したがって、発達障害のある子どもの自尊心を高め、自己効力感を向上させることが必要な課題であるといえるのではないだろうか。エピソード14で、R児は自分で「僕はまめっちの絵が上手だ」と述べており、このような自己を肯定的にとらえた発言がさらに増えていくことが望まれる。R児は絵を描くことが好きで、自分が描いた絵を筆者や他児に見せてくることがあり、このようなときに積極的に賞賛し、自信を持たせることができるのではないかと考える。また、エピソード8で、R児はジャンケンに対して悲観的な発言をしているが、去年はこのジャンケンに毎回のように参加しており、その度に負けてしまう悔しさから、ある日を境に参加することがなくなったようである。このことから、R児はあいさつの号令を言いたいという気持ちを持っていると考えられ、ジャンケンではなく当番制にすることでR児にも号令をかける機会が回ってくるようにしたり、その他、クラブ内でR児ができそうな係の仕事を与えたりして、使命感や達成感を味わえるような機会を多く持たせることが大切ではないだろうか。ある特定の行動に対するセルフ・エフィカシー（自己効力感）が、個人の将来の行動に対して良き影響を与える可能性が考えられる。このことから、何事かに自信をもつことができれば、他の活動に対する取り組みにもプラスの波及効果が見られ全般的な行動変容が期待できるのではないかと考える。

IV まとめ

エピソードを分析することで、児童クラブで生活する際に、R児がどのようなことにつまずいているのかを明らかにすることができた。特に、R児の行動所見として目立っていたことは、注意喚起、行動をし忘れるなどの不注意行動、自己欲求を優先させる、などである。こうした行動は、一見「問題行動」として捉えられてしまいがちであるが、エピソード分析を行うことで、これらの行

動の裏に隠された意図や、関係している要因など、その背景を探ることができた。

発達障害のある子どもたちの支援は、その子どもの能力を分析的に評価したうえで、長所を活かす一方で、弱点を補償することが一般的なものとなっている。筆者も、現時点でR児がどのようなスキルを有しているかを明らかにし、考えられる支援を述べてきた。

武田ら（2009）は、弱いところに焦点を当てて支援を行うということは、子どもたちが、できない自分と向き合う状況を作ることであることを述べている。さらに、瀬底ら（2007）は、関係性を大切にされた発達支援、学習支援、適応支援を行うことは、彼らの発達の促進、学習や課題意識への意欲の向上、さらには対人関係から生じる問題等の予防や軽減に繋がると述べている。発達障害児の日常には、苦手とする課題と直面することも多いので、支援者としては重要な他者としての役割を果たし、彼らに自信や意欲などを培う取り組みが必要であろう。

関わり手が、子どもの情動の動きを掴もうと努めれば、単に無意味な「困った行動」ではなく、子どもの情動の現れなのだと分かる場合がしばしばあり、通常から逸脱しているかに見える行動も、周囲との関係の中で捉えれば、常に何らかの意味を持つ行為として浮き出てくる（瀬底ら、2007）。R児に見られた様々な行動も、周囲との関係性の中にその原因があることがしばしばあったことが想起される。

一方で、参与観察をする中で、つまりきだけではなく、R児の持つ良さにも気づくことができた。親しい友だちに愛着を示し、冗談を言って他者を笑わせたり、他者に共感し、また、自分の関心のあることを共有しようとしたりする姿なども見ることができた。前述したが、R児には注意喚起が頻繁に見られており、これも他者とかかわりたいという気持ちの現れではないかと思われた。他児との間で引き起こされる数々のトラブルも、R児が他児に対して興味関心をもち、かかわる意欲は高いものの、そのかかわり方が不適切なために生じた結果であると考えられ、他者に対して何らかの働き掛けをしていることを示唆する行動で

はないだろうか。指導員の話では、R児が児童クラブに入所したのは3年生頃で、その頃のR児は、人と関わって遊ぶことがほとんどなく、関わりとかんしゃくを起こしてトラブルになっていたという。この話からすると、今でも一緒に遊ぶ仲間に限定的ではあるが、人とかかわりを楽しむ現在のR児の姿は、大きな変容であると言えよう。

R児は、特別支援学級に在籍しているため、定型発達児との関わりは少なく、学校生活での人間関係も限定的なものとなっていると思われる。そのため、50名もの児童が在籍する児童クラブでの時間は、R児にとって多様な人間関係を持てる貴重な場であると言えるだろう。学童期における基本的ニーズとして、竹内（2010）は、他者との関係の中での安心感の形成、達成感の形成、コミュニケーションの力を獲得することが重要なニーズであることを指摘しているが、R児の今後の支援課題とも共通したニーズである。

本論では、広汎性発達障害児と他児や指導員とのやり取りを参与観察において記録し、エスノグラフィー的手法を用いて、行為と発話の背景を分析していった。その結果、データ記録からエピソードを抽出することで行為と発話の背景を、関わり手が読み取ることで、対象児に合わせた効果的な支援法の在り方を探ることができた。また、広汎性発達障害と診断されたR児を、児童クラブというフィールドにおいて、指導員や他児、筆者とのやり取りを分析することで、児童クラブという場に限定せずに行うことのできる個に応じた効果的な支援法を探り、提案することができた。このことから、人間行動の社会的文脈を重視し社会的相互作用の中で子どもの行為の意味を読み解くエスノグラフィー的アプローチは有効であったと考える。

参考・引用文献

- ・ 別府哲，奥住秀之，小淵隆司（2005） 自閉症スペクトラムの発達と理解 全障研出版
- ・ 厚生労働省（2009） 放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）の実施状況について
- ・ 文部科学省（2003） 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）

- ・ 瀬底正栄, 浦崎武 (2007) 発達障害のある小学生男子の個別支援に関する事例研究 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 9巻 147-160
- ・ 柴山真琴 (2006) 行為と発話形成のエスノグラフィー—留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか 東京大学出版会
- ・ 武田喜乃恵, 浦崎武 (2009) 思春期の発達障害児に対する関係形成による発達支援—事例の変容過程に焦点を当てて— 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 10巻, 111-127
- ・ 竹内謙彰 (2010) 高機能広汎性発達障害児のニーズ理解と9, 10歳の発達の節 心理科学 30(2), 11-22
- ・ 柳沢君夫 (2003) 放課後児童クラブにおける—自閉症児の統合保育—保育者の意図的介入の検討— 特殊教育学研究 40 (5), 517-526.