

The Society for Study of Special Needs Education and Integration

SPECIAL NEEDS EDUCATION

特別なニーズ教育と インテグレーション学会 (SNE学会)

会報 第2号
～1996年10月～

目次

- ①.〈SNE学会6月中間研究集会記念講演〉
渡部昭男「特別な教育的ケアへの権利とSNE」
- ②.6月中間研究集会・研究フォーラム報告
 - (1)「通常学級においてSENをもつ子どもの教育はどのようなものか」
 - (2)「SENについての社会学的研究と教育学的位置づけ・評価」
 - (3)「養護学校の教育実践とSNE」
- ③.SNE学会彙報
- ④.内外からのメッセージ
- ⑤.書評・小川克正『特別教育の系譜』（伊部三奈子）
- ⑥.SNE関係図書紹介
- ⑦.〈ライブラリー〉最近のSNE、障害児教育学関係関係文献リスト
- ⑧.〈SNE関係論文再録〉
渡邊益男「インテグレーション（統合教育）をめぐる現状とその問題」
- ⑨.SNE学会紹介の新聞・雑誌記事再録
- ⑩.SNE学会会員名簿

〈SNE学会 6 月中間研究集会報告〉

1996年6月8日(土)、「特別なニーズ教育とインテグレーション学会」6月研究集会が東京学芸大学において開催された。当日は好天にも恵まれ、学会員48名、非学会員67名、研究集会準備委員約30名、総勢150名が集まり、盛況のうちに閉会した。6月研究集会は、渡部昭男氏の特別講演「SNEと特別なケアへの権利」に続き、3つの会場に分かれ研究フォーラム①「通常の学級においてSNEをもつ教育はどうなっているか」、②「特別な教育的ニーズについての社会学的研究と教育学的位置づけ・評価」、③「養護学校の教育実践と特別なニーズ教育」というテーマで議論が交わされた。以下にそれぞれの提案と討論の内容の要旨を掲載することにする。

1. 〈SNE学会 6 月中間研究集会記念講演〉(1996年6月8日,東京学芸大学)

「特別な教育的ケアへの権利」とSNE

渡 部 昭 男 (鳥取大学教育学部)

本日の講演では、この後の研究フォーラムにつながるような形で問題提起をしてみたいと思います。

1. わが国における従来の「特殊教育」概念

まず、私どもの学会は「特別なニーズ教育とインテグレーション学会」となっているわけですが、では、私たちは従来の「特殊教育」概念をどのようにとらえればよいのか、という問題です。

本学会の小川克正会員が一連の研究で述べておりますように、戦前の「特殊教育」ないし「特別教育」といわれる用語は、「正規の学校教育以外の教育の総称ないし寄宿教育」の意味で用いられ始めたと言います。やがてこれが、「例外児あるいは特異児の教育」を指すものとなり、次第に障害児教育と重複する用語に変遷してきたそうです。

戦後、学校教育法は第6章に「特殊教育」という章を設けました。これの英語訳を見ますと「Education for the Handicapped」となっております。したがって「障害児のための教育」と訳せます。一見すると、学校教育法の第6章は、障害児という「特別な対象」によって概念規定をしているようにみえます。

ところが、実は「対象による概念規定」ではなく、「特別な場による概念規定」なのです。それは、「教育六法」を見ていただくと分かりますが、他の学校教育法の章立てが、例えば「初等普通教育」「中等普通教育」「高等普通教育」というふうな列挙のされ方ではなく、「小学校」「中学校」「高等学校」というふうに学校の名称となっています。したがって、学校教育の場というもので章名を掲げるのと同じ形で規定したとしますと、第6章は「盲・聾・養護学校ならびに特殊学級」となるわけで、それらの教育機関での教育を「特殊教育」という用語で包括しているわけです。

学校教育法のこのような理解は、文部省設置法の第2条に「六 「特殊教育」とは、盲学校、聾学校及び養護学校(特殊学級における教育を含む。)をいう。」とあることから妥当であろうと思います。すなわち、戦後の教育法制の中での「特殊教育」は、「特別な場における教育」(場における概念規定)であつたのです。盲・聾・養護学校ないし特殊学級に在籍していれば障害児でなくとも「特殊教育」を受けていることになり、逆に障害児であつても通常の学級に在籍すれば「特殊教育」は保障されなかったのです。すなわち、

「特殊教育」イコール障害児教育ではなかったということです。

このようなとらえ方は、山口薫会員、窪島務会員、荒川智会員なども同様に指摘しているところです。

II. 教育的統合の変遷

1) 統一学校運動としての教育的統合

このような従来の「特殊教育」概念に対して、私たちの学会が追究している「特別なニーズ教育」とは、どのような歴史的流れの中に位置づけるものなのでしょうか。私は、大局的には「統一学校運動」の流れの中に位置するものであると考えています。

御存知のように、「統一学校運動」というのは、19世紀末のヨーロッパ（特にドイツ・フランスなど）で進められてきたものであります。19世紀以来のヨーロッパにおける教育制度改革運動の主な趣旨は、庶民階級の学校系統と支配階級の学校系統を統合して、複線型から単線型へというものであったわけです。

初等教育は確かに一般庶民教育つまり下から作られてきたものでありますが、中等教育は、今日のように初等教育に接続・連続しているものではなかったというのが教育史の通説です。むしろ中等教育というのは、高等教育つまり大学への予備門・入学準備の機関として設けられたものでした。初等教育と中等教育は接続していなかったというのが、もともとの歴史的経緯であります。そのような複線型に抗して、「教育の機会均等」を実現するための学校制度的な改革要求運動として単線型の学校教育体系を求める流れがあります。この運動の中で、すでに「Education for All」という言葉が使われています。中等教育であれば「Secondary education for All」または「Complete secondary education for All」という形で使われてきています。

2) 差別禁止事由の拡大

19世紀末からのこうした「統一学校運動」の流れは今日も継続しています。後に述べますような差別事由の一つ一つを解消していく歩みです。

例えば、日本国憲法の第14条には、法の下での平等ということで「人種、信条、性別、社会的身分又は門地」という差別禁止事由が例示されています。学校教育においてこれらの事由による差別（不平等）を解消して、総合的で単一の学校教育制度を実現しようとしたのが戦後教育改革であったのです。注目すべきは、日本国憲法には含まれておりませんが、教育基本法には「経済的困難、経済的地位」という差別禁止事由が追加規定されたことです。就学猶予・免除における「貧困」規定が国民教育令ではなかった戦前の遺産の上に、それが戦後教育改革に生かされたともよいでしょう。

さて、差別禁止事由に関して、私たちが今日時点において注目しなければならないのは、「子どもの権利条約」であります。これには、日本国憲法や教育基本法に掲げられた差別禁止事由よりももっと幅広いものが掲げられています。「人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、民族的・民族的もしくは社会的出身、財産、障害、出生またはその他の地位」とあります。このうち、「民族的出身」と「障害」が「子どもの権利条約」で新たに加えられた事由です。これら以外については、「世界人権宣言」とか「国際人権規約」等においてすでに明記されているものです。

特に私たちが注目したいのは、「障害」という差別禁止事由が、ここに条約として明文規定を持ったことです。条約は批准した国において法的拘束力を持ち、国家間の関係だけでなく、その国内においても規範性を持ちます。仮に日本国憲法、教育基本法に現在掲げられていないとしても、「障害」による差別

を行わない方向で国内法を見直し、制度を整備していく必要があるのです。したがって、今日の日本及び世界の「統一学校運動」の到達点としては、新たに「障害」という差別禁止事由を含み込んだ「統一学校運動」の段階、すなわち「障害児を含んだ統一学校運動」の新段階に突入したと理解すべきであると思われます。

3) 新段階における「共学」概念の検討

さて、その場合に既存の「共学」概念というものが適しなくなっているのではないのかというのが、私の提起したいことの一つです。有倉遼吉先生が「教育関係法Ⅱ」（1958年）に執筆されました「男女共学の4原則」というのを紹介してみましょう。

まず、「日本国憲法の第14条は、すべて国民は、平等であることを宣言し、男女の性別によっても差別されないことを定め、さらに、本（注：教育基本）法第3条はこれを敷衍して、性別によって教育上差別せられないことを明らかにして、教育における男女平等の原則を示している」と書いています。教育基本法の第3条を解説しているわけですが、男女の共学に「4つの原則」を適用すべきであるといっています。つまり、男女の均等な教育機会という前提の上になつて、①同一の教室において、②同一の教科または学科に関して、③同一の教員により、④同一の方法・教材をもって学校教育が実現せられること、となっています。これらの4つをすべてクリアしていなければ共学ではないという、非常に斬新な視点を出されたわけです。男女が同一の教室において、技術・家庭科という同一の教科を、同一の教員によって、同一の方法・教材をもって共修していることを厳密に求めています。戦後教革で明記された男女共学さえ、技術・家庭科の「共修」に至るまでにはかなりの年数を要しました。そして、上記の「共学4原則」は、その実現運動において極

めて有効でありました。

それでは、この「男女共学の4原則」が「障害児の共学4原則」にもなり得るのでしょうか。これは、結論的に申しますと「否」です。むしろ、私たちが追究しようとしている「特別なニーズ教育」とは異なるものになってしまうということです。つまり、同一の教室において、また同一の教科または学科に関して、同一の教員により、同一の方法・教材をもって障害児の教育を通常の学級において実現するという事は、投げ入れ放置の「ダンピング教育」につながるおそれがあるということです。「特別なニーズ教育」におきましては、むしろ、同一のカリキュラムで対応できなければ特別のカリキュラムを準備すべきであるとか、単一の教員で対応できなければ複数の教員を準備すべきであるとか、同一の教材で無理であるならば特別の教材を開発すべきであるということを提起しているわけです。先ほどの有倉氏が提案している「共学4原則」というのは当てはまらないということになります。

それでは、障害児をも含んだ教育的統合の新段階というのはどのような段階であるのか。これは、「特別な教育的ニーズ」に応じた「特別な教育的ケア」と教育的統合との同時保障ということでもあります。むしろ、通常の学級において一人の教師が、単一の教科書で、単一の教材を用いて単一のカリキュラムのもとに行うというような通常の教育の在り方そのものをも見直していかなければ達成されないという、非常に新しい問題提起をはらんだ教育的統合の新段階に突入するということにならうかと思えます。

III. 「特別な教育的ケアへの権利」

1) 日本国憲法第26条

今、私たちは「特別な教育的ケアへの権利」というものを確立すべきであります。

これは、日本国憲法の第26条第1項の解釈

の問題にかかわってきます。御存知のように「能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利」という憲法第26条第1項の条文をめぐっては、戦後改革期において大きく4つの類型に分けられる解釈、すなわち①個性に応じて、②障害に応じて、③能力さえあれば進学できる、④心身ともに健全な人間から優先というもののあったことが、清水寛氏らの研究から分かっております。

このうち、戦後の憲法学というのは、3番目に近い解釈であったと思います。有名なところでは、宮澤俊義さんの憲法解釈があります。「その能力に応じて」とは、教育を受けるに適するかどうかの能力に応じて、の意である」「教育を受けるに必要な能力（学力、健康など）によって差別されるのは当然である」が、それに関係のない理由、「人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地」によつては差別されないというものです。こういった解釈の主なねらいは、教育内在的な意味での「能力」以外の社会的な事由では差別されないのだということの強調にあるわけですが、当時の能力観の限界もあって、教育を受けるに必要な能力によって差別されるのは「仕方がない」という考え方になっています。この宮沢憲法学というのは、義務教育段階では「教育を受ける権利」を主張する意味はあまりなく、むしろ後期中等教育以降の進学機会の拡充にこの「能力さえあれば」という発想がつながるのだという意図があり、こう言った考え方に基づいて、奨学金や育英制度というものが事実整備されてきたわけです。

ところが、歴史的に見ますと、義務教育段階におきましても「教育を受ける能力」で障害児が不就学（就学猶予・免除）措置されたことは、皆さんも御存知のとおりです。

それに対して、1960年代の末に、受動的な「教育を受ける権利」からより積極的に能動的な「学習権」という考え方が出されてくる

わけです。この「学習権」論では、「能力に応じて」という考え方を「発達の必要に応じて」というふうに読み込みます。今日の私たちの議論の土台が、ここで提起されていると思われまふ。条文に書かれていることよりもっと深く読み込むことができるという点で条理解釈はすぐれているのです。

兼子仁、堀尾輝久、牧柁名、清水寛氏たちがこういう論陣を張ったのであります。しかし、憲法や教育基本法の中に「学習権」や「発達の必要に応じて」という明文規定は、残念ながらありません。したがって、新しい条理的な解釈が出されてもそれが教育政策や教育行政において確立・貫徹されているかという点、今日に至ってもまだそうではないという実態があります。これは、拙著「特殊教育」行政の実証的研究（京都法政出版、1996年）の中で細かく述べております。

2) 「子どもの権利条約」第23条

このような状況が1989年まで続いてきましたが、「子どもの権利条約」においては条約の中に明文規定をもつ形で「特別なケアへの権利 (the right of the disabled child to special care)」及び「特別なニーズ (the special needs of a disabled child) に応じて」が登場します。そして、日本でも1994年5月発効しました。

「子どもの権利条約」の第23条はさまざまな形で紹介されていますが、社会参加の側面のみを紹介しているものが非常に目立ちます。ところが、条文には「社会参加」と「個人の発達」を同時達成すべきことがきちんと述べられています。

少し詳しく見ますと、「可能な限り全面的な社会的統合 (fullest possible social integration)」と「文化的小および精神的発達を含む個人の発達 (individual development including his or her cultural and spiritual development)」とを併せて達成するというふ

うになっています。先ほどの「共生4原則」の場合、確かに社会参加 (インテグレーション) という意味では達成されるかもしれませんが、「文化的及び精神的発達を含む個人の発達」という部分が欠落してしまうのではないかと思います。

加えて、「子どもの権利条約」は、三つのレベルの統合化・総合化を含意していると思います。①社会参加と発達保障の両立、②教育サービスだけではなく、他のあらゆるサービスとの統合、③子どもの権利一般と障害児の「特別なケアへの権利」との統合的保障です。

③について分かりやすい例で言いますと、「家庭環境権」の問題です。現在の日本では、障害児の学校が非常に広域に存在していますので、「特別なケア」を保障しようとすると家庭から離さなければならない。幼くして寄宿舎に入るとか、併設されている児童福祉施設や医療機関に入ることになる場合もあります。「子どもの権利条約」は、家族というのが子どもの成長にとって非常に重要であり、家庭環境の保障が重要であるとの認識に立っていますが、その「家庭環境権」と「特別なケアへの権利」とが二者択一的にしか保障し得ないということになります。二者を同時保障しようと思えば、「特別な教育的ケア」を提供する教育機関をもっと分散配置して、通所型のシステムを作っていく必要があるわけです。更に、通常のケアサービスと特別なケアサービスとが同時保障されるようなネットワーク化が重要になってくると思われます。これが後ほど述べます「特別な教育」と「通常の教育」との併行利用という考え方になっていくわけです。

なお、ここでもう一つ注意しておかなければならないのは、「特別なケアへの権利」が「子どもの権利条約」に規定されたことを否定的に見る考え方もあるということです。「特別な権利」を認めることによって、むしろス

ティグマと言いましようか、何か社会的な烙印を押したり、差別を助長したりすることにつながる側面があるのではないかと、したがって「特別な権利」「特別な法」よりも「一般権」「一般法」の中に組み入れた方が積極的なのではないかという考え方です。

もあるということ

この点に関して、国際障害者年の際に出された文書の中に、障害を持つ人々を「通常の人間的なニーズを満たすのに特別な困難を持つ普通の市民」と見なすべきであるという趣旨のものがあつて、「通常の人々とは異なる特別なニーズ」を持っているという認識ではなく、「通常の人間的なニーズを満たすのに『特別な困難』を持っている」から「特別なケア」が必要なのだという考え方です。

将来的には、通常の教育の包容力・包摂力、つまり、その中での対応可能性が広がればもちろん「特別な教育」の範囲というものは、次第に縮小・解消されていってよいものだと思います。しかし、社会的な発展段階として、現時点では「特別な権利」の規定が必要であります。社会的努力が蓄積されて、将来的には「一般権」の中に組み入れられていくであろうという展望も成り立つと思います。

以上述べました「子どもの権利条約」第23条の「特別なケアへの権利」を教育に敷衍すれば「特別な教育的ケアへの権利」が導かれます。日本は1994年にすでに「子どもの権利条約」の批准をすませていますし、批准をする際にこの第23条第2項について保留していません。日本においても「子どもの権利条約」が発効したという意味で、1994年以前と以後とでは状況が違うのだ、という認識を我々自身がもっと強く持つ必要があります。

IV. 新しい「特別な (ニーズ) 教育」概念

それでは、「特別なニーズ教育」(SNE)を概念規定すれば良いのでしょうか。私独自の概念規定は、図1に示しました。私の専門柄、

どうしても教育行政的な概念規定になっておりますので、後の研究フォーラムなどで、色々とご検討・ご批判いただきたいと思います。

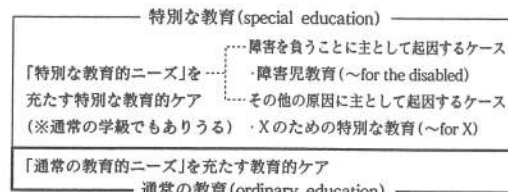


図1「特別な教育」の概念図

まず、教育法における「障害児」とは、学んでいる教育機関にかかわりなく、障害を有するがゆえに「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもと考えています。仮に生理・医学的には「障害児」であったとしても、当たり前のこととして複数教員が配置され、教育方法が改善されたり、バリア・フリー環境が整備されたり、ワープロやワーキングエイドなどの機器が活用されたりすれば、学習という面においては「特別の困難」（ハンディキャップ）を持たない場合もあるということです。そのような場合には、教育法上「障害児」という扱いをする必要はもろくないと思うわけです。さらに「教育的ニーズ」というものは、「福祉的ニーズ」とも異なっており、また、相対的に異なるものですから、福祉法でいう「障害児」がイコール教育法でいう「障害児」ということでもありません。

さて次に、「特別な教育的ニーズ」をどう概念規定するかというところがなかなか難しいと思います。後にも述べますが、相対的な概念定義にならざるを得ない部分があると思います。私としては、「特別な教育的ニーズ」とは、「現行の公教育の科学的・民主的な蓄積と到達に立つてなお、子どもの全面的な能力および人格の発達を保障するために、通常の教育において一般的に行いうる教育的配慮に留まらず、特別なカリキュラムの準備、教育施設・設備の整備、教材・器具の開発、そ

他の付加的な人的・物的・技術的な諸条件の整備を必要とするニーズ」と考えました。

また、「特別な教育」とは、こうした「特別な教育的ニーズ」を充たす「特別な教育的ケア」を指します。図1で言いますと、まずあらゆる子どもたちが「通常の教育」を受けるわけです。「通常の教育」とは、「通常に教育的ニーズ」を充たす教育的ケアであります。が、「通常の教育」で充たされないものについては、「特別な教育」を追加的に認めようというわけです。特別な施策を伴うわけですから、何をするについても特別な財政支出というものを公的な裏づけとして持つて、特別なサービスを付加して提供していこうということです。択一的にどちらかを選ぶという発想ではなく、追加的・付加的に「通常の教育」と同時保障の形で「特別な教育」サービスが受けられるということでもあります。

「特別な教育的ニーズ」を充たす「特別な教育的ケア」の中には、もちろん、「障害」を主として発生するものもありますし、それ以外のものも含まれてくると思います。したがって、私たちが追究している「SNE」というものは、「障害児教育」だけを対象に扱っているのではなく、将来的にはもっと広がりを持ったものであると思います。

ここで少し用語の整理をしておきます。教育運動の中で、「障害児教育は特殊教育ではなく普通教育の一環である」という主張がなされましたが、厳密にはこれは適切ではありません。図1に示すように、「障害児教育」は「特別な教育 (special education)」の中に含まれるのであって、「special education」に対する対概念は「通常の教育 (ordinary education)」であります。「普通教育」は「general education」ないし「universal education」といわれるもので大学に進めば一般教養 (liberal arts) というものにつながってくるものだと思います。「普通教育」に対する対概念は、「専門教育 (professional

education, specialized education)」というものです。現在の日本の教育システムで言えば、小学校は「初等普通教育」、中学校は「中等普通教育」、高等学校においては「高等普通教育及び専門教育」を施すとなっていますので、高校教育段階における「特別な教育」を考えれば、「高等普通教育」にも「専門教育」にも通常の教育プラス「特別な教育」があり得るわけです。

V. さらに検討すべき課題

このような形で考えを進めてきましたが、更に検討すべき課題がたくさんあります。この後、三つのフォーラムがありますが、その研究討議の中で、ぜひとも検討をしていただきたいことをいくつか挙げてみたいと思います。

1) ニーズ研究の深化

「特別な教育的ニーズ」ないし「特別な教育的ケア」と口で言うことは簡単ですが、これを教育的に診断評価する方法がまだ開発されていないのではないかと問題です。やはり第一には、ニーズ研究を深化させる課題です。

(1) 相対的定義

まず、「特別な教育的ニーズ」「特別な教育的ケア」の定義の相対性です。その場合、相対的定義という中には、二つの意味があるのではないかと考えています。

一つには、「通常の教育」との相対性です。「特別な教育的ニーズ」「特別な教育的ケア」は特に「通常の教育的ニーズ」「通常の教育的ケア」との相対的な定義になっているわけでありまして、「通常の教育」の実態分析を集中的に行わねばならないという課題が見えてきます。山口薫会員が考えておられるように、一人一人が持っている教育的ニーズの中で「通常のニーズ」「通常の教育」対応部分

を引いたものが「特別なニーズ」（「特別な教育」相当部分）だと仮にしますと、その「通常の教育的ニーズ」（「通常の教育」）の方が定まってこない「特別な教育的ニーズ」（「特別な教育」）も定まらないということになるわけです。

例えば、学習指導要領が度々改訂されていますが、学習指導要領の中に盛り込まれた学習事項が増えたり、低学年にこれまで以上に下りてきて過密になりますと、学習についていけずに「特別なケア」を必要とする学業不振が低学年から沢山作られるということもあるわけです。

もう一つには、社会的・歴史的発展との相対性です。例えば、貧困規定を参考にしてみましょう。今年は「貧困撲滅のための国際年」と、国連で設定されています。また、来年からの10年間は、「貧困撲滅のための10か年」となっています。ここに持参しました国連のパンフレットの中に、貧困をどう規定するかということが書かれています。ひとつには「絶対的貧困 (Absolute poverty)」という考え方が出されています。「絶対的貧困」というのは、例えば、世界銀行が1990年に地球規模で調査を行った場合、一人当たり370ドル（日本円にしまして3万7千円程度）の年間所得を最低ラインとして推測したという意味での「絶対的貧困」です。調査によれば、開発途上国に住む11億人の人が「絶対的貧困」に苦しんでいます。ところが、年間所得3万7千円と絶対的貧困の基準を物価の高い日本に当てはめてみますと、日本でいう生活保護ラインとか貧困ラインとはかけ離れているように思われます。そこに「相対的貧困 (Relative poverty)」の規定が出てきます。その人が住んでいるそのコミュニティの生活水準や文化水準に依拠しているという側面です。同様に、個々の障害児が持つ「特別な教育的ニーズ」というのもその障害を持った子供達が生活しているコミュニティや社会の文化的水準、生

活水準、教育水準というようなものに依拠して概念規定される部分があるのです。

こういうふうに、「相対的定義」には二つの意味があると思います。

(2) 要因としての「障害」把握

ニーズ問題に関しての二つ目ですが、同様のニーズであつても背景にある原因を把握する必要はないのかどうかということです。確かに障害カテゴリーを重視するあまりの否定的側面（スティグマなど）は存在します。しかし、カテゴライズするのではなくニーズの主要因を把握する意味で、「impairment」であるとか「disability」を不問に付すことができるのかという疑問が残ります。

これは、「障害」をどのようにとらえるかという問題とも関連します。今、「障害」を「個人と環境とのかかわり」という面において規定していこうという流れがありますが、個人の有する「impairment」のレベルを無視ないし軽視することもできません。「特別なニーズ」があるとしても、どのような原因に起因するものなのか見極めることは「特別なケア」を検討する上で重要です。

特殊教育には、確かに否定的な側面もあつたわけですが、例えば特別なコミュニケーション指導が必要だという場合にも、脳性マヒから来るもの、難聴から来るもの、自閉性障害から来るもの、生活環境から来るもの等という点で、それぞれコミュニケーション指導のアプローチが違うという、これまでの蓄積もあるのではないのでしょうか。教育的ケアを明らかにするためには、やはり、特別なニーズを生じさせている原因を明らかにするという意味で「障害」というものをひとつには位置づけておく必要があるのではなかろうか、という考え方です。

これも、後のフォーラムのところでご検討願えれば幸いです。

(3) 教育（的）診断の開発

三つ目は、医学診断・心理診断に偏り過ぎているということに対して、相対的に独自の教育（的）診断の開発が可能かという問題です。

現行の特殊教育法制の枠組みでは、医学診断・心理診断に偏っている部分が確かにあります。しかし、皆さんよく御存知の学校教育法施行令第22条の3（近ごろ第22条の2に新しい行政手続きの項目が入りましたので一項繰り下がりまして22条の3になっている）の「心身の故障の程度」のところには、教育的な診断の側面も見られます。例えば、盲者の規定は「点字教育の必要性」、聾者であれば「補聴器の使用による通常の話声の理解度」、また肢体不自由であれば「筆記、歩行の可能性」です。ところが、これは戦後間もないかなり以前の教育水準の限界を反映しているわけですね。現在のように小型のテープレコーダやワープロなど機器が開発されていないので、ノートを取るというのは筆記によるという発想です。また、バリア・フリーの学校環境が作られているわけではないので、登校にしても校内移動にしても歩行が大前提にされているわけです。点字教育が、盲学校に独占されるべきかについても、最近崩れつつあります。また、補聴器の精度が上がり、一方就学前の超早期からの教育が蓄積されることによって、「通常の話声を解する」という点でも変化があるでしょう。あるいは、一般の教員が通常の学級で手話や指文字、キュード法を当たり前のように使用できるようになれば、聾者の規定も大きく変わってくるのではないかと考えられます。

学校教育法施行令第22条の3は、改正されるべき時点にすでに立ち至っているのではないのでしょうか。SNE学会としても、施行令第22条の3をどのように改正していくのかということについて検討していく必要があると思います。その際には、やはり、「特別な教育的

ケア」の保障と必ずセットになったニーズ診断が必要であり、その意味ではCBA（カリキュラム・ベースド・アセスメント）などの教育的診断の開発が待たれるところです。

(4) ニーズの構造的把握

四つ目に、ニーズの構造をどのように考えるかという問題があります。これについては、渡邊益男会員が最近出版された『生活の構造的把握の理論』（川島書店、1996年）という書物の中で、図2のようにニーズの構造論を示されています。福祉ニーズ1としては、主観的要求・意見、福祉ニーズ2としては客観的必要、福祉ニーズ3としては歴史的・社会的条件という構造が成立しているのだと提起されています。詳細はここではふれませんが、このような構造論からみてみますと、「特別な教育的ニーズ」はどのような形で構造的にとらえられるのか、本人の主観的な要求・意見だけではなく客観的なニーズとか、また、社会・歴史的なとらえ方というものも必要になってくるであろうでしょう。

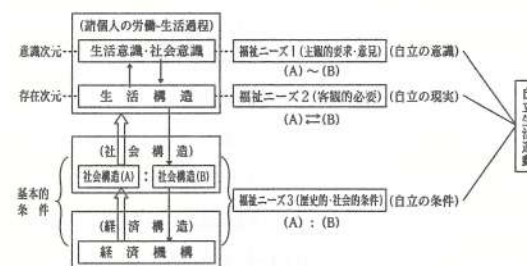


図2 生活構造と福祉ニーズの関係

(5) 診断評価の適正手続き保障システム

ニーズ問題の五つ目としては、診断評価の適正手続きをどのように保障するか、そのシステムをどう確立するか、特に本人や保護者の参加権をどのように保障しながら、行政的または学校経営的にこれをどう確立していくかという問題があるかと思いますが。

2) 「特別なニーズ教育」と「障害児教育」の関連

第二は、「特別なニーズ教育」および「障害児教育」との関連問題です。この点に関しては、荒川智会員が図3のような考え方を示して、私の定義に対して少し疑問を呈しておられます。

教育の中身	通常の教育	特別な（ニーズ）教育
教育の対象		
健全児・者（特別なニーズを基本的にはもたない）		
障害児・者（障害によるニーズをもつ）		
障害以外に起因するニーズをもつ者		

障害者（の）教育
Special (Needs) Education

図3 障害者教育と特別な（ニーズ）教育の枠組み

私の場合ですと、「障害児教育」というのは、「特別な（ニーズ）教育」の中の「障害児者」のところだけ、つまり荒川会員の図3で言いますと、二つの網が重なっているところだけを「障害児教育」ととらえているわけです。これに対して荒川会員は、対象による規定の方が上位ではないかとして、「障害児者」を対象とした「通常の教育」と「特別なニーズ教育」を合わせて「障害児教育」としています。

これに対する控えめな反論を申し上げますと、例えば、昨日機会があつて和光中学校の「共同教育」を見学させていただきましたが、中学校の40名教育の中に数名の障害を持った生徒たちが入っています。一人の担任の先生が理科ないし社会の授業をしておられましたが、理科の授業にしても社会の授業にしても、担任の先生は障害児を含んだ40人の生徒たちに「通常の教育」をしているのであつて、障害を持っている子には「障害児教育」をしているという接近法ではないはずです。対象が「障害児者」であつても「通常の教育」に含みうるものについては、あえて「障害児教育」という呼び方をする必要はないのではないで

しょうか。例えば、男女共学という場合にも、別学の時には「女子教育」という認識がありました。共学になった場合には女子生徒に「女子教育」をしているという接近法ではありません。

したがって、「通常の教育」の中にどんどん含み込まれていくなれば、「特別な教育」の部分は相対的にどんどん小さくなっていくように思われます。「通常の教育」の包容力・包摂力（インクルーシブな力）が増して、「Education for all」「School for all」という「インクルーシブ教育」が前進していくのであろうと考えられます。その段階においては、やがて「障害児教育」という名称が解消することであろうと考えています。

また、一方で、窪島務会員からは、「障害者教育」の主たる任務は「disability」に関係するので、通常の教育の内容を十分に学習する力のある子どもに車椅子、点字本、補聴器などを保障することは、教育に対する障害児の一般的権利としてとらえるべきものであり、障害児の教育的ケアの中には含まず一般的権利の中に含めた方が良いのではないかと述べられています。窪島会員によると、私の構想は「障害者の持つ固有の権利をわかりやすく強調し得るメリットがある。一方で、教育内容では通常の教育を受けている場合にも、「障害児教育を受けている」と概念化しなければならないことになって、この点は不都合である」と書いてあります。この点、私の提起が不十分であり誤解を招いているのですが、先ほども言いましたように教育内容的な特別のカリキュラムや教授法に留まらない外的条件整備を含めた「障害者教育サービス」として提起すれば誤解がなかったかと思われます。

「通常の教育」サービスと同時に「特別な教育」サービスを併せ受けているというのが私の提起の基本的な特色でありますから、「通常の教育」サービスを受けながら「特別

な教育」サービスを受けているというのはまさにその通りでして、むしろ、その方が積極的であろうと考える次第です。したがって、窪島会員が挙げた例で言えば、学校生活を越える車椅子や補聴器などの保障は確かに一般的なケアの方で妥当だと思いますが、点字教科書を提供するという点に関しては、やはり学校教育サービスの一環であり、それに関しては、「特別な教育」の一環としての「障害児教育」サービスの中で提供されるべきものと私は考えます。

この点についてもまた、フォーラム等で検討いただければ幸いです。

3) 通常の学級における「特別な教育」の実践の創造と法制度の整備

最後に、通常の学級における「特別な教育」の実践の創造と法制度の整備について述べたいと思います。

(1) 異なる目標によるインテグレーション授業

「特別な教育的ケア」を考えた時、通常のカリキュラムを共有できる場合には、インテグレーションをイメージしやすいわけです。例えば、バリア・フリー環境を整える、拡大文字教科書や点字教科書を用意する、巡回指導やチームティーチングを行う、補助教員・介助員を配置するというようなことがイメージできます。この点に関しましては、『SNEジャーナル』創刊号（文理閣、1996年）において渡辺健治会員が共同研究報告をしております「支援教育の実態」についての調査が参考になると思います。

ところが、さらに一步踏み込む場合に、やはり避けて通ることができないのは、特別なカリキュラムによるインテグレーション授業がどこまで可能かという問題です。このことに関連しては、『SNEジャーナル』創刊号で、窪島務会員がドイツのことを紹介していますように、「異なる目標によるインテグレーション

授業」ということと「共通の目標によるインテグレーション授業」ということがドイツでも議論になっているということです。「異なるカリキュラム」を同一の教室の中に準備しながら、インテグレーション授業を行っているという実践は日本ではまだ少ないわけです。

この点、私がフランスを訪ねた時に、フレネ教育を見学に生きました。フレネ教育を初等教育制度に取り入れた「ジョスパン法」は、基本的な学年のカリキュラムの他にプラスして、一学年進級している人のカリキュラムと一学年遅れている人のカリキュラムと合計三つのカリキュラムを同一の教室の中に準備するというものです。これが今フランスで進められている改革であります。障害児の統合にはまだ距離がありますが、かつての飛び級や落第制度の弊害を改めようと複数のカリキュラムを同時に提供する共修授業の試みが行われているのです。

日本においても、個性化教育・個別化教育が注目され、ティームティーチング法も拡充されつつありますが、「異なる目標によるインテグレーション授業」が果たしてどこまで可能なのか、不可能な側面が大きいのかという問題を真剣に考えておく必要があると思います。

(2) 「通級による指導」の法制化の意義と限界

次に、「通級による指導」が現行の「特殊教育」法制のどこに風穴を開けたのかという問題があります。

従来の特殊教育というのは、学校教育法の中の第一条に規定される「学校」の内、盲・聾・養護学校ならびに特殊学級という「特別な場」での教育のことでした（蛇足ですが、ちなみに専修学校というのは、「学校（一条校）」の中に入っておりません）。つまり、今の学校教育法の考え方は、一条校に列挙されている「学校」のいずれかひとつに在籍させ

て、いずれかひとつのところで教育を受ければ「教育を受ける権利」が保障されたという認識になっています。私が結論的に言いたいのは、「通級による指導」は通常学級に在籍しながら「特別の教育課程」の必要を認めた点においては画期的であります。また、「通級指導教室」という「特別な場」へ移動して指導を受けるという発想に留まっています。また、行政運用的には「特別な場」による「特殊教育」に固執しているように思います。択一的な場の選択システムという発想からまだ抜け出していないということです。

山口薫会員が、昨年のSNE学会第一回大会で、居住地学校との「二重在籍」の問題を提案されておりましたが、私も「二重在籍」保障へと進んでいく必要があるだろうと考えています。

中教審の後、学習指導要領を変える教課審（教育課程審議会）、それから教員養成を扱う教養審（教育職員養成審議会）、さらには標準法の見直しなどが始まってくと思われま。今、この20～21世紀にかけて、大卒のさまざまな法制度が変えられようとしている時に、SNE学会が「特別なニーズ教育」の視点に立った学習指導要領の改訂、教員養成や標準法の改善を図るべきであるともつとつと提起をしておかなければならないでしょう。SNEの視点のないまま「教育改革」が進んでしまうと、次の諸改正はおそらくさらにさらに10年以上先ということになると思います。

SNEを含めた「Education for all」「School for all」という「新たな共学（インクルージョン）」の道を、学習指導要領、教職員養成、標準法などの改正論議の中に含めていくということも視野に入れて、この後の研究フォーラムでご議論いただければと思います。

ご静聴、どうも有り難うございました。

注）本講演の後の研究フォーラムでの諸論議も踏まえて、加筆修正した形で次の論稿にま

とめていますので、御参照願います。渡部 　　なニーズ教育』『障害者教育科学』第33号、
「障害児の『特別なケアへの権利』と『特別 　　かもがわ出版、1996年7月。

2. 〈6月中旬研究集会・研究フォーラム報告〉

(1) 通常学級においてSENをもつ子どもの教育はどうなっているか

司 会：清水貞夫（宮城教育大学）、荒川智（茨城大学）

報告者：清水貞夫氏「特別なニーズ教育のあり方を考えるための視点－通常学校での特別な
ニーズ教育の組織化－」

成田寛氏（和光学園鶴川小学校）「和光小学校の共同教育」

千田良氏（宮城県塩竈市立杉の入小学校）「リソースルームとしての特殊学級の役割」

大高一夫氏（東京都江東区立第二大島小学校・東京学芸大学大学院）「小学校心身
障害学級及び養護学校小学部に在籍している保護者の教育要求について－江東区
小学校心障学級、都立江東養護学校小学部の保護者アンケートから－」

このフォーラムは、本学会として初めて
「通常学級における教育」をメインテーマに
掲げたものである。

清水氏の報告は、東京・埼玉の特定地域の
調査にもとづき、通常学級に在籍する障害児
の実態とその推移について紹介し、さらに特
別なニーズ教育を特別な指導と関連サービス
の二つの観点からとらえる基本的枠組みを提
起するものであった。

大高氏の報告は、直接は障害児学級に在籍者
の親を対象とするものであったが、詳細なア
ンケート調査にもとづき、親の教育への願
いや要求、あるいは教師への不満がどこにある
のか丁寧に検討したものである。

成田氏は、和光小学校において、どのよう
な経緯と基本的理念・原則で「共同教育」
（同校では障害児と非障害児の通常学級での
共同学習をこう呼んでいる）が行われてきた
のかを紹介し、また子どもの実態や具体的な
取組みの様子を報告した。

千田氏はリソース・ルームとしての障害児
学級の在り方、親（協力）学級での交流、共
同学習の進め方をどのように追求しているか
を報告した。

質疑、討論は多岐にわたりここでは紹介で
きないが、通常学級での特別なニーズ教育を
これから進めていく上で、とくに示唆的に思
われたことを書き留めておく。

第一に、どのような子が、どのような場面
で共同学習が可能であるのか、丁寧にかつ明
確にしていく必要がある。和光小では発達遅
滞の子も受け入れているが、教師や他の子ど
もとのコミュニケーションと着席した学習が
可能であることが一応の条件とされている。
裏返せばそれが不可能ならば共同学習も成り
立たないと考えられているといつてよい。そ
の上で一つの単元の可能な部分を共同学習、
ある部分からは個別の学習課題というような
手堅い取組みをしている。しかしそれでも、
発達遅滞の子の約半数が中学進学時に他の障
害児教育機関に転出しており、私立校のため
40人定員一杯の学級条件で様々な困難を抱え
ているようである。

教育内容の関係でいえば、一般には体育、
音楽、図工といった表現教科で障害児と非障
害児の共同学習が比較的容易であると、いわ
ば安易に考えられる傾向があるが、図工はま
だしも、体育、音楽ではお客様扱いされたま

まのことが多い。他方、和光で重視されてい
る「生活勉強」や総合学習の方が、共同学習
の可能性はより広がるかもしれない。さらに、
社会科や理科などでは、同じ教科でも単元に
よって障害児が興味を示すものとそうでない
ものがあり、そうした点でも機械的に教科に
よって区別するのではなく、個々の子どもに
即しながら、かつ学習内容、場面ごとに共同
学習の可能性を検討していく必要がある。

第二に、公立校と私立校の条件と課題の違
いを考慮する必要がある。私立校は、実際の
可能性にもとづいて子どもを選別できるとい
う利点がある。他方公立校は、意図的に小人

数学級を作り出したり複数担任を置くことが
私立校よりは容易だし、通級指導や障害児学
級との連携もしやすい。そうしたことを踏ま
えて、それぞれの実践の可能性と限界、改革
の具体的課題を展望していかなければならな
い。通常学級における実態の深刻さを明らか
にすることは急務であるが、同時にあるべき
かつ可能な共同学習の授業モデル、さらには
教育課程づくりに着手すべき時が来た、とい
う思いを強くしたのは私一人ではないであろ
う。

（文責 荒川 智）

(2) 特別な教育的ニーズについての社会学的研究と教育学的位置づけ・評価

司 会：窪島務氏（滋賀大学）、高橋智氏（東京学芸大学）

報告者：渡邊益男氏（明星大学）「特別な教育的ニーズについての社会学的研究について」

小川克正氏（岐阜大学）「特別なニーズ教育の教育学的位置づけ」

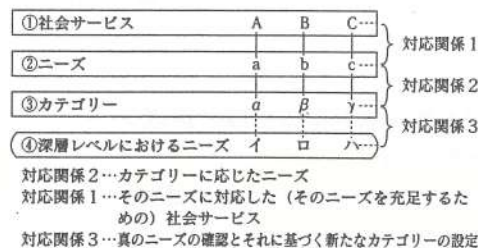
緒方明子氏（明治学院大学）「特別な教育的ニーズについての社会学的研究と教育
学的位置づけ・評価」

提案1：渡邊益男氏は、「特別な教育的ニ
ーズについての社会学的研究」についてと題
して報告した。氏は、窪島務論文「Special
Educational Needs とその社会的性格に関す
る考察－社会学的アプローチと教育学のパ
ースペクティブの統合－」滋賀大学教育学部紀
要No.44,1994)が提起している問題を3点に要
約し、氏自らの立場をブルデューの「反省の
社会学」においてその立場から検討するもの
であった。渡邊氏は、窪島論文が提起した問
題を、1) 対象論的視点を軽視するニーズ論
の危険性（障害児教育及びリハビリテーショ
ンへの権利剥奪論になること、障害児教育の
解体への危険をはらむこと）、2) ニーズ論
の社会的含意を暴く社会学的アプローチの限
界（社会批判のレベルでは有効だが、実践の
領域（教育）では生産的な議論になりえない）、
3) カテゴリーが差別を生むという命題、カ
テゴリーが障害者を隔離するという命題の根

本的な検討と、カテゴリーと政策決定－実施
過程の関係を今日の社会批判、社会科学的分
析をふまえて構造化し、理論的に把握する必
要がある、の3点にまとめ、基本的に賛意を
表したうえで、「反省の社会学」「生成的構造
主義社会学」の立場からの検討と氏のニーズ
論の構造化を提起した。まず、窪島論文が対
象としたイギリスのニーズ論に対する
M.OliverやS.Tomlinsonらの社会学的研究が
「再生産論」の社会学にとどまっておらず、ま
たブルデューの評価も「再生産論者」という
解釈の枠をでいていないことを指摘し、ブル
デューの「生成論的構造主義」の立場を評価す
べきであるとした。その立場から、渡邊氏は
ニーズを把握する枠組みを提起した。ひとつ
の系列は、①主観的ニーズ、②客観的ニーズ、
③歴史的・社会的ニーズ（条件）の区別と統
一、ふたつ目の系列として、①子ども自身
（当事者）のニーズ、②親のニーズ、③教師

(教育上)のニーズ、④その他の人のニーズの区別、とりわけ、当事者のニーズが重要であるとした。また、ニーズと社会サービスの関係については、選別的サービスと普遍主義的サービスの問題を提起し、普遍主義的サービスは選別的サービスの下部構造であり、選別的足らざるをえない社会サービスが差別にならないことを保障するものであるという関係を指摘した。

渡邊氏は次にニーズとカテゴリーの仮説的關係を次のように示した。



最後に渡邊氏は、養護学校における重度障害児と軽度障害児を統合する教育実践を「核としてのインテグレーション」と位置づけ、社会学のいう構造的規定力の呪縛からの解放を見る可能性を示唆した。

提案2：小川克正氏は、氏の長年にわたる日本の近代の学校教育制度成立以前における特別な教育の事情に関する研究から、藩校における課程分離制の問題を報告した。宝暦5(1755)年創設の肥後(熊本)藩の藩校時習館は、進級を定期的な試験によっておこなっていた。これを「六月転昇」といった。これとは別に、進級試験に合格できないものを数え年19歳の正月に進級させる「正月転昇」があった。これをイギリスのドーアは「甘やかし」とみているが、小川氏は、これを義務教育における過程分離制のひとつ、すなわち特別なニーズ教育ととらえ直す可能性があるとした。また、時習館には通常の教育課程を達成するために、集中的に授業をおこなう補習授業の試みもあったことも報告された。

会津藩の藩校日新館には、「年長席」がもうけられており、従来これを水戸藩や彦根藩と同様の特別学級と見なす説があるが、小川氏はこれはその前駆形態としての補習学級と見るべきであるとした。会津藩では、長男は35歳まで、次男以下は21歳まで藩校に出席する義務があったが、一定の年齢をすぎても一定の水準に達しないものために、「年長席」をもうけていた。彦根藩の藩校稽古館は寛政11(1799)年に創設されているが、文学修業所の三之寮に「記録読」があった。「記録読」は、藩校の正規の教科書ではなく、仮名書きの軍記雑録のことである。「記録生ハ生質魯鈍ニシテ書籍ヲ解スルコト能ハサル者」とか「等外」といった説明がなされていた。

出石藩弘道館は、別業課程を設置(1869)したが、これは、正業又は本業課程に対する特別な課程である。学習内容も、本業が漢籍の学習であるのにたいして、和書の学習が主としてなされていた。

明治5年の学制に「変則小学」規定があることにはあまり論究されていない。「変則小学」は、単一種の学校ではなく、尋常小学校以外の種類の小学を総称したもので、その意味では「変則諸小学」とよばれるべきで、「廃人学校」は、この「変則諸小学」の一種と考えられる。「変則小学」は従来「家塾」の別名であるかのように理解されてきたが、むしろ尋常小学以外の種類の小学校を総称するものである。標準的な尋常小学校と異なる特別の教科課程を編成する学校を「変則小学」と称したものである。学制の28章には「右ノ教科順序ヲ扶マシテ小学ノ科ヲ授ケルモノコレヲ変則小学ト云ウ」とある。「変則小学」には、「女児小学」「村落小学」「貧人小学」「廃人学校」などがある。これらは日本における特別なニーズ教育の制度と見ることができ、各地の変則小学の実態を吟味することでそれをより具体的に把握できるはずである、と小川氏は報告をまとめた。

提案3：緒方明子氏は、学習につまずく子どもへの具体的教育的対応の視点から特別な教育的ニーズについてどのようにとらえるべきかを提案した。教育の目標は障害を「治す」ことではなく、障害によって生じている生活上の不都合さを得意な部分によってカバーしたり、補助手段を工夫したり、あるいは不適応行動の低減を図ったりすることが指導目標となるとした。子ども一人ひとりの教育的ニーズに着目していく方法は、学級で困っている子どもすべてを対象とすることができるがゆえに現実的な方法である。学習につまずく原因を子どもの側の問題としてとらえるだけではなく、教え方の不適切さなどの環境の側の要因もふくめて考え、学習の困難を来す原因を子どもの問題だけに求めないということは、対象児を障害名によって特定しないことである。学習につまずきを示す子どもたちの学校での様子を見ると、ひとつには、小学校低・中学年に多い授業に参加せずに動き回り、授業とは関係のない活動をしている子ども、ふたつ目は、学級で目立たないように、教師に注意されないように、他事からからかわれられないように静かに形式的に授業に参加しているタイプの二つがある。このタイプは小学校高学年に多い。学級の中で他の子どもと同じようにできないという経験ばかり積んできた子どもたちは、個別的ないいねいな指導の回数を重ねても学校での学習に完全に追いつくことはむずかしい場合が多く、個別指導場面では達成感を体験することができたとしても、それを学級場面へ般化させることには成功しないことが多い。このようなときには、自信を回復させ、学校生活のなかで他児と対等に活動できるものを探ることが必要となる。アセスメントについては、指導に結びつくアセスメントが重要なものであり、子どもが学習障害か精神遅滞かを決めることではない。どのような援助を必要としているかを把握するためのアセスメントである。学校にお

ける支援体制の構築、教員研修の充実が課題である。緒方氏はおおよそ以上のような内容の提案をおこなった。

休憩のあと、質疑、討議に移った。渡邊報告について、「深層レベルにおけるニーズとはなにか」「核としてのインクルージョンとはなにか」「生成論的構造と構造的規定力の呪縛からの解放とは矛盾するのではないか」などの質問にたいして、ニーズの論理的根拠をブルデューの「誤認」のレベルで問うものであること、養護学校での重度児と軽度児との統合がインクルージョンの核心にあるし、その実践がおこなわれていること、そこに、カテゴリーを差別的に機能させる構造的規定力の呪縛からの解放の可能性を見ることができるとはいえないかという回答があった。

小川氏の報告にたいして、藩校における義務教育は家督相続に関係しており、学制の義務制は兵役の義務に関係するものであり、義務の意味が違うのではないかと、会津藩日新館の「魯鈍」の意味は、精神発達遅滞の三段階の「魯鈍」とちがうのかどうか、特別学級と補習をおこなう補習学級の違いはどこにあるか、補習学級も特別な教育ではないのか、などの質問があったが、これにたいして小川氏は、藩校の義務教育は年限はちがうが必ずしも長男に限定されていないこと、藩校時代の「魯鈍」は、漢籍は読めないが仮名書きの和書は読んでいたので、いわゆる「魯鈍」ではないこと、義務教育は「ひとつの課程」「共通教育」が原則である、補習学級も特別なニーズに応える学級であるが、教育課程をことにするものではない、との回答があった。

緒方氏の報告にたいして、教育的ということにこだわりすぎて、生活のレベルでのニーズを歪曲しているのではないかと、特別なニーズというとき、障害との関係では二重構造をとらえることが必要ではないかと、学習活動の違いによって一緒の方がいい場合と別にした方がいい場合とあるのではないかと、などの質

問があった。緒方氏は、ニーズは「より生きやすくなるため」に必要なものととらえている、「一人ひとりちがう」ということは障害児教育の問題ではなく、小さいときから経験するものである、アセスメントはまずつきあってからそのあとでテスト、行動観察などをおこない、複数での対応を原則としている、通常の学級の教師が日常的に援助を受ける研修システムが必要である。疾病として考えるべきものでは障害診断は必要であるが、教育的対応を考えるとき、障害にこだわらない法がよいこともある、と回答した。

フォーラムに参加した高等学校の教師から、専門教育をうける基礎学力があるかどうかの問題であるが、生徒のなかの数人は焦点のある計算ができないという実態がある、議

(3) 養護学校の教育実践と特別なニーズ教育

司 会：渡辺健治氏（東京学芸大学）、加瀬進氏（京都教育大学）

報告者：玉村公二彦氏（奈良教育大学）「養護学校の教育実践と特別なニーズ教育」

飯野順子氏（都立多摩養護学校）「養護学校の教育実践と特別なニーズ教育メモ」

渡辺健治氏「養護学校の教育実践は『SNE及びインテグレーション問題』にどのように接近可能か」

本フォーラムは渡辺健治（東京学芸大学助教授）、玉村公二彦（奈良教育大学助教授）、飯野順子（都立多摩養護学校長）3氏の提言と豊田康夫氏（援助教育コンサルタント）の指定討論を軸に約50名弱の参加者を得て開催された。

その基調にある問題意識（危機意識といってもよい）は渡辺報告のサブタイトル「養護学校の教育実践は『SNE及びインテグレーション問題』にどのように接近可能か」に端的に表されている。すなわち①「通級児がいないときにだけ安心して授業ができる」とさえいわれる通常学級の現状に養護学校は非難以上の対応ができるのか、②養護学校の教育実践がもつ「異質性」の克服と継承の方法はあるのか、それは何か、③「集団」の重要性を

論をきいていてこれからの通常の学校の教師も障害児教育のことを知らなければ間違いを犯すこともあると感じた。また、生活指導を専門とする研究者から、「通常の学級」ととらえること自体に驚きを感じたこと、これまでも共生ということが考えてられきたが、教育以外の世界、地域社会でどう受けとめていくかも重要な問題であるという発言があった。

幅広いテーマでの議論であり、全体討論はむずかしかったが、時間も30分以上延長するなど、さまざまな論点が出され活発な議論ができて有益であった。

（文責 窪島 務）

30～40人の中の1～2人の障害児という通常学級に対してどのように創造的に提起できるのか、④保護者を教育のパートナーシップとして捉え、その参加・参画をいかに進めうるのか。いずれも極めて重要かつ難問といつてよいだろう。

この渡辺報告に加えて、玉村氏は養護学校が築いてきた教育実践については自信を持ってよいが、何をしてきたのかわかりやすく伝える努力と工夫が必要と強調し、そうした養護学校への「注文・要請」を受けて飯野氏からは概略次のような提起がなされた。すなわち、養護学校は個人の尊厳を重んじ、かつ最重度でも主体的に生きる力をつけてきたことには自信をもっている。ただ、SNEへの対応となると、二重在籍に関する行政的裏付けの

問題、できないづくりの診断で疲れ切ってしまう母親の支援、居住地校交流実践の推進などの壁や課題があり、これから何をしていくべきかを整理したい、というものであった。

豊田氏からはそれぞれ①教師と対話できる、要求を持ち続けられる親を育てるシステムづくり、②養護学校を志向しなかった親の気持ち・ニーズを知る工夫、③養護学校が普通校と連携する具体的な構想、が指摘された。またフロアからは現状で使える制度の具体的、実用的吟味の必要性や養護学校離れを解消するための幼児段階へのプレゼンテーショ

ンの重要性、中教審答申との緊張的対話の必要などが訴えられた。

時間の関係で十分かつ自由闊達な議論をするには至らなかったが、養護学校が新たに脱皮し21世紀における特別なニーズ教育にどのような位置を占めるべきか、占めていけるかという問題が主要な教育改革課題であるとのコンセンサスは得られ、議論の糸口も整理されてきた。11月の本学会へむけて一層の研究と実践をすすめようという志気を全員が高めつつ、閉会した次第である。

（文責 加瀬 進）

4. 内外からのメッセージ

昨年に学会が発足して以来、関係者の方から実に数多くのお便り・メッセージをいただいております。とりわけ障害児を抱える親の方からのお便りには、相談場所もなく子育てに苦悩されている様子、学校の選択・進学に関する不安・迷い、教育のあり方についての願いなど、今日のSNEをめぐる実態や課題がリアルに記されております。

この学会はそうした親や現場の関係者の要

求や願いに耳を傾け、十分に吟味をしながら研究活動を進めていかなければならないでしょう。そのために今回は寄せられたメッセージの一部を、プライバシーに十分配慮しながら紹介いたします。ご検討ください。

(1) 静岡県, Mさん

前略ごめんください。突然のお手紙をさしあげます失礼をお許しください。今日、静岡

新聞の夕刊にて、「SNE学会発足」の記事を読み、じっとしていられず、早速ペンをとった次第でございます。

実は、私どもには学習障害と診断された7歳の娘がおります。英国のホーンスピー博士のディスレクシア入門の本等を読んでみましたが、日本ではそもそも普通教育と障害児教育の谷間をうめるような教育制度そのものがないとのこと。にもかかわらずこのような子どもには、できるだけ早く援助の手をさしのべる必要があること。

では娘のような子に、よりよい学校生活を送ることができるために、いま何をしてあげればよいのでしょうか？ 私自身英語の教員免許はもっていますが、実際に学校で教えた経験はございません。ですが何とかして、このような子どもたちを少しでも助けてあげられないかという思いでいっぱいです。いろいろ工夫したり考えたりして、指導もしておりますが、系統だった教育方法や技術がないせいか、正直言ってこれからの先のことも不安だらけです。

障害児教育を学ぶ場として、聴講生のような制度はあるのでしょうか？ 静岡県にも学会の地方会のようなものはあるのでしょうか？ 現場の教師でなくとも学会に入会する資格はあるのでしょうか？ 東京のような大都市と違い、私どものような田舎町では、「障害」という名前がついたとたん、周りの人の接し方が変わり、二次的・三次的な障害をさらに負うことになりかねません。

私自身、現在は主婦ですが、私にできる援助はどのようなことでもしていきたいと思っております。お忙しいでしょうが、学会のことをもう少し詳しく教えていただければ幸いです。

(2) 静岡県, Kさん

私は知的面の発達に多少遅れのある4歳児の就学に心を痛めております。将来の自立と

幸福のためにやらなくてはならないことは何かと常々思っております。

市の母子療育で催される就学にむけての講演を聴きにいったりもしていますが、普通学級で学ばせる難しさや魅力のなさを感じつつ、特殊学級への偏見や地域での疎外感を感じています。国の子どもたちへの配慮のなさに腹を立て、現実をかみしめています。「心の貧しい国なんだ」としみじみと……。

ぜひ先生方に尽力をお願いし、何らかの形で参加させて頂きたいと思っております。よろしくお願ひします。私はこの子が可愛くてしかたありません。まさに目に入れても痛くないとは、この子のことだと思ひ育てています。そして障害児ということはどういうことなのか悩んでいます。個性ではないのかしら？ 誰が決めたの？ どうやって？ なら普通の基準って何？ 普通が正しいの？ 障害って言葉大嫌い!! 先生、研究室から障害ということば消して下さい。お願いします。

(3) 岡山県, Hさん

はじめまして。先日、こちらの地方紙（山陽新聞）でSNE学会の記事を拝見し、私も貴会の末席にお加えいただければありがたいと思い、お手紙を差し上げました。私も特別なニーズをもつ子どもの教育、とりわけ通常の学級に籍を置く軽度の知的障害をもつ子どもへの教育的配慮や援助に大きな関心を抱いております。

私は養護学校の教員であります。同時に家庭では知的障害をもつ子どもの父親であります。昨年の小学校入学以来、この一年間の本人や母親の悪戦苦闘ぶりを目の当たりにする時、記事の中の「障害児などの特別な援助を必要とする子はもちろん、すべての子が生活しやすい学校を作っていきたい」とのコメントに、一保護者として賛仰の声をあげずにはいられません。障害児教育に携わる教員としての、また障害をもつ子どもの父親

としての気持ちをおくみ取りいただき、ご高配を賜ることができれば幸いです。

(4) 岡山県, Yさん

先日の山陽新聞で「SNE学会」発足の記事を拝見いたしまして、障害児で普通学級に通学させています親として、また障害児者父母の会の役員といたしましても、子ども達の未来に一筋の光が見えてきたような嬉しい気持ちになりました。

そこで厚かましいお願いですが、せつかく

5. 書 評

小川克正『特別教育の系譜』近代文芸社

評者：伊部三奈子（東京学芸大学大学院2年）

これまで“日本の障害児教育の歴史”と聞くと、時期としては明治期、つまり障害児がある一定の枠組みとして注目され、学校設立など具体的な動きが始まって行つた時点を想起することが多かった。

もちろん中野・加藤の「わが国特殊教育の歴史」（1967）が記すように、明治改号より少し前の歴史は認識していたし、またそれは明治以降の動きの導火線として、理解していた。（更にそれ以前の史実から障害児に関する記述を探すとすると、およそ教育とはくくれないジャンルからの検証をせまられるだろう。先行研究以上の検証は難しいのではないかと、どこかであきらめている気持ちがあつた。）しかし、本書によつてそれらの既成の認識を揺るがされ、発想の転換を喚起させられた。現代の義務教育に相当するであろう江戸時代の藩校に、今日「障害児教育」という用語が意味するところのものとは言い切れないまでも、特別な枠での教育が施行されていたとは、意外であつた。否、人間の営みである以上、何かどこかでつながつてはいるであろう、という予見は以前からあつた。

の素晴らしい学会の支部を中国地区にも作っていただきたいと思います。それと「SNE学会」研究大会をぜひとも中国・四国地区で開催していただければ、子ども達の教育環境が改善されて学校が真に子ども達の人格形成や心の居場所になるのではないのでしょうか。

お忙しい日々をお過ごしのことと存じますが、ぜひご検討下さいまして、一日でも早く学会の活動が中国地区でも実現いたしますよう、心から願っております。

だからむしろ、予見していたことが、ある一定の方法で検証がはかられたこと、そのこと自体に衝撃を受けたと記した方がより正確であろう。

以下に本書の概要と若干の考察を、未熟ながらまとめてみたいと思う。

本書は義務教育の枠組みの中で、通常の課程とは異なる特別な学級を設けて行われていた教育の事例（6例：うち1例は学制の変則小学を検討）を取り上げている。これまで寺子屋と小学校の連続面は注目されているものの、藩校と小学校の連続面は注目されていない。著者が藩校の特別学級の事例に注目した理由は、藩校が（限定的であつたにせよ）義務教育の機関として設立されたものであつたためである。

そして、特別な課程を学則、学規などから検証を行っている。なお、過去に多く引用されていた先行研究の誤ちを指摘した上で、原典・原著から再度検証を試みている箇所もあり、そうした点でもより信頼性の高い分析になっているのではないかと思う。また本書は、「捉え直し」という一貫した姿勢をとって、

問題提起をしている。

本書の構成は、(読み手が容易に内容を把握する上では)大きくは2部に分けられると思う。第1章から第5章までは、限定的な義務教育制度下の課程分離制(藩校は主に長男の家督相続の要件を備える場という性格をもち、入学資格者は限定的である)を、第6章では国民全体を対象とする普通義務教育制度下の課程分離制について論じている。

肥後藩の時習館(1755～)は早期に設立された藩校であり、その後の各地の後設校のモデルとなった。(本書後述の日新館、稽古館等にも影響を与えている)その為、ここでどのような形態をとっていたかは重要であろう。ここでは進級における一見矛盾する二つの制度が共存していた。それが六月転昇(試験による進級)と正月転昇(試験によらない進級)であった。つまり、「正月転昇」とは本来は試験によって修了、進級が規定されるのだが、それに見合えず年齢が上がっても学力が伴わない場合の措置として講じられていたものである。

著者はこのことを「年齢と学力のアンバランスに起因する問題の解決策」と換言し、二つの推測(捉え直し)をしている。まずそれを①補助学級設立の試み(通常課程の教科内容を補強するもの)とする見方と、②特別学級設立の試み(通常課程を控え、可能な学習課程を特設し、学習の可能性を引き出す)と捉える見方である。これらの判定には補強資料を必要とすることが付言されており、この時点での判断はできないが、いずれにせよ正規課程外の措置が講じられていた史実が明らかになった。(なお、転昇後の教育形態(統合か分離か)や、同一教材を使用していたか等は、資料がなく未判明である)

会津藩日新館(1799～)は、先行研究から、特別な課程・学級に該当するであろうと推測されるものが3つあった。それは「年長席」、「特定会日」、「魯鈍」の3つである。原著資

料に還って検証した結果、「年長席」とは19歳以上で正規の課程を修了していない者に対する補習教育の場であり、「特定会日」も毎月6回の補習授業であり、ここに参席する集団も補習学級に相当するものであった。更に「魯鈍」とは軽度遅滞(15歳までに四書の素読が修了できないもの、そして18歳までに五経の素読ができないものは大抵は魯鈍であるから、句読師はその指導には誠心誠意努力する旨の記述が残されている。)に相当するものであった。当時ここで「魯鈍」と称されていたものが、現在の軽度遅滞と同質のものであるか否かは疑問もあるが、何らかの(正規外の)者の存在を認識していた事は確かである。しかし、この「魯鈍」に対し特別な課程・学級を設置した形跡はない。日新館では補習教育の場は講じていたがそれ自体は特別な課程ではなかった。更に「魯鈍」とされる者の存在は認識しつつも、特別な課程は設けておらず、特別な学級設置の一手手前まで進んでいたが、そこに踏みとどまっていたものと考察されている。

彦根藩稽古館(1799～)には、4段階の義務教育課程の第3課程に、「記録読」という特別課程が付設されていた。この「記録読」は「生質魯鈍」と称された者が所属した課程であり、仮名書きの軍記雑録を教科書とする特別学級であった。一定年齢に達しても、素読の試験に及第できぬ者が、試験によらない転昇をして進級してくる課程であった。正規の進級ではない為、正規の課程への転昇をさせず、このような形態をとっていた。

水戸藩弘道館(1841～)では「講習別局」という素読未修了者と家計困窮者の為の学習の場が設けられていた。弘道館文館の講習寮を修了すると居学寮へ進級する。これが通常の学級系列であるため、「講習別局」は特別な課程・学級に位置付けられるであろう。(なお当初この課程は「軍書寮」と称し30歳以上の「初老半白」の者に対し、素読の修業

を免除し、仮名書きの軍記を読ませる課程であったが、後に規定年齢を20歳前後にまで下げ、上記の形態となった。)

出石藩弘道館(1755～)は10歳から24歳までの文学修業の文校に「別業課程」という特別な課程を設けていた。なお別業設置は明治2年(1869)のことである。入学後、5等生から1等生へと試験により進級していくのが通常だが、4等生から順に1等長までの9級にこの別業課程が置かれていた。そして両者は学習内容も異なっており、正規課程では主に漢書の学習が中心であるのに対し、別業課程では和書の学習に力点が置かれていた。

ここで著者は出石藩の課程分離制とドイツのマンハイムシステム(1899)との共通性を指摘している。周知のとおりマンハイムシステムは、学齢児童の才質を分類し、各々に適合する学級系列を設置し、落第という現象に対応しようとしたシステムである。出石藩も先の明治2年の規定において、人の才質を上中下の3つに区分し、それに対応する方策をつくるべきことを掲げており、両者はこの、才質別に複数の課程を設定している点は共通しているのである。(厳密には著者自身も指摘しているように、教育内容が出石藩の場合は正業と別業では異なるものであること、更に別業課程が精神遅滞者を想定し設置されていないことなどから、完全な対応(一致)はしない。)

最後に出石藩弘道館の別業課程は、藩士とその子弟という特定身分を対象とする限定的義務教育制度に「才識制」という新しい社会原理を徹底した形で適用することによって成立したもの、という分析がなされている。

第6章からは明治5年の学制の「変則小学」について論じている。この変則小学に関しては実態が不鮮明であるため、本書の分析を支持することに疑問はある。著者はこの変則小学を尋常小学に対する分離課程とし、さらに学制を複線型学校制度として捉え直そうとし

ている。

学制条文により確認しうる変則小学として(これには諸論があり、また確定的なものではないが)、「幼稚小学」「女児小学」「小学私塾」「村落小学」「貧人小学」「廃人学校」が挙げられる。個人的にはこの学制条文の記述をベースにした推理では、実際にこれらの尋常小学以外の校種に関して、実態をもっていたのは「小学私塾」と「村落小学」(および一部の「貧人小学」を含む。)のみであったと思われる。なぜなら学制条文は模倣性と独自性が内包されており、条文が必ずしも国の実態を反映させてつくられていると言い難く、また鏡文的側面をもっていることも推察される。そのような懸念を持ちながらみていくと、規定文が短く内容が判然としない「女児小学」「幼稚小学」「貧人小学」「廃人学校」は疑わしい。人間、知らないこと、経験を持たないことは、多くを明言できず、そのため実態に基づけない用件に関しては、引用か模倣となる可能性が高い。実際幼稚小学は現在の幼稚園に相当するもので、小学校と区別される。更に具体的に幼稚園ができで来るのは、伊沢修二以降であろう。また「女児小学」も同様で、女子の学校の設立は学制以降のことであり、またこれと「貧人小学」は、政策的な意図により実態なくして盛り込まれた可能性が高い。「貧人小学」の規定が、当時の開明派が好んで使用した感性・論理、用語と極めて類似する。更に経済情勢からして、条文のような設立経緯を持つ学校はあったとしてもわずかであろうと思われるからである。慈善事業あるいは産業の急速な発展の際露呈する矛盾などに対して、(時に実態がなく、法文上のみであつても)一応の手を打つことが近代国家の要件と考えた場合、実態なき法文化はありうるであろうし、こうした産業との関連で両者が盛り込まれた可能性もあるのではないだろうか。

これはあくまでも、私個人の検証なき推理

に過ぎないが、おそらく学制制定の時点において、学制以前の学校実態を受けついでいたものは先の両者のみであったと思う。更に、「小学私塾」の小学教員免許保有者の起用の指定や、「村落小学」の教育内容を小学教則を簡略化したものを教えることを表記しているあたりは、むしろ、本来はできるだけ尋常小学で統一したかった意図を反映しているような気がしてならない。つまり、当座は以前の実態を受け継ぎ、後々吸収していく方向で、これらものが暫定的に盛り込まれたのではないだろうか。私自身はそのような推理から（論証に欠ける全くの推理だが）、学制が複線の要素をもっていた可能性も理解できるものの、複線型の教育体系であったとは言い難い気持ち（予見）がある。当時の関係者らが実態に即して、諸事情にあわせてこれらの校種や措置を設定したとみるには、現時点では多少無理があるように思われる。（むしろ著者も実態の検討の必要性を自ら指摘され、さらに変則小学の実態の研究にも取り組んでいる。）

いづれにしろ、本書の方法上の特徴である、歴史を規定条文等から検証する方法の際のデ

メリットが、まさにここにあると思われる。つまり実態に基づく法文であるか否かによって、分析に差異が生じる点である。しかし、本書独自のアプローチにより、一つの重要な問題提起がなされていると思う。それは本書の検討の中味からすれば、現在の障害児教育分野に該当される児童・生徒とは完全には合致しない。だが、過去にAとされていたものと、現在Aとされるものの実態が違っていることを議論することが大事なのではなく、むしろ史実および本書が訴えたいことは、何らかの事情（障害に限らない、諸事情）により、正規のルートでの教育が困難なものに対し、どういう対応をするかということであり、一言でいうなら「個と全体の関係性の問題」と言えるのではないであろうか。全体を支える個であり、個を支える全体であるには、必然的にそれらが因って立つところの共通の「観」が改めて問われる必要があるのかもしれない。統一的な見解としての人間観・教育観・学問観が必要であり、またそれは有史以来人間が試行錯誤している、根本的な問題なのかもしれない。

6. SNE関係図書紹介（大高一夫、柴田久志、新井英靖、安間芽久美、平野雅人、是永かな子）

(1) 「どこかへんな1年生」

大高 一夫（東京学芸大学大学院1年）

地域民主教育全国交流研究会編集「現代と教育 33号（1996年春）」は、「小学校低学年でクラス崩壊現象がおきている」「日本の学校では、この20年の間に、非行や校内暴力の中学生問題、人間関係がもつれムカツク小学校高学年問題に直面してきました。・・・その波は、とうとう小学校低学年にまでいきつたようです。」という課題意識をもって、このテーマでの特集をしました。

特集に関して次のような報告、討論、実践記録が掲載されています。

座談会／1年生一なにがへんなの？ どうしてへんなの？

報告① どんな子どもにも登校しぶりになる要素が

松枝 緑

② 1年の勉強は全部できるというけれど

岩崎紀子

討論 子どもたちにほんものの愛と文化の力を

坂元忠芳・関上八重子・三上晶子・片

山恵子・

村山士郎（司会）

実践記録／小学校低学年問題とは

生活環境による発達の違いはあるが

佐藤いなみ

受けとめること、ここに困難を拓く鍵が

土佐いく子

2つの報告と討論を通して、いまの1年生のどこが「へん」なのかについて、かなり詳しく実態が出されています。主な実態を项目的に列挙してみると、①生活力が大きく後退している、②言葉を発せずに関心を頼む、③無邪気さや子どもらしさが失われてきている、④友だちの言動に過剰反応する、⑤「できる・できない」をすぐに問題にする、⑥とても忙しい、⑦不安定である、などなどが述べられています。

そして、母親の変わりようについても、詳しく報告されています。その中で印象的だったことは「子どもを愛せない母親が増えてきて、どうやって愛していいのかわからない、なんで子どもを愛さなくてはならないのかわからなくなってきた、そういう中で肉体的虐待ではない「過保護の虐待化」が進行している」という指摘です。

そのような子ども、母親、家庭の状況をふまえて、どのように解決の手だてを考えていくのか。この特集では、それらについては具体的な方策が総合的に提起されているとはいえませんが、方策を考えていくためには、現象だけをみて、「子ども、母親、家庭が悪い」と断定するのではなく、「否定的に見えたり、歪曲してゆがんでみえる行為や言動のなかから親の願いをくみ取り、親の汗や涙を理解しながら受けとめ、受けとめ、そして励ましていくことが、今、求められているのでしよう」という視点が重要であることを学ぶことができました。

(2) 『勉強ができない子—学習不振児の調査と実践—』（三浦香苗著、岩波書店）

大高 一夫（東京学芸大学大学院1年）

本書は、シリーズ子どもと教育として出版されたもので、目次は次のようになっています。

- I. 勉強ができないとは
- II. 勉強ができないわけ、
- III. 勉強ができない子の授業中の行動
- IV. できない子のタイプわけ
- V. 勉強のできない子のその後
- VI. 勉強のできない子への支援
- VII. 親のできること

著者は学業不振の定義を「その先の内容を学ぶのに特別な援助なしについていけるだけの適性をもっていないこと」とし、学業不振成立の規定因を「学習者の個人特性をもう少し考慮する必要がある」と述べ、「適性」「特性」をキーワードに学習不振児の調査・研究をおこなっています。そして、IV. できない子のタイプわけでは、勉強のできない子を「引きこもり型」「ひょうきん型」「自己中心型」「大器晩成型」の4つの型に分けてその特徴をまとめたり、具体的事例をあげて「できない子のさまざまな特性」を詳細に調査をしています。

特別なニーズ教育との関連で、VI. 勉強のできない子への支援について若干紹介すると、著者は、小・中学校の先生方に①算数・数学のできない原因として考えること、②授業中にしている配慮、③授業時間以外での配慮、④実施されている学力向上策について、著者が用意したものから2つだけ順位をつけて回答をもらい、その結果をまとめています。その①では、「個人の能力の低さ」「親の教育的関心の低さ」「前学年までの学習の未定着」などの6項目から選択し、その結果として、およそ50%の子どもについて「個人の能力の低さ」があげられ、第1位、第2位

を合わせた結果は「前年までの学習の未定着」がもっとも多いとなっています。調査結果は「能力が低いから、学習の未定着だから、算数・数学ができない」という結論になっていますが、これはあくまでも調査に応じた先生方の選択結果であり、できない原因を分析した結果ではありません。この点で、著者の調査結果に対する考えや選択項目の根拠についての説明が必要であると思いました。②、③、④については教育現場でさまざまな取り組みが集約されています。しかし、現場の努力にもかかわらず「学習不振児」に対する有効な取り組みができていない（できる条件が整っていない）という現状も明らかになっています。

本書のなかで、「小学校卒業時には30%、中学校では50%の児童生徒が学習指導要領で期待されている学年相当の学力がないといわれています」と指摘しているように、学力の形成は国民的課題であり、学力とは、学習不振児とは、勉強ができない子への支援とは、などの基礎的な研究が求められているといえます。

(3)『ダウン症は病気じゃない—正しい理解と保育・療育のために—』（飯沼和三著、大月書店）

柴田 久志（東京学芸大学大学院1年）

著者は日本ダウン症協会医療顧問で、この本はダウン症児をもつ親を中心とした入門書として書かれている。本の構成としては、1 ダウン症を知る、2 からだの症状と保育・療育、3 ダウン症の知的能力とことば、に分けられており、医学の最新の成果に基づき、ダウン症の発達の可能性を示し、具体的な療育の仕方について述べている。

この本でよいと思った点としては、健常児に比べてダウン症児の方が優れている点を述べていることである。たとえば他人の行動を

模倣する能力、周囲の雰囲気を感じとれる能力である。このことは、実際にダウン症児をもつ親にとっては勇気づけられることだと思う。

ただ、以下の表現が気になった。

「ダウン症というよび名は、病気を表すのではなくて、アトピー体質や糖尿病体質と同じ特異的な体質を表すことばと理解したほうがより正確に実態を把握できると思います」「（ダウン症の赤ちゃんの診療に関して）基本的には、アトピー体質の診療と同じです。アトピー体質なら喘息が出ないように、幼児期から生活内容に気を配ります。ダウン症体質でも言語発達障害が重症とならないように、幼児期から生活内容に気を配ります。どんな生活内容だったか、言語発達障害が重症になったりしないかという指導こそが大切であり、療育をよばれる医療行為なのです」

これが前提となつて、この後の説明が書かれている。

この表現自体、ダウン症の子が全員同じ障害をもっているわけではないので、適格だと思うところもある。ただ医療的な問題ではこれで適切なのだろうか、教育の問題として考えた場合、疑問が残った。

アトピー体質や糖尿病体質の場合、給食や体育など一部を除けば教育に関してはさほどの配慮を必要としない。しかしダウン症児の場合、逆に教育の場面で格段の配慮が必要となってくる。ダウン症児の障害を考えたとき、そのことを踏まえると、安易に「同じ」という言葉を用いたことの妥当性を再検討する必要があるのではないだろうか。

(4)『落ちつきのない子どもたち～多動症候群への理解と対応～』

新井 英靖（東京学芸大学大学院1年）

本書は「子どもたちが示す多動状態について、医学や心理学のこれまでの研究成果や私

たち（王子クリニック）の体験をふまえて、実際に多動をどう理解し、子どもたちに対応していけばよいかをまとめた」ものである。

第1章では国際的な診断基準や医学的な所見などを用いて多動症候群の原因や実態に迫っている。特に、多動症候群と学習障害との違いや乳児期から成人期にかけての多動症候群の特徴など、実際的な問題に対してわかりやすく解説している。第2章では、多動症候群の特徴を多動性、衝動性、注意集中の困難、易興奮性の4つに分け、それぞれの対応法を具体的に示している。第3章、第4章では、多動症候群の子ども達の発達の側面に注目し、遊びや運動を取り入れながら、認知的な発達や情動のコントロールといった側面へのアプローチの方法を記述し、第5章では彼らの社会性の問題、すなわち、友達づきあいの問題への援助法が書かれている。

本書は大変わかりやすい言葉でかかれており、心理学や医学を専門に勉強したことのない人にも理解できる本であり、多動症のお子さんと日々過ごしておられる保護者の方や教員の方に推薦できる本である。また、多動症の原因や診断方法から、具体的な対応法、さらには多動症の発達や社会性の問題にまで幅広く書かれており、多動症候群のハンドブックとして活用できる本である。しかし、子どもの「多動」という側面にのみ注目をして、対症療法的に子どもへ対応することは、子どもの全人格的発達を妨げるものになると考える。本書の内容を子どもの全人格的な発達の援助のためのひとつの情報源として関係の方々にお勧めしたい。

(5)『ハンディを持つ子どもの権利』（おがさたけし著）

安間芽久美（東京学芸大学大学院1年）

「子どもの権利条約」を日本政府が批准して、2年が過ぎましたが、子どもを取り巻く

状況は、以前と変わっていないと言う所に目を向けた著者が、自身の経営する塾に通って来る子どもや、その親たちの声（訴え）を紹介しながら、「子どもの権利条約」のあるべき姿を提示している一冊です。ここで具体的な内容を紹介する事は、紙面の関係で出来ませんが、本書は「子どもの権利条約」の中の代表的な条項（差別の禁止・子どもの最善の利益・障害児の権利・教育への権利など）を取り上げ、それぞれの条項別にまとめられたものです。

この本を読んでまず感じたのは、とても感情的だという点です。塾に通って来る、知的に遅れのある子どもたちや、彼等の親のもつ切実な声が、ストレートに私の心に響いて来たからです。本書には、こういった親子の生の声が沢山取り入れられていて、「事実を知ると言う点では非常に意味深い物だと思いました。また、障害児の後期中等教育の場が貧弱であり、もっと多様な選択試が用意されるべきだと言う事も強く感じました。

また、読み進めて行く中で、疑問に思い、考えさせられる点も、いくつかありました。本の中で、著者ははっきりと「特殊教育は、障害を持つ子どもを分離すると言う点で、差別ではないか」と、特殊教育を批判されています。ではこれからの障害児教育はどうあるべきか、未来を展望する視点が欠けている気がします。私はまだまだ勉強不足なので、自信を持って言えませんが、障害児学校や障害児学級を全面的に否定するのは、おかしいと思うのです。確かに問題はいろいろありますが、評価出来る点もあると思うのです。「障害児、一人一人の持つ、特別な教育的ニーズを満たすための、多様な選択肢」という点から見ても、特殊教育は選択試の一つとして存在するべきだと、私は思うのです。

短い本ですが、私なりに、いろいろなことを考えさせられたものとなりました。

本文の後には、取り上げられた条項の全文

が記されていますので、条文とともに、本文をじっくり読み進めてはいかがでしょうか。

(6)『レッテルはいらない、子どもは、みんな素晴らしい、LD児と学習指導』(三島照男著)

安間芽久美(東京学芸大学大学院1年)

本書は、特定の子どもにのみ起こる、教科学習に見られる偏りと考えられているLD(学習障害)についての入門書として、著者の思いで書かれたものです。本全体から、「人は、だれでも個性があり、得手不得手がある」・「人は、物差しで計ってはいけない」・「人は、それぞれがみんな素晴らしい」と言う著者の思いが伝わってくる、暖かい感じがする一冊だと思います。

本書は、五つの章と付録で構成されています。それぞれの章は簡潔で、LDについてとても分かりやすくまとめられています。以下、内容を簡単に紹介します。

第1章「忙しすぎる子どもたち」では、LDの特徴を考える前に、Wenderの言うLDの説明(音痴をたとえとして)を上げ、学習障害は「障害」ではなく、「困難」と言った方が適当と記し、また、学習指導上、「LD」と言う枠組みを作ってしまうのは危険であり、枠組みは柔軟に考え、それぞれの子どもの適性や能力を把握することが大切だとも言っています。

第2章「LD児とは」では、アメリカより30年ほど遅れたとは言え、ようやく我国でもLDが注目されるようになり、彼等に対する教育が進んできていることを評価しています。そして、医学・教育・心理学の考えるLD児についてまとめ、幾つかのLD児の行動特徴についても、分かりやすく紹介されています。

第3章「LD児と国語」・第4章「LD児と算数」では、LD児の学習困難を、末梢感覚器官の問題ではなく、認知の偏りであると考え、

読み・書き・計算において、どういうつまづきがあるか、彼等への指導はどのようにしていくのが好ましいかが、まとめられています。

第5章「親の心の持ち方」・付録では、LDにかかわらず、子どもをもつ両親に対して、子どもを明るく、のびのびと育てるには、どんな気持ちでいれば良いかが、いろいろな事例とともに書かれています。

私はこの本を読んで、自分自身よく分かっていなかったLDについて、全体像が見えてきた感じがします。特に、彼らのもつ教育的なニーズを満たすためには、積極的な個別教育が必要なんだということを感じました。一つ気になるのは、「レッテルはいらない」と言い切つてよいのかという点です。やはり「障害」という視点を忘れては、いけないと思うのです。

この本は、LD児にふだん関わっている方々はもちろん、それ以外に、子育て真っ最中のお母さん、お父さん方にも、是非読んでいただければと思います。

(7)『身体障害者の見た知的障害者をもつ人たちの世界』(江口正彦著、はる書房)

平野 雅人

(東京学芸大学特殊教育特別専攻科専修免コース)

著者は、突発性大腿骨頭壊死症という難病を患い、はからずして歩行に困難をきたすようになってしまった方である。彼はその手術後のリハビリテーションの一環として、ボランティア活動を選んだ。そのボランティア記をまとめたものがこの本である。元来、ボランティア活動や障害者に対して接する機会がなかったという著者にとって、この知的障害者・通所更正施設でのボランティア活動は、知的障害をもつ人たちの行動、また彼等を取りまく環境などに大きい衝撃を受けたということが、文面を通してひしひしと伝わってくる。

知的障害者と接する中での出来事の記録を

元にして本書は構成されているため、まるで日記のように親しみをもって読むことが出来る。ただそういった日記であるがために、言葉が洗練されておらず、同じ意味のことが繰り返されていたり、わかりにくい説明になっていたりとすることは否めない。

しかし、ボランティア活動や障害者と接したことがある人なら必ず経験するであろう衝撃、例えば発作やパニック、施設の活動の中でいつもと異なった様子といった、予測できない事態に際して、ボランティアとしてどう対処すべきなのかという動揺、またふつと立ち止まって考えている様子が伝わってくる。一度でもボランティア活動の経験のある人なら、共感を持って読むことが出来るだろう。さらに職員と利用者の間にいるボランティアであるからこそ見えてくる問題点も見いだしている。それは施設職員とボランティア、家族とボランティアといった施設関連の関係者がスムーズに対話できるような環境という、何とも単純かつ重要なことである。筆者は介助や介護の手伝いを通して互いに成長していくあいだ柄の関係を感じ、その大切さと現時点での不備を強調している。

プールや集会、作業、年中行事など施設の活動の中での利用者の生きざまと、ボランティアとして関わったことを通して、互いに共存しあう、ともに成長しあう喜びを感じさせる一作である。

(8)『シーラという子』(トリイLヘイデン著、早川書房)

是永かな子(東京学芸大学4年)

この本は、アメリカの情緒障害児学級の担任をしていたトリイという先生のところに、シーラという6才の女の子が来たことから始まる。それからのトリイとシーラの関係について、トリイ本人がノンフィクションで書いたものである。

その女の子は3才の子供を連れだし、近所の木に縛り付けて火をつけ重傷を負わせた。そのため精神病院送りになるのだが、その病院が満員で、病院が空くまでトリイの教室に來たのだった。

この本は、教師のように子供と接する職業を考えている人たちに読んでもらいたい。私はこれを読んでいて、教師は人間として大きくなければいけないと思った。それは、私がこの本を、「私がトリイだったらどのように振る舞っていたらどうか」と読みながら、考えさせられたからだだった。

トリイは教師としてシーラを受け入れた。シーラ個人を見つめ、シーラを理解しようとした、彼女の能力を評価した。そして、シーラもトリイの気持ちに気が付き、とうとう彼女を受け入れた。トリイも時に自分を押しさえきれなくて、感情でシーラや周りの人に八つ当たりするが、結局は自分の感情をコントロールして、教育をうける子供達のことを第一に考えていた。子供達がパニックに陥った時、どう対処するのか、子供を怒る場面か、褒める場面か、状況判断が的確に出来て決して体罰は与えなかった。

そしてこの本は、人を理解するために読んでほしい。トリイには目に見えないものが見えていた。シーラの気持ちやシーラを殴る父親の気持ち、シーラを性的虐待したおじさんの気持ち、トリイは、結局どんな行動もその人自身は悪くない。それは心の叫びであって彼等がかわいそうな環境にいただけなのだと。問題行動を禁止させることは出来るかもしれないが、その行動の裏の本当の人の気持ちをトリイは見つめていた。

そしてシーラの言動からは、私たちがいつのまにか忘れてしまった、素直な子供の心の葛藤を再認識することが出来る。

小説のような感覚で読み始めたのだけれど、シーラとトリイにどんどん引き込まれ、1分を惜しんで読んだ本だった。

7. 〈SNEライブラリー〉最近のSNE, 障害児教育学関係文献リスト

『SNE学会会報』第1号(1995年10月)に引き続き、それ以降に発表されたSNE, 障害児教育学研究に関連する主要な著作・論文をリストアップしました(なお前回は遺漏した文献も一部含めています)。今後も『会報』に順次掲載し、学会員の便宜をはかつていく予定ですので、会員の皆様から論文抜き刷り・著作・資料等を学会事務局までご寄贈していただけますと幸いです。よろしくお願い申し上げます。なおこの文献リストの作成は、東京学芸大学障害児教育学講座所属の学会事務局員(柴田久志, 新井英靖, 平野雅人, 高橋智)が担当しました。

(高橋 智)

(1) 教育原理・思想

- * 稲富眞彦 (1995): 障害児教育学への志向－訓育と陶冶の関係序論－, 『高知大学教育学部研究報告』(第1部)第50号。
- * 窪島 務 (1996)『現代学校と人格発達－教育の危機か, 教育学の危機か－』地歴社。
- * 小出進編集代表 (1996)『発達障害指導事典』学習研究社。
- * 篠原吉徳・津曲裕次 (1996): 「障害カテゴリーに依らない」教育的アプローチについて, 『筑波大学養護・訓練研究』第9巻。
- * 高橋 智 (1996): 障害概念とパラダイム転換－「特別な教育的ニーズ」と「心理発達遅滞」の概念を中心に－, 福田静夫・宮田和明編『転換の時代の社会福祉－日本の論点・イタリアの経験－』文理閣。
- * 高橋 智 (1996) 障害児の人権と学校教育(1)～(2), 『発達の遅れと教育』第470～471号。
- * 藤本文朗・小川克正編 (1996)『障害児教育学の現状・課題・将来』培風館。
- * 船橋秀彦 (1996): 障害児学校における体罰と権利擁護, 『障害者問題研究』第24巻1号。
- * 山口 薫 (1996): 障害児教育から特別な

ニーズ教育へ－21世紀への展望－, 『作業療法ジャーナル』第30巻4号。

- * 湯浅恭正 (1994): 「特別なニーズ」をもつ子どもの視点から教師の指導姿勢を変える, 共同研究グループ編『ゼミナール生活指導を変える』青木書店。
- * 渡部昭男 (1996): 障害児の「特別なケアへの権利」と「特別なニーズ教育」, 科学的障害者教育研究会『障害者教育科学』第33号。
- * 渡部信一 (1996): 特別なニーズをもつ子どもたちが普通学級で学ぶことに関しての検討－ニュージーランドのインクルージョンから見えてきたもの－, 『福岡教育大学障害児治療教育センター年報』第9号。
- * 渡邊益男 (1996): インテグレーション(統合教育)をめぐる現状とその問題, ジャパン通信社『月刊地域福祉情報』第48号。

(2) 教育史

- * 荒川 智 (1995): ナチス期障害児教育のイデオロギーと内実－初期補助学校改革論の検討を通して－, 『特殊教育学研究』第33巻3号。
- * 荒川 智 (1996): ナチズム期官報・文部省報にみる障害児教育－障害種別格差の是正と温存－, 『茨城大学教育学部紀要』(教育科学)第45号。
- * 田中昌人 (1988): わが国における発達の概念の生成について(1)－江戸時代における成年男子に対する「発達」の概念の使用と子育てにみられる成長概念の成立－, 『人間発達研究所紀要』第2号。
- * 田中昌人 (1988): 文明開化期における発達の概念の導入について－Hepburn, J.C.と中村正直の場合－, 『京都大学教育学部紀要』第34号。
- * 田中昌人 (1991): 日本における発達の概

念の導入について－Perry, M.C.; Harris, T.; Alcock, R.の場合－, 『京都大学教育学部紀要』第37号。

- * 田中昌人 (1993): 蘭学における発達の概念の導入について－堀内寛『幼幼精義』(1843・天保14年開雕)まで－, 『京都大学教育学部紀要』第39号。
- * 田中昌人 (1994): 蘭学における発達の概念の導入について(2)－Pompevan Meerdervoort, J.L.C.による西洋医学教育の実施前まで－, 『京都大学教育学部紀要』第40号。
- * 田中昌人 (1995): 蘭学における発達の概念の導入について(3)－内田正雄『和蘭學制』(1869・明治2年)まで－, 『京都大学教育学部紀要』第41号。
- * 中村尚子 (1996): 初期の肢体不自由養護学校における脳性麻痺問題, 『障害者問題研究』第24巻2号。
- * 中村満紀男 (1995): 20世紀前半のアメリカ合衆国における精神薄弱者の優生断種史－序説, 筑波大学『心身障害学研究』第19巻。
- * 平田勝政 (1996): 明治期における「精神薄弱」関係用語・概念の研究－「低能児」概念を中心に－, 日本教育史研究会『日本教育史研究』第15号。
- * 渡辺健治 (1996)『ロシア障害児教育史の研究』風間書房。

(3) 教育行政・制度

- * 小笠毅他 (1996)『ハンディをもつ子どもの権利』(岩波ブックレット)。
- * 窪島 務 (1996): ザールランドにおける障害児と健常児のインテグレーションの展開－構想とその実現過程－, SNE学会誌『SNEジャーナル』第1巻, 文理閣。
- * 徐光興 (1996): 現代中国の特殊教育に関する現状と課題, 『障害者問題研究』第24巻2号。

* 竹内衛三 (1996): わが国における知的障害児の養護学校の配置に関する一考察, 『障害者問題研究』第24巻1号。

- * 長畑正道 (1995): 学習障害に対する厚生省での取り組みを中心に, 日本LD学会誌『LD(学習障害)－研究と実践－』第4巻1号。
- * 平田永哲・大城政之・多和田稔 (1995): 「通級による指導」についての研究(1)－軽度心身障害児の統合教育の視点からみた制度および実施上の問題点－, 『琉球大学教育学部紀要』第47号。
- * 山口 薫 (1995): 学習障害に対する文部省での取り組みを中心に－, 日本LD学会誌『LD(学習障害)－研究と実践－』第4巻1号。
- * 米田宏樹 (1995): アメリカ・コミュニティ・カレッジの精神遅滞者プログラム－中等教育終了後の学習機会の提供－, 日本教育制度学会紀要『教育制度学研究』第2号。
- * 渡部昭男 (1996)『「特殊教育」行政の実証的研究－障害児の「特別な教育的ケアへの権利」－』法政出版。

(4) 教育実態・調査

- * 天野 清 (1995): 小学校期の児童の学習遅滞と学習障害児に対する教育の諸問題, 日本LD学会誌『LD(学習障害)－研究と実践－』第4巻2号。
- * 伊藤 篤・高橋 智・西村和正 (1996): 高校福祉科の教育のあり方に関する研究(2)－全国福祉科の現状に関する討論－, 『日本福祉大学社会科学研究所年報』第9号。
- * 稲富眞彦・橋詰信江・渡辺忠直 (1995): 発達障害児の青年期における発達と進路, 『高知大学教育学部研究報告』(第1部)第50号。
- * 大庭重治 (1996): 通常の学級に在籍する書字学習困難児の指導上の問題とその改善

に関する調査研究,『特殊教育学研究』第33巻4号.

- *緒方明子(1995):「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究」の概要について,日本LD学会誌『LD(学習障害)-研究と実践-』第4巻2号.
- *黒田直実(1995):旧ソ連邦における落第,退校の推移(2),『香川大学教育学部研究報告』(第1部)第94号.
- *斎藤 繁(1996):肢体不自由養護学校における「医療ケア」をめぐる状況,『障害者問題研究』第24巻2号.
- *谷川弘治(1995):病気療養児の学校教育の実態把握のために(1),『全国病弱教育研究会交流誌』第5号.
- *谷川弘治(1996):病気の子どもたちの学校教育システムの問題点と教育保障の運動,全国病弱教育研究会『病気の子どもと医療・教育』増刊号.
- *谷川弘治(1996):病気療養児の学校教育の実態把握のために(3)-入院している乳幼児のための院内保育・幼児教育の実態-,全国病弱教育研究会『病気の子どもと医療・教育』第7号.
- *藤本文朗(1996)『障害児教育の義務制に関する教育臨床的研究』多賀出版.
- *渡辺健治・佐藤和代(1996):通常学級に在籍する障害児の支援体制に関する研究,SNE学会誌『SNEジャーナル』第1巻,文理閣.

(5) 教育課程・内容,教育実践

- *秋山博之(1996):福岡市の院内学級部会の取り組み,全国病弱教育研究会『病気の子どもと医療・教育』第7号.
- *岩井秀夫・清水貞夫(1995):精神遅滞児養護学校高等部における教育課程編成の現状と課題-主に作業学習等と一般雇用との関係について-,『発達障害研究』第17巻3号.

*上野一彦編(1996)『学級担任のためのLD指導Q&A』教育出版.

- *緒方明子(1995):インクルージョンと支援体制-パラダイムの転換と小学校における実践例について-,『発達障害研究』第17巻1号.
- *熊谷恵子(1995):算数の学習に困難をもつ児童に対する指導-電卓の使用が効果をあげた一事例-,日本LD学会誌『LD(学習障害)-研究と実践-』第4巻1号.
- *坂井妙子(1995):病弱児学級で学んだ子ども達,『全国病弱教育研究会交流誌』第5号.
- *高橋 智(1996):高校福祉教育の課題と展望,『平成7年度全国高等学校長会協会家庭部会福祉科高等学校長会第1回総会・研究協議会並びに学科主任研究協議会静岡大会報告』.
- *寺崎昌男・前田一男編(1995)『<日本の教師2>障害をおう子に学ぶ』ぎょうせい.
- *鳥居深雪(1995):通級制情緒障害学級における社会的スキル指導の試み,日本LD学会誌『LD(学習障害)-研究と実践-』第4巻1号.
- *西村和正・高橋 智他(1996):<シンポジウム>福祉を題材とした“福祉教育”を教育的視点から考えてみる,岡山県社会福祉協議会『第5回岡山県福祉教育セミナー報告書』.
- *三上たみ・高橋 智(1996):障害理解と福祉教育実践の研究-大阪・富田林小学校の「発達:障害・障害者問題学習」実践を事例に-,SNE学会誌『SNEジャーナル』第1巻,文理閣.
- *見晴台学園編著(1996)『飛び立つ-LD(学習障害)児の学校を拓いて-』かもがわ出版.
- *見晴台学園(1996)『第1回全国LD(学習障害)児教育実践研究会報告集-LD児の全面発達をめざす教育をもとめて-』.

*村田利正(1996):医療的ケアと教育実践-茨城養護学校の場合-,『障害者問題研究』第24巻2号.

- *文部省(1996)『一人一人を大切にしたい教育-障害等に考慮して-』大蔵省印刷局.
- *湯浅恭正(1995)障害児教育における授業論研究の基本的視点-教授学的接近による研究課題の再検討-,『香川大学教育実践研究』第24号.

(6) 保育,発達

- *小山 望・池田由紀江(1995):統合保育における障害児と健常児の社会的交互作用の形成に関する研究-保育者の役割に関して-,筑波大学『心身障害学研究』第19巻.
- *斉藤淑子・坂上和子(1995)『病院で子どもが輝いた日』あけび書房.
- *田中真介(1995)『重度心身障害児の発達と療育-対象的活動の高次化に基づく発達の階層構造論の展開-』京都大学総合人間学部.
- *田中昌人(1996)『発達研究への志』あいゆうびい(萌文社発売).
- *田中昌人(1996):思春期の発達研究と発達保障の課題(1)~(2),『人間発達研究所通信』第11巻3・4~5・6号.
- *田丸敏高(1996)『発達段階を問う』法政出版.
- *寺川志奈子(1996):統合保育における障害児の発達-「第二者の形成」に発達課題をもつ事例の横断的検討-,SNE学会誌『SNEジャーナル』第1巻,文理閣.

(7) 福祉,その他

- *上田 敏(1996)『リハビリテーション-新しい生き方を創る医学-』(ブルーバックス)講談社.
- *大久保哲夫(1996):障害者の地域生活を支えるネットワークづくり-森永ひ素ミルク中毒被害者の場合-,『障害者問題研究』

第24巻1号.

- *大久保哲夫(1996):障害者プランの意義と課題,総合社会福祉研究所『福祉のひろば』第67号.
- *小川利夫(1995):地域福祉と社会教育実践,名古屋大学教育学部社会教育研究室『社会教育文献研究』第11号.
- *小澤 温他5名(1996):レスパイトサービスの提供形態の現状と利用者(家族)のニーズに関する研究,『障害者問題研究』第23巻4号.
- *加藤博史(1996)『福祉の人間観の社会誌-優生思想と非行・精神病を通して-』晃洋書房.
- *川井龍介・浜名 純(1996)『福祉のしごと』労働旬報社.
- *関東弁護士会連合会編(1995)『障害者の人権-障害者の裁判を受ける権利/成年後見制度の研究-』明石書店.
- *黒田 学(1995):ベトナム障害児家族の生活実態に関する研究-1994年ホーチミン市特別区チーベ県を中心とする調査報告-,『人間発達研究所紀要』第9号.
- *櫻井芳郎(1996)『障害者福祉臨床論-障害者福祉の理解と実践のために-』学文社.
- *定藤丈弘・佐藤久夫・北野誠一(1996)『<これからの社会福祉5>現代の障害者福祉』有斐閣.
- *田中昌人(1995):障害者基本法の制定とその前提の検討,『教育学研究』第62巻3号.
- *長谷川泰造編(1995)『くらしの相談室・成年後見Q&A』有斐閣.
- *ピースヒロシマ障害者の会(1995)『あのと き障害者は-戦後50年,戦争・平和・障害者フォーラム記録-』.
- *玉村公二彦(1995):フィリピンにおける障害者の権利の承認と障害者施策の方向-「障害者憲章(Magna Carta for Disabled Persons)」の制定を中心に-,『奈良教育』