

特別支援教育における一考察

—「発達」「特別支援」「障害」の各概念の再吟味—

栗原輝雄

A Consideration in Special Support Education —Reexamination of Concepts of “Development” “Special Support Education”, and “Disability” —

Teruo KURIHARA

要 旨

特別支援教育が目指すもの、あるいは、それが求められていることをより明確に浮かび上がらせるためには、「発達」「特別支援」「障害」といった、特別支援教育のキーワードと考えられる語句について、その意味するところを可能な限り丁寧に吟味・考察しておくことが重要であろうと考えた。今回は上記3つのキーワードに焦点を合わせ、これらの概念についての吟味・考察を行った。これら3つの各キーワードのルーツを辿ってみるにより、特別支援教育がどのようなことを目指し、何を求められているかをより深く理解していくうえで、多くの示唆を得ることができた。

1. はじめに

2007(平成19)年度から「特別支援教育」に移行する。「特殊教育」から「特別支援教育」へという動きの中で、特に教育に直接携わる立場にあるもの(大学における教員養成を担う大学教員や現職教員研修を担当する行政関係者も含めて)に要請されているのは、「特別支援教育」がどのような人間観や理念の上に立ち、どのような方法論を用いて、どのようなことを達成しようとしているのかについてのしっかりとした理解をもって、幼児児童生徒と向かい合い、保護者や関係諸機関等との連携を図っていくことであろう。『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』⁽¹⁾や『特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)』⁽²⁾には、これらのことが大まかには述べられている。が、さらに掘り下げて、より具体的かつ明確な理解をもつためには、上記の報告や答申の中に頻出する「発達」「特別支援」「障害」といったキーワードの意味するところを、なお一層丁寧に吟味・考察しておくことがきわめて重要だと考えられる。

本稿においては、これらの各概念について可能な限り詳細に吟味・考察することを通じ、「特別支援教育」の基盤や目標や重要なポイントについて検討してみたい。

2. 「発達」「発達障害」の概念についての吟味・考察

(1) 「発達」の概念について

発達とは「生物学的構造や機能が分化、多様化、複雑化していく過程に、学習(経験、練習、訓練、教育)が加わった現象」⁽³⁾と考えられている。換言すれば「成熟と学習との相互作用によって生

じる質的变化の過程⁽⁴⁾とすることができる。さらに言葉を換えて表現すれば「長い時間をかけて経験し、その経験とそれまでの積み重ねと、また各々の時期の体や脳の成熟の具合と、さらにはそれらの背景をなす遺伝的特徴の絡み合いで生じる⁽⁵⁾ものということになるであろう。少し大胆にたとえて言うなら、一粒の花のタネが、土の中や地表でさまざまなものからさまざまな刺激（働きかけ）を受けて、もともと備わっていた内部的な力が活発に動き出して根を伸ばし、芽を出し、太陽や空気や温度その他のものとさらに出会うことによって、内部的な力がなお一層働きを活発にして、そのタネならではの花を咲かせるようになっていくのと似ている、と言えるかもしれない。⁽⁶⁾人間について言えば、発達過程はその人ならではの花を咲かせる（自己実現）過程⁽⁷⁾、「エンパワメント」⁽⁸⁾の過程と考えることができるように思われる。

発達とは英語で“development”という。この“development”の語義を吟味してみると、発達という現象の深く豊かな世界に出会うことができるように思われる。いわゆる「定型的」な発達を辿っていると思われる子どもの場合もそうであるが、「発達障害」をはじめ心身にさまざまな障害を有する子どもの発達を支援していく場合、特に示唆を与えられるように思われる。以下、やや詳細に吟味してみよう。

“development”は「内部に潜んでいたものが徐々に表面に出てひろがっていくこと」⁽⁹⁾を本来の意味として有しているという。その動詞は“develop”であるが、これにはその語源的意味として「包みを解く」という意味があると考えられている。⁽¹⁰⁾「包みを解く」ということを考えるとき、発達を成熟と学習の相互作用という点からとらえるといくつかのポイントが浮かび上がってくる。⁽¹¹⁾中でも、「包みを解く」のは誰なのかということである。結論から言えば「生まれながら」に持っている「生物的に育っていく力」⁽¹²⁾がその包みを自ら解くということではなく、その包みに外側からの力が加わり、いわば両者が協働作業した結果として「包みが解かれる」と考えるのが妥当のように思われる。前述の花のタネの外皮(殻)を思い出してみるとわかりやすいであろう。水や温度や空気や肥料などの外から働く力の作用があって、タネの中身が膨らみ、結果的に殻が破られる（「包みが解かれる」）ということであろう。包みの中身は何か、という問題も残るが、それは「可能性、感性、個性、能力、美、生命力」といった、その人に内在するもろもろのものであり⁽¹³⁾、「包みが解かれる」ということは、そうしたもろもろのものが「生き生きと息吹く」⁽¹⁴⁾こと、すなわち、自己実現ということであらわしていると考えられる。後に記す発達障害の意味についての検討のところでも取り上げるが、発達を「包みを解く」という語源的意味にまで遡って考えると、このように発達の豊かな世界の様子、発達障害そのものの新たな意味づけを考えることにもなり、たいへん示唆深い。

発達についてもう一つ、それを構成する二つの漢字、「発」と「達」の意味から考察してみるのも興味深い。漢和辞典⁽¹⁵⁾を引くと、「発」には「出す」「あらわれる」「外に出る」「はじまる」「かくれたものを外に出す」「すすむ」「うごく」という意味があり、「達」の方には「通り抜ける」「道が通じる」「とどく」「いたる」というような意味があるという。これらの文字の組み合わせからイメージされるのは、「その人に内在するもろもろのものが外にあらわれて、ある道すじを作って、あるところにまでとどく」ということであるように思われる。つまり、発達は一人ひとりに生じるものであり、人それぞれにその軌跡があるということであろう。内在するものを被っている包みが徐々に解かれていって、その中に隠されていたものが次第しだいに形をとって外にあらわれてくるという姿がここでもはっきりと想像できるように思われる。⁽¹⁶⁾

(2) 「発達障害」の概念について

発達についての以上のような吟味をもとに、特に最近、特別支援教育や発達臨床などの場で話題

になることの多い「発達障害」の概念についても、併せて少し吟味してみたい。

「発達障害」とは「一人の人間の時間軸に沿った成長・変容の過程において、身・知・心の面に通常とは異なる何らかの負の様相が現れ、しかも、それが一過性に消滅せず、その後の成長・変容に何らかの影響を持続的に及ぼすことである」⁽¹⁷⁾という。このような考え方からすれば、「発達障害」とは、あくまでも「通常」の「成長・変容」の姿からの「負の」へだたり（しかも相当程度の）という相対比較の意味を持った概念を指していることになる。

しかし、前項で吟味した発達の意味からすると、「発達障害」についてもっと別なとらえ方も生まれてくるように思われる。本来、その子に内在していると考えられるもろもろのものが、十分に引き出されていない、十分にその「包みが解かれていない」、その子の発達ニーズが十分に満たされていないとすれば、このような状態も「発達障害」のもう一つの姿・意味になるのではないだろうかということである。同年代の多くの他児の「成長・変容」との比較という意味での相対比較（個人間差異）ではなく、その子自身に本来的に内在していると考えられるものと現状（それらがどれだけ引き出されているか）との比較という意味での個人内評価のようなとらえ方とてよいかもしれない。

教育的支援・発達支援の観点から言うなら、一人ひとりの子どもにとってより重要なことは、その子の「成長・変容」がその子に本来的に内在するもろもろのものが十分に引き出された状態になっているかどうか、言い換えれば、その子に本来的に内在するもろもろのものを被っている「包み」が十分に解かれた状態になっているかどうか、ということではなかろうか。このことは「包み」の中身の如何にかかわらず、障害の有無によらず、すべての子どもにとって等しく大切なことである。もし「発達障害」という言葉を使うなら、このような「包み」が十分に解かれていない状態になっていること、その子のもろもろのものが「息吹かない」、開花しない状態になっていることをこそ指すべきである、という考え方も成り立つであろう。⁽¹⁸⁾要するに、発達の可能性に「蓋」をされてしまっている状態（「蓋」の意味については後に考察する）といえる。とすれば、「包みを解く」ことに協働して取り組むべきは周囲人々のかかわり方、働き、さらに言えば、人間観や価値観などが十分なものとはなっていないということになるであろうし、このような状況に至らしめた周囲の人々の不十分さを「発達障害」という言葉は暗示してもいるということになる。「関係発達」⁽¹⁹⁾というコンセプトの重要性はこうした理解（大きく言えば人間観）を背景にして生まれたとも言えるのではないだろうか。「発達障害」の原因が主に本人の特性にあるとするか、あるいは、かかわる人々の側のかかわりのあり方が大きくかかわっているとするかによって、一人ひとりの子どもの「時間軸に沿っての成長・変容」⁽²⁰⁾についての把握のしかたは大きく変わってくるであろう。一人ひとりの子どもの発達の可能性へのこの上なく大きな信頼の上に成り立つ特別支援教育や発達支援の分野においては、少なくとも本人の特性にのみ原因を求める「発達障害」観は再考されなければならないのではなかろうか。

3. 「特別支援教育」の意味

(1) 理念・方法論について

発達および発達障害について前節でやや詳細に吟味してきた。これらのことを念頭に置きつつ、特別支援教育の意味について、さらに続けて吟味・考察してみよう。特別支援教育とは「LD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するために、適切な教育を必要な支援を行うもの」と考えられ、「障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的

な取組を支援するためのものと位置づけられ⁽²¹⁾ている。角度を変えて考えれば、その子どもの自己実現のための細やかな支援であり、もう一つ言い方を換えれば、生涯を視野に入れての発達支援のための教育であるといつてよいであろう。

特別支援教育はその名の通り、障害のある一人ひとりの子どもに対する特別なきめ細かな支援の上に成り立っている。そして、特別支援教育におけるさまざまな配慮・工夫は、学校につながるすべての子どもへのより豊かな教育、発達支援、進路選択等にも大きな働きをなし得る「宝庫」のようなものとも言えるかもしれない。障害児教育が「教育の原点」と言われたのはずいぶん以前の話であるが、今、改めて、このことが現代的な意味を持って学校教育の分野において吟味されていくことになると思われる。

ところで、特別支援教育とはそもそもどのような理念・方法論に基づいているのであろうか。『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』などからは、少なくともその理念的な部分についてはあまり深いところまではふれられていないように感じられる。このテーマを検討するにあたり、特別支援教育という6文字から成るこの言葉を、「特別」「支援」「教育」と2文字ずつの言葉に分けて、詳細にそれらの言葉の意味するところを吟味してみると、イメージがよりはっきりとしてくるように思われる。そして、そのようにして得られるイメージこそが、目の前の障害のある子のみならず、すべての子どもに向かい合うさいのスタンスにきわめて重要な示唆を与えてくれるように思われる。ここでは差し当たり、「特別」「支援」の2語についての吟味・考察をしておきたい。

(2) 「特別」という言葉の意味するもの

特別支援教育は英語で“Special Support Education”と表現されている。⁽²²⁾この表現からわかるように、「特別」には“Special”という語があてられている。「特別支援教育」の理念、さらにはその方法論等を詳細に検討してみるためには、この“Special”という言葉がどのような意味を持つ言葉なのかを知ることが大いに参考になると思われる。

“Special”には「ノーマルもしくは通常であるものとは異なっていて、普通はそうしたものよりもより良い (different from and usually better what is normal or ordinary)」という意味もあるが、「その人のためにとか特定の目的や場面のために創り出された (created for a particular person, purpose, or situation)」という意味もあるという。⁽²³⁾この後者の意味は、特別支援教育の理念・方法論を考へるとき、たいへん示唆深い。特別支援教育は一人ひとりの子どもの特性に合わせた教育であるというが、それはでき得る限り詳細に一人ひとりの子どもの特性をアセスメントし、その結果に見合った目標や指導方法をきめ細かく設定し指導・支援していくことを考え方の基本に据えている。⁽²⁴⁾上に掲げた“Special”の意味のうち後者はそのことを示しているといえる。出発点はあくまでも一人ひとりの子どもの特性・可能性をしっかりと把握することである。(アセスメントの意義と目的もここにある。)その上で、一人ひとりの子どもに合った(ということは、一人ひとりの子どもの可能性が具体的に引き出せるようにということであるが)指導方法論を創り出す(生み出す)ということである。

一人ひとりの子どもの可能性が最大限に生かされるにはどうあったらよいか、というスタンスがそこにはある。一人ひとりの子どもの実態をしっかりと見つめ、そこから子どもに内在するもろもろのものが生かされる道を探っていくということである。特別支援教育は単に「健常な子ども」と違った指導方法論を用いて「障害のある子」の指導を進めていくということではなく、障害のある子ども一人ひとりの可能性が生かされるための指導方法論を一人ひとりの子どもの実態に合わせて創り出していくこととするのである。このスタンスを推し進めていったとき、障害のあるなしに

かかわらず、目の前の一人ひとりの子どもについて、どうしたらその内在するもろもろのものを生かすことができるか、という考え方（「教育の原点」といわれるもの）につながっていくのではないだろうか。「特別」とは「特殊」なものではなく、その子の特性を踏まえ、その子の持っているものが生かされるために創り出されたものという積極的な意味を持つものととらえたい。『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』に掲げられている「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」という方法論の持つ意味はここにあるととらえたい。

(3) 「支援」という言葉の意味するもの

普段何気なく使われている言葉もそのルーツ（語源）を辿って考察してみると、その言葉のもつニュアンスがはっきりしてきて、事柄の明確な理解が可能となることが少なくない。この「支援」という言葉もその例外ではないようである。

「支援」の「支」とは、その文字を構成する「十」が「竹の小枝を示し」、「又」は「手を表わす」と解字されていて、「竹の枝をさきとる意」だと説明されている。「手で支え持つ意」だという⁽²⁵⁾。竹の小枝の下にそっと手をあてがって支えるという様子を連想させる。無理に力を入れて押し上げるのでもなく、いわばそっと寄り添う形で、その重さを手で感じ取りつつ、ともに在るという状況を指しているように思われる。非当事者が無理に力を加えて、自分の思う方向・位置に一方的に引き上げるのとはまったく違う関係を思い起こさせる。

一方、「援」は「ひく、手をとる、たすける、とる、持つ」等の意味のある文字とされているが、つくりの「爰」はもとの字形としては「手と手の間に輪になった玉のある形で、昔、君が階を上るとき、臣下と君が共にその玉を持ち、臣下が引っぱり助けたことを示す」と解字されている。⁽²⁶⁾このことは、教育ということを考える場合、以下のような重要な事柄を想起させてくれる。すなわち、「君」とは児童生徒、「臣下」とは教師、とたとえることができる。「玉」とは、その子どもに内在するすべてのもの、あるいは人間として大切に携えながら生きていくべきものと言ってよいであろう。そして、「階を上る」とは、児童生徒の成長・発達の段階（プロセス）。目の前のその子に内在するすべてのもの、もしくは人間として大切にすべきものを教師はその子どもとともに大切に携えて子どもの成長・発達に寄り添っていく。「支援」とは、このようなことの大切さを示唆しているように思われる。階段上で「臣下」が力を入れすぎて「君」を引っ張りあげると、両者の間のバランスが崩れてしまって、その「玉」は両者の手の間からこぼれ落ちてしまうことになるかもしれない。両者が呼吸を合わせ、ペースを合わせて協働して階段を一つ一つ上っていくことによって、「玉」は安全に高いところまで運び上げられていくということであろう。ここにも教育というものに求められている「丁寧さ」「こまやかさ」といったものがよく表現されているように思われる。⁽²⁷⁾特別支援教育は「手厚くきめの細か」さを理念とした教育である、⁽²⁸⁾ということが、このような二文字の中にも盛り込まれているのが見えて大変興味深いことである。

4. 「障害」の概念について

「障害」の概念について整理・吟味しておくことも、「発達」や「特別支援教育」についてさらに深く考察していく上で大きな示唆を与えてくれるように思われる。

(1) 「障害」という言葉が問題にされる理由

「障害」に代わって、「障碍」もしくは「障がい」という表記をすることもこの頃見受けられる。

なぜ、「障害」ではなく、「障碍」あるいは「障がい」なのであろうか。

『「差障りがあり害がある」というマイナスのイメージが漢字からも感じられる』⁽²⁹⁾と述べている人もいるように、「障害」という言葉が社会の人々の心にひとつの構えを生み、その構えが、本来はニュートラルな意味しか持たないはずの「障害」に対し（さらにはそれを有する人に対して）マイナスの意味を持つ応答を引き起こしているということであろう。⁽³⁰⁾この「応答」が「障害」のある人に内在するもろもろのものを「生き生きと息吹」させるのを大きく妨げ、その人自身の豊かな人間的成長を阻むことにつながりかねないという懸念を生じるので、大きな問題を含んでいる⁽³¹⁾、ということ、上記のフレーズは述べたいのではないかと推察される。確かに、「障害」という言葉で、その人のある特性をネガティブに表現するこのような構え、応答こそ問題にされなければならない。今後さらに考察を深めていくべき大きな課題と言える。

(2) 「蓋」ということ

「障害」の「害」は、「障碍」の「碍」同様、「蓋」がもとになっている語で、「そこなう」「きずつける」「さまたげる」「わざわざ」等の意味を持つという。一方、「障碍」の「碍」には「外に出るのを防ぐためにかぶせる石」の意味があり、「さまたげ・防ぐ」「じゃまをする」「へだてる」等の意味になったという。「障」は「おおい」「ふせぐ」「ふさがる」「さえぎる」「へだてる」「さまたげる」「じゃまになっているもの」「しきり」「ついたて」等の意味があるとされる。「障害」は「さわり」「じゃま」「さわりとなるもの」「じゃまするもの」の意味で、同義語として「障碍」「障礙（がい）」があげられる。⁽³²⁾

さて、話をもとにもどして、「障害」ではなく、なぜ「障碍」なのかについて考察してみよう。「害」や「碍」には上に記したような意味があることはすでに紹介した通りである。また、どちらの文字も「蓋」が元になっているということは注目すべきであろう。だが、「害」には「そこなう」「きずつける」「さまたげる」「わざわざ」等、ネガティブな意味合いがより強く出ているようである。と同時に、社会の人々の意識の上で、「障害のある人」に対する非好意的な見方がまだ依然として根強い（意識のバリア）ということも考えられて、表現としては避けたいということになってきているのであろう。反面、「碍」の「外に出るのを防ぐためにかぶせる石」という意味は含蓄が深い。つまり、「碍」という文字は、心身の特性それ自体ということ以上に、その特性に対する周囲の人々の無理解あるいは不適切な対応が、その人が本来持っているさまざまな「可能性、感性、個性、能力、美、生命力」に蓋をかぶせてしまい、「本来のわたし」からは遠く離れてしまって、その人らしく存在し、生きていくことを困難にさせてしまっている、ということ連想させる。⁽³³⁾

(3) 「エンパワメント」「関係発達」の視点から

前述のように、「害」にも「碍」にも、ともに「蓋」の意味があるとすれば、本来ニュートラルな意味しか持たないはずの心身の特性をネガティブに意味づけ、内在するもろもろのものが表に表れるのを妨げる周囲の人々の見方、かかわり方といったものの存在がそこに介在していることを推測させる。つまり、周囲の人々の偏見や決めつけといったものがそこには強く働いているということであろう。「エンパワメント」が必要となってくるのも、そこに背景があるということになる。心身の特性それ自体が、その人に内在するもろもろのものを外に出すのを直接的に妨げるというよりも、心身の特性に対する周囲の人々の負の意味づけ、かかわり等が「蓋」として働き、マイナスの結果を導く（発達を妨げる）という理解が必要だということであろう。⁽³⁴⁾心身の特性それ自体がその人の機能、活動、参加等に何の影響も及ぼさないということではないであろうが、それ以上に

はるかに大きな影響力を持っているのが周囲の人々の見方・かかわりかたということであろう。⁽³⁵⁾
〔「関係発達」⁽³⁶⁾という概念はこの点に深くかかわる理論であろう。〕

「石偏の碍では、目から石を取り除けば障碍でなくなる」と述べている津守（2005）の言わんとする点も「関係発達」の視点と深いかかわりを持っていると解釈できる。石（蓋）は「障害者」と呼ばれている人たちの周囲の人々の目を覆っている石であり、「障害」のある人を「人である点は誰もが同じである」にもかかわらず、「そういう特殊な人間が実体として存在すると勘違いしてしまう」大きな誤りを犯してしまう心のくもりであることは自明である。⁽³⁷⁾

発達とは、既述のように、「隠されたものを見つけ、それを伸ばしていくこと」「包みを解くこと」という意味があることを再度思い起こせば、「この目の中の石」こそ、一人ひとりの子どもの発達を正しくとらえ支援していくさいに大きな妨げになることを改めて考えさせられる。

5. 「この子が求めていることに応える」— 発達支援・特別支援教育の基本的スタンス—

「この子が求めていることに応える」⁽³⁸⁾というこの言葉は、津守眞氏の教育理念を鮮やかに反映している言葉であると思われる。このスタンスは子どもとの「かかわりの出発点」であり、子どもとの「心の通い合い」が生まれる「決め手」になるという。発達支援や特別支援教育の理念や目指す方向性、方法論その他をわかりやすく言い表してくれていると考えたので引用させてもらった。

発達の意味をその語源にまで遡り、これまでほとんど目を向けられなかった「発達支援」のとらえ方—いかに定型発達に近づくように指導・訓練するかというよりも、どうしたらその子の可能性が最高限度まで花開くか、そのためのかかわり方、環境整備をどうするか⁽³⁹⁾⁽⁴⁰⁾—に注目しその子に見合った、その子が必要としていることに応えていくことが特別支援教育の目指すものであり、一人ひとりの子どもの社会参加と自立を目指す支援を進めていくさいに最も重要なスタンスと考えられる。見出しに引用させてもらった津守眞氏のこの言葉は、この意味で、発達支援（「障害のある子」に限らず、発達途上にあるすべての子どもに対しての）や特別支援教育に携わる人たちに多くのことを考えさせてくれるものと思われる。

なお、「すべての子どもがかけがえのないのちを持っていて、それが成長するために必要なものを求めているのだということ、それに答えることとして教育ということを考え」⁽⁴¹⁾ることが大切である、と教育の持つ意味を論じた林竹二氏の考えも、特別支援教育（というよりも、より広く、教育そのものといった方が適切であろう）のあり方について示唆を与えてくれるところが大きいと思われる。

6. おわりに

今回は「発達」「特別支援」「障害」の各概念について吟味・考察を行った。これらの概念についてのさらに深い検討とともに、発達支援や特別支援教育を支えるその他のさまざまな基盤について、今後、検討・考察を進めていきたい。

<付記>

本稿では、本文中、「障害」という表記のしかたをしている。現在、一般的な表記として国等でも用いられている表記であるので、これに従った。「障害」の表記については、本稿の本文中でも触れたように、さまざまな問題・課題が含まれているように思われる。今後、より適切な表記、表現があれば、それに従いたい。

文献（参考サイトも含む）

- (1) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』2003年
- (2) 中央教育審議会『特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）』2005年
- (3) 福田恵美子編著『人間発達学』中外医学社、2005年
- (4) 梅津八三他監修『新版・心理学事典』平凡社、1984年、686-691ページ
- (5) 無藤隆・岡本祐子・大坪治彦編『よくわかる発達心理学』ミネルヴァ書房、2005年、189ページ
- (6) 栗原輝雄「子どもの育ちの基盤—いま、親に求められているもの—」萩吉康編著『家族と子どもの育ち』（保育と人間6）福村出版、1997年、125-148ページ
- (7) 栗原輝雄『同上書』
- (8) 森田ゆり『エンパワメントと人権—こころの力のみなもとへ—』解放出版社、1998年
- (9) (4)に同じ
- (10) 小西友七他編『小学館・英和中辞典』小学館、1980年
- (11) (4)に同じ
- (12) (3)に同じ
- (13) (8)に同じ
- (14) (8)に同じ
- (15) 貝塚茂樹・藤野岩友・小野忍編『角川漢和中辞典』角川書店、1985年
- (16) (6)に同じ
- (17) 鯨岡峻「発達障害の概念とそのあり方を考える」教育と医学、第53巻12号、2005年、4-12ページ
- (18) (8)に同じ
- (19) (17)に同じ
- (20) (17)に同じ
- (21) (1)に同じ
- (22) 文部科学省ホームページ英語版 (<http://kennsaku.mext.go.jp/english/query.htm/>)
- (23) Macmillan Education “Macmillan English Dictionary” Bloomsbury Publishing, 2002, P. 1350
- (24) (1)に同じ
- (25) (15)に同じ
- (26) (15)に同じ
- (27) 渡部信一編著『自閉症児の育て方—笑顔で育つ子どもたち—』ミネルヴァ書房、2004年、181-190ページ
- (28) (2)に同じ
- (29) 高山恵子「中学校での発達障害のある子への支援」教育と医学、第53巻第12号、2005年、63-70ページ
- (30) 栗原輝雄「身体障害児の行動理解における理論的ならびに方法論的問題—“Somatopsychology”からの問題提起の検討を中心にして—」特殊教育学研究、第8巻第3号、1971年、19-26ページ
- (31) (8)に同じ
- (32) (15)に同じ
- (33) (8)に同じ
- (34) (8)に同じ
- (35) WHO 国際障害分類日本協力センター『WHO 国際障害分類第2版ベータ2案（日本語版）』WHO 国際障害分類日本協力センター、2000年
- (36) (17)に同じ
- (37) 津守眞「この子が求めていることに応える」教育と医学、第53巻第12号、2005年、2-3ページ
- (38) (17)に同じ
- (39) (17)に同じ
- (40) パール・バック（伊藤隆二訳）『新訳版・母よ嘆くなかれ』法政大学出版局、1993年
- (41) 林竹二・安藤哲夫・斎藤時子「いのちを問いなおす」季刊・いま、人間として—序巻・いのちを問いなおす、径書房、1982年