

障害を「理解する」とは何か？

— 生き方の問題としての問い直し —

キャリアデザイン学部キャリアデザイン学科4年

山崎裕子

《論文要旨》

「障害がある」ということはどういうことだろうか？

「障害は個性」という時、何が隠されているのだろうか？ 「障害者」に対するとき、「健常者」と言われる人々は「受け入れる」側なのだろうか？ 「『理解』が大切だ」という時、誰にとって大切なことなのか？ 「理解」していることは何に基づいた「理解」なのか？

本論文の目指すことは、こうした疑問を明らかにしながら、特に教育の場で急速に浸透している「発達障害をもつ子ども」を「理解」し、「支援」しようという動きにおいて、はたしてそれは本当に子どものためなのか？という大きな疑問の解決と考察を、今の時点で明確にする、ということである。

第1章では、障害観の転換について障害をもったひとを取り巻く社会の変容や、WHOの障害観の変化、障害児教育の歴史について述べる。

第2章では、「障害は個性か」という疑問に、障害は個性ではなく所属であるという見方から、特に教育の場で差異を「個性」としてしまうことの安易さを述べる。また、学校での「みんなちがって、みんないい」という言葉は強者の理論であることを述べる。さらに、時代の要請で「特別支援」されるという視点について触れる。

第3章では、特別支援教育で行なおうとしている「障害への理解と対応」が「診断」というラベリングの延長線上にあることについて述べる。

第4章では、今まで考察してきたことを、障害の有無に関わらない、人間の本質的な「他者との共存」という問題として捉えなおす。その上で、他者を「理解する」ことの限界について述べる。最後に、生きているということは、生かされていることでもあり、その視点から考えると、これまで「障害」の問題として語られてきたことが、実際には、社会の中で生きる「人として」、個人の「生き方」の問題として問い直すことができることを明らかにした。



目 次

はじめに	第3章 パターナリズムと偏見, 差別
第1章 障害観の転換の時代	3-1 「診断」というラベリング
1-1 WHOにおける障害観の転換	3-2 障害とアイデンティティ
1-2 「本人主体」の障害観	第4章 他者との共存
1-3 障害児教育理念の歴史	4-1 「理解する」ことの限界
第2章 障害は個性か？	4-2 「寛容であること」の問題
2-1 「障害は個性」か？	4-3 「生きる」ということ
2-2 学校における異質性の捉え方	おわりに
2-3 「特別支援」される時代	注
	引用・参考文献
	参考ホームページ

はじめに

「障害がある」というのはどういうことだろうか？

「障害は個性」という時、そこにはどういう障害観が隠されているのだろうか？ 「障害者」に対すると、**「健常者」と**言われる人々は**「受け入れる」側**なのだろうか？ 『**「理解」**が大切だ』という時、誰にとって大切なことなのか？ **「理解」**していることは何に基づいた**「理解」**なのか？

この論文では、こうした疑問を明らかにしていく。

そのために、障害に関わることから、障害に限らない、決定的に異なる他者との共存についての考察を重ねていく。

特に教育の場で急速に浸透している**「発達障害をもつ子ども」**を**「理解」**し、**「支援」**しようという動きにおいて、はたしてそれは本当に子どものためなのか？という疑問の解決と、現場の考察を今の時点で明確にすることを本論文の目的とする。

第1章では、障害観の転換について障害をもったひとを取り巻く社会の変容や、WHOの障害観の変化、障害児教育理念の歴史について述べる。

第2章では、「障害は個性か」という疑問に、障害は個性ではなく所属であるという見方から、特に教育の場で差異を**「個性」として**しまうことの安易さを述べる。また、学校での**「みんなちがって、みんないい」**という言葉は強者の理論であることを述べる。さらに、時代の要請で**「特別支援」**されるという視点について触れる。

第3章では、特別支援教育で行なおうとしている**「障害への理解と対応」**が**「診断」というラベリング**の延長線上にあることについて述べる。

第4章では、今まで考察してきたことを、障害の有無に関わらない、人間の本質的な**「他者との共存」という問題**として捉えなおす。その上で、他者を**「理解する」**ことの限界について述べる。最後に、**「生きている」ということは、生かされていること**でもあり、その視点から考えると、これまで**「障害」**の問題として語られてきたことが、実際には、社会の中で生きる**「人として」**、個人の**「生き方」**の問題として問い直すことができることを明らかにした。

第1章 障害観の転換の時代

1-1 障害観の転換

「障害」とは何を基準に決められるのだろうか？ この章では、広く世界で認識されている WHO の障害分類について説明し、国際的な障害観の転換について述べる。

WHO（世界保健機構）は、1980年に「国際障害分類試案」(ICIDH: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) を発表した。これは、すでに利用されていた国際疾病分類 (ICD: International Classification of Diseases) の補足・発展の資料として作成された経緯があるために、「医療モデル」に偏重した分類になっている。といっても、従来、整理されることのなかった「障害とは何か」ということを理論的に検討し、その概念モデルを明確な形にして提示することで、この試案の障害概念は、医療・保健活動の関係者だけでなく、広く障害者や障害分野の働き手によっておおいに注目されることとなった（茂木，2003）。

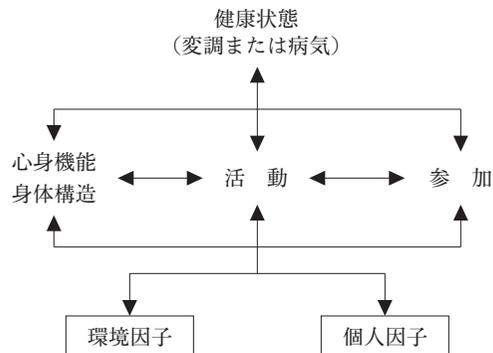
この「国際障害分類試案」で、示された障害モデルは、疾病 (diseases)→機能・形態障害 (impairments)→能力障害 (disabilities)→社会的不利 (handicaps) という構造になっていた (図1)。

しかし、この分類が「機能的障害→能力障害→社会的不利」というようにベクトルが一方に作用することのみに見られがちであり、「社会的不利」の原因・要因を障害それ自体に求めかねないという個人還元主義、といった批判が発表直後から噴出した。そのため、障害概念の構造化は、最初は「試案」として出されたものであったが、1993年以降は、「試案」の文字がとられ、WHOは、1990年から改訂作業をはじめた。

その後、2001年のWHO総会で、新しい分類である「国際生活機能分類」(ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health, Geneva, 図2) が承認された。ICFでは、



図1 「国際障害分類試案」(ICIDH)



厚生労働省障害保健福祉部編「国際生活機能分類—国際障害分類改訂版」2002より

図2 ICFの構成要素間の相互作用

障害を「理解する」とは何か？

表1 ICFの概観

	第1部：生活機能と障害		第2部：背景因子	
構成要素	心身構造・身体構造	活動・参加	環境因子	個人因子
領域	心身機能・身体構造	生活・人生領域 (課題、行為)	生活機能と障害への外的影響	生活機能と障害への内的影響
構成概念	心身機能の変化（生理的） 身体構造の変化（解剖学的）	能力：標準的環境における課題の遂行 実行状況：現在の環境における課題の遂行	物的環境や社会的環境、人々の社会的な態度による環境の特徴がもつ促進的あるいは阻害的な影響力	個人的な特徴の影響力
肯定的側面	機能的・構造的統合性	活動・参加	促進因子	非該当
	生活機能			
否定的側面	機能障害（構造障害を含む）	活動制限・参加制約	障害因子	非該当
	障害			

厚生労働省障害保健福祉部編「国際生活機能分類—国際障害分類改定版」2002より

人の生活機能と障害は、健康状態（病気、変調、など）と背景因子、すなわち構成要素の相互作用として認識されるべきであるとされている。ICFの障害モデルは、これまでよりも環境要素を重視し、生物学的・医学的なもの、環境的・社会的なもの二者択一でなく、両者の相互作用のもとで障害を把握しようとしているものであり、「相互作用モデル」といえる。

また、ICFは「障害」だけを念頭においているのではない。茂木（2003, p.43）によれば、「すべての人の健康領域（みること、聞くこと、歩行、学習、記憶等々）および健康関連領域（交通、教育、社会的相互関係等々）を扱うものであり、それを肯定的側面と否定的側面に区分して『障害』を後者に位置づけるのである」という。それらを概観したのが表1である。すべての構成要素にかんして、それぞれを量的に評価し、構成要素のどこに問題があるかにより、機能障害（構造障害）があるとみなされることがあり、また活動制限、参加制約があるとみなされることもある。

このICFへの変化は「医療モデル」から「社会モデル」への大きな転換として評価する人が多い。山口は『『障害』という面だけではなく、人としての生活機能という面から分類した点は大きな改善であると思われる。そして、障害のある人の『生き方』まで視野に入れることの大切さを示しているのである。『活動』や『参加』の状況を分析するという形で、その視野を大きく広げたのである』（山口、2004, p.4）という。また、「ここ十数年来の英語圏の雑誌では、Handicapという語を、『障害』という意味としてはほとんど使われなくなってきた。〔…中略…〕Handicapに代わりDisable、Disabilityという語が使用されるようになった」という。Disabled Personではなく、「たまたま障害のある人」という意味のPerson With Disabilitiesという表現が適切であると述べている。

田中は、ICFモデルは「人間・環境相互作用モデルであることが最大の特徴」と説明し、次のように述べている。

これまで個々にある社会的不利（ハンディキャップ）は、環境に大きく左右されるにもかかわらず、個々にある機能障害や能力障害のためと捉えられがちであった。ICFモデルは、人間は全て何らかの障害があることを前提に、それぞれの制約や制限の元、個々相応の社会参加と社会活動を個人と環境の支持のもとで行なっていくとしている。そのため環境調整が個々にある制約や

制限をより縮小する、あるいは参加・活動が環境を変えていく可能性を示唆している。／このモデルは、精神遅滞という状態に対して過度の医療化や教育の心理学化を諫め、今一度、環境相互作用のもつ力に希望をつなぐものとして評価できる（田中，2004，p. 4，下線著者）

今までの障害観は、障害のある人を「管理される」対象としてみなしていた。しかし、ICFのモデルは、環境を整えることによって制約や制限が少なくなり、本人が自己決定の中で生活できる、ということを示した。

これまでの障害者観について、松友（2002）は「障害者は常に『対象』でしかなかった。障害者の歴史は、社会の人々によって愚弄される、受け身の歴史であった」という。村田は、次のように書いている。

あくまで障害をもつ方々は個体の側に病理があり、それに起因する機能障害、能力の低下を医療によって、治療教育的働きかけによって、作業指導的な訓練によって、矯正、改善しようとするものであった。そしてある時期までは、それがうまく行なわれなければ普通の人々と社会で同じように生活するわけにはいかないという考えが支配的でもあった（村田，2002，p. 10）

しかし、こうした障害観はWHOの障害観の転換や障害のある人自身による本人活動によって、変化していく。松友（2002）は、本人活動が起こったことにより「よって立つ理念（思想）」が「『自立』観の進歩であり、『対象』から『主体』への発想の転換」へと変化したので、この理念（思想）を「本人中心主義」と命名できる、という。それでは、障害のある本人の意思や自己決定を尊重されるようになるまで、どのような経緯があったのだろうか。

1-2 「本人主体」の障害観

今まで、「障害」という概念の規定について述べてきたが、次は、ノーマライゼーションの思想や「本人主体」の障害観に至るまでの社会の変容について述べていく。

障害のある人は、古代から中世にかけては科学の対象ではなく、悪霊の祟りの結果などと考えられていた。遺棄されたり、放置されたり、人々に軽蔑され忌み嫌われ、不当な待遇を受けていた。次の時代では、保護という対応をする慈善団体があったが、憐れみが内在した行為であった。

一方では、障害を〈異常なもの〉であり、〈欠陥である〉とする考えが発展し、定着していった。その結果、障害のある人は、治療（教育・訓練）する「対象」となったのである。この「保護」と「更正」の考えが、現在に至るまでのわが国の教育・福祉のイデオロギーである（松友，2002，p. 25）

アメリカでは19世紀から20世紀への世紀転換期に、主として知的障害者の存在それ自体を否定するような社会的風潮が醸成され、おおむね1930年代まで、彼らの人権を無視した社会政策が相次いでとられた（茂木，2003）。

この動きに影響を与えたもののひとつが、知能検査である。フランスの心理学者アルフレッド・ビネーらが、フランス文部省の依頼にもとづき、知能検査を考え出した。知能検査は、個々の知能を測

定することで、教育の可能な子どもと不可能な子どもを選別する役割を期待された。その背景には、一斉教授が普及したことで、同じように教えても勉強ができない子どもが目立ってきたので、抽出してその子にあった教育をしようという目的があった。

しかし、アメリカなどでは、知能指数（IQ）を算出し、多数の人間をいくつかのグループに分類するという応用がなされた。さらに、このころから数名の科学者から提出された「知能は固定的なものである」「知能は遺伝的な資質によって全面的に規定される」といった仮説が、まことしやかに語られて広まった。

そして、知的障害はアメリカ社会・国家にとって重荷であるばかりか脅威である、社会不安のもとになる、そうであるならばことは重大であり、未然に防がなければならないとされた。そのためには社会を彼らから防衛するという立場に立つ社会政策が必要であるということになり、優生学⁽¹⁾の思想が法制・政策に具体化された。「その際、心理学者や医師などの専門家が重要な役割を果たした」（茂木、2003）という。

また、移民制限や隔離収容政策がとられた。施設をつくって障害者をそこに収容してしまうことが行なわれ、施設の中での障害者の処遇はきわめて非人間的であった。こうした状況は、カナダやヨーロッパ諸国、北欧も例外ではなかった。

施設の実態が、強制収容所と同じようなものだと考え、改革にのり出した人がいた。デンマーク社会省の役人だったバンク＝ミッケルセン（Bank-Mikkelsen, N. E.）は、知的障害者にも人間としての尊厳がある、基本的人権を保障しなければならない、この人びとも可能な限り通常の場合で通常の生活を送れるようにするべきだと問題提起した。

こうした発想は、脱施設化運動、障害者の人権思想、ノーマライゼーション思想につながっていく。

ノーマライゼーションの思想を整理するうえで大きく貢献したのは、スウェーデンのニリエ（Nirje, B.）である。一方、北米では、ウォルフエンズバーガーがノーマライゼーションの考え方をまとめている。

北欧で誕生したニリエの「障害者にも、社会の主流となっている規範やパターンにできるだけ近い日常生活のパターンや条件を確保すること」というノーマライゼーションの定義に対し、ウォルフエンズバーガーの定義は「可能な限り文化的に通常である身体的な行動や特徴を維持し、確立するために、可能な限り文化的に通常となっている手段を利用すること」であった。

ウォルフエンズバーガーは、障害者を社会から価値の低い者とみなされる「逸脱者」と位置付け、「逸脱者」が周囲の人々から「逸脱者」とみられなくなるために、ノーマティブ（標準的、規範的）になる必要がある、という理論を構成していた。その後、彼の理論は強い批判にさらされた。

ノーマライゼーションについて、ニリエは先の定義の「規範」「主流」という言葉が誤解や誤用されやすいことに気づき、後に定義を変更している。

ノーマライゼーション原理とは、生活環境や彼らの地域生活が可能な限り通常のものに近いか、あるいは、**全く同じようになるように**、生活様式や日常生活の状態を、全ての**知的障害や他の障害**をもっている人々に適した形で、**正しく適用**することを意味している（ニリエ、2004, p. 21, 太字原著）

ノーマライゼーションとは、障害をノーマルにするということではなく、障害者の住居・教育・労

障害を「理解する」とは何か？

働・余暇などの生活の条件を可能な限り障害のない人の生活条件と同じようにすることを意味する。ノーマライゼーションは「個人の尊厳の尊重」から出発するものだとする。また、ノーマライゼーション原理は、すべての人が平等であるという平等主義の原理にたっている。

障害者本人による活動について、松友は、世界の障害者施策に大きな影響を与えたのは、米国の重度身体障害者によって始められた自立生活運動（Independent Living Movement 通称、IL 運動）であるという。

この運動の特徴は、従来のリハビリテーション概念と法に疑問と異議を呈したことであり、それゆえ新しい「自立」概念を生み出した。すなわち、医療モデルとしての「障害」理解、すなわち〈欠陥〉として〈治療〉することの限界の提示であり、社会モデルからの理解の重要性、すなわち〈ニーズ〉として〈援助〉することによる社会参加の可能性の提起と実践・実現であった（松友，2002, p. 28）

自立生活運動は、それまでの「障害が軽減される」ことで「自立」が可能になるという思想を否定し、障害がある事実から出発する「自立」を示した。こうして、障害のある本人による活動は身体障害者を中心に始められた。世界的な知的障害の本人活動として、「障害者である前にまず第一に人間である」ことを宣言した、ピープルファースト（People First）運動がある。知的障害者の本人活動と関連して松友は、教育について次のように疑問を出している。

かつての特殊教育の目的は「素直で明るい子ども」の育成であり、決して自分の障害の「認知」と「受容」をもとに、自己「主張」を行う子どもの育成ではなかった。この意味でも、自分の人生の「主体」としての教育ではなく、社会（周りの人）が命令し、指示する良き「対象」となる教育であった。現在の特殊教育（特別支援教育）や福祉現場では、この方針を脱却し得ているだろうか（松友，2002, p. 29）

次は、障害児教育の歴史についてみていく。

1-3 障害児教育理念の歴史

障害児教育は、今、大きな転換期にある、と言われている。日本では、「特殊教育」から「特別支援教育」になり、国際的には「インクルージョン」「特別な教育的ニーズ」へと移行してきている。この章では、世界および日本における、障害児教育の歴史と流れ、課題についてまとめる。

村田は、こうした変化を、以下のように書いている。

障害児者への支援はいかにあるべきかという問題は、長い間の障害をもつ方々の苦難の歴史を経てやっと今日の障害観が生まれ、その支援の方法が模索されるようになった。まだまだ不十分ではあるが、障害をもつ人も、障害がなく一応健康と思われている人も、等しく共通の場でお互いに尊重し合い、共に育み合って生活しようという機運が生まれつつあるのは確かである。〔…中略…〕

障害児者への支援は何を目的にして、どのような理念で、どのような方法で行なわれるべきか

障害を「理解する」とは何か？

が根本から問い直されたのは残念ながら二十年前、早くとも三十年前からであった。障害児の福祉は、障害をもつ方々の思いを中心にすえ、障害児者と同じ次元で障害児者の希望する方向への支援を行うべきだとする動向が芽生えてきた（村田，2002 b, pp. 60-61）

国連は1975年に「障害者の権利宣言」を採択し、障害者が「同年齢の市民と同等の権利を有すること、障害児の教育が治療やリハビリテーションと同様に「社会的統合もしくは再統合の過程を促進する」ために不可欠なものとして位置付けられた。こうした考えは1981年の国際障害者年に引き継がれ、82年の「障害者に関する世界行動計画」で具体化された。

1989年に国連で採択された「子どもの権利条約」では、人種、性、財産などとならんで障害による差別の禁止が規定された。1993年の国連「障害者の機会均等化に向けた基準規則」では、「統合された環境での機会均等」の原則が示された。

荒川（2003）によると、こうした取り組みに一貫している原則は、①すべての子どもの発達・学習権を保障すること、②できる限り通常の教育環境・条件の下での教育を追求する教育的統合を進めることである。その背景には、20世紀中葉までの「特殊教育」の論理によって公教育から排除されてきた重度の障害児の存在や、安易な選別によって特殊学校制度が不必要なまでに膨張するような傾向があったことがある。

特殊学校・学級は、一面では、障害児の教育的・社会的救済という目的をもちつつ、同時に一般公立学校の教授の効率化を助け、また将来の底辺労働力の選別・陶冶に寄与することが期待された。しかし、「障害児の権利」という観点や差別禁止という政策と相まって、社会的統合やノーマライゼーションの脈絡で、各国の障害児教育は変化していく。

1978年イギリスで「ウォーノック報告」が出された。障害カテゴリー別に対応してきた従来の政策を批判し、「特別な教育的ニーズ」(Special Education Needs)をもっていると想定される子どもたちへの、特別な対応が必要であることを提言した。

それを受け1981年、教育法で「特別な教育的ニーズ」は「子どもが特別な教育的措置を必要とするような学習困難をもつ場合、特別な教育的ニーズがある」（茂木，2003）と定義された。特別な教育的ニーズは、ニーズの有無から始まって、程度や態様は変化する可能性があるという考えに立っている概念である。

また、教育法では、教育的統合に関して、「位置的統合」「社会的統合」「機能的統合」といった三つの形態に整理した。この「統合」は健常者中心の生活、学校、コミュニティ等の環境に障害のある人びとを受け入れていくことである。「既存の通常学級システムに障害児を同化させる」理念には「インテグレーション」という用語が使われてきた。

それに対し、「インクルーシブ・エデュケーション (inclusive education)」という考え方が出てきた。「インクルーシブ・エデュケーション」とは、通常の教育の場での考え方や運営のしかたを変えて、障害児を含むさまざまな特別なニーズをもつ子どももすべて包含する教育のあり方を追求しようとするものである。

これは、1994年ユネスコとスペイン政府の共催による「特別ニーズ教育に関する世界会議」で、「特別ニーズ教育における諸原則、政策および実践に関するサラマンカ声明」と「特別ニーズ教育に関する行動大綱」が採択されたことによる。この時、School for all（すべての子どものための学校）、またはeducation for all（すべての子どものための教育）といったスローガンが掲げられていた。

障害を「理解する」とは何か？

「インクルーシブ・エデュケーション」のもとには、「インクルージョン」という用語があり、これはコミュニティ、社会そのものを、多様な人びとが共生する場と考える。

サラマンカ声明を契機に、それまでの「インテグレーション」に代わって「インクルージョン」という用語が使われるようになってきている。インクルージョンは、インテグレーションを「超えて」、子ども観の修正や教育の目的の再考などを含む「学校システムそれ自体の改革を要求している」とされている（荒川，2003）。

なおユネスコがサラマンカでの会議で採択した声明や行動大綱では、「特別なニーズをもつ子ども」が使用されているが、それは、障害児だけではない。ストリート・チルドレン、児童労働をさせられている子ども、辺境の農村地帯に住む子ども、遊牧民の子どもなど、おかれた環境の影響で特別な教育的ケアの提供が必要な状態になった子どもたちのことを指す。

国によって「特別なニーズ」の基準や対象・範囲、あるいは「障害」との関係はさまざまであるが、荒川は、特別ニーズ教育のほぼ共通の基本的理念として、つぎのようなことを挙げている。

第一は、障害カテゴリー別の機械的対応を止め、さらに障害児以外にもサービスの対象を拡大していくということである。その背景には、障害を単に否定的にとらえ、それをもって障害児の特性と断定して教育を進めるのではなく、学習・生活環境との相互作用を把握し、子どもを丸ごととらえたうえでその多様性と個々の具体的な教育的ニーズに応じていくべきだということ、子ども観・障害観の転換があったといえる。／第二は、特別ニーズ教育は特別な場に限定されず、通常学級も含め（もちろんそこに限らず）多様な施策が重層的に保障されるということである（荒川，2003, p. 100）

重要なのは、インクルージョンにおいて、決して「障害」や「特別なニーズ」という枠組みが不要で、個別のニーズや個性・個人差に解消してもよい、専門的な施設や機関の存在を否定している、ということではない。特別な教育的ニーズに対しては、責任ある公的な対応が求められている。

しかし、こうした教育政策の背景には、ほとんどつねにコスト論が存在する。インテグレーションやインクルージョンは、本来のノーマライゼーション実現の重要な条件であるとされてきたが、単に障害児学校・学級を縮小させ、予算を削減する口実として利用されることも珍しくない。財政削減を目指す新自由主義の側からも歓迎される要素もっていた。OECD（経済開発協力機構）などの国際機関で、「特殊教育」に比べてインクルージョンが財政面での利点があることが示唆されている（荒川，2003；茂木，2003）。

第1章では、今までの障害観から「本人主体」への障害観へ転換したことや、障害児教育の世界的な流れについて述べてきた。以上のことをおおまかにまとめたのが、表2である。

第2章以降では、日本の「特別支援教育」で新たに対象とされた「発達障害」に注目しながら、医療や教育現場での問題について考察していく。

第2章 障害は個性か？

2-1 「障害は個性」か？

第2章では、教育の場における「障害」に関わる問題について検討していく。

まず、「障害は個性」か？という問題について考察していきたい。「障害は個性だ」というのは、一般的に受け入れられやすい言葉であるだろう。しかし、「障害は個性」と言ってしまうことの弊害を指摘することができる。中西、上野は、次のように述べている。

自立生活運動では「障害は個性だ」という言い方をしてきた。アメリカでは、障害は attribute と表現されていたのが、「個性」と誤訳されたのかもしれない。だが、「個性」とは人格をあらわす用語でもある。芸術作品は個性の表出だろうが、障害は人格ではなく、「属性」のひとつにすぎない。Attribute は「個性」ではなく「属性」と表現すべきであったろう。

障害者や同性愛者の運動のなかでは、障害や性的指向を人格と同一化して、あえてマイノリティ・アイデンティティを引き受けるという契機があった。障害者や同性愛者を少数者として排除する社会に対して、あえて正面戦を挑み、障害や同性愛を不可視化する世の中の差別の構造を顕在化させるという効果はあるだろうが、かえって障害者、同性愛者としての人格を固定化してしまうリスクをも背負うことになる。(中西、上野、2003, pp. 82-83)

また、障害をどう受け入れるかという課題について、自立生活運動は「障害は自分の属性の一つだが、自分の人格まで規定するものではない」という考え方を示したことに触れている。「障害は個性だ」という言い方について小浜は、つぎのように書いている。

この場合の「個性」という言葉の使い方には、「特長」と同じように、その人のすぐれた持ち味とか美点といったニュアンスがことさらこめられている。しかし、障害は勝ち取られた特性でもなければ、持って生まれた美点でもないから、そういう意味では「個性」などとは言えない(小浜、1999, pp. 79-80)

また、「個性」概念について佐貫(2006)は「存在論的個性概念」と「差異を個性とする個性概念」の二つを仮説として挙げている。

「存在論的個性概念」において、個性とは、他との比較によって浮び出る差異性のことではなく、その存在それ自身のもつ固有性をさす概念である。しかし、「障害も個性である」という言い方は、本来の個性という概念からみると、間違っている、と佐貫は言う。

障害を背負わされた能力は、ただそれを持っているというだけでは、単なる差異化された能力——しかもその所有者に大きな困難を強いるというマイナスの負荷を持って——の所有を意味するにすぎない。

しかし、自己実現のために、自己の能力を固有に発達させるとき、

障害を持った能力もまた固有の仕方¹で自己の存在の固有性を支えるものとなる。そのとき障害を背負った能力もまた、個性を支える力として働く。しかし決して障害そのものが個性なのではない。したがって「障害それ自体が個性である」ということは出来ない。

「ありのまま」が、静態的な意味で、どんな能力を所有しようが²ありのままがいい——惨めな能力を所有しようとかまわ³ない——というメッセージとして読みとられるならば、それは、あきらめと侮辱すら意味することになるだろう(佐貫、2006, p. 109, 下線著者)

そして、「差異を個性とする個性概念の矛盾」として、「差異が個性であると認定することは、その差異が他者より優れていること、あるいは少なくとも劣らないことを前提とせざるを得ない。他者より優れた能力・性格を所有していること、その意味での差異が個性であると把握することになる」（佐貫、2006, p. 80）。こうした差異を個性とする個性概念は、市場と競争の場から押し出されてきた個性概念だという。

佐貫は、教育改革における「個性」の概念は、差異として把握されているという特徴を明らかにし、日常では、存在論的な個性概念より、差異が個性であるとする観念が常識として人々の中で働いている、ことを指摘している。

茂木は「障害は個性だ」というのを「障害＝個性論」と名づけ、これまでの日本の障害児教育の歴史に沿って「障害は個性だ」という言葉が「辞書的な定義の確認や個人的な考え方の表明の範囲をこえて、障害児・者に対する教育や福祉の実践、障害分野の制度・行政の面で、マイナスの波及効果をもたらす可能性がある」（茂木、2003, p. 13）と指摘している。教育や福祉の実践においては、「専門的な働きかけを拒否する論理をつくり上げるために」使われてきたことを明らかにしている。

その歴史は、障害児学校や障害児学級の制度を否定し、すべての子どもを通常学級へ、という動きの中で叫ばれた「共生教育」から始まる。この時、個人個人の違いをもたらす種々の個性の一つとして障害は位置付けられた。その後、障害児に対する専門的な治療や訓練を批判した「あるがまま論」によって発達保障、教育の否定がされた。

制度・行政においては、障害分野での制度・施策、予算等のレベル低下を促す方向で役割を果たすという。

『障害者白書（平成7年）』において、障害を個人の能力やパーソナリティー特性と同類とみる「心のバリアフリー」という言葉が出された。この白書では、それまでの障害観は「偏見、差別」や「憐れみ、同情」といった「異なった特別な存在」として捉えていて、それは「意識上の障壁」だとしている。続いて、国連やノーライゼーションの考え方を基本とした『『共生』の障害者観』について述べている。その上で、「共生」の考えを更に一步進めたのが、「障害は個性」という障害者観であると記述している。つまり、障害を個性と考えることで、障害者と健常者の区別が取り払われる、としているのである。

しかし、茂木（2003）は、障害は、個人の生活と活動を制約する面をもつものであり、意識の上で位置付けを変えても、その制約が軽減したり、解消されるものではない。それゆえに、障害者は健常者にはない特別なニーズをもつものであり、その充足の方策の提供を社会に向かって要求する権利をもつのであるから、「障害は個性だ」というのは、問題をすりかえるのに使われている、という。

以上のように、障害は個性ではないという考え方がある。障害を理解することが、個人を理解することではない。障害は個人の一側面にすぎない。障害を理解したと思うことで本人を理解したと思うのは、結局、その人間について知らないのと同じである。「障害は個性だ」と教育の場で唱えるのは、あまりに軽率で安易な行為である。

「障害を個性」と捉えることで、障害による困難さのみを認識し、すべてを個人の問題として帰結させ、人々は思考停止できる。障害以外を見る努力をしなくて済む。公認化された無関心の態度である。そこに共存の思想はない。一見「温か」に見えるまなざしは、温かな中で行なわれる排除である。

そして、この「障害は個性だ」という言葉は、見た目にはわかりにくく、特に障害が軽い場合に使われることが多い。

2-2 学校における異質性の捉え方

学校において、それぞれの個人を尊重しようと教える時、「みんなちがって、みんないい」とよく言われる。しかし、この言葉の持つ響きの温かさにはパターンリズム（温情的庇護主義）が潜んでいる。「みんなちがって、みんないい」ということで、かえて乗り越えられない「違い」が意識される。

矢崎は、道徳授業の教材として、この言葉を含む金子みすゞの詩⁽²⁾を取り上げ、次のように解釈している。

だれもが一度しか自分をできないから、大切に美しい存在です。『みんなちがって、みんないい』とは、“あなたはあなたでいいのです”ということです。

又、『みんなちがって、みんないい』とは、一人ひとり、全ての人ひかり輝く大切な存在で、一人として欠くことはできないということです。だから、みすゞさんの『みんなちがって、みんないい』の中には、人を傷つけたり、いじめたりする人は入りません。

なぜなら、みすゞさんの『みんなちがって、みんないい』を違うことばでいえば、“まるごと認めて傷つけない”ということが大前提にあるからです。

“まるごと認めて傷つけない”とは、つまり愛することで、その愛し方は、“不平等に愛する”ということです。クラスの中で、一番、先生や友だちの愛情、親の愛情の少ない人たちに、心を込めて愛するということです。これなくして、全員が平等に幸せになることはありません（矢崎、2000, pp. 14-15, 下線著者）

つまり、「みんなちがって、みんないい」というのは、想定に当てはまらない者を排除した上での「みんな」であり、周囲から見て「恵まれていない」者に対して、同情心から認めてやろう、というのである。だからこそ、「みんなちがって、みんないい」という言葉は、強者が弱者を仲間に入れてあげる、という意味でもある。この温かさの中で壁はますます高くなる。

学校教育の場において、子どもに、自分の障害のことを自らクラスのみんなにいうように、教師が求める時があるという。しかし、子ども自身に他の子と「ちがう」ことを公表させたいというのは、教師の力量のなさと言うほかにない。集団づくりができない教師としての力量のなさから、不安で仕方ないのである。そして、こうした教師に出会った時、当然のことながら、子どもは自己自尊心を低下させる。

土台となる集団ができていないところに、「あの子は生まれつき〇〇が苦手だから、みんな理解してあげよう、応援してあげよう」など、その子の発達の課題を“配慮”した指導を行うと、クラスの中での“排除”に繋がりがやすい（品川、2006 a, p. 128）

教師としては「あなたの苦手さをみんなに知ってもらい、理解してもらおう」的な発想から当該児童の発達課題をクラス全体にわざわざ説明する（させる）のだろうが、実はその行為によって利益を受けるのは、その子どももクラスの他の子どもたちでもなく、教師本人という場合が少なくない（品川、2006 b, p. 169）

教師によって、結局、子どもは集団のなかでの居場所を失っていく。それだけでなく、子どもにとって学校という学びの場をも失うことにもなる。

こうした事態が報告されるのは、従来の「特殊教育」が「特別支援教育」になり、それにともなって、対象とする「障害」が拡大されたことに関連する。

2-3 「特別支援」される時代

近年、特に教育の場において、「発達障害」という言葉をよく耳にするようになった。そして、「発達障害」の特徴などについて雄弁に語る教師たちや、「専門家」が目立ってきた。一方で、知識として知っていても、絶えず問題が出てくる身近な「発達障害」のある子とその保護者への対応に混乱している教育現場の教師たちもいる。「専門家」たちは「障害の正しい理解と対応」「早期発見、早期療育」が大事と言う。

今、どうしてこれほど「発達障害」が注目されているのだろうか。

日本では、文部科学省が設置した、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議が2003年に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を出している。この中で、特別支援教育とはなにかを次のように示している。

特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD, ADHD, 高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである

特別支援教育では、「LD, ADHD, 高機能自閉症」を支援の対象に拡大した。また、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の中で、LD, ADHD, 高機能自閉症により特別な教育的支援を必要とする児童生徒が「約6%」程度の割合で通常学級に在籍しているという調査結果を報告している。ただし、この調査は、担任教師による回答に基づくもので、専門家による判断ではなく、医師による診断によるものでもない。そのため、「調査の方法が医師等の診断を経たものでないで、直ちにこれらの障害と判断することはできないものの」と断り書きがある。

それぞれの障害に関する詳しい説明や概念などの議論はこの論文の目的ではないため、「表3 LD, ADHD, 高機能自閉症の定義と教育的対応」⁽³⁾を参考として挙げ、考察を行なう。特別支援教育で認知され、こうした子どもたちへの理解と対応の困難さもあり、教育現場で関心を集めている障害と言われている。LD, ADHD, 高機能自閉症だけでなく、その周辺の障害⁽⁴⁾を総括して、この論文では主に「発達障害」と表記し、考察していく。

奥地は、主宰しているフリースクールで、軽度発達障害の子どもが2001年度ごろから、にわかには増え始めたことについて触れ、以下のように述べている。

軽度発達障害の子が急に増えたのは21世紀を迎えてからで、何か学校教育の変質か政策の影響でしょうか。それとも、そう診断される子が増えたのでしょうか。環境の影響でしょうか。[…中略…] しかも、国は「特別支援教育」を打ち出し、国会では、2005年4月「発達障害支援法」発効を決め、まさに、その子達にとって改善されたよい方向に踏み出しているという時に、子ど

も達が学校離れを起こしているということを学校や行政はどう考えているのでしょうか（奥地，2005, p. 58, 傍点原著）

発達障害が目立つようになってきたのは，診断概念の拡大という理由のほかに「現代という時代」を指摘する人もいる。

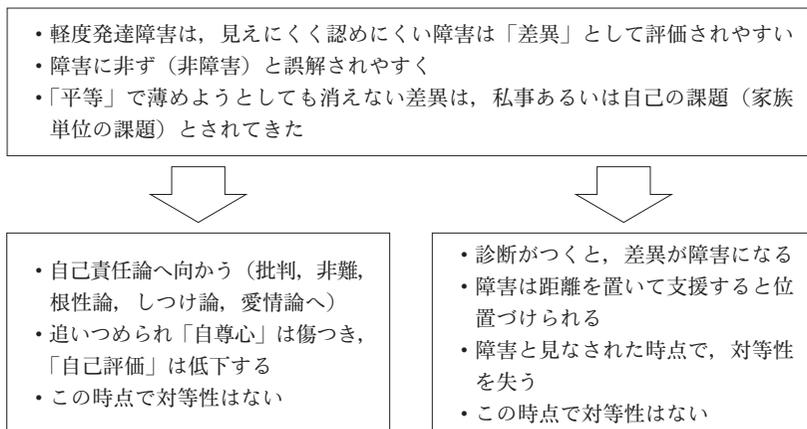
加藤（2006）は，最近になって発達障害が多数事例化してきたことについて「時代的な社会の変化の要因は無視できない」として，「現在の教育体制のもとで期待される人間像，何でも人とよく話ができて如才なく応対できる，自分の意見を人前で述べる，極めて正常な人格像が全国に蔓延する中で，不適応をきたしてしまうことが考えられる」「今の教育が，従来の試験による成績だけではなくて，他者との協調性や思いやりといった情動的な面に対して過干渉気味に神経質になっている」と述べている。また，十一（2006）も「器用なコミュニケーションを求められている時代になってきている」と述べている。

これは第1章で障害概念について見たように，障害をどのように見るかはその時代の社会による。そのために，時代の要請に合わない人々を，「排除」する社会システムを作りつつあることに，危機感をもつ人がいる。

けれど，こうした障害の概念を用いることで，周りがその子を認めやすくなるのも事実であり，時代が悪い，障害と認めるな，という問題ではない。困っている子に問題が解決されるようなかかわりがなされるのはいい。しかし，現状の教育現場では，本人が困難を感じていなくても「気がかりな子」を発見して「いい」対応をしようとしている場合がある。

日本では，特別支援教育が進められている。特別支援教育では発達障害をもつ子どもの支援をするのを目的としていると言われている。しかし，それは誰のためだろうか？ 本当に子どもたちのためなのだろうか？

田中（2006 c）は，「障害のある子どもたちは，二重の意味での生き難さを抱えている」という。その2つとして，①その障害からの脱却あるいは克服，あるいは障害のない側への接近という課題＝自己責任論への傾斜。②障害ということで，「同じではない」という観点に陥りやすく，不便という技術的な問題よりも，不幸という情緒的な課題に晒されやすい＝差異感の浮上，を挙げている（図3）。



（田中，2006 c, p. 260 より）

図3 対等性の困難さに潜む差異と障害，差異観と障害観

障害を「理解する」とは何か？

障害の特性に合わせた対応をすることにより、その子の自己肯定感を損なわずに済むという。けれど、それよりも重大な問題があることを見逃してはいないだろうか？ ラベリングという問題である。

第3章 パターナリズムと偏見、差別

3-1 「診断」というラベリング

発達障害には「早期発見・早期療育」が大切、と「専門家」は言う。そうすることによって将来的に社会適応が良好なことが認められ、本人にとって良いのだと言う。平成17年4月から施行された発達障害者支援法は、この法律の対象とする発達障害⁽⁴⁾を乳幼児健診で発見し、その障害をもつ子どもの発達の支援をしなければならないと謳っている。しかし、乳幼児健診で行なわれる「早期発見」やその後に予想される「診断」は、誰に何をもたらすのだろうか。

発達支援をする「専門家」の側によれば健診や診断は「レッテル貼りではない」のだという。石川は、

健診そのものの目的は治療や指導を必要な子どもを出来るだけ早く見つけることにあります。すなわち介入が必要な子どもを見つけることです。〔…中略…〕〇〇障害だとレッテルを貼ってもらうために、受診するのではなく、どんな対応が有効なのかを見つけるための受診だと位置付けてください。〔…中略…〕早期の介入は、絶対に必要なことと、少なくとも健診関係者、療育関係者は、肝に銘じておくべきです（石川、2002, p. 59）

というが、「具体的な介入が用意されていない場合に、異常だということを発見しても、子どもにプラスにはなりません。どうしたらその異常さを軽減出来るかの方法を知っていることが必要になる」ことを指摘している。

また、田中（2005 b）は「さまざまな特性の中から、医学的（脳科学的）特性を伝える手だてが診断である。しかし、診断名から対応策が浮かぶようでない、診断名は無意味になるどころか、差異感だけを生むことになる」という。

一方で、内山は、「『診断』を行うのは、単なる分類のためでも、レッテルを貼るためでもない。『診断』は、適切な支援の選択のために行う、優れてヒューマニスティックな営みである」という。

何よりも、ただ事実を告げるだけでは専門家であることの意味がない。どのような職種であっても、職業として子どもの支援に関わる人は、プロとして具体的な解決策を考えるべきであろう。〔…中略…〕問題行動の背後にある要因を把握すること、可能ならば医学的な診断を行うことが大切である。そして、それぞれの障害特性に配慮した、できるだけ具体的な支援手段を家族と協力して考えることが専門家の役割である（内山、2006, pp. 30-31）

杉山、並木は、乳幼児健診で子ども虐待や発達障害を見つけ出すことによって、将来的に非行という形で、社会的予算の発動を余儀なくされる事態を防げるという。

児童の精神保健の整備を行うことは、未来を担う子どもたちの幸福に寄与するだけでなく、長

期的な計算を行えば、経済的にも十分に採算が合う仕事であることに注目をしてほしい。発達障害者支援法に基づいて、これらの重要な精神保健上の大問題に早期介入が可能なシステムの構築を行うことができれば、直ちに効果は表れないとしても、10年後には必ずや社会的予算を減ずることが可能となるものと思われる（杉山，並木，2005, p.152）

確かに、実際に早期の介入は重要である。けれど、中田（2005）は、「早期発見・早期療育」は軽度発達障害になじむだろうか、と疑問を表し、課題として次の2点を挙げている。

ひとつ目は、「診断基準の問題」である。的確な診断基準がないので、専門家は手探りの「早期発見」を強いられ、障害を疑われた子どもの家族にとっては、理不尽な状況になる。ふたつ目は、「療育の問題」である。これまでの早期療育は、子どもへの療育であったが、軽度発達障害の場合、子どもを取り巻く環境への介入と支援である。しかし、早期発見されても、こういった支援を受けられる可能性は低い。

現実には「早期の療育」がかなわないなかで、「早期発見」の場である、乳幼児健診でチェックされることは矛盾に満ちている。

田中（2006 b）は、健診のこまやかさを検討していこうという動きについて「ただ、早期発見が早期の区分けにならないことを願っています」と言っている。加藤（2006 b）は、診断された状態がずっと続くとは限らないので、良好な適応をしている大人や子どもが診断を受け、その診断に見合った「治療的な対応をもしするならば、これは大いに問題を孕んでいる」という。診断が、うまくやっていた人への新たな差別概念になる。また、あまりに過度に医学化（メディカライズ）（患者として受け入れること）することに疑問を示し、「過度の精神医学化（サイカイアトリゼーション）の働きに、医師は慎重であるべき」と発言している。子どもにとって有効な対応を見つけるためのはずの早期発見は、実際に機能するより、多くの問題を生み出す。

発達臨床が医学モデルに流されてきた背景には、当事者の思慮のいたらなさということの他に、二十世紀後半からものすごい勢いで発展してきた科学的医学の進歩がある。それは生物学的有機体としての人間を客観的、具体的姿として明らかにしつつある。特にこの三十年の間の分子生物学や遺伝子研究、さらにはエレクトロニクスの最新の技術を駆使した医学的診断方法は、実際の臨床医学を根本から揺るがさずにはいられなかった。人が人としてこの社会のなかで生活し充実した生きがいをもつという、自然科学的な生物学の次元だけでは解決できないことまでも、ただひたすらに近代の科学的医学が答えを提供してくれるだろうと誤解してしまった。ことに、わが子の発達障害に気づいた家族は、科学的医学の技術によって診断してもらい、科学的医学の治療モデルに従っての療育を願い、要求するであろう（村田，2002 a, p.15, 下線著者）

「早期療育」という場が限られ、経済的なことや住んでいる地域差もかかわって、療育が保障されることもない今、支援なしのラベリングでしかない「診断」に悩む親や子どもが増えることになるだろう。本当に必要なのは、育児支援である（中田，2005；田中，2006 b）。

『知的障害・発達障害を持つ人の QOL』によると、『『知的障害』のレッテルを貼られた人々の QOL の研究は、貼られたレッテルをはぎ取ることにある』という。

知的障害のレッテル貼りは、人々が貼られた人自身のありのままの状態を理解する上で邪魔になる。人が「知的障害を持つ人」のレッテルを貼られれば、他者は真剣にその人の立場になって考えることが少なくなる。〔…中略…〕知的障害というレッテル貼りは、それを貼られた人々が他者からどのように見られるか、他者の見る目に影響を与える。人々が知的障害を持つ人としてレッテルを貼られれば、そのことが人々に貼られた人々への親密さや感情移入をさせなくする。それどころか、レッテル貼りは人々に貼られた人々の言葉と行動を解釈させることを通して一種の濾過装置の役割を果たす (Robert L. Schalock, 1994, pp. 56-57)

偏りを認める状態に「診断」という方法で言葉をつけることで、本人の行動や感情に説明がつけられる。それは、いくらでも本人を見えなくさせる。

水野は、何のために「診断」を行なうのか、という問題に対し、「診断は、子ども理解の出発点であって、その子についての結論ではない」として、以下のように記述している。

何か一つの「まとまり」として、「診断名」がつくと、何かははっきりしたような気持ちになる。概念がはっきりすることで、「わかりやすく」と言われるが、はたして本当だろうか。〔…中略…〕しかし、それで、子どもへの理解が深まるだろうか。子どもの特徴を基準や本の記述と照合して「当てっこゲーム」をやったからといって、子どものことがわかるはずはない。子どもにかかわる知識を得たというだけである。(水野, 2006, p. 25)

養老 (2005) は「知的障害とはなにか」のなかで、次のように書いている。

みんな自分が「当たり前」だと、信じていて、それを保証してくれるのは、まわりの人である。けれど、終戦によってそれまでの価値観が一転したのを経験した。「まわりが保証してくれる」ことはどれだけアテになるのか。自分が生きてきた狭い世界で、「当たり前」として通用することだけを、当たり前としていることもアテにはならない。いまの社会の適応するために必要な知的な能力の一つである言語能力が不十分だと「障害」ということになってしまう。けれど、それは世間でそう言っているだけにすぎない。

このように早期に発見することを「良いこと」とする風潮に恐怖を感じずにはいられない。早くからつくられた基準で人を分けようというのは、第1章で述べた障害者の歴史から学んではないのではないか。

しかし、ラベリングともいえる「診断」だが、発達障害において、障害として認識されることによって生きやすくなるという家族や当事者からの声が多いことについても検討しなくてはならない。

3-2 障害とアイデンティティ

まず、メディアの対象としての「発達障害」を考えておくべきだろう。メディアは世論を作り出す。『ニートっていうな!』の中で、後藤 (2006) は、「少年犯罪の凶悪化」について、世間の人々は「身近に実感していないが、報道によって凶悪化していると思っている」ということを書いている。これと同様に、メディアから人々はあらゆることを知った気になっている。メディアは視聴者がいて成り立つ商売であり、常に人々が関心を寄せそうな話題を探している。世の中には、こういったことで「困っている人たち」「困った人たち」がいる。こういう人々を「理解」し、「助ける」のは「いい

こと」である、と言わんばかりにキャンペーンを行う。

現在の「発達障害」に関わる急速な動きも、その一連の流れとしてみなすことができる。そして、「発達障害」がある大人の当事者たちも疑問を持たずにそれに便乗する。「私が今まで生きていてつらかったのは『発達障害』があったからなのだ」と。

生きているのは本人であるのに、自らの中にあるのを「自分のせいではない」ということに安堵するのは、どういうことなのだろうか？

精神病院で働く三輪寿二は体験的に、診断名で自分のアイデンティティを作ろうとする利用者が最近増えたとの印象を語った。何でもトラウマにしまい、それらをじっくり自分で考えるというよりも、行きずりに診断名を買う消費行為のように感ずることがある、と（小沢，2002, p. 181）

細分化されたラベルを用意する専門家側とそれを消費する利用者側の関係が出現して、自分が生きていくということの意味が薄れていく、と小沢は言う。自分の存在が半分は医療のものになり、「生かされる」存在となる。

障害にアイデンティティを見出せば、本人は自分の人生を引き受ける必要はなくなる。自分以外の「障害」が悪いのであるから。

そして、「障害があるがゆえに」誤解され傷ついてきたことを「誰も理解してくれなかった」「親が悪い。先生が悪い。社会が悪い」と、周囲の対応のせいに行うことができる。

そればかりか、「発達障害がある自分」を意識することで、その特徴を「引き出す」ことによって、主張することによって、自分の存在価値を確認する。

こうして「支援」しようという側は、ますます「障害に基づいた理解と対応」の意義を深め、強調させていく。なにより「当事者」がそう言っているのだから。「当事者」が経験したようなつらい思いを子どもたちにさせないで済むように、「支援」しなくては。それが「いいこと」であるのだから、と。

確かに、当事者たちの体験や世界を総括し、分析していくことで、これから社会で生きていく子どもにも役立つ手立てが考えられるだろう。当事者が発言していくことの意義もある。

これまで周辺におかれ、ことばを奪われ、話しても聞いてもらえず、専門家支配のもとに置かれてきた社会的弱者が、当事者として発言しつつある。当事者学は、専門家の知を超えるだろう。そして私たちの社会が生き延びるために必要な知恵を示してくれるだろう（中西，上野，2003, p. 204）

しかし、当事者だからといって、他の当事者を代表するわけではない。集団として社会に要求していく時、同じ要求を持つ者同士が集まるには意味があるが、当事者の意見が、その障害の人の意見を代表するとは限らない。同じ特徴を有している立場の人から有効な対応や解決が発見されたとしても、それが全てではない。

固有性へ鈍感になっていくには簡単である。「理解」ある人々は目の前にいる子どもの言動全てに解釈をつける。個人の全てが「障害の特徴」の言葉にすりかえられていく。趣味が「こだわり」に。

主張が「問題行動」に。

特別支援コーディネーター（巡回相談員）の小石川は、次のように書いている。

巡回相談の開始当初は、とにかく「LD」・「ADHD」・「高機能自閉症」などの言葉が耳からはなれず、その内容と具体的な支援の事例を躍起になって探そうとする自分の姿がありました。実際に子どもたちと接する前に、その子どもたちにつけられた「〇〇障害」という名前だけに踊らされ、「〇〇障害」というひとくくりの理論のなかだけで一人の子どもの支援の方向性を探る。いろんな戸惑いがあったなかとはいえ、まずは「ひとりの人間として子どもを見つめる」という、当たり前の姿勢を忘れかけていた自分がそこにはありました（小石川，2005, p. 27）

また、小石川は、取り組む側の考え方によっては、新たな「障害」兎探しにつながりかねないことや、ただ単に「みんなと違う人」として分けられてしまう子どもをつくりだすことにつながりかねない恐れがあることを指摘している。

日本が「進んでいる」といっている諸外国は「発達障害」という、剥がせない「ラベリング」をいかに剥がすかという問題のむずかしさに気づきはじめています。30年以上研究や対応が遅れているという日本が気づくのはいつのことになるだろうか。

何を言っても届かない言葉を、言動の全てに障害の特徴を確かめるように見てくる目を、試すような問答を、「障害への理解と対応」は、容易にはびこらせる。

「障害」を「理解」されず、適切な対応をされないことによる自己肯定感を失うことと比べられはしないが、個人の生活を、それぞれが生きてきた歴史を「障害の特徴」で簡単に他人に語られることが引き起こす、とてつもない無力感は、どれほど子どもから生きる力を奪うだろうか。

第4章 他者との共存

4-1 「理解する」ことの限界

これまで、発達障害のある子どもたちを理解し、対応しようとする時、「障害」は個人の一側面にすぎず、ひとりの人間として子どもを見る必要性を強調してきた。第4章では、ひとりの人間として子どもを見ると、「理解する」とはどういうことか、「異なる他者」といかに共存していくか、といった問題を考えていきたい。

まず、「話し合うことでお互いが理解し合える」というのは本当だろうか？

数土（2001）は、日常において形成している（と思われている）相互理解は擬制でしかない、という。そして、これから必要とされる新しい型の相互理解は、そのような擬制ではない。なぜなら、現代社会では、理解することが困難な、私たちとは全く異質の他者と出会う可能性があり、話し合うための土俵がなく、それゆえ問題の解決に対する適切な相互理解も存在しないような他者との共生が求められているからである。

そのような他者との間には、話し合いによる解決が機能しないことが想定される。ここで「理解できない」他者というのは、仮に十分時間をかけて話し合ったとしても、それでも完全にはお互いがお互いを理解できないような可能性をもった他者である。

それでは、決定的に異なった他者との共存はいかに実現するのだろうか？

「理解できない」他者を受け入れるとき、「理解できない」他者を「話し合えば理解できる」存在としてではなく、あくまでも「理解できない」存在として受け入れることで、他者と共に生きることは可能である。

「理解できない」状態を「理解できた」状態に変えなければ他者と共に生きることができないならば、他者と共に生きることは私たちにとって単なる苦痛でしかない。そして、その苦痛が耐えがたいものになったとき、他者の強制的な排除という形で問題の存在が否定されることになる。こうしたことを避けるためには、「理解できない」状態を「理解できない」状態のままにして他者と共に生きていくことを模索すべきだろう（数土，2001, p. 238）

そして、「理解できない」他者を「理解できない」他者として受け容れた上で他者と共に生きていく方法は、「他者を受け容れた上で相手に対して主張すること」なのであるという。

また、数土は「理解できる」他者だと思っていることも、実際は共有していると思っている理解でしかないのだから、虚構でしかない。そう考えると、「理解できる／理解できない」という区別も一種の虚構である、といっている。

「理解できる」、あるいは「理解できない」という特徴は、他者の固定された属性なのではなく、他者を観察しているものが他者の何に関心を払っているかによって現れたり消えたりするような特徴なのである。〔…中略…〕

私たちは、「理解できない」ことをしばしば問題視し、あたかもそれが特別なことであるかのように思いたがる。それゆえ、同じ他者を「仲間」と「敵」に、すなわち「理解できる」他者と「理解できない」他者に区別し、異なる態度で社会的に接しようとする。しかし、そのような性向によって、問題の一般性が失われてはならない（数土，2001, pp. 242-243）

このように、他者を「理解」していると思っているのは、自分が「理解している」と思っているにすぎない。「理解する」ことの限界、を知っていることが重要である。「理解している」と思っていることは、実際にはほんの一部である、自分が理解していると思っているだけである、という自覚と自省をせずに「他者を理解している」という意識をもつとき、それは誤解であり、思考の停止であり、他者への無関心と同じである。

そして、「理解」というのが意図的な理解という名の操作性に基づいたものであってもならない。

4-2 「寛容であること」の問題

「障害は文化」と主張する場合がある。これには、「聞こえないことを否定されるのではなく、手話が自分たちの言語である」と、ろう者が主張した経緯がある。

「耳が不自由」というのは聞こえる方が自由で便利であり、「聴覚障害」は聴覚器官が壊れているために日常生活を送る上で障害になっているという意味合いだが、聞こえない人は自分にあった方法で生活しているから不自由や障害を感じることはない、という。障害は克服しなくてはいけない、という「病理的視点」に立つのではなく、「一般の少数集団と同じように、ろう者の集団も、自分たちの言語（手話）と文化をもった少数集団である」という「文化的視点」をもつ大切さがある（全国ろう

児をもつ親の会, 2003)。

では、「自閉症を異文化」として見るのはどうだろうか。

海津は、「障害のある子は、その子が暮らす国や地域で一般的とされる常識や価値観とは、多少違う『それぞれの文化』をもっています」という。発想の転換をすれば、子育てやしつけがしやすくなる、といい、「障害のある子と丁寧にかかわってきた人たちは、障害のある子こそ、自分の価値観を広げてくれる人たちであり、異文化論の中心的な存在であると言います」(海津, 2004, p.134)と書いている。

杉山は、「自閉症児への治療教育のうち、有効性が示されているもの」の一つとして、「自閉症文化を尊重した教育的対応」を挙げている。

異文化との交流は最初は混乱を来すとしても、最終的には我々自身に豊かな体験を与えてくれるものである。自閉症の世界の深さは人の心のもつ深さと同じものであり、その世界に触れたときに、そこに未知のきらめく世界があることを我々は驚きを持って知る。〔…中略…〕少なくとも我々は、自閉症文化を尊重することによって、十全な対応が現時点では構造的に出来なくとも、自閉症スペクトラムとの共生がある程度は可能であると思われる。〔…中略…〕彼らとの共生が21世紀の大きな課題となると信じる(杉山, 2002, p.7)

このように、自閉症を異文化として尊重し、共生しよう、という考え方がある。このとき、自閉症という障害の特性を「異文化」として「受け入れる」ことが期待されるが、そのような現実はあるのだろうか？

共生の実現のために、まずは多文化共生と教育について考えたい。

多文化共生時代というのは、多様な異文化が一定の基準で縦に系列化されてしまうのではなくて横に対等に共存し、異なる集団間の利害対立を相手への支配につなげるのではなく平和的に調節する、そうした意志が普遍化していかなければならない社会である。民主主義がそれを壊そうとするものとの闘いを通じてしか現実化しないように、この社会は、差異を権力的に消し去ろうとするものとの闘いを通じて、差異ある人びとが、その差異を相互認識の鏡としながら共生していくことを日常のモットーとする社会である。〔…中略…〕差異を解消しないで、差異を認めながら平和的に共存していく意志と能力を地球規模で育てることが最大の課題となる社会である(汐見, 2000, p.50)

また、汐見は、異なるということが、相互排除の導因になるのではなく、自らを相対化させてくれ、それゆえに多様であるということが豊かさの条件であると感じ取っていくことが多文化共生時代の教育の課題になる、という。

多文化教育は、人権教育にもつながり、理想として「多様な文化や生き方を尊重する — 自分たちとは異なっている点と似ている点を認め合って、ともに生きる —」ことが掲げられるが、実際には「共存しあえない」他者との共存に悩んでいる。海外の多文化教育を例にみていく。

フランスでは、ヨーロッパの他の国よりも徹底的に、政教分離に取り組んできた。公教育では「非宗教性(ライシテ)」があり、宗教的な帰属を表す標章や服装などが禁じられている。公共空間では

宗教から完全に切り離すことで、中立性が保障される。これが普遍的な人権尊重と多文化尊重につながるという。

しかし、想定外であるムスリム移民の大量の受け入れによって、ライシテには、ムスリムとの共存という新しい問題が浮上してきた。イスラム教からしてみれば、宗教に基づいた生活があるのが当然であり、公私を越えて生活すべてに宗教がかかわるのである（中谷，2006）。

また、イギリスのシティズンシップ教育では、異なる民族・文化・信仰を持つ者の権利を尊重し、多様な生き方を肯定するような態度の育成が試みられてきたが、他の宗教信徒に対する寛容を求めるのは、西欧的な価値観の押し付けだとみなすムスリム側からの根本的な批判がある（竹島，2006）。

つまり、宗教性をなくしたり尊重して共存しようとしている中で、「そんなことは関係がない」と見る文化がある。これは、仏教やキリスト教が、特定の部分を神聖なものとして日常的な部分から切り離すのに対し、イスラム教は時間的にも空間的にも、聖なる領域と俗なる領域に分けるということをしない、という違いからくる。

根本的に違うのである。しかし、これを受け入れるだけでは「多文化教育」自体の存在の意義がなくなってしまうというジレンマを抱えている。

というのは、寛容の精神や多様性の尊重は、異質な他者との共生を可能にするための必要不可欠な原理だと見なされてきた。しかし、それを受け入れない者に対して、寛容の精神を強制したり、排除するようなことをすれば、そうした行為そのものが不寛容であり、寛容と多様性の原理に反することになる。かといって、各宗派ごとに別々に教育を行なった場合、異質な他者との共生を学ぶ教育自体が成り立たなくなってしまう。

このように、フランスのエイシテのような統合型原理にしても、アメリカやイギリスのような多文化主義にしても、どの社会でも以下のような問題は生じつつある。

社会生活一般の中では、学校で教わったはずの異文化の尊重や、平等なはずの共和国原則にそぐわない現実はいくらでも存在する。建前とは異なる、という不満が根本的に解消されることは困難である（中谷，2006, p. 106）

一神教・原理主義的な信仰との共生という問題は、シティズンシップ教育にとって限界事例である。これは、どのような民族・文化・信仰も等しく尊重するという相対主義的な理念とそうした理念に基づくシティズンシップ教育が、多文化共生社会を可能とする万能の解決策ではないことを物語るものなのである（竹島，2006, p. 13）

私たちの社会では、多様性を尊重し、祝福する思想・文化とは真っ向から対立する慣習的な集団道徳が根づよく生きている。その同化か排除かの雰囲気の中かで、多様性を社会と文化の活性化の資源とするモラルや思想を育てていくには多くの困難があり、障害がある。なによりも差異が大きいことを避けたりきらったりする生理・心理レベルからの違和と反撥の感覚・感情がある（花崎，2001, p. 211）

異質性を尊重し、認め合うこと、それだけが素晴らしいという認識では、建前だけであって、多様

性を認め、共生していくという現実とはほど遠い。矛盾を抱えているなかで、共生の実現を求められる時代なのである。こうした矛盾を乗り越えるには、普遍性／差異の二項対立から脱構築することだと長谷川は言う。

少数者の側も多数者の側もお互いに変わりうるということが前提になれば、多文化社会における選択肢は、普遍性／差異という二項対立の最悪の帰結としての、強制的同化か隔離しかありえないだろう（長谷川，2006, p.124）

それは同時に、理解できる／理解できない、という二項対立、障害がある人／障害がない人、という二項対立、支援する側／される側の二項対立から脱することである。いつでも今自分が所属していると感じている立場と、異なる立場になりうるということ。それどころか、境界線の線引きは極めて恣意的なものである。場合によっては、誰でも問題の当事者になりうる。

この世の中では、現在の社会のしくみに合わないために「問題をかかえた」人々が、「当事者になる」。社会のしくみやルールが変われば、いま問題であることも問題でなくなる可能性があるから、問題は「ある」のではなく、「つくられる」。そう考えると、「問題をかかえた」人々とは、「問題をかかえさせられた」人々である、と言ってもよい（中西，上野，2003, p.9, 傍点原著）

それはまた、立場以上にそれぞれの存在が「生かし、生かされている」ことにつながっていく。

以上のように、「異文化」として自閉症を見ると、はたして共存していく文化として認識されるのだろうか？

「理解できる／理解できない」という二項対立が蔓延する世の中で、障害という不可解なものとして、差異を固定することにつながるのではないか。それは、共生を望んで「理解できない」ことを受け入れることとは違う。自閉症を文化として語ることで、集団として理解し、個性への鈍感さは疑問をはさむことなく進展する。「それぞれ」の人間を知ろうとしなくなる。わずかなことからすべてを決める、ステレオタイプによるカテゴリー化（一般化）で見る力が強くなる。

自閉症者の親の立場である、氏田（2006）は、障害の特性ばかりに注目してしまうことの弊害を訴えている。「彼らをもつ社会性の障害や不安への対応を考えると、例えば『わかりやすく見えやすい』などもキーワードのひとつであり支援の基本ではあるが、実際には見えなくてわからないことが世の中には数多く存在する」という。

障害への理解と対応が困難であるがゆえに、ともすれば「自閉症という障害」にのみ焦点を当てた子育てに親は陥りやすい。そして、ノウハウや結果を求める親に対して専門家は方法論の提示のみに追われがちであるように思われる。〔…中略…〕子どもたちは自閉症ワールドで暮らすことを望んではいない。私たちの社会で安心して暮らしていくために、自閉症児に必要なとされる教育とは、そして支援とは、そして家族は？

自閉症という障害への配慮は必要不可欠であるが、子どもたちの長い人生を考えると、一人の人として、“Person with Autism”の視点を親が忘れてしまうことのないように子育てを応援

していただけたらと思う（氏田，2006，p.53，下線著者）

4-3 「生きる」ということ

これまでの考察によって、「障害」を「理解」する，ということは「異なる他者との共存」をいかに実現していくか，ということに焦点が絞られてきた。最後に，「障害」「違い」を超えた，ひとが「生きる」ということについて考察していく。

内山は、『診断』に基づく，つまり障害特性を考慮した支援の方法は，人工的で不自然な方法に見えるかもしれないが，「指示を繰り返す」「叱る」「脅す」「励ます」といった「伝統的な方法」では「解決できない問題を抱えている子どもが，『気になる子』なのではないだろうか。そのような場合は専門家の支援が必要になる」（内山，2006，pp.30-31）と説明している。

しかし，この考えは，教育を単純化してしまっている。それだけでなく，専門家が全て解決できるかのように述べられている。

軽度発達障害の視点を導入しても，専門家も含めて何もできないのだから差別にしかならないという否定的な意見が特別支援教育や発達障害者支援法に対して出されたことがある。しかし，実際には，細やかな配慮をしている教師は現在でも，そうした子どもの特性を理解した支援をしており，専門家も学校との協力関係さえできればやれる支援はある（辻井，2005，p.42）

学校は，そもそも生徒の困り感に真摯に寄り添う機能を持ち得ている（た）といえよう。障害の有無だけで特別な支援の提供を検討する姿勢ではなく，子どもたち個々の様子に寄り添うなかで，自然に生じる態度こそが求められてきたものであろうと思ひ，そうした機能が今後も当たり前のように遂行されていくことを願うものである（田中，2005 b, p.37）

大切なのは障害名を知ることではなく，その子の特性から来る困り感の解決を手伝うこと，という視点は，「気になる子」に限らず，すべての子への教育につながることだと言える。もともとそうした視点を持っている教師なら，どの子にもそうした配慮を行なうだろう。子どもに理由を求めるのは，自分の行なっている教育を振り返ることをなくさせる。

『競争やめたら学力世界一 フィンランド教育の成功』の著者である福田は，その本のなかで，フィンランドの学校について，以下のように書いている。

フィンランドの学校に行くと，不思議な感覚にとらわれる。どこからが障害者なのか，その境がほぼ消えかかっている。さまざまな人々が一緒にいて，一人ひとりに必要な教育のニーズがあり，ニーズの多めな人が特別なニーズのある生徒だというくらいのことである。どこからが特別かという判断は，教育する側の「見る目」，つまり大人の側の余裕による（福田，2006，pp.140-141）

教育する側の見る目によって，日本の教育は，多くの子どもを「特別」という枠に入れてしまうことになるだろう。

座談会「子どもの権利を守る特別支援教育に」の中で，次のようなやりとりがある。

障害を「理解する」とは何か？

「障害に対する基礎的な知識はもちろん必要ですが、目の前にいる子どもの気持ちや困難にどれだけ寄り添えるか、そういう立場に立てる先生かどうか、決定的に大きいのではないのでしょうか。」〔…中略…〕

「個々の子どもへの対応を考える際に、その障害の特性だけにとらわれてしまうと、この障害だからこの対応を、と実践の形式化に陥りかねません。これでは、大転換を装いつつ、実はかつて『精神薄弱児は抽象的思考はできない』と言われたような、障害特性によって教育や子どもの発達の可能性を限定する教育観に戻ってしまうのでは、という危惧をもちます。」

「LDなどの研修にいくと、個別的な対応ばかりが前面に出されますが、それだけでいいのか…。子どもたちは、仲間がいるからいっしょにがんばれるし、できたことで自信をつけます。自信をつけると、自分をふり返る力がついていきます。人として育っていくときには、すごく大切な経験で、これは、どの子どもたちにも同じように大切なことだと思います」（池田，越野，山岡，2004，p.11）。

特定の子の言動に問題の原因を求めるのではなく、教育実践上の未熟さ・不十分さとして教育実践そのものを検討対象にするべきである。教育実践という日常のなかでいかに子どもを育てていくか、が問われている。

海津は、施設の支援者の話を次のように書いている。

仕事に限らず生活ひとつひとつについて指示待ちの人が目立ちます。また気の毒なくらい周囲の顔色をうかがう人もいて、自分で決め、自分が好きだから何かをするということも少ない気がします。それは障害の特性ではなく、自我の芽生えの時期からずっと力で押さえつけられ、自分の思いを表現しないほうがいと教育され、作られたものではないかと感じます。障害のあるなし以前に自我の弱さが気になります（海津，2004，p.134）

子どもは子どものままではない。子どもの、その先の長い人生を見通せないのでは、大人として関わることの意味がない。一人ひとりの子どもの全体像に目を向けることを大事にする必要がある。

それでは、専門家とは、いったい何であるのだろうか？

専門家とは、当事者に代わって、当事者よりも本人の状態や利益について、より適切な判断を下すことができると考えられている第三者のことである。そのために専門家には、ふつうの人にはない権威や資格が与えられている。そういう専門家が「あなたのことは、あなた以上に私が知っています。あなたにとって、何がいちばんいいかを、私が代わって判断してあげましょう」という態度をとることを、パターンリズム（温情的庇護主義）と呼んできた（中西，上野，2003，p.13）

心理テストやカウンセリングは基本のところ、〔…中略…〕選別・矯正の役割を持ち、人間管理に結びつく。差別や排除が合理化される（小沢，2002，p.73）

専門家は人を「支援する側」と「支援される側」に分ける。支援される側は対象となり、自身の生活の基盤が、専門家に委ねられる。

小沢は、「心の専門家」について次のように言っている。

さまざまな課題・問題を日々考えることの積み重ねをとおして人は「手持ちのやり方」をしだいに身につけ、ようやく自信と呼ばれる感覚を得ていくのに、「心の専門家」の普及・浸透は、人がものを考える習慣を確実に衰退させる。

時間と関係のなかであれこれ考え、模索することで、人は自分の住む身近な世界やより広い世界を認識し、自分についても知っていく。考えることは、生活の土台を築く大事な営みだ。

しかし、進行する消費・情報社会は、次のようなメッセージを絶えず送ってくる。「考えなくてもいい、そんな面倒なことは。代わりに売ってあげる、教えてあげる、解決してあげる」。さらに「自分でやろうとするな、依存せよ、購入せよ」と。金銭・メディア情報、専門家への依存が奨励される（小沢，2002, p.145）

ひとは、基本的な暮らしから、考えること、感じることの代行業である「心の専門家」によって、生きていく核を見失う。

私は、二項対立の思想から脱することで、共生の実現に近づくことを、前述した。それは、差異や偏りを他者が意図的になくすことではない。日常の中で、受け容れていくことは、人を人として尊重するということである。「障害」や「違い」以上に、人間としての尊厳を大切にしていかななくてはならない。それが、豊かに生きるということである。

おわりに

本論文では、「障害」をひとくくりに見ることで、個人の個別性への鈍感さが増すため、「障害」という枠組みで個人を語ることの安易さを明確にしてきた。特別支援教育での「障害への理解と対応」の批判を行ったが、それは不必要ということではない。過剰にし、なおかつそれを「いいこと」と信じたとき、それは本人のためではない、ということを主張した。

しかし、この論文では、具体的な解決策を示したわけではない。この点について課題を残した。今後は、今回得られた二項対立の思想からの脱却という視点から具体的な教育の事例や地域、各国の取り組みなどを取り上げ、いかに子どもの主体性を育み、異なる他者との共生を実現していくか、ということについて考察を深めていきたい。

《注》

(1) 「優生学」とは「人類の遺伝的素質を改善することを目的とし、悪質な遺伝形質を淘汰し、優良なものを保存することを研究する学問」（広辞苑）。

(2) 金子みすゞの童謡「私と小鳥と鈴と」という詩の一節。

「私が両手をひろげても、お空はちっとも飛べないが、飛べる小鳥は私のように、地面を速くは走れない。／私がかからだをゆすっても、きれいな音は出ないけど、あの鳴る鈴は私のように たくさんな唄は知らないよ。鈴と、小鳥と、それから私、みんなちがって、みんないい」。

なお、この論文において、この詩の一節を取り上げるのは、学校という場での詩の解釈の問題であり、詩や金子みすゞを批判する趣旨ではない。

(3)

表3 LD, ADHD, 高機能自閉症の定義と教育的対応

LD	ADHD	高機能自閉症
<p>基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。</p> <ul style="list-style-type: none"> 学習障害に特有の指導内容・方法を明示することは現時点では困難である。 学習障害児に共通した一般的な指導方法は現時点では確立されていない。個々の実態に応じた指導が必要である。 チームティーチングの活用が大きな力を発揮するものと考えられる。 	<p>年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障を来すものである。また7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。</p> <ul style="list-style-type: none"> 叱責よりは、できたことを褒める対応をする。 問題行動への対応ではなく、行動観察から出現傾向・共通性・メッセージを読みとる。 不適応行動について一緒に解決を決めて支援の部分を明らかにする。 刺激の少ない学習環境を設定する。 	<p>3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。</p> <ul style="list-style-type: none"> 図形や文字による視覚的情報の理解能力が優れていることを活用する。 学習環境を構造化する。 問題行動を表現方法の一つと考えて別の表現方法を教える。 構造化のアイデアを取り入れ、個別指導のできる刺激の少ないコーナーや教室環境などを工夫する。

「学習障害児に対する指導について（報告）」（1999年）及び「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（2003年）に添付された参考資料により作成した（日本特別ニーズ教育学会，2004，p.14）。

(4) 発達障害者支援法では「発達障害」を次のように定義している。

「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥他動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」。(第二条)

この論文の中では、便宜上、この定義をかりて「発達障害」と表記する。ただし、引用・参考文献の部分に関しては、原著の表記に従う。

《引用・参考文献》

- 石川准，倉本智明編（2002）障害学の主張，明石書店。
- 石川道子，辻井正次，杉山登志郎（2002）可能性ある子どもたちの医学と心理学 子どもが発達が気になる親と保育士・教師のために，ブレン出版。
- 市村弘正，杉田敦（2005）社会の喪失 現代日本をめぐる対話，（中公新書；1814）中央公論新社。
- 奥地圭子（2005）不登校という生き方 教育の多様性と子どもの権利，（NHK ブックス；1037），日本放送出版協会。
- 小沢牧子（2002）「心の専門家」はいらない，洋泉社。
- 河東田博（1998）スウェーデンの知的しょうがい者とノーマライゼーション 当事者参加・参画の論理，現代書館。
- 荻谷剛彦，酒井朗編著（1999）教育理念と学校組織の社会学：異質なものへの理解と寛容：縦割りホームルーム制の実践，（高校教育改革シリーズ；4），学事出版。
- 菅野敦ほか（2004）障害者の発達と教育・支援 特別支援教育／生涯発達支援への対応とシステム構築，山海堂。
- 教育と医学の会編（2002）障害のある人を支える，（現代人の心の支援シリーズ5 障害児），慶応義塾大学出版会。
- 越野和之，青木道忠編（2004）「特別支援教育」で学校はどうなる，かもがわ出版。
- 小浜逸郎（1999）「弱者」とはだれか，（PHP 新書；083），PHP 研究所。
- 今野敏彦（1983）新編 偏見の文化，新泉社。
- 今野義孝・藤原博編（2002）発達臨床心理学，（講座臨床心理学②），コレール社。

- 佐藤暁 (2004) 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援. 学研.
- C.メイヤー, S.J.ペイル, S.ヘガティ編 渡辺建治, 荒川智 (1997) 特別なニーズ教育への転換 統合教育の先進6カ国比較研究. 川島書店.
- 汐見稔幸 (2000) 「教育」からの脱皮 — 21世紀の教育・人間形成の構図 —. ひとなる書房.
- シティズンシップ研究会編 (2006) シティズンシップの教育学. 晃洋書房.
- 障害児就学相談研究会編 (2003) 新しい就学基準とこれからの障害児教育. 中央法規.
- 真城智己 (2003) 図説 特別な教育的ニーズ論 その基礎と応用. 文理閣.
- 数土直紀 (2001) 理解できない他者と理解されない自己 寛容の社会理論. 劉草書房.
- 鈴木陽子編著 (2004) 特別支援教育への扉. 八千代出版.
- ステン・ランゲ文・写真; 田中和子訳 (2006) 障害のある人がいる家族の肖像 (かたち). 明石書店.
- 全国ろう児をもつ親の会編 (2003) ぼくたちの言葉を奪わないで! — ろう児に人権宣言 —. 明石書店.
- 高岡健, 岡村達也編 (2005) 自閉症スペクトラム, (メンタルヘルス・ライブラリー14). 批評社.
- 田中康雄 (2006 a) 軽度発達障害のある子のライフサイクルに合わせた理解と対応 「仮に」理解して「実際に」支援するために, (学研のヒューマンケアボックス). 学習研究社.
- 土井隆義 (2004) 「個性」を煽られる子どもたち 親密圏の変容を考える, (岩波ブックレット; No, 633). 岩波書店.
- 中川喜代子 (1998) 偏見と差別のメカニズム, (人権学習ブックレット②). 明石書店.
- 中川喜代子 (2000) 寛容性, (人権学習ブックレット④). 明石書店.
- 中西正司・上野千鶴子 (2003) 当事者主権. 岩波新書.
- 中野茂, 伊藤良子, 近藤清美監訳 (2005) 自閉症の子どもたち — 観主観性の発達心理学からのアプローチ —. ミネルヴァ書房.
- 中村満紀男, 荒川智編著 (2003) 障害児教育の歴史. 明石書店.
- 中村義行・大石史博編 (2003) 障害臨床学. ナカニシヤ出版.
- 日本特別ニーズ教育学会 (2004) 特別支援教育の争点. 文理閣.
- 発達障害者支援法ガイドブック編集委員会編 (2005) 発達障害者支援法ガイドブック. 河出書房新社.
- 花崎崇平 (2001) アイデンティティと共生の哲学. 筑摩書房.
- ハリー・ダニエルズ, フィリップ・ガーナー編; 中村満紀男, 窪田眞二訳 (2006) 世界のインクルーシブ教育 多様性を認め, 排除しない教育を, (明石ライブラリー; 92) 明石書店.
- ピーター・ミットラー著; 山口薫訳 (2002) インクルージョン教育への道. 東京大学出版会.
- 福田誠治 (2006) 競争をやめたら学力世界一 フィンランド教育の成功, (朝日選書; 797). 朝日新聞社.
- 藤井聰尚編著 (2004) 特別支援教育とこれからの養護学校. ミネルヴァ書房.
- ベント・ニリエ. 河東田博ほか訳編 (2004) ノーマライゼーションの原理 普遍化と社会変革を求めて. 現代書館.
- 本田由紀, 内藤朝雄, 後藤和智 (2006) 「ニート」って言うな!. 光文社新書.
- 中島隆信 (2006) 障害者の経済学. 東洋経済新報社.
- 茂木俊彦 (1994) ノーマライゼーションと障害児教育. 全国障害者問題研究会出版部.
- 茂木俊彦 (2003) 障害は個性か 新しい障害観と「特別支援教育」をめぐる. 大月書店.
- 森博俊, 障害をもつ子どもと教育実践研究会編 (2002) 「特別ニーズ教育」「特別支援教育」と障害児教育, (アゴラ; 1). 群青社.
- Robert L. Schalock 編; 三谷嘉明, 岩崎正子訳 (1994) 知的障害・発達障害を持つ人の QOL ノーマライゼーションを超えて. 医歯薬出版.
- 八木下陽子編著 (2000) 心を育てる新しい道徳授業を創る 金子みすゞの詩を生かす — 小学校編 —. 明治図書出版.
- 山口薫, 金子健共著 (2004) 特別支援の展望 第3版. 日本文化科学社.
- 青木道忠 (2006) 特別支援教育で子どもたちの発達を援助できるのか. 旬報社. 人間と教育, 49: 66-67.
- 荒川智 (2003) 特別ニーズ教育とインクルージョン — 21世紀に向けて. 中村満紀男, 荒川智編著. 障害児教育の歴史. 明石書店. 第5章: 89-105.
- 池田江美子, 越野和之, 山岡修 (2004) 座談会 子どもの権利を守る特別支援教育に. 全国障害者問題研究会. みんなのねがい, 6月号.
- 石井哲夫 (2002) 障害児福祉の援助実践. 教育と医学の会編. 障害のある人を支える, (現代人の心の支援シリー

- ズ5 障害児). 慶応義塾大学出版会. 総論: 36-59.
- 井原裕 (2006) 治療文化のフロンティア. こころの科学, No. 129; 94-100.
- 牛島定信 (2006) 最近の児童精神医学の潮流が成人の精神医学に及ぼした影響. 星和書店. 精神科治療学, Vol. 21 No. 3: 235-241.
- 氏田照子 (2006) 自閉症児の親の子育て力をはぐくむ: 家族への支援. 教育の医学, No. 639: 47-53.
- 内山登紀夫 (2006) 気になる子どもに対する支援のあり方. 全国社会福祉協議会. 月刊福祉, 4月号: 28-31.
- 大賀達雄 (2006) 書評 自閉症スペクトラム 浅草事件の検証 — 自閉症と裁判 —. 日本児童青年精神医学会, Vol. 47 No. 1: 69-71.
- 大野精一 (2004) 本の紹介 「心の専門家」はいらない. ほんの森出版. 月刊学校教育相談, 1月号: 50-51.
- 海津敦子 (2004) 連載こんなとき, どうする3 — 障害児を育てる親たちへ — しつけ. 日本評論社. そだちの科学, No. 3: 127-134.
- 加藤敏, 十一元三, 田中康雄, 石川元 (2006 b) 座談会 いま, アスペルガー症候群が注目されている背景. 至文堂. 現代のエスプリ, No. 464: 5-39.
- 鯨岡峻 (2003) 子どもの発達を「個」からみること, 「関係」からみること. 日本評論社. そだちの科学, 1号: 10-16.
- 小石川信一 (2005) 「インクルーシブ教育」という視点から見た「障害」児学校の役割とは……. 日本教職員組合. 教育評論, Vol. 700: 26-29.
- 齋藤真善 (2006) 「気がかりな子」を持つ親へのかかわり. 金子書房. 児童心理, 第60巻18号: 56-61.
- 佐貫浩 (2005) 個性論研究ノート. 法政大学キャリアデザイン学会紀要, Vol. 2: 73-90.
- 佐貫浩 (2006) 個性論ノート(2)「所有」と「存在」の二つの様式と個性のありようの検討. 法政大学キャリアデザイン学会紀要, Vol. 3: 99-113.
- 城太志 (2006) 特別支援教育に対峙し得る道. 日本教職員組合. 教育評論, Vol. 710: 26-27.
- 品川裕香 (2006 a) 「支援という名のラベリング」にしない. 児童心理, No. 845: 128-134.
- 品川裕香 (2006 b) 周囲への説明・告知が必要な場合とは?. 児童心理, 第60巻15号: 163-173.
- 杉山登志郎 (2002) 21世紀の自閉症教育の課題: 異文化としての自閉症との共生. 日本自閉症スペクトラム学会. 自閉症スペクトラム研究, 1: 1-14.
- 杉山登志郎, 並木典子 (2005) 乳幼児健診と早期診断. 発達障害者支援法ガイドブック編集委員会編. 発達障害者支援法ガイドブック. 河出書房新社. 3章2節1: 146-152.
- 高岡健, 藤本豊 (2004) メンタルヘルスの危機と新自由主義の動向. 精神医療, 第4次別冊: 58-69.
- 竹島博之 (2006) 政治教育 — グローバル時代におけるシティズンシップの育成. シティズンシップ研究会編. シティズンシップの教育学. 晃洋書房. 第1章: 1-18.
- 田下尚夫 (2005) インクルーシブ教育への転換を. 日本教職員組合. 教育評論, Vol. 700: 10-13.
- 田中康雄 (2004 a) 軽度発達障害のある子どもたちの理解と対応. 全国障害者問題研究会. みんなのねがい, 10月号.
- 田中康雄 (2004 b) 精神遅滞にもっと光を. 日本評論社. そだちの科学, No. 3: 2-8.
- 田中康雄 (2005 a) 発達障害の支援の向こう側: 発達障害支援序説. 慶応義塾大学出版会. 教育と医学, No. 630: 13-21.
- 田中康雄 (2005 b) 医療と教育の連携という視点から. 日本児童青年精神医学会, Vol. 46 No. 4: 37-41.
- 田中康雄, 辻井正次, 河合章, 石塚謙二 (2005 c) 教育に関する委員会セミナー 特別支援教育をめぐる — 現状と課題 —. 日本児童青年精神医学会, Vol. 46 No. 4: 35-46.
- 田中康雄 (2006 c) 発達障害の医学的概論(1) — 軽くとも生き難い子ら. 金剛出版. 臨床心理学, Vol. 6 No. 2 32号: 257-263.
- 辻井正次 (2005) 新しい児童精神医学と教育の対話の時代. 日本児童青年精神医学会, Vol. 46 No. 4: 41-43.
- 中田洋二郎 (2005) 早期発見・早期療育の課題. 児童心理, No. 825: 36-40.
- 中谷真憲 (2006) 宗教教育 — フランスにおける非宗教性原理と公民教育. シティズンシップ研究会編. シティズンシップの教育学. 晃洋書房. 第7章: 91-110.
- 二宮信一 (2006) 親・教師自身の持ち味を活かしてかかわる. 金子書房. 児童心理, 第60巻18号: 19-24.
- 長谷川一年 (2006) 多文化教育 — 統合と多様性の間で. シティズンシップ研究会編. シティズンシップの教育学. 晃洋書房. 第8章: 111-127.
- 堀尾輝久, 茂木俊彦 (2006) 対談 発達研究の発達を. 旬報社. 人間と教育, 49: 4-13.

障害を「理解する」とは何か？

- 松友了 (2002) これからの障害者観：本人中心主義. 教育と医学の会編. 障害のある人を支える, (現代人の心の支援シリーズ5 障害児). 慶応義塾大学出版会. 総論：22-35.
- 水野薫 (2006) 診断・アセスメントをどう考えるか. 金子書房. 児童心理, 第60巻18号：25-30.
- 宮本茂 (2005) 私の紙面批評 特集「軽度発達障害をもつ『子ども』を理解する」を読む. 国土社. 教育, No. 710：90-91.
- 村田豊久 (2002 a) 障害のある人を支援する. 教育と医学の会編. 障害のある人を支える, (現代人の心の支援シリーズ5 障害児). 慶応義塾大学出版会. 総論：6-19.
- 村田豊久 (2002 b) Commentary. 教育と医学の会編. 障害のある人を支える, (現代人の心の支援シリーズ5 障害児). 慶応義塾大学出版会. 60-62.
- 山崎晃資 (2006) 特別支援教育に求められるもの — 軽度発達障害の子どもたちとのかかわり —. 金剛出版. 精神療法, Vol. 32. No. 1.
- 矢崎節夫 (2000) 金子みすゞの詩の世界 — みすゞコスモス. 八木下陽子編著. 心を育てる新しい道徳授業を創る 金子みすゞの詩を生かす — 小学校編 —. 明治図書出版. 第2章：12-16.
- 養老孟司 (2005) 知的障害とはなにか. 求龍堂. 社会貢献へようこそ SA 読本 Vol. 8：122-125.

《参考ホームページ》

文部科学省 特別支援教育課

特別支援教育について

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm

21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～ (最終報告)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm

今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm

厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課

<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>

独立行政法人国立特殊法人総合研究所

特別支援教育について

<http://www.nise.go.jp/portal/tokubetusien/index.html>

東京都の特別支援教育について

<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/gakumu/tokubetsushien/menu.htm>

DINF

障害保健福祉研究情報システム 財団法人日本リハビリテーション

<http://www.dinf.ne.jp/>

国際生活機能分類 — 国際障害分類改訂版 — (日本語版)

<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/intl/icf/icf.html>