

《実践報告》

インクルーシブに向かう保育・教育のパラダイムを考える —私たちの実践はどこに向かっているのか—

服部 健治・小林 麻如・二宮 信一*1・肥後 祥治*2

1. はじめに

2007年より始まった特別支援教育が、発達障害に対する理解と支援を大きく前進させたことは間違いない。しかしその一方で、小・中学校において学習面又は行動面で著しい困難を示す子どもの割合が前回の2012年調査より2.3%増の8.8%という結果が出された(文部科学省, 2022a)。また、特に情緒障害を中心に特別支援学級・学校の在籍数は増加の一途をたどっている(文部科学省, 2022b)。同時に、不登校児童生徒が10年連続で増加し、前年度から54,108人増(前年度比22.1%増)となる299,048人の過去最高となった(文部科学省, 2023)。不登校と発達障害の関連は、以前より指摘されてきているところである。確かに特別支援教育における困難さを抱える子どもに対する様々な取り組みは大きな効果がある。しかし、にも関わらず上に述べたような課題が拡大し続けていることが問題なのである。このような現実を目の前にするとき、もはや子どもの抱える困難さに対する支援の方法論ではなく、特別支援教育のパラダイムそのものを問い直す必要があるのではないか。本稿は、以上の問題意識のもと、日本LD学会第32回大会(広島2023/10)において企画した自主シンポジウムにおける3つの報告(小林, 肥後, 服部)と指定討論者(二宮)による報告に対する観点整理と評価、並びに登壇者による議論内容をまとめたものである。

2. 自主シンポジウムにおける3つの報告

2.1 「インクルーシブ保育を持続可能とする保育士の力量形成について」 小林麻如(釧路短期大学)

インクルーシブ保育においては、保育士が子どもを理解し、実践の中で個々に応じた関わり方を生み出していく必要がある。しかし、依然として研修では保育士が講師に「正解」を求めていることが多く見られる。報告者は、その姿勢や枠組みこそがインクルーシブ保育を妨げているのではないかと考え、研修事例を基にその検討を行った。

釧路市内のK保育園の研修を事例として用いる。報告者はK保育園へ18年間、外部講師として子どもの関わりには「正解はない」ことを伝え、保育士が主体的に保育や関わり方を考える事を促し、インクルーシブ保育が可能となるよう働きかけた。その結果、研修期間に現れた保育の質的变化を4期に分類した。第Ⅰ期からⅢ期では、段階的に園全体でのエンパワーメントが見られた。しかしながら、その状態は維持されず第Ⅳ期には初期以前への後退がみられた(表1)。この原因の一つとして、子どもへの関わりに「正解はない」という考え方が、保育園の組織体制全体

*1 天使大学

*2 鹿児島大学

にまで共有・浸透されておらず、人事異動などによって園内研修が始まる第Ⅰ期以前のパラダイムへ立ち返ったと考えている。

今後の外部講師の役割や課題として、3点の問題提起をしたい。1点目は、研修の観点は、方法論や知識の伝達ではなく、反省的实践家としての保育者像を根付かせることが重要。2点目は、保育士個人の考えや保育理念への問いかけ。3点目は、日常の「当たり前の保育」と思い込んでいることに対し、疑問を持つ力、理由を追求する力へのアプローチ。この3点の観点での研修によって、インクルーシブ保育を持続可能とするパラダイムが生まれると考えている。

表1 研修会の質的变化

期	研修の状況
第Ⅰ期	ケースに上がった子どもの障害について学んだ時期
第Ⅱ期	保育士達が、自分のクラスの心配な子どもについて、語り始めた時期
第Ⅲ期	保育士達が、自分達で取り組み始めた時期
第Ⅳ期	人事などで担当者が変わり、再度学び始めた時期

2.2 「離島地域での支援者資源再開発と再統合の試み」 肥後祥治（鹿児島大学）

(1) 現在支配的な支援システムの設計思想（パラダイム）の認知と再検討の必要性

「インクルーシブに向かう保育・教育のパラダイム」を考える時、肥後は我が国の教育や保育などの対人支援サービスが提供される場において暗黙裏に前提とされ、その価値を何人も問わない設計思想（パラダイム）を吟味すべきであると考えている。日本の障害のある子どもへの特別支援教育（特殊教育）を含む対人支援サービスの制度設計に大きな影響を与えている設計思想は、施設中心のリハビリテーション（Institution Based Rehabilitation：IBR、以下IBRとする）であると考えている。専門的な教育を受けた「専門家」が、「特定の場所」において効率的・集約的にサービスを提供するという設計思想である。肥後自身も、行動療法のセラピストとして訓練を受け、学校教育の現場や大学等の附属の相談機関において臨床実践と後進の育成に関わった経歴を持っている。この当時は、専門家を多く養成し、多くの学校現場等に短期間に送り込むことが重要であると考えていた。しかしその後、実際の学校教育の現場の支援においては、その場にいる人材の保有する知識や経験より「専門機関」の「専門家」の意見を求め、自分達の課題としてではなく、「専門家」が取り組むべき課題として認識しているような例をしばしば目にしてきた。このような経験が、IBRの考えに基づく支援システムのあり方に疑問を持つ一因となった。

先にも述べたがIBRは、対人支援サービスの展開を企画する際に「特定の場所（多くの場合専門機関）」において、「特定の人（多くの場合専門家）」がサービスを提供するというシステムの設計思想である。その背景には20世紀の保健・社会サービスの発展が、ヘルスケア領域における「医療モデル」を基盤としていた歴史的経緯が関わっており、その特徴としては、「専門家グループによる企画と管理」、「専門家による提供」、「中心化」、「専門家中心」、「専門・分業化」、「資源と技術の集中化」といったことがあげられる（Peat, 1997）。このIBRの設計思想は、サービスの近代化や専門化の視点からは、最適な設計思想となる。その一方で、IBRに基づくサービスの展開には、Institutions（病院、施設、学校等）とそこでサービスを提供する専門家が必須となる。居住地域の近隣にそれら施設等がない場合は、サービス受給のために多くの時間とコストが必要となる。このように考えると、IBRに基づくシステムにおいては、地域の面積がある程度限定され、人口密度が高い地域においてそのメリットが最大化されることになる。

(2) 社会資源の地域間格差の問題への一つの処方箋 (CBR) の選択

財源および人的資源を含む社会的資源が備わっている地域において、このアイデアに基づいた支援システム構築をめざすことは、何ら問題ない。むしろ多くの住民が期待している場合も多いであろう。しかし、肥後が居住する鹿児島は、甞島列島、大隅諸島、トカラ列島、奄美列島と呼ばれる離島が南北600kmの範囲に存在し、有人島が30あまりある地域である。またへき地指定の公立小学校の数も北海道に次いで多く、県下に存在する支援に運用可能な施設や専門家も鹿児島市近郊に偏在するという地域でもある。このような特性のある地域において支援システムをIBRに基づいて構築することは、企画当初から財源、利用可能な社会資源(人的資源を含む)の点で困難に直面することになる。

この困難の原因をその地域の特性に帰着させると、私たちはその地域介入の選択肢を制限され、解決に向けた見通しの暗さにたじろがざるを得ない。しかし、この原因を支援システムの設計思想に求めると異なる次元での取り組みの方略がみえてくると肥後は考えている。つまり、支援システムの設計思想(パラダイム)を転換するのである。その代替の設計思想であるが、地域に根ざしたリハビリテーション(Community-Based Rehabilitation: CBR, 以下CBRとする)の考え方が有用な選択肢となると考えている。

CBRは1981年のWHOのリハビリテーション専門会議において「障害者自身やその家族、その地域社会の中の既存の資源に入り込み、利用し、その上に築かれたアプローチ」であると定義された概念である(World Health Organization, 1981)。肥後(2003)は、CBRを「障害者へのサービス提供形態としてのCBR」と「障害者サービス提供システムの哲学(考え方)としてのCBR」の2つの側面をもつものとして捉え、後者の側面が日本の教育を考える際に有効であるとの議論を行っている。Peat(1997)は、IBRとCBRの関係性を連続体として捉えその関係性を図1のように示している。

(3) システムの設計思想の変更に合わせた具体的方法論の修正のための観点とテコによるメタファー

肥後は、2013年より鹿児島市の行動分析(具体的方法論にあたる)による保護者支援プログラムの提供に関わり、2019年以降科学研究費等の援助を受け、徳之島の自立支援協会との協働で保護者支援プログラムの導入と展開に関する研究を行ってきた。行動分析による保護者支援プログラムは、他の臨床心理サービスと同様にIBRの文脈で開発された経緯があり、その内容も専門的なものから構成されることが多い。したがって、それらのプログラムの展開・運営については、専門家がその責を担うことが前提とされている。しかし、社会資源の多くない地域で保護者支援プログラムの展開を考える時、地域の社会資源

(サービスの提供主体または方法)

- ・緊急のケアと専門組織
- ・巡回サービス
- ・家庭介護プログラム
- ・社会サービス
- ・コミュニティ・ワーカー
- ・ボランティア
- ・家族/介護者
- ・障害のある人

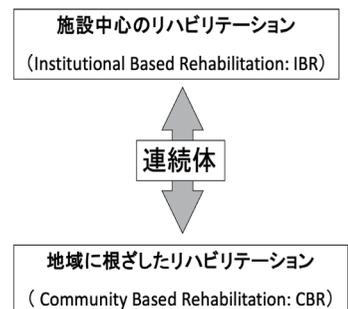


図1 リハビリテーションの連続体(Peat, 1997 p.37 筆者訳)

いる。このような社会構造の変化に対応すべく、2020年度から実施されている学習指導要領では、学びを通して「何ができるようになるのか」に比重が置かれている。それが「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへ」「主体的対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」などであろう。このことは、教師主導型、一斉授業など、これまでの学校教育パラダイムを問い直す必要があることを示すものと考えられる。しかし、現実には現行のパラダイムを問うことなく、どのように上記の取り組みを実現するのかという方法論に比重が置かれているように思われる。そこで昨今、教育現場で重視されているPDCAサイクル(計画:Plan, 実行:Do, 評価:Check, 改善:Action, 以下PDCAと表記)を取り上げ、その背後にあるパラダイムの検討を通して、今後のインクルーシブ教育のパラダイムについて考えたい。

PDCAは、学校教育の様々な側面で行き上げられている。例えば文部科学省(2018, p.115)では、「常にPDCAサイクルを意識しながら、幼児児童生徒の学習の状況等を評価し、課題を改善していくことは、教師に求められる専門性の一つでもある」と示されているし、上述の「カリキュラム・マネジメント」においても、PDCAによって学校全体の教育活動の質の向上・授業改善を図るとされている。PDCAがこのように重視・活用されるのは、現在の学校教育のパラダイムとPDCAが親和的であるからと考えることができる。PDCAは、企業における品質管理に関わって提唱された。それは基本的に、設定された目標や期待する結果を導くことを目的としている。そのために計画(Plan)し、実行(Do)することによって、設定された目標・結果の達成度を評価(Check)する。当初の目標・結果が達成されていれば、新たな目標・結果の達成を目指して、同様のサイクルを実施する。もし、目標が達成されていなければ、計画(Plan)を改善(Action)して、達成を目指すことになる。実行(Do)、評価(Check)、改善(Action)は、計画(Plan)に対して行われることを考えれば、特に計画(Plan)が重要と考えられていることが分かる。このように重視される計画(Plan)が有効に機能するためには、対象が変化しないこと、つまり固定されており、且つ均質性が必要である点を見過ぎしてはならない。なぜなら、常に流動し変化するもの、多様なものに対する計画は、非常な困難に陥るからである。また、予測不可能な事柄に対する計画が成り立たないことを考えれば、計画とは「結果予測が可能・制御可能」という前提にたっていると見える。このことは、評価の多様性、多元性の捨象をもたらすものでもある。以上のように、PDCAは対象を「固定化・均質化」し、それによって「制御可能」であることを前提し、必然的に評価の一元性をもたらすパラダイムである。PDCAが学校現場に導入されていることを考えれば、現在の学校教育のパラダイムも、暗黙的に子どもを制御可能なものと前提し、変化を線形的(直線的)に捉えていると考えられるのではないか。問題となるのは、もはやこのようなパラダイムでVUCA時代の教育、あるいはインクルーシブ教育を進められるのか、ということであろう。

Slee(2017, pp.238-239)は、インクルーシブ教育について「その主張は、同化を求めていたわけでも吸収を求めていたわけでもなく、地域共同体の中での多様なアイデンティティを反映し表すような学校を求めていたのである」と述べているが、これは、固定化・均質化とは逆のベクトルである。さらに前述したVUCAという時代では、固定化・均質化を前提とする線形性パラダイムには限界があると言わざるを得ない。以上を踏まえて今後のインクルーシブ教育を考えると、子どもの変化や成長は直線的なものではなく、非線形的で回帰的なものと捉え、それによる評価の多様性、多元性を前提とするパラダイムが必要だと考える。PDCAと対比されることの多い「OODAループ」(図3)に示される「暗黙の次元」の前提、フィードフォワードとフィードバックの即時性などは、その一つの例として今後のパラダイムに示唆を与えるものではないか。その上

インクルーシブに向かう保育・教育のパラダイムを考える

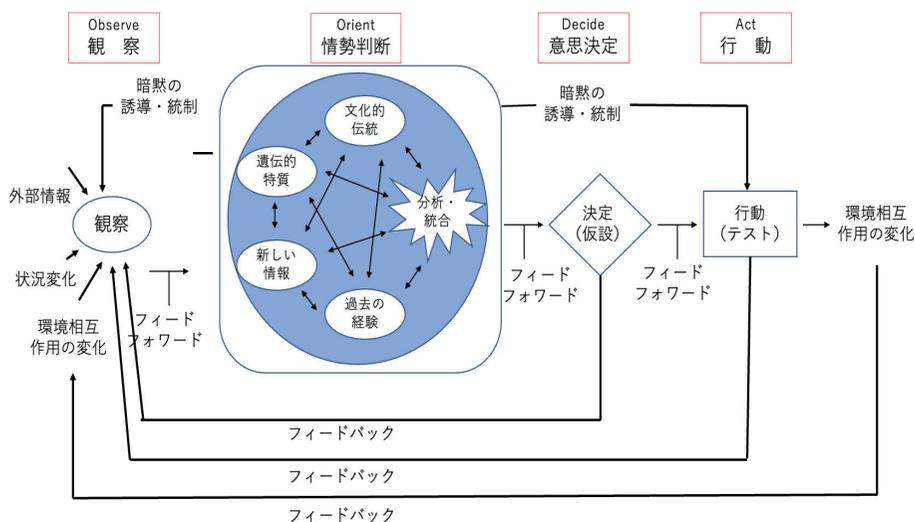


図3 OODAループ (Richards, 2019 pp.26-27)

で、PDCAのような線形性パラダイムの適応可能範囲、応用妥当範囲の検討が必要と思われる。

また、新たなパラダイムにおける専門職像、さらには、子どもの権利や民主主義という観点も一層重要となるとと思われる。

3. 指定討論者による報告に対する観点整理と評価

3.1 「パラダイム転換とは、実践を支えている価値観を問うこと」 二宮信一 (天使大学)

(1) はじめに

「インクルーシブ教育」が求めているのは、保育や学校教育のみならず、その社会全体のあり方の変革を促すことであり、それは、単に表面的な「制度やシステム」の変更を求めるものではない。むしろ、「制度やシステム」そのものが、その社会全体のあり方(ものの見方・考え方)によって規定されて成立しているということであるならば、インクルーシブ教育を推進していくためには、インクルーシブな社会の基盤となっている「ものの見方・考え方」の上に立って、本来デザインされなければならない。しかし、我々は、これまでの日本社会の「ものの見方・考え方」の上に立ってそれを築こうとしているのである。

まず、我々が考えなければならないのは、「現在、我々の実践を支えている『ものの見方・考え方』(価値観)の延長線上にインクルーシブ教育があるのか」という問いなのであろう。

(2) 3つの報告に共通するもの

3つの報告は、全く次元の違う問題として捉えられるであろうが、これまでの日本の保育や教育、社会を支えてきた「ものの見方・考え方」とインクルーシブ教育が求めている「ものの見方・考え方」とが、噛み合わないことを示している報告として受け止めることができる。つまり、前提としている「パラダイム(ある時代のものの見方・考え方を支配する認識の枠組み)」が違っていると

いうことであり、インクルーシブ教育を推進するために行われている全国の様々な取り組みがなかなか前に進まない現状は、その証左といえることができる。

Bronfenbrenner(1996)は、発達の規定要因としての環境について「生態学的妥当性」として捉えることを提唱し、マイクロシステム、メゾシステム、エクソシステム、マクロシステム、クロノシステムという5つのシステムで整理している。

マクロシステムは、マイクロシステム、メゾシステム、エクソシステムの形態や内容に一貫性を与える信念や思想の体系(つまり、ものの見方・考え方)であり、クロノシステムは、その人々が生きてきた時代環境に影響を受けていることを示している(図4)。

戦後、日本は高度経済成長により発展してきたのではあるが、現状は経済の低成長、少子高齢化、人口減少、情報化社会から第4次産業革命、地球規模の環境問題の露呈という変化の時代であって、これまでの価値観が揺さぶられてきているのにも関わらず、まだ旧来のパラダイムの上立った「ものの見方・考え方」からの脱却ができていないのである。

その間にも、「人権」という観点から、これまで見過ごされ、無視されてきた課題や新たに浮かび上がった問題(子どもの貧困をはじめとする種々の格差、LGBTQ+, 民族問題等々)が横たわってきている。現代は、安定的な時代ではなく、既存の「ものの見方・考え方」では対応できない未知のVUCA(不安定性、不確実性、複雑性、曖昧性)の時代となっている。

また、Hofstede(2013)は、国民文化を規定する価値観に着目し、それぞれの国の「文化の違い」として表れる「価値観の違い」について6つの次元を示している(図5)。国によって権力格差のあり方が違い、集団主義又は個人主義的な志向の強さの違いがある。男性優位の社会もあれば、男女が対等に社会参加している国もある。不確実性の回避が強い国もあれば、弱い国もある。そのように考えるとインクルーシブ教育の元となっているノーマライゼーションは、デンマークやスウェーデンといった北欧で生まれた社会のあり方を示す思想である。それらの国では、権力格差は小さく、個人主義的であり、女性らしさ(男女平等)が強く、不確実性の回避が弱い(置かれた状況の中で判断する)といった価値観が主流となっており、当然のこととして、「人権」に関する意識も高い国々である

(3) 3つの報告から

小林報告は、インクルーシブ教育が求める保育や保育士像、組織論、リーダーシップ論が何ら検討されないまま、旧来のシステムの上立って保育園が運営されていることを指摘した。ま

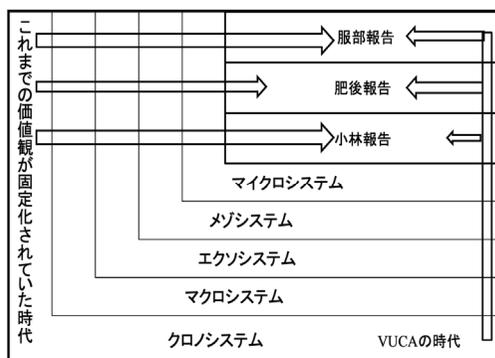


図4 3つの報告をBronfenbrenner(1996)のエコロジカル・モデルから考える

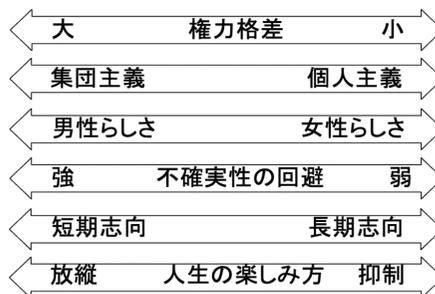


図5 Hofstede(2010)の6次元から考える

た、Schön(2007)は、現代の専門家は技術的合理性という原理の枠を超えたところで自らの実践を振り返りつつ遂行しているとして「省察的实践家」を提唱しているが、これを用いて保育士の研修の改善について言及した。本報告では、触れていないが、養成段階でのカリキュラムの課題も提示しているといえる。

肥後報告は、施設中心型の旧来の障害児支援システムでは離島における支援の確立は困難であるとして、CBR(地域に根ざしたリハビリテーション)のアイデアから、ペアレントトレーニング及び支援者(特別支援教育担当教員等)支援プログラムを開発し、その成果を報告している。Peat(1997)はCBRを障害者のニーズと地域の特性を活かしたシステムとして提唱し、WHOはCBRを障害者自身やその家族、その地域社会の中の既存の資源に入り込み、利用し、その上に構築されたアプローチとして発展途上国で推進してきた。離島やへき地においては、これまでの特別支援教育を支えてきたIBR(施設中心)の考え方は、合わないことが示されたといえる。

服部報告は、今日の学校教育の中で活用されている「PDCAサイクル」のベースとなっている考え方に着目し、多様な子どもたちの状態に対して先にプランを立てること(つまりはゴールを設定すること)は、困難ではないか、また、「個別最適な学び」や「協働的な学び」は、線形的パラダイムと親和性があるのか等の疑問を投げかけ、PDCAサイクル推進の矛盾点について提示し、むしろ、VUCAの時代におけるOODAループ(観察、情勢判断、意思決定、行動)の考え方やそれを推進しうるパラダイムについて提案した。

2022年、国連の障害者の権利に関する委員会の日本に対する勧告も、人権モデルを基に、前提となるパラダイムの転換がなされていないことに起因する指摘である。既存のパラダイムの上に成立している現在の特別支援教育、学校教育であるが、これまでの価値観を容易く変更できるものではない。しかし、インクルーシブ教育を推進していくにあたり、「人権」という視点から、教師が自分自身の価値観と誠実に向き合い、その矛盾に気づいていくところからパラダイム転換が始まっていくのではないかとと思われるのである。

4. 登壇者による議論内容(要約)

4.1 「インクルーシブ保育・教育における「専門家のポジショニング」とは」(文責 服部健治)

上記3つの報告並びに指定討論者からのコメントを踏まえ、議論の柱として取り上げた「専門家のポジショニング」に関して行われた登壇者による議論内容の要約を、時系列に沿って以下に記す。

肥後：

- ・例えば、川の上に家を建てるのか、岩盤の上に家を建てるのかで、使う方法が違ってくる。私の実践を例えると、これまで岩盤の上での色々な建築方法を研究してきたが、今は知っている技術を総動員して、川の上に家を建てなければいけないと自覚していることになる。しかし、多くの人が「家は岩盤の上に建てる」ことを疑わない。それが、パラダイムかと。今までやってきたものをその通りに使っていると、「ここでは作れない」「ここには重機は入れない」という話になる。
- ・地域課題の解決に焦点を当て、従来の知識・技術を総動員しても、パラダイムを意識していないと、そのことができず、「ここは、作れません」ということになってしまう。専門家のポ

ジショニングとは、「自分が知っている枠組みは、実は今あるパラダイムの上に乗っていること」を自覚し、「パラダイムを変えて、どのように動かなければいけないのかを考えていくこと」だと思っている。

二宮：

・まさに、設計図の問題。以前、歩道の「段差がなくなった」という新聞記事があった。「良いことだ」というのが普通の印象だろう。だがそれは、車椅子の方やバギーを押しているお母さんを無視していたとも言える。そういう人がいるという前提でデザインしていたら、最初から違う街作りをしていたのでは、インクルーシブ教育とは、そういう枠組みではないか。様々な子どもがいる前提で学校をつくる。様々な子どもと共に活動できる授業づくりをする。その設計図がうまく描けないことが、パラダイムが変わらない理由だと思う。そういう発想が求められているのに、旧来の学校のパターンから抜け出せないでいる。

・パラダイムを変えるというのは、様々な子どもがいて、その一人ひとりの人権、教育を受ける権利を守っていくこと。そこからデザインをすれば良いのではないか。

・アイスランドでの視察調査で、重度の肢体不自由のお子さんが、同じ1年生の教室の一角に設けられた空間で生活しているのを見た。日常的に交流している姿を見て、「ああ、そういうことなのだ」と。確かに、日本ではまだハードルが高い。しかし、ベクトルの先に“そういう姿”をデザインすれば、明日の一步が見えてくる。そのベクトルがないので、目の前の問題への対処を繰り返し、気がつけば、今のシステムを強化することになってしまっていたのではないか。

肥後：

・パラダイムは非常に難しく、何がパラダイムなのか、例えばメンタル・モデルとどう違うのかなど、答えはまだ出ていない。今日の議論を通して、「戦うパラダイム」がまだ不明確だと感じた。自分たちの土台(パラダイム)の議論と、私たちが相手にしようとしているものは何なのかという議論はしていくべきだと思う。

服部：

・“戦うパラダイム”は、やはり人権モデルではないかと思う。シンプルに言えば、子どもにとって「楽しい」とか「幸せ」ということが、一つの軸になると思う。

肥後：

・私はシステム作りに焦点を当てているので、その時に邪魔になる障害観・価値観・発達観などをどうやって崩していくかという考え方を。そのように、当面の問題となるパラダイムは何なのかを考えていく方が良いのではないか。

二宮：

・ターゲットは、地域で異なると思う。鹿児島県の離島では「IBRでは難しい」という現実に直面した時、CBRが浮かび上がってくる。つまり、地域の現実の中で浮かび上がってくるパラダイムのズレへの気づきがあるだろう。実は都市部でも、精神科医に診てもらうのに2ヶ月待ち、3ヶ月待ちという状況。それは、資源がないことと同じである。その事を考えた時、「資源があるから大丈夫」と思っていることこそを問いにしなければならないし、自分が医療や専門機関に依存していることに気づかなければいけない。

・community basedで考えるのが良いと思う。コミュニティは人が創るが、そのcommunityはplace basedで、地域の風土に依存している。この地域は農業が強い、漁業が盛んというの

は、土地の風土が決めている。そして、産業がその社会の文化やコミュニティの人の発想を決めている。つまり、現実に困っている事柄がなぜ起きているのかは、その地域だからという捉え。そこに目を向けていくことが重要な気がする。

肥後：

・鹿児島島の離島をフィールドにしているのは、離島のようなへき地の課題解決はもちろんだが、おそらく都市部でも活用できるだろうから。そうであれば周辺と中心部が逆転することがあるだろうというアイデアを持っている。おこがましいかもしれないが、へき地で成功することが、実は都市のサービス貧困問題へのアプローチになる。資源が貧困な地域でやっている私が言うのも何だが、「本当にうまくいっているのか？」と問うことが、実はパラダイム転換に繋がっていくのではないかと感じている。

追記

本稿 1., 4.は服部が, 2., 3.は, シンポジウム登壇者(タイトル横に記名)が執筆を担当した。

文献

- Bronfenbrenner, U. (1996) 『人間発達の生態学 (エコロジー) —発達心理学への挑戦』 川島書店.
- Hofstede, G. H. 他 (2013) 『多文化世界—違いを学び未来への道を探る』 有斐閣.
- Peat, M (1997) *Community based rehabilitation*. WB Saunders Company Ltd., London, UK. 田口 順子 監修, JANNET (障害分野NGO連絡会) 訳『CBR 地域に根ざしたりハビリテーション』 明石書店, 2008.
- Polanyi, M. (2003) 『暗黙知の次元』 筑摩書房.
- Richards, C. W. (2019) 『OODA LOOP—次世代の最強組織に進化する意思決定スキル』 東洋経済新報社.
- Schön, D. A. (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房.
- Slee, R. (2017) 「インクルーシブ教育という逆説—差異の文化的政治学」. Apple, M. W. 他編『批判的教育学事典』, pp.235-253. 明石書店.
- World Health Organization (1981) *Disability prevention and rehabilitation: Report of the WHO expert committee on disability prevention and rehabilitation*. WHO technical report series; 668, pp.7-37. Geneva: World Health Organization.
- 肥後祥治 (2003) 「地域社会に根ざしたりハビリテーション (CBR) からの日本の教育への示唆」. 『特殊教育学研究』, 41 (3), pp.345-355. 日本特殊教育学会.
- 文部科学省 (2018) 『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編』, p.115. 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2022a) 『通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について (令和4年12月13日)』, https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf, (参照2023-4-25)
- 文部科学省 (2022b) 『特別支援教育資料 (令和3年度)』, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00010.htm, (参照2023-4-25)
- 文部科学省 (2023) 『令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について (令和5年10月4日)』, https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf (参照2023-12-4)