

# 第 5 章

## 諸論稿と最終講義要録

# 研究エピソード 5

「最終講義」に向けて

2011.03.11. 14:46 : 巨大地震発生

この日を境に日本の、世界の「風」は、大きく、大きく変わった。

東日本大震災、巨大津波、福島原子力発電所水素爆発事故、

放射線汚染拡大、風評被害等々…

これまでも、これから、果てしなく続く…

生き延びた、わたしたち一人ひとり、それぞれの知恵と力を寄り合わせ、つなぎ合わせ、焦らず、

ゆっくり、ゆっくり、時に、休みながら、「風」を吹いていくことが、

息をふいていくことにつながる。

この最終講義では、“デンマークの「ホット」な「風」に魅せられて”と題した。

2011.10.01, デンマーク国籍を取得し、同国に40年以上住んでいらっしゃる岩手県一関市出身の

ケンジ・ステファン・スズキ氏の講演をお聴きする機会にめぐまれた。

デンマークは「地震ゼロ」「津波無し」「原発ゼロ」「放射線汚染ゼロ」

「教育費ゼロ」「医療費ゼロ」

「出産費ゼロ」などなど…

「教育」は、「生活・福祉」は、「エネルギー」は、本当にそうなのだろうか。

自分の目で、耳で、

肌でその一端をとの思いに駆られた。

今日の、あすの岩手の、日本の「風」に「ひとふき」でも…

そんな想いで、11時間のフライト、デンマークへ。

「百聞は一見に如かず」…

その一端を、以下に紹介したい。

### (1)「教育」

国民の税金で小学校から大学，大学院までの教育費があまねく保障され，保護者，及び本人の負担は無い，

入学試験は，原則的には，無い，

大学卒業は，厳しく，3～4割程度

チャレンジは何度でも可能

### (2)「生活・福祉」

国民の税金であまねく，保障される

「ゆりかごから墓場まで」

医療費は無料。病院で会計は無い，

出産費用も，もちろん全額保障される

教会での結婚式や葬式代も無料

### (3)「エネルギー」

原子力発電はゼロ

(1985年：国民投票で脱原発の政策決定)

(放射線汚染の心配は皆無)

自然エネルギー 風力発電 バイオガスによる発電

太陽光発電 太陽熱発電 火力発電 (石油)

自給率 180%程 (余剰分ドイツ等に輸出)

(因に：食料自給率カロリーベースで 300%とか)

## 1 “インフォームド・コンセント” (本人の意思の尊重) さらなる深化と広がり

“ホットなハート”と“クールなヘッドで”  
《まねて学び、共に育つ—発達の視点に根ざして—》

(岩手大学：鎌田文聰)

### 1. 「子どもの権利に関する条約」 (略称「子どもの権利条約」) を新たな支柱にしつつ

“締約国は、すべての子どもが生命への固有の権利を有することを認める(第6条1)” “締約国は、子どもの生存および発達を可能な限り最大限に確保する(第6条2)”

“締約国は、親双方が子どもの養育および発達に対する共通の責任を有するという原則の承認を確保するために最善の努力を払う。親または場合によっては法定保護者は、子どもの養育および発達に対する第一次的責任を有する。子どもの最善の利益が、親または法定保護者の基本的関心となる(第18条1)”

“この条約に掲げる権利の保障および促進のために、締約国は、親および法定保護者が子どもの養育責任を果たすにあたって適当な援助を与え、かつ、子どものケアのための機関、施設およびサービスの発展を確保する(第18条2)”

“締約国は、働く親をもつ子どもが、受ける資格のある保育サービスおよび保育施設から利益を得る権利を有することを確保するためのあらゆる適当な措置をとる(第18条3)” “締約国は、精神的または身体的に障害を負う子どもが、尊厳を確保し、自立を促進し、かつ地域社会への積極的な参加を助長する条件の下で、人間に値する生活を享受すべきであることを認める(第23条1)”

“締約国は、障害児の特別なケアへの権利を認め、かつ、利用可能な手段の下で、援助を受ける資格のある子どもおよびその養育に責任を負う者に対して、申請に基づく援助であって、子どもの条件および親または子どもを養育する他の者の状況に適した援助の拡充を奨励しかつ確保する(第23条2)”

“締約国は、障害児の特別なニーズを認め、2に従い拡充された援助は、親または子どもを養育する他の者の財源を考慮しつつ、可能な場合にはいつでも無償で与えられる。その援助は、障害児が可能な限り全面的な社会的統合ならびに文化のおよび精神的発達を含む個人の発達を達成することに貢献する方法で、教育、訓練、保健サービス、リハビリテーションサービス、雇用準備およびレクリエーションの機会に効果的にアクセスしかつそれらを享受することを確保することを目的とする(第23条3)”

上に示した条文は、子どもの権利宣言30年にあたる1989年11月20日、159の国々からなる国際連合総

会第44会期において全会一致で成立した54カ条からなる「子どもの権利に関する条約」(略称、「子どもの権利条約」)の一文である。世界のほとんどの国々で、また、日本においても、1994年の4月の国会で、158番目の批准国としてようやく批准された。今後この条約の、一日も早い実質的保障がなされるよう国内法の見直しも強く望まれるところである。

障害の有無、種類、軽重に関係なく、すべての世界の子どもたちの権利章典として作りあげられたこの条約は、多様な人種や民族、それぞれ違う政治・経済・法制度、さらには、異なる子育ての文化や家族のありかたや教育・保育制度のなかでも、法的拘束力を持つ。条約が示しているのは単なる理想ではなく、子どもたちの現実とニーズに対応するための国際的な合意水準であり、また現時点での子どもの権利保障のための共通基準である。やがてくる21世紀は新「子どもの世紀」といわれる時代となろう。この条約は、それにむかって、世界各国の大人たちが行動する基準を示したものとえよう。

さて、本条の第6条の1および2は、子どもに生命への固有の権利(生存権)とその発達権を保障したものである。生命への固有の権利が、もっともかけがえのない権利であることはいうまでもない。注目すべきことは、生命への固有の権利と並んで、子どもの発達を権利として最大限に保障すべきことを明記している点であると考えられる。生存権と発達権の保障が特に明記されているのは、子どもは発達の可能態であり、また社会的弱者でもあることに注目したからであろう。したがって、その趣旨は、単に子どもの生命を奪うような事があってはならないというだけではなく、さらにすすんで、子どもの生存と発達を保障するために、国が積極的に、戦争や飢餓、疾病、栄養不良、環境破壊などを防止する措置をとらなければならないことまでを含んでいる。

また本条第18条の1・2・3では、第一に、親の第一次的養育責任を基本原理として表明している点が注目されるが、この第一次的養育責任とは、「子どもの養育および発達に対する第一次的責任」であり、あくまでも子どもの権利に基づいたものといえよう。したがって、親の道義的責任を強調したものではなく、子どもの権利を保障する親の法的責任を明確にしたものである。

第二には、親がこの養育責任を果たせるよう国は積極的な援助を与え、条件整備をしなければならないと規定している点が、ポイントである。養育責任を一方的に親におしつけるだけでは子どもの権利は保障できない。それでは本条約の基本理念に反することにもなる。国が親の養育責任を積極的に援助することが大切であることを深く読みとりたいものである。

また、本条第23条の1・2・3は、障害児の権利を認めたものである。

第一には、生活を享受する普遍的な権利を認めている(第1項)のもであり、この権利の実施にあたっては、「尊厳の確保」と「自立の促進」また、地域社会への積極的な参加を助長するという条件が重要であり、それを欠いてはならない。

さらに第二には、特別なケアへの権利を認め、そのための援助の拡充を規定している(第2項)のもであり、その援助は、申請主義の原則に基づくことが大切であり、子どもの条件や親の状況に適した内容・方法でなされることが重要である。ここでいう「特別なケア」とは、「療育」とか、「養護」、「保育」、「養育」などを意味している。さらに第三には、障害児の特別なニーズを承認し、そのための援助原則と援助方法で、教育・療育・訓練・保健・リハビリテーション・雇用の準備・レクリエーションなどの機会にアクセスし、享受する権利を認めている(第3項)のもであり、この際の援助原則は、可能な

場合には、いつもでも無償で（親の資力・収入などを考慮しつつ）与えられること、またその援助方法は障害児の可能な限り全面的な社会的統合と個人の発達（文化的・精神的な発達を含む）の達成に貢献することにあるといえよう。

障害の有無・種別・軽重に関わらず、未来に生きるすべての子どもの生存と発達を保障するための保育や教育は、こうした「子どもの権利条約」にも見られるように、まさに、保育園と保護者、および、とりまく多くの人々との、優れて重要な共同作業によってこそ、はじめてなされ得るものである。

## 2. 障害はすべての人の共通の問題

私自身、障害を受けた生活がチョットだけあります。

大切なことは、障害という問題は他人事ではなく、私たちひとり一人にとって、極めて身近な自分自身の問題であるということです。

実は2、3年前の5月の連休の事でしたけれども、自宅の屋根裏部屋を掃除してまして突然梁から足を滑らし転落し、九死に一生を得ましたが、右足の靭帯を切ってしまう事故に遭い、2カ月程車イスの生活をすることがありました。事故の時運悪く自宅に家族の者が誰も居なかったものですから救急車を呼ぶにも本当に苦労しました。ギブスと車イスでの生活ですから、日常生活の大変さを身に染みて実感させられました。特にトイレとお風呂と大学への通勤や講義室への移動に本当に苦労しました。大学に使える車イス用のトイレも無い。すると食べ物や飲み物を極力控える。体力が無くなってきますね。やる気の基が損なわれますからね。

また、14、5段もある階段の最上段から転げ落ち、右手を骨折したときも大変でした。学生に教えるために黒板に字を書かなければならないのに書けない。左手で書くとは鏡文字になる。論文も書かなければならないのに書けない。ワープロが無かった時代でしたから、カミさん（妻）に代筆してもらいました。本当に他人事でないなと思いますね。

障害といってもいろいろありますね。指を怪我することもありますし、お母さんのおなかの中で障害を受けることあるでしょうし、また、生まれてくる時に障害を受けることもあるでしょう。

いっどうなるかわからないですね。そのことをしっかり押さえて置くことが大切ですね。その人の立場に立った関わりはどうあったら良いのかと考えることが必要なのでしょうね。あまり手をかけ過ぎると困るし、手をかけなくても困りますね。障害者の方に勇気を持って手助けを申し出たくても言えない場合もあります。気軽に声を掛けられるような社会の雰囲気を作り出したいものです。

そのためには、少なくとも以下の様ないくつかの視点が大切ではないでしょうか。

### （1）「インフォームド・コンセントの大切さ」

「障害を越える努力と育てる地域社会」という際、大切なことは、最近良く言われる「インフォームド・コンセント」、つまり、「本人の意思の尊重」、言い換えるなら、「本人がどうして欲しいのかその人に様々な情報を提供し、その本人に選んでもらうとか、同意を得て、その意思に基づいて関わりをする」といった

ことがいかに大切かということです。

### （2）「自己実現の大切さ」

自己実現がいかに大切であるかということです。人は誰しも、他の人と比較し得ないその人なりの自己実現をしたいという願いに裏打ちされて努力している時にこそ、様々なことが切り拓かれていくものであるということです。とりまく人々もそうした本人の願いが最大限実現できるようにするためにはどうしたら良いのかということを学ばせてもらいました。

### （3）「障害の二つの見方のどちらの見方を重視するのか」

一つめの見方は、他の人との比較とか、いわゆる完全（正常）な状態（＝完態）からの隔たりの程度を重視する見方です。いうならば「カウントダウン」的な見方です。そうした見方に立ちますと、確かに様々な障害は、その正常（普通）からのひらきのみが目立って見えてくるものです。ですから、「障害を越える」といった考え方は容易には受け入れられないことでしょう。

二つめの見方は、障害を直視しつつも、つまり、ありのままを受けとめつつも、昨日より今日、今日より明日というように、その個人のその時点その時点での諸側面や諸関係の自由度の拡大・拡充を大切にする見方です。いうならば「カウントアップ」的な見方ですね。そうした見方に立ちますと、「障害を乗り越える過程にある」といった考え方に結びつくのではないだろうかとの思いを強く感じさせられました。本人がこれもあるかも知れない、どうせ何をやってもできないと受けとめ現実の障害から逃げるのではなく、今の自由度の拡大・拡充、こんなことがこのようにできてきたといった意味での自由度の拡大の視点がいかに大切であるかを学ばせていただきました。

### （4）「価値観（物の見方・考え方）の多様化」

障害を受けたことによって、従来の一般的な物の見方・考え方、いわゆる、価値観からすれば、確かに「失ったものは多かった」けれども、それ以上に、「得たものが多かった」という捉え方です。このことは、これまでとは異なる別のものさしでないとと言えないものです。つまり、たくさんものさしを持てるようになること、ものさしの多様化、価値観の多様化の大切さを教えていただいた気がいたします。

### （5）「三つの“M”の視点を大切に」

一つめの“M”の視点：自分なりのめあて（Meate）とか目標（Mokuhyou）とか目的（Mokuteki）を持てたと、あるいは見つけられたとき、どんな状況にあっても、人は誰しも頑張れるものだということです。

二つめの“M”の視点：そうしたその人なりのめあてとか目標とか目的がはっきりしたり、共有できたときに、本人は勿論のこと、周りも、種々の手立てやかかわりをしながら、じっくりその熟成を待つ（Matu）ことの大事さを実感できるということです。

三つめの“M”の視点：めあてとか目標とか目的がはっきりし、その熟成を待つことができたときにはじめて、その本人にとっても、周りも、あなたもそのひと自身の身になって、気持ちになって認める(Mitomeru)ことができるのではないのでしょうか。こうしたことが、いわゆる寝るということなのかもしれません。お世辞と似て非なるものですね。

もう一度申しますと、めあてを持つ、目標を持つ、待っていてくれる仲間たちがいる、認めてくれる地域・社会がある。そうした中でこそ自分自身も障害を障害と意識することを越えて生き生きと生活し活動していけるのではないのでしょうか。

### (6) 「ノーマライゼーション (Normalization : 社会の正常化) を 推し進めるにあたって大切にしたい基本的視点」

国際障害者年の10年で良く知られてきた考え方に「完全参加と平等」というのがありましたね。それと同時に、その実現のためには、「ノーマライゼーション (Normalization : 社会の正常化)」こそが、極めて重要不可欠であることも認識されてきました。このことに関連して多少述べてみたいと思います。

実は、5～6年前イギリスで特殊教育国際学会が開かれたことがありました。

その学会で、Wilfred Brennan (ウィルフред・クレンナン) さんという障害児・者の教育や研究に長年携わっておられる方にお会いし、一冊の本を戴いた事がありました。障害の有無や種類、また、その軽重、さらには古今東西を問わず共通すると実感させて戴いたことがありましたので、ここで少し紹介させて戴きたいと思います。

その本と言いますのは、“Changing Special Education (チェンジング・スペシャル・エデュケーション : 「障害児教育の変革」)” というものでした。この本の中心的な考え方を示していると思われる、とても大切な一文を紹介しましょう。

それは、“Every human being is an individual and each individual is unique. (エブリィ ヒューマン ビーイング イズ アン インディビジュアル エント イチ インディビジュアル イズ ユニーク)” というものです。私なりに翻訳いたしますと「人は皆個性的であり、しかも一人一人かけがえのない存在である」ということになりましょうか。

Special Education (スペシャル・エデュケーション) と言いますと、どうしても、「特別な人の、特別な教育」と思われがちではないのでしょうか。

「耳が聞こえない」、「目が見えない」等々と言いますと、人格まで何か「特別な人」と従来は捉えられてきたのではないのでしょうか。本当にそうでしょうか。

ところが、そうではなく、“Every human being is an individual (エブリィ ヒューマン ビーイング イズ アン インディビジュアル)” “人は皆個性的であり、しかも、each individual is unique (イチ インディビジュアル イズ ユニーク)” 。つまり、それぞれの人は、ユニークだということです。「ユニーク」といいますと、日本では何となく、一風変わっていると受け取られることが多いようですが、「かけがえのない存在」という意味もあります。そうした見方で考えますと、

障害児の保育や療育や教育や研究に携わる際、

「特別 (例外的) な子供の特別な教育」

(Special Education for Special (Exceptional) Children と捉えるのか、それとも、

「特別なニーズを要する普通教育」

(Ordinal Education for Special Needs)

と捉えるのか、それとも、

「個別的なニーズを要する普通教育」

(Ordinal Education for Individual Needs)

と捉えるのか。

一言で言うなら、「特別」なのは「人」ではなく、「個別的な配慮 (ニーズ)」であるということですね。そのひとその人に合った眼鏡がほしい、車椅子が必要等々といった、様々なきめきめこまやかな個別的な配慮こそが大切であるということになり、その意味では、こうした個別的な配慮はいわゆる「普通」の人にとっても全く共通であるといえましょう。

今後さらに深く問い続けることの重要性を示唆したものといえよう。

実践・研究的に再考し続けたいものである。

### (7) 「障害の克服への三つの視点の結合を」

最後に、「障害の克服への三つの視点の結合の大切さ」について触れたいと思います。このことにつきましては、障害の捉え方をいかにするかと関連していますね。ところで「障害」をどう捉えたらよいのかにつきましては、世界保健機構 (WHO) でも提起されておりましたように、いわゆる Impairment (イムペアメント : 疾病、傷病) としての一次的障害、さらに Disability (ディズアビリティ : 能力上の障害) としての二次的障害、加えて Handicap (ハンディキャップ : 社会的不利) という三次的障害の三つのレベルでの障害が複合的に絡み合ったものとして状態を呈しているものとの捉えが必要であるということです。この様に把握した上で、その克服へのとりくみとしては、保健・医学的側面と養育・保育・教育・訓練的側面、さらに社会・行政・福祉的側面といった諸側面を結合したものが求められていると言えましょう。あくまでもその中心として大切にされなければならないのは、かけがえのないひとり一人の存在であることは言うまでもありません。

### 3. 子育て (養育・保育・療育・教育に際して 大切にしたい基本的視点

#### 1. “まねて学ぶ”

科学も芸術も、果てしなく広い宇宙はもち論のこと、この地球上に存在するあらゆる動物や植物や自然を真似て学んで来た道程であったといえよう。このことは、人類が歩み続ける限り今後も継続される営みであろう。教育・保育・養育もまたその例外ではない。

## 2. “タコタコあがれ、天まであがれ”

“タコタコあがれ、天まであがれ、風よく受けて、天まであがれ” 昔懐かしいこの歌に込められている思いはまさに健やかな子育てを願ったものといえましょう。タコがうまく上がるためには、適度な風が不可欠である。ひもも必要で、かつ、そのし緩が重要であることは言うまでもない。タコはまさに子ども自身であり育つ主体である。ひもは心のきずなであり、また風は適度な外的刺激や発達の抵抗とか環境に置き換えられよう。タコが大きくなるにつれ、ひもの長さや太さ、また引いたり緩めたりする具合、風の強さや方向によっても様々に変わるなどそれらが三位一体となったときにのみタコはうまく上がるのである。人間の子育ても、また、しかりではないだろうか。

## 3. “啐啄同時”

古い諺に“啐啄同時”というのがある。機を得て両者相応ずることとか、得がたいよい時機との意味である。もともとは、鳥のひなが卵から替える時そのひなは殻の内側から口ばしでその殻をつつく。その時期と場所を同じく外側から親鳥がコソコソつついてその殻を割るのだという。早過ぎも遅すぎもせずまさに適時適切な時に双方からその殻を割って生まれたひなは元気よく育つという。しかし、その時期が早すぎても遅すぎてもひなは生きられないのだという。それほどこの“啐啄同時”はひなにとって生命にも関わる重要なものであることになる。人間の子育てや教育・保育・養育にも相通じるものではないだろうか。

“はやく、はやく”がとかくもてはやされ、しかも多様されている今日の風潮に対し、するどい警告を発しているといえよう。この言葉の持つ深い意味を再考したいものである。

## 4. “優しさは優しさの中で一ホットなハートとクールなヘッドで”

イソップ童話に「カニの親子」というのがある。砂浜でカニの子どもたちが伸び伸びとかけっこをしている姿を、忙しい時には気にも留めなかったその親が、ゆとりができてじっくり眺めるようになると口を出し始める。「なんて不格好な走り方なんだ。ちゃんと真つすぐに走りなさい」と。初めのうちは子ガニたちもその親の言い付け通り頑張ってみるのだが、どうしても横に走ってしまう。その都度親ガニからはしつ責の言葉がかけられる。あまりかねたその子ガニたちはこういったという。「お父さん、お父さんが真つすぐに歩いて見せて下されば、わたしたちもそうします」と。古今東西を問わず親が子どもの健やかな育ちを願う様子やその在り方にも共通するものがあるものである。

このイソップ童話の「カニの親子」に習いここに、“優しさは優しさの中で一ホットなハートとクールなヘッドで”として、子育てや教育・養育の基本としてあえて載せておくものである。

## 5. “三つのM”（“三つのK”に代えて）

ある列車での親子のやり取りである。五歳と二歳半位の女の子とお母さんが一つのボックスに向かい合って座っていた。元気のよい二人の姉妹は列車の中をあっちこっち行ったり来たりしていた。「美奈ちゃんとか奈ちゃんとお母さんの三人の中で一番長く座席に身体をくっつけられている人はだれかな？競争しようか？やっぱり奈ちゃんかな？美奈ちゃんかな？お母さんかな？」と穏やかにそのお母さんは語りかける。すかさず、妹の奈ちゃん「奈ちゃん」と。するとお姉ちゃん、「美奈負けないもん」と競って座席にきちんと座る。三人顔を見合わせながらニコニコ。そうしながら、三人は手遊びを始めた。幾つもの楽しそうな手遊びの中でこんな場面も見られた。ジャンケンをやるとき何をだそうかなといって両手をねじるように組み合わせ手前の方にひっくりかえし眺くあの遊びである。妹の奈ちゃんにはお母さんがそっと手を添えては両手を組み合わせさせてあげる。なんとか早く両手を手前の方にまわして、おねえちゃんのように何か不思議な玉手箱を覗きこみたい一心の奈ちゃん。でもなかなかうまくその両手をかせせない。その時お母さんが一言添えた。「そうね、おっぱいのほうに回すといいかもね」と。すると奈ちゃんの弾んだ歓声。「奈ちゃんもできた。ひとりでもできた。ヤッターヤッター！」と。初めてできた感動を何度も何度も繰り返す。まねて学ぶ素晴らしさを改めて教えられた一コマであった。

めあて（MEATE）を持つこと、認められる（MITOMERARERU）こと、待つ（MATU）ことといった三つのMが子どもにとってのはもち論のこと、私たち大人にとっても極めて大切であることを改めて考えられる思いであった。混とん（KONTON）・気短か（KIMIJ IKA）・けなす（KENASU）といった「三つのK」での関わりに代えて。

## 6. “「あ」（鏡文字）もかけたね”

ある八歳の男の子と小学校の女のお話である。その子は母親が重い病気に患かっていたためにその子の妹と暫くの間他の所で育てられていたのだという。その子の書く平仮名の多くは鏡文字であったり、一部が欠落するものであった。この子のかく「あ」はきまって鏡文字であった。そうした状態のある日、その子の書いた「あ」を先生はこう指導したのであった。「ふみちゃん＃あ＃と伝わるよ」と。決して他の子と比較する事も顔を引つらせてのお世辞でもなく。しかも正しくかけている幾つもの部分に小さい丸をつけてくれたのです。そうしながら「ふみちゃんこう書くともっとよく伝わるよ。どうかな？」と優しく促すように。そう語りかけながら横に正しい「あ」を書き添えてくれるのです。するとその子は、先生の「あ」と自分の小さい丸を沢山つけてもらった「あ」とをよく見比べ、自分から違っているところを見い出そうとしじいっと見比べた後で、指につばをつけては違っている部分をこすって消し、その後に先生の書かれた「あ」に似せるように「あ」を書き上げ、先生の所に飛んでいったのです。するとその先生は「ふみちゃんすごい。頑張ったね。」と心から喜びほめてくれたのです。さらに沢山の丸やグルグル丸や花丸までも沢山つけてくれたのです。中の文字が分からない位に。ふみちゃんにとっては、生涯忘れられない事になったのです。そればかりか、このことが、その後の彼の教育の基本とも



なったという。

## ：発達の見方が変わると取りくみ方も変わる

### 1. “「バットマン（こうもり）」それとも「歯」に見えますか”

ここに一枚のポスターのコピーがある。ある人にはバットマン（こうもり）に、またある人には、口や歯に見えるのではないのでしょうか。極めて単純な視覚的なものであるが、黒い部分をとても大切な意味のある部分（図）、白い部分はそれを浮き立たせている背景（地）として受け取った人にとってはバットマン（こうもり）に、また逆にまわりの白い部分をとても大切な意味のある部分（図）、黒い部分をその白い部分を浮き立たせている背景（地）として受け取った人にとっては、口や歯に見えることでしょう。このような単純な絵でさえある人にとって図であったものが別の人にとっては地に、またその逆にいうことはよく見られることです。より複雑な心理現象である子どものまた人間の行動の場合には尚更でしょう。どちらの見え方が良いとか悪いとか簡単ではないことが多いのではないのでしょうか。大切なことは、どのように見えた場合にはどうで、また別に見えた場合にはこうだという対等な立場でのお互いのつきあわせこそが大切ではないのでしょうか。もちろんその際よりどころは、あくまでもその子自身が主体者であるという一点に照らしてである。見え方が異なると関わり方も異なってくるからである。

### 2. “発達とは完全な域（完態）に向かう（達する）ことである”との見方

子どもの保育・養育・子育ての際きわめて重要なのが、子どもたちの「発達」をどうとらえるかの見方や考え方そのものである。筆者のみるところその定義には大別して二つのものがある。

その一つは「発達とは心身の形態や機能の成長的变化を完態への過程として、形態的にまた機能的に分化（diffretiate）し、複雑化（complicate）し、統合化（integrate）する関連において考える場合に、より多く用いられる」（『心理学事典』平凡社、1980年版、551ページ）と述べられているような定義である。この定義にしたがってこうした子どもたちの発達の状態を把握し、教育を考えようとする以下になるろう。

例えば、ある年齢でどの程度のことができるかがその年齢での「完全な域・形態」、「完態」、「正常」として設定され、それを基準にそれとの隔たりとしてのみ、すべての事象が評価される。しかも他の人との比較つまり相対的に評価され位置付けられる。したがって、「〇〇さんは年齢に比して一がまだできない」とか、「〇〇さんはできているのに、〇〇さんは一がやっただ」といった、「ない・ない」づくめの否定的・悲観的な発達のとらえ方になる。さらに、保育のかかわりや考え方もそれに連動し、「発達限界論」、「保育限界論」や「保育否定論」に結び付き易くなる。と同時に「今この子は、こんなこともできないから、できるようにしてあげねばならない」と見なし、「おしつけ的」で「注入主義的」に、指示・強制・命令という立場や観点での保育や養育や子育てのとりくみになりやすい。筆者はこれを、「上から見下ろす、ないないづくめの発達の見方」と呼んでいる。「〇〇しなさい」「〇〇してはダメでしょ

う」などの関わり方や接し方での言葉かけが多くなる。受け取る人の気持ちや態度はどうなるであろうか。多くは、「拒否・逃避・反発」的など、投げかけた人の願いとは裏腹な結果をもたらしかねないのではないのでしょうか。

### 3. “発達とは発生的視点からの量的・質的变化現象（自由度の拡充・拡大）である”との見方

他方、「発達とは、受精によって個体が発生し、その成長過程において、心身の構造・機能などが変化するという発生的視点からの量的・質的变化現象をいう」（『教育心理学新事典』牛島他編、金子書房、1969年版、72ページ）と述べられているような定義である。このような定義にしたがってこうした子どもたちの発達の状態を把握し保育を考えようとする以下になるろう。つまり、発達を考えるのに、はじめから、「完全な域」とか「完態」、「ゴール」を設定することなく、「去年（昨日）より今年（今日）、今年（今日）より来年（明日）、その個人の諸側面での総合的な自由度が、どの程度拡充・拡大してきているのか」に視点をあて、他の人との比較ではなく、その子、その個人言い換えるなら、絶対的な視点での評価やかかわりを重視した見方、考え方である。「〇〇さんは、このようにすると、よりこうできる」といったとらえ方である。こうしたとらえ方をすると、どの子も、「もうここまでですよ」とは限定することができないという意味での「発達可能論」、「教育可能論」「教育肯定論」に結びつく。子どもが、どのような条件では、どのようなことがどのようにできるかに視点をあて、「今できていること、今あること」をしっかりと把握し、それを手がかりに共感・援助・提案という立場での保育や養育やとりくみを重視するものである。筆者はこれを「下から積み重ねる、できる、あるづくめの発達の見方」と呼んでいる。こうした見方・考え方の場合、多くは次のような語りかけに見られるような言葉かけや態度になる。「なるほど、〇〇やれたね、〇〇はこうしてみたらどうかな」「〇〇やってみようか、どうかな」などである。受け取る側の気持ちや態度はどうなるであろうか。多くは「自主的・積極的・自発的・チャレンジ（挑戦）」しようとするなど、投げかけた人の願いと合致する結果がもたらされるのではないのでしょうか。

従来の研究者たちの多くは、筆者の見る限り、前者での「発達」の見方に基づくものであり、後者での見方でのそれは今後の課題となっている。

確かに、ある側面では前者の発達の見方は必要としても養育・保育・教育・療育・訓練など人間を育むことを重視してのとりくみに際しては、後者の「自由度の拡充・拡大」、「下から積み重ねる、できる、あるづくめの発達の見方」は極めて大切である。子どもの場合には尚更である。年齢が小さければ小さいほど、よりきめ細かく粘り強く、あたたかい二つめの見方や考え方にもとづく保育・養育・子育てなどのとりくみが重要ではないでしょうか。

### 4. “日常生活全般に関わる発達の二つの見方”

前述の“発達”の見方・考え方は単に子どもの養育・保育・教育に際してのみのものではない。実に生活全般に関わっての共通のものであるといえる。



つまり、一つは「完全な域・完態との隔たり、相対評価、二値的見方・考え方を重視する」ものの考え方である。そうした考え方に基づくならばさまざまな事象・場面・対象に対しても、当然「一しかできない、たった一しかできない、一よりも一は一できない」など「ない・ない・づくめ」の否定的、悲観的、限界論的見方・考え方に帰結して行くと考えられる。それに伴って相手に対する要求や願いも、その人の個性や時々の気持ちを反映したものとしての「指示・強制・命令」の「三点セットの関わり」となってくる。人によってまた状況によって違いはあるとおもわれるが、「反発・反抗・拒否・逃避」等々でのうけとめが多くなる。まさに「目には目を、歯には歯を」の世界になりがちである。

他方「昨日（去年）より今日（今年）、今日（今年）より明日（来年）、その子、その人の様々な面での自由度の拡大・拡充を重視する、絶対評価、多値的見方・考え方を大切にする」ものの考え方である。そうした考え方に基づくならばさまざまな事象・場面・対象に対しても、当然「一できる、一もできる、こうできつつある過程にある」など「できる・ある・づくめ」の肯定的、楽観的、無限定的見方、考え方に帰結して行くと考えられる。それに伴って相手に対する要求や願いも、その人の個性や時々の気持ちを反映したものとしての「共感・援助・提案」の「三点セットの関わり」となってくる。人によってまた状況によって違いはあるとおもわれるが、自分なりにやってみる、試してみる、めあてをもつといった「自発・受容・積極・挑戦（チャレンジ）」等々でのうけとめが多くなる。お世辞、おだて、おべんちゃらと似て非なる褒めることを基本にした「優しさは優しさの中で」であり「賢さは賢さの中で」、「自発性は自発性の中で」等などといった世界である。

それ故こうした二つのいずれの見方・考え方・関わり方をその基本に据え、どれほど生活の隅々にまで行き渡らせて行けるかが重要になってくると考えられる。その際の基本に“根”も“幹”も“葉”をも主権者（その児・その人）の人権を大切に“心のひだ”によりそった関わりを“さらに、“優しさは優しさの中で”“ホットなハートとクールなヘッドで”を据えたいものである。

「根」とは人間理解やその人の考え方（児童観、人間観、発達観、教育観、障害観等々）はどうかというものである。たとえば二値的見方（できたかできないか、良いか悪いのかといった見方であり結果のみが重視されていく）をとるかあるいは多値的見方（良いとか悪い中にもいくつものレベルや内容や種類や方面がある見方でありプロセスが大切になってくる）をするかである。また否定的あるいは肯定的、相対的あるいは絶対的、限定的あるいは無限定的、可能論的あるいは不可能論的に見るのかによってもかなり異なってくる。さらに人間関係を押さえるのにも上-下か点にか水平的関係また隷属か対等関係的かでも全く異なってくるものである。

また「幹」とは前述の「根」と関わっての態度や表情やとりくみの姿勢などでありそれがどうかというものである。例えば、調査的か評価的か解釈的か指示的か強制的で命令的かあるいはまた支持的、同情的、温情的か理解的で共感的かとか援助的、提案的か防衛的、反発的、拒否的、逃避的かとか意欲的で自主的、主体的で積極的かなどなどである。

さらに「葉」とは、これらの「根」や「幹」に応じたことばかけはどうかというものである。たとえば単純な受けとめなのか、くりかえしや感情の明確化なのか是認や激励、あるいは否認とか批評、または非難や罵倒なのか、説教とか説得、あるいは指示とか提案または解釈なのか、直接的質問それとも非指示的リードや説明、また単なる情報の提供なのか等々によっても極めて異なってくる。

こうした事は、人間は勿論のこと、生きとし生けるものとの接し方や取り組みや関わりに際して常に考慮に入れながらよりふさわしいものを模索していく姿勢こそが大切ではないでしょうか。

## “優しさは優しさの中で”

子どもにとって いちばん幸福なこと  
子どもの教育について いちばん大切なことは、  
ただひとつ  
子どもが子どもなりに理解され  
愛されるということではないでしょうか。

わたしたちの子どもが訴えている赤信号については、  
まずわたしたちに責任があるのではないのでしょうか。  
子どもの発している赤信号を責めたり、  
子どもの教育について論議する前に、  
まずわたしたち自身が、子どもに対して  
どんな態度をとっているのか  
見つめ直し、反省してみることこそが大切ではないでしょうか。  
その意味で、今日のテーマである「子どもからの赤信号」は、  
まず、大人・親自身である「わたしたちの赤信号」と捕らえ直し、  
見つめ直してゆこうではありませんか。

わたしたちの赤信号が、青信号になったときこそ、  
子どもたちの赤信号も、いつしか、青信号に  
変わっているのではないのでしょうか。

“優しさは優しさの中で”という  
古くて、それでいていつまでも新しいこのことばの深まりと広がりをも  
模索しつつ歩み続けたいものです。  
ともに歩み続けましょう。

（ 鎌 田 文 聰 ）

## 2 ノーマライゼーション社会の形成に向けて

はじめに

21世紀の重要なキーワード（鍵となる言葉）は、まさに、「共生」といえましょう。自然と人間との共生、動植物と人間との共生、異民族、異文化、異宗教は勿論のこと、異なる政治や経済体制の国々の人々同士の共生、障害を持っている人と持っていない人との共生、高齢者と若い人との共生等々、あらゆる分野や関係で「共生」は、今後ますます、重要性を帯びてくると思われます。

人と人との「共生」社会の形成に際し、とりわけ大切なことは、二点あると考えられます。第一点は、「ノーマライゼーション」（社会の正常化、常態化）であり、第二点は、「人は皆個性的であり、かけがえのない存在である」との考え方であるといえましょう。これから、その第一点を中心に述べたいと思います。

みなさん方は、「ノーマライゼーション」ということばを聞かれたことがあると思います。ご存知のように、「ノーマル」とは、「正常」という意味の英語です。また、「ノーマライゼーション」を直訳しますと、「正常にすること」という意味です。では、一体、「何」を「正常にする」ということなのでしょう。

ある個人の障害を「異常」ととらえ、その個人の「異常」を「正常にする」とか「正常に近づける」という意味でしょうか。

いいえ、そうではありません。

ここでいう「正常にする」という意味は、「人間の社会のあり方」を「正常にする」という意味です。

これまででは、障害をもつ人と、もたない人は、同じ社会に生きていながらも、あたかも、別々の世界に住んでいるかのようになり、あまり交流をもたないできたばかりか、障害をもたない人たちの多くは、障害をもつ人たちのことを、それほど知ろうとはしなかったのではないのでしょうか。障害をもつ人は、静かなところでまとも暮らすのがいちばんよいと考えていた人も多かったのではないかと思います。しかし、社会にはいろいろな人たちがいます。身体が強い人も、弱い人もいます。若い人も、老いた人も子どももいます。いろいろな人がいて、いろいろな人と関わりながら暮らしているのです。そういう人びとが「みんないっしょに暮らしていくこと」、それが「正常な社会なのだ」と考えられるようになってきたのは、近頃になってからのことです。そうしたことを総称する意味として、「社会の正常化」とか、「常態化」といい、そのことを、「ノーマライゼーション」といっているのです。もう少し、詳しく、その意味や経緯や展望について考えてみましょう。

### 1. ノーマライゼーションの意味

“ある社会が、その構成員のいくらかの人々を締め出すような場合、それは弱くて、もろい社会である。”

このことばは、1979年、国連で決議された、「国際障害者年行動計画」に述べられている広く知られた一文です。

この一文に“ノーマライゼーション”の真の意味を読み取ることができます。

まず、はじめに書かれている「ある社会」を、どうとらえたら良いのでしょうか。

ここでいわれている「ある社会」とは、「ある特定の社会」という意味ではありません。家族や地域、学校や施設、共同体や自治体、会社や企業、また、市、町、村、県、国等々、「特定」してはいない、実に様々なレベルでの「ある社会」を意味していると考えられます。

また、「その構成員のいくらかの人々」の、この「いくらか」と、その「人々」についても実に多くのことが含まれているといえます。

「いくらか」には、ひとりの場合もあるでしょうし、十人、百人、幾百万、あるいは、それ以上の場合もあるかも知れません。

また、「人々」にも、赤ちゃん、子ども、青年、大人、高齢者、病人、様々な障害児・者、妊婦さん、移民、難民、亡命者、宗教、思想、信条の異なる人等々、肌の色や、国籍の異なる人、民族の異なる人等々、多種多様な「人々」を想定していると考えられます。

さらに、「閉め出す」についても、様々な場合が考えられます。なかまはずれにする、苛める、無視する、蔑視する、差別する、隔離する、特別視して、一緒にになかをやろうとしない、殺傷する等々、文字通り「閉め出す」ことです。そうした社会は、こころ寂しく、冷たく、殺伐とした社会であり、「弱くてもろい社会」ということになるでしょう。

このように、「その構成員のいくらかの人々」を「閉め出す」社会は、「不正常的な社会」、「ノーマルではない社会」といえます。そうした「ノーマルではない社会から脱却することを目指すこと」、人が人として誰もが、その人なりの「当り前の権利として、幸せを求めることができる社会にしていこうこと」を、「ノーマルにしていこうこと」という意味で、「ノーマライゼーション」といっているのです。

それでは、次に、その語源や語義、またその内容について触れてみましょう。

### 2. ノーマライゼーションの語源と語義

#### (1) ノーマライゼーションの発祥の地

“ノーマライゼーション”の発祥の地は、スカンジナビア諸国といわれています。その語義は、「常態化すること」ということです。すなわち、障害者もできる限り通常の人々と同様な生活を送れるようにするという意味で使われ始めました。今日では、障害者が何パーセントかいるのが、通常の社会であり、障害者も家庭において、又は、それに近い状態で生活することが望ましく、施設自身も地域社会に根ざしたものであるべきであるという考え方を示すものとして理解されています。

#### (2) ノーマライゼーションの考え方

高齢者も障害者も、障害者もそうでないものもすべて人間として普通の生活を送れるよう、共に暮らし、共に生きていけるような社会こそノーマル（正常）な社会であるという考え方です。つまり、高齢者や障害者の施設をつくり、しかも速くへ隔離、分断するような社会はアブノーマル（不正常）だという考え方です。それと同じように、何らかの障害をもった人々がいるのも普通ではないだろうか、という発想を基礎においています。従って、障害のある人々に対する諸々の社会的サービスは特別のこととしてではなく、当然のこととして行われなければならないといった考え方です。

このような視点で私たちの暮らす地域、社会、世界を見ますと、まだまだ配慮に欠ける点が発見できます。一例をあげますと、誰もが利用する公共の建物、交通輸送機関、学校などの障壁は随所に見られます。ともに生きている仲間として、そうした障壁がなくなる（このことを、バリアフリーといいます）そのことが普通の状態になる日まで社会（国民）が不断の努力をしていくことが、ノーマライゼーションの意味するところといえましょう。

### (3) ノーマライゼーションの発端

このように広く知られるようになってきたノーマライゼーションの考え方の発端は、障害者に対する伝統的な処遇のあり方、つまり、隔離して保護することを重視する福祉の考え方からの脱却とか相対立する考え方として提起されてきました。こうした、伝統的な処遇への批判と抵抗からノーマライゼーションの考えや実践が発生してきたといわれています。

いまから50年程前の1951、2年頃、デンマークの知的障害者の親の会の運動からこうしたノーマライゼーションの考え方がうみだされてきました。その中心的人物が、ミケルセンといわれています。彼の考え方の中心的なものは、知的障害のひとびとにできるだけ普通の生活状態に近い生活をつくりだすことといえます。

それでは次に世界の代表的な三人の方々の定義を紹介しましょう。

## 3. “ノーマライゼーション”の代表的な三つの定義

### (1) ミケルセン（デンマーク）

ミケルセンの定義のポイントは、「知的障害者もできるだけ普通に近い生活をする」ということであり、「障害者も他の市民と同じ権利と義務をもつべきである」ということにつきます。つまり、他の同年齢の市民が享受しているのと同等の生活条件を障害者にも保障することであり、特に、居住、日課、余暇の三点に焦点をあてている点に特徴があるといえます。

### (2) ニイリエ（スウェーデン）

ニイリエの定義の大切な点は、「すべての障害者の日常生活の様式や条件を社会の普通の環境や生活方法にできる限り近付けること」にあるとしています。氏の考え方の根底には、障害というものは、社会が作り出した環境や生活状況、また、社会の人々の理解のない態度によってつくられてくるものであるとしていることにありと考

えられます。そうした障害を克服するための手段や過程としてノーマライゼーションを考え、そのための具体的な目標・方法として以下のような8点を挙げている点に特徴があるといえましょう。

- |                     |               |
|---------------------|---------------|
| 1. 1日のノーマルなリズム      | 5. ノーマルな要求の尊重 |
| 2. 1週間のノーマルなリズム     | 6. 異性と生活      |
| 3. 1年間のノーマルなリズム     | 7. ノーマルな経済的基準 |
| 4. ライフサイクルでのノーマルな経験 | 8. ノーマルな環境基準  |

### (3) ボルフエンズペルガー（アメリカ）

ボルフエンズペルガーの定義の特徴を、一言でいえば、「できる限り文化的に通常の人間の行動と特徴を確立あるいは保持するために、できる限り文化的に通常になっている諸手段を利用すること」といえます。氏は、障害を社会システムの問題としてとりあげ、対人処遇の原理として体系化しています。しかも、社会的に“逸脱している”とみられている人々がそうした状態から脱することに力点を置いています。

さて、次に、日本におけるノーマライゼーションの考え方についてふれてみましょう。大きく二つの面からおさえられます。

## 4. 日本におけるノーマライゼーションの二つの面でのとらえ

その一つは「すべてのものがノーマルに生活する権利をもっている」という「権利としての平等」のおさえです。心身に障害のある人も高齢時に障害を持った人も、同じ社会の一員として、他の社会の成員とかわらない生活、ごく当たり前の生活を行えるようにすることです。つまり、日常生活のすべての欲求が充足されることが「正常」な人間生活であるとおさえます。

さらに、二つには、「ノーマル」な人間生活を通じて障害者が地域を基盤とし、他の人々と共に生きていけるような社会のあり方こそが、人間らしい「正常」な社会のあり方だという「基盤としての地域」を重視したおさえです。

20世紀に芽生え、世界各国で一定程度発展してきているこうした“ノーマライゼーション”の、21世紀におけるさらなる発展を願い、その課題や展望について考えてみましょう。

## 5. 21世紀における“ノーマライゼーション”のさらなる発展をねがって

こうした“ノーマライゼーション”をさらに発展させていくためには、大別して二つの面からの課題が考えられます。

その一つは、「物理的バリアからのフリー（障壁からの自由・解放）」と同時に、「心

理的、社会的なバリアからのフリー」のさらなる充実・発展という面での課題です。

さらに、もう一つには、「個人の生活のノーマライゼーション」(障害者の生活をその国、その社会、その地域での“通常の生活”によりよく近づけること、人間としての当たり前の権利(=人権)として保障すること)の充実・発展という質的な面での課題、と同時に、「社会の変革としてのノーマライゼーション」(すべての人々が共に生活できるように社会のあり方を変革すること)の充実・発展という面での課題です。

さらに、大切な視点として、21世紀においてますます求められてくることは、「全人類に共通の、万人共通の、普遍的な、だれでも、全世界の、包括の、自在の」といったより高いレベルでの考え方としての“ユニバーサル”であると考えられます。

こうした面でのたゆまない継続的な取り組みによってこそ、21世紀におけるさらなる発展が確かなものとなっていくものといえましょう。

### 3 「21世紀：転換期の特別支援教育」

～英国における教育・医療・福祉の総合的社会保障の一端にふれて～

21世紀を迎えた今日、特別支援教育はもとより、各分野をとわず、また、単に、日本国内のみならず、世界各国においても、20世紀における様々な“遺産”を見つめ直し、より良い新たな世紀に継承・発展させるべきもの、また、変革・創造すべきものは何かとの視点からの問い直しとしての「転換」が求められていることは、論を待つまでも無いと言えましょう。

さて、私は、1996年3月から1997年1月までのほんの10ヶ月間ではありましたが、文部省(現：文部科学省)長期在外研究員として英国を主にしつつも、フランス、イタリア、スイス等に滞在し、生活した実感からしても、こうした諸国に於いても、高齢化、少子化、さらなる多民族化、増大する移民族、経済的問題などから派生すると考えられる特別支援教育や福祉を含む実に多くの諸問題を抱えているとの感を深く致しました。

そうした問題がさらに一段と進むと考えられる21世紀に突入した今、こうした国の総合的社会保障の制度や実際はどうなっているのか、また、今後どういった方向に進んでいくのかといった問題にもより深く関心を持つに至りました。

特にも1990年代の、英国における総合的社会保障の制度や実際について、英国で収集した諸文献や資料及びエジンバラ、グラスゴー、マンチェスター、チェスター、ノッティンガム、バーミンガム、ロンドンやカンタベリーの各大学の特別支援教育や医学、保健関係の研究者との研究交流、および、知的、視覚、聴覚、運動障害など、ほぼ22～23ヶ所の各種の学校や福祉施設において、そうした乳幼児・者に直接関わる教師、教育心理学士、介護士、看護師、理学、作業、言語療法士などの専門職の方々との情報交換、加えて、私自身のロンドンのウエストミンスターの一市民としての生活のさまざまな場(公園、デパート、レストラン、パブ他)で、また、特に、同じフラット(=集合住宅)で日常的に触れ合った高齢者の方々、障害児・者の方々や、数多くの人々との交流を通して感得した見聞などをベースに、本日の主題である「転換期の特別支援教育」に関連づけてお話ししたいと思います。

これらのことは、単に英国一国に関わることにとどまらず、日本の特別支援教育やその基盤としての社会保障の実際や、今後のありかたについて再考することにも直結するものであり、極めて重要であると考えられます。

よく言われていますように、英国は、まさに数多くの民族からなる多民族国家の一つです。と同時に、長い歴史を持つ多数の移民からなる移民族国家の一つでもあります。しかも、宗教的にも数多くの背景を持ちつつも、互いに不必要な干渉を控えつつ、

共存する知恵を模索しつつある国であるとも言えましょう。特別支援教育にとっても、そのベースとしての英国の総合的な社会保障（教育・医療・福祉）を見る際にも、こうした背景を抜きにしては語れないと考えられます。

今回は、主に次の三点、1：転換期の特別支援教育・福祉の10のポイント、2：ノーマライゼーションについて、3：「特殊教育（支援・介護）」の三つの考え方の変遷と展望を柱に話題提供させて戴きたいと考えております。

## 1. 転換期の特別支援教育・福祉の10のポイント

### 1) “インフォームド・コンセント（本人の意思の尊重）”さらなる重視

インフォームド・コンセントはもちろん医療とかでよく使われる言葉ですし、みなさんも良く御存知だと思います。それに関する本を一つ紹介します。『インフォームド・コンセント―患者の選択―』（フェイドン著、みすず書房、1999）として発行されています。インフォームド・コンセントの歴史とかが書かれている本です。これは、医学関係のところに置かれています。

しかし、私は福祉や教育とかでも、このインフォームド・コンセントは非常に大事だと思っています。先程も述べました通り私は、1996（H8）年から1997（H9）にかけて10ヶ月程でしたが英国に行き、その思いを更に強くさせられました。インフォームド・コンセントというのは、医療では勿論のこと教育や福祉の分野でも〈説明と同意〉と訳されることが多いものです。〈説明する〉ということと、〈同意する〉ということ、これは、どの分野でももちろん大事だということです。ところが、私は「教育や療育や福祉の分野で、インフォームド・コンセント＝説明と同意との把握だけで十分なのだろうか」ということを考えさせられました。

どうして、edがついているのでしょうか。私は、〈本人の意思の尊重〉と紹介しています。なぜでしょうか。〈説明と同意〉でしたら、説明はインフォメーションですよ。これは、説明する側が主体となった説明となります。お医者さんが主体です。

「あなたの病気はこうですよ、薬にしますか、手術にしますか」といった説明になります。そうして患者さんが同意するということになります。としますと、インフォメーション・アンド・コンセントでもいいのではないのでしょうか。どうしてインフォームドなのでしょうか。説明する側が主体ですと、「あれ、どうしてこう説明しても分からないんだろう」ということになります。ところが、インフォームドになりますと、主体は「受け手」なのです。受け手が主体ですから、主体が分かる言葉で、分かる内容で、分かる手立てで、本人に提示されることが必要不可欠です。

これを特別支援教育のところで考えたらどうなるのでしょうか。視覚障害の人、聴覚障害の人、知的障害の人など様々な方がいらっしゃるわけですが、その方々の障害や理解の程度にはいろいろあることを重視することが最も必要になるでしょう。受け手

が主体・主役ですから、その受け手である主体の方に分かるようにするには、どうやったらいいかということが前提になります。ですから、こちらが勉強しなければなりませんね。こちらが先生ではないんですね。受け手が「先生」になるという意識の変革が求められてきますね。「どうやったら、受け手が分かるのか」といった捉え方がとても大切になってきます。そう考えると違ってきませんか。「伝え方をどうしたらいいのか」ということがこちらの最も大切な課題であると考え事になってきます。そういう意味でインフォームド・コンセントなのです。コンセントというのは、同意と訳されます。ただ従来の意味での同意の場合ですと、よく「3時ですよー、お茶にするー」とか言う時も、単に、イエスカノーか聞いたことで同意ということになりますね。ところが受け手が主体でのインフォームド・コンセントとなるとどうでしょう。「お茶じゃなくてコーヒーがいいよ。」というふうになったら、「ごめん、コーヒーないんだよ。ミルクがいい？紅茶が？麦茶がいい？番茶がいい？」と主体から複数の選択肢を出してもらい、その上での同意です。自己選択、自己決定ですね。従来型の説明と同意だけのインフォームド・コンセントでしたら、インフォメーション・アンド・コンセントになってしまいます。21世紀においては、まさに、受け手を主体にしたインフォームド・コンセントとしての「本人の意思の尊重」との把握がより重視されることが求められてくることでしょう。

### 2) “個別的配慮”さらなる重視

一見当たり前のことですね。ただ、これをもう少し考えてみると、日本では多くの場合、すごく難しいところがあるんですね。例えば、学生の寮があったとしますよ。6人で一部屋だとしましょう。「あの人と気が合わないから僕はイヤ。」と言って、「ああそうか、じゃあわかったー。」とはならないんですね。「だめだよ。そんなこと言っちゃ。これから社会で生きていけないよー。」・・・と言うかどうかは別として、まず集団があるんですね。そしてそれに合うか合わないかが求められている。もちろんそれも大事な側面ですけどね。しかし、最も基本的なことは、まず一人一人が基本であるとの把握ですね。その上で、二人集まって・・・、三人だったらさらに広がる。Aさん、Bさんとの関係だけでなく、AとCの関係にもなり、さらに広がる。まず個別的配慮を重視しながら、集団に入る。そういう時、先程の寮のことを考えると、一人部屋が基本だと考えるのか、それはわがままだと考えるのか。そんなことがより求められてくるのではないかということです。

### 3) “クオオリティ・オブ・ライフ（QOL：生命・生存・生活の質）”より豊かに

よくQOLということがいわれます。Quality of Life（クオオリティー・オブ・ライ



フ)のことですね。これは、〈生活の質〉と訳されることが一般的です。そういうこともあるでしょうが、私は「生命の質をどう尊重するのか。生存の質をどう大切にするのか。そして生活の質をどうより豊かにするのか。」この三つを結び付けてQOLを考える必要があるのではないかと考えています。これが、21世紀において更に求められてくるのではないかと思います。

4) “アンバランスのバランス”と“ユニーク (かけがいのない存在)”を基調に教育で求められているのは何でしょう。英国に行ってはっきりそのことを考えさせられました。

これは何でしょう。灰皿A (市販品) ですね。何の変哲もない。これも灰皿 (手作りの物) です。二つの灰皿があります。アンバランスというどちらでしょう。よりバランスがとれているのは、Aの方ですね。ユニークといったらどちらでしょう。Bですね。バランスがいいということは、均一で等質ということですね。アンバランスのほうは大生産できません。同じものは、絶対にできないでしょう。子どもの教育では、私たちはどちらを求めているのでしょうか。

ユニークというのは変わり者という意味もあります。しかし、本来、「ユニ=たった一つ」という意味です。誰一人として同じ人はいないのです。だからこそユニーク=かけがいがいいですね。子どもさんたちもそうですね。あたりまえのことです。ところがバランスのいいものを求められることが多いですね。実はこれ (B) は、最初から灰皿を作ろうとしたのではないんです。意図したのは、小さい鉢だったのです。ところがふっと、どこか触れてしまったんですね。いわゆる失敗作です。それを焼いたらこうなりました。アンバランスということは、その人らしさです。それを更に磨きをかけていけばいいのです。決して同じものにしようということではないんです。特別支援教育を考える時にも、こうしたことを大事に考えて行く必要はないのかなと思っています。

#### 5) “多値的見方”さらなる重視

私たちは、「個を大事にする」とか「ユニークさを大事にする」と言います。ところが日常会話をみると、「やー、老けたね、歳の割に一。」(笑)とか、「歳の割に若いね。」とか言いますよね。日本では白黒ということに、こだわりすぎていませんか。茶髪だとか、無い (笑) とか、ある (笑) とか。非常に気になるませんか。どうしてでしょう。茶髪にしただけで、「危ない、不良だ。」とか言ったり。私が緑に染めたらどうですか (笑)。大変ですね。

日本は単一民族ですね。白黒、それ以外の中間はあまり尊重されない。これを〈二値的〉見方、考え方といいます。二つの価値しかない。ところが、多民族国家の場合は、

白がいて、黒がいて、無いのがあって、緑があって、赤毛があって、いろんな人たちがいて当たり前なのです。白いか、黒いか、あまり問題になりません。そういう中では、身体が不自由だ、目が不自由だ、耳が聞こえない、知的にゆっくりしているなど、あまり気にしない。一人一人違いが有って当たり前 (個性) とのとなえがなされやすいわけですね。

ところが日本の場合ですと、どちらかというと、日常生活でもそうですが、白か黒か、「できた」か「できない」か、「いい」か「わるい」かが重視されます。そういう二つの価値を重視しがちですね。それが日常生活に染みわたっているのではないのでしょうか。ですから、「個性は、ひとりひとり非常に大事ですよ」と言っているが日常生活では、「何でこんなことがお前にはできないのか。」と、そういうことがごく当たり前なんですね。「あー、こんなことが、こういうふうにできてたねー。」「ゼロと1の間には無限の連続した数があるんだねー。」という見方はなかなか難しい。ところが21世紀は、後者の多値的な見方、このことが更に大事になってくる。それが、日常生活にどこまで広げ、深められるかが課題です。ですから、単に教育だけじゃないんですね。多値的見方の重視がとても大切になってくると思われます。

#### 6) “三つの集団 (生活・発達 (障害) ・異年齢) の保障”さらなる重視

これは統合教育とか、いろんなところで言われますけれども、子どもの発達・人間の成長発達にとって三つの集団が可能な限り、日常的に保障されることが必要です。その一つは生活年齢集団ですね。つまり、同年齢集団ですね。それから、二つめは、発達とか障害に合わせた集団です。三番めは、異なる年齢を合わせた集団ですね。これらが人間の成長発達ではどの場合でも必要なのではないかと思います。知的障害の方々の場合にも同じ様な人々のグループだけでの活動が多いのが現状ですね。それだけでいいのでしょうか。

地域の子どもたちと触れあう、交流教育はありますね。なぜそのような事が必要なのでしょう。三つの集団の保障が人間のどの場合でも必要だと言われているからですね。それをより充実させていくという視点で、地域との連携はじめ、発達障害、視覚障害、聴覚障害、知的障害、運動障害、重度・重複障害、重症心身障害などを含む総合的な養護学校を考える必要があるのではないかと思います。

日本の場合は、どうしても生活なら生活集団、発達なら発達集団、障害なら各障害のところでの集団と考えがちですね。そして年齢は異なるということです。教員集団でもそうですね。校長先生の年齢、いろんな年齢の人がいます。いろんな男女の人たちがいるから、より発達するわけですね。これが50代の先生だけでしたらどうでしょうか。

さて、先にも述べました様に、英国では総合的な養護学校ですね。それが当たり前

なんです。視覚障害だけで、もちろんそれはその面でのその障害に合わせた教育は大事です。ですけれど、なぜそういう人だけを集めるのでしょうか。21 世紀の大きな課題と言えましょう。

#### 7) “子どもの権利条約（人権の保障）”を基調に

子どもの権利条約は、国際的なものです。私はいつも持ち歩いています。ノッティンガムのシェファードスクールという日本でいう総合的な養護学校の学校要覧の中に、子どもの権利条約を基本にしているところがあります。日本に於いても、これからの 21 世紀は保護者の方との付き合いをしていく上で、この条約を知らないでは済まされない時代ですね。

#### 8) “インテグレーション” “インクルージョン” さらなる拡充、深化

インテグレーションは直訳すると、統合ということですね。それが教育であったり、療育であったり、いろんな分野で使われていますね。インクルージョンも聞かれたことがあると思います。含めるということですね。これらのことも今後ますます大切になってくるといえましょう。

#### 9) “共生” さらなる拡充、深化

共生、ともに生きる、これはもちろん常識になっていることですし、21 世紀のキーワードの一つとなることでしょう。その際大切なことは、その幅をもっともっと広げていくことです。

今回の主題としての「転換」というのは、何も無かったものを急に新たに作るのではなくて、今までに大切にしたり大事にしてきたものを、もっともっと大きくしたり、豊かにしたり、深めていくことです。いままで軽視しすぎていたことを見直し、大切にしていくことですね。少なくとも人権などに焦点をあてた特別支援教育がこれまで以上に求められていくのではないかと、私は思っています。

#### 10) “ソーシャルスキル（社会的生活技能）” さらなる重視

これは、21 世紀においてさらに重要になってくるキーの概念ではないでしょうか。どこの養護学校においても大切であると思われます。年齢が高くなっても重要です。ソーシャルスキル（社会的生活技能）の更なる重視が求められてきます。

#### 2. ノーマライゼーションについて

これは、みなさんよく御存知のことばですね。直訳すると、大抵、正常化とか普通

化とか訳されます。ただし、もう少し考えて訳すとそうではありません。本来の意味は、常態化ということですね。ノーマルシーとノーマライゼーションとどう違うのかと聞かれたことがあります。正常化というとノーマルにするということですね。何をノーマルにするのか。みなさんにとっては常識ですね。“弱い人を締め出す社会は弱くもろい社会”であって、そうした社会は“不正常”であり、そうした社会を、弱いひとを排除しない“正常な社会”にするという意味での正常化にするということですね。その時に大事にしたいことで、英国のブレナンという人は、ある本にこういう文を載せています。

“Every human being is an individual and each individual is unique.”

「人は皆、個性的であり、しかも、ひとりひとりかけがえのない存在である」

と私は訳しています。《(Changing Special Education. Wilfred Brennan, 1982)》(「変革しつつある特殊教育」)の中の一文です。すべての人々は皆、個性的、個別的で、かけがえのない存在であるとの把握が大事であるということですね。

#### 3. 「特殊教育（支援・介護）」(Special Education (Support, Service))の三つの考え方の変遷と展望

##### 1) 「特別な人のための特別な教育（支援、介護）」

Special Education (Support, Service)  
for Special (Exceptional) Person

##### 2) 「特別な配慮を求めている共通の教育（支援、介護）」

Ordinal Education (Support, Service)  
for Special (Exceptional) Needs

##### 3) 「個別的・普遍的配慮を求めている普遍性のある教育（支援、介護）」

Universal Education (Support, Service)  
for Individual・Universal Needs

スペシャルエデュケーション、あるいは、支援とかサポートとかサービスということばがありますが、それには、上記のような三つの考え方があります。21 世紀になって、どこのところを充実させていけばいいのかという展望としての、結論的なことを先に言ってしまうと、私なりに整理・分類している上記の 3)「個別的・普遍的配慮を求めている普遍性のある教育（支援、介護）」であると考えられます。「特殊教育は」最初は特別な人のための特別な教育と考えられていました。視覚障害、聴覚障害、知恵遅れだとかというのは特別な人だと。ですから、特別な教育だと。そういう意味



での特殊教育だと言われていました。そういう時期があったのではないのでしょうか。じゃあ、視覚障害や知恵遅れの人は特別な人なののでしょうか。外国では、“エクセプションナル”という“例外的な”と“異常な”とかと訳されるものです。つまり、特殊なのは「人」だという考え方ですね。その次にその意味を置き換えて考えられてきたのは、スペシャルエデュケーションというのは、そうではないよという考え方です。普通の教育ですよ。でも、違うのは、スペシャルなニーズだと。最近はこの考え方が多いのではないのでしょうか。特別な教育的ニーズです。ところが、それでとどまるのでしょうか。本当にスペシャルなニーズなんだろうかと考えた時に(20世紀末の現在でもこの考え方で進められているとは思いますが)、21世紀は、ユニバーサルニーズと捉えられる、つまり、普遍的なニーズ、共通なニーズとしての把握です。例えば、視覚障害の人、聴覚障害の人、肢体不自由の人の願いというのは、すべての人たちにとって、大切な願いや配慮であるという考え方です。ですから、バリアフリーの事にも共通するばかりか、さらにそれを越えたところのことをいっているんですね。車椅子の人の為にバリアを無くすと高齢者の人にはもちろんいいですね(ただし、運動し、鍛えるためにバリアを作るのはまた別です。発達的な抵抗を加えるためのバリアは大切です)。個別的な配慮を求めている、共通の、あるいは普遍的な教育、これがユニバーサルニーズという捉え方と言えましょう。上記の の様な考え方がますます求められてくるし、発展していくことが大切になってくるわけです。その際、とても大事なことは、価値観の転換です。以下に、B. Aライト教授の考え方を紹介して、私の話題提供の終わりに致したいと思います。

#### 価値観転換の理論 理学教授)

B. Aライト (Beatric A. Wright:カンザス大学心

##### (1) 価値の範囲の拡大:

失ったと思っている価値の他に、自分のもっている、別のいくつもの価値に気づく

##### (2) 障害の与える影響の制限

障害の事実は認めても、それによって、自分の価値全体を劣等だと広げないこと

##### (3) 身体の外観に従属的なものにする

外観上の価値よりも人格的な価値、内面的な価値(親切さ/勤勉さ/協調性など)が、人間としてより重要との意識に達する

##### (4) 比較的価値から資産価値への転換

他人との価値の比較から自分自身の潜在能力、残存能力、また精神的、肉体的、教育的、社会経験的能力など、いわゆる自己の資産価

値がより重要であることに気づく(転換)

これら四つの価値観の転換がどこまでどう拡張していけるかが、21世紀の特別支援教育とか、福祉とかの根底となるものと言えましょう。



## 4 “気になる”子どもの理解と発達支援

～歩いてほしい かたわらを～

鎌田文聰(岩手大学教育学部)

### 1 はじめに

近年、乳児期前半の赤ちゃんから「気になる」「グレーゾーン」「発達障害」「自閉症」や「アスペルガー障害」「AD/HD(注意欠陥/多動性障害)」「LD(学習障害)」といわれる子どもの育ちや支援が問題になっています。また、戦後60年続いた日本の「特殊教育」は、2007年4月1日から「特別支援教育」として、こうした「気になる」「発達障害」等の子どもも含めた、より広い教育に転換しました(資料1参照)。

文科省2002(H14)年度の全国調査(教員へのアンケート調査)によると、こうした子どもは6.4%、また、岩手県教育委員会2006(H18)年度と同様なアンケート調査(小学校1年から中学校3年迄)では4.5%(総計約5,400名)とされています。この調査を基に0歳から15歳迄の「気になる」子どもの岩手県の人数を推定しますと、約8,000人～9,000人程になります。様々な「気になる」行動により、周りの子と「ちょっと違う目」で見られ、保育園や幼稚園さらに学校等の場でも「集団生活にうまく溶け込めない」子どもとして「問題」視されるなど、胸を痛めているご家族はじめ関係者は数多くおられると思われます。また、実際にはそうでなくとも「うちの子は大丈夫かな?」と不安になり、過敏に反応してしまう方々も少なくないと思われます。

ここでは、そうした子どもの捉えや支援について発達の視点から考えたいと思います。

### 2 「気になる」子どもとは、どんな子として、とらえられているのでしょうか

「気になる」子どもの症例として、集中できない、すぐキレる、黙っている、こだわりが強い、コミュニケーションがとれない、社会性がない、落ち着きがない、多動、衝動的、注意散漫、ぎこちない、計算ができない、身勝手、無気力、攻撃的、神経質等数多く挙げられています。また、コマのように回り続ける、ひとりでもいつまでも積み木をつんだり並べたりしている、呼んでも振り向かない、高いところが好きで木に登ったまま何時間も降りてこない、電車やバスで座る席がきまっていて、他の人が座っていると押しのけて座ろうとする、難しい漢字を意味に関係なくたくさん覚えている、人との関係で視線をあわせようとしない、感情の共有がない、集団行動ができない、人との会話のやり取りが迷々かしい、オーム返しや独り言が多い、一本調子の言葉が多い、活動や興味の幅が極端に狭い、ちょっとした変化(物の移動等)も苦手、同じところを何度も行き来する等もよくみられます。

中枢神経系の機能障害が原因とされるこれらの行動は、不注意、多動性、衝動性、社会性の欠如、こだわり、コミュニケーションの障害、協調運動障害、対人認知障害といった特徴としてまとめられ、さらに、二次的障害として自尊心の低下、無気力、攻撃性、神経症状等が現われることもあるとされています。

こうした「気になる」行動は、子どもの状態の把握や診断、医療的治療等行なう上でおさえておく事柄として大切なことです。乳児期に「気になる」育ちのチェックポイント(主に母親によって早期に気づかれることの多いもの)については、資料4を参照してください。

保育や教育、養育や支援に際し、その多くはこうした「気になる」、つまり、「正常/通常/普通」からの隔たり具合、他児との相対評価を基本にした足りないところ、弱いところ、否定的な部分、いわゆる「〇〇ができない」ところに視点をあて、そうした「出来ない事」を「出来るようにしてあげる」ことに重きをおがちです。しかし、その子の「気になる」「困った」「問題」行動も、視点を変えると肯定的に前向きにうけとめることができます。「〇〇まで出来ている」「△△までできつつある過程にある」と「今、ある活動の状態」をきき

とおさえ、それらをふまえて見直し、発想を転換する事がとても大切なものとなってきます。

### 3 発達の二つの捉えと二つの関わり

「発達」という言葉はよく使われていますが、大別すると以下の様な二つの捉えがあります。どちらの「発達」の捉えを基本にするかによって、日々の保育や教育、養育や支援は大きく異なってきます。

#### 1) 上から見下ろす見方・考え方

一つは、「発達とは完全(完熟/正常/標準等)な域に近付くこと、完熟に向かうこと」とする捉えです。この捉えを基本にしますと「完全な域・完熟との隔たり、正常・標準とのズレ具合、他との比較を重視する見方・考え方、相対評価、二値の見方・考え方」につながり、「〇〇しかできない、たった△△しかできない、誰々よりも◇◇ができない」といった“ない・ない”づくめの否定的・悲観的・限界論の見方・考え方に結びついていくことが多くなります。保育や教育や支援も、“指示・強制・命令”の“三点セット”での関わりが多くなります。子ども自身の受けとめも、その多くは「拒否・逃避・反発」になりかねません。

上記の様な「気になる子」の捉えや、それに応じた保育や教育、養育や支援の殆どは、この視点からのものが多くなります。

#### 2) 下から積み重ねる見方・考え方

二つには、「発達とは発生的視点からの量的・質的变化現象」とする捉えです。この捉えを基本にしますと「昨年(昨日)より今年(今日)、今年(今日)より明年(明日)、その子、その人の様々な面での自由度の拡大・拡充を重視する見方・考え方、絶対評価的、多値の見方・考え方」につながり、「〇〇もできる。△△が、このようにできつつある過程にある」といった“できる・ある”づくめの肯定的・楽観的・無限定的見方・考え方に結びつくことが多くなります。そうしますと、保育や教育、養育や支援も「共感・援助・提案」の“三点セット”での関わりが多くなり、子ども自身の受けとめも「受容・自発・チャレンジ」が多くなります。

### 4 「国際障害分類」(ICIDH:1980)から「国際生活機能分類」(ICF:2001)への転換

21世紀初頭、世界保健機関(WHO)は、それまでのICIDHの「障がい」観を新たにICFの「活動」観へと大きく転換しました。

根本的な相違は二つにまとめられます。

1つは、「障がい」を「個人的視点・問題」という把握から「社会的視点・課題」への転換です。

2つは、「固定的視点での『障害』観」から「可変的視点での『活動』観」への把握の転換です。

従来、「障がい」は「個人的な問題」「固定的視点」での捉えが主流であったのに対し、21世紀のそれは、「活動」観が中心となり、「社会的な課題」かつ「可変的視点」での把握へと転換されたのです。「対象としての障がい」の捉えから「人の健康のすべての側面と、安寧(well-being)のうち健康に関連する構成要素を扱う」分類へ、個人の問題から全ての人の健康に関する側面の捉えとなったといえます(資料2,3参照)。

この転換は、今後ますます大きな意味を持つてくると考えられます。

### 5 発達障害の基本的捉え

行動系の機能障害は、三つ(受容・処理・表出)のシステムの障害として捉えられます。

1)受容(外からの刺激を受け入れる)；感覚系機能障害：視覚、聴覚、触覚、嗅覚、味覚などの働きの障害

2)処理(刺激を頭の中で処理する)；中枢系機能障害：知能、感情、意志などの働きの障害

3)表出(その結果を外に出す)；運動系機能障害：神経、筋肉、関節、骨格などの働きの障害

発達障害は、主として上記2)の処理過程の機能障害、中枢神経系の障害として捉えられます。

## 1) 全般的発達障害（知的障害）

「一般的知能が有意に平均より低く、同時に適応行動の障害を伴っており、かつ発達期間中に現れるもの」

(1) 精神諸機能の全般的な発達の遅れ (2) 個別的知能検査でおおそ70以下

(3) 18歳までに「より早期の正常発達段階に留まるような状態」の顕現

## 2) 学習障害（LD; Learning Disabilities）

特定の領域の能力 例：言語理解、言語表出、学習能力（読字、書字、計算など）が、その子の精神年齢から推定されるよりも明らかに障害をうけている状態

基本的には知能が正常であるため、周産期の要因との関連は乏しく、仮に脳障害が発生したとしても、部分的障害にとどまる。言語中枢（左側頭葉）障害が責任病巣との研究もみられます

## 3) 注意/欠陥多動性障害（AD/HD: Attention Deficit / Hyperactivity Disorder）

基本的には非言語野、すなわち、右大脳半球の機能障害との研究も進んでいます

## 4) 広汎性発達障害（自閉症 他）など

対人的相互作用の質的障害を中心にすえた障害

自閉症：広汎な領域における歪んだ発達の障害

対人的相互反応における質的な障害；意志伝達の質的な障害行動、興味及び活動の制約  
発症の時期が3歳以前

## 6 保育・教育・養育・支援の基本的視点の転換

- 20世紀 1 治療モデル：障害、問題、病気の治療が中心の機能  
2 専門家モデル：問題解決を専門家に任せる  
3 障害モデル：障害のある子の弱い点や問題点を修正することが中心  
4 サービスモデル：専門家のサービスをまず考える  
5 専門家中心モデル：専門家が障害児のニーズを決定する熟練者として考える
- 21世紀 I 促進モデル：持っている能力や優れている機能を高めることが中心  
II 当事者のエンパワーメントモデル：当事者が能力をつける機会を作る  
III ストレグスモデル：障害のある子の良い点や能力を把握し、  
これらの能力を用いて機能を促すよう援助  
IV 地域資源を基にしたモデル：地域の様々な機会と経験を重視  
V 家族中心モデル：専門家を家族の要望や関心を知り家族の意思を代理するものとする

## 7 多面的理解からのかかわり（保育、教育、支援）を

「気になる」子どもの保育や教育、養育や支援に際し、多面的理解による10のポイントがあげられます。

- 1) 静寂：子どもの才能は静寂の中で培われる 2) 興味：興味をベースに子どもは育つ 3) 許容：笑顔、許容の範囲を広げると内省のチャンスが多くなる 4) 賞賛：黙認、承認、賞賛の三つの段階を大切に 意欲の尊重を 5) 自信：達成感、成就感の積み重ねにより自信が形成される 6) 見通し：日常生活場面、病気の兆し、行動上のトラブルの見通しを持つ 7) 変化：生活に変化を与える事が大切、環境的（空間的、時間的、心理的）変化 8) 集中：快、喜びの継続的活動にこそ注意を集中する 9) 共感：笑顔は笑顔をうむ 教育の始まりは、共に感じ合うこと 10) シップ（ふれあい）：愛情は、信頼感を基に心理的、身体的ふれあいにより始まる

## 8 おわりに

2007年1月、国連では日本はじめ世界各国が参加し、障害者の自由と自己決定、教育、政治参加、移動や社会参加へのバリアの除去、リハビリテーション、労働の権利、社会保障および十分な生活水準、文化的な活動・レクリエーション及び尊厳の保護及び促進に関する包括的かつ総合的な保障に関する全50条の条文「障害のある人の権利に関する条約」が、第61回国連総会において採択され、同年9月、日本も批准いたしました。こうした国際的な合意基準としての“法的拘束力”を持つ本条約の批准により障害者の人権と発達の保障が、また、すべての人々に対しても、それらの保障が成される国内法の整備とその実質的保障の取り組みが、今後、より重要なものとなってきます。

最後に、リスベット イエンセン（デンマーク：ウルフ会 1997）によって紹介された詩（原作：Camus, ALBERT (France); カミュ, アルベール：1957年度ノーベル文学賞受賞者と考えられます。）を贈りたいと思います。保育や教育、養育や支援、保護者とのコラボレーション（協働）の支柱にしたいものです。

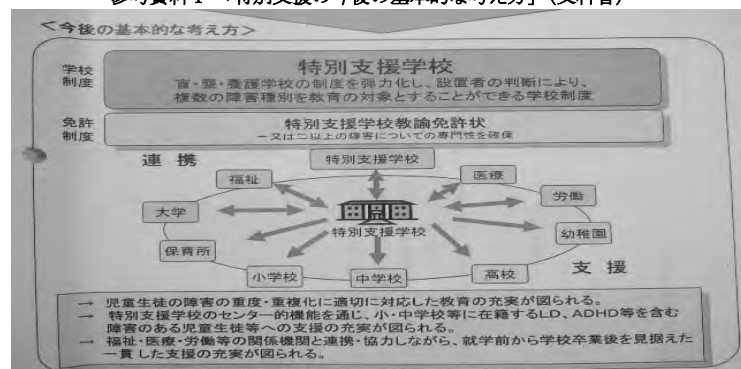
（鎌田文聡訳）

<i>Don't walk</i>	歩かないで
<i>in front of me,</i>	わたしの前へは
<i>I may</i>	わたしは あなたに
<i>not follow.</i>	ついてはいかない

<i>Don't walk</i>	歩かないで
<i>behind me,</i>	わたしの後ろへは
<i>I may</i>	わたしは あなたを
<i>not lead.</i>	導いたりはいしない

<i>Walk</i>	歩いて欲しい
<i>beside me,</i>	かたわらを
<i>And be my friend.</i>	こころからの 親友（とも）として

# 参考資料1 「特別支援の今後の基本的な考え方」(文科省)

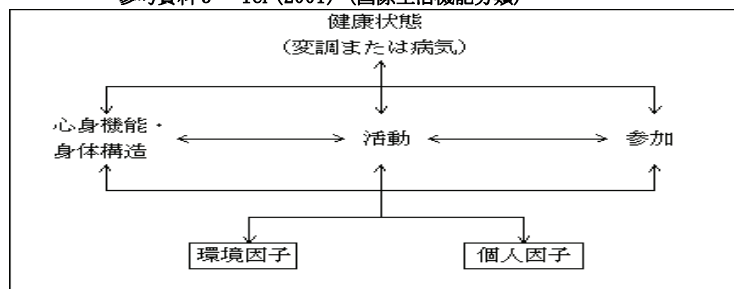


## 参考資料2 ICIDH(1980) (国際障害分類)

機能障害 ⇔ 能力障害 ⇔ 社会的不利

Impairments ⇔ Disabilities ⇔ Handicaps

## 参考資料3 ICF (2001) (国際生活機能分類)



## 参考資料4 乳児期に「気になる」育ちのチェックポイント (主に母親によって早期に気づかれることの多いもの)

「気になる」育ちのチェックポイントが乳児期前半や後半にそれぞれ認められるからといって、即、すべてが「特別支援」を要する子どもというわけではありません。留意すべきことは、多くの場合、例えば「点頭てんかん」「脳性麻痺」「自閉症」「知的障害」「視覚障害」「聴覚障害」「学習障害」「発達障害」「注意欠陥多動障害」「高機能自閉症」等の場合があり、こうした様子がみえたなら、できるだけ早期に専門の相談機関や医療機関を訪れ、適切な取り組みや支援の体制を保障していくことが極めて大切です。

### 1) 乳児期前半 (出生から生後6か月頃迄) の主なチェックポイント

- (1) 2, 3 か月たつが、寝ていて自由に頭の向きをかえることが稀である
- (2) 2, 3 か月たつても、無表情の事が多く、泣いたり笑ったりということが、ほとんど認められない
- (3) 生後4, 5 か月になるが、だっこや椅子に座っている時に、支えが無いとカクッと頭を前や横や斜めに垂れることが多い
- (4) 4, 5 か月たつても、首が座らず、だっこしてもすぐ首を垂れてしまうことが日常的によく認められる
- (5) 授乳している時など、ビクビクと痙攣することがしばしば認められる
- (6) 親が呼び掛けても、振り向いたり、じっと見たりすることがほとんどないが、あっても、稀
- (7) 表情がこわばっていることが多かったり、ぼんやりしていることが多い
- (8) 生後3, 4 か月たつても、テレビやドアのちょっとした音に対しても、ビクッ、ビクッと、手足を硬直させることがしばしば認められる
- (9) だっこした時に、足の突っ張りが強かったり、逆に、くにやとして、とてもだっこしにくく感じるが多い
- (10) おっぱいやミルクを飲む力(哺乳力)が弱く、一日中、ウトウトしていることが多い
- (11) 腹這いにしても頭や肩を挙げる事が少なく、いつまでもされたままになっていることが多い
- (12) 時々、視点が定まらないように宙を見るようにしながらも、一瞬動きが止まったり、眼球震盪(しんとう)がしばしば認められる
- (13) ミルクを飲むとすぐ眠り、オシッコをとりかえてもすぐ眠るなど、静かにしていることが多く、手が動かさない

### 2) 乳児期後半 (生後6か月頃から1歳迄) の主なチェックポイント

- (1) 寝返りをする前の段階にとどまっている
  - (2) 前にも後ろにもハイハイ(這うこと)を全くしていない
  - (3) おもちゃやガラガラなどに手を出したり、口に入れてしゃぶるなどの様子を認めることがないが、あっても稀である
  - (4) 泣いたり、笑ったり、声をたてること等が、ほとんど認めることはないが、あっても稀である
  - (5) 抱っこすると両足の先端をたて、つんつんすることが頻繁であったり、両足を交叉させたりすることがよく認められる
  - (6) 10, 11 か月になつても、人見知りが、ほとんど認められない
  - (7) 10, 11 か月になつても、左右非対称なずり這いが続いている
  - (8) ムームーとかアバア、アバアなど喃語を発することが稀である
  - (9) 1歳になるまで、何となくまなざしを避けているように感じる事が多かったり、視線があったという実感を持てることが少ない
  - (10) あやしても声をたててわらうことが大変少ない
  - (11) 腹這いで、胸を上げるときなど、手指をかく握りしめていることが多い
  - (12) 食べ物に極端な偏りが認められる。好き嫌いと言った程度ではなく、料理をいろいろ工夫しても、例えば、野菜が入っていたりすると決まって食べないことが多い
- (引用:『特別支援教育入門』, 氏森英亜・宮崎 眞編著, 川島書店, 2006, 第14章 早期発見と支援, 201-214 頁, 鎌田文聰 分担執筆)

## 5 “デンマークの「ホット」な「風」に魅せられて”

(岩手大学定年退職最終講義に寄せて)

鎌田文聰

2012 (H24) 2.19

もし、21世紀が、20世紀よりも人類にとって

より良い世紀とするならば、

最も重要な注意を

子どもたちに対して喚起する原則が、

新しい政治的な興味となることが

必須である

(ジェームス・グラント、

ユニセフ会長、1991)

### 1 はじめに

(懐かしいアンデルセン童話より)

「おやゆび姫」	1835
「人魚姫」	1836
「裸の王様」	1837
「みにくいアヒルの子」	1843
「マッチ売りの少女」	1848

「デザインの国、自己実現の国、

かけがえのない国民として迎えられる国」

英会話を習い海外を頻繁に訪れている友人に「デンマークに研修旅行してきたよ」と伝えると「デンマークってデザインの国だね。空港を経由したことあるよ」とのこと・・・確かにとても素敵なスタイリッシュなデザインが至るところに溢れ、明るく街を彩ってい

ました。エコな自転車に乗れる車両のマーク、自転車に乗れること自体に驚きましたが・・・

ゴミ収集センターの一目でわかる細かい分別のマークやポスター、リサイクルエネルギーセンターのゴミ収集車の楽しい絵、まるでギャラリーのようなストーブストア、小学校の壁面にはられていたポスターや絵画、展示された子どもたちのぬくもりあふれた作品や絵の見事さ、カラフルな感性豊かな牛の絵に家族同様に大切にされている身近な牛たちの存在がうかがわれ、楽しく目を見張る思いでした。アンデルセン童話を彷彿させるようなビリビヤに向かう車中のイラストも和やかな雰囲気をかもし出しとても素敵でした。

誕生したその時から一人ひとりがかけがえのない国民として迎えられ、それぞれの個性をはぐみ自己実現を図る教育システムが国の施策として確立し、各家庭が学費や医療費の心配なしに子育てできることの幸せ、障害があってもその状態にあわせてより手厚い支援が得られる仕組みに、支えあうこの国の共生社会の稀有な素晴らしさを感じました。

宿泊したスポーツセンターの正面にあった大きな木にはたくさんの人が思い思いのスタイルで楽しげにつながっていて、もしかしたらこのビリビヤの地域社会を象徴化したものかも・・・と想像をたくましくして見上げました。

## 2 「デンマーク」では、今、どんな「風」がふいていますか？

三つの羅針盤 (Compass) から

1) 「教育」 2) 「生活・福祉」 3) 「エネルギー」

### 1) 「教育」

国民の税金で小学校から大学、大学院までの教育費が

あまねく保障され、保護者、及び本人の負担は無い

入学試験は、原則的には、無い

大学卒業は、厳しく、3〜4割程度

チャレンジは何度でも可能

### 「寒風の中でのたくましい子育てに驚きも」

子どもたちの育て方にも驚きました。寒風の吹く中、玄関脇にはネットをかぶせ起きたら知らせるアラームとバナナがのった乳母車に、パパとやってきた可愛い赤ちゃんがスヤスヤ・・・肺の機能を高めるために鍛錬しているとのこと、実際に見かけたのは初めてでした。コペンハーゲンでは自転車の前に覆いをして小さな子どもを乗せ、颯爽と自転車道を走る通勤族の若々しさ、最近の車社会、ドアツウドアの子育てを考えさせられました。

空港やストーブストアで見かけたロゴブロック、いつでもどこでも子どもたちがもちろん大人の私も心惹かれましたが・・・遊べる工夫がさりげなく演出されとても愛らしく、みんな子育てを楽しんでいるように感じました。







## 「斬新、きさく、カラフル、ひろびろ、これが学校？ 介護センター？？」

小学校のイメージも斬新そのもの。形式ばらず各国の時計や手形を生かした伸びやかなデザインの共同画やカラフルで機能的なデザインのテーブルやイス、広く見渡せるホットな空間に居心地の良さを実感、子どもたちも先生方も自然体で接していただいて、あつとう間の交流でもっと深く知りたいとも思いました。



## 2) 「生活・福祉」

国民の税金であまねく、保障され、「ゆりかごから墓場まで」  
医療費は、無料 病院で会計は無い 出産費用も、もちろん保障される  
教会での結婚式や葬式代も無料

道路の向かい側が介護センター、元気な子どもたちの歓声が届くような距離感がまたグッドでした。プーンと香ばしいパンの焼ける匂いとにこやかなスタッフに迎えられました。



明るいひまわりの絵画や素敵な調度品、個室では煙草も OK、広いトイレや作り付け家具のような冷蔵庫、車イスでもつかえない下が何もないちょっとしたシンク、自宅の居間のように美しく飾られた家族の写真や使い慣れた家具に囲まれて安心できる環境、さらに一人でやれるところは残された力を発揮できるように援助するベッド上の設備が考えられ、本当に召されるまで人としての尊厳が保たれていることに深く感動し、どうしたら日本にもこうした理念が根付くのだろうかと考えてしまいました。

## 3) 「エネルギー」

原子力発電はゼロ（1985 年 国民投票で脱原発の政策決定）

（放射線汚染の心配は皆無）

自然エネルギー 風力発電 バイオガスによる発電

太陽光 太陽熱発電 火力発電（石油）

自給率 180%程（余剰分ドイツ等に輸出）

## 「エコって？」「ゴミも大切なエネルギー」

近所のスーパーマーケットでは、じゃがいもなど自分でほいだけ計って買うシステムで、果物なども袋売りではなくバラで購入できるところがエコかなと思いました。マイバック持参も普通のスタイルのようですよ。日本も追いついてきているのかもしれませんが。

エコといえば、デンマークでは無駄なものは何もない、という発想が根本にあるように感じました。一見やつかしいなゴミさえも資源として、いかに再エネルギー化していくか、詳しいことは本当に理解不能でしたが、その実現にむけて共同のプラントを作り、国の援助を受けて一致して取り組むシステムによって着々と進んでいること、自分にとっていないものでも必要としている人のために活かせるリサイクルシステムも、互いに助け合う精神がうかがわれて、日本で流行っている「心がときめかないものは捨てる」とか「断舍利」の理念とは根本的に違うと思いました。



### 3 「日本」の「今日」の そうして

「あす」の「風」は？

私たちの犯している最悪の罪は

子どもたちを見捨てる事で

生命の泉を見過ごしている事である

私たちの必要な事の多くのことは、待つ事ができる

しかし、子どもは待てない

今こそが、子どもの骨が形成され、血液が作られ

そして、子どもの感覚が発達している時なのである

子どもにとって、「明日」と答える事はできない

子どもにとっては「今日」なのである

(カプリエル・ミストラル、チリのノーベル賞詩人)

### 4 おわりに

「雨にも負けず、風にも負けず」を「根」に

「雨も友だち、風も友だち」の「幹」を「葉」を「花」を

### 「共生社会、幸せな社会を」

アンデルセン生誕 200 年を超え、彼は「人魚姫」や「裸の王様」などのたくさんの童話を通して何を訴えたかったのか、あのアパートで世界を行き交う船景色を見ながら、何を夢見たのか、デンマークという国作りに彼が果たした役割の大きさを想いました。

穴の空いたコインにはハートマークが浮き彫りにされていて、幸せのコインとして有名とか・・・一人ひとりが本当の意味で尊重され、自己を研鑽、実現し、生きる喜びを創りだせるような、共に生きる社会をと、改めてコインに託したいと思います。

“ 理想的な倫理的進歩を推し進めるに足る

健全かつ深遠な考えをもつ人々が

存在するところでは

人類に知的で思いやりのある

新しい人格を呼び起こすにふさわしい

力強い精神の活動が始まるであろう ”

THE THOUGHTS OF

ALBERT SCHWEITZER

(Mickey Goddard 1978 鎌田文聰 訳)





おわりに



岩手大学教育学部  
岩手大学大学院教育学研究科

鎌 田 文 聰

●  
*Fumisato KAMADA*

## 1 略 歴

- 1974 年 3 月  
東北大学大学院博士前期課程（心身障害学専攻）修了
- 1974 年 4 月  
東京都心身障害者福祉センター勤務
- 1977 年 4 月～2012 年 3 月現在  
岩手大学教育学部勤務
- 1979 年 5 月～12 月  
文部省長期内地研究員（京都大学）
- 1996 年 3 月  
博士（教育学）学位取得（東北大学）
- 1996 年 3 月～1997 年 1 月  
文部省長期在外研究員（英国 UK：ノッティンガム, ロンドン大学他）
- 2004 年 4 月～2007 年 3 月  
岩手大学教育学部附属養護（現：特別支援）学校長（兼務）
- 2007 年 4 月～2011 年 3 月  
岩手大学教育学部附属教育実践総合センター長（兼務）

## 2 主な著書

- 1977 「心身欠陥学の諸問題」（分担執筆）桑島治三郎教授退官記念論文（東北大学）
- 1979 「障害幼児の発達診断」（共訳）新読書社
- 1983 「障害児教育・福祉入門」（分担執筆）晩成書房
- 1983 「はないちもんめ」（分担執筆）岩手ワークショップ
- 1985 「障害児教育実践体系 5 学校教育 1」（分担執筆）労働旬報社
- 1988 「イーハトーヴの子どもたちへ」（分担執筆）杜陵プリント
- 1988 「障害児教育入門」（分担執筆）福村出版
- 1989 「ことばと発達を学ぶ」（共著）全障研究出版部
- 1990 「障害児の発達神経心理学」（分担執筆）青木書店
- 1992 「胎児の発達と諸外国の新生児研究動向」（単著）杜陵プリント
- 1992 「一・二歳児の保育四季」（代表 鎌田文聡 編著）杜陵プリント
- 1993 「障害児の心理」（分担執筆）中央法規
- 1993 「発達障害学の探求」（分担執筆）文理閣
- 1998 「健常及びダウン症新生児の防御反射と定位反応の発達心理学的研究」（単著）  
風間書房
- 1999 「保育園・幼稚園における動植物の飼育、栽培活動の岩手の現状」（単著）杜陵  
プリント
- 2006 「特別支援教育入門」（分担執筆）川島書店

他

## 特別支援教育

鎌田 文聡

KAMADA Fumiso [研究室名]	生年月日 1946年05月01日
特別支援心理学研究室	
岩手大学 教育学部 特別支援教育 教育学系	教授
出身大学院	
東北大学・教育学研究科・知能障害学・修士課程	1974年 修了
取得学位	
博士 東北大学	
修士 東北大学	
学内職務経歴	
助手 [本務]	1977年04月 — 1978年09月
講師 [本務]	1978年10月 — 1983年09月
助教授 [本務]	1983年10月 — 1999年03月
教授 [本務]	1999年04月 — 継続中
付属施設長 [兼務]	2007年04月 — 2011年03月
学外経歴	
精神機能訓練士	1974年04月 — 1977年03月
研究員	1979年05月 — 1979年12月
研究員	1996年03月 — 1997年01月
付属施設長	2004年04月 — 2007年03月
専門分野 (科研費分類)	
ジェンダー	
特別支援教育	
特別支援発達心理学	
専門分野 (Read分類)	
教育・社会系心理学	
社会学 (含社会福祉関係)	
研究分野を表すキーワード	
知的障害乳幼児・者 ダウン症 防衛反射 定位反応 発達心理学	
特別支援教育 エンパワーメント 発達心理学	
発達診断 障害乳幼児	
特別支援発達心理学	
重度重複障害	

## 担当授業科目

2024年度	障害児心理概説	(専門教育科目：講義)
	[授業時間：2.00] (時間数)	[確定授業時間：(時間数)] [受講者数：人]
2023年度	障害児心理概説	(専門教育科目：演習 (423))
	[授業時間：2.00] (時間数)	[確定授業時間：(時間数)] [受講者数：人]
2022年度	障害児心理概説	(専門教育科目：実習)
	[授業時間：2.00] (時間数)	[確定授業時間：(時間数)] [受講者数：人]
2021年度	障害児心理概説	(専門教育科目：実習)
	[授業時間：2.00] (時間数)	[確定授業時間：(時間数)] [受講者数：人]
2020年度	障害児心理概説	(専門教育科目：講義)
	[授業時間：2.00] (時間数)	[確定授業時間：(時間数)] [受講者数：人]
2019年度	障害児発達心理学特別演習I	(修士：講義)
	[授業時間：2.00] (時間数)	[確定授業時間：(時間数)] [受講者数：人]
2018年度	障害児発達心理学特別演習II	(修士：講義)
	[授業時間：2.00] (時間数)	[確定授業時間：(時間数)] [受講者数：人]

報道のように、定期的に学生の進路相談による。  
(述べ件数はほぼ10回)  
また、メールや携帯電話での相談にそつと対応した。  
(述べ件数はほぼ50回)

## [学生生活支援及び協力内容]

卒業のこと、就職のこと、恋愛、結婚のこと。  
親との対応のこと、アルバイトのことなど。

## 2008年度

[教材及び授業等で取り入れた特記すべき事項内容]  
できる限り、自作のDVD教材を適宜パワーポイントと兼用して用いる。  
文字情報と映像を対応させながら、講義を進める。  
[進路指導業務内容]

報道のように、定期的に学生の進路相談による。  
(述べ件数はほぼ10回)  
また、メールや携帯電話での相談にそつと対応した。  
(述べ件数はほぼ50回)

## [学生生活支援及び協力内容]

卒業のこと、就職のこと、恋愛、結婚のこと。  
親との対応のこと、アルバイトのことなど。

## 研究経歴

他覚及び障害乳幼児の発達心理学的研究	1980年04月 — 継続中
障害児の親(母)援助・支援の試み	1974年04月 — 継続中
難治性てんかんを伴う知的発達障害児の飢餓及びケトン食療法との心理学的	1975年04月 — 1977年10月
考察	
AAV(動物存在活動)、TAA(植物存在活動)の現状、効果、課題に関する研究	1997年04月 — 継続中
患者に対する針灸治療の有効性に関する中日比較研究	2002年04月 — 2005年03月
地域の社会資源を活用した体験活動をとおして、社会生活力を高める実践	2003年04月 — 継続中
障害児・者とジェンダーに関する研究	2003年04月 — 継続中

## 論文

- 1) 障害児の親(母)援助・指導の試み。[障害者問題研究、(12)、(1977年01月)、26-36][査読の有無：査読有り][論文区分：学術論文]
- 2) 難治性てんかんを伴う知的発達障害児の飢餓及びケトン食療法の心理学的一考察。[岩手大学教育学部研究年報、37、(1977年11月)、103-122][査読の有無：未設定][論文区分：学術論文]
- 3) 重度・重複障害児の親援助・指導に関する一研究。[岩手大学教育学部研究年報、38、(1978年12月)、121-136][査読の有無：未設定][論文区分：学術論文]
- 4) 乳幼児の「定位反応」の発達心理学的研究(1)。[、40(2)、(1981年02月)、79-103][査読の有無：未設定][論文区分：学術論文]
- 5) 乳幼児の「定位反応」の発達心理学的研究(2)。[岩手大学教育学部研究年報、41(1)、(1981年10月)、147-161][査読の有無：未設定][論文区分：学術論文]
- 6) 乳幼児の「定位反応」の発達心理学的研究(3)。[岩手大学教育学部研究年報、42(1)、(1982年10月)、147-161][査読の有無：未設定][論文区分：学術論文]
- 7) 乳幼児の「定位・探索活動」の発達心理学的研究(1)。[岩手大学教育学部研究年報、43、(1983年01月)、11][査読の有無：未設定][論文区分：学術論文]

鎌田文聡

- 8) 新生児期における前言語的交渉手段の発達。【障害者問題研究, 34), (1983年07月), 3-14】[査読の有無: 査読有り] [論文区分: 学術論文]
- 9) 乳幼児の「定位-探索活動」の発達心理学的研究(5)。【岩手大学教育学部研究年報, 14 (1), (1984年10月), 83-97】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 鎌田文聰
- 10) 乳幼児の「定位-探索活動」の発達心理学的研究(6)。【岩手大学教育学部研究年報, 15 (1), (1985年10月), 165-182】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 鎌田文聰
- 11) 障害児教育における「発達観・教育観・療育観」の最近の動向についての再考。【いわての特殊教育, (25), (1985年10月), 1-10】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 鎌田文聰
- 12) 乳幼児の「定位-探索活動」の発達心理学的研究(7)。【岩手大学教育学部研究年報, 16, (1986年01月), 1】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 13) 教育・心理学領域における諸外国の新生児研究動向。【岩手大学教育学部研究年報, 30, (1990年01月), 1】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 14) 健常及びダウン症新生児の視覚・聴覚刺激に対する定位反応の発生と発達。【岩手大学教育学部実践研究指導センター研究, (1991年01月), 1】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 15) 重症心身障害成人の発達の変動過程。【岩手大学教育学部研究年報, 32, (1992年01月), 1】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 16) 障害乳幼児の早期療育システムの確立をめざして。【特殊教育研究, 29, (1992年01月), 4】[査読の有無: 査読有り] [論文区分: 学術論文]
- 17) 重症心身障害成人の発達に関する事例研究-出生から32歳まで。【岩手大学教育学部研究年報, 32, (1992年01月), 1】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 18) 健常及びダウン症新生児視覚・聴覚刺激に対する定位反応の発達心理学的研究。【特殊教育研究, 30, (1993年01月), 4】[査読の有無: 査読有り] [論文区分: 学術論文]
- 19) 重症心身障害者の出生から32歳までの発達の変動。【特殊教育研究, 30, (1993年01月), 5】[査読の有無: 査読有り] [論文区分: 学術論文]
- 20) 健常及びダウン症新生児の視覚刺激に対する防御反射と定位反応の発達に関する比較研究。【岩手大学教育学部研究年報, 33 (2), (1994年01月), 51-74】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 21) 健常及びダウン症新生児の聴覚刺激に対する防御反射と定位反応の発達に関する比較研究。【岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, (1), (1994年01月), 9-32】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]

- 22) 健常及びダウン症新生児の防御反射と定位反応の発達心理学的研究。【東北大学博士論文, (1996年03月), 1】[査読の有無: 査読有り] [論文区分: 学術論文]
- 鎌田文聰
- 23) Current Special Needs Education and Integration in the United Kingdom(1)-The School System and The Special School-. 【岩手大学教育学部研究年報, 37, (1997年01月), 1】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 24) 英国の総合的社会保障・1990年代の教育・医療・福祉のシステムに焦点をあてて。【岩手大学教育学部研究年報, 38 (1), (1998年01月), 93-101】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 25) 英国の総合的社会保障・1990年代の教育・医療・福祉のシステムに焦点をあてて。【岩手大学教育学部研究年報, 37 (1), (1998年10月), 93-104】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 鎌田文聰
- 26) 乳幼児と動物飼育栽培活動-岩手の幼稚園「保育園の実態調査(続報3:「生、死」への対応)」。【岩手大学教育学部研究年報, 60 (2), (2001年03月), 59-73】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 鎌田文聰
- 27) 乳幼児と動物飼育活動-岩手の幼稚園「保育園の実態調査(続報4:統合保育実施園と未実施園での「有効性」の相違)」。【岩手大学教育学部研究年報, 62 (2), (2003年03月), 127-141】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 鎌田文聰
- 28) A Study of Relevance of the Effectiveness in Animal Breeding and Integration in the Infancy. [16th Asian Conference on Mental Retardation (ACMR), Proceedings., (2003年08月), 337-351] [査読の有無: 査読有り] [論文区分: 学術論文]
- KAMADA Fumisato
- 29) 地域の社会資源を活用した体験活動をととして、社会生活力を高める授業実践。【岩手大学教育学部附属養護学校研究紀要, 18, (2004年10月), 1-104】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 発行者 岩手大学教育学部附属養護学校長 鎌田文聰
- 30) 患者に対する針灸治療の有効性に関する中日比較研究。【岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, (第4), (2005年03月), 183-199】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 徐 蓉, 鎌田文聰他
- 31) 障害児「者」とジェンダーに関する研究。【岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, (第4), (2005年03月), 201-214】[査読の有無: 未設定] [論文区分: 学術論文]
- 佐藤節子, 鎌田文聰他
- 32) 生活単元学習等総合的学習の検討(第4報)。【2004年度学部「附属学校共同成果報告書, 岩手大学教育学部編, (2005年03月), 32-35】[査読の有無: 査読無し] [論文区分: 報告]
- 杉本則子・佐藤直美・高橋 勉・森和佳子・田淵健・吉岡佐和子・渡辺由香・鎌田文聰・名古屋恒彦
- 33) 個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育み支援していくための授業実践(1)・エンパワメントを生かした授業づくりを通して・(共著)。【岩手大学教育学部研究年報, 第66, (2007年03月), 1-11】[査読の有無: 査読有り] [論文区分: 学術論文]
- 谷村佳則、高橋 勉、最上一郎、田淵 健、鎌田文聰、我妻則明、宮崎 真
- 34) 個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育み支援して行くための授業実践(1)ー研究経過とエンパワメント概念の確定。【岩手大学教育学部研究年報, 66, (2007年03月), 1-11】[査読の有無: 査読有り] [論文区分: 学術論文]
- 谷村佳則・高橋勉・最上一郎・田淵健・鎌田文聰・我妻則明・宮崎真

## 鎌田 文聡

- 35) 個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育み支援して行くための授業実践—エンパワメントを生かした授業づくりを通して—。〔岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要, 19, (2007 年 03 月)〕〔査読の有無：査読無し〕〔論文区分：学術論文〕

我妻則明・共同研究者 38 名（附属特別支援学校及び特別支援教育科全教員鎌田文聡・宮崎眞・名古屋恒彦

- 36) 個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育み支援して行くための授業実践—エンパワメントを生かした授業づくりを通して—。〔岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要, 19, (2007 年 10 月)〕〔査読の有無：査読無し〕〔論文区分：学術論文〕

我妻則明・共同研究者 38 名（附属特別支援学校教員、教育学部特別支援教育科鎌田文聡、宮崎眞、名古屋恒彦

- 37) 「個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育み支援して行くための授業実践（2）—エンパワメントを生かした授業づくりを通して—。〔岩手大学教育学部研究年報, 67, (2008 年 03 月), 105-108〕〔査読の有無：査読有り〕〔論文区分：学術論文〕

谷村佳則・田淵健・福邊宣彦・我妻則明・鎌田文聡・宮崎眞

- 38) 社会生活力を育む授業づくり—自分の力を十分に発揮して行くための支援を通して—。〔岩手大学教育学部附属教育実践総合センター, (9), (2009 年 03 月), 189-200〕〔査読の有無：査読無し〕〔論文区分：学術論文〕

最上一郎・田淵 健・藤原有紀・立原幸枝・渡辺由香・我妻則明・鎌田文聡・宮崎 眞・名古屋恒彦・田代高章

## 著書

- 1) 障害児の(母)親指導に関する一考察。〔心身欠陥学の諸問題（東北大学：分担執筆）, 1977 年 01 月〕〔著書種別：単行本（一般書）〕
- 2) 局部脳損傷による記憶障害の形態とその動因。〔ソビエト欠陥学の研究, 1977 年 09 月〕〔著書種別：翻訳〕  
鎌田文聡、中島和夫訳（ア、エル、ルリア著）
- 3) 知能遅滞児の発音障害のいくつかの特徴について。〔ソビエト欠陥学の研究 1 8 号, 1978 年 09 月〕〔著書種別：翻訳〕  
鎌田文聡
- 4) 脳性マヒ児の認識活動の発達。〔ソビエト欠陥学の研究 19 号, 1978 年 09 月〕〔著書種別：翻訳〕  
鎌田文聡他（イ、エム、マスチュー、コーワ著）
- 5) 局部脳損傷に際しての回復教育。〔ソビエト欠陥学の研究 1 1 号, 1978 年 11 月〕〔著書種別：翻訳〕  
鎌田文聡訳（エリ、エス、ツベトコーワ著）
- 6) 障害児の発達診断。〔新読書社, 1979 年 01 月〕〔著書種別：翻訳〕  
A、A ヴェンゲル
- 7) 新生児期。〔乳幼児保育研究 6 号, 1979 年 03 月〕〔著書種別：翻訳〕  
鎌田文聡訳（ア、エム、フォナリョフ著）
- 8) 視覚定位反応の発達。〔心理科学 3 巻 1 号, 1979 年 09 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕  
鎌田文聡、赤羽哲朗訳（ア、エム、フォナリョフ著）
- 9) 知的遅滞児の家庭における状況の特殊性。〔ソビエト欠陥学の研究 2 1 号, 1980 年 02 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕  
鎌田文聡訳（ア、イ、ラクー著）
- 10) 定位反応と保護・防御反応との関連。〔乳幼児保育研究 7 号, 1980 年 03 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕  
鎌田文聡訳（ア、エム、フォナリョフ著）
- 11) 障害児教育・福祉入門。〔, 1983 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕

## 鎌田 文聡

- 12) はいちもんめ。〔, 1983 年 01 月〕〔著書種別：単行本（一般書）〕
- 13) 障害児教育実践体系 5 巻。〔, 1984 年 01 月〕〔著書種別：事典・辞書〕
- 14) 障害児教育入門。〔, 1988 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕
- 15) イーハートヴの子どもたちへ—岩手における障害乳幼児の地域療育。〔, 1988 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕  
担当：北上市の早期発見・早期療育の取り組み
- 16) ことばの土台をはぐくむ。〔ことばと発達を学ぶ, 1989 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕
- 17) 障害児の発達神経心理学。〔, 1990 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕
- 18) 胎児の発達と諸外国の新生児研究動向。〔, 1992 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕
- 19) 一・二歳児の保育四季。〔, 1992 年 01 月〕〔著書種別：単行本（一般書）〕
- 20) 障害児の心理。〔, 1993 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕
- 21) 発達障害学への探求。〔, 1993 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕
- 22) 「障害児」の就学判定をめぐるどのような論争があるか。〔教職研修 1 2 号, 1991 年 01 月〕〔著書種別：単行本（一般書）〕  
鎌田文聡
- 23) 健常及びダウン症新生児の防御反射と定位反応の発達心理学的研究。〔博士論文, 東北大学, 1996 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕
- 24) 「子どもの権利条約」を新たな支柱に—いつ—早期からの養育・保育・療育・教育に際して—。〔続・はいちもんめ, 「つくし」からの発信, 1996 年 01 月〕〔著書種別：単行本（一般書）〕
- 25) 健常およびダウン症新生児の防御反射と定位反応の発達心理学的研究。〔風間書房, 1998 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕
- 26) 英国における障害児（者）に対するケアを見聞して。〔岩手大学教育学部学会報告, 1998 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕
- 27) 保育園・幼稚園における動物の飼育、栽培活動の岩手の現状。〔社説プリント, 1999 年 01 月〕〔著書種別：単行本（学術書）〕

- 28) 乳幼児と動植物飼育栽培活動-岩手の幼稚園・保育園の実態調査(統報2:「有効性」を中心に)-, [「人権感覚の発達とその指導」(岩手大学教育学部付属幼稚園 岩手大学教育学部付属小学校), 2000年01月][著書種別: 単行本(学術書)]
- 29) 人権啓発資料-ともに生きる社会をめざして-, [岩手県立生涯学習推進センター, 2002年02月][著書種別: 単行本(一般書)]  
右京昌久、鎌田文聰他
- 30) 人権啓発資料-わたしがいる 仲間がいる-, [岩手県教育委員会, 2003年02月][著書種別: その他]  
鎌田文聰他
- 31) 人権啓発資料 わたしがいる、仲間がいる-自己実現のための社会をめざして-, [岩手県教育委員会, 2004年02月][著書種別: その他]  
鎌田文聰(編集委員長)、加藤清子、加藤弘、川村秀文、斉藤洋美、佐野逸朗、田代高章、村田知己、1-20 p.
- 32) 小児看護、臨時増刊号。[へるす出版, 2004年08月][著書種別: 単行本(学術書)]  
担当: VII 子どもの人権と福祉、1276-1280p  
浅倉次男監修
- 33) 特別支援教育入門。[川島書店, 2006年03月][著書種別: 単行本(学術書)]  
担当: III 福祉との連携 第14章 早期発見と支援、201-211p.  
氏森 孝宮崎編著(鎌田文聰他多数)
- 34) 保育と保健。[日本保育園保健協議会, 2008年07月][著書種別: 単行本(学術書)]  
担当: " 気になる " 子どもの理解と発達支援  
鎌田文聰

## 総説・解説記事

- 1) 《書評》田中昌人編『私たちの障害児教育』, [障害者問題研究 4号, (1), (1975年07月), 92-94]  
鎌田文聰
- 2) 《学会動向》日本教育心理学会の現状と課題, [障害者問題研究会, (6), (1976年01月), 111-115]  
鎌田文聰
- 3) 《書評》大井清吉著『知能遅滞児教育入門』, [みんなのねがい, (157), (1982年05月), 42-44]  
鎌田文聰
- 4) 生命輝く日のために, [みんなのねがい, (179), (1984年02月), 10-15]  
鎌田文聰
- 5) 《書評》現代子育てへの警鐘(作家及川和男著『鐘を鳴らして旅立て』の評), [Nurse eye, (1985年06月)]  
鎌田文聰
- 6) 指導計画についての私たちの考え方, [保育の友, (1990年04月), 41-44]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 7) 1歳児・年間指導計画, [保育の友, (1990年01月), 40-44]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 8) 1歳児・11月の指導計画, [保育の友, (1990年01月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 9) 心のひだによりそって, [保育の友, (1990年01月), 59-59]  
鎌田文聰

- 10) 1歳児・5月の指導計画, [保育の友, (1990年05月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 11) まねて・まなぶ, [保育の友, (1990年06月), 59-59]  
鎌田文聰
- 12) 1歳児・6月の指導計画, [保育の友, (1990年06月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 13) 1歳児・7月の指導計画, [保育の友, (1990年07月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 14) こころのひとりあるき, [保育の友, (1990年08月), 59-59]  
鎌田文聰
- 15) 1歳児・8月の指導計画, [保育の友, (1990年08月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 16) 1歳児・9月の指導計画, [保育の友, (1990年09月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 17) 未来の詩人・科学者の目と芽を, [保育の友, (1990年10月), 59-59]  
鎌田文聰
- 18) 1歳児・10月の指導計画, [保育の友, (1990年10月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 19) 1歳児・11月の指導計画, [保育の友, (1990年11月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 20) 1歳児・12月の指導計画, [保育の友, (1990年12月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 21) ひと(他人)との世界へ, [保育の友, (1990年12月), 59-59]  
鎌田文聰
- 22) 1歳児・1月の指導計画, [保育の友, (1991年01月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 23) 1歳児・2月の指導計画, [保育の友, (1991年02月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 24) 共有と受容の萌芽の育み—澄んだ瞳と熱き「篤き心」で—, [保育の友, (1991年02月), 59-59]  
鎌田文聰
- 25) 子どもに学び、共に学ぶ, [保育の友, (1991年03月), 44-45]  
鎌田文聰
- 26) 1歳児・3月の指導計画, [保育の友, (1991年03月), 51-54]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 27) 2歳児指導計画をとりくむにあたって, [保育の友, (1991年04月), 42-43]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 28) 2歳児・年間指導計画, [保育の友, (1991年04月), 42-43]  
鎌田文聰、盛岡指導グループ
- 29) 2歳児・11月の指導計画, [保育の友, (1991年04月), 54-55]



## 鎌田 文聡

## 鎌田 文聡

- 鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 30) はずむ思いと託せる足どりを。〔保育の友、(1991年05月)、61-61〕  
鎌田文聡
- 31) 2歳児 5月の指導計画。〔保育の友、(1991年05月)、58-59〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 32) 2歳児 6月の指導計画。〔保育の友、(1991年06月)、58-59〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 33) ひびきあう いくつもの水の輪を。〔保育の友、(1991年07月)、61-61〕  
鎌田文聡
- 34) 2歳児 7月の指導。〔保育の友、(1991年07月)、58-59〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 35) 2歳児 8月の指導計画。〔保育の友、(1991年08月)、58-59〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 36) 心の杖を支えに豊かさと健やかさを。〔保育の友、(1991年09月)、61-61〕  
鎌田文聡
- 37) 2歳児 9月の指導計画。〔保育の友、(1991年09月)、58-59〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 38) 2歳児 10月の指導計画。〔保育の友、(1991年10月)、58-59〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 39) 触れて 感じて 考える。〔保育の友、(1991年11月)、61-61〕  
鎌田文聡
- 40) 2歳児 11月の指導計画。〔保育の友、(1991年11月)、58-59〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 41) 2歳児 12月の指導計画。〔保育の友、(1991年12月)、58-59〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 42) 2歳児 1月の指導計画。〔保育の友、(1992年01月)、58-59〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 43) やさしく 賢く 健やかに。〔保育の友、(1992年01月)、61-61〕  
鎌田文聡
- 44) 2歳児 2月の指導計画。〔保育の友、(1992年02月)、58-59〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 45) 生活 発達 異年齢集団の場の保障を。〔保育の友、(1992年03月)、61-61〕  
鎌田文聡
- 46) 2歳児 3月の指導計画。〔保育の友、(1992年03月)、58-59〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 47) 共に学び、高め合う。〔保育の友、(1992年03月)、13-14〕  
鎌田文聡、盛岡指導グループ
- 48) 障害はすべての人の共通の問題。〔いわて雇用のかげ橋、(1995年03月)、14-17〕  
鎌田文聡

- 49) 英国における障害児(者)に対するケアを見聞して。〔岩手大学教育学部学会報告、13、(1999年06月)、11-15〕  
鎌田文聡
- 50) 「転換期の障害児教育」-英国に於ける教育・医療福祉の総合的社会保障の一端にふれて。〔岩手県高等学校教育研究会特殊教育部会研究取録、28、(2002年03月)、95-102〕  
鎌田文聡
- 51) 岩手県におけるインクルーシブ教育 シンポジウム基調提言 インクルーシブ(包容・包摂・包括)教育とは。〔岩手県特別支援学校PTA連合会 研究集録 第13回研究大会、(13)、(2009年01月)、9-16〕  
鎌田文聡
- 52) 特別支援教育におけるICF(国際生活機能分類)の活用パラダイム(Paradigm:理論的枠組み)の転換はサポート(Support)の変換をもたらす。〔岩手県特別支援教育研究会 研究紀要、(30)、(2009年03月)、1-15〕  
鎌田文聡
- 研究発表
- 知的発達障害児の系列行為形成に関する研究〔第12回日本特殊教育学会〕(発表形態:口頭(一般))  
鎌田文聡  
(1974年10月某日 - 1974年10月某日)
- 障害児の(母)親指導の試み-その1-〔第13回日本特殊教育学会〕(発表形態:口頭(一般))  
鎌田文聡  
(1975年10月某日 - 1975年10月某日)
- 重い障害のある幼児の発達援助法についての一考察〔第13回日本特殊教育学会〕(発表形態:口頭(一般))  
森 秀子・鎌田文聡他  
(1975年10月某日 - 1975年10月某日)
- 障害児の(母)親指導の試み-その2-〔第18回日本教育心理学会〕(発表形態:口頭(一般))  
鎌田文聡・高畑 隆  
(1976年09月某日 - 1976年09月某日)
- 障害児の(母)親指導の試み-その3-〔第14回日本特殊教育学会〕(発表形態:口頭(一般))  
鎌田文聡・高畑 隆  
(1976年10月某日 - 1976年10月某日)
- 障害児を持つ親(母)の集団指導の中での変化〔第16回日本特殊教育学会〕(発表形態:口頭(一般))  
高畑 隆・鎌田文聡  
(1978年10月某日 - 1978年10月某日)
- 難治性てんかんを伴う知的発達障害児の飢餓及びベトン食療法心理学的考察〔第16回日本特殊教育学会〕(発表形態:口頭(一般))  
鎌田文聡  
(1978年10月某日 - 1978年10月某日)
- 乳幼児の「定位反応」の発達心理学的研究(その1)〔第18回日本特殊教育学会〕(発表形態:口頭(一般))  
鎌田文聡  
(1980年10月某日 - 1980年10月某日)
- 乳幼児の「定位反応」の発達心理学的研究(その2)〔第19回日本特殊教育学会〕(発表形態:口頭(一般))  
鎌田文聡  
(1981年10月某日 - 1981年10月某日)
- 乳幼児の「定位反応」の発達心理学的研究(その3)〔第20回日本特殊教育学会〕(発表形態:口頭(一般))  
鎌田文聡  
(1982年10月某日 - 1982年10月某日)

乳幼児の「定位反応」の発達心理学的研究(その4) [第21回日本特殊教育学会] (発表形態：口頭 (一般))  
鎌田文聰

(1983年10月某日 - 1983年10月某日)

乳幼児の「定位反応」の発達心理学的研究(その5) [第23回日本特殊教育学会] (発表形態：口頭 (一般))  
鎌田文聰

(1985年10月某日 - 1985年10月某日)

乳幼児の「定位反応」の発達心理学的研究(その6) [第21回日本特殊教育学会] (発表形態：口頭 (一般))  
鎌田文聰

(1986年10月某日 - 1986年10月某日)

Special Education [特殊教育国際会議] (発表形態：その他)  
KAMADA Fumisato

(1987年07月15日 - 1987年07月22日, UK Nottingham)

A Study of Developmental Psychology on Infantile Orienting-Exploratory Activity from 1 day to 8 or 9-weeks old infants- [The International Conference of Child Developmental Psychology] (発表形態：その他)  
KAMADA Fumisato

(1989年05月某日 - 1989年06月某日, Moscow)

A Study of Developmental Psychology on Infantile Orienting-Exploratory Activity. [Tenth Biennial Meeting of ISBBD] (発表形態：その他)  
KAMADA Fumisato

(1989年07月某日 - 1989年07月某日, Finland Jyväskylä Univ.)

重症心身障害者の発達に関する事例研究-出生から32歳まで- [第30回日本特殊教育学会] (発表形態：口頭 (一般))  
Fumisato KAMADA

(1992年10月某日 - 1992年10月某日)

健常およびダウン症新生児の視・聴覚刺激に対する定位反応の発達 [第31回日本特殊教育学会] (発表形態：口頭 (一般))  
鎌田文聰

(1993年10月某日 - 1993年10月某日)

健常およびダウン症新生児の聴覚刺激に対する防御反射と定位反応の発達に関する比較研究 [第36日本教育心理学会] (発表形態：口頭 (一般))  
鎌田文聰

(1994年09月某日 - 1994年09月某日)

健常およびダウン症新生児の聴覚刺激に対する防御反射と定位反応の発達に関する比較研究 [第32回日本特殊教育学会] (発表形態：口頭 (一般))  
鎌田文聰

(1994年10月某日 - 1994年10月某日)

乳幼児及び小学生と動物飼育教育-岩手県における実態調査より- [第132回日本獣医師学会学術集会] (発表形態：口頭 (招待・特別))  
鎌田文聰

(2001年10月某日 - 2001年10月某日, 岩手県 盛岡市)

乳幼児及び小学生と動物飼育教育-岩手県における実態調査より- [第132回日本獣医師学会学術集会] (発表形態：口頭 (招待・特別))  
鎌田文聰

(2001年10月某日 - 2001年10月某日, 岩手県 盛岡市)

乳幼児及び小学生と動物飼育教育-岩手県における実態調査より- [第132回日本獣医師学会学術集会] (発表形態：口頭 (招待・特別))  
鎌田文聰

(2001年10月某日 - 2001年10月某日, 岩手県 盛岡市)

乳幼児及び小学生と動物飼育教育-岩手県における実態調査より- [第132回日本獣医師学会学術集会] (発表形態：口頭 (招待・特別))  
鎌田文聰

(2001年10月某日 - 2001年10月某日)

乳幼児の「定位反応」の発達心理学的研究(その4) [第21回日本特殊教育学会] (発表形態：口頭 (一般))  
鎌田文聰

(2001年10月某日 - 2001年10月某日)

A Study of Relevance of the Effectiveness in Animal Breeding Education and Integration in the Infancy [16th Asian Conference on Mental Retardation] (発表形態：口頭 (一般))  
Fumisato KAMADA

(2003年08月某日 - 2003年08月某日)

A Study of Relevance of the Effectiveness in Animal Breeding and Integration in the Infancy. [16th Asian Conference on Mental Retardation] (発表形態：ポスター (一般))  
KAMADA Fumisato

(2003年08月21日 - 2003年08月26日, Japan Ibaraki)

個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育んでいくための指導の在り方に関する研究 (1) —エンパワメントを生かした授業作りを通して— [第44回日本特殊教育学会] (発表形態：ポスター (一般))  
谷村佳則、鎌田文聰、宮崎 真

(2006年09月某日 - 2006年09月某日)

個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育んでいくための指導の在り方に関する研究 (2) —エンパワメントを生かした授業作りを通して— [第44回日本特殊教育学会] (発表形態：ポスター (一般))  
鎌田文聰、我妻明明、谷村佳則

(2006年09月某日 - 2006年09月某日)

個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育んでいくための指導の在り方に関する研究 (3) —エンパワメントを生かした授業作りを通して— [第45回日本特殊教育学会] (発表形態：口頭 (一般))  
谷村佳則、鎌田文聰、我妻明明、宮崎 真

(2007年09月某日 - 2007年09月某日)

個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育んでいくための指導の在り方に関する研究 (5) —教育環境を見直し、関係機関との連携を図った授業作りを通して— [第45回日本特殊教育学会] (発表形態：ポスター (一般))  
我妻明明、鎌田文聰、谷村佳則

(2007年09月某日 - 2007年09月某日)

個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育んでいくための指導の在り方に関する研究 (7) より主体的な生活をめざした授業実践—生活単元学習「きれいにしよう! 顔々森」— [日本特殊教育学会第46回大会「2008山陰大会」] (発表形態：ポスター (一般))  
田淵 健、谷村佳則、鎌田文聰、名古屋恒彦

(2008年09月19日 - 2008年09月21日, 鳥取大学・島根大学)

#### 所属学会・委員会

日本特殊教育学会  
日本教育心理学会  
日本発達障害学会

#### 学会活動 (学会・シンポジウムの企画)

2006年05月 日本発達障害学会第44回研究大会in岩手 大会実行委員会企画シンポジウム「乳幼児期の療育—安らぎとかがやきの結びをもちめて—」企画者・司会者  
参加者数：250人

2009年08月 日本特殊教育学会第47回大会 (宇都宮大学) 大会準備委員会企画公開講座「心豊かな共生社会をめざして—ベネチアとこころみ学園の実践から—」司会  
参加者数：200人

#### 国・地方自治体の委員会

盛岡市「盛岡市特別支援教育チーム委員会「特別支援教育チーム委員」	2003年11月 - 現在
盛岡市「盛岡市特別支援教育支援チーム委員会「支援チーム委員」	2003年11月 - 現在
盛岡市「盛岡市乳幼児総合育成委員会/常任委員」	2003年08月 - 2009年03月
岩手県「岩手県児童虐待対策委員会/虐待対策委員」	2003年08月 - 現在
盛岡市「盛岡市障害児虐待対策委員会/虐待対策委員」	2003年08月 - 現在
盛岡市「盛岡市障害児虐待対策委員会/虐待対策委員」	2003年08月 - 現在

## おわりに

寒風の中でのたくましい子育て  
斬新 きさく カラフル ひろびろ これが学校？ 介護センター？？  
エコって？ ゴミも 宝の山 大切なエネルギーの山  
共生社会 幸せな社会を  
洋上ウインド（洋上での風力発電）  
ウインドファーム（牧場での風力発電）  
原発ゼロ

「非効率」「費用対効果」「心ときめかないものの無意味、破棄」「断舍離」  
ある国で流行っている理念とは根本的に違うのかも・・・

“デンマークの「ホット」な「風」に魅せられて”





筆者と風力発電

Don't walk in front of me,  
I may not follow.  
Don't walk behind me,  
I may not lead.  
Walk beside me,  
And be my friend.

歩かないで わたしの前は  
わたしは、あなたに ついてはいかない  
歩かないで 私の後ろは  
わたしは、あなたを 導いたりほしくない  
歩いてほしい 傍らを  
心からの親友（とも）として

リスベット イエンセン（デンマーク：ウルフ協会 1997）によって紹介された詩

原作：Camus, ALBERT (France)；カミュ アルベール  
(1957 年度ノーベル文学賞受賞者と考えられます)

(鎌田文聰 訳)





## あ と が き

「特別支援発達心理学の一探究 ～よりよい理解と支援をめざして～」

“ Walk beside with love and peace and truth ”

(歩いてほしいかたわらを一愛と平和と真理とともに)

国内外において、長い間「異常児教育」「特殊教育」「養護教育」「障害児教育」や「異常児心理学」「特殊児童心理学」「養護心理学」「障害児心理学」の分野で、こうした子どもたちの「発達」や「発達保障」を一つの章として位置づけられ取り上げられることは、稀でした。

近年になって、「特別支援教育」「特別支援心理学」といった「特別支援」に関する書籍の中で「発達障害」や「臨床発達心理」等「発達心理」としてきちんと位置づけられ、取り上げられる事が多くなってきました。

こうした経過を見えますと、「特別支援発達心理学」とのタイトルもごく自然な流れといえますが、そうしたタイトルの本を目にする事は今日まで、ほとんどありませんでした。

本小冊子では、「特別支援発達心理学の一探究」として「特別支援発達心理学」を支柱に据えたものとして刊行する事といたしました。

児童の発達心理学は「20 世紀最大の発達心理学者」として謳われた Jean Piaget（ジャン・ピアジェ: 1896~1980）を抜きには語れません。

氏に対するこうしたコンセンサスは、いまや、国際的に再認識されてきております。

特別支援発達心理学の視点から見ますと、Piaget の発達心理学は“「普遍」の中に「特殊」を覗いている”と位置づけられると考えられます。そこに、Piaget の偉大さがあると筆者は捉えています。

そうした氏の児童の発達心理学に学びつつも“「特殊」（「個別」）の中に「普遍」を覗く”視点をも重視しながら「特別支援発達心理学の一探究」を志向してまいりました。

本小冊子は、そうした筆者 40 年の歩みの一端をまとめたものです。

今後も“Step by Step（一歩 一歩）”をモットーに歩んで参る所存です。

本刊行に際しまして、河北印刷社長 八谷 勉様はじめ、職員の皆様 特にも営業の遠藤勝利様には、完成に向けて多くのご示唆を戴きました。

末筆ながら、心から御礼を申し上げます。

2012（平成 24）年 2 月

鎌 田 文 聰





---

**特別支援発達心理学の一探究**  
～よりよい理解と支援をめざして～

発行日 2012(平成24)年2月18日

著者 鎌 田 文 聡

〒020-0066 盛岡市上田3丁目18-33  
岩手大学教育学部 特別支援教育学科  
電話 019-621-6504 (教育学部事務室)

印刷所 河北印刷株式会社  
〒020-0015 盛岡市本町通2-8-7

---

