

# 知的障害特別支援学級論考

## Considerations for Special Support Classes for Those with Intellectual Disabilities

(2018年3月31日受理)

松田 文春\* 福森 護

Fumiharu Matsuda Mamoru Fukumori

Key words : 知的障害特別支援学級, 障害者人権論, 人文社会科学的観点, 道徳教育

### 要 旨

特別支援教育における知的障害特別支援学級の性格および役割について、障害者人権論を中核に据え考察した。特別支援教育の発展の歴史について考えるとき、人権思想の発展の歴史と切り離して考えることは難しい。人権思想の発展は、人間の内的側面の思考によることが大きい、実際には、人間社会の形成過程において醸成された側面も大きい。すなわち、人間社会の力学的作用により特別支援教育の発展の一端があると捉えることができる。本論では、この人間社会の力学に焦点を当てながら、特別支援教育としての特別支援学級の性格および役割について再考するとともに、学級の運営に関する今後の方向性について、これまでの教育実践から得た知見をもとに提言した。

### 1. はじめに

我が国の今日における特別支援教育の発展・充実はめざましく、教育環境の整備はもとより、教育実践も専門的な理論的背景をもとに高度な実践が展開されている。小中学校特別支援学級における教育についても同様で、インクルージョンの観点に立ち、健常者との包括的な教育理念も定着し学級の存在も学校内で特別な存在としての意識はないに等しい。ただ、特別支援教育の歴史を振り返ると、教育史全般の中でも発展は遅れてきた感は否めない。世界に視野を向けても、欧米の発展に比べると遅れは明確であると言わざるを得ない。(ただ、発展の遅れがそのまま今日的な発展の遅れとして連鎖しているという訳ではない。)急速に発展を遂げてきた特別支援学級における教育ではあるが、通常学校の中での位置づけとして捉えると、特別支援教育としての専門性と通常学校に求められる教育的成果との狭間に立ち、取り残された課題も少なくはない。

本論では、筆者らの教育実践から感じられたこうした課題意識に基づいて、これからの特別支援学級の性格や役割についての理念や方向性について、さまざまな学問領域(とりわけ、社会科学的分野)との接点の中から考察し提案を試みるものである。

### 2. 特別支援学級の位置づけと歴史的発展

世界各地の教育の発展は、それぞれの地域の歴史的発展の過程を無視して考えることはできない。そのため、その地域ごとの歴史の特性が教育の発展に大きく関わっているといえる。同様の観点から、我が国の教育史に限定して今日的発展のベースをどこかに求めるならば、明治維新を一つの転換点として求めることができるであろう。明治初期の学制改革を契機として近代的な学校教育制度が整備された。法的な面で教育のよりどころとなったのが、大日本帝国憲法および教育勅語であるが、これらは天皇主権に基づく臣民の権利義務を具現化するため

\*岡山県立西備支援学校

の性格を帯びるものであったので、真に国民の基本的人権が反映されたものではなかった。日清・日露両戦争を体験した我が国は、軍部主導の政治へと進み、国民の人権保障は後退せざるを得なかった。戦前の知的障害に関する教育としては、明治23年に長野県松本尋常小学校、明治29年に長野県長野尋常小学校、明治30年に群馬県館林尋常小学校に学業不振児の学級が設置され、知的障害学級の起源として考えられている。また、知的障害児童を対象にした大阪市立思斉学校が昭和15年に設置された例もみられるが、ごく一部である。戦前からの知的障害を対象にした学級は、戦時中にはほとんどが閉鎖された。昭和22年に学校教育法が施行され、第75条に基づくものとして特殊学級が位置づけられ、新たに義務教育としてスタートした中学校にも特殊学級が設置されるようになった。戦後、昭和30年代以降、各地に養護学校が設置され、昭和54年度から義務教育になるまで、特殊学級は当時の特別支援教育の中核を担うものであったといえる。

こうして、明治期以降の我が国の特別支援学級（以後、場面により特殊学級の名称を使用）の歴史を簡単に振り返ると、その時代ごとの社会的な情勢の中で実態が推移していることがわかる。そして、特別支援教育のよりどころとなる人権思想についても、社会状況により大きく制限されたものにならざるをえなかった。このように考えると、時代ごとの社会の営みによる力学が人権思想や教育の発展に及ぼす影響は多大であったといえる。

戦後になり、日本国憲法の内容のもとに教育法体系も整備された。これらの法体系の根底には、能力主義（憲法26条「能力に応じて」、教育基本法3条「能力に応ずる」、学校教育法71条「～に準ずる教育」「その欠陥を補うため必要な知識技能を授ける」）等の規定が存在し、競争原理に基づく学歴社会を形成する一端にもなったと考えられる。これらの法体系の中で使われた「能力」という言葉の意味が、個人の責任に由来する「努力」という意味合いを併せ持つものと解釈すれば、それは集団活動の中での正当な能力の評価につながるといえる。特別支援学級も、このような観点に立つと能力主義を否定できない面がある。ただ、特別支援教育の性格からして、能力は努力以前の先天的な要素もあり、正当な能力主義を包括しながらも努力以前の側面をも併せ持つものとして配慮をしなければならないと捉えるべきである。

### 3. 人権思想の発展過程における障害の捉え方

前項で述べたとおり、日本の特別支援教育は、終戦を境として大きく発展の速度を上げた。その背景として、人権思想の発展と教育環境の整備によるところがきわめて大きい。これらの進展に寄与したのが教育の民主化である。日本国憲法に基づく国民主権の理念が新しい特別支援教育の土台づくりに寄与しており、思想・信条の自由が人権思想の発展には欠かせない規定となっている。そして、法の下での平等により国民はみな平等に一個人として尊重され、社会生活面においても差別されないものとなった。このように、法による平等の保障は、歴史的反省に立っての社会の成熟によるものであると考えることができる。今日の特別支援教育の展開も、この社会の成熟による産物であるといえる。人権尊重をいくら力説してみたところで、その時代ごとの社会の潮流に流されてしまえば説得力を持たない。社会のバックアップがあつて初めて説得力が生じるのである。その意味で、今日の日本社会は高度に発達した人権社会であり、それを享受できる我々国民は、これまでの歴史的発展過程に敬意を表すべきである。

このように、教育を支える人権思想が正当に機能するためには、人文科学と社会科学に属するそれぞれの学問領域が円滑に結びつき合うことが非常に重要となってくる。日本が武士による封建社会まっただ中であった17世紀末、イギリスでは世界に先駆けて市民革命を成し遂げた。このことも、当時のイギリス社会における人文社会科学（自然科学をも含む）両面からの時代的要請によるものであると捉えることができる。その後20世紀初頭のM・ウェーバーの代表作「プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神」では、資本主義の進展に宗教観が大きく反映していることを主張するなど、世界をリードしたヨーロッパの近代思想には、領域を超えた科学の融合を垣間見ることができる。角度はやや異なるが、筆者らが考える、思想面に説得力を持たせるものとしての社会科学的な役割を考えるうえでの意識付けとしているのが、近代ヨーロッパにおける歴史観である。

では、これらの発想を日本に当てはめて考えるとどうなるか、考察を進めたい。日本社会の近代化は、前述のとおり明治以降であると考えられる。ヨーロッパの近代

思想を日本に反映させようとした動きとして、植木枝盛らごく一部の主張は見られたものの、時勢を動かすほどの潮流に発展させることは困難であった。近代思想以前に、国家としての体裁を欧米に近づけることの方が優先されたためである。この潮流がやがて日本の軍国主義の拡大につながり、人権思想はその後塵を拝すことになる。日本が真の人権国家として歩みを始めるには、終戦を待たなければならなかった。国家が進むべき時代の潮流というものは、すべての科学を超えて一つの方向に社会を向けるほどの大きな影響力を持った。歴史は過去から始まるものではなく現在から始まるものであるから、過去を想起すると同時に未来をいかに建設するかという発展的な自覚が必要である。現代社会が、このような観点に立つものであると解釈するならば、21世紀の日本社会は、必然的な結果として国民はみな人権享受の主体として尊重されているわけである。

次に、現代人権思想を支える今日の日本の社会が教育に与える影響について考えてみたい。1960年代以降、高度経済成長の波に乗り生活文化の向上を加速させた。人々は物心両面での豊かな生活を実現させ、自己選択の機会も増え、より主体的な社会参加が可能となった。その結果、国民の教育に関する関心も高まり、保護者としての立場も飛躍的に高まった。その頃より、障害のある児童生徒に対する就学措置をめぐる裁判に発展する場面も増えた。これも、インクルーシブ教育理念の浸透による権利の主張によるところが大きい。こうした時代背景をもとに、特別支援学級の存在意義はより一層高まったと考えられる。保護者の人権意識の根底には、親にしか理解できない苦悩を超えて、障害も一つの個性として捉え一般の小中学校で健常者と同様の教育を受けることが、児童生徒本人はもとより保護者の人権を改めて確認するための手続きでもあるように感じられる。インクルーシブ教育は、保護者の社会参加をも包括した権利保障の具現化に他ならない。今日の特別支援教育における人権思想の源流は、成熟した社会の必然的な要請に基づいて成り立っている普遍的な人権であるといえる。

#### 4. 特別支援学級の性格および役割

特別支援学級は、特別支援教育の領域としての専門性

が求められるとともに、一般の小中学校の一部としての教育的成果も求められるなど、両面性を併せ持っている。そのため、児童生徒本人および保護者が特別支援学校ではなく特別支援学級を希望する場合、その背景にはこの両面性にインクルーシブ教育の本質を見いだしていることが考えられる。

まず、特別支援教育の専門性の観点から、学級の性格および役割について考察したい。知的障害に関連する学級として、知的障害特別支援学級が存在しているわけであるが、自閉症や情緒障害などについても、知的障害を伴う場合は、知的障害学級で扱われることが一般的である。学級担任として運営に携わる場合、かなりの専門性が求められる。学校教育修了後の長い人生の勤労や余暇の場面において、QOLを高めるための基礎は、学校教育場面で養われるといっても過言ではない。その意味でも、日頃の教育活動の中で、個々の生徒のニーズを的確に把握した授業実践に取り組むことが望まれる。また、進路指導についても、個別の教育支援計画に基づき、校内での支援学級をとりまく指導体制を充実させる必要がある。とくに少人数の学級であると、担任教師とのマンツーマンでの指導のようなものになってしまい、視野の狭い指導に陥りやすい。総合学習などの教科の枠をこえた学習場面においても積極的に通常学級の担任教師などとの関わりがもてるように、支援学級での指導分担制を可能な限り拡大させた進路指導の実践が望まれる。学力と同等以上に社会性の向上に視点を置いた取り組みが強く求められる。

次に、小中学校に設置された学級という性格についてである。とくにこの点については、将来の社会参加を円滑に進めたいと考える保護者の意識も強く、支援学級に対する期待も高いと思われる。担任教師は、通常学級の経験が主体であった教師も多く、専門性の習得が求められるうえ、通常学級に合わせた学級運営も求められるので、幅広い視野に立った学級運営が必要となってくる。次に、人権意識が低い状態での交流教育の実践は、形式的な成果だけで終わり、実質的にはむしろ弊害になってしまうということさえ考えられる。支援学級に在籍する生徒に対する理解を十分得られるまで、通常学級では辛抱強く人権意識を高める取り組みを続けることが必要である。人権意識が高まり生徒同士の真のふれあいが実現

し他の生徒と接する機会が増えれば、そのまま支援学級生徒の社会性の向上にもつながってくる。

このように、通常学校における特別支援学級の役割は、今日の社会的な要請に応える意味でも、非常に重要なものであるといえる。次項では、教育的側面における人権思想の発展と障害観について考察する。

## 5. 障害観と人権論

特別支援学級の性格・役割からして、在籍児童生徒のより現実的な社会参加を考えることが非常に大きな課題となってくる。特別支援学校と比較すると、障害に対する配慮についても、基本的には同様に考えられなければならないし、実際問題として健常者と同等の土俵に立った社会参加をも考えなければならない。このように特別支援学級には、時代の最先端に立った教育実践と、時代を超えたところの根本理念によりどころを求める人権論という、二つの概念を包括した立場が求められる。そして、これら二つの概念の包括的運用がインクルーシブ教育そのものである。障害者と健常者が人間存在として同等であるということ、理念的な結論を出すだけでは人権思想の発展に寄与することはできても、真に社会的に平等な立場であるという点を確立しなければ、実際の社会生活面での不平等は解消されない。旧優生保護法による強制不妊等、命の選別が社会的な問題となっている今日、障害をも包括した社会の姿をあらためて問い直さなければならない。求められているのは、人権論の議論の延長線としての平等社会の実現である。そのために、教育の果たす役割は非常に大きく重大でもある。教育に携わる者の意識としては、本人や保護者の心に寄り添った支援を心掛けなければ、真の障害理解は望めない。

## 6. 特別支援学級実践論

筆者らのこれまでの、知的障害特別支援学級での教育実践をふまえ、実践上の着眼点や、通常学級や特別支援学校などとの差異について考察し、今後の教育実践のための方向性について考えてみたい。

### (1) 領域・教科を合わせた指導

筆者らは、これまでに中学校知的障害特別支援学級に

おいて、さまざまな角度から実践研究に取り組んできた。中でも、人権論に基礎を置いた実践として、教科等を合わせた指導に力点を置いてきた。進路指導の観点から考えると、自らの力による社会参加を目標とする点では、特別支援学校の実践よりもより具体的な実践になることが少なくない。例えば、筆者らの実践の場面となった中学校での作業学習の主なねらいとして、「日常の経済生活に関心を深め、将来の職業生活や家庭生活に必要な基礎的知識と技能を身につけさせるとともに、勤労を重んじる態度を養う」という目標を設定し取り組んできた。ほぼ通常学級と同様の進路指導のねらいが反映された目標になっている。作業学習に取り組む前提として、各教科学習に作業についての関連性を十分に持たせるようにカリキュラムを組むようにした。そして、作業の実践においては、生徒一人一人の実態に対応した学習成果が得られるように、個々の学習目標の達成に向けての具体的な支援の手立てを明確にして取り組んだ。実践の過程では、個々の活動内容を分担化し役割を明確にすることで、個々の学習目標の到達を促進することをねらった。また、作業全体の能率を高め個人の集団への帰属意識を高めることができると考えた。そのためには、何を目的とした活動なのかを生徒自身が理解できる活動内容を提示しなければならない。そして、お互いの役割を理解し合い、目標に向かって全員の協力が不可欠であるという意識の高揚を図ることも大切である。そのことが、一つの取り組みに全員が協力してやり遂げることにより得られる学級集団の一体感を深めることにもつながると考えた。

次に、学習活動の場面に、競争原理を取り入れた点についてである。少人数の学級とはいえ、複数の在籍であれば競い合う場面を設定することで、適度の競争心と協調性を育てながら活動に取り組めると考えたからである。競争心は、ややもすると自己優越意識を必要以上に高め、協調性を阻害してしまうことも考えられ、指導上の入念な計画性と配慮が求められるという点をしっかりと留意しておくことが必要であるが、人権教育のねらいを反映させることも十分にできる点を付け加えておきたい。すなわち、競争は他者の存在があって初めて成り立つものであり、他者理解と相互尊重について学習を深める場合に、有効な題材として十分に期待できる。また、競争と協働の観点から、道徳教育の視点も含んでいるの

で、この点については次項でふれたい。

## (2) 道徳教育

特別支援学級における道徳教育の実践は、障害観も含めた人権教育と深い関連性がある。本項では、人権論と道徳教育の関係について述べたい。実際の実践も、在籍児童生徒自身の人権意識の向上を目指して行われるわけで、健常者の側から見た受動的な立場ではなく、積極的な社会参加を見据えた能動的な人権意識を育てる意味が込められている。題材として、人権問題を直接扱ったものもあれば、作業学習等を通して間接的に人権を扱うものもあり、特に間接的に学習のねらいを読み取る力を育てることは、社会参加への大きなステップとなる。題材の選定にあたっては、児童生徒の興味・関心に基づいた教育プログラムを整備し、その活動を通して生徒の「道徳心（生あるものへの思いやりの心）」を引き出し、育むことができると思われる。例えば、自然環境に着目した作業学習を通して植物をいたわる心を育み、それがやがて物全般から「生」あるものに向けられ、共に活動する他の児童生徒や支援者を受容し、相互に存在を認め合えるようになることが成果として大いに期待される。作業として植物の栽培に関わることで、植物（「生」）に対するいたわりの心が芽生え、それが協働する児童生徒や支援者を通して人間（他者）に対するいたわりへと発展し、「生」に対する思いやりの心が育まれることにつながる。またそれが、活動そのものへも集中して取り組むことができるようになって考えられる。

## (3) 進路指導

中学校特別支援学級卒業後の進路として、特別支援学級や定時制高等学校へ進学する場合が多い。ただ、学力の状態にもよるが、本人・保護者に対して全日制高等学校への進学も選択の一つとして進路指導を行うことで、生徒自身も進路に対して強い目的意識を持ちその後の中学校生活が格段に向上することがある。特に、農業科等の実業系高等学校を視野に入れ教育課程を充実させることは、将来の社会参加を考えるうえでも有意味であると思われる。今日においては、発達障害等に配慮した通級指導が高等学校においても幅広く導入されるようになってきており、今後の方向性としては知的障害にも配慮した同様の方策が考えられるべきである。入学者選抜における選考方法として、学力重視に限らず個性や適性に配

慮した選考方法の充実がいつそう望まれるところである。例えば、推薦入試において、特別支援学級を対象にした推薦基準を設け、受験機会を学力的側面だけによらず均等化させて運用することが、共生社会を具体化させていくことにもつながってくる。前向きに中学校生活を送る特別支援学級生徒が得点できなくて、受験で不利な立場に置かれることがないような配慮が必要である。

## 7. これからの特別支援学級への提言

### (1) 自己決定の原点に立ち返る

児童生徒の人権に配慮した支援として、自己決定の尊重があげられる。学習内容を理解し、学習の方向性を自らの意思で定め決定していくことは、主体的な学習活動を保証するためにも非常に重要なことである。自己決定による学習活動を円滑に進めていくために、支援者は次の3点を常に意識した実践が求められる。

①「自己決定」とはどのようなものか、情報の入力→操作→意思の表出の流れに沿って、個々の児童生徒の実態ごとに定義づけを行うこと

②「自己決定力」育成のための教育実践モデルを確立させること

③どのような支援が、より円滑な意思の決定・表出を可能にするか、支援者間で共通理解し取り組むこと

実際に、より円滑な選択・決定に導くための要素として、提示方法が大きく作用してくる考えられる。とくに、言語によるコミュニケーションが難しい場合、意思伝達の媒体として、視覚的な教材・教具が重要な役割を果たすことになる。また、選択肢を設定する際の留意点として、選択肢をなるべく均質なものにすること、簡潔でわかりやすい視覚的提示の工夫をすること等の検討を行う必要がある。とくに、均質性については、生徒に苦渋の選択を迫るためにも、重要な検討事項である。個々の生徒の実態により、指導者の関わりの内容・程度にも必然的に差が生じてくる。そこで、個々にどのような支援を心がけることが、生徒の主体性を引き出すことになるか、常に追究していかなければならない。

### (2) 心理的な安定

児童生徒が見通しを持って学習活動に取り組めるうえで、「心理的な安定」が大きく関係していることに着目

したい。重度知的障害のある児童生徒が活動に見通しを持てるようになるために視覚的アプローチが効果的であることは言うまでもないが、それをさらに効果的なものにするためには、視覚的アプローチの前段階として、児童生徒と教師の人間関係を基本とした「心理的な安定」を保つことが必要であると、実践研究を進めるにつれて痛感するようになった。「心理的な安定」が保たれている状態であれば、視覚的アプローチもかなりの成果をあげることができる。しかし、作業学習などのように具体的に限定された活動場面において、活動への支援を行う一方で心理的な安定にも配慮しながらその成果をあげることがなかなか困難なものである。また、中重度知的障害の児童生徒が「心理的な安定」を得るためには、支援上の課題も多い。そのため、支援の中心となる力点を自立活動に置き、「心理的な安定」を柱とした教育支援の具体的方法を常に検討することが支援者には望まれる。そして、その視野をさまざまな学習活動の場面にも応用し、「見通し」がよりスムーズに持てるような支援のあり方を追究することが大切である。児童生徒と教師の人間関係を基本とした「心理的な安定」を保つうえで、「情動の共有」は基本となる関わりである。単に理性的な関わりを持つだけでは児童生徒の立場に立った支援は難しい。また、個々の実態に応じて、視覚的・具体的支援だけでなく、論理的・抽象的支援の比重を高めた取り組みをすることも必要な場合もある。

### (3) 見通しを持って学べるための学習支援

知的障害のある児童生徒が特別支援学級で学習活動を行う場合、活動の内容や活動の始まりから終わりまでの見通し（これだけの取り組みをすることによって活動が終わるという認識）が持てずに取り組んでいることが多いと、筆者らはこれまでの教育実践から強く感じている。原因を一概に結論づけることは難しいが、通常学級に沿った教育課程による成果を求めることに加え、担任教師の専門性の認識不足による点が一因となっていると推察される。そのため、活動の能率が悪かったり支援者側の期待したような成果が現れなかったりすることがよくある。とくに領域・教科を合せた指導は、教育課程の中でも、生きる力を身につけることをねらいとした学習活動であり、筆者らはこれまでの中学校特別支援学級での実践で、作業学習などの合せた指導を常に進路指導の

目標とリンクさせながら実践を行ってきた。このような取り組みは特別支援学校でも必要なことであり、特別支援学級と同様の実践や成果をあげることは十分可能であると考えている。とくに、学校教育修了後の長い人生のQOLを少しでも高いものにするためには、学校教育の段階での進路指導的な観点に立った学習指導の充実は非常に重要なことである。そこで、学習が充実したものになるためには、主人公である児童生徒がいかに関心を持って活動の内容を理解し、活動に見通しを持って取り組めるかが、最大の焦点であるといえる。そのため、活動に見通しを持ち集中力を持続させながら取り組めるようになるには、支援者側がどのような支援計画をたてて支援したり、どのような教材・教具を開発して支援場面に活かしたりすることが望まれるし、そのような努力を惜しむような指導では児童生徒の活動への見通しを明るくすることはできない。

### (4) 交流教育の着眼点

小中学校に設置された知的障害特別支援学級の場合、基本的な教育課程は別であるにしても、日常の学校生活場面そのものがインクルーシブな環境にある。生活面のどのような場面を利用しても交流の機会は容易に設定しやすいといえるが、反面で、校内の人権・交流意識がしっかり醸成されていない限り逆効果に陥りやすい。筆者らのこれまでの体験を踏まえると、人権への配慮に関しての課題が残ったことがある。特に、生徒指導が困難な学校環境である場合に、そのような課題に直面することが多いと考えられる。その具体的な例として、特別支援学級生徒への差別的な言動があげられる。そのような場合には、支援者は全面的に防波堤にならなければならないことは最低限の使命であるが、学校内の全教職員と連携し生徒指導を一層推進しなければならないという使命も併せ持っている。ただ、そのような環境においても、交流教育の後退になっては決してならない。交流の推進により、人権意識の高まりを期待できる児童生徒は必ず多数存在しているはずであり、それらの児童生徒の期待に応えなければならない。生徒指導面での困難はあるとしても、毅然とした態度や強力な交流推進力が支援者には求められており、この取り組みの成果如何が以後の交流教育の方向を大きく左右するといっても過言ではない。

## (5) 地域・関係諸機関との連携

特別支援学級に在籍する児童生徒の直面する諸課題に対して、学校だけでは到底乗り切れないことが少なくない。場合によっては学校単独での指導の方向性の決定が、思わぬマイナス方向へと事態が悪化することも十分考えられる。卒業後の移行支援の観点からも、児童生徒を取り巻く関係諸機関との連携は必要不可欠である。とりわけ、福祉分野との連携は、卒業後の社会参加や余暇活動の充実を図るうえで円滑な情報交換を行い、学校教育での指導に活かすことは効果的である。さらには、学校教育へのチェック機能的な役割が諸機関にはあり、より客観的な立場での意見やアドバイスを求めることが可能である。

## (6) 特別支援学級担任としての心構え

特別支援学級を担任する者は、特別支援学級、通常学級、特別支援学校のそれぞれの特徴を包括した三位一体の学級経営力が必要である。そのためには、たゆまぬ情報収集力と柔軟な教育実践力が求められる。担任教師は、児童生徒の代弁者的な存在でもあるので、その存在が学校内での陸の孤島にならないように、エネルギーを発信力を持つように努力しなければならない。実際の指導場面で授業改善等を行う場合、PDCAサイクルに基づく評価を行うことも多いと思われるが、その過程で特に留意しなければならないのは、児童生徒の立場や意見を反映させたものになっているか、常に振り返りを行うことが大切である。

最後に、懲戒に関しては細心の配慮が必要であるが、児童生徒のパニックを心配するあまり、指導が曖昧になることは避けたい。とくに、道德教育の観点が関係している場面では、保護者との共通理解を経ながら適切な指導を行うことが大切である。

- (5) 松田文春 (2002) 中学校特殊学級における進路指導の方向 日本特殊教育学会第40回発表論文集, p603
- (6) 松田文春 (2004) 中学校特殊学級における個別支援の実践 日本特殊教育学会第42回発表論文集, p717
- (7) 宮沢俊義 (1978) 憲法Ⅱ (新版) 有斐閣
- (8) 文部省 (1978) 特殊教育百年史 東洋館出版社
- (9) 矢崎光圀 (1975) 法哲学 筑摩書房

## 文 献

- (1) 今橋盛勝 (1996) 教育法と法社会学 三省堂
- (2) 鈴木亨 (1978) 宗教と社会主義 第三文明社
- (3) 鈴木亨 (1985) 西田幾多郎の世界 勁草書房
- (4) 松田文春 (1998) 中学校特殊学級における進路指導と指導理念 日本特殊教育学会第36回発表論文集, p202~203

