

障害の社会モデルは教育の場でいかに受容されるのか
——小学校における「車いすユーザーの社会」の
授業実践を事例とした検討

藤原 良太

東北公益文科大学総合研究論集第48号 抜刷

2024年8月30日発行

研究ノート

障害の社会モデルは教育の場でいかに受容されるのか ——小学校における「車いすユーザーの社会」の 授業実践を事例とした検討

藤原 良太

1. 問題

本論は障害の社会モデルが日本の義務教育課程の公立小学校においていかなるかたちで受容されるのかを事例を通して検討する。

障害の社会モデルは、「障害者」としてカテゴライズされ、排除、差別されてきた人たちがそれに抗して展開した社会運動を理論化したものである。「障害」を社会による作為、不作為的な障壁として捉え、その解消責任を社会の側にあるとする（立岩 2002）。¹⁾

星加は、社会的価値、個体的条件、個人的な働きかけ、利用可能な社会資源の相互作用によって生じる社会的状態が不利益として、人生の多くの期間、生活上の様々な場面で当事者に集中的に経験されていることが、障害当事者が被る問題の固有性であることを指摘することで、不利益解消の妥当性、正当性を示した（星加 2007）。

障害の社会モデルにおいて障害当事者とカテゴライズされる人たちの間にも社会的状態の差異があることを質的調査から指摘し、社会モデルの応用を図る議論も蓄積されつつある。

「知的障害当事者」である人たちの地域での自立生活を支援する多摩地域の現場で参与観察を行った三井は、「知的障害」を「伝えられない」「理解できない」という相互行為で生じる「わからなさ」に付随する弊害や痛みが一方的に、集中的に押し付けられている社会的状態として捉えた（三井 2011）。

藤原は、知的障害の社会モデルを援用し、具体的な教育の場を対象として事例分析をした。「知的障害児」とされる子と周囲の相互行為における、他者をわ

¹⁾ 本論では以降、「障害者」という表記で統一する。「障害者」に言及されているインタビューの情報についてもこの表記を用いているが、本論において統一した表記を用いるためである。

かろうとする際のわかり方や他者からのわかられ方の幅が、教材や教室等からなる物理的空間、学校・教室内外の個別具体的な人たち、教育制度や学校内の介助を規定する制度といった複数の要素からなる固有の場のあり方によって限定されたり、広がったりする過程を記述した。それにより、「知的障害児」とされる子と周囲の相互行為から、教育の場のあり方を捉え直す視座を知的障害の社会モデルが持ちうることを指摘した（藤原 2023）。

ここで社会モデルは「知的障害児」とされる子が置かれた社会的状況を分析する道具として位置づけられ、教育の場はその分析対象という関係にあるが、教育の場において障害の社会モデルを教育内容に取り入れようとする試みがある。

障害の社会モデルは当事者が不利益を被る過程を観察、記述し、社会に帰責するだけでなく、実践において用いられることで教育の場を再編し、教育内容の幅を広げ、不利益解消に資する可能性があるのではないだろうか。

そこで本論では、実際に障害の社会モデルを研修や教育内容に導入した小学校を事例として取り扱うことで、教育の場で障害の社会モデルがいかに受容されるのかを検討する。

2. 対象

本論の対象である小学校の背景について述べておきたい。

公立小学校であるX小学校は令和5年度現在で児童数320名、教職員数は29名、学級数は14学級の学校である。

本論は2023年9月1日に行ったX小学校の学校長であるS氏へのインタビュー調査で得られた情報も資料として用いている。インタビューは事前に本研究の趣旨と、得られた情報を研究目的で使用することを説明している。可能な限りX小学校に関する資料を読み込んだ上、学校の状況、障害の社会モデルを教育内容に導入するに至った経緯、教職員研修や授業実践、その前後、最中の教職員や児童の行動や変化、S氏の個人的経験等について伺った。インタビューは録音し、後で文字起こしをしている。学校名や個人名についてはアルファベットを当て、匿名化した。本論の原稿の内容と、個人名・学校名の取り扱いについて学校長であるS氏に確認を依頼し、了承を得ている。

本調査は立命館大学「人を対象とする研究倫理審査」を受けた上で実施して

いる。

詳しくは後述するが、X小学校は学校として「障害」に関わらずマイノリティの意見をどう活かしていくかが教育課題とされていた背景から、障害の社会モデルの概念を教材に落とし込んだ「車いすユーザーの社会」の紙芝居が教育内容に導入されたという経緯がある。

「車いすユーザーの社会」について説明しておく。「車いすユーザーの社会」はヴィクター・フィンケルシュタインが論じた「障害者の村」という寓話がもとになっている。住人全員が車いす使用者の村では、車いす使用者のみに合わせて設計された建造物ばかりのため、そこに住むことになった車いす使用者ではない者は、頭をぶついたり、腰痛になったり、「目線が合わない」ことを理由に人々から拒否される等、様々なことができない事態を経験する（Finkelstein 1981）。

フィンケルシュタインの寓話をもとに、東京大学バリアフリー教育開発研究センターと公益財団法人日本ケアフィット共育機構が共同で作成したアニメーションが「車いすユーザーの社会」であり、紙芝居は子ども向けの教材として作成された（東京大学バリアフリー教育開発研究センター 2023）。

紙芝居の内容を簡単に紹介しておく。住人のほとんどが車いすユーザーの街はレストランに椅子が無く、建物や自販機の高さも車いすユーザーに合わせて設計されている。子どもたちは週末に体育館で車いすバスケットボールをして遊んでおり、二足歩行のAさんも車いすバスケットボールが好きなのだが、車いすをうまく操作できないという理由で一緒に遊べない。身長が伸びたAさんは建物の中で頭をぶつけてしまうので、ぶつけないように腰を曲げていたら腰痛になってしまう。そこで街の問題を解決するための会議では、「ヘルメットを無償で配布する」「立って歩くことを禁止する」といった対策が決定される。報道でそれを聞いたAさんが驚愕する場面で、実際に授業で用いられた紙芝居は終わっている。

紙芝居もフィンケルシュタインの寓話と同様、非「障害者」が、現実の社会構造の中で様々なことができなくされている「障害者」の位置に置かれる経験をするようになるのである。

不利益を「障害者」とされる人たちに帰責する社会構造を捉え直す障害の社

会モデルを単純化してはいるが、本論ではその是非を論じない。障害の社会モデルの単純化もまた教育の場における受容の過程で起こっている出来事であり、本論でできるのはまずそうした出来事や、出来事の連なりを記述していくことである。

しかし、紙芝居を社会モデルが単純化されたものだと捉えるとして、社会モデルの発想や視座が損なわれているとも言えないと考える。どのような点でそのようにいえるのか。

石川が提起する「配慮の平等」は、人々を社会との関係で「すでに配慮されている人々」と「いまだ配慮されていない人々」として捉える（石川 2004）。

これは既存の社会のあり方を素朴に前提とした上で「配慮を必要とする人」と「配慮が必要無い人」が存在するものとして、人々の側に配慮の根拠を見出そうとする見方に対するアンチテーゼであり、一定の人々に対しては配慮をしておき、そこに含まれていない人々には配慮をしていない社会の側の選択を浮かび上がらせる視座である。

「車いすユーザーの社会」紙芝居は、車いすユーザーに合わせて設計された街で、二足歩行者が生活上の様々な場面で困難に直面する過程を描き出し、現実の車いすユーザーと二足歩行者の社会的な状況を逆転させてみせ、「すでに配慮されている人々」と「いまだ配慮されていない人々」が社会によって操作的であることを物語っていると見える。

そのことから、「車いすユーザーの社会」紙芝居は「障害者」とされる人々が被っている不利益を社会の側に帰責する社会モデルの論理が物語を主導しているといえるのではないか。

しかし障害の社会モデルの論理が、教育の場においていかに受容されるのか。本論で記述を試みたい。

3. 理論枠組み——知識社会学的な視座

社会モデルの論理が、どのようにして教育の場で受容されるのかを検討するため、本論では障害の社会モデルを知識として捉え、知識社会学の視座を援用したい。

カール・マンハイムにおける知識社会学は、知識や視座構造が存在に拘束さ

れ、制約されていると捉え、知識が存在に拘束されたり、制約されたりするそのあり方を比較することで、全体社会に接近しようとする（Manheim 1929=2006）。

仁平典宏は知識社会学の要件として次の二点を挙げる。「（1）知識（言説）／社会の二重体の実在を前提にし、（2）後者が前者に影響を与えるという因果関係を措定・重視すること」（仁平 2011: 19）である。

障害の社会モデルを知識として捉えれば、教育の場において社会モデルが受容される際にいかなる制約を受けるのかという問いに開かれる。これは教育の場において子どもたちが被る不利益を障害の社会モデルが実践的に取り扱える可能性を検討するためにも重要であると考ええる。

本論は対象と方法論の制約上、全体社会の仮構は目指せない。事例、質的データと対話をしながら仮説生成を目指す（Glaser & Strauss 1967=1997）。

4. 事例

4-1. 社会モデルとの出会い

まずX小学校が「車いすユーザーの社会」紙芝居を授業に導入するきっかけとして、S氏が社会モデルを知るに至った経緯を述べておきたい。

2020年度（令和2年度）にS氏が校長として赴任するより以前から、X小学校は教育目標として「みずから（自立）なかよく（共生）たくましく（たくましさ）」が掲げられていた。S氏によれば、もともとX小学校では児童の心身や家庭の状況も様々であるという教職員間の共通認識はあった。そのような中で、校内の特別支援学級は校舎の端ではなく、職員室の前に位置し、どの教職員も支援級の児童と関わられるような工夫が既になされていたのだが、「共生」に関しての具体的な取り組みは他の目標への取り組みに比べて相対的に少ないと感じていたという。²⁾

上記のような背景があり、S氏は2020年11月に受講した研修で社会モデルの視点に触れ、学校自体が多数派に合わせて作られていることに気が付いていく。

当該研修は、学びプラネット合同会社が実施している「ICT活用×社会モデル——合理的配慮を適切に理解するための講座」である（学びプラネット合同

²⁾ S氏より2023年9月11日に行ったインタビュー調査で教示を得た。

会社 2024)。同研修内では、一般社団法人「組織変革のためのダイバーシティ (OTD) 普及協会」によってプログラム化された「クイズ&ギャンブルゲーム」(一般社団法人組織変革のためのダイバーシティ (OTD) 普及協会 2024) が実施された。共通の問題が1組数名で構成される各グループに出題され、グループのメンバーで検討して答えを出す。正答を出したグループにはポイントが付与され、その合計点を競うゲームである。問題の内容は社会モデルに関する記述や法の理解が含まれ、問題文が英語の場合もある。S氏は問題を解こうとしたが「ほとんどわからなかった」といえるほど苦戦する中、他のグループが次々と正答を導き出していたことに愕然とし、自分の能力が他の参加者に比べて劣っているのかを疑ったという。ところがこのゲームでは、各グループへの出題時に与えられているヒントに差があり、正答を出したグループにはそれなりのヒントが与えられていたことがゲームの後に明かされる。得点の差が個人の能力の差ではなく、ヒントの有無や得点の倍率の差であったことにS氏含めた参加者が気付くように仕向けられていた。

この研修で自身を取り巻く不利益な状況に気付かぬまま、不利を被る側に置かれる経験をしたS氏は、学校においても家庭環境等で不利な条件に気付かないまま努力を強いられ、苦戦している子がいるのではないかと考え、学校での実践に活かそうとする。³⁾

4-2. 「車いすユーザーの社会」の授業の導入

同年度内には、S氏が多様性と障害の社会モデルについて校長講話で取り上げ、全校に紹介した。1~6年生にその感想を書いてもらい、昼の校内放送で紹介した。

上記障害の社会モデルの研修を4名の教職員が受講した上で、「車いすユーザーの社会」紙芝居の授業への導入も具体的に検討され始める。

教員たちからみて、4~6年生が校長講話の感想を深く考えられていたこともあり、5年生、6年生の授業で取り扱う案が当初は検討されたが、既存のカリキュラムの授業時間内に入れることが困難であったことから、4年生の授業で

³⁾ S氏より2023年9月11日に行ったインタビュー調査で教示を得た。

取り扱う案が検討された。そこで1時限の時間である道徳の授業で導入することになった。⁴⁾

導入された授業では、教員が「車いすユーザーの社会」紙芝居を読み聞かせた上で、少数派である二足歩行者が直面している困難を生徒が考え、整理する。それを通して、二足歩行者が直面する困難の原因がその人以外にあることに気付けるよう仕向け、少数派の意見を尊重することの大切さを伝える。⁵⁾

しかし、S氏によれば、この伝達が成功したかどうかは学級や生徒によって差があった。授業の中での発表やノートへの記述において、紙芝居で少数者として登場した二足歩行者を「車いすユーザー」を含めた「少数者」という抽象化した概念に置き換えるアナロジーができていた生徒は、「左利きの人」の具体例を挙げていた。

また4年生の発達段階では「障害者」に対する思いやりの気持ちが先行し、障害の社会モデルの考え方を十分に理解するには至らなかったという。

こうした生徒らのリアクションを踏まえ、S氏ら教職員は、生徒たちが、少数派として周囲に起因する困難を直面させられているという意味での当事者と実際の関わりの経験があるかどうかがこの授業の理解に大きく影響すると捉えた。また、「社会」という概念が形成されつつある4年生という発達段階で、障害の社会モデルを取り上げることの難しさを感じていた。

そこでS氏は先述の研修や紙芝居の開発・普及に深く関わっている人たちに相談した。その人たちから、思いやりの気持ちを持つことはあたりまえのことであり、今まで普通に思っていたことに対する揺らぎみたいなものを感じられるだけで十分ではないか、4年生で障害の社会モデルに関するキーワードを知ることの意味があるのではないかと、という助言を受ける。S氏は「障害者」に対する思いやりの気持ちを持つ段階を経て、平等や人権等の高次の道徳的価値に気付いていくのではないかと考えた。⁶⁾

このように、既存のカリキュラム等の教育条件、生徒の発達段階や理解とすり合わせながら「車いすユーザーの社会」は授業に導入されていった。授業の

⁴⁾ この経過については、S氏より2023年9月11日に行ったインタビュー調査で教示を得た。

⁵⁾ 授業の内容についてはS氏より資料として「車いすユーザーの社会」紙芝居を教材とした授業の指導案の提供を受けた。また筆者は2023年11月22日に4年生の当該授業を教室内で見学している。

⁶⁾ ここの経過についてはS氏より2023年9月11日に行ったインタビュー調査で教示を得た。

目標であった、少数者が直面している困難が周囲に起因することや、少数者の意見を尊重するという事の内実、あるいは意味内容を理解するには、生徒個人が少数者と実際に関わった経験があるかどうかを課題として捉えられた。

4-3. 「車いすユーザーの社会」導入の影響

「車いすユーザーの社会」を導入した授業後、S氏からみて次のような変化が認められている。

まず教職員の生徒への関わり方の変化である。校内の様々な活動で、生徒が教職員の意図から外れ、集団から逸脱しそうな場面について、以前は教職員から戸惑いの声が挙げられていたような状況でも、対応の仕方が柔軟になったという。たとえば、教室での授業中、教室から外に出てしまった生徒に、以前ならば無理やり教室に連れ戻そうとしていた人が、まず「どうしたの？」と生徒の思いを聞き取ったり、泣いていて話せないときはしばらくそばにいたりになったりした。⁷⁾

このように、教職員の生徒たちへの関わり方にバリエーションが増えるだけでなく、生徒たちもまた、お互いへの関わり方が変わる。

上述のように、集団から外れそうな生徒を他の生徒が否定するような場面がX小学校では確認されていないのだが、より積極的に通常学級の生徒が特別支援学級の生徒も学級の一員として位置づけるような関わりも認められる。たとえば、特別支援学級の生徒も通常学級で授業を受けることがあり、その際には特別支援学級の担任も一緒に教室に入る。通常学級の担任が机間指導をしていて、特別支援学級の生徒の指導を特別支援学級の担任に任せて次に行こうとしたことに、通常学級のある生徒は「どうして〇〇くんをとばすのか」と校長室に訴えてきたそうである。

それ以降、通常学級の生徒も特別支援学級の生徒も一緒に受ける授業では通常学級の担任と特別支援学級の担任の役割を再確認したという。⁸⁾

そう訴えた子にとっては、少なくともこの場面においては、〇〇くんは特別支援学級の(担任の)生徒であるよりも、自分と同じ授業に臨んでいる〇〇く

⁷⁾ S氏より2023年9月11日に行ったインタビュー調査で教示を得た。

⁸⁾ S氏より2023年9月11日に行ったインタビュー調査で教示を得た。

んでしかなかったのだろう。

こうした出来事は日頃職員室内で話題になり、共有されているという。⁹⁾

「車いすユーザーの社会」の授業への導入以降、教職員の生徒への関わりで、集団への順応が難しい生徒の思いや状況を汲むような関わり方が生じたり、生徒間の関わりにおいても、お互いを同じ成員として位置づけるような関わりが生じている。本論では研修や授業と、関わり方との因果関係を検討することはできないが、少なくとも、「車いすユーザーの社会」の授業以降、学校の教職員によって上述のような関わりに目が向けられるようになったとはいえるのではないだろうか。

4-4. 実践の範囲の限定

障害の社会モデルについての研修を受け、学校自体が多数派に合わせてつくられているということに気が付くS氏であるが、「車いすユーザーの社会」を授業に導入した際に既存のカリキュラムによって制限を被ったように、授業の内容以外の学校のあり方に社会モデルを反映させようとした際の制約もまた考えるようになった。

S氏は、通常学級と特別支援学級という分け方が無いことが理想であるとしつつも、その実現に近づけていくには行政のリーダーシップと保護者の理解が必要であるという。¹⁰⁾

義務教育における就学は市区町村の教育委員会が措置権者であるし、措置に至る過程では就学相談で保護者と合意が形成されている。学校は関与していないのである。上述のS氏の考えも、こうした教育制度が背景としてあるだろう。

5. 分析

X小学校主体で障害の社会モデルを導入する過程で伴った制約を整理していきたい。

先行研究において、障害の社会モデルは、「障害者」が被る不利益を社会によ

⁹⁾ S氏より2023年9月11日に行ったインタビュー調査で教示を得た。

¹⁰⁾ 行政のリーダーシップの例としてS氏は、大阪府吹田市の取り組みを挙げる（吹田市立教育センター・東京大学バリアフリー教育開発研究センター 2022）。

る作為・不作為的な障壁に帰責する。教育の場に帰責するのであれば、教材や教室等からなる物理的空間、学校・教室内外の個別具体的な人たち、教育制度や学校内の介助を規定する制度といった複数の要素が帰責の過程で分析の対象となりうる。

しかし、X小学校主体で障害の社会モデルを導入する過程では、学校自身が多数派に合わせて作られていることに目が向けられ、通常学級と特別支援学級という分け方が無いことが理想として捉えられるようになるのだが、学校のあり方に障害の社会モデルを反映させようとすれば制約を被る。

それは日本の教育制度における学校という組織の立ち位置による。義務教育における就学は市区町村の教育委員会が措置権者であるし、措置に至る過程では就学相談で保護者と教育委員会とで合意が形成されている。学校のあり方を変化させようとしたときには、今まで合意されてきたことを覆し、保護者や教育委員会と合意を形成し直さなければならない。学校が主導して進めてしまえば、措置の過程に学校は現れないにも関わらず、合意を覆したことに伴う様々な出来事は学校だけに帰責されるリスクがある。学校主体で学校のあり方に障害の社会モデルを適用するにはこのような制約が付随する。

そこで取られたのが教職員研修と「車いすユーザーの社会」の紙芝居の授業への導入という選択肢であった。

その過程では既存のカリキュラムで定められた授業時間数という制約を被った。4年生の道徳の授業の内1時限（45分間）という時間に限定された。

また、授業を実施してみれば、少数派が被る困難の具体例を考えたり、その困難の原因がその人以外にあることに気付き、少数派の意見を尊重することの内実を理解できるかどうかは、生徒が困難を被っている少数者と関わった経験をしているかどうかや生徒の発達段階が影響すると捉えられた。障害の社会モデルの知識の伝達の可否は生徒の個人的経験や発達段階という個体的条件にも制約を受けるのである。

少数者と関わった経験の有無は、通常学級と特別支援学級、さらには特別支援学校と分けられていることで少数者と出会えない学校のあり方も深く関わっているのだが、こうした学校のあり方に学校主体で対抗的に挑戦しようとしたときの制約は先述の通りである。

以上のように、X小学校において障害の社会モデルが受容される過程では、学校という組織の位置づけや授業時間数を厳格に定める教育制度、社会モデルに関する知識を伝達される個々人の少数者と関わった経験の有無、発達段階としての個体的条件といった条件による制約が伴っている。

しかし、そのような制約を受けながらも、既存の様々な活動や諸規則において少数者の意見が配慮されていないという知識は、教職員の生徒への関わり方や生徒間の関わり合いといった相互行為のレベルで考慮され、それを踏まえた関わりがなされている。その過程で、様々な状況の人が同じ場に居合わせることを承認するような関わりもまた認められている。

6. 結論

教育の場において障害の社会モデルが受容される過程では、公教育における学校という組織の位置づけや授業時間数を厳格に定める教育制度、社会モデルに関する知識を伝達される個々人の少数者と関わった経験の有無、発達段階としての個体的条件といった条件による制約が伴いながらも、既存の様々な活動や諸規則において少数者の意見が配慮されていないという知識は、教職員や生徒間の関わり合いといった相互行為のレベルで考慮され、それを踏まえた関わりがなされていた。様々な状況の人が同じ場に居合わせることを承認するような関わりが認められる点で、少数者の不利益解消に資する可能性は重要であろう。

しかしその一方で、人々の少数者への理解の仕方が既存の教育制度によって制約されることも明らかになった。学校主体で障害の社会モデルを学校のあり様に反映させるには制約が伴っていたことから、「障害者」とされる人たちの不利益解消のためには、障害の社会モデルに基づいて教育制度を再構築する必要があるだろう。

本論では上述の社会的状況において様々な制約を被りながらも障害の社会モデルを学校という場に導入したX小学校の事例を取り扱うことで、相互行為レベルでの知識の実践による不利益解消の可能性と、政策レベルでの課題を仮説的に導出することができた。

しかし、本論は主にX小学校に障害の社会モデルを導入するのに中心的な役割を担ったS氏の語りに基づいているため、障害の社会モデルが教育の場でど

のように受容されるのかという問いを検討するには、同校の各教職員がどのように受け止め、どう取り組んだのかという検討も必要であろう。さらには他校の事例を発見し、本論を反証していく可能性も今後精査が必要である。

また本論では時間性を取り扱うこともできていない。障害の社会モデルが様々な制約を受けながら、そのある部分が教育の場で様々な活動に取り入れられているのだとして、その状態が今後も継続するのか、それとも生徒や教職員、保護者や関係者の協力に応じて変化していくのかは不確実である。

以上は今後の課題としたい。

【文献】

Finkelstein, Victor, 1981, "To Deny or not Deny Disability", Brechin, A., ed. Handicap in a Social World, Hodder Arnold H&S.

藤原良太, 2023, 「分離教育システムに抗する実践と知的障害の社会モデル——普通学級就学運動における『同一空間・同一教材』『共育』に注目して」『障害学研究』19, 62-87.

Glaser, Barney G. & Strauss, L. Anselm, 1967, "The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research", Aldine de Gruyter. (=1996, 後藤隆・水野節夫・大出春江訳『データ対話型理論の発見——調査からいかに理論をうみだすか』新曜社.)

星加良司, 2007, 『障害とは何か——ディスアビリティの社会理論に向けて』生活書院.

飯野由里子・星加良司・西倉実季, 2022, 『「社会」を扱う新たなモード——「障害の社会モデル」の使い方』生活書院.

石川准, 2004, 『見えないものと見えるもの——社交とアシストの障害学』医学書院.

一般社団法人組織変革のためのダイバーシティ (OTD) 普及協会, 2024, 一般社団法人組織変革のためのダイバーシティ (OTD) 普及協会ホームページ, (2024年1月25日取得, <https://www.otd0507.org/>).

Mannheim, Karl, 1929, "Ideologie und Utopia", Schulte Bulmke. (=2006, 高橋徹・徳永恂訳『イデオロギーとユートピア』中央公論新社.)

- 学びプラネット合同会社, 2024, 「ICT活用×社会モデル——合理的配慮を適切に理解するための講座」, 学びプラネット合同会社ホームページ, (2024年1月25日, <https://resource.manabiplanet.com/categories/ict>).
- 三井さよ, 2011, 「『知的障害』を関係で捉えかえす——痛みやしんどさの押しつかけを回避するために」『現代思想第39巻第11号』青土社, 227-37.
- 仁平典宏, 2011, 『ボランティアの誕生と終焉』名古屋大学出版会.
- 吹田市立教育センター・東京大学バリアフリー教育開発研究センター, 2022, 『インクルーシブな学校づくりハンドブック 2022』.
- 立岩真也, 2002, 「ないにこしたことはない、か・1」石川准・倉本智明編『障害学の主張』明石書店, 47-87.