

退職記念最終講義

発達保障の誕生から50年

荒木 穂積ⁱ

はじめに

私はちょうど25年前、1989年に1年間非常勤講師をさせていただいた後、1990年に立命館大学に赴任しました。1989年当時は、産業社会学部の基本棟は学而館（1965-1990）でした。1990年に赴任したときには、研心館（1990-1994）に移っていました。その後、恒心館（1994-2000）に移り、そして今の以学館（2000-現在）にと、都合4つの建物で過ごしてきました。この間、産業社会学部30周年（1994）と40周年（2004）の節目の年も経験させていただきました。これらのことが、ついこの間のように思い出されます。産業社会学部は社系の社会学、経済学、政治学を中心に学ぶ学部ですが、私は今、人間福祉専攻に属して、社会福祉領域の諸問題をライフステージにそって学習・研究するということがねらいとなっています。専攻には大きく分けると福祉社会を学習・研究する分野と発達臨床・福祉実践を学習・研究する分野にわかれますが、この両者は分かちがたく繋がっているとみることもできます。私は、発達臨床・福祉分野の教員として採用されて25年になるわけです。産業社会学部では、人間福祉専攻だけでなく、学部全体のコンセプトとして、人々の暮らす社会のありようとそこに暮らす人間個々人の発達をつないで考えていくということがあります。社会と人間を切り離して考えるのではなく、社会と人間をつないで考えていくことを教学の中心に据えて積極的に考えていこうとしてきたわけです。私の専門分野は発達心理学ですが、人間個人の内部の研究に入り込むと社会の視点が抜け落ちてしまうことになりかねません。その意味で、絶えず社会と人間のことを考えさせてくれる産業社会学部で仕事できてよかったなと思っています。

私が赴任した1990年に社会福祉士課程が開設させますが、これによって従来にも増して現場とのつながりが緊密になっていきました。また、理論と実践の相互還元も活発になっていきました。私は、現在、学部は産業社会学部に籍を置きながら、大学院は独立研究科応用人間科学研究科に属しています。いわば二重国籍をもっているわけですが、専門家を養成するという点では一貫性があると考えています。産業社会学部から進学してくる院生も少なくありません。現場にしっかり根を下ろして仕事をしてくれる専門家の養成をすることで、応用人間科学研究科では対人援助学領域および臨床心理学領域で臨床心理士や臨床発達心理士、学校心理士、産業カウンセラー等の資格取得の援助と専門家（カウンセラー、発達相談員、教育・福祉・医療分野等の対人援助職の専門家等）養成のお手伝いをしております。みなさんもこれから卒業されるわけですが、卒業後は福祉や教育の領域だけでなく、一般企業の中で、あるいは国や地方自治体の行政の中で、また民

i 立命館大学産業社会学部教授、2015年4月より特命教授、名誉教授

間施設や NGO・NPOなどで仕事をされるかと思います。産業社会学部で学んだことに自信と誇りをもって、人間にも強い、社会にも強い力量を身につけた社会人として活躍してほしいと思っています。荒木ゼミ（専門演習）卒業生は今年の春18期生を送り出します。ゼミの卒業生はこの25年間で600余人になります。卒業生たちが社会の中で、地道に頑張ってくれているのを見聞きすると、教員としてやってきてよかったと、感慨を覚える次第です。

1. 発達保障の誕生をめぐる

今日は私の最終講義でもありますが、「発達保障論」の15講目でもあります。昨年、シラバスを作成するときに最終講義かつ15講目にふさわしい内容をどうしようかと考えたのですが、2015年が、「発達保障」という考え方が世に出はじめて50年余になることから、本日の講義のテーマを「発達保障の誕生から50年」とさせていただきます。「発達保障」という考え方は日本発信の思想で「日本の知的障害者福祉の父」といわれる糸賀一雄（1914-68）が初代園長を務めた滋賀県立近江学園において1961年ごろに提起されたといわれています。2014年は、その糸賀一雄の生誕百年にあたる年でした。2014年3月29日-30日には「糸賀一雄生誕100年記念式典」（於：栗東芸術文化会館さきら）が開催されました。「発達保障」誕生のようすを当時近江学園研究部にいた田中昌人（1932-2005）は次のように書きのこしています。

「生きた実践研究活動を理論的に再構成していく過程で、わたくしたちの発達保障という思想を、わたくし自身に必要なものとして生みだしていくことができた（傍点、引用者）。それは人間が自己実現の歴史のなかで、新しい権利をうちたてていかなければならない歴史的義務をはたしていく一環として位置づく。社会保障や教育をさらに根底から成り立たしめるためにうまれてきた権利保障の思想である。無告の子らはそこに人として生きる。『20世紀は児童の世紀』というスローガンは、そこではじめて本物になる。ところが経済戦争、教育競争下で教育や福祉対策をすすめるさいには、ともすると権利の主体が、子どもから現在の体制側にうつり、子どもは資本主義のマス・プロ化のコンベアにのせられて予備化されがちである。それはいま速成の、一面的な能力の結果を選別する方式を生んでいる。それが自然的不平等を新たなてこにした差別思想となって人びとの心をも浸食していこうとしているときに、発達の権利を保障せよとの思想を科学的裏付けをもって根づかせることはきわめて大切な活動であろう。」（『近江学園年報』11号、1965；田中昌人、1980再録：20ページ）。

私は、田中昌人の上のような問題提起を受けて、改めて「発達保障とは？」と問われたときの一応の答えとして、発達保障論のシラバスでは「発達保障とは、社会福祉や保育、医療などの実践や理論と関わる、人権や社会保障を根底から成り立たしめるために生まれてきた権利保障の思想と科学である」としてきました。また科目の説明として「人間が一生をかけて自己実現を成し遂げるためには生まれてから死ぬまでのライフサイクルを通してそれぞれの時期にどのような人間的自由を獲得し、人間発達が保障される中で、人格の拡大・充実・発展を成し遂げるかを学ぶ学問である。特に子ども、障害者（児）、教育の視点から発達保障の諸課題をとりあげる。人間発達の阻害状況とともに、子どもや障害のある人たちの発達の可能性とそれを保障するための理論と実践について考察していく」としてきました。発達保障ということを広くとらえると同時に、ぜひ一人ひとりの人間発達の内面、内実に迫るような科学、学問であればよいと常日頃考えています。授業の中で、地球の誕生および生命の歴史に人間発達を位置づけられないかと考えてみたり、人類の進化の歴

史に位置づけることを試みてみたりしてきました。また個人として人間発達を、赤ちゃんの誕生からとらえるのではなく、母体内に存在し始めてから、あるいはそれ以前の卵子や精子の原始細胞の誕生の時期からとらえ、それらが将来、卵子や精子になっていく発達過程も含めて人間とは何か、発達とは何か、さらには健康とは何か、障害とは何か、あるいは人間と人間の関係はいつ頃から生まれるのか、などを考えてきました。学生のみなさんには、これらを通して人間発達とそれを成り立たせている自然や社会との関係をとらえていくきっかけになればと考えて講義をすすめてきました。

ところで、日本で発達保障という思想が誕生するころ、北欧のデンマークでは、社会省の役人であったバンク＝ミケルセン（Neils Eric Bank-Mikkelsen: 1919-1990）が「知的障害者親の会」とともに知的障害者の権利の実現と社会変革にとりくむ中で、ノーマライゼーションという考え方を提唱します。バンク・ミケルセンによると「ノーマライゼーションとは、全人類の平等という思想を根幹とするもので、全ての人が当然もっている通常の生活を送る権利をできるかぎり保障する、という目標を一言で表したもの」（知的障害者の福祉に関する国際会議：1984年11月）です。日本発信の「発達保障」の思想とデンマーク発信の「ノーマライゼーション」の思想は、両者は当初は、お互いのことを知らないままに別々の道を歩むのですが、1968年の国際人権年を契機に広く国内・国外に知られるようになり、1981年の国際障害者年を経て、2002年10月に滋賀県大津市で開催された国連アジア太平洋経済社会委員会（国連 ESCAP：United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific）のアジア太平洋障害者の十年最終年ハイレベル政府間会議で採択された「アジア太平洋障害者のための、インクルーシブで、バリアフリーな、かつ、権利に基づく社会に向けた行動のためのびわこミレニアム・フレームワーク（略称、びわこミレニアム・フレームワーク（BMF：Biwako Millennium Framework）」の中で、出会い、融合して国際標準（International standard）の思想として障害者権利条約に受け継がれていくのです。「びわこミレニアム・フレームワーク」が採択された「アジア太平洋障害者の十年最終年ハイレベル政府間会議」に私も出席する機会をえることができましたが、「慈悲から権利へのパラダイム転換」として発達保障という考え方が根付いていくプロセスに立ち会えたことを昨日のように思い出すことができます。糸賀一雄は、発達保障の思想を「この子らに世の光を！」ではなく、「この子らを世の光に！」であるとして次のように述べています。

「…この子らはどんなに重い障害をもっている、かけがえのない生命をもっている、かけがえのない個性的な自己実現をしているのです。人間と生まれて人間となっていくのです。その自己実現こそが創造であり、生産であるのです。私たちのねがいは、重症な障害をもったこの子たちも立派な生産者であるということを認めあえる社会をつくらうということです。『この子らに世の光を』あててやろうというあわれみの政策を求めているのではなく、この子らが自ら輝く素材そのものであるから、いよいよみがきをかけて輝かそうというのです。『この子らを世の光に』です。

この子らが生まれながらにして持っている人格発達の権利を徹底的に保障せねばならぬということなのです。…」（糸賀一雄、1966年；再録1983年、274ページ）。

ここには、「慈悲」の対象から権利にもとづく「発達保障」へというパラダイム転換が表現されていますが、このことに確信をあたえているのは「この子らが生まれながらにして持っている人格発達の権利を徹底的に保障せねばならぬ」という人格発達を権利としてみとめそれを徹底的に保障するという発達保障の思想となっているからであるといつてよいでしょう。

発達保障という思想は、日本で生まれた、日本の風土と歴史を土台とする独創性の高い人権思想です。また、バンク・ミケルセンの提唱したノーマライゼーションの思想は北欧デンマークで生まれた思想です。誕生したのはいずれも小さな国ですが、いずれの思想も世界の人権保障の歴史的潮流からの大きな影響を受けていることはいうまでもありません。発達保障の思想もノーマライゼーションの思想も、その誕生の背景として、第二次世界大戦（日本の場合はアジア太平洋戦争）への深い反省と国際的な民主主義勢力の台頭があります。それらからの影響を受けていたことを見落としてはならないと思います。特に、国連を中心とした人権保障のとりくみ、とりわけ国連憲章や世界人権宣言の原動力となった国際的な民主主義勢力の台頭があったことは重要です。日本の発達保障の思想をとりあげても、この思想は日本における民主主義の成長の産物であると同時に世界的な人権保障の潮流の産物でもあります。日本の社会的、文化的特色をもった思想である、と同時に国際的、民主主義的特色をもつ人権思想であるともいえます。日本発信の人権思想であることは間違いのないわけですが、世界とのつながりの中で相互に影響を受けながら、発達保障の思想が生まれてきたというふうにみることはできないのではないかと思います。

発達保障の思想およびノーマライゼーションの思想は、1980年代、1990年代を経る中で、他の人権思想とも融合し、今日の「子どもの権利条約」、「障害者権利条約」の理念に受け継がれているとみることができます。その大きな柱の一つが、先にも述べた「慈悲」から「権利」へのパラダイム転換です。「慈悲」から「権利」へのパラダイム転換は、「びわこミレニアム・フレームワーク」の「インクルーシブ」社会、「バリアフリー」社会、「権利に基づく」社会の三つの柱（フレームワーク）として今日の人権の中心概念となってきたのです。

2. 「発達保障」の用語の初出をめぐって

今日は「発達保障の誕生から50年」ということで、話をすすめています。が、「発達保障」の用語の初出はいつなのか、ということについて話をすすめていきたいと思っています。

田中昌人は、「発達保障」という用語の初出について次のように回想して自ら紹介しています（田中昌人、1997）。

「私が『発達保障』という表現を用いて原稿を書き、印刷物となったのは、この『近江学園年報』第9号に収められている『研究部のあゆみ』が最初である」とし、以下の3ヶ所にふれています。

1ヶ所目は、「フランスの教育改革委員会が国民教育組織の諸原理の中でもちいている発達保障という言葉をかきかえれば、精神薄弱児（当時の表現のまま引用、引用者注）なりの完全な発達保障をねらっていくのだといかえることができる」（218ページ）のですと述べている箇所です。田中昌人は、フランスの教育改革委員会が述べている「発達保障」には不徹底なところがあるとの認識をもっていました。したがってフランスの教育改革委員会のいう「発達保障」の概念に批判的吟味を加える余地を確保した用い方をしたと述べています。

2ヶ所目は、人間発達の内面性の形成を社会化と個性化の双方からみたときに、そこでの指導は、発達の「壁」のところで方向性の転換が求められるから、「発達のしかたの法則性をひとりひとりと集団について探り、社会的適応の方向で指導していく、つまり発達保障していくこと」（223ページ）が必要であると述べている箇所です。当時、「適応」という言い方は「順応」という言い方を一歩すすめたもので、積極的な意味をもっていましたので、ここで止めてもよいわけです。ここでは「発達保障」という表現を重ねることでだめおし

をしています。田中昌人は後から挿入したのかも知れないと述べて、「発達保障」という語を用いることによって、まとめの表現として「発達保障」という言葉を挿入することによって自らの考えがまとまりはじめていたのかもしれないと述べています。

3ヶ所目は、大津市の乳幼児健診活動に関わっての箇所です。「早期に発見するということは、子どもに対して打つ手が早く考えられるということ、親へのカウンセリングなどを通じて、少なくとも不当な取り扱いをあらかじめさげ、よい人間関係を築くということにもなって、その子どものよりよい成長、発達保障をねらうことができるのである。このような意味で精神薄弱児対策（当時の表現のまま引用、引用者注）の一つが“みつける”（早期発見）にあるといわれるのであるが、これらの問題にまでとりくむことのできる日はいつくるのであろうか」（261ページ）と述べている箇所です。

田中昌人が上記の原稿を書き上げたのは、1961年1月22日のことでした。「糸賀一雄園長兼研究部長の下で、私は、結婚後、4月には最初の子どもにめぐまれることになって迎えた20歳代最後の誕生日である1月22日に、この年報の『研究部のあゆみ』を書き上げて、発達保障をめざすことを30歳台からの課題にした」とこの日のことを回想しています（『近江学園年報』9号、1961：脱稿日の書名がなされている、245ページ参照；田中昌人、1997）。

3. 日本における発達保障の深化

「発達保障」という用語が、フランスの教育改革委員会の答申書「国民教育組織の諸原理」（1947年6月19日に最終答申として文部大臣ネージュランドに提出された）の中で用いている「発達保障」という言葉に触発されたものであったことは先に指摘した通りですが、日本では、どのように発達保障の思想が深化していったかについてみていきたいと思います。

第二次世界大戦が終わったとき、フランスは戦勝国であったわけですが、ナチス・ドイツの侵略を受けて国土はほとんど壊滅に近い状態で、どうやって国づくりをしていくかが問われました。混乱の中にあった時代にこの教育改革案は作成され、提案されます。政府の依頼を受けて教育改革案の作成にあたった中心人物は、物理学者のランジュヴァン（Paul Langevin: 1872-1946）と心理学者のワロン（Henri Wallon: 1879-1962）でした。ランジュヴァンは、アインシュタインと並び称せられる物理学者で、ワロンはピアジェとともに有名な発達心理学者です。ランジュヴァンとワロンが参加した教育改革案をつくる委員会はランジュヴァン・ワロン教育改革委員会という名称で呼ばれることもあります。改革案がとりまとめられ、政府の方針として国民的な合議に付されるわけですが、残念ながらこの教育改革案は大きな教育改革を要するもので予算的にも相当な予算を必要としたため、この教育改革のすべてが実現したわけではありませんでした。しかし、戦後フランスの教育改革の基礎となった改革案でした。その理念が引き継がれてフランスの現代教育の基盤になってきたということができるでしょう。

そのような中でランジュヴァンとワロンらが、最初に打ち立てた一般原則は「正義の原則」という考え方です。これはフランスにおける教育制度の徹底的な民主化を要求するものでした。「正義の原則」は「平等」と「多様」という二つの側面を含みますが、この視点を重度の障害児の教育まで徹底させる考え方は、この改革案では表明されていませんでした。

「第一の原則は正義の原則である。これは固有の価値と成果の豊かさによって、他のすべての原則を支配する。

正義の原則には平等および多様というふたつの側面が含まれる。これら両者は、けっして対立するものではなく、むしろ相互に補完し合う。すべての子どもは、いかなる家庭的・社会的・人種の出身であろうと、みずから的人格を最大限に発展させる平等な権利をもつ。彼らは適性による以外は、制限を受けてはならない。したがって、発達への機会を万人に等しく提供し、教養への道を万人のために用意する配慮が、教育に望まれる。……（略）……正義を原則とする教育の民主化こそ、社会的労働のより適切な配分を保障し、個人の幸福をも集団の利益をも増大させる。」（序説、一般原則）

「正義の原則」にもとづいて教育の民主主義的改革をすすめると、すべての子どもが生まれながらにしてもっている「みずから的人格を最大限に発展させる平等な権利」を「制度的に保障する」という次の一般原則が導かれます。

「十全に発達する権利を、教育の改革は青少年にたいして制度的に保障する。民主的な共和国の法令は、弱者の権利を宣言し擁護するとともに、すべての子どもと青年のために、教育を受ける権利を宣言し擁護するのが当然であろう。青少年に関する心理学的な認識や各々の個性についての客観的な研究が、教育の基礎となることが望ましい。子どもの人格を尊重しつつ、天賦の適性を発見し、完全に発展させるがよい。」（序説、一般原則）

そしてさらに、「十全な発達の権利」の「制度的保障」の原則に続いて、「指導の原則」が提案されていきます。指導にあたっては、個々の適性が見出され確かめられるように指導し、専門的な教育がしだいに大きな部分を占めるようになりますが、いかなる場合にも労働者の形成が人間の形成を阻害してはならないと、人間の形成が優先することを明確に指摘しています。

「さまざまな能力をより適正に活用するという観点で、個々の適性を評価しよう。ここから指導の原則が生まれる。まず進学指導によって、ついで職業指導によって、各々の労働者もしくは公民は、自己の素質にもっとも適した職務、自己の能力をもっとも有効に発揮できる職務を獲得する。……（中略）……個々の適性が見出され確かめられるにつれて、専門的な教育がしだいに大きな部分を占める。しかし、いかなる場合にも労働者の形成が人間の形成を阻害してはならない。労働者としての形成は、幅広い人間的発達に花を添える飾り物と考えてほしい。」（序説、一般原則）

教育は目標にそって小学校、中学校、高校と成果が積み上げられていきます。最終的には自分になりたいと考えている仕事を見つけ、自己決定に基づいて自分の職業に就くこと、これを実現するのが「指導の原則」です。教育によって、人間性を高めることと、一般的な知識や専門的知識を習得して自分が労働者になっていくこと、この二つが統一されなければならないのです。それを制度的に保障する責任があるというのが、この改革案の組立てであったわけです。

この改革案に着目した田中昌人や糸賀一雄園長をはじめとする近江学園の人たちは、ここで述べられている考え方を知的障害のある人たちの教育権保障と教育指導をくぐらせて考えていこうとするわけです。知的障害のある人たちの場合、どのような「一般原則」が成り立つのか、「十全な発達の権利」とその「制度的保障」および「指導の原則」によってこそ発達保障の内実を創り出すことができるのではないだろうか、近江学園の実践とこの教育改革案がつながり始め、批判的吟味が重ねられていくのです。

ランジュヴァンとワロンらの教育改革案の中心理念である「正義の原則」を「平等」と「多様性」という二つの側面に考慮しつつ、教育の民主化および権利保障を徹底させるという視点で吟味すると、この改革案にはいくつかの限界があることがわかります。「正義の原則」で述べられている「すべての子どもは、いかなる家庭的・社会的・人種的身分であろうと、みずからの人格を最大限に発展させる平等な権利をもつ。彼らは適性による以外は、制限を受けてはならない。したがって、発達への機会を万人に等しく提供し、教養への道を万人のために用意する配慮が、教育に望まれる」。これは「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」（憲法26条第1項）という日本国憲法の理念と響き合うものです。先にもふれましたが、ランジュヴァンとワロンらの教育改革案では、障害児教育のことが少ししかふれられていません。とりあげ方が不十分であるといわざるをえません。当時のフランスの現状を反映してのことかと思いますが、ランジュヴァンとワロンらの教育改革案はまだ障害児教育にまで「正義の原則」および「指導の原則」を「拡大し」、「徹底する」には至っていませんでした。同じことが日本の場合にもいえます。日本国憲法および教育基本法に教育権の保障が明記されているにもかかわらず、教育権の「制度的保障」が実現するのは、4分の1世紀後の1979年の養護学校義務制実施のときのことでした。

この教育改革案が発表されたのは1947年ですが、日本に紹介されたのは1960年のことでした。この教育改革案が、日本に紹介され田中昌人や糸賀一雄ら近江学園の実践による批判的吟味の過程を経ることによって、「すべての子どもたちに」、「例外なく」、「平等に」ということがどこまで徹底できるのか。それは、近江学園での実践においても問われるところとなっていきました。近江学園の子どもたちへの指導においても、「みずからの人格を最大限に発展させる」、「平等な権利を制度的に保障する」、これを「指導の原則」において徹底することが自覚されていくことになるのです。

田中昌人や糸賀一雄は、1961年以降、講義や講演、研究会や研究集会、学会や論文などで機会ある毎に発達保障ということを積極的に発信するようになります。そして、ここで語られる実践や思想は日本中の多くの人たちに共感的に受け入れられるようになってきます。

ランジュヴァン・ワロン教育改革案で不徹底であった「正義の原則」は、障害児教育の実態と実践をくぐり抜けることによって、さらに田中昌人や糸賀一雄らによって徹底したものとなって提起されるようになっていきました。そして今日では、発達保障の権利としてより権利性を帯びた考え方として現れてきつつあります。

今日の発達保障の到達点をとりあえず次のようにまとめておきましょう。すなわち、障害の有無を問わず、すべて人間はこの世に生を受けて生まれるならば、平等に、生きる権利（the right to life）と自己実現をはかる権利（the right to development）をもっているといえる。そして、この二つの権利は人権として保障されなければならない。この二つの権利は、いかえると人間の安全保障（human security）と人間発達の保障（human development）といえる。この二つを統一して発達保障の権利（the right to human security and development）と呼ぶことができる。発達保障の権利は、平和権、環境権、健康権などと同じように第3世代の人権に位置づけて考えることができます（表）。これら第3世代の権利は、国や政府に要求して実現する権利であるという特徴に留まらずに、より普遍性を帯びた国際社会の連帯を権利の基礎においているという意

表 第三世代の権利とは？

第一世代	自由権
第二世代	社会権
第三世代	平和権・環境権・健康権・発達保障の権利

味で「国境を越える権利」といわれる場合もあります。

二つの権利の統一の保障というとき、人間の安全保障とともに人格発達の課題すなわち自己実現をはかる権利が主張されているところに発達保障の権利の大きな特徴があるといえるのではないのでしょうか。発達保障の権利思想では、例外なしに、一人ひとりの個性が大切にされ、個性的な自己実現をはかること、すなわち人間が発達することを個人の内面形成もふくめて権利として認めていこうというのです。また、例外なしにという場合、それは日本で発達保障の思想が深化されてきたように重度障害者とりわけ重症心身障害者とよばれる人びともおよぶことは当然であると考えられる考え方が「正義の原則」として定着しつつあります。フランスから発信された「発達の権利の保障」という考え方が日本の障害児・者の福祉・教育実践をくぐり抜けることによって、日本発信の発達保障の思想として確立し、発展してきたといえます。

発達保障の権利と関わって、自立と自己実現の関係について、ふれておきたいと思います。「子どもの権利条約」第23条第1項では次のように述べられています。

「締約国は、精神的又は身体的な障害を有する児童が、その尊厳を確保し、自立（self-reliance）を促進し及び社会への積極的な参加を容易にする条件の下で十分かつ相応な生活を享受すべきであることを認める。」（第23条第1項）

第23条は生存権（生きる権利）について述べた条文ですが、「自立」（日本語訳）の英語の原語をみると“self-reliance”となっています。ここでは自立の概念が“independence”あるいは“self-independence”ではなく“self-reliance”と表現されています。relianceは（再び）信頼するという意味ですが、自分自身を信頼する、自分が自分であっていい、自分は障害をもっている存在だが、他のだれとも代替不可能な個性的な自己実現をはかってきた自分なのだ、あるいはいろんな人の援助を受けて生活するが、生きていくこと、生活していくことそのものに価値があり、援助を受けつつ暮らしている中で個性的な自己実現をはかること、それ自身が自立なのだ、考えることができます。この条文において、生きる権利（the right to life）と自己実現をはかる権利（the right to development）が融合しているのを見ることができないのでしょうか。

4. 人間の発達法則の解明と発達保障—「階層—段階」理論の提起と発展—

(1) 発達研究の必要性和「階層—段階」理論の提起

田中昌人は、発達保障の思想に内実をあたえるためには、人間の発達過程の解明が欠かせないと考えていました。とりわけ、子どもたちの自己実現の姿をとらえ、そこに教育的な働きかけを試み、働きかける方と働きかけられる方の両方の変化と発達の共感関係を評価することによって、発達保障活動の再組織化が求められます。そのことによって社会からの不当な扱いや人間疎外を受けることを許さない、教育的条件と発達保障の源泉が新たに生み出されてきます。自己実現は個人の系の視点からとらえることができますが、それは個人と個人、個人と集団、個人と社会との関係の成果物であり、働きかけによる反映として、人格形成すなわち人格発達の過程に現れてきます。

田中昌人は、人格発達の解明をすすめる中で、「階層—段階」理論（「可逆操作の高次化における発達の階層—段階理論」の略称）という新しい発達理論を提起します。田中昌人は、フランスのピアジェ（Jean Piaget: 1896-1980）などの研究成果をとりいれ、近江学園やびわ湖学園の実践をくぐり抜けさせて日本発信の創造性、

独創性の高い発達理論として「階層－段階」理論を提起するのです。「階層－段階」理論の全体フレームが姿を表すのは、1965年ごろです。このころはまだ「階層－段階」理論という名前はついていませんが、この理論の重要な概念である「可逆操作（reversible operation）」（Piagetの用いた可逆操作の概念を拡張させたもの）という言葉もこの頃から使われるようになっていきます。田中昌人が連載執筆していた『愛護』87号（33-36ページ）では「次元の可逆操作」、「一次的可逆操作」などの表現で「重度精神薄弱児（（当時の表現のまま引用、引用者注））の発達」の説明を試んでいます。

障害のある人たちの発達を保障するときに、なぜ発達研究が求められるのでしょうか。障害のある人たちの研究は、ややもすれば障害特性にのみ焦点が当てられて、自己実現の姿をまでも障害特性としてとらえてしまうおそれを含んでいるのです。当時、障害児研究としてさかんにとりくまれた障害の類型的研究の克服すべき点を田中昌人は次のように指摘しています。

「この方法は（類型的研究方法、引用者注）、……発達過程、形成過程という時間的変化の様式を問題にする次元をとらえない。つまり自己閉鎖的傾向をもっているが、これは至当な有限性であるといえよう。しかし、自己の次元、つまり状態像をとらえる次元においてはたらくときには、それを不当な有限性たらしめないように十分注意しなければならない。よくある欠陥としてつぎの傾向が指摘される。つまり、類型をなりたたしめている中核が基底として力をふるい、これに統括されるさまざまな現象にはそれ自体の意味があたえられず仮象としてしまっている。そこでは類型間、全体と類型間には区別のみがあり、区別の立場が全体にみなぎって研究の成果は枚挙というかたちでしかなされていらないのである」（田中昌人『児童精神医学とその近接領域』第1巻412-417ページ、1960：田中昌人、1980再録）。

当時の障害のある人たちの研究の多くは、障害にのみ焦点が当てられて、Aタイプの障害とBタイプの障害の違いはどこにあるのか、その特徴の違いの枚挙がおこなわれたり、Xカテゴリーに属する障害児は訓練可能性があり、その上のYカテゴリーに属する障害児は教育可能性があるなどと主張して区別を教育上の差別とつなげてしまったりしたのです。このように研究成果や議論を「類型」の中に閉じ込め、自己閉鎖的傾向が幅をきかせていたのです。田中昌人は、それではだめで、むしろ障害種別や障害カテゴリーを一旦取り除いて類型やカテゴリー間の共通性にも目を向け、類型間の関係や全体と類型間の相互作用をとらえる研究が必要だと主張したのです。そして、それらを発達過程、形成過程に位置づけなおすと、障害の有無を超えた人間発達の共通性が見えてくるのではないかと考えたのです。人間発達における普遍性と特殊性の双方をとらえ両者の関係性をとらえる研究が求められるのです。障害のある人が発達過程でみせる特殊性や特性を変化しない特徴だと考えるのではなく、人間の発達過程に位置づけたり、関連づけて、考えてみるべきだということです。「発達の共通性を研究しないと、特殊性やその変化のようすはわからない」し、「特殊性だけを研究して共通性への配慮や志向がないと、人間発達の全体の中でどのような位置をしめるのか、全体にどのような影響をあたえるのかその関連性を解明する方向を閉ざしてしまう」のです。「普遍性」の中に「特殊性」を位置づけることが大切なのです。個別性や特殊性はそれだけを切り離すのではなく、いつでも普遍性の中に位置づけられて全体の関係性の中でとらえられなければならないのです。

(2) 「階層－段階」理論の発展過程

田中昌人の「階層－段階」理論の発展過程を次の3つの時期にわけることができます。

① 第1期（1970-1980）：発達の原動力（新しい発達の原動力の発生）概念の提起（1969年）と階層間の移行メカニズムを提起する時期

この時期に、「階層-段階」理論の根幹をなす3つの大きな問題提起がなされます。1つ目は、当時のいい方でいうと「新しい交通の手段」（後に、新しい交流の手段）と呼ばれる発達の原動力の発生を「階層-段階」理論に位置づけたことです。2つ目は、「階層-段階」とは相対的に区別される教育階梯（後に、発達保障の階梯）を提起したことです。3つ目は、発達段階を規定する発達構造（連関構造）として3つのレベルすなわち「軀幹-四肢」、「手-指」、「音声・言語-認識」のレベル（後に、下部連関、基本連関、上部連関、内部連関の4つの連関と再構成しなおす）が区別できるという提起です。その他、「階層-段階」理論の基礎をなす重要な概念の多くがこの時期提起されています。なお、田中昌人は、この時期の最初の年である1970年に近江学園から京都大学に移っています。

② 2期（1980-1999）：人格発達を組み込み「階層-段階」理論の再構成を試みる時期

第2期は、数十名におよぶ子どもの縦断的観察によって、それまでの「階層-段階」理論に再吟味を加える時期です。人間発達を乳幼児期に立ちかえり、多くの新生児・乳児・幼児を縦断的に記録・観察することによって、「階層-段階」理論を生まれ変わらせた時期であるといえます。「階層-段階」理論の再構築を試みる時期といってもいいのではないのでしょうか。

この時期の田中昌人の仕事は、1981年から1988年にかけて出された『子どもの発達と診断』（全5巻）となって結実します。しかし、これに留まらず、さらに1996年から2003年にかけて、それらをもう一度それまでの自分の仕事をなぞるかのようにビデオ版『発達診断の実際』（乳児期前半から6歳児までの全8巻）および『あそびの中にみる1歳児～6歳児』（全6巻）を制作します。乳児期前半から6歳児までを2回たどることによって、人格発達と「階層-段階」理論の再吟味、再構成がなされたのです。再吟味、再構成の過程でユニークな発達上の現象（対操作と呼ばれる一連の現象、発達の謎とも呼ばれる）がいくつも発見されます。これらはいずれも世界での報告例がなく、発達心理学上の新発見といってよいでしょう。これらの発見を理論づけるものとして、田中昌人は対称性原理を提起します。対称性原理に関する最初の論文は1987年に書かれています。『子どもの発達と診断4 幼児期Ⅱ-3、4歳児Ⅰ』（1985年）と『子どもの発達と診断5 幼児期Ⅲ-5、6歳児Ⅰ』（1988年）が刊行される間ちょうど間の時期です。

田中は、2次元形成期（2歳-3歳後半）を人格発達と関わらせて「人格の発達の基礎」の時期と特徴づけています。そして、2次元形成期を第1期の内面的対称性のみられる時期とし、2次元可逆操作期（4歳-5歳）を第2期の内面的対称性のみられる時期としています。第1の内面的対称性の時期は自我の拡大の時期（大文字のI次元形成期）および自我の充実の時期にあたります。この自我の拡大・充実を基礎に第2期の内面的対称性がみられます。2次元形成期から2次元可逆操作期へ発達の質的転換がすすむとそこでは対称性の「内への発達の破れ」がみられるというのです。次元可逆操作の階層では、この時期は2次元可逆操作期にあたりますが構成配列の課題では、次元並進対称性がみられます。この時期、自制心が生まれてきます。そして、右からも左からも入れ換え可能な自我が出てくると、「外の宇宙」と「内の宇宙」との調整ができるようになり、やがて次元対称性の転倒に基づく対発生がおこるといいます。

転倒に基づく対発生は3次元形成期（5歳-6歳）にみられます。転倒に基づく対発生によって、今度は対称性の「外への発達の破れ」が見られます。そして、この対称性の「外への発達の破れ」によって次元並進対称性は次元交差対称性へと変化していくのです。次元可逆操作の階層において転倒に基づく対発生による「外への発達の破れ」が見られだすと、生後第3の新しい発達の原動力が誕生したとみることができます。

幼児期を例に対称性原理の発展法則を説明しましたが、これを実験や検査で追試的に取り出そうとするとなかなかうまくいきません。これらの現象は、もともと不安定なものなのか、検査する人のやり方や技術の影響を受けやすいのか、まだ対称性原理は研究途上です。

対称性原理の提起と同時期に田中昌人は、人間発達の法則として「静かな法則」と「ダイナミックの法則」の2つに加えて、3つめの法則として「美しき法則性」があると問題提起します。しっかり相手をとらえて、相手の真似をするだけではなく、相手とは違う自分をつくり、自己主張をしながら自分の作品や世界をつくりあげていく。そこでは、相手の世界をバラバラに壊してしまっただけでなく、その反乱を鎮めながら自分の世界をつくっていくという、大変見事な、美しい人格発達を反映した世界がみられるということです。田中昌人は、「階層－段階理論」の再構成の過程で「3つの法則が相対的に区別され、相互に関連性をもつとする」のです。これは人間発達を3側面からみるということになります。人間発達を3つの側面からみることによって教育実践との親和力が高まり、実践がより丁寧で、深いものとなっていくことが期待されます。また、「美しき法則性」が崩れたときに、人間的な心のダイナミクスがどのように変化していくのか、また逆に「美しき法則性」がかたちづくられるときにはどういった心の状態が現れるのかなど、具体的な事実とのつき合わせの作業が必要になってくると思われます。自己実現の過程と「美しき法則性」がどのように関係し合っているのか、これも重要な研究課題になっていきます。

③ 第3期（1999-2005）：「大階層」概念の提起

第3期には、田中昌人が従来の「階層－段階」理論に加えて「大階層」という概念の導入を新たに提起します。1999年のことだったと思います。この時期は、田中昌人が龍谷大学に移って3年目になります。田中昌人は、この時期、1つには、生命の誕生や人類進化に加えて母体内環境への関心を高めていきます。2つには、思春期・青年期から100歳頃までの生涯発達の研究をどうすすめていくかという生涯発達の構想を密やかにあたためていきます。3つには、地球や星の誕生の過程にも大きな関心をよせていきます。田中昌人は、常々「発生するもの、誕生するものにはすべて興味がある。誕生の場面を、死ぬまでにできるだけたくさん見たいし、研究したい」といっていました。亡くなる直前にも、ある人に「羊が生まれる場面の写真をみつけてくれないか」と依頼されたというエピソードも残されています。そのような中で、人類進化の過程と人間個人の発達過程をつなげていくためのリンクをどこに見つけるかという志向性をもちつつ、個人の系における発達理論のさらなる発展をめざして「大階層－階層－段階」理論を構想していたのです。

この時期、従来の5つの発達の階層に加えて6つ目の発達の階層である「創出可逆操作の階層」を提起しています。成人期・高齢者期を含む時期に該当します。

田中昌人の説明によれば、大階層は、「発達の自由の宇宙」がどこにあるかによって3つの大階層を区別することができるのです。そして、1つ目は母体内宇宙。それは生命進化と個体発生をリンクさせて発達につなげることができる宇宙です。2つ目は、生まれてからの乳児期前半・乳児期後半・幼児期の3つの階層をまとめて、人間の進化を発達の中に組み込んでいく時期で、子育ての中での宇宙、家族内宇宙とでもよべる宇宙です。そして最後の3つ目は、社会内宇宙という世界で、文明進化を人間発達に統合する大階層です。この第3番目の大階層は、少年少女期に始まり、青年期、成年期・高齢期全体をおおう宇宙です。

下図は、日本応用心理学会第72回大会（2005年9月3日-4日、於：福島学院大学）に小倉昭平と連名で発表した「発達と発達保障への研究—人間発達における創出の階層について—」の発表付帯資料です。田中昌人による手書きの書き込みと9月3日の日付が記されています。田中昌人は、2ヵ月後の2005年11月18日に亡くなりました。

表 胎生期から成年になるまでの「発達の階層-段階」と「新しい発達の原動力の生成」(通常の場合)および発達障害を含む「発達保障の階層」との対応関係 2004.4.4.~ 2005.7.3.

これ以降は真理・真実に向ってさらに自由になる

発達段階	階層	発達の段階	発達の原動力	人格の発達の基礎	発達障害	通常の年齢	通常の場合	発達保障の階層
人間の発達を促す段階 この基礎を基に人間発達に統合する段階	人間の発達第3大階層・青少年成人前期	生徒第6・成年期から(創出可逆操作の階層)	3 3次創出可逆操作 2 2次創出可逆操作 1 1次創出可逆操作	生徒第6の新しい発達の原動力の発生	飛躍的移行期 第2期社会的自己の形成	発達障害IX		VI 後期 中期 前期 後期 学問の階層
		生徒第5・青年期から(抽出可逆操作の階層)	3 3次抽出可逆操作 2 2次抽出可逆操作 1 1次抽出可逆操作	生徒第5の新しい発達の原動力の発生	飛躍的移行期 抽出移行抽出可逆対操作 飛躍的移行期 抽出移行抽出可逆対操作	発達障害VIII	大学生	
		生徒第4・少年少女期から(変換可逆操作の階層)	3 3次変換可逆操作 2 2次変換可逆操作 1 1次変換可逆操作	生徒第4の新しい発達の原動力の発生	飛躍的移行期 抽出移行抽出可逆対操作 集団的自己の形成	発達障害VII 14歳頃~	中学生	
		生徒第3・幼児期から(次元可逆操作の階層)	3 3次元可逆操作 2 2次元可逆操作 1 1次元可逆操作	生徒第3の新しい発達の原動力の発生	飛躍的移行期 変換移行次元可逆対操作 自我の形成	発達障害VI 5歳半頃~	小学校就学	
		生徒第2・乳児期後半(連結可逆操作の階層)	3 示性数3可逆操作 2 示性数2可逆操作 1 示性数1可逆操作	生徒第2の新しい発達の原動力の発生	飛躍的移行期 次元移行連結可逆対操作 象の形成	発達障害V 10か月~	1歳半~	
		生徒第1・乳児期前半(回転可逆操作の階層)	3 回転軸3可逆操作 2 回転軸2可逆操作 1 回転軸1可逆操作	生徒第1の新しい発達の原動力の発生	飛躍的移行期 連結移行回転可逆対操作 条件反射の基の形成	発達障害IV 4か月~	出生	
	人間の発達第2大階層・乳幼児学童期	胎児期の階層	3 大脳溝・大脳回・第1群神経形成 2 大脳外側溝・神経の神経形成開始 1 骨化・大脳半球形成	子宮外生活の準備 (神経成長因子群)	飛躍的移行期 子宮外代謝 活動の基礎の形成	発達障害III 26週~ 16週~ 8週~		III 後期 中期 前期 後期 教育の階層 学問の階層
		胎児期後半	3 器官期 2 原基期 1 胚芽期	成人型器官の発生と原始細胞の増殖 体軸決定遺伝子群 ホモタイプ遺伝子群	飛躍的移行期 心臓循環・胎盤・胎児の発生 形態の基礎の形成	発達障害II 5週~ 4週~ 3週~		
		胎児期前半	3 胚盤期 2 胎胚期 1 桑実期	栄養膜・胚胎盤の発生と透明膜消滅 体軸決定遺伝子群	飛躍的移行期 原始子宮胎盤循環 胎生の基礎の形成	発達障害I 7日~ 4日~ 受精~	着床 子宮内 卵管内	
		胎児期	3 胚盤期 2 胎胚期 1 桑実期	栄養膜・胚胎盤の発生と透明膜消滅 体軸決定遺伝子群	飛躍的移行期 原始子宮胎盤循環 胎生の基礎の形成	発達障害I 7日~ 4日~ 受精~	着床 子宮内 卵管内	
		胎児期	3 胚盤期 2 胎胚期 1 桑実期	栄養膜・胚胎盤の発生と透明膜消滅 体軸決定遺伝子群	飛躍的移行期 原始子宮胎盤循環 胎生の基礎の形成	発達障害I 7日~ 4日~ 受精~	着床 子宮内 卵管内	
		胎児期	3 胚盤期 2 胎胚期 1 桑実期	栄養膜・胚胎盤の発生と透明膜消滅 体軸決定遺伝子群	飛躍的移行期 原始子宮胎盤循環 胎生の基礎の形成	発達障害I 7日~ 4日~ 受精~	着床 子宮内 卵管内	
研究目的の宇宙	(受精以前は省略)		(胎動)					
	発達における大階層	階層	発達の段階	発達の原動力	人格の発達の基礎	発達障害	通常の年齢	通常の場合

注: は、大階層の基礎における一貫した人種の形成の基礎
 田中昌人「創出可逆操作の階層」は小倉昭平による
 なおこの表は、今後も検討が重ねられていく性質のものである

図 「階層-段階」理論の概念図 (田中昌人, 2005: 手書きメモは田中昌人による)

「階層-段階」理論と発達保障の実践(発達保障活動)との関係について一言ふれておきたいとおもいます。かつて、加藤直樹(1941-2015)は田中昌人がすすめてきた研究にたいして総括的にコメントして「階層-段階」理論と発達保障の実践(発達保障活動)との関係について次のようにいったことがあります。両者は、本来相対的に区別されると指摘しつつ、この両者が「おそらく渾然一体となっているのではないかと指摘しています。加藤直樹は「階層-段階」理論が解明してきたことと、実際の発達保障の実践によって独自に明らか

にされてきたことを、区別する必要があるのではないかと主張したのです。田中昌人はこれについて「私も同感です」と同意したうえで、さらにこの論点を以下のように展開しています（筆者の整理による）。

- ① 発達理論（狭義には「階層－段階」理論）そのものを発展させていくことと同時に発達保障の理論を創造的に発展させていかなければならない、という主張には同意する。
- ② 発達理論（狭義には「階層－段階」理論）と教育実践（発達保障の実践と言い換えてもよい）との区別の必要をいうことによって、教育（発達保障）実践者が発達理論を学ぶことを軽視したり、発達理論と教育（発達保障）実践の関係に検討を加えることを軽視する傾向を生むことにならないように、区別と同時に両者の関係をとらえていくことが重要である。
- ③ 発達理論を学ぶと「子どもが見えなくなる」、「実践が貧しくなる」といわれることがあるが、そこには理論と実践が発展する契機が含まれている場合もあるので（科学的認識においては新しいことを学ぶと現象的なことがもっと深くわかるとともに、まだ実践的に総合化されないために実践的認識における移行過程が必要となり、その間に、新たなわからなさがでてくる場合があるので）、発達理論を学ぶ前と学んだ後に生じている変化を丁寧に検討してみることが必要になってくるのではないかと。

「階層－段階」理論と発達保障の実践（発達保障活動）との関係を具体的な実践をくぐらせることによって両者の関係性を創造的に探求していくことが求められているといえるでしょう。

5. 発達保障の権利の実質的保障をめざして

発達保障の権利が制度的に確立し、法制度の整備によって位置づけが明確にされ、発達の研究が進んで人格発達の法則や人格発達の変化が科学的にとらえられるようになったとしても、発達保障の権利の実質的保障をすすめるためには、「指導の原則」と「評価の原則」を有効に機能させ人格発達に働きかける実践がとりくまなければなりません。

発達保障の実践（発達保障活動）を支える理論的なフレームとしてどのようなことが求められるのかについて考えてみたいと思います。

私たちは、2003年から人間科学研究所を活動拠点にして自閉症スペクトラム児の治療教育プログラム開発をすすめています。このプログラム開発をすすめてきた中で発達保障の実践とつなげるための理論的なフレームをどのようにしてきたかを紹介させていただきます。

田中昌人は「階層－段階」理論と発達保障の実践を媒介させるものとして、「発達保障の階梯」を提起しているのですが、そこでの留意点を次のように述べています。

「発達保障の階梯を吟味することは、発達保障の取り組みが、発達の原動力のあと追いをしてこれに従属する関係になったり、発達の階層や段階がそのまま発達保障の階梯であるとする並行論になったり、あるいは発達保障の取り組みと称するものが、発達を軽視してつめこみの関係になってしまうことをあらためていくことにもなる。つまり、人格の発達の基礎の形成に留意しつつ、新しい発達の原動力の生成に焦点をあわせて、全体として発達の一步前に立って、適切なかたちで援助の手をさしのべることができるように留意されなければならない」（田中昌人、1987：140ページ）

治療教育プログラム開発にあたっては、上記の田中昌人の提起に学びつつ、留意すべき重要な視点として

次のようにまとめています。「発達保障の階梯」を意識的にとりだし、活動が発達の原動力の後追いをし、これに追従する関係にならないように留意すること、また発達の階層や段階をそのまま発達保障の階梯であるとみなす並行論に陥らないように留意すること、さらには活動が発達を軽視してつめこみの関係になってしまわないようにすること。つまり、人格の発達の基盤の形成に留意しつつ、新しい発達の原動力の生成に焦点をあわせて、全体として発達の一步前に立って、適切な形で援助の手をさしのべることができるように留意しなければならない、と考えています。この「発達の一步前に立つ」という考え方は「最近接発達領域帯」の考え方を発展させたものです。これは、ロシアの心理学者ヴィゴツキー（Lev Semenovich Vygotsky: 1896-1934）の概念ですが、この最近接発達領域と活動との関係をしっかりつくり、そこで教育的なプログラムを走らせていくことが大事だと考えています。

最近接領域帯を成立させるためには3重の構造を考える必要があります。

第1層は、暦年齢にもとづいて

第2層は、新しい発達の原動力の生成に焦点をあわせて

第3層は、人格の発達の基盤の生成に焦点をあわせて

これらを全体として、総合的に組織して慎重に実践をすすめて形成的評価につないでいく。

1つ目は、新しい発達の原動力の生成と発達保障の階梯との関係において、最近接発達領域の関係が成立していることです。関係において絶えず発達の一步前に立つ関係をつくるのです。

2つ目は、第1を基盤に療育内容編成において到達度評価（ふりかえり）を重視し最近接療育内容関係が成立しているかどうかを絶えず吟味していくことです。療育プログラム、療育内容の編成にあたっては、その子どもの今の発達段階にあわせるのではなく、その子どもの発達の少し前をねらった療育プログラムを編成していくことが大事になります。

3つ目は、それらの上に狭義の「教授-学習」過程における「最近接教授-学習」領域の関係を成立させることです。狭義の「教授-学習」過程は教育的な営みであり、教育的な働きかけです。療育者や仲間と当人ととの間の教育的人間関係によって媒介される活動のことです。具体的には、子どもと接するときはその子どもが一人でできることを大事にする、と同時にみんなといっしょにできること、教えられてできることを大事にします。場合によっては、先ずおとながやることをしっかり見させる、仲間といっしょにやっていることをじっくり見守ることが、大事になることもよくあります。

そういったことが教育的な関係として成り立つこと。ここに最近接発達領域関係が成立しているといえるでしょう。

最近接発達領域帯を成立させるには、3層構造を実践の枠組みとして組み込む必要があります。また、3層構造に焦点をあわせた働きかけが、意識的になされていく必要があります。3層構造とは、次のような構造をいいます。

第1層では、暦年齢にもとづいて、グループ編成をしたり、療育プログラム内容を準備します。その子どもが5歳であれば5歳の文化を、10歳であれば10歳の文化を療育内容として準備しなければならないでしょう。子どもの発達年齢が1歳あるいは1歳半であったとしても、1歳半の赤ちゃんに用いられるプログラムをそのままあてはめたのでは10歳の暦年齢の子どもの実践にはふさわしくありません。

第2層においては、暦年齢を前提にしつつ、新しい発達の原動力の生成に焦点をあわせて、かつ発達段階を加味した療育内容を準備します。

さらに、第3層では、人格の発達の基盤の生成に焦点をあわせた療育内容を準備します。ここでは集団活動や子どもたちの生活（興味・関心や季節、行事などをとりいれて）に焦点をあわせた療育内容を準備します。

療育プログラム全体として、みんなといっしょに活動することが楽しみになり、次も参加してみたいという活動意欲を引き出すプログラムであること、事前に知らされたプログラムが楽しみで期待が持てるものであること、プログラムの中ではその子どもの人格発達にふさわしい活動が保障されており、適切な働きかけや活動が展開されていること、活動を終えて家に帰っても思い出したり、振りかえったりして、楽しかった経験として蓄積されること、こんなことに留意して活動にとりくんでいます。もちろんこれらの経験は子どもたちだけに蓄積されるだけでなく、療育スタッフや家族の人たちにも蓄積されていくことが大事です。

6. おわりに—21世紀を発達保障の世紀に！

発達を権利ととらえていこうという考え方は、今日、日本では教育関係者や福祉関係者の間では広く知られるようになってきました。また、当然のこととして受け入れられるようになってきています。その中心にあった考え方が、ここで述べてきた発達保障という考え方です。

この考え方が、糸賀一雄や田中昌人ら近江学園関係者から発信されると、大きな驚きと共感をもって多くの関係者に受け入れられていきました。1960年代、70年代の日本の社会に大きな影響力をあたえたと思います。日本の中で発達の権利ということが人権と考えられるようになっていくわけですが、世界に目を向けるとどうだったでしょうか。第2次世界大戦直後に発表されたランジュヴァンとワロンの教育改革案はフランスでは知られていたのですが、世界的に広がることはありませんでした。他方、バンク・ミケルセンらによって提唱されたノーマライゼーションの考え方は、アメリカ・ヨーロッパに広く知られるようになっていきます。

発達の権利が大きな話題となりはじめるのは、1986年、第41回の国際連合の総会で「発展（発達）の権利宣言（Declaration on the Right to Development）」が採択されたのがきっかけです。この宣言は、第1条で「発展（発達）の権利は譲ることができない権利である」こと（不可譲の権利）、また第2条で「人間個人が発展（発達）の中心的な主体であり、発展（発達）の権利の積極的参加者、受益者であるべきこと（第2条1項）」（発展、発達の主体は人間個人）であること、さらに第3条では「国家は発展（発達）の権利の実現のために好ましい国家的諸条件をつくりだす主要な責任を有している（第3条1項）」（国家による条件整備の責任）を明記しています。発達が権利であり、その条件をつくりだす主要な責務は国家が負っているということが明確に示されています。これまで見てきた発達保障、発達の権利の内実をまっすぐに受け止め、それを権利として確立していこうという国際的な動きが1986年に生まれたとあってよいと思います。しかしこの発達の権利は、国連の中ですぐに人権として成熟していくかということ、そう簡単ではありません。発達の権利は曖昧で大きすぎるという意見もあって生成の途上にあるといてもよいかと思います。「発展（発達）の権利」は1993年の第2回世界人権会議のウィーン宣言でも高い優先度をあたえられ、また、2000年ミレニアム宣言や主要な国連サミットや国連の諸会議の中でもとりあげられてきています。誕生しつつある権利であるといえます。

「発展（発達）の権利宣言」がめざしている発達の権利の実質的保障を実現するためには従来の国家の枠組みだけでは不十分であるという認識が今日世界的に広がってきています。

日本政府のイニシアティブと国際連合の支持・援助によって2001年6月「人間の安全保障委員会」（共同議

長、緒方貞子およびアマルティア・セン）が発足し、2003年5月3日にコフィ・アナン国際連合事務総長に報告書（最終報告書）が提出されています。この報告書では人間の安全保障（human security）について次のように述べています。「国家のみが安全の担い手である時代は終わった。国際機関、地域機関、非政府組織（NGO）、市民社会など、『人間の安全保障』は、環境汚染、国際テロ、大規模な人口移動、HIVエイズとの闘い、地雷の禁止、人権擁護といった分野で、すでに多くの人が活躍している」（人間の安全保障委員会報告書、2003：13ページ）として国家の枠組みをこえたとりくみの必要性を強調しています。この報告書の中では、発達の権利および人間安全保障の権利は、人間個人が発達および安全の中心的な主体であり、諸施策は人間中心にすすめなければならないことが強調されています。さらには「人間の活動や能力の中心的部分を守るだけでなく、個人や社会の潜在能力を伸ばし、人々が人生のあらゆる局面で情報に基づいた選択を行い、自らのために行動できるようにすること」（同：12ページ）がめざされねばならないとしています。

19世紀から20世紀への世紀の転換期において、スウェーデンの教育者エレン・ケイ（Ellen Karolina Sofia Key, 1849-1926）は『児童の世紀』（初版、1900；第2版、1913；第3版、1927）を著し、19世紀が戦争の世紀であったことを深く反省し、来たるべき20世紀が戦争のない、子どもの命や生存が脅かされることのない世紀になることを願ったのでした。その結果はどうだったのでしょうか。この100年間に人類は大きな世界戦争を2度も引き起こしましたし、20世紀の後半は核戦争による世界滅亡の脅威にさらされつづけてきた世紀になってしまいました。

国際連合は、21世紀の幕開けをエレン・ケイが抱いた夢を再び現実のものとしようとして、2001年9月19-21日に国連本部に子どもたちの代表を招き「国連子ども特別総会」（United Nations Special Session on Children）を開催することを決定しました（2000年11月20日の決議55/26）。しかし、2001年9月11日に発生したニューヨーク市を中心とする同時多発テロの発生およびその後のアフガニスタンへの報復戦争によって、この「国連子ども特別総会」は2年後の2002年5月8-10日まで延期を余儀なくされました。「戦争の世紀」からの転換をはたせないまま21世紀をむかえることになったのです。21世紀は、アフガン戦争、イラク戦争、さらにはシリアやパレスチナでの戦争が続いています。しかし、平和を求め、人間の安全保障や発達保障を求める国際活動や国際運動も着実に前進してきています。21世紀が「戦争の世紀」となるか「発達保障の世紀」となるかが鋭く問われる時代になってきているといえるのではないのでしょうか。

21世紀には人間発達の科学的解明がよりいっそう進み人間発達の権利がより内実をもって保障される社会となるような諸科学の発展がのぞまれます。21世紀こそは「戦争の世紀」とさせずに「発達保障の世紀」となるように努力を重ねていきたいものです。

下記の引用は、本日の講義資料の最後につけさせていただいた、大江健三郎の『ヒロシマ・ノート』からとったものです。人間の正統性や人間発達のあり方を、困難な時代にあっても模索し、考え続けていきたい決意と願いを込めてみなさんに贈ります。

「最悪の絶望、いやしがたい狂気の種子が^{はいたい}胚胎するところに生きつづけている、決して屈服しない人々に僕は出会ったのだったし、決して救済できない苛酷な運命のレールを走っている青年に、みずからの運命を参加させた、そういう戦後育ちの優しい娘の噂を聞いたのだった。そして、とくに確実な希望があるというのではない場所で、つねに正気でありつづけ、地道な志をいだきつづける人々の声に接したのであった。僕は広島で、人間の正統性というものを考える、手がかりをえたいと思う。そしてまた、僕が人間の最も許容しがたい欺瞞というものを眼にしたのも広島においてである。しかし、僕がわずかに見きわめることのできたものすべては、それと比較を絶

する巨大さの、^{くらやみ}暗闇にひそむもつとも恐ろしいものの、小さな露頭にすぎない。」（大江健三郎『ヒロシマ・ノート』岩波新書、1965年：183-184ページ）

本日の講義はこれで終わらせていただきます。15回にわたる聴講ありがとうございました。また、外部から今日の最終講義に参加して下さったみなさん、ご静聴ありがとうございました。

文献

近江学園編『近江学園年報』第9号、1961年。

近江学園編『近江学園年報』第11号、1995年。

近江学園編『近江学園年報』第12号、1996年。

近江学園創立50周年記念誌 編集委員会『消シテハナラス世ノ光—近江学園創立50周年記念誌』滋賀県立近江学園、1996年。

糸賀一雄「この子らを世の光に」『手をつなぐ親たち』第126号、1966年。

糸賀一雄『福祉の思想』（NHK ブックス 67）、日本放送出版協会、1967年。

糸賀一雄『糸賀一雄著作集Ⅲ』日本放送出版協会、1983年。

糸賀一雄『復刻この子らを世の光に—近江学園二十年の願い—』日本放送出版協会、2003年。

バンク・ミケルセン・花村春樹（訳・著）『「ノーマリゼーションの父」N.E.バンク・ミケルセン—その生涯と思想—』ミネルヴァ書房1994年。

田中昌人『「精神薄弱児」研究の方法論的検討』心身障害者福祉問題総合研究所、大木会、1968年。

大阪・京都・滋賀発達保障研究会編『すべての子どもの発達の権利をかちとるために—新しい「心身障害児の発達と教育」の理論—』（大阪・京都・滋賀発達保障研究会パンフレット、1966年。

田中昌人『人間発達の科学』青木書店、1980年。

田中昌人『人間発達の理論』青木書店、1987年。

田中昌人・田中杉恵・有田知行『子どもの発達と診断1～5』大月書店、1981～1988年。

田中昌人『障害のある人びとと創る人間教育』大月書店、2003年。

田中昌人（監修）・「要求で育ちあう子ら」編集委員会（編）『近江学園の実践記録 要求で育ちあう子ら—発達保障の芽生え—』大月書店、2007年。

田中昌人『発達研究への志』あいゆうぴい（発行）、萌分社（発売）、1996年。

田中昌人・清水寛編『発達保障の探求』全国障害者問題研究会出版部、1987年。

荒木穂積「『発達保障』の誕生の背景となった国際的潮流—『教育の改革』（ランジュヴァン・ワロン改革案）（1947）の提案と国際民主主義教育運動の影響—」、『人間発達研究所紀要』、2005年。

荒木穂積「『可逆操作の高次化における発達の階層—段階理論』の意義と今後の課題」『人間発達研究所紀要』第18・19号合併号、2-16頁、2007年。

荒木穂積「新しい人権としての発達保障—人間の安全保障から発達保障へ—」『人間らしく生きる福祉学—はじめて学ぶ社会福祉入門—』（加藤直樹・峰島厚・山本隆編著）、ミネルヴァ書房、pp.148-156、2005年。

人間の安全保障委員会報告書『安全保障の今日的課題』朝日新聞社、2003年。

エレン・ケイ・小野寺信・小野寺百合子（訳）『児童の世紀』富山房版、1979年。

※本稿は、2015年1月15日（木）4時限目におこなわれた最終講義をもとに加筆・修正を加えたものである。

荒木 穂積教授 略歴と業績

1. 略 歴

1949年12月	京都府（舞鶴市）に生まれる
1973年 3月	京都大学教育学部（教育心理学）卒業
1974年 4月～1977年 3月	社会福祉法人びわこ学園第一びわこ学園心理判定員（嘱託）
1975年 3月	京都大学大学院教育学研究科修士課程修了
1977年 4月～1987年 9月	医療法人京都保健会吉祥院病院小児科発達相談員（嘱託）
1978年 3月	京都大学大学院教育学研究科博士課程中途退学
1978年 4月	平安女学院短期大学幼児教育研究所専任講師
1981年 4月～1990年 3月	平安女学院短期大学幼児教育研究所助教授
1987年10月～1997年 8月	医療法人京都保健会右京病院小児科発達相談員（嘱託）
1990年 4月	立命館大学産業社会学部助教授
1991年 4月	京田辺市療育教室スーパーバイザー
1993年 4月	立命館大学産業社会学部教授
2005年 4月	久御山町療育教室スーパーバイザー
2015年 3月	学校法人立命館定年退職
2015年 4月	立命館大学特命教授、名誉教授

（主な学内役職歴）

1993年 4月～1994年 3月	産業社会学部調査委員長
2000年 6月～2001年 3月	心理教育相談センター長
2001年 4月～2003年 3月	大学教育開発・支援センター副センター長
2003年 4月～2004年 3月	産業社会学部副学部長
2004年 4月～2005年 3月	ボランティアセンター長
2006年 4月～2009年 3月	ボランティアセンター長
2007年 4月～2008年 3月	産業社会学部大学協議員
2007年 4月～2012年 3月	サービスラーニングセンター長
2010年 4月～2016年 3月（予定）	応用人間科学研究科長

2. 専門分野 社会学（社会哲学）

専門分野 発達心理学 発達診断学 対人援助学

担当科目 発達保障論 知的障害児の心理・生理・病理 発達心理学研究

研究課題 人間発達における質的転換期過程の研究 / 発達診断法開発 / 自閉症スペクトラム児の療育

プログラム開発

学位 教育学修士（京都大学，1975年3月）

所属学会 日本心理学会，日本発達心理学会，日本教育心理学会，日本応用心理学会，日本自閉症スペクトラム学会，日本保育学会，日本特殊教育学会，国際自閉研究学会（INSAR）

3. 主な研究業績

著 書

（編著書）

1. 『どんぐり教室の四季—障害幼児の保育実践と発達の視点—』（尾関夢子共編，ミネルヴァ書房，1981年）
2. 『障害児教育実践体系第4巻乳幼児期編』（穴戸健夫共編，労働旬報社，1984年）
3. 『どんぐり教室の子どもたち—「話しことは獲得期」の保育のこころみ—』（平安女学院短期大学付属幼児教育研究所どんぐり教室編，三和書房，1985年）
4. 『テキスト障害児保育』（茂木俊彦共編，全国障害者問題研究会出版部，1986年）
5. 『発達診断と障害児教育』（白石正久共編，1989年）
6. 『母子通園を経験した障害幼児の追跡的調査研究—どんぐり教室在園児134例の分析—』（平安女学院短期大学付属幼児教育研究所編，1988年度私学研修福祉会研修成果刊行物，1989年）
7. 『自閉症児の発達と指導』（杉山登志郎，別府哲，白石正久，池添素，茂木俊彦共著，全国障害者問題研究会出版部，2001年）
8. 『対人関係に難しさのある子どもの発達の可能性と教育プログラム開発の試み』（立命館大学人間科学研究所学術フロンティア推進事業プロジェクト『対人援助のための「人間環境デザイン」に関する総合研究』シリーズ12号，立命館人間科学研究所，2005年）
9. 『キーワードブック障害児教育—特別支援教育時代の基礎知識—』（清水貞夫・藤本文朗・青木道忠・黒田学・津田充幸・向井啓二ほか共編，クリエイツかもがわ，2005年）
10. 『高機能自閉症児およびアスペルガー症候群児の教育的対応と発達の可能性』（立命館大学人間科学研究所学術フロンティア推進事業プロジェクト『対人援助のおための「人間環境デザイン」に関する総合研究』シリーズ14号，立命館人間科学研究所，2006年）
11. 『高機能自閉症児およびアスペルガー症候群児の早期発見と早期対応』（オープンリサーチ整備事業『「臨床人間科学の構築」子どもプロジェクト，ヒューマンサービスリサーチ』第4号，立命館人間科学研究所，2007年）
12. 『高機能自閉症児およびアスペルガー症候群児の学童期の発達特徴と教育的支援』（オープンリサーチ整備事業『「臨床人間科学の構築」子どもプロジェクト，ヒューマンサービスリサーチ』第11号，立命館人間科学研究所，2008年）
13. “The Current State of Children with Autism Spectrum Disorder and Their Families in The East Asia” (co-author Nguyen Thi Hoang Yen, Huang Xin Yin), Research for Collaboration Model of Human Services 9, Institute of Human Science, Ritsumeikan University. 2013.

論 文

(単行本)

1. 「3才から5才」(心理科学研究会編,『児童心理学試論—新しい発達理解のために—』第4章・第4節三和書房,1975年)175-195頁
2. 「話しことばを駆使し書きことばを準備する時期」(『発達保障論』の成果と課題』第3章,全国障害者問題研究会出版部,1975年)63-91頁
3. 「乳幼児期における発達の障害とその指導」(中西信男・千原孝司編,『現代の児童心理学』第7章・第1節,小林出版,1978年)141-148頁
4. 「障害児保育」(清水益美編,『現代の幼児と保育』第6章,総合労働研究所,1982年)149-176頁
5. 「テスト・診断・実践」(加藤直樹・中村隆一編,『発達診断をすすめるために—基礎・方法・障害への対応—』第3章,全国障害者問題研究会出版部,1984年)90-133頁
6. 「3歳から5,6歳頃(幼児期後期)の発達」(心理科学研究会編,『児童心理学試論—新しい発達理解のために—』改訂新版,第4章・第3節,三和書房,1984年)194-213頁
7. 「就学前教育の現状と課題」(西尾博共著,京都障害者白書刊行委員会編,『京都障害者白書』第2章・第1節,文理閣,1984年)
8. 「乳幼児期から成人期までを見通して」(大久保哲夫・斉藤浩志・西信高編,『障害児教育実践体系第1巻基礎理論』第2章・第3節,労働旬報社,1984年)131-134頁
9. 『新・児童心理学講座第15巻 子どもの発達障害と教育』(野村庄吾編,第3章「障害乳幼児の保育(療育)の展開」,金子書房,1991年)83-120頁
10. 「障害児・者の現状」(京都障害者白書刊行委員会編,『新版京都障害者白書』第1章・第1節,文理閣,1993年)19-25頁
11. 「学部4年一貫学士課程教育の到達目標とカリキュラムのありかたをめぐって」(座談会:安本典夫・藤岡惇・三浦一郎・宮下晋吉・服部泰彦・向井俊彦・佐藤善治,『大学教育改革の視点と展望』,『立命館大学教育科学研究所(プロジェクト報告)』,1993年)5-32頁
12. 「アルバイトと『学ぶ能力』の形成」(『文化的実践としての学生の「学ぶ活動」に関する認知科学的研究』,『立命館大学教育科学研究所(プロジェクト報告)』1997年)19-24頁
13. 「あとがきにかえて」(田中昌人・青木嗣夫・青木伸代共著,『未来をひらく教育と福祉—地域に発達保障のネットワークを築く—』,文理閣,1997年)237-243頁
14. 「アルバイトにおける『学び』」(『文化的実践としての学生の「学び」の構造に関する総合的研究』,『立命館大学教育科学研究所(プロジェクト報告)』,2000年)21-26頁
15. 「気になる子どもの発達援助」(大橋喜美子編,『事例でわかる保育と心理』第3章,朱鷺書房,2002年)113-123頁
16. 'Mot so hieu biet ve ly thuyet tam ly hoc phat trien o Nhat Ban "Thuyet cac cap do va cac giai doan trong cac thao tac nghich dao trong phat trine nguoi" (in Vietnamese)' "Ung dung tam ly hoc tai Nhat Ban" (Ed., Vu Dung, Phan Thi Mai Huong, Ito Tetsuji and Yamamoto Toshiya)" pp.28-45, Nha Xuat Ban Tu Dien Bach Khoa; Ha Noi, 2005.
17. 「第3条 教育の機会均等 教育上差別されない」(『みんなで語ろう 教育基本法』つむぎ社,2005年)

18. 「新しい人権としての発達保障—人間の安全保障から発達保障へ—」(加藤直樹・峰島厚・山本隆編著, 『人間らしく生きる福祉学—はじめて学ぶ社会福祉入門—』, ミネルヴァ書房, 2005年) 148-156頁
19. 「おわりに—京大乳幼児保育研究会のあゆみをたどって—」(清水民子・高橋登・西川由紀子・木下孝司編, 『保育実践と発達研究が会うとき—まるごととらえる子どもと生活—』, かもがわ出版, 2007年) 287-294頁
20. 「個人の発達の系における『階層—段階理論』の提起とその魅力」(田中昌人先生を偲ぶ教え子のつどい実行委員会編, 『土割の刻—田中昌人先生を偲ぶ教え子のつどい記念誌—』, クリエイツかもがわ, 2007年) 46-62頁
21. 「人間の発達」(日本応用心理学会編, 『応用心理学事典』, 編集代表岡村一成, 丸善, 2007年) 76-77頁
22. 「保育困難から専門家への相談に至るまで」(秦野悦子・山崎晃編著, 『保育の中での臨床発達支援』, シリーズ臨床発達心理学第3巻・理論と実践, ミネルヴァ書房, 2011年) 90-96頁
23. 「発達障害児の対人援助をめぐる—用語の意味と概念を問い直す—」(望月昭・村本邦子・土田宣明・徳田完二・春日井敏之編著, 『対人援助学の到達点』, 晃洋書房, 2013年) 82-93頁

論 文

(雑誌)

1. 「手の調整機能と視覚・認識活動—発達連関よりみた障害児の発達—」(長沢秀雄共著, 『障害者問題研究』第2号, 1974年) 6-29頁
2. 「幼児期における運動発達について I—幼児期前半の年齢特徴と運動発達—」(寺田ひろ子, 清水民子共著, 『乳幼児保育研究』第4号, 1976年) 37-51頁
3. 「幼児期における運動発達について I—幼児の日常生活・保育活動と運動機能—」(寺田ひろ子, 清水民子共著, 『乳幼児保育研究』第4号, 1976年) 52-64頁
4. 「『時間—空間的表象』の発生について—Bepakca の実験の追試的研究—」(南憲治, 高取憲一郎, 関口昇共著, 『乳幼児保育研究』第5号, 1977年) 48-63頁
5. 「『発達の質的転換期と眼球運動—2次元可逆操作期における特徴について—』(『障害者問題研究』第14号, 1977年) 13-21頁
6. 「幼児期における視知覚の発達過程について」(『京都大学球教育学部紀要』第24号, 1978年) 101-112頁
7. 「幼児期における自己主張と『がまん』の構造について」(『現代と保育』第4号, 1979年) 37-154頁
8. 「障害児教育と適性就学保障の課題」(座談会: 加藤直樹・大久保哲夫・黒津右次, 『障害者問題研究』第20号, 1979年) 3-34頁
9. 「自閉的傾向児における指さし(指示行動)の発生について」(『平安女学院短期大学幼児教育研究所年報』第1号, 1980年) 5-22頁
10. 「自閉性障害児(自閉的傾向を含む)の研究(2)—その発達と教育の実践的理解のために—」(森下勇共著, 『障害者教育科学』第3号, 1981年) 55-68頁.
11. 「発達障害とその援助①~⑧」(連載)(『京都愛護』第12号-20号, 1980年7月-1981年11月)
12. 「発達診断と日常生活」(月刊『ベビーエイジ』4月号, 1983年)

13. 「自閉性障害児（自閉的傾向を含む）の研究（3）—その発達と教育の基礎的理解のために—」（森下勇，長島瑞穂，沢月子，豊田成子，藤本文朗他共著，『障害者教育科学』第8号，1984年）4-51頁
14. 「発達診断研究の到達点と課題—発達診断は何を診断するのか—」（てい談：茂木俊彦・田中昌人『障害者問題研究』第37号，1984年）3-16頁
15. 「発達診断の方法論的前提について」（『聴覚・言語障害研究』第10号，1985年）83-88頁
16. 「二次元可逆操作の世界①～③」（連載）（『みんなのねがい』第193号-195号，1985年3月-5月）
17. 「点頭てんかんの療育—話しことば獲得期を中心に—」（『KYOTO 小児保健ニュース』第6・7合併号，1985年）
18. 「子どもの発達に関する研究ノート—『幼児期』（1歳～7歳）を中心に—」（『平安女学院短期大学幼児教育研究所年報』第3・4号合併号，1986年）34-66頁
19. 「障害幼児の発達と保育（1）—対人関係と遊びの分析を中心に—」（千草磨，目片和子共著，『平安女学院短期大学幼児教育研究所年報』第3・4号合併号，1986年）67-82頁
20. 「障害乳幼児の発達保育に関する研究動向（1）—日本の戦後障害児保育の歴史と日本保育学会研究発表の分析から—」（宮嶋邦明，清水民子，荒木美知子共著，『乳幼児保育研究』第13号，1987年）48-73頁
21. 「障害乳幼児の発達保育に関する研究動向（2）—日本保育学会の研究内容の推移—」（清水民子，荒木美知子共著，『乳幼児保育研究』第13号，1987年）74-88頁
22. 「すべての子どもの発達の権利をかちとるために—新しい「心身障害児の発達と教育」の理論」（解説）（『人間発達研究所紀要』第1号，1987年）150-153頁
23. 「障害幼児の発達と保育（2）—自閉症児の言語発達と遊びの展開—」（別府哲共著『平安女学院短期大学幼児教育研究所年報』第5号，1990年）30-43頁
24. 「障害児の食生活に関する研究（第2報）—自閉症児と非自閉症児の比較—」（田原モト子共著，『平安女学院短期大学幼児教育研究所年報』第5号，1990年）44-63頁
25. 「現代青年と青年の心理—『青年期』発達特徴をめぐって—」（『立命館教育科学研究』第1号，1991年）5-20頁
26. 「現代学生の実態と意識—1990年度立命館大学産業社会学部学生実態調査報告—」（久津内一雄，中川順子，森田浩平共著，『立命館産業社会論集』第27巻第2号，1991年）167-180頁
27. 「青年期における新しい価値の誕生について」（『立命館教育科学研究』第5号，1995年）3-16頁
28. 「丸山博先生と乳児死亡の研究—文献解題—」（『人間発達研究所紀要』第8号，1994年）143-146頁
29. 「現代青年・学生の意識と大学教育—立命館大学生の意識実態調査を中心に—」（『立命館教育科学研究』第8号，1996年）9-24頁
30. 「ノーマライゼーションと障害者の権利」（『地域福祉情報』第80号，1999年）9-14頁
31. “A little known theory of developmental psychology in Japan: The theory of hierarchies and stages on reversible operation in human development”（『立命館教育科学研究』第14号，2000年）pp.61-70.
32. 「自閉症児における発達診断と教育的対応について」（『障害者問題研究』第28巻3号，2000年）12-21頁
33. 「ベトナムの障害児教育・福祉の動向」（黒田学，森澤允清共著，『総合社会福祉研究』第18号，2001年）134-148頁

34. 「『青年期』（モリス・ドベス）と学生教育」（『立命館高等研究』第1号, 2003年）105-110頁
35. 「国際的視点から見た発達保障の動向」（『障害者問題研究』第31号第2号, 2003年）39-48頁
36. 「21世紀のアジアに生きる障害を持つ子どもたちの希望」（『日本ベトナム障害児教育・福祉研究』第1号, 2003年）3-6頁
37. 「青年・成人期の就労・生活支援とケースカンファレンス—社会就労センターこだまでの発達相談の取り組みから—」（『研究紀要・事業報告—明日へつなぐ架け橋—』第2号, 2003年）53-54頁
38. 「高機能自閉症・アスペルガー障害児の発達と教育的対応—ふり遊びの分析から—」（井上洋平・立田幸代子・前田明日香・森光彩共著, 『障害者問題研究』第32号第2号, 2004年）43-50頁
39. 「障害児の発達という現実に立ち向かう心理学—発達保障と心理学—」（『現代のエスプリ』第449号, 2004年）100-110頁
40. 「『階層—段階』理論の発達過程」（『人間発達研究所通信』第20巻3号, 2004年）14-19頁
41. 「ESCAP『障害者の権利条約』に関する地域ワークショップおよび『びわこミレニアム・フレームワーク』に関する地域ワークショップに参加して」（『障害者教育科学』第50号, 2005年）62-66頁
42. 「21世紀の子ども研究—Yale 大学 Child Study Center の場合—」（『同上』第51号, 2005年）67-77頁
43. 「発達診断の方法論的検討」（『心理教育相談センター年報』第4号, 2005年）21-29頁
44. 「『発達保障』の誕生と国際的潮流—『教育の改革』（ランジュヴァン・ワロン改革案）（1947）の提案と国際民主主義教育運動の影響—」（『人間発達研究所紀要』第17号, 2005年）126-133頁
45. 「コミュニケーションの発達と注意共有機構—三者関係の成立をめぐる—」（『障害者問題研究』第33巻第4号, 2006年）2-9頁
46. 「人間発達の“謎”の解明と発達保障—田中昌人先生の仕事と人柄—」（『ねっとわーく京都』第207号, 2006年）62-63頁
47. 「発達障害の診断と学校・家庭における支援」（『季刊ひろば』第145号, 2006年）4-8頁
48. 「コミュニケーションの発達と注意共有機構—三者関係の成立をめぐる—」（『障害者問題研究』第33巻第4号, 2006年）2-9頁
49. 「子どもは大人の父である」（『共に』, 京都市立幼稚園会報, 2006年）
50. 「わが子を愛するのはたやすいことではない」（『同上』, 同上, 2006年）
51. 「遊びをせんとや生まれけむ」（『同上』, 同上, 2006年）
52. 「子どもは小さな科学者である」（『同上』, 同上, 2006年）
53. 「Yale 大学子ども研究センター（1）」（『人間発達研究所通信』第21巻4号（通巻104号）, 2006年）11-16頁
54. 「Yale 大学子ども研究センター（2）」（『同上』第22巻2号（通巻106号）, 2006年）23-28頁
55. 「Yale 大学子ども研究センター（3）」（『同上』第22巻3号（通巻107号）, 2006年）5-11頁
56. 「田中先生を偲んで」（『同上』第22巻2号（通巻106号）, 2006年）7-10頁
57. 「アメリカにおける知的障害者の後期中等教育以降の教育—Chapel Haven 校の場合—」（『障害者問題研究』第34巻2号, 2006年）70-73頁
58. 「高機能自閉症児への教育的介入とふり遊びの発達—3年間のプレイセラピーの分析から—」（前田明日香・井上洋平共著, 『心理教育相談センター年報』第5号, 2006年）3-20頁
59. 「中国における自閉症の治療と教育の現状について」（張鋭共著, 『立命館人間科学研究』第12号,

- 2006年) 55-64頁
60. 「京都の教育と田中昌人の足跡—『科障研』草創期と教育運動に果たした役割—」（座談会：藤本文朗・近藤秀利・松尾隆司, 『障害者科学』第54号, 2007年) 3-17頁
 61. 「京都の教育と田中昌人の足跡—発達保障実践と『科障研』—」（座談会：窪島務・久保田あや子・中山淑子・黒田学, 『同上』第54号, 2007年) 28-37頁
 62. 「自閉症スペクトラム児の常同行動の変化と遊びの発達—3年間のプレイセラピーの分析から—」（前田明日香・井上洋平・立田幸代子・森光彩・早川未紗・松井真樹・石井信子共著, 『心理教育相談センター年報』第6号, 2007年) 18-48頁
 63. 「高機能自閉症・アスペルガー障害をもつ子どもの集団活動とその教育的対応—学齢期におけるごっこ遊びの分析から—」（梅山佐和・井上洋平・前田明日香・岩本彩子共著, 『障害者問題研究』第34巻4号, 2007年) 70-73頁
 64. 「可逆操作の高次化における発達の階層—段階理論の意義と今後の課題—」（『人間発達研究所紀要』第18・19号合併号, 2007年) 2-16頁
 65. 「自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発（1）—親の会：親のニーズ分析—」（前田明日香・河野望・荒木美知子・森光彩・吉田美穂共著, 『立命館人間科学研究』第14号, 2007年) 99-112頁
 66. 「自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発（2）—幼児期：ふり遊びの分析から—」（荒井庸子・松井真樹・張鋭・渋谷郁子・安松あず紗・中原咲子・荒木美知子・早川美紗・吉田有希共著, 『同上』第14号, 2007年) 113-126頁
 67. 「自閉症スペクトラム児のための療育プログラム開発（3）—学童期：「ごっこ」遊びの分析から—」（梅山佐和・前田明日香・井上洋平・岩本彩子・内本純子・近藤千尋・飯田真理子・渡辺太郎・荒木美知子共著『同上』第14号, 2007年) 127-141頁
 68. 「舞鶴市における子育ての実態とニーズに関する調査研究—保護者のニーズと子育て支援の関連について—」（前田明日香・荒井庸子・張鋭・井上洋平・竹内謙彰共著, 『立命館産業社会論集』第44巻第3号, 2008年) 101-120頁
 69. 「自閉症療育プログラム開発の基本的視座—歴史的変遷過程の検討を通して—」（『心理教育相談センター年報』第7号, 2008年) 11-25頁
 70. 「イギリスの自閉症児教育—Radlett Lodge Schoolの場合—」（『障害者問題研究』第36巻第3号, 2008年) 70-75頁
 71. 「自閉症スペクトラムの子どもの教育指導をめぐって—用語の意味と概念を問い直す—」（『障害者教育科学』, 第57号, 2008年) 67-77頁
 72. 「自閉症スペクトラム児と親の支援に関する調査研究—親のアンケート調査から—」（前田明日香・荒井庸子・井上洋平・張鋭・荒木美知子・竹内謙彰共著, 『立命館人間科学研究』第19号, 2009年) 29-41頁
 73. 「自閉症スペクトラム幼児のごっこ遊びに関する一考察—1年7ヶ月のプレイセラピーの分析から—」（西村菜生・荒井庸子・橋本奈緒子共著, 『心理・教育相談センター年報』第8号, 2009年) 13-34頁
 74. 「発達障害と家族支援—発達支援, 家族支援の必要性, 重要性—」（『障害者問題研究』第37巻第1号, 2009年) 1頁

75. 「自閉症スペクトラム幼児のプレイセラピー場面での遊びの分析—『ふり遊び期』から『ごっこ遊び期』にかけて—」(橋本奈緒子・荒井庸子・西村菜生・丸山千恵子・竹内謙彰共著, 『心理・教育相談センター年報』第9号, 2010年) 42-64頁
76. “Brief report of treatment and education for children with autism in China” (co-author: Zhang Rui) Collect Papers from Human Services Research, Ritsumeikan Human Services Research 20, Human Services Research, 2010, pp.111-125.
77. 「東アジアの発達研究の現状と課題」(海外最新事情)(『応用心理学のクロスロード』第1号, 2010年) 30-32頁
78. “A Basic Perspective of Development of Remedial Education Program for Children with Autism Spectrum Disorder Through Analysis of Historical Transitions” Creating New Science for Human Services: An Anthology of Professor of Graduate School of Science for Human Services, 2011, pp.1-20.
79. 「自閉症スペクトラム児とその家族のニーズについての日本・中国・ベトナム3カ国の比較調査研究」(竹内謙彰・荒木美知子・前田明日香・井上洋平・荒井庸子・黄辛隠・張鋭・Nguyen Thi Hoangと共著, 『立命館産業社会論集』第47巻第1号, 2011年) 213-236頁
80. 「自閉症スペクトラム幼児の遊びの発達と教育的対応—1歳8ヵ月から4歳8ヵ月までのプレイセラピーの分析から—」(荒井庸子・石井信子・猪口綾・松本結佳・富井奈菜実・竹内謙彰と共著), 『心理・教育相談センター年報』第10号, 2012年) 32-50頁
81. 「舞鶴市における発達障害児の実態とニーズに関する調査研究—保育所・幼稚園における「気になる子」の特別なニーズと発達支援—」(荒井庸子・前田明日香・張鋭・井上洋平・竹内謙彰共著, 『立命館産業社会論集』第47巻4号, 2012年) 99-121頁
82. 「障害児教育の研究および教員養成における日本とベトナムの協力の経験とその展望」(『日本ベトナム障害児教育・福祉研究』第10号, 2012年) 33-38頁
83. 「キューバ・ハバナにおける障害児教育の実情」(黒田学・小西豊・バユス・ユイス・平沼博将・坂井清泰・向井啓二・仲春奈共著, 『総合社会福祉研究』第41号, 2012年) 104-115頁
84. 「自閉症スペクトラム児における象徴機能と遊びの発達—ごっこ遊びから役割遊びへの発達過程の検討—」(荒井庸子共著, 『立命館人間科学研究』第28号, 2013年) 47-62頁
85. 「スペイン・カタルーニャ自治州における障害児教育・福祉に関する調査研究」(黒田学・バユス・ユイス・小西豊・仲春奈・平沼博将・荒木美知子共著, 『立命館産業社会論集』第49巻第2号, 2013年) 23-44頁
86. 「イタリア共和国エミリアロマーニャ州における障害児教育・福祉に関する調査研究」(黒田学・平沼博将・石川政孝・バユス・ユイス・小西豊・野村実共著, 『同上』第50巻第2号, 2014年) 31-54頁
87. 「涙より美しいもの(書評)」『障害者問題研究』第42巻第2号, 2014年) 142-147頁
88. 「新しい発達診断法の試み—幼児期における発達の時期ごとの分析検討—」(竹内謙彰・中村隆一・荒井庸子・松島明日香・松元佑・富井奈菜実・井上洋平共著, 『立命館産業社会論集』第50巻第2号, 2014年) 121-131頁
89. 「幼児期後期・学童期前期における自閉症スペクトラム児の療育プログラム開発—集団でおこなう見立て活動とごっこ遊びを取り入れたプログラム—」(春日彩花・藤戸麻美・安田祥子・松本梨沙・小

島拓・古田絵理・富井奈葉実・中原咲子・荒木美知子・竹内謙彰共著、『立命館人間科学研究』第31号、2015年）35-52頁

その他

（翻訳・報告書など）

1. 『現代青年・学生の意識構造に関する総合的研究』（プロジェクト報告）（立命館大学教育科学研究所、1993年）
2. 『現代青年・学生の意識構造と生活に関する総合的研究』（同上、1996年）
3. 『文化的実践としての学生の『学ぶ活動』に関する認知科学的研究』（同上、1997年）
4. 『文化的実践としての学生の『学び』の構造に関する総合的研究』（同上、2000年）
5. 『自閉症スペクトラム 生き方ガイド—自己権利擁護と『障害表明』のすすめ—』（森由美子訳・荒木穂積監訳、ステイヴン・ショア編著、クリエイツかもがわ、2007年）全260頁
6. 『自閉症スペクトラム 学び方ガイド—社会参加を見通した授業づくり—』（森由美子訳・荒木穂積監訳、レベッカ・A・モイズ著、クリエイツかもがわ、2008年）全204頁
7. 『自閉症と遊び』（井上洋平と共訳、ヤニク・バイヤ&ローネ・ガメルトフ著、クリエイツかもがわ、2008年）全120頁
8. 『発達障害支援シンポジウム報告書—舞鶴障害者自立支援調査研究プロジェクト—』（立命館大学人間科学研究所、2009年）全121頁
9. 『乳幼児の自閉症スペクトラム障害—診断・アセスメント・療育—』（竹内謙彰・荒木穂積監訳、カタルツイナ・ハヴァースカ、アミ・クリン、フレッド・R・フォークマー編著、クリエイツかもがわ、2010年）全438頁
10. 『平成20年度アジア・アフリカ学術基盤形成事業（日本学術振興会）東アジアの発達障害児のための治療教育プログラム開発に関する国際共同研究—平成20年度研究報告書—』（立命館大学人間科学研究所、2010年）全133頁
11. 『平成20年度～22年度 アジア・アフリカ学術基盤形成事業（日本学術振興会）東アジアの発達障害児のための治療教育プログラム開発に関する国際共同研究』（平成20年度～22年度 最終研究報告書）（立命館大学人間科学研究所、2011年）全182頁
12. 『特別な支援の必要な子どもの家族ニーズに関する実態調査研究—舞鶴市委託研究報告書—』（同上、2012年）全84頁

4. 社会的活動

京都府適正就学指導委員会委員、京都府発達障害者支援体制整備検討委員会（座長）、宇治市早期療育指導委員会（委員長）、舞鶴市教育委員会教育委員、舞鶴市障害者計画作成委員会委員（副会長、児童部長）、舞鶴市幼保小連携発達支援会議委員（座長）、舞鶴市発達障害児等支援検討会議委員（座長）、人間発達研究所運営委員（紀要編集長、副所長）、全国障害者問題研究会京都支部運営委員（支部長、副支部長、事務局長）、日本ベトナム友好協会京都支部（会長、理事）、国際協力機構（JICA）「障害児教育分野における専門教員養成コース支援事業」プロジェクト・マネージャー、国際協力機構（JICA）「知的障害児の就学率向上につながる教育プログラム開発を支援するプロジェクト」プロジェクト・マネージャー等