発達観・障害観の再検討
──神経可塑性から考える相互変容の可能性──

本　多　祐　子*

キーワード：神経可塑性、発達、差異、共生、教育・臨床

要旨

人間の心身の発達は、環境との相互作用で経験を重ねながら神経回路を再構成していく動的な過程にある。神経可塑性の知見は、脳が環境･経験･関係との相互作用の中で変化し得ることを示す。一方、教育・臨床等に支配的となりがちな、固定的な障害観や同質性を善とみなす価値観は、その人の変容可能性を見え難くする。本稿は、神経可塑性を手がかりに、障害児者の変容可能性を捉え直すとともに、差異を文化的な資源として捉える視点から、相互生成的な教育・臨床に向けた一視座を提供する。

1. はじめに

現代の日本の教育においては、「発達」や「支援」といった語が日常的に用いられているが、その背後にある人間理解の価値観は、発達や行動を個の特性と捉える医学モデル的なものにあることが多い。児童生徒の特性や行動は「発達の偏り」や「障害」として捉えられ、恐らく多くの教育・臨床実践では、それらは変化し難いことを念頭に、個に応じた支援や教育が図られている。しかし、神経科学や発達心理学の知見は、人間の脳が環境・経験・関係と

* 中部大学　非常勤講師

の相互作用の中で再構成される可塑的なものであることを示している[1)2)]。学びや社会的交流によって神経細胞のネットワークを組み替え続けながら、関係性の中で変化し続ける人間は、他者や環境との相互作用で発達する。発達障害のある児童生徒の特性も、神経ネットワークの再構成によって変化し得ると考えられる。

また、人間は他者との相互作用を通じて文化を継承しながら、異なる人々が共に生きることで、人類文化を発展させてきた。人間の神経可塑性（neuroplasticity）が示す「変化し得る力」は、差異を前提に共に発達し合う関係の文化として教育を捉える必要性を示唆している。

人間の発達を環境や関係性との相互作用から捉える視点は、心理学や教育学などの領域で多くの蓄積がある。そして、発達障害児者の支援・教育に関する実践や研究についても多く積み重ねられてきた。これらの研究は、主として障害特性の把握や診断・評価、個別支援の方法論、二次的困難との関連、家族支援、当事者研究などを中心に展開されてきた。そうした研究の多くは、個人内の機能や困難さに焦点を当てる医学モデル的な障害観を前提とするものであり、筆者の調べた限り、前提となっている障害観や、関係や文化の変化の側面からの捉え直しを図る研究は少ない。さらに、差異や多様性を前提とした対話を重視する試みが注目されているが、こうした視点から教育の文化的変容を図る研究は限定的である。

したがって本稿では、人間の神経可塑性に着目し、環境・文化・関係の中で再構成され続ける発達のあり方を捉え直す。その上で、固定的な障害観に依拠した支援論を超え、教育の文化的変化を考えるための視座を提供することを目的とする。具体的には、まず、神経可塑性の視点から、生物学的変化と文化的経験の相互作用で相互生成する発達観と、障害の変容可能性について整理した上で、

差異を文化的資源とした相互変容の可能性について考察する。

以上を通して本稿では、発達障害や身体障害といった区分に還元されない、人間が変化し得る存在であるという前提に立ち返り、教育を、共に発達し合う文化として捉え直す方向性を示すことを目指す。次章ではまず、神経可塑性の視点から人間の発達を関係の生成過程として捉え直し、発達障害児者の変容可能性についても検討する。

2. 相互生成的な発達観と神経可塑性－障害の変容可能性－

(1)人間の発達における神経ネットワークの変化

人間は、他の動物に比べて極めて未成熟な状態で誕生する。出生時の脳は生存のための最小限の神経ネットワークしか備えておらず、そこから環境との相互作用で、社会的存在である人間としての神経ネットワークを構築していく。すなわち人間は、生物学的にも社会的にも、他者との関係性の中で脳のシナプス結合の再編を繰り返しながら発達する。それは、他者・環境・文化との相互作用を通して生成される過程であり、人間として生きるための神経細胞のネットワークは、生まれながらに規定されたものではない。

社会的存在である人間は、自らの外部の情報を感覚器官から脳神経系を介して受信し、処理・解釈・判断・思考を行い、生きるために必要な情報を他者や環境に送信しながら社会生活を営んでいる。この情報処理過程が適切に機能しにくい場合、他者との関係づくりや社会的適応に困難が生じることがある。しかし、神経科学の研究からは、人間の脳では、経験や学習、他者との関係の中でシナプス結合の強度や神経回路の構成が可塑的に変化すること（神経可塑性）が示唆されている。したがって、情報処理過程における困難さがあっても、経験的・社会的相互作用を通して神

経ネットワークを組み換えていくことができると考えられる。

Bronfenbrenner は人間の発達を、個人を取り巻く重層的な環境（システム）との相互作用で形成されるとし、環境をシステム同士も相互に影響し合う入れ子構造の生態学的システムで捉えた[3]。そして Sameroff は、Bronfenbrenner が示した生態学的システムとのトランザクション（交流・相互浸透）によって、個体と環境が双方影響を与えながら変化していくとする、発達の相乗的相互作用説を示した[4]。こうした相互生成的な発達観は、神経可塑性の視点からも捉え直すことができる。

Damasio は、過去の経験に基づく感情が身体的な感覚（ソマティック・マーカー）を生み出し、それが判断や行動に影響を与えることを述べたが[5]、これは、感情や意識が形成される過程で、脳が環境や経験に応じてその構造や機能を変化させることを示唆しており、神経可塑性の理解と親和的である。

LeDoux は、人間の、感覚機能・運動制御・情動・モチベーション・覚醒・生理機能制御・思考・推論・意思決定などの神経システムすべてのシナプスが、経験によって変化し得ること、遺伝以上に経験がシナプスの可塑性に作用することを指摘した。また、恐怖学習におけるシナプスの強化の研究からは、この可塑性が、生物が環境に適応し危険を回避する過程に関与していることなども示した。さらに自己という多次元構造の中で知・情・意のバランスがダイナミックに変化し得ることを論じた。すなわち LeDoux は、シナプスレベルの可塑性と、高次の認知機能や人格形成との関連を論じ、脳内の可塑的変化が知・情・意のバランスに影響すること、これが個人の適応能力や発達の可能性に寄与することを示唆している[6]。

以上から、人間の発達を、環境や経験との相互作用による神経可塑性に基づく相互生成過程として捉えることができる。この視

点は、「障害」の捉え方にも関わってくる。次に、こうした発達観を手がかりに、障害の構造とその変容可能性について検討する。

(2)障害の構造と変容可能性

Vygotsky は、人間の発達を、社会的・文化的文脈の中で他者との相互作用を通じた経験や学びによる高次の精神機能を獲得していく過程として論じた。さらに Vygotsky は、障害の構造を、生物学的基礎を有する器質的な「一次的障害」と、それを基礎として社会的環境の中で生じる「二次的障害」に区別した。そして、障害児の発達における困難の主要な原因は社会的諸関係における問題にあること、知的障害児などが機能障害に源を発する困難に対応するために生体全体が再構造化され、人格は全体として発達過程で均衡化・補償されることなどを示し、他者との社会的相互作用を通じて高次の精神機能を獲得する、障害児の発達と一般的な発達の法則との共通性を指摘した。しかし、障害児が「発達の最近接領域」において適切な社会的相互作用や教育的支援を受けられないままでいると個別の機能障害が十分に補償されず、その結果、否定的な経験が積み重なることで新たな精神的・行動的な問題としての二次的障害が生じるとした。そして、たとえ個別の機能に障害がある子どもであっても、他の機能や社会的な補償、教育支援によって人格全体の形成（発達）は可能であることを論じた[7)8)9)]。これは、障害を固定的なものではない、社会的・文化的相互作用で変化し得るものとして捉える視点を導くとともに、障害のある子どもが、補償や関係性を通して全般的な発達を遂げていく過程に着目する必要性を示唆している。

こうした視点は、近年の発達障害研究においても共有されつつある。加藤は、1990 年代以降の研究動向を踏まえ、大半の各精神障碍は遺伝子異常と一対一対応との単純な前提仮説は覆され、多数の感受性遺伝子と心理・社会要因との相互作用で発症が理解さ

れるようになってきたとしている[10]。Herbert は、「遺伝子による－絶望的な－生涯にわたる－脳の障害」という自閉症伝説に対し、身体的な取り組みによって自閉症の診断が変化する事例が増えている事実を述べている。そして Herbert は、自閉症が障害/欠陥が固定した状態であるとの考え方は実証されていない仮定であること、より多くの脳神経科医や脳神経学者が、「動的な（変化する）脳症（全体的な脳の機能不全）」と捉えつつあることを示している[11]。

河野は、自閉症に関する脳研究を概観し、脳の個々の機能よりも広範囲な部位が関係する全体的で複合的な機能の問題と理解されつつあるとしている。そして発達障害は脳神経のネットワーキング形成の発達上の問題で、「元の状態」が想定できないとしている[12]。黒田・木村は、脳機能研究を通して、発達障害は「遺伝病」ではなく、発症しやすさを決める遺伝子背景と、引き金を引く環境要因により発症する「環境病」であり、「ヒトになってから進化した、特定の高次機能神経回路のシナプス形成・維持の異常」としている。そして、周囲の適切な対応や療育による症状の改善の可能性を示し、発達障害は治らないという見解が完全に誤りだったとしている[13]。

また岡田は、多様なアプローチにて革命的な変化が次々と起き、遺伝子さえも環境的な働きかけで変えられると考えられてきていること、発達障害が固定的な障害と考えられがちであった壁は破られつつあり、回復や改善の可能性が大きく広がるパラダイムシフトが起きつつあることを指摘している[14]。さらに加藤は、Merleau-Ponty,M と Lacan,J.M,の思想を手がかりに、他者との身体的接触や前向きな気持ちが脳の神経再生に重要な因子となることを述べ、「発達し、変化することをけっしてやめない」脳神経組織の振舞い（可塑性）を現象学的観点から捉え直している[15]。

これらの研究は、発達障害を、生得的に固定された脳機能の欠陥ではなく、神経ネットワークの形成過程における可塑的な変化として捉え直す方向を共有している。すなわち、発達障害児者に見られがちな行動や認知の特徴は、環境や他者との関係、身体的経験との相互作用を通して変化し得る過程として理解されつつある。この点は、Vygotsky が示した障害の概念と通底する。発達障害研究が示す、環境要因や関係的働きかけによる神経機能の変化可能性は、Vygotsky が示す二次的障害が再編成され得ることを、神経科学の側面から裏づけていると考えられる。

以上、相互生成的な発達観と神経可塑性の視点から、発達障害の変容可能性を述べてきた。すなわち、個人の内部にある特性は可変的であるとともに、社会的・文化的関係の中で、その特性がどのように意味づけられ、どのような経験が神経ネットワークの再構成を促すのかを問うことにつながる。この問いは、障害を固定的な状態として扱う視点から、発達を関係と経験の中で生成される過程として捉える視点への転換を促すものである。

能力や発達を個人内の性質に帰責する見方は、教育や文化に内在する権力構造をも見え難くしているが、人間の脳が可塑的であるとの理解は、どのような環境や障壁においても変化し得るとの根拠を提供している。すなわち、発達障害や身体障害といったカテゴリーを、固定的な機能差や欠如としてではない、特定の環境や文化における相互作用のあり方として再考する必然性が理解される。固定的な障害観が「変わらないもの」としての前提にある限り、それ自体が社会的障壁ともなり得る。

なお「社会的障壁」とは、障害者差別解消法において機会の平等を妨げる事物・制度・慣行・観念その他一切のものとされる、障害者権利条約の根幹にある「障害の社会モデル」の障害観に依拠するものである。紙幅の制約上、本稿での詳細な説明は割愛す

るが、障害を社会の側にある障壁との関係で捉える権利保障に向けた概念としての「障害の社会モデル」は、背景や文脈を異にするものの Vygotsky の障害理解と通底する部分がある。すなわち、障害は、個人の機能よりも参加機会の制約との関係で意味や影響が変わるものとして捉える点において、Vygotsky の視座は今日的にも重要な示唆を与えている。そして教育の文脈においては、発達上の「障害」も、機会平等上の「障害」も、関係や文化の中で再生産されていく過程をも含めて捉える必要があると考えられる。すなわち、これらの「障害」はいずれも、関係や文化のあり方の中で意味づけられ、変容していく。

3. 教育の文化的資源としての差異

人間の発達が神経可塑性を踏まえた相互生成的な過程であるならば、「差異」は、発達と文化の多様性の資源となる。歴史的に、教育は「標準的発達」や「平均的能力」を基準に制度化されてきたが、その背後には、特定の身体的・認知的機能を規範とする支配的価値観があったと考えられる。それによって、障害を標準からの逸脱として個の特性や限界に帰属させる、固定的な障害観が再生産されてきた結果、機会平等を妨げる社会的障壁も文化の中に温存されている可能性がある。しかし、社会的障壁は、人々の関係や文化的前提も含めた環境の中で、その都度生じるものである。したがって、教育においては、障害や発達の差異を前提にした分類や対応から、異なる人間が共に生きる環境へ更新し続けることに主眼が置かれていく必要があると考えられる。

日本の障害児教育には、発達を保障するための適切な環境を権利として要求する発達保障論と、障害児と健常児が共に生活し、育ち合い、学び合おうとする共生教育の 2 つの思想があるとされる。Vygotsky の思想は、障害児の発達可能性を見据えた専門的な教育条件の必要性から、分離教育や専門教育を支える論理として

受容されてきた傾向がある。しかし同時に、Vygotsky は、発達を個人の内部に閉じた能力形成として捉えずに、他者との関係や共同活動を通して生成される過程として捉えていた。Vygotsky は、分離によって子どもが生活や社会的関係、共同活動から切り離されることで、発達の条件が損なわれる可能性を課題としていた[16]。この点において Vygotsky の思想は、発達保障論的に専門的な教育条件を要請しつつも、同時に、異なる子ども同士が関係の中で相互に変化し合う発達過程を重視する共生教育的な展開とも親和的であると考えられる。

ここで津田は、「障がい」を社会的障壁の犠牲者と捉える障害学を踏まえ、さまざまな他者との葛藤を含んだ相互変容が発達や教育の本質であるとの考えを述べている。そして津田は、発達障がい者を社会的不適合者として排除し、訓練等で再受容・再統合を図るのではなく、個人と社会が葛藤を繰り返しながら相互変容し、個人が社会の中で意味づけられていく関係の物語としての発達に向けた、文化を介した教育の必然性を指摘している[17]。

人間は、他者との関係と経験の繰り返しによって発達する存在であり、「差異」による葛藤を介して相互変容する関係性は、神経ネットワークをも変化させ合いながら、新たな文化を創り出すと考えられる。Bronfenbrenner の生態学的システム論で捉えても、個体と環境は多層的に相互作用しており、異なる発達の形が環境に影響し、文化を変容させる。したがって、「差異」は、教育を生成させる文化的資源であると捉えられる。野崎は、子どもの身体的・知的・精神的な機能を望ましい方向へ導こうとする従来の発達観から、自分と異なる存在と出会い、あるいは出会い損ねながら，世界を感受していくそのプロセスを支えていく、この社会における人と人とのつながり方を軸とする発達観への転換を通した、自分とは異なる存在との出会いに対する責任に基づく主体形成の教

育に言及している[18]。

このように、異なる他者との出会いと応答を通して関係が変化していく過程は、多声（polyphony）の響き合いが、個人の変化も、関係や社会の変化をも促すとのオープンダイアローグの考え方[19]とも通底する。教育においても、異なる意見や感じ方、学び方が並存することが、関係の再構成を可能にする。すなわち、差異が媒介となり、関係や文化が変化するプロセスによって、神経ネットワークも再構成されると考えられる。差異は、その変化を生み出す神経ネットワークの相互再構成を促す資源となり得る。

こうした視点は、教育における「支援」や「配慮」の概念をも再考させる。合理的配慮は、機会平等を実現するための、社会的障壁の除去の手段としての変更・調整であるが、同時に、環境や文化の側が変化する契機ともなる。教育・支援等においては、異なる少数派にある人の集団への適応支援が重視されがちであるが、この背後の価値観が社会的障壁となっている可能性もある。しかし、相互生成的発達を促すためにも、共生教育の意でも、異なるままに共に変化し続けていく関係をつくることに主眼が置かれていく必要があると考えられる。

すなわち、標準化された集団への適応を前提とする教育の背景には、同質性を善とみなす支配的価値があると捉えられる。この価値観が、能力主義や専門家主導の医学モデルを強化し、発達や支援の対象を個人に還元してきた結果、教育は共生原理を欠いたものとなりやすい。しかし、本来、能力や発達は他者との相互依存関係の中で生成される共同的な性質をもつと捉えられる。竹内の「能力の共同性」概念や、野崎の他者との関係を軸とする発達観などは、この状況を乗り越える示唆を与える[20][21]。共生社会に向けては、教育・支援等には、能力や障害を個に帰責し、同質性への適応を目指す発想から、関係の中で相互変容する発達的変化

を創り出す文化づくりへの転換が求められる。たとえば、学級において障害の有無を超えた児童生徒同士が協働する場は、差異を資源に相互変容する、関係の物語としての発達を促す文化となり得る。

以上のように、差異は、相互変容を促す文化的資源になり得る。しかし、こうした発達観や教育観が、実際の教育制度や実践に安易に浸透するとは限らない。とりわけ日本の障害児教育においては、発達保障論と共生教育の思想が交錯しながら制度化が進められてきた歴史がある。次章ではこの文脈を踏まえつつ、相互変容を志向する教育のあり方について考察する。

4. 相互変容を志向する教育

日本では、障害種と程度によって就学猶予や就学先が決められていた日本の学校制度（分離教育）の歴史を背景に、障害者権利条約の批准後も、その体制を解体しないままに「日本型インクルーシブ教育」が図られてきた[22)]。戦後の日本の障害児教育には、「発達保障論」と、「共生教育」の思想が並行して存在し、互いに影響し合いながら発展してきた。「発達保障論」の思想からは、主に障害の特性に応じた支援と環境の整備の必要性から別学や特別支援学校の必要性が主張され、「共生教育」の思想からは、障害児と健常児が共に生活し、社会的な関係性の中で育ち合うことの重要性が主張され、これらの議論が交差しながら、現在に至っているとされる[23)]。

これまで、人間の発達を、関係・文化・環境の相互作用によって絶えず再構成される可塑的過程として捉える必要性を述べてきた。神経可塑性の理解は、人間が生涯にわたって変化し得ることの理解を促す。教育・支援等には、発達障害や身体障害といった区分を超えて、すべての人の中に潜在する発達可能性を見出し、

それを社会的・文化的文脈の中で開いていくことが求められる。

個の特性に応じた支援の必要性が重視される中で、より関係が変化し続ける環境を創出することが重要と考えられる。学習者の行動や感情、思考は、他者や環境との関係の中で、神経活動がその都度変化している。学びの過程では、神経細胞間のシナプス結合が強化される一方で、不要な結合は刈り込まれ、新たなネットワークが形成される。このダイナミックな「刈り込み」と「再結合」の過程によって、知識の獲得や理解、さらには人間関係や情動の変化などが生じている。

学校の場においても、教師や児童生徒の思考・情動が交わるたびに、神経細胞のネットワークは再構成されており、学びの場は、神経的にも文化的にも変化し続けているといえる。授業で扱う知識等についても、教師と学習者、学習者同士の相互作用で、新たに神経細胞・関係・文化を通して共同生成されている。教師や支援者は、知識の伝達者や学びの支援者であると同時に、学習者と共に新たな理解と発達し合う関係を創り出す促進者となると考えられる。

そして、こうした神経ネットワークの再構成は、知・情・意のバランスを含む自己のあり方にも影響を及ぼし得る。LeDoux が指摘したように、人間の脳においては、感覚機能や運動制御、情動、モチベーション、覚醒、思考、推論、意思決定といった諸機能を担う神経システムが、経験を通して変化し得る関係にある。教育の場における相互作用は、学習者の理解や感情など、知・情・意に関する神経的変化を介して、自己理解や他者との関係のあり方、ひいては人格のあり方にまで及ぶ可能性があると捉えられる。したがって、教育の場では、関係・文化・環境の相互作用によって絶えず知・情・意、さらには自己や人格が、その都度再構成される可塑的過程を前提とする必要があると考えられる。

すなわち、教育自体が可塑的であるという認識が求められるが、固定的な障害観や画一的な発達観に基づく教育によって、相互変容が生じ難い文化が再生産されてきた可能性がある。これに対し、神経可塑性の視座は、教育が自らの文化を変化させ、学びの場が、共に発達し合う関係を創り出すことに視点を導く。差異が、共に発達し合う資源として機能することによって、新たな関係と経験を生み出すインクルーシブな文化へと変容すると考えられる。神経可塑性が示す「変化し得る力」の認識は、固定的な障害観や制度等に支配的な価値観からの脱構築と、関係の再創造を通した共生への可能性を拓くといえるだろう。

5. むすびにかえて－まとめと課題

本稿では、神経可塑性の知見を手がかりに、人間の発達を、関係・文化・環境の相互作用によって再構成される生成的過程として捉え直してきた。その上で、固定的な障害観に基づく教育・支援観を問い直し、関係の中で相互に変化し合いながら発達を生成していく文化への転換の必要性を検討した。

この視点は、「変わらない」と捉えられがちな障害観の問い直しと、人間が生涯にわたり変化し得ることへの信頼を導く。神経細胞の結合と刈り込みに象徴されるように、学びや経験の積み重ねの中で、人間の神経ネットワークはその都度再構成されている。教育の場は、こうした神経的・関係的・文化的変化を通して、人と人との相互変容が生じる場でもある。教育・臨床においては、このように捉えることを通して、特定の個の支援と同時に、すべての人が変化の主体であり続けることを目指していく必要があるだろう。

学校生活においては、児童生徒や教職員それぞれの思考・感情・行動などの交流が、相互に神経的変化を引き起こし、新たな意味と関係を創り出す。多様な「差異」は、関係や文化が変化する過

程の中で、その変化を生み出す神経ネットワークの相互再構成を促す資源となる。共生社会に向けては、変化し続ける社会の中で共に生成し合う文化としての教育が求められる。そのためには、固定的な障害観の脱構築と、変化し得る人間観を前提にした、差異を創造の契機と捉える視点が重要となる。

本稿は、限られた文献に基づく理論的考察であり、本稿で参照した思想や理論についても、筆者の関心に即して読み取った側面に依拠している。各思想の全体像や内部の議論、思想間の関係などについての精査には至っておらず、解釈の偏りや理解の限界が含まれている可能性がある。また、実践的な検討には至っていないとの限界もある。今後は、神経可塑性を踏まえた実践を検討する研究や、情動・関係・思考・文化などの変化を、学際的に捉える試みを積み重ねていくことが課題である。

引用・参考文献

[1] Hebb, D. O.、 *The Organization of Behavior:A Neuropsychological Theory*. John Wiley & Sons. 1949、鹿取廣人・金城辰夫・鈴木光太郎・鳥居修晃・渡邊正孝訳、行動の機構－脳メカニズムから心理学へ－(上）、岩波書店、2011

[2] 宮下保司監修、カンデル神経科学（第 2 版)、 メディカルサイエンスインターナショナル、2022

[3] Bronfenbrenner, U. *The Ecology of Human Development*.: *Experiments by nature and design*. Harvard University Press. 1979、磯貝芳郎・福富護訳、人間発達の生態学ー発達心理学への挑戦、川島書店、1996

[4] Sameroff, A. . *The Transactional Model of Development*. American Psychological Association. 2009

[5] Damasio, A. . *Descartes' Error*. Ink Well Management,LLC..

1994 、田中三彦訳、デカルトの誤り、筑摩書房、2010

[6] LeDoux, J, E. *Synaptic self*. Viking Penguin. 2002、森憲作監修・谷垣暁美訳、シナプスが人格をつくる、みすず書房、2004

[7] Выготский, Л. С. (Vygotsky, L. S.).*Умственное развитие ребенка в процессе обучения. М.-Л.*, Государственное учебно-педагогическое издательство、1935、土井捷三・神谷栄司訳、「発達の最近接領域」の理論 教授・学習過程における子どもの発達、三学出版、2003

[8] 大井清吉・菅田洋一郎監訳、ヴィゴツキー障害児発達論集、ぶどう社、1982

[9] 柴田義松・宮坂琇子訳、ヴィゴツキー障害児発達・教育論集、新読書社、2006

[10] 加藤敏、人の絆の病理と再生、弘文堂、2010

[11] Martha Herbert. *The Autism Revolution Whole-Bod y Strategies for Making life All It Can Be*, Harvard University.2012、白木孝二訳、自閉症革命－「信じることを見る」から「見たことを信じる」へー星和書店、2019

[12] 河野哲也、発達障害と脳科学－教育にとって何ができるのか、中山剛史・信原幸弘編、精神医学と哲学の出会い－脳と心の精神病理 第 12 章、玉川大学出版部、190-208、2013

[13] 黒田洋一郎・木村-黒田純子、発達障害の原因と発症メカニズムー脳神経科学から見た予防、治療・療育の可能性、河出書房新社、2014

[14] 岡田尊司、自閉スペクトラム症 「発達障害」最新の理解と治療革命、幻冬舎、2020

[15] 前掲 10）

[16] 前掲 8）

[17] 津田英二、物語としての発達/文化を介した教育 発達障がいの社会モデルのための教育学序説、生活書院、2012
[18] 野崎泰伸、「共倒れ」社会を超えて 生の無条件の肯定へ！、筑摩書房、2015
[19] Seikkula, J., & Arnkil, T.. *Open Dialogues and Anticipations* National Institute for Health and Welfare.2014、斎藤環監訳、開かれた対話と未来、医学書院. 2019
[20] 竹内章郎、「弱者」の哲学、大月書店 1993
[21] 前掲 18）
[22] 堀家由妃代、インクルーシブ教育、日本教育社会学会編、教育社会学事典、丸善出版、708-709、2018
[23] 久米祐子、戦後日本の子どもから障害児を分けない教育の史的研究、博士論文、九州大学教育学研究科、2018