

第3章 イギリスにおける特別な教育的ニーズの概念

はじめに

イギリスにおいて「特別な教育的ニーズ」の概念を最初に体系的に提起したのはガリフォード (Gulliford, R.) である。彼はその著書「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs, 1971)」の中で、当時の「障害」をもつ子どもへの対応において、子ども自身の欠陥 (defect) ばかりがあまりに強調されているのではないかと問題提起をした。

つまり、「障害」をもつ子どもへの対応のためには、子どもの「障害」だけでなく、子どもがおかれている「環境」と関連づけることが不可欠であると考えたのであった。

これが、今日の「特別な教育的ニーズ」概念の基本原理となっている「個体要因」と「環境要因」の相互関係を考慮するという考え方につながっているのである。

この原理を適用できる対象はウォーノック報告以後、「障害」をもつ子どもに限定されなくなったし、これからの特別なニーズ教育においてはこの方向性が基本になるのであるが、イギリスにおける「特別な教育的ニーズ」の概念は、障害児教育の分野における課題意識を契機として提起されたということを念頭においた上で、今日までの対象の拡大や今後の方向性について理解しておきたい。

本章では、イギリスにおける「特別な教育的ニーズ」論について、これまでの展開と今後の方向性について概括して論じていく。

1 イギリスにおける「特別な教育的ニーズ」と「特別なニーズ教育」

まず最初に、用語と概念について整理しておこう。

イギリスでは、教育行政上、「特別なニーズ教育 (Special Needs Education, 以下SNE)」という用語を使っていない。教育雇用省 (DEE) では、「特別な教育的ニーズをもつ子ども」や「特別な教育的ニーズへの対応」といった表現がなされている。したがって、ここでは「特別な教育的ニーズ」とは子どもに対するアプローチを導く視点であると理解することが適切であるといえよう。こうした「特別な教育的ニーズ」論をふまえた教育制度がイギリスにおけるSNEであると考えるとよい。

ただし、十分に公教育を受けられていない子どもの割合の高い地域での問題などもイギリスにおいて「特別な教育的ニーズ」の課題として理解されているとはいえ、国連で提起されているSNEの概念は十分に教育制度が整っていない国や地域での「教育開発」も包含するより広範な概念であることから、イギリスにおける「特別な教育的ニーズ」論をふまえた教育の概念とは同義ではないことには留意しておきたい。

近年、日本においてはSNEの概念規定について、従来の障害児教育や通常教育との関係の視点から活発な議論が展開されている。SNEは障害児教育と通常教育の境界領域であるとか、障害児教育や通常教育と

も異なる新しい概念であるといったようにである。

しかし、上述したように、「特別な教育的ニーズ」が子どもへのアプローチを導く視点であると理解すれば、この論自体は従来の障害児教育、通常教育いずれの教育制度にも適用できるものである。そして、後述するようにイギリスでの「特別な教育的ニーズ」概念の提起の背景をふまえれば、そこに従来の障害児教育はすべて包含されることになる。イギリスでは「特別な教育的ニーズ」論の制度化の過程で、これを通常教育のどの範囲まで適用するのかについての議論が分かれた経緯がある。

現在、イギリスにおける教育制度では「障害」や「著しい学習上の遅れ」による「学習上の困難」が基準として示されているが、通常教育への「特別な教育的ニーズ」論の適用において、その対象範囲は大きく変化しうる要素をもつのである。

換言すれば、「特別な教育的ニーズ」論による子どもの把握の視座は、すべての子どもに適用することができるものであるが、ニーズをふまえた対応の保障を規定するSNE制度での対象範囲は通常教育の領域において恣意的に操作されうる性質があるということである。

これは「特別な教育的ニーズ」が静的概念ではなく、動的概念である性質をもっていることに関係している。すなわち、「特別な教育的ニーズ」は、子どもの個体要因と環境要因および両者の相互作用によって規定されるので、同じ子どもであってもおかれる環境によってニーズの内容や程度が異なるのである。

従来の典型的な障害児教育制度のように、子どもの「障害」によって対応を規定する教育制度がもつ「個体要因によるニーズの規定とその対応への制度的保障」という制度構造は、対象規定の時点で「障害」の定義がおおむね静的であることから、ある意味で明快さをもってきた。

しかし、「特別な教育的ニーズ」論の立場における「環境要因」によるニーズの規定の要素がここに加わ

ると必然的に「あいまいさ」が生じる。このことがSNEの対象範囲の規定や実際の制度的保障の範囲を不明瞭にしているのである。

さて、イギリス一九九六年教育法では、「特別な教育的ニーズをもつ子ども」とは、次のように定義されている。

第三一二条

(1)本法の目的に照らし、子どもが「特別な教育的ニーズ」をもつのは、特別な教育的対応が用意されることを必要とする学習上の困難をもつ場合である。

(2)第(3)項の規定をふまえた上で、本法において子どもが「学習上の困難 (learning difficulty)」をもつのは、以下の場合である。

(a)同年齢の大多数の子どもよりも学習において明らかに著しい困難をもつ場合

(b)障害 (disability) があるために、当該の地方教育当局管轄の学校で同年齢の子どもたちに一般に用意されている教材等の利用が妨げられるような場合、又は

(c)五歳以下で特別な教育的対応が用意されていない、もしくはされないであろう子どもで、学齢になった際に

(a)または(d)の状態になることが予想される場合

(3)子どもが家庭で日常話している言語と学校で教えられている、あるいは教えられる言語とが異なっているためだけによる場合には、学習上の困難をもっているとは見なさない

ようするに、障害もしくはその他の理由 (母国語が学校で使用されている言語と異なるというだけの場合

は除く) で、著しい学習上の困難を生じている場合に、「特別な教育的ニーズ」があるとみなされているのである。

この現行の定義は、もとは一九八一年教育法によって示され、後に一九九三年教育法を経て若干の文言の修正が加えられたものの、基本的に同じ内容で現在に至っている。

しかしながら、ベバリッジ (Beveridge, S. 1993) が「定義が循環的である」と問題を指摘しているように、制度上の「特別な教育的ニーズ」の定義はきわめて「あいまい」である。

たとえば、「特別な教育的ニーズ」の内容は、施行規則等である程度の枠組みは示されているものの、その範囲がなお具体性に欠けている。また、「特別な教育的対応」とは、「付加的」ないしは「通常とは異なる」教育的対応という意味で使われている。しかし、それでは「通常用意される」教育的対応と「付加的な」あるいは「通常とは異なる」教育的対応とはいったいどのように異なるものであると考えればよいのであろうか。こうした例から端的に理解できるように、そもそもこの概念はどの範囲までが「通常」であるのか、あるいは「特別」であるのかの境界自体が静的に規定できないのである。

こうした場合、「評価」の視点から操作的定義を端的に認めることができるのが通例であるが、イギリスの場合、施行規則等においてもこれがはっきりとしないのである。

このような定義や評価の視点の不明瞭さのために、イギリスでは特に一九八〇年代に顕著な混乱が生じることになる。

次節以降では、「特別な教育的ニーズ」概念の提起の背景について簡単に説明し、そして一九八〇年代の混乱等について説明したい。

2 ウォーノック報告までの展開の特徴

ウォーノック報告と「特別な教育的ニーズ」

ウォーノック報告

冒頭で述べたように、「特別な教育的ニーズ」の概念はガリフォードによって提起されたものであるが、この用語を広く知らしめたのは「ウォーノック報告（一九七八）」である。正式には「障害児者教育調査委員会（Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People）」の報告書である。イギリスでは重要な委員会や法律はその委員長名や大臣名を冠して称することが通例で、同委員会もウォーノック（Warnock, M.）委員長の名前をとってこう呼ばれている。

同委員会は、「イングリランド、スコットランド、及びウェールズにおける心身に障害をもつ子ども及び青年について、彼らのニーズの医学的側面と、雇用につなげる準備のための方策とを考慮しながら、彼らに対する教育的対応について調査すること。また、これらの目的のために資源をもっとも効果的に利用する方策を検討し、勧告を行う」ことを諮問事項としていた。つまり、一九四四年教育法によって基本枠が定められた第二次世界大戦後のイギリスにおける特殊教育制度全体の見直しと新たな方向性の勧告を行うことがその任であった。

ウォーノック報告は、全体で四〇〇頁を超える非常に詳細な報告書であるが、これが世界的に知られることとなったのは、それまでのさまざまな障害の法的なカテゴリーを撤廃し、「特別な教育的ニーズ」の概念を導入するという勧告と、これに伴う対象が五〜六人に一人にのぼるとの推定が示された点によるところが大きい。

ただし、ここで誤解してはならないのは、「特別な教育的ニーズ」が「障害」に代わる用語ではないということである。イギリスにおける「特別な教育的ニーズ」概念の登場を正確に理解するならば、従来のカテゴリーカルな障害の概念にとどまって特殊教育を考えるのではなく、「特別な教育的ニーズ」の概念を取り入れて特殊教育の概念を拡大して考えようとしたのだということである。

ウォーノック報告の背景

さて、それではなぜこうした委員会の設置や勧告がなされたのであろうか。これには大きく二つの理由が背景にあると考えられる。

第一に、イギリスにおける「障害児」への教育的対応の「量的拡大」が一段落し、「質的充実」に課題の中心が移行したことがあげられる。

一九四四年教育法のもとで特別学校は増加した。当初、「重度教育遅滞（ESN（S））」のカテゴリーに分類された子どもたちは就学免除の対象であったが、一九五〇年代半ば以降、彼らの教育可能性が主張されるようになり、教育遅滞児を対象にした特別学校が急速に設置されるようになった。そして、一九七〇年教育法によって就学免除規定が撤廃され、全員就学が実現されることになる。

こうして制度的にすべての子どもが教育の対象にされたことに伴って、「障害児」教育の量的拡大は一段落することになるが、この過程で実践的な問題も山積していたのであった。

たとえば、ウォーノック報告が提出される時点での特別学校の種類は、一〇校種にも及ぶほどに細分化さ

れていたが、学校種は医学的診断、あるいは心理学的診断にもとづく「障害」によって種別が用意されていた。すなわち、カテゴリー主導型の学校制度であった。このため、重複した障害をもつ子どもや、同じカテゴリーに分類されていても異なる教育的対応を必要とする子どもへの対応に、さまざまな課題が指摘されるようになっていた。また、とりわけ重度教育遅滞は四半世紀にわたって、「教育不可能」というラベルが付与されてきた影響で、その名称が非常に強いステイグマを与えるものとして問題視されるようになっていた。このほか、さまざまな関連分野との連携の問題や保護者との関係の問題などについて一定の総括が必要とされていたのであった。これがウォーノック委員会が設置された第一の背景であった。

もう一つの背景は、特別教育の対象の拡大、すなわち対象をそれまでの約2%から20%ほどにまで拡大しようとした勧告に関連するものである。

これは学校教育に対する社会的要請の強まり、特に中等教育における問題に帰着して考えることができる。一九六〇年代のイギリスでは、中等教育改革によってコンプリヘンシヴ・スクール制度が登場したが、これによって学校の大規模化が顕著となり、学力水準の低下をはじめ学校の荒廃が大きな社会問題とされるようになった。さらに、慢性的不況の責任転嫁として中等学校での学力問題が論じられるようになるが、これは学力差の大きくなる中等学校において何らかの特別な配慮を必要としている生徒が多数存在したことが背景となっていたことが明らかである。

前述した「特別な教育的ニーズ」の定義では、障害をもつ生徒だけでなく、顕著な学習上の困難のある生徒が対象に含まれていることがわかるが、これはいずれも通常の学校に在籍する生徒への対応をもうろんでのことであった。なぜならば、イギリスでの「障害児」の出現率は約2%であるので、対象として想定された20%の大半は通常の学校に在籍し、カテゴリーカルな障害をもたない生徒たちで占められるからである。

そして、法律で規定された著しい（およそ二学年相当以上）学習上の遅れのある生徒は、初等教育段階よりも中等教育段階の方が圧倒的に多いのである。

ウォーノック報告を受けて制定された一九八一年教育法案の審議過程では対象を約50%にまで拡大すべきであるとの見解さえ出されるほどに、「特別な教育的ニーズ」の概念に多くの子どもたちの教育上の課題への解決が期待されていたことがわかる。

3 一九八一年教育法から一九九三年教育法成立前までの展開

「特別な教育的ニーズ」論をふまえた教育の優れた点は、必要となきに必要なところに必要な対応が用意できるような柔軟さが備えられていることである。

しかし、すでに述べた概念や評価の視点の不明瞭さのために、本来長所であるはずのこうした特徴が、逆に大きな混乱や課題を生じてしまったのである。本項では制度上の混乱を中心にこの点について説明しよう。

「判定書」作成の問題

まず、第一に「特別な教育的ニーズ」の「判定書」作成の問題である。

「判定書 (statement)」とは、地方教育当局 (Local Education Authority : LEA) によって、子どもが

「特別な教育的ニーズ」をもつと評価された場合に、特別な教育的対応の根拠となる書類として作成されるものである。

一九八一年教育法の施行直後の時期には、「判定書」の作成割合は特別教育の対象が従来からの程度拡大されたのかを端的に示す指標となるとして注目を集めることとなった。

施行後間もない一九八〇年代の半ばの時点では、「判定書」の作成割合は若干の拡大をみたものの、地方教育当局間での格差が拡大するという事態を招いた。ウォーノック報告及び一九八一年教育法の趣旨に鑑み、対象を拡大しはじめ、約四%ほどまでになっていた地方教育当局もあれば、対象判定に慎重になりすぎて逆に一%未満という低い水準に留まった地方教育当局も現れた。特に後者に関しては、それまでの特別教育の対象であった子どもたちの中にさえ「判定書」が作成されない事例が生じてしまったのである。これに関して、地方教育当局が意図的に「判定書」を作成せずに、特別な教育的対応の責任回避をしているのではないかとの指摘もなされたことから問題となった。

また、作成された「判定書」の内容についての問題も指摘されている。河合（一九八九）は「判定書」に記載された内容を分析し、その中に「全体的な発達の遅れがみられる」というような例に象徴されるように、きわめて不十分な内容しか記載されていないものがあることを指摘した。つまり、その子どもの「特別な教育的ニーズ」に関する記載から、その子どもがどのような特別な教育的対応を必要としているのかが導けないような「判定書」があることの問題点が指摘されたのであった。

こうした事態の原因は、根本的にはすでに説明してきたように「特別な教育的ニーズ」の評価基準のあいまいさに求めることができるが、これに加えて地方教育当局と各学校との関係の問題もあった。これは両者の責任分担が明確ではなかったことよってしている。

「生徒の特別な教育的ニーズの発見↓評価↓判定書の作成↓特別な教育的対応の編成」という、一見すると整然とすすめられる手続きに思えるが、このプロセスにおいて地方教育当局と各学校との責任分担が示されていないため、地方教育当局と学校とが生徒への対応をめぐる責任の押し付け合いをするといった事態も生じてしまったのである。

各学校への資源配分の問題

こうした両者の関係は、各学校への資源配分にも影響を与えていた。

「特別な教育的ニーズ」の概念をふまえれば、「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもが多い学校には、より多くの付加的資源が配分されることになるはずである。

しかしながら、これが有効に機能するためには、各学校では子どもの「特別な教育的ニーズ」に対して責任ある対応をする一定の水準を備えていることが前提となっていなければならないのである。

もしそうでなければ、専門的な対応の力のない学校では、学習環境に問題があるために生徒の「特別な教育的ニーズ」の程度がより重くなってしまうが、そうした学校でも、子どものニーズが強いために資源が多く配分されることになってしまう。その一方で、教員の研修などに積極的に努め、結果的に大変優れた学習環境が用意できるようになり、それによって生徒の「特別な教育的ニーズ」が軽減されているような学校には、十分な資源配分がなされないということにもなってしまった。

実際に、こうした不適切な事例が発生したために、地方教育当局では安易に学校からの申請に対して「判定書」を作成し、予算を割り当てるのが難しくなってしまったのであった。

やむなく、特別な教育的対応に充当するための費用を直接配分するのではなく、「教師を派遣する」方式

を採用した地方教育当局さえあったのである。

以上のように、一九八一年教育法の施行後に課題となったことは、地方教育当局と各学校との責任分担、そして、各学校が「特別な教育的ニーズ」に対してどのように対応しようとしているのか、また、実際に対応できるのかという点が特に大きな課題となったのであった。

このほか、子どもの「特別な教育的ニーズ」をめぐる評価に対する不服申し立て制度の不備（裁定が出るまでに長期間かかる、手続きがわかりにくいなど）への対応もその解決が強く求められていた。

一九八八年教育改革法の影響

さらに、産業界からの強い影響を受けながら成立した一九八八年教育改革法は、「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもたちにとって大きな影響を与えることとなった。

同法は教育への「競争原理の導入」を特徴的性格としてもつ法律として知られ、「ナショナル・カリキュラム（全国統一カリキュラム）」の策定やこれを基準とした「統一評価」システムによる学校への予算配分の傾斜化などの規定が盛り込まれるなど、まさにそれまでの教育制度を大きく「改革」するものであった。

各学校への大幅な権限委譲をする「LMS (Local Management of School)」の原理は、「判定書」を作成された「特別な教育的ニーズ」をもつ生徒が予算獲得のための道具とされる歪みをもたらし、他方で「統一評価」でよい成績を修める生徒を確保するために、「判定書」を作成されない「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもが学校から受け入れを拒否されるといった問題を生じたのであった。

4 一九九三年教育法から現在までの展開

Audit Commission and HMI による報告書

こうした状況の中、Audit Commission and HMI (1992a) は、以下の三点をこの時期の主要な課題として指摘した。

- a 特別な教育的ニーズの構成要素が不明確であり、また学校及び地方教育当局それぞれの責任も不明確である
- b 学校及び地方教育当局の、生徒の進歩に対する責任が不明確であり、また、生徒が利用する資源についての責任についても不明確である
- c 地方教育当局が一九八一年教育法を施行する動機にかけている状況がある

そして、これらの原因についての分析をふまえた上で勧告を行った(Audit Commission and HMI, 1992b)。主なものを下記に列挙しておく。

- ・ 地方教育当局と各学校は特別なニーズに関わる方策の内容を公にして、モニターすべきである
- ・ 各学校と地方教育当局は特別なニーズをもつ生徒の発見について一貫性をもって行うシステムを構築すべきである

- ・ 地方教育当局は各学校が特別なニーズへの対応を行う能力を高めるべく改善を学校とともに取り組むべきである
- ・ 地方教育当局は特別なニーズのある生徒が判定書をもっていないくとも、実際の出現に応じて通常学校への予算委譲措置を検討すべきである
- ・ 判定書のある生徒に対する学校への予算委譲措置の決定に際しては、生徒のニーズに応じて正確に費目を示すようにすべきである
- ・ 各学校の特別なニーズへの対応についての視察は、個々の生徒への教育実践の効果に焦点をあてるべきである
- ・ 各学校と教師は学級内での特別なニーズをもつ生徒の学習の質を改善するように実践を行うべきである

施行細則（コード・オブ・プラクティス）

こうした勧告を受けて一九九三年教育法は成立したが「特別な教育的ニーズをもつ子ども」に関する規定は指摘された課題への対応に不安を残す内容であった。

しかし、同法によって策定が規定された「施行細則（コード・オブ・プラクティス）（一九九四）」によって、「特別な教育的ニーズ」への対応における課題の解決に向けた具体的な方針が盛り込まれるようになった。

この施行細則は、特に「特別な教育的ニーズ」の評価手続き等について具体的な実践指針を示したものであり、地方教育当局と各学校がどのような責任分担とスケジュール（作成期限等）によればよいのかの詳細に規定されている。ここでは、各学校が「特別な教育的ニーズ」に関する対応方針を公にしなければなら

いことが規定されたほか、地方教育当局と各学校の役割の明確化を図りながら、「特別な教育的ニーズ」の発見と評価に関わる具体的な段階（ステージ）とその内容が示されている。このステージは五つからなり、一〜三ステージは各学校で、そして四、五ステージは地方教育当局が責任を分担している。

また、「通常利用可能な資源」の範囲や、その学校の資源の中で「特別な教育的ニーズ」をもつ生徒にどの資源を割り当てるのか、「特別な教育的ニーズ」の発見や評価をどのような手続きで実施するのか、カリキュラムの中での位置づけはどうするのか、学校が掲げた対応方針の成否の評価をどうするのか、スタッフの現職教育をどうするのか、学校外の関連機関との連携はどのように図るのかなどについて、各学校ごとにその内容を具体的に明示するように指示している。

これらはいずれも一九八〇年代の諸課題への対応をふまえたものであり、とりわけ各学校に「特別な教育的ニーズ」をもつ生徒への学習環境を整備させることに重点がおかれているのが特徴である。つまり、施行細則では生徒の「特別な教育的ニーズ」に対して学校全体としての教育能力を高めることが強く意図されていることがわかるのである。

5 今後の方向性

今日では「特別な教育的ニーズ」に関する「判定書」を作成された生徒の割合は約二〜四％程度、そして「判定書」は作成されないものの「特別な教育的ニーズ」をもっているとされる生徒が約一五〜二〇％ほど

いると考えるのが一般的になっている。

そして、後者、すなわち「判定書」を作成されていない「特別な教育的ニーズ」をもつ子どもへの対応をいかに図るかが、一九九〇年代以降のきわめて重要な課題となっている。

教育雇用省 (DfEE) は今後の課題解決に向けて各方面からの意見聴取を行うために「緑書 (Green Paper) : すべての子どもに優れた教育を」を発行した。そして寄せられた意見をふまえて「特別な教育的ニーズへの対応 (特別な教育的ニーズ行動計画)」を公にした。

これは「親との協力」「特別な教育的ニーズの枠組みの見直し」「インクルーシブ教育の志向」「知識・技能の開発」及び「特別なニーズへの対応のための連携の模索」の五領域で構成された。とりわけ、インクルーシブ教育への志向が明示されたことは、「判定書」をもたないが特別な教育的対応を必要としている子どもへの教育をどのように保障するのかという課題が強く意識されていることを表している。

その基本スタンスは、学校全体の教育の質を高める中で「障害」をもつ生徒を含めた「特別な教育的ニーズ」をもつ生徒への対応をよりよいものにしていくとするものである。

「障害」をもつ生徒への対応に関しては、より専門的な対応を必要としている生徒への対応を特別学校がどのような役割を果たしながら担いいるのかを検討されているところである。障害種ごとのさまざまな協会が運営する特別学校への信頼・評価も高く、こうした専門性の高い学校への入学希望者も多い。インクルーシブ教育が強く志向される中での高度な専門性をもった学校の果たす役割について、今後新しい知見も得られるであろう。

なお、通常学校での「特別な教育的ニーズ」への対応に際しては、SENコーディネータ (SEN Coordinator) がより一層重要な責任をもつようになることは間違いない。

とりわけ、「特別な教育的ニーズ行動計画」でも指摘されているように、ニーズが深刻な状況になる前に速やかに対応が図れるような学校づくりのためにSENコーディネータが学校内でのさまざまなマネージメントをすることが必要になるであろう。

脱稿日との関係から本稿では詳細の検討ができなかったが、すでに、「二〇〇一年特別な教育的ニーズ及び障害法 (Special Educational Needs and Disability Act 2001)」及び新しい施行細則 (Code of Practice 2001) が発行されている。そこでは、これまでよりも一層統合された環境下での特別な教育的ニーズへの対応を促進することが明確に方向付けられたほか、地方教育当局や学校の責任、さらに親との関係についても新たな規定が用意された。これらについては次の機会に取り上げたい。

各国に先駆けて、子どものニーズから出発して教育を考えようとしてきたイギリスでの今後の展開に一層注目していきたい。

(本稿は真城 (一九九七)、(一九九九a)、(一九九九b) 及び (二〇〇〇) を基本にしながら加除修正を行って構成した)

(引用・参考文献)

- Audit Commission and HMI (1992a) Getting in on the Act. Provision for Pupils with Special Educational Needs, the National Picture. HMSO.
- Audit Commission and HMI (1992b) Getting the Act Together. Provision for Pupils with Special Educational Needs, A Management Handbook for Schools and Local Education Authorities. HMSO.
- Beveridge, S. (1993) Special Educational Needs in Schools. Routledge.

河合 康(一九八九) イギリス特殊教育における特別な教育的ニーズについて 筑波大学心身障害学研究 第13巻第2号 一四一〜一四八頁

真城知己(一九九七) 特別な教育的ニーズの評価の視点―イギリスの動向を手がかりに― SNEジャーナル 第2巻三〜二九頁

真城知己(一九九九) イギリス―障害概念の拡大と特別な教育的ニーズ―『講座・転換期の障害児教育』第6巻 七三〜一二四頁 三友社出版

真城知己(一九九九) イギリスにおける『特別な教育的ニーズ』の視点 SNE学会第五回大会発表論文集 九〇〜九一頁

真城知己(二〇〇〇) 21世紀に向けたイギリスにおける特別な教育的ニーズへの対応 養護学校の教育と展望 No. 116 五二〜五七頁