

II 自立活動

1. 自立活動の基本的理念

1) 特殊教育諸学校における自立活動の位置づけ

特殊教育諸学校を設置する目的は、学校教育法第71条において規定されているが、その趣旨は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育を行うとともに、障害を改善・克服するために必要な教育を併せて行うというものである。また、この学校の設置目的を受けて、小学校、中学校、高等学校とまったく同じ教育目標と、「障害に基づく種々の困難を改善・克服する」という独自の教育目標とが特殊教育諸学校の学習指導要領に規定されている。この学校教育法第71条後段の障害を改善・克服するために必要な教育を併せて行うという趣旨の設置目的と、学習指導要領に示されている独自の教育目標（障害に基づく種々の困難を改善・克服する）の実現を目指して設定されている領域が、従前は「養護・訓練」であった。この「養護・訓練」が平成11年の学習指導要領の改訂において、「自立活動」と名称変更されたわけである。しかしながら、名称の変更がなされたからといって、学校教育法に規定されている特殊教育諸学校の設置目的や、特殊教育諸学校の学習指導要領に規定されている教育目標と、この領域との関連が変わったわけではないので、領域の本質が変わったわけではないといえる。

2) 名称変更の意義

では一体なぜ名称の変更をする必要があったのであろうか。従前の「養護・訓練」領域は、昭和46年から特殊教育諸学校の教育課程に学部進行で位置づけられ、長年の実践を通して多くの成果を上げてきた。しかしながら、その領域の名称から、「保護する・養い守る」、「繰り返し教え仕込む」という状態を連想させ、児童生徒の積極的な活動というニュアンスが感じられないくらいがあった。教師間にこうした誤解は少ないものの、今後における障害児の教育は、家庭や地域社会との連携のもとに行われることがますます必要となってきているので、こうした連携を図る際、「養護・訓練」という名称は、一般社会の人々に誤解をまねく可能性が大きいことから、児童生徒の積極的な活動であることを明確にするとともに、領域の目指すところが自立にある点を表す名称が求められた。

また、障害のある幼児児童生徒の生きる力を培うためには、教師主導の従来型の指導ではなく、思考

力や判断力、創造力や表現力、問題解決能力等を重視した新しい学力感に基づく指導が、この領域においても当然求められるわけであるが、こうした力を培うためには、幼児児童生徒の主体的な学習活動への取り組みの姿勢が大切である。

「自立活動」は、児童生徒の積極的な活動を通して自立を目指すという意味とともに、障害による様々な活動の制限を改善して、自立を目指すという意味合いも有する領域名であり、この領域の性格を表す名称として、ふさわしいものといえよう。

ところで、自立活動領域の目標は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する」ところにある点が、学習指導要領に明記されており、児童生徒の主体的な学習活動であることが強調されている。従前の「養護・訓練」領域においても、児童生徒の主体的な学習活動を尊重しながら指導がなされてきたわけであるが、今後は一層この点に力が注がなければならない。障害の改善・克服に関する指導は、従前から、個別的な指導が大切であるとされてきた。個別的な指導は、必ずしもマンツーマンの指導を意味するものではないが、従来から一対一の指導体制を整える努力を行ってきた向きがうかがわれる。こうした指導体制は、きめ細かな指導を行う上では有効であるが、ともすると、教師主導の「教え込む指導」に陥りやすいという危険性をはらんでいる。児童生徒の主体的な学習活動を尊重する上で、今後は、マンツーマン (man to man) の指導から、マンツー・エンバイロメント (man to environment) の指導へと移行していくことが望まれる。マンツー・エンバイロメントの指導とは、教師は、児童生徒が興味・関心をもって主体的に働きかけることのできる環境や教材教具の整備に主眼をおき、児童生徒が、その環境や教材教具に働きかけて主体的に学び取るという手法を意味する。この場合、教師も環境の一部となって、児童生徒の働きかけに応答する状況を作っていくことが望まれる。つまり、「教え込む指導」から「学び取る指導」への発想の転換が求められているのである。

3) 内容を共通に示している意図

特殊教育諸学校において教育を行うことが適当な児童生徒の判断基準は、盲学校においては視覚、聾学校においては聴覚、知的障害養護学校においては知的障害の程度というように、おおむね心身の損傷の程度がその基準となっている。ところが、これらの児童生徒を教育的な観点からみると、必ずしも損傷の程度によって指導すべき内容が決まるとはい

難しい面をもっている。つまり、損傷の程度は同程度であっても、日常生活や学習上の支障及び活動の制約の程度は、一様ではない場合が多く、むしろその状態は非常に多様であるといえる。自立活動の指導を通して改善・克服が期待される「障害」は、機質的な心身の損傷ではなく、日常生活や学習上の支障や活動の制限が中心であるから、損傷の程度を基準として、対象となる児童生徒を定めている学校種別ごとに内容を定めるという方法よりも、一人ひとりの日常生活や学習上の支障及び活動の制限の状態・程度に対応できるように、学校種別を越えてメニュー方式で内容を選定できるようにした方が適切であるという。

また、近年においては、重度・重複障害児童生徒がどの学部においても大きな比率を占めるようになってきているため、学部間を越えて、個々の児童生徒のニーズに適切に対応した指導をどのように行うかが重要な課題となっている。

このため、学習指導要領における自立活動の内容は、学校種別や学部を越えて、共通に示すことができるように、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素とを抽象レベルで抜き出し、それを五つのカテゴリーに分類整理するという方法で示しているのである。

今回の学習指導要領の改訂においては、重度・重複障害児童生徒の指導により適切に対応することができるようにするため、この内容の見直しを行い、五つのカテゴリーのもとに、22項目が示された。内容のカテゴリー（区分）の名称も、「健康の保持」、「心理的な安定」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」と改められたが、これは、できる限りカテゴリー（区分）の名称を分かりやすくしようという意図で行われたものである。

4) 学習指導要領に示された内容と具体的指導内容との関係

前述したような方法によって学習指導要領に示された自立活動の内容は、具体的な指導内容そのものを示したのではなく、指導内容を構成する要素を示しているものであるという点に留意する必要がある。つまり、料理に例えると、すぐに食べさせることのできる料理そのものを示しているのではなく、料理を作るための材料がカテゴリーごとに示されていると解釈することができる。この点は、例えば小学校の教科の内容の示し方とは、かなり異なっているので、教科の内容の示し方と対比して、その違いを〔表1〕にまとめてみた。

〔表1〕の説明を少々付け加えるが、理解を促すために小学校学習指導要領に示されている第1学年の算数の内容と、自立活動の内容とを比較してみた。

第1学年の算数の内容は、6歳という標準発達を想定して、その発達段階に達している児童には、授業時数を勘案して1年間でこれだけの内容を教えることができるという見通しの基に設定されており、この学習指導要領の内容に基づいて、教科書が作成されている。それに対して、自立活動の内容は、前述したように、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素とを抽象レベルで抜き出し、それを五つのカテゴリーに分類整理するという方法で示されているので、標準発達という考え方には立っていない。

また、第1学年における算数の具体的な内容をみると、例えば、「1位数と1位数との加法及びその逆の減法の仕方を考え、その計算が確実にできること。」「長さを直接比べること。」等と示されている。これらは、児童に何を教えたらいかががよく分かる表現であるが、特殊教育諸学校の学習指導要領に示されている自立活動の内容は、例えば、「保有する感覚の活用に関すること。」「感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。」等と、非常に抽象レベルの高

表1 教科と自立活動の内容の示し方の違い

教科の内容の示し方	自立活動の内容の示し方
① 標準発達を踏まえている	① 標準発達に対応する考え方はない
② 具体的な指導内容そのものを示そうとしている	② 具体的な指導内容の構成要素を示している
③ 標準発達をとげている児童には、すべての指導を行うことが前提である	③ 示されている内容は必要に応じて選択するメニュー方式である

い示し方をしているの、これを見ただけでは、具体的にどんな指導をしたらよいかイメージできない。これは、前者の小学校第1学年の算数の内容が、具体的な指導内容そのもの（すぐ食べることのできる料理そのもの）を示しているのに対して、自立活動の内容は、具体的な指導内容を構成する要素（料理を作るために必要な材料）を示すという形式を取っているためである。さらに、小学校第1学年の算数に示されている内容は、6歳の標準発達を遂げている児童には、1年間で総てを指導することを建前としているが、自立活動に示されている内容は、どの児童生徒にも総て指導するということを決して意図していないのである。児童生徒の障害の種類や程度等は、一人ひとり異なるので、それぞれに必要な内容（料理の材料）を抜き出して、具体的な指導内容（食べさせることのできる料理）を設定すればよいのである。したがって、取り扱わない内容があっても一向に差し支えないといえる。

このように、学習指導要領に示されている自立活動の内容には、具体的な指導内容（料理）を構成する要素（料理の材料）が掲げられているわけであるから、指導計画を作成する場合には、一人ひとりの児童生徒の障害の状態や発達段階、経験の程度などを踏まえて、必要とする要素（学習指導要領に示されている内容）を選定し、それらを相互に関連づけて具体的な指導内容を構成したり、逆に具体的な指導内容を選定した場合に、それに関連した学習指導要領に示されている内容（要素）を抜き出してその能力の向上を目指したりすることが求められている。

例えば、具体的な指導内容として盲児童生徒に対する歩行指導を選定した場合について考えてみたい。盲児童生徒にとっての歩行は、当然のことながらただ単に足で歩くという身体の動きだけが関与しているわけではない。むしろ、安全に効率よく目的地まで歩くためには、いかに正確な情報を得るかが最も重要な点となる。つまり、環境の把握能力が非常に大切な役割を演じるのである。また、未知の場所へ盲児童生徒が一人で歩いて行って目的を達成するためには、通りがかりの不特定多数の人々から必要な情報を提供してもらったり、時には目的地まで案内してもらったりすることのできるコミュニケーションの技能も大切である。さらに、こうしたひとり歩きの能力を一步一步獲得していくことで、心理的な安定も増し、心身共に調和的な人間形成に、大きな力となるのである。

歩行を例に取って、具体的な指導内容（料理）と学習指導要領に示されている内容（料理の材料）と

の関係をみてみたが、このように、歩行という一つの料理を作るには、多くの料理の材料が必要となる。こうしたとらえ方は、どのような具体的指導内容を取り上げても同様である点に留意する必要がある。

5) 障害児教育が目指す「自立」

一般的に自立というと、他人の援助や支配を受けずに自分の力で身を立てることを意味し、職業的・経済的な自立、日常生活上の自立、さらには社会的自立がその背景に存在すると考えられている。こうした自立の概念は、社会一般の常識であり、これを仮に古典的自立の概念としておきたい。障害者の自立を考える際には、こうした古典的自立の概念のみならず、1970年代のはじめに、アメリカのカリフォルニア州において台頭した全身性障害者による自立生活(Independent Living)の運動も視野に入れなければならない。全身性障害者とは、上肢や下肢、あるいは体幹や言語に重篤な障害があり、日常生活を行う上で常時介護を必要とするような障害者である。もちろん彼らは経済的な自立も困難である。このような重篤な障害のある全身性障害者が、「自分たちにも自立がある」と主張して起こした社会運動が自立生活運動である。彼らの主張は、日常生活等を営む上で常時介護が必要であっても、今日どこへ行きたいか、何を食いたいか、何をしたいか等を、多くの選択肢の中から自分の意志で決定し、その選択に基づいて行動した結果がどのような結末となろうとも、自分で責任を負う姿勢があれば、行動する過程において介護を受けても、それは立派な自立だといえる。この自立生活の主張には、「自己決定」と「自己責任」が大切なキーワードとなる。こうした考え方は、1981年の国際障害者年を契機として我が国の関係者の間にも広く浸透し、全身性障害者の自立を支援するセンターが、現在では各地に設置されるに至っている。この自立生活の考え方は、一般社会の常識にまでは至っていないが、関係者の間では自立の概念の一つとして広く指示されている。今後においては、与えられる福祉からニーズに応じて選択する福祉への転換が求められており、障害者の尊厳ある個人としての処遇、サービス提供者と利用者の対等な関係の構築が大きな課題となっている。こうした状況の中で、ますます「選択と自己決定」、「自己責任」が重要な時代を迎えており、教育もこれに呼応した取り組みがますます求められているといえる。

ところで、近年特殊教育諸学校に在籍している重複障害児に目を転じたとき、将来、自立生活の理念の基に自立を果たしうる者もみられるが、自己の意

志の明確な表示が困難で、自立生活の理念になじまない者も少なくない。しかもこうした意思表示がままならないような重篤な障害のある者ほど、学校教育においては自立活動中心の教育課程を編成して指導を行う必要がある者である。このような自立生活の重要なキーワードである「自己決定」と「自己責任」になじまない重複障害者の自立は、どのように考えればよいのであろうか。

この命題に対して、歯切れのよい回答を用意するのは困難であるが、少なくとも、①すべての人間にはその人らしい生き方があること、②どんな状態で生活する場合においてもQOL (quality of life)の向上という視点が大切であること、③将来の自立とともに各発達段階における自立を考慮した取り組みが大切であること等は、大切な視点ではないかと思われる。特にQOLは、生活の質と訳される場合が多いが、これは単に生活する上での技能や技術のみならず、人生の質、その人らしい生き方の質、自己実現への取り組み等を含む概念として受け止めることができる。障害が重篤な人達の自立を考える場合、こうしたその人の人間としての生き方の探求や、本人を取り巻く環境の調整をも視野に入れて考えることが大切であろう。また、こうした視点に立つ時、自立は決して成人後に突然やってくるものではないということに気付かされる。その時々々の発達段階において、その人の人間性や主体性をどのように受け

止め、尊重して対応していくかが重要なのではなからうか。

いずれにしても、障害が重篤な者の自立については、実践に基づいた理念を早急に構築していかねばならない。そのためのディスカッションが活発に行われることを期待したい。

6) 自立活動と教科との関連

特殊教育諸学校は、小・中学校に準ずる教育を行うとともに、併せて障害を改善・克服するための教育を行うことを意図して設置された学校である。概ね各教科や道徳、特別活動等の指導は前者に当たり、自立活動の指導は後者に当たるといえる。

ところで自立活動の指導は、特殊教育諸学校における教育活動全体を通して行うことを基本としているので、各教科や道徳、特別活動、あるいは総合的な学習の時間の指導においても、障害を改善・克服するという視点から加味される指導内容・方法は、自立活動の指導に位置づけられるものと考えられることができる(知的障害養護学校の場合、若干異なる受け止められ方がなされるが、ここでは原則論を展開する視点から、あえてその点を断らずに述べる)。ここでは道徳や特別活動等はさておき、最も関連の理解が必要な教科と自立活動との関係のみをみておきたい。

この教科と自立活動の指導内容・方法とは、次の図1のような関係になるのではないかと思われる。

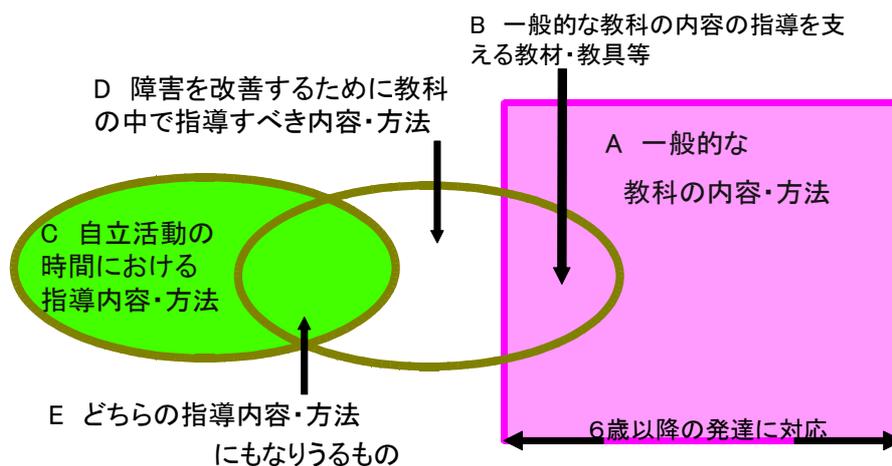


図1 指導内容・方法からみた教科と自立活動との関係

四角の部分は一般の小・中学校の教科の指導内容・方法であり、この教科の指導内容・方法も特殊教育諸学校の教育上重要な部分である（ただし、知的障害養護学校については、四角な部分が、知的障害養護学校独自に規定されている教科の指導内容・方法となる）。自立活動に関する指導内容・方法は、二つの楕円形で示されている。白抜きの楕円形は、障害の改善・克服を目指す指導内容・方法であるが、基本的には教科を通して指導される内容・方法である。また色付き楕円形は、基本的には自立活動の時間における指導内容・方法である。この三つの部分が組み合わさって、「A 一般的な教科の指導内容・方法」、「B 一般的な教科の内容の指導を支える教材・教具等」、「C 自立活動の時間における指導内容・方法」、「D 障害を改善するために教科の中で指導すべき内容・方法」、「E どちらの指導内容・方法にもなりうるもの」の五つのカテゴリーに分けることができる。

このAからEを視覚障害を例にして具体的に示してみたい。

Aは、まさに小・中学校における教科の専門性であるので、ここでは説明を割愛する。Bは、Aの専門性を支える視覚障害プロパーな教材・教具であり、盲人用物差しや分度器とそれを活用する技能等はこれに当たる。Cは、自立活動の時間に指導すべき内容・方法であり、歩行指導や感覚教育などがこれに当たる。Dは、障害の改善・克服を目指した指導で、盲学校独自の教科の専門性であり、小・中学校の教科の指導内容・方法に付加されるものである。例えば盲人用算盤などがこれに当たる。盲人用算盤は、一般の算盤とは運指法や活用の位置づけが大きく異なる。Eは、教科の時間と自立活動の時間のいずれでも取り扱えるものである。例えば点字の初期指導等がこれに当たる。点字の初期指導は本来、国語の中心的指導内容であるが、中途失明者に対する点字の初期指導は、自立活動の時間に行う方が効率的である。

なお、ここに示した図は、基本的な考え方を示したものであり、障害種別によっては、若干アレンジせざるを得ない部分もあるであろう。また、重複障害者の場合は、この図の中の教科の部分が非常に少なくなったり、全くななくなったりする点に留意しなければならない。

7) 個別の指導計画作成の課題

(1)指導の充実に直結する個別の指導計画

自立活動の指導計画や重複障害児童生徒の指導計画は、個別の指導計画の作成が学習指導要領に規定

されたので、多くの学校でこの策定に大きな努力を払っている。これらの個別の指導計画が、教育実践に直接役立つものになることが期待されているが、現実には、形式が先行して形骸化するのではないかという懸念も聞かれる。そもそも個別の指導計画が大切だとされるゆえんは、一人ひとりの実態を的確に把握して、そこから最も必要とされる指導内容・方法を吟味し、効果的な学習活動を引き出すというところにある。個別の指導計画の作成そのものに意味があるわけではなく、作成された個別の指導計画によって効果的な学習活動が展開されるところに意味があるのはいうまでもない。したがって、作成にあまりにも多くの勢力が費やされ、作成したこと自体に満足してしまうという状況は避けねばならない。

学校によっては、児童生徒の年間の指導計画のすべてを個別の指導計画で対応するという目標を掲げて、その作成にかなりの勢力を注ぎ込んでいると聞く。もちろんそうした努力に対しては敬意を表しなければならないが、一方において、果たしてそれらの個別の指導計画が本来の役割を果たすのだろうかという疑問も禁じ得ない。

個別の指導計画に基づく教育実践は、ようやく緒につこうとしている段階であるから、今一番大切なのは、形式を整えることではなく、どのような個別の指導計画なら本当に役立つものになるかという点を、様々な試行を通して検証する段階ではなからうか。このような段階では、あまり多くを望まず、その年におけるA君の中心的な指導目標の一つを取り上げ、その目標に迫る個別の指導計画を丹念に検討して作成し実践する。実践した成果がどうだったかを評価して、次の年はその反省の上に立ってさらに実践に役立つ個別の指導計画に修正するという取り組みが必要なのではなからうか。

(2)指導計画全体と個別の指導計画との関係の明確化

教育実践に役立つものにするため、限定された重点目標に限って、指導内容・方法を吟味して個別の指導計画を作成したするものも一方法ではないかという提案をしたが、この場合忘れてはならない点は、重点目標についてのみ作成された個別の指導計画が、その児童又は生徒の年間の指導計画全体の中で、どのような位置づけにあるかを明確にしなければならないという点である。この指導計画全体が示されていない場合、学校において全体としてどのような教育活動が展開されていて、重点目標の達成のために立てられている個別の指導計画が教育活動全体の中でどのような位置を占めているかが明確にならない

からである。特に、研究会等で情報を交換する場合、単に個別の指導計画のみを提示するのでなく、学校の教育活動全体の中でその重点目標として取り上げた個別の指導計画に基づく指導がどのような位置を占めているかを明確にすることが大切である。重複障害児童生徒の場合は、一人一人の教育課程や年間の指導計画が大きく異なるので、特にこの点に留意しなければならない。

(3)個別の指導計画作成のシステム

自立活動に関するある研究会において、個別の指導計画は、その作成過程に大きな意義があるのではないかという点が指摘された。従来と同じように、担任教師一人で個別の指導計画を作成するのではなく、数人の教師でチームを組んだり、時には教師以外の専門家や保護者にも加わってもらったりして、一人の児童生徒の重点目標をどこに設定すればよいか、将来の生活を見通して今何を重視した指導が必要かなどを検討することは、非常に大きな意義があるというのである。こうした検討過程を通して、教師間の共通理解も生まれるし、どのような観点で評価すればよいかといった課題解決にも迫ることができる。この場合の検討チームには、いつもの教師仲間のみならずちょっと毛色の違う人に加わってもらいと、緊張感が生まれ検討が安易に流されるのを防ぐという意見も出された。もちろん教師以外の医療関係や心理関係の専門家に加わってもらえれば、検討のすそを広げることができるであろう。個別の指導計画は、こうしたダイナミックな教育的取り組みを推進する突破口としても重要な意味を持っているのである。

また、保護者の関わりについては、現在多くの場合、①子どものこれまでの成長の様子や教育に関する要望を聞く、②作成した個別の指導計画について説明するという二つの側面からのものである。しか

し、保護者はそれで満足しているわけではなく、個別の指導計画の作成に何らかの形で加わりたいと考えている者もかなり存在する。この点を考慮に入れて、今後は保護者の参加をどのような形で実現させるかについて考えていかねばならないであろう。

(4)具体的で達成可能な目標の設定

個別の指導計画の作成において非常に大切なのは、実態把握に基づいた短期目標の設定である。この場合の短期の目標は、見通しを立てて、達成でき目標に絞り込むことが重要である。さもないと、短期の指導期間が過ぎた段階で繰り返し同じ目標を立てることになり、個別の指導計画を作成した意味が薄れてしまうからである。

図2の「具体的で達成可能な目標の設定」を見ていただきたい。「友達と仲良くする」といった目標は、大変範囲も広くレベルも様々なので、達成できたかどうかの評価は、非常に恣意的になる可能性が高い。また、「一人でご飯を食べる」という目標は、前者の目標に比べると範囲は限定されているが、手づかみで食べるのか、スプーンで食べるのか、箸で食べるのかといった点が曖昧であるし、汁物か固形物かといった点も明確でない。そこで、この児童の場合は、手づかみでご飯を食べることはすでに身に付いており、スプーンもある程度持つことができるが、それでご飯をすくい上げて口に運ぶことがまだできなるとすると、その点がちょっと努力すればできそうな課題となる。このように、今できることから判断して、ちょっと努力したり指導の工夫をしたりすればできそうな点に絞って短期目標を組むという視点が重要である。このように教師と児童又は生徒双方が納得のいく短期の目標に絞り込めることができるかどうか、個別の指導計画を成功させるか否かの大きな鍵を握っているように思われる。

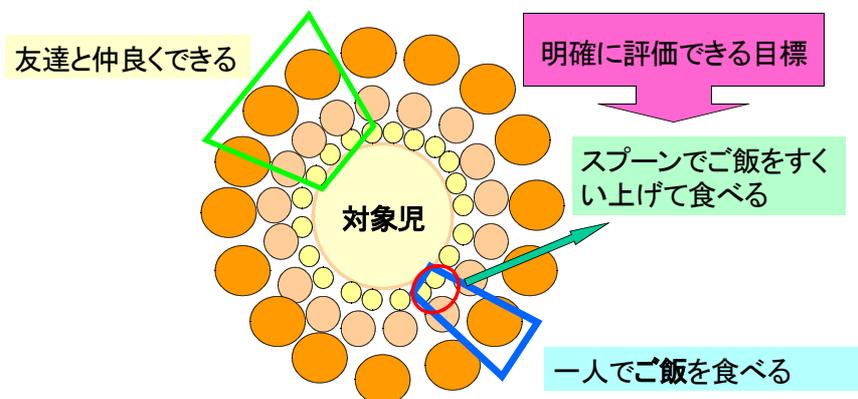


図2 具体的で達成可能な目標の設定

見通しを持った長期目標の設定

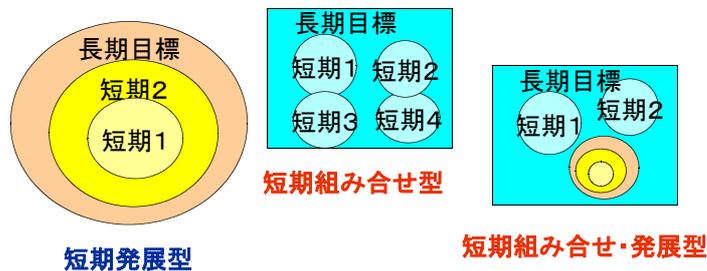


図3 短期目標と長期目標との構造化

(5) 短期目標と長期目標との関係の構造化

もう一つ、目標の設定で大切な点は、短期目標と長期目標の関係を構造的に捉えておくことである。短期目標と長期目標との構造的把握としては、図3に示すような関係が考えられる。「短期発展型」というのは、短期1と短期2との目標の関係が発達的な階層をなしている場合である。また「短期組み合わせ型」は、短期1、短期2、短期3等の目標が並列的で、それらの集合体として長期目標が存在するような場合である。さらに短期組み合わせ・発展型は、「短期発展型」と「短期組み合わせ型」の両者の性格を備えた関係である。いずれにしても短期目標と長期目標とを構造的にとらえて目標を設定しなければ、特に長期目標は意味をなさないものとなる可能性が高い点に留意しなければならない。

(6) 共通の概念に裏付けられた用語の使用

個別の指導計画を作成する際、校内において数名の教師でケース会議を設けたり、場合によっては、専門機関の職員や保護者に加わってもらって、個別

の指導計画に関する検討会を設けたりすることが期待される。こうした会議等においては、スムーズに話し合いを進行させるためには、共通の概念に支えられた用語の使用が大切である。校内においては、こうした共通の概念に支えられた用語の使用は、比較的容易であるが、外部の専門家を交えたり、他の学校等との共同研究や情報交換に際しては、問題を感じるものが少なくない。例えば、「個別の指導計画」と「個別指導計画」は同じなのか異なるのか、「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」とは、どのように異なるのか等、用いる用語の概念の共通理解は、共同作業や連携において重要な視点である点を認識しなければならない。

校内だけで通用する用語は、仲間意識を育む意味で大切な場合もあるが、他の職種や学校間の連携の基に研究や情報交換を行うためには、できるだけ一般性があり、誤解を与えないで受け入れられる用語を用いるように心掛ける必要があり、そのための工夫が望まれる。

(香川 邦生)