

【書評】

窪島 務著

『発達障害の教育学 ——「安心と自尊心」にもとづく学習障害理解と教育指導』

(文理閣 2019年)

岡 ひろみ (滋賀県立野洲養護学校)

はじめに

本書は、「理論は実践を導き、逆に実践によって検証される」との筆者の考えに基づいて、教育学と発達理論課題について、NPO法人SKCキッズカレッジ（以下、キッズカレッジ）の臨床的実践を通して解明することをねらいにしたA5判738ページの大著である。

膨大な先行研究を1つ1つ批判的に論証された理論部分や、キッズカレッジでの実践等の具体的な事例分析がされている。本書は、現場の教員である評者にとって、自分の実践を俯瞰的に振り返ることや、実践家としての自信と安心感を得ることができるものである。

目次

序

第1章 発達障害と学習障害

第1節 流行語となった「軽度発達障害」と「発達障害」

第2節 特別支援教育という名前の障害児教育

第3節 学習障害の理論—学習障害と読み書き障害—

第4節 学習障害の歴史の概観

第5節 日本における発達障害教育、学習障害教育の制度化への経過

第6節 DSM-5（2013年）改訂の意義—「小さい傘」から「大きい傘」へ—

第2章 読み書き障害（dyslexia）の概念

第1節 読み書き困難と障害の概念の要点

第2節 学習障害（LD）と読み書き障害（ディスレクシア）

第3節 川村秀忠の「内発的動機づけ」理論

第4節 書字言語の違いによる読み書き習得の違い

第3章 2000年以降の米国LD事情

—伝統的LD概念の批判から「介入への応答」（RTI）およびその批判—

第1節 上からの体制派改革運動としてのRTI（Response to Intervention）

第2節 RTI（Responsiveness or Response to Intervention）とその批判—「介入への応答」（RTI）とは何か？—

第4章 読み書き障害の主要な理論モデル

第1節 様々な理論モデル

第2節 コンポーネント（多要因）モデル

第3節 読み・書きの段階モデル—アルファベット圏の場合—

第4節 読み書き障害の神経基盤

第5章 スクリーニング・アセスメント・診断

基準	
第1節	スクリーニングとアセスメントの区別と関連
第2節	診断基準
第6章	発達障害をめぐるパラダイム論争
第1節	パラダイム論争—病理的概念か教育的概念か—
第2節	エビデンス論と教育実践の固有性
第3節	「脳科学」と教育
第7章	障害の併存概念とアスペルガー症候群
第1節	学習障害の「併存」について
第2節	H. Asperger と「アスペルガー問題」—アスペルガー症候群理解の前提として—
第8章	ひらがなと漢字の読み書き困難（障害）
第1節	ひらがなの読み書きの習得と指導
第2節	早期教育論と音韻意識の指導
第3節	漢字の読み書き困難とその指導
第4節	読み書き困難の具体像
第9章	算数・英語・音楽の学習困難（障害）
第1節	発達性算数困難（障害）の歴史と定義
第2節	英語学習困難（障害）
第3節	音楽学習困難（障害） musical dyslexia, amusia, dysmusia
第10章	キッズカレッジの理論と実践の構想—人格発達と教育指導の固有性・独自性—
はじめに	
第1節	教育実践・臨床における「発達」概念の再定位
第2節	発達障害理論における発達の位置
第3節	障害のある人にとっての障害構造—階層論
第4節	人格発達・教育の階層の独自性・固有性—キッズカレッジの弁証法的発

発達障害階層モデル—	
第5節	キッズカレッジの「教えない」ということ
第11章	インクルーシブ教育と発達障害教育の展望を切り開くために
第1節	多数者教育学から真の「多様性の教育学」の創造へ
第2節	インクルーシブ教育とは何か？
第3節	教育内容のモディフィケーション
第4節	「統一的な教育課程」の原理と内的・外的多様性の保障
第5節	LD学級, LD学校, 発達障害児学校などの必要性
第6節	「学習規律」—「指導」と「管理」の関係論再論—
あとがき	

1 各章の概要

まず、本書の内容を目次に沿って紹介したい。

第1章では、発達障害や学習障害の理解や定義の難しさとして、DSM-5やICD-10の分類を紹介しながら、障害の多様性や学際性が例示されている。学習障害は「聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する」という6つの概念の入れ物（傘）に付けられた「傘」概念であるため、それぞれの障害を個別に確かめることが必要である。しかし日本ではWISC等の知能検査結果1つで学習障害の有無を判断している現状がある。このような現状に対して、問題の総体を構造的に捉える視点や方法論を提示することに本書の中心課題はおかれている。それは問題の総体的な構造を理論的に明らかにするための「教育のパースペクティブ」を論じることである。また日本では軽度発達障害としてLD, AD/HD, 広汎性発達障害を含む自閉症スペク

トラムが一括されているが、本人が抱えるしんどさは「軽度ではない」と著者は指摘している。豊富な文献を基に学習障害の歴史的概観を辿り、音韻意識、語盲 (word blindness)、ディスレクシア、LD の用語を厳密に定義することの大切さと難しさを示している。通級指導教室については、指導時間、終了年限、付け足し的な教科指導、加配教員から巡回システムに移行したこと等の例を挙げて、システム作りが急がれた結果、指導の質は後回しにされている問題を指摘している。また学習障害の現れ方が年齢により異なること、現在の管理と相互監視のシステムや就学児童生徒数の増加に対して学校種別の弾力化で対応していること等の現実的な課題にも言及している。

第2章では、ギリシャ語に由来するディスレクシア (dyslexia) について、その障害の持つ多面的で複合的な問題や混乱状況が示されている。混乱の最たるものとして筆者が指摘しているのは、ディスレクシアは、知的能力、音韻意識、文字素-音素対応知識、スペリング、単語知識を中心的要因 (コア) とする読みと書き両方の障害であるにもかかわらず、読みの困難に特定されてしまうことである。また、ディスレクシアとはスピーチの問題ではなくランゲージの問題であること、併存する障害が多いこと、文化的スキルと人格の発達、教育の問題であること等を説明している。また、図形的には簡単である「つ」「く」「し」から始める通常学校での文字指導や、優れた教師が行う丁寧に繰り返し指導する方法は、学習障害の子どもにとっては適切ではないと説明している。

またディスレクシアは、学習や発達の困難であるにも関わらず、学習と発達に関する視点が弱いこと、つまり発達性読み書き障害であるのに、成人モデルの獲得性読み書き障害が研究の対象とされているという矛盾を指摘する。音韻

意識については、多くのページを使って、構音の不十分さや、吃音などの表出の問題ではなく、音韻の分解、抽出、抹消、逆唱等の課題であることを説明している。さらに日本語は、最も透明性が高く文字と音の対応関係がわかりやすい仮名文字と、透明性がない漢字との異なる文字体系の混合という特徴を持つため、大人でも読みにくい言語であることを指摘している。

第3章では、米国のLD (Learning Disabilities) 事情を紹介している。RTI (Responsiveness or Response to Intervention) (介入への応答) は、すべての子どもを対象にして、スクリーニングやモニタリングテストで段階を追ってIEP (個別指導計画) を作成していく方法であるために、早期の指導に直結できる方法である。またこれまで主流であったディスクレパンシーモデル¹⁾は落ちこぼれるまで待つモデルであると批判する形で、一躍脚光を浴びて登場してきた。しかしRTIは障害の診断モデルではなく、①障害児教育予算の削減方策として使われていること、②読み低学力と読み障害を識別できていないこと、③そもそも学習障害は予防可能なものではなく、事実、LD児を減少させる効果はないことから、RTIはすべての子どもの教育権、発達する権利を保障する立場ではないと筆者は捉えている。

第4章では、読み書き障害の主要な理論モデルとして、音韻意識障害仮説モデルに複数の要因を加えた説、二重障害 (スピード障害) 仮説、大細胞障害 (視覚的認知障害) 仮説、小脳障害 (旧自動化障害) 仮説を紹介している。さらにディスレクシアについては、音韻的再符号化のみでなく、正字法の符号化の障害、ワーキングメモリー、実行機能、自動化など様々な要因が関与する障害であることが詳しく説明されている。

第5章では、スクリーニング、アセスメン

ト、診断基準について説明されている。筆者は例として、学校における読み書き障害のスクリーニングを取り上げて、学習指導の専門家である学級担任が消しゴムは使わない等の正しい手順に沿ってスクリーニングを行った上で、診断とその後の対応は読み書き障害などの専門家が行うべきであると説明している。また発達段階には固有の特徴と発達要求があるため、子どものすごしやすい環境と課題を提供することが中心になるべきであり、早期発見と称して何らかの基準で選別を行い、特定の細分化された認知スキルや社会的スキルの反復訓練を行うことは発達の弊害がある。つまり教育的診断は、個々のアセスメントの単なる足し算ではなく、子どもの人格と発達を全体的に捉えて、そこに個々の諸要因を子どもの本質に照らして、構造化しさらに全体的に再構成してこそ、アセスメント結果が指導に寄与しうると筆者は説明している。

第6章では、発達障害のパラダイム論争として、病理的概念と教育的概念の対比で説明している。筆者は到達目標や学力測定方法が不明確であるという教育的基準の曖昧さを指摘しつつも、発達障害は教育学として考えていくべきであるとの立場である。発達障害についての文科省の定義も医学的定義にすぎないとして、特別支援教育の発足前後に急速に進展した発達障害の医学化・病理学化に対する教育学の臨床的レベルでの対抗力量の弱さを指摘している。また、レガステニーと呼ばれるドイツのディスレクシアについても、医学や心理学の専門家が専門外であるはずの教育指導に指針を出している状況に疑問を呈している。筆者は、学習障害の診断は医学・教育学・心理学・社会学の知見を考え合わせ、学際的であるべきと主張している。

第7章は、障害の併存概念とアスペルガー症

候群では、併存と二次障害が区別できていないことからくる二次障害のこじれを「悪魔の循環」として説明している。また、DSM-5は、広汎性発達障害(PDD)とアスペルガー症候群を診断カテゴリーとして廃止し、自閉症スペクトラムに1本化したことでいっそう対立と論争が活発化したと指摘する。さらに、ハンス・アスペルガーの1938年論文については、カナーの自閉症報告よりも先に出されたことから、ハンス・アスペルガーが自閉性障害の第一発見者であるはずであるが、今日の評価はカナーが第一発見者となっている状況を解説しながら、ハンス・アスペルガーの全体性概念の先見性と正統性に触れている。

第8章は、ひらがなと漢字の読み書き困難を、音韻意識、処理速度、ワーキングメモリーの3要素から説明している。例えば、音韻意識の指導は文字と切り離して音声のみで行うべきこと、音節とモーラ概念を区別することや、スキル指導の適切な時期、書字の困難性は運動スキルの問題ではないことを述べている。さらに高いIQでも重度の読み書き困難が生じること、漢字の読み書き間違いタイプと出現年齢、困難性のタイプと指導のタイプを直接対応させないこと等、指導上の配慮点について具体的に記されている。また読み書き困難の子どもによくある無反応エラーは、間違える可能性がある語は書かないという獲得性の防衛的「修正」であること、漢字学習では画数の少ない文字で間違えることが多く、書く毎に書き順が変化する特徴があることを紹介している。

第9章では、算数・英語・音楽の学習困難(障害)では、各障害の定義や特徴について、数の表象とナンバーセンス、アルファベット障害、単語読み書き障害、英語構文(文法)障害、獲得性失音楽症、音楽障害として音譜²⁾が読めないことや、強度の音痴等の説明がされ

ている。それぞれの障害が併存することや発達性ディスレクシアとの関連性について解明されてきているが、まだまだ研究途上であると記している。

第10章では、キッズカレッジの理論と実践の基本は、①マイルズの「障害ではなく障害のある人を見る」こと、②ハンス・アスペルガーの「全体性」「教育的なもの」「統合的なもの」、③田中昌人の唯物弁証法的矛盾の3つから構成されていることを説明している。各分野の研究を紹介しながら、人格主体から切り離された心理学的行動概念の批判や、教師に求められる感受性や社会性について述べられている。また適切な指導があれば人格発達の系が飛躍的に成長変化する事例を紹介しながら、その根拠として、遺伝決定論でも環境決定論でも相互作用論でもなく、変化のプロセスには主体的要因が関与していることを説明している。さらに、ディスレクシアには特異な知覚とその知覚の混乱とうまくつきあおうという主体的努力つまり発達の葛藤から生じる苦しさがあり、それは子ども自身が乗り越える課題であると記している。また発達障害やアスペルガーの人には、いわゆる自閉症教育は必要ではない理由として、アスペルガーの特徴である「こうあるべき」と言うきまじめさは、自閉性障害の感覚レベルのこだわりや同一性保持と同じではないとして説明している。また指導の見通しとしては、思春期青年期以降に他者の視点を取り込めるようになることで思考の柔軟さを獲得する事例や、言語的優位がプラスに転化していく事例を挙げて、克服ではなく方略的にうまくつきあうことが肝要であると説明している。アセスメントについても言及しており、第1相の標準的発達検査や知能検査等の認知的神経生理学的アセスメント、第2相の発達の教育的指導に不可欠な子どもの内面主観的側面のアセスメント、第3相

の教育臨床・教育実践の階層について説明している。そして今日の特別支援教育の状況は、第1相の検査から第3相のスキル指導に直接つなげる発想が広がることで、第2相が軽視されている点に警鐘を鳴らしている。

第11章では、インクルーシブ教育と発達障害教育の展望を切り開くために、多数者教育学から真の多様性の教育学の構築が必要であると提言している。そして障害児教育（特別支援教育）と特別ニーズ教育の理論が行動科学的思考パラダイムを脱却すること、教育学化と病理学化の単純な対立を超えること、教育学固有の教育的権利、人格発達全体への関わりに立脚することの必要性を説いている。具体例として、特別支援学級の入級者は高等学校に進学できない等の「3つの神話」を障害者差別禁止法に触れながら説明している。また合理的配慮は環境整備を意味するアコモデーションだけでなく、教育内容や教育目標の修正が必要なモディフィケーションを行うべきであること、ドイツやアメリカのシステムを紹介しながら、日本でもLD学級・学校や発達障害児学校などの必要性を示している。さらに通常学級と支援学級との二重在籍を基本とすることや、子どもとの合意で学習規律を作ること多様な実態に則して柔軟に運用することを提言している。

2 本書の特徴

以上、各章の概要をまとめてみた。次に、全体を通して貫かれている本書の特徴を以下の5点にまとめてみた。

(1) 学習障害、読み書き障害の研究と実践の混乱と展望

半世紀以上にわたる学習障害教育の歴史のある米国でさえ、現場で正確な理解がされていな

い。ましてや研究の黎明期である日本では問題自体の複雑さや多様さをまだ構造的に把握し切れていないのは当然である。医学・心理学・教育学・福祉の領域横断的な研究が必要な分野である。治療教育による個々の行動変化をめざすのではなく、また個別スキルやアセスメントの単なる足し算的集計でもない。長期的見通しを持って、子どもの全体性の直感的理解と人格全体に働きかける教育的関わりの中で、子ども自身が矛盾や葛藤に打ち勝ち、障害認識と自己認識、大丈夫という安心と自尊心を形成して行く実践が、様々な研究や事例臨床の積み重ねの中で導き出されてきている。

(2) 発達障害のある子どもの本質と現状

まじめ、一生懸命、頑張り、やさしいという発達障害のある子どもの持つ本質が見えなくなる状況が多くみられている。適切な対応がされない状況では彼らの多くがストレス状態に陥り、不器用さと勘違いから、自己を正当化する自己主張や、ひねくれ、屁理屈が見え始め、そこに対処療法的な対応が続くと不登校、神経症状態、学級崩壊、暴力行為等の二次障害、三次障害を発症する。これを「悪魔の循環」と称している。また、問題行動が学習障害の存在を隠してしまうことや、おとなしい学習障害児は放置されることから「見えない障害」(ヒドゥン・ディスアビリティ)である点を強調している。併存と二次障害の区別が必要であり、適切な指導がされた場合は、急激かつ飛躍的に変化する例も示している。

(3) 教育実践の独自性とは何か。教育学への期待

脳科学や神経発達学の知見は発達障害の生理学的機序の理解のためには大切であるが、人格レベルでの教育実践に安易に結びつける傾向

は、発達障害のある人の人格発達の保障にはならない。そしてこの流れが政策的に方向付けられていることへの警鐘を鳴らすと同時に、政策動向への反発から教育におけるエビデンスを軽視することへの危機感も同時に示している。

(4) 多数者教育学への批判

教育は、経験科学としての理論と職人的技量の蓄積や教育実践の個々の事実の積み上げとともに、その具体的分析のもとに展開されるべきである。しかし多数者教育学では、教師と生徒との相互作用過程を軽視し、教師が工夫して教えればできると思い込んでいるため、科学を否定した臨床の知に落ち込んでいると辛辣に批判している。

(5) 日本の学校制度と教育行政の問題

日本の学校制度は課程主義ではなく年齢主義であるため落第がない。このため通常学級では、多様な障害と発達段階と特性を抱えた子どもたちの実態に応じて教育内容と指導法を教師が創意工夫してきた。しかしインクルーシブ教育が提唱されると、合理的配慮が無制限に拡がるのを食い止めるために、通常学級の教育課程の変更は許さないという行政指導や法令の形式的な適用が強要されているとして、教育行政そのものを批判している。

おわりに

昨今の特別支援教育の現場では、障害者差別解消法が制定され、合理的配慮が義務づけられ、学習指導要領が改訂される背景の中で、今までと同じではいけないという風潮が強められている。社会の中で役に立つ行動や目に見えてできる成果が求められるようになり、学習指導案にも一つ一つの活動に対する課題と評価を明

記するように指導されることが増えてきている。特別支援学校では、特別支援教育が制度化されて、個別の支援計画や個別指導計画の作成が求められる以前から、子どもの実態や課題について担任同士で意見を交わして1人ずつの1年間の教育目標や教育内容を考えてきた。そして学校生活だけでなく、家庭や地域での現状や関係性を加味して、担任する1年間だけでなく、在学中あるいは卒業後の生活を見通した上で、子どもたちが自分らしい生活を安心して送れるようにと願いを込めて教育実践を展開してきた。計画やまとめについても、話し合った内容を書き物として記録し、次の担任に引き継ぐ地道な作業を積み重ねてきた。しかし年々教員数が減らされ仕事量は増えることで、このような丁寧な教育実践が揺らいでいる。また子どもたちの実態や家庭状況が多様化してきている現実もある。教員同士でじっくり語り合うことよりも教員個人の判断や、管理職や指導主事から示された内容や方法をそのまま取り入れる状況も現れている。本書でも示されているように、教員の主体性が失われていく危険性を学校現場で強く感じている。

また通常学級や特別支援学級の現場でも、チェックリストやアセスメントという言葉がよく使われるようになっていく。本書で何度も強

調されているように、医学的・心理学的知見やアプローチを視野に入れながらも、子どもたちのしんどさを理解して学習環境を整え、子ども自身が肯定的な自己認識を持てるように導いていくことが必要である。このような子ども主体の教育活動を行っていくためには、毎日子どもと学校生活を共にしている担任が主体的に子どもたちの実態を踏まえて教育できる状況を作っていくことが求められている。それがまさに本書で力説されている子どもの人格全体を捉えて教育することであり、子どもの人権保障の立場で教育活動を行うことである。

(おか ひろみ)

注

- 1) ディスクレパンシーモデルとは、IQと学力面の乖離を測定し、一定の基準以上の乖離が認められればLDと判定するものである（川合紀宗（2009）IDEA2004の制定に伴う合衆国における障害判定・評価の在り方の変容について 特別支援教育実践センター研究紀要 第7号 p.60）。
- 2) 「音譜」という音楽用語はないので、正しくは「音符」か「楽譜」のどちらかである。英語学習困難の説明から推察すると、私見では、アルファベット障害と同じレベルで1つ1つの記号が読めないと言う意味であれば「音符」、英語構文（文法）障害と同じレベルで、音符の意味のあるつながり方という意味であれば「楽譜」と考える。