

発達障害児の教育をめぐる2つのはざま：

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』を読む

近藤龍彰

(富山大学)

1. はじめに

2019年1月に発行された、『発達障害の教育学』(窪島, 2019; 以下, 本書)は, 発達障害, 特に学習障害, の心理および教育を理論的にまとめたものである。もちろんそれは単なる解説ではなく, 「学習障害とは何か」という根本的な問題を提起するものである。そこには, 研究が進んだ現代において, 学習障害とは何かについて, 解明よりもむしろ混乱が生じているという危惧から出発している。本書では, 何が, なぜ混乱しているのかを解きほぐし, 今後の発達障害, 学習障害への教育を構想する手がかりを与えている。

本書は特別支援の領域では注目を集め, すでにいくつかの書評がなされている(岡, 2020; 堤, 2019; 梅原, 2019)。これらの書評は本書の内容とポイントを端的にまとめており, 概略を理解するうえで有益な情報を与えてくれる。ただし, 書評という形式の性質上, 研究的視座からの解釈や論考まで踏み込んだものは見られない。本書が提起している問題は深く, 多様な読み取り方を誘発する。したがって, 内容紹介から一步踏み込み, どのように解釈できるのかの議論を行っていくことは, 本書にとっても, 発達障害の教育の理論および実践にとっても重要であると思われる。加えて, 本書の問題提起は, 特別支援の領域のみならず, 広く心理学にも向けられたものと考えられる。本論文(以下, 本論)では, 本書のエッセンスを抽出し, 今後の発達障害の理解と教育への示唆を見出すことを目的とする。なお, 以下では,

本書の執筆者を「著者」, 本論の執筆者を「筆者」と表記する。

2. 本書の概略

本書は全11章で構成されている。第1章「発達障害と学習障害」では, 学習障害の用語の歴史的経緯とその実態が述べられている。第2章「読み書き障害(dyslexia)の概念」では, ディスレクシアの用語の(誤解も含めた)解説と理論モデルの紹介がなされている。第3章「2000年以降の米国LD事情」では, アメリカにおけるLDへの教育的介入(特にRTI)の実情が描かれている。第4章「読み書き障害の主要な理論モデル」では, タイトル通り, 読み書き障害をめぐる様々な理論モデル(代表として音韻意識(コア)障害仮説, 二重障害仮説, 視覚的認知障害仮説, 小脳障害仮説)を解説している。第5章「スクリーニング・アセスメント・診断基準」では, ディスレクシアのアセスメントや診断の現状と問題点を述べている。第6章「発達障害をめぐるパラダイム論争」では, 学習障害の概念の医学化と教育学化の対立, 学習障害の支援をめぐるエビデンス論と教育実践の論理の対立を指摘する。第7章「障害の併存概念とアスペルガー症候群」では, 異なる発達障害間の併存問題を取り上げ, 要素(モジュール)に分解して分析する視点を批判する。第8章「ひらがなと漢字の読み書き困難(障害)」では, 子どもたちのひらがなと漢字の読み・書きの実態と困難を解説している。第9章「算数・英語・音楽の学習困

難(障害)」では、相対的に研究が遅れている算数、英語、音楽の学習困難について紹介している。第10章「キッズカレッジの理論と実践の構想」では、著者自身が展開している学習障害への指導の理論的背景と実践を述べている。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」では、学校教育での問題を取り上げ、一般教育学と特殊教育の不均衡な関係性と、今後の教育の方向性(多様性の教育)を構想している。

本書を手にとって読者がまず驚くのは、本書が取り扱うテーマの質と量の膨大さである。特に、一つの用語を取り上げるのにも、かなりの注意を払っている。先述の部分では特に断りなく使用していたが、「学習障害」「学習困難」「ディスレクシア」「読み障害」「読み書き障害」など、一見すると同じ現象を捉えていると思われる用語にも、その差異を歴史的経緯も含めて解説する。この点については、最後のまとめの段階で再び述べることにするが、この膨大な論述が、読者にとって、有益な情報を得る可能性とともに、本書の論旨を読み取りにくくする可能性も生じさせる。

そこで本論では、筆者の視点で切り取った本書のエッセンスを解説し、本書の読み取りに関する補助線を引くこととする。その際に、主に着目する章として第5章、第6章、第10章、第11章を取り上げる。先述のように、本書が取り上げる話題は多岐に渡るが、これらの章に横たわるテーマは、本書を貫く重層低音として、どの章にも(程度の差はあれ)反復されていると思われる。

では、本書のエッセンスとは何であろうか。筆者なりにそれをキーワード化すると「2つのはざま」であると考え。第一の「はざま」は学習障害を理解する際のアプローチであり、第二の「はざま」は学習障害を教育する際のアプローチである。以下、順に解説していく。

3. 第一のはざま:

学習障害を理解するアプローチ

第一のはざまとして、学習障害を理解するため

のアプローチにおける「はざま」が指摘される。何と何のはざまであるのか。それは、学習障害を生理・生物学的な観点から捉えようとする脳科学、医学、認知科学のアプローチ(以下、認知科学のアプローチ)と、人格(およびその発達)の観点から捉えようとする教育学のアプローチ(以下、教育学的アプローチ)である。著者が寄って立つ立場は後者であり、「ディスレクシアの起源は遺伝的関与の強い脳機能の不全であるかもしれないが、一方でディスレクシアは文字の読み書きという文化的スキルと人格の発達と教育の問題である」(窪島, 2019, p.316; 以下、ページ標記は同書より引用)と述べている。

しかし、寄って立つ立場が明確であるのであれば、なぜ本書をその2つのアプローチの「はざま」にあるものとして位置づけるのであろうか。理由は3つある。第一に、認知科学のアプローチにも有効性を見出すからであり、第二に、その有効性ゆえの認知科学のアプローチの危険性を見出すからであり、第三に、その危険性に対する教育学のアプローチの「無力さ」への危惧が存在するからである。

第一の点について、著者自身、認知科学的な知見をすべて否定する立場には立たない。「確かに発達障害の分野は脳科学だけでなく、小児科学、精神医学、認知科学と深い関係にあり、それらとの関係を抜きにしては成り立たない」(p.370)と述べており、「教師教育の基礎教養に生物学的・神経学的知見が欠落している状況がある」(序 p.3)とも指摘する。もちろん学習障害は医学的な「異常」の問題であるのかという批判はあり得るかもしれないが、「読み・書き障害の概念を理解するために、神経心理学的研究あるいは認知科学的研究の成果に依拠することが直ちに社会学者のいうように「病理学化」なのではない。その方法論的特徴と限界・射程距離を理解することが重要なのである」(p.349)と述べている。

第二の点について、第一の点における有効性は認めつつも、認知科学的知見をそのまま教育に応用・結合することの危険性を指摘する。発達障害

という社会的判断をはらんだあいまいさの避けられない概念に対して「脳の障害」という実態的な概念を結びつけるのが妥当であるのかと問題提起する。「脳科学が明らかにしているのは精神機能と脳の相関と並行関係までであり、関係の構造や因果連関がわかるということではない」し、「脳科学は個体の脳内で起きている物質過程を扱うのに対して、人間の精神現象は脳の外に広がる社会的（共同的）・関係的な世界において生起する現象を本質とする」(p.350)と述べている。また、行動科学的研究における「行動」概念に関して、「心理学的行動概念が人格主体から切り離された外から観察可能な行動」であり、「実際は取り上げられる個別行動が「～を～と定義する」という操作的定義によって議論が展開」し、「本質的妥当性は疎かにされる」(p.536)と指摘する。教育実践に照らし合わせてみれば、「教師のわざと手書きの教材の方が脳科学の成果といわれているものよりも遥かに安価で使い勝手がよく、しかも子どもとの関係で有効に機能する」(p.369)という状況も存在する。にもかかわらず、脳科学の成果を一方的に教育に押し付ける流れが存在する。「脳科学と教育の連携なるものが、教育を「応用の場」とのみ位置づけていることがその最大の問題点」(p.369)である。実際には目新しいものではない学習トレーニングにも、「脳科学的によって実証されているのだから正しい」という新たな意味づけが行われ、「それだけ、その指導は子どもにとっては回避できない脅迫的なもの」(p.373)になっている。

第三の点について、第二の点のような状況に対して、教育学的アプローチが持つ力の弱さを指摘する。これは特に「エビデンスに基づく実践論」で顕著に語られる。エビデンスに基づく実践運動は、医療分野から始まり、様々な分野の政策の費用対効果や有効性、選択基準の検証として用いられ、教育や心理の実践の評価と指針にまで拡大している。実際のところ「エビデンスとは何か」についての明確な定義はなく、無作為抽出を基本とした方法によって測定された量的統計

基準（とその有意差）として採用されている。「エビデンスと教育実践の関係の問題は、教育現場ではまだあまりなじみのない議論かもしれないが「特に医療や心理学との接点にある発達障害の教育においては対岸視することができない状況にある」(p.354)という。この流れに対して、著者のスタンスは「教育学と教育実践は、固有のエビデンス論を必要としている」(p.354)というものであり、「教育実践においてエビデンスを問うことは、教育実践に固有の論理にもとづくエビデンスの有無、その必要性とありようを問題にすること」(p.356)である。しかし、依然として教育学は「科学一般＝近代科学という図式に拘泥して、教育学に固有の科学的方法論を創出する展望を持ちえていない」(p.357)のが現状である。その要因として、「エビデンスを量的証明に過ぎないとして、教師と子どもの関係の質的なあり方を問う教育実践にとってエビデンスはそもそも相容れないとする議論」(p.357)やエビデンスを量的証拠論として捉えて、それに同一レベルで単純に質的授業研究や省察を対置させる「スレ違いとすみ分け」(p.365)を指摘する。

しかし、著者が活動する「発達障害をめぐるアセスメントと指導の領域では、眼前の個々の子どもの指導をめぐる、エビデンスをめぐる厳しい戦いが行われて」おり、「その前線に在るわれわれにとって、行動科学的研究と介入という名の実践の圧倒的物量と教育学の悲惨なまでの無力さ、説得力のなさ、抽象的一般論の無力さは如何ともしがたい」(p.366)と正直に述べる。

以上のように、第一の軸である学習障害を理解するアプローチにおいて、脳科学や行動科学に代表される認知科学的アプローチが持つ実証性の有効性を認めつつ、それらが教育に単純に応用される危険性を危惧し、それに対抗しうる教育実践独自の価値（≒エビデンス）を構想することの期待とそれがかなわない現状（の教育学）への不満が、著者が立っている第一の「はざま」の領域であると言える。

4. 第二のはざま： 学習障害の教育へのアプローチ

第二の「はざま」は、「すべての子ども」を対象とする一般教育学と、「障害のある子ども」を対象とする特殊教育学の間にある。

まず一般教育学について、一般教育学は「すべての子ども」の教育を考えるがゆえに「一般」たりうるはずであるが、一般教育学は特殊教育学に関心を持たず、「関心を持つように見えるときには、「障害児教育は特別の教育ではない」と「障害児教育の固有の意義を否定する」(p.635)。ここでは、実は「みんな」の中に知的障害や発達障害のある子どもまでを含めておらず、本当にすべての多様性を含んでいるわけではない。そこで対象となっているのは「平均的な子どもたち」(教師の実感として、授業がわかる6割から7割の子ども)であり、その意味で「一般教育学」ではなく「多数者教育学」であるとする¹⁾。「多数者教育学」の特徴のひとつは、学級の子どもたちを、「みんな」、「すべての子ども」と称するが、実は観念上にしか存在しない平板で平均的な子どもを意味しているに過ぎない」(p.636)。

一方、特殊教育学(障害児教育)の領域では、学問的構造において「本質において自律的ではなく、つまり自己規定を持つことはなく、通常学級の教育とその学である「一般教育学」(多数者教育学)とその制度のありようが障害児教育の性格を規定」(p.635)しており、「障害児学校・学級と通級指導の制度化された障害児教育の枠」(p.638)の中にあるという。さらに近年の教育政策においては、「一方で障害児学級や通級指導を通常の教育の補完的位置づけとし、他方で支援学校(養護学校)の重度の障害児には職業訓練か保護かという戦後の分類収容による劣等処遇政策の再来かとも思われる事態が進行」(p.647)している。

このような事態を踏まえた場合、実は「一般」教育学と「特殊」教育学という用語そのものの対比関係は適切ではなく、「われわれの目の前には、実は障害のある子どもを対象とする特殊教育学

と多数者を対象とする特殊教育学という「二つの特殊教育学」がある」(p.638)という。このような状況で問題になるのは「インクルーシブ教育」である。著者は、インクルーシブ教育とは何かについて定義はもはやはっきりしないと断りつつ、「インクルーシブ教育学は、とりもなおさず、現代の通常学級の一般教育学であり、一般教授学であり、一般教育方法学であるはずのものであった。ところが、一般教育学は、依然として多数者教育学のままであり、その際、「多数者」がどの程度であるのか、その範囲と特徴さえ実証的には明らかにしていない」(p.656)と指摘する。

したがって、一方では障害の有無にかかわらず(あるいはその特別なニーズを踏まえた)すべての子どもを含めた一般教育学が構想されておらず、あくまでも「平均的な子ども」を対象とした多数者教育学が存在し、もう一方では特別なニーズを踏まえた特殊教育学はその補完物としての位置づけとして規定されているという現状がある。先述のように、多数者を対象とした特殊教育学と特別なニーズを持った子どもを対象とした特殊教育学の2つの特殊教育学が存在し、「多数者教育学と特殊教育学(障害児教育学)は実はすれ違い、すみ分けの関係にある」(p.635)という。このすれ違いは以下の著者の指摘のような実際的な問題につながる。

「わが国のインクルーシブ教育のかけ声は、通常学級の排除傾向を増大させ、障害児学校・学級の生徒数の急増を招いている。それへの行政的対抗策として、IQの数値のみで有無をいわず障害児学校への就学を拒否し、行き所のない就学難民を作り出している。いってみれば、これらの子どもたちと保護者は、多数者教育学と障害児教育学の狭間でどちらからも排除され呻吟している。」(p.637-638; 強調は筆者)

5. 第一のはざまを乗り越えるために

ではこれらの問題・課題について、どのような

方向性が打ち出されるのだろうか。まず第一の認知科学的アプローチと教育学的アプローチのはざまを乗り越えるためには、アセスメントおよび指導の両面において「階層に分ける」ことが提案されている。

アセスメント

まずアセスメントの次元において、理論問題として神経心理学者の山鳥の指摘(山鳥・辻, 2006)を参照しながら「心と神経系との関係について、心はいくら細かく割っても(分析しても)見えてこない。しかし、その性質は、神経系が存在しなければ決して存在しない、という関係にある。そして重要なことは「次元の変換という階層的な関係」を見ることである」(p.557)と述べている。そして実践問題として、「アセスメントの3つの相」という概念を提唱する(Figure 1 参照)。

第1の相は、通常行われるアセスメントであり、診断に必要な情報収集のために、主には認知的・神経心理学的アセスメントおよび学習アセスメン

トが行われる。著者自身これらの重要性は強調している。しかし、それは多くの場合、発達の変化やそのプロセスの特徴を明らかにするものではないとしている。したがって「発達の・教育的指導に必要な情報のアセスメントはそれではまったく不十分である」(p.573)と指摘する。「ディスレクシアは脳の機械的プロセスではない。ディスレクシアの本当の姿は、その混乱した世界や犯しやすい間違いとうまく付き合おうという彼らの主体的努力、反応である」(p.526)。

そこで、第2相として、子どもの内面、主観的側面のアセスメントが必要となる。ここでのキーワードは(後の指導の個所でも重要となってくる)「障害の自己認識」である。本書における障害の自己認識の定義は、「あなたにはこれこれの障害がありますよ」と告げることで達成されるようなものではなく、「自己の得意なこと、上手にできることがなんであるか、逆に不得意で苦手なことは何かをよく知り、得意なこと、上手なことをいっぱいしてその力を伸ばす、苦手な嫌いなこ

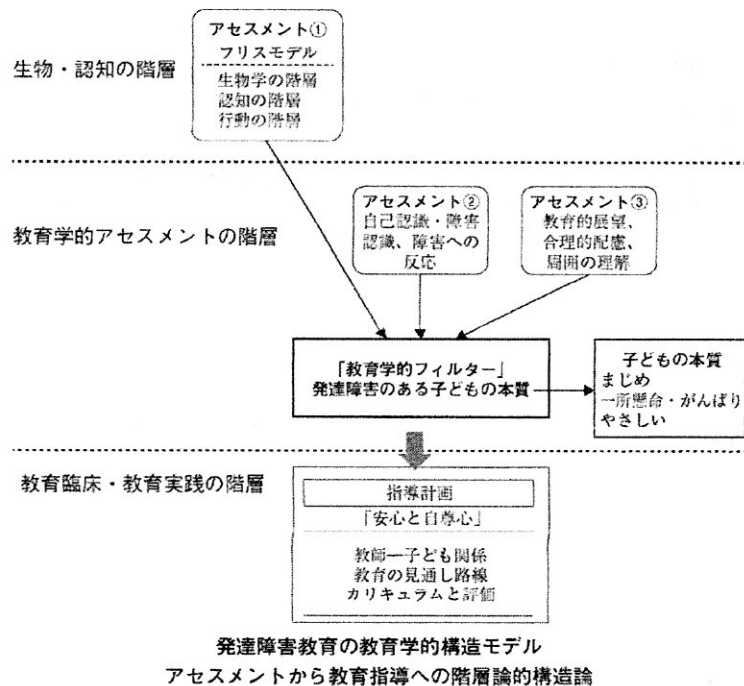


Figure 1 発達障害教育の教育的構造モデル (本書 p.578 から抜粋)

とはできる限り避けてよいのだということを知ること、それにふさわしい行動がとれるということ」(p.574-575)である。すなわち、認知的な障害特性だけでなく、そのことを本人がどう捉え、どう感じているかの側面をアセスメントすることが求められる。少々長いが、重要だと思われる部分を以下に引用する。

「われわれは障害の認知的アセスメントだけでなく、人格発達全体のアセスメントをすべきであると考えている。発達障害は、子どもの人格全体からすればごく一部にすぎない。人格全体の多くの部分、領域は「正常」である。アセスメントは「障害」の部分のみでなく、「正常」な部分の発達段階、発達の状況を十全に把握することが重要である。この点も、生理学的・認知論的障害のアセスメントと異なる点であろう。そこでも「弱いところ」だけでなく、「強いところ」も把握することが最近では強調されているが、しかしそれも障害特性としての「強いところ」であり、「正常」な人格発達の諸特徴ではない。発達障害を克服する力は子ども自身の発達の力、発達の原動力である。このレベルのアセスメントは、発達障害の基本的部分を理解することである。」(p.577; 強調は筆者)。

この相は、要素還元的には捉えられない「全体性」や「統合されたもの」である。したがって、この側面を捉えるためには、指導する側の内面的理解や共感性、直感的理解といった主観的要因を位置づけることが重要である。もちろん「単に「内面」を語るだけであるならば、それは観念的世界観の表明にほかならず、個別科学としての教育学の概念をいったことにならない」(p.603)。そこには科学的知見と実践的経験に裏打ちされ主体化された高次の認識方法である「全体性」への直観的理解が求められる。困難な課題ではありつつも、内面を語る際の「外的刺激」と「内的条件」を確定する必要がある」(p.603)のである。

アセスメントの第3相として、教育内容や進路保障など制度的・ライフサイクル的見通しにかか

るアセスメントが行われる。発達自己完結的プロセスでも社会的スキルの習得プロセスでもなく、「諸々の社会的・自然的環境の整備・充実の中で、とりわけ人間的配慮と安心の中で実現する社会的・歴史的プロセス」(p.577)である。したがって、社会的・政治的な状況の中でどのように発達が実現するのかについてのアセスメントが求められる。「指導計画の前提は第一に子どもの権利保障の観点からの教育条件整備であり(中略)それは制度的課題と人的課題を含む社会の在り方の問題である」(p.577)。

もちろんこれらのアセスメントは分離して行われるものではなく、有機的に関連していく。「第1相のアセスメントが、(中略)「子どもの本質」に媒介されて教育指導に接合するためには、第2相の「自己認識と自己の障害に対する反応」の状態の把握と第3相の生活レベルにおける発達の諸関係の総体、人格発達の見通しおよび教育と福祉・労働の権利論を描くことができなければならない」(p.319)のである。

指導

上記のようにアセスメントを3つの相に分けた場合、それを踏まえた指導の方向性も見えてくる。著者はそれを「発達障害のある子どもの本質」に働きかけることであると述べる。これは主に第2相で把握された子どもの主体、人格的側面への働きかけである(Figure 2 参照)。そして具体的な方法としては「教えない指導」が提案される。これは、「好きなこと、得意なことだけする。嫌いなこと、苦手なことは避ける」というシンプルな指導」(p.464)であるという。特に、書き困難に対して、何回も書くように指導することを批判する。

「正しい字をたくさん書いて自信にする」という指導論が多いが、読み書き障害の子どもには正しく書いた場合でも「正しく書いた」という確信がないため、その直後に間違えた漢字を書く。「自信を持つ」ということと「何回も書く」というこ

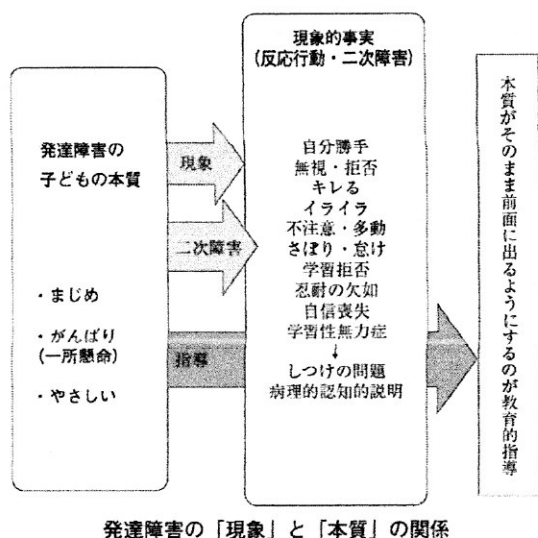


Figure 2 発達障害の「現象」と「本質」の関係 (本書 p.566 から抜粋)

とは実はあまり関係がない。われわれは成果のない「何回も書く」活動がもたらす子どもの人格に対する負の「平行的形成」作用がどのように働くか、により留意する」(p.464)。

逆に、「教えない指導」のような場を得ると、子どもは「安心」を得て、「自尊心」²⁾を回復し、「自己認識」を形成していく。著者によると、発達障害の子どもの本質は「まじめ、一生懸命・がんばり、やさしい」である。この本来の本質が、いらいらしたりストレスのある状況下では隠されてしまい、実際にはひねくれ、文句、いいわけ、屁理屈などの形を取る。「指導がイライラ、多動、キレル行動を誘発」(p.589)したり、「発達障害のある子どもは、教師の「教えたい」熱意を圧力として敏感に感じ取り、拒絶反応を起こす」(p.612) ことがある。しかし「安心と何があってもよいという自由度のある場では、彼らはその本質をのぞかせる」(p.567) という。

ただし、「教えない指導」といった場合、2つの点に注意する必要がある。第一に、これが「支援」ではなく「指導」という言葉で語られている点である。それは、あるニーズがありそれを「支える」のではなく、教える側の意図や責任を明確

にした「導く」実践手法として概念化されているということである。「指導する覚悟、教えることの重さの自覚の上で、「教えないこと」「子どもの思考の邪魔をしないこと」「子どもの思考の手助けをすること」「子どもの思考を邪魔するものを取り除いてあげること」(p.616)なのである。この一見矛盾した指導法は、「そこに子どもという主体の力が中心的なものとして介在するから」(p.612)こそ可能になる。逆に言えば、単に何もせずボーっとする、や、子どもの好きなようにさせておくものとして捉えてはならない。「教えない」というのは、教える側にある「正しい学習法」を子どもに教えるという方法を取らない、という意味である。子どものつまづき、悩み、迷いにじっくりと付き合う姿勢・構えこそ大切である」(p.622)。

第二の注意点として、この指導法には、「長い時間的見通しを持った関わりが不可欠」(p.569)である。本書ではいくつか事例が紹介されているが、どの事例も1年や2年では完結しないエピソードが報告されている。特に理論的には、「思春期・青年期」の自己認識の転換が着目されている。「具体的には、小学校高学年に第一段の変わり目、中学3年から高校にかけて第二段の飛躍が見られる」(p.605)という。ただしこの変わり目がプラスに働くかどうかは、思春期以前の周囲の働きかけ次第である。思春期までに「発達障害の特徴についての自己認識と納得が部分的にでも形成されていれば、二次障害への危機は回避される可能性がある」が、「発達障害の特徴を強制的に抑圧されることが続いていると、思春期は情動の爆発的行動と他者攻撃、うらみつらみ、へ理屈の爆発の時期となる」(p.605)。思春期の飛躍の時期の前に、しっかり小学校低学年・中学年から「安心と自尊心」および「自己認識の発達」が蓄積されているかが重要である。「障害か個性か」という二者択一の平板な論理ではなく、障害があるという自己認識と周囲の理解に支えられて、青年期に「障害から個性に自己形成していく」(発達を遂げる)弁証法的発達のプロセス」(p.386)が存在

するのである。

6. 第二のはざまを乗り越えるために

第二の「平均的な子ども」を対象とする多数者教育学と、「特別なニーズを持つ子ども」を対象とする特殊教育のはざまを乗り越えるためには、どのようにすればよいのであろうか。著者はここで「多様性の教育学」を構想する。

多様性の教育学とは、理論的には「障害の有無、医学的障害カテゴリーの如何にかかわらず、真に一人ひとりの学習ニーズ、教育ニーズに応えるものに転換」(p.657)すること、あるいは「障害のある子どもをはじめとするマイノリティが通常の学級に厳として存在することを意識化し、彼らを明確な学習主体ないし教育対象として定位した教育学、真の多様性の教育学に転換すること」(p.634)である。そこで重要となる「多様性の教育学の要諦は、大きな個人間差と個人内差が存在することのリアルな認識」(p.651)であり、「子どもには一人ひとり異なる子どもの思考法があり、理解の仕方がある」(p.654)という認識である。逆に「多数者教育学の理論的特徴は、発達の質的差異、発達段階を否定し、量的差異に還元することである」(p.651)と指摘する。「つまり、質は同じなのだからあとは教え方の問題である」(p.651)という発想が存在する。この点に関して、知的能力としては平均の範囲内であるがナンバーセンスの理解の発達に問題がある子どもが、水道方式による引き算の繰り下がりの学習に小学校6年間を費やしても実りのなかった事例があることが述べられている。これはおそらく出発点から異なっており、「多数者教育学は理念から出発するが、多様性の教育学は子どもの現実から出発する」(p.653)。つまり、多数者教育学は「こうすればみんなできる」という理想(理論)から教育を構想するが、多様性の教育学は「こうすればつらい思いをする子がいる」という現実から教育を構想する。実際本書では、「子どもの状態を理解しようとするとき、まず大切な視点にしてい

ることは子どもの苦しさ、しんどさを理解すること」(p.527)であると述べられている。もちろんそれは単なる主観の問題ではない。「「困り感」という視点の重要性を思いつつも、それを単に「感」、主観的な心的状態にしてしまっはいけない。それは単なる主観的状态ではなく、現実的な「困り」、しんどさであり、そのしんどさの実態と本質をアセスメントを通じて明らかにし、方向性を見いだすことをより重視する」(p.528)のである。

では、実際に「多様性の教育学」を構想する上で、何が必要なのであろうか。著者は「インクルーシブ教育の時代の通常学級に必要なことは、多様なカリキュラムの選択を直接子どもに向き合っている教師の権限として認めること」(p.666)であり、「発達障害児の教育における「合理的配慮」は、カリキュラム内容の改変と指導方法の工夫に関する教師の自由裁量こそが鍵を握っている」(p.564)と指摘する。もう少し言えば、「個々の子どもが形だけの「学習参加」でなく、納得してわかる学習をすることに十分な配慮があるかどうかに関本の問題がある」(p.652)のである³⁾。もちろん、著者自身「多様性の教育学もまた多様であり、細部の見取り図はまだ描かれていない」(p.654)と述べているように、その具体的な実践のやり方は見えていない。これは本書の今後の課題でもあろう。しかし、たとえば「知的支援学級が本来知的障害のない子どもを受け入れ、子どもたちもそこに居場所を見いだして主体的で能動的な発達を遂げていく事例」がいくつも存在していることから、「子どもの権利保障としての発達の危機を回避する「居場所」的機能の意義は、今日の通常学級の状況の下でもっと強調されてよい」(p.665)と指摘する。カリキュラムや指導法の柔軟な運用による「人権回復(本来の意味でのリハビリテーション)機能であり、教育的ポテンシャル」(p.665)を果たした事例として解釈できるだろう(ただしそれは、現時点では制度としての学級機能ではなく、その学級担任(集団)の人間のセンスと専門的力量によるものである)。

一点補足する。これまでは主に、第二の「はざま」として特徴づけた1つの領域である「多数者教育学」との対比で「多様性の教育学」を特徴づけてきた。しかし、もう1つの領域である「特殊教育」との対比は明確には見られない。これは、「障害児教育の本質的性格は、障害児教育がどうこうということではなく、通常の教育制度、学校制度の全体がどのようなものであるかによって基本的に規定される」(p.657)からであると思われる。すなわち、多数者教育学と多様性の教育学の対比を行うことが、多数者教育学との関係で規定される特殊教育との対比も行っていることを意味すると言える。

しかし、その関係は決して望ましいものではないだろう。著者は、障害児教育への危機感を表明する。なぜなら、本来特殊教育こそ、「多様性の教育学」を構想し、実現するポテンシャルを持っていたにもかかわらず、「障害児教育が、戦後の権利としての障害児教育保障という教育運動によって獲得してきた権利性を再び奪われて、劣等処遇と通常教育の補完物＝安全弁に変質させられようとしている」(p.657-658)からである。より具体的な危惧として「いま、文科省が、知的障害児の教育も学習指導要領の形式通りに、通常学級の教育課程と同じ形式で行うことにするという動向」(p.658)を挙げている。しかし、多様性の教育学を構想する上で、特殊教育の果たす役割は大きい。「多様性の教育(学)を追求する障害児教育(学)は、多数者教育(学)の陰を照らし出す批判的機能を本来的なものとして持っている」(p.665)のである。この批判的機能をしっかり果たせば、「多数者教育学」のもとで困り感を持っている子どもを把握することができ、そこを出発点に「多様性の教育学」を構想することが可能である。

7. まとめ

内容について

本論では、本書の中で何度も反復されている2つのテーマに着目し、膨大な話題を切り取る補助

線を提供してきた。第一のテーマとして、学習障害を理解するアプローチである認知科学的アプローチと教育学的アプローチの「はざま」をめぐる問題を、第二のテーマとして学習障害の教育のアプローチとして多数者教育学と特殊教育の「はざま」をめぐる問題を、それぞれ取り上げた。そしてそれぞれの解決策として、第一の「はざま」に関しては、(1)アセスメントに3つの相を設定すること、(2)そのうえで主に第2相で捉えた「子どもの本質」に(長期的に)関わることを述べた。第二の「はざま」に関しては、(1)現実の子どもの苦しさ、しんどさを理解すること、(2)そこから、真に一人ひとりのニーズに応える多様性の教育学を構想すること、(3)そのためには、カリキュラムと指導方法の選択権を教育現場に与えること、を述べた。

以上のような読み込みは、本書が有している多様なトピックを単純化しすぎるきらいがある。しかし著者自身、序論において、「一方にある教育学と発達理論の有効性への絶望とアイロニー、その対極にある教育への期待。このねじれた構図は、いったい何なのだろうか？」と自問し、「このねじれ・ズレは、神経心理学や認知研究と教育のズレであり、もっといえば、多数者教育学(中略)と障害者教育学のズレでもある」(序p.8)と自答している。これらはそれぞれ、前者のズレを「第一の「はざま」として特徴づけ、後者のズレを「第二の「はざま」として特徴づけてきたところであり、著者自身の根底にある問題意識をある程度捉えたものであると思われる。

重要なのは、これらを「対立」として表現するのではなく、「ねじれ・ズレ」(本論では「はざま」)として表現していることである。「対立」として捉えれば、どちらのアプローチがより重要か、どちらの教育学がより優勢かといった、ゼロサムゲームのような方向でしか議論が展開しない。一方、「ねじれ・ズレ」として捉えることで、その解決策として(1)アセスメントとしては階層に分け、(2)指導としては子どもの本質に働きかけ、(3)教育としては真にすべての子どもの特

別なニーズ(多様性)を含みこんだ教育=多様性の教育学を構想する(そのためにカリキュラムと教育方法の裁量を現場に移譲する)ということを構想できた。これはいわば「それぞれの分をわきまえる」こと、「それぞれの分をわきまえる根拠をそれぞれの側が提供すること」の2つを求めたものであると言える。もちろん「階層に分ける」といった視点は、本書独自のものではない。しかし、その圧倒的な文献量をもってして、学習障害をめぐる複雑な問題に対して「何と何がねじれているのか」を整理したという力技に、単に「分けた」という意味以上の説得力を有している。本書で「差異は個人的、診断は臨床的、処遇は教育的、理解は科学的」という文言が何度か出てくるが、このような多様で複雑な領域の関連の上で学習障害の研究と実践が展開されていることが確認できる。本論が「はざま」という言葉で言い表したかった状況も、それぞれの立場の複雑な入れ子構造や有効性と危険性に対する葛藤の意味をそこに付与したかったという意図がある。

本書のオリジナリティ

補足として、本書のオリジナルな部分を2点指摘しておきたい。第一に、学習障害の文脈で情動・感情的側面を中心にアセスメントおよび指導論を展開している点である。もちろん発達障害の二次障害については多く指摘されているところであるが、その際に着目されるのはASDやADHDといった、対人面・行動面での困難を示す人たちであった。学習障害はむしろ「認知」的な側面への関心が高く、知能プロフィールから支援が構想される傾向がある。しかし本書では、学習障害の「安心と自尊心」「自己認識」といった感情的側面に焦点を当て、アセスメント論と指導論を展開する。これはむしろ、学習障害にとってより重要な側面かもしれない。なぜなら、「おとなしく、他者の邪魔にならず、一見学習の困難がないように見える学習障害のある子どもは、学習障害が存在することさえ否定されることが多く、まさに「見えない障害」に苦しめられる」(p.386)からである。障

害があることさえ否定された子どもの感情面について、着目してし過ぎることはないだろう。

第二に、今後の教育実践を構想する際の大きな方向性として「引き算の教育論」を構想する可能性を提起する。これまでの教育論は、基本的に「どのような教育をすれば子どもの成長を促せるか」という、「何かを与える」実践論を展開してきた。この前提には、すでに述べたように「やればみんな必ずできる」という理想論が存在する。やれば必ずできるので、教師としてはやるように「させる」という実践が求められる。本論では、これを比喩的に「足し算の教育論」と表現しておく。一方、学習障害の指導は「やってもみんなと同じようにできない子どももいる」という現実認識から出発する。「学習障害は頑張ったらできるようになる」というような生易しいものではない。(中略)それまでの自分でなんとかできるという明るい未来志向的な「大丈夫」という段階から、頑張ってもみんなと同じように読んだり書いたりできるようにはならない、困難(障害)はいずれなくなるようなものではないという歴然たる事実」(p.529)がある。その現実の中では「させない」という実践が求められる。さもなければ「文字はきらい、書くこともきらい、書くことを強要する先生は大きらい、という心性が子どもの内に平行的に形成される」(p.540;強調は筆者)ことになる。ここに「教えない指導」という著者の実践が構想される土台がある。本論では、これを先の比喩との対比で「引き算の教育論」と表現しておく。以上を踏まえると、今後の教育実践(特に発達障害児への)を構想する際、「子どもになにをすべきか(させるべきか)」という足し算の教育論だけでなく、「子どもに何をしてはいけないか(させないべきか)」という引き算の教育論が必要であると思われる⁴⁾。

本書のメタメッセージ

これまでは主に本書の内容に関わるメッセージを筆者なりに読み解いてきた。最後に、本書のメタレベルでのメッセージを読み取りたい。繰り

返し述べているように、本書の特徴はその膨大な論述と文献量である。それはとりもなおさず、学習障害概念をめぐる混乱が本書の構想の出発点であったからであろうと推察される。もう少し言えば、専門家の間でも上記の用語を注意して区別して使用していない現状への憤りが（膨大な文献と限定的な記述から）見て取れる。実際、本書の冒頭でも「同じ言葉が使われていても、その意味合いが微妙に異なっていたりする。歴史的な違いや研究方法論の違いなどによるところが大きい」（中略）研究者は往々にして自らの研究方法論を対象化して認識することをしない。つまりはじめにあるズレを認識しないことによるメタ認知的ズレが混乱に拍車をかけている面がある」（序p.3）と指摘している。

このことから推察する著者のメタレベルのメッセージとして、「この本に書かれている内容を知らずして学習障害を語ることはなかれ」ということが読み取れる。学習障害として議論・研究しているその対象が、どのような学術的経緯と意味を持っており、なにより子どもにとってどのような意味を持っているかを十分吟味しないまま、研究と実践を行うことは許されない。本書は700ページを越す分量であり、著者いわく、「読めば眠くなり、眠くなれば枕になる、1冊で2度おいしい本」と述べていたようである。しかし、本を持ったその瞬間に読者が感じたこの「本の厚さ」にメタメッセージは要約されている。それは、「この本を読んで眠くなっている人に、学習障害を語る資格はない」ということであろう⁵⁾。

注

- 1) もちろんこの多数者の中にも様々な多様性がある。本書でも「内容の理解はできなくても教えられた方法である程度の点数をとり、一応は理解できているとされる子どもは、多数者教育の被害者である」（p.633）と述べられている。
- 2) ここでの自尊心とは、「できないことをできるようにして経験させ、自信を持たせる」ことではなく、「で

きない自分を見つめ、できないけれど自分なりにしっかりやっているという感覚、周りの大人の誰かはわかってくれているという実感」（p.572）である。

- 3) この点は、近年言われている「合理的配慮」という考えに近いものと思われるが、著者はこの点について、「アコモデーション」と「モディフィケーション」の2つを区別する必要性を指摘する。アコモデーションは「時間、フォーマット、環境、スケジュール、応答または発表の形を変えることによって、他の生徒と同じ課題やテストを成し遂げることができるようにする支援」（p.684）であり、広義の環境調整と言えよう。それに対しモディフィケーションとは、「到達基準、テスト内容および測定されるべき課題の変更・調整」であり、「教育内容、教育目標の修正」（p.685）である。カリキュラムの変更を構想する際、本来であれば後者のモディフィケーションの観点が必要であるが、現在行われている合理的配慮は「いずれも教育方法上の変更であるアコモデーションにすぎず、学年を越えた教育内容や習得すべき目標の変更、いわゆるモディフィケーションには沈黙している」（p.689）状況である。
- 4) このように捉えると、著者が認知的科学的パラダイムとは別の形のエビデンスの在り方を求めていたことも必然となる。なぜなら認知的科学的パラダイムは「何かを与えた時の効果」は測定できるが、「何もしなかった時の効果」は測定できない。それは研究的には「統制群」として設定され、特別な意味を持たない。しかし教育学には「しなかったがゆえにこうなった」という事実の証明が求められる。それをどのように実証するのかは、本書および教育学や心理学の今後の課題と言えよう。
- 5) これは学習障害に限らず、子どもの教育に携わるすべての人に当てはまるだろう。先述のように、学習障害は「見えない」ことが多く、一見学習面の問題でないように見えるものにも、その存在に配慮する必要があるからである。

引用文献

- 窪島 務. (2019). 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.

- 岡 ひろみ. (2020). 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—』. 人間発達研究所紀要, 33, 134-140.
- 梅原利夫. (2019). 書評 窪島務『発達障害の教育学』. 人間と教育, 102, 40-41.
- 山鳥 重・辻 幸夫. (2006). 心とことばの脳科学. 大修館書店.
- 堀 英俊. (2019). 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—』. SNEジャーナル, 25, 190-193.
- (2021年4月23日受稿、2021年7月12日受理)

The Two Gaps around the Education of Developmental Disorder:
Focusing on "Pedagogy of Developmental Disorders" by Kuboshima, T.

Tatsuaki KONDO
(University of Toyama)