

研究ノート

「言語獲得・読むこと・書くこと」につまずきを示す児童・生徒への支援のあり方

—認知心理学先行研究の分析的批評—

How We can Help Children with Difficulties Acquiring Literacy

—An Analytical Review of Cognitive Psychological Studies—

渡辺 雅之

Masayuki WATANABE

Key words :

はじめに—研究の背景

教室内外の子どもたちは、様々な個性や特性を持ちその人生を生きている。そうした中で、最近では発達障害と呼ばれる子どもたちやセクシャル・マイノリティ-LGBTの子どもたちにも焦点が当てられてきている。電通（大手広告代理店）が2015年4月に全国約7万人を対象に行ったインターネット調査では、LGBTの割合は“13人に1人”（7.6%）であるⁱ。また知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は、文科省の2012年調査によれば約5%。（通常学級では6.5%の割合）その他にも身体的な障害—ハンディキャップを持つ子どもも存在する。

40人学級で言えば、平均的にはそれぞれ2-3人ずついる計算であるⁱⁱ。特別なニーズを持つ、これらの子どもたちには合理的な配慮—ケアが必要なのは言うまでもない。

しかし、そもそも発達というのはグラデーションなものであり、そのあり方や進展も個人によって大きな差異がある。特別支援教育（文科省）の中では、狭義の発達障害には「注意欠陥多動性障害—ADHD、学習障害—LD、高機能自閉症ⁱⁱⁱ」の3つが挙げられているが、実

のところ、発達障害と診断されている子どもと、定形発達（または通常発達）と呼ばれる子どもに明確な線が引けるわけではない。（松本、高岡、2008）

また、色々な分類をされてきた発達障害は、明確に分類することが難しく複合しているケースも多いこと、必要なケアや援助はほぼ共通していることなどの理由から、安易なラベリングにつながるネーミングを懸念する声も上がっている。また、専門医療機関によって何らかの診断名が付いたからといって「安心」できるわけでもない。

発達障害という考え方が行き過ぎると、平均的な、いわゆる定型発達が、本来期待される健全な発達であり、そうでない発達の仕方は、発達に問題の生じた“障害”であるという見方になってしまいかねない。

岡田尊司、「発達障害と呼ばないで」、幻冬舎新書、2012, p.5~6

とは言え、障害の特性や傾向を把握することに意味はないのだろうか。福田（2016）は「その子に応じた手立てと工夫が必要で、支援の仕方で伸びる可能性が決まる。叱ったり説教したりは、ほとんど効果がなく、その子の抱えている困難をいっそう悪化させるだけである」と述べる^{iv}。とするならば、教育者には、その子にあったオ

i ダイバーシティ（多様性）課題対応専門組織「電通ダイバーシティ・ラボ」2015

ii 統計上のカウントなので、ゼロの場合もあるし3人以上のケースもある。

iii 楠（2014）は、文科省の表現でいう「高機能自閉症」をより包括的な概念として「自閉症スペクトラム障害=ASD」と定義づけている。

リジナルな支援をするためにも、障害の特性や傾向について学んでいく必要があるのではないだろうか。教育者の「何となく」「こうだろう」という経験則に基づいた感覚は大切にすべきものではあるが、それ以上に一定の科学的根拠と知見が求められるのである。

よって、本論においては、「言語獲得・読むこと・書くことにつまずきを示す児童・生徒への支援」について、認知心理学の立場から論述された先行研究のレビューを試みる。そして特別な支援を要する児童・生徒への適切な支援のあり方を検討するための初期研究に位置づけることを目的とする。

取り上げる論文は以下の2本である。

A 玉木宗久・海津亜希子, 翻訳版BRIEFによる自閉症スペクトラム児の実行機能の測定の試み—子どもの実行機能の測定ツールの開発に向けて—
国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第39巻, 2012

B 青木真純・勝二博亮, 「聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援」, (筑波大学院人間総合科学研究科・筑波大教育学部), 特殊教育学研究, 46(3), 193-200-2008

1. 対象論文A

国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第39巻 2012
翻訳版BRIEFによる自閉症スペクトラム児の実行機能の測定の試み

—子どもの実行機能の測定ツールの開発に向けて—
玉木宗久・海津亜希子

キーワード: 自閉症スペクトラム児, 実行機能, アセスメント

(1) 取り上げた理由

言語獲得, 読むこと, 書くことにつまずきは, 認知機能が大きく関わっている。その認知機能の中でも「実行機能」に焦点をあて, ワーキングメモリとメタ認知につ

iv 福田礼子, 「発達につまずきを抱える子どもの支援」, 埼玉県生活指導研究協議会あすなろサークル講座レジメ, 2016

iv 音声の知覚に関しては大竹 (1995) の研究が参考になる。

iv そのためにも, 学校現場での教育条件の改善 (教職員定数・学級児童数の改善, 授業時数軽減など) は必須の課題であるが, それに関しては取り上げた論文の主旨ではないので別の機会で論じたい。

いて触れられている本論文は, ASD児へのケアと学習サポートをどうすればいいかについてのヒントが得られる。また, 既存のアセスメントを検証しながら, オリジナルツール開発の予備研究というアプローチは今後, 重要なテーマとなりうるであろう。

(2) 論文の概要

著者らが翻訳したBRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function, PAR社, Gioia, et al.2000) の質問紙を試用して, 自閉症スペクトラム (autism spectrum disorders, 以下ASDと略す) 児の実行機能の特性, 及びそれと知能との関連性を調べる。

【キーワードとなる「実行機能」】

目的志向的な行動を管理する高次のコントロール機能の総称 (Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy, 2000)。この概念には, 一般に, プランニング, ワーキングメモリ, 反応の抑制, 柔軟性, モニタリング, などの様々な認知機能が含まれる。仕事や勉強を効率よく行っていくために, 私たちは様々な方略を使う。たとえば, 「目標を設定する」, 「計画を立てる」, 「優先順位を決める」, 「柔軟に注意を切り替える」, 「行動を振り返る」など。目標を達成するために行動や思考をコントロールする, このような高次の認知機能は, しばしば“実行機能”と呼ばれている。

【BRIEFについて】

実行機能の困難は, ASDをはじめとする中枢神経系の様々な障害と密接に関係していると考えられ, 海外では, ASD児など学習面や行動面のつまずきのある子どもの支援として, 実行機能のアセスメントが活用されるようになってきている。しかし, 我が国には, 実行機能を評価するための標準化ツールはほとんどない。実行機能を評価する方法には, 神経心理学の分野で開発されたパフォーマンス課題によるアセスメントがあるが, 著者らは“学校で活用できる”という観点から, 米国で開発されたBRIEFに注目する。BRIEFは, 検査室のような特別な環境下で実施されるパフォーマンス課題ではなく, 子どもの日常の行動から実行機能の様々な側面を評定する生態学的妥当性の高い心理尺度とされている。

本研究では, 著者らがPAR社の許可を得て翻訳したBRIEFを試用し, ASD児20名, 学習困難児16名, 定型発達児21名の実行機能のプロフィールを比較し, BRIEFのような心理尺度によるアセスメントの実用性

や有用性を検討した。

【研究の方法】

高機能ASD児20名（ASD群）、TD児21名（TD群）、LD児16名（LD群）の保護者にBRIEFの記入を依頼。ASD児については、20名のうち16名は医学的診断があり、残りの4名に関しては、著者らの合議による判定でDSM-の広汎性発達障害の基準を満たしていた（American Psychiatric Association, 1995）。

BRIEF（Behavior Rating Inventory of Executive Function）は、子どもの日常生活における行動の評定から実行機能を包括的に捉える心理尺度→72の質問項目から構成される。質問は、過去6ヶ月の間にそれぞれの項目に記述された行動（e.g「一度にたくさんをいわれると、忘れてしまう」のような行動上の問題）がみられたかどうかを尋ねるもので、回答方法は3件法（1：問題にならない—3：しばしば問題になる）である。尺度の適用年齢は5～18歳である。

研究では、著者らが翻訳した保護者用の質問票を試用。翻訳は最終的に中学生でも理解できるような表現になるように用語を精査した。また、事前に保護者や教員の数名に予備的な調査を行い、わかりにくい表現については繰り返し修正した。さらに、PAR社の要求する翻訳の手続きに従って、質問項目の内容の妥当性が確保されるように、英語から日本語に翻訳した後、さらに、日本語から英語に逆翻訳を行った。結果はPAR社を通して開発者により確認された。本研究では、質問票の使用権の必要分だけをPAR社から購入した。

データ処理と統計的な分析として、本研究では複数の異なる実行機能を比較するために、BRIEFの各指標について標準化されたT得点を算出し、これを統計的分析に用いた。WISCについても同様に標準化されたIQsを用いた。

【結果から導かれた2つの知見】

1. 予想したとおりASD児では、定型発達児や学習困難児に比べて実行機能の困難が有意に大きい。ただし、学習困難児と比較した時、ASD児の実行機能の困難は、“行動調整”の領域で大きく、“メタ認知”の領域では違いがない。このことはASD特有の困難が“行動調整”の領域にあることを示唆している。
2. ASD児においては、言語性IQと“メタ認知”の成分である“ワーキングメモリ”との間に有意な負の相関が認められた。つまり、ASD児では、言語性IQが

高いほど、“ワーキングメモリ”の困難が小さいことを示唆している。

【総合的な考察】

本研究では、子どもの実行機能の測定ツール開発の予備的研究として、著者らが翻訳した保護者用BRIEFを試用し、ASD児の実行機能の特性や、知能との関連性について、どのような結果が得られるのかを検討。まず、実行機能のプロフィールをASD群とTD群とで比較した結果、ASD群の実行機能の困難は、TD群と比べてBRIEFのすべての指標で大きいことが示された。これは、著者らの予想どおりの結果であり、Semrud-Chikeman, et al. (2010) やKalbfleisch & Loughan (2011) の先行知見と一致していたと言う。

翻訳版BRIEFが、ASD児の実行機能の実態を把握するための有用なツールとなり、また、彼らの教育や支援について様々な示唆を与えてくれる可能性があることを示している。例えば、今回のような結果が得られれば、ASD児が困難を感じやすい行動調整への支援は、より高次なメタ認知に対してどのような効果をもたらすのか、また、言語発達の支援が、彼らのメタ認知をサポートする可能性があるのかといったことが将来的な課題として議論できる。BRIEFのような質問紙によるアセスメントがASD児の実行機能の特性を把握するための有用なツールとなり、彼らの教育や支援について様々な示唆を与えてくれる可能性がある。

(3) 分析的視点

著作権の関係からかBRIEFの具体的な内容（質問項目）は分からないが、先行研究をしっかりと踏まえていること。日本におけるASD児へのケアプログラミングとサポートのために、既存の実践研究を実証的に検証していること。そして将来的に、オリジナルなアセスメントへのアプローチ（予備研究）であることなど、目的が明快な論文である。

しかし、「表2 BRIEFのT得点の平均値と標準偏差」のデータをどう読むかは困難である。とくに、下位スケールとインデックスの数値の相関関係をこの表から読むことは出来なかった。統計的分析に使用されたソフトPASWの基本設計の理解が必要である。またASD児20名（ASD群）、TD児21名（TD群）、LD児16名（LD群）から抽出されたデータが量的に十分かどうかについては質的研究と量的研究の統合という意味では、今後検討の余地がある。これについては論考の中でとくに触れて欲

しかつたところである。データ収集方法の柔軟性と多様性について、関口(2013)は「質的アプローチは、量的アプローチを否定するのではなく、量的アプローチを補完する役割を持つ」と述べているが、対象者への量的アプローチには、より一層の慎重さと尺度の検討が常に求められることになるだろう。

また以下にある8つの下位スケールと3つのインデックスの概念の定義は難解であり、既存の研究をしっかりと把握することが必要である。

- (a)制 (inhibit), (b)シフト (shift), (c)情緒のコントロール (emotional control), (d)開始 (initiate), (e)ワーキングメモリ (working memory), (f)計画/組織 (plan/organize), (g)道具の整理 (organization of materials), (h)モニタ (monitor)。

抑制は「衝動をコントロールし、自分自身の行動を止める能力」、シフトは「必要に応じて、ある状況、活動、問題の側面から別の側面に自由に移動する能力」、情緒のコントロールは「情緒的な反応を調節する能力」、開始は「自主的に課題や活動を始めた、アイデア、回答、問題解決の方略を作りだしたりすること」、ワーキングメモリは「課題の遂行のために情報を保持する能力」、計画/組織は「現在、及び未来を志向して課題の要求をマネージする力」、道具の整理は「学び、遊び、収納の場の秩序を保つ能力」、モニタは「作業をチェックする習慣」とそれぞれ定義されている (Gioia, et al., 2000)。

またこれらの下位スケールの組み合わせにより、次の3つのインデックスが作成される：(a)行動調整 (Behavior Regulation), (b)メタ認知 (Metacognition), (c)全実行機能 (Global Executive Composite)。行動調整は、3つの下位スケール (抑制、シフト、情緒のコントロール) の合計で、メタ認知の成分に影響する要因、つまり、実行機能のより基礎的な要因として位置づけられている。それに対し、メタ認知は、より高次の認知機能に関わる5つの下位スケール (開始、ワーキングメモリ、計画/組織、道具の整理、モニタ) から構成される。

最後に「ASD児とLD児では、メタ認知の成分に有意な困難の違いはなかったものの、両者の支援のアプローチはまったく異なってくる可能性も考えられる」という

考察の一文は、実行機能の多様な側面を包括的に捉えることができるツールが有用化されれば、ASDの子どものケアとサポートに大きく役立つと考える。そうした意味で、このような科学的知見に基づいた研究は先進的でありつつ、教育現場を励ます実践的なものに昇華する可能性が高いと考えられる。

しかし、認知発達スピードの個人差やそもそもの差異を考えた場合「実行機能の数量的測定が可能だとするツール」が汎用化されることへの危惧も同時に生じる。よって認知機能を数量的に測定する限界性と適用についての研究もまた望まれる。

2. 対象論文B

青木真純・勝二博亮「聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援」

(筑波大大学院人間総合科学研究科・筑波大教育学部)『特殊教育学研究』46(3), 193-200-2008

キーワード:漢字書字 書字困難 音声言語 学習障害 不器用

(1) 取り上げた理由

ASDの特徴として、よく語られるのが「視覚優位性」である。しかし、現実には逆に「聴覚優位で書字運動に困難を示す」児童・生徒も存在する。書くことのつまづきは、将来の社会生活において著しい困難を招く。対象論文はそうした問題に実践的にアプローチしており、発達障害児童・生徒への適切な支援方法を具体的に学ぶことができる。

(2) 論文の概要

通常の学級に在籍する聴覚優位で書字運動に困難がみられた小学校3年生男児A(7歳8か月時には広汎性発達障害、不器用児、学習困難との診断)に対して漢字書字支援に関する実践研究。

【研究の動機】

「書き言葉の習得はすべての教科学習に深く関与しており、思考力・判断力の発達にも影響を及ぼすといわれている。学校教育においては、学校生活のさまざまな場面で書字活動が要求されるため、書字習得に困難を示す子どもは、学習困難を示すばかりでなく、情緒的不適応など二次的障害を併発しやすい」という視点から、A児の実態(発達のつまづき)と認知特性を分析して書字支援を行う。

【研究の方法】

- ・ 既知文字に分解し、それを復唱することで記憶する音声言語リハーサル
- ・ 復唱する文に意味をもたせるのではなく、例えば「魚はク、タ、テン」のように単純に構成要素を唱える。
- ・ 1～2画の部分的な書字による補完を求める部分再生課題+音声言語リハーサル、部分再生)も設定

【学習支援効果の検証】

支援方法のいかんにかかわらず、支援実施直後に対象漢字が書字できるようになったかを検証するために、空欄の右側に記載された漢字の読み仮名を参照して漢字書字を行うテストを実施。

【結果の分析】

分解課題実施前の漢字選択課題の正答率は64%であった。正答できた漢字の中には、いくつかの選択肢で迷ったり、答えを出すための手がかりがわからないまま選択したりするものもあった。しかし、構成要素に分解した直後の漢字選択課題では、分解課題を手がかりに構成要素の言語化を口に出しながら選択しており、正答率は100%に改善した。いずれの支援方法も復唱する音声言語は本来の漢字の読みと一致していないため、A児の漢字の読みに影響を与えてしまう可能性が考えられたが、支援終了後もA児は使用したすべての漢字を正確に読むことができていた。

【考察】

漢字パズルのように構成要素を組み合わせた支援方法では、漢字の記憶が定着せず、漢字書字困難の一因となっていたものと推察される。対象児のように音声言語による入力に問題がみられない場合には、漢字の構成要素を言語化して記銘方略に用いる支援が効果を上げている。したがって、A児に対しても、音声言語による聴覚的短期記憶を活用した支援により漢字書字が可能になるものと思われた。研究では、漢字を既知の構成要素に分解した後に、それらを繰り返し唱える音声言語リハーサルの方略を用いた。その結果、支援開始直後から多くの漢字が書字可能となり、支援を終了してから1週間を経てもその効果はほとんど維持されていた。

しかし、書字表出の段階では、音声言語リハーサルによる反復練習を経ても、漢字細部にみられる誤りは残存していた。このように誤りのみられた漢字についても音声言語リハーサルで用いたフレーズは正しく暗唱できて

いたことから、書字に困難を抱え、書字経験も少ないA児において音声言語リハーサルのみでは漢字細部に現れる誤表記を修正することが難しいことが示唆された。

【課題】

対象児のように、書字運動に困難を示していても、部分的な書字であれば運筆や視覚イメージの保持に大きな負担はかからないと思われる。また、実際に習かれた文字を対象児が再確認することで、書字の達成感や活動の見通しも得られやすかったのではないかと推察される。しかし、複数のモダリティを含む支援方法は、子どもによっては、課題に対する負荷が高くなってしまい、学習意欲を低減させる可能性もある。その運用に当たっては、子どもの認知特性に十分留意し、学習効果を検証しながら、支援を展開していく必要がある。

(3) 分析的視点

書字運動に困難を示すといってもその困難さのレベルと要因は一樣ではない。まずその内実をリアルにつかむ必要がある。A児の場合は、広汎性発達障害とLDが混在する状態で、学年相応の学習についていくことは難しく、通常の学級では書字を扱う場面が多いため、授業に集中することが困難であったと報告されている。

さらに「教科学習において、国語は文章の音読場面で見聞きし、読み飛ばしがみられたが、教科書に出てくる詩などはすぐに記憶し、正確に暗唱できた。また、A児は物語を読んだり聞いたりすることを好み、自ら進んで学校に本を持参して読書をする場面がみられた。いずれも簡単な物語であるが、読み取ったあらすじを最初から最後まで他人に話すことができた。また、会話に大きな問題はみられず、語彙力があり、物語を聞いて理解する能力は保たれていた。作文は、筆記の困難さや文章の組み立てなどの弱さから意欲的に取り組めず、文章も平仮名による記述がほとんどであった」と述べられている。

これはA児の認知発達が偏っていることを示すと同時に、音声認識による発達優位性を有するとも言える。それは言い換えれば「通常」学級の児童とは異なる特性を持っているということである-聴覚優位性^Y。

そうした時に、通常学級で行われている書字トレーニングとは異なるアプローチの学習支援（音声言語リハーサルによる）に一定の効果があったことは、発達障害に見られる（聞く、話す、読む、書く）つまずきの特徴を理解することがまず重要であることを意味している。

それは通常学級に在籍する「定型発達（高岡健ら、2008）」の児童に関しても同様である。発達はグラデーションであることを考えれば、あらゆる場面において、各児童の発達特性に応じた学習支援が必要とされるということである。

「教育の本質はセルフエスティームを内在する empowerment である（渡辺、2014）」とするならば、それは全ての児童生徒に本来保障されるべき支援であり、教育活動の本質であろう。以下の「研究のおわりに」の記述はそれを物語っている。

「支援前にA児は家庭で宿題することが難しかったが、音声言語リハースルや部分再生を適用することで、家庭でも自ら進んで宿題をする姿勢がみられるようになった。その結果、これまで漢字で書字できなかった自分の名前を書くことができるようになった。現在、A児は書字に自信がつき、これまで平仮名が多かった文章の中に漢字が含まれるようになってきた。今後は、学習した漢字をA児が積極的に利用できる機会を増やしていき、セルフエスティームの向上にもつながっていくことができればと考えている」

いずれにせよ本研究は、つまずきの特徴をネガティブな側面のみで捉えることへの警鐘とも言えるのではない。発達障害を抱える子どもに対して、合理的な配慮やケアが必要であることを前提としつつも、現象として表出している「つまずき」が、実は固有の子どもが持つ発達（特性）の優位性・優れた点を示すこともあると理解した時に、学習支援の新たな水路が拓けるということではないだろうか。

おわりに

最も重要な視点は、障害があろうとなかろうと、どの子どもたちも「幸せに生きる権利」を持ち、自立への願いを胸に抱いているということを再認識することである。教育関係者に必要なのは、「●●だから」とレッテルを貼るのではなく、言動に表れている現象（内面）を子どもの特性や個性ととらえ、個別の悩み相談（カウンセリング）も含めて、必要な援助やケアを行うことが必要になる。

そのためには、本論で取り上げたように最新の知見から学ぶことが必須である。自閉症スペクトラムやLGBTsに関しては、日々研究が進んでいる。科学的知

見に基いた“合理的な配慮やケア”を行うという複眼的で多面的な指導がいま求められていると言えよう。

また本論においては、障害（しょうがい）を次のように解釈している。

1 さまたげること。また、あることをするのに、さまたげとなるものや状況。

2 個人的な原因や、社会的な環境により、心や身体上の機能が十分に働かず活動に制限があること。

障害者という言葉は2の定義によって「その他の心身の機能の障害があり、障害および社会的障壁によって継続的に日常生活や社会生活に相当な制限を受ける状態にある人」を指す。「社会的障壁」とは、障害がある人にとって日常生活や社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物・制度・慣行・観念その他一切のものをいう。

こうしたことから考えれば、障害はその人本人に起因する生得的、あるいは後天的なものであると同時に、日常生活を営む上で障害になるものが社会にあるという考え方が成り立つ。障害の「害」を個人（その人本人）に限定して考えると、害という文字から受けるネガティブな印象から、「障がい」または「障碍」という表記をすることもある。しかし、言葉を変えたからといって社会に潜む障害-社会的障壁がなくなるわけではない。むしろ、言葉を替えてその問題の本質を見逃すことにはならないだろうか。したがってここでは、社会的な障害を重視するという立場から、多面的にとらえて「障害」と表記している。

これは、以下の通知に示されているように、ノーマライゼーションからインクルージョン-ユニバーサルデザインへと、障害に対する社会的概念が変化したことと連動している。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在、及び将来にとって重要な意味を持っている。

2008年（平成19）4月 文科省通知

最後に「特別なニーズを有する児童・生徒への支援」を考える上で注意を払いたいことがある。それは障害の特性と傾向を理解することが、対象児童・生徒が、単に支援の対象という意識とセットになりやすいことだ。

非定型発達のデメリットにばかりに着目し、定型的な多数派の子どもにできることを基準としてみれば、“欠陥”や“障害”だということになるかもしれないが、優れた面に目を向ければ、それは“障害”どころか“才能”だということになる。ことに近年増加が目立つのは、障害の程度が比較的軽い「軽度発達障害」と言われるタイプである。しかし、しばしば問題が深刻になりやすいのは、むしろ軽やかなこのタイプなのである。

しかも、このタイプは周囲の環境や理解次第で“障害”は何ら目立たなくなり、優れた特性を発揮することもできる。その意味では、「障害」ではなく、「非定型発達」と呼んだ方が、まだしも真実に近いし、弊害が少ないように思える。（『発達障害と呼ばないで』,p.175）

権力的関係を越え、支援者と非支援者の関係が公平性と尊厳を保たれたものに再構築される営みこそが教育的ある。「言語獲得・読むこと・書くこと」につまずきを示す児童・生徒への支援のあり方、つまり「特別なニーズを有する児童・生徒への支援」というのはそうした文脈で語られなければならないだろう。

【参考文献】

- 大竹孝司. 大津由紀雄編. (1995). 「認知心理学3 言語」第6章. 東京大学出版局.
- 岡田尊司, 『発達障害と呼ばないで』, 幻冬舎新書, 2012.
- 埼玉生活指導研究協議会. (2016). 「若い教師のためのパンフレット2016」
- 松本雅彦. 高岡健. (2008). 「発達障害という記号」. 批評社
- 渡辺雅之. (2014). 「いじめ, レイシズムを乗り越える『道

徳』教育」. 高文研

楠凡之. (2012). 「自閉症スペクトラム障害の子どもへの発達援助と学級づくり」, 高文研, pp.19-29

関口靖広. (2013). 「教育研究のための質的研究法講座」, 北大路書房, p6.