

広汎性発達障害の子どもに対する理解と教育について

～子どもの"自発語"をとおして～

田口 久美子

Understanding and education for children with pervasive developmental disorders
～through spontaneous spoken languages～

TAGUCHI Kumiko

Abstract

Recently care and education for children with developmental disorders are very popular issues in the context of school education. The objective of this study, coping with Pervasive Developmental Disorders, is to propose a new perspective on structuring a developmental figure, especially language aspects of those children with pervasive developmental disorders. Finally, a new perspective regarding education involving not only those children with developmental disorders, but all children, will be proposed.

1. 問題

昨今、障害のある子どもへの理解や教育・保育のあり方がクローズアップされてきている。発達障害者支援法の成立（2004）、教育基本法改正（2006）、学校教育法改正（2007）などを背景として、2007年4月より学校教育において特別支援教育が実施されるに至ったという経緯がある。

なかでも、従来の枠組みでは対応が不十分だった発達障害の子どもに対して、適切な教育や支援をおこなうというのが「特別支援教育」の大きなねらいであり、当事者である子どもはもとより、保護者や教師においても、すべての子どもの発達の保障という点にかんがみ、期待される取り組みである。

本稿では、発達障害のなかでも広汎性発達障害（Pervasive Developmental Disorders）に焦点を当て、とりわけ重度の広汎性発達障害（以下PDD.）の子どもの言葉（とりわけ自発語）に注目し、重いPDD.の子どもの理解および教育の可能性について言及しながら、子どもの発

達の構築や教育における新たな視点を提案することを目的とする。

本書の構成は以下の通りである。まず、1. において本稿の目的及びPDD.の子どもの自発語をとりあげる理由を示す。2. では3人のPDD.の子どもの事例や自発語のエピソードを紹介する。3. では、エピソードを分析しながらPDD.の子どもの発達の内実について検証を行う。4. においては、エピソードの考察から得られた知見をもとに、子どもの捉え直しと教育の再構築について述べる。最後に5. において、「話し言葉」優位からの脱却にかんがみでの教育のあり方について述べてみたい。

PDD.の子どもを取り上げる理由

こんにちPDD.の他にもLearning Disorders（学習障害）¹、Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder（注意欠陥/多動性障害；ADHD）というこれらの3つが、主たる発達障害としてとりざたされることが多い中で、PDD.をとりあげる理由は下記の通りである。

まず第1に教育現場であがってくる事例の多さ、次に、田口(2008)が指摘するように、PDD.と非PDD.の子ども(人々)におけるスペクトラム(連続体)という視点による。

第2の理由については、PDD.と診断された(推測される)子ども(人々を含む)もそうではない子どもも、障害(診断)の有無にかかわらず連続的に同様な発達上の困難をもち、その困難は、当該の子どものもって生まれた潜在的な力のみで決まるものではなく、それを含めた子どもの全人格と、布置された社会環境(家庭環境、学校の環境を含め広く社会環境を意味する)との相互的な交渉に応じて濃淡をあらわすとの理由から、すべての子どもの発達や教育に言及できると考えるからである。

上記の2つの理由により、本稿においては発達障害の中でもとくにPDD.の子どもをとりあげ、言語面に着目した子どもの理解と教育について考察を行うこととする。

PDD.の子どもの言葉をとりあげる理由

PDD.の子どもの発達の指標として言葉を取り上げるのは、以下の理由による。

まず第1に、PDD.の子どもの困難は、コミュニケーション(診断基準ではおもに言語²とりわけ音声言語)の欠陥に象徴的であるという点に関連する。PDD.の子どもは言語による相互交流が通常非常に困難である。「質問をしても答えてくれない」「会話が続かない」などがあてはまる。たとえば、「お名前はなんというの?」「何小学校に行っているの?」という質問をし

ても答えてくれないというエピソードがその典型例である。人々がPDD.の子どもと接する際に困惑するのは、こうした、通常日常的に人々が無意識的に行っている人と人とのコミュニケーション(相互交渉)が成立しにくいことによる。

第2に、教育者(保育者)による当該児童の言語発達の認識ひいてはその認識にもとづく教育的営みが、その児の発達の保障という問題に敷衍していくからである。PDD.の(あるいはその疑いのある)子どもであるとの認識が、当該児童の言語をはじめとして、その他諸々の社会的な能力の評価に影響をおよぼし、評価と相互に関連しながら行われる教育(保育)の営みの結果として、ややもすればその児童の発達に支障をもたらすことが想定されるのである。

例をあげるならば、「あの子は障害があり人前でお話しをするのが苦手だから」と、集団の中での子どもの活躍の場や言語発達の可能性を奪ってしまい、最終的に人格発達の十分な開花を阻害してしまう場合である。

こうして、教育者や保育者の中には、診断名や診断基準によって子どもをおおってしまい、子どもの実体や子どもの発達可能性を十分吟味することなしに、当該児童の言語能力をはじめとする人格的な能力の発達を十分に実現せしめていないと思われる場合が、フィールドでの観察場面から散見されるのである。

第3に、昨今の教育事情にかんがみての、音声言語(話し言葉)の重視という問題をあげることができる。

たとえば、平成20年3月改訂の『小学校学習

¹ 本稿で取り扱う発達障害に関わる診断名は、アメリカ精神医学会(American Psychiatric Association)によるDSM-IV-TR(2000)に基づくものであり、医学の文脈をくむ。したがって、通常学校教育の文脈で用いられるLearning Disabilities(学習障害)とは異なることを銘記しておきたい。

² のちに述べる3人の子どもに共通するPDD.の下位診断名である「自閉性障害」Autistic Disorderの診断基準における「コミュニケーションの質的な障害」に掲げられている4項目のうち、第1～第3項目は話し言葉に関する欠陥である(APA,2000)。

指導要領』(文部科学省、2008)第1章総則、「第1 教育過程編成の一般方針」の筆頭項目において、課題解決能力や主体的な学習態度を養い、個性を生かす教育が強調され、「その際、児童の発達段階を考慮して、児童の言語活動を充実」(p.13；傍線部は筆者、以下同様)することの必要性が記されている。総則の「教育課程編成の一般方針」³の筆頭項目において、「言語活動の充実」が盛り込まれたのは、昭和33年に学習指導要領が告示されるようになって以来初めてである(もとより、こうした児童の具体的な活動が「教育課程編成の一般方針」の筆頭項目に掲げられること自体、きわめてあたらしい試みである)ことを考えると、平成20年の小学校学習指導要領改訂(以後「改訂」と略)における「言語活動」への特段の扱いは自明である。

関連して、当該「改訂」で初めて導入された、小学校5・6年での「外国語活動」での「目標」において、「外国語活動を通じて言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」(p.107)とあることから、総則における「言語活動の充実」は、音声言語(話し言葉)を念頭に置いたものと考えられる。

さらに、「国語」では各学年とも目標の筆頭に、「話す能力」が掲げられている。

上記を総合すると、平成20年改訂における「言語活動の充実」は、音声言語(話し言葉)の充実とみることができる。

学校教育における音声言語の優位が、PDD.児をはじめとする、通常の生活において話し言葉を用いての他者との関わりが困難である子

もたちにたいし、言語をはじめとする発達上の困難を加速させるのではないかとの危惧が、本稿でPDD.の子ども自発語を取り上げる第3の理由である。

2. 重いPDD.の子どもの事例とエピソードについて～自発語を中心に

ここでは、3人の重いPDD.の子どもの事例ならびにエピソードを紹介する。3人はいずれも小学生男児で、PDD.の中でも重い状態(3人に共通しているのは、社会的相互交渉における重篤な欠陥；目と目をあわせることをはじめとする原初的な対人的な相互交渉の困難、言語的コミュニケーションの重篤な欠陥；「学校は楽しかった？」というような素朴な言語的やりとりにおける困難、常に水遊びを好むなどの日常的な反復行為)を呈し、こうした発達像から、いずれもPDD.の中での「自閉性障害」という小分類に布置される子どもたちである。

ここで報告するエピソードは、筆者が実際にフィールド(学童保育)で当該児童を観察する過程で得られたか、フィールドへの訪問において、保育に関わる大人たちの聞き取りから得られたものである。エピソードの得られた時期や当該児童の名前を伏せるとともに、個人の特長ができないように、多少の加工を加えてある。

<A児の事例>

A児のプロフィール：A児は重いPDD.の子どもであり、養護学校(のちには特別支援学校)に通う子どもである。本児は小学生として学童クラブに通う間、ほとんど自発語を話したことがなかった。毎日のルーチンワークであるアルファベット(数字)書きをしながら、「うーっ」「あーっ」と語尾を上げながら声を発すること

³ 改訂年により表現上の差異があるものの、過去5回の学習指導要領改訂における「第1章総則」の筆頭項目に、教育課程の編成の方針が盛り込まれている。

はあったが、他者に働きかけたり訴えたりするような自発語は皆無であったと思われる。ほかには鼻歌まじりの歌を歌うことはあったが、歌を楽しむための合目的な発声ではなく、ぴょんぴょん跳びながら、紙ちぎりをしながらなど、行動とは無関係の文脈での歌（CMソングや聞き慣れた歌など）を歌うという言語活動であった。

6年間の学童クラブでの生活の間、A児が他者への自発語がほとんどなかったからといって他者にたいし全く無関心であったかといえばそうではない。「おんぶをしてくれ」といわんばかりに、保育者の背中からだをすり寄せてきたり、保育者のおでこに自己のおでこをすりよせる行為などが見られ、子どもと保育者との愛着の高まりが察せられた。

A児のエピソード：中学年を迎えたある日、学童保育のホールに他児が集まってきて、そのうち音楽がなり始め、いつの間にかホールはディスコホールのような騒がしい空間となっていた。他児がたくさんいたり音のうるさい空間が苦手なA児であったが、その日ばかりは外に逃げる時間的・空間的余裕がないまま、他児の間でひしめきあっていた。しばらくしてたまらなくなったA児は、「やめて」という言葉を発した。

<B児の事例>

B児のプロフィール：B児は地域の養護学校（のちに特別支援学校）に通っていたが、A児と同じく、重いPDD.の子ども（自閉性障害）である。やはり、自発語はほとんどみられなかった。他者への要求の働きかけ（「〇〇が食べたい」など）の文脈での自発語も、なんらかの感情を吐露する自発語もほとんどみられなかった子どもである。

日々のルーチンワークとしてブロックを手で触ったり、床にばらまいた基石を20センチほど

もちあげて下に落とすという行為の繰り返しが見られた（小学校4年生までは、ブロックを用いた遊び的行為は、感覚遊びにとどまるものであり、それ以上の進展は高学年以降を待たなければならなかった）。言語や行為（遊び）の面で、他者とのかかわりにおける落ち込みを示す本児であったが、中学年に本児の担当となった保育者が意識的に、自己の行為が直接的かつ対物的に影響を及ぼしうる遊び（たとえば室内での野球ごっこ）に誘い込むなどの工夫をおこない、練習を重ねるうちに保育者をモデリングしてバットで玉をうとうとするなどの遊びを展開するほどに成長したという経緯もみられた。

B児のエピソード：中学年のときに本児を担当した保育者は、上記に述べたように、本児を積極的に対人的・対物的な遊びに誘う保育者であったが、のみならず、言語的な関わりを積極的におこなっていた。たとえば果物の絵本を見せながら、みかんのページでは「おみかん、あーすっぱい」と情感を込めて本児に伝えていた。ある冬の日、学童クラブでおやつにみかんが出された。たまたまその日、担当の保育者はいなかったのだが、本児はみかんを食べながら「あーすっぱい」とつぶやいた。

<C児の事例>

C児のプロフィール：C児もやはりA・B児と同じく、重いPDD.の子どもであり、PDD.の中の自閉性障害に分類される子どもである。C児は、地域の特別支援学級に通っている。C児もやはり自発語がほとんどない子どもであったが、単純な一方向的なやりとり（本児がかゆみを訴えるとき、「かいかい」といいながら保育者に訴えるなど）における自発語はみられていた。「自己の要求を言語で相手に訴える」ほかに（あるいは同時に）、本児のとした他者への要求行為は、自己の要求をクレーン現象で相手に訴

えるというものであった。クレーン現象とは、たとえば保育者にピアノを弾いてもらいたいとき、「先生、ピアノ弾いて」というかわりに、保育者の手をとってピアノの鍵盤にのせるというような形である。

だがこうした、相手に対し「なんらかの要求を直接伝える」文脈ではなく、ちょっとした感情の機微を表現するという文脈での自発語は見られなかった。

C児のエピソード：C児が高学年になると、少しずつ自発語の様相に変化が見られるようになった。お帰りの時間になり、「連絡帳をしまいましょう」と促されたときに、小声でぼそっと「めんどくせー」と言い放ったという。

3. 3つのエピソードからの考察

上記の3人の子どもたちは、いずれも重い広汎性発達障害（自閉性障害）と診断され、自発語がほとんど見られないか（A児、B児）、あっても一方的に自己の要求を伝える文脈での自発語を発するのみ（C児）と認識された子どもであった。

それでは、3人のエピソードを通じ、自発語のない（乏しい）PDD.の子どもに対する我々の認識について考察したうえで、子どもの自発語から想定される子どもの発達の内実を描き出してみたい。

(1) 言葉の表出と内在的な言葉について

ふだん自発語をほとんど話さない子どもに対し、通常我々は、「あの子はほとんどことばを話さない」との認識をもつ。この認識は子どもの外的評価という文脈においては正しい。

それでは、音声言語（話し言葉）をみずから発しない子どもは、言葉そのものを持っていない（内在化していない）のだろうか。

この問いに対しA児やB児の事例から次のように帰納することができる。PDD.児は、言葉をもっていないわけではない、発することができないのであると。むろん、個々のPDD.児の発達の度合いや経緯はそれぞれ異なるのであるから、いちがいにすべてのPDD.児は言葉を内在的にもっているというのは勇み足かもしれない。

とはいえPDD.の子どもたちが、家から離れて幼稚園・保育園や小学校で集団生活を営む過程において、ルールの理解や生活習慣の自立等、社会生活の基礎を構築していく過程そのもののなかに、「言葉の内在化」はしっかりと組み込まれていると思われる。

個々のルーチンワークそのものと「話し言葉」あるいは、「話し言葉」のみならず「話し言葉にかわる象徴的な信号（たとえば絵カード）」とを連合させながら、ルーチンワークそのもの（たとえば靴を決められた場所にしまうなど）を獲得しつつ、「くつはここにしまいます」ということばを内在化することが想定されるのである。

こうして、PDD.の子どもたちは「学校から学童クラブに帰ってきたら、靴を脱いで靴箱にしまう」「帰ってきたら連絡帳を出して先生に渡す」「ランドセルはロッカーにしまう」などのルーチン（約束事）を長い時間をかけて徐々に体得していく。

(2) 表出された言葉から推測される人格発達の様相

重いPDD.の子どもは、言葉を内在的に発達させながらも、その表出は頻繁に行われるわけではない。だが、その希有な契機をとらまえてこそ、子どもの発達像をあらたに再構築することが可能である。

3人に共通していえるのは、まさしく言葉を内在化していること、ならびに表出が

可能であるということであった。さらに3人の話し言葉から、以下の点が浮き彫りになった。

①場面に応じた適切な表出をおこなうことができる点

A児においては、現状からの回避を実現する「やめて」という言葉を、B児はみかんを前にして、「みかん」それ自体と連合された「あーすっぱい」という言葉を、C児は「お片づけ」という現実と感情的に符合する「めんどくせー」という言葉をそれぞれ発している。

注目すべきは、彼らは無秩序に言葉を表出するわけではなく、場面に応じて適切な表出を行っているという点である。内在化された言葉のレパートリーの中から、場面に応じた言葉を選び取って表出していると考えられるのである。

日常的に彼らは、「場面」とは無関係な文脈で音声（言語）を発していると思われることが多いのであるが（たとえば、色紙を折りながら「ファイト・いっぱい」などのCMのフレーズを繰り返すなど）、我々にとって、「無秩序」とうつる言葉の繰り返しや鼻歌も、彼らの心情をさまざまな音声（言葉を含み、歌や一見無意味と思われるフレーズなどすべて）により象徴的に表出しているのかもしれない。

②他児への関心をベースにした人格発達

さらには、C児の「めんどくせー」という言葉に注目したい。この言葉は明らかに、大人ではなく周囲の子どもたちの発する言葉の取り込みであると思われることから、C児の他児への意識の高さを裏打ちするものである。日頃はほとんど他児との関わりを求めることはないのだが、内在的には他児への関心（とりわけ男児）をもっている

ことが察せられる。

C児は周囲の男児たちから、「言葉遣い」その他の行為を学び取り、「男の子らしさ」「少年らしさ」を人格形成に醸成させていると考える。

4. 子どもの捉え直しと教育の再構築について

これらの3人の自発語のエピソードから帰納される考察のうち、下記の点に注目し、考察から導かれる教育的内実の捉え直しと教育の再構築について、述べてみたい。

PDD.の子どもは言葉をもっていないわけではない。発することができないのである。

(1) 診断名（診断基準）および子どもの外的な発達諸相から自由になること

「広汎性発達障害」との診断は、当然のことながら当事者である子どもや親、子どもをとりまく多くの人々に様々な影響をもたらす。

「自分の育て方が悪かったのだ」と自分の育児の内実に罪悪感をいだいていた保護者にとっては自己肯定感や子育てへの自信の回復の契機をもらたらず場合もあれば、この障害を長きにわたってともに引き受けていくことを重く受けとめ、暗澹たる気持ちにおちいる家族もあるだろう。

集団生活での教育や保育を引き受ける教師や保育者にとっても、目の前にいる子どもの「診断」の有無は、子どもの問題行動の理解や対応という文脈にかんがみ、専門職としての子どもとの関わりに関する自己のあり方についての洞察など、広きにわたり影響をもたらすだろう。

たしかに診断名や診断基準（科学）、およびそれらによって裏打ちされた子どもの「外的な発達の諸相」の評価は、子どもの教育的対応に一定の根拠をもたらすだろう。

だがその「診断（基準）」や日常の外的な発達の諸相への過重な比重は、子どもの中で内在的に豊かに発達しつつある「実体」を正しく評価することを難しくする。

A児では恐怖の回避から、「やめて」と他者への働きかけが可能であった。B児では、「みかんがすっぱい」ことを音声言語で表現しうる能力や「みかんがすっぱい」ことを他者に伝え、おかしみや喜びを共有しうる能力が察せられる。C児は、「めんどくせー」という「少年らしい」、「高学年らしい」言葉遣いを周囲の男児から学び取る能力が推測される。

個々の子どもにおけるこうした発達像の再構築は、偶然の産物として、あるいは必然的に生じた子どもの自発的な話し言葉により可能になったわけだが、それは同時に「診断（基準）」や日常的な外的発達諸相のみでは、子どもの発達の実体をとらえきれないということを物語っている。

「診断（基準）」や外的な発達の諸相（「自発語を話さない」）は、一人ひとりの子どもが内在的にはらむ豊かな発達像の構築に際しては万能ではない。教育や保育に関わる我々は、このことを銘記しておく必要がある。診断（診断基準）による寄与を得て子どもの科学的な発達像を構築しながら、また子どもが生活の中で見せる外的な発達の諸相も視野に入れつつ、なおかつ子どもの内的な発達状態をも想定したうえで、子どもの人格発達を高める試みが求められている。

(2) ことばの表出をなめらかにする教育的環境の設定

すでにみた通り、A児は、小学校の6年間を通してほとんど自発語のない子どもであった。おそらく、本児において「言葉を発する」という行為は、恐怖を伴う行為で

あったに違いない。A児の「やめて」という自発語は、喧噪の恐怖から自己を守るための、発語の恐怖をのりこえての、決死の覚悟での自発語であったと想定される。

A児が自己を守るために必死の覚悟で発した自発語は、「言葉でつたえるほどいやだったんだね。」という形で、周囲の大人たちや子どもたちに自分の心情を伝え、環境を変える契機となった。加えて彼の自発語は、周囲の人々の彼に対する理解を変化させ（「Aは言葉を発することができるのだ」）、教育のあり方に一石を投じることにつながった。

「恐怖からの脱出」といういわば「適応」という文脈ではあったが、A児の自発語は、本児の発達像および教育的環境の再構築の2点において、周囲の大人たちや子どもたちに「転換」をもたらしたという意味において非常に画期的であったといえる。

だが一方では、「極限の状況の回避」からの自発語ではなく、日常においてのゆるやかな自発語の促進を視野に入れての教育や保育の取り組みも重要であろう。

A児はその後、自発語をほとんど話さないまま学童クラブを「卒業」した。極限状態からの脱出ではなく自己の感情の吐露や他者とのコミュニケーションという文脈での自発語の促進において核となるのは、PDD児における対人的な関わりの困難をいかにやわらげ、安心してすごせる空間を構築していくかということにつきるだろう。この点については、別の機会にゆっくり考察したい。

(3) 音声言語（話し言葉）優位からの脱却

自己の感情表現や他者との交流は、当然ながら音声言語（話し言葉）のみで完結するわけではない。書き言葉も感情吐露や伝達の重要な表現方法である。言葉だけでは

ない。音声言語（初語）が成立する以前の「言葉の前のことば」として、乳幼児期の「アイコンタクト」「指さし」「身振り」などが知られている。言葉の獲得は、「乳児期に培った力の集大成」（近藤、1984;p.87）といえる。あるいは絵も有用である。とりわけPDD.児の教育的取り組みにおいては、音声言語による働きかけだけではなく、絵カードなど視覚的に訴える教材による、時間の流れなどの理解の推進が確認されている（ウィング、1996）。A児・B児・C児における、希有な「話し言葉」のエビデンスは、PDD.児の豊かな内面を物語るものであるが、同時に言語表出を伴わない豊かな言語的内実を想定させることになったのである。

5. 教育における「話し言葉」優位からの脱却

音声言語によるコミュニケーションの席卷は、平成元年以降のいわゆる「新学力観」「生きる力」を標榜するここ20年たらずの中学校外国語教育に通底する流れである。さらに小学校では、今後の英語活動の導入により、英語を使つてのコミュニケーション（音声言語）が加速することだろう。

PDD.と診断された子どもはもとより、きこえに困難を抱える子どもたち、家では話すことができるのに、学校では「場面かん黙」になってしまう子どもなど、「話すこと」が苦手な子どもは多い。こうした子どもたちにとって日本語での話し言葉はいうに及ばず、音素や文法の異なる英語を用いての音声的コミュニケーションの獲得は、困難を極めることが予想される。

健常児であっても発達節目において、ある

いはその時々自己や他者との相互的なあり方から（時に発達的な経緯を伴いながら）、「言葉で話す」ことによる抵抗を感じたり、「言葉で話せない」ほどの感情の高まりを見せることもあるだろう。

たとえば小学校3年生から4年生にかけて、子どもたちは「9・10歳の節」⁴を迎えるとされる。北海道教育委員会（2006）の調査では、小学校低学年で友だちとのトラブルではたたく、けるなどの直接的な暴力が多いが、中学年になるにしたがい悪口や無視などの言語的な暴力が多くなるという。音声言語（話し言葉）の強調は、中学年でこうしたトラブルに拍車をかけるのではないだろうか。

また大人もそうであるように、悩みを他者に打ち明けるのは勇気がいることである。中島（2009）は、小学校でのカウンセラーの経験から、子どもたちが「声にならない気持ち」（p.34）を表現しているとみる。4年生のA美は、カウンセラーからの言葉がけや作品づくりなどにほとんどこたえることなく、うつむいたり他児をじっとみていることが多かったが、ある晩春の日、A美は花の形を保ったまま散った桜の花をカウンセラーの手のひらにのせたという。それを機に、A美はクラスの仲間たちと関わる努力を始めた。

ここではことばにかわって「桜の花」が子どもとカウンセラーの相互的な気持ちの橋渡しをしている。そして「桜の花」は、カウンセラーに「きれいでしょ」と訴えたかったのか、「わたしの気持ちをわかってくれたんだね」と感じたのか、「お礼」なのか、「やってみるね」という決意のあらわれか、との様々な意味づけをさせている。

⁴ 田丸（2009）によれば、9・10歳の節とは日本で生まれ育った用語であり、小学校中学年から高学年にかけて訪れる発達の変化やそのことに付随して生ずる発達途上の問題をさす。9・10歳の節についての論考として代表的なものに、秋葉ほか（1977）や内海ほか（1994）などがある。

話し言葉は我々にとって重要なコミュニケーションの方法のひとつである。だが、話し言葉の強調は、音声言語（話し言葉）に困難をもつ子どもが内面的にもっている能力の過小評価や、音声言語の表出を迫るあまり子どもの不安や劣等感を高めることにつながり、ひいては子どもの人格発達を阻害する方向に向かう恐れがある。

今一度我々は、言語についてさまざまな側面から捉え直し、少なくとも言語の一形態（たとえば話し言葉）に優位を与えるような発想を再考する必要があるのではないだろうか。とりわけ言語や思考の発達の著しい小学校児童の教育や保育において、その作業が急務であると考え

<文献>

- American Psychiatric Association 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸（訳）2002 DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引き 改訂版 APA(2000): Quick Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-IV-TR: APA
- 秋葉英則・宮嶋邦明・長島瑞穂・寺田ひろ子・高垣忠一郎・清水民子 1977 『小・中学生の発達と教育 子どものとらえ方』 創元社
- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領』
- 北海道教育委員会 2006 いじめに関する実態調査等報告書〈平成18年度〉『教育アンケート調査年鑑』2007上、pp.97-124
- 子どものしあわせ編集部編 1986 『子どもはどこでつまづくか—9・10歳は飛躍台』草土文化
- 近藤直子 1984 1.2歳児の発達 『児童心理学試論』pp.176-194
- 中島千加子 2009 子どもからの相談—「A美の桜」スクールカウンセラーというおとなの意味 『小学生の発達とところの発達』pp.33-34 福村出版

- 田口久美子 2008 ジェンダー研究から心理学研究を考える—「連続—非連続」をキーワードに 『心理科学』第29巻第1号 pp.45-53
- 田丸敏高 2009 9・10歳の節『小学生の発達とところの発達』pp.98-110 福村出版
- 内海和雄・田丸敏高・中村和夫・須藤敏昭・村越邦男 1994 『子どもの発達段階と教育実践』あゆみ出版
- ローナ・ウィング 久保紘章・佐々木正美・清水康夫（訳）1998 自閉症スペクトル—親と専門家のためのガイドブック—Wing,L.(1996). The autistic spectrum:A guide for parents and professionals.London:Constable and Company Limited.

