

# 発達障害のある同級生との関係に 巻き込まれることの葛藤と受容 — 共同的な学びの形成を目指して —

法政大学キャリアデザイン学部教授 遠藤 野ゆり

## 1 本研究の目的と方法

### (1) 発達障害の周囲の人々をめぐる近年の研究動向

#### ① 発達障害とその家族についての研究

発達障害をめぐるのは、ここ数十年、医学、心理学、福祉学、教育学など様々な分野から、膨大な研究が産出されている。医療的には、発達障害の遺伝的要因や胎児の胎内環境条件などの研究が進み、また一方で、教育や福祉分野に目を向ければ、発達障害当事者の就学や就労をめぐる様々な試みが報告されている。こうした研究の蓄積が、いまだ十分とはいえないとしても、当事者を幼児期からおとなになるまで支援する制度的枠組みの整備につながっていると考えられる。

こうした研究に加えて、近年注目されているのが、発達障害当事者の周りの人々に関する研究である。特に、母親やきょうだいに対する支援が、その中心となってきた<sup>1)</sup>。ここでは、きょうだいに関する研究を取り上げたい。発達障害のある同胞<sup>2)</sup>に対し、定型発達であるきょうだいは、非常に大きな葛藤におかれる。まず指摘されるのは、一般的なきょうだい関係の中で培われると期待されている、コミュニケーション能力などの社会性の発達が、同胞との関係では得られにくいという点である。また、親の注意や養育が同胞に集中す

ることによって、寂しさや孤独感を抱いたり、親の愛情をめぐる発達障害のある同胞と張り合ったりすることに対する罪悪感を味わうことなども、指摘されている (cf. 西村, 2004; 大瀧, 2011)。

他方で、障害のある同胞との関係がもたらすポジティブな側面も指摘されている。例えば、同胞を助けるという役割によって自己評価が高まったり、責任感が生まれ早く成熟したりすることなどである (cf. 大瀧, 2011, p.237)。と同時に、吉川が指摘するように、多くのきょうだいは、自分の親が障害のある同胞の将来のケアを自分に対して期待している、と感じている (cf. 吉川 1993)。

こうした研究成果からは、次のことが指摘できる。障害のある同胞をもつきょうだいは、しばしば、人間関係や親からの愛情といった経験をとおした発達を十分に保障されないこと、にもかかわらず、自分のそうしたありかたに対して罪悪感を抱くなど、道徳的なチャレンジを受けやすいこと、その複雑な状況の中で、親の期待を先回りして、同胞の支援者になろうとするといったケースも見られること、である。障害は、当事者のみならず、その周りにいる人々にも<sup>3)</sup> 様々な影響を与えることが、指摘できる。したがって、インクルーシブな社会づくりにおいては、当事者のみならず、その周りにいる人々のケアとサポート、そして自立が不可欠だ、といえる。

## ②家族以外の周囲の人々の問題

さて、こうした影響は、きょうだいという身近な他者だけにかぎらない。地域の人や学校で会う他者など、当事者に関わる多くの人たちもまた、多かれ少なかれ、当事者の抱える特性等に影響を受ける。きょうだいとの関係と同様、周囲の多くの人たちにおいても、影響は複雑でデリケートな現われ方をする。というのも、ノーマライゼーションやインクルーシブ社会が謳われ、相互に支え合う共生が社会的な理想だとしても、現実にはしばしばコンフリクトが生じるからだ。コンフリクトは多様だ。周囲の人々からの障害に対するあからさまな差別的な言動や態度もあれば、「善意」に含まれる無意識的な差別もある。障害当事者がこうむる圧力もあれば、障害の特性が周囲にかける「迷惑」もある。実際に当事者との関係に巻き込まれれば、相互が互いに加害者であり被害者であるような、関係のもつれが生じることも、珍しくない<sup>4)</sup>。

当事者の周囲にいる、家族以外の人々についての研究は、近年ようやく始まりつつある。例えば渡邊(2010)は、発達障害に関する知識をほとんど有さない大学生を対象に、小中学校時代における発達障害が疑われる同級生との関係について回想してもらい、その内容を分析している。その結果、発達障害が疑われる同級生に対しては、無関心であったり、意図的に距離を置いたりする傾向を確認している。またさらに、小学校の通常級(6年生)に在籍する、学習の遅れや人間関係のトラブルが見られる児童を対象に事例研究をおこない、当事者の不可解な行動に対する周囲の児童の困惑や抵抗感が、人間関係のこじれの要因になっている、と指摘している。また満田も、大学生の小・中学生当時の想起記述をもとに、「大学生が認識した発達障害のある生徒に対する当時の周囲の人々の態度」と、「発達障害のある生徒の生きにくさへの認識」を明らかにし、それらの関連を検討している(満田, 2016, p.55)。その結果、「発達障害のある生徒の生きにくさに対する大学生の認識には、同級生や教師の異なるかわりが関連

すること」、特に「教師の支援的な態度や特別支援教育という学校制度上の対応との関連」があることを明らかにしている(同所)。そして、「学校での教育活動において、教師がある特定の生徒に対してのみ支援の比重を置くことは周囲の生徒との差異をより顕在化させ、その教師の態度から、周囲の生徒は発達障害のある生徒に接する際の態度を日常的に学んでいたと考えられる」(同所)、と結論づけている。

池永・近藤(2019)は、大学生ではなく中学生を対象に、架空の発達障害児像を呈示したうえで、発達障害のある生徒に対して周囲の生徒がどのような認識・態度を示すのか、またその態度と同調欲求との関連性を検討している。その結果、同調欲求が高い者は、発達障害児の言動をばかにすること、発達障害児と似たような行動を自分もすると思っていることを明らかにしている。この研究から明らかになるのは、周囲の人々の拒否的な態度の背景には、自分自身もまた不適切な言動をしているのではないか、という強いおそれと、だからこその児童たちと同調したいという欲求とがある、ということである。

## (2) 本研究の目的

こうした研究から示唆されるのは、家族以外の周囲の人々の態度の背景には、周囲の人々自身の問題も含めた、複雑な要因が絡み合っているということである。そして、インクルーシブ社会とは、そのような多様で複雑な背景を抱えた人々と障害のある者との共生していくことであるから、周囲の人々へのケア、受容もまた欠かせない問題だ、ということである。

この問題に取り組むには、まず、発達障害当事者の周囲にいる人々が、当事者との関係をどのように捉えているのかを明らかにすることが必要であろう。先行研究で試験的に検討されているこれらの問題は、さらに多くの調査によって確認、検討される必要がある。そこで本稿では、発達障害のある当事者との関係に巻き込まれることが、周囲の者にはどのような経験となるのか、その中で

周囲の者はどのような受容や葛藤を体験するのかを明らかにする。特に、きょうだいなど身近な他者が当事者である場合と比べて、同級生といった遠い関係にある他者が当事者である場合の態度や反応を検討し、インクルーシブ社会における共同的な学びを形成するためにはどのようなケアやサポートが必要なのかを考える端緒としたい。

### (3) 研究方法

#### ①調査方法

大学生を対象に、ウェブ上で自由記述式のアンケートを実施した。

対象の大学生は、筆者がある大学で担当する教育学系の講義科目の受講生 180名（うち1年生 163名、2年生 10名、3年生 1名、4年生 6名）である。対象者は、教育学、経営学、社会学等を専攻する文系の学部にも所属しており、大部分を占める1年生は専攻をいまだ決定していない。実施時期は、2020年6月下旬から7月上旬で、対象者は、大学内の学習支援に関するウェブシステムを通じて回答している。

本調査が発達障害に関する研究調査であり、今後その結果を発表する可能性があること、回答したくない場合には、すべての項目で「わからない／答えたくない」と回答することができること、回答の内容と回答者の学籍番号や氏名とは紐づけられず、したがってどのような回答も学生の成績評価に関係しないことを明記した。

回答者は169名（回収率93.9%）。授業で発達障害に関する知識を獲得する前の状態の大学生を対象とするため、発達障害に関する講義の事前実施した。しかし、38名は講義の終了後に回答している。なお、講義前に回答した学生と、講義後に回答した学生の回答結果との間に、有意な差は見られなかった。回答データは、回答者を特定できない形でエクスポートしている。

#### ②分析方法

得られたデータを個人別にラベル化したうえで、KJ法で分析した。その結果、同級生との関

係に巻き込まれたときに対する反応には、ポジティブな反応とネガティブな反応、その混在などがみられること、また、対当事者反応と対他者（第三者）反応、そして対自己反応の三種類が見られることに注目し、回答をグループ化した。グループ化及び分析は、筆者と他の研究者の計二名で行い、その妥当性を確認している。

## 2 調査結果

### (1) 周囲の発達障害当事者についての認識に関する調査とその結果

#### ①調査結果

周囲の発達障害当事者に対する態度の分析に先立って、発達障害について専門的な勉強をほとんどしていない大学生が、自分の周囲にいる発達障害当事者をどの程度認識しているのかを検討したい。とはいえ、先述したように、本調査は定量的な調査を目的として統計処理の可能な形で測定しているわけではないので、ここで検討するのは、あくまで参考としての数値である。なお、ここで調査をしている「発達障害」は、医療的な診断を受けていなくても、そうだと判断できる場合を含む。この点は、調査時に回答者にも繰り返し明示をしている。

周囲に発達障害当事者がいる／いたかどうかについて、次の2点を質問した。「あなた自身、あるいはあなたの家族や親友など、ごく身近な人の中に、発達障害の人はいますか？」と、「学校や職場などに、『自分自身や家族、親友などごく身近な人』以外に、発達障害の人はいますか？」である。そして、その選択肢として、それぞれに、「過去にいた」「今いる」「今も過去もいない」「わからない／答えたくない」の4つを示し、複数回答可とした。複数回答可としたのは、「今も昔もいる」という場合には、「今」と「昔」の両方を選択することを意図したものである。しかし、結果的には、家族や親戚といった人が当事者である場合であっても、「今」の選択肢のみを選択する回答者しかいなかったため、「今」の選択肢には、「今と

昔」の両方が含意されているもの、と考えるべきであろう。

## ②結果と分析

上述の質問に対して、当事者がいる／いたという回答のうち、「うつ病」「ダウン症」など、身近な人に関して2件、身近でない人に関して2件、発達障害以外の事柄を記述している回答が見られたため、これらは有効回答から外した。

身近な人についての結果から述べる。有効回答167件のうち、過去もしくは今、身近に当事者がいるという回答は27件(16.2%)、今も過去もないという回答は125件(74.9%)、わからない／答えたくないという回答が13件(7.8%)である。次に、身近でない同級生や同僚についての結果を述べる。有効回答数167件のうち、過去もしくは今いるという回答は101件(60.5%)、今も昔もないという回答が48件(28.7%)、わからない／答えたくないという回答が15件(9.0%)である。

## ③分析

以上のデータからは、次のことが指摘できる。まず、発達障害という言葉で示される状態が、ある程度正確に理解されている、ということである。もちろん、具体的な記述がないために、正確な知識に基づいて書いているのかどうかを判別できない回答も多い。しかし、明らかな誤解を示す回答の割合は、わずか2.4%に過ぎない。発達障害という言葉だけでなく、その実態までが多くの人の知るところになった、ということであろう。なお、対象者のうち教育学を専攻している、もしくは次年度以降専攻するであろう者は約3割であり、特別に発達障害に関心のある学生群ではない、ということも付記しておきたい。

次に指摘するべきは、身近ではない関係の他者のうちに当事者がいるという認識が6割、という点である。これを見ると、発達障害をそれと認識できる人が多数派であり、発達障害が広く認識されるようになっている、とまずは解釈しうる。しかし一方で、通常学級に在籍する、発達障害の疑

われる子どもの割合は、6.5%と見積もられており<sup>5)</sup>、30人の学級に約2人が在籍している計算になる。このことを考慮すると、4割近い人が、かなり高い割合で発達障害のある当事者と出会っていると推察されるにもかかわらず、それと認識していない、とも解釈できる。さらに、身近でない人とは誰かについての認識を見てみると、興味深い。自由記述の間には、「あなたがこれまでごく身近な立場にいる発達障害の人に関して体験した、良かったこと、困ったこと、感じていることなどを自由に書いてください」、「あなたがこれまで、ごく身近な立場ではない、学校や職場にいる発達障害の人との間で体験した、良かったこと、困ったこと、感じていることなどを自由に書いてください」と指示をしておき、誰を念頭においているか書くようには示していない。そのため、対象が誰か、明確な記述がなく特定できない回答が42件と、101名の該当者のうち41.6%を占めている。しかし、同じ学校内の特別支援学級について述べていると明示されている回答が17件(16.8%)、同級生や同じ学校にいる支援級以外の生徒と明示されている回答が33件(32.7%)、学校外の他者が5件(5.0%)ある。つまり、101名のうち、「支援級に通っている」ということが障害の判断の根拠になっている回答が17件あり、これを外すと、多く見積もっても、通常の生活の中で通常に出会う他者の障害に気づく、ないしは障害かもしれないと感じるケースは、回答者169名に対して49.7%にとどまる、ということである。

## (2) 身近な当事者に対する態度

### ①調査結果

次に、身近な当事者との関わりの経験についての自由記述を検討する。身近な当事者との関わりに関する記述のうち、「わからない」といった記述を除いたものを、①「ポジティブな記述」、②「ネガティブな記述」、③「ポジティブな内容とネガティブな内容の両方を含む記述」、④「ポジティブでもネガティブでもない記述」の4つに分けた。ここでいう「ネガティブ」とは、必ずしも発達障



害特性そのものに対するネガティブな内容のことではない。そうではなく、例えば落ち込んだとか辛かったとかいった気持ちも含め、消極的、否定的、前向きでない姿勢などはすべて、ネガティブな態度とした。さらにこれらが、A「当事者に関する記述」(対当事者)、B「自分自身に関する記述」(対自己)、C「当事者に対する他者の態度に関する記述」(対第三者)の3つに分けられることに着目し、4列×3行のマトリクス表に落とし込んだ。

次に、それぞれの 카테고리の中で頻繁に使用されていたり、態度が典型的に現われる言葉を、キーワードとして抽出した。そこで、縦軸にA～Cを、横軸に①～④をとり、どのカテゴリに何件の記述ラベルが入るかを図示した。その結果を次の表1に示す。

また、それぞれのカテゴリが回答全体に占める割合を、図1-1、および図1-2のグラフで示す。先に断ったように、本研究は統計的な処理を目的としておらず、ここに示される数値や割合は、あくまで参考値である。なお、BおよびCに関しては、当事者自身に関する記述(A)も含むものが多かったが、それは、自分自身の態度や他者の態度を記述するうえで、当事者についての記述は欠かせないからだ、と考えられる。そこで、自分自身の態度に関する記述が含まれるものはBに、当事者に対する周囲の他者の態度に関する記述が含まれるのはCに、それぞれ分類している。

②分析

続いて、身近な他者に関する具体的な記述を検

表1 身近な当事者に対する態度

		①ポジティブ	②ネガティブ	③両方	④ポジでもネガでもない
A(対当事者)	ラベル数(件)	5	3	1	2
	キーワード	個性 それぞれに自分のベース 素直	パニック 制限 痲痺	過剰な怒り いいところ	普通と同じ
B(対自己)	ラベル数	3	4	6	2
	ラベル数(件)	おかげで 教えてもらう 支え	偏見 対応がわからない 怖い なんでできないの	おかげで偏見がなくなった 楽しい 理解してあげられる 心が温まる	普通 特に困らない
C(対第三者)	ラベル数	0	1		0
	ラベル数(件)		バカにしているのを見るのが 悲しい		

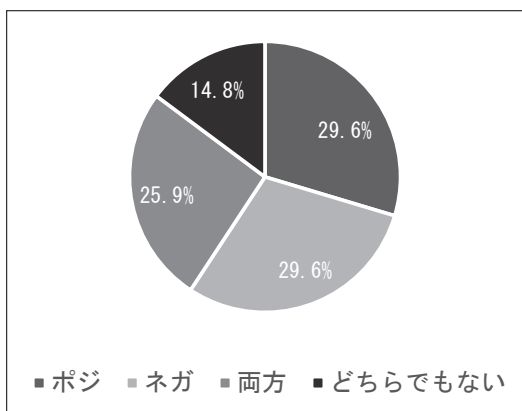


図1-1 身近な当事者に対する態度の記述のポジティブ・ネガティブの割合

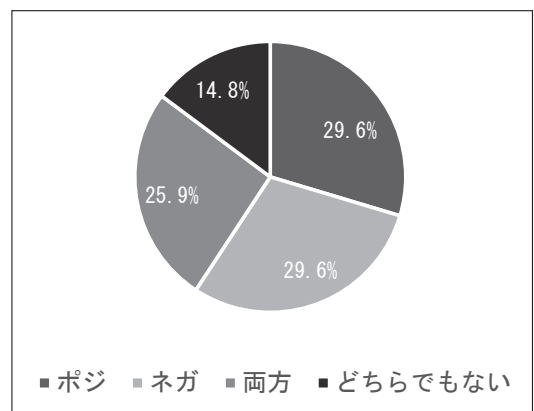


図1-2 身近な他者に対する態度の記述の当事者・対自己・対第三者の割合

討したい。

自由記述から、「身近な他者」との続柄が明らかになるものを抜粋すると、同級生・友人等が8件、親戚が6件、きょうだいが3件、配偶者<sup>6)</sup>が1件であった。

同級生や友人に対しては、「先生に目を付けられることが多く、問題の渦中にあることがおおい彼女でしたが、それを外から見てると楽しかったですし、巻き込まれてもやっちゃったなーという感情で彼女を含むいろんな人と笑いあうことができて、たくさん思い出をくれました」、「とても素直な子で面白いことを言えばとても笑ってくれたり、私のことを躊躇なく肯定してくれたりして、その点でいい思い出でした」など、ポジティブな記述のみ、あるいは両面が記述されている。これは、発達障害的傾向のある当事者にポジティブな面を見出し、親しい友人関係が継続したからであろう。

他方、親戚に対しては、「言葉が通じない・何も前触れもなく叩いてくるということが過去にあり、正直偏見の目で見てしまいました」、「困ったことに私はその当時どう接すればいいのかわかりませんでした。会話があまりうまくいかないのので、一緒に遊んでいてもどこか楽しくない。上手くやり取りできない。わたしが気にしいなものもあるとは思いますが、リズムが合わない、そんな感じでした」、「さけたりするのは良くないというのはわかっていたけど、小さい頃はどう接していいかわからないし、年上で、よく食べるので体も大きくて正直少し怖いという気持ちもありました。年に1回会う程度だったので仲良くなるというのあまりなかったです」など、ネガティブな記述が多くみられる。これは、回答者が選んだ人間関係ではなく、親戚であるがゆえにいわば強いられた関係であることに由来する、と考えられる。また親戚の続柄によっては、幼少期から関係が継続するため、回答者自身がケアやサポートを要する幼い年齢期に、当事者との関係に悩んだ経験がある、と考えられる。

最後に、きょうだいに対しては、拒否的な感情

を直接的に表現する回答も多い。例えば、妹の発達障害について、かなり具体的に描いている回答がある。その一部を記載する。「見た目や話し方などは全く普通なので家族以外の人間にはなかなか理解されませんが、(略)単純に理解力が低いです。何を言われているのか理解できずパニックを起こすことがあり、現在高校生ですが二日に一度は泣きわめきます。しかし口だけはうまいので、怒っている相手に無駄に発言しまくったり明らかに自分に非がある時でも無駄に抵抗したりして怒られたりしてます。」この回答には、「単純に理解力が低い」、「無駄に抵抗しまくったり」といった、妹の特性に対する拒否的な気持ちに加えて、「家族以外の人間にはなかなか理解されません」という、妹との関係の苦労を周囲に理解してもらえない苦しさがにじみ出ている。理解されない理由を、回答者は、当事者(妹)の「口だけはうまい」といった特性に見出していると解釈できるが、ここからも、当事者のその特性を苦々しく捉えていることがうかがえる。

また、長期的に共にいるきょうだいであるがゆえに、時間の経過とともに関係が変化していくことがわかる記述が複数みられることも、共通している。「だんだん年を経ていくにつれて、私も『なんでそういうことをするの』とあきれてしまうような部分が見えてくるようになりました。母からは『お兄ちゃんは周りの子と違ってそういうところがある子だから、わかってあげてね』と何度か諭されたこともありましたが。そう言われても私が母の言う兄の『そういうところ』を理解してあげるのに時間はかかりましたが、昔よりは発達障害をもつ兄について理解してあげられるようになったのではないかと感じています」。この回答からは、回答者の成長と共に、当事者との関係が変化していったことがうかがえる。

また、どのような関係・続柄の当事者に対しても、当事者から学んだことが多い、という記述がみられる。「自分はその子たちがそれぞれが自分のペースで少しずつ成長していることから、課題をクリアした時の達成感はとても大きいことを

実感でき、喜びを共有させてもらえたことは自分にとっても大きな財産になっていると感じます」。「祖母の兄が発達障害で（略）そのことがあったからこそ、学校の発達障害の子に偏見なく接することができたと思います」。「弟のおかげで他の人が経験しないかもしれないことを人生の中でたくさん体験させてくれていることです。障害を持った弟がいることで、学校でいじめられたりすることもありましたが、障害を持つ人たちへの間違った先入観しかない、障害をばかにする人と比べて私は、障害を持つ人たちのことを知れてよかったと思っています」。これらの記述が目立つことについては、一定の考慮が必要だろう。というのも、回答者は学生であり、質問者である筆者は、彼らにとっては「大学教員」だからである。こうした関係が、当事者との出会いに感謝するといった、道徳の模範的態度を記述させた可能性は、考慮しておきたい。とはいえそのうえで、当事者に対する感謝や自己成長の記述が、ポジティブな記述の中には多くみられることは、事実として指摘できる。

身近な当事者に対する記述が目立つのは、B「当事者に対する自分自身に関する記述」である。身近な当事者との関係は、自分が偏見をもっていたのではないか、理解できていないのではないのかといった、ネガティブな内容であれ、自分が成長できたといったポジティブな内容であれ、自分自身の在り方を回答者に強く突き詰めるもの、といえる。

### (3) 身近でない当事者に対する態度

#### ①調査結果

続いて、身近ではない他者との関わりの経験に関する自由記述について検討する。

(2)と同様に、記述のあるもののうち、「わかりません」といった内容のものを除いたラベルを、①ポジティブな内容、②ネガティブな内容、③両方が含まれる内容、④どちらとも言えない内容に分類した。さらに、それらが、A「当事者自身に関する記述」、B「自分自身に関する記述」、C「当事者に対する他者の態度に関する記述」の3つに

分類した。なお、身近でない当事者に対する記述は件数が多く、「わからない」などを除いて86件相当する。その中には、A、B、Cの記述が混ざっているものや、判別の難しいものも含まれた。検討の結果、Aが含まれていてもいなくても、Bが含まれるものはBに、Cが含まれるものはCに、またBとCの両方が含まれるものはより重きを置かれている記述の方に分類した。

さらに、それぞれのカテゴリーにおいて、複数のラベルに用いられているなど、その態度の様子を典型的に現わす言葉をキーワードとして取り上げた。ポジティブな記述とネガティブな記述の両方が含まれるものは、それぞれ単一の記述と同様の言葉が現われたが、重複してキーワードとして記載した。

以下、表2にそのラベルの件数とキーワードとを示す。

また、身近でない他者に対する態度に関しても、身近な他者に対する態度についてと同様、参考値となる割合を、次の図2-1、図2-2に示した。

#### ②分析

続いて、身近でない他者に対する具体的な記述の内容を検討する。記述から当事者との関係がわかるもののみを抜粋すると、前述したように、同じ学校内の特別支援学級について述べていると明示されている回答が17件、同級生や同じ学校にいる支援級以外の生徒と明示されている回答が33件、学校外の他者が5件ある。

身近でない他者に関する記述として目立つのは、不安や苛立ちに関する記述である。特別支援級の生徒に対しては、「体育祭での協力は大変だった」、「小学校になると特別学級という仕分けがされてしまい、なんとなく壁を感じてしまって保育園の時のように接することができなくなってしまった」といった記述がみられる程度だが、同級生への態度となると、「その子が叫ぶたびに授業がストップしてしまうことに苛立ちを覚えた記憶があります」、「正直、クラスで係を決めたりグループを作るにしてもその子が一人になってしま

表2 身近でない当事者に対する態度

		①ポジティブ	②ネガティブ	③両方	④ポジでもネガでもない
A(対当事者)	ラベル数(件)	8	21	4	11
	キーワード	優しい 才能 まじめ	怖い 不安 暴力 コミュニケーションがとれない リズムが合わない 授業が阻害される イライラする	困るけど支える 部分的に楽しい	関わらなかった 特に困らない 関係ない 覚えていない
B(対自己)	ラベル数(件)	7	9	9	5
	キーワード	関わり方を学ぶ 偏見がなくなる	知識がない 違う目で見ってしまう 自分の言動は差別なのかと不安 壁をつくってしまう 接し方がわからない	大変だったが自分は成長した 優しくすることと差別の違い	接し方がわからない 先生からの指摘に納得がいかない 身近でないからわからない
C(対第三者)	ラベル数(件)	0	10	1	1
	キーワード		周りの差別的言動 陰口 先生の接し方 先生に叱られる みんなイライラする	進学校での苦勞	クラスで支えていて特に困らない

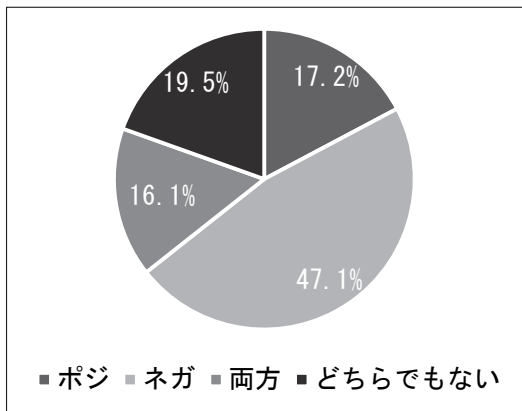


図2-1 身近でない当事者に対する態度の記述のポジティブ・ネガティブの割合

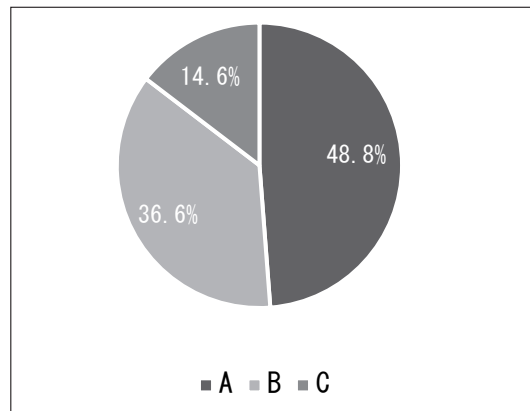


図2-2 身近でない他者に対する態度の記述の対当事者・対自己・対第三者の割合

うことが多く、誰がその子を仲間に入れるかかなりもめたりしたことがあったので迷惑だなと感じたこともありました。当時私は、『誰とも話さず一人にいるから余ってしまうのに、なんで私たちが合わせないといけないんだろう』と不満も持っていました」など、比較的明確にネガティブな感情を示す回答が多い。また他方で、「小学校の時違う学年にいたのですが、時々見かける程度であまり覚えていません。発達障害の子たちのクラスがあり、そこに所属していたような気がします」、「正直なところあまり意識せず自分とは関係

ないと思っていました」など、無関心な態度に関する記述も多くみられる。これは、渡邊(2010)が指摘している、発達障害が疑われる同級生に対しての、無関心であったり、意図的に距離を置いたりする傾向と合致している。

ポジティブな記述として目立つのは、「障害者の人はみんな優しく親切な人ばかりでした」、「それを補うような何か秀でているところがある人が多かったように感じています」など、当事者の特性に関する記述が多く見られる。また、身近な他者に対する態度と同様、「そういう人もいるのだ



ということを知ることができたいいきっかけになったと思います」。「発達障害の人にしか感じられないであろう考えを聞けたり、その行動を見たりして、発達障害の症状をよく知ることができたので、今でももしかしたら発達障害なのかな、という人に出会った時にその配慮が自然にできるようになった」など、自己成長に関する記述が多くみられる。

身近でない当事者に対する態度に関する記述で目立つのは、当事者に対する他者（第三者）に関する記述である。しかもそのほとんどは、ネガティブな内容である。例えば、「その子は、暴力をふるってしまう子だったのですが、その子のお話をきちんと聞かず、怒る先生や友達にはふるって [いた]」、「クラスメイトによくからかわれていました。それを注意しても、一部のクラスメイトは陰口を言ったりしていたので、困りました」、「発達障害者だからとからかわれたりいじめられている姿を見たり聞いたりすることが辛かったです」といった、第三者が当事者をからかったり、適切に関わらなかったりする場面を見ることの葛藤が多く記述されている。さらに、「すこし冷めた態度をとると、先生に怒られたのでかわり方が大変だった」といった、自分自身の関わり方に対する教師の働きかけに悩む記述も多くみられる。さらには、第三者からの視線を受け、「友達といるときに、その子のことを話したり、その子のことをバカにしたような真似をしてしまった。そこを先生に見られた。酷く怒られなかったが、自分が本当に良くないことをしたとすぐに反省した。今でもその子のことを思い出すと申し訳なく思う。本当はもう思い出したくない。忘れたい」といった深い自責も記述されている。また、第三者からの視線に対して、強い反発を記述するものもある。「発達障害の方がいきなり叫んだり動きだしたりして迷惑そうな顔をしたら『障害者差別ですか』といわれました。これは健常者が同じようなことをしても迷惑だと思います。私としては障害者だから嫌な顔をしたわけではなく困るからしたわけで、差別をしているというわけではありません」。

このように、身近でない当事者との関係においては、そこに第三者が関わり、自分の態度は差別ではないのか、といった問題を強く突いてくることがあり、これが、回答者にとって強い混乱や葛藤を生んでいる、と考えられる。

### 3 考察

#### (1) 身近な当事者に対する態度と身近でない当事者に対する態度の比較

以上の調査結果からは、次の点が指摘できる。

身近な当事者に対しては、自分が選んだ友人たちに対しても、自分が選んだわけではない家族や親戚に対しても、ポジティブな内容にせよ、ネガティブな内容にせよ、強い感情の発露が見られる。他方、身近でない当事者に対しては、受け止め方が多様になる。無関心を示す記述が多くみられる一方で、強い自省傾向を示す回答が多い。

身近でない他者に対するこうした極端な反応の背景を探るために、身近な他者と身近でない他者の記述の違いを比較してみたい。まず考えたいのは、ネガティブな態度とポジティブな態度の比率である。

図3-1は、身近な当事者と身近でない当事者の、ネガティブな記述とポジティブな記述の割合を比較しやすく図示したものである。一瞥してわかるように、身近でない当事者に対する記述は、身近な当事者に対する記述よりも圧倒的に、ネガティブな傾向にある。また、「どちらでもない」の割合も高い。ここでいう「どちらでもない」とは、先述したような「無関心の態度」に加えて、「健常者と変わらない」といった記述や、「結局身近にいないとその人の本当の問題点はわからない」といった、個人的な見解を記述するものが含まれる。こうしたことからすると、身近でない当事者は、ネガティブな気持ちを抱きやすい状況の中で、複雑な反応を示しやすい、といえる。

#### (2) 身近でない当事者に対する経験の問題

さて、身近でない当事者に対してネガティブな

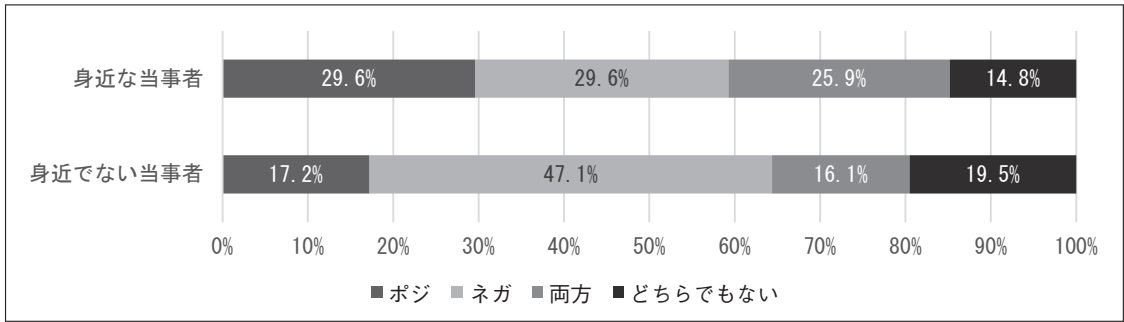


図 3-1 身近な当事者に対する態度と身近でない当事者に対するネガティブ・ポジティブな態度の比較 (割合)

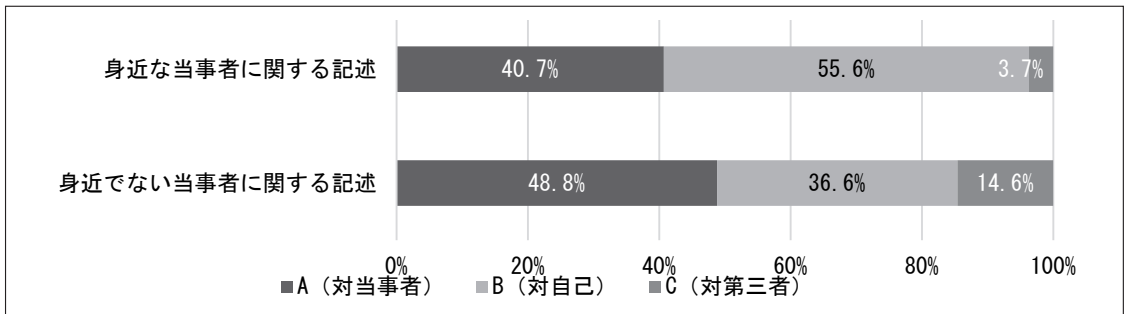


図 3-2 身近な当事者に対する態度と身近でない当事者に対する当事者・自己・第三者に関する記述の比較 (割合)

記述が増えるのは、ごく当然のことのようにも思われる。身近でない当事者に対しては、相手の詳しい事情もわからず、共にする時間も短く、結果として共感がわきにくくなるからである。しかし、それだけの理由ではない、ということが、次の図 3-2 から示唆される。

図 3-2 は、誰について記述しているかを示すものである。これを見ると、身近な当事者に対する態度についての記述では、当事者に対する自分自身についての記述が目立つことがわかる。身近な当事者と接する際に、その他者と無関心であることは難しい。そのため回答者は、おのずと、自分自身の感じ方や接し方に向き合うことになる、と考えられる。

他方、身近でない当事者に対する態度についての記述では、第三者に関する記述が多いことが指摘できる。身近でない当事者との関係においては、当事者と自分との間に距離があるからこそ、第三

者がしばしば入り込む。この第三者は、先述したように、自分の目の前で当事者をからかうなど、自分の関与しない中で不快な、居心地の悪い、あるいは憤りを覚えるような状態をつくりだす。回答者は、当事者と特に深い関係にあるわけではないにもかかわらず、そうした精神的に負荷のかかる状況においこまれる。これが、身近でない当事者に対して、ネガティブな記述が増えるもう一つの要因であろう。

さらには、第三者は、自分の言動に対して、「差別ではないか」と指摘したり、指摘されないとしても教師からじっと見られるといった仕方での態度を問うてくる。そのため回答者は、第三者の眼差しを通して自省的にさせられる。ここには、複雑な反応が生じるであろう。自分の態度を率直に反省するというネガティブな気持ちもあれば、第三者の指摘に反発するというネガティブな気持ちにもなる。これが、身近でない当事者に対して

ネガティブな表現が多くなり、またそれだけでなく、ネガティブともポジティブともいえない記述が多く見られた要因でもある、と考えられる。

## 4 結論

ここまで、発達障害当事者に対する身近さの違いが、当事者に対する経験をどのように変えるのかを検討してきた。本調査に協力した回答者は、あくまで一大学の一学部に所属している学生であり、対象の偏りは否定できない。また、教員が学生に対して実施した調査であるために、回答者個人が特定されることはない、という点を明記したとしても、回答者により模範的な回答をさせた影響も、否定できない。

しかしながら、そのうえで明らかになるのは、当事者に身近ではない同級生たちの葛藤である。無関心な態度を貫く者もいる。しかし、しばしば彼らは、多種多様な葛藤を抱える。まず第一に、当事者との直接的なコミュニケーションなどに苦勞する。第二に、当事者の特性によって授業が頻繁に中断してしまうといったストレスにさらされる。第三に、そうした自分の感じ方は差別的なのではないか、といった葛藤を抱える。第四に、当事者に対する適切な態度のわからなさに、悩まされることになる。例えば回答には、「言葉を話せない子に対して、本当はもう小学生の年なのに、その子を小さい赤ちゃんのように接してしまう自分がいて、なにか自分に対して疑問や違和感を抱くことはありました」という回答がある。この回答者は、当事者に対して親身になり、ポジティブな態度で接している。しかしそうした自分のポジティブさに潜む差別にさえ、目を向けさせられてしまう。またある回答では、「発達障害である、とわかると逆に私は接しやすくなります。(略)自分の中で、『この人は障害を持っているから仕方ない』と割り切れてしまいます。これがいいことなのかと言われたら微妙ですが、私は障害と言われた方が接しやすいく感じています」と述べている。自分でも自分の態度を判断することが難

しいというこの問題は、回答者が意図的に直面したものではないという点で、回答者はやはり強いられた問題に面している、といえる。とりわけ、こうした葛藤が複雑かつ深刻になるのは、第三者がそこに入り込むからだ、といえる。それにより、第五に、当事者が要因となって第三者との関係に悩みながら、しばしば強い自責に襲われるのである。

障害とどう向き合うのか、何が差別で何が差別ではないのか、何が受容で何が排斥なのかは、答えのないアポリアである。それに直面することは、回答にもあるように、子どもたちを様々な面で成長させるだろう。しかし、その成長に伴うこうした複雑な葛藤には、十分なケアが必要だ、と考えられる。現在のところ、当事者の支援も不十分な中で、こうした問題に社会の目が向いているとはいいがたい。とりわけ、この問題に目を向けることは、繰り返しになるが、差別とは何かという厄介な問題を巻き起こすため、パンドラの箱を開けることにもなりかねない。しかし、本当にインクルーシブな社会を目指し、そのために学校において共生的な学びをつくり出すためには、当事者と同様、その関係にはからずとも巻き込まれている子どもたちのケアも、同時に行っていく必要があるのではないだろうか。

### 注

- 1) 例えば柿原 (2019)、小林宏明・本間沙穂 (2019)、島津実穂子・臼倉京子 (2018)、大瀧玲子 (2018) など。
- 2) 障害のある子どものきょうだいについての研究では、障害のある当事者を「同胞」と、その「同胞」の兄、姉、妹、弟を「きょうだい」と表記することで、指示が曖昧になることを避けるのが一般的である。本稿でも、同様に表記する。
- 3) 本稿でその詳細は述べないが、障害児の研究として、きょうだいに焦点をあてるもの以外に、保護者、特に親に焦点をあてるものは非常に多い。母親は、障害告知からその後の終わらない

子育てまでの間、しばしば一貫してそのケアを一身に背負うことになる。その過重な役割を担う母親へのケアの重要性も多く指摘されている。

- 4) 例えば、多動傾向にある児童が、同級生の身体にぶつかってしまいケガをさせてしまったり、衝動性の高い当事者が悪意なくとった言動が相手の心を傷つけてしまったりといった、障害の当事者が加害者になってしまうトラブルは、筆者の知る限りでも珍しくない。しかも、加害者になってしまった当事者自身にとってこれらのトラブルは、自分の言動をとがめられ責められるといった、被害的な体験となることもしばしばある。このように、相互が加害者であり被害者である、といった事態は頻繁に生じる。
- 5) 文部科学省（2012）「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」より  
([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf) 2020年8月31日確認)。
- 6) 配偶者が含まれるのは、社会人の大学生が回答者に含まれるからである。

## 引用文献

- 池永優希・近藤龍彰（2019）「中学生における発達障害のある生徒に対する周囲の生徒の態度—学年、性別、同調欲求との関連に着目して」『教育実践研究：富山大学人間科学研究実践総合センター紀要』14巻，pp.11-20.
- 柿原久仁佳（2019）「発達障害児のきょうだいの発達に対する支援：障害理解における保護者支援の必要性」『乳幼児療育研究』北海道乳幼児療育研究会編 32巻，pp.30-36.
- 小林宏明・本間沙穂（2019）「発達障害のある人のきょうだいに対する支援の実態と要望」『金沢大学人間社会研究域学校教育系紀要』10巻，pp.119-128.
- 西村辨作（2004）「発達障害児・者のきょうだいの心理社会的な問題」『児童青年精神医学とその近接領域』45巻4号，pp.344-359.
- 大瀧玲子（2018）「成人期にある知的障害を伴わない発達障害者のきょうだいの体験に関する一考察：ある姉妹の『羅生門』的な語りからの分析からきょうだいの多様性を捉える試み」『質的心理学研究』17巻，pp.143-163.
- 大瀧玲子（2011）「発達障害児・者のきょうだいに関する研究の概観—きょうだいが担う役割の取得に注目して—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』51巻，pp.235-243.
- 島津実穂子・白倉京子（2018）「発達障害児・者のきょうだいにおける同胞の存在の開示状況とその理由について」『保健医療福祉科学』8巻，pp. 68-74.
- 満田琴美（2016）「大学生は発達障害のある生徒の生きにくさをどのように認識しているか：小・中学生当時の同級生や教師の態度との関連から」『人間文化創成科学論叢』18巻，お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科，pp.49-58.
- 吉川かおり（1993）「発達障害者のきょうだいの意識—親亡き後の発達障害者の生活と、きょうだいの抱える問題について—」『発達障害研究』14巻4号，pp.253-263.
- 渡邊雅俊（2010）「通常学級に在籍する発達障害が疑われる児童生徒における仲間関係の実態」『教育実践学研究：山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要』15巻，pp.173-183.



## **Conflict and acceptance when involved in a relationship with classmates who are with developmental disorder**

ENDO Noyuri

---

This study clarifies how various conflicts people have when they are in a relationship with classmates who have developmental disorder. In particular, the author aims to clarify the conflict when the classmates are not close nor familiar.

She conducted a free-form question about what participants think about classmates with developmental disorder who are not familiar nor intimate with themselves. As a result, the following characteristics were found in the description. First, many negative statements are written, compared to the statements about familiar people with developmental disorder. Second, there are many descriptions about third parties. This

suggests that they have five conflicts by being forcibly involved in relationships with classmates with developmental disorder. The first is the difficulty in direct communication with the classmates. The second is the stress that classes are frequently interrupted by the classmates. The third is the question that one may feel discriminatory. The fourth is not knowing the proper attitude toward the classmates. The fifth is the concern about relationships with third parties.

This study revealed that not only the care of classmates with developmental disorder but also that of their classmates is important for the realization of inclusive education.

