

# 「発達障害のある子ども」における 「子どもらしさ」の語られ方

—「逸脱」を構成する概念装置—

鶴 田 真 紀

## 1. はじめに

「発達障害のある子ども」において「子どもらしさ」とは、どのように語られ、いかなる機能を有するのであろうか。本稿の目的は、「発達障害」と結びつく「子どもらしさ」をめぐる言説を直接的な分析の対象とし、その語られ方を検討することにある。

具体的なデータの分析に入る前に、「発達障害のある子ども」における教育と診断をめぐる状況について述べておきたい。2003年に文部科学省による「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において、従来の「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が図られた。特別支援教育とは、「従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、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に、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うもの」と定義される（文部科学省2003, 傍点引用者）<sup>(1)</sup>。特別支援教育は、2006年の文部科学省による「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」および「学校教育法の一部を改正する法律」の公布を経て2007年より開始された。これによって、「発達障害のある子ども」は、「教育的ニーズ」を有した存在として教育の対象として見出され、公式に制度のなかに組み込まれたのである。その後10年以上が経過するなかで、今後さらに目指されるべき方向性としてあげられている

のが「インクルーシブ教育」の推進である。

「インクルーシブ」とは、「包含」や「包摂」を意味する「インクルージョン (inclusion)」の形容詞形であり、「排除」を意味する「エクスクルージョン (exclusion)」の反対形である。そして、インクルーシブ教育によって、「多様な子どもたちが温かく包み込まれ、自分の居場所をもつことで生き生きと学校や地域で生活できるよう」人びとが協働できる社会を作ることが目指される(高橋 2016)。1994 年の「サラマンカ声明」では、「万人のための教育」を掲げすべての子どもたちを対象とする学校制度の改革が提唱され、インクルーシブ教育の潮流が示された<sup>(2)</sup>。それがインクルーシブ教育の確保(第 24 条)を求めた 2006 年の国連による「障害者権利条約(障害者の権利に関する条約)」の採択へとつながっていく(清水 2010)<sup>(3)</sup>。日本は 2007 年に障害者権利条約に署名し 2014 年に批准しているが、その間の 2012 年には、中央教育審議会によって「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(初等中等教育分科会報告)」を発表している<sup>(4)</sup>。その 2012 年の中教審による報告を一部抜粋すれば、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」の実現のためにインクルーシブ教育の「基本的な方向性としては、障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである」とされる。「そのために、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を整備することが必要とされ、「子どもの多様性を踏まえた学級づくりや学校づくり」や「多様な子どものニーズに的確に 대응していくため」の校内支援体制と専門家との連携が目指される(傍点はいずれも引用者)。このように、「発達障害のある子ども」の学校教育へのさらなる包摂をもたらすためのキーワードとして「多様(性)」が用いられる。もしインクルーシブ教育を、本号の特集のサブタイトル「多様な子ども」にひきつけるならば、インクルーシブ教育とは「多様な子ども」のまさに「多様性」を学校教育において保証する試みであるといえるだろう。

一方、そもそも「発達障害」と診断されるためには、基本的にはアメリカ精神医学会による DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders :

精神疾患の診断と統計マニュアル) という国際的な診断基準のもとで判断される必要がある。DSM は一定期間を経るごとに改訂されているが、最新版は2013年に発表された「DSM-5」である。DSM-5では発達障害を中心とする大きなカテゴリーとして「神経発達症 (Neurodevelopmental Disorder)」が新設された。この包括的なカテゴリーには、全般的な知的発達の遅れを示す類型概念である「知的発達症」、言語を中心としたコミュニケーション機能の異常を示す類型概念である「コミュニケーション症」、読字・書字・計算のいずれかの領域の相対的機能不全を示す類型概念である「限局的学習症」、行動・衝動・注意の制御の異常を示す類型概念である「注意欠如・多動症」、対人関係の調整機能の異常と興味・行動のパターン化傾向を特徴とする類型概念である「自閉症スペクトラム症」などが、代表的なものとして位置づけられている。「神経発達症」は、何らかの「神経生物学的異常」が想定される「同様の特性」を有する連続性のある症候群(障害)として「発生要因」に着目した概念である<sup>(6)</sup>。だが、ここでは着目すべきは、DSM-5における障害表記それ自体ではなく、むしろ次のような診断基準である。たとえば、「自閉症スペクトラム」では、「その症状は、社会的、職業的、または他の重要な領域における現在の機能に臨床的に意味のある障害を引き起こしている」という基準である<sup>(6)</sup>。つまり、DSM-5に照らして該当するような特性を備えていたとしても、それだけでは診断をくだすには「不足」する。あくまでも社会生活を送る上で「臨床的に意味のある障害」として「支障」をきたしている必要がある。したがって、診断されるには、ある特定の特性が「問題」あるいは「困難」であるという訴えや理解、そしてそのための社会的文脈が必要なのである。「患者」が「大人」であればそのような訴えや理解は本人からなされることも多いであろうが、「子ども」の場合、そもそも医療機関を受診する契機は大半が周囲(親や教師など)によってもたらされるだろう。つまり、子ども本人のみでなく、周囲がその子に対して抱く「問題」や「困難」、あるいは「変(わっている)」という理解や感覚は、子どもにおいては大人以上に重視される。本稿は、ある特定の子どものふるまいに対して、そうした社会的文脈を作り出す言説的資源の1つとして「子どもらしさ」に着目したい<sup>(7)</sup>。

## 2. 「子どもらしさ」の語られ方と「切り離し手続き」: その1

池田 (2016,p.20) によれば「子どもらしさ」とは、「好ましい、またはこのようにあってほしいと期待される、学齢期前の幼児期から青年期中期にいたるまでの規範の1つである」。本稿も池田同様、「子どもらしさ」を規範と捉え、それが発達障害の経験を意味づける際に、規範性を有する言説的知識として、どのように用いられているのかを以下では明らかにしていくことにしたい。

### 2-1 比較を内在する「子どもらしさ」

下記は、大人になってから「発達障害」と診断された書き手が子ども時代の出来事について述べた手記の抜粋である。

[語り 1]

母親にしたら、私は「理想の子供」からことごとく外れる「変な子供」だったのだと思う。ふつうの子供が喜ぶことをちっとも喜ばないで、暗い部屋の隅で黙々と幾何学模様やお人形さんの絵ばかり描いていた。それなりに達人だったのだと思うけれど、母親はあんまり褒めてくれなかった。妹や友だちの絵を描いて見せたとき、「いかにもうまいでしょって言いたげで、私はあなたの絵は好きじゃないわ」と母親に言われたことを、いまでも鮮烈に覚えている。妹の絵は子供らしくて、ちっともうまくないところが愛らしいと、母は妹を抱きしめた。そのシーンをいまでも絵のように記憶しているのは、とても寂しい思いをしたからなのだと思う。

(星野・さかもと 2014,p.19, 傍線は引用者以下同様)

上記から、読み手は、母親から拒絶された書き手の辛さを通して、一見周囲には「障害」とは思われないという「発達障害特有の困難さ」を改めて理解できるかもしれない。ただ念のため述べておくならば、上記のようなやりとりが「本当に」書き手と母親との間で生じたのかどうかは、本稿の関心ではない。実際の出来事そのまま事実になるのではなく、「事実とはすでにカテゴリー化されてしまったもの」(Smith 訳書, 1987, p.112) である。したがって、上記

が本稿にとって「データ」であるといえるのは、大人になって「発達障害」と診断された書き手が、現時点から遡及的に解釈した際に「発達障害ゆえのふるまい」と捉えられる子ども時代の行動を提示し、それに対して母親がどのように拒絶していくのかを読み手に理解可能な形で提示しているからである。その際に、効果的に選択されるカテゴリーが「子どもらしさ」である。したがって、「発達障害」と「子どもらしさ」とのカテゴリーの連関をみるために、[語り 1]の下線部を中心に言葉の結びつきに着目したい。

ここでの「子どもらしさ」とは直接的には妹の絵に向けられているが、母親からすれば、未熟さのある絵を描く妹に「子どもらしさ」が帰属され、「ふつうの子ども」であると同時に「理想の子ども」として提示されている。一方、書き手はそれらが欠如した存在として、「変な子ども」として提示される。

D. スミスは、インタビューの分析を通して、Kという人物が精神病であることがどのように構成されていくのかを論じる。その構成作業において重要な役割を果たすのが、「切り離し手続き」という語り手が行う操作である。切り離し手続きは、一方で規則と状況の定義、他方でKの行動の記述をとりだし、前者が後者をうまく規定しないように両者の関係を確立することによって成立する (Smith 訳書, 1987, pp.145-146)。しかも、Kの場合、Kに対して切り離し手続きを行う周囲が「好意的動機」のみを表明しており、「Kは精神病である」というネガティブな構造的枠組みを確立させる動機はない。そのような前提がより一層Kに対する切り離し手続きを説得性のあるものとしている。一方、われわれは前述の母親に好意的動機を見ることはなく、むしろ子どもを追いつめていく「意地の悪さ」のようなものを感じるように思う(実際、この手記は、「発達障害の経験」であると同時に「機能不全家族の経験」としても説明されていく)。しかしながら、これを特殊な事例として片付けるのではなく、前述したように「データ」として着目すべきは、この手記の理解可能性を読み手にもたらしめている「子どもらしさ」をめぐるカテゴリーの連関である。そのような観点から見た場合、[語り 1]では、語り手を「ふつうであり理想の子ども」から「切り離していく」ことが行われている。すなわち、「子どもはふつうであれば、ちっともうまくない絵を描く」。なのに「あなたは黙々と達者な絵を描く」という

ように、この前者（「ふつうは～」）と後者（「あなたは～」）の関係は、特に切り離し手続きを効果的に進行させていくために用いられる「対照構造」（Smith 訳書, 1987, p.121）と呼ばれる装置と近い特性を有している。つまり、対照をなす 2 つの行動を並置し、一方が他方の行動の記述がくる前に、その行動を異例として見よ、という指示を与え、異質なものとして切り離していくのである。ここで「子どもらしさ」は、「正当性」を与えながら切り離し手続きを構成する資源として用いられている。「子どもらしさ」という観念的なカテゴリーは、あたかもその観念の輪郭を埋めるように「ふつう」や「理想」や「未熟」「愛らしさ」等々が連関させられ、それらを体現する存在として妹が引き合いにだされる。「子どもらしさ」は、それを補足する多様なカテゴリーをまさに「ふつう」のものとして実践できる他者の存在を必要とするのである。下記も見てほしい。

[語り 2 (フィールドノートの抜粋)]

A くんの話し振りにも、調査者との関わり方にも、年相応の子どもらしさを感じた。初対面であるにも関わらず、人懐っこく接してくるし、よく笑いもする。

上記は、ある調査者（筆者ではない）が「ADHD」とされる A 君の様子を観察した際のフィールドノートの一部抜粋である。この時がその調査者と A 君との初対面であり、以前から A 君の「問題行動」を聞かされていた調査者が、実際に会って抱いた率直な感想が述べられている。したがって、A 君が「ADHD」であるという知識をあらかじめ有した上でこのフィールドノートは書かれているのだが、着目すべきは「年相応の子どもらしさ」である。当時、この観察が行われた場には A 君と 2 名の調査者しかいないはずだが、「年相応」という「その他大勢の年齢の近い子どもたち」が語りの背景として想起され「人懐っこく」「よく笑う」という「子どもらしさ」が描かれる。「子どもらしさ」を語りの資源として用いる時に求められる他者とは、必ずしも [語り 1] で母親によって抱きしめられる妹のような個別具体的な「子ども」をおく必要はない。それは、想起可能な「子ども」で十分なのである。「子どもらしさ」の語

りには、「ふつう」というカテゴリーに属する「子ども」との比較という観点  
が内在している<sup>6)</sup>。その「(ふつうの) 子ども」に与えられる特性が「子ども  
らしさ」自体を説明する役割を担っている。

## 2-2 自然なるものの発露としての「子どもらしさ」

再度 [語り 1] と同じ書き手の手記に戻ることにはしたい。以下の [語り 3]  
においても、比較の観点を内在する「ほかの子」(=友だちや大人とのびのびと  
交流できる子=「子どもらしい」ことができる子ども)が登場するが、ここ  
で着目していほしいのは、書き手がなんとか「子どもらしさ」に対応しようと  
苦心する様子である。

[語り 3]

私はいつもはいしゃいでいるように見せながら、心の中に鬱憤を募らせる  
子供になっていった。友だちや大人とのびのびと交流できる子を見ては、  
「大人が喜ぶ反応をよく知って演じることができて、うらやましい」と思っ  
た。愛されるために、彼らはわざと子供らしくふるまっているようにも感  
じた。

(略)

ほかの子ができるみたいに、子供らしく無邪気に笑ったり、浅はかな間違  
いを犯したりすることが私にはできない。「自然に見えるように」といっ  
ても考えているのだから、不自然でてらいがあるように見えて当然。こうして  
子供らしく保護されたりかまわれたりすることから、どんどん遠くなって  
いく。やがて私は、周囲からかまわれるのを「興味がない」ことのように  
ふるまうようになったけれど、心の中は愛されたい渴望でいっぱいだった。

(星野・さかもと 2014,pp.60-61)

書き手にとって、「子どもらしいふるまいのできる子ども」はうらやまし  
さの対象であると同時に彼らは「わざとふるまっている」と感じる。つまり、書  
き手は「子どもらしさ」を、大人からの愛情をえるための「演技」ではないか  
と考える。そして、書き手自身も「いつもはいしゃいでいるように見せる」こと

で「子どもらしさ」を演じようとする。E. ゴフマンによれば、「スティグマ」という「負の烙印」が付与された人のなかでも、特に一見して周囲には可視化されないスティグマを有する人の場合、「パッシング（素性を隠しての越境）」をすることがあるという（Goffman 訳書, 2001）。つまり、自分がスティグマを付与される原因となった素性に関する情報の操作や管理を通して、「常人」であろうとする。なぜなら、常人とみなされることはそれ自体で大きな報賞であるから、越境しようとするほとんどの人は無理をしてでも越境しようとするのである（Goffman 訳書, 2001, p.129）。「子どもらしさ」を演じ「いつもはしゃぐ」書き手は、パッシングと近い作業をしているように捉えられる。パッシングを通して、「ほかの子」と同じであると認知されようと努力する。

また、パッシングは、つねに越境している者の心理状態に関する問題に注意を向けさせる。なぜなら、越境している者は必然的にその状態がいつ崩壊するかわからない生活を送る上での不安を負わざるをえず、また越境している者は新しく所属する集団に疎ましさを感じ、その所属感に引き裂かれると感ずることがあるからだ（Goffman 訳書, 2001, pp.148-149）。書き手もまた同様に、パッシングに伴う苦悩に直面する。「子どもらしさ」として「無邪気に笑ったり、浅はかな間違いを犯したりすることが私にはできない」のである。書き手にとっては「子どもらしさ」とは、「浅はかな間違い」に示唆されるように、ある種の「見下し」を伴うものとして提示される。そのような「見下し」を伴う「子どもらしさ」をパッシングによって「自然なものとして」実践しようとするも、不自然さをぬぐいきれない「子どもらしさ」は、むしろ書き手をさらなる苦悩に陥らせる。

書き手にとって、「子どもらしさ」はすべての子どもにとって「演技」という人為的に装った結果でしかありえないものであるにもかかわらず、そのような本来的に非自然なるものは演じることによっては習得できない（むしろ、「子どもらしさ」から遠ざかる）。「子どもらしさ」は、あくまでも自然なるものの発露として表明されねばならないのである。したがって、下記のように「子どもらしさ」と結びつくようなふるまいを「演じている」と大人にみなされたならば、一転して非難の対象となるのである。



[語り 4]

私はいつも母から「表情が乏しい」（子供らしくない）、「わかったと言うけれど、ほんとうにはわかってはいない。あなたの返事は上っ面だ」と叱られた。そんなことはないつもりだけれど、そう見えると言われつづけた。それがつらくて、過剰に反応したり、アニメの主人公みたいにふるまうと「わざとらしい」と言われた。もう、どうしていいかわからなかった。

(星野・さかもと 2014,p.60)

もはやダブルバインド (Bateson 訳書, 2000) である。

### 3. 「子どもらしさ」の語られ方と「切り離し手続き」: その2

本節では、「子どもらしさ」を同じ「切り離し手続き」であってもこれまでとは異なるタイプとして検討していこう。

[データ 1]

ADHD の子供によくある特徴

ADHD の主な特徴は、落ち着きがない、順番を守れない、飽きっぽい、すぐに気が散る、忘れ物が多い、静かに遊べない、あと先考えずに突っ走る、危険な行動をする、人から言われたことをするのが苦手、などです。

でも、これらの特徴は、子供だったら普通の特徴であり、こどもらしさであり、誰にでもよくあることでは?と思いますよね。

ADHD の子供の場合には、このような特徴が同年齢に (ママ) 子供に比べて著しく、しかも頻繁に見られます。

「ADHD の子供によくある特徴」(2015 年最終更新)

(2018 年 2 月 22 日取得, <https://mamasup.me/articles/30348>).

[データ 2]

こどもらしさ?それとも、ADHD 症状?—個人レベルの脳機能検査で ADHD 診断手法の基礎を確立!—

(略)

ADHD の中核症状である多動・衝動性は、定型発達児では「子供らしさ」と表現されますが、ADHD においては「病的な症状」に分類されます。従来の ADHD 診断と治療効果の検討は行動観察が中心であり、しばしば「子どもらしさ」と「症状」の判別が困難でした。その結果として、「気づきのおくれ」につながり、学習の遅れや引きこもりなど、さらなる問題を生じる可能性が高まってしまいます。このため、ADHD の症状を判別するための客観的な手法が求められてきました。

このような臨床応用の背景から、我々は脳機能イメージングである光トポグラフィ検査を用いた ADHD の診断としての有用性を検証しました。ADHD 症状が関与する脳内活動の変化を光トポグラフィ計測しました。(自治医科大学地域医療オープン・ラボのニュースレター (2015 年 8 月特別号) より一部抜粋) (2018 年 2 月 22 日取得、[http://www.jichi.ac.jp/openlab/newsletter/h42\\_splletter.pdf](http://www.jichi.ac.jp/openlab/newsletter/h42_splletter.pdf))

[データ 1] と [データ 2] には、いくつかの共通点がある。第 1 に、ADHD を対象とし、第 2 に、特にその特徴や症状に言及しており、第 3 に、それらの特徴や症状は「子どもらしさ」と判断し難いものとして捉えられており、第 4 に、「専門家」こそがその識別が可能であると位置づけていることである。もちろん、「ADHD」か「子どもらしさ」かをめぐって、明確な相違点もある。[データ 1] は、同年齢の子どもと比較した際の特徴的な行動の頻度に、両者の分岐点を求める。一方、[データ 2] は、より客観的な手法として、脳機能検査に両者の分岐点を求める。実は、行動の頻度に置くのか、脳機能検査に置くのかは大きな相違ではあるが、ここでは共通点の方に着目したい。

「子どもらしさ」なのかそれとも「障害 (の特徴や症状)」なのかについて現実感覚 (リアリティ) の競合が生じることがある。M. ポルナー (Pollner 訳書, 1987) はその状態を「リアリティ分離」と呼ぶ。たとえリアリティ分離に陥った時でも、現実的な影響力が少ないなどの理由で未解決のままにすることもあるが (日常的にリアリティ分離は生じている)、それでもリアリティ分離はわれわれを途方にくれさせる出来事でもある。したがって、それを解決するため

には競合するリアリティのなかから1つを選択せねばならない。その解決を提供する方法の1つとして、ポルナーによる次の指摘は興味深い。研究者と対象者は、互いがリアリティ分離に加担している場合、研究者の世界経験を客観的なものとみなし、対象者の世界経験を「主観的」なものとすることによって、リアリティ分離を解消しようとするという (Pollner 訳書, 1987, p.64)。つまり、リアリティ分離の解決には、競合するリアリティを主張する者同士の非対称的な関係性が大きく影響する。前述の共通点の第4として、どちらの専門家も、ある特定の子どもを目の前にして、競合するリアリティを決定する権限を有している。したがって、専門家によってひとたび「子どもらしさ」ではなく「ADHD」であると診断されたならば、それは今後のふるまいも「障害である」と解釈されうるのみでなく、遡及的に以前のふるまいも「障害であった」と解釈されうる。そのような解釈の資源を診断が提供するのである。

このことを、「切り離し手続き」という観点から捉え直すならば、「子どもらしさ」か「ADHD」かという競合するリアリティに対して「障害」と判断を下す専門家は、過去・現在・未来にわたってふるまいの原因を「障害」として、「子どもらしさ」を否定し切り離していくのである。

#### 4. 「発達障害のある子ども」における「子どもらしさ」と「多様な子ども」

以上、「発達障害のある子ども」にとって「子どもらしさ」という語られ方は、切り離し手続きを構成する言説的な資源であることを論じてきた。第2節と第3節にて論じた切り離し手続きについて改めて述べると、第2節で論じたのは、「子どもであれば、(ふつうは) ~する」なのに「あなたはしない」(だからこそ、「発達障害」である)という語られ方である。つまり、「子どもであれば、(ふつうは) ~する」というように比較という要素を内在させながら「子どもらしさ」が提示される。その「子どもらしさ」の欠如に「逸脱」としての「発達障害」を位置づけ、切り離していくというものであった。一方、第3節で論じたのは、「子どもであれば、(ふつうは) ~する」だけどそれはそもそも「子どもらしさではない」(「発達障害」である)という語られ方である。「子どもらしさ」と「発達障害」の近似性を前提として、両者のいずれかであるのかが争われる。

そして、両者の相違を指摘し、「発達障害」の発見を担える存在として専門家  
が位置づけられる。すなわち、第2節で論じたのは「子どもらしさ」の欠如に  
よって正常性から切り離し、第3節で論じたのは「子どもらしさ」との相違に  
よって正常性から切り離すという語られ方である。

両者ともに共通することは、「発達障害のある子ども」にとって「子ども  
らしさ」とは、切り離し続きを構成する言説的な資源として、規範として作用し、  
子どもの内面に見出され、「逸脱」を構成するということである。すなわち、「子  
どもらしさ」とは、人びとのカテゴリーを区分けする基準であり、「逸脱」を  
構成するよう差異化させるための概念装置である。「子どもらしさ」は、「大人」  
と対置されるカテゴリーとして「大人」と「子ども」を区分するカテゴリーで  
あるのみでなく、「理想の・ふつうの・正常な・健全な子ども」と対置され比  
較されるカテゴリーとして、「子ども」という包括的なカテゴリーと「発達障  
害のある子ども」を区分する。しかも、「発達障害のある子ども」が「大人」  
になった時、「子どもらしさ」という語り方から解放されるのかということ必ず  
しもそうではない。スティグマが人びとを無能力化する機能を有しており、「露  
骨な形では、あらゆる通常の行為能力を剥奪されたり、幼児と同一視されると  
いった形で現れる」（坂本 1986, p.175）ように、その人物が「子ども」である  
か「大人」であるかに関係なく、「障害」それ自体に未熟性、幼稚性、あるいは  
無垢性といった「子どもらしさ」が読み込まれていく<sup>(9)</sup>。「障害」との連関  
において「子どもらしさ」はとりわけ個人の「能力」や「資質」と結びつく。

人びとがこのようなものとして「子どもらしさ」を捉える時、「子どもらしさ」  
とは正常性や健全性を内に秘めた「理想の子ども」としての画一化された観念  
を強く内包しているかのように語られる。家庭や学校において、たとえある特  
定の子どもをめぐって当該のふるまいを「逸脱」とみなすべきなのか否かにつ  
いては議論されたとしても、そのような「逸脱」を構成する資源としての「子  
どもらしさ」は自明視され、検討の対象になることは多くはないのではないだ  
ろうか。「子どもらしさ」は規範として、われわれの思考や行動を拘束している。

最後に、本号の特集のもう1つのキーワードである「多様な子ども」につ  
いて本稿の立場から言及しておきたい。「多様な子ども」の「多様」という言葉  
には、マジョリティに対する「マイノリティ」、あるいは主流に対する「非主流」

として周縁化された存在であることが含意されている。そのようなカテゴリーの1つとして、本稿の「発達障害のある子ども」も位置づけられている。しかしながら、改めて検討すべきは、われわれに「多様な子ども」をまさにそのような存在として観察可能とさせるものは何か、ということである。第1節において、特別支援教育に言及した。インクルーシブ教育の推進という現在の政策の方向性は、「多様性」を尊重しようとするという意味で、少なくとも「子どもらしさ」と結びつく「理想の子ども」としてのふるまいの素朴な強制とはいえない（ただし、政策の方向性についてはさらなる検討が必要であろうし、さらにいえば日々の実践においても「素朴な強制」がないといえるのか、あるとすればそれはどのような状況であるのかについては、本稿とは別の検討が必要である）。とはいえ、そもそもいかなる児童生徒を特別支援教育という制度的枠組みの範疇で捉え、支援と配慮の対象として位置づけるのだろうか。それはDSMに基づいた診断が基礎になっているとするならば、医師という専門家の受診へと人びとを駆り立てるものとして規範としての「子どもらしさ」が作用しているのではないだろうか。「発達障害」と「子どもらしさ」とが密接なカテゴリーとして連関しているのであれば、「発達障害のある子ども」を指示する際に、「子どもらしさ」の規範性に依存し、そこからの逸脱を問題視するまなざしは、制度や実践のいたるところに埋め込まれる。

「発達障害」は、ひとたび診断されると覆し難いラベルとして機能し、社会における人びとの知のあり方や関与の仕方を規定する。「子どもらしさ」が言説的資源として用いられ、「発達障害」というカテゴリーと結びつけられていく際に、そこでの「子どもらしさ」の指し示す「内実」とその規範性を解明する必要があるのではないだろうか。本稿はそのささやかな試みの1つである。

注

- (1) 特別支援教育は、障害の種別や程度よりも、個別の教育的ニーズに基づく支援を行うという「特別なニーズ教育 (Special Needs Education)」という概念を提示すると同時に、すでに特殊教育の範囲内にあった児童生徒に加え、通常の学級に在籍するような「LD・ADHD・高機能自閉症」といったいわゆる「知的障害を伴わない発達障害児」へと対象を拡大した。その背景には、「現在、小・中学校において通常の学級に在籍する LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する指導及び支援が喫緊の課題となっており、『特別支援教育』においては、特殊教育の対象となっている幼児児童生徒に加え、これらの児童生徒に対しても適切な指導及び必要な支援を行うものである」(2006 文部科学省)というように、従来の特殊教育の枠組みでは想定されていなかった「新たな障害を有する児童生徒」が学校現場で問題化されたことが関連する。
- (2) 「サラマンカ声明」とは、1994 年にユネスコがスペイン政府との共催で開催した「特別な教育的ニーズに関する世界会議：アクセスと質」において採択された「特別なニーズ教育に関するサラマンカ声明と行動の枠組み」を指す。この声明によって「特別なニーズ教育」という概念が日本に浸透するきっかけになるとともに、「学校は、子どもの身体的、知的、社会的、情緒的、言語的条件、その他の条件のいかににかかわらず、すべての子どもを受け入れなければならないということである。これは障害児や優秀児、ストリートチルドレンや働いている子ども、僻地の子どもや遊牧民の子ども、言語的、民族的、文化的マイノリティの子ども、その他不利な立場に置かれた人々や辺境とそこに住む原住民の子どもを含むべきである」という基本原則が示された。
- (3) 第 24 条では主に、「あらゆる段階においてインクルーシブな教育制度を確保すること (第 1 項)」や「障害を理由として一般教育制度から排除されないこと (第 2 項 (a)) 等が規定されている。
- (4) それに関連して 2013 年には就学基準に焦点をあてた改正学校教育法施行令が施行されている。また、障害者権利条約に関連した国内法制度の整備の一環として、「障害者差別解消法 (障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律)」を 2013 年に制定し、2016 年から施行されている。障害者差別解消法は、「障害者基本法」を実現するための法律でもある。2011 年に改正された障害者基本法では、障害者権利条約でも教育において重要とされた「合理的配慮」という概念が導入された。合理的配慮とは、個々の児童生徒が必要とする「権利の確保のために必要な・適当な調整」を意味し、本人の要請によるところが重視される。学校教育で作成される「個別の指導計画」で教員が把握する児童・生徒のニーズとは異なる性格を有する (高橋 2016,p.54)。障害者差別解消法では、学校においては障害のある子どもに状況に応じて合理的配慮を提供するよう明示されている。
- (5) 本稿で取り上げる障害は、DSM-5 の用語に即せば「神経発達症」の範疇に入ると考えられる。だが、本稿では次節で検討する資料において使用されている「発達障害」や「ADHD」という表記を採用することにしたい。
- (6) 発達障害に入れられる ADHD も同様の基準 (「不注意または多動性・衝動性の症状のうちいくつかは 2 つ以上において存在」し、「これらの症状が、社会的、学業的、または職業的機能を損なわせているまたはその質を低下させているという明確な証拠がある」) が存在する。
- (7) 本稿は必ずしも「子ども研究」全般に精通しているわけではないが、社会的構成論の立場から「発達障害のある子ども」における「子どもらしさ」に接近したい。
- (8) 「ふつう」という語り方は、「障害のある子ども」をもつ親が出産や育児の過程で感じる「戸惑い」を示す際にも用いられる (たとえば、要田 1999,p.25)。「ふつう」とは、まさしく「社会」において自明視された常識的なあり方を示す語り方である。
- (9) このことは、必ずしも「発達障害」に限定されたことではなく、次のような状況にも示される。「私が成人の女性障害者と、ある公共施設を訪れた時の話である。たまたまその施設の閉館時間

「発達障害のある子ども」における「子どもらしさ」の語られ方  
—「逸脱」を構成する概念装置—

がすぎており、対応にでた職員は、介助者である私には、『申し訳ございませんが、6時で閉館ですので、また明日以降おいで願えませんでしょうか』といい、私と同年齢の車椅子にのった女性には、微笑みながら『ごめんなさいね、今日はおしまいだから、またあした来てね』と言ったのである」(岡原 1995, p.129)。

## 引用文献

- American Psychiatric Association. 2013 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM-5), American Psychiatric Publishing (高橋三郎・大野裕監訳、染矢俊幸他訳 2014『DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル』医学書院)
- Bateson, G. 1972 Steps to an Ecology of Mind, Ballantine Book (佐藤良明訳 2000『精神の生態学』(改訂第2版) 新思案社)
- 福山恵美子 2016「特殊教育から特別支援教育への転換——その歴史的背景と近年の動向」『大阪総合保育大学紀要』第11号、pp.91-113
- Goffman, E. 1963 STIGMA: Note on the Management of Spoiled Identity, Prentice-Hall. (石黒毅訳 2001『スティグマの社会学』せりか書房)
- 星野仁彦・さかもと未明 2014『まさか発達障害だったなんて——「困った人」と呼ばれつづけて』PHP 研究所
- 池田曜子 2016「再生産される『子どもらしさ』——好ましい子どもをめぐる語りから」『子ども社会研究』第22号、pp.19-40
- 文部科学省 2003「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」
- 文部科学省 2006「特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申)」
- 文部科学省 2012「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」
- 中山忠政 2016『『インクルーシブ教育システム』と『障がい者制度改革』-『第一次意見』までの議論を中心に』『弘前大学教育学部紀要』第116号、pp.97-113
- 岡原正幸 1995『ホモ・アフェクトス——感情社会学的に自己表現する』世界思想社
- Pollner, M. 1975 “The Very Coinage of Your Brain: The Anatomy of Reality Disjuncture”, The Philosophy of the Social Sciences, Vol.5, pp.411-430 (山田富秋・好井裕明・山崎敬一編訳 1987「お前の心の迷いです——リアリティ分離のアナトミー」『エスノメソドロジー』せりか書房、pp.39-80)
- 坂本佳鶴恵 1986「スティグマ分析の一視角——『人間』であるための諸形式に関する考察」『現代社会学』第22号、pp.157-182.
- 清水貞夫 2010『インクルーシブな社会をめざして』クリエイツかもがわ
- Smith, D.E. 1978 “K is mentally ill: The Anatomy of a Factual Account”, Sociology, Vol.12(1), pp.123-53 (山田富秋・好井裕明・山崎敬一編訳 1987「Kは精神病だ——事実報告のアナトミー」『エスノメソドロジー』せりか書房、pp.81-153)
- 高橋真琴 2016『——複数の障害種に対応する——インクルーシブ教員時代の教員の専門性』ギアース教育新社
- 要田洋江 1999『障害者差別の社会学——ジェンダー・家族・国家』岩波書店