

研究ノート

子どもに障害を説明するとき

—「苦手—得意」という表現の問題点—

仁 平 義 明

Promoting peer understanding of children with disorders:
Problems with the “Not good at—Good at” explanation.

NIHEI, Yoshiaki

【要約】

障害のある子について他の子たちに説明するとき、障害という名称を使ったことから生じるマイナスの影響を避けるために「苦手—得意」という表現を用いるのは教育関係者の常套手段の一つである。文部科学省も『交流及び共同学習ガイド』(2019)の中で、「苦手—得意」による説明を多用している。しかし、エビデンスを参照すると「苦手—得意」という単純な説明ストラテジーが期待するポジティブな効果は達成されているといえるか疑問になる。障害のある子どもについて、本人の体験談を含む、しかし一時的な直接接触の試みは、子どもたちの障害に関する「知識」を増大させる効果があるが、「感情や行動」のレベルまで変容させるのが難しいことが報告されている。別な根拠からは、学校での交流は小学校段階からの早期にはじまる、学校生活の中のごく一部分のものや説明だけのものではない、日常的で実質的な接触である必要があることが示唆される。そのような交流は、障害のある子どもに対して「苦手—得意」という一次元的な理解に限らない多面的な理解と共感を生み出しうる可能性がある。

キーワード：障害、説明、苦手—得意、交流と共同学習

1. 「苦手」の使われ方

障害、とくに発達障害のある子について他の子たちに説明をするとき、教師や親は「障害」という表現や「自閉スペクトラム症」「注意欠如・多動症」などの具体的な障害名称を避けて、そのかわりに「〇〇君は、…することはとっても苦手だけれど、～が大好きでとても得意なんだ」のように、「苦手—得意」という表現をしばしば用いる(相川・仁平, 2005)。しかし、子どもに説明をするときだけでなく、障害のある子の親が他の親に「自閉スペクトラム症」などの「障害名称」に言及しながら説明をするときにも「苦手—得意」という表現は使われている。

実際にどんな使われ方をしているか用例をみていくと、「苦手—得意」スタイルの表現には、

障害が持つスティグマを避けるためという消極的な理由だけではない、さまざまな理由が背景にある（相川・仁平、2005）。

1) 文部科学省『交流及び共同学習ガイド』（2019）

文部科学省は、『交流及び共同学習ガイド』（2019；以下『交流ガイド』）によって、「障害のある子供と障害のない子供、あるいは地域の障害のある人とが触れ合い、共に活動する交流及び共同学習」（p.4）を推進するための方策を説明している。とくに、「参考：障害のある子供の理解」では、説明は障害別に行なわれているが、そこでは「苦手－得意」という表現がたびたび用いられている。

「参考」にある「障害名」は次のものである：

(1) 視覚障害 (2) 聴覚障害 (3) 知的障害 (4) 肢体不自由 (5) 病弱・身体虚弱 (6) 言語障害 (7) 自閉症 (8) 情緒障害 (9) LD (学習障害) (10) ADHD (注意欠陥多動性障害)。

なお、文部科学省は、現在でも上記のような古い障害名を使っているが、現在の教育現場では DSM-5 (APA, 2013) の邦訳語「自閉スペクトラム症／自閉スペクトラム障害」や「注意欠如・多動症／注意欠如・多動性障害」（日本精神神経学会, 2014）がふつうに使われている。ICD-11 (WHO, 2019) も、旧版の「小児自閉症（自閉症）」(Infantile autism) という名称を DSM-5 と同じ「自閉スペクトラム症」(Autism spectrum disorder) に変えるなど、DSM との用語の共通化をはかっている。それにもかかわらず、文部科学省が発達障害について「自閉症」「注意欠陥多動性障害」などの旧名称を 2019 年時点でも使用しているのは、DSM-4-TR と ICD-10 の名称を混用した法令・規則（発達障害者支援法, 2004；発達障害者支援法施行令, 発達障害者支援法施行規則, 2005）に従わざるをえない、行政組織の制約によるものである。しかし、交流という目的を達成していくには、教育がつねづね医療や福祉との連携をうたっている以上、迅速な領域間での用語の共通化を可能にする措置が必要だろう。

『交流ガイド』は、これらの障害のすべての記述で「苦手－得意」という表現を用いているわけではなく、とくに「知的障害」「自閉症」「LD (学習障害)」の 3 つの障害のところですることに注意が必要である。「苦手」という表現が、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、言語障害などとは異なり、外側からの直接的な情報に基づいてはとらえにくい障害の場合に使われているという特徴である。具体的にいえば、とくに、①「能力」、②「回避－接近傾向」、③「対人上の行動特徴」について使われている。また、「苦手」というソフトなネガティブ表現は、たいていは「得意」あるいは他のポジティブな表現とペアになって使われることが多いのも特徴である。

用例は次の通りである（ゴシック化、アンダーライン、傍点は筆者。障害名称は文部科学省の表現通り。これ以後、保護者や学校の教師の場合も同様。）：

(3) 知的障害

「得意とする活動や普段の授業で学習していること……」（p.12）

(7) 自閉症

「……急激な変化を苦手とする場合が多い……」

「相手の感情や考えを察したり、理解したりすることが苦手である場合もある……」

「集団活動に参加することが苦手な子供が多い……」

「騒がしい場所や蛍光灯の光、人との接触等を苦手とする場合もある……」(p.13)

(9) LD (学習障害)

「本人の得意な活動や障害により苦手な活動をあらかじめ十分に把握する。」

「得意な能力を生かした活動ができるように工夫する。苦手な活動に対しては、周囲の理解を図るとともに、できる限り自分の力でできるよう、得意な能力を生かした支援の手立てを工夫する。」(p.14)

「苦手－得意」という表現は、「参考」の部分だけでなく、全国の学校による「取組事例」の中にもみられる。たとえば、愛媛県立新居浜南高等学校の事例 (p.25) は、「特別支援学校の生徒との交流及び共同学習」についての取組で、「ワークショップを実施後、両校の教職員と講師等関係者による担当者会議を実施した。活動の振り返りや今後の方向性や両校の生徒の得意なことや苦手なこと、負担に感じていることへの配慮事項についても情報を共有した。」という記述がなされている。ここでも「苦手」は「得意」とペアになっている。

しかし、なぜ「苦手－得意」という対になった説明方略がとられるのか、ときには望ましいのか、文部科学省の『交流ガイド』に理由は書かれていない。

2) 親や教師は『子どもに障害についてどう説明するか』

(1) 「苦手－得意」表現をする「理由」

障害のある子の親や教師は、ほかの子あるいは保護者たちにどのように障害そのもの、あるいは障害のある子について、どう説明したらよいだろうか。相川・仁平 (2005) は、障害のある子の親や小中学校の教師を対象にした調査から、親や教師が障害のある子どもについて他の子どもや保護者たちにどのような説明をしてきたか、回答を求めた結果をまとめた。

この本の中で、「苦手」単独の、あるいは「得意」（それと同じ意味の「他の人にはない才能」など）とペアにした表現は、親自身による説明、教師が他の子に説明するときの親の要望や教師の考え方を含めて、28か所に及ぶ。

たとえば、ある「学習障害」の子をもつ母親から学校の教師に対して、このような要望があった：「先生がほかの児童に話をされるときには“〇〇くんはこういう苦手な事もあるけれど、他の人にはない才能もある。それは、みんながそうなんだよね。ただ、〇〇くんはそれが目立ってしまうだけなんだ。”と言って欲しいと思います。」(p.8)。

要望には、次のような文が続いている。なお、障害の名称は、調査を行なった時点での、親や教師が書いた名称そのままにしてある。したがって、当時としても DSM や ICD の疾患名称とは異なる通称が用いられていることもある：

教室運営の中で、日頃から個性を認め合う雰囲気作りをしていただくことを望みます。「全く困った子だ」「何回言ったらわかるの」などはもちろん、「みんなと違って〇〇くんは……」という言い方はして欲しくないのです。この障害（学習障害）は誰にでもある一面が、強すぎたり弱すぎたりするということなのですから。

親は、他の子どもが自分と「違い」があるという認識を持つことを避けるために「苦手」と表現することを教師に要望している。

この本では、障害の説明に含まれる12の要素が順次、紹介されているが、それぞれの要素のところ、親や教師の「苦手」の用例が示されており、なぜそう表現してほしいかの理由も述べられている。

(2) 障害の説明に含まれる12の要素

調査からは、親や教師が障害のある子について行う説明には、次の12の要素が含まれていることが明らかにされている（相川・仁平，2005）：

①障害名・“障害”という表現、②障害の原因、③その子の抱えている困難（症状）、④障害のある子自身の気持ち・親の気持ち、⑤その子が特別な存在ではないこと、⑥周囲に起こりがちなマイナスの反応、⑦その子にどうふるまったらよいか、⑧障害のある子のポジティブな側面、⑨障害のある子の将来の目標、⑩周囲が協力・サポートできること、⑪その子への教育的処遇・家庭での対応と理由、⑫今後の変化・進歩・改善の見込み。

親や教師は、「苦手」という表現を12の要素のうちの①「障害名や“障害”という表現」の代わりに用いるだけであるとは限らない。「障害名称」を述べていても、③や⑧の要素に言及する場合にも、「苦手－得意」は用いられている。

「苦手－得意」という表現が、どのような場合に使われているか、具体的な用例をみていくことにしたい。

(3) 親が教師に「苦手－得意」という表現を望むとき

親の立場から、教師が他の子どもたちに「障害」あるいは「障害名」について説明をしようとするときに、その代わりに「苦手」という表現で教師は説明をしてほしいと望む例である：

- ◆障害名を言うことで、本人が傷ついてしまうことがあるので、障害名は直接みんなに話して欲しくない。**得意なこと・苦手なこと**として話して欲しい。
- ◆「障害である」という言葉は使うべきではない。脳の働きが……なんてことも言わないで。よく内容を理解しないまま「身障」とか「精神病院へ行ってろ」などと子どもが言われたことがある。「障害」という言葉のイメージはとても悪い。この子はこういうところが**苦手**で、こういう**努力**をしていると伝えるとともに、こういうところはすぐよくできると、できるところを生かせる指導をして欲しい（p.40）。
- ◆LDについてだけ言えば、教師や臨床心理士・医師などに安易に「障害」という言葉を使って欲しくない。説明や講演をきく人は中身をきちんと理解しようとはしていないので、

キーワードとして「障害」という言葉があるとそれだけが頭に残って、言葉が一人歩きしてしまう。具体的に「〇〇くんは☆☆が**苦手**でとっても苦労している。」と、**苦手**なことを項目ごとに説明するのでなければ、偏見を助長するだけになってしまう (pp.40-41)。

これらの説明には、なぜ親が「障害」という表現を避けて「苦手」という表現を教師にしてほしいのか理由が述べられている。「本人が傷ついてしまう」「障害という言葉のイメージはとても悪い」「障害という言葉だけが頭に残って、一人歩きしてしまう」という理由である。

また、ネガティブな表現である「苦手」は、しばしばそれとバランスをとるかのようによりポジティブな表現「得意」「努力をしている」などの表現とペアになっている点にも注意が必要である。

(4) 教師が他の子どもたちに説明するとき

次は、教師が他の子どもたちに障害のある子について説明したときに、「苦手」が使われる例である。例では、「苦手」が「得意」とペアになっているか、他の子どもに自分にも「苦手」はないか問いかけることで、自分とその子と同じであることを示唆するかたちがとられているか、いずれにしても「苦手」という表現が単独にはならない配慮が共通点になっている：

- ◆ (誰も知らない学校に転入してくるときの気持ちを考えさせてから)、転入生の〇さんは自閉症という障害を持っていて、友だちと会話したりすることが**苦手**です。でも、**みんなと早く友だちになりたいと思っているから仲よくしましょう** (p.62)。
- ◆ きみにはいっぱいできることがあると思うけど、**苦手なことはない？** ○ちゃんはお話することが**苦手**なんだよ (p.62)。
- ◆ 先生は、体育が嫌いじゃないけどとっても**苦手**なんだ。〇さんは、**歌は得意**だけれど、△△することは一人ではできないんだ (p.67)。
- ◆ ……〇〇君は、みんなと同じように字を書いたり計算したりすることが**苦手**なんだよ。おそうじや係の仕事は**得意**だからやっているでしょう (精神遅滞の子ども) (p.81)。

障害のある子の「能力」について質問されたとき、「苦手-得意」のペアで答えるのは、ほとんどの場合の答え方だといってよい。ネガティブな情報にはポジティブな情報を補うことで、障害のある子のためにバランスをとるようなやり方である。

(5) 障害のある子の親が、他の大人に説明するとき

「自閉症」のわが子について、親が自分の友人に自分の子どものことを知ってもらいたかったから、という説明である：

- ◆ 見た目ふつうの子と変わらなく見えるけど、**自閉症**という障害をもっているんだ。
症状はその子によって少しずつ違うんだけど、うちの子の場合、知的な遅れは軽いけど、コミュニケーションのとり方が**苦手**だったり、行動をパターン化して同じ言葉を

繰り返したりといった症状があるんだ。よくしゃべるだけに誤解されることが多くて、かわいそうなところもあるんだけど、**明るくて元気な子**なんだよ (p.131)。

この例でも、定石のように「**苦手**」は「**明るくて元気な子**」というポジティブな情報によって補われている。親は友人に自閉症という障害名を告げており、「**苦手**」は障害名に代わる情報として使用されているわけではない。

3) 「**苦手**」の使われ方—「**苦手—得意**」のペア

例をみてみると、親や教師が障害のある子についての「**苦手**」という表現は、ほとんどの場合単独で使用されない。「**苦手—得意**」のペアあるいは「**得意**」に代わるような、たとえば「努力をしている」「**明るくて元気な子**」などポジティブな表現とペアにした説明がされている。

しかし、相川・仁平(2005)による調査が行われた時点では、「**苦手—得意**」という「やわらげられたネガティブ情報」と「ポジティブな情報」をペアにして提示するのがよいということは、とくに推奨されてはいなかった。この表現は、何らかのガイドで学んだのではない、親の素朴で自然なストラテジーであることが推測される。

2. 「**障害**」についての説明のプラスとマイナス

相川・仁平(2007)は、子どもの障害について説明をしたことがある小中学校の教師や親を対象に、説明をした相手の子どもや大人たちに、じっさいにどのような理解や態度変容を生み出したか調査を行っている。その結果、期待した通りのポジティブな変化だけが起こるとは限らなかった。たとえば、教師の説明で、障害のある子が他の子たちと違う「特別な存在」ではないことを強調したために、障害のある子が「自分たちと同じように行動できないことに批判的に反応するようになった」など、意図しなかった反応もみられたとする報告もあった。また、説明をした当座はプラスの効果があったようにみえても、その子に対する態度の改善が長続きしないことも報告されている。

説明した相手からプラスの反応のほかにマイナスの反応を経験したり、障害のある子にマイナスな対応がされるようになったりしたという報告の割合は、説明を行った教師のうち37.5%、親では42.9%にのぼっていた。このことは、プラスの効果があるだろうと想定した行為が結果的に副作用として複雑な影響をもたらすことを教師はつねに意識し、説明の方策を慎重に練る必要があることを示している。

3. 「**苦手—得意**」という表現の多義性

「**苦手—得意**」という表現は、多義的である。すでに述べた「**苦手—得意**」の使われ方の実例をみていくと、とくに、①「**能力**」、②「**回避—接近傾向**」あるいはその前提となるネ

ガティブ・ポジティブな感情反応、③「対人上の行動特徴」についてしばしば使われていることがわかる。

1) 能力としての「苦手－得意」

文部科学省の『交流ガイド』の「知的障害」(得意とする活動や普段の授業で学習……)、LD (学習障害) (苦手な活動に対しては……得意な能力を生かし……) の説明のところで使われている「苦手－得意」は、「①能力」の意味で使用されている。また、前述の例で、教師が「精神遅滞 (知的能力障害)」の子について「字を書いたり計算したりすることが苦手……おそうじや係の仕事は得意……」も同様である。

この場合の「苦手－得意」については、他の子どもは、説明する側が意図するかしないかにかかわらず、自分も同じように経験している個人内の「苦手」感によって、障害のある子が「自分たちと同様なのだ」という感覚をもつことになる。教師や親による「苦手－得意」をペアにした説明は、むしろそれを意図しているともいえる。

知的能力障害などの場合は、障害を意味する「苦手」は絶対的な集団内の位置からすれば基本的に「約 $-2SD$ 」(約2.3%)以下、つまり「レアな苦手」(図1)を意味している。他方、それを補うように「得意」だと教師や親が表現している活動の能力はおそらく集団内で $+2SD$ 以上、つまり「レアな得意」にはならない。絶対的な能力からすれば、現実としては「苦手－得意」は非対称な位置にある。しかし、子どもはそのような理解はしておらず、自分と同じようなだれにもある「個人内」での相対的な「苦手－得意」のアナロジーとして理解をすることが考えられる。つまりこの説明の仕方は、集団内の位置が「レアな苦手」にあるという事実を、個人内部の多くの特徴のうち「苦手」なものがあるというだれにも共通する個人内の問題に「置き換え」させる理解だともいえる。「図1」を「図2」だと理解させる説明

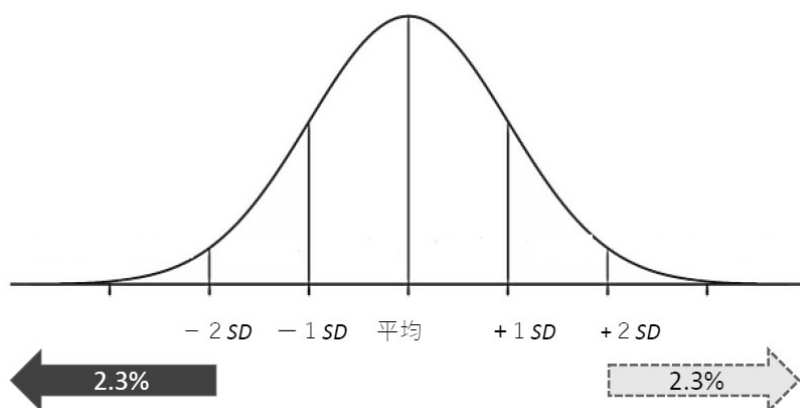


図1 知的能力障害のある子の「苦手」と「得意」の意味：集団内分布上の位置

*知的能力「障害」では、「苦手」が「障害」の代わりに使われる表現であれば、「苦手」は通常は約 $-2SD$ 以下の範囲(2.3%)になる(測定誤差を含めてIQ65~75)。つまり「レアな「苦手」である。他方、その子の「得意」という能力の範囲は「苦手」と対称的な $+2SD$ 以上(図の点線矢印)ではないが、そのことはほとんど意図的にあいまいに「苦手－得意」として使われている。

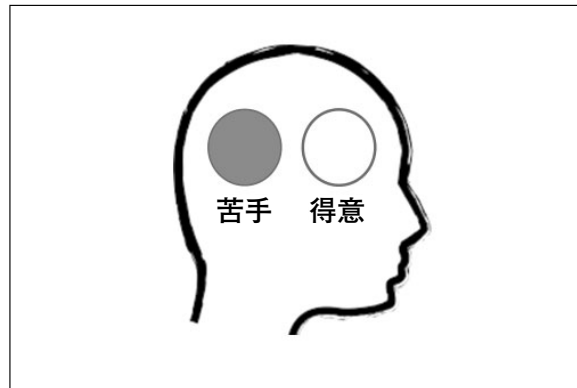


図2 個人内の「苦手－得意」

*障害のある子について「苦手－得意」で表現するのは、だれにもある個人内の「苦手－得意」のアナロジーとして理解されることを意図した説明であることがある。

である。この理解の仕方は、教師の説明の実例にある「みんなと同じように（苦手）」という前おきによって、ますます促進される。このような善意の指導方法は、ある意味で、「誤解」を誘導しているともいえる。

その結果、前に述べたように、障害のある子が自分たちとちがう『特別な存在』ではないことを強調したために、同級生たちが障害のある子に対して「自分たちと同じように行動できないことに批判的に反応するようになった」という経験をする教師（相川・仁平、2007）も出てくることになる。

「苦手－得意」とペアで表現することは、ときにもう一つの問題を生じることがある。「苦手」が集団内の位置での「約 $-2SD$ 」（約2.3%）以下の範囲、つまりレアな苦手であることとのバランスをとるために、「得意」が「約 $+2SD$ 」以上の「並外れた才能」であるかのような印象を与える誤った強調をすることが、ときとしてみられるからである。

しかし、自閉スペクトラム症などの発達障害にみられるとされた「特別な才能」は、エビデンスをつぶさに検討をしていくと、例外なく「特別な才能ではない」ことがわかる（仁平、2007；仁平・神尾、2007）。

障害のある子どもは、必ず何かの点で優れていなければならないのか？「苦手」があるとつねに「得意」なものがないと受け入れられない集団、社会は、果たして望ましいといえるのだろうか？ つねに「苦手－得意」をペアにして説明しようとする傾向には、疑問も生じる。

2) 「回避－接近傾向」と「対人上の行動特徴」としての「苦手」

すでに述べたように、とくに「苦手」という表現が使われるのは、「能力」以外に二つの特徴についての情報を与えるときである。一つは、感覚過敏のような特定の刺激あるいはやり方の「回避傾向」である。もう一つは、自閉スペクトラム症などに特徴的な「対人上の特徴」としての「苦手」である。どちらも、質的に「レアな苦手」である。どちらの場合も、能力とは異なり、集団内の位置としての苦手さの程度は測定が難しいが、「障害」に代わるソフ

トな表現としての「苦手」という表現は、同様に誤解を生じる可能性がある。

3) 「障害」から「症」へ — DSM-5 病名・用語翻訳ガイドライン (2014)

「障害」という表現は当人や家族にとってネガティブな響きがあり、避けてほしいという願いがあるために「苦手」が使用される場合があることは否定できない。

DSM-5 (2013) の日本語訳 (2014) が出されるのにあたって、訳の監修を行ったのは日本精神神経学会であるが、その下部組織、精神科病名検討連絡会 (2014) は、翻訳の方針に関して「DSM-5 病名・用語翻訳ガイドライン」を発表した。ガイドラインに示されている基本方針は以下の通りである：

- ①患者中心の医療が行われる中で、病名・用語はよりわかりやすいもの、患者の理解と納得が得られやすいものであること
 - ②差別意識や不快感を生まない名称であること
 - ③国民の病気への認知度を高めやすいものであること
 - ④直訳が相応しくない場合には意識を考え、アルファベット病名はなるべく使わないこと
- また、児童青年期の疾患では、病名に「障害」とつくことは児童や親に大きな衝撃を与えるため、「障害」を「症」に変えることが提案された。さらに、「症」と変えた場合、および DSM-IV などから引き継がれた疾患概念で、旧病名がある程度普及して用いられている場合には、新たに提案する病名の横に旧病名をスラッシュで併記することにした。

その結果、「自閉スペクトラム症／自閉スペクトラム障害」「注意欠如・多動症／注意欠如多動性障害」という併記法式の邦訳名が採用されることになった。「欠陥」という配慮に欠けた従来の表現を「欠如」に変えたのも、一連の流れの当然の帰結だった。

こうした「障害」という表現を、とくに子どもの障害については避けて「症」にしようとする配慮は、さらに「自閉スペクトラム症」を使わずに「苦手」という表現を使おうとする配慮につながるものである。

4) 子どもは「自分に似ている」と感じる相手には好意的になる

「苦手」という表現を使うことで子どもに「自分と同じ」と感じさせるのは、「自分たちと同じように行動できないことに批判的にさせる」などの誤解を生む可能性があることを前に述べた。しかしそれでも、子どもたちが自分との類似性を認識することは、ポジティブな経験であり、相手の魅力度を増すという報告がある。

Bak & Siperstein (1987) は、4～6年生の子どもたちに知的能力障害のある子どものビデオを見せて、その子たちに対する態度の評定を求めた。子どもたちは、障害のある子が「自分に似ている」と判断する類似性が高いほど、好意的な態度を示した。

自分たちと同じように何か「苦手」なのだと思えることは、障害のある子に対する好意的な態度を促進する可能性もあるという意味では、「苦手」という表現にはマイナスの効果だけでなくプラスの効果がある。

4. 障害のスティグマを解消させるための教育プログラム

交流と共同学習のゴールの一つは、障害のある子について知り、また直接に接触することで、障害がもつスティグマを解消し受容を促進することにある。

1) 「知識」の獲得はできるが「態度・感情」レベルまでの変容は難しい

しかし、Ranson & Byrne (2014) は「自閉症（自閉スペクトラム症）」をもつ子の気持ちを直に聴くなどの直接の接触をすることで、障害についての「知識」を獲得させることは比較的容易であるのに、その子に対する「態度・感情（印象）」や「一緒に何かをしようとする行動意図」は「知識」のように変化しにくいことを報告している。

「知識」は、「もし、自閉症をもっただれかが、……するとき、あなたに近づきすぎたとしたら、あなたはどうしますか？」など、10項目の4択式の質問に答えることである。「態度・感情」は、“smart”（かしこい）、“dumb”（あほな）など32の形容詞のうちその子の印象にあてはまると感じるものを選択することである。「一緒にしてもよい行動」は、「誕生日に呼ぶ、家で一緒に宿題をやる」など24項目の行動について5段階評定をする形式の質問である。これら3つの質問形式は、障害のスティグマがあるかどうかをみるのに、しばしば使われる質問であった。

Ranson たちは、8年生（13歳）のクラスで毎週50分合計8回の“友だちを理解しよう”と銘打った「自閉症スティグマ対抗プログラム」による教育を行った。プログラムは、自閉

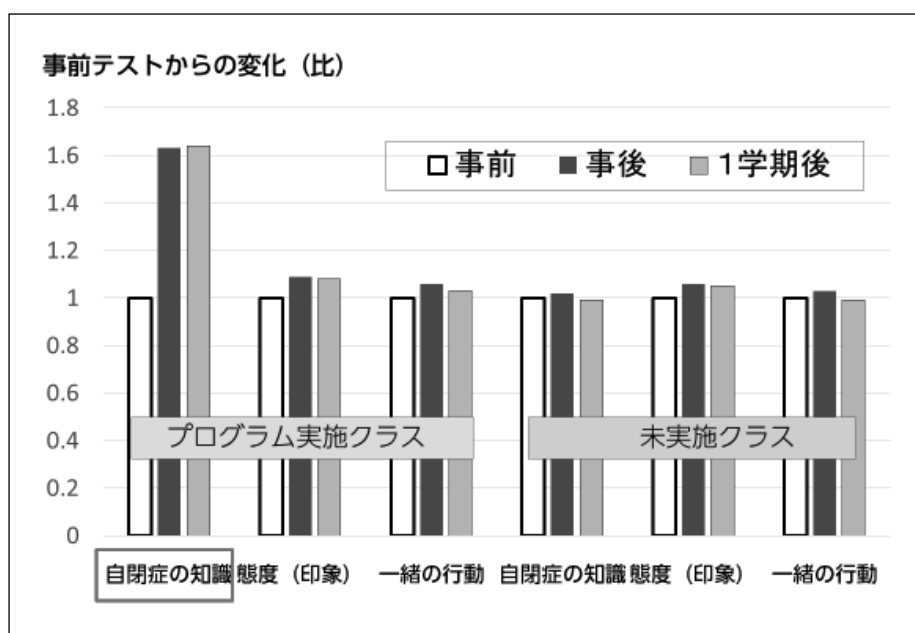


図3 「自閉症」のスティグマ解消プログラムの効果

(Ranson & Byrne, 2014) の結果から作図

* 障害についての「知識」は獲得できても、その子への「態度・感情」「行動」は変わり難い

症の障害の特徴・中核的症狀についての学習、高機能自閉症をもつ子がどんな困難を経験するか、将来の希望などについて本人から直に話を聞くこと、専門家から自閉症の子にはどのような対応の仕方をするのが適切なのか話を聞くこと、などから構成されていた。8週間のプログラムには、障害についての説明の12の要素（相川・仁平，2005）が含まれているといえる。また、プログラムのもう一つのポイントは、スティグマ解消の定石とされてきた「当事者との接触」にある。

生徒たちは、これら「知識」「態度・感情（印象）」「一緒にしてもよい行動の意向」という3つの側面について、プログラムの事前、直後、1学期後の追跡、の3時点で測定を受けた。

結果では（図3）、プログラムを経験しなかった「比較群」の子どもは、どの時点でも「自閉症についての知識」「自閉症の子に対する態度・感情」「その子と一緒にしてもよいと思える行動」に変化はなかった。一方、8週間の「プログラム経験群」の子どもたちでは、自閉症についての「知識」は、プログラムによって増加し、1学期後の追跡でも維持されていた。

「自閉症」という障害のスティグマは、それまで知らなかった相手との一時的な接触によっては、当事者による語りを含む、徹底した教育プログラムによってでも、子どもの態度・感情、行動の意向というレベルまでは解消が難しい、深いものであることが示唆される。

5. 障害のある子に対する同級生の「態度・感情」までも変容させる交流

1) いじめが起こると子どもが考える理由—「自分たちと違っている」こと

Ranson & Byrne (2014) のプログラムは入念なものではあったが、障害についての「知識」は与えられても、「その子に対する態度・感情」あるいは「一緒に何かをしようとする行動の意向」という深層レベルまでの変容は生じさせにくかった。この結果を見ると、たんに「苦手—得意」というような、ときには現実をほかした説明、「みんなと同じ」「みんなちがってみんないい」などの表面的なスローガンだけでは、障害のスティグマの解消は容易ではないことが推測される。いじめでも、中学生が学校でいじめが起こると考える「被害者側の理由」の44%が、外見や行動の仕方が「自分たちと違っている」など、「逸脱」であることが報告されている（Thornberg, Rosenqvist, & Johansson, 2012）。

2) 「苦手—得意」という表現を使った教育の有効性を確認する

相川・仁平（2007）は、前に述べたように、障害のあるわが子について説明した親、クラスの子に説明をした教師は、必ずしも期待したプラスの結果だけではなく、低くない割合でマイナスの効果も経験していることを報告した。教育上の方策は、その目的が達成されたかどうか確認することで根拠を獲得することができる。交流教育のためには、「苦手—得意」による説明を、一人ひとりの困難とニーズ、年齢等について蓄積することが必要である。現在の教育は、説明を受ける子どもたちの発達とともに「苦手」の理解がどう変化していくかを知らないままに、「苦手」という表現を使って交流することを推奨している。

自分と同じように「苦手」があるけれど、現実には自分たちとは格段に「ちがう」レベル

の苦手さを抱えた人々を受け入れられるようになる「交流」のためには、何が必要なのだろうか。子どもたちにはまだ深い理解はできないだろうからと考えて、「きわめてレアな苦手」が「自分たちが持っているごくふつうの苦手」と同じであるかのように「みんな同じ苦手と得意がある」と説明する教育は、適切なのだろうか？ どの年齢・学年の子たちは、「苦手」をどう理解して、じっさいに「苦手」を持つとされた子どもにどのような割合でどのような対応をするようになるのだろうか？

まず必要なのは、現在の「苦手－得意」による説明の効果の検証である。現場の教師が、自分が行った具体的な「苦手－得意」の説明とその結果、説明をした学年、状況などについて、子どもはどう理解したか、説明の副作用はないか、全国の他の教師とともに「つみかさね」「つきあわせ」を行っていくことである。現場の教師を主な支援対象とする、現場でしかできない研究をサポートする、日本学術振興会の科学研究費補助金「奨励研究」によって研究をする道もある。文部科学省も平成30年に、「根拠に基づく教育」政策を行うために総合教育政策局を筆頭局として設置するなどの教育政策の転換をすることを宣言している。

もう一つの交流の教育と効果の検証の可能性は、「苦手」という困難をもつ子に対する支援、同級生全員の間での「苦手」に対するお互いの支援が具体的な効果をあげたという「フィードバック」を確認させる教育である。Sharot (2017: 上原訳, 2019) は、事実の提示や警告よりも自分の選択に対する「フィードバック」が人を行動に駆り立てることを繰り返し明らかにしている (訳書 pp.74-75 など)。教師が、子どもたちに、お互いの「苦手」への支援ニーズを具体化する方法について示唆を行い、子どもたちが自分の行った支援の結果が有効だったというフィードバックを「支援ノート」などの記録で確認していくことなどによって、「レアな苦手」をもつ相手に対する子どもたちの感情や行動が変化していくことも期待できる。困難や支援の仕方を説明するだけにとどまらないで、支援・交流の結果の「フィードバック」を確認させる教育である。

3) 早期からの日常的な「交流」の効果

障害の偏見を解消するための教育にとって根拠の一つになるのは、従来から提唱されてきた、偏見解消のために効果的な方策は「偏見対象との接触である」とする「接触仮説」(Allport, 1954) である。

Ranson & Byrne (2014) がとった教育プログラムも、当事者が生徒たちの前に登場して自ら経験を語る直接的な接触だった。しかし、これは当事者との接触でも、それまで深い交流のなかった相手との一時的な接触である。効果が障害の「知識」の獲得にとどまって「感情」や「行動」の変化というレベルに至らなかったのは、そこに原因があったと考えられる。

「交流と共同学習」も、子どもたちが障害のある子たちと接触しているのが、双方がいるべきところで共にいるという感覚を持てる交流なのか、別々なところにいる異質な子どもたちが一時的に一緒にいるという感覚にとどまっている交流なのかで、障害のある相手に対する「知識」だけでなく「感情と行動」の変化が起こるかどうか左右される。

Rao (2019) は、デリーの私立小学校の富裕層の子どもたちが貧困層の子どもと一緒に遊

ぼうとするかどうかの差別行動に、貧困層の子どもがふだん一緒に同じクラスで勉強することが影響するか、フィールド実験を行った。この時期までに、デリーの教育政策の変化によって、もともと裕福な家庭の子どもたちが多く通う私立小学校の一部は、強制的に20%の割合で貧困層の子どもが入学する枠を設けるようになっていた。実験では、貧困層の子どもの入学枠がある小学校とない小学校から子どもたちが集められた。子どもたちはお小遣いの報酬をゲットできる2人1チームのリレー競争をするように求められた。また、リレーの前には、走りのテストをしてどの子の足が速いかが明らかになるようにした。その後、裕福な家庭の子は、「足の速い貧困家庭の子」か「足の遅い裕福な家庭の子」のどちらかをリレーのペアとして選ぶように仕向けられた。ただし、リレーのパートナーに選んだ子とは「必ず一緒に遊ぶ約束をする」ことが条件だった。つまり、貧しい家庭の子を差別したい気持ちが強ければリレーに勝って得られる報酬を犠牲にしても、リレーのパートナーに選ばない「差別行動」をとるという論理である。

結果では、貧困層の入学枠がない学校の子どもたちは平均「35%」がレースで勝つ可能性を犠牲にしても足の速い貧困層の子を選ばない差別行動をとった。しかし、貧困層の入学枠がありふだん一緒に同級生として一緒に学習している子どもたちは、差別行動をとったのは「3%」だった。

このように、一時的な接触ではなくふだんから一緒に学習しているという持続的な接触があることは、子どもの偏見を「行動」レベルで減少させるのである。教育の場で日常的な交流がいかに重要であるかを示す結果である。

4) 「レアな苦手」の困難について、いつか必要になる深い理解と共感

障害のある子の困難を「苦手」という表現で理解した子どもたちは、いつかの時点では、その「苦手」はけっして自分の「苦手」と同じ意味の「苦手」ではなく、ときにはきわめて「レアな苦手」であることを知らなければならない。そうしてはじめて、レアな困難を抱える人たちに配慮し支援をしながら、同じ社会の中で、あるいは隣人として、あるいは新しい家族として共に生きていくことが可能になる。また、一定の確率で将来自分自身の子どもにも起こる障害を受容し、育てていくことができる。

そのための最終的な教育は、「苦手-得意」というあいまいな表現をすることに満足する方策ではなく、「苦手」はどの程度レアな苦手であり、当人は具体的にどのような程度の困難をどのくらいの頻度で経験しているのか、どのような支援ニーズをもっているのか、どのような支援があれば困難はどの程度軽減されるのかを知る、深いレベルの共感でなければならない。

「障害」についての適切な深いレベルの理解と共感は、どんな教育の中でいつの時点で行われるのがよいのだろうか。国民の全員が大学に入学するわけではないし、高校も全員が入学するわけではない。だとすると、国民のすべてが、障害がもつレアな困難さと支援ニーズを理解し、相手への共感をもつようになるためには、中学の卒業までにある程度の共通な基本知識を獲得する教育と共感が生まれるための共生が行われる必要がある。また、それ以降も社会の中で体系的な知識を獲得できるシステムがつくられることが望ましい。「みんなち

がう」「みんな同じ」「苦手－得意」が、表層的な言葉だけの教育ではなく、障害のある者も自分も「特別な存在ではない」と同時に、一人ひとりが「特別な存在である」という「態度・感情」「いっしょに行動しようとする意図」として実を結ぶ教育である。

そのためにも、小学校段階から、子どもたちの学校での交流は学校生活の中の一部や障害に関するたんなる説明にとどまらないで、日常的で実質的な接触である必要があるだろう。エビデンスは、そのことを示唆している。

引用文献

- 相川恵子・仁平義明 (2005). 子どもに障害をどう説明するか－すべての先生・お母さん・お父さんのために－. プレーン出版 (おうふう, 2009 再刊).
- 相川恵子・仁平義明 (2007). 子どもの障害についての説明が生んだ効果－教師の経験－. 日本特殊教育学会第 45 回大会発表論文集.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley (オルポート, G. W. 原谷達夫・野村昭 (訳) (1968). 偏見の心理. 培風館).
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Fifth edition)*. Arlington: American Psychiatric Publishing (アメリカ精神医学会, 高橋三郎・大野裕 (監訳) (2014). DSM-5 指針疾患の診断・統計マニュアル, 医学書院).
- Bak, J. J., and Siperstein, G. N. (1987). Similarity as a factor effecting change in children's attitudes toward mentally retarded peers, *American Journal of Mental Deficiency*, **91**, 524-531.
- 文部科学省 (2019). 交流及び共同学習ガイド. 文部科学省.
- 仁平義明 (2007). 自閉症者の「並外れた」能力の意味－音楽能力の場合－, 教育と医学 (慶應大学出版会). **652**, 71-77.
- 仁平義明・神尾陽子 (2007). 自閉症者の「並外れた才能」再考. 心理学評論, **50** (1), 78-88.
- 日本精神神経学会 精神科病名検討連絡会 (2014). DSM-5 病名・用語翻訳ガイドライン (初版), 精神神経学雑誌, **116**, 429-457.
- Ranson, N. J., & Byrne, M. K. (2014). Promoting Peer Acceptance of Females with Higher-functioning Autism in a Mainstream Education Setting: A Replication and Extension of the Effects of an Autism Anti-Stigma Program, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **44**, 2,778-2,796.
- Rao, G. (2019). Familiarity does not breed contempt: Generosity, discrimination and diversity in Delhi schools, *American Economic Review*, **109** (3), 774-809.
- Sharot, T. (2017). *The influential mind: What the brain reveals about our power to change others*. London: Litter, Brown. (シャーロット, T. 上原直子 (訳) (2019), 事実はなぜ人の意見を変えられないのか－説得力と影響力の科学, 白揚社).
- Thornberg, R., Rosenqvist, R., & Johansson, P. (2012). Older Teenagers' Explanations of Bullying, *Child Youth Care Forum*, **41**, 327-342.
- World Health Organization (2019). The 11th edition of the International Classification of Diseases (ICD-11). World Health Organization.