

その視点からいえば、主に運動面の障害は「脳性麻痺」、知的機能については「精神遅滞あるいは知的障害」、言語面においては「コミュニケーション障害」といった「機能の獲得」の障害名称がある。ここに最近では、対人能力の躓きとしての「広汎性発達障害あるいは自閉症スペクトラム」、行動上の問題としての「注意欠陥多動性障害」、学習面の躓きの「学習障害」や巧緻運動面の不器用さによる「発達性協調運動障害」という名称が、追加されかつよく知られるようになった。この最近の障害名の総称として、軽度発達障害という用語が親しまれるようになった。

しかし、これでは同義反復であり、状態を別に置き換えた用語を創造したに過ぎない。ある状態をこうした医学モデル用語に置き換えるときには、診断行為という専門的視点が用いられる。しかし医療は、時に判断や診断が明確にされにくく、判断がぶれる、食い違うということもある。特に軽度発達障害の判断においては、発達面としては軽いアンバランスさといえるため、理解しにくい面が強い。子どもたち側あるいは養育者の立場に立つと、日常生活を送る上で、周囲に発達の躓きと思われにくく、子どもがふざけている、親のしつけがなっていないといった誤解を受けてしまうことも少なくない。あるいは、無理な努力を強いられることもある。誤解からの対応は、子ども本人や養育者、時には関係者を追いつめやすく、たとえそれが善意からの行為であっても、対応に傷つき、その結果、社会、周囲への不信感や、自己評価の低下といった二次的な問題に至ることすらもある。

もとより発達障害の定義における「機能獲得の障害」とは、明確なようであるが、常に不明瞭さが残る。どこまで獲得された場合は障害でなく、どのような獲得の躓きを障害と呼ぶのか、という疑念あるいは判断の格差が生まれる。

われわれは経験上、発達の経過における平均的な状態からの逸脱を獲得の躓きとする、という考え方をもちやすい。大多数の乳児は3、4カ月で首

が据わるが、この時期を遙かに超えても首が据わらないようなら、それを「発達の躓き」と予測する。言葉の始めにおいても、歩き始めについても、あるいはトイレの自立においてもそうである。

脳性麻痺や、あきらかに知的発達に遅れのある（中等度以上の遅れ）精神遅滞あるいは知的障害、言葉の躓きとしてのコミュニケーション障害は、この視点から（かろうじて）判断される場合が多い。

一方で、知的面に遅れない広汎性発達障害や注意欠陥多動性障害、学習障害、発達性協調運動障害などは、平均的逸脱が不明確なため、社会で生きにくく、世の中から不利益を被ったり、差別を受けたりしてきた状態が個人的責任になりやすい。近年、この個人病理を医学的レベルに置換して範疇化されて浮上したものが、「軽度発達障害」と呼ばれるようになった。しかし、時に医学モデルで検討し名づけられても、根本的に不利益が解決しないままでは、ラベリング、レッテル張りといった批判にも繋がりがやすい。

こうした状況のなかで、筆者は、発達障害という世界を、機能の獲得の障害という能力面の躓きからの判断ではなく、「時間軸に沿った成長・変容の過程における、何らかの負の要因が、身・知・心に持続的に生じている」状態という鯨岡（2005）の定義を基盤にしたい。生物学的な機能の獲得の躓きは、時間的には変化しようとも実際に消失しがたい。生活場面においては、その不便さ、不自由さといった負の要因こそ注目すべきであり、その負は、自己および・あるいは他者（あるいは社会）からの評価で決定される。

この視点に立つと、医学モデルとしての生物学的課題が消滅しなくとも、「負の要因」を持続させないこと、そのような評価を低減することが、市井の関わりとして浮上する。いわゆる生活モデルに立つ「回復」である。筆者はさらに、生活する者としての当事者が、自ら生活するうえでの「生きにくさ」を呈示し、改善へと向かうことが

大切であろうと思っている。いわゆる「生活者モデル」での回復を目指したい。

以下に、10歳前後の子どもたちにある負の要因のありようを呈示する。

Ⅲ 10歳前後の子どもたちの様子

1. 発達障害を抱える子どもたち

Aくんの診断は知的な遅れのない広汎性発達障害である。小学校就学後から集団場面に不安が強くなり、教室に入ることが苦痛のようであった。休み時間もひとり廊下の隅にうずくまっていた。小学3年生の後半からAくんは突然幼稚園時代からの物語を語り始めた。お友だちに伝えたかったこと、行事に参加するときの難しさ、友だちと話をするとき、言いたいことが伝えられないことのもどかしさなどと同時に、たくさんの人から浴びせられた言葉を「正確」に思い出した。母親は、それまで霞のように感じていたAくんの心の一端を明確に知り、喜びと驚きと、そのときそのときのAくんの心と交流し得なかったことに涙した。Aくんは、この時期から、面接場面で「どうして」という疑問を溢れるように表出してきた。これまでその疑問符まで封印されていたAくんであったのだろうと思い、社会の意味理解の蓄積を期待している。

広汎性発達障害の診断名を持つ Donna Williams (2006) も、「10歳になるまで言葉に意味があるということを理解できなかった。10歳になって50%程度だが、言葉に意味があることを知った」と述べている。それまでの「言葉」はただ単に音の羅列であったのだ。

Bくんは、注意欠陥多動性障害と運動面の不器用さを重ね持っている少年である。就学前後から、たくさん失敗をしてきたが、いつも面接にきてはニコニコとした笑顔で「なにも心配はない、大丈夫」と告げ、残りの面接は養育者との時間に費やされていた。小学4年生になって、母親が「今日はBがどうしても伝えたいことがあるらしいのです」と話された。Bくんはいつもより緊張して

いるのか、笑顔が硬い。Bくんは言い出しにくそうに「友だちがほしい、僕は友だちの作り方がわからない」と話し、顔を歪めた。さらに「ぼくは、どうもみんなにバカにされているように感じる」とも話した。いつも明るいBくんの心に触れ、筆者は面接室で言葉をしばし失った。

学習障害のあるCちゃんも、5年生になってから、「友だちが私のほうをチラチラ見ながら別の友だちと話をするのが気になる。きっと私の悪口をいっている」と面接室で涙した。

このように、友だちに関する話題が出始めるのも10歳前後の特徴かもしれない。遊びの場面で仲間はずれにされた、意地悪された、いやな言葉を浴びせられた、なども、この時期の言葉である。

確かに、Gesell A (1946) がいうように、BくんもCちゃんも親密な同性を求めているのだ。しかし、これまでの多くの失敗で、自己評価あるいは他者からの評価を低く見積もる「クセ」が生じ、その低い見積もりを雰囲気から「無理に」検証しようとしている。友だち関係でも悩み、孤立気味の2人は、その孤立の意味を「皆が自分のことを嫌っている」という誤解で理解しようとしている。安易に「こうすれば、友だちはできるよ」とも、「みんな君のことをバカになんてしていないよ」とも言えない自分がいた。「僕は君のことが好きだよ」と筆者自身の思いを伝えることしかできないでいた。

学習障害、特に書字障害のあるDくん。2年生ごろまでは、学習の話題にも笑顔で「大丈夫」といい、心理検査なども「俺これ得意だわ」と言い、積極的に取り組む様子が認められていた。しかし、実際には学習は不振で、得意と言った検査項目に限って、必ず失敗したり、不出来な結果が待っていた。Dくんの表情が曇ってきたのは3年生になってからだった。「学校がおもしろくない」と言い始め、毎朝登校をしぶる様子が目立ってきた。勉強成果に対して傷ついている様子が明らかであった。2年生までの元気いっぱいの姿は、精一杯

の虚勢だったのだろうか、現実場面に万能感とも呼べる夢と可能性を見ていたというのだろうか。

『窓際のトットちゃん』（黒柳, 1981）には、「もともと性格も陽気で、忘れっぽいタチだった」トットちゃんが、その一方で「なんとなく、疎外感のような、他の子どもとは違って、ひとりだけ、ちょっと、冷たい目で見られているようなものを」感じていたことが述べられている。小学1年生のとき、その違うという思いは、自分自身が楽しめていることで後退しているだけかもしれない。10歳前後になると、その自己評価に明確な他者の目が備わってくるのかもしれない。

小学4年生のEくんは、3年生後半から教師に叱られるたびに「どうしていつも俺ばかり」と強く不満を口に出すようになった。教師からすると「強い反発」と評価され、反省の色がないと、さらに叱責されることになる。

注意欠陥多動性障害が疑われていたEくんは、幼児期から注意され続けた。学校でEくんを支援してきた補助教員は、Eくんの不満を「これまで『させられ』続けながらも常に失敗してきた自分」に対する怒りの反転であろうと述べた。たしかに常にEくんはく彼にある負の要因が浮上する舞台上で指摘され続けてきた。そこには、Eくんの本当の思いが表面化することはなかった。「どうしていつも俺ばかり」のあとには、く叱られるのだろうくだけではなく、くどうして自分ではできないのだろうくという思いが隠されている。ここには、叱る以前に、うまくやる方法を教えてほしいという思いと、く(たまには、正当に)よく評価されたいくという希求があるように思われる。

広汎性発達障害と診断されているFくんの母親は、Fくんが5年生になってから「相談することはよいことだ。先生は力になってくれる。また受診したい」と言い始めたと報告してくれた。受診する時を自分で決定し、たまった疑問を明らかにすることと、自らの主張の正否を確認するかのよう受診は、中学を卒業するまで続いた。

注意欠陥多動性障害と診断された小学4年生の

Gくんは、「学校には力になってくれる大人は一人もいない」と肩を落とした。欠席していたときにも、騒々しい教室を訪れた担任が、開口一番に「G、静かにしろ」と言ったと話し、「僕は学校を休んでいても叱られる存在です」と涙を堪えて苦笑した。

味方がほしいのだから、応援してくれる人が必要なのだ。思いを受け止めてくれる人の不在を、子どもたちは、実はひっそりと訴えているように筆者は感じてきた。

2. その子どもたちのそばにいる子どもたち

発達障害のある子どもが10歳前後であるということは、最も身近な子どもたちも、また10歳前後であり、かれらも当然自己の認識というような同様の課題に直面している。この時期、発達障害のある子どもたちに、他の子どもたちは、ともに生きるく生活者くということで、どのような向き合い方をしているのだろうか。

臨床にいる者は、実はこうした向かい側にいる子どもたちの意見を拾う機会が非常に少ない。学校訪問したさいに、「(おまえは)Hちゃんのこと、見に来たの?」と問われることがせいぜいで、そのときにも返答に窮しているのが実情である。

ここでは、重松清の小説『半パン・デイズ』(1999)の一部を引用する。

主人公のヒロシが小学校入学前に転居する場面からはじまるこの物語は、新しい土地で過ごす6年間の成長の記録である。ヒロシは1年生の時、同じクラスで人気者のタッチんと過ごす。タッチんは「小児マヒなのか脳膜炎なのか」を患い、左手で読めないひっかけ傷のような文字を書く。担任の先生はどんなテストでも○をつけ、100点満点を与えた。ヒロシとは2、3年で別のクラスとなり4年生で再び同じクラスメートとなる。担任も1年生と同じ佐賀先生であった。物語は「でも、すべてがあ頃と同じわけじゃなかった」と始まる。

クラスメートとの野球も、1年生のときは、タッチンでもできる特別ルールを作って一緒にして

いたが、タッチンは誘われなくなる。担任の佐賀先生は「1, 2年生の頃はクラスみんなでタッチんのことを面倒見ていたが3年生の頃からかもうてあげんようになった」と話す。

「でも、すべてがああ頃と同じわけじゃなかった」

ヒロシはタッチンと一緒に下校を続ける。歩行が不安定なタッチンと一緒に帰ることがだんだんと苦痛になってくる。他の友だちから離れてしまうような不安をヒロシは抱きはじめる。タッチんのが、存在が重荷になってくる。

「もう昔とは違う。クラスのともだちは、タッチんのことをいじめたり嫌ったりしているわけじゃなくても、みんなタッチんがここにいるのを忘れていたみたいに朝から放課後までですごす。同じ教室にいても、ぼくたちとタッチんは、1年生の頃とは比べものにならないくらい離ればなれになってしまった」

ヒロシもとうとうタッチンと一緒に下校を拒絶する。「親切、もうないよ、ぜんぶ使い果たしてしようたんよ」。ヒロシは心のなかで呟いた。

ヒロシの思いも、他の友人の思いも、担任の思いも、そしてタッチんの思いも、痛いほど伝わる。そして、どうしようもない実情がそこにあることも、よくわかる。そして、そこには逃げようもない一つの真実がある。

IV 連続性の成長を支援するために

10歳の節目に対して、発達障害の有無が大きな差異を持っているとは思えない。述べてきたように、10歳前後に生じる自分自身との向き合い方には、ある種共通した「困難さ」あるいは生きる上での辛さとの直面が少なからず生じる。

唯一異なるとすると、発達障害としての「負の要因」が、自己評価する時期に重なっている、ということであろうか。

学習の積み重ね、習得に困難を抱える子どもたちは、3, 4年生になって飛躍的に増える文字情報の処理に戸惑い、授業のスピードに閉口しはじ

める。結果については、〈正しく〉受け止める。それは、品川(2003)が聴取したように、「努力不足」あるいは「知恵遅れ」という〈誤った〉自己判断である。

対人関係の確立に難しさを実感するときでもあるため、ここに躓きを持つ子どもたちは、友だちの〈作り方〉に苦悶する。決まったパターンのない対人交渉において、戸惑い立ちすくむかれらの思いに、どう関わるべきか、周囲も立ちすくむ。同時に、そうした子どもたちにある「負の要因」を、同時代の子どもたちは、自分自身の思いで判断する。10歳前後は、そうした自己意識との向き合い方に迫られるときでもある。

言動を否定され続けてきた子どもたちは、いかに努力しても躓いてしまう自己を責め、あるいは言い続ける他者に対して拒否感、嫌悪感を抱くようになる。それまで支配されていたように感じていた無力の時から自己主張する10歳を迎え、これまでの不当な対応に怒りと悲しみを爆発させる時期にもなる。Aくんのようにこれまでの不透明な過去を振り返り、少しずつ明確に「理解」したいという希求が芽生えるときでもあり、やはり〈正しく〉自己理解しようと試みる時期である。

こうした等身大の自己理解のとは口にした子どもたちに、どのように先を行く大人が対峙するかが、この時期の過ごし方に影響を与える。

人は、困ったときに差し出された手を忘れることはないだろう。どのような助言も支援も、当人にとって必要に迫られた時のものでない限り、大きなお世話であり、あるいは何気なく通過して風化してしまうものである。

本論のテーマであるこの時期の乗り越えには、その意味で、出会う人の質とタイミングが問われる。

相談や臨床をしていて感じることは、日常場面でこの時期が軽視されていないだろうかという危惧である。端的に言えば、小学校の3, 4年生の担任教師の役割はここまで述べてきたように、6年間の小学校生活上で、もっとも重要な時期と言

い切ってよい。しかし、この時期は、子どもたちはある意味〈藪〉の時期のように、あるいは、子ども同士の社会ルールの構築のため、大人に対して、明確なサインをあまり出さない時期である。われわれは要望に添って動くという習性がある。すると、目に見えての訴えの少ないこの時期は、ある意味〈関わりやすい〉風の時期と評価されやすいのかしれない。筆者がそう判断する一つの理由は、この時期の学級担任が他の学年よりは、比較的経験の浅い教師に委ねられることが多いように感じるからである。たしかに、入学当初と卒業間際に、ある程度経験のある教師を配置するとすれば、経験の浅い教師が配置されやすい年代は中間になるだろう。しかし、潜在的に、過去と未来をつなぐ時期にアンテナの感度を高めての学級運営をしていくには、決して安易な時期とはいえないだろう。

同時に、この時期は子どもたちが養育者から少しずつ距離を置かれるころでもある。学校の様子が即時的に伝わりにくくなり、養育者は、ようやく自律してきた、親離れしてきたと、多少の寂寥感とともに安堵するときでもある。それまでの手のかけ具合をややゆるめる時期となる。普段から多くの心配と、先々の不安を抱いている養育者は、しかし、この時期、多くの不安と心配を抱え教師と対峙する。

苦闘したGくんは、その後5年生になって、理解してくれる教師と出会った。「はじめて僕の話の公平に聞いてくれました」、「僕がいけないときは、僕を叱ります。それは当たり前で、僕が悪い

からです。でも僕が悪くないときは、決して叱りません」と述べた。当たり前のことであるが、欠席しても叱られるGくんにしてみると、ようやく〈わかってくれる〉当たり前の大人と出会えたことになる。そしてその出会いを養育者は心から喜んだ。

V おわりに

10歳の壁を越えるための特別な技はない。10歳には10歳なりの思いがある。その子どもの心に近づき、内なる声に向き合って、「できること」に責任を持つことである。だれもが多少の困難性を自覚して通った門であるとする、先をくぐった者ができるアドバイスはたかがしれているが、それが真実である。自分がくぐったときの思いと、子どもがくぐろうとするときの思いの差異に、どれほど近づけるか、その上で、なにができるかを自問自答することが、〈臨床〉であろう。

文 献

- Gesll A, Ilg FL (1946) *The Child from Five to Ten*. (周郷博ら訳 (1972) 学童の心理学. 家政教育社.)
- 鯨岡峻 (2005) 発達障碍の概念とその支援のあり方を考える. *教育と医学*, 630; 4-12.
- 黒柳徹子 (1981) 窓際のトットちゃん. 講談社.
- 重松清 (1999) 半パン・デイズ. 講談社.
- 品川裕香 (2003) 忘れてなんかない!—ディスレクシア読む・書く・記憶するのが困難なLDの子どもたち. 岩崎書店.
- Williams D (2006) 講演「高機能自閉症の人からの提言 Part III」. (東京)

厚生労働科学研究費補助金(こころの健康科学研究事業)
思春期・青年期の「ひきこもり」に関する精神医学的研究
平成 18 年度 総括・分担研究報告書

発行日 平成19年3月
発行者 主任研究者 井上 洋一
発行所 国立大学法人大阪大学 保健センター
〒560-0043 豊中市待兼山町 1-17
TEL:06-6850-6014
FAX:06-6850-6045