

調査報告

コロナ禍における大学生の学業および進路に対する意識調査

北川 裕美子 大西 良

要約

本研究では、コロナ禍において大学生活の中で様々な課題等を抱える学生の学習意欲や態度、進路決定等に対する意識や実態を把握することを目的に、2022年12月～2023年3月に4年制大学に通う大学生95名を対象に、グーグルフォームを用いたアンケート調査を実施した。その結果、コロナ禍以前とは異なる学修環境下ではあっても、授業の内容等には必要性を感じ、意欲的に取り組もうとしている可能性が示唆された。その一方で、自身の成績が悪いと認識している人は、授業に対する意欲も低い傾向がうかがえた。また、

将来に対する不安を大いに感じる人は、そうでない人よりも、保護者からの自身に対する関心や期待を大いに感じ、保護者へ助言を求める程度が高かった。これらのことから、今後は意欲や成績の向上につながる教育内容を検討することや、大学教職員が協働し、十分な情報共有を行った上で学生と保護者への対応することの必要性が示唆された。

キーワード： 大学生 保護者 コロナ禍

1. はじめに

コロナ禍では、感染拡大防止を目的として多くの大学がオンライン等による授業を実施し、遠隔教育が急速に展開していった。

文部科学省による調査（文部科学省 2023）では、2021年度から2022年度にかけて、「面接授業科目（遠隔授業を取り入れているが、授業時数が半数を超えない授業）」は平均43.3%から32.4%へと減り、「面接授業科目（遠隔授業を取り入れていない授業）」は平均56.7%から67.6%と増加しており、徐々にコロナ禍以前の授業形態に戻りつつあるといえる。また同省が提示したガイドライン（文部科学省 2023）では、「ポストコロナにおける高等教育の在り方を考えるに当たっては、学修者本位の視点に立ち、面接か遠隔かの二分法から脱却し、双方の良さを最大限に生かした教育の可能性を追求することが重要である」としている。

一方で、コロナ禍以前より、大学生の就職に対するキャリア意識の傾向として、目標や希望が持てずに将来への不安を抱く大学生が多く存在し、社会的自立への困難や不適応などの問題が指摘されるようになった(杉山 2014:95)。大学生生活共同組合が2022年に実施した調査(大学生生活協同組合 2023)では、サークルの所属率がコロナ禍前の水準には回復していないことなどが報告されているが、コロナ禍という状況がさらに対人関係の希薄化や心理的不安の増加にも影響を強めている可能性が憂慮される。

2. 研究目的

コロナ禍において大学生生活の中で様々な課題等を抱える学生の学習意欲や態度、進路決定等に対する意識や実態を把握することを目的とする。また、そのような実情と保護者との関係との関連等について検討することによって、ポストコロナにおけるより円滑な大学生活を送るための大学側の教育的支援のあり方を探る一助とする。

3. 研究方法

3-1 調査方法

2022年12月～2023年3月に、X県およびZ県の4年制大学に通う大学生を対象に、グループフォームを用いたアンケート調査を実施した。有効回答数は95名(有効回答率100%)であった。

3-2 調査項目

大学生生活全般に関する内容として、大学の授業について出席状況、授業に対する意欲、授業の必要性、自身の成績の評価、自身の将来像や進路決定等に対する認識に関する項目を設定した。また、保護者との関係性に関する内容として、保護者からの関心や期待感、助言の有無等に関する認識に関する項目を設定した。さらにコロナ禍における学習状況への影響や、希望する授業形態等について項目を設定した。なお、アンケート内において、「保護者」とは「保証人またはそれに代わる人物で、当アンケートの回答者の日常生活の様子をよく知る人物」と説明した。

3-3 分析方法

基本属性は、性別、年齢、学年、兄弟の有無とした。

大学での授業全般の出席状況については、「時々遅刻・欠席することがある」「遅刻・欠席なく出席している」「遅刻・欠席することが多い」を選択した人数の単純集計を行った。「大学の授業を受ける意欲の程度および授業での学びが自分にとって必要であると感じているか」・「新型コロナウイルスの流行が自身の学業成績や進路決定に影響を与えていると思うか」については、「全く感じない」から「大いに感じる」の4件法で尋ね、各項目を選択した人数を単純集計した。

自身の成績については「悪い」から「非常に良い」の4件法で尋ね、各項目を選択した人数を単純集計した。

授業への意欲と成績への自己評価との関連性については、成績への自己評価として「悪い」「あまり良くない」と回答した人を「悪い」群、「良い」、「非常に良い」と回答した人を「良い」群に分け独立変数とし、Mann-Whitney の U 検定を行った。

資格や免許の取得についてどのように考えるか、「希望する進路に関わる資格や免許が取得できればよい」、「取得可能な資格や免許のうち、いずれかを取得できればよい」、「取得可能な資格や免許はすべて取得したい」、「資格や免許の取得にこだわらず、卒業できればよい」を選択した人数の単純集計を行った。

卒業後の就職や進路についてどのように考えるか、「卒業後すぐ働き始めることにこだわらず希望通りの職に就けるまで挑戦を続けたい」、「就職先にこだわらず正規雇用を目指したい」、「雇用形態にこだわらず希望する就職先で働ければよい」、「希望する就職先や雇用形態でないとしても働きたい」を選択した人数の単純集計を行った。

将来就きたい職業については「ある」「ない」「まだわからない」を選択した人数を単純集計した。

自分の学業や将来について、保護者が関心をもっている（以下、保護者の関心）・保護者に期待されている（以下、保護者からの期待）と感じるかについては、「全く感じない」から「大いに感じる」の4件法で尋ね、各項目を選択した人数を単純集計した。自分の学業や将来について保護者から助言される（以下、保護者による助言）・保護者に助言を求める（以下、保護者への助言要請）ことがどの程度あるかについては、「まったくない」から「よくある」の4件法で尋ね、各項目を選択した人数を単純集計した。

保護者との関係と将来への不安との関連性については、将来への不安を「大いに感じる」人を「高」群、「少し感じる」人を「中」群、「あまり感じない」人を「低」群に分け独立変数とし、「保護者の関心」・「保護者からの期待」・「保護者による助言」・「保護者への助言要請」に対する意識を従属変数とする Kruskal-Wallis の検定を行った。

コロナ禍において適切だと感じる授業形態について、「オンラインで受けるか対面で受けるかをその日の気分や体調で自由に選べるようにする」、「すべてオンライン授業にする」、「すべて対面授業にする」、「その他」を選択した人数を単純集計した。

コロナ禍での希望する授業形態と成績への自己評価との関連を調べるために χ^2 検定を行った結果、有意差($p<.05$)が認められたことから、残差分析を行った。

なお、全ての検定には SPSS Statistics ver.24 を用いた。検定の有意水準は5%とした。

3-4 倫理的配慮

調査結果はプライバシーに配慮した上で統計的に処理し、個人が特定されることは一切ないこと、また答えなくない質問には答える必要はないこと、授業の評価とは一切関係ないこと等を、QR コードとともに記載した「アンケートのお願い」を対象者に配布するとともに口答にて説明した。また本研究は、四国学院大学研究倫理審査委員会の承認を受けて実施した(承認番号 20220004)。

4. 調査結果

4-1 基本属性

本調査協力者のうち、1年生が25人(26%)、2年生が12人(13%)、3年生が50人(53%)、4年生が8人(8%)であった。また、男子学生が13人(14%)、女子学生が80人(84%)、無回答が2名(2%)であり、平均年齢は20.2歳であった。さらに、「兄弟がいる」と回答した人が83人(87%)、「兄弟がいない」と回答した人が12人(13%)であった。

4-2 大学生活全般に関する認識

(1) 授業や学習意欲および成績状況

大学での授業全般の出席状況について尋ねた(図1)。その結果、「時々遅刻・欠席することがある」を選択した人数の割合が最も高く、全体の64.2%(61人)であった。ついで「遅刻・欠席なく出席している」(26.3%, 25人)、「遅刻・欠席することが多い」(9.5%, 9人)の順であった。

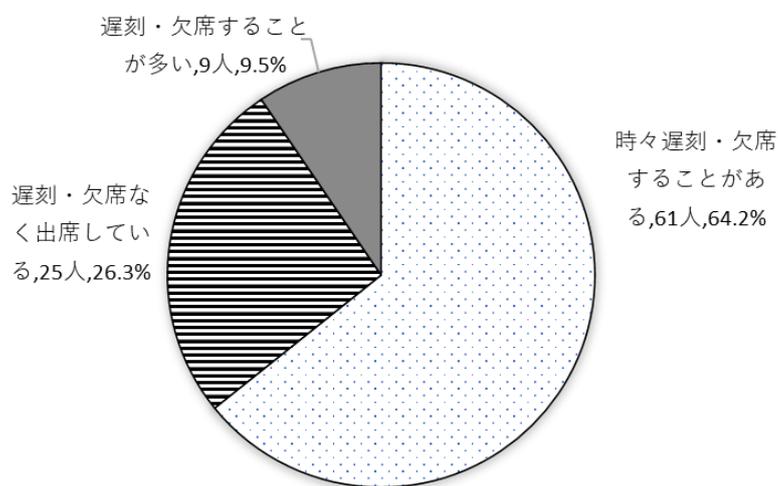


図1 授業への出席状況

次に、大学の授業を受ける意欲の程度および授業での学びが自分にとって必要であると感じているかについて尋ねた。その結果、意欲については、「少し意欲的である」と選択した人数の割合が最も高く、全体の50.5%, 48人であった。ついで「意欲的である」(35.8%, 34人)、「あまり意欲的ではない」(13人, 13.7%)であった(図2)。

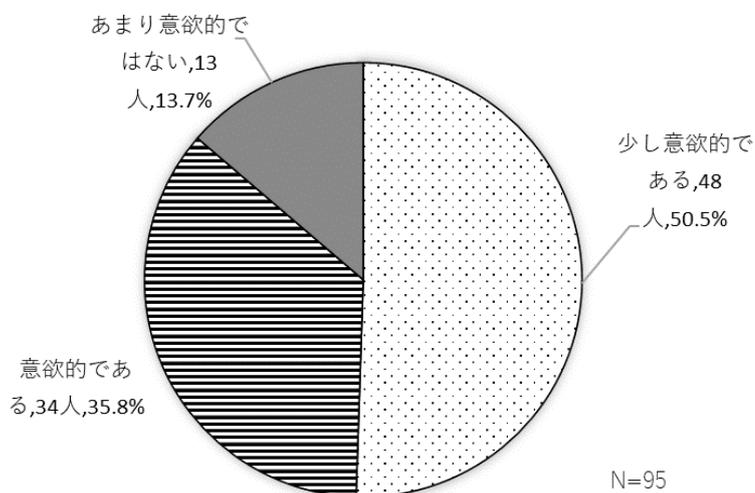


図2 授業への意欲

授業の必要性については、「大いに感じる」を選択した人数の割合が最も高く、63.3%(60人)であった。ついで、「少し感じる」が35.8%(34人)、「あまり感じない」が1%(1人)であった(図3)。

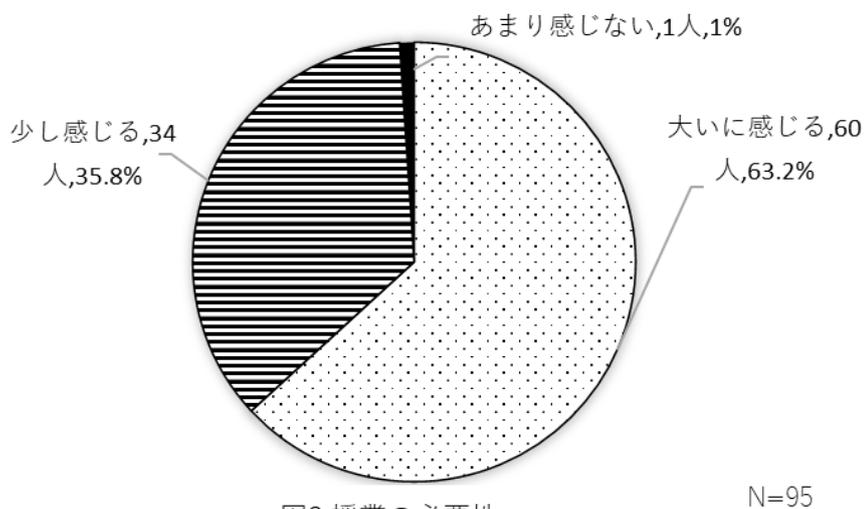
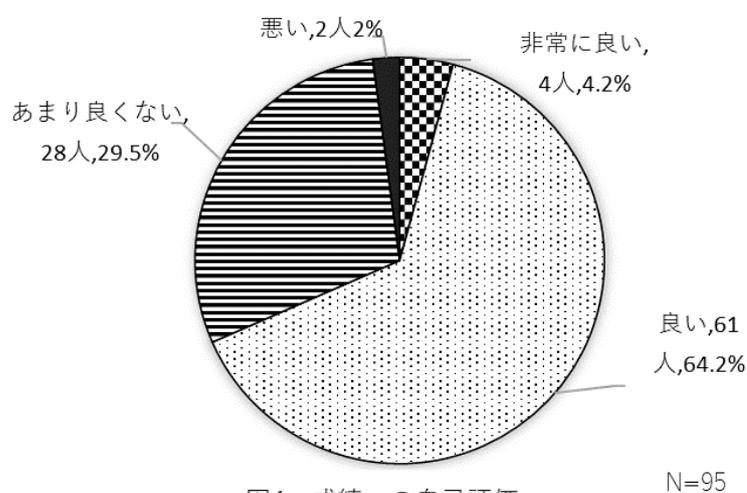


図3 授業の必要性

さらに、自身の成績についてどのように感じているか尋ねたところ、「良い」を選択した人数の割合が 64.2% (64 人) と最も高く、ついで「あまり良くない」(29.5%, 28 人)、「非常に良い」(4 人, 4.2%)、悪い (2 人, 2%) の順であった (図 4)。



(2) 授業への意欲と成績への自己評価との関連

授業への意欲と成績への自己評価との関連性について表 1 に示した。検定の結果、授業への意欲に有意差が認められ ($p < .05$)、成績への自己評価を「悪い」とする人は、そうでない人に比べ、授業に対する意欲が低いと認識していることが明らかになった。

表1 授業への意欲と成績への自己評価との関連

成績	授業意欲		Mann-Whitney の検定 (U)	p値
	M ± SD	平均順位		
悪い(n=30)	1.87	35.53	1349.00	p<.001
良い(n=65)	2.38	53.75		

※M ± SD：平均値 ± 標準偏差

※平均順位：各サンプル内のすべての観測値の順位の平均

(3) 資格・就職・進路に関する意識

資格や免許の取得についてどのように考えるか尋ねた結果、「希望する進路に関わる資格や免許が取得できればよい」が最も多く、全体の72.6% (69人)であった。ついで、「取得可能な資格や免許はすべて取得したい」(21.1%, 20人)、「取得可能な資格や免許のうち、いずれかを取得できればよい」(6.3%, 6人)の順であった(図5)。

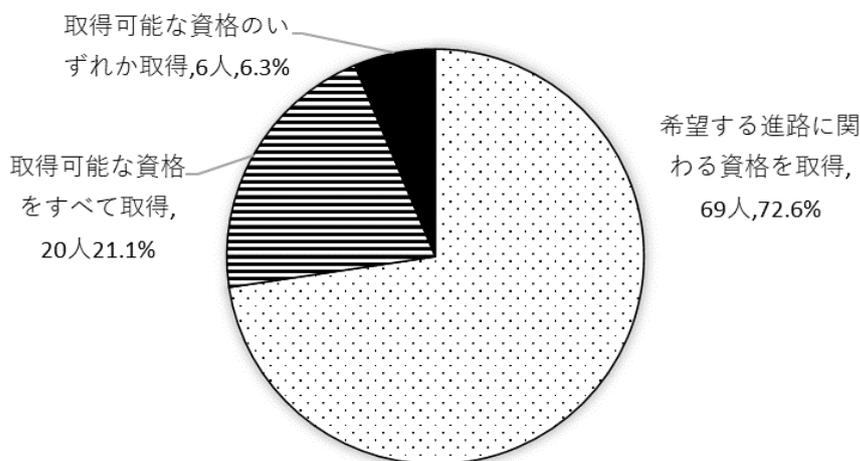


図5 資格（免許）の取得方法

N=95

次に、卒業後の就職や進路についてどのように考えるか尋ねた結果、「雇用形態にこだわらず希望する就職先で働ければよい」が最も多く、全体の44.2%, 42人であった。ついで「就職先にこだわらず正規雇用を目指したい」(33.7%, 32人)、「卒業後すぐ働き始めることにこだわらず希望通りの職に就けるまで挑戦を続けたい」(12.6%, 12人)の順であった(図6)。

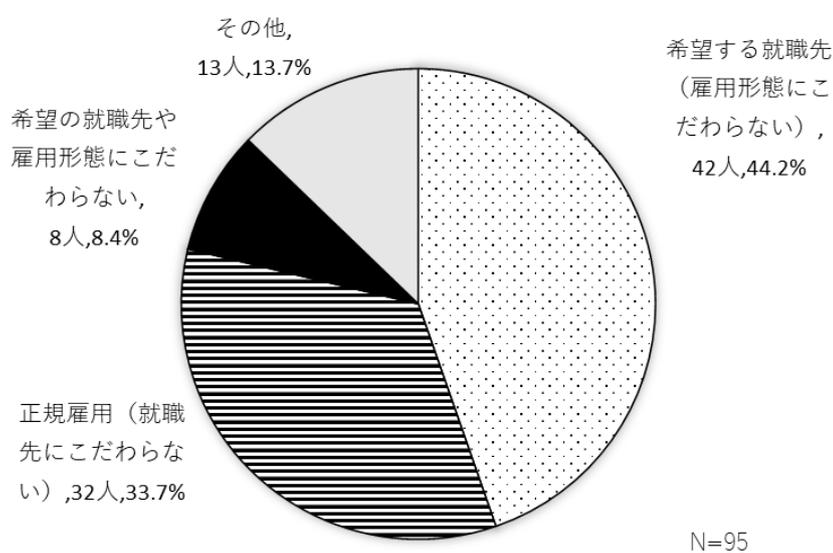


図6 卒業後の就職・雇用形態

将来就きたい職業については「ある」と答えた人数の割合が最も高く71.6% (68人)、ついで「まだわからない」(23.2%, 22人)、「ない」(5.3%, 5人)の順であった(図7)。

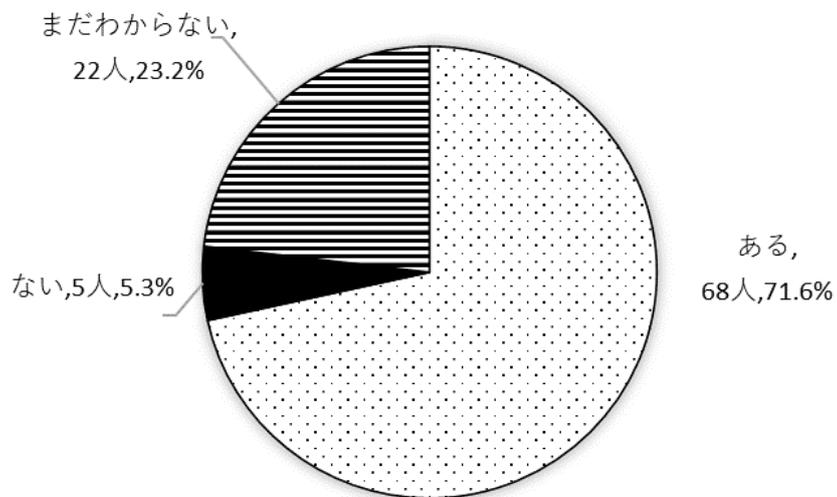


図7 将来就きたい職業

N=95

さらに、将来への不安については「大いに感じる」と答えた人数の割合が最も高く50.5%(48人)、ついで「少し感じる」(43.2%, 42人)、「あまり感じない」(6.3%, 6人)の順であった(図8)。

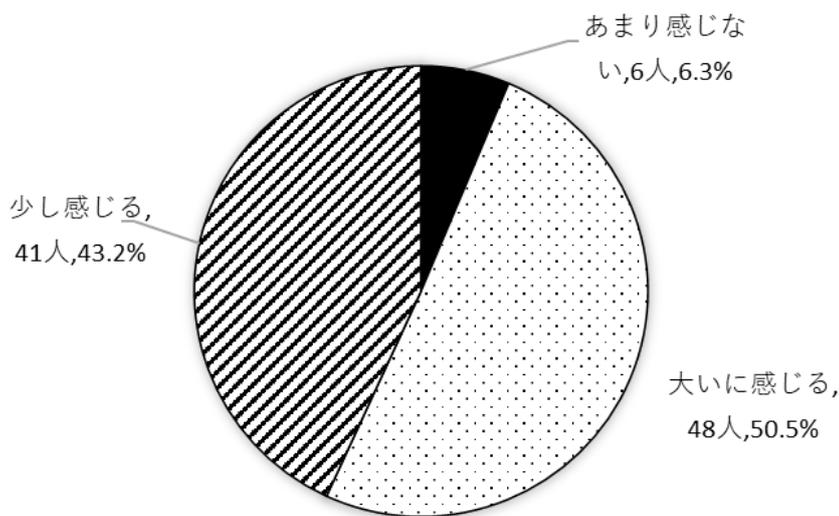


図8 将来への不安

N=95

4-3 保護者との関係

(1) 保護者の関心・期待

保護者の関心・保護者からの期待について、「全く感じない」から「大いに感じる」の4件法で尋ねた(表2)。保護者の関心については「大いに感じる」と答えた学生の人数の割合が最も高く57.9%(55人)、ついで「少し感じる」(35.8%, 34人)、「あまり感じない」(6.3%, 6人)の順であった。保護者からの期待については「少し感じる」が最も多く(48.4%, 46人)、ついで「大いに感じる」(36.8%, 35人)、「あまり感じない」(13.7%, 13人)の順であった。

表2 保護者からの関心・期待

	全く感じない	あまり感じない	少し感じる	大いに感じる
自分の将来について保護者が関心をもっている	0人(0%)	6人(6.3%)	34人(35.8%)	55人(57.9%)
自分の将来について保護者から期待されている	1人(1.1%)	13人(13.7%)	46人(48.4%)	35人(36.8%)

N=95

(2) 保護者の助言

保護者による助言・保護者への助言要請がどの程度あるかについて、「まったくない」から「よくある」の4件法で尋ねた(表3)。保護者から助言される(47.4%, 45人)、保護者に助言を求める(50.5%, 48人)のどちらの質問も「たまにある」を選択した人数の割合が最も高かった。

表3 保護者からの助言

	全くない	あまりない	たまにある	とてもある
自分の将来について保護者から助言を受ける	4人(4.2%)	20人(21.1%)	45人(47.4%)	26人(27.4%)
自分の将来について保護者に助言を求める	4人(4.2%)	24人(25.3%)	48人(50.5%)	19人(20%)

N=95

(3) 保護者との関係と将来への不安との関連

保護者との関係と将来への不安との関連性について表4に示した。検定の結果、「保護者の関心」(p<.05)、「保護者からの期待」(p<.05)、「保護者による助言」(p<.05)、「保護者への助言要請」(p<.01)の4つの項目において、3群間に有意差が見られた。群間の比較については、「保護者の関心」・「保護者からの期待」・「保護者による助言」では「高」と「低」の間に有意差(p<.05)がそれぞれ見られ、「保護者への助言要請」では、「高」と「低」の間(p<.05)、「中」と「低」の間(p<.01)に有意差が見られた。

以上から、保護者が自身に関心をもっていると感じる程度、保護者に期待されていると感じる程度、保護者から助言を受ける程度、保護者へ助言を求める程度が高い人は、そうでない人より、将来に対する不安を「大いに感じる」と認識していることが明らかになった。

表4 保護者の関心・助言と将来への不安との関連

		将来への不安			Kruskal-Wallisの検定	多重比較
		低(n=6)	中(n=41)	高(n=48)		
保護者の自分の将来への関心	M±SD	3.00±0.63	3.46±0.64	3.63±0.57	6.20*	低<高*
	平均順位	27.58	45.91	52.33		
保護者の自分の将来への期待	M±SD	2.50±0.55	3.15±0.73	3.35±0.67	8.49*	低<高*
	平均順位	22.75	45.57	53.23		
保護者からの自分の将来への助言	M±SD	2.33±2.52	2.85±2.76	3.17±0.83	8.87*	低<高*
	平均順位	25.33	43.76	54.46		
保護者への自分の将来への助言の要請	M±SD	2.17±0.41	2.71±0.78	3.08±0.74	11.39**	低<高* 中<高**
	平均順位	22.50	43.27	55.23		

*p<.05 ** p<.01

※M±SD：平均値±標準偏差

※平均順位：各サンプル内のすべての観測値の順位の平均

4-4 コロナ禍の影響

(1) コロナ禍の成績や進路

新型コロナウイルスの流行が自身の学業成績や進路決定に影響を与えていると思うか尋ねたところ、「少し感じる」を選択した人数の割合が最も高く 56.8%(54人)、ついで「大いに感じる」(21.1%, 20人)、「あまり感じない」(18.9%, 19人)、「全く感じない」(3.2%, 3人)の順であった(図9)。

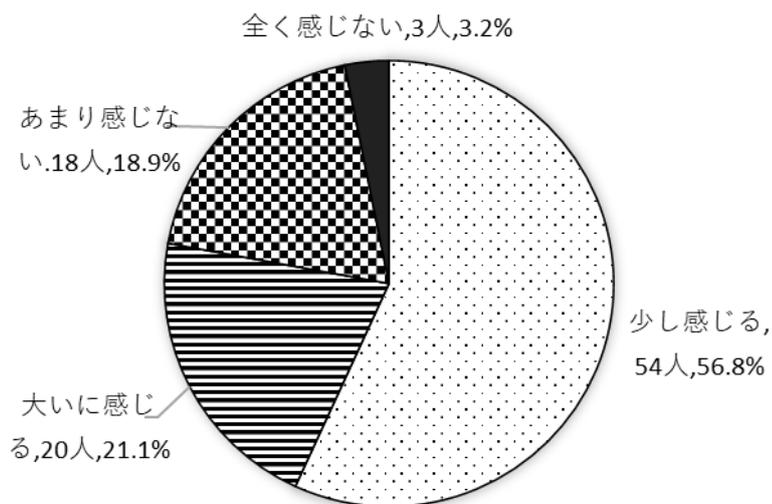


図9 コロナ禍の成績や進路への影響

N=95

(2) コロナ禍で希望する授業形態

コロナ禍において適切だと感じる授業形態について尋ねた結果、「オンラインで受けるか対面で受けるかをその日の気分や体調で自由に選べるようにする」を選択した人数の割合が最も高く、58.9%、56人であった。ついで「すべて対面授業にする」(21.1%、20人)、「すべてオンライン授業にする」(16.8%、16人)の順であった(図10)。

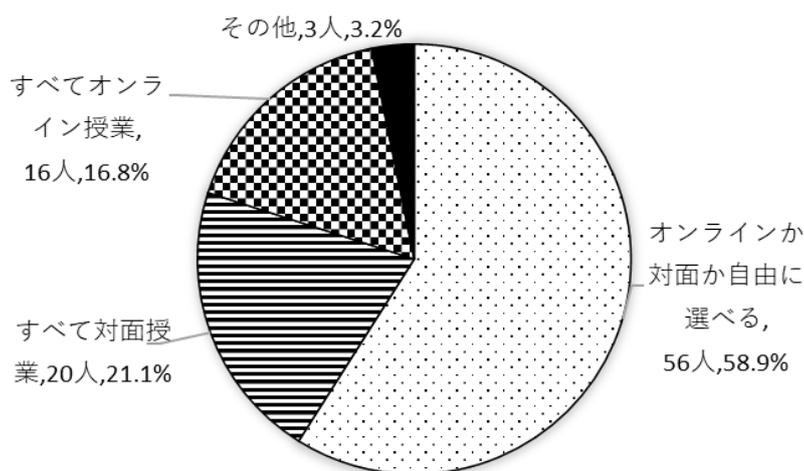


図10 コロナ禍の授業形態の希望

N=95

(3) コロナ禍で希望する授業形態と成績への自己評価との関連

コロナ禍での希望する授業形態と成績への自己評価との関連を調べるために χ^2 検定を行った結果、有意差 ($p < .05$) が認められたことから、残差分析を行った。「すべてオンライン授業」では、成績への自己評価が「良い」の調整済み残差値は期待値よりも有意に小さく、成績への自己評価が「悪い」の調整済み残差値は期待値よりも有意に大きかった。また、「すべて対面授業」では、成績への自己評価が「良い」の調整済み残差値は期待値よりも有意に大きく、成績への自己評価が「悪い」の調整済み残差値は期待値よりも有意に小さかった(表5)。

表5 コロナ禍の授業形態と成績への自己評価

	成績への自己評価				χ^2 値
	良い	AR	悪い	AR	
オンラインか対面か自由に 選べる(n=56)	38人(68%)	-0.2	18人(32%)	0.2	
すべてオンライン授業 (n=16)	7人(44%)	-2.3 *	9人(56%)	2.3 *	8.834 *
すべて対面授業(n=20)	18人(90%)	2.3 *	2人(10%)	-2.3 *	

AR(Adjusted Residual):調整済み残差

* $p < .05$

5. 考察

調査対象者の約8割が授業に意欲的であり、出席状況も良いことがわかった。また、約9割の人が授業の内容に必要性を感じており、約6割の人が成績は良好であると認識していることなどからも、資格取得を目指して学業に注力していることがわかった。本調査を実施した2022年12月～2023年3月は、新型コロナウイルスの新規感染者数の増加傾向が続き、第8波が始まった時期でもある。また、大学教育においては、新型コロナウイルス感染症の拡大が報じられた初期のような、原則全面オンラインやオンデマンド型の授業とは異なり、WITH コロナを前提とした活動、すなわちハイブリッド型の授業形態へと方向性を変えつつあった時期でもあった(折戸 2023:12)。本調査では約6割の人が、授業形態として「オンライン授業か対面授業か自由に選べるようにする」ことを希望していたことなどからも、コロナ禍以前とは異なる学修環境下ではあっても、授業の内容等には必要性を感じ、意欲的に取り組もうとしている可能性が示唆された。

しかしその一方で、成績が「悪い」と認識している人は、授業に対する意欲も低い傾向がうかがえた。また、授業形態として「すべて対面授業」を選択した人の9割が成績が「良い」と認識していたのに対し、「すべてオンライン授業にする」を選択した人の6割は成績が「悪い」と認識していた。福田は、授業形態と学習性無力感¹との関連について指摘しており、「オンライン授業の学生は対面授業の学生に比べ無気力感が低い」ことを明らかにした(福田 2022:41)。また中村は、「オンラインではない社会とのつながりを大学生に提供することが、学習意欲を維持する上で重要」と述べた(中村 2022:65)。本調査結果からは、現在受けている授業形態の詳細について確認することができず、また、「授業に対する意欲」と「希望する授業形態」との間に有意な関連は見られなかった。今後は、授業に対する意欲が低い理由や、すべてオンライン授業を希望する理由等を詳細にし、成績の向上につながる教育内容を検討することが必要であろう。

将来に対する不安を「大いに感じる」人は、そうでない人よりも、保護者が自身に関心をもっていると感じる程度、保護者に期待されていると感じる程度、保護者から助言を受ける程度、保護者へ助言を求める程度が高かった。この結果は、能登らが看護学生を対象に実施した調査と同様であった(能登 2024:40)。本調査では具体的な不安の内容については確認していないが、例えば就職や進路に関する不安に対しては、能登らが指摘するように、親が子どもに適切な助言をするために、就職関係に詳しい職員と、学生の個別性に詳しい教員が協働し、十分な情報共有を行った上での学生と保護者への丁寧な対応が求められるであろう。

一方で、保護者の期待が子どもに与える影響については、肯定的な影響と否定的な影響の両側面があることが指摘されている(今林 2024:45)。今後は、学生が保護者からの期待をどのように受け止め、向き合おうとしているのかといったことに加え、保護者にも調査を実施し、子どもにどのような長期的展望を抱いているのかなど詳細について明らかにする必要があると考える。

6. おわりに

本研究では、コロナ禍において大学生生活の中で様々な課題等を抱える学生の学習意欲や態度、進路決定等に対する意識や実態を把握することを目的にアンケート調査を実施した。調査実施時は、新型コロナウイルス感染症の感染症法上の位置付けが5類に移行する前であったこともあり、大学生生活状況もコロナ禍における影響が大きかったと推測される。5類に移行した2025年現在、大学ではハイフレックス型授業、ブレンド型授業など様々な授業形態が展開されているⁱⁱ(文部科学省 2022)が、そのような教育的効果を、学生や保護者の視点から検証するとともに、学業以外の側面からも、大学生生活への不安感を少しでも軽減できるようなサポート体制の構築が今後の課題である。

謝 辞

本研究にご協力いただきました研究参加者の方々に、心より感謝申し上げます。なお、本研究は、生存科学研究所自主研究「我が国におけるソーシャル・インクルージョンの実際と実現可能性の検討ー育児や介護に関する社会的支援に対する意識調査からー」により実施された研究の一部である。開示すべき利益相反はない。

ⁱ 学習性無力感とは、自分の置かれた状況をどれだけ努力しても変えることができない、何をしても意味がないと学習したため生じる無力感のことである。

ⁱⁱ ハイフレックス型授業とは、1つの授業を対面とオンラインで同時に行う授業のことである。また、ブレンド型授業とは、授業目的に応じて「対面」と「オンライン」、「オンデマンド」を組み合わせる授業のことである。

参考文献

- 今林俊一・迫田孝志・野田百合香(2024)「大学生における親の期待に対する反応様式に関する研究(2)」鹿児島純心女子短期大学研究紀要 54 45-55.
- 折戸洋子・崔英靖・岡本隆・岡本直之・曾我亘由・橘惠昭(2023)「新型コロナウイルス感染症による大学生活への影響:大学生は Before コロナに戻ることができるのか?」愛媛大学社会共創学部紀要 7 11-29.
- 杉山効平・新川貴紀(2014)「大学生における就職不安とキャリア意識との関連」北翔大学北方圏学術情報センター年報 6 97-107.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9
- 中村周史(2022)「コロナ禍における大学生の学習意欲に関する研究」中央大学総合政策研究 30 59-67.
- 能登由美子・澤田みどり(2024)「看護大学生の就職先選択の決め手～就職先決定選択のための効果的なキャリア支援策を考える～」旭川市立大学保健福祉学部研究紀要 1 37-41.
- 福田美紀(2022)「コロナ禍における授業形態の違いが大学生の精神的健康に及ぼす影響」大和大学社会学部研究紀要 1 37-44.
- 文部科学省(2023)「高等教育段階における遠隔教育の実態に関する調査研究調査報告書」(https://www.mext.go.jp/content/20230328-mxt_daigakuc01-000028748_01r.pdf. 2025. 02. 01)
- 文部科学省(2023)「大学・高専における遠隔教育の実施に関するガイドラインについて(周知)」(https://www.mext.go.jp/content/20230328-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf. 2025. 02. 01)

A survey on university students' university students' awareness toward academic work and career during the COVID-19 pandemic

Yumiko KITAGAWA Ryo ONISHI

The purpose of this study was to examine university students' perceptions and actual experiences regarding their academic motivation, attitudes, and career decision-making amid the challenges they faced in their university life during the COVID-19 pandemic.

To achieve this, a survey was conducted using Google Forms, targeting 95 university students attending four-year universities from December 2022 to March 2023.

The findings indicate that although students were in a learning environment distinct from the pre-pandemic period, they still recognized the importance of class content and tended to be motivated to participate actively. On the other hand, students who perceived their academic performance as poor exhibited a tendency to have lower motivation toward classes.

Furthermore, students with heightened anxiety about their future tended to perceive greater parental attention and expectations than those without such anxiety, and they were more likely to seek advice from their parents.

These findings suggest the need to reconsider educational content that fosters motivation and academic performance, as well as the importance of collaboration among university faculty and staff in supporting both students and their parents.

Keyword

University Students parents COVID-19

発達心理学における「定型発達」について

会沢 勲

キーワード： 定型発達 非定型発達 発達障害 スペクトラム

1 はじめに：定型と非定型を隔てる線

大学で発達心理学等を教えるとき、あるいは、教員対象の研修で講義をさせていただく折、「非定型発達」とはなにかと説明しながら、考え込むことがある。「定型発達とは何ですか」と受講者たちに質問されたからではない。いつの間にか、のことだろう、発達障害等を「非」定型とし、そうでないこどものことを定型なのだと言っていることに気づかされた。定型のひとなんているのだろうか。そういう疑問でもある。

わたしたちの社会は、それぞれ異なる個性を蓄えたひとたちの集団に違いなく、それは人間社会が他の動物の集団と似ているが、異なる点だと思うからだ。わたしたちは違いを超えるというより、相手を理解するために相手と同じ場において、同じ時間を過ごす。そこで営まれる関係をコミュニケーションと呼ぶ。言葉や伝達の記号はその際重要で、ちょっとした違いを共有し、認め合うことで、自分と相手の存在が共にあることで自分たちの精神的な共有を強め、それが絆となって、信頼関係を築いていく。それは社会集団である、国家という集団を語る时候にも常に必要な項である。ひととひととの関係性の特徴を拾っていくと、それがどのような国家であるかがわかる。

違いを含み込んで、最近の言い方に倣えば、包摂する(include)社会を理想としている。いっぽうで、この定型というのは、非定型ではないという括り方で、定型の集団の成員ではないかのような思考から出来上がっているのだ。発達障害を、非定型という必要はあるのだろうか。シンプルな疑問というより、わたしたちは、このことに抵抗を感じざるを得ないとも思うのだ。

非定型と定型の間にある境界線は、剃刀の刃の如くか。刃の両側にわたしたちがみているものに違いがあるのか。その違いはなんらかの証拠立てを以て、「ああ、ここが違いますね」と言い合い、それが違いとしての意味を成すのか。また、その境界線は、数学の概念のように、線は引くものの、面積はないという前提で、そこには越えられない違いがあるのだろうか。そもそも分け隔てる道具なり、指標とは何か。

所詮言葉だ。そうは思わない。定型というとき、それはなにかを示していなければジャーゴンで、非定型でないという二重否定では要領を得ない。非定型ではない、というのは、昨今の心理学では「発達障害ではない」こととほぼ同義ではあるが、発達障害の連続性つまりスペクトラムという概念は、線引きを無効化することになるのだろうか。100MLの真水にオレンジを何滴絞ればわたしたちはその味を感じ取ることができるのだろうか。そのようにして、どんなひと、もちろんこどもも、発達障害を有しているのだろうか。発達障害であるとなにか困ったことになるのだろうか。

文部科学省は、10年毎に通常学級に在籍するこどもたち（義務教育期間）について主として担任が「学習障害」「注意欠陥多動性障害」「自閉症」のチェックインベントリで回答（判断）させ、それを集計し、あるポイント以上をほぼ発達障害だろうと推定させるような調査を実施している。初回は2003年公表、直近は2022年だ。発達障害と思われるこどもたちの割合は増加しているようにもみえる。最新のこの調査にはインベントリ変更があったので単純比較はできないものの、就学時から義務教育修了学年と高等学校までの割合が結果として集計されている。

インクルーシブ教育の観点からは、その在籍分布はなにか支障はないのだが、日本の学校教育は分離教育が前提であるから、線引きの仕方が問題となる。通常学級か、特別支援学級か、特別支援学校か。主として3つに分離して教育をおこなってきたし、現行も同様であるから、この点でも発達障害等についてはなかなか一致した見解で「この線からは特別支援学級で、ここからは特別支援学校で」とはならない。議論を丁寧におこなう前提から注意したいのは、AD/HDは発達障害とアセスメントがなされるが、特別支援学級や特別支援学校の在籍とはならない。何れかで教育を受けさせたい保護者は医師に相談し、「分離」できるように診断書なり所見を書いていただくようなことがある。情緒障害なる分類がなされることが多いように思われる。これは文部科学省も章立てとして「VII 情緒障害」¹としてまとめている。ICDにもDSMにもそのまま「情緒障害」を表す項目はないが、同省は、情緒障害の定義を

状況に合わない感情・気分が持続し、不適切な行動が引き起こされ、それらを自分の意思ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に適応できなくなる状態をいう。

とする。ここで表される「適応」がどのようなことなのか気にはなるが、また、「意思によるコントロール」という、不確かなコントロールの機序仮説に対しても深刻な批判をしておく必要があるが、ここで一旦置いておくことにしたい。この定義の意味合いは、在籍する場を「自閉症・情緒障害児特別支援学級」として分離教育を可能とすることにある。

さらに同省は特別支援学級の対象として次の通り示している。

自閉症・情緒障害者

- 一 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のも
- 二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のも

（平成25年10月4日付け25文科初第756号初等中等教育局長通知）

「一」も「二」も解釈の幅のあることを前提としている。あるいは、そのようにも思われる。医師の所見等は、だからここを根拠として書かれるわけだ。精確には診断とは呼ばないかもしれないが、公認心理師は名称独占なのでなんとも言えないところだが、この程度の所見を業務として書けるようにしてもいいように思う²。特別支援学級や特別支援学校

は、UNESCO による強い批判に反して、保護者たちも教育委員会もその場を希望するケースが多い。希望しないケースやインクルージョン原則の逸脱として問題とする場合は、こうした状況で反対論が生ずることになる。短期的な分離はインクルージョンの概念に反しないが、日本の場合は、短期とはいえない状況が継続していることは事実である。だから、反対する場合のインクルージョンの逸脱が論拠となれば、これには反論はなりたないことにはなる。そこで出てくる理屈は、こどもの利益、となる。ただし、このベネフィット論は、通常学級にいる場合との比較で特別支援学級がより利益がある(beneficial)だとしなければならず、論理的な破綻となる。踏み込まないために、解釈の幅が準備されているのだろうか。そういう疑問で思考は止まるのだ。

2 発達のマイルストーン(developmental milestones)

『母子健康手帳』(以下、母子手帳)は優れてこどもたちの成長の様子に照応できる。日本から発し、世界の各地にその内容が届いていることもよく知られている。助産師の必要性が早くから「産婆」として日本の出産を支えてきたこと、そして、この助産師の役割も「輸出」され、乳幼児の死亡率が高い地域・国々で評価されてきたこととよく似ている。これらは日本の周産期にある母子を守る制度や医療等の成果でもある³。

母子手帳は、妊娠すると住所のある役所等で交付され、妊娠中や妊娠3か月以降から記録が積み重ねられていく。だから合併症や分娩等のリスクが高まる周産期を完全にカバーして、妊娠している女性(改訂版は家族も)と胎児以降の状況が記せるように工夫されている。

記録は、親となるひとたちの子育てに役立つ知識や健康教育、その過程で行動をよりよくすることにも直結する。保健医療が必要な場合には、母子手帳の内容が資料としても役立つし、何よりも医療と医療サービスを受けるひととが共有できる内容である。

また、6歳児健康診査時までの、予防接種や保育所や幼稚園・子ども園、就学の際の健康状況をみるうえでも役立っている。現在母子手帳はこども家庭庁のHPからダウンロードできる。市町村・特別区の名で発行される母子手帳は、50余ページの各項目は、「子の保護者」について自ら記載する欄と出生届出済証明から始まるが、目次が立てられていないので、わかりやすさのために大きな区分を以下にまとめておく。

妊娠	pp. 2~13
出産	pp. 14~15
乳児	pp. 16~28
幼児	pp. 29~41
グラフ(身体発育曲線など)	pp. 42~49
予防接種(記録)	pp. 50~52

教職課程の学生たちが教育実習に出向くとき、あるいは、公認心理師養成課程の心理実習のときに、これら母子手帳の予防接種記録が役立つことがあることを知った。そして、たいていの学生たちが母子手帳を大切に所有していた⁴。

この母子手帳は、定型的か否か、その観点がじつはある。手帳の最後の発育曲線のグラ

フに記入する際にじぶんのこどもがどこに位置するか。そして、さらに

裸にすると手足をよく動かしますか。

で始まる質問項目が数多く、それぞれの時期に配置されている。これらは「はい」と「いえ」、あるいは「何ともいえない」と回答するように求められる。

発育曲線には編みかけ(hatching patterns)がなされ、編みかけ範囲内に保護者のプロットが入るかどうかが、保護者は指標として確認するように工夫されている。統計学的に言えば、この編みかけは標準偏差(σ)の±2倍(two standard deviations)の範囲(range)なり距離を指定して、平均(μ)から「離れている」あるいは「出ている」ことを示している。もちろん、これは μ と σ とに標準なり定型なりの意味を与え、そうでない場合を「非」定型とする工夫である。この工夫は、定型と定型でない、という二分法(dichotomy)を単純に示しているのではなく、2SDを超えた状態の場合診察等をしたほうが良いという指標である。ここでひとつ確認を要するのが、心理学で用いられている「定型」と、この母子手帳でいう定型とは異なるということだ。あるいは、発達障害や発達障害様を「非定型(的発達)」と単純化する意味がなにかはにわかに捉え難いが、一部の誤解が示すように「発達障害のようだから、医者に行って薬を飲んで欲しい」といった、浅薄な思考とは完全に異なる。かりに、非定型的発達や発達障害を取り上げて、それらを医療的な事象で「非」医療の勝手な視点でいうのは誤りである。

母子手帳の「各発達段階の質問と回答」も定型的発達の数量化ではない、いわば「発達のマイルストーン(developmental milestones)」であり、その月齢・年齢のこどもたちの多くができることが示されている。発育や発達の指標を提供している。できる・できない、を多くは母親である保護者が回答するのだが、しばしば保育の現場で耳にするように「お母さんはできると考えているけれど、保育所ではできないんです」ということも含み込んでいるわけだ。母親が「できる」と考え、それを回答すること自体に意味があり、かりにそれが誤りであれば、それがなぜかのほうにわたしたちは注目しなければならない。もちろん、ひとは見たいものを見る、といった傾向がある。ただ、わたしたちがここで注目するのは、「見たい」のはなぜなのか、なのである。

あるこどもに、課題を「できる-できない」でみることは表面的にこどもの発達の尺度のように見える。また、それは便宜的にはよく整えられた項目といえる。しかし、先述したとおり、二分法で捉えられるほど、単純ではないのだ。課題「裸にすると手足をよく動かしますか」には「手足を動かす」ということではなく、「よく」という副詞が含まれている。これはじつは理解するには厄介な表現と言え。「よく」には、程度-頻度-巧みさといった意味が含まれる。評価が程度や頻度であれば、そのあかちゃんが裸にされたときに「しばしば」手足を動かすことになるか、あるいは、「数多く」動かすのか、といった意味になる。巧みさはしばしば発話者の感情表現が含まれることが多いが、この場合、手足の動かし方が「じょうず」ということになるろう。

意味がどれになるのかだけではない。こうした評価は標準化されているわけでない。たとえば、1分間に何回手を何センチメートル移動させるかといった基準があるわけではなく、評価者の主観である。したがって、ひとによる幅があることになるし、同一の評価者

でもどのくらい「動かす」ことを「できる」と評価するのか「できない」とするのか。その線が明確にあるわけではない。

また、親があかちゃんを裸にするときも場面がいくつか想定される。沐浴や入浴、清拭の場面や排泄後にきれいにしてあげる場面、具合がよくないとか痛がったりしているように思われるときに身体を確かめる場面、とさまざまだ。その場面場面保護者は手足を動かす活動を確認することもあるだろうし、動かしていることを忘れてしまうこともあるだろう。心理臨床ではたとえばこうした点を確認事項として資料とする。これは心理師がしばしば保護者に尋ねる「お誕生のときの体重は？」という質問がある。多くの保護者とくに母親は一桁まで覚えていて「2765gです」といった応答をする。しかし、「体重ですか？ たしか3Kg」といった応答の場合は単純に失念した場合も含めて母親理解の資料のひとつとする。文章で示される課題はときとして上記のように多義的である。

こうした注釈なり疑問が成り立つことは確かであるが、母子手帳の質問項目は有効に機能している。それは、定型か否かといった二分法ではなく、どの立場からみても発達や成長のマイルストーンとして共有できるからである。成長に疑問を感じれば、医師や保健師、心理師といった専門家に尋ねることができる。専門家はこうしたマイルストーンを共有しているから、診断や治療、そして、保護者への説明、支援・援助の方向をうまく向くことを期待できる。

CDCもCDC's *Developmental Milestones* と題した内容をホームページ上に詳細に掲載している⁵。たとえば、2か月のところには、次のように質問項目が設置されている。内容は、「ほとんどのあかちゃん」ができるといった指標が示され、

社会（対人）/情緒「言語/コミュニケーション
認知（学習、思考、問題解決）
移動/身体の発育

にそれぞれいくつか質問があり、最後には

医師と共有すべき重要事項

が設置されている。各成長段階にそれぞれ質問項目があり、保護者等が利用しやすい。CDCの示している内容は、仕組みも内容も母子手帳によく似ている。ただし、母子健康手帳の歴史は1942年に発し、改訂を重ねてきたことは評価されるべきである。

3 「知能」の境界

DSM-IVがDSM-5に更新されると、知的障害の基準（criteria）に

適応機能(adaptive functioning)

が追加された。その結果というか意図として、IQが70未満であるだけで知的障害としないようになった。字義通りに解釈するなら、そのひとの適応等がうまくいくなら、知能指

数のみで知的な障害とは診断しない、ということの意味する。いっぽう、日本では70という数を基準にしている。日本の学校教育ではしばしば知能指数で「知的障害」の分類がなされる。就学直前の子どもたちのうち、知能指数が70未満であると、特別支援学級や特別支援学校が検討される⁶。インクルーシブ教育の見地からは世界的に否定的な批判がなされているが、日本ではある種定式化した状態にある。主題が異なるのでここでは多くの議論はしないが、この定式化には理論的にも教育制度的にも問題がある。保護者が通常学級での教育を願っても、IQの値を示し、そのほうが子どもにとって良い、といった論理欠如の説得が多くなされている。これは説得というより、強要や強制にあたるだろう。

DSMは改訂を重ね、現在は、IQのみで診断をしない。そういう姿勢を採っている。用語についても、「精神遅滞」“mental retardation”に換えて、“intellectual disability”を採用している。ICD-11においても、“disorders of intellectual development”としている。これらの改訂は歓迎されるべきことである。

さて、知能指数はひとつの指標に過ぎないが、その目的によって意味が異なってくるものがしばしば起きる。上述したIQ70についての教育現場等の誤解や単純化は勉強不足の謗りを免れないと思うものの、ひとつには数値が持つ線引きの誘惑が存在することも確かではある。ある数値で線引きすることは日常的な事態ではある。入学試験である点数を合格点と定めることはしばしば用いられる考えではある。それは定員が決まっているという事情から来ることである。しかし、知能検査自体はなにかの基準として用いられ、ある点以上であれば通常学級に、未満なら特別支援学級、当別支援学校に、という振り分けの道具ではないし、それを目的化できるものではない。

線引きができないことは当然であるが、知能分布を子どもたちのベネフィットに用いるという考え方があり、これもまた誤解され、誤用されることがしばしばだが、IQ70~80や70~85といった幅を便宜的に境界 (borderline) として子ども理解に役立てる試みが以前からなされてきた。もちろん81はどうか。86はどうか。そうした議論も可能ではあるが、この境界というのは、知的障害ではないが、知能分布的に特徴が見られる傾向があるという意味を有し、対象となる子どもたちを個別に見立て、支援に繋げる。それがねらいとなる。

この場合の「境界」は線引きではないし、線引きを超えた、現在可能な教育的支援等の手立てを提供することが目的だ。だから、境界知能を単純に「境界知能群」としてひとつのグループに括ってしまい、けっきょくは線引きと同じことをするのはせつかくの工夫の意味を喪わせてしまうことになる。

境界という工夫は、「定型」という線引きに対する反論でもある。たしかに主要な知能検査には統計学的な線引きが利用されているが、その限界があることも自明であるから、境界といった発想が生まれる。知能分布は量的な (分布上の) 違いを統計学を利用してみせている。WISCやWAISで109は標準で110は1段階上に位置することは確かだが、その違いを議論する必要はない。

4 定型と非定型

宇宙空間では上下左右がない。美術作品もそうことがある。美術が専門家のふだん考えていることに惹かれた。「定型という発想」がよく似ている。

あるひとの「右」はだれにとっても同じ右ではない。ついでに上下も同様に同じではない。美術作品や宇宙船だからではなく、視点によって移動する。上下左右を定義しようとする試みは自由な遊びのようでおもしろい。「定型」という発想は、もう少し事情が複雑だ。定型-非定型は、判断するひとによって意味が異なる。さらに、受け取るひとによって意味が異なる。

すでに指摘したが、しばしば耳にするのは、発達障害は非定型である、という当てはめがおこなわれてきた。日本では、発達障害は発達障害者支援（第2条第1項）に「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」とされる。ICD-10を参照したのかもしれないが、現在「アスペルガー症候群」、とりわけ「広汎性発達障害」とはいわないことが多い。あるいは、いわなくなってきた。「注意欠陥」もAD/HDが紹介された当初は”deficit”を「欠陥」と訳す場合が多かったが、「欠如」という表現・表記が用いられることが多い。詳細は省くが、ハンス・アスペルガーについての評価、とくに、ナチへの協力の証拠が明るみになったことはじゅうぶんに議論され、その名を付与するべきか否か、必要であれば削除するということが求められるだろう⁷。広汎性発達障害は、“pervasive developmental disorder” (PDD)の訳語である。じつにじょうずに訳されているが、DSM-IVまでは「関連する」と仮定される、いくつもの障害や状態が盛り込まれていた。自閉性障害 (autism disorder) から、アスペルガー障害 (Asperger’s disorder, ICDは “syndrome”)、そして、発達性協調運動障害 (developmental coordination disorder) まで、じつに幅広い範囲を「広汎」という形容に詰め込んでいた。これらの症候群の本体がどこなのかというと、多くが自閉性に根拠を仮説していたのだと思う。いっぽうで、PDDという診断が示されると、それだけでは対象となるひとがどのような状態なのかがわからないという事態が生じてもいた。”Liaison” ができない状況は支援の方向性の問題に直結した。

知能における「境界」、母子健康手帳やCDCのまとめている、発達の「マイルストーン」は、定型-非定型といった二分法でこどもの発達をみてしまうことの問題を直観的に避けて、あるいは、そのような極端な見方やアセスメントを一旦置く工夫をして、こどもの個性やひとりひとりの特性の違いを受容する。そうした試みだと思う。定型発達 (typical development) を [[[定型でない] 発達] ではない発達] とするのは誤り、というか、定型の意味を言い当てていない。[[発達障害] ではない状態] は符号上は成り立つが、線を引くことができない。

ASDのことを考えてみたい。その名称が示すとおりであるが、近年の研究や支援の成果は、自閉症 (の状態) に「自閉スペクトラム症」 (autism spectrum disorder) という解釈を与えたのである。重症度の概念は医療のなかで必要であるが、「だれも」が自閉性の連続体のどこかに位置付けられる。同時に、社会生活や集団適応を考えると、この連続体は「副次元」に発現するのである。簡単にいえば、会社勤めではいろいろと難しさがああり、「長続き」しないひとが大学院で学位を取得して、研究機関で研究者として仕事をすることは続けられる、といったことが複次元の広がりの中からは起きるわけだ。

スペクトラムを導入することで、日本でいわれる「発達障害」のほかの2つの状態、SLD (specific learning disorders, or, disabilities) とAD/HD (attention deficit

and/or hyperactivity disorder)についても複次元の事象として捉え直すことが可能である。これは、定型発達はない、という地平にわたしたちをもう一度立たせる議論でもあるだろう。

「発達障害」という括り方はどうだろうか。2000年を迎えると、2007年度を目指して、「特別支援教育」へ移行する準備が始まった。全国各地で説明会も開催され、わたしも三軒茶屋の女子大学に足を運んだことがある。演壇には柘植雅義氏が立たれ、複数の「現場」の質問が寄せられたのを覚えている。そうした営みが続けられ、特別支援の対象に「発達障害」のこどもたちが含まれるという理解が生まれ、深まっていった。支援は各々のこどもに対しておこなわれるべきであるが、発達障害については、医療との連携を含めて、担任時として加配等の応援を頼みとして支援計画を立てつつ、みていくことが推奨されるようになった。

教員に対する研修も各都道府県・特別区教育委員会レベルでも、さらに細かいレベルでも年間計画に載せられることになった。心理学等関係の大学教員がこの時期忙しくなったのも覚えている。2007年度へ向かう数年間、そして、その後も研修にはこうした特別支援教育が主題として取り上げられ、現在も忙しいスケジュールを調整しながら、教員は過ごしているように見える。

こうした状態については、体制移行に伴うことであり、理解できるところだ。「発達障害」についての理解も、というと、政府や文部科学省のHPに示される内容と、加えて、心理学・医学における最新の知見が提供される素地はできているし、立場は異なるが、「共通の」こどもたちについて知恵を併せる試みは地域に強い絆や連携を生み出す。

いっぽうで、すでに示したとおり、最新の知見が法や公から発する文書に反映される速度が追いつかない。追いつかないこと自体は、追記なり研修等で説明すれば事足りる。しかし、根本的な議論の状況として、たとえば、PDDという呼称を一切取りやめにして、個別のASD、レット障害に還元するような出来事がときとして起きる⁸。これは、東京都中野区の「新山通」が「南台」に地番が変更されるようなこととは違って、背景には医学等の議論がなされた上での方向づけとしての名称変更である。自閉性障害はそのようにしてASDに改められている。すでにスペクトラムについては触れたとおりである。

診断基準がそうであるように、ある時点で共有されている「発達障害」ががらりと変更されることがある。この背景には、発達障害の原因や詳細が不明であるということが大きな理由であろう。また、狭義の、あるいは、限定的な、日本の「発達障害」は、神経発達症と一致しないこともしられている。チック症や発達性協調運動症等はじっさいには神経発達障害に含まれる。共有の前提が言語の一致であるとすれば、その点でも、問題がある状態である。

発達障害と非定型発達を同一とみなすことの問題を取り上げた。それは定型-非定型の二分法的に分割できるようなことではない、ということでもあるが、発達障害の研究に最新はあっても、完結がない、ということをおかねばならない。このように、発達心理学の見地を保っておかねばならないということでもある。説明の都合上や理解しやすいように非定型とただ呼んでしまうことには深刻な誤解を生んでしまうかもしれないのだ。

注

¹ https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2014/06/13/1340247_12.pdf

² もちろん、ここで法的な議論をしようというのではない。看護師のおこなう看護診断とパラレル、あるいは準ずるような概念で公認心理師がおこなうアセスメントを「診断」という事象から隔てる必要はなく、「心理診断」とすればいい。それは業務の名称であって、業務独占を侵蝕しようということではない。公認心理師法成立過程で「心理判定」ではなく「心理的アセスメント」と表現が一元化され、その当時不思議な感覚と字面の違和感から発する授業名称についての抵抗感が強かった。それは現在も持続する違和感だ。ただ、なるほど、アセスメントは、「判定」なり「診断」や鑑別を導く過程・行為を指し示している。診断は、その結論なり見解の部分であろうか。そう考えると、最終部分の結論は心理師にではなく、医師による、とするというのがこの成立過程での微妙だが、権益を堅守する意図が働いていたのだろうとも思う。それを些細なことで詰まらないとは思わないが、liaisonにはないのだということなのだろう。多職種連携には、だから、権限や力の構造があり、竜骨を心理師が施工するようなことはないのだろう。

³ わたし自身も地域の産婆さんに取り上げられたと聞いている。しかし、1957年当時はずでに「助産婦」が産婆に代わっていたことを考えると、産婆という呼び名は市民には愛着の深いものであったことは間違いない。産科における管理出産にその後すぐに移行するが、この国の出産・出生を専門家として、そして、同時にある種相談しやすい「ご近所の知恵」としても、親しまれて来たのだろう。「産婆」の語は「婆」ゆえに誤解を生ずるが、そんな背景があるのだろう。1899年に法制化され、1947年に「助産婦」、2002年に「助産師」と呼び名を変更している。

⁴ 学生たちが所有していたというより、大学・大学院まで苦労しながら育てた親御さんがこの手帳を宝物のように大切にしていた、と思うと感慨深い。学生たちは、予防接種済だということも大事だが、じぶんの成長がこの手帳に記されてきたということに幸福を感じるようである。

⁵ <https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/milestones/index.html> (2025年3月8日確認)

⁶ 特別支援学級入級の指標のIQを75とする場合もある。数値が+5となる意味は不明だ。また知能検査もウェクスラー式とビネー式とが混在してもいる。よくしられたことだが、ウェクスラー式の場合は±5の幅を検査結果に読ませる。またビネー式知能検査の場合の就学年齢頃の知能分布も特徴的であることも知られてはいるが、これは無視される。両者の知能検査の数値を同一だと考えているようにも思われる。検査者について日本は業務独占的な取り決めはないこともあってか、「練習して知能検査」者となる場合が多い。それを否定するものではないが、その結果検査者間差が生ずることは検討されていない。有資格者による検査と前提が必要である。こうした環境では、検査結果の解釈にも幅ができてしまい、そのこどもの個性や特性については無視されることになる。分離教育に対する批判の根底にはこうした事情があることも考えられなければならない。

⁷ Sheffer E. (2018) *Asperger's children: the origins of autism in Nazi Vienna*. W. W. Norton & Company. Sheffer (*ibid.*)が本件を証拠立ててナチとの協力関係を論じ

ると、BBC等のメディアが一斉に報じることになった (<https://www.bbc.com/news/world-europe-43820794>, 2025年3月9日時点)。Lorna Wingがアスペルガーの業績を紹介してから、約40年でこの小児科医についての評価が暗転することになる。擁護的な立場も見受けられるので、歴史的視点がShefferによって加えられたことで議論が必要かもしれない。わたしは個人的には、医療分野や福祉分野、教育分野における、40年間の賞賛が1本の論文でなされ得たことが気になる。大きな戦争という時代のなかで書かれたドイツ語の論文以後、関連の論文や仕事がない事情も含めて知りたいと思う。Sheffer (*ibid.*)の刊行以前に、窪島務(2015)が「H. Asperger と「アスペルガー問題」 —アスペルガー症候群理解の前提として—」と題して述べている内容はこの点で参考になる(滋賀大学教育学部紀要, No. 65, pp. 101-118)。

⁸ ただし、「小児期崩壊性障害」(CDD, childhood disintegrative disorder)についてはASDに含めている。これはASDの中核症状と内容が共通だからという理由に思われる。しかし、表面に現れた特徴が似ているからといって、あるいは、それを決め手として、CDDがASDの亜型(subtype)とするのには両者間に距離があるのではないだろうか。

On the so-called “typical development” in developmental psychology

Isao AIZAWA

This paper focuses on ‘typical development’, which is often heard about but rarely discussed by students studying developmental psychology in higher education, particularly those studying for teacher licensing and the qualification to sit the certified public psychologist exam. With the prefix ‘non-’ (*a*) added to it, we call ‘atypical’ development. When strong attention was paid to developmental disorders a few years before the start of the special needs education system (2007), atypical development and developmental disorders came to be treated almost synonymously. This has resulted in the omission of discussion and has given rise to a tautology, whereby ‘atypical development’ refers to development that is ‘not atypical’. Developmental psychology has lost sight of its traditional guideposts in this.