



ASDのある子どもに対する教師の実践の類型化 : 社会的相互作用に着目して

呉, 文慧

(Citation)

神戸大学発達・臨床心理学研究, 22:48-56

(Issue Date)

2023-02-28

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100482202>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100482202>



ASDのある子どもに対する教師の実践の類型化 ——社会的相互作用に着目して——

A typology of Teacher Practice for Children with ASD

: Focusing on Social Interaction

呉 文慧*

Bunkei KURE*

要約 : ASDのある子どもは社会的相互作用・社会的コミュニケーションの持続的欠陥があり、教師たちは彼/女らに対しどのような実践を行えばよいのかについて関心を高めている。ここで注目されているのが、EBPである。EBPについての研究は教師たちに多くの示唆を与えたものの、同時に多くの批判も生んだ。本稿ではEBPに対する批判を概観した上で類型化し、今後の展望を提案した。結果として、まずEBPが、ASD者は特定の能力の欠陥があるためにそれを補償する必要があると考える「欠陥—補償モデル」の傾向があることが明らかとなった。そして、それを乗り越えるためのモデルとして、ASD者とTD者のコミュニケーション方略の合理性の差異を尊重する「差異—尊重モデル」、あるいはASD者とTD者の社会的相互作用を成立させる能力の共通性を強調し、大人と子どもの協働を重視する通常教育との接合を重視する「共通性—協働モデル」、さらに大人と子どもが差異を孕みながらも協働して新たな知や主体を生成する「差異—協働モデル」、そしてASD者がTD者との差異と共通性の輻輳性を生きていることを強調し、類縁性を基に協働する「輻輳性—協働モデル」(サイボーグ教育学)があることが明らかになった。最後に、「輻輳性—協働モデル」を今後さらに精緻化、展開していくことを提案した。

キーワード : ASD, EBP, 社会的相互作用, 社会的コミュニケーション, サイボーグ

1. はじめに : ASDのある子どもと教師

本研究の目的は、自閉スペクトラム症 (Autism spectrum disorder: ASD) のある子どもに対する教師の実践、特に ASD のある子どもの他者との社会的相互作用・社会的コミュニケーション (以下、これらをまとめて「社会的相互作用」と表記する) に注目したものに焦点を当て、それらを類型化した上で今後の展望を提案することである。

DSM-5において、社会的相互作用の持続的欠陥は ASD の診断基準をなす重要な要素である。そこでは社会的相互作用の欠陥として、「対人的に異常な近づき方や通常¹の会話のやりとりのできない」ことや、「アイコンタクトと身振りの異常」などが例としてあげられている (American Psychiatric Association, 2013 高橋・大野 監訳 2014: 強調は筆者)。これらを鑑みれば、DSM-5における社会的相互作用の欠陥とは、コミュニケーションの場に参加している者の中で「通常」、あるいは「正常」なやり取りができず、「異常」なコミュニケーション方略を取っている者が存在する際に名付けられる現象であると整理できよう。さらにこれを踏まえ

るなら、「正常」な社会的相互作用とはコミュニケーションの場に参加している者同士がそれぞれの想定する「正常」なコミュニケーション方略を取っている際に名付けられる現象である。こうして、定型発達 (Typical development: TD) 者の想定する「正常」なコミュニケーション方略を取らない者が、ASD であると診断されるのである。

こうした ASD のある子どもの持続的な社会的相互作用の欠陥は、教室においても顕著に現れている。具体的には、ASD のある子どもは誰かと何かを共有することや会話において順番を守ることの理解に問題があり、また「友情」の概念が独特であるため他の子どもたちと友情関係を構築することに困難を覚えること、そして教師たちはこうした子どもたちに対し常に先回りしてサポートし、子ども同士の関係や環境に気を配っていることが報告されている (Schwartz et al., 2021)。このような社会的相互作用の持続的欠陥は ASD のある子どもと教師の関係に大きな影響を与えており、例えば ASD のある子どもを TD および知的障害のある子どもと教師の関係性を比較した研究では、ASD のある子どもは

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究所博士課程後期課程

2022 年 11 月 30 日 受稿
2023 年 1 月 20 日 受理

問題行動が多くソーシャルスキルが低いため、教師との衝突が多く親密度も低くなることが明らかになっている (Blacher et al., 2014)。こうした中、教師たちは ASD のある子どもへのどのような方略を用いて関わればよいのかについての関心を高めている (Hart & Mallian, 2013; Morrier et al., 2011)。

2. エビデンスに基づいた実践

ここで注目されているのがエビデンスに基づいた実践 (Evidence Based Practice: EBP) である。特に教育法 (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004; No Child Left Behind, 2002) によって特別なニーズを持つ子どもを含んだ全ての子どもに対し EBP を実施することが義務付けられている米国では EBP への関心が高く、教師たちは ASD のある子どもに対する EBP を学ぶことを期待されている (Hart & Mallian, 2013)。そして障害の有無に関わらず、我が国でも「エビデンス」が教育現場で力を持っていることに変わりはないのは多くの論者が指摘する通りである (例えば今井, 2015; 杉田・熊井, 2019)。

ASD のある子どもに対する EBP は大きく二つに分類することができる。一つは、ASD のある子どもの特定の症状、つまり単一の能力や目標に焦点をあてて介入する焦点介入実践 (Focused Intervention Practices: FIP) であり、もう一つは ASD における中核的な障害からなる幅広い学習や発達に焦点をあて、それに一連の実践を用いて介入する包括的治療モデル (Comprehensive Treatment Models: CTM) である (Odom et al. 2010)。

では、ASD のある子どもが TD 者との「正常」な社会的相互作用を成立させることを可能にする EBP にはどのようなものがあるのだろうか。FIP に関して、1990 年から 2017 年までに発表された ASD のある子どもに対する EBP について記された論文、約 30,000 件 (分析に使用されたのは 567 件) を対象としてレビューした研究では、EBP の基準を満たす実践は 28 件 あった (Hume et al, 2021)。そして ASD の診断基準に社会的相互作用の困難があることから、FIP ではコミュニケーション (欲求、ニーズ、選択、感覚、そして理念を説明する能力に関連するアウトカム) や社会性 (他者との相互作用に必要なスキルに関連するアウトカム) の改善に焦点を当てた実践が多く、またその有効性も実証されていたことが明らかになっている (Hume et al, 2021)。例えば 6-14 才を対象として研究では、コミュニケーション領域では EBP であると判断された 28 件全てが、社会性領域では 26 件 が一つ以上の研究でその有効性が実証されており、著者らはこうした研究結果を、教師を含む ASD のある子どもと関わる実践者が有効活用することを期待している (Hume et al, 2021)。

次に CTM に関して、2019 年までに発表された約 9,000 件 (分析に使用されたのは 18 件) の論文を対象として、その長期的な効果をメタ分析した Shi et al. (2021) の研究では、ほとんどの CTM が社会性やコミュニケーションの改善 (両者のアウトカムは共に Vineland-II の「社会性」と「コミュニケーション」を使用) に効

果があり、特に応用行動分析 (Applied Behavior Analysis: ABA) を基にした早期集中行動介入 (Early Intensive Behavioral Intervention: EIBI) は他の CTM と比べてもその有効性が高いことが明らかになっている。一方、様々な開発段階にある CTM を評価した Odom et al. (2010) の研究では 30 の CTM が特定され、その中でも例えば EIBI などは相対的に強いエビデンスを持つとしているものの、CTM 全体の傾向としてはその有効性のエビデンスは強くないと述べており、現在のところ CTM の有効性に関する一定の評価は得られていない。このような CTM に関する評価の矛盾をもたらした要因として、CTM がよりエビデンスが強いと評価されるランダム化比較試験 (Randomized Controlled Trial: RCT) を採用することが少ないこと (Odom et al., 2010)、そして CTM が大規模な機関と資金を要求する RCT を実施するのが困難なこと (Rogers & Vismara, 2008) が指摘されている (Odom et al., 2010)。

また ASD の症状を改善する唯一の介入方法というのは存在しない (Stahmer et al., 2011) ため、実践者たちは目の前にいる ASD のある子どもに合わせて複数の EBP を組み合わせる折衷アプローチ (Eclectic Approach) を採用することも多い (Odom et al., 2012)。しかし Odom et al. (2012) のレビューでは、非体系的な折衷アプローチの効果は、単一の理論に基づいた集中的行動療法 (Intensive Behavior Treatment: IBT) に比べて低いため、著者らはその安易な実施に警鐘を鳴らしている。そのため折衷アプローチの実施の際には、それを子どもの特性に合わせて系統的にアプローチを設計する「ASD のある子どものためのエビデンスに基づき個人化されたプログラム (Evidence-Based, Individualized Program for Students with Autism: EBIPSA)」s を実施することが肝要であるとされる (Odom et al., 2012)。実際、Sam et al. (2020a, b) は 59 の小学校でこのようなプログラムを採用し、高い効果が得られることを明らかにした。

以上、教師が依拠する方略として注目されている ASD のある子どもに対する EBP について概観した。そこでは、数々の研究がなされており、それらの中で高いエビデンスがあるものが精選され、そして目の前の子どもに合わせてその組み合わせ方も系統的になすことが効果的であることも明らかとなっていた。今後これらの EBP のリストが更新されることはあるにせよ、基本的な方針として ASD のある子どもに対する EBP は一定の到達点に達したと言ってもいいだろう。

3. エビデンスに基づいた実践への批判

EBP に対する批判として、EBP に関する実験デザインや量的研究が ASD のある子どもを欠陥モデルで表象する傾向にあることが挙げられる (Gurdberg, 2017)。欠陥モデルとは障害者のある能力の制限を個人の問題に帰属させ、それを健常者と比較することで障害者を不完全で病理的な存在として認識する見方のことである (楠見, 2021)。特に FIP は ASD のある子どもは特定の能力が低いためにそれを向上させる介入を行うというデザインであ

¹ これは医学モデルと同様の意味を持つ (Gurdberg, 2017)。

るため、ここでは必然的に ASD のある子どもはある能力が欠陥しており、それを補償する必要がある存在として表象されることになる。このように欠陥モデルとして ASD のある子どもを表象し、それを補償するための実践を行うことは、ASD のある子どもを TD の子どもと比べて劣った存在と見なすこと（楠見, 2021）、さらに彼／女らが操作される客体であり、自発的行為者であるということが軽視されるという弊害があること（河野, 2013）が指摘されている。

また、CTM の中でも効果が高いとされる EIBI が依拠する ABA（Shi et al., 2021）では、ASD 当事者の行動が肯定的あるいは否定的と判断される際、それが TD 者である他者によりなされることが多く、当事者が主観的にそれらをどう捉えているかが考慮されてこなかったことが当事者によって指摘されてきており（Milton, 2014）、ここでも ASD のある子どもが自発的行為者ではなく、操作される客体として扱われる傾向がある（あるいはそのように ASD のある子どもに接する実践者が無視できないほど存在する）ことがわかる。

本稿ではこのように、ASD のある子どもの特定の能力の欠陥に焦点を当て、それを補償しようとする関わり方を「欠陥—補償モデル」と呼ぶ。そして、「欠陥—補償モデル」では、ASD のある子どもが TD 者の「正常」なコミュニケーション方略を身につけることで両者の間に「正常」な社会的相互作用の成立を目指すものでとまとめられる。では、こうした「欠陥—補償モデル」を乗り越えるため、これまでどのような議論がされてきたのだろうか。

4. 「欠陥—補償モデル」を乗り越える議論の類型化

4-1. 差異—尊重モデル

近年、神経多様性（Neurodiversity）という考え方が登場し、発達障害者を多くの定型的な脳や発達のありようとは異なる存在として捉える見方が出てきている（Jaarsma & Welin, 2012）。このように ASD のある子どもを、TD の子どもと比べて何かが欠陥しているのではなく、TD の子どもと差異がある存在であるとして表象することを、本稿では差異モデルと呼ぶ。差異モデルを採用すると、社会的相互作用はそもそも二者の問題であり、一者、つまり ASD 者の側にのみ社会的相互作用の持続的欠陥の原因を帰属させることはできないことがわかる（綾屋, 2013）。実際、高木(2018)においても、ASD のある子どもと支援者の遊びの場面を会話分析の手法を用いて分析することで、ASD のある子どもは社会的相互作用を成立させる能力の欠陥があるのではなく、社会的相互作用において生じた問題に対して彼／女自身、独自の合理性に基づいて敏感に対処しようとしていることを明らかにした。つまり、ASD 者は TD 者に比べて何かが欠陥しているのではなく、異なる合理性を持った存在なのである。このように考えれば、社会的相互作用の持続的欠陥の原因を ASD 者のみに帰属されることを批判するのみならず、「正常」なコミュニケーション方略というのが TD 者に専有されるべきものではなく多様に存在していることがわかる。

EBP においても、CTM では ASD のある子どもを差異モデルで表象することがある。CTM の中で差異モデルを最も前面に出しているのは TEACCH だろう。TEACCH では ASD 者が持つ発

達の特徴を「自閉症の文化」（Culture of Autism）として捉え、それを尊重する実践を行うという特徴がある（Mesibov, 2004 服巻・服巻訳, 2007）。本稿ではこうした ASD のある子どもへの関わり方の方略を「差異—尊重モデル」と呼ぶ。「差異—尊重モデル」の特徴は、TD 者が ASD のある子どもの「正常」なコミュニケーション方略を学ぶことで、両者の間に「正常」な社会的相互作用を成立させようとするところである。

しかし、ある CTM が理論的には ASD のある子どもを欠陥モデルとして表象していなくても、その実践が効果的であるとするエビデンスを実証する際には欠陥モデルに立脚し、ASD のある子どもの欠陥していたある能力が向上したことを示すことが必要となる。つまり、ある理論がどのような子ども像を採用しようとして、エビデンスを確かなものにする際には欠陥モデルを採用することになるのである。実際に、TEACCH の効果を RCT を用いて明らかにしようとした研究では、TEACCH の実施によってどれだけ社会生活能力(アウトカムは「新版 S-M 社会生活能力検査」(三木, 1980)の「社会生活指数」を使用)が向上したのかを測定することでそれを実証している（Ichikawa et al., 2013）。

こうした中、EBP ではない「差異—尊重モデル」として、近年我が国で注目されている「当事者研究」の動向は重要な示唆を与える。当事者研究とは、精神障害の当事者たちが暮らす「浦川べてるの家」で始まった、障害や問題を抱える当事者自身が自らの問題に向き合い、仲間と共にそれを「研究」する営みのことを指す（石原, 2013）。ASD においても、ASD 当事者である綾屋(2013)が当事者研究を通して、ASD 当事者の困り感の中核には類似的他者が身近に存在しなかったために「自己感」が不安定であること、そして社会的相互作用の持続的欠陥はそうした「自己感」を核とした「自分の軸」がなかったために、気が合いそうな相手には接近し過ぎてしまい、また自分と関心や信念が異なる相手には蔑視や無関心を向けてしまうために生じていたと分析した。このように当事者の主観から困難の原因を捉えることはその解決において重要な示唆を与え、綾屋(2013)も「自分の軸」ができたことで他者と適度な距離で接することができるようになったと述べている。

当事者研究は特別支援教育領域においても高く評価されており、例えば河野(2013)は、このような当事者研究に基づく教育実践は、非当事者によって生み出された科学的で客観的な理論知に基づく実践（本稿の言葉では EBP に相当する）よりも優位であると述べる。なぜなら、EBP では非当事者が一方的に定めた学習の目的から当事者の現状を測定する可能性があり、そうした場合それが当事者の生活の質の向上に寄与しないものとなるからである（河野, 2013）。これに対し、当事者研究では現状の認識と生活の質の向上が結びついているため、当事者研究の営みはデュエイの述べる「問題解決学習」（Dewey, 1938 市村訳 2004）と一致しており、自己についての真の学びをもたらすと論じている（河野, 2013）。

実際の学校現場においても当事者研究は実践されており、例えば特別支援教室に通う子どもたちが自分達の困っていることを仲間と共に研究し、対処方法を考える「自分研究」という実践が行われており（熊谷, 2022）、今後もさらに展開していくことが予想

される。

このように当事者研究における「差異—尊重モデル」は重要な示唆を与えるものの、先に引用したデューイに照らすと、その課題も見えてくる。それは子どもと教師がどのように協働すればよいのかについての検討が十分でないことである。デューイは、教師が自らの設定した目的に子どもを強制的に引き込むことに警戒しつつも、教師が子どもから全面的に撤退することを否定し、あくまで子どもと教師が協働で教育の計画や目的を打ち立てることを理想としていた (Dewey, 1938 市村訳 2004)。ここにおいて教育における子どもと教師の協働とは、子どものみならず教師も教育が目指す目標 (例えば「善い人」のイメージ) を未知のものとして開いておきながら、それを共同で研究するものような関係において生じる現象であると整理できる (村井, 1976a, b) つまり、教育においては「正常」な社会的相互作用を実現されるのみならず、そこからどのように協働が生じるような社会的相互作用を実現させるように教師が働きかければよいのかが問われるのである。これを踏まえれば、「欠陥—補償モデル」も「差異—尊重モデル」も「正常」な社会的相互作用の実現を目指しているが、そうした社会的相互作用をどのように協働に繋げればよいのかについての検討は十分でなかったことがわかる。

河野 (2013) においても最終的には大人と子どもが協働で教育の計画や目的を打ち立てることを目指しているが、最初の目的としては子どもが自己表現する能力を身につけ、自己決定と選択が可能になることを挙げている。それは当事者が価値を表明することができて初めて周囲の人がそれにコミットできるからである。しかし、河野 (2013) において、子どもが自己表現できるようになってから、その次の段階としてどのように大人と協働できるかについては十分に理論化されていない。

河野 (2013) が子どもの自己表現の前景化させ、大人と子どもの協働については背景化させた理由として、河野が重度の知的障害を伴う重度・重複障害児を対象として研究をしてきた (国立特殊教育総合研究所, 1995; 2000) ことが挙げられるだろう。そこではまず子どもが自己表現することが重要な課題だったからである。

これに対し、本研究の対象である ASD のある子どもは、むしろ自己表現が強すぎるが故に協働ができない点が課題であるため、自己表現の方法だけでなく、そこからどのように大人と協働することができるのかについて考察する必要がある。

4-2. 共通性—協働モデル

ASD のある子どもと教師の協働が生じるような社会的相互作用の実現を考える先行研究において強調されてきた議論の方向性の一つとして、ASD のある子どもがそもそも社会的相互作用を成立させる能力を有しているというものがある。例えば、浦野他 (2012) では SST の場面を会話分析の手法を用いて分析することで、そもそも ASD 児が SST に参加できること自体、彼/女らがすでに社会的相互作用を成立させることができる証左としている。また、教師や保護者たちが ASD のある子どもと潜在的、あるいは非言語コミュニケーションをしていること (Sigafos et al., 2000) など、多くの研究が ASD のある子どもは社会的相互作用を成立させる能力を有することを示してきた。本稿ではこのよう

に ASD のある子どもと TD の子どものある能力の共通性を強調して表象することを共通性モデルと呼ぶ。

共通性モデルは、通常教育実践と ASD のある子どもの教育実践を共通させるべきであるという主張につながる。例えば、Conn (2018) は、通常教育において子どもと教師は「教育的相互主体性 (pedagogical intersubjectivity)」の中で対話的で協働的な教育が行われており、それこそが子どもの深い学びを支えることが指摘されている (Bateman, 2013) にも関わらず、ASD のある子どもの教育においては彼/女らが社会的相互作用を成立させることができないという前提から、多くの教師は彼/女らと社会的相互作用を成立させようとせず、研究者によってパッケージ化された特殊な実践 (本稿の言葉では EBP に相当する) を行っていることを批判する。そして ASD 者の手記の分析から、知識の対称性や、関係における温かさの経験といった社会文化的連帯が、「教育的相互主体性」を可能にすると結論づける (Conn, 2018)。加えて、Conn (2020) では通常学校で「うまくやっている (doing well)」と見なされている ASD のある子どもと実践者の社会的相互作用を、会話分析を用いて分析することで、彼/女らが大人と教育的な対話を成立させることが可能であること、そしてそれを可能にしているのは、実践者が ASD のある子どもに対し非権威的に接すること、また感情のコントロールなどの授業以外の内容についても支援するなど、柔軟に関係性を移動することにあることを指摘した。本稿ではこのように ASD のある子どもと TD の子どもとの間の社会的相互作用を成立させる能力の共通性を強調し、通常教育で重視されている対話や協働を成立させるような働きかけの方略を「共通性—協働モデル」と呼ぶ。

しかし、「共通性—協働モデル」の問題として、以下の二つが挙げられる。一つは、こうした主張は軽度の障害に対してのみ言えることであり重度の障害については当てはまらない可能性があることである (窪島, 2019)、これと関連するもう一つは、このようにマイノリティとマジョリティの共通性を強調することはマイノリティが元来持っていた差異を不可視化することで、マイノリティに本当に必要な支援が行き届かなくなる可能性があることである (Terzi, 2005)。

4-3. 差異—協働モデル

協働を成立させる社会的相互作用を実現させる議論のもう一つの方向性は、共通性の強調ではなく差異を尊重しながら、ASD のある子どもに対して教師が働きかけるというものである。こうした中、知的障害教育の立場からではあるが、楠見の主張は重要である。楠見 (2021) では障害の有無、そして人間・非人間といった異種混淆のアクターが即興としての相互作用 (Baynham, 2006) を行いながら、新たな知や主体が創造されるインクルーシブ教育学の可能性が主張されている。このように差異を孕みながらも多様なアクターが協働し、そしてそれらが新たな主体へと生成変化していくモデルを、本稿では「差異—協働モデル」と呼ぶ。

ASD のある子どもと教師における「差異—協働モデル」の現実化として、呉 (印刷中) の分析した特別支援学校高等部における家庭科の実践が挙げられる。そこではドーナツを作るという実践をする中で、ASD のある生徒と教師、そしてドーナツ生地といっ

た異種混淆のアクターが互いに相互作用を行いながら、即興的に教育目標や作成するドーナツを生成変化させる様子が描かれている(呉, 印刷中)。これは、「新しい自分」になること、つまり自分一人では考えつかなかったことが自分で考えられてしまうという現象(赤木, 2019)が、変化が苦手とされている ASD のある子どもであっても可能であることを示している²。本事例においては、ASD のある生徒が教師の持ってきたドーナツ生地と出会う中で「これで形作りをしてみたい」と意図を生成し、その意図に応じて教師が形作りのしやすいドーナツ生地を用意し、ドーナツを作るという実践の目的を「手指の使用」から多様な「形作り」へ変容させていた(呉, 印刷中)。

楠見(2021)の議論は重要な方向性を提示したのものとして高く評価できるが、ここには二つの問題がある。一つは、ASD のある子どもと TD の子どもの差異が強調され、両者の間に分断が生まれ、差別が生じる可能性がある(Terzi, 2005)ことである(これはそもそも差異モデル自体が持つ問題であり、「差異—尊重モデル」にも当てはまる)。つまり、差異の強調は「われわれ」と「彼/女ら」の間の分割線を強固にし、「彼/女ら」を「他者化」することで、「彼/女ら」を正当な社会の成員として認めないという「排除の論理」を導く恐れがあるのだ(江原, 1985)。では差異モデルを採用し TD の子どもと ASD のある子どもの差異を強調すれば彼/女らの間に分断や差別が生まれ、共通性モデルを採用し TD の子どもと ASD のある子どもの共通性を強調すれば ASD のある子どもに必要な支援が届かないというジレンマ³に対し、どのように応えれば良いのだろうか。

さらに、楠見(2021)は障害の有無を問わず全ての子どもが非人間と共に学習に参加することを目指しているが、これは学習を軸にした全体主義に接近するのではないだろうか。あるいは楠見(2021)が依拠するドゥルーズに関連させて千葉(2017)の言葉で言い換えるなら、ここにおいては<接続的ドゥルーズ>のみが前景化し、<切断的ドゥルーズ>についての考察が十分でないとも言えるだろう。そうだとすれば、そこでは喜しい共生が強制的に予定されたものであり、そこから分離する他者の自由が認められていないことになる恐れがある(千葉, 2017)。では、あらゆる存在者が学習という場に総動員される危険性に対して、どのように距離を取るモデルを構築することができるのだろうか。

4-4. 輻輳性—協働モデル/サイボーグ教育学

本章ではマイノリティとマジョリティの差異と共通性をめぐる議論が蓄積されているフェミニズムや反差別運動における動向と接合させることで、上記の問題を乗り越えることを目指す。

これらの学問領域において、マイノリティとマジョリティをめ

ぐる差異を考える際に重要なのは、差異を抹消することでマイノリティをマジョリティに同化させることでもなく、また差異を強調してマイノリティとマジョリティを分断させることでもなく、差異を孕んだままの統一を目指すことである(Bauman, 2001 澤井・菅野・鈴木訳 2008)。

さらにそこでは、マイノリティがマジョリティの差異と共通性の二者択一の世界を生きているのではなく、マジョリティとの差異や共通性の輻輳性の中で、さらに自らのアイデンティティが変容していくという動態性の中を生きているということが指摘されている(根本, 2018)。つまり、マイノリティは自らがマジョリティとは異なる存在のマイノリティであると自己定義し、マジョリティとの差異を強調することで自己尊厳を獲得し、マイノリティ同士の連帯を創造しそれを可能にすること、そして同時に自らがマジョリティと共有している経験、つまり共通性を発見(あるいは創造)することで、マジョリティとの連帯も可能にする(そしてマジョリティのアイデンティティも動的に変容させる)ような、輻輳的かつ動態的な世界を生きているのである(根本, 2018)。

例えば根本(2018)は、数十万人の元不可触民たちが、ヒンドゥー教を「差別と迷信の宗教」と定義した上で、「平等と科学の宗教」と定義した仏教へと集団改宗したインドのナーグプル市でフィールドワークを行い、彼/女らの輻輳性と動態性を描いた。一方の理念的な世界⁴においては元不可触民である「当事者」と、それ以外の「非当事者」の間には明確な分割線が引かれることで(それが彼/女らの連帯を可能にし、自己尊厳を獲得させる効果があったとしても)、相互理解の可能性や、当事者/非当事者(あるいは被差別者/差別者)の分割線が無化された公正で平等な社会の実現が困難となっていた(根本, 2018)。しかし他方の日常生活世界において元不可触民たちは、根本を含む「当事者」ではないが反差別運動に参加する日本人たちや、被差別者内部の被差別者である「半仏教徒・半ヒンドゥー教徒」と関わり苦労や記憶を共有する中で相互理解を深め、自らも変容する中で当事者/非当事者の分割線を緩めてきた(根本, 2018)。このように元不可触民たちは理念的世界における明確な分割線による差異と、日常世界における苦労や記憶の共有といった共通性という輻輳性と、そうした中で自らを変容させるという動態性の中を生きているのである(根本, 2018)。

このように、マイノリティがマジョリティとの差異や共通性の輻輳性を生き、さらに差異を孕んだままの統一を可能にするものとして注目されているのが「サイボーグ」の概念である(Haraway, 1991 高橋訳 2017)。

サイボーグとは、機械と生物という異種の合成物である。そしてそれを基に構想されたサイボーグ政治学において、異種のもの

² このような ASD のある子どもが「新しい自分」になる実践は他にも「即興」を重視した実践(赤木, 2019)などで報告されている。

³ こうした問題は「差異のジレンマ (dilemma of difference)」と呼ばれ、特別なニーズ教育、あるいはインクルーシブ教育にお

ける主要な問題の一つである(Terzi, 2005)。本稿の試みは、差異のジレンマに対する応答としても位置付けられる可能性があるが、この問題については稿を改めたい。

⁴ 根本(2018)の言葉では「同一性の政治学」である。

同士の統一は同一性／アイデンティティではなく、類縁性 (affinity) の論理によってなされているという (Haraway, 1991 高橋訳 2017)。類縁性とは、血縁などの均質的で静態的な同一性／アイデンティティに基づいて結びつく関係ではなく、選択に基づいて結びつく関係、あるいは“化学”作用の核となるようなある集団が別の集団に呼びかけることによって成立するような、創造的な関係を可能にする概念である (Haraway, 1991 高橋訳 2017)。同一性／アイデンティティによる協働は協働できる仲間が限定されることで差異の固定化、分断の再生産が生じるのに対し、類縁性による協働はそれぞれの主体が異種のまま、それでもある部分である種の共通性を見出す、あるいは創造するという差異と共通性の輻輳性の中で、それぞれの同一性／アイデンティティを動的に生成変化させながら協働する方法を提示する (根本, 2018)。

サイボーグ政治学において、それぞれの主体は機械と生物の結びつきが示すように、互いが模倣し合いはしないが、何かを分かち合いながら、今までとは違う自分に生成変化するために作用し合っている「工作機械」としてある (Haraway, 2007 高橋訳 2013)。そしてそれは同一性／アイデンティティによる協働のように一つの完璧なコミュニケーションを成立させる全体を志向せず、異種同士が結びついているがゆえに絶えずノイズが生じてしまうもの (あるいはそれを喜ぶもの) でもある (Haraway, 1991 高橋訳 2017)。

これらを敷衍して考えれば、まず ASD のある子どもを、TD の子どもとの関係において、差異あるいは共通性の二者択一で捉えることは斥けられ、ASD のある子どもがそれらの輻輳性の中で生きている存在であると表象することが可能となる。こうした ASD のある子どもの表象を本稿では輻輳性モデルと呼ぶ。

そして、ASD のある子どもと教師 (あるいは楠見 (2021) の議論を踏まえれば、教師だけではなく TD の子どもを含む全ての子どもたちと非人間) が差異を孕んだまま、それでもある部分である種の共通性を見出し、あるいは創造しながら、類縁性によって (つまり強制的に予定されたのではなく選択によって、あるいは全体性を志向せずに異種のもがノイズを生じさせながら結びつき) 協働するモデルを本稿では「輻輳性—協働モデル」と呼ぶ。

ASD のある子どもと教師における「輻輳性—協働モデル」を現実化する際、米国の New School の実践は重要な示唆を与える。そこでは (知的障害や ASD を含む) 障害の有無、人種、年齢といった様々な要素が入り乱れる中で、それぞれの子どもたちが自分に合った個別化されたカリキュラムで学習しつつ、学習の内容に応じて人数や集団の質を柔軟に設定しながら協働して学ぶ機会も提供されていた (赤木, 2017)。これは障害の有無に関わらず「どの子もバカだって思われたくない」という共通性を大事にすることで生まれたシステムであり (赤木, 2017)、ASD のある子どもと TD の子どもの子どもが「ちがうけどおなじ」という人間観に基づいた実践である (赤木, 2018)。

ただし、異種のもの同士の結びつきが居心地のいい統一体でいたままでは気がつくことのできなったものに目を向けさせてくれる機会をもたらす一方で、こうした異種のもの同士の結びつきや、新たな何かに成っていく過程は、快ばかりではなく、気まずさや

居心地の悪さといった不快をもたらすことが指摘されている (根本, 2018)。そのため、ここでは全体主義的に全ての存在者を学習の場に巻き込むのではなく、彼／女らの選択に基づく参加 (類縁性による参加) を、あるいはそこから分離する自由を認めた上で実践を行うことが重要であると考えられる。

ASD のある子どもと教師 (あるいは教室にいる全ての存在者) が、異種のもが異種のまま、それでも共通性を見出して、あるいは創造する中で、類縁性を基に学習の場に参加し、時に気まずさや居心地の悪さを覚えつつも、互いを変え合い、互いがこれまでにない何かに成っていく実践、つまり「類縁性—協働モデル」、あるいは「サイボーグ教育学」のさらなる展開が待たれる。

5. ASD のある子どもに対する教師の実践の類型化のモデル作成: 社会的相互作用に着目して

本稿において、「正常」な社会的相互作用とは、コミュニケーションの場に参加している者同士がそれぞれの想定する「正常」なコミュニケーション方略を取っている際の現象であるとした。それに照らして本稿で提示した各モデルを図で示すと以下のように整理できる (図1)。図1において縦軸は TD 者の取る「正常」なコミュニケーション方略が、横軸は ASD 者の取る「正常」のコミュニケーション方略が、それぞれどの程度採用されるのかを示している。

「欠陥—補償モデル」では、ASD 者が取る「正常」なコミュニケーション方略は劣ったものとされ、それを TD 者の取る「正常」なコミュニケーション方略に置き換えることで、「正常」な社会的相互作用を実現することが目指される。ここでは TD 者の取る「正常」なコミュニケーション方略が採用され、ASD 者の取る「正常」なコミュニケーション方略は採用されない。そのため、「欠陥—補償モデル」は図1において第二象限に位置する。そして、ここにおいて ASD 者は TD 者と比べて欠陥を持つ劣った存在であり、それを補償されるべき客体であると見なされてしまうという欠点があった。

これに対し「差異—尊重モデル」では ASD 者の取る「正常」なコミュニケーション方略は TD 者と異なる合理性に基づいたものであるとされ、それを TD 者が理解、尊重することで、「正常」な社会的相互作用を実現することが目指される。ここでは ASD 者の取る「正常」なコミュニケーション方略が採用され、TD 者の取る「正常」なコミュニケーション方略は採用されない。そのため、「差異—尊重モデル」は図1において第四象限に位置する。しかし、ここでは差異を尊重した後、どのように協働できるかについての検討は十分ではなかった。

ASD 者と TD 者の協働に注目した「共通性—協働モデル」では ASD 者と TD 者の差異よりも共通性が重視されるため、ASD 者と TD 者が共有しているコミュニケーション方略の基盤が強調され、そこに照らせばそもそも「正常」な社会的相互作用が両者の間で実現されていると見なされる。ここにおいては TD 者と ASD 者、両者の取る「正常」なコミュニケーション方略が共にすでに機能しているとされる。そのため、「共通性—協働モデル」は図1において第一象限に位置する。そして、「共通性—協働モデル」は ASD 者にも通常教育で重要視されている対話的で協働的な学び

を提供することが推奨されていた。しかし、ここではより程度の重い ASD 者など、より特別な支援が必要な子どもが不利益を被る可能性が指摘されていた。

もう一つの協働のあり方である「差異—協働モデル」は障害の有無、そして人間・非人間といった異種混濁のアクターが即興としての相互作用を起こしながらそれぞれが新たな主体へと生成変化し、新たな知を生み出すことを志向するものであった。これは互いが想定する「正常」を流動的なものにしたうえでコミュニケーションを取り、それぞれが多様に結びつくことでそれまでになかった新たな「正常」を生み出す中で、「正常」な社会的相互作用の実現を目指すモデルであると整理することができる。そのため、「差異—協働モデル」は図1において、TD者とASD者、両者の取る「正常」なコミュニケーション方略が共に採用されず、それまでになかった新しいコミュニケーション方略が生まれるという意味で、第三象限に位置することとなる。しかし、ここではASD者とTD者の差異が再び強調され、両者の分断が生じる可能性があること、また学習を軸とした全体主義へと陥る可能性があるという問題があった。

これらの問題に対し、本稿では「輻輳性—協働モデル」を提案した。そこではASD者とTD者が差異を孕んだまま、それでも共通性を見出す、あるいは創造することで結びつき、類縁性によって協働するモデルであった。このモデルは差異を尊重しながらも同時に共通性を見出し、あるいは創造して協働しつつ、異種混濁のアクターが相互作用を起こしながら新たな主体や知を創造するという重畳性を持つモデルである。そのため図1においては第一、三、四象限をまたぐものとして記述される。

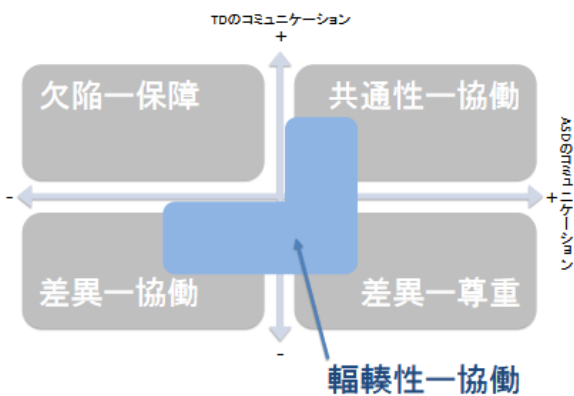


図1 ASDのある子どもに対する教師の実践の類型化のモデル

6. 今後の課題

今後の課題として、「輻輳性—協働モデル」あるいはサイボーグ教育学をより理論的に精緻化していくこと、そしてこれが実践の分析枠組みとしての使用に耐えうるのかを検証していくことが挙げられる。

引用文献

赤木 和重 (2017) . アメリカの教室入ってみた—貧困地区の公立学校から超インクルーシブ教育まで— ひとなる書房

赤木 和重 (2018) . 目からウロコ! 共感と驚愕の自閉症スペクトラム入門 全国障害者問題研究

赤木 和重 (編著) (2019) . ユーモアの即興から生まれる表現の創発—発達障害・新喜劇・ノリツッコミ— クリエイツかものがわ

American Psychiatric Association. (2013) . *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Association. (米国精神医学会. 高橋 三郎・大野 裕 (監訳) (2014) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル 医学書院)

綾屋 紗月 (2013) . 当事者研究と自己感 石原 孝二 (編) 当事者研究の研究 (pp. 177-216) 医学書院

Bauman, Z. (2001) . *The individualized society. Polity*. (バウマン, Z. 澤井 敦・菅野 博史・鈴木 智之 (訳) (2008) 個人化社会 青弓社)

Bateman, A. (2013) . Pedagogical Intersubjectivity: Teaching and Learning Conversations Between Children and Teachers. *Teaching and Learning Research Initiative*.

Baynham, M. (2006) . Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. *Linguistics and Education*, 17, 24-39.

Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro Reed, F.D., & Laugeson, E. A. (2014) . Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism*, 8 (3), 324-333.

千葉 雅也 (2017) . 動きすぎてはいけない—ジル・ドゥルーズと生成変化の哲学— 川出書房新社

Conn, C. (2018). Pedagogical intersubjectivity, autism and education: can teachers teach so that autistic pupils learn?. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (6) , 594-605.

Conn, C., Lewis, M., & Matthews, S. (2020) . An analysis of educational dialogue as support for learning with young pupils with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (3) , 251-265.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company. (デューイ, J. 市川 尚久 (訳) (2004) 経験と教育 講談社)
- 江原 由美子 (1985) . 女性解放という思想 勁草書房
- Guldberg, K. (2017) . Evidence-based Practice in Autism Educational Research: Can We Bridge the Research and Practice Gap?. *Oxford Review of Education* 43 (2), 149–161.
- Haraway, D. (1991) . *Simians, cyborgs and woman: The rein of nature*. Routledge. (ハラウェイ, D. 高橋 さきの (訳) (2017) 猿と女とサイボーグ——自然の再発明 新装版—— 青土社)
- Haraway, D. (2007) . When species meet. University of Minnesota Press. (ハラウェイ, D. 高橋 さきの (訳) (2013) 犬と人が出会うとき——異種協働のポリティクス—— 青土社)
- Hart, J. E., & Malian, I. (2013). A Statewide Survey of Special Education Directors on Teacher Preparation and Licentiate in Autism Spectrum Disorders: A Model for University and State Collaboration. *International Journal of Special Education*, 28 (1).
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(11), 4013–4032.
- Ichikawa, K., Takahashi, Y., Ando, M., Anme, T., Ishizaki, T., Yamaguchi, H., & Nakayama, T. (2013) . TEACCH-based group social skills training for children with high-functioning autism: a pilot randomized controlled trial. *BioPsychoSocial Medicine*. 7 (14) .
- 石原 孝二 (2013) 当事者研究とは何か——その理念と展開—— 石原 孝二 (編) 当事者研究の研究 (pp. 11-72) 医学書院
- 今井 康雄 (2015) . 教育にとってエビデンスとは何か——エビデンス批判を超えて—— 教育学研究, 82(2), 188-201.
- Jaarsma, P., & Welin, S. (2012). Autism as a natural human variation: Reflections on the claims of the neurodiversity movement. *Health care analysis*, 20(1), 20-30.
- 国立特殊教育総合研究所 (1995) . 心身障害児の運動障害にみられる課題とその指導に関する研究——特別研究報告書—— 国立特殊教育総合研究所
- 国立特殊教育総合研究所 (2000) . 障害のある子どもの書字・描画における表出援助法に関する研究——特別研究報告書—— 国立特殊教育総合研究所
- 河野 哲也 (2013) . 当事者研究の優位性——発達と教育のための知のあり方—— 石原 孝二 (編) 当事者研究の研究 (pp. 73-111) 医学書院
- 窪島 務 (2019) . 発達障害の教育学——「安心と自尊心」にもとづく学習障害理解と教育指導—— 文理閣
- 熊谷 晋一郎 (監修) (2022) 特別な支援が必要な子たちの「自分研究」のススメ——子どもの「当事者研究」の実践—— 金子書房
- 楠見 友輔 (2021) . 子どもの学習を問い直す——社会文化的アプローチによる知的障害特別支援学校の授業研究—— 東京大学出版会
- Mesibov, B. G., Shea V., & Schopler E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer. (メジボフ, G. B.・シェア, V.・ショプラー, E. 服巻 智子・服巻 繁, (訳) (2007). TEACCH とは何か——自閉症スペクトラム障害の人へのトータル・アプローチ—— エンパワメント研究所)
- 三木 安正 (監修) (1980) 新版 SM 社会生活能力検査手引. 日本文化科学社.
- Milton, D. (2014). So what exactly are autism interventions intervening with?. *Good Autism Practice*, 15 (2), 6-14.
- Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 119-132.
- 村井 実 (1976a) . 教育学入門 (上) 講談社
- 村井 実 (1976b) . 教育学入門 (下) 講談社
- 根本 達 (2018) . ポスト・アンバードカルの民族誌——現代インドの仏教徒と不可触民解放運動—— 宝蔵館
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for

- individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 425–436.
- Odom, S., Hume, K., Boyd, B., & Stabel, A. (2012). Moving beyond the intensive behavior treatment versus eclectic dichotomy: evidence-based and individualized programs for learners with ASD. *Behavior modification*, 36(3), 270–297.
- Rogers, S., & Vismara, L. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 8–38.
- Sam, A. M., Cox, A. W., Savage, M. N., Waters, V., & Odom, S. L. (2020a). Disseminating information on evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorder: AFIRM. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Sam, A.M., Odom, S.L., Tomaszewski, B., Perkins, Y., & Cox, A. W. (2020b). Employing evidence-based practices for children with autism in elementary schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Schwartz, L., Beamish, W., & McKay, L. (2021). Understanding Social-Emotional Reciprocity in Autism: Viewpoints Shared by Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(1).
- Shi, B., Wu, W., Dai, M., Zeng, J., Luo, J., Cai, L., Wan, B., & Jing, J. (2021). Cognitive, Language, and Behavioral Outcomes in Children With Autism Spectrum Disorders Exposed to Early Comprehensive Treatment Models: A Meta-Analysis and Meta-Regression. *Frontiers in psychiatry*, 12, 691148.
- Sigafoos, J., Woodyatt, G., Keen, D., Tait, K., Tucker, M., Roberts-Penell, D., & Pittendreigh, N. (2000). Identifying Potential Communicative Acts in Children with Developmental and Physical Disabilities. *Communication Disorders Quarterly*. 21 (2) , 77-86.
- 杉田 浩崇・熊井 将太 (編) (2019) . 「エビデンスに基づく教育」の関を探る——教育学における規範と事実をめぐって—— 春風社
- Stahmer, A., Schreibman, L., & Cunningham, A. (2011). Toward a technology of treatment individualization for young children with autism spectrum disorders. *Brain Research*, 1380, 229-239.
- 高木 智世 (2018). 相互行為現象としての「コミュニケーション障害」——自閉スペクトラム症児の相互行為上の困難をめぐって—— 社会言語科学, 21, 348–363.
- Terzi, L. (2005) . Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*. 39 (3) , 443-459.
- Trent, S. C., Artiles, A. J., & Englert, C. S. (1998). From Deficit Thinking to Social Constructivism: A Review of Theory, Research, and Practice in Special Education. *Review of Research in Education*, 23, 277–307.
- 浦野 茂・水川 善文・中村 和生(2012). 社会生活技能訓練における発話の共同産出——広汎性発達障害児への療育場面のエスノメソドロジー—— 三重県立看護大学紀要, 16, 1-10.