



共生の関係から生じる「権力」と「合理的配慮」の一考察 : 障害支援の包摂と排除の現場から

村田, 観弥

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 11(1):81-93

(Issue Date)

2017-09-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81010025>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010025>



共生の関係から生じる「権力」と「合理的配慮」の一考察 —障害支援の包摂と排除の現場から—

A Study of “Power” and “Reasonable Accommodation” Generated from Co-existence Relationship: Inclusion and Exclusion of Disability Support in Clinical Practice

村田 観弥*

Kanya MURATA*

要約：本稿は、インクルーシブ教育環境の実際を検討する教育学論文であり、事例より共生と権力を起点に仮説を生成、提示することが目的である。近年広まるインクルーシブ教育において、障害/健常、支援/被支援の関係を乗り越えることは重要な課題である。本稿では、包摂による葛藤の解消と秩序維持を目的に「合理的配慮」を行う支援者と共同体の様子を、フィールドワークによる記録群より検討する。現在の文部科学省が示す「合理的配慮」の概念は、従来の特別支援教育の延長線上にある。しかしその判断は、現場で構築される規範に大きく影響を受けている。場の要請する権力と「合理的配慮」の関係を示し、共生の場においても包摂と排除が同時に生じる可能性を提起する。まず、筆者が共同体組織の下位文化をいかに把握しているのかを示し、そのうち、他者変容に価値を置く文化が、規格に適合する行為を求め、文化維持のための働きかける作用を「権力の発動」として描く。共生の理念に賛同し、外部からの強制権力に反発してははずの筆者は、文化に適合するふさわしい主体として内部から形成され、秩序維持行為を正当化するための虚像を構築し、排除も厭わない権力を要請するようになる。「合理性」の判断過程における権力作用についての仮説を提示する。

キーワード：インクルーシブ 包摂と排除 合理的配慮 権力

1 インクルージョンと「包摂/排除」

2014年1月、日本においてようやく障害者権利条約が批准され、同年2月19日より効力が生じることになった。2006年の国連採択から月日を経たが、国内においては共生社会へ向けての議論が高まりを見せている。教育環境においては同24条にあるように、「完全な包容という目的に合致する効果的な個別の支援措置の確保」が求められる。仮に個別ニーズという名目であっても本人や保護者の了解なく隔離状態が存在すれば、差別として条約違反の対象となるだろう。しかし、上意下達で行われる制度的「共生」を、社会は円滑に受容できるだろうか。市場主義経済システムにより合理化する我々の日常生活において、共生が様々な「葛藤」「摩擦」「問題」を生起させるであろうことは想像に難くない。合理化、効率化が価値を持つ世界では、「葛藤」や「摩擦」は雑音であり、「リスク」として除去対象となる。現に、教育現場では学校文化に馴染まないとされる子どもたちが障害児として「排除」されている、とする論説も多い（例えば、宮崎、2004；鈴木、2010）。

平成22年の国立特別支援教育総合研究所の研究報告『知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究』では、小・中・高等学校の在籍者は一貫して減少傾向であり、特別支援学校においては平成8年度から一貫して増加傾向であることが報告されて

いる。特別支援学校の在籍者数は、平成8年度に86,293人であったものが平成21年度には117,035人と、約3万人あまり増加している。またその大部分が、軽度の療育手帳を有する知的障害、発達障害の在籍者であり、小・中・高等部と上がるほど増加が著しい。高等部では中・軽度の在籍者の割合が6割を占めている。平成元～21年度における小・中学校の特別支援学級の在籍者数でも、小学校特別支援学級在籍者は、平成7年の43,850人を最少にその後増加を続け、平成21年には93,488人に達した。中学校特別支援学級在籍者は、平成8年の22,101人を最少にその後増加を続け、平成21年には41,678人に達している。これらのデータからは、現在の日本では特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒が毎年増加しており、また、小・中・高等学校から特別支援学校に転籍する学生も多いことが示されている。「排除」という言葉が否定的な印象を纏うことは否めない。しかし、この現象を見る限り、かつて普通学級にいた児童生徒が特別支援教育の枠組みにより別の空間に配置され、異なる教育環境にいるということになる。国際的動向からは、インクルーシブな教育環境に向かうことが期待されているはずなのだが、なぜ、このような学習環境の選別が生じるのだろうか。

ヤング(Young, 1999/2007)は、近代から後期近代への変化を「包摂型社会」から「排除型社会」への移行と捉えた。個人主義の拡大から台頭した多元主義と経済危機による労働市場再編によ

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究員

(2017年3月31日 受付)
(2017年4月30日 受理)

り、安定しているように思われていた世界は、「多様な価値観が錯綜し、人々の意見がたえず衝突し、なにごとにも不透明な世界(p.18)」となった。近代社会において「逸脱する他者」は、明らかなマイノリティとして社会に統合されるべき少数存在だった。しかし、後期近代には誰もが潜在的な逸脱者となったことで、異質性がはっきり見える他者はどこにもいなくなった(p.50)。一貫した価値観の喪失による存在論的な不安が増大する社会では、問題が起る蓋然性が注視され、被害を最小化させる保険統計主義的「リスク計算」が重要となる。そして、「リスクを心配し、道徳的な不確実性を憂慮するような「保険統計的」な態度こそが排除のルーツ(p.200)」となる。さらにヤングは、「排除型社会」はただ排除するのではなく、包摂と排除の作用を同時に行う「過食症社会」であるという。「それは内部に多様性を取り込みながら、寛容性のさまざまな程度に応じて包摂と排除を行う(pp.166-167)」。そして、「文化的に包摂されることで社会的に排除される(p.222)」。もし、この理論が当てはまるのであれば、インクルージョンに向かう国内の教育現場では、包摂と排除が同時に進行しているといえる。

2 合理的配慮と権力の問題

この問題を検討する上で鍵となるのが同条約の「合理的配慮(reasonable accommodation)」概念である。その定義は、「障害者が他のものと平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、または行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ均衡を失した又は過度の負担を課さないもの(同2条)」とされ、権利の実現に当たり確保、提供されるものである。しかし、各国においてその解釈に違いのある曖昧な概念ともされ、わが国においても早急な調査研究とデータベースの整備が必要とされている¹⁾。

この概念は、「ADA(障害のあるアメリカ人法)」において初めて示されたが、当初は、障害のある人の雇用を中心とした社会モデルの概念として研究された(半澤, 2012)。1960年代の公民権運動から色濃く影響を受けたアメリカ障害者の当事者運動は、「社会的差別に対する個人的適応」を「社会的差別に対する社会的対応」への転換を目指した(杉野, 2007, p.197)。公民権型の新しい障害政策を勝ち取るための職業リハビリテーション行政との戦いという文脈で登場するのが、1973年制定の「リハビリテーション法504条(連邦補助を受けている教育プログラムにおける障害差別禁止)」である。杉野によると、同法においては、「合理的配慮」の曖昧な解釈の余地により、障害者のアクセス配慮の費用対効果が論争的になった問題や、看護学校に入学を拒否された難聴者の訴えが最高裁において退けられた「デイビス判決」、結核を理由に解雇された小学校教師の訴えを感染症差別は障害差別に含まれると最高裁が支持した「アーリン判決」などが示された。これらの論争の争点では、「合理的配慮」の定義のみならず、そもそも「障害」とは何か、という根本に視点を向けざるを得なかった。このような公民権運動や連邦裁判所判断の過程を得て、1990年に制定されたのが、「合理的配慮」を提供しないことが差別になる、と定めたADAであった。つまりここでいう「合理的配慮」とは、権利回復のための主張であり、障害者側から社会に

働きかけるための手段なのである。

一方、公民権という理念にそれほど馴染みがあるとはいえない日本では、この概念の解釈に対する論争はほとんど起きておらず、特に教育においては、文部科学省の定義がそのまま受け入れられている。文部科学省が定める「合理的配慮」とは、①教員、支援員等の確保 ②施設・設備の整備 ③個別の教育支援計画や個別の指導計画に対応した柔軟な教育課程の編成や教材等の配慮とされており、人的配置、設備、カリキュラムなどの制度面での配慮にしか言及されていない(特別支援教育の在り方に関する特別委員会 第3回平成22年9月6日 配付資料)。さらに、同資料に“障害のある児童生徒等に対する教育を小・中学校等で行う場合の「合理的配慮」は、特別支援学校等で行われているものを参考とすると、具体的には別紙2のようなものが考えられる(傍点筆者)”と記載されるように、これまで特別支援教育で行われている従来の「教育的ニーズ」と呼ばれる概念と同義に扱われている。ここで紹介される「別紙2」では、障害種別ごとに、人的配置、設備、カリキュラムなどの制度面における配慮の事例が挙げられている²⁾。

以下は、2012年7月23日に出された「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) 3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備」から「合理的配慮」の部分を抜粋したものである(下線筆者)。

○条約の定義に照らし、本特別委員会における「合理的配慮」とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」、と定義した。

○「合理的配慮」は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズ等に応じて決定されるものであり、その検討の前提として、各学校の設置者及び学校は、興味・関心、学習上又は生活上の困難、健康状態等の当該幼児児童生徒の状態把握を行う必要がある。これを踏まえて、設置者及び学校と本人及び保護者により、個別の教育支援計画を作成する中で、発達の段階を考慮しつつ、「合理的配慮」の観点を踏まえ、「合理的配慮」について可能な限り合意形成を図った上で決定し、提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが望ましい。

○「合理的配慮」の決定に当たっては、各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失した」又は「過度の負担について、個別に判断することとなる。その際、現在必要とされている「合理的配慮」は何か、何を優先して提供する必要があるかなどについて共通理解を図る必要がある。なお、設置者及び学校と本人及び保護者の意見が一致しない場合には、「教育支援委員会」(仮称)の助言等により、その解決を図ることが望ま

しい。

抜粋部分の表記から分かるように、この概念の操作主体は、当事者や保護者ではなく、行政や学校が中心であるよう定められている。国立特別支援教育総合研究所「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」では、同様の観点からこれまで蓄積された具体的支援の方法が、「合理的配慮」として検索にて参照できる³⁾。以上から想定されることは、文部科学省における「合理的配慮」の観点は、障害のある児童生徒という個別の対象のために設置者側が行う措置としての行政手続きであり、障害種別ごとに一般化された支援（特に環境整備に重点が置かれた）を個人に提供する方策である。つまり、アメリカとは逆に、社会が障害者に対して行う行政措置である。杉野の言葉を借りれば、「環境要因に配慮しつつも、問題への対処においては個人の責任に帰される（p.181）」リハビリテーション・モデルであるといえよう。「合理的配慮」は、個々の事情を有する障害者との相互理解の中で提供されるべき性質のものとされるが、このようなモデルでは実施判断の主導権は、設置者側にあるといえる。現に先のデータベースにも、「合理的配慮」の決定・提供に当たっては、各学校の設置者及び学校が体制面、財政面をも勘案し、「均衡を失した」又は「過度の」負担について個別に判断することとなる、と明記されている⁴⁾。これらからアメリカ型の「合理的配慮」とは異なる概念とみることができよう⁵⁾。本稿では、これを「文部科学省型合理的配慮」とみなし、今後本稿で使用する「合理的配慮」概念は、すべてこの定義に基づくものとする。表記も〈合理的配慮〉とする。

現在が概念導入期の制度的移行時期であることを鑑みると、このような概念のズレが生じることは、ある意味当然といえる。しかし、この曖昧な概念が、設置者が主導する上での個別判断とされる以上、今後、変革を求める声と従来の体制を維持する動きの間の駆け引きが、あらゆる現場で頻出することは容易に想定される。配慮が必要か否かに際して、また、配慮の程度や対象に対しては、常に線引きが必要となる。誰が障害者で誰が健常者なのかを決める政治的闘争が行われ、その中で「配慮する者」と「配慮される者」の関係が成立する。そこに「権力」が生じ、〈合理的配慮〉はその力を具現する装置となる恐れがある。何が合理的かを決めるのは、その決定権を持った者の判断に依るからである。共生の場が増えることで力の綱引きも増加し、そこにいる人々は皆その権力ゲームに巻き込まれることになるであろう。

マルクス主義的な階級抑圧論や「或る社会的関係の内部で抵抗を排してまで自己の意志を貫徹するすべての可能性」とするウェーバー（Weber, 1922/1972 p.86）の定義に代表される狭義の権力は、我々に馴染みがある。しかし、フーコー（Foucault, 1975/1977）の提起した「規律型権力」以降、その射程は広がり、至る所に偏在するものとされ、権力は「厳密化しようとするれば、かえって雲散霧消してしまい、あるいは冗長かつ不必要なものにみえてくる（亘, 1996 p.185）」とされるようになった。亘は、権力概念への懐疑論を含め権力論の複雑性・問題性を指摘し、共通の定義に到達する困難さを述べながらも、フーコーの権力把握方法の可能性について論じている。亘の整理に依拠すれば、まず、歴史を主題

とするフーコーの権力分析は、主として言説の記述を通して行われる過去の権力関係のみを対象とするため、現に作用している権力については言及できない。しかし、言説の編成を権力作用の痕跡として物質的水準で分析することで、権力関係やメカニズムは解読できるとされる。次にフーコーの目的は、権力の説明ではなくその記述であり、説明力のある権力理論の実現は著しく困難であるだけでなく、説明を求めることで強い理論的前提を呼び込み、フーコーの捕らえた多くのものを犠牲にする恐れがある、と述べられている。亘は、時間的距離を最小限とした直近の権力関係を記述する手法として、フィールドワークにおけるモノグラフ記述をフーコー論の発展的応用の可能性として挙げている（p.189）。

そこで本論では、筆者のフィールドワークを通じた記述から、共生を理念とする組織内にて、関係より生じる権力作用がどのようなものであるか、さらに、そこでの〈合理的配慮〉にどのような影響を与えているのかを探究する。特に共生理念に賛同して共同体に参画する筆者自身が、組織内規範への抵抗を示しながらも権力を要請し、「排除」をやむを得ないとする〈合理的配慮〉に至る過程を、フーコーとヤングの理論を参照しつつ、批判的に検討する。記述を通して筆者が権力と意味づけた経験を析出し、その権力作用の痕跡を考察することで、今後諸所のインクルーシブ環境において生じると想定される問題と、〈合理的配慮〉の実際に迫れるものと考え。本論の目的は、〈合理的配慮〉が行われる臨床実践の日常において、関係から生じた権力の痕跡を開示し、「合理性」の判断過程や「配慮する」関係から起こりうる問題点を仮説として提案することである。

3 本研究の手続き

本研究は事例研究であり、日常に生じた軋轢や困難を契機に研究主題として取り上げ、問題として浮上させることで、実践的な解決や収束へ繋げるための起点とするものである。研究者があらかじめ設定した目的に応じて対象を選定し、対象化した事象を手続きに即し分析する客観主義的、実証主義的研究とは距離を取る。また、本研究は仮説生成型の研究である。眼前で生じる事象に対し、その理解や問題の解消を目指すための仮説を生成することが目的となる。本稿では、筆者の実践における記録群から筆者周辺の関係のあり方として、考え方や行動を分析の俎上に上げる。筆者自身の関係の痕跡を批判的に分析することで、筆者が無自覚に陥っていた問題構造を浮き彫りにし、「合理的配慮」を取り巻く様相の一端を開示する。

(1) 研究実践の場

「子育て支援を契機とした共生のまちづくり」を着想とする大学付属施設が研究フィールドである。そこでは子育ての問題を契機に、社会的排除などの我々の生活の場全体における社会的紐帯の欠如が問題にされ、学生・社会人を問わず地域共同体に集う参加者の自己教育・相互教育を目的に、社会教育実践が行われる。筆者は、複数あるプログラムの中で障害共生部門に関わっており、そこでは週に1回、障害のあるとされる子どもたちが集まり、のんびりと過ごす他、音楽や美術、演劇など様々な活動に参加している。共生を理念とするため、障害の有無や支援一被支援の関わ

りを越えた取組が模索され、インクルーシブな教育環境が試行されている。参加者は、地域の乳幼児の保護者、小中学生（障害の有無にかかわらず）、近隣大学の学生や卒業生、上記着想に基づく研究を行う研究者などで構成される。特に本稿では、大学付属施設であり、教員を目指す学生や元学校教員、特別支援教育の専門性を学ぶ臨床心理士養成課程の学生がボランティアとして多く在籍していることから、公教育的な側面に着目した。施設名は、仮名で「ふれんど」と表記する。

(2) 研究協力者

Aさん（敬称略以下Aと表記）：20代後半男性。週1回の活動に月2～3回のペースでボランティアスタッフ（以下スタッフ）として参加。活動3年目となる。A本人はスタッフとして参加するが、同僚からは「彼はスタッフというより利用者として認識している」との声が多く聞かれる。「彼が発達障害の診断名を持っていないことは信じられない」との発達障害当事者の意見もある⁹⁾。しかしA自身は、障害者と扱われることに強い抵抗を示し、医療診断も受けない。養護学校や特殊学級の在籍経験はない。筆者は、問題が生じたときにAの対応を依頼されることが多く、彼の話聞くなど、活動中にもともに時間を過ごすことが多かった。そこで、組織内の関係構造を把握する手がかりとして、筆者との関係を分析するため研究協力を依頼した。

(3) 研究方法

本研究では、筆者や「発達障害」があるとされるAを取り巻く共同体での関係の把握が必要になる。そのため、個別具体的な経験に迫る必要があるが、問題の要因を個人の特性や特定の構造に還元せず、まずは事象そのものを丹念に見ていくことを目指す。本論では、筆者の眼前に立ち上がる経験世界をその契機とし、研究者自身もその状況に巻き込まれているとする立場をとる。特に関係は「もの」でないゆえにその把握は困難である。筆者の経験より関係として捉えられる記述を抽出し、「関係の痕跡」として研究の趣に上げる作業が必要となる。そこで、現象学的解釈学を援用した「循環型テキスト解釈法（村田，2013）」を用いる。この方法は研究者自身を、世界を純粋に認識する絶対的主観性とはみなさず、常に世界に投げ込まれつつ自らを投企する「世界内存在」とし、被解釈性の中で「頹落」した現存在としての研究者像の開示を目的とする一人称研究である⁷⁾。データと研究者の関係をテキストと読み手に置換し、自らの解釈の規定である「地平」を開き、沈潜した自己の歴史性と出会い対話を繰り返す。過去の地平と現在の地平は融合し、現在は過去に規定されつつ新たに未来を形成する循環的運動となる。これは、他者との関係を通じて新たに「自己」を捉え直す試みである。

まず、201X年5月～翌年（201Y年）3月までの11ヶ月間、筆者が関与する大学付属研究機関における障害のある子どもたちとの活動にて、社会人ボランティアとして参加するAに研究協力を依頼した。筆者はAについて、「診断はないが、おそらく発達障害であろう成人の方だ」と複数の関係者から説明を受けている。筆者は週1回スタッフとして参加し、活動終了後にAを含めた活動全般に関する経験を継続的に記録した。また、彼に時間があ

る際には直接話を聞く機会を与えられた。その会話はAの許可を得て録音され、逐語に起こした。テキストのデータは、筆者の振り返りやAとの関係構築のための材料として随時活用し、同時に研究データとして分析も実施した。また、一定期間ごとに分析の見直しを行い、新たなデータを基に解釈を修正する手続きを繰り返した。次に、201Y年4～6月に、Aや筆者と共に働く同僚スタッフ6名に、筆者のAへの関わりの印象、筆者の持つA像やその解釈についての質問を中心とした半構造化インタビューを行った。そのデータを基に筆者の関係構築過程を再度見直し、新たな関係への展望を図るとともに、研究における再分析の機会とした。なお、Aを含めた協力者7名には書面にて研究趣旨を説明し、宣誓書を加えた書類の手渡しを行った上で、協力の了承、論文掲載についての承諾を得ている。特にAには、分析過程での解釈を含め経過報告を随時行い、必要に応じて修正意見を求めた。

(4) データ

1) フィールドノート

28日分（1日約900～6000字程度 平均2150字）のテキスト。筆者が着目する「Aの言動」「筆者自身の言動」の箇所を記述から抽出し、その部分に関する2回の脱自的・俯瞰分析を行う。第1俯瞰分析では、「なぜ私（研究者）がその部分に関心が向いたか」「なぜ私（研究者）がその言動をしたのか」について分析する。さらに第2分析では、第1分析がいかなる理論背景や筆者の歴史性より導かれたかについて、その価値枠組み（地平）を開示する。これらの分析は3～4ヶ月ごとに整理し再検討した。

2) 会話記録

18回（1回約11～80分 平均38分）の逐語テキスト。会話記録は、逐語に起こす過程で方法論を参照し、①鍵と思われる言葉 ②語りの背景や文脈 ③私（研究者）のその時の心境 の項目を挙げ、分析の手掛かりとした。

3) インタビュー

同僚スタッフ6名（平均約87分）の逐語テキスト。これは、筆者の固定化されつつある関係を崩し、新たなA像を構築することが目的で実施された。主な質問項目は、「筆者のA像についての意見」「筆者と回答者のA像の比較」「筆者とAの関係の印象」「筆者のA解釈の妥当性」である。

4 考察①：二つの下位文化とその規範

これから4～7章にかけ、筆者が問題と捉えた出来事に対して合理的であると判断した過程（行動・支援・配慮など）を、各データをもとに分析し、権力の作用として整理する。まず、研究過程で筆者が分節した組織内文化の様相を提示し、当時の筆者が施設内世界をどのように把握したかを明らかにする。筆者は、施設内での経験よりその内部に大きく2つの下位文化（subculture）があると捉えている。ひとつは、専門的知識や常識を有する存在が、そうではない存在に対し変容を求める文化である。そこでは、他者に対して働きかけを行い、相手が変わることが価値とされる。リハビリテーションや学校教育などが持つ文化と近接すると言える。それらは、以下のスタッフBさん、Cさん（以下敬称略）

のAについての語りからも伺える。

【B インタビューより①】 (I:筆者)

B: タナカさん(仮名)も去ったし、何もありません。出たまま進展がないです。タロウ君(仮名)ってこないで来ましたけど、(中略)でも支援したんです、就職させたかったから。彼は就職できて、このあいだ訪ねてきた。私、本来はそういう形で送り出したいと思っていますんです。(中略)

I: 進展ってどういうことですか？

B: 状態がそれ以上悪くならない。少なくとも現状維持ですね。「やろう」という気持ちを持っているということ、何かをね。そこから後退しないということですね。持続してあきらめないでやっていけばと思っていますので、それは支援できるんですけど、(Aは)女性をどうかしたいという話しか出てこないですね。(中略)放送大学入りたいっていうんやったら、早く入った方がいいのになあって。そこ一個踏み越えるべきなんです。過去の人にもそう思ってきたんです。中学校しか出ていないのであれば、何でこの高校行かないのって思ったし、勉強したいって始めたんやったら、何で途中で投げげるのっていうことを思ってます。(中略)コウタ君(仮名)にはヤマモト君(仮名:学生スタッフ)がついて、彼がついていたら安心する自分がいて、ヤマモト君がいなくなって自分がコウタ君に関わった時に、「わーっ」って思ってた。栓も開けられなくて、ヤマモト君が全部やってたんだ。生活できるようにしてなかったんだってすごいショックでした。(中略)4年経っても進歩がない。認めあげたいんだけど、なんだろうな、違うなって。過去の事例を見ていてハッピーエンドではないので、その辺が私の中で引っかかっている。

I: Bさんの言うハッピーエンドってどういうことなんです？

B: ハッピーエンドっていうのは、最初に言ったように後退なくて、やっぱり何かを目指すとかね。そういう状態にいるということです。(中略)何かをしたって思ってきたわけじゃないですか。その何かをしたってというのは何だったのか、本当に女性と遊ぶために来たのかとかね。実はそうじゃないはずだと私は思っているんです。(中略)そこを克服すべきとか、一歩でも前進すべき。乗り越えてほしいと思うけど、そこで止まっているのはどう？という気がして。

【C インタビューより】 (I:筆者)

C: 彼が上手に子どもと遊べるように持って行ってあげたらいいのになって思うところもある。女の人と話をするにはこれくらいの距離で、こんな風に話したらいいよっていうことを教えてあげたらいい。

I: 教えたら彼はできるだろうと？

C: ま、繰り返し繰り返しだけど、女の人と仲良く気持ちよく話をするにはこうだよと。彼も望めば。繰り返しできなかったら結局「ストーカーだよそれは」になっちゃうからね。(中略)小さい子どもたちがいる場では、こういう遊びをしようねっていうことを覚えていく場、教えてあげたらいい。ケンジ君(仮名)にも、ここでバタバタしたり走り回ったら、子どもたちが怪我するかもしれないから、こういう遊びをしようねって。「それはあかん」って、教えてあげたらいい。教える前に気づかせる前にストップするからこそ身についていけないことが多すぎるなあって。危険なことやらしたらいい。

Bは、Aや障害のある参加者に対し就労に向けての努力を要求し、その支援こそが自らの役割だと述べる。Cは容易に禁止事項を作ることへの反論を、繰り返し「教える」ことへの重要性から語っている。筆者は、このような発言が会員の中でも特に、長期

に亘り活動に参加する社会人学生のOB/OGや施設職員、保護者から多く発せられていると捉えていた。これらの会員の多くは、BやCに代表される、活動の立ち上げ時から参画するベテラン会員である。筆者は、このように相手の変容に価値が置かれ、その変容に関わることが自己の存在意義に繋がるとする組織内文化を捉えていた。本論ではそれを「他者変容文化」と名づける。筆者は、この文化の背景には強固な道徳的理性が働いており、組織の中心から周辺にいる会員に向けて、多くの規範を産出していると考えていた。

一方、ボランティアに来る学生からは、施設が障害のある子どもたちの関わりを通しての「学びの場」であることが示される。彼らの多くは、学業や就職活動の影響により、1~2年で活動から離脱する者がほとんどである。以下は、約一年にわたり活動に参加した二人の女子学生の語りである。

【D インタビューより①】

(Aとは)「ふれんど」に行って、最初、結構強烈な第一印象から始まったんですけどね。それ終わった後、母にこういうボランティア初めて行ったって話をして、そこにこんな面白い人がいてねって。そしたら母も「そら、面白いな。あんたいい勉強してるねえ」って言って、「そやな、ウチもそう思う」って話をして。(中略)「ふれんど」だからみんなルール決めたりすることも可能じゃないですか。でも、社会に出た時はAさんよりもっと強烈な人が目の前に現れて、その時はルール決められないかも知れないじゃないですか。ということは、自分でそういう人間関係を乗り越えて行くってのも大人になるってことだし、ちょっとは勉強のつもりもあったかもしれないですね、関わっていく中で。いい勉強したなって思います。

【E インタビューより①】

はじめにここに来させてもらったのは、(将来)小学校で教員をするにあたって、私は学科が違うので、障害児教育がどういふものかとか、どういう風な触れ合い方をしたらいいのかがよくわからなかったんで、そういう風な何というか実践の場見たりとか、どういう風な子がいるのを見れて、ちょっとでもその、教職についた時に戸惑わないようにと思って始めたんですけど。Aさんから(中略)大丈夫だよって言い続けることが大事なんやなって学びました。

双方ともAから学びの機会を得たと語っており、Dは社会人に、Eは教員に成る上での「学び」を得る場、と活動を位置づけている。これら実践を自らの学習と定位する文化では、己に深い洞察を与えるような貴重な経験を得られることが価値に繋がる。そのため、活動への積極的姿勢や自制を促す禁欲的態度、教えるを請うための謙虚さなどが自己に向けられる。このような規範を持ち、自己の変容に価値を置く文化を、本論では「自己変容文化」と名づける。

これら規範の方向付けにより理念化した文化は、分析過程の筆者の問題意識が反映したものである。複雑に絡み合うグラデーションの中で便宜的に抽出したものに過ぎない。活動理念となる「共生社会の実現」は各会員に共有されており、二つの文化的規範も明確に区別されるものではなく、自己や互いをはっきりと同定しているわけでもない。しかし筆者は、「他者変容文化」が大勢であり、組織内における構成員の行動に強い影響を与えていると考えている。それは、この二つの文化が互恵関係になりうることにによる。

組織内の蓄積された情報、経験年数、専門知識などからも「他者変容文化」構成員が施設運営を中心的に主導する状況が優先されており、学生主体の活動とはいえ「自己変容文化」構成員が受動的的存在になる構造がある。他者の変化は「他者変容文化」構成員に存在意義をもたらす。異なる文化間に生じる力関係は、常に中心にある「他者変容文化」から外向きに、周辺にいる「自己変容文化」構成員に作用している。中心に行くには「他者変容文化」によって身体を訓化し、場に望ましい主体となる必要がある。そこで橋爪(1996, p.1)のいう予期と「了解の円環」による権力の妥当が成立する。権力関係にある当事者は、人々がそれを妥当なものを受け容れるだろうと予期するので権力関係を成り立たせ、一方の人々は権力関係が成り立っているのをそれを妥当なものとしみなす。権力を妥当させているのはそれぞれの了解であり、関係は認識され承認される。ゆえに「他者変容文化」は毎年新たな学生が入り出しても文化を維持し続けることができる。つまりこの区別は、共同体が形成する文化の同一事象を権力の方向性の観点から見た違いに過ぎない。二つの関係は二項対立ではなく表裏一体であり、両義性を表す関係であるといえる。このように筆者は、自らの関心から分節した施設内文化に既存の権力作用があると考えている。

5 考察②：秩序維持に働く作用

次に、その作用の影響を、A及び筆者と共同体内との関係から検討する。当時の筆者が「合理的」と考えていた関わりを分類し、配慮の過程で生じる権力作用を整理する。

(1) 予防的措置

かつて組織内秩序の外の存在であったAの登場以後、その存在の衝撃により組織は変質を繰り返してきたと思われる。特に201X年4月以降、彼よりも経験の長い中心的な学生数名がいなくなり、Aは「社会人スタッフの代表」を自認するようになる。彼の存在は活動に大きな影響を与えるようになるが、反動として組織内から「秩序の再編と維持」が求められる。

施設内では、乳幼児と母親の活動空間や重度の身体障害のある子どもが床に寝る場所、自閉症の子どもたちが活動に没頭できる場所などがある。そこでは、誰もが居心地の良い環境になるよう配慮が求められるが、Aの行為はその場にふさわしくないと判断されることがある。例えば、彼は「子どもを注意するのが大人の役割」とするが、それが大声で怒鳴る、子どもを追い掛け回す、時間だからと活動を無理やりやめさせる行為、とみなされる。これらは、子どもや乳幼児、重度障害児が多い施設内では「逸脱」し「非理性的」な行為とされ、「問題」として認識される。常識的慣行では、施設内では静かにし、走り回らず、大人は冷静に注意をし、子どもがそれに素直に従うことが望まれる。そこでAに対し、周囲の状況を理解し理性的に振舞うよう説得が試みられる。また、女性への関心が強いAは、特定の女子学生にメールを大量送信する、大学構内で多数の女子学生に声を掛けるなどの行為がある。これらに対しても徐々に規制が加えられる。さらに別プログラムに参加する若い母親層からの彼への苦情があり、特定箇所への立ち入りが禁止される。

このような規制の背景には、場への安心・安全の確保、衛生の管理、そのための予防的措置が何よりも優先するとの規範がある。Aの行為は、子どもたちや母親たちにとって脅威であり危険であるとされ、施設職員やスタッフには、事故や怪我、トラブルを未然に防ぎたいとする意図が働く。実際に小さな怪我はいくつか起こり、Aの大声で乳幼児が泣く事態も生じている。日常的に聞かれる「何か起きてからでは遅い」という言葉は、「他者変容文化」を中心とした規範意識の代名詞的成句であるといえ、各成員自身が参照することで自己の振る舞いを統制するコードでもある。これはヤングの言う「保険統計的態度(計算と査定によるリスクの評価とその最小化)」と同様である(ヤング, 1999/2007, p.168)。規制が行われる以前、筆者らはAにくり返し状況を説明し、理解してもらうよう努めていた。Aと話し合いを行い、可能な限りAの要求を受け入れる方向性を模索していた。しかし、Aが納得できないことが多くなり、規制が実施されることとなる。つまりここではAの行動に対し、理解を示しつつも場における適切な振る舞いをするよう働きかけ、それが身につくまではAを乳幼児や重度障害のある子どもたちから遠ざけることで、場の安全・安心を脅かすリスクを最大限回避するという予防措置のなく合理的配慮が行われている。

(2) Aへの「自己抑圧の要請」

Aを排除するという選択肢を取らない共同体が彼に求めるのは、「自己抑制」と「有用性」である。そして、彼を「発達障害」のある利用者と規定せず、スタッフとしての働きを期待し、A自身が問題に気づき、修正し、その場にふさわしい振る舞いすることを求める。そのために根気強い説得が行われる。その文脈は「彼自身のため」ではあるが、同時に場の安全・安心のためであり、不安の軽減を図るためでもある。しかし、この「理性的人間像」の要求は裏を返せば、自らを異常で不自然な存在であることを認め、自己を内部から強制する力を身につけよとする「自己抑圧」の要請でもある。Aは周囲に対し、「おれがおかしいん?」「おれのせいなん?」「おれ嫌われてる?」などと頻繁に訴える。誰も彼にそのような言葉を投げかけてはいないのだが、筆者には「そうでない」「大丈夫だ」と言ってもらうことで安心を得るための言動に思えた。これが自己の正常性を確認する作業であったとするならば、Aは内的な隷属と支配から必死に逃れようとしていたのかもしれない。結局、彼は従順な存在として飼い馴らされることを拒否する。

さらに筆者は、スタッフとしての活動を一切行わないAに対し、彼がこれまで他者に認められる経験に乏しく、低い自己肯定観による自信喪失状態である、と規定する。Aは「役に立っていないと言われる」と憤慨することもあり、自身を社会人スタッフの代表だと言い、学生代表として活躍するF(学生スタッフのまとめ役)をライバル視し、隙を見ては主役(司会)の座を奪おうとする。そこで筆者らはAに役割を与え、成功体験を通じた承認機会の創出を試みる。しかしこれは、「役に立つか立たないか」の有用性の視点で彼を捉え、能力により彼を量る関わりであり、道具的理性による線引きを行い、常識的社會への同化を要請する行為ともいえる。結局、彼の企画にもかかわらず、納得いかない

と放棄する、実施しても期待したものと違うと訴えるなど、ことごとく失敗する。しかし、そこに思案が及ばない筆者は、理解に苦しみ、次第に彼の行動の要因を女性への関心に焦点化できるようになる。特定の女子学生に会うために周到に練られた計画であり、目的の女子学生が来るまでは失敗だとして企画を繰り返し行う戦略だと考えたのである。

これらの理性的行為を要請し、有用な資源として自他共の位置づけを図る関わりは、Aへの規範の内在化要請であると同時に、固定的な組織内文化の秩序を守る働きであるともいえる。筆者はここで、組織中心からAへ向けての自己抑制を求める強制力を〈合理的配慮〉として捉えている。企画はAとの綿密な話し合いの末実施されたものであり、かなり要求を受け入れたものでもあった。共同体は、Aが発案した企画を組織内で実施し、成員として承認されているという自覚を持ってもらう一方で、ふさわしい振る舞いを獲得することで叱責される場面を減少させ、周囲から信頼される状況をつくるという配慮を行っているといえる。

(3) 筆者の「自己抑圧」

筆者が、組織の中心から周辺へ伸びていると考えた強制力は、Aのみならず、筆者にも向いている。筆者は共生理念の賛同を通して活動に参画するが、「他者変容文化」に対しては一定距離を保持したいと望んでいた。しかし、徐々に組織内部からの期待や圧力があると感じるようになる。

堂々たる体躯のAは、年齢と経験年数を強く結びつけた独自のヒエラルキーを持っている。彼は、年長者と所属経験の長いスタッフの指示は絶対であり（彼自身が指示に従うとは限らないが）、年下や経験の浅い女子学生にも同様の態度を要求する。しかし女性であるBは、「その様子は女性にとっては恐怖」と形容し、力の強いAを「私だけでは制止できない」と嘆く。彼より経験年数のある男性スタッフはほとんどいないため、筆者は、Aより年長の唯一の男性スタッフとして、彼を統制する役割を求められる。当初、筆者は専門家として彼の行動矯正を求められるが拒否する。「他者変容文化」とは異なる立場を表明し対抗する位置を占めることで、筆者は自身を定位させつつもりであった。しかし、対峙していたつもりが、徐々にその文化規範を身に纏っていく。女性に執拗に話しかける彼をその場から引き離し、その行為に対する彼の怒りが鎮まるまで話を聞く役割を周囲から期待されている、と考えるようになる。そして筆者も、女性への態度に統制が必要ではないか、と思案するようになる。

筆者は、常に「他者変容文化」からの「眼差し」を感じている。Aが別プログラムの場所に入った際に連れ出す、女子学生や若い母親に話しかけている時に間に入る、などが筆者の役割であり、その遂行を要求される圧力としての「眼差し」である。Aのことだけではない。子どもたちが土足でマットに上がらないよう、または靴を履かずにマットから降りて移動しないよう注意しているか、おやつの前には手を洗わせているか、不潔な手で乳幼児の顔を触らないか、歩きながらおやつを食べないよう促しているか、食べ終わったおやつのごみを本人に片付けさせているか、小学校高学年の女子児童が不適切な身体接触を男性スタッフに求めた際、きちんと拒否しているか…等々。これら安全・安心・衛生のため

の「子どもたちが身につけるべき常識」を毅然と求めるスタッフとしての役割を常に求められる「眼差し」であり、活動内のルールを遵守させる道徳性を身体化する存在であることの要求である。筆者は、この「他者変容文化」の守護者の態度は、当然求められるものと捉える部分もあったが、過度になることには抵抗を感じていた。しかし、役に立たない、能力のないスタッフとして評価されるのではないかと、という不安にも付き纏われていた。以下の記録は、筆者が受付の施設職員からの「眼差し」を気にする様子を示している。

【201Y.3.29フィールド記録より】

Aさんは、談話スペースでお茶を飲む母親と兄妹に話しかける。まもなく子どもたちの劇が始まるが、私は彼を残して部屋に入るのが不安なので、彼を誘う。しかし、「劇は別に見たくないので、ここにいる」と言って、母親に話しかけるのを止めない。母親は確かに困惑した表情を見せているが、それなりに会話しているようにも見える。時々兄妹にも話しかけている。私は少し離れて見ていたが、受付から職員二人が来られて、Aさんに部屋へ入るよう促す。強引に後ろから彼を押して誘導する。Aさんは大声で「なんで俺ばかり注意されるねん！」と叫んでいる。かなり怒っているように感じられたので私が間に入り、部屋へ連れていく。中ではマットの上にEさんがおり、その横に行き座ったのでホッとした。私は彼女たちの行動は強引に感じられた。確かに母親は困惑しているが大きな問題が起こっているわけではなく、安全確保のための未然の措置ということであろうが、繋がりや無理やり断絶させる印象を受けた。（中略）しかしAさんは、Eさんが担当女兒に関わりだすとまた部屋から出て行ってしまった。

今度は別の母親が談話スペースで男の子とテーブルに座っていた。Aさんが母親に話しかけるとBさんが近づいて彼を制止しようとする。詳しい状況はわからないがすぐに男の子が泣き出した。Aさんはあわてて「俺のせいちゃう、俺のせいちゃう、Bさんのせいや」と大声で叫ぶ。受付の二人もこちらへ来た。まずいと思った私は、急いでAさんを部屋に連れて入る。中では劇が行われているが、彼は大声で「俺のせいちゃうねん。なんで俺が言われなあかんねん」と言って緞帳を閉めようとする。F君が「Aさん、もう劇始まっているんですよ」とあわてて制止する。彼がマットに座り落ちていて観劇することは難しいと感じた私は、部屋から出て受付から離れた美術スペースと談話スペースの間に二人で立ち、彼を落ち着かすため話を聞くことにした。彼の声が興奮して大きいので「声のボリュームを落として」と言うと少し収まった。私は受付の方を向きたくなかったので背中を向けた。Aさんに受付を見せることで、事態の緊張感を理解して欲しいという思いもあったが、私が目を合わせたくないのだ。しかし、Aさんをしっかり見えていますよというアピールも受付にしないといけないと思った。しばらくそこで彼の話を聞くことにした。

筆者は、「スタッフとして期待通りに動いているかを見られているかもしれない」という圧力を「眼差し」として感じている。しかし、実際に見られていたのか、そのような期待されていたのか定かではない。にもかかわらず、筆者自らがそのような圧力や期待を内在していた、ということが権力発生の起源となっている点が重要である。このようないわゆる「自律型権力」は、筆者自身が権力作用を作り出しているといえ、分析過程において、権力に抗う純真な支援者として自らを定位させたいとする欲求に起因すると考察できる。

6 考察③：「葛藤の回避」のための強制力の要請

次に、筆者がAへの規範の必要性を感じ、批判的であった「他者変容文化」を身に纏う過程について示し、筆者の「合理性」判断の危うさを提示する。

(1) 筆者の不安の増大

201X年6月、Aは普段から丁寧に話を聞いてくれるEの誕生日が近いと、お菓子のプレゼントを用意していた。しかし、Eが来所せず不機嫌になり、この日初参加だったDにプレゼントを受け取ってもらわないと帰らないと怒り出す。騒動の後、次の来所時にEに渡すことで事態は収束するが、自身の都合を優先し相手への配慮を全く見せない姿勢や、女性への強い執着を筆者が感じる機会となる。Aは、関心ある女性に対して一方的に話しかけてしまい、一緒に移動しながら延々と話し続けることが多かった。相手の都合はお構いなしになる。8月、この日初めて参加した学生スタッフHに対しても彼の関心は強かったが、しばらくするとその話しぶりが威圧的に感じられるようになる。筆者らは間に入って止めるが、説得が伝わらず、彼女が年下のくせに生意気だとの主張を繰り返す。その後、Hも一緒に夏キャンプに参加するが、彼の威圧的な態度は激化し、いすを蹴るなどの暴力的行為にまで発展する。結局Hは、Aを理由に活動への参加を見合わせるようになる。筆者は、彼の女性に対する抑圧的な態度に強い嫌悪感を抱くようになる。さらに、気になる女子学生の所属する部活動の試合を、Aが観戦に行きたいと話そうになる。この時期、「彼の話は他者に対する不満や攻撃に終始し、こちらに話す機会を与えないため、聞いていてストレスが溜まる」との筆者の記述が増加する。筆者は、彼に明確なルールを示すことは、彼自身も楽にするのではないかと葛藤している。

10月には、Aが子どもを注意するとして叩く行為があり、筆者が制止する。この頃から、彼を制止し連れ出すという周囲からの役割期待が益々高まっていると筆者は感じる。さらに、複数の女子学生へのメールの大量送信と出欠確認の事実が発覚する。この頃の筆者は、彼の行為の要因を女性との接触であると捉え、周囲への承認欲求よりも女性への関与欲求が強いと考えるようになっていく。また、自身を自治体首長や政治家に例える話を頻繁にすることで、強い権力への憧憬があることも留意するようになる。12月に、大学構内で多数の女子学生に声を掛けるAを目撃した筆者は、彼に不安を募らせる。当時の記録では、彼の周囲への攻撃的言動が目立つことに筆者が怒りを抱く記述が増えている。1月以降、彼の企画した行事に目当ての女子学生が現れず失敗だと嘆くことや、学生時代の不遇な経験を周囲に話し、「青春を取り戻すため女性と付き合いたい」と語る機会が増える。特定の女子学生に活動への参加を要求し、断ると非難のメールが大量に送られる事態が明らかとなり、筆者を含めた主要スタッフ間で対策が話し合われる。3月には、Aは女子学生に対する恋愛感情や怒りの言動を示すようになる。

当時の記録は、Aと筆者の差異が中心的に記述されている。つまりAへの違和感である。当初、気になる日常の出来事を書き留めていたが、次第に女性への執着と権力への憧憬に筆者の関心が焦点化していく。そして、女性に対する大きな問題が起きる前

に何とかしないといけないとする「他者変容文化」のAへの働きかけを、仕方ないと捉えるようになる。筆者の関心は、女性への威圧的態度に向き、Aとは関係のない事柄をも結びつける。権力に取り込まれる過程で筆者は葛藤するが、そこから逃れるための3つの方策をとる。

(2) 筆者の「葛藤」への対処

1) 方策1：女性を抑圧するA像（女性抑圧者像）の構築

201X年、男性の女性に対する執拗な行動が、重大事件に発展する出来事が世間を賑わしていた。前年12月にも同様の事件があり、さらにこの年に2件の重大事件が起きている。その中には、被害者への大量のメール送信の事実があった。これらの出来事は筆者に対して少なからず影響を与え、記録に「ストーカー」の表現が見られるようになる。既述したCのインタビューにもあるように、筆者ならずともAの行動とストーカー行為を結びつけ危機感を募らせる状況が、当時の組織内部にはあったといえる。重大事件の発件数が増加していないにもかかわらず体感治安が悪化する要因はメディアにあるとの論説は散見するが、筆者はまさにその影響を受け不安を募らせていたといえる⁸⁾。

彼の理解が難しいと思われる様々な逸脱的行動を、「発達障害」で括ることはそれほど難しいことではなかった。しかし筆者は、自身が言語上の分類に囚われることへの問題関心から、科学的言説に回収されない理解を模索しようと試みていた。可能な限りA個人との関係である事を意識し、その世界へ接近したいと思案していた。しかし、次第に不可解な言動に苦しむようになる。安易な理解を忌避するつもりであった筆者の脳裏に、女子学生へのメールの大量送信や出欠確認、学校や部活動に現れる、大学食堂で聞き込みをする、自己中心的な要求や周囲への攻撃、などの行為から「ストーカー」という概念がちらつく。彼の行為への働きかけが必要かもしれないと考える筆者が、疲弊し悩んだ結果、構築したA像が「女性抑圧者」であった。このA像把握のアイデアは、特にBとの会話の中で頻繁に現れていたものであった。以下のBとのインタビュー中にもその痕跡がみられる。

【Bインタビューより②】(I:筆者)

I：Aさんよく「仲間欲しい」「友達欲しい」っておっしゃるじゃないですか。(中略)僕はこの「仲間」と「彼女」の差がそんなにないんじゃないかと感じる場所があって。どちらかというと、「仲間」っていうより「彼女」作りたいっていう方があるんかなって、僕の中では感じているところがあるんですけどね。そういう風に僕が見ていることってどう思われます？

B：私は「仲間」とは思えなくて。それはなぜかという、彼は自分が抑圧できるような相手。例えば、色が白くて、なよってしているとか。そういうタイプがあるんですね、見ていて。

I：それは女性、男性限らず？

B：いやいや、女性のタイプ。それはAさんが(子育てで支援参加の)お母さんに寄っていくときに、すごく強いお母さんには寄っていかないんです。言えない人に寄っていく。だから、私は余計に腹が立つ。それは、人を見ているのかタイプなのか、私にはわかりませんが。例えば、〇〇ちゃんとか、一見なよってしているじゃないですか。そういうのがあの人のターゲットなんです。私、モンスターって表現するのはそこに繋がって、自分の身体が大きいじゃないですか。だから

私はすごく恐ろしいものを感じる。

I : (略) 僕は男性ですから、彼の身体つきから恐怖感みたいなものを感じることはないですけど、女性だったら当然違う感じ方するだろうなっていうのは思います。

B : (略) 私、女性、男性の区別なく、「仲間」っていうんだったら OK なんですけど、選んでいると思うんで不純なものを感じます。対等性を求めてなくて、自分は男性なんだ、相手は弱い女性なんだ、そこが見えちゃうんですね、私には。(中略) そこを威圧的に出るっていうか。私にとってはホントとても許せないことで。

このような会話から筆者は「女性抑圧者」像を構築していく。筆者は、彼が行為を統制されても仕方のない存在であり、そのため筆者の対応も正当化されると考える。筆者の眼前にいる A は「障害者」ではなく「女性抑圧者」であり、筆者の態度は安全安心のため「危険性」を排除するための緊急な暫時的対処である。よって仮に一時的に隔離される状態になっても「障害者」ゆえに排除するのではない。

2) 方策 2 : 「発達障害」概念への回帰

しかし、さらに葛藤から逃れたい筆者が取った行動は「発達障害」概念への回帰である。人を交換可能な代用物のように表現する、相手の気持ちを推量せず自身の思いを他者も同様に持っているはずとする態度などが「発達障害」を誘引する。そして、他者の気持ちが理解困難な「発達障害」であれば、筆者のこれまでの説得は、非生産的なばかりか彼に苦痛を強めていることになるのではないか。彼が自らには非がなく周囲に問題があり、被害者として振舞うのは、筆者らの説得的姿勢に問題があったのではないか。A が「発達障害」であれば、彼と通底できないことは仕方ないのではないか。この諦念から、具体的手順を提示し、彼が理解できる方法で関わるのが良いのではないかと筆者は思索する。このような「他者の本質化」には、①存在論的安心感をもたらす ②特権と差異を正当化する ③他者を責めることを可能にする ④(不快な感覚の)他者への投影を可能にするといった魅力がある(ヤング, 1999/2007, pp.262-267)。A の持つ世界観への探索を諦め、自身の態度を正当化するため思考を停止させた筆者の取った方策が、「安心安全保持のための暫時的方策」であり、「発達障害」のある「女性抑圧者」を統制し、「排除」もやむを得ないとする姿勢であった。

3) 方策 3 : 権力の要請

「発達障害」のある「女性抑圧者」像を構築した筆者は、活動責任者である大学教員 G に、最も忌避していたはずの他者を統制する権力を、A に対して発動することを請願する。その内容は、組織内秩序の維持のためには A の一時的排除も厭わないものである。本質主義は、社会的対立に文化的根拠を与え、問題の責任を逸脱した他者に擦り付けることができる。これは、問題の解決のための社会的排除を正当化する。ヤングはこれを「他者の悪魔化」と呼ぶ(p.285)。「他者の悪魔化」には、①他者と距離をとる ②他者に責任を負わせる ③自分たちの正常性を再確認する という3つの要素が含まれる(p.293)。

【201Y.2.15フィールド記録より】

A さんが帰った後、F 君、〇〇君、B さん、G 先生と5人で今後の彼への対策の話をした。B さんからは、かつて来なくなったある女子学生(Hさんではない)は、Aさんが原因だという話があった。彼女はAさんを不快に思い、無視していたらしい。また、お母さん方がAさんに対して冷たい視線を向けている話がされた。F君からは、実はEさんは、自分が話を聞いてあげようと受け止めたことが、そのうちしんどくなったということが話された。私はとりあえず、Eさん以外の女子学生にも連絡をし、メールの送信数やAさんの態度に不安を感じている人がいないかどうかを確認することをF君に提案した。そして、もし、しんどくなっているようだったら、G先生に厳しく言うてもらう。「セクハラ」や「パワハラ」といったあえて専門的な用語を使い、出入り禁止になるなどの具体的な罰則なども加えて説明することを提案した。それでも来るのではないかという意見もあったが、私は、大学への出入りなどの禁止事項に対しては今まで守っているから大丈夫ではないかと述べた。

筆者が教員 G に統制を依頼したのは、G が A のヒエラルキー(年齢と経験年数)で最上位にいるからである。これまでも興奮して収拾がつかない彼が G と話をする事で落ち着く場面を目撃しており、確実に A を統制できる存在と定めたのである。しかし、最も大きな要因は筆者自身がその役割から逃避したためでもあった。理由は二点ある。ひとつは A との関係に徒勞を感じ、距離を置きたいと考えていたからである。「発達障害」概念に頼る筆者は、A は障害があるため話しても伝わらないのは仕方なく、彼への要求は困難である、としてこれまでの関係を断つ。すなわち「障害者」と「支援者」として関係を変質させたのである。ふたつ目は、「他者変容文化」からの視線である。役割期待に応えたい反面、その違和感、過度な規律化への疑問などの葛藤があり、さらには組織内部の人間関係への不安があった。そこで、その役割を G に負わせ、責任から解放されたいと考えていたといえる。

困難を感じている学生に対する A の態度を変容させる取組(対象化した相手を逸脱する「障害者」とし、変容させることで問題解決を図る)を積極的に行き、結果いかんによっては A を組織内から一時的に離脱させることもありえるという行為は、一方的な強制であり、そこには共生を踏まえた合理性はないといえる。しかし、当時の筆者は、これも仕方のない合理的な方策であると考えていた。くり返し話し合うが、どうしても A は納得しない。しかし、A の要求を認めると、今度は利用者、スタッフから何とかして欲しいと苦情が来る。譲歩したことが A の行動をエスカレートさせたと言われ、筆者を含めた関わる人が疲弊するという事態から何とか抜け出したかったのである。

A を統制できない状態は「他者変容文化」の秩序維持の失敗と捉えることができる。フーコー(1976/2000)は、規範が働かなくなった状態では、「高くつくとともに危険な方法」である強権的方法が秩序維持を行うとして、スターリン体制化の恐怖政治を挙げている(p.75)。秩序の再構成に失敗した共同体が最終的に要請したのが、彼のヒエラルキー最上位にいる大学教員の強制的支配の発動だったというわけである。この頃の筆者は、「他者変容文化」の権力を無思考に受容していたといえる。従属した筆者

は、A に対して道徳的規範を具現化する主体として形成され、その文化の中心へと身を移していたのである。

(3) 虚像の瓦解

しかし次に、筆者が創作した「女性抑圧者」像が「虚像」であった可能性を示す。以下は、特に A と関わりが深かった女子学生 2 名の談話である。A についての語りの際、筆者には意外と思える回答が返ってきた。

【D インタビューより②】 (I: 筆者)

D: 確かに、何回かの内に困るなって思うことがなかったっていうのは嘘になるんですよ。まあ、なんか今日すごいしつこいなあとか、今日なんか顔の距離がいつもより近いなあ、とか。そういう思う時あったんですけど、確かに助けてもらって、助かったのはあるんですけど、でもそれはウチが嫌だから助けてほしいっていうより、なんか「ふれんど」に行く理由は、子どもと遊んで、そこから学ぶこともあるし、ま、単純に楽しみたいとか、子どもってこうなんだって知りたいのに、ほぼ一日の時間を A さんに取られるっていう時があったから、それは自分でも「うーん」って思ってた時もあるって、そういうのでちょっと男の人に間に入ってもらえて、ウチが子どもと関わる時間がもらえたっていう意味では助かってたと思うんですけど。そんなに助けてよって思ったことはあんまりないですね。

I: こんなに困ってるのに助けに来てくれないかと思うことは…。
D: それはないですね。(中略) 嫌だ、行きたくないとか一瞬も思っていないと思うんですけど。

【E インタビューより②】 (I: 筆者)

E: メールはちょっとしんどかったですね。
I: 僕が知らない、昨年度とか A さんが来るから来なくなった人がいるとか、B さんからの話なんだけど。あと H さんは、A さんとのやり取りで来にくくなったって経緯があったけど、そういう人の存在は知ってた?
E: はい。そういう人がいるっていうことを直接聞いたわけじゃないけど、A さんからの話で誰やらも誰やらも俺がいろいろ言ったせいで来なくなったって聞きますし、なんかその人にもメールとか送ってはるみたいですけど、返事返ってこないみたいなこと言うてはったし、でもまあ気持ちがわからんでもないなって。まあそうなんやろなって (中略)。
I: E さんは、自分がそういう風になるかもしれないって思うことはなかった?
E: それはなかったですね。別に A さんがいても日にちが合えば行ってたし、それは A さんも気にしてはるやろなって思ってたんで、用事があるときはできるだけ、まあ (メールを) 送ってなかった日の方が多かったですけど、会った時は「最近忙しくて、別に「ふれんど」に行くの嫌になった訳じゃないよ」って伝えるようにはしていたんですけど。

D は、困ったこととして、子どもと関わる時間がなくなることや、A に対する不安や嫌悪はほとんどないと述べている。E は、一日に数十通ものメールが送られた学生であるが、そのことで彼と接触を避けようとする考えはなかったと語っている。つまり、筆者が彼女たちに向けていた A に抑圧されているという不安は、杞憂であったといえる。筆者は、安全や安心を脅かす存在としての過剰な位置づけを A に行い、マスコミ報道など、彼とはまったく関係のない情報を恣意的に結びつけ、自ら不安を増大させ、虚像を構築していたのかもしれない。勿論、イン

タビュー前にも彼女たちに A のことを聞く機会があった。その時の「大丈夫です」という返事でさえ、「無理しているのではないか」「本当は辛いけれども言えないのではないか」と筆者は考えていた。これらの語りからは、A が彼女たちに多大な迷惑を与えていたという解釈は成立しない。筆者の創作はいつも簡単に瓦解し、「他者変容文化」に埋没していた自身に気づかされることになる。筆者の「合理的」な判断の危うさが示されたことになる。

7 考察④: 「寛容」を強制する力と「自己排除」

最後に「他者変容文化」の作用による「自己変容文化」への影響として H の事例を示す。筆者のように「他者変容文化」の中心に向かうスタッフは多く存在する。しかし、学びの機会を求めて参加した学生である H は、A の影響で参加を見合わせたとされる。彼は H に対して威圧的に接する場面が多く、筆者らが A を制止する機会が多かった。しかし、彼女は A が嫌で参加しなくなったわけではないと言う。

【H インタビューより】 (I: 筆者)

H: あの時は A さんがいるから行きたくないとかじゃなくて、私がいることで A さんを興奮状態にさせてしまっているのかもしれないっていうのがあって、行くのやめようって思ってたんですよ。でも、今となったら、もうちょっと向き合ってもよかったかなって思います。別にその A さんがいるのが嫌とか、そういう意味ではまったくなくて。なんかあの部長の方が男の…。

I: 学生の? F 君?

H: F 君の話はわりと A さんも冷静に聞くというか、やっただんですけど、私が行くとなんかすごい興奮状態になってたんで、なんか申し訳ないと思って。

I: A さんに申し訳ないと思った?

H: 私がいなかったら、みんなともうまくやってるんかなって印象もあって。(中略) 私に来ることで興奮状態にさせてしまってるんかなってのがあって、私が行かん方がいいんかなっていう気持ちになって、G 先生にちょっと行けないですって話はしたんですけど。確かに A さんが原因って言ったら原因なんですけど。何でしょう、A さんが嫌とかじゃなくて、私自身が行ったら興奮させてしまったり、(中略) 怒られてるみたいな感じじゃないですか。「ふれんど」に来ている人も A さんいつも怒られてるとか、いつも興奮しているとか、それもなって思ったり。せっかくあそこが A さんの唯一の居場所やのに、(中略) A さんの居場所がなくなるのかもって、なんか考えました。

H の A に対する誤信 (唯一の居場所) はあるものの、結果として、筆者らの A への対応が彼女を活動から離脱させたともいえる。H が自ら選択して参加したはずの学びの場から、自らの選択で身を引かざるを得なくなったとすると、これは彼女の彼女自身を排除する理性的選択と捉えられる。秩序を取り戻すことを優先する筆者らの態度は、秩序を取り戻すために自らが去るという自己抑圧的行動を彼女に取らせたことになる。

このような「自己排除」は、包摂への要求が過剰に働くことにより生じると考えられる。共生を標榜する組織では、障害者とされる人々は包摂すべき存在と捉えられ、排除が起らないように留意される。一方、健常者とされる人々に対しては、寛容であることが望まれ、自己の認識を疑い、変容することが求められる、いわば「寛容の強制」が起こる。「自己変容文化」にあるような

内省的傾向を持つ者は、自己に対して批判的な関係をとる。そのため、Hのように自らの存在が問題の要因となっていると考えた場合、自身に大きな変容を望むことになる。しかし、既存の自己の否定、自己世界の解体は、深刻な精神的苦痛をもたらす場合がある。そのような傷つきから自己を守るために、その場から主体的に立ち去るという選択がなされる。この排除は、一見主体的に自らの意志で去ったように見られるがゆえに、組織内の問題意識は希薄である。また、本人も排除されたとは思わず、自身の忍耐が足りなかったと考え、周囲を責めることはない。そこで、問題が表面化することは希である。立ち去る以外の選択肢をとることも十分考えられる。なぜ、その他の選択肢が取られなかったのだろうか。

自己排除を選択し、問題が表面化しない要因として考えられるのは、包摂の際生じる「無関心」である。ヤング (1999/2007) は、存在論的な危機に対する多文化主義的な解決策のひとつとして「無関心化」を挙げている (p.257)。これは、差異の世界から生じる危機や不安、恐怖の感覚に対する鑑である (p.439)。他者を包摂する場合においては、組織内に一気に変化が訪れるのではなく、特定の場所から少しずつ広がってくると考えられる。「無関心」は自己防御である。自らに火の粉が降りかかってこない限り関係しないことで、問題に巻き込まれなくて済む。関係が希薄な分、特定の成員に負担は集中するが、一時的には包摂がうまくいっているように見える。多くの成員が問題に直面しない分、それらは表面化してこない。しかし、簡素な関係に留まっている限り、根本的には他者に向き合うことはできない。自身には関係がないという態度を取っている成員が大多数を占めている限り、包摂は形骸化しているといえる。業務に忙殺され、自らの保身のために精一杯であるような集団は、周囲への関心 (配慮・気遣い) が少ない。相互作用の網の目のような関係がない組織では、問題に直面し、自身に引き受けている成員に対する逃げ場や責任の分担といったセーフティネットが働かない。その結果、自ら組織から離脱することが容易な選択となる。これが「自己排除」されやすくなるということである。排除が行われれば、次は別の成員に役割が回ってくる。この作用は、その成員が排除されるまで続き、また、別の成員に役割が回るのである。「無関心」である限り他者の包摂は進むが、「無関心化」できない場所で排除は続く。我々は、障害者とされる存在の排除については焦点を当てるが、逆の作用には目が向きにくい。しかし、共生を強制的に行うことにより、別の場所で新しい排除が起こりうることを考慮せねばならない。

Hの場合、筆者を含め全くの「無関心」ではなかったと思いたい。しかし、結果的に他の方策を考えることも彼女が立ち去る際に引き留めることもできなかった。彼女が共同体を去る際に相談したのは教員Gのみであり、我々はGから伝えられて初めて彼女がいなくなったことを知ったのである。

8 まとめ

本稿では、「合理的」な判断の過程において、ある方向に配慮として働く強制力を、場や関係から生じるさまざまな権力として析出した。まず、筆者が施設の組織内文化をいかに把握している

かを論じ、2つの既存の権力作用、及びそれが相互にバランスをとっていることを示した (考察①: 「自己変容文化」「他者変容文化」)。そのうち、他者の変容に価値を置く文化が、その規格に適合する行為を求め秩序維持のための働きかける作用と、それに応えるための欲求を権力の発動として捉えた (考察②: 「予防的措置」「(Aへの)自己抑圧要求」「(筆者の)自己抑圧」)。本施設の権力作用は、外部から抑圧する力と、内部に働きかけ自らを内側から道徳的主体として作り上げる力の双方がある。その権力に従属した結果、外部からの強制権力に反発していたはずの筆者は、文化に適合するふさわしい主体として内部から形成され、秩序維持行為を正当化するための虚像を構築し、排除も厭わない権力を要請するようになった (考察③: 「葛藤の回避」)。そこでは、筆者の合理性の危うさも明らかとなった。また、「寛容」が強制される場面では、自己抑圧的な働きが自らを排除する作用があることも示した (考察④: 「寛容の強制」「自己排除」)。

「合理的配慮」は、何を持って合理的かそうでないかの線引きをするのか非常に判断が難しい概念であるがゆえに、当事者との調整が前提である。しかし、「障害者である」との同定は、配慮が必要な相手であると捉えると同時に、「論理的に説明してもわからないのではないか」「障害に起因する強いこだわりだからキリがないのではないか」「特殊な経験をしているから強情なのではないか」などの感情が付帯する危険性がある。また、そこには様々な関係が織り成す人間模様がある。それは例えば、「〇〇さんがOKなのに、どうして□□さんはダメなのか」「一度認めてしまえば、ルールがなし崩しになるのではないか」「すべての要求に逐一对応していたらいくら時間と労力があっても足りない」などの軋轢を生む。十分に協議し、双方が納得できる妥協点を見出すことは容易ではない。

「合理的配慮」は力の競合と対立関係の中で成立する。その場には常に権力が作用する。フーコーは、権力を自己の欲求と他者との関係の中で現れる「場」として示したが、本事例においても、安全・安心・衛生の保持を努め、その秩序の持続を求める力が様々な関係の中で発生していた。規律化された現代社会の組織では、権力は集団管理の技術として至る所に存在する。また、構造の安定を求める合理的選択から容易に排除は起こりうる。「障害」を取り巻く抑圧権力は、社会構造として外部にあるというより、むしろ我々自身が生み出し、再生産しているといえる。本稿において、筆者がAを「逸脱的他者」「障害者」と規定したことは、そこに生じる葛藤・摩擦を取り除く「問題解決の方法」として、また、秩序維持のための「予防的な措置」として、排除の可能性になることを示した。「過食症社会」による排除が、現在の様々な現象に対応しており、「それは社会のいたるところで機能する選別のプロセス (ヤング, 1999/2007, p.167)」なのである。このことは、「合理的配慮」という聞こえの良い専門概念が、線引きを行う際の「伝家の宝刀」となり、善意の「合理的な排除」を正当化する道具となる可能性を示唆する。もし、特別支援教育において文部科学省型の〈合理的配慮〉がシステム維持に優先的に用いられるとすれば、普通学校に包摂しつつ特別支援学級にて分断し、適切な態度が身につけばまた包摂するという「過食症 (過食しながら嘔吐を繰り返す)」といえるだろう。本稿の「他者変容文化」

の源泉には、障害者を社会適応させ、有用性のある存在として承認するイデオロギーが潜在している。これは、社会生活は理性的規律・道徳で成り立っており、規律は服従を強制される主体を作り出すものであり、それに抗うものを治療・排除の対象とする理念と近接する。とすれば、障害を治療・矯正するという行為は、社会の問題として対象化するよりも、むしろ我々自身の道徳性に関わる問題であり、その道徳的態度を問う我々の倫理的問題とせねばならない。我々の理性的判断とされる「合理性」の危うさに気付くことが求められる。

つまり、包摂の場で常に排除は起こりうる。本来、「合理的配慮」は、排除が行われないよう、試行錯誤しながらも「共生」することの困難を乗り越えるために定められたはずである。それが権力により排除を正当化する理由として使われる可能性があるということになる。よって本論では、「合理的配慮」は、関係から生じるさまざまな権力作用に強く影響されており、障害者、支援者にかかわらず、その合理性判断の問題点に無自覚である限り、排除への動因となりうる、という仮説を提示する。

最後に、本稿の意義と限界を示す。2016年4月の障害者差別解消法施行により、公立機関では、障害者への均等な機会や待遇の確保、能力発揮の支障となる事態の改善措置が「合理的配慮」として義務化された。今後この概念は、教育/福祉の日常実践においても定着し、地域社会における共生社会構築へ向けての要求と対応の加速が予想される。先に挙げた独立行政法人特別支援教育総合研究所「合理的配慮実践事例データベース」や、内閣府のデータ集「合理的配慮サーチ」などで具体事例の知見は蓄積されつつあるが、事象の概要を提示するに留まっている。既述したように、この概念は非常に曖昧であり、実際の判断は当事者間の合意に委ねられる。しかし、参考事例として提示される特別支援教育総合研究所や内閣府が示すデータは具体性に乏しく、個々の事例の実相を捉えることはできない。合理性の判断は、関わる人々の障害特性や場面・状況により、複雑かつ多様にならざるを得ない(長谷川, 2014; 高橋・高橋, 2015)。杓子定規に方法を当てはめる性質のものではなく、眼前の事態を手探りに進めていくことが求められる。本稿では、個別具体的な事象による支援者側の分析的視点から、「共生」を理念とする共同体内でも、秩序維持、不安の払拭、問題解決の思考などと権力が容易に結びつき、「(善意の)排除」が起こりうることを仮説として提示した。これは、論理的合理性/効率性の追求とインクルージョンを両立させる困難さと複雑さを示す実践現場からの具体事例として意義があると考えられる。

しかし、本研究は事例による一考察である。これからの有効な方策や理論へと発展させるには、具体事象の背景にある関係者間の社会/文化的構造を抽出し、要求/対応の合理性根拠の検討が必須となる。また、本稿のフィールドが社会教育実践の場であったことから、結果をそのまま公立学校に当てはめることは難しい部分もあるだろう。学校における子どもと教師の関係では、権力構造はより強固であり、合理性の判断過程において、子どもの意見よりも教師や管理者側の要求が優先される構造があるかもしれない。また、各学校現場には独自の文化規範が存在し、その中で生じる「合理的な判断」が特徴的であることも予想される。今回、Aさんがスタッフでありながら配慮を受けるという立場であった

ことも、本稿の限界としてある。しかし、インクルーシブな教育環境が今後増加していくことは必定である。学級内での子ども間の支援関係や高等教育機関でのピア・サポート制度など、教育場面での支援/被支援の関係が明確でなくなりつつある。これからは、障害のある教員の雇用も増加するであろう。これらは障害者雇用を促進する職場における同僚間にも当てはまる、いわば相互教育的関係といえる。このような教育環境において、いかなる問題が生じるのかを検討することは、教育研究としての大きな課題である。

国内の教育分野での「合理的配慮」に関する研究は制度的情報の収集段階であり、具体事例の詳細な分析研究は端緒に着いたばかりといえる。今後は、場に焦点化した実践の蓄積(例えば、支援/被支援の役割がはっきりと分かれる学校とその区分を明確にしない「共生」を謳う施設との比較検討など)が求められることになるであろう。具体事例を詳細に分析し、「合理的配慮」という概念について法令がどのように解釈され、申し立てが生じるのか、関係者間の意味のズレがいかんにか生じているのか、また、問題解決の過程を辿ることで、双方の主張が折り合う合理性の根拠がどのように生成されるのかに着目する必要がある。仮説の検証の中で、今後の研究に繋げていきたい。

註

- 1) 障害者権利条約の批准に向けた国内法整備の一環として、2011年に改正された障害者基本法により、第4条において「社会的障壁の除去は、それを必要としている障害者が現に存し、かつ、その実施に伴う負担が過重でないときは、それを怠ることによつて前項の規定に違反することとならないよう、その実施について必要かつ合理的な配慮がされなければならない」と規定された。
- 2) 初等中等教育段階については、「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」(中央教育審議会初等中等教育分科会報告)において、「合理的配慮」を定義している。「障害のある子どもが、他の子どもと平等に「教育を受ける権利」を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」とされ、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」とされている。
- 3) インクルーシブ教育システム構築支援データベース：「合理的配慮」実践事例データベース
http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=15
- 4) インクルーシブ教育システム構築支援データベース：関連用語の解説：合理的配慮とは
http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=35
- 5) 長谷川(2014)も、平等を実現するために非障害者中心の社会が生じる支障を除去すべきと考えるアメリカと、障害者は保護すべき対象と考える日本の「合理的配慮」の理論は、まったく異なるアプローチであると述べている。長谷川は、あえ

て類似点を探り「殊更不安を抱くべきものではない」としながらも、日本特有の雇用システムや労働法制から、単純に欧米における合理的配慮の議論を日本に持ち込むことは困難な場合があると、職務機能やプライバシーの問題から論じている。

- 6) 「発達障害」は曖昧な概念であり、近年の診断基準の変更も含めて概念の用い方に留意する必要がある。本稿では、発達障害者支援法の定義「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」とに沿って用いる。
- 7) 「現存在」「頹落」ともハイデガーの用語である。「現存在」は一般に二義を含み、ひとつにはあるものが現にそこにありありと出現し存在している事実を表す。ふたつには、特に人間の生活、生存を表す。ハイデガーはこの日常の語義を暗々裡に寵めて、しかしもっぱらこの語を人間という存在者にのみ使用する(渡邊, 2011)。「頹落」とは、空談(雑談)の中で自己を喪失し、埋没した非本来的な在り方、つまり、世界や他者に心奪われている現存在の平均的・日常的な在り方を指す概念(寺邑, 2011)。
- 8) ヤング(1999/2007)によると、リスク増大の「顕在化」要因として、マスメディアの増幅作用が挙げられる。「異常性」を売り物に、世界中から集められた犯罪と逸脱のイメージは大量にばらまかれ、犯罪への恐怖は実際のリスクと比べて不釣り合いなほど増幅される(p.182)。

引用文献

- フーコー, M. (1976/2000) ソ連およびその他の地域における罪と罰。ミシェル・フーコー思考集成VI。筑摩書房。Foucault, M. *Crimes et châtements en U.R.S.S. et ailleurs...*. entretien avec K.S.Karol, *Le Nouvel Observateur*, n°585, 26janvier-1^{er} février 34-37. pp.75-90.
- フーコー, M. (1975/1977) 監獄の誕生：監視と処罰。田村俣(訳)。新潮社。Foucault, Michel, *Surveiller et punir : Naissance de la prison*, Gallimard (1975)。
- 外務省。障害者の権利に関する条約(略称：障害者権利条約 Convention on the Rights of Persons with Disabilities)。
- 半澤嘉博(2012) 合理的配慮とインクルーシブ教育。特別支援教育からインクルーシブ教育への展望。渡邊健治(編著)。クリエイツかものがわ。pp.28-48。
- 長谷川珠子(2014) 日本における「合理的配慮」の位置づけ。日本労働研究雑誌 No.646。pp.15-26。
- 橋爪大三郎(1996) 権力の可能条件。岩波講座現代社会学16権力と支配の社会学。岩波書店。pp.1-22。
- 国立特別支援教育総合研究所。インクルーシブ教育システム構築支援データベース。http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=13(情報取得2015/9/30)。
- 国立特別支援教育総合研究所(2010) 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究。

宮崎隆太郎(2004) 増やされる障害児。明石書店。

文部科学省(2010) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会(第3回)配付資料。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siryo/1297408.htm(情報取得2015/9/30)

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)。

村田観弥(2013) 実践者にとっての現象学的研究とは何か：対人支援における「理解」のための研究者態度と方法論の検討。

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 7, 1, pp.117-134。

杉野昭博(2007) 障害学：理論形成と射程。東京大学出版会。

鈴木文治(2010) 排除する学校。明石書店。

高橋知音・高橋美保(2015) 発達障害のある大学生への「合理的配慮」とは何か：エビデンスに基づいた配慮を実現するために。教育心理学年報 Vol.54, pp.227-235。

寺邑昭信(2011) 現存在の予備的な基礎分析(その2)。渡邊二郎(編)ハイデガー「存在と時間」入門。講談社。pp.120-184。

渡邊二郎(2011)『存在と時間』の基本構想。渡邊二郎(編)ハイデガー「存在と時間」入門。講談社。pp.12-70。

巨明志(1996) 権力の記述と文体。岩波講座現代社会学16権力と支配の社会学。岩波書店。pp.173-193。

ウェーバー, M. (1922/1972) 社会学の根本概念(清水幾太郎, 訳)。岩波文庫。Weber, Max, *Soziologische Grundbegriffe, Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, J. C. B. Mohr, 1922。

ヤング, J. (1999/2007) 排除型社会：後期近代における犯罪・雇用・差異(青木秀男・伊藤泰郎・岸政彦・村澤真保呂, 訳)。洛北出版。Young, Jock, *The Exclusive Society : Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*, SAGE Publications, London, 1999。