



障害支援の関係論的研究―専門家像の脱構築試論―

村田， 観弥

(Degree)

博士（教育学）

(Date of Degree)

2016-03-25

(Date of Publication)

2024-03-25

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲第6568号

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1006568>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博士論文

障害支援の関係論的研究－専門家像の脱構築試論－

平成 28 年 1 月

神戸大学大学院人間発達環境学研究科
教育・学習専攻 人間形成論講座
学籍番号・氏名 107D814D 村田観弥

目次

はじめに

序章

- 第1節 本研究の目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・6
- 第2節 「障害」を「支援」するとは・・・・・・・・・・・・・・11

第1章 「関係」と「理解」の運動

- 第1節 動的関係論・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・19
- 第2節 理解の専門性とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・27
- 第3節 理解の脱構築・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・36

第2章 関係論的方法の検討

- 第1節 本論が求める研究法とは・・・・・・・・・・・・・・・・・・44
- 第2節 関係を結ぶ「場」としての〈私〉・・・・・・・・・・・・45
- 第3節 自己との関係・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・55
- 第4節 循環型テキスト解釈法・・・・・・・・・・・・・・・・・・59

第3章 障害支援の専門家主体はいかにして作られるのか

- 第1節 障害支援の専門家とは誰か・・・・・・・・・・・・・・・・74
- 第2節 歴史的主体の解体・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・76
- 第3節 特別支援教育専門家の主体形成（第1期：障害との出会い）・・・・78
- 第4節 特別支援教育専門家の主体形成（第2期：重度障害児童生徒との関わり）・・84
- 第5節 特別支援教育専門家の主体形成（第3期：国立研究所研修）・・・・88
- 第6節 特別支援教育専門家の主体形成（第4期：理想の専門家と逸脱する教師）・・104
- 第7節 主体形成の要件と専門性の整理・・・・・・・・・・・・114

第4章 データから見る「関係」と「障害」の構築過程

第1節	実践研究データについて	119
第2節	分析の過程（第1期：受容と分析的理解）	123
第3節	分析の過程（第2期：違和感/不安との葛藤）	144
第4節	分析の過程（第3期：権力/支配との対立）	177
第5節	Aと筆者の関係の整理	201

第5章 相互教育における主体形成の関係論的再考

第1節	関係性の違いとは？	206
第2節	発達支援と相互教育の実践的分析	207
第3節	関係論的主体形成の検討	210
第4節	関係と物象化	217
第5節	教育的挑戦を続けるために	223

第6章 「発達障害」概念の様相

第1節	概念より捨象されたもの	226
第2節	「発達障害」概念とは何か	229
第3節	筆者世界の鮮明化	231
第4節	「発達障害」概念の多義的な作用	232
第5節	「正常」を守るための概念	248
第6節	障害という「こと」	250

第7章 障害支援の包摂と排除 ―権力と合理的配慮の関係―

第1節	権力への固執	255
第2節	インクルーシブ教育と「合理的配慮」の問題	257
第3節	2つの下位文化とその規範	262
第4節	Aへの〈合理的配慮〉	266
第5節	筆者が感じる期待と圧力	268
第6節	葛藤への方策と虚像の瓦解	270
第7節	寛容の強制と自己排除	277

第8節 社会適応のイデオロギー	279

第8章 専門家像の脱構築（総合考察）

第1節 筆者が捨象したもの	282
第2節 「専門性の権力」の脱構築的解釈	286
第3節 関係論的障害観	289
第4節 支援の専門家に求められる関係	294
第5節 葛藤できる「場」の構築	297
第6節 関係に埋没する	306

終章

第1節 本論の総括	315
第2節 おわりに	317
引用文献	322

はじめに

路面に白墨で書かれた楕円は、十五歳の少女が倒れた位置を生々しく伝えている。「おい、この花をさしてくれないか」通りすがりの女子生徒が、教師に頼まれて何人か立ち止まった。少し躊躇したが、すぐにしゃがんで、花束を解いて、花のひとつひとつを花瓶へとさしていく。その脇を、長い列は校門に呑みこまれていく。手に参考書やプリントを持って、歩きながら読んでいる子も多い。そうだ、今日もまた試験が続いているのだった。試験初日だった六日にも、生徒たちは頭を「試験一色」にして、重苦しい気分で校門を通過していったことだろう。生徒たちに目をこらしてみると、一瞥もくれずに参考書やプリントに目を落としたまま、校門を通過していく子らがいる。中には、楕円の白墨の^{アツ}後を踏んでしまう子もいて、私は胸が痛んだ（保坂展人&トーキング・キッズ,1990p7）。

1990年7月6日、神戸市にある兵庫県立高塚高校は、期末テストの初日だった。午前8時30分、遅刻者を締め出すため教師によって閉められる校門に挟まれ、15歳の女子生徒が命を落とした。筆者は、その前年に近隣の高校を卒業しており、当時この事件に大きな衝撃を受けた。その年の9月に発刊されたルポルタージュ『先生、その門を閉めないで 告発●兵庫県立高塚高校「圧死事件」』には、現場の教師たちの言葉が記録されている。

7月6日。試験の予定をくり下げて行われた全校集会の席で、校長は居合わせた報道陣を驚かせるように、こんな発言をしている。「日頃から『生命を大切に』と訴えてきただけに、偶然とはいえ、貴い生命が失われたことについては、皆さんに申し訳ない。君たちにお詫びする」（中略）「皆さんがせめて十分早く起きれば、先生方が大きな声を出さなくてもいい。一分の時間を節約すれば、どれだけの時間が生まれるのか。責任を転嫁するつもりはないが、諸君にいま一度、生活態度の見直しをはかってほしい。最近になって、諸君らが西神中央でぶらぶらしていると聞いている。諸君自身が自ら、自己の見直しをしてほしい」（同 pp18-19）。

同校教師の次のような声もある。

いや、予想出来なかったというよりは、入ってくる生徒を切るわけですね。切るためには、

相当強く押さないと生徒は入ってくるでしょ。ぼくも、その場面を見たわけじゃないですから、詳しくは言えませんが。八時半のチャイムによって厳密に遅刻をとろうとすれば、どこかで集団を切らなければならないですよ。ほんの少し早足で来れば間に合うのに、それをしない。男の子に多いですな（同 pp27-28）。

事件当日から3日間、学校は試験を予定どおり行った。当時、学校は非難の対象にはなかったが、そこで働く彼らにどれほどの罪の意識があったのだろうか。どこかひとごとのように聞こえるその発言からは、学校の秩序を守るため校則を遵守させ、社会への順応を目的に生徒を管理する「教育者」の姿が浮かび上がる。疑念を抱くことなく、従順に職務を遂行していたということなのであろう。アレント,H（1969/1994）が記述した『イェルサレムのアイヒマン』のごとく、彼らは組織の中で与えられた職務を忠実にこなすことに、精一杯だったのだ。これは、教師という教育の専門家像の断片であり、かつての筆者も同様であったかもしれない。この事件は、筆者の生まれ育った地域で起こった。その3年後、筆者は事件近隣の出身校に教育実習に行き、その翌年、別の近隣の普通科高校の常勤講師として就職している。ゆえに、この事件は筆者が教師としての人生を歩むに当たり、良くも悪くも原点となる出来事であった。

本論は、専門性に付帯する権力について、教育の視点から検討する論文である。権力についての議論は、教育学において主要なテーマのひとつとされてきた。教育は二つの点で権力と重大な関わりがあるとされる。ひとつ目は、社会的関係の一種である教育的関係の秩序を維持し、教育組織を運営するためには権力が必要とされる点である。教育的関係を基本とする教育組織は、支配－服従の関係を含んでおり、権力が必要に応じて行使される。二つ目は、公教育が公権力の規制と援助により成立、運営されている点である。公教育の維持・運営を巡り、教育政策の決定・実施、教室での授業に至るまでの重層的権力作用の構造が形成されている（教育と権力『新教育学大事典』細谷俊夫（編集代表）第一法規出版,1990p79）。

藤田（2000）によると教育統制の形態は、①専門的統制 ②官僚的統制 ③住民統制 ④市民的統制 ⑤自主的統制 ⑥市場的統制 の6つに分類できるが、国民教育制度の下、学校教育が拡大し、教育の定型化・標準化が進んだ現代社会では、官僚的統制と専門的統制が教育の基本型となっているとされる（pp248-250）。アルチュセールが、近代の支配的国家イデオロギー装置が「学校＝家庭」とであると論じたように、近代以降の社会存立の要に位

置するミクロの権力作用は、「学校＝家庭」における教育である（寺崎,1997p91）。

かつて、教育における権利の問題は、国家と国民との対抗関係で議論されることが多かった。しかし、戸波（2001）によると、1980年代以降の校内暴力・いじめ・体罰・学級崩壊・不登校といった学校内部の人権問題が顕著に見られるようになったことで、教育問題は、教師と子ども・親との対抗関係にある権力性の問題として把握しなければならない、とされるようになった（p118）。さらに、教師の専門的教育指導能力の不足の問題も議論されるようになる（p111）。教師/教育は、自覚的にも無自覚的にも政治と密接に結びついている、とする宿谷（2012）は、教師の権力性や専門性の限界を軽視ないし無視し、その結果として教師による子どもの人権の侵害を放置し、教育内容の決定の問題をあいまいなまま放置したとする国民教育権論に対する批判を挙げている。

フーコーが『監獄の誕生』（1975/1977）において、従順な身体を作るための規律・訓練の権力装置として「学校」を挙げたことは周知の事柄であるが、マクロ権力に対してミクロ権力で述べていくという権力論における手法は、教育学でも広くなされている。本論においても教育学的伝統に倣い、マクロの問題とミクロの問題を結びつける切り口として「障害」に焦点を当てる。特に本論では、障害支援の専門性に着目する。「障害」を巡る、筆者を含めた関係者間の諸相を議論の俎上に載せるが、その背後には、制度化された専門家（つまりマクロ権力）との関係がある。そして、「障害」や「支援」の「関係」は、「自己」と「他者」との関わりの暴力性という最も原初的な「関係」に結びつく。本論は、身近な問題である「障害」を端緒に、教育/支援の専門家一般に関わる「関係」の問題を視野に、論を試みるものである。

本論文の構成

序章

近代的主体としての「障害支援」の専門家、及び研究者像の問題性を指摘し、本研究の主題を明確にする。また、本論における「障害」「支援」の概念整理を行う。

第1章

本論の哲学的基盤となる「動的関係論」について、各学問領域において用いられる理論的共通点について提示する。さらに、本論の専門性の鍵概念となる「理解」について、語義を

掘り下げ、その両義的性質を明らかにする。

第2章

関係性を研究する方法として、関係の集積としての主体を解体し、他者との出会いを媒介に意味解釈を繰り返す方法を開発する。まず、関係論的な自己のあり方を検討し、次に、専門家倫理の問題と主体の根源性を問う試みを提起する。最後に、テキストと捉えた主体の解体と、他者との対話を循環的に実践する方法として、「循環型テキスト解釈法」を示す。

【初出：神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要第7巻1号 pp117-134 平成25年9月】を大幅に修正したものである。

第3章

第2章で検討した研究法の第一段階として、筆者を障害支援の専門家として形成された歴史的主体と捉え、1990年代後半～2000年代前半までの特別支援教育関係資料と筆者の記録・メモをもとに示す。特別支援教育の文脈で使用する専門用語が、どのような制度的秩序のもとに扱われ、いかなる意味を帯びているのかを考察し、権力性を帯びる理想的専門家像と抵抗する教師像を示す。

第4章

研究法の第二段階として、第3章で得られた筆者の主体形成要件を参考に、フィールドワークによる記録群を分析する過程を提示する。筆者の固定化する障害者像と関係の様相について明らかにする。筆者は、組織内における役割や期待への応答に影響されつつ、関係を変容させており、葛藤、周囲との軋轢、問題解決への志向、秩序維持などから、背景にある専門知識や権力を誘引している。研究協力者への意味を固定し、権力を纏い、関係が次第に硬直化する様子を示す。「目的合理的関係」「専門概念の使用」「規範/権力」の問題を3つの副題材として提示し、第5～7章へ繋げる。

第5章

研究法の第三段階の一部として、他者との対話を通した筆者の考察を提示する。関係者間の関係変容こそを相互教育の学習過程とし、事象の対象化や互惠的关系の在り方を「主体と関係の物象化」とみなし、批判的に考察する。有用性に囚われる関係態度を乗り越えるため、

存在論的な「関係性」としての無条件の肯定的他者受容「歓待の思考」を、専門家態度の可能性として検討する。

【初出：生涯学習・社会教育ジャーナル第7号 pp59-79 平成26年3月】を一部改変したものである。

第6章

研究法の第三段階の一部として、障害概念の意味作用の探求を目的とする。日常における「発達障害」概念の広がりを持ち口に、我々の生活世界において専門用語がいかに使われ、関係に影響を与えているのかについて検討する。既成の科学言説への無批判な姿勢が概念使用の過剰に繋がる点、意味作用が使用者の常識世界の保護と自己防御となる点を指摘する。

【初出：質的心理学研究第15号（印刷中）平成28年3月】を一部改変したものである。

第7章

研究法の第三段階の一部として、専門家の権力について、検討する。現在、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、その判断は場を構築する規範に大きく影響され、常に権力と共にある。支援の場と「合理的配慮」の関係を示し、専門性に付随する権力の存在を明らかにするとともに、包摂と排除が同時に起こりうる可能性を提起する。

第8章

研究法の第四段階として、総合考察を行う。これまでの議論を踏まえ「専門性の権力」の脱構築を行う。「関係論的障害観」「決定しない専門家像」「緩やかな秩序のある葛藤空間」の構築と維持を提案する。主体同士の支援する・されるではなく、「場」の空間的支援の可能性を示す。

終章

本論の総括を行い、今後の課題と展望を示す。

序章

第1節 本研究の目的

1. 問題と目的

筆者はこれまで、「教育とは何か」「教師とは何者なのか」といった問いを抱き続けてきた。勿論、その答えは現在も見つかっていない。しかし、問い続けなくてはならないと考えている。本論を貫徹する最も大きな主題は、「教育における支援の専門性とは何か」である。特に「障害」という事象に係る専門家の態度に焦点を当てる。本論でいうところの「教育」とは、学校教育のみを指すのではない。また、個体に内在するとされる能力を高めるため、ある一定の価値基準に従い、その道程を定めて働きかけることでもない。白水（2011）は、教育（education）の語源 *educatio* について、動詞 *educere*（外に引き出す）の対応ではなく、*educare*（養い育てる）であり、「能力を引き出すこと」という原義は誤説であると斥ける。そして、「食べること」を通じた「生」そのものへと視野を伸展させる。本論でもこの立場に依り、教育を「人が生きること」との視点から論じることとする。筆者は、これまで長きに亘り教師として「障害支援」に携わってきた。それは、体系化された知識の伝達や右肩上がりの発達観といった筆者にとって自明であった教育観を突き崩した経験であり、まさに「生きること」そのものへの深慮の機会となった。さらに、その場に専門家として在ることを再考する契機でもあった。

本論で問題とするのは、「障害」という事象を専門家がどのように捉えるのかという観点である。教育に限らず、今日の国内の実践現場では、医学・心理学的な視点が多く導入されていることに疑いの余地はないだろう。そして、それらの方法が「障害」があるとされる人々を対象化し、専門概念によって説明する行為であることについては、言を俟たない。機能的合理性が追求される現代社会においては、有効な手段といえる。しかし、有用性のみが称揚され、その副作用については医療社会学等の一部の言及に留まり、広く議論されているとは言い難い。フーコーは、『狂気の歴史』（1972/1975）で以下のように述べる。

精神病をつくりだしている澄みきった世界では、もはや現代人は狂人と交流してはいない。すなわち、一方には理性の人が存在し、狂気に向かって医師を派遣し、病気という抽象的な普遍性をとおしてしか関係を認めない。他方には狂気の人が存在し、やはり同じく抽象的な

理性、つまり秩序、身体的で精神的な拘束・集団による無名の圧力・順応性の要求たる理性を介してしか理性の人と交流をもたない。両者のあいだには共通な言語は存在しない、むしろもはや存在しないのである（フーコー,M.,1972/1975 p8）。

視線は一つの客体に向けられているのであり、それは、すでに形作られている理論的推論による真実のみを介して、この客体に達する。狂人は狂気の抽象化、いわば上澄みを移し取られたような形でしか視線に現れないのである（同 pp464-465）。

狂気は客体となっているのだ。しかも、特異な地位を与えられて。（中略）認識にとっての事象—人間のなかにある最も内面的な、だが同時に人間の視線に最もさらされているもの—となった狂気は、透明な大いなる構造として作用する。（中略）狂気をもとにして、また人間がそこで把握する客体としての地位をもとにして、人間は少なくとも理論的には、客観的な認識にとって完全に透明になることができなければならない、という意味である（同 p482）。

フーコーは、ルネサンス期は見慣れた存在として日常にあった「狂気」が、17～18c 後半（彼のいう古典主義時代）にかけて、「理性」の側の恐怖に由来する「非理性」への分析と介入を通し、治療の対象として「客体化」される過程を明らかにした。理性的存在である近代主体と、「他者」として分断された「狂気」の析出は同時に成立する。フーコーは、人間に関する多くの学問が、欠如や異常性を学問の根源としていることを明らかにする（中山,1996 p60）。特に、医療に着目した『臨床医学の誕生』（1963/1969）に代表される「医療化のまなざし」は、医療制度を「専門家依存」として否定的に捉えたイリイチの視点とも共通する。

イリイチは、『専門家時代の幻想』（1978/1984）において、人を顧客と定め、必要（ニーズ）を決定し、問題解決を促し、素人を訓練する専門家権威に対し、懐疑的、後見的態度を持たない限り「技術（テクノ）ファシズムへの墮落」へと向かう、と警鐘を鳴らす。また、『生きる思想』（1977/1991）においては、産業化された結果の豊かさに依存する人々が、自力で行動し、創造的に生きる自由と力を収奪され、社会的・政治的無力感に襲われていることを「現代的な意味での貧困」と名付けた。そして、専門家の定義や意見、政策に対し抵抗する運動を提唱している。フリードソン（1970/1992）は、特殊な秘儀的知識と高い人道的

意図を持つ専門家の意見に素人の意見は従属する、という前提が専門職化の進んだヒューマンサービスの領域においては、イデオロギーとして成り立っていることを指摘している。これらは、専門家支配による市民の「不能化」を言明している。

医療と親和性が高く、密接に関わる障害支援の領域でも同様の問題が指摘される。オリバー（1990/2006）は、障害者が依存的な存在となるのは、身体的・精神的な能力ゆえではなく、福祉国家の構造的基盤（経済的・政治的・専門職的）により「無力化」されているからだと言く。横須賀（2011）は、障害者と専門職の関係は、障害者が直面する様々な問題を解決するという目的を達成するために意図的に作られた関係であり、対等な関係ではないとする。知識・情報・技術の有無による格差と、何かをする権限の有無が障害者と専門職との間に権力関係を発生させ、専門職が支配し、障害者は服従する関係になるという。

このような専門家支配の問題は、言うまでもなく、学究の世界においても当てはまるであろう。“調査結果は研究者に領有され、結局学会での業績競争の資源になるだけという批判”もある（上野,2011 p288）。しかし、管見ではあるが、研究者が研究対象者に対して権力的関係にあることを認識し、研究者態度の問題性を自覚した上で、自身の研究について俯瞰的考察を加えるという研究方法についてはほとんど見当たらない。これは、研究者の認識活動とは独立した世界が存在し、「科学」とは、そこから関係することなく観察可能な対象より構造や秩序を把握すること、とする研究者の常識が広く正当とされてきたからであろう。

一方、昨今では、研究者の倫理的態度が問題とされ、正規の研究として認許されるには、倫理審査による承認が求められるようになってきている。しかし、これも「受けることが是」とする形骸化の趣がある。審査は研究者の免罪符ではない。審査を受けることによって、研究者の態度が保証されるのではなく、研究における倫理とは何かという問いに対し、研究者自身が真摯に向き合う姿勢が要諦となる。審査という形式に晒されても倫理的責任から逃れられることはない。しかもこの態度は、研究者こそが研究を統制すべきであり、その研究対象となる存在は保護されるべきであるとする「関係の非対称性」を顕在化させる。しかし、研究する側とされる側という非対称な関係性から生じる権力の問題や、異他性を否定し、研究対象として隔離する暴力性などについて、研究の倫理性がいかに担保されるのか、の議論がこれまで徹底されてきたとは言い難い¹⁾。

無論、教育実践を研究主題とするということは、常にこのような問題と対峙せねばならないということである。臨床教育学を提唱した河合隼雄は、「臨床的」であることは“自分が「現象のなかに生きる」ことで得た知見によって理論を考えることである”と述べ、“もっ

とも大切なことは、研究者が研究しようとする現象に自らかかわっており、「客観的観察者」の立場をとらないことから出発することである”と述べている（河合,1995 pp13-14）。しかし、先のフーコーが示したように、未知の事象を他者として対象化し、客体として捉えることの限界を考える必要が生じたとき、研究者はいかにして他者と出会うのか、という難問に突き当たる。

本論における研究主題は、次の二点である。ひとつは、主客の問題を乗り越える研究方法の開発である。客体化し、分断するという研究の営為を「他者の客体化問題」として提示した際、「それではどのように世界に接近し、把握するのか」とする困難が生じ、それとは別の仕方では事象に迫る方法が要請される。本論は、支援者の倫理的態度を問うと同時に研究者の倫理も主題とする。そこで、筆者自身を関係の網の目の中から主体形成される専門家（支援者・研究者）として捉えることで、主客の問題、他者の対象化の問題の再考を試みる。

本論では、主観と客観という区別には注意を払い、絶対的な主客の存在は一端括弧に入れる。本論で取り上げる主観とは、意識化されたものであり、客体化された主観的経験のことを指す、いわば客観的主観性である。無論、絶対的客観性があるとの立場も保留することになる。しかし、本論は学術論文としての研究成果の提示であり、それゆえ、評価を仰がねばならない。それは、複数の査読者の「本論の主張が間主観的に妥当である」との評価の集積により「意味のある研究」として位置づけられることであり、日常生活世界における経験として間主観的に客観性がある研究と認められる、かどうかの判断が下されることである。このような客観性は間主観的客観性といえるものであり、量的研究においても同様のことがいえる。現代の科学的方法論の中で代表的なものである確率論「ベイズ主義」は、徹底した帰納であり、仮説の確率=確からしさとは、われわれがその仮説をどのくらい信じるかという「信念の度合い」として、確率の高いものを科学的客観性とする（伊勢田,2003）。このように考えると、主観と客観という従前の枠組みの安定性は揺らぎ、哲学上の難問を招来する事になる。この難問は、もうひとつの主題である、専門性とは何かという問いに繋がる。

高度に細分化される後期近代社会において、専門性への信頼・委託は礼賛され、専門家は敬仰の対象となる。しかし一方で、そこでは思考を停止した安易な他者理解が消費されているのではないかと、本当に他者と出会っているのだろうか、という疑問が生じる。もし、そうだとするならば、専門家であるということは、誰にとってどのような意味があるのか、という問いが生起しても不思議ではない。勿論、脱専門家する世の中を目指すというのは現実的ではない。バーガー&ルックマン（1966/1977）は、社会知識の在庫は、社会全体にとって

有意味な知識と、特定の役割にとってのみ意味を持つに過ぎない知識によって構成されていると述べる。分業の発達、特殊な作業を増大させ、容易に習得でき、伝授しうる規格化された解決法を要求する。解決法は、一定の状況に関する専門化された知識と手段・目的関係に関する知識を要求し、それによって状況が社会的に規定されるという。一定の諸個人が、特殊な知識を蓄積し、彼らの専門領域に専念できる社会的組織を必要とするため、社会は彼らに在庫知識の諸部門を割り当てる。彼らの役割はそこの管理者である。知識が専門家によって専有されていることにバーガーとルックマンは当然自覚的であり、知識がある特定の集団によって担われていること、それらが「利害」によって拘束されていることにも意識的であった（千田,2001）。この理論では、専門家の存在は社会的要請であり、制度として対象化された知識を媒介する役割をもつ、社会システムにおける必然的存在である。

斉藤（2009）は、小沢牧子の「心の専門家」が「心の市場」を作り出し、管理する側すらも自覚していない巧妙な管理システムを構築しているとの主張に対し、部分的に賛同しながらも、小沢は主張する言葉の一貫性を追及するあまり、“いささかイデオロギーのほうに振れすぎている（p121）”と批判する²⁾。斉藤は、心理学ブームは消費者の側に潜在していたものであり、臨床心理士や精神科医すらも“^{てい}体よく消費されているに過ぎない”と述べる。“もう僕たちは、後戻りできないのだ”（p116）として、心の市場化が回避できない以上、システムの中で資格化した心の専門家は必要だとする立場を取る。

これらの議論を踏まえ、むしろ、その問題に向き合うことで新たな専門家像を提示できないか、とするのが本論の主旨となる。特に本論で着目する専門性とは、「障害支援の専門性」である。この専門性は、教育・医療・看護・心理・福祉等の他領域に亘って有用性が提示されている。まず、障害支援の専門家と呼ばれる人たちがどのように世界を把握しているか、その方法を明らかにし、次にその方法にはどのような特徴があるのか、「支援」を専門にするとはどういうことなのか、を示すことで、今後本論で展開される専門性の実相の開示に繋げる。何が障害/非障害を分けているのか、何が正常/異常とされ、何がトラブルとされるのか、秩序維持を最優先とする権力の影響はあるのか、あるのならばその何が問題なのか、それらの権力性を抑えることが必要だとするならば、専門家に求められる態度とはどのようなものなのか。これらについて検討し、最後に諸問題を乗り越えるため専門性の持つ意味の脱構築を図り、新たな専門家像の提起を試みる。

第2節 「障害」を「支援」するとは

1. 本論における「障害」とは

本論が「障害」について焦点化する理由は、「障害」を取り巻く問題こそが、専門性の持つ問題としての他者の対象化や支援者支配を先鋭化する事象ではないか、と考えるからである。他者によって規定され、他者に所有される存在として成立させられる一方、そのような眼差しによって自己をも規定してしまう、このような傾向が鮮明に現れるのが「障害」であり、「障害者」とされる人々である。近年の当事者や家族の主張からは、支援する専門家の視座では自明とされてきた事柄の問題性が明らかにされている。

例えば、脳性麻痺当事者である熊谷晋一郎（2008）は、自身の子ども時代の経験について、“立つこと、歩くことを目標に掲げていた当時のリハビリでは、電動車いすに乗ることは悪だった（p199）”と述べる。しかし、彼にとってリハビリは悪夢であり、“うまくいかないときは、「努力・工夫の仕方が間違っている」と、心理や人格に原因を帰せられ、指で体の一部をつつかれながら（中略）一つひとつの筋肉の使い方まで指南を受け”、“「また無理難題を押し付けられて、できなかつたら責められる」という不安、恐怖心、怒りの感情”が生じるなかで、全身の筋肉から送られる身体感覚がバラバラになり、幽体離脱するような感覚になった、と語る。さらに、“怒りや恐怖心だけがたしかな存在感で自分のなかにあり、自分や目の前のトレーナーを痛みつけたい衝動が、律動的に立ち現れてきた。”と回顧している（pp200-204）。

障害児教育においては、障害者の親である最首悟（1996）が、“日本の公教育は伝統的に教化であり、調教である。特殊教育といわれる障害児教育では、そのことがより露になる（p97）”と言明している。障害当事者である安積遊歩（1996）は“養護学校の中で実践される、「その身体は矯正、加療が必要なのだ」という否定感には敏感にならずにはいられなかった”と述べ、“養護学校教育の中で、私は、障害の全くない体、あるいはほとんど障害のない体にならない限り、生きる価値はないのだと、日々思わされていった”と追想している（pp109-110）。

“訓練と道具による障害の克服は、努力と苦痛と犠牲をいくら支払っても追求する価値のあることだとする見方は、我々が暮らすこの社会＝文化が不断に再生産する圧倒的に強固な考えである（石川,1999p313）”。問題の要因を個別の「障害」に還元し、障害者を操作的に扱うことによる問題解決を是とする構造に対し、批判する議論が耳目を集めるように

なったのは、国内では障害当事者の主権回復運動などを経た 1990 年代に入ってからである。現在でもリハビリテーション・モデルが障害支援においての主要な方策であるといっても過言ではないだろう。抑圧者や差別者であることは、告発されることで初めて自覚される。

「障害」の問題は、現前しない限り意識の遡上に載りにくい。一方で最も身近な問題ともいえ、教育実践研究としての本論の主題にふさわしいと考える。

現在、「障害」についての定義は、2001 年に WHO が提示した ICF（International Classification of Functioning, Disability and Health：国際生活機能分類）モデルが最も知られているであろう。「障害」の概念化についての説明としては、従来大きく分けて 2 つの考え方がある。ひとつは、生物学的要因として個体に還元して障害を説明する立場で「医学モデル」と呼ばれる。ICF では以下のように説明される。“障害とは、疾病・外傷・その他の健康状態が直接的な原因となっておこる個人的問題としてとらえ、その結果、専門職による個別的な治療というかたちの医療を必要とする”。もうひとつは、障害学に代表される社会構築的な見方である。こちらは「社会モデル」と称される。“障害は、個人に帰属するものではなく、状況が複雑に集まったものであり、その多くは社会環境によって作り出されるものである”。ICF モデルは“これらの 2 つの対立するモデルの統合に基づいている”とされる³⁾。しかし、結局そのパースペクティブは、個人への焦点化の域に留まり、個体能力向上のための環境改善として矮小化されており、この二つは統合不可能とする指摘もある（杉野,2005）。

本論では、「障害」をどのように捉えるかについて、生物学的実在物か社会的構築物とするかの二項対立に収斂する立場はとらない。その存在に関わる真偽は一旦留保し、第 8 章にて検討する。まずは、実際に「障害」という概念が我々の日常生活世界で使用される事実
に焦点を当てる。そこでは、そのどちらもが錯綜して用いられ、様々な事象との関係の中で往復循環すると仮定する。問題は、その区別がいかにかに定められているのか、誰がどのように用いているのか、それはどのような行為を要請し、また態度や振る舞い、状況を産出するのか。そして、支援者と被支援者の関係にどのような影響を与えているのか、にある。つまり本論での議論は、その区別の有無や存在の真偽は主題とはならない。専門家による障害概念の生成や操作、態度の実相に焦点を当てることで、障害支援という営為の意味を探求し、「障害」を取り巻く人々の関係の一端を開示することが狙いである。「障害」が「問題」として個々の関係より現れている以上、我々ひとり一人の「間」にある事柄であり、それは、〈私〉の問題であるともいえる。同時にこれは〈私〉を捉え直す教育的試みとも結びつく。

2. 本論における「支援」とは

では、次に「支援」についてである。「人を支援する」とは、どういう営みなのだろうか。近年、国内で成立した法律だけ見ても「発達障害者支援法（2005 年施行）」「高齢者虐待防止・介護者支援法（2006 年施行）」「原発事故子ども・被災者支援法（2012 年施行）」「障害者総合支援法（2013 年施行）」「子ども・子育て支援法（2015 年施行予定）」「生活困窮者自立支援法（2015 年施行予定）」など、社会的弱者とみなされる人々への政策には「支援」の二文字が使われることが一般的である。「障害」を取り巻く現状を見ても、「自立支援」「就労支援」「移行支援」「発達支援」「個別支援」「支援計画」などの言葉が飛び交っている。教育の現場でも特殊教育が特別支援教育に変わり、「子どもを支援する」といった言葉が日常的に使われるようになった。

大野（2003）は、このような状況を「支援ばやりの大情況」と揶揄し、“支援という記号が蔓延している。子育て支援、母親支援、自立支援、地域生活支援、野宿生活者支援、拉致家族支援、イージス艦支援、支援費……など、まさに支援の大合唱である。支援さえ言えば「はい、一丁あがり」では怖いではないか。問題はそれを必要としている人びとに制度的支援（公的責任）となって届いているのかどうか”と憂いている。大野は、“現行制度では支援には社会的処遇の主たる機能が付与されておらず、自立のためのプラグマティックな手段や技能として捉えられている”ことを問題とし、“生き方や育て方や人間としてのありよう”“育ち合うといった関係性の快楽”が上意下達な行政処分的な性質として捉えられることを単なる記号に過ぎないとして、「支援のスキル化」に警鐘を鳴らす⁴⁾。

このように我々が日常的に使用する「支援」には、行政措置的な意味が含意される場合が多いといえるだろう。では、実際に行政により施される支援とはどのようなものなのか。ここでは、「発達障害者支援法」を例にする。以下、いくつかの条文を提示する（傍線筆者）。

第 1 条 この法律は、発達障害者の心理機能の適正な発達及び円滑な社会生活の促進のために発達障害の症状の発現後できるだけ早期に発達支援を行うことが特に重要であることにかんがみ、発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援、発達障害者の就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立及び社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与す

ることを目的とする。

第5条の3 市町村は、児童に発達障害の疑いがある場合には、適切に支援を行うため、当該児童についての継続的な相談を行うよう努めるとともに、必要に応じ、当該児童が早期に医学的又は心理学的判定を受けることができるよう、当該児童の保護者に対し、第十四条第一項の発達障害者支援センター、第十九条の規定により都道府県が確保した医療機関その他の機関（次条第一項において「センター等」という。）を紹介し、又は助言を行うものとする。

第23条 国及び地方公共団体は、発達障害者に対する支援を適切に行うことができるよう、医療、保健、福祉、教育等に関する業務に従事する職員について、発達障害に関する専門的知識を有する人材を確保するよう努めるとともに、発達障害に対する理解を深め、及び専門性を高めるため研修等必要な措置を講じるものとする。

各条文から読み取れるのは、専門家による医学・心理学的観点からの障害の早期発見・早期療育を促進することが「支援」の目的とされており、そのための専門機関の設置や人材確保が行政の責務とされている点である。このように行政が定める支援とは、専門機関における専門家の職務であり、「障害支援」をそのようなものと意義付けてもおおよそ差し支えないだろう。以下の「障害者総合支援法」でも「障害支援」は、専門家の役割でありその職責を担うものの育成が行政に課せられる。

第二条第二項第三号 障害者等に関する相談及び指導のうち、専門的な知識及び技術を必要とするものを行うこと。

第七十八条 都道府県は、厚生労働省令で定めるところにより、地域生活支援事業として、第七十七条第一項第三号、第六号及び第七号に掲げる事業のうち、特に専門性の高い相談支援に係る事業及び特に専門性の高い意思疎通支援を行う者を養成し、又は派遣する事業、意思疎通支援を行う者の派遣に係る市町村相互間の連絡調整その他の広域的な対応が必要な事業として厚生労働省令で定める事業を行うものとする。

一方、平成 22 年度に厚生労働省障害者総合福祉推進事業として出された「障害者相談支援ガイドライン作成とその効果的な普及・活用方策のあり方検討事業報告書（平成 23 年 3 月）」では、障害支援の専門家が配慮すべき事項として、「エンパワメント」と「アドボカシー」が挙げられている。やや長くなるが重要なので引用する。

(1)エンパワメントについて

相談支援の構造は、「支援者」と「利用者」などと呼ばれ、「支援する者」と「支援される者」という関係構造をなしています。（中略）支援者は専門家として利用者に何らかの利益を供与する関係です。その関係は、力のある者と力のない者との関係を基本とします。支援者の社会的立場や専門性などが時として権威と結びつき、利用者の利益享受の期待を助長し、加えて支援者のパターナリズムや慈善的善意が利用者との関係を歪め依存関係をつくる場合も往々にありました。利用者の自立性（自律性）を阻害し、結果として主体性を軽んじる結果にもなりました。そこでは、利用者の主体性の危機を招くことや、時に対等性が損なわれ、支援されることによる当然の利益享受さえも失われることが起こる弊害もありました。不利益を得ることとなった利用者である障害者は、社会的弱者と呼称されることとなり、明確な差別の構造がいつの間にか作られてきました。（中略）相談支援において専門性の高い知識や技術が必要な場合も当然ありますが、専門性故に、利用者の主体性や自律性が損なわれてはなりません。障害者が自分の生活を自分で作るという積極的な動機を失い、家族や専門家に依存するという傾向（「パワレス（力を失っている状態）」）に陥ってはならないのです。（中略）支援者と利用者の関係が対等であり、いかなる時も、支援をされる者ではなく自ら利用する者という主体性が基本にある相談支援です。

(2)アドボカシーについて

（略）ここで注意しなければならないのは、本人ないし家族が望んだ特定（計画）相談による本人中心の（生活）支援計画は、その利用者に能力障害の重い人たちが多いことから、専門家によるパターナリズムによる相談支援、ないし専門職主導と呼ばれる相談支援が展開される危険があるということです。それは、「私は障害福祉の専門家、あなたよりも知識があり、経験も豊富です。あなたの幸せとしては、このような生活をするのが考えられます」といった一方的な提案型支援計画となることがあります。このような相談支援を排除して、本人中心の相談支援に徹することが重要です。この相談では、本人のストレングスに注目し、

エンパワメントを引き出す本人中心の相談支援を行うのです。(中略) 相談支援専門員が、利用者の立場に立って調整協議していくことこそ真のアドボカシーではないでしょうか。

このように「支援」には権力性が付帯しており、支援-被支援の関係が一方的なものにならないよう留意することが行政側からも示されている。今田(2000)では、“支援とは、何らかの意図を持った他者の行為に対する働きかけであり、その意図を理解しつつ、行為の質を維持・改善する一連のアクションのことをいい、最終的に他者のエンパワーメントをはかる(ことがらをなす力をつけることである)”ことと定義されている(p11)。それに依れば、「支援」は行政措置的に配慮される専門家の専売特許ではなくなる。人が人を「支え」、「援ける(助ける)」という営みは、我々の「生」から切り離せない日常的な関係の中にある行為ともいえる。

森岡(1994)は、自律した「個人」が互いに契約を結んで社会を構成していくという原理に疑問を持ち、完全に自律できにくい人間同士が互いに「ささえあう」という社会原理の可能性を指摘する。個人は、様々な社会の「関わり合い」のネットワークに織り込まれつつ生きており、その「関わり合い」のうちで、いのちの一回性、かけがえのなさに徹底してこだわっていくような「関わり合い」のことを「ささえあい」と呼ぶ。森岡は、「自己」の概念とは、“ある種の人間関係の様相と相関的に定義されるもの”だとし、他の人間に「訴えかけ」を行う可能性のある主体のことであり、「誰かが誰かに何かを訴えかける」という文脈においてはじめて定義されるものだとする。人間関係のネットワークのなかで我々が行う様々な行為のカテゴリーのうち、「訴えかけ-訴えかけられる」という相互行為の「主体」として「自己」が登場すると述べている。“人間が訴えかけをする自己となるのは、彼が他の人間と実存的な「交わり」を欲する根源的な衝動を持っているから”であり、“人間は「訴えかける」ことで他の「自己」と交わらざるをえないような存在者”とされる(pp212-220)。本論では、関係の中で人と人が「支え合う」という観点から「支援」のあり方を考える。

注

1) 「倫理」という語は、和辻哲郎が『人間の学としての倫理学』において「人間共同態の存在根底たる道義を意味する」と規定しているように、その文字通りの意味に従えば、「ともがらの間のことわり」「人間がそれに従うべきすじみち」という意味である(松本,1999)。松本によれば、Ethics は古代ギリシャ語の「住み慣れた場所」を意味する語から由来し、そ

こから転化して「習慣」の意味を持つ。**moral** が由来するラテン語 **mos** も習俗、習慣、風習、あるいは規則、掟、さらには流儀、様式といった意味を持つ。これらから、松本は、倫理には人間が社会的な存在である「ポリス的動物」の側面と、その社会の中で論理を実現する一人一人の主体的個人を表す側面があり、人間が社会の中で初めて人間であることができる以上、人間とはその本質において倫理的な存在者であり、その社会を形成する規範なしに生きていくことはできない存在者であるとする。

2) 小沢牧子 (2002) の『「心の専門家」はいらない』に対する反論。

3) WHO(世界保健機関)「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－」(日本語版 訳: 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課)の「障害」の項目では、以下のように詳述されている。

医学モデルでは、障害という現象を個人の問題としてとらえ、病気・外傷やその他の健康状態から直接的に生じるものであり、専門職による個別的な治療というかたちでの医療を必要とするものとみる。障害への対処は、治癒あるいは個人のよりよい適応と行動変容を目標になされる。主な課題は医療であり、政治的なレベルでは、保健ケア政策の修正や改革が主要な対応となる。一方、社会モデルでは障害を主として社会によって作られた問題とみなし、基本的に障害のある人の社会への完全な統合の問題としてみる。障害は個人に帰属するものではなく、諸状態の集合体であり、その多くが社会環境によって作り出されたものであるとされる。したがって、この問題に取り組むには社会的行動が求められ、障害のある人の社会生活の全分野への完全参加に必要な環境の変更を社会全体の共同責任とする。したがって、問題なのは社会変化を求める態度上または思想上の課題であり、政治的なレベルにおいては人権問題とされる。このモデルでは、障害は政治的問題となる。

ICF はこれらの2つの対立するモデルの統合に基づいている。生活機能のさまざまな観点の統合をはかる上で、「生物・心理・社会的」アプローチを用いる。したがってICFが意図しているのは、1つの統合を成し遂げ、それによって生物学的、個人的、社会的観点における、健康に関する異なる観点の首尾一貫した見方を提供することである。

4) 大野 (2003) は、「支援」のスキル化について、以下のように述べている。

その意味で自立(自助)とは支援とワンセットにした構造をもっているからこそ支援はスキ

ル化されて意味を持ち不可欠とされるのであろう。たとえば保育士や社会福祉士の養成カリキュラムの変更が行われたのであるが、講義科目単位を削減し、演習や実習科目の単位が増やされていった。技能化を物語る好例である。支援は本来技術ではない筈なのに、ソーシャル・ワーカーは職人化されていく。真の支援には公的資金を不可欠なのだから、公的資金を欠いた支援は記号として成り立ったとしてもそれは単なる記号に過ぎないのである。

第1章 「関係」と「理解」の運動

本章では、本論の基盤となる「関係」と「理解」について検討し、第2章で展開する方法論への道標とする。

第1節 動的関係論

「にんげん」を問題にするとき、我々は〈人の間〉と書く。このことの意味は浅くはない。我々は、ふだん「自分」が一人の「人間」であることを全く当たり前と思っており、自分であることと人の「間」であることとの関係を、ことさら意識したりはしない。のみならず、我々は屢々、「自分」は他人との関係が全て断ち切られても「同じ」自分で在り続けるかの如く思っている。しかし、もし「自分」以外の一切のものがなく、自分以外のものとの「間」が存在しないとしたら、そのとき果たして、「自分」なるものは、〈人間〉として存立しうるだろうか。もしも自分の振る舞いを、ある一定の仕方の範囲内で受け止め、ある一定の範囲の応答をしてくれる他者との「間柄」が全て消失したら、果たして自分は「同じ」自分でありうるだろうか。この問いは十分に考えられて良い。(中略) ここではまず次の事実を確認したい。すなわち現実の自分は、つねに・そのつど一定の他人との間において一の自分である、という事実である(大庭,1989p2 傍点ママ)。

我々が眼前の事象を把握したいと考える際、その方法は世界がどのように成り立っているのか、と捉える立場により大きく異なる。例えば、世界には客観的「本質」が存在し、徹底した厳正なる手法を用いることで、それに接近可能であるとする立場、また世界は言説によって成り立っており、相対的な世界が存在するのみだとする立場、さらには「本質」の存在可能性の真偽は留保し、我々がその存在を確信しているとする根拠とは何であるかを、我々の主観の中にある認識を徹底して疑うことで明らかにしようとする立場、等々。研究者が持つ疑問は、その哲学的基盤から様々な研究手法を要請する。我々は、従来のデカルト的自然科学的手法が、我々の物質的世界に対しては非常に有効であったことも、しかし、それをそのまま人文・社会科学分野(「人間」について研究する)に持ち込んだことで、その限界が露呈しつつあることも自覚している。

キルケゴールは、有名な『死にいたる病』の冒頭において、「人間」の様相を「関係」と

して述べた。

人間とは精神である。しかし、精神とは何であるか？精神とは自己である。しかし、自己と何であるか？自己とは、ひとつの関係、その関係それ自身に関係する関係である。あるいは、その関係において、関係がそれ自身に関係するということ、そのことである。自己とは関係そのものではなくして、関係がそれ自身に関係するということなのである（キルケゴール,S.,1920-31/1996）。

本論では、「障害」とされる他者との出会いが主題となるため、「関係」が不可避である。そして、主客の問題についても安易な二項対立を留保することとした。そこで、本論の哲学的基盤を関係論に求めることとする。実体としての主体が先天的に所与され、そこから関係が生じるとする物的世界観には立たず、関係間交通の所産として主体形成という出来事が生じるとする事的世界観の立場を取る。つまり、個人同士がボールを投げ交わすがごとく相互行為をしているのではなく、相互関係の交通の網の目の中から他者との相対的差異によって主体が成り立つ「運動」が生起していると考え。言葉についても一対一対応する表象としての記号ではなく、ある事物に関わる様々な事象の含意であり、その事物の存在は全体性の中に連関として位置づけられる。これは、音楽が単なる音の集合でなく、また、絵画が単なる色彩の集合でないことと同様である。

フョイエルバッハは、宗教的な本質を人間的な本質へ解消する。しかし、人間的な本質は個々の個人に内在する抽象物ではない。それは、その現実においては、社会的な諸関係のアンサンブル総和である（マルクス,K.・エンゲルス,F.,1996 p112）。

これは、マルクスの有名な「フョイエルバッハ・テーゼ」の一説である。そこでは人間は、孤立した固定的抽象的な類的一般性ではなく、社会的な産物であり、一定の社会形態に属する実践的な活動と捉えられる。「交通」とは、マルクス・エンゲルスが『ドイツ・イデオロギー』で用いた用語であり、文字どおり人々や物資の交通の意味だけでなく、「交換」「交易」「コミュニケーション」「生産関係」といった様々な含意がある。それは、物質的な交通のみならず、精神的な交通もふくんでいとされる（立川・山田,1990p162）。

人間が彼らの生産手段を生産する様式は、(中略)これが諸個人の肉体的存在の再生産であるという側面からだけ考察されるべきではない。それはむしろ、すでにこれらの個人の活動のある特定の方法、彼らの生命を表出するある特定の方法、彼らのある特定の生活様式なのである。諸個人が彼らの生命を表出するとおりに、彼らは存在しているのである。(略)したがって諸個人がなんであるかは、彼らの生産の物質的諸条件に依存する。この生産はようやく人口の増加とともに始まる。人口の増加はそれ自体ふたたび諸個人相互間の交通を前提とする。この交通の形態はふたたび生産によって条件づけられている(マルクス,K・エンゲルス,F,1996 p18 傍点ママ)。

立川ら(1990)に依れば、「交通」を特権化するという問題意識は、あらゆる固定化したシステムの自明性を疑うことであり、共同体というシステムを前提して交通があるのではなく、現実には人々と物資の交通しかないことへの着眼である。共同体は、結果としての二次的な派生物に過ぎない。人や物の絶え間ない移動が複数の交通路の交点となり、たまたま「都市」という実体として我々に錯視される。マルクス研究者である廣松渉(2007)は、認識論的な射影においては従前の「主観・客観」図式に変えて四肢的構造の範式となって現われ、存在論的な射影においては、対象界における「実体の第一次性」の対自化となって現れるとする「新しい世界了解の構図と枠組」として「事的世界観」を構想した¹⁾。

所謂「関係規定」は当体にとって決して外的・偶有的なものでなく、それはまさにその当体の内実¹⁾に属し、当体をまさにその当体たらしめる所以の規定性である。一謂うところの“如実”の実体とはかくして、実態においては、或る関係諸規定の結節ともいべきものになっている次第なのである。真の実体¹⁾と呼ばれるに値するものが在るとすれば、それは一普通に表象されているような「モノ」とはおおよそ存在性格を異にする etwas—総世界的な関係態そのもの、この意味においての、諸関係の総体にほかならないだろう。(中略)第一次的に存在する「関係」態が“つかみ”において現前化するのはまずは「こと」としてである。というよりもむしろ、「こと」というのは第一次的存在性における「関係」の現相的な即自対自態 An-und-für-sich-Sein なのであり、この「こと」の契機が被述定的な提示態として対他的に自存化されることにおいていわゆる「もの」が形象化 gestalten され、ひいては“実体”が hypostasieren されるのである(廣松,2007 pp54-55)。

関係主義は、いわゆる物の“性質”はおろか“実体”と目されるものも、実は関係規定の“結節”にはかならないと観ずる。この存在観にあっては、実体が自存して二次的に関係し合うのではなく、関係規定態こそが第一次的存在であると了解される（廣松,1997a 序文）。

事物や事象は、対他的な示差的区別の反照において（そのかぎりでの）“自己同一性”と“個性”を有つとはいえ、所謂「実体」として「自己同一性」や固有体は有たない。視角を変えて言えば、事物や事象は「実体的自己同一性」を有たないにもかかわらず“個性”を有ちうるのである（同 p460）。

小林敏明(2008)は、こうした廣松の発想を動態関係的と称する(p97)。立川・山田(1990)は、“空間のなかに分布する言語ならびにあらゆる記号体系を、〈交通の力〉と〈郷土の力〉との緊張関係のなかで生成・変化するものとしてとらえようとした”マルクスやソシュールの視点を「動的関係論」と呼んでいる(p168)。本論では、対人関係や人間関係、コミュニケーション関係といった主題で論じられる、従前の個体が所与としてあり、そこから二次的に関係が生じるとするものを「静的（静態的）関係」とし、本論で述べる関係理論を「動的（動態的）関係論」として区別する。

さらに、今日、「関係論」として広く用いられる理論の源泉には、ハイデガー現象学の「関係性」概念の影響も大きい。関係性とは事象（道具や他者）との連関の中に現われ「存在」すること、である。「気遣い（関心）：[独] *Sorge*」として、生のさまざまな営みを全体性（背景や文脈）の中で意味づけつつ、道具や他者と関わることであり、我々は、「存在」という全体性の中に、他者と共に編み込まれ、他者との関係性を基礎として我々の生が成り立つと考える。つまり、自己（現存在）が単独で存在し、その後に他者と関わったり関わらなかったりするのではなく、自己の存在のうちに、他者と「共に」がすでに含まれており、そのようなものとして、自己は予め成立しているとされる。ハイデガーは、自己と他者が別のものとする時点で他者には近づけないとする。

共存在は、なんらかの他者というものが現事実的に見あたらず、知覚されていないときでも、実存論的に現存在を規定しているのである。現存在がひとりで存在していることも、世界の内での共存在なのである。特定の他者がいないこともあるが、それは、共存在というものに

においてのみであり、また共存在というもののためのみである。ひとりで存在していることは共存在の一つの欠損的様態なのであって、ひとりで存在していることが可能であることこそ、共存在を証明するものなのである。(中略) おのれに固有な現存在は、この現存在が共存在という本質構造をもっているかぎりにおいてのみ、他者たちにとって出会われつつあるものとして共現存在なのである (ハイデガー, M., 1927/2003 pp311-312)。

このような関係論は、決して特殊な理論ではなく、多様な学問領域に周知された理論体系であると考ええる。国内の研究領域では、臨床心理学領域で多く引用される木村敏、鷲田清一、発達心理学領域では鯨岡峻、社会学領域では廣松渉、教育学では田中智志、哲学においては西田幾多郎などの理論に近接している。例えば、鯨岡の関係発達論では、観察者を含めた母子関係から感受される相互主体形成の様子が提示される。

周囲から主体として受け止められるなかで主体としての中核ができ、それによって今度は自分が相手を主体として受け止めることができるようになるのです。ここに主体形成の最も重大な局面があります。つまりこれ以降、主体という概念は単に「自分の思いを前面に押し出す」「自己発揮する」という中核部分だけでなく、「他者を主体として受け止める」という部分をもそのなかに組み込むようになるのです (鯨岡, 2006 p67)。

鯨岡の理論では、周囲の大人たちが共同主観的に構築している「雰囲気」が子どもをひとつの主体として育てる過程が示される。これら構築された「雰囲気」は、主体に影響を与えるが操作する主体を持たない。関係の展開の中で主体として受け止められることが主体を形成し、それらが相互に生じているとされる。精神科医である木村敏は、関係を「あいだ」として論じている。

この「あいだ」というのは、個人と個人が出会ってはじめて両者の間に開かれるような関係のことではない。むしろ、それがあってはじめて個人が個人として成立するような、個人の自己に構造的に先行しているような、だから一人ひとりの個人の存在の規定に深く根をはっているような、そんな「あいだ」のことである。あるいは西田幾多郎をもじってこう言ってもよいかもしれない—個人あって「あいだ」あるにあらず、「あいだ」あって個人あるのである (木村, 2005 p204)。

自己が自己として自らを自覚しうるのは、自己が自己ならざるものに出会ったその時に
いてでなくてはならない。(中略) だから、自己と自己ならざるものとの両者は、いわば同
時に成立する。(中略) 自己と自己ならざるものとの成立が同時であるということは、同時
にこの両者を自らの中から成立せしめるなにもものかがあるということである。自己が自己
ならざるものを生ぜしめるのでも、自己ならざるものが自己を生ぜしめるのでもない。自
己が自己ならざるものに出会った、まさにその時に、ぱっと火花が飛散るように、自己と自
己ならざるものがなにかから生じる (木村,1972 pp14-15)。

この“なにか”を木村は「あいだ」と表現する。これは物理的空間ではなく、意識的現象
として我々に実感・心境を伴って顕在化する際、「親子の絆」や「運命赤い糸」といった言
葉として表出し、意味をもたらすと考えられる。木村 (2005) は、生命を持つ有機体である
人間が、その生命の根拠に根差した活動として世界に向かって働いている動的な志向性を
「ノエシス」とし、その働きにより意識的に表象された「ノエマ」を媒介に我々は世界と出
会っているとする。有機体の「歴史的な身体」を道具として知覚的・運動的により世界と出
会うことにより「主体」が成立するが、それは、「ノエシス」「ノエマ」の相互円環的な関係よ
り成り立っており、個人の意識内部両者の関係のみならず、間主体間の間でも生じている²⁾。

教育学者である田中智志は、関係性を一般的なコミュニケーションが前提としているよ
うな交換の関係ではなく、歓待の関係 (無条件の相互行為) とする。つまり、ものともとの
関係や人ともとの関係、また人を物象化して対象とみる関係と明確に区別する。

ここでいう関係性とは、人が固有の一命として生きること、すなわち「かけがえのなさ」(代
替不可能性 unreplacedness/unreplaceable/ [L] unics) として生きていることを可能に
する、他者との無条件かつ肯定的なかかわり (愛他性) である。(略) この関係性は、社会
学や心理学でいわれる「社会関係」や「人間関係」ではない (田中,2012 p10)。

関係性は、この無条件の相互作用の積み重ねによって、そのなかにいる二者それぞれのなか
に醸成される意味形象である。いいかえれば、関係性は、眼に見えるもの、実体としてある
もの、つまり (実体・客体) ではない。関係性は、これこれであると十全に表象可能な
(representative) 命題ではなく、あくまで遂行可能な (performative) 営み、すなわち積み

重ねられた実践的・活動的な営み（[L] actio）のなかで浮かび上がる徴候的心象である（同p37）。

これらの理論の共通点は、「関係（relation）」は主体同士の位置を示す物象化されたものでなく、事象として捉える立場にある。先立って所与される実体的主体同士が相互行為するのではなく、相互連関の交通運動の網の目から、自他の相対的差異化によって事後的に主体や意味が生成されるとする。本論では、その事象的側面をさらに強調し抽象化した表現として「関係性(relationship)」を用いる。ただし、この「関係」と「関係性」の言葉の使用については、留意が必要である。小林敏明（2010）は、「～体」や「～性」といった語のほとんどが明治期以降の近代化の中で作り出された恣意的な翻訳の産物であり、恣意的に作られたシニフィアンは独自の戯れを起こすと述べる。本来、意味であるシニフィエに基づいて関連づけられねばならない言葉が、近代日本語のように初めからシニフィアン自体に共通点や類似性が与えられていると、シニフィアン同士の自動的な連動関係が生じ、意味づけへの努力がなくともそれらの間の連関があたかも自明であるかのごとく作動することがある、とされる（pp14-15）。とするならば、「関係」と「関係性」を明確に区別することは困難であり、厳密な使い分けをするための定義づけを本論において行うことは、生産的ではない。そこで、本論では便宜上、田中に準じ、物質的な関係を表す場合に「関係」を、関係の状態や質といった抽象度を上げる場合に「関係性」を用いて論じることとする³⁾。

しかし、宮澤康人（2004）は、“「関係性」という言葉は、教育研究者のあいだで、ほとんど陳腐といってもいい紋切り型の用語になってしまった”（p39）と述べている。“「関係というカテゴリー」に即して考察する、という思考方法がさっぱり分からない教育学者も少なくない”として、“「関係性」という言葉を安易に使いながら、事実上は、子供を単独の学習主体としてしか見ることのできない原理論がまかり通っている”（p40）とする。宮澤はこの「教育関係論の誤認」について、その背景を説明している。まず、世界を対象化し、対象に能動的に働きかける制作主体（ホモ・ファークベル）という西洋近代に特殊な人間観への認識不足である。そこでは、人間は自然生態系中心であり、能動的主体として外部から自然に働きかけ、変えることが礼賛される。これは、自己の自然である身体を意識的技術的に支配できる教育思想となり、子どもは教える技術の対象とされ、合理的に操作される。この教育関係は、①自己の身体生理という内的自然への過剰な抑圧 ②自然という他者の手応えの消失 ③子どもを理解する知が、子どもを操作する技術に転化される との点から批判され

る。

次に、教育関係が理想的には、一対一の人間関係を当然のように想定している点が挙げられる。これは、多くの教育学者が教育について、学校教育を前提に語る誤認を犯しているにもかかわらず、関係の原理を親子モデルで論じ、さらにそのことを忘れた結果であるとする。このことが「教育的相互作用論」における関係の対称性の錯覚を生起させることに繋がるとされる。本来は、学校と家族の人間関係が異質である前提を認識しなければならないのだが、教育主体による学習主体の支配という管理主義への反動により、教育者の主体性の喪失が起こり、非対等者の存在や世代間の差異が捨象される「水平的相互関係」に陥ることになったと批判する。宮澤は、タテやヨコの関係といった二者択一を捨て、多様な関係のネットワークの視野で教育関係を語る重要性を指摘し、世代間の落差に基づく、非対称な「教育的無意識」の関係による教育作用を提言している。

高橋勝(2004)は、“大人と子ども、教師と生徒の関係を発達という「開発」(development)と同じ意味あいのカテゴリーを主軸にして統合する方法は、子どもの住む社会的世界(sozial Welt)の文脈を無視して、「開発対象としての子ども」という見方を流布させる役割を果たしてきたことは否定できない”と指摘し、発達とはあえていうならば、“個人に内在する実体的な概念ではなく、子どもが他者と関わりながら社会的に構築していく関係概念としてしか把握できないはずのものである”とする(p2)。さらに、近代社会において制度化された「教師－生徒」といったあたかも不動の実体であるかのような枠組みは、技術的關係から抜け出すことのできない貧しい関係だとされる。高橋は、子ども・壮年・老人という三世代の相互関係における人間形成を“自立や労働だけでなく、遊び、旅、異界との交わりなどを含めた多次元な関係の錯綜”と考える必要性を述べ、その中でこそ、有用性に囚われない人間生成が進行するとする。つまり、模倣による状況への参加や、労働を通じた様々な他者との出会い、老いを死や異界との関係を深める時期として捉え、“人間の生涯を、三世代間の相互行為を通じた生の自己生成(Selbstwerden)、自己組織化(Selbstorganisation)として描くことが可能である”と述べる(pp8-9)。ここで重要とされるのは、他者と出会う経験である。身近な他者との承認や拒絶などを伴った経験が、無意識のうちにこれまで紡いできた世界を解体させたり、再生させたりすることになる。“ここでは社会的世界や共同体という関係の網の目がまず先行し、その網の目の中で、自己や他者が立ち現れる。はじめに社会的世界を構成する関係がある”。他者は、社会的世界を共同して構築する相手として位置づけられ、“他者なしに自己は存在しない”(pp12-18)。学習とは、他者との関わり合いの

過程で獲得するものであり、他者は新参者を共同体に招き入れる招待者である。高橋のこの理論は、レイヴとウェンガーの「正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation)」に依っている。

社会的実践の理論は、行為者、世界、活動、意味、認知、学習、さらには知ること (knowing) に関係論的相互依存性を強調するものである。意味が本質的に社会的に交渉されるものであることを強調し、活動に従事中的人の思考と行為の関与的性格を強調することである。この観点では、学ぶこと、考えること、さらに知ることが、社会的かつ文化的に構造化された世界の中の、世界と共にある、また世界から沸き起こってくる、活動に従事する人々の関係だとする (レイヴ,J.&ウェンガー,E.,1991/1995 p26)。

人間形成の契機を、自らの世界の外に立つ他者との出会いであり、その他者と交じり合い、共有することが期待されている経験だとするならば、教育は、関係の網の目が交差する「場」から考えられなくてはならないのである。

第2節 「理解」の専門性とは

1. 「わかる」と「わけられないもの」

本節と次節では、他者との関係における専門性の要である「理解」に焦点を当て、論述する。本節では、まず、専門家に期待される専門性としてのこの「理解 (understand)」の意味を検討する。

「理解」は辞書に依れば、①物事の道理をさと知り知ること。意味をのみこむこと。物事がわかること。了解。②人の気持や立場がよくわかること。とある (『広辞苑第5版』)。「理」は「すじめ」「すじみち」であり、物事をきちんと整ったすじめにあわせて並べ、すじみちを通して整えることである (『漢字源』)。「解」は、“刀で牛のからだや角をばらばらに分解すること”の意があり、一体を成していたものが、ばらばらに分けられることや、離れ分かれることを示す (同掲)。

Understand は、下に (under) 支えて立っている (stand) ものを捉えることである。古英語では、forstanden であるが、これは前に (for) 立てる (staden) が原義である。ドイツ語の verstehen も同じである。双方ともギリシャ語の「エピスタイマイ」(わかる) の訳

語であるが、これは、ギリシャ語の「エピ」と「ヒステーミ」という言葉からできた語で「前に立てる」という意味である（坂本,2006p55）。なぜ、前に立てるのかについて坂本は、「わかる」は「分ける」であり、わかるためには分けなければならない、分けるためには前に据えることが必要だと述べる。ドイツ語の *verstehen* は前へ据えることであり、名詞にすると *Verstand*（悟性・理解力）となる。*Verstand* に向かい合うことは、*gegen*（向かい合って）という前置詞と *Stand*（立っていること）の原義を持つ *Gegenstand* であり、「対象」や「もの」と訳される。つまり、対象である「もの」を分析・解剖するためには、しっかりと前へ立たせて、注意をそこに向ける必要があるということになる。「理解(*understand/Verstand*)」とは、「分ける」働きである。

しかし、坂本は、分け方、つまり人為的な「分類」は、“認識や行動のために人間がつくった枠組みであって、存在そのものの区別ではない”という。

人為的な分類を、存在そのものの分類と見なしてしまうことは、ある既成の分類の固定化を招く。分類はかならず何かの目的でつくられているものであるから、それを固定化することは、つねに好適であるとは限らないだけでなく、当初の目的にかなったものだけに視野を限ることになる。分類の網目にかからないものは、見えなくなるのである。だからつねに、「違った分類の仕方がある」ということを意識しながら、当面の目的にふさわしい分類を選び、かつ、つくっていかなければならない（坂本,2006p209）。

つまり、理解とは恣意的に分類された結果に過ぎないとも言える。分けられないものは、暴力的に無理やりどこかへ分けてしまうか、見ないようにすることで、一見安定した「もの」が存立するようになる。そして、坂本は、“分類をつくる際には、必ず、「その他」や「雑」の項目を置いておくことが有用である”とする。このような敵味方の二分的な分け方ではなく、中立者を配慮し、第三者敵存在を置く事は、極めて重要であるという。この場所は、境界領域であり、流動的であり、常に新しい可能性を持つ場所だからである。

例えば、DSM-IV-TR と ICD-10 における「発達障害」を例示してみる。いずれにも、診断において明確に判定できないものがまとめられて項目に分類されている。

表 1-1 発達障害の分類にみる「分けられないもの」(下線筆者)

広汎性発達障害 (pervasive developmental disorders)

(DSM-IV-TR)

1. 自閉性障害 : autistic disorder
2. レット障害 : Rett's disorder
3. 小児期崩壊性障害 : childhood disintegrative disorder
4. アスペルガー障害 : Aspergar's disorder
5. 特定不能の広汎性発達障害 : pervasive developmental disorder not otherwise specified (PDDNOS)

(ICD-10)

1. 小児自閉症 (自閉症) : childhood autism
2. 非定形自閉症 : atypical autism
3. レット症候群 : Rett's syndrome
4. 他の小児期崩壊性障害 : other childhood disintegrative disorder
5. アスペルガー症候群 : Asperger's syndrome
6. 他の広汎性発達障害 : other pervasive developmental disorder
7. 広汎性発達障害・特定不能のもの : pervasive developmental disorder, unspecified

つまるところ、特定不能な分類できないものを項目として立てることで、はじめて「発達障害」は概念として成立する。一見安定して見え、いかにも実際に存在するかのごとくある概念も、実はかなり不安定で曖昧な領域を含んでおり、だからこそ存立可能なのである。

では、ここから「理解」の別の側面を検討したい。この不安定な領域は、我々の分ける働きには、いずれかに無理やり分けようとする暴力性や、見えているのに見えていないことにする恣意性、見えていないことに気づいていない不知性があることを明示している。ここで、着目したいのは、「理解 (understand)」の意味の異なる可能性である。「解」には、分けてばらばらにする意の一方、「とく」「とける」「ときほぐす」の意もある。つまり同訓異字としての「溶」であり、「溶く」「溶ける」である。これは「雪解け」などの用法からも明らかである。ここから、固まっていたものが緩み運動可能になることや、ばらばらだったものや異なる性質だったものが越境し、混ざり合って新たなものが生じる働きを見出すことができる。また、understand の意味を英英辞典で調べると、その定義として真っ先に示されるのは、「言葉の意味を知ること」である。

1. meaning [intransitive and transitive]

to know the meaning of what someone is telling you, or the language that they speak.

『Oxford 英英辞典』より

これは、坂本の言葉を借りれば、「頭の中で結合する働き」である。言葉を使うことは、分割された記号を文脈や意味に合わせて繋ぎ合わせる行為でもある。我々は、ばらばらに分化したものの同士を組み立て、総合することで理解を行う。つまり、理解の働きには「交わる」「繋ぐ」「合わせる」といった作用もあるということになる。ここから「理解」は、理性による分解整理のみならず、一瞬にして切り取られ凝固した世界を、^{ほぐ}解し、溶かし、合わせること、「わかる」は分解から繋げること、「わからない」を内包すること、曖昧さや流動性、不安定性を取り入れること、そのことによる新たな生成の可能性であることを強調したい。

しかし、日本語訳の「理解」には comprehend という語もあるように、そこには理解のさなる別の側面もある。『Oxford 英英辞典』では、語源が以下のように示されている。

Word Origin:

Middle English: from Old French comprehender, or Latin comprehendere, from com- 'together' + prehendere 'grasp'.

英和辞典（『ジーニアス英和辞典（第4版）』大修館書店）でも、以下のように示される。

① 〈人が〉〈人・物・事（の性質・意味）〉を（知的に十分に）理解する、…がわかっている（understand）

② …を包む、（暗に）包含する；〈地域・演説などが〉…に及ぶ（include）

と記されており、Comprehension には、包括（性）、内包の訳もある。

つまりこれは、包摂し、同一化する働きであるといえる。理解することは、対象も飲み込み取り込んでしまうことにも繋がる。そこには、同化する暴力的側面という危険性があることも認めなければならない。このように「理解」を運動として捉え直すことで、その多義性、両義性が露になってくる。

2. 「理解」の存在論的運動

自然科学の「説明」に対して精神科学の「理解」を定式化したディルタイの根本的モチーフは、「生を生それ自体から理解する」である（丸山,1993p277）。ディルタイにおいては、自然科学の方法や概念では、現実存在として「意欲し、感情を持ち、表象する存在者」としての「全体的人間」の生き生きした姿を捉えることはできない。我々は常にいつも自己の生を生き、その生は直接性と具体性と全体性において「体験」されている。さらに、その自己の体験において、他者の生を理解するとされる。すなわち精神科学における方法的原理は、「体験」を「理解」することであり、「生が生をとらえる＝生を生それ自体から理解する」ということに求められる。ディルタイは、現実を「生」の名のもとで繰り返し「連関 Zusammenhang」として語る。これは、部分の全体への関係であり、生の現実、つまり理解や解釈がそれに沿って動いていく基本構造である（伊藤,1994p66）。

当初、ディルタイは「生の哲学」として「記述的心理学」を打ち出す。そこでは「体験」を「理解」とは、体験に元々備わっている自己解明機能を自覚的に展開する「自己省察」である。「体験」は全体的連関を生きることであり、「理解」は体験された全体的連関を明確に意識化することである（丸山,1993p286）。その際、「理解」はいわば全体についての「先行理解」から出発し、あくまで全体を保持しつつ、その部分を解明しようとする全体と部分の「解釈学的循環」を動きながら、体験の根本構造を解明していくことになる。心的生の体験は、機械的な「因果連関」の世界ではなく、内的に分節された「構造連関」の世界である。その部分相互の内的関係を解明する分析手続きが理解であり、体験を単純な要素に還元するのではなく、体験の有機的組織（〔独〕 Gliederung）を損なわないようにその分肢（〔独〕 Glied）を分節化する「芸術的な過程」である（丸山,1997p52）。

さらに、晩年のディルタイでは、「いわば対象的になった心的生」に「表現」の契機が導入され、理解とは、感性的な「表現」に自己の体験を導入すること、つまり「心的生の理解」から「表現の理解」への移行が生じ、解釈学の成立へと向かうことになる。精神科学の目標は、精神的世界の豊かな内実を摂取同化すること、個性的な形態を捉え、感性的「生の表出」

「表現」を手掛かりに、精神的世界をその多様性と深みにおいて捉えることとされる（丸山,1993p289）。解釈とは、あらかじめ理解されていることから出発し、未知の領域へ進んでいくことであり、「表現」を手掛かりに「体験」を捉えることである。他者理解の場合には、自己の体験を他者の表現に移入することで、他者の体験を「追体験」ないし「追構成」することである。そして理解は、つまるところ「個性」の把握を目指し、表現に結晶化した

豊かな意味内実をさらに分節化し、明確な規定性をもたらすことになる（丸山,1997pp55-56）。

ハイデガー（1927/2003）は、了解（理解）とは“現存在がそれを目的としてそのつど実存している存在しうることへかかわる企投しつつある存在のこのことなのである（Ⅲ・pp83-84）”と述べ、「理解」が人間の存在様式そのものであるとする。「現存在」は、現に存在するひとりひとりの人間的生のこととされ、「事実的な生」とされる。理性によって基礎づけられるものではない。しかし、我々の自己理解は、時代や社会的歴史的通念の被解釈性の中に埋もれ、本来的存在は忘却されている。そこから覚醒することが前期ハイデガーの方途である。そして、理解は三つの契機（先把握・先視・先把握）からなる先行構造によって、被解釈性に侵された先入見からなる現在の解釈学的状況を破壊し、事象そのものへと向かう⁴⁾。ハイデガーの解釈とはあらかじめ理解していることを展開し、分節化しつつ、なんらかの言語的表現にもたらすこととされ、解釈は「理解を仕上げる」こととなる（丸山,1993p62）⁵⁾。

ディルタイーハイデガーの解釈学的運動を継承したのがガダマーである。彼は、“人間が生きているかぎり、いつもすでに「理解する」という仕方で生きている”とする「現存在の根源的な遂行形式」を述べる（p72）。ガダマーは、理解と解釈にさらに「適応」の契機を加える。「適応」とは、“理解していることを自己の状況に関係づけること”である。これにより理解は、「根源的な遂行形式」であり、「解釈」や「適応」の契機を含む統一的で全体的な運動に位置づけられる（p74）。その運動、つまり被解釈性に侵されている自己理解（存在忘却の闇）を突き破って、本来的な存在に覚醒するという変容のダイナミズム（自己理解や世界理解が変容する）を分析することがガダマーの理解の理論（つまり解釈学）である。文献のみならず、過去の歴史を学ぶこと、芸術作品を鑑賞すること、異文化を研究することは、いわゆる（広義の）テクストとの出会いであり、「理解」の運動の契機である。そればかりでなく、ガダマーは我々が様々な経験をするとき、常に「理解」の運動は生じているとする。常に先入見を足場にしながら過去を現在に媒介し、過去の真理要求を現在の自己の状況に関係づける（適応）ことで、自己の先入見を修正し、新たな地平を切り開く理解への運動を「地平の融合」として展開する。理解は人間の存在論的運動とするガダマー解釈学は、歴史に規定されつつ歴史を新たに作っていくという、人間存在のダイナミズムの分析である（p78）⁶⁾。

3. 他者への応答可能性としての「理解」

しかし、ガダマーへの批判は、見ておかねばならない。ハーバマスは、解釈学的主体は、歴史的伝統の中で解釈学的理解を行うことによって、自己の属する伝統を更新はできるものの、伝統の有する権威に拘束され、能動性を失い歴史に埋没する主体であると指摘する（武田,2003）。

教育者の背後で作動している伝統が、成長しつつある者に教え込まれる先入見を正当化することを意味する。その場合には、このような先入見は成長しつつある者自身の反省のなかでただ確証されることしかできないだろう。（中略）後見人の人格的権威に対するかつての無自覚な承認を、いまや反省的に伝統連関の即時的〔客観的〕な権威に転移するわけである。（中略）反省は伝承されたものの事実性の限界内でしか動くことができないであろうからである（ハーバマス,J.,1967・1970・1982/1991p313）。

解釈学は、いわば内側から伝統連関の限界に突き当たる。（中略）言語はまた支配と社会的権力の媒体でもあるのだ。それは組織化された暴力関係を正当化することに役立つ。正当化というものが、みずからがその制度を可能にしている暴力関係をはっきりと言い表すものでないかぎり、すなわち、暴力関係が正当化のなかでたんに表出されているにすぎないかぎり、言語はイデオロギーそのものでもある。（同 p318 傍点ママ）。

社会的に生成される言語は、支配や権力の媒体ともなりうる。この伝統に帰属する「歪められたコミュニケーション」は、ガダマーに従えば、構造的暴力を正当化するばかりか、暴力的関係を再生産する可能性にもなる。ガダマーの解釈学はイデオロギー批判の機能を果たしえない、とされる。しかしガダマーは、伝統を無批判に受容するのではなく、解釈学的反省の対象としており、ハーバマスが解釈学を不当に縮小していると反論する。一方、ハーバマスは、「説明」と「理解」のどちらかを絶対視することを危惧する。この「解釈学の普遍性要求」をめぐる論争は、解釈の地平の限界を考える上で重要な契機とされている。

デリダは、聞き手と話し手、書き手と読み手が互いに理解し合おうとする「善き意志」や、解釈の方向性や範囲を決定してしまう「完全性の先行把握」を前提としていることが、「ロゴス中心主義」であるとしてガダマーを批判する。さらに、「地平の融合」のための過去と現在の時間的連続性についても、「他者性の剥奪」として拒否する（丸山,1997pp208-210）。

理解するということは、何かと関わったり、誰かと関わったりしようとする、絶えずくり返される誘惑であるとされる。それは、不条理なもの、不可解なものに「身を晒す」ということであり、自己の先入見を「賭ける」ことに他ならない。しかし、「他者」が理解された時、それは「他者性」が剥奪されたことを意味する。他者を取り込み同質化することで差異は隠蔽される。他者とは統一し全体化しようとするロゴスの力に対して、そこに回収されたり、囲い込まれたりすることにどこまでも抵抗するもののことである。

デリダは、脱構築（〔仏〕*déconstruction*）においての「決定不可能なものの決定」に言及する。これは、内部の純粹現前を実現するために、決定不可能なものを外部の悪として追放する暴力的決定とは異なり、倫理的意味を持ち、哲学的問いを超えて問われなければならない、「応答」としての「決定」への「責任」であるという（高橋,1998p120）。デリダは、善/悪の階層秩序的二項対立が設定される以前の「原暴力」として言語の根源的暴力性を指摘する。主体は、名付けるといふ社会的・道徳的意識により、自己同一存在として差異のシステムに書き込まれ構成され知覚されるが、同時に人格主体の厳密な自己同一性や純粹な固有性は消失する。

固有なものを抹消し得る社会に、つまり暴力的な社会に、書差行為^{エクリチュール}一般の実施をいかにして拒否するのであろうか。なぜなら、クラス分けされた固有なものを差異の戯れの中に抹消することである書差行為^{エクリチュール}は、それ自身根源的な暴力、つまり「呼びかけ符号」の純粹な不可能性、呼称符号の不可能な純粹性だからである。（中略）絶対的な固有な呼称は、言語において他者を純粹な他者として認め、他者をそれがあるがままのものとして要請するが、この呼称の死はまさしく独自のなものにとっておかれた純粹な特有語の死である。派生的な、ふつう言われている暴力の、「書くこと^{エクリチュール}の教え」が語っているような暴力の偶発性に先立って、その暴力の可能性の空間として、原=エクリチュールの暴力、差異の暴力、クラス分けの、また呼称体系の暴力が存在する（デリダ,J.,1967/1985 上 p224）。

デリダに依れば、言語を持ついかなる社会も暴力的であり、一切の暴力を逃れた無垢で平和な社会などどこにも存在しない。つまり、他者を経験し他者と関係するということは、必ず自他を境界づける運動に巻き込まざるをえず、「倫理以前の暴力」、いわゆる「原暴力」が始まっているということになる。“人はいやおうなく何らかの境界の内部でいきていかざるをえず、したがってつねに何らかの暴力を行使したり行使されたりしてもいる。その意味で

暴力とは人間の根底的な条件でもある”(上野,2006p57)。自己と他者との絶対平和の関係、純粹非暴力の関係は不可能なのである。

デリダはここで暴力の概念を自らに引き受ける。つまり、自らの言説の暴力性に無知であってはならないとする「責任」を「問う」のである。一切の言語を放棄し、コミュニケーションを拒否することのできない我々が暴力に抵抗する唯一の手段は、「暴力に抵抗する暴力」としての言説である。デリダの脱構築的言説の暴力は、ロゴス中心主義の暴力に抵抗し、また、アナーキーなニヒリズムの暴力にも二重の意味で対抗する（高橋,1998 p 136）。

論と暴力の切り離しは、つねに到達できない地平としてあるといえまいか。非暴力とは論の目的であって、その本質ではないのではないか。（中略）論の開始のあとでなければ戦いはなく、論の終わりをもってしなければ戦いは消滅しない。（中略）言語は自らのうちに戦いを認め、これを実行することによって際限なく正当性のほうにむかうほかはない。それは暴力に対抗する暴力である。（中略）光が暴力の境位なら、最悪の暴力、つまり論に先行し論を抑圧する無言と夜の暴力をさけるために、ある別の光をもってこの光と戦わねばならない。（中略）最少の暴力として選びとられた暴力なのである（デリダ,J.,1967/1977 上 pp225-226）。

デリダは、脱構築は他者性への肯定的な応答であるとする。つまり、意味の統一としてのロゴスへの「まったき他者」の侵入に応答することが、責任の構成に繋がるという。主体が全面的に不在であっても（主体が死んでも）機能する記号であるエクリチュールは、空虚な「反復可能性」を持つ。この主体の権威への異議申し立ては、一方で意味の同一性とも受け取れるが、「引用可能性」による反復は意味の変容可能性でもあり、潜在的には無限である他のコンテキストによって意味は変容する。すなわち、意味の同一性とは理念型である。言葉は他者の侵入を常に受け入れており、他の意味に開かれている。しかし、デリダは意味の物象化や普遍化も生じるとして、理念化（イデア化）の可能性も否定しない。反復可能性とは、差異の反復であり、他者性に向かって開放されていると同時に、同一性の危険性も孕む。我々は、他者から呼びかけられる開かれた意味に対し、常に「決定=解釈の責任=応答可能性」の構造の中に位置づけられる。それは、原-受動的、原-他律的なものとして根源的には他者への責任であり、「応答することからはじめなければならない」とされる。

我々が言葉を用いて「理解」を試みる限り、それは同様である。無限に開かれたものであ

り、我々がそこから逃れられない以上、他者性を忘却せぬよう他者に触れ、他者を肯定し、他なるものへの反復を求めること。意味の固定化・物象化の危険性に気づき、不断に運動し続けることが、応答可能性=他者への責任なのである。つまり、本論で提起する支援における「理解」の専門性とは、専門家の持つ決定の暴力性を忘却しないこと、他者性に向き合い肯定すること、意味を固定化せず探求し続けること、これらを継続できる関係を結ぶこと、であり、それは困難な営みを引き受けることであると同時に、常に新たな可能性への萌芽ともいえるだろう。

第3節 理解の脱構築

1. ネクロフィラスな近代知

我々は、常識とは異なる事象や日常を掘り崩す他者と出会った際、その内実を探りたいと考え、相手を自己とは異なる存在として「対象化」「客体化」「本質化」「他者化」する場合がある。専門家像の問題点として本論が検討するのは、このような関係の様態である。この関係では、相互運動は分断し、存在は分節され、関係は断絶して固定的、生態的な「もの」とされる。対象化された他者は、専門概念で説明可能、また操作可能な存在として「物象化」される。専門家によって概念の鋭いメスで内部まで切り刻まれ、解剖される。その異なる存在の生態は、詳らかに開陳され、選別、分類され、専門書の項目に展示される。

フーコーが、『言葉と物』（1966/1974）で示した古典主義時代の同一性と相違によって世界を秩序立てる学問「表（タブロー）の学」として、博物学がある。これは、まなざしの空間に現れた表象に名前をつけ、その特長において分類する学問である。この分類の視点はやがて近代に至り、身体の上面上の特徴から、その内部にある器官の機能や構造に移っていくが、そこに生から死への歴史性として、「生命」という概念が生じることでエピステーメの転換がある、と述べられている。しかし、生物学者である福岡（2010）が“これまで科学は、時間を止めて細胞を取り出し、分子レベルで解剖し、生物を見極めようとしてきました。でもそこに時間軸がないということは、死の中で生を検索していると言える（p55）”と述べるように、専門家の扱う近代知は、生きた動的関係を殺した上で成り立っており、腑分され、切除され、把握されたものである。そして、あたかも生きていた時もその様であったかのように、秩序立てられている。専門家はまるで、未知の臓器機能の発見を競うかのごとく、このような行為を嬉々として行う。しかし、関係から切り離され「物象化」している存在は「生」

を帯びていない、いわば「死体」である。もはや変化も運動もしない「もの」に過ぎない。このような、動かない「もの」に執着し、まるで、死体を切り刻んでバラバラにすることを楽しむ嗜好は、「ネクロフィリア（死体愛好症）」を想起させる。

近代知のあり方をネクロフィリアと関連づけたのは、フロム,E（1973/1975）である。精神分析家であり、ナチズムと人間の破壊性・攻撃性との関連を考察したフロムによれば、ネクロフィリアには、（１）女性の死体と性交あるいは他の何らかの性的接触を行いたいとする男性の欲望を持つ、性的ネクロフィリア（２）死体に触れ、そのそばにおり、それを眺めていたいとする欲望やばらばらにしたいとする欲望を持つ、非性的ネクロフィリアがあるとされる。フロムは、これらを伝統的概念とし、現代社会には、このような傾向を持つ「ネクロフィラス的性格」が広まっているという。

性格学的な意味におけるネクロフィリアとは、すべての死せるもの、腐敗したもの、腐臭を放つもの、病めるものに熱狂的に引きつけられることと記述しうる。それは生命のあるものを生命の何物かに変貌させようとする情熱であり、破壊のために破壊しようとする情熱である。純粋に機械的なすべてのものに対する排他的関心である。それは生きている組織を引き裂こうとする情熱である（フロム,E.,1973/1975 pp532-533）。

この性格的傾向を持つ人物の共通点としてフロムが挙げているのは、“問題や葛藤を解決する唯一の方法は、力と暴力によるものであると信じ込むこと（p542）”であり、誰にも解けないとされる“ゴルディウスの結び目は常に切断されなければならない、しんぼう強くほどかれることは決してない（p543）”。彼らの人生の諸問題に対する答えは「破壊」である。さらに、制度、法律、財産、伝統、そして所有物など、過去（すなわち死んだもの）が現実として体験され、物を所有する（支配する）ことに価値が見出される。フロムは、これらの性格の人々が、軍事力の増大を支持し、反対者の抑圧に賛成する政治的立場と有意味な相関関係があるとし、暴徒に対する厳しい統制や警察の強化など、反抗に対する支配的傾向を優先する傾向があると述べている。

しかしフロムは、ヒトラーに代表するこれらの性格の人々は〈旧式〉の類型であり、科学技術の発達した今日の産業社会においては、新しい類型〈市場的性格〉が当てはまるという。これらの人々は機械的で生命力のない人工物に魅力を感じるが、それがネクロフィラスの根拠なのではない。

この種の行動が、生命への関心や、人間が与えられている豊かな機能を発揮することの代用になった時には、それはネクロフィラスな性質を帯びるのである。(中略) 私が言及しているのはむしろ、人工物への関心が生きているものへの関心にとって代わり、技術的な問題を杓子定規で生氣のないやり方で扱う人々なのである (同 p552)。

フロムは、妻よりも愛情を車に注ぐ男の例を挙げているが、組織化された命令系統に従い、進化した兵器を用いて一瞬に何千何万という人々を爆死させる人々も同様だとする。彼らは、第二次世界大戦になって現れ、経営者の指示に計画的に作られた最新兵器 (現代の生産技術によって分業化された結果、労働者も技術者も完成された製品を見ることもなく、有益か有害な製品なのかを自問してはならない) を、上官の決定に従い (彼らはそれらの決定に疑問を抱いてはならない) 高度に行われた訓練の通り、正確に躊躇なく (余分な動機づけを持たず) 行う。“彼らは殺すことに関心を持たず、敵をほとんど意識していなかった (p556)”。また、ナチスによるユダヤ人大量虐殺も生産過程のように組織化され、有益な仕事ができるかどうかを基準にして選別された犠牲者たちは“秩序正しく、能率的に〈処理〉された (p559)”。毛髪や金歯は死体からより分けられて再利用されたが、“死刑執行者たちは苦悩を見る必要はなかった (p559)”。フロムはこれを「破壊の技術化」と呼び、一見合理的な計画に従うという目的のおかげで、自分のしていることに対する十分な感情的認識を排除することが可能になるという。彼らの仕事は正しく機械に奉仕することであって、誰も (直接的に) 破壊することがないからである。

フロムは、“全面的に技術化された生命なき世界は、死と腐敗の世界の別な形にすぎない (p565)” と言う。現代型のネクロフィラスな技術的人間は、頭腦的であるが全面的に疎外され、破壊する欲望もほとんどない。また、排泄物や死体にも関心を持たない。しかし、電子技術化された高度資本主義社会において、自らの肉体を手段として用い、資産として価値付け、生きているものから関心をそらし、生命をものに変貌させ、支配することを望む。自分自身も成功の対象となり、自らの作った機械と依存する関係になり、その一部と化す。フロムはこれらを〈唯知的〉方向づけと言うが、都市部に住む膨大な部分の人々に共通していると述べる。

サイバネティクス的人間は、ほとんど頭腦によってのみ方向付けられている。彼は唯知的

(monocerebral) 人間である。彼の回りのすべての世界—そして自分自身—へのアプローチは、知的である。彼はものが何であるか、それらがどのように機能するか、またどのように造られ、操作されるのかを知りたがる。このアプローチは科学によって育てられ、中世の終末以来支配的となった。それは現代の進歩の本質そのものであり、世界の技術的支配および大量消費の基礎である (同 p566)。

これが近代知を駆使する専門家を指していることは論を俟たない。ここに現代の専門家が陥りやすい陥穽がある。教師のこのような姿はすでに序章冒頭で示したとおりである。現代において、専門家であることは魅力的である。周囲から承認され、権力を保有し、そのような一段高いところにある存在として扱われることは、優越感に浸れる。最も誘惑に駆られることは、相手を統制できることである。対象化/物象化/客体化することで固定された相手は、概念というメスで説明可能な存在とされる。専門家は当事者すら知らないことを理解できたとすることで、相手を征服し、支配する感覚を味わうことができる。自身の思い通りになる存在として相手があることは、サディスティックな喜びである。アイデンティティの不安定な後期近代では、自ら解剖台にのぼり、診断名において説明されることを求める人々に溢れているのであるから、その罪悪感は希薄に成らざるを得ない。さらに、他者化することで相手の存在は、統制されても仕方ない逸脱者となるのであるから、罪の意識どころか、むしろ相手のための (パターンナリスティックな) 善意の配慮の行使が専門家には求められる。このような専門家は、悪魔退治をする現代のエクソシスト、怪物退治をするヒーローであり、我々の日常を守ってくれる特別な存在である。彼らは我々の世界を代表する理性的で健全な存在であり、決して他者の世界にはいない。専門家であることは、正常な世界の存在であることの証明である。しかし、自身の成果を出すことが目的化され、そのことに価値を見出す「もの」化した専門家は、自己の商品価値を高めるためにスペック (性能・仕様) を積むことに勤しみ、商品価値の高いものとなるように努め続けなければならない消費される存在でもある。もちろん研究者も例外ではない。このような自己の固定化・本質化つまり「自己疎外」の状況から、専門家は逃れられないのだろうか。このような陥穽に対処する方法はあるのだろうか。そこで、ロラン・バルトとネクロフィリアの関係を参照したい。

2. 理解と自己分析

テクストを欲望の対象とみなし、性的な快楽と結びつけたバルトは、『恋愛のディスク

ル・断章』において、M.プルーストを引いて（アルベルチーナは、プルーストの小説のヒロイン）、「私」なる「愛する主体」として愛の対象を語る。

ときとしてわたしはある思いに捉えられ、愛する肉体を、長々と吟味しはじめる（眠れるアルベルチーナを前にした語り手のように）。吟味とはくまなく探るということ。わたしはあの人の身体を探る。内部にあるものを見きわめようとするかのように。わたしの欲望の無意識的原因が、相手の肉体の中にあるとでもいうように（時間が何であるかを知ろうとして目覚まし時計を分解する子供のようなものだ）。この操作は、冷静で、しかも驚きにみちたやり方でおこなわれる。（中略）わたしは冷静で、かつ注意深い。肉体には、こうした観察にとくに適した部位がある。睫毛、爪、髪のはえぎわなど、ごく部分的な対象である。そのときわたしは、あきらかに死体をフェティッシュにしようとしているのだ（バルト,R.,1977/1980p107）。

この部分を、バルトを死体愛好者と評する鈴木（1996）は“愛する対象を静態的に捉えるフェティシスト、バルトの目面躍如たる一文だ”と述べ、以下のように解説する。

愛の対象は覗き屋の視線のもとに展翅された蝶のように仕留められている。「逃げ去るアルベルチーナ」は羽をもがれ、翼を失って、「ひややかな、しかし心の躍る」観察のほしいがままにされている。愛する人のまったき所有がここにおいて成就した。しかしこの観察者、愛する主体が手に入れたのは「死体」でしかないのである。（中略）逃げ去る能力を失い、爪だとか手だとか髪のはえぎわだとか唇だとか歯だとかといった部分に返され、愛する主体の視線の権利に服した恋人、自由を奪われた愛の対象は「死体」としてのリアリティしか持たないのだ（鈴木,1996p134）。

“世界を理解するにはそれから遠ざからねばならない（バルト,R.,1967/1972p396）”。バルトは文学を考えるに当たって、文学の外に出ようとした。文学を文学の中で考える限り、文学は見えないからである。彼にとって重要なのは言語の物質性であり、言葉が何を意味するかより、それがどんな振る舞いを見せるか、その現実的な様態（モード）が観察される（鈴木,1996pp18-26）。

バルトは、共時性―通時性の対概念という構造主義的な認識から、流動的な歴史的通時性

は、共時的なものによって不動化されつつ継起しており、その切断面が「知覚しうるもの（知的なもの：シュミラークル）」として迅速に移動しているとする。循環する流動性（女性性）は恩恵をもたらす不動性（男性性）の原型そのものであるとされ、その交差するところで瞬ごとに捉えられるこの不動性は、継起する不動性でありそのうちに運動をはらんでいる。その運動のうちに自己同一性を統一することができる。バルトは見えないものが、見えるもの（記号・神話・表象・文学）に変換される、その境界にあって成立する概念を「零度のエクリチュール」と名付け、その変化の隙間である境界領域を「ニュートラル（neutre: 中性）」と呼ぶ。しかしこれは、能動性と受動性の中間や二律背反的なものの真ん中と言うことではなく、むしろ往復運動、無道德的な振動であるとされる。バルトはこれをテキストと作者、著者と読者の関係に置き換える。この流れは、読者が先かテキストが先かが決定できない往還的なもので、テキストと読者の間には主従関係がない。私が恋人をフェティッシュにして「死体」のように愛する、というネクロフィルな愛の形は、能動的に欲望するだけでなく、テキストによって読者が欲望されるという欲望の還流が生じる。

つまり、バルトの欲望する断片（フィギュール）は、ただの死体ではない。単なる無力な物体ではなく、主体となり、読み手を欲望させ、時には捕らえて離さない絶対的な権力性をも持つ。バルトはフィギュールについて以下のように述べる。

…ディスクールをフィギュール（型）と呼ぶことができよう。この語は修辞学で言う意味（文彩）にとらわれてはならず、むしろ、運動や舞踏で言う意味（フォーム、ポーズ）にとらえられるべきものである。要するにギリシャ語のスキーマであるが、これは図形を意味しない。現に運動中の肉体の身振りをはるかに生き生きとしたやりかたで捉えたものであって、休止状態を観照したものではないのだ。運動選手の肉体、要は、張りつめた肉体にあって凝固せしめうるもの。恋するものがそのフィギュールに捉えられるについての同様である（バルト,R.,1977/1980p6）。

ここで、バルトから得られる示唆は、流動化する運動を静止させ、目に見えること（テキスト化すること）で、対象が差異化できるのであれば、死体となった痕跡をながめ、テキストと読者として自身のテキストと対峙することが可能だということである。流動性を静止させる表象が可視化の過程であり、その継起が自己の同一性としてあるのだとすれば、我々にあるネクロフィラスな傾向を逆手にとって、自己を生成する痕跡に目を向けてみよう

いうことである。

わたしは、分析し、知り、自分のものではない別の言語で表現したい。われとわが錯乱を描きだしたい。この身を分断し、切断しているものを、「正面からみすえたい」と思うのだ。「汝の狂気を理解せよ」、それが、分割された（たまごのように、ななかまどの実のように）アンドロギュノスの眼を当の分割点（腹）へ向けさせよう、「そうした分割のさまを見つけることで、彼らの傲慢をたわめよう」としたゼウスが、アポロンを通じて与えたという命令なのである。理解するとは、イメージを引き裂くこと、尊大な誤解の器官たるわたしを解体すること、ではないか（バルト,R.,1977/1980p90 傍点ママ）。

プラトンの『饗宴』より引用される『恋愛のディスクール』のバルトの言葉は、「理解するとは私自身を解体すること」であることを示している。“世界に向かってみずからをひらくには、自分を転嫁しなければならない〔自己疎外しなければならない〕（バルト,R.,1967/1972p396）”。そして、分析者がつねに分析対象でなければならない(pp399-402)。我々は分析対象を分析するという行為を通じて、自分自身を分析しているとも換言できる。対象を分析しているつもりでも、分析した結果生成されたものは、自らの分身であり対象に投影した自身に過ぎないといえる。

現象に立ちどまって「あるのはただ事実のみ」と主張する実証主義に反対して、私は言うであろう、否、まさしく事実なるものはなく、あるのはただ解釈のみと。私たちはいかなる事実「自体」をも確かめることはできない（ニーチェ,F.,1993p27）。

ニーチェは、世界は認識という欲求に相関して現れると説いた。バルトを援用すれば、「理解」は自己の解体であり、我々が自分自身の見たいものを対象に見出していることを知ることが「理解」であるといえる。

注

1) 意識作用である主観と意識対象である客観それぞれに心象や表象といった意味内容を分属させ、主客いずれをも脱物象化することで意味内容をも脱観念化するという廣松の鍵概念（坂部,1997 p 573）

2) フッサールは理性的思惟を本領とする人間の意識について、対象志向的及び対象構成的な作用を「ノエシス」、その作用により志向され構成された対象を「ノエマ」とし、前者が後者を構成するとする。しかし、木村は、フッサールのそれとは異なると説明し、相互円環的なものであるとする。

3) ただし、引用については原典の表記に基づいており、各著者の定義づけも明確ではないため、文脈を考慮すると「関係」「関係性」が混在することで、読者に意図が伝わりにくくなると判断する場合がある。その際には、両者を同義で使用する。

4) 理解の先行構造は、予持（先把握）・予視（先視）・予握（先把握）から成り立つ。“或るものを或るものとして解釈することは、予持、予視、予握によって本質上基礎づけられている（ハイデガー,M.,1927/2003 II -pp42-52)”。

5) ハイデガーは『ナトルプ報告』において、「解釈」とは、「過去を理解しつつ体得（わがものにする）こと」と述べている（丸山,1997p70）。

6) 「解釈学」([独]Hermeneutik) は、ギリシャ語のヘルメーネウエイネ（解釈する、説明する、明瞭にする、表明する、告知する）に由来し、「解釈」のドイツ語アウスレーグングは、もともと、「内から外へと呈示して[aus-]」「横たえ置く[legen]」という意味である（ハイデガー,M,1927/2003 I -p97）。丸山（1997）によると「解釈」は、ギリシャ語（ヘルメーネイア）やラテン語（インテルプレタチオ）においては、①言表・表現すること、②説明・解説すること、③翻訳・通訳すること、のおよそ3つの意味があったとされる。古代ギリシャにおいて、ホメロスの詩やデルフォイの神託、あるいは夢や占いなどを解釈するための技法が「ヘルメーネウティケー（解釈術）」と呼ばれ、17世紀中期に「一般解釈学」が構想される中で、「ヘルメネウティカ（解釈学）」というラテン語が新たに考案された（p41）。

第2章 関係論的方法の検討

本章では、今後本論において展開する、現在の筆者の支援実践の内実を探求するための方法を検討する。

第1節 本論が求める研究方法とは

近年、人文・社会科学分野において質的研究法は確固たる地位を築きつつある。多種多様な研究方法の中には体系的に方法論化されたものも少なくない。しかしそれらの多くは、数値化されたデータがテキストに置き換わったに過ぎず、研究者は相変わらず無色透明な存在として研究対象を扱い、客観的分析に留まっていると指摘されることも少なくない¹⁾。本来、質的研究とは、実践臨床の場において向き合う人と人の「今、ここ」の営みにおいて、統計的手法や一般化のための概念形成に基づく対象理解では把握困難な事象を、研究者自身が何とか研究の俎上に乗せようとするのが目的にあったはずである。実践現場では、常に流れゆく場の中で様々な人々が互いを一人の主体とみなしながら関わりあう。その営みの中で立ち上がるものは再現不可能であり、また複雑で捉えにくく、記号化や要素還元化することでその意味や互いの関係が常に変化してしまうものでもある。それらを研究対象とし、その機微の一端を明らかにすることで、わずかでも事象に接近したいと希求することは、実践現場に軸足を置く研究者としては当然であるが、同時に悩ましいものでもある。その困難さは、人を支援する「今、ここ」の場面において、実践者として関わるものであれば誰もが経験する、相手と向き合い、戸惑いつつも「理解」を試みることと同様である。

「人を支援する」という行為が、一見すると援助する者とされる者に分断してしまいがちであり、権力性を付帯するものであることは序章で述べた。そのような議論は、国内の実践領域でも広く行われている。例えば、家族支援論において林（2008）は、アセスメントの結果を踏まえた専門職が主体となって意思決定を行う支援は、専門家中心主義であり、当事者を「対象化」し、科学性や客観性が家族の意向より優先される事態が「パターナリズム」の要因になると述べている。そして、「善意の支配」による「烙印化（stigmatized）」や「無力感」付与の危険性への対処として、当事者参画の必要性を主張している。対人ソーシャルワーク論において岩間（1999）は、人間社会存続の本質としての「支え合い」が原点にあり、援助者と被援助者の関係成立以前の対等な関係の存在を重要視すべきだと述べる。専門

職従事者が陥りやすい「落とし穴」として、専門的立場から設定した目標に専門技術や方法を用いて到達できたとしても、それが“本人の側からみた生活や人生の目標の達成”とは限らないことを指摘し、“本人の立場から本人理解を進める”ことが大切だとする(pp14-20)。これらは、専門的学知からの一方向的な対象理解の危険性を提示していると言える。心理臨床家であった河合隼雄は、“人を理解することは命がけである”と説く(河合,1998pp86-89)。他者を理解するという行為は、「自分の人生観の根っこ」をぐらつかせるからである、という。

序章を含めたこれらの議論を、実践者としての研究者像に当てはめて考えると、研究者が事象に接近するということは、対象世界を客体化し自身と隔絶した存在として捉えるのではなく、研究者自身がその世界に開かれ、探求を通しての研究者自身の絶え間ない変化の営みに目を向けることが求められる。つまり希求される事象とは、研究者からの影響を無視できない存在であり、研究者自身も理解を試みるために己の枠組みを解体し、再構築する姿勢と覚悟が必要だということである。それでは、人の存在やその世界を静止した断面で捉えず、また、研究者が神の目を持つ世界から分離した立場とならず、常に研究者自身が世界に影響を受け、また影響を与える存在であると自覚した上で、研究を進める方法とはどのようなものがあるのだろうか。

ここまでの筆者の関心より浮上した課題を整理すると、①研究において、対象化「する」「される」という従来の隔絶した二項関係ではなく、研究者自身も相互に影響しあう動的な関係の中に在るという自覚を研究に反映させる、つまり、研究者に立ち上がる経験世界を状況から切り離さず、また固定的な一般化概念による分析的説明でなく、事象の意味世界を捉えるにはどうしたらよいか。②研究という営為の中で、常に流動的であり変化しつつある事象を捉えるにはどうしたらよいか。その結果として、研究成果を事象の断面を切り取る形で提示せざるを得ないとするならば、それに対しどのような評価があり得るのか、になる。

第2節 関係を結ぶ「場」としての〈私〉

わたくしといふ現象は
假定された有機交流電燈の
ひとつの青い照明です
(あらゆる透明な幽霊の複合体)

風景やみんなといっしょに
せはしくせはしく明滅しながら
いかにもたしかにともりつづける
因果交流電燈の
ひとつの青い照明です
(ひかりはたもち、その電燈は失はれ)

これらは二十二箇月の
過去とかんずる方角から
紙と鑛質インクをつらね
(すべてわたくしと明滅しみんなが同時に感ずるもの)
ここまでのもちつゞけられた
かげとひかりのひとくさりづつ
そのとほりの心象スケッチです

宮沢賢治『春と修羅』「序」より

宮沢賢治のこの詩は、哲学上の難問である「私とは何か?」という自己への問いに、示唆を与えているように思える。有機交流電燈は、〈私〉という存在が心許ない、不確かな存在であり、世界の全体として他者との関係の中にあることを表現するものとして読み取れる。

「実体 (substance)」とした確実な存在であるデカルトの「考える者 (res cogitans)」とは、異なる〈私〉である。矢野 (2004) によれば、宮澤の「心象スケッチ」は、“自己と世界の二分法といった前提を退け、「心もち」「事実」をそのまま厳密に記述しようとする”方法であり、“世界を主観に回収することでもなければ、客観的に対象化することでもない”。自己を拡大して世界を覆いつくす世界の主観化ではなく、自己と世界との境界線が溶解し、世界を基準に作られたものであるとする。

デカルトは、世界を物質世界と表象世界に分けることで、科学的世界の土台を作った。物質世界の創造は、客観的に眺めることを可能にした。その眺める主体「我 (私)」は、世界を科学的に見るそのための出発点として疑いえないものである。“人生に有益なすべてのことについて明晰で確実な認識を獲得できる (デカルト,R.,1637/1997p11)”ことを考えた彼は、疑わしいものをすべて棄却し、「考える私 (コギト・エルゴスム)」という哲学の第一原

理を得る。「考える」と〈私〉とは不可分であり、思考は私の本質必然性であるが、身体は機械としての神の創造物とされ、ここに有名な精神と身体の結合問題「心身問題」が生じた。小林（2006）によると、デカルトは自ら引き起こしたこの問題に対し、“心身の合一は、形而上学や科学的探究の次元とは異質な事態”であり、“それ自身によって把握されるほかない原始的事態”と明確に答えており、これは科学的究明の対象とできない枠外の事態であるということになる。小林の言葉を借りれば、この問題は、科学的自然観に依る学問世界と、五感の直接の対象としての「環境世界」や「日常言語の使用領域」である日常世界の二元論でもある（p210）。そこで、この〈私〉と「世界」を巡る問題について、その乗り越えを試みた思索のいくつかを、「関係」の視点に局限して考えてみたい。

ハイデガーは、我々（現存在）の在り方は日常に埋没しており、「非本来的」であるとした。“現存在とは「そこにあること」（da-sein）であり、「そこ」とは世界である。具体的な、文字通りの現実的・日常的世界である（スタイナー,G.,1978/1980p119）”²⁾。ハイデガーがあえて「現存在」という表現を用いるのは、抽象的な一般者ではなく、まさしく他人事でないおのれの現実の存在そのものを丸ごと問題にしようとの意図からである（平田, 2002p114）

現存在は、おのれがどこに由来し、どこへと帰属するのかという点では遮蔽されてはいるが、おのれ自身に即してそれだけいっそう遮蔽されずに開示されている存在性格をもっているものであって、この存在性格を、つまり、こうした「現存在は存在しているという事実」を、われわれは、おのれの現のうちへのこの存在者の被投性と名づける。しかもそれは、現存在が世界内存在として現であるといった被投性なのである。被投性という表現は、委ねられていることの現事実性を暗示すべきである（ハイデガー,M.,1927/2003 II pp14-15 傍点ママ）。

現存在は世界を純粋に認識する絶対的主観性でなく、常にすでに世界の中に投げ込まれつつ、自らを投企する「世界内存在」とであるとされる。現存在は、常にすでに〈私〉のまわりにある世界に向かいつつ存在しており、自身を世界の中に生きているという形でしか生を経験できない。

現存在の存在は、（世界内部的に出会われる存在者）のもとでの存在として、おのれに先んじて（世界）の内ですでに存在している、ということを意味する、と。こうした存在が気遣いという名称の意義を満たすにであって、この名称は純粋に存在論的・実存論的に使用され

ているのである（ハイデガー,M.,1927/2003 II・p152 傍点ママ）。

気遣い（関心）は、〈私〉に「先んじて」「すでに」存在している。つまり〈私〉が気遣いを構成するのではなく、気遣いが〈私〉の世界構成を可能にしている。我々は、どこまでも自由に意味を決定できるものではない。人間存在は、常に文化的、歴史的、民族的世界へと企投される存在であり、様々な存在可能性を通して活動することへと巻き込まれている³⁾。

そして、“根源的な世界内存在とは、なによりもまず道具的存在者とかかわり合いつつ在る内存在のことである（岡本,2011p89）”。ハイデガーが世界と呼ぶのは、「目的—手段—連関」というネットワークに組み込まれた様々な道具が、それぞれの道具連関を作り、様々な道具連関がいわば併存し、絡みあっている全体である。我々（現存在）は、気づいたときにはすでに現実に存在しているが、それは同時に、道具連関としての世界の中における存在として、である。それゆえ現存在は常に「世界内存在」なのである。「世界内存在」は、道具連関としての世界において、道具を用いて様々な実践に従事する存在であり、ハイデガーは、一定の使用目的に向けられた道具の在り方（道具的存在者）と、それが実用的連関からはずされて見られたときの物理学の対象物としての在り方（事物的存在者）を区別する。我々は常識的には、まず物理的性質を持ったものがあり、それが二次的に人間の実用的連関にはめこまれて道具としての在り方をするようになると考えるが、ハイデガーは、我々の周りにある事物はまず道具として存在するのであり、それが科学的認識という特殊な態度のもとで、実用的連関から引き離されて、物理学の対象として見られるようになると考える（木田,1993pp136-137）。つまり、道具は、それが用いられている時は、現存在にとっての注意や凝視の対象にはならず、それが注意の対象になるのは、道具が壊れたり機能不全に陥ったりした時だけなのである。よって、デカルトの考えるような、物や世界が本当に存在しているかを確かめる認識作業は、人間一般の活動全体からするとむしろ例外的である（貫,2007p35）。“認識作用とは事物的存在者の諸性質をただ単に認知する作用のことであるから、認識作用によって道具的存在性を把握することはできない（岡本,2011p94）”。ところが、実際の我々の日常は、すでに常に配慮的に気遣いつつ道具的存在者と関わり合っている。道具的存在性を解明するには、この関わり合いのうちへと身を置き移して、そこで出会う存在者の在り方を表立って明るみへともたらさねばならない。この認識と異なる方法をハイデガーは根本的に存在に着目する「現象学的解釈作用」と名付けている（p95）。

そのようにして明らかにされる道具の存在性格には、「何々するため」という構造のうちにある、他のあるものへの「指示（〔独〕 *Verweisung*）」が含まれる。“道具としての道具的存在者の構造は、指示によって規定されている（ハイデガー, M., 1927/2003 I -p194）”。このような「手段性（〔独〕 *Umzu*）」の在り方や「指示」の連関が「道具全体性」を構成する。そして、「指示」を普遍化・概念化したものが「関係」とであるとされる。

あらゆる指示は関係ではあるが、しかしあらゆる関係が指示であるのではない。あらゆる「表示」は指示ではあるが、しかしあらゆる指示することが示すことであるのではない。このことのうちには、あらゆる「表示」は関係ではあるが、しかしあらゆる関係づけることが示すことであるのではないということが、同時にひそんでいる。かくして関係の形式的・普遍的性格が明るみに出てくる。指示とか記号、それどころか意義という諸現象の根本的探究にとっては、それらを関係として性格づけてみたところで、うるところは何ひとつとしてない（ハイデガー, M., 1927/2003 I -pp201-202）。

指示することを極端に形式化すれば、これをひとつの「関係づけること」と解釈することが出来る。しかし、「関係」はあらゆる存在者の存在様式としての一切の連関を概括的に表しうる極度に普遍的なカテゴリーなのであるから、指示という現象の研究にとって、それを「関係」として性格づけても得ることはない。むしろ逆に形式的・普遍的性格を持つ「関係」そのものが存在論的には、「指示」のうちに基礎を持っており、存在者の最も根源的な存在様式としての道具的存在性における「指示」が普遍化され概念化されて「関係」というカテゴリーが生じてきたのである（岡本, 2011p101）。

メルロ＝ポンティは、ハイデガーの「世界内存在」を身体の次元で捉え直す。客体化された身体ではなく、生きられた身体（世界内存在としての身体的実存）の在り方を明らかにする方途を「知覚」に求め、デカルト的心身二元論の乗り越えを試みる。

こういうわけで感覚するということは、つねに身体への指示を含んでいる。肝心なことは、景観の諸部分の間に、もしくは景観と受肉した主体としての私との間に、織りなされた独特な諸関係を了解すること、つまり知覚された対象が眺めの全体を自己自身のうちに集約し、生の一断片全体の似姿（*imago*）となることが可能となる、あの独特な諸関係を了解することである。感覚するということは、世界をわれわれの生活のおこなわれる親しい場所として

われわれに現前せしめる、世界との生き生きした交信である。知覚された対象にせよ知覚主体にせよ、それらが厚みをもつのは、感覚するという働きのおかげである。それは、認識の努力がやがて解きほぐそうと努める、志向的な織物なのである（メルロ＝ポンティ,M.,1945/1982p104）。

身体は「世界における（への）存在」の媒体である。身体をもつということは、生きるものにとって、一定の環境に加わり、若干の企投と一体となり、たえずこれに自己を拘束するということである（同 p149）。

我々は、周囲との関係、振る舞いを通して身体を意識するが、それは、科学的（デカルト的）にそぎ落とされた「知覚」によるのではない。身体は、因果法則により一元的に説明できる単なる「もの」ではなく、生き生きとした関係性として本来的に世界と共に成立している。その境界が明確にあるわけではなく、世界内存在としての世界とのやりとりの中で関係として組織化されている。我々の身体がどのような意味を持って現出するのか、その身体的実存の在り方を明らかにするのがメルロ＝ポンティの「知覚」である。彼は、世界の中に根付いている〈私〉を考える。他者も〈私〉と物理的境界によって切り離されるものではなく、身体レベルで浸透している。他者は意識のレベルで知覚するのではなく、自己意識が確立する前の身体の段階のレベルで交流が始まっているとされる。

身体（それ自体が意識とされる）としての私と、物としての私の両義性をもつのがメルロ＝ポンティの身体であるが、後期の思想は、「身体図式」など物質的な身体を延長した世界との連続性をさらに敷衍した、「肉」の概念を提起する。“肉は物質ではないし、精神でもなく、実体でもない（メルロ＝ポンティ,M.,1969/1989p194）”。

・・・私の身体が世界（それも一個の知覚されたものである）と同じ肉でできているということ、そして、さらに私の身体のこの肉が世界によって分かちもたれており、世界はそれを反映し、世界がそれを蚕食し、それが世界を蚕食している（中略）ということ、それら両者が越境とまたぎ越の関係にあるということ、である（同 p364 傍点ママ）。

世界の肉（「質」）とは、私がそれであるようなこの感覚的〈存在〉と、私のうちでおのれを感じるそれ以外のあらゆるものとの未分化、快感－現実の未分化のことなのである（同

p375)。

「肉」は、自己/他者、主/客、意識/物質など、すべての次元を含む二元論克服としての概念であるとされる⁴⁾。これは大きな有機体としての世界そのものであり、自己と他者は同じ〈質〉から分岐した「間身体性」として連続している。『知覚の現象学』において、世界と深く結びつく身体的実存とされる〈私〉は、世界を知覚する中心的・特権的存在であったが、「肉」では〈私〉と他者は一枚の同じ生地からなる織物であり、自己でもあり他者でもある、主観でもあり客観でもある、精神でもあり物質でもある「可逆性 (reversibility)」を構成する関係にある。“見える物、触れられる物は私の見る身体、触れる身体の延長であり、その意味で世界は身体という生地で仕立てられているのだが、一方、その身体もそれ自体見える物、触れられる物であるかぎり世界の織地のうちに織り込まれている (木田,1984p344)。”そして、〈私〉の右手が触れる〈私〉の左手で解説される「触れる主体」のように、常に反転し入れ替わり続けるダイナミックな運動でもある⁵⁾。

「身体」は、主体でもあり客体でもあるとされる。さらに、「言葉」でもあり「歴史」でもある。〈私〉は、常に他者と「共存」している。“言葉を話すことによって人は主体となる。〈わたし〉という存在は、言葉を使うことを学び、言葉によって他者と交通することによって、はじめて可能となる (中山,1999p277)”。

メルロ＝ポンティにおいて他者は、主体形成の前提である。鷲田 (2003) は、メルロ＝ポンティが現象を説明する際、思想の中心的主題とする、「概念的諸契機の相互補完的な地平の乗り越え」と、「現象の諸契機を構造的＝内在的に媒介し、また解体してもゆく構成的動性」は、〈関係〉や〈あいだ〉への問いに貫かれており、その最終的な関心は、関係の誕生という次元に向かっていたとする。特に最晩年の思索は、「間世界」としての世界の構造とその出現の分析に集中しており、実体論的思考を解体し、それを関係論的に組み換える作業だと述べている (pp176-180)。

世界を絶対的存在者としての他者と〈私〉の二者関係で捉えたのが、レヴィナスである。

〈私〉との関係の仕方としての他者は、〈私〉と関わりつつも〈私〉を越えていくもの、〈私〉には捉えきれない無限な存在とされる。根源的次元での他者関係におけるハイデガーやメルロ＝ポンティとの違いは、有限な〈私〉との非対称的な関係にあるとされる。

〈他者〉はその表出にあつて、思考が〈他者〉から奪いとってきた観念を一瞬一瞬あふれ出してゆく。そのように〈他者〉に近づくことは、したがって、《私》の容量を超えて〈他者〉

を受け入れることである。このことがまさしく、無限のものの観念をいただくことの意味にはかならない（レヴィナス,E.,1961/2005-6 上 p81 括弧・傍点ママ）。

レヴィナスは、“ハイデガーのいう現存在（Dasein）は、飢えというものをまったく知らない（レヴィナス,E.,1961/2005-6 上 p267）”として、世界との始原的な関わりを手元の「道具」ではなく「口」とする。彼は、世界は〈私〉の糧であり、糧を消費することが、生の糧であるとした。ひとりの〈私〉と世界との関係は、自然からの無償の贈与を受容することとして生起する。これをレヴィナスは「享受（[仏]jouissance）」と呼ぶ。「享受」は、他の何かを味わうことであるが、生そのものを味わうことでもあり、存在していることそれ自体が「享受」の自己目的である（港道,1997p350）。〈私〉は、外部から欲求に従い世界を取り入れ、自らに同化する。〈私〉は、世界に養われながらも、世界を服従させる。“享受するとは、享受する私と、享受されるものとのさかいめを解消しつつ、両者のへだてを不断に抹消してゆくことである（熊野,1999p27）”。

しかしこれは、世界を表象して〈私〉の内に取り入れることとは区別される。世界は〈私〉の外部に存在し、〈私〉とは異なるものであるとして認識され知られた限りの世界は、結局は認識と知の内部にあり、世界の外部性は否定される。これに対し、世界が提供する「糧」によって生かされる〈私〉は、世界の外部性を肯定する（熊野,1999p21）。さらにそれは、“たんに世界を肯定することと等価ではない。それは世界のうちで身体としてみずからを定位すること（レヴィナス.E.,1961/2005-6 上 p250）”である。世界によって養われる〈私〉は、身体であることにおいて全面的に世界に依存する。身体である〈私〉は、呼吸をし、食べ物を口にし、他なるものと同化するとともに、息を吐き、消化して排泄する。つまり〈私〉であるものを他化する。そうした身体としての出来事を通して、私は〈私〉であり続ける。“享受することにおいてはじめて、そもそも〈私〉が結晶するのである（レヴィナス.E.,1961/2005-6 上 p289）”。

また、他なる世界に依存する「享受」には不安や不確実さが伴う。その時、世界の不確実な要素から「撤退」する生の展開が生じる。「家に住まうこと」である。住まいは、確実性をもって「享受」を行う準備のため、「享受」を遅らせる。この世界からの分離という事態が〈私〉となるできごとをかたどる自己同定という本源的な営みとなる。これが主体の設立である。“みずからをみずからとみとめること、自己同定は、そしてレヴィナスにあっては、〈すみか〉の内部で生起する（熊野,1999pp35-36）”。住まいは、集約＝反省

（[仏]recueillement）を実現し、自己を親密に迎え入れてくれる空間であり、自己の内面性
の場である（港道,1997p92）。そこから〈私〉の主観的活動が出発し、「労働」「所有」「表象」
が可能となる。「労働」と「所有」により、世界は我有化される。「表象」は反省の対象とし
て、自己自身をも「表象」の対象にすることができ、主体の普遍性が成立する。

…ひとりの〈私〉と一箇の世界とのあいだになりたつ具体的な関係から出発しなければなら
ないのである。世界とは〈私〉にとって疎遠なものであり敵対するものなのであるから、
ふつうに考えれば、世界は〈私〉を変容することになるはずである。それなのに、〈私〉と
世界とのあいだになりたつ真に本源的な関係は、世界のなかで〈私〉が滞在することとして
生起する。その関係において〈私〉はまさしく、とりわけて〈同〉としてあらわれるのだ。
世界という「他なるもの」に抗する《私》のふるまいかたはむしろ、世界に滞在すること、
つまりわが家として世界内に存在しながらみずからを同一化することにある（レヴィナス
E.,1961/2005-6 上 p48 傍点ママ）。

このように、他なる世界を同化する〈私〉とは、「エゴイスティックな自発性」であると
される。この自発性は、他者の到来によって問い質される。他者とこの他ならない〈私〉と
の関係は、〈私〉を出発点とするため、超越的に外部から見ることとはできない。よって、等
分に比較することや数量化することはもちろん、同じ方向から自己と他者を語ることは不
可能である。つまり、〈私〉の唯一性が際立ったものとなるのは、〈私〉が他者との関係の内
にあり、その関係の中で逃れようもなく〈私〉でしかないことによってであり、他者との関
係の絶対的出発点であることによってのみ、私は〈私〉となる（熊野 1999p73）。この「他
者の現前」が「倫理」と呼ばれる。この倫理的关系の中で、〈私〉は他者が他者であること
を受け容れる無限の〈責め（[仏]responsabilité）〉を負う。私は他ならない〈私〉である以
上、関係から逃れることができない。応答を拒むことそのものも関係内部での反応となるか
らである。「応答可能性（[仏]responsabilité）」としての〈責め〉からは逃れることはできず、
完結することもない（pp74-75）。

語りにおいて私は〈他者〉からの問いかけにさらされ、応答することを迫られ——現在の鋭
い切っ先によって——私は、^{レスポンス}応答することの可能性〔責任〕として生みだされる（レヴィナ
ス,E.,1961/2005-6 上 p368）。

そして、〈責め〉が無限であるとは抹消不能な受動性を表示する（熊野 1999p75）。能動性が強調された前期の思想に対し、後期のレヴィナスの思想は受動的である。自己の同一性は「自己の外部」から到来するとされ、主体性はあらかじめ破損しているとされる。前期においては、身体であることは世界に晒されると同時に、生の糧を獲得する「享受」であった。後期の思想では、被る側面（身体があることは老いる、害に犯されるなど）、剥き出しになった身体は、危険な状態に晒されていることが強調される。他のものに剥ぎ取られ剥き出しにされる喪失である。

自己の統一性の只中にありながらも、自己からのこの剥離、この絶対的非合致、瞬間のこの隔時性は、「他人によって浸透された一者」として意味するのだ。皮膚の裏面たる苦痛は、どんな剥離をも凌駕する赤裸な裸出性である。（中略）主体の主体性、それは可傷性であり、触発にさらされることであり、感受性であり、いかなる受動性よりも受動的な受動性である。主体の主体性、それは回収不能な時間、忍耐という集約不能な隔時性、不断に暴露すべき暴露、表出すべき暴露、つまりは〈語ること〉への、〈与えること〉への暴露なのである（レヴィナス.E.,1974/1999pp128-129）。

後期の主体性とは、〈同〉における〈他〉であるとされ、その〈他〉は、他者によって掻き立てられた動揺である。〈私〉は「自己との関係における差異」となる。世界と直に接触する身体は、すべての能動的な働きよりも先に「傷を負う」。感受性には逃げ場がない。〈私〉の自己差異化とは「老い」のことである。それは、死の到来に向かっている。この決定的受動性を持って迫ってくるのが他者である。〈私〉は、他者によって迫害される。にもかかわらず、〈私〉はすでに他者との関係の中にあるゆえ、他者との関係は不可避であり、他者との関係は決して完了しない。また、〈同〉の内なる〈他〉として〈私〉の同一性に内包せざる得ない以上、呼びかけに応え続けなければならないとされる。

「享受」によるエゴイズムは、倫理によって乗り越えられるべきものであるが、他者の歓待という倫理的行為が自己の利害に反してなされるものである限り、むしろ倫理の条件をなす（港道,1997p550）。「享受」に由来する〈私〉という人称的/唯一的存在がなければ、倫理的な意味作用がないからである（p336）。〈私〉の身体は外部へ晒され開かれている。外部の他者を迎え入れる歓待の思想である。他者との正しい関係（「正義」）は、終わりの無い関

係、無限に果てしなく他者に応答し続けることであり、他者を迎え入れること（[[仏]hospitalité）以外の事柄を意味することができない（熊野,1999pp76-77）。前期の思想で強調された内へと向かう獲得の方向性は、後期には外部へ向かう無償の贈与となる。

レヴィナスは、身体としての〈私〉から引き剥がす、逃れられない「場」としての他者との関係のあり方を示した。“ハイデガーが人間のことを〈現存在(ダーザイン)〉という妙な言葉で呼ぶのも、人間こそ〈存在(ザイン)〉という視点の設定がおこなわれるその〈現場(ダー)〉だからにほかならない（木田,1993p88）”。メルロ＝ポンティにおいても、“言語が一つの共同の生と世界の可能性を提供したように、歴史も一つの〈身体〉として、人間の自然との関係、他者との関係を作り出す場となっていると考えることができる（中山,1999p286）”。これらの議論から〈私〉とは関係を結ぶ「場」であり、他者との出会いの「場」であることが明らかとなる。私は〈私〉を確立する時、すでに他者と関わっており、他者とは〈私〉と関わりつつも〈私〉を超えた、捉えきれない存在である。他なるものとの関係は、主体と主体、個と個のあいだの関係を考えることではなく、他なるものが主体のあり方そのものに影響を及ぼし、それを変容させるはずである以上、主体の外でなく、主体そのものにおいて考えられる（中,2014）。次節では、その主体の成り立ちに関わる「関係性」を研究として提示する方法について議論を深める。

第3節 自己との関係

主体が関係の集積として現れているならば、その成り立ちを示すことが研究方法として考えられる。教育として専門家の主体形成を可視化するには、長期に渡る過程を描き出す必要がある。「専門家に成る」という事態が瞬時に生起するのではなく、前提として他者との関係があり、その集積が主体の成り立ちに影響を与えるのならば、専門家へと形作っていく歴史的形成を主題とせねばならない。

長期間に渡るフィールド調査や対象個人の所有する情報を収集する方法は、時間的制約やプライバシーの問題があり、現実的ではない。そこで、ライフヒストリー法のようなインタビューデータから分析を行う手法が有効である。しかし、この方法では、他者の客体化を行い、その経験を特殊な専門的言説により収奪するといった批判を乗り越えることは難しい。本論では、専門家倫理を問うため、つまり他者を対象化/普遍化の問題性をその射程として捉えている。そこで、事象をその外側から眺め、分析するといった認識論的立場

を一端留保する。さらに、実証主義的なインタビュー分析ではなく、対話的構築主義の立場で研究を行うとしても、本論が専門性の倫理的問題を主題とする以上、専門家としての研究者と研究協力者との権力性を孕む不均衡な関係から、協力者自身について批判的に「語らせる」ことや、その態度の倫理性を問題とするような研究は、矛盾するのではないかとの指摘を受けることになる。では、研究者という専門性に配慮しながら、専門家の倫理を主題とする研究及び論文執筆を行うには、どのような方法があるのだろうか。

本論では、筆者自身を研究対象とする方法を提案し、自己の一人称的説明と倫理の関係に焦点を当てる。専門家が自らの行為を振り返ることで実践的な知を生成しているという議論では、ショーン（1983/2001）の「行為の中の省察」に代表される反省的態度が挙げられる。佐藤学（1997）は、この「反省的实践」による専門性が教師の教育実践には重要である、との理論を展開した。鯨岡峻（1999,2005）は、現象学的還元に基づいた省察により幼児や重度障害児者との関係を論じた。しかし、その方法論である「エピソード記述」の限界は、実践者・研究者の誠実さや信頼性に求めざるを得ず、“究極のところは書き手の全体的な倫理性に委ねるとしか言い様がありません”とされる点である（鯨岡,2005 p51）。

科学者・研究者の倫理を問題にした村上陽一郎（1994）は、科学者共同体の内部における倫理の問題が同業者に対する責任のみに目が向き、「真理の追究」という言葉で共同体外部への責任を果たさない状況を「ブレーキのない車」と批判する。そして、マンハッタン計画における原爆開発に参画した研究者の倫理に関する議論において、自らの不利益になるにも拘らず計画に抵抗した研究者がいたことや、大戦後その反省に立って平和活動に参画する研究者の行動に倫理的態度を見出している。一方、掛谷英紀（2005）は、同議論における村上の主張に対し、“反省するレベルのモラルが、同じ歴史を繰り返すことを現実を防ぐ事に貢献できるでしょうか”と倫理基準としての「反省」の提示に疑問を呈す。掛谷は、アインシュタインをはじめとするマンハッタン計画に参加した研究者たちが、反省を示しながらも結局は戦争への早期終結に貢献した、と主張することに対して懸念を示す（p87-88）。村上のいう科学者や研究者の倫理とは、「真理」のためと称する責任回避や、「専門のタコツボ」の中で安住することではなく、社会と人類とに対して責任を持つことであり、現在の社会や人間のみならず、遠い将来の地球環境全体に対しての責任を負っているとする明確な意識であるとされる。だが、このような責任が掛谷の示す自己本位の反省に留まる可能性は否定できない。

道徳的価値の根源にはルサンチマンがあると批判的に論じたニーチェ（1877/2009）は、

負い目や罪悪感に由来する良心を「疚しい良心」と呼ぶ。そして、権威からの処罰に対する恐れから道徳的に自己が措定され、自身へ向いた攻撃的非難の結果現われるのが「反省的主体」であるとする。永井（1998）は、外へ発散することを妨げられた攻撃的本能が、内面に向かい、自己の苦悩に自虐的な快楽を感じることが「疚しい良心」の本質だとする⁶⁾。“疚しい良心は、否定的なナルシズムが取る形式である（バトラー,J., 2005/2008 p185）”。このような自己への否定的快楽では、反省は自己満足に留まり、専門家としての倫理的意識を保持し、責任を負うことにはならない。

倫理と反省のナルシズムの問題においてフーコーは、自己非難的な倫理形式に異議を唱える。主体を形成・維持する様式についての探求を行う彼にとって、反省的主体は、統制する規範の中に維持されているにすぎない。そこで、晩年のフーコーの「生存の美学」と「パレーシア」という主題に注目する。「生存の美学」とは、『性の歴史』第2巻「快楽の活用」（1984/1986）でフーコーが用いた概念で、“人がみずから行動の規則を定めるだけでなく、みずからを変え、固有のあり方において自己を変貌させ、自己の生を美的な価値をもつとともに、生き方のスタイルについての特定の基準に適ったひとつの作品に作り上げようとつとめること”である（中山,1996 pp119-200）。フーコー（1984/1986）は、古代ギリシャの性の活動と快楽を題材にして、誰と行為するということが問題となるのではなく、道徳的主体として振舞う自己との関係の問題であるとする。このような「自己との関係」を主題とする試みは、フーコーが「自分自身からの離脱」と呼ぶ実践であり、思考する事において、これまでの生き方のスタイルを変えていこうとする営みである。中山は、自己の生き方を問いながら他者との関係を作り替えることを生のスタイルとするこの実践を、晩期フーコーの生き方そのものだという。つまり、「ゲイ」という言葉を用いることは、他者との関係を多様化し、自己との関係も問い直すことになる。そうすることで新しい関係が構築され、新たな可能性の創造が試みられる。フーコーにとって性の問題は、他者との関係であると同時に、自己を統御し節度を持って行動するか、快楽に溺れるかという「快楽の主体」の問題、つまり自己との関係である。

フーコーの試みとは、歴史的な存在として認識枠組みや社会的規範・権力により形成される我々自身が、それらを批判的に分析し、自ら変容することにある。このような批判的自己形成の実践として、パレーシアという概念が重要となる。パレーシアは、日本語に定訳はなく「つつみ隠さず率直に話す」や「自由にものを言う」など文脈に応じて様々に訳される。一方、仏語では「全部言うこと（tout dire）」や「率直に話すこと franc parler）」

と訳される。古代ギリシャにおける様々なパレーシアの実践を取り上げることは、フーコーにとって、批判を通じて現実と対峙する哲学者としての生き方を自ら示すことでもあったと言える（相澤,2011）。自身の真理を問うことは、〈私〉と私自身の存在を配置する様式を問うことになり、〈私〉が私自身を問うことになる。フーコー（2001/2002）は、『真理とディスクール』において、“この新しいパレーシアの目標は、民会で民衆を説得することではありません。ある人物に、自己と他者について配慮する必要があると納得させることです。その人物に、自分の生活を変えなければならないと考えさせるのです（p158）”と述べる。パレーシアは、決定的な語りの確立する場ではなく、自己変容のための言語的・社会的契機であり、他者の言語を用いた自己形成、自己変貌の試みを、批判的精神を持って勇敢に語ることとされる。他者の目前で他者の言語を用いつつ、自己と他者に対して批判的な距離を保ち、自己を解体し、再創造する。バトラー（2005/2008）は、道德規範に対する批判的態度こそが倫理を構成すると考える。規範に対する倫理的態度は、他者への倫理と呼応しつつ、ナルシシズムの批判として定式化される。

バトラーにとって主体は所与のことではなく、常に絶えざる生成過程にあり、起源や結末を示す最終的な確実性に帰着することは、目的論的として拒絶される。ゆえに、多様な方法で状況を想定し直し、反復することが可能である（サリー,S.,2003/2005 p15）。フーコーやバトラーにとって主体は、外的な権力や社会的規範による生産物である。何者かを抑圧することで構築される〈私〉を擾乱し、再構築の契機とすることがその方法となる。主体を説明し構築するカテゴリーに対し、弁証法的に接近し、主体が現在配置される理由を探究するのである。バトラーはその方法を、アドルノに依拠する。

アドルノ,T（1966/1996）は、プラトンからヘーゲルに至る従来の弁証法（否定と対立を媒介としてより高次の総合へと止揚する）に対し、否定や矛盾といった事態そのものへの省察的視点を重視する。観念論的に事象の同一性を求める原理作用は、偽りの統一性を前提としており、客体を抑圧する暴力的支配として批判の対象とされる。つまり、「暴力」という語を、倫理との関係で、普遍性の要求との意味でアドルノは用いる（バトラー,J.,2005/2008 p12）。この個人の権利を蹂躪する道德的規範に問いかける方法として、非同一的なものに向き合う試みを、アドルノは「否定弁証法」と呼ぶ。「否定弁証法」は、「非同一的なもの」の痕跡を確認し、概念の自己省察を通じて体系の亀裂や首尾一貫性の欠如を現前させる。その非同一的なものは、同一化による概念形成の過程で捨て去られたものであり、一義的に定義づけることは不可能であるとされる（細見,1996p313）。

概念を特徴づけるのは、それが非概念的なものに関係しているということ―結局のところ、伝統的な認識論によれば概念のすべての定義は非概念的、直示的契機を必要とする―、また、それとは逆に、それが概念のもとに捉えられた存在者の抽象的統一体として存在者的なものから自己を引き離すということ、である。概念性のこの方向を変え、概念性を非同一的なものへ向けるものこそ、否定弁証法という蝶番いなのである。概念のうちなる非概念的なものの持つ構成的性格を洞察すれば、概念がこうした手間のかかる反省なしにともなっている同一性の強迫も砕け散ってしまうことだろう（アドルノ,T.,1966/1996pp19-20）。

主体とは、他者との関係（特に、社会的規範や権力）によって形成されるものであり、〈私〉とは他者に呼びかけられることで、私自身について考え、自らに他者を包含することで他者に語り掛けつつ成立する。これが応答可能性=責任（responsibility）である。主体にはその根源的次元において他者への責任が存在する。“私は、他者と切り離して責任の問題だけを考えることはできない（バトラー,J.,2005/2008 p157）”。自らが他者の呼びかけにより晒されること、私自身を誰かに対して説明することで、誰かに呼びかける。つまり、主体に先立つ様式により、主体形成の過程で捨象された非同一的なものや自己が包含した他者を現前させることが〈私〉の説明であり、説明を通して他者との原初的關係を語る。その行為が他者への責任を果たすことの基礎になると考えられる。

筆者は、専門家としての倫理性を問われ、研究として論文を提示するという規範に呼びかけられる。そこで、筆者を専門家としての主体に形成した規範や権力といった他者との関係を説明することで、応答することになる。筆者は、他者への呼びかけを通して、初めて筆者と筆者自身との関係を持ち、それを明らかにすることが可能となる。研究を行い、論文を執筆することが否定的自己の実践となり、主体を擾乱する「場」となる。

第4節 循環型テキスト解釈法

次に実践における具体的な方法について提示する。まず、自己（関係の集積とする歴史的主体）のあり方を分析する方法論への参考に、鯨岡峻のエピソード記述を取り上げる。鯨岡（1999）は、従来の行動科学の枠組みの下で個体発生的に語られる「発達」概念の見方を批判し、「子ども―養育者」を最小単位とする、「関係発達論」を展開する。そこでは、行動科

学の客観主義的アプローチを乗り越え、間主観的アプローチや研究者の身体が感受するものを基礎に置く現象学的態度及び臨床的態度を合わせた研究枠組みが示される。鯨岡理論の基盤は、精神分析的個体欲動論による内面理解と現象学的社会文化的影響（共同主観）による関係理解である。鯨岡の提起する研究者の現象学的態度とは、“研究者自身の暗黙の関心や研究態度、あるいは観察者の現前性といった問題を反省的に振り返ってみる作業を含んだ研究的志向性”であり、その態度保持を目的として現象学的還元が求められる（鯨岡,1999p98）。鯨岡は還元について、“自己の自己性の還元は、出会ってくる他者へと自らを開放するための方法論的態度として必要とされるものである。つまり、自己の自己性の中にいつの間にか潜り込んで、事象をある観点から見させてしまう学知的知覚のありようを、いわば他有化自己のありようと捉え直し、それを還元して、己の生きた身体が素朴に感じ取るのを可能にすることが、まずもって還元の目的でなければならない（p126）。”と述べる。鯨岡は、還元を発達研究の枠組みの中で、哲学的意図を持たぬまま限定的に目指される反省的作業（発達心理学的還元）と臨床における出会いの中で研究者自らの存在根拠と暗黙の自明性が明らかにされるような気づきの体験（臨床的還元）とに分け、生活世界における個々の存在様式を理解するためには双方が必要だと述べている。

鯨岡の間主観的な他者把握では、身体の同型性にに基づき、当事主体が相手の身体の位置に我が身を重ね、そこで相手の身体を生きるという事態が可能であり、他者の感情が自己に侵入してくる、あるいは自己が他者に己を重ね合わせ（鯨岡はこれを「成り込み」と呼ぶ）、そこにおいて他者の感情が把握されるという。これは、相手に起こっていることを自らに起こっていると捉える、つまり他者の感情を理解するために自己の感情を相手に移入するフッサールの「感情移入」とは逆の方向性であると主張する⁷⁾。鯨岡は、間主観的にわかるということは、「解釈や推論ではない」と明確に区別する。それは、受動的に当事者身体に浸透し「身体的共鳴」を起こす。しかし、その「わかる」の幅は、確信的なものからあやふやなものまであり、似非間主観的把握に陥らないために、常に反省的に厳しく吟味する姿勢が必要だとされる。

これらの理論を研究法に体现したものが「エピソード記述」である。観察場面において観察者である研究者に立ち上がる事象を研究者自身が記述し、それを基に研究者が考察するという流れになるが、研究としての信頼性及び妥当性を担保するためにも、研究者には手続きに対し厳格な姿勢が要求される。エピソード記述は、全体から印象深かった出来事を切り取って提示する作業であり、切り出された部分は、研究者の暗黙の理論的背景を「地」に持

つ「図」として捉えられなければならない。その背景を浮かび上がらせるためにエピソードから多元的意味を引き出す「メタ観察」が行われる。「メタ観察」とは、「図」となったエピソードと研究者の興味・関心との関連を明示し、エピソード場面が直接示す意味を超えた「メタ意味」の把握を行うための省察的プロセスである。エピソード記述は、エピソードと「メタ観察」がセットになっていなければならない。

エピソード記述の提示法としては、2つのパターンが挙げられる。オーソドックスな方法として①背景の提示 ②エピソード本体の提示 ③メタ観察の提示 の3段階の手続きがある。この方法は研究論文にする際に優れているが、エピソードが長くなり時間の経過が掴みにくくなる欠点があるとされる。もうひとつの方法は、①背景の提示 ②客観的なエピソードの流れの提示 ③第1次メタ観察 ④第2次メタ観察 という示し方である。客観的にエピソードの流れを明示しておいて、流れの中のポイント部分で第1次メタ観察を行い、第2次メタ観察で従来のメタ観察を行う。双方に本質的違いはなく、読み手が読み易いか否かで研究者が判断すれば良いとされる。鯨岡は、“エピソードは、読み手に理解されないようでは意味がない”という。読み手を意識することはエピソードの評価に密接に関係するが、そのためにも優れた記述には以下の3つの点を踏まえていることが求められる。

- (1) 背景がしっかり描かれている。ここでいう背景とは、エピソードの観察場面の状況が読み手にイメージできるよう分かり易く提示するということで、場の構造や研究者の立場や目的、対象者の情報などを指す。
- (2) 場面のアクチュアリティ（生動感）が描かれている。研究者が身体を通して間主観的に掴んだ情動や場の雰囲気を読み手に伝わるように記述されていることは、読み手の了解可能性に大きく影響する。
- (3) エピソードの背景となる研究者の興味・関心及び理論との関係についてのメタ観察が十分行えており、関与観察者の問題意識についても読み手に明示されている。

鯨岡は、知覚の理論賦課性を指摘し、自分の捉えたものを記述する際「これでいいのか？」と吟味する態度を常に保持することを強調する。事象を生きる観察者としての視点と、脱自的にその事象を眺めて対象化するもうひとりの自分を確保する態度が求められる⁸⁾。エピソード記述の評価においては、“恣意性と曖昧性に捉えられてしまう可能性を抱え、捏造への危険性にも晒されている”ことを常に意識しておかねばならない（鯨岡,2005p51）。つまり

ところ、“書き手の体験を他の人が他の機会に再現できない以上、描かれたものの信憑性は、書き手に対する信頼性によって替えるしかない”、“書き手の絶対的な倫理性に委ねられるとしか言い様がない”とされる（p58）。書き手である研究者自身が、誠実に自身の体験と忠実に向き合っているか、が、この方法論の最低条件となる。これらの自覚的な姿勢が読み手に伝わることで、記述者の私的理解を超えた共同主観的理解が得られるとされる。

エピソード記述の特筆すべき点は、メタ観察である。エピソードの記述する要領としてはアクチュアリティを描くため、主観的情動体験の記載が求められている。このことから自身の存在する世界を客観的に切り離すことなく記述することが可能になる。さらに、記述されることで主観的体験は対象化される。対象化されたエピソードは、メタ観察により自身を俯瞰的に見る視点を与えられ、結果、内省が生じる。研究者は、これまで意識化されていなかった自己に対峙できる。

しかし、メタ観察のみで研究者が切り出した理論背景のみならず、研究者自身がなぜその理論背景に囚われているか、までを俯瞰することは可能だろうか(第2次メタ観察も同様)。ウィリッグは、質的研究に影響を及ぼす研究者が自覚する反省（reflexivity）を3つの側面に分類し、①個人的反省（価値、経験、興味、信念、政治的党派性、社会的同一性など）②認識論的反省（リサーチ・クエスションの設定や分析法の選択など研究デザインに影響を及ぼす研究者の帰属する理論枠組み）③批判的言語意識（研究者が用いる言語や概念特性への自覚）を挙げている。メタ観察では、①を捉えることはできても、②や③といった研究者が無意識に拘束される認識枠組みや背景にまで迫ることが困難ではないだろうか。研究者が自身を構築する解釈の基底に無自覚なままでは、その恣意性を払拭できず、徹底した視点変換とは言い難い。鯨岡の著作では、自身の研究背景が詳述されているが、エピソード記述にそこまでのプロセスはない。背景として記述されるものの多くは、研究者のフィールド参入理由やその過程、エピソードやインタビューの対象となる研究協力者の生育暦や状況である。

ハイデガーによれば、本来あるがままの生は、知らず知らずのうちに身に付けた「おのれ自身に関してこれまで伝承されてきた様々な理論や学説」によって、さしあたりは覆い隠されており、これによってすでにおのれ自身は解釈され、理解されているとされる。このような「被解釈性」のうちに身を置く生を、客体化したり物象化したりせず、本来の姿で捉えるに目の前に立ちはだかる先行理解によって規定された解釈的状况を純化し、明確化せねばならない¹⁰⁾。この作業が「解体（[独]Destruktion）」である。「解体」は、生をありのまま

のものとして捉えることを妨げる様々な学説や理論がどのような歴史的背景でどのように成立し、どのように受け継がれてきたのかを明るみに出すことで、それら学説や理論の権利と限界を見極め、新たに自分なりに理解し我がものとすることで、諸理論や学説から解放され自由になる方途とされる（平田,2002p125）。

さらに、鯨岡理論においては、〈私〉が間主観的に把握した他者の情動が相手に生じたものと同質かどうかを検証する手段は、身体的受動的直観と読み手への妥当性に依る。しかし、恣意的な他者理解は、実践における他者との出会いでは日常的に起こることである。他者への間主観的把握が「曖昧なものを含む」とされるのならば、鯨岡の懸念する似非間主観的把握を問いつける努力が、還元における経験世界への懐疑的姿勢に求められる。重要なのは、研究者の解釈を生み出す興味関心のみならず、その基底にある帰属枠組みの構造を浮かび上がらせることである。この構造は、他者との出会うことで常時不安定であり、常に更新されつつあるものである。鯨岡（2005）も、エピソードは一般に多元的な意味に開かれており、その意味を掘り起こす作業には終わりがないと明言している（p254）。鯨岡の著作では、例えば大学院におけるゼミ生が互いにエピソードを読み合い、その意味構築についての意見交換が徹底して行なわれていることが伺える。鯨岡自身、“他者の視点、つまり他者の価値観に開かれ、それによって多面的に吟味され得る”ことの重要性を指摘している（pp258-260）。しかしながら、そのプロセスは必須ではなく、方法論についても具体的には述べられていない。さらに、ゼミの構成メンバーが当該エピソード場面に同座しているとは限らない。メルロ＝ポンティの「可逆性」に倣うなら、〈私〉は見るものであると同時に見られるものである。

…見えるものが私を満たし、私を占有しうるのは、それを見ている私が無の底からそれを見るのではなく、見えるもののただなかから見ているのであり、見る者としての私もまた見えるものだからにほかならない。一つ一つの色や音、肌ざわり、現在と世界の重み、厚み、肉をなしているのは、それらを把握している当の人間が、自分をそれらから一種の巻きつけないし重複によって出現して来たもので、それらと根底では同質だと感ずることであり、彼が自分に立ち返った見えるものそのものであり、その引きかえに見えるものが彼の目にとって彼の写しないし彼の肉の延長のごときものとなることなのである（メルロ＝ポンティ,M.,1964/1989p158）。

肉とは鏡の現象であり、鏡は私と私の身体との関係の拡張なのである。鏡=物の Bild〔像〕の現実化、私と私の影の関係=Wesen〔現成すること〕（動詞的）の現実化、物の本質の抽出、〈存在〉の薄膜ないし〈存在〉の「見かけ」の抽出なのである。—おのれに触れること、おのれを見ること、これは自己からこうした鏡像的抽出物を手に入れることであり…（中略）。私の内への視覚的投射を、物—私の身体という対象内部の関係としてではなく、影—身体の関係として、動詞的 Wesen〔現成〕の共有態として、したがって結局は「類似」現象として、超越として理解しなければならない（同 P375 傍点ママ）。

自己と他者の関係は、同質の世界から分岐した分化した反転可能な関係である。とするならば、自身の関わりを示すことのみならず、見られている〈私〉を知ることが自己を構成するものに触れる契機となり、状況の接近する上での大きな示唆を得られる可能性がある。エピソードの場を同時に経験した同僚他者の話や、そのエピソードを経験している時の〈私〉が、周囲の他者からどのように見られているかを知ることが重要である。従来のエピソード記述法では、研究者の先入観により眺めた解釈が修正されるプロセスは必須ではなく、研究者自身の動的变化も示されることはない。そこで筆者は、以下の4つの過程を加える方法論を提案したい。

（1）主体の脆弱性、自己の被解釈性を自覚するため、メタ的な観察を行う前段階として、過去の研究者自身の歴史性について分析し、専門家主体としての自己形成過程の概要を把握する「解体」の機会を捉える（※分析の第一段階として、本論の第3章に相当する）。

自己の歴史性を示す際、様々な制限のある中で内容は限定される。その多くは、偶発的な出会いであり、驚きや葛藤、場合によっては苦痛の経験である。これは自己変容の歴史、いわば他者に晒された出会いの歴史でもある。特に専門家主体にとっては、特定の理論や学問体系は拠り所であり、日常性の中で反復し構築され、埋没している。そのような主体を揺さぶる経験にどのような意味づけがなされているのか、その意味連関の遡及を行うことが、主体の「解体」への重要な契機といえる。その際、アドルノの「非同一的なもの」（レヴィナスでは他者）に目を向けることが、主体構築における先行理解や偏向に迫る可能性となる。この自己の枠組みの概要を把握することは、今後の分析の観点として活用することができる。

メルロ＝ポンティは、二律背反性が同時に存在する動的錯綜を、存在が本質的に内蔵する両義性だとした（メルロ＝ポンティ, M., 1945/1982）。我々の行動というものは、唯一の動機や説明が認められるものではなく、現実の人間生活は、多義性から逃れることはできない。両義性とは、単に曖昧にしてごまかすことではなく、人間が矛盾や曖昧さを抜け出すことができずに生きていることについての厳密で明確な意識の表現でもある（加國, 2012）。主体は両義性を孕み、また一貫しない織物としての複雑な存在である。主体存在の脆弱性はこれまでの議論からも明らかであるが、それでも我々は、主体存在として自己を固化させる。それを外部に向かって開き、解きほぐすための観点が必要となる⁹⁾。

〈私〉とは、その統一できないもの（非同一性・他者性）を否認することで、首尾一貫した自己同一化を強引に維持しようと図る。しかし、その他者性こそが、擾乱を引き起こし、主体を作り直す契機を与える。バトラー（1990/1999）は、権力作用による主体としては従属されることのない、女装などのパロディや反復の失敗、奇形（de-formity）こそが、権力や規範を批判する抵抗力となる「agency：エージェンシー（行為主体）」であると述べる（p248）。自らを専門家ならしめているものは何なのか、どのような規範に呼びかけられているのかを再考し、それに反する存在を認めること。また、それらから捨象された存在にも目を向けてみる。それらの〈他者〉との出会いを通して専門家としての自己と向き合うことが、倫理への問いに繋がる。主体形成は、抹消、克服、保存が同時におこなわれる過程（止揚）であり、止揚は生産的な破壊である（サリー, S., 2003/2005 p220）。

（２）フィールドにおける記録や日誌（テキスト）を、（１）で得られた観点を参考に継続的に分析し、研究者自身の関係性の変容を可視化する（※分析の第二段階として、本論の第４章に相当する）。

自己を俯瞰的に見る作業は、研究者にとって苦しみを伴う。また研究者が、対象化した研究者自身を常に動的な存在であり変化しつつある存在であることを捉えるのは困難である。そこで、フィールドにおける記録や日誌を継続的にデータ化し、研究者自身の歴史的変容を可視化できるようにしておくことが望まれる。これらのテキストは、俯瞰的に自己を観察する際にその手助けとなる。また、自身の関わりを示す際のデータとして、他者に示すことも可能である。

テキストの解釈については、第１章でも検討した解釈学的循環を参照する。ハイデガー

は、自らの方法的立場を解釈学的現象学と称した(新田,1993p67)。ハイデガーの現象とは、「さし当たって自己を示すものの陰に隠れているもの」がその覆いを取り除かれ、顕わにされたものに他ならない、とされる。その方法によって取りだされるのは、「存在者からその存在に向かって越えでる現存在の存在」である。そこで問われる「存在の意味」こそ「さしあたって自己を示すもの」である「存在者」の陰に「隠蔽しているもの」とみなされている。そしてそれは「随伴的に与えられているもの」にほかならず、「共に」の仕方で非-主題的に「あらかじめ」理解されているものが、主題的に取りだされるという「解釈学的事態」となる。この解釈学的事態が由来する存在論的事象として取り出されたのが、現存在の「先行-構造」である。現存在の存在構造の把握(解釈)は、既にあらかじめ前提された「先行する理解(既に理解された漠然とした全体構造)」によって現存在の構造のひとつひとつが析出され(全体が)解釈される、という先行理解と解釈との循環がおこる。ハイデガーは、“決定的なことは、循環のうちから脱け出すことではなく、循環のうちへと正しい仕方にしたがって入りこむことなのである。了解のこうした循環は、任意の認識様式がそのうちを動いている円環といったものではなく、現存在自身の實在論的な予という構造の表現なのである”とし、理解の循環に“最も根源的な認識の或る積極的な可能性が秘匿されている”とする(ハイデガー,M.,1927/2003 II・p58 傍点ママ)。

ハイデガーの理解とは、存在の根源的理解のことであり、被解釈性の中で自己の存在を忘却し、「頹落」した現存在の「覚醒」であり、自己理解である。解釈学における先行理解と解釈の交互作用と同様に、新たな理解(追理解)と自己理解との交互作用が生じる。この運動こそが「解釈」である。解釈学的循環が「現存在が歴史的に自己自身の理解を作り上げる」という方法となる。このような意味の全体的連関の先行的投企という存在論的解明に影響を受けたのが、ガダマー解釈学である。

ガダマーは、文書は「意味の死せる痕跡」であり自己疎外されたものとみなす。しかし、疎外の契機にこそ自己の他在を認められる深い自己認識が訪れる。この自己疎外において「真の精神性」が導き出され、自己帰還への運動が生じる。「意味の死せる痕跡」は、ふたたび「生き生きした意味」へと転換される(丸山,1997p174)。ガダマー(1960/1986)は、“影響作用史的契機はいっさいの伝統理解のうちに働いており、かつ働き続けている(p.xviii)”とし、解釈学的主体の現在から過去、そして未来へと志向する循環的動態性を示す。しかし、歴史的な伝統は、主体が無批判に受容されるのではなく、解釈学的反省の対象として考えられており、そこにこそ解釈学的な動態性が保証される根拠があるとされ

る（武田,2003）。ガダマーは以下のように述べている。

解釈学的意識というものは、ある特定の歴史的条件のもとでのみ存在するものである。伝統はその本質からして、伝統として伝えられているものを当然のこととして次の時代に伝えておこうとするが、伝統の獲得という解釈学的課題についての明確な意識が形成されるためには、そうした伝統そのものが疑わしいものとなっていなければならない（ガダマー, H.G, 1960/1986p.xviii）。

テキストは、先行する歴史性に対峙するため、批判的に読まれることとなる。その際ガダマー（1960/1986）は、自らの視点「地平（解釈の基底）」を開き、それと融合することを求める（地平の融合）。自らを記述するという行為は、過去の自身という他性との対話であり、また、まだ見ぬ読み手である他者に向けての出会いであり、未来へ向けての自己の投企でもある。テキストは単なる表出ではなく、語られる内容が妥当すべきものであることを「要求」「主張」し、我々に語りかけてくる。ガダマーはその「要求」に耳を傾けるために、他者に出会ったときに刺激される先入見、及び自己の歴史性の忘却を自覚し、過去と現在の緊張関係を隠蔽・歪曲せず、あますところなく展開すること、さらにテキストの背後にある問いを我々自身の問いとして問い直す、「開かれた地平」の形成を述べている。ガダマーは、現在の「理解」を規定する解釈の歴史的伝承を「作用史〔独〕Wirkungsgeschichte」と呼ぶ。これは、絶えざる形成過程として常に形成途上にある。ガダマーのいう「理解」とは、「伝承の運動と解釈者の運動とが、互いの内に働き合うこと」であり、過去の地平と現在の地平が絶えず融合されることにより、現在は過去に規定されつつ、新たに未来を形成していく（丸山, 1997pp149-150）。

（３）研究協力者や共同研究者などに（２）、つまり、テキストに対する研究者の解釈、及び俯瞰的な観察などの分析過程を開示し、他の異なる経験世界の観点から、解釈の妥当性を吟味する機会を設ける（※分析の第三段階として、本論の第５～７章に相当する）。

研究者が、研究のために関係を構築するということは、同期して、研究協力者や共同研究者の世界に入ることでもある。つまり、他者の関係網の中に参入していくことになる。それは、無限に広がる他者の世界への接触である。そのため、研究者が関係の中に存在すること

を自覚し、自身の枠組みを乗り越えるには、他者への接近が求められる。これは、自己の解
体―変形の契機に繋がる困難な作業であるが、研究者自身の意味構築の過程を示す開かれ
た態度は、自らの捉えた世界の意味解釈の妥当性と差異を図る機会となる。

フッサールとウェーバーから影響を受け、現象学的社会学を創始したシュッツ,A
(1932,1960,1974/2012) は、“社会的世界の高度に複雑な意味構成において見えてくる現
象をはっきり捉えることができるのは、論者がそれらの現象を起源となる一般的な意識生
活の根本法則から導き出すことができる場合である”として、「自然的態度の構成現象学」
を提唱する (p35)。つまり、日常生活における自然的態度を他者がどのように構成するの
かの分析である。シュッツは、経験的現実を「間主観的生活世界」と等値することで、現実の
社会的構成を提示した (上野,2005)。そこでは、現実の複数性、及び現実を真偽ではなく、
妥当性に求めることが主張される。この現実の間主観的構成は、バーガーとルックマンに受
け継がれ、彼らは現実を人間の能動的な活動が「外化」したものであり、自己を「内化」し
た過程を経て形成されたものとする。外化と内化の弁証法的過程を通じて、現実と自己はそ
れぞれ一貫性と持続性を獲得していく。現実は妥当性をもとに「ほんとうらしさ」を獲得し、
自己は「同一性」を獲得する (p18)。

“日常生活において客観化された共通の事物は、なによりもまず言語による意味づけに
よって維持されている” (シュッツ,A.,1932,1960,1974/2012p57)。そして、“私が私自身の
存在をことばという手段を用いて客観化するとき、私自身の存在は、それが他者にとって近
づきやすいものになると同時に、私自身にとっても圧倒的かつまた持続的に近づきやすい
ものになり、私は意識的な内省作業によって妨害されることなく、自然に私自身に対応でき
るようになる” (p59)。さらに、「間主観的な沈殿化」により共有された経験は、反復される
可能性を通じて社会化されるのである (p104)。経験に基づくエピソードは、日常生活世界
において間主観的に構成された自己や他者を織り成す網の目 (テキスト) である。バルト,R
(1971/1979) は、テキストは固定的な意図表現物でなく、引用からなる織物と表現した。
そして、「作者の死」と表現するように、書かれたエピソードはテキストとして作者の支配
から離れ、作者は「招かれた客」としてテキストに戻る。それにならい松島 (2007) は、テ
キストは読み手の参加を前提とした「言語活動の開かれた場」とであるとする。間主観的構成
物としての妥当性を得るためにテキストを開示するというプロセスは、同時に自己の現実
把握の差異を露にし、生活世界における自明性を突き崩す契機ともなる。

高橋 (2004) は、バーガーを引用しつつ、ドイツ語の「事実 (Tatsache)」が人の行為 ([独]

Tat) を介して形成されたもの ([独] Sache) であるように、「現実 (actuality)」とは、ある状況を作り出す行為 (action) を通して、相互主観的に共有されたものであり、各々の状況が、関係者間の意識を媒介にして、「共有する現実」を構成しているとする。“個人とは、その共有された現実の住人に過ぎない (p11)” 。つまり、自己の活動は、すでに他者によって構成された日常世界に埋め込まれている。他者とは、そういう社会的世界を共有して構成し続ける相手であり、他者への尊敬と同時に反発や反抗といった両義性を孕みながら、世界と主体を仲介している。個人を越えた状況が先にあって、その網の目 (テキスト) の中に我々はすでに組み込まれているとする相互依存的関係なのである。

(4) 上記 (1) ～ (3) を繰り返す。再度同じテキストを読むことで分析の差異を比較する (※分析の第 4 段階として、本論の 8 章並びに論文執筆過程そのものが相当する)。

最初にテキストに接した時点と、解釈を繰り返した後では、主体は異なる存在であり、当然解釈も差異が生じる。特に、自己の「解体」と他者との接触を経た研究者には、異なる新たな解釈が生じることが予想される。その差異を開示することで、解釈主体である研究者を常に動的に変化しつつある流動的構成的主体として捉え直すための循環過程が明確化される。能智 (2011) は、自らを見る視点が固定的ならば、それは限定的であり「他者のように対象化」したことにはならないという。むしろ、流れゆく状況の中で何かに反応する自身を捉えることが自らの視点を理解しやすいと述べる。

以上 4 つの過程を従来のエピソード記述の方法に加えることにより、循環を伴った新たなテキスト解釈研究法として提示する。本来、他者との出会いにおいて理解を試みる行為は、関わりの中で疑問を解消したり先入観を修正したりする、「行きつ戻りつ」の試行錯誤を重ねる過程であるといえる。ガダマーは「精神科学 (人文・社会科学) の方法」においては、真理を得ようとする者はみずから流動化しなければならず、目指す真理は確定できないものであることを主張する (佐々木, 2008)。自然科学における客観的对象理解とは異なる方法が人文・社会科学分野には求められており、その方法による意味探求には終わりが無いことを示している。言い換えれば、研究成果として提示するということは、そのどこかの断面を切り取らざるを得ないということになる。本研究法は、社会的に構成された日常生活世界や他者存在の自明性を留保するのみならず、「関係」に焦点を当て、「私は〈私〉をどのように構築するのか」という自己の同一性を形成する動態的運動の一端を明らかにする試みと見

なすことができる。

注

1) 例えば、ウィリッグ (2001/2003) が示すグラウンデッド・セオリーは実証主義であるといった批判。

2) 現存在とは「そこにあること」(da-sein) であり、「そこ」とは世界である。具体的な、文字通りの現実的・日常的世界である。人間であるとは、大地に、世間の日常的事象・事実性に、浸され、植え込まれ、根ざしていることである(「人間的」‘human’ という言葉の中には humus—「大地」を意味するラテン語—が含まれている)。日々の日常性を抽象し、日常性の上に越え出ようとする哲学は、空虚である。それは我々に存在の意味について、現存在がどこにあり、何であるかについてなにも教えてくれない。世界はあるという事実、もちろんこれが原初の驚き、あらゆる存在論的な問いの源泉である。世界は今、ここに、われわれの回りのあらゆるところにある。われわれは全体としてそのなかにある。(どうしてどこか「よそに」ありうるだろうか?) この根本的な内在性、世界に埋め込まれている事態を表現するのにハイデガーは、世界 - 内 - 存在 In-der-Welt-sein という合成語を用いている。

(中略) この内 - 存在 In-Sein は、コップの中に水があるとか部屋の中にテーブルがあるとかというような偶然的な位置づけなのではない。人間の現存在の場合、それは彼が「そもそも存在していること」の全面的な決定要因なのである。この帰属関係を越えて精神的なもの、あるいは比喩的なものがあるわけではない。(中略) 人間がまず精神的事物であって、あとから空間の「中へ」置き入れられる—誤って入れられる—のだという素朴な想定によってむしろ「比喩的」に動機づけられているのである(スタイナー, G., 1978/1980 pp119-121)。

3) 既に序章において述べたように、ハイデガーの他者は、世界を既に共に分かち「共的な(mithaft)」存在であり、現存在は「共存在(Mitsein)」であるとされる。他者である「共現存在(Mitdasein)」は、現存在が自らの周りに張り巡らす有意味性連関(道具連関)のもとに、その有意味性連関を共に構成するものとして、すでに他の現存在が共存在として居合わせているという構図をとる。この現存在と他の共現存在との「相互共在」の日常性におけるあり方がひと(das Man)である。ひとにおいて現存在は匿名的な在り方をしており、すでに人称性レベルでの私と他者の区別は暗黙裡に成立してしまっている。ハイデガーは『存在と時間』の中で、フッサールの自己移入が可能になるためには〈私〉と他者とがともに同じものとして相互共存しているという事態が成立していて初めて、その〈私〉からの他者へ

の移入が可能になるとし、自己移入批判を行っている（千田,1993）。

4) この「肉」というメルロ＝ポンティ独特の存在論的概念は、単に私と他者の身体レベルでの共存ばかりでなく、水や光や大気といった元素（物質としてではなく、きらきらと輝く、明るく伸び広がっていく媒体として）にまで拡大・展開し、主観性のドクマを脱却しているともいわれる。相互主観性とは異なるこのような知覚論的世界は、自己の身体を視点とした一定のパースペクティブを通じての有限な世界関与であり、諸知覚の共可能性及び諸身体の共現前の地平となっており、私の知覚と他者の知覚がともに脱自的に開かれ、それを媒介として互いに了解し合うことも可能になる共通の超越的領野となりうるとされる（斎藤,1993）。

5) メルロ＝ポンティにとっての他者経験の根本は、知覚論的段階における無名の身体主体の「一般性による移行現象」とされる。「自己の身体の知覚し知覚される転換構造に基づいた一つの身体と他の身体との相互移行性」「自己の身体に双生する二つの手のいわば増殖である二つの身体の根源的対化」といった「間身体性」の経験は、間感覚的世界の諸水準をなす可視性、可触性、可聴性等の手前や間に存在し、またそれよりも始原的に感じるものの次元と感じられるものの次元とがそこから裂開してくるところの生地（肉）といった無人称的な次元で展開する（篠,1980pp350-351）。

6) “やましい良心の起源は人間の内面化にある。残酷さに祝祭的な喜びを覚えるような人間の攻撃的な本能が、何らかの力によって外に発散することを妨げられ、はけ口を失って内へと折り返したとき、そこにやましい良心が成立するのだ。自分の心の中の苦悩に自虐的な快楽を感じる——それがやましい良心の本質である”（永井,2008 p101）。

7) フッサールの他者経験における構成作業の問題として「自己移入」理論がある。加藤（1980）によると大きく 2 段階に分かれる。第一の段階は、他者の身体の知覚である。①私は「あそこ」の他者の身体を単に運動する空間的物体として知覚している。また「ここ」の私自身の身体もそのような身体物体として知覚しており、区別性を含んだ二重の一次意識として私の中で対をなす。②身体は空間的物体であるだけでなく、衝動体系、感覚体系が運動感覚によって統合されている内的、生理的統一であり、私自身の身体でこの両義的二重感覚を感じている。このことから、自らは他の存在者のように現出することも、方位づけられることもない。③私の意識に現前しているこの両義的統一を、「私があそこにあるならば」と想像的、擬似的に他者の身体物体に現前化する。二つの同時の現前化の働きにより、両者の意味は対をなし、類比的に統合されて他者の身体として統覚される。不可擬性を持って現

れる他者に対し、〈私〉は、〈私〉と〈私の身体〉との関係の直接的類比を通して、〈私〉ではない〈他なる身体〉における主観を妥当する。〈私〉ではないが〈私〉と同じ主観としてあると〈私〉の主観の内に構成される他者を「他我」という。

第二の段階は、他我への自己移入である。自我の存在は身体を活性化しながら直接、かつ自由に世界を経験し自己を表現することにある。他我の知覚とは、このような私固有の意識生の移入を他者の身体の知覚に重層することによる。私は私の表現（怒りや喜びなど）を直接に意識しているゆえに、他者の身体の同じような振る舞いからその心的状態を類比的に理解することが可能である。〈私〉と同様の身体との関係を持ち、〈私〉と同様に主観として存在する他者は、〈私〉と同様に事象の存在を確信しているであろうと、〈私〉は間主観的・共同主観的に妥当する。しかし、このような自己の志向的変容により自己疎外した「第二の自我」の構成が、第二段階において私の一次的領野を超えて他者の対象的意味を構成することについては、解明されず前提に留まっているとされ、彼の他者経験論は一般的に成功していないと評されている。

8) 鯨岡の方法論は、メルロ＝ポンティの理論を参照している。メルロ＝ポンティの主観身体概念においては、他者のまなざしのうちに自らを客観化する脱自的視点が不可欠だとされる。“わたしはわたしを見る。わたしはわたしの経験から、私の身体だけに結びついてあるものを差し引く。わたしの目の前にある事物は、本当の意味ですべての人々にとっての事物である。純粹な事物（*blosse Sachen*）は間＝身体の相關物として、受肉した主体の理想的な共同相關物として、はじめて可能になる（メルロ＝ポンティ.M.,1968/1999 p190）”。中山（1999）はこれを、メルロ＝ポンティは、他者の問題を自然についての問題と同じと捉え、〈私〉が自然を抽象的な自然と眺めるためには、〈私〉を自分の身体をひとつの事物として眺めなければならないと考え、そのために〈私〉は自分の身体を他者の身体の中のひとつと考えることと説明し、〈私〉の目を、他者の目を手本にして思い描くことに習熟する必要があると述べる（p294）。これは、他我への自己移入による「独我的理解」とは異なり、自己への他我移入もしくは自己を俯瞰視するということである。

9) ヒューム（1739-40/1995）は、“われわれが人間の精神に帰する同一性は、単に虚構された同一性に過ぎない（p294）”と述べた。ヒュームによれば、我々の確信として、全体の中の一部が付加されたり除去されたりしても、全体は同一であるとみなされ、さらに大きな部分の変化であっても徐々に生起する場合は、同一性の想定が保たれる。さらに諸部分が関連し、共通の目的に協同する場合、明らかに大きな変化であっても同一性があるとみなさ

れる（ヒュームは修理の繰り返しにより、かなりの部分を取り替えた船を例に挙げる）。我々はそのように自己存在の同一性を日常的に確信しており、“想像を絶する速さでたがいに継起し、絶え間ない変化と動きのただなかにある、たがいに異なる諸知覚の、^{かた}団まりあるいは集まりにほかならない”（同 p287）とされる。分子生物学者である福岡伸一は、生命を分子の流れとし、我々は実体として外界と隔てられた個体存在のように思えるが、それはミクロのレベルで密度の高まった分子の「淀み」でしかないという。その証拠に、我々の身体は毎日に更新され続けており、数ヶ月で全く別物になるとされる。脳細胞といえどもこの流れの中にあり、“その意味では、私たちのアイデンティティや記憶の実在性とは、自分が信じているほど確実なものではない”とされる（福岡,2004 p15）。このような議論は、従前としてある主体存在の自明性を取り除いてくれる。

第3章 障害支援の専門家はいかにして作られるのか

本章では、第2章で提示した研究方法の第一段階として、筆者を「専門性のある支援者として形成された歴史的主体」と捉え、いかなる関係性の中で歴史的蓄積を繰り返してきたかを開示する。過去の資料を紐解く意味解釈の遡及過程より、主体の形成及び本論における問題意識を抱く経緯を示す。それより析出された「筆者を形作る要件」とされるものは、第4章の分析に用いる。

第1節 特別支援教育の専門家とは誰か

障害支援の専門家と聞いて思う浮かぶ職種は様々ある。例えば、保育・医療・看護・心理・福祉など、ざっと概観しても多岐に亘る。その専門性が立場、役割により多様であることは想像に難くない。「障害」という概念の広がり及び多様化と価値観の変遷により、特定の学問領域からの接近で十分ではないことはすでに明らかである。近年は、近接領域の多角的な支援体制が重要視され、連携のための知見も専門性とみなされるようになった。これらの多種多様な領域においてまたがる普遍的な専門性があるのか。それとも、それぞれの領域で使い分けができるのか。果たして、障害支援の専門性とは何なのだろうか。その端緒とするため、本章では、筆者である〈私〉が自らを同定し、周囲からもそう認知されてきたと思われる特別支援教育の専門家を焦点に当てる。特別支援教育の専門家であるとは、どのようなことなのか。それは、いかなる条件が整えば自覚され、周囲に認められるのか。

特別支援教育の専門性に関する議論はこれまでも多くなされてきた。2007年に出された文部科学省の「特別支援教育の推進について（通知）」では、次のように明記されている。

“特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。したがって、各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めること”。特に特別支援学校教員に対しては“様々な障害種についてのより専門的な助言などが期待されていることに留意し、特別支援学校教員の専門性のさらなる向上を図ること”と述べられている。同年の教育職員免許法改正では、専門性は以下のように整理されている（表3-1）。

表3-1 文部科学省「特別支援教育の推進について（通知）」より一部抜粋し、筆者が作成

特別支援学校教員に求められる専門性 ○5つの障害種別（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）に共通する専門性として、特別支援教育全般に関する基礎的な知識（制度的・社会的背景・動向等） ○それぞれの障害種別ごとの専門性として、各障害種の幼児児童生徒の心理（発達を含む）・生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する深い知識・理解及び実践的指導力 ○特別支援学校のセンター的機能を果たすために必要な知識や技能（特別支援学校の特別支援教育コーディネーターには、小・中学校に比し、より幅広い専門性が要求される）。
特別支援学級担任、通級指導担当教員、特別支援教育コーディネーターに求められる専門性 ○特別支援教育全般に関する基礎的知識（制度的・社会的背景・動向等） ○障害種ごとの専門性として、担当する障害のある子どもの心理（発達を含む）や障害の生理・病理に関する一般的な知識・理解や教育課程、指導法に関する知識・理解及び実践的指導力 ○小・中学校の特別支援教育コーディネーターについて、勤務する学校の特別支援教育を総合的にコーディネートするために必要な知識や技能
小・中学校等の通常の学級担任に求められる専門性 ○特別支援教育に関する基礎的知識（障害特性、障害に配慮した指導、個別の指導計画・個別の教育支援計画の作成・活用等） ○教育基礎理論の一環として、障害種ごとの専門性（障害のある幼児児童生徒の心理・生理・病理、教育課程、指導法）に係る基礎的知識

このように特別支援教育に関わる教員の専門性には、専門的知識やそれを用いた技能は欠かせないとされる。さらに、一定の研修を修了しただけでなく、その後もより高度とされる研修を受講し、自ら最新の情報を収集するなどして、継続的に専門性の向上に努めることが求められる。これら知識・技能の獲得・維持としての専門性は、文部科学省の指針や多くの研究において免許保有率の向上と直結して語られてきた（例えば、河合・藤井,2012 竹林寺,2014）。さらに、竹林寺が特別支援教育経験年数の少ない教員の割合が高いことを問題視するように、実務経験の物理的時間量も専門性の視点で語られる。守屋・沖中・坂本（2012）でも、特別支援学校における経験の浅い教員と熟達した教員の専門性の相違が調査目的とされている。このように、単純に知識・技能があるのみでは、専門性としては不十分とみなされる。では、免許の保有や実務経験が多いことが、専門家になるための必須条件なのだろう

うか。

幼児や重度障害児者への関わりを論じた鯨岡（2006）は、子どもの気持ちを把握できていないにもかかわらず、これまでの経験知から「分かった」とする事態が容易に生じることが指摘し、自身の関わりを省察する姿勢が関わり手に欠かせないとする。今田（2000）は、支援行為について、支援の前提は「配慮（care）」と「エンパワメント」にあり、支援者が支援を自己目的化することや、被支援者が行為の質の維持改善を専門家に委ねてしまう依存体質が生じる支援を批判する。そして、支援には意味解釈とリフレクションにより常に被支援者を配慮しながら自らの行為を再組織化する「自己組織性」が不可欠であると述べる。これら振り返りを重視する理論は、専門性や経験の豊富さから先入見や過信、依存などの問題が生じる可能性があることを示唆しており、知識や時間的経験が豊富なことが優れた専門性に直結するとはいえないことになる。

第2節 歴史的主体の解体

教員がどのように専門性を身につけていくのかという研究は、「教師のアイデンティティ形成」や「教師のライフヒストリー研究」としてこれまでもなされている。これらの研究の多くは、複数の教師から得られたインタビューデータをもとに、その内容を構造的に整理したものが多く、研究者が対象化した物語/言説を専門性の実在物として実証的に検討したものであるといえる（例えば、齊藤・横尾・熊田・大崎・松村・笹本,2013、寺町,2014）。一方、わずかではあるが、現役教員が自身の過去の記録からその変化を縦断的に追った研究も存在する。森・道田（2013）は、第一著者が自身の書いた論文を読み、その内容を第二著者がインタビューする実践を行い、両者がそれぞれ考察する方法を取っている。この研究も、過去よりも現在の姿が教師として熟練するとの前提で考察を行っている点、調査対象者と研究者の二重性による恣意性や研究妥当性に関する記述が全くなされていない点は気になるが、興味深い試みである。しかし、本論では、知識や視野の増加を教員としての専門性の熟練、先鋭化とする点、経験に伴い専門性が熟達する点、などの歴史的に一貫した自己の延長線上にある「成長モデル」については留保する。

これまでの議論から、本研究の示す専門家としての教師の自己像は、複雑な社会的関係と歴史的蓄積の中で、何かを得ると共に、何かを捨象し、常に流動的に変化しつつ多元的に編み込まれたテクスト的存在と捉える。自己は、一枚岩的に一貫した線上を移動するのではな

く、個人を構成する基準となっている様々な評価軸が、部分的に他者やその権力、身を置く社会的規範などとの関係に影響を受け、徐々に変形しつつ形作られる。かつて価値があったと思えたものが、そうでなくなり棄却されることや、全く反対の立場に価値を置くようになることもありうる。知識や経験の増加による視野の拡張・多角化が、専門性の深化に直結するとは考えない。しかし、その変化は、現在から見た過去の意味づけにより、一貫した〈私〉の歴史的経験の事実として事後的に記述されるテキストとなる。

第 2 章で検討したこれまでの理論を参照し、自己を歴史的に紡がれたテキストと捉え、筆者が歴史的事実とするものとの関係を明らかにする。筆者はすでに特別支援教育の専門家として固定化し、編み上げられている。これまで筆者を形成してきたと考えられる、社会的規範や権力との関係を検討し解きほぐすため、以下の資料を分析における素材とする。

【資料】1990 年代後半～2010 年頃

※校外に持ち出すことが認められた資料のみを元に検討しているため、公的な記録及び児童生徒の個人情報、関係各所の機密情報は含まれていない。

- ・職員会議/校務分掌会議他、各種会議で使用された資料
- ・研究報告/発表の配布資料及び準備資料
- ・授業/指導のための記録及びメモ
- ・2000 年代中盤ごろの国立特殊教育総合研究所の講義資料
- ・文部科学省諮問機関の答申・報告

主体形成過程は、複数の事象が複雑に絡み合う共時的・通時的現象であるが、本節では、その一部を今後の分析に用いる観点として提示するため、整理する必要がある。そこで、便宜的に年代ごとに示す方法を実施する。既存の自己像が変容する強烈なライフイベントと思われる時期を考慮し、以下の 4 つの時間軸で区分した。

【分析区分】

※各時期の明確な年代を示すことは、本章資料における個人を特定する恐れがある。よって、表記に幅を持たせた。

第 1 期：1990 年後半（普通校勤務期）

第 2 期：2000 年代前半～中盤（養護学校勤務期）

第 3 期：2000 年代中盤（国立研究所研修期）

第 4 期：2000 年代後半以降（研修後勤務期）

これらの資料から析出される主体形成過程を、以下の 3 つの条件より分節し提示する。これらは、各時期に同時に起こる主体形成の様相であるが、それぞれが関連し、相互に影響し合っている。厳密に言えば、明確に分節されるものではないが、今後の分析における観点として析出する便宜上、表にして整理した。

①国や所属自治体が明記する専門家像に望ましいと筆者が選択した事象（理想とされた専門家像）。最も公教育の権力性に関係がある項目といえる。

②上記の専門家像にはふさわしくないが、規範や権力との関係において筆者の主体形成に影響を与えた事象（理想的専門家形成の失敗）。

③現在の筆者から見て、主体形成より捨象されていること。〈私〉を抽象化する運動よりそぎ落とされる、①②を除くあらゆる可能性であり、記述することすらできないものも含まれる。それらを把握することは本来不可能であり、アドルノの意図にも反するが、研究としてあえて概念化する。「現在の筆者」から見て本研究に関わると考えるものを提示する。

規範や権力が求める理想的専門家としての主体に必要な要件とは何か、また、そこから排除されながらも筆者の主体形成に影響を与えたもの、さらに、主体形成の過程で記録されなかったものは何だったかを、各時期の歴史的背景と関連づけ検討する。次節からは、筆者の特別支援教育の専門家としての主体形成過程を 4 つの時間軸に分け、順を追って考察する。

第 3 節 特別支援教育専門家の主体形成①（第 1 期：1990 年後半～「障害」との出会い）

この期間は、筆者が初めて「障害」という概念について考える時期である¹⁾。筆者は、1990 年代半ばから 7 年間いわゆる「普通校（特別支援学校の対応語として、教育現場で日常的に使用される）」に教員として赴任していた。中学校で担任したクラスには、LD 児として小学校からの申し送りをされた生徒が在籍していた。報告には、成績が芳しくなく、特に周囲との会話が苦手だとして、医師からの「言語性 LD」との診断が記載されていた。しかし、その後の学校行事の中で、当該生徒が大きく自信を持つ出来事があり、それを機に友人との

関係も変わり成績の問題も解消していった。結局、数年後には入学試験に合格し地域の普通科高校に進学した。筆者は、LD という診断に対し、「いい加減なものだな」と印象を持ったこと記憶しているが、「障害」概念の実在性を疑うほどの出来事とはならなかった。

当時は、LD よりも MBD (Minimal Brain Dysfunction : 微細脳機能障害) という概念が教員間では知られていた。MBD は、LD に先駆けた脳疾患による説明であるが、上野(2003)によると、1950～60 年代にかけて欧米で登場した医学概念が源流であるとされる。国内では、1965 年に東京にて開催された第 11 回国際小児科学会にて紹介された。米国では、1960 年代以降、ディクレシア (Dyslexia) や MBD などの名称が教育分野において LD という名称に統一する動きが市民権を獲得し、その教育が広まるにつれ、LD は教育、MBD は医学といった住み分けもなくなり、やがて ADHD の概念が登場することで MBD の用語はその役割を終える。国内では LD 児の保護者による「全国学習障害児・者親の会連絡会」が発足したのが 1990 年 2 月である。その年は、文部省が「通級による指導に関する調査研究協力者会議」を設置するなど、公的な動きが本格化したとされ、上野は 1990 年を「日本の LD 元年」と述べている (p40)。

筆者が当時購入した書籍『障害児教育概説 (三訂版)』(藤田和弘 佐藤泰正編 1997) では、脳性麻痺の項目に“学習障害 (Learning Disability) の症状と類似する”との一文があるのみで、ADHD はもちろん、注意欠如や多動といった表記も見当たらない (p146)。同年発刊の『LD 児への言語・コミュニケーション障害の理解と指導』(竹田契一・里見恵子・西岡有香 1997 日本文化科学社) では、LD のタイプとして「言語性」「非言語性」「混合性 (包摂)」「注意・記憶障害」と記されており、ADHD やその他の概念の記述はない (p4-5)。その 3 年後の『LD 児サポートプログラム』(太田信子・西岡有香・田畑友子共著・竹田契一監修 2000 日本文化科学社) では、同様の区分の後、ADHD の項目があり、それぞれは別物であるが、多くは合併して現われるとの表記がなされている (p3)。1997 年公刊の『障害児教育大事典』では、MBD と診断された症例の多くが注意集中困難、落ち着きのなさ、動きの多さを示しており、ADHD として診断されていく動向となったとの記述がある (p563)。また、発達障害の項目においては、精神遅滞、脳性麻痺、てんかんのみであったが、その後、自閉症や一部の学習障害が加えられたとあり、さらに DSM-III、DSM-III-R の定義が併記されている (p673)。この時期から多くの精神医学概念が教育現場に流布するようになったと考えられる。

その後、筆者は、中度知的障害のある生徒 (a 君) の担任をすることになる。当時の所属

校の方針では、特殊学級を設置しないことになっていた。しかし、過去に保護者との話し合いがうまくいかず、入学予定の生徒が特殊学級のある校区外の別学校へ進学する問題も生じていた。筆者の担任した生徒の保護者も「ただ座っているだけでとても授業を受けているようには見えない」「英語の授業が必要だとは思えない」という訴えを持っていた。そこで、当時の方針として特殊学級担任経験のある教員が副担任としてクラス運営に関わり、週 10 時間の授業を取り出して個別指導を行うとする、「通級」の形をとることになった。筆者は原学級の担任となる。以下の文章は、筆者が 7 年間の普通校教員経験を振り返り、当時勤務 1 年目の養護学校の研究紀要に掲載したものである（下線は強調のため今回引いたものである）。

以前、私が担任をしたクラスには、a 君という知的障害のある生徒が在籍していた。彼は、食事や排泄には介助が必要であったが、自力で歩行し簡単な発語で周囲とコミュニケーションが取れる生徒であった。保護者からは、安全面の確保と可能な限り障害児学級で授業を、という要望があった。特に、英語の時間に他の生徒とは別のプリントを用意され、1 時間中座っているだけなのには納得出来ない、という話があった。しかし、学校の方針として、必ず全員の教師で関わっていき、最終目標として生徒達だけで自主的に関わっていけるような環境作りをする、という約束事を理解してもらい、新学期がスタートした。形としては、これまでよりインクルージョンに近いものである。しかし、現実には、関わる教師は限られており、生徒も関わる者は特定されていった。特に生徒の負担は大きく、最初は積極的に関わってくれるのだが、次第に保護者や教師に期待されているというプレッシャーから解放されたいとする意識が変わってしまう場合が多かった。（中略）明らかにクラスの様子は変わっていった。クラスの中から少しずつではあるが、a 君を含めての行事の取組などを提案する者が出てきたのである。次第にそれは、彼がクラスにいて当たり前という雰囲気になっていく。2 学期半ばの文化祭当日、合唱の発表があった。クラスの発表の最中に観客席の一部から笑い声が起った。壇上の a 君の様子を見ていた他学年の生徒からであった。発表が終り教室に入ってきた際、生徒達は「何故、上級生は笑ったのかわからないし、くやしい。」と口々にその態度に怒りと同時に悲しい気持ちになった事を訴えてきた。そのような気持ちを持った生徒が多数おり、私は後日、その事を題材にした道徳の授業の中で、a 君がクラスの中で特別な存在でなくなっている事を確信した。しかし、同時にそれは校内での我々教師の取組が浸透し切れていない事を表すものでもあった。さらに残念な事に、その後の対応がほとんどなされず、保護者と約束し

た環境作りの難しさを痛感した。(中略) 前任校の方針が一定の成果を挙げた事は間違いないと感じた。しかし、障害のない児童生徒にとっては、障害のある児童生徒と接する機会は貴重で重要なものであるが、同時にそれは障害のある児童生徒にとっても貴重で重要なものでなくてはならない。(中略) それだけでは、インクルージョンは障害のない人々のメリットばかりが目についてしまう。

筆者は、この形態が様々な問題を孕みつつもクラスに変化を及ぼしたとして「インクルージョンの教育的成果」と捉えている。a君の存在がクラスの成員にとって受け容れられており、特別視しなくなったと考えている。一方で、インクルーシブな教育環境が健常者中心に構成されており、障害のある生徒にとって望ましい場所とは限らないとの見解も示している。当時の筆者の学校組織における葛藤が現れているといえる。また、当該生徒の特徴を障害名と可能/不可能で説明し、教育を「成果」の観点から評価する姿勢が特徴的である。記述はさらに続く。

私は養護学校に赴任して、インクルージョンがベストではないという思いが一層強くなった。その根拠として、現在の多くの小・中・高校は、ハード面のみならず、ソフト面においても重い障害のある児童生徒の安全性を確保し、自立していけるような環境が整っていない、という点が挙げられる。私が養護学校に赴任するまでに接してきた障害のある児童生徒や、道徳の授業で紹介する障害のある人々は、決して軽度の障害ではなかったが、障害を克服し周囲の手を借りず、または周囲の介助を受けながらも社会参加している人達の話が多かった。しかし、今、ここに目の前に接している児童生徒は、私が想像していた以上に大変な重度の障害を抱えており、介助するにも経験や知識等、ある程度の専門性が要求される。社会参加という言葉がどのような活動までを表現するのか判断は難しいが、少なくとも私の行ってきた授業などではとても想定できていなかった、という事である。授業者の私の認識がその程度だったのだから、生徒にどれほど伝わっているか疑問である。とにかく、授業者に介助経験などの障害者と接する機会がほとんどない状況では、認識にズレが生じてくるのも当然である。授業者が積極的に研修し、経験を積む必要がある。一つの校種にとらわれず広い視野を持つ事が、授業者だけでなく授業を受けている生徒にも大きく影響を与え、ソフト面の充実につながるであろう。もちろん安全のためにも、まずハード面は改善していかなければならない部分である。現在の小・中・高校内にある設備では、生活に支障が出るのは間違いない。しかし、設備が整ったとしても介助出来る経験者が限られることが問題である。何よりも重大なのは、障害のあ

る児童生徒を受け容れていけるソフト面の充実が不足しているという点である。そのためには、理学療法士や作業療法士等の専門家の配置が各学校に望まれるが、非常に難しいのではないだろうか。

当時の筆者は、養護学校の専門的知見に関心を持ち転勤を希望した。この文章からは、小中高における障害児童生徒への物理的な環境整備と教員の専門知識・技能の欠如、特に自らの授業に問題に感じたことが示されている。未整備なインクルーシブ教育環境よりも、専門性のある教員による個別の指導場面が重要であるとの見方を示しており、当時の特別支援教育への流れに直接的影響を受けていたことが推察できる。続いて以下の記述がある。

私は中学校で、特に部活動等に顕著に見られるのだが、「～が出来ない」という事にこだわりすぎている部分があったと思う。「出来ない」を克服し「出来る」を増やしていく事が成長につながっていると考えていた。当然個人差もあり、「出来る」者と「出来ない」者も出てくる。「出来ない」事を認める強さも必要だと感じていた。しかし、障害があるという事は、ハード・ソフト両面のバリアというまだまだ課題の残るなかでは、その言葉が示している通り「～が出来ない」と言う事をすでに認めざるを得ない状況である。養護学校では「～が出来る」「～も出来る」とまず認めていく事が大切であると感じた。なぜならば、実際に認める事、褒める事で力を発揮し、成長していく様子を今まさに体験しているからである。これほど変化があるとは想像出来ず、驚きであった。

この部分は、筆者のこれまでの教育観に大きな変化があったことを示している。教育評価の在り方について、普通校と養護学校を対比させているが、当時、在任校で称揚されていた「賞賛する」指導の影響を受けており、特殊教育に対して肯定的な内容に偏向した記述に思われる。できない部分を焦点化することよりもできる部分に目を向ける、という発想は自身の教育観の転換であり、筆者自身の専門家としての主体形成に大きく影響を及ぼした「揺らぎ」であった。しかしながら、その発想が「ableism（能力主義）」として批判されるといった観点は、当時の教育環境からはまったく想像できていない。

これらから読み取れる当時の筆者の姿は、特別支援教育への憧憬や専門的知識・技能への渴望である。つまり、障害のある児童生徒のための授業環境を整えることが課題であり、インクルージョンは理想としては望ましいが、まずは抽出した状態で有意義な学習を行うこと、に力点が置かれる。学校教育に適応するよう児童生徒の能力を向上させるという、まさに当時の特別支援教育の方針そのものを投影した姿であるといえる。また、インクルーシブな教育環境の構築が「教育的な効果」を生み出すのではないかとする発想も、国が考える方

向性と合致しており、理想的専門家像への変容と捉えることができる。教育目的が何らかの成果として結びつく視点であり、障害の有無による差異が双方に効果的影響をもたらす、とする有用性に発想がある。

では、その理想的な鑄型に入らない事象は何だったか。それは、クラス経営で感じたクラス全体の変化であるといえる。これは、困難な状況であったにも拘らず、クラス構成員としてa君の存在の重要性を生徒たちが認識していたとする経験であり、障害の有無に関わらず共に活動したことが、少なくとも障害のないとされる生徒たちに大きな影響を与えた当時の筆者は考えている。抽出する状況が本当に良かったのか、という疑問を筆者が持っていたことを示している。

次に、現在の筆者から見て、この時期に捨象されていたことは何だったのかを考えてみる。まず、挙げられるのが「障害」の自明性を疑うことである。当時から普通学級の担任と特殊学級の担任との業務上の境界は明確であり、障害児教育に関わることは、普通校の教師にとって特別なことと考えられていた。さらに、養護学校への異動には特別な専門知識を有する必要があり、赴任する選択は、自らの一生に関わる大きな決断であった。そのように筆者が考える背景には、保有免許の問題がある。筆者は、自治体の制度を利用し、長期の休業期間中に教育系大学の講義を受講し、3年をかけて養護学校免許を取得した。当時、養護学校への異動に免許所持は必須条件ではなかったが、保有者が有利だと管理職から聞いたのである。筆者は、講習を通して様々な専門知識と出会うことになる。そして、普通校では頻出度が低い「障害という特別な事象」に関わり、普通校教員とは異なる「障害児童生徒も担当できる専門的教師」を目指そうと考えたのである。つまりこれは、障害を自明のものと特別視し、普通校の専門性とは別の専門性があるとの認識が当時の筆者にあったといえる。障害に対する行政システムや免許制度が明確に区分される環境で生活していた筆者にとっては当然といえる。

次に、障害を教育の成果と結びつけない視点である。これは、当時の筆者からすると想像もつかなかったが、専門家による他者の対象化の問題を考える時、回避できない点である。

「できる/できない」が判断の基準となり、操作対象である児童生徒の障害の状態が変化することが「良し」とされ、それこそが教育的成果とするのが当然であった筆者にとって、障害に接することが筆者の既存世界を突き崩すことになるとの認識は、この時点ではなかった。つまり、成果として可視化できないものの存在や、事象を分節することの限界はもとより、教育を「成果」として、対象化した児童生徒の変化に還元するような狭隘な教育観に対

する問題意識はここでは語られない。

表 3-2 第 1 期の主体形成の要件

理想的専門家像	自己像へのその他の影響	現在から見た捨象されること
・ 障害を特別な事象や問題の要因と捉える態度 ・ 障害に対処するための専門的な知識・技能の要求 ・ 専門性証明としての免許 ・ 学校適応に際しての個別配慮の重要性 ・ 現状の教育環境の不備を改善する必要性 ・ インクルーシブな教育環境による教育的成果の期待	・ インクルーシブ環境と個別に抽出する配慮に対する「揺らぎ」	・ 障害の自明性を疑う ・ 互惠性や有用性を伴う教育的効果とは無縁の関係性 ・ 能力主義的教育観への懐疑

第 4 節 特別支援教育専門家の主体形成②

(第 2 期：2000 年代前半～中盤「重度障害児童生徒との関わり」)

初めての養護学校での勤務を通して、これまでの教育観を根底から崩され、教育とは何か、教師とは何者か、発達とは何かといった根本的問いに向き合うことになった時期である。筆者が最初赴任したのは郊外の福祉施設内にある小規模分教室であった。当時、いわゆる「最重度」と呼ばれる児童生徒を担当することになった。日常生活におけるあらゆる介助を行うが、児童生徒への関わり方がそれまでの経験とは大きく異なり、教師としての自己像が崩される機会となった。例えば、風邪を引くことだけでも生命に関わる恐れがあるため、マスクの常備や手洗いなど細心の注意を払うことが常であり、筆者の体調が優れない際には、保護者から子どもに近づかないよう注意されることもあった。また、担当した児童生徒の中には、覚醒しているかどうかの判断が難しい子どももいた。繊細な関係が要求される中で、筆者は教師としてなす術がなく途方に暮れていた。そこで、保護者から教えを受けることを通じて、児童生徒との関係をようやく作ることができた。教育とは何かという問いを目の前に突きつけられ、子どもたちだけでなく、保護者からも多くを学ぶ関係であるということを知った。

しかし、そのような状況からでも専門家として教育できる方法があり、対応できる専門的知見も蓄積されているはずだとする希望を持っていた。当時の困難は、筆者の専門性の不足が要因であり、身に付ければ対応できるはずだと考えていた。ベテラン教員や心理療法・理学/作業療法の専門技術に驚嘆し、熱心に教えを請い、臨床動作法や応用行動分析などの研修会に積極的に参加した。このような考えは、眼前の一人ひとりの子どもというよりは、一般化された「障害」というものを漠然と見ており、ある特定の情報を得て手順を踏めば、合理的に支援ができたり問題が解消されたりする、という思考によるものである。第1期に引き続き「障害支援」の専門家への憧憬を募らせる姿といえる。

一方、頻繁に体調が変わることや可視化できる行動が微かであることで、非言語的な次元や可視化できるコミュニケーションとは異なる関係があることも、子どもたち・保護者から学ぶようになる。日常を積み重ねることではしか感得できないような事象や、普段の身体感覚では気づかれない、言語的に説明困難な感覚的経験である。関わりが長くなるにつれ阿吽の呼吸のようなものが生まれ、思考せずとも身体が動いているといった「身体化」された技術などがそれに当たるだろう。当時、先行的に個別の指導計画を作成するよう指示されたが、記述する内容に苦心したことを記憶している。さらに、時期的には第3期の後になるが、この時担任した児童生徒が亡くなる。この時期の経験は、自らの教育観に多くの影響を与えたと筆者自身は強く感じるようになり、理想的専門家像とは別の教育活動のあり方について熟慮するようになる。

このような経験から教師が蓄積した知識を児童生徒に伝達する教育観や、右肩上がりの段階的発達観を信奉する教師像は消え、別の教師像を模索するようになる。しかし一方で、専門性への憧憬は意気軒昂となり、ついには国立特殊教育総合研究所への内地留学を決める。以下は、その応募の際、教育委員会への面接資料に記載した志望動機である（下線は強調のため今回引いたものである）。

「私の教育課題とその解決に向けての実践及び研修テーマについて」

1. はじめに

中学校に勤務していた私が養護学校に転勤した理由は、担任する知的障害のある生徒に対し、私を含めたほとんどの教師に知識や経験がなく、今後ノーマライゼーションやインクルージョンの流れが加速していく中で、教師の専門性を高める必要性を強く感じたからである。現在、養護学校において自身の専門性向上に努めているが、課題も多く、本や研修から得た知識

と数年の経験では、自身の取組に対してチェックする視点もあまく、人から指摘される部分も多いと感じている。

2. コミュニケーションにおける実践と問題点

私が中学校勤務時を含め、意識して取組んできたことのひとつは、コミュニケーション能力の育成である。いうまでもなく、周囲とのコミュニケーション力を育てることは、教育における最重要課題であり、障害のある児童生徒の QOL 向上に大きな影響を与えるものであるといえる。近年、情報機器は著しく進歩し、どんなに障害が重くても教育によって本人の意欲と適切なコミュニケーション手段を獲得できれば、社会活動に参加し豊かな生活が送れるようになってきている。2001 年制定の WHO の新しい国際障害分類においても、ハンディを補うという主旨から、障害者の持つ可能性を最大限に発揮する考え方に変わり、情報機器などを活用した新しい指導が全国の養護学校でも行われている。私も「自立を自己決定と考える時、何らかの手段で自分の意思を伝える必要があり、コミュニケーションの確立が優先課題である」「障害の改善と同時にコミュニケーションの確保も考える」といった AAC の考え方に基づき、様々な媒体を導入することを試みてきた（以下、略）。

3. 交流教育での実践と問題点

また、私は交流教育にも力点を置いてきた。中学校勤務時は福祉教育推進委員会を立ち上げ、市内の福祉施設との連携を積極的に行い、同時に障害児教育の分野においても研修を重ねた。養護学校転勤後は、交流教育担当として地域の小中学校との交流事業を人権教育の視点から見直し、双方が対等の立場で交流を行うことに努めてきた。（中略）そのような取組の中で、まだまだ障害があることが特別視され、知られていないことから偏見があるなど、隔たりが多いことも感じた。その改善には、特に養護学校を含めた教師の意識改革が不可欠であることも強く感じた。一例を挙げるならば、事前事後の指導が全くされず、恒例行事のひとつとして行われている点や、「来ていただいた」交流校に対してお礼の贈り物を渡す慰問のようになってしまっているケースなどである。これらのことは自分自身が養護学校に転勤した際に感じたギャップであり、その後の交流教育での取組に大きく影響した。

4. 今後の特別支援教育と課題

9月29日、7月1日に起きた長崎男児誘拐殺人事件で、長崎家裁が少年審判で出した決定の要旨の記事が、目に飛び込んできた。「少年はアスペルガー症候群である」「アスペルガー症候群が本件非行に影響していることは確かだが、直接非行には結びつかない」といった記事がアスペルガー症候群の注釈とともに大きく書かれていた。事件直後からそういった報道がなされていたが、その中で特に気になったのは、家庭と学校が問題意識を共有していなかった、という点である。記事によると保護者は少年のコミュニケーション能力や運動能力に問題があることは認識していたが、発達障害に関する認識はなく、小学校では少年の特異性に気付いた教師や同級生など、周囲からの配慮があったが、中学校入学後はそれも無く、少年の精神的負荷は急速に高まっていったとある。(中略) はっきりしたことは言えないが、少年の周囲に発達障害に対する正しい知識のある者がいて、保護者や学校に対し適切な教育支援が行われていれば、このような事件は起こらなかったとも考えられる。ADHD やアスペルガー症候群など高機能自閉症は、近年、その教育的対応の重要性が認識されている障害であることから、教職員や保護者などへの幅広い理解の推進が必要である。

5.おわりに

(中略) 私は、今後の特別支援教育の流れに対応し、児童生徒はもとより保護者や地域のニーズに応える信頼される教師となるため、自分自身の専門性をより高める必要を強く感じている。応用行動分析的な視点やアプローチ、精神医学・臨床心理学的な知識や技能を伴ったソーシャルスキルトレーニングなど、軽度発達障害児へのコミュニケーション支援を中心に、より深く理解し実践できるよう研修を行い、将来的には特別支援教育コーディネーター（仮称）としての立場からの教育的支援が行えるような力を身に付けたい。

ここでは、国際的な動向を踏まえた特別支援教育導入による教育環境の急速な変化に対し、教員の専門性が不足している点を自身の経験から述べ、専門性のある教員の育成が喫緊の課題であることを強調している。どんなに障害が重くても教育によるコミュニケーション手段の獲得により、豊かな生活が送れると考える点や、発達障害に対する「正しい知識」からの教育支援があれば、事件が未然に防げるとの観点からは、教育に対する素朴で楽観的な期待があると同時に、問題の原因を個人の内在する固定化された医学的障害概念に還元し、その解決の担い手が専門家であるとの認識を持っていることが伺える。筆者の理想的専門家像への憧憬が如実に現れた記述である。

表 3-3 第 2 期の主体形成の要件

理想的専門家像	自己像へのその他の影響	現在から見た捨象されること
・最重度と呼ばれる子どもたちへの専門的関わりの追求 ・一般化された「障害」への正しい知識による適切な理解と支援 ・専門的な知識・技能を修得するための研鑽 ・目的計画的指導	・個別指導計画に記載可能な明確な行動変化が記述できない経験 ・学習成果の積み上げどころか、維持自体が困難（右肩上がりの一方向的発達観への疑問） ・非言語・不可視な次元での関係のあり方 ・教師が蓄積した知識を児童生徒へ伝達する教育観への疑問	・障害の社会構築性やその問題 ・専門的知識/態度に関する疑問

第5節 特別支援教育専門家の主体形成③

（第3期：2000年代中盤「国立特殊教育総合研究所での研修」）

1. 公教育における理想の障害支援の専門家像

養護学校での勤務を数年経た筆者は、管理職より国立特殊教育総合研究所（以下、研究所）への長期研修を薦められる。自己の専門性向上と共に、まもなく開始される特別支援教育への移行に際し、国の情報をより多く所属自治体へ持ち帰ることが目的となる。特別支援学校を障害支援における地域の専門機関にするという展望のもと、個々の教員の専門性向上はもとより、校内システムの構築と校外の専門機関との連携は大きな柱となった。

2003年3月に文科省が出した『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』では、「特別支援教育体制の専門性の強化」として一章分が割り当てられている。そこでは、“盲・聾・養護学校において、又は、小・中学校における特殊学級等において、それぞれ指導の専門性の向上や両者間における連携協力、福祉、医療等関係機関との連携協力が十分であるとはいえない状況である”とされ、“教員一人一人の障害のある児童生徒に対する理解や指導上の専門性を高めること、組織として一体となった取組が可能となるような学校内での支援体制を構築すること、学校外の専門家等の人材を学校で有効に活用すること、関係

機関との有機的な連携協力体制を構築すること等により、特別支援教育体制の専門性の強化に向けた取組が重要である”と述べられる。特に“特殊教育教諭免許の保有率が特殊教育諸学校の教員の半数程度である”ことは、「専門性が不十分」とされ、“専門性の向上のためには、個々の教員の専門性の確保はもちろん障害の多様化の実態に対応して幅広い分野の専門家の活用や関連部局間及び機関間の連携が不可欠”とされている。

ここで福祉・医療が関係機関に挙げられるように、これら諸機関の専門家（医師・看護師・理学療法・作業療法士・言語聴覚士・臨床心理士など）との関わりは重要である。筆者の勤務校も病院・福祉施設に併設されており、それら専門職との接触は日常的であった。必然的に教員に要求される専門性は、医学・生理学・認知科学・発達心理学などになる。当時よく聞かれた言葉は、「障害児教育をより科学的に検証することが特別支援教育の狙い」である。教員間でも「障害の科学的解明」や「科学的根拠（エビデンス）に基づいた指導・支援」という会話が日常的に行われた。その背景には、一部の職人芸的な名物教師と全く専門性のない教師の二極化の問題や、指導の実態が明らかでなく、何が行われているかが可視化されていないこと、客観的な教育的成果評価が全くなされていないことなどの批判があった²⁾。先述した最終報告にある以下の記述は象徴的である。

なお、最近では、脳の発達と学習方法、コミュニケーション等脳科学からの知見の蓄積を育児や学習指導に活かしていくことが重要との認識の下、国内外で脳科学と教育との関わりを重視した取組が行われている。文部科学省においても、個人が有する能力の健全な発達や維持又はその妨げとなる要因を適切に除去又は克服するとの視点に立って「脳科学と教育」研究を重要な研究分野として捉え、文部科学省に設置した「脳科学と教育」研究に関する検討会に、ワーキンググループを設けて今後の取組方策等について検討を行ってきている。言語障害、LD、ADHD 等のように脳の発達と密接な関連があるものもあり、障害のある児童生徒についても脳科学の成果を踏まえて適切な教育的対応を図ることが一層効果的と考えられるものがあるため、現在行われている検討の結果も踏まえ、教育サイドからの課題の提示を踏まえた「脳科学と教育」研究を進展することが望まれる。

このような科学的知見による専門性を高めることが、当時の筆者の目的であり、研究所への研修を受けた動機となった。研究所については、旧文部省刊行『学制百年史』に以下のように記載されている。“特殊教育振興の基礎となる科学的研究を医学、心理学、教育学、工学等の関連する諸科学の協力のもとに総合的・实际的に推進する特殊教育研究機関の設置が要望されていたが、四十六年十月、国立特殊教育総合研究所として発足した（第2章第7

節特殊教育)”。

当時の特殊教育総合研究所の長期研究制度では、長期研修員は、共通講義(1) (全 7 講) と共通講義(2) (全 10 講) の受講が必須である。さらに教育制度特講 (全 6 講)、特殊教育研究法特講 (全 5 講)、障害児生理・病理学特講 I (全 6 講)、障害児心理学特講 I (全 8 講)、障害児指導法特講 I (全 9 講) が課せられる。次に、長期研修員は、A (視覚障害教育)、B (聴覚障害教育)、C (知的障害、肢体不自由、病弱、言語障害、情緒障害、LD・ADHD 等) の 3 つのコースの中から自身の研修目的に応じて受講内容を選択する。選択コースは、専門講義と演習に分かれており、筆者の選択した C コースでは、障害児指導法特講 II (全 5 講)、障害児生理・病理学特講 II (全 4 講)、障害児心理学特講 II (全 2 講)、障害児指導法特講 II (全 11 講) となっている。さらに、年度中に 3 回実施される短期研修の各講義も、講義時間が重ならない限り選択可能であり参加できる。また、研究所が年に 2 回開くセミナーへの参加は必須である。これらの講義を行うのは、研究所の研究官の他に、文部科学省の職員、特別支援教育を専門とする大学教員、自治体の長、全国の公立施設の所長など多岐に渡る。この年に、筆者が受講した講義・演習は、確認できるだけで、123 (1 コマは 3 時間) にのぼる (表 2)。

表 3-4 筆者が受講した研究所の講義・演習 (受講記録があるもののみ)

共通講義	コマ数	障害別専門コースの講義	コマ数
特殊教育論特講 I	10	特殊教育論特講 II	5
教育制度特講	6	障害児生理・病理学特講 II	4
特殊教育研究法特講	5	障害児心理学特講 II	2
障害児生理・病理学特講 I	6	障害児指導法特講 II	11
障害児心理学特講 I	8	短期研修 (選択した講義のみ)	
障害児指導法特講 I	9	情緒障害教育コース	15
その他	6	その他 (知的・肢体不自由)	18
課題研究			
障害児指導法演習	18	(合計)	123

以下の文章は、研修実施年度の 5 月に行われた所属グループによる研究計画発表の資料メモの一部である (当時の長期研修員の所属グループは、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由障害、情緒障害、病弱障害、重度重複障害に分かれており、筆者は情緒障害グル

ープであった)。当時の筆者の関心が、研修で学んだばかりの最新の知見に向いていることが専門用語の羅列により明記される（下線は強調のため今回引いたものである）。

私は軽度発達障害児への教育的支援の課題は、コミュニケーション機能の障害による「ソーシャルスキルの獲得につまずきを持つこと」への対応だと考える。その解決のためには周囲の人々との関わりを重視し、青年期に肯定的な自己意識を持つことができる環境をいかに作るかが大切である。この環境を適切に作ることが教師に求められるが、そのためには、まず、我々教師が自身の取組を振り返ることが重要である。通常の学級はもとより養護学校においても、私自身を含め専門的なアプローチ法を知らない者が多く「子どもとうまくコミュニケーションが取れないことを障害のせいにはしていないか」「子どもを見ずに障害を見ているのではないか」などの不安があり、適切な支援が行えているのか疑問である。（中略）私は、普通校と養護学校両方の勤務経験があり、今後の養護学校の地域センター校として役割の中で、その経験を積極的に活用したいと考えている。養護学校の教師として普通校にどのように関わることができるのかを整理すると、次の2点が特に重要だと思われた。ひとつは、教師自身のスキルアップである。「気付き」の視点、さらに適切な支援方法でのアプローチ力、そして評価方法。（中略）二つめは、周囲（保護者、教師、専門機関など）の支援体制である。特に校内においては教師間の学校全体的な協力体制が不可欠である。スキルがあっても適切に発揮できる環境が必要である。

【研究・研修の方法・手続きについて】

ソーシャルスキル獲得のためのアプローチ法を研修したいが、そのためには ABA を学ぶ必要がある。その他、TEACCH、INREAL、PECS、認知発達治療などの実践を観察、記録し分析する。研究所での教育相談に間接的に関わる機会を持つ。（中略）適切な校内支援体制を構築するには、教師間の連携が必要である。周囲の教師への啓発が不可欠であり意識を高め、互いが協力できる体制を作る。その有効な方法である、PATH、ブレーンライティング、インシデントプロセスなどを文献より整理し、その後、近隣先進校の実践の観察、記録、分析の機会を得る。

当事の筆者にとってまず重要なことは、専門用語を覚えることであった。その言葉の多くは、医療や心理学分野で用いられる概念であったが、どの分野から生じたもので、いかなる経緯で使用されるようになったか、といった出自や歴史的背景は全く問題にはならなかった。そこには関心は向かず、とにかく覚えれば良かったのである。新規の知識に興味向き、それらを使うことで、自らが憧れる専門家に近づけたような気分になった。

当時、2001～03年に小・中学校関係者を対象に行われたLD・ADHD・高機能自閉症の状態像を示す児童生徒の全国調査において、特別な教育的支援を必要としている児童生徒が6.3%という数字は、かなりインパクトのあるものであった。研究所の講義でも繰り返しこの数字が強調された。筆者の手元に残る資料だけで、6つの講義がこの内容を題材にしている（教育論Ⅰ：講師広瀬 4/26 実施、LD指導：講師柘植 5/14 実施、教育論Ⅱ：講師是枝 5/27 実施、指導法：講師海津 6/4 実施、LD指導：講師柘植 7/12 実施、LD指導：講師上野 7/13 実施）。その調査において、平成14年2～3月にかけて全国370校、約4300の通常学級、対象となる児童生徒数は4万人に及ぶ質問紙調査が実施され、担任教師への80項目の質問が用意された。この調査報告が記載された文科省（2004a）の『小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）』には、“この調査は、担任教師による回答に基づくもので、LDの専門家チームによる判断や医師による診断によるものではないので、その結果がLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒数の割合を示すものではないことに注意する必要がある”との但し書きがある。しかし、この数字だけが一人歩きし、その割合を印象づける目的のために至るところで用いられるようになる。例えば、2003年に刊行された『LDとADHD』（上野一彦著 講談社）では、調査結果の割合が示す該当領域A（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に著しい困難を示す）をLD、領域B（「不注意」または「多動性－衝動性」の問題を著しく示す）をADHD、領域C（「対人関係やこだわり等」の問題を著しく示す）をHFAとそれぞれ書き換えて明記しており、また図表の名称も「知的発達に遅れはないものの学習面や行動面の各領域で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合」との報告の表記が、「LD・ADHD等の実態調査（文部科学省、2002）」と書き換えられている。3年に及ぶ実態調査の名称とそのうちの1回の調査結果を摩り替えることで、あたかもLD・ADHD・HFAの児童生徒が6.3%いるとの説明になっている（p45）。しかし、このような巧言は当時からよく見られた。結果的に、この数字が持つ意味は非常に大きくなり、特別支援教育促進への根拠とされることになる³⁾。

筆者は、このような数字の魔術に疑問を感じながらも、特別支援教育の専門家として自らが成り立つよう専心する。以下の7月の中間報告のメモは、研究所の受講内容をそのまま反映させた文章を記述している。当時の筆者が、旧態依然とした現場教員を啓蒙することが自らの使命であるかの様な錯覚を持ち、気負っている様子が伺える。新たな情報を伝達、啓発し、専門的教員を増やすことに意識が向く（下線は強調のため今回引いたものである）。

Ⅱ．主題設定に至る経緯

1．問題意識

平成15年3月、『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』がとりまとめられ、柔軟で弾力的な制度の再構築、教員の専門性の向上と関係者・機関の連携による質の高い教育のためのシステム作りをめざしての提言がなされた。現在、特別支援教育という形で制度・組織面の整備が進行中である。しかし、移行していくにあたっては、実際に取り組んでいる教員の意識が重要になるが、教育現場レベルとの温度差を感じる。私は、教員の「意識改革」を行うことが、移行にあたっての様々な問題を解決し、教員はもとより児童生徒に与えるストレスを軽減するためにも最も重要になると考えている。

①教員の専門性の向上

私は、「教育のプロ」としての意識を持ち、自身の取組に対して評価を求めることが専門性の向上につながると考えている。この度、いわゆる軽度発達障害児への教育的支援を研修するにあたり、教員の関わりの重要性を再認識した。もちろんこれは、他の障害のある児童生徒にも言えることである。しかし、現実には通常の学級はもとより養護学校においても、私自身を含め専門的な知識・アプローチ法を知らない者が多く「児童生徒とうまくコミュニケーションが取れないことを障害のせいにはしていないか」「児童生徒を見ずに障害を見ているのではないか」などの不安がある。適切な教育的支援が行えているのか疑問であり、常に教員の取組を振り返ることが必要になってくる。しかし、教員の取組を評価する方法を確立するのは難しく、教員自身の自己評価に頼らざるを得ないのが現状である。教員一人一人が「教育のプロ」であることを自覚し、自身の取組に対し真摯に振り返る姿勢が求められる。児童生徒の肯定的な自己意識を育てていない大きな理由のひとつが、教員の関わり方にあるのではないかと感じることから、関わる視点や工夫に変化が生まれると考える。

②校内支援及び地域との連携

（中略）これまでの「教育の問題は学校で」という意識を変え、保護者はもとより地域の専門家・機関との連携を積極的に進める姿勢が必要である。そして、地域に出るということは、教員の「教育のプロ」としての姿勢が問われることにもなると考える。

2．意識改革の重要性

「教育のプロ」として専門性の向上に努めるだけでなく、個人単位であった知識や技術をシス

テム化し全職員の共通理解の下、効果的な校内支援体制を構築する。従来の学校が「問題を抱え込んで深刻化させている状態」から脱却し、地域の専門家・機関との連携を有機的に行う。これらを円滑に行うには、まず、教員の「意識改革」が必要であり、すでにその状況に迫られていることを自覚する必要がある。本来「意識改革」とはトップダウン的に行われるものではなく、教員本人が児童生徒との関わりの中で自覚し、積極的な姿勢を持つことが望まれる。私は、特別支援教育における一連の学校改革の流れが、教員の姿勢によって大きく影響を受けると感じている。組織の枠組みだけを変えても解決につながらず、かえって混乱を招くことになりかねない。そうなれば教員への負担も増大し、結果的に児童生徒に大きなストレスがかかることになる。私は「個人のモチベーションを高める」「合理的に効率よくシステムを運営する」といった民間企業などのビジネス・スキルを積極的に取り入れることも必要だと考える。

3. キーパーソンとしての特別支援教育コーディネーターの役割

私は「意識改革」を行っていくには、特別支援教育コーディネーターの役割が重要になると考えている。(中略) 特別支援教育コーディネーターには、単に場を設定するだけでなく、一人一人のメンバーの能力が発揮できる環境を作り、最大限に引き出すことが求められる。校内において、学校という自律分散型(ウェブ型)組織の中でいかに協働していくかは大きなテーマである。さらに、現在の学校が抱えている問題は、様々な専門知識を持った人々の知恵を集集し、多面的に検討しないと解決できないところに来ている。私は、現有の人材の能力を引き出し、効果的に活用する手段として「ファシリテーション」というビジネス・スキルが学校現場で応用できないかと考えている。問題解決に向けてチーム内のコミュニケーションを活性化していく「ファシリテーター」としての特別支援教育コーディネーターの役割が期待され、欠かせない技能のひとつになるのではないかと考える。さらに特別な教育的ニーズのある児童生徒や保護者の理解に関することとして児童生徒、保護者、担任との相談が挙げられ、カウンセリング・マインドが求められている。カウンセリング活動としてのファシリテーション、さらには教育活動としてのファシリテーションも注目されていく可能性がある。

学んだ内容をそのままオウム返しに羅列しているだけのように見えるが、筆者が勝手に気負っていただけではない。「研究所で研修に来ることで、今後あなたたちは指導的立場の教員となる。多くの税金を使って来ているのだから、責任と自覚を持つように」と鼓舞され、その役割を担うようになっていたのである。実際に多用する「教育のプロ」といった表現も当事の講義の中で頻繁に使われた言葉である⁴⁾。このようにして筆者に権力性がまわりつ

く。また、ビジネスモデルに関心が向いていることも、当時の研究所が積極的に民間企業の実践を参考にしていた影響が伺える。

将来の指導的役割を担う教員ゆえに学校運営や管理についての講義も行われた。当時議論となっていた「医療的ケア」の問題や、2002年に全日空ジャンボハイジャック事件の被告がアスペルガー症候群と診断された件、大阪教育大学池田小学校事件を題材に、学校の安全管理・児童生徒の健康管理についての講義もなされている（「学校における安全管理」講師阿久澤 5/7 実施、生理・病理学：講師石川 7/5 実施）。そこでは、障害や問題の早期発見・早期解決、方法の効率・効果が強調され、予防医学や問題解決に重点が置かれた。「戦略」や「方略」といった用語も頻繁に使用されている。以下は、講義「障害児生理・病理学特講（講師西牧 11/12 実施）」の課題レポートの設問である。

次の問いに答えなさい。

①公衆衛生の基本戦略（ハイリスクストラテジーとポピュレーションストラテジー）について説明しなさい。

②自分が抱える障害児教育上の課題を一つ例示し、その戦略的観点から特別支援教育への流れの中で解決策と考えるところを述べなさい。

このように当時の研究所の実践が、ビジネスモデルを積極的に取り込もうとした成果は、徹底したプログラム化やマニュアル化からも伺える。これらは、専門家でない者でも「いつでも、どこでも、だれでも」使用できる「tool（道具）」であることが奨励された。以下の資料は、当時の研究所の教育相談センター及び教育支援研究部から講義中に配布された東京都教育相談センター家庭教育相談室の指導マニュアル「H15 年度 ADHD 等のある児童の理解及び指導にかかわるプログラム（試案）」の一部である。

行動を 3 種類に分類しよう

1. 行動とは何か 見える/聞こえる/数えられる （中略）

2. 3 つの行動に分ける

・続けさせたい行動（児童が自らやる行動で、先生からみてもっと増やしたい行動）

例：朝、おはようという 給食を取りにいくとき、順番を守る 漢字ドリルを 1 ページやる
質問の時、手を挙げる ⇒ このような行動はほめましょう

・減らしたい行動（先生に対して注目を引こうとする行動で、減らしたい行動）

例：泣き言を言う さされてもいないのに答えを口走る 決まっているルール of 正当性につ

いてたびたび不平をいう ⇒ **このような行動は無視が有効です**

・許し難い行動（集団を混乱させる行動や、自分や他人、ものに危害を加える行動）

例：指示に従うのを嫌って騒ぐ 友達をぶつ、ける ベランダからとびだす 授業中教室内を走り回り、他の児童の邪魔をする ⇒ **このような行動は指示や制限が有効です**

（中略）

肯定的な注目（ほめること）を使って「続けさせたい行動」を増やす

現場で疲弊した教師は、藁にもすがる思いでこれらのプログラムに飛びつく。「いつでも、どこでも、誰でも」使えることは、日常業務に忙殺される教員の要求に応えたものでもある。また、子どもの実態や授業内容についてのチェックリストの開発も盛んに行われていた。例えば、当事研究所から発行されたものに『注意欠陥/多動性障害（ADHD）児の評価方法に関する研究（H16年3月）』がある。講義内では、研究所のプロジェクト研究「小中学校に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒の指導に関する研究～LD、ADHDの指導法を中心に～」のチェックリストの項目案を修正する取組もあった。

このように、あらゆる取組について、可視化できる評価方法の扱いは重要であった。まず、児童生徒の特性を把握することが重要視された。「アセスメント」や「見立て」という用語が使用され、発達検査や知能検査を実施できることが、専門家として当然であると強調された。筆者らは講義中に CARS、PEP-R、WISCⅢ、K-ABC などの方法を教授され、当時の研修員同士で頻繁に練習を行った。研修時期後半には、研究所の相談室に来るクライアントに実際に検査を実施し、保護者や本人に検査結果を報告し助言する機会も与えられた。以下は、講師が講義内で配布した資料（雑誌掲載から抜粋されたもの）である。

一人一人の子供の実態に応じた授業を展開するためには、まず対象となる子どもの実態把握や学級等を構成している集団の特徴を十分に理解することが大切です。（中略）子供の実態を把握するためのアセスメントの方法には、心理学的な検査による方法、観察法、チェックリストによる方法、面接法があります。當島茂登『肢体不自由教育 No.164』p13

LD や ADHD のある子どもたちには何らかの手だてを必要としながらも外からはなかなか見えにくいこと、さらに十人いればその分だけの状態像を示すため、実態を把握するのが難しく（中略）そこで体系的なアセスメントが必要となります。アセスメントを行うなかで、情報提供の役割を担うのがテストやチェックリストになります。（中略）つまずきの背景には認知（情

報処理) 過程、つまり、情報を「受け止め、整理し、関係づけ、表出する過程」のどこかに十分機能しないところがあるからといわれています。このような子どもたちの内側で行われているのはたらきに光をあてるのが“心理アセスメント”です。

海津亜希子『LD&ADHD 2002 年 4 月号』 pp62-65

このような手続きは「教育的診断」や「教育的アセスメント」と称され、「校内支援体制」及び「専門家チーム」との連携を行う「システム構築」には欠かせない技能とされた。また、教育相談、巡回相談、特別支援教育コーディネーターとして要請される専門性として「カウンセリング・マインド」をトレーニングする機会も与えられた。

児童生徒の特性把握の次は、授業の実践である。学習空間の「構造化」や行動を抽出し分解することが必須とされ、「スモールステップ」「トークン・エコノミー」などの用語が頻繁に使用された。講義の内容も行動療法や応用行動分析に基づくものが大半をしめ、それらの領域が専門であるとされる講師の講義を多く受けることとなった。授業の目的には、「社会的スキルの獲得」が主題とされることが多かった。「統計的考え方」を身につけ、実際にデータを取って調べる姿勢や、客観的判断基準、数値化・可視化の重要性、「エビデンス・ベースド」といった基本理念を徹底的に指導された。以下は、LD, ADHD, 高機能自閉症の指導方法として文部科学省の HP で紹介されるものの一部である 5)。

【LD 指導】

具体的指導方法については、調査研究協力校や国立特殊教育総合研究所等における研究が参考となる。まず、調査研究協力校における研究では、学習障害児又はそれに類似した児童生徒に対する指導方法として、学習障害児等が興味・関心を持って授業に参加できるような指導や、達成感を持てるような指導が大きな効果を上げたことが報告されている。具体的には、困難のある能力を補うための教材を用いた指導、スモールステップによる指導、自信をつけさせたりやる気を持たせることができる指導、同一の課題を繰り返して実施する根気・集中力を養う指導といった例が挙げられている。

『学習障害児に対する指導について（報告）』（平成 11 年 7 月）

【ADHD と高機能自閉症への指導】

・社会生活を営む上で必要な様々な技能を高める（ソーシャルスキルトレーニング）。それらは、ゲーム、競技、ロールプレイ等による方法が有効である。

・通級指導教室での自信と意欲の回復を図る（スモールステップでの指導等による）。

- ・学習環境を本人に分かりやすく整理し提示する等の構造化する。
- ・問題行動への対応では、行動観察から出現の傾向・共通性・メッセージを読み取る。
- ・問題行動への対応では、問題行動は表現方法のひとつとして理解し、それを別の方法で表現することを教える。

『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』（平成 15 年 3 月）

これらに加えて、コーディネーターとしての連絡調整や関係構築や合意形成を行う技術なども専門家として求める能力であることが示された。限られた時間、空間、校内委員会や専門機関との連携におけるケース会議などで、いかに効率的に会議を促進するかが重視された。そのための効果的な「マネジメント」やワークショップのプロデュース力などのビジネスモデルが参照されていた。

このような研修を通じて、筆者は、「教育とは何か」「教師とは何者か」の問いに対し、教育とは、個々の教育的ニーズを探索し、個々の発達に応じた支援を行うことで個体を変化させることが目的であり、その行為を科学的知見により行う存在が教師である、との回答を得た。「プロの教師」は、学校現場で生起する種々の問題である障害の特性を的確に見抜き、迅速に解決できるよう対応策を策定する。研究所で学んだ筆者が構築した理想的専門家像は、以下のようにまとめられる。①（狭義の）科学的・分析的視点（客観的、定量的、演繹的）を持つ、研究者的姿勢。②脳機能を初めとした医学的、生理学的観点を持つ医療者の姿勢。③カウンセリング・マインドを持ち、相談業務をこなせる、心理療法家的姿勢。④知能及び発達検査が実施でき、児童生徒を発達の観点から捉えることのできる発達心理学者の姿勢。⑤危機管理や安全維持、問題解決のための校内における人的資源の調整や関係機関との連携、といったマネジメントができる管理・経営者の姿勢。

このような理想的専門家像は、当時の筆者の目指すべきものであり、求めている姿であったことに疑う余地はない。後に「機械的（例えば、序章に示した教師像のように）」と感じるようになるこれらの要素も、当時の筆者には新鮮で魅力的なものであった。一方で、これらの姿勢に対して葛藤し、抵抗する様子も表れていた。

2. 抵抗する専門家像

次に提示するのは、同年 5 月 28 日の講義後のメモである。比較的研修早期の記述であるが、障害名の使用について疑問を持ったことを記している。障害名をつける行為について思索していたことが読み取れる（下線は強調のため今回引いたものである）。

今回、いわゆる軽度発達障害児と呼ばれている児童生徒と接する機会をもつことで、自分の中で、大きな疑問が生まれた。彼らは、私が考えていた以上に「昔からクラスにいたちょっと変わった子」だった。何のために診断名をつけるのか？障害という言葉が持つ、メリットとデメリットを考えた。確かにそういった児童生徒を教師が見過ごしてきた観は否めない。軽度発達障害児に対する理解があれば適切なアプローチが取られ、自己肯定感をしっかりと持った充実した学校生活が送られたかもしれない。しかし、問題のない子などひとりもない。どの子も多かれ少なかれ問題を抱えている。いわゆる「普通の子」などいるのだろうか？軽度発達障害を理解するにあたり、自分自身に置き換えることで障害を身近に感じる事が良く言われる。これは大変効果的であり、自分自身も思い当たる部分が多く、「～的体質」として誰にでもある要素と考えることができた。と同時に障害という言葉について改めて考えさせられた。つまり、極端に言えば、問題を抱える子すべてに軽度発達障害があるように見えてしまうとも思えるのである。違い（境界線）は何か？「社会的に適応できていない」とはどういうことなのか？（中略）これらの問題は、教師側のアプローチが変われば解決する場合がある。要は、障害があることによっておきる二次的な要因（二次障害）がうまく克服できれば問題は少なくなるということなのか？ならば、障害という診断名をつける意味は？メリットとして、本人・親・教師・周囲の人が納得できることが挙げられる。特別な支援が受けられる。デメリットは、障害があるということを受容せねばならない。周囲から障害として特別視されることに耐えられるか？周囲を啓発していくことで何とかなるのか？なんでも障害のせいにしてしまうことで、努力する機会がなくなるということも起こり得る。教師の対応の問題が障害として認識されてしまうのか。「軽度発達障害」という言葉は、両刃の剣と考える。安易に使うべきではないのかもしれない。障害と考えず個性と考える。教師の工夫次第で問題が解決するのであれば障害という必要があるのか？まさか周囲に「この子は軽度発達障害なんだから、みんな理解してあげてね」と言うのか？障害に応じたマニュアルよりも一人ひとりに必要なアプローチを考えることが大切であり、子ども一人ひとりを見ずに、障害名を見ている教師が増える問題は問題である。障害名をつける必要がどこまであるか？要は、教師の適切なアプローチでも対応できない場合に医療的な観点が必要になってくるということか。その判断が難しい。何をもちて適切なアプローチとするのか？判断は誰がするのか？

教育としての関わりと障害名をつけるという行為に対し、筆者が疑問を持った様子が伺える。このような懷疑が生じた時期に、これまで筆者が考えていた専門家像とは異なる価値観との出会いもあった。当時の重度重複研究グループの講師陣から紹介された、いくつかの

書籍である。特に、以下に挙げる津守真の『保育者の地平』（1997）と鯨岡峻の『関係発達論の構築』（1999）は、最も影響を受けたものである。

○子どもは、刺激－反応の鎖のひとつでなく、自らの内なる課題をになって行為する存在である。保育者も、反応を期待して刺激を与える一つの点ではなく、他者と自分との存在の本質に接して現実生きる者である。子どもの内なる課題に気づき、それにこたえて行為するとき、大人と子どもとの関係は創造的に変容しはじめる（津守,1997 p89）。

○医者が専門性の権威を主張したならば、母親は自分の判断に不安をもち、動揺しただろう。分化した専門科学や、制度に支えられた専門が力をもつ現代においてはこういうことが起こりやすい。毎日の生活の全体を、生きた力動的なものとしてゆく保育の仕事が、単なる雑事とみなされ、その専門性が見失われる傾向にある。（中略）保育者が自らの保育を他の専門に従属させて、生きた生活をつくり上げるという保育の高度の専門性を認識しない。（中略）保育は、相手が自らのアイデンティティをつくり上げるのを助ける仕事である。保育者とは、それを引き受けることに自らの人生の意味を見出す者のことである（同 p103）。

○保育者は、子どもとかかわるとき、それまでの自分を転回させて、新しい自分となって子どもに向き合う。そうでないと、それまでの自分にひきずられて、自分とは異質な子どもとかかわることができない。私共は、この子はこういう子だという偏見や知識を持っている。（中略）子どもとかかわるたびに、大人も自分自身を変えられるのが保育の場である（同 p211）。

○行動科学的発達研究は乳児の機能的装備に注目して運動機能の発生時期とその順序性を調べ、それに関する事実を配列して運動発達を考察してきた。しかしこの種の研究は、今見たように、一人の子どもが養育者＝母親の丁寧な関与のもとに成長してゆくという事実を解体・捨象し、そこから運動機能だけを切り取ることによって初めて成り立つものである。（中略）部分への抽象化、捨象化は、科学的方法が取る一つの迂路としては当然あってよい。しかし、例えば「おすわり」の意味は、そのように抽象化された乳児の運動発達系列内の意味だけに限局されるものではないのである（鯨岡,1999 p107）。

○従来の発達理論は、周囲他者からの影響を個体発達の副次的要因としかみなしてこなかった。これへの批判的反省を踏まえて、子どもの発達が個体能力の発達ばかりでなく、周囲他者との関係の広がり、深まり、変化してゆくことによる生活世界そのものの再体制化過程であり、それがまた自己性のありようへと結晶化してくる過程である…（同 p230）。

これらは、当時筆者が出会った科学的専門概念を駆使する専門家像とは別の専門家のあ

り方を考える機会となった。記される理論に触発されるのは、これまでの筆者の持つ経験によるところが大きい。研究所で学んだ理想的専門家像では、自らの経験をうまく説明することができないと感じていたからである。特に専門概念で説明する世界と自身の経験のズレである。これらの書物を目にしたことで、いわゆる抽象概念と筆者自身の世界との乖離を言葉にする機会を得たことが、大きな喜びとなった。匿名的な機械的関わりではなく、眼前の子どもとの間から生じる個々の「関係」を手探りしなから紡いでいく姿勢こそが目指す方向性なのではないかと思案するようになる。個々の経験を記述し、省察することで自身が囚われる「子ども像」を更新し、「理解」に繋げる方法に関心が向く。子どもの主体性を重視し、自身の接近の仕方に疑問の目を向ける態度を持つことは、誰が関わっても同じ一貫した指導体制で要求される「顔の見えない専門家像」への反発であった。国家的政策の規範やそれを推進する専門家集団との関係の中で、抵抗する姿勢が形成されていたといえる。

研修の最後には、研修の成果をまとめた論文形式の報告書を作成し、研究所内で全講師及び長期研修員の前で発表が行われる。筆者の場合は、所属自治体の研修会にて発表することも義務付けられていた。以下は、次年度に大学や研究所へ長期研修に赴く教員に対して行った、所属自治体の教育委員会主宰の研修報告会における発表メモの一部である（下線は強調のため今回引いたものである）。

一年間の研修を通して自分が気付いた点について述べたいと思います。私が研修を得て学んだと感じることはたくさんありますが、特に重要だと感じた3点について述べさせていただきます。一点目は、「専門性とは何か」ということです。私は、知識や技術を身につけることが専門性を高めることだと思っていました。しかし、それだけではないことに気付きました。知識や技術は道具ですから、使い方を間違えれば相手を傷つける凶器になるということも、実地研修の場や自分自身が当事者になることで学びました。何のために知識や技術を得るのか、使って自分がどう関わりたいのかをしっかりと考えなければならないと思いました。それは、子どもが知識や技術を身につけることも同じではないでしょうか。そして、個人の知識による専門性には限界があるということがわかりました。（中略）

二点目は、「過程（プロセス）を大切にする。」です。今までの自分の視点が、結果や評価に偏っていたのではないかということです。私は、これまで子どもや人に接する時に評価的に物事を見ることが多かったと思います。あの人はこうだとか、子どもができる、できないという結果ばかりを気にしていました。そして、私自身が子どもや周囲からの評価を何より気にして

いました。教え伝え、結果を出す、評価する、ことは大切であります。しかし、そこばかりに視点が行き過ぎ、人や自分に対してまでも評価的にしか見てこなかった。偏った視点に立っていたということに気付かされました。今では、その結果に至った過程が重要だと考えるようになり、過程の中で、何を感じ、何を考えたかを振り返ることが大切だと思うようになりました。過程を大切にすることが、より良い結果に繋がるとも考えられます。(中略)

三点目は、「人を変えようと思わないこと」であります。私は、報告書に特別支援教育を推進していくためには、教員の意識を変えることが大切だと書いています。しかし、自分自身が体験し、実際に人が意識を変えることは、大変苦しいことだと分かりました。それが、周囲から要求されて行われるのならばなおさらです。本当に自分自身が意識を変える必要があると感じたときに人は変えられるのかもしれませんが。これは、校内支援体制で有名なある小学校へ実地研修に行った時、コーディネーターの先生に教えていただいたのですが、同じものごとでも捉え方を変えることで自分の感じ方も変わるのだということがわかってきました。これまで他者にあると思っていた自分の行動の原因が、実は、自分自身の中にあつたと知ることができました。これまでは、問題の所在を他者に求めることが多かったように思います。しかし、自分の感じ方次第で自分の行動を変えることができることが分かってきました。また、同じ物事を他者がどう考えているのかを聞くことが大切だと思うようになってきた。自分の主観も大切です、他者が同じ物事をどう捉えているかを受け止めることも大切です。このことが自分を変えようとする意欲に繋がると考えます。人を変えようとする前に自分を変えることが必要かもしれません。(略)

このように、聴衆に対し、最初に内容を整理し、数量を明示して見通しを持たせる、内容を簡潔に提示するなどの方法は、まさに研修の成果であり、筆者が研究者・専門家として鍛えられた証拠といえる。発表を卒なくこなす能力も専門家としての要求される技術である。こうして筆者は、研究能力のある専門職員として形成されていく。一方、内容については「教師の意識改革」というような言葉がなくなり、子どもや教員への志向よりも筆者自身の変容に関心が向いていることが読み取れる。研修期間を通じて、大きく視点が変わったと考えられる。理想的専門家像の前提を踏まえながらも、異なる専門家像を構築している様子が伺える。

3. 現在から見て第3期に捨象されていると思われること

自らが学んだ知識がどの学問領域から発生し、主に使用されているかを俯瞰できるよう

になると、障害理解に関する知見は、そのほとんどが医学と心理学の概念であることに驚かされる。講師の多くに精神科の医師や心理学者が多いことも影響するであろう。当時の研究所の求める専門的知見の多くが、医学・心理学的であることに疑う余地はない。当時、久里浜養護学校が自閉症に特化した筑波大学付属学校となり、TEACCH プログラムが採用されたことや、教育環境の構造化が盛んに勧められるようになったことなども心理学的（特に行動療法）指導が推奨されるようになった背景にあると思われる。しかし、全講義中、我が子が障害者である大学教員の話が 1 講義あったものの、当事者の講義や障害当事者がどのような経緯で権利を回復する運動を行い、差別と戦ってきたかの歴史的経緯を学ぶ機会は全くなかった。例えば、ICF モデルを学ぶ際も、「医療モデル」「社会モデル」という概念は一切使われなかった。勿論、環境因子の重要性は指摘されるが、杉野（2007）が示すような WHO での ICIDH の問題点や ICF に至る紆余曲折については、全く語られることはない⁶⁾。つまり、人文科学分野におけるさまざまな学問領域が混交するはずの「教育」において、哲学、社会学、政治学的内容については、一切排除されていたといえる。石尾（2008）は、障害児教育の学生であった 4 年間、大学講義において「障害学」という言葉を全く聴いたことがなく、「社会モデル」の視点を見つけることも難しかったと述べている。このような教育実践の場における学問的検証に医学・心理学的概念での（狭義の）科学的説明が重視される傾向は、教育の医療化問題に相応するが、日本でも例外ではないことが改めて見て取れる⁷⁾。

障害児学級の担任だった宮崎（2004）は、障害児教育に携わる教員は、自分の全人格、全人間性を傾けて子ども達と向き合わないと、子どもが人間総体として変化する実態に太刀打ちできないと述べ、輸入ものの実験箱的訓練や療法をマニュアル通り与えるような関わりは、教師が主体的に関わる態度やその力量・感性を喪失させていると嘆く。宮崎は、専門家任せになることや、教師が子どもの「障害」部分のみの専門家になることに警鐘を鳴らす。小学校教員である岡崎（2011）は、専門家の講師たちによる分かりやすい現場向けの説明は、様々な個性や多様性の持つ混沌とした現実に対処できなくなった教員の価値観を、一定の方向へ収束させる効力があると批判的に述べている。

これらの議論を勘案することは当時の筆者からは想像も出来なかったことである。筆者にとって重要だったのは、周囲から評価されるであろう理想的専門家像と、そのルサンチマンとしての専門家像である。専門家支援の問題点については全く考えにない。そこからは、曖昧さや混沌とした流動性及び不確定性は、明確に整理すべきものとの発想しか生じない。故に、支援—非支援の境界性や暴力性、相互性、複雑性、矛盾といった問題意識も想定

されていなかったといえる。

表 3-5 第 3 期の主体形成の要件

理想的専門家像	自己像へのその他の影響	現在から見て捨象されたこと
・ 専門概念による単純性、明確性、説明可能性 ・ 合理的思考、効率的思考、効果重視、因果関係による問題解決 ・ 仮説演繹的、目的性、計画性、収束性 ・ 固定的、静態的、理性的 ・ 論理的思考、分析的思考、物事を秩序立て、整理する。言語化/可視化し、説明する。 ・ 安心/安全、安定、秩序維持 ・ 中心性、自立性、自律性、主体性 ・ 統制可能性、操作性 ・ 望ましい方向への発達/発展/開発への寄与	・ 感覚的、不可視性 ・ 個別性・固有性・一回性 ・ 実存主義的人間性 ・ 解釈性 ・ 機械化された関係性への不全感 ・ 既存知見への懐疑（過度な科学主義への批判） ・ システム/プログラム/マニュアルによる思考の省略への疑念 ・ 非主体性・匿名性への批判 ・ 他者の客体化や対象化に問題を感じる姿勢	・ 障害当事者主権回復運動の知見 ・ 社会構築主義的障害観 ・ 教育の医学・心理学偏向への疑念 ・ 曖昧模糊、矛盾、混沌、葛藤 ・ 周辺性、境界性、開放性、拡散性、流動性、動態性、複雑性、不安定性、不確定性、不明瞭性 ・ 専門家に頼らず、自ら対処する姿勢（エンパワメント） ・ 専門家による権力性、支配や暴力の可能性 ・ これらを包括する全体性

第 6 節 特別支援教育専門家の主体形成④

（第 4 期：2000 年代後半～「理想の専門家像と逸脱する教師」）

研究所での研修は、筆者の立場を一変させた。「研究所帰り」と揶揄されることもある」との話は聞いていたが、現場復帰早々、校務分掌の部長職を命ぜられる。翌年には、年 1 回行われる県内の研究大会の主幹として、さらにその翌年には、複数の行政区にまたがる大規模な研究大会の責任者に任ぜられた。また、校内の研修機会に自身の報告を行う機会だけでなく、所属教育委員会が主宰する職員研修会において講師をする機会もあった。1 年間の研修に赴いた経験のみで、自身よりも年齢が高く、もしくは経験豊富な同僚を相手に、組織運営

や学習指導について発言する立場になったのである。自身の子どもへの関わりや発話も専門的知識があるとの態度で行うようになり、保護者や同僚らもそれらの「新しい専門知識」を期待していると認識する。校内における中心的存在として自他共に認められていると感じ、周囲との関係における振る舞いが、自身を専門家として定位させる。

筆者は、そのような立場を望んでいなかったわけではない。自身の発言に人々が耳を傾け、賛同されることは心地良く、優越感に浸れた。筆者は権力性を帯び、国が定める理想の専門家像のレールの上を順調に進んでいたといえる。指導計画等の徹底した客観的記述には抵抗を感じていが、そのような記載が望ましいとの共通理解が現場にあると判断し、研究会などで実践を示す際、行動を中心に記述をし、仮説を立て、実践し、検証するといったスタイルで話をする。さらに、当時、何件かの発達検査を行い、子どもの様子を分析的に説明する機会も生じ、田中・ビネー式知能検査など、新たな検査法の学習も行った。

以下は、筆者が校内における個別の指導計画についての研修会にて発表した内容のメモ書きの一部である（個人が特定されるおそれのある特徴や表現については、大幅に修正している）。記録では、行動療法を模倣した指導法を列举し、専門用語が多く使用されている。当時の筆者は、このような方法や言葉を使うことが研修会や職員会議などのフォーマルな場面で説得力があると考えていたと推察できる。「賞賛する」「言語化」「プロンプト」などの専門用語の濫用や「即時フィードバック」「徹底して～しない」などの方法は、専門的知見を有する存在としての自己顕示であり、専門的知見が権力性を有すると自覚しての使用である（下線は強調のため今回引いたものである）。

【短期目標】車椅子での移動時におけるマナーを身に付ける。

○ブレーキ音に執着し、所構わず急ブレーキを掛けることに興じる。転倒・衝突事故の恐れがある。病棟と共通認識を持ち、広いところ以外では注意を促す。ブレーキを掛けず、移動できているときは、即時賞賛する。又、介助者との移動の際も、注意されることを楽しんでいる傾向があるため、約束事を決め、守れない場合は徹底して介助をしないことも視野に入れる。

（中略）

・急ブレーキなく移動できた際は称賛する。（中略）

【経過】当初は、行為が出た時に車椅子を止め、すぐに話をしていたが、注意されることを楽しんでいるように感じられたため、行動を消去するためまったく反応しないことにした。関わりを変えたことで当初、怒ったり急ブレーキを連続したりするなどの行動が現れたが、徹底し

て反応しなかった。5月初旬より担任介助中の急ブレーキはまったくなくなった。介助員の方に連絡し、介助方法について理解を求め、協力して頂いている。6月現在で介助中の急ブレーキはほとんどなくなったと聞いている。

【短期目標】 自発的に、排泄時の要求を言語化して介助者に伝える。

○過年度短期目標の継続。これまでは、股間に手を当て、体をくねらせるなどのサイン的な要求がほとんどである。自分自身の体の様子を介助者に言語において知らせることが大切であると考え、すべての活動時間において、サインがみられたら「トイレに行きたいのですか？」とは聞かず、「どうしたのですか？」と声を掛ける。(中略)

・サインが見られてからしばらく待つ。ある程度時間が経っても要求がない場合はプロンプトを与えてみる。(トイレの前に行く。言葉かけなど)

・言語化できた場合に称賛する。

・排泄の前後にお茶を飲む、手を洗うなど、本人の意欲を引き出す行為につなげる。

・自力でできたことに対して、まず称賛する。介助を要求できたことについても同様に称賛する。

【経過】 5月19日以降ほぼ毎日トイレに行っている。複数回行くことも多くなった。こちらからは一切声掛けはしない。手洗い(過年度の短期目標)は、ほぼ自力で行う。時間がかかりすぎる場合にプロンプトを提示する場合がある。

当時の筆者は、禁止事項を増やしたくない。と考えていたようであるが、結局は、児童の行動統制に関心が向いている。学校環境に適応すること、できることを増やして自立的な生活に近づけていくこと、が望ましい教育的関わりとの発想に基づき、相手を対象化し、変化させることに価値を置く。既成の専門用語と決められた手続きの反復により、子どもたちや周囲と関係を構築している様子が伺え、機械化した教師像が垣間見られる。

しかし一方、同時期に当該児童の行動を優先し、秩序逸脱を容認していたことも記録されている。以下は、毎日の実践記録からの抜粋である。その年の4月より担任となったb君についての記録を手がかりに、筆者が試行錯誤しながら秩序維持よりも児童の要求を認めていた様子を示す(本記録は、対象児の特定を避けるため、一部を修正・変更している)。

筆者の勤務校は医療施設に隣接し、授業の合間に週に数回、理学療法(以下PTと表記)や作業療法(以下OTと表記)の時間が入る。その際、対象児童生徒が授業を途中で抜け、施設に戻ることになる。筆者は、施術内容に関心があり、頻繁に見学に行っていた。1週間

前には日程が知らされるが、外来患者との関係で変更も多い。しかしb君は、自閉的傾向があるとされ、実際に予定外の行動に対しては戸惑い、自らの頭を叩くなどの自傷行為で怒りを露にすることが多かった。そこで、予め本人に確認し、了解を取ることを決めていた。

5月に入り、それまで訓練に行っていたb君が行きたくないと言い出すことが増える。彼に限ったことではなく、児童－教師間で互いの様子が分かるようになると、児童側が教師を試すような場面が見られるようになる。筆者は経験上、5月はそのような時期だと認識していたが、毅然とした対応を求められる一方で、保護者との関わりが希薄な環境で生活するb君が、自らを受容される経験やそういった相手との関わりが少ないのではないかと感じることもあり、対応を苦慮していた（下線は強調のため今回引いたものである）。

【5月12日】

6限（OTの前の授業中）、学校で勉強がしたいと泣き出す。「OTがしんどい」と気になる発言もある。私が一緒に行くのも嫌だという。結局訓練に行かず、授業を受けることになった。

（中略）PT、OT両場面とも感情的になり、嫌がる様子が見られた。2限のPT訓練時は、激しい言動や頭部を叩く自傷行為も見られた。OTを拒否した時は（略）、泣いたが大きな声は出さなかった。泣く前に車いすをあちこちに動かし、急ブレーキをかける行動が見られた。怒りを表現しているに思われた。2限のPTの時、（中略）変更を事前に言わなかったことはまずかった。（中略）事前にいつもと違う動きがある場合は、確認をとった方が良いと感じた。

（中略）自己主張がたくさん出てきていると捉えた方が良いのかどうか？どこまで受け容れていくのか考えなければ。

【5月17日】

朝、（中略）OTに行きたくないといったことに困惑した。〇〇さんの声掛けが、その場では良かったが、毎回この対応だと難しいと感じた。気長に対応したいが、時間の制約もある。こちらの余裕がないときは、イライラしないようにしなければならない。（中略）特にOTは、訓練内容を少し興味のあるものにしてもらいたいという思いもある。柔軟に受け容れたいが、このままエスカレートしないかという不安もある。環境の状況にこだわる部分がなくなってきたのかも知れないが、要求をすべて受け容れないように配慮する必要があると感じる。うまい声掛けのスキルが必要かもしれない。

【5月19日】

PTに行きたくないと言い出す。頭を叩く行為が出る。すぐに激しい口調で話をするのでこちらは、ゆっくりとした口調で冷静に対処するが、行きたくないことについては変わらない。無理やり行かすのは、嫌なのでやめたが、PT側からは何回も続くのは困ること。6限が2限に代わりPTに設定されるが、かなり嫌がり長時間話をする。結局訓練はなくなり明日は行くということを約束した。本人は「しんどい」「学校いたい」と言っている。結局2回とも譲る形にはなったが、PTは、このままでは困ると言っている。関わり方を変えるべきか？（中略）訓練がしんどいのは仕方がないが、このままの状況はまずいと感じる。PTやOTでは訓練するのが当たり前ではあるが、見ていても楽しめるような内容ではないとも感じる。何とか工夫してもらいたいし、もう少し柔軟に考えてもらえればと思うが、難しそうである。こちら
も疲れる。これまで受け容れすぎたのかも知れない。明日は受け容れられない。駆け引きして
いくべきか？

【5月20日】

2限、PTに素直に行く。「介助員さんに行く。先生ついてこんでいい」と言われたので介助員室の前で待つことに。PTから帰ってくるときに準備室前で、「教室に帰りたくない」と言い出す。病棟に帰るわけにも行かず、今日はとことん話をしてみようと思った。こちらの顔を見て、いつもと様子が違うとは感じたようで、（中略）b君は、大声で怒鳴る、右手で机を激しく叩く、舌打ちや急ブレーキをするが、なるべく冷静な語り口調を意識して話し掛ける。（中略）最後には、私に「怒ったらあかん」と言い、黙っていると「しゃべってよ」などと言ってくる。しかし、こちらが「もうおしまいにしよう」と言うと、自分から話を蒸し返し、同じ行動を繰り返す。（中略）これまで私が要求を受け容れたことによる反動ではないかという指摘もあった。譲らないことで関係が崩れることはないだろうと考え、話をすることにした。そろそろこちらの要求を強くしていても良い時期かもしれない。

理想的対応ならば、訓練に行く方法を考えるべきなのかもしれないが、この時はb君の要求を受け容れる方針を採った。上記場面だけを抽出すると筆者が受容する姿勢が強調されるが、実際はb君が普段から頑張っていると感じる背景があったことも、筆者が躊躇する要因となっている。行為の意味を探りたいとする筆者の関心がある。関係機関の専門職員との関係、予定通りに行動するという教育的配慮と、b君の思いを汲み取りたいとする考えの中で、筆者が葛藤している。

【5月25日】

歩行器で、自分で駐車場に行ってバスを見るというのが、なかなかバスが来ず、教室に帰る話をすると怒り出す。バスを見てすぐに引き返したが、音楽の時間に間に合わなかった。バスを見るまでは、ガンとして帰ろうとしない。バスを見るとすぐに帰りだしたが、途中で疲れたと言って動かない。駐車場に行くときの条件を考える必要があると感じた。バスを見て帰ることは、大丈夫になってきたが、見られない時に我慢して帰ることはなかなか難しい。条件を提示してから行くことをしなければならない。バスが予定通りに来ないこともあるし、回送バスが通ることもあるので、時刻表が当てにならないことがわかった。時間に間に合わせなければという思いからあせりが出てしまった。歩くスピードがその時々で異なるので、計算するのが難しい。歩くことが目的であることを考えると車以外の動機づけを考えなければならない。

歩行器での歩行練習中、教室移動を行うと授業に間に合わないことが頻繁であった。しかし、中断することや筆者が無理やり押すことを b 君は嫌がり、その後の音楽の授業でも不機嫌になることが多かった。理想的対応としては、時間内に移動する方法を考えるべきだが、筆者は悩んでいる。その後、音楽担当教員の了承を得て、少々授業に遅れることがあっても自力で移動することが学習の主眼として置かれる。

【5月26日】

受け容れないところを作っているが、もう少し譲っても良かったかもしれない。(中略)言葉や行動に対し感情的になりそうである。受け答えは冷静にしているつもりだが…。食べている最中に「怒ったらあかん」と言う。なぜ、怒っていることがわかるのか。(中略) ゆったりと過ごす時間が持ててよかったが、結局こちらのペースで学習が進んでいたと感じる。校外に行く場合は、選択の幅を持たすのは難しい。体験を積むことでよかったと考えるべきか？やり取りの中で冷静に対処できていないと感じることがある。どこまで受け容れるか判断に迷うが、後の行動まで影響があるのでよく考える必要がある。

【5月30日】

「歩行器でどこに行く？」と聞くと、「早く帰るために駐車場には行かない。自動車を見て帰る。バスは見なくても良い。」と発言する。「何で？」と聞くと「遅れたらあかんから」という。予想外の発言に驚いたが安心した。今日は、調子が良さそうで関わりやすいと感じた。(中略) タイヤに空気を入れてくれという要求が一度あったが、入れると上機嫌である。今日は何事に

も前向きに取り組んでいるように感じた。(中略) 互いに良い関係になりつつあると思える。

車いすのタイヤの空気を入れることで、彼が嫌なこともがんばろうという気持ちになるというパターンができたと考え、頻繁に空気を入れてくれと頼まれる時にも拒絶せずに行っていた。実際には入らないので「入れた振り」をする。余計な約束事であり、わざわざ繰り返し付き合う必要などないとの見方もできる。しかし筆者の関心は、要求する行為にどのような意味があるのか、どのように解釈すれば良いのか、にあった。

【5月31日】

OTに行きたくないと言い出す。穏やかにはなったが、絶対に折れない。頭を叩く行為が一回だけあったが確実に回数は減り、落ち着いて拒否するようになった。「今日は他に仕事があるので自分で行って欲しい」と言うと、(介助員の) □□さんに送ってもらって病棟に帰ると言い出したので、お願いした。意欲的な行動が増えてきているように思うが、OTに対してはそうでない。(中略) 前担任の話だと去年はまったくなかったとのこと。本人がしんどいと思っているのか？逃げたいと思っているところでこちらが甘いのか？悩むところである。意欲的に取り組んでもらいたい。今日もOTと話したが、どこまで納得して貰えたか。

【6月6日】

歩行器での移動。自分から「今日もバス見ないで帰る」という。切り替えができています。給食の車が見られて満足だったようである。訓練がなくなり、朝の直前の段階で連絡があった。本人は行きたいと言ったが、その旨を伝えた。学習内容まで伝えなかったが、受け容れてその後の授業も意欲的だった。病棟に帰ったあと、明日の変更点を確認する。自立活動の時間の途中でOTに行くことを告げると、首を横に振るが、ちょっとだけ行くと言う。朝については、不機嫌になることを想定していたが、受け容れてくれた。(中略) 明日は、介護等体験もあるし、訓練やクラブ活動で変則的な時間割である。その時間になってみないとわからないが、OTに行って欲しいと思う。

【6月7日】

PTに「介助員さんで行く、先生来なくていい。」という。しかし、□□さんがいないと動かない。空気を入れて機嫌は良かった。今度は、(介護体験の) 学生さんと一緒に行くと言い出す。PTに昨日の話をしてほめると「今日の別の勉強も頑張る」と言う。OTの時間になると、静

かになり不安そうな表情もあったが、●●先生や▲▲さんの声掛けがあり、おとなしく訓練に行った。(中略) 昨日の「ちょっとだけ行ってもいい」という言葉どおりに行ってくれた。(体育の) 野球の途中で OT に行ってくれるか心配だったが。(中略) なんとかして今後も継続して行ってくれないだろうか。OT の方も自動車のゲーム機を使ったとのことで工夫してくれているようだ。

【6月13日】

介助員さんに空気を入れてもらわないと PT に行かないと言う。迷ったが、その後の授業を受けることを考慮して受け容れる。(中略) ゆっくり帰って来て、なおかつ自分でこぐと言う。1 組の教室まで来ると、トイレに行くと言い出す。結局、15 分ほどの学習時間。終業ベルが鳴るとやることは拒否する。こちらも疲れが出てきたこともあり、賞賛することがしんどいと感じる。できれば、普通にこなして欲しいなあと思うこともしばしばある。少しイライラしてしまった。やはり、時間通りに動かさなければと思ってしまう。彼のペースを大切にしたいが、どこまで受け容れるか？こちらがしんどくなってしまうやりとりもどうかと感じる。

一度、受容することで学習してしまい、望ましい行動に修正することが困難になるとの批判もありえるが、筆者にはそう思えない事が多かった。例えば、彼が急な予定に対し受け容れられず「自閉的傾向」だと記される特徴も、周囲との関係のあり方が彼を不安にさせているのではないかと感じる事があった。そこで、筆者にとっての面倒な行為(空気入れをわざわざ取りに行き、空気を入れる真似をする)は増えるが、そのことで残りの授業に機嫌よく望んでもらう方が良く考えた。筆者は、この行為は彼にとって「おまじない」のような効果があると解釈し、その後の関係に変化を及ぼしたと考えている。実際に、彼は急な予定の変更にも対応するようになる。

【6月14日】

こちらが訓練の有無を間違えて伝えてしまったが、素直に受け容れてくれた。朝の会の時に磁石の OT の「くんれん」を外そうとした。「行きたくないの？」とは聞かず、「この前行ってくれてすごうれしかったよ～」と言うとうれしそうな顔をしたので、今日は行ってくれと感じた。図工の時間に OT に自分から行くと言ってくれたのでかなり安心した。周囲の先生に声掛けをしてもらったのは効果的だったかもしれない。このまいうまく行ってくればよいが。近いうちに OT に行って様子を聞いてみようと思った。周囲が自分を認めてくれている

という環境作りは正解かもしれないと感じる。

【6月21日】

朝の段階では OT に行きたくないといっていたが、生単（生活単元学習）のあとは素直に行った。「OT 行ったら先生うれしい？」というようなことも言ってきた。OT 自体が嫌なのではなく、生単を最後までやりたいように感じる。（中略）途中で抜けたが、買い物に行ったことに満足して OT に行ったのかもしれない。こちらの期待に応えようとしてくれているようでうれしい気持ちもある。訓練に行ってくれるようになって、今までの関わりは間違っていないかなと思えている。

6月28日

OTに「車いすを押して一緒に行こか？」とたずねると、介助員さんに行くという。行ったらっしーいと手を振ると、手を振って応える。急ブレーキは、病棟では禁止されており、後ろめたさがあったのだろう。こちらとしては、急いでいない時と介助者が押していない時は、止めなくても良いと考えている。一過性のものである可能性もあるし、あまり禁止事項を増やしたくないとの思いがある。迷うところである。

これらの結果は、病棟での訓練に行くことを優先する指導や、歩行器の移動を中断して、音楽の時間に間に合うことが第一とされる状況で、それらを行わず、b 君の感情や要求を受容したり、拒絶したりする関係の模索の中で、ある時点の結果としてうまくいったと当時の筆者が解釈した事例である（その後、11 月に一回だけ b 君が行きたくないと言ったことが記録されている）。ここで問題にするのは、指導経過の是非ではなく、秩序の維持を優先しなかった点である。施設側の職員からこのままでは困るといわれたことや、周囲の教員から批判を受けたことも記録されている。しかし、筆者は、秩序維持を優先しなかったことが結果として良かったと考えている。筆者が秩序維持を行わずに指導を継続できたことは、筆者の校内での立場が、周囲から高い専門性のある教員と認識されていたことと無関係ではない。筆者は、周囲の教員との協調よりも自身の方針を優先させていた形跡があり、権力性を帯びた自己像を持っていたともいえ、傲慢であったとも言える。

また、彼が典型的な「自閉症」概念に当てはまらないと感じていたことも指摘できる。当初、自閉的傾向とされることが筆者の念頭にあり、決められた日程を計画通りこなすことや、声掛けの方法、自動車へのこだわりなどが筆者の関心になっている。そのような紋切り型の

関わりが彼を不安にさせていたともいえるが、当時の筆者の記録からはその反省は見られず、むしろ施設側に対応に要因を見出している点は問題である。しかし、関係が深まるにつれ、「自閉症」概念の枠に収まり切らない彼の姿から、行動の影響が周囲との関係にあり、脳機能的特性がその要因ではないと感じる観点は重要である。b 君との関わりが固定化された筆者の枠組みを崩しているといえる。

これらの記録から第 4 期当時の筆者がどのような主体として形成されていたのかを示す。まずは、フォーマルな場面に見せる専門家像である。これは、理想的な専門家としての主体形成の流れといえる。第 3 期に引き続く価値観を保持し、組織内での主要な役割を遂行し、教員集団の中心的存在としての姿である。専門用語を駆使し、講師をするなど他の教員を導く役割を身に纏うことで、専門家としてのより強固な主体形成が促進されている。一方、組織の秩序逸脱も厭わないような態度も見せる。児童の要求を聞き、併設する病院で行われる専門職の施術に行かない選択肢を受け容れ、他の教員の授業に間に合うための移動を行わない。教員の指導の在り方として問題があり、理想的教師とはいえない。これは、学校の秩序維持や教師規範との関係の中で、理想的専門家像の反発として形成された姿である。その後筆者は、過剰な秩序維持の力が校内に働いていると考えるようになり、教室における監視に通じるような指導に強い不満を経験する。例えば、肥満防止に校舎内外を走る指導や給食のおかわりを制限する指導、トークン・エコノミーによるペナルティを行う指導などである。これらに対し強い憤りを感じ、同僚と口論することもあった。序章冒頭で示した機械化する教師像に対する嫌悪と同様のものであるといえる。

このように筆者の主体形成は第 3 期同様大きく二つの側面があり、特に秩序逸脱を認めていることを鑑みると、第 3 期よりむしろ二側面の乖離が顕著になっているといえる。では、第 4 期において捨象されていることは何か。まずは、第 3 期にも挙げた、専門家・教育者として成果を上げるという態度を継続している点である。筆者は、b 君が PT や OT に行くことが良いとする価値観のもと、彼が訓練にどうすれば行くかという目的に沿って、関わりを展開している。そして、結果的に彼が訓練に行き、嫌がることがなくなった経緯をこれまでの関わりの成果であると考えている。このような観点からは、混乱や葛藤を是とせず、因果関係や問題解決に志向し、秩序や評価を求める態度が透けて見える。畢竟、筆者は二面の専門像を使い分けながら、学校組織の中で生きるためにそれらを非として捨象してきたと言える。もうひとつは、権力性についての問題意識である。筆者は、b 君の気持ちに対して配慮を優先した結果、組織内の秩序を乱している。このような筆者の行動は、周囲の教員

も周知しており、筆者が必要と感じる以上の秩序維持を重視しなくなったことを示している。しかし、それは同時に同僚教員との協働関係に亀裂が生じ、日常的に口論する同僚が存在することになる。そのような態度を筆者が取るようになった背景には、専門家主体としての権力性への自覚があり、その効力を発揮して自身の正当性を主張していたと考えられる。

表 3-6 第 4 期の主体形成の要件

理想的専門家像	自己像へのその他の影響	現在から見て捨象されること
・ 専門用語を駆使し、客観的記述を行う。 ・ 一貫した指導 ・ 新たな検査法を習得するため研鑽を積む ・ 校内外研修会を企画運営 ・ 郊外研修会にも積極参加	・ 行動の修正ではなく、意味を解釈する態度 ・ 主観的解釈の重視 ・ 記録をとり、指導法について自問する ・ 秩序逸脱の容認 ・ 権力作用への関心 ・ 脳機能に還元しない	・ 成果を求めない姿勢 ・ 混乱や葛藤 ・ 権力性への問題意識 ・ 教員間連携

第 7 節 主体形成の要件と専門性の整理

筆者が専門家として形成される過程のこれまでの考察から、明らかになったことをまとめる。大きく整理すると以下の 3 つの特徴を示すことができる。

①専門用語を駆使し発話する、行為主体

筆者は、専門概念を覚え、それらを用いて子どもたちと関わり、周囲の大人にも提示し、発表し、行為することで、専門家として主体形成されている。〈私〉はまさに「私の専門は…です」と言葉を発することで、自らを専門家として措定する。その真偽について、周囲からの反論は困難である。この自らの行為を自身で示し（自己指示的）、行為を証明し（自己立証的）、論駁不可能な発話は、行為遂行的発話とされ、発話そのものが行為となる（オーステイン,J.L.,1960/1978）。このように専門家という主体は、所与の主体による知識や経験の蓄積から必然的に作られるのではなく、パフォーマンスに結果的に構築されるのである。バトラー（1990/1999）は、日常的な身体の身ぶりや動作や多様なスタイルの反復行為による「身体的な様式化」が、永続的にジェンダー化された自己という錯覚をつくりあげる

とする。つまり、行為による主体化である。例えば、研修成果を発表するという行為は、専門家として主体化するための関門であり、通過儀礼としての割礼ともいえる。痛みを伴い、避けたい経験ではあるが、それを遂行することで、言語により論理的に説明できる理性的存在としての「一人前の専門家」と自他共に認められるのである。同時に、曖昧さや主観性、漠然とした感覚的不明瞭性は余分なものとして捨て去られる。そこで、名前を呼びかけられ、自らを名乗り、専門的知見を提示し質問に応答する。時には厳しい指摘もされ、最後に拍手を受けるという洗礼を浴びることで専門家に近づく。そしてそれは、理想的専門家像という鋳型に流し込まれ、権威に服従することでもある。定められた目的に対し、専門性を発揮する従属する主体として形成される。権力に対する疑念や組織への反抗的態度はその時抹消される。

②両義的態度を持ちつつ関係を作る、矛盾する主体

筆者は、同時期に相反する思想や態度を求めており、常に矛盾を抱えていたといえる。現象を明らかにするために、分節し、概念を使って説明する専門家になりたいと思う反面、医学・心理学的傾向への不満を持ち、そこから排除されるものにも目を向けたいと考える姿勢も有している。学校の組織運営や秩序維持を遵守し、合理的に処する態度を見せるが、一方で秩序逸脱を厭わない一面も持つ。このような二律背反性が同時に存在する主体の両義性については、第2章で示したメルロ＝ポンティの理論からも説明できる。さらに筆者の矛盾の一部は、権威ある科学的態度に対する反動として生じた「反転図形」でもあり、メルロ＝ポンティのいう可逆的關係であるともいえるだろう。

③権力に抵抗しつつ権力を纏う、一貫しない主体

筆者は、常に〈私〉という一貫した存在ではあるが、その内実は一貫していない。他の教師を啓蒙したいと考えていたが、相手を変えることの傲慢さなどを配慮するようになり、その立場への執着が薄れる。一方、自己顕示や権力への憧憬があったことも認めざるを得ない。筆者は、時期/場面/立場によって使い分けている。第2～3期において、科学的態度を専門家の資質として第一と考えていた態度は、第4期には一側面に過ぎなくなる。概念の枠組みを通して子どもに関わる姿勢は、子どもから学ぶ形で崩され、筆者の逸脱する教師像に影響を与えている。これを同一性に帰してしまう暴力を回避するならば、〈私〉は自己の不安定性に向き合わざるを得ない。

本節での筆者の主体形成における要件を整理すると以下のようになる。

(1) 理想の専門家像

【キーワード：専門概念の使用 静態的/固定的関係 統制可能性・操作性 秩序維持 権力の行使】

障害は、特別な事象や問題の要因であり、個々人のニーズとして還元する。障害に対処するための専門的な知識・技能を有し、合理的思考で効率的・効果的に問題を早期に発見し、解決する。仮説演繹的であり、普遍的・一般化された概念を用い、部分に分割し、精緻に秩序立てる。言語化・定量化にて整理整頓され、単純性、明確性、説明可能性など、理解しやすいことが重視される。固定的・静態的、閉じた態度であるともいえる。社会に順応する望ましい方向への障害児者の発達/発展/開発への寄与が目的とされる。最も制度化された存在であるといえ、背景に権力を有し、学校組織の安全・安心を守り、秩序維持のための統制を行うことが役割となる。

(2) 理想的ではないが筆者が志向する専門家像

【キーワード：自己内省的 対象化/客体化・普遍化/一般化への懐疑 意味の解釈 反権力】

社会性・関係性を重視し、感覚性・不可視性を捨象しない。個別性・固有性・一回性を重視し、ゆったりとした時間の中で、目の前の子どもと向き合いながら手探りの関わりを行う（実存主義的人間性重視）。その際、常に意味解釈を行い、反省的に解釈を更新していく。しかし、その態度は目的적、問題解決的であり、理想とされる専門家像とは別の目指すべき子どもとの関係が、専門家に求められる。反権力的（秩序逸脱の容認など）である一方、権力性について関心がある。子どもや保護者、同僚との関係に影響を受けて形成された存在であるといえる。

(3) 現在から見て、当時捨象されていたと思われることの一部

【キーワード：障害の社会構築性 専門家の権力性 支援/被支援の関係性 互惠性/有用性の問題 矛盾/葛藤 複雑性/不安定性】

障害当事者による主権回復運動の知見。社会構築的障害観。互惠性や有用性を伴う教育的効果への懐疑。教育における医学・心理学偏向へ気づき。矛盾や葛藤、複雑性、不安定性や不確定性など、学校の安全安心・秩序維持にとって邪魔になる要素。異なる価値観や他者性

を受容する開放性。専門家存在がもたらす権力性、支配、暴力の問題性。

これらの特徴からは、主体存在の前提という固定観念の脆弱性が露見し、不安定なものであることが示される。理想とされる支援の専門家像は、安定しているように見えるが、実は他者性（障害・逸脱・異常）を喪失させたあとに成立する不安定な主体である。専門とは、ある方法に特化して世界を切り取るということであるから、換言すれば、多様な世界の記述の仕方を捨象し、視野狭窄に陥る危険性がある。専門家意識は、自らの領域を同定し、そこにとどまり続ける主体を維持する努力を要求する。とするならば、他者を受容し、開かれた身体を持つことが専門家には求められ、〈私〉がどのように「ある」ことに価値付けられているのか、に向き合うことが倫理的関係に繋がる。

以上、障害支援の専門家とされる特別支援教員の専門性について、筆者の主体形成過程を通してその一端を示した。析出された特徴は、現在の筆者の他者との関係においても同様に影響を与えている可能性がある。よって、今後の分析の観点に用いるものとする。

注

1) 筆者は、自身の小学生時代に特殊学級があったことをかろうじて覚えているが、関わった記憶はない。また、それ以降の学生生活において、障害と関係を持つ機会はほとんどなかったといっていよい。

2) 佐藤（2005）は、当時の養護学校への批判として「養護学校ブラックボックス論」「養護学校竜宮城論」などの他に“児童一人あたりの税金が小学校の10倍も投入され、その額は世界的にもトップレベルであるのにもかかわらず、成果の見えないこと”を挙げている。当時、文部科学省特殊教育調査官であった石塚（2005）は、個々の教員の専門性のみならず、学校や地域の専門性を高めることが“結果的に、職人芸的な教師がいなくなったらレベルダウンはいたしかたないとの考えを捨てることにつながる”と述べている。

3) 2012年度にも同様の調査「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」が実施され、似た数値（6.5%）が示されているが、その際も聞き取りは担任教師のみである。また、10年前と数値がほとんど変わらない理由については、“その分析は、今後の調査研究に委ねる必要がある”と記載されている。

4) 研究所が2004年1月に発行した『通常の学級の先生へ～自閉症児の支援マニュアル（改訂版）～』を、そのまま5月に東京書籍から出版したものに『すぐに役立つ自閉症児の

特別支援 Q&A マニュアル 通常の先生方のために』（廣瀬由美子・東條吉邦・加藤哲文編著 2004）がある。そこでは、「プロの教師である通常の先生方にとって…（p5）」「教育のプロとして…（p58）」と言った表現が見られる。また、専門家の重要な役割が問題解決であるとする講義内容も多く見受けられた。例えば、当時の研究所で講義（2004/9/15 実施）を行っていた加藤（2004）は、著書で“特別支援教育を進めるために必要とされる専門的な資源、組織やシステムには、すべてにおいてそれらを効果的で効率的に動かすための“エンジン”ともいうべき役割が必要である。（中略）この問題や課題を解決するためのひとつの方法として、「行動コンサルテーション」という方法がある”と述べ、コンサルティである教師に対するコンサルタントとしての専門家の効果的・効率的な介入による問題解決・問題予防に力点を置いた手法を紹介している。この方法は、“応用的、行動的、分析的、技術的、効果的、一般性といった概念に基づいて”おり、“問題状況を単に解釈したり、推測するだけで、具体的には何の行動の変化をもたらさないコンサルテーションには価値を見出さず、常に結果を重視する。”とされる（pp12-14）。

5) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298207.htm

6) 平成 19 年に研究所が発刊した『ICF 及び ICF-CY の活用 試みから実践へー特別支援教育を中心にー』（ジアース教育新書）の内容は、筆者が研究所で学んだ内容が集約されている。ここでも、「医学モデル」「社会モデル」といった概念は一切使用されていない。つまり、研究所の研修は「支援する者の専門性」に焦点化されていたといえる。その育成に「当事者の思い」や「障害者運動の歴史的経緯」を知る必要がないとは思えない。研究所が文部科学省の直轄機関であることを考慮する必要があるかもしれない。因みにこの長期研修員制度は、2007 年度をもって打ち切られており、現在は行われていない。

7) 国外における教育の医療化問題に関する研究の一例として、教育史研究者である Petrina（2006）は、北米の学齢期の児童生徒 5～10%が ADHD と診断され、およそ 300 万人がメチル・フェニデートを服用している事実に対し、教育の精神療法依存であり、教育と医療の相互依存であると述べ、医療領域によるイデオロギーと指摘する。

第4章 データから見る「関係」と「障害」の構築過程

本章では、分析の第二段階として、筆者が現在の関係において形成する、障害支援の専門家、研究者としての関わりについて、記録群を元に分析を行う。

第1節 実践研究データについて

本節では、まず、今後の分析の中心となる実践研究データについて提示する。これらは、本章のみならず、第5～7章にて検討する研究成果すべてに共通する事項である。

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。具体的には、制度を活用できず行き場がない人々や（広義の）貧困に直面する人々を既存制度に繋げ、それらの人々と共に活用できる制度自体を創生する実践である。また、無関心化させられた他者を現前させることにより、自己と他者との間にある恣意的な境界を乗り越え、社会の問題を自己の問題として意識に遡上させる試みでもある。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。本論では、施設名を「ふれんど（仮称）」と表記する。

本研究の元々の目的は、障害支援の共同体内でいかなる関係が作られ、どのように組織化されているのかを筆者の記録から分析するものであった。障害支援の実践で問題とされる出来事は、どのように問題化され、そして解消していくのか、そのような研究動機が、筆者が「ふれんど」に参画した当初の目的であった。そこでの様々な関係者との偶発的な出会いが、本論の研究関心として生起する。

2. 研究協力者

□Aさん（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

ップ)として参加。活動3年目となる。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。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、「ふれんど」を研究フィールドとするに当たって、当初からAに関心を示しており、大学教員Cと複数の関係者からAについて、「発達障害の診断はないが、おそらく発達障害であろう成人の方だ」との情報を事前に得ている。

□B君(以下、Bと表記)：

ボランティアスタッフのリーダー的男子学生。経験年数が長く、周囲からの信頼も厚い。子どもたちや保護者、学生スタッフから頼られる存在。

□大学教員C(以下、教員Cと表記)：

筆者に「ふれんど」でのフィールドワークを薦めた大学教員。「ふれんど」の運営責任者のひとりであり、障害支援部門の責任者。

□Dさん(以下、Dと表記)：Aと関わりが多い、女子学生スタッフ。

□Eさん(以下、Eと表記)：Aと関わりが多い、女子学生スタッフ。

□Fさん(以下、Fと表記)：

「ふれんど」発足当初からのスタッフ。R大学院修士課程のOG。利用者の安心・安全を重視することが多く、Aに対しては厳しい声掛けが多い。

□Hさん(以下、Hと表記)：

Aの関わりが原因で、参加を見合わせたとされる女子学生スタッフ。

□Jさん(以下、Jと表記)：

「ふれんど」発足当初からのスタッフ。障害のある利用者の保護者代表的な存在。Aの言動に対しては受容的。

3. 研究手続き

201X年5月～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スタッフとして参加するAに研究協力を依頼した。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 月にかけて、A や筆者と共に働く同僚スタッフ 6 名 (B、D、E、F、H、J) 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フィールド記録 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、その部分に関する脱自的な俯瞰分析を行う。本節では 2 回分を提示する。第 1 俯瞰分析では、「なぜ筆者がその部分に関心が向いたか」「なぜ筆者がその言動をしたのか」について分析する。続く第 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、その価値枠組みの開示を試みる。第 3 章で整理した第一段階の結果は、分析の観点として活用する。これらの分析は 3～4 ヶ月ごとに整理し、再検討した。第 1 分析と第 2 分析は連続して行うこともあれば、同僚との何気ない会話の中から思いついた時点で書き加えたものもある。定期的に実施していた訳ではない。表 4-1 は、分析の一例である。論文掲載にあたり、研究協力者に対する不適切な表現や誤解生じる可能性のある内容について、また、A は勿論、筆者の成育に関する個人的な情報については、一部を省略及び改変している (※各節で提示する分析結果がアルファベットの対応関係にはなっていない。上記の理由と量が膨大であることから、分析に関係ある部分のみを抽出したためである。箇条書きで提示する)。

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 ①鍵と思われる言葉 ②語りの背景や文脈 ③私のその時の心境 の項目を挙げ、分析の手掛かりとした。表 4-2 は、記録の一例である。

③インタビュー 同僚スタッフ 6 名 B、D、E、F、H、J (平均約 87 分) の逐語テキスト：

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。主として分析の第 3 段階に用いるため、

本節では提示しない。詳細は第5～7章で検討する。

表4-1 俯瞰分析例	
201X/6/8	
【出来事】会話記録①	
エピソード	
会話記録1回目。場所は、普段活動している部屋。窓がない、ピアノが1台あるだけで何もない。長机を前に二人横並びになる。湿度が蒸し暑い。エアコンをつけるが、いつの間にかAさんが温度設定を20度にしてた。途中でかなり寒くなり、インタビュー中に温度を上げることになる。「ふれんど」の活動中でも頻繁に20度に設定していた。(a) これまでも、話をしてくれる機会が多くなってきていたので、多少の信頼感もあるのではないかとおもったが、1回目なのでとにかく話やすい雰囲気を作ろうと考えた。話を進めることを少なくし、とにかく話をしてもらおうと考える。たくさん話してもらい、聞くことが、Aさんが安心し、私を信頼してくれることにつながるのではないかという思いがある。(中略) 部屋の準備のこともあるので、少し早めに終わろうと考えた。 Aさんは堰を切ったように話し始めた。何を話そうか考えていたようだった。(b) 学校の先生の話が出たとき、その話を詳しく聞きたいと思ったが、先生の批判ばかりの話にならないかと気になり、あとで聞くことにした。どちらにしても後半の話でも先生が出てきた。その時は、直接先生に女の子のことについて、別れるように言われたのかどうか確認した。(c) つばがたくさん飛ぶことが多少気になる。話を聞く場所が近すぎたかもと感じた。(d) たくさん話してくれることにホッとしている。こちらの肩の力を抜こうと意識して深呼吸する。時々自分の身体に意識を向ける。私は緊張しているようだ。話がしばしば分からなくなり、誰のことを言っているのか混乱するが、目になるべく合わせるようにならず聞いて聞いているぞとアピールする。体を相手のほうへ向けておこうと意識する。私は、彼とつながりたいと思っているが、ある程度、距離をとっておきたいというジレンマがある。(e) 「傷つく」「いじめる」「弱い者いじめ」などの言葉が多く出る。「弱者」については、かなり気持ちが入っているワードだなと感じた。(中略) (f) 高校時代からを含めて具体的な年がすぐに出てくるのが印象に残る。「フィードバック」などあえて難しい言葉を使っているようにも見える。(中略) 私が、時間が気になって時計をちらちら見ることを、Aさんはものすごく気にしているように感じる。(g) 早く話を進めようとして本人がしていることを感じる。私も「ふれんど」の場所を占拠していることに負い目を感じている。20分ぐらいで終わらせようと考えていたので、時間が気になり、話しが聞き散れないことがしばしばある。話の主語や前後の文脈と内容がかみ合わない時は、なるべく聞きなおした。(h) 次の話に行きそうになっていたが、無理やり、終わらせてしまった。本人がすぐに切り上げてくれたのでホッとした。	
分析(第1次)	分析(第2次)
(a) 出会ってから日数があるので安心して、話が始まるまでは、どんな話をしてくれるか心配になっている。 (b) 学校の話は興味あるが、研究としては学校教育以外の所で進めたいとの思いが私にあるので、あえて掘り下げようとは思わなかった。 (c) 身体的距離が気になるのは、自分が思ったよりも相手が近づいてくるとのこと。Aさんは距離感がつかめないのかと感じた。 (d) Aさんが頻繁に使う用語なので気になる。自分がq辛い目にあってきたという辛さや怒りが滲んでいるように感じるが、違和感もある。 (f) 正確な数字が憎むことなく出てくることには驚いた。数字に強いイメージが生じた。「フィードバック」は自閉症の特徴で頻繁に使う言葉だが、Aさんは日常的にこのような言葉を使うのか。 (g) Aさんも私と同じように場所を占拠している後ろめたさから早く終わらせようと思っていると感じている。 (h) 一方的に話し出すと止まらない人かもしれないと不安になっている。こちらが制止しても、時間内に切り上げてくれるか沸かなかったが、終了してくれてほっとしている。同時に意外にも思っている。	(A) 研究としてうまくいくか不安な気持ちがある。こちらの要求がどこまで通るかが未知であり、Aさんに対して協力者としての期待と不安がある。研究者としての意識が前面にある。 (A) 受容的に話を聞いて、気持ちよく話をしてもらおうと考えている。また、今後の聞き取りとの条件の提示の仕方も考慮し、聞くことに徹しようとする意図がある(研究における心理学的態度と障害に対する支援的態度)。 (C) 身体的な距離に関する違和感は、彼に近づきたい半面、少し警戒心も働いている。唾が自分に飛ぶことを不快と感じている。近すぎる距離への違和感からAさんの異質性を感じている。 (D) 先生や友達が言うのも仕方ないと思う部分もあり、共感できない。(中略) (F) 数字が強いこと、「フィードバック」という言葉から、明らかに自閉症・発達障害を想起している。 (G) 後から考えると、Aさんがそこまで配慮してくれていたかは疑問だと感じている。 (H) こちらの要求どおりに話を切り上げてくれるか不安なのは、Aさんが自己統制しにくい人なのではと考えているからである。すでに障害者として見ている？

表4-2 会話記録分析例				
	逐語録	キーワードと思われる言葉	話しの背景・文脈	私のその時の心境
Rp.22	固く考えちゃった。そうそうそう。まああの、高校の話はそれくらいかもしれないんですけど、2010年にも似たようなことがあったんですよ。			年代を詳しく覚えているな。
In.23	2010年って最近やね。			
Rp.23	そう、最近ですよ。どかが似たようなこと言うんですけどね。まああの名前出せへんけど、某Nさんから言われたことですよ。NさんはT大学の学生でね、国立のね。ま、その人から言われた一番頭来たことではすね、なんていうん、ま、その人遊ぼうっていう、なんていったというんですけどね、私は彼氏がいるからすね、あの一、縁を切らなければいけないって言われたんですよ。友人の縁を切らなければいけないという風な言い方されてすね、それで、T大って嫌やなって思ったんですよ。そういうのちょっとね。1990年のフラッシュバックがそこに来ちゃったんですよ。11年後にすね。ま10年後かな。フラッシュバックしたっちゃんですよ、やっぱり。	T大 縁を切る フラッシュバック	T大のボランティア活動「つどい」の居心地が悪い話は、日常よく出る話題。「ふれんど」の比較で良く出る。	フラッシュバックという言葉は、一般的な言葉ではないと思われるが、日常的にこういう言葉を使うのだろうか？専門用語のように思う。
In.24	その女の子は、Aさんがすごく気に入って、彼女になってほしいと思った人なんやね。			
Rp.24	私？いや違う、友人ですよ。			
In.25	あ、友人で。			

第2節 分析の過程①（第1期5月～8月：受容と分析的理解の時期）

本章2～4節で示すのは、筆者がフィールドワーク終了後の201Y年3～4月に、それまでの記録と複数回の分析を統括し、文章化したものの一部である（Aへの記述を中心にしたため、データ全体の約7割が分析対象）。各記録の概略を集約し、2回の俯瞰分析は要点のみ表にまとめている。本章の表記は論文化にあたり、一部の表現を除きほぼ当時のものをそのまま用いている。当時の筆者の心境を提示することで、筆者のA像と両者の関係が固定化していく様子及び、A像構築の過程とその関係の変化を明らかにするためである。なお、フィールド記録の番号は、今回整理のためにつけたものであり、当初のものとは異なる。一部のみを提示する。その他の主要なフィールド記録と会話記録は、今後各章での検討にて提示する。

※下線部は、分析当時にマーカーで線をつけた箇所である。実線（——）は「理想的専門家像」、波線（~~~~）は「理想像の失敗」、二重線（==）は、「捨象されること」と各々関連があると思われる部分に記している。しかし、簡単に分節できるものではなく、整理の便宜上、示した程度に過ぎない。（ ）内に補足した部分は、博士論文掲載にあたり筆者が加筆したものである。

○201X.5.25 フィールド記録（1）「第一印象の記述について」

Aと出会い、最初の印象である。筆者の記述は、行動面に関する客観視した表記が多い。筆者の目的は、「筆者を含めたAと関係者の在り方を記述すること」であったが、意識することなくAを研究対象として見ているように思える。記録の内容については、最初の感じた「明るく人懐こい」は、筆者の肯定的な印象であるが、その後は違和感が生じた行動面への記述が多くみられる。「信頼してもらえない」という記述からは、初めて出会った時から彼が周囲から信頼されていないとの印象を筆者が持っているとして理解できる。事前の情報があつたにせよ、軽率な印象表記だと言える。A自らが支援者であることを強調することが気になったのは、「ふれんど」の共通理解（誰でも対等な関係で参加でき、支援する人/される人という線引きはしない）に反しているのではないかと、という疑念からである。しかし、筆者が共通理解だと思っていた内容はどこにも明記されておらず、筆者が事前に責任者である教員Cからの情報などで勝手にそう解釈していた、と言える。わずかな記述の中でもU市の原市長（仮名）が出てきているのはAの言動として特徴的である。原市長が批判され

ることに A が激昂する態度に、筆者が違和感を持っていると思われる。

【201X. 5. 25 : フィールド記録（1）より】

A さんは、明るく人懐こい。落ち着きなくうろうろする。大きな声で同じ話を繰り返す。女性への関心が高い。（中略）否定的な言葉がけに敏感なようで、（中略）ちょっかいを掛けてくる子どもとケンカになる。何かを任せたいと思っているが、責任を持ってこなせないのが、他のスタッフから信頼してもらえないのか？ミーティングの司会を任せられることが多いが、話があちこちに飛び、会が進行せずメンバーから促されることが多い。B 君が会のリーダーであることは認めているが、自分も学生ではなくスタッフの「大人代表」という言い方で「利用者」ではなく、「支援者」であることを繰り返す。有名首長の原市長の話が多く出てくる。市長が非難されることに対して不満があるようだ。（中略）A さん自身が B 型であり、「B 型男性が嫌われる」といった趣旨の話が多い。

○201X.6.8 : フィールド記録（2）

最初の会話記録実施日で、A に気を遣っている様子が記述されている。話やすい雰囲気や信頼関係構築のための相槌や視線の運び方、身体の向きなど、筆者が緊張していることも併せて記される。また、話してくれたことに安堵する様子も書かれている。A 自身が自らのことを「弱者」と表現することが気になっている。反面、身体の近さに対する嫌悪感や一方的に「堰を切ったように」話し続ける行為、エアコンを繰り返し 20 度に設定する行動への違和感が示されている。

表4-3	
201X/6/8	
【出来事】・会話記録①	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・出会ってから日数があるので安心しているが、話が始まるまでは、どんな話をしてくれるか心配になっている。 ・身体的距離が気になるのは、自分が思ったよりも相手が近づいてくるということ。Aさんは距離感がつかめないのかと感じた。 ・一方的に話し出すと止まらない人かもしれないと不安になっている。こちらが制止しても、時間内に切り上げてくれるか沸かなかったが、終了してくれてほっとしている。同時に意外にも思っている。	・研究としてうまくいか不安な気持ちがある。こちらの要求がどこまで通るかが未知であり、Aさんに対して協力者としての期待と不安がある。研究者としての意識が前面にある。 ・受容的に話を聞いて、気持ちよく話をしてもらおうと考えている。また、今後の聞き取りとの条件の提示の仕方考慮し、聞くことに徹しようとする意図がある(研究における心理学的態度と障害に対する支援的態度)。 ・こちらの要求どおりに話を切り上げてくれるか不安なのは、Aさんが自己統制しにくい人なのではと考えているからである。すでに障害者として見ている？ ・身体的な距離に関する違和感は、彼に近づきたい半面、少し警戒心も働いている。唾が自分に飛ぶことを不快と感じている。近すぎる距離への違和感からAさんの異質性を感じている。

この日の俯瞰分析においては、手探りで開始した研究に対する筆者の不安が、そのまま A への不安に表われているように思える。話し方や身体的距離感に対する違和感から「A は自

らをコントロールすることが難しい人」と捉えている。ここでの表記は、医学・心理学的な人物理解が表面化しているわけではないが、筆者の対応の仕方に心理学的な影響が表れている。(分析当時の) 筆者の考える心理学的影響とは、まず、かつて関心のあったカウンセリング的態度であり、「あなたのことを知りたいので教えてほしい」と受容的態度で傾聴する姿勢を示している。次に、場所の提示(会話記録の場所の使用時間が限られていることなどを明確にする)や、時間の示し方(終了時間をあらかじめ明示し、2人の間に筆者の腕時計外し、Aに見えるように置く)の配慮についてある。これらは、かつて特別支援教育を通じて学んだ行動療法的接近法が背景にあると考えられる。

■201X.6.8 : 会話記録 No.1

出来事の日付を克明に覚えている点や、A 自身がその日の状況を数値化して表現することへの関心がまず挙げられる。筆者がこの点に注目したのは、明らかに「自閉症の特徴」と呼ばれる認知様式の知識が事前にあったからであり、そこに囚われていることが示される。次に筆者が気になった点は、「弱者」「いじめられた」「上から目線」というキーワードである。A は、自分の不遇な経験をこれらの言葉を使用して熱心に語った。筆者は、受容的に聞きつつも、A が自分自身をどう捉えているのかを気にしている。A を対象化している姿勢が読み取れる。もう一点、女性との恋愛経験の語りも気になっている。女性との交際を周囲に邪魔されたという内容であるが、この日は、A の発言を受容的に聞きつつも、無理やり二人で会えるための口実を彼独自の論理で説明しているとの印象も持っており、共感はできないと感じている。

○201X.6.15 : フィールド記録 (3)

まず、記録されているのは、「連絡がもらえなかったことに対する違和感」である。「ふれんど」に来る際に連絡するという話だったが、それがなかったことについて「彼独特の言い方でごまかしている」と受け取っている。つまり筆者は、「A は申し訳ないと思いつつ、素直に謝ることができないだけ」であるから、「A さんはそういう人なのだろう、と考えることにした」のである。当時は、彼の言動から「インタビューされることへ不安を持っているのではないか」と危惧しており、A の言動をなるべく受け容れたいとの姿勢を持っている。

この日の記録は反省会が中心であるが、その時間のほとんどが、A が過去のレクリエーションで起こした出来事に対する周囲への不満で占められたことが記される。B とのやりと

りは興味深いものであり、この時期の筆者は、A は不満を示しつつも、B の説得に対し「自分の言動が良くなかった」と納得したと捉えている。また、A の言動は自らの起こした問題の要因を他者に向け、その説明も理解できるものでなく、周囲に受け容れがたいものになっているが、それら周囲の違和感を彼自身が把握しており、「わかっているのだが自らの行動をコントロールできないのだ」という主張をしたと受けとっている。一方で、A さんが筆者に気を遣って対応してくれているとも感じている。

表4-4	
201X/6/15	
【出来事】・会話記録② ・バスレクのフラッシュバック	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・連絡がなかったことを深く聞かなかったのは、Aさんから謝罪の言葉が出るとは思っていないから。 ・Aさんの前回の会話の印象が悪くなかったため、嫌がっているのかもしれないと考えている。 ・データが集まらなると困ると感じ焦っている。Aさんにかなり気を遣った対応をしている。 ・B君の対応に感心している部分とそうでない部分がある ・なんとかAさんに対し、受容的に接したいと考えている。 ・Aさんは困っており、なんとかしてあげたいと考えている。	・やっと研究がスタートしたのにもう頓挫してしまうのではないかと不安が働いているため、意識して受容的に接している研究者としての姿勢。 ・研究協力してくれるAさんが、こちらに気を遣ってくれていると感じている。こちらに配慮ができる人だと考えている。 ・障害児を「困った存在」と見るのではなく、「困っている存在」と見ましようといった特別支援教育的視点？が働いている。 ・Aさんを「助けたい」という救済的な支援の感情が生じている。

■201X.6.15：会話記録 No.2

この日の筆者は、A が自ら使う「フラッシュバック」と形容される出来事に注目している。筆者は、明らかに自閉症スペクトラムに特徴的な「過去の経験の記憶が、今ここで生じているように再現され、感覚している状況」を想定している。過去のレクリエーション参加女性「高田さん（仮名）」との再会が、A にその時の不快な出来事を思い出させ、そのことで自身が困っており、その場にはいない別のレクリエーション参加学生「あやちゃん（仮名：一度だけ「ふれんど」に参加した女子学生）」に対する怒りの感情が収まらなくなった、という A 本人の話が示される。この「フラッシュバック」という表現は、A によって頻繁に使用され、前回のインタビューでも高校時代の嫌な出来事が思いだされるというエピソードを「11 年後にフラッシュバックが来た」と発言している。

終始 A は、「あやちゃん」に謝罪をして欲しいし、そのために二人で会う必要があると主張する。その正当性の説明は、筆者にはどうも理解できない。しかし、「あやちゃんに会いたいのが理由ではないのか」と問うと憤慨すると考え、言わないように気をつけている。「自分の所為で」という発言も「自分の所為で問題が起きてしまった」と反省する意味で使用されている、と筆者は思っていたが、話を聞くにつれ徐々に「(周囲から) 自分の所為にされ

ている」との趣旨で使われていることに気づき出したことが記録される。

A が「あやちゃん」に質問を書いた手紙を書き、その答えをもらうことで「フラッシュバック」を収まるかもしれないという提案をしたことに対し、筆者は誰かに相談して試してみても良いのではないかと受容的に聞く。(この頃の) 筆者は、問題解決のために A の意見を積極的に受け容れようとの姿勢がある。また、A が周囲の人をどう捉えているのかに注目しており、B、教員 C への A の発言に注目している。筆者は、「A さんは自分自身のことをよく把握できている」という趣旨の言葉をしばしば返しており、「自分のことを理解しているけれど、自己統制できずに困っている」という人物像を描いている(以下の会話は、高田さんに手紙を書いて渡す A 提案の問題解決方法を受け容れ、周囲に協力を求めようとする筆者の様子である)。

【201X. 6. 15 : 会話記録 No. 2 より】

A : ただ、また高田さん来たら思い出すと思う、俺は。たぶん、そこはつきりしとかんと。また、高田さん来たら思い出す、絶対。

I : 一回忘れてたとしても、また思い出しちゃうわけかぁ。

A : そうねえ。結局、高田さんきっかけですわなんか。「高田さん来んな」って言いにくいわこっちも。(中略) 今、一番いい方法ってのはそれしかないのかな。Q&A で答えてもらうしか。だって、それ以外の方法やったら、高田さん来たらまた思い出すんすよ。また、思い出してしまうんですよ。(中略) いや別に高田さん来んなって言えませんか、悩んでんですよ。なんで、悩んでるかって思います？高田さん来るごとに思い出してしまうんですよ、また。嫌ですよ、高田さん来たら、思い出してしまう怖さ。だから今一番いいのは、まあ、言っちゃ悪いけど、高田さん来ないことが一番いいやろって僕は思うわな。だからって来んなとは言いませんからね、それは、言えないですから。現時点ではそうですよ、やっぱり。そんなこと言えませんよ、もちろん。そら、自分の問題やからな。高田さんには関係ない問題やんな、ほんまに。なんか、複雑ですなあ。

I : ひとつその、A さんのアイディアを、一度誰かに相談をして、Q&A で返事くれるかどうかを聞いてみよか、誰かにね。方法として。ダメやったら、他の方法考えないかんけど。

A : そやな。

I : せっかく、A さん考えたんやから、いっぺん、B 君か誰か相談してみたら？C 先生でも。

A : どっちにしても、C 先生もうやめろとかそんな言い方してるから、だから嫌なんすよ。

I：C 先生に相談したん？

A：何回もしてますよ。真剣に取り組ってくれないだけであって。だから、真剣に取り組って
もらわないと困るんですよ、僕だって。次どうしていいんか。ま、どっちにしても一番いい
んは、思い出さないことやけど。なんかまた、高田さん来そうやな、なんか次。

I：もし、Q&A で返事が来たら、もう、次、高田さん見ても思い出さなくなりそうなの？

A：そうですね。高田さん見て思い出してしまうのは、なぜか言うたら、高田さんにも迷惑
かけたからですよ。へんな意味で。

I：あー、その時高田さんにも迷惑かけちゃった？

A：かけたよ。

I：申し訳ないなって、A さんは自分で思ってるんやね？

A：そうそう。だから再発しちゃったんやね、高田さんが。

I：そうかあ。なるほど。

A：だから、今、高田さんと対等に話す気はないね。相手も俺も。

I：A さん、自分のことをよくわかってるね。

A：わかってるよ、そんなん。わかってるけど、何がわかってないかっていうたら、それをね、
「あきらめろ」とかそういうの、わからへんってことですよ。

○201X.6.29：フィールド記録（4）

D が初めて参加した日であり、A が D に話しかける様子（誕生日や星座、血液型、土下
座の素振り）などの言動を、興味を持って記述している。彼のこのような行動は、この日が
初めて見たものでなく、日常的であり、特に新規の若い女性に対しての行動であることは承
知していた。このような彼独特の行動パターンに、A 世界を理解するためのヒントがあるの
では、という関心から着目している（※データの一部は第 5 章にて提示）。

壁新聞作成の記述に関しては、スタッフが A の仕事を捻出し、彼に役割を持ってもらお
うと意図する様子が把握できた。筆者も A が作業を行えるように道具を準備したり、場所
を設置したりして、彼に声を掛けている。彼がうまく仕事をこなすことで、スタッフとして
役割をこなし、周囲（特に受付）からも認めてもらえることに繋がるとの狙いがあると思わ
れた。しかし、A は作業をしないかもしれない、と思っている節もある。彼がまったく作業
する素振りを見せないことや、準備をすべて筆者が行っていることが記されており、筆者は、
A が一人で新聞作成をすることが困難なのではないかと感じている。

この日の最も大きな出来事は、E へのプレゼントの件である。A は E に誕生日のプレゼ

ントのつもりでスナック菓子を持って来ていたが、E が来所しなかったことで「約束を破られた」「裏切られた」という発言が多くなった。そして、それを D に受けとってもらえれば自分の気が済み、納得して帰ることができるという言動になる。とまどう D を見て、彼の行動を制止しようとする周囲と、なんとかプレゼントを受け取ってもらおうとする A の間で、摩擦が生じることになる。筆者はこの日の経験で、興奮した A を制止するのは難しい点や、彼が相手の気持ちや感情に配慮するという姿勢を全く見せない点、論理的に説得して A が納得することが困難な点、などを初めて認識したと記述している。また、B の対応を見て、D を守らないといけないと感じていることも記している。さらにトラブル回避の方策として、A が考えた提案を受け入れ、本人が納得すればそれで良いのではとの考えも示しているが、「D が A の関心に巻き込まれることになるかもしれない」として、教員 C より却下される。この時の筆者が A の立場に立って考えようとの姿勢を持っていたからであるが、まだ A の考えや行動を良く把握できていなかったからであるともいえる。

表4-5	
201X/6/29	
【出来事】・インタビュー③・スナック菓子事件	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・先週とは違い、Aさんが聞き取りに積極的だと感じているので、研究についての不安が解消している ・Dさんへの対応を嬉しいからだとか肯定的に捉えている。 ・Aさんにとって新聞づくりという役割が良いきっかけになってほしい。 ・初めて来たDさんに「ふれんど」の活動で楽しいと感じてもらい、これから継続して来るようになってほしい、と考えている。 ・Aさんが女性と関わることで嬉しくて興奮していると考えている。自己コントロールが難しい状態だと感じている。 ・C先生の提案(受付にプレゼントを渡す)は、Aさんが了承するはずないと思っている。また、私が言うよりもC先生の方が説得力があるだろうと感じている。 ・收拾がつかなくなって大変だったと感じている。Dさんに悪いことをしたなと思っている。 ・自分のAさん観の正当性を感じている表現 ・事態を收拾するため良い方法があるし、今後参考にしようとの意図がある。	・Aさんは話を聞いてもらいたいのでは、と感じていたもので、やっぱりそうだったのかという思いがある。研究に協力してもらえという安堵感と不満の解消になればという返礼的な思いもある。研究者としての思いと、Aさんのストレス解消になれば「ふれんど」に貢献できるという思い。 ・Aさんが若い女性と話をしたい気持ちは分からないでもないし、多少の変ったコミュニケーションもAさんらしさであると感じている。こちらが慣れればよいと考えている。 ・Aさんの役割があることで成功体験を積み重ねれば、自信を持てるだろうと考えている。つまり、Aさんは自己肯定感低い人だと捉えている(心理学的視点？、ステレオタイプの障害者像)。 ・この時、Aさんの行動がエスカレートした場合、止めることは難しいと思っている。パニックに近い興奮状態？だと認識がある。 ・彼をコントロールする必要性が今後どこかであるだろうと予測し、すでに統制の必要性を感じ始めている。

■201X.6.29：会話記録 No.3

この日、E が来ると思っていたのに来なかったことが、彼の話題の中心である。しかし、A の話を聞くに従い、彼が都合の良いように話を作り替えるように感じる点や、思いを相手に要求することのみで「相手の気持ちは関係ない」という発言が目立ち、筆者は不快な思いをしている。先週の「あやちゃん」同様、この日は「E に謝ってもらいたい」という言動が多い。自らを被害者のように話すことが多く、連絡先を教えてもらえないことは「差別」だ

と言う。実際は E が A に来所すると言っていない（筆者が E に確認済み）が、彼の中では「来ると約束した」ことになっており、来なかったことで「裏切られた」「嘘をつかれた」ことを強調する。しかし、なぜか D がプレゼントを受け取ると「今日は 0 点」の気持ちが「納得する」という。相手の気持ちは関係なく、自身は被害者だから配慮されて当たり前だという趣旨の話が続く。このときのやりとりは、筆者に強烈な印象を与え、「発達障害」の特性として Aさんを捉える筆者の姿が見られる（※データの一部は、第 6 章にて記載）。

この日は「B型の●●（原市長の前職）」と自己を表現すると思われる発言も多くあった。この頃より筆者は、Aが自身を原市長や山川知事（仮名）と同一視しているような感覚を持つようになる。また、権力に対する憧れがあるのではないかとと思われる発言が、しばしばみられる。例えばこの日の発言では、Aは「ふれんど」の社会人代表であり、「俺の力」でスタッフを集めることが「手柄」になり、学生代表の B よりも相応しいという文脈で語られた。また、この日連れてきた友人のたっくん（仮名）は、自身の SP（Security Police）だと述べている。

○201X.7.6：フィールド記録（5）

A が D に話しかける様子を記録している。しかし、Dが困っているという表現は見当たらず、その様子を嬉しそうだと肯定的に記述している（※データの一部は第 5 章にて提示）。この日は、反省会に参加せず会話する機会を持ったが、A が帰った後スタッフ内で「A が大きな声でテンション高く話をするのを、静かに落ち着いて話すようにするにはどうしたらよいか」ということが話し合われた。ソーシャルスキル・トレーニングをした方が良いという意見、安易に A と既存の知識を結びつける発言があり、筆者は不快感を示している。また、「ふれんど」のスタッフではなく、A の立場で話し合いに参加する筆者の態度が伺える。しかし一方、小さい子どもやお母さん方から不安の声があるという話から、そういう取り組みが必要なかもしれないとも記載しており、葛藤が生じ始めている。

■201X.7.6：会話記録 No.4

まず、A の考える理想の学校や教育政策についての話題になる。特に U 市の教育政策について詳しく語る。自分が考える理想の教育という話をするが、特定の政党「改革（仮称）」の主張にかなり影響を受けているように思える。例えば、教育委員会を廃止し、知事の権限で教師を辞めさせる制度にすべき、高校の運営でも知事が権限を持つべき、などの意見であ

る。次に低所得者層やニート対策などについて、国民健康保険料を下げ、年金を上げるなどの政策を主張する。無職の人やニートへの対応に力を入れて、就労支援をすべきだという。また、ハローワークに行った際の窓口の対応の悪さを批判する。筆者は、難しい言葉や政策についての知識があることを素直に感心する一方、「ニュースなどの情報の受け売りではないか」「難しい言葉をあえて使いたがっているのではないか」という感想も持っている。かつての筆者の経験（ニュースで聞いた会話をそのまま繰り返し話す特別支援学校での児童との関わり）が背景にある。

【201X. 7. 6：会話記録 No. 4 より】

I：じゃ何が問題かっていうたら、負けた人のことを助けてくれへんな、今の学校って。結局ね、補習っていうのも、負けたってイメージ持つやないですか。居残りっていうのが好きじゃないよね、みんなね。だから居残りってのをやめてねえ、なんかあの、学習塾みたいな個別指導したらいいなって思うね。だからあの、なんていうん、よく塾と学校ってまったく別もんじゃないですか、今の法律でいうとね。ま、学校でいうたら、一応学校でいうたら文部科学省やね、塾っていうたら、一応何、経済産業省かな。そういうとこやね。

I：あー、管轄はそうなんの？

A：そうそうそうそう。一応省絡むんやで、そら一応国やからな。国ではそうや、経済産業省な。あと習い事もそう、経済産業省、現時点でいえば。ま、営業やからね。ま、でも経済産業省と文部科学省、全然ちゃうもんな。すごいね、経済産業省ですわ。

(中略)

A：ちょっとそのなんていうん、弱い人だけ介護保険料安くしたらいいなあとか。違う？なんか国民保険料安くしたらいいんちゃうとか。低所得者ですよ、もちろん、分かってます？低所得者はね。

I：今日の壁新聞の記事もそれやったね。

A：うん。あれ大切やと思うから。あれほんま滞納者が多いからね、今。滞納者が。(中略)だってホンマ怠けもんで払えないんじゃないもん、年金が、国民健康保険払えない人のほとんどが。ほんとに払えないんやもん。ねえ。それ現実ですからねえ。

I：U市、原さんらは、それ、なんて言ってるの？

A：下げると言ってますけどね、そういう人らには。

I：一定の所得のない人たちの年金は、金額を下げるってことね。

A：いや、国民健康保険料を安くする。年金は上げる。その人らにお金はたくさんあげましょ うと。でも確かに、高所得者ばかり考えるの日本おかしいよね。だって、役所って逆に 低所得者のこと考えないとね。違います？低所得者に高負担じゃなくてね。だって、低所 得者のは別に所得ってしゃーないからね。仕事したくても仕事できない時代やからね、今 や。ホンマやで。バイトもない時代や。 I：こないだ、ニートのこともいろいろ言うてくれたもんね。（中略） A：もうハローワークもねえ、もう一番ええのは、ハローワークがニートに特化したらええね ん。ニートとかな。そうやん特化したら十分やと思うねん。だって、普通の民間相手してく れへんもんなニートとか。そもそも。それ言ったらね、「誰でも公平に扱わなあかんのがハ ローワーク」とか言うねんな。 I：あー、それはハローワークで言われた？ A：言われた。でもそれおかしいよね。ニートってその、もともとハローワークでいう趣旨の 弱者やもんね。ない人に斡旋せなあかんやん。ある人に斡旋したって意味ないやん。

表4-6 201X/7/6 【出来事】・会話記録④・ふりかえり参加せず エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・「Aさんを静かに行動させるためには、こちらが静かに話し かけないといけない」という内容が話し合われたようだ。 ・Aさんが腕を掻いて肌がひどく荒れて傷だらけなのは、アレ ルギーなどでFさんのいう自傷行為ではないと思っている。 ・Aさんに変わって欲しいと願う自分が生じてきて葛藤してい る。 ・Aさん提案のイベントの代わりにする方法を模索している。	・容易に「彼を統制しないといけない」という意見には賛同で きないが、確かにその必要性は感じている。自分の考え方と 現実の対応とのギャップが生じ葛藤している。 ・自傷行為などと安易に決めつけないためにも根拠がほしい と考えている。 ・彼の要求とこちらで妥協できるところでの方法を模索してい る。Aさんの立場で考えている。

○201X.7.13：フィールド記録（6）

この日は、カズキ君（仮名：よく「ふれんど」に遊びに来る近隣の小学生）らの行動につ
いてスタッフ間で話し合いが行われた。最初はルールを決めようとする動きがあったが、次
第にカズキ君たちの思いに意識が向き、最終的にはルールは決まらず、様子を見ましよう
ということになった、という筆者にとっては印象に残る会であった。Aは、「カズキ君たちに
注意をしないとイケない」と繰り返し主張する。実際に大きな声で追い回すシーンがよく見
られる。それゆえ、スタッフ内からはAの意見に真剣に耳を傾けようとの姿勢は乏しく、
筆者はそれに不快感を抱いている。Aを受容的に捉え、彼の立場で全体を見ようとしてい
る。Aが子どもたちへの注意にこだわる点については、過去の経験から学んだ行動を大人と

子どもの役割と認識し繰り返していると解釈する。また自らのことを「自信がない」「自己肯定感が低い」と表現をし、自虐的に話すことについては、彼の行動理解を「幼少期を含めた過去の経験」に還元し理解しようとしている。心理学的な解釈が背景で働いていると考えている。一方、筆者は、「ふれんど」スタッフからは距離をとりたいと考えており、特に F のマナーを守らせるのに注意すべきとする意見に対して批判的な見解を示している（※データの一部は第 5 章にて記載）。

表4-7	
201X/7/13	
【出来事】・Aさんふりかえり参加 ・会話記録なし	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・Aさんは、過去に周囲の大人に自分が注意されていたように、子どもたちにすることが正しいと思っているようだ。大人は子どもを注意する存在、役割だと単純に思っているのか？と考えている。 ・B君に対して「問題」を作っている要素があると感じている。 ・Fさんの論調は一貫していると感じている。 ・Aさんは、「自分の意見は言うが、人の意見は聞かない」と思っている。 ・吉本さんの言い方に、嫌味を感じている。 ・この反省会でAさんが攻撃されていると「私」は感じている。 - ふりかえりに参加したくないと思っている。 ・カズキ君の行動について、考え直したことで「ふれんど」メンバーに対して安心した感覚を持っている。 ・B君の受付に対する姿勢を見て、受付スタッフに対する気遣いをしないといけないと感じた。 ・Fさんのカズキ君への見方は鋭いと思っている。 ・Aさんがなぜ、「障害に特化」という言葉にこだわったの気になるが、自分は「障害者」ではないと強調したいのか？ ・「ふれんど」が安易な方法論やルール作りに走らず、話し合いを続けていこうとする方針になったことを安堵している。 ・Aさんに釘を刺しておかないと女子大に勧誘に行くかもしれない、とメンバーは思っているし、私もそう思っている。 ・Aさんは、自分が役立たずだと本当に思っていると感じている。彼は、自信がないのだと考えている。	・過去の自分の経験を単純に繰り返す傾向があると推測している。自分がされて嫌だったことを人にはしないという発想がないとも予想している(発達障害に関する心理学的視点？)。 ・B君は真面目で、何とかしたいと感じているようだが、この日は特にそれが強いと感じている。「問題」にするほどでもないのでは、と考えている。 ・「ふれんど」の秩序を守るという点において、Fさんに対しては、わかりやすい人だと感じている。 ・Aさんは、こちらの意図を読み取るという発想がないのかもしれないと考えている。自閉症的傾向を念頭においている。 ・「ふれんど」に対して私はまだなじんでいない。むしろ、あまり深く関わりたくないと考えている。しかし、安易に規則を作らなかった方向性には賛同だったので、これからも来ることができると安堵している。 ・受付スタッフを「ふれんど」スタッフとは違う、異質な存在として初めて認識している。 ・Aさんがこだわりが強く、「女子大に侵入して不審者扱いをされる」ような社会的に問題とされる事態を起こす可能性を感じている。 ・Aさんが成功体験が少なく、否定的対応をされた経験が多いであろうと考え、「自己肯定感が低い人」という分析をしている。支援者の発想。

○201X.7.27：フィールド記録（7）

Gさん（以下 G：「ふれんど」スタッフの女子学生）、DのAへの対応を見て、彼女たちに感心する一方、無理をしていないか不安を記している。彼女たちを守らないといけないかもしれないという意識がある。そして実際に、この日が初参加の女子学生 H のやりとりにおいては、Aの攻撃的な言動があり、筆者は戸惑っている。しかし、Gの「冷たい返事」や H の「私が聞いてもあまり気持ちのいいものではない」返答の仕方に意識が向いているところから、Aの立場でやりとりを観察している姿勢が見られる。実際に筆者は H に「返答の仕方が A を刺激しているかもしれないので気をつけて」と「助言」している。Aの言動に問題があるのは承知しているが、Hの言動を変えることで事態を収拾しようと考えてい

る。しかし一方、Aの居やすい環境を作ることが、スタッフや周りの人たちを傷つけることになってはならないと自問しており、特にDの「自分よりも年上の人で、注意できるような立場の人でないから、何も言えない」という意見は、筆者に葛藤を引き起こしている。そして、「ふれんど」スタッフとして環境づくりに積極的に関わっていかなくては、と考え始めている。

【201X.7.27：フィールド記録（7）より】

話し合いでは、Fさんは、Aさんが勤労し、社会で生きていくためには、いろいろなことを教える方が良いと言う。彼女は、我々が彼に居やすい状況を作り出すことは大切だが、他の場所では理解してもらえないだろうということであった。吉本さん（仮名）は、私の言っていることに同意してくれていたようだが、無条件で彼のあるがままを受け容れるということには違和感を抱いてしまった。そうしたいと思うが、私が傷ついてまで、他者の存在を認める事はおかしいのではないかと。無条件で他者を受け容れるのは、自分がその相手から傷つけられないという条件がなくてはならないのではないかと。傷ついても受け容れなければならないのであれば、もはや立場は逆転している。私は、Dさんがしんどい思いをするようなら、それを我慢してAさんを受け容れようと言うつもりはない。Dさんは「自分よりも年上の人で、注意をできるような立場でないから、何も言えない」と言った。つまり、自分はあの状況を変えたいが、自分にはそれはできないという風に聞こえた。となると、それをできるのは、B君ではなく、彼より年上で、彼が自身に「注意されても仕方ない」と感じた人しかできないのではないかと。そういう状況を彼女たちが望んでいるとするならば、私は何かしなければならいのではないかとこの気持ちになった。やはり、私はAさんよりも年上で、いざとなれば、彼を統制できているのかもしれないし、自分に火の粉がかかってくると思えないのかもしれない。彼に「社会性」なるものを身につけていくように言った方がよいのだろうか。そうしなければ、「あなたの周りからまた、人がいなくなるよ」もしくは、「あなたの居場所がまたなくなるよ」と言って。

■201X.7.27：会話記録 No.5

大津のいじめ事件が話題になっていた時期であり、そのことが話題の中心になる。教育委員会の廃止や首相公選制の話などが自らの考えとして語られるが、筆者は政党「改革」の受け売りではないかと捉えている。いじめが学校でなくなっても塾で起こるとの意見には「なるほど」と感心しているが、それもどこからの情報ではないかと考える。後半は、いじめを雇用問題に例え、アルバイト・パートという雇用形態が、正社員にいじめられている「弱い

もんいじめ」であるとの意見になる。政治や雇用の話为中心で、政治用語や経済用語を頻繁に出してくる。しかし、あまり自身の言葉として語っている印象は受けず、これらもどこかで聞いた話を自らの考えとして話しているという印象を持っている。エコラリアなど自閉症的だという意識が働いている部分もあるが、自らを良く物事を知っており、難しい用語を使った会話もできると示したいという一種の自己顕示として受け取っている。

表4-8	
201X/7/27	
【出来事】・会話記録⑤ ・ケンジ君とけんか ・食事快 ・Hさんとトラブル	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・日によってAさんの様子の違いが明確に感じられている。この日は落ち着いた印象を持っている。 ・女子二人に感心すると同時に、このままでいいのか戸惑っている。 ・Aさんは、単純作業はできるのだという評価的視点。 ・ケンジ君とAさんのやりとりにうんざりしている。Aさんが子どもたちからバカにされているのを看過しているわけではないが、言われて仕方ない部分もあると思っている。 ・Aさんに行っても通じないので、ケンジ君にAさんにちよっかいを出すのをやめさせる方が事態を収拾させられる、と思っている。 ・Hさんを気になっているとは思ったが、攻撃的な行動は意外に思っている。説得しようとするが、通じていないことも自覚している。 ・Dさん、Gさんとの違いは、Hさんの対応にも問題があると考えている。 ・Aさんが激昂するのは、幼少期からのこれまでの経験に影響があると考えている(心理学的視点?)。また、Hさんの対応を変えることで事態が収拾できると考えている。 ・こちらが傷ついてまでAさんを受容する必要はないと感じている。Dさんをフォローしなければならぬと考えている。 ・自分がその気になれば、Aさんをコントロールできている。	・その日の出来事の影響で、極端にAさんの印象が変わることの要因を「障害」と関連づけている。研究者的視点。 ・女子の個々の対応に任ずるか、助けに行った方がよいのか迷っている。女子たちが周りが助けてくれないと思っているのではないかと不安がある。 ・Aさんの就労に向けての手掛かりにならないかという思いが背景にある。 ・Aさんを論理的に説得するのは難しいと感じている。 ・カズキ君が大人に構ってもらいたいと何となく思っていた。彼は、話を通じるという確信があった。 ・この日、Aさんに対しての私の受容的な態度は、食事会が始まるよりもずっと早く、イライラした感情に変わっている。 ・Hさんは初めて来た人なので、フォローに入らないといけなと感じていた。しかし、Aさんに対しては、あまり話をして通じるとは思っていない。すでにAさんを統制しないといけなと感じている。 ・Dさん、Gさんへの対応とHさんの対応の違いを探そうとしている。「原因は、Hさんの言葉遣い」という仮説を立てた。Aさんを落ち着かせたいという思いが強いが、Hさんを助けたいと思っている。 ・これまで子どもたちに対して生じなかった怒りの感情が明らかに起きている。相手をコントロールしたいと思ったことはこれほどはなかった。逆にこちらが振り回されている印象。私は焦っている。 ・これまでは、「ふれんど」に対して人ごとのようにとらえていたところがあったが、自分から積極的に関わらないといけなと思い始めている。専門家としての自分の役割があると考えている。

○201X.8.3 : フィールド記録 (8)

A は、午前中に関連の学童保育施設に行っていた。教員 C から、A が子どもとの関わりもうまくいき、スタッフとして活動できていた話を聞いて意外に思い、筆者の先入観を反省しなければならぬと感じている。A と男の子とのやりとりを見ながら、「A は、子どもに話しかけて反応が返ってこないと無視されたと思うのではないかと話しかけた時の子どもも反応が、A が子どもに関わる時の動機づけになっているのかも考える。この日は、D に「いつもより激しい」口調で「威圧的な態度」で話す様子が記されている。しかし筆者は、それが長く続かないように D がうまくかわしていると楽観的に判断している。この日は利

用者の児童が大きな怪我する出来事が記述され、筆者に強い印象を与えている。また、「土下座」に対して、話をしたい女性との距離を縮めるための一種の儀式的な手続きではないかと考えている。当時読んでいた文化人類学の本の影響がそのまま現れている。

この日の記録には、会話記録の内容も含めてかなり筆者が葛藤していることが記されている。Aの主張が自己中心的で被害妄想的であると感じており、そのために特定の人物（複数の女子学生）が「傷つく」ことや、「ふれんど」から離れてしまう状況を避けたいと悩んでいる。また、怪我のこともあり夏のキャンプ行事で事故がないようにせねばという思いも持っている。スタッフとして中心的に関わろうとの姿勢が生じている。この日もFの「ふれんど」に対する「秩序の無さ」や「Aへの対応の不満」を聞いていることから、筆者の悩みの背景にかなり影響していると考えられる。つまり、場の安全性を守るためのルール作りと、それを教員Cが責任を持ってやるべきだという考えである。この時期に筆者は教員Cに、Aの関わりがエスカレートしていると感じる数名の女子学生に対し、「フォローが必要ではないか」と申告している。この事とFの主張が重なり、Aの行動を規制するためのルール作りが必要かもしれないと考えており、またむしろそのほうがAも楽なのではないか、とも考えている（※データの一部については第5章で提示）。

表4-9	
201X/8/3	
【出来事】・会話記録⑥ ・ミキちゃん怪我 ・葛藤に関するメモ書き	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・Aさんの子どもへの関わりを見て、これまでの見方が偏っていたかもしれないと反省する。Aさんは、自分の働きかけに応じてくれる子どもへは、積極的に関わる印象がある。 ・DさんはうまくAさんを「あしらっている」と捉えている。 ・Aさんの論理が自己中心的で社会的に受け入れがたいものであると認識している。「怒り」の感情は、社会に向けてのものだと捉えている。 ・Aさんに主張を変えることができないかを試しているが、伝わっていないと感じる。 ・ミキちゃんの怪我のこともあり、キャンプで事故があつてはいけないと「場の安全」について考えるようになっていく。	・Aさんが障害のある子どもに接する時、これまでの経験から「無視される」という風に感じると推測する。明確な反応があることがAさんにとって嬉しいのではないかと考えている。自分の存在を認識してほしいという願望が潜在的にあると考えている。Aさんを発達障害的特性から見ている。 ・土下座という行為は、なにか儀式的・儀礼的意味があるのかと考えている(文化人類学の影響?)。 ・人の意見を聞くとか人の気持ちを考えるという行為については、ほぼ期待できないと感じている(背景には常に自閉症概念と「心の理論」がある) ・「ふれんど」の枠組みの緩さが怪我に繋がったのであれば、不安である。子どもたちの事故や女子の心理的傷つきに対する安全な場の確保の必要性を認識し始めている。

■201X.8.3：会話記録 No.6

筆者は、その日のAの子どもとの関わりについてかなり肯定的に捉えており、その話題について聞き出そうとするが、AはEへの怒りについて話したいようである。Aは、Eの誕生日が自分と月違いの同日であることを理由にイベント「28日会」をしたいと提案するが、Eが「したくない」と言ったことが不満のようである。「28日会」ではどこかへ遊びに

行きたいらしく、カラオケに行くつもりだという。筆者は、Eが断ることもできるはずだと説明するが、それは彼女の勝手であり、Aの要求を拒む理由にはならないという。また、彼女は6月29日の約束をすっぽかしたので自分に謝るべきだという。それができないなら「28日会」に参加しないといけならしい。筆者は、かなり丁寧に話を聞いていたが、彼の論理についていけない違和感で一杯であった。また彼の話が、Eが「約束した」のに当日来なかったという話になっており、自分が嘘をつかれたとの主張が彼の中で事実として定着していることに不安を覚えた。

話はさらに年下の学生(B,E,H)が自分に対して「先輩意識ゼロ」で生意気であり、「常識を知らない」という批判になる。Aは、年下は年上の言うことを聞くべきと強く考え、両親からそう躰けられたと語る。また、彼のいう「常識」は、鉄道会社名を略称ではなく正式名称で言えることや、知事の名前や誕生日を知っていることであり、それを知らないことは「非常識」と考えている。さらに、それを知らないままで良いと考えていることは「知事をバカにしている」ことであり、公選で選ばれた首長に対して失礼と主張する。そして、首長の「言うことは聞かないといけない」と「地方公務員法」に記されており、進路が確定していない学生は公務員になるかもしれないので、命令を守らないといけないという。首長の名前などを知っているA自身が常識的であるのに就職できず、知らない学生が就職できることはおかしいと不満を言う。Aはそれを年齢の「若さ」と「学歴」が原因だと分析し、自らが定職に就けないことを「いじめられている」と表現する。また、国立大学出身者は偉そうであり、「国」と「地方」という言葉で批判を展開する。筆者には国を中央集権的と批判し、地方分権を掲げる政党「改革」の主張と重なって見えている。

土下座については、偉そうにしていないことを相手に示す行為であり、年上がそこまで頼んでいるのだから、年下は言うことを聞かなくてははいけないという考えだと述べる。また、Eは「ふれんど」での経験年数がAより浅いのであるから、吉本興業の芸人が先輩の命令を拒めないように、Aの言うことを聞くべきだと述べる。年齢だけでなく、経験年数も重要であると主張する。はっきりとした階層が彼の中で作られており、年下で経験年数が浅いEが偉そうにしているのは許せない、「謝らさないといけない」という。Bが偉そうなのも「むかつく」が彼は経験年数がAより上であるから、何も言えないという。筆者に偉そうにしないのは年齢が上だからだと説明する。

この日のインタビューは1時間以上におよび、Aは堰を切ったように一方的に話し続けた。筆者は、Aの意味世界のいくつかの特徴が垣間見られた貴重な時間となったと感じてい

る。一方で、なるべく丁寧に彼の主張を否定せず、たまに別の意見を提示してみるのだが、ことごとく受け容れてもらえない、もしくは話が全く通じていないとも感じている。その結果、この時間が非常に「うんざり」した苦痛な時間に感じられ、最終的には初めて筆者から会話記録を切り上げることとなった。この日以降、筆者はAの話に強い不快感を持つことが増加する。また、「自分だけ仕事ないのは嫌、みんな仕事なくなったらいい」や「みんな不幸になったらいい、僕だけ不幸になるのは嫌」などの発言が筆者の不安に拍車をかけている。

○201X.8.10：フィールド記録（9）「キャンプ1日目」

朝、筆者運転の車に同乗してキャンプ場への移動となり、車中でAの行動を統制しようとする試みが筆者よりなされる。「相手が嫌だと言ったらやめる」「相手が要求を断ったら、お世辞かもしれないと思っても要求を押し通そうとせず、すぐにその場を離れる」などの「約束」を「真剣で少し厳しい表情を演出」しながらAに話す。しかしAは「わかっている」と言ってほとんど意に介さない。筆者は、「事故や怪我がないようにしないといけない」ので、「Aの行動を注視しないといけない」と感じている。実際にキャンプのグループ分けにおいて、Aと筆者は2日間常に行動を共にすることになっている。特定の子どもや家族に対応せず、全体のバックアップの役割である。筆者は実質的なA担当であると理解している。スタッフのグループや部屋決めに筆者は直接関わっておらず、また筆者がAの担当者という指示もない。筆者がAと共に置かれた状況から、そのような役割を意識しなければならないと解釈している。

Hへの態度については、驚くほど横柄で暴力的に感じた」と記述している。ペンで腕をつつく、机を揺らす、イスを蹴るなどの行為は、目に余るものがあった。Hは「無下に返さず、丁寧に対応」しているが、先週のような勢いよくAへ返答する様子は見られない。筆者は、先週Hに対して「助言」したことが、Hの反省を招き「丁寧な対応」になっているが、そのことが反ってAの態度を増長させた要因ではないかと考える。

一方、「見回り」や「部屋で雑談」時には、筆者はAに対して、一緒に活動することで信頼関係を築きたいという思いや、Aが筆者と行動を共にするという認識があることに対して「嬉しい」という気持ちを示している。特に雑談の際には今まであまり語られなかった家庭のことが多く聞けたので「信用されているのかな」と思っている。この時の話からAの母親や妹との関係が、Fや女子学生と関係に「転移」しているのではないかと考えている。この話をじっくり聞く過程においても「理不尽な理由で誰かを攻撃する」内容に疲労を感じ、

また嫌悪感も抱いている。

キャンプファイアーやミーティングの際には、「Aが見回りの仕事を行い、スタントも盛り上げていた」と彼を「誉める」「認める」という意図を持って話す。しかし彼は「当然だ」と相槌を打ち、ここでも意に反さない。本当はそれほど「役割」をこなせていない、と考えているが「あえて誉めている」と自覚する筆者と、求められる役割を当然こなしていると認識する（と思われる）Aとのやりとりに違和感を持っている。早くミーティングが終わってほしいという強い思いもある。

表4-10 201X/8/10	
【出来事】・キャンプ1日目 ・ミーティング ・見回り ・部屋で雑談 ・入浴～夕食 ・キャンプファイアー ・スタッフミーティング～飲み会	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
【車の中】・配車のメンバー決めは、明らかにAさんと女性陣を分ける意図があったと思っている。 ・行きの車の中で、前もって約束事を決めて、Aさんの行動を統制しようとしている。安全にキャンプを終えなければという思いがある。 【キャンプファイアー準備】・誕生日が同日ということで、堀さん(仮称)にずっとくっつくかもという不安がある。 【ミーティング】・AさんのHさんに対する言動は、予想以上に攻撃的なものと感じた。Hさんを守らないといけないという強い思いがある。 【見回り】・Dさんの表情を自分の行動の基準にしている。 ・Aさんと信頼関係を築きたいと思っている。 ・Aさんと私はセットと周囲から捉えられていることについて、悪い気はしていない。 【部屋で雑談】・これまで話題にならなかった家族のことを話してくれて嬉しいと感じている。 ・Aさんが自分のことをよくわかっているが、コントロールができないことを悩んでいるという思うが働いている。 ・母親と妹のことをFさんやEさんたちに「転移」して捉えているのではないかという心理学的な見方が背景にある。 ・話をじっくり聞くということでかなり疲労していることを身体的にも感じている。 【キャンプファイアー】・Aさんの活動から周囲から認められそうな良い面をさがそうとしている。そういうフィードバックを本人や周囲にしたいと考えている。 【スタッフミーティング】 ・Aさんが早く話し終われば、ミーティングが早く終わるだろうとの予測がある。	【車の中】 ・Aさんをコントロールしたくないという思いはあるが、キャンプの安全性や女子の負担への配慮を優先する意識から、効果が薄いと感じつつ、話をしている。支援者の態度である。 【ミーティング】 ・先週、帰り際に私がHさんに言ったことで、彼女が強く言い返さない状況が生じていると感じた。また、Aさんがその状況を見て、益々行動をエスカレートさせているかもしれないと危惧している。自分の責任を感じている。 【見回り】 ・自分の判断がDさんとAさんの関係を邪魔し、余計なことになるかもしれないという不安がある。 ・研究継続のこともあるが、それよりもお互いや周囲と気持ち良く活動したいという思いの方が強い。なんとか周囲とAさんの関係を良くしたいと思っている。 【部屋で雑談】 ・じっくり話を聞くことで、Aさんが落ち着くかもしれないと思っている。支援者の役割を自覚している。 ・現在の行動の要因を幼少期の過去の経験に結びつけて解釈しようとする意図が強く働いている。 ・Aさんの話が論理的にも身体的にも受け容れない経験が嫌悪感を生んでいる。 【キャンプファイアー】 ・自己肯定感が低い彼が自信を持てば、周囲に対して信頼感を持ち、聞く耳を持つようになるかもと考えている。支援者の配慮をしている。 【スタッフミーティング】 ・長くいたらやらすることでお互いにストレスがたまり、イライラの原因にもなると考えている。

○201X.8.10：フィールド記録(10)「キャンプ2日目」

Aは、片付けの場にいるが手伝うような素振りは見られない。作業を手伝うように言い、トーチを片づける指示を出す。しかし、指示内容が全く通じていないことに驚く。「バラバラのトーチを一つの袋にまとめて欲しい」と言ったのだが、トーチを一本ずつ分解し始めた。また、本人は「わからない」とは言わないので、戸惑いながらもどんどん作業を進めていく。

結局、作業を途中で放棄し、教員 C と話をしている。指示を出すよりもこちらがした方が早いと感じ、筆者が片付けてしまう。2 日目で疲れていたこともあり、A に頼むよりも楽だと考えたのであるが、彼を指導する立場でもないのに良いと感じている。A の教員 C への話は、昨日の雑談での女性への対応（転移的關係）の件だが、内容をそのまま話していることから、筆者の解釈が A の物語として定着してしまったのではないかと危惧している。

朝食の後、部屋の片づけとゴミ集め作業と一緒にするはずだったが、A は食堂にお茶を取り行くといったまま帰って来なくなった。呼びに行くと B に怒られており、A はイライラしている。B が怒る内容に「無理もない」と共感しながら、片付け作業と一緒にするために A に優しく声を掛け連れ出す。その後も A のイライラは高まり、筆者が「興奮している」と感じる状態になった。ロビーで解散となったが、H を見つけて激しく言い寄る場面が見られるので、常に横にいてなだめる。その後解散になって筆者はほっとするが、かなり疲労を感じる。また H がつらい思いをしたのではないかと、筆者の助言がその要因だったのではないかと後悔している。

表4-11	
201X/8/11	
【出来事】・キャンプ2日目 ・キャンプファイアー片付け ・朝食 ・部屋片付け	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
【キャンプファイアー片付け】 ・Aさんの作業ができないことについての驚き。 ・昨日の家族の関係と自分の行動との結びつきはかなり当てはまっているのではないかと私は思っている。 【朝食】 ・Aさんの行動を家族との関係で説明しようとしている。 ・Aさんを信用したが、ダメだったという思い。 ・B君の徒労感に共感している。 ・片付けをするのは、Aさんがイライラしていることを感じるので、収めなければという意図がある。 【ロビーで】 ・私もかなりイライラしている。いい加減にしろという思い。 ・Hさんに申し訳ないことをしたかもしれないという思い。	【キャンプファイアー片付け】 ・作業に対する彼の行動を分析的視点で見ている。彼の不器用さに焦点を当てている。不器用さという発達障害的特性に当てはめている。 ・私の話がそのままAさんの「物語」になってしまっているかもという不安は少しはあるが、それよりも自分の解釈が「正解」に近いのではという思いがある。 【朝食】 ・こちらの意図や思いが伝わらないと強く感じている。 ・話しても伝わらないと思い始めており、他の人も同じように感じているのではと考えている。 ・片付けの作業をさせなければということよりも、イライラしているAさんの気を紛らわそうと考えている。 【ロビーで】 ・Aさんの対応で、かなり疲れている。早く解散にしてほしいのに段取りがもたもたしていると感じている。私はかなりイライラしている。 ・自分が助言したつもりが、かえって問題が大きくなったかもしれないと感じている。Hさんに申し訳ない気持ち。

○201X.8.31 : フィールド記録 (11)

打ち合わせ後、マットを敷いて「ふれんど」の準備をするが、A が手伝うことなく、引いたそばからマットの上に横になって寝ている姿を見て、筆者は呆れている。また、その姿を見ても、誰も何事もないように作業をしている様子は、「A だから許される」という雰囲気が「ふれんど」に浸透しているという捉え方ができる。しかし、その反面「A だから仕方が

ない」「言っても無駄」というあきらめの雰囲気も感じ取れる。A は、昼食のバイキングで肉を食べすぎて気分が悪いということだった。

この日は写真のたくさん入ったアルバムを持ってきており、あちこちで人に見せていた。筆者も見せてもらったが、T 大学の児童支援ボランティアグループ「つどい」の写真が多く見られた。A からは、そこのスタッフからの受けるひどい対応ばかり聞かされていたが、写真の見る限り、「良い雰囲気」と感じる A を含めた写真が多く、「ふれんど」同様彼を快く迎え入れ、いろいろありながらも活動している場所ではないか、という印象を持った。筆者は A が、彼に対して正面から向き合って関わろうとする人たちに対して、(少なくとも) 筆者の理解できる状況とは異なる解釈をし、自らを被害者にして周囲を批判し、時には攻撃的な姿勢をとる「妄言的」な言動が多いという印象を持ちつつある。また、女性と 2 人で撮った写真が多く見られることや、一部の写真を「見せられない」として隠したこと、R 大学の陸上部の試合をマネージャーの女子学生（西野さん：仮名）を目的に観戦に行っているなどの話から、「誤解されなければ良いが」と心配になっている。筆者は、その年に起きた「女性に対する執拗な行為による重大事件」のことを気にしている。

201X. 8. 31 : フィールド記録 (11) より

A さんは、J さんが敷いたマット 2 枚の上で横になって寝ころんでいる。私もマットを持ってきてくっつけるが、まったく手伝う素振りはない。お腹一杯で気分が悪いとのこと。少し気にはなったが、A さんだから許されるのかもしれない。誰も手伝うよう声掛けをしない。結局、子どもたちが来てもずっと横になったままで、しばらく寝ころんでいる様子が見られた。(中略)「もう、大丈夫？」と声を掛けると「だいぶ大丈夫になった」と言っていた。5 時ごろ、おやつの時間になった時に、F さんが A さんにも「おやつ食べる？」と声をかけたが、「これ以上、食べさせて殺す気か！」と言っていた。F さんは特に反応しなかったが、この対応は気になった。(中略) 何を食べたのか聞くと、お昼にバイキングで肉を食べすぎたと言っている。

A さんは、写真をたくさん持ってきている。(中略) 写真入れにきれいに整理されている。T 大の「つどい」の写真が多かった。A さんとグループのメンバーが写っている写真がほとんどで、誰かが自分のカメラで撮ったものをわざわざプリントアウトして A さんにあげているのか、A さんが自分のカメラを誰かに渡しているのか、詳細はわからなかった。とても良い雰囲気で写真に収まっている印象だった。随分「つどい」には不満があるように言っていたが、

写真を見る限りは、メンバーとの関係もそれほど悪くなさそうに見えた。やはり、女性と2人に写真が多かった。「見せて」というと説明しながら見せてくれたが、「一部見せられません」と言って見せてくれない。特定の女性との写真らしい。(中略) 彼が自分のカメラを持ってきた印象はこれまでなかった。写真好きという印象もない。誰かが撮ってくれるのか？

今日の会話記録の内容は「つどい」のことが多かった。不満ばかり言っている。今回初めて途中で「録音中止」になった。サッカー部のマネージャーの話だけは、人に聞かれるとまずいらしい。写真で見せられない女の子と同一人物のようだ。試合をわざわざ見に行っているのは、彼女が目的のようだ。誤解されなければ良いが、と少し心配になった。4月に〇〇(地名)の事件があったことが頭をよぎる。

この時期、Aは「ふれんど」に来なくなるかもしれないと話すようになった。理由は就職すると金曜日には来られなくなるからだという。就職に向けていろいろと考え、そのために土曜日に「ふれんど」の活動を行うよう盛んに提案していると思えた。しかし、提案の際に「自分がしたいから」ということよりも「かつてのスタッフOB/OGが来やすいようにするためだ」と主張することに対して、「自分は自分の主張を押し通しているのではなく、常に誰かの為に活動しているのだ」という普段からの論調を、筆者は不快に思っている。

表4-12	
201X/8/31	
【出来事】・フォトフレームづくり ・Aさん体調不良 ・会話記録⑦	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・準備を手伝ってほしい邪魔になっているが、周囲のスタッフから「話しても仕方がない」という雰囲気があるように感じる。Aさんが受け容れられているととれる。 ・Aさんの対応に呆れると同時に、Fさんの対応に感心する。 ・Aさんが子育て支援のほうへ行くのは、若い女子が母親と話したいからだろうという解釈がある。 ・Aさんのいうような「つどい」の実態ではなく、かなりAさんの妄言的な部分があると感じている。実は「つどい」のメンバーも丁寧に関わってくれていたのではないかな？ ・Aさんの行為が犯罪に結びつくかもしれないと本気で憂慮し始めている。 ・自分のためだけでなく、人のためという論調にうんざりしている。 ・自分が中心で物事を進めたいという強い思いに対してある程度は理解を示している。	・周囲に呆れられている、諦められているという雰囲気を読み取っているのは、私の思いを反映しているのかもしれない。思い込みかな？ ・Fさんの印象がずいぶん変わった。それに対し、Aさんは相手の配慮に感謝するという行動がみられないと感じている。 ・Aさんの若い女性への関心が行動理解の鍵であると考えている。 ・Aさんが他者への不満を話す内容は、被害妄想的であり、自分の正当性を主張するためではないかと考えている。 ・Aさんを理解することへの限界を感じ始めている。 ・イライラしているのは、「誰かのために」という論調が、私はもともと嫌いだからである。 ・Aさんの話の矛盾点が気になり始めており、彼の主張を受け容れることへの限界を感じ始めている。

■201X.8.31：会話記録 No.7

筆者は、Aの言動に違和感がありつつも、彼が会話記録を快く引き受け、盛んに話してくれることについて、Aが「この人(筆者)は話を聞いてくれる人と思ってくれている」と考えており、嬉しく感じている。会話中の応答は、受容的で丁寧に聞くことを心掛けている。

この日の話題の中心はT大の「つどい」であった。3月で行くのをやめたが、8月限定で4、5回行ったとのこと。しかし、頻繁に行っているようである。内容は、ほとんどが活動に対する不満である。筆者は、「つどい」の詳しい事情が分からないので関心を持っている。Aの話によると「学生と社会人との間に壁」があり、Aが「疎外されている」と難しい言葉を使う。彼は自身のことを「社会人」と述べ、あたかも自分以外の社会人がみな同様の待遇を受けている話し方をするが、実際は自らへの対応のことを話す。いつも「ふれんど」でも「自分は社会人代表」だと言う。Aは、「つどい」の年下の学生に対し、「学生だから暴走している」「自分たちのやりたいことしかやらない。やりたくないイベントには参加しない」「責任者の先生がいないので、わがまま言いたい放題」と語る。また、歳下なのに偉そうにすることは叩かれても当然であるとして、叩く動作をし、Eも叩かれて当然だという主張をする。筆者は、Aが「ふれんど」に来る小学生に威圧的に関わることが気になったので、冗談交じりに「暴力をふるうことは警察沙汰になりかねない」という話を返した。すると「つどい」の学生に対して抗議をしたらDVされた、警察に言わないといけない、という。軽く押された程度のようなが、DVと大袈裟に発言するのは驚いた。

さらに続く抗議の内容は、「活動内容を決めるミーティングに参加させてもらえない、決定を陰でやる」であった。推測すると、Aは社会人スタッフとして参加したいと考えるのに対し、「つどい」の学生スタッフが小中学生と同様に「支援が必要な人」として扱ってくる不満のようである。活動の決定に関わらせてもらえないことは、「言い方を変えると山川知事をバカにしている」という。詳しく聞くと、T大学は教師を目指している人が多く、学校関係者は一般の人は学校経営に入ってほしくないと考えており、それは、山川知事が教育委員会に権限がないのと同様だという。かなり飛躍しているが、Aは自身を原市長や山川知事に例えることが多い。自分の住んでいる地域と離れた「ふれんど」の活動に参加していることについても、原市長がQ市に住んでいてU市の特別公務員をやっているのと同じだという。その後、人生も自治体の長や議員と同じように4年のサイクルで見直すべきであり、自分が「つどい」に行かなくなったのも4年活動したから辞めた、との持論を繰り返す。

その後、「ふれんど」への不満も語り、「ふれんど」に存在する「壁」として、「お母さんとしやべったらあかん」「(子どもを)蹴ったらダメ(だから入るな)」と言われるという。乳幼児がいる場所に入ったらいけないと言われたことだと理解した。先週、土曜日の活動に参加しようとしても「苦情を言われ」、「追放された」という。Aは「ふれんど」のボランティアなのだから連絡しなくてもいつでも活動に参加できるはずだと主張する。それぞれ

の活動には大学関係者の責任者がいるので、連絡しないと行けない、少なくとも教員 C に断りを入れないといけないという話は納得したようだった。

201X 年 5～8 月頃の A と筆者の関係（肯定的受容と分析的理解）

A を中心とした施設内の関係性を研究テーマにしているからであるが、お互いに相手のことを知らない中で会話を記録させてもらうことが、筆者には「気持ち良く研究に協力してもらいたい」「信頼してもらって関係を深めたい」という態度に表われている。筆者の「研究協力者と研究者」という関係の取り方が顕著に見られる。「受容的に聞くこと」を心掛けており、A の主張を「A の立場から理解するように努めよう」と考える。その結果、A は「自分のことがよくわかっている人」であり、「わかっているが自分の感情や行動をコントロールしづらく」、「困っている人」である。筆者は A の「良き理解者」になりたいと考え、「ふれんど」スタッフに対して批判的な視点を取ることもある。

しかし、A を対象化した分析的視点も多く見られる。特に「心理学的（と当時の筆者が考える）」な知見に基づく解釈で、A を説明しようとする態度が顕著である。発達障害や自閉症的特性として A の特徴を捉えようとする。A の意見を取り入れながら具体的方法を提示し、問題解決を図りながら A の「困り感」を解消しようとする姿勢もある。一方、会話を繰り返し、A の考えや行動への違和感を積み重ねるにつれ、その言動に嫌悪を感じるようになる。また、スタッフとの関係が深まり、スタッフの「心的な傷つき」への配慮や「場の安全性」の確保（子どもが怪我をしないよう）に意識が向くようになり、A への見方が徐々に変化している。

第 3 節 分析の過程②（第 2 期 9 月～12 月：違和感・不安との葛藤の時期）

○201X.9.7：フィールド記録（10）

9 月は B が教育実習に行っており、A が司会進行をする場面が多く見られる。筆者は、場を回す彼の表情を生き生きしているように思っている。しかし、結局は A のやりたいイベントについて滔々と述べる時間がほとんどになる。J は彼の意見に対し、具体的な内容などを質問し、提案をできるだけ運営に反映させようとする様子が伺える。筆者は、A の話を聞く機会が増えており、彼の主張の内容が把握されつつあること、A が子どもへの関わりには

興味がなく、女子大学生と関わりが興味の中心であると感じつつあることから、話を聞くことに少しうんざりしてきている。

この日は川上さん（女子学生）が初めて「ふれんど」に参加する日だったが、筆者はAの彼女への対応を克明に記録している。このことについては、2つの理由が考えられる。まず、筆者の興味がAの女性への関わり方にあることが挙げられる。もう一点はFの存在である。筆者は、Fから頻繁にAの女性への対応について相談されている。この日も川上さんが心配だという話を筆者にしており、その後筆者は、川上さんの元にAが近寄る度に注視している。実際に筆者がAの行動を止めに入るということはなかったが、Fは、Aが川上さんに近づくたびに間に入り、「女性への対応」について注意を促す。Aは「わかっている」と言うが、あまり聞いているとは感じられない。筆者はFの言動に影響を受けていると思われ、Aの行動への不安が高まっている。

この日はカズキ君も来ており、Aのとのトラブル（Aがカズキ君を大きな声で注意しながら追いかけまわし、危ないからと周囲から制止される。走り回る場にマットに寝る子どもや乳幼児が多いこと、Aがカズキ君を叩くような素振りを見せることなどから、周囲のスタッフはトラブルと認識する）が起きるが、筆者はカズキ君に、「Aにちょっかいをかけない」よう話している。実際にカズキ君がAをからかい、トラブルの原因を作っていると感じるからであるが、大人であるAに話しても効果がないとも感じており、カズキ君に話す方がトラブルを未然に防げると考えている節がある。実際にこの後、カズキ君が落ち着くと騒ぎが起きない。むしろ、彼がゲームをしているにもかかわらず、Aが以前の行動について「～したらあかんねんぞ」と注意をすることで再びトラブルが発生する。その時は、筆者と約束をしていたカズキ君が「Aが文句を言うてくるのでなんとかして」と筆者に助けを求めることが起きている。筆者の中では、Aが「子どもに注意をしたがっている」という印象が芽生える。また、カズキ君は筆者の意図や周囲の状況を読み取れているが、Aはできていないという印象が固まる。加えて、会話中の彼の相槌や返事が「話の流れや雰囲気に合わせて言っているに過ぎず、まったく伝わっていない」と感じるようになる。

受付は、この時期はそれほどAに積極的には関わらず、遠巻きに眺める状態であるが、受付からAのことで「なんとかしてほしい」と要求されることが増える。筆者は、Aは「ふれんど」スタッフなのだから「ふれんど」のメンバーで責任持って彼の対応をしてほしい、という意図を感じ、何とかしないといけないが「面倒だな」と感じている（施設には「ふれんど」以外の様々な活動が行われており、受付はそのすべてに対応している）。

201X.9.7：フィールド記録（10）から抜粋

途中、川上さんという女性の方が見学に来られると、Aさんの興味はそこに移る。（中略）いきなり次々と質問し、彼女に近づくので、Fさんから「Aさん、近づきすぎ！」と注意を受けていた。ミーティング後も、彼女の近くで話こんでいる様子が伺えた。カズキ君やミキちゃんがきて、人形劇の準備をする活動に参加していたので、Aさんの動きは見えなかったが、Fさんが来て、「いきなりあの調子だと、彼女きつくかないかな？」と心配していた。Fさんが〇〇ルームに行った後、覗きに行くとFさんが二人の間に立って、Aさんに話をしている。どうやら、彼女のメールアドレスを聞いたようで、Fさんから「自分のを教えるのはいいけど、いきなり初対面の人には聞かない！！」と怒られていた。川上さんの顔を見ると確かに困惑したような表情を見せていた。いきなり聞かれて嫌とも言えないかもしれないので、Fさんの対応は正解であろうと感じた。「わかってますよ。そういう常識はありますよ」と怒って反論していたが、今までもいきなりアドレス聞いていたなと思いながら聞いていた。

カズキ君は久しぶりだった。前回来た時は、かなり付きっきりでボウリングなどをして遊んだが、その時落ち着いて活動していた。しかし、今日は何度もAさんにちょっかいをかけるので、二人で言い合いとなり、走り回る光景がよくみられた。カズキ君に自分からちょっかい（悪口を言う）をかけないよう頼む。その時は「わかった」と言っていたが、その後も何度もAさんを見かけては、声をかけていた、一度、彼の腕をつかみ、「やめなさい」と真剣な表情をつくって声をかけた。その後はどうなったかわからないが、一度「Aさんが文句を言うてくるから、なんとかして」と言ってきたので、自分から仕掛けることはやめてくれたのかもしれない。確かにAさんも見かけただけで、大きな声で「暴れたらあかんぞ」などとすれ違いざまに言う。カズキ君はゲームをしていただけだったりする。今日は二人が暴れることが多かった。その後、子育て支援の方に行ったようで、受付の〇〇さんとFさんに注意を受けていた。かなり反論していたが、何のことを言っているのか聞きとれなかった。

○201X.9.7：会話記録 No.8

この時期の会話記録でも、筆者は丁寧に話を聞くことを意識している。機会の継続を期待する部分もあり、気分良く話してもらうことで詳細を聞き出したいという思惑もある。

この日最も話題となったのは、教育委員会への批判である。教育委員会が知事との壁を作り、校長が独裁をしているという主張であった。原市長や山川知事が独裁と言われるが、首長は議会でチェックされるので独裁はできないという。知事の権限が行き渡らない教育委員会の方が独裁であり、潰さないといけないと主張する。また、「地方公務員法 32 条」に

「知事のいうことは聞きなさい」と書いてあり、知事の命令を守らないと法律違反だという（実際に、職員は上司の職務上の命令に忠実に従わなければならない、と書いてある）。A は、学校が嫌いな理由として、①校長の独裁である ②決めつける ③地域の人に来るのを嫌がる の3点を挙げる。①は教育委員会が校長のしたいようにさせているという。②は、詳しく言及しなかったが、学生時代の話や「ふれんど」でのやりとりから、自らの言動に対し、「A の所為」にされると感じる経験に由来するものであろうと解釈した。③については、制服を着た近隣の高校生に「ニートは怠け者」だと揶揄され、地元の高校に抗議の電話をして「謝罪させた」ことが語られた。A 自身は「地域の人」であり、学校が地域の人と「壁」を作っているという。A が「つどい」が嫌いな原因も、学生が「壁」を作って「地域の人」が活動に参加できないようにするので、同じだという。これは、教育委員会が山川知事との間に「壁」を作って、教員が山川知事をバカにしても良いのと同じことであるとされる。山川知事は教員の上司であり、「命令を聞かないといけない」存在なのに、「バカにする（政策等について批判する）」ことは許せないということらしい。A は自らが排除されているとし、そこに「壁がある」と表現する。また、自身の立場と居住地域自治体の首長を重ねる表現も多く見られる。また U 県では知事への攻撃が横行しており、問題だとも言っていた。この日は鈴木知事（仮名：P 県首長）の話も多く、彼が地方広域連合の長や赤十字の理事という情報に触れ、「いろいろな会長をやっている鈴木知事は権力が強い」と述べる。筆者は、A の権力への関心をかなり気にしている。

次に話題の中心のなるのは H のことである。最初 A は、自分自身が「ふれんど」に来られなくなるという。詳しく聞くと「H が来られなくなったのは A の所為だと言われるから、今度は自分が来られなくなるかもしれない」と言う。この日、教員 C から H が A のことで「ふれんど」に行きにくくなったので参加を見合わせる、とのメールがあったと聞き、A は自分の所為にされたと感じたようである。筆者は教員 C からこの件を事前に聞いていた。今回は意図的に A に反省を促す目的があると聞かされており、筆者もその必要性はあると感じていた。「F の所為で来られなくなる」とも言っていることから F にも言われたのかもしれない。しかし、A の「当たり前のことを教えてあげただけなのに」や「H は、本当は元々それほど来たくなかった人」で「誰かに誘われてきただけに過ぎない」との話を聞くと、反省しているとは思えず、A の所為にすると自分が来られなくなる、と周囲を牽制しているように思え、空しくなったと記述している。

【201X.9.7：会話記録 No.8 より】

A：「ふれんど」に来なくなるかもしれないな。俺。

I：おー、どうやったん？面接手応えは？

A：面接手応え以前の問題や。A、違う意味で来られなくなるかもしれない。

I：え、うまくいかなかったん？

A：面接はええねん。面接で来れなくなるのと違うねん。わかってます？

I：あれ、面接じゃないの？仕事がうまくいったら、来なくなるってことじゃ…。

A：違うねん。A、違う意味で来れなくなるねん。だって H さんが来れなくなったから。

I：あー、それで、A さんが気になっちゃってってこと？

A：これで、みんな辞めていったら、A 来れなくなるなって、噂があるよ。

I：A さんの所為で、辞めちゃったやんかって言われるから？

A：まあ、A の所為もあるよな。言われてみれば。

I：まー、H さんがそれで辞めるって C 先生にメールが来たっていうんやったら、A さんの所為もちょっとはあるんかもしれんねえ。

A：うーん、でも別に普通のこと教えてあげただけやのにな。普通のことを。

I：それはね。言い方やと思うよ。A さんがさ、「バカにしてる」とか「そんなことも知らんのか」とか、強く言うやん。P 県民だったら、知ってる方がいいよ、とかさ。言うぐらいでやさしく言ったらそんなことにならないかも。

A：元々来くなかったんちゃう？そんなに。たぶん俺の勘では。元々そんなに。誰かに誘われたから来たんちゃう？

I：そんなこと言っちゃうの？

A：言わないです（笑）。でもね、F さんのせいもあるよ。俺が来なくなる理由って。

I：なんで？厳しいこと言いやるから？

A：厳しいこと言うし、土曜日来るな、とか言うしね。

I：でも、さっきの仕事の話とか、すごく丁寧にやさしく話してくれてはったやんか。

A：でも、土曜日来るなって言われてもな。土曜日来たい時もあるやん、人間って。違う雰囲気を見たいためにな。

I：土曜日のことは、いろいろ活動の事情もあるやろうから。

A：俺はな、一度金曜日辞めてな、土曜日に振り替えてもええかなって思ってたねん。（中略）

スタッフ（土曜日の）に怒ってんのはな。スタッフが土曜に来るなって言い方したからや。それやったら土曜日に「ふれんど」やったらええやんっていうだけの話や。A かってな、別に邪魔しに行っているのと違うやん。子どもに対してかって、ちゃんと世話してるやん。

（中略）来るなって言われるのは、それは A 排除やん。そもそもの、土曜日排除されてるやん。

表4-12

201X/9/7

【出来事】・川上さん初回 ・カズキ君とトラブル ・会話記録⑧

エピソード(略)

分析(第1次)	分析(第2次)
・Aさんが自分のやりたいことができていいる時は、楽しそうにしていると感じている。 ・「ふれんど」のメンバーがAさんを受け入れよう向き合っている印象を受けるが、私は少々うんざりしている。 ・Fさんが川上さんを心配してとる行動は、川上さんの表情から見ても妥当だろうと感じる。 ・カズキ君には、こちらの要求が伝わったと思える。むしろAさんには伝わっていないと感じている。 ・Aさんは、受付とはうまくいっていないと感じることが多い。受付スタッフの方々は、Fさんとよく話している印象がある。 ・Aさんの相槌や「わかっている」という返答は、とりあえず話の流れに合わせているだけで、内実は伴っていないと感じる。	・Aさんの司会をしたいという行動を主要役割を演じたいとする要求程度にしか取っていない。肯定的な行動に捉えている。役割を果たすことで自信を付けられると考えている。 ・「れすと」メンバーの対応からAさんにとって居心地に良い場所になろうという意図を感じ、安心している。私は疲れてきているので、負担が分散できればと考えている。 ・Fさんの行動は、短絡的な部分があるかもしれないが、私がしたくてもできないことをしているので、感心している。 ・受付の対応は、こちらも気を使わなければならない、面倒だと思っている。私の葛藤の要因の一つである。

○201X.9.28 : フィールド記録 (11)

B がいないので、A が打ち合わせの司会をする。子どもの担当を決める際、A 自らは担当者に入らない。今日は全体を見る係りだと言う。筆者を含めたスタッフ数人は、A が子どもの担当になりたがらないことを、自信がないからだと考えている。この日も J からアート活動の手伝いをしてほしいと依頼されたが、「服が汚れるから嫌だ」と一度は断る。しかし、合羽を着ればよいとの意見に納得し引き受ける。筆者は、仕事を任された嬉しさと手伝いをしなければならないという不安の表情を見てとっているが、筆者の「彼は仕事を任されたいが、具体的に何をしたらよいかわからない」という見方や「これまでの失敗経験から自信をなくしている」「子どもの行動がイレギュラーなので先が読めず不安」などの A 像が背景にある。

この日は施設内で「美術展」が開かれ、学生が準備のため大勢訪れていた。A は合羽を着たまふ頻繁に準備中の部屋に出入りし、盛んに女子学生に話しかけている。血液型や星座のことを聞くほかに、出身地を聞いてから知事の名前を聞いていた。知らなければ「バカにしたらあかん」などと言っている。学生たちも戸惑いながらも受け答えをしている。この日の記録には A が落ち着いていると書かれており、口調は以前の H への威圧的な調子とは異なると感じている。この頃から筆者は、A との距離を縮めたいと考えており、基本的に肯定

的に捉えて、A との関わりの際に「良い評価のフィードバック」をしようとする狙いがある。

表4-13	
201X/9/28	
【出来事】・美術展 ・学生劇 ・会話記録⑨	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・Aさんの行動を肯定的に捉えようとしている。自信がないので、子どもとの関わりや仕事の手伝いに積極的になれないのだと考えている。 ・女子学生への対応にはどうしても関心が向く。特に初対面のときの話し方には興味が出てしまう。 ・Aさんのエピソードが書けないと悩んでいる。 ・観劇中の様子も肯定的に捉えようとしている。 ・会話記録の聞き方を変えて積極的に対話する方針に切り替えた。政治の話ばかりで聞きたいことが聞けていないと考えている。 ・Aさん独特の理論に関心を持って聞いている。 ・Aさんが自信がない人、自分自身のことをわかっている人という考え方に疑問を抱き出している。 ・状況に合わせて反省する素振りをし、周囲から言われた話を自分の言葉として語っているのではと感じ始めている。	・Aさんは本当は仕事をしたいのだけれど、自信がないのだと考えている。「自己肯定感の低い人」が背景にある。 ・Aさんの行動の源は女子への対応にあると考えている。 ・Aさんの良いところを見つけて、フィードバックし、自信をつけさせようという意図がある(特別支援的姿勢)。 ・方針の切り替えは、研究法へ哲学的基盤の変化がある。 - 一方的に話を聞くのではなく、そのときのAさんの話の内容から関心のあることを聞いていくことに変える。政治の話ばかりで私の関心事が聞けないこと、黙って聞いていることがつらくなり、反論してみたくなったこと、もある。研究者の姿勢であるが、その以外にも関係を深めたい思いがある。 ・Aさんに根拠のない自信があると感じることもあったので、自分がなぜ認められないのかという不満が怒りの原因にあると感じ始めている。つまり自信のない人ではない。 ・場を乗り切る技法として、他者から言われた内容を自分が考えて言ったことにしているのではないか？

■201X.9.28：会話記録 No.9

この日は、大学サークルの劇が行われ、A も含めスタッフ全員で鑑賞した。直後に、A は劇の出演者に何かクレームを言いに行く。そのすぐ後に会話記録を始めたのだが、非常に早口で甲高く怒りを表現する A の話は、聞いていて疲れるものであった。劇のパンフレットには政党「改革」の「家庭教育支援条例案」が廃案になった件が紹介されており、政党「改革」への批判が A には承服しかねるようであった。パンフレットを手にも力説する A の主張は、原市長・山川知事を批判することは彼らを辞めさそうとすることであり、市政や県政を停滞させるものだという。政治に対して関心を持ち、意見として批判をすることは、市民の権利であり、否定されることではないと反論すると、時々「そうやな」というが、繰り返し同じ主張が始まる。

また、「岡田市長(仮名:P 市首長)が区民会館に来た時に直接話をした」、「鈴木知事に県庁に会いに行行って面会した」との話も出る。詳しく聞くと職員と話をしただけであるが、聞き返さないと実際に直接会って話したかのような口調である。また、特別職公務員は労働基準法の適応外で 24 時間 365 日「全体の奉仕者」として働いているのだから、悪口を言うては失礼だという。後で調べると本当に適応外で、詳しく知っていることに驚いた。

しかし突然、H の話に変わり「彼女がみんなに叩かれるのは当然」と語るのも、筆者に不快感が生じる。「叩かれる」というのは「口頭で批判される」ということかもしれない(しかし実際には、A はイスを蹴ったり、腕を小突いたりしているので、どちらの意味で言って

いるか分からない) が、彼女を批判したのが A だけでなく「みんな」と表現したことに、さらに違和感を持った。また、知事の名前や誕生日を知らないと答えたことが、「バカにしている」から「知事を辞めさせる」や「P 市の為に働いてないと言った」、などの誇張した表現にすり替えられ、「H は調子に乗っている」「頭を冷やした方がよい」「空気を読まな」「知事働いているのに失礼や」といった論調になった。筆者は、H が批判されても当然であり、A が彼女に対して取った行動は間違っておらず、来なくなったことは仕方ない、と言っているように感じた。筆者はイライラしつつも、冷静を装いながら「彼女が知事や市長にそんなことを言うはずはない」「私も知事の誕生日など知らない」「彼女は他府県の出身で 4 月に P 県に来たばかりなのだから自治体の長について詳しく知らないだけ」などと反論した。A は「そうやな」と応える。筆者は「言い方がきついから、これからはやさしく言ったらどうですか」と諭す。A は、インタビューの最後に「今日は嫌なことがたくさんあった」、と言って今度は教員 C と話を始めた。

筆者の積極的な反論は、会話記録中では初めてのことであった。これまでは、筆者が意見を積極的に述べることはなかった。理由は、①記録中の条件をある程度揃えたい。②A の語りを引き出したいので、話の腰を折るようなことをしたくない。③受容的に聞くことで関係を深め、信頼されたい の 3 点であった。そのため、これまでの会話は A が話したいことを自由に話す形式であり、彼が一方的に話し続けるものであった。しかし以後は、筆者が積極的にテーマ設定することや、意見を言う機会も増えることになる。態度変化の理由として、①②に関しては、研究を進めていく上で、会話記録におけるデータをどのように使うかという筆者の考えが定まり、A は分析対象ではなく、筆者自身との関係に焦点を当てるという研究方法の転回が挙げられる。さらに、A の話が毎回同じような内容（特定政党に対する批判への怒り）であり、「筆者の聞きたいこと」を素直に聞きたいという思いが強くなったこと、話の内容を黙って聞くことでこみあげてきた違和感を言語化して返し、コミュニケーションをとりたい思いが生じてきたことがある。このことは、③にあるような関係性が 4 カ月を経て作られた、との筆者の確信があったと考えられ、また、彼が求める「仲間」に筆者が加わりたいと思うようになったからでもある。

○201X.10.5 : フィールド記録 (12)

この日は、ミキちゃん（近隣小学生）やカズキ君に対し、盛んに注意する A の様子が多く記されている。拳を振りかざしながら子どもを追いかける A の動きは、この頃頻繁に見

られ、彼の行動が危険であるという認識が「ふれんど」全体に共有されつつある。受付から「小さい子どもがいるので気をつけて欲しい」という依頼がある、との F の話を「ふれんど」スタッフは繰り返し聞くことになる。

201X. 10. 5 : フィールド記録 (12) より

(略) ミキちゃんを巻き込んだ人形劇のような内容であった。ミキちゃんが時々激しく紙の筒を地面に激しくぶついたりしている。周りには小さいお子さんとお母さんもいるが、みんなの対応は暖かく見守るといった感じだ。しかし、私は、もう少し劇にきちっと参加してほしいと思う気持ちがある。その時、A さんが大きな声で「こらっ！！」とミキちゃんの所に叱りに近づいて行った。結局、ミキちゃんが離れていったので何事もなかったが、威圧的に大声で叱る彼の態度は、小さい子どもたちも大勢いる中、異様に映る。私は何か声を掛けたかったが、C 先生が「今の言い方、自分でどう思う？」と声を掛けている。最初はミキちゃんの態度が悪いからと言うが、「あんまりよくないな」などと反省した口調でいう。しかし、(中略) 今後気を付けようという発想はないように感じる。少し経って、私の後ろにミキちゃんが立ち、頭を紙の棒で叩いてきた。逃げると追ってきて叩こうとする。すると A さんが「こらっ！！」と大声を上げて飛んできた。私は「遊んでるから、いいの！」と A さんの手を掴むが、彼は手を振り上げて叩く素振りを見せる。(中略) その後、カズキ君が現れる。プラスチックの刀のようなものを持っており、危ないと感じる。その内、A さんが走ってきて入り口に鍵をかける。どうやらカズキ君が部屋の外に出たのを見計らって、部屋から閉め出そうとしたらしい。B 君があわてて「A さん、やめてください」と言いながら、鍵を開ける、カズキ君が部屋に入ってきて、A さんに向かって「バカ」などと毒づく。A さんは実際に叩いて反撃してしまった。B 君がかなり厳しい表情と口調で「子どもに手を出さないでください！」と止めに入る。まずいと思った私も A さんの手を掴んで身体を間に入れる。A さんはカズキ君に「あかんぞ」となどと注意する。私も怖い表情を作り「大人が子どもに手を出すのは絶対にダメ！」と A さんに言う。「あいつホンマにええ加減にせなあかん」などと言いながら、私の表情を見て、あきらめて部屋に戻って行ってしまった。

この日は、D から A との関わりにおいて提案があった。後期の講義の影響で毎週遅れて来るので、その日のミーティング内容を A が連絡係として教えるという内容である。筆者は D が A との関わりにおいて何かを考えていると思い、協力すると答える。そして、E や D のように、A との関わりを嫌がらず正面から受け止めようとする姿勢に感心している。同時に若い女性が積極的に関わることは A も嬉しいだろうと考えるが、連絡先の交換などで

A の D への行動がエスカレートしないか不安を感じている。

この日の反省会でAは誕生会を提案する。夏のキャンプではA提案の誕生会を行ったが、その第2弾とのことである。しかし、彼の企画する誕生会の対象は、スタッフであり子どもたちではない。子どもたちの誕生日を調べて一緒に開催するという案が出て、Aの提案は受け容れられる。また、先週の学生劇で政党「改革」が批判されたことが我慢ならないようで、活動の場に政治の話を持ち込まないようルールを作るべきだという。誰も普段から政治の話はせず、困るのはむしろAだろうとスタッフ一同感じたと思われ、Aのルールは採用される。反省会のほとんどの時間がAの発言で費やされるが、スタッフは「温かい」態度で受け容れている、と筆者は感じている。Aにとっては嬉しいことであり、「居心地の良い場所」なのだろうと考えている。

表4-14	
201X/10/5	
【出来事】・人形劇・カズキ君とトラブル・会話記録⑩	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・JさんやB君はいつも丁寧にAさんの話を拾う。私は、ほっといても良いのではと感じている。 ・C先生の指示は通る、という印象を持っている。反省の弁に対しては、とりあえず言っているだけという印象がある。その後のAさんの対応で、私の印象が間違っていないと感じている。 ・これまでにない興奮の度合いと感じ、Aさんの暴力的な行動について、身体をはらなないといけないと思い行動した。こちらが怒った表情をしてもあまり効果がないと気づいた。 ・Dさんの行動に感心しつつ大丈夫か？と不安に思う。 ・Aさんと真正面から向き合おうとする女性の存在は、Aさんにとっても嬉しいだろうと考えている。 ・先週の劇からAさんの「こだわり」が出ていていると考えている。 ・私は「ふれんど」スタッフの受容的な対応に感心している。 ・会話で話を聞くことに疲れといらだちを感じる。彼の暴力性の要因を彼の成育に還元して理解しようとしている(心理学的理解)。 ・Aさんは自分と原市長を同一視していると感じている。	・JさんやB君は、Aさんを見捨てる、という状況を作りたくないのだろうと想像している。 ・これまでの相手からの批判を回避した経験から、トラブル対処法として学習したのかもしれないと考えている。 ・私の分析的視点は当たっていると考えている。他の方法(話をして反省を促すのではなく、行動療法的なルール作り)が良いのではないかと葛藤し始めている。特に暴力的な行動に対しては、緊急性が高いし、やむを得ないかもしれないと考え始めている。 ・Dさんの意図を図りかねているが、Aさんから逃げない女子がいることでAさんの行動に変化が出ることも期待している。 ・Aさんの「こだわり」だとするとJさんやD君が論理的に説得しようとしても無駄だと感じている(発達障害的特性との視点)。しかし、そういう「ふれんど」の対応自体は、私は嬉しい気持ちも持っている。 ・研究だから聞くが、本当は聞きたくないと思うようになり始めている。特に疲れている時には堪える、と思っている。いわゆる「投影性同一視」(心理学的理解)。

■201X.10.5 : 会話記録 No.10

この日、Aは手にU県の行政組織図のパンフレットを持って来る。知事選挙に立候補したいと盛んに話す。Aは午前中に「U県広域水道事業団」という県の行政施設に行って来たらしく、そこでの職員の対応に不満があると語る。職員が話をしっかり聞かず何度も聞き返され、「偉そう」な対応をされたという。そのような不満から、自分は原市長と同じようにU県とU市を「掃除」したいという。山川知事と選挙で競い合うことになるのでは？という問いには、山川知事は一期で辞める覚悟で頑張ると言っている偉い人であるので、次の知事選には立候補しないらしく、ライバルにはならないという。Aは、県内の自治体にあちこ

ちに「視察」に行っているという。「自分は人を見る目があり、公務員の仕事ぶりを見て評価している。県の職員はまじめだか、市町村の職員は怠けている」と述べる。知事は忙しいから「下っ端」に会いに行き、「知事にチクる」のが目的である。「態度悪い奴やめさせる。偉そうな奴は論外」とかなり語気が強い。「職員が不祥事を起こして、知事に謝らせるのはかわいそう」なので、「知事を謝らせないようにしないとイケない」。その為の視察だという。

「職員は知事の命令を従わないとイケない」と強く言う A に対して、筆者は A が知事になったつもりで話していると感じている。知事の権限強化をするという話や、「俺は、個々の人の為に仕事している」という言い方から、自身が原市長や山川知事のもつりで話しているように思えた。パンフレットの知事を指差して、「自分は忙しい。この人みたいなもん。」というので、「自分は原市長に似ていると思うか」と問うと、「自分は原ちゃんには似ているが、「山川知事には似ていない」と言う。A は代表タイプで、友人のたつくんが幹事長らしい。「職員になってから立候補するという手もあるのでは？」との問いに対しては、「自分は民間出身にこだわりたい」と言う。A は以前働いた経験があるので「民間出身」であり、筆者は元公務員であるから「官僚出身」であるとする。だから民間の会社の厳しい退職金の問題などを良く理解できていないのだ、と指摘された。安定志向の公務員でなく、「悔しい気持ち」から知事を目指すという。

筆者は、A が強い権力に憧れている印象を持っている。特に原市長は、A にとって特別な存在であると思われ、「(いろいろ批判されても) 無視してやるのが偉い」など、憧れているように思える。また、しばしば自らのことを話す文脈で「B 型の●●」という表現を使うことから「原市長と自らを同一視している」と感じていた。この日話は、そのような思いをさらに強める。

また、この日の A は、自身のことを偉い人間であると強調することが多かった。例えば、「自分の考え方は変わっているし、普通と違う」と言う。自ら考えた「学校と塾が連携する教育」の政策の構想は面白いし、それを実現させようとするのはすごいと自画自賛する。しかし筆者が、政党「改革」が同じこと言っていた、と返すと「うん」と平気な顔で言う。今度は、「普通の人々が反対することを（自分が）賛成と言っていることが偉い」という。冒頭の水道局職員とのやりとりも「下手（したて）」に出てあげているのに、話が伝わらないのは「相手がばけている」からだという。A が間違っただけをすることはなく、注意されるのはいつも相手の方だと言い切る。そこでこの日、カズキ君を叩いて B と筆者に注意された話を持ち出すと、「子どもを叩くのは、正義感を持ちすぎやから」という。そして、「暴言吐

かれたら叩いてもいいと原市長も言っている。まちがったことをしたら叩かれて当然」だと主張する。筆者はこの時不快になり、「大人が子どもを叩いて言うことを聞かせることに正当な理由などないのではないか」と言った。すると A は「昔自分も叩かれた」「うちの親も叩く」とかつての自らの経験ではそのような価値観が当たり前だったと説明する。筆者は、うまく話を摩り替えられたような気持ちになりながらも共感的になり、話を聞く。

この日の会話も、ほぼ一方的に A が話し続けるもので、50 分以上あったが、筆者から切り上げた。聞いているのに疲れたからである。筆者は、まだ丁寧に聞く姿勢を維持しようと努めているが、かなりうんざりしている。しかし、A の考え方の一端が垣間見られる興味深い話もたくさん聞けたとも考えている。知事選に立候補するという話は突飛だが、知事になり親近感を持っていることは理解できた。また、強い権力志向も改めて確認でき、暴力に対する考え方も彼の主張する成育環境が本当ならば、なるほどと思えるものであった。

この時期の A に対する筆者の考え方が構築されつつある、と同時に筆者の A への違和感が高まりつつある。また、こちらの反論に対する「そうやな」は納得したからではなく、その場を乗り切るために適当に言っていると感じられ、反論されると話題をそらすのがうまいとも感じている。また、これまでも A 自身のことを「A さんは…」と語り出すことが多かったが、この日は特に気になったと記述されている（聞いた音をそのまま繰り返す「エコラリア」を想起している）。

【201X. 10. 5 : 会話記録 No. 10 より】

A : 公務員になりたいって言うのは、生活を安定させたいだけって思うんだよね。でも特別公務員は違うからね。

I : 安定していない、特別公務員に魅力を感じる？

A : 魅力的。だって、公務員になりたいって言うんやったら、こっちの方が本気やからね。（中略）

I : A さん、でも選挙立候補するんやったら、知事になったらどんな政策をするか、アピールせなアカンやんか。

A : 今までやらんことをしたい。今までやられなかったことを。公務員が。まあそこは原ちゃんに似てますね。例えば、（聞き取れず）塾と連携するとかね。原ちゃんと意見似てますね。

（中略）U 県と U 市は、掃除せなあかんと。

I : U 県内で立候補するってこと？

A：別にどこでもいいんや。47 都道府県どこでも。ただ、掃除したいっていうのは一緒やで。僕も意見はね。U 県と U 市を掃除したいのは一緒や。役割分担を明確化するのはな。ただ言っときますけど、知事やからね。U 市だけのために知事やってんのと違うからね。43 市町村の知事やから。43 市町村のためにやるような人にならなあかんからな。そのために立候補したんやからな（中略）。違います？でも A さんと意見結構合うところあるんですよ。

I：でも塾と連携の一個だけやん。もっといろいろ政策出さなあかんよ。

A：でもそういうところだけでもお互い連携できるのいいんちゃう？でもここの人ら合わせてくれますよ。府の職員でも。さすがにそれは当たり前ですよ。（中略）でもみんな、独裁独裁っていうけど、独裁違うんちゃう？僕思うには。

I：誰のこと？それ、原さんのこと？山川さんのこと？

A：仲間やん、この二人はな。

（中略）

A：退職金とかみんな無くしたらええねん。なんで、共済とかあるんですか？俺は質問されたらそう答えるよ。俺は職員なんやひとりの。（中略）

I：なんか良くわからん。

A：だから、最後に言いたいのは、この人ら（水道局のパンフレットを指差して）にそんな言われたら頭きますよね、誰だって。

I：ま、その職員さんの対応の仕方があまり良くなかったってことね。

A：A はね。でも、いい職員もいっぱいいますからね。

I：A さん、最近政治の話ばかりやね。今度は別の話してくれへん。

A：A はね。面接は得意やで。A はちゃんと人見ているからね。この公務員は言いか悪いか。ちゃんと見ているからね。だからこそ、ちゃんと評価できるんよ。この人適当だな。この人ちゃんと仕事してるんだなって。府の職員見ているとね、みんな真面目やわ。適当な人いまへんで。ま、いますよ、たまに、ちょっとごく希に。でも市町村の職員は全然怠けてますよ、何人かは。

I：なんか、市民オンブスマンみたいやね。

○201X.10.12：フィールド記録（13）

この日の行事は、大学近くの農園での芋掘りである。A は農園に来る前に以前から会話に出てくる女子学生の西野さんに偶然会った、と話す。筆者は、時々 A が大学に来ていたことを知っていたので、女性目的で大学に来たと思われなくするために「偶然その道で

会った」と言っているのかと疑っている。筆者が聞いた訳でもなく、A からいきなり話したこと、「わざわざ会いに行くわけないやん」と強く否定したことから、疑念が強まっている。

ある女子学生が「ふれんど」に来ないことが「A が原因かもしれない」と言っていることについて、以前の筆者は、「A が自分の所為かもしれないと悩んでいる」と考えていたので、「そんなはずないけど、A さんは自分の所為かもしれないと悩んでいるんだね。みんなそんな風には考えていないから大丈夫だよ」などと返していたが、A が本当にそう思っているのか疑問になってきていること、受容的に聞くことに疲れていることから、「2～3回来ていないだけなんだから、気にするようなことではない。今度来た時に理由を聞いてみたら」と突き放した返し方をしている。この時のやりとりで「自分の所為だということは、自分が悪いことしたと思っているの？」という筆者の問いに対し、「僕は悪くないよ」と平然と答える点、「(他の場所でも)トラブルがあちこちで起きて困るって A さんは言っているけど、みんな悪いのは相手なの？」との問いに「そらそうや」と答える点など、徹頭徹尾自分は悪くないと主張する A に対して、筆者は不快感を示すと同時に、彼が悩んでいるのかどうか分からなくなっている。

その後の反省会では、F が A の就労のことを心配している。F は A のことを話す際に「発達障害」を良く使う。筆者は、社会適応と就労支援の為の能力開発的論調に抵抗を感じている。しかしその後、教員 C から「G さんが、しんどそうな表情をしている」という話が出る。G はそれほどつらくはないが、A を注意したことで彼が騒ぎ、周囲の雰囲気壊してしまったと気にしていた。また、メールが毎日頻繁に来て、返事に困っていることも話してくれた。その場にいた D から同様のメールの話があり、「今日来るの？」などと「ふれんど」への参加の確認をしていることが明らかになった。筆者は、前日に彼から事前に行かないとメールを受けるが、翌日来ているという事実が何度もあったことから、特定女性の参加が A の来所に影響を与えているのかかもしれないと考えている。その後、F から「川上さんのメールを聞き出そうとし、止めに入った」話があり、さらに多田さん(仮名)にも頻繁にメールが送られており、多田さんが A にメールを控えるよう依頼した件が話され、A の女性スタッフに対するメールのやり取りが「問題行動」として共有されることになった。ここでの「問題行動」とは、①「ふれんど」に初参加する女子学生に対し、「自分はスタッフの中心メンバーだ」と自己紹介し、半ば強引にメールアドレスを聞き出す。②毎日頻繁にメールを送り(一日に数十通に及ぶこともある)、その内容も特に重要な事柄でないもの(例えば、政治的な出来事に対する A の意見を一方的に主張する)から、女性に対して攻撃的なものや、

自分がいじめられているといった内容で返答に困るものであること。③「ふれんど」スタッフの知らないところで特定女性スタッフの参加状況を把握しようとする こと であった。そこで、現在頻繁にメールを受けている者は、困っている旨を A に伝え、控えるように依頼すること、この場にいない他の女性スタッフも同様の状況にないか確認すること、が決定された。

これらのやりとりを踏まえて、筆者は F の考え方、つまり A が社会参加できるように指導すべきという主張も仕方ないのかもしれないと考えている。その後、F たち数人と食事に行く。そこで F から、A がこのまま「ふれんど」に居続けることがないように就労を支援する必要がある、という話が出される。F にとっては A があまり好ましくない存在になっていると筆者は想像している。そこで筆者は、「A が我々のことを信頼して、最近は家庭の話なども少しずつしてくれる」などと話し、彼との友人関係が出来つつあると話している。

表4-15	
201X/10/12	
【出来事】・芋掘り	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・偶然に会ったというのは、Aさんがごまかしていると思っている。ストーカーまがいの行為ではないかと考えている。 ・〇〇さんが来なくなったことについては、Aさんが直接的原因ではないと思うが、受容的に聞くこともしんどいので、そうではない、と説明しようとしている。 ・自分は全く悪くないという発想を理解できないし、嫌悪感を抱いている。 ・自分の相手への見立てが正しいと思い込んでいる言動には不快な思いをしている。 ・Kさんに対する心配がある。全員のいる場でメールのことを共有する重要性を感じている。 ・女性に対し、メールで出席確認をしていることに対する驚き、「まさか」という思い。 ・FさんのAさんに対する「発達障害」という言葉の使い方や排除的言動に対する問題意識がある。 ・私は、Fさんの意見に同意しながらも、Aさん目線で話し、受容的な態度を見せている。	・もし、会いに行っているならば、今後何らかの対応を考えた方が良さかとも思っている。Aさんに対し、必要以上に不安視している。 ・Aさんのせいではないと思っているし、彼がそのことに責任を感じていると思っている。彼の意見を素直に聞いている。 ・なぜ、そういう考えになるのかとまどっている。〇〇さんが来なかったことを心配している態度と矛盾する。Aさんを発言が理解できないことに困惑している。 ・Fさんたちの安易な視点に対しては、警戒感がある。 ・このころから、Aさんの居場所への参加目的が女性と会うことだろうという確信を持ち始める。 ・Fさんのいうことも仕方ないかもしれないという葛藤が生じている。 ・まだ、Aさんを信頼したいし信頼できる関係でありたいと考えている。友人でありたいとの思いが背景にあるからか？

○201X.11.3 : フィールド記録 (14)

開始前のミーティングで、A は盛んに「R 大学のクラブ活動とコラボする」という企画を提案する。多様な学生が「ふれんど」に参加して欲しいとの主張である。しかし筆者は、頻繁に陸上部の話が出ることから「陸上部員のあやちゃんに会うのが目的ではないか」と感じている。こちらが聞いていないにもかかわらず、「あやちゃんに会いたいわけじゃない」とわざわざ否定しているところからも「会うための口実ではないか」と考えている。もうひとつ A が提案している企画が「震災復興行事」である。以前も一度 R 大学のボランティアサークルと一緒に駅前募金活動を行ったが、その活動をもう一度するか、ボランティアスタッ

フを「ふれんど」に呼んで、講演してもらおう企画を提案する。企画の名前が「アヤユミ（Aが気になっている女性二人の名前を組み合わせたAの造語で、企画名として日常的によく口にする。「マキカナ」など、他に複数の異なるパターンがある）」ということもあり、以前の募金活動の時に知り合ったボランティアサークルの「かなちゃん（仮名）」が目的なのではないか、と筆者は考えている。話し合いでは、企画自体は否定されず、実現可能な形（特定女性を表す企画名を変えるなど）で行えるよう検討することになった。Aの企画は、大学生の活動に主眼が置かれていて、子どものことに配慮がない点、相手の都合などは一切考慮せず、いきなり発案される点、特定の女性の参加を要望する主旨が多かった点 等の理由から、これまで却下されてきた。今回、Jが中心で彼の声を取り入れ、企画が実現する方向になりAは喜んでいる、と筆者は感じている。

この日は、高田さんがやってきた。以前、彼女が来たことで半年以上前のバスレクの嫌な思い出がフラッシュバックし、「あやちゃんに謝ってほしい」と言い出したことがあったが、この日も彼女を見たことで落ち着きがなくなり、頻繁に彼女のところへ話しかけに行き、大きな声を出して飛び跳ねる等の行動が見られたことが記録されている。筆者は、Aが「自分で行動が抑え切れなくなる」と言っていることから、「彼女に近づかなければいいのに」と思っているが、同時にそれが難しいのが彼の「障害特性」だとの理解を示している。そして、その後の彼の行動をAなりに「自分を制御」しようと努力していると受けとっている。

反省会も「あやちゃん」の話に終始することになった。「あやちゃん」が来ない理由は、自分が嫌われているからではないかという主張と、バスレクで小学生の女の子を泣かした件は、自分も悪いが「あやちゃん」も悪いので、彼女に直接自分に謝って欲しい、といういつもの内容である。前回も、「あやちゃん」が一方的に悪く、自分は悪くないと主張していたが、今回は彼女が謝れば、自分も謝るという。Jが「Aくんがそこまで気にしてしまうことになったのは、私たちの言い方に非があったかもしれない、ごめんなさい」と言ったことが、Aの態度を変えたのかもしれない、と筆者は考えている。

また、西野さんの話も良く出てきている。来週のR大学の学園祭に来て、声を掛けたいという。教員Cがよく知っている学生だということで、先生からAについては悪い印象を持っていないという話が出ていたので、そのような女性がいることはAにとって嬉しいだろうと考えると同時に、教員Cが楽観的に捉えすぎているのではないか、という疑問も生じている。

表4-16	
201X/11/3	
【出来事】・会話記録⑪・高田さん来所	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・Aさんのイベント企画は、本当は女の子に会うのが目的だと考えており、Aさんがわざわざ名前を出して否定するのも怪しいと感じている。 ・否定をされず、企画を実現できるように周囲が配慮することでAさんも納得できるはずだと思っている。 ・高田さんが来たことでフラッシュバックが起きたと思っている。Aさんが自分はコントロールしたいのに統制できないと感じている。 ・Jさんの受容的な姿勢が、彼の「思い込み」を反省させるきっかけになったと考えている。 ・Aさんのことを悪い印象を持たずに関わられる女性がいることは良いことだと思っている。一方、大学祭で会いに行くことには不安を抱いている。	・Aさんが、相手の女性が不審に思うという想像はしないだろうとも考えている。Aさんが相手に配慮できないと思っている。 ・これまで、Aさんの企画は実現が不可能なものが多かったが、なんとか実現できそうな内容まで譲歩して形になった。女の子が目的なら十分納得できるはずと思われる。Jさんの丁寧な対応に感嘆している。 ・この時は、本当にフラッシュバックだと思っており、Aさんの行動は、「障害」による自己統制できない状態だと考えている。発達障害の特性として捉えている。 ・Jさんが受容的な対応をすることで、彼が自分を振り返り、考え方を譲歩したと思っている。そのような対応が望ましいと思っている。 ・C先生のポジティブ思考なのではないかとの疑問がある。

■201X.11.3：会話記録 No.11

筆者は、学生時代の話を開きたいと依頼するが、こちらの意に反して「あやちゃん」の話になる。自身が周囲から嫌われていると感じ、仕事をクビになった理由もAが嫌われているからだという。もし、周囲から嫌われていないのだったら彼女がいてもいいはずだと独自の理論を展開する。彼女の話から学生時代の友達の話を開こうと質問をするが、やはりすぐ「あやちゃん」の話に戻る。

Aは、高田さんに「ふれんど」に来て欲しくないという。理由はバスレクの嫌なことを思い出してしまい、土下座をしてしまうからだという。先ほどの反省会でも同じ話が出て、その繰り返しである。Aは「謝って欲しい」から「謝りたい」と主張を変えるが、それは直接会っての謝罪でないと意味がないと言い張る。話し合いで提示された「手紙を書き返事をもらおう」方法を、筆者も再提案するが、それでは高田さんを見て勝手に身体が動いて走り回ったり土下座をしたりする行動が収まらないと主張する。筆者は、「勝手に身体が動いてしまう」と言う表現は、筆者の「勝手に身体が動いてしまうの？」との質問が影響したと考えている。筆者の「本当はしたくないけれど、自己の統御がうまくできないのだ」との理解から、その表現を用いたのであるが、Aがそのままオウム返しに発言していると考えている。そして、自分ではどうしようもないから何とかしてほしい、解決するには「あやちゃん」に直接会うしか方法はない、との主張は、「あやちゃん」に会うための方法に筆者の提案が利用されていると感じている。「あやちゃん」に直接会うという発言を筆者は聞き流すが、来週の大学祭で陸上部に会いに行くと言っているので、不安になっている。

Aにとって「あやちゃん問題」は「拉致問題」と同じだという。解決困難な問題と言う部分が一緒なのかと聞くと、拉致被害者と名前が同じでその名前を聞くたびにバスレクのこ

とを思い出すという。筆者は、これまでの経験でも同じようにフラッシュバックが起きる出来事はあるのかと聞くと、たくさんあるという。それが今では気にならなくなっている理由を尋ねると「先送りにしているだけ」で「今でも時々思い出す」という。しかし、どんどん増えていくだけでなく「時効」があり、だいたい5年経つと気にならなくなるとのことであった。面接がうまくいかないのも「あやちゃん問題」の影響があるとのことだったので、その後も陸上部との共同行事を繰り返し主張していた。筆者がこのような質問をしたのは、問題の解決に繋がるAの思考パターンがあるのでは？と考えたからである。

最後に、週一回行っている若者就労支援の集まりで「いじめられている」という話になる。内容は参加者が山川知事の悪口を言うというものである。Aにとって就労支援の集まりは知事をバカにしている集団であり、県の補助金をもらっているのは山川知事に無理やりハンコを押させているからだという。なぜならば、政党「改革」は、「自分の力で社会で食べていけるように自立しなさい」と言っているのに、補助金を出すことは「甘やかしている」ことになるから、知事の本意ではない。縁故雇用でもバイトでもいいから就職した方が良いに決まっている、と主張する。そして、Aが就職のために障害者手帳の取得を勧められている話になる。Aは断固拒否するという。理由は2つある。ひとつ目は、子どもが障害者だと親が不幸になるからだとする。両親が「目先は良くなるかもしれないが、将来的に損をする」と言っているのも理由だという。Aが両親の話をするのはこれまでもしばしばあったが、彼の判断に両親の価値観が大きく影響を及ぼしていることが伺える。二つ目は、自らは障害者ではないから山川知事を騙すことになるという。近所の知り合いが山川知事の「ダチ」であり、Aも仲間みたいなものだから、仲間である山川知事を騙すできないという。独特の理由づけで知事を「仲間」にし、拒絶の理由にすることは、筆者には理解し難い。

○201X.11.9 フィールド記録 (15)

Aは、翌日の大学祭に参加するので、交通費がかさむため来ないと言っていたが、来所している。途中からミーティングに参加するが、これまで参加していたかのように「ふんふん、そうやな」などと言いながら会話に入ってくる。川上さんがコウイチ君（自閉症のある中学生）の対応の説明を教員Cから受け、内容をつかみ切れていないでいると、「わからなくなったら俺に聞けばいい」と言っている。Aがコウイチ君と関わっている姿はこれまで見たことがなかったことや、最近のAの子どもへの関わり方を見ている限り、コウイチ君との関わりは難しいのではないかと筆者は考えており、自信たっぷりに川上さんに言う姿を滑稽

に感じている。Aが「自分は仕事ができている」「失敗はしない」などという姿勢に疑問を持つことが日頃から多かったが、筆者はこれを「根拠のない自信」と感じている。

Bは、明日の大学祭でAが「あやちゃんに会いに陸上部へ行く」と言っているのが心配のようである。ホワイトボードにAが「あやちゃんの所為」と思っている責任の割合や感情を数値化して説明し、バスレクで事件が起きた様子などを人物の相関図などを使って整理している。Aの話はあちこちに飛び、また論理的整合性がないと感ずることがあるので、「視覚化」することは、有効かもしれないと筆者にも思えた。Bは、Aが「あやちゃん」に対して言う「責任」の取り方が、我々に理解できないことや、Aの主張が論理的に説明できていないことを丁寧にAに話している。約1時間は話し合っていたと思われる。筆者は、「Aを説得するのは難しいだろうな」と遠巻きに眺めて、どこか冷めた視線を送っている。

反省会では、AがBの司会を遮って進行をしようとする。Jが「自分が言おうとするのを2秒我慢したら」とアドバイスをする。筆者同様、Aの身体が勝手に反応していると捉えているようである。しかし、Aはすぐに発言者の話の切れ目で「はい、じゃ次〇〇さん」と言ってしまう。みんなの視線が集まり「Aさん、また!」と言われると「しまった、また言ってしまった」という素振りを見せる。しかしこの頃の筆者は、本当に申し訳ないと思っているのか、指摘されるから条件反射的に申し訳なさそうにするのか分からなくなっている。会では、Aが先週決まったことを蒸し返して提案をしている。イベントの名前を「アヤユミ」にして、自分が企画担当したいという。Bが友人の大道芸サークルにイベントをお願いしようと提案したのに対して、自身の企画を取られたように感じたのかもしれない。Bからすると「ふれんど」の企画を口実に、陸上部の「あやちゃん」に会いに行くのを止めさせたい思いがあるだろうし、筆者もその方が望ましいと考えている。

次に、この日小学生達が行っていたお化け屋敷の最中にAが電気をつけて無理やり終わらせようとしたとの話が出る。Aは「時間が来たらさっさと止めさせないといけない」と言う。普段から小学生達との確執が絶えないAであるが、「そういう行動が彼らの反感を買っているのでは?」と教員Cに言われると「自分も学校でそういうことをされていた」と反論する。自身が子どもの時にされていたから、目の前の子どもたちにも注意するのが当然だという主張は以前からよく聞く。「ふれんど」は学校のようなものだからそうするのが当然だ、との発言に対しては、「ここは学校ではない」という意見があり、筆者は安堵している。

反省会の後の食事会では、Fが「Aが社会に出ていくために何らかの対策をしないとけない」と提案する。「ふれんど」がAを受け容れていることが彼を「甘やかしている」とい

う。また、「ふれんど」の関わり方が彼を増長させているという声が、他の活動スタッフから出ていると訴える。Fは、Aが「モンスター化」していると言い、その原因は「ふれんど」のスタッフである我々の態度にあると述べる。Fは、Aが自ら「何でもできる」といいながら何もしないことや、企画の提案ばかりで何も自分からしないことを批判する。実際に筆者もAが期待された役割を果たせていなくても「している」と主張することや、できないこともできたとして認めないという様子がある、と頻繁に感じている。筆者は、Fの考え方に抵抗を抱きつつ、「我々のものの見方やこれまでの組織の在り方を見直すきっかけを、Aが与えてくれているのかもしれない」と話した。しかし、Fの考え方にも納得する部分があり、「仕方ない」とも感じている（データの一部は第5章に記載）。

表4-17	
201X/11/9	
【出来事】・ミキちゃんらのお化け屋敷 ・B君のAさん説得 エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・なぜ、話の内容がわからないのに相槌を打ったり、俺に聞けばよいなどと言えるのか、不思議に感じている。 ・B君の対応について、論理的な説明はAさんには通じないかもしれないが、数値化・視覚化、相関図などが理解を助けるのかもしれないと思っている。 ・申し訳なさそうな対応が、本心からでなく条件反射的なものかもと感じている。 ・自分が中心でイベントをしたい欲求を、B君に邪魔されたAさんが思っていると受けとっている。 ・大学生とのコラボの動機は、特定の女の子に会うためではないかと考えている。 ・学校で自分がさせられた行為を今度は自分が子どもたちにしたいと考えているのか？ ・Fさんの考え方に抵抗はあるが、納得できると考えている。	・根拠なく自信を持っていると私は感じている。 ・この時は、すでに論理的な対応をしても通じないと考えているようだ。B君の対応を特別支援的視点だと感じながら見ている。 ・相手の気持ちを慮る行動ではなく、反射的に身に付けた学習結果だと考えるようになりつつある。 ・行動の目的を女子との出会いにまとめると整理がつくと考えている。確信を持ちつつある。 ・自分の受けた対応をそのまま繰り返す行動を「特徴的」であると目を向けている。発達障害が念頭にあり？ ・Aさんが増長しているという見方は私はあまりなかったが、そのような考え方に根拠があると思い出した。Fさんにかなり影響を受けつつある。

○201X.11.16：フィールド記録（16）

Aがケンジ君（知的障害のある小学生）の担当をしたいと言ったことに対して、筆者は一緒に関わって協力したいと考える。Aと筆者が信頼関係を築けており、ケンジ君と関わることでAが自信を持つ機会の手伝いができるのではないかとの発想である。筆者の基本的な姿勢には、「Aに自信をつける経験をしてもらおう」という考え方がある。この日のAについての特徴的記述は、駅員のまねごとをしながら入口やエレベーターを動かしている様子やボールを使った身体運動の様子である。ここでも筆者の過去の経験や知識からAを発達障害の特性とされる行動と結び付けるが、とてもうまくいっているとは思えないやりとりでも、一緒に3人で遊んでいる状況を筆者は肯定的に受け止めている。

反省会ではAが司会をやりたいと主張するので、Bが譲る。この時も筆者は、やりたい司会ができたことについてAに対して肯定的に捉えている。しかし、司会のAは、自分以外

の人の話はさっさと終わらせてしまい、その後は自身の主張を延々と行う。その内容も先週の決定事項がまるでなかったかのように、同じ主張を繰り返している。特に震災復興行事には、「かなちゃん」と E が来ることが当たり前であるという主張をする。B が「かなちゃん」のいるボランティアグループと内容が決まってから連絡を取る段取りだったが、A はすでに「E には来るように連絡を取った」という。先週 B が連絡係になったのは、A が直接女の子たちに連絡する口実を与えない配慮だったのだが、A にとっては不満だったのだろう。B ではなく自分が連絡を取りたいのだという強い気持ちが伝わった。B は、先週の決定事項をもう一度丁寧に説明し、「ふれんど」で詳しい内容を決めてから相手に連絡するのが筋だと説明するが、A は納得できない。筆者は、A が先週決めたことを全く「覚えていない」ことに驚いている。また、この日の内容も A には通じていないのではないかと思っている。

このやりとりの結果、A がイベントをやりたいのは女の子たちに会う口実で、イベントができたとしても彼女たちが参加しないならば、A にとっては意味のないことであると筆者は強く確信している。また、A が自分の役割（女子への連絡係）を B に取られたという気持ちを持っていることも感じた。会が終わってから A に「〇〇くん（かなちゃん所属ボランティアグループの代表）が来ても来なくてもどちらでもいいんだよね。ホントはアヤユミに会いたいんでしょ？」と核心をついたつもりで聞くと、「アヤユミー！！」と大きな声を出して嬉しそうに飛び跳ねた。その答えを聞いた B の表情は、やはり女性が目的だったかと、少し怒ったように見えた。

この日の筆者は A に対して肯定的な記述が多かったのだが、その後の会話記録では、一転して不快に感じたことが示されている。「いい加減にしろ！！」と怒鳴りたくなる衝動に駆られたと記述している。A の主張を「相手の心情に全く配慮せず、自らの要求を通すためだけに理不尽な言動や自分を正当化する嘘や思い込みを繰り返す」と捉えている。また、彼の関心が子どもではなく、女子大生や女性スタッフとの交流にあると強く確信し、彼の特定女性への執着を「危険」ではないかと感じている。そのことにより、F をはじめとする A に対して不満を持つ人たちの意見に共感を抱くようになりつつある。結果、自分の研究が思わぬ方向で頓挫してしまうのではないか、A を排除しようという意見に共感を覚えるようでは論文が書けないのではないか、という不安を抱くようになっている。

表4-18	
201X/11/16	
【出来事】・ケンジ君と野球 ・会話記録⑫	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・Aさんと私の関係が良好だと感じているから、ケンジ君との関わりを一緒にしようと考えている。 ・駅員のまねをして遊ぶ自閉症児と何人か関わった経験がある。そのような見方で見ている。 ・運動が苦手である特性も発達障害的傾向であると感じている。 ・Aさんの司会に対して肯定的なのは、B君の司会進行が丁寧過ぎて時間がかかり過ぎると考えているからである。 ・結局、自分の話をしたかったから周囲の話を早く終わらせただけなのかと落胆している。 ・先週の話しの内容が抜け落ちていることに驚いている。 ・Aさんへの論理的説明が無駄であると感じている。 ・女子に連絡を取りたい行動を先にしてしまっていることで、目的が女子と話をしたいことであると確信している。 ・土下座の話は、Aさんの考え方が明らかになるエピソードであり、驚いた。 ・怒鳴りたくなる衝動や怒りを初めて明確に自覚した。Fさんや彼を批判する人たちの言動にも共感を覚えた。	・Aさんとやりとりの中で信頼関係があると自信を持っている。 ・Aさんが発達障害であるとの認識を暗に示している。 ・B君の司会が長く感じるのは、私がAさんとの会話記録を早くしたいからであり、私の都合を優先したい思いがある。 ・Eさん、「かなちゃん」に会いたいから計画したと考えることが自然だと思っている。確認する意味でAさんに聞いている。研究の中では、この出来事で確信した。ただ、それだけではなく、自分が中心でイベントを企画したのにB君に取られたとも思っているのではないかと考えている。 ・土下座の話で、彼が自分が悪いかもしれないという気持ちを持っていないことが明らかとなった、と考えている。驚くと同時に興味深く思っている研究者の視点がある。 ・この日の私のAさんへの気持ちは、両極端である。葛藤が大きく生じている。彼の行為に対して危険だと感じ始めている。論文が書けなくなるとの不安がそれを示している。つまり、「共生」というコンセプトに反するのではないかという思い。

■201X.11.16：会話記録 No.12

この日、衆議院の解散があり、気になっていると言って政治の話ばかりになる。大物政治家や「土下座」の話から、筆者はAの関心が「強い権力」にあることを確信しつつある。

Aは、自らをあるやり手の大物政治家のようだと表現する。これまで自身を原市長や山川知事に例えることは多かったが、その人物はこの日が初めてであった。Aは、アルバムの写真を見せながら、この中で連絡先を知らない人はほとんどおらず、それだけ多くの人から連絡先を教えてもらえる人は「偉い人」とのことである。教えてくれなさそうな人のことを「レベルが高い」と表現するが、そんな人の連絡先でさえ知っていることは、Aにとって誇らしいことのようなのである。強引に聞き出しているのでは、と問うと「先手を取った方が勝ち」という。これが「大物政治家のように力を持っている」ことらしい。

Aは、大物政治家のように力で人を呼びたいという。「Aの力でかなちゃんを呼びたい」と盛んに述べる。「かなちゃんは、佐藤かなちゃん（仮名：かつて「ふれんど」にいた女子学生で「かなちゃん」と同名）の代わりになる。「Aの力で代わりを作りたい」と言う。名前が同じだということが「代わり」になる根拠だと思われた。しかし、実際はBがかなちゃんに断るように働きかけ、Bの力で他の人を呼ぶということになっているので嫌だと言う（実際にはそんな事実はない）。筆者は、AがBにライバル意識があると感じており、Aにとっては企画を取られたような気になっていると思われたので、不謹慎ながら納得してしまった。

この日は「強要」という言葉が頻繁に出た。「強要」とはA独特の言葉の使い方で「人に

無理やりさせること」を意味する。Aは、「かなちゃん」に強要していることは自覚があるという。しかし、それは「土下座」で相殺されるとする。年齢的に上である者が、若い人に「頭を下げてまで頼んでいる」のだから、年下は断るべきでないという論理である。筆者は、Aの土下座には自分が悪いと思っているから行う謝罪の意味もある、と思っていたのだが、Aは、「相手に（何かを）してほしいから。めったに悪いと思っていない」と言う。また、「強要罪にならないように下手に出る。上に出たら強要罪になる。法律（罪のことか？）軽くしておかないといけない」とする計算された行動であることがわかり、Aの行動の一端が理解できたような気持ちがありつつも、不快になっている（※このエピソードについては、第5章にて詳述する）。

Hの話も頻繁に聞かれた。Aの所為でHが来なくなったと言われることは、納得できないと繰り返す。Hに対して「あの子ちょっと変わっている。イス蹴ったとか言う」と、不当に自身の所為にされているという訴えである。しかし、筆者はその現場にいたので、「偶然足が当たったのかもしれないけど、似たような行動は見られたし、Hはそうされたと思ったんだから仕方ないんじゃない」と話す。すると「実際、ホンマは蹴った」という。筆者は、相手を非難する嘘をついてまで自らの非を認めないことに強い怒りを感じた。これまでも都合の良いように相手の行動を解釈し、事実としてしまう反応に呆れることが多かったが、この日は特に会話しながらイライラする筆者自身を自覚している。Aはこの期に及んでもHの連絡先を知りたいと言う。「謝りたい」のがその理由であるが、そうしないと「俺の評価が落ちる」と聞いてまた呆れてしまう。さらに、自身がHの件で評価が落ちたので「名誉を挽回」をするために「アヤカナ」をして、「かなちゃん」を呼びたいと言うが、名前や血液型で誰かの代わりになるという考え方を聞いて、さらに不快な感情が湧き起こった。

この日の会話中、筆者はAの意見に頻繁に反論している。Aは、土曜日の他の活動に参加して挽回したいという。土曜日の活動には以前何回か参加したらしいのだが問題があったらしく、Aは土曜日のスタッフから来ないでほしいと言われている。問題とは「若いお母さんに頻繁に話しかけて離れず、子どもへの目が行き届かなくなる」「乳幼児が多いのに大きな声で叫び、走り回るので危ない」「若い女性の院生にまとわりつき、研究の邪魔をする」等である。筆者はその話を聞いていたので、土曜日に行かせてはいけないと思い「まず、金曜日挽回をしてください」と強い口調で話した。これは、会話記録中では初めてのことである。Aは、「土曜日に行くことが自分にとって大切だ」と譲らない。しかし、筆者が反論すると「自分は変わっている」という話をし、話題を大きく変える。これまでも「自分が他人

と違う」とか「頭おかしいんかな」と言うことがしばしばあったが、A 自身が自覚して悩んでいるという風に捉えていた。しかし、この日は「責められるのを回避するため、これまで誰かに言われた言葉をあえて使っている」という可能性を考えている。

○201X.12.07：フィールド記録（17）

12 時頃、大学の学食で昼食を取っていると A が現われた。「ご飯食べに来たの？」と聞くと「違う」と言う。同じテーブルに座るのを勧めたが「いろいろやることがある」と言って、席には着かない。各テーブルを回って座っている人の顔をのぞき込んだり、入口を出て外を眺めたりしているので、誰かを探していると感じた。テーブルに座っている女子学生に話しかけているので、知り合いかと思って見ていたが、女子生徒たちの反応を見ると、そうではないようだ。いきなり話しかけている様子は不自然に映るが、時間がなかったため、その場を離れた。おそらく E が「かなちゃん」に会いに来たのだろうと軽く考えていた。

「ふれんど」では E が来ていた。普段あまり顔を見せないで、A のことについて聞いてみようと思い声をかけた。先週、A から「E ちゃんともめた」とメールが来ていたので、そのことを聞くと「いつもと同じやりとりですけどね」と特に気に留めていないといった表情で返答があった。また、今日学校で A にあった話もしたが、知らないという返事だった。A の目的が「かなちゃん」だったのかな、と瞬時に思ったが、E の返答の仕方にも冷たい印象を受けた。これは、A のことでいちいち聞かないで欲しいという E の思いかもしれないと考えると同時に、筆者に対してもあまり関わらないでほしいということかもと戸惑った。筆者が普段から E に話しかけにくいなと感じていたこともあり、これからも声を掛けにくいと意識することになった。

【201X.12.07：フィールド記録（17）より】

12:00 頃、昼休みの大学食堂に A さんが現れる。「ご飯食べに来たの？」と聞くと「違う」と言う。前の席に座るのを勧めたが、「いろいろやることあるねん」と言って、席には着かない。周囲を見渡しているので、誰かを探している様子。入口付近へ行ったり、テーブルに座っている人の顔を覗き込んだりしているので、明らかに誰かを探しているように思える。テーブルに座っている何人かに話しかけている。知り合いか？こちらも時間がなかったので、声はかけず、その場を離れた。（中略）14：30 からのミーティングに、まだ、A さんは来ていない。E さんがいたので、「先週、A さんと何かあった？」と聞くと、「いつもと同じですよ」と言う。「E

ちゃんともめた、というようなメールが来たけど」と言う、「いつもと同じやりとりですけどね」と言われた。食堂で A さんに会ったことを伝えたが、E さんは知らなかった。目的はかなちゃんか？

この日も A は執拗に E に関わりたがり、E 担当の女兒が A に対して怒る、という光景が見られた。また、外部からクラウンが来るイベントがあったが、その最中に A が大声を出す状況がしばしば見られた。筆者は「今日はテンションが高いな」と感じている。イベントが終わると、B が A に対して以前のように白板で図示しながら何かを説得しようとしていた。内容は分からなかったが、前回とは異なり A は B と口論しているように見えた。A は大きな声で反論しており、B も険しい表情である。部屋の掃除が始まっても収束する気配がなく、筆者が「場所を変えるか、中断するかできるかな？」と二人に話しかけ、ようやく収まる。その後、B に対し、「お疲れさん、論理的に話しても難しいんじゃない？」と声をかけ、ねぎらった。B は疲れた表情で「そうですね」と返してくれた。筆者はこの時期、A には論理的に説明しても伝わらないと感じており、そのことを他のメンバーにも話しても同意を得られると考えている。B の大変さを筆者が共感できると伝えたかったのと同時に、筆者の苦労を共有してもらえるのでは、と考えている（※データの一部は、第 6 章にて記載）。

その時 A は、車掌のようにエレベーターの前でボタンを押し、乳母車を押すお母さん方を仕切っていた。エレベーターに乗る列が長くなっているため、少しでも中に乗り込もうとするお母さんたちに対して、「2 台までにしてください」「後にしてください」などと大きな声で制止をしているので、お母さん方が困惑しているように思えた。また、「閉」ボタンを押してすぐ、「上」ボタンを押すので、エレベーターが開いてしまいなかなか下へ降りられない。見かねた F は、「お母さん方が困っているから止めてください」と言い、J は「ボタンを押してから 10 秒数えてください」と声を掛ける。筆者はこの二人の声の掛け方はいつも対照的だなと感じている。しかし、A がエレベーターから離れないので、筆者は「今のやり方やったら車掌さんクビになるで」と声を掛ける。A は「それは大変や」とあわててエレベーターから離れた。筆者は、A の世界観の価値基準で話す方が「効果がある」と思っている。これは特別支援学校時代に培った状況の統制方法であるが、それが「A を統制するのに有効である」と感じつつある。

表4-19	
201X/12/7	
【出来事】・R大食堂でAさんと会う ・Eさん来所 ・会話記録⑬(於: 区民センター)	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・食堂でうろうろしていたのはEさんか「かなちゃん」が目的だろうという予測を立てていた。 ・Eさんに対しては、冷たい印象を受けた。余計なお世話なのかなと感じた。 ・Aさんは、Eさんに構ってほしいという思いがあるのか？ ・B君は何とか説得しようとしているように見える。 ・Fさんは制止する声かけが多い。 ・Jさんはわかりやすい提示の仕方を良くする。 ・Aさんが自分から場所まで設定して会話記録を引き受けてくれることが嬉しいと感じている。	・この時は、そんなに重大なことである印象はなかったが、いろいろ声かけているのは不思議に思っていた。軽く考えている。 ・Eさんには今後も声をかけにくいという印象。 ・B君に対して冷めた見方をしているのは、Aさんに対して諦めに近い感覚を持っているから？ ・FさんとJさんは、対象的な関わりを行う。Jさんには特別支援的な印象を持つ。 ・この日イライラしなかった要因がよくわからなかったが、Aさんが自分の言うことを聞いてくれたからだと考えた。 ・Aさんが話したいから積極的にインタビューに応じるというよりは、互いの関係が良いからだと捉えている。

■201X.12.07：会話記録 No.13

この日は、施設利用の時間が限られていたため、会話する時間はなかった。しかし、A から近隣施設のロビーで会話できるという提案を受け実施する。このことにより、A が筆者に話をしたいとの強い願望が感じられたため、筆者は信頼してもらえている気持ちになり、嬉しく思っている。しかし、話の内容は、E・「かなちゃん」・H への理不尽な批判がその大半を占め、自己本位な意見を一方的に主張し、その理由については理解しがたいことがほとんどであった。それでも筆者は、A から場を提供してくれたことに気を良くしており、A の立場を推論しながら丁寧に聞くことを心掛けている。

この日の主張は主に E に対する批判である。先日、喧嘩したとのメールがあったが、かなり怒りの感情を持っている。その日の E の冷静な反応とは対照的である。彼の主張は、自らが提案するイベント企画は、A のためでなく E のためであり、彼女がしたいと言ったからだという。彼女は、言っていることがコロコロ変わり、約束していた誕生会もすっぽかす。彼女を含めみんな嘘つきで、自分のことしか考えていない、という。筆者は、彼が都合の良いように出来事を解釈し、他者を批判する姿勢には慣れてきているが、彼には嘘をついているという自覚はないと感じている。しかし、いつのまにか E が企画をしたいと言ったという話になっているのには驚いた。おそらく A が血液型と星座が同じ「かなちゃん」と言う女性がいると E に伝えたのだろう。「E ちゃんが会いたいと言った」と繰り返し主張する A の話を聞くと、E は A の「かなちゃん」の話を丁寧に聞くなかで、自分と同じ血液型で星座も同じ、両親の血液型も同じと説明され、「そんな同じような人だったら会ってみたいですね」と返したのかもしれない。その事実が A には「E が会いたいと言った」から「企画は E がやりたいと言い出した」に飛躍したのだろうと想像できた。

A の特徴的な人物把握の仕方には、血液型や星座があるが、対象となる特定の女性だけでなくその両親の血液型の組み合わせが重要らしい。特に両親が A 型と O 型で女性が A 型の場合に、A は強い執着を示す、と筆者は分析している。この日はその話が具体的に出てくることが多く、A の独特の世界が垣間見られた。E と「かなちゃん」は、両親が A と O で本人は A 型、かに座という共通点がある。

A の企画の名称は「アヤユミ」震災復興行事である。この企画が周囲の配慮から募金活動になったことを A は納得できない。さらに、E に企画への参加をメールで依頼したが断られたのが怒りの要因のようである。また、「かなちゃん」にボーイフレンドがいるという情報をどこからか入手し、そのことも怒りの一因のように感じる。A は、自身の企画はみんなのことを考えているからであり、震災被害にあった人たちのために考えたのだから、「かなちゃん」が彼氏と遊ぶためにイベントに来ないことは、自分勝手だと言う。また、自分これまで彼女ができない時間を過ごし「犠牲」になっているのだから、「かなちゃん」は自分のために「犠牲になってもらいたい」という。自分の頼みを聞いてもらうことが正当だと言う彼の理論を聞いて、筆者は理解に苦しむと同時に「怖れ」を感じた。A に、「かなちゃん」を「自分の彼女」にしたいという強い願望と、ボーイフレンドへの嫉妬があるのでは、と感じたからである。筆者は、その考えが理解できず、主張は受け容れられないこと、自己の欲求のためのそのような考えを、もし行動に移すならば犯罪になる可能性があることなどを説明した。A は「いけないことはわかっている」と言うが、筆者の不安は少しも払拭されない。この日 A が大学の食堂で何をしていたかを聞くと、A は大学で「かなちゃん」が「彼氏とデートかもしれないから行って探していた」という。また、E を探していたとも言っている。さらに、「彼氏調査」をしたと言う。複数の女子学生に「彼氏いますか？」や「B 型の男子どう思いますか？」などと聞いて回ったらしい。これらの行動が頻繁になれば大学側から何らかの警告があるかもしれないので、控えるように A に伝えたが、筆者の脳裏にはひとつ間違えば「不審者」と誤解されるのではないかという懸念が強まった。

H の話にもなったが、彼女が来なくなったのを「俺の所為にされている」といういつもの主張である。H は「生意気」で「上から目線」であり、自分の対応は悪くないという話を繰り返す。教員 C から反省するよう言われているとのことであったが、全く伝わっていないと感じた。A は、自分は 8 歳も年上だから E や「かなちゃん」、H に丁寧をお願いをする必要はないという。土下座までしているのだからそれで十分とのことである。さらに「かなちゃんと E ちゃんに世の中の厳しさを俺が教えてやらなあかん」という。それは自治体の長

の「怖さ」を教えないと「悪口を言うかもしれない」からだと言明する。これらの主張を不快に感じた筆者は、A がそのような立場にないこと、人に頼みごとをするのに年齢関係なく、丁寧に対応すべきだと反論する。すると急に携帯電話を触り出す。これまで反省会などでも良く見られたが、自らの主張が終わるとそれに対する他の意見に対しては、携帯電話を触り「ふんふん、そうやな」などと言って聞いていないと感じられる態度を示すことがあった。このような態度がさらに筆者を不快な気分にした。

また、この日の話題にはお金と権力の話が多く聞かれた。E が活動に来ず、アルバイトをしているという話から「どうせ、お金目当て」「人間はお金欲しいに決まっている」「お金がすべて」「お金があれば彼女もできる」などの話が出される。当初は、お金があれば人を動かせるという内容だったが、筆者が賛同せず、そういう考えばかりではないと主張すると、途中から B がそういうことを言ったが自分はそうは思わないという内容に変わった。しかし、それでも相手の同意さえあれば「相手を思うようにするのは自由」であり、そのためにお金を使うという主張は変わらなかった。

権力の話題は、大物政治家のような力が欲しいという話であった。その力があれば友達もできるという。鈴木知事は地域広域連合の会長だから、該当地域出身である H が知っていることは当然であり、H が P 市で取得する看護師資格を剥奪することもできる権限があるという。そして、「かなちゃんや E ちゃんは嘘ついたから法律を犯した」のであり、知事のような権力者は法律を犯した民間人にとっては、怖い人であると強調する。A は「怖い」という言葉を頻繁に使う。教員採用試験を受ける人にとって原知事は、怖い人だという。A が政党「改革」を批判しないのは、「家の近くに事務所があつて怖いから」であり、「福祉（施策）を受けにくいのも、家に来たら困るから」だという。これらの話から A の権力への憧れは「怖さ」であり、それが自身を含めた人を統制する手段であることを強く認識していると感じた。

また、この日は恋愛についての話題も多く、A が女性と付き合いたいと強く願っていることが伝わってきた。最後に思い切って「イベントを企画したい本当の理由を教えてほしい」と頼むと、企画の「裏の事情」が「彼女を作ること」だという。ニートの対策には「彼女を作ること」が先決であり、そのことが仕事を探す「やる気」に繋がるのだというのが A の理論であった。

○201X.12.14：フィールド記録（18）

この時期になると筆者は A の話を聞くことに「うんざり」している。 事前の打ち合わせ

や反省会が A の同じ話の繰り返す独演会状態になり、その中で A の話を受け容れて対話することに努めたり、説得しようと試みたりする他のメンバーの様子を冷静な「冷めた目」で観察することが多くなっている。A に対しては、「割り切った」態度で見る機会が増えている。話し合いの内容が、会話記録や個人的に A と話す際に既に聞いた内容であり、それを繰り返し聴くことに疲労を感じていることもある。また、内容そのものにも不快な印象を受けることが多い故に、「早く終わってほしい」と感じている。さらに A の「ふれんど」への参加の目的が子どもへの関心ではなく、若い女性にあると思われるようになると、それを「裏の事情」として表には出さず、「他者のため」と称した強引な理由づけにより周囲への説得を試みる姿勢に呆れ、いらだちを感じるようになってきている。

衆議院の総選挙を 2 日後に控え、テレビ等からは選挙に関する情報が溢れている。A も「2 日後に日本の将来が決まる」と盛んに口にする。A の主張はそのほとんどが政党「改革」の政策であり、原・山川両氏の名前も頻繁に出ることから政党「改革」へ投票するのだろうと思っていたが、「投票する党は決まっているの？」との筆者の問いに「選ぶのに困っている」という。「改革じゃないんや？」と聞くと「まだわからない」と答える。投票する党を聞くという行為が常識的でないことは承知しているつもりであったが、A は気にせず、むしろ「政治ネタ」の話は喜んでくれるだろうと考えていたので、返答は意外に感じた。筆者は非常識な質問をしたと反省すると同時に、A の答えの理由を「投票する政党を言いたくない」のではなく、「政党の主張を無条件に受け容れていると思われたくないのかも」と捉えている。これは、A の普段の主張が、政策内容についての議論にはならず、原・山川の主張をそのまま繰り返していると感じる場面が多いため、他の党を選択する余地はないだろうと考えているからである。つまり、「悩んでいるふり」をして、「受け売り」ではないことを示そうとしていると捉えている。

「婚活」の話はその情報量に驚いた。具体的な料金設定や参加条件（年齢や学歴・収入などの制限）、実際に参加することで予想される女性の対応などの話が次々に出された。本当に「彼女」が欲しいとの強い願望が伝わってきた。確かに A にとっては参加することすら高いハードルになっている、と感じられた。と同時に彼の「女子学生との出会い」への強い執着の一面を垣間見た気がした。「仕事」の話は、年末年始の短期アルバイトの話だったが、面接で落とされることへの強い不満が多く語られた。去年は中途解雇されず、4 日間勤めた話が誇らしく語られた。自分は「戦力になっていた」という A の話から筆者は「いつものように自分を大きく見せようとしている」と感じている。しかし、「婚活」イベントでは、

参加資格すら得られず、アルバイトの面接でことごとく落とされる経験を繰り返す A が、自分の存在を認められ、自分が選別に耐えうる存在であることを示そうと欲する姿勢は、理解できる気がする。

表4-20	
201X/12/14	
【出来事】・選挙2日前 ・婚活の話 ・正月バイトの話 ・会話記録⑭	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・Jさん・B君がAさんの話を丁寧に聞くのは、「ふれんど」のコンセプトにあっているが、私はきりが無いと思っている。 ・Aさんの「ふれんど」に来る目的は、子どもとの関わりでなく、女子と関わりたいからだろうとの考え方である。 ・選挙が間近なので、関心があるのは想像できるが、政策面等には関心がないことに気づく。政党「改革」の露出がテレビで増えていることが楽しいのだろうか？しかし、投票するのはどの政党かわからないというのは不思議だ。 ・婚活に関心があり、かなり詳しく情報をもっていることに驚いている。 ・自分で戦力になっていると答えるところに疑問を抱く。しかし、受け容れるアルバイト先の存在には、安堵している。	・Aさんに丁寧に説明しても無駄ではないかという思いがある。諦めている。 ・周りには指示するが、結局理由をつけて子どもと関わらない姿勢に不快感をもっている。うまく関われないことを認めないことにも苛立ちがある。 ・政党「改革」の受け売りと思われたくないから、投票しないとやっているのではないか、Aさんなりのプライドがあるのではないかと考えている。 ・やはり彼女がほしい、結婚したいという願望は切実なのだと認識した。 ・周囲ができていないと思っても本人は仕事したと真顔で答えることが多くあるので、アルバイト先でもうまくいかないのではないかと想像している。

■201X.12.14：会話記録 No.14

この日のインタビューも E への批判に話題が集中する。直前に B や J から、E を非難することについてやめるよう説得を受けていたこともあってか、かなりイライラしている様子が伝わってくる。筆者は、捲くし立てるように話す A に対してなるべく冷静に対応しようと心掛けている。

E への批判は 6 月の誕生日に遡る。A はそれを「B 型の●●の誕生日会すっぽかした」と表現する。原市長の誕生日が 6 月 28 日らしく、そういう名称になったようである。E が「来る」と言ったのに来なかった、との主張は、「E ちゃんに嘘つかれた」という表現になっている。また、その時に連れてきた友人のたつくんが不機嫌になり、そのことが原因で自分の信頼がなくなり、たつくんとの関係がうまくいかなかった。だから「E の所為」だという。筆者は、その場面に居合わせ、記録をとり、また当日に会話記録もしている。筆者らが捉えている事実とは明らかに異なり、彼の都合により話が作られ、A 自身は E に迷惑を掛けられた「被害者」的に語られている、と感じた。そして、その埋め合わせをするために、E に「アヤユミ」企画への協力をメールで頻繁に迫っているようであった。そのことに心配をした B が、直前に A に「説得」を試みたようである。A は、最近 E が来ないのは「B 型の●●が怖いから逃げている」と表現する。ここでいう「B 型の●●」は原市長であるが、この表現をする時は「原市長の話をする A」から逃げているということなのだろうか。自らが怖がられているように感じることを心地良く思っており、原市長の権力を自分の権力のよう

に感じていると、筆者は考えている。

E を批判する理由は他にもまだあると述べる。それは、これまでもしばしばイニシャルで話題に出る T 大の S.N さん（女子学生:イニシャル仮名）への批判に繋がる。S.N さんは T 大「つどい」のメンバーで、U 県教員採用試験に合格したらしい。A 曰く、彼女も嘘つきで、山川知事をバカにしているという。話していると A の興奮は高まり、内容がよく理解でなくなる。A は「てにおは」が不正確であることが多く、主語を言わない場合も多い。さらに話し手の言葉を自分の言葉のように話すこともあり、内容を理解するまでに何度も聞き直すことがある。この時は特に顕著であった。整理すると、S.N さんは、山川知事をバカにし、農家を潰したという。これは、S.N さんが「農業に行くと危険だから怪我をする」と言ったかららしいが、このことが「農家をバカにしている」とされる。おそらく農業は、彼が参加している U 県の若者支援事業の一環の農業訓練を指している。その事業は山川知事が認可している事業だから、その事業をバカにしたことは山川知事をバカにしたことになる。また農家をバカすることは営業妨害であり、農家を潰したことになるという。

そこで筆者が瞬時に考えたことは、おそらくこの S.N さんは、A お気に入りの女性で自分の農業活動に参加するように迫ったのだろう。その時、S.N さんが「そのうち行けたらいいですね」などの曖昧な表現で「断った」ことが、A にとっては、「行きたいと言った」ことになったのだろう。その後、明確に断られた時に言葉が「農業に行くと危険だから」であり、これは、怪我をするといけないのでという表現だったと推測できるが、A にとっては、すべての農家を否定する言葉になったと思われる。これが「嘘をつかれた」との表現になったのだろう。また、S.N さんは、「原や山川を潰そうとしている教師」であるから、彼らを「上から目線で見ています」態度であるという。これは、山川知事の選挙の際の獲得票数 2,006,195 人の声をバカにした行為であるらしい。S.N さんは教師を辞めるべきであり、自分が知事であれば、辞めさせるし、権限さえあれば、山川知事に頼んで辞めさせたいという。

筆者は、A はその怒りの表現を他者に伝える際に、自分の正当性を強調するため大袈裟に言う傾向があると感じている。さらに言葉が A にとっての事実になってしまい、自分が被害者であるかのごとく表現することになるのだと考えている。特にこの日は、会話中に興奮している状態になる。「どうしたらイライラが収まるのかな？」と聞くと「S.N さんが教師辞めたらイライラが収まる」という。かなり「怒り」の感情が示されるが、これがそのまま E への感情にも繋がる。それは、S.N と E の血液型が同じで、両親血液型（実際は父母の血液型は逆であり、A はそのことも知っているが、重要ではないらしい）も同じで、弟がい

て、教師を目指しているからだという。だから、二人は似ており、今後 E も教師になって山川知事を潰そうとするから、教師になることをやめさせたいと主張する。E はどうせ、教師になっても嘘をつき、東日本大震災の被災者をバカにしているからというのがその理由である。「アヤユミ」は、震災復興行事であるからその参加をしないということは、東日本大震災の被災者をバカにしていることになるという以前の主張である。筆者は、S.N と E は別人なのだから、同じように怒りの感情を持つことは理解できないと説明するが、強い剣幕で「血液型が一緒」であるし、「教師になったら一緒」と一蹴される。

これらの経緯から、筆者は A に対して丁寧に向き合い関わろうとしている女性で、特に A 型の人に対しては、A が「裏切られた」と捉える状況が生じた際、それが強い「怒り」の感情として現れ、相手を批判する言動に繋がるのでないかとの不安を感じるようになった。そして、その裏切られたと感じる経験は、A 独特の解釈であり、筆者の理解を大きく超えた共感し難いものであると記述している。この一週間の間に A は、教員 C より「R 大学に行って女性に声を掛ける行為は苦情が来る恐れがあり今後やめるよう」に言われている。筆者は、教員 C より A に伝えられた内容を知っていたが、A は筆者に対して、「声掛けるのをやめた方が良いんじゃないと言われた」としか言わなかった。そして、「R 大学行っているのは会話したいだけ」と主張する。さらに、いつのまにか E への姿勢が「E ちゃんにバカにされている」「E ちゃんを懲らしめようと思っている」などと変わる A の言動に、益々不安を募らせる様になっている。

筆者は、この日の A の考え方の典型として「数字と統制力の関係」を挙げている。山川知事の選挙の総得票数を正確に覚えているのに驚いたが、その時、V 市だけは次点の票数が山川知事を上回っていた。他の市においては山川知事得票数が最多だったらしい。だから、V 市の人は知事のいうことを聞く必要はないが、他の市民は言うことを聞かないといけないう。そして、「1 位がすべて」であるという。このように数字の多数や上下により、相手を統制しようとする傾向があることに筆者は強く関心を持っている。

また、この日筆者は、自分が原因で人が来なくなると A が繰り返すことに対して、「自分の所為」だと思っているのに、なぜしつこい勧誘や攻撃的言動を繰り返すのか理解できないと説明を求めている。A は「人が信用できないからだ」と述べている。筆者が「自分の行動を制御できず、悩んでいる」という A 像に固執していることが分かる。

201X 年 9～12 月の A と筆者の関係（関係の緊密さより生じる違和感と不安）

筆者は、A との関係が深まり、ある程度言いたいことが言える信頼関係が構築されつつあると感じている。会話記録に関しては、施設が使えなくとも A から場所や時間の提案があるようになり、逆に話を聞いて欲しいのかもしれないと考えるようになった。友人として A から信頼されているとの自信に繋がり、A に対してもこちらの思いや意見、提案を行うことが多くなった。

一方、距離が縮まると同時に、A に対する様々な負の感情が増大する機会ともなっている。A にとって筆者が本音で語ることができる相手となったことが想定できるが、結果的に、これまでの鬱積した不満や批判が噴出することになり、その批判の矛先が、筆者と活動を共にする「ふれんど」のメンバーに向かっている。しかし、活動に積極的に参与する機会が多くなり、中心的メンバーになりつつある筆者にとって、関係が濃くなったスタッフの立場で A を捉えるようになり、A への否定的感情が大きくなっている。特にメンバー内の F との関係の影響が大きい。頻繁に会話する機会が増えることで、「ふれんど」を乳幼児や母親を支援するための安心できる場所にしたいとの F の強い思いと、筆者の A への不安が共鳴し、A の存在が「ふれんど」に問題を生じさせていると考えるようになる。特に、若い母親への影響や受付スタッフの困惑の様子、また、「ふれんど」の女子学生メンバーへの執拗な関わりを、「女性の立場」から語る F の話は、充分納得できるものであり、徐々に「ふれんど」の秩序を守らないといけなく、女子学生が傷つくような経験から守らないといけなく、という強く考えるようになる。そのことに加え、A の理解に苦しむ自己中心的な言動や解釈、女性への強い関心や大学食堂で目の当たりにした行動、などが筆者の不安を駆り立てる。また、この時期の筆者の背景には、4 月と 11 月に起きた女性への重大事件も影響していると思われる。このような思いは今後ますます増大することになる。

また、研究者の態度によるデータの扱い方についても、それまでの心理学で学んだインタビューの姿勢（インタビューはデータの持ち主であり、インタビューデータには持ち主の本質が隠されていると考えることや、各インタビューにおける質問者態度をできるだけ統制するなど）がしばしば現れる迷いのある態度であった。しかし、データは両者の相互作用から構築される織物であり、研究の対象は A ではなく、その関係の中にある筆者自身の枠組みの変化であるとの考えが明確に定まり、筆者の関心や聞きたいことを積極的に問う姿勢に変化している。

第4節 分析の過程（第3期1月～3月：権力/支配との対立期）

○201Y.1.11：フィールド記録（19）

この日は、Aの提案で始まった「震災復興行事」の募金活動日である。活動は17時からであり、15時から来る子どもたちの関わりが十分可能な時間ではあるが、Aは、忙しいから子どもの対応はできないと言い張る。Bが説得すると「ケンジ君だったら見られる」という。「Aだけでは、難しいのでは」という意見に対して、筆者と一緒にいたら大丈夫だと述べる。筆者は、嬉しい気持ちになり喜んで引き受ける。ケンジ君とAのやりとりは、筆者からみて、「決してうまくいっているとは言えない」と思えたが、ケンジ君と同様に勝負にこだわり、大人として譲るという行為を全くしないAの関わりを、ケンジ君が楽しんでいるようにも見ている。二人は「落とし所」を見つけながら交渉し、ゲームを進めている。普段の筆者とケンジ君の関わりでは、筆者が配慮してしまい、ケンジ君が迷ったり困ったりする場面が少ないが、Aとの関係でそのような場面が生じて、ケンジ君はそれをうまく消化していると感じた。Aの関わりから筆者自身の普段の関わりを振り返る機会となっている。

201Y.1.11：フィールド記録（19）から抜粋

あえてAさんにピッチャーをお願いした。いつもは私がピッチャーをやり、ケンジ君が打ちやすいようコントロールよく投げる。しかし、今日は時間的余裕があるし、二人のやりとりがどうなるか関心もあった。私は、外野兼打球の判定（ファールかヒットか、ヒットならば何塁打か）を行う。案の定Aさんは、球は速いし、コントロールも悪いのでケンジ君が打てない。敬遠といってわざと打てないところに投げる。そのボールはいちいちケンジ君が拾いに行くことになる。「ちゃんと投げて」とケンジ君が要求する。そうやって、はっきり要求して言えることも少し意外だった。それにそれなりに楽しんでいるように見える。私が投手ならそんな苦労はないだろうが、打ちづらかったり、自分の思い通りいかないことも楽しめているように見える。私と野球の時は、ずっと打者で攻守を交代することはない。今日はケンジ君が投手もこなす。ケンジ君はうまく投げられないことも多いが、Aさんは強引に打つ。あまり思い切り打つので「大人は加減してください」と私が言う。判定はケンジ君に少し有利なように進めるが、最後は押し出しデットボールでAさんが勝ってしまった。しかし、ケンジ君は点数のことはあまり気にならないようで、負けても全くこだわらない。Aさんは勝って喜んでいるが、4時30分になったので募金に行くといってさっさと野球をやめてしまう。ケンジ君は、

また野球しようと言ってくる。私は他のことをしようとボウリングを提案するが、野球が良いという。A さんを誘ってみればと提案すると「お兄ちゃん野球しよう」と声をかける。しかし、A さんは「今日は終わり」とそっけない。

表4-21	
201Y/1/11	
【出来事】・募金活動・ケンジ君と野球	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・Aさんは相変わらず、子どもの対応をやりたくないように見える。筆者と一緒に関わってみようという気になっている。 ・Aさんのケンジ君への関わり方を肯定的に見ている。自分の関わり方を再考する機会となっている。 ・子ども相手に本気を出し、勝って喜んでいる様子をみて呆れている。 ・募金活動の女子学生と駅一緒に行くのが目的に思える。	・Aさんが筆者を指名したことで嬉しくなり、やる気になっている。Aさんの子どもへの関わりを近くで見たいという研究者的側面と、友達としての入り混じった気持ちもある。 ・当初、ケンジ君が嫌がるとかもという不安があったが、見方次第でうまくいっているように見える。要はこちらがどこに視点を置くかだと考える。評価的に見る支援者の側面もある。 ・Aさんはケンジ君に配慮したわけではなかったが、どちらにとっても良い結果になったように思える。しかし、私は両者に気を使っている形になるので疲れる。

○201Y.1.18：フィールド記録 (20)

筆者が到着すると、司会の A が子どもの相手を早々に決めてしまっている。筆者は A とケンジ君担当になっており、「またか」と思うと同時に、「筆者がいることで不安が少なくなると考えているのならば、信頼してくれているのかも」と考え、悪い気はしない。頻繁に高校教師の体罰による自殺の問題が話題に出る。U 市の事件であり、最近原市長もテレビでコメントを繰り返しているので、当然 A の関心も高いのだろう。「子どもの注意の仕方を、気をつけないといけない」「体罰にならないように」などと他のスタッフに注意するよう促している。筆者が「A さんが声掛けする時に気を付けるってこと？」と聞くと、「A に注意されたからと言って自殺されたら困る」と返答する。自分のこととして捉えていると筆者は感じ、「大きな声を出したり叩いたりせず、冷静に対処することが大事やね」と返している。

次に先週の募金の話が出たが、「かなちゃん」が来ず、男性ばかりだったと不満を漏らす。筆者は、事前の情報から予測しており、「かなちゃん」がいない、新しい女子学生とも会えなかったことが「期待外れだったのだろう」と推測している。その後も土曜日の活動に女子学生スタッフを呼びたい話が延々と続く。参加メンバーは丁寧に話を聞いているが、最終的に教員 C が「土曜日の話やスタッフを集める話は、今ここでする話ではない」と発言し、ようやく会が終わる。

ケンジ君が来るまで A と話すが、体罰の話が大半であった。筆者は、体罰をした教師に対して、A は怒りの感情を持っているのだと想像していたが、怒りの対象は、「運動部顧問の教師全員を転勤させないと予算をつけない」と主張する原市長に反対する人や、「部活を

再開してほしい」という高校の生徒の側であった。彼らに対して「自分勝手」と怒っている。しかし、詳しく聞くと原市長が記者会見での発言をそのまま繰り返しているように思える。筆者も関心のある問題なので頻繁にテレビで聞いていた（前日に記者会見が行われ、繰り返してメディアに流れている）。学校で起こった問題なのだから、学校に関わる教師だけでなく生徒や保護者も問題の一端があるとする論調や、教育委員会の決定と自身の主張が合わない場合は予算の執行を自らの権限で断固として行う、などの原市長の主張をそのまま復唱している印象を受けた。

その後、A がカズキ君を注意する場面が見られるが、いつものように大声や叩くような仕草をせず、「おまえ、今、何言うた」と抑え気味である。筆者は、打ち合わせの際の話を意識して自己の衝動をコントロールしている、と捉えている。別の場面でも小学生女子と言合いになり、相手が蹴る仕草をしたが、反撃しなかった。その直後に筆者の元に来て、「ああいう時も叩いたらあかんの？」と聞いてくる。筆者は、「Aさんは大人なんだから、子どもを叩くと体罰と同じになるよ」と返している。ケンジ君と関わりは、別イベントの司会をしたいと言い張り、ほとんどなかった。自ら決めた子どもとの関わりだが、やはり自身の興味を優先してしまうことに、「やはり子どもと関わりたくはないのか」と筆者は考えている。

表4-22	
201Y/1/18	
【出来事】・高校体罰問題 ・南京玉すだれ ・打ち合わせ、・反省会司会 ・会話記録⑮	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・私と一緒にケンジ君とうまく関われると思ってくれているのであれば、嬉しいと感じている。 ・体罰問題は、U市であることと教師の問題ということで関心があるのか、もしくは、原市長のコメントが関係しているのか、とAさんの興味の要因を探っている。 ・Aさんが司会した時の会の長さに閉口している。話の着地点が見えないことにイライラしている。 ・募金への参加目的が「かなちゃん」に会うことや女子学生と出会うことだと確信している。 ・原市長がテレビで言っていることをそのまま言っていると感じる。 ・体罰事件から自分で言い出したことを意識して対応していると見ている。 ・子どもと関わりたくないから司会をすと考えている。 ・青春の話をみんなにするのは、そんなに悪いことでないと思うが、やはり女性に動機があると告白しているようなものだと考えている。 ・相手の気持ちを考えることができるのか、誰かの意見をそのまま自分の意見として言っているだけなのか判断しかねている。	・Aさんとの信頼関係ができていし、頼りにされていると捉えている。支援もあるが、Aさんにも楽しんでもらいたい。 ・この時は、Aさんの学生時代に受けた教師への思いと繋げて体罰問題を考えていると思っている。生育歴への関心。 ・ゆっくり話を聞く姿勢には共感しつつ、話の内容につきあうことにうんざりしている。関わることに疲れてきている。 ・募金活動が男子がほとんどだと以前聞いていたから「期待外れだったのだろう」と感じた。 ・私は原市長と自分を同一視していると考えており、その見方に疑いを持っていない。 ・Aさんは、自己コントロールができていしと捉えている。 ・この時は、子どもと関わりたくないことが司会をした理由だと思っているが、場をコントロールできる支配欲求についてのメモ書きもしていることから、そのようにAさんを見ていると思われる。権力に対する私の関心。 ・女子と付き合って青春時代をやり直すことが、「ふれんど」に来る最大の動機であると確信するようになった。 ・相手の気持ちを慮れるかどうかAさんが周囲とうまくコミュニケーションをとるための最大のポイントだと考えている。問題可決の方法を探ることが目的？

この日の反省会も A が司会となる。A は、思いを正直に語り、メンバーに願いを聞き入れるよう要望する。その思いとは、高校時代に女子の友人と関わる機会が少なかったので、

「青春を取り返したい」「今、青春時代にできなかったことをしたい」ということあった。随分、思い切った発言をするな、と感じたが、やはり「そのような目的の場所や活動でない」とスタッフメンバーからの説得を受けることになる。結局 90 分以上 A の話は続き、反省会
は終了する。

■201Y.1.18：会話記録 No.15

反省会が長引き、会話記録は 11 分で終了した。冒頭は高校体罰の話題であった。高校の教師や生徒が「人の気持ちを全く考えない、自分さえが良ければいい」という主張であった。原市長がすべての部活動を停止させたことに反対する高校生徒の意見に、不満を持っているようである。テレビでやっていたのか、と聞くと放送局まで教えてくれた。原市長が記者会見で部活動の停止について言及する際、バスケットボール部を例に出していたが、A もバスケットボールを例に出して同じ論調で話す。筆者は、テレビで見た原市長の主張をそのまま言っていると強く感じている。

その後、自身の高校時代に彼女と別れさせられたという話題に移る。以前の話だと彼女とまでは言っていなかったし、付き合ったという話でもなかったが、今日の話では「付き合っていた彼女と無理やり別れさせられた」と変わっている。周囲の教師やクラスメイトが「わがまま」で「自分のことしか考えず」、教師には不利益を受けたという。あえて成績を悪くつけられ、内申書も不当に評価された、と主張する。高校の体罰問題とは、全く関係ないように思えるが、A の中では「高校教師が起こした不祥事」として同列になっている。その後、E も自分勝手だと話題になる。筆者は、A がかつて周囲の人から言われた言葉をそのまま筆者に発しているような感覚になり、「A さんは自分勝手じゃないの？」と聞く。すると、「A はみんなを代表して役所に苦情を言いに行く。だから自分勝手ではない」と応える。彼は頻繁に U 県の各自治体に足を運び、苦情を言っているが、以前は知事の視察のように表現していた。この日は市民代表としての陳情のように表現する。筆者は、A が自身を批判的に捉える事が難しいと考えており、自らの行動を否定的に捉える場合は、「本当は思っていないが、周囲から投げかけられる言葉を自分の言葉のように伝えている」と考えるようになっている。

最後に、A は常に難しいことに挑戦したい（だから「アヤユミ」をあきらめないという）という話から血液型の話になる。高校の時から A 型の女性と結婚したいと思っているらしいが、その根拠は、B 型男性は A 型の女性と結婚すると離婚率が低い、ということらしい。

そして、離婚の原因一位は浮気であるが、A 型と B 型の間には、すべての血液型の子どもが生まれるので、浮気がばれないという。これを「浮気防止」だと真剣に語る A の主張には思わず笑ってしまったが（おそらく離婚防止と言いたいのだろう）、彼が A 型女性に固執する理由がわかり、興味深く聞いている。

○2013.1.25：フィールド記録（21）「A 不在時の話し合い」

この日は A が来なかったが、彼についての話題がスタッフ間であり、筆者が気になった点を記録している。靴を履いたままセラピーマットに上がる子どもに注意をする話や、おやつの後片付けを子どもたちにさせる話、などが話題になり、明確なルールを作ろうとする動きが「ふれんど」内にあることを記述している。

また、F からは、最近の「ふれんど」に対する保護者の目線が厳しいという話が出され、A のみならず、スタッフの A への関わりについても不満があると述べている。A が長時間母親に話しかけ、幼児に目が行き渡らず、事故につながる可能性があることや、体の大きい A が興奮して走り回ったり、飛び跳ねたりすると足元にいる子どもが目に入らず危険であるという話も出された。A がいるからと曜日を変える親子もいるという。受付スタッフから A を「ほったらかし」にせず、「ふれんど」スタッフで何とかして欲しいという要望がある、ということであった。その話を聞いて、なるべく A を子育て支援の活動場所に入れないようにしなければいけない、という思いをスタッフ間で共有することになる。

F からは、A は身体が大きく女性は恐怖を感じるという話が頻繁にされる。確かに A は、人に話しかける時に非常に近い距離で話す。女性に対してもそうであるので、F はしばしば女子学生と A の間に割って入り、A に「女性と話すときは、もう少し離れてください」と繰り返し声を掛ける。普段から大きな甲高い声で早口に言い募る A に対し、女性が恐怖を感じるという意見は納得できる。特に初対面の女性に対しても同様であり、その時は嬉しくて興奮し、飛び跳ねる、女性の足元に跪いて土下座を繰り返すといった行動が出ることが多い。また、仲良くなったと A が認識している女性に対しては小突いたり、体に触れたりする様子も見られるので、気になることは頻繁にある。F は、そのような A の女性とのやりとりを見ると、筆者か B に女性を助けるよう依頼してくる。また、我々が子どもの相手をしている場合や近くにいないときは、自ら間に割って入る。F からは、A から若い女性を守らないといけない、という思いが強く働いているように感じる。筆者に対応を依頼するのは特に理由がある。A の行動を抑制する際、彼のヒエラルキーが作用することを我々はなんと

なく共有しており、A の行動を止められる人物で男性は、教員 C か B、筆者だけになる。
この頃の筆者は、B と共に F と会話する機会が多く、F の願いと筆者が感じる A への不安
により、益々 A を統制せねばならないのではないかという思いが強くなっている。

○201Y.2.15：フィールド記録（22）

打ち合わせで A は、今日は「監督をやるので子どもに関わらない」という。監督とは全体を見るという意味らしい。J や B から「A はここに何の目的で来ているの？」との話になる。A は「自分は社会人スタッフ代表だ」といつも言っているので、「子どもの関わりをお願いします」と言われるのは当然だろう。筆者は「コウイチ君の関わりを一緒にやらないか」と尋ねるが、「コウイチ君は難しい」と断られる。「誰だったら対応できるの？」と聞くと、「テル君（発達障害とされる幼児）だったら一人でもできる」と言う。テル君とそれほど関わったことのない A が、何故「一人でもできる」のかは分からない。当然、F から反対の声が上がる。そこで、筆者がフォローに入るということで、3 人で遊ぶことになった。テル君が 3 時に来たので、おそらく 3 時間近く A と一緒に対応をすることについて、筆者は「疲れそうだな」と感じている。この頃、受付から「今日も A が来ていますので」と声を掛けられることが多くなった。普段全く話をすることがないのにこういう声を掛けられるということは、「A の対応お願いします」と言われているように感じる。自分の役割と思っている部分も多少あるが、そういう役割を担うことには嫌気が差している。

A とテル君とのやりとりは、A の何かをさせたいという思いが全面に出るが、テル君はまったく意に介せず、関心の向いたところに走って行ってしまふ。最初は A がボールを持ってきて、テル君に無理やり持たせようとするがうまくいかず、追いかけてまわすことになった。そのうち、自分のネームカードを手で持って「ピー、ピー、ピタパ通りまーす」と関心を引こうとする。しかし、テル君は全く注目せず、大きめのミニカーで遊んでいる。テル君のお母さんが「電車乗らないから（テル君は）ピタパわからない」と言っている。「A さんがしたい遊びをさせるんじゃないくて、テル君がやりたい遊びをさせてあげよう」「テル君の遊びを見守ろう」と声を掛けると、A はあきらめて床に寝そべり、遊びを眺めることにしたようである。すると、F に「行儀が悪いから座ってください」と注意される。先週、お母さんからの A の評判が悪いという話があったから、お母さん方の視線を気にしているだろう。筆者は、「そんなに気にしなくても良いのに」と思っている。しかし、A は時々大きな声で飛び跳ね、お母さんや小さい子どもの方へ走っていく。こちらとしては気になって仕方がない。

アート遊びの時間になり、3人で移動する。テル君の絵を描くのを手伝うことになるのだが、Aはアート遊びを企画している若い女性かお母さんと話することに熱心で、テル君に全く関心が向かず、時々どこかへ行ってしまう。そこで、Aをテル君の作業になるべく巻き込みながら、テル君の対応をするよう努力する。アート遊びの後は、また子育て支援の場で遊ぶことになるのだが、Aはテル君の遊びを眺めるのが退屈なのか、進行方向に手を置いたり立ちふさがったりして、邪魔をしている。するとテル君のお母さんが「通行止めやわ」という。テル君に「工事中やから進路変更」と声を掛けるとまた、Aがその方向で邪魔をする。何回も繰り返すので遊んでいるようにも見える。その後、Aは「休憩」と言ってどこかへ行ってしまった。しばらくすると小学生相手に「こらっ」と大声を出しており、周囲から「大きな声を出さないで」と注意を受けている。時々テル君にも大きな声で注意するが、その時テル君はびっくりして固まったようになる。この日のAの様子を見て、Aは子どもの行動を自分のコントロール下に置きたい、という願望が強くある、という思いが強くなった。

反省会でも司会はAである。テル君の対応については、「言うこと聞かなかったから困ったけど、まあうまくいった」と報告する。筆者はポジティブさに呆れると同時に「言うことを聞かせたい」という言葉に子どもへの統制欲求を見出す。その後Aは、小学生達の行動が目にも余るので、障害がある子どもたちだけが来る場所にするべきだと主張する。それを「障害者」と「健常者」という表現で行い、「ミキちゃんは（障害がありそうで）怪しいけど」などと言う。そのような視線で子どもたちを見ていたのかと驚いたが、誰かの受け売りのようにも思える。Aの近くでそのような会話があったのを聞いていたのかもしれない。話の内容には不快感を持ったが、このような話題を自分からするということは、「自分が障害者かもしれない」とは考えていないように思える。反省会の後にBが「Aさんは、自分より小さい小学生が、自分の言うことを聞くのが当たり前だと思っている」と語っており、それを聞いて筆者は同意したと記録されている。

最後に「アヤカナ」の話が続く。震災復興行事（募金活動）は、「かなちゃん」が来なかったので失敗らしい。そこで、3月の卒業イベントに「あやちゃん」と「かなちゃん」を呼ぶという。A曰く、「かなちゃん」も「あやちゃん」も「仲間」だから、卒業イベントに来るのは当たり前だと言う。しかし、「あやちゃん」は一度活動に参加しただけであり、「かなちゃん」はまったく活動に参加したことはない。彼女たちに会いたい理由を無理やりこじつけているように思える。Bからは、二人は活動仲間でないと言明を受け、教員Cからは、二人自身が「ふれんど」の仲間だと思っているかどうかが大切だ、と諭される。Aは、「ふ

んふん」と相槌を打ち「そうやな」と言うが、その後の言動を聞いても全く伝わっているように感じられない。特に「相手がどう感じているかを考えることが大切だ」という話は、Aには難しいと筆者は感じている。「Aは変わっているな」と参加メンバーに聞いているが、筆者は「自分の言っていることがおかしいのを自分は知っている」と周囲に理解してほしいのか、誰かに言われた言葉をそのまま言って、「そんなことない」と返して欲しいのか、悩んでいる。さらにAは、自分が彼女たちと連絡を取れないように周りが意図的に邪魔をしていると訴える。そして、本人と直接会って「参加したくない」と聞くまでは納得できないと言い張る。しかし、Bは直接会っても納得しないだろうと言う。筆者も同感であった。これまでのインタビューや関わりから、自分に都合の良いように解釈をし、過去の出来事を相手の過失にすり替え責める態度や、「納得した」と言ったことが次の機会には全くなかったことのように語られるのを聞くと、直接会うことは賢明でないように思える。

表4-23	
201Y/2/15	
【出来事】・テル君とあそぶ・反省会司会・会話記録⑯	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・ひとりでできるという自信の根拠となぜテル君なのかを理解できない。 ・鉄道の遊びだが、テル君のやりたいことに付き合おうという気は全く感じられず、自分のやりたいことをやっている、と捉えている。 ・筆者は、Fさんの対応にうんざりしながらもお母さんたちの反応を気にしている。この日はかなり土曜日の子育て支援のことを話しているので余計気にしている。 ・Aさんがテル君に関心がなく、アート行事のお姉さんや参加のお母さんに関心があると捉えている。 ・意地悪をしているように見えるが、遊んでいるともいえるのか？テル君は楽しそうには見えない。 ・感情が統制できず、行動を抑えきれないように見える。 ・子どもへの支配要求について考えている。 ・Aさんの根拠ない自信に呆れている。 ・子どもの様子を推量しているのか、それとも受け売りなのか、判断しかねている。 ・独特の仲間の概念に理解に苦しむが、周囲への説明もまったく伝わっていないと感じている。 ・自分のことを「おかしい？」と聞く行為は、本当にそう思っているのかと考えている。 ・活動の目的が女子に会うためだと確信している。 ・都合のよい嘘が真実になっている状況やすべて相手に非があり、自分を正当化する言動に恐怖や不安を感じている。 ・C先生の存在や厳格なルール作りがAさんの行動をコントロールできる余地がある、と考えている。	・自分の役割だと思っているところもあるが、一緒に活動をしんどいと感じている。Aさんとの関わりを休みたくなっている。 ・相手の気持ちを考えることができないというところに私の関心が向いている。Aさんの関わりを評価的に見ている。 ・Fさんの対応は余計なことだと感じているが、同時にAさんが子育て支援の場で騒がないように押さえないとけないという思いが増えた。私は周囲の目を気にしている。 ・なんとかAさんをテル君に関心を向けさせようと考えている。 ・テル君のお母さんの見方に流された感はある。 ・このような動きはかなり特異に見えるし、周囲を不安にすると考えている。特に幼児にとっては恐いのではないかと思う。 ・自分の過去の経験から誰かにされたことをしているのかと推測している。私の過去の経験に結びつける傾向。 ・Aさんをほめたが、内心は呆れている。不快に思う面もある。Aさん本人は、うまく関わられたと思っているのだろう。 ・子どもの行動の要因などを考えているのか、とも思った。しかし一方で、Aさんにそのような判断は難しいだろうと考えている部分もある。 ・私は、説明することに空しさを感じて、周囲の対応に冷めた感覚を持っている。割り切った感覚？ ・「そんなことないよ」と言ってほしいのか、自分のことをおかしいとわかっているよというアピールなのか、発言の真意を測りかねている。 ・女子が活動動機的第一要因と考えることが、私の考えを整理するのに一番理屈が通っていると感じている。 ・最近の大きな事件の影響もあるが、真剣に考えるようになっていく。かなり危機感を持っている。 ・「ふれんど」にきている女性を守る行為はC先生が責任を持って行うべきだと考えている。私はそんな立場にない。

■201Y.2.15：会話記録 No.16

この日の会話記録も反省会が長引いたため、時間がなく16分で終わる。筆者は、どうし

でも聞きたいことがあった。それは、先日 A が「ふれんど」でいじめられているとするメールを筆者に送ってきたことについての真意である。筆者は、この「いじめられている」という表現に不快感を抱き、A がどういうつもりでこの言葉を使っているのかを聞いたかった。A は、自分のやりたい企画ができないことや年下の B の態度に自分が責められていると感じ、T 大学「つどい」のようであるという。同様の経験を「ふれんど」でもしていると主張する。「つどい」でも会いたい女子学生がいたが、周囲から邪魔されたと言う。「ふれんど」で「かなちゃん」や「あやちゃん」に会えない状況は、周りから邪魔されているからであるからいじめられているという。実際、「かなちゃん」に関しては、彼女と同じサークルメンバーから、A より頻繁にメールがあるが、「かなちゃん」に会いたいという内容であるため、彼女に連絡がいかないように自分で止めている、との話は聞いていた。筆者は、相手が参加したいと思うかどうかが大事で、参加したいと思っていないのだから、来ないのは仕方がない、メールの返事が来ないのは「かなちゃん」が会いたいと思っていないからであり、邪魔をしたりいじめたりしているのではない、と説明する。ここでも筆者には、相手がどう思っているかを A に理解してもらいたいとの強い思いがある。しかし、A にとっては、自分の思いをいかに実現するかが大事であり、相手の思いを想像することは困難のように思えた。筆者はこれまで、自閉症概念で引用される「こころの理論」などの既成の枠組みに囚われないよう意識しながら、A との関わりを深めてきたつもりあったが、やはり「相手の立場に立って考えることは苦手」なのかという諦めに近い思いを抱いた。

また、「かなちゃん」を呼びたいのは恋愛目的ではなく、震災復興行事のためなのだから彼氏がいるから A と関わらないようにする、のは理由にならないという。さらに、どうしても「かなちゃん」でないといけない理由が、かつて「ふれんど」の土曜日に活動していたイベントの中心メンバーと名前が同じであり、所属学部も同じであるからだと主張する。A は、独自の視点で共通点を見出し、その人物同士があたかも交換可能な存在であるかのように捉えていることが多い。ここでの主張に対しても、「かなちゃん」がやりたいかどうかの気持ちはどうなのかと問うが、話がかみ合わず、自分が相応しいと思うから「かなちゃん」じゃないとダメなんだと主張する。こちらの意見がまったく受け容れてもらえないと感じた。しかし、催しの内容は土曜日の活動であったり、震災復興行事だったりして、一貫しない。筆者には、「かなちゃん」と会うための口実をなんとかつけようとしているとは思えなかった。最後まで「とにかく、かなちゃんと話しをせなあかん」と主張を曲げることはなかった。

この日は、反省会でのやりとりもあり、かなり興奮気味であった。全くこちらの話を聞く姿勢はなく、一方的にまくしたてると感じた。筆者は、かなり徒労を感じ、Aを説得することの困難さを痛感した。会話記録の後、F、B、K君（以下K）、教員C、筆者と5人で、Aの今後の対応について話し合いをする。それくらい緊迫した状況と判断されたからである。Fからは佐々木さん（仮名）という女性が全く来なくなったのは、Aの所為であるという話が出された。また、子育て支援の母親がAに冷たい視線を送っているという話も改めてなされた。このままでは、Aの所為で活動に来ない人が出てくる可能性があるので対策をすべきだという。Bからは、「Eさんは、Aの話を聞いて、自分がAを受け止めようと思っていたが、連絡が頻繁に来るようになり困っている、Eさんがしんどくなっている」という話が出された。筆者は、Aの「かなちゃん」への固執が気になっていたのも、他にも影響が出ている人がいるかもしれないと考えた。そこで、他の女性への連絡の状況を把握して、他に困っている女性がいなかったかを確認する必要性と、教員CからAに連絡を控えるよう促してもらい、場合によっては「パワハラ」「セクハラ」になりかねないことであり、大学同様に「ふれんど」も出入り禁止になる可能性がある」と伝えることを提案した。「ふれんど」は、大学の研究施設であり、学生は学習の機会として「ふれんど」を利用している。大学教員であり責任者である教員Cは、女子学生が活動に来られなくなるような状況を防ぐ義務と責任があると、筆者は考えている。当時の筆者は、Aの女子学生への態度にかなり不安を持っており、また、女子学生を守らないといけないと強く考えている（※このデータの一部は、第7章にて提示）。

○201Y.3.8：フィールド記録（23）

この日は、発達障害当事者グループによるワークショップが行われた。Aと一緒に参加となったが、Eが来ていることで嬉しいのだろう、筆者には興奮気味に映る。常にEの近くにおり、ワーク中も隣に座る。Fは間に座りEと離そうとする。Aは、積極的にワークに参加していたが、ワーク中に席を離れる、床にひっくりかえる、説明が終わる前に話し出すなどして、ワークの企画者から制止されることも多かった。筆者には楽しんでいるようにも見えたが、イライラしているようにも見える。筆者自身は、とても疲れるワークだという印象があった。

ワーク前からEに対する言動が気になっていたが、ワーク後も彼女に強い言葉を投げかける。筆者は、かつてHに向けていたような暴力的な印象を受ける。内容は6月の誕生日

に來なかつたことを責めている。筆者は、不快感を持っているのは、筆者だけでなく周囲のスタッフも同様だろうとの考えがあり、A に盛んに声を掛けています。また、普段 A の主張しか聞いておらず、E がどこまで A に反論しているかを知りたかつた。彼女が明確に断っているにも関わらず、A が執拗に迫っている様子が理解できた。さらにその後、子育て支援の場の女子学生安田さんをめぐって、A さんと受付スタッフとの間でもめ事が起きる。

201Y.3.8：フィールド記録（23）

ワークの後、ミーティングでは E さんに対して「たっくんを傷つけた」とか「説教せなあかん」とか言っている。C 先生がこっちに座ってと E さんから席を離す。J さんが司会で分担決めるが、A さんがケンジ君を一人で担当になった。その時は、まあ誰かがフォローに入ることになるだろうと軽く考えていた。椅子を片づけたりマットを敷いたりしている時も A さんは E さんから離れない。彼女がいない時に A さんに「E さんに厳しく言うようやったら、A さんも厳しく注意されるよ」と声をかける。「してないよ」という。片づけ中も相変わらず続けているので「しゃべってばかりいないで手伝ってください」と言うが、聞いていない。強めに「A さん！！」と言うと、「わかってる」と適当な生返事ばかりする。私は疲れていたことやワークショップに対する嫌悪感などでイライラしており、A さんの態度に苛立っている。その後も F さんが A さんを制止することがしばしばある。E さんは、困ったような素振りを見せないで、フォローに入っていいかどうかわからない。余裕をもって対応しているようにも見える。しかし、話の内容を聞いていると、はっきりと「アヤユミしたくない」「メールを送りすぎですよ。私は、メールはもともとあまり好きではない」などとはっきりと言っている。マットの上でお茶を飲んでいる時も、しつこく文句を言っているので、「E さんが嫌やか」とかではなくて、聞いている僕がしんどくなるので、もう少し落ち着いて小さい声で話してください。偉そうに言わないで。」とあえて怖い表情で話した。しかし、「してないよ」「わかってるよ」「E ちゃんが悪いんやん」とまったく聞く耳を持たない。E さんの表情が読み取れないので、あまり会話を妨げることもどうかと思い席を立つが、F さんは E さんは SOS を出しているという。「彼女が言ったんですか？」と問うと「顔をみたらわかる」「あの口調で話されたら 10 分が限界や」と言う。確かに同意できるが、E さんの表情からはそう読み取れない。

（中略）A さんは、ケンジ君の対応をせずに子育て支援の方へ行っていたらしく、何かめめ事を起こしたようだ。「ケンジ君は？」と聞く「なつかへんからあかん」と言っている。F さんは「ケンジ君が怖がって遊びたがらない」と言う。B 君が対応することになっていたようだ

が、結局もめている A さんの相手をしなければならなくなり、私がケンジ君と関わることになった。B 君と A さんのやり取りでは、今日は A さんもひかず、激昂している。いつもよりも激しいようだ。「安田さんに聞いたらええやん、安田さん呼んで来い」などと言っている。若い学生さんのことらしい。気にはなったが、(中略) B 君に任そうと思いきのままにしていた。その後も子育て支援の場所でもめている。B 君の制止も振り切っているようだ。F さんが C 先生を呼んできて話をするようになった。これで落ち着くかなと思われた。(中略) A さんがやってきて親や子どものところに行っている。子どもに手を振っているが、お母さんらの表情は固く、困惑した様子が伝わってくる。受付スタッフの人たちが見ているので、ケンジ君とおやつを食べに行くついでに「ここは、居たらダメって言われたんと違う？ C 先生と話した？」と聞くが、「子どもとうまくかかっているやん、何で止めんねん」と納得しない。F さんと二人でなんとか連れ出したが、その時受付メンバーの二人とかなり激しいやりとりになった。「安田さんは研究のために子どもと関わっているのだから邪魔をしないで」といった内容だ。A さんは(中略)「T 大で子どもと関わることはやっているのに、なんでここではしたらあかんの！」と反論する。

表4-24	
201Y/3/8	
【出来事】・発達障害者当事者ワークショップ・Aさん、受付ともめる・会話記録⑪	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・私は、かつてのHさんへの対応を思い出している。 ・テンションの高いAさんに対してうんざりしている。 ・自分を象徴する言葉が血液型であるのは面白い。 ・Eさんを守ろうという意識が働いている。 ・威圧的な態度や命令口調に嫌悪感を覚える。 ・Fさんの断定口調にも疑問があるが、Eさんはどう思っているのだろうか、と考えている。 ・B君の対応が通用しなくなっていると感じる。B君が厳しくなっている部分もあるが、Aさんの心境の変化があるのかもかもしれないと考えている。 ・お母さんたちの表情を見て、Fさんの意見がおおげさでなく、本当にそうだと感じている。 ・C先生の対応が、受付スタッフの期待したものではないと感じている。 ・ケンジ君の反応は、Aさんと遊びたいのかと思っていたが、お父さんの話で、Aさんの行動を収めようとしていたのかもと考えようになった。 ・震災復興のためという論調は、以前の会話でカモフラージュだと告白したが、そんなことはすっかり忘れていたのだろうと感じている。 ・就労支援に行きたくないのを周囲のせいにはしていると感じている。Aさんの話を信用しなくなっている。 ・完全に会話が成り立っていないが、Aさんだから仕方ないと思っている。	・ワークに疲れて、自分がイライラしていることを自覚しているが、ワークがかなり操作的であった不満が背景にある。 ・血液型が人の象徴であることにAさんらしいと感じている。 ・Eさんは困っているだろうという推測だけでなく、私が静かにしてほしいという思いがある。威圧的な言動に嫌悪感を覚えるのは私の特徴である。 ・Fさんの対応は正解かもしれないという思いもある。 ・先週のEさんからのメールでB君は、Eさんを守らないといけないと強く考えていると思われる。Aさんは、B君に対して生意気だという思いがあるが、それが押さえきれなくなったのかもしれない。興奮し自己統制できないAさんを描いている。 ・お母さんたちのAさんへの対応を見て、私の認識が変容した。考えている以上に陰湿な雰囲気を感じた。安全や安心が損なわれている。 ・C先生がAさんの行動を規制することはないだろうとの予測はあった。私は受付をかなり気にしている。自分が対応した方がよいかもしれないと考えている。周囲の不安を感じる。 ・お父さんの方が自分の見方よりもケンジ君の様子を読み取っているのだろうと考えている。 ・以前の会話で、震災復興よりも本当は「かなちゃん」に会いたいと言ったことが背景にある。Aさんを信用していない。 ・Aさんのこれまでの言動から、就労支援に行かない理由を周囲のせいにして、「自分は本当はやる気があるのにどうしようもない」ということになっている、と捉えるようになっていく。 ・会話が成り立たない状態をAさんの特性だと思うことで納得している。コミュニケーションをとることを諦めている。

■2013.3.8 : 会話記録 No.17

会話の始終、興奮気味である。「何で僕ばかりいじめられるんや」と訴える。筆者はなるべく冷静を装い、笑みを浮かべながら話をしようとする。落ち着かせたい意図がある。最近、参加している U 市の NPO 活動でもよく喧嘩をするという。法律や山川知事にこだわっていることから「発達障害」と決めつけられたり、デマを流されたりされるという（※第 6 章にてデータの一部を記載）。原市長のせいで U 市職員が自殺したというデマを流され、ある政党に陥れられたと話す。確かにその議員が謝罪した件は筆者も知っていたので、内容は理解できた。同様に自分はデマを流され、いじめられているという。さらに、「ふれんど」で A が E に怒っている、というのもデマだと言う。筆者は、「説教せなあかんとか言っている態度が E を攻撃しているように見える」と反論する。

その後のやりとりはいつもの繰り返しである。この日は、震災復興行事は「みんな」がやりたいと言ったのに、なぜ邪魔されるんだ、とまで言う。A も参加して実施したはずだと言うと、「アヤユミじゃないから意味がない」と言う。「そういうことを言うと女性に会うのが目的と言われても仕方ない」と再び反論すると「言うのは自由」と返す。そして、「彼女になれと言っているのではない」「目的は震災復興であり、被災者のためだ」と繰り返す。なぜか、震災復興行事の主催者はかつて土曜日の活動をしていた「佐藤かなちゃん」になっており、「佐藤かなちゃんの代わりになるのは、橘かなちゃん（以前から出てくる、かなちゃんの氏名：仮名）だけ」だと主張する。筆者は、A が相手の気持ちを押し量ることが苦手であるかを再度確認する意味で、「かなちゃんの気持ちは？全然知らない佐藤さんの代わりに何で私がイベントせなあかんと思うよ」と聞いている。A は、「かなちゃん」がそう思うのは、「自信ないだけやから、僕が教えたら良い」と答える。なぜ、自分でやらないで、かなちゃんにやらせるのか、と聞くと、「A がやっても誰も来ない。A は嫌われているから」という。しかし、周囲に原因があるような口ぶりに、「それは、周りに責任があるのか？」と聞く。A は「ゼロじゃない」と応える。「自分のことは？」と聞くと、「自分は今までずっと我慢していたが、それでも相手してくれない」と答える。筆者は、イライラが高まる。

その後、恋愛の話になる。「人に好きになってもらうことばかり要求せずに、自分が女の子に好かれるようにするにはどうしたらよいか、を考えないといけないのではないか」と筆者は説くが、「口で言うのは簡単」と一蹴される。また、「土下座もしている」として、自分なりの努力をしていると述べる。他の方法はないのかと聞くと「どうせ金。金させれば誰でも結婚できる」と開き直り、こちらの話に耳を傾けてくれないと感じた。筆者は、お金が大切ならば仕事を探して、収入があれば結婚に近づくかもと言うが、A は、相手見つけてか

ら仕事探す方が重要だと言う。そして、就労支援施設には行かないが、彼女探しは頑張ると言う。いつものように「暖簾に腕押し」のような気持ちになりながら筆者は話をする。何を言っても伝わらないという虚しい気持ちになっている。

すると急に E の話に戻る。今度は、E が A と一緒に「かなちゃん」に頼みに行くことを了解したと言い出す。E のメールの件を B から聞いていた筆者は、「それはないと思うなあ」と返すが、「命かけても E ちゃんが言った」と譲らない。そして、そうやって否定することは筆者の「思い込み」だという。こうして話がどんどん A に都合の良いように作られていくのかと実感しながら聞いていた。その後、山川知事の話をもとにきりする。最後に手帳の話が出る。障害者手帳をとると 10 年後が怖いという。「障害者の結婚率は低い」と言い、隠しても探偵が自分のことを調べるから怖いという。A にとって女性と過ごすことがいかに重要なことかを改めて認識した。また、「障害者」に対して持っているイメージや差別についての考え方、手帳取得に強く抵抗する理由なども A の考え方が見えた気がした、と記述している。

【2013. 3. 8：会話記録 No. 17 より】

A：僕もデマには怒るで。E ちゃんに怒り過ぎて、怒ってるのと違うやん。

I：え、デマなん？それ。A さんは怒ってないつもりでも、周りから見ると怒っているように見える…。

A：怒れへんよ。きつく、それ以上は。

I：説教せなあかんって言うてたやん？

A：説教せなあかんって、何で僕が思うのか分かります？

I：E ちゃんの所為で、たっくんが傷ついたとか言ってた。

A：傷ついてますよ。実際。

I：そういうことで、E ちゃんを攻撃しているのが、E ちゃんを傷つけてるのと違う？

A：別にね、その辺のことはね、分かっているよ。でもね。それ言い出したらね。でもね、何て言うん。僕の所為じゃないって証拠あるよ。だってね、震災復興イベントやりたいって、みんなが言ったことやん。僕一人で言っている訳じゃないやん、別に。

I：だから（イベント）やったやん。

A：「アヤカナ」やん。

I：何で震災復興イベントが「アヤカナ」になっちゃうの？

A：橘かなちゃん来るから意味があるんやん、このイベントの内容はあくまで。

I：そういうこと言うと、「Aさんがかなちゃんに会いたいだけ」って言われても仕方ないんじゃない？

A：言うんは自由ですよ、だって。言うんは自由やん。そんなん彼氏いるとかってこっちだって分かってるよ。理解してるやん、全部飲んでるやん。な、忙しいのも分かっている。でも、地震のこと考えてるやないすか。やっぱりね、かなちゃんだって。ホントは、かなちゃんがいいってというのは、佐藤（かな）ちゃんの変わりってもあるんやけどね。

I：えーっ、どういうこと？（橘かなちゃんに）Aさんが会いたいんじゃないの？

A：佐藤ちゃんの代わりをする人が、橘かなちゃんしかおれへんだけやん。それだけの話や。

I：それはAさんが思っているだけで、佐藤ちゃんの代わりになる人、他にもいるじゃない。

A：いや、おらへん。絶対橘かなちゃんしかおらへん。自信持って言う。（中略）

I：橘さんはさあ、佐藤さんがどういうことをしていたか全く知らないのに、なんで私、佐藤さんの代わりせなあかんの？って思うで。

A：代わりができるって、何で自信持って言えるかって言うたら、僕が見ている限りできるもん。僕があと何個か教えたら。

I：でも、そこには、橘さんがやりたいかどうかの気持ちは全く無いやん。

A：うーん、そこは、僕の勉強不足やから、僕がちゃんと説明せなあかん。

I：かなちゃんに説明して、やってもらうって訳？

A：そこは自由違う？そこは、あくまでも。そら、僕だって、彼女なれとかそういうのやったら話変わってくるけど、そういうのじゃないやん。あくまでも目的は、震災復興イベントを復活させたい、もう一回。（中略）

I：橘さんも他の所で震災関連の活動しているのに、なんで佐藤さんの活動の代わりを、私がせなあかんのって思うよ。

A：だから、説明するよ。それは説明できる自信あるよ、俺が。

I：だけど、佐藤さんと橘さんは全く関係無いやん。

A：R大学の〇〇学部やん。

I：〇〇学部ってたくさんいるやん。なんで、橘さんやないとあかんの？（中略）

A：だって僕嫌われているやん。どうせ、俺がやったって誰も来てくれへん。（中略）

I：じゃあそれは、周りの人がみんな悪いの？

A : 多少はね。多少あるよ。

I : A さんが嫌われないようにする、なんか方法あるんちゃう？

A : そりゃ、考えてるよ、僕だって考えてますよ。ゼロじゃない。僕だって我慢するよ。

I : 今日も、我慢していたもんね。

A : 我慢して評価が上がるんやったら、たぶね、我慢してたと思う。でもね、今までも我慢したことある何回か。でも、相手にしてくれへんかった。高校時代も。女の子も。(中略) 相手してくれへんかったら意味無いやん。それ論外やん。

I : それは、女の子が A さんのこと好きやないだけやん。

A : それはそうかもしれんけど、口で言うのは簡単。

I : 相手に、自分のこと好きになってもらうのにどうしたら良いかを考えないと。

A : 考えてるよ。だから土下座って手もあるやん。

I : 土下座なんかしたって、喜ぶ女の子いないよ。

A : (略) どうせみんな金とかいうんやろ。金で結婚するんやったら誰でもできる。

(中略)

A : でもさ、考えなあかんで、全く違う学校やないんやから。違う学校やったらわかるで。でも同じ学校の学生やで。

I : 知っとかなあかんの？学生たくさんいるのに。

A : だけど、E ちゃんが頼みに行こうって、なったよ。

I : なってへんよ。

A : なったよ。俺が自信持って言う。

I : そんなこと E ちゃん、言うわけないやん。

A : ホンマ命掛けて言う。ホンマに頼みに行こうって話になったよ。E ちゃんと。

I : E ちゃんが OK したん？それはないと思うなあ。

A : それ、ないっていうのは思い込みじゃないですか。

I : いやいや、A さんの思い込みじゃないの？

A : いや、言いましたよ。今日は自信を持っていいですよ。今日は自信を持って。

○201Y.3.29 : フィールド記録 (24)

「ふれんど」が始まる前に、J と話をする機会があった。筆者は、J は普段から A の言動について受容的な姿勢を示す人だと認識している。J は、A に対する女性の反応に「もう少しおおらかに接すれば良いのに」といった趣旨の発言をする。我々の我慢が足りないという

風に聞こえた筆者は、「若い女性にとっては怖いでしょう。我々は十分努力して対応している。」と反論している。Jは保護者の立場からの発言で、Aの気持ちになっていると理解できるが、普段から女性に対しては厳しいな、と筆者は感じている。土曜日について、Jの主催する集まりにAも来ることになるようだが、「なんとかなるでしょ」と確かにおおらかである。この時に筆者は、Aに対して「何とかしないとイケない」という不安が先行しているので、Jの対応に「確かに何とかはなるだろうが、自分はその場にいたくない」と感じている。かなり強く「Aから安全・安心な空間を守らないとイケない」という思いになっている。

この日は3月の最終日ということで、当日を最後に来なくなる子どもたち、ボランティアにメッセージを送るイベントをすることになっていた。Aは、2月ごろから急に「3月で卒業する」と言い始めていた。筆者は、「つどい」の時と同様に「卒業」と言っても、繰り返し来るだろうとあまり真剣には受け止めていない。Aによると議員や首長と同じ4年で「任期」を全うするという。「つどい」も4年で卒業したので、「ふれんど」も4年には満たないが、キリが良いので卒業し、今後は土曜日を中心に活動に参加するという。この日がAの来る最後の日ということになっていた。筆者は、正直「ほっとしていた」。特にこの3～4カ月、場が緊張することが多くなり、Aの対応をすることに疲れていた。Aについて、様々な場所でスタッフ同士が話をすることが多くなり、お互いに何とかしないとイケないという声が出ていた。実際、金曜日をやめて土曜日の活動に参加するよう、促す声があったことは事実である。また、一緒に就労移行支援企業に見学に行ったことも、「ふれんど」に継続して来るよりも「就職」に向けてAが活動する方が良いのではとする意見からである。Aが「金曜日を卒業する」といった時、残念に思う人は多くはいなかっただろうと思われる、と記している。Aは、自分が最後だから「無理して来て」と繰り返しEにメールを送ったようである。Eが来てくれたことがかなり嬉しいようで飛び跳ねている。筆者にはかなり興奮しているように見える。

15時30分から子どもたち主催の劇が始まることになっている。Aは、談話スペースでお母さんに話しかけている。筆者は、先週のことがあるので一緒に劇を見ないかと声を掛けるが、Aは見たくないと言って、お母さんとの話を進める。お母さんは困惑した表情は見せているが、会話をしている。筆者は、それ以上声を掛けず、離れて様子を見ていた。すると受付スタッフが来て、Aに「ふれんど」に戻るよう促す。Aは大きな声で「何で俺ばかり注意されるねん!!」と怒り出した。かなり激昂しているように感じられたので、間に入りAを「ふれんど」の部屋に連れ戻す。筆者は、受付の対応はかなり強引に感じられた。確かに

母さんは困惑しているように見えるが、大きな問題が起こっているわけではなく、関係を無理やり断ち切ったような印象を受けたからである。危険回避のための未然の処置として A を排除することが正当な理由になっているのであればおかしいのでは、と感じた。しかし、すぐにまた部屋から出て行ってしまう。今度は別のお母さんと男の子がテーブルに座っていた。A がお母さんに話し掛けていると、F が来て制止しようとする。すると男の子が泣き出した。筆者は良く見えなかったが、男の子がテーブルで頭をぶつけた様に見えた。A はあわてて「俺のせいちゃう、俺のせいちゃう、F さんのせいや」と大きな声で叫ぶ。受付の二人が何事かとやって来たので、筆者はあわてて A を連れて部屋に戻る。しかし、劇が始まっているにもかかわらず、「俺のせいちゃうねん、なんで俺が言われあかんねん」と大きな声を出しながらカーテン（緞帳の代わり）を閉めようとする。筆者は、マットに座って観劇することは難しいと感じ、談話室に連れ出し、A を落ち着かせようと話を聞くことにした。大きな声で興奮して話すので、A が「大きな声を出さないで」といつも受付や F から言われていることが脳裏をよぎった。「声が大きいのでボリュームを落として」と頼むと、少し収まる。私は入口を向きたくなかったので、そちらの方向に背を向けて話を聞くことにした。A に受付の方を見てもらうことで、周囲の緊張感を理解してほしいという思いもあったが、それよりも筆者が受付と目を合わせたくないという意識の方が強かった。しかし、受付に対し、A をしっかり見ていますよ、というアピールもしておかないといけないとも考えていた。しばらくその場所で A の話を聞くことにした（※このエピソードについては、第 7 章にて詳述する）。

A は、「E ちゃんが来たのは俺の力や」と盛んに言っている。E が来てくれたことがよほど嬉しいと感じられた。しかし、自分が何度もメールで来るように促したからだという論調からは、あたかも自分に求心力があり、その命令に従ったから来た、という風にも聞こえる。

「E が来てくれたことはありがたいことで、彼女に感謝しないといけない」と A を諭そうとするが、あまり伝わったようには思えなかった。

16 時になり、E の関わっていた子どもが帰った。そこで E に「A が話したくて仕方ないみたいだけど、話し相手になるの、大丈夫？」と聞くと、「はい、大丈夫です」と返事が返ってきた。その表情は、「本当はしんどいので困惑している」という感じではなく、「今日はそのつもりで来たところもある」と感じた筆者は、「お願いします」と彼女に頼んだ。その後、別の観劇があり、A と E が並んで座っているのを後ろの方で眺めることにした。観劇しながらイベントをなぜしてくれないのか、自分はいじめられている、と話す A に、E は

丁寧の説明をしている。そのうち A はエスカレーターしてきているようで、E を叩いたり、小突いたりしている。H にやっていたようなふざけた感じであるが、E はしっかりした口調で「やめてください」と言っている。

16 時 30 分に、E が帰らないといけないので、A を買い物に連れ出して欲しいと F から依頼される。A は、今度は B と言い合いしている。B は A の E への様子を見ていたたまれなくなったのだろう。二人の会話を中断させたことに対して「デートの邪魔せんといて」と言っただけらしい。この日 B は、E からいつも A の相手を長時間することになるので、子どもとの関わりを優先させて欲しいと依頼されていたらしい。そのこともあって、E のことが気になったのだろう。さらに「デート」という言葉も B は気になったようである。筆者は、二人の言い合いが収束しそうにないので、無理やり A を外に連れ出して買い物に行くことにした。筆者にも「E ちゃんとの喧嘩は夫婦喧嘩みたいなもんや」と言っているのだから、B が「恋人気取り」だと思ったのも無理はない。自分の要求に応じて来てくれたことが彼にそういう言動をさせているのなら、「E さん大丈夫かな」という不安がよぎった。筆者は、B 経由での E の情報しか入って来ないので、彼女がどう考えているのか一度話を聞いてみないとわからない、という思いが強くなっていた。

表4-25	
201Y/3/29	
【出来事】・Eさん来所 ・スーパーでAさんと買い物 ・会話記録⑩	
エピソード(略)	
分析(第1次)	分析(第2次)
・自分の話を聞いてくれる人が欲しいと思っているのではないかと考えている。 ・喜びが爆発して異様な行動をしていると観察している。 ・〇〇ちゃんのヘルパーさんに近づかないということは、かつて怒られたからだろうと考えている。そういう意味では、きちんと自分で行動をコントロールできているということになる。 ・完全にAさんを排除する動きが出来上がっている。この日の様子では、Aさんの問題行動を誘発したのは、受付とFさんの対応だともいえる。 ・Aさんが、自分の言うとおりに相手が動いてくれたことを権力的な命令と同様に考えていることと理解している。相手の気遣いに気づかせようと話をしている。 ・Eさんは覚悟して来ていると思えた。彼女はAさんから何かを学ぼうとしている。 ・Hさんにやったかのような暴力的な行為に不快感を抱いている。 ・Eさんの依頼の件は、B君には後から聞いたが、当然の配慮であろう。 ・Eさんに好意があるように思える。恋人気取りといった様子であることに呆れている。 ・周囲や「ふれんど」でいじめられているという話は、聞きつつも同情を買おうとしているようにも思える。 ・Eさんへの好意がさらにエスカレートしないか心配している。	・人と関わりたいという願望と、彼自身の行動が人からは関わりたくないと思われることの乖離をどう埋めるかに問題点を見出して、私は悩んでいる。問題を解消したい。 ・大人が大きな声を出して飛び跳ねる光景には違和感がある。私が耐えられなくなりつつある。 ・受付とFさんの対応にも問題を感じるが、そこに巻き込まれないようにAさんに関わりようとするのが難しい。私は、Aさんに同情しつつ、受付に対し「対応していますよ」とアピールをする。 ・Eさんへの感謝の気持ちはほとんどないと感じた。自分の力で相手が思ったように動いたことで悦になっているように思っている。支配欲求があるとの考えが背景にある。権力への嫌悪感。 ・Eさんは大丈夫だろうという気持ちと自分で何とかするだろうという気持ちがある。 ・いつもよりもエスカレーターしてきていると感じる。彼女が言うことを聞いてくれたから、彼女が自分の支配下になったと感じているのかと不安になっている。 ・B君はよく気を遣う男だ、と感心している。 ・やさしくしてくれたから恋人になれるということか？高校の時のやりとりの話を思い出している。過去の経験に還元。 ・過去の話は、信じてしまいそうになるが、どこまで本心か信じがたい。半信半疑で聞いている。 ・やはりEさんに直接聞かないといけないと考えている。

■201Y.3.29：会話記録 No.18

A が金曜日は来ないと宣言したので、最後の会話記録になる。「ふれんど」が始まる 14 : 00 から 1 時間ほど話す。金曜日から土曜日に変わる理由を詳しく聞きたいと思い、質問する。楽しいことは多かったと言うので、何が楽しかったのかを聞くと「大学生と会える」とどと言う。後は嫌なことばかりだそうだ。子どもとの関わりや、スタッフにいろいろと言われることは面白くなかったようである。特に F からは逃げたいと言う。また、仕事をしたら金曜日来られなくなるので、今のうちに土曜日にするのだと言う。しかし、J が土曜日に大学生のスタッフを集めないと言うので「困っている」らしい。結局は「かなちゃん」と二人でイベントをしたいということであった。その「かなちゃん」と連絡を取るためにも E に協力を依頼しているのだが、「E ちゃんは何も（協力）しないから怒っている」という。相変わらず、自分勝手な要求をするが、今日は「とにかく一回やってみましょうよ」と筆者にも強く主張する。筆者はそれでもしつこく「なんで、来たくない、協力したくない人が A さんのためにせなあかんの？相手の気持ちは？」と聞いている。A は、「俺は今までやりたことを犠牲にしている。気持ちばかり言って、逆に俺の気持ち考えたことあるのか、全然考えてない、100%言える」と筆者を非難する。「気持ちは言い出したらきりがない」と言う。筆者がこだわりすぎて、A にくどいと思われたようだ。A は、「上っ面の仲間は嫌」と繰り返す。A は、「仲間」なのだから困っている自分を助けてくれるのはあたりまえだと言いたいようである。

【201Y.3.29 : 会話記録 No.18 より】

I : A さんのいう仲間は、彼女とは違うの？

A : 彼女と仲間か。彼女っていうのも所詮な、なんかあれやで、僕の彼女なって欲しい人は構ってほしい人やからな、ホンマは。

I : 血液型の話もさ、女子の名前ばかりやん。男も一杯いるやん。B 君も K 君も俺もいるし。

A : 28 日生まれもおるで、〇〇さんとか。

I : 〇〇さんって男の人？あー、▲▲さんのヘルパーさん？

A : そうそうそう。コウジ君とか。

I : でも、あんまり男の子の学生の話しないやん。呼んでくる話も女の子の学生ばかりやし。

A : まーそれはね、「ふれんど」仲間のつぼやと思うで。

I : 彼女イコール仲間じゃないってこと？

A : そういう風に言ってしまうのは、T 大と一緒にやから俺嫌や。T 大で俺、散々言われたから

な。(中略) そんなんバカとしか言い様ないやん。

(中略)

A: 他の人は論外やねん。頭ん中が。変な答えしか返ってこうへん。だからケンカなんねん。

I: Aさんのやりたいことをさせてくれる人が、Aさんを認めてくれる人ってこと？

A: そうそうそう。だから、「アヤユミ」震災復興イベントだって、Eちゃんかなちゃん誘致したらええのに、Eちゃん、何にもせえへんから怒ってんねん。

I: Eちゃんが連絡しないのは、みんなに邪魔されてるから？

A: そうや。だから一回やってみましょうよ。「アヤユミ」、いや俺「ユミカナ」も一回やってみたい。ICカードみたい。何でも。

I: 何回も言っているけど、相手がやりたいかやりたくないかっていうのが大事だって。

A: だから、俺がやりたい。「ユミカナ」もしてみたい。

I: ユミちゃんもかなちゃんもそれやりたいかどうか、わからへんやん。

A: いや、何でしたいか考えて下さいよ。俺は別に震災復興イベントやりたい訳ちゃうねん。「アヤユミ」、「ユミカナ」やったらテニス大会でもええねん。例えば。

I: 要は、Aさんが会いたいわけでしょ？

A: そうや。

I: 相手の女の子からすると、Aさんのやりたいイベントより、他にやりたいことがあるとするやんか。

A: いや、やりたいことなんて俺かって犠牲になってますよ。すべてのことは、俺、全部犠牲ですよ、いっぱい。

I: Aさんも犠牲にしてるんやろけど、何で彼女たちがAさんのために犠牲ならなアカンの？

A: じゃあさ、逆に質問やけどさ、俺の気持ち考えたことあんの？みんなは？全員な。やっぱ、そこ考えなアカンやん。僕だって、いっぱい犠牲にしてるやん。

I: Aさんの気持ちをみんなが考えてくれてない？

A: うん。100パーセント言える。それは。(中略)

I: じゃあさ、かなちゃんが、Aさんからたくさんメール来るからしんどいって言っているのは聞いている？

A: うん。知ってるよ。

I: Aさん、Hさんにも厳しかったでしょ。

A：うん。

I：そういうのを周りの人が気をつけて、そうならないようにしなアカンってみんなが思っているのは分かる？

A：うん。でもね、やっぱりね。そのためにはね。僕、みんなが仲間って意識持ってないのが嫌やねん。上っ面の仲間って嫌やねん。

I：仲間は、相手の気持ちを考えるのが仲間やんか。Aさん、自分の気持ち分かってくれは言うけど、相手の気持ち考えてないでしょ。

A：考えてるよ。だって、俺、上っ面の仲間嫌やもん。(中略)

I：Aさんが、自分がやられて嫌やなって思うこと、人にやっているってことやん。

A：(中略) 何で「アヤユミ」「ユミカナ」やりたいか分かる？

I：今まで散々聞いてきたから分かるけど。

A：親がAO同士やから、会わせてあげようっていう企画やん。簡単に言うたら。

I：親がAO同士やから？親の血液型が同じ人を会わせたい訳？

A：そうそうそう。

I：そういう野望？計画があったんやね。そこが大事？

A：そうそうそう。「アヤユミ」「ユミカナ」もやった。じゃあ次は、「マキアヤ」をやってみようとかね。

I：なんで、血液型一緒の人を会わせたいの？

A：こんなんみたいなもんやん。こんなん(手元のプリペイドカードを示す)。俺にとってはやで。イコカカードみたいなもんや。

I：イコカカード？

A：先週の土曜日から(聞き取れず)使えるようになった。一部を除けば、例えばパスモのエリアとか、(聞き取れず)エリアとか。

I：それと、親の血液型とどういう関係があるの？

A：いやいや、だからそういう関係やん。簡単やん。例えば、これやったらイコカとピタパと相互乗り入れしているけど、それを、これを「かなちゃん」で、こっちが「ユミちゃん」とするやん。それと同じようなもんや。「マキちゃん」がこれで「アヤちゃん」がこれでもな。

I：相互乗り入れができるようになった、と。

A：そうそうそう。じゃあ次は、「アヤちゃん」と「マキちゃん」の相互乗り入れを始めよう

と。で、お互い AO 同士合わせよう。これ AO 同士、親がみんなな。

I：えー、どういうこと？（笑）会わせたらどうなるの？

A：そういう意味では、相互利用スタートやな。

I：A さんにとっては、いいことあるの？

A：うん、A さんの評価が上がる。（中略）友達なったらええやんって思うやん。

I：友達の間関係をいっぱい広げてあげようって思ってる訳なん？

A：そう、自分らの親 AO やし、自分ら A やし。4 人ともすべて。

A の「仲間」の概念は、筆者には理解しがたい。別々の鉄道会社のカードが使えるように、女の子たちを仲間にしたいということらしい。特に「A 型で親が OA」同士の 4 人の女子学生（高田さん、かなちゃん、あやちゃん、E ちゃん）を全員会わせたい、という。女の子をカードに例えて説明をする。どうも A の頭の中には巨大な路線図のようなものがあって、各鉄道会社のように活動グループ（「ふれんど」や「つどい」）があり、その起点となるのが 4 人の女性で、ハブのように各グループをつなぐイメージを思い浮かべた。A は宛ら鉄道の乗客というところだろうか。「相互利用開始」「共通利用、共通の友達」と言う。目的は、みんなからの A の評価を上げることだった。途中で話題を変えてしまい、これ以上聞けなかったが、女性をカードに例える A の発想は、興味深かった。今度は、「なぜ、あやちゃんと会いたいのに、会わせてもらえないのか」と以前の話を繰り返している。

その後、政治の話になった時に「原市長の友達が教育長になったのは良いこと」で、「1990 年代になっていたら良かった」と言う。自分は昔から「原みたいな考え方だった」から高校時代に原市長がいれば、「略奪愛」ができたという。「略奪愛は良くないことではないか」と聞くが、「やるのは自由、相手が同意すれば、奪う権利はある」と言う。「契約してない限りは、何やっても自由、公的には」と言い、つまり婚約していなければ、法的に問題はないと説明する。しかし、「自分がされたらどうか？」と問うと、「自分がされたら嫌や。契約しておく」と言い、付き合う前から契約書を交わすという持論を話す。A の価値観の一端を見た気がした。そこで、原・山川両首長は A にとってどんな人なのかと聞いてみた。すると、「原・山川は、権力あって怖い人」といい、「権力欲しいから懂れる」「お金と権力で何でもできる」と言う。A がその両方を渴望しているのは、これまでの話から知っていたが、その力は「女性を自分の望み通りに動かしたい」という欲求なのでは、と筆者の不安が、まずまず強固になった。

力への渴望は、彼自身の周囲に大きな力があると感じる言動からも推測できる。彼の選択

に理由には家族の話が多く出る。「自分はどうしたいのか」と聞くと「親不孝してまで取りたくない」と答える。「自分の気持ちは？」と聞いても「探偵に差別調査される」と言うので、A 自身も嫌だと言うことなのか、両親が嫌がるからなのかが分からない。しかし、A は、「手帳交付の権限は山川知事が持っている」ので、「山川知事を無視して、騙して手帳を取りたくない」とも言う。自分が手帳を取ることは、U 県を騙すことになると言う。「障害者」になることが「騙す」ことということは、やはり A 自身も納得していないと思うが、自分の気持ちよりも、両親の意向が前面に出るのは、両親を強く意識している印象を持った。ちなみに教員 C が両親と話をしても、先生は両親より若いので、説得はできないそうである。結局、「正直者は馬鹿を見る」ので就労支援は、「ほんとはやめたい」ということだった。また、政党「改革」の二人の議員とは「友達、仲間、味方」でよく話すことも聞かせてもらった。話の内容は、奥さんの血液型を聞いた、というようなことだが、議員の知り合いがいると自慢げに語る A は、やはり権力に強い憧憬を抱いていることは明らかと思えた。

この日も、話をしようと思ってもこちらの話は聞かず、途中で遮られることが多かった。また、どのような意見を言っても、まず否定する。以前のように黙って聞いてもらうことが A の筆者への要望なのかもしれない。自分の主張を一方的にする様子に、まったくこちらの話を聞くつもりがないと感じる。これで会話記録も終わりになったということで、筆者自身もほっとしている。研究のため、という動機がなければ、A の話を冷静に聞くことはできなかっただろう。

201Y 年 1～3 月の A と筆者の関係（権力/支配欲求との対立）

A 発案の企画が行われ、A が司会をする打ち合わせや反省会の機会が多くなり、活動の中心に A がいる機会が多い時期である。「ふれんど」の中で A を受け容れ、彼が充実した時間を過ごしてもらいたいとするスタッフの姿勢がみられる。しかし同時に、会の中での A の「理解に苦しむ要求」や不満を一方的に聞く時間も増加し、問題が頻出する。A 自身も「ふれんど」の中心的存在との自覚からか、正直な気持ちや無理な要求を強い口調で迫ることが多くなっている。そのような A の言動が、施設受付の態度や「ふれんど」スタッフに否定的な影響を及ぼしている部分があると思われる。この時期、「ふれんど」の中で子どもたちの行動に対してルールを作ろうとする動きが強くなり、A の動きに対しても統制しようとする動きが強くなっている。そのため、A が受付スタッフや F、B と口論をする状況が多くなり、筆者自身も女子学生や子どもたちを守らないといけないとの強い意識が働くように

なっている。また、Aの動きを抑えられる役割を期待されることに苦痛を感じている。

筆者は、Aの「ふれんど」への参加の強い動機が、女子学生と過ごすことにあると考えている。特に「あやちゃん」や「かなちゃん」といった、一度しか会ったことのない女性に強い執着を持ち、彼女たちに出会える可能性のある場所に繰り返し行くことに対し、「不安」を抱いている。また、相手の都合を全く考慮せず、血液型や星座などの独自の共通点で分類し、交換可能な存在として語るAに対して「女性」をもののように捉えているのではないかという「不快感」も抱いている。筆者は、安易な発達障害概念でAを理解しようすることにはならないように努めるが、それでもAが相手の気持ちを考えることや相手の立場を推量することが難しいと認識している。やってみようとするができないのではなく、相手を想像する行為そのものが理解してもらえない、という印象を持つようになっている。また、Aが「自分の気持ち」を客観視することも難しいのではないかと感じている。筆者は、その確認のために繰り返し質問をしており、筆者が「相手の気持ちを推し量ること」に強くこだわっていることが分かる。

また、Aが強い権力を渴望し、その動機が周囲を要望に沿って動かすことだと考えている筆者は、「ふれんど」スタッフとの関係が深まるにつれ、Aの対する嫌悪感を強め、「危険な存在」として認識するようになっている。「ふれんど」の「安全・安心」を守るため、Aを統制することは仕方ないのではないか、との思いも抱いている。結局、Aが来ないほうが「ふれんど」のためであり、利用者の安心や場の安全を確保するためAを「排除」することもやむを得ない、とする雰囲気広がることに筆者も加担している。

第5節 Aと筆者の関係の整理

1. Aとの関係における筆者の役割の変容

これまでの分析結果を整理し、今後の各章で論ずる観点を提示する。人が相互交渉する際、その所属する社会の文化や規定に即した役割関係があることは知られている。例えばゴフマン,E(1959/1974)は、日常における我々の振る舞いを劇場での役者のパフォーマンスに例え、演技するかのごとく役割を演じているとする。筆者は、Aとの関係において態度変容を頻繁に行っており、それぞれの役割を使い分けている。それらは、意図の有無にかかわらず状況により出現し、筆者とA及び他のスタッフとの関係の均衡を保っている。以下、時間経過に伴い4つの時期に大別し、これらの役割態度によるAとの関係について3つの関

係で整理する。

第1期「関係構築のための受容と分析的理解の時期」：201X年5～8月頃

筆者が共同体に新参加者として加わる不安の中で、自らの居場所や役割を模索する時期である。Aの存在により、共同体内での筆者の存在意義が高まり、筆者に期待されるものが何かを意識するようになる。期待されるであろう役割を喜びとする一方、自身の望む態度との乖離が生じ、その役割規範を邪魔にも感じる。Aに対しては、関係構築の欲求から受容的態度で臨む機会が大半を占めている。彼の立場を想起する記述が多くみられ、他のスタッフの関わりを批判的に捉えることもある。一方、筆者との間に生まれる違和感やズレに関心が高まり、先行する知識で分析的理解を試みる姿勢がみられる。筆者は、Aが若い女子学生に強い関心があり、また「年下は年上の言うことを聞くのが当然」との固い信念を持つと捉えている。この時期からすでに筆者は、Aより年上の男性であり、障害支援の経験を持つことから、共同体内での彼の行動の統制役割を期待される雰囲気があると考えている。

研究目的が「支援の場の構築過程」「支援―被支援の関係」に焦点があるため、Aを分析対象とする意向が明確でないにもかかわらず、この時期の筆者の描写及び会話の質問からは、筆者の背景にある心理学的知識がA理解に利用されていることが顕著に示される。例えば、Aの女性への態度を、彼からしばしば話される母親と妹との「転移的關係」で粗描する。また彼は、特定地域の自治体首長について非常に詳しく、頻繁に話題にする。A曰く「周囲に反対されても自分の意見を押し通す姿勢や強いリーダーシップ」が自身と似ているという。自らを首長当人に例えて表現する言動に対し、「投影性同一視」ではないかと記している。さらに日付を明確に記憶した過去の出来事が、ある契機に鮮明に想起すること、詳細な数値（選挙の得票数など）を正確に記憶し説明すること、他者の気持ちの推量が困難なこと、などを「発達障害」の特性として把握しようとする。新参加者である筆者は、自身の役割がAへの支援的対応として期待されていると認識し、Aの行動要因を分析的解明できる専門家としての側面を顕示する欲求を持っている。慣れない場における筆者の不安や焦りがその背後にある。

第2期「関係の緊密さより違和感や不安が増大する葛藤の時期」：201X年9～12月頃

Aと場を共有する経験が増すに従い、協働するスタッフとしての信頼関係の構築を願い、障害概念に頼らず、普段は「研究者」「支援者」的立場を隠すことを努める。また、Aの「仲

間が欲しいが周囲が理解してくれない」との強い要望から、彼独特の「仲間」概念への接近を試みる。しかし、その固有の世界観を承認したいと望むことが、筆者の日常を侵襲する不安を生じさせ深く葛藤する。一方、他のスタッフとの関係も濃くなることで、A に対する不安や不満、軋轢の声を聴く機会が増える。悩みを共有する場面が増すに従い、A から生じる彼らへの負担を軽減したいと思案するようになる。特に宿泊を伴う活動への参画が、筆者自身が共同体成員としての周辺から中心的位置へ移動する契機となり、同僚スタッフの立場で A を捉える視角が増加する。

A の言う「仲間」を「友人」と同義に捉える筆者は、半年前に一度会っただけの女子学生や挨拶を交わした程度の女子学生を「仲間」と称し、頻繁に彼女たちと共に催しを企画したいとする彼の言動に違和感を持っていた。また、仲間関係を親子関係の血液型で説明し、輸血に例える表現も理解できないでいた。さらには、分単位の頻繁なメール送信が繰り返され、女子学生に対して一日十数件もの妄想的な批判メールを送ることに強い不安も抱いていた。執拗な行為に対しては、筆者のみならず他のスタッフも制御を働き掛けるが、一時的な収束後再び繰り返す、もしくは相手を変えて同じことを行う事態が続き、徒労感を抱くようになる。

第 3 期「A の権力・支配欲求との対立時期」：201Y 年 1～3 月頃

この時期、A が他のスタッフや子どもたちとトラブルを起こすことが頻繁になる。筆者も彼の主張を受け容れられず口論が増える。A から権力への憧憬や支配欲求を感じるようになる。特に子どもや女子学生に対し威圧的言動で関わる態度については筆者自身が嫌悪を感じ、彼から守らねばと憂慮する。場の安全・安心のために A の行動を統制する必要がある、他のスタッフが提示するルール作りへの協力を「やむを得ない」と感じる。また、A の要求する関係が受容できない苦悩から脱することを決意し、彼との友人関係を諦める。

この期間では、A を統制する「支援者」役割が多くなる。そして筆者自身は、不安・葛藤から逃れたいと苦慮する。結果、A の世界を「私（筆者）の常識」から締め出し「発達障害」と定めることで、筆者の日常とは異なる別世界として納得する態度をとる。これにより A 世界に接近するための微細な個別的定義づけの運動は停止し、抽象概念を媒介とした関係の再構築が行われる。友人としての関係は自己防衛のため断裂するが、A 世界は予測・統制可能な対象となり、侵襲される不安や葛藤から筆者は解放される。

第4期：201Y年4月～現在（論文執筆期間）

本論は、研究の分析過程でいえば、第4期に当たる。筆者自身の過去の分析データを整理、産出した仮説を、場を共有する同僚スタッフに開示し、妥当の可能性やそのズレを確認しつつ新たな解釈を展開し、筆者自身の変化を提示する。この研究の流れを切断し、その断面を研究成果の一部としたものが本論である。

2. 関係の分類

①「研究協力者」と「研究者」

筆者は、研究データの収集を主目的とし、Aを「研究協力者」と捉える。スタッフとしての役割と施設をフィールドとする「研究者」としての役割の二面性を意識し、その使い分けを行う。例えば、会話記録の収集は、長時間話を聞くことでAのストレス発散になれば、との思いで始めた経緯があるが、Aには研究協力として依頼し承諾を得ている。また、研究遂行のための協力者として配慮する意識が、受容的な態度で示される。第1期に多く現れる関係である。

②「友人・仲間」

Aと共に活動する同僚と捉える筆者は、孤独を強調する彼の「仲間」要求に応えたいと願う。A世界の受容により「Aらしさ」を尊重し、彼の求める友人像に接近したいと努める。同時に、筆者の「友人」としての関係の在り方をAにも求める。しかし、友人観のズレに戸惑い、互いに拒否や抵抗を示す。彼の変容可能性に期待し、積極的に働きかけるが、時間経過と共に「怒り」「呆れ」「苛立ち」「焦燥感」「虚無感」が表出し、悩みから次第に「諦め」ていく。第2期を中心とする関係である。

③「障害者」と「支援者」

「障害者」としてAを捉え、彼の困難さを取り除くこと、及び周囲の環境の安全・安心確保を目的とする。これは、Aへの分析的記述が増加する第1期と第3期に多く現れる関係である。第1期では、過去の経験から自信が持てないとするA像が先行し、肯定的声掛けによる自尊感情の発揚を企図して関わる筆者の姿が頻繁に見られる。その背景には、同僚スタッフの期待に応えようと印象操作する欲求がある。筆者は、Aの行動を分析し、修正（周囲に迷惑を掛けない社会的常識の範疇に収まる行動）を期待される「支援者」としての

役割要求が、自らに対してであると捉えている。第3期では意図的にこの態度を創出する。

3. 3つの副題材

第2～4節の分析より、Aと筆者の関係構築に重大な影響を与えていると考えられるものを3つの題材に分節する。特に筆者が「問題」と捉えるようになる「葛藤」「戸惑い」「怒り」「虚無感」など（二重線部分）が、今後の筆者自身についての検討への示唆になると考えられる。専門家である主体として構築される筆者が、どのような陥穽に無自覚に陥っていたのか、また、その問題から新たな専門家像への手掛かりにどのように繋げるのか、について、以下の副題材を示し、次章より検討に入る。第5～7章は、これまでの自己分析の経緯を同僚スタッフに語り、その反応、意見、評価などをもとに考察したものであり、研究方法の手続きの第三段階に当たる。

①合理的目的的關係 關係の固定化

筆者は、関係内における自身の役割や期待を意識し、組織内構成員としての立場を構築し、維持しようとする。筆者の構築するA像の意味解釈が固まっていくということは、関係も固定化されるということである。そこで、Aとの相互関係の中で筆者が専門家主体としてどのように構築されているのかを、専門家教育の観点から第5章で検討する。

②専門概念の使用

Aとの関わりにおいて、筆者が最も影響を受けていたのが、「発達障害」概念である。筆者は、意識する/しないに拘わらず、特別支援教育や心理学で得た知識から自由ではありえない。そこで、このような概念の使用が関係に及ぼす影響について、第6章で検討する。

③秩序の維持 規範/権力の影響

筆者はAとの関係構築は、共同体内の秩序維持と密接に絡み合っている。特に、筆者自身が、権力や暴力性について高い関心と強い抵抗を示している。筆者は、規範/権力に抵抗しつつも、それを身に纏いながら専門家主体として成り立つ矛盾した存在である。規範/権力の作用による専門家主体形成の様相を第7章にて検討する。

第5章 相互教育における主体形成の関係論的再考

本章では、障害支援における「専門家教育」、実践研究における研究者養成の観点から、生涯学習及び社会教育領域の諸理論を参照し、論究を試みる。

第1節 関係性の違いとは？

【Jインタビューより】（I：筆者）

J：聞いていいですか？村田さんとA君ってよく聞き取りしてはったじゃないですか。どんなことを聞いていたんですか？

I：何も聞いてないです。ほとんど。今日話したいこと何？って聞いたら、Aさんがダーっとしゃべって、それで終わりって感じですね。こちらが聞きたいこと準備していても、それはもう…。

J：あつ、一応聞くことは聞いて。（中略）

I：最初の頃は聞いてばかりやったんですけど、そのうち、僕の聞きたいことが聞けないんで、質問するんですけど、Aさん、それは関心がない。気になりました？

J：そうですね。何を聞いているのかなっていうのと、一番…いい悪いは別にして、村田さんにとってA君は研究対象なのかな、お友達なのかな、みたいな。まあ、その辺は混じり合っているんだろうなみたいなところでちょっと思ってた。私もよく新しい学生さんが来た時なんかは、障害のある子ども達と出会って、これから遊んでいくんだけど、自閉症のタロウ君（仮名）、肢体不自由の知的障害のある重度のユウジ君（仮名）、っていう捉え方ではなくて、山本ユウジ（仮名）君はこういう特色持っていて、こういう特性があるよ。こういう病気だよ。タロウ君は、こういう感じでしゃべっているんだけど、実は自閉症って言われているんだよみたいな感じで、障害名が先に来て、そういう子達と付き合うんじゃないくて、その子どもたちと友達…一緒に遊ぼうっていう関係の中でこの子の特性を見てきて欲しいなってのがあって、Aさんもどうやって捉えたらいいのってがあって、で障害、ある意味なんだろう、なんとかなんとかっていう障害名がついたとしたら、のあるA君として付き合うのか、A君として付き合っ、A君にはこういうところがあるよね、ああいうところがあるよねみたいな付き合い方をしていくかで、だいぶ変わるかなって。で、村田さん、A君と

よく話しているけど、どういう付き合い方してんのかなって思ってたところなんですけど。

「ふれんど」の中で、よく A 君のことを知っているといえば、話を聞いているといえば村田さんになるのかなあと思ってね。ま、時間的には一番話されているのかなと。C 先生もそうかもしれないですけど。村田さんと C 先生は、何なんだろうって思って。先輩なのかな、お友達なのかな、何なんだろうなって。僕の話聞いてくれるカウンセラーなのかなって。

これは、保護者でもあり、スタッフとしても参加する J とのやりとりの中で、彼女が筆者に率直に語ってくれた内容である。筆者は、J に対し、同様の問題意識を共有していると感じ、「まさにそのことを研究テーマとしているのだ」と主張したかった反面、改めて筆者が A に対し、J が気になるような関わりをしていたということに気づかされた。実は、筆者自身が思っているほど友人としてではなく、研究者としての関わりが前面に出ていたのではないかと考えさせられる契機となった。J の考える関わりと筆者の関わりの相違点は何なのだろうか。本章では、A と筆者の相互の主体の関係性に焦点を絞り、検討したい。

第 2 節 発達支援と相互教育の実践的分析

1. 相互教育における主体概念の再考

「主体」なる概念の把握は困難を極める。小林（2010）は、主体は明治期から戦前の京都学派解釈とマルクス受容時期を経由し、戦後主体性論争（マルクス主義論壇での議論）の過程で、厳密な定義を要求することもなく氾濫する空虚な概念となったと述べる。そして、記号としての明確なアイデンティティがなく、包摂的実体を持たないまま表記が変容し、そのつど異なる意味を産出しながら現れる「暫定的固定態」として主体を示す（pp232-233）。社会教育においても例外ではない。小川（1973）は、「言葉のいいかげんな濫用」傾向として「学習」「教育」などと並んで主体を挙げ、二重の意味での不当な概念上の混乱があるとして、「学習・教育の主体」及び「学習・教育主体」の概念規定を自覚化し、対象が主体となることを図る学習主体論再構成の重要性を述べる。

社会教育の本質は自己教育・相互教育とされ、学習主体は自主的・自発的に学習活動に参加し、また、学習者は同時に教育者ともなりうる存在であるとされる。鈴木（1992）は、他者を介した主体形成を相互教育の契機に位置づけ、物象化の問題に気づき疎外を乗り越える自己の学習過程を重視する¹⁾。このような「自己による主体形成論」の主体は、いわゆる自己の純粋な立場においての思考により判断する「主体的」存在であるとされ、近代的主体

概念の域を出ないとの批判もある²⁾。

独自のマルクス論で近代世界観の超克を目指した廣松（1997b）は、初期の疎外論は主体/客体図式を前提にした近代哲学の地平に留まっており、後期の物象化論はその図式を前提としない関係論的視座から発想されているとする。そこで本章では、相互教育における主体形成論を関係論的立場から再考することを目的とする。よって、個体（純粋な思考を持つ理性的存在であり、何者にも依存することなく自己立法を可能とする独立した個）の変容を学習成果とするのではなく、関係者間の「関係」変容こそを相互教育の学習過程とする³⁾。

社会教育におけるこのような主体概念の関係論的検討は、一部の論考に留まっており、実践を踏まえたものは少ない（例えば、松岡,2006）。本章では発達障害者とされる研究協力者Aと研究者である筆者との関係の変遷を、相互教育の過程と位置づける。Aと相互交流する筆者の記録を動的関係の痕跡とみなし、「支援」という営みを通した相互教育の在り方を検討することで、社会教育論における主体概念の関係論的止揚を目指す。

2. 発達支援の専門家育成

障害があるとされる乳幼児への早期療育や児童生徒数の増大が喫緊の課題とされる特別支援教育など、昨今の教育における論題としての「発達支援」は重要である。これまで、主として保護者や教育従事者に向けてきた啓発が、保育・学校教育の括りを超えて社会全体に拡大し、成人教育においてもその役割を担う専門家の育成が注視される。例えば、特別支援教育は“障害のある児童生徒等の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、児童生徒等一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導や必要な支援を行うもの”と規定され、「支援者」としての教師、関係諸機関における専門家の育成が急がれている⁴⁾。特に科学性に裏打ちされた精神医学及び心理学的知見への関心は高い。

発達支援の場に臨む心理専門家の姿勢として、本郷（2005）は二つの専門性を挙げる。まずは、人を理解する専門性とされ、発達の観点に基づき人が抱える問題を捉えることである。発達の観点とは、人の成長・変化を時間的流れの中で捉え、現在の人の姿を形作る要因を心理学のみならず、生物学的要因・社会文化的要因などにも注目することとされる。次に、発達の理解に基づき人を支援する過程で、眼前の問題解決のみならず、将来にわたる発達の見通しを持つ支援目標と支援計画を立て、具体的支援を行うことだとされる。特別支援の現場では、一人一人の「教育的ニーズ」を把握し、教育的支援を効果的に行うための心理アセス

メントと称される実態把握の段階が不可欠とされている。

また、2010年発足の全国児童発達支援協議会が標榜する「発達支援学」においては、支援者の基本的課題は“目立ってわかりやすい、表層的な見かけ上の課題の改善を願い”、究極的には“一人一人の子どもが、持っている可能性を十二分に開花させて、掛け替えのない人生を謳歌しながらその子らしく生きていく”ことを願い取り組むこと、とされる（加藤,2011）。これらは、子どもへの働きかけを視軸とした医学・福祉モデルがその論拠となる。そこで本章における発達支援者とは、子ども・障害者などを対象にし、個々の成長に配慮するも段階的発達観を軸に、その内在する能力開発を念頭に人格形成を行い、問題解決を行う存在として支援者像を想定する。

3. 相互教育の実践的分析

社会教育分野における主体概念への指摘は、研究法の視点からもなされている。山田・熊谷・小林・三輪・村田（晶）・柳沢（1992）は、鈴木理論に対し、自己疎外を克服する「主体」の在り方を問うとする実践分析の方法は、すでに研究の客体として対象化されており、鈴木 of 構造化する主体概念は、研究者との関係においてはどこまでいっても客体の位置にあることには変わりがないと批判する。そして鈴木 of 枠組みは図式的・静態的であり、学習者の内的プロセスを跡付ける作業がなされていないとし、分析者と学習者の相互関係の中で行われる自己分析の視点や枠組みを、実際の学習過程との関わりの中で検証・再構成していく対自的アプローチこそが相互教育的な実践分析であると提起する。山田らは、学習を個別の行動変容過程として「客観的」に捉える方法を批判し、働きかけ判断し表現する主体としての学習者、その主体としての自己形成の過程を跡付ける内在的省察としての学習過程を研究の焦点とする。そして、エリクソン,E.H、ハーバマス,J らの理論に依拠し、アイデンティティ形成及び活動とコミュニケーション過程とその編成を通した相互主体的な共同的探究・省察過程の展開をその研究の方向性と定める。山田らは、“実践分析作業は、分析する側と実践を展開している学習者との相互関係の中で行われるべきであり、分析する側の位置を常に学習者との関係において対自化していくアプローチである”ことを提起する。これは、筆者が本論で提起した課題に共通しており、「循環型テキスト解釈法」の方法論に沿っているといえる。そこで、本章では、山田らの弁証法的主体を乗り越える試みとして、支援・被支援の関係のみならず、研究協力者と研究者の相互教育の過程として検討する。

第3節 関係論的主体形成の検討

1. 共同体内の関係から主体として形作られる筆者

まず、筆者と A を含む「ふれんど」の共同体内で筆者が主体形成される側面を述べる。活動に新参加者として参加した当初の筆者は、自らの居場所や役割を模索し、常に不安を抱えていた。そのような時期に A と関わるのが、筆者の存在意義を創出させる。年齢と経験年数に重要な価値を置く A は、経験の浅い年下の女子学生に威圧的に要求を迫り、しばしばトラブルを起こす。A より年上の男性である筆者は、彼に意見が言え、自制を促すことが可能な数少ないスタッフとして認識されるようになる。また、筆者が障害者支援の業務に携わった経験があることから、専門的知見を持つ支援者としての期待を感じるようになる。このように、筆者の共同体内での位置づけに A の存在は欠かせなかった。

参加当初から半年頃までの記録には、A の視点で彼を擁護する記述や周囲からの期待に葛藤する悩みが多く記される。しかし筆者の態度は、他の同僚スタッフとの関係が親密になるにつれて変容し、次第に A を批判的に捉える記述が増加する。A への対応を巡る意見対立を通して、筆者自身の理論枠組みやその立ち位置の確認、異なる視座との軋轢を通じた関係構築を経験していたといえる。以下は、A との関係早期において、共同体内での話し合いにて、周囲が A を攻めているように感じていた頃の筆者の記述である。

【201X. 7. 13 : フィールド記録 (6) より】

(走り回る子どもたちに対し) F さんは、「注意すべき」であるし、ルールを作るべきだと主張する。マットに寝ている子や乳幼児の安全確保が最優先であるとの考えである。「怒って嫌がられることを繰り返しても、真剣に向き合えばそのうち分かってくれる」という意見は F さんらしいと思ったが違和感もあった。A さんも、ケンジ君達を注意すべきだと主張するが、「追いかけて回して一緒になって暴れている」「大きな声で怒る」など、注意の仕方に問題があると F さんや B 君に説得させられる。(中略) ○○さんからも「A さんをどうにかしてという声もある。お互いさま。」という話が出て、A さんの意見はますます聞いてもらえない雰囲気になった。A さんが「ケンジ君らのためにボランティアが必要だ」という意見を出した時にも笑いが起こった。彼の発言と行動を見ていると確かに笑われても仕方がないのだろうが、私は多少不快な気持ちになった。安易にルールを作るという考え方に私は賛同しかねたので、発言をせずに黙っていた。

この頃の筆者には、「ふれんど」設立当初からの最古参スタッフである F の強い規範的発

言に抵抗があった。Fは、場の安全・安心、女子学生への配慮を理由にAへの統制を提案し、受容的対応は増長を促すと警告する。筆者は、Fの姿勢に疑問を感じつつも表明することなく過ごしていた。しかし、女性であるFは、堂々たる体躯のAに対し、独力での対応は困難として筆者にその役割を依頼する。活動参加当初、筆者は役割を意気に感じ引き受ける場面もあった。しかし、Aとの関係構築を優先したい筆者は、スタッフ同士の話し合いの場でFへの反論を通じて自らの態度を表明する。それは結果として、自説を示す機会がない筆者が、周囲の期待とは異なる自己の存在を顕示する契機となった。以下は、Fに疑問を抱きつつ、同僚スタッフに意見を述べる筆者の様子である。

【201X. 11. 9 フィールド記録 (15) より】

Fさん、B君、Dさん、K君と食事に行った。そこでまたAさんの話題になる。Fさんは「彼が社会に出ていくための何らかの対策をしないとイケない。もし、「ふれんど」がなくなったらどうするんだ」と言う。Aさんを甘やかしていると言いたいらしい。さらに、「ふれんど」のスタッフがAさんを受容していることが彼を増長させる要因だ、とする他の施設スタッフからの声があるという。彼が「自分が何でもする」と言い、企画ばかり提案して何もしないことに、Fさんは疑問を感じているようである。確かに彼は仕事をほとんどしないが自分では「している」と言い、出来ていないことでも「出来た」と言う様子が日常的にある。私は「彼の存在が、我々のものの捉え方や「ふれんど」の組織を変えるきっかけになっているかもしれない」という話をしてみた。

中山元 (1999) は、メルロ＝ポンティの「共存」の理論を踏まえ、以下のように述べる。

どのような日常的な言語表現でも、言語を使うことで主体は実存的な変容をこうむるのであり、それを避けることはできない…… (中略)。その言葉を語る主体は後戻りすることはできないのである。(中略) 他者との関係はつねに後戻りできない性質のものである。身振りを含めた言語表現によって、家族などの身近な他者との関係も、修正の出来ない形でつねに変化し続ける。二次的な表現においても、身体をもつ主体の実存の変容は確実に起きるのである (p279)。

Aを擁護し、批判し、Fに反論する。それらの他者への言葉の投げかけを通じて、筆者は共同体内において主体として成り立つ。特にAを統制できる支援専門家と、その役割期待に反発する自己認識を持つ主体として形作られる。

2. A との関係からみる筆者の「学び」

関係を作る過程や分析を進める中で筆者は、共同体内における A との関係が、筆者の主体形成に大きく影響を与えたと考えており、それを「学び」と捉えている。これは、A を相互作用の主体として関係構築するからであるが、この関係の在り方については後に検討する。ここでは、筆者が彼との関係から学んだと考える事例を示す。

まず、施設内に生じる規範により「共生」とされる空間内に現れた「見えない壁」を挙げる。施設内にはいくつかの空間があり、複数のプログラムが同時並列で進行している。基本的に参加への垣根はなく、乳幼児や児童及び保護者は自由に空間を往来できる。しかし、女子学生や若い母親へ頻繁に接触する A に対しては、F ら特定スタッフにより侵入禁止区域が設定され、次第に他のスタッフも共有する公然の事実として広まっていく。A はそれを「壁がある」と表現し、差別だと主張して激高するが、乳幼児や保護者の安全・安心、女子学生の研究実践の重要性が優先される。彼の行為に「問題」を感じ、異質な文化を見出すようになる筆者も、それを「仕方がない」と捉えることになる。しかし、このような感じ方こそが問題や異常を生み出し、排除に繋がる風潮を作る要因ともなりうることに気づかされるようになる。また、それにもかかわらず、理論的知識として理解できているつもりが、眼前する状況から受ける身体的感覚（A への嫌悪感や不快感）を理性では説明できないことも自覚し、A を理解可能な「障害」概念に固定化していく。

次項では、障害だから仕方がないと諦念し、彼との関係を変質させることで自身を守ろうとする筆者の姿と、「固定的な」関係が構築される過程の一例である。関係の流動性から生じた「意味づけ」の変遷を追うことで、その軌跡を浮上させ、A と筆者の関係が次第に硬直化する様子を提示する。

3. 「土下座」の意味づけとその変遷

A は、若い女子学生に対して頻繁に土下座をする。その様子は、嬉しそうであるが興奮しているようにも映る。初対面の相手でも繰り返し、土下座された方は面食らった表情をするか、嫌な表情を見せる。「やめてください」という学生もいるが、A はお構いなしである。我々の常識では土下座には「謝罪」「懇願」「恭順」の意味があると想定される。昨今流行した社会派 TV ドラマでも、土下座は最大級の謝意の表象として象徴的に扱われていた⁵⁾。しかし、彼にはそのような背景が見当たらない場合が多く、我々はその意味を把握できずにい

た。筆者は彼なりのコミュニケーション手段であり、「挨拶」程度に捉えていた。A との付き合いが浅い時期の記録からは、土下座に関する記述は少なく、深く洞察する様子もない。

【201X. 6. 29 フィールド記録（4）より】

A さんは、新しくスタッフとして参加するDさんを見るなり、ニコニコしながら話しかけ、まずは彼女の星座を聞いていた。しし座という回答から「8月のいつ？」という話になり、自分の誕生日と近いということを話していた。その後もたびたびDさんの前に来ては、土下座をする素振りを見せ、血液型の話などを盛んに話しかけていた。初対面のDさんは丁寧に答えていた。

【201X. 7. 6 フィールド記録（5）より】

A さんからは、行くかどうか決まったら連絡するというメールはあったが、結局メールはもらえなかった。しかし、私が 14：30 に行くと 13：30 からの夏キャンプの打ち合わせに A さんは参加していた。打ち合わせ中はDさんに対して土下座したり、話しかけたりして落ち着きつかない様子に思えたが、とても嬉しそうにも見えた。話している内容は、原市長の話など政治ネタが多いようだった。

研究開始当初の筆者は、A との円滑な関係構築に意識が向き、彼の特異な行為に関心を持つものの受容的に構えることが多かった。土下座は他の違和感ある言動に比べ緊急性がなく、彼独特の世界観と捉えてそれ以上の探求はなかった。以下の記録は、D が、A の印象を語ったインタビューの一部である。彼女は、その最初の出会い（201X 年 6 月 29 日）を「強烈な第一印象から始まった」と語っている。

【D インタビューより】

常識で言えばすごい外れてるじゃないですか、初めて会った人にいきなり土下座して、それを一回じゃなくて、ほぼあの時間、あの 1 日はウチの顔を見る度に「土下座してもらいたそうな顔をしている」って言って、なんか、毎回ウチの顔見たら「します」とか「して欲しいんやろ」とか。この人は、きっと本心で思っているんじゃないよねって、ウチがホントに土下座して欲しいって、きっと。ウチ、そんな顔じゃないし（笑）。だからなんでそんなこと言うのかなあっていうのと。あと、ま、困りはするけど、よくよく考えたら面白いなって。正直ウチは怖い顔じゃないじゃないですか。その、見た^{めてき}目的に。威圧感のある顔じゃないはずなんですよ。どっちかっていうと何でも許しそうな顔じゃないですか（笑）。なんでその発想が出てきたのかなあみたいな。ウチにだけ、最初に言ってたので。他の女の子に、その時はGさん

（別の女子学生ボランティア）もいたと思うんですけど、でも言ってなくて。「なんで？」みたいな。何が違うんだろ。ウチが「やめてください」って言うと、Gさんに流れていったんですけど。最初、ウチ専門に来てたんです。もしかしたらウチがなんかオーバーリアクションして、受けるといったネタやっちゃったかなあって思ったんですけど。

土下座は、Dにとって困るけれども面白い行動でもあった。共同体内でもそれに対し苦笑しつつも、「独特の世界観」として許容する者が大半だったように感じる。次第に筆者はAの行動を対象化し、当時関心のあった文化人類学の影響から、他者への接近を試みるための「儀式的な表現」として捉えるようになる。気になる相手へ接近する際の、距離を縮め会話のきっかけにする作法と考えたのである。そして、夏以降、Aの子どもや女子学生スタッフに威圧的に接する姿が見られるようになり、自身の目的のために周囲を動かしたいとする強い欲求を複数のスタッフと共に感受する。そのため、Aの行為は共同体内の規範の統制対象に移っていく。土下座をする姿は異様であり、相手を困惑させ、不快感を与える「社会的に逸脱した行動」とされる。筆者の儀式としての見方は放棄され、土下座は忌避すべき行為として意味づけられていく。筆者がAと出会った約半年の間に、「大声を出さない」「興奮して走り回らない」と並んで土下座は禁止事項となり、その日の頻度が少ないことは賞賛の対象になった。筆者はこの頃の会話記録から、彼にとっての土下座の意味が筆者の印象とは明確に異なると感じている。

【201X. 8. 3 会話記録 No. 6】（A：Aさん I：筆者）

A：なんかね、Eちゃんの態度が頭くるねん。頭くることしてるねん。あの人がね。

I：その、この間のHさんにしてもEちゃんにしても、どういう態度がAさん腹が立つの？

A：土下座してるやん、こっちかって。下手（したて）に出てるやん。

I：あっ、土下座するのは下手に出るってこと？

A：そう、上に出てないやん。上に出てるんやったらな、そら僕だって「偉そうや」って言われてもわかりますよ。先輩ぶってへんわな。

I：土下座をしてAさんは先輩ぶらないようにしてるんや。

A：そうそうそうそう。やっぱりね、8歳上、8歳上ってことはね。少なくとも土下座くらいしないと8歳上ってやっぱり年齢差って解消しないやん。1歳、2歳って対等かなって思うやん、まだ。8歳ですよ。桁、違います？8歳違うと大きいですよ。

I：つまりどういうことが、腹が立つの？

A：偉そうとか。

A には、年下は年上を敬い従わねばならないとする信念がある。ここで筆者は、彼は年上ではあるが、あえて年下をお願いして対等な立場になることと解釈し、女子学生に自身の要求を伝える際に「丁寧に頼む」意味で土下座をすると捉えている。それにもかかわらず、自らの要求が受容されないことが「偉そう」だと主張する要因と考えたのである。しかし、彼の要求は女子学生の連絡先を聞き出すことや、自身の来所日にボランティアに参加せよ、などの内容のため、周囲から承認されない。そのことは次第に彼の不満として蓄積される。以下の記録の時期になると、筆者は A から権力や支配への羨望を聞くことが頻繁になり、不安を感じるようになる。筆者の権力論への関心もあり、土下座の意味づけもさらに変化する。「謝罪」の意味が全くないことは勿論、「懇願」よりもむしろ「統制」の意味が強いと感じるようになる。以下は、そこに関心が向いた筆者が繰り返し確認をする様子である。

【201X. 11. 16 会話記録 No. 12】（A：A さん I：筆者）

I：一つ間違えば、犯罪すれすれになってしまうから、（中略）A さん、その辺ちゃんと、ここまですると犯罪になってしまうから気をつけなあかん、って自分で分かってるやんか。

A：でも、土下座するのは自由やからな。土下座するのは何の法律にも触れへんで。

I：でも最近、土下座するの減ってるやん。あんまりしなくなったやん。

A：あのね、してええ人とアカン人おるからやん。

I：あー、ここではみんな「土下座好きじゃない」って言うからしないってこと？

A：うん、この子もしたよ。この子に土下座したよ、実際（※手元にある T 大学の「つどい」の集合写真を指差す）。

I：あーええと、□□ちゃん（「つどい」の学生名）。

A：なんでこの子呼ぼうって言うかっていったら、一回 A の「力」で呼んでみたい。

I：「力」で？あー、A さんがスタッフとして、（「つどい」から）この人呼んだよと。

A：そう、あんま名前出したらいかんけど、僕は▲▲（有力国会議員名）になりたい。自分では。

I：なんで、▲▲になりたいと思ったん？

A：あの人の「力」でこの人呼ぶって「力」あったらええなって思っ。

（中略）

A：（学生の時）言えないような悪いことしたな。土下座したとかな、女の子に。

I：それ悪いこと？

A：強要やな、強要したことあるな。強要みたいな、拗ねたような言い方で「お願いします」って。

I：土下座を強要したの？

A：ちゃう、俺がや。「これをしろ！」っていったのは事実やって。

I：あー土下座はするけど、相手にこれをしてほしいと。

A：そうそうそう。ある意味強要みたいなのやな。強要罪みたいなのやな。

I：あーなるほど、無理やり相手にさせようとして、土下座した訳やね。

A：そうそうそう。それはあるよ。

I：じゃ、Aさんの土下座ってのは、相手に対して悪いって思ってるわけじゃないんやね？相手に、自分が思うようにして欲しいから土下座するんやね。

A：そうやで。だから□□ちゃんに土下座するんもそういう理由やん。

I：なるほど、Aさんが自分が悪いって土下座しているんじゃないんやね。

A：ま、そういう時もあるけど、めったにないわな。

I：めったにないんや。

A：だから、強要やな。強要を強要罪ならんようにしてるんや。

I：「やれや！」とか言ったら、強要罪になってしまうから、わざと土下座をして強要罪にならんようにしてるんや。

A：そうそう、下手に出ておいてな。

I：なるほどね。

A：下手にな。上に出たら強要罪なるからな。下手に出ても強要罪なるけど、法律軽くしとかなあかんやん。

I：それは小学校ぐらいからやってたん？

A：高校ぐらいからや。

I：男の人にもする？

A：いや、女の子だけ。

I：それは、女の子に自分の思ったようにしてほしいから？

A：そうそうそう。汚いねえ、やり方が。

I：(笑) 自分で汚いって思ってるんや。

A：多少はね。

年上の要求に従うことが当然である年下の学生に対し、年上である A 自身が土下座までしているのだから、年下には選択の余地がなくなるはずと考え、先に土下座した事実を作り相手に迫る。この会話以降、筆者には土下座の意味が、「相手への要求を通すための技術」であり、「相手に申し訳なさを感じさせ、また第三者からの無理強いをしているとの非難を避けるための戦略的意図を持つ行為」として把握される。結果、全く別の意味把握である社会不適応な逸脱行動として、他のスタッフが土下座を禁止することも「やむを得ない」と考えるようになる。筆者は、A の行為を制止し、彼の行為を受容せず説得を試みる存在となり、彼にとって「壁」の一部となる。

以上のように筆者にとっての A の土下座は、関心ある知識や関係の在り方により常に意味づけられ、さらに経験の蓄積と関係の変化に伴い次第に否定的意味を纏う対象となっていく。これは、既存概念での対象理解を嫌い、個としての相手に丁寧に向きあうことを信条としてきたつもりの筆者が、そのような関係を構築するどころか、むしろ常に A を対象化し意味づけ、我々の正常な世界とは異なる独特の世界観を持つ「障害者」として捉えていたことを明示している。行動変容を目的とし、支援者役割を背景に A 世界へ接近する、もしくは筆者自身の不安を払拭するための探求を常に行っていたと言える。そして、その過程で A の行為は筆者にとって理解できない認められないものとなった。ある一定の方向に意味づけられた彼の存在は固定化され、その行動は場の安全・安心を保持するための禁止事項となる。彼の言動は統制対象となり、A は変容させられる存在となった。特に、筆者の「子どもや女子学生を守らねば」とする固執が大きな要因となり、彼と筆者の関係も「被支援者」と「支援者」へと固定化されていく。その後 A は、周囲から妨害されている、自身が邪魔にされ、年下の学生からバカにされているなどの主張が増え、周囲との軋轢が顕著となる。

第4節 関係と物象化

1. 主体と関係の「物象化」

関係から捉える相互教育の主体形成としての筆者の経験には、二つの側面があった。まず、A の存在によって共同体内に専門的支援者として存在意義を見出し、その役割を担い遂行する面である。土下座の意味変遷にも見る A との関係は、支援者としての専門性を向上させる学びの過程といえる。筆者は、自己の有用性を顕示し、自らの役割を定位させる。しか

し、筆者は役割を纏うことで義務や期待を感じ、その働きに縛られている。ほとんど意識することなくスタッフとしての規範を身に纏い、支援者としての眼差しを彼に向けていた。次第に A を障害者へと同定する筆者の関わりは、役割に覆われた固定的関係へと徐々に移行し、A を対象化し意味づけたものに拘束される。相互教育主体の一方の端とした A への配慮は、彼が行動を変容させることによる将来の社会適応への学びに都合よく転化される。このように他者の存在意味を同定し、自らも役割を遂行する支援者として匿名的存在と化し、互いの関係を固定することは、まさに主体の「物象化」といえる。

しかし、この主体としての在り方は、冒頭で述べた発達支援の観点からするとむしろ妥当であると言える。支援の対象者を定め、その発達的問題となる要因を追求し、体系的理論を基軸に問題解決に向けた計画を立て、目的合理的に遂行する。問題の要因は、生物学的、心理学的・社会文化的に探求されるが、個別対象の発達に還元され、可能性と称する将来への社会適応のための能力向上へと目的化される。支援者として関わる以上、A を対象化し、働き掛け、変容させる存在とすることは不可避となる。発達支援者として主体形成された筆者の在り方とすれば当然の態度ともいえる。

一方、期待される役割に対して反発することで周囲のスタッフとの差異化を図り、自らを定位させる面もあった。関係構築のために A の存在を主体として受け容れ、その相互作用の中で関係の在り方を模索していた。そこでは、A と関係から得た気づきを「学び」の機会と捉えていた。しかし、これも A を相互教育の一端の主体とし、学びの契機として「物象化」した態度であるといえる。A は関係を通した学びの結果、筆者に有益な学びをもたらす存在であり、彼の受容的存在としてある筆者と互恵的な関係となる。このように筆者は、相互の主体を「もの」として捉え、関係を固定化することで、専門的支援者として、もしくは互いを有用性のある主体として形成していたことになる。しかし、主体の対象化はともかく、関係の固定化や主体の同定までをなぜ「物象化」とみなすのか。ここでは田中智志（2012）の理論を参考にしたい。

田中は、教える/学ぶの関係は、技術的に操作管理できる目的合理的な関係ではないとし、教育目標を達成する方法は、原因結果の関係ではなく相互活動的な教育を前提にすべきであると述べる。近代教育においては、自律的個人としての主体概念は理想像であり、成人に求められる基本様態である。しかし田中は、人の代替不可能性を可能とする他者の無条件かつ肯定的な関わりである「関係性」こそが、教育を支える基盤であるとする。そして、他者との関係性を基礎として成り立つ我々の「生」を、相互に他者の基底にある人の（近代主体

を超える) 主体として、ハイデガーの「共存在」に見出す。田中はこれを「主体概念の存在論的転回」と呼ぶ。人間「関係」や社会「関係」は、「合理的思考(交換の思考)」「客観的思考(表象の思考)」に囚われる条件付きの機能的な位置づけであるが、関係性は人を固有性として意味づける、無条件の存在論的人間了解であるとされる。無条件の他者受容は、自他の関係性という基礎イメージを形成し、その関係性を生きる自他の「存在承認」を生み出し、その存在承認が自他の命を共に大切にしようとする指向性を生み出すという。また、人は他者に共鳴し、他者と共にあることで「自己創出」する存在であるとされ、自律性と関係性は対立せず、「自律性の前提は関係性であり、関係性の成果が自律である」とされる。

そこで本章では「関係性」に着目するため、間主観的關係から自己の学習過程を検証する研究方法として山田らの方法論に対応した。山田らの方法は、相互主体である研究者自身の自己変革の動態を具体的に描出することを目指す。しかし、そこで問題が生じる。山田らの方法が研究の枠組みで行われる限り、学習過程は分析対象として客体化され、研究成果として提示される。成果とは、研究主体が学習の結果、変容が起こったとされる事象を選別し、可視化のため言語化し、分節・加工を経たものにならざるを得ない。ある一定の価値観へと収斂する有用性や目的合理性の範疇にすることは否めないという点である。例えば、エリクソンがアイデンティティの形成過程を発達として段階的に示している以上、その背景には内在性の外化や有用性の拡大、右肩上がりの進歩史観などがあるといえる⁶⁾。これは研究として注目に値すると判断された学習変容過程がそれらの価値観に巻き込まれることを意味する。また、道具的理性を批判したハーバマスのコミュニケーション合理性は、行為調整による「生活世界の再生産」には有効であっても、システムによる「社会の物質的再生産」に対しては無力である。この限定性はハーバマス自身も認識している(中岡,1996)。さらに非言語領域の無視、合意形成の目的化からの解放の虚構性、などの批判もある。とすると、システム化した学究的領域内においては、言語化による事象の捨象や、成果へと収斂させる目的合理性の存在などにより、学習過程を一定の価値基準から離脱させることは極めて困難であるといえる。山田らの方法論では、自らが様々な影響に晒されている自覚と、その作用に配慮した分析を試みる視点がなければ、社会科学的知識に誘引されかねない。筆者は、目的に照らしながら A との学習過程を対象化し、分節・加工し、研究成果物として評価も行う。筆者の学びの背景には方向付けされた進路があり、A の存在は互酬性関係として有用性を帯び、筆者の学びの過程に回収されてしまう怖れが生じる。

しかし、田中は、近代社会を大きく規定する有用性指向による目的合理的機能としての教

育を批判する。そして、他者の対象化は科学的に語られるモノとしての物質的なコミュニケーションであるとし、存在論的な「関係性」としての無条件の肯定的他者受容と対比する。だが、「無条件」と「肯定的」は両立するのかという素朴な疑問が生じる。肯定的とはすでに評価的価値基準に内包されており無条件とは言えないのではないか。また、我々自身に歴史的に沈殿した社会文化的価値観から解放され完全中立の立場から他者を迎え入れることなど可能なのか。相互教育の場面を念頭に田中理論は展開されるが、その出会いの場に教育という文脈が前面に現れた瞬間、他者は自らにとっての目的的对象物と化するのではないか。有用性に覆われた近代教育概念を払拭し、「関係性」を基底とした相互教育の場がどのように創出されるというのだろうか。

田中は、教育から寛容さやゆとりが失われていることを憂い、見返りを求めない無条件の贈与「純粋贈与」とそれに対する感謝の応答の必要性を述べる。この負債/返済の交換の思考とは無縁の「純粋贈与/享受の相互行為」の歓待の思考こそが、教育の基本であると説く。しかし、この行為は意図的に行おうとした瞬間に交換に絡めとられ不可能になるという。そこで田中は、純粋な贈与は不可能なのではなく、不可能なものとしてある、というデリダの言葉を逆手にとり、意図を超えたところで実際に生じうる営みであり、不可能なものにあえて挑み続ける敢然的態度が必要だと述べる。彼の提唱する教育臨床学においては、人の根源的様態は「共鳴共振」であるとの命題が示される。これは、自他、内外、能動受動の区別を超えた相互浸透の場であり、「最も根源的な経験」とであるとされる。しかし通常、人はこの共鳴共振を制御・抑制しているため、言葉を迎えにいかずに「聴くこと」つまり「待つこと」がその態度に求められるという。ここまでの田中の理論は非常に抽象的であり、教育実践現場との乖離を指摘する向きもあろう。そこで次項では、交換の思考とは無縁の無条件受容の可能性として、筆者の同僚スタッフ K 君（以下、K）の子どもとの関わりを手掛かりとした。

2. 歓待の思考と流動的關係

学生スタッフの K は寡黙である。彼は「人前で発言することが苦手だ」と言い、会話も必要最低限である。付き合いの長いスタッフはその姿勢を許容し、彼に司会やイベントの責任者などの立場をあまり振らないようにする。一方、我々が彼に一目置くのが子どもたちとの関わりである。緊張した子どもや興奮した子どもも、彼の対応でリラックスし落ち着くことが多い。K でないと笑顔が出ないという子もいる。筆者はその不思議な光景に会うたび、

彼と子どもたちの間に安心を共有するような不可視な空間の存在を感じるのである。

ある日、筆者はその謎を探求すべく「何を思って子どもと関わっているのか」と K に尋ねた。すると返答は意外なもので「何も考えていません」ということだった。筆者は、専門知による既存の概念枠組みや先入観で子どもを見る姿勢を回避したいと努めてきた。しかし、先述した A との関わり同様、そのような姿勢を払拭できない。子どもと関わる中では、「この子の興味は何かな。どんなことが好きなのかな?」「この行為の意味は何かな、私に何を要求したいのかな?」などと探求することを意識している。よく「子どもの目線で」などと言われる関わりに該当するかもしれない。しかし、そこには規定された時間・空間にて、その場にいる子どもとの関わりに要求される「役割」がある。筆者の背景には、それらの交換思考的枠組みが働いている。探求は関わりに役立てる情報収集であり、役割遂行への合理的・目的的態度である。

しかし、K の態度にはそれが見られない。子どもたちに能動的に働きかけるよりむしろ「ただ横にいただけ」と感じることもある。担当の子どもがいても常に接するわけではなく、子どもから離れた K がブロックを黙々と積んでいる姿を目にすることがある。一見、スタッフとしての役割を放棄しているかに見える。同僚とすれば、「責任を持って担当の子どもに対応を…」と言いたくなる場面であるが、彼がブロックを作っているところには、また子どもたちが自然と集まってくるのである。筆者は、「子どもと関わるボランティア」「専門的学知を持つ支援者」などの役割を常に纏っている。それは、自己顕示や周囲の期待に応えるためでもある。また、目的的に設定された特定の時間・場所で活動する際には、意識の有無にかかわらず、子どもたちが大人と過ごすための規範が出現する。我々スタッフはその規範を守る立場であり、規範を身体に内在化する存在とならざるを得ない。期待・要求される役割は、その場において自身そのものになる。筆者はそれを自明としていた。しかし、K にはそれが感じられない。そこには、子どもたちに「させたい」という指示的な働きかけや変化することを期待する有用指向的態度は存在しない。彼の返答から「子どもを変えようとか何かをさせようという発想はない」と筆者には聞こえた。支援を業務としてきた筆者や教師・心理士になるための経験を積むことが参加目的の学生スタッフとは、根本的に異なる姿勢を感じるのである。また、周囲が K に期待・要求している役割態度に対しても彼は「あまり気にしていません」と言う。筆者には「真似できない」と感じた回答であった。筆者は、これまで既成枠組みに囚われた画一的他者理解に対して、「思考停止の状態である」と批判的に捉えてきた。そして、探求し続けること、悩み続けることが重要だと考えていた。しか

し、彼の思考停止はそれとは異なる。自らの存在を匿名化せず、役割に覆われることなく、子どもの存在と共にある。子どもたちを受け容れると同時に自身の在り方をも受け容れている。これこそが子どもたちと「出会う」ことなのか、と感じた。そこには、子どもを「探る」「測る」「意味づけする」対象とする視線ではなく、共に在りたいとする眼差しがあり、子どもたちはそれを何らかの形で感じ取り、彼と在ることで安心できるのではないだろうか。

しかし、このような関わりは教師や発達支援従事者には簡単ではない。Kや筆者のボランティアとしての役割にはそれほど強い拘束力はない。だが、交換の原理が働く契約社会では、Kの対応は無責任であり職務怠慢だとの謗りを受けることになるかもしれない。職業従事者には現実的でないと思えるだろう。そして、彼の取り組みの表層だけを抽出し、汎用性のあるモデルとして一般化することも困難であろう。意図が生じた瞬間、田中の言うように関わりは交換関係に変質してしまう。我々にとってこのような関わりは、敢然として挑む不可能性なのだろうか。

関係発達論を提唱する鯨岡（2006）は、〈私〉という主体は他者から主体として受け止めてもらえる関係があるからこそ主体として成り立つとし、互いが周囲の思いを受け止めて自身の対応を調整する関係を相互主体的関係と呼ぶ。主体として受け止める志向性を互いが相手に向けているとき、折に触れて私があなたのことが「分かる」と感じる場面が現れることがあるという。これを「間主観的に分かる」と表現するのであるが、これは常に繋がることを意識する緊張関係からではなく、むしろ「繋がらない」局面を多数抱える関係の積み重ねから生じてくるものであるという。つまりその相互主体的な関係は、相手を受け止めようと開かれた身体同士の関係の中で繋がったり繋がらなかったりする流動的な関係と言い換えることができよう。常に相手に向けて自身を開き、「待つ」姿勢を保持することは困難かもしれない。しかし、関係の蓄積の中で、自らを纏う役割の隙間からそれらの態度が顔を出すこともしばしばあるだろう。その積み重ねから時折、相手の存在が浸透してくるような経験が生まれると、互いにとっての大切な時間が過ごせるのかもしれない。『莊子』に出てくる皇帝混沌は、未分化な自然の状態を表しているが人為を加えることにより死んでしまう。相手をわかろうと腑分けし、その存在を殺してしまう固定的な関わりではなく、流れの中で時折おり見せる繋がった感覚が、掛け替えのない〈あなた〉と共に在る〈私〉として、互いの存在を浸透しながら繋がる教育の営みのヒントは、ここにあるのかもしれない。

第5節 教育的挑戦を続けるために

本章では、相互教育における主体形成過程を関係論的に再考するために、従来の社会教育論における主体概念の批判を起点に山田らの研究法を経由し、田中の「関係性」概念を手掛かりに筆者の実践を批判的に検討した。筆者の学習過程では A やスタッフとの関わりの中で支援者として主体が形成され、発達支援の役割を持つ存在として定位させた。しかし一方、A を支援対象として物象化した関係に囚われ、有用性を排し、他者を受容する存在論的相互交渉の位相まで到達することはできなかった。また、研究者としての研究提示の限界も提示した。主体の物象化、関係の固定化は、生成と構築を繰り返す関係の運動を凝固させ、変化を退ける機能的関係になりうることを示した。そこで、田中理論と K の関わりを参照しつつ鯨岡理論を提示し、社会教育論における関係論的相互主体概念の止揚を試みた。

しかし、その困難さは指摘した通りである。本研究の場合は、幼児児童対象の「発達支援施設」ではなく、社会教育を論理基盤とした地域共同体形成が目的の研究施設である。いわば、契約関係にない人々が集う特殊な環境といえ、固定的教育環境が最も生じにくい場であると言える。そこでさえ、発達支援や研究成果などの後景が顔を覗かせると、価値評価的基準や有用性から自由になることは難しい。田中理論は眼前の他者から世界へと「関係性」の射程を広げるが、研究者としてすでに近代教育の枠組みの中に存在として投企する立場からは「遂行論的矛盾」であるとの指摘もできる。筆者の本研究方法においても論文執筆のための目的合理性や評価的視点から自由になることはありえず、山田らの方法論においても同様の限界を示すであろう。しかし、近代合理性、従来の学問体系を批判的に検討するという研究者態度として、また、交換の思考が教育の場において深く浸透していることを危惧し、これまでの在り方に警鐘を鳴らすという教育領域への指摘、さらには、常に自らが教育の問題を生み出す状況に加担しており、“私たちの誰もが、いわゆる教育問題への応答責任から逃れられない（田中,2012p259）” とする教育に関わる専門家として、問い続けることに意味があると考ええる。田中の示すように、近代教育システムから脱却できず狭間にいる我々にとっては、身悶えしながらもこのような営みを敢然と続けることが新たな教育論へ向けての試みになると信じたい。

注

- 1) 鈴木 (1992) は、現代社会においては「自らの歴史を作る主体」であるはずの諸個人が

「できごとのなすがままに動かされる客体」となっており、この「自己疎外」の問題に気づき、学習要求として活動を展開しながら克服していく過程を社会教育実践と定める。つまり自己疎外にある学習者が自己教育活動を通じて「主体」として自己を形成していく主体形成の過程こそが社会教育の対象である。さらに、主体形成における間主体的関係の重要性から、疎外・物象化論を踏まえた相互教育を主体形成論の契機と位置付ける。主体形成は、「自己実現と相互承認の意識的編成である」とされる。自己疎外を克服する自己教育は、他者を媒介にした「相互承認」を目指す「相互教育」を通して、物象や物との自己関係を反省し「自己実現」を志向する「(狭義の) 自己教育」へ展開する。

2) 末本(1993)は、鈴木を展開する相互批判と相互教育は、社会科学的知識の獲得と学習自体の社会科学的方向づけを不可欠なものとしており、「近代的主体」論であると批判する。末本は安易な近代批判には否定的であり、理性における主体形成の現代的意義の有効性を認めつつも、主体形成過程の主導的役割を社会科学に託すのみである鈴木理論には疑問を呈している。

3) 自己の存在を、他者との関係において形成されつつある運動とする立場により、これまでの主体概念の脆弱さ、曖昧さが指摘され、さらに他者の対象化への一定の留保が試みられる。その意味では、従来の社会教育における自己教育、相互教育の明確な境界は消失し、教育の過程をどの視座から捉えるか(例えば、相互関係の一方に焦点を当て、事後的に生じる自己を時間的に分節し比較する立場や、他者を対象化せず関係の過程を切り取る立場など)によって、その呼称には配慮が必要とされるであろう。本論では、教育を「関係の変容」と捉える立場により、その過程を「相互教育」として検討する。

4) 中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(中間報告)」
2004年12月より抜粋

5) 2013年9～12月TBSで放送されたTVドラマ『半沢直樹』。

6) 本章においては、エリクソンの発達段階理論を心理学的発達段階論とみなす。『発達心理学』(子安増生・二宮克美編,1992pp50-53)では、「発達段階」について、ピアジェ・エリクソン・フロイトを挙げ、発達段階理論の共通する特徴として、(1)領域一般的 (2)段階順序の普遍性(3)文化的普遍性を挙げている。さらに、「生物学的基盤を持つこと」「発達過程で生じる変化の予測説明可能性」を加え、これらの発達段階説を一方向的・一次元的な特性のあるものと述べている。田中智志はピアジェ・ハヴィガースト・エリクソン・コールバーグの理論を挙げ、これらの「心理学的発達論に共通する特徴」として、「右肩上がり

の上昇過程のイメージ」を挙げる。そして、その背景にあるのは近代的人間観、経済観、歴史観による、近代教育学の発達概念であり、それらは、均質的・連続的に広がる世界（空間）を含意した「個人主義」「生産力主義」「進歩史観」と一体であるとする（『教育学がわかる事典』田中智志,2003p154-155）。本章では、田中理論をその帰結点に求めており、そこに至る論理展開もエリクソンの発達段階理論を「近代教育的観点を背景とした心理学的発達論」に位置づけ論ずるものとする。

しかし、エリクソンの発達段階理論については様々な学問領域からの論及があり、研究者の視角によりその立場に大きく隔たりが生じることはありうる。エリクソンの研究態度やその論理展開の歴史性においては様々な議論がある。例えば、西平直（1993）は、“エリクソンは「客観性」を旗印に掲げる実証科学が排除に努めた〈主観的なもの〉を、むしろ臨床科学の基本に据えようとする（p18）”と述べ、その方法は従来の学問の枠組みを横断しながら科学と思想とを繋ぐ「人間学」であったとする。また、エリクソンの初発の思いや理論背景にある深い問題性とは無関係に、アイデンティティなどの言葉や図表だけが独り歩きしている、と懸念を示している（p1）。上野千鶴子（2005）は、“人の一生をつうじてのアイデンティティの変容を「発達」や「成長」ととらえるようなエリクソンの規範意識、そしてその過程で、アイデンティティは統合されなければならない、とする「統合仮説」を指摘しつつも、エリクソンが過剰な同一性を批判している点やアイデンティティの構築性が前提にされている点を挙げ、社会学との接合点を見出している（pp1-41）。

第6章 「発達障害」概念の様相

第1節 概念より捨象されたもの

筆者がAと関わる上で、「発達障害」という専門概念は、その背景に常に潜在するものであった。本章では、「発達障害」という言葉と関係性に焦点を絞り、検討したい。まず、筆者が「発達障害」概念に囚われたことで捨象されたAの様子の一部を示す。「発達障害」の特性において、相手の気持ちを読み取ることが不得手なため、その場で望ましい言動が選択できないとされるのは、周知のことである。例えば、文部科学省（2003）の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」の高機能自閉症における具体例では、以下のような項目が挙げられている。

- ・いろいろな事を話すが、その時の状況や相手の感情、立場を理解しない。
- ・共感を得ることが難しい。
- ・周りの人が困惑するようなことも、配慮しないで言うてしまう。

これらの概念特性から筆者は、「Aが人の気持ちを把握し、配慮することに関心がない」と決定してしまっていた。以下は、そのことに気づき、筆者の固定化していたA像を動かすきっかけとなった同僚スタッフとの会話である（下線は強調）。

【Eインタビューより①】（I：筆者）

I：僕がすごく気になって、彼（Aさん）に要求することがあって。相手の人の気持ちを考えようと。相手がどう思っているか想像せなあかんよと。（中略）

E：話しているときとかでも、Aさんが「土下座しよか」って言いはるんで、私、いつも「土下座されたら何て言ってます？」って言ったら、「Eちゃんはいつも嫌がる」って言いはるんで、頭ではわかってはるんですけど、その部分がシュッと通り過ぎて。でも自分はした方がいいし、Eちゃんもした方がいいと思ってるやろ、みたいな。いい方にいい方に捉えたり、とかしはるから。言われたことは覚えてはるんやろな、とは思うんですけど。でも、それがなかなか実感を伴わないっていうか。

I：やっぱり、わかっているけどコントロールができないって、Eさんも思っている？

E：そうですね。うーん。コントロールしようと思わないかな。やろうと思ってできないっていうんじゃないくて、「それは見せかけや」「ほんとはこうや」って言いはるんで。

I：見せかけって？

E：なんか私が嫌がっているんも、「嫌がっている振りしてるだけやろ」みたいな。

I：あー、言うよね、「お世辞やろ」って。

E：「ホンマはして欲しいって思っているんやろ」みたいな。

I：そうか、相手の気持ちは関係ないっていうんじゃないくて、自分のいい方にとっちゃうってことなんかな？

E：一応、考えてはると思うんですよ。相手にとって「土下座されたら気持ちいいやろ」って思ってることは、相手のことを考えているからそういう発想になると思うんですよ。だから、考えているんですけど、それが全部なんか、ネガティブな方向になるっていうか、自分の都合にいいようになるっていうか、そうしてしまう。だから、もうちょっと私のことも考えて下さいよって言ったら、「考えてるやん」って。だから考えては、いてはるんですけど、結論がやっぱり自分のものになってしまうんで。

I：そうかあ。(中略) 人の気持ちを考えるのが苦手、もしくはそういうことは考える対象じゃないって思っているのかな、って思っていたけど…。

E：まったく考えてはらないんじゃないと思います。

【Eインタビューより②】(I：筆者)

E：私が「ふれんど」に入ってきたときは、まだAさん落ち着いてはって、今は全然言いはないんですけど、その時はAさん、私に「嫌なことがあったら、嫌って思うんじゃないくて、今の言葉嫌やったとか、今話し掛けんといて、とか言ってな」って、私に言ってくれはったんですよ。

I：へー、Aさんが？それっていつ？

E：私が1回目見学に行ったときくらいですね。3月ぐらい。私その時、第一印象としては、この人は障害持ってはるかもしれないけど、自分でコントロールしようとする人やっていうのが、第一印象やったんです。今のAさんを初めて会ってそのまま受け容れられるかっていわれると、私も一歩引いてしまうと思うんですけど、初めて会ったAさんがそういうこと言うてくれはって。で、「僕は止まらなくなったら、すごいもう、いろんなことをしゃべってしまうから、止めたくなったら、遠慮せずに止めて。口に出さずに嫌な思いされるのが一番嫌やから」って言うてくれはった、そのAさんを知っているから、最近是不安定な

だけで、Aさんは自分のしんどさとかわかってて、でも、うまくいかへんのやろなって思える部分がどこかにあるので。

【Dインタビューより①】（I：筆者）

D：最初は気を遣って、うちに話しかけてきているはずなんですよ。最初からグイグイは・・・、グイグイきてますけど（笑）、それでも最初からテンションマックスで来てるわけじゃないんで。何々知ってるかとか、そういうので、最初は知事の名前知っているか、みたいな言って、HさんはAさんが過剰に反応しちゃうのたぶんしたんだと思うんですよ。それでいきなりテンションマックスなっちゃって、それも特に怒りの方になっちゃって、止まらなくなっちゃったんですけど。最初は気を遣っているというより、やっぱり女の子としゃべるというので、誰でもそうだと思うんですけど、異性としゃべる時は、ま、ちょっと同性としゃべる時よりは、何かしらの心構えもあるんじゃないですか。その中で、だんだん自分の気持ちが勝っちゃって、「あれ」みたいな。で、気づいたらみんなに怒られてた、みたいなんじゃないですかね。

I：なるほど。最初は冷静に関わろうとするけど、だんだん感情の方が勝っちゃって。

D：そうだと思いますよ。だって、最初からその、例えば、Aさんが女の人好きだとするなら・・・、ま、誰でも男の人なら女の人好きだと思うんですけど、もしそうだったら、いきなりケンカ腰の人なんていないじゃないですか。やっぱ、最初は様子見るっていうか。その様子見がうちの感覚よりちょっと下手くそっていうか、掴みがよくわからないっていうか。だけど、気を遣ってないわけじゃないですよ、きっと。（中略）

I：Aさんが相手の気持ちを考えているとか、相手の思いを感じているなあって思えることが少なくて、「わかってる」って言うけど、本心でそう言っているのかなあって、思うことがあって、聞いてみたんですけど。

D：まあ、ないってことないでしょ、ぐらいしか言えないんですけど。自分の気持ちを優先するっていうのは合っていると思うんですよ。人の気持ちが大事だとはきっと思っていないとは思うんですけど。でも、うーん、考えていると思いますけどね。

概念を用いる際に、捨象されたものに目を向けることが、新たな側面を見出すことになる。

Eは、相手のことを考えることはできるが、その可能性の中のいくつかの選択において、自分の都合を優先することをAさんの特性と解釈している。また、Aとの最初のお会いにおける印象深い経験から、彼が周囲に配慮できる人であると判断している。Dは、相手への配

慮ができる人だが、だんだん話しているうちに自分の感情が勝ってしまうと解釈している。筆者は、このように人に配慮する A の姿を「発達障害」の枠にはめて捉えることで捨象していたといえる。これらは勿論、「発達障害」の特性は、ひとりひとり異なるので、A さん独特の姿だと説明することは可能である。しかし、もしそうであるなら、彼を「発達障害」として範疇化することにどんな意味があるのだろうか。この概念について検討するためには、「発達障害」を使用する側に焦点を当てる必要がある。専門家が「発達障害」という概念を用いることで、支援の関係性にどのような影響を及ぼしているのであろうか。

第 2 節 「発達障害」概念とは何か

今日、「発達障害」はブームであると言われている（斎藤,2013）。杉山（2011）は、世界の常識を崩し、自閉症スペクトラム障害の世界的な広がりへの嚆矢となったのは日本の研究であると述べる。しかし斎藤は、「発達障害」の急増ぶりはとりわけ日本で突出しており、先天的な脳の器質的障害であるにもかかわらず、広汎性発達障害の有病率が欧米の調査結果の 2 倍以上というのは奇妙なことだと指摘する¹⁾。筆者の周囲でも、この 10 年ほどの間で「発達障害」という言葉を耳にする機会が多くなった。そして筆者自身、日常的な関係の中で違和感を持つ他者、理解困難な事象に遭遇した際、「発達障害」が真っ先に思い浮かぶといった経験も少なくない。早期の乳幼児検診の重要性が叫ばれるなど、「見えにくい障害」とされる「発達障害」をいかに可視化するか、の論は枚挙に暇がない。なぜ、「発達障害」という言葉はこれほど急激な広がりを見せるのだろうか。

「発達障害」とは、国内では発達障害者支援法（2005 年 4 月 1 日施行）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”と定義され、行政における用語の使用はこれに沿っている。しかし、それ以外での明確な定義づけはなく、非常に曖昧な概念であるといえる²⁾。そもそも発達障害という用語は、米国精神医学会の 1987 年版「精神疾患の診断・統計マニュアル」（DSM-III）で採用されたのち一度は消える用語であるが、日本においては医療よりも文部科学省や厚生労働省などの教育・福祉行政の場から定義され、広がりを見せることになる。その結果、“何が共通した本質か、専門家や臨床家の間に合意された認識があるわけでない（滝川,2008p45）” “さまざまな状態がミックスした（玉永,2013p145）” 用語との指摘もある。

教育・心理の臨床に携わる専門家の間では、「発達障害は脳に何らかの障害があることに起因する生物学的概念」であることが自明の理とされる。しかし、社会性やコミュニケーションといった「関係」の障害にかかわらず、当事者にその要因が還元されることについての批判も多い(例えば、綾屋・熊谷,2008, 小林,2010)。一方、障害学の領域では、障害を器質的なインペアメント (Impairment) と社会的に構築されたディスアビリティ (Disability) とに分け、とりわけ社会的障壁となるディスアビリティの解消を目指す。障害を社会に方位付ける言説は社会学領域においては一般的であるが、反面、構築概念の説明に終始し個別の経験に迫っていないとの障害学内部からの批判もある (バーンズ,C・マーサー,G&シェイクスピア,T,1999/2004)。どちらもそれぞれの哲学的基盤に依る学問領域では「常識」であり、障害を取り巻く日常においては、専門家を通じて我々の生活に深く埋め込まれ、浸透しているといえる。本章では、その是非や発生の起源を問題とするのではなく、障害に関わる言葉が我々の生活世界の中でいかに複雑に絡み合い、錯綜して用いられるかに焦点を当てる。実践現場における概念操作が、障害を巡る社会的関係をいかに組織化するのか、その様相を探求する。

特に「発達障害」という概念においては、「コミュニケーション」「社会的相互交渉」などの他者との関係に関する項目が重要な位置を占める以上、当事者とされる人々を取り巻く社会・文化的環境を無視することはできない。むしろその関係に着目し、従来の生物学的概念からの現象理解と、社会・文化的概念としての関係理解の複雑な絡み合いの様相と捉え直すことで「発達障害」に迫れると考える。国内における「発達障害」という診断名が当事者にとってどのような意味を持つかについては、当事者による自伝や研究・論考によりその個々の経験は明らかにされつつある (例えば、ニキ,2002)。また、研究者・支援者側からの「発達障害」概念に関する先行研究も、論考においては散見する (例えば、戸恒,2011, 湯野川,2011)。しかし、関係者間におけるその概念の操作過程や意味について提示したもの、さらには発達障害当事者との関係において、研究者自身に生じる経験を詳細に記述したものは管見ではあるが見当たらない。概念化を「複雑な事象を同一と差異により分類し名づける行為」とするならば、その主体は障害当事者とされる者ではなく、自らを「正常」と位置づける「普通」の人々であり、概念を用いるその経験に迫ることこそ、意味を探るうえで肝要である。そこで次節では「発達障害」概念が、いかに我々の日常生活の中で操作され、関係を組織化しているのかについて、筆者の生活世界における経験より抽出し、浮上させる。

第3節 筆者世界の鮮明化

1. 筆者の視角変化に伴うA像の変容

本節では、Aの世界との関わりから鮮明化した筆者世界のうち、筆者が構築したA像の変化と筆者の固執を提示する。当初、筆者が形成したA像は、自己統制を行いにくいが、そのことを含め自らの状況がよく見えている「困っている人」であり、いわゆる発達障害者の“周囲を困らせている奇異な行動が困っている人のもがき・試行錯誤・悲鳴・絶望であるとの理解（神田橋,2013p104）”であった。そのため、他者による承認機会が少ない過去の経験から「自尊感情の低い人」と把握していた。しかし、その印象は時間と共に変化する。Aの自己否定的言動は自己省察ではなく、これまでの会話経験から「自らを理解できているとする姿勢の会話スキルを、形式的に身につけている」と考えるようになる。また、自信のない部分よりも多数の自信を持つ分野があり、決して自尊感情の低い人ではない。むしろ自信による過剰な言動が周囲を困惑させている。そして、他者との関係において周囲は明らかに困っているが、A自身はそれほど困ってはいない。塚本（2013）は成人期の発達障害者について ①うまくいかず困っている人 ②うまくいっていないが、それに慣れ困っていない人 ③うまくいかないのは、自分のせいではなく他者のせいにする人 との分類を示すが、筆者はまさに③にAを当てはめる。

これらA像の変化は、関係変容に伴う視角の位置が大きく影響している。関係構築当初、筆者の姿勢は受容的であり、その視角はAの立場での把握を試みるものであった。筆者は、Aの中に筆者自身の姿を見出し、彼の経験を自身の経験と照合し類推していた。しかし、推察困難な経験が増すにつれ筆者の姿を類比することは減少し、逆に困難を共有するスタッフの中に筆者自身を見取るようになった。結果、記録ではスタッフ側の視角からAを批判的に見る記述が増加することになる。

2. 葛藤要因となる筆者の固執

次に、Aとの関わりから照射される筆者世界の固執を提示する。筆者の彼への関心は、徐々に以下の2点に集約され、それらが筆者の価値観を揺さぶる大きな要因を占めていく。

ひとつ目は、Aの他者への配慮が希薄な点である。筆者は多くの不快感を記している。筆者の対人関係の枠組みは、「相手を思いやる姿勢を大切にする規範」を背景とする社会文化的価値観の中で形成されてきたといえる。Aとの出会いは、その前提を揺さぶり、筆者は真

剣にその枠組みを突破したいと渴望するようになる³⁾。しかし、「Aらしさ」を尊重したい反面、集団活動におけるスタッフ役割では、我々が「常識」とする「場に応じた振る舞い」を「状況に合わせて推し量る」ことが要求される。そこで筆者は次のように苦慮する。Aに対する他者の気持ちへの推量要求は、それが「発達障害」の不得手であれば、彼にとって酷ではないのか。トレーニング・プログラムなどに従って学ぶことを勧める方が良いのか。しかし、それは我々がAを「発達障害」だと定めることになり、その受容を彼自身へ求めることに繋がる。Aは自らに問題があるとの指摘を頑なに拒否する。そして、他のスタッフと対等に扱われないことに強い不満を抱く。Aの望みは自己ではなく周囲の変容であり、トレーニングを受け容れることは難しいのではないのか。これら「周囲との関わりへの問題意識」は、「ふれんど」のスタッフとして活動に参画する筆者自身の悩みでもあり課題でもあった。そこに固執する筆者は、Aの中に筆者自身を投射しているともいえる。同僚スタッフへのインタビューで繰り返し、Aと周囲の関わりについて聞くのはそのためである。

二つ目は、子どもと女性への暴力的言動、抑圧的態度である。筆者は、これらに強い嫌悪感を示す。子どもや女性に激しい言動で迫り、威圧する行為は、筆者の不安を煽り過剰な危機感を抱かせた。筆者は、この年に起きた複数の大きな事件が頭をよぎることがあった⁴⁾。Aとそれらの事件を結びつけることに全く根拠はなく、Aに対して失礼なことである。勿論、直接口に出さなかったが、筆者はまぎれもなく不安を感じていた。小児科医である戸恒（2011）は、“少年事件の少年たちが発達障害を持っているとマスコミで取り沙汰されていて、事件が起こる度に、自分の子どもがそうでないかと不安になった親の相談が続くことがある（pp80-81）”と述べている。このような根拠のない憂慮こそが、統制への抵抗があったはずの筆者に、Aへの統制欲求を生じてさせていく。

以上、筆者の記録からは、Aとの関係や筆者が存在する場での悩みから生じる不安・葛藤の契機に「発達障害」概念が導かれ、自身を守る概念装置として操作される様子が浮上してきている。

第4節 「発達障害」概念の多義的な作用

本節では、筆者とAとの日常の関わりを通した「発達障害」概念の操作及び、結果として潜在する意味の様相を開示する。同僚スタッフの経験を参照し、関係者間の交通より表出する「発達障害」概念の作用を検討することで、言葉の使用が関係にどのように影響を与え

ているのかを考察する。

意味という語を利用する多くの場合に（中略）ひとはこの語を次のように説明することができる。すなわち、語の意味とは、言語内におけるその慣用である、と（ウィトゲンシュタイン,L.,1953/1976p49）。

後期ウィトゲンシュタインなどの言語使用論的立場に拠るならば、言葉の意味とは他者との関係の中で発話主体の意図を超越し、その構造体系（ラング）の外で事後的に説明されるものである。言葉の意味の決定は他者との対話活動の結果であり、意味はそれ自体として決まるのではなく、発話行為により産出される⁵⁾。本節では、筆者とA及び周辺の同僚スタッフによる「発達障害」という概念の操作と、その使用と意図を超える意味作用を整理する。

筆者とスタッフは、「発達障害」という言葉を、科学性を帯びた専門用語として使用している。しかし結果的には、その語義を超えた多義的な働き（意味）を持つ概念装置として操作し、上述した関係変容を伴うことになる。多義的とは、辞書の記載のように整理された複数の意味がすでにあるような誤解を招くが、「隠喩的」である（能智,2011）。オング,J（1982/1991）によれば、辞書にある語の様々な意味は、年月の特定できるテキストの記録のままに公式な定義づけがされ意味の層をなすが、この層の多くは現在の通常の意味とは無関係であり、辞書は意味論的なズレを明示する。語の意味は、常にそこに固着した現実の状況からしか生まれない「現在から発するもの」であり、実際に話される語が常にその中で生じる実存的状況を含む、とされる。つまり、言葉の意味はその状況において辞書の意味を超えており、“個々の実現状態において、いつも現に弾力的に伸縮・振動中である（佐藤,1996p274）”。以下、意図の有無にかかわらず発話主体間の関係の結果働く、言葉が持つ多義的な意味作用を隠喩的な「機能（function）」として説明する。

1. 翻訳機能

翻訳ソフト（対象を積極的に示すことができる語義があるとの前提でプログラムされている）などを使うと、文法や文脈に依存せずに選択された言葉の「意義（ひとつの語が文脈を離れても表し得る固有の内容）」が直訳されて繋がるため、結果として「意味」が通じにくい文章になる。しかし「意味」の受け手として我々は、無造作に繋がれた文章全体から内容を把握しようと努め、前後の文脈から作者（発話主体）の意図を推察し、言葉の「意義」

とは別にふさわしいと思われる「意味」を再選択する⁹⁾。そして文章を修正し、おおよその理解を行う過程を辿る。「翻訳機能」とは、このような合理的理解へ効率的に導く働きを指す。我々は、自らの日常世界とは異なる理解不能な事象に直面する際不安になり、その状況をできるだけ早く払拭したいと切望する。この機能は、短時間または限られた状況下にて相手のことを把握する場合に有効である。既成の枠組みにあてはめ、該当するかしないかの取捨選択のみで相手を測る操作だからである。便利な反面、捨象されるものも多い。眼前の個別具体的状況へ迫る精緻さが欠けることに留意する必要がある。しかし、ここでは早急に相手の概略を掴みたいのであり、そのためには一般化された抽象概念は大いに役立つ。

「認知的関連性の原理 (Cognitive Principle of Relevance)」を提唱したスペルベル,D&ウィルソン,D (1995/1999) によると、我々は、記憶や一般的な常識といった「想定 (assumptions)」から、相手の発話を解釈するにあたってコンテキストを引き出し、それを手掛かりに言葉の含意 (implicature) を推論する。そして、無意識のうちに認知環境 (cognitive environment=想定全体) の改善を図るため、①想定を増やす ②不確定な想定をより確かにする ③誤った想定を正しい想定に置き換える ことを要求している。しかし、我々はコストをかけずに認知環境改善の効果を上げたいため、「関連性」の高い情報にアクセスする、とされる。かつて心理学理論を学び、そこで得られた知見を活かし生業とする筆者は、理解不可能な経験に直面する際、心理学理論と観察可能な心理学的現実をつきあわせることにより、自らの経験を関連性の高い心理学的情報と結びつけ、理解可能な現実書き換えているといえる。A 像は、心理学領域では「常識」とされる専門概念での単純な対応的説明として完結する。記録の大半は、筆者の日常との差異から生じる違和感を中心に記述されるが、それらが生じる源泉は心理学的知見より把握が試みられる。「発達障害」概念の活用としては、出来事の詳細な記憶や、状況を数値化して表現することに筆者の関心が強く向く。さらに、相手の気持ちを推量せず、自身の感情をそのまま相手の感情と捉える傾向の強いことが、筆者を最も惹きつける。

以下の記録は、関係構築初期の A 像形成にあたり、筆者が大きく影響された会話である。この日はスタッフの E の誕生日前日であり、A は E へのプレゼントとしてスナック菓子を持参していた。しかし、E が来所せず不機嫌になり、この日が初参加のスタッフ D に菓子を渡そうとする。

【201X. 6. 29 会話記録 No. 3】 (I : 筆者)

A1 : D さんにあげたらいいと思うねん俺な。今日はもう納得して帰っていただきたい。

I1 : えっ、D さん、もらって納得するんやろか？

A2 : D さん納得するとかそんなんでもええねん。

I2 : あー、もらってもらったら、A さんが納得するってこと？

A3 : そうそう。もう、1 点でいいわ。今日はもう。ほんとは 0 点やけどな。

I3 : えーと何？E さんにももらってもらえなかったから、0 点ってこと？

A4 : そう 0 点。だって今日あれやもん。こんだけ、6 月 29 日来るでって言ったのに来なかったんやからね。

I4 : あーそうかそうか。

A5 : だって、9 日にも言った、8 日にも言ったで。来るでって何回も。

I5 : E さんさあ、最近、あんまり来てないことない？忙しいん違うかな？

A6 : 逃げてるんちゃうかな、一部情報では。(中略)

A7 : そら思うわ。そらこの日来なかったらそう思うやん。だって、ここにも言ってるし、5 月にも言ったし。

I7 : あの一、29 日は絶対来るよって？

A8 : 29 日は、絶対たっ君来るよって (※たっ君はこの日連れてきた A さんの友人。

I8 : あっ、たっ君に E さんを会わせたかった？

A9 : そうやなあ。今日はもう完全に失敗やな。事実上の。だから D さんにあげて帰ろかな、今日はもうそれでいいやろ、それでもう今日は 100 点ですわ。

I9 : えーええ、D さん、だっけ？それで、受け取ってくれはるんやったら、A さんがそれで納得するの？いいんかな？

A10 : まあ、しゃーないわな。

I10 : D さんは、もらってくれるって言うてはったん？

A11 : 約束したよ。もらってくれるって。

I11 : それならまあ…。(中略)

A12 : D さんになあ、プレゼント受け取ってくれんと帰られへんな今日、絶対みんなな。

I12 : D さんがプレゼントもらってくれんと帰りづらい？

A13 : 帰りづらいよ。だって今日、悔しいどころちゃうもんそんな。ちゃう、悔しんちゃう。終わりのやでほんまの話。今日 0 点やで。0 点言わへんけどな、0 点に近い状態やな。ま、

いろいろ問題なってるよね、最近は。なんか僕のせいばっかなって嫌ですね。なんでも。

I13 : A さんはそういう風に思っちゃうんやなあ。

A14 : うん。思うのは自由ですよ。違います？ 思えへん？ 思うのは。

I14 : 思うのは自由やけど、それを直接相手に「あなたのせい」とか言っちゃうと、A さんだけの問題じゃなくなってくるからねえ。

A15 : ま、実際 E ちゃんの問題でもあるよ、今日はね。29 日来なかったんやから、これ、ただでさえ問題なってるんやからな。何人かの人は思うな。今日は期待してたのに来なかったって。

I15 : そんなに E さんが、今日は確実に来るみたいなこと言ってた？

A16 : 言ってたよ。

I16 : ほんまあ？

A17 : スクールカウンセリングなんて、たぶんな、でたらめちゃうの、どっかで。わざと、B 型の●●の誕生日と一緒にされるの嫌やから、わざと逃げたんちゃうの、わざと、そんなん。どうかな、わざとらしいんかもしれませんな、もしかしたらな（※この日は、原市長の誕生日であった）。

I17 : 時間気になる？（腕時計）真ん中置いとこか、ちょっと。

A18 : だって今日、あと 5、6 分で終わらなあかんと思うな。だってもうそれで 0 点やねんで、事実上な。どう思います 0 点って。

I18 : その 0 点をちょっと 10 点とか 20 点に上げようと思ったら、どうしたらいいの？

A19 : もう、D さんにプレゼントもらうしかないわな。そやろ？

I19 : でも、D さん、ほんとは欲しくなかったらどうする？

A20 : そらしゃーないやん、欲しくないとか問題やないやん。

I20 : なんで？

A21 : そんな問題じゃないやん。こっちは、謝りの代わりもあるねん。謝りの代わりも。

I21 : だけど、D さんは関係ないやんか。E さんが来なかったことに。

A22 : 今日来て、謝ってもらわなあかんやん、謝らなあかんやん。謝るっておかしいな。俺今日悪い事してるんで謝まるねん。少しな。

I22 : 誰に？

A23 : D さんに悪ことしたんや。

I23 : あっ、D さんに悪いことしたなあって思うから、「△△ (菓子名)」をあげるん？

A24 : 当たり前やん。それ以外目的ないよ。何も。

I24 : でも、D さんからすると、「イヤ、そんな謝ってもらって、プレゼント貰っても困りますから」って、断りはったらどうする？

A25 : そうなったら、困るな、俺。今日は、嫌な一日なりそうやな、俺。だって、裏切られたもんな、気持ちとして。そやろ。こうやって裏切られるねん、人間な。今日は、そら誰かで今日怒るわな。今日は嫌な一日やわ。

I25 : せっかく遠くから来てるのに、嫌な気持ちで帰るのは残念やね。

A26 : だからたっ君に、D さんに土下座して帰らなあかん、今日は。

I26 : 土下座されたら、D さん、きっと嫌な思いするよ。

A27 : 嫌な思いするとか、そんなん、相手の自由やないすか、そんなん。

I27 : 自分が嫌な思いするのは嫌やけど、人が嫌な思いするのはいいってこと？

A28 : 人が嫌な思いかどうかかわかれへんやん。それは。ホントはして欲しいかもしれへんやん。ホンマのこと言えば。

I28 : 聞いてみたらいいやん。ホントは嫌な思いしませんかって。

A29 : 聞いてみたことあるけどな。でもそれお世辞かもしれへんやん、そういう言い方するの。

I29 : そんなん言うてしもたら、相手が嫌や言うたって、関係ないってことやん。

A30 : そうやな。

I30 : 嫌って言うたって、そんなんお世辞やないですかって。

A31 : それな、何でそう思うかって、最近な。なんかな、そう思うねんな人間って。最近、人間嫌になってきた。人間が。

I31 : 人間が嫌になってきた？

A32 : だって嫌やん、嘘つくし、裏切られるしな。そんなん誰だって嫌じゃないですか。嘘ついたり、裏切られたりしなかったらそら嫌じゃないですよ。(中略)

I32 : それは、A さんの勘違いってことはないの？

A33 : 勘違いでもなあ、たっ君来てるからなあ。それはちゃんと謝ってもらわんと。

I33 : それはだけどさ、勘違いしてた人が悪いん違うの？

A34 : 違う、^{ワル}悪ないよ。これ何回も言ってる。8 日も言ったし 5 月にも言ってんで何回も。

I34 : だけど、その日確実に来るって E さんが言ってないんやったら、仕方ないやん。

A35 : そういう問題じゃないやん、だって。問題が違うやん。でも、たっ君ここに來たんやで、わざわざここに、わざわざな、そのために。

A は、格助詞(てにをは)を誤って使う場合や、相手に使う言葉を自身に使うことがあり、聞き手は困惑することがある (A1,A19) 7。その日の出来事を評価的に点数化する表現や、E へのプレゼントを D にあげることでも了解でき、0 点が一気に 100 点になるとする極端な考え方に、筆者は困惑しつつ関心を持っている (I3,I9,I18)。そして次第に、別人へのプレゼントをもらうことや土下座をされることで D がどのような気持ちになるかに意識が向き、繰り返し質問している (I19,I24,I26~30)。しかし、A は自身の気持ちを優先することに終始する (A20,A21,A27~30)。E が A に約束したとする回答 (A16) や、D がプレゼントをもらってくれると言ったとする A の主張 (A11) については、後日 E、D 両者に確認し、二人とも A の主張を否定している。この出来事より筆者は、相手の気持ちへの推量が困難で自身の考えるように相手も思っている、数的表現が得意、極端な是非判断、などの「発達障害」的傾向が A にあることを強く認識する。また、「A が想像で都合の良い話を作る」と考えるようになる。さらに「人間が嫌になった」などの発言 (A31,A32) によって、彼が「困っている」と推測する。

社会人学生の OG で活動への古参成員である F は、A について話す際、普段から「発達障害」を頻繁に用いる。以下のインタビューにおいても、筆者は A の血液型と誕生日への関心について質問しているが、D は「こだわり」という言葉が鍵となって「発達障害」を用い、数字にこだわるという行為だけでなく、コミュニケーションの問題までも、文脈に関係なく A の特徴として説明している。

【F インタビューより】(I : 筆者)

I : 血液型や誕生日のことはどう思います？

F : 自分が何か言われたんでしょうね。

I : 自分が言われた？

F : 自分が B 型で、何かすごいマイナスなことをいっぱい言われたんじゃないですか？それで たぶんこだわっているんかなって。

I : 人の誕生日とか星座とかをすごい覚えてはるじゃないですか。

F : あれは発達障害の特徴。数字とかね。□□さんもそうでしたけど、ババーッと時刻表見るとかね。私らにとったら結構いい加減でいいことが、こだわりなのかなって思っています。

だからそれは、そこら辺から見るんじゃないですか、彼は？

I：何ていうか、人の区別というか、そういうのを誕生日とか血液型で…。

F：そうそう。

I：それは僕も感じる場所がありますね。

F：だからそれが障害っていうかね、言っても聞かないっていうのが障害なんかなって思うことがある。言われたら少し退くじゃないですか、人間って。彼はそれがありませんね。そこが障害なんかなって思って。コミュニケーション障害って大きい言葉で括られるけど、社会で生きていく上ではきついんやろうなと思って。

2. 緩衝機能

障害があるとされる当事者が他者や社会からの批判に対し、診断名を要請する言説は知られている。例えばニキ（2002）は、汚名返上のために障害名を求める経験を述べ、自身の失敗に“機械的で、即物的な神経学的説明がつくのは、大変な安心感だった（p189）”と語る。このような障害概念の使用は、一種の緩衝装置としての障害名の利用といえる。しかし本章の主題としては、関わる支援者側にとっての緩衝機能を提示したい。筆者は、個としてのAを理解したいという思いから、安易に既成概念に当てはめず、徹底してA世界について熟考する態度を模索してきた。また、「友人」でありたいとの願いから、二者間の隔たりを埋めたい欲求が生じ、筆者の期待する関係様式をAに求めていた。こちらの思いが伝わるまで、話しかけ、説得し、熟慮を依頼し、共有できる世界を彼に要求していた。しかし、関わりが濃密になるに従い、思いが伝わらない虚無感や諦念、筆者の存在が感じられず無視されるような疎外感、他者への攻撃の一端を自らも担っているのではないかとする罪悪感に覆われるようになった。さらに、Aの言動への苛立ちや周囲から要求される役割との乖離による自己嫌悪や焦燥感に、次第に自身が傷つき、疲弊していることに気付く。状況を変え自らを守りたいと考えた筆者は、Aとの友人関係の構築を諦め、「支援者」とする態度変更を意図的に行う。

この態度によりAとの世界は分断され、関係は変質する。つまり、筆者がAに対して感じていた違和感の要因を器質的なものであると暫定的に判断する。そして、ある程度の行動改善の期待はあっても根本解決はできず、Aの努力欠如や性格の問題ではないので仕方がない、と捉え直す。それは、筆者自身の関わりや考え方の問題でもないとする自身の常識世界の防護ともなる。結果、違和感の衝撃は和らぎ、相手も自身も責めなくて済む。これによ

り、関係の位相は変わり再構築が行われる。「友人」ではなく「専門家・支援者」としての役割で自らを覆うことで、筆者は自身を守り冷静に関わることも可能になる。また、徹底していた A 世界への探求も安定した定義の上で行うことになり、疲労も減少する。

次の記録では、A へのこれまでの接近の仕方を諦めた筆者が、冷めた様子で学生スタッフ B の（かつての筆者のような）方法によるやり取りを見ている。また、支援者的関わりで A の行動が統制でき、筆者に余裕が生じている。

【201X. 12. 7 フィールド記録（17）より】

イベントの後は白板の前で、B 君が A さんに一生懸命何かを説得しようとしていた。しかし、今日の A さんはかなり食い下がっていて、大きな声で何かを言っていた。前回のような感じではなさそうだった。F さんが「B 君が A さんに手を取られてしまって、子どもの対応ができないのは困る」と言っている。かなりの時間続いていたが掃除の時間になったので、私が白板を動かしながら「場所を変えるか、中断するかできるかな？」と二人に話しかけると、ようやく終了した。B 君は疲れた顔をしている。後で椅子に座っている B 君がぐったりしていたので、「お疲れさん、理論的に説明しても難しいんじゃない？」と肩を揉みながらねぎらうと、「そうですね」と今日はさすがに参った、という表情をしていた。この日は、18 時で閉めるということなので、お母さん方もあわてて乳母車を押してエレベーターで降りようとするが、A さんは車掌のようにエレベーター前を仕切っている。ただ、「閉」ボタンを押してからすぐに「上」ボタンを押してエレベーターを呼ぶので、何度も開いてしまいなかなか下に降りられない。さらに乳母車 3 台入れるところを 2 台に制限して、「後にしてください！！」などと言っているので、お母さん方は困惑しているようだった。見かねた F さんは「お母さん方が困っているから止めてください」と言い、J さんは「ボタンを押してから 10 秒数えてください」と言っていた。その場から離れることが良いと感じたので、私が「今のやり方やったら車掌さんクビになってしまうで」と声を掛けると、「それは大変や」とあわててエレベーターから離れた。彼の世界観で話をする方がうまくいくと思った。（中略）今日は、仲良く話をした感じでまったくイライラしなかった。なぜだろうか？

このような概念操作による関係の作り方は、学生スタッフの H や E の A についての語りからも見られる。H は、ほぼ初対面の A からの「ストレートな言動」を、発達障害の小学生との経験に置き換えて理解しようとする。E は、A を「支援の対象者」と捉えることで、時には何時間にも及ぶ彼の一方的な言動を聞くことができたと言語。「友人」関係でなく、「障害者」と「支援者」の関係に戻った筆者の第 3 期の態度変更同様、相手を「障害者」、

つまり自らの日常世界とは異なる存在、とみなすことで、理解しがたい自身への「理不尽な要求（E インタビューより）」や威圧的で傲慢な態度を納得し許容する。このことで、自らの常識的日常世界を守り、傷つきを和らげることができる。

【H インタビューより】（I：筆者）

I：いきなり「常識ないねえ」って言われたら結構気にならない？

H：たぶんその、障害があらはるっていうのが、小学生の子もやっぱり知らんうちにきついこと
と言ってしまふ子とかもいて、確かに普通っていうか、一般の子見てると、そういう言葉っ
て相手傷つくし言わんとこっていう配慮みたいなのできるかもしれないですけど、発達障
害って言われてる子は結構ストレートに言ったり、相手が傷つくやろなとか思うんじゃない
くて自分の感情そのまま言ってしまう人が多いんで、Aさんもそうなんやろなって思って。

I：Aさんのことを発達障害あるよって言った人、いなかったと思うんだけど、最初からそん
な感じやって思ってた？

H：うーん、そうですね。

【E インタビューより③】（I：筆者）

I：長時間、話を聞くことについてしんどくなかった？

E：それはやっぱり支援の対象やと思えばこそ、できたことかなとは思いますが。私自身、
割と気が短い方なんですけど（笑）。でもやっぱりその、学校とかで教育心理とか子どもた
ちの中でその、人によってその理解の早さとか、そういう思いが違ふんやってわかったら、
やっぱりその普段の私とは別に、なんかそれこそ仲間としては完全には受け容れられない
けど、支援の対象やと思うことによって受け容れやすさがまた違うので、その意味でも支援
の対象と思うことによって、私はその、自分を守ろうとしてたんかなと思います。

I：あー自分を。

E：その、Aさんの仲間やと思ってたら、やっぱりしんどくなる部分がその、どうしても合う
人合わない人がいるんで、どっちかっていうとAさん、私にとって合わない人なので、な
のでそういうときには、また別の、私はこの人は支援してあげようって思っているし、こ
ういう時は傾聴せなアカンし、的確な前向きな姿勢ってのはこういう事だよって言ってあげ
るタイミングなんやな、っていう風に考えれば、話も聞けるし（笑）。なので、知らず知ら
ずのうちに私もやっぱりその、自己防衛をしてAさんに接してたんやと思うんです。

3. 拘束機能

隠し絵は、一見したところただ模様や陰影が入った絵である。しかし、これらの絵画のどこかに動物が隠れており、正解を知った後はその形にしか見えない、といった認知上の経験が生じることがある。同様に、特定の概念を知ることにより、浮かび上がる相手の姿が知識に囚われ、観念に拘束されるという事態が生じる。対象として生み出された「知」はその主体を捕らえる桎梏ともなる。科学哲学者のハンソン,N.R (1969/1982) は、「見ることの理論負荷性」を提示し、絶対的客観性を否定した。つまり、科学者が「事実」を見るということは、彼らの持つ理論的文脈や社会的背景なしにありえないということである。我々は専門知識を得ることでまた失うものも多い。「発達障害」が TV などのマス＝メディアに取り上げられた直後、自身がそうではないかと診断に訪れる人が急増する事例や、研修を受けた教員が子どもたちを見て、ADHD 傾向やアスペルガー傾向といった素人診断を交えた日常会話を行うようになることがその一例であるといえる（例えば、中島,2003, 玉永,2013）。精神科医であるサックス,O (1985/1992) は、1970 年当時では百万人に一人の発症率とされるトゥレット症候群の患者を診察した翌日、ニューヨークの街中で一時間のうちに三人も患者を発見して驚いたと述べ、それ以来特別に探したわけでもないのに見つけれられるようになったと記している (pp171-186)。

J とのインタビューでも、興味深い語りが聞かれた。彼女は一人の保護者の意見としながら、学生スタッフに対しても「子どもへの理解は診断名を通した障害児としての理解ではなく、一人の子どもとして関わりの中から個々の特性として理解してほしい」と常々語る。一方、インタビューからは、J が「発達障害」を通して A を捉えようとする語りも聞かれた。彼女は A を、自閉症としての診断があるタロウ君の行動や「自閉的傾向」「自閉症スペクトラム」といった概念で捉えようとする反面、その諸概念について詳しくないと述べ、診断名での判断に抵抗をも示している。これは、安易な障害概念の使用に抗いたいにもかかわらず、J の日常生活に抽象的専門知が深く浸透していることを示しており、関係構築当初の筆者同様、既存の「自閉症」や「発達障害」の概念に囚われていることを端的に表しているといえる。

【J インタビューより①】(I: 筆者)

I: わかりやすく物事を捉えることによって、成功体験を彼に積ませてあげたいなっていう思いからなんですか？

J: あまり深く考えてないんですけど、いわゆる自閉的傾向のある方に対しては、ダメとかいけないとかっていう否定系をすると逆効果ってのを、まあ、いろんな経験をしているので。例えば、タロウ君に彼が3、4年生ぐらいの時に「触っちゃダメ」って言ったら「帰ります」になっちゃって、(中略) そういう時どう対応すればよかったって聞いたら、ダメって言ったら全否定されたと思っちゃうので、もう僕はここにはいけないって思っちゃうので、(中略) ダメとかアカンとか彼らにはすごい言葉として響くんだなって思ったから、次にこうしたら言ってあげるとわかる。あとソーシャル・ストーリーってご存知ですか？

I: ソーシャル・ストーリー？

J: 物語風に教えるんですって。(中略) 次に何を、どうすれば成功するのかを教えてあげたらいいのかってことは、常に思っていたんで、たぶん A さんに対してもそういう言葉がけになったのかと思います (中略)。

I: J さんの中では、A さんは、例えばさっきの関わりのことでタロウ君のこととか、そのフラッシュバックという専門用語を使われていたんですけど、自閉圏の方だという認識がある？

J: 自閉系？というよりも、うーん、ちょっとわかんない、広汎性...最近言われる発達障害。私、区別がよくわかんなくて、ADHD とか LD とかいろいろ言われて...最近 LD 親の会のお母さんたちと話したりとか子どもの話をよくしてて、あーそれって大きくなったら A さんの姿ちゃうんみたいな子どもさんの話も聞いたり、というような感じでは見ているんですけど。どうなったら LD で、どうなったら自閉症か私の中では整理がついてないんですけど。そういう意味では、診断みたいなことは彼に対してはできないですね。ただ経験不足とたぶん周りから否定されながら生きてきた、まあこういう言葉が当てはまるかどうかわからないけど、二次障害的なところもあるのかなって。(中略) 自閉症スペクトラムの親向け勉強会があって、A 君はどう思うのかなって。(中略)

I: □□さんや△△さん(女子学生の名前)に、A さんは来てほしい、参加してほしいと思うけど、そこにその相手がここに来たいかとか、相手がどういう風に思っているかっていう考える余地って....。

J: ないな。

I: ないな、と僕も感じるんですけど、J さんもそういう風に....。

J: 思いますね。だからその A さんと話す時に「じゃ、相手はどう思ってたろうね」みた

いなことは促すんですけど、そこは彼は立ち入らないですね。

I：関係ないって、よく返ってきますね。相手の気持ちは関係ない。

J：(笑) そうなんや。

I：嫌って言ったらどうするの？って聞いても、「嫌って言ってもそれはお世辞かもしれない」って。

J：お世辞？遠慮して言っているだけかもしれないってこと？いいようにいいように捉えるんやね。

I：そういうやりとりは、結構彼とはやっているんですけど。

J：相手の気持ちを思いやれないっていうのも、ある意味そういう 自閉症スペクトラムといわれる人たちの特徴でもあるんですよね。

I：まあ、そういう風によく言いますね。心の理論の話とかって。

J：相手がどう思うのかってのを推し量ることが難しい、という風に私も聞いたことがあるんだけど、それも何回も何回も相手から言われないと。自分の都合の良いように解釈してしまってるよっていうことを繰り返し言わないと。一遍刷り込んでしまったら、そう思い込んでしまったら訂正がきかないっていうのもそういう傾向もあるんだらうなっていうことも思ったりしますけどね。そこをどうしたら彼は、うまく人と付き合えるような関係を作っていくことができるのかっていうのは、誰か教えてって感じですよ。

第 1 期において筆者は、抽象概念、特に心理学的専門知により説明する姿勢が顕著に見られたが、第 3 期はそのような専門家としての態度を意図的に造出する。自身を守るために、あえて関係に線引きすることになる。このように自身の経験を類型化することにより、筆者の経験は「匿名化」される。匿名化された「障害者」と「支援者」の関係は筆者の存在を隠蔽し、個の生としての複雑な関係は解消すると共に単純化される。「緩衝機能」と同様、筆者は重荷から解放される。換言すれば、「諦めるための言い訳」として「発達障害」を用いるとも言えよう。「翻訳機能」は概念からの影響に配慮せず、能動的・積極的な相手への接近操作であるが、「拘束機能」はその反動として現れるといえる。さらに、相手との距離を確保したい場合も要請され、且つ概念作用について意識するにもかかわらず、主体を統御する強い拘束性を有している。

4. 同定一繫属機能

言葉を恣意的な共時的体系（ラング）の差異と、一切の法則性を逃れた偶発的「出来事」

とする通時的歴史性から捉えたソシユールは、“コトバは差異の体系であると同時に差異化しあい自己を組織化している動くゲシュタルトである”とする（丸山,2012 p291）。差異は複数の「もの」を同時に出現させるが、その代わりにその他の差異は捨象され大雑把な共通点で括られる。これは、人間の言語が本質的に有する象徴化能力である（立川・山田,1990）。

「発達障害」は差異と同一によって「分類」された結果、生成される概念であるから、ある人が「彼は発達障害だ」と言葉を発することで、状況・文脈に応じた分類が生じる。既述した F・H・J と筆者のインタビューでの対話も、「発達障害」という語が発せられた直後、いくつかの分類が瞬時に生じた。まず、A を「発達障害」の枠に当てはめることになる。すると同時に我々は発達障害者ではない「非-発達障害者」であるとの認識が共有できる。A の世界は「異常」で我々の世界は「正常」であるとの線引きが瞬時に行え、「理解可能な同じ世界の住人」としての「繋がり」を持つことが可能となる。さらに「発達障害」という用語を知る「専門家」としての枠組みをはめることもできる。流布しているとはいえ、専門性を帯びた用語であることは否めない。F・H・J のインタビューの場合、発話者自らが「発達障害」を使う行為は、相手も既知であろうことを前提に用いられており、我々が専門用語を共有する位相にあることを確認できることになる⁸⁾。当事者が用いる場合も一瞬のうちに同定できる点は同様である。例えば、目の前の相手が障害当事者だと思われるとすると、同胞としての「繋属」を求めることになり、健常者と思われる相手に理解や配慮を求める場合は、「緩衝機能」も同時に期待しての操作となる⁹⁾。このように使用する文脈に応じて「意味」は異なるが、一撃のもとに他者を分類し、自らも同定し、同胞としての繋がりを承認し合える機能があるといえる。これは、異質なものの排除による同質性でその集団を定義する「他者化（otherizing）」作用に繋がる恐れもあるといえる。

以下は、A と筆者の会話記録である。A は、山川啓一知事（U 県知事）を称える話を頻繁にするが、それをある施設の職員から「こだわりがあるから発達障害だ」と言われ、腹が立ったと話している。A は自身を「発達障害」ではないと位置づけ、筆者についても同様に「非-発達障害」と定めて話す。聞き手の筆者も、自身を「非-発達障害」と位置づけ、A を「発達障害」だと定めないことで会話が成立する。A に「発達障害」という言葉を投げかけた施設職員は、彼を「障害者」と同定し自身は違う存在と位置づけたのであろう。しかし、発話したかどうかのみならず、A にとっての言葉の「意味（自身が発達障害者であるとされることは問題だとする意味づけ）」が関係に大きく影響を及ぼしている。概念が他者化により差別的に作用した事例といえる。

【201Y. 3. 8 会話記録 No. 17】(I：筆者)

A：俺、絶対許されへんこと一個あんねん。

I：許されへんこと？

A：何が許されへんかって言うたらな、不当なこと、A もいろいろあんのよ。そらまあな、支援とか言いながらホントはいいことばかりしてるわけじゃないのよ。ある施設行ったらな。

I：さっきの某施設って所の話？

A：某施設行ったらな、いいことばかりって言ってるから怒ってんねん。その全員、支援の連中に。

I：先生の OB っていう人たち？

A：そうそうそう。自分らいいことばかりやっている訳違うんやでって。悪いこともしてるんやで、ちゃんと。悪いことの内容は、自分らでいいことって思っているから言うけどな。

I：ふーん、どんなこと？

A：極端な例やで、山川啓一を県議会議員と思えとか言うのかな。(中略) 陥れようと。陥れたらアカンでって。(中略)

I：施設の支援の人たちとそんな(政治の)話するん？

A：山川啓一のなんていうん、それはこだわりで発達障害とか言う。知事の名前をな、知事にこだわってるのと違うやん、知事は山川啓一しかおらんのに。

I：発達障害って誰に言うの？

A：言われてんねん！！

I：あっ、A さんがそういう風に言われてんの？

A：山川啓一しか知事おれへんのに。他おるか？山川啓一以外。な、鈴木省吾（P 県知事：仮名）ちゃうで、知事。

I：それさっきのたっ君の話と一緒に？たっ君にもそんなこと言われた話やったけど。

A：そうそうそう。たっ君がその団体から言われたからな、頭来てんねん。山川啓一陥れることばかりやっているから怒ってんねん。陥れるような、誰が見たって！

I：山川知事のことを発達障害って言ってるんじゃないくて？

A：山川啓一褒めたらな。褒めて、こだわったら発達障害って。こだわってないやん！！別に知事は山川啓一しかおれへんやん！知事って他におる？山川啓一しかおれへんやん、U 県

は！！

I: A さんのことを、知事のこととこだわっているから発達障害って言う人がいるってこと？

A: そうそう。でも知事は山川啓一しかおれへんからな。知事は鈴木省吾でも■■でもいないんですよ。

以下の J のインタビューは、A の女性への支配欲求という文脈で話された内容である。筆者は、男子児童の様子や「カーッとして（自らを）押さえられない (J4)」という発言の後に、突然「発達障害」を使用する (I4)。これは、専門家のカウンセリングという行為が、専門的概念である「発達障害」と強く結びつくはずとする筆者の意識より発せられたと捉えられる。それは、J も当然「発達障害」を知っているとの前提で使用される。一方 J は、発達障害児親の会の名称を筆者が知っており、男子児童を発達障害児であるとの前提で会話をしていた (J1,J2) つもりなのだが、筆者が児童を「発達障害」であるかどうかを確認すべく用いたために、「伝わっていなかった」と驚いた返答をしている (J5)。「発達障害」が専門家言語として、また様々な背景を省略できる概念として会話に用いられており、互いを専門知の持ち主と同定する使用の一例である。

【J インタビューより②】(I: 筆者)

J1: 一年生の男の子が 3 歳の妹に「さっき僕と遊ぼうって言ったよな」って。下の 3 歳の女の子がもう飽きたから「お母さんとこ行っておやつ食べる」って言ったら怒って、「僕とさっき遊ぶって言ったやんか！」って。すごいなんか支配、お兄ちゃんが妹を支配しようとするってお母さんが話してはって、あーそれってなんかどっかで見た光景って思いながら話し聞いて。で、それをどうしたらいいかって相談受けたときに、▲▲(発達障害児親の会の名称)のリーダーの N さんが、「それはもうピア・カウンセリングの範疇ではどうすることもできないんで、カウンセリング受けた方がいいと思います」っておっしゃったんですよ。

I1: お母さんが？

J2: はい。子どももお母さんも。で、R 大学の O 先生とか紹介してはったんですけど、子どもがそういう気持ちになってしまうのは、そういう傾向があるのかなみたいな。で、一方で(中略)子どもたちの中にも自分より弱い子を支配したいっていう気持ちもあるじゃないですか。それを、いやそういうもんじゃないんだよっていうことを付き合う中で、学んでいたり、社会に出て行ったら先輩後輩の中で大事にせなあかんみたいなのところもあったりするんだけど。そこは兄妹だったからかもしれないけど、ま、そういうアドバイスされてた

ので。

J2: そういう傾向ってどういう傾向なんですか？

J3: あ、力がある者が力のない者を支配するみたいな。

J13: という傾向があるからカウンセリング受けた方がいいって話なんですか？

J4: あー、その子どもさん？そこでも、もうカーツとなって、もうそこを押さえられないってお母さんが。どう扱っていいかわからない。

J14: 発達障害かもしれないみたいな話が…。

J5: あつても彼は発達障害と（診断を）受けてるんですけどね。LD かなんかって言われてて。その彼が下の 3 歳の子にそういうことするんやって、それはもう親同士の情報交換の中だけではもう対応し切れないかもしれないんで。

J15: 専門家に関与してもらった方がいいっていう形に？

J6: その方は、◎◎病院の精神科に通ってるって言っているけど、私も N さんもそこよりは、O 先生の方が良いかもって（笑）話をしながら。

これら 4 つの機能は、それぞれが独立するものでなく、相補し合い相互干渉しながら状況・文脈に応じて複雑に絡み合い作用する。例えば、「同定－繋属」することが「緩衝」にも繋がり、「翻訳」することが結果として「拘束」になる場合もある。時間により流動的に変化することもあれば、同時に現出する場合もある。明瞭に分節できるものではない。また、それぞれの機能は、操作主体が理解不能と感じた事象に対峙した際の興味・関心よりも、むしろ不安・危機・摩擦・葛藤・消耗などに対抗して発動しやすい。そのため、意味がその意図を超越して随伴的に生じたり、主体の意識を離れた複雑な相互作用として関係へ影響を及ぼしたりする。そして、意図的操作も可能だが、これらは主体による対象を指し示す言葉としての「概念」操作、つまり「釘（対象）」を打つ目的としての「ハンマー（道具＝言葉）」と「手（操作主体）」のような単純な二者関係ではなく、関係の結果として生起する言葉の作用が、発話主体同士の関係に影響を及ぼすことになる。意図の有無を問わず、言葉が関係に影響することで新たに関係が変わり、さらに異なる作用が生じる循環的往復運動となる。言葉の意味はひとつに固定された静的な「もの」ではなく、常に関係と共に生起し変化を続ける「こと（出来事）」であり、交通の連関が招来する流動的運動の結果といえる。

第 5 節 「正常」を守るための概念

関係から生じる不安や葛藤を回避するための「発達障害」概念の意味作用を4つ示した。「翻訳機能」は、関係早期に直面する理解困難な事象を、効率よく把握するために有効であり、早急な不安払拭が可能となる。反面、捨象される部分も多い。「緩衝機能」は、他者世界からの衝撃を緩和し、共有が自明とされていた自らの常識的世界を崩壊から守るために使われる。「拘束機能」は、概念への囚われを自覚してもなお強く操作主体を捉えるが、背景に退く知的枠組みに意図的に身を投じることで、自らの存在を匿名化し盲目的になることも可能となる。「同定一繫属機能」は、「非・発達障害者」や専門家などとして互いを瞬時に同定し、理解可能な同胞として了承できる一方、「他者化」に作用し差別的に働く恐れもある。

前述したニキ（2002）のように、障害当事者側からの視座による概念操作の記述はこれまでもなされてきた。石川（1999）は、人が自身の価値を証明するために他者の承認を得る行為を「存在証明」と呼び、それには「印象操作」「補償努力」「他者の価値剥奪」「価値の取戻し」の方法があると述べる。これらは深刻な価値剥奪を受けたアイデンティティ問題に直面する人々にとって、価値を作り替える、または新しい価値を創造する機会となる政治的手段であるとされる。筆者の提示した「緩衝機能」「同定一繫属機能」は、障害当事者の「印象操作」や「価値の取戻し」として、非当事者ならば、「補償努力」や「価値剥奪」の働きを持つとも言える。他にも、社会的低位にある被差別者の概念操作として、暴走族である十代の若者が「ホットロッダー」と自称する行為を「社会の支配文化」への「対抗文化」として位置づけた、サックス,H（1979/1987）の「自己執行概念」が挙げられる。これは、「同定一繫属機能」と近接する概念である。

一方、本章の主題と近い社会的多数派の行使についても著名な論究がある。オルポート,G.W（1968/1977）は、偏見の要因を個人の欲求や願望に帰した。そのうち、「分類への欲求」は「翻訳機能」及び「同定一繫属機能」、「不安と安全の欲求」は「緩衝機能」に類似すると言えるが、本章で提起している「関係から生じる作用」とする観点から外れる¹⁰⁾。ゴフマン,E（1963/2009）は、眼前の未知の人を他と異なることを示す望ましくない種類の属性へと分類し、その人を貶め、信頼・面目を失わせる働きをするとき、その属性を「スティグマ」と呼んだ。しかし、問題は属性そのものにあるのではなく、我々の持つ「ステレオタイプ」との不調和な関係であるとされる。つまり「スティグマ」は関係から産出され、個人の「対他的な社会的アイデンティティ（a virtual social identity）」と「即自的な社会的アイデンティティ(an actual social identity)」との間に特殊な乖離を構成する。ゴフマンは、

「常人」が差別を正当化するために「スティグマ」を付与するとし、「スティグマのある人」が「常人」に対して行う「情報の管理/操作」の方法や、「同類」が属する「内集団」と「常人」が属する「外集団」との複雑な関係に焦点を当てる¹¹⁾。「スティグマ」を生む不調和の要因となる「ステレオタイプ」の命名者リップマン,W (1922/1987) は、“我々はたいていの場合、見ってから定義しないで、定義してから見る（上 p111）”と述べ、すでに受容している様々な形式や現在流行りの類型、標準的解釈などが意識に届く途中で情報を遮るとする。このような固定的イメージが特定集団内で流布する理由は、経済性の問題による思考の節約と、我々の自尊心を保障し伝統を守る砦として安泰を感じるための防御だとされる。これは本章の「翻訳機能」と「緩衝機能」に類似する側面を持っている¹²⁾。

「ラベリング理論」の提唱者ベッカー,H.S (1963/1978) は、“社会集団はこれを犯せば逸脱となるような規則を設け、それを特定の人々に適応し、彼らにアウトサイダーのレッテルを貼ることによって逸脱を生み出すのである（p17）”として、規則に逸脱した行動が「ラベリング」されるのではなく、「ラベリング」が逸脱行動を生むとした社会統制及び制度への批判を展開した。「スティグマ」や「ラベリング」は、逸脱行為者の内的属性ではなく、権力や利害関係などを背景とした集団内の社会的相互過程から生じるものであり、我々の常識的社会の秩序を乱す逸脱に対しその行為者を同定し、境界外部に隔離する作用を持つことになる。この点からいえば、「拘束機能」や「同定—繋属機能」は、排除に繋がる可能性を孕む機能であると言える。ゴフマン、リップマン、ベッカーらの概念は関係から構築され、「異なるもの」から「正常」を守るための多数派の防御壁として働くことが指摘されていた。「発達障害」は他の障害と異なり関係に端を発し、不可視であることがその大きな特性である。それ故に掴みどころのない曖昧な概念となり、その境界も明確でない連続帯とされる。その結果、相互の連関より生じる誤解や違和感から不安や葛藤が特に頻出する現象と言える。そこで「発達障害」概念は、その周辺にある存在にとって、それぞれの身を守るための境界を容易に引くことのできる言葉として使用されているのである。

第6節 障害という「こと」

2013年5月に改訂されたDSM-5より、アスペルガー障害という呼称がなくなったことは記憶に新しい。DSM-IV-TRの「広汎性発達障害 (Pervasive developmental disorders)」における「自閉性障害」「アスペルガー障害」「特定不能の広汎性発達障害」などの複数の単

位障害の分類が廃止され、単位障害のない「自閉症スペクトラム障害 (Autism spectrum disorder)」に統合された¹³⁾。「広汎性発達障害」は、「対人関係の障害」「コミュニケーション障害」「制限された反復的及び常同的な興味及び行動」の3領域の「異常」により定義されていたが、DSM-5では、「社会的コミュニケーションおよび社会的相互交渉」と「制限された反復的及び常同的な興味及び行動」の2領域に集約された。また、診断基準を満たす症状数による重症度評定や、診断基準を満たさなくなった状態を部分寛解や寛解とするルールは採用されず、2領域ごとに必要な支援の程度によって軽度・中度・重度の3段階で記述するようになった(栗田,2013)。

このような改訂の背景として、DSM-IV改訂時の作成委員長であったアレン・フランセスは、DSM-IV以後、アメリカにおいてADHDの発生率が3倍に増え、自閉症患者が20倍に増えた、とする調査結果の影響を述べる(フランセス・大野,2012)。フランセスは、DSMの影響が精神科の領域に留まらずに広がり過ぎたとし、臨床的に必要がなくても診断が過剰に下される傾向、及び製薬会社の広告や学校・法律における「間違った使われ方」に警鐘を鳴らす。実際、アスペルガー障害がDSMの診断に加えられてから、最小5000人に一人、最大でも2000人に一人の数値であった同障害の子どもは“予想を超えて極端に診断率が上昇し、今や米国で88人に一人、韓国においては38人に一人が自閉症と診断されるようになった”。さらに、第IV版でアスペルガー障害と診断された人の4分の3は第5版では自閉症スペクトラムと診断されない、とする研究報告もある¹⁴⁾。すると「発達障害」の広がりには、潜在的に脳の器質的障害があった人々が「新たに発見された」という単純な図式では説明できなくなる。ハッキング,I(1999/2006)は、物理的な実在物の存在を認めつつも、概念との違いを指摘する。彼は、専門的関心から人間集団を俯瞰的に眺める研究者等が、人々に名前を付け種類に分類する行為そのものが、分類された人々の自己認識や行動様式を変化させ、新たな概念がさらに生じるとする相互的な関係を「ループ効果 (looping effect)」と名付けた。新たな診断名が生まれるとその患者数は急増し、患者が多くなると新たな分類のための診断名がまた生まれるということになる。

我々は「障害」という概念が安定した静態的な「もの」と考える傾向があるが、それは日常から切り出した専門概念(医学概念)ゆえであり、加工された二次的世界の人工物だからである¹⁵⁾。しかし、現象理解や他者への接近には、加工前段階の我々の日常生活世界に降下する必要がある。自閉症や発達障害者の世界という特別な世界があるとするならば、我々の常識的・日常の世界との線引きを無批判に受け容れる前に、「自閉症」と「定型発達」とい

った区別がどのような意味を成すのか、何に都合が良いのか、誰が線引きしないと困るのか、どのような理由で困るのか、といった疑問が生起してもおかしくない。スペクトラムというが、診断名としてその名がある以上、線引きは存在する。ならばハッキングが指摘する「専門家が考案する科学的概念と分類される当事者との間に生じる相互的影響関係」に迫る必要があるのではないか。本章は、このような問いに対する個別具体的に探る方策の試みである。

本章では、「発達障害」の概念機能について一般化を試みたが、理論射程については今後とも検討が必要である。特に「見えにくい障害」と「あいまいな概念」より生成した理論であり、他の障害概念との比較が求められるであろう。また本章は、既成の抽象理論の他者への枠づけを一律に批判するものではなく、枠づけせざるを得ない状況をいかに把握するかを課題とした。今後は、マクロ社会学的な議論を含めた検討の余地があると考えられる。そして、筆者の不安の源泉や、その解消にしか目が向かなかった背景についても、十分に議論を深めることができていない。その点に関しては、第 8 章で検討する。

注

1) 本章では、診断の増加のみならず、その用語が日常的に使用されるようになったことを問題とする。平成 22 年の国立特別支援教育総合研究所の研究報告（国立特別支援教育総合研究所, 2010）では、平成 8 年度以降に特別支援学校の在籍者数が増加にした要因となる社会的事象として「発達障害への注目」を挙げている。また、平成元年に 11000 人程度だった自閉症・情緒障害の小・中学校特別支援学級の在籍者数が、平成 20 年度には約 4 倍の 43,702 人に達し、その他の障害についてはほぼ横ばいで推移する実態も示され、特別支援学級の在籍者数急増の要因は、自閉症・情緒障害の在籍者数増加であるとされている。黒田・木村・黒田（2013）は、自閉症増加論争は「増加している」として決着済みであり、その主たる要因は、化学物質による神経回路形成不全とする。坂爪（2012）も自身の臨床経験と複数の統計データから、増加の要因として低出生体重児の増加や胎児期の低栄養などの環境要因が遺伝子に与える影響を考察している。しかし斎藤は、これらの脳機能還元論に疑問を呈し、コミュニケーション偏重主義と専門家の過剰診断を指摘する。

2) 日本発達障害学会は、「発達障害」とは「精神薄弱」への批判に対し使われるようになった広い概念を持つ用語であり、“ひとの運動，認知，言語・コミュニケーション，社会性などの発達諸領域における遅れや、それに伴う偏りによって生じる行動上ないし生活上の問

題を包括した概念であり、医学的な概念というよりは、福祉的あるいは教育的概念である”と定義する。よって発達障害者支援法の定義は、従来の支援や教育において、隙間にあった障害を括る用語としての暫定的な概念と捉え、それまでの発達障害とは異なる概念である、とされる（『発達障害ハンドブック』2012 pp1-2）。

3) 例えば、謝罪することが責任を負うことに繋がるため、安易に謝罪しない方が良い、という規範が常識的とされる文化であれば、Aさんの行為はそれほど特異とはみなされないかもしれないと考えたことがある。

4) 加害者が「発達障害」と診断された事例や、若い女性に対する重大犯罪。

5) 我々は聞き手となる際、字義通りの意味（literal meaning）だけでなく、その裏側にある含意（implication/implicature）にアクセスしながら意味を理解している。ラッセルや前期ヴィトゲンシュタインらの、言葉が現実世界を表し、その真偽を問題とする論理実証主義的な言語哲学に対し、日常の発話には矛盾や論理的でないものが多く含まれるとして、日常言語の非合理性を指摘したのが日常言語学派である。前期のヴィトゲンシュタインは、主著『論理哲学論考』において、語られる真偽を重要視し、現実世界が言葉を参照できなければ、沈黙せねばならないと説いた。つまり、話すことができることのみが問題となる。しかし、後期のその思想は、『哲学探究』における「言語ゲーム」に代表されるように、言語は現実世界を写している（refer）のではなく、ルールに沿った駒のごとく言葉を使用しており、言葉の意味は、その使い方（use/usage）そのものであるとする。

オースティン,J.L (1960/1978) は、『言語と行為』（坂本百大訳 大修館書店）の中で「発話行為論（speech act theory）」として、発話には事実確認的発話（Constative utterance）と行為遂行的発話（Performative utterance）があることを指摘する。「今日は天気が良い」などの真偽判断が可能な事実確認的発話に対し、「I apologize（私は謝罪する）」や「I name this ship “Queen Elizabeth”（私はこの船をクイーンエリザベスと名付ける）」は、真偽の判断が不可能であり、また、自身の発話そのものが自らの行為を指示し（self-referential）、立証する（self-verifying）。さらに決して偽ではないため、論駁不可能である（non-falsifiable）。このような遂行動詞（Performative verb）は、一人称単数、直説法現在形、能動文において、hereby と共に用いられることがその特徴であるが、ひとつの発話（utterance）において、発話行為（locutionary act）、発話内行為（illocutionary act）、発話媒介行為（Perlocutionary act）の3つの行為が含まれる。つまり、我々の発話は多くの機能を有しており、言葉を使うということは、事を遂行すること（perform）とされる。

- 6) 例えば、明けの明星と宵の明星、 $2+2=4$ と $2\times 2=4$ は、意義は異なるが意味は同じである。
- 7) 筆者は、相手の言葉をそのまま繰り返す「エコラリア」を想起することがあった。
- 8) 相手がそれほど親しくなければ、相手が特定分野における専門性を有するかどうかの確認ができ、さらに自らは「専門家」であることを示すことができる。
- 9) ニキ (2002) は、障害名を求める行為について、帰属する場所としての安心感を求めることに言及している。当事者にとっての「同定-繫属」機能といえる。
- 10) オルポートは、他に「スケープゴート」「性的葛藤」「権威主義パターン」を要因に挙げている。
- 11) しかし、この両者の関係は役割に過ぎず、いつでも入れ替わる可能性のある脆弱なものであるとされる。
- 12) ホッグとアブラムス (1988/1995) は、「ステレオタイプ」のマクロ社会的側面を解釈することが集団間の行動分析には重要であるとし、その社会的機能として、①社会的因果律の提供 ②社会的正当化 ③社会的差異化 を挙げている。
- 13) DSM-IV-TR 及び DSM-5 については、引用文献を参照のこと。
- 14) Volkmar (2012) は、McPartland らとの共同研究 (McPartland J, Reichow B., & Volkmar F., 2012) を踏まえ、DSM-5 における診断基準の整理統合が、多くの人々を自閉症スペクトラム障害の診断から除外すると主張する。1993 年時点 (DSM-IV field trial) で自閉症と診断された人たちの約 4 分の 1 が新基準では識別されない恐れがあり、アスペルガー障害の約 4 分の 3 及び特定不能の広汎性発達障害の 85% の診断が適格でないとされるだろうと述べている。この主張については、数字の誇張とする指摘もある (2012 年 1 月 20 日 The New York Times の記事)。
- 15) 「診断 : diagnosis」は、横切るという意の dia- と知を意味する gno- 状態を表す -osis から成り、まさに切り出された知識である。

第7章 障害支援の包摂と排除 ―権力と「合理的配慮」の関係―

第1節 権力への固執

第4章での分析から、筆者の持つ権力性についての強い関心が、Aの分析にまで大きく影響を与えていることが開示された。筆者は、Aが権力を持つ政治家と自身を同一視し、自らが権力者のように装う姿勢を見出していた。しかし、以下の同僚スタッフとの会話から、筆者がAの特性だと焦点化するほど、周囲の印象には残っていないことが明らかとなった。

【Eインタビューより①】（I：筆者）

I：彼が権力に憧れているって思うんだけど、時々、自分のことを「B型の●●」って言わない？（中略）

E：あー、あれはたぶんAさんのことじゃなくて、どう言ったらいいのかな。なんか「B型の●●」は原さんのことなんですけど、Aさんの中では、原さんが嫌いやから、「ふれんど」という社会活動に参加せずに原さんの邪魔をするみたいな感じにたぶんなっているんです。なんかうまく言えないんですけど、あれはたぶんAさんのことじゃなくて、Aさんの中では「B型の●●嫌いやから」と「(何かを)しないんちゃうの」の中にいろいろなあつて。「B型の●●嫌いな人」はアカン人やと思っってはるじゃないですか。で、何か、どう言えばいいかな。その時は、私もよくわかんないですけど、その時に「いや、B型の●●関係ないですよ」って言うと、Aさんは「いや、でもB型の●●を市長から降ろしたいからや」って言うじゃないですか。それは、Aさんが自分のことをそう思っているんじゃないくて、「ふれんど」に来ない人は、まあ悪い人やというカテゴリーがAさんの中にあつて。で、同じ悪い人のカテゴリーの中に「B型の●●が嫌いな人」っていうのが別にあるから、そこをこう繋げて「悪い人」っていうことを言いたいんじゃないかなって思っていました。

【Jインタビューより①】（I：筆者）

I：彼よく「B型の●●」って使うじゃないですか？

J：彼は、原さんのことが好きなんですよ。

I：私はよく自分のことを指す時に使うように感じるんですけども、要するにその原さんと自分が…。

J：一体化している。

I：ように感じるものがあつたんですけど、Jさんはそんな風にはあんまり…。

J：一体化という風に感じたことはないけど、まあ原さんが好きなんだなあ。市長の言うことは聞かないといけないよ、みたいに捉えてて、だから僕は原さんの言うことを聞くよみたいな、みんなもそうしなさいよ、みたいな。(中略)

I：じゃあ、自分のことを原さんみたいに話すなあってことは…。

J：そこまでは感じてなかったですね。で、あの前、政策に対して批判する劇やってたじゃないですか。あれを受けて彼の中でさらに火がついて。(中略)偉いさんの言うことは聞かないといけないっていう教育を受けてきたんかなって、感じで。それで、位の高い人とか、上下関係が彼の中でバツて入っているんかなって。

この他 B は、「B 型の●●について、そこまで考えたことがなかった」と語り、D、H は、記憶にすら残っていなかった。H は、A の態度を以下のように解釈していた。

【H インタビューより①】

A さんが興奮される時って、みなさんと一緒の時じゃないですか。食事会であつたり、合宿の食事の時であつたり。二人で帰った時は、自分の悩みというか、自分の背景みたいことしゃべられてて、みんなの前では、なんか威張りたいたいっていうか。「僕は H さんよりは上だよ」みたいに言いたいんかなって思いました。私の解釈ですけど。(中略)男の人って、女の人の前でちょっと威張りたいたいっていうか、そういうのあるじゃないですか。それが強い人なんかなって思いました。

H は、A の態度を男性一般によくある傾向として把握しており、集団の前だけ強い態度に出る人だと経験から述べていた。筆者の権力者へ憧憬とは異なる解釈である。これらの見解からは、「権力者の威を借り同一視する姿」は垣間見られない。一方、筆者に大きく影響を与えていた F の見解は異なっている。

【F インタビューより①】(I：筆者)

I：もうひとつ気になるのが、B 型の●●ってよく使うじゃないですか？あれって？

F：あれ、原さんのことですよ。

I：ですよ。でも自分のこと言っているような気がしません？

F：あのね、彼はね、発言の時思うのが、ダブってますよね。私そこがホンマに障害やと思う。だから、錯覚してんのと違うかって。なんかすごく偉くなったような。自分とダブっている

んです。自分が実際したことじゃないのに、うそでしょって言いたいくらい重なってること
がすごく多い。私そこ結構うんざりするところなんです。

I：それって原さん以外のことでありますか？

F：結構、政治経済の話するときにそういうのありますよね。知ったかぶりをして、ワーって
言うけど、ホントにどこまでわかって言ってるんかなって。（中略）難しい言葉使うねんけ
ど、いっつもわかってない。それに気づいたんですね。障害のある人が身を守るためにして
るんかなっていうのを学びました。

I：身を守っている？

F：自分は偉い。普通と変わらない。ということを装うというかね。

ここからは、筆者の権力性への関心と A への焦点化は、筆者の歴史的背景の影響だけで
はないということが推察できる。「共生」を標榜する共同体である「ふれんど」には、様々
な価値観が交錯し、多くの規範が存在する。そこで本章では、共生空間である「ふれんど」
や、筆者の関係網にある権力性に注目し、障害に関わる包摂と排除について、インクルーシ
ブな環境と「合理的配慮」を切り口に検討を深める。

第2節 インクルーシブ教育と「合理的配慮」の問題

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、今後国内においては共生
社会構築への期待が高まることになる。例えば、同 24 条にあるように教育環境においては、
「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
滑に受容できるのだろうか。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言わ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、高等部と上級の学部ほど増加が著しい。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ことは疑いない。国際的な教育環境は、インクルージョンに向かうことが期待されているはずである。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 (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”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 (p50)。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、問題が起こ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”となる (p200)。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”。そして、“文化的に包摂されることで社会的に排除される” (p222)。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、包摂と排除の同時進行が生じているといえる。

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」という概念である。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概念であるが、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 p197）。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」などが示されたという。これらの論争の争点は、「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（障害のあるアメリカ人法）」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においては、この概念の解釈に対する論争はほとんど起きておらず、文部科学省の定義がそのまま受け容れられている。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、個別的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、その内容を個別的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。

筆者が抜粋した部分の表記からも分かるように、この概念の操作主体は、当事者や保護者ではなく、行政や学校を中心に定められている。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な支援の方法が、「合理的配慮」として検索により参照できるようになっている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、問題の対処においては個人の責任に帰される”「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、実施の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。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。本章では、これを「文部科学省型合理的配慮」と名付け、今後本章で使用する「合理的配慮」概念は、すべてこの定義に基づくものとし、表記も〈合理的配慮〉とする。

この概念が曖昧であり、かつ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での駆け引きが、あらゆる現場で頻出することは容易に想定できる。配慮が必要か否かに際して、また、配慮の程度、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「行為者がある社会的関係の内部で、他の行為者の抵抗を排除してまでも自己の意志を貫徹するすべての蓋然性」とするウェーバー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 p137）”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、言説の編成を物質的水準で権力作用の痕跡として分析することで、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、エスノメソドロジー会話分析や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。

そこで本章の目的は、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おける構成員間の関係より生成される権力作用がどのようなものであるか。さらに、そこで生じる〈合理的配慮〉に人々がどのような意味を付与するのか、に焦点を当てる。特に共生理念に賛同して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に依拠しつつ、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する。本章は、「共生」を語る専門家主体が〈合理的配慮〉にどのような意味を与えうるのかを問う試みである。

第3節 2つの下位文化とその規範

本節では、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、筆者の施設内の世界把握の方法を明らかにする。筆者は、施設内での経験からその内部に大きく2つの下位文化（subculture）があると捉えていた。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 F、J の A についての語りからも伺える。

【Fインタビューより②】（I：筆者）

F：▲▲さんも去ったし、何もないんです。出たまんま進展がないです。△△君ってこないだ来ましたけど、あの人は作業所もあれして全部一緒だったんです。で、●●（別施設名）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、こないだ訪ねてきた。私、本来はそういう形で送り出したいと思っているんです。（中略）

I：進展ってどういうことですか？

F：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るので、それは支援できるんですけど、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）放送大学入りたいていうんやったら、早く入ったらいいのになあって。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んであれば、何でこの人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、何で途中で投げるのっていうことを思ってます。（中略）□□君にはホント◇◇君（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、◇◇君がいなくなって自分が□□君に関わった時に、「わーっ」って思って。栓も開けられなくて、◇◇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。認めてあげたいんだけど、なんだろうな、違うなって。それで過去の事例を見て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：Fさんの言うハッピーエンドってどういうことなんですか？

F：ハッピーエンドっていうのは、最初に言ったように後退しなくて、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）何かをしたいって思ってきたわけじゃないですか。その何かをしたいって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いうか、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。

【Jインタビューより②】（I：筆者）

J：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：教えたなら彼はできるだろうと？

J：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。繰り返ししていかなかったら結局、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。危険なことやしたらいい。

F 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。J 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、このような発言が成員の中でも特に、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。これらの成員の多くは、F や C に代表される、活動の立ち上げ時から参画しているベテラン成員である。このように相手の変容に価値が置かれ、その変容にかかわることが自己の存在意義に繋がる組織内文化を「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成員に向けて、多くの規範を産出していると考えている。

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さんとは)「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」って言ってて、「そうやな、うちもそう思う」って、話をして。(中略)「ふれんど」だからみんなで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さんよりももっと強烈な人

が目の前に現れて、その時は、ルール決め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②】

はじめにここに来させてもらったのは、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うものかとか、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か見れて、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」を得る場であると活動を位置づけている。これらの実践を自身らの学習と定位する文化では、自ら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「自己変容文化」と名づける。

これらの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」は各成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ると考えている。それは、この二つの文化が互惠関係になりうることによる。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（1996p1）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と受け入れる

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
でそれを妥当なものとみなす。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出入り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のうち、「他者変容文化」が持つ
規範に権力作用を感じている。次節からは、その作用の影響を、A 及び筆者の立場と組織内
社会を構成する関係から述べていく。筆者がなぜ、関係者間において A や筆者に向けられ
ている要求や願いを「権力」として捉えるようになったかを〈合理的配慮〉の観点から示し、
A や筆者への影響を検討する。

第4節 Aへの〈合理的配慮〉

1. Aと秩序維持

かつて組織内秩序の外の存在であった A の登場以降、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、組織内からの反動として「秩序再編と維持」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児童生徒が床に寝る場所、
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。常識的な慣行では、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 に対して、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 には、
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

行為がみられる。これらに対しても徐々に規制が加えられていく。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ることで、他の組織内が活動する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されんとする規範がある。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という事態も生じている。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,J.,1999/2007p168）。つまり、ここで行われる〈合理的配慮〉とは、Aに対し、場における適切な振る舞いを身につけるよう働きかけ、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配慮である。

2. Aへの期待

Aを排除するという選択肢を取らない我々が彼に求めるのは、「自己抑制」と「有用性」である。彼を「発達障害」と規定しない我々は、彼に行動療法的な行動矯正を図ることもない。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をすることを求める。そのために根気強い説得が行われる。その文脈は、彼自身のためであるが、同時に場の安全・安心のためであり、また我々の不安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。しかし、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、彼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。

さらに我々は、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 B 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。そこで我々は彼に役割を与え、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、彼を物象化された自己疎外の状態のままで我々社会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、次第に特定の女子学生に会うために周到に練られた計画だと感じるようになる。彼女が来るまでは失敗だとして企画を繰り返す行方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。ここで筆者が権力と捉えるものは、組織中心から A へ向けての自己抑圧を求める強制力である。我々は A に対し、彼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、叱責される状態を減少させ、周囲から信頼される状況をつくる、という〈合理的配慮〉を行っている。

第5節 筆者が感じる期待と圧力

組織の中心から周辺へ放射状に伸びる力は A だけでなく、筆者の身体も貫いている。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 F 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、A より年長の唯一の男性スタッフとして、筆者は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たつもりでいた。しかし中心文化との対峙

は、組織内における立場に影響を与え、筆者は徐々にその文化規範に取り込まれていく。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。やがて筆者は、Aの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、常に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」的態度は、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る。以下の記録は、筆者が「他者変容文化」の中心にいる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（24）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」と言っても、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、受付から白川さん（仮名）ら二人が来られて、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、その横に行って座ったのでホッとした。私は白川さん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、繋がりを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 F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、F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。B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着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」という圧力を視線として感じている。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、筆者が自らそのような圧力や期待を内在していたことが権力発生の起源となる点が重要である。このような自律型権力は、筆者自身が権力作用を作り出しているといえ、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が垣間見える。

第6節 葛藤への方策と虚像の瓦解

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述べる。

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の誕生日が近いため、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。騒動後、次回 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い。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のであるが、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った。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、彼が気になる別の女子学生が所属する部活動の試合を観戦に行く話がしばしば出される。また、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が彼自身を楽にするのではないかと葛藤する。

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筆者への役割期待が益々高まる。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。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る。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意に留めるようになる。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。この頃の記録では、彼の他者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、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。

筆者の記録は、A と筆者の差異が中心的に記述されている。つまり A への違和感であったが、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、仕方がないと捉えるようになる。やがて、女性への威圧的態度に向く筆者の関心

は、A とは全く関係のない事柄を結びつける。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

【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J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。重大事件の発生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⁴⁾。

彼の様々な理解不可能な逸脱的行動を「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、障害概念を通しての事象把握への問題意識から、自身が言語上の分類に囚われることを自覚し、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するが、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他者への攻撃、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Fとの会話の中で頻繁に現れていたものであった。以下のFとの会話でもその概念がみられる。

【Fインタビューより③】(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、と感じるところがあって。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？

F：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？

F：いやいや、女性のタイプ。それはAさんが（子育て支援参加の）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。

F：（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）そこを威圧的に出っというかね。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、そのための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。

【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。他者を交換可能な代用物のように表現する、他者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だとする態度などが「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、我々のこれまでの説得は、生産的でないばかりか彼に苦痛を強い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、我々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。このように諦念した筆者は、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,1999/2007pp262-267）。A 世界への探索を諦め、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。

【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 C に、最も忌避していたはずの、他者を統制する権力の A に対する発動を請願する。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、問題の責任を逸脱的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（p285）。「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（p293）。

【201Y. 2. 15 フィールド記録（22）より】

A さんが帰った後、B 君、K 君、F さん、C 先生と 5 人で今後の彼への対策の話をした。F 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。B 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て、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 B 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、C 先生に厳しく言ってもらう。「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 C に統制を依頼したのは、C 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 C と話をすること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いためでもあった。理由は二点ある。ひとつは A

との関係に徒労を感じ、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は障害があるから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Cに負わせることで責任から解放されたいと考えたといえる。

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（ここでは単なる叱責行為に過ぎないともいえるが、教育現場では、行動療法的接近による問題解決が図られる可能性が想定できる）を積極的に行い、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、もはや合理的とはいえず、Aの承認がない以上〈合理的配慮〉とはいえない。しかし、当時の成員（特に筆者）は、これも仕方のない「合理的」な方策であると考えていた。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（p75）。秩序の再構成に失敗した我々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。そういうの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、でもそれはうち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、うち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とか思うことは…。

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、F 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、なんかその人ら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」に行くの嫌い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を挙げており、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、筆者は「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。筆者の創作はいとも簡単に瓦解する。筆者は、「他者変容文化」を身体化していた自身に気づかされることになる。

第7節 寛容の強制と自己排除

最後に「他者変容文化」の権力による「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」の中心に向かう学生は多く存在する。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、我々が 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②】(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んかなって思います。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？B君？

H：あつ、B君の話はわりと A さんも冷静に聞くというか、やったんですけど、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) 私が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、C 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、それになって思ったり。せつかくあそこが 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、我々の 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我々の態度は、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、排除が起こ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。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、組織内で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、他者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（p257）。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鎧である（p439）。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、根本的には他者性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がちであるが、そのことにより、異なる方向に目が向かなくなっている。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のである。

第8節 社会適応のイデオロギー

本章では、筆者が施設の組織内文化をいかに把握しているのかを示し、さらにそれぞれの交通から生じる動的関係を開示した。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、文化維持のための働きかける様相を権力の発動として捉えた。「他者変容文化」の権力は、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を持ち合わせていた。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。また、自己抑圧的に働いて自らを排除する作用があることも示した。

〈合理的配慮〉は力の競合と対立関係の中で成立するといえる。そして、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、施設内組織内においても、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において、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。本章において、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、排除の可能性があることを示した。「過食症社会」の排除が、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”なのである（ヤング,1999/2007p167）。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、「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。本章の「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する。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、それに抗うものは治療・排除の対象とする理念と近接する。となれば、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。

最後に本章の課題を示す。これまでのような主張を行えば、「このような葛藤が生じるのであれば、その解消は困難である。やはり共生せずに隔離するのが良いではないか」との帰結に歪曲する言説が生じかねない。その違いを鮮明にする必要がある。本章では、研究の過程を含めた筆者の試みが省察機会となり、権力作用への従属を自覚することになった。肝要なのはその過程の意識化であり、他者性と向き合うことで生じる自らの葛藤経験こそが、抑圧・差別へ対抗する知や倫理的問いへの思惟を示すことができると強調したい。次に、本章では権力の方向を中心から周辺に伸びる一方のみに捉え、その複雑さを矮小化しているとも指摘できる。ここで留意せねばならないのは、権力は一方の関与者のみに帰属する力ではなく、「場」に潜むものだということである。筆者の記録からは、様々な方向からの権力を示す可能性も否定できない。「場」における権力の痕跡を示す方法について、さらなる検討が必要である。筆者自身が過剰に意識した規範が、筆者内部に権力を生じさせる働きを持っていたことについては、第8章で改めて検討する。

注

- 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：関連用語の解説：合理的配慮とは
http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=35

4) 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（p182）。

第8章 専門家像の脱構築（総合考察）

第1節 筆者が捨象したもの

これまで、障害支援における専門家像の細部を筆者の経験的記述から検討してきた。相手を対象化し、意味づけ、統制する支援の専門家態度は、理解と関係の流れを止めて凝固させる閉じた姿勢であり、目的合理的な有用性で捉える交換思考である。専門概念を反復して使用することが、主体を専門家として形成し、その態度を磨き上げる。一方、このような言葉の意味作用を鑑みること、用語の濫用が無自覚な権力性や、自己防御のための暴力性を孕むことも示した。そこから抜け出すには、無条件に享受する歓待の相互行為に向かわねばならないが、近代社会においては非常に困難であることも提示した。後期近代社会は包摂と排除を同時に行う。障害支援の組織内でも容易に起こりうる過程である。合理的な判断の主体となる専門家にとって、権力の誘惑から逃れることは難しい。

これまでの議論から導かれるのは、必死に自分自身とその世界を守ろうとする筆者の姿である。関係の運動を停止して事象を理解しようとする専門家像の方法とは、主体を形成し、自己の世界を立ち上げると同時に、他者なるものと出会いの契機に、主体としての〈私〉を侵食する不安・葛藤・摩擦からいかに自己を守るかという防御の技法でもあった。筆者は、自身に都合の良いA像を構築し、それを周囲と共有することでAを他者化し、自らの世界を守り、その行為を正当化していた。専門的知識を有する支援者としての役割を担い、また秩序維持に対する危機感も持つ理解者という一面も周囲に見せながら主体形成していた。しかし、同僚スタッフとの語りの中で、Aが理性的に振る舞い、自身統制しながら周囲と関わりあっている姿も多数見られた。筆者が捨象してきたA像である。以下のHの話題もその一例である（下線は強調のため今回筆者が引いたものである）。

【Hインタビューより①】（I：筆者）

H：みんなとご飯食べていた時は、Aさん、結構私に突っかかってきはったじゃないですか。

その後、駅まで帰る時に、Jさんも一緒に（中略）最後二人になった時に、めっちゃ落ち着いてて、全然興奮とかじゃなくて。「僕、今ハローワークに行っているんだけど、仕事も全然決まらなくて。Hさんは、看護師さんなるし、仕事あっていいよね」みたいなしゃべり方で。小学校のときも全然友達いなくて、とか（中略）邪魔扱いされてみたい。自分の居場

所がないみたいなこと言うてはって。A さんにとっては「ふれんど」は、いい居場所なんやなあみたいに感じました。(中略)坂を下って行って、駅近くなって、普通に「じゃあ」みたいな感じで。なんかそんなついて来はるとかそんなんもまったくなくて。

I: そういう心配はしなかったの?

H: 全然。なんか、なんでしょう。食事の時間がピークやって、それが過ぎて。(中略) J さんもうまく言ってくれはって、その後ぐらいからは。

I: その落ち着いたのは、H さんからしたら、A さんが落ち着いたのはなんか理由あると思う?

H: J さんはお母さんにみたいな人じゃないですか。A さんに対しても「そういう言い方してもわからへんよ」みたいな。A さんも「あ、はい、はい」みたいな感じで、それで落ち着きはったのかなみたいな。

記録を詳細に検討すると、このような A の様子は筆者の記録にも残されている。「自分で感情をコントロールできない」「相手の気持ちに配慮しない」とされた姿とはまったく異なる A 像である。感情に任せず、子どもたちとうまく関わる A さんの姿を筆者は目の当たりにしていたにもかかわらず、捨象していたといえる。

【201X. 8. 3 フィールド記録 (8) より】

A さんは、2:30 より少し遅れて来た。C 先生から、この日初めて「れすと (仮称: 教員 C が関わる学童保育)」に行っていたことを聞いた。他のスタッフに迷惑をかけることもなく、子どもへの関わりも十分に合格点だったという話を聞いた。そういえば、先週行きたいと言っていたのを思い出した。私は、A さんには申し訳ないが、またトラブルがあったという話ではなく、子どもとうまく関わりスタッフとして活動したと聞いて、意外に思ってしまった。C 先生がひいき目に言っているのではないかと、A さんが緊張していたからではないか、などと考えてしまった。自分の中にかなり先入観があることを反省しなければならないと思った。

「れすと」の子どもたちが何人か来ていたようだった。2:30 からの打ち合わせの最中に男の子が寄ってきて、手を挙げたり、椅子の下に潜り込んだりしている。私はかわいらしいので、たまに話しかけたり、視線を送ったりしていた。A さんは、やや強引に男の子を抱えていたが、やさしい手つきであった。男の子は嫌がるそぶりもなく、膝の上に乗り一緒に会議に参加しているような格好になっていた。ここで、「れすと」の話がなるほどと腑に落ちた。A さんは、「実は子どもが好きなのかも?」とその時思った。

【201Y. 1. 11 フィールド記録（19）より】：第4章再掲

野球は、アートルームで行うことになった。あえて A さんにピッチャーをお願いした。いつもは私がピッチャーをやり、ケンジ君が打ちやすいようコントロールよく投げる。しかし、今日は時間的余裕があるし、二人のやりとりがどうなるか関心もあった。私は、外野兼打球の判定（ファールかヒットか、ヒットならば何塁打か）を行う。案の定 A さんは、球は速いし、コントロールも悪いのでケンジ君が打てない。敬遠といってわざと打てないところに投げる。そのボールはいちいちケンジ君が拾いに行くことになる。「ちゃんと投げて」とケンジ君が要求する。そうやって、はっきり要求して言えることも少し意外だった。それにそれなりに楽しんでいるように見える。私が投手ならそんな苦労はないだろうが、打ちづらかったり、自分の思い通りいかないことも楽しめているように見える。私と野球の時は、ずっと打者で攻守を交代することはない。今日はケンジ君が投手もこなす。ケンジ君はうまく投げられないことも多いが、A さんは強引に打つ。あまり思い切り打つので「大人は加減してください」と私が言う。判定はケンジ君に少し有利なように進めるが、最後は押し出しデットボールで A さんが勝ってしまった。しかし、ケンジ君は点数のことはあまり気にならないようで、負けても全くこだわらない。A さんは勝って喜んでいるが、4 時 30 分になったので募金に行くといってさっさと野球をやめてしまう。ケンジ君は、また野球しようと言ってくる。私は他のことをしようとボウリングを提案するが、野球が良いという。A さんを誘ってみればと提案すると「お兄ちゃん野球しよう」と声をかける。しかし、A さんは「今日は終わり」とそっけない。

【201Y. 1. 18 フィールド記録（20）より】

A さんの話は、〇〇高校の体罰自殺事件を受けて、体罰にならないように怒り方を考えなければならぬという趣旨だった。誰かに対して言っているような口ぶりだったので、「A さんが、ちょっとこっち来い！とか声かけるのを、気を付けるってこと？」と聞くと、「A が言ったからといって自殺とかされたら困る」と返答する。自分の関わりとして捉えているようなので、「大きな声を出したり叩いたりせず、冷静に対処することが大事やね」と返した。（中略）カズキ君が何と言っているのかわからないが、A さんに対して何か悪意のあることを言っているのは伝わる。A さんは、今日はいつもより声のトーンを落とし、すぐに掴みかかったりはせずに、「おまえ、今何言うた」と繰り返す言う。追いかけてやるのでこちらで腕を引っ張って抑える。打合せの時の話を意識しているようには感じた。（中略）◆◆さんという女の

子（近隣小学生）と何か言い合いをしている。◆◆さんが Aさんを蹴る仕草をした。Aさんは反撃をしなかった。すぐにこちらへ来て、「ああいう時も叩いたらあかんの？」と言う。「大人が子どもを叩くと体罰と同じになるよ」と返した。

筆者は、「発達障害」という概念の使用にこだわりを見せていたが、結局は「権力者への同一視」や「女性抑圧者」といった別の概念を作り出し、Aを捉えようとしていた。しかし、そのようにAを把握することは、彼を理解しようと試み、「ふれんど」スタッフとしての自己を構築していた筆者にとっては、自然な行為でもあった。筆者は、障害支援を含めた20年のキャリアのある教職経験者であり、教育学を学ぶ博士課程の学生でもある。その歴史は筆者の主体を構築している紛れもない事実であって、逃れられるものではない。そのような〈私〉として障害支援と研究の場に参入した筆者は、関係の中でその役割を担い、振舞うことで「ふれんど」での自己を形成し、存在していたのである。筆者には、自身の内側から権力を作用させる起点があった。それは、集団内の関係の中で自身を良く見せたいとする虚栄心や、評価されたいとする承認欲求、役に立つ存在と思われたいとする有用感を満たす欲求であった。それらは、自らの統制できない他性との出会いの中で、必死で自己を守ろうとする抵抗でもあった。

これらは、障害支援という枠組みの中で、組織の一員として生活する以上、逃れられない日常でもある。目の前の相手との関係に困難が生じる時、それらを解消したいと望むことは当然とも言える。しかし、結果として、筆者の関心が前面に出たA像が「図」となり、「地」となったそれ以外の姿が削ぎ落とされたことに、筆者は気づかなかった。筆者が対象化の暴力性や他者を変容する権力性にこだわり、また、周囲から期待されていると考え、それに応えようとする思いが強かったため、筆者は、同僚スタッフ以上にAを異質な存在に仕立て上げていた。他性との境界が主体を構築するのであり、相手を「理解」することが、自己を守ることになるのであれば、概念の使用や主体の物象化そのものを問題とするのではなく、概念を用いる際に、捨象されたものに目を向けることが、新たな側面を見出すことになる。つまり、不安を解消するために筆者が捨象してきたものは、他性に向き合う姿勢であり、筆者が見なかったこと、見えなかったことに目を向ける態度であったといえる。そこで次節からは、これまでの各章の考察を踏まえ、「概念」「他者への歓待」「権力性/暴力性」に係る論点に絞り、他者と出会うことへの関係のあり方を検討する。筆者の専門家像を脱構築するための総合考察を行う。

第2節 「専門性の権力」の脱構築的解釈

本研究の問題意識の発端は、教育における専門性の権力であった。そこには、専門家は権力的存在であり、権力は悪であり、暴力的なものを嫌悪し、排除すべきであるとする筆者の揺らがない信念があった。そして、本研究の過程では、専門家としての筆者の姿を検討することで、関係の中で〈他〉と捉えた事象に対し、分節し概念化することや意味を固定化し、関係を硬直すること、秩序や安全/安心を守ることと権力性/暴力性の関連を示した。しかし一方で、主体の形成と自己の同一を保持し、安定しようとする必然性から自己を守ろうとする姿も明示され、そこから逃れることは、不可能に敢然と立ち向かう挑戦であり、新たな可能性でもあることが示された。

他者と出会うこと、「障害」と認識される事象に直面することについて、自己への不安を招来させるものは何か。これまでの議論から言及できることは、主体への揺さぶり、自身が信じていた自明性（例えば、〈私〉には確固とした自分があること、自分が見ている世界こそが真正であり、他者も同様に経験していること）が壊される危機感、平和や安定が崩される恐怖である。得体の知れないもの、未知なものに対する潜在的不安から身を守ることは、自己保存への原的な欲求であり、それらが否定されることは暴力的であるといえる。その他性が「障害」である場合、筆者はそれを「寛容の強制」と名付けた。実際、日常の至る所に恐怖や身の危険を感じるような状況がある。そして、耐えがたい苦しみに襲われることもある。そのような環境に身を晒すことを強いるのは、暴力ではないかという疑問が生じる。レヴィナスは、他者への暴露を隣人による「強迫」という概念をもって説明する。

他者への曝露は内存在性の我執からの超脱であり、近さであり、隣人による強迫である。隣人による強迫とは、自己に反した強迫、つまりは苦痛である（レヴィナス, E., 1974/1999p141）。

〈私〉に対面する他者の苦痛を〈私〉が苦しむ時、〈私〉の苦痛は初めて意味を持つとされる。自らの苦痛から解放されたいとの思いに反して、他者の代わりにその苦痛を苦しむことができないにもかかわらず、その事実苦しむことは、〈私〉の苦痛に他者への責任という倫理的責任を与える（港道, 1997p351）。この他者からの暴力の事実を乗り越え、他者が負う傷に、苦痛に苦しむ感受性が「可傷性（[仏] *vulnérabilité*）」である。他者の苦痛を前

にして逃れず他者を歓待することが、倫理的主体の主体性とされる。しかしこれは、能動的にその要求を捉え、善悪を理性的に判断し、拒絶する自由があるということでない。そのような能動性は他者の他性を対象化するという同化の運動とみなされ、レヴィナスは拒絶する。他者は無限であり、同化され得ない「絶対的受動性」でなければならない。なぜなら、他者との関係は平和的であり、「汝殺すなかれ」と〈私〉に呼びかけてくる他者の顔は、非暴力的なものとされているからである。

顔において〈他者〉が、絶対的に他なるものが現前する。けれども顔は〈同〉を否定するわけではなく、また思いなしや権威、超自然的な脅威に充ちたものがそうであるように、〈同〉を蹂躪するわけではない。顔は、それを迎え入れる者の身の丈のうちにとどまり、あくまで地上のものでありつづける。顔において〈他者〉が現前することは、際だって非暴力的なできごとである。私の自由を傷つけるのではなく、私の自由を責任へと呼びもどし、私の自由をむしろ創設するからである。それは非暴力的なものでありながら、〈同〉と〈他〉の多元性を維持する。顔において〈他者〉が現前することが平和なのである。（レヴィナス, E., 1961/2005-6 下 p51）

しかし、佐藤義之（2000）は、「強迫」にまで先鋭化された他者の非対称要求は、他者の「強迫」が善なるものだとの前提で成立するのであり、倫理的な当為としての意義を失っていると問題視する。つまり、現実としての「生身」の〈私〉に対し、自らの身を犠牲にせよと迫る「強迫」的な他性は撤回されるべきであり、「強迫」それ自体の善性を判断するためには、正義に先立つ能動性を〈私〉が有していなければならない。他者の非対称要求を善として把握するための「対象化」が全く否定されてしまう絶対受動は、反って〈私〉の倫理性を不可能にしてしまうことになる。能動性は倫理に不可欠である（pp220-221）。

このような批判は「暴力と形而上学」におけるデリダの議論についても同様である。レヴィナスの「幻想」を批判したデリダの批判は、哲学の言葉を使わなくては、哲学批判を行うことはできないというところにあった（中山, 1998）。

・・・レヴィナスの思考は、極度なまでに非暴力を要求するなかで存在や概念の契機を経る方途を告発するわけであるが、そうしたことから、たんに法のない倫理学ばかりでなく、^{フレーズ}文のない言語までも、われわれに提出してくるのであろう。（中略）素顔は言葉でもあるのだ。

しかも言葉にあっては、欲望の叫びを意欲の表現に近づけるのが^{フレーズ}文である。ところで規定づけをしないような文などはない。つまり概念の暴力を通らないような文などない。暴力は分節ともに現れるのである。(中略) 非暴力的形而上学という言い方そのものが、そもそも自らに背く表現である(デリダ,J.,1967/1977pp286-287)。

ロゴスの暴力を批判し、他者を「他者」として語ること事態がロゴスに訴えることなしには可能ではない。デリダにとっては、言説を組織しながらそのことの暴力性には無知であることは無責任であり、自らの暴力性に自覚し、暴力に抵抗することこそが問題とされるからである(高橋,1998pp133-136)。第1章において既述したように、言語の暴力としての「原エクリチュールの暴力」がある限り、言葉の純粋な非暴力はありえない。非暴力を追及するという行為がそれ自体暴力となり、暴力の構造に回収されてしまうような運動、あるいはそうした暴力の偏在の一般的システムを、デリダは「暴力のエコノミー」と呼ぶ(p124)。では、純粋非暴力の幻想を斥け、原暴力である言語において他者の呼びかけにどのように応答すればよいのか。その方途が「暴力に抵抗する最少の暴力」や繰り返しを他性に結び付ける「反復可能性」の論理であった。

デリダの理論が錯綜し、難解だといわれる所以は、その主題が「アポリア」の探求だからである。そのためにパラドクス(逆説)やアンチノミー(二律背反)、ダブル・バインド(二重拘束)といった用語が多用されるのであるが、デリダは他者との経験こそが「アポリア」であるとする。他者を知るためには他者を〈私〉の一部とし、理解可能な地平に取り込む必要がある。しかし、これは他者を内化・同化することになるから、そのとき他者は「まったく他者」ではなくなる。他者は到達不可能なものとして到達されねばならず、他者を知るためには他者を知ってはならないことになる。「責任」も「正義」も「アポリア」である。目の前の他者に絶対的に責任を負おうとすれば、他の他者には無責任にならざるを得ず、すべての他者を「まったく他者」として尊重するという正義の要請は、不可能なもの、つまりアポリアな経験として維持される。「差延」([仏] *différance*)の運動(およそあらゆる同一者は、他者との差異においてのみ、またその自身の反復においてのみ同一なものとして構成される)や「反復可能性」はアポリアの経験の構造を形式化しているともいえる(p315)。

差異を含んだ反復可能性は、同一物の反復である形而上学的反復とは異なり、他化を目指し「決定不可能なもの」の次元を開く。ゆえに、脱構築は他者の肯定の思想であるとされる。脱構築は、脱構築不可能なものがあるからこそ生じるとされ、脱構築とは脱構築不可能なもの

の肯定であるとされる。「可能なもの」の次元では、人は自己自身の可能性を展開するだけで、他者に出会うことはない。それは計算であり、プログラムであり、テクノロジーとしての「決定」として、「知」あるいは「技術」に適応されてしまう。「まったき他者」の到来は、予見不可能な出来事として「不可能な経験」でなければならない。この経験こそが「アポリア」である (p206)。しかしデリダは、「決定不可能なものの経験における決定」こそが「正義」であり、決定不可能なものの試練のなかで決定することが責任ある決定であると強調する。矛盾する要求を放棄せず、原暴力の行使やその反復を忘却せず、計算不可能なものを考慮しつつ計算すること、つまり計算不可能なものを「計算に入れる」ことを求める (p218)。現前化し得ない絶対他者性の経験に向かうことが「正義」とされるのである。

他者との経験が「アポリア」であるとするならば、筆者がこれまで「障害」として捉えてきた矛盾や両義性を孕んだ経験を引き受け、「決定不可能」なものを肯定しつつ決定することが「責任」となる。筆者は、これまで専門概念を通した他者把握の暴力性や非対称な関係から生じる権力性に問題を見出していた。権力が付帯する「理解」による分節や同化の暴力性は「悪」だと決定してきた。しかし、それが純粹非暴力の要請であり、突破困難なものであるとするならば、むしろ、計算し、決定を行い、概念を通して世界を理解することが問題なのではなく、それが自明の存在として固定化されることに問題があり、硬直化し、問い続けられないこと、つまり、責任ある決定がなされないことの問題を考えねばならない。脱構築的な読みとは、「対象」たるテキストに、対立や敵対するものではなく、当のテキストがあたかも自分自身を脱構築するような解釈を示してみせる読みだとされる (p51)。筆者は、A との出会いを通じてテキストと対峙し、また同僚他者との対話を得て、自身の専門家の権力性に対する脱構築こそが必要ではなかったのかと考えるに至った。では、他者との出会いというアポリアな経験の中で、つまりは決定不可能な試練のうちで決定を行うことが支援の専門家の責任であるとするならば、それを自覚し、忘却せず、運動し続けるためにはどうすれば良いのか。そこでまず、「障害」の意味をずらすところから出発する。

第3節 関係論的障害観

「障害」概念についての立場に関する提示は、序章において述べた。そこでは、「医学モデル」および「社会モデル」の二つの障害観があり、国際的にはその統合が試みられていることを示した。さらに、それらのうちの医学的心理学的障害観が主流を占め、個体に還元す

る強い傾向が問題であることについても既述した。本節では、「障害とは何か」との問いに新たな観点を提起するため「障害」概念の脱構築を試みる。

障害支援においては、「個別の（教育的）ニーズ」が最も重要視される。当事者個人への「理解（障害理解）」はそのために行われるといっても過言ではない。アセスメントなどはその典型であるといえる。しかし、三井（2011）は、「個別のニーズ」の存在を前提として構築される支援のあり方は、“実質的には当事者を他者との関わりから切り離してしまっている”として疑問を呈す（p10）。三井は、障害当事者にニーズがあることを前提としたときに、重要な視点が見失われるとして以下の2点を挙げる。

まずは、支援する側自身が相手とどう関わっているのかとする視点が欠ける点である。「ニーズ」とされるものに支援者を含めた周囲の人間がどのように関わっているのかという問いを立て、本当に「ニーズ」を有するのは当事者なのか、と周囲の人たちの態度やふるまいに目を向ける姿勢である。もうひとつは、当事者に関わる主体として、主に親か特定の支援者しか視野に入らなくなる点を挙げる。つまり、「個別のニーズ」に応えるためには、教員などの特定の支援者による支援が必要だとみなされ、ニーズに応えられる人しか関わらないほうが良いとみなされる傾向があるということである。当然、他の子どもたちや地域の人との関わりは希薄になる。このように「個別のニーズ」視点は、特定の見方による特定の人との限定的な関係を生じさせる。本来、他者との関係における「わからない」ながらも、互いの思いを探り試行錯誤をくり返す関係は生じない。そのため支援者と当事者の関わりをひとつの意味に特定してしまう。“「これがこの人の個別ニーズだ」と言ってしまうことで、何が支援になり、何が支援にならないかを確定し”“意味を固定化し、事態を一方向に捉えてしまう（p22）”。

しかし、相互の関係の中で自らの関わりを問い直し、常に意味を探索し続けることが重要であると述べた。「障害」が所与として存在するのではなく、関係の中で回収不可能な事象に直面した際、それを「障害」と認識することで自己世界の安定を図ることが、「障害」の本質であるとするならば、「障害」とは関係において事後的に成立するものである。本論では、障害を個人や社会構造に還元してしまい、そこに特定の要因となる「もの」があると考えのではなく、我々のミクロな関係の中で生じる事象「こと」であると考え¹⁾。「障害」を実体化して問題とするのではなく、「障害」という言説に関わる人々の主体としての現れ方に問題があると捉える。「障害」とは、ものやひととの関係に生じる「歪み」であり、関係網の水路の中で、特定の場所の流れが滞る事象である。そこで生じる関係に「正常/異常」

があるとする事は、流れを固定し、「決定」する権力の誘惑に巻き込まれる危険性があることを自覚する必要がある。その上で、関係の中にいる人々がそれぞれに「望ましい」と考える関係のあり方（変容可能性を前提とした）を、常に模索し調整する営みがある中で、流れが堰き止められる状態や淀み、枯渇した状態を問題とみなす。つまり、関係の恒常的流動性を妨げる状態を「歪み」とみなすのである。

例えば、ものとの関係は、ものの存在がその使用者に対して要求する使い方と、使用者がその目的に沿った環境への働きかけができない状況を障害とみなす。車いす使用者と階段の関係は、駅のホームに行くという運動の切断に繋がるが、関係の改善にはいくつかの方法が考えられる。絶対的な要因があるのでもなければ、唯一無二の解決法があるわけでもない。しかし、使用できない自身を不幸と感じながら関わる主体が現れることや、そのような構造を作り出す社会に対して大きな不満を持つ主体が形成されることは、関係が障害を生じていると捉えられる。ひとの関係でいえば、相手との望ましい関係、と互いが考える状態を妨げるすべての要素が障害である。相手を不当に傷つける「いじめ」や「虐待」は勿論のこと、権力関係を利用した「ハラスメント」や、極端に関係の網の目が断裂した状態である「ひきこもり」なども関係から生じた障害と見なすことができる。このような観点からは、社会や周囲に関わる自己の在り方が問題であるばかりでなく、形成される主体との関係についても大きな影響が考えられる。

この見方では、障害は従来のもより広義となり、また特定の要因を抽出した精緻な目標設定は、それほど重要ではない。むしろそのように関係を単純化し、矮小化することこそが問題と見なされる。個人にあるとされる機能不全や社会システムの欠陥は二次的に産出されるものであり、一次的には我々のミクロな関係の網の目の中で複合的往還的に生じる問題だということである。そこに気づくことで、我々自身の身近な関係の調整により、結果として、個人や社会の問題が解消すると考える。これにより、問題を障害者とされる存在に還元し、一方的に変化を要求するのでもなく、社会に還元することで自身の問題とは切り離し、抽象的な議論に終始する、といった課題にも対処できると考える。重ねて述べるが、関係網の中に障害が生じると考える以上、素朴な因果律に基づいて原因を特定し、焦点化して働きかけることはそれほど重要ではなく、むしろ、別の新たな問題が生じる恐れもある。関係の調整が周囲の様々な場所で行われる結果として、障害が解消することに繋がるのであるから、柔軟で可変的、複雑で繊細かつ寛容性のある対処が望まれる。それは、非合理的でもあり、長期的で広範な視野が必要ともなり、明確な回答や一般化が可能な合理的方法とは対極

に位置するものでもある。その関係の歪みを調整することが、支援の専門家の重要な仕事になると考える。

このような考え方に依れば、昨今進行中のインクルージョンにおける問題点も見えてくる。問題は、現在の障害があるとされる人々を、「障害者のまま包摂する」という方策にある。例えば、障害者であることで雇用される「障害者雇用促進法」の場合や、障害があることで特別な措置が受けられる「特別支援教育」におけるインクルーシブ教育が該当する。他者化された人々を他者として閉じたまま包摂するという行為は、固定化された本質的差異をそのまま異質な共同体の中に内包するという発想に基づく。異なる存在は、「特別な存在」であるからこそ、配慮され包摂されるのであって、互いに開かれた存在としてではなく、特別なまま受け容れられる。この存在は、それまでの差別的対応を補完されるかのごとく特別な扱いを受け、特に再び排除されることがないよう氣遣われる。

しかし、異質な存在は、共同体内の規範や文化、関係性に変質を要求する。それは、これまで共同体内にいた成員に対し変容を求めることになる。その際、本質化された自己認識を持つ人々にとって、変容を要求されることは苦痛を伴う。これまで検討してきたように、関係の硬直化は、既存の自己認識や世界観を防御する態度に伴って生じる。「無関心化」もその典型である。合理化、効率化を維持するために、教育現場では特別支援学級に抽出され、障害者雇用は、障害者専用の部署が設置される。そこで障害者と関係を持つものは一部に限られ、ほとんどの成員はこれまでの生活世界を保持することができる。

この一見緩やかな隔離「段階的なインクルージョン」は、一部の人々の負担を増大させる。「無関心化」せず、この負担を引き受けるのは、自身を変容することを肯定的に受けとめる人々である。しかし、このような人々は、関係に生じる問題を自己に対して批判的に向ける傾向がある。さらに、「無関心化」した周囲から協力が得られない場合は、関係調整のための負担は局所的に増大する。結果、自己保存のための防御（例えば、自身を守るために概念を駆使すること。これを本論では「専門家化」と名付ける）がなければ、自己抑制のために心身に影響が出ること（例えば、自身を守るため、緩衝機能として概念操作を行なう。障害概念で自らを説明する自己規定であり、これを本論では「障害者化」と名付ける）や、共同体から出ることによって役割を放棄する「自己排除」に繋がる。組織のシステム上、権力的にその役割を担わされる人々であっても、問題を異質な存在に還元することで自身を守らなければ（つまり、専門家化）、自己が破綻することになる。

この関係は、障害/健常、正常/異常の本質化された固定的差異の上に成り立つ関係であり、

硬直化した関係である。つまり、「障害」のある歪んだ関係のまま包摂を行うことで、新たな関係の歪みが生じ、結果、別のところで新たな排除が起こるという連鎖になる。この問題を突破するには、固定的な障害観を捨て、ミクロな関係の問題として自らに引き受けることはもとより、自己完結した概念や一貫したアイデンティティの存在を疑い、恒常的な解体と生成が同時に行われる、流動的可変的な世界観の価値に気づくことが条件となる。これは同時に、不安定、混沌、葛藤を生み、非合理的、非効率的、不明瞭性、不可視性に身を晒すことでもある。このような不安を引き受けられるような社会を構築していくことが、今後の課題となる。専門家の存在は、そのような困難に向けられてこそ認められるのであり、自らが産出するネクロフィラスな知に対抗する倫理的責任でもある。

デリダの「アポリア」を主題とする理論において「パルマコン」という概念がある。「パルマコン」は、一方では薬、医薬、治療薬を表し、他方では毒、毒薬のことである（高橋,1998p59）。良きものであると同時に苦痛を与えるものでもあるという、善と悪、快と不快双方に関わるものである。そして何よりも、「パルマコン」は人工的、人為的であるがゆえに、必ず自然の生命を損なわせるという有害性を持つ。「パルマコン」は治療薬として働くときも、不可避免的に毒薬の機能も発揮してしまうという、流動性、決定不可能性を本質的に有するものであるとされる（P68）。デリダは、この両義性こそ「エクリチュール」の本質であるとする。

筆者は、「障害」とは「パルマコン」であると考えている。「障害」との出会いは、〈私〉の世界を揺さぶる苦痛を生み、主体の解体という生命の危機に瀕する恐れもある毒薬である。しかし、一方で他者との出会いは自己の構築の前提でもあり、他者がいなければ〈私〉も成立しない。他者との差異があるからこそ、自己の反復可能性がある。「まったく他者」との出会いは不可避である。だとするならば、「障害者」として他者を同定し、異質な存在として「決定」することは、他性の同化であり、そこには他者との出会いはない。自己を専門家として固定することも障害者として定位することも同様である。しかし、他者へ晒されることの無条件な受容も不可能である。ならば、この毒をうまく生かすための関係のあり方を考えねばならない。関係網から離脱せず、「障害」を決定するとしても、決定不可能な試練の中の責任ある決定であるための関係である。

第4節 支援の専門家に求められる関係

本節では、障害支援の専門家像を脱構築するために、これまでの抽象論を咀嚼し、専門家の実践としての具体的方法を検討したい。

1. 他性との出会いを「引き受ける」とは

NPO 法人で介護コーディネーターという肩書きを持つ末永（2008）は、障害者である利用者が自ら何かできるようにすること、きちんとした生活ができるようにすることを介護者（ヘルパー）の専門性だと考えている人がいるが、それは介護者が優位な位置関係の中で行う「指導」や「誘導」に過ぎないという。

このような誘導によるその場しのぎを良い介護だと説明するのは明らかに間違っている。専門家といわれる人たちは一言ですぐに「こだわり」などと言って片付けてしまいますが、その利用者があるものにこだわっているとしても、その物にいつどのような場面で誰と出くわすかによって、事態は毎回同じように見えても実は少しずつ違っているはずです。その違いを大事に見ることができないので、「ある物にこだわるとそこから離れない」「無理に離そうとするとパニックを起こす」などと、その人の変わらないところばかりが自閉症の障害として語られてしまうのです（末永,2008p194）。

末永は、“それよりも、毎週長い時間を一緒に過ごし、利用者に必要な介護が提供されて、しかもお互いが心地良い時間を過ごせるとしたら、それこそが介護者の非常に特殊な専門性だといえる（pp193-194）”と述べ、「他人に対して開かれている」というあり方が非常に重要だという。自らもこれからどうなるかわからないし、相手もこれからどうなっていくかわからないという捉え方の中で、お互いの関係を作っていく。その日の介護はどういう展開になるかは、行ってみなければわからない。しかし、一見ダラダラとした時間の中でも、常に、次に利用者がどうなるか何を求めてくるかわからない緊張感を持ち続ける、という関わり方を要求する。

末永は、ヘルパーに対し、事前に利用者についての説明をほとんどしない。支援者に最低限危険が無いようなところの説明だけして、身体障害の利用者の場合は「あとは〇〇さん（利用者）に聞きながらやって下さい」、知的障害の利用者の場合は、「あとは〇〇さん（利

用者)の様子を見ながらやって下さい」としか言わないという。さらには、当事者に安易に質問しないことや、言葉だけに頼らないコミュニケーションをすることを薦めている。末永の求めるのは「だらけていてかつ緊張感のある関係」である²⁾。

本節にて、支援の専門家に求める姿勢とは、固定化された関係を解きほぐし、ひとが本来持つ可変態としての運動を取り戻す環境を整えると同時に、他性を引き受け、関係の中で専門家自身も常に流動化する教育的態度である。しかし、変化を受け容れることは、安定性を欠き、時には傷つき、疲弊する。他性に晒されることへの要求は、自らが傷つく経験に耐えることを意味する。このような場合に、避難場所、離脱しても復帰できるような環境を整えることが望まれる。レヴィナスの「住まい(家)」は、自己を反省する分離と自由を手に入れ、外に再び関わるための撤退である(港道,1997p95)。関係のあり方を変えるためには、一時的に関係を固定化することも時には詮方ない態度となる(例えば、専門家化や障害者化)。自己防衛のための自己排除に至らないため、もしくは、撤退後の復帰が円滑にできる場が望まれる。

煩わしい人間関係から離脱することは、有害なこととは限らない。関係を見直す契機にもなり、充電期や転換期となる可能性もある。寛容さが中心となる社会を築き上げなければならないとする理念型は、関係が流動的で常に変化している以上、どこか別の所で、別の人を傷つけている恐れがある。そこに気づかなければ、完遂不可能な理想を追い求めて、支援の専門家たちは疲弊してしまう。多様化による差異は、固定観念が解体する魅惑的な場所であると同時に、存在論的不安や恐怖の感覚から、無関心を引き起こす(ヤング,1999/2007p439)場所でもある。個々それぞれが殻に閉じこもってしまい、「無関心化」や関係が断絶する状況を避ける環境を設営せねばならない。それが専門家の仕事であり、専門家自身を守る手段でもある。無関心により多様性を受容するのではなく、固定観念を解体し、他者との出会いを魅力的な経験とできるか、混沌の中に身を置き、複雑さを教育の契機とできるか、が支援の専門家の仕事にかかっている。筆者には、このような環境には緩やかな秩序が必要と考えられ、ある程度の意図を持った空間の構築が専門家の仕事となると考えている。

2. 専門家を守る緩やかな秩序

筆者は、この他性との出会いの葛藤を引き受けるための秩序という、ある意味逆説的な規範の構築を提案したい。斉藤(2009)は、近年、精神疾患全体の軽症化が進んでおり、ひたすら広く薄く拡散していると述べている(p182)。これは、関係論的障害観の観点から述べ

れば、社会における我々の関係のあり方が、短期間の変化や細分化、精緻化、複雑化しているにも関わらず、明確に安定する本質化した存在に答えを求める傾向が強まっている矛盾から生じるといえるが、社会的文化的価値観の変化に影響を受けていることは言うまでもない。人づきあいが苦手なことを、自ら「コミュ障（コミュニケーション障害の略語）」と名乗ったり、感情の起伏が激しいこと、情緒不安定なことを「メンヘラー（メンタル・ヘルスが必要な人という意味: **mental health** に **-er** をつけた略称）」と呼んだりすることなどが、ネット環境を中心に若者に流行っていることから、「障害」への抵抗の希薄化が伺える。もはや「スティグマ」ではなく、自己を着飾る便利な記号として消費されているといえる。

このように障害者と呼ぶ/呼ばれる人々が拡散すると、ひたすら成果が強調され、自身の価値が比較対象とされる物象化社会では、自らにとっていかに優位な関係を築くかに腐心するあまり、障害者という立場すら利用価値があるという考えも生じる³⁾。精神疾患が軽度化し、拡散しているとされるのであれば、障害/健常の境界は薄れ、もはや明確な線引きはできない。障害者は、社会の様々な階層・地位にいて、決して社会的弱者だけではなくなっている。インクルージョンによる「寛容の強制」が起これば、「権力を持つ障害者」によって意図的に排除される人々が出る可能性も否定できない。

第7章で提示した H のように、自律型権力を内在する人は、問題の原因を自己に見出し、周囲に迷惑をかけないように努める。つまり、周囲に遠慮して自ら関係を切る「自己排除」を行う。問題の要因を他者に求めるような存在が身近にいれば、まさに排除されてしまうことになりかねない。混沌の放置は不安を増大させる。不安は秩序を求めようとするのは、第7章で示したとおりである。共生を理念に掲げると、そのような葛藤を引き受けなければならない。しかし、実際は、傷つけられるのを耐えるしかないという過酷な状態が生じる可能性もある。

ここから言及できるのは、固定化された関係を流動化させるには、自らが他性を引き受け、葛藤ができる空間が必要であり、その過程で無防備に傷つけられないよう秩序が求められる、という「アポリア」が生じる、ということである。常に他者に対して身体を開き、変化を受け容れる態度を保つことは困難である。しかし、安定した空間の中で、時折葛藤や軋轢に向かい合い、自己の変化を試みる契機が訪れる瞬間がある。その領域を守るためのある程度の秩序が必要ということになり、それこそが専門家の役割であると考ええる。この「アポリア」を引け受けつつ、葛藤しながらも秩序を作り、時には傷ついた人を癒したり、守ったりする必要がある。それは、「人を傷つける障害者」の存在を認めるのではなく、そこにある

関係に障害が生じている以上、その障害を支援するのが障害支援の専門家だということである。

共生空間において包摂と排除が同時に起こる以上、「寛容の強制」により、自分自身を責めて傷つける人が増えることは看過できない。主体は、他律的に形成されるだけでない。能動的な他性の迎え入れが倫理の可能性となる。自己を守り、主体を維持できる環境も求められる。そのためにも、葛藤と秩序の双方がなければならない。関係が流動化することで運動は維持できるが、ある程度の淀み、まとまりを維持していく空間は安心をもたらす。安心は変化を受け容れる土壌ともなる。そして、解体した後は主体の変容が訪れ、再構築される。拡散した後は収束させる必要がある。その繰り返しが自己形成の運動であり、教育の過程だといえる。そしてそれは、第5章で見た、繋がったり繋がらなかったりする関係や、末永のいう「だらけていてかつ緊張感のある関係」とも共鳴する。

筆者は、専門家は「境界に立つ人」と考える。「生と死」「陰と陽」「日常と非日常」「混沌と秩序」「自己と他者」といった、境界線上に立ち、自身がその間を往復しながら、それらの間^{はざま}で彷徨う人の境界の出入を「支援」するのが役割である。ここでの「支援」とは「動と静」「拡散と収縮」「解体と構築」「消滅と生成」の往還運動が停滞しないよう後押しすることである。そのためには、時にはある人の他者となりうることもある。そして、自身も迷い、葛藤するが、悩みつつも周囲と関係を築き、自らも支えられ、支え合いながら「支援」の役割を果たすのである。

第5節 葛藤できる「場」の構築

1. 「場」の力

専門家一人ひとりが自らの態度を自覚することは必要である。しかし、本論では無自覚な暴力性や、自覚していても拘束される権力性など、意識していてもそこから逃れられない状況が常に関係に内包されていることも示した。個々が自らに働きかけることと同時に、身近な他者を一方的に変化させるのではなく、社会/文化や規範/制度との関係のあり方に着目し、相互の働きかけの結果としての変化を期待したい。本節では、その具体的な試みを提起する。

三井（2012）は、“ケアや支援は本当にケア提供者の行為だけに還元できるのだろうか”と問い、個別の行為とは異なる視点として「場」の力に注目する。三井が示すのは、ある人を取り囲む「場」の持つ力である。

一人ひとりのケア提供者の配慮は、それ自体はささやかなことに過ぎず、単独ではその人をケアすることにはならないかもしれない。それらが積み重なっていくことが、一人ひとりの限界を超えて力になっていく。人だけではなく、風景や夕食の音など、さまざまなものが〈場〉の力を構成する。それらが一体となって、その人の気持ちをやわらげたり、孤独を癒したり、元気づけたりすることがある（三井,2012p16）。

「場」の力は、“その人がその人として他者とのかかわる力をはぐくむ”とされる（p16）。誰かと同じ「場」にいるということがエンパワメントに繋がる。さらに、「ケア提供者のケア行為の基盤」ともなり、「多様な意味空間」となっているとされる。それは、“一人ひとりのケア提供者の行為や能力には還元できない、さまざまな人やモノが織りなすことで生まれる”ものである。「場」の力は、眼で見てわかりやすいものばかりではないが、これまでも仕組みや工夫が議論されてきたとして、三井は次の3つの点を挙げている。

①物理的な空間配置

建築学的観点や配置されるモノの持つ力も軽視できない。しかし、最も重要なことは、現場にいるケア提供者がその空間をどう活用できるのかであり、物理的な空間配置に利用者や患者自身に関わることである。ケア提供者だけでなく、利用者もその「場」を構成する主体であり、物理的空間配置は、専門家による議論の蓄積も重要だが、そこにいる利用者も参加して作り上げてこそ、場を豊かにする。

②人数

人数が場に影響を与えるのは確かだが、多ければいいということでもなければ、少なければいいということでもない。そこにいる人たち、その間の関係性、これらによってそのつど適正な人数も決まってくる。

③構成メンバー

利用者が一律に規定されていれば、利用者はいつでも「ケアされる側」であり、ケア提供者は常に「ケアする側」である。しかし、利用者には高齢者だけでなく子どもや障害者がいたり、あるいはスタッフの中にもさまざまな背景をもつ人がいたりすれば、利用者は時に「ケアされる側」だけでなく「ケアする側」にも立つことになる。そうした多様な立場をとることのできる場が、個々の利用者に大きな力を与える。しかし、ただ様々な人を同じ場に置け

ば成立するというものではなく、その内実は、そこにいる人たちがどのような状況下にあるのか、どのような個性を持つのか、などによって異なってくる。

“ここでいう「場」とは、ある特定の空間における、さまざまな人やモノが織りなす関係性である。空間だけで定義できないのは、そこにおける人やモノの関係こそが重要だからである”と述べられている。であるにもかかわらず、特定の空間に限定するのは、“かかわりや関係性として一般化してしまうと、ケアや支援を必要とする人たちが自由に空間移動できず、その人たちにとって特定の空間が大きな意味を持つことが看過されてしまう”からだという (p25)。「場」の力に注目するということは、「人」に注目することでもある。構成する主体である利用者やケア提供者との関係を捉えるだけでなく、どのような人たちがそこにいるのか、によって「場」の力を育むための工夫や仕組みとして何が望ましいのかも決まってくるからである。「場」が固定的でないのは、構成する人が常に入れ替わり、また、状況や状態の変化によって同じ人であっても変わるからであり、構成主体が変化するゆえ、「場」も常に変化する。しかし、“それでもある程度の一貫性や同一性が存在するのも確かである”ともされる (p26)。「場」の力とはとらえどころがないが、それでもやはり一定のリアリティあるものとして実感されているのである。

つまり三井は、一人ひとりの利用者や患者の相互作用として「場」を捉えている。「場」への注目であるが、それは単なる集団ではない。「場」の発想は、個別のケアの思想との連続であり、個々の利用者や患者に目を向けてこそ、「場」という発想も成立するとされる。それは、“具体的な行為レベルに表われたものだけでとらえたり、相手の全人的な理解・把握であるかのようにとらえたりする議論”や“ケア提供者とケアの受け手(=利用者や患者)との関係が中心のレベル”とは、はっきりと差異化される (p29)。そして、この発想の転換は、ケア行為だけに注目しては閉塞してしまうような状況において、重要なブレークスルーになるとされる。誠実であろうとするケア提供者は、眼前の利用者への理解がうまくいかない時、しばしば無力感や徒労感、疲労感で押しつぶされそうになる。このような時、相手を「困難な事例」とみなし、その人たちにケアや支援をしなくてはならないことを「困難な状況」とみなすことから抜け出せなくなる。しかし、空間や関係のあり方など、「場」への働きかけに視点を移すことで具体的試行錯誤への道が開けるとされる。

しかし、「場」はケア提供者の自由になるものではない。つまり、望ましい働きかけといった回答が出せないし、一律な正答は存在しない。三井はさらに、“ケア提供者はある程度

以上「場」を管理・統制しない方がよい”、さらに“場を大切にするのであれば、逆説的なようだが、あまり「作り込み」過ぎないほうが良い”とする (pp34-35)。生活という営みは、本来管理・統制しきれない、秩序化されない要素を多く持つゆえ、常に「作り込み」がなされれば、その「場」は利用者や患者にとって息の詰まる空間になっていく。よって、“あまり配慮しすぎず、少し離れて座視するような姿勢こそが、利用者や患者が自ら他のモノとかかわっていく余地を与える”とされる (p35)。「場」は管理・統制を超えたところでこそ力を持つ。つまり、“決めてしまった時点で重要なものが削がれてしまうようなもの”である (p39)。このような「場」では、専門家の高い専門性や能力がケアの質を高めるのではない。ケアや支援の質を高める可能性があるのは“多様なケア提供者の存在を許すような仕組み”とされている (p41)。

このような「場」の実践は、いくつかの報告がなされている⁴⁾。脳性麻痺の身体障害者であり、医師である熊谷晋一郎は、自身の診療スタイルを立ち上げられた「試行錯誤が支援される空間」について述べている (熊谷,2011)。熊谷は、不確実性の高い環境で求められるのは、“管理マニュアルを遵守するというより、探索的にその都度、目の前の状況にあったやり方を見出すようなスキルだった”と述べる (p148)。

誰かに自分なりのやり方が見つかった時は「面白いね！」とみんなで喜ぶ。絶大な支援をしてくれる固有のキーパーソンがいるわけではないが、場全体が支援を可能にしてくれるような環境であった。そこは、誰もが一人ではうまく回せないということを皆が熟知しており、いつもそばにいるスタッフたちに「手が足りていますか？」「助けてくれる？」と声を掛け合い、支援しあうことが当たり前になっている空間だった。画一的に管理された空間では人材を取換可能にするために、どのスタッフに対しても同じ技術が求められがちだが、そこでは、(中略) 各々の得意不得意が周囲に把握されている。そんな中では、私の障害も特性に過ぎなくなる。そして現場では「こういう事態にはあの先生とあの先生を組み合わせたらうまくいくかも」といった判断がその都度なされるのである (熊谷,2011p148)。

熊谷がかつて経験した「野戦病院のような環境」は、意図的な管理やリスク回避が不可能な状況であったと思われる。そこは、“試行錯誤をともに楽しみ、各々のスタイルを有機的に繋げて回す空間”となっており、「正しいスタイル」ではないが「熊谷のスタイル」が承認された場であったという。つまり、“自分の身体に合ったオリジナルの診療スタイルの立

ち上げと共有を医療現場が支援していくには、組織の中に試行錯誤と失敗が許される実験的な「余白」が必要”なのだとする。しかし、工学的なリスク管理技術への信仰が高まりつつある医療の現場では、障害を持った医師の医療行為に対して風当たりが厳しい、と熊谷は述べる。また、自身だけでなく、徹底された管理空間に適応できなかった患者の例も挙げている。彼のいう「余白」が広がることは、リスクの増大と同一視されやすい。しかし、熊谷は、“システムが洗練されていくと余白はなくなり、試行錯誤に対する許容度が減ってルールが自己目的化していく。すると、組織全体を見渡せるスタッフが少なくなるため、かえって突発的な事態が生じた際のリスクが高くなる”という。つまり、余白がリスクの原因ではなく、適度な余白がリスクを低減させるのである。熊谷は、本来の意味での支援が可能になるためには、“組織の中に「余白」と更新可能性を維持し続ける条件”を考慮する必要があると提起している（pp148-149）。

2. 「場」の力と専門家の関係

実践の現場は、対立と矛盾に満ちている。その混沌とした複雑性に巻き込まれつつ自らに引き受け、かつ暴力的支配的規範への抵抗の可能性を生起させるには、現在構築され、自らもその一端を担う社会的世界に対する批判的態度が要請される。そのためには「痛み（自己批判）」は不可欠であり、他性（偶然性・不確定性・決定不可能性・予見不能性）と向き合い、わかろうとし続ける態度（反復可能性）こそが、支援の専門家としての主体形成過程には重要である。わからないものを無理やりわかったことにするのではなく、わからないことを受け容れる。「わからない」ことの可能性を大切にする。本論で求める専門家像は「わからない」と言える専門家である。

そして、本論で求めるのは、そのような専門家によって保持されつつも、支援-被支援の固定関係を乗り越えながら利用者と専門家が共に育つための、緩やかな秩序のある「場」である。そこでは、目的的な効率化を求める分業ではなく、柔軟に対応する役割分担がある。役割は恒常化されず、変更可能であり、緩やかに繋がる関係を目指す。じっくりと時間をかけて関係を紡ぐことが求められる。試行錯誤や失敗が許容され、問題は共有される。葛藤は新しいものを生む可能性として承認される。自然に任すことは望ましいが、社会的共同体やその中にある規範や制度は人の手によるものである。それにより我々の日常は安定を得て守られている。人工物では、流れに淀みや歪みが生じる。人と人の関係が動くような環境を保つには、常に手を入れなければならない。解体と生成が同時に起こる連関の流動性の守人

が専門家である。必要以上に管理/統制しないが、下支えし、調整する存在である。そして専門家自身も不安から眼を背けず、自らが作り出す世界の自明性を疑い。常に変化することを志向する。

強い絆や関係でなくて良い。それらはむしろ関係を固定化する可能性がある。常に繋がる状態は、固定的関係となる危険性を孕む。相手への配慮や気遣いは、四六時中必要ない。少し声を掛けるだけで良い。無関心でないことを伝えること、「気にかけているよ。あなたの存在を見ているよ。」と言葉に出さなくてもそのことが伝われば良い。時折、関係が繋がりと、関わりが見えたり見えなかったりする。問題を共有できていれば、本当に困った時に声を掛け合い、手を差し伸べられる。多くの交通により、関係の網の目というネットを張り巡らす。常態化した特定の人との強いつながりではなく、繋がっているかどうかわからないぐらいの心許ない関係ではあるが、いくつもの異なる質の関係が人の周りにたくさんあることが大切である。一重のネットではなく、縦にも横にも繋がること。関係が一時的に切れ、離脱しても帰って来られる環境にすること。境界を跨ぐ出入りも簡単にする。それだけでもセーフティネットになる。誰かに身を開くことを強いるのではない。強さを求めるだけでは限界がある。何でも話せる雰囲気や「だらしない中でも緊張感がある」。そういう関係を作る「場」の中で仲間たちと共に専門家は専門家として育てられる。

以下は、このような「場」の萌芽となる関係が「ふれんど」の中でも存在していたと思われる会話の一部である。H は、困惑した時の E や周囲のメンバーからの助言により、「救われた」と述べている。

【H インタビューより②】

B くんとか E さんとか他のメンバーから、初めてきた人には（A さんは）毎回こんな感じやからみたいな言葉に、結構救われたというか。私だけ？って思ったんですよ。B 君とかが、「A さん！」って言ったら聞いてくれるのに、なんでうちが冷静にしゃべろうとしても聞いてくれへんのやろって思ったんですけど。周りの人から、初めてきた人には毎回こんな感じやから大丈夫って言われた時は、あ、私だけでなく、初めてきた女の子にはこんななんなんやって、割り切れたっていうか。

また、以下の会話は、A と密接な関係があった 3 人が、それぞれ筆者が間に入ったり、助けに行かなかったりしたことについての質問への回答である。H は、介入があったことで「助かった」と述べている。

【Hインタビューより③】（I：筆者）

I：周りのスタッフの対応ってどうでした？Aさんがだんだんテンション上がってくるみたいな状況やった時に。

H：あー、上がり過ぎて、村田さんやB君が助けてくれるっていうか、そういうのは助かりました。

I：自分でAさんに対応しようって時に、僕らが間に入ったら余計なこととしてるんじゃないかなみたいに思ったんよね。

H：あー、でも結構、そんなにすぐに入りはったんじゃないじゃないですか。Aさんに「常識ないね」って言われて、ひと言めで、「そんなん言ったらいかんよ」的なことではないじゃないですか。興奮して、私がいくら言っても、どんな声返しても無理やってあきらめた頃に声掛けてくれるんで、それは別の人によってもタイミングとか違うと思うんですけど、私としては、はい。

I：そのうち誰か、フォローに来てくれるみたいな意識があった？

H：入ってくれば嬉しいなぐらいには。

このように、周囲が助けに入ることは、筆者には「余計なこと」かもしれないという危惧があり、実際に介入しない場合も多くあった。しかし、物理的な助けはなくともそのような自身に対する周囲の「関心」により、安心できる空間が構築されていたことも記録から読み取れる。D、Eとも、「ふれんど」にあった「気遣い」や雰囲気言及している。

【Dインタビューより】（I：筆者）

D：でも、周りの人がまったく考えてくれなかったらまた違ったかもしれないですよ。ずっと、誰も間に入ってくれなくて、Aさんと二人っきりでずっとしゃべっていたら、もしかすると、私がAさんのなんか逆鱗に触れて、禁止ワードが私の名前になってたかもしれないですけどね。

I：あー、攻撃対象みたいに。

D：そう。みんなが間に入って、ちょっと緩衝材にみたいになってくれたから、まだそんなに怒られるっていうか、いっぱい言われる対象にならなかったかもしれないし、それはわからないですけどね。

I：（略）Fさんは、結構早めに間に入りはるのね。だけど、僕は行った方がいいかどうか悩んでしまっ。男性と女性とか距離のとり方で、感覚違うのやろうなって思うし。

D: もちろん、あの「ふれんど」っていう空間だから、うちも行けていたのかも知れないですけどね。例えば、この部屋で二人とかだったら、恐怖心とか感じていたかもしれないですよ。「ふれんど」の、あの何ていうんですか、和やかーな雰囲気。でも、みんな常に周りを気にしてる雰囲気もあって、なんかすごい問題が起こるような所じゃないから、そういう意味で、うちも安心感があったからかもしれないんで。(中略)

I: 「ふれんど」では、いつでも周りの人が自分のことを気にしてくれてて、何かあったときは誰かが来てくれるって思える空間だったっていう感じね。

D: それを感じているから、あの、そんなに助けを求めてないんだと思うんですよ。そんなに、すごい自分が危険だと思っている所だったら、「すぐ、来てください」って言って、「Aさんをうちに近づけないでください！」って、もしかしたら、言ってたかもしれないけど、わかんないですけど。ま、みんなが周りを気にしてくれているし、っていう所だからっていうのもあると思いますけど。

【E インタビューより①】(I: 筆者)

E: (略) Aさんが私に話をしたいって思ったら、誰が何をやろうとも私に話をしてくるじゃないですか(笑)。だから、そうやって横からAさんに話しかけてくれはって、フォローしてくれはって、私は一瞬ホッとするんですけど、でもその後、Aさん、さらにイライラして、混乱した話をする時間が延びる時もあるんで、(中略)「そうやね、そうやね」ってAさんの話を聞いてあげたら、私の所に来る時もあるし、Fさんのところに行く日もあるし、B君の所に行く日もあるし、今日、あの人に話したいなって思う日が、人の数だけできるんやったら、人の数だけ負担は分散するんじゃないかなって思ってたんで。(中略) 私も「ホンマに無理」ってなったら、Aさんに言ってたんで、聞いている間は大丈夫なんですけど、そういう人がいっぱいいたらお互いに楽になって思っていました。

I: (略) そうかあ。じゃ、僕が気にして、助けにとか、フォローに入らなくて良かったってことやね。

E: そうですね。でも、すごい感じてたのは、皆さんが、あ、またAさんが私の所に行っているわ、とか(笑)。助けに行かなアカンのちゃうかなって気持ちとか、雰囲気とか(笑)。

I: Fさんは二人にすぐ後ろに座ってはったりするもんね(笑)。

E: それとか、Aさんが私の傍に行こうとすると「こっち、こっち」って呼んでくれはったり

とか。そんな、みなさんの心遣いはすごく感じてたんで。なので、放っとかれているとかそういう意識は全然なかったんで。なんか見守られている感じで（笑）。それは良かったです

このような「関心」が醸し出す、見守られているという緩やかな秩序が、「ケアの空間」として「ふれんど」を成り立たせているといえる。また、Eからは、Aも「ふれんど」に係の広がりの可能性を見出していたと思われる様子が語られた。以下は、AがEとの関係に固執していると感じていた筆者が、「Aから特別視されていると感じたことはあるか」との問いに答えた内容である。Aの対人把握の特性やEへの好意としてその行動を把握していた筆者は、Eから全く異なる解釈の可能性に気づかされる。

【Eインタビューより②】（I：筆者）

E：ちょっと怖い人やし、話すと長くなるし、めんどくさい人やってるのが、私から見てもわかるんですけど、他の子やったら…。止まって、相槌を打って、「どうなんですか？」って、私からもAさんの話を聞き出したいなってやっているから、あの子がいると他の子とも関われるじゃないかっていうのが、たぶんAさんの中にあると思うんです。

I：Eさんと関わったら、自分がまた他の子とも関われるようになる？

E：私を間に挟んで、他の子と私が関わっている事で、その子とAさんも私が間に入ることによって仲良くなれるんじゃないかなって思ってる、と思うんです。だからその、「アヤカナ」とか「アヤユミ」とか言ってますけど、一緒に企画する時に私が入るのは、私が呼んだら来てくれると思っているのもひとつやと。（中略）私を通して他の人と繋がろうとしてるのかなって思う。私とAさんが話していたときに、（中略）B君が「え、その話どういうこと？」って入ってきてくれることがあって、その時は仲間が増えた、話が広がったみたいに嬉しそうに、いい感じに最後話が終わったんで、話を聞いてくれて、他の人と繋がりを持っている私と、できれば繋がってたいんじゃないかなって思います。（中略）だから私にも「誰々ちゃん知ってる？」って、知ってるかどうかの確認をされて、「知らないです」って言ったらいろいろ教えてくれて、必ず私との共通点を教えてくれて、「A型」とか何月生まれとか、なんか大学生とか弟がいるとか見つけ出して、だから友達になれるよね、みたいな感じで言ってきたはるので。（中略）

I：彼の好みのカテゴリーだと思っていたけど、それよりはEさんと一緒にの点にこだわってたってことか。

E：たぶん何か共通点があれば、何かができるって思っはるんです。だからAさん、初めて

会ったときに共通点を見つけようと思いはるし、見つけたらすごいそれにこだわりはるし、誕生日の日付が一緒ってことから一緒っていうのをすごい大事にしはるのかなって。

I：よく、ピタパとかの話が出て、相互乗り入れの話なんか出てくるんだけど、鉄道で行けなかったところが使えるようになると、繋がるでしょ。そういうので、女の子同士を繋げるみたいな。女の子同士も相互乗り入れできた方が良いでしょう、みたいな感じで言うのよね。彼の頭の中に友達の関係の路線図みたいなんがあって、どんどん広がっていくみたいなんかなって。

E：そうやと思います。ハブみたいなんが私で（笑）。

I：なるほどね。

E：そういう風に思っていました。他の人から見てどうなんか私わからないですけど。でないと、あまり他には思いつかないので。

第6節 関係に埋没する

第5章で検討したK君の態度に、筆者は歓待の姿勢を見ていた。他なるものを迎え入れることは、「障害」や「支援」の問題のみならず、人間社会におけるあらゆる次元の道徳的・倫理的問題の基盤に繋がる議論と言える。そこで本論の最後に、筆者の態度から他者を歓待することのその可能性を模索したい。

佐藤（2000）は、レヴィナスの絶対受動としての他者の「強迫」を撤回しても、〈私〉の能動性の回復による他者の対象化の罠に陥らないための第三の道として、「ケアの倫理」に注目している。ケア倫理は、レヴィナスとは思想的背景は相当異質であるが、対面での他者の倫理的現出から倫理を構築している点、自他の対称性が欠けた場面で他者のためになされるものである点（ケアする－されるの関係）で、相似する部分が多いとされる（p222）。

フェミニズムの見地から従来の倫理学への批判を展開したノディングスは、他者における「受け容れ（reception）」を強調する。ノディングス（1984/1997）のいう「共有される感情」は、従来の「共感」の定義である“自分の人格を何ものかに投げ入れる力能、さらに凝視している対象を十分理解し、それに自分の人格を投げ入れる力能（p46）”ではなく、「受け容れ」であるとする。他者との関わりにおいて“問題の定式化や解決を出発点とするのではなく、感情の共有を出発点とするのである（p48）。”

いわば、他のひとの実相を客観的な与件として分析し、それから「そういう状況でなら自分はどのように感じるのであろうか」と問うような形で、その人の身に自分を置いて考えるのではない。それどころか、分析し、状況に応じた構図を組み立てたいという誘惑を退けるのである。他のひとに対して投げ入れを行っているのではなく、自分自身の中に他のひとを受け容れ、そしてそのひとと共に見たり感じたりするのである。その際には二面性が生じる（ノディングス,N., 1984/1997p46）。

受容的な態度を採っているとき、この場合、わたしは他のひとを対象として捉えていない。知識について主張しているわけではない。受け容れるときに誤ることがある。こうした誤りについての主張は、知識にかかわる問題ではない（同 p50）。

その対象の現われるがままに静かに身を委ねることを許す。わたしたちは、感情の様態を採るようになっている。しかし、それは、必ずしも情動の様態ではない。そうした様態では、わたしたちは評価したり、見積もったりせずに、およそ可能なかぎり、存在するものを受け容れるのである。（中略）世界を変容しようとしているのではなく、自分が変容されるのを許しておくのである（同 p53）。

ノディングスは、「自己移入」に基づいて感情を想像する知的操作や、問題解決的な意図的関わりは、他者に部分的にしか関わらない分析的介入であり、相手も〈私〉も全人格として関わる「受け容れ」と対比する。ノディングスは「受け容れ」における「専心没頭（engrossment）」を、全てのケアに生じなければならない不可欠な条件として挙げている（p27）。〈私〉は、片手間に相手と関わるのではなく、人格全体でケアするのであり、関係に入り込み集中している。専心没頭は、相手のためになされているのであって、〈私〉のためではない。

ケアするとき、わたしたちは、他のひとの観点や、そのひとの客観的な要求や、そのひとがわたしたちに期待しているものを考察する。わたしたちの注意、心的な専心没頭は、ケアされるひとについてであって、わたしたち自身についてではない。（中略）もし、わたしたちが自分自身に夢中になっているとしたら、つまり、自分自身のア・プリオリな準拠枠を、本当は少しも離れていないとしたら、わたしたちの行いの理由は、わたしたちに返ってくるの

であって、外にいるケアされるひとには向けられていない。ケアするひととして考えられたいというときでも、わたしたちは、しばしば、自分に対するそういう信用を容易に守るような仕方で、型どおりにふるまう。(中略) ケアすることは、定まった規則によってではなく、愛情と敬意によって行為することである。したがって、ケアするひとの行為は、規則に縛られたものであるよりも、変化していくものである (同 p38)。

ここで述べられた関わりは、まさに第 5 章での K の様子に当てはまるものである。佐藤 (2000) は、この「受け容れ」に、絶対受動性とも他者の対象化的関係とも異なる「他者との非対象化的関係」の可能性を、現実の倫理的関係として見出している (p237)。この文面に筆者の A への関わりを当てはめてみる。筆者は、研究者や支援者としてだけでなく、友人としても関係を変化させながら関わっていたと分析したが、それは結局「役割」としての部分的関わりでしかなく、全体としては関わられていなかったといえる。それは、筆者が研究者として「ふれんど」の「場」に在ることや、専門性のあるメンバーとしての期待に応えたい、と思うことと無関係ではない。筆者は、筆者自身に一生懸命であり、A さんに丁寧に関わっていたつもりが、実は自身にしか目が向いていなかったといえる。筆者は、博士課程の学生であり、「ふれんど」にいる目的は、論文のためのデータを収集することであった。常に周囲を対象化し、A を特別な存在に仕立て上げねばならない状況に迫られていたともいえる。結局はそれが、第 5～7 章における筆者の関わりが、自身を守ることと精一杯であった関係と思われる要因のひとつかもしれない。

しかし、筆者が「専心没頭」していると思われる記録も、わずかではあるが確認できた。残念ながら、それは A ではなく、子どもと関わっているときに生じている。第 2 期のある時期、筆者は記録が書けずに悩んでいた。筆者は、書けない理由を子どもとの関わりに集中しているからだと考えている (下線部は強調)。

【201X. 9. 28 フィールド記録(11)より】

やはり私は、関わった子どものことに集中しすぎて、A さんに関心が向いていなかったように思う。これが (記録が) 書けない理由の一つのように思われる。この日は、学生の演じる劇の上映があった。5:30 からスタートで、○○くんが劇を見てから帰るということだったので、○○くんのことが気になって、A さんの動きはほとんど見なかった。劇の内容にも関心があったので、A さんが C 先生の横でおとなしく劇を見ている姿を何度も確認した。途中でい

なくなったが、どこに行ったのかわからない。しかし、劇の最中に大きな声で話したり、私が気になるような行動は一切見受けられなかった。6:30 劇が終わったあと、演者に何か大きな声で話かけていたように記憶しているが、話している内容まではわからない。(演じた学生に)「勘違いしたらあかんで」と言っていたように思う。

【201X. 11. 3 フィールド記録(14)より】

この日も高田さんを見た直後から落ち着きがなくなり、テンションが高くなった行動を見せるようになった。大きな声を出して飛び跳ねるような動きは一度しか見なかったが、頻繁に高田さんたちの所へ行き、話し掛けている。後で聞くと、自分でも行動が抑えきれなくなると言っていたが、「自分の行動がおかしいと感じるなら、高田さんに近づかなければ良いのに」とこちらが思ってみても、そんなに簡単ではないようである。しかし、紙芝居や人形劇が行われたが、それ程 A さんの行動が目立ったという印象もなく、彼なりにセーブしていたのではないかと思う。部屋の電気を「半分だけでも節電」と言って消すのは勘弁してもらいたいと思った。時々間違えて電気をすべて消してしまうことがある。この日はタロウ君の担当で、タロウ君の行動に集中していたので、あまり A さんを観察することができなかった。

【201X. 11. 9 フィールド記録(15)より】

ケンジ君が作業している後ろで、A さんは C 先生と話し込んでいた。何かに対して怒っているような様子であったが、話の端々には政党「改革」の話が聞こえてきた。ケンジ君が帰った後は、片付けをしたので A さんの様子はわからない。

ここでは、筆者の世界から A は見えなくなっている。しかし、まったく気にしていないわけではない。その存在を気かけつつ、しかしそれほど関心が向いているわけでもない。この時期(第2期)は、筆者は「ふれんど」に馴染み、自身を特別な存在とする構えがなくなった頃である。A の存在も「場」で当たり前となり、特異な存在として際立って現れるわけではない。そのような時は、「障害者」である A 像は後景に退き、筆者の関心は向いていないため印象に残らず、結果的に観察できずに悩んでいる。つまり、A も筆者も関係の中に埋没しているのであり、筆者は目の前の出来事に集中している。関係網の中で、流れに身を任せている状態であるともいえ、「障害」が起きていない。この埋没から A が筆者の意識下に現われるのは、走り回って静寂が破られ、子どもがおびえた表情を見せ、大きな声で怒号が飛び交うような状況、つまり「障害」が起きた場合であり、その日常性が崩れる瞬間に、

「障害者」としての A 像が眼前に現れることになる。しかし、この頃にはそのような喧騒にも慣れ、余程のことがないと意識が向かなくなっている。

ノディングス（1984/1997）は、ケアをする人の様態を大きく二つに分けている。ひとつは、「分析的－客観的様態」と呼ばれており、もうひとつは、「受容的－直観的様態」である。

問題解決の状況では、意識の独特な様態は、通常、合理的な客観性のある様態である。この様態は自己を対象へと向ける思考の仕方なのである。この思考の仕方は、その対象に襲いかかって同化してしまう（p52）。

受容的－直観的な様態は、十分には理解されていない過程を通じてわたしたちに対象を受け容れることを許す。言い換えれば、その対象の現われるがままに静かに身を委ねることを許す。（中略）そうした様態では、わたしたちは評価したり、見積もったりせずに、およそ可能なかぎり、存在するものを受け容れるのである（p53）。

ノディングスは、この二つの様態は移行可能であり、その重要性を指摘している。ケアにおいては、「分析的－客観的様態」は「退化」した意識とみなされ、専心没頭から抽象的思考への移行は、質的に異なる劣ったものへの移行とみなされる。しかし、直ちに不適切であるのではなく、恒常的な「分析的－客観的様態」や時期を逸した移行が問題とされるのである。重大なことは分析的な相と受容的な相を行き来し、その場にふさわしい様態がその都度支配的であるように、切り替えることだと述べている（p54）。

日常における自然的態度がいかに構成されているか、というシュッツの視点に倣い解釈をするならば、「研究者」や「支援者」として事象を捉える場合は、専門家としての関わりが前景に出る自然的態度であり、概念を通した合理的目的的態度で振舞うことが、生活世界として構成されているということになる。しかし、それは常時ではなく、一方では、別の日常的な関係（例えば、筆者と A さんの関係でいえば「友人」のような）から構築される生活世界がある。「ウサギとアヒル」の錯視図（図 8-1）のように同時に出現することは不可能だが、切り替え可能であり、両義的である⁵⁾。これは関係の質の違いであり、表裏一体であるともいえる。また、意図的に行えるものではなく、結果的にそのようなふさわしい（誰が判断するのか難しいが）様態に移行するのだと思われる。

筆者の場合、研究者として場に入ることが多かった時期は、当然 A を観察して記述する意図があったため記録は書けるが、専心没頭する関わりは困難であったといえる。むしろ、記録を書けなくなっている時期こそが、A を対象として捉えず、彼に専心できていたのかもしれない。このような理念

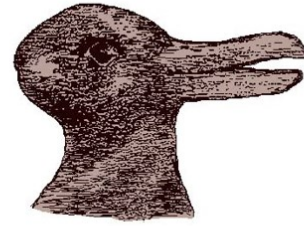


図 8-1 ウサギとアヒルの錯視図。

型による二項対立形式は、臨床実践の場では単純に過ぎるとの批判もできよう。おそらく、純粋な科学的態度や友人的態度などではなく、デリダの言葉を使えば、不純物が混じ合うものである。しかし、本論では大きな問題とはしない。本論では個人の態度に還元するのではなく、このような切り替え可能な「場」や、複数の関係がある空間構築の可能性に焦点を当てている。

筆者が A ではなく、目の前の子どもに集中できたのは、彼に対応する他のメンバーの存在を知っていたからであり、筆者が関わらなくとも誰かが A と向き合っている状況が「ふれんど」の場にできていたからと考えられる。このような「場」は、前節で E が述べていた「誰とでも A が繋がっている関係」が形成される兆しであったともいえる。目の前の相手の全体に向き合い、〈私〉の全人格を持って関わるには、周囲のメンバーとの折り重なった関係が不可欠である。そのような環境では、それぞれの時間は僅かかもしれないが、異なるメンバーの様々な質の異なる関係性による関わりが可能であり、専心没頭して接することもできる。重要なのは、形式化された同質の関わりでなく、幾重もの多元的な関係が折り重なっていることである。また、ノディングスは、“その場にふさわしくない様態を切り替えることができない場合には、意識の退化について語ることは適切だろう (p54)” と述べている。自身の関わりの不適切さを顧慮することは困難かもしれないが、信頼できる同僚との関係があれば、自己を語ることで、自身の関わりが状況にふさわしくないと気づくきっかけを得ることにもなるであろう。専門家の専門性は、このような切り替えの意識のきっかけと、「場」の構築に用いられることが望ましいと考える。

注

1) ここでの「社会構造」とは、存在論的にいえば、相対的反復性や出来事の単調性であり、認識論的にいえば、予測可能性であり、蓋然性が規則的に配置された空間のことを指す（バウマン, 1989/2006p278）。関係よりも先験的に構造がモデルとしてあり、あたかも実体とし

て存在するかのごとく措定されたものとする。

2) 山田富秋 (2000) も、常識から予想されることを先取りするのではなく、その場その場で状況に即して対応することが重要だと述べる。

行動することに常識では予測できなかった意外な展開もありうるのだ。そしてそれは「いいかげん」なことではなく、常識の予想を超えた「他者」の行為に対して責任を持って答えることでもある。最初から何らかの常識的な決まりを押しつけることは簡単であり、それは相手の行動をあらかじめ封じることにつながっていく。ところが、それをなくしたとたんに、相手に応答するためには、相手のつぎの行動を慎重に観察せざるをえなくなるからだ (山田,2000p9)。

3) 中嶋 (2012) は、傷病手当や障害年金などの経済的利権と「新型うつ病」「発達障害」「PTSD」などについて述べ、「生」の一部である不安やうつを「症状」にしてしまう傾向や、病名の有無が利害に直接的に影響する社会的風潮を問題視する。

4) 北海道浦河にある「社会福祉法人 浦河べてるの家 (以下、べてると表記)」は、1980年代に昆布製品の加工販売を始め、「三度の飯よりミーティング」「幻想&妄想大会」「安心してサボれる職場作り」など独自の理念と実践を行っている。地域に根差した障害者施設の成功事例として、国内における最も有名な施設のひとつである。2008年、自立支援法施行に伴い、小規模授産施設から就労継続支援 B 型事業へ施設形態を移行した。会社の理念は「利益のないところを大切に」であり、「能率によって人を切り捨てない」ことと「経済的な利益」を生み出すという相反するテーマへの挑戦であるとされる (浦河べてるの家,2002 p45)。競争の中で期待に応えよう、人よりがんばろう、ではなく、安心してサボれる環境をつくることを掲げる。ここでは精神障害者は、社会から“人としてあたりまえの苦労を奪われた人々 (p43)”であり、専門医療の言説によって収奪された自らの人生を取り戻し、“誰もが、自分の悩みや苦労を担う主人公になる”という伝統 (p23) があるとされる。そこで、医師から付けられた診断名を自ら名付け直し、医療によって「勝手に治される」ことを拒絶する (p109)。そして、“病気は治すよりも活かす (p80)”とされ、「幻想&妄想大会」やひと月に 100 回近く開かれるミーティングにおいて、病気体験の自己語りを行う。また、ミーティングは、問題を解決する場ではない。問題を共有することで、お互いの弱さを認め支え合い、励まし合う場であるとされる。「弱さ」は、劣った状態として、人の目をはばかり、

隠されるべきものではなく、希少金属や触媒のように周囲を活性化する要素を持つ。また、弱さとは、公開されてはじめて威力を発揮するものとして尊重されている。「弱さの情報公開」から助け合いが生まれ、絆が深まり、結果としてリスクが回避される。これは「弱さの文化」である（pp192-196）。発病は、関係の危機の緩和装置（p228）であり、関係に挫折し自身を失った人は、関係において回復し、関係の中で自信を取り戻していくしかない（p212）とされている。

「べてる」の主要構成メンバーであり、「社会復帰を目指さない」ソーシャルワーカーの向地谷生良は、“精神科領域で働くようになって私自身をもっとも苦しめたのは「専門家であること」”だという（浦河べてるの家,2002 p211）。「権威」を装うことが“「私たちは入院患者と同様に生きることに悩み、ときには無力である」という明確な現実を隠蔽し”、“援助する側の人間が自分自身の弱さを認め、回復し、人間的に成長するという事実”の受容を難しくしてしまうのだとする。専門家は「公」と「私」の二重の基準の狭間で疲弊している。しかし、精神障害者との関わりはその二重の基準が通用しない。当事者が人生を取り戻す話りのプロセスを共有することで、自らの弱さを知り、共に「自分を担う」過程を通じて関わりを深めることが専門家であり、浦河で精神保健分野の専門家であるということは、“精神障害を体験した当事者と同じ町民としてご近所づきあいができる能力をもった人”であるとされる（p216）。

東京都多摩市にある「たこの木クラブ」は、「障害のあるなしに関わらず、誰もが地域で共に生きる」ことを願い、「子どもたちどうしの関係づくり」を目指して 1987 年に設立された市民団体である。現在は、障害当事者の「自己選択」「自己決定」「自己実現」を支援し、「地域で育ち」「地域で生きる」ことが当たり前になるよう願い活動している（岩橋,2008）。そこでは、地域で自立生活を営むための、特に知的障害者にむけての「知的当事者の自立生活プログラム」が実施されている。プログラムというが個々の取組は様々である。一貫した理念が方法となっており、障害当事者へ向けて、というよりも支援者に向けてのプログラムであるといえる。

たこの木クラブでは、このプログラムを約 3 ヶ月続ける。そして、その後新たな住居を獲得してプログラムは終了とされる。さらに、その後の約 3 年間をアフターフォロープログラムと称して、実際の生活が軌道に乗るまでの間、たこの木クラブで「最終ライン」を担うとされる。たこの木クラブの代表者である岩橋誠治は、知的障害者が地域で暮らすための支援制度が単体で担われてしまうと、当事者の暮らしは制度によって輪切りにされ、それを補

完するための各事業所の連携を強化する取組は、当事者が暮らすという実感がない中で行われ、逆に当事者の暮らしを管理することになると危惧する。そのため、地域の人々と支え合い「いい加減な支援」を行ってきたという。実際には、個々の当事者に関わる中で様々な困難に遭遇し、時代の流れの中で行政を巻き込み、制度を利用しながら地域の中で暮らし続けることを大切にしている。岩橋は、暮らし続けるために必要なことを行うのが「支援」であり、地域で暮らすことを前提に付き合い続けることでしか「支援」の課題は見えてこないと述べる。この取組は、一人ひとりの障害者が、当たり前で生活する地域という「場」を、関係の網の目として作り続ける営みであるといえる。

5) 出典 竹内龍人(2010)『だまし絵練習帖 ～基本の錯視図形からリバーспекティブまで～』 誠文堂新光社

終章

第1節 本論の総括

本論の目的は、教育の視点から「専門性」に付帯する権力について論究するために、「自己」と「他者」の原初的関係からその暴力性について検討し、「障害」や「支援」のあり方の再考を試みるものであった。そこで、筆者の個別具体的な関係性に焦点を当て、筆者自身の障害支援の専門性を議論した。他者との出会いを普遍的な教育の契機と捉えたからである。「障害」の問題は、決して障害者とその周辺の人たちの問題ではなく、我々の生きる日常に潜む道徳的/倫理的問題であり、人間に象徴的に現れる経験を逆照射しているに過ぎない。特に差別や偏見に係る重要で喫緊な議論であることを念頭に置いている。

本論の研究主題のひとつは、主客の問題を乗り越える研究のあり方であった。専門家としての研究者態度の問題性を自覚するならば、研究する・されるという非対称な関係性から生じる権力の問題や、異他性を否定し研究対象として隔離する暴力性などについて、その倫理的議論が必要となる。それらを踏まえた新たな研究法の開発が目的であった。さらに、その方法をもとに、支援の専門性とは何かという問いに迫ることがもうひとつの主題であった。主体を独立した個ではなく、分離する以前からすでに関わりあう関係にあることを前提として論ずることで、新たな専門家のあり方を探るのが狙いであった。

第1章では、本論の中心的概念となる「関係」と「理解」について論じ、動的な事象であることを示した。また、「理解」は、対象の分節・同化のみならず、自らの世界把握の方法を知ることでもあると意味をずらした。第2章では、研究者自身が、世界内においてすでに関係網の中に企投され、常に変化しつつある動的な存在であるとし、事象と切り離さず研究する方法を模索した。自己をテキストとし、他者との出会いを媒介に主体の解体を行う方途として、「循環型テキスト解釈法」を提案した。

この方法を用い、支援の専門性の持つ意味の探求、及び新たな専門家像への脱構築を図った。第3章では、研究法の第一段階として、筆者を「専門家形成された歴史的主体」と捉え、歴史的蓄積の解体を試みた。過去の資料から意味解釈の遡及を行い、「筆者を形作る要件」として、「理想的専門家像」「理想の失敗」「捨象されたこと」の3つのカテゴリーを軸に筆者の主体形成に関わるものを析出した。第4章では、研究法の第二段階として、第3章の分析を元に、フィールドワークにおける記録群から現在の筆者の障害支援の実相を検証

した。分析を繰り返す中であっても、筆者の研究協力者 A への関係が固定化する過程を示した。筆者は、組織内における役割や期待への応答に影響されつつ、関係を変容させており、葛藤、周囲との軋轢、問題解決への志向、秩序維持などから、背景にある専門知識や権力を誘引していた。研究協力者に対する意味を固定し、権力を纏い、関係が次第に硬直化する様子が示された。

第 5～7 章は、研究法の第三段階として、筆者自身の A への関与方法の提示を行い、再度検討を行った。第 5 章では、主体形成と関係における「物象化」の問題について、相互教育の視点から支援の専門性を論究した。相手を対象化し意味づけ統制する支援の専門家態度は、理解と関係の流れを止めて凝固させる閉じた姿勢であり、目的合理的な有用性で捉える「交換の思考」であることを示した。そこから抜け出すには、無条件に享受する相互行為である「歓待の思考」に向かわねばならないが、現代社会においては非常に困難であることも提示した。第 6 章では、「発達障害」という言葉が、関係の変容に多義的に作用する様子を提示した。専門概念を反復して使用することが、主体を専門家として形成し、その態度を磨き上げる。一方、このような言葉の意味作用を鑑みること、用語の濫用が無自覚な権力性や、自己防御のための暴力性を孕むことも示した。第 7 章では、障害支援を行う組織内における包摂と排除の過程を専門概念「合理的配慮」と絡め考察した。共生理念に伴う包摂は、様々な葛藤や問題を産出する。秩序維持のための「リスク回避」は、保健統計的態度を生み出し、他者を本質化する。本質化された他者は矯正の対象となり、変容できたものだけが包摂され、変容しなかったものは排除される。もしくは、主体が自らを守るため場を去る選択を行うようになる。これらの合理的な判断の主体は、障害を支援する者であり、専門家である。しかし、専門家にとって権力の誘惑から逃れることは難しい。

第 8 章では、研究法の第四段階として総合考察を行い、「専門性の権力」の脱構築を図った。筆者は、「専門性の権力」の負の側面（暴力性）のみに目を向けており、関係網の中で役割を担い、主体保持や秩序維持へ作用する両犠牲を認識していなかった。そこで、関係論的障害観を提示し、関係網の運動を停滞させる淀みを取り除くことを専門家の役割とした。さらに、対立と矛盾に満ちた実践現場の構造に、巻き込まれつつ自らに引き受ける「決定しない専門家像」と専心没頭する受容的關係への可能性も提示した。そして、主体同士の支援する・されるではなく、「場」の空間的支援として、他者の暴露から守られる「緩やかな秩序のある葛藤空間」の構築を提起し、支援の専門性の脱構築を試みた。

しかし、課題もある。研究者として現場に在りながら支援を行うということの困難さが改

めて浮き彫りとなった。三井（2015）は、支援の発想は結局どこかで差別に基づき、自己矛盾を孕むものだという（pp70-71）。目の前の関係に没入する時、意図的な観察は不可能となる。言語で把握することの暴力性を自覚するならば、研究者や支援の専門家としての関わりだけでなく、時にはそのような関係を忘れる機会が必要となるはずである。しかしそれは、規範や組織の役割がある以上、専門家を苦しめるかもしれない。忘我の経験は、自他の境界を揺るがし、主体変容の運動を誘発する。その経験こそ教育の契機となるが、それは同時に組織や社会を攪拌する運動となり、異なる他者による抵抗を生み出す連鎖を引き起こす。その新たな抵抗を前に、我々は常に更なる方途を求めて模索していかなければならず、終わりはないのかもしれない。他者を歓待することの問題は、あらゆる社会問題に繋がる課題である。現在も人種や民族の問題が頻発しており、ますます激しさを増しているように感じる。インクルーシブや共生が問題になるとき、分離した個人が共にあることを目指すよりも、原初的な関係において、我々は常に共に在るという事実を目を向けていくことが大切ではないだろうか。

また、第 4 章で分析過程の一部を開示することに限界があったことも示しておかねばならない。それでも、本論を目にする「ふれんど」スタッフの中には不快に感じる同僚もいるかもしれない。このような緊密な関係の中で研究をするということが、いかに不安定であり、困難なものかを実感することとなった。研究者として支援の場に参入し、それを成果として開示せねばならないという営みそのものに、矛盾と両義性があることを研究に携わる者（特に人に関する研究）は直視せねばならないのだろう。本論が開示されることで、筆者を取り巻く関係もまた大きく変化することになる。筆者は、それを引き受けねばならない。

第 2 節 おわりに

本論の執筆を悪戦苦闘していた折、戦後 70 年の節目を迎えた。特に安全保障法案の成立に係る重要な時期でもあり、メディアを通して戦争関連の話題を見聞きすることが多かった。その中で、筆者が気になったものに、ナチスの障害者虐殺計画に関するものがあった。ギャラファー, H.G（1995/1996）によると、当時、20 万人以上のドイツ市民が医者たちの手で「計画的に」「効率良く」殺害された。彼らの多くは、施設に収容されていた精神障害者、重度障害者（肢体不自由か？）、知的障害者、結核患者であった。しかし、この計画（暗号名：T4 計画）は、ナチスの計画として片付けるのは誤っている、とギャラファーは言う。

この計画の生みの親は、その大多数がナチス党员でなかった医師であり、ドイツの指導的立場にあり、国際的にも定評がある医学教授や精神病理学の権威だった。殺人を正当化したこの計画の基礎は、ドイツだけでなく欧米で幅広く受け入れられた、優生学、遺伝学、生理学といった、「いわゆる科学的原理」である。しかし、ギャラファールは、極悪非道な行為を行った怪物のような医者に焦点を当てるのは誤りであり、本質から目をそらす結果になるとする。殺人計画において重要なのは、“ドイツ医学界、科学界が時間をかけ患者殺害を実行に移した用意周到で体系的な手法”なのである（pp6-14）。

自分たちこそは科学者として、患者の福利とドイツ民族総体の浄化に配慮していると信じていた。近代科学技術が医学に飛躍的な革新、リハビリテーション可能な障害者はリハビリテーションし、残りの「治療不能」な場合は抹殺するという治療の過激化の機会を提供したと信じたのである。善意であったのは疑いようもない。しかし、自分自身の驕りによって判断不能になった殺人者だったのも疑う余地はない。科学への信頼と医学という職業の威信が生み出す驕りはドイツだけの特性では決してない。世界共通であり、世界のどこでも危険なものである。果てしなく人を虜にってしまう（ギャラファール,H.G., 1995/1996p14）。

ギャラファールは、狂犬のような医者よりも“人類を完璧にするためには殺人も許されるという思考”、“「進歩」の追及は集団殺人を正当化できるとする機械論的信仰”に焦点を当てるべきだという。それは、驕り高ぶった専門職集団が他人の権利、生命への干渉を歓迎したことによると述べられている。この体系化された手段と方法がそのままユダヤ人大量虐殺に用いられたのは有名な話である。ナチス最初のガス室は、精神病院の中に設けられている（小俣,1995p2）。

小俣によると、戦後、この「安楽死」計画における裁判が多くなされたことで、多数の証拠・証言が公にされたが、医学（特に精神医学）においては（一部の研究者を除いて）、この事実を目を閉ざし、正面から取り上げられなかった。1980年代以降になってから、精神病院での資料修復や保管が行われるようになり、旧西ドイツの精神病院の殆どには犠牲者の慰霊碑が建てられるようになったという。ナチスの問題に向き合うドイツの話題を聞くとき、果たして現在の日本の態度は、このままで良いのかと真剣に思う。

筆者は、論文執筆中に鹿児島知覧にある陸軍の特攻隊の悲惨さを示す記録の数々を見学する機会を得た。彼らの多くは、20歳前後の若者であった。零戦は、機体の軽量化を優先

するため、操縦士を銃弾から守るための鉄板などの装備が施されていなかったと言われて
いる（対するアメリカのグラマン F6F ヘルキャットには、防弾フロントガラスの他、96kg
に及ぶ防弾装甲がコクピットに備えられた、とされる）。彼らは戦闘に優位性をもたらすた
めの部品であり、消費物に過ぎなかった。また、障害者は戦争に役に立たない存在と疎まれ、
「穀潰し」と蔑まれた。このように人を武器として扱い、有用性で判断する価値観は、戦時
中の特異な精神構造なのだろうか。否である。簡単に人を「もの」のように扱い、消費する
社会のあり方は、現代においても何ら変わらず続いており、人が数に還元される思考が支配
的である近年、むしろ先鋭化していると危機感さえ覚える。出生前診断や臓器移植の問題は、
議論が技術に追いついていない。政治家は、経済を中心にしか語らず、その関心は、国際競
争をいかに勝ち抜くかである。そして、相手を固定化し、範疇化し、一人ひとりの顔を見ず
にあたかもすべての国民がそうであるかのごとく、相手を批判する、このような風潮が広
がりを見せているように思う。この少しずつの積み重ねが、知らず知らずのうちに戦争へと向
かうことは必定、と思うのは杞憂だろうか。

しかし、そのように言葉でひとくくりにし、切り取り、捨象し、認識することで我々の世
界の均衡が保たれており、その揺らぎを必死で繋ぎとめなければならないことも事実であ
る。管理・統制されることで我々は「生かされる」。それを見えないようにする、見ないよ
うにすることで、我々の生活の大部分が成り立っていることに気づくとき、生きることが苦
難でなく、喜びが見出せるような社会であってほしいと願う。自らがその中にいることを自
覚しながら、身近にいる人たちとの関係から、対話を深め考えていきたい。生きることは、
矛盾であり、複雑であり、不明瞭なことである。向き合わねばないが、いつも覚醒している
のは難しい。忘れて単純に考えることも必要であるし、簡単に成熟しなくても良いのではな
いかとも思う。しかし、その暴力性に無自覚になるとき、人は残酷になる、ということは忘
れてはならない。研究の過程で「人を範疇化すること」は、痛みを伴うことだと知った。そ
の痛みを自らに引き受けることが専門家としての倫理だと述べた。勇気を持って自己を示
したと思いたいが、執筆中も結果的に痛みから逃げてしまった部分が多い。しかし、それで
も本論を契機として、筆者の変化は続く。また、続けねばならない。筆者の新たな自己形成
は今まさに始まっており、筆者は今を生きている。

「おのずから」というのは、単に何かがあるのままだけで存在している状態を言っ
ているのではなく、何らかの始まりが、ある起源からの発出の運動が、行為者の意図によって曲

げられることなく、ひとりでに、動きのままに、そのつど始まっていることを指している。

（中略）この生命の根拠は客観的に認識することのできないもの、ただそれとの実践的・行為的な関わりを通じて「生きる」以外にないものである。しかしわれわれが生命を与えられた身体としてこの世界に生存しているかぎり、この「始まり」、この「起源」は、一瞬ごとにわれわれの身体を貫いて、そのつど新たに「始まり」続けている。（中略）自己が主体として生きるということは、一方では生命一般の根拠の「おのずから」の動きに関わると同時に、他方では間主体的世界へと向かって、自己を非自己から区別しながら、自己と非自己との「あいだ」で「みずから」の交換不能な存在を維持するということである（木村敏 2005 pp183-184）。

本論執筆中に詩人の吉野弘が亡くなったとニュースが流れた。筆者はこの詩人をそれまで知らなかったが、その後、詩の何遍かを繰り返し読むようになった。最後に、その吉野の詩『生命は』で、本論を締めくくる。

生命は

吉野弘

生命は

自分自身だけでは完結できないように

つくられているらしい

花も

めしべとおしべが揃っているだけでは

不十分で

虫や風が訪れて

めしべとおしべを仲立ちする

生命はすべて

そのなかに欠如を抱き

それを他者から満たしてもらうのだ

世界は多分
他者の総和
しかし
互いに
欠如を満たすなどとは
知りもせず
知らされもせず
ばらまかれている者同士
無関心でいられる間柄
ときに
うとましく思うことさえも許されている間柄
そのように
世界がゆるやかに構成されているのは
なぜ？

花が咲いている
すぐ近くまで
虻の姿をした他者が
光をまとって飛んできている

私も あるとき
誰かのための虻だったろう

あなたも あるとき
私のための風だったかもしれない

引用文献

- アドルノ,T (1966/1996) 否定弁証法 木田元・徳永恂・渡辺祐邦・三島憲一・須田朗・宮武昭 (共訳) 作品社 Adorno, Theodor W, Negative Dialektik Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1966
- 相澤伸依 (2011) フーコーのパレーシア 東京経済大学人文自然科学論集 **130** 55-69
- オルポート,G.W (1968/1977) 心理学における人間 依田新・星野命・宮本美沙子 (共訳) 培風館 Allport, G.W (1968) The Person in Psychology, Selected Essays by Gordon Allport : Addison-Wesley Press
- アメリカ精神医学会編 (2004) DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸 (訳) 医学書院 Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition text revision American Psychiatric Association, c2000
- アメリカ精神医学会編 (2014) DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル (日本精神神経学会(監修) 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村將・村井俊哉 (訳) 医学書 Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition American Psychiatric Association, c2013
- アレント,H (1969/1994) イェルサレムのアイヒマン——悪の陳腐さについての報告 大久保和郎 (訳) みすず書房 Arendt, Hannah, Eichmann in Jerusalem : a report on the banality of evil
- オースティン,J.L (1960/1978) 言語と行為 坂本百大 (訳) 大修館書店 Urmson. J. O (Ed.) Austin, Jon.Langshw , How to do things with words, Oxford University Press, 1960
- 綾屋紗月・熊谷晋一郎 (2008) 発達障害当事者研究——ゆっくりていねいにつなりたい 医学書院
- 安積遊歩 (1996) 障害児教育を超えて 岩波講座現代社会学第 12 巻こどもと教育の社会学 岩波書店 105-113
- バーンズ,C・マーサー,G&シェイクスピア,T (2004/1999) ディスアビリティ・スタディーズ——イギリス障害学概論 杉野昭博・松波めぐみ・山下幸子 (訳) 明石書店 Barnes, C, Mercer, G, & Shakespeare, T (1999) Exploring Disability : A Sociological Introduction

- バルト,R (1967/1972) モードの体系—その言語表現による記号学的分析 佐藤信夫 (訳)
みすず書房 Barthes, Roland :Système de la mode
- バルト,R (1968/1979) 作者の死 花輪光 (訳) 物語の構造分析 みすず書房 79-89
Barthes, R. (1968) La mort de l' auteur, Manteia, V, fin 1979
- バルト,R (1971/1979) 作品からテキストへ 花輪光 (訳) 物語の構造分析 みすず書房 91-
105 Barthes, R, De l' oeuvre au texte, Revue d' esthétique, 3, juillet-septembre
- バルト,R (1977/1980) 恋愛のデイスクール・断章 三好郁朗 (訳) みすず書房 Barthes,
Roland, Fragments d'un discours amoureux
- バウマン,Z (1989/2006) 近代とホロコースト 森田典正 (訳) 大月書店 Bauman,
Zygmunt, Modernity and the Holocaust (Polity Press)
- ベッカー,H.S (1963/1978) アウトサイダーズ 村上直之 (訳) 新泉社 Becker, H.S (1963)
Outsiders : Studies in the Sociology of Deviance, New York : The Free Press
- バーガー,L&ルックマン,T (1966/1977) 現実の社会的構成——知識社会学論考 山口節郎
(訳) 新曜社 Berger, Peter L and Luckmann, Thomas : The Social Construction of
Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge, New York, 1966
- バトラー,J (1990/1999) ジェンダー・トラブル——フェミニズムとアイデンティティの擾
乱 竹村和子 (訳) 青土社 Butler, Judith, Gender trouble : feminism and the
subversion of identity : New York& London : Routledge,1990
- バトラー,J (2005/2008) 自分自身を説明すること——倫理的暴力の批判 佐藤嘉幸・清水
知子 (共訳) 月曜社 Butler, Judith, Giving an account of oneself: New York, Fordham
University Press, 2005
- デリダ,J (1967/1977) 暴力と形而上学 川久保輝興 (訳) エクリチュールと差異 (上・
下) 若桑毅・野村英夫・坂上脩・川久保輝興 (訳) 法政大学出版局 151-299 Derrida,
Jacques L'écriture et la difference éditions du seuil(collection 《Tel Quel》), Paris
1967
- デリダ,J (1967/1985) 根源の彼方に——グラマトロジーについて (上・下) 足立和浩 (訳)
現代思潮社 Derrida, Jacques De la grammatologie, Les éditions de Minuit,1967
- デカルト,R (1637/1997) 方法序説 谷川多佳子 (訳) 岩波文庫 Descartes, René, Discours
de la méthode
- フリック,U (1995/2002) 質的研究入門——人間科学のための方法論 小田博志・山本則子・

- 春日常・宮地尚子（訳） 春秋社 Flick, U. *Qualitative Forschung*
- フーコー,M（1963/1969）臨床医学の誕生——医学的まなざしの考古学 神谷美恵子（訳）
みすず書房 Foucault, Michel, *Naissance de la clinique : Une archéologie du regard medical*, P.U.F.,1963
- フーコー,M（1966/1974）言葉と物——人文科学の考古学 渡辺一民・佐々木明（訳）新潮社 Foucault, Michel, *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, 1966
- フーコー,M（1972/1975）狂気の歴史——古典主義時代における 田村俣（訳）Foucault, Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*
- 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 châtiments en U.R.S.S. et ailleurs...”
entretien avec K.S.Karol, *Le Nouvel Observateur*, n°585, 26janvier-1^{er} février 34-37
- フーコー,M（1975/1977）監獄の誕生——監視と処罰 田村俣（訳）Foucault, Michel, *Surveiller et punir——naissance de la prison*, Gallimard（1975）
- フーコー,M（1983/2001）構造主義とポスト構造主義 蓮實重彦・渡辺守章（監）小林康夫・石田英敬・松浦寿輝（編）フーコー思想集成第 IX 巻 298-334 Foucault, Michel, *Structuralisme et post- structuralisme : entretien avec G. Raulet*, *Telos*, vol.XVI,n°55, printemps 1983, 195-211
- フーコー,M（1984/1986）快楽の活用 田村俣訳 Foucault, Michel, *L'usage des plaisirs* Paris : Gallimard , 1984
- フーコー,M（2001/2003）真理とディスクール——パレーシア講義 中山元（訳）筑摩書房 Foucault, Michel, *Fearless speech*, *Semiotext(e)*,2001
- フランセス・大野裕（2012）〈インタビュー〉DSM-5をめぐって—Dr. Allen Francesに聞く 精神医学 54 8 819-827
- フリードソン（1970/1992）医療と専門家支配 進藤雄三・宝月誠（訳）恒星社厚生閣
Freidson,Eliot, *Professional Dominance : The Social Structure of Medical Care*,1970, Atherton Press, Inc.
- フロム,E（1973/1975）破壊——人間性の解剖（上・下）作田啓一・佐野哲郎（共訳）紀伊國屋書店 Fromm, Erich, *The anatomy of human destructiveness* (Holt, Rinehart and Winston, 1973)

- ガダマー,H.G (1960/1986・2008・2012) 真理と方法Ⅰ 轡田収・麻生建・三島憲一・北川東子・我田広之・大石紀一郎(訳) 真理と方法Ⅱ 轡田収・巻田悦郎(訳) 真理と方法Ⅲ 轡田収・三浦國泰・巻田悦郎(訳) 叢書・ユニベルシタス 法政大学出版局 Ⅱ 293-353 Gadamer, H, G. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermenetik.
- 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)
- ギャラファール,G.H (1995/1996) ナチスドイツと障害者「安楽死」計画 長瀬修(訳) 現代書館 Gallagher, Hugh Gregory By trust betrayed: patients, physicians, and the license to kill in the Third Reich (1995 Vandamere Press)
- ゴフマン, E (1959/1974) 行為と演技——日常生活における自己呈示 石黒毅(訳) 誠信書房 Goffman ,E (1959) The Presentation of Self in Everyday Life, Doubleday & Company, Inc
- ゴフマン, E (1963/2009) スティグマの社会学——烙印を押されたアイデンティティ 石黒毅(訳) せりか書房 Goffman ,E (1963) Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity, Prentice-Hall, Inc
- ハーバマス,J (1967・1970・1982/1991) 社会科学の論理によせて 清水多吉・木前利秋・波平恒男・西坂仰(訳) 国文社 HabermasJürgen Zur Logik der Sozialwissenschaften
- ハッキング,I (1999/2006). 何が社会的に構成されるのか 出口康夫・久米暁(訳) 岩波書店 Hacking, I (1999) The Social Construction of What?: Harvard University Press
- ハンソン,N.R (1969/1982) 知覚と発見(上・下) 渡辺博・野家啓一(訳) 紀伊國屋書店 Hanson, Norwood, Russell: Perception and Discovery Freeman, Cooper & Company, 1969
- 林浩康(2008) 子ども虐待時代の新たな家族支援——ファミリーグループ・カンファレンスの可能性 明石書店
- 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 クリエイツかもがわ 28-48
- 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 1-22
- ハイデガー,M (1927/2003) 存在と時間Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ 原佑・渡邊二郎(訳) 2003 中央公論新社

- 中公クラシックス Heidegger, M. (1927) Sein und Zeit Tübingen: Max Niemeyer Verlag.C 2001
- 平田裕之 (2002) 現存在 ハイデガーの知 88 木田元編 新書館
- 廣松渉 (1997a) 存在と意味 事的世界観の定礎 第1巻 廣松渉著作集第15巻 岩波書店 pp.xi-xxiii, 460-480
- 廣松渉 (1997b) 廣松渉著作集 第14巻 岩波書店 403-433
- 廣松渉 (2007) 物と事との存在的区別——語法を手掛かりにしての予備作業 もの・こと・ことば ちくま学芸文庫 15-60
- 廣瀬由美子・東條吉邦・加藤哲文 (2004) すぐに役立つ自閉症児の特別支援 Q&A マニュアル——通常の学級の先生方のために 東京書籍
- ホッグ,M.A.&アブラムス,D (1988/1995) 社会的アイデンティティ理論——新しい社会心理学体系化のための一般理論 吉森護・野村泰代 (訳) 北大路書房 Hogg,M.A,& Abrams,D (1988) Social identifications : A Social psychology of intergroup relations and group processes
- 本郷一夫 (2005) 臨床発達心理学の専門性とはなにか：現状と課題 麻生武・浜田寿美男 (編) よくわかる臨床発達心理学 ミネルヴァ書房 16-17.
- 保坂展人&トーキング・キッズ (1990) 先生、その門を閉めないで 保坂展人&トーキング・キッズ (編) 告発●兵庫県立高塚高校「圧死事件」1990 (株)労働教育センター
- 細見和之 (1996) アドルノ——非同一性の哲学 講談社
- 細谷俊夫 (1990) 教育と権力 新教育学大事典 細谷俊夫 (編集代表) 第一法規出版,1990
- 藤田英典 (2000) 教育政治の新時代—岐路に立つ公教育 変動社会のなかの教育・知識・権力—問題としての教育改革・教師・学校文化 藤田英典・志水宏吉 (編) 新曜社
- 藤田和弘 (1997) 運動障害児の特性 佐藤泰正 (編) 障害児教育概説 (三訂版) 学芸図書株式会社 141-148
- ヒューム,D (1739-40/1995) 人間本性論第1巻 知性について 法政大学出版局 Hume, David, A treatise of human nature, Being An Attempt to introduce the experimental Method of Reasoning into Moral Subjects, 3 volumes, London, 1939~40
- 福岡伸一 (2004) もう牛を食べても安心か 文藝春秋
- 福岡伸一 (2010) 美術手帖 vol62 No.974 52-57
- イリイチ,I (1977/1991) 現代的な意味での貧困——〔依存〕欲求の歴史に向けて 桜井直

- 文（監訳）生きる思想——反=教育/技術/生命 藤原書店 55-67
- イリイチ,I (1978/1984) 専門家時代の幻想 山本哲士・樺山紘一・栗原彬（監修）尾崎浩
（訳）イリイチ・ライブラリー 4 専門家時代の幻想 新評論 9-52 Illich,I
Disabling Professions Marion Boyars, Boston
- 今田高俊（2000）支援型の社会システムへ 支援基礎論研究会（編）支援学 東方出版 9-
28
- 伊勢田哲治（2003）疑似科学と科学の哲学 名古屋大学出版会
- 石川准（1999）あとがき 石川准・長瀬修（編） 障害学への招待—社会、文化、ディスア
ビリティ 明石書店
- 石川准（1999）障害、テクノロジー、アイデンティティ 石川准・長瀬修（編） 障害学へ
の招待—社会、文化、ディスアビリティ 明石書店 41-77
- 石尾絵美（2008）障害の社会モデルの理論と実践 技術マネジメント研究 7 37-49
- 石塚謙二（2005）キーワード：教師の専門性 発達の遅れと教育 569 全日本特別支援教育
研究連盟 45
- 伊藤徹（1994）解釈の歴史性 テキストと解釈 岩波書店 57-85
- 岩橋誠治（2008）それぞれの自立生活への道と自立生活獲得のための支援 寺本晃久・末
永弘・岡部耕典・岩橋誠治（共著）良い支援？ 生活書院 72-144
- 岩間伸之（1999）援助を深める事例研究の方法 ミネルヴァ書房
- 海津亜希子（2002）使えるテスト・チェックリスト LD&ADHD 4 明治図書 62-65
- 掛谷英紀（2005）学問とは何か——専門家・メディア・科学技術の倫理 大学教育出版
- 加國尚志（2012）メルロ＝ポンティ哲学における文学と両義性 立命館文学 625 90-103
- 神田橋條治（2013）ほんとの対話 青木省三著『僕らの中の発達障害』書評 福田正人（編）
こころの科学 168 日本評論社 104
- 加藤正仁（2011）発達支援の意味と課題 全国児童発達支援協議会（編）発達支援学その理
論と実践——育ちが気になる子の子育て支援体系 協同医書出版社 2-9
- 加藤哲文（2004）特別支援教育における「行動コンサルテーション」の必要性 加藤哲文・
大石幸二（編著）特別支援教育を支える行動コンサルテーション 学苑社 2-15
- 加藤登之男（1980）フッサールの現象学 3 講座・現象学 1——現象学の成立と展開 弘
文堂 135-176
- 河合隼雄（1995）臨床教育学入門 岩波書店

- 河合隼雄（1998）こころの処方箋 新潮文庫
- 川合紀宗・藤井明日香（2012）特別支援学校(知的障害)教員の専門性獲得に関する調査研究：特別支援学校教諭免許状保有状況に関する調査から 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域 **61** 179-187
- 木田元（1980a）世界と自然 講座・現象学2——現象学の基本問題 弘文堂 163-192
- 木田元（1980b）現象学とは何か 講座・現象学1——現象学の成立と展開 弘文堂 2-42
- 木田元（1984）メルロ＝ポンティの思想 岩波書店
- キルケゴール,S（1920-31/1996）死にいたる病 榎田啓三郎（訳）筑摩書房 Kierkegaard, Søren Søren Kierkegaards Samlede Værker, Anden Udgave, 14 Bd., Kkøbenhavn, 1920-31
- 木村敏（1972）人と人との間——精神病理学的日本論 弘文堂
- 木村敏（2005）あいだ ちくま学芸文庫
- 小林道夫（2006）デカルト入門 ちくま新書
- 小林隆児（2010）関係からみた発達障碍 金剛出版
- 小林敏明（2008）廣松渉—近代の超克 講談社
- 小林敏明（2010）〈主体〉のゆくえ——日本近代思想史への一視角 講談社選書メチエ
- 国立特別支援教育総合研究所（2004）注意欠陥/多動性障害（ADHD）児の評価方法に関する研究
- 国立特別支援教育総合研究所（2004）通常の学級の先生へ～自閉症児の支援マニュアル（改訂版）～
- 国立特別支援教育総合研究所（2007）ICF 及び ICF－CY の活用 試みから実践へー特別支援教育を中心にー ジアース教育新書
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）研究成果報告書 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
- 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=15（最終アクセス日 2015/9/30）
- 厚生労働省（2010）障害者相談支援ガイドライン作成とその効果的な普及・活用方策のあり方検討事業報告書（平成 23 年 3 月）
- 子安増生・二宮克美（編）（1992）発達心理学 新曜社 50-53

- 鯨岡峻（1999）関係発達論の構築 ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻（2005）エピソード記述入門 ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻（2006）ひとがひとをわかるということ——間主観性と相互主体性 ミネルヴァ書房
- 熊谷晋一郎（2008）発達障害当事者研究—ゆっくりていねいにつなりたい 綾屋紗月・熊谷晋一郎（著） 医学書院
- 熊谷晋一郎（2011）支援の条件 支援 vol.1 生活書院 144-149
- 熊野純彦（1999）レヴィナス—移ろいゆくものへの視線 岩波書店
- 栗田広（2013）自閉症概念の変遷 滝川一廣・小林隆児・杉山登志郎・青木省三（編）そだちの科学 21 8-13
- 黒田洋一郎・木村・黒田純子（2013） 自閉症・ADHD など発達障害増加の原因としての環境化学物質——有機リン系，ネオニコチノイド系農薬の危険性（上） 科学 83 (6) 693-708
- レイヴ,J&ウェンガー,E（1991/1995）状況に埋め込まれた学習 佐伯 胖（訳）産業図書
Lave. J&Wenger. E, Situated learning : Legitimate peripheral participation, 1991
- レヴィナス,E（1961/2005-6）全体性と無限（上・下）熊野純彦（訳） 岩波書店 Lévinas, Emmanuel Totalité et infini : essai sur l'extériorité
- レヴィナス,E（1974/1999）存在の彼方へ 合田正人（訳） 講談社 Lévinas, Emmanuel Autrement qu'être ou au-delà de l'essence Martinus Nijhoff,1974,x+233pp.
- リップマン,W（1922/1987）世論（上）（下） 掛川トミ子（訳） 岩波書店 Lippmann,W（1922） Public Opinion : Fourteenth Printing 1954, The Macmillan Company
- McPartland,J, Reichow,B, & Volkmar,F（2012） Sensitivity and Specificity of Proposed DSM-5 Diagnostic Criteria for Autism Spectrum Disorder *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(4) 368-383
- マルクス,K・エンゲルス,F（1996）〔新訳〕ドイツ・イデオロギー 服部文男（監訳）新日本出版社
- 丸山圭三郎（2012）ソシュールを読む 講談社
- 丸山高司（1993）解釈学的理性——知の理論をめぐって 現象学運動 岩波書店 pp273-310
- 丸山高司（1997）ガダマー——地平の融合 講談社

- 松本長彦（1999）宗教と倫理：一試論 愛媛大学法文学部論集人文学科編 vol.7 37-56
- 松岡廣路（2006）生涯学習論の探求——交流・解放・ネットワーク 学文社
- 松島恵介（2007）テキスト分析 質的研究の方法——語りを聞く 新曜社 160-177
- メルロ=ポンティ,M（1945/1982）知覚の現象学 中島盛夫（訳）ユニベルシタス叢書 112
法政大学出版局 Maurice, Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*,
Gallimard,1945
- メルロ=ポンティ,M（1968/1999）自然について 自然の概念（『コレージュ・ド・フランス
講義要録』から）メルロ=ポンティ・コレクション 中山元（編訳）168-196
Maurice, Merleau-Ponty, *Résumés de cours*, Gallimard, Collection TEL, 91-121.
- メルロ=ポンティ,M（1969/1989）見えるものと見えないもの 滝浦静雄・木田元（共訳）
みすず書房 Maurice, Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible, suivi de notes de
travail*
- 港道隆（1997）レヴィナス——法外な思想 講談社
- 三井さよ（2011）かかわりのなかにある支援——「個別ニーズ」という視点を超えて 支援
vol.1 生活書院 6-43
- 三井さよ（2012）〈場〉の力 三井さよ・鈴木智之（編著）ケアのリアリティ——境界を問
いなおす 法政大学出版局 13-45
- 三井さよ（2015）就学運動から学ぶもの 支援 vol.5 生活書院 59-72
- 宮崎隆太郎（2004）増やされる障害児——「LD・ADHD と特別支援教育」の本質 明石書
店
- 宮沢賢治（1967）春と修羅 第一集 序 宮沢賢治全集 2 筑摩書房 3-6
- 宮澤康人（2004）教育関係の誤認と〈教育的無意識〉 高橋勝・広瀬俊雄（編著）教育関係
論の現在——「関係」から解説する人間形成 川島書店 39-85
- 文部省（1981）特殊教育 学制百年史 帝国地方行政学会
- 文部科学省（1999）学習障害児に対する指導について（報告）
- 文部科学省（2003）今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）
- 文部科学省（2004a）小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、
高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）
- 文部科学省（2004b）中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方につい
て（中間報告）」平成 16 年 12 月

- 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）
- 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〈最終
 アクセス日 2015/9/30〉
- 文部科学省（2012a）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 文部科学省（2012b）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）
- 森岡正博（1994）自立の思想には限界がある 自己コントロール論の人間学 「生からの疎外」と虚構 「訴えかけ」と「自己」 森岡正博（編著）「ささえあい」の人間学 法蔵館 76-86 120-134 175-184 212-220
- 森力・道田泰司（2013）小学校教師の専門性形成へのライフヒストリー的アプローチ——付属小学校在任期間中の変化に焦点を当てた事例研究 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要第20号 179-187
- 守屋朋伸・沖中紀男・坂本裕（2012）特別支援学校において経験の浅い教員が継承したい、経験の浅い教員に継承してほしい専門性に関する一考察 教師教育研究 8 93-98
- 村上陽一郎（1994）科学者とは何か 新潮社
- 永井均（1998）これがニーチェだ 講談社現代新書
- 中真生（2014）生殖と他なるもの 神戸大学文学部紀要 41 19-52
- 中島一憲（2003）先生が壊れていく——精神科医のみた教育の危機 弘文堂
- 中嶋聡（2012）「新型うつ病」のデタラメ 新潮新書
- 中岡成文（1996）ハーバーマスーコミュニケーション行為 講談社,
- 中山元（1996）フーコー入門 ちくま新書
- 中山元（1997）Polylogos Levinas Page レヴィナスにおける哲学と宗教——レヴィナス「神と哲学」を読む <http://polylogos.org/philosophers/levinas/#religio>（最終アクセス日 2015/12/10）
- 中山元（1999）メルロ＝ポンティ・コレクション 中山元（編訳）筑摩書房
- ニーチェ,F（1877/2009）道徳の系譜学 中山元（訳）光文社 Nietzsche, Friedrich Wilhelm, Zur Genealogie der Moral
- ニーチェ,F（1993）権力への意志（上・下） 原佑（訳）筑摩書房 Nietzsche, Friedrich

- Wilhelm, Der Wille zur Macht : Nietzsches Werke. Taschen-Ausgabe
- ニキリンコ (2002) 所属変更あるいは汚名返上としての中途診断——人が自らラベルを求めるとき 石川准・倉本智明 (編) 障害学の主張 明石書店 175-222
- 西平直 (1993) エリクソンの人間学 東京大学出版会
- 新田義弘 (1993) 現象学的方法的展開 現代思想 6 現象学運動 岩波書店 45-78
- ノディングス,N (1984/1997) ケアリング——倫理と道德の教育—女性の観点から 立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之 (訳) 晃洋書房 Noddings, Nel Caring: a feminine approach to ethics & moral education, University of California Press, 1984.
- 能智正博 (2011) 質的研究法 東京大学出版会
- 貫成人 (2007) ハイデガー——すべてのものに贈られること：存在論 青灯社
- 小川利夫 (1973) 社会教育と国民の学習権 勁草書房
- 岡本宏正 (2011) 第二章 現存在の予備的な基礎分析 (その1) ハイデガー「存在と時間」入門 渡邊二郎編 講談社
- 岡崎勝 (2011) 学校現場から「発達障害」を考える シンポジウム1「発達障害」概念を問う 直す〜教育・精神医療の変化の中で〜 社会臨床雑誌 19 (2) 3-6
- 小俣和一郎 (1995) ナチスもう一つの大罪——「安楽死」とドイツ精神科医学 人文書院
- オング, W.J (1991/1982) 声の文化と文字の文化 桜井直文・林正寛・糟谷啓介 (訳) 藤原書店 Ong, W.J (1982) Orality and Literacy : The Technologizing of the Word : Methuen
- 大庭健 (1989) 他者とは誰のことか——自己組織システムの倫理学 勁草書房
- 大野光彦 (2003) 「支援」をめぐる状況と課題——記号だけが一人歩きする社会の危うさ 社会臨床雑誌 11 (1) 39-43
- 太田信子・西岡有香・田畑友子 (2000) 竹田契一監修 LD 児サポートプログラム 日本文化科学社
- オリバー,M (1990/2006) 障害の政治—イギリス障害学の原点 三島亜紀子・山岸倫子・山森亮・横須賀俊司 (共訳) 明石書店 Oliver, M The Politics of Disablement, Macmillan
- 小沢牧子 (2002) 「心の専門家」はいらない 洋泉社
- Petrina,S (2006) The Medicalization of Education: A Historiographic Synthesis, History of Education Quarterly Vol. 46 No. 4 503-531

- サックス, H (1979/1987) ホットロッダー 山田富秋・好井裕明・山崎敬(編訳) エスノメソドロジー——社会学的思考の解体 せりか書房 21-37 Sacks, H (1979) Hotrodder : A Revolutionary Category in G. Pathas(ed.) Everyday Language : Studies in Ethnomethodology, Irvington Publisher 22-53
- サックス,O (1985/1992) 妻を帽子とまちがえた男 高見幸郎・金沢泰子(訳) 晶文社 Sacks, Oliver, The man who mistook his wife for a hat 1985
- 最首悟 (1996) 教育における自立と依存 岩波講座現代社会学第 12 巻 こどもと教育の社会学 岩波書店 97-104
- 斉藤道雄 (2010) 治りませんように——べてるの家のいま みすず書房
- 斉藤環 (2009) 心理学化する社会——癒したいのは「トラウマ」か「脳」か 河出文庫
- 斎藤環 (2013) 占いと天気予報 青木省三・塚本千秋(編) こころの科学 171 日本評論社 81-83
- 斎藤慶典(1993) 他者の現象学の展開 現代思想 6 現象学運動 岩波書店 147-178
- 齊藤由美子・横尾俊・熊田華恵・大崎博史・松村勘由・笹本健 (2013) 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察——複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 40
- 坂部恵 (1997) 解説 廣松渉著作集第 15 巻 存在と意味第一巻 岩波書店 565-578
- 坂本賢三 (2006) 「分ける」こと「わかる」こと 講談社学術文庫
- 坂爪一幸 (2012) 発達障害の増加と懸念される原因についての一考察 診断——社会受容、あるいは胎児環境の変化? 早稲田教育評論 26 1 21-32
- サリー,S (2003/2005) ジュディス・バトラー 竹村和子・越智博美・吉川純子・山口菜穂子(共訳) 青土社 Sara Salih, Judith Butler (Routledge,2003)
- 佐々木一也 (2008) ガーダマー 哲学の歴史 10 野家啓一(編) 危機の時代の哲学 中央公論新書 378-413
- 佐藤学 (1997) 教師というアポリア——反省的实践へ 世織書房
- 佐藤満雄 (2005) 総論：養護学校の地域における特別支援教育のセンター的役割 全国肢体不自由養護学校校長会(編著) 特別支援教育に向けた新たな肢体不自由教育実践講座 ジアース教育新社 16-20
- 佐藤信夫 (1996) レトリックの意味論 講談社

- 佐藤義之 (2000) レヴィナスの倫理——「顔」と形而上学のはざままで 勁草書房
- ショーン,D (1983/2001) 専門家の知恵—— 反省的実践家は行為しながら考える 佐藤学・秋田喜代美 (訳) ゆみる出版 Schön, Donald A. The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action : Basic Books, 1983
- シュッツ,A (1932,1960,1974/2012) 社会的世界の意味構成 : 理解社会学入門 (改訳版) 佐藤嘉一訳 木鐸社 Schütz, Alfred Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt : eine Einleitung in der verstehende Soziologie von Alfred Schütz, Verlag Springer, Wien, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- 篠憲二(1980) 現象学とメルロ=ポンティ 講座・現象学1——現象学の成立と展開 弘文堂 339-369
- 白水浩信 (2011) 教育・福祉・統治性——能力言説から養生へ 教育学研究 第78巻第2号 162-173
- スペルベル,D.&ウィルソン,D (1995/1999) 関連性理論 : 伝達と認知 内田聖二・中達俊明 (訳) Sperber, Dan & Wilson, Deirdre Relevance : communication and cognition
- スタイナー,G (1978/1980) 生松敬三(訳) 1980 ハイデガー 岩波現代選書 Steiner, G. Heidegger
- 末本誠 (1993) 社会教育概念理解 (把握) の方法をめぐってについて 日本社会教育学会紀要 No.29 8-10.
- 末永弘 (2008) 当事者に聞いてはいけない——介護者の立ち位置について 寺本晃久・末永弘・岡部耕典・岩橋誠治 (共著) 良い支援? 生活書院 184-222
- 杉野昭博 (2005) 「障害」概念の脱構築——「障害」学会への期待 障害学研究 1 明石書店 8-21
- 杉野昭博 (2007) 障害学——理論形成と射程 東京大学出版会
- 杉山登志郎 (2011) 発達障害のいま 講談社
- 宿谷晃弘 (2012) 国民の教育権論批判の現状と修復的正義 : 戦後教育学・教育法学の批判的継承に向けて 東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅱ 63 201-223
- 鈴木文治 (2010) 排除する学校 明石書店
- 鈴木敏正 (1992) 自己教育の理論——主体形成の時代に 筑波書房
- 鈴木和成 (1996) バルト——テキストの快楽 講談社
- 高橋勝 (2004) 人間形成における「関係」の解説——経験・ミメシス・他者 高橋勝・広

- 瀬俊雄（編著）教育関係論の現在——「関係」から解読する人間形成 川島書店 1-38
- 高橋哲哉（2008）デリダ——脱構築 講談社
- 竹田契一・里見恵子・西岡有香（1997）LD児への言語・コミュニケーション障害の理解と指導 日本文化科学社
- 武田朋久（2003）ハーバマス方法論における解釈学的アプローチ 創価大学大学院紀要 25, 257-272
- 竹市明弘（1980）現象学とハイデッガー 講座・現象学1——現象学の成立と展開 弘文堂 297-337
- 田中雅一（2002）主体からエージェントのコミュニティへ——日常性批判への視角 田辺繁治・松田素二（編）日常実践のエスノグラフィ 世界思想社 337-360
- 田中智志（2008）教育学がわかる事典 日本実業出版社
- 田中智志（2012）教育臨床学——〈生きる〉を学ぶ 高陵社書店
- 滝川一廣（2008）発達障害をどう捉えるか 松本雅彦・高岡健（編）発達障害という記号 批評社 44-56
- 玉永公子（2013）「発達障害」の謎——知的障害、自閉症、LD、ADHD とは何か 論創社
- 立川健二・山田広昭（1990）現代言語論 新曜社
- 立松弘孝（1980）現象学の方法 講座・現象学2——現象学の基本問題 弘文堂 2-43
- The New York Times, A version of this article appeared in print on January 20, 2012, on page A1 of the New York edition with the headline New Definition of Autism Will Exclude Many, Study Suggests
- 千田義光（1993）現象学のコスモロジー 現代思想6 現象学運動 岩波書店 121-145
- 千田有紀（2001）構築主義の系譜学 上野千鶴子（編）構築主義とは何か 勁草書房 1-41
- 竹林寺毅（2014）小学校特別支援学級担任者の専門性向上に関する調査 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要 12 75-82
- 寺町晋哉（2014）「ジェンダー教育実践」が生み出す葛藤と変容——教師へのインタビュー調査から 教育学研究 81 3
- 寺崎弘昭（1997）教育と学校の歴史 教育学入門—子どもと教育 藤田英典・田中孝彦・寺崎弘昭（共著）85-176
- 戸波江二（2001）国民教育権論の展開 講座現代教育法1 教育法学の展開と21世紀の展望 日本教育法学会（編）三省堂

- 戸恒香苗（2011）発達障害の現在と問題 社会臨床雑誌 19(1) 71-84.
- 當島茂登（2004）子供も教師も感動する授業づくり 肢体不自由教育 164 日本肢体不自由児協会 12-19
- 塚本千秋（2013）私たちが得たもの・背負ったもの 青木省三・塚本千秋（編）こころの科学 171 日本評論社 92-98
- 津守真（1997）保育者の地平——私的体験から普遍に向けて ミネルヴァ書房
- 上野千鶴子（2005）脱アイデンティティの理論 上野千鶴子（編）脱アイデンティティ 勁草書房
- 上野千鶴子（2011）ケアの社会学——当事者主権の福祉社会へ 太田出版
- 上野一彦（2003）LD と ADHD 講談社
- 上野成利（2006）暴力 岩波書店
- 浦河べてるの家（2002）べてるの家の「非」援助論——そのままでいいと思えるための 25 章 医学書院
- Volkmar, Fred.R. (2012) Autism spectrum or autistic disorders: implications of DSM-5 for research and practice. Future Medicine Ltd. *Neuropsychiatry (2012) 2(3)*, 177-179
- 鷲田清一（2003）メルロ＝ポンティ——可逆性 講談社
- 渡辺二郎（1980）フッサールの現象学 2 講座・現象学 1 ——現象学の成立と展開 弘文堂 81-134
- 亘明志（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 173-193
- ウェーバー, M (1920/1989) プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神 大塚久雄（訳）岩波書店 Weber, Max, Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. 1., 1920, ss. 17-206
- WHO(世界保健機関) 国際生活機能分類——国際障害分類改訂版（日本語版 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課（訳）障害
- ウィリッグ, C (2001/2003) 心理学のための質的研究法入門——創造的な探求に向けて 上淵寿・大家まゆみ・小松孝至（訳）培風社 Willig, C. *Introducing Qualitative Research in Psychology*, 2003
- ウィトゲンシュタイン, L (1976) ウィトゲンシュタイン全集 8 哲学探究 藤本隆志（訳）

大修館書店 Wittgenstein. L Philosophische Untersuchungen Anscombe. G. E.
M, Rhees. R. (Eds.)(1953)Philosophical Investigations, Oxford. : Basil Blackwell
&Mott. Ltd

山田正行・熊谷真弓・小林繁・三輪健二・村田晶子・柳沢昌一（1992）社会教育基礎理論研
究会（編）叢書生涯学習Ⅳ 社会教育実践の現在（2） 雄松堂

山田富秋（2000）日常性批判——シュッツ・ガーフィンケル・フーコー せりか書房

矢野智司（2004）人間中心主義関係論の転倒—逆擬人法の教育人間学— 高橋勝・広瀬俊
雄編著『教育関係論の現在』川島書店 121-153

横須賀俊司（2011）障害者にとってソーシャルワーカーは必要か——「専門職」の限界と自
己改革 松岡克尚・横須賀俊司（編著）障害者ソーシャルワークへのアプローチ——そ
の構築と実践におけるジレンマ 明石書店 25-54

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

湯野川礼（2011）「発達障害」という病名の用法についての一考察 社会臨床雑誌 18(3) 106-
109

謝辞

本論文は、研究に快くご協力くださった A さんの存在なくして書くことはできませんでした。感謝の念にたえません。また、インタビューに応じてくださった 6 名の同僚スタッフの皆さま、並びにスタッフとして長期間受け容れていただいた施設関係者の皆さまにも御礼申し上げます。本当にありがとうございました。

そして、本研究に関し、終始ご指導ご鞭撻を頂きました指導教員の津田英二教授に心より感謝致します。また、本論文をご精読頂き、厳しくも温かいご指摘をいただきました本学の森岡正芳教授、伊藤篤教授、松岡廣路教授、橋本直人准教授に深謝致します。

さらに、短い期間ではありましたが、北海道大学の白水浩信准教授にもご助言いただきました。感謝致します。白水研究室出身で友人の平野亮さんから多くの刺激と示唆をいただきました。博士課程共同研究室の皆さま、津田研究室の同期・後輩の皆さまにも支えられました。ありがとうございます。

最後に、研究者として生きる選択を支えてくれた家族に感謝をささげます。

村田観弥