非定型発達の生徒を「異文化」に生きる人として位置付ける意義とその難しさ
—— 特別支援教育支援員の立場から ——

勝　浦　眞　仁

京都大学大学院　人間・環境学研究科　共生人間学専攻
〒606–8501　京都市左京区吉田二本松町

要旨　発達障碍を抱える生徒独自の捉え方や感じ方をどのように受け止めるのか，という特別支援教育における重要な問題に対して，定型発達者の「見立て」による，評価的観点からのアプローチが広く受け入れられている．しかし当事者の著書や自伝，また支援員であった筆者の体験からは，現行のアプローチに対する非定型発達者の強い反発が窺え，彼らの体験に十分迫り切れていない面があった．

そこで本稿では，非定型発達と思われるある一男児の事例を通して，その生徒を学校において「異文化」に生きる人として位置付け，その枠組みを支援に活かすことの意義と教育実践上の難しさについて，特別支援教育支援員の立場から，エピソード記述法を用いて検討した．

その結果，「異文化」を生きる生徒たちを，その人らしい「我が」ままを生きる人として受け止めていく枠組みが有効であることを示す一方で，学校という場では共に生きるがゆえに，学校文化との「同調性」を求めてしまうところが少なからずあり，その両面にどう折り合いをつけるかが教育実践を行う上での難しさであることを明らかにした．

1　はじめに　— 教育実践の中から生まれてきた問い —

(1) 支援員について

小・中学校の通常学級に在籍し，発達障碍[1)]のある児童・生徒への教育的対応がますます求められていることを背景として，彼らの学校生活をサポートする「特別支援教育支援員（以下，支援員と略記する）」の活用が近年提唱されるようになってきた（文部科学省，2007）．支援員とは，障碍のある児童・生徒に対し，学校における日常生活動作の介助を行ったり，学習活動上のサポートを行ったりする者である．

支援員を活用する試みはまだ緒に就いたばかりで，先行研究ではほとんど取り上げられていない現状であるが，教育現場での実践から得られた知見を基に，支援員の役割や活用の仕方について検討し，議論を深めていくことが求められる分野である．

筆者もある公立中学校で支援員として教育実践に携わり，自閉症やアスペルガー症候群など発達障碍と診断された，またはその可能性があると思われる子どもたちに関与してきた．そしてその生徒たちが教師やクラスメイト，また筆者との人間関係の中でどのような学校生活を営み，また発達的変容を遂げていくのかについて観察を行ってきた．この「関与・観察」（鯨岡，2005）を実践する中で起きた事象で，本論で展開していく問題が生まれるきっかけとなったエピソードを提示する．

(2) 問いが生まれたエピソード

エピソードで対象となったのは，通常学級に在籍する W くんという中学 3 年生の男児である．アスペルガー症候群と診断を受けている生徒で，その担任の Y 先生とのあいだに諍いが起きた場面を記述した．

W くんは本中学校において支援を必要とする生徒の 1 人で，Y 先生や筆者を中心に援助を行っ

ていた．学校関係者から筆者らに引き継がれていた，前年度までのWくんの情報に，こだわりが強く，確認作業が多いため学習や作業がなかなか進まないことが挙げられていた．そこで，授業時間におけるWくんの学習補助や学習室での個別支援を行う役割を筆者は担っていた．また休憩時間や放課後にはWくんの好きなアニメの話を聞くことや，他の生徒との交流をサポートすることに取り組んでいた．

6月の中旬，朝学活が終了し1時間目の授業が始まる前の頃合いに，筆者はWくんの時間割を確認するため，校舎3階にある彼の教室へ向かっていると，WくんとY先生が廊下に出ていて，教室のドアの手前のところで言い争っている様子が目に飛び込んできた．何事かと思い，筆者は2人の方へ近寄っていき，話に耳を傾けてみた．

なお提示するエピソード場面において，筆者は支援員という立場でWくんやY先生と関わっており，出来事をその場で記述していたわけではなく，休憩時間や放課後等に記録を残すようにしていた．よってエピソード場面の記述においては，筆者ではなく，その場で関与していた「私」として記述することとした．

エピソード1：わがままではない（6月15日（月）：朝学活，8時40分〜8時45分）

私が近付いて行ったとき，WくんとY先生はお互いに真正面で向き合う体勢をとっていた．Wくんは Y先生を真っ直ぐに見つめ，先生の服の袖を握りしめながら，「僕は遅刻していない」と語尾を上ずらせつつ，大きな声で言った．

Y先生は「でもな，8時25分に教室には来ていなかったじゃないか．チャイムが鳴るまでに着席しておかなければ遅刻だろ」とやや強めの口調で叱った．しかしすぐさま「違う」と先ほどの声よりも大きく高い声で，Wくんは叫ぶようにして言った．

「何が違うんだ」とY先生はやや感情が高まってきて，怒るようにしてWくんに言うと「だって僕は，チャイムが鳴るより前には校門を過ぎていたんだ」とWくんは訴えた．「でも席には座っていなかっただろう．先生が教室来たときにはいなかったぞ」とY先生もWくんの目を真っ直ぐに見ながら応じていた．

「そうだけど，校門を過ぎたときに考え事をするのに忙しくなったんだ．チャイムが鳴ったのは分かっていたけど，それをちゃんと思い出さなくちゃいけなかったんだよ」とWくんは早口になりながらY先生に訴えていた．ただ「考え事」という言葉が気になって，「考え事って何」と私は思わず口を挟んだ．

するとWくんは身体の向きをやや私が立っていた方に変えて，私の目を見ながら「先生（私）に話さなきゃいけないことがあったんだけど忘れちゃって……．それを最初からきっちり思い出していたんだよ」と言った．「どんなこと」と私は問い直してみると，Wくんは「この前話していたアニメのことだ」と答えた．

このやり取りを聞いていたY先生は，アニメと聞いてうなだれた．そして「そんなのお前のわがままじゃないか」と言った．するとWくんはすぐさま「わがままじゃない」とY先生の方へ身体を向き直し，右足で床をドンと踏み鳴らし，また叫ぶようにして大きな声で言った．

その後，WくんとY先生は言い争っているうちに，1時間目始業のチャイムが鳴った．そこでY先生は「もう授業が始まるから，また後で話そう」と話を切り上げようとすると，「僕は遅刻じゃないからね」とWくんは言って，教室に戻って行った．

(3) エピソード1の補足と考察

このエピソード場面について若干補足しておく．普段の学校生活において，Wくんが遅刻してくることは珍しいことではない．むしろ夜更かしをしてしまうせいもあってか，遅刻して登校することの方が多く，授業中に眠ってしまうこともある．なぜ夜更かしをするのか彼に尋ねたところ，「いろいろと考えることがあるからだ」と答え，その

内容を語ることはなかった．ただこの場面のように，遅刻したことをきっかけにWくんとY先生が衝突することはこれまでなかったので，筆者はやや驚いていた．

このエピソードの中で，Y先生がWくんの遅刻の要因となった「考え事」を「わがまま」と言ったことが筆者には印象に残った．始業前には校門を過ぎていたが，アニメの話を思い出すことをWくんは優先して，その場に立ち止まってしまったようだ．チャイムが鳴ったときには教室にいるというルールがある本中学校において，Wくんの遅刻していないという主張をY先生は認めるわけにはいかず，それを「わがまま」として捉えたのだった．

しかしながらWくんは「わがままじゃない」と叫ぶように，また身体の力強い動きを伴って，Y先生に反発した．Wくんからすれば決して「わがまま」ではなく，チャイムが鳴り終わるまでに，教室へ行かなくてはならないと考えてしまう筆者らのルールを差し置いてでも，忘れてしまった話を最初から思い出しておくこと，つまり「考え事」をせずにはおれない心境になってしまったようであった．

これは「わがまま」というよりも，「強迫症状」（2006，飯田）といった発達障碍の特性に起因した行動と考える向きの方が多いかもしれない．すなわちWくんはアスペルガー症候群という発達障碍の子どもであり，確認作業が多いという情報からすれば，アニメの話を最初から忘れずに確認しておかなくては，次の動作に移ることができない状態になったと捉えることもできるだろう．

しかしこの「強迫性」という観点においても，このエピソードでWくんの感じていたことに迫りきれていないのではないだろうか．というのも，この場面でWくんが訴えていたように，アニメの話を最初から最後まできっちりと思い出さなくては気が済まない状態になった背景には，筆者にアニメの話を伝えたい，話そうとしていたWくんの思いがあったからである．このWくんの状況や思いは，「強迫性」という障碍特性の観点からでは，十分に掬い取れているとは言い難い．

このエピソードにおいて検討してきた「わがまま」という観点，および「強迫性」という観点いずれにおいても，定型発達の人々がWくんに向けた評価的な眼差しや捉え方，つまり「見立て」であり，彼の体験に寄り添った捉え方であるとは，必ずしも言いきれないものであった．すなわち，他の人から見たら間違ったルールかもしれないが，現在ある状況から導かれた「俺ルール」（2005，ニキ）とでもいうべき，当事者独自の捉え方，感じ方がWくんに見受けられた．

では，Wくんのような発達障碍を抱える生徒独自の捉え方や感じ方を，私たちはどのように受け止めていけばよいのであろうか．

2　発達障碍の当事者独自の感じ方をどのように受け止めていくのか

（1）定型発達者の「見立て」によるアプローチ

小・中学校で通常学級に在籍し，発達障碍を抱える児童・生徒への支援の必要性は，これまでも数多く指摘されてきた（例えば黒田，2004；高畑，2006）．その支援の焦点は障碍特性の理解とそれに基づく個別対応のあり方に関するものがこれまで中心であったが，対象となる児童・生徒が通常学級に在籍することを考慮すれば，集団の中での支援が模索されるようになってきているのも頷ける（別府，2010）．

現行の特別支援教育の枠組みにおいて広く受け入れられているのは，ある行動に対する原因や問題点を洗い出すアセスメントを行い，そのときの対応や考えられる手立てを示していくことである（例えば，門，2007；姉崎，2009等）．すなわち，学校生活や対人関係を生きていく上での児童・生徒の不都合さやアンバランスさを把握することによって，① それに基づく支援・工夫が展開しやすく，その成果をチェックできる，② 支援の必要性を周囲の生徒や保護者等に向けて説明しやすく，理解が得られやすい，という2点において有効なアプローチであると考えられる．

しかしながら，定型発達者の評価的な観点に基づいた「見立て」による実践には，エピソード1で提示したWくんだけではなく，高機能自閉症やアスペルガー症候群の当事者自身が自らの言葉

でその内面世界を描き出すようになってきた，自伝や著書からも強い反発を窺い知ることができる．

(2) 発達障碍というラベリングへの当事者からの反発

翻訳家でアスペルガー症候群の当事者であるニキは，「片づけられない女たち」（Solden, 2000）の翻訳において，発達障碍者を「非定型発達者」と呼称した．これは当事者の人々にとって受け入れやすく，支援者の間でも広く使用されるようになってきた．

この非定型発達者の立場から，自閉症者である泉（2003）は普通の人とは違った「異星人（エイリアン）マインド」を持ち，「普通から外れるのが悪いことだという発想はあまりない」と主張をしている．また森口（2004）も「定型発達」と呼ばれる非自閉症者の行動特性を自閉症者である彼女の視点から描き，自分の行動が普通で常識的で正しいと思っている多数派の身勝手さが「教育」という名のもとで強要され続けていると主張した．

これらの主張から示唆されるのは，自閉症やアスペルガー症候群の当事者には，定型発達者から発達障碍というラベリングをされること自体に対する強い反発があるということだ．世界で初めて自閉症者の世界を内側から描いたWilliams（1998）も「自閉症は他者から見える行為をまとめて記したラベルであって，内なる現実について記述したものではありません」としている．

こういった当事者からの強い反発は，「特性のある子だから，こう対応すべし」という，障碍特性理解に基づいたマニュアルを求める傾向が強まっていることへの警鐘ともいえる．すなわち，定型発達者の立場で評価した「見立て」を当事者に押し付けていないか，我々は問うていかなくてはならない．そして，支援を必要とする生徒独特の捉え方・感じ方にどう向き合っていくのかに目を向けることは，筆者にとってのみならず，支援実践における重要な課題であると考えられる（田中，2007；鯨岡，2007）．

(3)「異文化」に生きる人という位置付け

では，通常学級に在籍し，非定型発達の児童・生徒独特の感じ方や捉え方に，我々はどのように向き合っていけばよいのだろうか．

この問題に対して，浜田（2009）は定型発達者の解釈に当てはめることなく，障碍を1つの「文化」として捉えるという観点から，共に生きることを目指した支援を提唱している．ここで「文化」とは「生きるかたち」であり，彼ら独特の捉え方や感じ方を尊重しながら，その周囲の人との関係性を模索していこうとする枠組みである．

これは当事者であるニキ（2004）が自閉症スペクトラムの人々を定型発達者とは違う「異文化」に生きる人として位置付けたことと相通じる面がある．すなわち，独自の捉え方や感じ方をする児童・生徒を「異文化」に生きる人として位置付けることは，定型発達者の「見立て」を押し付けることなく，また当事者の強い反発を招くものでもないといえ，広く受け入れやすい枠組みであると考えられる．

しかし自閉症者の森口（2004）が指摘したように，学校という場では多数派の規律や協調性を重んじられている．その場において，非定型発達の生徒たちを「異文化」に生きる人として位置付けることは有効な支援の枠組みとなりうるのだろうか．この観点から支援を必要とする児童・生徒らが，教師や支援員，またクラスメイトと共に生きる学校生活を生き生きとしたものにしていくことを目指した実践研究は，これまで十分に取り組まれてきたわけではない．

そこで，エピソード1で取り上げたWくんの独特な感じ方，捉え方が表れたエピソードを1つ記述，考察することを通して，独特の感じ方や捉え方をする非定型発達の生徒たちを，学校という場で「異文化」に生きる人として位置付けることの意義と難しさについて検討することが本稿の以下の課題である．

3 当事者の感じ方に沿ったエピソード記述とは

Wくんの独自のあり様を捉えようとする本稿において，それをどのようにエピソード記述していけばよいのであろうか．これまでも述べてきた

ように，定型発達者の評価である「見立て」による否定的な記述には当事者からの強い反発があり，彼らの体験に沿ったものではなくなってしまう一方で，私たちは非定型発達の当事者であるとは言えず，エピソード1で提示したような独特な捉え方や行動に戸惑いを覚えることもある．

この問いに対しては，アスペルガー症候群の当事者である高森（2007）は，障碍を文化モデルとして捉え，当事者の体験に迫る際の留意点について述べている．そこでは，定型発達者によって作り出された否定的なイメージを肯定的なものに置き換えていくという当事者の積極性を認めながらも，肯定的な側面を強調しすぎる傾向にあることを指摘している．つまり，当事者は生きていく過程で味わう生活上の不便さ，他者から奇異に見られることも実際体験しているという．

その上で「できないことも障碍もある．しかし，だから何だというのだ？　それでも私には生きていく価値がある」と述べ，肯定・否定の価値観の押しつけに陥ることなく，その人のあるがままに生きる姿を捉える必要性を述べている．

この指摘から，「異文化」に生きる非定型発達者を記述していく際にも，その人に寄り添っていく中で，その行動を肯定的および否定的に評価することを留保し，支援員という筆者の立場から「手応え」を持って捉えられたことやその場面の「分からなさ」を記述し，その人独自の感じ方や捉え方を読み手に示すことが求められる．

そこで，筆者がWくんとの実践において体験したプロセスをエピソード記述（鯨岡，2005）によって描き出す際，まず【背景】で，その場面の状況や情報を提示し，エピソードでは事例が生き生きと読み手に伝わるよう，Wくんの言葉や行動，また声のトーンやしぐさなど，身体で表現された所作を詳しく記述した．その後〈メタ観察〉において，その場で筆者に「手応え」をもって捉えられたこと，および「分からなさ」が残ったことについて記述するという手順をとり，先の問題について考察を行った．

以下，Wくんの独特な感じ方を捉えるきっかけとなった，体育祭，最終種目の男子リレーの場面から始まる一連のエピソードを提示する．

4　Wくんの独特な感じ方を捉えるきっかけとなったエピソード

【背景】　Wくんは運動が苦手な生徒である．体育祭でも自分の参加する競技には出場すると，それ以外の時間は筆者の傍から離れず，クラス席から少し離れたところで好きなアニメの話をしたので，筆者はWくんにできるだけ応じるようにしていた．

体育祭も終盤になって，最終種目であるリレーの時間になった．Wくんにとっては，中学最後の競技なので応援してほしいという思いが筆者にはあり，「最後のリレー始まるし，応援しに行こう」と筆者はWくんを誘った．そしてクラス席の最前列に2人で座りこみ，リレーを観戦した．周囲ではクラスメイトが応援する準備をしていた．

エピソード2　リレーへの興味は……（10月1日（木）：体育祭，午後3時30分）

> リレーが始まった．クラスの生徒たちは運動場の方へ身を乗り出し，大きな声で応援を送り始めた．一方，Wくんはリレーが始まったことに気付いたのかどうか分からないが私の方を向き，好きなアニメの話を笑顔で抑揚もつけながら，語り続けていた．私はWくんの方に時折顔を向け，相槌をうちながらも，身体は運動場の方に向けて，リレーの展開にも注意を向けていた．
>
> そこへ男子の第一走者が，応援席の付近へやって来て走り去っていった．その間，周りの生徒たちは「行けー」「頑張れー」と大きな声を出していたが，Wくんはその間も私に話かけ続けていた．
>
> その後競技が中盤に差し掛かり，第3走者が私たちから離れた場所にあったコーナー付近を回ろうとしたとき，「今どこ」とWくんは突然尋ねてきた．「今，あそこの黄色いはちまきをしている人で，2番目だよ」と私は答えた．ようやくリレーに興味を持ってくれたかと思ったが，「そうか．でね……」と言って，Wくんはアニメの話を続けた．そ

の後，Wくんのクラスのアンカーが他クラスを逆転し，リレーに勝利した．

するとその瞬間，クラスの生徒数名がリレーメンバーの方へ駆け出し始めた．それに釣られるように，他の生徒たちも走り出し，運動場中央付近にクラスの輪が出来ようとしていた．しかしその最中もWくんは私に話し続けていて，程なくクラス席にいるのは私たち2人しかいなくなろうとしていた．

するとWくんは話すのを止めて突然立ち上がると，私に何も告げないままクラスメイトのいる方へゆっくりと駆け出し，クラスの輪の中に入ってしまった．どこへ行ったか分からなくなってしまったWくんであったが，その後スキップを踏みながら笑顔で私のところへ戻ってきた．そこで「リレーよかったな．ところでどうしてみんなのところ行って来たの」と尋ねてみるとWくんは「なんとなくだ」と答えた．

〈メタ観察〉 このエピソードにおいて，Wくんはリレーに興味を持っているのか，いないのか，また状況をどのように捉えていたのかについて，傍にいた筆者には「分からなさ」の残る場面であった．つまり，応援に盛り上がる周りの生徒たちと，周りで応援していることを気にしていない様子で，リレーのスタート時から楽しそうにアニメの話をするWくんとの間に大きなズレを感じていた．

一方で「今どこ」と言って，リレーを気にする問いかけをWくんは筆者に投げかけてきた．自分のクラスがどこを走っているのか分からなかったようで，もしかするとWくんは応援の仕様がなかったのかもしれないとも筆者は思ったので，リレー走者の場所を伝えてみたが，Wくんは「そうか」と言って，アニメの話を再開した．

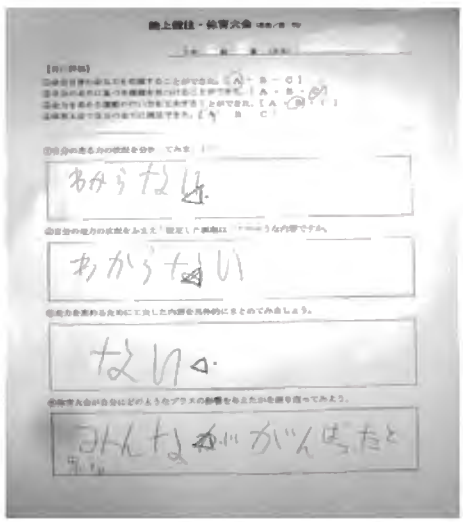
その後リレーに勝利し，クラスメイトがグラウンドに集まっている中でもWくんは話を続けていた．次から次へと横を人が通り過ぎて行き，砂埃が立ってしまう状況であったが，その周囲の状況を気にしていないかのようであった．しかし周りに人がいなくなると，今度はWくんもクラスの生徒たちが輪になっている方へ，自ら歩みを進めた．その様子を見ていたWくんのことを知る保護者が「何で行っちゃったんでしょうね」と筆者に尋ねてきた．たしかに問われると分からず，筆者はWくんに尋ねた．

そのときも「なんとなくだ」とWくんは曖昧な答えをした．特に何か明確な理由があったわけではなさそうであった．ただ機嫌良くスキップして戻ってきたことから，クラスの輪に加われたことは心地よい体験ではある様子だった．

【1週間後の体育の授業】（10月8日（木）：体育，4時間目）

体育祭の1週間後，体育の授業において運動会とその準備で行った陸上競技についての反省を行った．その中では走力についての自己評価や工夫に関する質問が挙げられており，Wくんのサポートに当たっていた筆者は，一緒にその課題に取り組んだ．

資料1にあるように，走る力を分析し，高めるための工夫についての質問に，「わからない」や「（工夫したことは）ない」と答える中で，「体育大会が自分にとってどのようなプラスの影響を与えたかを振り返ってみよう」という質問において，「どういう意味」とWくんは聞いてきた．筆者が「体育祭の感想とかよかったと思うことでいいよ」



資料1

と提案すると，「みんながんばったと思う」とWくんは書いた．

Wくんと過ごした体育祭の一日を振り返ってみても，クラスの生徒たちと交流したのは，クラスの応援や輪に入った場面のみであった．そのとき機嫌よく振舞っていたことを考え合わせても，リレーを観戦したことはWくんの心に残る体験となっていたようだ．応援するという行為ではなく，また「なんとなくだ」としか言葉では言い表せられない思いがあったにしても，Wくんなりにその場に居て，リレー選手の頑張りやクラスメイトの様子に注意を向けていたことを筆者に気づかせてくれた．

5　学校という場で，「異文化」に生きる生徒として位置付けることの意義と難しさ

Wくんが独特な捉え方，感じ方をしていたエピソードを取り上げ，筆者の感じたWくんに関する「分からなさ」や「手応え」について記述し，彼の感じ方や捉え方に迫ってきた．Wくんの事例を通して，非定型発達の生徒たちを「異文化」に生きる人として位置付けることの意義と難しさについて検討する．

(1)「異文化」＝その人らしい「我が」ままを生きる人として受け止めること

エピソード2の場面は，外から見ていた保護者が指摘したように，応援しているようには見えないWくんが話をやめて突然クラスの輪の方へ向かうことは，傍にいた筆者からしても違和感のあることで，その時点では「分からなさ」の残ることだった．

しかし体育祭後に取り組んだ課題を通して，Wくんなりの仕方で，クラスの生徒たちの様子に注意を向けていたことに筆者は気づかされた．そのことからエピソード2を再検討すると，アニメの話をしながらもリレー選手を気にし，またタイミングにはズレがあったが，クラスの輪に加わろうともしていて，Wくんなりの応援やクラスメイトとの関係の取り方として捉えられる．

またクラスの生徒たちは，応援に盛り上がる中でも周囲の様子に気を留めていないように見えるWくんに応援を強いたり，彼の話を遮ったりするようなことをしなかった．Wくんがその場にいることをクラスの生徒たちも見守ってくれていた環境も，Wくんにとって必要であった．

すなわちこのWくんの事例を通して示唆されるのは，非定型発達の人たちはそれぞれの仕方で学校の場に一生懸命に参加しているのであり（田中，2007），そのあり様を周囲の教師やクラスの生徒たちもその人のスタイルとして見守り，受け止めていくことによってこそ，独自の感じ方や捉え方をする生徒たちと共に生きることが可能となり，学校という場において「異文化」という枠組みが有意義な概念となる．

特に通常学級に在籍し，一見，他の生徒たちと大きな違いがあるようには見えない，非定型発達の生徒たちだけに，その人なりの表現方法や生活スタイルがあること，すなわち『その人らしい「我が」まま』と捉えられる姿があることを，筆者のような支援員や支援に携わる者が「つなぎ役」（Glenys，2002）となって，学校関係者やクラスの生徒たちに発信していくことが，「異文化」に生きる彼らと私たちとが学校で共に生きていく上で欠かせないものとなってくる．

(2) その人らしい「我が」ままを生きる生徒に向ける「同調性」の眼差し

(1) で述べてきた意義がある一方で，学校という場には明文化されたものであれ，暗黙のものであれ，決まりやルールがある．エピソード1で提示したように，たとえ彼の捉え方に基づいて，遅刻でないとWくんが主張しても，学校という場では認めるわけにはいかず，Y先生としてはWくんと向き合って話すことが必要な場面だった．

またエピソード2においても，Wくんに何らかの働きかけをして，その周囲の状況に合わせるべきではないかという指摘もありうるだろう．リレーを気にしているのだろうけれども，アニメの話を続けるWくんの様子と周りの生徒たちが応援している状況との間にある大きなズレを，筆者もその場で強く感じていた．つまり，Wくんは

筆者にアニメの話を聞いてほしいのだろうという思いの一方で，W くんにも周りの生徒と同じように応援をしてほしいという筆者の思いもあり，その狭間でどのように向き合うべきか，葛藤していたのだった．

この 2 つのエピソードから，学校という場において非定型発達の生徒を「異文化」として位置付けることの難しさとして示唆されるのは，特別扱いされることなく学校のルールや決まりを守り，また周囲の状況にも目を向けられるような，学校の一員であることを期待する眼差しを私たちは向けてしまう面があるということである．すなわち，学校で共に生活を営んでいく中で，「異文化」に生きる生徒たちを「我が」ままに生きる人として私たちが受け止めつつも，共に生きるがゆえに学校文化との無理がない範囲での「同調性」を求めてしまう．この両面にどう折り合いをつけるかに，教育実践の難しさがあると言えよう．

6 今後の課題

これまで学校という場において「異文化」に生きる生徒として位置付けることの意義と難しさについて考察したが，後者については今後も検討していく余地がある．その際，非定型発達者の「異文化」性とはいったいどのようなものか，すなわち彼らに立ち現れている内面世界について，その本態をより明らかにしていく必要がある．

自閉症者の内面世界について，当事者である Williams（1998）は「自分」と「他者」の両感覚を同時に持つことの困難を述べている．これは Hobson（1993）の提唱する，対人関係性における「相互性の体験（a mode of relating），相補性の体験（the kind of being related to）」を捉えることの困難，およびパースペクティブやりとりそのものの困難（浜田，1992）として捉える観点からも裏付けられる．

ただこれらの観点には「困難」という否定的な評価が付きまとってしまう問題があり，非定型発達者らしい「我が」ままとはいったいどのような内面世界なのか，「異文化」であることの強みとは何であるのか，当事者の手記や他の児童・生徒の実践研究と重ね合わせることによって検証していくことが今後の課題である．

なお，本調査の実施およびデータの使用に関する倫理上の配慮点として，① インフォームド・コンセント，② プライバシーの保護，③ 結果のフィードバックの 3 点に留意した（都筑，2004）．本稿は学校という場の日常生活の中に深く入り込んだ質的研究であるために，筆者が支援員として実践に携わる中で，学校関係者および保護者の中から研究協力が得られた方々について，事例として取り上げた．

事例を記述する際には，要点を損なわれないようにしつつ細部を多少修正し，教師・生徒・保護者いずれも個人が特定できないように配慮することで，対象校に了承を得た．また，エピソード場面を口頭または紙面にて提示することで，関係者間の連携を深め，W くんへの理解が学校全体に広まっていくように努めていた．

最後に貴重な経験をさせていただいた W くんやその保護者，また学校関係者の協力が不可欠であった．心より感謝し，御礼申し上げる．

注

1） 一般には「障害」という字が使用されるが，「害」という字は負の側面を強調するものである．本稿においては，「害」という評価的な枠組みを表す字より，「躓きの石」を表す「碍」を用いる方が実態に合っていると考え，本文では「碍」に統一した．

参考・引用文献

姉崎弘（2009）．「保・幼・小・中・高校における 発達障害のある子を支援する教育」ナカニシヤ出版
別府哲（2010）．「通常学級における特別支援教育 —— 集団の中での子どもの育ちを考える ——」教育心理学年報，49，p. 37–40
Donna Williams（1998）．「AUTISM AND SENSING : THE UNLOST INSTINCT」（2009．川手鷹彦訳『自閉症という体験 —— 失われた感覚を持つ人びと』誠信書房）
Glenys Jones（2002）．「Educational Provision for Children with Autism and Asperger Syndrome」（2005．緒方明子監修，海輪由香子訳『自閉症・アスペルガー症候群の子どもの教育 —— 診断，学校選びから自立に向けての指導法』明石書店）
浜田寿美男（1992）『「私」というもののなりたち：自我形成論のこころみ』ミネルヴァ書房

浜田寿美男（2009）「障害と子どもたちの生きるかたち」岩波現代文庫
Hobson, R, P（1993）「Autism and the development of mind」.（木下孝司監修『自閉症と心の発達：「心の理論」を超えて』学苑社）
飯田順三（2006）.「発達障害におけるこだわりと強迫症状」太田昌孝編『発達障害』日本評論社, p. 53–64
泉流星（2003）.「地球生まれの異星人　自閉者として，日本に生きる」花風社
高森明（2007）.「アスペルガー当事者が語る特別支援教育　スロー・ランナーのすすめ」金子書房
鯨岡峻（2005）.「エピソード記述入門　実践と質的研究のために」ミネルヴァ書房
鯨岡峻（2007）.「発達障碍ブームは『発達障碍』の理解を促したか」そだちの科学, 8, p. 17–22
黒田吉孝（2004）.「自閉症研究の新たな展開を迎えて」障害者問題研究, 32（2）, p. 1
文部科学省（2007）.『「特別支援教育支援員」を活用するために』, 文部科学省中等教育局特別支援教育課編
門眞一郎（2007）.「生きたアセスメントを進めるために」臨床心理学, 39, p. 319–323
森口奈緒美（2004）.「変光星　自閉の少女に見えていた世界」花風社
ニキ・リンコ・藤家寛子（2004）.「自閉っ子，こういう風にできてます！」花風社
ニキ・リンコ（2005）.「俺ルール！　自閉は急に止まれない」花風社
Sari. Solden「Women with Attention Deficit Disorder」（2000. ニキリンコ訳『片づけられない女たち』WAVE 出版）
高畑英樹（2006）.「通常学級における特別支援教育」精神療法, 32（1）, p. 35–42
田中康雄（2007）.「特別支援教育の現状と展望 —— その光と影を追う ——」そだちの科学, 8, p. 64–69
田中康雄（2007）.『発達障害特性論からの「生きづらさ」と発達障害のある子どもの「生きづらさ」』教育, p. 61–67
都筑学（2004）.「倫理的に配慮する　研究協力者との関係のあり方」無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ編『質的心理学　創造的に活用するコツ』新曜社, p. 233–239

What are the significance and the difficulty in characterizing the students who have atypical patterns of development as a "different culture"? —— From an assistant in Special Support Education ——

Mahito KATSUURA

Graduate School of Human and Environmental Studies,
Kyoto University, Kyoto, 606–8501 Japan

Summary In meeting the needs of students with developmental disorders and dealing with their unique sense of perception and sensitivity, it is generally the case for Special Support Education to approach the student based on a "diagnostic" development scale. However, writings by people with developmental disorders and those who assist them mention that students who have atypical patterns of development are strongly opposed to the current approach.

As a Special Support Education teacher assistant, I have applied the episode-writing method to present a case study of a boy who is prescribed as performing at an atypical level of development. In attending school, the boy is characterized as a person of a "different culture." The findings from the study have implications both for understanding the significance as well as difficulty in offering the necessary support within the school curriculum.

The case study reveals that being able to accept students of a "different culture" within an "I live as I am" context is effective. However, with school fostering a sense of community, there is a tendency to expect students to "conform" with school culture. In respect to both viewpoints, the case study demonstrates the difficulty in balancing both stances within the school program.