



Title	実践を問いつける場の構築：自閉症教育に関わる実践記録の文体分析を通して
Author(s)	竹内, 理恵
Citation	文化/批評. 2018, 9, p. 21-38
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/75737
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

実践を問いつける場の構築

—自閉症教育に関わる実践記録の文体分析を通して—

竹内 理恵

はじめに

本稿は、自閉症教育の場における実践の記録を再読し、その文体の分析と再解釈を通して、そこに生じている知とは何か、それはどのようにして遂行されるのかを明らかにしようとするものである。自閉症教育に関わっては、すでに多くの理論が提唱され実践も蓄積されている。しかし、筆者自身、これまで9年にわたって特別支援学校で実践を進める中で、教育や福祉の領域において一般的に主張される「人権」や「権利」、「発達保障」、「子どもの内面に寄り添う」といった理念的な言葉と、実際の自閉症教育の場で起きているリアリティとの間にある齟齬に、長年課題意識を抱いてきた。そもそも自閉症教育の場は、教育を中心として、医療、保育、介護等の側面が重なり合う場所であり、そこでは、自閉症のある児童生徒を始め、教員、保護者、多職種の専門家等、さまざまな人々が関係を取り結んでいる。そうした中で生じているのは、一般的な理念では決して捉えきれない複雑で複数の関係性であり、それ自体が絶えず変化していく動態的な関係性である。本稿では、こうしたリアリティをこそ、自閉症教育の場における重要な知識のあり方として、改めて再設定するとともに、その知識をいかにして遂行し維持し続けるのかという方法論をも提示したいと考える。

1. 自閉症教育の場1における二項対立を起点として

まず、本論で使用する用語と概念についての制度的概要を述べる。特別支援教育は2003年の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」において提示され、その中では、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」と述べられている。「特別な場」（盲学校、聾（ろう）学校、養護学校、特殊学級、通級による指導）で教育を行う従来の特殊教育から、特別支援教育へと名称・概念の転換を行うことで、「従来の特殊教育の対象の障害」だけでなく、「LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒」一人一人の教育的ニーズに応じて必要な支援を行うという考え方に転換した。

さらに近年では、「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 2012〕が提唱され、できる限り「同じ場で共に学ぶことを追求する」こと、就学を場を固定的に捉えるのではなく「個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒」に対して「その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備する」こと等が必要であると述べられている。つまり、就学対象や就学の場を固定的に考えるのではなく、本人や保護者を含めた関係者のニーズや状況に合わせてより柔軟に選択し、どの就学

機関であっても、関係者間の連携を深めて必要な教育と支援を行うという方向へ転換しつつある。

本稿で述べる自閉症教育は、こうした特別支援教育の中に含まれるものである¹⁾。2003 年「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、自閉症とは「3 歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」と定義されている。2004 年「発達障害者支援法」では発達障害の定義として「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」とされている。

次に、本稿の起点となる問題意識を述べておきたい。個々の学校や地域によって状況の異なる面があり一概には括れないものの、自閉症教育においては、大きく二つの考え方が存在している。一つは行動分析学に根拠を置き、客観的有効性に基づいて教育を行おうとする、エビデンスに基づく教育（evidence-based）の立場であり、もう一つは発達心理学に根拠を置き、行動分析学を批判しながら、個人の「内面」や「主体性」を最も重視しようとする立場である。

前者について、2000 年代に、自閉症教育の指導内容や指導方法についての研究が進展し、自閉症の認知や感覚の特性等に基づき、教室環境の設定や日課構成の留意点、心理的安定の図り方等、具体的な方法論が提示された〔独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2004 他〕。そこでは「知的障害教育の内容や方法だけでは自閉症を併せ有する子どもたちに適切な指導がなされない」ことが指摘され〔齊藤・内田 2007: 3〕、「知的障害と自閉症を併せ有することは『知的発達の遅れを伴う自閉症』と捉えるべきで、『自閉を伴う知的障害児』という知的障害のバリエーションとして捉えて自閉症児に対応すべきでない」ことが述べられている〔独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2006: 45〕。そこには、自閉症教育が従来の知的障害教育の範疇で行われることで、その質的な差異と特性が十分に配慮されにくいという現実的な課題があった。

こうした前者の立場に対し、発達心理学に基づく後者の立場（個人の「内面」や「主体性」を最重視する立場）においては、前者を、障害特性や行動面にのみ着目し、子どもの内面性や発達過程に目を向けないものだと批判するとともに、指導や介入を（児童生徒の主体的発達を妨げるものとして）極力排し、児童生徒の主体意思や、本来的に備わっているとされる発達過程の顕現を最大限尊重しようとする。例えば前者に対し、次のような批判を行っている。すなわち「障害特性」や「行動の機能」に着目するのは異なり、「発達要求という内面理解は、現象としてマイナスである『問題行動』のなかに、プラスである発達要求がある」とらえる点で、異なるスタンスをもって」おり、それは「自閉症児者を一人の尊厳と権利を有する存在（主体）として認識する人間観に裏打ちされたもの」だという主張である〔奥住他 2012: 91〕。

このように、行動分析学等に基づき積極的介入を行っていく前者と、発達心理学に基づき児童生徒の主体性・自発性に委ねる後者の存在があるが、本稿はそれに対し、この両者の枠組みだけでは、実際の場で生じている複数的で動態的な関係のリアリティを捉えきれないことを、起点的課題として提示する。

2. 本稿の視角

ここでは、上述の議論の中で自明のものとされている「主体」という概念自体を再検討しながら、本稿の視角を提示する。

(1) 主体性概念の検討

主体性概念を問題化するのには、ある状況性や関係性以前に、あらかじめ独立して存在する、確固とした主体やアイデンティティが想定されている点である。そうした考え方はこれまで繰り返し問われ続けてきたのであり、例えば竹村は、主体そのものが社会構築物であるという議論を踏まえ、主体概念を解体することによって『『自由選択』や『自主自律』という近代主義的な概念』の代わりに、「主体／他者という二分法で切り分けられない存在の在り方」や「近代主義的な主体の桎梏から抜けてた新しい存在のかたち」を模索することができると述べる〔竹村 2003: 109-110〕。またジュディス・バトラーも、抑圧からの解放や権利獲得の主張の中で、「女」という主体やアイデンティティが固定化されてきたことの問題性を指摘し、社会的に設定されている「理解可能性」以前に本質的に存在する主体などないとする。バトラーは、「ひと」が「社会的に設定され維持されている理解可能性の規範」を絶えず反復するダイナミズムの中で生きている点に着目する〔バトラー 1999: 220; 255〕。真空の中で生きられる主体や完全に平等な理想空間などなく、さまざまな軋轢や問題との接点において関係を構築していく試行錯誤、日々の行為を反復する中で関係の意味を変えていく試みこそ重要である。

(2) 関係性の中で考えること

ある行為を、主体概念を前提にして「自律的になされたか他律的になされたか」という枠組で判断するのでは、実際に生じている微細な関係性が捨象されてしまい、自閉症教育の場のリアリティを捉えることができない。本稿では、この問題を考えるために、「イタリア精神医療の人類学」を副題とする『プシコ ナウティカ』を著した松嶋の研究を参照する。松嶋は、「歴史の大きな諸力のなかにありながらも、差異を生み出しながら紡がれていく人々の具体的な生の次元」に着目する必要性を論じる。「現場」において「自ら動き行為する人々」は、さまざまな言説や制度に「絡めとられながらも、同時にそれらを利用したり、乗り越えたりしながら自分たちの生を織りなしている」のであり、現場とは「そうした人々の具体的な生に出会う場所」である〔松嶋 2014: 4-17〕。

人々は、真空の空間で自由に振る舞っているのではない。そこには歴史的に作り上げられてきた様々なモノや制度があり、複雑な権力関係がある。フィールドとは、可視的な次元と不可視的な次元を貫いてあるバトル・フィールドであり、人々が生きているのはそのような現場である。

「生」というのは、制度やシステムをはみ出している過剰なものであり、それゆえ不可避免的に、制度やシステムを踏み越えてしまう局面がある。…（中略）…制度やシステムと「生」というのは、排他的に対立しあうものなのではなく…（中略）…とうてい単純とはいえないような絡み合った関係にある。

このように松嶋は、「人々がいかに『制度を生きているのか』を捉える」ことを重視する。そして、地域精神保健のフィールドに携わる多様な人々の生を記述することを通して、イタリアにおける精神医療から精神保健への転回は、「生きることをどう支援していくか」という観点への転回であり、そこには「関係論的な生命観」が示唆されていると述べている。松嶋は、精神科医であり医療人類学者でもあるクラインマンの「人々のあいだの経験」²という言葉に着目し [Kleinman et al. 1991: 295]、『『社会的苦悩 (social suffering)』のような経験が、個人の主観的な経験にとどまらないこと』、そしてそれらの経験が媒体となり「新たな行為と関係性の連関を生み出す」ことに着目する重要性を論じている [松嶋 2014: 10-12]。

こうした相互関係のダイナミズムを見落とさないためにも、自閉症教育の場において生じる事柄を、主体概念ではなく、人・物・環境・制度等を含めた具体的な関係性の中で捉えていく必要がある。

(3) 中動態における「知る」という行為

ここまでの議論を踏まえ、実際に生じている複雑で動的な関係性を捉えるために、再び松嶋を参照し、能動態でも受動態でもないその中間の状態、「中動態」という言葉で言い表される視点に着目する [松嶋 2014: 337-346]。

われわれ参加者がからだで学んだことは、「強い主体であろうとすることの病い」と呼べるようなものである。近代における… (中略) …この病いから治癒するためには、主体か客体か、能動か受動か、という白か黒かの二元論ではなく、主体であることと客体であることのあいだに、能動と受動とのあいだに、そのどちらともいえないような広大なグレーゾーンが広がっていることを見出し、この関… (中略) …に向かって自己を開き、具体的にその領域を探索していくしかないように思われる [松嶋 2014: 326]。

自閉症教育の場における行為も、この中動態として考えられる。例えば授業場面で、補助指導者³として待機する場合、児童の少し後ろ、やや離れた所から見守り、必要に応じて支援ができるよう待機しているのだが、児童が支援を必要とするような何らかの行為を行おうと動く際には、その行為が完了しないうちに、予測し、教師も動き、支援に入る（もちろん、すぐに支援に入ってしまうのではなく、そのときの状況や児童の実態によって、意図的に待つ・様子を見守る場合もある）。このような場合、児童の行為が完了しないうちに、教師もその行為に加わるので、本人の行為と教師の行為との区分は、主観的には把握されていたとしても、常に確証しきれない問いの領域に残り続ける。むしろその領域こそ、教師に絶えず問いを残し、省察を促すものでもある。

このような、行為と行為者、あるいは行為者と行為者の区分が明白でなく曖昧であることを、バトラーは別の箇所、行為 deed と行為者 doer と表現し、それを動詞 own によってつないでいる [バトラー 2002: 25]。ある行為が主体的になされたのか否かという問いに関して、自由意思をもった主体を前提とすることの問題性を論じたが、ここでもバトラーは「主体」subject という言葉を使うことを避

け、ある行為を誰が負う own のかは、その場の状況による偶発的なものであることを示す。これは松嶋の述べる「中動態」に重なり合う。「中動態」と呼ばれる状況においても、その行為が誰のものなのかは安定せず、その場の状況や関係性に依存しているからである。

こうした分からなさを、バトラーは「非一知」unknowing という新たな知として提示する。松嶋においては、能動でも受動でもない中動態という、関係性における「態」の問題であったことが、バトラーにおいては関係性における新たな「知」の問題として提起されているのである。バトラーにとって「知る」unknowing という行為は、単に知識を得る、知らなかったことを知るということを指すのではなく、「知る」という行為によって認識する主体も認識される対象も「解体され、再編されていく」ことを意味するのであり、そこにこそ知識があるという。知るという過程の中で「世界に出会うとき、わたしたちは、前と同じものにとどまってはいない」[バトラー他 2002: 34; 63]。本人の主体性を分かったものとして固定化することが「分かる」ことなのではなく（そのように、本人の主体性を安易に分かり得ると考えることは他者化の暴力にさえなり得る）、分からなさを抱えながらの「知る」という行為によって、絶えず新たな関係性へと変容し続けるということが重要なのである。それは、教育に携わる者が、どんな立場や方法論を持っていたとしても共通して抱える問いであり、そこに、新たな知の構築の可能性を考えたい。

3. 事例を再読する

ここまで、中動態と呼び得る場において生成する知のあり方を示した。それは、知識の量が増え、知らなかったことを知るようになる知ではなく、固定化されて考えられていたものが創り直されていく非一知 unknowing としての知であった。ここで、この非一知、すなわち前述した、行為と行為者が結びつかないような関係の中で生成する知を、「関係性としての知」と表現する。これは、近代的個人（主体）の存在を前提として個と個の相互作用を考える、既存の関係発達論や社会学的関係概念とは根本的に異なるものである。そして、ここで問題となるのは、この「関係性としての知」（非一知）をどのようにして変化し続ける動態的な知として維持し遂行し続けるかという方法論に関わる事柄である。

この点を明らかにするために、前節で論じた視角に基づいて、具体的な事例を再読し、その中からどのような知の生成と遂行を構想することができるのかを提示する。ここで「再読」としたのは、読み直す、再解釈するということが、知の問題を考える上で重要であるからだが、この点の詳細については、事例の再解釈とともに論じることとしたい。

事例1 行間も含めて多様な行為が生じていること

以下の記録は、ある療育教室の療育場面である。集団の中で一緒に活動することを目標に、見る、体操する、作業をするといった活動が行われていたが、その過程で、一つの問題が生じ、それへの対応を行った場面について書かれたものである [伊藤 2007: 8-11]。

入会初日は、K 君が集団行動をとれることが一番の目標です。…（中略）…一つの空間内で、皆

がばらばらに違うことをしている雑多な環境では、集団に合わせて行動することを教えることは非常に困難です。そこで、K君が大好きなアンパンマンや電車の教材をお友達と一緒に見たり、音楽に合わせて体操をしたりと、K君が好きなこと、できることを中心とした活動を行ない、集団がK君に合わせることで、集団行動をとることができました。

その後、戸外歩行に行くため、全員トイレを済ませ、靴を履いていましたが、ここで、K君は室内から室外に行くという環境の変化と、靴を履き終えていないお友達を待つことができず、マイペースに動き回り始めてしまい、いざ外に出ようとすると、靴をはかずにひっくり返って大泣き……とても外に行ける状態ではなくなっていました。

ここで、K君だけを室内に残し、他のお友達は歩行に出発するというプログラムをとってしまうと、集団行動のパターンが崩れてしまいます。そして、室内に残ったスタッフとの固着関係に陥ってしまいます。また、K君が泣いたまま、戸外歩行に出たとしても、歩行＝泣くという悪いパターンが出来上がってしまい、今後室外に出ることが難しくなるかもしれません。そこで、全面受容の形をとり、今日は外には行かず、室内で泣かずに集団行動をとることを目標としました。その後もK君の好きなシール貼りや色塗り等の製作活動を通して、落ち着いて集団行動をとることができました。…（中略）…二回目…（中略）…いざ戸外歩行に行く時間となりました。先週は玄関で泣いてしまう悪いパターンができてしまっているの、今週はお友達が玄関で靴を履いて準備している間は、玄関が見えない所で、K君の好きなシール貼りや色塗りをするようにしました。…（中略）…そして、他のお友達が靴を履き終えた所で、K君とシール貼りをしているスタッフに準備完了の合図を送り、最後にK君が待つことなく室外に出られるよう集団の流れを作ること、K君は泣かずに戸外歩行に出発することができました。

自閉症のある児童の集団参加について、考えられる一つの意見としては、「集団参加を苦手とする障害であり、無理に合わせるとストレスがかかる」、「発達的にはまだ教師と一対一対応の関係を豊かに膨らませる段階である」、「成長して自然に集団に入れるようになるのを待つべきだ」というものである。それに対しては、「集団行動を取れるよう指導すべき」という反論も存在する。

K君の主体意思ということを考えるとき、実は、この事例からは、K君が本当は友だちと一緒に行動しなかったのか、戸外歩行に行きたい／行きたくないという意思があったのかどうかは、分からないこととして存在している。外に出ようとしたとき「大泣き」をしたと言っても、それがそもそも戸外歩行に関わる意思表示だったのか、それとも別の理由からだったのかは分からないこととしてある。ただ、ここでスタッフがK君の反応を前にして一貫して取っているのは、「K君の主体意思は、行きたいか行きたくないかどちらなのか」、あるいは「集団行動に合わせるようにするのは良いことかどうか」という理念的な思考ではなく、その都度目の前の行動において判断するという姿勢や態度である。

スタッフは、戸外歩行に出られるようになった後も、通常1時間の戸外歩行を行うところ、初めて出られたこの日は、本人の様子を見て半分の時間で切り上げ、疲れたり座り込んだりして嫌な体験として残らないよう活動時間の調整を行っている。また、活動の見通しがついてきたと思われる四回目の療育になると、他の児童が靴を履き終わるまでの時間を、シール貼りの活動なしで待つように試み

るなど、スタッフ自身は明確に目標を持ちながらも、一気にそれを実現させようとするのではなく、その都度 K 君に合わせて目標を変えたり別の仕方を試みたりして対応を変化させていく。

ここには、二つの事柄——第一に、何か問題が顕在化して対応するということと、第二に、問題が顕在化していないときも絶えずさまざまな動きが予想され、推測され、未然に防がれている様子を書き込まれている。まず前者の、問題が顕在化している場合を見ると、実際のところ K 君がなぜ外に出るときに大泣きをしたのかということは、問題が顕在化して初めて考えられており、事後的に振り返って意味づけられたものだということができる。その意味で、K 君が何に引っ掛かって「大泣き」したのか確かなことは分らない。直前にしていた活動が切り替えられなかったのかかもしれないし、直前のトイレで何か気に入らないことが起きていたのかかもしれない。友だちを待つときに生じたささいなトラブルや思い違い、そのときのスタッフの声のかけ方、促し方に原因があったということも考えられる。ただ、このようなとき、「外に行こうとすると泣いて拒否した」ということから、戸外歩行の拒否が K 君の意思であり、その主体意思を尊重し、歩行に行くこと自体をやめる、という対応である。しかしそれは、K 君の思いを尊重しているようで、実はこのようにいくつもの理由が考えられること、にもかかわらず決して本当のところは分らないことを、逆に一方の思惑によって決めつけてしまうことにもなってしまう。しかしこの事例のスタッフはそうではなく、「何が原因だったのか」を内省し、そこから「どうしたらできるか」と解決の方途を探っている。本人の様子や状況から推測し、次の対応を考え、二回目には「待つ」という部分を省略して歩行に臨めるように対応し、K 君の反応が良かったことから事後的にその推測が外れてはいなかったことを確認し、次のステップへとつなげている。このように、療育の場面で往々にして起こり得る、問題の顕在化の際には、本人や、対応しているスタッフ、他の児童、周りにいるスタッフが一斉に状況の中に巻き込まれ、いくつもの判断の中で折り合いをつけながら、療育の行為が進められていくのである。

第二に、問題が顕在化していないときにも数多くの認識や推測、相互的な行為が生起していることが行間から読みとれる。恐らく初めに、どんな教材や活動なら集団の中で一緒にできるか、事前に家族から聞きとったり、いくつかの教材を、実際の反応を見ながら出し入れしたりし、友だちも一緒にできる活動を選んでいることが考えられ、その場にいるスタッフの、声のトーンや身振り等も、本児がこの場にいられることに影響を及ぼしている。

また、本児が外に出ることが難しいという判断から、今日は外に行かず室内で過ごすとした際、他の児童にとっては急な変更が起きていることになるが、それにはうまく対応することができたのだろうか。おそらくここで、他の誰が変更を苦手とするか、それに対して、すでに靴を履き終えている児童が変更に応じられるにはどのようにするかといった、他の児童への配慮も行われたこと、また、本児がその後行う活動も、泣いた直後であるため、興奮を高めるような活動的なものではなく、座って静かに取り組み、且つ具体的で分かりやすい教材が選ばれていることも考えられる。このように、問題が起きておらずスムーズに流れているように見えるときにも、本児と他の児童とスタッフの、めまぐるしく働く認識と微細な行為の連鎖が生じており、そこにおける関係性は非常に重層的で複雑なものとしてある。

事例 2 手をつなぐことに表れる微細な相互調整

次の記述は、ある療育場面における、手をつなぐという一つの動作に焦点を合わせた記録である〔小川 2007: 16-17〕。記録に登場する T さんの、通所前の事前情報として、以下の内容が記されている。「養護学校高等部入学前に突然自分の腹部を肘で打ちつける自傷が始まり、どうにも止められず」腹部の手術に至った経緯がある。高等部卒業後に通所した施設が合わず、「ささいな事で興奮し自傷を繰り返し」、自分の歯を 4 本抜くこともあった。「昼夜逆転の生活は、家中の壁に穴があき、パニックの日々」だったことが記されている。以下は、T さんが通所を開始したときの様子である。

出会いのその時、T さんは両手にお菓子とジュースを持ちながら耳を塞ぎ、目をつぶって車の中で屈曲していました。この状態に不意な接触、声かけは反発反射が出やすくととても危険です。そこで集団感応を利用して⁴目的行動を促します。何とか集団の流れに入った T さんは、お菓子を持ったまま集団と歩きますが、耳塞ぎと目つぶりをしたままです。スタッフは接触や声かけをせず、T さんの歩く先の危険回避をしました。しばらくすると耳を塞いでいた手が下がり、少しずつ目を開くようになりました。そこで、手つなぎ⁵を試みますが「ヤダ」と反発、すごい早さで身をひるがえされました。手の出し方が悪かったのです。仕切り直し、次のチャンス待ちます。手が下がってきたところで、今度はさりげなく他の利用者さんの手を T さんの手に近づけると今度は反発無く手をつなぐ事ができました。スタッフは全神経を集中し、意識レベルは？反射は？コミュニケーションの手がかりは？行動のコントロール力は？様々なポイントで T さんを観察し、集団行動に巻き込み、その結果…（中略）…穏やかにユアペース⁶で過ごすという経験をしました。

この事例も一見すれば、「スタッフの指導によって T さんが集団に参加することができた」という評価と、逆に「集団参加が苦手な T さんを、本人の思いにもかかわらず集団参加させている、T さんは過剰に適応している」という評価とに分かれることが考えられる。確かに当初、集団活動に参加することは、T さんの「主体性」という点からすれば、本人の望むところだったかは定かでない。しかし、初めから固定された「主体」が存在し最後まで変わらないという捉え方ではなく、関係的視点で考えれば、何が見えてくるだろうか。T さんは「私はこうしたい／こうしたくない」と言葉で意思表示するわけではないが、耳塞ぎの有無、手の位置、目を開いているか、どこを見ているか、お菓子をぎゅっと強く握ったままなのか、置いて手放しているのか、手を差し出したときの反応はどうかなど、当初は他者との関わりを拒んでいるかのように見える T さんと、手をつなぐという関係を取り結ぼうとする中で、スタッフは自他の身振りや動作に敏感になり、微細に観察し、その過程において、手を出してみる、「ヤダ」と反発を受ける、「手の出し方が悪かったのだ」と思い、手を出さずに待つ、他の利用者さんとならつなげるのではないかと思いその手を近づける、という一種のやりとり——コミュニケーションを行っている。T さんの行動は、スタッフの存在や振舞い、手の出し方や、他の利用者の存在等に影響を受けて変わり、それを受けてスタッフの動作もまた変わっていく。つまり、初めから固定された所与の主体があるのではなく、T さんも周りの利用者もスタッフも、一つの場を共同で作りながら相互に変わっていく、そのような「関係的主体」なのである。

事例3 多数のアクターが複合的に組み合わせられること

次の事例は、特別支援学校小学部高学年の学級における授業記録である〔筑波大学附属大塚特別支援学校 2011: 58-63〕。音楽の内容を中心に、学校独自の「関係の形成と集団参加」及び「情操」領域の学習内容を合わせて設定した、各教科等を合わせた指導⁷の授業であり、「友達の音を聴いて、やりとりしながら合わせて鳴らす」「曲に合わせて楽器を演奏する」等を目指として、合奏、身体表現、鑑賞活動等が組み立てられている。記録では、授業全体に関わる記述と、個々の児童（R 児、O 児、S 児）に関する記述があるが、ここでは特に O 児に関わる記述を取り上げる。支援学校では、一つのまとまりのある単元を組み、同じ内容の授業を繰り返し行いながら、少しずつ発展させていくことが多いが、ここでも複数回授業を行う中で、児童の様子から、その都度授業の目標や内容や手立てが見直されている。

授業を進める中で、どの児童も「自分のペース」であれば主体的に活動をしたり、意欲的に取り組んだりすることが分かってきた。従って、もう少し困難な課題として、「集団の場で」「相手に合わせながら」「周りに合わせながら」ということをキーワードとして、授業の評価と改善を行うこととした。アセスメント結果や授業評価から、以下の分析を行った。…（中略）…（O 児）については、「耳ふさぎ」をしていることが多く、参観者からも「聴覚過敏」の児童に対する「音楽」の授業参加に対する疑問が投げかけられた。従って、「耳ふさぎ」の状況での様子を細かく観察した。観察の結果、O 児は単純に音に対する過敏性から「耳ふさぎ」や「不快」の表現をしているのではないことが分かった。活動の中でも、比較的好きな活動と苦手な活動があり、好きな活動では、パチを持って鳴らすことも出来てきた。O 児は、アップテンポの曲で喜んで跳ねることが多く、「脈拍」などもとても速い児童であり、パーソナルテンポがとても速いと推測された。また、外界認知のスピードがとても速く、カードや絵本もフラッシュカードの様に提示した方がよく見る児童である。分かりやすくシンプルな構造でテンポ良く進むことを好み、ゆっくりと待つことや理解が困難な複雑な構造、予測しない音などに不快感を示す、つまりセルフコントロールの力の育成が長期的な課題であることが分かった。…（中略）…従って、課題の見直しをはかると共に、評価項目を工夫した。

O 児には「支援を受けながら、友達と一緒に音空間を共有する」の課題を設定し、信頼できる大人への「ヘルプサインの有無」と「表情による快・不快」の項目を追加した。

まず、O 児が授業中耳をふさいでいることをめぐって、いくつかの解釈がなされている。教室の後ろで本研究授業を観ていた参観者は、耳ふさぎは感覚過敏から来る不快の表現であり、この場にすることが難しいのではないかと、授業に参加すること自体を検討した方がよいのではないかと解釈をしている。しかし授業者は、その意見を受け止めつつも、再度観察を行い、活動ごとの反応の細かい違いから、耳ふさぎは必ずしも聴覚過敏によるのではないのではないかと、別の理由があるのではないかと、あるいは聴覚過敏であったとしても、活動次第では参加できる場面があるのであり、場の設定や工夫、課題設定の変更によって参加できるのではないかと解釈している。また観察し直す過程で、「バ

チを持って鳴らす」「喜んで跳ねる」「よく見る」活動とそうでない活動があることから、好きな活動・苦手な活動を推測するなど、O児への理解を新たにしていることが分かる。O児自身の「セルフコントロールの力の育成」を「長期的な課題」とし、「社会参加を目指した設定」をする一方で、授業自体を「シンプルな構造でテンポ良く進む活動」に組み立て直すことによって、現在の実態でも参加できる場を作るという両方の視点が織り込まれている。

O児に対しては、「聴覚過敏」への対応として、「耳栓」や「ノイズキャンセラー」の使用、エスケープエリアの設定、信頼できる大人と一緒にであれば教室内に居られるように「ヘルプサイン」の導入などを行った。40分授業の中で、O児にとっての「重点プログラム」を決め、その活動は頑張ること、あとの活動は「場に居られること」「音空間を共有すること」を目的とした。これらの対応は、O児の生活年齢や将来像を考え合わせ、「みんなと一緒に様々な活動の場を経験できるように」という社会参加を目指した設定である。O児の頑張る活動としては、楽器活動で「楽器をならそう」の曲をシンプルに提示し、フレーズの切れ目（休符）の部分で、比較的気に入っている「木琴」を鳴らすこととした。また…（中略）…「廊下にある銀色の柵」に似せて「専用の舞台（銀色の柵）」を設定し、O児にとって親しみやすく、分かりやすく設定した。

O児の反応から、どのような活動であれば参加しやすいのか、どんな速さで提示すればよいのか、苦手な音は何か、手立て（耳栓やノイズキャンセラー、エスケープエリアの設定、ヘルプサインの導入）があれば参加できるのか等、本人の反応を見ながら目標や課題を修正したり、苦手なことがあれば手立てを講じたりし、「生活年齢や将来像」も併せて複合的に考察されている。また記述の特徴として、主語・述語以外の部分には「場」「空間」「みんな」「さまざまな活動」といった多数のアクターが入り込み、その中にこの両者の関係があるという、複数の重なりになっている。

本事例は授業記録であるため、児童－教師の二者関係よりも、個々の児童や集団全体のアセスメント、教科・領域のねらいと授業目標、活動全体の組立、児童同士の関係の調整等、より複雑で多数のアクターを含み込んで、全体の調整を図りながら場が創られていることが分かる。本稿では省略したが、本記録には、O児の他にもR児やS児についても同様に、各々の反応から目標・課題を修正したり手立てを工夫したりした過程が書かれており、個々に異なる実態への配慮や気づき、活動の見直し等の中で、総体としての授業参加の場が創出されている。

4. 記録を書くこと・読むことの意味

以上、3つの事例の再読・再解釈を通して、問題が顕在化したときにも、また顕在化していない文章の行間にも、微細な認識と行為の連鎖が生じていること、初めから固定された「主体」が存在するのではなく相互の調整の中で変わっていくのだということ、その中で参加の場が創られていることが見えてきた。そしてそれが浮かび上がったのは、記録を書く作業、そしてさらに、書かれた記録を読み直し、再解釈し、意味づけるという作業によってであった。なぜこの作業が重要なのかと言えば、本稿で考察しようとする関係性が、単純な個と個の相互関係ではなく、行為と行為者の結びつき自体

が解体され再編され、分からなくなる（非一知）という中での関係であるためである。つまり、その場では差し当たり、主語と述語、行為と行為者が結びついた形で捉えられているのだが（そしてそれは、事後的に記録を書く時点でもまだ、文章の構造上そうである）、実際の場で生じる関係のリアリティは、事後的に文章を読み直し、その結びつきを再検討し、さらには解体・再編していくことによって初めて捉えることができるからである。それゆえ文体に着目することが重要になるのだが、具体的に記録を読み直していく作業の前に、本節ではまず、記録を書くこと・読むことの意味について考察する。

(1) 書く・読む・議論する ―その事後性について

自閉症教育の場においては、通常主観的に、「教師が／児童生徒がこうした」という、行為と行為者が直截に結びついた関係として意識されており、絶えず目的意識をもってその場その場の行為が遂行されている（そして繰り返すが、それは実践を進める上でとても重要なことである）。もし記録を事後のかつ反省的に書く・読むということがなければ、行為と行為者の関係は固定化されたまま、日々の実践が進んでしまう。それゆえ、実践を絶えず事後的に振り返ることによって、その関係を問い直していく作業が必要になる⁸。

バトラーは、「行為者がその行為に重ねられる唯一の方法は、行為と行為者のつながりを言語的に断定することによって」であると述べるが、ある行為や出来事をめぐって、異なる経験や背景を持つ者が、事後的に振り返って文章化したり、それを読んだ者が自分の経験と照らし合わせたり、報告・議論をしたりする中で、固定されたように見えていた行為と行為者の関係が再考され、その過程で、新たな関係性が見出されたり作り直されたりしていくということが起こる。例えば事例1において、K児が戸外歩行に行くことができたということは、スタッフや他の児童との関係の中で可能になった行為であり、活動の流れや教材の設定が変わり、スタッフの位置や構えが変わり、K児と他児との関係が変わるという新たな意味が生まれるということであった。

この、記録を書く、読む、議論するという事後性こそ、それを可能にするものであり、事後であることは、終わった過去のことではなく、それを振り返ってどのように関係を再構築するのかという極めて現在的な事柄である。言葉は「ふりかえって遡及的にのみ理解することができる」ものであり、言葉は「つねにすでに起こっている事柄を、未来のなかに投げ入れる」[バトラー 2002: 122]。事後性と現在性はこのように重なり合うこととしてある。

(2) 行為を言葉にする

事後的に言葉にすることの意味について、上記の文章では「事後的に」という点の重要性を論じた。ここでは、「言葉にすること」の重要性、すなわちなぜ言語化する必要があるのかを考察する。ここには再び、先述した「主体」の問題が関わってくる。バトラーによれば、主体は「言語の規範性への参入によって主体になる」⁹のだが、この言語領域への参入＝主体形成は、「発話不可能なもの」（＝発話可能性の領域の外）を予め排除 foreclose し、主体として認められるものと認められないものの間に境界を設定する「切断線」を引くことによって可能となるものである [バトラー 2004: 210-218]。

バトラーは、「予めの排除によって引かれた境界に対抗するには、その境界を引きなおすことしかない」と述べるが、記録を書くということは、言葉（＝発話可能性）の領域に引き戻す、すなわちこの境界線を引き直すことでもある。それは、泣く、座り込む等といった（それ以外にも無数の）身振りや表情、身体的動作として把握されるものを、本人の言葉として記録に書き留めることで、それを言葉の領域に引き戻そうとする作業である。

しかしそれは、そう簡単なことではなく、そこには絶えず言葉では掬い切れない「沈黙」の領域〔富山 2000: 18-19〕、「本当には分からない」という領域が残り続ける。それゆえ安易に「本人の言葉」を分かり、記述し得たと考えることは、「分からない」という領域を一気に踏み越えてしまう危険がある。むしろ沈黙を残し続ける緊張関係の中で、本人の身振りや行為を、教育／療育の対象（症状）として見、目的的に試行錯誤しながら関わり、そのときの行為や動作や状況を書き留める中で、ようやく、介入の対象としてだけではない彼／彼女の言葉として聞こえてくるかもしれないものである。

どの事例においても、この二重性（教育的・治療的介入の対象として見ることと、それだけではない本人の言葉として聞こうとすること）が存在している。どちらか一方だけでは、すなわち、相互的調整を無視した介入では本人の声を聞こうとする契機は押し留められてしまい、しかし逆に、最初から介入をやめれば本人の「主体的な」声が聞こえるというものでもない。それは、発話可能性の領域と、発話不可能性の領域が絶えず重なり合うような、日々の教育／療育の行為の中で、働きかけを放棄してしまうのではなく、しかし同時に本人の言葉もそこに聞こうとし、言葉として留め置こうとする、それ自体が可能性と不可能性との臨界にあるような営為である。

5. 文体の分析

以上、記録を書くこと・読むことの意義を論じてきたが、以下では、書かれた記録を再解釈する作業、とりわけ、文体の特徴を分析する作業を通して、記録を書く・読むことにおいてどのように知が生成し遂行され得るのかを見ていく。

(1) 相互浸透性と目的意識性

3つの文章に共通して見られるのは、観察しながら対応する中で、「（児童は）～することができなかった」「難しかった」という初めの実態と、それに対し「（私（教師・スタッフ）は）～と推測した」「～と解釈できる」という推測、さらにそこから「（私は）～することにした」「～してみた」という判断と行為、そして結果としての「（児童は）～した」「～することができた」という事後的な内省の往復・循環である。このような書き方、文章のスタイルは何を意味しているのか。

まず指摘できるのは、「～することができない」という最初の状態から最終的に「～することができた」という結論に至る過程の中で、主語が絶えず入れ替わるとともに、他の人物（他の児童、スタッフや教員）の存在も入り込み、能動・受動が混在しながら場全体が進行していくこと、行間部分も含めて多様な行為が生じていることである。また、述語（動詞）に着目すれば、「耳を塞ぐ」「目的行動を促す」「歩く」「目を開く」「手つなぎを試みる」「身をひるがえす」「待つ」…と、一つの動きが次の動きを引き出し、相互浸透的な中動態の関係性の中で教育／療育という行為が成り立っていることが

分かる。

次に、その中で重要になるのは、逆説的に、行為者の明確な目的意識性である。先に、行為が誰によって負われるかが安定しない、「非一知」としての中動態の視点を提示したが、これは明確な介入や働きかけがないことを述べているのではない。介入や働きかけを排することで、児童－教師の関係が対等になるかと言えば、そうではなく、「できなかったこと」「うまくいかなかったこと」等の困難に働きかける明確な目的意識性こそが、逆説的に、行為が連鎖し合うような相互浸透性を生み出し、関係性を動かし、さまざまな人や物を引き寄せ関係を広げていく可能性をもつ。その点から事例の文体に着目すれば、これらの書き方のスタイルには、単なる観察ではなく、課題が絶えず見出され、顕在化した問題を解決するため、あるいはそれを未然に防ぐための目的意識性と、介入的行為の連続があることが指摘できる。その中では、「スモールステップ」、「マイペース」と「ユアペース」、「パターン」、「モデリング」等、実践を進める上で生み出された用語や、行動分析学等の理論を具体的な場面に即して用いた言葉も使われ、問題の解決を図ろうと志向する中での、多様な理論や知識、専門用語を含んだ実践知や日常知も生まれている。

(2) 「できる」ということの意味 ―参加の場が創られるということ―

第二に、どの事例においても焦点化される「できる」という言葉、結論としての「～することができた」という言葉には、どのような事態が重なっているだろうか。

事例を見ると、「できた」という結果に至る過程では、本人ができるようになったということと同時に、そこには必ず、いったん歩行から別の活動に切り替え、別の日に改めて活動の流れを変えて臨む（事例1）、本人が身をひるがえしたのを受けて別のつなぎ方にやり直す（事例2）、手立てを工夫したり目標や課題を修正したりして場のあり方を見直す（事例3）など、本人の身振りや行為が受け止められ、周囲が支援のあり方や人や物の配置を変えることが同時並行で行われている。すなわち、できるようになるという言葉には、そこに関わる人々の関係性が組み替えられ、新たな場が創出されるということが含み込まれているのである。

(3) 文体の特徴から見えてくる知のあり方

こうした記録の文体の特徴から、どのような知のあり方が見えてくるだろうか。「～することができた」という結果に至る過程で、明確な目的意識性が読みとれること、「できる」という言葉には、新しく参加の場が創られていく過程が含まれることを指摘した。しかし一方で、この「目的意識性」、言い換えれば「問題解決の志向」に対しては、さまざまな意見も存在する。例えば杉野は、『『できるかできないか』という個人のパフォーマンスに着目し『できないことをできるようにするプロセス』の解明に向かう』ことは、障害を社会の問題として捉えず、個人の能力の問題に帰すことだとして批判的に論じている〔杉野 2005: 12-13〕。また、発達論の立場から白石は、行動上の問題だけに目を奪われるのではなく、内面的・発達の理解が必要であると主張している〔白石 2009: 200〕。個人の問題に帰すのではなく社会の側の問題として考えるべきだという論点や、主体性や内面的発達の理解が欠けているという論点は、教育や福祉の領域で広く見られるものであるが、本稿の主眼は、そうした議論の

土台自体をずらすことにある。これらの議論においては、事例において見てきたような、具体的に生じた問題を解決しようとする取組、本人と周囲の者がより生きやすい状況を作ろうとする試みの中に存在する、複雑な行為の連鎖、行為と行為者が相互浸透していくような微細な関係性が捨象されている。本論は、社会学的文脈や児童－教師の非対称的關係として見る視点をずらし、それらの関係さえも、状況全体の中のアクターとする関係論的視点で見ようとするものである。

また、「内面的・発達の側面が書き込まれていない」という白石らの批判に対して言えば、事例の文章においては、できた／できなかったという行動面の結果に焦点が当てられた、その一連の過程には、目的意識を持って関わる中で、推測、断定、希望、迷い、反省等の感情的側面が多様に書き込まれているのであり、文章上一言で書かれていることにも、実際には一言で言い切れないさまざまな試行錯誤が行われている。例えば事例2の「手をつなぐ事ができました」という一言には、「全神経を集中」してTさんの状態を観察し、手つなぎを試みたことに対して「すごい早さで」身をひるがえされたこと、それに戸惑いながらもやり方を見直し、試行錯誤を行っていること等、一行の中に多くの意味が込められているのである。それは、分からなさ（非一知）を抱える中でこそ、多くの人や物を巻き込みながら広がっていく関係性である。

これらの議論において浮かび上がる二つの知の違いは、自閉症教育のあり方を考える上で重要である。それは、目の前の児童に対して試行錯誤しながら関わる際の知と、それを外側から意味づけ評価する知との違いであり、分かりやすい比喻を使うならば、実際に泳ぎながら水の掻き方を学ぶ知のありようと、水の中に入ることなく、泳ぐための必要な事柄を論じる知のありよとの違いである〔バトラー他 2002: 33〕。事例の中で生起している関係性を微細に見ていくと、目の前の児童の動きを絶えず予想しながら相互調整していく中で作られていく知は、いわば「泳ぎながら水の掻き方を実践」しているものであり、日常生活の具体的な場面で、目の前の児童に合う方法を模索する過程の中から生まれている。それは松嶋が「航海術」¹⁰と呼ぶ、「危機」を乗り切っていく知のあり方でもある〔松嶋 2014: 328〕。重要なことは、危機を乗り切るためには、さまざまな知識や思考や言葉が駆使され、できなかったことができるように、うまくいかなかったことがうまくいくようにと、目的的な働きかけや教育的行為が遂行される、そこにこそ多様な関係性が生み出されることである。「～することができなかった」という事態に始まり、最終的に「～することができた」で締め括られる過程は、その時間軸上に多様な関係性を引き起して辿り着いた地点なのであり、そこでは当該児童生徒のみならず、その場の集団を構成している児童生徒、スタッフや教員や家族もともに、相互的關係性の中で変容しているのである。

6. 問い続ける場を創る

以上、危機を乗り切っていく知の生成がいかにして可能となるかを考えるとき、書かれた記録をどう読み直し、再解釈し、意味づけるのかということが重要になることを論じてきた。それは、事後的に文章を書くだけではなく、それをさらに事後的に読み直すことによって初めて、行為と行為者の関係が直結するのではない複雑な関係が生じていることが発見され、関係が再度創り直されるからであることを述べた。言い換えれば、記録を書き、さらにそれを読むということが、知を遂行する上で重

要になるということであり、ここに、「関係性としての知とは何か」という概念的問いから「その知をどのように遂行するか」という方法論的問いへの転換が生じる。以下では、記録を書く・読むことに即して、知を遂行するための方法論的問いに対する考察を行う。

本稿で明らかにしてきたのは、主体性概念を前提とした、主体性の尊重か指導性の重視かという二者択一的な知ではなく、むしろ行為と行為者の関係を括弧に入れ、非一知を抱えながら問い続ける過渡性・遂行性こそ関係的な知のありようだということである。そしてこのような知は、実践を反省的に振り返り、事後的に言葉にする（書く・読む・議論する）ことによって可能になるのであり、このとき、知のありように関する問いは、この事後的な作業をどのように継続していくのか、問い続ける場をどう創り維持していくのかという、「場」に関わる問いへと転換する。そしてそれは自己反省といった個人の裁量や努力のみに還元される問題ではなく、そのような共同の場をどう確保するかという集団や場所の問題としてある。一人では同じ見方から抜け出せなかったり言語化できなかったりすることもあり、ここに、他者との共同作業を行う場の構築が必要になる。それは多様な形があり得るが、本稿で取り上げたような、事例が掲載される雑誌や季刊誌等の媒体や、記録が書かれ読まれる研究会や勉強会等が挙げられる。

ただし、どのような場や媒体も、固定化や硬直化の傾向をもっている。教育という行為が絶えず新たにされ、非一知 unknowing の可能性に開かれていくような問い続ける場所であるためには、どのように場を維持し続けていけばよいのか、それを明らかにすることは、今後の課題である。

おわりに

本稿は、自閉症教育の場における、近代的個人を前提とした主体概念を再考し、個々の場面で生起する具体的な関係性に着目することの必要性を論じ、そこから、関係性としての知のありようと、その知をどのように遂行し維持し続けていくのかを考察した。

それは、問い続け、問う者自身も問う対象も変化し続ける動態的な知である。教育や治療という行為を目的的に行いながら、同時にそれを絶えず事後的に問い直す、遂行的・過程的な知のありようである。教育や治療的介入は必要であるとともに、その上で、それらの行為が、ある線を引くということ、教育や治療の対象を見出し、「障害」とそうでないものの区分を見出し、定義するという作業の上に成り立つのなら、その線を引き直す作業とは、参加の場を見出し、事後的に言葉にし、その中に多様な意味や関係性を浮かび上がらせ、固定されていた関係や認識を組み替えていくことである。このように、教育／支援／治療を行うことと、線を引き直す（それらの行為の前提を問い直し関係を組み替える）ことをどちらも二重に行おうとするとき、そこでの知のありようは、「何が正しいのか」という問いから、「いかにして問い続けるか」という、場所を創り、それを維持し続ける実践的問いへと転換するのである。

【注】

¹ 本稿では特に「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」について取り上げるが、その教育課程は特別支援学校学習指導要領で定められ、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動で構成される〔文部科学省 2018; 28〕。

- ² 邦訳書では「interpersonal experience」が「対人関係」と訳されているが、ここではより複数的な関係を表すものとして、松嶋の引用する「人々のあいだの経験」という訳語を用いた〔松嶋 2014: 10〕。
- ³ 授業では、中心的に指導を進める「中心指導者」と、個々の児童生徒の支援を行う「補助指導者」が相互に役割を分担し、チーム・ティーチングを行う。
- ⁴ これは「ダイナミックリズム」と呼ばれる、本療育センターのプログラムであり、集団で歩く・走る・手をつないで歩く・座って教材を見る等の一連の活動から成る。一対一の関係では働きかけることが難しい人も、集団の動きにつられて自然と活動に加わり、共に活動することができ、その中で自己調整や活動参加の力を高めることを目指している。
- ⁵ ダイナミックリズムでは、人と手がつなげることは他者を受け入れる状態にあることと捉えられる。
- ⁶ 本療育センター独自の用語であり、相手と動きを合わせられることをこのように表現している。
- ⁷ 特別支援学校では、「知的障害者である児童若しくは生徒」の教育において、特に必要がある場合「各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行う」ことができ（学校教育法施行規則第 130 条 2）、教育課程上「各教科等を合わせた指導」として位置づけられている。
- ⁸ この「事後性」について、『精神分析用語辞典』では次のように説明される。「nachträglich（あとからの）という術語をフロイトはくりかえし、たえず、しかもしばしば下線を付して用いている。…（中略）…フロイトは最初から、主体は事後的に過去の出来事を修正するものであることを我々に教えている。そして過去の出来事に意味や効果、あるいは病因的な力を付与するのは他ならぬこの修正なのである。…（中略）…（事後性においては——引用者）意識が、その『企投』に従って自己の過去を構成し、たえずその意味を修正する」〔ラブランシュ他 1977: 186-187〕。一度起きた出来事や関係性の、「起きた」事実を変えることはできないからこそ、関係性を組み替える可能性は、常にこの事後性に拠っている。
- ⁹ ここでのバトラーの議論は精神分析理論に基づいている。主体が参入する「言葉の領域」や「言語の規範性」が意味するのは、人が生を与えられ、主体として承認される社会的領域のことである。ラカン、レヴィ＝ストロースの『親族の基本構造』に影響を受け、主体は「象徴的性質をもつ既成秩序」に組み込まれることを示した。レヴィ＝ストロースによれば、この「象徴的システムの総体」の「第一層」に位置するのが言語である〔レヴィ・ストロース 1973: 11; ラブランシュ他 1977: 232; バトラー 2008: 180-181〕。
- ¹⁰ 本書のタイトル「プシコ ナウティカ」はイタリア語で「魂の航海」の意味である。危険な大海を難破せずに渡りきるために必要な技法すなわち航海術の意味を、イタリアの精神保健の文脈で、さまざまな危機を乗り切っていくことの比喩として用いている。

【文献リスト】

Butler, J. *Bodies that matter*. New York & London: Routledge, 1993, p. xxi; p. 140.

———. *Antigone's Claim: Kinship Between Life And Death*. New York: Columbia University Press, 2012.

バトラー、ジュディス『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攪乱』、竹村和子訳、青土社、1999 年。

———『アンティゴネーの主張：問い直される親族関係』、竹村和子訳、青土社、2002 年。

———『触発する言葉：言語・権力・行為体』、竹村和子訳、岩波書店、2004 年。

———「ジェンダーを規制するもの」、越智博美訳、『述』、2、2008 年。

バトラー、ジュディス・ラクラウ、エルネスト・ジジェク、スラヴォイ『偶発性・ヘゲモニー・普遍性：新しい対抗政治への対話』、竹村和子・村山敏勝訳、青土社、2002 年。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所『自閉症教育実践ガイドブック』、ジアース教育新社、2004 年。

———『プロジェクト研究報告書（平成 15～17 年度）養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究：知的障害養護学校における指導内容、指導法、環境整備を中心に』、2006 年。

伊藤紗知「集団行動をとるためには」、『発達プログラム』、106、2007 年。

Kleinman, A and Kleinman, J. 1991. "Suffering and its professional transformation: toward an ethnography of interpersonal experience", *Culture, Medicine and Psychiatry* 15(3).

クラインマン、アーサー『病いの語り：慢性の病いをめぐる臨床人類学』、江口重幸・五木田紳・上野豪志訳、誠信書房、1996 年。

ラブランシュ、ジャン・ポンタリス、J.B.『精神分析用語辞典』村上仁監訳、新井清・草野洋一・沢見やよい・田中郁夫・田中伸子・早水洋太郎・藤縄昭・松本雅彦・三好暁光訳、みすず書房、1977 年。

レヴィ＝ストロース、クロード「マルセル・モース論文への序文」（マルセル・モース）、『社会学と人類学』、有地亨・伊藤昌司・山口俊夫訳、弘文堂、1973 年。

松嶋健『プシコ ナウティカ：イタリア精神医療の人類学』、世界思想社、2014 年。

文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）平成 30 年 3 月』、開隆堂、2018 年。

小川原「成人期——通所施設での取り組み」、『発達プログラム』、105、2007 年。

奥住秀之・白石正久『自閉症の理解と発達保障』、全国障害者問題研究会出版部、2012 年。

齊藤宇開・内田俊行「自閉症教育のキーポイントとなる指導内容：7つのキーポイント抽出の経緯と内容を中心に」、『国立特殊教育総合研究所研究紀要』、34、2007 年。

白石正久・白石恵理子『教育と保育のための発達診断』、全国障害者問題研究会出版部、2009 年。

杉野昭博『「障害」概念の脱構築』、『障害学研究』、1、2005 年。

竹村和子『『いまを生きる』“ポスト”フェミニズム理論』（竹村和子編）、『ポストフェミニズム』、作品社、2003 年。

富山一郎「証言」、『現代思想』、28(3)、2000 年。

筑波大学附属大塚特別支援学校『研究紀要』、55、2011 年。

Space to continue reflecting

Discourse of autism education

Rie Takeuchi

In this article, I conduct a style analysis of the case records generated in the context of autism education, in order to investigate the ways that knowledge is produced through these records. Through my experience at special needs schools, I have found inconsistencies between the theoretical frameworks generated by autism education specialists and the reality of the way that autism education is actually practiced by teachers. To fill this gap, I reimagine the complex and dynamic relationships in autism education as themselves an important form of knowledge, which cannot be understood on a purely conceptual level, and simultaneously present a methodology for the day-to-day practice of autism education.

In order to accomplish this, I refer to the word middle voice as a way to describe that which is neither active nor passive; I also propose a new kind of knowledge, unknowing. Through this lens, I reread three records in order to consider the nature of the knowledge produced therein. I use the word reread here to emphasize the importance of reading records post factum. Therefore, I argue that writing and reading records is an important way to both produce and implement knowledge, and propose a shift to the methodological question of the way that this knowledge can be implemented. To consider this point, I emphasize the significance of writing, reading and discussing the records. Firstly, it is retroactiveness that makes it possible to implement knowledge, and secondly, writing and reading records brings back various acts to the domain of words. Thirdly, such knowledge is made possible by reflecting on and verbalizing the practice. And here, the question of what the knowledge is like turns into the question of how to continue reflecting.