

# 異質なもの同士の対話的關係調整を目指す 授業実践の効果 —異文化・障がい・冤罪を素材として—

Effectiveness of Classroom Practices Aimed at the Dialogical Reconciliation  
between Different others : Culture, Disability and False Accusation

山本登志哉  
Toshiya YAMAMOTO

## 要約

本論文では、異質な者同士の間には発生する葛藤状況について、対話的な関係調整を目指す視点を受講生に提示する目的で行われた「異文化コミュニケーション論」の実験的授業の効果进行分析し、多様性を踏まえた共生社会を形成するために大学教育がどのような役割を果たすことができるのか、その基礎的な手掛かりを得ることを目指した。授業では文化を知的に抽象化された認識枠組みから理解するのではなく、受講生一人一人が当事者性をもって異質な他者とのやりとり場面を疑似体験できるように、可能な限り具体的で実際の経験事例を、その時の感情体験を含めて多く提示する語り方を心掛け、さらにはZoomを用いて文化の違いや障がいという他者性を持つゲストとの交流機会を導入した。結果として、自分がそれまで想定できなかった質の他者性と世界の多様性に気づくという点では受講生の全体に変化が見られたが、それまでの素朴な文化理解をどの程度変容させる体験となったかについては、受講者によって差があり、文化概念自体の質的変容に至ったことまでを述べる学生は3割弱であった。変容が大きく起こった層には、問題を「自分ごと」として捉える傾向が見られ、自ら当事者性をもって異質な他者に応答する責任性を意識するものが多いように思われた。異質な者との共生という困難な実践的課題に向き合う視点を学生に育てるための一つの要素として、この「自分ごと」として差異を体験し、対話的な関係の中で問題を考える場面設定のさらなる工夫が重要になると考えられた。

Keywords : 異文化、障がい、冤罪、異質な他者、対話的關係調整、  
ファカルティ・ディヴェロップメント  
Culture, Disability, False Accusation, Different Others,  
Dialogical Reconciliation, Faculty Development

---

Corresponding Author: Toshiya YAMAMOTO,  
Developmental Research Support Center  
Email: hac00142@gmail.com

## 1. 本稿の課題

現在多様性の尊重が世界にとって改めて重要な課題になっており、かつそれは困難な課題であるという認識についてはおおむね合意が得られるだろう。多様性は異質さの出会いを生み、そこから理解しがたい者同士の間で容易に解きがたい葛藤が生まれるからである。葛藤を生まない「多様性」はすでに調停された予定調和を生きる安全な差異にすぎず、現在問題になっているさまざまな多様性とは、まさにこの簡単には調停できない異質な者同士の葛藤の原因となっているものである。よってこのいまだ調停されない葛藤への対処法が模索されなければ「多様性の尊重」は単なるお題目に終わる。

筆者は2022年度後期に駒澤大学文学部社会学科の授業「異文化コミュニケーション論」を担当し、その到達目標をシラバスにおいて「誰もが潜在的に持つ『自文化中心主義』的な感じ方や考え方に気づき、『異なる感じ方や考え方を持つ人を理解する道』について考え、またお互いに異質であるがゆえに生まれる対立を超えた関係の模索への姿勢を身に着けること」としたが、そのように目標を設定した理由もそこにある。

ではそのような試みがどの程度に達成され、またどのような課題が見いだされるであろうか。本稿の執筆時点では対面授業はあと1回を残しているが、こまめに毎回の授業に対し受講生から寄せられた感想・意見や13回目の授業後に実施したアンケート調査の結果等、授業支援webシステム(C-Learning)に記録された受講生の活動に関するデータを分析することで、その成否や課題について検討を行い、「異質な者同士の対話的相互理解」の仕組みづくりに実践的な知見を得ることを本稿の目的とする。

以下では文化という概念を、個人レベルではそれぞれ異なる意味世界と対人関係調整法(規範)を持つ各主体の共同性として、また社会レベルでは異質な他者に出会ってその背後に異質な集団の存在が予感された場合に、両者に異質な共同体的属性を見たものと理解する(山本, 2015)。したがって通常文化という言葉でイメージされる「国や地域、民族等の違いによる文化差」だけでなく、生得的に異なる特性を基盤にお互いにズレた世界観や対人関係調整法が形成される自閉症者と定型発達者の関係や、その異質な社会的役割からあるべき事実認定の在り方をめぐって視点や判断基準にズレが発生する心理学者と裁判官の関係も、同様に

文化差の問題として把握されることになり、葛藤を生み出す両者の関係も異文化コミュニケーションとして考察されることとなる。

本誌では李 (2022a, b) が、地域コミュニティ形成への参加実践を学生と共にすることで、「普通の学生」がその場に積極的に受容されながら、自らもそこに居場所を生み出していくこと、そして外から与えられた課題ではなく、学生自身が現場で生み出す課題を「自分事」化しつつ、その新しい共同体の中で主体性をもって地域づくりに関わっていく興味深い様子を紹介している。

そのような学生への働きかけ方との対比でいえば、本授業の試みの特徴は、直接のコミュニティ形成実践には関わらない大学内の授業の限界内で、単なる知識の受容にとどまらずに異質な他者との直接・間接の接触や対話的交流の体験を持つことで、自己に無自覚に内在する、他者とは異なる文化性（共同性）に気づくとともに、その文化性の差異が他者との間に生み出す葛藤を対話的に調整する必要性と可能性を感じ取り、またそのような調整に向かう実践的姿勢を身に着けていくひとつの機会を提供する試みと言えるだろう。

## 2. 授業の構成と受講者

### (1) 授業内容

本授業で取り上げた主な内容は以下の表1に示されたものである。

表1 授業の内容構成	
1	映画「あの子を探して」を見て感じた違和感や驚きを手掛かりに、自分の中の文化に気づく (第2・3回)
2	おごりの仕方や友人間の葛藤への対処法についての違いを手掛かりに、文化的な葛藤調整法の違いを知る (第4・5回)
3	経済発展と文化変容、歴史的な持続性との関係を考えてみる (第6回)
4	素朴な文化体験から、文化が私たちの意識にどのように現れてくるかの構図を知る (第7回)
5	自閉症を中心として、障がいを「文化」という視点から考え、逆 SST を通して当事者理解に挑戦してみる (第8回・9回)

- 6 冤罪事件などで生じる、心理学者と裁判官や取調官の供述評価のズレについて、その実態と判断構造の違いを知る（第10・11回）
- 7 人の記号媒介的なコミュニケーションの仕組みやそれが形成される発達過程から、ディスコミュニケーションの仕組みを理解する（第12回）
- 8 様々なズレ（多様性）の存在を前提に、共生のための模索にはどのようなものがありうるのか考えてみる（第13回）

形式的には1、2、5、6ができるだけ身近な素材を中心として、実例を中心に、異質さとの出会いを間接体験し、それに触れて感じる違和感への気づきから、異質さを持った主体間に様々な形で現れる葛藤状況を文化差の問題として考えるものであり、残りはそのような具体例を用いながらも、差異の現れ方やその理解について理論的に説明する枠組みを提供することを主目的としたものである。すなわち、異質な者との出会いについてできる限り実際に近い体験を通して現象を捉え、それを説明する理論を考えるという構成をとっている。

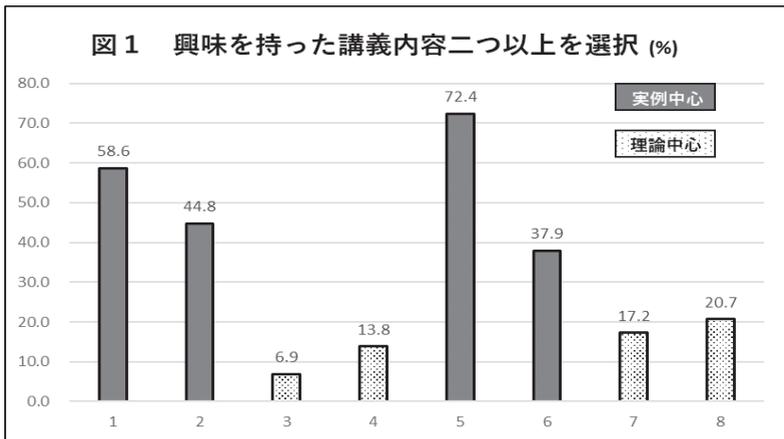
実際の体験の提供のために用いた手法は、①異文化の間接体験として中国映画「あの子を探して」（張芸謀監督、1999）を見て、そこに描かれたストーリー展開、中国的コミュニケーションに対して受講生が抱く素朴な違和感<sup>ii</sup>を、受講生自身の内なる文化の発見手がかりにする。また同映画に関する中国人留学生の感想を読むことで自分との視点や感覚の違いを知る。②発達心理学と法心理学を専門とする筆者が、発達の文化間比較、障がい児・者支援、供述分析などの領域で実際に体験または直接体験者から聞いた、異質な者同士（主に日本人に対する中韓の文化的他者、定型発達者に対する発達障がい者、心理学者に対する裁判官）の間に発生する葛藤の多くの具体的エピソードを提供する<sup>iii</sup>。③当事者（日本在住の韓国研究者や自閉スペクトラム症当事者）にZoomで登場していただき、受講生の質問も受けながら異質な者同士の対話の体験機会を提供する。といったものである。

このようにできる限り異質な者との出会いの直接的接触体験に近づくための工夫を行った理由は、文化理解を「知的な理解」としてではなく、「実践的な理解」として体験してもらうことを重視したためである。またそこにおいて具体的な他者との対話場面の設定を重視したのは、そのような「理解」を静的な状態として

考えず、コミュニケーションの動的なシステムの中に初めて成立し、また変化するものとして体得するためである。この視点に立つとき、文化理解はあくまで具体的な他者とのコミュニケーション実践の中で形成・変化していくものとなり、その場を提供することが本授業の目的にとって不可欠となる。

## (2) 受講生の興味・受講姿勢・自己肯定感

実際にそのような構成が受講生にどのような意味を持ったかについてのデータのひとつを図1に示す。これはアンケート調査（回答数29、登録者数に対する回答率72.5%。以後、調査と略記）で表1に提示した内容のどれに特に興味を持ったかについて、2項目以上を選択してもらったもので、数字は各項目を選択した回答者の全回答者中の比率を、黒塗り部分は実例を中心にした回を、その他は理論的な説明をより重視した回を表している。



本授業では説明が理論優先となることを避け、現象から自らの感覚をベースに問題を考える姿勢を受講生に育むことを目指したが、図から一見して明らかのように実例中心の内容に対する受講生の興味が一貫して高く、多くの具体的で直接・間接的な体験実例を示すときに受講生により強い関心を持たれている。興味深いのは東アジアの対人コミュニケーションの具体的な文化的差異を扱った授業内容よりも、自閉症当事者にZoomで加わっていただいていた、文化としての障が

い<sup>iv</sup>に関する授業により多くの関心が寄せられた点である。その理由としては実際に経験が乏しい他国の例よりも、障がい者というより身近な存在について興味を抱きやすかった可能性が考えられ、「より身近で生活実感に根差し、自己に直接関係しそうな問題」に相対的に強く関心を持つ受講生の傾向が現れているとみることでもできよう。

また、本授業では対話的な理解を重視するため、①授業後に提出されたレポートの感想意見を匿名で集約し、毎回 C-Learning を通して PDF 資料としてフィードバックを行い、②そのうち複数の感想を次回の授業の冒頭に紹介しながらそこに論じられた内容を深める説明を行い、③当事者との Zoom による対話機会を設け、④授業中は折に触れて受講生に質問を行うことを心掛けた<sup>v</sup>。

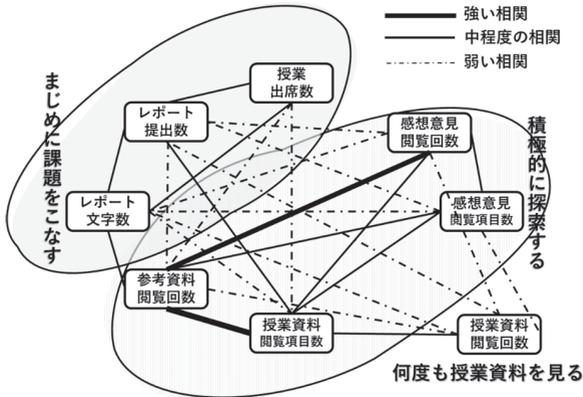
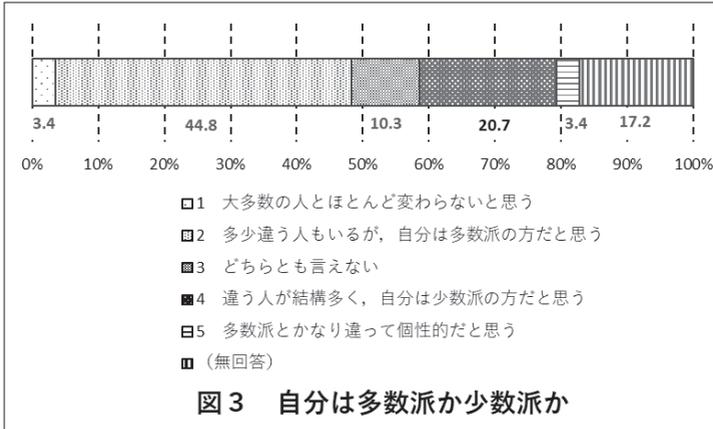


図2 講義への参加のスタイル

次に授業への受講生の参加姿勢を見るために、C-Learning で集計された授業出席数・レポート提出及び文字数・感想意見閲覧数及び閲覧回数・授業資料閲覧数および閲覧回数・参考資料閲覧回数の相関関係を見たのが図2である。さらにこれらのデータから主成分分析で三つの因子が得られ（固有値 > 1、累積寄与率 75.2%）、因子1（寄与率 42.7%）はフィードバックされた感想意見や、興味を持った受講生が閲覧可能な関連資料を閲覧する項目（図2の中央の囲み内）に寄与率が高く、自主的に積極的に授業内容に関与しようとする「積極的に探索する」因子と解釈できる。因子2（寄与率 19.7%）は授業出席数やレポート提出の項目（左

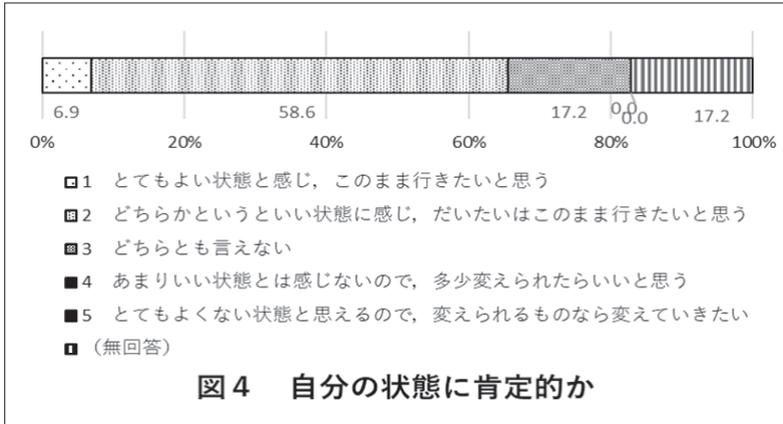
上囲み内)で、「まじめに課題をこなす」因子と解釈できる。因子3は授業資料閲覧回数単独で高く寄与しており(寄与率12.7%)、何らかの理由で同一資料を何度も繰り返し閲覧するようなスタイルを表している<sup>vii</sup>。



もう一点、調査では受講生自身に関する質問として「自分はどの程度周囲の人たちと感じ方や考え方が共有されていると思うか(多数派か少数派か)」(図3)と「その状態が自分にとってどの程度肯定的と感じられるか(自己肯定感)」(図4)について、それぞれ5件法で評定を求めた(回答24無回答5)。これは後述のように異質な他者との関係調整には、現在の自己が無意識に依拠している価値基準を一旦相対化することが避けられないため、各自の現状への肯定感と共生への姿勢の関係を見ておくことに意味を感じたからであった。

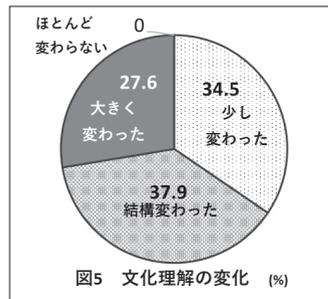
結果は多数派に属するか否かについては肯定する割合が回答者の半数を超え、「偽の合意効果(false consensus)」といった認知バイアスの影響として見てわかりやすいが、意外なことは肯定感の強さであった。一般には日本の若者の自己肯定感が他国に比べて著しいことがしばしば強調されているが<sup>ix</sup>、今回の調査ではそのような自己の状態を否定的に評価する回答は皆無であった。ただし積極的肯定も6.9%と少数であり、自己自身の積極的肯定と言うより、自己が置かれた状況へのマイルドな現状肯定の気分が強いように見える。この点は一定の自己相対化が必要となる、多様な人々との共生を目指す関係調整にどのように作用するか大きく関係するポイントと思われ、興味深い。

### 3. 異文化理解への認識とその変化



#### (1) 文化理解の変化

調査で「この授業を受ける前と受けた後で、あなたの文化に関する理解はどの程度変化しましたか?」と4件法で尋ねたところ、「ほとんど変わらない」というものは皆無であり、「結構変わった」以上が65.5%と3分の2近くあり、その内「大きく変わった」とするものは27.6%あった(図5)。



どのような点で変化が起こったかについて自由記述を求めたところ、概ね以下の視点からの回答が得られている(なお、提示する具体例は実際の回答の要約だが、△は「少し変わった」、○は「結構変わった」、◎は「大きく変わった」とした回答者のものであることを、(X/Y)は同一の変化レベルの回答Y個のうち、同じカテゴリーに属するものがX個であることを示す)。

第一に他文化の内実を知り、自文化との差を実感することで自己の文化認識が自文化中心的な限界を持つことに気づき、文化相対性認識が深まったとするもので、全変化レベルで合計して12例がここに属し、「△(5/10)自分の持つ文化は誰とでも共有しているわけではないと気づき、他文化理解の難しさと慎重な態度の必要性を理解」「○(5/11)自分の常識が如何に局所的で時代的にも相対的か

を実感」[◎ (2/8) 自分の考えを押し付けて相手の考えも勝手に解釈していたことを知り変化]といった内容である。

第二に異質な文化的他者への気づきと共に、それへの態度変容や共生に向けた姿勢の変化が生じたとするもので、5例が属する。「△ (3/10) 自分と違う意見に出会っても『相手はそういうふうを考えるのか』と余裕を持てるようになった」[○ (1/11) 違いに気づくことは難しく、だからこそそこを大事にすべき」[◎ (1/8) 固定概念や偏見をなくすことの困難さと必要性を知り、寛容に歩み寄ることの大事さを考えるようになった]といった内容である。

第三に差の理解から進んでそもそもの文化概念が拡張・変化したとするものが5例見られる。「△ (1/10) 日本文化などの大きな括りで理解するのではなく、日常生活の中での他者との共通認識を文化と理解するようになった」[○ (0/11)]「◎ (4/8) 文化概念が拡張・変化し、あらゆる場所に文化が生まれ続けていることに気づいた]といった内容である。

このほか、文化対立の原因が理解可能になったとするもの(○2例)、第三の категорияに属させてもよいが、文化的に考えることで障がい理解に変化が生じたとするもの(◎2例)、他文化への興味の深化(○1例)、違いの具体的理解を通して理解可能性が生まれたとするもの(○1例)があった。

本授業では、文化認識を表層的な振る舞いの差異ではなく、その背後にある自他の意味世界や規範意識の内実の差から、コミュニケーション実践の中にその態度立ち現われるものとする視点から理解する方法を提供し、それによって受講生が無自覚な自文化中心主義を超えつつも、同時に自己に深く内在する文化性を自覚し、その自覚の上に現実世界で直面する文化間葛藤に対する実践的な対応力を身に付けてもらうことを意図していた。

この視点から見た時、第一の categoriaに見られる意見では、無自覚な自文化中心主義への気づきが語られ、第二の categoriaではその認識を前提にした文化的他者への態度変容が語られ、第三の categoriaでそれらの自己の内部の変化を文化概念の拡張として自覚する姿が語られていると理解できる。

またこの categoriaは内容的に見て第一から第三の順に変化の質が深まっているとみられるが、そのことは各 categoriaに属する意見の△・○・◎の比率の違いにもおおよそ対応している。ということは、受講生が自分の中で文化理解に変

化が大きく生じたと感じられるほど、文化についての理解の質は深化している、あるいはそのような深化が生じた人ほど、文化理解に大きな変化を感じたという関係が推定されることになる。

興味深いのは、第二カテゴリーでは異質な文化的他者への気づきと共に態度変容が生じたことを述べるが、その気づきは単に「違うことを理解できた」という知的なものであるよりも、むしろ「理解の困難さを実感した」という、問題の深刻さへの気づきが伴っているものが多いという点である。異質な者との共生は「みんな仲良くしましょう」といったレベルの表面的な態度では決して達成できず、両者の間に無自覚に存在し、否定的な情動的反応も引き起こす深いズレに気づき、そのズレが生み出す葛藤に向き合う姿勢を持つこと抜きにはなしえないと筆者は考えるが、受講生の変化がそのような質をある程度持っていたことがこのような意見に現れているとも考えられる。

第三カテゴリーに述べられた理由を見ると、そのような変化が生じた理由として、文化を「日本文化」「中国文化」などの明確に定義することが不可能な抽象的カテゴリー<sup>xi</sup>で外形的に理解するのではなく、日常の具体的な振る舞いの中に潜在している主観的な意味世界や規範意識の特性に気づくことで、そこから文化差を実感を伴い、あるいは自己の文化的当事者性に気づきつつ理解したためである可能性が見えてくる。

この点はやはり主体に外在する実体としての文化概念ではなく、異質な他者との出会いの中で主体に発生する共同性の差の認識が実体化されたものとして文化を理解する、本授業が重視した理論枠組みにも整合的で、そのレベルに気づきが及んだ時、はじめて無自覚に自文化に偏った自己の見方を相対化しつつ、自分が気づかずに抱えていた問題の深刻さを自覚し、新たな文化認識と実践への姿勢が生み出される<sup>xii</sup>、という変化の構図を感じさせる結果である。

図1にも見られるように、受講生は障がいというテーマにより強く興味を抱いていたが、このこともこの解釈と整合的であろう。なぜならいくら映画で異文化を間接体験し、また異文化の人とZoomを通して短時間に交流をしたとしても、受講生の感想などを見ると日常生活の中でそのような文化的異質さがリアルな「自分ごと」の問題として立ち現われる場面はまだそこまで多くないが、前述の通り障がいの問題はより日常に直結したリアルな問題として受け止められている

ように見えるからである。受講生自身が主観的に感じている問題への「当事者性」のレベルの高さが現象の深い理解への契機となっているとも解釈できる。

## (2) 共生の困難さの理解

次に調査では異質な者同士の共生の困難さはどこにあるかを自由記述で尋ねたところ、概ね以下のように四つにカテゴライズ可能<sup>※</sup>と思われた。ただし一人が複数の要因を記述している例も少なくなく、その場合それらすべてに重複してカウントしている。

第一のカテゴリーは「見えのズレ」と概括できるものであり、感覚の在り方や注意の向け方の違いなどで主体にとっての体験世界の現れ方がズれるにもかかわらず、お互いにそのことに気づきにくいことの指摘が含まれている。

第二のカテゴリーは「規範のズレ」と概括できるものであり、お互いの認識や意図がズレたときに、そのズレを調整する原理としての規範がお互いに異なっているにもかかわらず、そのズレに気づきにくいことの指摘が含まれている。

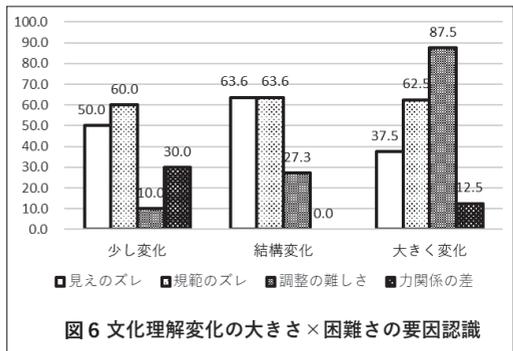
第三のカテゴリーは「調整の難しさ」と概括できるものであり、上記二種類のズレに直面したときに、相手の原理を許容・受容することの難しさを指摘するものが含まれている。

第四のカテゴリーは力関係の差で、多数派と少数派など、力関係に差がある場合に多数派は自己の基準（見え方や規範）を絶対化して相手を従わせようとする状況になりやすいことを指摘するものが含まれている。

これも興味深いことに、これらのどのカテゴリーに注目するかということ

は、図6に示すように、この授業で自分の文化理解がどの程度変化したかという認識のレベルによって比較的明瞭な差が見いだされた。

すなわち、見えのズレや規範のズレについては理解変化の大きさにあまり関係



なくいずれのグループでもそれぞれ半数前後言及されている。これに対して調整の難しさに注意を向ける割合は文化認識の変化の大きさに伴って10.0%から87.5%へと顕著に増大している。

すなわち、本授業を通して受講生は「お互いのズレの存在」には比較的良好に気づくことができたが、そのズレへの気づきが「調整の困難さ」という実践的な課題への気づきにまで思い至らない場合は、これまでの自らの文化理解の大きな変容に結び付きにくいということを、このデータから推定できる。言い換えれば「ズレ」がもたらす困難が自らの生活実践にもつらなる「自分ごと」として身体化され、そのレベルで理解されることによってはじめて大きな文化理解の変化が実感されるとも解釈可能であろう。

先に受講者の文化理解が大きく変わったと認識する場合、単にそれまで気づかなかったお互いの文化的差異に気づくのみならず、自らの文化観あるいは文化概念そのものの変化にも言及するものが多い点を指摘した（(1)のカテゴリー3）。その変化は文化を外形的な特徴として概括的に見るのではなく、自らの日常的な感覚に及ぶものとして身近にリアルに感じたことに関係が深いと考えられたことともこの解釈は整合的である。ここから、それまでの表面的な文化理解では追いつかない相互調整の困難さの自覚が、「自分ごと」として身体化された文化差理解と結びつき、文化理解の変容に結びつくという図式の可能性が考えられる。

### (3) 共生に必要な工夫や力

本授業は文化差を具体的な体験事例に触れること、そしてお互いのズレをめぐる当事者との対話経験を通じてお互いの異質性に触れながら対話的理解に挑戦するという形で、よりダイナミックで実践性を持つ文化理解を生み出そうと試みた<sup>xv</sup>。その結果、受講生は全体にそれまでの想像の範囲を超えた「異質な他者」との出会いに多少なりとも驚き、ここまでの分析を見る限り、少なくとも自分の文化理解が大きく変化したと認識する受講生は、そこからさらに進んで動的な文化理解の方向に向かったと評価できそうである。

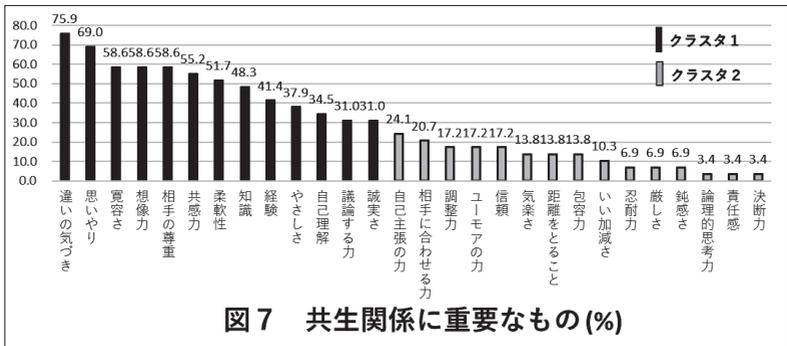
では受講生は文化の差が生み出す葛藤状況に対し、多様性を前提とした共生のためにはどのような工夫を必要と考えているだろうか。その点を知るために、調査では先の質問を踏まえ、「その困難を踏まえ、共生関係を進めるにはどうい

工夫や努力が必要になると思いますか」という問いかけで自由記述を求めた。

回答はおおむね「違いを知り、理解する努力 (48.3%)」「違う感じ方・考え方を否定せず受容 (37.9%)」「お互いに自己を表現し、交渉する力 (20.7%)」「早期からの教育 (13.9%)」といった内容に分類され (同一回答に複数の内容が含まれる場合はいずれにも算入)、その他には「信頼関係を作る」「共生の環境づくり」「自分は自分という割り切り」といった意見が見られた。

しかし、これらの自由記述された工夫については、困難さの認識とは異なり、本授業での文化理解の変化の大きさととの間に今回の分析の範囲では明確な関係は見いだせていない。

次に調査ではより具体的に項目を挙げて、<sup>xvii</sup>「違うもの同士の共生に何が大事になるかについて、特に重要度が高いと感じるもの (通常の人間関係よりもさらに重要と思えるもの)」をチェックしてもらった (複数回答)。選択者の多いものから並べたものを図7に示す。また各回答者の項目の選択・不選択データを用い、このデータでは比較的解釈しやすく安定的な2クラスタ解で潜在クラス分析を行った結果をクラスタ1、2として図中に色分けして示す。



クラスタは選択率の多さで分かれているようだが、内容から見ると、クラスタ1 (潜在確率.466) に所属するのは相手に対する思いやりや寛容さなどの受容的なかわりの項目が多く、クラスタ2 (同.534) はそれに比べて相手とある程度距離をとりつつ調整を行うタイプの項目が多い。

現実の葛藤場面では、状況が厳しいほど日常的な思いやりなどで関係調整する

ことは困難となり、事項にも述べるように、感情的な共感に過度に依存することなく、適切な距離を持ちながら忍耐強く相互に論理的に問題を検討し、時にはユーモアを発揮して関係調整を行う態度が重要になる場合が多いと思われるが、本授業で文化的に異質さを持つ他者の存在にある程度触れたあとでも、受講生の葛藤解決のための関係調整への態度は「日本的」に感じられる「思いやり」のスタイルが出ているように感じられる<sup>xvii</sup>。

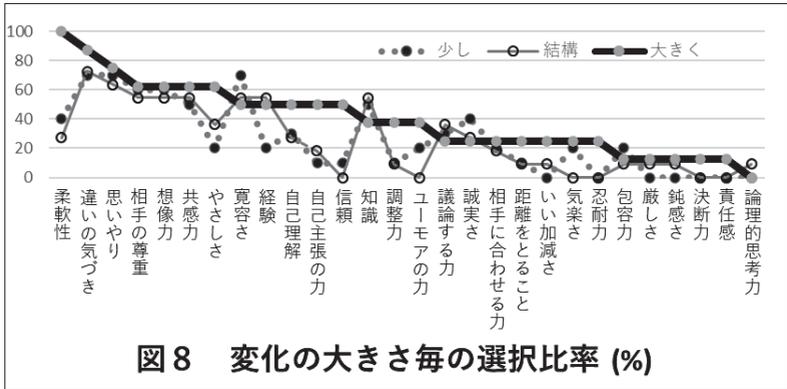
感情面も含めて相手に対する配慮は重要な関係調整法であり、これらの受講生の「日本的」な関係調整法を否定的に見ることはできないが、実際にはそのような「日本的配慮」が機能するには受け手がその「配慮」に応じた対応をしてくれることが重要であり、かつそのような暗黙の期待の構造自体が文化性を持っている。そのため期待と応答の暗黙の対応構造が異質な文化的他者との葛藤状況の中では、素朴な「日本的配慮」が必ずしも効果を持たない場合がある<sup>xviii</sup>。

そのような文化的他者との葛藤関係に置かれた場合、日本的な「配慮」はそれを見ずして前提とすると、それに対応しない相手の振る舞いが「人としての逸脱」として感じられることで、いずれかの段階で「攻撃」に転換することがある<sup>xix</sup>。同種の不幸な展開は他文化の人々との間だけではなく、一般に多数派と少数派の間でも起こりやすく、たとえば日本の内部でも自閉的なコミュニケーションスタイルを持つ人々と定型的な人々との間で厳しい状況を生み、その結果自閉系の人々が「逸脱者」として攻撃されるといった事態は珍しいことではない。支援現場で発達障がい児・者の事例を見ても、二次障がいはそのような構造から生み出されたものと理解可能な場合が多い<sup>xx</sup>。

この問題を乗り越えて、「日本的」な「配慮」の関係調整法を、さらに困難な状況においても有効なものに鍛えて、多様性を前提にした共生関係を模索していくことがこれからの社会全体の課題となると思われるが、その視点から見るときには今回の受講生の理解はそのような課題の存在自体を本格的に意識するレベルまでは到達していないようにも見える。もちろん教室という限定された空間で半年間週一回1時間半の授業でそこまでの変化が起こることは通常考え難いことだとしても、この点についてはまた別途の工夫が必要となろう。

なお、図8は授業を受けて文化についての理解がどの程度変わったかによって、各項目が重要と考える比率を比較したもので、大きく変わったと答えた層で選択

比率が高かった順に項目を並べてある。



全体に大きく変わったとした受講生は他の層より多くの項目を高い比率で選択している。したがって文化の見方が大きく変化したと感じる層は、より多くのポイントを共生に重要と考えることがわかる。また具体的な項目で見ると、大きく変化したとする層で柔軟性ややさしさ、信頼、自己主張の力、調整力、忍耐力といった点でその他の層よりかなり多く選択していることが目につく。いずれも厳しい葛藤状況に向かうときには実際に重要度が特に高いと項目とも考えられ、問題をよりリアルに受け止めている可能性がうかがわれる。

#### (4) 共感的理解と切断

素朴でその期待の構造について無自覚的な「配慮」を超え、異質な「配慮」の関係調整を自覚的に模索していくという課題に関しては、授業を受けての文化理解の変化が「少し」のレベルとする者の内、葛藤解決のための工夫に関してやや例外的に以下のような興味深い意見を述べる1名の回答者があった。

「みんながみんなを認めることができればすぐに解決するかもしれませんが、実際はそんな上手くいく訳がありません。常に相手の気持ちを考えるのも容易ではありません。なので、『自分は自分、あの人はあの人』のように、ある程度の割り切りが必要になると思います。また、束になって個人を攻撃する、匿名で人を傷つけることに対してより強い非難がいます。」

この回答者は授業にもほぼ全回出席し、レポートも全て提出しているだけでは

なく、授業後に開示される授業資料 PDF も毎回閲覧し、自由に閲覧可能な参考資料の閲覧回数もトップレベルで、単に与えられた課題をまじめにこなすだけでなく、主体的に考えながら受講した様子がうかがわれる。上記回答を見ても、問題を軽く見ているのではなく、むしろその困難さを強く自覚しているために安易に「他者の気持ちに配慮する」ような姿勢をとれないのだという、その意味で誠実な態度が感じられる。

「匿名で人を傷つけることに対してより強い非難がある」という主張についても、「理解できない」からこそ、共生を目指すにはそのことで他者を攻撃してはならないのだという強い倫理的な姿勢の存在が感じられる。それらを見るとき、この回答者は課題の重大さを感じ取ったからこそ、「相互理解の可能性の模索」にウェイトを置く今回の授業の内容では、まだ自分の文化理解に重要な変化までは生じなかったと評価したとも考えられ、そうだとすればこれもまた本授業の目的にかなうものと言える。

対人関係での実際の葛藤場面を考えても、お互いの理解可能性に絶望的な思いになり、煮詰まって動かなくなってしまった厳しい状況の中では、その緩和や解決への模索にとって重要なものとして、相手や問題からいったん距離を置き、クールダウンする<sup>xxi</sup>という手法はしばしば有効なものである。

「自分は自分、あの人はあの人」という形で問題を切り分けることで、心理的に距離を置くということは、絡まり合った自他の心理的關係を一度引き離すことを意味し、自と他を分離することでもある。そうすることで感情的な自他混淆状態から意識的な関係調整のモードに切り替わることになり、主体が融合した場の運動を主体間の交渉的な関係の場へと転換する<sup>xxii</sup>。

個人間の問題を超越して社会システムの問題として考えても、近代社会は法的に見て、主体同士が重層的に複雑にからまった中世の共同体を独立した個人の権利関係として分断し、社会的実践の規範的構造を再構成することで成立したものと考えられ、これもまた一種の切断による問題解決であろう<sup>xxiii</sup>。

このように個人レベルで考えても社会レベルで考えても、相互に他者への無自覚な暗黙の期待が裏切られることによって生み出され、固着してしまった葛藤状態の解決には、「他者」との切断の契機がやはり一定程度は必要で有効となる。ここで取り上げた受講生については、問題をあいまいにせず本人なりに自分ご

ととしてとらえたからこそ、その方向で考えたものであろう<sup>xxiv</sup>。

### (5) 逆 SST という対話的理解実践

以上、文化差の問題を「自分ごと」としてとらえることの重要性を検討してきたが、そのために本授業では何らかの面での異質さによって他者に理解されず、排除されやすい「他者」との対話的な関係調整への工夫の一つとして、逆 SST<sup>xxv</sup> という手法を受講生に実際に体験してもらった。

これは発達障がい当事者の当事者視点を踏まえた支援と共生の在り方を実践的に模索する中で、渡辺と大内が開発中の手法で（渡辺, 2022）、通常の SST（Social Skills Training）が障がい者が定型発達者（neurotypical・健常者）主体の社会に適應できるスキルを身に着ける工夫であるのに対し、その正反対に健常者が障がい者の振る舞いの意味を理解することに挑戦する場として作られたものである（SST-R: Social Skills Training-Reversed）。

その手法は、発達障がい者が語り手となり、生活の中で周囲に理解されにくい自分の振る舞いのエピソードを語ってもらう。回答者はそれを聞いて、当事者本人はどのような思いでそのような振る舞いをするのかを推理し、質疑を繰り返したのち、想像した語り手の意図を回答として述べる。その後語り手にとつての「正解」との答え合わせを行い、さらに語り手が解説を行う<sup>xxvi</sup>。

現時点では発達障がい者の中の自閉当事者（大内ほか）が語り手となっているが、発達支援研究所が主催した第一回の公開逆 SST で実際に用いられた問題の一つを次に例示する（発達支援研究所はつけんラボ、「第1回@逆 SST をやってみよう！」イベント、[https://hatsuken.or.jp/sstr0120210321\\_repo/](https://hatsuken.or.jp/sstr0120210321_repo/)、2023年1月6日閲覧）。

私はとってもお酒が大好きです。特別お酒に強いということでもないのですが、居酒屋に行くと大好きな揚げ物などの力も借りてついつい飲みすぎてしまいます。しかし、同窓会や歓迎会などお酒の場に誘われても、私が「行きます」と返事をするのはまずありません。念のために「本当に行かないの？」と同僚に確認されても「行かないです」とお返事するのが常です。

（問題）さて、私はどうしてそんな返事をするのでしょうか？

定型発達者の感覚で見れば、大内は単に付き合いが悪く、意固地な人と見えるかもしれないし、そのような振る舞いが繰り返されることでそれ以上あまり本

気で誘おうとしなくなるだろう。だが大内の意味世界ではその振る舞いは全く異なる様相をもって現れる。大内の「解説」は以下のようなものである。

正解は「本当に参加していいのかわからないから（確信が持てないから）」になります。

お酒を飲むことは好きです。また、同窓会や歓迎会などの飲み会は、コミュニケーションの場だという考えももっていて、そこでコミュニケーションをとることも、特に私にとっては苦痛には感じられません。本心では、とても参加したいと思っています。

しかし、自分が参加しているときに、自分が楽しんでいても、ほかの人が楽しんでいるかどうか、楽しんでいるのはひょっとして自分だけで、ほかの人は引いていたり、私が邪魔になっていたりするんじゃないか、ということが判断できないと思っていて、その点が不安に感じられるのです。

そこで、まず「行かない」と言ってみて、それでも同じ人が3回ぐらい誘ってくれる、といったようであれば、たぶん私は邪魔になっていないのだろうという認識がもてるので、参加しようという風になれると思います。しかし、同じ人の誘いでも別々の人からの誘いでも、3回ぐらい誘って断られれば「そんなに行きたくないんだろう」と確信されてしまうと思いますので、ギリギリで私のほうが折れて「やっぱり行こうか？」と聞いたとしても、「あ、いいよ、いいよ無理しないで」と言われて断られます。そのため、結果的には参加できないことになる、ということです。

(はつけんラボ：第1回逆 SST をやってみよう！（1問目・正解と解説））

自閉当事者の特性は、定型発達者の基準から「感覚過敏」「感覚鈍麻」「過集中」などと否定的にラベリングされることが多いが、その体験世界の在り方は感覚レベルからすでに定型発達者とは違った形で現れ、注意の向け方や範囲などにも定型発達者とのズレがしばしば生じる（綾屋紗月・熊谷晋一郎, 2010）。したがって世界の理解のために利用可能な資源と他者との体験世界の共有の仕方に差が生まれることから、他者との関係調整法についても定型発達者とは微妙に異なる形成過程が生まれる。その結果、少数派に属する自閉当事者は、常にコミュニケーション不全の状態に置かれ、「理解しがたい他者世界」の中で、定型発達者の理解が及びにくい独自の世界観を形成しつつ生きることになる。

だが、定型発達者はそもそも自分とは異なる体験世界を自閉当事者が持っていることにはまず気が付かず、単にその結果としての振る舞いを見て、理解できな

い異常な行動としてしか評価できなくなる。ましてやそこに自閉当事者独自の他者への配慮が存在していることに思い至らず、「自閉症者は他者の感情を理解できず、配慮ができない」といった一面的な評価にも陥る。

実際発達支援研究所が行った逆 SST のイベントでは、心理カウンセラーなど、通常は障がい理解が深いと考えられている、公認心理士等の心理学関係者の方たちが回答者となったことがあるが、完全に理解できた回答は全くなく、むしろ完全な誤解の回答が多く、いわゆる心理の専門家であっても、自らが暗黙に有する「定型的他者感情理解」では自閉当事者理解に簡単には近づけないことが分かる。つまりこの場合「他者感情を理解できない」のは自閉当事者ではなく、むしろ定型発達者の方になる。<sup>xxvii</sup>

そのように理解されずに疎外され続ける状況の中で、自閉当事者は定型とは異なる「自己物語」を形成し、その物語によって社会に適応する場合もある。自閉当事者として大内は次のように述べる。「私は常々、定型発達の人たちから見ると独特な自己物語を確立するところに自閉的な人たちの共通項があるように感じています」(大内, 2023)。

この「自己物語」という意味世界はその人の生をリアルに支えるものでありながら、通常は自閉＝定型間ですぐには共有されがたいものである。すなわちそこには互いに異なる質の「自己物語」が存在していて、簡単には共約不能なのである。自閉当事者による「解説」はそのような異質な「自己物語」が回答者に提示される場となる。

本授業でそのような異質な自己物語に接して、受講生はたとえば以下のような感想を述べる(上とは異なるエピソードへのもの)。

「今回の授業で大内さんのお話を聞いて、発想としては意外だったがとても理解と共感ができる内容だったことに驚いた。女性従業員が少し漏らした些細なことを、気遣って行動ができる優しい性格なのだなと感じたが、最後に大内さんが『忙しいときに薬局に出るなんてしっかり迷惑をかけているんです』と話していて、確かに実際に近くにいると感じ方が変わってくるのかもしれないと思った。だからこそ、こうして第三者の目線から感じた気持ちを大切に覚えておきたい。もし近くに同じような性格・障害の人が居たらこの気持ちを思い出し、広い目で見れるようになりたいと考えた。」

「今回の授業を受けて、もし自分が大内さんと一緒に働いていたら『なんで1日に何回もコーヒーを買いに行くんだろう。どこかで休憩しているのかな』などになってしまうと思うが実際は大内さんなりの気遣いがあるからコーヒーを買いに行っていることを知って驚いた。またご飯屋さんで注文するときには相手が迷って頼まなかった方を頼むというのはとても相手を思っている行動だと思った。自分では思いつかないような気遣いをしているとても優しい方なんだなと思った。」

これらの感想にも現れているように、やはりある状況の中でそのような振る舞いをするの意味はすぐには定型発達者には了解されない。にもかかわらず、その背後にある意図、あるいは意味の構図を解説されたとき、意外にも全く場違いでおかしなものとか訳の分からないものと思われた振る舞いが、自己の意味世界につながる質を持つものとして、一定の了解可能性をもって現れることにも受講生は驚く。<sup>xxviii</sup>

ただしこのような了解可能性は、出題・解説者としての大内の特筆すべき言語化能力に依存する部分が多く、今のところ多くの自閉症当事者も同様な役割を果たせるとは言い切れない。またなぜその状況がその意味の構図に結び付くのか、状況（記号）とその受け止め方（意味）の関係の理解は決して簡単ではなく、その証拠に一度解説されたものと同質の別のエピソードを呈示されると、またその振る舞いの意図が分からなくなる、といったことが普通に起こる。これもまた自閉症児が SST で「適切な振る舞い」を覚えさせられても、実際の場面ではうまく応用できないことの裏返しとして同質の現象である。

その意味で、自閉当事者が定型発達者の意味世界を理解しにくいことで責められるように、定型発達者も自閉当事者の意味世界に接近することはしばしば困難で、お互いに「完全理解」に到達することは考えにくい。だがそれゆえにこそ「異質性に触れ、それに向き合う対話的体験」が重要性を持つ。

この問題については、先述の大内の論考を読んでやまだが提示した「語り語りを生む共同生成」という議論（やまだ, 2023）が示唆的である。「もの語り」の研究（やまだ, 2021、他）を精力的にこなしてきたやまだは、もの語りは本質的に自己の内部に閉じたものではなく、他者と触れ合うことであらたな物語を相互に生成する機能があると述べ、次のように論ずる。

「他者の話を、他人のものとして聴いている限り、それは情報を得ているにすぎません。しかし、自分自身では直接体験したことがない話でも、それに触発されて、自分の文脈にひきつけて「私のもの語り」を語りたくなったときは、ちがいます。「他人ごと」ではなく、部分的にも「私ごと」になる」

受講生が逆 SST で大内の自己物語に触れて経験したのは、まさにこの語り方が語りを生む共同生成であったと言える。それは「相手を理解しつくすこと」ではなく、異質な物語に触れることで自己の物語が更新され、お互いに豊かになっていく、そのような対話的ダイナミズムの場を共同生成することに他ならない。それゆえ、受講生の一人はまさに次のような感想を述べることになる。

「ゲストの方の行動や言動は自分からしてみれば、理解できない部分も多く、健常者とは異なる条件を持って生きてきたんだなと感ずることができた。また、この異なる部分を理解することができれば、自分の価値観に大きな影響を与えてくれそうだと感ずることもできました。」

この観点からすれば、異質なものの理解とは、自己の固定的な観点に他者を取り込むことではない。それは原理的な異質さを見失い、自己の意味世界に他者を従属させることに他ならない。大事なことは原理的に自己には還元しきれない「他者」とのあいだに、お互いの意味世界を豊かに更新続けるダイナミックな対話の過程を作り出すことであり、それこそが固定化された「達成」ではなく運動過程それ自体としての「動的相互理解」だということになるだろう。

そこに成立する共同体は一方が他方に取り込まれるものではなく、一方が他方に触発されることでお互いが変容し、そのように個が互いに媒介されて生成されることで生まれる関係的な個と個の新たな協働の場となる。

本授業では最後にソウル出身で日本在住の韓国人 youtuber のご協力で、文化版の逆 SST を行うが、同様の生成的な作用が現れることが期待される。<sup>xxx</sup>

#### 4. 本授業の試みが示す可能性と限界

以上、多様性の出会いが必然的に生み出すさまざまな葛藤を前提とした共生をどう実現していくのかについて、まずはお互いの間に気づかずに存在している差異を直接・間接の体験を通して感じ取り、そのうえで他者の振る舞いを自己の意

味世界から評価するのではなく、異なる意味世界がその背後に存在するを感じ取り、相互調整の必要性を認識するようになることを目指した授業展開の試みについて、実際に受講生がどのように受け止め、そこで自らの文化理解がどの程度どのように変化したと認識したか、また授業実践としてどのような課題が残ったのかをいくつかのデータから量的および質的に検討してきた。

年末に大学が実施したアンケートを見ると、回答者数は18名（登録者の45.0%）と少なかったが、いずれの項目でもだいたい学内平均値となっており、その意味ではこの授業は平均化すれば可もなく不可もなく、といった受け止められ方だったのかもしれない。調査結果から見ても、文化理解が大きく変わったと認識した受講生は3分の1弱で（図5）、全体として大きな認識の変容をこの段階で多数の受講生に生み出せたとはまでは評価できないように思われる。

とはいえ、回答内容のより詳細な分析からは、変化を大きく受けたと感じた層とそうでない層の間に比較的明確な傾向の違いが見られ、仮にモデル化して考えれば、以下のような解釈の可能性があることが浮かび上がってきた。

まず筆者の狙い通り、第一段階の目標である、自分がこれまで意識しなかった意外な文化的「差異」の存在への気づきは回答者の全てが得られたようである。だがそこから自らに潜在する文化性の気づきを経て文化概念そのものの変容に向かう、という点では受講生の間にかなり差があるように見える。

そしてそのような差を生む大きな原因には、文化差によって生まれる葛藤、あるいは異質な者との出会いから生まれる葛藤について、どこまで「自分ごと」として感じ取れるかどうかの違いがあることがうかがわれた。

文化認識を実践的認識として捉える筆者の理論的立場（山本, 2015）から見れば、そのような「自分ごと」としての受け止め方は、具体的な他者とのやりとり経験の中から生み出されるものと考えられる。「自分ごと」とは、自己を状況から切り離して対象を「客観的」に見る態度とは異なり、置かれた状況の中で当事者性を持つ主体として他者を認識すること、そしてその他者からの呼びかけに対して応答する姿勢（response ability）を持った、責任（responsibility）ある応答的主体となることを意味している。

その評価視点からすれば、先に逆 SST への感想でも一部紹介したように、他者への責任性を感じ取った感想がそれなりに見られた点で、多少はその目的の実

現に足掛かりを得たと言えるだろう。そのような足場をどう発展させていくかがこれからの課題の一つである。

そのような異質な他者への応答性をはぐくみつつ、そこに生まれる葛藤にどのように具体的に対処していけるのか、その工夫の模索については次のステップの大きな課題となることは言うまでもない。多様な価値観、多様な文化との共生は観念的な課題としてではなく、素朴に生活実践の中で逃れたい課題として今後ますます重要さと深刻さを増してくる。その意味で一部の受講者にとどまらず、可能な限り多くの受講者に新たな視点と生活実践への姿勢を身に着ける機会を提供することの意味は大きく、その模索を継続していく必要がある。本授業ではその入り口に一部立てたに過ぎないと言えよう。

またこのような本授業の限界点については、地域プロジェクトに学生が参加することの意味から「自分事化」という問題を分析する研究(李, 2022b)の観点からも検討可能である。

李は関連する諸研究をまとめながら、問題を「他人事」とせず「自分事」としていくには、大学の授業内で行われるサービスラーニングなどのアクティブラーニングは不足であり、それが地域活動など「授業外コミュニティ」の形成に参加して「主体的な行動を行うような経験」の蓄積につながり、「リーダーによるけん引や多様性に開かれた人間関係に接触していく」中で会得していく形の学びに結び付くことが不可欠であるとする(李, 2022b: p.25)。

また、そこにおける「自分事化」のプロセスは、「肯定され、受け入れられる安心感」⇒「好きや得意を表現できる達成感」⇒「実施頻度と滞在期間の量による日常化」という三つのステップを経て内的能動性が引き出されることにより成立するという視点を重視している(同)。言い換えれば、新しく他者とつながって自分らしく生きられる空間(居場所)が成立することが、積極的な「自分事化」にとっての最大のポイントと考えられる。

文化理解を他者との社会的相互行為を成立させ、そこに共同性を生み出す実践的概念として見る筆者の視点からもこの議論には接続しやすく思える。すなわち異質な他者との出会いは、言い換えれば異なる共同性の出会いと考えられ、その変容は自らの共同性を新たな形に再構築していく過程として成立する。従って当然のことながら異質な他者との新しい共同体の創出過程が具体的な形で成立する

ことが安定した再構築に向かう上で不可欠な要素となる。

大学の授業という限られた知的実践の空間は、この「具体的な新しい共同体の創出＝新たな共同性の再構築」のためには限定的な資源しか提供できない。そこで受講生に提示される「異質さ」は、構造的には「講師」VS「受講生」という一時的で非対称的な社会的役割の対比の中に生み出されるもので、お互いがそれまでに形成してきた知の枠組みや内容の差に限定されるのが普通である。

したがってその中で受講生の実践活動が「単位の取得」という目的を達成することで完結するのであれば、そこで生じる認識の変化は表層的なものにとどまりやすく、現実の生活実践の共同性変容にダイレクトには結び付かないし、そこに芽生えた変化も安定的に持続しないことも当然ということになる。

そのような限界の中で、今回の授業の試みが持つ可能性はどこに存在すると考えられるだろうか。

まず第一に、本授業では大学内の授業という場が持ちやすい限界を多少なりとも超える工夫として、文化的他者（韓国人研究者・自閉スペクトラム症当事者）との Zoom を通した実際のやりとり場面を導入してみた。その結果、すでに分析したように受講生は全体としてこれまで意識することのなかった他者性への気づきを得ており、12 回目の授業後にとったアンケートでは、もう一度授業内で異文化の人との逆 SST を体験したいと希望する受講生は 85.4% あり、そのうち授業時間外であって体験したいとする受講生も 18.8% あった。その点から見れば、受講生の一定の興味関心は生まれたと言える。第 7 回に日本在住の韓国人研究者と Zoom で短時間交流する機会を提供した時にも、「ゲストスピーカーの先生のお話がとても興味深かったです。貴重な機会をありがとうございました！」「現地の方のお話をリアルタイムできくことができ、とても貴重な時間だった。」などの感想が寄せられている。

このように現実の文化的他者とのリアルな対話的交流の中で文化理解を進めようとする授業実践は、山本らの試み（山本・伊藤, 2005；山本・高木, 2013；Watanabe, 2017；Pian, 2017；Oh, 2017；Sakakibara, 2017）の他、国際理解教育学会による「日・中・韓三カ国協働による「異己」理解共生を旨とした国際理解教育のプログラム開発」といったプロジェクトでも模索されてきたが（釜田・姜, 2014；永田・釜田, 2016；日本国際理解教育学会・国際委員会, 2017；釜田・堀之

内・周, 2020)、ここでも異質な意味世界への気づきと興味関心、自己の相対化が生まれており、「現実の他者」との交流体験が異質さへの態度変容に一定の有効性を持つことは本授業に限らず安定して確認できる。

第二に、このような異文化間交流を組み込んだ授業の効果として興味深いことは、そこで異質な文化的他者との出会いを経験した児童・生徒・学生たちは、そのような差異への気づきが外部的な「文化的多様性」にとどまらず、自分たちに身近な人たちとの間に潜在している内部的な多様性への気づきにもつながることである。実際本授業でも毎回感想を集約して受講生に提供したが、それらを見て「同じ教室にいる人の中でも色々な意見を持っている人を知ることが出来るため面白い。」(第五回感想)といった感想もあり、特に「見えない障がい」とも言われる発達障がいの問題を取り上げた後は、「気づかれずに存在する身近な多様性」についての気づきを指摘する受講生が多くあった。

このように「異質さとの出会い」は実際には特別な事態ではなく、日常生活の中に常に潜在しており、民族間の文化差など比較的大きな差を疑似体験することが契機となり、そのことに気づく機会がうまく提供されると身近な世界で「多様性を前提にした共生」を考える可能性も出てくる。そしてその気づきを足場に、様々な多様性の問題に、日常世界とのつながりを失わずに「自分ごと」として関心を拡げていく、といったさらなる工夫は可能かつ必要と思える。

第三に、本授業自体では「授業外コミュニティ」との直接的な接続はできないが、レポートでも自らの障がい者との体験や、発達障がい児支援の現場に就労が決まっている受講生、あるいは留学体験を持つ人や今後の留学予定者などではやはり異質な他者との共生という問題を「自分ごと」として実践的に、また比較的真摯に受け止める内容が書かれており、そのような外部へのつながりを潜在的に意識できる層にはこの手法は一定の効果があると思われる。

第四に、第三のことともつながるが、授業内容が今現在または近い将来に自分が生きる世界と直接の関連を感じられていない層にも、少し長い目で見ればこのような授業の体験を通して異質さへの「免疫力」が付き、今後深刻な異質さを持つ他者と出会った際にもいきなり強い拒絶反応を起こさず、その都度対話的に理解と調整を試みる粘り強い姿勢を予防的に作り出す、「対話的ワクチン (Dialogic vaccine)」(Tajima, 2017) の役割を期待できるかもしれない。

「世の中に溢れる『ズレ』をもっと知りたいと思った。この授業を通して自分の気づいていない『ズレ』が身近にあることを知った。世の中にはまだ気づけていないことがたくさんあるのではないかと思った。まずは「知ること」が大きな一歩であると思う。」

『「違い」が溢れかえっているにもかかわらず、『同じ』であることが良いとされる社会で、違いを恐れることなく、そこから学びそれを受け入れそして楽しむための方法を学ぶことが出来た。広く異文化に対して抱く感情や抵抗は、年齢や周囲の環境など、どのような条件で変化するのかについて学んでみたい。』

(調査：今後考えていきたいことの自由記述より)

李 (2022b) が指摘する大学授業の構造的限界を前提にしつつも、なお大学教育としてどのような可能性を模索し追及できるか、またその基盤をどこに求めるかという問題は、引き続き今後の実践的・理論的課題である。

## 参考文献

- 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がりたい』, 医学書院。
- ・———, 2010, 『つながりの作法：同じでもなく違うでもなく』, NHK 出版。
- Бахтин, М., 1975=1996, Слово в Романах. Из *Предыстории Романного Слова*, 伊藤一郎訳, 小説の言葉, 平凡社ライブラリー文庫。
- James, W., 1907, *Psychology*. Henry Holt and Company.
- 釜田聡・堀之内優樹・周勝男, 2022, 「異己」理解共生を旨とした国際理解教育のプログラム開発, 『上越教育大学教職大学院研究紀要』, 7, 81-94。
- 釜田聡・姜英敏, 2014, 「日本・中国『異己』理解共同授業プロジェクトの概要」日本国際理解教育学会編 『国際理解教育』 Vol. 20, 96-100, 明石書店。
- 川島武宜, 1987, 『新版 所有権法の理論』, 岩波書店。
- 國分功一郎, 2017, 『中動態の世界：意志と責任の考古学』, 医学書院。
- 李妍焱, 2022a, 市民セクターの新たな担い手の育成へ：「積極的ではない」若い世代へのアプローチの可能性を考える, 『駒沢社会学研究』, 58, 1-25。
- 李妍焱, 2022b, 地域プロジェクトによる市民育ちの研究：おやまちプロジェクトのケーススタディ, 『駒沢社会学研究』, 59, 1-27。
- 村山満明・山本登志哉・石塚章夫, 2020, 心理学鑑定について裁判官と心理学者の共通認識を作るにはどうしたらいいか：浜田寿美男による対立仮説型供述分析をとりあげて, 『法と心理』, 20 (1), 72-78, 法と心理学会。

- ・山本登志哉・石塚章夫, 2020, 供述分析の科学性あるいは心理学的合理性についてー心理学鑑定が裁判において認められるための要件とは何か, 『法と心理』, 20 (1), 184-187, 法と心理学会.
- 永田佳之・釜田聡, 2016, 「日中共同『異己』理解共生授業プロジェクトの概要」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol. 22, 100-105, 明石書店.
- 日本国際理解教育学会・国際委員会編, 2017, 『日中共同『異己』理解共生授業プロジェクト報告書』.
- 呉宣児, 2016, 文化差が立ち現れる時・それを乗り越える時, 高橋・山本(編), 『子どもとお金: お小遣いの文化発達心理学』第10章, 東京大学出版会.
- Oh, S., 2017, Dialogical Exchange Class using Movies for Mutual Understanding between a Korean and a Japanese University, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51 (3), 379-390.
- 大内雅登, 2023, お気楽と迷惑の間: 当事者の体験, 大内・山本・渡辺(編), 『お互い様の自閉性: 当事者・支援者・研究者の対話から考える「自閉症」(仮題)』, 新曜社.
- ・山本登志哉・渡辺忠温(編), 2023, 『自閉症を語り直す: 当事者・支援者・研究者の対話』, 新曜社.
- ・———・———, 印刷中, 座談: コメントを受けて改めて当事者視点を踏まえた自閉症理解と支援を考える, 大内雅登・山本登志哉・渡辺忠温(編), 2023, 『自閉症を語り直す: 当事者・支援者・研究者の対話』, 新曜社.
- Pian, C., 2017, What happened in dialogical classes of intercultural understanding? : An analysis of exchanging classes between Chinese and Japanese university students, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51 (3), 391-402.
- Tajima, A., 2017, “Dialogic vaccine” to bridge opposing cultural viewpoints: Using Bakhtin’s views on dialogue and estrangement, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51 (3), 419-431.
- 高橋登・山本登志哉(編), 2016, 『子どもとお金: お小遣いの文化発達心理学』, 東京大学出版会.
- やまだようこ, 2021, 『ナラティブ研究: 語りの共同生成』, 新曜社.
- , 2023, 語りが語りを生む共同生成, 大内・山本・渡辺(編), 2023, 『自閉症を語り直す: 当事者・支援者・研究者の対話』, 新曜社.
- Watanabe, T., 2017, The Story-Presenting Method: A Method for Constructing Multiple Viewpoints to Understand Different Cultures, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51 (3), 403-418.
- 渡辺忠温, 2021, 逆 SST の可能性, 『日本教育心理学会総会発表論文集』, 63, 90-91, 日本教育心理学会.
- 山本登志哉, 1997, 『婴幼儿“所有”行為及其認知結構的發展: 日中跨文化比較研究』, 北京師範大学研究生院發展心理研究所, 博士論文.
- , 2001, 謝罪の文化論: 対話の中のアイデンティティ形成をめざして, 『心理学ワールド』, 15, 25-28, 日本心理学会日本心理学会.
- (編), 2003, 『生み出された物語: 目撃証言・記憶の変容・冤罪に心理学はどこ

- まで迫れるか』, 北大路書房.
- , 2004, 文化間対立という現実へ：構造的ディスコミュニケーション分析, 山本登志哉・伊藤哲司 (編), 『現実に向かう心理学』 (現代のエスプリ, 449), 至文堂, 158-167.
- , 2006, 中国の1歳児クラスにおける所有関係一人の幼児集団は順位制に従うか, 『法と心理』, 5 (1), 91-98.
- , 2013, 文化の本質的な曖昧さと実体性について：差の文化心理学の視点から文化を規定する, 『質的心理学研究』, 12, 44-66.
- , 2015, 『文化とは何か、どこにあるのか：対立と共生の心理学』, 新曜社.
- , 2016, おこづかい研究と差の文化心理学, 高橋・山本 (編), 『子どもとお金：お小遣いの文化発達心理学』, 終章, 東京大学出版会.
- Yamamoto, T., 2017, Cultural Psychology of Differences and EMS; a New Theoretical Framework for Understanding and Reconstructing Culture, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51 (3), 345-358.
- 山本登志哉, 2019, 帝銀事件再審請求の経過に関する心理学的検討について：ディスコミュニケーション分析の視点から, 『明治大学平和教育登戸研究所資料館報』, 5, 103-118.
- ・伊藤哲司 (編), 2005, 『アジア映画をアジアの人々と愉しむ：円卓シネマが紡ぎ出す新しい対話の世界』, 北大路書房.
- ・高木光太郎 (編), 2013, 『ディスコミュニケーションの心理学：ズレを生きる私たち』, 東京大学出版会.
- Yamamoto, T & Takahashi, N., 2007, Money as a cultural tool mediating personal relationships: Child development of exchange and possession. in Valsiner, J. & Rosa, A. (ed.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. 508-523, New York: Cambridge University Press.
- & Takahashi, N., 2018, Possessions and Money beyond Market Economy, in Rosa, A. & Valsiner, J. (eds.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. 319-332, Cambridge, Cambridge University Press.
- 山本登志哉・石塚章夫, 2019, 供述評価をめぐる心理学者と裁判官のディスコミュニケーション：何が、何故ずれるのか, 『判例時報』, 2396, 125-134.
- ・石塚章夫・村山満明・浜田寿美男, 2021, 注意則再論：司法の供述評価基準をめぐる心理学者と裁判官の対話, 『法と心理』, 21 (1), 60-66 法と心理学会.
- ・石塚章夫・大倉得史・中川孝博・村山満明・浜田寿美男, 2022, 供述の体験性徴候の質的分析：注意則の妥当化を心理学から考える, 『法と心理』, 22 (1), 50-56, 法と心理学会.
- ・姜英敏・呉宣兒, 2022, 友人間葛藤の文化的特徴に関する日中中学生の比較研究, 『国際教育評論』, 18, 1-14, 東京学芸大学国際教育センター.
- ・渡辺忠温・大内雅登, 2023, 説明・解釈から調整・共生へ：対話的相互理解実践にむけた自閉症をめぐる現象学・当事者視点の理論的検討, 『質的心理学研究』, 22, 62-82, 日本質的心理学会.

吉田敦彦, 1990, ロジャースに対するブーバーの意義: 援助関係における「対等性」と「受容」の問題をめぐって, 教育哲学研究, 62, 32-46, 教育哲学会.

## 注

- i この文化概念は文化を集団から切り離された個人、または個人を超越する実体としての社会のいずれかに帰属させるような還元論的枠組みで捉えず、同様に個人と集団に相互規定的な関係を想定するような形で二元論（なぜなら相互作用は両者の実体性を前提にしている）もとらない形で、個人と集団という各レベルでの異なる、各々の主体に対する共同主観的な「現れ方」として理解する構図になっている。このとき文化の実体的な現われとその作用は実践的な平面上で機能的に実体化（functionally substantialized）されたものである。
- ii 20世紀末の中国の貧しい農村の教育状況を描く本作は、俳優を使わず、実際に登場人物と同じような生活をしている人々を演技者としている。また彼らにはあらかじめ台本を渡すことなく、先の展開も見通せない状態でその場でその時の状況設定を説明し、そういう場合「あなたならどうふるまうか」を考えてもらってそのまま演技させ、撮影した映像をつないで制作したものである。このため、その演技は極めてリアルに中国の人々の日常の振る舞いを描き出すことに成功しており、映画としても高く評価されるが（ヴェネチア国際映画祭グランプリ受賞）、異文化疑似体験の素材の一つとしても利用しやすい。
- iii 中韓との文化差については山本（1997, 2001, 2006）、山本・伊藤（2005）、高橋・山本（2015）などの研究を、定型と自閉症者を中心とする発達障がい者のズレについては山本・渡辺・大内（2023）、大内・山本・渡辺（2023）、渡辺（2021）などの研究を、冤罪の心理学的構造や心理学者と裁判官の供述評価のズレの問題については山本（2003, 2019）、山本・石塚（2019）、村山・山本・石塚（2020a, b）、山本・石塚・村山・浜田（2021）、山本・石塚・大倉・中川・村山・浜田（2022）などの研究を参照した。
- iv 既述のように、ここでは文化を主体の身体や環境に与えられた諸条件の中で意味世界を生成しつつ、そこに現れる他者との関係調整の原理としての規範性を持つという意味で共同性を持つ振る舞い方（生き方）が、他の振る舞い方との差異の認識によって機能的に実体化されるものとして理解するため（山本, 2015）、障がい者が自らの条件の中で作り上げる意味世界とその独自の規範性もまた、定型のそれとは異質さを持つ一種の文化として読み解く対象となる。
- v ただし、④については対面的状況での応答に筆者がこれまで他に経験したことのない消極が見られ、授業中の対話的なやりとりが困難であったため、無理することなく比較的早い段階でテキストでのやりとりで切り替えた。毎回のレポートでは興味深いポイントについて書いてくる受講生も少なくなき、徐々に生き生きとした反応も見られ始めたので、無関心による無反応とは思われず、コロナで対面授業が少な

くなった影響等の可能性もあるが、現時点では原因がよく分からない。受講生の特性に根差した対話状況をどう作ることが実践的課題として残る。

- vi なお、この主成分分析では因子1と因子2の項目の関係は非対称的に現れるが、個別の項目間の相関を見ても「積極的な探索」は単に「まじめに課題をこなす」姿勢ではない、という見方が出来そうに思える。
- vii 因子1と2のこの対比は後に検討するように、それぞれの受講生の生きる世界の中で、この問題がどの程度リアルに自らに結び付く問題と感じられる位置にあるか、という立ち位置の違いからの解釈可能性もある。
- viii 他の質問は全回答者に回答を求めたが、この質問のみ、回答者への心理的影響を配慮して「もしよろしければ」と自由回答とした。
- ix たとえば内閣府の「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（平成30年度）、<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf-index.html>, 2023年1月6日閲覧」では「自分に満足している」に肯定的な回答が45.1%で7か国中最低である。
- x ただし無回答者の17.4%に否定的な見方の人が多く含まれる可能性は残る。
- xi ある「文化集団」が本質的には内包によっても外延によっても明瞭には定義不能であり、にもかかわらず人の社会实践の中ではリアルな「客観的」実体として我々の主観に立ち現れる仕組みについては山本（2015）に論じている。
- xii ここで生ずる文化的認識の変化は、他者の文化的認識を媒介した自己の主観的認識の相対化という意味では一種の客観化だが、レヴィ＝ストロースがモースの贈与論を批判して論ずるタイプの客観的文化認識（個々の社会的行為の主観的意味づけの背後にある、個の意識を超えた構造の発見）ではない（山本, 2016）。文化認識はそもそも主体が他者との間に共有する意味世界の主観的な認識として成立するのであり（山本, 2015）、その認識が安定した社会实践とそれに基づく共同体の機能的実体化を可能としている。異文化間葛藤はそのように「共有された主観的認識」の間に生ずるズレによって起こるのであり、その調整は個々の主観の視点やそこから生まれる主観的意味世界を離れない「主観的認識」それ自体の間主観的な相対化と相互調整によってしか可能でない。そこから離れた「客観的構造の発見」は別の抽象的意味構造の共有として、学問的な共同性と学術的な研究実践を生み出すが、生活実践の外部に成立し、その共同を直接支えない（山本, 2016）。現在多様性の共生という課題に対して重要性を増しているのは、生活実践の領域での共同性の再構築、すなわち異質な主観的意味世界間の相互調整により新たな共同の意味世界を生み出す日常的な実践であり、その現場を離れない参与的な分析とそれを支える理論の模索という認識的实践であろう。
- xiii これらの分類は、データから事後的にボトムアップに見いだされたが、結果として山本らの「差の文化心理学」（高橋・山本, 2016; Yamamoto, 2017）の視点に親和的で、その視点から了解しやすいものとなった。
- xiv 「自分ごと」とは問題が自分の意味世界の中で対応し、応答し続けるべき自己領域の中にそれが実践的に組み込まれていることを意味していると考えられる。ある意味でそれは自己の拡がり方や構造の特性を表すものでもあり、どのような領域にどのような形でその人の世界の広がりやを形成しているかがそこからも見えてくる。所有

論的に自己領域を考えれば、そこに取り込まれた対象は James、M. のいう「物質的客我 (Material Me)」とも言え (James, 1907)、身体的自己の延長として自己を構成する一部となる。物的な対象に限らず、社会的な対象もこの図式で理解可能であるため、自己領域に入った対象 (問題) が自分ごとという位置を得る、といった説明の仕方も可能となる。また李 (2022b : p.24-26) にも「自分事」に関し、社会的実践の拡がりとの関係でわかりやすい説明がある。

- xv 提示されるのが概念化された抽象図式による説明である場合と、具体的な体験事例である場合の決定的な差は「個別主体の視点」がそこに含まれるか否か、言い換えれば当事者性を含んだ間接体験がそこに生まれるか否かにある。具体事例はそれを見聞きする者にとって、当事者の事例状況の中での視点、言い換えれば当事者性を伴った状況の現われに身を置き、当事者に現れた世界を追体験する、という状態を生み出す。冤罪事件の具体事例を聞いた受講生も「帝銀事件について知らなかったのだが、まるで映画のような展開に聞き入った。」(第 11 回)との感想を述べているが、映画もまたそれを見るものを、体験の現場に立って登場人物の世界を追体験する位置に立たせる力がある。異質さとの出会いを理解し、実践的にそこに生まれる葛藤に対処する姿勢を育てるには、このような「当事者性を失わない理解」が必要となる。
- xvi 項目は山本個人の体験から重要と思えるものを思いつくままに列挙したもの。
- xvii この差は問題の深刻さをリアルにとらえられていないためである可能性は残るが、おそらく日本の関係調整法の文化的特性 (山本・姜・呉, 2022) がより多く反映されており、文化比較的数据を採れば差が出る可能性が感じられる。
- xviii たとえば、相手に非があると思える場合、日本でしばしばみられる対応の一つに相手が自ら謝罪するのを期待しつつ待つ、という受動的パターンがある。日本文学の研究をしているある中国人研究者から聞いた話では、日本に来た際、道に止まっている車に誤って少し荷物か体をぶつけてしまうなどのことがあったらしく、その車の持ち主が少し離れたところから不満そうな顔で何も言わずに彼女を見つめ続けていたとのことである。その際、日本的な振る舞い方は頭では理解していた彼女だが、ただこちらを見つけて何も言わない相手を見てその姿に苛立ちを覚え、結局無視したとのことであった。もちろん彼女は自分に非があることは理解しており、抗議されれば謝ったはずの状況として認識されている。
- xix そのような文化的ディスコミュニケーション状態の発生について、謝罪をめぐる素朴な事例から論じた (山本, 2001)。その構造的な性質については山本・高木 (2013)、山本 (2015) などに理論的に述べた。
- xx 問題行動として社会的に処理される障がい児の振る舞いの一つに「他害 (他傷)」があるが、他害もまた周囲の他者 (定型発達者) が自分の期待に反する応答を繰り返し、あまつさえ本人には正当に思える期待に対して誤解して激しく叱責されるような場面に遭遇し続け、そのことで深く傷つき続ける状態へのぎりぎりの抗議として解釈可能な場合が多い。「自傷」はそのような抗議を相手にぶつけられず、自分にぶつけるものであり、あるいは引きこもりの状態となる。いずれもディスコミュニケーション状態 (山本・高木, 2013) から社会的弱者の側に生まれる状況であると考えるところが分かりやすい。

- xxi 一例として、発達障がい児への支援の現場では、見えの世界や関係調整法のズレを持つことで解決困難な葛藤状況に陥り、パニックになりやすい子どもに対して、「クールダウン」の場所を決めておいて、そこでいったん落ち着かせるという方法はしばしば用いられ、かつ有効である。もちろんこのような現象は障がい児に限定されることではなく、「頭を冷やす」などの言い方も一般的に用いられており、葛藤状態で「冷却期間を置く」といった対処を聞くこともまれではない。緊張状態でジョークが有効なことがあるのも、それを緩和するその作用から理解可能で、これらの距離化の方向は実践的にもかなり普遍的なものであろう。
- xxii 対話に切断の契機が不可欠であることについては、対話の宗教哲学者として知られるブーバー、M. も、人の個性について原離隔という概念で言及し、出会いは対話的な関係の中でのその重要性を指摘する(吉田, 1990)。また言語哲学のバフチン、M. (1996/1975) も有名な「視覚の剰余」の議論で、対話は本質的に異質な者同士の間で成立するものであることに注目する。異質さを持つ当事他者との葛藤調整を志向して対話的に向き合う場合、異なる視点を持って異なる意味世界を生きる自己間でどのように共同的な世界を再構築していくかが中心的な問題になるのだとすれば、それも当然のこととなる。
- xxiii たとえば近代法の性質に関する議論としての川島武宣の所有権に関する古典的な研究がある。近代法に於いては、本来的に関係的に成立している所有権が、独立したものと観念的にみなされる個に排他的に帰属される(所有権の排他性)。そのように他と切り離されて自立したものと扱われる個が、その自由意思によって構成するものとして、近代社会は法的に基礎づけられている(川島 1987)。それが文化としてはローカルな西欧近代が著しい文化差を超えた「普遍性」を發揮し、同質の経済活動を世界規模で強力に展開し、世界を支配しえた重要な理由でのひとつあるとも考えられる
- xxiv ただし川島自身が法社会学的に論ずるように、そのような切断された個を非関係論的に実体化して単位とする概念構成は一種の擬制にすぎず、心理学においても「心はそれ自身が文化である」とする文化心理学の視点が、人間心理を個体主義的かつ生物学的な普遍性のレベルで理解する研究の限界を明らかにする。川島らが注目した所有の関係論的性格については、高橋らは文化的現象としてのお小遣いの実証的な比較文化的研究を通して追求し、文化発達心理学的な視点から理論的にも整理している(高橋・山本 2016; Yamamoto & Takahashi, 2018)。山本は発達心理学的な観点から、2歳前後に形成され始めて個人間の相互行為レベルを超えた社会的行為を可能にする共同主観的な関係システムの単位を、他者に媒介された主体間の対象媒介的な交換が規範的に媒介される多重の媒介構造によって成り立つ「拡張された媒介構造(EMS)」として概念化した(高橋・山本, 2015)。自閉症を関係論的に読み解く場合も、そもそも自閉症者を含めて主体は常に他者に媒介されることで成立していることが大前提となる(山本・渡辺・大内, 2023)。その主体の能動性も主体の受動的な在り方と独立ではありえないことについては、言語の態の歴史的発展を分析した國分(2017)の中動態論においても興味深く論じられている。

- xxv 発達支援研究所はつけんラボ「逆 SST にくわしくならう！ SST-R (逆 SST) 解説ページ」<https://hatsuken.or.jp/ssrinfo/>
- xxvi もちろんその「回答」は当事者自身の自己の振る舞いへの「解釈」であることを超えず、ここではその「主観的」な意図を相手に伝えることが重視されている。当然その「解釈」はあらゆるテキストがそのような性質を持つように、それ自体変容可能性があるもので、唯一の固定的な「正解」ではありえないが、しかし当事者自身にとっては自己の世界体験の中での振る舞いをその時点では最も妥当な形で理解し、実践的に振る舞うために当事者自身にとって自然な枠組みを与えている。だが定型発達者が同じその当事者の振る舞いを見て、その意味を定型的な主観で理解するとき、両者の解釈図式は往々にしてズレ、全く正反対なものになることも多い。そのような状況下で社会的には少数派の立場にある自閉当事者は、自己の解釈に反して感覚的にも受け入れがたい多数派の定型的解釈図式を説明抜きで「常識」として受け入れることを社会的に強要されるため、そこに葛藤が起り、その葛藤が内面化することで心的状態が著しく悪化する。自閉当事者の「問題行動」のように言われる特性の少なからぬ部分が、実際はそのような「理解されないことで生まれる葛藤」への必死の対応の結果として生まれるものと考えられる。なお、このように「少数派の持つ主観的な解釈図式」が多数派から無視され、否定されることで起こる葛藤や、対等な関係でも各々に気づかれずに成立している異質な主観的解釈図式のズレが生み出す葛藤の問題は、異文化適応や異文化間葛藤の問題としても普通に生じることであり(呉, 2016)、一般にディスコミュニケーションの問題として理解可能である。対話的相互理解の試みとは、このような潜在する主観的な解釈図式のズレが生み出す葛藤を意識化して調整する試みとも言える。
- xxvii 発達障がい当事者研究を進める熊谷晋一郎と綾屋紗月も、問題はコミュニケーションのあり方がずれていることであり、それを障がいというのは、アメリカ人と日本人のやりとりがうまくいかないことを「日本人にはコミュニケーション障害がある」と言うようなものだと言及する(綾屋・熊谷, 2008 : p.4)。
- xxviii ただしそのことはこれらの受講生の了解の仕方が大内の「自己物語」を完全にとらえたことを意味するわけではない。大内にとっての「自己物語」は定型に対して了解可能なように自分の振る舞いを意図的に提示する目的で意識的に形成するという性格を持つ。その限りで受講生が感じた「優しい方」などの印象も、定型にそのように理解してもらえようという結果であるという面がある。もちろんそれは他者を自己の利益のために操作しようとするような性質のものではなく、不要な葛藤を生み、お互いに傷つくような状況を可能な限り回避しようとする意図的な工夫という面が強くあるのだと思える(大内・渡辺・山本, 2023)。自閉系の人は自らの悪意ない振る舞いは言うまでもなく、善意のつもりでの振る舞いまで、逸脱した悪意を持つ振る舞いとして定型発達者から解釈されて責められ続けることがしばしばある。逆に定型がごく自然な感覚でよとする振る舞いは偽善的に見えるなど、抵抗感がある場合でも、それを「当然のこと」として結果的に強要される経験も積み重ねる。そのため、そういう定型優位の社会の中で生きていくには、自分の素朴な感情をカッコに入れて、定型的な相手が納得するような振る舞いを演じな

ければ生きていかれないという状況にも追い込まれることになる。大内の『自己物語』はおそらくそういう状況の中で生きる工夫として半ば以上意図的に生まれたものであるとも見えるのだが（という筆者の理解もどこまで妥当かは当然当事者との対話で更なる検討の必要性がある）、受講生の感想はそこまでの可能性を想定せずに、より定型的に素朴な「善意の気持ち」のレベルで理解することで、定型が持つ「自己物語」に再度回収して了解を成立させているところがある。その点でこの了解は再び大内にとっての世界の現れとズレが生み出されていくことになるだろう。

xxx あるいはやや比喩的に言えば「自閉語」を「定型語」にうまく翻訳する能力とも言えよう。綾屋らの発達障がい当事者研究（綾屋・熊谷 2008）は、「定型語」が自閉的体験世界をうまく表現しにくく、「定型語」による自己表現と理解は自他の自閉理解にあるゆがみをもたらすという認識に立ち、当事者同士の対話から自分たちの言葉を再構築しようとする運動という面がある。

xxx 脱稿後に寄せられた感想には以下のように、授業の意図に良く反応されているものが多かった。「シラパスを読んで想像していた授業とは違いましたが、授業内容は私にとって興味深く面白いと感じるものが多かったです。授業の冒頭で前回のコメントへのフィードバックがあったのが同じ授業を受けていても受け取り方の差異が目にとれて見えて視野が広がりました。逆 SST は特に面白かったです。周りに発達障がい者がいなかった私にとって、未知との遭遇であり理解したい、共感できる点はないか、と前向きに授業を受けることができました。」「異文化と聞くとどうしても外国人を連想してしまいますが、この講義に参加して異文化の定義が広がり、私自身の価値観も変化しました。」「異文化を身近な問題でとらえることができたのは、この授業での大きな収穫であった。異国間の違いだけでなく、個人々人での違いも異文化と捉えられるもので、それは日常的なコミュニケーションでも浮き彫りになる。異文化を認め合うことは相手の考えを完全に理解することではない。考えの違いが必ず存在することを理解し、相手の考えを否定しないことだと思う。それがコミュニケーションを円滑にする手助けになる。ただそれを一方だけが理解していればいいのかというと、そういうことではない気もする。お互いが理解しあって、お互いが尊重しあうことで良好なコミュニケーションが成立するといえるのではないだろうか。多様化が進む現代で、「異文化」が指すものを、「異文化理解」の意味を知ることが多様性の第一歩である。」