障害児教育の現実（リアリティ）　－「手をやく子の問題行動」をめぐって－

□　問題の所在

 北海道七飯養護学校の今野と申します。七飯養護は，知的障害のある子どもたちを対象にした特別支援学校です。小学部から高等部まで，約１５０人の子どもたちが学んでいます。今回，障害児教育の現実（リアリティ），手をやく子の「問題行動」をめぐって，という題名で報告させていただきます。この題名は，私にとって今もっともホットな問題です。

 手をやく子，手強い子，一筋縄ではかない子，こうした子どもたちとのやり取りは，どこまで手をやき続けることができるのか，ということが勝負どころではないかと考えています。それにもちこたえれなくなったとき，そして，手放してしまうとき，その先になにがあるのか，今年の７月，あらためて思い知りました。アスペルガー症候群と診断された被告が，社会内において対応できる受け皿が用意されていないということを理由の一つとして，求刑を超える懲役を課せられたということです。私たちは，なにがあったら，手をやくことを手放さないでいられるのか，やれるだけのことをやるその中身を，手厚くして，継続していくことができるのか。そうした問いにこたえていくには，やり取りを手放しそうになる自分たちの経験を見ていく必要があると考えました。

□　葛藤するストーリーの記述へ１）

 目下のところ格闘中の子どものに，ゴクウと呼びたい子がいます。小学部の高学年です。漫画，ドラゴンボールが好きだといいます。主人公の「孫悟空」をはじめ，登場者たちのイラストを描くのが抜群にうまいです。この，ゴクウの主戦場は，スクールバスの中です。バスは，しばしば戦いの場になります。

その大きな理由は，ずばり大人の数が少ないからです。ゴクウの得意技というのがありまして，それは，「ツバ吹き」と「蹴り」です。吹き矢のように相手をめがけてツバを飛ばします。わずかな隙をついて蹴りを繰り出します。私は，ゴクウを直接担任しているわけではありませんが，スクールバスを担当していますし，高学年の学級を担当していますので，いっしょに勉強する機会は多いです。

 今年度，ゴクウが活発になったのは5月の連休明けでした。以降，何度か「対策会議」をしてきました。原因を探り対策を考えようとします。これは，という特定の相手を見つけてしまった。新学期の緊張感もとれて本領を発揮し始めた。そもそもバスの中でじっと座っているのは退屈ではないのか。だからといって「ツバ吹き」が許されるわけではない。四方をカーテンで囲むか。何か励みになるものを用意して上手に乗ったらそれをあげるというのはどうか。「上手に乗る」とうのは，ぴんとこないのではないか。そもそもゴクウという子は，自閉症スペクトラムの診断を受けていて，ということも話題になりました。絵や写真を使ったカードで伝えてみるか。だが，見せれば見せるほど気持を高ぶらせて，逆のことをしてしまう。文字も読むのだからそれを利用すればどうか。

だが，これも逆のことをやろうとする。不適切とされる行動は「無視」するのがいちばんだ。でも，近くにいる子に向かっていくのを「無視」できない。というような，悶々とした話し合いを続けていく中，ゴクウは，私たちを突破していきました。

 突破された私たちは，なぜ超えられたのかを解釈し，更なる手だてを探ろうとします。こうなったら医療機関への受診を進めよう，というふうに考えたくなる。しかし，受診から投薬へ，あるいは診断から行動管理へ。それが，ゴクウ本人にとって，ますます「生きづらい」状況につながることもある，ということを実は私たちは半ばわかっています。あるいは，だから，これがゴクウという子なんです，と達観しようとする。でも，この達観は，安易であり，問題の状況を受けてゴクウへと踏み込んでいく，それを止める口実になることも多い。それでは，できることから始めようと考える。まずは，嫌なものを<NO>と言えるように，そう伝えるように，そこから始める。でも，直面している問題を前にして，そこから始めていったい何年かかるのか。手応えのないまま現在に至っています。

 では，私たちの「危機」とはどこにあるのか。どうしてだろう，どうすればいいのだろうという，ゴクウをめぐる「わからなさ」に対して，「わかってしまおう」とけりをつけるとしたら，そこに危機があります。自分たちにはどうしようもないのだから，既にある，定評のある知識や，専門機関の手に委ねようとします。それは，ゴクウに，解釈を貼りつけることといっていい。ひとたび解釈のラベルを貼れば，あとは，それに応じた対応をすればいい。あるいは，対応して，それでも通用しないということなら，手をやくことから退去することができる。私たちの「限界」を超えているわけですから。しかし，逆に考えれば，「未だたどり着いていない」，そのことに，早急にけりをつけようとしないのであれば，危機は回避できるのかもしれない。

□　自明性を少しずつ超え出ていく

 ここで重要なのは「限界」の捉え方ではないかと考えます。既にある物事の中に自分たちを位置づけた場合，「限界」は，「わかりやすく」，確固として存在します。ゴクウの件は自分たちの理解が及ぶ範囲を超えている。だからより上位の「専門家」に任せた方がいい。という，この場合，私たちのすることは既におわっています。

　しかし，ゴクウは刻々と変わっていきます。どうしてバスの中でやらかすのか，わからない。そもそも，ほんとうに「答え」があるのかどうか，わからない。ゴクウ本人にだって，どうして自分がやらかすのか，わからないのかもしれない。刻々と変わっていくことを基盤にして考えると，どこかに確固とした答はなく，したがって，確固とした限界地点というものもない。むしろ「限界」は，刻々と変わるゴクウと，やり取りする私たちとのあいだで，常に生じ，更新されていく，というふうに考えることができないでしょうか。「限界」の，構成的な見方といえるでしょうか。だから，知っていこうとする。自分たちでは及ばない知識が必要なこともある。どうにもならない状況もある。「限界」は，一方では前提であり，ついてまわります。しかし，そうではあっても，その「限界」を知ろうとすることはできる。知りえたことをふまえて，やり取りを見直し，やれるだけのことをやる，ということはできる。そして，やったことが，ささやかでも何か変化を生むならば，そこをふまえて，「やること」をまた見出すこともできる。その場合，私たちは，何もおわっていません。

□　超え出るための視座とは

　できることは，「限界」を見据えつつ，やることを見出す，ということです。

ただし，そうするためには，「手をやく子」や「問題行動」という認識を見直す必要があります。

　今，私たちの目はバスの中でのゴクウにいっています。しかし，他に目を向けると，ゴクウは，日々を生き，きらめきを見せ，私たちは，この子が，何が好きで，何がいやで，何をしたいのか，ということを或る程度は理解できる。

この子は，毎日学校へやって来る。それはなぜか。ゴクウは，何事か，生きていくうえで必要なことを，知りたい・伝えてもらいたいという，欲求や好奇心がある。私たちの，素朴な信頼です。バスの中でのゴクウと，他の場でのゴクウと，素朴な信頼と，つまり確かなもののない中で，だからこそ知っていこうとする。知ることの「渦中」に身を置くといえます。あるいは「知ろうとする者」であり続けようとする。

　このときゴクウとは，「問い」です。「手をやく子」とは，問題行動を起こす子ではなく，「問い」なのです。そしてもう一つ，きわめて重要だと私には思われることがあります。それは，ゴクウもまた，自分について，周りで起こる出来事について，問いを生きる存在である，つまり，「知ろうとする者」である，ということです。ゴクウの向き合う「状況」について考えます。「学校」そのものにプレッシャーを感じているのではないか。終わったら，すぐに，家に，しかも家の車で帰りたいのではないか。こうしたことも話題になりました。これらは，ゴクウにとっては，さしあたって，どうにもできないことです。

どうにもならない「状況」の中で，できることは，なにがおきるのかを知ろうとすることではないでしょうか。私たちはゴクウについて，ゴクウは，学校を含む，自分が生きるこの世界について「知ろうとする者」であるならば，その地平に立つことができるならば，「手をやく子の問題行動」という認識は，変わるはずです。知ろうとする者どうしが行うことは，互いに伝え，知ろうとすることだけです。私たちは，あの手この手でゴクウに働きかけ，これならいいぞ，というバスの乗り方を伝えようとする。そして，それがゴクウに通用しないことから，何事かを知り，また伝えようとする。ゴクウは，応答することによって，本人に意図があるかどうかを超えて，何事かを私たちに伝える。そして，私たちを通して，「学校」や，自分を取り巻く「状況」について何事かを知る。

　このとき「問題行動」とは，知ろうとする者どうしの，つながり方のかたちです。そうであるならば，ゴクウとは，まだまだ勝負ができます２），３）。

□　注釈

１）「葛藤するストーリー」の記述とは、「葛藤する<わたし>を含み込み、学校生活を記述する、とりわけ『他者』である子どもとのやり取りを記述する」(今野,2011,p.147)試みです。

２）ひとつの予見ですが，ゴクウがバスの中で「やらかさなくなる」のは，「バスの乗り方」云々が，私たちにとっては，主題ではなくなるとき，でしょう。それは，ゴクウが，バスの中での「吹きツバ」などにうつつをぬかしている場合ではなくなることを意味します。「吹きツバ」が，ゴクウが学校にかかわって「やりたいこと」だとは，考えられないのです。では，やりたいこととは?

　そこを考えるには，ゴクウのこれまでの経験と，それからくる，この世界の感受の仕方・受け取り方，そして興味・関心のアンテナといった，この子の存在を丸ごと包むような視座が必要です。アルフレッド・シュッツが問い続けた概念を参照すれば，ゴクウの「レリヴァンス」を考える必要があるということです。そして，この主題もまた奥深いものです。

３）今回の報告では，アルフレッド・シュッツと，梅津八三の議論とも絡めて考察を行う予定でした。しかし，具体的な取り組みまでには至りませんでした。

　ただ，報告の後半に出てきた，「問い」としての子ども，「知ろうとする者」，「互いに伝え，知ろうとする」という行為といった論点は，すでに，「知」のあり方をめぐるシュッツの議論や，相互のやり取りをめぐる梅津の議論を支えにしています。とりわけ，「知ろうとする者」という人間像は，シュッツのいう「見識ある市民(well-informed citizen)」という人間像を参照しつつ考えていったものです。

　また，結論に示した，「問題行動とは，『知ろうとする者』どうしの，つながりのかたちである」という視点は，梅津のいう「相互障害状況」と重なる点も多く，それもふまえて掘り下げていくことができそうです。

　そして，これも十分には議論できていませんが，たとえば「学校」的なるものという，おそらく子どもにとっては，どうしようもなく不安な圧力について，もしも，学校に居ながらにして，「学校」的なものを回避したり，脱「学校」的なあり方を探すことができるとしたら，そうすることで生き伸びることができるとしたら，それはいかにして可能か。というような「問い」を立てたときには，学校という「もうすっかり決まりきっているのだけど，どう決まっているのかはよくわからなない世界」の構成についての問いが，そして，それに抗うための，「やっていることは具体的であり，そのこと自体はよくわかるが，まだ，はじまったばかりであり，なにもきまってはないない，おわっていない」世界についての問いが立ち上がってきます。　さらに，たとえば，学校での経験を，あらかじめ決められた目標や計画によって，逆算して振り返るのではなく，今まさに進行している経験のあり方に焦点を当てて見ていく必要がある。そこから，子どもにとっての，「経験の意味」という問題や，確定している，とされている目標を「超えでていく経験の可能性」や，あるいはその可能性への「予兆・予感の感受」といった問題が広がっていく。

　そのとき，行為者本人にとっての経験のあり方を，その渦中での様相や，いま目に見えるあり方とは，別のあり方もまた考えられるという「可能性」までもを見据えながら問い続けた，シュッツの視座はきわめて有効だと考えます。

そしてまた，たとえば子どもとのやり取りの問題において，教師・子どもという「双方」の，「刻々」の，ふるまい・働きかけ・変様のあり方を問い続けた梅津の視座もまたきわめて有効だと考えます。

　学校での経験と，両者の議論と，絡めて考えていくことは，果てのない道を行くようにも思えますが，そこに主題を見出すのであれば，一歩一歩，じりじりと進んでいきたいです。

□　参照文献

・今野稔久,2011「葛藤への障害児教育　－自己矛盾の経験から、『葛藤するストーリー』の記述へ」障害学会『障害学研究』7:132-160

・Schutz,A.,1946,"The Well-informed Citizen:An Essay on the Social Distribution of Knowledge".(参照は、A.Schutz,Collected Papers,vol2,Nijhoff,1964,pp120-134＝渡部光・那須壽・西原和久訳,『アルフレッド・シュッツ著作集　第三巻　社会理論の研究』1991,pp171-189による）。

・梅津八三,1997,『重複障害児との相互輔生行動体制と信号系活動』,東京大学出版会