

教育における他者性について

——困難を抱える子どもにとっての集団指導と個別指導——

遠藤 野ゆり

A study about the otherness in education

Group learning and individual learning for the children facing difficulties

ENDO Noyuri

(Received September 24, 2010)

はじめに——本稿の目的と課題

被虐待児童や非行表出児童、貧困家庭の子どもたちといった、様々な困難を抱える子どもたちに対して、学校教育がどのような支援をしていくかは、近年、極めて注目される問いとなっている。特に、2006年の学校教育法施行規則の一部改訂に伴い、学習障害、自閉症、注意欠陥多動性障害等を抱える子どもたちがいわゆる通級指導の対象となったことは、学校教育における子ども支援の在り方の大きな変化である、といえる。こうした、いわゆる「特別な配慮を要する子ども」に対する支援の方法は、様々な模索が続けられており¹⁾、教師や親に向けてのアドバイスを記した著書も多数出版されるようになってきた²⁾。

最近は特に、特別支援教育を専門とする教育学者の井上が指摘するように、通級指導の体制も整備が進む中で、児童生徒個人への指導介入から、人間関係や学習環境の整備に重点を置いた、学級ぐるみ、学校ぐるみの支援に対する関心が高まってきている(井上, 2010)。このことは、困難を抱える子どもに対して、個別指導だけではなく、多人数の共同の人間関係の中での成長を促す支援が不可欠である、という見方が強まっていることを意味している。

他方で、何らかの困難を抱え配慮を要する子どもは、他の子どもたちと同様の振る舞いができない、という欠如的な状態にあるのではなく、彼ら独自の豊かな生を営んでいる、ということも、しばしば指摘される。例えば精神科医の杉山は、ある障害者が長期にわたって描き続ける絵画作品から、その障害者は豊かな世界を独自に生きていることを明らかにする(杉山, 2000)。また、現象学者の村上は、自閉症児にとっての世界経験を現象学に基づき詳しく記述し、彼らが、やはり独自の安定的な時間性の中で生きていることを明らかにする(村上, 2007)。こうした研究からは、通常私たちの目には何らかの困難を抱えていると映る、特別な配慮を要する子どもたち自身の内的世界は、通常の我々とは全く異なった仕方で、やはり豊かに繰り広げられていることがうかがえる。

すると、こうした子どもたちへの豊かな教育は、それぞれの子どもたちに固有の世界経験に即した仕方で、彼らの生をより豊かに導くことであらねばならないはずである。なぜならば、教育の本質は、教師の定める目標へいかに子どもを接近させるかにあるのではないはずだから

である。そうではなく、教育学者である中田が明らかにしているように、教師と子どもとがそれぞれ、己の体験において、「それまでとは異なる世界へと移行」(中田, 1996, p.39)させられ、それまでよりも豊かな経験に導かれることこそ、教育の本質といえる。したがって、特別な配慮を要する子どもへの支援も、その支援において、子どもが単に、他の子どもたちと同様の仕方ですべて学校生活に適應できるようになることではなく、当の子どもの世界経験が豊かにされることが目指されなければならない。

しかしながら、特別な配慮を要する子どもたちに対する支援としての教育には、その子どもたちに特有の在り方ゆえに、ある難解さがつきまとっている。このことは、発達障害という特別な配慮を要する子どもの障害は「人と人の間、人と環境の間、関係性において生じる発達の困難である」(佐藤, 2005, p.45)、という臨床心理士の佐藤の指摘に端的に現われる。すなわち、子どもたちが世界との新たな関係を経験できるようになることに教育の本質が求められるにもかかわらず、配慮を要する子どもたちは、その関係自体に、他の子どもたちと様式が異なっているがゆえの困難を抱えているからである。しかも、関係性において生じる発達上の困難であるがゆえに、支援者との関係それ自体にも、容易に越え難い壁が立ち塞がらざるをえないからである。

するとここで、特別な配慮を要する子どもに対しては、個別指導と集団指導のいずれがふさわしいのかが、改めて問われることになる。他者や世界との関係自体に困難を抱えているように見えるとはいえ、通常の我々とは異なる仕方でも豊かな生を営んでいる子どもたちに、集団指導をする必要があるのか、あるいは効果があるのか、という声は特別支援の現場でも小さなものではない。他方、関係形成に関する障害があるからこそ、その障害に伴う社会的不利をこうむらないですむような人間関係の営み方を集団指導において培うべきだ、という考え方もある。少なくとも、現在多くの学校では、困難を抱える子どもへの支援は、個別指導を中心としながらも、可能な限り、集団指導も受けさせるという形で実施されているであろう。しかしながら、通級等での個別支援によって、一定程度の落ち着きをもって学習に向かえるようになった子どもが、必ずしも、通常学級でも安定的に学習に向かえるわけではないこともたしかである。こうしたことから、特別支援に携わる教員の中には、通常学級に戻すよりも通級での指導をした方が子どもにとっては有益であると感じる、という者もいる。

このことは、個別指導の延長上に集団指導があるのではなく、それぞれは異なった仕方での子どもへの働きかけであるか、仮に延長上にあるとしても、かなりの隔壁がある働きかけであることがうかがえる。とりわけ、他者と出会い己の世界を豊かにするという意味で教育においては常に重要となる他者の存在意味そのものが、個別指導と集団指導とは異なっているがゆえに、困難を抱える子どもにとって、個別指導がうまく機能するにもかかわらず、集団指導がうまくいかないといった事態が生じているのではないか、という仮説がたてられる。そしてこの仮説は、そもそも、集団的な他者経験と一対一の他者経験は、その構造の本質において、全く性質を異にする、ということを含みこんでいる。そこで本稿では、個別指導と集団指導の是非を問う前に、少なくともそれぞれの指導において子どもたちが、それぞれどのような他者性を経験することになるのかを、サルトルの他者論に基づいて考察し、それらの相違を明らかにしたい。

I 共同的な他者関係

I-1 集団指導における子どもの振る舞い

まず、集団指導を受ける子どもは、どのような在り方をしているのかを、子どもたちの身体活動が生み出すリズムという観点から明らかにしたい。というのも、特別な配慮を要する子どもたちの多くは、例えば、教師に対して反抗的な態度をとる、指示に対し意図的に従わない、といった振る舞いにおいてではなく、他の子どもたちと同じテンポで活動することができない、指示が行き届いている時に感じられる子どもとの共同的な感覚が得られない、といったリズムの違いや感覚のずれにおいて、教師のいわゆる「困り感」を形成する、と考えられるからである。

通常学級での多人数授業は、他の子どもたちと同じような仕方で、すなわち、他の多くの他者と同じリズムの中で振る舞うことができる、という能力を前提としている。授業の開始にあたって、ある子どもが号令をかけると、他の子どもたちは一斉に姿勢を正すことができる。こうした動作は、授業を開始するにあたっての、その学級に特有のリズムになっている。あるいは、教師の発問に対して答えようとする際には、挙手をし、指名されてから起立して発言することができる。子どもたちは、そのつど思考を差し挟むことなくこれらの振る舞いを実現でき、そのことによって、授業での対話にあるリズムを生みだす。すなわち子どもたちは、こうした振る舞いを、リズムカルな身体能力として備えている。もしも子どもたちがそのつど考えたうえで振る舞いを選択するのであれば、その際には、リズムは失われ、それぞれの振る舞い自体が主題的に捉えられなければならないであろう。そうなれば、子どもたちは、学級での活動に融け込んでいる、とはもはやいえないことになる。

こうした、他者とほとんど同じ仕方で振る舞うということによって形成される共同的なリズムは、学校での授業に特有のものである。それゆえ子どもたちは、授業では、他の多くの活動時とは際立って異なった仕方で振る舞わなければならない。例えば、他の子どもと休み時間に楽しく過ごしている時や、あるいは家庭で家族と日常生活を送っている際には、他の子どもたちと同様の仕方で振る舞う、ということはめったに要求されない。それゆえ、通常が多人数授業での集団指導に困難を覚えることのない子どもたちは、一方では休み時間や家庭で、いわば自然に振る舞うことができ、他方で同時に、授業においては、授業にふさわしい振る舞いを実現できることになる。

多数の他者と共に学ぶからこそ必要になるこうした振る舞い方を身につけていく際に、子どもたちは、その目的や意図を十分に理解しているわけではないだろう。したがって、子どもたちは、自らの意思で、あるいは明確な意図をもって、能動的に、こうした能力を身につけようと努力するわけではない。他方で、こうした振る舞いのほとんどは、教師と子どもたちとの関係や、学級内の子ども同士の関係が一般的な範囲で機能している限り、教師によって子どもたちに強いられているのでもなければ、子どもたち同士で明確に取り決められるものでもない。また、振る舞い方の細かな点に関しては、各々の教師の方針が異なるにもかかわらず、多くの子どもたちは、それほど長い時間を要することなく、その振る舞いを身につけていく。新学期当初は、教師の定める様々な振る舞い方のルールに、例えば、授業の最初の号令にどのような言葉をかけるかといった決まりに、わずかな戸惑いを覚える子どもがいるとしても、多くの場合、子どもたちはそうしたルールをさほどの苦労なく覚え実行できるようになる。それどころか、新たな学期になり、新たなルールが持ち込まれると、わずかな戸惑いを覚えることになるということは、既に古いものとなったかつてのルールは、子どもたちにとって自然なものとし

て体得されていたということの意味しているはずである。

こうしたことからすれば、子どもたちはたいていの場合、ある限定された場面において、他者と同じ仕方での振る舞いを、他者と確認し合うことなく、また、他者に強制されることもなく実現できる、といえることになる。すなわち子どもたちは、自らの自由でもって、他者と共同的に振る舞うことができる。他方、現在多くの学校現場において、特別な配慮を要する子どもたちや、困難を抱える子どもたちといった言葉は、しばしば、上述したような振る舞いができない子どもたちのことを指すことになる。

I-2 サルトルにおける共同のリズム

では、強制されるのでも確認するのでもなく実現できる、他者との同様の在り方とは、どのようなものなのだろうか。そうした振る舞いが実現できる子どもとできない子どもの意識は、どのように異なっているのだろうか。

このことは、他者との共同のリズムがどのようなものを考察することによって明らかになるはずである。そこで、次に、子どもたちの振る舞いに即しながら、他者との共同のリズムに従事する私たちの在り方を現象学的記述でもって明らかにするサルトル (Sartre) の思索を追うことにしたい。

『存在と無』において、サルトルは、次のように述べる。私たちが他者と同じように振る舞うときには、「私は他人たちと共にある共同のリズムのうちに拘束されており、私はこのリズムを生じさせるのに寄与している」(Sartre, 1943, p.497)、と。このリズムは、他者との共同のリズムであるから、私一人によって作り出されるものではない。たしかに、授業においては、学級のいわゆるリーダーシップを取る子どもの言動が、学級全体に大きく作用し、その学級の共同のリズムを決定するよう感じられることもある。しかしそうであるとしても、やはり、そうした振る舞いは、学級という共同体の中に「融け合っている」のでなければ、共同のリズムとして受け入れられず、むしろ、「波長がずれて (contre-tempo) いる」ものとして受けとめられてしまう (Sartre, 1943, p.497)。

共同のリズムに関するサルトルのさらなる記述からは、次の三点が明らかになる。

一つ目は、私個人によって作り出されるリズムではないにもかかわらず、やはり、「リズムは、私から自由に生まれる」(Sartre, 1943, p.497)、ということである。もしもこうしたリズムの産出が一人の他者によって強制されるのであれば、そこでは、共にリズムを生み出す他の多くの人々は、一人の他者から超越されることを通して結びついていることになる。それは、共同体構成員一人ひとりの自由によって生み出されるリズムではなく、一人の超越的他者によって強いられるリズムでしかない³⁾。

二つ目は、このリズムは、一人の人間にとって、自分の可能性を実現するための道具となるのではない、ということである。すなわち、「私は、私自身の諸可能性へと向かって、このリズムを超越するのではない」(Sartre, 1943, p.497) のである。子どもたちは、自分に固有の目的を、例えばある事柄が理解できるようになりたいとか、ある計算ができるようになりたいとかいった事柄を実現するために、意図的に共同のリズムに身を置くのではない。というのも、共同的に生きている限りにおいて、子どもたちは、自らの属す「集団的なリズムを観察するのではない」(Sartre, 1943, p.497) からである。むしろ「集団的なリズムは、私にとっての対象となることなしに、私を包み込み、私を押し流す」(Sartre, 1943, p.497) のであり、子どもたちは、自らも属すその集団の中のリズムに包み込まれるという仕方では振る舞っている

ことになる。

すると、以上の二点によって導かれることであるが、第三点として、「私の生じさせるリズムは、私とつながることでもって、側面的に、集団的なリズムとして生じる」(Sartre, 1943, p.497)、ということになる。私は私の自由によって自分のリズムを生じさせるにもかかわらず、それはある側面からみれば、集団的なリズムとして響くのである。が、そのリズムが集団としての側面をもつのは、逆説的なことに、あくまでも、そのリズムが私自身とつながっている限りにおいてなのである。すなわち、「このリズムは、それが集団にリズムであるかぎりにおいて、私のリズムであり、またその逆でもあるのである」(Sartre, 1943, p.497)。

授業に臨む子どもたちは、授業開始時の号令や、号令に伴って伸ばす背筋、前方を見つめる姿勢、そして躍動感をもって前傾に倒れる礼を、自分自身の属している学級全体のリズムとして実現する。その実現は、しかしあくまでも、自らがそうした振る舞いをしようとする、子どもの意識によって生じるのである。

すると、授業において、他の子どもたちと同様の仕方で共同的に振る舞うことのできる子どもたちは、その共同的振る舞いにおいては、自らの可能性の実現よりも、他者との共同的な可能性の実現を優先できることになる。というのも、サルトルによれば、このような仕方で、私リズムを発生させることがそれ自体共同体のリズムの発生である、と感じられるためには、「ある共同の目的や用具を前もって受け入れることによって…自分自身の個人的な諸目的を、現在の追求されている集団的な諸目的の向こう側へと放棄するのでない限り、不可能である」(Sartre, 1943, p.497) からである。

このことは、強制的指導でもって子どもたちの自由を阻害したり、目的意識を喪失させたりする、といったことを意味するのではない。例えば子どもたちは、授業の開始を知らせる号令においては、教科書やノートを机の上に出したり、鉛筆を削る、といった自分だけの可能性をいったんとりやめ、他の子どもたちとの共同的な目的にと、すなわち、授業を共に始めるという目的にと、自らをゆだねることができる。こうしたことは、たとえ一見すると些細なことであっても、子どもが、自分の可能性を放棄し、他者たちのために自ら身を引く、という振る舞いができることを意味している。

ただし、上述したように、自ら自由にリズムを生み出すことができるのは、そうした共同的なリズムが、「結局、それは我々のリズムなのだ」(p.497)、という仕方で、子どもに納得されていることによってのはずである。他方、号令をする際に、自らの自由でもって、己の可能性を放棄できない子どもたちにとっては、「それは我々のリズムなのだ」、という仕方で実感不十分である、と考えられる。さらには、サルトルによれば、こうした共同リズムは、「ある具体的な共同体によってしか、その意味をおび (prendre) ない」(Sartre, 1943, p.497) はずである。したがって、学級という共同体の中に、うまく融け込めずにいる子どもは、たとえ教師に指導され他の子どもと同じ仕方で活動することができたとしても、それだけでは、他の子どもたちと本当の意味で同じ仕方で振る舞いをするとはできないことになるのである。

I-3 誰でもいい誰かとしての自己

共同体の中に属していることと、属していないことの根源的な違いは、「誰でもいい誰か (quelconque)」というサルトルの記述からさらに明らかになる⁴⁾。

誰でもいい誰かは、可能性の実現と道具に関するサルトルの思索に基づいている。そこで、

私たちが日々備えており実現している可能性についてのサルトルの思索を、まず、簡単に追うことにしたい (Sartre, 1943, p.72以下)。私たちは本来、他でもない自分自身の可能性を実現する、という仕方で生きている。何か行為をする以前の私は、様々な諸可能性を備えており、その中のある可能性を実現すれば、それに連続するものとして、次の諸可能性のいずれかを選択し、実現することになる。そしてその際には、その可能性の実現を通して、世界内の諸事物に様々な意味作用を与えうる。例えば、教室内の机は、自分が着席してそこで学習しようとしている限りにおいて、自分の身体や教科書やノートを支えるもの、という意味を付与される。他方、例えば清掃にあたって、机を移動させる際には、床を磨くうえでの阻害的なもの、という意味を付与されることになる。すなわち、私は、諸対象を「そこに存在させる」と同時に、その対象に「それらの意味作用を…授ける」のである (Sartre, 1943, p.592)。諸事物は、可能性を実現する、という人間本来の在り方において、その人自身に固有の意味をもつ道具となるのである。

ところが、学校といった空間の公共性に目を向けると、実は、私たちは必ずしも、自分の自由でもって、諸事物に意味作用を与えているのではないことが明らかになる。というのも、「《私の》世界のうちには、可能な様々な意味作用の複数性ではない他のものが…存在する」 (Sartre, 1943, p.592) からである。例えば教室の机は、それが私に割り当てられた机であるとしても、たいていの場合は、学習するための用いるべきものであることが、私の可能性の実現にかかわりなく規定されている。もしもそこに異なる意味作用を付与しようとするならば、教室の意味合い全体を変様させる必要があるだろう⁵⁾。あるいは、教室の片隅にある他の子どもの机は、私とその机によってどのような可能性を実現させるかよりも先に、その席を占有している他の子どもの可能性を実現させるべく、そこに備わっている。このように、私の可能性の実現によって私に「現われてくる対象の意味作用」は、公共的な場面のような、他者との共同空間においては「私に抵抗するのであり、私から独立したままである」 (Sartre, 1943, p.593)。私がどんなに、自己自身の可能性を実現するべく、教室を見渡したとしても、そこで私は、「私の選択からは独立している、数えきれないほどの意味作用」を発見することになる (Sartre, 1943, p.592)。

以上のことから明示されるように、学校において子どもたちは、他者によって規定された、「指示、命令、禁止、表示板」に遭遇する (Sartre, 1943, p.593)。これらは、私の判断や選択からは独立して常にそこに示されており、しかも、特定の個人に向けられたものでもない。サルトルが、「誰でもいい誰か」 (Sartre, 1943, p.593) として呼ぶのは、こうした要求を向けられている際に典型的となる、あらゆる人であって特定の人ではない、という人間の在り方である。子どもたちが、チャイムや放送に従って行動したり、運動場の遊具でけがせず遊ぶことができるのは、すなわち、いわゆるルールを守ることができるのは、子どもたち自身にとっては、それらの指示が、誰でもいい誰かに向けられており、しかもその中には他ならぬ自分自身も含まれている、ということが実感できるがゆえなのである。すなわち、そうした指示は、「私が誰でもいい誰かであるかぎりにおいて、私に語りかける」のであり、「私は、誰でもいい誰かの人間的現実 [= 人間] の様々な目標に従い、誰でもいい誰かの技術によってそれらの目標を実現する」 (Sartre, 1943, p.593, [] 内引用者、以下同様) のである。

ただし、こうした実現が可能であるためには、誰でもいい誰かに向けられた「これらの意味作用が、事物の中に深く刻み込まれ——少なくとも見た目上は——無差別性という外面的な性質を備えてはいるが、やはり…私に直接関わる指示である」 (Sartre, 1943, p.593)、と感じ

られることが必要である。誰でもいい誰かの一人として自分を捉えることは、ネガティブな事態ではなく、誰でもいい誰かに向けられた指示を自分に対するものとして受けとめられる、というポジティブな事態なのである。

以上のことからすると、いわゆる「指示が届きにくい子ども」と呼ばれる子どもたちは、実は、多数の他者との共同体のために自らの諸可能性を放棄しつつも、誰でもいい誰かのうちに含みこまれる自分自身の可能性の実現によって目標を到達できたと感じることでできない子どもたちである、といえるであろう。ある共同体に属しているかどうかは、その共同体の構成員とのいわゆる人間関係によってではなく、そもそも多数の他者のうちに自らを沈め込むことができるかどうか、という意識の能力によって規定されることになるのである⁶⁾。

Ⅱ 個別的な他者関係

Ⅱ-1 集団指導と個別指導の違い

誰でもいい誰かのうちに自らを埋没させ、多くの他者の中の一人として働きかけられることに対応できないからこそ、こうした「特別な配慮を要する」子どもたちには、いわゆる個別指導が必要とされる。しかしながら、はじめに述べたように、個別指導において能力を伸ばした子どもたちが、集団指導では、個別指導では何の成果もなかったかのように、いわゆる「後戻り」をすることがしばしばある。こうしたことが生じるのは、これまでの考察に基づけば、個別指導において子どもたちはたしかに様々な能力を身につけ、安定的に学習に向かえるようになるとしても、多数の他者との共同的な意識は、個別指導であるがゆえに、以前として形成されないままに留まることが多いからなのではないだろうか。

個別指導では通常、多くの中の一人として不特定の子どもの働きかけによってではなく、他者とのより密接な関係の中で、子どもたちは能力を伸ばしていく。そこでは、共同の目的ではなく、その子ども自身の目的が追求される。すると、そこでは、他者のために自らの諸可能性を放棄したり、己の在りようを変様させる必要がない、ということになる。

こうした違いは、集団指導と個別指導において教師が目標として据える子どもの在り方の違いにも対応している。集団指導において子どもたちは、あくまでもその集団の中で、共同的な人間関係を築き、時には他者のために自らの願望や要求を退けることさえ、求められる。ところが、個別指導において第一に目指されるのは、その子ども自身の在り方を教師の側が理解し、その子どもの望みや要求が何であるのか、またそれらはなぜ子どもにとって重要な望みや要求であるかを捉え、それらにふさわしい仕方で対応することである。

では、教師のこうした働きかけの違いは、子ども自身が、世界との関係を新たなものにする、という教育の本質から捉えた時に、どのような意味をもつのであろうか。

Ⅱ-2 個別的他者経験

サルトルは、人間が他者と一対一で相対している時にその他者は、自分にとっての対象とみなされているか、相手の方が自分を対象とみなす主観と感じられているかのいずれかである、と指摘する。すなわち、他者は本来、「主観 - 他者」、あるいは、「対象 - 他者」(Sartre, 1943, p.314)として現われる。ただし、最も根源的であるのは、例えば何かやましいことをしている時にその自分に眼差しを向けている者として現われる、主観 - 他者である、とされる。主観 - 他者は、私のやましさを罪深さをすみずみまで見透かしてしまい、それどころか、

これから自分がどのように言い訳したり逃避したりするかまでをも見透かしてしまう。それゆえ、私の身体は石のように「凝固させられ (figé)」(Sartre, 1943, p.329)、私に固有のあらゆる可能性が「他者のものとなること (aliénation)」(Sartre, 1943, p.321)が生じる。通常の学校生活において、こうした仕方では教師が子どもに現われることは、めったにない事態といえるであろう。

しかし、サルトルが主観 - 他者の「転向と分解」(Sartre, 1943, p.315)でしかないとみなす、対象 - 他者経験においても、実は、私たちは小さからぬ変化をこうむることになり、その意味で、教育における重要な契機がそこには含まれているはずである。

対象 - 他者とは、私によって、ただの対象としかみられていない他者である。「相互相克 (conflict)」(Sartre, 1943, p.431)を他者関係の基本とみなすサルトルにおいて、対象 - 他者経験においては、私こそが他者を超越している。しかしそうであるにもかかわらず、その対象は、紛れもなく人間であるから、私には、事物を見るのと同様の仕方では相手を見ることができない。他者は、私の対象であるとしても、他者自身のいる場所から物事を捉えたり、様々に考えたり、周囲の世界との独自の距離を測ったりしているのである。したがって、他者がいることによって、私だけの宇宙だった世界には、他者自身の見かたや、他者自身の距離というものが入り込んでくる。もはや私の宇宙は、私だけの距離によって測られるものではなくなってしまっている。「私の宇宙 (mon univers) 内の諸対象の間への、この宇宙を崩壊させる要素が出現すること」、このことこそが、「私の宇宙の中への〔私以外の〕人間の出現」(Sartre, 1943, p.312)、とサルトルが呼ぶところのものなのである。

個別指導においても、教師が子どもの在り方に寄りそうだけでなく、共に、新たな世界を切り開こうとする時、子どもたちは、自らの目的だけを追求できる在り方からの変化を要求されることになる。たしかに、いうまでもなく子どもたちには、その子どもに特有の在り方にふさわしい関わりがなされるようにと、特別な配慮がされている。例えば、教師の指示から注意が逸れてしまいがちだと考えられる子どものためには、黒板の周りになるべく掲示物を置かない、といった配慮がされることにより、子どもは、授業に注意を向けやすくなる、とされる。しかしそうであっても、教師が、教室のそうした配置をその子どもにふさわしい関わり方をするだけで、子どもの世界は、やはり、もはや、その子どもだけのものではなくなっている。他者が何らかの仕方に関わる限り個別指導のための教室でさえも、子どもにとっては、「自分の空間性ではあらぬ空間性が繰り返り広げられている」(p.312)場として体験される。そこでは、教師は、「自分の宇宙の諸事物の間に…把握している (appréhender) 諸関係の完全なる (pur) 崩壊として、現われる」(Sartre, 1943, p.312)。教師は、その子どもにとって固有の「世界をひそかに奪い去った (volé)」(Sartre, 1943, p.313)のである。

すると、個別指導を受けている際の子どもは、集団指導における他者経験とは全く異なる経験をしていることになる。集団指導において、自らの可能性を放棄することになるのとは異なり、個別指導において子どもたちは、己の世界に直接働きかけ、己の世界を変様させる他者と出会うことになる。しかも、その変化は、通常の個別指導においては、子どもの可能性の実現を支え、促す仕方ではなされているはずである。したがって子どもたちは、自らの可能性を実現しやすいようにと世界を変様させてくれる他者に会うことでもって、通常学級では得られない経験をする、ということになる。また、そうである限り、共同の目的のために自らの可能性を放棄することができるようになる、という集団指導とは、いわば真逆の働きかけがなされていることになる。

Ⅲ 共同体における自己実現

こうしたことからすれば、個別指導を受けることによって、子どもたちの安定や自己実現が促される一方で、通常学級でのいわゆる多人数授業を受ける力が獲得されにくいのは、当然のことといえる。子どもが逃げようとする変様の向かい先を、各々の発達状況からみて、他者との共同体の中における自己実現に求めるならば、個別指導では可能にならない在り方が、すなわち、他者の諸目的や諸可能性を自らの可能性とするような在り方が育つようにと、働きかけるのでなければならない。特別な配慮を要する子どもたちの支援の在り方は、こうした観点から再考される必要があるはずである。

とはいえ、ここで注意をしておきたいのは、他者と共同的に振る舞えるということは、子どもたちが己の可能性を放棄することによる自己喪失に陥ることではもちろんない、ということである。実際、教育現場において子どもたちは、他の子どもたちと共同に関わり合い、しばしば同様の振る舞い方を実現して共同のリズムを産出しながら、生き生きと成長していく。こうしたことは、学級という共同体の中で突出した能力をもつ子どもだけに生じるのではない。そうではなく、学校生活を送っている多くの子どもにとって、学校での学びは、当人に自覚されているかいないかにかかわらず、やはり、自己実現でありうるはずである。では、共同的な関わりの中で、誰でもいい誰かの一人でありながら私たちが自己実現できるのはなぜなのだろうか。

先に述べたように、私たちは、既に他者によって定められた使用法で道具を用いたり、他に向けられた注意書きや呼びかけに応じることができる。私たちが利用するあらゆる技術は、他者によって開発された技術であり、しかも、誰でもいい誰かにとって利用されるべく開発された技術である。しかしながら、「私たちは、それらの技術を、抽象的で普遍的な形で所有しているのではない」(Sartre, 1943, pp.594-595)、とサルトルは指摘する。例えば、「話すことができるということ、…それは、ある特定の言語を話すことができるということであり、集団的な国民性の次元における自分の人類性を明示することである」(Sartre, 1943, p.595)。幼児が言葉を獲得していく過程に関する様々な研究からも明らかとなるように、言語能力とは、文法や単語を覚えたりする能力のことではない。そうではなく、自分の属している集団が共同的に用いる言葉を語りうることであり、したがってこの能力は、自らがいかなる民族的集団に属しているのか、という意識と密接に絡み合っている⁷⁾。しかも、さらにサルトルが指摘するように、本当にある言語が話せるということは、「辞書や学術的な文法が規定するような、単なる言語に関する抽象的な知識をもつこと」ではなく、その人の属す「地方や職業や家族に応じた変形やえり好みを通じて、その言語を、自分自身のものにするものことなのである」(Sartre, 1943, p.595)。本来的な共同体は、それぞれ異なる構成員によって形成されており、したがって、共同体で話される言語もまた、それぞれの構成員の特性に応じた、変形やえり好みを備えている、とサルトルはいうのである。そして、文法的に正しい標準的な言葉を語ることができるときではなく、構成員一人ひとりのえり好みを含み込んだ形での言語の使用ができるときに、例えば文法的には正しくない、ある地域や世代に特有な言葉使いをできるときに、あるいは、誰かの言い間違いや言葉のすべりに対して、当人に確認することなく当人の語りたかったことが了解できるときに、初めて私たちは、ある言語が自由に操れる、といえることになる。

このことは、授業における独特の言い回しを自分のものとするのできる子どもたちにも当てはまる。ある学級が自分の属している集団である、という意識と、その共同体で話されて

いる言語が自由に操れるということは、密接に絡み合っている。しかもその言語の使い方は、実はやはり、その集団での変形やえり好みを通して、初めて、他でもない当人のものとなっているはずである。こうした変形やえり好みこそ、子どもたちが、学級という共同体で、他の子どもたちと同様の仕方で振る舞いながらも、あるいは共同体のためにしばしば自分の諸可能性を放棄しながら、やはりそれが自己自身の可能性である、という子どもたちの感覚を如実に示すものなのではないだろうか⁸⁾。

事実、サルトルは次のように述べる。道具を利用したり技術を用いることは、他者によって規定された使用法へと身を投じることであり、その意味においてたしかに「私は、私自身の存在において…変様をこうむる」(Sartre, 1943, p.594)。しかしながら、「それと同時に、世界は私の用いる様々な技術を通してのみ、私に現われるのであるから、世界もまた、変様をこうむるのである」(Sartre, 1943, p.593-594)。

また同時に、サルトルは、次のようにも述べる。「もしも私が、他人によって与えられる指示にあらゆる点で従わないならば、私は、自分がどこにいるのかもはやわからず、間違えてしまい、列車に乗り遅れてしまうであろう」(Sartre, 1943, p.593)、と。これまで考察してきたように、自分のいる場所や方向がわからなくなり、様々に混乱し間違ってしまう子どもたち、乗るべき列車にさえ乗り遅れてしまう子どもたちには、少なくとも当の子ども自身が、共同的な関係の中で生きていこうとする限り、他人によって与えられる指示が、あらゆる誰かに向けられている以上、自分にも向けられているものである、ということに気づいていくための支援が必要なのではないだろうか。

おわりに

本稿では、学校教育の今日的課題である、困難を抱える子どもたちの支援の在り方として、個別指導と集団指導との違いを、他者性の側面から明らかにしてきた。個別指導を基礎として、次の段階としての集団指導が実施されると、その移行がスムーズにいかない、という学校現場においてしばしば生じる課題は、本稿で考察したような、子どもたちが生きている他者性の根本的な相違と、密接に関わりあっているはずである。

本稿での考察は、個別指導と集団指導それ自体の優劣や、子どもへの関わりのふさわしさを測るものではない。実際の指導の是非は、個々の子どもの抱えている困難さの質や、学級の特質によって、様々に異なってくるはずである。個々の子どもそれぞれの生において異なるそうした在り方を、学校現場での現実に即して明らかにしていくことは、筆者に残された今後の課題としたい。

ただし、本稿で考察した集団指導の在り方は、特別に能力の高い教師によって行なわれるものではなく、どの学級においても日常的に行なわれている、とみなせるものである。そして、困難を抱える子どもたちの多くが、通級指導を利用しながらも、いわゆる普通の学級においての指導も受けることを考えれば、教師個人の資質に還元することのない、適切な支援の模索が続けられなければならないであろう。そして、関係性の発達に困難を抱えるとみなされる、特別な配慮を要する子どもたちに対しては、個々の子どもの困難さの質や深さを測り適切な配慮を模索する際に、支援の形態の違いによって子どもが経験する他者の現われの相違にも、やはり目が向けられるべきはずである。

注

- 1) 例えば福岡、2009の研究が挙げられる。
- 2) 発達障害に関する知識と対策とを広く社会に周知させた著作として、例えば、司馬、『のび太・ジャイアン症候群』シリーズ（1～5）が挙げられる。
- 3) するとこのことは、本稿の目的からは逸れるが、子どもたちが同じような仕方で振る舞うことができるとしても、主導的な教師によってのみそのリズムが支えられる場合と、子どもたちの共同的意識の中で自由にリズムが産出される場合との決定的な違いを表すことになる。
- 4) *quelconque*にはもともと、「なんらかの、(何〔誰〕でもよい) ある、任意の」（『小学館ロベール仏和大辞典』）という意味があり、松浪は、この語に「誰でもいい誰か」という見事な訳語を与えている（サルトル、1999、p.952）。本稿では、松浪のこの訳語を借りて、「誰でもいい誰か」と訳出することにする。
- 5) 例えば文化祭などでは、教室や机には、日常的な意味とは全く異なる意味が付与されることになる。
- 6) ただし、子どもたちにおいては、誰でもいい誰かのうちに自分自身を含めて捉えられる度合いが、様々に異なっている、といえる。例えば授業において教師はしばしば、学級の子どもたち全員に指示を出す。それらの指示自体が、学級内の誰でもいい誰かに向けられていると同時に、直接自分に向けられている、と捉えることのできる子どももいる。しかし、実際には、同じように指示に従いながらも、教師の指示だけでは自らへの指示と感じられず、他の子どもたちの活動を模倣するだけの子どももいる。こうした事態の解明は、本稿の目的の一つではあるが、紙幅の都合から、今後の課題として残すことにしたい。他方、学級内でとりわけ問題になっており、本稿でその支援のために、生きている他者性を明らかにしたいのは、教師の指示を直接自分に向けられた指示と感じられないだけでなく、他の子どもたちの活動の模倣にも意識の向かない子どもたちなのである。
- 7) このことは、いわゆるマルチリンガルである人が、複数の言語を自由に話せると同時に、アイデンティティを、いずれの言語の話される共同体に所属するものとして見出すかにしばしば困難を感じる、といったよく指摘される事実からも明らかになる。
- 8) こうしたことからすれば、本章 I - 1 で考察した、学級における共同の振る舞いと、家庭における自由な振る舞いとは、他者性の構造からすれば、大きな違いはないことになる。そうであるにもかかわらず、公共空間での同じようにという振る舞いが困難な子どもたちの在り方を明らかにすることが、本稿の課題である、といえる。

引用文献一覧

- 井上とも子 2010『精神科治療学巻7号』星和書店pp.941-945「ADHDの児童生徒に対する特別支援教育」
- 佐藤由宇 2005「発達障害の理解 概念とその歴史の変遷」田中千穂子他編『発達障害の心理臨床子どもと家族を支える療育支援と心理臨床的援助』pp.2-53有斐閣
- Sartre,J.P. 1943 *L'être et le néant—essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard,
- サルトルJ.P. 1999『存在と無——現象学的存在論の試み 下』松浪新三郎訳 人文書院
- 司馬理英子 1997-2004『のび太・ジャイアン症候群 1～5』主婦の友社
- 小学館ロベール仏和大辞典編集委員会編 1988『小学館 ロベール仏和大辞典』小学館

杉山登志郎 2000『発達障害の豊かな世界』日本評論社

中田基昭 1996『教育の現象学 授業を育む子どもたち』川島書店

福岡恭子 2009『長期研究員研究報告 8』神奈川県立総合教育センターpp.79-84「中学校通常学級に在籍する特別な配慮を必要とする生徒への支援——学年教員がチームとして支援する体制を目指して」

村上晴彦 2008『自閉症の現象学』勁草書房