

発達障害のある不登校児の集団への馴染みが たさについての現象学的考察：学校とフ リースクールにおける共同性の違いに定位し た研究方法論

ENDO, Noyuri / 遠藤, 野ゆり

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

法政大学キャリアデザイン学部紀要 / 法政大学キャリアデザイン学部紀要

(巻 / Volume)

10

(開始ページ / Start Page)

131

(終了ページ / End Page)

155

(発行年 / Year)

2013-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00008791>

発達障害のある不登校児の集団への 馴染みがたさについての現象学的考察

——学校とフリースクールにおける共同性の違いに定位した研究方法論——

法政大学キャリアデザイン学部 専任講師 遠藤野ゆり

はじめに 先行研究における不登校・発達障害をめぐる近年の動向

不登校やフリースクールについての研究は膨大な数にのぼり、その社会的関心の高さが続いていることをうかがわせる。その一部を例に挙げれば、臨床心理学の見地からは、例えば菅（菅、1994）や増田（増田、2010）ら多くの臨床心理士によって事例研究がなされている。あるいは、教育学の観点からは森田（森田、1991）ら、精神医療の観点からは河合（河合、1986）や滝川（滝川、1996）ら、建築学の観点からは垣野（垣野、2008）らによるものをはじめとする、多くの研究が多岐にわたって蓄積されている。よく指摘されるように、こうした議論の過程は同時に、不登校の要因を、個々人や家庭や学校に、あるいは社会そのものに求める世論をも、形成してはまた変更してきた。

さて、今日、不登校と並んで、教育的関心を最も集める話題の一つが、2000年頃より社会に広く知られるようになってきた、発達障害、といえよう。例えば杉山（杉山他、2002）の指摘にあるように、当初から、発達障害の二次的な課題の一つとして、不登校状態を呈することがしばしばあることは、不登校に関わる様々な領域においても言及されてきた。近年は、さらに事例研究においても、発達障害と不登校との関連を指摘する声が高まっている。例えば早川他は、発達障害と疑われる「気になる子」が不登校になった場合には、「不登校早期に適切な心理アセスメントを行い、周囲の支援者がその子に対してアセスメントの結果をふまえた共通理解のもとで支援すること」によって、「学校復帰につながる」ことを、事例を通して考察している（早川他、2012、p.143）。

同様に、東山他も、発達障害と不登校状態を重複して呈する子どもに対する三つの支援事例を検討している（東山他、2012）。

こうした指摘は、学術研究の現場からだけでなく、不登校の子どもを支援する様々な実践現場からも聞こえてくる。例えば、不登校の子どもたちに対する有用性の高い支援の一つとして、フリースクール⁽¹⁾など、学校と共通の機能をもちながらも学校とは異なる場が社会で認知されるようになって久しいが、筆者の関わっているフリースクール（以下「Aフリースクール」と記載）のスタッフも、「ここ数年、うちに来る子どもたちのほとんどは、いわゆる発達障害的なものを抱えている」と吐露したことがある。こうしたことからして、不登校児への学術的・実践的支援においては、発達障害と診断される、ないしはそれが疑われる子どもたちの特性に対応する必要性に迫られている、といえるだろう。とりわけ、コミュニケーションの障害と呼ばれることもある発達障害のある子どもたちを、フリースクール等の集団的な場において支援する際には、この障害の特性への対応が重要となってくる。というのも、集団的な空間はそれ自体が、コミュニケーションをなんらかの形で包含しているからである。

ところで、先に杉山の指摘を参照したように、発達障害のある不登校児の中には、当人に生得的に備わっている認知特性に含まれる、学校での集団的な関わりや雰囲気といったものへの馴染みがたさが、不登校の背景の一つとなっている子どもたちが少なからずいる、と思われる。すると、フリースクールという集団的な場に来ることは、そうした子どもたちにとって、学校と同様に、辛い思いを味わう可能性もある。実際のところ、Aフリースクールのあるスタッフは、フリースクールに来るだけでもかなり高いハードルになる子どももいること、フリースクールのプログラムが彼らに辛い思いを味わわせないようにスタッフは細やかな配慮を要求されること、また配慮を最大限してもしばしば子どもたちを傷つけてしまうことを、筆者に語ってくれたことがある。そうであるにもかかわらず、一定数の子どもたちがフリースクールに来るのは、フリースクールが、学校という社会的な場と、引きこもり状態となったときの家庭との単なる中間地点としてあるだけでなく、学校を自らの居場所とすることのできなかつた子どもたちの一部にとって、フリースクールを居場所とすることが

可能になるからである、という指摘もされている⁽²⁾。

すると必然的に、発達障害がありフリースクールに通う子どもたちにとって、そこが居場所であるとはどのようなことなのだろうか、彼らにとってなぜ学校は居場所となりえなかったのだろうか、といった問いが喚起される。この問いに答えるためには、発達障害の認知特性を十分に理解し、また、フリースクールという場の特徴を描き出すことが求められる。しかしながら、上で述べたような、また後述するような従来の研究には、双方を備えた視点が不十分であるように思われる。すなわち、従来の研究では、不登校と発達障害をめぐる研究方法そのものが、いまだ不十分であると考えられる。

そこで本稿では、まず、いかなる研究方法ならば、双方を備えた視点から、発達障害のある不登校児にとっての居場所体験を解明できるのかを、不登校論においてこれまで不足していた観点を明らかにしつつ、考察したい。次に、その研究方法に基づいて、筆者自身の体験事例を考察し、発達障害のある不登校児に関する研究において必要な議論をあぶり出したい。

1 発達障害のある不登校児についての研究方法

「はじめに」で簡単に述べたような、不登校と発達障害の関係を指摘する多くの先行研究においては、例えば集中力が続かないので授業に適応しづらいとか、言葉の表面の意味のみを捉えてしまうために文脈を理解しにくいので級友と齟齬をきたしやすいとかいった、発達障害のある不登校児の認知特性をふまえた指摘が多くなされている。しかしながら、こうした研究では、発達障害のある子どもの特性が、どのような点で学校生活への適応しづらさとなっているかには焦点が当てられやすいものの、その適応しづらさが、当人にとって学校生活をどのような意味たらしめているのか、あるいはなぜそうした特性のある子どもたちにとってフリースクールは適応しづらくないのかについては、十分に解明されてきたとはいえない。その背景には、発達障害のある子どもたちの多くが、学力には大きな問題がない一方で、コミュニケーションを苦しめていることは広く知られており、それゆえ彼らが学校に適応しづらいのは、自明のことにも思われる、ということがある。その結果、「適応しづらい」という事実の指摘はあっても、その内実は明らかにされないままにとどめおかれてし

まってきた、と考えられる。

筆者が、発達障害と不登校との関連をめぐる様々な先行研究において抱える上のような問題意識は、次の二点から生じている。第一点は、不登校研究や発達障害研究で現在盛んに問われている「当事者性」が、不登校と発達障害を関連づける研究においては、いまだ不足しているという点である。そしてもう一点は、第一の点に由来すると思われるが、発達障害のある不登校児との関わりにおいて、筆者自身もまたそこに共に居合わせることによって感じる、彼らにとっての生きづらさを、先行研究は十分には明らかにしてくれていない、という不全感である。

1) 当事者研究の必要性和課題

一つ目の当事者性という視点の必要性については、不登校研究めぐって、自身も不登校を経験した社会学者の貴戸が、以下のように述べている。すなわち、「不登校はこれまで、主に親・民間の実践者・専門家・行政など、不登校を経験した本人以外の人びとによって語られてきた」（貴戸、2004、p.15）。それゆえ不登校は、「『子どもは学校に行くべきであり、周囲の大人は不登校者を学校に戻すために手をつくすべき』とするもの」という『『病理・逸脱』の物語』と、「『子どもは学校に行かなくてもよいのであり、学校の他にフリースクールなどの選択肢を認めるべき』と」主張する『『選択』の物語』という、「大まかには二つの物語によって語られてきた」（貴戸、2004、p.12）。その結果、例えば選択の物語は、「不登校の制度・政策的改善を要求する論理として有効に機能した」り、「不登校に関わる多くの人びとの『自己肯定の物語』として機能した」りといった意義がある（貴戸、2004、p.264）としても、その限界、端的に言えば、「物語には『その後』があり、『その後』を含めて考えれば、＜当事者＞と＜非当事者＞との間には、ぬぐいがたい落差が存在している」（貴戸、2004、p.11）という限界は乗り越えられないままにある、という。こうした問題意識から、不登校経験者本人の＜当事者＞としての語りとその分析、および当事者の親など近い者の語りとその分析をまとめた貴戸の研究は、不登校事例の増加に応じるかのように膨大に積み上げられてきた、それゆえ時には議論が固定化してしまった側面も指摘される不登校研究に一石を投じ、大きな反

響を呼んでいる。

不登校研究においてにわかに関心を集めている当事者性への問いは、発達障害研究においても当然なされる必要がある。しかしながら、発達障害への社会的関心が高まってまだ十年程度の現在までの研究の多くは、精神科医や心理士といった専門家、すなわち非当事者によってなされてきたものである。それゆえ、例えば精神科医の榊原が解説する、「人との情緒的触れ合いが根本的に欠けて」おり、「他人には無関心で、いつも自分の心の向くままに行動しているように見える」とか、「集団で行動しなくてはならないときも、一人で行動しているように見える」（榊原、2002、p.106）といった自閉症の子どもの特徴は、いわゆる発達障害のない<定型発達者>にとっての「人との情緒的触れ合い」や「他人への関心」等々を標準としたときの、そこからの欠如や不足、という測り方を示すにすぎないものとなってしまう⁽³⁾。

他方、発達障害の当事者研究も、少しずつ行なわれるようになってきている。例えばウィリアムズは、ベストセラーになった『自閉症だったわたしへ』の中で、幼児期から前期青年期までの自閉症者としての、感受性が豊か過ぎるがゆえの過酷な日々をつぶさに描き出している（ウィリアムズ、2000）。あるいは、自閉症者の情緒的安定のための締め付け機を考案したグランディンの自伝（グランディン、1994）や、自閉症者にとっての意味のまとめあげを論じている綾屋の当事者研究（綾屋他、2008）等がそれである。

しかしながら、当事者が語ることによって成立する発達障害のこうした当事者研究は、不登校研究における「語ること」以上の困難さを含んでいる。不登校研究においても、当事者が語ることの積極的意義と同時に、語れないこと・語らないことへのスポットも当てられつつある。例えば佐川は、「抑圧—服従の枠組みで事象を捉える権力論において、支配的言説への抵抗としての語り称揚される一方で、不登校経験についての沈黙は批判対象にされる傾向にある」ことに疑問を呈し、実際には「不登校経験について沈黙することが、非当事者による一方的な抑圧の権力作用ではなく、成員のコミュニケーションを通じてなされている」（佐川、2006、p.274）ことを、社会構築主義の観点から明らかにしている。他方、発達障害の当事者研究においては、不登校研究と同様の「語れなさ」に加えて、発達障害自体に含まれる問題がある。すなわち、発

達障害者の中には、こうした研究を可能とする言語表現能力自体に不全感を抱えている人が少なくない、と推測されるのである。定型発達者の多くは、言語を介した思考方法を身につけており、それゆえ一般的な研究も言語活動を通じて行なわれる。しかし、自閉症の研究を行なっている現象学者の村上が、発達障害者の中には「言語を使わずに思考する」(村上、2008、p.125)者が珍しくないと表現するように、発達障害者の中には言語を介した思考とは異なる仕方で、例えば映像によって思考し探究する者のいることが、専門家の間では知られている。そのような発達障害者にとって、言語表現を用いて自らの体験を語ることには、大きな困難が伴うこともしばしばあるはずである。このことは、上述したような発達障害者の当事者研究が、言語的思考や、あるいは己の思考を言語へと置き換える表現能力に秀でていく一部発達障害者によってしか可能とならない、ということをも意味している⁽⁴⁾。

すると、発達障害の研究においては、障害の当事者の視点から物語が描かれる必要があると同時に、障害の当事者と定型発達者との間では、共通言語を用いた概念共有がしづらく、結果として当事者からの物語が定型発達者には理解しにくい、というアポリアが生じてしまうことになる。そうであるならば、当事者のみによって語られる当事者研究には、当事者ではない者にも理解できる表現での補足が必要とされるのではないだろうか。発達障害のある不登校児の研究においても、その必要を満たす研究方法を探ることが、今求められているのではないだろうか。

2) 非当事者の当事者性

障害のある子どもたちと共に居合わせるときの筆者の不充足感という本稿の問題提起のもう一つの契機は、語ることでできない当事者の言葉を補足する者は誰か、という問題と絡んでいる。これまでも、当事者とは誰を指すのか、という議論はしばしばなされてきた⁽⁵⁾。とはいえ、不登校を経験したことも、発達障害という診断を受けたこともない筆者が、この問題の当事者である、とはにはわかには断定しがたい⁽⁶⁾。しかしながら、コミュニケーションの障害として発達障害があるならば、綾屋が指摘するように、障害はコミュニケーションの担い手の一方のみに還元されるべきではなく、両者の間で生じている齟齬とし

て捉える必要がある (cf. 綾屋他、2008、p.4)。そしてまた、フリースクールで発達障害児と関わる機会に恵まれている筆者は、その関わりの過程ではやはり、筆者自身も巻き込まれるような仕方、その場を体験している。もちろん筆者に経験されるのは、当事者の体験する痛みそのものやその意味ではない。体験されるのは、例えば場が落ち着いているとか、ざわついているとか、活気づいているとかいった雰囲気に含まれるものである。しかしそうした雰囲気は、当事者との関わりにおいて、筆者自身が身をもって感じることである以上、彼らとの間で、確かさをもって体験されることでもある。以上のことから、一見すると非当事者である筆者も、不登校や発達障害に悩む子どもたちとの間においては、ある種の当事者性を有していると考えられる。

このように考えると、参与観察者としてそこにいる筆者の体験を考察することは、言語で語ることに困難を覚える当事者の側から体験を理解するうえで、少なくとも補足にはなりうるのではないだろうか。こうした考えを強くするのは、学校とフリースクールとの両方で参与観察を行なう機会のある筆者には、それぞれの場で、居方に変更が迫られた、という体験があるからである。後に詳述するが、学校では筆者は、個々の子どもたちと接しながらも、学級における諸活動全体の流れや、子どもたち全体の呼吸に応じる仕方で振る舞わざるをえなくなる。他方、フリースクールでは、直接接している子どもの作業ペースが他の子どものペースとは異なっている、ペースの違いそのものがほとんど気にならない。

学校でもフリースクールでも、筆者は、特にそこでの居方を指示されたことがなく、それゆえ自分自身の感覚やそれに基づく判断の中で、子どもたちと関わっている。それらの実践現場は、教師や専属のスタッフといった、その場で子どもを支えることを一義的役割として担っているおとながいる、という点で共通している。また筆者自身は、いずれの場においても、そうしたおとなの働きをなるべく阻害しない形でその場にいたい、と思いつつ関わっている。こうしたことからして、おそらく筆者自身は明確に意識しないうちに、その場の雰囲気や要請に応じる仕方で振る舞っている、と考えられる。

すると、筆者にとっての居方の違いは、その場を形成している子どもたちの居方の違いや雰囲気の違いと呼応する形で生じているのではないだろうか。そ

ここで、筆者自身を感じるそれぞれの場の雰囲気を考察することでもって、発達障害のある不登校児にとっての体験を当事者側から理解していく端緒としたい。

2 学校の共同性

1) 非主題的な授業の把握と自己触発

学校において、参与観察者である筆者は、子どもたちの在り方をどのように感じているのだろうか。その感じ方は、学校という場の特性をどのように明らかにしてくれるのだろうか。まずそのことを明らかにするために、計算の苦手な近本さん（小学5年生）の指導補助を行なっている時の体験を考察したい⁽⁷⁾。

大野先生は、「 $6.3 \div 0.9$ 」の計算をするようにみんなに促した。子どもたちは一斉に解き始め、多くは一瞬で計算を終えてしまう。それからいつもの習慣で、教科書の先の問題も各自解いていく。「俺全部できた〜」「俺も」と叫ぶ男の子たちがおり、教室全体が、速く解こう、というせかせかした騒がしい雰囲気に満ちる。しかし近本さんは、ノートに綺麗な字で問題を書きとめたまま、首を傾げ、きょろきょろしている。(略)心配になった私が背後から近づくと、近本さんはぱっと顔をあげて、嬉しそうに、「遠藤先生 [=筆者]、わかんない、教えて」と言った。私は、数週間前の近本さんが、6.3が6と7の間の数字であることを理解していなかったことを思い出し、この問題は彼女には難しいなあと思いながら、近本さんのわきに座った。そして、「割り算だから、どうやるんだっけ」と尋ねるが、近本さんは焦れるように肩をゆすり、「わかんない」と言う。(略)「じゃあ、0.9かける何をしたら、6.3になるの？」と私は近本さんを落ち着かせるようにゆっくり尋ねた。しかし近本さんは眉間にしわをよせ、「わかんない〜、答えは？1？2？9？」とあてずっぽうに言う。(略)「 $9 \cdot 1$ が… 9 」と近本さんは私の声に合わせて言う。「 $9 \cdot 2$ は？」と私が促すと、近本さんは、「 $9 \cdot 2$ は、 $2 \cdot 9$ …十八」と答える。その間にも、既に問題を解き終えた男の子たちのおしゃべりが、その楽しげな様子と一緒に、私の耳に入ってくる。近本さんが続きを言わないので、私は少し急かすような

気持ちで、「九・三は？」と促した。近本さんは、眉間にしわをよせて、「九・三…？十五？」と言う。その言い方がいかにもおざなりなので、私は、もう集中力がなくなってきたのかなと思い、どう間違いを指摘するか一瞬考えた。すると近本さんは、黙っている私の表情を読みとったかのように、「十七？」と尋ねる。私が、「三・九は？」と尋ねると、「あ、二十七。そっか、九・三は二十七」と満足したように答えた。(略) 近本さんがかなり時間をかけて九の段を唱えていると、大野先生が前に出てみんなに尋ねた。「ねえ、今、6.3を0.9で割ったら、もとの数よりもどうなった？」すると、それまで好き勝手にお喋りをしたり、問題を解いたりしてざわついていたみんなが一斉に、「大きくなった」と声をそろえる。近本さんのななめ後ろの席の(略)マイペースな榊君も、下を向いて別の問題を解きながら、「そりゃ大きくなるでしょ」と飄々とした口調で呟いた。そのユーモラスな様子を私がほほえましく思っている一方で、近本さんはその途端に顔を上げ、大野先生をじっと見た。「そうだよ、7だから、大きくなるね、これ、1より小さい数で割るときの割り算の特徴」と大野先生が言い、黒板に「7」と書くと、近本さんはにっと笑って、自分のノートにも7を書き込む。「近本さん、写しちゃだめー。答えの理由が大事でしょ。ほら、九・五、四十五で、次は？」と私は促すが、近本さんは「もういい。わかった」と言う。それから、大野先生が黒板に書いていく、教科書の続きにあたる問題と答えを、また綺麗な字でノートに書き写していく。

計算の苦手な近本さんは、上述の授業場面にあるように、授業の内容が理解できないように見受けられる。にもかかわらず、解く、正解を示すといった授業全体の流れには遅れることがない。例えば、彼女の学力からすると、「今、6.3を0.9で割ったら、もとの数よりもどうなった？」という大野先生の問いかけは、その意味自体が理解できていないと想像される。しかし彼女は、その後には計算の正解が示されることに気づいており、それまで唱えていた九九を途中でやめてしまう。普段の授業でも近本さんは、先生の指示をたいていの場合は無視して級友に話しかけていることが多いが、答えだけはノートにきちんと書き留めている。あるいは、ノートを出す、教科書を開く、といった指示には誰

140 法政大学キャリアデザイン学部紀要第10号

よりも早く応じる。こうしたことから考えても、上の場面で近本さんが九九の暗唱をやめたことは、彼女が、授業の内容が理解できないにもかかわらず、次には問題が示されるとか、答えが示されるといった、授業の流れそのものを的確に予期し捉えられる、ということの意味しているはずである。

本来、授業の流れは、教科の内容と一体的に生起しており、内容を理解しないままに流れを捉えるということはあるにないようと思われる。にもかかわらず、近本さんは、なぜ流れそのものを捉えることができるのであろうか。この点を、彼女を急かさずにはいられなかった筆者の体験に即して考えたい⁽⁸⁾。

上の場面にあるように、筆者には、近本さんが九九を言えずに黙ると先を促すように先に「九・三」と言ってしまうなど、近本さんのペースを急かしたくなってしまう、という仕方でこの場が感じられていた。こうした実感は、休み時間に近本さんの宿題ややり残した授業課題を手伝っているときには抱かないものである。休み時間の勉強においても近本さんは、上の場面と同様、すぐに答えを教えてくれるように要求し、そのつど筆者は、彼女をなだめながら、ヒントを出さなければならない。しかし、そうした過程において、彼女のペースを筆者が急かさなくてはならない、という感覚に筆者は陥ることがない。むしろ、近本さん自身は早く課題を終えて友人と遊びたがっており、そのような彼女を落ち着かせることに、筆者の意識は向けられる。

このとき近本さんと筆者との時間感覚の違いは、単に、正解の導き方がわかるかどうか、に依拠しているのではないだろう。なぜなら、先に述べたように、近本さんは内容を理解できなくとも、流れを捉えることができるからである。そこで、このときの彼女にとって妥当な在り方は何だったのかを考えてみたい。

現象学の創始者フッサールによれば、私たちの行為遂行においては、「そのつど能動的に意識されたものと、それと相関的に、能動的に意識してしまっていること」とを、「沈黙し隠されていても、共に機能している妥当性の雰囲気、すなわち、生き生きとした地平が、…取り囲んでいる」のであり、この「常に流れつづけている地平性のおかげで、自然的な世界生において端的に遂行されている各々の妥当性は、いつも既に、様々な妥当性を前提としている」(Husserl, 1954, S.152)。すると、このときの近本さんは、求められている正解

を割り出すことを妥当な在り方とみなす地平のうえで、授業を受けていることになる。そしてそれゆえ、筆者がいかに促そうとも、内容が理解できないがゆえに近本さん自身にとっては正解を割り出すこととの関連性の明確にならない、九九を唱えるという行為に、いつまでも向かうことができない、と考えられる。

ではなぜ近本さんは、内容が理解できないにもかかわらず、正解を求めるという妥当性の雰囲気の上にあることができるのだろうか。この点を次に、教室の雰囲気から考えてみたい。このとき、他の子どもたちは、答えを解こうとする際に自分のその遂行行為そのものに影響を受けて、生き生きとしている。そしてそれが、例えば計算を級友よりも速く解こうとしている男の子たちの、せかせかとしているがしかし充実した在り方や、マイペースに問題に向かっている榊君のおっとりした雰囲気を生み出している、と考えられる。このとき、既に問題を解き終え、かなりざわついていた他の多くの子どもたちも、大野先生の「今、6.3を0.9で割ったら、もとの数よりもどうなった？」という呼びかけに対して言下に、しかも適切に返事ができる。このことは、彼らは、問題を解くという行為に向かっているだけでなく、共通の事柄にみんなで取り組んでおり、周りもそれぞれの仕方で問いに向かっているということをも非主題的に捉えている、ということの意味している。

そして、周りがそれぞれの仕方で問いに向かうことにより生まれる雰囲気は、近本さんもまた感じていたのではないだろうか。すなわちそうした雰囲気を非主題的に捉えているからこそ、近本さんは、内容そのものは理解できない授業の流れを、筆者と共に九九を唱えている最中にも把握することができるのではないだろうか。そうであるならば、授業の内容そのものを理解できているかいないかにかかわらず、近本さんと他の子どもたちは、クラスにいる他の子どもたちの在りようを非主題的に捉え、そのことによって触発されている、という仕方では、共同的にその場にいる (being-with)、といえることになる。

2) 共同的なリズムとしての授業

このような共同性の機能する場においては、休み時間の近本さんと筆者の関わりよりも、一層強い仕方で、教室内の場の在りようが意識されることになる。

とはいえ、大野先生の授業はいつも穏やかでおおらかな雰囲気満ちており、いわゆる強権的な仕方では授業が統制されているように筆者が感じたことは、一度もない。上の場面においても、子どもたちは、最初の問題以外は各自が好きなように問題に取り組んでおり、中には算数以外の活動に入ってしまう子どももいる。にもかかわらず、授業と休み時間とで、筆者が体験する教室の場の在りようが異なっているのはなぜなのだろうか。次に、このことを、共同性のリズムについての現象学者サルトルの思索から考察したい。

サルトルは、その名著『存在と無』において、次のように述べる。私たちが他者と共同しているとき、「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)。このリズムは、他者との共同的なリズムであるから、私個人によって作り出されるものではない。しかし、そう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)。

しかも、「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)。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かぎりにおいてなのである。したがって、共同性において生まれる「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」(Sartre, 1943, p.497)。

たしかに私は、自分の可能性を実現するべく、「おびたしい人の流れに、私を挿入する」(Sartre, 1943, p.496)。しかしそうした私一人の行為はあくまで、「心理的な秩序に属するのであり、存在論的な秩序に属してはいない」(Sartre, 1943, p.496)。存在論的には、「私は、この共同的な超越 [= 目的] の儂い個別的な一例でしかない」(Sartre, 1943, p.496, [] 内引用者、以下同様)。

サルトルのこうした思索を手がかりに、授業における共同性を捉えようと、次のようにいえる。授業において個々の子どもたちは、問題を速く解くなり、解きたい問題を解くなり、あるいは近本さんのように解けないままに正解を割り出すようにするなり、自分自身の行為を実現している。授業の流れ全体へと、自

らを挿入している。しかしながら、そうした心理的な次元に属す個々それぞれの行為が可能なのは、存在論的に、各々が、授業を生きるという共同的な目的へと向かっているからに他ならない。すなわち、共同的なリズムの中にあるかぎり、解けるか解けないかは、心理的には当人において問題となっても、近本さんの存在の仕方そのものを揺るがせることはない。

それゆえ、授業中の近本さんは、自ら理解して解くという授業本来において目指される行為を実現できなくても、授業を生きるという共同的なリズムを奏でることに寄与しているのであり、そのことによって彼女は、学級集団へと溶け込んでいる、と考えられる。しかもそれは、非主題的に周りの動きを捉える、という仕方でも働くがゆえに、当人の能動的意志を越えた強固なものである、と考えられる。他方、休み時間において子どもたちは、各々、自らの行為に没頭している。少人数のグループを形成している子どもたちは、その中では共同的に生きているが、異なるグループの級友についての意識は、少なくとも授業場面と比較すると、強くないように見受けられる。休み時間とのこうした対比からは、授業という場が、心理的な欲求に反することにも応じざるをえない、という公共性へとつながっていることを示唆している。

以上のことから、近本さんのように授業の内容を理解できない子どもにとっても、あるいは一見するとばらばらの行動をとっているように見える他の子どもたちにとっても、共同的に授業を体験できる理由が見えてくる。近本さんは、問題を解けないながらも、非主題的に感得される周囲の雰囲気に応じるというリズムの産出によって、より一層、共同的に授業に関わっているのである。

3 フリースクールの共同性

2では、学校の授業という場が、独特の共同性を備えていること、それゆえそこに属することによって、子どもたちは、他者とリズムを共有することを、参与観察者としての筆者の体験をもとに考察した。そこでは、一見すると、授業においても休み時間と同様の個々ばらばらの行動をしているように思われる子どもたちが、実際には、相互にリズムを生みだし合うという共同的な在り方をしていること、しかもそのリズムによってさらにまた、共同性の中へと引き

144 法政大学キャリアデザイン学部紀要第10号

込まれていくことを明らかにした。

他方、フリースクールでは、学校と同じように子どもたちが一つの場集まって活動しているにもかかわらず、子どもたちの間で共同的なリズムが生じていないように、筆者には感じられる。そこで次に、筆者がボランティアとして関わっているAフリースクールにおいて筆者が感じた子どもたちの在り方から、共同性が生じない要因を考察し、発達障害のある不登校児にとっての集団の場の意味を明らかにしたい。

1) フリースクールにおける没交渉の雰囲気

「はじめに」で言及したように、不登校の子どもたちの居場所として提供されているAフリースクールには、発達障害と診断されている、あるいはそう疑われる子どもたちが多く在籍している。次の場面は、筆者が初めてAフリースクールにボランティアとして参加したときの様子である。

小柄な男の子〔=透君〕(10歳)が部屋に入ってくる。しかし、見慣れない私に驚いたのか、表情をこわばらせて、そそくさと窓際のロッカーに荷物をしまうと、スタッフの部屋に消えるように戻ってしまった。(略)スタッフの俊子さん(20代)は、自分の足にしがみついてもう一度部屋に戻ってきた彼を紹介しようと、「透、こちらね」とゆったりした口調で言う。私は、彼を脅かさないように、静かに立ちあがって、一歩近づいた。しかし透君は、俊子さんの背後に逃げ込むようにしがみついております、それ以上近づくのはためらわれて、私は距離をとって立ち止まった。(略)「ほら、透も、自己紹介ね」と俊子さんは言う。しかし透君は、前に押し出そうとしている俊子さんに必死の抵抗をして、後ろに逃げ込む。俊子さんは苦笑したまま、「えーと、こちら、透です。」と言った。そして、透君の頭をなでた。透君は、俊子さんの腕が緩んだのにほっとしたように、さっと逃げ出し、今度は窓際に行く。地に足がつかないようなひ弱な、でも素早い足取りだった。(略)透君は、自分の肩と同じぐらい高い出窓にひょいっとよじ登り、そこであぐらをかくと、いつの間に手にしていたのか、ポータブルゲームを始めた。うつむいたうなじも体つきも、華奢な、見えて心

細さを覚える線の細さだったが、ゲームを始めると、あたかもそこに私がいることなど気づいていないかのように、しんとした空気になった。

(略) 部屋の中央のローテーブルで、千尋ちゃん(15歳)と絵美ちゃん(11歳)は、俊子さんと一緒に漢字の勉強をしている。「あー、間違えた」「この字、どうなってんの?」と千尋ちゃんはときどき呟き、絵美ちゃんは、くすくす笑いながら「絵美ね、汚いけど速いよ」と自分の作業を報告する。俊子さんも一緒に、のんびりと、しかし和気あいあいと作業をする背後で、透君と類君(11歳)は、いつの間にか、窓際とは反対側のソファに座ってゲームをしている。私は顔を上げた途端に、透君たちが視界の端に入り、あれ、さっきまで反対の窓際にいたのにな、とびっくりしてしまう。しばらくして千尋ちゃんが突然、「透、あれあげるよ」と呟くように言い、背後の透君を振り返る。透君は足元の画面をじっと眺め、視線を上げることもなく、「あ、まじ、やった」と呟き返した。私は一瞬戸惑ったが、千尋ちゃんが通信ゲームの何かを透君にあげようとしているらしいことがなんとなく察せられた。午前中は勉強の時間だと聞いていたが、透君と類君は、朝からずっとゲームに取り組んでいる。二人は肩を寄せ合うようにして座っていて、ときどき何かを呟いているが、あまりにしんとした様子でまっすぐゲームに向かっていくせいか、二人の呟きは、注意して耳を澄ませてもあまり聞き取れない。私は漢字を書きながらも、なんとなく自分がぼんやりと弛緩しているを感じていた。隣で絵美ちゃんはケラケラ笑い、聡子さんは千尋ちゃんと漢字談義をしているが、なんとなく心がしんとした。空気が心地よく薄いように感じた。

(略) 昼食を終えると、みんなは特に何をするという様子でもなく、のんびりとくつろいでいた。その場全体に、ぼんやりと弛緩した空気が流れていた。ボランティアに申し込んだ日に別のスタッフから「あんまりやることがないので困っちゃうかもしれませんけど」と言われたことを思い出し、たしかに、と私は思った。お腹がいっぱいになったせいか一瞬眠気がよぎった。絵美ちゃんはソファに行ってごろんと横になり、マンガを読んでいる。透君は朝と同じように窓際でゲームをやっている。類君と一緒にあって、静かな面持ちで、ゲームに集中している。千尋ちゃんは窓際とは

反対の場所で読書をしていたが、時折、透君や類君に小さな声で、「ねえ」と話しかけて、ゲームについて一言二言、言葉をかけた。遠くからの千尋ちゃんの声に、透君も類君も、顔を上げないが、小さな声で即答する。

この日の午前中、二十畳程度の部屋では、漢字の勉強をしている勉強組の子どもたちと、ゲームをしているゲーム組の子どもたちと、上の場面には登場しないがスタッフの部屋で調理している子どもたちといったいくつかのグループに分かれていた。勉強組が子ども同士相互に、あるいはスタッフとも言葉をかけ合いながら共同的に作業しているのに対し、ゲームをしている透君と類君は、二人の間では時折会話しているように見えるが、勉強組とはほとんど関わろうとしない。しかし、千尋ちゃんと透君は、筆者にはほとんど会話の文脈がつかめないのだが、突然二人で言葉を交わす。こうしたことからすると、共通の事柄に従事していないにもかかわらず、二人は、同じ場で共同的に生きているようにも思われる。

しかしながら筆者には、この場全体に、勉強組とゲーム組の没交渉の雰囲気の色濃く漂っていたように感じられた。たしかに千尋ちゃんと透君は言葉を交わしているが、そうした場合に通常起きるような、絵美ちゃんが透君を意識したり、類君が千尋ちゃんを意識するといった変化が、筆者には感じられなかった。サルトルの言葉を用いれば、それぞれの行為がその場のリズムを作り出すような仕方で、全体へと作用しない。学校の場面においてはばらばらの作業をしながらもある種の共同性が生きられていたのとは異なり、なぜフリースクールの場面では、筆者にはそうした感覚が得られなかったのだろうか。このことを考察するために、透君の在り方を捉えたい。

2) 自己触発の脅かし

勉強に参加しない子どもたちの多くが自閉圏にあることを、上の場面において筆者は知らされてはいなかった。しかし、近づくことさえ思わず筆者がためらってしまったような透君の様子からは、彼が見知らぬ他者に対して極めて鋭敏な感受性をもっていることは容易に察することができた。また、透君も類君も、ゲームを始めると、周囲に他者がいることを完全に忘れてしまったかのよ

うに、自分の見ている画面に集中していた。部屋の中央に位置する勉強組に少し背を向けるかのように、斜め横を向いている透君の視界には、そもそも他者の姿が映ってないのではないか、と思われる。このことと、自己紹介の場面での透君の振る舞いとをあわせて考えると、意図せずとも自然な仕方でも人として捉えるという私たちの通常の在り方は、透君たちにとっては、日常的ではないことが推察される。透君たちは、接近する他者に対して極端に脅かされるか、あるいは接近しない他者をほとんど意識しないかのいずれかであるように見受けられる。

このような両極端の反応が起きるのはなぜなのだろうか。透君が、他者の視線を直に感じた瞬間のおののきを考慮すれば、彼は、他者の視線を、それどころか視線を向けうる他者そのものを感じることによって、強い恐怖や脅かしを覚える、と考えられる。そしてそれゆえ、日常的には、そうした脅かしを受けないですむように、そもそも他者によって自己触発されないような仕方できている、と考えられるのである。

とはいえ、彼らのいわゆる無心にゲームに没頭する様子からは、彼らが意図的に他者を排除している、とは思われない。このことは、ランドグレーベの思索に大塚が基づき明らかにしている (cf. 大塚、2009)、対象を実際に知覚する以前の先構成に関する記述にヒントを見い出せる。すなわち、視野の外にある何かを見ようとすると自然にその対象へと焦点を合わせることができる、という意味での先構成的な仕方でも、対象は、私たちの知覚を触発してくる。すると、他者の視線を、あるいは他者そのものを捉えることによって私たちが被る触発は、実際に他者を捉えていなくとも、先構成的な次元においても生じる。それゆえ、透君が他者の知覚による脅かしから逃れるためには、能動的な次元で対象知覚を避けるだけでは不十分なことになる。すなわち透君は、先構成的な次元においてさえ、触発されないような仕方でもその場にいた、と考えられるのではないだろうか。

もしもそうであるならば、このことから、二つの点が導き出される。一つ目は、先構成的な次元においてまで他者を捉えないような仕方でもその場に居る透君にとって、他者を知覚することは、先構成されない仕方でも、常に不意打ち的な到来となることになり、それゆえ、私たちにとっては想像のつかない恐怖

として体験されるはずだ、ということである。そうならば、自らを守るための彼らの在り方は、他者に対する脆さを生むという両刃の剣として機能してしまう。上の場面で自己紹介を迫られたときの透君のように、発達障害児が、しばしば、内気や引っ込み思案といった言葉では説明のつかない、他者との出会いに恐怖を抱くことは、彼らの自己触発の在り方に定位すれば、当然のことと言える⁽⁹⁾。

そして、二つ目として、このことが、透君や類君が移動したことさえ気づかないという仕方で筆者に現われた、と考えられる。学校での参与観察の場合と同様、筆者はこの日、特定の子どもたちと語り合いながらも、その周囲の状況を把握し、子どもたちの在り方を脅かさないようにするつもりであった。その筆者にとって、勉強時間に透君と類君がソファにいることにしばらく気づかなかったことには、少なからぬ驚きがあった。気づかなかったということは、筆者は、彼らの存在を捉えるという仕方で触発されていないことを意味している。通常私たちは、たとえ見知らぬ他者であったとしても同じ場にいればその人について意識せざるをえない。人を事物と同じようにみなすことはできない。すなわち、先に述べたように、ある対象をそれとして把握するべく、私たちは先对象的に触発されている。ところが、先構成的次元で他者を捉えようとしない透君や類君は、筆者をして、彼らを捉えさせるべく触発してこない。

すると、空間における共同性には、次のようなことが明らかになる。すなわち、筆者を触発してこない透君と類君が、他者の存在を自然な仕方で意識していないことからすれば、私たちが他者を事物とは異なる仕方で意識することは、相手が私を自然な仕方で人間として捉えていることによって支えられている、と考えられることになる。そしてそうであるならば、共同性が、サルトルのいうように、相互に作用し合う中で生じる以上、相手から人間として捉えられている、という支えのない場では、共同性は生じえないはずである。このように考えると、学校において近本さんが授業内容を理解できずとも共同的に存在していたのとは異なり、Aフリースクールにおいて共同性が生じないのは、当然のことではないだろうか。Aフリースクールでは、透君や類君の、他者という対象構成に対する極めて繊細な敏感さや脅かされる感覚が、他者との共同的なリズムの生成を打ち消すような仕方で働いているのではないだろう。この

ことこそ、みんなで共にリズムを生成しようとするダイナミクスが生じている場では感得されえない、Aフリースクールにおける弛緩した雰囲気の原因なのではないだろうか。

4 居場所としてのフリースクールと公共性としての学校

以上のことからすると、Aフリースクールにおいて、発達障害のある子どもたちが、集団的活動を行なわないにもかかわらず、その場において居心地よさそうに過ごしていることの意味が、すなわち、彼らにとっての居場所の意味が、いくらか見えてくる。彼らにとってAフリースクールが居心地良いのは、そこで勉強や集団活動を強要されない、という行為の次元における安心感だけでなく、そうした安心感の下支えとなっている、共同的なリズム生成を強要されないこと、触発されるとなると強い恐怖として体験されてしまう、そのような他者経験をせずにすることに起因しているのではないだろうか。

このことはまた、一見するとフリースクールと同じように、個々自由にふるまえる学校の休み時間と、フリースクールの雰囲気が根本的に異なっていることをも明らかにしてくれる。学校の休み時間においても近本さんは、周囲の雰囲気に影響され、早く勉強を終えたがる。つまり、授業とは異なる仕方で、公共性が生じている。

そしてそのことは、学校が徹底して公共性を生む場であることを明らかにしている。公共の場において、サルトルが指摘するように、「私の世界の中には、〔私自身の〕 可能的な意味作用の複数性ではないものが存在する」(Sartre, 1943, p.592)。公共の世界において「顕示される対象の意味作用は、私に抵抗し、私から独立したものとしてとどまる」(Sartre, 1943, p.593)。私がどんなに自分の可能性を生きようとしても、「私の選択とは独立した数かぎりない意味作用を発見する」(Sartre, 1943, p.592) ことになる。

学校における近本さんは、問題を解くという行為が、彼女自身にとっては強い抵抗を覚えるものであるにもかかわらず、自分とは独立した意味作用の中に放りこまれる、という体験をすることになる。しかしだからこそ彼女は、たとえ彼女の能力では実現できない可能性であるにもかかわらず、その公共性によって、授業において共同的に存在することを支えられていた、と考えられる。

他方、そうした子どもを支える作用が、逆に透君たちにとっては、捉えれば恐怖とならざるをえない他者との共同性なリズムを強いられる、という仕方であらう。そうであるからこそ彼らは、共同性のきわめて薄いフリースクールをこそ、居場所としていけるのではないだろうか。

おわりに まとめと今後の課題

本稿は、発達障害のある不登校児にとって、彼ら自身の体験の仕方に即す、という当事者性を備えた研究がいかんして可能になるかの試みである。そのために、不登校児にとって耐え難かったと考えられる、学校での子どもたちの共同性の在り方と、Aフリースクールでの共同性の在り方の相違を、そこに身を置くという仕方であらう。筆者自身の体験に即して考察した。すると、筆者自身には、せかせかしたとか、弛緩したといった雰囲気の違いとしてしか感じられない両者の場の違いが、その場にいる子どもたちの存在の仕方に大きく関わっていることが明らかとなった。とりわけ、他者と共にいることによって生じるが、通常私たちには阻害や抵抗としてほとんど認知できない次元にまで感受性を備えている子どもにとっては、文字通りその場にいることができなくなってしまうほど強い作用を及ぼす仕方であらう。ということが明らかとなった。他方で、学校という場所の公共性は、少なくともある子どもにとっては、他者との共同性の体験を支えてくれるものであることも明らかになった。

以上のことからして、場の雰囲気の違いに着目して、共同性の体験のされ方を明らかにすることには、言語表現の苦手な発達障害者の体験を描き出すことに一定の寄与が可能である、といえよう。しかしながら、自己触発のこうした違いは、発達障害のある子どもたちにとっての空間・時間認知の違いに基づいているはずである。とりわけ、リズムの問題は、彼らの生きている時間性的問題に定位している。また、村上によれば、そうした空間性、時間性は、彼らの身体性との関わりにおいて機能している (cf. 村上、2008)。もかかわらず、本稿では、そうした内実まで迫ることはできず、筆者の体験を、単なる雰囲気としてしか記述できていない。こうした事態の詳述については、筆者の今後の課題としたい。

(付記、本稿に事例を記載することを快くお許し下さった大野先生とその学校の先生方、Aフリースクールのスタッフの皆様に、心より御礼申し上げます。)

[注]

- (1) フリースクールといった不登校児を支援する民間組織には、それぞれの機能に応じて、フリースペースなどの呼称もあるが、本稿では、フリースクールという呼び方に統一する。
- (2) 例えば東京シューレ (2000) の研究がそれにあたる。
- (3) 例えば高い知能と表現能力を有する自閉症者グランディンは、「幼稚園生の時、私はクラスメートたちが私と違うのだと思い、高校ではクラスメートたちとびたりと合わないような感じで、時々、疎外感を覚えた」といった他者との違いに関する実感を抱えていたが、「私が違っているのだ」と、「私が本当に異質なのだ」と、「私は特殊な人間だった」のだということを、二十代にしてある日突然、自覚したという (グランディン、1994、pp.167-168)。長期にわたる彼女の実感、すなわち、違っているのは自分ではなく周囲の者たちだ、という実感は、当事者の側からすれば自明の感覚であろうが、定型発達を正常とみなすことに慣れている私たちの多くには、想像の及ぶにくいものである。また、そうであるからこそ、当事者にとっての内的経験を読み解くことが求められるのである。
- (4) ウィリアムズによれば、彼女の手記を出版前に読み、出版を勧めた児童精神科医は、彼女に以下のように伝えたとされる。「あなたの本には、自閉症の子どもに典型的に見られることが、実によく描かれている。けれどあなた自身は、さまざまな困難を克服した点において、自閉症の人の中でもきわめて抜きん出た存在なのだ」(ウィリアムズ、2000、p.420)。
- (5) 例えば貴戸 (2004) や佐川 (2006) の研究において議論されている。
- (6) ただし、筆者自身は、障害と健常の境界の引き方は認知特性によってではなく社会の在り方によって決まると考えており (遠藤、印刷中)、診断基準にあてはまらないことがすなわち発達障害者と同様の困難を抱えていないことではない、と思われる。
- (7) 以下、本稿に記載する事例は、筆者が参与観察に行った際の経験を、その後で記憶に基づきまとめたものである。なお、学校やフリースクールの名

前、また子どもたちや教師、スタッフの名前は、すべて仮名とする。年齢は事例当時のものである。また、掲載にあたり、文意を変えない範囲で、修正を加えた箇所がある。

- (8) このとき、近本さんの体験をより明らかにするためには、次のような議論が必要になる。私たちが何か対象を知覚することができるには、知覚する以前から、それらを知覚するべく私の身体が機能していなければならない。そうであるならば、私たちの意識は、対象を知覚する以前から、その対象を捉えることが可能なような何らかの基盤の上で機能していることになる。このことは、現象学的教育学者の中田が、フッサールに即して述べるように、私たちの意識の「対象」は、「意識にとって主題化されるべく意識の眼なごしを地平的にあらかじめ引きつけている」(中田、1997、p.58)、ということである。しかも、そのような仕方では対象に引きつけられ触発されて (affiziert) いる私は、「能動的に己れ自身を同一化することがなくても、何らかの機能を遂行することにより自己触発されているため、…非主題的で先対象的に己れ自身を触知 (sich befinden) している」(中田、1997、p.58)。このように自我は、常に己自身において、自己触発 (sich affizieren) しており、中田は、自我のこうした存在様式を「自己被触発存在」(中田、1993、p.129) と呼ぶ。すると、近本さんが、筆者に促され九の段を唱えながらも、正解が言われる瞬間を見落とさないのは、彼女の意識はこのとき、あくまで、先生の言う正解を実際に知覚する以前から、すなわち先構成的に、正解へと触発される自己被触発存在であったことになる。ただしこの点は、時間的な先構成という現象学では未解決のテーマが明らかにされる必要がある。そこで本稿では予備的考察にとどめ、その内実の解明は筆者の今後の課題としたい。
- (9) 村上は、自閉症児にこうした「視線恐怖」の生じる理由を、他者からの視線を一切感じられない子どもから、恐怖を覚える子どもまで、それぞれの発達の段階に応じて解明している。表現は異なるが、本稿の主張は村上の主張と重なるところが多い (cf、村上、2008)。

[引用文献]

綾屋紗月・熊谷晋一郎 2008『発達障害当事者研究 ゆっくりしていねいにつながりたい』医学書院

遠藤野ゆり 印刷中「発達って？個性って？」筒井美紀・遠藤野ゆり『教育を原理する』
放送大学出版局

グランディン、T. 1994『我、自閉症に生まれて』学研

早川裕香子・宮本正一 2011「発達障害が疑われる不登校生徒が学校復帰に至るまで
の支援」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 第60巻 第1号』pp.135-143

東山弘子・近藤真人・木下幸典・宮崎薫 2012「発達障害と不登校状態を重複して呈
する児童に対する臨床心理学的支援の探索的研究」『佛教大学教育学部学会紀要
第11号』pp.21-30

Husserl, E. 1954 *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente
Phänomenologie*, Martinus Nijhoff

垣野義典 2008「子どもとの関わりからみたスタッフの居場所特性－フリースクール
の建築計画に関する研究〔4〕」『日本建築学会計画系論文集 第73巻』pp.1875-
1882

河合洋 1986『学校に背を向ける子ども なにが登校拒否を生みだすのか』日本放送
出版協会

貴戸理恵 2004『不登校は終わらない―「選択」の物語から"当事者"の語りへ』新
曜社

増田梨香 2010『絵本を用いた臨床心理面接法に関する研究―不登校生徒に対する読
み合わせ面接を通して』ナカニシヤ出版

村上靖彦 2008『自閉症の現象学』勁草書房

森田洋司 1991『「不登校」現象の社会学』学文社

中田基昭 1993『授業の現象学―子どもたちから豊かに学ぶ』東京大学出版会

中田基昭 1997『現象学から授業の世界へ』東京大学出版会

大塚類 2009『施設で暮らす子どもたちの成長―他者と共に生きることへの現象学
的まなざし』東大出版会

佐川桂之 2006「不登校経験について『語らない』ということ―コミュニケーション
空間としてのフリースクールに関する一考察」『一橋論叢 135巻 2号』
pp.258-278

榊原洋一 2002『アスペルガー症候群と学習障害』講談社

Sartre, J.P. 1943 *L'Être et le néant — essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard

菅佐和子編 1994『事例にまなぶ不登校 思春期のこころと家族』人文書院

杉山登志郎・原仁 2003『特別支援教育のための精神・神経医学』学研

154 法政大学キャリアデザイン学部紀要第10号

滝川一廣 1996 「脱学校の子どもたち」 井上俊他編 『子どもと教育の社会学』 岩波書店 pp.39-56

東京シューレ 2000 『フリースクールとはなにか—子どもが創る・子どもと創る』 教育史料出版会

ウィリアムズ、D. 2000 『自閉症だったわたしへ』 新潮社（新潮文庫）

ABSTRACT

A phenomenological study about school truancy based on the experience of the party of developmental disorder

The difference between being-with in school and that in free-school

Noyuri ENDO

Recently, it has been more and more pointed out that there are some relevance between school truancy and developmental disorder. However, these studies lack the viewpoint of party which is important for the sake of proper support for those who have the problem of both school truancy and developmental disorder. This paper tries to elucidate the way of their being, based on the author's experiences in an ordinal school and in a free-school.

As a result, this paper reveals the significance of the "being-with". Besides, it clarifies that developmental disorder child who are sensitive to the threat from others often can't withstand the publicity of school. It is the atmosphere in free-school that supports children which doesn't force them to being with and suffering from the perception of others.