

障害者水泳をアダプテッド・スポーツにする —「待つ」という実践的行為に注目して—

“Waiting” in Social Relationship: Focusing on the Process of Adapted Sports

玉 置 佑 介*

Yusuke TAMAOKI*

要約: 本稿は、障害者水泳の指導員と生徒との関係性にみられる「待つ」という実践的行為に焦点をあてる。

1節では、問題関心として障害者水泳の指導員たちの諸実践にアプローチすることの意義が提示される。つづく2節では、障害のある人のスポーツの社会的位置づけを概観しながら、「アダプテッド・スポーツ」の理念について検討し、「競技性」を重視したアスリート中心のリアリティが析出されていく傾向にたいし、「競技性」以前の領域の意義について「障害の関係者」という視点に言及しながら検討する。

また、3節では、障害者水泳の指導員に要請される「待つ」という実践的行為が具体的にいかなるものかを確認するために、福祉場面における介助実践を概観し、「待てるようになる」ところからはじめられる関係性の契機について考察していく。つづく4節において、具体的な事例検討をとおして、当事者が「感じ取っているらしい秩序」にしたがって「待つ」ことが実践されていることを記述する。

最後に、5節において、対象者の「意思」や「指示」をとらえていく際に「その人固有の流れ」を感じ、「やるべきことを一緒につくる」というスタンスが要請されていることを明らかにしながら、そのプロセスこそが障害者水泳というスポーツを「アダプテッド・スポーツ」にしていく社会過程であることを提示していく。

1. 問題関心と本稿の目的

本稿は、障害者水泳の場面を指導員と生徒の「社会関係形成」のありか

*武蔵大学社会学部助教

たに内在する、指導員の「待つ」という実践的行為に焦点をあて、社会的に検討することを目的としている。

ただし、急いで付け加えなければならないことは、本稿の考察対象が「知的障害児(者)」たちと向き合う障害者水泳の指導員であるということである。従来、「知的障害児(者)」を対象とする社会学研究の多くが、一方の側、すなわち、障害をもつ「当事者」の主観的意味世界の考察に焦点をあててきた。その際、医療的現実や福祉的現実のなかで「障害」をもつ者とそうではない者の相互行為や社会関係が研究対象となってきたが、本稿ではそれらの社会的営為を参照しながらも、医療や福祉に従事する「専門職」としては対象化されない「健常者」たち(障害者水泳の指導員)がいかなる技法を用いて彼ら／彼女らと「つながる」のかという視点に遡って考察をすることを目的としている。このプロセスを医療や福祉の文脈ではなく、「アダプテッド・スポーツ」の文脈で考究し、「準専門職」とでも位置づけることができる障害者水泳の指導員たちの諸実践にアプローチすることが本稿の問題関心である。

2. アダプテッド・スポーツの視点と「競技性」以前への着目

障害のある人のスポーツはリハビリテーション医療の一環として、あるいはその延長として導入・発展してきた(奥田 1990)。今日では、障害者スポーツが豊かな生活の一部としての位置づけに大きく変化し、種目数も個人競技、団体競技ともに増加しつつある。また、アスリートレベルのエリートから重度の障害のある人に至るまで、幅広い障害像を有した人たちが参加できるようになってきており、その目的も競技スポーツからレクリエーショナルな要素を含んだスポーツまで多岐にわたるようになってきている(陶山 2006)。

日本において障害者スポーツが積極的に行われるようになったのは、昭

和39年に開催された東京パラリンピック以降である。当時の障害者スポーツの担い手は主に身体障害者更生施設の利用者が中心であり、その後、病院や施設のなかで医学的リハビリテーションの一環として機能回復訓練を目的とした取り組みが実施された。そして、1981年（昭和56年）の国連における国際障害者年を契機に掲げられた「完全参加と平等」のもと、スポーツそれ自体を楽しむという意識や日常生活のなかで楽しむためのスポーツ、競技するスポーツへと裾野を拡げてきた。その結果、健康増進や社会参加への意識を助長するものとして、さらには「障害」や障害者に対する国民の理解を促進するものとして志向されるようになっていく（公益財団法人日本障害者スポーツ協会編 2013：15）。

他方、障害のある人がスポーツ活動を行うためには、それぞれの障害特性に応じて適切な指導を実施することができる指導者の確保が必要不可欠とされる。日本では、「財団法人日本障害者スポーツ協会」がその中心的役割を担い、「障害者スポーツ指導者制度」を設け、都道府県との連携のもと養成を行っている。指導者たちは、医療・福祉の領域における「専門家」と比較しても遜色のない専門性をもとめられており、障害のある人びとのさまざまな「ニーズ」（レクリエーションとしてのスポーツから競技アスリートレベルのコーチング技能）に応える必要性が期待されている¹⁾。

また、本稿ではすでに障害者スポーツという用語を使用しているが、実際に障害者スポーツという特殊なスポーツがあるわけではない。社団法人日本体育学会（2006）では、「障害者や高齢者、子どもあるいは女性等が参加できるように修正された、あるいは新たに創られた運動やスポーツ、レクリエーション全般を指す言葉」として障害者スポーツが位置づけられており、その担い手が「障害者」に限定されているのではなく多様なアクターに開かれている。くわえて、「何ができないか」ではなく、「何ができるか」という積極的な視点のもと、実際にスポーツに使用される用具やルールを「障害」の程度や実態に合わせて工夫しながら実施するのを「障害者のスポーツ」と「の」を強調して呼称する立場も存在する（高橋 2004：

2-4)。

このスポーツに使用される用具やルールを「障害」の程度や実態に合わせるということに焦点をあててみると、「障害者のスポーツ」が「アダプテッド・スポーツ」と呼ばれることの含意がみえてくる。その「アダプテッド・スポーツ」の理念²⁾には、個人的成長への注目という視点があり、競技者が参加する競技種目において勝利することが最大の目標なのではなく、そのことを目標にしつつも、技術的にも人間的にも成長していくことが重要であるという含意がある(藤田 2008: 25-31)。

この「アダプテッド・スポーツ」において最も重要な価値観として位置づけられているのが、「アダプテッド・フィジカル・アクティビティ」という考え方である。この用語は、障害のある人のスポーツに関する最も包括的な概念であり、スポーツを行う各個人に合わせて創られた身体活動という意味が込められている。通常、スポーツは自らの身体をスポーツのルールに合わせて行われる。例えば、100mを速く走るには瞬発力とともに100mを全力で走りきるための持続力の両方をあわせもった筋肉が必要であり、そのためのトレーニングをして自らの肉体を100m走という競技に合わせていく。しかし、「アダプテッド・フィジカル・アクティビティ」の考えはその逆であり、自らの身体をスポーツに合わせるのではなく、スポーツ自体のルールや用具、環境などを競技者の「実態」に合わせていくのである。

しかしながら、東京都と公益社団法人「東京都障害者スポーツ協会」は「東京都パラスポーツ次世代選手発掘プログラム」を展開し、積極的かつ継続的に国際大会等で活躍するパラアスリートを輩出するため、障害者スポーツの次世代を担う選手の発掘を目的とした取り組みを本格的に始動させている³⁾。こうした動きは、広く障害者が担うスポーツ実践の領域において「アダプテッド・フィジカル・アクティビティ」という理念の重要性よりも、「競技性」を重視したアスリート中心のリアリティが析出されていく傾向を助長するものとして位置づけられよう。

ただし、障害者が担うスポーツ実践は、「競技性」を重視したスポーツに限定されるものではない。「競技性」以前の領域として、「運動療育」の要素を併せ持ったスポーツ実践が存在するだけでなく、非アスリートによる「余暇」や「生涯スポーツ」といった経験領域も存在する。したがって、上記の傾向は、こうした非アスリートによる「競技性」以前の障害者スポーツの経験や実践のリアリティを等閑視することになり、「競技性」以前のスポーツ実践の豊かさをとらえそこなう可能性に開かれてしまう。それと同時に、非アスリートによる「競技性」以前の障害者スポーツの経験を下支えする指導員たちの営みを覆い隠してしまいかねない。

とくに、本稿で言及する重度の知的障害の当事者たちにたいする「競技性」以前の障害者水泳の指導場面において、「アダプテッド・フィジカル・アクティビティ」がいかんして実践されていくかは、すべからず指導者と当事者との相互行為においてなされるのであり、指導者が障害者水泳を当事者と共に「アダプテッド・スポーツ」にしていくプロセスへの視点が必要になってくる。また、障害者におけるアクア・スポーツの意義について奥田（2004：200）は、リラクゼーション効果を得やすい反面、初めて水の中に入るという経験が恐怖をとまなうものであることを指摘していることから、恐怖経験を解消するプロセスがいかんして展開・実践されていくのかという「競技性」以前のスポーツ経験や指導者と当事者の社会関係形成のプロセスを社会的に検討することは実践的にも意義のあることと考えられよう。

また、このことは『『当事者の声』の手前にあるものに丁寧に向き合おうとすること…（中略）…さらには、『当事者の声』という形を取るリアリティがある一方で、そうした形を取りえない、あるいは未だ取っていないリアリティ』（星加 2012：26）へ注視することにもつながるだろう。すなわち、「競技性」以前へのアプローチと「アダプテッド・スポーツ」の社会過程の社会的解明を試みるということは、物理的／機能的な個人の属性としての障害をインペアメント（impairment）とし、社会環境／社会

制度に起因する社会的な不利益をディスアビリティ (disability) ととらえ区別する障害学的な視点においても重要な示唆をもたらすことになる。なぜなら、障害者に関係する人びとがつくりだす disability とそれに起因する impairment という視点の両者を包含する視座を提供することになると考えられるからである。

したがって、本稿は次のような含意のもと、展開される。

〈障害者〉の外部に見えてくるもう一つの障害の主体が、障害者の身内や友人、あるいは支援者といった関係者である。障害者の関係者は、われわれがもし不利を障害に特有の主観的経験として捉えるのであれば不利や障害とはそもそも無縁の存在であると言えよう。しかし、これはわれわれの日常的な感覚とは異なるように思われる。というのもわれわれはむしろ、関係者を障害に関わる何らかの不利を共に経験する者として捉えているように思われる。(坂原・佐藤 2011: 377)

本稿は、上記の視点のもと「障害の関係者」たる指導員たちが「待つ」という実践に開かれる社会過程を明らかにすることで「競技性」以前の障害者スポーツのひとつである障害者水泳の指導員たちのリアリティを析出していく。

3. 「待つ」という実践的行為が要請される場面とその実際

前節では、障害者水泳を「アダプテッド・スポーツ」にしていくプロセスにおいて見いだされる指導員の「待つ」という実践的行為に焦点をあてる意義を確認してきた。ここでは、「待つ」という実践的行為に内包する問題点について検討をしていくことからはじめ、障害者水泳の指導員に要請される「待つ」という実践的行為がいかなるものかを福祉場面における介助実践を手掛かりに考察していくこととしたい。

鷺田清一は、臨床哲学・倫理学の立場から「待つ」という営みについて、「たしかに『応え』のないところでは関係は起こらない。能動／受動という押し引きが起こらない。〈待つ〉という行為は、そうした『応え』の保証がないところで、それでも一方が関係を願いつつ、あるいは信じつつ、それを保持しようとするところに生まれる」（鷺田 2006：15）のものであると主張する。この「応え」の保証がないという側面については、重度の知的障害を有する生徒たちを指導する指導員たちが直面する困難にも見いだすことのできる視点である。

また、上記にくわえて鷺田は、「なんの『応え』もないままそれでも『応え』を待つということ、それはその『応え』をいつか受け容れるものとして、それまで身を開いたままにしておくということである。…（中略）…すると〈待つ〉というのは、時間を駆ることはしないが、しかしただちに流れるままにまかせるというのでもないような身がまえだ」（鷺田 2006：15-16）とも指摘している。

重度の知的障害を有する生徒たちは、指導のなかでさまざまな事柄を指導員たちに要求してくる。その意味や意図について、指導員が確固たる確信をもって理解することは困難である。だからこそ、鷺田の指摘する「身がまえ」が必要になるのだろう。おもに、指導員たちは生徒たちが投げかけてくる「確認」や「準備」、「要請」に応えつつも、指導のタイミングを押し量りながら、その適切なタイミングを「待つ」ことで水泳指導を組織化しようとしているが、その指導内容が適切な対応になっているか否か判断ができない状況に置かれているのであり、その意味では「身がまえ」することもままならないのかもしれない。

では、そうした困難状況を打破するために当事者に「ニーズ」を直接訊ねる方略が指導員たちに採用されることになるが、重度の知的障害を有する生徒たちは言語的なコミュニケーションによる明確な形式での意思疎通が困難な状況にある以上、指導が可能になるまで「待つ」ことが要請される状況にある。この困難について、身体障害者や知的障害者の地域での自

立生活支援に関わってきた末永弘が、「つまり、結論としては、利用者に安易に聞いて(質問して)はいけないということです。まず普段から言葉だけに頼らないコミュニケーションを取るようにすること。利用者を理解しようと思うならば、まず介護者である自分がどういう人であるかをちゃんとアピールして自分に興味を持ってもらうように努力すること。そして自分が利用者に影響を与えることを恐れないこと。腰が引けた位置で利用者に関わっている介護者は、利用者から『意味がよくわからない人』というふうに見られてしまい、それがコミュニケーションの最大の妨げになってしまう」(末永 2008:203)と指摘するように、「言葉だけに頼らないコミュニケーション」として「待つ」という実践的行為の要請される場面が「競技性」以前の障害者水泳の実践場面におけるリアリティにもとめられることになると考えられる。

また、当事者に「ニーズ」を直接訊ねさえすれば、適切な支援や介助が完遂されるかといえばそうではない。介助を必要とする者が何かしらの「ニーズ」を自ら表明するまで「待つ」というスタンスは支援や介助の「過剰」を意識すれば無難な方略であるし、むしろこのようなスタンスこそが支援や介助を必要とする者への適切な態度といえるかもしれない。しかしながら、「ニーズ」を読み取って欲しいと考えているかどうかですら判断が困難なことも介助関係においては見受けられることを寺本晃久(2008)が次のように表現している。

けれども一方で、「聞く」ことは、「答えを迫る」という行為でもある。聞かれると答えなければならぬが、何かを常にしなければならぬのではなく、また判断するためには時間がかかるかもしれない。そこで「待つ」ということもある。

ただし、聞くにしろ待つにしろ、やはりあらかじめ本人の側に確固とした意思が前提にあり、それを指示し、介助が行われる、という形ではある。けれども意思や指示をどうとらえるかが問題となることが

ある。（寺本 2008：164）

つまり、上記から見出される事柄は当事者に「ニーズ」を直接訊ねさえすれば適切に「待つ」ことができ、適切な支援や介助へと関係性が開かれていくかといえはそうとも言い切れないということである。さらに問題は、「訊ねる」ことの後（ないし前）に「意思や指示をどうとらえるか」という段階が待ち受けているということであり、ここにこそ関係のなかで「待つ」ということの実践的意義や介助や支援を必要とする者の意志を尊重することの意味が内包されていると考えられる。寺本は次のように指摘する。

わからないことを直ちにわかるものにするのではなくやりすごしたり、こだわりや不安をなくすのではなくつきあったり、その人なりのタイミングや手順に身をまかせたりすることで、介助者は、当事者のもつ流れを介助者自身に「身体化していく」ことがありうるのだと思う。介助者は時に何かするのでもなく空気のようにそこにいて、時に距離を置いたり縮めたりしながら、常を感じている。

「その人の固有の流れ」を常を感じていることが、まず前提にあるのだと思う。単に「できないこと」や「指示」だけに対応してはいざ必要なときに介助にならない。「できないこと」はそう容易く解決できなかつたりする。そうではなく、「何かをする」というよりも、ひたすら感じていることが、まず必要な仕事なのではないか（寺本 2008：181）

このように、当事者に「ニーズ」を直接訊ねることの前後にある「意思や指示をどうとらえるか」という段階において介助者に要請されるスタンスは、「その人の固有の流れ」を感じることであるという。対象となる支援や介助の必要な者と関係性を育むことを通じ、こだわりや不安につきあ

うことでその人なりのタイミングや手順を共に経験することが「その人の固有の流れ」を感じることでありといえるだろう。

いわば、「その人の固有の流れ」を感じることは、『やるべきこと』は『一緒につくってゆく』と言ったほうがよいかもしれない。…(中略)…つまり介助は、まずは『待てるようになる』プロセスとして経験されることに大きな意義がある。しかし、肝心なのはそこからだ(前田 2011b: 64-65)ということに支援者や介助者が気づくことであるといいかえることもできよう。このような実践的な意味における「その人の固有の流れ」を感じることの契機を経ることで、支援者や介助者の「待つ」は適切性を帯びる契機に開かれていくと考えられる。

以上、本節では、「待つ」という実践的行為が要請される場面とその実際について、おもに福祉場面における介助実践の概観をとおして考察してきた。そこから見いだされたのは、①当事者に「ニーズ」を直接訊ねさえすれば適切な支援／介助が完遂されるわけではなく、②「意思」や「指示」をいかなるものとしてとらえていくのが重要であること、③支援者や介助者が対象者の「意思」や「指示」をとらえていく際には「その人固有の流れ」を感じることで、④その際に「やるべきことを一緒につくる」というスタンスが要請されることが確認された。

ここで指摘された「待てるようになる」ところからはじめられる関係性の契機は、重度の知的障害を有する当事者が利用する障害者水泳の場面においても非常に重要な指摘であるといえる。「言葉だけに頼らないコミュニケーション」として「待つ」という実践的行為の要請される場面が「競技性」以前の障害者水泳の実践場面におけるリアリティのひとつであり、なおかつ「待つ」ことで「やるべきことを一緒につくる」というスタンスがもとめられる状況こそが本稿が焦点をあてる「競技性」以前の障害者水泳でいかに展開されているか、このことを次節からの事例検討とおして確認していくこととしたい。

4. 障害者水泳の指導場面における「待つ」とはいかなることか⁴⁾

4-1 【事例Ⅰ】生徒Aの「問題行動」における「待つ」

生徒A（自閉症当事者／調査当時36歳／男性）は、指導中、たびたびプールから飛び出し、その後、シャワー室の電灯を点けたり消したりする行動を見せたかと思うと急に走り出し、プールサイドに備えつけられている補助用具が収められた棚をしきりに整理し始め、なかなかプールに戻れないことが問題とされていた（2016年9月4日：ミーティング資料より）。このことをきっかけに指導員たちは安全面も含め⁵⁾、生徒の親と話し合いの場を設けつつ対応に迫られていた。

この生徒Aのプールから飛び出し、なかなかプールに戻ってきたくないという事実は、指導員たちにとっては本来業務として水泳指導を実施することができないことを意味し、自らの職務を全うできないだけでなく観覧席から指導を見守る生徒の家族成員からの印象も害することにつながる。こうした事態を回避するべく、指導員たちは生徒Aの「問題行動」の理由を再検討する契機に開かれていく。詳細な生徒Aの「問題行動」の一例は次の通りである。

生徒Aは、シャワー室の電灯を点けたり消したりしている。今日は、もともと男性側のシャワー室の電灯が点いており、女性側のシャワー室の電灯が消えていた。どうやら生徒Aは、どちらか一方だけの電灯が点いていることを気にかけていたらしく、男性側・女性側の両方が消えている状態と点いている状態とを見比べているようだった。事実、双方のシャワー室の電灯を消し、そのことを確認した後に補助用具が収納されている棚へと歩みを進め、棚の上段に収められているサイズが大きな青色のビート板⁶⁾と下段に収め

られている緑色のビート板を入れ替える整理作業に没頭し始めた。

(2016年9月11日：フィールドノーツより抜粋)

上記は生徒Aの「問題行動」のなかでも典型的なものであり、その他にもプールサイドに配置されているさまざまな物品の「角度」を修正していく行動も見受けられている。この「問題行動」のいくつかは常態化しており、生徒Aが「そのモードにはいったら」(2016年9月11日：ミーティング資料より)しばらく静観して納得するのを「待つ」ことが指導員間で確認されていた。なかには指導員から生徒Aにたいして電灯のチェックを促したり、指導前に補助用具の収められた棚へと自ら連れていき先に整理作業をさせたりして、生徒Aが指導に集中しやすい環境の事前整備を試みていたりもした(2016年9月18日：フィールドノーツより)。

上記の指導員たちの試みは、この生徒Aの「問題行動」を本来の意味での「問題」とは位置づけず、「自閉症」特有の「こだわり」行動ととらえて水泳指導へ再び意識が向くのを「待つ」実践を展開しているものと考えられる。このことについて、理論社会学の立場から社会学的発想と「自閉症」の世界との交差点を探る試みを展開している竹中均は、「自閉症」の当事者たちが「感じ取っているらしい秩序」(竹中 2008: 30)があることを次のように指摘している。

＜普通の＞人たちは、自前で社会秩序を一から創らなくても、すでに存在するが目には見えない社会的秩序によって安心感を抱きながら生活していきます。ところが自閉症の子どもたちは、手持ちの素材だけ使って自前の秩序感を作り出さねばなりません。ミニカーがそのための素材となりうるのです。自閉症の子どもたちは、目に見えるミニカーの整列から、幾何学的とも言える安定した秩序を感じ取り、＜普通の＞人々とともに生きる日常生活の不安を軽減しようとしているの

かもしれません。もしそうであるならば、ミニカーの列を少しでも乱されたりすれば、それは一大事です。それはちょうど、社会秩序の根幹を揺るがす種類の犯罪が、直接の被害者ではない世間の強い反感を買うのと同じことかもしれません。（竹中 2008：30-31）

このように、指導員たちは生徒 A が「感じ取っているらしい秩序」に折り合いをつけるまで「待つ」ことで指導をうまく組織化しようと試みている。この意味において、「自閉症」の世界に生きている生徒 A の「問題行動」は「問題」ではなく、「泳ぐこと」に必要な事柄と受け止められ、上記の世界観を考慮したうえで「こだわり」の状態が落ち着くのを「待つ」という実践が障害者水泳における指導員に要請されることになるのである。

4-2 【事例Ⅱ】生徒 B の「確認行動」における「待つ」

生徒 B（自閉症当事者／調査当時 38 歳／男性）は、先の事例の生徒 A のようにプールから飛び出すような行動には移らないが、プール内における別のモノに「感じ取っているらしい秩序」を見いだしている。

プールには、6つのコースが設置されており、各コースがコースロープで仕切られている。そのコースロープはスタート地点から 5m 部分まで青色で着色されている。そして、それ以降は黄色に着色され、12.5m 地点の目印として部分的に赤色となり、すぐに黄色に戻るデザインになっている。さらに、25m 地点の手前 5m 地点で青色に再度切り替わる。生徒 B はこのコースロープの色の切り替わりに敏感に反応し、「今、何 m 泳いだ？」と指導中に確認をしてくる生徒である。その「確認行動」の一例は次のとおりである。

生徒 B は、平泳ぎの練習の際に頻繁に何 m 泳いだのかを確認してくる。とくに、12.5m 地点にあるコースロープの赤色の部分で立ち止まり「今、半分？」と訊ねてくる。こちらが「そうだね、今、ちょうど半分だね」と返すと「ここだけ違うよ」と少し困った表情で隣のコースのコースロープを見渡す。「あっちも半分？」と言いながら隣のコースに移動して、自分がもともと泳いでいたコースのコースロープと同じ部分に赤色の部分があることを確認する。その後、何かを悟ったかの表情で笑みを浮かべながらもとのコースに戻ってくる。

(2014 年 9 月 14 日：フィールドノーツより抜粋)

生徒 B は、このように隣のコースのコースロープの 12.5m 地点の色の変化を実際に確認することで折り合いをつけ、再び泳ぎ始める。先の生徒 A の事例では、プールサイドのシャワー室の電灯が「点灯／消灯」のどちらか一方に「揃っていないこと」に秩序を見いだせなくなり、プールを飛び出していたのにたいし、生徒 B は隣のコースロープと自身の泳いでいるコースのコースロープが「同じであること」に納得し、泳ぐことを再開し始めるのである。このように、生徒ごとに「感じ取っているらしい秩序」は異なる。先にも提示した竹中は、自閉症の先駆的な研究を展開しているローナ・ウィングの「三つ組の障害」⁷⁾を紹介しながら次のように指摘する。

想像力の障害は、自閉症の人特有の「こだわり」の問題と結びついています。子どもの場合、こだわり行動の典型例として、好きなミニカーを整然と並べる行動がよく取り上げられます。ミニカー遊びは、＜普通の＞子どもにとってもごく普通ですが、自閉症の子どもたちの場合、同じミニカー遊びでも独特の遊び方をする場合があります。多数のミニカーを整然と一列に並べて楽しんだり、ひっくり返してタイ

ヤを回して遊んだりするというやり方です。もちろん<普通の>子どもも、ミニカーを並べて遊ぶことはあります。ただしそれは駐車場に並ぶ車のつもりだったり、何かの目的で集合した場面だったり、多かれ少なかれ社会的な意味合いや、物語的要素を伴っている場合が多いはずです。そのような意味合いは抜きに、数ミリのずれもなくぴったりと整列させて、整列そのものを純粋に追及することはあまりなさそうです。ところが自閉症の子どもたちは、そのような純粋な遊び方をします。タイヤは、走るための単なる部品ではなく、きらきら回転するそれ自体美しい物体なのです。（竹中 2008：29）

つまり、生徒 B は「純粋な遊び方」の一環として、コースロープの確認をしているものと考えられる⁸⁾。指導員たちは、生徒 B が「感じ取っているらしい秩序」を考慮に入れ、同じコースロープで分けられたコースの中で泳ぐことを確認するまで「待つ」ことで水泳指導をうまく組織化しようとする。時にはその確認行動は、6つのコースすべてに及ぶこともあるが指導員たちはそれが終わるまで急かしたりせずに生徒 B と一緒に確認行動に同伴する。

4-3 【事例Ⅲ】生徒 C の「要請行動」における「待つ」

次の事例は、生徒 C（自閉症当事者／調査当時 38 歳／男性）による「要請行動」に関するものである。生徒 C は日頃から「几帳面であること」が確認されている。例えば、指導が始まる前に体操場で準備体操が行われるのだが、体操が始まっていたとしても自らのタオルの四隅をしっかりと揃え、きれいに折りたたんでから体操に参加する⁹⁾。また、準備体操が一通り終わると、出欠確認のために指導員の代表が生徒一人ひとりの名前を呼んで点呼を取り始めるのだが、その際、生徒 C はその場で立ち上がり、点呼を取る指導員に歩み寄っていく。そして、指導員が持っているボールペンを手に取り、自身の出欠が記入されるマス指さしながら、丸印を出

席簿に記入するのである(2014年11月9日:フィールドノーツより)。

このように、「几帳面」な性格をもつ生徒Cは、指導が終わり、シャワーを浴びる前とシャワーを浴びた後にいつも決まった「要請」を指導員にしてくる。その「要請行動」とは次のようなものである。

生徒Cは、指導後シャワーを浴びる前に必ず整然と並べられているビート板置き場の棚の前でしばらく佇む。ビート板が並べられている棚をしばらく見つめた後、小さなゴミを見つけ、指導員にゴミ箱に入れるよう「要請」してくる。その後、またしばらく棚を見つめ、少しでもビート板の並び方に「ズレ」があるとそれを指さし、指導員に直すよう「要請」する。指導員によるビート板の再整理がなされなければ、次の行動には移らない。その後、シャワーを浴び、身体を拭く。ここでは何も「こだわり」行動は見られない。しかし、プールのある階からサウナ室のある階へと至る階段室に入る直前の「扉」の前で再び歩みを止める。そこで、「開けるの」と一言つぶやく。指導員がそれに合わせて「扉」を開けると、今度は「閉めるの」と一言。それに合わせて指導員は「扉」を閉める。その後、何事もなかったように自ら「扉」を開けてサウナ室へと向かっていく。

(2014年11月16日:フィールドノーツより抜粋)

上記のように、生徒Cはさまざまな「こだわり」行動にもその「几帳面さ」を呈示し、指導員たちに自らが見つけたゴミをゴミ箱へと捨てさせ、階段室の手前の「扉」の開け閉めを「やらせること」で、自らの行動に折り合いをつけていっていることがわかる。とくに、階段室前の「扉」の開け閉めについては、かなりの「こだわり」を見せる。例えば、生徒Cの「要請行動」の意味をあまり熟知していない指導員がCをサウナ室に誘導する際、先の「開け閉め」に関する一連の発話の意味を理解することができ

ず、サウナ室への移動を急がせようとしてしまえば、断固としてその場を動かない姿勢を貫くのである（2014年11月16日：フィールドノーツより）。

この「扉」の開け閉めについては、あらかじめ知ってしまえば何のことはない。生徒Cについての「あたりまえ」の事柄として受け止め、むしろ積極的に指導員の方から「開けるの？」と発話を「待つ」ことなしに尋ね、生徒Cからの「開けるの」を引き出す。それと同時に「扉」を開け、「閉めるの」という発話の直後に「扉」を閉めさえすればよいのである。つまり、この「要請行動」を指導員がいか「あたりまえ」のこととして受け止め、生徒Cの「こだわり」に寄り添い、「待つ」ことや積極的に発話をうながすことができるのか。このことが、生徒Cとの関係性においては非常に重要になってくるのである。

以上、本節では障害者水泳の場面における「待つ」という営みを記述してきた。【事例Ⅰ】においては、生徒Aの「問題行動」に寄り添い、静観して納得するのを「待つ」ことで水泳指導をうまく組織化していた。また、【事例Ⅱ】の生徒Bによる「確認行動」は、隣のコースロープと自身の泳いでいるコースのコースロープが「同じであること」に納得し、指導に戻るための「準備」として意味づけられていたと考えられよう。いわば、「感じ取っているらしい秩序」にしたがって「待つ」ことで生徒の一連の行動の「流れ」を熟知し、水泳指導をうまく組織化していたのである。つづく、【事例Ⅲ】においては、生徒Cによる「要請行動」とその「几帳面さ」にふれながら、要請通りに指導員が行動することによって、自然に次の行動へと移行していくプロセスが見いだされた。

以上の事例より見いだされた「競技性」以前の障害者水泳の場面で要請される「待つ」ことに内包される事柄は何か。次節では、このことに焦点をあてながら本稿の結論を提示することとしたい。

5. 「待つ」ことで障害者水泳を「アダプテッド・スポーツ」 にしていく

これまで筆者が水泳指導に従事してきた経験をもとに、障害の当事者との関係性のなかで指導員たちがいかにして「待つ」という実践的行為を遂行してきたのかを記述してきた。その事例検討の結果を3節で確認した①当事者に「ニーズ」を直接訊ねさえすれば適切な支援／介助が完遂されるわけではなく、②「意思」や「指示」をいかなるものとしてとらえていくのが重要であること、③支援者や介助者が対象者の「意思」や「指示」をとらえていく際には「その人固有の流れ」を感じることを、④その際に「やるべきことを一緒につくる」というスタンスが要請されることの4点から位置づけていくことにしよう。

まず、①および②に関する事柄についてであるが、【事例Ⅰ】では、「ニーズ」を直接訊ねることはないまでも、生徒Aの「意思」をいかなるものとしてとらえていくのかを判断するための実践的行為として「待つ」ことが試みられていたといえる。また、【事例Ⅱ】においては、「今、半分」という生徒Bの発話がなされることから「ニーズ」の直接的な表明を指導員たちが経験することにはなるが、それで適切な水泳指導が展開できるとは限らず、生徒Bが泳いでいるコースのコースロープと隣のコースロープとが「同じであること」を確認する「意思」のもと、「待つ」ことに開かれていた。くわえて、【事例Ⅲ】では階段室の「扉」を開けることを要請してくる生徒Cの直接的な「ニーズ」の表面にもとづいて、その「扉」を開けたとしても「閉めるの」というさらなる「ニーズ」の表明がなされるわけであり、訊ねたとしても支援／介助が完遂されず生徒Cの「指示」をいかなるものか判断するために「待つ」ことが要請されている事例であると考えられよう。また、この①と②の観点からは、3節で検討した前田(2011b: 64-65)が指摘するように「待てるようになる」ところからはじめられる関係性として3つの事例を位置づけることも可能であろう。

次に③と④の観点についてであるが、【事例Ⅰ】からはシャワー室の電灯の点灯／消灯の有無や、どちらかが点灯し、どちらかが消灯しているといった「揃っていないこと」によって、生徒Aが「感じ取っているらしい秩序」を経験することができない状況に陥っているという「その人固有の流れ」を指導員たちが読み取っている。また、「モードにはいったら」しばらく静観して納得するのを「待つ」という営みこそ、「やるべきことを一緒につくる」というスタンスを実践しているものとして位置づけられよう。他方、【事例Ⅱ】における「その人固有の流れ」や「やるべきことを一緒につくる」という観点は、先の【事例Ⅰ】における生徒Aの「感じ取っているらしい秩序」の喪失という場面と対照的にどのコースロープも「同じであること」の確認という「その人固有の流れ」を尊重し、生徒Bがそのことを確認し終わるまで「待つ」ことで「やるべきことを一緒につくる」ことを試みていたと位置づけることができる。さらに、【事例Ⅲ】では、積極的に指導員の側から扉を開けることを生徒Cに求め、「開けるの」という発話を引き出す試みも展開されていた。このことから「その人固有の流れ」のなかで「待つ」ことを生徒Cに先立ってうながしている事例であるととらえることが可能であり、まさに「やるべきことを一緒につくる」ことを「待つ」ことで実践していたものと考えられる。

以上のように、各事例において、当事者に「ニーズ」を直接訊ねさえすれば適切な支援／介助が完遂されるわけではなく、「意思」や「指示」をいかなるものとしてとらえていくのが重要であること、支援者や介助者が対象者の「意思」や「指示」をとらえていく際には「その人固有の流れ」を感じ、その際に「やるべきことを一緒につくる」というスタンスが要請されていた。このプロセスこそが障害者水泳というスポーツを「アダプテッド・スポーツ」にしていく社会過程ではないだろうか。先に示したように、「アダプテッド・スポーツ」で最も重要視されている理念である「アダプテッド・フィジカル・アクティビティ」の考えは、自らの身体をスポーツに合わせるのではなく、スポーツ自体のルールや用具、環境などを競技者の「実

態」に合わせていくものであった。この「実態」に合わせるプロセスこそ、「その人固有の流れ」を感じるために「待てるようになる」ことであり、なおかつ、当事者に寄り添いながら「やるべきことを一緒につくる」というスタンスによって可能になる立場性ではないだろうか。

以上のように、障害者水泳で展開されている「待つ」という実践は、「支援者や介助者は、障害者が自己決定できない場合があると言い立てる前に、『どこまで自分に当事者のメッセージを受けとる能力が育ってきたか』をつねに問うべきであろう」(中西・上野 2003:41)という、困難を抱える他者たちと共に在る障害の「関係者」の側の問題であるといえる。いわば、彼らの「こだわり」に身を委ね、「その人なりのタイミングや手順に身をまかせたりすること」(寺本 2008:181)で重度の「知的障害」の当事者と共に在るということを「感じる」ことが「関係者」には不可欠なのである。

ただし、急いで付け加えなければならないのは、指導員たちが展開する「待つ」という実践的行為にはある種のパターンリズムが内包されるという事柄である。このことについて、重度の知的障害者の施設職員として従事する夏目尚(2012:207)は、「私は、最初は施設にいる彼／彼女らが怖かった」としながら、「しかし、異常に見えた彼／彼女らの人物像も、一緒に過ごした時間と育んできた関係の中で、『柔らかくやさしいまなざし』による気づきの中で、より多様なものへ、もっと『人間的な』ものへと更新」されうる可能性があることとして、次のように論じている。

そこには、主体と主体があってそこから関係が始まるというのではなく、関係の構築のあとに、あるいは構築と同時に並行で、たまさかに彼／彼女らの、個性や主体性が浮かび上がってくる。自己決定や選択は、ことばで前もって確認してからというよりも、何となく、されてしまっている。それは職員の推測によるものなので、その意味では主体的選択ではなく押しつけ、パターンリズム(原文ママ)なのかも知れない。でもそれは、職員が利用者に対して権力を行使するためのもの

のではなく、ことばなきことばを聴き取るための、配慮である。（夏目 2012：207-208）

したがって、障害者水泳という場面における「待つ」実践によって裏打ちされる水泳指導はいかなる根拠によってパターンリズムを回避し、「ことばなきことばを聴き取るための配慮」として位置づけられうるのであろうか。今後は、このことを検討することによって福祉施設以外の場面における「健常者」と「重度知的障害者」との関係性ととともに、障害者水泳を「アダプテッド・スポーツ」にしていく社会過程や、「競技性」を重視したアスリート中心のリアリティが析出されていく傾向に対置される、「競技性」以前の領域についてより深く考究していくこととしたい。

付記

本稿は、2018年7月7日（土）に実施された武蔵社会学会（2018年度年次大会）で発表した「障害者水泳におけるアダプテッド・スポーツの側面ケアの学びを通じた社会関係形成」をもとに、内容を大幅に改訂し、いくつかの事例を新たなものに入れ替えて執筆した。

註

- 1) 同協会に公認されている障害者スポーツ指導者の資格取得は、(1) 同協会が開催する指導員養成講習会、(2) 協会の指導で地方公共団体等が実施する指導員養成講習会、(3) 協会が認定する学校等での一定の課程の修了を経て同協会に資格申請を行うことで可能となっている。初級スポーツ指導員には、年齢制限が18歳以上であること以外に特段の制限は課されておらず資格取得のハードルは低いが、中級スポーツ指導員を取得するには2年以上の指導経験と都道府県レベルにおいて障害者スポーツ指導を行う必要がある。また、上級スポーツ指導員ともなれば中級スポーツ指導員として3年以上の指導経験に加え、指導者に対する都道府県ブロックにおける指導、障害者スポーツ指導における専門的知識と高度な指導技術を有することが条件となっている。

スポーツコーチ資格に至っては、中級スポーツ指導員または上級スポーツ指導員として、特定競技の専門的技術の指導と活動組織の育成や指導を行う者とされている。こうした協会による養成・研修事業の目的には、(1) 障害者の特性に応じた指導体制を確立すること、(2) 指導者の資質と指導力の向上を図ること、(3) 指導者の位置づけと社会的信頼を確立すること、(4) 指導者の組織的連携と指導活動の促進を行うことが掲げられている。

- 2) アダプテッド・スポーツとは、①障害者スポーツという特殊なスポーツが存在しているわけではなく、②その担い手は「障害者」に限定されるわけではないこと、そして、③用具やルールを「障害」の実態に合わせていくスポーツ実践を指す。また、学齢や成長にともなう身長の違いを考慮して中学期と高校期のバスケットボールのゴールやバレーボールのネットの高さを変えていくことと同等の措置が講じられたスポーツもそれに含まれる。なお、こうしたアダプテッド・スポーツには5つの基本理念が想定されている。それぞれ、(1) アダプテッド・フィジカル・アクティビティ (Adapted Physical Activity)、(2) 人間第一主義 (People First)、(3) 統合 (Inclusion)、(4) 個人的成長への注目、(5) エンパワメントの5つである。
- 3) <https://www.para-athlete.tokyo/html/jigyuu/index.html> (2020年10月16日閲覧確認)を参照のこと。なお、本事業の後援は公益財団法人「日本障がい者スポーツ協会日本パラリンピック委員会」であることも付記しておく。
- 4) 本稿における「事例」は、おもに筆者が「はたらきながらしらべる」ことで体験した出来事をおもなデータとしている。この「はたらきながらしらべる」ことの意義については、前田(2011a:14)が都合良くも手前勝手な方法としながらも「わたしはわたしの役割や居場所を確保しながら、現場からはあくまでも『働き手』として必要とされながら、なおかつ現場の様子を知ることができる」ものとして積極的に受けとめられている。本稿もこの態度で実査を行ったが、その問題点とともにその他の調査フィールドへの応用可能性や限界については相良(2012)を参照されたい。また、本稿における調査は、都内某所にあるスイミングクラブの障害者コースで実施され、日曜日の10:30～11:30(軽度)／12:00～13:00(重度)の2つのコースの参与観察を中心に2014年4月から2016年10月／2018年4月から2020年2月にかけてフィールドノーツへの記述やインタビュー調査を断続的に行ってきた。なお、当該スイミングスクールでは、家族成員が観覧席から指導場面を注視することができる状況にあり、自閉症児者・ダウン症児者・脳障害児者・発達障害児者38名が在籍し(2020年2月時点)、10名の指導員(水泳競技出身者8名・体操競技出身者2名〔雇用形態はアルバイトおよびボランティア〕)の体制で指導が実施されている。なお、以下は付言となるが、2020年4月、新型コロナ

ウィルスの影響で当該障害者コースの閉鎖が経営者の判断によって決定された。その理由は、当該スイミングスクールに通う障害の当事者たちが自らの意志で自身の体調の変調を訴えることができない以上、新型コロナウイルスの蔓延を未然に防ぐことができない可能性があること、それに関連して館内の衛生管理や従業員の安全面を考慮した「やむを得ない措置」とされている。いわば、新型コロナウイルスの蔓延という外部環境の変化にともなって、障害の当事者たちの「競技性」以前のスポーツ実践の社会的機会が奪われてしまった状況にあることを付記しておく。

- 5) 現場では、プールサイドを走る行為について生徒たちに厳しく指導をしている。それは、思わぬ転倒によって怪我をしてしまうリスクや生徒たちのプールでの経験が「嫌な想い」になってしまわないようにするために講じられている（2016年9月11日：フィールドノーツより）。
- 6) ビート板とは、発泡スチロール製の板上の浮き具のことであり、泳法取得のうち足の動きに特化した指導を実施する際に用いられる。体格の大きな生徒には大きな青色のビート板が使用され、小さな生徒には小さな緑色のビート板が使用される。
- 7) 「三つ組の障害」とは、①社会的相互交渉の障害、②コミュニケーションの障害、③想像力の障害のことであり、それぞれ以下のような事柄が報告されている。「社会的相互交渉の障害」には、おもに対人関係の困難さが指摘されており、具体的には目を合わせようとしない、表情が乏しい、相手の気持ちを読み取りにくい、場の状況や雰囲気がかみにくいといった事柄が見いだされている。また、「コミュニケーションの障害」とは、呼びかけに反応しなかったりすることや、言葉ではなく身振りや手振りによる欲求の呈示や「オウム返し」が見受けられることが報告されている。最後の「想像力の障害」とは、例えば、「自閉症」の子どもは「ごっこ遊び」をしないことが報告されているが、「ごっこ遊び」における自分ではない何かに仮にでもなりきってその「役割」を遂行することが困難である、というものである。こうした具体的な「障害」の複合した状態を「自閉症」と位置づけているのがウィングの主張する「三つ組の障害」という議論の特徴である（Wing 1996=1998：122-137）。
- 8) 事実、月に一度実施されるコースロープをすべて取り払って行われる「遊び」の時間では、コースロープの無いプールのなかにとどまっていることができず、プールサイドにまとめられたコースロープの所に歩み寄り、12.5m部分の赤色の箇所をすべてのコースロープで確認していた（2014年9月28日：フィールドノーツ）。
- 9) また、生徒Cは準備体操が終わり、プールのある階に移動した後、タオルをいつも決まった「所定の位置」である手すりにきれいに前後の幅を整えたう

えてかけ、その後、手のひらと手のひらをこねるようなしぐさをしてからシャワーを浴びる行動に移る(2014年11月2日:フィールドノーツより)。

参考文献

- 藤田紀昭, 2008, 『障害者スポーツの世界 アダプテッド・スポーツとは何か』角川学芸出版
- 星加良司, 2012, 「当事者をめぐる揺らぎ—『当事者主権』を再考する」『支援』Vol.2: 10-28
- 公益財団法人日本障害者スポーツ協会編, 2013, 『障害者スポーツ指導教本 初級・中級<改訂版>』ぎょうせい
- 前田拓也, 2011a, 「はたらきながらしらべる—障害者介助の『現場』を調査することの『困難』をめぐって—」『調査と社会』第6号, 12-18
- 前田拓也, 2011b, 「『待つ人』になる—身体障害者の介助と時間」『支援』編集委員会編『支援』Vol.1, 生活書院 56-67.
- 中西正司・上野千鶴子, 2003, 『当事者主権』岩波書店.
- 夏目尚, 2012, 「脱能力主義, 脱近代, 脱主体の思想を一重度知的障害者の施設職員として障害学に期待する」堀正嗣編『共生の障害学 排除と隔離を超えて』明石書店, 198-209
- 社団法人日本体育学会, 2006, 『最新スポーツ科学事典』平凡社
- 高橋明, 2004, 『障害者とスポーツ』岩波新書
- 寺本晃久, 2008, 「意思を尊重する, とは一ある『支援』論」寺本晃久・岡部耕典・末永弘・岩橋誠治編『良い支援?—知的障害/自閉の人たちの自立生活と支援』生活書院, 161-183.
- 陶山哲夫, 2006, 「障害者スポーツの最近の動向」『理学療法科学』21巻1号, 99-106.
- 奥田邦晴, 1990, 「新しい水中運動療法— dero swimming の紹介—」『作業療法ジャーナル』24巻9号, 698-700.
- 奥田邦晴, 2004, 「障害者とアクア・スポーツ」矢部京之助・草野勝彦・中田英雄編『アダプテッド・スポーツの科学—障害者・高齢者のスポーツ実践のための理論—』市村出版, 198-200
- 坂原樹麗・佐藤崇, 2011, 「『障害を定義する』ということ」松井彰彦・川島聡・長瀬修編著『障害を問い直す』東洋経済新報社, 349-380
- 相良翔, 2012, 「更生保護施設で『はたらきながらしらべる』—その意義と留意点—」『上智大学社会学論集』第36号, 67-83
- 末永弘, 2008, 「当事者に聞いてはいけない—介護者の立ち位置について」寺本晃久・

岡部耕典・末永弘・岩橋誠治編『良い支援？—知的障害／自閉の人たちの自立生活と支援』生活書院，184-222.

竹中均，2008，『自閉症の社会学 もう一つのコミュニケーション論』世界思想社

鷺田清一，2006，『「待つ」ということ』角川選書

Wing, L., 1996, *The Autistic Spectrum A guide for parents and professionals*, Constable and Company Limited. (=久保絃章・佐々木正美・清水康夫監訳，1998，『自閉症スペクトル 親と専門家のためのガイドブック』東京書籍)