

特別支援教育における 実践と支援の基盤についての一考察

— 障害のある子とその保護者の 「思いに寄り添う」ということについて —

栗原輝雄

要旨

子どもとその保護者の「思いに寄り添う」ことは特別支援教育における実践・支援にとっても不可欠な基盤であるという認識のもとに、この「思いに寄り添う」ということをどのようにとらえるか、そしてまた、それをどのように実践・支援に反映させていったら、特別支援教育を障害のある子とその保護者の立場に立ったよりいっそう確かなものとしていくことができるかについて考察することを目的とした。関連する事柄や先行諸研究、筆者自身の経験・観察等を通して検討した。その結果、①障害のある子とその保護者の「思い」は、どの人もが共通にもつ人間としての「願い」そのものであると受けとめることが適切であり、教師や支援者はそれをしっかりとみずからのこころに写し取りつつ日々の実践や支援に取り組んでいくことがさらに強く求められていること、②「寄り添う」かたちはいろいろあるが、「支え・支えられる」かたちの「寄り添う」視点が特に重要であること、等が明らかになったように思われる。特別支援教育に携わる教師や支援者は、以上のような観点に立ちつつ、みずからの実践・支援の基盤を改めて見つめなおしていただくことを求められているように考えられた。

1. 問題および目的

特別支援教育における実践・支援等の基盤として欠かすことのできない大切なもののひとつは、障害のある子とその保護者の「思いに寄り添う」姿勢を教師や支援者等がしっかりとつことである。筆者はこれまでそのように考えてきたし、現在もその考えは変わっていない。その考えの一端を「障害のある子どもと保護者の思いに寄り添う支援をさらにすすめていくために―特別支援教育における実践・支援の基盤を見つめなおす―」という表題で本研究報告書第4号（平成24年3月発行）において報告した。⁽¹⁾

ここでは、特別支援教育に携わる教師が障害のある子どもと保護者の「思いに寄り添う」教育実践・発達支援をさらにすすめていくためには、子ども自身とのコミュニケーション、保護者とのよりよいコミュニケーション・協働、教師同士のコミュニケーション・連携をはかっていくことが重要な基盤となるが、そのさい、

- ①「子どもの『生きる力』を信じ、キャッチし、見守りながら、それが十分に働く環境を用意するよう努めること」。
- ②「教師と保護者とのコミュニケーションが（中略）保護者の心理的安定、そして教師自身の心の安定（中略）にとっても重要な意味も持っていること」に特に留意する必要があること。
- ③そして、これらのことが障害のある子どもと保護者の「思いに寄り添う」実践・支援をすすめていくさい重要な意味を持っていることを深く認識することが大切であること等

が確認された。

上記の諸点は、特別支援教育における実践・支援を障害のある子とその保護者の「思いに寄り添う」方向で今後なお一層すすめていくにあたっての教師や支援者が心に留めておくべき重要な立脚点・基盤を提示してくれていると考えられる。

しかし、障害のある子とその保護者の「思いに寄り添う」実践・支援をどうすすめていくかという研究テーマは余りにも間口が広く、奥行きもきわめて深

いものであるため、今後さらに検討を要するいくつかの大きな課題も残された。

そのひとつが、本論文でテーマとして取り上げた、障害のある子とその保護者の「思いに寄り添う」ということをどのようにとらえていくかということであった。「思いに寄り添う」というこの言葉は、教師をはじめとする支援者の姿勢・態度として、一見、自明とも思われ、特別支援教育に限らず、教育実践や発達支援の場において広く用いられている言葉ではある。とは言うものの、この「思い」という言葉にしても、「寄り添う」という言葉にしても、いざ改めてその意味内容は、と問い返してみると、即座にその答えを見出すことがむずかしいのが実情なのではなかろうか。

教育実践や発達支援において、「思いに寄り添う」ということは重要な姿勢・態度であることはおそらく間違いないことであろうが、用いる以上は少なくとも用いる本人としては一それなりの吟味と視点とを持って使用することが求められるであろう。

こうしたことから、本研究では前回の報告内容⁽²⁾を踏まえつつ、「思いに寄り添う」ということの意味を、いくつかの関連する事柄、筆者自身の経験や観察、先行諸研究等々を手がかりとしながら、改めて吟味・考察を行う。そして、このような作業を通して、障害のある子とその保護者にとってなお一層きめの細かい教育実践・発達支援のあり方についての示唆を得ることを目的とする。

2. 障害のある子とその保護者の「思い」ということについて

障害のある子とその保護者の「思い」ということについて考えるときの留意点として、前回の報告⁽³⁾の中で「障害という部分にのみ目（心）を奪われすぎることなく、一人の人間存在としての子どもとその保護者の『思い』に十分に心を傾けること（中略）を忘れてはならないだろう」と記した。つまりそれは、「一人の人間としてのニーズを根本に据えること」が重要であり、換言すれば「社会の中で自らの人生を豊かに生きていくこと」、「一人の人間として、他のすべての人と同様に『人生に喜びを持ってこの世の中を生きていけること』こそ、その中核部分に据える」ということを大切にしなければならないということであろうと思われる。

このように考えるとき、「思い」とは、第一義的には、どの人もが共通にもつ人間としての「願い」そのもののことであると受けとめることが適切なのではなかろうかと筆者には思われる。⁽⁴⁾ 誰もがもつ人間としての「いろいろな夢」や「積極的な意欲」⁽⁵⁾ でもあると言うこともできよう。

『類語国語辞典』に記されている次のような説明は、上記のようなとらえ方の妥当性を支持してくれているように思われる。つまり、「思い」という言葉には、「願い.」「愛情. 恋する気持ち.」「恨み. 執念.」「気持ち. 感じ. 気分.」などの意味があって、「感情的なことに」用いる傾向があるという説明である。⁽⁶⁾ これらは当然のことながら、人間として、どの人にも共通に当てはまる内容のことであると言える。

この『類語国語辞典』の説明からすると、ここでテーマとしている「思いに寄り添う」という表現は、「気持ちに寄り添う」ということであると言い換えることができる。とすれば、「思いに寄り添う」という姿勢・態度、あるいは関係を考えてとき、そこでもっとも大切になることは、相手の人の「気持ち」を感じ取り、あるいは想像し、それらを深く尊重する努力を強く求められるということであろう。そこにおいてこそ、人の「聴く力」「共感」等が大きな働きをすることになることは、栗原（2012）⁽⁷⁾ で記されている通りである。

障害のある子とその保護者の「思い」に「寄り添う」ということについて考えるとき、上記のように、まず第一には、障害のある子とその保護者それぞれの、一人の人間としての「思い」という点を十分に考慮したうえで「寄り添う」ということについて考えていかなければならない。しかし、そのことを基本としながらも、一方においては、障害のある子と保護者の「思い」は、現実には「障害」と深くかかわったところから生じてくるものも少なからずあるであろうという点にも留意しなければならないであろうと思われる。⁽⁸⁾

『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』⁽⁹⁾ には「障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する」ために「一人一人に応じた指導の充実」が重要であることが指摘されている。「一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援」を受けることによって「障害のある幼児児童生徒が自己のもつ能力や可能性を最

大限に伸ばし、自立し社会参加するために必要な力を培う」ことは障害のある子とその保護者の「願い」であるという認識の上に立ってのことであろう。障害のある子とその保護者の「思い」をよく言い表していると言える。先に述べた、「一人の人間としてのニーズ」のより豊かな充足のために、「障害による学習上又は生活上の困難」を軽減もしくは除去していくための環境の調整・整備という側面も、障害のある子とその保護者にとっては重要な意味をもっているということが示されていると考えてよいと思われる。

これまで述べてきたような点から推察されるように、障害のある子とその保護者の「思い」については、一人の人間としての当然の「思い」という部分と、「障害」と深くかかわったところから現実的に生じてくるとされる「思い」の部分との双方を視野に入れておくべきであろう。この意味では、障害のある子とその保護者の「思い」には広く深いものがありそうだという点を念頭に置きつつ、その「思い」をしっかりと受けとめる姿勢・態度をもつことが教師や支援者には深く求められているように思われる。⁽¹⁰⁾

3. 「寄り添う」ということについて

多少オーバーな言い方かも知れないが、「寄り添う」という言葉ほど教育実践や発達支援などの場で近年よく使われている言葉は他に少ないのではないだろうか、というのが筆者の印象である。「寄り添う」という言葉の中に、多くの人たちはあたたかさややさしさ、親しみ、信頼、安心感、さらには支え、希望といった「情感的な態度」⁽¹¹⁾や「心の安全基地」⁽¹²⁾といったものを想起するのではなからうか。（かく言う筆者もその一人である。）確かに、この「寄り添う」ということは教育実践や発達支援等における教師や支援者のもっとも大切な姿勢・態度（かかわり方）のひとつであると筆者も考えている。⁽¹³⁾

さて、それはそうとして、この「寄り添う」という姿勢・態度（かかわり方）一関係と言ってもよいかもしれない—は、文字にしてみると一見自明のようにはあるが、用いる人によってニュアンスのうえで微妙な差異があるように感じられる。確かに「寄り添う」という言葉には幅広い意味があるようで、同時になかなか深い意味が含まれていそうに思われる。したがって、「寄り添う」と

いうことをどのようにとらえ、どのような意味を込めて用いるか。あるいは、障害のある子やその保護者に対する教育実践・発達支援等の実際の中で、そうしたとらえ方等をかかわりの中にどう反映させていくか。こうした点について吟味・確認することは、障害のある子とその保護者の教育実践や発達支援等にかかわる一人ひとりがそれぞれの基盤をより確かなものとし、より豊かな実践・支援につなげていくために重要かつ喫緊の課題であろうと思われる。

筒を回転させるたびに模様がその都度変化する万華鏡の世界。筒の中に入っている小片（素材）の数々はそのままであるのに、それらが筒の回転によって内側の鏡に写し出され人の目に写る姿は、時にいにしえの人々の生き生きした表情を想い起こさせるものであったり、クリスマス・ツリーのようであったり、色鮮やかな幾何学模様であったりする。そうしたその万華鏡の世界のように、人のこころの世界はその時々状況に応じて変化していく。つまり、人の「思い」はその時々状況に応じ、表面に現れてくるものは変わってくるものだと考えられる。⁽¹⁴⁾

こうしたこころの世界（「思い」）をみずからのこころの中にどう写し取り、どうこの「思い」と向き合っていくことができるか。これは教育実践や発達支援等に携わる人の依って立つところによって大いに変化していくことが予想され、ひいてはこれが障害のある子とその保護者に対する「寄り添う」かたちに反映されていくものと思われる。（この点は「思いに寄り添う」というテーマで後のところで改めて検討してみたい。）

言葉というものは、その語義・語源等をたどることによって、新しい顔を見せてくれる。今まで自分では当然と思っていたある言葉の意味が本来まったく逆の意味を持つものであることに驚かされたり、その言葉の持つ意味には使われ方の変化があることを教えられたり、これまで考えもしなかったことがその言葉のもともとの意味（成り立ち）をなしていたことを知らされたり、といった具合にである。このことは「発達」という言葉のもつ意味を検討していたときに筆者自身が体験したことであった。このとき以来、筆者は時々立ち止まって、キーワードとなる言葉あるいは自分が現在取り組んでいるテーマの意味などについて、その「ルーツ」をたずねてみることにしている。このことは研究

面においてだけでなく、実践面においても大きな実りをもたらしてくれる、という考えに到達し、励行している。⁽¹⁵⁾

「寄り添う」とはどのようなことであるのか。この点についての検討においても、この「方法論」から多くのことを教えられるのではないかと考えている。

4. 「寄り添う」ことのさまざまなかたち

「寄り添う」という言葉は、たとえば『広辞苑』によると、「ぴったりとそばへよる」⁽¹⁶⁾ 意味であるという。

また、『大漢和辞典』によると、「寄」には「近よる」「集まる」「重なる」という意味や「まかす。あづける」、「思いをやる。心を傾ける」というような意味があるという。これらは相互の物理的あるいは心理的距離（関係）の近接性を表していると受けとめることができるように思われる。そして、「添」には、「そへる」「味をそへる」「つれそふ。夫婦となる」「つきしたがふ」「つきそふ」などの意味があるという。⁽¹⁷⁾ こうした定義からは、「つきしたがふ。つきそふ」というかたちで、一方が他方を「援助する」「支える」というニュアンスを含んでいるとも受け取れるし、「つれそふ。夫婦となる」という意味からは、二つのものの関係は、「共同的」「水平関係的」「相互援助的」であって、「支えあう」というニュアンスが含まれているのではないかと受け取ることができそうである。

以上のようなことを考慮に入れて考えるとき、「寄り添う」という言葉について私たちが暗々裏に抱き、使っていると思われる意味—すなわち、「一方のものが他方のものの支えとなる」というニュアンスの意味—について、もう少し突っ込んだ吟味をしておくことは決して無意味なことではないように思われる。以下、筆者なりに考えるところを記してみたい。

「寄り添う」、すなわち「ぴったりとそばへよる」⁽¹⁸⁾ ということをさらに深くとらえようとするさい、次のような三つの場合を念頭に置いての検討は大きなヒントを提供してくれるように思われる。

①一方のものがもう一方のものに対して「ぴったりとそばへよる」ことで、もう一方のものを支える、あるいは援助するという場合について。

私たちは教育実践や発達支援等の場における教師・支援者等の障害のある子

とその保護者への姿勢として、この第一の場合（ケース）を想起することが多いであろう。つまり、教師や支援者等はその立場での専門性を有していて、障害のある子やその保護者に対して専門的な見地からさまざまな実践・支援を行うことのできる人である、と普通考えられているのではなかろうか。そうした立場の人が、学習面や対人関係その他の面において、さまざまな課題に直面しながらもその子なりの発達のプロセスを歩んでいる子どもと、その姿を見守りつつ同行しているその保護者に専門性を携えて「近よる」あるいは「重なる」ことによって、「心を傾ける」⁽¹⁹⁾。こうすることによって、力を出しあぐねている子どもの状況を改善し、あるいはその保護者と協働しつつ、その子どもがよりいっそう力を出しやすくなる状況を創り出す。こうしたことのために「援助する」（「支え」となる）。—「寄り添う」ということのかたちのひとつがここに見出されるように思われる。

上記のことは植物の世界に目を向けるとさらに具体的にイメージしていくことができるように思われる。筆者の経験からまずひとつ例を挙げてみたい。

筆者の自宅の庭は少し高台にあって南に面している。日当りは確かによいものの、時折り、海のほうから強い風が吹いてくる。特に台風するときなどは激しい風雨をまともに受ける。そのせいもあって、若い樹木や野菜の苗木などには、それらが風雨に倒されないように、支えの棒（支柱）を脇にしっかりと立てて（場合によっては紐で両者をしっかりと結んで）補強してやらなければならない。支柱は、自身がしっかりと土の中に打ち込まれるならば自らはぐらつくことなく、若い樹木や野菜の苗などに脇からわが身をしっかりと寄せることで、それらが健やかに力強く成長していくのを助ける働きを果たすことが可能になる、というわけである。

上の例は、言わば成長途上であって、環境に安定的に適応していくには内部に潜在している力の働きがまだまだ十分に育っていないため、他のものの助けを必要としているものの場合を考えた。こうしたかたちの例は他にいくらかも挙げることができよう。が、いずれにしても、「寄り添う」ということを、支えとなるだけの働き（力）を有すると思われる一方のものが、それを必要としていると思われるもう一方のものを支える状態・役割あるいは関係ということに

よって示している。「寄り添う」ということのひとつのかたちを示す例であると受け取ることができよう。

- ②一方のものがもう一方のものに対して「ぴったりとそばへよる」ことで、もう一方のものに支えられる、あるいは援助されるという場合についてついでながら、上記のかたちと対照的なもうひとつの例をあげよう。

たとえば、大きな木に自身のほうから体を絡ませて「ぴったりとそばへよる」。⁽²⁰⁾そして、上へ上へと伸びていき、秋になると真っ赤に葉を染める蔦などはそのひとつの例といえるであろう。自らが安定できるところに居場所を見つけて自身の個性を発揮していく。—これなどはみずからが積極的に他のものに「寄り添う」ことでみずからが生かされる道を選んだ「寄り添う」ことのもうひとつの例ということができよう。

- ③双方のものが相互に支え・支えられる状態・役割あるいは関係としての「寄り添う」ということについて。

しかし、「寄り添う」ということについては、上に記したような、一方がもう一方を支える（あるいはもう一方に支えられる）状態・役割・関係にとどまらず、双方による相互の支え合いという状態・役割・関係もあることに気づかされる。これまた、筆者が観察・経験したことである。この点について少し紹介させてもらうことにする。

あるとき、遊び心も手伝って、筆者が撮影・印刷した写真のL判プリント用紙2枚を、自宅のフロアリング加工された床の上に逆V字型にして立ててみた。（以前、2冊の絵本を上記のようにしてこの床の上に置いたときに立ったことを思い出したからである。）まさに「寄り添う」って立っているこの2枚のL判写真用紙の姿は、傍で見ていて非常に安定感があった。（もちろん、2枚の用紙のそれぞれが、床の上で滑ってしまわないように、床自体が止めてくれるだけの働きをしてくれていたからでもある。）

他の例を挙げてみよう。この原稿を書いている今、彼岸花が美しく咲いてくれている。ところが、折り悪しく、大型の台風が筆者の住んでいる地域に接近していた。暴風警報も発令された。夜には激しい風雨に見舞われた。台風が通過した翌朝には、彼岸花の多くが地面に打ち倒されていた。しかし、何かの具

合でか、もとから花同士が接近し、花茎が交差するような状態になっていた2本の彼岸花は何事もなかったかのようにもとのままの状態を保っていた。(倒れたり折れたりしたものは、それぞれがひとり立ちして見事な花を咲かせていた。)その後も、この2本の花は「ぴったりとそばへよ」⁽²¹⁾って色鮮やかな真紅の花を咲かせ続けてくれていた。

支え・支えられる状態で共存・共生しているものは他にもいくつもある。くどいようであるが、もう少し例を挙げてみよう。

ヨーロッパ各地で見かける石畳の路地。それを隣り合わせて構成する四角い小さな石同士。また、日本でもよく見かける正方形のブロックでできた歩道。こうしたところでは、隣り合った石やブロック同士が「ぴったりとそばへよる」⁽²²⁾ことで、一方が他方を支え、もう一方は他方を支えることによって、平滑で安定した道が作られている。何かの不具合が生じて、ひとつの石あるいはブロックが浮いたり割れたりして隙間ができたりすると、その影響は隣同士にとどまらず、たちまち広範囲に広がり、結果として道としての機能が失われてしまうことも無きにしもあらずである。

さらにもうひとつ、筆者自身の体験を記して、例示を締めくくろう。

筆者は時に、自宅の庭の一角にある畑を念入りに耕すことがある。花の種を蒔いたり花や野菜の苗木等を植えたりするためである。このときに味わった氣持ち（気づきといったほうがよいかもしれない）のことである。土と向き合っていて、硬くなってしまった土を耕すことで、土は以前のようなやわらかさを取り戻してくれた。これでもう準備万端というところまで来た。ところが、ここからが筆者のところに生じた体験である。それは、どういうことかというところ、この土を耕すという行為によって、なぜか不思議にも、すっきりとした気分を味わった。固く乾燥していた筆者自身のところの方が耕しを受けていたということであろうか。耕すことによって逆に耕される。相互に働き合う関係。「寄り添う」ということの新たな一面の存在を知らせてもらったように思われた。

以上のことを整理すると、「寄り添う」という関係には、一方のものが他方のものを一方的に支えたり援助したりするという関係のみでなく、双方が同時に存在する（かかわり合う）ことによって、意識されざるところで（目に見えな

いところで) 相互の支えあい・援助のし合いが始まり, そこに新たな可能性が生み出され, あるいは物事の新たな展開が呼び起こされて, 物事が予想を超えた方向に大きく進行していく不思議な力が働くこともあるということである. 筆者が例示したことは, 「寄り添う」ということを考えていくさい, こうしたことにも私たちは十分に目を向ける必要があるということを教えてくれているように思われる.

また, このことは人間同士のかかわりの場でも同様に当てはまる. 人を取り巻くさまざまな人間関係やその基盤についてのより深い洞察, 教育実践や発達支援等における教師・支援者等と障害のある子どもとその保護者との関係, さらに(ここでは言及することはしないが) 心理臨床や発達臨床等におけるカウンセラーとクライアントとの関係のあり方等について, 多くのことを示唆してくれているようである.

5. 障害のある子とその保護者の「思いに寄り添う」ということの再考

以上のところでは, 下に掲げた①~③のような問題意識に立って, 「思いに寄り添う」ということの意味内容について少し立ち入って検討してきた. そして, 本研究の目的は主にこの③の点に答えるところにあることは冒頭に示した通りである. なお, ここでは, 特別支援教育のことを前面に出したかたちになっているので, 「障害のある子とその保護者の」という表現になっているが, 「思いに寄り添う」ことそれ自体は, どの子, どの保護者を対象とする場合も本質的にはなんら変わらぬ重さを持った重要なテーマであろうと思われることを付記しておきたい.

- ① 教師や支援者が教育実践や発達支援にあたるさい, 障害のある子とその保護者の「思いに寄り添う」ということがその基盤としてきわめて重要であること.
- ② しかし, 「思いに寄り添う」という言葉の意味内容は, 人それぞれのイメージによっているところがあるように感じられ, よく使われているわりには, その意味内容には共通性に乏しいところがあるようにうかがえる面もあること.

- ③ したがって、「思いに寄り添う」という言葉の意味内容を可能な限り掘り下げ（絞り込んで）検討しておくことは、障害のある子とその保護者の教育や支援にあたる人にとって喫緊の課題であると思われること。なぜなら、このことはこうした人たちが、障害のある子やその保護者に、どのような姿勢・態度・かかわり方をもったら、そうした子どもやその保護者の「思いに寄り添う」実践・支援につながるのか、このことをふりかえりつつ、みずからの実践・支援のより望ましいあり方についての共通理解のための大きな鍵になると思われるからである。

（1）筆者の体験・観察等が教育実践・発達支援等における大切な姿勢等について示唆してくれたこと一特に「寄り添う」ことに関連して一

先に記したように、「寄り添う」ことには大きく分けて二つのかたちが考えられる。（前項②の場合も「寄り添う」ことのひとつのかたちではあるが、ここでは割愛する。）

ひとつは、一方のものが他方のものの支えとなり、他方のものの「生きる力」「自律的な力」を「強化し、さまざまな状況の中で発現しやすい状態にしていく」ために、障害のある「子どもたち一人ひとりとその保護者と向き合い、歩みをともしていく」⁽²³⁾ かたちである。教師や発達支援などにあたる人たちはそのもっとも典型的な立場にある人々と言えよう。

林（2002）は教師という言葉の語源について次のように解説している。

「教師を意味するベタゴークという言葉の語源は（中略）子どもに付き添っていく者の意味である。」⁽²⁴⁾ 「子どもに付添っていく者」とは、本研究のテーマとなっている「寄り添う」者を別の言葉で表現しているものであると筆者には受け取れる。そのあたりの筆者のとらえ方は栗原（2012）において記したのでこちらを参照していただくと幸いである。⁽²⁵⁾

なお、林（2002）は、次のようにも述べている。教師は「子どもの要求が強ければ強いほど、それに答えるための努力が（中略）要求」される。教師はそのためには「生まれ変わらなければならない」⁽²⁶⁾とも指摘している。子どもは、教師によって単に支えられるばかりの存在ではなく、教師の「生まれ変わり」

を引き起こし、教師の成長を支える力をもっていることがここでは示唆されているように思われる。その意味では、この林（2002）の所説は、次に述べる「(2) 支え・支えられるかたちの『寄り添う』視点」をも同時に含んだ内容のものと考えることができる。

(2) 支え・支えられるかたちの「寄り添う」視点

この視点から「寄り添う」ということの意味を吟味するにあたり、ボルノー（1966）の所説は大変示唆的である。彼は「出会い」という言葉を用いているが、この言葉（視点）こそ、筆者がこれまで言語化できずにもどかしい思いを抱き続けていた「寄り添う」ことの意味を的確に表現してくれているように思われる。そして、さらには、本質的なところから、障害のある子とその保護者に対する教師や支援者の姿勢や態度といったもののあり方について明瞭に解説してくれているように思われる。少し長くなるが、関連の深い箇所の一部を引用させてもらうこととする。

「人と人がその究極的な中核において邂逅しあうやいなや、内容的に規定しうる一切のものが非本質的になる（中略）とすれば、教師と生徒、教育者と被教育者の関係にとって本質的な一切のことも、（中略）出会いが生起するや否や、中断されることになってしまう。（中略）かれらは、いずれも、年齢の相違、立場の相違をこえて、かれらの人間的関係という同等の資格においてのみ、相対峙することができるのである。」⁽²⁷⁾

「相対峙する」とは「向きあって立つこと」⁽²⁸⁾である。この「向きあって立つこと」から思い出されるのが、先に例示した、2枚の写真用紙同士が上の辺同士で接しあい逆V字型で床の上に立っているその姿である。（真横から見ると、床の表面を底辺とする二等辺三角形に見える。）筆者はこの姿を、互いに支え・支えられてよい関係を保っている（バランスよく支えあっている）もうひとつの「寄り添う」かたちであるとイメージした。「人間的関係という同等の資格において」という上記のボルノーの言葉⁽²⁹⁾には大変重いものがある。教師あるいは支援者は、確かに一人ひとりの子どもに対し、みずからの個性や経験や専門的知識・技能などを駆使しながら、温かい心で一たとえば、イソップ寓話集に

収められている「北風と太陽」の「太陽」のような姿勢で⁽³⁰⁾⁽³¹⁾—かかわることによって、「子どもたちの内なる力の伸び出る働き」⁽³²⁾を促す大切な仕事に取り組んでいる。教師や支援者は子どもとのかかわりなかで、子どもの成長・発達にとってもっとも基本となる「被包感」⁽³³⁾を生み出し、子どものところに安心感をもたらす。その意味で教師や支援者は子どもにとって欠かすことのできない支えであることは論を待たないであろう。

それはそうであるが、ボルノー（1966）が指摘するのは、そうした関係のさらに深いところで、それぞれが一人の人間として存在し、それぞれに人間としての成長・発達の道筋の中にあるということにおいては「同等の資格」を有しているということである。こうした人間同士として「相対峙すること」ができてはじめて、「生徒」は「教師」に素顔のまま向きあうことができ、「教師」も同様にあるがままの姿で「生徒」と向きあうことができるということであろう。これこそが、「人間的関係」ということであり、このような「関係」の中でこそ、率直な向き合いがはぐくまれる。こういう「関係」が生み出されれば、おのずから互いに相手を人間として尊重し、人間としての敬意にあふれたかかわりが作り出される。こうしたことをボルノー（1966）は私たちに示唆してくれているように思われる。⁽³⁴⁾教師や支援者という立場にありつつも、それにこだわり続けるのではなく、一人の人間として子どもを受けとめ、人間同士として子どもと向きあう姿勢を堅持していくように努めること。こうした姿勢に立つということが教師や支援者がより一層その役割を果たしうることになると筆者は教えられた。そしてそうしたかかわりの中でこそ、教師・支援者と障害のある子どもとその保護者とが相互に影響しあいながら相互に高まりあっていくことを可能にしてくれる。教育実践や発達支援と呼ばれているものの本質はここにあるのだということ強く示唆された。

先にあげた写真の話にまた戻るが、L判写真2枚が逆V字形でフロアリング加工された床にしっかりと立つ姿はプリントされている内容に違いはあっても、写真用紙という同一の材質で作られているもの同士が相互の力を出し合うことによって均衡を保っている姿である。しかし、よく考えてみると、こうした見かけ上の関係の奥には、一方のものの力が増すとその力は他方のものの力

を増していく、という関係があることを読みとることができる。互いが相手に力を与えることで互いの力が均等に増していく姿である。まさに「人間的関係という同等の資格においてのみ、相対峙することができる」⁽³⁵⁾ことを改めて思い起こさせられた経験であった。

本項での締めくくりをするとすれば、次のようにまとめることができるであろうか。(逆説的な表現ではあるが。)

教師や発達支援等にかかわる人々が障害のある子どもとその保護者の思いに「寄り添い」い、これらの人たちとのかかわりの中でみずからも人間的に成長していくことができるためには、障害のある子とその保護者と「人間的関係という同等の資格において」「相対峙する」⁽³⁶⁾姿勢を常にもち続けていくよう努めることが大切であろう。そして、このような姿勢の上に立ったかかわりの中から、教育実践や発達支援にあたって、真に障害のある子やその保護者の求めるもの(「思い」)をとともに追求・実現していく道が開かれていくと言えるのではなかろうか。

6. ふたたび「思いに寄り添う」ということについて

「寄り添う」かたちの一例として、フロアリング加工された床の上で逆V字型に立つ2枚の写真用紙のことを記し、「寄り添う」ことの意味・姿について考察してきたが、「寄り添う」ためのもうひとつの重要なことがあることを、島崎(1974)の「人間は自分を下から支えてくれる地盤が抜けたらもう生きていけない」⁽³⁷⁾という言葉から想起させられた。それは、このフロアリング加工された床それ自体のもつ意味・役割のことである。自宅のフロアリング加工された床はカーペットなどに比べれば確かに滑りやすいが、それなりの摩擦力を持っていて、2枚の写真用紙のそれぞれを底辺においてしっかりと支えてくれるだけの力を宿している。この働きがあってこそその2枚の写真用紙の「寄り添う」関係の、「抜け」ない「地盤」⁽³⁸⁾が作られているということに目を向けなければならないということである。人間の場合で言えば、「寄り添う」それぞれの人が感じ取っている自分の依って立つ基盤、たとえば、先に紹介した島崎(1974)の言葉を借りれば、「自分に期待される未来」「自分からめざす目標」⁽³⁹⁾といっ

たものを、いかほどの程度において保有しているかということであろう。

教師や発達支援に携わる人々がこうした人間としての生きる「地盤」⁽⁴⁰⁾がしっかりしていてこそ、教育実践や発達支援等において障害のある子やその保護者にしっかりと「寄り添う」ことができるということであろう。教師や発達支援にあたる人の、障害のある子とその保護者に「寄り添う」働きはまた、後者の人間としての生きる「地盤」⁽⁴¹⁾をしっかりと固めてくれ、この後者の「地盤」⁽⁴²⁾が強化されることが、他方においては前者のそれをさらに強固なものにしていくことにつながるという具合に、よい循環作用が目には見えなくとも進行していくと考えてよいと思われるからである。であるからこそ、「人間関係という同等の資格において」⁽⁴³⁾という関係のあり方の大切さを再認識されるのである。(真横から見ると、逆V字形の頂点で2枚の写真用紙は接していると思われたが、このように考えてくると、2枚の写真用紙は床を底辺とする三角形の各頂点でしっかりと接し合っているのだとさらに改めて気づかされる。)

「寄り添う」関係は、「重症心身障害」のある人の「発達保障」に生涯をかけて取り組んだ糸賀一雄氏の述べているところから示唆されるように、「子どもたち(重症心身障害のある子どもたち-栗原注)との共感の世界」を創り上げることであり、「子どもの本心がつたわってくる世界」に教師や発達支援に携わる人々が身を置くことである。「そうした世界に住んで」、教師や発達支援に携わる人々「自身が育てられていく」関係であるといえよう。「寄り添う」ことは、このように、「子どもが育ち」教師や発達支援に携わる人々も「育つ世界である」という深い意味内容を持つ関係であることに改めて気づかされる。⁽⁴⁴⁾

障害のある子とその保護者に「寄り添う」ということについて考えていくこと、またそのことを通して、教育実践や発達支援に携わる立場にある人々が、そこからどれだけのことを学ばせてもらうことができるかは、海津(2002)の言うように、「人が生きていく上で大切にしたいことを共感しあえ」る感性をどれほど培うことができるかにかかっているといつてもよいかもしれない。⁽⁴⁵⁾

7. これからの教育実践・発達支援において求められているもの — 結びにかえて —

教師や発達支援等にたずさわる人々が、障害のある子とその保護者の「思いに寄り添う」支援をすすめていくためには、まずは障害のある子とその保護者の「思い」を「聴く力」—「聴く側の人の人間観、生き方や経験などによって、また感性の豊かさ等によって（中略）大きく異なってくるとされる」ので⁽⁴⁶⁾—が豊かに育っていなければならないことを栗原（2012）で記した。しかし、「思いに寄り添う」ということは、一見、明確であるように見えて、よく考えてみると、そう簡単になしうることではなさそうである。とは言え、「思いに寄り添う」教育実践・発達支援等の大切さは、現在もそうであるが、将来も変わることはないであろう。

このように考えたとき、「思いに寄り添う」ということの意味について、筆者としては自身の実践基盤をより確かなものとするためにも、自分なりに掘り下げをはかる必要があると考えた。本稿はその掘り下げの一端についての現時点でのまとめである。

障害のある子の教育や発達支援にあたっては、教師や支援者がこの「思いに寄り添う」ことがどこまでできるかが大きな鍵を握っていると思われる。しかしながら、そうは言っても、この「思いに寄り添う」ということは、考察すればするほど複眼的な視点を要求される奥の深い内容のテーマであることが、今回の考察でも明らかになった。それでも、今後ともさらになお検討を求められるテーマであることは、このテーマ自体が、教師あるいは支援者の側からの追求で片付けられるものではなく、教育実践あるいは発達支援の、いわば「対象者」という立場でとらえられがちな、障害のある子とその保護者の側から見たときに、どのようなものであるべきかという視点を見落としてはいけないと思われるからである。⁽⁴⁷⁾⁽⁴⁸⁾ 障害のある子やその保護者の立場（視点）からみた「思いに寄り添う」教育実践・発達支援とはどのようなものであったらよいか。今後の大きな課題として引き続き検討を求められる大切なテーマであろう。

文献（注を含む）

- (1) 栗原輝雄「障害のある子どもと保護者の思いに寄り添う支援をさらにすすめていくために―特別支援教育における実践・支援の基盤を見つめなおす―」皇学館大学教育学部研究報告集第4号, 2012年, Pp.17-44
- (2) (1) に同じ
- (3) (1) に同じ
- (4) (1) に同じ
- (5) 藤田貞男著『子どもは何を望んでいるか―障害とたたかっている子ら―』愛知県立名古屋養護学校互助会, 1976年, P.156
- (6) 大野晋・浜西正人著『類語国語辞典』角川書店, 1985年, P.620, 657, 730, 735, 955
- (7) (1) に同じ
- (8) パール・バック著（伊藤隆二訳）『母よ嘆くなかれ』法政大学出版局, 1993年 などには, このあたりの様子が保護者(親)の立場から詳細に記されているように思われる.
- (9) 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）』2009年, P.3, 6, 7
- (10) 栗原輝雄著『特別支援教育臨床をどうすすめていくか―学校臨床心理学の新たな課題―』ナカニシヤ出版, 2007年,
- (11) O.F.ボルノウ著（森昭・岡田渥美訳）『教育を支えるもの』黎明書房, 2006年, Pp.30-90
- (12) J.ポウルビイ著（二木武監訳）『母と子のアタッチメント―心の安全基地―』医歯薬出版, 1993年, Pp.1-24
- (13) (1) に同じ
- (14) (1) に同じ
- (15) 栗原輝雄「障害のある一人ひとりの豊かな人生のために―成長・発達の基盤についての見つけなおしと教師・親（保護者）の連携―」栗原輝雄先生ご退職記念事業実行委員会編『どの花もみんなそれぞれ美しい―栗原輝雄先生ご退職記念誌―』, 2008年, P.1-20

- (16) 新村出編『広辞苑（第三版）』岩波書店，1983年，P.2483
- (17) 諸橋轍次著『大漢和辞典（縮写版）』大修館書店，1958年，卷三，P.1045：
卷七，P.86
- (18) (16) に同じ
- (19) (17) に同じ
- (20) (16) に同じ
- (21) (16) に同じ
- (22) (16) に同じ
- (23) (1) に同じ
- (24) 林竹二著『問いつづけて—教育とは何だろうか—』径書房，2002年
P.127
- (25) (1) に同じ
- (26) (24) に同じ． P.156
- (27) O.F.ボルノー著（峰島旭雄訳）『実存哲学と教育学』理想社，1996年，
P.215
- (28) (16) に同じ． P.1444
- (29) (27) に同じ
- (30) 山本光雄訳『イソップ寓話集』岩波書店，1942年，P.70
- (31) (10) に同じ． Pp.83-86
- (32) 中内敏夫著『教育学第一歩』岩波書店，1990年，P.4
- (33) (11) に同じ
- (34) (27) に同じ
- (35) (27) に同じ
- (36) (27) に同じ
- (37) 島崎敏樹著『生きるとは何か』岩波書店，1974年，P.177
- (38) (37) に同じ
- (39) (37) に同じ
- (40) (37) に同じ
- (41) (37) に同じ

(42) (37) に同じ

(43) (27) に同じ

(44) 糸賀一雄著『この子らを世の光に』 柏樹社, 1965年, P.297.

糸賀一雄氏が指摘している, 「子どもが育ち」, 子どもにかかわる教師や発達支援に携わる人々も「育つ世界」というとらえ方に目を向けることの大切さは, 保育の場においても同様であることを, 津守真氏は著書『子どもの世界をどうみるか—行為とその意味—』(日本放送出版協会, 1987年, P.119)において, 「子どもと一緒にいることを要請される」「人がいなければ, 子どもの生活は成り立たない.」「子どもとの生活のただ中で」「そのおとなもまた成長する.」と述べている.

(45) 海津敦子著『発達に遅れのある子の親になる』 日本評論社, 2002年, P.266

(46) (1) に同じ. P.30

(47) H.Featherstone “A Difference in the Family; Living with a Disabled Child” Penguin Books, 1981, Pp.177-214

(48) (8) に同じ