

障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々に求められる「向き合う姿勢」についての一考察

—「臨床」という言葉の意味に関する考察から示唆されたこと—

栗原輝雄

要 旨

障害のある子の教育においても発達支援においても、最も大切な基盤となるのは、教師や専門家、保護者などが子どもと深いところで（人と人としての関係において）「向き合う姿勢」つまり「臨床」的關係を構築するということであるととらえ、前回報告した『「臨床」という言葉の意味に関する一考察』（本研究報告集第6号、2014年発行、所収）から示唆されたさまざまな事柄や諸文献・エピソード等についての考察をもとにこの「向き合う姿勢」の諸相について検討した。「向き合う姿勢」の諸相としてとりわけ重要であると考えられたもののいくつかは以下のようなものである。（しかし、これらは障害のある子どもの場合に限らず、基本的にはすべての子どもの場合に当てはまることであると考えられる。）

- ① 子どもは自分にかかわる人たちの「向き合う姿勢」を「心の奥深くできちんと感じ分けしている」。自分のことを大切に受けとめて自分に向き合ってくれていることを子ども自身が強く感じ取れるような「向き合う姿勢」を大切にすることが大事である。
- ② 子どもは自分の心の状態に寄り添って接してくれていると感じられる人には「家」の扉を開いて自分の「家」に招き入れてくれるようになる。そうでない場合には、「家」の扉を閉じて身を引いてしまう。教師や専門家、保護者等が「教育」「支援」という名のもとに、子どもを無理やり自分の方に引き寄せようとする「向き合う姿勢」は、子どもとの関係

を悪化させたり、子どもとの関係それ自体を成り立たなくしてしまう。

- ③ 子どもが「家」の扉を開けてくれるまでにはそれ相応の時間が必要である。このことを十分に念頭に置いて子どもと「向き合う姿勢」を見つめ直すことが重要である。

こうしたことを踏まえて、子どもと「向き合う姿勢」の基本について、さらに「臨床」という視点から検討を深めていくことが必要であると考えられた。そのさい、「障害」に目を奪われすぎず、一人の人間としてそれぞれの子どもを受けとめつつ、自身を子どもの立場に置いて「向き合う姿勢」ということについて想像してみると見えてくるものがより多くなってくのではないかと考えられた。

1. 問題および目的

発達障害のある子どもの最も近くにおいて、そうした子どもたちの心の動きを日々肌を通して感じ取っている「当事者家族」の一人の方は、障害のある人々の支援に携わる「臨床心理専門職にわかってほしいこと」として次のように述べている。本論文のテーマー障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々は、子どもと向き合うさい、どのような姿勢で臨んだらよいかということ一について考えていくにあたり、大変重要なことを示唆してくれていると思われるので、最初にその一部を引用させてもらうことにする。

「子どもたちは周りの大人が自分の味方かどうかを瞬時に判断していると思う。事務的に会っているだけなのか、くつろいで自分の側にいてくれる人なのか、何も言わないけれど正しく判断している。(中略) 彼らの周りの保護者や療育関係者が、彼らの側にいて彼らが発する癒しのオーラを感じられたら、双方にとってどれだけ幸せなことだろう。」^{(1)(註1)}

また、発達障害のある子どもとその保護者の支援に長年携わってきた一人の医師は、障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々の子どもと「向き合う姿勢」の重要な意義について次のように指摘している。

「幼かったころの一つひとつの出来事は忘れてしまう日が来るかもしれないけれど、愛された記憶や満ちたりた時間の感触は胸に残ります。そんな子ども時代はふりかえるたびに私たちを静かな力で満たしてくれます。」⁽²⁾

長年、障害のある子どもたちに向き合い、子どもたちに温かい心で接してきた人たちの言葉であるだけに、どちらの人の言葉も人々の心に強く訴えるものがある。そして、こうした言葉の中に、障害のある子どもの教育・発達支援に携わる人々が子どもと「向き合う」さいに求められる大切な「姿勢」の核心部分がいくつも示されているように思われる。

しかし、考えてみれば、これは障害のある子どもの場合に限ったことではなく、すべての子どもと「向き合う」場合にも同様に大切な「姿勢」であろうと思われる。障害のあるなし以前に、どの子も同じひとりの人間であるわけであり^(註2)、人間であれば誰しもが、自分が優しいまなざしを向けられていると感じることができたときに、「愛され」「満ちたりた」思いに心を温められ、それらが、やわらかな、そして確かな「感触」となって心に残り続けていくものなのであるから。⁽³⁾⁽⁴⁾

こうした「感触」の重要性は筆者も自身の体験を通じて感じているところである。幼少時に家族や周囲の大人たちが筆者に向けてくれたたくさんの笑みや親しみを込めた言葉の数々。これらは、それから長年月を経た今も、その時の表情や、音声、香り、周囲の音さえもそのまま残し、筆者の体全体を温かく包んでくれている。自分が確かに愛されているという思いをふくらませ、自分の家族そして周囲の大人たちの中の大切な一員として自分を位置づけることができたことは、思い出すたびに温かく、心が大きく膨らんでくる。そうした体験は、現在の筆者にとってはまさに「生きる力」⁽⁵⁾そのものでさえある。

上に紹介した二人の人の言葉（メッセージ）を子どもの側から改めて捉えなおしてみたときに、大人たちに求められる子どもに「向き合う姿勢」はどのようなものであることが求められているかがよく示されているように思われる。

そしてさらに言えば、この大人たちの子どもに「向き合う姿勢」いかによって、それぞれの子どもたちが自身を大切に自らの人生を生き生きと生きていくことができるかどうかが大きく左右されるのではないかと考えられる。⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽⁸⁾⁽⁹⁾そして、学校教育において重要な理念とされている「『生きる力』をはぐくむ」ということ（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）』⁽¹⁰⁾）について考えていく上でも大きな示唆を与えてくれると思われる。⁽¹¹⁾

上記『解説』においては、「他者，社会，自然・環境とかかわる中でこれらとともに生きる自分への自信をもたせる必要がある」⁽¹²⁾とされているが、この「自分への自信」をはぐくむということこそ「生きる力」について考えていくさいの中核をなす大切な事柄になってくるように思われる。⁽¹³⁾この意味でも、障害のある子（広くはすべての子ども）の教育・発達支援においては、これにかかわる教師，専門家，保護者等の「向き合う姿勢」は非常に重要な意味をもってくると考えられる。

以上のようなことから、本稿では特に障害のある子どもたち一人ひとりが「生きる力」をより確かなかたちではぐくみ、自らの人生をよりいっそう生き生きと生きていくことができるようになるために一パール・バックの言葉を借りれば、「“function” できるようになる」⁽¹⁴⁾と言い換えることができると思われる一、こうした子どもたちの教育・発達支援に携わる人々が、子どもたち一人ひとり（子どもたち一人ひとりのニーズということにとどまらず、子どもたちの存在それ自体）にどのような姿勢で、どのように向き合っていくことを求められているかについて、筆者のこれまでの体験や考察、先学の諸知見・諸論考等をもとに省察を深めていくことにしたい。

2. 心に残る一人の教師の言葉

筆者が特別支援教育の学びの道に入った、今から四十数年前のことである。（当時は特別支援教育とはまだ言わず、特殊教育と言っていた。）「重症心身障害児」と呼ばれていた子どもたち、「自閉症児」あるいは「知的障害児」と呼ばれていた子どもたちが学ぶ養護学校（現在の特別支援学校）に勤務する一人

の教師から、ある時、次のような話を聞かせてもらった。当時まだ学生だった筆者にとって、その話はきわめて新鮮で、障害のある子どもの教育・発達支援にとって非常に大切な宝物が詰まっている労作を贈呈されたような思いだった。この教師の話は、その後の筆者の教育・研究・臨床活動の大きな導きとなって今も心に生きている。その教師の話とは以下のようなものである。（ここでは、この教師の語ってくれた言葉の一つひとつを大切にしつつも、要約したかたちで記させてもらってある。本論文への引用にあたってはご本人の許諾を得ていること、また、文章についてはご本人の校閲をいただいていることをお断りしておくとともに、ご好意に対し、深謝の意を表したい。）

「どんなに対人関係が苦手であったり、言語による表現能力が乏しかったりする子どもであっても、自分のことを相手の人が真剣に、大切に思っていて接してくれているかどうかは心の奥深くできちんと感じ分けているとします。自分のことを真剣に、大切に思っていて接してくれていると感じる人に対しては、時間はかかっても、いつかは自分の方から近づいてきて、接触を求めてきてくれるようになると思います。」

3. この教師の話から筆者が受け取ったメッセージ

この教師の話は教師と子どもとの間の関係形成の基盤にかかわる重要な事柄—特に教師が子どもに「向き合う姿勢」—について、数々の貴重なメッセージを筆者に届けてくれた。主だったメッセージのいくつかを次に記してみたい。

- ① そのうちの一つは、「対人接触が苦手」であったり、「言語による表現能力が乏しかったりする子どもであっても」、自分にかかわる人が「自分のことを（中略）真剣に、大切に思っていて接してくれている」人であるかどうかは、子どもが「心の奥深くできちんと感じ分けている」ということである。この教師はたまたま自分がかかわった「障害のある子」について語っているわけであるが、この「感じ分け」の能力の存在は「障害」の有無を超えて、子どもであれば（というよりも人間であれば）誰しもが共通して備えているものだと考えるべきであろう。であるからこそ、

教師は子どもと接するさい、一人ひとりの子どもの外形的な部分に目を奪われることなく、「心の奥深く」で「自分のことを（中略）真剣に、大切に思って」相手の人が接してくれているかどうかを鋭い感覚で見事なくらいに「感じ分け」をする一人ひとりの子子どもと向き合っているのだと考えて、子どもと向き合う自らの姿勢を正さなければならないであろう。

- ② 人は誰でも「自分のことを（中略）真剣に、大切に思って」ほしいと願っているものだという事、この教師の言葉から受け取ったメッセージの一つである。この点については、筆者自身の体験からも十分に納得できることである。幼い子どもであったり、「対人関係が苦手であったり、言語による表現能力が乏しかったりする子ども」の場合であったりして、自分が望まぬ事態に直面したときの対処法をまだあまり持ち合わせていない状況の中にあたりすれば、事は容易ではなく、「自分のことを（中略）真剣に、大切に思って」くれない相手の人を、自分の思う方向に変えることは難しいであろう。次善の対応策として、防護のためのさまざまな衣服をまとい、自分の身を守りながら、そうした人からみずから遠ざかる。そして、そうした人たちに対しては「家」の扉を閉じてしまう。⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾
- ③ 教師が子どもとの信頼関係を築いていくのは決して容易なこととは言えない。（教師と子どもとの間に限らず、人と人との関係自体、信頼関係を築くのは簡単ではないと言うべきであろうか。）とは言うものの、教師はこれまでの多くの子子どもたちとのかわりの経験—かわった子どもたちとは、どの子との場合でも最初は初めての出会いであったが—を通じ、子どもとの関係作りの実践・方策等を少なからず持ち合わせている。しかし、子どもの側から見たとき、例えば担任教師の場合であっても、出会いは多くの場合初めてであり、かわりの深さもまちまちであろう。ところが、同じ初めての出会いであっても、その意味は教師の場合と子どもの場合とでは同じとは言えない。ここが、教師と子どもとの関係作り（とくにそのスタート地点）において留意を要するところで

あり、特に教師は配慮を求められるところである。とりわけ「対人関係が苦手であったり、言語による表現能力が乏しかったりする子ども」の場合、教師が「真剣に、大切に」子どものことを考えるあまり、性急に子どもの世界に踏み込みすぎてしまうと、当の子どもはそれを受け入れるには「時間」が不足していて、戸惑いを感じてしまい、その戸惑いへの対処として、とりあえずは「家」の中に退いて、振る舞い方を考えるということも起こってくるであろう。⁽¹⁷⁾ どの子どもの場合においてもというわけではないであろうが、子どもによっては、教師に対して、「自分のことを真剣に、大切に思って接してくれていると感じる」ことができるようになるためには「時間」が大きな役割を果たすということ、子どもと「向き合う姿勢」として教師は心に留めておくことが大切になってくるということであろうか。（しかし、こうした姿勢は上記のような子どもの場合に限らず、どの子にかかわる場合にも基本的には言えることだと思われる。）^(註3)

- ④ 子どもは大人（教師）心の動きを、自分に向けて発せられる言葉や目の動き、表情、声の調子、しぐさなど、感覚によって把握しうるものから瞬時に、驚くほど正確に捉えていると筆者は考えている。^(註4) こうしたものが子どもの心に心地よく感じられ迎え入れられた時、「家」の扉は再び開かれ⁽¹⁸⁾、子どもの心と体とが一步また一步と目の前の大人（教師）に向かって引き寄せられ、あるいは自ら「近づいて」「接触を求めて」いくようになるのではなからうか。^(註5)
- ⑤ 前記の教師の話の中には直接表面には出ていないが、子どもとの関係作りがうまくいかず—子どもが教師である自分の存在を意識してくれなかったり、語りかけてもまったく応答がなかったりすることで一時には被拒絶感や孤立感、焦り、無力感、自己否定感等々の思いに襲われたことも少なからずあったのではないかと想像される。しかし、そのような中であればこそ、目の前の子どもを「真剣に、大切に思って接して」いこうとする心がよりいっそう純粋なかたちで子どもに向けられていったのではなからうか。個人としての感情に翻弄されて終わってしまうのではな

く、苦悩しつつも教師としての生き方を貫こうとしたこの教師の「誠実さ」が偲ばれる。この教師と同じような状況の中であって、「この子たちを導くには、この子たちの中へ入り、よく観察し、子どもたちの動きや心をつかまねばな」らなないと考え、「のんき・こんき・げんき」をモットーとして実践を続けた先達教師の苦悩と熱いまなざしを思い起させられた。⁽¹⁹⁾

- ⑥ 「時間はかかっても」— この言葉にはこの言葉を語ったこの教師ならではの思いが込められているように思われる。人と人との関係が築かれるためには、本来、それ相応の「時間がかか」るものだと言うべきであろうが、その「時間」の流れの中で、目には見えなくても、何かが確実に創り出され、両者の「関係」の基盤は徐々に徐々に形づくられていくものなのであろう。⁽²⁰⁾ 「時間」をかけて目の前の子どもとの「関係」を築いていく。学校現場での子どものさまざまな面に関する支援においては、こうした努力を教師は怠ることなく続けていくことを余儀なくされることも少なくないであろう。しかし、それは実際のところ、言葉で言うほど簡単なことではない。悩みを打ち明け合い、希望を語り合うことのできる同労者が身近なところにいることがいかに大きな力となり支えとなるものであるか、ということも忘れてはならないと思われる。⁽²¹⁾

4. 教育・発達支援における子どもと「向き合う姿勢」

最初にひとつのエピソードを紹介させてもらうことにする。教育・発達支援に携わる人々の「子どもと向き合う姿勢」について考えていくにあたり、もっとも基本的かつ大切と思われることを教えてくれていると思われる内容だと考えられるからである。

それは、誕生後間もなくして母親のもとに連れてこられた赤ちゃんが見せた行動を、その場に居合わせたこの母親の母親が大きな驚きをもって受けとめている様子である。(引用にあたってはご本人の校閲・許諾を得ていることを記し、あわせてご好意に深謝の意を表したい。)

「赤ちゃんは目を開けていました。しかし、まぶしかったのか、しばらくの間、目を細めたりつぶったりしていました。しかし、この赤ちゃんは、ベッドに寝かされた直後から、頭をゆっくりゆっくりと左右に動かしながら、周囲のあちこちを実に不思議そうに眺めていました。今まで見たこともないものがあっちにもこっちにもある。一体ここはどこなのだろう？というふうに、自分の居場所を一生懸命に探してでもいるかのように……。そしてそのあと、疲れたのか、間もなくして、赤ちゃんは目をつぶって寝てしまいました。」

この赤ちゃんにとっては、今まで見たこともないまったく新しい世界との出会いの瞬間であり、今まで見たこともない不思議な世界を発見したことへの大きな驚きを物語っていると思われる。

しかし、こうした新しい世界との出会いは、母親というこれまで親しんできた人物—正確に言えば、人物といっても外形的なものではなく、その体内において感じ取っていた「感覚」や「雰囲気」といったものと言ったほうが当たっているかもしれないが—が傍らにいてくれることを「空気」として感じ取る（呼びかけ、愛撫等により）ことができていたからこそそのことではなかったかと筆者には想像された。⁽²²⁾

ダニフら（1992）によれば、赤ちゃんは生まれて間もないころから、「慣れたものを覚えてそれを他の動きと結びつけるようになる」という。その意味では、こうした「機能」は人間に備わった一種の「能力」とも考えられるかもしれないが、ダニフら（1992）はこの「機能」を「能力」という言葉で表わし、「この能力によって赤ちゃんは、環境の安定性や持続性を発見する」と記している。⁽²³⁾「慣れたもの」にたびたび出会うことによって、赤ちゃんは「環境の安定性や持続性」を感じ取ることが可能となり、これが、自分の置かれている環境や目の前の人に対する安全感・安心感と世界の広がりを生み出すことにつながっていくということなのであろう。^{(24) (註6)}

とすれば、目の前の人が安定的で心地よいメッセージを送り届け続けることによって、子どもは（広く言えば人は）みずからの「心の扉」⁽²⁵⁾「家」の扉⁽²⁶⁾

を開くことがしやすくなるということであろう。「信頼」とか「愛着」とか「被包感」とか呼ばれる感情はこういういった状態の中から形成されていくというわけであろう。^{(27) (28) (29)}

先に紹介させてもらった教師の言葉がここで改めて思い出される。「どんなに対人関係が苦手であったり、言語による表現能力が乏しかったりする子どもであっても」、そうした子どもに対しても、この教師が「真剣に、大切に思っ
て接し」続けたであろうからこそ、「時間はかかっ」たであろうが、子どもたちは「心の扉」⁽³⁰⁾、「家」の扉⁽³¹⁾をこの教師に対して、開いてくれることになったのであろう。この教師はこうして子どもたちに「まみえる」ことがなかった。先に紹介させてもらったこの教師の言葉を再び借りて言うなら、子どもたちが「自分の方から近づいてきて、接触を求めてきてくれるようになった」ということであろう。こうして、教師と子どもたちとは「臨床」的關係の中に身を置くことができるようになったと言えるのではなからうか。⁽³²⁾

5. 教育・発達支援における子どもと「向き合う姿勢」と「臨床」の原点ということについて

目の前の子ども（人）に「まみえる」ことができるかどうか。これが、教師や専門家、あるいは保護者が、教育・発達支援といったかたちでそれぞれのニーズを有する子ども（人）たちにかかわるさいの最も基本となる重要なポイントである。なぜなら、「まみえる」ということはさまざまなニーズをもった目の前の子ども（人）が「家」（自身の内面世界）に招き入れてくれるということに他ならないからである。「家」に招き入れてもらえることは、それぞれの子ども（人）の素顔に触れることを許されるということであり、それはそうした子ども（人）たちから見て、この人は人としての「礼儀作法」を心得ている、安心してよい人だ、という心の状態になったということの意味しているということなのだからである。⁽³³⁾ ここにおいてはじめて、教師や専門家、保護者など周囲の人たちとそれぞれの子ども（人）との「出会い」が生まれ、教育・発達支援といったことに対してのその子ども（人）との共同の取り組みが開始されていく。教育・発達支援において求められる「向き合う姿勢」、⁽³⁴⁾「臨床」の原点

といったものはここにあると言ってよいであろう。⁽³⁴⁾

先に紹介させてもらった教師の言葉をもう一度振り返ってみよう。（「3.この教師の言葉から筆者が受け取ったメッセージ」の項参照。）この教師がかかわってきた子どもたちとの間に関係を形成する基盤について、大切なさまざまなことを伝えてくれていた。言い換えれば、「臨床」の原点が簡潔な言葉で示されていると思われる。

一つは、子どもは目の前の教師が「自分のことを（中略）真剣に、大切に思って接してくれている」かどうかを「心の奥深くできちんと感じ分けている」という、子どもの「感じ分け」の力の存在ということである。この力の存在を深く心に留めて、子ども—この教師が例に挙げた「対人接触が苦手であったり、言語による表現能力が乏しかったりする子ども」に限らず、教師あるいは大人に対して不信感ないしは恐れなどを体験として持っているような子どもも同様であろうが—との関係を築いていく努力が何をにおいても大切になってくるということである。

二つ目は、子どもは「自分のことを真剣に、大切に思って接してくれていると感じる」ことができた人に対しては「自分の方から近づいてきて、接触を求めてきてくれるようになる」ということに関してである。

これは、エリクソンの「基本的信頼」⁽³⁵⁾、ボウルビイの「セキユア・ベース」⁽³⁶⁾、ボルノウの「被包感」⁽³⁷⁾などの重要性を改めて想起させる言葉である。要するに人は誰でも「あるがままの状態であることができ、安心してみずからを生きていけるよう保護してくれる世界」⁽³⁸⁾、すなわち「その身を外的世界のさまざまな危険から守ってくれ、安全で、安心でき、かつ快適な生活を送れる」⁽³⁹⁾と場所を持ってこそ、周囲の人々や環境と距離を適度に保ちながら（調節しながら）、脅威を覚えることなく心地よい関係をもっていけるようになるということを示してくれていると思われる。言葉を換えれば、安心していられる「家」こそ、まずは誰にとっても第一に保障されなければならないもの、必要不可欠のものである。そして、その「家」の扉を開閉するのは他ならぬその人（子ども）自身である。教師や専門家や保護者など、子どもの教育・発達支援に携わる人々は、子どもがその「扉」を安心して開いてくれるのを「人に対する心配

りや姿勢（人としての礼儀や作法あるいは品性）⁽⁴⁰⁾をもって静かに待つことが求められよう。繰り返しになるが、子どもは目の前の教師（しかも、出会ってまだ間もない）に対し「信用の念を抱」かない限り、「家」の扉は開けてくれないであろうことを常に深く胸に刻んで目の前の子ども一人ひとりに向き合っていく姿勢をもつことが大切となってくるであろう。⁽⁴¹⁾（大人の場合でも、まだ会って間もない人に対しては同様であろうが。）その意味では、前記の教師の言葉にあるように、子どもとの関係を形成していくことは「時間」のかかることではある。

三つ目として、だからこそ、「いつかは自分の方から近づいてきて、接触を求めてきてくれるようになる」であろうことに希望をもって、子どもの「潜在的可能性をこころの底から信頼」し⁽⁴²⁾、「真剣に、大切に」向き合う姿勢を崩さずに「時間」を共有することを大事にしていくことが求められるのであろう。（子どもとの関係を早く築きたいと願うのは教師であれば誰でも同じであろうが。）

6. 障害のある子どもの教育・発達支援の目指すもの ― 結びに代えて

教育・発達支援は、どの子どもが「潜在的にもっているパワーや個性をふたたび生き生きと息吹かせる」⁽⁴³⁾ ためにあると理解することができる。とすれば、それは本来、障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもにとって大切な意味をもった営みであると考えられる。そのような認識を基本としてもちながらも、ここでは、筆者がこれまでかかわってきた特別支援教育の側面から、このテーマについて、特に障害のある子の教育・発達支援に携わる人々に求められるこうした子どもたちと向き合う際の姿勢ということについて検討してきた。そして、この「向き合う姿勢」として、教育・発達支援に携わる人々がどのようなことを求められていると考えられるかを、子どもの立場から考えてみた。その内容についてはこれまで随所に記してきた。

現在ますます、障害のある子それぞれのニーズに応じた「適切な教育や必要な支援」の「充実」が求められてきている。⁽⁴⁴⁾ 本論文の冒頭にも記したように、筆者はこれまで特別支援教育のあり方・すすめ方を中心に教育・研究・臨床活

動に携わってきた。そして、筆者は特に「臨床」的立場からという意味合いで、みずからの研究領域を「特別支援教育臨床」という呼称で位置づけ、その基盤と目指すところ等についての考えの概略を『特別支援教育臨床をどうすすめていくか』に記した。⁽⁴⁵⁾

しかし、そこでは「臨床」という言葉の意味については必ずしも十分に検討しえたとは言い難かった。この点について考察したのが前回の報告⁽⁴⁶⁾であった。そして、そこで筆者なりに理解しえたのは、「臨床」という言葉の意味するところは、「人と人としての関わり合いの中で、手を携え合いながら(寄り添って)必要な課題に取り組んでいく」ということであると考えるのが適切なのではないかということであった。⁽⁴⁷⁾とすれば、「臨床」的であるためには、その根底において「人としてのかかわり合い」の構築と「手を携え合う」という関係の創出にこそ力が注がなければならないということになるであろう。⁽⁴⁸⁾

こうしたとらえ方からすれば、障害のある子(広く言えばすべての子ども)の教育・発達支援は教師や専門家や保護者等の子どもにかかわる周囲の人たちが「子どもに一方的に教え込むのではなく、子どもの学習や課題への取り組みがより容易になり、成功感や自己肯定感などが一層高まるようにしていくことが求められる」。⁽⁴⁹⁾そのために、「子どもの成長・発達の支援という共通の目標に立」⁽⁵⁰⁾って、「子どもによってつなぎ合わされたもの同士として」⁽⁵¹⁾連携を強めながら、「合理的配慮およびその基盤としての環境整備」⁽⁵²⁾にも十分に心を配りつつ、「ひとりひとりの『白い本』に明るい題が付けられる」⁽⁵³⁾ことを目指して子どもとともに歩み続けていくことが求められていると考えられる。

教育も発達支援も、あるいはエンパワメントといったことも、一言でいえば、一人ひとりの子ども(人)の本来内側に有しているものが活発に働くようにする(なる)ということであろう。^{(54)~(59)}そのためには、「他者・社会、自然・環境」との「かかわり」⁽⁶⁰⁾が重要な意味をもつ。ボルノウが言う「被包感」⁽⁶¹⁾をもたらし、ボウルビイの強調する「セキュア・ベース」⁽⁶²⁾などを形成する人の存在は重要である。だからこそ、教育・発達支援においてはこのことに携わる人々が上記のようなものを一人ひとりの子ども(人)との間に構築していくことが大きな役割であると思われる。そして、このような役割を担い続けることので

きる「向き合う姿勢」を維持していくことができるかどうか。これこそが子どもの「生きる力」をはぐくむ大きなカギとなるのではないかと考えられる。⁽⁶³⁾

(文献)

- (1) 星先 薫「当事者家族として臨床心理専門職にわかってほしいこと⑧」
臨床心理学, 第14巻第4号, 2014年, 543-544ページ
- (2) 吉田友子著『高機能自閉症・アスペルガー症候群―「その子らしさ」
を生かす子育て―』中央法規出版, 2003年, 210ページ
- (3) (1) に同じ
- (4) (2) に同じ
- (5) 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説・総則等編(幼稚園・小学
部・中学部)』教育出版, 2009年, 5ページ
- (6) Pearl S.Buck “The Child Who Never Grew” Woodbine House, 1992,
pp.25-89.
- (7) 栗原輝雄「子どもの『生きる力』と教師の『聴く力』―さらに求めら
れる『子どもの目線に立つ』ことと教師の『豊かな応答性』―」鈴鹿国
際大学紀要CAMPANA, 16, 2010, 1-14ページ
- (8) 森田ゆり著『エンパワメントと人権―こころの力のみなもとへ―』解
放出版社, 1998年
- (9) 久木田 純「エンパワメントとは何か」現代のエスプリ, No.376,
1998年, 10-34ページ
- (10) (5) に同じ
- (11) (7) に同じ
- (12) (5) に同じ. 4ページ
- (13) (7) に同じ
- (14) (6) に同じ. P.62
- (15) 栗原輝雄「『臨床』という言葉の意味に関する一考察」皇學館大学教育
学部研究報告集, 第6号, 51-77ページ
- (16) 山本光雄訳『イソップ寓話集』岩波書店, 1942年, 78ページ

- (17) (15) に同じ
- (18) (15) に同じ
- (19) 近藤益雄・近藤原理著『道は遠けれどーともに特殊教育に携わる父と子の記録ー』麦書房, 1958年, 248-264ページ
- (20) サン＝テグジュペリ著(河野万里子訳)『星の王子さま』新潮文庫, 2006年, 98-109ページ
- (21) (19) に同じ
- (22) ダニフ・マウラ／チャールズ・マウラ著(吉田利子訳)『赤ちゃんには世界がどう見えているか』草思社, 1992年, 25-26ページ
- (23) (22) に同じ, 266ページ
- (24) (22) に同じ, 266ページ
- (25) 椋鳩十著『感動は心の扉をひらく』あすなろ書房, 1985年
- (26) (15) に同じ
- (27) ジョン・ボウルビー著(二木武監訳)『母と子のアタッチメントー心の安全基地ー』医歯薬出版, 1993年
- (28) オットー・フリードリッヒ・ボルノー著(浜田正秀他訳)『新しい教育と哲学ーボルノー講演集ー』玉川大学出版部, 1968年, 125-152ページ
- (29) オットー・フリードリッヒ・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,
- (30) (25) に同じ
- (31) (15) に同じ
- (32) (15) に同じ
- (33) (15) に同じ
- (34) (15) に同じ
- (35) R.I.エヴァンズ著(岡堂哲雄・中園正身訳)『エリクソンは語るーアイデンティティの心理学ー』新曜社, 1981年, 12-19ページ
- (36) (27) に同じ
- (37) (29) に同じ
- (38) (15) に同じ

- (39) (15) に同じ
- (40) (15) に同じ
- (41) (15) に同じ
- (42) 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, 79ページ
- (43) (8) に同じ
- (44) (5) に同じ, 6 ページ
- (45) (42) に同じ
- (46) (15) に同じ
- (47) (15) に同じ
- (48) (15) に同じ
- (49) (42) に同じ
- (50) (42) に同じ
- (51) (42) に同じ
- (52) 中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」2012年7月(文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm)
- (53) (42) に同じ
- (54) (8) に同じ
- (55) 中内敏夫著『教育学第一歩』岩波書店, 1990年, 4-5 ページ
- (56) 津守真著『子どもの世界をどうみるか』日本放送出版協会, 1987年
- (57) 林竹二・安藤哲夫・斎藤時子「いのちを問いなおす」[季刊・いま, 人間として一序巻・いのちを問いなおす] 径書房, 1982年
- (58) (6) に同じ
- (59) (9) に同じ
- (60) (5) に同じ, 4 ページ
- (61) (29) に同じ
- (62) (27) に同じ

(63) (5) に同じ. 4 ページ

(注)

(注1) 「癒しのオーラ」についてはさまざまなものが想起されるであろうが、たとえば、鋭い感性、純粹さ、ひたむきさ等々を筆者は思わされた。いずれも人間として大切なところの働きであると考えられる。あわせて、こうしたものを周囲の人々が感じ取ることのできる「感性」を備えていれば、「障害」の有無を超えたところの人間同士の深いコミュニケーションが本当の意味で構築される道が開かれていくということをもメッセージとして送ってくれているように筆者としては感じられた。

(注2) 当然といえば当然のことである。この当然であることを「原点」あるいは「回帰点」として教育・発達支援は成り立っていることに、改めて目を向けさせてくれるのが障害とさまざまなかたちで向き合っている人たちの言葉である。そして、そうした人たちの言葉にはやはり重いものがある。ここでは二人の方の声を紹介させてもらうこととする。

一人の方は進行性筋ジストロフィー症と向き合い「生命の完全燃焼」を目指して生きた一人の青年の母親である。この青年が記した著書の「あとがき」の中で、彼女は次のように記している。「生きる価値、生きる権利とは、能力や障害の有無をこえ、社会的効用の度合いをこえ、生命の長い短いをこえ、人間であるという事実だけにおいて、全く無差別に認められなければならないのだと思います。」(石川正一著『たとえばくは明日はなくなるとも一車椅子の上の十七歳の青春一』立風書房、1973年、223-230ページ)

また、障害のある子の保育に長年携わってきた津守真氏は、ご自身の実践をもとに著書の中で次のように述べておられる。「障害をもった子どもの場合も、保育においては、人間としてのその子どもとかがわかる。障害に注目するために、人間として充実する日々の生活がおろそかになってはいけなないと私は思う。」(津守真著『子どもの世界をどうみるかー行為とその意味ー』NHKブックス (526)、日本放送出版協会、1987、

113-115ページ)

なお、林竹二氏は「いのちを問いなおす」の中で「すべての子どもがかけがえのないいのちを持っていて、それが成長するために必要なものを求めている」とし、「それに答えることとして教育というものを考えることが重要であるという主旨のことを述べておられることは本論文のテーマに深くかかわる大切なとらえ方を提示してもらっていると思われる。（『季刊 いま、人間として一序巻 いのちを問いなおす』径書房、1982年、38ページ）教育も発達支援も「人として相手を尊重し心配りをするといった精神に裏打ちされ」てこそ、真の意味を発揮するということであろうか。（栗原輝雄「『臨床』という言葉の意味に関する一考察」皇學館大学教育学部研究報告集第6号）2014年、51-77ページ参照）

筆者はかつて拙著（『生きることについて—さくらとはこべ、どちらがきれい？—』近代文藝社、1991年）の中で、次のように記した。—「障害をみるのではなく、その人のいのちと生き方に目を向け、それを本当に大切に受けとめていこうとする社会の実現が、障害をもつ子とその親が、真に充実した人生を送っていくことのできる基盤として、今もっとも望まれる。」（203ページ）。上記の「障害をみるのではなく」とは、「障害」を無視するという意味では、もちろんない。「障害」は「学習上又は生活上の困難」を引き起こし得ることは否めない現実があるので、その「改善・克服」への取り組みは教育・発達支援にとって大きな課題である。（文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説—自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）—』海文堂、2009年、7ページ）筆者が言いたかったのは「障害」にのみ目を奪われすぎてしまうとその子の「包みの中に隠されているもの」（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、15ページ）が見失われてしまいかねない危険性ははらんでいるということなのであった。

（注3）たとえば、サン＝テグジュペリ著（河野万里子訳）『星の王子さま』新潮文庫、2006年の中にある、王子さまがキツネと出会った場面（21）

(98-109ページ)での王子さまとキツネとの対話はこの②で記したことに対する傍証となりうると思われる。(なお、この『星の王子さま』の日本語訳書には他に内藤濯訳(岩波書店、1962年刊)等がある。)また、ポール・ムニエ著(藤野邦夫訳『「星の王子さま」が教えてくれたこと』(ランダムハウス講談社、2007年)の「21 キツネとの出会い」についての解説内容は人と人との関係の成り立ちを哲学的視点から深く掘り下げてあり、大いに示唆に富む。

(注4) 本論文の最初に記した文献(1)からの引用部分は筆者自身の体験からもよく理解できたところである。

(注5) この点についても(注3)で記したことはよくあてはまると思われる。

(注6) 赤ちゃんの、特に母親との情動的なつながりの学習(形成)については、たとえば、文献(22):ダニフ・マウラ/チャールズ・マウラ著(吉田利子訳)『赤ちゃんには世界がどう見えるか』草思社、1992年、270-296ページ、には多方面からの例があげられ詳細に解説されている。また、本書は題名が『赤ちゃんには世界がどう見えるか』と付けられている通り、「赤ちゃんの視点」(p.10)、「赤ちゃんの立場になってみると」(p.12)という本文の言葉と「訳者あとがき」(307-309ページ)からも知られるように、内容全体が終始赤ちゃんの側からとらえられていて、教えられるところが大変多い。