

「特別支援教育臨床の基盤」のよりいっそうの 強化をめざして

— 「子どもの思いに寄り添う」「子どもと向き合う姿勢」
「臨床」についての見つめなおしから見えてきたもの —

栗原輝雄

要 旨

筆者はこれまで、「子どもの思いに寄り添う」「子どもと向き合う姿勢」「臨床」についての見つめなおしを通して、「特別支援教育臨床の基盤」の強化ということについて検討してきた。しかし、その過程でさらに掘り下げを要すると思われる点や、今後も引き続き追求・吟味していく必要があると思われる事柄やテーマ等が少なからず見出された。本稿はこれらのいくつかについてさらに考察を行うことで「特別支援教育臨床の基盤」のなお一層の強化を図るための示唆を得ることを目的とした。

本稿では、上記の事柄やテーマ等のうち、「さまざまな面から子どもの思いに耳（心）を傾けること」、「聴く力」と「共感」ということ、「共感」と「コミュニケーション」ということ、「まなざし」ということについて筆者なりの吟味と考察を行った。中でも「さまざまな面から子どもの思いに耳（心）を傾けること」は「特別支援教育臨床の基盤」として特に大切であり、教師・支援者は「聴く力」をさらに培っていくことがこれまで以上に求められているということが改めて確認された。

キーワード：特別支援教育臨床、子どもの思い、寄り添う、向き合う姿勢、聴く力

1. 問題および目的

筆者はここ数年間にわたり、「特別支援教育臨床の基盤」についての見つけなおしを行ってきた。そこでは「子どもの思いに寄り添う」ということと「子どもと向き合う姿勢」ということについての考察が中心になされた。そして、「特別支援教育臨床」はその名の通り「臨床」という方法論の上に成り立っているので^(註1)併せて「臨床」ということ（言葉）の意味についても筆者なりの掘り下げと吟味を行った。本研究報告集第4号から第8号までにそれらの結果を報告した。^{(1)~(5)}

障害のある子ども（障害のある子どもの場合に限ったことではなく、すべての子どもに共通して言えることではあるが）「一人ひとりの子どもたちが希望に満ちて、『本来のわたし』を生きていくことができるための育ちの環境を整えていくこと」⁽⁶⁾⁽⁷⁾—そのことのためにこそ特別支援教育臨床（広く言えば、教育）があり、教師・支援者の実践・支援は存在しており、大きな意味もっている。筆者はそのように考えてきている。

「特別支援教育臨床の基盤」として、まずは「人々の『障害』等についての正しい理解」「人間に対する優しくあたたかなまなざし」「教育や発達、発達アセスメント等についての深い理解」といった人間観・教育観・発達観に関するものをあげることができるであろう。そしてさらに、「柔軟できめの細かい教育制度」「福祉・医療・労働等の関連分野との緊密な連携」「子ども一人ひとりの教育的ニーズに即した学習目標や内容・方法等の的確な設定」といった環境整備や方法上の配慮等に深くかかわる事柄があげられる。⁽⁸⁾中でも人間観・教育観・発達観にかかわるものはより一層根底的なものとして留意されるべきであり、さらに豊かな知見が得られるようこれからも考察を深めていくことが求められている、と筆者はとらえている。⁽⁹⁾

ここ数年間、筆者が考察をすすめてきた「子どもの思いに寄り添う」ということと、「どのような姿勢で子どもと向き合うか」ということは、教師・支援者の人間観・教育観・発達観と深くかかわる「原理的・理念的」なテーマであると同時に、「臨床」としての特別支援教育という観点から見ても深く関連し

合っている事柄でもあって、実践・支援を支える重要な視点でもある。⁽¹⁰⁾これまでの見つけなおしがこれら二つテーマを中心にすすめられてきたのはこのような理由による。

とは言うものの、これら二つのテーマはあまりにも大きすぎるため、簡単に結論を導き出せるようなものでは決してない。しかし、重要なテーマであるがゆえに、じっくりと時間をかけて考察を続けていくことは必要なことであろうと思われる。

ここでは、これまでの見つけなおしの中で、掘り下げが十分にできずに終わってしまった点、今後引き続き検討が求められていると思われた事柄や課題等のいくつかを取り出し、これらについて考察をさらに加えていきたい。そして、このことを通して、「特別支援教育臨床の基盤」の強化を図っていくうえでの示唆を少しでも多く得ることができれば幸いである。

2. 「子どもの思いに寄り添う」ということと「子どもと向き合う姿勢」ということについて考察することの意義について

「重症心身障害児」の教育・福祉に長年取り組み続けた糸賀一雄氏は、障害のある子どもの教育（実践・支援）における教師・支援者と子どもとの関係のあり方、教育（実践・支援）の目指すところとその基盤等について、著書⁽¹¹⁾の中で次のように記している。凝縮された表現の中に、障害のある子どもの教育にとって重要なことのすべてが盛り込まれていると筆者は受けとめた。本稿で考察しようとしている特別支援教育臨床のさまざまな基盤—「子どもの思いに寄り添う」ということ、「子どもと向き合う姿勢」といった教師・支援者と子どもとの関係のあり方、そしてそれらに深く関連すると思われる「コミュニケーション」の意味や「発達」のとらえ方等々—について検討するさい、大切な意味づけ・方向づけ・ヒント等を与えてくれる内容であると思われる。

糸賀氏は、「すべての子ども」が教育によって「人間としての豊かな成長」をとげることができる。しかし、そのためには「教育技術」が問われるとし、さらに次のように述べている。

「しかし教育技術が生かされる基盤となるもの、むしろ教育技術を生み出すもの、それは、子どもたちとの共感の世界である。それは子どもの本心がつたわってくる世界である。その世界に住んで私たち自身が育てられていくのである。子どもも育ちおとなも育つ世界である。あらゆる発達の段階において子どもたちは、このような関係の中に置かれ、(中略)豊かな情操をもった人格に育つ。」⁽¹²⁾

上記引用箇所の前段部分を筆者なりに解釈し整理させてもらうとするならば、次のように表現させてもらうことができるであろうか。

教師と「子どもたちとの共感の世界」の中で、教師に「子どもの本心が伝わってくる」。『子どもの本心』を知ることができてこそ、一人ひとりの子どもに最も適切と思われる「教育技術」が「生み出」される。そして、ここで「生み出」された「教育技術」が「生かされ」ることで、一人ひとりの子どもの「人間としての豊かな成長」がもたらされる。「子どもたちとの共感の世界」に「住」むことは、これほどに重要な意味があるのである。

このように受け止めることが許されるとするならば、問題は「子どもたちとの共感の世界」はどうしたら創り出されるか、そのために教師は子どもたちとどのようにかかわったらよいのか、ということになるであろうか。

このように考えたとき、「子どもたちとの共感の世界」の創造のためには、筆者がここ数年来取り組んできたテーマ、すなわち、教師・支援者がどのように「子どもの思いに寄り添う」か、どのような姿勢で「子どもと向き合う」かというテーマが深く関係してくると思われる。その意味で、これらのテーマについてなお考察を深めていくことは大いに意義のあることであるととらえることができるように思われる。

さて、上記の『『子どもの本心』』を知ることができてこそ、一人ひとりの子どもに最も適切と思われる『教育技術』が『生み出』される」と筆者が解釈し整理させてもらった部分は、筆者が一連の考察の中で述べた次のようなとらえ

方を強く支持してくれる指摘であると思われた。筆者は次のように記した。

「教育・発達支援においては、その目指すところに到達するために、子どもたち一人ひとりの実態に即応したさまざまな方法（技法）が必要とされる。しかし、そうした方法（技法）が真の意味で生きて働くためには、教師・支援者の子どもたち一人ひとりとの「向き合う姿勢」のあり方が大きく問われてくる。」⁽¹³⁾

「重症心身障害児」の教育のあり方について語り合っている林ら（1982）⁽¹⁴⁾の言葉の中にも前述の糸賀（1968）⁽¹⁵⁾と同様のとらえ方を見出すことができる。それは例えば、次のような指摘である。

「（「重症心身障害児」の教育では、子どもの姿・様子を一筆者注）絶えず細かに見ているということ、（子どもの姿・様子について一筆者注）驚きなら驚きを感じるということ、そういう人間的な資質といますか、それがうんともを言いますよね。」

「（子どもの姿・様子やその場の状況についての一筆者注）深い感じとり方から一つの方向みたいなものが出てくるのであって、そういう裏づけがなくて方法だけが一人歩きしてしまうと、不幸なことになりますね。」

糸賀（1968）⁽¹⁶⁾のとらえ方の中にも、林ら（1982）⁽¹⁷⁾の言葉の中にも、「1. 問題および目的」の中で筆者が記したように、「子どもの思いに寄り添う」ことが、「子どもと向き合う姿勢」が、特別支援教育（広く言えば教育）における実践・支援（臨床）の基盤として根底的な位置を占めるということが明確に示されているように思われる。

筆者はかつて、「臨床」という言葉の意味についての自身の考察の中で次のように記した。

「『人対人という関係』の中でこそ、それぞれの人の、そして人間としての心の世界のありようや教育的ニーズ、発達のニーズ等がどのようなものであるかを直接教えてもらうことができる。想像力を十分に働かせることにより、自らの持てるものをもって、それぞれの人に、それぞれの人に最もかなうと思われるかかわり方（あるいは支援）をさせてもらうことができるようになる（後略）。」⁽¹⁸⁾

糸賀（1968）⁽¹⁹⁾と林ら（1982）⁽²⁰⁾の「重症心身障害児」の教育についての考え方（理念）が、「臨床」という言葉の持つ意味と緊密につながったところになり立っているものであったのだと改めて教えられたように思う。糸賀（1968）⁽²¹⁾や林ら（1982）⁽²²⁾の指摘は、特別支援教育臨床の基盤について検討を続けていくうえで今後とも多くの示唆を与えてくれるものと思われる。

3. さまざまな面から子どもの「思い」に耳（心）を傾けるということ

障害のある子どもの教育や発達支援（特別支援教育臨床）においては、さまざまな面から子どもの「思い」に耳（心）を傾けていくということが不可欠であること、そして、これがどこまでできるかが「子どもの思い」に教師・支援者がどれほど「寄り添う」ことができるかどうかにとっての「大きな鍵を握っていると思われる」。⁽²³⁾

例えば、「障害のある子の思い」というものを考えるとき、教師・支援者の側（立場）からのとらえ方ももちろん大切である。しかし、こうしたとらえ方だけではなく、「障害のある子」自身は、あるいはその保護者は、自分あるいはわが子の「思い」をどのようなものとしてとらえているのか（あるいは、とらえてほしいと思っているのであろうか）という子ども自身・保護者の側（立場）からの見方。それをこそ大切にすることで「障害のある子の思い」というものがより広くより深く理解されることになるものと思われる。

上に記したことは「立場」という視点である。しかし、「障害のある子の思い」はさまざまな事柄（内容）のものを含む。いずれにせよ、「障害のある子の思い」をどれだけ広くあるいは深くとらえることができるかには、教師・支援者の「感

性」あるいは「共に担う姿勢」が大きく問われ、かかわってくると言えるであろうか。^(注2)そして、結果として、教師・支援者の「子どもの思いに寄り添う」その寄り添い方も大きく変わってくると思われる。⁽²⁴⁾さまざまな面から子どもの「思い」に耳（心）を傾けるということの大切さ（意義）はこのようなところに具体的にあらわれてくると思われる。

「教育的ニーズ」というもののとらえ方についてもこのことはかかわってくる。もちろん、「障害のある子どもの状態（特性）とともに、環境要因等を総合的・包括的にとらえること」も大切なことではある。しかし、例えば、障害のある子どもも当然のことながら、一人の「人間である」ことを忘れてはならないし、こうした認識の上に立って、「教育的ニーズ」はもちろんのこと、すべての事柄について考えていかなければいけないということである。⁽²⁵⁾

この点に関しては、障害のある子どもの教育・発達支援等についてまだまだ社会の人々の理解が十分でなかった時代の中で、重度の知的障害のある子どもの母親であるパール・バックが、わが子との歩みについて記したその著書の中で、わが子との歩みの中から、一人の人間として子どもを受けとめることの大切さをわが子自身からその存在をもって教えられたという意味のことを述懐している箇所などが、多くのことを示唆してくれていると思われる。^(注3)

筆者はかつて次のように記した。

「一人の人間としてのニーズを根本に据えるということが障害のある子の『教育的ニーズ』を考えていく上で重要である（後略）。」⁽²⁶⁾

「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のその保護者の『思い』に十分に心を傾けることを、もう一方においては忘れてはならないであろう。」⁽²⁷⁾

さまざまな面から子どもの「思い」に耳（心）を傾けることで、子どもの「思い」がより豊かな内容を持ち、真の意味で生きて働くためには教師や支援者に何が求められるのだろうか。 — 「聴く力」こそ「（障害のある子とその保護者の一筆者注）『思い』をなお一層感じ取ることにつながり、そのことが『寄り

添う』教育実践・支援を支える重要な基盤である』⁽²⁸⁾というのが筆者のとらえ方であったし、現在ではますますその感を強くしてきている。

4. 「聴く力」と「共感」ということ

障害のある子とその保護者の「思いに寄り添う」ためには、その大前提となるその「思い」を「聴く力」が教師・支援者のほうに「豊かに育っていなければならない」。⁽²⁹⁾そして、その「聴く力」は「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々によって（中略）大きく異なってくる（後略）」。⁽³⁰⁾

本稿の先の部分（「2. 『子どもの思いに寄り添う』ということと『子どもと向き合う姿勢』ということについて考察することの意義について」）で引用させてもらった糸賀一雄氏の言葉が再び思い起こされる。すなわち「子どもたち（「重症心身障害児」—栗原注）との共感の世界である。それは子どもの本心が伝わってくる世界である。その世界に住んで私たち自身が育てられていくのである。」⁽³¹⁾という言葉である。

「聴く力」は「子どもたちとの共感の世界」に「住」むことによって、真の力を発揮することができる。そこでこそ、「子どもの本心が伝わってくる」。「子どもの本心」、これこそ、子どもの「思い」ということであり、この「思い」にふれることができこそ、「子どもの思いに寄り添う」道が開かれてくるということであろう。「聴く力」は「子どもの『思い』にふれることのできる力」、「共感することのできる力」—こんなふうにとらえることができるのではなからうか。^{(32) (33)}

ところで、「共感」ということであるが、この言葉はカウンセリングの分野ではキーワードの一つとしてこれまで使われてきている。⁽³⁴⁾「クライアントのこころの動きを的確に追体験して過不足なく受けとめ返すことのできる、カウンセラー側の『メンタルな応力』みたいなものを『共感』と呼ぶと考えればわかりやすいかもしれない」と説明してくれている専門家もいる。⁽³⁵⁾

「共感」は英語で“empathy”という。⁽³⁶⁾“pathy”という接尾辞⁽³⁷⁾と“em”という接頭辞⁽³⁸⁾とが組み合わされてできている語だとされる。⁽³⁹⁾“pathy”は

「感情、病気、療法」などの意味で⁽⁴⁰⁾，“em”は名詞や形容詞につけて、「…の中に入れる」「…の上に置く」「…にする」の意味を作るといふ。⁽⁴¹⁾これらの組み合わせから、筆者は次のような二つの意味が生まれてくるのではないだろうかととらえてみた。

① 自分の「感情」「の中に」「(の上に)」,相手の「感情」を「入れる」(「置く」).

② 相手の人の「感情」「の中に」,自分の「感情」を「入れる」(「置く」).

そしてさらに、①と②を合わせて考えたとき、相手の人の「感情」「の中に」自分の「感情」を「入れる」(「置く」). そのことによって、自分の「感情」「の中に」「(の上に)」,相手の「感情」を「入れる」(「置く」)という関係が生まれてくる。

①も②も、相手の人の「感情」がどのようなものであるかを想像することがベースにあって、このベースの上に立って、相手の人の「感情」と自分の「感情」とを重ね合わせながら、共通の「感情」になるということ—つまりはこれが「共感する」ということになるのであろうか—ではないかと筆者は考えたのである。

5. 「共感」と「コミュニケーション」ということ

教師と子どもとの「共感の世界」の中で、教師に「子どもの本心がつたわってくる」⁽⁴²⁾(子どもの「思い」が伝わってくる)とは言うものの、真の意味でそのことが生じるためには、教師と子どもとの「関係のあり方」が重要であろう。筆者がかつて一連の見つめなおしの中で考察した「臨床」という関係こそ忘れてはならないことであろう。それは、教師・支援者が子どもに「まみえる」ことができるということによってすべてが始まるということであった。⁽⁴³⁾^(注4)そして同時に、「共感」は「コミュニケーション」のあり方そのものによって大きく左右されると思われる。

先にも触れたように(「3. さまざまな面から子どもの『思い』に耳(心)を傾けるということ」),教師・支援者が子どもの「思い」を知ろうとするとき、「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（中略）の『思い』に十分に心を傾ける』⁽⁴⁴⁾ことが大切である。「一人の人間存在」としての子どもに「一人の人間存在」として教師・支援者が向き合うこと—これが「臨床」あるいは「臨床」的關係⁽⁴⁵⁾ということになるだろう—によって、教師・支援者は「子どもと同じものを同じように見」⁽⁴⁶⁾ることがより一層可能になっていくのであろう。⁽⁴⁷⁾

こうした状況の中で、子どもは教師・支援者が「みずからの身を屈め、自分と同じ目線に立って優しく丁寧に應對してくれていることを子ども自身が感じ取れ（中略）、自分という存在をしっかりと受けとめてもらえたという感じになり、（中略）心の扉が開かれていく」⁽⁴⁸⁾のであろう。教師・支援者の「共感」によって子どもはみずからの「思い」をさらに表現できるようになり、教師・支援者は「子どもの本心がつたわってくる世界」⁽⁴⁹⁾により深く招き入れてもらうことができるようになるのであろう。⁽⁵⁰⁾

確かに、この関係は教師・支援者の側から言えば、「子どもの本心がつたわってくる世界」であるが、これは子どもの側から言えば「本心をつたえることのできる世界」とでもとらえることができるであろうか。いずれにせよ、「子どもの本心」が教師・支援者および子ども双方に「共通のものとして存在」⁽⁵¹⁾しているといえる。

「子どもの本心がつたわってくる世界」とは、この「共通のものとして存在」しているものを教師・支援者と子どもとが「分かち合」⁽⁵²⁾っている世界ということになろう。

この「分かち合う」ということこそ「コミュニケーション」の動詞形である“communicate”という語の語源的意味であると言われている。⁽⁵³⁾ラテン語から来ていて“to share”を意味しているという。⁽⁵⁴⁾“share”には「共有する」の意味がある。⁽⁵⁵⁾“communicate”はその後、「思想などを（・・・に）伝達する」という意味で使われるようになったという。⁽⁵⁶⁾

ここで気づかされるのは、「分かち合う」ことのできる「何か」があるからこそ、それが「伝達」されるという関係である。「コミュニケーションの前提となる共通のもの」⁽⁵⁷⁾を互いに有していればこそ、「伝達する」⁽⁵⁸⁾、「諒解し合う」⁽⁵⁹⁾という意味での「コミュニケーション」が成立するというのではなからうか。

「子どもの『思い』に寄り添う」ということを考えていくうえでも、このことは同様であろう。教師・支援者は子どもとの間の「共通のもの」—子どもの「思い」—を「共感」を通してより一層しっかりとをもって子どもと向き合うことが大切である。

一連の見つめなおしのなかで、筆者が幾度となく紹介させてもらった一人の教師の言葉をここで再び思い起こさせられた。^(註5) この教師の話は、子どもの「思い」を教師・支援者の側が受けとめていたとしても、子どもの側から、自分の「思い」が教師・支援者に受けとめられているということの応答が言語によって明確なかたちで示されない場合もある。しかし、言語以外の何らかのかたち（方法）で、子どもは自分の「思い」が教師・支援者に受けとめられているかどうかを表明してくれている。だからこそ、教師・支援者は言語に頼りすぎるのではなく、「心耳」^(註6)を大いに働かせて、子どもからの応答を「みずからの心の奥深くで感じ取る」^(註6)ことが大切になってくる、ということを教えてくれていると思われる。^(註7)

6. 「まなざし」ということ

—教師・支援者の「子どもと向き合う姿勢」への示唆—

特別支援教育臨床の基盤の一つとして筆者は教師・支援者の「人間に対する優しくあたたかなまなざし」をあげた。⁽⁶¹⁾ 「まなざし」はもちろん、目の前にいる子ども全体に対してのそれであると同時に一人ひとりの子どもに対してのそれでもある。「子どもと向き合う姿勢」がはっきりと表わされているところであろう。

平野（2002）は「教育学も広い意味でコミュニケーション学である」として、「まなざし」について次のように述べている。

「まなざし」は「コミュニケーション的行為であり」、「教師が子どもたちにまなざしで向かい合い、相互応答的に語り合い、表現しあうコミュニケーション、こうした相互主体的コミュニケーションの『関わり』をとおして、子どもを真に知ることができ、そこに真の教育的行為が実現される。」⁽⁶²⁾

「まなざし」は「目差・眼指」と書き、「目の表情」「目つき」を表わす。⁽⁶³⁾ 「目

は口ほどに物を言う」という言葉がある。「情のこもった目つきは、口で話すのと同じほど相手に気持ちを伝える」というのである。⁽⁶⁴⁾「情のこもった目つき」—「人間に対する優しくあたたかなまなざし」—は、人がみずからの「家」の「扉」、言い方を換えれば「心の扉」を開き、心の内側にあるものを互いに提示し合い、うつし合って、近づき合うこと（「出会い」）ができるほどの強大な働きをするということであろう。⁽⁶⁵⁾ 教師・支援者と子どもとの間だけでのことではなく、誰もが日常生活の中でその意義を具体的に経験していることであろう。

とすれば、上記の平野（2002）が述べているように、教師・支援者の「子どもと向き合う姿勢」を考えたとき、教師・支援者が「人間に対する優しくあたたかなまなざし」⁽⁶⁶⁾をもって一人ひとりの子どもと「向き合う」ことによって、「子どもと相互応答的に語り合い、表現し合う」関係を築くことができ、「コミュニケーションの『関わり』を通して、子どもを真に知ることができ」るのである。⁽⁶⁷⁾

「子どもを真に知る」—それは「子どもの思いに寄り添い、子どもの「思い」を真の意味で子どもとともに現実のものにしていくことだと言えよう。「まなざし」の重要性を改めて考えさせられる。

教師・支援者が「子どもの思いに寄り添う」ためには、「子どもと向き合う」ことが大切である。⁽⁶⁸⁾そして、教師・支援者が「子どもと向き合う」ためにはその前提として子どもと「出会う」ことがなければならない。教師・支援者が子どもと「出会う」ためには、目の前の子どもが「心の扉」を開いてくれないと一子どもに「まみえる」ことができないと—始まらない。教師・支援者の「まなざし」こそ子どもが自身の「心の扉」を開いてくれる大きな契機となるであろう。⁽⁶⁹⁾『イソップ寓話集』の中に収められている「北風と太陽」のエピソードはそれをよく示していると思われる。改めて、教育臨床（特別支援教育臨床も当然含めて）における「太陽」的存在の重要性を教えられる。⁽⁷⁰⁾⁽⁷¹⁾

7. 終わりに—まとめて代えて—

本稿では筆者がここ数年間にわたって考察をすすめてきたテーマ、すなわち「子どもの思いに寄り添う」ということ、「子どもと向き合う姿勢」について、

そしてこれら二つのテーマを根底において結び付けていると思われる「臨床」ということ、こうしたことについてのこれまでの考察内容を振り返りながら、次の二点を中心にさらに掘り下げを行ってきた。

- ① これまでの考察において掘り下げが十分にできずに終わってしまった点
- ② 今後引き続き検討が求められていると思われる事柄や課題

具体的には、①については「子どもの思いに寄り添う」ということと「子どもと向き合う姿勢」ということを先達諸氏の実践（知見）に示唆を得ながら、「臨床」という観点でとらえたときになお留意すべきところはどのようなところ（点）であるかということについて考察をすすめていくということであった。

②については①のそれぞれのテーマ（「子どもの思いに寄り添う」「子どもと向き合う姿勢」）をさらに深く掘り下げていくのに検討が必要であろうと思われる事柄あるいは課題として、「さまざまな面から子どもの『思い』に耳（心）を傾ける」ということ、「聴く力」ということ、「共感」ということ、「コミュニケーション」ということ、そして「まなざし」ということ等を取り上げ筆者なりの吟味を行った。

②の「事柄」あるいは「課題」のうちの「さまざまな面から子どもの『思い』に耳を（心を）傾ける」ということは、先に記したとおり、人やものごとをさまざまな面からとらえていくということである。中でもとりわけ重要なのが、「人々（障害のあるなしにかかわらず）がおそらく共通にもっているであろう欲求や、人間が生きるということとはどのようなことであろうかという、生の根源・人間存在のあり方にかかわる本質的な部分」について「深く問いつづけていく眼をもつこと」ではないかと思われる。特別支援教育臨床が障害のある子どもたち一人ひとりに対する「人間としてより豊かに生きることへの支援」となり得ているかどうかがかこにおいて問われるのではなかろうか。⁽⁷²⁾ 特別支援教育臨床の最も大切な基盤の一つとして、今後ともさらに追求していくべき課題であると考えられた。

本稿は、「特別支援教育臨床の基盤」について筆者がここ数年間にわたって行ってきた見つけなおし作業についての現時点での「まとめ」の意味をももつ

て記された。「まとめ」という意味から、これまで発表した報告内容と一部重複するところもある。ご寛恕いただければ幸いである。

(文 献)

- (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―」皇學館大学教育学部研究報告集第4号, 2012, pp.17-44
- (2) 栗原輝雄「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―」皇學館大学教育学部研究報告集第5号, 2013, pp.15-34
- (3) 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, pp.51-77
- (4) 栗原輝雄「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―」皇學館大学教育学部研究報告集第7号, 2015, pp.15-33
- (5) 栗原輝雄「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(Ⅱ)―『まみえる』ということ、『聴く』ということを手がかりとして―」皇學館大学教育学部研究報告集第8号, 2016, pp.119-135
- (6) 森田ゆり著『エンパワメントと人権―いのちの力のみなもとへ―』解放出版社, 1998, pp.13-24
- (7) 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, p.90
- (8) (7)に同じ, pp.4-5
- (9) (5)に同じ。
- (10) (7)に同じ, pp.93-96
- (11) 糸賀一雄著『この子らを世の光に―近江学園20年の願い―』柏樹社, 1968

- (12) (11) に同じ. pp.296-297
- (13) (5) に同じ. p.120
- (14) 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, p.56, 57
- (15) (11) に同じ.
- (16) (11) に同じ.
- (17) (14) に同じ.
- (18) (3) に同じ.
- (19) (11) に同じ.
- (20) (14) に同じ.
- (21) (11) に同じ.
- (22) (14) に同じ.
- (23) (2) に同じ. p.31
- (24) (2) に同じ. p.31
- (25) (1) に同じ. pp.37-40
- (26) (1) に同じ. p.38
- (27) (1) に同じ. p.27
- (28) (1) に同じ. p.39
- (29) (2) に同じ. p.31
- (30) (1) に同じ. p.30
- (31) (11) に同じ. p.296-297
- (32) (11) に同じ.
- (33) (2) に同じ. p.31
- (34) 佐治守夫・岡村達也・保坂亨著『カウンセリングを学ぶ—理論・体験・実習—(第二版)』東京大学出版会, 2007, pp.45-47
- (35) 滝川一廣「心理療法の基底をなすもの—支持的心理療法のばあい—」村瀬孝雄・村瀬嘉代子編『ロジャーズ—クライアント中心療法の現在—』日本評論社, 2004, p.182

- (36) 角田豊「共感」氏原寛他編『心理臨床大事典』培風館, 1992, pp.193-196
- (37) 三省堂編修所編『コンサイス英和辞典』三省堂, 1966, p.811
- (38) (37) に同じ. p.367
- (39) (37) に同じ. p.366
- (40) (37) に同じ. p.810
- (41) (37) に同じ. p.367
- (42) (1) に同じ. p.297
- (43) (3) に同じ.
- (44) (1) に同じ.
- (45) (3) に同じ.
- (46) 半田一郎「同じものを同じように『ともに眺める関係』」月刊学校教育相談, 2007年5月号, pp.20-29
- (47) (3) に同じ. p.69
- (48) 栗原輝雄「幼児児童生徒とのコミュニケーションおよび教育(保育)・発達支援の基盤としての教師の『聴く力』—教師を対象とした『聴く力』についての調査から—」三重大学教育学部研究紀要第59巻, 2008, pp.217-231
- (49) (11) に同じ. pp.296-297
- (50) (3) に同じ. p.58
- (51) 黒田三郎著『詩の作り方(二訂版)』明治書院, 1993, p.140
- (52) 寺澤芳雄(編集主幹)『英語類語辞典』研究社, 1997, p.256
- (53) (52) に同じ.
- (54) J.M.Sinclair (General Consultant) “Collins English Dictionary (3rd ed.)” Harper Collins Publisher. 1991. p.326
- (55) 小西友七他編『小学館英和中辞典』小学館, 1980, p.1623
- (56) (2) に同じ. p.257
- (57) (51) に同じ.
- (58) (52) に同じ.
- (59) 田中秀央編『増訂改訂羅和辞典』研究社, 辞書部, 1966, p.128

- (60) 栗原輝雄「子どもの『生きる力』をはぐくむ教師の『聴く力』 — 発達支援・教育（保育）における意義 —」 鈴鹿国際大学紀要, No.17, 2011, pp.13-24
- (61) (7) に同じ. pp.4-5
- (62) 平野智美「教師のコミュニケーション」現代のエスプリ417, 2004・4, pp.95-100
- (63) 新村出編『広辞苑（第三版）』岩波書店, 1983, p.2262
- (64) 尚学図書編『故事ことわざの辞典』小学館, 1986, p.1144
- (65) (3) に同じ.
- (66) (62) に同じ. pp.4-5
- (67) (62) に同じ.
- (68) (1) に同じ.
- (69) (3) に同じ.
- (70) 山本光雄訳『イソップ寓話集』岩波書店, 1982
- (71) (7) に同じ. pp.83-86
- (72) (7) に同じ. pp.77-79

(注)

(注1) 「特別支援教育における実践・支援」を筆者は「特別支援教育臨床」と呼んでいる。その理由は以下の通りである。

「特別支援教育における実践・支援」は「発達障害をはじめ、知的障害その他のさまざまな障害により、発達面や教育面等において特別な支援を必要としていると思われる子どもに対し、それぞれの子どもの成長・発達にとって最もふさわしいと考えられる具体的な支援と環境調整を行う営み」（拙著『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, p.1））である。しかも「それぞれの子どもの成長・発達にとって最もふさわしいと考えられる具体的な支援と環境調整」は教師・支援者と子どもとが「『相互』に『関係（関与）』し合い、『直接関わ』りあうことを基盤と

して成り立つものであること」(藤原勝紀「臨床心理学の方法論」氏原寛他編『心理臨床学事典』培風館, 1992, 13-17)(大塚義孝「臨床心理学の成立と展開 1—臨床心理学の定義—」大塚義孝編著『臨床心理学原論』誠信書房, 2004, 22-23)(栗原輝雄『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, 1-9). そして, このことを通して「具体的支援と環境調整」は生まれるものである。「こうした関係のあり方, 向き合い方」(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, p.67)こそ「臨床」という言葉の意味するところであると筆者は考えているのである。

(注2) 拙著『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)はこうしたスタンスに立って著されたものである。特に, 保護者の「思い」を受けとめる姿勢については「第二章 特別支援教育における親(保護者)とのコミュニケーション・連携」に詳述した。参照していただくと幸いである。

(注3) Pearl S. Buck “The Child Who Never Grew” Woodbine House, 1992, p.62参照。

(注4) 「まみえる」とは, 栗原(2016)ですでに記したように, 相手の人に「心に向け」てもらふことであつた。教師・支援者が子どもに「心に向け」てもらふことができるためには, 「人として」自分を「尊重し心配りを」してくれていると, 子どもが教師・支援者の自分に対してのかわり方を受けとめることができるということであろう。こうした関係の中でこそ, 子どもは教師・支援者にみずからの「心を開く」つまり, みずからの「思い」を子どもが教師・支援者に伝えてくれるようになる—ということではないだろうか。(栗原輝雄「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—考察(Ⅱ)—『まみえる』ということ, 『聴く』ということを手がかりとして—」皇學館大学教育学部研究報告集第8号, 2016, pp.126-128)

- (注5) 一人の教師とは、「重症心身障害児」, 「自閉症児」, 「知的障害児」と呼ばれる子どもたちが在籍する養護学校（現在の特別支援学校）に勤務する教師で、その言葉とは次のようなものである。詳細については、栗原輝雄「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—」皇學館大学教育学部研究報告集第7号, 2015, pp.18-22を参照していただければ幸いである。

「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、自分のことを相手の人が真剣に、大切に思っ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思います。自分のことを真剣に、大切に思っ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。」

- (注6) 「心耳」とは、「心で聞くこと。心の耳。」と辞書においては説明されている。（新村出編『広辞苑（第三版）』岩波書店, 1978, p.1243）「ものごとの奥にある本質を感じとる」「精神の力」（花田春兆著『心耳の譜—俳人村上鬼城の作品と生涯—』こずえ, 1978, p.110）ともとらえられている。

- (注7) 子どもは自分の「思い」（あるいは「応答」）が受けとめられているかどうかを言語以外の何らかのかたち（方法）で表明している、とここで書いたが、この言語以外の何らかのかたち（方法）とは何であろうか。以下に紹介させてもらう増井（1997）の「ことば以外の『こころ』のメッセージ」というとらえ方がこれをよく説明してくれているように思われる。増井（1997）はカウンセリングの視点から、「クライアントのこころを伝える重要な前言語的メッセージ」を「ことば以外の『こころ』のメッセージ」と呼んで、「態度、身振り、姿勢」「雰囲気」「語り方」「音声」「視線、表情」等をあげている。（増井武士「フォーカシング

の臨床的適用 — 前言語的メッセージとその治療的介入 —」こころの科学 74, 1997, p.50) なるほど, このような点に目を向ければ, 子どものコミュニケーションにおいても教師・支援者は子どもの「思い」(あるいは「応答」)をより近いところで受けとめることができるのではないだろうか. 上記増井(1997)が説く「治療者」の「開かれた耳」の重要性は, 教師・支援者が子どもと向き合う場合においてもまったく同様であるということを重ねて確認させられた。(増井武士「上掲論文」p.53)

Aiming at Further Improvement of
“the Foundation of Clinical Studies for Special Needs Education”:
Suggestions from Reconsiderations on “Living up
to Expectations of Children” “Way of Facing to Children”
and “Meaning of the Word of Clinical”

Teruo KURIHARA

Abstract

The author has, until now, examined the improvement in “the foundation of clinical studies for special needs education” by re-evaluating the following aspects: *becoming close to a child's thoughts, one's posture while facing a child, and clinical studies*. However, the author has noted that there are many issues that require investigation in this process, and challenges and themes that need to be pursued further and continuously scrutinized from this point onwards. This paper thus aims to gain clues for measuring the improvement of “the foundation of clinical studies for special needs education” by examining several of these in more detail. It investigates some of the issues and themes mentioned above in a manner unique to the author, more specifically, *paying attention to a child's feelings from various perspectives, competence in listening and empathy, empathy and communication, and one's gaze or look of care and affection*. Of these, *paying attention to a child's feelings from various perspectives* was particularly important as “the foundation of clinical studies for special needs education” and it was again confirmed that teachers and supporters need to cultivate more *competence in listening*.

Keywords : clinical studies for special needs education, a child's feelings,
becoming close, one's posture while facing a child,
competence in listening