

## 教育福祉における『指導』と『支援』と『ケア』の関係

赤羽 潔

Kiyoshi AKABANE

『指導』『支援』『ケア』は、実践・臨床的には抜きにできない機能を担う概念である。だが、それぞれが乖離・対立概念として考えられたり、あるいは別概念に置き換えられ、それによって乖離・対立をもつかのように考えられたりすることがある。それによって、実践的に混迷を深め、子どもの成長・発達をささえることとは別次元の展開を促してしまうことがある。そこで、本稿では、子どもの成長・発達に込められた矛盾を受けとめ、発達過程や集団の発展過程を子どもと共に拓いていると考えられる教育実践の中で、典型性の高いと筆者が判断した二例3場面をとりあげ、三概念の関係構造をさぐる。それによって三概念は乖離・対立概念ではなく、補完機能も含めての連動・連結概念であることを示すものである。

キーワード：指導、支援、ケア、対話、参加と活動

### はじめに

教師の仕事を支えるキー・コンセプトとして、『指導』は欠かすことができない。だが、「指導」をめぐる様相は多様である。「指導」という言葉が日常的に多領域で使われているからである。しかも、それらは「管理」機能の呼び名として使われてもいるからである。(日本語としての「指導」は、それほどに概念システムの中で安定的ではないということでもあろう。)

このような状況を意識しつつ、講義の際に学生に向けて『『指導』についてのイメージは?』と問う。すると、100名を超える学生の半数以上から一定の角度のついた答えが返ってくる。「一方的に」「上から下へ」「相手の気持ちを無視して」「指図する」「間違いを許さず」「生徒の気持ちを大事にしない」という言葉である。

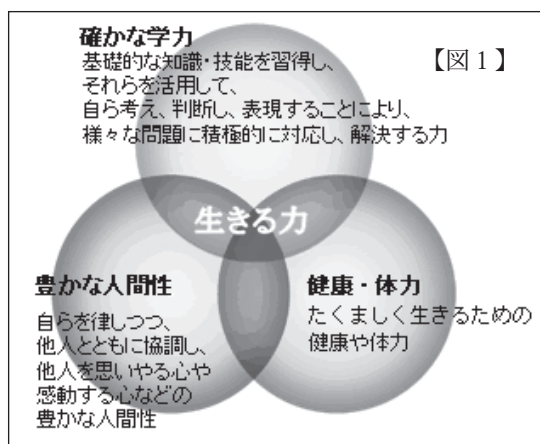
そこには、日本の教育現実の一面が二重に表されていると考えられる。一つは、制度としての学

校の内実である。「科学と教育の結合」と「生活と教育の結合」のテーマの歴史的揺れの中で、教育政策(学習指導要領体制)は、何を、どう、どのくらいの時間をかけてという強い枠づけを学校教育につけてきた。そのことによるものである。「指導」はその具体的表現となっている。もうひとつは、日常的な文脈の中での教育機能の弱まり(もしくは質的变化)の反映によるものである。学校や学校外の教育施設・機関への教育依存進行状況がある。人為的に構成された教育機能は、一定の組織的営みに支えられなくては進まないかに見える。

そのために、かつては子どもたちが「経験知」として身につけていたものを、いまは「理論知」として届けなくてはならなくなっている。それによる抑圧感があると考えられるからである。(この状況との対応関係の中で、「経験知」がICT・SNSなどの発展に規定されて変質していること

にも留意する必要がある。)

政策的にはこの二重の状況への対抗機能・補完機能を担うような概念「生きる力=知・徳・体のバランスのとれた力」を援用して「学習指導要領」の改訂を図ってきてはいる(図1)(文部科学省 2010・2012)。



だが、実質はPDCAシステムの強化によって、『指導』はより強く、より緻密に、より確実にステップアップすることが望ましいとでもいうかのように固められつつある。現実の矛盾に切り込み、再編、創造するという組み立てにはなっていない。バランス論の限界である。

そこで、本稿では教育福祉におけるアプローチの支えとしての対応概念を『指導』『支援』『ケア』に切り分けつつ、それらの関係を問う。そのことによって、子どもの成長・発達を支える外在的諸機能の関係構造を問うのに高い典型性を持っていると判断した事実をとりあげ、教師・子ども相互・特定の子どもの自身の呼応関係を解析していくこととする。

取り上げる実践は、筆者の所属する全国生活指導研究協議会における二つの実践記録の三場面である。また、解析の視点はICF(WHO 2001)における「障害」概念の転換を支える『参加』『活動』概念に重なるものである。

## I 『指導』『支援』『ケア』の概念規定

### 1 『指導』概念の規定

『指導』概念の定義については、主要な教育学辞典や教育心理学辞典にさえもそれ自体としては載っていない(「指導計画」「指導性」等、限定下位概念としては規定されている)。あえて規定すれば、「目的に向かって教え導くこと」(広辞苑)という整理が分かりやすい。だが、実践的・臨床的には、この水準では様々な矛盾が生じてくる。「教え導く」側の論理だけでは『指導』は実を結ばないからである。学習者が「教え導く」ことに応えて「学び汲みとる」こと、さらには、当初の「教え導く」営みが超えられて「探究・創造」にまでつながる学びがそこに成立することが展望されるからである。この視点から、城丸章夫は、『指導』とは子どもが手にして価値あるものに「誘い、やる気を起こさせること」「やることを方向づけること」「みずから判断し行動する自由な個人に並びに集団に対してその判断や行動に非強制的に働きかけること」(城丸 1977)とした。筆者の規定も、この視点に重なる。したがって、次のように規定する。

「『指導』とは、学ぶ者がまだ手にしていないことを、一定の目的に沿って届けることである。また、その目的達成に向けて歩むことが出来るような内容やステップを本人の意欲に支えられて批判的に検討・再構築・開拓しながら進むことを保障する営みである。これによって、やがてはその目的そのものをも批判的に問いつつ、自他共有すべき目的を見定めることができるよう期待することである」と規定する。

### 2 『支援』と『ケア』の規定

また、これに対応させて、仮説的に『支援』と『ケア』を規定する。

「『支援』とは、個々の(もしくは相互の関係における)主体的歩み出しの過程で、その状態に応じて、喜びや達成感、見通しをもって歩むことができるように、寄りそい、支えを届け、それによって喜びと共に自律的な一歩を踏み出したり他

者と共同できるように直接・間接に手をさしのべることであり」と規定する。

さらに、『ケア』とは、心身の疎外状況としての痛みに応え、そこから回復・脱却すべく寄りそい、そこへの途を共に拓く営みである」と規定する。

このように規定するのは、現実の中で、子どもたちは二重の発達矛盾の上に立ち、傷つくリスクを負っているといえるからである。また、そのなかで、様々な労苦を背負いつつ、自らの歩を進めようとしていると考えられるからである。

子どもたちの背負う困難は二重にある。一つは、自身の発達の系の上に立つ過去・現在・未来の間の矛盾によるものである。それによって希望も湧けば、逆に傷つき、怖れ、絶望することもありうる。もう一つは、社会的矛盾による疎外の可能性である。「経済的貧困」や「文化的貧困」、それによる「経験的貧困」「健康的貧困」による“発達のもつれ”“発達のゆがみ”などである。「人工的な環境の中で」「からだが自然や人びとのなかにすみこむことがなくなった」状態（竹内敏晴 1983）ともいえる。

ちなみに、個人が生きるということは発達の・社会的にプラス・マイナスの可能性を生きるものと考えれば、常に心身に傷をつけていくことであるかもしれない。その上で、誰が、いかなる傷を、如何につけるか、それが隠れた主要テーマともいえる。そうだとすれば、傷の痛みに関じ込められた者を解放するような、そしてその傷がより人間的な強さにつながりやがては「セルフ・ケア」の力に結晶するようなアプローチこそが、実践的・臨床的テーマとして具体化されているのだと考えられる。

そのことをも意識しつつ、清水由貴子（清水 2008）と八木優子（八木 2014）の実践世界に分け入ることとする。

## II 事例1：学級内での絵理の不在と実在の間をつなぐもの

### 1 絵理の立ち位置をつくる

清水裕紀子の出会った絵理（小1）は、新入学年度の5月に原因不明の体調変化で闘病生活に入り、夏休みからは「検査・転院を重ね辛い闘病生活が始まった」という。清水によってまとめられた実践記録は、絵理の入院時から始まり、やがては退院して学級の友だちとかかわりながら新たなトラブルをくぐって共に成長する一年間の軌跡を、6節に分けて整理している。ここでは、その中から1節「絵理とクラスのこどもたち」と4節「絵理の退院、そして帽子を脱ぐ」を中心に検討し、『指導』『支援』『ケア』の何たるかと、それぞれの関係性について分析する。

闘病生活に入った絵理からは「笑顔は消え」、「口数も減った」という。そして絵理の入院を伝えるところから始まった2学期の取り組み。その実践的ポイントは、次のところにあるといえる。

- 1) 教師が「友達関係を考えてつくった班」で、絵理を5人グループの一人にしたこと。
- 2) 入院中の絵理と学級の仲間とをつなぐ道を拓く工夫を具体的に展開したこと。
- 3) 「体」の学習を通し、互いの「違い」意識の受けとめ合いへとつなげようとしたこと。
- 4) この流れの中で、絵理が退院した後どのようなニーズを級友・学校生活に向けているかを的確に受け止めていったこと。
- 5) この一連の過程を通して、共感的つながりを拓いていったこと。（象徴的には目の障害を持っていた裕子の新たな踏み出しがあり、それが他の友だちのサポートにも広がっていったこと。「（目のことで裕子が）こんなに心を開いたのは初めて」（母親）」というほどに「どんどん絵理に近づいていった」（P151)。）
- 6) さらに、日常の中での絵理の行動特性と他の子の行動とのずれから出てきたトラブルを通して、改めてそれぞれの「違い」を受けとめ合うことの重要性が子どもたちによって確かめ合われていったこと。

7) さらには、一歩踏み込んで、「思い」を出すことは大事だが「思ったことを言っただけではない」場合もあることが確かめ合われていくような議論が行われていったこと。

このような流れを清水が組み立てることができたのは、実践者としての清水が子どもの発達とそれを支える社会的な関係、さらには教師の指導性に対するすぐれた知見と技量を持っていたからである。

そこで、2)と4)を中心に、その構造を具体的に解析してみたい。

## 2 場面①：見えない世界を相互につなぐ

この場面は、入院中の絵理と学級の仲間とをつなぐ道を拓く工夫を清水が具体的に展開しているところである。その前提には、1)の「友達関係を考えてつくった班」で、絵理を5人グループの一人にしたことがある。この判断の中には、三つの課題が含まれているといえる。子どもたちの発達のために何を伝え促すか、また絵理を含む子どもたち相互のかかわりをどう創るか、さらには深い苦難や困難を抱えている子の歩みにいかに創造的・未来展望的な安心を届けるかという課題である。その意味で、班編成という営み自体がすでに『指導』『支援』『ケア』を統一的に含んでいるといえる。

ちなみに、安心して生きる、喜びをもって生きるということ、それは、安心と喜びにつながるようなかかわりがそこに成立しているということであると考えられる。そしてそのためには、共通の課題が子どもたち相互の関係の中で主体的に満たされ、かつそれが無理のない明るいトーンにまで組み立てられていく必要がある。しかも、それは大人の力に依存するのではなく依拠することによって、子ども自身の楽しみや喜びとして展開されるものでなくてはならない。

こうしてみると、班編成にかかわるアプローチは清水からの一方的な働きかけではない。また直接的なアプローチにとどまるものでもない(班編成法には、様々ある。教師主導から子ども主導、

偶然性依存等)。また、間接的なアプローチではあるが、子どもの動きをコントロールするための技法でもない。子どもの発達課題と教育課題とをつなげ、子どもの力に依拠しながら(子どもからすれば教師の力に依拠しながら)、その課題を実践的に達成していく道を拓くアプローチである。

清水は、その視点から班の組み立てを図った。その際「迷わず一緒に班で考えたのは、真琴と清二だった」。この二人が同じ班の中で絵理と無理なくつながり、絵理の中に安心と喜びを生み出していこう。また、そのちからは学級の仲間のちからとつながり、高まっていこう。清水は、こう読んだのである。案の定、毎朝の健康観察で「絵理ちゃん」と教師が呼名すると、清二は「はい、元気です!」と応えてクラスみんなの笑い声を喚起していった。また、真琴は絵理のプリント類に忘れずに名前を書き込み連絡袋に入れてあげていた。清水は、このように両者の中にあるちからの確かさと拡がりの可能性を班編成段階から読んでいたのだろう。(絵理を呼名する清水のセンスと清二の動きが繋がっていることに注目する必要がある。また真琴の動きが教師の指示によって行われるだけであるならば、それは「下請け」的な対応力の拡大になり、関係閉塞になってしまう怖れがある。)

## 3 不在の中の実在性を描き出す

この上に立って、大筋次のような展開が進む(p149-150)。

- 1) ある日の班会議で、自分たちが考えた班名(『コスモスうさぎ班』)に「絵理ちゃんが賛成してくれるか」と心配している子どもたち。ここに、清水は「どうやったら聞ける?」と問いかけ、子どもたちは「手紙」を出すことに決定。
- 2) 早速往復はがきを準備し、詳細を母親に説明。
- 3) 数日後、あらかじめ清水が事情を話しておいた教務の先生からのハガキ到着の知らせ。
- 4) 「コスモスうさぎ班でいいです」のハガキをうけた班の子どもたちは、みんなに発表。

- 5) その後、班は絵理との交換日記開始。また、図書の時間に絵理用の本を選ぶ。(それを教師が絵理訪問時に持参)
- 6) 絵理が院内学級でぶんぶんゴマを作る。清水はそれを借り、学級で手本にして作成。
- 7) そして、学級でぶんぶんゴマはやる。清水は、そのことを絵理に伝達。
- 8) また、絵理が病院で作った折り紙を「お店係」は自分たちのお店に陳列。
- 9) お絵かき係も新企画の「お絵かきコンクール」を立て、絵理用応募用紙を清水に託す。
- 10) お絵かきコンクールの日、係が金メダルに選んだのは「一際評価が高」かった明ではなく絵理。係は「(絵理が)金メダル喜ぶかなと思ったから」とのこと。
- 11) これを受けた絵理は、「金メダルをクラス写真やみんなでプレゼントしたカレンダーとともに枕元に大事に飾っていた」。それを清水から学級に報告。

このような流れの中に込められた関係を概念化すれば、次のようにいえる。

絵理は、学級の一員である。だが、入院のため日常の流れを共有することができない。その中で、なお絵理を学級の一員として受け止め、歩みを共にする方法は何か。清水は、それを二人の子どもの姿とそれに支えられた子どもたちの活動の中に求めた。文化活動の共有である。またそれを通して子どもたちの関係の創造的発展である。ここでは、教師は絵理と学級の子どもたちとのつなぎ役であり、また活動のコーディネーターでもあった。

このことについて、対応ポイントをより鮮明にすると次のようになる。

まずは、①真琴と清二の対応力 (capability) の高さに依拠していることである。②それによって、絵理の存在を見えずして学級内に現出させる筋立てを展望していることである。③その具体的一歩として、班名をみんなで決めるステップを組んでいることである。意思決定主体としての絵理の登場が求められる舞台の演出である。だが、そ

こには絵理はいない。④だから、さらに入院中の絵理の意思を問う有効な方法を示唆していることである。それが、班の意思決定に向けて、問いかけをこめた「手紙」を絵理に出す方法であった。⑤さらには、清水自身が職場の同僚に協力を求めることによって、子どもたちの動きを受けとめる学校ベースづくりを進めた点である。

絵理からの応答がダイナミックな contact-story となるよう、清水は演出していたのである。こうして不在の絵理は、学級内の子どもたちの心の中で共に学級に生き、歩み続けることになっていった。間もなくして清水の目に留まった交換日記や絵理のための本選びは、その発展的展開の結節の具体でもある。

#### 4 不在の中の実在性を描き出す

しかし、そこに留まらない。受容は、共同活動に結ばれてこそ主体と客体の関係を超えて実質ある意味を成す。すなわち、入院中の絵理の生活の一面の活動と子どもたちの学校生活における興味・関心に支えられた活動とがいかに結ばれるかというところに、展望規定の焦点がある。その活動が創造的な楽しみに満ちたものであるか気晴らし的なものであるかは、主要な問題ではない。主体的・創意的・協同的なものであることが重要だからである。その点、学級の中での「ぶんぶんゴマの流行」や「お絵かきコンクール」等はみごとである。絵理の活動や関心によって子どもたちの中に呼び起こされた活動だからである。それゆえに、絵理は空間的に学級の外にしながら、学級の中の『文化的活動』(遊びを含む)において精神的・文化的に学級の一員としての位置をもつことができていったのである。

それだけではない。さらにその活動を通して開拓された子どもたちの文化的知性 (cultural-intelligence) は、「お絵かき」という表現技術の高さを超えて社会文化的ニーズを受けとめる (不在の絵理に見える形で学級内に位置づける) というかたちで絵理に還流されていったのである。係による意思決定、すなわち明ではなく絵理への「金

メダル」授与はその象徴ともいえる。(もちろん、ここは「コンクールとは何か」という視点から議論の起こるところではある。だが、それによって子どもたちの自主活動の一つであるという視点を弱めてはならない。なぜなら、自主活動は、そこにおけるルールの自律的発動という局面を内包するからである。そして、それはやがては自治の力へつながっていくであろうと考えられるからである。だから教師は『指導』においてその展望を持つ必要がある。『指導』はやがては『自己指導』へと転化するという展望の下にあるものだからである。)

## 5 自主・自発が拓く対話の世界

以上のことを、子どもの側から意味づければ、次のようになる。

子どもたちはそれぞれに楽しみながら、自らがかわられる課題に能動的に向かう。そこには、子ども発の呼びかけ機能(リーダーシップと呼んでもよい)が働く。その担い手が、真琴であり清二である。両者は友達と楽しくかわり、その関わりを周囲にも楽しさとして伝えるちからをもっている。だから、不在の絵理が班の一員として身近な存在であることを様々な様相の中で示し続けることができる。教師への清二による代弁応答、真琴による絵理の持ち物への気配り、関係課題への行動的対応等である。だから、班の名前を決めるときにも自案に絵理が「賛成してくれるか」と心配できる。この“心配”は、絵理への心配りであり、眼前にいない絵理との対話である。情緒的不安ではなく知的不安であり、それゆえに自分たちの活動発展に向かうための知的要求である。知的要求こそが、自他の、また集団としての共有課題を捉え、さらには創造的アプローチを可能にする。

こうして、個人的対応から班の対応、そして学級の対応へと、子どもたちによる絵理への対応態勢は広がっていく。もちろん、これは単なる段階的展開ではない。量的拡がりであると共に、子どもたち相互の自他対応力(質)のが広がりとも深まりでもある。子どもたちが「もめながら絵理の本

を選んで」いるという「もめながら」の部分がそれである。また、絵理の自己開示パフォーマンスを受けて自己開示しあるいは自己主張していく裕子の姿もその一面であり、また証左である。

このようにみえてくると、教師の問いかけや語りかけは必ずしも『指導』とは言えない『支援』的な要素を含みこんでいる。そして、それらを受けて絵理の意思を尊重しようとする班の集団的關係は、絵理の意思をも織り込んだ自分たちの意思決定力として具体化されていく。こうした絵理への『支援』は、実は子どもたちの自主的活動の展開への自律的『支援』であり、それゆえに絵理への厚くて広い『ケア』になっているともいえる。そのポイント部分に、問いかけやアドバイスという教師の『指導』が、『支援』的スタイルで新たな一歩を導き出している。『指導』と『支援』と『ケア』はそれぞれの概念世界に自他へのベクトルを内包させながら、関係のネットワークを構成し、発達・発展過程を推し進めているのである。

## 6 『指導』『支援』『ケア』をめぐる一つの整理

ここでの状況(main-stage)は、絵理が病気で入院中ということにあった。そして実践上の主題は、その絵理が学級の一員としてどう自らの立ち位置を創る(take-part, participate)ことができるか、ということであった。したがって、教師や子どもたちのかかわりの窓口は、絵理の病気それ自体への対応ではなく、学校・学級の一員としての絵理の姿を入院という空間的隔絶によって弱めないことであった。さらには、学級の中に絵理が不在だからこそ、学級の中に絵理の位置をより積極的なものとして創ることであった。

そうだとすれば、絵理の中の不安は病気のことにあるとしても、それに連動していくつかの不安が生じてきうる。学校に行けないこと、友達とかかわれないこと、それゆえに友達の姿が自分の中で薄れていってしまうこと等々である。そこにどう呼応するかが実践上の課題であり、またポイントである。そうだとすれば、そのポイントは実践において明確になる。

すなわち、第一は教師を媒介した情報交換である。それによるつながりづくりである。その内容は、次のものである。

- ① 絵理に対する、また学級の子どもたちに対する可能な限りの教師からの情報伝達。
- ② 絵理、子どもたちからのメッセージの伝達(両者の言葉の「配達」)。
- ③ これらを受けとめた絵理や親の状況・メッセージについての学級への報告。
- ④ そして、これらの繰り返し。

これらは、いわば教師をメッセンジャーとした細い糸(点と点)のつながりの確保である。

これに対して第二は「交換日記」である。それは、教師が運び役になって届けられるものであるとしても、子どもたちのメッセージが直接往来するという点で、太い糸(持続的・複数参加型)とも言うつながりである。その中で、子どもたちは「書き言葉」に込められた互いを受けとめ合っていく。そのつながりは、清水と交換日記帳を支えとしているという意味で間接的であっても、清水の人間の感性を直接媒介していないという点では、より直接性の高いものであるとあってよい。しかも、その過程は絵理と学級の子どもたちとの間だけではなく、学級内の子どもたち相互の交流も成り立たせつつ進んでいくものとなっている。その点で、相互関係はすぐれて直接度が高く、かつ深まりあるものとなる。いわば、線から面への展開である。

そして第三は、「ぶんぶんゴマ」である。それは、絵理発の学級中での活動となり、それゆえに絵理の存在が間接的に、しかし課題内容としては直接に、『参加』と『活動』として具体化される。絵理の『参加』と、それに支えられた集団的『活動』であるといえる。

それだけではない。さらにその『活動』は、お絵かきコンクールにおいて一步能動的に展開されることになる。学級は絵理のニーズを受けとめてお絵かきコンクールを開催し、かつ評価基準を自分たちで決めてその結果を絵理の喜びとして届けた。それは、子どもたち自身の喜びの自己表現で

もあったろう。この意味で、いわば自主的・計画的に組み立てられた立体的(集団的・組織的)活動であるといえよう。

こうして、絵理に対するケア・支援は、ケア・支援する者とされる者として二分されるのではなく、する者が同時にされる者に支えられ、『し合う』関係へと転質していくことを示している。これは、『参加』と『活動』をキーワードとしながら障害概念の規定変更をした WHO や Inclusion をキーワードとして展開されている特別支援教育の課題と合致する。まさに通常教育をも include しながら共通の課題が示されていることを、この小さな実践事実が語っているといえよう。

### Ⅲ 事例1における個人の自己展開と集団の発展の関係

#### 1 場面②「ぼうしを取る」と言う絵理の自己開示に立ち会う

絵理は回復の途上ではあったが、冬休み直前に退院できた。舞台は、三学期である。不在の中の実在性がどう絵理の中で実っているのかということが問われる段階である。ここでの絵理のいでのたちは、黒いニット帽、おさげのつけ毛、そしてマスク。抜けた髪を隠し登校、といういでたちである。「遊べるかな?」「何か言われなかな?」との教師の心配をよそに、絵理は真琴たちと外で鬼ごっこ等の遊びに興じていた。そして、展開が始まる。

始業二日目、絵理が学校で帽子を取ることにについて、早くも親子で相談中。母親が、そう清水に話してきた。その理由は三点あった。「帽子がずれる」こと、理由は母親からみんなに話したが「理解できずに聞いてくる子もいる」こと、「なにより『髪が生えてきているのを見てほしい』と絵理が言っている」こと、であった。そして、翌朝三日目、「今日、帽子を脱いでみようか…」と親子で対話したという。もちろん、教師はもっとステップを踏んでと考えていたという。そこで、急きよ、清水は次のステップを踏んで展開した。

1)「みんなに何て言いたい?」と絵理に問う。

絵理は言う。「『絵理ちゃんの頭が伸びてきているところを見てほしい』って言いたい」と。

- 2) そこで清水は言う。「じゃあ、今日の一時間目に言おうね。先生も絵理ちゃんの髪みたいわぁ！」
- 3) さらに絵理が朝の用意をしている間、母と対話。絵理は言ったという。「みんながやさしくしてくれるのに、自分が隠し事してるのも嫌だ」と。

そして一時間目。清水は、絵理の登場に向け、またそれに続く周りの子たちの動きを展望しながら踏み出す。そこには、18のステップが組み立てられていく。

- 1) 問いかけ；「(みんなは) ドキドキしながら学校に来たことある？」
- 2) みんなの声受けとめ；たくさんの子どもが自分の経験を語る。
- 3) 清二の声受けとめ；「クリスマス会で『小島よしお』やるから来るときドキドキした。」
- 4) 内容を板書し整理；「わいわいと温かな反応になるか」、「しらっと冷たい反応になるか」でドキドキ、でも「前者が多いと信じて」演じたと整理。
- 5) 絵理の話へ；今日も同様「ドキドキしながら学校へ来た人がいる」ことを話す。
- 6) 絵理登場；← 子どもたちは「背筋を伸ばして」絵理を見る。
- 7) 呼びかけ；「今日、みんなにみてほしいことがあるのよね。みんなに言ってごらん。」
- 8) 絵理語る；「いっぱい息を吸い込み『私の頭が伸びてきているところを見てほしい。』」
- 9) 繰り返しを呼びかけ；聞こえない子たちに、絵理は場所移動して3回同じことを言った。
- 10) 代弁；まだ何のことも理解できていない子に、髪の状態やその理由を清水が説明。
- 11) 再説明；絵理の思いは清二の思いにつながることを、温かな反応を信じて話そうと絵理が決めたことなどを再説明。
- 12) 絵理の表現へ；その上で「じゃあ見てもらおうか？」

- 13) 絵理表現；絵理は「うん」としっかりうなずき、勢いよく帽子を取る。
- 14) 級友受けとめ；一瞬の間の後、子どもたちは拍手。
- 15) T受けとめ；思わず絵理を抱きしめ、頭を何度も何度もなでていた。(やわらかな金色の髪がうっすらと…。)
- 16) Tからみんなに呼びかけ；「絵理ちゃんに何か話したいことある？」
- 17) みんなが応答；体のこと、絵のこと。和やかに。
- 18) 裕子；裕子は何も言わなかったが、絵理の髪を大きな目を見開いてしっかりとみていた。

## 2 絵理の願いを子どもたちに届ける

清水の展開モチーフは明確である。絵理の自己開示をスムーズにおこなうということだけではない。「帽子を取る」という絵理の行為の中に込められている願いの深さ、確かさを、子どもたちに届けることである。だが、それもまた絵理の世界を届けるだけではない。受けとめる側が絵理の思いを自らの思いと響き合わせて受けとめ、それによって絵理と同じ地平に生きていることを確認することをも求めるものである。清水は、絵理の世界(思い・願い・つながり)の普遍性に着目し、両者がそれぞれの思い・願いの共通性の上で立っていることを知ることを求めているのである。また、そこに立っていくことを求めているのである。

清水による初発の「ドキドキしながら学校にきたことある？」という子どもたちへの問いかけは、そのような志向を担っている。すなわち、絵理の主体的な一歩の踏み出しに応える共感的土壌の確認である。また、その土壌開拓の一歩でもある。立場・状態は異なっても、相互に呼応できる土壌の有無が、両者の中に新たな段階としての安心をもたらすことができるかどうかを規定するからである。

このように見ると、この問いかけの一言でさえも絵理の不安に対する『ケア』の表現となっている。また、一歩踏み出そうとする絵理の意思や行



動に対する『支援』の展開となっている。さらには、子どもたちを日常的なかかわりを共感的な世界へといざなう『指導』となっている。Interactiveな関係の中では、この三者が重層構造的につながりつつ、統合的に一つの機能として展開される。それが、『安心』の事実を生み出す。実践世界においては、このような重層構造の統合性、その機能の総合性の成立過程にこそ留意する必要がある。

### 3 多様な呼応水準をつなぐ

さらに、清水の展開モチーフの中には別の局面(aspect)もある。集団的アプローチの中でこそ成り立つ reality である。(集団的アプローチから離れてこの局面を重視し押し出すと、それは容易に抑圧機能を発動することになりかねないリスクを持つ。)それは、絵理の願いに呼応する共感世界から離れたものの積極的な受容である。無関心やすれ違いや対立機能をも、絵理の世界と響き合うものとして位置づけ、つなぐことである。

子どもたちによって、一つの事がらに対する受けとめは多様である。受けとめの視点や論理や水準、またそれゆえの反応・応答の仕方も多様である。それぞれの生育史上の経験ベースの差異が、見方や考え方、行動の仕方の違いをもたらす。そう考えれば、受けとめの多様性は当然のことである。まして、絵理の内面世界にかかわることであるとすれば、それまでの絵理との関わりの密度の差異ということも含めて、呼応水準は多様である。また、それは必然である。さらには、その呼応内容を、内面世界を語る言葉で返すことは難しい。抽象化・概念化されてしまうからである。まして、小学校低学年では難しい。

### 4 二人の友だちの応答の意味

この点にかかわって注目すべきは、二点ある。一つは「その場ではトンチンカンかと思われるような話も出てきて、それでも、それが空気を軽くしてくれた」という点である。もうひとつは、先のステップ18)の裕子への注目である。

一人の子の課題を取り上げるとき、それを周りが“受け入れる”ことを主要なテーマにすることと“受け容れる”こととは全く異なる。両者は似て非なるものである。他者理解のキーワードとして、「受容」「共感」「共感的理解」等がよく使われる。だが、その実質は何かについては必ずしも的確に示されていない。端的に言えば、次のような構造がある。

「受け入れ」は、受け入れるものの存在が相手に対して圧倒的に優位性を持ち、相手を包む。これに対して「受容」は、相手の支えや見えがたい肯定面を受けとめ、それを支えに共に歩を進めることである。その意味で、「受容」における自他は対等の関係にある。

このことの上に立って、二つの点について論究する。

### 5 「トンチンカン」のような応答の合理性

まずは第一の点についてである。論究するにあたって意識しておかなくてはならないことがある。それは、清水は「トンチンカン」と言っているのではない、「トンチンカンかと思われるような話」と言っていることである。この点について、ここではとりたてて言及はしない。だが、その区別はしておく必要がある。

その上で言う。示された応答は、「髪」にかかわるものではない。「髪」のこととは別ごとの、「また絵教えてね」ということであった。それゆえに、ピント外れの「トンチンカンかと思われる」ような応答であった。もし、それが別ごとであり、かつ清水が微妙に表現している意をくんで「トンチンカン」ではないものであったとすれば、その子の応答は必然的かつ合理的なものであるといっただけでは、その必然性はどのようなものか？どこが合理的なのか？次のように考えられる。

「絵」のことについて応答した子が応えたのは、「髪」についての絵理の語りそのものではない。絵理のパフォーマンスの姿に響き、応えたのではないか。その姿の焦点として、「髪」ではなく、絵理が「絵(を)教え」てくれたことを措いてい

たのではないか。自身の思い（願い・要求）を表現した絵理の行動力、呼びかけ力に呼応し、それらの力にこめられて見えた、「絵を教え」てくれた絵理の『ちから』に回答したのではないか。そう考えられる。

呼応とは、語りに応えるものではある。だが、それは言語的語りに限定されない。また、それに枠づけられない。無言の語りや、身体の語り、さらには共に生きた事実を織り込んだ時間の流れの結節点の語りにさえ応えるものである。（つけ加えて言えば、Communication とは nonverbal から verbal への段階的展開としてのみあるものではない。同時並行的であったり、また可逆的であったりする。実践過程・事実過程においては、特にそのことを心得ておく必要がある。）

こう見ると、絵理に語りかけた子の姿の中には、回答としての必然性と合理性があり、またそれはクラスの子たちの語りや想いと響き合い、明るいトーンで絵理を包む一つの支えとなったということができよう。

そして、清水が「かと思われる」と言い、またその回答によって和む学級トーンをみると、清水はその回答をも含む capability を実践として展開しているのだと判断できる。ただ、清水はその子の名前も絵理との関係も明記してはいない。その点から考えると、清水はこのことを『実践感覚』として受けとめ対応しながらも、論理的にはそこまでの理解の手を届けていなかったとも考えられる。

ともあれ、筆者は清水のこの受けとめを”Inclusive-capability”と名づけておきたい。

## 6 抑圧と疎外の構造に対峙する

他方で、『管理』と『指導』の倒錯した概念枠の中では、学生たちの言う「一方的に」「上から下へ」「相手の気持ちを無視して」「指図する」「間違いを許さず」「生徒の気持ちを大事にしない」との受けとめの視点や判断枠によっては、その回答はまさに「トンチンカン」と受けとめられよう。また、それによって起きる周りの「笑い」は、嘲

笑となりえよう。実践場面では、このようなことは十分起こりうる。

そこでは、絵理の苦悩は学級の子どもたちには届かない。それだけではない。さらには回答した者が「嘲笑」によって抑圧・疎外され、そこに新たな苦悩が生み出される。そうなれば、裕子のような苦悩を抱えた子の内面は、抑圧と疎外への怖れが強化されていく。そう予測される。

集団的アプローチにおいては、このようなリスクを常に意識しておく必要がある。異質なものに反応する好奇心から、それが発生する場合もある。疎外されている者が、自己疎外状況の苦悩表現として表出させる場合もある。あるいは、その表現を先鋭化させて攻撃的に突き出す場合もある。様々な水準のずれや屈折状況（「自己疎外のスペクトラム」と言ってよい）が、状況を規定する。それらが、相互に響き合い、つながりあいながら構造的に力を持ち、子どもたちの生活の時空間に位置をもつ。あるいは、時空間を支配する。

「指導」はこのような状況にまで対応することを求められる。このような状況に至るリスクに囚われないようにするために、あらゆる回答をプラスに位置づける論理構成力が必要となる。それが、成熟した教師の専門性であると言えよう。「否定の中に肯定を見る」「否定を肯定に転化する」という命題的表現は、これに対応する。

清水の実践世界に引きつけて言えば、「それでも、それが」という清水の言い方は、先の必然性の視点を措いているとは必ずしも言えないという点で十分ではない。そうも言える。だが、それにもかかわらず清水が「それが空気を軽くしてくれた」と受け止めているのには、いくつかの理由が考えられる。すでに述べたように、発言がピント外れであっても、その表現と本旨はプラスのメッセージであること。そうあるぐらいに、清水が絵理と他の子どもたちとのつながりを創ってきていること。さらには、そのつながりが明るい学級のトーンとして文化的に成り立ってきていること。これが、清水の拠って立っている実践性である。

## 7 裕子の変化に見るアプローチの三局面の統合性

もう一点は、裕子への注目である。目に障害を持っている裕子にこそ、絵理の自己開示の語りはもっとも響く。さらには、学級全体への響きは、裕子への響きを核として拡がり発展していく。清水は、そう読んでいたようである。またそう願っていたようである。

『共感』とは、相手の世界をあたかも自らの世界のように感じつつ、なお相手の生の世界を尊重することであるといえる。身体的苦悩を抱く絵理と裕子は、それゆえに『共感』的ベースを持っているといえる。そうだとすれば、絵理の宣言が裕子に響かないはずはない。自らの苦しさを語りに変え、共に生きていくことへの願いの表現は、絵理による自らの生への宣言である。同時に、生に向かって踏み出そうとしつつ逡巡している者への強い呼びかけとなる。そう考えられるからである。

裕子に向けた視線でとらえた情景を、清水はこの場面の記述の最後(Ⅲ-1-18))に書いていた。だが、それは絵理と裕子のつながりについて見ていただけではあるまい。裕子もまた、絵理との関わりを転機にしつつも、やがては他の子たちとの interaction や performance の中で自らの障害を受けとめ直して歩んでいくことを展望したからであろう。

そして事実として、裕子は絵理の詩に応えるかのように手紙風の詩を書いた。そしてその詩を読んだ裕子の母親は語った。「(裕子が自分のことで)こんなに心を開いたのは初めて」と。さらには、裕子自身がいやなことを言われたら「言わんといてって言う」と意見交換の流れに加わって言うようにまでなっていく(Ⅱ-1-7))。

こうしてみると、「髪」を見てほしいという絵理の語り出しの場面に立ち会うことは、裕子にとっても閉じた心の壁に扉をつけるためにはどうしたらよいかというアプローチ(『指導』)を受けていることであるといえる。また、ともすれば目の障害のことで臆してしまう心によりそい「みんなを信じていいんだよ」「自分を信じていいんだよ」というメッセージを送られ、『ケア』を受け

ていることにもなるといってよい。さらにはまた、一步踏み出した絵理の姿を通して、一步踏み出し自分の歩みを組み立てることが可能である事実を指標として届けることによって、一步踏み出しへの『支援』を展開しているといえてよい。そして、裕子はそれらを統合的に受け止めていたのだと見てよい。裕子の絵理に対する「急速な接近」や積極的な自己表現への転換はその証左であろう。

こうしてみると、『指導』と『支援』と『ケア』を切り分け、「指導ではなく支援を」とか「支援こそ」等々切り分け、それらを分立させてしまうことは、個別概念の説明の論理を超えてはあまり意味がないといえよう。転じて、区別と統一を前提とした三者の組み立てこそが重要であるといえよう。切り分けは必要であるが、分立は時に概念相互を対立させてしまうこともあるという点で、実践的には危険でさえある。それは、子どもたち相互のかかわりを構造的・構成的に語り展望することを困難にさせてしまうことになりかねない。(もちろん、課題別対応上の視点を明確にするためには、概念の切り分けは不可欠であるが。)

## IV 事例2 『競争』と『迫害』の関係を越える

### 1 「安心」の欠如ゆえの「攻撃」を受けとめる

三者の統一性にかかわる視点やアプローチは、思春期の子どもたちのアプローチについても変わらないと考える。ここでは、その一端をもう一つの実践世界にスポットを当てることによって垣間見てみる。

新潟県の八木優子のクラス(中1;1学年5クラス)の状況は、概要次のようであったという。(『生活指導』(711号 2013.12/1))

八木は転勤して担任した当初の様子を次のように言う。

「ガチャガチャしていて幼く、話が聞けないクラスだった。甘えん坊で、あり得ないほど寄ってくるが、答えは聞いていない。」と。その中で「不安げにしている生徒が多い」「すれ違いによるトラブルがしょっちゅう」。当事者の話からは「自分と少しでも違う異質なものは受け入れられないよう

な頑なさを感じ、「中でもボスグループはこれらが際立っているよう」。「上下関係では一番下にならないように攻撃できる相手を探し、「どこにでもそれを持ち込む」。そのため「授業が落ち着かない」。「グループに固執し、その他の生徒に対しては『嫌な奴』という認識になり、「日に日に暴言がひどくなった」。「グループ内でも他方向につぶしあい攻撃しあっているの、彼らの関係を正確に読み取るのが難しかった」という。そしてこの状況との対面の中で、八木は彼らには「人に対する安心感がなく、「攻撃するものもそのせいで、防御だと分かるのに時間はかからなかった」という。

まずは、この場面を分析的に読み解いておく。

「幼く」「甘え」が蔓延し、「あり得ないほど寄ってくる」彼らの情景。それは、自分たちの「幼さ」と「甘え」が出せる存在との印象を八木が彼らに与え、八木に「近寄」ることによってより確証を得たいとの動機を与えたのかもしれない。警戒しながらじゃれあい、自己の位置を確定しようとしてきた生徒たちにとって、「攻撃」対象としては措かせない八木の登場の仕方がそこにはあったのだといえよう。また、それゆえに、彼らなりに相手（個人的・社会的）次第ではそうしたい、またそうできるという検証過程を演じ出していたともいえるのではないか。少しでも異質なものに対しては「嫌なやつ」という枠づけをしてしまう彼らにとって、そのような訣別反応が表れなかったところに、まずは関係創造への大きな一歩がある。

また、それゆえに、このような「幼さ」や「甘え」の表現は、「攻撃」的な関係とは裏表の位置にあるともいえる。すなわち、一方では「攻撃」的な関係の網目の合間を埋める平和的偽装であり、他方では、「攻撃」の中での疲れや「攻撃」への脅えの中での疲れを癒す一つの対応パフォーマンスでもありうる。そうだとすれば、やはりここには「ガチャガチャ」「トラブル」支配の日常から抜け出したいという願いが表出・表現されてきているのだとも考えられる。

## 2 『安心』の源泉を問う

ところで、生徒たちが示すそのような支配的状況の中には「人に対する安心感がない」と八木は言う。では、安心感はどこから来るのか？安心感の内実は何か？言うまでもない、それぞれにとって、その時・その場が自分の『居場所』になっているということである。対話と協働・共生の関係が成立しているということである。しかも、そのような関係は与えられて満たされるというものではない。自らがその関係主体として登場していくということが保障されてこそ、時空間は『居場所』となり『安心』は実質あるものとなる。

ちなみに、居場所は「Part」である。居場所を手にするということは、「Take-Part」である。そして「Take-Part」は、「参加すること」である。その時、その場を、自分のものとして活かすこと、しかもそれを持続的・永続的に活かすことに「参加する」ことである。さらに、「参加する」とは、時間も含めたあらゆる条件と対話し、それぞれが協応的に生きる（活きる）流れを組み立てることである。すなわち、『安心』は創造的な関係性に支えられた時空間の中に、生の営みを活かす主体としての自己が現れた時にこそ生まれる心の安らぎであり、同時に未来に向けた活力でもある。そうだとすれば『『居場所』がある』ということは、その時空間が社会と未来に開かれた座標点として位置することであるといつてよい。

この視点から、彼らが展開する「攻撃」を受けとめる。すると、次のことがいえる。

「攻撃」は、確かに居場所を創ることのできない者の哀しき「防御」の営みでもある。だがまた、その「攻撃」は自分の居場所さがしの試みでもあり、また居場所づくりの試みでもある。ただ、「攻撃」という方法は、他者への抑圧や既存の関係の破壊をもたらす。最終的には、相手の心身を支配下に置くことが目標となる。そのような営みである。またそれゆえに、徹底して相手の防御壁の強化をもたらすものである。転じて相手の内側により高い攻撃性を生み出させるものでもありうる。そのため、共有する時空間・関係性は、対話的・

協同的な営みとしては成立しない。成立しようもない。成立しているように見えるときには、それは限りない自己欺瞞か偽装の深淵において為せるわざとなっている。それゆえに、和解の可能性を徹底して遠ざけてしまうものである。彼らは、このような哀しさの中に自らを閉じ込めてしまっているともいえる。あるいは、何者かによってそのような哀しさの中に封じ込められているともいえる。「日に日に暴言がひどくなった」のも無理のないことであろう。

さらに、「グループ内でも多方面につぶしあい攻撃しあっている」ということの中に、彼らの置かれている孤立性が明確に示されている。

### 3 深淵の中の「つぶしあい」

竹内常一は、八木のいう「つぶしあい」という表現を引き受け、これらの生徒の状況を解析して、子どもたちを支配する「競争」構造として論じている（竹内 2014）。また「ボスグループ」の変質性を、以下のように論じている。

すなわち、「つぶしあい」の様相の実質は「競争」であり、しかも、それは受験競争に見られる「選抜→競争とは逆の、底辺へと、底なしの暗部へと突き落とし合う競争である」と。そして、その背後には、小学校中学年から中学2年ごろまでに展開された二つの「競争」の中で「前者の競争が後景化するのに代わって、後者の競争が前景化し、差別的な多層的グループを底辺に向けて配列し、ついには底辺の外部へと排除していくものとなるのではないか」という。八木の眼前に見える非定型のグループ・ダイナミクスは、排外的競争構造に取り込まれつつ最底辺部を突き抜けて行ってしまうほどに脅威的なものであるというのである。人権の完全剥奪に匹敵する迫害構造がそこにあるという指摘ともいえる。

さらに、竹内は、八木がこの逆向き競争の中心部に対して「ボスグループ」と名づけていることを引き受け、その質に論究している。すなわち、それは「小さなヒーローによって率いられたかつての『ボスグループ』ではな」く、「『つぶしあい』

競争のなかで自分のポジションを排他的に確保しようとしている子どもの『群れ』である。それが確保できないと、ひどく傷つき、存在的不安のみこまれる子どもの『群れ』である」と。

確かに、かつての「ボスグループ」はそこに一つの創造的な集団的パワーを保持していた。対外的には独自の活動スタイルを演じ出しつつ、対内的にはボスがルールとなりつつもそれはグループの仲間を楽しませ、また守るために発動されていた。だから、子どもたちはボスのもとの楽しみながら、しかしボスが専制的な権力者と化すと『ボス退治』をおこなうことによって、自分たちの社会集団を創っていったのである。この意味で、かつてのボスやボスグループは、リーダーシップとフォロアーシップの関係を社会制作の中で体現するものであった。こうして、自律性を培うステップが社会的に組み立てられていった事実がある。その意味では、いまや子どもたちの日常にそのような土壌は消えた。逆に「一人で踏ん張っている感じ」(図書室・司書室で生徒がトラブルを起こし、次々と教師に吐露してくる生徒たちとの対話を経ての八木の感触)の中で深く傷つき、それが心身や社会的関係にまで拡がっていく。

### 4 深淵からの脱却の途

この状況に抗して、八木は次の三点を「心構え」として方針化し生徒たちと向かい合った。

- ・一人一人と対話の場面を増やし、できる限り肯定する。
- ・トラブルに関しては、すぐに解決しようとしないうで考えさせる。
- ・ビリになっても失敗しても、勝っても負けても見守る。評価をしない。

というものである。これによって、生徒の言動に対する教師の応答は明るいトーンを発するものとなり、様々なトラブルの中でも生徒たちからの語りかけが続いていった。そして、その中で次第に前向きの表現が出てきはじめ、「推薦」「本人がそれを受け入れ」というステップを踏んで運動会応援団長に選ばれた大希がそれを受け入れ、やり遂

げた。あるいは施設訪問の班長にもなり発する言葉も「めんどくせえ」から「分かってる」に変わってきた。周りも「攻撃する声が減」り、からかいても「ずいぶん柔らかくなった」と言う。その時期(10月)になって『『このクラス嫌だ』という声を聞かなくなった』八木は、「コミュニケーションをとるのが下手」な鳥子のトラブルにかかわって、ようやく「初めて全体に話せた」という。

深く傷つき、今の自分を受けとめることのできない生徒たちが、互いに肯定面を響き合わせながら自身の一步を踏み出すことは容易ではない。まして、それを共通の課題につないでみんなのために役割を果たす喜び(leader-ship = followership)の中に立つことは容易にはできない。生徒たちは、八木の語りを通じた『指導』と『支援』と『ケア』の中で自他のつながりを図り、自己統合を果たすに至った。次のような八木の「初めて全体に話せた」という語りの中で「机をける行為はすっぱりなくなった」し「このあと、高史が鳥子をからかう行為は表だっては見えていない」というのも、これまでの分析から見れば必然であるといえる。

高史が鳥子は「マジで下手すぎるし」と言い、それに対して「だれも騒がない」という状況の中で、八木は次のように語った。

「だから鳥子は、コミュニケーションが上手になるために学校に来てる。人はいろいろ経験して、失敗しながらだんだんできるようになる。すぐには上手にはならない。時間がかかる。だから鳥子はこれからも失敗するかもしれない。机をけた人も、鳥子と同じくらい、コミュニケーションが下手だ。机を蹴ったって、何が言いたいのか分からない。それじゃダメだ。だから学校に来て、上手にならなきゃいけない。だけどやっぱり時間がかかる。だから周りの人が大事だ。周りの人が、教えてやらないといけない。頼むよ。以上」

ここでも、高史の発言に応えつつ、生徒たちの関係ネットに三概念の各ベクトルをつなげながら、同時に概念相互の関係ネットを創っている。こうして、また新たな『指導』の登場を可能にし

ていくことになる。

## 5 『指導』『支援』『ケア』につながる『個人的アプローチ』『個別のアプローチ』『集団的アプローチ』

グループワークにおける対応原則として「発言に対して評価をしない」「批判をしない」ということが確認され、展開されることが多くなっている。八木も、第3の課題に「評価をしない」としている。表現されたことに対して「評価をしない」「批判をしない」ということがなぜ有効なのか。有効であるとしたら、その有効性は何を生み出すのか。八木は、先のパフォーマンスで明らかに「評価」している。「批判」している。では、彼女は自らかかげたその方針を放棄したのだろうか？そうではない。

八木には、眼前にいる生徒たちがすでに傷つき、相互のかかわりが創れず、自己を肯定的に評価する主体になってはいないと「評価」している。それは、「見守る」という形の状況介入と「評価をしない」というかたちの「評価し続ける」ことでもある。そして、生徒や集団の中にやがては「自己評価」の力を育て、一定の段階で教師の評価を求めたり、それに対して異論を立てたりしながら自律性を高めていくことである。だからこそ、その状態にある痛みを増幅させない関わり的重要性をとらえ、方法的に「評価しない」としつつ徹底して肯定的「評価」ポイントを探り、それを表には出さないで対応しているのである。それは「動乱するからだが、自己を受けとめ、支えてくれ、共に生きてくれる人間を求めての、激しい、かつ不器用な呼びかけ」(竹内敏晴 1983)であることもあれば、「無気力が自己主張であることも」(横湯 1997)八木の生徒理解の中には織り込まれているからと考えられる。

このような対応は、個人へのアプローチ(『個人的アプローチ』)だけではない。直面する集団的・社会的課題におけるそれぞれの生徒へのアプローチ(『個別のアプローチ』)においても同様である。その過程の蓄積の中で、集団全体への直接

的なアプローチが展望される。生徒相互の呼応関係の中でこそ、個々の個性的・社会的力は相関的に拡がり、集団的な力となると考えられるからである。そのプロセスを、強引に、人為的に組み立てようとするとう無理が来る。逆方向に向かってしまう。だから、生徒の願いに寄りそい、奥底にまで根づいている人間的要求を出しやすくする条件を徐々に整えていく。埋もれている要求を掘り出すというより、あたかも累積する砂土をさりげなく除けていくかのように。そして、あわせて、その過程自体が芽吹きのエネギーを呼び起こすかのように。絵理や裕子の課題へのアプローチに見たとおりである。

それは、当該の三概念が教師やカウンセラーのような専門家によるそれらから、子どもたち相互間のそれらへ、そして自らの内における自らのそれへと転質することを展望していくということでもある。「されるもの」から「するもの」への転質と言ってもよい。『指導』→『相互指導』→『自己指導へ』と移行し、『ケア』→『相互ケア』→『セルフ・ケア』へと移行が展望されているのである。

そうだとすれば、八木が10月まで全体に語りかけることができなかったというのは、逆に生徒たちが10月に至ってよいよ『自己指導』水準を展望できるところにまで至ってきていると判断したからともいえる。新たな質的転換の到来である。

## V 教育福祉における『指導』『支援』『ケア』の関係

清水の対応の中に織り込まれていたアプローチの焦点は、不在の子が実在性をもって他児の中に位置をもち、さらには両者の交流が文化的に成り立つことであった。また、困難を抱えた者が安心して一歩踏み出せるように促し、同様の立場に立つ者がそれに触発されて自己を開示できるようにしていくことであった。さらには、それを受けとめる者も呼応して自己を開示しつつ、共同の生活舞台を創出するところにあった。八木もまた、『対話』によってトラブルの中に込められた互いの要

求や、すれ違い、それを超える新たな可能性を個人や個人と集団のつながりの中にひらいていった。教育の場には、これほどに深い心身や社会的困難・矛盾を背負った子どもが生きている。「教育福祉」の視点・対応の厚みを求めている。

すなわち、成り行き任せでは成立しえない筋立てを構想し、それを子どもたちが受け容れかつ自らの展望とすべく一歩踏み込む（『指導』）ことが課題となる。その中で、子どもの自発性や自主性、さらにはそのつながりが新たな様相を示してきたとき、その事実を受けとめ一歩進むように、問いかけやアドバイスを届け、また見守る（『支援』）ことも課題となる。さらには、出会いの時に既に持っている心の傷やそれにつまわる不安・怖れ等を受けとめること（『ケア』）が前提となる。または、一貫して内包されていく。実践・臨床世界においては、個人・集団を問わず、自他関係主体の登場が目指されていく。その意味で、この三概念の構成・展開による展望の共有過程の開拓が常に求められている。そして、課題・時宜に応じて、いずれかが主になり統合されていく。

- ・WHO 1980年「WHO国際障害分類（ICIDH; International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps）→2001年「WHO国際生活機能分類（ICF; International Classification of Functioning, Disability and Health）」
- ・清水裕紀子 2008年「くるしいおもいは いっしょだよ」『全生研第50回大会紀要』（149-152頁）
- ・城丸章夫 1977年『城丸章夫著作集第4巻』（青木書店 242頁）
- ・竹内常一 1998年『少年期不在』（青木書店 53-54頁）
- ・竹内常一 2013年『「ケア」と『学級集団づくり』序論』『生活指導』12・1号 No.711 29-30頁）
- ・竹内敏晴 1983年『子どものからだとは』（1983年 70頁）
- ・文部科学省 2010年・2012年 文章『保護者

用リーフレット（平成 22 年作成）（詳細版）』の文章と（『保護者用リーフレット（平成 23 年作成）（簡略版）』の図。なお、本論での「学習」は『学習指導要領』の「学習」同様に「授業」枠に限定した用語ではない。生活全般を通して展開される心身の学び総体を意味するものとして使用する。

- ・ 八木優子 2013 年 「つぶしあいをやめるまで」（『生活指導』12・1 号 No.711 6-14 頁）
- ・ 横湯園子 1997 年 『子どもの心の不思議』（柏書房 56 頁）



## The Relation of the Concepts of “Leading” , “Supporting” , and “Caring” in the Educative-Welfare Approach

Kiyoshi AKABANE

It is widely accepted that the concepts of “Leading” , “Supporting” and “Caring” have important functions in practical and clinical situations. However, it is thought that those concepts diverge from each one another to be replaced with a different one, which could be possibly considered to diverge or contradict against respectively. Thus the practical situation is in deep confusion, and is developing in a different dimension from that which supports children’s growth and development. Considering the contradictions inherent in children’s growth and development, this paper defines the structure of the relation between the three concepts, taking up two highly typical situations which are considered to lead to the developmental process of the children or two class involed. The above-mentioned showed the fact that those three concepts are not divergent or antithetical, but linked and connected respectively.

The Relation of the Concepts of “Leading” , “Supporting” , and “Caring” in the Educative-Welfare Approach  
Kiyoshi Akabane

Keywords: Leading, Supporting, Caring, Dialogue, Activity

