

教育的ケアをめぐる予備的考察－“プロローグ”

新たな教育実践への素描

鈴木庸裕（生活指導論）

はじめに

教育実践における「ケア」、すなわち教育的ケアとは何か。われわれはこの問いを発する前提として、そもそも教育にはいかなるケアの営みがあるのか。このことに注目しなければならない。

発達の「もつれ」や問題行動、子どもたちの人間関係のトラブルに迫ろうとする教育実践にとって、今、居場所と安心感のない生活、無力感やむかつき、いらだちを癒していく（healing）働きかけ（共感と対話）が中心的なテーマになっている。しかも、みずからも悩み傷つきつつ、ともに悩みながら寄りそおうとする教師や父母へのケアを含めた教育実践の問題化も重要となっている。どう話しかけていいのか、どこから学級や授業を変えていけばいいのかわからずに、いたたまれない思いで日々を過ごす教師。どうして学校にいかないのかと子育てに不安と焦りを募らせる父母にとって、このケア、つまり癒し癒される人間や自然との関係づくりをいかに築ずいていけばいいのか。

こういったニーズに応じていく教育実践について、佐藤学は「＜癒し＞としての教育」として、次のように指摘している。

『癒し』としての教育は、人の抱え込んでいる危うい脆さを出発とする教育である。（中略）そこに『癒し癒される関係』が生まれると言ってよいだろう。育ち合い学びあう関わりを実現している教師の実践には、かならずと言ってよいほど、人の脆さに応答する『ケア』とその脆さからくる病や傷の治癒を祈る『癒し』のいとなみが埋め込まれている。¹⁾ 教育と癒しの連続性に目を向けること²⁾は、何も近年のいじめ・不登校問題の社会現象下にはじまるものではない。しかし、生きることと学び育つことの社会的循環が途絶えつつある社会で、この「埋め込まれた」状況はもはや

「非日常」になっている。ある学生は、学校時代を振り返ってこう述べている。

「私は高校までをふりかえって『癒し』というものを感じたことがない。『がんばれ、がんばれ』という言葉にしたがうしかなかった自分にとって、イメージできない言葉である。教師や友だちとの関係の中で自分の感性が鈍っていたとは思わないが、癒し癒されるというものが学校や教育の活動であるという感覚はどうしてももてない」。その他、癒しは自然に生まれるものであって教育の対象ではないという声も多い。³⁾ はたして本当にそうなのだろうか。

学校教育活動では、局面的だが、障害を持った子どもたちとの交流教育活動、高齢者の福祉や医療施設への訪問活動を通じて、人としての生き方や学びに子どもたちが気づいていく様子がある。たとえこれらが子どもたちにとって、たとえ教師主導の奉仕活動の域に止まっていたとしても、将来の進路選択や社会活動への橋渡しになっている場合も少なくない。高校生が養護施設にボランティアで訪れたおりに、そこでの同世代の子どもの様子に心を打たれ胸を熱くし、そのあと何か自分自身の中にあつたもやもやした気持ちが晴れる経験をしたケースも多い（筆者はこれをケア・ボランティアと呼ぶ）。だがこうした場合、癒し癒される社会関係の再生が人と人との間に予定調和的に見込まれていることも少なくない。マクロで構造的な精神支配と暴力の個人間紛争＝マイクロポリティックスの発動を隠蔽する社会装置に分け入り、そこにある社会病理と向き合う中での癒し一癒される関係の構築はもはや個別的な人間関係の所産にとどまるものではない。学校による子どもの心と身体の「植民地化」、「地域の学校化」⁴⁾による子ども一家族をユニットとした包囲はいっそう進行

している。この点に関しては、80年以降、家庭崩壊の子どもたちと学級づくりや、家庭裁判所の調査官の取り組み、福祉事務所の就学保障の取り組み、など地域生活指導の分野では、数多くの実践と教訓がある。

そこからわかることは、もはや従来の教育活動における教師の指導性にあるケア的側面が補助的に位置するのではなく、第3の教育実践体系として教育制度、教育課程、教育方法、教育内容に「環」として存在する必要性が求められる。

一般にケア(CARE)とは、看護学での対人援助の技法(資質)を基礎にして生まれた言葉である⁵⁾。医学・医療が治療キュア(CURE)であるのに対して、ケアは人間が健康であるためのさまざまなレベルにおける援助であり、直接的に働きかける対象の自助力の回復をめざすものである。

近年、このケアは、「指導と援助の関係」での援助のアナロジーから解釈することもさることながら、教育実践の内容・目的・方法あるいはその日常の教育的営みの中で論じられることが増えてきた。その中には概念や言語として抽象的な用法や耳障りの良さによる感覚的な表現のものもある。しかし、この実践的な用語法のあり方は、総じて教育改革、学校改革、授業改革、子ども理解の転換の視角を有している。

また、ケアは、その対象者とケアワーカーとしての本人への癒しという同時性をもつ。例えば、問題を抱える子どもに寄り添う家族へのケア、「ねたきり」老人の介護にあたる家族へのケアの局面で指摘されるように、精神的あるいは技術的経済的援助を介した家族へのケアなどである。ケアを必要とする当事者の存在をまるごと受け入れる者(教師・大人)へのフィードバックにも道がひらかれている。これを児童虐待問題に引き寄せて考えると、心や身体に傷を負った個人とその外傷を生み出す社会的病理の双方向に発せられた、行為をめぐるものである。

ケアが日常表現として「ケアする」という行為場面で使われる場合には、保護や養護、世話、援助、支援、補助、介助、養育、看護、福祉というように、対象の受動的ニーズによって使い分けら

れる。これは、ケアがそれを必要とする対象の実態や環境条件によって区別されてきたからである。しかし、この行為自身、次のような点から整理することができる。

- ①法制的な制度解釈を新たに問い直すもの
- ②指導や指示とは異なる領域での営み
- ③人間関係での社会的個人的交流やコミュニケーションの性格を示す新たなもの
- ④ある個別ニーズへの体系的な手法(対人援助技術・技法)の転換を迫るもの

ケアをめぐることは、日常用語としても個人の主観的客観的認識にしても多様さがある。こうしたわれわれの行為・行動や認識の諸レベルで捉えられるケアの存在が、ケアを必要とするその対象の多様さによって生みだされているのは事実である。あきらかに心や身体の癒しとのつながりだけでケアを語りきれない。つまり、ケアは援助とは異なり、もともと両者が共同していく相互作用の過程であるところにその本質がある。

したがって、本研究の主旨は、個別化した人間理解の渦から解き放たれた共同の世界、子ども集団や大人集団の主體的自治的な営みのなかで成立するケアの創造にある。

いくつかの仮説

そこでまず、本研究に着手するにあたり、ケアの特性を仮説的に以下のようにおさえておきたい。

- ①ケアは権威性を有しない。
- ②ケアはチームワークを有する。
- ③ケアには中間組織が必要となる。
- ④ケアは癒し・回復のための方法論的障害を顕在化させる。

すでにケアは心や身体のリハビリテーションとヒーリング(癒し)が示す精神保健や医療、保健・看護、心理臨床など、教育とは異なる領域での働きかけであると述べた。

これを教育的ケアへと構造化するにはいくつかの課題がある。その1つめは、ケアをめぐる諸領域・分野での人間理解に関する文脈の洗いだしである。すでに、今日子ども(家族)が抱える諸問題へのたとえ心情的であったとしてもその解明へ

の糸口を掴もうとする潮流がある。2つめは、病理現象への教育学的アプローチにおいて「はみだしてきたもの」「つながりが不鮮明であったもの」、「自覚的ではなかったものもの」として浮かび上がってくるものとケアとのつながりの解明である。

例えば、主題をキーワード化すると以下のようになる。

A 「はみだしていたもの」

学校から見た家族内紛争、
家庭内暴力に象徴される家族へのケア
児童相談所や教護院等の施設との連携
処遇・措置と指導

要保護からすべてのものへ、など

B 「つながりが不鮮明であったもの」

個人指導と集団指導
ケアとカウンセリング
個別指導と個人指導

子どもの人格的自立とケア、など

C 「自覚的ではなかったもの」

学びと癒し
学校における保護と福祉
学校給食をめぐる食生活と文化、など

本研究は、教育におけるケアの用語や概念の是非についての検討ではない。ケアを教育において問う文脈や子ども・家族の生活をトータルな意味において明らかにすることであり、教育実践の現代的なあり方の発見への問題提起をすることにある。そしてその過程で教育的ケアの実態を明らかにしていくことにある。

そこで、後に本論として展開する際に、いわば到達点に向けて以下の7点の検討ステージをおき、またそれらをつなぐ結節点に存在するケアの実態を明らかにしたい。そのステージとは、子どもの権利条約での保護と福祉・ケア、いじめ問題をめぐる指導と援助、障害児教育と通常教育、児童福祉と学校教育、教師教育の力量形成、教育実践と教育臨

床、コミュニティ・ケアの観点である。これらを縦断していく研究の方法によって論をすすめる、教育的ケアの予備的考察をおこなう。

1) 「子どもの最善の利益」—教育的ケアの所在

「子どもの権利条約」におけるケア概念について見てみる⁶⁾。

1989年11月20日、「子どもの権利条約」が国連第44回総会で採択、1990年9月2日発効した。「子どもの権利宣言」が同じく国連で採択されて30年がたつ。国内では1994年3月29日に国会が批准を承認し、5月22日に効力をもつことになり、この「子どもの権利条約」が国内において法制から見てその「規範性」を有したことは明らかである。しかし、日本国内、とりわけ学校教育がこの「規範性」に寄り添った営みを十分果たしているかが問われる。

まず、第3条の「児童の最善の利益」の第2項を見ることにする。

<本文>

2. States Parties undertake to ensure the child such protection and care as is necessary for his or her well-being, taking into account the rights and duties of his or her parents, legal guardians, or other individuals legally responsible for him or her, and, to this end, shall take all appropriate legislative and administrative measures.

<政府訳>

「締約国は、児童の父母、法定保護者又は児童について法的に責任を有する者の権利及び義務を考慮に入れて、児童の福祉に必要な保護及び養護を確保することを約束し、このため、すべての適当な立法上及び行政上の措置をとる。」

<国際法研究会訳>

「締約国は、親、法定保護者または子どもに法的に責任を負う他の者の権利および義務を考慮しつつ、子どもに対してその福祉に必要な保護およびケアを確保することを約束し、この目的のために、あらゆる適当な立法上および行政上の措置をとる。」

この両者の訳出には「児童」か「子ども」かという対象認識の違いによる大きな隔りがある。しかし、この「最善の利益」が子どもの幸福(Welfare)や福祉(Well-being)であるとして、最も重要な利益として考慮されるのではなく、考

慮される必要のある利益の中で主なものの1つであるという理解がある。政府訳での養護は国内法である児童福祉法での「養護」に充当する意味であり、社会福祉（要保護）を前提とした保護・養護観である。この養護かケアかは、世界人権宣言での同様の趣旨をより具体化した条約であることを明記した前文では子どもの特別な保護及び援助についての権利を宣明している点、児童の権利宣言での身体的精神的未熟さへの法的保護を含めた保護や世話（配慮という意味も含めて）とする点など、前後の文脈から見て国内法との対応が児童福祉法や児童扶養手当法、生活保護法、母子保護法、教育基本法社会福祉事業法など異なった子ども観に規定され、同じCareが意味を違えている。保護、世話（配慮）、養護、養育、監護がそれにあたる。

こうした場合、その他にもユネスコ訳からさまざまな市民団体にいたるまでの訳出においてもっとも多いケアには最善の利益を具体的に規定する他の条項との関わりからすべてをケアとすることは、例えば教育福祉に関わる教育行政理解と司法行政理解との齟齬を乗り越えていこうとする意図があるのではないだろうか。こうした仮説においてもケアとしての訳出には、子どもの権利環境の実態をトータルな視野で認識し最も有益な対応の選択権を子どもやその保護にあたる者に託していることと見ることが妥当であろう。

行政の縦割りが子どもの生活福祉や人権回復に大きなダメージを影響を与えていることは、意識ある援助専門職にとって自明である⁷⁾。そのために、子どもの権利条約の成立史にみる分野・領域の受け入れ方とその質・程度について探る必要がある。そのことによって、意見表明権や社会参加権、学習権はアクティブな連想を生むが、福祉、保護はやや受け身なニュアンスを感じさせる。主体的な選択、ケアを選択できる意志と能力への働きかけがケア自身に存在することを明確化せねばならない。このことが1つめのステージの検討内容になる。

2) いじめ問題へのケアモデル—ケアと教育的営み

教育的ケアは、いじめ問題を社会の病理構造論の角度からとらえる橋渡しになるのではないか。ここには「根絶」ではなくまた予防モデルとも異なるオルタナティブを探る目的がある。このケアモデルそのものは筆者の造語であるが、従来の医学モデル、教育モデル、あるいは開発モデル、技術モデルとも異なったアプローチのまさに「開発」でもある。

概して、ケアとは直接的な対象への個別的接近を意味する。しかし、ケアとは最初から悩みやいらだち、無力感からの解放・回復をめざしていない。ある教育計画の発展を実行に移す行為ではない。看護学の領域でのケアに即して言うところと治療という対処的行為そのものではない。

いじめのケアは端的には次のような現われ方をする。不安や悩みに気づいてほしい、心配してほしい、愛してほしいと声やサイン。また、学校や教師・大人への不満、批判、不信感をじっくりと聴いてほしい。こうした表現に正面から向き合いつきあうことがケアの実態である⁸⁾。したがってケアとはいったん失った平衡状態を回復したりその状態の維持を助けるために、1つはストレスの原因となる刺激を減少する環境へのアプローチ。そしてもう1つが対象の自然の防御と適応の作用を維持させることへのアプローチである。若干整理すると、以下の点である。

- ①対象が置かれている状況で直面している問題を明らかにすること。
 - ②対象自身がその問題に気づくようにすること
 - ③その問題に直面できるように保護し、支援すること
 - ④新しいもう1つの世界への行動様式を試みてみたり試すことができる場を持てるようにすること
 - ⑤子どものもっている表現力、理解力、判断力などを活かすことができるような「はげまし」。
- そうすると、④の点から見ると今日生活指導でいわれる「居場所」論は1つのプロセスとしての時空間であり、個人の生活世界の部分であったり、

緊急避難場所であることを自覚する必要がある。これは学校における保護と福祉の位置についての検討内容にほかならない。

いじめ克服へのケアモデルについては次のように考える。

その1つが、個人が自己の置かれている状況下で有効に機能を発揮する能力を妨害しようとしている事柄を克服できるようになんらかの方法を講じることである。その場合、働きかけの要素として身体的なケアに集約できる支援的なものと言語対話を通じた相談的な、指導的なものとに分けることができる。身体的なものとは相手のストレスや苦痛を軽減し、そこでの満足感や癒しをめざし、直接的に身体を保護すること、身の回りのお世話としてのケアをさす。相談的なものとは、解決の方向付けができるように言葉によるコミュニケーションを通じた援助である。

3つめの指導的なものとは、個人が自己解決できるように必要に応じて手だてを活用していけるように条件を整備したり、自立していく自分に喜びを感じ、自己を励ましていくような活動のみずから生み出すことだといえる。このステージでも、ケアが働きかける一働きかけられる両者の共同していく相互作用の過程がテーマとなる。

3) 「特別なニーズ教育」と通常教育

イギリスの「ウォーノック報告」(1988年)以来、急速に拡がりつつある「特別なニーズ教育」概念は、ユネスコがそれを共通言語として用いていることであらわれているように、障害児を含めニーズを持つ子どもへの適切な教育を保障することを意味している。日本においても障害児に限ることなく、登校拒否や学習困難など特別なニーズを持つ子どもたちが通常学級におり、この概念をこれからどうとらえていくのが問題になっている⁹⁾。

まず、「特別な教育的ニーズ」(Special Educational Needs)研究の国内外の動向からケア概念の本質的理解と実践的戦略について考察する。

SNE学会の動向から、清水貞夫氏は特別なニーズ教育とインテグレーション学会が持つ課題の特

徴について次のように述べている。

「一つには、障害児と通常の子どもという区別によって実践や学問研究の分野に境界線を引かないで、現在の教育状況下で『特別な教育ニーズ』をもつ子どもの適切な教育保障の実現のために、通常教育と障害児教育の共同の統合を実現することで、学校(教育)改革を実現しようとしていることである。

二つめには、子ども・青年が特別な教育的ニーズをもつ場合、その子ども・青年が適切なサービスをうける権利をもつことを認め、その実現を目指す。子どものもつ「特別な教育ニーズ」に対応するサービスを特別な恩恵や慈悲と考えるのではなく、子どもが本来的にもつ権利の問題として把握して、発達保障を実現するためのサポートとしてみるということである。

三つには、特別なニーズ教育の内容、方法・技術、補助装置などに関する実践教育を確立することを目指すということである。単なる理念や評論でなく、教育現場での優れた実践研究を吸収しながら、理論が実践に埋没することなく、理論と実践の有機的な共同と統合を課題にするということである。」¹⁰⁾

通常教育と障害児教育の統合による新たな領域を学問として確立することに目的をもつこの学会の設立趣旨に着目すると、大きく教育実践をめぐる2つの枠組みがある。1つは教育実践という概念が学校教育改革の実現に資する創造的な営みであること、現在の教育状況を所与のものとして受け入れるのではなく本来の教育保障を実現するものであることを示している。2つめはその実現過程において通常教育と障害児教育との共同、統合を媒介とした学校教育改革を提起している点で、理論的実践的に課題を明らかにする概念装置としての「教育実践」をあらわそうとしている。学会という性格から見て、関係者の交流、対話を通じた研究深化を目的とするものであるが、教育実践概念を再構築する意図性を示唆しているところに注目したい。

そこで第23条について政府訳とつぎはユネスコ訳とを比較検討してみたい。

〈本文〉

2. States Parties recognize the right of the disabled child to special care and shall encourage and ensure the extension, subject to available resources, to the eligible child and those responsible for his or her care, of assistance for which application is made and which is appropriate to the child's condition and to the circumstances of the parents or others caring for the child.

3. Recognizing the special needs of a disabled child, assistance extended in accordance with paragraph 2 of the present article shall be provided free of charge, whenever possible, taking into account the financial resources of the parents or others caring for the child, and shall be designed to ensure that the disabled child has effective access to and receives education, training, health care services, rehabilitation services, preparation for employment and recreation opportunities in a manner conducive to the child's achieving the fullest possible social integration and individual development, including his or her cultural and spiritual development.

〈政府訳〉

「2. 締約国は、障害を有する児童が特別の養護についての権利を有することを認めるものとし、利用可能な手段の下で、申し込みに応じた、かつ、当該児童の状況及び父母又は児童を養護している他の者の事情に適した援助を、これを受ける資格を有する児童及びこのような児童の養護について責任を有する者に与えることを奨励し、かつ、確保する。

3. 障害を有する児童の特別の必要を認めて、2の規定に従って与えられる援助は、父母又は当該児童を養護している他の者の資力を考慮して可能な限り無償で与えられるものとし、かつ、障害を有する児童が可能な限り社会への統合及び個人の発達（文化的及び精神的な発達を含む。）を達成することに資する方法で、当該児童が、教育、訓練、保健サービス、リハビリテーション・サービス、雇用のための準備及びレクリエーションの

機会を実質的に利用し及び享受することができるように行われるものとする。」

〈ユネスコ訳〉

「2. 締約国は、障害を持つ子どもには特別なケアを受ける権利があることを認め、かつ、援助を受けるの資格のある子ども及びこの子どもをケアする責任を負う者に対して利用し得る手段の範囲で、これらの者の申請に基づき、かつ、子どもの条件及び子どもをケアする親その他の者の事情に応じて、援助を奨励し、かつ、確保しなければならない。

3. 障害を持つ子どもには特別なニーズがあることを確認し、前項の定めによりなされる援助は、子どもをケアする親その他の者の経済状態を考慮して可能な限り無償で行われなければならない。又、障害を持つ子どもが、できるだけ完全に社会に参加し、かつ、文化的、精神的な発達を含む子ども自身の発達を達成するのに役立つ方法で、教育、訓練、保健サービス、リハビリテーション・サービス、職業訓練及びレクリエーションの機会に効果的に接し、かつ、これらを実際に利用できるように制度を設けなければならない。」

養護とケアの訳出の違いはすでに述べたが、ニーズとされる教育、訓練、リハビリテーションをその当事者に即した最善の方法で導こうとする手だてがこれまでの権利論よりいっそう鮮明になっている。

この条項では、それまでの障害者が基本的権利を有するという考えを一步すすめ、「特別なケアへの権利」(the right of the disabled child special care)を同時に有することを明言した。これは先に述べた「最善の権利」の解釈と同様に、なにか特別な権利を障害児に付与するのではなく、通常の子どもたちと実質的に同等の権利を享受でき、行使できるというものである。子どもの能力や発達に応じてという教育を受ける権利はややもすると当事者の能力や障害によって区別をして考える下地になっている場合が多い。また、通級指導がはじまることで、通常学級では障害児教育を欠落させた特殊教育の枠組みによって、障害児をめぐる実質的な権利はこれまでなかった点を明確にした¹⁰⁾。

一方、国外での動向では、1994年の秋にスベ

インのサマランカで開催された特別なニーズ教育に関する世界大会での「サマランカ声明と行動大綱」に見ることができる。この特別なニーズ教育に関する行動大綱（The Framework for Action on Special Needs Education）の序文3項目で次のように述べている。

「この行動大綱が特徴づけている基本原則は、学校はすべての子どもを身体的、知的、社会的、情緒的、言語的あるいはその他の条件に関わることなく受け入れねばならないことである。学校は、障害児や健常児、ストリートチルドレン、過酷な労働を強いられている子どもたち、移住者の子や遊牧民、言語、民族、文化での少数派の子どもやその他社会的に不利な立場にある人々や周辺領域、周辺集団の子どもを含むべきである。（中略）学校は、著しい不利と障害をもっている子どもを含むすべての子どもを正しく教育する方法を見いださねばならない。特別なニーズ教育をもつ子ども・青年は、大多数の子どものために設けられた教育機関に包摂されるべきであるという共通認識が生まれている。これが、インクルージョン学校（inclusive school）という概念に及んだ」¹²⁾。

障害児と健常児との社会的統合がノーマライゼーション社会の切り口として押し進められる現在、このインクルージョン概念はまさに通常の学校教育にとって「目から鱗が落ちる」現象である。とはいうものの、この概念の観念的な流布は障害をもつ人々への画一的な機会均等と諸体系の混乱を生み出しかねない。しかし、ノーマライゼーション、インテグレーション、インクルージョンをめぐる日本の内発的な契機をどう総括するか、統合学級、通級指導を通じた障害児への治療的発達の意味の科学性、障害児教育での訓練論と学習論の相互関係―社会適応型教育観の克服、生活との結合問題、施設主義の克服と地域ケア（在宅）への見通しを並行して考察する過程で、国内での定着も夢ではない。このステージでは、障害児教育での社会的統合が生み出すケアとその担い手の統合に着目する。

4) 児童福祉法の改正と子ども・家族

care 概念の教育学的考察にとって、従来の法規概念としてどのような位置にあったのかは先に提示してきた「子どもの権利条約」の検討から一歩深めることが可能であろう。このステージではとりわけ「保護」の概念との突き合わせで、子ども当事者と家族（親権者）への着目が必要になる。「名前、国籍を知る権利、親を知り養育される権利」（7条）、「家庭環境を奪われた子どもの権利」（20条）、「犠牲になった子どもの心身の回復と社会復帰」（39条）などの関係条項を例にとるまでもなく、「保護」には強い権力性がある。「管理的保護」「管理的養護」という解釈の上に立った論理がある。

学校教育が「保護」を対象とする営みは、教育実践概念において不明確である上に、その意味内容は司法福祉と大きく異なる。この不明確さは教師個人による保護的機能の私事化、個別化によるものといえる。

では学校という施設で「保護」とケアの関係をどうつなぐのか。

ここではイギリスのワグナー報告（1988年）の施設ケアに関する「積極的選択」に注目する。この報告は次の観点を提示する¹³⁾。

Caring - 対象に即して個別化されたものであり、利用者が安心感や安定感と共に尊重されると感じられるものでなければならない。

Choice - 利用者が日常生活において選択権を行使することは尊重されねばならない。

Continuity - 職員が提供するケアの一貫性、利用者のこれまでの生活との継続性

Change - 利用者によっては、生涯にわたって成長する可能性があること、そして職員は利用者の変化するニーズに即応できるよう努める。

Common Value - 実践活動が、哲学と価値観の共有を基盤として営まれていること。

これらは、リービングケア、すなわち、施設から社会に復帰する時期に、社会的な自立に欠かせない力を獲得するために必要な援助や訓練・体験を受けることであり社会的な自立準備である。そして自立支援のあり方もいえる¹⁴⁾。これらは子

どもの最善の利益が本人の尊厳をまもる形でなされることであり、施設職員（保母、生活指導員）から愛されているのかと端的に表現できる。しばしば、施設での折檻や死に至らせる体罰が見られるが、これはケアが欠落することによって体罰が行使される実態にほかならない。

養護施設などでのケアは教育的ケアの本質に対して大きな示唆を与えてくれる「鏡」として過言ではない。

5) 教師のケースワーカー的力量形成の視点 -SSW の創出

School Social work あるいは Education Welfare work でいわれるスクールソーシャルワーカーの創出という問題。日本では耳慣れないものかもしれないが、ガイダンス・生活指導の文脈ではすでに1950年代から存在する¹⁵⁾。学校で子どもたちが安心できる生活や学習をおこなう場合に、学校で生活するための援助はその身体的、心理的、社会的、経済的条件においてさまざまである。その場合、多くは個別的条件に学校があわせるのではなく、義務教育であっても利用者が私的事由として全体にあわせる実態がある。義務教育が親、親権者の義務であって、国家が優れた教育を、次代を担う子どもたちに無償で提供するという本来の性格が変質している状況にあって、学校福祉事業を取りざたする実態にはいたっていない。

学校の中で、保健、衛生、職業指導、ケースワーク、経済的援助、家族関係への介入など、もともと教育課程に属さないような援助の体系がある。いわばこうした部分への専門職制の導入をめざしたスクールソーシャルワーカーへの志向を考えたい。これは本論の1つの帰結として、重要な部分を占めるものでもある(社会調査を受け持つケースワークの側面)。

就学援助(学校教育法第25条、第6章「盲学校・聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」)や学校での保健活動の計画(学校保健法)、災害給付の問題(日本学校安全会法)、給食サービス(学校給食法)などは、学校教育そのものでおこなう学習活動やそれを補助する保健・衛生、

職業指導、心理学的・精神医学的サービスとそれその家庭での条件や親(親権者)とを結びつける個別的な援助なくして成立しない。給食でアトピーの子どもが除去食を必要とする場合もまだまだ親からの申し出と協力依頼なしにはことが進まない状況にある。受益者負担型であったり個別対応型の状況において、社会一般でいうソーシャルワーカーの教育活動への導入は学校カウンセラーの導入と重なりながらも独自の活動が予想される。

「スクールソーシャルワークは学校の活動計画(プログラム)の一部であり、児童生徒の学校適応上の困難の原因になるような社会的及び情緒的な問題をもつ児童生徒を援助する。児童生徒がもつ問題が多くの場合複雑で、児童生徒自身、その家族や環境の中にあるコンフリクトないし緊張の結果であることを教師たちはよく知っている。そこでこれらの状況に対する援助法(ケアリング)として専門的な訓練を受けたスクールソーシャルワーカーの知識と技術の必要性は多くの教育関係者が認めるところである。」¹⁶⁾

生活指導、ガイダンス研究の立場からアメリカやイギリスの先行事例(とりわけ1970年代以降)を散見しても学校福祉教諭、学校福祉士の意味づけは次の点に配慮される場合有効といえる。その1つは通常の教師との役割分担の名による排除や分離をどうさけるか。2つめは、多様な職種を学校内に配置することをめぐる行政的制度的可能性である。しかし、まず着手すべきは、こうした専門職の導入の可能性を追求しつつ、一教師が社会と個人、問題性と人格の尊厳、学校と家族、学校と援助専門職・機関をつなぎ、コーディネートし得る力量形成にある。その点で養護教諭の養成課程や、社会福祉での社会福祉士の養成課程と教員養成課程の連続性の探求が必要になる。

6) 新たな教育実践の課題-教育実践と教育臨床

この両者の概念規定や体系的関係把握についての論議は別の機会におこなうが、実体的な次元での関係把握について少し述べておく。

教育臨床の用語が教育実践のステージで「学」あるいは「論」として現時点で体系性があるとは

いえない。しかし、学校の子どもたちの生活や学習の今日的課題を紐解いていく上で、この用語は、これまでの子ども観や学習観、学校観および教育のシステム、方法・技術の再編、再生に挑もうとする志向性をもった概念であることには違いがない。医療・保健・看護、心理、福祉などの従来の臨床分野の立場からは違和感を隠し得ないところがあるかもしれない。従来の学校や教育の営みの中で、取り残されてきた（表面化しなかった）、保護、援助、支援、あるいは受容、共感の内容や方法を子ども・青年の身体的精神的癒しの文脈の中でとらえ直そうとする。こうした営みが教育臨床の本質である。学校教育でいう生徒指導・教育相談にも領域では重なるが、教育相談個別個人指導、生徒指導一集団指導の前者に重なりきるものではない。その意味で、教える、育てるという行為主体（教育、教師、学習材）の側から見たもの、教えられる、育てられる行為主体（子ども当事者）の側から見たものに分けることによって成立する後者が教育臨床である。子どもと教師がともにつくる「共同学習」は子どもの側からの学びの総称と考える。

したがって、教育相談は教育臨床の一部であり、教科・学習と教科外・生活指導という領域区分ではなく、個人の社会的自立に寄与する教育の機能面から区別した概念として位置づく。教育構造論が提起された1960年代頃の領域論での文脈とは教育や子ども、社会をとりまく状況が異なる。しかしそれ以上に、現実的には役割分担という効率化志向がもたらした「弊害」として機能論の非科学性や非体系性が批判の対象となるべきであろう。まさにこの形をとって領域論の課題が隠蔽されたと見る必要がある。

ところで、「臨床」概念には治療（クリニック）の側面が強調される。治療モデルによる人間把握と教育モデルによる人間把握の相違は時として意図性－無意図性や意識性－無意識性、ある外在的な基準に合うか合わないかという尺度での区別では対応できない。人間の心理や発達的一般法則の基軸との差異に着目することはある基準に到達したかしないか、できるできないの尺度で判別しが

ちな教育の問題点とは同根となる。

では、いかなる構成要素によって実践が成立しうるのか。以上の視点から筆者は、教育実践の意味を以下のようにまとめておきたい。

- ・既存の制度や習慣をつくりかえる営みであること。
- ・人間が人間に働きかけ、生活をよりよいものにつくりかえていく行為であること。
- ・社会的法則や原則・原理を支える文脈が人間の身体的・精神的発達をくぐって成立することを不可欠とするもの。
- ・指導や援助の技術・技法を開発する営み
- ・体験を不可欠とする行為の連続的行為

以上のことから、このステージでは方法・技術論の展開からケア概念に迫ることになる。

7) コミュニティー・ケアへの展望

本来、地域の援助専門家・ケアワーカーが結びつくのはある対象者個人の病気や社会的不利だけではない。その対象者が働き、学ぶ、生きるその地域に、同時に生きて働く援助専門職や教師、地域住民がいる。すなわち、人と人との媒介にコミュニティが存在する。援助者のチームワーク論がもっとも遅れている。ケースをめぐる関係者のチームワーク・連携の重要性ならびに意義については枚挙のいとまがない。しかし、それぞれのパート間のつながりの方法論はやや杓子定規であり、商品が加工流通されるがごとくラインでの表現にすぎない。このように、つながりの方法論の策定がもっとも弱い。コミュニティ・ケアとはコミュニティの生活の営みと暮らし、仕事、生きがいとケアワークとの連続性、近所つき合いのもつ癒しの実態、ひいては地域の教育力の再創造を意味する。この点は1から6までの基盤になると思われるが、この研究では地域生活指導の概念検討とあわせて考察する。このステージは、ケアをめぐる行為論ではなく関係性論の展開になる。

プロローグの小括－「つなぎの教育力」の再生
戦後日本における「教育実践」という概念にお

いて、ケアの位置づけは付随的であったとしても自覚的に扱われることが少なかった。だが、この用語にこだわることなく多くのダイナミックな実践を日常的に目にする。これは、ただこれらの実践が新たなケアとしての行為・行動を表現する概念や用語を持ち合わせていないかあるいは体系化が遅れているとみるべきであろう。

今後、養護、養育、看護の領域に固有な用語であるケアと教育をつなぐ意味が含み持っているものをさぐるのは大切であり、より現代社会のトータルな子ども観、人間観に迫れるのではないだろうか。

(付記)

なお、本稿の一部は第34回日本特殊教育学会のシンポジウム「21世紀の障害児教育の展望と課題」(1996、9、14、東洋大学)で筆者が報告したものを加筆修正したものである。

(1997年4月11日受理)

<注・参考文献>

- 1) 佐藤 学「<癒し>としての教育」『ひと』、vol.23-8、太郎次郎社、1995年、p.5
- 2) 佐藤 学『学び—その死と再生』、太郎次郎社、1995年
- 3) 筆者が担当する「教育実践学Ⅰ」での学生アンケートによる。
- 4) 拙稿「地域生活指導と地域づくりの課題」『生活指導研究』(日本生活指導学会編)第14号、大空社、1996年、P.130
- 5) 日本看護協会「看護制度改善にあたっての基本的考え方」『看護』25—13、1973、及びTravel-bee, Joyce(長谷川浩他訳)『人間対人間の看護』1974年を参照
- 6) 波多野里望『逐条解説 児童の権利条約』、有斐閣、1994年、国民教育研究所編『子どもの権利』、労働旬報社、1979年
- 7) 山口幸男『司法福祉論』、ミネルヴァ書房、1991年
- 8) 高橋廉「教育における『ケア』を考える」『子どもの癒しと学校』(堀尾輝久他編、講座学校4)、柏書房、1996年、p.197
- 9) 茂木俊彦他編著『障害児教育改革の展望』、全障研出版部、1995年
- 10) 特別なニーズ教育とインテグレーション学会編『「特別なニーズ教育」とは何か』(SNEジャーナル)文理閣、1996年、p.3
- 11) 渡辺昭男『「特殊教育」行政の実証的研究』、京都・法政出版、1996年、p.604
- 12) SNE学会第1回研究大会発表要旨集録、p.74、1995年
- 13) ワグナー報告については、竹中哲夫他編著『子どもの世界と福祉』ミネルヴァ書房、1996年、P.120を参照。
- 14) 安積純子他『生の技法』(増補改訂版)、藤原書店、1990年、p.135
- 15) 山下英三郎『虹を見るために一不登校児たちとの伴奏者として』黎明書房、1989年は顕在化した取り組みとしては先駆的である。
- 16) Russel Kurz (editor), Social work Year Book, 1960, p.521

A Previous Study of The Educational Care —Prologue— New Conception of the Practices for education

Nobuhiro SUZUKI

Care is defined as to assist the individual and the group, sick or well, to mention, promote and restore health. And caring is an interpersonal process whereby education assists an individual, family, community to prevent cope with the experience of suffering .

This paper is prologue of educational care in guidance.