

児童支援についての臨床教育学的考察

—おとなが子どもの〈肩代わり〉をすることの意味—

Case studies on the support for children in an elementary school :

from the view point of the clinical approaches to education

大塚 類
Rui OTSUKA

I はじめに——本論文の目的と方法

筆者は、児童福祉施設や小学校で、「ボランティア」といった立場で子どもたちと関わりながら研究を行なっている。こうした現場には、たとえば、計算や漢字のプリントを解いたり、図工で絵を描いたりするときに、少しでも書き間違いをしてしまうと、もはや続けることができなくなり、プリントや画用紙をぐしゃぐしゃに丸めたり、破ったりしてしまう子どもたちがいる。彼らは、おとなに何かやって欲しいことがあっても、「どうせダメだって言われるから」と、何も言えなくなってしまう。彼らには、「書き間違いを消して書き直す」とか、「とりあえずおとなにお願いしてみる」といった選択肢がないようにみえる。自分の行為はおそらくネガティブな結果に終わるのであり、それ以外の選択肢はない、と彼らは思いこんでいるようにみえる。

このように彼らが、何らかの行為を実現することに困難を覚えているからといって、周囲にいるおとなが彼らを手伝ったり、その行為を「肩代わり」することは、特に学校現場では、「甘やかし」として敬遠される。たとえば、筆者は次のような経験をした。本論文で事例として考察する小学2年生の光君（仮名、以下同様）とのエピソードである¹。

ある授業で、光君が欠席しているあいだにグループ決めがなされていた。彼のグループに担任の先生が来て、「光君、あなたは5番です」と言ったとたん、光君は、「なんで俺が5番なんだよ!」と叫んで教室を飛びだしてしまった。光君は、真っ赤な顔で半泣きになりながら、他教室のドアや、廊下に並んでいるロッカーの扉を蹴ったり、廊下の掲示物をはがそうとしたりする。そんな彼をうしろから抱きとめながら問い続けると、光君は、「5番が嫌で1番がいい」ということを教えてくれた。「とりあえず教室に戻って、1番と5番を代わってもらえるか、みんなに聞いてみようよ」。筆者がこう提案すると、光君は少し落ち着きを取り戻し、筆者に引かれるようにして教室に戻った。光君の代わりに筆者がグループの子どもたちに聞いてみると、彼らは、「光君が一番で良いよ」と言っ

てくれる。1番になった光君は、機嫌をなおして皆と一緒にゲームを楽しむことができた。放課後、管理職の先生にこのエピソードを報告した。するとその先生は、「そうやって、暴れたり叫んだりしたら自分の思いどおりになるって思わせてしまうのは良くないよね。他の子どもたちは、ちゃんとルールを守ってやっているのだから」、と顔を曇らせた。別の教員は、光君のような子どもたちは「甘やかすと味をしめる」と表現していた。

先生方の言うように、光君のような子どもたちは、暴れれば自分の思いどおりになるとわかっていて、わざと暴れているのだろうか。子どもが自分で実現すべき行為をおとなが「肩代わり」することは甘やかしであり、彼らに味をしめさせることになるのだろうか。しかし、児童福祉施設や小学校での経験をふまえると、筆者には、どうしてもそうに思えないのである。

そこで本論文では、光君と筆者との数か月間にわたる関わりのエピソードを手がかりとし、光君の行動や願いを筆者が肩代わりしたり、後押ししたりすることが、彼にとってどのようなポジティブな意味を備えているのか、について考察したい。臨床実践から得られたエピソードに基づき児童理解を試みるという点で、本論文は臨床教育学的アプローチをとっている。さらには、光君が自分だけでは何かを実現できないことや、彼の行為や願いを筆者が肩代わりすることは、『存在と時間』におけるマルティン・ハイデガーの「可能性」という観点を導入することによって、新たに捉えなおすことができる、と考えられる。

Ⅱ 事例

Ⅱ-1 光君について

光君は、家庭養育基盤の不安定さや、彼自身の乱暴な言動などから、入学前から要注意とみなされてきた子どもである。1年次は、教室からの飛びだしはなかったが、授業には参加していないため、学習の蓄積がほとんどない。中身がほとんど空のランドセルを背負って学校に来ているため、学習に必要な教科書・ノート・副教材などが揃っていない。連絡帳も書かないため、宿題もしてこないし、忘れ物も多い。ひらがなはかろうじて読み書きできるようだが、カタカナは読むことも書くこともおぼつかない。計算は、一ケタの足し算がかろうじてできる程度である。配布プリントに名前を書かせるだけでも一苦労、といった状況である。

2年次になると、光君は、教室から飛びだし、校内をふらふらと歩きまわるようになる。それを教師が注意すると、「うるせえんだよ、ばばあ!」「やられてえのか、コラ」「死ねよ!」などと大きな声で暴言をはいたりする。教師に対して暴力をふるうことは少ないが、代わりに、教室の扉や廊下に置いているロッカーを力任せに蹴ったり、掃除用具入れからホウキやちりとりをすべて取りだして廊下にばらまいたり、廊下の掲示物を破ったりする。このように光君は、学年一の「問題児」として、校内でも有名である。

Ⅱ-2 肩代わりできない（4月）

4月当初、授業中に階段でひとり佇んでいる光君に筆者が声をかけたことをきっかけとして、筆者は光君の担当として、毎週、始業から下校まで彼と一緒に過ごすことになった。「教室戻ろう？」と声をかけたときの光君が、「……だって、俺、ひとりじゃ勉強できないもん」と小さな声で答えたことが印象的であった。この言葉からは、自分の行為を実現する際に、光君が他者からの支えを必要としていることがうかがえる。

しかし、関係模索の時期である4月には、筆者から光君へ、「ダメ」「やめなさい」などの制止・否定の言葉がけをせざるをえない場面が多かった。そのたびに、光君は教室を飛びだして、うしろをふり返ることなく逃げていっていた。彼が校外に飛びだすことはないとわかりつつも、いまひとつ確信が持てなかったため、筆者はいつも必死になって光君を追いかけて、探しまわっていた。教室でも、光君とは日常会話を続けることさえ難しく、筆者自身にとっても厳しい関わりが続いていた。こうした関係を如実に示すように、4月時点の筆者には、光君の行為の肩代わりができない。

4月【答えあわせ】

算数の授業。一ケタの足し算のプリントを解き、順番に答え合わせをする。光君は私（＝筆者）と一緒に問題をすべて解き終え、答えがあっていることもわかっている。にもかかわらず、自分の順番が来ても、光君は下を向いて体をこわばらせ、答えようとしなない。『「3たす8は11です。いいですか？」って言えばいいんだよ。大丈夫、答えあってるから」、と隣で私がささやいても、光君は固まったまま動かない。先生も他の子どもたちも、彼が口を開くのを待っている。『大丈夫だよ、3たす8は11です。いいですか？』って言えばいいんだよ』、とふたたび励まして、光君は微動だにしない。先生は数分間待ってくれ、私も何度も励ましたが、結局、光君はとばされて次の子どもが答えることになった。自分の番が過ぎると、彼のからだから力が抜けて柔らかくなる。『答え、あってたんだから、自分で言えるようになるといいのにねえ』、とため息まじりに言う私を、光君は何も言わずに見つめると、お気に入りの『乗り物図鑑』を机から出して静かに眺めはじめる。

光君は、筆者がいくら促しても、正答であることを伝えても、次の子どもが答えるまで微動だにしない。これまで多くの子どもたちとの関わりの中、筆者は、自分ひとりでは自信がなくて発言できなくても、正答であることを筆者に確認してもらえば発言できる、という子どもたちの姿を見てきた。そのため、このときの光君の姿は、筆者にとって奇異なものだった。

ハイデガーによれば、私たちは、「そのつどおのれの可能性である」という形で生きているため、「おのれの存在において、おのれ自身を『選択し』、獲得することができるのであり、おのれを喪失し、ないしは、けっして獲得しなかったり、たんに『外見上』獲得したりすることができる」（I 107頁；S42）、とされるⁱⁱ。つまり、私たちは、そのつどの自分の可能性を自分で選び取ったり取らなかったりという形で、そのつど何らかの自分の可能性を生きているのである。生きるということは、い

やおうなしに自分の可能性を選択し、実現し続ける歩みである、と言える。

以上の記述をふまえると、計算の答えが言えずに固まってしまうという光君のありようは、そのつどの可能性を何も選び取れていないありようだと言える。可能性を何も選べないとは、まるで真っ暗な闇のなかで断崖絶壁に立っているような、にっちもさっちもいかない状態だと推察できる。「固まったまま動かない」という彼の身体のありようが、そのまま、何の可能性も実現できない彼のありようを如実に示している。とはいえ、私たちが生きているかぎり時間は進んでいくし、周りの他者がおのれの可能性を実現することと呼応して、光君の可能性も受動的に実現されることになる。このエピソードの場合には、担任の先生が次の子どもを当て、そして、次の子どもが正解を答える、という可能性を実現することに伴い、光君は結果的に、「答えない」という彼自身の可能性を実現したことになった。このときの光君にはほとんど選択肢がなく、いわば「消去法」で、自分の可能性つまり次の行動が決まってしまう。しかし、たとえ消去法であっても、「答えない」という可能性を実現できたことにより、比喩的に述べれば光君の前に道ができ、固まっていた身体が動き出す。そこではじめて、光君は、『乗り物図鑑』を眺めるというおなじみの可能性を、自分自身で実現できるようになる。

Ⅱ-3 はじめての肩代わり (5月)

5月になると、光君は、「大塚先生はオレのために来てくれている」と言うようになり、筆者が少しでも彼から目を離して他の子どもたちへと意識を向けると、途端に教室から飛びだすようになる。この飛びだしは、筆者が追いかけてくるかどうか試すという意味合いが強いため、4月時とは異なり、光君は、うしろをふり返りふり返り逃げるようになる。さらには、飛びだしたあとの様子も、教室のある階からいなくなってしまうことから始まり、その階に留まるようになり、教室の前の廊下で待っているようになる、というように、少しずつ変化していく。この時期にはじめて、彼の可能性を筆者が肩代わりできるようになる。

5月【目標決め】

班で目標を決めてみんなの前で発表するという学活の授業。班のみんなが意見を出し合うなか、光君は、イスに座っておれずふらふらとしながら、「なんだよそれ〜」、「変なの〜」などと、友だちの意見を茶化したりしている。私は、児童用のイスを一つ借りてそこに座り、話し合いの様子を見守る。そうするうちに、光君は何かを思いついたようで、ニコッと笑って目を輝かせると、私に近づいてくる。そして、両の手のひらを口にあてて私の耳にかぶせると、小さな声で、「ねえ、先生、『外で元気に遊んでぐんぐん大きくなろう』って言って。俺じゃなくて、先生が考えたことにして、」と言う。私は光君と顔を見合わせ、「いいねえ！　すごくいい目標だから、自分で言えば？」と小さな声でうながす。しかし光君は顔をしかめ、「いいから、先生が言って！　…ねえ！　早く！」とじれたように私のからだを揺さぶる。仕方がないので、「外で元気に遊んでぐんぐん大きくなろう、ってのはどう？」と班の子どもたちに問いかけてみる。すると光君はすかさず、「この目標は

先生が考えたんだぞ？ どう？」とニコリ笑う。他の子どもたちの同意も得て、この目標が班の目標に決まると、光君は満面の笑みを浮かべて上機嫌になる。それぞれのグループが前に出て目標を発表するときも、嫌がらずに前に出て、他の子どもたちと同じように並んでいた。自分の席に戻ってくると、光君は、イスに座っている私にもたれかかるようにして顔を近づけ、「あの目標、本当は先生じゃなくて、俺が考えたんだよね。ね？ ね？」、ととても嬉しそうに言う。「うん、光君が考えた目標が良かったから、班の目標になったんだよね。よかったね」と私が微笑むと、光君は満面の笑みを浮かべ、自分のイスに座る。

光君の願いを受けて、筆者は、「自分の考えた目標を班の友だちに伝える」という彼の可能性を肩代わりして実現した。こうした可能性の実現という観点からみた他者関係について、ハイデガーは次のように思索している。

II-3-1 顧慮的な気遣い

他者に対する私たちのありようを、ハイデガーは、「顧慮的な気遣い (Fürsorge)」と名づけている (I 313頁; S.121)。私たちは、通常、「互いに反目し合ったり、無視し合ったり、すれ違うだけだったり、ふれ合わなかったり」といった、顧慮的な気遣いの「欠損的な様態」のうちにある、とハイデガーはいう (I 313頁以下; S.121)。と同時に他方で、顧慮的な気遣いには、「尽力し支配する顧慮的な気遣い (die einspringend-beherrschenden Fürsorge)」と「手本を示し解放する顧慮的な気遣い (die vorspringend-befreienden Fürsorge)」 (I 316頁; S.122) の二つの積極的な様態がある。前者は、他者のために尽力することによって、本来その他者が気遣うべきことを「いわば奪取して、……気遣われるべき当のことをその他者に代わって引き受ける」 (I 314頁; S.122)。この顧慮的な気遣いにおいて、他者は、「依存的で支配をうける人になることがありうる」 (I 315頁; S.122)、とされる。他方、後者は、他者にみずから手本を示すことによって、「その他者を助けて、その他者がおのれの気遣いのうちにあることを見通し、おのれの気遣いに向かって自由になるようにさせる」 (I 315頁; S.122)。ハイデガーによれば、日常的な他者関係は、この二つの顧慮的な気遣いの間に「保たれており、多様な混合形式を産みだす」 (I 315頁; S.122)、とされる。

言葉の選ばれ方からもわかるように、現象学的には、「尽力し支配する顧慮的な気遣い」はネガティブに捉えられており、「手本を示し解放する顧慮的な気遣い」こそが本来的な他者への気遣いである、とみなされている。前者は、いわゆる過保護な親を典型例として、なんでも肩代わりしてやることで子どもを依存させ、支配しようとする気遣いである。他者から尽力されることも、自分で自分の可能性を選択する責任から逃れられることも、心地よく楽なことである。そのため、子どもはおのずとその親に依存してしまうことになる。教育現場で甘やかしが敬遠されるのも、子どもたちが楽な選択肢へと逃げ、おとなに依存的になることや、おとなと子どもが、支配・被支配の関係に陥ってしまうことを危惧しているからであろう。子どもたちがおとなに依存しながら楽な方へと流されていくことを、先生方は、「味をしめる」と言っているのだろう。甘やかすと、甘やかしの結果子どもたちが味をしめることは、尽力し支配する顧慮的な気遣いのもとでなされる、と言え

よう。

他方、後者の気遣いでは、自分が手本を示す、つまり、ある可能性を実現してみせることが描かれている。手本の示し方には、子どもの可能性を肩代わりして実現してみせる場合もあれば、「背中で教える」という形で、ある可能性を実現している自分自身の姿を手本として示す場合もあるだろう。いずれにせよ、ある可能性を実現してみせることで、「可能性とはそもそも実現可能である」ということや、その実現に失敗しても可能性の選択肢は無限に存在することを、比喩的に述べれば、歩を進めようとしている先は断崖絶壁ではなく、先に道が続いていることを子どもが見通せるように、身をもって示そうとする気遣いであると言える。

しかし、日常生活においては、子どもの何らかの可能性をおとなが肩代わりして実現した際に、子どもに代わって引き受けて甘やかしているのか、手本を示そうとしているのか明確に区別ができない。だからこそ、私たちは、「自分がこれを肩代わりするのは甘やかashiではないのか」、とそのつど逡巡することになる。同様に、おとなが子どもの可能性を肩代わりして実現したことを、第三者としての他者がどちらの顧慮的な気遣いと捉えるのかによって、その評価は大きく異なることにもなる。このように日常生活においては、他者への積極的な気遣いを明確に区分することは難しい。

II-3-2 自分の可能性の実現を他者に託す意味

エピソードに戻ろう。「ねえ、先生、『外で元気に遊んでぐんぐん大きくなろう』って言って。俺じゃなくて、先生が考えたことにして」、と光君は言う。筆者が、自分で言うようにやんわりと促しても、光君は頑として筆者に言わせようとする。というのも、目標を班の友だちに発表するという可能性を自分で実現した際に、その目標が友だちから拒否されてしまうと、それを自分で考えたからこそ、自分の存在そのものへの拒否や否定として感じられてしまうからだろう。実際、光君だけではなく、生きづらさを抱えている子どもたちの多くは、自分で自分の可能性を実現した際のネガティブな結果を恐れて、可能性を実現することそれ自体をあきらめてしまったりする。こうした子どもたちにとって、自分の可能性の実現を他者に安心して託せるようになること自体が、ひとつの大きな成長であったりする。

彼の考えた目標が採用されたときの満面の笑みや、発表に参加できたことや、自席に戻った光君の「あの目標、本当は先生じゃなくて、俺が考えたんだよね。ね？ ね？」という言葉からは、筆者が肩代わりで実現した可能性が、彼においては、彼自身の可能性として捉えられていることがうかがえる。筆者によるこの肩代わりが、ハイデガーがいうところの「尽力し支配する気遣い」なのか、「手本を示し自由にする気遣い」なのか、筆者には定かではない。しかしいずれにせよ、光君が望む形での可能性の実現を支援することにはなった。自分の願いの実現を他者に肩代わりしてもらうことを重ねることにより、光君は、自分がその可能性を実現していても同じようにポジティブな結果が得られたのだという思いを、少しずつ蓄えていっているようにみえる。

Ⅱ-4 後押しできない（6月）

Ⅱ-4-1 肩代わりと後押しの違い

6月頃になると、光君は、さらに筆者を独占しようとするようになる。筆者の膝のうえに座ってきたり、おんぶをねだってきたりと、身体接触も増えてきた。と同時に、「先生、次はいつ来るんだよ」などと、筆者の次の訪問を気にし始めるようになる。「来週の月曜日に来るよ」などと伝えられると、光君はすんなりと納得する。この頃から、「光君を甘やかし過ぎないほうがいい」、と先生方から指摘されるようになる。甘やかすとは、上述したように、「尽力し支配する顧慮的な気遣い」によって、光君の可能性を奪って肩代わりすることで、彼を依存させて支配することである。しかし、「手本を示し自由にする顧慮的な気遣い」であっても、第三者からは甘やかしに見えてしまう、という難しさもある。というのは、いずれの顧慮的な気遣いにおいても、光君の可能性を筆者が代わりに実現しているからである。

先生方から指摘を受けて悩むなかで、筆者は、光君の可能性の実現を肩代わりするのではなく、彼が自分の可能性を自分で実現することを後押しできないだろうか、と考えるようになった。後押しとは、身をもって手本を示すわけではなく、可能性が実現可能であることを言葉で伝えたり、彼のそばで見守り続けたりすることで、光君が自分で自分の可能性を安心して実現できるような環境を整えることである。可能性の実現を肩代わりすることは、光君の前に立って、道が続いていることや、道の歩き方の手本を示すイメージである。他方、可能性の実現を後押しすることは、光君の背後から、彼の肩に手をふれて安心させながら、道が続いていることをサーチライトで照らして見通せるようにするイメージである。したがって、子どもが自分で自分の可能性を実現することを後押しすることもまた、「手本を示し自由にする顧慮的な気遣い」の一樣態である、と言える。

Ⅱ-4-2 後押しの難しさ

肩代わりから後押しへの変更を筆者は模索するが、以下のエピソードが典型的に示しているように、なかなかうまくいかない。

6月【牛乳】

朝ご飯をほとんど食べてきていない光君は、2時間目ごろから、「あ〜、腹減った！ イライラする！」と叫んでは、となりの子どもにちょっかいを出したり、周囲の子どもたちの視線や声に敏感になり、「あん？ なんだ、やんのかコラ！！」などと因縁をつけたりするようになる。「給食までまだまだだし…。お水でも飲んでくれば？」などと声をかけたり、少しでも気を紛らわせようと、彼の大好きな太平洋戦争のマンガを読むよう促したりするが、光君のイライラは収まらない。

「あ〜、もうイヤだ！」とひととき大きな声で叫ぶと、思いつき眉をしかめた光君は、イスを倒さんばかりに立ち上がり、教室から出て行ってしまふ。すぐに追いかけると、光君は教室の前の廊下に下を向いて立っている。「おなかが空いたのはどうもしてあげられないからなあ…」と私が嘆息すると、光君は顔をあげ、「朝ご飯食べてない子どもには、保健室で牛乳がもらえるんだってよ」、

と口をとがらせる。「え。ほんと？ じゃあ、行ってみる？」と聞くと、光君は目を伏せて口をへの字に曲げ、「いい。……先生が行ってきてよ」、と低い声で答える。「私ひとりでは行けないよ。光君のことなんだから、一緒に行こう、ね？」と差し出した私の手を、光君は身をよじらせて避ける。そして、「いい。先生が行ってきてって言ってんじゃない！」と語気を強めると、顔を歪めてその場で地団太をふむ。「……それはできないよ。光君がちゃんと保健の先生にお話をして、保健の先生から牛乳もらわなきゃいけないもの。……そもそも、牛乳もらえるかどうかかわからないし、とりあえず、行ってみようよ」。私がそう言うのにっこり笑っても、光君は口をとがらせて目を伏せたまま、「……じゃあ、いい」と低い声で言うと、教室にひとりで戻って行った。結局、私たちは牛乳を取りに行くことはできなかった。

牛乳がもらえるかどうかを保健室に聞きに行くことは、牛乳を飲んで空腹を満たすという光君のさらなる可能性の実現へと繋がっている。彼にとって空腹が切実であればあるほど、この一連の可能性が実現できないことは、彼にとって由々しい事態になる。だからこそ、光君は、保健室に聞きに行くという可能性の実現を、筆者に肩代わりしてもらおうとする。

他方、筆者は、先生方からの指摘もふまえ、この可能性の実現を肩代わりしてあげることは、光君への甘やかしになってしまうのではないかと逡巡してしまう。この逡巡の理由は、大きく二つある。一つは、このエピソードに至るまでのあいだ、光君の可能性の実現を何度も肩代わりしてきたからこそ、自分の可能性にはさまざまな選択肢があり、そのどれを選んでもさほどネガティブな結果にはならない、とそろそろ光君も実感してくれたのではないかと、という期待からである。もう一つには、牛乳を飲んで空腹を満たすという可能性が、彼にとって大切な可能性であるからこそ、もしも実現しうるのであれば、彼自身で実現してほしかったのである。

筆者は、可能性を肩代わりして実現するのではなく、光君自身が可能性を実現しやすくなるように、一緒に保健室に行くという形で後押しすることにした。しかし、光君は結局、保健室に行くことができず、牛乳がもらえるかどうかを聞くこともできなかった。牛乳を飲んで空腹を満たすという可能性が、彼にとって大切な可能性だったからこそ、もらえなかったときのことを考えて、躊躇してしまったのだろう。このエピソードでも、筆者が可能性の実現を肩代わりしていたならば、光君は牛乳を飲んで空腹を満たすことができたかもしれない。空腹でイライラして何も手につかない状況が続くよりは、甘やかしになったとしても、牛乳がもらえるのかを代わりに聞いてあげた方がよかったのかもしれない。光君のような子どもにとって、自分で自分の可能性を実現することが、そして、可能性の実現へと向けて彼らを後押しすることがいかに難しいかを、改めて実感させられたエピソードであった。

II-5 後押しできるようになる(9月)

夏休みを経て2学期になると、光君は、筆者がクラスの子もたちと話したり遊んだりすることを許してくれるようになる。休み時間も、これまではほとんどふたりきりで過ごしていたが、他の子どもたちと私も含めて一緒に遊べるようになる。

教室からの飛びだしに関しても、ほとんど飛びだすことがなくなる。たまに、筆者が追いかけてくることを確認するために、光君はわざと教室からいなくなり、教室から出てすぐの防火扉の裏に隠れたりしている。この時期になると、6月時点とは異なり、筆者が後押しすることにより、光君は、自分で自分の可能性を実現できるようになる。

9月【詩の朗読】

国語の授業で、給食班に分かれて詩（鶴見正夫「あいうえお・ん」）の朗読をすることになる。光君がお休みをしていたときに分担と練習が行なわれたということで、光君の担当は最後の連の「こぶたん んのじで もうないよ」の一行だけ。班の子どもたちと私が朗読の練習をはじめても、光君はわれ関せずといった様子で、イスには座っているものの、プリントを読むこともなく、うしろを振り向いて他の班の子どもにヤジを飛ばしたり、周囲をきょろきょろと見回したりと、落ちつかない。光君の担当箇所に来たので、私が、「ほら、ひかる、ひかるの番だよ」と声をかけると、光君は、「ん？」と言ってプリントに目を落とし、たどたどしいながらもひとりで読み上げる。何度か練習をくり返したが、光君は終始そういった様子。しかし、自分の席から立つこともなく、自分の担当箇所は読もうとする意欲が感じられる。

詩の朗読の発表がはじまる。他の班の発表も、光君は自分の席に座ったまま静かに聴いている。自分たちの班の番になると、光君は立ち上がりながら、「先生も一緒に来て」、と小さい声で言う。「うん、わかった」と返事をして、私は子どもたちの最後尾について前まで行き、光君のうしろに隠れるように立つ。朗読が進んでいき、光君の担当箇所になる。「ひかる、ひかるの番だよ」と私が小声で言うと、光君は、緊張からだろうか、練習のときは読めていた言葉が読めなくなり、「こ、ぶ…」、とすぐに口ごもってしまう。「こぶたん、……んじで、……もうないよ」と私がうしろから、彼の読むペースに合わせて小声で読むと、光君はそれを聴いて、たどたどしいながらも自分の担当箇所をすべて読むことができた。席に戻った光君に、「ちゃんと言えたね」、と微笑みかけると、光君は何も言わずに満足そうににっこりと笑った。

4月の【答えあわせ】のエピソードでは、計算の答えが合っていることを筆者が何度伝えても、光君は可能性を実現できずに固まっていた。6月の【牛乳】のエピソードでは、保健室に行って牛乳がもらえるかどうかを聞く、という可能性を彼自身が実現することを筆者は後押ししようとするが、うまくいかなかった。

他方、この【詩の朗読】のエピソードでは、光君は練習の時点から、筆者の促しに応じて自分の担当箇所を読んでいった。さらには、朗読の発表に際しては、光君がみずから、「先生も一緒に来て」と筆者を誘い、筆者のサポートを受けて、詩の朗読を無事に終えることができたのである。こうした光君のありようからは、数か月にわたる筆者による肩代わりと後押しを通じて、自分の可能性にはさまざまな選択肢があり、そのどれを選んでもさほどネガティブな結果にはならない、と彼が実感しつつあることがうかがえるのではないだろうか。

Ⅲ おわりに

「尽力し支配する顧慮的な気遣い」と「手本を示し自由にする顧慮的な気遣い」について、本論文での考察から言えることは次のとおりである。

これら二つの顧慮的な気遣いには、ハイデガーも指摘しているように多様な混合形式があり、そのつどの日常的な他者関係がどちらであるのかを、明確に区別することは難しい。本論文では、ハイデガーの記述に準じて、前者を、子どもから可能性を奪って肩代わりすることで依存させて支配する過保護なありようと捉えた。後者を、手本を示すことで、可能性の選択肢は無限にあり、可能性の道は閉ざされることなく続いているのだ、ということ子ども自身に伝えるありようと捉えた。しかし、日常生活の次元では、現象学的な理解とは異なり、前者がネガティブで、後者が本来的でポジティブであると、端的に捉えることはできない。

たとえば、光君のように、可能性が自分では見いだせず、肩代わりして実現してもらってはじめて、その可能性の存在を知り、自分でも実現できるかもしれないことを知る、という子どももいるだろう。おとなが何らかの形で示す手本を、手本として認識できない子どもたちも多くいるだろう。彼らが手本を受けとれるようになるためには、まず、おとなに自分の可能性を託してその実現を肩代わりしてもらい、という経験を重ねる必要があるのかもしれない。だとすると、「尽力し支配する配慮的な気遣い」と「手本を示して自由にさせる配慮的な気遣い」とは、ハイデガーのいうように「二つの極端な可能性」(I 315頁; S.122)ではなく、前者が基盤となって、はじめて、後者がその役割を十分に果たせる、というような地つづきの関係にあるともいえよう。

最後に再び、「はじめに」で取りあげたエピソードに戻りたい。光君は、1番か5番かという、第三者からみれば些細なことに拘泥していた。というのも、5番と決められてしまうことで、自分には選び取るべき可能性がないことを、突きつけられたように感じたからではないだろうか。光君が、自分には選択肢が実はたくさんあって、そこから自分の行動を自分で選び取ることができるという安心感を持てるようになれば、彼はもはや些細なことには拘泥しなくなるのではないかと筆者は考えている。

光君のように、自分の可能性の選択肢がほとんどないように感じられ、いわば消去法で可能性が受動的に決まってしまうように感じてしまう子どもたちがいる。彼らには、私たちおとなが身をもって可能性の実現を肩代わりすることによって、彼ら自身でもそれを選んで実現できるのだ、ということ伝える必要がある。それが第三者からは「甘やかし」と捉えられてしまうとしても、おとなからのこうした援助がなければ、彼には可能性の道が見えにくいのだから。

本論文で取りあげたエピソード内の光君の変化が示しているように、肩代わりを続けても、光君は味をしめなかった。つまり、筆者に依存して自分の可能性の実現を放棄するようなことはなかった。【詩の朗読】のエピソードの時期から、光君は、教室から飛び出すことはほとんどなくなり、授業に少しずつ参加するようになった。3月の学年末に、自尊感情を測定する調査が子どもたちに配られた。その調査で光君は、「授業がわかる」と「学校は楽しい」の項目の前に、自分で「大塚先生がいれば」と書き加えて、「とてもそう思う」に丸をつけた。そして、「4月より自分に自信が

ついた」という項目でも、迷わずに「とてもそう思う」に丸をつけていた。筆者が、「そっか、自分に自信がついたんだね」と問うと、光君は、さも当然であるかのようなキョトンとした表情で「当たり前じゃん」、と力強く答えてくれた。光君のこうした在りようからも、おとなが子どもの肩代わりをすることには意義がある、といえるのではないだろうか。

【引用文献】

ハイデガー, M. 2003『存在と時間』 I II (原佑・渡邊二郎訳) 中央公論新社, Heidegger, M. 1927 *Sein und Zeit*, Max Niemeyer.

注

- i 小学校でのエピソードや事例については掲載許可を得ている。II以降の事例は、小学校訪問後、筆者が記憶を頼りに書き記したものである。
- ii ハイデガーからの引用に際しては、邦訳の巻数とページ数ならびに原著のページ数を併記することで示す。