

だから、私たちは「生活指導実践主体の成長——権力的かわりからいかに自由になるか」「生活指導におけるケアと自己決定」「支えあつて生きる——教育・援助・相談・ケア」「生活指導とエンパワメント」などを学会の研究テーマとしてきた。それだけではなく、その延長として「地域の再構築と育ちあい」「住民主体の生活指導」などをテーマとしてきたのである。

私たちの学会は二〇一〇年で二八年目を迎えるが、その研究と実践は現代的貧困のひろがりのなかでますます必要とされるようになってきている。こうしたなかで、その必要とされているものなどのようなことであり、それをどのように名づけるか明らかになつていくだろう。本書がそうした実践と研究の一里塚として受け入れられることを切に願うことでもつて「まえがき」としたい。末尾になつたが、編集委員会を代表して、本書に寄稿していただいた方々に深く感謝するとともに、本書の刊行に尽力していただいたエイデル研究所と熊谷耕氏に感謝の意をのべてさせていただきます。

二〇一〇年七月

編集委員会代表 竹内 常

2 「書かれなかった編集後記」

(1) 生活指導の存在論的基底

生活指導学会編集部からの依頼は、本学会誌『生活指導研究』第二八〜三〇号連載の『生活指導事典』との応答」に寄稿されている六氏の論稿を踏まえて、『事典』編集代表であつたものとして「生活指導研究の行方と展望」を述べよというものであつた。

しかし、私が「編集代表」となつたのはこの行きがかり上のことであつて、それ以上のことではない。この出版企画が理事会に提案されたとき、確かに私は理事ではあつたが、基礎的・原理的な「辞（ことば）典」の類をつくることは、私たちの実践的な試みをなんと名づけるかに異論があるなかでは不可能に近いという消極的な態度をとり、現時点で可能なことは各分野で「生活指導」的な実践と思想がどのようにつくられてきたのかを「事（こと）典」形式でまとめるといふ責任だけがなげか残り、やむなく本企画を「Q&A」形式の「事典」として具体化する蔽目になつた。

そういう消極的な立ち位置から本事典の編集に関わつたのだが、私は「はじめに」という巻頭

の短文のなかでふたつのことをこの『事典』に託した。

そのひとつは、「生きづらさ」が年ごとに深まり、「人びとのあいだに『人間的な存在として生きてみたい』とする『存在要求』ともいうべきものがひろがっていった」時代状況のなかで、本学会が結成されたことの意義を確認することであった。そのなかで「生きてある」という破格の日本語を使ったのは、人間として「ある」（存在する）ことができないなかでは「生きる」ことができないということを強調したかったからにほかならない。

そうした存在状況は具体的にはホームレスや難民のなかに、虐待や迫害（いじめ）のなかで自死するほかなかった子どものなかに、使い捨てられ、棄民されるなかで自・他殺するほかならない。社会の外部に排除され、その周辺部に追いやられていく人びとのなかに突出した形で現れている。しかし、それはいままではすべての人の、そして一人ひとりの「生」と「死」を取り巻き、その「生」と「死」にたちこめていくものである。

ところで、ここで問題としている「人間の存在論的な基底の崩壊」とは、端的にいえば、「居場所がない」ということ、つまり「世界のなかに自分が『生きてある』ことのできる場所がない」ということである。別言すれば、それは「世界のなかにあり、世界とともにあるという人間的な存在の在り方」、「他者ととも世界のなかにあり、他者と応答し合いつつ世界をつくりだしていくという人間的な存在の在り方」の解体を含蓄しているといつてよいだろう。そうした人間の存在論的な基底の崩壊は、アーレントにしたがっていえば、「諸権利を持つ権利」の、また権

沼弘志にしたがっていえば、「地球上に身体を備えて存在する」ことの権利、すなわち「存在権」の剥奪状態を示している。つまり、人間が「世界内存在」であることを拒絶されているという状況を生きることを強制されているということである。私が「はじめに」のなかにしのびこませたことのひとつはこのことの確認であった。

いまひとつは、このような人間の存在論的な基底の崩壊の確認を前提としたうえで、専門分野の途いを越えて本学会に集まったものがその仕事のなかで共通して追求しているものがある。それぞれの仕事を結びつけ、つなぎあわせ、ひとつのものにしているものはなにかを取りだしたという願いであった。

だから、「はじめに」のなかで、これらの仕事をつらぬいていることは、「ひとりの人間的に生きてありたいという存在要求に応答して、その人が必要とし要求している生活と生き方・在り方を共同してつくっていく営み」であると仮定的に述べた。言い換えれば、私たちが実践と研究をつうじて追求していることは、人間の存在論的な基底が解体・崩壊しているただなかにあって、「他者とともに世界のなかにあり、他者と応答し合いつつ世界をつくりだしていく」ということ、つまり人間と世界の全体性を再構成、再創造していくことととらえ、そこに「生きてある」ことの回復を賭けた。

こうした観点からさまざまな名称のもとで展開されている私たちの「営み」を捉えかえして、「生活指導」という用語法をめぐる議論を新しい次元にひきあげていくことが、いまひとつの私

の「抱負」であった。

そこで、『事典』編集にこめた私の二つの「願い」または「抱負」に照らしてみると、本書がどのような問題を私たちに提起しているかを若干の問題にしぼって「編集後記」風に述べることで編集部への依頼に応えることにしたい。

(2)「受容」と「指導」は矛盾するか

人間の存在論的な基底が解体し崩壊しているなかにあつては、「生活指導」とか「対人援助」とか「生活支援」とかといわれる仕事は、私たちが他者として「世界のなかにあつて、世界とともに生きてある」ことを意識的、無意識的に求めている人びとの試みに関与・参加していくことであるといつていいだろう。

そのためには、私たちにまず求められていることは、その人のかたわらにいて、その人とともに世界に住みこむものであることである。私があなたの傍にいて、あなたの呼びかけに応えること、その私の応答にあなたもまた「私」として応答すること、その相互応答を交わすなかでそれぞれに自己の存在を確かめ、生きるに値する世界を構成していくことである。

岡野八代によれば、このような関係性とは、『わたしがここにいる』ことの重みを感じ、労苦を引き受けてくれる他者の存在によって、自分の存在が確かなものになる。そうしたケアと信頼と葛藤からなる関係性である」とされている。さらに彼女はヘルドを引用して、そうした関係

性をつらぬいている「ケアの倫理は、個人とより広い社会のレベルの双方において、ケアと配慮の関係性と、ニーズに対して人びとが互いに応答しあう関係性を築きあげる」ことであるとし、「わたしたちが見失ってならないのは、そのような社会的構築物を下から支えあるいは取り囲んでいる人間の相互依存とケア関係の必要性という、より根源的な現実である」としている。

時代状況がこれほどに「ケアの倫理」を必要としているにもかかわらず、本『事典』のなかでケアを主題化した直接的な項は「2-11 ケアから正義へ」にとどまり、それ以上の項をたてることができなかった。なぜそうなったのか編集関係者として問う必要があるが、いまは問題の所在を指摘するだけに留めておく。

とはいえ、この問題に関わる項がまったくなかったわけではない。それどころか、こうした問題関心は多くの項のなかにみることができる。そこで、これまで繰り返し問題にされてきた「受容」と「指導」に関する項にそくしてケアと相互応答の関係性がどのように論じられているかみることにしよう。

まず「2-4 『指導する』ことと『受容する』こと」をみると、高垣忠一郎は「自主性を尊重する指導は、相手の内面の自由を尊重することを前提にして成り立つものである」と述べている。そうだとすれば、「その内面の自由を保障し、その回復を援助する」ものであるところの「受容」、「それは指導が本来の『指導』として成立するための前提をつくり出す働きかけだといえる」と述べて、受容と指導を統一的にとらえる可能性を提起している。

ここでいわれている「受容」とは「自分のありのままの気持ちを表現しても、そのことによつて拒否されないという安心感をもたらすと共に、自己決定の主体として尊重されているという信頼感をもたらす働きかけである」とされている。この「安心感」ならびに「信頼感」をもたらすことと、さきの「内面の自由」を回復することが、「自己決定主体」の尊厳という点でつなげられていると推察される。

そう理解すると、「受容」は相手の存在の現れを欲待するケアの関係性を含んでいる。また、それが指導成立の前提であるという言明は、ケアの関係性は「社会的構築物を下から支えるもの」、言い換えれば、ケアと相互依存の関係は社会的諸関係の「原基」であるとするとらえ方と相通じているといつていいだろう。

他方、「2-1-1 生活指導における『指導』概念」の項を見ると、竹内常一は教師と子どもの関係に絞つて「指導する」と「指導される」との関係を論じている。

そのなかで「生活指導とは、子ども（たち）が意識的な生活主体として自分（たち）の生活に取り組み、それをよりよいものに発展させていく過程に（教師が「引用者」参加・関与していくこと）」であるとされている。つまり、生活指導は子どもと教師という二つの主体からなり、その過程は両者の相互応答として展開されるものであるとされている。

したがって、「教師にまず求められることは、子どもと生活をともにし、そのなかで子どもが他者（中略）とどのような関係をとる結びながら、どのような生活を営んでゆるのかを知ること」

である。「他方、子どもはこのような教師のかかわりに支えられて、生活現実のなかに埋没していた自分を取り戻し、自分を包みこんできた生活現実を意識化しはじめる」。そのなかで、「子どもは自分の抱えている問題を……読み解くと同時に、……自分の要求を読み開くことができるようになり、自分（たち）の認識・表現や必要・要求を対照して教師と討論できるようにする」としている。

このようにみえてくると、「指導」は、教師が子どもにおける生活主体の現れを感受し、それを子どもものにしていくこと、それに応答して子どもが意識的な生活主体として自己を確立していくこととして展開される。その意味では、「指導」はケアを前提としていると同時に、教師と子どもとの相互応答的な関係行為である。そうした点からいえば、「指導」は子どもにおける人間の存在の現れに根拠をもち、その権限は直接的には子どもによって授けられるといつていいだろう。

このようにみえてくると、「受容」と「指導」は矛盾するものではなく、人間の存在論的な基底の崩壊に立ち向かい、人間の存在を回復する大きな試みを構成するものとならなければならぬ。そうした観点からみれば、「受容」と「指導」をめぐる「矛盾」といわれるものは、それら自体にあるのではなく、それらを社会的に成り立たせてきた外部から生じているととらえられるべきであると考えられる。そういう見方をすれば、これらの試みは目的を協同して追求するものとなっている。

(3) 「エンパワメント」をどうとらえるか

また、私たちの試みの共通性は、本『事典』の項に「エンパワメント」ということばが頻出していることの名かにも感じ取ることができる。それに直接的に言及している項は「2-2 『対人援助』はどのようなものか」、「2-3 ソーシャルワークとはなにか」、「2-10 エンパワメントとはなにか」、「2-11 ケアから正義へ」、「5-6 リハビリテーションとエンパワメントの考え方」の五項であるが、これに近いことを間接的に論じている項が多い。

これらの項にあつては、「エンパワメント」ということばは、人間の存在論的基底の崩壊に抗して人間的な存在の回復、または奪還を目指す私たちの試みの目的、またはその目的追求の過程を言い表すものとして用いられている。

庄井良信は「2-10」において「今日、エンパワメントという概念は、社会、文化的な制約のなかで権力・権限 (power) を奪奪されている人びとが、それに気づき、学び、意識化しながらそれを奪還し、ある社会やコミュニティの意思決定に参加しつつ、社会における主権性、あるいは人生における原・著者性 (self-authorship) を形成していくプロセスと理念を意味するようになってきた」と述べている。

私は庄井の概念規定は、アメリカの公民権運動に発する「エンパワメント」と『被抑圧者の教育学』の著者であるP・フレイレの「人間化」「良心化」「意識化」^{金本}をふまえた総括的で意欲的なものであると評価しているが、「エンパワメント」と「意識化」ということばをこのようにつないでいいかについてなお検討の余地があると思つている。

それはともかく、「エンパワメント」ということばは、デイスエンパワーされたものが人びととのつながりのなかで相互に自己をエンパワーしていくことを共通項としていても、このことばを立ち上げた各地域、各領域における具体的な実践に裏打ちされた内容と方法をもつていことが見落とされてはならないのではないだろうか。

だから、『事典』は「2-2」では「対人援助とは……被援助者のもっている力を引き出し、エンパワーし、その成長や自己実現の過程を促進することである」とし、「心理的」エンパワメントに焦点をおいているのにならして、「2-3」では「ソーシャルワーク専門職は、人間の福祉 (well-being) の増進をめざして、社会の変革を進め、人間関係における問題解決を図り、人々のエンパワメントと解放を促していく」(国際ソーシャルワーカー連盟の定義)とし、「社会的」エンパワメントに焦点をおいている。

また、「5-6」では、リハビリテーションは保健医療の過程に対する障害者自身の関与を実現させるためには、当事者のエンパワリングの過程が必要不可欠であるとし、それをつうじて障害者の「当事者主権」の確立という問題を提起している。その意味では、それは「私たちぬぎで私たちのことは何も決めるな」^{注1}という「政治的」エンパワメントを間接的に問題化しているということができる。

このように「エンパワメント」はそれぞれの分野に応じてその力点を変えるが、人びとの出会いとつながりを原基とする社会的なちからを導き出していく社会的なエンパワメントをかいして、一方で個人のちからを有力化する心理的エンパワメントを進め、他方で自分たちを無力化する政治的支配に抵抗し、政治的解放を闘いとる政治的エンパワメントを進める構造をとるとするJ・フリードマンの全体的な構想に注目したい。^(注7)

こうした構想がないとき、たとえばエンパワメントは相互応答をつうじて人と人が出会い、互いに互いの内在する力にどう働きかけ合うかということであって、なんらかの力をつけること、持たせることではないと断定することはかならずしも正しいとはいえない。^(注8) なぜなら、ディスエンパワーされた人々は生産と再生産のために必要な知識、情報、技術、社会組織、経済的な資源にアクセスするちからをつけ、持つことが必要だからだ。問題はそうしたものが人びとをエンパワーするのではなく、かえってディスエンパワーすることもあるということだ。

また、ビジネスの世界におけるリエンジニアリングが現場の従業員の自主的な意思決定とビジネス・プロセスのコントロールを可能にした点で、従業員のエンパワメントを促進するものであったと拡張するのは正しいとはいえないのではないか。なぜなら、それは他方において労働者をディスエンパワーし、労働者を労働そのものから排除するものでもあるからだ。^(注9)

(4) 私たちの試みのこれまでと現在——「生活指導の行方と展望」

だが、このように考えてくると、新自由主義と新保守主義が猛威をふるい、政治権力が人びとをディスエンパワーしている日本の現実にあつては、私たちは「エンパワメント」の中核を構成している「パワー」とはなにか、それは具体的にはなにを意味するものであるのかを手触りのあるものとして感得できないことが大きな問題となる。

そうした問題状況を越えていくためには、私たちは私たちの試みをおして、「権力」(パワー)とは他者との相互応答をつうじて世界を構築する私たちの共同の「ちから」であり、それゆえにそれは個人に属する「力」ではなく、社会的集団に属する「ちから」であるというコモンセンスをすべての人たちのものとする^(注10)こと、つまり「パワー」ということばを日本人の共通のことばにすることが求められている。それができなければ、私は「エンパワメント」というカタカナことばはいつまでも「専門家」のものにとどまり、普通の人たちのものにはならないと思っている。

そうだとすれば、私たちが「生活指導の行方と展望」を論ずるためには、各地域、各分野において展開されている私たちの実践的な試みが、「出会いと相互応答をつうじてディスエンパワーされたものが自分(たち)のパワーを新しい形として取り戻すことを指導・援助する営み」であるという仮定的な定義を確証する必要があるのではないか。

そのためには、学校教育における生活指導が戦前において反省主義的な「生活指導」ならびに防貧対策としての「生活訓練」をどのように転換して、また戦後においても順応(適応)主義的な「生徒指導」と管理主義的な「生活訓練」をどのように転換して、民主的な政治的訓練ともい

うべき「集団づくり」という実践形態をつくりあげてきたかを実践的事実に照らして検討する必要がある。

おなじことは社会福祉実践についてもいうことができる。戦後の社会保障・社会福祉の基本方針を提起した「社会保障審議会勧告」（一九五〇年）は、生存権保障をつうじて個人の「生命、自由及び幸福追求に対する権利」を尊重し、保障するとした新憲法の理念に応えるものとして社会福祉を規定し、その具体的実践として「生活指導、更生補導、援護育成」などをあげていたが、このなかで「生活指導」はその概念内容を真に転換したのが問われなければならないだろう。

その後、社会福祉実践は「ケースワーク」をキーワードとし、被保護者が公的扶助を受けることに自尊感情を傷つけられることなく、自立への権利として扶助への権利を有することを実感して、失われた生活意欲を取り戻すことを指導・援助するものとして展開された。

しかし、「ケースワーク」の理念・原理が福祉国家の福祉行政のワクのなかではたして実現されたのか。ケースワークの原理にたつ社会福祉実践が自立の権利を保障するものであったからこそ、被保護者が当事者主権を意識して、ソーシャル・アクションやコミュニティ・ケアを自主的に展開するようになりつつあるが、それらのカタカナことばで表されている社会福祉実践はどういう社会的事実をつくりだし、これまでの福祉国家をどう転換しようとしているのかも問われる必要があるだろう。

そうした私たちの試みの「これまで」を批判的に考察すると同時に、それがたどりついた私たちの「現在」が私たちの試みの理念をどれだけ実現するものとなっているのか、またどれだけ枠づけし制限するものとなっているのかを問題化し、その試みの仮定的な定義がどのような事実に裏付けられ、どのような事実によって修正をもとめられているかを明らかにすることをつうじて、この定義を普通の人たちのものにするには、どういうことばを意味転換して用いればいいか考える必要があるだろう。そうしたとき、「生活指導」ということばはなつかしいことばとして残るだけでいいと私は思っている。

【付記】本書『生活指導事典』刊行後、読者から「なぜ『事典』が集団づくりの原型である大西忠治編・香川県生活指導研究会著『班・核・討議づくり』（明治図書、一九六八年）に関する項または記述がないのか」という批判が寄せられた。編集代表としてこのことに責任を感じていることを付記しておく。

【注】

- 1 P・フレイレ『自由のための文化行動』（亜紀書房、一九八四年）五九頁。
- 2 ハンナ・アレント『全体主義の起源2』（みすず書房、一九七二年）、笹沼弘志『ホームレスと自立／排除』（大月書店、二〇〇八年）。
- 3 岡野八代『フェミニズムの政治学』（みすず書房、二〇一二年）一五一頁。なお、ヘルド（*Heidi Virginia the Princess / Care-Jersanal, Political Global Oxford University Press, 2006*）の引用は、岡野氏による。

4 日本国憲法第一三条の「生命、自由及び幸福追求に対する権利の尊重」という文言はアメリカ独立宣言から引いたものであるが、その権利は独立宣言にあつては白人の成人男性に限られたものであつた。一九五〇年代から始まつたアメリカの公民権運動はこの権利を成人白人男性以外のすべての者に承認することを求める運動であつたといふこともできる。

5 P・フレイレ『被抑圧者の教育学』（亜紀書房、一九七九年）。

6 J・I・チャールトン『私たちがぬきで私たちのことは何も決めるな——障害をもつ人に対する抑圧とエンパワメント』（明石書店、二〇〇三年）。

7 J・フリードマン『市民・政府・NGO——力の剥奪からエンパワメントへ』（新評論、一九九五年）。

8 森田ゆり『エンパワメントと人権』（解放出版社、一九九八年）。

9 久木田純『エンパワメントとはなにか』（『現代のエスプリ 376』至文堂、一九九八年）。

10 アーレントは「権力 (power)」、「力 (strength)」、「強制力 (force)」、「暴力 (violence)」を区別して、「権力 (power) は、ただたんに行為するだけではなく、「他者と」一致して行為する人間の能力に対応する。権力はけつして個人の性質ではない。それは集団に属するものであり、集団が集団として維持されているかぎりにおいてのみに存在しつづける」としている（『暴力について——共和国の危機』みすず書房、二〇〇〇年）一三二―一三三頁。私はこの「他者」を「ひと」だけでなく「もの」にも拡張すべきであると考えている。そうしたとき、人間の存在権はものの「自然権」をも含むものとなり、エンパワメントという概念は人間中心主義から解放され、人類学的な実質を持つことができると考えている。

あとがき

本書は、教育基本法の改正を批判した『いまなぜ教育基本法か』（桜井書店、二〇〇六年）刊行から数えて一〇年後の久しぶりの論文集である。

この間、私はいく度か論文集を出そうとしたが、それらは教育基本法改正後の新自由主義的な「教育改革」の急展開と子ども・若者の「生きづらさ」の深刻化に正面から対応するものになりにえていないと感じて、その刊行を断念した。

しかし、この間、私は二つの編著書を編む機会にめぐまれた。そのひとつは、故野々垣務氏（元・高生研・教科研会員）が創設した通称「竹内塾」（二〇〇二年結成）に集まった人たちと編んだ『教育と福祉の出会ふところ——子ども・若者とじあわむをひらく』（佐藤洋作との共編。山吹書店、二〇一二年）であつた。

そして、いまひとつは、編集代表として参加した日本生活指導学会（一九八三年結成）編の『生活指導事典——生活指導・対人援助に関わる人のために』（エイデル研究所、二〇一〇年）であつた。

私は『いまなぜ教育基本法か』を刊行するまえの二〇〇三年に桜井書店から『教師のしごと』と題する著書を刊行する予定であつたが、書名があまりにもそつけないというか、「詩想」に欠