

<原著論文>

## 教育実践におけるケアをめぐる教育学的議論の展開

— ノディングズの「関係性としてのケア」を基盤とした「ケアする教師」論 —

阿蘇 真早子（広島大学大学院 / 広島市立宇品小学校）

### 1. 研究の目的と対象及び方法

本稿の目的は、教師と子どもの教育的関係に着目し、教師の教育的行為としての「ケア」の教育実践における意義を明らかにすることである。そのために、ノディングズ（Noddings, Nel; 1929-2022）の「関係性としてのケア」を基盤とした「ケアする教師」論に着目し、ケアを視点とした教師と子どもの教育的関係の捉え直しを提起する。

我が国の教育学研究におけるケアをめぐる議論の中で佐藤学は、「ケアリング」における主体とケアされる対象との関係は、ケアする主体の要求に先立ってケアされる対象からの要求があり、この要求に応える関わりとして成立する特徴をもっていると定義づけた<sup>1</sup>。したがって「ケアリング」とは、「応答する能力」（responsibility）という本来の意味における「責任」に基礎をおく営みだとした。そして、佐藤は「教育」を「ティーチング」としてのみでなく、「ケアリング」を含み、さらにはその過程に内在する「癒し」を含み込んだ概念として再定義することを試みた<sup>2</sup>。教師と子どもとの関係において高橋廉は、実践に「ケア」の視点がなければ、子どもたちとの信頼関係を結ぶことも今日の「教師と子どもの関係」を転換することもできないとし、子どもの「権利としてのケア」を教育の中に位置づける時、大人・教師と子どもの関係が大きく転換すると述べている<sup>3</sup>。すなわち、子どもは自分の「声」を聴かれることではじめて、大人の「声」を聴こうとするものである。集団づくりとケアの関係について、全国生活指導研究協議会（以下、全生研と略称）では、「ケアと自治」を生活指導と集団づくりの基本に据える議論が展開されている。そこでいう、「集団づくりのケア的展開」は、「集団づくりをケアに置き換えるものではなく、『ケアの倫理』を取り入れて集団づくりを脱構築するもの」であるとされる<sup>4</sup>。このことに対して折出健二は、「ケアリングの核心は、ケアするものがケアされる相互性であり、ケアの対象を〈共に生きる権利主体〉として認め遇する関係性である」<sup>5</sup>とする。だからこそ、『ケア』は、誰もが対等につながり、他者に配慮し応答し合う水平的・共同関係を基盤とするから、『ヘゲモニー』という垂直的要素を持つ指導思想とは、本来相いれないものである<sup>6</sup>とする。というのも、ケアしケアされるのは、何よりも子ども同士であり、「子どもが主語となる『ケアの倫理』を学校・学級内に共につくりあげる構想を集団づくりは持たなくてはならない」とするからである<sup>6</sup>。

ただし、これまでの議論では、ケアされる人の権利が着目されるがゆえに、ケアリングの不成立の要因がケアする人のみに負わされる危険性が見過ごされてきたことも提起されている。宮原順寛は、ケアする人にだけケアの責任を負わせることにより、「その責任から離脱を難しくし、ケアする人を搾取すること」になり同時に「ケアする人によるケアされる人への虐待を招く危険性が高まる」という<sup>7</sup>。ケアされる人に着目するがゆえのケアリングの危険性と限界を乗り越える手がかりとなるのが、ノディングズの「関係性としてのケアリング」である。というのも、ノディングズは、「ケアする教師（The Caring Teacher）」（2002年）の論考において、「ケアリングというラベルは、相補作用的なこの観点における関係概念である。それは、関係性に適用され、ケアする人に簡単に適用されるものではない」<sup>8</sup>とケアリングに係る責任の所在はケアする人に限定されるものではないと主張しているからである。

周知のとおりノディングズは、教育学の領域における「ケア」「ケアリング」研究の第一人者であると目されている<sup>9</sup>。『ケアリング On Caring』（1984年）では、ケアリ

ングの関係が成立するためにケアする人に求められるのは、「受け容れ」と「専心没頭」「動機の転移」であり、ケアされる人に求められるのは、ケアへの認識、「応答」であると彼女は定義した。ケアリングは、ケアされる人に受容されて完結するものだとされる。そこでは、ケアされる人がケアを容認するも拒絶するも自由だと捉えられている。このノディングズのケアリング論に依拠しながら、従来の「教える－教えられる」という教師と子どもの教育的関係や子どもの理解と受容のあり方が問い直されてきた<sup>10</sup>。

しかしながら、ケアする人である教師がケアを行うこと、ケアを継続することを可能にする「ケアする教師」をこそケアする視点が見過ごされている。村田美穂は、ノディングズのケアリングにおいて、ケアされる人の応答は「ケアする人への応答ではなく、ケアリングという関係への応答である」と指摘している<sup>11</sup>。さらに、ノディングズは、「関係性に言及しながらケアリングを用いるとき、我々の注意はケアする人とケアされる人の両方の部分に引き寄せられ」とした上で、「そしてまた、彼ら自身で見つける状況にも引き寄せられる」とケアリングが行われる状況のあり方にもケアリングへの責務があると言及している<sup>12</sup>。ここに、ノディングズのケアリングを「関係性としてのケア」として再度読み解くことで、ケアリングにおいて生じ得る課題を解決する糸口を見出す必要がある。

そこで、本稿では、まず教育実践におけるケアをめぐる教育学的議論の展開を整理する。その際に、教育学研究の中でもケアに着目して議論が展開されている、「生活指導」、「学びの共同体」、「臨床教育学研究」に着目して整理する<sup>13</sup>。続いて、ノディングズのケアリング論を検討した上で、教育実践における「ケアする教師」のあり方を明らかにする。このことを通して、教育実践におけるケアの意義と課題について言及し、ケアを視点とした教師と子どもの教育的関係の捉え直しを提起する。

## 2. 教育実践におけるケア

### (1) 「生活指導」のケア論的展開

全生研を中心に「生活指導」における理論と実践を牽引してきたのが竹内常一(1935-2020)である。竹内は、2016年に『新・生活指導の理論－ケアと自治/学びと参加』を刊行している。竹内は、「ケアと自治/学びと参加」という言葉が、自身の60年にわたる「生活指導」及び教育学研究をまとめるのにふさわしく、戦後の民主的な教育・生活指導の実践と研究を継承し、新自由主義的な「教育改革」に対抗する「教育構想」を提示するにもふさわしい言葉であるとした<sup>14</sup>。折出は、この著作について、「『ケアと自治』という形で、これまでの教育学の中では必ずしも扱われなかった概念構成をとっているところに、『新・生活指導の理論』の特色がある」<sup>15</sup>と捉えている。では、この著作において竹内はケアをどのように論じ、今後の生活指導に何を企図していたのだろうか。竹内は、ケアを人間存在の危機の淵にあるものの傍らに身を寄せて、「わたしはあなたの傍らにいつもいる」と感じさせる行為として現われるものだとする。受苦のなかにある他者の「呼びかけ」に応答するということは、他者を受け入れ、他者に対して自己自身を開くということであるとし、他者に応答するものはこれまでの自分を超えて、他者の前に自己を開示することが求められると述べる<sup>16</sup>。つまり、自分を受け容れ、自分に応答する他者がいるから、子どもは、からだや行動を通じて自己を表出するようになり、自分への応答があるとき、未発の自己の前に他者と共生する地平が拓かれていくという<sup>17</sup>。他者の呼びかけが、これまでの自分の知識や思考の枠組みを揺るがす場合もある。竹内は、今の自分には想定できないような呼びかけに対して、その応答の是非よりも他者に曝されることへの覚悟を求めているといえる。

地多展英は、教育的関係において、教師に呼びかけてくる子どもは、「ケアを必要とする存在」「ケアを求める固有の権利を持つ存在」であると同時に、「不適切にケアされることを拒否する権利」を有しているとする。この「不利益に黙っていない」という当事者主権の価値は、「ケアされる権利」を「主体性」のエッセンスとして捉える価値でもあり、相互応答性の中で自治につながっていくものでもあると述べる<sup>18</sup>。このこと

は、「ケアされる権利」は同時に「ケアされない権利」をあわせもつことを示している<sup>19</sup>。さらに、ケアが「弱さ」への応答という意義だけではなく、ケアされる人の本来のニーズを認識するための契機になるという意義が見出される。

竹内が「ケア」という言葉を使って論じたかったことは、新自由主義の下で指向される『強い個人』からなる自治ではなく、弱さに寄り添う「ケアの倫理に貫かれた自治」、集団の中に内在する弱さを見出すことのできる「ケアの倫理を作り出す自治」の必要性が差し迫っているほど、子どもが傷つき、苦しんでいる現実だったのではないだろうか<sup>20</sup>。

だからこそ、竹内は「ケア的転回」という言葉を用いたことによって、生活指導のある要素あるいは支援や援助を言い換えた言葉としてケアをとらえるのではなく、ケアそのものの社会的な一般的価値を教育内容に捉え直して、ケアが具体的に現われ、発揮され、実現されていく営みとして生活指導を捉え直したのであった<sup>21</sup>。

## （2）「聴き合う関係」としてのケア

「学びの共同体」では、「他者の声を聴くこと」が学びの出発点として位置づけられている。「聴き合う関係」を構築することによって、「公共哲学」「民主主義」「卓越性」という三つの哲学的原理が実践される。浅井幸子は、この「聴き合う関係」の機能が、「対話的コミュニケーション」と、だれも一人にしない「ケア関係」と、一人ひとりが学びの主人公になる「民主的共同体」の生成に置かれていると分析する<sup>22</sup>。

その上、浅井は、リスニング・ペタゴジーとケアの倫理を基盤とする教育には多くの共通点があるとす。リスニング・ペタゴジーの概念と実践は、他者を多様で異なるものとして認識し、他者のことを聴こうとし、聴くことによって他者を把握するのではなく、他者を尊重しようとするものであると述べる<sup>23</sup>。すなわち、聴くことそのものが他者を受容するケアの営みとなるのである。

リスニング・ペタゴジーに依拠する「学びの共同体」の授業では、教師の活動は「聴くこと」を中核とすることになる。教師が「聴くこと」を基本姿勢とすることで、自己の主観性と「まなざし」に胚胎する「暴力性」を回避することにつながる<sup>24</sup>。佐藤は、子どもが発言するとき、その発言の意味を受けとめる教師は多数存在するが、その発言に表現されるその子という存在をまるごと受けとめる教師はわずかしかないと指摘する。「ケアリング」としての教育は、子どもの脆さや苦悩、哀しみや願いに応答する関わりを築き、その関わりを通して、その子の世界をともに生き、同時に、教師も自分自身の世界を生きる教育でなければならないと主張する<sup>25</sup>。ここでのケアリングは、一方通行の関わりとしては想定され得ず、また子どもがケアされることで完結するものでもない。ケアリングは、ケアしケアされることによって、あるいは子どもの呼びかけに応答する教師に対して子どもが応答することによって、教師と子どもが共同する世界を立ち上げることを目指すものだとされる。

## （3）「臨床教育学研究」におけるケア

子どもの弱さに寄り添う教師のケアとケアする教師同士による関係づくりを取り上げるのが、臨床教育学研究におけるケアの議論である。

ケアは、ケアする人にケアされる人の「声」を聴き、ケアされる人のありのままを受け容れることを要請する。庄井良信は、ケアの専門性の一つに他者理解（子ども理解）の専門性を挙げている<sup>26</sup>。ここでは、庄井が取り上げる二つのエピソードを検討し、教師が子どもを理解し受け容れることによって、子どもが教師にケアされていると感じ、ケアされることを受け容れ、さらに自己を受容していくことにつながることを論じる。

一つ目のエピソードは、小学校2年生の花子の事例である。花子は、突然感情を高ぶらせ友達の学習用具を教室の床にたたき落とした。担任は、花子が抱える家庭への不安、仲間とのつながりへの不安、その場にいることへの不安が花子の心の容量の限界を超えて行動化してしまったのかもしれないと思い、花子の肩にそっと手を添え「せつないね・・・」と言葉をかけた。そして、花子の身体の緊張が和らいだ瞬間を見定め、周

りの子どもたちに「みんなで、拾おうか」と語りかけた<sup>27</sup>。

二つ目のエピソードは、給食を食べられない小学校1年生の事例である。その子どもの担任は、その子の後ろに回り、肩を包み込むようにして小さな両手をそっと握りしめ、お腹のあたりを静かに撫でてあげると、一瞬その子の表情が緩み、硬直していた筋肉が柔らかくなった。その子は、そっと一口食べられるようになった。よかったねと、ほほを寄せてあげると、また一口食べられるようになった<sup>28</sup>。

この二つのエピソードが示すのは、揺れる子どもの「共存的他者」としての教師のあり方である。すなわち、人間らしく自立したいと思う気持ちと、それができなくて問題行動を自ら選んでしまう気持ちとの間で揺れる子どもの横にさりげなくいてくれる教師のあり方である<sup>29</sup>。こうした教師のあり方によって、子どもは『なかなかできない』『なかなかがんばれない』ときの自分もまるごと肯定され、「まるごと愛される経験」をする<sup>30</sup>。愛される経験が一人ではないという安心感につながり、自分と向き合い、自分を受け容れること、つまり自分をケアすることへとつながっていく。一方で、揺れる子どもをケアする教師もまた、揺れる存在であり、ケアされることが必要な存在でもあろう。

庄井は、子どものケアに難しさを抱えたときには、「子どもをどう支援し・指導するか」という問いを一旦保留し、「子どもをどう理解するか」という問いを立てることによって、ケアの見通しが拓けてくるという。その具体的な実践として挙げられるのが、「ナラティブ・カンファレンス（子どもを語り合うカンファレンス）」である。「ナラティブ・カンファレンス」とは、援助者が振り返って回想したエピソードを聴き合い、そこでの子ども理解に焦点を絞ることを通して、ケア実践の見通しを切り拓いていく方法である<sup>31</sup>。「ナラティブ・カンファレンス」の場は、援助者としての悩みや立ち止まりを、自分たちが誠実に生きている証として、受けとめ合い、聴き取り合い、語り合っていく営みである。さらには、援助者同士が互いにケアし合う関係性を築く場でもある<sup>32</sup>。この「ナラティブ・カンファレンス」の構想は、これまでの教育学におけるケアの議論が、ケアされる子どもの存在や権利に重きを置き、子どもをいかにケアするかを問うものであったのに対し、ケアする教師をケアすることに視点を置き、ケアする教師同士が互いにケアし合う関係づくりを志向している点で新たな示唆を提起した。こうした場において、ケアする教師は、「できない」自分と向き合い、その自分を受け容れながら次の実践へ一歩をふみ出す勇気を得るのだとすれば、改めてケアする人とケアされる人との間の関係性としてのケアの捉え方を明確にしておく必要があるだろう。

### 3. ノディングズの「関係性としてのケア」－子どもとの関係における受動的主体としての教師のあり方－

#### (1) 「出会い」としてのケア

ノディングズは、小学校、高等学校等で教育実践者としての経験を積んだ後、スタンフォード大学で博士号を取得し研究者としてのスタートを切った。ノディングズの教育思想の中心が「ケアリング」であるというのは、彼女が教育の実践者としてキャリアをスタートさせたという点と密接なつながりがあると村田は指摘する<sup>33</sup>。ノディングズが研究者として「教育哲学」の問い直しに着手する際に、その出発点に選んだのが「ケア」の概念であった。ノディングズのケアリング論は、実践者・研究者・母親としてのノディングズ自身の経験から導き出されたものである。

ノディングズにとってケアリングの関係とは、「ケアする人 (carer)」と「ケアされる人 (recipient)」という「二人の人間存在間のつながり (connection)、もしくは出会い (encounter)」である<sup>34</sup>。ケアリングにおいて、ケアする人は、ケアされる人の要求に動機づけられる。したがって、ケアリングの起点はケアされる人であり、「ケアリングは、ケアされる人によるケアの理解を通じて、完全になる」ことが強調される<sup>35</sup>。

教師と子どもの関係においても、教師が出会う子どもはケアを受ける主体 (subject) であって、「操作される客体」や「資料の情報源」ではない<sup>36</sup>。ケアリングにおける教師の主体は、「子どもの (needs) によって引き起こされる」<sup>37</sup>。ゆえに、教師は、教え

るために、また、子どもの要求に接するために、自分自身の視点と、子どもの視点の双方から物事を見る必要がある、というのがノディングズの立場である<sup>38</sup>。

子どもの要求に応答しようとする教師、すなわちケアする教師にとって、葛藤と罪はケアリングの避けられない危険性であるとノディングズはいう。そこで教師は、一体どのようなときに葛藤や罪の意識にさいなまれるといえるのであろうか。ノディングズ曰く、葛藤は、子どもの望むことが、教師が子どもにとって最善と考えるものでないときや、複数の子どもの両立しない要求をすることによって教師の「専心没頭

(engrossment)」が引き裂かれるようなときに起こるとされる。また、十分にケアすることができない、あるいは、ケアによって意図しない結果をもたらしたときに罪の意識を覚えるとする<sup>39</sup>。教師の葛藤や罪の意識に対する応答として、宮原は、教師は必ず間違いの存在であり、必ず何かに「借り」や「負い目」がある者だとする。だからこそ、ケアの倫理を手がかりに、他者としての子どもと出会い直すことを通して、教師もまた人間としての自分との出会い直しが主張されるのである<sup>40</sup>。

## （2）ケアリングにおける応答責任とケアされる人のニーズ

ケアリングの出会いにおいて、ケアする人は「自分自身の中に他の人を受け容れ、そしてその人と共に見たり感じたりする」<sup>41</sup>ことが求められる。この受け容れによって、ケアする人とケアされる人との間で感情が共有される。このことは、問題の定式化や解決ではなく、感情の共有をケアリングの出発点とすることを示している<sup>42</sup>。感情の共有によって相手への「専心没頭」が生じることにより、相手のニーズをよく感じとり把握できるようになって、ケアされる人の視点から行為を起こすのである<sup>43</sup>。

ケアされる人の呼びかけに応答するというケアする人が担う責任は、相手を思うがあまりの「愛情という名の支配」<sup>44</sup>に変貌する危険も伴うものである。庄井は、『『愛情』のまなざしで守る強さ』と『『まなざしの範囲』に抱え込もうとする傲慢さ』によって、「愛しいと思えば思うほど、子どもが力をなくしていく」ことを指摘する<sup>45</sup>。過剰な支援によって子どもの意欲が搾取されていく。このような「支配」に対する抵抗として「ケアされることを拒否する権利」が主張されるが、そこで重要なのは、ケアする側がこの権利を認識しているかどうかである。庄井は、独善的なケアに陥る背景には、できないことを無意識のうちに「許せない」という感情のような能力主義の姿勢とまなざしが身体化されてきたことへの無自覚が潜んでいると指摘する<sup>46</sup>。教育の場では、「できたこと」、「わかったこと」が価値あることとして評価される側面は否定できない。このことを単に能力主義と切り捨てることはできないまでも、「できたことしか」「わかったことしか」評価していないのではないかという振り返りや、従来言われているような過程を評価することや、試みようとしたことを評価する、といった評価の観点を強調することが求められるのだろう。

ノディングズは、ケアする人、ケアされる人の両者ともに、応答することを責務として位置づけているが、ケアされる人に要請される応答は、ケアする人への応答ではなく、「ケアリングという関係への応答」であるとする。ノディングズは、ケアされる人からの応答を多様なものとして捉えており、肯定的なものだけではなく、拒絶や無視といったような否定的なものもケアされる人からの応答として見ている。どのような応答であったとしても、ケアされる人からの応答が求められるのは、ケアリングという関係が充実したものとなるために、ケアされる人のニーズ、すなわち表明的ニーズ

(expressed needs) に基づくことが必要となるからである<sup>47</sup>。ゆえにノディングズは、ケアする人のケアが拒否されるようなケアリングの関係にこそ、詳細な分析が必要となると述べている<sup>48</sup>。ケアされる人からの否定的な応答がケアリングの関係を問い直す契機になるのであれば、子どもからの応答が教師の想定するものでなかったとき、ケアする教師にはいかなる教育的行為が求められるのであろうか。

## 4. 教育的行為としてのケア

### （1）規則ではなく状況に依拠するケアリング

教師は、ケアする人として、ときに規則よりも状況に依存することが求められる。ノディングズは、「規則 (rules) は問題のない場面で円滑に運ぶ手助け」でしかなく、「危機的な状況になれば、規則はわたしたちにとって決定的なものにならない」ものだと主張する<sup>49</sup>。したがって、子どもに最善を望む際には、その状況に応じて、子どもが痛切に感じるニーズと、教師がもつ価値観の両方への配慮が必要となる<sup>50</sup>。

ノディングズは、状況に依拠するケアリングについての議論を、管理職 (administrator) と教師との関係においても次のように展開している。「ケアリングの关系的な性質は、ケアする教師の試みに対してだけでなく、教師が働く環境 (setting) にも注意を払う必要がある」、「管理者と教師との (友好的：註一引用者) 関係が、ケアリングが栄える環境を提供するのに役立つ」<sup>51</sup>。その一方で、「管理者が、教員全体を一つの型に押し込むために変革推進者として自分の権威と権限を行使するのは逆効果である」とする<sup>52</sup>。ノディングズのこの議論は、今日の「学校スタンダード化」は、教師の指導力を育み、学校の教育活動を推進していくことには「逆効果」だという捉え方へと敷衍することを許容するだろう。

## (2) 授業における教育的配慮としてのケア

状況に依拠するケアに着目するのであれば、授業という営みにおいてケア的配慮を行う教師の「位置」にも論究する必要があるだろう。授業における教師の「位置」は、子どもが授業で活躍できる瞬間を逃さずにキャッチし、その子に「光」を当てることによってケア的配慮のあり方を変化させるものである。そこでまず、授業に遅れて戻ってきた一人の子どもをめぐる実践を取り上げてみたい。

Aくんが授業に遅れて教室に戻ってきた。Aくんは、家庭に困難を抱え、学習障害も疑われる子であった。教師はAくんが遅れて教室に戻ってきたとき、彼の手に「たんぼぼ」が握られていることに気が付いた。その瞬間にその教師は、その時間の授業 (理科) との関連を見出し、「たんぼぼ」を持ってきたことについて問いかけながら、Aくん「光」を当てた。そして、「光」を当てると同時に、教師自身は「光」から身を引きつつ、現前するAくんや周りの子どもたちに関わったり、価値づけたりすることを通して、授業のテーマへと接近していった。この教師の姿を田端健人は、前面に出ることなく目立たぬように身を引きつつも、見守ったり、時々あいの手を入れたりして励ますといった仕方で慎み深く現前していると表現している。さらに、教師と周りの子どもたちがAくんを「歓待」することによって、「教室は、無機質でもなく苛烈でもなく居心地のよい場」となったと捉えた<sup>53</sup>。

こうした受容する教室の空気を醸成し、柔らかな「光」を当てることによって、困難を抱える子どもも含め、どの子も活躍することができるような配慮を田端はこの教師のケア的配慮と呼んでいる<sup>54</sup>。

田端の解釈に従えば、「光」は、「つまずき」や「間違い」を切り捨てるのではなく、学びを生み出すものとして輝かせるものである。斎藤勉は、子どもの学習の「つまずき」に気付く教師のケアリングの器量によって指導の充実が図られると述べている<sup>55</sup>。日本の初等教育における教育実践を研究したルイス (Lewis, C.) は、小学校の授業において「間違い」はクラスメートを助ける機会となり、子どもたちは「間違い」から学ぶことが期待されていると分析している<sup>56</sup>。そこで教師は、「つまずき」や「間違い」に支援的ではあるものの、つまづいている子どものために、他の子どもたちがやっていることに対して、指導したり取って代わったりすることをしないことが重要だとされる<sup>57</sup>。このことは先述の、「慎み深く現前する」という教師のケア的配慮と重なるものであろう。ルイスが日本の教育実践に見出した「つまずき」や「間違い」に価値を置く価値観にこそ、授業におけるケアリングという関係性に求められるケア的配慮が見出され得るだろう<sup>58</sup>。

## (3) 教師の専門性としてのケアの限界

ケアする教師には、子どもの呼びかけに対して応答する責任がある。しかしながら、

応答する責任を感じたとしても、どの子にも等しく応答することが適わなかったり、あるいは、なすすべがなかったりすることもあり得る。そのとき、ケアする教師であればあるとするほど、鋭い痛みを感じる事が想像される。また、ケアに対する子どもからの応答が得られなければ、教師はケアすることへの意欲を持続させることが難しくなる。ケアリングの関係を維持することは、ケアする教師に対してすさまじいほどの持続した重荷を強いることなのである<sup>59</sup>。だからこそ、子どもの「声」を聴き、そのニーズに応じたケアをするために、ケアする教師には、ケアされる人の言葉や行いを可能な限り最良の光に照らして解釈することが求められてきた<sup>60</sup>。というのも、最良の光に照らされた解釈とは、ケアする教師が子どもの応答に敏感であることによって、「手に負えない子ども」をもケアの双方向性や共同性に参加していると捉え直し、子どもとの互恵の関係の中で子どもと出会い直すことを可能にするものだからである<sup>61</sup>。

ケアする教師には「自分がこれまで持っていたものごとの理解の枠組みや意味づけの枠組みの外部にあること、つまり、その他者がまさに他者として自分の理解を超えていることを痛切に認識」し、そのことによって「自分が傷つくことになる」ことをも受け入れる覚悟が必要となる<sup>62</sup>。だからこそ、ケアする教師をケアするシステムの意義が見出されなければならない。

## 5. 研究の成果と課題

本稿では、教師と子どもの教育的関係に着目し、教師の教育的行為としての「ケア」の教育実践における意義を検討してきた。教育実践におけるこれまでのケアのあり方は、子ども「声」を聴き、子どもに寄り添うことで教師の教育的行為が惹起されたが、「関係性としてのケアリング」を参照することによって、ケアリングの関係を向上的に変容させていく存在としての子どもが明らかになる。すなわち、ケアリング関係において子どもは、教師をケアする存在として立ち現れる。このように教師と子どもの教育的関係を問い直すことを可能とする教育実践におけるケアの意義は次の三点である。

第一に、ケアリングはケアされる人からの応答を起点に、よりよい関係に向けて動的に展開されていく実践であることが示された。というのも、子どもからの応答が「ケアリングの関係」への応答であることから、教師と子どもとの関係が存在している状況において、ケアリングは完了することはないからである。子どもとのよりよい関係を構築するために、ケアリングが継続されるのである。

このことと関わって第二に、子ども理解に先立つものとしてケアが捉えられることである。ケアされる人の応答によって、ケアリングの関係が問い直されるのであるならば、教師のケアと子どもの応答によってケアリングの関係を結ぶたびに、教師が会う子どもの姿は変わってくるはずである。教師は子どもからの応答に対してケアを継続することによって、子どもへの理解を進めることになる<sup>63</sup>。

第三に、ケアリングの成立における責任のあり方が明確になったことである。ケアリングは、ケアする人、ケアされる人それぞれに責任がある。さらに、ケアリングが起こっている「状況」にも責任が付されることによって、教師と子どもの教育的関係が置かれている環境のあり方を見直す視座が得られた。すなわち、教師と子どもの教育的関係において、ケアリングの関係が構築される環境づくりが求められることになる。

これまで教師と子どもの教育的関係におけるケアリングは、ひとりの教師とひとりの子どもとの関係において描かれてきた。ゆえに、集団で関わることの意味のなかにケアがいかに内包されているかを検討することが今後の課題となる。

### 【註及び引用・参考文献】

<sup>1</sup> 佐藤学(1995)『学び その死と再生』太郎次郎社、164頁参照。

<sup>2</sup> 同上、164-166頁参照。

<sup>3</sup> 高橋廉(1996)「教育における『ケア』について考える」堀尾輝久・奥平康照・田中孝彦・佐貫浩・汐見稔幸・太田政男・横湯園子・久富善之・浦野東洋一編『子どもの癒しと学校』柏書房、194-196頁参照。

- <sup>4</sup> 全国生活指導研究協議会編(2014)「基調提案」『全生研第56回大会紀要』29頁参照。
- <sup>5</sup> 折出健二(2020)「ケアと自治を軸に集団づくりをどう再構築していくか」『生活指導』No.753、12/1月号発題、高文研、69頁。
- <sup>6</sup> 折出健二(2022)「『ケアと自治』の本当のテーマは何か」『生活指導』No.760、2/3月号、高文研、57頁参照。
- <sup>7</sup> 宮原順寛(2021)「子どもと出会い直すケア」湯浅恭正・福田敦志編著『子どもとつくる教育方法の展開』ミネルヴァ書房、77頁参照。
- <sup>8</sup> Noddings, N. (2002). *The Caring Teacher*, In Richardson, V. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. (4th ed). Washington, D.C.: American Educational Research Association, p.100.
- <sup>9</sup> 中野啓明(2002)『教育的ケアリング研究』樹村房、15頁参照。
- <sup>10</sup> 山岸知幸(2001)「学習主体と学級づくり」山下政俊・湯浅恭正編著『教育の方法—明日の学びを演出する—』ミネルヴァ書房、113-116頁参照。
- <sup>11</sup> 村田美穂(2006)「ノディングズのケアリング論」中野啓明・伊藤博美・立山善康編著『ケアリングの現在—倫理・教育・看護・福祉の境界を越えて—』晃洋書房、97頁。
- <sup>12</sup> Cf., Noddings, N. (2002). op.cit., p.100.
- <sup>13</sup> これらに着目するのは、「生活指導」においては、全生研を中心に全国大会や雑誌『生活指導』においてケアに関わる議論が継続的に行われており、ケアが「生活指導」における実践指針となっているからである。「学びの共同体」においては、学びの基礎を「聴くこと」に据えており、「聴き合う関係」によって学び合う関係だけでなく、「ケアする関係」が形成されるという。このように、「ケアの関係」が「学びの共同体」の構想の中に位置づけられているからである。「臨床教育学」においては、他者の痛みを寄り添い、その回復を援助する営みとしてのケアの専門性やそれに付随する問題、さらに、ケアする人同士のケアについても議論が行われているからである。
- <sup>14</sup> 竹内常一(2016)『ケアと自治 新・生活指導の理論 学びと参加』高文研、1頁参照。
- <sup>15</sup> 折出健二(2021)「集団づくりの思想と方法論に関する考察」愛知教育大学研究報告第70輯(教育科学編)、171頁。
- <sup>16</sup> 竹内(2016)、前掲書、96-97頁参照。
- <sup>17</sup> 同上、125頁参照。
- <sup>18</sup> 知多展英(2015)「ケアを権利ととらえること」『生活指導』No.718、2/3月号、高文研、40-41頁参照。
- <sup>19</sup> ケアの人権について上野千鶴子は、ケアの権利を次の四つの権利の集合と見なしている。①ケアする権利②ケアされる権利③ケアすることを強制されない権利④ケアされることを強制されない権利。さらに上野は、ケアの人権アプローチの四元モデルとして、X軸上にケアの受け手と与え手を配置し、Y軸上にケアの自己決定性の両極、すなわち積極性と消極性、能動性と受動性を配置したものを提起している。このY軸上の自己決定性から選択できるケアは「のぞましい」ものであるが、選択できないケアは「抑圧」や「強制」となることを主張している(上野千鶴子(2011)『ケアの社会学 当事者主権の福祉社会へ』太田出版、60頁参照)。
- <sup>20</sup> 竹内常一(2013)「研究のまとめ—基調報告に対する意見を中心に—」全国生活指導研究協議会『生活指導』No.711、12/1月号、高文研、43頁参照。
- <sup>21</sup> 折出(2021)、前掲論文、172頁参照。
- <sup>22</sup> 浅井幸子(2021)「コロナ下における学びの保障—リスニング・ベタゴジーの観点から—」日本教育方法学会編『教育方法 50 パンデミック禍の学びと教育実践 学校の困難と変容を検討する』図書文化、55頁参照。
- <sup>23</sup> 同上、60頁。
- <sup>24</sup> 久田敏彦(2014)「学習集団論からみた『学びの共同体』論の課題」日本教育方法学会編『教育方法 43 授業研究と校内研修 教師の成長と学校づくりのために』図書文化、70頁参照。
- <sup>25</sup> 佐藤(1995)、前掲書、171頁参照。



- <sup>26</sup> 庄井良信(2014)『いのちのケアと育み』かもがわ出版、67頁参照。
- <sup>27</sup> 同上、67-68頁参照。
- <sup>28</sup> 庄井良信（2004）『自分の弱さをいとおしむ 臨床教育学へのいざない』高文研、130-131頁参照。
- <sup>29</sup> 庄井良信(2002)『癒しと励ましの臨床教育学—臨床教育学のまなざし』かもがわ出版、56、59頁参照。
- <sup>30</sup> 庄井(2004)、前掲書、27-28頁参照。
- <sup>31</sup> 庄井(2014)、前掲書、67-68頁参照。
- <sup>32</sup> 同上、77-78頁参照。
- <sup>33</sup> 村田(2006)、前掲書、92頁参照。
- <sup>34</sup> 同上、92-93頁参照。
- <sup>35</sup> Cf.,Noddings,N.(1992). *The Challenge to Care in schools:An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.,p.15;ネル・ノディングズ著、佐藤学監訳(2007)『学校におけるケアの挑戦 もう一つの教育を求めて』ゆるみ出版、42頁参照。  
庄井は、ノディングズの「ケアリング的な出会い」の二つの特徴を次のように整理している。一つは、ケアする人は「専心」という特殊な仕方でもてケアされる人に注意を向けている点である。この「専心」とは、他者の声を（無条件かつ無選択に）心を開いた誠実な仕方でもて受容しながら聴き取ることだとする。もう一つは、ケアする人は、他者の声を受容的に聴き取りながら、常に他者の苦境や企みに意識を集中し、重荷を下ろし、夢に活力を与え、歎びを分かち合い、当惑を鎮めてやりたいと願っていることだとする（庄井良信(2010)「教育方法としてのケアの倫理と実践」日本教育方法学会研究推進委員会『巨大都市化の教育方法学の課題』、7頁参照。）
- <sup>36</sup> Cf.,Noddings,N.(1984). *CARING A Relational Approach to Ethics and Moral Education*.Berkeley: University of California Press.,p.65.;ネル・ノディングズ著、立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳(1997)『ケアリング 倫理と道徳教育—女性の観点から』晃洋書房、102頁参照。
- <sup>37</sup> Cf.,*ibid.*,p.72.;同上、114頁。
- <sup>38</sup> *ibid.*,p.71.;同上、112頁。
- <sup>39</sup> *ibid.*,pp.66-67.;同上、105頁。
- <sup>40</sup> Cf.,*ibid.*,p.18.;同上、29-30頁参照。
- <sup>41</sup> 宮原(2021)、前掲書、81頁参照。
- <sup>42</sup> Cf.,Noddings,N.(1984).*op.cit.*,p.30.;ノディングズ(1997)、前掲書、46頁参照。
- <sup>43</sup> Cf.,*ibid.*,p.31.;同上、48頁。
- <sup>44</sup> 村田(2006)、前掲書、95頁参照。
- <sup>45</sup> 信田さよ子は、『愛情という名の支配』において、「あなたのために」「あなたのことが心配で」という語りも愛情という名を借りて、子どもを支配していくことを指摘し、愛情とは、与える側と受ける側の双方があって成り立ち、受ける側が苦痛や拘束を感じれば、それは愛情ではなく支配だと述べている。(信田さよ子(2013)『愛情という名の支配』海竜社)。
- <sup>46</sup> 庄井(2004)、前掲書、119-122頁参照。
- <sup>47</sup> 庄井(2002)、前掲書、66頁参照。
- <sup>48</sup> 村田(2006)、前掲書、97頁参照。  
ノディングズはニーズを「表明的ニーズ」と「推測によるニーズ(*inferred needs*)」の二種類に分類している。「表明的ニーズ」とは、それを必要としている人のうちに沸き起こるニーズであり、「推測によるニーズ」とは、外的に生じたニーズであり、そのニーズを必要であると判断している人々に強制されるものである（ネル・ノディングズ著、山崎洋子・菱刈晃夫監訳(2008)『幸せのための教育』知泉書館、74、77頁参照）。
- <sup>49</sup> Cf.,Noddings,N.(2002).*op.cit.*,p.101.
- <sup>50</sup> Cf.,Noddings,N.(1984).*op.cit.*,p.46.;ノディングズ(1997)、前掲書、73頁参照。

<sup>51</sup> Noddings,N.(2002).op.cit.,p.101.

<sup>52</sup> ibid.,p.103.

<sup>53</sup> ibid.,p.103.

<sup>54</sup> 田端健人(2013)「子どものケアと学校教育－教室の〈空気〉と〈光〉の現象学－」西平直編著『講座ケア 新たな人間－社会像に向けて3 ケアと人間 真理・教育・宗教』ミネルヴァ書房、165-186頁。田端は、エマニュエル・レヴィナスの「歓待性（主体の本質は『他者』を迎接するものである）」「現前の不在と同時性（現前すると同時に、その撤退、その不在のなかでも顕現する）」＝「慎み深さ」という思想を用いて、Aくんを受容する教師の「空気」と授業で当てられる「光」というワードを捉え直している。レヴィナスの思想については、エマニュエル・レヴィナス著、合田正人訳(1989)『全体性と無限－外部性についての試論』国土社を参照されたい。

<sup>55</sup> 田端(2013)は、Aくんに関わる教師の教育的配慮を「ケア的配慮」と表現している。

<sup>56</sup> 齋藤勉(2006)「学校教育におけるケアリング」中野啓明・伊藤博美・立山善康編著『ケアリングの現在－倫理・教育・看護・福祉の境界を越えて－』晃洋書房、12頁参照。

<sup>57</sup> Cf.,Lewis,C.(1995). *EDUCATING HEARTS AND MIND Reflection on Japanese Preschool and Elementary Education*. Cambridge: Cambridge University Press.,p.168.

<sup>58</sup> Cf.,ibid.,p.168.

<sup>59</sup> ただし、ルイスはその著作 *EDUCATING HEARTS AND MIND Reflection on Japanese Preschool and Elementary Education* の中で直接に「ケア」や「ケアリング」を論じてはいない。

<sup>60</sup> Cf.,Noddings,N.(2002).op.cit.,p.100.

<sup>61</sup> Cf.,Noddings,N.(1984).op.cit.,p.123.;ノディングズ(1997)、前掲書、192頁参照。

<sup>62</sup> 宮原(2021)、前掲書、75頁参照。

<sup>63</sup> 竹内(2016)、前掲書、97頁参照。

<sup>64</sup> 宮原は、「子どもを理解するか保護者を理解するかということは後から遅れてやってくるものであって、ケアこそそれらに先行する日常実践」(宮原(2021)、前掲書、79頁)だと指摘している。