

琉球大学学術リポジトリ

小学校の道徳教育における「ケアされる人」の発達
実態：子どもの主観に着目した調査に基づいて

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2016-09-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鎌田, 公寿, 木野村, 嘉則, 小嶋, 季輝, Kamada, Kouju, Kimomura, Yoshinori, Kojima, Toshiki メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/35125

小学校の道德教育における「ケアされる人」の発達実態 —子どもの主観に着目した調査に基づいて—

鎌田公寿¹⁾・木野村嘉則²⁾・小嶋季輝³⁾

Actual Situation of “Be Cared for” in Moral Education of Elementary School: Based on the Survey Focusing on Learner Reality

Kouju KAMADA, Yoshinori KINOMURA, Toshiki KOJIMA

1. 問題の所在と研究の目的

わが国の道德教育研究において、2000年前後より、「ケア（care）」（ここではひとまず、「相手のニーズに対して心を砕くこと」としておく）を育む道德教育の可能性が模索され、その成果が着実にあがっている（青柳・渡邊 2005、佐藤 2004、林編 2000 など）。ケアを育む道德教育は、「道德の時間」をはじめ、他の領域、各教科、さらには朝の会や業間など、学校におけるあらゆる教育活動を通じて、子どもがケアする・される経験を蓄積できるような働きかけや環境整備を行い、その定着を図るものである。

ここで留意したいのは、ケアは、ケアする・される関係、すなわち、「ケアリング関係（caring relation）」をとおして身につくということ、もっと言えば、「ケアされることによって、ケアする人となる」ということである。この主張は、教育哲学者・ノディングス（Noddings, N.）によるものである。ノディングスの理論は、先行研究において頻繁に参照されているし、上の主張についても、一定のコンセンサスが得られている。にもかかわらず、ケアされる人の実態に迫ろうとする道德教育研究は、これまでなされてこなかった。本研究は、この部分に切り込むものである。

その際に配慮しなければならないのは、子ども

の主観を、いかにして汲み取るか、という点である。子どもの主観が重要になるのは、次のような理由による。1つには、「ケアされる」には内面的要素が含まれているからである（「ケアする」も同様）。2つには、「ケアされる」は、ケアする人とケアされる人双方の思惑や意図が一致することではじめて、それとみなすことができるからである。これまでの研究においては、子どもの主観を拾うための材料として、日記や感想文が用いられているのだが、ここから拾うことのできる子どもの主観は、断片的で、かつリアリティに乏しい。また、一方の実態（先述のとおり、ケアする人の実態）のみに着目しており、双方向性という視点が決定的に欠けている。したがって、先行研究における実態把握の方法をなぞり、ケアされる人の調査を実施したとしても、満足な成果を得ることはできないだろう。

以上の問題点を克服するために、まず取りかかるべきは、実際に営まれているケアリング関係を抽出するための枠組みを作成することである（すでに述べたとおり、「ケアされる」と「ケアする」を切り離すことはできないため、ケアする人の実態把握を含んだ調査を設計する必要がある）。この抽出枠組みは、すでに確立されている（鎌田ほ

1) 常葉大学

2) 愛知東邦大学

3) 琉球大学

か2015a)。本稿でもケアされる人の発達の実際に迫るために、この枠組みを使用することとした。

次には、ケアされる人がケアする人へと発達するための契機、すなわち、ケアする人となるために必要な技能や態度とは何かを明らかにしなければならない。それが、抽出したケアリング関係を分析するための枠組みとなる。ノディングスの理論を吟味・解釈し、作成された分析枠組みも、先行研究として存在する(鎌田ほか2015b)。これを調査に先立つ仮説として設定したい。

以上が、ケアされる人の実態を精緻に読み解くための前提である。残るは、実際の学校を対象に、調査を行うことである。

そこで本稿では、ケアリング関係を抽出するための調査方法を提案・実施し、ケアされる人がケアする人へと発達を遂げるために必要な技能や態度の獲得状況を明らかにすることを目的とする。発達の萌芽をつかもうとするのが本研究のねらいであることから、主題に掲げたように、調査対象は小学校児童となる。

なお本稿では、子どもどうしのケアリング関係に焦点を当てる。学校においては、主として「教師—子ども」関係、「子ども—子ども」関係が想定されるが、前者については、教師の権威性を関係のなかから完全に排除するのは難しく、純粋なケアリング関係を見出すのが困難であると考えからである。

本稿は、次のような構成をとる。第一に、先行研究に依拠し、ケア場面を抽出・分析するための枠組みを提示する(第2章)。ここでは、ノディングスのケア論を踏まえて構築した、鎌田らのそれに依拠する(鎌田ほか2015a、2015b)。第二に、ケアリング関係を抽出するための調査方法を提案したうえで、実際に小学校において実施した調査の概要を示す(第3章)。第三に、ケア場面を抽出・分析し、考察を加える(第4章)。

2. 抽出枠組みと分析枠組み

(1) 抽出枠組み

ケアリング関係は、ケアする人とケアされる人によって成立する。「ケアする」とは、内面に生

起した「専心(engrossment)」(ケアされる人のニーズに対して向けられる、受容的な注意)と「動機の移動(motivational displacement)」(ケアされる人の切なるニーズが、自らの行為を動機づけること)によって、ケアされる人のニーズを満たすための行動をとることである(Noddings 1984、2002a、2002b、2010)。他方、「ケアされる」とは、ケアを受け取ったということをケアする人に示すことである。このように、ケアは、内面的要素と外面的要素を併せもち、また、ケアされる人の存在を前提として成り立つものと捉えることができる。

ケアリング関係が内在する具体的ななかかわり方として、ノディングスは、「モデリング(modeling)」「対話(dialogue)」「実践(practice)」「奨励(confirmation)」の4つを示している(Noddings 1984、1992、2002a)。だが、「モデリング」と「奨励」は、主として「教師—子ども」関係において立ち現れるものであるため、扱う対象とはならない。よって、「対話」と「実践」におけるケアリング関係を抽出することになる。まずは「対話」の抽出枠組みを以下に示す(鎌田ほか2015a: 84。一部省略)。

1. (一次元上から) これまでの関係の観察(=把握)
2. 対話(の契機)
3. 対話(の深化)
4. (一次元上から) 対話のなかにケアを観察
5. 対話の反省と一次元上への開示
6. (一次元上から) 二次観察系の検討

上記枠組みについて簡単に説明すると、まず、調査者は、ケアが生じる以前の、子どもどうしの関係を観察する(1)。「対話」のなかで、ケアする人によるケアされる人の観察(2)、ケアされる人によるケアする人の観察(3)が行われる。調査者は、「対話」内における当事者相互の観察を観察する(4)。調査者は、当該関係の参加者に、「対話」への反省を促し、それを開示してもらう(5)。調査者は、開示された内容の対応関係について検討を加える(6)。

続いて「実践」の抽出枠組みを以下に示す。なお、この枠組みは、先行研究における理論的考察に基づき(鎌田ほか2015a: 80-83)、新たに作成し

たものである。

1. 目的的行為
2. ある人（たち）の応答
3. 1に関する相手の識別
4. (一次元上から) 関係の観察
- 4'. 実践関係者の同定
5. 実践関与の反省と一次元上への開示
6. (一次元上から) 二次観察系の検討

上記枠組みについて簡単に説明すると、まず、ケアする人は、ケアという目的をもって行為する(1)（ただし、事前に同定する必要はない）。ケアされる人が、ケアする人を観察し、応答する(2)。ケアする人が、ケアされる人を観察する(3)。調査者は、その関係を観察し、「実践」関係者を同定する(4,4')。調査者は、当該関係の参加者に、「実践」への反省を促し、それを開示してもらう(5)。調査者は、開示された内容の対応関係について検討を加える(6)。

これら枠組み内の条件を満たした事象が生じたとき、それはケアリング関係としてのかかわりの場面だといえる。

(2) 分析枠組み

では、抽出したケア場面を、どのような観点から分析するのか。本稿においては、ケアされる人がケアする人へと発達する契機を捉えるための分析枠組みを設定する。この仮説は、「ケアを学ぶことの最初の段階は、ケアされることがいかなる意味をもつのかを学ぶことである」というノディングスの論から導いたものである(Noddings 2010: 59)。前述のとおり、ケアされる人がケアリング関係において果たす役割は大きい。ケアする人に対して、ケアを受け取ったということを示す何らかの応答をすることで、ケアする人は、自らのケアがケアされる人に届いたことを認識する。それがケアリング関係を構築・維持するための動力源となるのである。上の「何らかの応答」に向けた技能や態度の形成こそが、ケアされる人がケアする人となる契機だといえる。

それは具体的には、ノディングスが提示する、「識別力 (discernment)」（ケアする人の内面や行為を洞察し、自らのニーズが受け容れられたかどうかを見きわめる力）と「受容性 (receptivity)」（ケ

アする人の内面や行為をありのままに受け容れる姿勢）である(Noddings 1991)。この2つの獲得により、ケアする人の行為を受容し、識別できるようになるのである。これらは、ケアする人に求められる専心、そして動機の移動へとつながる。したがって、識別力と受容性の獲得を、ケアする人への発達契機とみなすことができる(鎌田ほか 2015b)。

以上の観点から、ケアされる人を分析し、本仮説の有望性を明らかにする。

3. 調査概要

(1) 調査方法

今回の調査では、「ビデオ観察」「シート記述」「面接」という3つの手法を用いた。以下、これらを採用した理由について論じる。

①ビデオ観察

ケア場面の抽出、そして、識別力と受容性の獲得状況を把握するために、教室内の子どもの様子をビデオに記録する。記録した映像は、面接時(面接については後述する)の回想用刺激としても使用する。

ケア場面を抽出するには、観察が必須である。ただし、直接観察では、教室内で営まれたその日一日のケア場面すべてを拾うことは現実的に不可能である。他方、間接観察であれば、それがほぼ可能となる。加えて、同じくケア場面を抽出するには、子ども(ケアする人・ケアされる人)への面接が必要になる。その際にも、回想用刺激として、ビデオ映像を用いることになる。

また、識別力と受容性の獲得状況は、観察からも判断することができる。そのためにも、ビデオ観察が重要である。

②シート記述

本調査では、ケアされる人に対し、ケアされた体験を、エピソードとしてシートに記述してもらう。それは、ケア場面の抽出およびケアされる人の内省的報告を目的とする。

内省的報告の方法として考えられるのは、音声言語と文字言語である(障害のある子どものケア

場面の抽出については、本研究の範疇を超えるので、議論することはしない)。ここで考慮すべきは、ケアされたときの心の内を、可能なかぎり、そのとき感じたままの状態、エピソードごとパッケージする必要がある、ということである。したがって、その日のエピソードはその日中に報告してもらいたい。その場合、音声言語であれば、面接を実施することになるのだが、出来事の直後に行くことは難しい。ある出来事をその日のうちに文字言語を用いて記述し、あとから調査者がビデオ映像を確認し、そのうえで面接を実施する、というのが現実的であろう。

文字言語化された内省的報告より、識別力と受容性の獲得状況を把握する。識別力であれば、たとえば、子どもが心の内で、「ニーズが満たされた」と感じていれば、その獲得が裏づけられる(もちろん、ケアする人による行為の目的と関連していることが前提である)。また、受容性であれば、音声言語による謝辞の伝達についての記述(「ありがたいと言った」など)や、ケアされたあと、自身の活動において充実感を得たという記述(「Xさんのおかげで、わからなかった問題が解けるようになった」など)が、その獲得を裏づけるものとなる。これらは、ケアする人、そして調査者にも観察可能である。したがって、先述したように、ビデオ観察も、識別力と受容性を分析するための材料となる。

なお、ケアする人にシートを記述させることに対しては、慎重にならざるをえない。というのも、ケアする人は自らの行為がケアであるか否かの判断ができないため、その申告には、それがケアである根拠が薄弱だからである。また、「ケアしたことは？」という聞き方をやめたとしても、子どもが記述するのは、「～してあげた」というパターンリズムが色濃い行為である可能性が高い。したがって、ケアする人の行為を単独に記述してもらうことに、有意性を見出すことはできない。

③面接

ケア場面の抽出、および識別力と受容性の獲得状況を把握するために、面接を実施する。

ケアをケアと同定するためには、当事者の省察と内省的報告が必要である。

また、識別力と受容性の獲得は、ケアする人の立場からさらに根拠づけることができる。ゆえに、ケアする人とケアされる人への面接ができれば、なおよい。たとえば、Xさんの話に、日頃のYさんとのかかわりや、「Yさんは私の気持ちにいつも応えてくれる」など、Yさんの識別力を信じるような発言を聞くことができるかもしれない。あるいは、ケアされる人の応答を受け、「Yさんが問題を解けるようになり、私もうれしかったです。そのあと、一緒に勉強しました」のように、互いを受け容れ、喜びを分かち合ったことが確認できれば、ケアされる人は、受容性を身につけつつあると判断できる。関係の深まりは、ケアされる人のシートからも読み取ることができるかもしれないが、やはりケアリング「関係」である以上、両者の内面を突き合わせる必要が生じる。その作業が、面接である。面接の際、先に論じたように、ビデオを子どもに見せながら問いかけを行う、刺激回想法を用いる。その出来事の記憶がどの程度保持されているのかも、ケアか否かを判断する1つの材料となる。

(2) 調査協力校

今回は、常葉大学教育学部附属橘小学校(以下、「橘小」)に協力していただき、調査を実施した。橘小の特色は、少人数学級制をとっていることである。主たる対象となった4年2組(4年生は1組と2組で構成される)の児童数は22名であるため、児童の関係が密であり、またそれらを観察しやすい環境にある。この点から、本調査に適した学校であるといえることができる。

(3) 調査期間と調査手続き

調査実施期間は2015年5月22日から9月18日までである(夏期休暇期間を除く)。

ビデオ観察は、5月22日から7月16日まで実施した。調査の協力を受諾していただいた段階では、週2回(月曜日と金曜日)の業間(10分間)に限定し、教室における子どもの様子を撮影する、というものであった。教室内という限定は、間接観察という手法を採用する以上、避けることができないものである。業間に限定したのは、他者の意図の介入を極力排した子どもたちのかわ

りが、通常の授業に比して、多く現出するだろうという見通しからである。このプランに沿って、5月22日から6月5日まで、二週間ほど実施した。しかしながら、進めてみてわかったのは、学校現場において一定の決まった時間に撮影することの困難性である。よって6月8日以降は、この限定を解除し、ランダムで、さまざまな時間に撮影することにした。これと同じ理由で、月曜日と金曜日という曜日の固定も取り除いた。

シート記述は、5月25日から7月16日まで実施した（ビデオ観察は5月22日からスタートしているが、この日は操作確認等の調整にあてたため、シート記述は実施していない）。前もっての計画としては、ビデオ観察の曜日に合わせて週2回（月曜日と金曜日）、その日一日を振り返り、「友だちにしてもらってうれしかったこと」というテーマでエピソードを記述してもらおう、というかたちであった。記入項目は、次のとおりである（実際に使用したシートは、文末に資料として添付しているので、そちらを参照のこと）。①「いつ、どこで、何をしてもらいましたか？」②「それをしてもらったあと、どんな気持ちになりましたか？」③「その気持ちを、どのように伝えましたか？」④「気持ちを伝えたあとの友だちの様子は、どのようなものでしたか？」。②～④は、識別力と受容性の分析を念頭に置いたものである。調査を進めながら、子どもがより記入しやすいよう文言を微調整したが、大幅な変更はなかった。ただし、実施日については、ビデオ観察に合わせ、変更した。

面接は、計3回、6月19日、7月3日、9月18日に実施した。実施日を学校側と相談したうえで決定し、当該場面における当事者2名に対して、昼休みの時間を利用し、約10分間、調査校の一室において行った。面接については、当初の調査プランどおりの運用となった。

実際の調査の流れは、次のとおりである。まず、シート記述において、ケアされた経験だと判断できる事例（上記①～④のすべての事項が、ある程度の具体性をもって記述されているもの）をピックアップする。そして、ビデオ観察へと遡り、その場面が記録されているかどうかをチェックする。記録されていれば、面接へと進むことになる。

面接を終えた時点で、ケア場面の抽出は完了となる。

4. 分析と考察

(1) 分析

以下では、2つの事例について、前述の枠組みにそって抽出したうえで、ケアリング関係として採用したのち、ケアされる人の識別力および受容性の発達状況を分析する。いずれの事例においても、シート記述が抽出の起点となっている。シート記述において、ケアされる人による、ケアする人の観察が確認できることが重要である。加えて、ビデオ映像によって調査者が当該の出来事を記録することができたとき、抽出に向けて動き出すための条件が満たされたことになる。

①事例1「実践」：Aさん（女子児童）とBさん（女子児童）（ビデオ観察およびシート記述日：2015年6月19日、面接日：2015年7月3日）

《抽出》

②ある人（たち）の応答》

Bさんのシートには、「5・6時間目で、空気ふうせんの時にテーブルではなのをてつだってもらった」と、Aさんの応答が書かれている。

〈3.1に関する相手の識別〉、〈4.（一次元上から）関係の観察〉、〈4'. 実践関係者の同定〉

この出来事は、理科の授業において、ビニール袋に空気を入れて風船を作る、という作業をしていたときのものである。ビデオには、次のようなBさんとAさんの様子が記録されていた。Bさんは、風船づくりのプロセスの1つである、テーブルでビニール袋の入り口をとめ、空気が漏れないようにする作業に取り組んでいたが、空気が充満した状態でとめるのに、悪戦苦闘していた。そこで、Aさんの机に向けて歩き出した。クラス全員で同時に行う作業であったため、教室内では無数の言葉が飛び交っており、その後の二人の会話の内容を、ビデオ映像から拾うことはできなかった（会話の内容自体については、二人ともあまりよく憶えていないということであった）。しかしながら、関係している相手を互いに認識できていることに間違いはない。なお、この出来事そのものは、ビ

デオを見せたところ、二人とも憶えているとのことだった。Aさんは、Bさんが自分のところに近づいてくるのを察知し、自分からBさんに接近している。そして言葉を交わしたのち、Bさんのニーズに応じて、Bさんの風船の問題箇所を確認したり、自分の風船を見せたりしている。

〈1. 目的的行為〉、〈5. 実践関与の反省と一次元上への開示〉

この場面におけるケアする人は、Aさんである。Aさんは、そのときBさんがどのような様子だったのかは、明確には憶えていなかった。自然に行っているため、特別なことをしたという意識はないということであった。とはいえ、Bさんが自分に対してニーズを発していることは明らかであり、Bさんに声をかけられた瞬間は、相手が何を求め、自分が何をすべきかを理解していたといえる。

一方、Bさんは、Aさんのところに行けば、やり方を教えてもらえるだろうと思ったという。実際にやり方を教えてもらったBさんは、その気持ちを、感謝の言葉に換え、Aさんに伝えている。このことは、シートから確認できた。その言葉の内容は、BさんもAさんも、ともにはっきりとは憶えていなかったが、お礼の言葉を言った／聞いたと、二人とも力強く証言している。

その後、謝辞を受け取ったAさんの様子を、Bさんはシートに、「うれしそうでした」と書いている。Bさんから感謝の言葉を受け取ったAさんも、Bさんの力になれたことにうれしさを感じたという。

〈6. (一次元上から) 二次観察系の検討〉

これは、普段のかかわりにおいて、こうした関係が構築されていることを意味している。Bさんが言うには、Aさんは普段から、前もってBさんの事情を把握していなくても、Bさんの様子から、彼女が困っていると判断した際には、自然にかつ的確に手を差し伸べてくれるようだ。それをさらに裏づけるように、Bさんのシートには、手伝ってもらったあと、「友だちがいてよかったです」と感じたことと記してある。

Aさんも、Bさんのニーズを正確に把握し、彼女のために行動している。ここに、専心と動機の移動を認めることができる。さらに、Bさんの気持ちを開示したとき、Bさんから感謝されている

ということを知り、うれしい気持ちになったと話した。Aさんの受容性は、ケアされる人としてのものでもあり、それが、専心と動機の移動の存在をさらに説得的なものにしている。

両者の内面に齟齬はない。かつ、互いが互いを受け容れ、関係を深めているということがわかる。以上のことから、両者の関係は、ケアリング関係といえるだろう。

《分析》

では次に、ケアされる人であるBさんの識別力と受容性の発達実態を分析していく。まず識別力は、ある程度備わっていると考えられる。自らのニーズに対し、Aさんがそれを満たしてくれたという認識は、Bさんにおいて確実にもたらされている。Bさんは、自分が置かれている状況を、Aさんが理解したうえで力になってくれているのだと感じているし、それを実際に充足してもらったと認識している。また、Bさんは、音声言語で感謝の気持ちをAさんに伝えている。言葉での謝辞は、ケアしてもらったことを自覚的に受容していることの根拠である。さらには、ケアしてもらったのち、ケアする人の様子を丁寧に観察しているということも重要である。これは、日頃からのAさんの行動が生み出したものだろう。つまり、Bさんにおける受容性の獲得には、Aさんとの継続的な関係が大きく影響しているのである。Aさんは、Bさんの反応から、ケアしたことによる充足感を得ていたはずである。その喜びを、AさんがBさんに対して表現し、それを今度は再びBさんが受け取るということを繰り返すうち、Bさんは、受容するというものの、関係における意味を獲得したのだと推察される。

②事例2「実践」:Cさん(男子児童)とDさん(男子児童)(ビデオ観察およびシート記述日:2015年7月9日、面接日:2015年9月18日)

《抽出》

〈2. ある人(たち)の応答〉

Dさんのシートには、Cさんが「理科の時間でどうせんをけずるのをたすけてくれた」ことが記載されている。

〈3. 1に関する相手の識別〉、〈4. (一次元上から)関係の観察〉、〈4'. 実践関係者の同定〉

このエピソードは、電気の働きについて学習するために、導線とモーターをつなぎ、扇風機を作るといふ、理科の授業内におけるものである。ビデオ映像を確認したところ、次のような二人の様子を確認できた。導線の青いビニール部分を爪で剥く作業において、Dさんはどうにもうまくいかず、困惑しているところに、CさんがDさんに近づき、何事かをささやいている。はじめCさんは、Dさんの作業を見守っているが、Dさん一人では、時間内にこの作業を終えることが難しいと判断したようで、最終的にDさんの導線を手に取り、ビニールを剥きとっている。事例1と同様の理由で、このときの二人の会話の内容をビデオ映像から拾うことはできなかった（ただし、Cさんによると、Dさんは「どうやってやるのか」などつぶやいていたという）。二人は互いに、行為する／行為される相手を識別しているといえる。また、研究者による一次元上からの観察も可能であり、「実践」関係者をこの二人と同定することができる。

〈1. 目的的行為〉、〈5. 実践関与の反省と一次元上への開示〉

Cさんは、上記のDさんの「どうやってやるのか」といったつぶやきや、それ以前の、作業の進行の遅れなどを観察していた。そこで、Dさんのニーズを読み取り、なんとかしたいという思いとともに、行為したという。ここにおいて、専心と動機の移動を確認できる。この行為自体、Cさんは特別だとは思っていない。二人の話によれば、普段の生活において、CさんとDさんの関係は良好で、しばしばCさんがDさんを助けることがあるというから、Dさんの行為は、自然なものとして両者には映っているのだろう。

他方Dさんは、Cさんの行為を受けて、「たすかったという気持ち」になったという。ここにおいて、ニーズは満たされている。そのことについてDさんは、Cさんに対し「ありがとう」と伝えた。さらに、その言葉を受け取ったCさんの様子を、「少し早く気づいてよかったなという様子」と表現している。Cさんは普段からDさんのことを気にかけており、Dさんにそれが伝わっているのだろう。このときのDさんによるCさんの描写と、実際のCさんの気持ちは一致して

いる。Cさんは、Dさんの気持ちと的確な観察について知ったとき、うれしい反面、やや気恥ずかしくも感じたと話してくれた。その後、二人とも無事にキットの完成に漕ぎつけている。

〈6. (一次元上から) 二次観察系の検討〉

結論から言えば、二人の関係は、ケアリング関係とみなしてよい。Cさんにおいては専心と動機の移動がみられるし、Dさんにおいてもニーズが満たされており、その後の応答もケアされる人のものである。このように、二人の行為のあいだには構造的関連がある。また常日頃から、二人の関係においてはごく自然に、内面の開示がなされている。言葉で互いの気持ちを確認し合うことは、ケアリング関係の維持・継続に好影響を与える。それが今現在、二人の関係を良好なものとして継続させている、大きな要因である。面接を実施するなかで二人は、互いに微笑みかけたり、気持ちを素直に表出したりと、表情も豊かである。二人の関係は、ケア場面が生起しやすい前提をもっているといえる。

また、この場面が観察された日と、面接を実施した日のあいだには、2ヶ月以上の空きがあるにもかかわらず、ビデオ映像とシートを二人に提示したうえで面接を実施したところ、二人はこの場面について饒舌に語る事ができていた。これは、1つ1つのかかわりが、彼らにとっての省察の対象となり、それを経て意味をもった、ということのあらわれと考えられる。この作業が、ケアリング関係の成立に大きくかかわっているのではないだろうか。

《分析》

次に、ケアされる人であるDさんにおける識別力および受容性の獲得状況を捉えたい。Dさんは、自らのニーズが受け容れられ、充足されたことを認識している。「たすかったという気持ち」とシートに記述していることから、それがいえる。つまり、Cさんの行為を、自分のニーズを満たすものとして識別しているのである。他方、受容性については、こちらも発揮されているように見受けられる。その根拠となるのは、まず1つには、Dさんが、ニーズが受け容れられたときの心情を、「ありがとう」という音声言語でCさんに伝達しているからである。2つには、DさんがCさんの

様子を丁寧に捉えようとしているからである。Dさんは、他の子どものシートと比べて、ニーズの充足後、ケアする人の様子についての描写が具体的である。それはCさんをよく観察していることの証左である。以上のように、Dさんは、識別力、受容性ともにある程度獲得しているとみてよいだろう。

加えて興味深いのは、先にも触れたが、CさんがDさんをケアするという場面は、日常においてよく生じるということだ。Dさんは、ケアされる経験を、他の子どもに比して、多く積んでいるようだ。そうしたなかで、識別力と受容性を磨いていったと判断できる。他のシート記述を見ても、相手に対する謝意、その後の観察は、一定して行われている。これらのことから、Dさんのなかで、(少なくとも「実践」場面における)ケアされる人としての技能や態度が定着しつつあると考えられる。

(2) 考察

調査の結果、ケアされる人は、識別力と受容性を獲得しているということが明らかになった。分析枠組みにおけるそれらの定義と、事例1のBさん、事例2のDさんの実態とは一致している。

では、「ケアされることによって、ケアする人となる」という点についてはどうだろうか。事例1に登場したAさんのように、ケアされる人の様子を丹念に観察し、ニーズを満たすことができている場合、相手がなしたこと(ケアされる人の応答)をも受容する姿勢が身につけている。このことから、ケアする人は、ケアされる人としての技能や態度も身につけているということがわかる。よって、識別力と受容性は、ケアする人へと発達するための契機となっているといえる。

また、識別力と受容性は、相互に影響し合いながら発達すると考えられる。なぜならば、事例において、どちらかが発達しており、どちらかが未発達であるという状態が見受けられないからである。これは、受容性と識別力の両方が揃わなければ、専心は芽生えないということを示している。事例1のBさんも、事例2のDさんも、シートにおける④「気持ちを伝えたあとの友だちの様子は、どのようなものでしたか？」の問いに答える

ことができている。このことからすれば、二人はケアする人としての専心を獲得しつつある(あるいはしている)と推察される。

ただし、これらだけでは、根拠はまだ十分ではない。たとえば、Bさんをさらに追跡し、ケアする人として、他の子どものシートに登場するようになった瞬間を切り取ることが、今後必要になってくる。そのためには、調査期間をさらに長く設け(あるいは定期的に調査を行い)、サンプル数を増やすことが求められる。

そして、主観の開示そのものが、ケアされる人の識別力および受容性の獲得に貢献している可能性が高い。今回は、面接という場を設定し、主観を開示してもらい、観察することとなったが、その様子から、当事者間における信頼感が高まっていることが確認できた。とくに、ケアする人が抱く、自身のケアをケアされる人がきちんと受け取ってくれるだろうという期待(そして確信)は、識別力と受容性の獲得における好条件である。いずれの事例においても、関係において互いの期待が満たされていた。分析の際にも論じたように、調査者が目の当たりにした光景は日常のものであることがわかった。期待が満たされる経験を重ねるにつれ、期待はほぼ確信へと変わっていると理解した。こうしたやりとりの積み重ねが、Bさん、そしてDさんの識別力と受容性の錬成を可能にしたのだと考える。

最後に、今回の事例においては、ニーズの表明やそれへの応答はすべて具体的な行為や言葉でなされているため、それらがかみ合わないということとはなかった。だが裏を返せば、明確な行為が存在しない場合、ケアする人とケアされる人の観察に齟齬が生まれる可能性がある、ともいえる。「対話」における事例が抽出されなかったということも、これに関係している。このことから、小学校段階においては、相互行為が存在しない場合にも、ケアリング関係が生じるような、やや高度な識別力や受容性(そして専心)は、まだ身につけていないものと考えられる。言語能力が発達の途上であり、一定の長さや深さをもった「対話」が生まれにくいということも、その原因の1つではあるものの、やはり、多様な人間(とりわけ、ケアする人としてのモデル)との、浅くないかかわりが

不足していることが、大きく影響しているのではないか。したがって、基本的にはこうしたかわりが増える中学生、高校生になるにつれ、ケアされる人としての技能や態度は発達するが、同じ年齢でも、関係する人間によって、その習得に差が生じる見込みは、多いにあるといえる。

5. まとめと今後の課題

以上本稿では、理論的枠組みに基づき、「ケアする」「ケアされる」の実際を抽出し、そして識別力と受容性の獲得状況を捉えた。事例1のBさん、事例2のDさんにおいてそれらは、具体的な行為を伴う関係においては十分に発揮されている。それは、相手の行為を刮目し、その意図を正しく推測し、自らが置かれた状況を、反省的に捉える、鋭い洞察であり（識別力）、さらには、言語を用いて謝意を伝え、ケアする人の心情を包み込みながら、互いの関係の維持・継続へと向かおうとする態度である（受容性）。加えて、一連の手続きによって、「ケアされることにより、ケアする人となる」という仮説を、部分的にはあるが、実証的に裏づけることができたと考える。

同時に、今回提案した調査方法の有効性も示すことができた。ケアする人・ケアされる人の、両者の主観を対応させないことには、「ケアすること」「ケアされる」ことも捉えることはできない。本研究の主題である、「ケアされる」ことについて言えば、ケアする人の応答が、自分のニーズの充足に向けられているかどうかを認識していることが鍵となる。それをつまびらかにし、識別力と受容性の実態を解明した本研究は、従来のケアの把握の仕方に、一石を投じるものといえる。

今後は、分析枠組みや調査方法を刷新しつつ、調査を重ねることにより、それらの妥当性・有効性をさらに追究したい。また、調査対象を拡大し、ケアされる人の発達過程を段階的に示したモデルの構築もめざしたい。これらに取り組むことで、「ケアされることにより、ケアされる人となる」という仮説を、より確実なものとする事ができるだろう。

謝辞

調査の実施に際して、常葉大学教育学部附属橘小学校の柴田幸洋校長先生、4年2組担任の池端克文先生、4年1組担任の笹本絢先生をはじめとする教職員の皆様、そして4年生の児童には、多大なるご協力を賜った。とくに池端先生には、ビデオカメラの操作、シート記述、面接の日程調整および場のセッティングなど、格別のご尽力をいただいた。この場を借りて感謝の意を表したい。

また、本稿は、第4回（2014年度）未来教育研究所研究助成「小学校の道徳授業におけるケアの実際」（代表：鎌田公寿）を受けて行われた研究成果の一部である。

参考文献

- 青柳宏・渡邊朋恵（2005）「対話の中で物語を聞く一ケアする力を育む授業の構想一」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第28号、255-264頁。
- 鎌田公寿・小嶋季輝・木野村嘉則（2015a）「道徳教育におけるケア場面を抽出するための枠組みの構築一Noddingsの理論に依拠して一」『東邦学誌』第44巻第1号、71-86頁。
- 鎌田公寿・木野村嘉則・小嶋季輝（2015b）「「ケアされる人」がケア主体へと発達する契機を分析するための枠組み一道德教育におけるNoddings理論の援用妥当性を論点として一」『琉球大学教育学部紀要』第87集、113-120頁。
- 佐藤康（2004）「ネル・ノディングズの道徳教育論一倫理的なケアリングに着目して一」『群馬大学教育実践研究』第21号、301-317頁。
- 林泰成編（2000）『ケアする心を育む道徳教育一伝統的な倫理学を超えて一』北大路書房。
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press. (= 1997 立山善康ほか訳『ケアリング 倫理と道徳の教育一女性の観点から一』晃洋書房)
- Noddings, N. (1991). "Stories in Dialogue: Caring and Interpersonal Reasoning." In Witherell, C. and Noddings, N. (eds.), *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press. (= 2007 佐藤学監訳『学校におけるケアの挑戦一もう一つの教育を求めて一』

ゆみる出版)

Noddings, N. (2002a). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2002b). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (2010). *The Maternal Factor: Two Paths to Morality*. Berkeley: University of California Press.

添付資料

「うれしかったことシート」(最終決定版)

日	友だちにしてもらってうれしかったこと 4年 組 名前 ()
月	
日	

今日のうれしかったこと、友だちにしてもらってうれしかったこと、
お題も振ってください。

友だちの名前

・いっしょに遊んで、楽しんでもらいましたか？

・それをしてもらったあと、どんな気持ちになりましたか？

・その気持ち、どのように伝えましたか？

・気持ちを伝えただけの友だちの様子は、どのように変わりましたか？
