

琉球大学学術リポジトリ

ケアリングを土台にした教育実践の探究

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2023-05-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 西山, 智海 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019865

ケアリングを土台にした教育実践の探究

Inquisition of Educational Practice on Caring Education

西山 智海

Tomomi NISHIYAMA

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・うるま市立田場小学校

1. テーマ設定の理由・目的

(1) 問題の所在

沖縄県内の小中学校において、いじめや不登校は増加の一途をたどっており、自閉症・情緒障害特別支援学級に通う児童生徒数も急増している。これらを反映するように、教室を飛び出す児童や他者を暴言・暴力で傷つける児童、他者と関わりを持たずとしない児童、学習に向かおうとしない児童、不安定な生活の中で登校できない児童が学級にはいる。こうした子どもたちの訴えを聞き、それに応答しケアすることは、ともすれば学校の課題ではないとされるように思われる。だがケアは学校において主題になりえないのだろうか？

(2) ケアへの視点

教育社会学者の長谷川裕(2014)は、学校は「自立して生きていく個人を形成する」場所ではあるが、人が主体性・自律性をもって個人として生きていくためには、「存在論的安心」の構築とその維持が求められる場所であるとする。存在論的安心とは、「その人の存在が尊重されるケア的な関係性のなかにおかれることで個人の内に築き上げられ維持される感覚であり、世界やそのなかにいる自分を安んじて受容できる感覚」として、「個人化した個人の生は、関係性によって構築・維持される存在論的安心という心理的な拠点の上に初めて成り立つものである」と述べる。

教育哲学者であるネル・ノディングズ(Noddings, 1984=1997)もまた、人間が相互依存的であることに着目し、人間の実相や目標は、受け容れ、受け容れられること、すなわちケアしケアされることとする。そして彼女は、教育の目標それ自体を「自分に対する、また自分の触れ合う他のひとに対するケアリングを維持し、高める」ことだとしている。ノディングズは、学校は、教師が子どもをケアする場であると同時に、子どもがケアしケアされる者になってゆく場であり、ケアリングを通して「倫理的理想」を育んでいくことが求められるとする。

(3) 研究の目的

これらを受けて、私は、子どもの人格形成や自己実現は、関係性の上に成り立つものであり、学校・教師は、人間関係が存在論的、倫理的基礎であることを踏まえ、何よりもまず先に子どもを「受け容れる(ケアする)」存在であるべきだと考える。ノディングズは学校教育の目標を「ケアリングの維持・向上」としており、私も教室において、ノディングズのケアリング論を手がかりに、教師と子ども、子どもと子どもにケアリングの関係をつくることや子どもも教師もともに、この世界でケアしケアされるものとして生きること、学ぶことを目指して実践を構想していく。

2. 研究内容(ケアリングの関係とは)

ところでノディングズのいう「ケアリング」とは、どのような関係だろうか。ノディングズは、「ケアするひと」と「ケアされるひと」の関係性にとりわけ注意を払っている。ノディングズのいうケアとは、ケアする者の一方的な行為ではなく、ケアするひとの「専心没頭」と「動機の転移」を必要とし、

それがケアされるひとに受け容れられることによって成立したとされる。「専心没頭」とは、「そのひとが感じるがままを感じ、真に必要としているものを問う」ことで、「動機の転移」とは、「相手を統制することを断念し、相手へと身を委ねていく」「動機づけるエネルギーが他者と他者の課題に向かうこと」ことを指す。それが、ケアされるひとの「ケアするひとに対する直接の応答」や「自発的に自らを明かす姿」、「ケアするひとが目の当たりにする自発的な喜びや幸福に満ちた成長」等によって、ケアリングが受け容れられたことが示される。ケアされるひとの応答は、教師がケアし続けるために「最も必要」なものであり、教師にとっての本当の報酬＝応答を子どもから受けて、教師は倫理的な自己へと成長することができる。さらにその教師の姿が子どもの倫理的な理想を育てていくのである。こうした実践に森山良太(2022)や原田真知子(2021)の実践があると私は考えており、そこでは専心没頭と動機の転移に基づく子どもとの関わりや授業がつくられ、教師自身が倫理的な自己へと成長する様子を見ることができるとも。私もまたこれらの実践をベースに教室の実践をつくり出していきたいと思っている。

3. 実践記録【公立小学校第4学年（注：子どもの名前は仮名）】

今年度の実践（表1）を通して、ケアリングの関係における教師と子どもの姿を考察していく。

表1 ケアリングの実践

月	ねらい	実践内容
4月・5月	教師が「ケアするひと」であることを示す（相手の考えを尊重・配慮することが出発点。何よりも重きを置かれるのは、「ケアされるひと」としての子ども）	<p>学級開き…私の苦手なことを話したり、子どもたちに今の気持ちを話してもらい受け容れる。</p> <p>健康観察…テンションを上げずに落ち着いた声で呼名し、「朝、妹とけんかしました」「眠たいです」等、今の状態やきいてほしいことを伝えることができるようにする。</p> <p>教室づくり…子どもたちの声をもとに、「ゆっくりスペース」等スペースづくりを行う。</p> <p>応答し合う…授業と教科外活動、日常的な活動に、応答し合う場をつくっていく。</p> <p>誕生日…授業時間に10分間、誕生日の児童が好きな遊びを決めて皆で遊んだり、給食時間に好きな音楽をかけたりすることを子どもたちと相談して決める。</p> <p>学級目標…学級目標を決めずに～な教室になってほしいという一人ひとりの願いを掲示する。</p> <p>ルール…道徳の資料をもとにルールについて考えるが、学級にまだルールをつくらない。</p> <p>当番活動…やりたい仕事を相談しながら決めていくが、やらない児童もいてトラブルもある。</p> <p>行動の理由を知る…授業で教材をもとにその人物の行動の理由を読み取ったり、実際にトラブルがあったときにそれぞれの気持ちや理由をきき合うことを重ねていく。</p> <p>違いを知る…違いが現れ出る活動や苦手なことをどう捉えるか話し合っていく。</p>
6月・7月	出会い、つながる（教材や活動を通して、他者と出会い、学ぶ。授業の中で、受け容れる。）	<p>「一つの花」…自分自身や自分の生活に引き寄せた読みをもとに、対話を深めていく。</p> <p>平和と戦争…「沖繩復帰50年」について新聞記事で調べたり、戦争体験者の話や絵本の読み聞かせを通して、沖繩戦がどのようなものであったか学び、今ある問題についてつなげ、話し合い、自分の思いを書き表していく。</p> <p>係活動…当番活動との違いを確認し、自分の好きなことや楽しいと感じることに取り組む。</p> <p>意見表明…これまで自分たちがされて納得いかなかったことを声に出していくようになる。</p> <p>教育相談…自分自身や家族のことなど、抱えているものを語っていく。</p> <p>ルール…学級の全員で「人の心と体を傷つけない」「時間を守る」のルールをつくる。</p>
夏休み	関係性の中で安心して自分でいられる	<p>勉強会…4回設け、勉強したりおやつを食べたり、遊んだりして過ごす。勉強よりもおしゃべりや遊ぶことが楽しそう。</p> <p>不登校気味の泉との勉強会…泉の姉と父、泉の担任と一緒に3回勉強会を行う。</p>
9月・10月	子ども同士にケアリングの関係をつくる（だれもが安心してケアされる必要性を感じ取る。共に学び、対話をする）	<p>運動会…「運動会きらい」等の子どもの声から団結することを求めないで取り組む。</p> <p>班づくり…だれともつながっていない児童がいること、授業中の言い合い、暴言暴力が多く、不安に感じている児童がいたので、安心して人と一緒に班を作り活動していく。</p> <p>帰りの会…帰りの会がおしゃべりで進まないため、水木金は帰りの会を事前に終わらせ、6校時終了後はおしゃべり、宿題等好きなことをして過ごしたりできるようにする。</p> <p>落ち着きルーム…ある児童の行動の読み取りから、「落ち着きルーム」をつくることになる。</p> <p>ルール…授業中に落ち着かない状況が続く、学級で話し合い「人の話（気持ち）をきく」「授業時間は学び合う時間にする」ルールを全員の理解を得てつくる。</p> <p>「ごんぎつね」…他者との交流を通して読みが深まることを目指していく。</p> <p>性教育…「命のはじまり」や「思春期に起こる体の変化」等、班を中心に問題に取り組む。</p>

11月・12月	ケアをベースにした公共性について学ぶ (共に声をあげる)	<p>人権の学び…「ゆたかなまちは」「ふつうとは」「性の多様性」「からだの権利」「子どもの貧困」「ジェンダー」「生理」「虐待」「子どもの権利」等を絵本やビデオをもとに学んでいく。自分たちの置かれている状況について語り合う。</p> <p>人生の悩み相談…円になって座り、自分自身や家族の事で悩んでいることを話し合っていく。</p> <p>班づくり・教室づくり…人権の学びから、再度、班づくりや教室づくりを考えていく。</p>
---------	---------------------------------	--

(1) 「ケアするひと」である教師になれない

① 教室にいる子どもたち

私は、教室に入ればただちにケアするひとになれると思っていたが、実際には難しかった。新年度が始まった初日、机に体を横にふせ、斜め下から私を見上げ私の言うことにブツブツ言い返してくる綾が目についた。2日目になると声をあげる男の子たちが出てくる。その中でも、授業中に私やだれかが話をしていても自分のタイミングで大声を出したり質問をしたり、机の上をバンと叩く、壁を蹴る、他者に対し暴言暴力のあるタケルの存在が特に目立ち、「タケルと一緒にか〜。タケルと〇〇（他のクラス）はな〜。やばいからな〜」「1年生のときから大変だったんだよ〜」という声が子どもたちからも聞こえてくる。また、「これくらいもわからないの」「他の人のことはどうでもいい」と他者に攻撃的・否定的な言動をとり、机の下に物を散乱させ「だれの迷惑になってもない」という良介や、授業中によくしゃべり、きまりを守れない優人もいた。ゆりは、授業中に寝たり絵を描いたりし、注意をするとけだるそうな表情に変わった。そして、そうした賑やかな子どもたちのほかにも前年度不登校であった泉、特別支援学級在籍の子などおとなしくしている子どもたちや表情が固い子、そして発言力のある子どもの取り巻きのようにそばにいる子どもたちがいた。

② 届かない教師である私の声

私はタケルの暴力が嫌だった。だが指導しようとするとうタケルは無視し、逃げて行った。そのタケルを追いかけ腕をつかみ怒ったときに、タケルは肩を上げて表情をこわばらせ固まった。「はい！はい」といつも大きな声で発言するが、話を聞く側になると読書や物で遊び、「自分のことは気にしないで進めたらいい」「そんなきまりどこにあるんですか」と言う良介の理屈を覆そうと、私は良介と言い争いを繰り返した。優人には、「守らないと一緒にやっていけないよ」と排除の言葉を発して何とか行動を改めさせようとした。授業中、課題に取り組まない子どもたちには「やるべきことはやって」「休み時間にやるの？」「やらないと遊べないよ」という言葉しか私は持ち合わせておらず、私の声が子どもたちに届いているように感じなかった。

③ ケアするひとになれない理由

私は、学級が崩され、授業が成立しないことへの恐怖や不安を感じていた。それは、担任である私が学級をまとめられないという学校側や保護者からの評価を気にしているからである。それに加えて「ルールは守るべき」「悪いところは直すべき」という学校という場での正義が身についており、それから外れた子どもを悪い子だと思っていた。それまでの私の仕事の中心は、教師である私が学級をどうつくるかであり、これまで子どもをほめる・叱るを繰り返し、～をしたら～ができるという引き換えをもとに目指す学級をつくってきた。その結果、ケアするひとに必要な「受け容れ」よりも、叱る、注意する、直そうとする、変えようとする、子どもに「求める」ことが先にきてしまう。教室に入り、「ケアするひと」からかけ離れている自分を目の当たりにし、自身を責め、落ち込み、翌日に学級の子どもたちへ謝るということを何度か繰り返していた。

④ 傷ついている子どもたち

それでも子どもたちに理由を尋ねるようになると、子どもたちが抱えているものが次第に見えてきた。授業中に、タケルと正義感の強い男の子が大きな声で言い争いになったときに、他の児童は、タケルに

対し「外に出したらいい」「一人で反省しないといけない」「先生がもっと強く怒らないといけない」「〇年生のときはそうだった」と主張してきたが、私がタケルに「そうするとタケルは反省したの?」「自分がしたことは悪いと思えたの?」と尋ねると首を横にふる。良介は「先生たちってくそと思う」と言う。朝の会で、私が「学校のいいところは、いろんな人がいるところだよ」と話をすると優人が「じゃあ、学校の悪いところは?」ときき、私が「何かなあ?」と尋ねると、優人は「休み時間が短い」「先生たちが怒るところ」「学校の先生たち、智海先生以外殺したい」「勉強したくない」「宿題もやりたくない」「漢字練習もやりたくない」と話し、私が「そう思っている人、たくさんいるだろうね」とこたえると、多くの子がうなずいている。子どもたちは、学校という場で傷ついているようにみえた。とくに学級の秩序を乱す児童は、自分の気持ちとは関係なしに行動を決められることや、納得できないことをさせられていることに異議申し立てをしているようにみえた。そしてそれは声をあげていない児童の思いのようにもみえた。

(2) 教師と子ども、子どもと子どもにケアリングの関係をつくる

① 行動の理由を読み取り、関わりを摸索する

私は、子どもが何かをしたときに、なぜそうしてしまうのか周りの子どもたちと行動の理由を読み取ろうと試みた。「タケルから叩かれた、蹴られた」という子どもたちの訴えを聞いた後、タケルになぜ叩いたのかを尋ねても黙り込んでしまったが、「タケルは、なぜ叩いたのだろう?」と子どもたちに問うてみる。日頃タケルの言動が許せず言い合いもする綾が、「考える前に叩いてしまう。私も同じだから」と家で妹を叩いていると話すと、タケルはそれを真剣なまなざしで聞いている。また他者への暴言暴力が荒れる時にも、相手を傷つける行為はやめてほしいと伝えながらも、「そんなことするのはタケルのせいじゃない」「タケルは何かきついんじゃない?」と子どもたちに聞いてみると、他の子どもたちが理解を示し、自分が抱えている問題と重ねながら語り出していく。みんなが話すことを黙って話を聞いていたタケルだったが、次第に自分自身の気持ちや、自分が納得いかないことを語り出すようになっていった。

ある日の授業中、急に「水筒のふたがとれたー」「いやだー」「イライラするー」と、タケルが大声で怒り出したことがあった。教室を出て壁を蹴り、次の時間が始まって教室に入らない。私は、「嫌だよ」「買ったばかりだもんね」と、でもどうしてそんなに怒るのだろうと思いながら声をかけていると、タケルから「あれはおれの宝物なんだよ」「せっかく買ってもらったんだよ」「飲みにくくなっている」「お父さん、直す気ないよ」と話し出した。だんだんタケルにとっての水筒のふたが壊れたことに対する怒りが何を意味するのかを感じることができ、一緒にどうしたらいいかを話した。その後、タケルは教室に戻り、自分の席ではなくて私の傍に座り、学習に取り組んだ。タケルの気持ちをきき、共に問題に向き合うだれかがいるなら、タケルは言葉を持つことができるのではないだろうか。こうやって何度も尋ね、きくことで、タケルの抱えているものを知り、私はようやくケアするひとに必要な「専心没頭」と「動機の転移」が起きているように感じた。

② ケアリングの関係がうまれるような教室をつくる

子どもたちがケアリングの関係をつくれる教室空間とはどのようなものなのだろうか?学級開きの日どんな教室をつくりたいか子どもたちに問うてみると、「カードゲームするところ」「ゆっくりするところ」「ソファ持ってきたい」「生きもの飼いたい」「学習部屋」など、多くの声がきこえてくる。私が子どもたちの話したように学級の見取り図を黒板に描いていくと、綾は机に横たえていた体を起こし、他の子どもたちも活発に発言した。翌日になるとグッピーを持ってくる子どもや、クッションやテーブルクロスを持ってくる子どももいた。その日の掃除時には教室の一角にむしろを敷いて、座卓を置いてゆっくりスペースをつくってみる。活発な子たちが教室から出ていくと、残った静かな女の子たちと不登校気味の泉、ウロウロしている子どもたちはここでUNOやトランプ、人狼をしたりする。放課後

は活発な女子がタブレットをみたり、男の子たちは登校するものづくりをしたりして楽しそうにしている。やがて教室の前方の教卓が置かれている教師のためのスペースも、学習係の女の子たちの場となった。片付け上手の女の子たちは文房具の整頓を行い、自分たちの居心地のいい場へと変えて、朝登校したらそこに居座るようになった。

2学期の初めごろ、「馬鹿ですか」「下等生物」と、良介の暴言が増え、授業中にも奇声を上げるようになった。私が「だれかどうにかしてくれ」という思いで子どもたちに相談すると、子どもたちのほうから「良介は大変なことがある」「塾で疲れている」と声があがり、「リラックスして授業にもどる」「まずは学校に来たことをほめる」「好きな遊びをする」「ふざけルームをつくる」といった解決策が出された。そこで今度は教卓のあるスペースに、やわらかいピンク色の布をかけた仕切りを置いてみた。「どうしてもふざけたいときや心が傷ついたとき、一人になりたいときにここで過ごせるといいね」と言うと、子どもたちはそこを、「落ち着きルーム」と名付けた。設置すると同時に良介と優人は2人で教卓の下にもぐり込み、二人が出ると女の子たちも入った。おとなしい男の子も、「先生、なんかイライラしているので少し入っていいですか」と入り、体調悪いときはここで休んだりした。このように、教室のなかで安心できる場ができることで、安心できること、それを認める関係性があることを目指してきた。

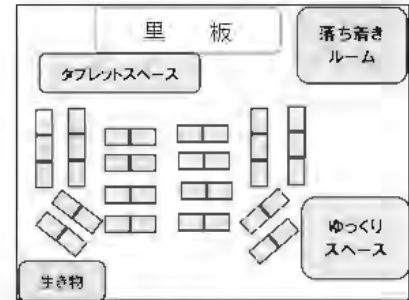


図1 教室の間取り図

③ 子どもたちが「知り合う」ための活動を

子どもたちが互いを知るための活動も取り入れた。朝の会では「気になるニュース」を、帰りの会では「実は私…」と自らのことを述べる場を設け、その日直の発言に対し3人まで質問等ができるようにした。「気になるニュース」では、事件・事故が多く出るがその中では子どもである自分たちが置かれている現状から、子どもの権利条約を知り、大人の側の問題やどうして大人はそうするのか考え、社会の問題につながっていった。「実は私…」には特に多くの児童が応答した。2学期後半になると、おとなしい男の子が「実は僕、お父さんと離れて住んでいます」と発言し、それに対して、綾は、「私も同じだから一緒にうれしい」といった。ある日、別の女の子にも私が、最近お父さんと会えているか尋ねたところ「〇〇（おとなしい男の子）も同じだから、もう大丈夫」とこたえた。このような活動から、子どもたちは他者と出会いそれは自分に出会うことでもあり、さらには問い返し、そこからみんなの問いや社会の問題に広がることもあることを子どもたちから教えてもらった。

家庭訪問で、放課後子どもたちが一人で過ごしていることが多いことがわかり、お家が近い人を探したり、遊べるようにおうちの場所を教え合う時間をつくった。だれもがだれかと話している姿に私も笑みがこぼれた。それでも遊べないときは、お迎えの間等、うんていや鉄棒の練習をして帰ることを投げかけると、数名の女の子たちが一緒に帰るようになった。休み時間の度に私の所へ来ていた綾も、「先生、遊ぶ人がいませーん」と自分の話をしに来ていたゆりもだれかと遊ぶ日を実現していった。1学期授業中に「やりたくない」「学校やめたい」「お腹痛い、頭痛い」と訴えが多かった男の子も、私と母親で関わりを見直し、部活を辞め、友だちと遊ぶ日々を重ねるうちに落ち着いていった。「塾がきつい」と涙をこらえる真は、私の所へ「〇〇さんと遊びたい」と伝えに来た。その児童と相談して遊ぶ段取りを組むと、翌日私が出勤する姿を見るなり教室をとび出して、「お母さんがいいって。土曜日の9時から遊べるって」と笑顔で話した。その後もよく遊び、今では誘うメンバーも増えていき、おとなしい子どもたちやタケルにもつながっていった。

夏休みには、勉強会を4回行った。お昼はだれもいない家で母親が作ったお弁当をチンして食べるという女の子は、この勉強会のある日と図書館が開いている日は学校に来ると話した。日頃私としゃべる

この少ない子も、私の側に椅子を持って来て座っておしゃべりし、クッキーを焼いて持って来た。生活が厳しいであろうと感じられる穏やかな男の子も笑顔で過ごしていた。また、4月頃は登校していたが次第に休みがちになっていった泉と泉の姉とも勉強会を開いた。お菓子を食べながら勉強したり、二人がリクエストする遊びをした。帰りを見送ってしばらくすると泉が教室に戻って来て、「〇〇（泉の姉）がまたしたいって」と伝えに来、「いいよ」と私は泉と泉の姉からの応答を受けとっていた。

(3) 授業でケアリングの関係をつくる、ケアしケアされて生きていくことを学ぶ

① 平和について考える

授業においてもお互いを知ること、そこからかかわりが生まれることを大事にした。たとえば国語の「一つの花」や、総合的な学習と学活、道徳では、戦争や平和について考えていくことを軸に展開したが、自分自身や自分の生活に引き寄せて読み取ること、それを互いに聞き合うことを大事にした。国語の「一つの花」は戦争というものがある一つの家族にもたらしたものを考える教材だが、主人公のゆみ子の「ひとつだけちょうだい」という言葉を小さな子どもが満足できるほどの食料がないことを話しても、よく教師に叱られている優人らが「わがまま」だと主張し、これまでに自分が親や周りから言われてきた叱責を力説した。またゆみ子の父親が戦地に行くことが決まったときにゆみ子にやった「高い高い」に対して、タケル、良介、優人は、空中に勢いよく上に投げる動作をし「天井にあてるくらい」「投げた」と発言し、まだ小さいゆみ子を「めちゃくちゃに高い高い」したという言葉にある父親の力を、暴力性の発露として読み取った。また綾は「ゆみ子はお父さんがあったことを知らないのかもしれない」の記述に対して自分は父親を覚えているからおかしいと話し、同じ経験のあるタケルも「オレも」と頷いていた。

谷川俊太郎『へいわとせんそう』を教材にした授業では、1ページ毎、書かれていることについて尋ねていったが、子どもたちからはたくさんの声が出てきて、絵本の中の抽象的な言葉が、子どもたちの声によって具体的に描き出されていった。「席に座っていると疲れる」と、声をあげる啓太が『せんそうのどうぐ』って何?」の問いに「命」と発言した。続いて、良介が「えらい人が戦争に行けて命令する」、他の子どもたちからも「洗脳する」「自分たちで死んだ方がいいって教えられた」等出てくる。成績優秀の真はふり返りに、「ぼくが良かったと思った発言は、啓太の『戦争で使う道具は命』という発言になっとくしました。ふつうは、きかんじゅうとかばくげき機とかの重火きだとイメージするけれど兵隊（命）が戦っているから、命も道具のようにつかっているということがとってもいいと思いました。」と書き、啓太の発言を自分の言葉で語り直していた。

② 人権の学びから自分たちが置かれている状況を問いなおす

2学期の総合的な学習のテーマは福祉、体育では思春期の体の変化を保健の内容として学ぶ。それらを合わせて人権の学びにつないでいきたいと考えた。スタートは絵本から「ふつう」とは何かを考えた。「ふつうって安心できる言葉」「ふつうってない」「同じでなくていい」「人によってふつうは違う」と自分たちの中の『ふつう』を問い直し、性の多様性や子どもの貧困についても同様に絵本から考えていった。「自分も」と小さな声でつぶやく子、真剣に聞いている子がいたり、示されたデータの数字に驚き「こんなに!」「この教室にもいるってこと?」「そういうことだよ」と私たちのいる教室、学校、社会がどう変わればいいのかについても考えた。次に人権や子どもの権利、ジェンダーについてはたくさんの声があがる。「どこからが虐待なのか?」「大人は子どものことをなめている」「ランドセルの色、茶色がよかったけど女の子は、この色が…」「男だから泣くなって」「本当は黒い洋服が好きなのに」と子どもたちは自分の経験を語り出し、「わかるーわかるー」「確かにー」と子どもたちは応答した。ジェンダーを学んだふり返りには、「ぼくは泣き虫だけど、お父さんから男だから泣くなって言われて、とても悲しかったです。ぼくの考えは、自分らしさを大事にしたいです」「かみの毛を短くしてとか、社会にきめられているみたいでとってもいやだったけど、授業を受けて勇気がとてもついた」「差別は戦

争くらいしてはいけない」「みんなそれぞれの体でよくて、みんな同じところもあるし違うところもあっていい。自分が生きたい方に生きていい。自分が選びたい方を選んでいい」という言葉が並んでいた。

(4) 足りないものとその中での子どもの姿

① 子どもと保護者と共に

しかしながら、教室は10,11月とタケル、良介、優人のいる班を中心に騒がしさが続いていた。いろんな人が声をあげ自分の考えを話すのが暴言や暴力を伴うこともあり、それにより安心できない人もいた。そんなとき、よっぽど授業中の暴言を排除し、学習規律が整えられた教室がいいのではないかと不安になった。2学期終業式の日の学級のふり返りでの子どもたちの声は、私の悩みを可視化した。『いいところ』は、「にぎやか、いろんな意見が出る、いろんな人がいる、素直に言葉が出る、けんかがある、すきな人もきらいな人もいる、おもしろい、やさしい、面倒見がいい、班で注意し合える、班で助け合える。」『課題』は「授業中のいらぬ話、うるさい、あばれる人を少なく、後ろをみたり絵をかいたり寝たりおしゃべりしたりをなくす、男だけ女だけをなくす、暴言がない、話す人を向く。」

足りないものは、教室という公共性の中で、多様性や少数派を尊重しながら、一人ひとりが安心できる教室をどう生み出していくかの教師である私の知恵と実践力ではないのか。私は子どもの中に、そうせざるを得ない「人間的な葛藤や願望」をみた。しかし、それを「越えようとする事の実現を支える」ことができなかつたのだろう。もっと子どもに「どうしてそうしたのか、そう思ったのか」を聞くこと、子どもの姿から「何を意味するのか、どういうことなのか」をみようとする事、すなわち子どもから学ぶことが足りなかつた。また、教室の中にケアを広げることが足りなかつたのだろう。それは、私がケアするとはどういうことかを子どもたちに意味づけたり教えることであつたり、子どもの中にケアするものとしての力を見出し、共に力を合わせ教室をケアリング的なものづくり出すことであつた。さらに保護者と共に子どもの現実から共同でケア的な関わりを一緒に探究していくことだつたと感じている。

② この教室での安心とつながり

それでも12月になると、子ども同士のケアリングの姿に気づくことがある。タケルは他者と嫌なことがあると、フラフラし班から離れていったが、今は離れずに関わり続けている。良介と優人は、けんかを繰り返すが、ぶつかることで自分に出会い、相手に出会い、そして自分と相手を許しているように思える。タケルと良介、優人そして班の仲間たちは互いのつらいこと嫌なことを話し、聞き合っている。

おとなしい子どもたちが安心して過ごしている様子もある。授業中に発言が増えたり、さよならをしてもおしゃべりを続けなかなか帰らない。一人でいる姿をみるおとなしい女の子は毎日私の側へ来てしゃべるが、それがその子の安心を支えていることを私は感じている。その子と泉は、同じ班になることを選び、つながった。同じ班の男の子とも一緒に笑い合い、学習が遅れている泉にやさしく教える。

また、あるおとなしい男の子が初めて怒りを表したとき、「わかっているのに、周りから言われるのが嫌だつたんじゃないですか」と理由を読み解いたのはゆりだつた。タケルがドッジボールでけがをしてうずくまっているときに近寄り、その場にとどまってくれたのもタケルとあまり遊ぶことのないおとなしい男の子だつた。係活動でも、活発な子、静かな子、いろいろな子どもたちが混ざり合っている。

授業では、良介は対話の場面で「想像でしょ。こんなことして何の意味があるんですか」と言っていたが、『ごんぎつね』のふり返りでは、「なぜ、ごんが兵十の家に入ったのかぎもんに思ったけど、みんなといけんを出し合つてなぜわかりました。」と書いていた。また、子どもたちの性教育のふり返りでも「みんなで知りたい」「みんなと一緒に学んだから…」「他の人も不安なことを質問して…」「今日休まないでよかった…」という言葉があり、共に学ぶ意味を感じ合っている。

③ ケアリングの関係だからききとられる声がある

優人が「弟が熱出しているー」と伝えに来た。「大丈夫？」と聞いたが、翌日も翌々日も言うので、「本当に言いたいことは何だろう？」と思いながら、「じゃあ、お母さんたちも大変だね」と言う

「うん。病院行っている」と話す。「じゃあ、優人はさみしい思いをしているんじゃない？お母さんとお父さんが弟ばかりになっちゃったら」と話すと、優人は涙を流し「もっと自分にかまってほしい」と話し出す。先日の授業参観に來れないと言っていた母が少しだけ来てくれてうれしかったこと、野球部の練習に他の人は親が来てくれているのに自分は来てくれないこと、弟に障がいがあり弟がよごしたものを片付けていること、それでも最後に「弟かわいいよ」と言う。優人が泣きながら懸命に話す姿に、私も涙が出そうになりながら聞いた。その後、電話で母と優人の思いを一緒に話し合うことができた。

ある朝、優人は出勤する私の姿を見るなり、窓から外へ出て、「来年も智海先生がいい！」と言った。一緒にいる真も「俺も！」と言う。私が「先生もいっぱい悪いところあるけどなあ」と言うと、「おれたちからしたらないよ」と優人がいい、「先生、怒り過ぎたらちゃんとあやまってくれるし」と真はいう。私は、ケアし続けるための子どもたちからの応答を受け取ったように思っている。

4. 最後に

ケアリングを学び、教室で子どもに向けるいつもの自分の言葉と行動にストップがかかった。子どもの姿を見て、どうしたらその子どもに届くのか、応答がもらえるのかを考えた。ノディングズのいう「しなければならない」という倫理的理想に導かれているのだと思う。それは、自分自身を変えなければいけないこと、これまでのやり方を捨て、私とその子どもとの関係で生み出さなければいけないことだったので苦しいものであった。さらにそのように「ケアするひと」になろうとしてもなれない、子どもから応答をもらえない、学校側から求められている子どもの姿からも遠ざかり、自分が揺らいだ。

しかし私は、ケアリングの実践を通して、これまで以上に一人ひとりの子どもとつながったように思う。その子どもの苦しさ、痛み、抱えているものを知ったからだ。それは十分ではないし、これが子どもの本当の姿、声だと言い切れるわけではない。けれど、子どもたちが自らを明かす姿、自由な姿、悩み苦しむ姿と訴えは人間の核心にふれていると思うことが多く、そして私もまた、子どもと同じだと思うことがあった。それは学校で正解だといって求められるまなざしの中で、生きづらさを感じていることであり、それぞれの環境の中で人間としての葛藤や痛み、弱さに向き合っていることである。私も子どもも、ケアしケアされた経験が、自分の行為を導くことができることを実感している。

ただ私にはまだ、「ケアするひと」になるための「専心没頭」と「動機の転移」は、自然には起こらない。「どうしてそう言うのだろう」「何をあらわしているのだろう」と自ら意識して、子どもにきかなければならない。加えて学校の中で教師として「ケアするひと」なる覚悟も求められる。「私も自己中心的な自分を越えることができなければ、『あなた』と出会い、『あなた』の『呼びかけ』に応答することはできない」ということなのだと思う。

引用文献

原田真知子, 2021, 『「いろいろな人がいる」が当たり前前の教室に』高文研.

長谷川裕, 2014, 「近代学校という制度」教育科学研究会編『講座 教育実践と教育学の再生 第3巻 学力と学校を問い直す』かもがわ出版, 204-225.

森山良太, 2022, 「苦悩や喜びに会う対話 思考し続ける教師の覚悟」上間陽子・川武啓介・北上田源・島村聡・二宮千賀子・山野良一・横江崇編『沖繩子ども白書 2022』かもがわ出版, 124-130.

中村麻由子, 2018, 『〈まなざし〉の教育学』溪水社.

Noddings, N., 1984, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley:

University of California Press. (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 倫理と道徳の教育—女性の観点から』晃洋書房).

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.