

原 著

## 教育実践における発達支援・権利保障・ケアリングの三位一体性に関する研究

住野 好久 (岡山大学大学院教育学研究科)  
中山 芳一 (中国学園大学子ども学部教育研究所研究員)

教育実践は、単に子どもの発達を支援するために教え育てる機能を発揮するだけでは不十分である。同時に、子どもの発達を支援するためには、子どもの学習権を保障し、主体的な学習活動を組織し、さらに、学校・教室で起きている差別や暴力に対し子どもたちの生存権を保障する機能が発揮されなければならない。と同時に、教師と子どもの間には、相互に理解し合い、尊重し合い、安心して自己を表現できるケア的な関係がつけられるよう働きかけられなければならない。

これら発達支援・権利保障・ケアリングが教育実践において三位一体的に発揮されなければならないことを、戦後の教育学研究、教育福祉論、ケアリング論の検討及び教育実践の事例研究を通して明らかにした。

キーワード：教育実践、発達支援、権利保障、ケアリング、教育福祉

### はじめに—問題の所在

「教育とは何か」という問いに対して「教え育てることである」と答えることは容易いことである。『広辞苑』（第五版）にも「教育」とは「教え育てること。人を教えて知能をつけること。人間に他から意図をもって働きかけ、望ましい姿に変化させ、価値を実現する活動。」と記されている。しかし、教育とは教え育てることだけなのか。教育実践においては、教え育てること以外にも重要なことがあるのではないかと本研究のモチーフである。

今日の教育実践現場では、学力向上が声高に叫ばれる中で、子どもたちの暴力、問題行動、不登校などは増加し続けている。教師が子どもたちを教え育てようとすればするほど、子どもたちはそれを拒否しているようである。

また、教職大学院の院生による学校における実習の報告の中で、次のようなエピソードがあった。

放課後に一人の小学生から算数の問題がわからないから教えてほしいと近寄ってきた。どんな問題か聞いてみると、他の子どもたちも集まってきて人だかりができた。三角形の面積を求める問題であった。この問題を理解させてあげるのが自分の使命と考え、必死になってその子の話を聞き、教えてあげようとした。しかし、どの部分がわからないのかがわから

ないので、うまく説明できない。まわりの子どもたちも「だから、こうやったらわかるだろう!」と問題の解き方を示すが、いつまでたっても「わからない」をくりかえすので困ってしまった・・・。

この院生は、この子が算数の問題がわからないと言ってきたため、それを教えることに取り組んだ。しかし、その子がどのような思いをもって教えてほしいと近寄ってきたのか、その子の思いに心を寄せはしなかった。他の子どもたちに取り囲まれ、責め立てられるようにわかることを求められるその子の思いに心を寄せることもなかった。「わからない」という事実に対し「教える」ことのみを追求する中で、その子の思いは無視されてしまった。その子はまず「ここ難しいよね」とわからないで困っていることを共感的に受け止めてほしかったのではないかと。そして、「先生と一緒に考えようか」と言ってほしかったのではないかと。みんなのさし者にならないような配慮や他の子に対する働きかけが必要だったのではないかと。

つまり、教育実践においては教え育てることだけではなく、他にも大切なことがある。そして、それに取り組まなければ、教え育てることもできない。

しかし、教え育てることだけが強調される教育実践は、今日の授業指導において日常的に見ることができる。Benesse 教育研究開発センターによる「小

学校・中学校における学習指導の実態と教員の意識」を調査テーマとした「第4回学習指導基本調査（調査時期 2007年8月～9月）」<sup>1)</sup>によると、「教科の授業において、どのような授業方法を心がけていますか」という設問において、「教師主導の講義形式の授業」を「多くするように特に心がけている」「まあ心がけている」と回答している教員は、小学校で37.5%、中学校で62.7%もいる。つまり、教師が一方的に教授し、子どもの主体的な学習が制限される授業指導が多くの教師によって行なわれているということである。

では、教育実践において教えることだけでなく、他に何に取り組む必要があるのか。教育実践をめぐる近年の研究成果と教育実践の分析・考察を通してこの問題の解明に迫りたい。

## 1. 戦後教育学研究における「教育」と「権利」

### 1. 「教育」における子どもの権利の位置づけ

戦後日本の教育学研究は、ルソーをはじめとする近代教育思想を受けとめ、学習する者の主体性を前提として教育という営みをとらえてきた。例えば、戦後教育学研究の代表的研究者の一人である勝田守一は「個人の学習の契機を無視して、あるいは抑圧するような仕方では指導の過程が遂行されると、それは教育であることをやめて、教化や宣伝と異ならなくなる。・・・個人の学習によって保障される成長の可能性を無視したとき、非教育的教育となる。」<sup>2)</sup>と述べていた。このように、教育は、教育する側が一方的、強制的に行なうものではなく、学習者の主体性を前提にして語られてきた。この考え方が最も体系的に主張されたのが、1960～70年代の教育権論である。

1960～70年代に教育権論を展開した堀尾輝久は、「子どもの権利とは、子どもが将来にわたってその可能性を開花させ、人間的に成長する権利であり、同時にそのことを通して、社会を更新させる世代としての権利である。そして成長・発達の権利は、子どもが、学習の権利を充足させるときはじめて現実的な意味をもつ。だから、子ども・青年の成長・発達の権利と、その実質を保障する学習の権利は、子どもの権利の中核をなしている。かつまた、子どもに人間として認められている生存の権利や幸福追求の権利は、子どもにとっては、人間的に成長する権利にはかならず、それは学習の権利によって充足を

されるとすれば、子どもの発達と学習の権利の充足が同時に人権の実現につながっているということができる。」<sup>3)</sup>と述べた。つまり、堀尾は、まず子どもは人間として成長・発達する権利を持っており、そしてその権利は学習権が保障される教育が行なわれることによって実現されると主張した。つまり、教育実践において発達権と学習権が一体として保障されることを求めたのである。

## 2. 子どもの権利を位置づけた教育実践論

さらに、子どもの発達権、学習権を保障し、「成長し発達する個人の自発的学習過程に内面的に融合して効果を発揮する」<sup>4)</sup>教育方法が、戦後教育学研究の中で探究されてきた。

これに関して堀尾は「発達を促すための学習の指導としての教育は、文化価値（真理・真実）の伝達を媒介として行なわれる」<sup>5)</sup>と述べている。そして、子どもの知性や感性の発達の順次性にそくして合理的に組織だてられた学習指導の必要性を提起した。この堀尾の主張は、一人ひとり子どもの学習権を保障するための教師の教育権が強調され、さらに科学と教育の結合を目指す「教育の現代化」が推し進められた時代を反映し、子どもの学習に対する教師の主導性が重視されていた。

が、この時代、授業において学習者を生活＝学習の要求主体へと育成することをめざしたのが、吉本均がリーダーとなって取り組んだ「学習集団づくり」の実践・研究<sup>6)</sup>がある。これは同和教育実践とも結びつきながら、わからない子どもを放置したまま授業が進むときには「ストップ!」「もう一度言ってください」と子どもたち自身が要求する「学習規律」を確立し、子どもたちが主体的に考えなければならない状況を「発問」によって作り出し、「班」を媒介にした「集団思考」を組織するという教育実践を展開した。

また、堀尾も1980年代には、仲本正夫による高校数学実践、鈴木正気による小学校社会科実践等を取り上げながら、子どもの学習権を保障する教育実践を提起している。そこで彼は、「わかるよろこびと探求心を育てる教育」「子どもを学習＝探求の主体とする実践」を、学習権を保障する実践と述べている<sup>7)</sup>。つまり、学習権の保障には、わかるよろこびから生み出される学習意欲を生み出し、主体的な学習＝探求活動を組織し、自分の生活と結びつけながら学問・芸術の成果と主体的に学習し続けるための

方法を獲得させるような実践が必要であると提起している。60～70年代の教師主導の教育実践論ではなく、子どもの主体性を重視し、子どもの意欲を引き出し、主体的な学習活動を組織する教育実践論である。

## II. 「教育」における「福祉」の視点と権利保障

### 1. 「教育福祉」論による子どもの権利保障の拡張

堀尾は、先に引用した部分において、子どもの発達と学習の権利が保障されることが人権の実現につながると提起している。この提起は、大人と区別される成長過程にある子どもの人権が、発達と学習の権利を中核にしているという考えから導かれている。しかし、このような子どもの人権に関する考えは、人権のとらえ方が狭いように思われる。というのも、学校において子どもたちの生命や健康、安全の確保といった生存権に関わる権利は、必ずしも子どもたちの主体的な学習を保障するだけでは保障されないからである。

このような点に着目したのが、1970年代に主に社会教育学の研究者によって提起された「教育福祉」論であった。その代表が小川利夫である。彼は、これまでの教育権論が、貧困児童や施設児童その他の要保護児童の教育権保障の諸問題を軽視・無視し、学校教育主義的に矮小化してとらえてきたことを批判する。そして、従来の教育権論に、養護施設や教護院の入所児童、重度障害児など困難を抱える子どもたちの教育権保障を位置づけることを提起した。さらに、社会における権利保障機関の一つとして教育機関の役割を拡張することを提起した<sup>8)</sup>。

この「教育福祉」論によって、発達権や学習権を保障するためには、主体的な学習を引き出す学習指導が求められるだけではなく、脅かされている生存権をしっかりと充足し、安心して学習することができる環境をつくり出す「福祉」の視点が必要であることが示された。

その後、高橋正教は、教育福祉のあり方を、教育と福祉の機能に着目することで、次の3つに整理している<sup>9)</sup>。第一に「教育における福祉的機能」である。これは、家庭・家族および地域社会が本来もっている福祉的機能を学校教育において、あるいは学校教育を拠点として補い豊かにしていくことである。例えば、学校給食活動、養護教諭の教育実践などが該当する。第二に「福祉における教育的機能」であ

る。これは、福祉において対象者の生存権を経済的・物質的な生活条件において保障するだけではなく、人間らしい生存を獲得するための成長発達への意欲を引き出し、自らの生活をより健康で文化的なものにしていく力量をはぐくむように働きかけることである。第三に「教育と福祉の統一」である。これは、教育が教育として、福祉が福祉として発展していくことは、教育は福祉的機能を、福祉は教育的機能をより豊かにしていかなるをえないと考え、両者の統一的な保障を実践的・制度的に明らかにしていくことである。

以上のような高橋の教育福祉論において「福祉」は、何らかの困難を抱え、生存権を脅かされている人に対し、生活の質を維持・向上させるためのサービスを社会的に提供する制度や事業という意味での「社会福祉」や「社会保障」という意味ではない。そのもともとの語義である幸福、幸せや豊かさをあらゆる状況においてあらゆる人々につくり出そうとする「機能」を意味している。機能ととらえるからこそ、教育実践の中にも「福祉」が内在化することができる。

このような「福祉」の機能的把握は、「人間福祉」論の中にも見つけることができる。例えば、吉田宏岳は、従来の社会福祉が政策的、技術的、物的援助に重点が置かれ、人間的側面、こころが軽視されてきたことを指摘し、一人ひとりの「生きがい」をもたらす一人ひとりの福祉の確立が必要であると提起し、福祉の本質的な機能に注目する<sup>10)</sup>。また、住谷馨は、人間福祉は一人ひとりの人間の相違性を尊重し、人間としての福祉のあり方を追求するものであり、それは対象者を全人格的にとらえ、そこから深い人間関係を形成して援助すると述べている<sup>11)</sup>。つまり、社会政策的な社会福祉だけではなく、一人ひとりの生き方・生活状況・価値観等にそくした「福祉」の機能が発揮されることを提起しているのである。

### 2. 教育実践における「機能としての福祉」

上述のように「福祉」を、人々の幸せや豊かさを導き出す「機能」ととらえると、教育実践において福祉の位置づけはとて大きなものとなる。今日学校において子どもたちは、自己決定や自己実現の機会を奪われ、教師による体罰や子ども集団の中での差別や暴力、いじめなどの権利侵害・抑圧の状況に置かれている。つまり、子どもの健康で文化的な生

活が、教室で脅かされているのである。

この状況を、竹内常一は「子どもの生活世界の政治化」と名付けている。国家・企業社会の新自由主義的・競争主義的な意識・価値観・人間認識が浸透される中で、子どもの世界は急激に政治化し、政治的正統性に忠誠競争を展開するマイクロ・ポリティックスの世界になった。その中で、子どもたちの関係性は支配と被支配、差別と被差別、虐待と被虐待という関係性を帯び、パワーゲーム的な色彩に彩られるようになったと指摘する<sup>12)</sup>。つまり、力関係が支配する子どもたちの生活世界において、子どもたちの生存権や学習権を抑圧し、侵害する状況が広がり、恒常化しているという指摘である。だからこそ、学校において、教室において子どもたちの生存権や学習権を保障する「福祉」的な働きかけが必要となる。

教育実践における福祉的機能について、鈴木庸裕は次のように述べる。すなわち、学校の福祉的機能とは、政策概念としての福祉ではなく、人権としての福祉を基礎としたものであり、社会的な様々な障害を自らかつ人々ともに克服しようとする人々への援助であり、それによって芽生えてくる子どもの学びと生活への教育指導の総体であると<sup>13)</sup>。つまり、一人ひとりの子どもの権利を護る機能が、授業指導においても授業外での指導においても求められるのである。

### Ⅲ. 教育実践における「ケアリング」

#### 1. 哲学・倫理学における「ケアリング」論

「ケア (care)」とは、日常的には「世話をする、面倒を見る、気遣う、手入れをする」といった意味で用いられている (例えば、ヘア・ケア、アフター・ケアなど)。と同時に、専門職の行為として医療・看護・介護等の専門職が対象者に行なう行為・援助行為もケアという言葉を使う (例えば、ヘルス・ケア、ナーシング・ケアなど)。

従来、学校教育においては、専門職の行為としてケアという言葉を使ってきた。例えば、養護教諭やスクールカウンセラーによる身体的・精神的なケアや、障害児教育において行なわれてきた医療的ケアである。ここではケアは、教育実践とは時間的にも、空間的にも、そして行為する人も分離しており、学校教育のカリキュラムや授業からケアは切り離されてきた。

このケアという言葉と教育実践とを結びつけるきっかけとなったのは、哲学・倫理学研究においてケアという概念が、人間の普遍的な関係のつくり方であると言われるようになったことである。その先駆者であるミルトン・メイヤロフは、ケアすることを本質的な人間的活動の一つと位置づけた<sup>14)</sup>。そして、一人の人格をケアするとは、最も深い意味で、その人が成長することであり、自己実現することを助けることととらえた。つまり、ケアする人はケアされる人に「専心」し、ケアされる人の自己実現を自分の自己実現とするという関係の成立である。

このように、ケアする人の側からケアを規定したメイヤロフに対し、ネル・ノディングスは、ケアされる人にも着目し、ケアは「ケアする人」と「ケアされる人」の二人の人間存在間のつながり、もしくは出会いであると規定し、このような相互補完的な関係を築いていくことを「ケアリング」と名付けている<sup>15)</sup>。つまり、ケアする人は、相手の置かれている状況に入り込む「専心没頭」と、相手の思いや願いを共感的に受け止める「動機づけの転移」によってケアする。このケアに対してケアされる人が自発的に肯定的な応答をするとき、ケアの関係が成立し、継続し、強化されるという両者の相互補完的な関係が成立する。ノディングスは、このようなケアリングが作り出す関係性の構築と維持こそが、倫理の原則であると主張するのである。

さらにノディングスは、このようなケアの関係は、ケアされた人がケアする人となっていき広がっていく「ケアの連鎖」を生み出すとも指摘する。ここからノディングスは、ケアリングによる道徳教育を提起する。

#### 2. 教育実践におけるケアリング

ノディングスが提起したケアリングによる道徳教育は、特設された時間でケアすることの価値を言葉で教えることによってではなく、あらゆる場面で教師と子どもとの間にケア的な関係を構築することによって行なわれる。そのために教師は、専門職として子どもに対して「専心没頭」し、「動機づけの転移」を行なう。教師は、すべての子どもに注意を払い、関心を持ってかかわることを通して、子どもの置かれている状況や思いや願いを共感的に理解しようとする。このような教師のケア的な働きかけに対して、子どもが肯定的な応答をするときケアは成立する。ケアは受容的・応答的な相互補完的な関係だからで

ある。

このようなケア的な関係を築くために、「対話(dialogue)」、「練習(practice)」、「奨励(confirmation)」という手段があげられている。

「対話」とは「互いに語り合い、傾聴し合い、分かち合い、応答し合う営み」である。教師は信頼を築き、偽りのない開かれた対話を通して、相互に理解し合い、ケア的な関係を築いていく。

「練習」とは、学校で、病院、養護施設、動物の保護施設、公園、植物園などにおいて「ケアする力を身につけるための真の準備活動」として労働することを通して、ケアすることを練習することである。

「奨励」とは、「ケアされるひとに対して、彼の現在の行為の中で顕わになるイメージよりも輝かしい、彼自身の到達可能なイメージを明らかに」することである。つまり、子どものもっている倫理的な理想を認め、賞賛し、激励することである。

このような手段を通して教師は子どもとの間にケア的な関係を築いていく。しかし、この教師のケアリングに対して、子どもからいつまでも肯定的な応答が得られないとき、教師はケアすることに対してバーンアウトしてしまう。とって、教師が子どもに肯定的な応答を強制し続けるとき、今度は子どもがバーンアウトしてしまう<sup>16)</sup>。

このようなバーンアウトは、教師と子どもの1対1の関係に閉じているときに生じやすい。閉じた関係の中で行なわれるケアリングは「共依存」、すなわち、自己の不安や弱さをまぎらわすために他者にのめり込み、他者に必要とされることでしか自分の存在意義を見い出せないという強迫的關係に陥りやすいからである。

そこで、教育実践における教師がバーンアウトすることなく、ケアリングをしていく際には、以下のことが求められる。

- ①ケアを、教師と子どもの1対1の關係に閉じない。
- ②一人でケアをするのではなく、同僚や専門家、他の子どもたちなどと協働して働きかける。
- ③一人の子どもに働きかける時も、その子を仲間から切り離してケアしない。
- ④一人ひとりの子どもの「あるがまま」を見出し、受け入れる。
- ⑤教師のケア的な働きかけに対し、子どもが否定的に応答してくることも許容する。
- ⑥次第に子どもたちが肯定的に応答し、ケアの主体になるよう働きかけ続ける。

ここでいう、子どもの「あるがまま」を受け入れるとは、不安を感じ、不安定になっているその子を単に受け入れるのではなく、「不安を感じながらも自己実現したい」「不安定ながらも、安定を求めている」その子をも受け入れることである。つまり、表面に現われている人格だけではなく、その子の内面にいる「もう一人のその子」をも受け入れることである。教師は、その子の内面に潜んでいるその子の「もう一人の自分」を見出す力と、そこに依拠しながら、その子自身が主体的に教師のケアを受けられるように働きかけるのである。

このように教師や他の子どもにケアされることを通して、子どもたちは共感的な関係の中で自己肯定感をもって自分自身を表現し、発揮することのできる居場所を見つけ、主体的に生きていくことができるのである。

#### IV. 教育実践における「発達支援」「権利保障」「ケアリング」の三位一体的展開

##### 1. 教育実践における「発達支援」「権利保障」「ケアリング」の必要性

以上の考察から、教育実践においては「発達支援」「権利保障」「ケアリング」の三者が求められることとなる。

教育という営みは、まず何よりも、先行世代が築いてきた文化を、後続世代が学び、獲得していくことで、社会で生きていくために必要な身体的・精神的な発達を遂げていくのを支援し、促進する過程である。したがって、教育実践はまず何よりも、発達保障、発達支援、発達促進の役割を果たさなければならない。

このような学習者の発達を保障する教育実践を展開する上では、学習者の権利保障が不可欠である。その際に着目しなければならない権利は、第一に、堀尾の教育権論の中で提起された「学習権」である。そして第二に、小川の教育福祉論で重視された生存権である。教育実践においてこれらの権利が保障されることではじめて、主体的な発達が保障されることとなる。

さらに、教育実践は教育者と学習者の間で展開される過程であるが、両者の間に相互に相手を理解し、信頼し、相手のために働きかけあうケア的な関係が成立することが不可欠である。そのような受容的・応答的な相互関係を築いていく中で、教育者は学習

者の思いや願い、実態をふまえて働きかけ、学習者は教育者の働きかけを信頼して受けとめ、安心して学び、生活することができるようになる。このケア的な関係が成立することで、教育者の発達支援はますます適切で、充実したものになると同時に、学習者はその支援を積極的に受け入れながら、安心して自己を表現し、学び成長していくようになるのである。

## 2. 教育実践における「発達支援」「権利保障」「ケアリング」の三位一体的展開

教育実践において「発達支援」「権利保障」「ケアリング」を展開するためには、まず、教育者はこれら3つの観点から子どもの状況を把握することが求められる。すなわち、第一に子どもの身体的・精神的な発達状況を把握して、どのような発達支援が必要となるのかを構想することである（発達支援の観点）。第二に、学校・学級、あるいは家庭で子どもの学習権・人権が、これまで保障されてきたか、今保障されているのかを把握して、どのような権利保障が必要となるのかを構想することである（権利保障の観点）。第三に、教師の子どもとの間、さらには子どもたち同士の間、受容的・応答的な相互関係が成立しているかどうかを把握して、どのようなケアリングが必要となるのかを構想することである（ケアリングの観点）。このように3つの観点から子どもを把握し、そこから教育実践を組み立てていくことである。

また、働きかけていく過程においても、発達を促進することのみを追求するのではなく、これら3つの観点を意識して働きかけていくことである。すなわち、学校・学級や家庭などで子どもの生存権、学習権が侵害されている状況の改善に取り組みながら（権利保障）、教師との間にも子ども同士の間にも安心して自己肯定感をもって学び生活できる受容的・応答的な相互関係を築きながら（ケアリング）、子どもの主体的な学びや豊かな身体的・精神的な発達を支援する（発達支援）ことである。

教育実践の過程では、これら3つのうちのある観点が強調されたり、ある観点だけに組みこみたりする局面もある。ケア的な関係がすぐには成立しないこともある。しかし、つねに3つの観点を意識し、関連づけて三位一体的に取り組むことが求められるのである。

## V. 教育実践における「発達支援」「権利保障」「ケアリング」の三位一体的展開の実例

### 1. 子どもたちの「生きづらさ」に取り組む生活指導実践と「発達支援」「権利保障」「ケアリング」

今日、家庭で親から愛されず、それゆえに大人を信頼できなかつたり、自己防衛的に他の子に暴力的にかかわったり、引きこもったりする子が増えてきている。こうした子どもたちとの間に基本的な信頼関係、親密で、受容的・応答的な相互関係を築くことが求められている。つまり、教育実践において「ケアリング」を強化することが求められている。

教師は子どもたちの抱える様々な生きづらさ・不安・弱さに気づき、共感的に受け止めながら、彼らとの親密なケア的な関係を築いていく。そのために、カウンセリング・マインドをもって、受容的で共感的な対話を行ない、情緒的な一体感や安心感を形成する。こうして、子どもたちが自己肯定感を高め、安心して自己実現できる居場所をつくり出していく。

しかし、このような1対1の情緒的一体感を伴う親密さの形成は、上述したように「共依存」に陥りがちである。

ここで、「権利保障」という観点で教育実践を構想することが有効となる。すなわち、子どもたちの抱えている生きづらさや不安・弱さは、彼らの生存権や学習権が十全に保障されていないことから生じているのであり、その権利侵害・抑圧を克服・改善するための働きかけが必要なのである<sup>17)</sup>。

教師は子どもたちの生きづらさやこれを背景にして引き起こされる「問題行動」やトラブルを「その子の権利が十全に保障されていないことが原因」ととらえ、それを他の子どもたちと共感的に共有しながら、集団的に彼の権利を保障する取り組みを展開する。

事例として、熊本県の小学校教諭である永井公一朗による小学校4年生の実践記録<sup>18)</sup>を取り上げる。

ユキは1歳の時、実母を亡くし、4～6歳は福祉施設で上級生からいじめられながら過ごした。3年生の三学期、多額の借金を抱えた父親、継母、2歳の弟、1歳の妹ともに神戸から父親の実家のある熊本に転居した。4年生になると、母親は弟を連れて神戸へ出稼ぎに行き、父親はタクシー運転手で夜間は家にいなくなり、一人で妹の世話や家事をしなけれ

ればならなくなつた。このように「辛い幼少期の生育歴や育児放棄状態の生活」を過ごしてきたユキは、「幼い言動や行動からクラスの仲間たちとうまく交われない」で、学級の子どもたちから排除されがちであった。特に男子は、「おまえ、きもかったい」と言って暴力をふるったり、「ユキの顔見たくない」と机を付けようとしなかったりした。

9月、休み時間にユキが特技である絵（イラスト）を描いていたとき、男子数人が室内でミニ鬼ごっこをして騒いでいた。それに対してユキは何度も「やめて」と抗議した。そのユキをヒロシが突き飛ばした。ユキは大声で激しく泣いた。永井は男子に事情を聞いた。すると男子は自分たちがまずかったことは認めた。そこで永井は「ユキが、こぎちゃん赤ちゃんみたいに泣くのはじめて見た。みんなどう？」とクラス全員に問いかけた。「いつもはここまで声ださん」「なんか、悩みがあつとじゃ、家でいじめられとるとか」と反応がある。そこで永井は「ユキのこと、知っている人、話して下さい」と投げかけた。すると、子どもたちから「ユキちゃん、家ではお母さんをしている」など、ユキが一人で妹の世話をしていることが出された。永井は、家事のこと、妹の世話で宿題ができないこと、妹が泣いて夜も眠れないことなどを付け加えた。子どもたちからは「私も家のことで悩んどるけん、気持ちわかる」「私も帰ってから妹の世話しとるけど、帰りが遅いときとかもうキレそう」と、ユキの置かれている状況を当事者として受け止めながら、ユキの生活現実や生きづらさに共感していった。その上で、永井はユキに対し差別的にかかわってきた男子の中心人物リョウタに対し、「おい、リョウタ、ユキはこんなにがんばってついても『キモカ』とか!」と迫った。さらに、ユキがうるさいとよく言っている2人の女子にも「ユキはよくけんかするしうるさかかもしれん。でも、お前たちはそれでもゆるさんとか?」と厳しく迫った。

これを契機に、ユキとクラスの子どもたちの関係は改善されていった。

この実践は、転校してきたユキについて、永井がその生育史も含めて把握しようとするところから始まっている。永井は、本人や保護者と対話する機会をつくりながら、や幼い頃から安心して子ども時代を過ごすことのできる権利を保障されず、親・大人からのケアリングを十分受けられず、そのためにコ

ミュニケーションや人間関係をつくる力を高めていくことのできなかったユキを理解していった。このようなユキの理解があつたからこそ、ユキが男子に暴力を受けたとき、その出来事を取り上げて、ユキと暴力をふるった男子、そしてクラスの全員に三位一体的に働きかけていくことができた。

永井実践は、単に暴力をふるった男子に「ごめんなさい」と言わせることで、暴力をやめさせ、ユキを慰めようとしたものではない。まず、ユキを突き飛ばしたという暴力そのものがユキの権利を侵害するものであることだけでなく、日常的に彼女を排除していることが彼女の権利を侵害していることに気付かせていく。その際、クラスの仲間とうまく交われないというユキの生きづらさは、生存権を脅かされて生活してきたからであることに気付かせる。そして、ユキと同じような状況は自分にもあることに気付かせることで、「ユキはかわいそう」と哀れみの目でユキを見るのではなく、ユキの抱えている問題を自分の問題としても受けとめて、その問題の解決にいっしょに取り組む必要があることに気付かせている。こうして、ユキが学級で置かれている差別的な権利侵害状況を、子ども集団の力で改善していったのである（権利保障）。

この過程では、権利を抑圧されているユキの悲しみやつらさを他の子どもたちが共感的に理解し、それらを軽減するために彼女にかかわろうとしていく過程でもある。つまり、受容的・応答的な相互関係がユキと他の子どもたちとの間に成立していった過程である（ケアリング）。この過程を通してユキは安心して自己表現でき、教師や他の子どもたちに対する信頼感を築いていくことができたのである。

さらにこの過程でユキは、このクラスで仲間とともに学び成長するために必要な権利と人間関係を獲得することができた。永井は、ユキがこのクラスで発達していくためにこそ、ここで権利をまもり、他の子どもたちとの関係を再構築しようと取り組んだのである。また、他の子どもたちも、ユキの理解を深め、権利侵害に立ち向かうことの重要性を学び、人間認識を深め、ケアリングを練習することができた（発達支援）。

こうした三位一体の生活指導実践は、権利侵害に苦しむ子どもをまもり、救い、その子だけではなく、他の子どもたちも含めて豊かな人間的発達を実現することができるのである。

## 2. すべての子どもの学習権を保障する授業指導と「発達支援」「権利保障」「ケアリング」

授業において、その流れについていけない子、わからないまま放置されている子など、学習権が十分に保障されていない子どもたちがいる。一人の教師が40人近くの子どもたちを同時に指導しなければならないという物理的な困難もあるが、授業において知識・技能に関わる「発達支援」の機能ばかりが重視され、「権利保障」や「ケアリング」という機能が軽視されていることもこうした状況を生み出すこととなっている。

授業において「発達支援」「権利保障」「ケアリング」が三位一体的に展開された実践として、東京の小学校教諭である原田真知子による小学校3年生の実践記録<sup>19)</sup>を取り上げる。

達也は、両親と中1の兄と商店街の中にあるアパートに住んでいる。彼は教室を抜け出し、ふらふらと歩き回り、次つぎにいたずらをする。見かけた人が注意をすると、相手かまわず「関係ねえ!」「うるせえ!」などと悪態をつき、あつという間にその場から逃げ去る子だった。授業中席に着いていることができず、授業準備ができず、授業が始まると席でもそもそと動きだし、ついには歩き出す。他の子どもたちとも会話が成立せず、友だちもいなかった。また、これまでの1年生の担任は手のかかる達也にかなり威圧的な指導を、2年の担任はほとんど「無視」のような状態だったようである。

そこで、原田は達也がこうした行動をとる訳は何か、その背景に何があるか、どのような思いや願いを持っているのかを、他の子どもたちとともに見つけていこうと実践を展開していった。

まず、会話の成立しない達也に、あきらめずに声をかけ続け、「先生に伝えたいこと」と題した「ミニ作文」の取り組みに達也を引き込んでいく。算数の授業では、文章問題づくりをしたときに「うんこが1個ありました」と大声で発表したとき、「うんことかさー、もうそういうのやめてほしいよ」「みんなが嫌がるのわかって言っただけじゃないかな」と言われているとき、「そうかなあ、達也はそんな子じゃないと思うけど。ホントはどう思っていったの?」と尋ね、「みんな笑うと思った」という声を引き出す。こうして、達也が「うんこ」とか言うのは「みんなを楽しませたい」「みんなといっしょに笑いたい」という思いをもっているからであること

をみんなで理解させていく。

授業において原田は、達也にただ「授業中教室を出て行ってはいけない」と言うだけではなく、達也の学習要求を引き出し、達也が加わることで深まる授業となるように実践を構想する。

国語の授業では動作化や劇化を多く取り入れ、達也だけではなく「座ってられない」子どもたちが堂々と動き回れるようにする。人前で表現することを恥ずかしいと思わない達也は、いつも率先して動き、セリフを言う。その達也に引っ張られて、恥ずかしがって自己表現が苦手な子も楽しく学ぶようになった。

算数では、繰り上がりやくり下がり、九九もおぼつかないで個別指導を行なったが、机に座らせ、計算に取り組ませるのは大変だった。そこで、3、4人でつくる学習班で、遊び仲間の一彰といっしょに学習できるようにしたところ、俄然はりきって課題に取り組むようになった。そして、上手に指を使いながらくり上がりくり下がりができるようになっていく中で、授業中に教室を抜け出すことがなくなっていった。

この実践でも、原田は達也の行動の裏側にある思いや願いを把握することから始める。教師によっても、子どもたちによっても無視され、傷つけられてきたこと、そして学び、発達することも十分支援されてこなかったことを、本人やまわりの子どもたちとの対話を通して把握していった。

授業においては、学習権行使の主体となっていない達也に対し、原田はみんなといっしょにできないからといって排除するのではなく、彼の「ありのまま」を受け入れるところから始める(ケアリング)。じっとしてはいられないけれど仲間の前でパフォーマンスしたい!という彼のありのままである。

そこで、こうした彼のありのままにふさわしい学習の仕方を授業に取り入れることで、これまで授業に参加し学ぶことが十分に保障されてこなかった彼の学習権を保障する。同時にそのことが、上手に自己表現できなかった他の子どもたちや、同じようにつまづいている他の子どもたちの学習権も保障していった(権利保障)。

また、算数の指導を行なう際に安心できる仲間とともに学ぶことができる班での学習を行なうことで、ケア的な関係の中で課題に取り組むことができるようになった。これを通して、いっしょに学ぶ仲間と



の関係の深まり（ケアリング）とともに、これを通してくり上がりくり下がり計算ができるようになり、授業に参加できるようになっていった（発達支援）。

授業においても、子どもたちの抱える生きづらさに目を向け、子どもたちが学べない訳、つまずきの理由を把握し、彼らのありのままの現実から出発する働きかけが必要である。安心して間違えることができ、みんながもっている自分なりの考えが尊重される時、子どもたちは意欲的に学び、学力を高めていくことができるのである。

### おわりに一まとめに代えて

本研究を通じて「発達支援」「権利保障」「ケアリング」が教育実践において三位一体的に発揮されることの重要性・必要性が明らかになった。その際、教育実践においてこれらの三位一体的展開を進めるには、次の点が重要であることが明らかとなった。

第一に、対象となる子どもの多面的な把握が前提となることである。とりわけ、学校や家庭で権利が侵害され、大人とも子どもともケア的な関係が生み出されず、育ちそびれ、学びそびれてしまっている事実を本人や保護者、他の子どもたちとの対話を通じて収集し、それにもとづいてその子を多面的に理解することが求められる。

第二に、発達を支援するためにも発達支援を急ぐことなく、対象となる子どもの権利保障やケアリングを重視することである。主体的に学び成長していくためには、それを妨げている権利侵害や孤立感、自己肯定感の低さなどを取り除く働きかけが不可欠だからである。発達に向けて一歩踏み出すためには、踏み出す権利が保障され、踏み出すことに共感し、ともに踏み出してくれる他者が必要だからである。

第三に、三位一体的な教育実践は、対象となる特定の一人を対象に展開されるものではなく、その子が学び生活している集団の中で展開され、そこに内在化している関係性を転換していく過程となることである。その際、一人のこの抱える生きづらさをその子だけの個人的な問題ととらえるのではなく、その権の権利がまもられていないという社会的な問題なのであり、その改善のために全員が共通に取り組まなければならないという認識をその集団に形成していくことが求められるのである。

### <注及び文献>

1) この調査の結果は、以下のサイトで閲覧することができる。

[http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou\\_kihon/hon/index.html](http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon/hon/index.html)

2) 勝田守一『教育学』青木書店、1958年、29頁。

3) 堀尾輝久「教育の本質と学校の任務」『講座日本の教育1 教育とはなにか』新日本出版社、1976年、82～83頁。

4) 勝田守一、前掲書、29頁。

5) 堀尾輝久、前掲書、77頁。

6) 例えば、吉本均（岩垣攝・豊田ひさき編・解説）『学級の教育力を生かす吉本均著作選集1 授業と学習集団』明治図書、2006年など参照。

7) 堀尾輝久、『教育入門』岩波書店、1989年、164～184頁参照。

8) 小川利夫「教育福祉の権利—児童福祉法 研究の視点」『季刊教育法』第9号、1973年、38～48頁参照。

9) 高橋正教「教育福祉論をめぐる問題状況と課題」『中京女子大学紀要』第24号、1990年、99～107頁参照。

10) 吉田宏岳「人間福祉—その原点をさぐるために(1)」『同朋大学論叢』第39号、1978年、41～62頁参照。

11) 住谷馨「人間福祉の思想—これからの福祉に向けて」住谷・田中・山辺編『人間福祉の思想と実践』ミネルヴァ書房、2003年、10～27頁参照。

12) 竹内常一『子どもの自分くずし、その後—深層の物語』を読みひらく』太郎次郎社、1998年、204～219頁参照。

13) 鈴木庸裕「生活指導と福祉教育における実践的課題」『福島大学教育学部論集』第61号、1996年、29～47頁参照。

14) ミルトン・メイヤロフ（田村真・向野暈之訳）『ケアの本質—生きることの意味—』ゆみる出版、1987年参照（英語版の初版は1971年）。

15) ネル・ノディングズ（立山善康他訳）『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から』晃洋書房、1997年参照（英語版の初版は1984年）。なお、ノディングズの引用はすべて本書より。

16) ケアリングとバーンアウトの関係については、看護師や介護・福祉にかかわる労働現場の問題として論じられてきている。例えば、武井麻子「感情労働としてのケア」川本隆史編『ケアの社会倫

- 理学』有斐閣、2005年、159～180頁など。
- 17) 親密な関係に潜む「共依存」的な関係を克服するために、親密さを脱構築しなければならないことについては、住野好久「対話における『親密さ』と『公共性』－第47回全国大会の成果をふまえて－」『生活指導』625号、明治図書、2006年、42～49頁を参照されたい。
- 18) 永井公一朗「ユキの一年間の歩み」全国生活指導研究協議会編『全生研第47回全国大会紀要』2005年（未公刊）、93～96頁の一部を要約した。
- 19) 原田真知子「三年一組、元気組！－出会いと学び合いの教室」子安潤他編『学級崩壊 第3巻 小学校中学年』フォーラム・A、2000年、11～42頁の一部を要約した。

---

Title: A Study on the Trinity of Supporting-Development, Protecting-Rights and Careing in the Educational Practice

SUMINO Yoshihisa (Graduate School of Education, Okayama University)

NAKAYAMA Yoshikazu (Researcher, Chugoku Gakuen University)

Keywords: Educational Practice, Supporting-Development, Protecting-Rights, Careing, Theory of Education and Welfare

---