

# 「人とのかかわり」を大切にしたい授業づくり

## ー ケアリングの視点からー

学習開発コース (13220902) 太田 馨

授業で学習をしていくとき、人とかかわりながら学んでいくことで、新たな考えに触れ、学びを深めることになる。そして、子どもは人とのかかわりをも豊かにしていくのである。そうした子どもどうしのかかわりを「ケアリング」の概念に着目してとらえなおしていく。子どもどうしや子どもと教師のやり取りを分析していくと、どのようなやり取りを通してケアが行われているのかが具体的にわかってきた。

[キーワード] かかわり, ケアリング, グループ活動

### 1 問題の所在と方法

#### (1) 問題の所在と背景

近年、学校現場では、「問題行動」が多発している。その原因として、子どもの「社会性や対人関係能力が十分身につけていない」という点が原因の1つとして指摘されている(国立教育政策研究所2005)。この課題を改善する視点の1つとして、学級経営が重要視され、見直されてきている。特に、学級活動の時間にソーシャルスキルトレーニングや、グループエンカウンターなどを行うことで、子どもどうしの人間関係を円滑にし、学級経営をしていくような事例も多数みられる。

また、自由時間を増やし、子どもには「子どもの世界の生活」を経験させ、そこから人間関係を作っていく、ということも示されている(斎藤 1997)

上記のようなプロセスを踏まえたうえでの学級経営および授業づくりも、大切になってくるであろう。しかし、学級活動の時間は週に1時間程度しかなく、その他の特別活動の時間などを含めても、学校生活のほんの一部を占めるに過ぎない。学級活動や特別活動、「自由時間」の中だけで子どもが人とのかかわりをよくすることができるかと言えば、そうではないだろう。そこで、学校生活の大部分を占める教科の授業において、かかわりを育てていくことが重要になってくる。授業改善を行い、子どもどうしのかかわりを大切にしたい取り組みを行っている学校も増えている。後ほど紹介するが、神奈川県茅ヶ崎市立浜之郷小学校は、1つの実践校として挙げられる。

学校の授業は子どもが知識や技能を習得し、また、思考・判断・表現をしながら学ぶ場である。

そして、それは自分1人で学ぶのではなく、他者と話したり、共に活動したりするなどして得られる部分が多い。そして、その過程で子どもは人とのかかわりをも学んでいく。

N・ノディンクスは、「子どもは、学びたいと思った人からしか学ばない」と述べ、子どもの人間関係の良さと学力の向上は密接につながっていることを述べている。授業の中で、人間関係を良くしていくこと、すなわち、人とのかかわりを大切にしながら、教科の学習を進めていくことは理想とされているのである。

#### (2) 研究の目的

子どもどうしが「人とのかかわり」を大切にしながら学んでいくことができる授業を作っていく。そのために、本研究では、授業における子どもどうしのかかわりを「ケアリング」の視点から分析し、子どもどうしのやりとりの中のどのような場面で「ケアリング」が生まれているのか、また、「ケアリング」の関係が生まれた要因として、どういったものがあるのかを見ていく。その際、子どもどうしのかかわり方や教師のかかわり方などに着目して分析していきたい。

#### (3) 研究の方法

##### ① 先行研究の検討

②①をもとに教育実習で自らが行った授業の分析

### 2 先行研究の検討

#### (1) ケアリングについて

子どもどうしがよりよくかかわっていくために、「ケアリングの関係」を築くという考えがある。このケアリングについては、主に以下の3つの考

え方がある。

### ①メイヤロフのケアリング論

メイヤロフは、この「ケアリング」を、「ケアする者」が「ケアされる者」の「成長及び自己を実現することを援助する」と捉えている。「ケアする者」と「ケアされる者」との間には、前述のような関係が出来上がっている。たとえば、両親-子ども、教師-生徒のように「他者の成長を援助する」という面で、「共通のパターン」があると考えている。メイヤロフは、この考えのもと、「人間関係性」を重視したケアリングを主張している。

### ②ハルトのケアリング論

ハルトは、メイヤロフのような「人間関係性」ではなく、「役割関係性」に注目した。教師-生徒関係において、生徒には「教育的サービスが引き渡されるべき要求や期待をもつ」役割があり、教師には「子どもの学習活動について」「子どもの要求を満たしたり、期待が成就するようにする」役割がある、としている。あくまでも、生徒が学習したいとしている要求に対し、教師はその要求を満たす、という関係をケアリングとしている。

### ③ノディングスのケアリング論

ノディングスは、メイヤロフとともに、ハルトの「役割関係性」に基づくケアリングを否定し、「人間関係性」に基づいて行われるケアリングを提唱している。

ノディングスのケアリングの構成要素は、「ケアする人」「ケアされる人」「ケアリングの関係」である。「ケアする人」が、「ケアされる人」に対して、相手が欲しているケアを受容し、「自分は、他者のために何ができるか」ということを考え始める。これを「専心」および「動機づけの転移」としている。「ケアされる人」は、「ケアする人」の行動や言動によるケアを受け入れること、即ち、「受容・承認」し、そのケアに「応答」しようとするのが大切である、としているのである。

また、ある特定の人が「ケアする人」となり、「ケアされる人」となるのではなく、あくまでも「相互性」である、としている。ノディングスは、ギリガンの主張も借りながら、ケアリングは、「個人の能力」ではなく、「関係の倫理」としてとらえ、「ケアする人」と「ケアされる人」との「ケアリングの関係」を重要視している。

こうした倫理を、ノディングスは「ケアリングの倫理」としており、「模範」「対話」「実践」「確

証」の4つの要素から成り立つものとしている。

ケアリングは、ケアリングができる人(教師)から子どもたちに対して「模範」が示されねばならず、その「模範」から、子どもはケアすること、ケアされることを学ぶ。その「ケアリングの関係」を築くために重要なことの1つは「対話」である。「対話」とは、単におしゃべりすることではなく、話をする中で、共感や相互理解を探究するものである。それを学校の中で「実践」することができる授業ないしはプログラムを組み、子どもお互いにケアしあうことの体験をさせる。そして、「ケアリングの関係」の中で、「確証」を得ること、つまり、他者を十分に知り、その人がどのような人になろうとしているのか、を見極めることが大切となる。そして、それを見極めることで、その人に対する適切な「ケア」を提示できるのである。

これまで、3つのケアリング論を見てきたが、重要なのは、関係性の在り方そのものである。その関係性とは、他者のことや、他者の考えを理解しあい、その上で自らの考えと結び付け、よりよいものを生み出していく、という関係性である。そうした点から、ケアリングを「関係の倫理」として捉え、「ケアリングの関係」を重視するノディングスの論に着目し、子どものかかわりを見ていきたい。

### (2) かかわりを大切にした授業実践について

学校として、人とのかかわりを大切にして教育を展開している学校がある。神奈川県、茅ヶ崎市立浜之郷小学校である。この学校の校長であった大瀬氏は、「どの教室においても自分が学んだことの確信をもち安心して学びに参加できる子どもがいて、どの教師も誇りを持ち自分自身を自分らしく伸ばせる学校」を目指している。その上で、学校でのケアリングが重要であるとしている。教師が「日々配慮をして」子どもが抱えている問題をケアしていくことはもちろん、「子ども同士の支え合い」を日常の学校生活の中で生むことが教師に求められているというのである。

Y教諭の国語科の授業では、自分の思い通りにならないと攻撃的になるY児が、教師のかかわりにより、詩の世界に浸っていくようになる。Y教諭はY児の意見を聞く(「受容」する)ことで、ケアの「模範」を示した。ケアを体験したY児は、他の子どもの意見にも耳を傾けるようになり、学

びに参加するようになった。

II 教諭の社会科の授業では、グループで1つの「テープ(番組)」を作るという学習を行った。ここでは、日頃声が出ないS児のつぶやきが、グループの中で「意思のある言葉」として受け入れられ、活動が展開していく。S児とその他の児童との「対話」により学習が進められ、H教諭はその様子から「今は見守るときである」と判断し、あえて子どもに任せている。

これらの事例には、子どもに「模範」を示したり、子どもどうしの「対話」を大切にし、あえてかかわらなかつたりという教師の支援が見られる。こういう支援の積み重ねにより、大瀬校長が目指す子どもどうしの支え合いは生まれている。

### 3 実践と結果(明らかになったこと)

#### (1) 対象児童と学級の概要

本研究の実践は、教職専門実習IIでお世話になった、山形市立N小学校で行った。対象児童は、小学校3年生30名(男子16名、女子14名)である。

この学級に入って、授業や他の時間で子どもと接していると、このクラスの「雰囲気良さ」を感じることができた。この「雰囲気良さ」には、子どもどうしのケアが関係しているのではないかと感じ、その視点で授業での子どもどうしのかかわりの様子を観察した。

#### (2) 授業の概要

今回の実習では、「工場ではたらく人々」を単元とした社会科の授業を9時間行った。

この単元で意識した点は、グループでの活動を取り入れ、子どもが他者の意見を聞き、自分の意見を出しながら、学習を進めていくことである。

本実践は、子どもどうしのかかわりがあったと考えられる場面を取り上げる。単元のまとめとして「班で1枚の新聞をつくる」という授業である。なお、子どもは、前々単元で個人新聞を作って学習のまとめを行っており、新聞を書く、ということはある程度できるようになっている。

#### (3) グループでのやり取り

以下は、グループごとの「編集会議」で各自の担当記事を決めた後、記事を書く場面である。

この班を構成する児童は、日ごろからよく発言をし、学習内容もよく理解しているK児(男子)、自分の考えは出すが、学習内容が理解できていないところも多いN児(女子)、普段からあまり話を

せず、学習が苦手なS児(男子)である。

N児：(自らの担当記事を熱心書いている)  
K児：(書きだし方がわからないため、悶々としながら用紙と向き合う)う〜ん。  
S児：(書くことは決まっているがところどころ集中が切れつつある。グループの雰囲気も助け、とりあえず書き始めた)  
K児：(一人で悩むことをあきらめ、N児の記事をのぞき込みながら)うーん、あのさあ、N児、書き方がわからないんだけど、どうしたらいいかなあ？  
N児：(記事を書く手を止め)えっとね、私はね、まず最初にね、「〜にひみつがあると思ました。」みたいなことを書いたから…。たぶん、そしたら、書けるんじゃないのかな？  
K児：ああ、なるほどお。(N児のアドバイスをもとに、ゆっくりと書き始める)  
K児：(とりあえず、書き上げて)できた。こんな感じで大丈夫かなあ？  
(少し不安そうにN児に話しかける)  
N児：(K児の記事に目を通し)これできっと大丈夫だよ！  
K児：ほんとに？ああ、よかった！この後のところは、大丈夫だな。ありがとう！  
(続きを書き始める)  
S児：(2人のやりとりが視界に入りつつも、特にそのやり取りに入らず、ただ、自分の記事を書いている)  
-K児が記事を書き上げる-  
K児：先生！あのね、最初のところの書き方がわからなかったんだけど、N児から教えてもらって書けたんだよ！  
T：おお！すごい！一緒に書けたんだね！

K児は初め、自分一人で書き出そうとするが、悩んだ挙句、自分のわからないところをN児に聞いている。それに対してN児は、K児のわからないところを受け入れ、N児なりにK児に「こういう書き方が良いのではないか」と、自分なりの考えを提示している。

N児は、K児に聞かれるまでは、自分の書き方に自信を持っていたが、聞かれた途端に、「たぶん…」などと、少し不安になっている様子が伺える。実は、完全に自信があったわけではないということに気付くのである。しかし、K児が自分の考えを

喜んで受け入れてくれたことで、次第に自らの書き方の良さに気付いていく。

S 児は、この場面では 2 人とはかかわっておらず、1 人で記事を書いていた。

#### 4 考察

実践の中で紹介した N 児は、書き方がわからないという K 児の悩みに寄り添い、受け止めて(「専心」して)いる。そして、K 児にとってわかりやすい書き方を提示している。それを、K 児は受け入れ(「受容・承認」し)、それを参考に書いている。N 児のケアに「応答」したのである。ここで、K 児は書き出し方を学んだと考えられる。一方、N 児は、K 児に書き方を聞かれ、自分の書き方に疑問をもち始めていた。しかし、K 児が N 児の書き方を受け入れたことで、それが K 児の N 児への「専心」となり、それを N 児が「受容」することで、N 児は自らの書き方の良さを確認した。そういった意味で、N 児にとっての「学び」となったと考えられる。

「ケアリングの関係」は相互的なものである、と述べたが、まさにそういった相互性が見て取れたように思う。この関係は子どもどうしの間では日常的に行われているのかもしれないが、教師は案外見過しているのではないかと感じた。今後、子どもどうしのやりとりを見るとき、その点を意識していく必要があるだろう。

一方で、他者とかかわっていない S 児の存在もある。このグループのメンバーは 3 人であったということもあり、2 人がかかわっている中で、S 児が入りにくさを感じてしまったのではないだろうか。この場面のように、2 人のかかわりを生み出しはいるものの、1 人が取り残されているようなこともある。こうしたとき、グループの構成(4 人以上の班にする)などの手立てが必要だと考えた。

また、S 児がケアしあおうとしていないことについても考えていく必要がある。S 児は、自分なりに頑張って記事を書いてはいたが、少し悩んでいるようでもあった。その悩みを、一人で抱え込むのではなく、他者に対してケアを求めていく姿勢を育んでいくことも大事になる。

この学級には「とても良い雰囲気」があったと述べたが、普段から子どもどうしが互いにケアをしあい、「確証」を得つつあったのではないかと

アをしあおうとするやり取りが、教室にちりばめられているように感じた。

#### 5 今後の課題

子どものやり取りをよく見ると、何気ないかわりの中に「ケアリングの関係」があり、その具体的な形が見て取れた。

しかし、普段の授業では、そのようなやり取りを見過しがちになる。授業を「流す」ことに意識が行き、子どもどうしのかかわりを見ることができなくなるためである。前期に行った教職専門実習Ⅰのときよりは、後期に行った教職専門実習Ⅱのほうが、子どものかかわりを見ることができたと感じてはいるが、まだまだ見過していることが多い。今後、子どものかかわりの様子をつぶさに見ていくことが、課題として挙げられる。

教師は、本研究で見られたようなやり取りを教室で多く生んでいくために、子どもが他者とかかわりやすい環境を設定していく必要がある。学習形態などといった視点から、子どもがかかわりやすい場づくりを意識していく必要があるだろう。

また、子どもとのかかわり方についても、改善していく必要がある。実習で子どもとかかわるとき、ケアリングの「模範」を示せていただろうか。子どもの疑問や悩みに「専心」できていただろうか。どちらも、まだまだできていない。教師としての子どものかかわり方を、今後追求していきたい。

#### 引用・参考文献

- 国立教育政策研究所『「学級運営等の在り方についての調査研究」報告書』、国立教育政策研究所生徒指導研究センター、2005
- 中野啓明『メイヤロフとノディングスの分岐点』、新潟青陵女子短期大学研究報告、1999
- 中野啓明『教育的ケアリングの研究』、樹村房、2002
- N・ノディングス『学校におけるケアの挑戦-もう一つの教育を求めて-』、ゆみる出版、2007
- 大瀬敏明『学校を変える-浜之郷小学校の5年間-』、小学館、2003
- 斎藤勉『「いじめ問題」から授業・学校改革を考える』、明治図書、1997