

対象との関わりの中で感じる「心地よさ」がもたらす学び

—ネル・ノディングスのケアリング理論を手がかりに—

植松 俊太郎 教職基盤形成コース 教育課題探究プログラム

キーワード：心地よさ、ケアリング、安心感と充足感、専心没頭

1. 問題の所在と研究の目的

現代の社会で求められる多種多様な知識や能力を身に付けさせる教育が強調される傾向のなか、子どもの感覚や感情を視点に置いた教育に対する現状としては、知識偏重型の授業からの脱却に苦心する学校現場も少なくない。橋迫・池水（2003）は、「我が国の学校教育をめぐる重要な問題」として、学校での同調圧力が「子どもの内面や感情」のレベルにおいて「抑圧的に作用する」ことを挙げている（p. 73）。知識・技能の習得が過度に強調されることで、子どもの感覚が置き去りにされがちなことへの警鐘と受け取れる。本来学校では、子ども自身の感覚や考えを押さえつけるのではなく、むしろ生き生きと働かせるためにすべての教育活動が展開されるべきではないだろうか。教育における子どもの内面や感情について、アメリカの教育哲学者ネル・ノディングスは、「子どもは幸せである場合に、もっともよく学ぶということに気づきました」（ノディングス、2008, p. 4）と述べ、子どもの感覚、特に「幸せ」という視点の重要性に着目する。その際、子どもの幸せへ「密接に関係」している感覚として、快適さ（comfort）を挙げる（pp. 133-134）。筆者はこれを日常語としてなじみのよい「心地よさ」としてとらえ、本研究における鍵概念とした。そして、子ども自身の感覚や考えを生き生きと働かせながら学ぶことができる授業を実現していくために、子どもが感じる「心地よさ」に着目し、教師の働きかけとの関連から学びの様相を探っていきたく考えた。

そこで本研究は、子どもが感じる「心地よさ」に必要な観点を明らかにし、それらを踏まえた授業を構想・実践することを通して、子どもの姿から「心地よさ」がもたらす学びとは何かについて考察することを目的とする。

2. 研究の方法及び研究の視点

ネル・ノディングスらの文献から、学びにおける「心地よさ」を吟味するために必要な観点を抽出し、それらを踏まえた授業を構想・実践する。単元を通じた実践記録から対象児（H児）の問いの生成過程や思考の変容、仲間との相互の関わりを視点に考察する。

3. 心地よさに必要な観点および実践

3.1 「心地よさ」に必要な観点

ノディングスは、「幸せ」を形作る要素として「安心感」と「充足感」を挙げる（ノディングス, 2008, p. 151）。この二つの要素は幸せに密接に関わっている「心地よさ」を検討する観点としても当てはまると考えた。それでは、授業において子どもが感じる「安心感」と「充足感」とはどのようなものと考えられるのか。ノディングスが「幸せ」を論じるうえで軸としているケアリング理論を手がかりにして、次のように考えた。

ノディングスはケアリングの特質を論じるなかで、「専心没頭」という関わりに着目している。「専心没頭」とは、「自分自身の中に他のひとを受け容れ、そのひとと共に見たり感じたりする」（ノディングス, 1997, p. 46）こととされる。様々な立場や視点を受け容れつつ対象に関わる「専心没頭」は、授業において他者の考えや様々な事実に触れ、自分の考えがより確かなものとなる「充足感」に通じると考えられる。

ノディングスの「専心没頭」は、ミルトン・メイヤロフが提唱する「専心」に大きく影響を受けている（橋迫・池水, 2003, pp. 75-77）。「専心」とは、特定の対象に自己を集中させていくこととされる。メイヤロフは「専心が失われれば、ケアすることは失われてしまう」（メイヤロフ, 1987, p. 24）と述べ、専心をケアにとって必要不可欠な要素として考える。この「専心」の保障が、授業において子どもが自分自身の感覚で対象に思う存分関わることができる「安心感」に通じると考えられる。

以上の意味において、「心地よさ」を考えるうえで必要な観点として、「安心感」と「充足感」の2点を据えることとした。

3.2 実践（5 学年社会科「孺恋村のキャベツ作りを通して考える高い土地の暮らし」）

(1) 「安心感」の表れ～対象に働きかけながら「専心」していくH児の姿から～

第1時、孺恋村が夏～秋にかけて出荷するキャベツの量をもとに、地形図や人口、農家の数などを提示した。H児は、キャベツの出荷量をキャベツ農家の数や日本の人口で割り、「キャベツ農家一人につき約 1872 個も作っている」「日本人全員に 2 個配れる」という事実気づいていく。また、キャベツ 1 玉 300 円という事実から孺恋村が出荷するキャベツ全体の収益を考える姿があった。H児にとってキャベツの出荷量は、農家の数や日本の人口、キャベツ 1 玉の値段などの社会的事象と合わせて計算していくことで、より具体性のある数字になっていった。つまり表面的な情報であった「キャベツの出荷量」は、H児にとっての驚きや問いを含みこんだ、考えざるを得ないものとなったと考える。このように、教師が提示した情報に対してそれと関わる社会的事象を踏まえ働きかけることで、H児は対象の意味合いをとらえ直していった。この過程そのものが「専心」する姿ではないか。ノートに計算をし、キャベツの出荷量をとらえ直すH児の姿は、自分自身の感覚や考えと向き合うことが保障されている「安心感」の表れであると考えられる。

(2) 「充足感」の表れ～様々な立場や視点から対象に「専心没頭」するH児の姿から～

第2時、孺恋村でキャベツが大量に作られるわけについて考えた。T児は孺恋村の人々が協力して作物の育ちにくい土地を改良した事実に触れ、人々の団結力への驚きをH児に共有していた。そこからH児は、「なぜわざわざ作物の育ちにくい土地だったのに協力し

て改良したのか」という問いを持つ。この問いをもとに第 3 時では、孀恋村が約 90 年前日本一貧しい村とまで言われていた事実から、現在の孀恋村に至るまでにどのような変化があったのか考えた。H 児は、「自分ならわざわざ作物は育てずに他のもので栄える」と語りつつ、どうにかして土を改良するお金を集めようとアイデアを出していた。T 児の気づきをもとに孀恋村の土地について考え、90 年前の孀恋村の人々に思いを寄せ、その人たちの視点からキャベツ作りを考えたことで、自分だけでは気づかない視点や事実を受け容れ、キャベツ作りをとらえ直していったのではないか。このように仲間や孀恋村の人々の視点から対象に迫ることを「専心没頭」の姿と考える。さらに、自分だけでは気づかなかった様々な事実や仲間の考えに触れることで、自分の考えがさらに豊かにより確かなものとなる「充足感」の表れであると考えられる。

(3) 「安心感」と「充足感」を支える教師の働きかけ

「専心」や「専心没頭」が見られた H 児の背景には、「キャベツの出荷量」や「作物の育ちにくい土地」という、H 児にとって考えたい対象があった。「キャベツの出荷量」については、その多さに教師自身も衝撃を受け、これだけ大量のキャベツを生産できる背景について考えたいとなっていた。同時に、高冷地野菜である孀恋村のキャベツに迫ることは、高い土地の暮らしについての具体的な人やもの、情報に出会えるのではないかと考えた。「作物の育ちにくい土地」については、H 児の「なぜわざわざ改良するのか」という問いから、孀恋村が約 90 年前には日本一貧しい村とまで言われていた事実を知り、90 年前からの変化について教師自身も考えたいとなっていた。同時に、キャベツ作りの歴史に目を向ける中で、高い土地に暮らす人々の工夫に迫ることができると考えた。このように、教師がどのように教材を決め出していくかが重要であり、教師の驚きや問いに加え、そのものの価値（1 つのキャベツに潜む社会「ひと・もの・こと」に出会う可能性）を含め教材として提示していくことで、子どもにとっての学習の対象になっていくと考える。また、対象に関わる事実（キャベツ農家の数や人口など）は、子どもが対象に働きかける材料となるため、子どもの関心に基つきながら、対象への関わりを深めていくものとして教師が積極的に提示していくことが必要だと考える。こうした「対象の決め出し」や「対象に関わる事実の提示」という、教材に対する教師の「専心」が、子どもの「安心感」と「充足感」を支えるのではないか。

(4) 子どもの「専心」をとらえる教師

H 児は、貧しい孀恋村を救うためにお金が必要だと考えていた。それをもとに第 4 時では、孀恋村から都市部への道を作ることでキャベツを売りに出すことができた事実を提示した。しかし H 児は「土はどうなったの。」と、教師が提示した事実と自分の考えたいこととの違いを教師に伝えた。その H 児の意外な視点に戸惑ったが、それは同時に、お金が必要だと考えていた背景にあった「土をどのように改良したのか知りたい」という H 児の考えに気づかされた。すなわち、子どもが自分の問いを発見し、教師にとっても、子どもが何を問いにしているのかということがわかり得る機会になった。教師が決め出し子ども

に提示する教材やそれに関わる事実は、子どもと共に対象を見ようとする教師の「専心没頭」によって、柔軟に選定・更新されていくものであることが示唆された。

4. 総合考察

学びにおける「心地よさ」には、対象への専心が保障されている「安心感」と、他者や様々な事実を受け容れつつ対象を見る専心没頭を通して、自分の考えをより確かなものにしていく「充足感」が必要である。これらの観点を踏まえた授業実践により、対象に対して自分の考えを持ち、仲間の考えや他の事実を受け容れさらに考えを発展させていくH児の姿が見られた。「安心感と充足感」を後押しした背景には、教師の積極的な働きかけがある。それは教材に対する教師の「専心」と子どもと共に対象を見る「専心没頭」である。教材への「専心」とは、子どもが専心できる対象を決め出すため、教材と向き合うなかで教師にとって自身の驚きや問いを生み、子どもにとって学ぶ価値のあるものとして感じられる事象と出会うことである。また、子どもの追究をさらに豊かにするものとして、対象に関わる事実を積極的に提示していくことである。ただし、これらは教師が一方的に提示する情報とは異なり、子どもの専心の可能性を見据えながら柔軟に選定・更新していくものである。そこには、子どもと共に対象を見ようとする教師の「専心没頭」が必要である。

5. おわりに

H児は本単元が始まる前、「考えることはめんどくさい」「考えることはつまらない」と話していた。学びを作業的なものとしてとらえ、どこか冷めている感覚や居心地の悪さを感じていたのではないか。しかし、本単元末「この単元すごく楽しかった」「孀恋村に行ってみたくておもいました」と振り返りに綴っている。H児がなぜ楽しさを感じたのか、なぜ孀恋村に行ってみたくなったのか、本当のことはわからない。しかし、対象に専心できる安心感を得ながら、他者の考えや様々な立場から対象を見ていくことでさらに自分の考えが発展していく充足感に、どこか学ぶ「心地よさ」を感じていたからではないか。子どもの感覚やうちに起こる感情を出発とし、目の前の子どもが「心地よく学ぶ」ためにはどうすればいいのか、それを考え続けていくことが教師には必要ではないだろうか。

文 献

- ノディングス, ネル (1997) 『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から』立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之 (訳), 晃洋書房.
- ノディングス, ネル (2008) 『幸せのための教育』山崎洋子・菱刈晃夫 (訳), 知泉書館.
- 橋迫和幸・池水佐千子 (2003) 「教育におけるケアリングの意義と課題—ネル・ノディングスのケアリング理論を中心に—」宮崎大学教育文化学部紀要教育科学第 10 号 73-89 頁.
- メイヤロフ, ミルトン (1987) 『ケアの本質 生きることの意味』田村真・向野宣之 (訳), ゆみる出版.