



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	教師が子どもを見るということ：共感的・ケアリング的なまなざしの実践的意味(論文全文)
Author(s)	中村,麻由子
Citation	
Issue Date	2015-03-17
URL	http://hdl.handle.net/2309/139031
Publisher	
Rights	

教師が子どもを見るということ
—共感的・ケアリング的なまなざしの実践的意味—

教育方法論講座

中村 麻由子

目次

序章	1
第1節 課題意識	1
第2節 見るということとまなざし	2
第3節 先行研究の検討	
—教師が子どもを見ることに関する理論的研究の意義と限界—	3
1) 近代の教育理論における教師が子どもを見ることの位置づけ	
2) 学校教育の教師の仕事における教師が子どもを見ることの位置づけ	
3) 科学主義・技術主義に対抗するものとしての共感的・ケアリング的なまなざし	
① 教師が子どもを見ることに関するアイスナーのアプローチ	
② 教師が子どもを見ることに関するギャリソンのアプローチ	
③ 教師が子どもを見ることに関するヴァン＝マーネンのアプローチ	
4) 日本における教師が子どもを見ることに関する研究	
① 教育学における教師が子どもを見ることに関する研究	
② 心理臨床的な態度や技法の教育現場への導入	
③ 教師が子どもを見ることへの高瀬常男のアプローチ	
④ 教師が子どもを見ることへの近藤邦夫のアプローチ	
第4節 課題設定と研究の方法	12
1) 課題と視点	
① まなざしの質的差異	
② まなざしの練り上げのプロセス	
③ まなざしの練り上げと実践的思考との連関	
④ まなざしの相互性	
⑤ まなざしの媒介作用	
⑥ まなざしの文化的・政治的な意味	
⑦ まなざしを基盤にした学校の教育文化の再編	
2) 研究の方法	
① 教育実践への臨床的関与	
② 理論研究の検討と実践事例の検討	
第5節 本研究の構成	19

第 I 部 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということ —教師が子どもに向けるまなざしの連続的・多角的な再構成—	23
第 1 章 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということ	24
第 1 節 教師と子どものあいだに生起する共感関係とそれぞれの人格形成 —高瀬常男の共感関係としての教育的関係の再評価をとおして—	24
1) 共感関係としての教育的関係	
2) 共感関係における教師と子どものそれぞれの体験の様相	
3) 教師と子どものロングスパンの共感関係の深まりに向けて	
第 2 節 子どもの経験の再構成を見つめ直す教師の共感的理解	27
1) 大人と子どもの相互変容的な関係的出来事としての教育	
2) 教師と子どもの相互変容的な関係的出来事の中核としての共感的理解	
3) 教育的な経験に関する二つの原理と共感的理解	
4) 教師が子どもを見ることが子どもに作用する二つの回路	
第 3 節 教師と子どものケアリング関係の生成における教師のまなざしの質的変容	33
1) 相互変容的な関係的出来事としてのケアリング	
2) 共に現れ合う交互作用的ななみとしてのケアリング	
3) ケアする者のまなざしの質的変容	
第 4 節 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということ	36
第 2 章 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの練り上げ	40
第 1 節 実践事例の特徴と考察の視点	40
1) 支配的な実践記述の様式ともうひとつの実践記述の様式	
2) 生活科実践とそれ以外の教科の実践	
第 2 節 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの連続的な再構成	42
1) 生活科における教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの重要性	
2) 実践事例の特徴	
3) 福満実践における教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの練り上げ	
① 対象との出会いの姿にその子どもの思いを見取る	
② 子どもを認めきれない葛藤を抱えながら見守る	
③ 子どもの変容の底にある連続性を見つめ直す	
④ かかわり方の変容が生み出す喜びの質的変容を捉える	
⑤ 対象とのかかわりと仲間とのかかわりを見つめ直す	
4) 牛山実践における教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの練り上げ	
① 子どもに向ける牛山のまなざしの特徴	

②自分本位と見える姿の底にあるその子どもにとってのかかわり方の意味を問う	
③繰り返しに見える子どもの姿の底にある変化に気づく	
④消極的な「容認」から積極的な「応援」へのまなざしへの転回	
⑤子どもの相の移ろいの底にある経験の連続的な再構成	
⑥教師と子どもの「見る-見られる」関係に関するリフレクション	
第3節 教師が子どもを見ることの多角的な再構成	52
1) 子どもを見ることを軸にした堀川小の学校文化	
2) 武島の教科観	
3) 武島実践における教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの練り上げ	
① Na さんに向けた武島のまなざし	
② Ba くんに向けた武島のまなざし	
小括	58
第Ⅱ部 教師が子どもを見るということの文化的・政治的な意味	
—まなざしの媒介作用が生み出す権力作用や再編作用に着目して—	62
第3章 まなざしの媒介作用、まなざしの権力作用、まなざしの再編作用	64
第1節 まなざしの媒介作用に着目する諸理論	64
1) ルソーにおけるまなざしの媒介作用の指摘	
2) ヴィゴツキーにおけるまなざしの媒介作用の指摘	
3) デューイにおけるまなざしの媒介作用の指摘	
第2節 まなざしの権力作用、まなざしの再編作用	67
1) デューイによるまなざしの権力作用とまなざしの再編作用の指摘	
2) フーコーによるまなざしの権力作用とまなざしの再編作用の指摘	
3) フレイレによるまなざしの権力作用とまなざしの再編作用の指摘	
第4章 現代社会における支配的なまなざしとの向かい合い	75
第1節 クリティカル・ペダゴジーにおける支配的なまなざしとの向かい合い	75
1) クリティカル・ペダゴジーにおける支配的なまなざしの問題化	
2) クリティカル・ペダゴジーにおけるまなざしの再編作用	
第2節 ナラティブ・セラピーにおける支配的なまなざしとの向かい合い	78
1) ナラティブ・セラピーにおける支配的なまなざしの問題化	
① 「欠損言説」の増殖	
② 「個人的失敗感覚」の扇動	
③ 「会話の停止装置」としての専門的診断	

2) ナラティブ・セラピーにおけるまなざしの再編作用	
第3節 日本における支配的なまなざしとの向かい合い	82
1) 「〇〇力」という言葉の浸透のただなかで	
2) 現代社会における「コミュニケーション教育」	
3) 多面的な能力主義（新能力主義）の浸透による子どもの人格形成の危機	
第5章 学校というトポスにおけるまなざしの諸連関	88
第1節 学校という場の内側のまなざしの作用連関	88
第2節 学校におけるまなざしの作用連関と社会におけるまなざしの作用連関	89
第6章 文化的・政治的実践の媒介としての教師の共感的・ケアリング的なまなざし	93
第1節 実践事例の選択の理由と検討の方法	93
第2節 子どもの支配的なまなざしの内面化の過程とその底にある 行為主体性を探る教師たちの共感的・ケアリング的なまなざし	95
1) 授業にまったく参加することなく「無意味」な言動を繰り返す子どもの姿	
2) 子どもに支配的なまなざしが内面化されるプロセスの辿り直し	
3) 子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの編み合わせ	
第3節 教室で教師がひとりの子どもに共感的・ケアリング的なまなざしを向けること の意味の広がりや深まり	98
1) 問題を個人内部の「欠損」に還元する「個人化の言説」の浸透	
2) 教室という場で教師がひとりの子どもに向けるまなざしの作用	
3) 子どものからだが語ることば	
4) 教師がひとりの子どもに向けるまなざしの現前と、 教室という場のまなざしの再編作用	
5) 教師の共感的・ケアリング的なまなざしと教室の保護者たちのまなざしの再編作用	
第4節 教室という場における文化的再編成を支える教師のまなざし	104
1) 個人の「能力」や「個性」の背後にある生活基盤や階層文化を見つめるまなざし	
2) 社会のなかの異なる階層文化が交わり合う教育実践	
小括	107
第Ⅲ部 子どもを共感的・ケアリング的に見ることを土台にした 学校の教育実践の再編成	111

第7章 ノディングスにおける学校教育へのケアリングの位置づけ	115
第1節 学校および教職におけるケアリングの位置づけ	115
第2節 ノディングスが示すケアリングの本質	115
第3節 ノディングスによるケアリングを土台にした学校教育の再編の構想	116
第8章 ケアリングを土台とした教師の実践知研究	120
第9章 学校における共感的・ケアリング的な関係性を土台にした教育実践の再編	123
第1節 教室を中心とした教師と子どもたちや保護者たちのまなざしの再編の場面	123
1) 教師がひとりの子どもに向けるまなざしが教室の子どもたちと共有される場面	
2) 教師が教室の子どもたちと共にケアする者になってゆくプロセス	
3) 教室における子どもの見方や学びの見方の問い直しを保護者と分かち合う場面	
第2節 教師たちの実践知が交流され共有される共同探求の場面	125
1) インフォーマルな会話	
2) 特定の子どもに対するミーティング	
3) 授業協議会における教師の実践知の再構成	
4) 指導案や実践記録の文章様式	
小括	128
終章—総合考察と今後の課題—	131
第1節 総合考察	134
1) 教職の専門性における教師のまなざしの自覚と省察	
2) まなざしを媒介にした教育実践の社会構成主義的な捉え直し	
3) 文化的・社会的な境界を越える共感的・ケアリング的なまなざし	
4) 支配的なまなざしを再編するもうひとつのまなざしの関係論的特質	
5) 支配的なまなざしともうひとつのまなざしの差異がもつ人格形成にとっての意味	
6) 学校を基盤にした教育文化の再編におけるまなざしの作用連関	
第2節 今後の課題	140
1) 教師のまなざしの自覚と省察に向けた教員養成のカリキュラムの形成	
2) ひとつの学校に定位したまなざしの総合的・重層的な再編に関するモノグラフ的研究	
3) デューイの教育学および倫理学における共感概念の再検討	
4) これからの教育実践への臨床的関与に向けて	

序章

第1節 課題意識

多様な教育実践の場を訪れ、教室の事実をとおして教師たちと問題を分かち合う教育の臨床的研究を重ねるなかで、教師が子どもを見るということが教育実践の全体にいかに関係する作用をおよぼしているかが自覚されてきた。子どもへの即興的応答と見える教師の行為の底に、その子どもに対するその教師の長い時間をかけた見方の練り上げがあるということ。教師の子どもに対する見方が変わるときは、教育実践の構想や展開や省察といった教師の実践的思考の全過程が変わるときでもあるということ。教室で教師がひとりの子どもに向けるまなざしは、その教師とその子どもの一対一の関係性はもとより、その子どもと教室のまわりの子どもとの関係性や保護者たちとの関係性にもかかわるものでもあるということ。そして、ひとりの子どもに対する教師の見方の練り上げは、同僚教師たちが互いを見方を編み直し合い問い直し合うような学校文化を土壌にしているということ。

教師が子どもを見るということは、そのような教師の実践的思考や教室の関係性や学校の教育文化の在り方の全体にかかわる複雑な奥行きをもつものである。

そこでの教師の子どもに対する見方には、一定の基準から子どもの能力や態度を評価する見方と、子どもに関心を向けつづけるなかでその子どもの自己形成の葛藤や願望に迫ろうとする見方の二つの様式がある。本研究では、前者の見方を<一方的・評価的なまなざし>、後者の見方を<共感的・ケアリング的なまなざし>と呼んでいる。

近代の学校教育に国民形成と産業発展の機能が位置づけられて以来、規格化された能力や態度の観点から子どもを見る見方はつねに存在していた。学校という場に身を置くかぎり、教師はつねに一定の基準から子どもの能力や態度を評価する<一方的・評価的なまなざし>を身に帯びることになる。しかし、教師の仕事はつねに現実の社会的矛盾のなかを生きる子どもと直に接する仕事であり、教師は子どもが無意識のうちにも発している呼びかけをたえず身に受ける立場にある。そうした子どもの呼びかけに応えようとするかぎり、教師にはその子どもの自己形成の葛藤や願望に迫ろうとする<共感的・ケアリング的なまなざし>が不可欠になる。これら二つの様式は、どのような教師のなかにも、またどのような学校の場にも、つねになんらかの仕方存在しているものなのだと言える。

もっとも、<一方的・評価的なまなざし>は人が学校の教員という立場に身を置くかぎり、だれもが身に帯びざるをえないものであるのに対して、<共感的・ケアリング的なまなざし>はそれぞれの子どもの向かい合う教師の倫理やそこに教育実践の土台を見いだす教師たちの文化のなかで自覚的に形成されるものであるという違いはある。ともすれば、<一方的・評価的なまなざし>が支配する学校という場のただなかで、それぞれの<共感的・ケアリング的なまなざし>を練り上げ、それを互いに問い直し合うような教師たちがつねに存在していたのだ。

これまで臨床研究者として教育実践の場に参与するなかで、教師の子どもに対する<共感的・ケアリング的なまなざし>の奥行きにふれ、その意味を教師や学生や研究者と分かち合うことをめがけてきた。しかし、新自由主義的な教育政策と新能力主義的な教育言説が浸透する現代の社会と教育の状況のなかで、教師が子どもに対する見方は、さまざまな

「〇〇力」の観点からその高低を測ったり、外側から付与される規律を逸脱しないかどうかを問題にしたりする傾向を強め、その結果として、子どもの自己形成の葛藤や願望に迫ることの実践的意味が見失われがちな状況が生まれている。実際、多くの教師たちは、子どもに対する見方を語り合うなかで互いの教育観を問い直し合うような関係が、学校教育の日常から失われつつあることを実感している。

こうした状況のなかで、教師が子どもを見るということにあらためて立ち返り、そこで教師が子どもに向ける〈共感的・ケアリング的なまなざし〉の実践的な意味の奥行きに迫る研究が重要な意味をもつと考えている。

第2節 見るということとまなざし

本研究の主題である「教師が子どもを見るということ」は、教師が子どもを見るところに生起している出来事の総体を意味している。教師が子どもを見るとき、教師は子どもの姿や行為に注意や関心を向け、その意味をなんらかの仕方で捉える知覚や判断を行い、それによって子どもとの関係を生成している。本研究において、「教師が子どもを見ること」という言葉はそのようなきわめて包括的な意味で用いている。

「見る」という言葉は、その日常的な語法そのものにおいても、本来、「視覚」という狭い枠組みを越えた幅広い意味合いをもつ言葉である。人が人を見るということに限定したとしても、「人の顔を見る」とか「人の様子を見る」と言えば相手に目を向けることや関心を向けることであり、「顔に不安の色を見る」とか「安心したと見る」と言えば相手の表情や行為がもつ意味を知覚したり判断したりすることであり、また、「母親が留守のあいだ祖母が赤ちゃんを見る」と言えば相手と連れ添い世話をすることを意味している。

「見る」という言葉は、もともと、人に対する注意や関心、知覚や判断、連れ添いや世話にかかわる多義的な意味合いをもった言葉なのである。現代語からはほとんど失われてしまったが、「見る」という日本語の古い語法のなかには、それだけで「互いに見る」ことを意味する「出会う」とか「交わる」にあたる用法もあった。こちらが相手を見るということは、同時に、見ているこちらが相手に見られることであり、見るということはそれ自体つねに相互的な関係性を生起させる出来事と見なされていたのだ。

「見る」という言葉のもつこうした多義的な意味合いは、かならずしも日本語に固有のものとは言えない。英語の 'see' も「見える、見てみる、理解する、配慮する、会う」といったほぼ同様の意味の広がりをもっている。「見る」という言葉が異なる言語を越えて共通にもつこのような多義的な意味合いは、人が人を見るところに生起する複雑な出来事の奥行きを示している。見るということは、なんらかの仕方で相手の姿に注意や関心を向けることであり、それによって相手の姿が示す意味の知覚や判断を形成すると同時に、相手との交流や関係を生成してゆくことなのだ。

本研究の主題である「教師が子どもを見るということ」も、教師が子どもの姿に向ける注意や関心、子どもの姿の意味を捉える知覚や判断、子どもとのあいだに生成される関係性のすべてをふくんだ複雑な出来事である。また、それらはたんに一場面の出来事として生起するだけではなく、長い期間をかけて相互に絡み合いながら生成変容してゆく動態的な過程を意味している。

以上のような教師が子どもを見るということの複雑な奥行きに迫るために、本研究では

「まなざし」という概念を用いている。本研究で用いる「まなざし」の定義は、人が人を見ているかの現れである。「まなざし」という言葉は日常的には「目つき」や「視線」の意味で用いられる言葉である。「やさしいまなざし」とか「きびしいまなざし」と言うとき、わたしたちはその人が相手をどう見ているかを感じている。人が人を見ることが一定の様式を具えた行為であり、そこでは、見ている者の内側になにかが感受されているだけではなく、見ている者の外側になにかが表現されている。なんらかの様式を具えた見るという行為の現れが「まなざし」なのであり、その現れにわたしたちは「やさしい」とか「きびしい」という様式を感じているのだ。

人が人をどう見ているかは、直接的な相互作用の場で人が人に対して向ける表情や言動となって現れているだけではなく、直接的な相互作用の場を離れて人が人について語ることや書くことのなかにも現れている。それゆえ、わたしたちは人がだれかについて語ったことや書いたことのなかに、その人の相手に対する「あたたかいまなざし」や「冷たいまなざし」を感じるようになるのだ。本研究においては、直接的な相互作用の場での表情や態度であれ、直接的な相互作用の場を離れた語りや記述であれ、そこに人が人をいかに見ているかが現れているかぎり、それらすべてを「まなざし」と呼んでいる。

もともと、「見るということ」と「まなざし」は密接な関係にある言葉である以上、それらを完全に区別して定義することはできないが、本研究において、「見るということ」は人が人を見るところに生起する出来事の総体を意味する包括的な概念として、「まなざし」という言葉は人が人を見ることが現れる特徴や作用を意味する分析的な概念として用いている。まなざしは一定の様式を具えた行為として外部に現れるものであるがゆえに、そのまなざしを向けられた相手やそのまなざしに立ち会う人びとは、そのまなざしにふれることによってなんらかの作用をおよぼされることになる。そのようなまなざしがもつ諸特徴や諸作用に着目するとき、人が人を見ることが生起している複雑な出来事の生成過程に分け入ることが可能になる。

本研究は、教師が子どもを見ることが実践的意味の奥行きを、まなざしの特徴や作用に着目することをとおして明らかにしてゆくことをめがけている。教師が子どもに向けるまなざしにはどのような様式の違いがあるのか。そこでのまなざしの様式の違いは、教師の子どもに対する関心の向け方や、教師の実践的思考の過程や、教室を拠点とした多様な関係の生成にどのような影響をもたらすものなのか。現代の社会と教育の状況のなかで、教師が子どもに向けるまなざしや、保護者や社会の市民が子どもに向けるまなざしはどのような変容を被りつつあるのか。現実の学校教育の制度の内側で、子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを基盤にした学校文化を形成するためには、学校の教育実践を構成する諸局面においてどのようなまなざしの編み直しが必要になるのか。本研究は、そのようなまなざしの諸特徴や諸作用に着目することをとおして、教師が子どもを見ることが生起している複雑な生成過程を明らかにすることをめがけている。

第3節 先行研究の検討—教師が子どもを見ることが生起している理論的研究の意義と限界—

1) 近代の教育理論における教師が子どもを見ることが生起している位置づけ

教える者が子どもをいかに見るかということが教育において重要な意味をもつことは、人びとの経験的実感のなかに培われていたばかりではなく、はやくから近代の教育理論の

なかでも自覚されていた。ルソーは、『エミール』(1762)のなかで、教育においては、大人が子どもになにをするか以前に、大人が子どもをいかに見るかが決定的に重要であることを指摘しながら¹⁾、子どもの言動に対する大人の反応が無意識のうちに子どもの人格形成に大きな影響をおよぼしていることをいたるところで問題にしていた。

ペスタロッチは、『シュタンツだより』(1799)のなかで、人間教育の土台は「子どもの精神状態のあらゆる変化を毎日毎時その子どもの目と口と額に読む」ような教える者の「眼」にあることを示しながら、「子どもの幸福がわたしの幸福であり、子どもの喜びがわたしの喜びである」ことを物語るそのまなざしを、「子どもたちが朝早くから夜遅くまで、いつでもわたしの額の上に見、わたしの唇の上を感じる」ことの意味を語っていた²⁾。

ルソーも、ペスタロッチも、子どもの身体的表出に対する養育者や教師の共感的・ケアリング的なまなざしが教育においてもつ根源的な意味に着目している。子どもの教育にかかわる大人が子どもを見るという行為は、たんに大人の側の知覚や理解という内面的過程の問題であるだけではなく、それが表情や態度となって現れることによって、大人と子どもの関係性や子どもの人格形成に重要な影響をもたらされることが意識されているからである。

人が人を見るとき、見る者が相手をいかに見ているかはその表情や態度に現れており、見られる者は相手のそのまなざしのなかに自分がいかに見られているかを感じる。見る者は自己のまなざしを相手に見られることになるのであり、それによって見る者と見られる者のあいだになんらかの関係性が生成されることになる。このようなまなざしの相互性に関する自覚と、それが教育実践においてもつ根源的な意味の自覚が、近代教育学の出発点に存在していたことを銘記しておきたい。

2) 学校教育の教師の仕事における教師が子どもを見ることの位置づけ

学校教育という制度の内側で仕事をする教師においても、教師が子どもをいかに見るかということが教育実践において重要な意味をもつことの自覚は、これまでさまざまな教育理論のなかで言及されてきた。

デューイは、『経験と教育』(1938)において、目の前の子どもが現在再構成しつつある経験に関心を向け、その意味を子どもの経験の連続性に即して捉えることを「共感的理解(sympathetic understanding)」と呼びながら、それを教師の仕事の中核に位置づけている。「教育者は個人としての個人に対する共感的理解をもたなければならない。その共感的理解は、学びつつある人たちの精神のなかに実際にながら起きつつあるかに関する人間的な見方を与える」³⁾。

デューイは、教師が子どもに向ける共感的まなざしを練り上げることを意味を、二つの観点から重視していたと言える。ひとつは、共感的まなざしの形成による教師と子どもの関係の生成の問題であり、もうひとつは、共感的まなざしの形成を知的契機とした実践的思考の発展の問題である。

デューイは、『民主主義と教育』(1916)において、教育という出来事を、大人と子どもが目的や関心や知性や倫理を共有しようとするコミュニケーションの過程と見なしている。そこでのコミュニケーションにおいては、子どもの経験が再構成されると同時に大人の経験も再構成され、それによって共同体や社会そのものも再構成されてゆくと、デュー

イは言うのである。このようなデューイの教育観を踏まえるなら、教師が子どもに向ける共感的なまなざしの形成は、教師と子どもの関係の生成過程の中核に位置づけられているのだと言える。

また、デューイは『倫理学』（第一版 1908 年、第二版 1932 年）において、他者への共感をもつ直接的かつ情動的な感受性や応答性の意味を重視すると共に、それが知的な観点となって状況に対する実践的な構想や熟慮や省察の幅を広げることの意味を強調している。そのようなデューイ倫理学における共感概念の位置づけを踏まえるなら、教師が子どもに向ける共感的なまなざしは、子どもとの直接的な相互作用の場面と同時に教師の実践的思考の全過程にかかわるものとして位置づけられているのだと言える。

デューイ哲学につよい影響を受け、フェミニズム倫理学の立場からケアリング理論を提起したノディングスは、そこから学校教育に関する数々の重要な提言を行ってきている。ケアリングの本質を、ケアする者が一方的に施す技術にではなく、ケアし-ケアされる関係の成立に見るノディングスは、ケアリングの成立においてケアする者の「まなざし (regard)」や「現前 (presence)」をケアされる者が認めることの重要性を指摘している⁴⁾。ケアリング関係の生成には、1) A が B をケアし、2) B は、A が B をケアしていることを認め、3) A は、B が、A が B をケアしていることを認めることに気づくことが必要だと言うのである⁵⁾。人が人を見る（世話をする）ということは、同時に、見ている（世話をしている）自分を相手から見られることであり、そこに生成しつつある関係の意味を見つめ直すことにつながっている。大人と子どもも、ケアする者とケアされる者も、教えるものと学ぶものも、いずれも、その立場や役割において非対称的な関係にあることは事実である。しかし、両者は、それらの非対称的な立場や役割のただなかで相互的な関係を形成することになる。

教師の共感的・ケアリング的なまなざしとそれをとおして生まれる教師と子どもの関係の生成の自覚は、ルソーやペスタロッチからデューイやノディングスにいたる教育理論に一貫するものだったということができる。

3) 科学主義・技術主義に対抗するものとしての共感的・ケアリング的なまなざし

1970 年代以降の教育理論においては、科学主義・技術主義的な見方に対抗するものとして教師の共感的・ケアリング的なまなざしを位置づける理論的系譜が顕著になってくる。アイスナーとギャリソンは、いずれもデューイの美学ないし倫理学を踏まえながら、教師の授業や子どもに対する見方の問題を指摘している。アイスナーは芸術批評と教育批評の類似性を意識しながら、教育における量的な見方に対抗する質的な見方としての「教育学的鑑識」の重要性を提起し⁶⁾、ギャリソンは教師の仕事の本質を客観的データとは異なる共感的データに依拠するものと見なす立場から、一人ひとりの子どもの固有の必要性に応える「道徳的知覚」や「創造的贈与」の重要性を記述している⁷⁾。また、ヴァン＝マーンは、現象学の立場から、教師が子どもを見るときに子どもが教師によって見られることを経験していることに自覚的な「教育学的眼識」の重要性を示唆している⁸⁾。

ここでは、教師が子どもを見るときに重要な理論的貢献を果たしてきた三者の議論に立ち止まりながら、それがもつ意義と限界を明らかにしておきたい。

①教師が子どもを見ることに関するアイズナーのアプローチ

アイズナーが「教育的鑑識」および「教育的批評」の必要性を提起したのは、教育の世界に科学主義・技術主義が急速に浸透する 1970 年代のことである。芸術の「批評」とは「知覚の再教育」のことだというデューイの定義を踏まえながら、「芸術の場合と同じように、教育におけるよき理論は私たちがいっそう見えるようにする」ものだ、彼は言う⁹⁾。具体的な状況のなかにある特定の教室のリアリティは、科学的な手続きや法則にもとづいて量的に説明されたり制御されたりするものではなく、むしろ、芸術作品の鑑識や批評のようにその質が味得されたり意味づけられたりすべきものだ、アイズナーは言うのである。

そこから、アイズナーは、「教育的鑑識」および「教育的批評」を科学主義・技術主義的な見方に対抗する美学的・芸術批評的な見方として位置づけ、近年ではそれを普遍知に対抗する実践知として位置づける議論を展開してもいる¹⁰⁾。アイズナーのこうした提案は、教育の量的研究のアプローチに対抗する質的研究のアプローチのひとつの起点をなすものであると同時に、授業研究や校内研修といった学校を基盤とした教師たちの研究の在り方にも重要な示唆を与えてきたものである。

しかし、アイズナーの議論はあくまでも教師が授業の質をどう見るかを問題にするものであって、授業のさなかに教師が子どもに向けるまなざしが子どもとの関係にどのような作用をもたらすかという視点はない。アイズナーが提起する「教育的鑑識」や「教育的批評」は、授業の出来事や子どもの姿の意味に関して「わたしたちをいっそう見えるようにする」ものという位置づけは与えられているが、それによって子どもとの関係性や子どもの人格形成にどのような作用がおよぼされるかというまなざしの相互性に関する視点は欠けている。

アイズナーの提起する「鑑識」や「批評」をいわゆる名人芸的な「見える力」としての教師の個人的力量の向上の問題に還元しないためにも、まなざしに着目することが必要だ。ひとつの授業が終わった後、そこに立ち会った同僚教師や臨床研究者が授業者と語り合うとき、それぞれが授業のなかの子どもの姿をどう見ていたかが現れる。その語り合いのなかで、授業者は同僚教師や臨床研究者が自分の教室の子どもにどのようなまなざしを向けていたかを感じ、それをとおして自分が子どもに向けてきたまなざしを問い直すことになる。あるいは、授業後の語り合いのなかで、ひとりの子どもに対する授業者の長期にわたるまなざしの練り上げを聴くなかで、同僚教師や臨床研究者が自分たちのまなざしの浅はかさを思い知ることになる。アイズナーの言う「知覚の再教育」は、子どもに向ける互いのまなざしを感じ合い問い直し合うそうした対話場においてこそ生起するものだろう。

②教師が子どもを見ることに関するギャリソンのアプローチ

ギャリソンは、デューイの知覚論やノディングスのケアリング論を踏まえながら、教育のようなパーソナルなつながりを基盤とするケアリングの仕事においては、「客観的データ」とは異なる「共感的データ」が重要な意味をもつことを指摘している。彼は、個々の子どもの必要や欲求や信念や価値観を感受し、それに即した個別の応答や場面の創造をする教師の力量を「道徳的知覚」や「創造的贈与」と名づけ、教師の仕事における倫理的・美学的な意味を明らかにしている。教師が子どもの姿や行為を見るということが、対象

のもつ意味を一般的概念に還元することで終始する「認知」とは異なり、それぞれに固有な意味のフォルムを生成する「知覚」の意味をもつこと。教師の子どもへの共感がたんに情動的なレベルにとどまるのではなく、「知的共感」となることによって教師の実践的思考の重要な契機となること。それらの議論のなかには、デューイ哲学の知見を幅広く踏まえるギャリソンならではの見解がふんだんに示されており、それによって教師の実践的知覚がもつ美学的・倫理的諸特徴を示したところにギャリソンの重要な理論的貢献があると言える¹¹⁾。また、授業への美学的・芸術批評的アプローチにとどまらず、子どもという他者への共感やケアリングが教師の実践的思考においてもつ意味に着目したことによって、ギャリソンの理論はアイスナーの理論では見えにくかった教師の子ども知覚と実践過程の関係に迫るものになっている。

しかし、ギャリソンの議論はデューイ倫理学における「知的共感」概念に着目しながら、その意味をもつばら「生成的」、「創造的」といった美学的な言語で語ることによって、デューイ倫理学がもっていた文化的・政治的な意味の広がりや逸する傾向にある。そのことは、『デューイとエロス』における「トミー」という少年をめぐる教師たちの実践事例に対するギャリソンの意味づけにも反映している。各地を巡回するサーカス団の親をもつトミーという子どもが、標準的・機能的リテラシーの習得に終始する教室ではディスエンパワーされながら、互いの経験や知恵の交流を重視する教室ではエンパワーされてゆく。ギャリソンは、その実践事例の意味をもつばらトミーの必要や欲求にふさわしい対応や場面を創り出す教師の「道徳的知覚」や「創造的贈与」の問題に限定して捉えている。しかし、学校で標準化される知の在り方とトミーの経験のなかで培われた知の在り方のあいだの文化的序列の問題や、それによって引き起こされる教室のなかでのトミーの社会的な周辺化や排除の問題、そして、トミーを迎え入れた新たな教室における文化的・政治的な再編成の意味に関して、ギャリソンはなにも言及していない。こうした見方は、デューイ倫理学のもつ文化的・政治的な意味の奥行きを見失うものであると同時に、教育実践において教師が子どもを見るということがもつ文化的・政治的な意味の地平を見失うものでもある。

③教師が子どもを見ることに関するヴァン＝マーネンのアプローチ

現象学的な立場から教育の事象に関するさまざまな触発的な視点を提起しているヴァン＝マーネンは、アイスナーやギャリソンとは異なる角度から、教師が子どもを見るということに関する理論的貢献をしている。彼は、「教師が子どもを見ること」が同時に「子どもが教師によって見られること」でもあるという「見ることの相互性」に着目している。そこには、もともとルソーやペスタロッチ、デューイやノディングスがもっていた、まなざしの相互性とそれによる関係の生成の問題があらためて位置づけ直されているのだと言える。

ヴァン＝マーネンの議論のひとつの理論的な貢献は、彼が重視する「教師のタクト」のひとつの媒介としてまなざしを位置づけたことにある。「タクト」はもともと「ふれる」という語源をもつ言葉であり、ヴァン＝マーネンの言う「教師のタクト」は、ふれる者が同時に相手からふれられる存在であるように、見る者である教師が同時にそのまなざしを子どもから見られる存在であり、そこでの直接的な相互性によって両者の関係が時々刻々

と生成変化しているという事実にはわたしたちを立ち返らせる意味をもっている¹²⁾。

しかし、教師が子どもを見ることに関するヴァン＝マーネンの議論は、教師と子どもの一対一の直接的な相互作用の場面におけるアイコンタクトの意味に限定されすぎる傾向がある。それゆえ、教師が子どもを見るということが教師の教育実践の構想や熟慮や省察といった実践的思考の過程にいかにかかわるかという視点も、それが教師の場づくりにどのような作用をおよぼすことになるかという視点も見いだされない。

また、ヴァン＝マーネンは、彼の言う「教育学的眼識」においてのみ、子どもは教師から真に見られるという体験をすると言う。そのことは、教師から共感的・ケアリング的なまなざしを向けられている子どもが体験することの意味や価値を強調するものとしては理解できる。しかし、それによって、教育実践の生成過程を読み解くうえでまなざしの相互性という概念がもつ有効性は半減してしまっていると言える。子どもたちはたんに見られているか見られていないかを経験するだけではなく、どのようなまなざしで見られているかを経験しているものであり、まなざしの相互性もたらす教師と子どもの関係性や子どもの人格形成への作用は、共感的・ケアリング的なまなざしの場合にも、一方的、評価的なまなざしの場合にも、生じているものなのだ。

ヴァン＝マーネンは子どもたちを「専門的に見ること」が「一般的カテゴリー」に還元する危険性をもつと指摘しながら、子どもが「一人の人間として、一人の学習者として存在していること」を承認されたと感じるような「教育学的眼識」の意味を主張する¹³⁾。しかし、そこでの議論は「一般的カテゴリー」に「一人の人間」を対置する傾向をもつために、子どもを「一人の人間」として承認する教師のまなざしが、あたかも「一般的カテゴリー」の外部にある「純粹」な人間存在としての子どもの見ることであるかのように示されている。それによって、あれこれの否定的な「一般的カテゴリー」に還元される仕方からまわりから見られ、そうしたまなざしを内面化してきたゆえに、傷つき苦しみながら葛藤し抵抗している現実の子どもの行為主体性を見ようとするこの意味は見失われがちになっている。

しかし、現代社会における教師の子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしのもっとも重要な働きのひとつは、子どもたちが自分たちのなかに編み込まれてきた支配的なまなざしを距離化し、それを編み直してゆく過程そのものを支えることにある。そうした教師のまなざしがもつ文化的・政治的な意味の奥行きに迫ってゆくためには、まなざしの相互性という概念そのものをいっそう掘り下げてゆく必要がある。

4) 日本における教師が子どもを見ることに関する研究

① 教育学における教師が子どもを見ることに関する研究

日本の教育学においても、教育方法研究を中心にして教師が子どもを見ることに関する研究は多様な仕方で蓄積されてきている。教師の見方の特徴に関する研究として、菊池は保育者のまなざしが個人や集団を実体的に固定化しがちな傾向をもつことを指摘しながら、子どもの遊びを可変的關係性のなかで捉えることの重要性を示し¹⁴⁾、佐伯は保育者のまなざしが観察や評価としてではなく、共感を呼び起こす「横並びのまなざし」になることの重要性を論じ¹⁵⁾、鹿毛は教師の「見える力」をアイズナーの「教育的鑑識」やヴァン＝マーネンの「教育的瞬間」を捉える力と重ねながら、生きた子どもの存在や教室の場の

在り方を具体的文脈と時間的展望のなかで捉えることの重要性を指摘している¹⁶⁾。また、勝見は教師の成長におけるまなざしの変容に着目しながら、熟練教師のまなざしが子ども観や知識観や指導観との連関構造をもつことを明らかにしている¹⁷⁾。さらに、桂は教師の「鑑識眼や批評」が教室の生徒の「鑑識眼や批評」に作用することで、間主観的にもの見方が共有される「実践共同体」が編み直される様相を示し¹⁸⁾、三谷や鹿毛は保育者や教師のまなざしが同僚との交わりのなかで変容していくことの意味を論じている¹⁹⁾。

教育方法学を中心としたこれらの研究動向は、教師が子どもを見ることをたんに教師の力量の問題として示すだけに留まらず、教師の子どもに対する見方が教師の成長の過程や実践知の構造、あるいは子どもたちや同僚教師たちとの関係性の生成にいかに関連するかを問題にする広がりを生み出してきている。こうした研究の広がりや、教師が子どもを見るということを教職の専門性や教育実践の総体のなかに位置づけるうえできわめて重要な意味をもつものとも言える。もっとも、そこでの教師のまなざしと教室の共同体や同僚教師との関係性は、基本的には同じ事象を見つめ合う共同的关系を中心にして議論が展開される傾向にあり、教師と子どもの対面的関係におけるまなざしがもつ意味が見失われがちになっている。

教師が子どもたちと同じ事象に対してまなざしを向け合い、互いの見方を交換したり共有したりすることが、教室が学習共同体として発展してゆくうえで重要な意味をもつことは言うまでもない。しかし、教師と子どものあいだに共同探求の關係が形成されるためにも、教師と子どもがその根底において〈共感しー共感される〉、〈ケアしーケアされる〉といった対面的關係を生きることが重要な意味をもっているのではないか。子どもの無意識の表出のなかに教師がその子どもに固有の葛藤や願望を見いだしてゆくとき、そこでの教師と子どもの關係は〈共感し合う〉關係や〈ケアし合う〉關係といった対称的な共同關係ではなく、〈共感しー共感される〉關係や〈ケアしーケアされる〉關係といった非対称的な対面關係である。しかし、まさにそのような非対称的な対面關係のただなかで、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るようになるとき、子どもは教師のそのまなざしを受けとめ、そのまなざしをとおして自己自身を見るようになる。それによって、子どもは自分が無意識のうちにも表出していた葛藤や願望の意味に気づき、自己自身の行為主体性を肯定すると同時に、それを足場にして他者に働きかけてゆけるようになる。こうした教師と子どもの非対称的な対面關係におけるまなざしの相互性(見るー見られる關係の生成)やまなざしの媒介性(他者のまなざしをとおして自己自身や周りの人びとを見る現象)に着目することが、現実の教育実践のなかで教師が子どもを見るということの意味の奥行きに迫るうえで重要な課題になると考えられる。

②心理臨床的な態度や技法の教育現場への導入

一方、教育現場へのカウンセリング的な態度やスキルを導入しようとする動向のなかで、教師の共感的な見方が主題にされることも少なくない。心理臨床家の立場から、子どもを肯定的にとらえる教師の共感的な態度や能力の重要性が指摘され、教師のカウンセリング的な力量の向上をはかる「共感の尺度」や「共感スキル」が啓発的に導入されてもいる。そこでの実践報告や研究論文のなかには、教師が子どもの言動に対して共感的な態度で向かうことの重要性を一般的に指摘するものや、教師の共感的な態度の結果として子どもの

変容が促されたことを示唆するだけのものがしばしば散見される。しかし、現実の教育実践の文脈において、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということは、たんなる「心構え」で成り立つものでも、一般的スキルを適用することで成り立つものでもない。共感もケアリングも、他者への専心とも言える関心を出発点にするものだが、自己の「態度」や「技法」への意識の集中は、むしろ、それを疎外するものにさえなりかねない。共感しがたい子どもの言動に対して、表面的に共感的な態度や技法をととのえても、子どもはそうした「無理」や「うそ」を容易に見破るだろう。

重要なことは、現実の学校教育の制度の内側で、教師が共感しがたい子どもの姿を前にしながら、目の前の子どもの言動がもつ意味に問いをもちつづけ、これまでの自己の枠組みを問い直すような気づきをとおして、共感的まなごしを練り上げてゆくプロセスにこそある。現実の教育実践のなかに見いだされるそうした過程に着目しながら、そこでの共感的まなごしの練り上げを成り立たせた諸条件がなにであり、また、それをとおして教師と子どもの関係やそれぞれの経験になにがいかに生起していったのかに迫ることが重要な課題になると考えられる。

こうした問題意識から見るとき、以下に詳述する高瀬と近藤の研究は、教師が子どもを見るということに関する先行研究として、重要な意味をもつものだと言える。両者は、心理臨床と学校臨床を行き来するなかで問題に迫るスタンスをもつ点で共通している。

③教師が子どもを見ることへの高瀬常男のアプローチ

—教師と子どもとのあいだに生起する共感関係と教師と子どものそれぞれの人格形成—

高瀬常男は、教師と子どもが共に成長する関係を「教育的人間関係」と名づけ、その中核的契機として教師が子どもに向ける「共感」を位置づけている。教師が子どもに共感するということは、子どもを固有の存在として受け入れ、その子どもが生きる世界に感じ入り、その子どもがなにかを越える成長を自分の喜びとするような見方を意味している²⁰⁾。このような教師による子どもへの「共感体験」は、教師にとって習得すべき態度や技法でも、一過性的な感情の誘発でもない。子どもへの「共感体験」が生じるとき、教師は子どもに対する見方を変容させるばかりではなく、自己に対する見方や、世界に対する見方を変容させてもいると言う²¹⁾。また、教師によって共感的に見られた子どもは、そのまなごしを感受することをとおして、自己の発達変容をとげてゆくものなのだという。教師との子どもの共感関係が生起するとき、それは教師にとっても、子どもにとっても人格形成の足場になるものなのだというのである²²⁾。

以上のような、「共感関係」としての「教育的人間関係」の成立に関する高瀬の研究は、教師が共感的に子どもを見るということが、教師の子どもの見方が深まることであると同時に、見られた子どもが教師のその見方の深まりに支えられて人格形成を可能にすることであり、またさらに、そこでの教師と子どもとの〈見る—見られる〉関係の意味を見つめ直すなかで教師自身が教える者としての成長を可能にするような直接的で相互的な関係の出来事としての意味をもつことを示している。教師が子どもを見るということ、教師と子どもとのあいだに生起する関係の出来事という視点から捉える高瀬のアプローチは、ともすればそれを教師の力量の問題に還元しがちな現代の教育研究の動向のなかで、再評価すべき重要な意味をもつものだと言える。

④教師が子どもを見ることへの近藤邦夫のアプローチ

—教師の子どもに対するまなざしによって変容する教師と子どもとのあいだの関係性—

教師が子どもを見ることに関する近藤の研究は、カウンセリングの場でのクライアントとの一対一の心理臨床の方法と、現実の学校教育の文脈に参入する学校臨床の方法を連関させる点にひとつの特徴がある。近藤は、教師の子どもに対する見方によって生じる教師と子どもの関係性に着目している²³⁾。彼は「ひとりひとりの教師がどのような観点から子どもをとらえているか」を解明するために「教師用の RCRT」という調査方法を編み出した。教室の子どもを二人ずつの対にし、それぞれのペアの違いに関して教師が語る言葉に着目しながら、その教師が子どもを見る際に重視しているいくつかの因子を浮かび上がらせてゆく。これは、教師が「子どもを見る視点」や「子どもを見るときに用いているモノサシ」を、教師自身が相対化するために行われる調査方法である。

教師の子ども観の一般性や普遍性を明らかにするためではなく、それぞれの教師が子どもとの関係性を見つめ直すことのために行われる「教師用 RCRT」は、調査者との信頼関係を基盤にして行われることを前提条件とし、それゆえにその教師の子どもを見る視点がどのような意味をもち、どのような背景から生まれてきたものなのかについて、被験者と調査者が対話や共同探求することが重要な作業となっている。各因子の意味と内容を被験者である教師自身の言葉で名づける。その後、各因子に表れたその教師の「子どもを見る視点」や「子どもを見るときに用いているモノサシ」が、被験者である教師にとってどうして重要なものとなったのかといういきさつを被験者と調査者が並び見になって探っていく。それによって、教師が自分の子どもを見る視点の意味とその背景を探求することになり、自己自身の子どもに対する見方を自覚することになる。「教師用 RCRT」で明らかになるその教師の子どもを見るモノサシは、その教師の子ども観であり教育観であり人生観であると言う。「どうしてそのような視点から子どもを見るようになったのか」という調査者との対話のなかで、被験者である教師は、より明確に自身の子どもに対する見方を相対化し自覚してゆく。

近藤は、教師の子どもを見るモノサシを教師自身が自覚することが、その教師と子どもたちとの関係性を見つめ直すための「手がかり」となることを指摘する。調査者との対話のなかで、教師自身がその子どもに向ける見方と教室でのその子どもの姿との関連に意味を見いだすことで、教師のその子どもへ向けるまなざしが変わる。教師の子どもへ向けるまなざしに変容するとき、子ども自身の変容が見られることを近藤は指摘している。

以上のような近藤の研究にふれていると、学校教育という制度の内側で教師が仕事しているがゆえに、多くの教師たちが無意識のうちに「教師という役割」を纏ってしまい、目の前の子どもに関心を向けるということが見失われてしまうという現実が浮き彫りになってくる。目の前の子どもに対して、なんらかの「基準」から子どもを見てしまい、そこに到達させようという「教師という役割」が先行してしまう。「教師用 RCRT」が、それを見つめ直す契機となっているのである。

教師が子どもを見ることに関する近藤の研究もまた、高瀬の研究と同様に、教師が子どもを見るのが同時にそのまなざしを子どもが見ることであり、そこに形成される教師と子どもの関係性の自覚にかかわるものであることに着目した研究なのだとと言える。教師が

子どもを見るその見方が変わるとき、教師と子どもの関係性が変容し、その関係性の変容を足場にして教師と子どもが共々に変わってゆく。近藤の「教師用 RCRT」によるアプローチは、そのような教師と子どものあいだの关系的出来事の生成を促すものになっている。

第4節 課題設定と研究の方法

1) 課題と視点

以上のような多様な理論的アプローチの検討を踏まえつつ、ここではあらためて本研究における課題と視点を明示しておきたい。本研究は、教師が子どもを見るということの複雑な奥行きに迫ることを主題としている。教師が子どもを見るということは、その場での教師の知覚や理解の問題にとどまるものではなく、それぞれの子どもに対する長い時間をかけた見方の形成を土台とするものであり、そこに生起する出来事は、その子どもとの一対一の関係の生成、教室における子どもたちの関係の生成、教師の実践的思考の過程、またそれらを支える同僚教師や臨床研究者との関係といった教育実践を構成する多様な諸局面と複雑に絡み合っている。

こうした教師が子どもを見るということの複雑な奥行きに迫るために、本研究はまなざしという概念を用いている。子どもとの直接的な相互作用の場において示される教師の表情や言動であれ、子どもとの直接的な相互作用の場を離れたところで行われる教師の語りや記述であれ、そこに教師が子どもをどう見ているかが現れているかぎり、ここではそれを教師の子どもに対するまなざしと呼んでいる。人が人に向けるまなざしは外に向かって現れるものであるがゆえに、そのまなざしを向けられた相手も、そのまなざしに立ち会う人びとも、その人が相手をいかに見ているかを感じ、それによってなんらかの作用を受けることになる。こうしたまなざしの特徴や作用に着目するとき、教育実践はまなざしを媒介にしてたえず社会的に構成され、再構成されているものと見なすことができる。本研究は、その意味でのまなざしを媒介にした教育実践の社会構成主義的な捉え直しを試みるものである。

本研究は、以下の七点のまなざしの諸特徴や諸作用を理論的・実践的に掘り下げることとおして、教師が子どもを見るところに生起している複雑な出来事に分け入り、その意味を読み解こうとしている。

①まなざしの質的差異

—<一方的・評価的なまなざし>と<共感的・ケアリング的なまなざし>—

一つ目は、まなざしの質的差異という問題である。教師が子どもに向けるまなざしには、一定の基準にもとづいて子どもの能力や態度を測る<一方的・評価的なまなざし>と、一人ひとりの子どもに固有の自己形成の葛藤や願望に迫る<共感的・ケアリング的なまなざし>がある。デューイは教師が子どもに向ける「共感的理解」が教育実践において中核的な意味をもつことを指摘し²⁴⁾、ノディングスはケアリング関係の形成を教育実践の基盤に据えることを提起している²⁵⁾。また、アイスナー、ギャリソン、ヴァン＝マーネンらは、教育における科学主義的・技術主義的な見方に対抗するものとして、「教育的鑑識」や「道徳的知覚」や「教育学的眼識」を位置づけてきた。これらの理論は<一方的・評価的なまなざし>に対する<共感的・ケアリング的なまなざし>の意味に着目するものだと言え

る。

本研究は、教師のまなざしの質的差異に着目しながら、＜共感的・ケアリング的なまなざし＞が教育実践においてもつ意味の奥行きを探求するという点で、以上のような研究の伝統につらなるものである。しかし、本研究がまなざしの質的差異に着目するのは、それによって、あるべき教師のまなざしを示すためではなく、まなざしの質的差異が教育実践にいかなる作用をおよぼしているかを読み解くためである。一方では、現代の社会と教育の状況のなかで＜一方的・評価的なまなざし＞はどのような特徴を帯びるものになり、それによってどのような作用がもたらされているのかを問題にすると同時に、他方では、そうした状況のただなかで＜共感的・ケアリング的なまなざし＞がなにをとおしていかに構成され、それによって教師や子どもや保護者のあいだにどのような作用が生み出されているかを問題にしてゆくこと。こうした問いの構えは本研究の全体にかかわっている。

②まなざしの練り上げのプロセス

二つ目は、まなざしの練り上げのプロセスという問題である。＜一方的・評価的なまなざし＞と＜共感的・ケアリング的なまなざし＞は、教師がスイッチを切り替えるように手軽に使い分けることができるものではない。ひとりの子どもに対する＜共感的・ケアリング的なまなざし＞は、その子どもとのかかわりのなかで教師がまなざしを練り上げてゆくプロセスを必要とするものだからだ。ひとりの子どもへの＜共感的・ケアリング的なまなざし＞の練り上げには、教師のまなざしのどのような連続的再構成のプロセスがあるのか。学校の授業と生活の多様な場面でひとりの子どもが示す姿にふれながら、教師はその子どもの自己形成の葛藤や願望にいかに向かい迫ろうとしているのか。本研究の独創性のひとつは、そうした教師のまなざしの練り上げのプロセスに着目することをとおして、＜共感的・ケアリング的なまなざし＞の実践的な意味の奥行きを明らかにしている点にある。

③まなざしの練り上げと実践的思考との連関

三つ目は、まなざしと実践的思考の連関の問題である。教師が子どもに向けるまなざしは、まず第一に、教師と子どもの直接的な相互作用の場面の問題として意識される。教師がその子どもをいかに見ているかは、教室でその子どもに向ける表情や言動となって現れるものであり、それがその子ども自身や教室のほかの子どもたちに作用をおよぼすことになるからだ。しかし、そうした直接的な相互作用の場面で教師がひとりの子どもにどのようなまなざしを向けるかは、それまでその教師がその子どものどんな行為や表現にどんな意味を見だし、その子どもにどんな場面でのどんな姿を願い、その子どもと自分との関係をどう捉え直してきたかということと切り離すことはできない。教師が子どもに向けるまなざしは、教育実践の構想や熟慮や省察といった教師の実践的思考の過程と密接な連関にある。一方で、子どもに向けるまなざしの変化は教師の実践的思考の過程にどのような作用をおよぼすものなのか。他方で、教師の実践的思考の過程のなかで子どもに向けるまなざしがいかに問い直され、練り直されてゆくものなのか。本研究は、そのようなまなざしの練り上げと実践的思考の相互連関に着目している。

④まなざしの相互性—教師と子どものあいだの＜見る-見られる＞関係の生成—

四つ目は、まなざしの相互性という問題である。人が人を見るところには、つねにく見る-見られる>関係が生起している。そこでの関係は、人工的に設定された特殊な場合を除けば、基本的には、互いに見る者であると同時に見られる者でもある相互的なものである。わたしが相手を見ることが、同時に、見られた相手がわたしのまなざしを見るということなのだ。

そのような見ることにおける<見る-見られる>関係の相互性は、一方的な観察や分析という近代的な発想が侵入する以前の人びとの暮らしにおいては、日常的に息づいている実感であったと考えられる。もともと、日本語の「見る」には、互いに見みえるという意味での出会う、関係するという意味合いがふくまれていた²⁶⁾。しかし、一方的な観察や分析（ということがあたかも可能であるという発想）が日常化した現代の状況のなかでは、あらためてまなざしの相互性の自覚に立ち返ることが重要な意味を帯びている。

たとえば、竹内敏晴はその洞察を次のようなことばで記している。「ひとがひとを『見る』ということは、「見る主体」が、あなたの前に姿を現すこと、見られるものが見るのであり、そのまま見るものが見られることだ²⁷⁾。また、坂部恵は、「面差し」という古語に着目しながら、見るということの相互性がかつて人びとがどのように意識していたかを次のように指摘している。「<おも-ざし>は、他者によって見られるものであると同時に、また、みずから見るものであり、さらには、おそらくみずからを一個の他者として見るものでもあるのです²⁸⁾。

教師が子どもを見ることが、同じことが言える。教師が子どもを見ることが、同時に、子どもによってそのまなざしを見られることであり、教師自身がその子どもとのあいだに生起する<見る-見られる>関係の相互性の質を見つめ直すことにつながっているものだからだ。そのようなまなざしの相互性に着目することは、教師が子どもを見ることが、研究するうえで、きわめて重要な意味をもっている。

まなざしの相互性の問題は、これまでの理論研究のなかでも指摘されてきていた。しかし、それらの指摘はいずれも部分的な示唆にとどまるものであり、教師が子どもを見るところに生起する複雑な出来事の意味を読み解くための理論的概念として十分に鍛え上げられてきたとは言えない。

本研究は、まなざしの相互性という現象を掘り下げることとおして、教育実践における教師のまなざしの文化的・政治的意味の奥行きを明らかにすることをひとつの重要な課題にしている。そのため、以下のような、まなざしの媒介作用、まなざしの権力作用、まなざしの再編作用という一連の概念を提起している。

⑤まなざしの媒介作用

人は、自己に向けられた他者のまなざしを感じるだけでなく、しばしば、そこでの他者のまなざしを内面化することとおして、自己自身やまわりの人びとを見るようになる存在である。わたしに向けられた他者のまなざしが肯定的なものなら、わたしはそこでの他者のまなざしをとおして、わたし自身を肯定的に見ることができ、わたしに向けられたまなざしが否定的なものなら、そこでの他者のまなざしをとおして、わたしはわたしを否定的に見ることになる。人は、他者のまなざしを媒介にして、自己自身を見るようになる存在なのだ。

ルソーは、赤ん坊の表出に大人がなんらかの仕方では反応するとき、赤ん坊はその表出の意味をそこでの大人の反応をとおして自覚するようになることを指摘し、そこに社会的存在としての人間の出発点を見いだしている²⁹⁾。また、ヴィゴツキーは、「わたしは人びとが自分に関係したように自分に関係する」と述べながら、インター・サイコロジカルな次元における他者の自己に対するまなざしが、イントラ・サイコロジカルな次元における自己の自己自身に対するまなざしに内面化され、子どもが大人のまなざしをとおして自己自身を見るようになるその媒介作用に、人間の発達変容の基本的原理を見いだしている³⁰⁾。

教室で教師が子どもを見るときにも、そのようなまなざしの媒介作用はたえず生起していると考えられる。教師がひとりの子どもを見るとき、見られた子どもにはそこでの教師のまなざしをとおして自己自身を見るということが起こりうる。また、ひとりの子どもに向ける教師のまなざしは教室全体の前に現れるものである以上、そのまなざしに立ち会う子どもたちもまたそこでの教師のまなざしをとおしてその子どもを見るようになるということが起こりうる。さらに、保護者会や学級通信をとおして、ひとりの子どもを教師がどのように見ているかが現れるとき、そこでの教師のまなざしは保護者たちがその子どもに向けるまなざしにも作用することになる。教師のまなざしは、一人ひとりの子どもの自己形成の媒介となると同時に、教室の子どもたちや保護者たちをふくめた教室を拠点とした多様な関係の生成の媒介にもなるものでもあるのである。

本研究のひとつの中心的な関心は、人間のまなざしの媒介作用という現象に着目しながら、教師が子どもを見ることが教職の専門性においてもつ意義の重要性や教育実践のなかでもつ意味の奥行きに迫ろうとすることにある。

⑥まなざしの文化的・政治的な意味

人びとが自己や他者を見るまなざしのなかには、つねにその時代と社会の支配的なものの見方が編み込まれている。学校はそうした支配的なものの見方を再強化する文化的再生産の場にもなれば、いつのまにか内面化してきたそれらのまなざしの意味を問い直したり、その様式を編み直したりする文化的再編成の場にもなる。支配的なまなざしを内面化し、それをとおして自己自身や他者を見るというまなざしの媒介作用は、教師だけではなく、保護者や市民、そして子どもにおいても生じているものである。そうした状況のなかで、教室という場を拠点にする教師は、支配的なまなざしを再生産するにせよ再編成するにせよ、教室の子どもたちや保護者たちに大きな作用を果たす重要な結節点にいる。

教室において教師が子どもを見ることが、そのまなざしの媒介作用をとおして、なにが肯定されなにが否定され、なにが承認されなにが否認されるかという教室の文化の構成に深く関わっている。それによって、特定の子どもたちがエンパワーされたり、ディスエンパワーされたりする。

一定の基準にもとづいて子ども個人の「能力」や「態度」を測る尺度準拠的なまなざしが支配的になる教室において、教師からあれこれの「欠損」をもつと見なされてきた子どもは、教室のなかで周辺化されたり排除されたりしがちである。また、そこでの基準はしばしば特定の階層やジェンダーや民族性を反映するものでもある。そのようなまなざしの権力作用に着目することが、教育実践における教師のまなざしの文化的・政治的な意味を捉えるうえでひとつの重要な側面をなしている。

しかし、学校という場は同時にそれまで編み込まれてきたまなざしを編み直すことが可能な場でもある。教師が周辺化されてきた子どもに関心を向けつづけ、なにかを越えようとしてもがくその子どもの葛藤や願望に迫るとき、教室の子どもたちのなかにその子どもの行為主体性を肯定し承認する風土が生まれる。そのようなまなざしの再編作用に着目することではじめて見いだされるような、教育実践における教師のまなざしのもうひとつの重要な側面がある。

本研究は、こうした見方を発展させるために、教室における知の標準化がもつ文化的・政治的な意味を問題にするクリティカル・ペダゴジーや、医学的・心理学的用語をとおして社会のなかに「欠損言説」が浸透することを問題にするナラティブ・セラピーの研究の伝統に、教師のまなざしに関する研究を接続させることを試みている。それによって、本研究は、教師が子どもを見るということに関する文化的・政治的な意味の次元をひらくことをめがけている。

⑦まなざしを基盤にした学校の教育文化の再編

最後に、本研究は、現実の学校教育の制度の内側で教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということ基盤とした学校の教育文化の再編がいかにも実現しうるかを明らかにすることを課題としている。

教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということは、教師ひとりの努力だけにゆだねられるべき問題ではない。新自由主義的な政策による社会関係の解体や新能力主義的な言説による教育観の変容のなかで、子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを土台にした教師の仕事はともすれば教職の専門性の周辺に追いやられがちである。こうした教育状況のなかで、共感やケアリングの本質とその重要性を指摘するだけでは、いたずらに教師個人の負担や矛盾を増大させることになりかねない。子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げを基盤にした学校文化の再編を試みるためには、現実の学校の教育実践の多様な諸局面のなかの活動や関係をどのように編み直すかということが課題になる。本研究は、共感的・ケアリング的なまなざしを基盤にした学校の教育実践の再編の諸契機が、現実の学校の教育実践を構成する多様な諸局面のどこにどのように見いだされるかを明らかにすることを最終的な課題にしている。

以上のような課題と視点を意識しながら、本研究は、第Ⅰ部で教育実践における教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの過程を問題にし、第Ⅱ部で教師のまなざしがもつ文化的・政治的な意味を問題にし、第Ⅲ部で現実の学校教育の制度の内側でのまなざしを基盤にした学校文化の再編を問題にしている。

2) 研究の方法

こうした問題に迫るために、本研究は教育実践への臨床的関与と理論研究の検討と実践事例の検討の三者を連関させることを、その基本的な研究方法にしている。

①教育実践への臨床的関与

本研究のベースをなしているのは教育実践への臨床的関与である。ここで教育実践への

臨床的関与と呼ぶのは、教室や学校を基盤とした実践的探求の場に外部の研究者が共同探求者として参与する姿勢を意味している。そのなかには、ひとりの教師の教室を訪れる場合もあれば、学校が主催する校内研究や公開研究に参与する場合もある。そこでの参与は、いくつかの授業を参観した後、教師と個別に語り合い、その後に同僚教師たちをはじめとした参観者たちとの協議会に参加するかたちをとっている。教室や学校を基盤にした実践的探求への参与である以上、そこでの探求の主題は、教師によって、学校によって、それぞれに異なっている。しかし、そうした探求の主題の多様性にかかわらず、臨床研究者としてのわたしは授業参観や授業者との語り合いや協議会に一貫して以下のような姿勢で臨んでいる。

授業参観の場では、その授業のなかで気になった特定の子どもに関心を向け、その子どもが示す具体的な姿や行為がもつ意味に迫ることにつとめる。なにができていて、なにができていないかを見るのではなく、そこでの具体的な姿や行為にその子どもの現在のどのような追究や自己形成のいとなみが現れているのかを捉えようとする。それは、授業や教室を全体として見るのではなく、特定の子どもをとおして授業や教室を見ることを意味している。

教師との個別の語り合いの場では、まず、教師自身が気になっている子どもについて語ってもらい、次に、こちらが関心を向けていた子どもについて語る。それぞれの子どもを互いがどう見ていたかを交えるそこでの語り合いは、しばしばその日の授業を越えたロングスパンのその子どもの経緯にかかわるものになる。そのなかで、臨床研究者としてのわたしが教師の子どもに対するまなざしの練り上げにふれることもあれば、授業者のなかになんらかの気づき生まれることもある。

授業協議会の場では、それぞれの参加者の語りのなかに子どもに対するどのようなまなざしが現れているのかに関心を向けると同時に、わたし自身が着目した子どもの具体的な姿や行為の意味をそこでの実践的探求の主題とリンクさせて語る。学校の状況によっては、一般的な授業の技法の評価に終始して、具体的な子どもについてほとんど語られない授業協議会もある。その場合にも、同じ学校に繰り返し参与するなかで、授業協議会における教師たちの語り子どもに対する互いのまなざしを交え合うものに徐々に変わってゆくことをめがけている。

こうした教育実践への臨床的関与は、それぞれの教室や学校を基盤とした実践的探求の主題を尊重する点では受動的なものだが、教師たちのもつ共感的・ケアリング的なまなざしを活性化しようとする点では能動的なものである。教師たちのアクションに対して臨床研究者はあくまでもリアクションするにすぎないが、そのリアクションの仕方のなかに臨床研究者が志向する教育学が現れることになる。そのような教師たちとの共同探求は、個別局所的な教室や学校という場の実践的改善に寄与することを目的とするものであって、いわゆる研究調査そのものを目的とするものではない。しかし、まさにそうした教育実践への臨床的関与の積み重ねが本研究の土台をなしている。教育実践への臨床的関与のなかで、ひとりの子どもに対する教師のまなざしにどのような練り上げの過程があるかにふれ、教室のなかでひとりの子どもに向ける教師のまなざしとその子どもや教室の子どもたちにどのような作用をおよぼしているかを知ると同時に、ひとりの教師の子どもに対するまなざしの問い直しの底にどのような同僚教師たちとの関係があるかを見いだしてきた。

②理論研究の検討と実践事例の検討

本研究は、以上のような教育実践への臨床的関与を土台にしながら、第Ⅰ部、第Ⅱ部、第Ⅲ部のいずれにおいても、理論研究の検討と実践事例の検討を交える論述の方法をとっている。

本研究でとりあげる理論研究は、第Ⅰ部の中心をなすデューイの教育学やノディングスの倫理学にしても、第Ⅱ部の中心をなすクリティカル・ペダゴジーやナラティブ・セラピーにしても、第Ⅲ部の中心をなすノディングスの学校論や教師と子どもの関係性を重視する実践知研究にしても、それ自体は、教師が子どもに向けるまなざしそのものを主題としたものではない。しかし、それらの理論のなかには、教師が子どもに向けるまなざしの諸特徴や諸作用を明らかにするうえで重要な概念や議論が見いだされる。デューイの教育学やノディングスの倫理学のなかには、まなざしの練り上げ、まなざしと実践的思考、まなざしの相互性にかかわる議論があり、クリティカル・ペダゴジーのなかには、まなざしの媒介作用、まなざしの権力作用、まなざしの再編作用にかかわる議論があり、ノディングスの学校論や教師と子どもの関係性を重視する実践知研究のなかには、現実の学校の教育実践の文化を共感的・ケアリング的なまなざしを土台にしたものに再編することにかかわる議論がある。教育実践への臨床的関与を土台にしながら、多様な理論のなかに教師が子どもに向けるまなざしの諸特徴や諸作用を明らかにする議論や概念を見いだすことが、本研究の第Ⅰ部、第Ⅱ部、第Ⅲ部のそれぞれの前半をなしている。

本研究の第Ⅰ部、第Ⅱ部、第Ⅲ部のそれぞれの後半をなしている実践事例の検討は、以上のような理論的概念や議論の検討をふまえたうえで、ときにそれと重なり、ときにそれを越える教育実践の意味の奥行きに向かっている。

本研究でとりあげる実践事例は大きく二種類に分かれる。一方は、教師自身が書いた実践記述を基にしたものであり、他方は、教育実践への臨床的関与のなかで見いだされた実践事実を基にしたものである。いずれの場合も、教育実践において教師が子どもに向けるまなざしの諸特徴や諸作用が顕著に現れている教師の実践記述や教室の実践事実をとりあげている。

本研究でとりあげる教師自身の実践記述は、いずれもすでにそれ自体、教育実践における多様な場面での出来事の脈絡を示す物語的記述の様式をもつものだが、それをあらためてまなざしの練り上げや編み直しという視点から再構成することをおして考察している。臨床的関与からの実践事実の考察の場合には、授業参観での出来事や授業後の教師からの聴き取りや授業協議会での教師たちの発言、あるいは、その教師が記してきた学級通信等といった、多様な経路からの事実を物語的に編み合わせることをとおして考察している。いずれの場合も、具体的な出来事のあいだの脈絡を示す物語的記述をとおした考察を行うのは、そのなかにまなざしを媒介にした教育実践の社会的構成の過程の諸側面を見いだすことが可能になると同時に、それによって読み手がそれぞれの教育実践の過程に想像的に参与することが可能になると考えるからである。なお、教師の名前に関しては、本人の名前で公表された実践記述は本名で記し、ペンネームで公表された実践記述はペンネームで記し、それ以外の実践事実は「教師」や「校長」という一般名詞を用いている。また、本文に登場する子どもの固有名はすべて仮名である。

以上のように、教育実践への臨床的関与を土台としながら、理論研究の検討と実践事例の検討を行い、そこでの考察をとおして新たな仕方での教育実践への臨床的関与に向かう連続的な過程そのものが、本研究の基本的な方法をなしている。

第5節 本研究の構成

本研究の構成は以下のとおりである。

序章

第Ⅰ部 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということ

—教師が子どもに向けるまなざしの連続的・多角的な再構成—

第Ⅱ部 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの文化的・政治的な意味

—まなざしの媒介作用が生み出す権力作用や再編作用に着目して—

第Ⅲ部 子どもを共感的・ケアリング的に見ることを土台にした学校の教育実践の再編成 終章

第Ⅰ部では、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということに関する理論研究を検討した後、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げに関する実践事例を検討する。まず、高瀬の教師と子どもの共感関係とそれぞれ的人格形成との関係や、デューイの経験の連続性と相互作用という二つの原理と共感的理解の関係や、ノディングスのケアリング論における専心没頭と動機の転移の概念の理論的検討を行う。そのうえで、福満弘信と牛山榮世と武島浩という三人の教師の実践事例の検討をとおして、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの過程を考察する。

教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしは、たんなる心構えや技法によって成り立つものではなく、その子どもの変容の深層にある経験の連続的な再構成を支えようとするロングスパンの問い直しのなかで練り上げられるものであること、また、そこでの子どもと教師の共感的・ケアリング的な関係の形成過程は、子どもの成長の足場となるばかりではなく、教師自身の成長の土台になっていることを見いだしている。

第Ⅱ部では、新自由主義や新能力主義の支配的なまなざしが教育の世界に浸透するなかで、人びとが自己や他者を見るまなざしがどのように変質してきているかを問題にするとともに、そうした状況のただなかで教師が子どもに共感的・ケアリング的なまなざしを向けることがもつ意味を探求する。

まず、ルソー、ヴィゴツキー、デューイ、フーコー、フレイレの理論研究の検討をとおして、まなざしの媒介作用、まなざしの権力作用、まなざしの再編作用という三つの概念を洗練し、それを教育実践の文化的・政治的な意味をとらえる基本概念として提出する。次に、クリティカル・ペダゴジーの個体能力観に関する理論やナラティブ・セラピーの「欠損言説」に関する理論の検討をとおして、新自由主義的な制作と新能力主義的な言説が広まるなかで、現代の支配的なまなざしが、個体還元的（問題を個人に押し込め）、尺度準拠的（一定の尺度で序列化し）、欠損検出的（なにが足りないかを探し）、技術主義的（そ

の解決をスキルに求める)ものになりがちであるということを示す。そのうえで、支配的なまなざしが浸透する現代の社会と教育のただなかで、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしが、どのような文化的・政治的な意味をもつかを考察する。

第Ⅲ部では、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを土台にした学校の教育文化の再編の現実的な可能性が、教育実践の諸局面のどこにどのように見いだされるかを探求する。

近年の教育改革におけるカリキュラムの標準化や評価の数量化の動向のなかで、教育における共感やケアリングの意味が軽視され、それによって共感やケアリングを土台にした教育実践を展開する教師が周辺化されたり、子どもとの共感的・ケアリング的關係に不安や葛藤を抱える教師が孤立化したりする状況が生まれている。こうした状況のなかで、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを土台にした学校の教育文化の再編の現実的な可能性がどこにあるのかを見いだすことを課題にしている。

理論研究の検討においては、ノディングスのケアリングを基盤にした学校改革の構想や、教師と子どもの関係を重視する実践知研究を批判的に検討している。そのうえで、具体的な学校の教育実践のどのような諸局面に、共感的・ケアリング的なまなざしを編み直してゆく契機が見いだされるかを、これまでの臨床的関与のなかで見いだされた実践事例に則して明らかにしてゆく。

注および引用文献

- 1) ルソー、『エミール』（今野一雄訳、岩波書店、1962年）、23頁。
- 2) ペスタロッチ、『隠者の夕暮れ・シュタンツだより』（長田新訳、岩波書店、1993年）、54頁。
- 3) Dewey, J. (1939/1991). *Experience and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, Vol. 13*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1939). p.21.
- 4) Noddings, N. (1984/2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press; 2nd edition. pp.19-21.
- 5) *ibid.*, p.69.
- 6) Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye: The Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Macmillan.
- 7) Garrison, J. (1997). *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching*, Teachers College Press.
- 8) ヴァン＝マーネン、『教育のトーン』（岡崎美智子ほか訳、ゆみる出版、2003年）。
- 9) Eisner, E. (1976). Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation. *Journal of Aesthetic Education, Vol. 10, No. 3/4*. pp.135-150.
- 10) Eisner, E. (2002). From Episteme to Prone sis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching. *Teaching and Teacher Education, 18*. pp.375-385.
- 11) Garrison, J. (1997). *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. New York: Teacher College Press.
- 12) Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. The ALTHOUSE PRESS. pp.178-181.
- 13) ヴァン＝マーネン、『教育のトーン』（岡崎美智子ほか訳、ゆみる出版、2003年）、52-53頁。
- 14) 菊池里映、「保育場面において遊びを捉える保育者のまなざし」、『教育方法学研究』第31巻、日本教育方法学会、2005年、25-36頁。
- 15) 佐伯胖編著、『共感』、ミネルヴァ書房、2007年。
- 16) 鹿毛雅治、『子どもの姿に学ぶ教師』、教育出版、2007年。
- 17) 勝見健史、「小学校教師の「鑑識眼」に関する一考察」、『学校教育研究』第26巻、日本学校教育学会、2011年、60-73頁。
- 18) 桂直美、「「ワークショップ授業モデル」による表現の授業構成」、『教育方法学会』第35巻、日本教育方法学会、2010年、59-70頁。
- 19) 三谷大紀、「保育の場における保育者の育ち」、佐伯前掲書所収、109-154頁。および鹿毛、前掲書。
- 20) 高瀬常男、「教師と子どもの人間関係(一)」、『幼児の教育』、1969年、18-19頁。
- 21) 高瀬常男ら、「教育的人間関係の研究(第II報): 教師の共感体験を中心として(1)」、『日本教育心理学会総会発表論文集(10)』（日本教育心理学会）、1968年、276頁。
- 22) 高瀬常男、「教師と子どもの人間関係(一)」、『幼児の教育』、1969年、23頁。
- 23) 近藤邦夫、『子どもと教師のもつれ—教育相談から』、岩波書店、1995年。

- 24) Dewey, J. (1939/1991). Experience and Education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, Vol. 13*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1939).
- 25) Noddings, N. (1984/2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press; 2nd edition.
- 26) 岩波古語辞典の「見る」の項目には、目にとめる、見て思う、経験する、世話をするなどの意味と共に、互いに見るという意味が示される。
- 27) 竹内敏晴、『癒える力』、晶文社、1999年、166頁。
- 28) 坂部恵、『鏡のなかの日本語』、ちくまライブラリー、1989年、42頁。
- 29) ルソー、『エミール』（今野一雄訳、岩波書店、1962年）、99頁。
- 30) Vygotsky, L. S. (1960/1981). The Genesis of Higher Mental Functions. *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, translated and edited by James V. Wertsch, M.E. Sharpe. p.158.

第 I 部 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということ

—教師が子どもに向けるまなざしの連続的・多角的な再構成—

第 I 部では、子どもと教師の相互変容的な関係的出来事の中核に教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということを位置づける理論研究の検討を行ったうえで、現実の教育実践において教師が子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げてゆく過程になにが起きているのかを考察する実践事例の検討を行う。

理論研究の検討においては、高瀬常男の「共感関係」、デューイの「共感的理解」、ノディングスの「ケアリング」の理論が、教師が子どもを見るということの意味を深めることにもたらす理論的貢献を問題にする。高瀬の研究は、教師と子どものあいだに生成する共感関係とそのなかでの教師と子どもそれぞれの体験の深まりに日本においていち早く着目した研究である。教師が子どもを見ることは、そのまなざしを子どもに見られることであり、そこに生起することの意味を見つめ直すことにつながっているという本研究の基本的視点から見ると、高瀬の研究を再評価する意義があると考えられる。

そのうえで、あらためてデューイの「共感的理解」およびノディングスの「ケアリング」の理論を検討する。教育を教師と子どものあいだの相互変容的な関係的出来事と見なすデューイは、子どもの経験の連続的再構成を触発する現在の相互作用の環境を探求することに教師の仕事を見だし、そこでの実践的探求の中核に「共感的理解」を位置づけている。ケアリングの本質をケアする者とケアされる者の関係の成立に見るノディングスは、ケアする者の「専心没頭」と「動機の転移」という、相手に関心を向けつづけるなかでのまなざしの質的転換を、ケアリング関係の成立にとって不可欠のものとして位置づけている。

これら三者の理論は、いずれも、教育という人間のいとなみを大人が子どもに働きかける一方的な行為と見なすのではなく、大人と子どものあいだに成立する相互変容的な関係的出来事と見なすと同時に、そこでの関係的出来事の中核に教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることを位置づける点で共通している。しかし、高瀬の理論は共感関係が生み出す直接的、情動的な側面を重視するものであり、デューイの理論は共感的理解が熟慮や判断という実践的知性につながる側面を重視するものであり、また、ノディングスの理論はケアリング関係の生成におけるケアする者のまなざしの質的転換を位置づけるものであるというように、それぞれの理論の強調点は異なっている。これらの理論が、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということに関するどのような理論的貢献をもたらしているのかを明らかにしたい。

実践事例の検討では、三人の教師（福満、牛山、武島）の実践記述をとりあげる。それぞれの教師と子どものあいだのロングスパンの実践記述を再構成することをおして、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしがいかに練り上げられ、それをおして子どもと教師の関係やそれぞれの経験になにがもたらされているのかを検討する。これらの実践事例の検討のなかで、理論的知見との連関を見いだすと同時に、それを越える教師の共感的・ケアリング的なまなざしの具体的内実を見いだしてゆきたい。

第1章 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということ

第1節 教師と子どものあいだに生起する共感関係とそれぞれの人格形成

—高瀬常男の共感関係としての教育的関係の再評価をとおして—

1) 共感関係としての教育的関係

高瀬常男は、教師が目の中の子どもに関心に向けるからこそ生起する直接的で相互的な「見る-見られる」関係性をもつ意味についていち早く探求した研究者だと言える。高瀬は、教師と子どもとのあいだに生まれるそのような関係性を「教育的人間関係」と名づけ、それを、「子どもをほかならない相手として受け入れ、相手の人間としての成長と、自分の教育的人間としての充実を自己の内的課題としつつ、その実現に向かって広げられていく人間関係。すなわち、教師と子どもが「われ-なんじ」の関係のもとでふれあい、お互いの信頼とお互いの成長とが可能であるという人間関係」と定義している¹⁾。教師と子どもとのあいだに生起するその意味での教育的人間関係のなかで、子どもと教師がそれぞれの仕方でも相互に成長してゆくと言うのである。

高瀬は、そのような「教育的人間関係」が成立するための中核的契機として、教師の子どもに対する「共感」ないし教師と子どもの「共感関係」を位置づけている。

もちろん、ただ単に一過的な興奮として感じ入るのではなく、感じ入ることによって相手を見る眼、自分自身に対する観方、世の中に対する態度など、要するに自分の世界像が変化し、あるいはその世界像が再確認される。そしてそれによって自己実現の意欲、自覚と決意とが新たに湧出してくる力の体験、このようなすぐれて感情性に富んだ体験の現象をわれわれは共感と名づけ、またそのような意味での共感が可能なすぐれて教育的な人間関係を共感関係と名づけた²⁾。

人が他者の世界に「感じ入る」ことによって、「相手を見る眼」、「自分自身に対する観方」、「世の中に対する態度」が変化する。教師が子どもに共感するということは、「一過性の興奮」ではなく、他者としての子どもの世界を迎え入れるなかで、他者や自己や世界に対する見方を再構成したり、再確認したりするものであり、共感関係の成立には教師自身のそのような自己変容がともなうものだというのである。

そして、高瀬は、教師と子どもとのあいだの共感関係の成立が、子ども自身にとっても重要な意味をもつと言う。子どもがはじめてなにかをなしとげたとき、その傍らにその子どもの喜びを共に喜ぶ教師が存在しているということが、子ども自身の人格形成の足場になる。

先生が喜びに満ちた子どもの内的世界を、同時に自分の喜びとして共に分かちもつことができるとき、それは子どもの人格発達への力となり、さらに先生の教育的人間としての成長への糧ともなり得るのである。時宜にかなった子どもの受け止め方がなされずすれ違いのみ多い教師-子ども関係。これは教育的人間関係の名に値しないであろう³⁾。

教師が子どもの内的世界に共感し、子どもの喜びを自分の喜びとして感じる時、そこでの共感関係の成立のなかで、子どもが自己の成長を実感したり、さらなる成長を励まされたりする。それは同時に、教師が子どもの成長を支援する者としての意味を確認したり、さらなる成熟を励まされたりするときでもある。子どもは教師が自己に向ける共感的なまなざしを感じるからこそ、自己の人格形成に向かうことができるのであり、教師は自己のまなざしが子どもにとってもつ意味が感じられるからこそ、教師としての人間的成長に向かうことができるというのである。教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることは同時に子どもがそのような教師のまなざしを見るときであり、教師自身が子どもとのあいだの〈見る―見られる〉関係の意味を見つめ直すことにつながっているということ。高瀬の共感的関係を中核とした教育的人間関係の捉え方は、教師が子どもを見ることもつ直接的で相互的な関係的出来事の意味の奥行きに迫るものであると言える。

2) 共感関係における教師と子どものそれぞれの体験の様相

高瀬らは、このような教師と子どもとのあいだに生成する共感関係において、子どもたちと教師たちの双方がそれぞれの側でどのような体験をしているのかを、面接法をとおして調査する研究を行っている⁴⁾。高瀬は、そこでの研究調査を踏まえながら、子どもたちにとっての共感体験と教師たちにとっての共感体験のそれぞれに、次の5点ずつの様相があることを見いだしている。

子どもの共感体験の様相:(1)接近感の体験、(2)安定感の体験、(3)同意同感の体験、(4)相互信頼の体験、(5)自覚と決意の体験。(1)「ほっとした気持ちになる」「話しやすい」というような教師に対する素朴な感情の接近感が支配する「接近感の体験」、(2)教師に対する親和的構えが子どもの内的世界に成立し、自分は教師に認められている受け容れられているといった安定した自己感情が基調をなす「安定感の体験」、(3)同意や感情や理解や省察のように、教師の言動をとおしてその内的状態を子どもが追体験し、それによって子どもの内的世界の活動性をなす「同意同感の体験」、(4)相手をかけがえのない特異な存在として感じる体験である「相互信頼の体験」、(5)「沈殿―湧出」とも言えるような教師に対する信頼を基底として、自己自身の決意と責任において意欲的、生産的に自己を実現しようとする自己充実の体験である「自覚と決意の体験」⁵⁾。

教師の共感体験の様相:(1)慣れとしての共感体験、(2)親和感としての共感体験、(3)理解としての共感体験、(4)信頼感としての共感体験、(5)叡智としての共感体験。(1)「お互いにぎこちなさがなくなってきた」「子どもたちとなんとかやってゆけそうだ」「この子とはどうも馬が合わない」といった、自分と子どもとのあいだの心理的距離が原初的に接近してきたという「慣れ」の感じが、教師の内的世界に成立している「慣れとしての共感体験」、(2)「子どもたちに慕われている」「子どもたちのことが気になる」というような教師の内的世界に成立した子どもとのあいだの親和の感情体験である「親和感としての共感体験」、(3)「子どもを見直すことができた」「教師生活に張りが出てくる」というような教師が子どもの言動に心を開き、それによって子どもを理解できたという喜びの感情体験である「理解としての共感体験」、(4)「子どもの言動のなかに自分に対する信頼を感じる」「子どもからの信頼にほんとうに応えているだろうか」と反省する」というような教師が子どもの成長への力を信頼し、同時に、子どもからも教師として信頼されていると

いう相互信頼の感情体験である「信頼感としての共感体験」、(5)「教育者としての苦悩のなかに希望を見出す」「教育者としての自己課題が明確になってきた」というような子どもとの共感体験のなかに教師であることの自覚と責任を見出し、自己を実現しようとする「叡智としての共感体験」⁶⁾。

ここには、子どもと教師が両者のあいだの共感関係の生成や展開のなかで、それぞれの体験をしだいに深めてゆく様相が示されている。共感関係としての教育的関係において、教師と子どもは共感する者と共感される者、学ぶ者と教える者という非対称的な関係にあるがゆえに、そこでの関係の成立によってもたらされるそれぞれの体験の意味の深まりも異なるものになっている。一方では、子どもにとって、教師の言動をとおして自己の内的状態を追体験し、それによって活動性を生み出してゆく過程が重要な転回点になっている。他方では、教師にとって、子どもを見直し、子どもをこれまでとはちがう仕方理解できたという喜びが重要な転回点になっている。しかし、そのような非対称的な関係におけるそれぞれの体験の深まりをとおして、子どもは子どもとして、教師は教師として、それぞれの行為主体性を励まされている。高瀬らは、教師と子どものあいだの共感関係の生成と展開のなかに、そのような非対称的な関係における相互的、互恵的な人間のいとなみを見いだしていたのだと言える。

3) 教師と子どものロングスパンの共感関係の深まりに向けて

以上のような教師と子どもの共感関係の研究を総括するなかで、高瀬らは残された課題を以下のように述べている。

われわれの場合、たとえば子どもとともに喜びの心情、悲しみの心情を共に分ちもち、それによって子どもも、また教師もともに自己展開が可能になるという、きわめて生き生きとした、教師と子どもの同時過程的な力学的な共感体験を、教師のなかに求めることはできなかった。これが可能であるためには、極めて息の長い長期追跡的研究を必要とする⁷⁾。

教師が子どもを見ることの奥行きに迫るために、ロングスパンの実践過程における「教師と子どもの同時過程的な力学的な共感体験」を問題にすることには、二つの意義があると考えられる。一つは、教師が子どもの喜びを共に喜ぶところに生起する共感関係を足場にして、その先に教師と子どもそれぞれが成長をとげてゆくプロセスを見届けること、もうひとつは、教師が子どもの喜びを共に喜びうるようになるまでに共感的まなざしを練り上げてゆくプロセスを見つめることである。

はじめから、自然と共感しうる子どもの好ましい姿に共感するだけなら、それが教師にとっての自己変容の契機になるとは考えにくい。また、そうした自然な共感的反応だけが問題なら、子どもがなにかを越えて喜ぶ場面にあたまたま出くわした大人と、その子どもに関心を向けつづけてきた教師とのあいだに、これといった違いがあるとも考えにくい。むしろ、さまざまな制約をもたない外部の人間のほうが自然な共感的反応をしやすいということもあるだろう。教育学的に見て重要なのは、現実の学校教育の制度の内側にありながら、一見、好ましからざる子どもの姿の底にうごめくその子どもの自己形成の葛藤や願望

に迫ることであり、その意味での共感の深まりはその子どもがなにかを越えて喜ぶ姿を共に喜び合う場面を迎える以前に、教師の内的葛藤や問い直しをふくみながら生み出されていることである。この第Ⅰ部の実践事例の検討では、具体的な子どもとのかかわりのなかで生まれるそうした教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げのプロセスに迫ることを課題としている。

しかし、その前に、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの意味をより鮮明にするために、教育の中核に共感やケアリングを位置づけたデューイおよびノディングスの理論にあらためて立ち返っておきたい。

第2節 子どもの経験の再構成を見つめ直す教師の共感的理解

1) 大人と子どもの相互変容的な関係的出来事としての教育

デューイは、『民主主義と教育』のなかで、「共に生きる過程そのものが教育を行う」のであり⁸⁾、「子どもたちに対するわたしたちの主なつとめは彼らを共同活動に参加するようにすること」にあると言う⁹⁾。共同活動への参加のなかで、子どもは大人と関心や目的や知識や技能を分かち合い、それによってさらに深く共同活動に参加してゆくことになる。教育の過程とは、大人と子どもがものの見方や考え方を共有してゆくという意味で、まさにコミュニケーションの過程そのものであり、また、コミュニケーションの過程とは、そこにそれぞれの主体の変容があるかぎり、つねになんらかの教育を発生させているものなのだ、デューイは言う。

あらゆるコミュニケーションは教育的である。コミュニケーションを受けることは、経験を拡大され変化させられることである。人は他者が考えたり感じたりすることを共有する限り、多かれ少なかれ、自己の態度を修正する。また、コミュニケーションしようとする側ももとのままではない。ある経験を十分かつ精確に他者に伝えようとするとき、とりわけその経験がいくぶん複雑な場合には、自己自身の経験に対する自己の態度が変化していることに気づくだろう。そうでないかぎり、人はただ無意味な間投詞や叫び声に訴えることになる。経験がコミュニケーションされるためにはそれを系統立てたかたちで表現しなければならない。系統立てたかたちで表現するためには、その経験の外に出て他者がその経験を見るようにそれを見、その経験が他者の生活とどんな点で接触するかを考えることで、その経験の意味を他者が感得しうるようにしなければならない¹⁰⁾。

デューイは、教育を、大人が子どもに一方的に行う行為と見るのではなく、大人と子どものはざまに成立する関係的出来事と見なしている。「教育の過程は連続的な再編成、再構成、変容の過程である」とデューイが言うとき¹¹⁾、そこで再編成され、再構成され、変容されるのは、子どもの経験ばかりではなく、大人の経験でもあり、さらには、子どもと大人の交わりのなかでしか維持することも発展することもできない共同体や社会そのものでもある。『民主主義と教育』のなかで、デューイは教育を以上のような子どもと大人のあいだの相互変容的な関係的出来事として定義しているのである。

2) 教師と子どもの相互変容的な関係の出来事の中核としての共感的理解

『経験と教育』(1938)になると、デューイは以上のような意味での教師と子どもの相互変容的な関係の出来事の中核に「共感的理解(sympathetic understanding)」を位置づけることになる。

デューイは、本書を、「伝統的教育」と「進歩主義的教育」の「あれかこれか」の対立の構図を批判することからはじめている。「伝統的教育」と「進歩主義的教育」が教師主体か子ども主体かという「あれかこれか」の対立の構図をとりがちな状況のなかで、デューイは、いわば、子どもと教師の相互主体性を軸とした教育理論を提起しているのだと言っている。「伝統的教育」は大人の経験の枠組みを固定して、それを外側から子どもの経験に押しつける傾向をもつ。それに対する反動として生まれる「進歩主義的教育」は、ともすれば、子どもの経験に大人の経験を関与させずに、ただそれを放任する傾向をもつことになる。しかし、「あらゆる人間の経験は究極的には社会的なものであり、それは接触やコミュニケーションをふくんでいる」¹²⁾のであって、子どもの経験のゆたかな再構成の問題は、そこに子どもと大人のどのような接触やコミュニケーションが生まれるかということにある。「接触(contact)」とは「ふれ合うこと(con-tact)」であり、「コミュニケーション」とは「分かち合う行い(communic-ate)」である。デューイは、『経験と教育』のなかで、教師と子どもが出会い、ふれ合い、分かち合うところに生起する出来事の質を問題にしている。そういう視点から見ると、「伝統的教育」は接触やコミュニケーションとは呼べない一方的なものであり、その反動としての「進歩主義的教育」は接触やコミュニケーションの機会そのものを放棄する傾向にある。デューイは、それらのいずれとも異なる教師と子どもの接触やコミュニケーションの在り方を相互変容的な関係の出来事の生成に見いだしてゆく。そして、そのような教育の中核に、教師の子どもへの「共感的理解」を位置づけるのである。

大人は、もしもその人が教育者であるなら、どんな態度が実際に連続的成長をもたらし、なにが有害なものであるかを判断できなければならない。さらに、その人は個人としての個人(individual as individual)に対する共感的理解をもたなければならない。共感的理解は学びつつある人たちの精神のなかに実際になにが起きつつあるのかに関する人間的な見方をもたらす。生きた経験に基づいた教育のシステムを、伝統的教育の型に従う以上に困難にするのは、ほかでもない、親や教師の側のこれらの諸能力の必要性なのである¹³⁾

一人ひとり固有の存在である子どもに対して、その子どもの現在の経験のなかになにが起きつつあるかに関心を向け、それに対する人間的な見方を問い直してゆくことが教師に必要とされる「共感的理解」なのだと、デューイは言う。伝統的教育の一般的な型に従う場合にも、進歩主義的教育が放任的態度をとる場合にも、それぞれの子どもの現在の経験のなかになにが起きつつあるかに関心が向けられることはないし、それがもつ人間的な意味が問い直されることもない。いずれの場合も、一人ひとりの子どもに対する教師の共感的理解は必要とされることがないのである。しかし、子どもの経験と大人の経験のあいだに意味のある接触やコミュニケーションが生起するような教育を実現しようとするとき、

その教育の中核には一人ひとりの子どもの経験に向ける教師の共感的理解の練り上げが決定的に重要な役割を果たすようになるというのである。

3) 教育的な経験に関する二つの原理と共感的理解

『経験と教育』において、デューイは、「教育的に価値のある経験とそうでない経験の差異」を見きわめる視点として、「経験の連続性」と「相互作用」という二つの原理を提起している¹⁴⁾。人間の経験の教育的な意味や価値を見きわめるこれら二つの原理と、一人ひとりの子どもに対する教師の共感的理解は、いったいどのような連関にあるものなのだろうか。

「経験の連続性の原理」は、「あらゆる経験が以前の過ぎ去った経験からなんらかのものを受けると同時に、その後にやってくる経験の質をなんらかの仕方で修正すること」を意味するものである¹⁵⁾。どんな経験もその後の経験になんらかの作用をおよぼすものだが、そこでの経験のなかにはその後の経験の成長を促進するような「教育的」なものもあれば、その後の経験の成長を疎外するような「非教育的」なものもある。

しかし、ここでデューイの言う「教育的」と「非教育的」の差異は、一般的に「こういう経験は教育的」だが、「ああいう経験は非教育的」だと言う基準を前もって持つことではない。それはあくまでも「個人としての個人」である子ども、ほかならぬその子どもに固有の経験の連続性において、現在の経験がどんな意味をもつかを見きわめようとする見方なのである。そこには、教師の子どもに対する共感的理解が必要になると、デューイは言う。教師が子どもを見るということが、子どもの経験の連続的な再構成を促す契機となるためには、そこでの教師のまなざしが、一人ひとりの子どもの現在の経験に過去のどんな経験が流れ込んでいるかを見いだすと同時に、現在の経験のなかから将来のどんな経験が流れ出てゆくかを見とおすような共感的理解にならなければならないというのである。

わたしたちは、こうした議論を基本的には子どもにとっての経験の連続的再構成の問題として受けとる。しかし、子どもも大人もつねに「成長しつつあること (growing)」にかかわっているのであり、「両者の違いは成長と不成長の違いにあるのではなく、それぞれの異なる条件にふさわしい成長の様式にある」のだと言うデューイのことばを踏まえるなら¹⁶⁾、わたしたちは、教育における経験の連続性の問題が、子どもにかかわる大人の問題でもあることを自覚することになる。子どもは子どもの境遇のなかで子どもとして成長し、大人は大人の境遇のなかで大人として成長する。それぞれに異なる境遇のなかで、固有の経験の連続的再構成に向かうひとりの子どもと固有の経験の連続的再構成に向かうひとりの大人が出会い、ふれあい、なにかを分かち合う相互変容的な関係的出来事が教育なのだ。

そして、子どもにかかわる教師が教師として成長するということの中核には、子どもへの共感的理解を成熟させてゆくということがふくまれている。それは一般的な態度や技法として学ばれるものではなく、むしろ、目の前の固有の子どもとのかかわりのなかで学ばれる。これまでの自己のものの見方を越えるような子どもの姿を前にしながら、現在のその子どもの経験になにが起きているかに関心を向けつづけ、それに対する人間的な見方を形成するために、これまでの自己の見方を問い直すような、教師自身の経験の再構成こそが重要だからだ。「他者の欲求、目的、関心、反応の様式などが、私たち自身の存在の拡充になるとき、私たちは他者を理解するのである。私たちは他者の眼で見、他者の耳で聞

くことを学び、その結果がほんとうの意味での教示をあたえる。というのも、その結果は、私たち自身の構造のなかに組み込まれるからである」¹⁷⁾。

そして、デューイは、教育的な意味や価値をもつ経験を見きわめる第二の視点として「相互作用の原理」をあげている。連続性の原理が経験を時間的に捉える視点だとすれば、相互作用の原理は経験を行為主体と環境との関係において捉える視点だと言える。デューイは、相互作用とは子どもの「内的条件」と「外的条件」の交流のことだと言う。「内的条件」とは、個人の欲求、願望、目的、力量のようなその子どもに固有の現在の経験のうごめきであり、「外的条件」とは、その子どもの「内的条件」と相互作用する「物理的・社会的な環境」のすべてだと言うのである。

ここでの「内的条件」と「外的条件」という対立的な用語法は誤解を与えやすいものかもしれない。デューイは両者を分離不能なものに見なしているからだ。デューイは、「外的条件」を「物理的・社会的な環境」と言い換えているが、デューイにとって「環境」とは、たんに周囲を取り囲んでいるものではなく、あくまでもそれぞれの有機体にとって存在するものである。同じ空間にいるように見えても、トンボにとっての環境と牛にとっての環境はまったくちがう。同じ人類であっても、それぞれの人間が向ける関心が異なるかぎり、それぞれにとっての環境も異なってくる。天文学者にとっては彼が凝視したり計算したりする遠くの星が環境になり、古物愛好家にとっては彼が関心をもつ遺物やその時代の人びとの生活が環境になるというのである¹⁸⁾。同じ教室にいても、それぞれの子どもがまわりに向ける関心が異なるかぎり、そこにはそれぞれの子どもにとっての教室という異なる社会的環境が存在することになる。もしも、まわりのクラスメイトになんの関心も向けていない子どもがいたとしたら、その子どもにとっては教室のクラスメイトはもはや環境でさえないことになるのである。

経験の連続性の原理がその子どもに固有の時間に関心に向けることを意味していたとすれば、相互作用の原理はその子どもに固有の環境に関心に向けることを意味している。子どもの経験に対する教師の共感的理解とは、その子どもにとっての時間のなかに歩み入りながら、そこからその子どもにとっての環境を見ようとするような教師の探求を意味しているのである。

4) 教師が子どもを見るのが子どもに作用する二つの回路

デューイは、本来、経験の連続性の原理と相互作用の原理は「縦糸」と「横糸」のように絡み合いながら、相互に関連してひとつの生きた経験の展開過程を生み出すものなのだという¹⁹⁾。そのような「能動的な相互結合のなかにある連続性と相互作用」²⁰⁾のなかで、教師が目前の課題としてつねに直接的な関心をもつのは、その子どもの経験の連続的再構成を生起させるような現在の相互作用が生じる状況をととのえることだと言う。

デューイの言う「状況」とは、子どもという行為主体とその子どもが相互作用する物理的・社会的環境が一体になった全体を意味している。この「状況」を構成するもののなかで、教師が変えてゆくことができるのは「物理的・社会的環境」であると述べながら、そのなかの多様な要素を数え上げる際に、デューイはまず、「教育者によってなされたことや、それがなされた仕方、話されたことばはもとより、そのことばが話されたときの声の調子」²¹⁾をあげている。子どもにとっての環境において、教師の存在はもっとも重要な

その構成契機のひとつなのであり、そこでは教師がなにを行い、なにを語るかだけでなく、いかに行き、いかに語るかをふくめたその身体的・言語的な現前の仕方が重要な意味をもつというのである。教師が子どもの前にどのような仕方で現れているのか。そこでの教師の居方、見方、語り方が、その子どもの経験の再構成を促進したり疎外するしたりする環境の重要な構成契機になっていると言うのである。

このことは、教育において教師が子どもを共感的に見るということの意味を考えるうえで、ひとつの注目すべき意味をもっている。教師の子どもに対する共感に関するこれまでのデューイの議論は、「共感的理解」という言葉が文字通り示しているように、共感における理解の側面を問題にするものだった。

デューイの共感論の特徴のひとつは、『倫理学』において見られるように、他者に対する共感をたんなる一過性的な情動にとどめず、それを状況に対する熟慮や判断の契機にしてゆく「知的共感」(intelligent sympathy) という考え方にある。人間の実践的探求において「知的共感の結果への関心を広げ深める。他者の場所に私たち自身をおいて見ること、他者の目標や価値観の視点からものごとを見ること」であり、それが具体的な状況の中での熟慮や判断を的確にするうえでもっとも適切な「方法」だと言うのである²²⁾。

教育においても、教師が子どもへの「共感的理解」を深めることが、教師の実践的な熟慮や判断につながり、それによって適切な教材の選択や活動場面の設定をはじめとしたその子どもにとっての意味ある環境をつくりだしてゆくことが重視されているのだと言える。高瀬の理論が、教師と子どもの共感関係がもたらす直接的、情動的な側面を問題にするものであるのに対して、デューイの理論は、教師の共感的理解が実践的な熟慮や判断の重要な契機となり、それによって子どもにとっての環境が再編されるという間接的、知性的な側面を問題にしているのだと見える。

しかし、子どもが相互作用する環境を構成するひとつの重要な契機として、教師自身の身体的・言語的な現前を位置づけるここでの指摘に立ち止まるとき、デューイの理論もまた教師が子どもに向けるまなざしの直接的、情動的な作用を自覚するものであることが明らかになる。

デューイは、見ることは相手を一定の仕方で知覚したり理解したりすることであると同時に、そういう仕方で見ている自己のまなざしを相手に現前させることであることに、自覚的なのだ。人が人と直接的に出会い、ふれ合う場面で、見ることは感受性と応答性が一体になった行為である。見ること、すなわち、「知覚すること」は、からだ状況に「参加すること」であり²³⁾、「知覚とは受け入れるためにエネルギーを外に向かわせる行為であり、受け入れるためには、わたしたちはエネルギーを呼び起こし、そこに応答的なエネルギーを投じなければならない」とデューイは言う²⁴⁾。

目の前の子どもの言動に対して傍観者としているのではなく、その子どもに応答しようとするからだで向かうからこそ迎え入れられることがある。そして、そういう仕方子どもに対して教師の姿そのものが子どもに直接的に作用している。教師の子どもに対する居方、見方、語り方である身体的・言語的な現前の仕方そのものが、その子どもが相互作用する環境のもっとも重要な契機のひとつになるということはそういう意味をもっている。教師と子どもが直接的に出会い、ふれ合う場面で、教師が子どもを共感的に見るということは、同時に、そういう仕方子どもを見ている自己のまなざしを現前させることで

もあり、教師の共感的感受性が動き出すそのときは、教師の共感的応答性が動き出すときでもあるのだ。

教師が、それぞれの子どもに対する共感的理解をとおして、その子どもにとって意味のある環境をととのえるというとき、わたしたちがまっ先に思い浮かべるのは、その子どもにとって意味のある教材の選択や活動場面の創造だろう。しかし、子どもに対して教師がどのようなまなざしを向けているかということ自体が、すでにその子どもが生きる環境を構成するもっとも重要な契機のひとつをなしているのだとすれば、教師が子どもに向ける自己のまなざしがどのような作用をおよぼしているかに気づき、それを問い直し、練り上げてゆくことそのものが、子どもが生きる環境の再編になっているのである。

『倫理学』（1932）の「感受性と思慮深さ」という章のなかで、デューイは、人間の実践的探求において、他者に対する直接的な共感的感受性や共感的応答性もつかけがえのない意味を示すと同時に、そこで形成された他者に対する共感的な見方を状況に対する熟慮や判断のための知的見地にしてゆくことの意義を論じている。

直接的感受性のなさを補うるものはなにもない。感受性がない人は冷淡で無関心である。人間と行為にかんする直接的で、ほとんど非反省的な感得がなければ、それにつづく思考の根拠となるものが失われたり、歪められたりすることになる。人は、熟慮に誘われてその素材をもつまえに、もののきめの粗さや細かさを手でふれて感じるように、行為の質にふれて感じなければならない。そして、思考が活動のなかで有効なものにならなければならないとすれば、有効な省察は最終的には直接的に味わわれる状況に行き着くものでなければならない。「冷血」な思考も正しい結論に到達するかもしれない。しかし、合理的な仕方でもその人に提示されたその考察に対して、彼が無感情だったり無関心だったりするなら、その考察がそれに従った行為に彼を駆り立てることはないだろう²⁵⁾。

共感的反応をまったく欠いた人も鋭い計算的知性をもっているかもしれない。しかし、彼には、他者が欲望を満足させようと要求することに対して、なんの自発的感覚も湧かないだろう。狭い共感しかもたない人は、必然的に、人間的な善が生み出される光景に関する限られた見方しかもたない人である。唯一の真に一般的な思考（general thought）は寛容な思考（generous thought）なのだ。思考を、自己を越えたところに運び、その範囲を普遍性の極限にまで近づけるのは、共感なのである。共感こそが他者に生き生きとした関心を寄せ、それらの関心に私たち自身の名誉や財貨や権力への関心と同じような重みを与えるように促すことで、諸結果の考察をたんなる計算に墮することから救うのである。私たちを他者の場所に置くこと、彼らの目的や価値観の見地からものごとを見ること、反対に、私たち自身の主張や要求を公平な共感的観察者の眼にそれらが映じる次元にまで引き下げることは、道徳的知識の客観性を達成するもっとも確実な方法である。共感が道徳的判断を生き生きとかたちづくるのは、その指令が活動のなかでほかの衝動に優先するからではなく（そうはならない）、それがもっとも有効な知的見地を提供するからである。共感とは道具、とりわけ、複雑な状況を解決する道具である。そして、共感が活気のある公然とした行為に流れ込む

とき、共感のほかの諸衝動と融合してその行為を行うために、それだけが孤立することはなく、それによって感傷に陥ることからまぬがれる。この融合のなかには、拡大された人格が存在するがゆえに、すべての欲求と企図の広範で客観的な探査が存在する。共感をとおして、功利主義の冷たい計算やカントの形式的な法則が、生き生きと動いている現実に転化するのである²⁶⁾。

他者に対する直接的な共感的感受性や共感的応答性のゆたかさが土台となって、はじめて実践的な熟慮や判断が幅広い見地からの的確なものになるのであり、そこで熟慮や判断の深まりをとおして、状況や他者に対する直接的な感受性や応答性が鋭敏になる。

以上のような、デューイの理論をとおして、わたしたちは、教師が子どもを共感的に見るということに関する二つの回路の相互連関を見いだすことができる。一方は、対面場面で教師が子どもに向ける共感的まなざしが子どもに直接的に作用する回路であり、他方は、そこで形成された共感的見方をとおしてその子どもにとっての環境が再編される間接的な作用の回路である。両者は、教師と子どもの関係のなかでつねに絡み合いながら生成発展してゆくものと見ることができるといえる。

第3節 教師と子どものケアリング関係の生成における教師のまなざしの質的変容

1) 相互変容的な関係的出来事としてのケアリング

ノディングスは『ケアリング』(1984)のなかで、ケアリングの本質をケアする者の一方的な行為としてではなく、「ケアする者(the one-caring)」と「ケアされる者(the cared-for)」とのあいだのケアし-ケアされる「ケアリング関係(caring relation)」の生成として定義している。「ケアリング関係は、もっとも基礎的なかたちにおいては、二人の人間存在のつながりあるいは出会いである。ケアする者とケアを受けとる者、つまりケアされる者の二人である」²⁷⁾、「ひとつのケアリング関係が成立するためには、ケアする者とケアされる者の双方が適切に貢献しなければならない」²⁸⁾、「ケアリングはケアされる者という他者をふくんだ関係性なのであり、ケアする者とケアされる者は互恵的に依存している」と言うのである²⁹⁾。

そして、ノディングスは、〈ケアし-ケアされる関係〉の成立において、ケアする者とケアされる者の双方になんらかの変容が起きていると言う。ノディングスのケアリング論はデューイの教育学をその重要な理論的基盤にしており、デューイが教育理論において、教育を大人の一方的な行為ではなく、大人と子どもがふれ合うところに生起する相互変容的な関係的出来事と見なしたように、ノディングスもまたケア理論においてケアリングをケアする者とケアされる者が出会うところに生起する相互変容的な関係的出来事として提起しているのである。

2) 共に現れ合う交互作用的な出来事としてのケアリング

ノディングスは、19年後に出版された『ケアリング』(第二版、2003)の前書きのなかで、本書における「ケアリング関係の強調」に「ケア理論のもっとも大きな貢献」があると述べている。「おそらく、ここで発展させられたケア理論のもっとも大きな貢献は、そのケアリング関係の強調にある。個人ではなく、関係こそが、存在論的基盤なのであり、

わたしは『ケアリング』という言葉がある種の関係や出会いを記述するために用いている」³⁰⁾。

実体論的な存在論から関係論的な存在論への転換は、デューイ哲学が内包しているものだった。デューイは、関係的にしか存在しえない出来事を示す際に、ともしれば実体と実体のあいだの関係として捉えられがちな「相互作用 (interaction)」という言葉のかわりに、しだいに「交互作用 (transaction)」という言葉を用いるようになり、ベントリーとの共著となった最晩年の『知ることと知られること (Knowing and the Known)』(1949) のなかでは、両者の違いを理論的に定式化している³¹⁾。しかし、あくまでも関係的にしか成り立たない出来事を示す「交互作用」というデューイの考え方は、その後の教育学のなかで広く受けとめられてきたとは言えない。

そのなかで、ノディングスのケアリング論は、教育という人と人のあいだのいとなみが関係的にしか存在しないことを、あらためて鮮明なかたちでわたしたちに示す意味をもっている。ノディングスのケアリング論においては、ケアする者がケアされる者のなんらかの呼びかけを受けとめ、それに応えようとするなかで<ケアし-ケアされる関係性>が成立するものと見なされている。ケアリングという人と人のあいだの関係的出来事は、ケアする者という実体とケアされる者という実体がまずあってそれらが相互作用するいとなみではなく、直接的な出会いとふれ合いのなかで一方がケアする者として立ち現れると同時に他方がケアされる者として立ち現れるように共に現れ合う交互作用的ないとなみとして位置づけられているのである。

ノディングスは、ケアリングにおけるまなざしの直接的相互性に対して自覚的である。「ケアする者はケアされる者の前に現前する」、「ケアされる者はケアする者がケアされる者に向けてきたまなざし (regard) が物語るなにかを見るのである」、「ケアされる者は、ケアする者のまなざし (eyes) のなかにある気遣いや喜びや関心を見、からだごとことばの言語のなかで、ケアする者のあたたかさを感じる。ケアされる者にとって自分のためになされる行為のなかで、ケアする者の態度ほど重要で影響力のあるものはないのである」³²⁾。ケアリングとは、ケアされる者がそのようなケアする者のまなざしや現前を認めることによってはじめて成り立つものであると言いながら、ノディングスは、そこでのケアリングの相互性を以下のように定式化している。

- 1) A が B をケアし、
- 2) B は、A が B をケアしていることを認める。
- 3) A は、B が、A が B をケアしていることを認めていることに、気づく³³⁾。

こうした見方は、デューイの共感的理解ではかならずしも十分な主題化が行われなかった見ることにおける直接的な相互性の問題を正面から定式化する意味をもっている。ケアリング的に見ることは、そのまなざしを見られることであり、ケアし-ケアされる関係を見つめ直すことなのだ。

3) ケアする者のまなざしの質的変容—「専心没頭」と「動機の転移」—

ノディングスは、ケアリング関係が成立するとき、ケアする者の経験におけるまなざし

の質的変容が生まれることを重視している。ケアする者は「専心没頭」と「動機の転移」を経験すると、ノディングスは言う。相手に対して全身で関心を向けることが「専心没頭」であり、相手の必要や願望といった動機が迎え入れられ、その実現を共にめがけようと支援したくなるのが「動機の転移」である。相手に対して傍観者的な態度をとったり、分析的な態度をとったりしているかぎり、「専心没頭」は成り立たないし、「動機の転移」も生まれない。「知覚とは受け入れるためにエネルギーを外に向かわせる行為であり、受け入れるためには、わたしたちはエネルギーを呼び起こし、そこに応答的なエネルギーを投じなければならない」³⁴⁾と言ったデューイのことは、そのまま「専心没頭」と「動機の転移」の定義となるものでもある。応えようとするからだで相手に臨む「専心没頭」があって、はじめて相手の必要や願望が迎え入れられる「動機の転移」が生起するのである。ノディングスの言う「専心没頭」と「動機の転移」は、ケアする者のまなざしの質的変容を意味している。

しかし、こうしたまなざしの質的変容の過程において、どのような時間が必要とされるものなのかをノディングスは語ってはいない。人が人をケアするということは、一瞬で成り立つこともあれば、時間をかけてようやく成り立つこともある。教師と子どもというような関係の場合、そこでのケアリングはいくつもの瞬間の積み重ねのなかで生成発展してゆくものだろう。ノディングスは、自然にケアリング的な応答が生まれる「自然なケアリング」と、つとめて応答的な姿勢を保とうとする「倫理的なケアリング」を区別しながら、前者が成り立たない場合は後者の姿勢を維持することが重要になると言う³⁵⁾。しかし、おそらく、実践的により重要な意味をもつのは、「倫理的なケアリング」から「自然なケアリング」に転換してゆく過程なのではないだろうか。それまで好ましからざるものと見えていた子どもの行為の底に、人間的な葛藤や願望が見いだされるとき、その子どもの行為を許容するだけのまなざしから、その子どもが越えようとしていることの実現を支えようとするまなざしに、教師のまなざしが質的に変容する。こうした変容過程は、教師が頭のなかだけで切り替えられる視点の転換でないのはもとより、もろもろのケアの技術の習得によって成り立つものでもない。それは、その子どもとのかかわりのなかでのまなざしの練り上げのための長い時間を必要とする。そのような教師のまなざしの質的変容を子どもが感じ、それを足場にして子どもが人格の再形成を実現してゆくとき、教師はその子どもの変容のなかに自己の仕事の意味を見いだすことができる。

こうしたまなざしの質的変容過程を踏まえて、ノディングスの定式化したケアリングの相互性を言い換えれば、次のようになるだろう。

- 1) 教師が子どもを見るまなざしが変わり、
- 2) 子どもは、教師が自分に向けるまなざしが変わったことを感じる。
- 3) 教師は、子どもが、教師が子どもに向けるまなざしが変わったことを認め感じていることに、気づく。

ノディングスのケアリング論の理論的貢献は、デューイの教育学のなかにふくまれていながら、かならずしも明確なかたちで主題化されてきたとは言えない見られる関係の直接的な相互性の意味を鮮明にすると同時に、ケアする者のまなざしの質的変容がケア

リング関係の生成にもたらす意味を明らかにしたことにある。そこでの教育学ないし倫理学は、ケアする者とケアされる者の直接的な出会いのなかで生起している現象そのものをゆたかに記述するものになっている。

もつとも、それによって、デューイの教育学ないし倫理学がもっていた、他者への共感を実践的な熟慮や判断につなぐ「共感的理解」や「知的共感」の視点は、その背後にしりぞくかたちになっている。こうした問題に迫る研究として、教師と子どものケアリング的な関係の生成を基盤にした教師の実践知の研究の一連の系譜を位置づけることができる。しかし、その詳細な検討は、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることを教職の専門性や現実の学校の教育実践の文脈のなかに位置づける本研究の第Ⅲ部であらためて検討することにしたい。

第4節 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということ

以上のような、高瀬、デューイ、ノディングスのそれぞれの理論の検討とそこでの考察をとおして見いだされてきた知見は以下の諸点である。

第一は、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということは、教師と子どもの相互変容的な関係の出来事としての教育の中核に位置づくものなのだという事。教育を、それぞれに異なる境遇と経験を生きる教師と子どもが出会い、ふれ合うなかで、なにかを分かち合うと同時にそれぞれに経験を再構成させてゆくいとなみとみなすとき、そこでの接触やコミュニケーションをゆたかなものにするためには、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るのが不可欠になる。

第二は、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということは、教師がそういう居方や見方や語り方をしている存在として子どもの前に現れることであると同時に、そこでのまなざしの現前をその子どもが見ることであり、さらには、教師がそこに生起したく共感する－共感される>、<ケアする－ケアされる>関係を見つめ直すことでもあるということ。教師が子どもを見るということは、それ自体が直接的に子どもになんらかの作用をおよぼすものであり、それによって教師と子どもの関係はたえず生成変化している。

第三に、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということは、そのような対面的状況における直接的な相互作用の回路をもつものであると同時に、そこで形成された共感的・ケアリング的な見方が教師の実践的な熟慮や判断に生かされることをとおして、その子どもにとっての環境の再編をもたらすような間接的な回路をもつものであるということ。教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということが子どもの経験の再構成につながるそれら二つの回路が相互連関するなかで、教師と子どもの関係が変容し、教育実践が展開されてゆくのだということ。

第四に、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということは、子どもに関心を向けつづけるなかで教師のまなざしが質的に変容する過程を必要とするものであるということ。目の前の子どもの経験にいま動きつつあることに関心を向けつづけながら、そのことの人間的な意味を、その子どもにとっての時間、その子どもにとっての環境という視点から捉えるようになるためには、教師には自分のものの見方や考え方への問い直しや気づきが必要になる。

第五に、教師が子どもを見るまなざしが共感的・ケアリング的なものになってゆくとき、

そうした教師のまなざしの質的変容を子ども自身が感じるのだということ。そのことが子どもの自己形成の足場になると同時に、教師の、教師として、人間としての成長の足場になっている。

注および引用文献

- 1) 高瀬常男、「教師と子どもの人間関係(一)」、『幼児の教育』、1969年、18-19頁。
- 2) 高瀬常男ほか、「教育的人間関係の研究(第Ⅱ報)—教師の共感体験を中心として(1)—」、『日本教育心理学会総会発表論文集』(10)、日本教育心理学会、1968年、276頁。
- 3) 高瀬常男、「教師と子どもの人間関係(一)」、『幼児の教育』、1969年、23頁。
- 4) 高瀬常男ほか、「教育的人間関係の研究(第Ⅱ報)—教師の共感体験を中心として(1)—」、『日本教育心理学会総会発表論文集』(10)、1968年、276頁。
- 5) 前掲書、18-23頁。
- 6) 高瀬常男、「教師と子どもの人間関係(二)」、『幼児の教育』、1969年、54-59頁。
- 7) 高瀬常男ほか、「教育的人間関係の研究(第Ⅱ報)—教師の共感体験を中心として(1)—」、『日本教育心理学会総会発表論文集』(10)、1968年、276頁。
- 8) Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works: Vol. 9*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1916). p.9.
- 9) *ibid.*, p.10.
- 10) *ibid.*, p.8.
- 11) *ibid.*, p.54.
- 12) Dewey, J. (1939/1991). *Experience and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 13*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1939). p.21.
- 13) *ibid.*, p.21.
- 14) *ibid.*, pp.17-30.
- 15) *ibid.*, p.19.
- 16) Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works: Vol. 9*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1916). p.55.
- 17) Dewey, J. (1934/1989). *Art as Experience*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The Later Works: Vol. 10*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1934). p.334.
- 18) Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works: Vol. 9*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1916). p.15.
- 19) Dewey, J. (1939/1991). *Experience and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 13*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1939). p.25.
- 20) *ibid.*, p.26.
- 21) *ibid.*, p.26.
- 22) Dewey, J. (1932/1985). *Ethics*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 7*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1932). p.251.
- 23) Dewey, J. (1925/1981). *Experience and Nature*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The*

- later works: Vol. I.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1925) . p.259.
- 24) Dewey, J. (1934/1989) . Art as Experience. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The Later Works: Vol. 10.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1934) . p.60.
- 25) Dewey, J. (1932/1985) . Ethics. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 7.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1932) . pp.268-9.
- 26) *ibid.*, p.270.
- 27) Noddings, N. (1984/2003) . *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* University of California Press, 2nd edition. p.11.
- 28) *ibid.*, pp.18-19.
- 29) *ibid.*, p.58.
- 30) *ibid.*, viii.
- 31) Dewey, J., & Bentley, A. (1949/1991) . Knowing and the known. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, Vol. 16.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1949) .
- 32) Noddings, N. (1984/2003) . *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* University of California Press, 2nd edition. pp.19-20.
- 33) Noddings, N. (1984/2003) . *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* University of California Press, 2nd edition. p.69.
- 34) Dewey, J. (1934/1989) . Art as Experience. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The Later Works: Vol. 10.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1934) . p.60.
- 35) Noddings, N. (1984/2003) . *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* University of California Press, 2nd edition. pp.xiii-xvi.

第2章 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの練り上げ

以上のような理論研究の検討をとおして見いだされた知見との重なりを意識しながら、実践事例の検討においては、理論研究のなかでは概念的にしか示されることのなかった教師のまなざしの質的変容の具体的な過程に迫ってゆきたい。

第1節 実践事例の特徴と考察の視点

1) 支配的な実践記述の様式ともうひとつの実践記述の様式

以下の実践事例の検討では、三人の教師の実践記述をとりあげる。それぞれの実践記述を、教師が子どもに向けるまなざしという視点から再構成し、そこに見いだされる教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの特徴や意味を考察している。

ここで考察する三つの実践記述は、いずれも特定の子どもの具体的な追究や自己形成の過程とその子どもにかかわる教師の熟慮や省察の過程が、ロングスパンの時間の流れのなかで絡み合いながら展開してゆく様式を具えている点で共通している。ここでは、こうした実践記述の様式がもつ意味と、本研究の実践事例の検討がたびたびこうした実践記述に依拠することの方法論的な意味に立ち止まっておきたい。

本研究は、教師が子どもを見るということの意味の奥行きを、理論研究の検討と実践事例の検討を交えるなかで明らかにしようとしている。その際、実践事例の検討においてとりあげられる具体的事例は二つの種類からなっている。ひとつは、わたし自身が複数の教室や学校に繰り返し参与する臨床的な共同研究のなかで直接的に見いだされてきた実践事例であり、もうひとつは、この第I部でとりあげるような一定の様式をそなえた教師自身による実践記述である。後者の実践記述は、教師が実践のさなかに記したものもあれば、実践を振り返りながら記したものもある。いわゆる、指導案、学級通信、実践報告や実践研究として記される文章である。(技術的専門家に対抗する省察的専門家という概念を提起したショーンの概念を借りれば、それらの文章は「活動のなかでの省察」や「活動にかんする省察」の反映した文章、あるいは、まさにそうした省察を行うための文章行為として位置づけられるものだと言ってもいい¹⁾)。

教師の実践記述が、こうした文章様式をそなえることは、けっして一般的なこととは言えない。一般的な指導案には「児童の実態」や「生徒の実態」という項目はあるものの、そこでの記述は学級の子どもの全体的傾向を記すものにすぎないし、一般的な実践報告や実践研究の中心は教師が設定する目的や採用する方法の記述であって、子どもに関する記述は、そこで設定した目的にそこで採用した方法がふさわしかったかどうかを示すための資料として、学力調査や意識調査に子どもたちの断片的な声が添えられるものにとどまっている。

こうした状況のなかで、特定の子どもの具体的な追究や自己形成の過程とその子どもにかかわる教師の熟慮や省察が絡み合いながら展開してゆく記述を行うことは、教師にとって一般的傾向から逸脱することになるし、また、その記述には一般的様式以上の省察や対話の時間が必要とされるものである。にもかかわらず、この種の文章様式をそなえた実践記述は、日本の教師たちの歴史につねに存在していたものだし、現代においてもそれは存続している。ときには、現代においても、ひとつの学校の研究の発展のなかで、教師たちのさまざまな実践記述がこうした文章様式に自覚的に変えられてゆくこともある。また、

こうした実践記述の様式は、学校の研究紀要のようなフォーマルな文章のなかでは稀少であるとしても、インフォーマルな教師たちの研究サークルのなかではしばしば散見されるものでもある。

以上のような実践記述の様式の違いには、教師たちの教育観や教育文化の違いが反映されていると同時に、それによって教師たちの教育観や教育文化がたえず再構成されているということ。それが、本研究における実践事例の検討の基本的な姿勢になっている。教育実践を、教師が子どもに行うことと見なすかぎり、教師が考えた目的や方法が対象に有効かどうかを問題にする一般的な文章様式がふさわしいことになるだろう。しかし、教育実践を、教師と子どもの相互変容的な関係的出来事と見なし、その中核に教師が子どもを見ることを位置づけるかぎり、支配的な文章様式とは異なるもうひとつの文章様式こそがふさわしいものになるからだ。

それゆえ、教師が子どもを見るということの意味の奥行きに迫ろうとする本研究は、後者の文章をそなえた実践記述をその考察のための重要な資料と見なしている。高瀬が今後の課題として示した「教師と子どもの同時過程的な力学的な共感体験」にアプローチするための「極めて息の長い長期追跡的研究」は、おそらくひとつの教室への長期的な参与観察やインタビューを重ねることを示唆するものだろう。現実の教育実践において生起する複雑で繊細な事象を捉えるためには、一方では、そのような活動過程への研究者の直接参加をととした研究アプローチが重要な意味をもっている。しかし、教師を実践的探求者と見なし、教師が実践のさなかに、あるいは、実践を振り返って記す文章を、教師たちの教育文化の重要な構成契機と見なすかぎり、それらの実践記述のなかに教師が子どもを見ることの意味の奥行きを見いだすことも、ひとつの方法論的な価値をもつと考える。

2)生活科実践とそれ以外の教科の実践

以下の実践事例の検討においては、福満、牛山、武島の実践記述をとりあげている。福満および牛山の記述はいずれも生活科における教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げにかかわるものであり、武島の記述は社会科のひとつの単元における教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げにかかわるものである。

以下に見るように、生活科は一人ひとりの子どもに対する教師の共感的理解が学習指導要領の解説にも明記されている特異な教科であり、そこでの教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げを問題にすることに意味があると考えられる。生活科・総合学習のひとつの目につきやすい特徴は、学校のなかに子どもたちによるなんらかの活動を位置づけ、そこでの活動と文化や社会との連関を見いだしてゆく教育活動の様式にある。しかし、そうした活動が教育的に意味のあるものになるためには、現在の活動がそれぞれの子どもにとって意味を見つめる教師のまなざしが不可欠になる。

生活科・総合学習の実践的、理論的な系譜のひとつは、1890年代にデューイが関与したシカゴ大学の実験学校の実践およびその理論的成果である『学校と社会』(1899)および『子どもとカリキュラム』(1902)に求められる。『学校と社会』は、新たな教育活動の様式がもつ意味を学校と社会の連関のなかで示すことを主題とするものだったとすれば、『子どもとカリキュラム』はそこでの子どもの活動を教師がいかに見ることに意味があるかを主題とするものなのだったと言える。前者の問題はその後『民主主義と教育』(1916)

においてより発展されたかたちで展開され、後者の問題は『経験と教育』（1938）においてより洗練されたかたちで記述されてゆく²⁾。

大正時代以降、日本において生活科・総合学習的な教育実践を展開してきた教師たちの実践的探求は、それぞれの具体的状況のなかから内在的必然性をもって生み出されてきたものであることは言うまでもないが、そこでの実践的探求がデューイ教育学との直接的、間接的な影響関係にあったことも確かである。その意味では、生活科・総合学習はその歴史的経緯から言っても、教師が子どもを見るということの意味の問い直しを重視するものなのだったとすることができる。それゆえ本研究では、以上のような教育文化の伝統につながる生活科実践における教師が子どもを見ることに着目しながら、そこでの教師のまなざしの連続的な再構成の過程を検討することからはじめている。

しかし、もちろん、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということは、生活科や総合学習の時間だけに限定されるものではけっしてない。生活科や総合学習とそれ以外の教科をはじめとした諸種の時間の違いは、ひとつの主題や題材に連続的にかかわる追究や自己形成の時間を長期的に保障しやすいかどうかという点にあるにすぎない。ほかの教科においても、単元全体を特定の主題や題材に対する連続的な追究過程として保障することはできるし、たとえ、多様な授業におけるそれぞれの追究の時間は十分な連続性や連関性をもたないものであったとしても、ひとりの人格である子どもの自己形成の葛藤や願望はそれら多様な教科や活動の場面になんらかの仕方で見られている。教師は特定の単元の追究をする子どもの姿をそのような多様な場面での姿と連関させるなかで、その子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げてゆくことになる。本研究が、社会科のひとつの単元における武島の実践記述に着目するのは、そのような教師のまなざしの多角的な再構成の意味を問題にするためである。

第2節 教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの連続的な再構成

1) 生活科における教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの重要性

「小学校学習指導要領解説 生活編」（2008）の末尾には、以下のように記述されている。「生活科の学習の基礎にあるのは児童理解である。学習対象も、学習活動も、目の前の児童の様子を思い浮かべながら選定され、構想されていく。実際の学習場面でも、児童が様々に表現する思いや願いを共感的にとらえ、一人一人の多様な学びや育ちを読み取り、よさを発揮できるように支援していかなければならない。このように生活科における児童理解は、学習活動の進展と共に深化し、活用されていく。児童の思いや願いの実現を目指した授業を創り出すには、共感的な児童理解の力を、教師が日々の授業を通して高めていくことが不可欠なのである」³⁾。

生活科において教師は、「具体的な活動や体験」を軸に学習を展開し、子どもと対象との関係性の意味を捉え、そこにその子どもの「自立への基礎」となる根を見出し、支援することが求められる。教師が、子ども一人ひとりの学びと育ちを支援するためにも、その子どもに応じた授業を創造するためにも、その根幹には、教師の「共感的な児童理解」が必要だと言うのである。

さらに、2008年の改訂では「(3) 身近な人々、社会及び自然とのかかわりを深めることを通して、自分のよさや可能性に気づき、意欲と自信をもって生活することができるよ

うにする」という目標が新たに付加された⁴⁾。それは、「自分とのかかわり」の重視がこれまで以上に強調されるようになったことを意味している。生活科が言う、「自分自身や自分の生活」や「自分のよさや可能性」への「気付き」とは、子どもが、願いや思いによって対象に働きかけ、対象から働きかけられるという対象との呼応関係をくり返し生きるなかで、自分の働きかけが対象においてどのように成り立つかを見つめ、対象にとっての自己自身の在り方を見つめ直していくことができるような「自分とのかかわり」に見いだされるものである。

「生活科」新設当初から大切にされてきた「自分とのかかわり」の深まりや広がりの実現のためにも、教師には、子どもがその子らしい仕方に対象との関係性を連続的に生きることのできる学習活動を保障すると同時に、その子どもに起きている「自分とのかかわり」の質をその都度捉える共感的・ケアリング的なまなざしをいっそう深めることが求められているのだと言える。

生活科において、教師が子どもを「共感的」に見ることは、いかなることなのか。日本生活科・総合的学習教育学会においても、教師の共感的な支援の重要性はこれまでも繰り返し指摘されてきた。筏井は、子どもの主体的な学びを支えるためには一人ひとりの子どもの思いや願いを「共感的に受け止めてくれる教師の存在」が重要であると述べている⁵⁾。藤井は、「子どもの心が動き、気持ちを語れる子どもを育てる支援」においては、「それぞれの子どもが、自分なりに自由に心を動かすことのできる活動や体験の場が準備され、そこで心が動いたことを教師によって共感して受け留められること」が大切だと言う⁶⁾。二宮は、子どもの学びを支援するためには、ロングスパンでその都度「共感的に学びを見取る」ことが必要であると言う。二宮実践にはそのような教師の見取りのなかで子どもが自ら変容していく姿が記述されている。また、この二宮実践をふまえて、日台は、生活科での教師の基本姿勢を、「教師の考えた枠組み(評価規準)」ではなく、「子どもの事実に関感的な姿勢で寄り添っていく」ものだと提示し、それを「もう一つの評価姿勢」としている⁷⁾。これらの実践報告や研究論文は、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るといふことの意味や価値を指摘すると同時に、そうした見方のなかで子どもの生き生きとした学習過程が生まれる事実を記している。

生活科は目の前の子どもの主体性を重んじる教科である。子どもが対象に思いをかけ、働きかける。子どものその働きかけの在り方が、対象を感じ、対象に応えることに自分を向けていくように、教師は、子どもの向かうところを受けとめ、それを活かす場をととのえる支援者として居なければならない。そのような教師の支援があつてこそ、子どもはおのずから対象にかかわる自己自身の在り方を問い直し、対象と自分とのよりよい暮らしを更新することができるようになっていく。子どもが思いをかけ、思いを込めて対象に打ち込める体験や活動の場が保障されているからこそ、子どもは対象とのあいだに起きる思いがけなさを自己自身に迎え入れ、それをとおして自己 A を自己 A' に更新させていくことができる。生活科における教師の共感的・ケアリング的なまなざしとは、そのような子どもの自己変容の深層を見守ることによって、それぞれの子どもの「自立への基礎」の形成を支援するものなのである。

しかし、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることは、教師がもつ一般的な心構えや技法で成り立つものでないのはもちろん、それぞれの教師がそれまでに鍛え上げてき

た力量のみではじめから成り立つものでもない。もしも、それだけで成り立つものだとすれば、熟練教師が新たな子どもとの出会いのなかで、自己のものの見方を再構成してゆくような教師としての成長も生まれないことになるだろう。実践的にも理論的にも重要な課題となることは、教師がこれまでの自己のものの見方では自然に共感することもケアすることもできないような新たな子どもの姿との出会いのなかで、その子どもに対する自己の見方を問い直し、練り上げてゆく連続的な過程の意味に着目することにある。そうした教師のまなざしの連続的な再構成は、とりわけ、一見、「好ましくない」とか「思わしくない」と見える子どもの姿や行為とのかかわりのなかでこそ生み出されるものであり、教師自身の戸惑いや葛藤をともしながら生み出されるそこでのまなざしの練り上げが、子どもの成長にとっても教師の成長にとってもきわめて重要な契機となっている。

以下の実践事例の検討では、その意味での教師のまなざしの練り上げのプロセスを見つめてゆきたい。

2) 実践事例の特徴

ここで検討する実践事例は、富山県の堀川小学校での福満弘信実践、1 年生活科「4 わのかもとたまご」⁸⁾と、長野県の信大附属長野小学校での牛山榮世実践、1 年生の子どもたちとガチョウとの暮らし⁹⁾という、二つの生活科実践である。両者は、生き物の飼育を軸にした生活科実践というだけではなく、次の二つの点で共通している。ひとつは、どちらの実践にも、教師から見て、一見、「好ましくない」、「思わしくない」と見える子どもとの長期にわたるかかわりが記されているということ。もうひとつは、どちらの教師もその子どもに向ける自己のまなざしを問い直しながら、実践を展開しているということである。

福満実践には、カモを執拗に追いかけて回している Y くんという子ども、牛山実践には、ガチョウを追いかけて回す K くんという子どもが登場する。ほかの子どもたちがカモやガチョウの世話をかいがいしくしているなかで、ただひとりそれを胸に抱くということに専心する子どもの姿は、教師にとってみれば内心「好ましくない」、「思わしくない」姿として映るものだろう。しかし、こうした一見すると「好ましくない」、「思わしくない」と見える子どもとのかかわりのなかで、教師はその子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げている。

福満の実践記述も、牛山の実践記述も、たんに子どもや教師の行動が記された記録なのではなく、それぞれが目の前の子どもをどう見守ってきたかを振り返るものになっている。こうした実践記述をとおして、教育実践において教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げがもつ意味に迫ってゆきたい。

3) 福満実践における教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの練り上げ

① 対象との出会いの姿にその子どもの思いを見取る

福満の実践は、1 年生の子どもたちとアイガモを飼う暮らしをつくるという生活科の実践である。そのなかで、アイガモを執拗に抱きかかえようとする Y くんという子どもがいる。福満は、アイガモと出会ったばかりの Y くんを次のように見取っている。アイガモとの出会いの場面で Y くんが笑顔でうんうんとうなずく姿。我先にと、アイガモ

を抱っこしようと追いかけていく姿。ノートに、「アイガモが 4 わきました。ブラックはとてもはやかった」と書き、その片隅にブラックの絵を描いている姿。やっとの思いで捕まえた雌のアイガモを抱っこして、誇らしげに見せに来る姿。しかし、ブラックという名の雄のアイガモだけは捕まえられない。まるで Y くん of 行動を見透かしたように、木の陰や池のなかに逃げ込むブラックと Y くんのかかわり。「ブラックはあたまが いいし、あしもはやいし、さいごまではしりつづけていました」とノートに書く Y くん。

このような Y くん of 姿を福満は以下のように捉えている。「アイガモたちを追いかけ回す姿は、一見乱暴に見えるが、「頭がいい」と感心していることや抱っこしたアイガモを大事そうに抱える姿からも、アイガモとのふれ合いを楽しみながら、アイガモと自分とのつながりを見いだそうとしている Y くん と捉えられる」。

福満は、アイガモを追いかけ回す Y くん of 一見乱暴に見える姿の底に、アイガモとふれ合いつなごうとする Y くん of 願いを見取っている。子どもの行動の意味の善し悪しを表面的に評価するのではなく、子どもの表情やノート of 記述に関心を向けながら、その子どもの深層にある願いや思いに迫ろうとしているのである。

②子どもを認めきれない葛藤を抱えながら見守る

しかし、Y くん of 一方的に見えるかかわりが長くつづくなかで、福満は戸惑いや葛藤を抱える。Y くん of ノートには、同じような記述がつづく。5/14 オレンジとホワイトを捕まえて抱っこする。5/16 ホワイトとオレンジを追いかけて抱っこする。5/18 オレンジを抱っこする。5/19 レモンとブラックを追いかけて抱っこする。「Y くん of 活動を見ていくと「追いかける」「捕まえる」「触る」「抱っこする」といった、自分の欲求を満たすかのような行動が目を引く。これとって特定のアイガモに接しているわけではなく、その時々によってかかわるアイガモは変わっている」。「生まれたばかりの雛とはかかわる姿は見られない」。福満は、この時期の Y くん に対する見方を、次のように述懐している。「アイガモにとっては非常に迷惑な行為も『アイガモと心をかよわせたい』という思いの現れであろう。屈託のない Y くん of 笑顔から、アイガモを困らせようとする行動ではないと信じていたが、全面的にその行為を認められず、戸惑いながら Y くん を捉えようとしていた教師がいたことは否めない」。

福満は、子どもの深層にある願いや思いを感じつつも、その言動に変化が見られない日々がつづくなかで、子どもの行為の意味を認めきれずに戸惑いや葛藤を感じている。一見、好ましくないかかわりをしつづける子どもに対して共感的・ケアリング的なまなざしを向けようとするとき、教師はこうした戸惑いや葛藤を抱えるものだろう。現実 of 教育実践のなかに教師はそうした戸惑いや葛藤を経験しながら、子どもに向けるまなざしを練り上げている。

③子どもの変容の底にある連続性を見つめ直す

そんななか、Y くん にとって、思いがけない出来事が起きる。Y くん が、いつものように抱っこしようと、逃げるアイガモの片方 of 羽根を掴んで引っ張り上げると、アイガモは、宙に浮いて、羽根をばたつかせた。その痛々しい姿にまわり of 子どもたちが「骨が折れる！」「かわいそう」「死んだらどうするの！」と非難の声を浴びせたのである。このよ

うな仲間からの指摘をきっかけに、Yくんはアイガモとのかかわり方の見直しを迫られる。次の日から、以前のように思い切り活動に没頭する Y くんが姿が見られなくなり、いままでのような激しいかかわりも影を潜めてしまう。仲間の活動を見て回り、様子を伺うなど、アイガモたちとどのように接していけばいいのか模索しているように見えた。

福満は、この出来事とおした Y くんの変容の意味を以下のように問い返している。「アイガモとかかわるなかで、Y くんは意識が『自分の欲求を満たしたい』から『アイガモに喜んでもらいたい』へ変容する。その変容のきっかけは仲間からアイガモとのかかわり方を非難されたことが大きい。しかし、仲間から非難されただけで自分の欲求を捨てアイガモに尽くそうとするだろうか」。福満は、ここで、たんにそれまで「問題」のある行動をしていた Y くんが、仲間からの非難によって「反省」するようになったという捉え方をしていない。それまでの Y くんのかかわりも、「アイガモと心をかよわせたい」という強い思いから生まれてきた姿であったからこそ、まわりからの思いがけない非難を受け入れ、自分のアイガモに対するかかわり方を見つめ直すことができたと見ているのである。福満がアイガモとの出会いのときから Y くんのかかわり方の深層にある思いに迫ろうとしていたからこそ、Y くんの変容をたんなる外圧によるものとしてではなく、Y くんのかかわり方の内的必然性をもった自己変容と見なしているのである。

④かかわり方の変容が生み出す喜びの質的変容を捉える

Y くんにも転機が訪れる。Y くんは、それまで見向きもしなかったアイガモのヒナにかかわっていく。Y くんは、怖々と両手でヒナを抱っこし、満面の笑みを浮かべる。自分の手にもった餌をヒナが勢いよく食べたり、首を伸ばして餌をねだってきたりする姿を、うれしそうに見守っている。そして、そのうれしさをノートいっぱい綴っている。そのような Y くん「喜び」は、これまで Y くんが追究してきた「喜び」とは質の違うものになっていると、福満は見ている。「これまでの Y くんが追究してきたのは、アイガモを捕まえることができた、抱っこすることができたなど、自分がアイガモに働きかけたことへの喜びや満足感である。アイガモは自分のよき遊び相手として映っていたわけである。ところが、この日に Y くんが感じた喜びや満足感は、自分が働きかけたことに対して、アイガモが応えてくれたということから生まれている」。これまで一方的に働きかけていた自分の取組を見直し、アイガモに心を開いていこうとする動きを生んだと考えられる」と言う。

福満は、ヒナを抱いたときに Y くんが経験した「喜び」がこれまでアイガモを抱いたときの「喜び」とは質的に異なるものに発展していることに着目しながら、そこにこれまでの一方的なかかわりから応答的なかかわりにアイガモとの関係を変容させてゆく転機を見いだしている。ヒナとの応答的な関係を経験した喜びが、これまでの自分の追究を見直し、これからの追究を発展させる起点になり、「アイガモと心をかよわせたい」という Y くんのかかわりからの追究をいっそう深める連続的なものと見ているのである。

⑤対象とのかかわりと仲間とのかかわりを見つめ直す

以上のような Y くんのかかわりの変容は、Y くんのかかわりの変容に波及していく。2 学期、Y くんは親ガモがいつもアイガモ池を占領しているのを見

て、アイガモの子どもたち用の水浴びができる場所をつくろうと考え、仲間と共にアイガモパークの中央に川づくりをはじめた。そのころから、ノートには頻りに仲間の名前が出てくるようになったという。「きょうもカモの川を作った。中村さんと山本さんとしば田さんとみね田さんと大田さんとみや川さんと木村さんと作った。中田りょうりてんの人もがんばっているからすごいとおもった」。それまでほとんど仲間と活動することのなかった Y くんの世界に、多くの仲間たちが登場するようになる。

福満は、Y くんが仲間と活動する姿を喜ぶ一方で、ある不安を募らせていた。「実際の活動の様子を見ると、計画していた川ができあがっても、そこでアイガモを遊ばせる様子がなく、仲間と相談しながら川を拡張し、水を流して一喜一憂する姿」に、「目の前の楽しさに心を奪われてしまい、めあてにあげた『アイガモを喜ばせたい』という思いはどこへ行ったのか、不安が募るばかりであった」と言うのである。

しかし、ある日、Y くんが、仲間と共に大声を上げ、ヒナたちが自分たちが作った川で遊ぶ様子を見て、「先生！先生！僕たちの作った川でミキパ(アイガモのヒナ)たちが遊んでいる。無理矢理じゃないんだよ、自分からきたんだよ」と喜ぶ姿を見たことによって、福満は、次のように問い直している。「アイガモとのかかわりを深めようと、活動を進める中、自分と同じ志をもつ仲間がいることに気づき、力を合わせながら活動を進めていった Y くんである。仲間と活動する楽しさが基盤となって最後まであきらめずに取り組んでいこうとする姿勢を生んだように思い起こすと、新たな仲間を得た喜びが大きく活動に働いていたと思われる。ノートにある『中田りょうりてん(アイガモの好きな餌を調べて、与える活動)の人もがんばっているからすごいと思った』という記述は、自分の活動が充実していることと共に、仲間のよさを認め、よりよい関係を築き上げたいという思いもはたらいている」。

福満は、一見、仲間とのかかわりに心奪われ、アイガモとのかかわりを見失っているかのように見えた Y くんの世界の深層に、アイガモとのかかわりと仲間とのかかわりが相互に交わりながら深化していく喜びを追究している Y くんの世界の自己形成のいとなみを見いだしているのである。

以上のような、福満実践における教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げをとおして見いだされる知見は、次の諸点である。

第一に、教師は、子どもの姿や行為の意味を認めきれない戸惑いや葛藤をたびたび経験しながら、そのつどその意味を見つめ直し、問い直すことで、共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げているということである。デューイの言う「共感的理解」もノディングスの言う「ケアリング」も、はじめから一瞬で成り立つものでないのはもとより、一度成り立ったらそれですむものでもなく、子どもの追究と自己形成に伴走するなかで、教師自身の戸惑いや葛藤をくぐりながら、幾重にも練り上げられてゆくものなのだと言える。

第二に、教師は、子どもの姿や行為の表面的な変化ではなく、その深層にある願いや思いに関心を向けつづけることによって、子どもの経験の連続的再構成を見守ることが可能になっているということである。Y くんの世界の姿や行為は、それを表面的に見れば、アイガモに乱暴なことをしていた子どもが、仲間から注意されて乱暴を止め、ヒナを抱いて喜んだと思ったら、今度は仲間と活動することに楽しみを見いだしているという不連続なものに

しか見えない。

しかし、福満は、一見、乱暴に見える姿や行為の底にある「アイガモと心をかよわせた」という Y さんの願いや思いに関心を向けつつけることで、その願いや思いがあるからこそ仲間からの指摘に驚きながらもそれを率直に受け入れ、その願いや思いを深める契機としてヒナを抱いた新たな喜びを経験し、アイガモと心をかよわせようとするかかわりと仲間と心をかよわせようとするかかわりが相互に交わりながら深化してゆくような、Y さんの経験の連続的な再構成を見いだしている。

表面的に見れば $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D$ としか見えないことの深層にその子どもの $A \rightarrow A' \rightarrow A'' \rightarrow A'''$ という自己更新の歩みを見いだす教師のまなざしが重要な意味をもっている。デューイは、「共感的理解は学びつつある人たちの精神のなかに実際にながら起きつつあるのかに関する人間的な見方をもたらす」ものであり、そこにこそ伝統的教育とは異なるむずかしさがあると語っていた¹⁰⁾。そこでの「人間的な見方」とは、表面的な姿や行為の深層にあるその子どもの自己形成の葛藤や願望に迫ることを重要な契機としている。

第三に、以上のような教師の子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの基盤には、子どもを、自己の暮らしを更新しようとする存在として尊重する教師の姿勢があるということである。教師の仕事は、それぞれの子どもの経験の連続的再構成を生み出すようなその子どもにとっての現在の相互作用の環境を創造することにあると、デューイが言う。しかし、そこでの経験の連続的再構成は、たんに教師の仕事によって作りだされるだけのものではなく、すでにその子ども自身の経験のなかに潜在している。教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということは、その子どもの経験の深層にある潜在的な連続性を見だし、そこにある自己形成のプロセスを支えようとするものになっている。

4) 牛山実践における教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの練り上げ

牛山の実践は、1年生の子どもたちとガチョウを飼う暮らしをつくるという生活科の実践である。その教室に K くんという、ガチョウと出会ったその日から、ガチョウの世話などには目もくれず、1ヶ月近くものあいだガチョウの尻を追いかけ、抱き込もうとすることに明け暮れた子どもがいた。しかし、K くんは、ガチョウをついにその胸に抱きとめたその日から、意外な変身を見せたという。以来、K くんはガチョウの側からものを感じ、ガチョウの目で見ようとしだす。それまで「汚い」と言って近寄りもしなかった糞にまみれた水呑み用の容器を素手で洗い、思わずそのことをした自分を「どうして気持ち悪くなかったのかな」と、後になって我ながら不思議に思ったという。こうした K くんの変容は、ガチョウとのかかわり方だけにとどまらず、自分自身の身のまわりの整理整頓、友だちとのつきあい方、授業に向かう姿勢という面にまでおよんでいったという。

以下では、このような自己変容をとげていった K くんを傍らで、牛山がどのようにその共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げていたかに迫ってゆきたい。

①子どもに向ける牛山のまなざしの特徴

牛山榮世は、生活科・総合学習を軸とした教育実践を展開してきた教師であると同時に、信濃教育会から出版された生活科の教科書づくりの中心的な担い手でもあり、また、生活

科・総合学習の源流の一つである信大附属長野小の淀川茂重の研究者でもある。牛山が子どもに向けるまなざしの特徴の一端を示すものとして、子どもと対象とのかかわりの質的変容を捉える「かかわりの相の移ろい」という言葉がある。

子どもが生き物とかかかわるところには、一方的で自分本位な仕方遊ぶ「〇〇で遊ぶ」、生きものの生態や動きを視野に入れながら遊ぶ「〇〇と遊ぶ」、生きものにとっての暮らしやすい環境をつくる「〇〇になる(の身になる)」という三つの相があり、それぞれの子どもはそれらの相の移ろいのなかで自己形成をとげていると言うのである。

2004年12月22日、信濃教育会研究所で副所長をしていた牛山を訪ね、牛山がこうした見方を形成してきた動機を尋ねたことがあった。「牛山さんの言う、『かかわりの相の移ろい』は、子どもの発達段階を捉えるためのものですか」というこちらの問いかけに、牛山は「それは少し心外だな」と言いながら、自分が子どもを見ているときにしていることは、それぞれの子どもが対象とのかかわりのなかでいまなにをどう越えようとしているかに迫ろうとすることであり、「かかわりの相の移ろい」への着目は、発達や学習の段階を見きわめる「評価の観点」などではなく、その子どものなかにいま動きつつあるものを捉えるための手がかりの一つに過ぎないと語った。こうしたものの見方を養ってきた牛山が、Kくんとの出会いのなかでどのようなまなざしの練り上げを経験していったのか。

②自分本位と見える姿の底にあるその子どもにとってのかかわり方の意味を問う

牛山は、ガチョウとKくんの当初のかかわりに自分が向けていたまなざしを次のように記している。「この子は、ガチョウと出会ったその日からガチョウの後を追ひ、ガチョウにふれ、捕まえ、抱き上げようとする。そして、このことの他はなんの関心もないかのような囚われぶりが1ヶ月近く続いた。ガチョウに諸々の関心を向け、その世話に向かう多くの子の中で、Kくんの動きはかなり異質に見えた」、「周りの状況を取り込むのに時間のかかる子だった。友だちとのずれ、置き去り、……ややもすれば自分の場を失いがちだった」。

ほかの子どもがかいがいしくガチョウの身の回りの世話をしだすなかで、目を皿のようにしてガチョウを追いかけることに没頭しているKくんの姿に、当初、牛山は「好ましからざるもの」を感じながらも、その「あまりの執拗ぶり」に「容認」していたのだと言う。「教師は、ひたすらKくんを見守ることのほか、直接にかかわりをもたなかった。いや、ひたすらという言い方は、当たらない。むしろ、当初は内心、ガチョウの世話に努める他の子に比べ、好ましからざるものを感じていたが、彼のあまりの執拗ぶりにひとまず容認していたというのが実際だった」。牛山もまた、福満と同じように、表面的には同じことを繰り返しているだけに見える子どもとのかかわりのなかで、その意味を認めきれずに戸惑い、葛藤している。

牛山が、いつまでもガチョウを追ひ回すという「好ましからざる」子どもの姿に否定的な評価を下さず、それを「容認」という消極的な仕方であれ見守ろうとしたのは、そのあまりの執拗ぶりにその子どもにとって大切ななにかがあるのではないかという問いをもったからである。そうした問いが教師の子どもに対する否定的な評価をまぬがれる余白を生み出している。自分本位と見える子どもの姿の底に、その子にとって必要ななにかが育まれているのではないか。しかし、その「なにか」は、教師にも、その子自身にも、当初

はわからない。そのあいだ、教師はノディングスの言う「自然なケアリング」ではなく、「倫理的なケアリング」の姿勢を保っているのだと言える。

③繰り返しに見える子どもの姿の底にある変化に気づく

Kくんにとっての必要性に関心を向けつづけるなかで、牛山はしだいに「この子を見守ることに興味をわいてきた」と言う。「ところが、……この子のその日その日の記録に、ガチョウへの感じ方や思いめぐらし方が変化している事実を発見してから、わたしはこの子を見守ることに興味を湧いてきた」。牛山は、表面的にはガチョウを追いかけ回すという「ガチョウで遊ぶ」相のなかで、ガチョウからの反応をとおしてガチョウの生態やそれぞれの特徴を自分のなかに蓄える「ガチョウと遊ぶ」相への移ろいがあることを見いだししている。そのことが、牛山のまなざしを、見守らなければという「倫理的なケアリング」から見守りたいという「自然なケアリング」に変容させる重要な契機になっている。

教育学の言説のなかで、子どもを「見守る」ことの重要性は繰り返し指摘されたきた。しかし、そこで「見守り」は、その子どものなかにいまなにが起きつつあるかに向ける積極的な関心とそのなかで見いだされる微細な変化の意味づけをとおして、はじめて意味あるものになるのだと言える。

④消極的な「容認」から積極的な「応援」へのまなざしへの転回

一見、自分本位なかわりをくり返しているように見える子どものなかに、その子どもにとって意味のあるどんな変化が生まれているかを見いだすなかで、牛山は、しだいにKくんがガチョウを胸に抱き込もうとすることを、たんに消極的に「容認」することから、むしろ積極的に「応援」することへ、そのまなざしを転回させている。「そして、もうすぐ彼がガチョウを抱き上げられそうな日が近いころには、なんとかして抱き込みたいという一途な気持ちがひしひしと感じられて、思わず応援する心もちで見守る自分になっていた。そして、とうとうガチョウを抱き上げたそのとき、わたしは、目を見張り、思わず『やったな!』と言いながら、彼の肩をたたいたのだった」。

相手に全身で関心を向けつづけるなかで、相手の願いを自分の願いとして「応援する」教師のまなざしの質的変容のなかに、ノディングスの言うケアする者の「専心没頭」と「動機の転移」の経験を見いだすこともできるだろうし、その願いが実現したときの子どもの喜びを教師が共に喜ぶ関係のなかに、高瀬の言う「共感関係としての教育的関係」を見いだすこともできるだろう。しかし、そのようなまなざしのシフトや喜びの共有は、それぞれの子どものあいだで戸惑いや葛藤を経ながら、その子どもの姿や行為の意味をたえず問い直し、気づきを深める教師のまなざしの練り上げのなかで、はじめて成立するものなのだと言える。

⑤子どもの相の移ろいの底にある経験の連続的な再構成

牛山は、ついにガチョウを胸に抱きとめた後のKくんの姿を次のように記している。

ところが、こうした「時」の果てに、ガチョウをついに我が胸に深々と抱きとめたそのときから、この子は意外な変化を見せた。それまで、汚いと近寄りもしなかった

糞にまみれた水呑み用の容れ物を素手で洗い、思わずそのことをした自分を、「どうして気持ち悪くなかったのかな？」と、後になって我ながら不思議に思ったのだった。……それまでとはまったく違って、この子がガチョウの側からものを感じ、ガチョウの目で見ることへの転回、つまり、「自分本位」から「ガチョウになる」ところへの鮮やかな転回であった。……しかも、この変化はたんにガチョウをめぐることにとどまらず、この子の関心、友だちへのかかわり、活動のやり口などに、それまでにないものが見られるようになったのだった¹¹⁾。

「ガチョウで遊ぶ」というかかわりの相から「ガチョウの身になる」という相への「鮮やかな転回」と「友だちへのかかわり」の質的変容。牛山は、こうした K くんの変容過程を、たんに自分本位という「否定的」なかかわりから相手の身になるという「肯定的」なかかわりへの変容として評価しているのではない。K くんを振り返りながら、自分本位と見えた時間の K くんにとっての意味を、牛山は次のように語っている。

子どもは、自分のなかに持ち合わせるものが乏しければ乏しいほど、まずふれること自体に生きようとする。そして、自分のものにしようとする。これは、ごく自然なことのように思える。ふれなじむ「時」を存分に味わい、まさぐりながら、それらをいくつも自分のなかにたくわえていくこと。そのことは、自分の心情や思考、行為を立ち上がらせるよりどころとして不可欠なことではないか¹²⁾。

牛山は、K くんがガチョウを我が胸に抱きこもうとすることに専心する時のなかで、相手と直にふれる手応えを自分自身のからだに刻み込むような大切な時間を過ごしていたのではないかと言う。それまで「友だちとのずれ、置き去り、……ややもすれば自分の場を失いがちだった」K くんにとって、ガチョウに全身で向かい、ガチョウを胸に深々と抱き、ガチョウのぬくもりを直に感じる体験は、ガチョウとのかかわりはもとより友だちとのかかわりをも変えてゆく「よりどころ」として不可欠の意味をもっていたのではないかと言うのである。

⑥教師と子どもの〈見る-見られる〉関係に関するリフレクション

—子どものかかわりの相の移ろいと教師のまなざしの相の移ろい—

牛山は、以上のような K くんとかかわりを見つめ直すなかで、次のように述べている。

もしかしたら、いやたぶん、K くんは、自分に向けられる教師の視線の変化を感じていたのではないか。自分のしていることが受け入れられ、「見守られている」ことが感じられたからこそ、彼は1ヶ月近い「時」を、自分の「時」として過ごせたのではないか。…… K くんに見てきた相の移ろい、そのことが、実は K くんを見守るわたし自身においても、同じように起きていたということである。この子を好ましからざるものと見るわたし自身の囚われ(自分本位)から、思わず自分事のような心持ちでこの子の側に居る自分(この子になる)へと立ち至ったということ。そして、こうした

わたしであったとき、この子は自分を羽ばたかせ、自己を実現するなかで、おのずから自己を変えたということ¹³⁾。

ここで、牛山は、子どもを見ている自己のまなざしが、見られている子どもにどんな作用をおよぼしていたかを見つめ直している。かりに、牛山が K くんに対して「好ましからざるもの」として見ているままだったとしたら、K くんが自己形成に向かう時間を保障しきることはできなかったかもしれない。K くんがガチョウに対するかかわりの「相の移ろい」を見守る牛山自身が、K くんに対するかかわりの「相の移ろい」を経験していたということ。そのような教師のまなざしの質的変容を子どもが感じていたことが、子どもの行為主体性を発動させ、自己変容をとげてゆく足場になったのではないかと言うのである。

以上のような、牛山実践における教師が子どもを見ることの練り上げの再構成をとおして見いだされる知見は、以下の諸点である。

第一に、目の前の子どもがいま専心している活動のなかにその子どもの自己形成にとって必要ななにが動きつつあるのかという問いが、教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げを支えているということ。一見すると「好ましからざる」姿や行為と見えるものであっても、それを繰り返すことの中には、その子どもの自己形成にとって必要ななにがある。しかし、当初は、子ども自身はもとより教師にとっても、それがなにであるかはつかみかねるものである。教師が子どもと共に歩むなかでその問いを深め、意味を見いだしてゆくプロセスが重要な意味をもっている。

第二は、表面的には同じことを繰り返していると見える子どもの姿や行為のなかにある微細な変化に気づき、その意味を見つめ直すことが、子どもを見守る教師の姿勢を保つことにつながっているということ。子どもを見守るということは、たんに離れたところからおおらかな目で見ようとする精神だけで成り立つものではなく、むしろたえず子どもを新たに見いだすことによって成り立つものである。子どもを「変わっていない」と見るかぎり、教師は無力感に陥るだけだが、子どもがわずかでも「変わりつつある」ことを見いだすことによって、教師は自己の存在意義を確認できる。ケアしなければならぬという「倫理的ケアリング」が、ケアしたいという「自然なケアリング」に転化してゆくところには、そのような教師による子どもの再発見がある。

第三は、子どもの経験の連続的な再構成と教師の経験の連続的な再構成の交わりの自覚である。教師の仕事は、たとえ多年にわたって様々な子どもへのまなざしの練り上げを重ねてきた教師であっても、新たな子どもとの出会いのなかで、自己のものの見方を問い直されるヴァルネラブルな仕事である。しかし、子どもの自己変容の葛藤を支えるために教師自身が自己変容の葛藤を経験し、子どもに向けるまなざしを質的に変容させてゆくとき、そのまなざしの変容を子ども自身が感じる。そこに築かれる関係が、子どもの行為主体性の発動にとって重要な足場になることを自覚している教師たちがいる。

第3節 教師が子どもを見ることの多角的な再構成

教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということ、生活科や総合学習は重視す

る。しかし、そうした見方は生活科や総合学習の時間だけに限定されるものではけっしてない。教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということは、どんな教科、どんな活動においても問われることだからだ。教師は特定の教科の特定の単元の追究をする子どもの姿を前にしながらも、そこでの子どもの姿がもつ意味を多様な学習場面や生活場面でその子どもが見せる姿とつなぐなかで、その子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げている。

以下では、社会科のひとつの単元における武島の実践記述に着目しながら、教師が子どもを見るということのそのような多角的な再構成の意味に迫ってゆきたい。

1) 子どもを見ることを軸にした堀川小の学校文化

武島実践は、すでにとりあげた福満実践と共に、富山県堀川小学校における教育実践である。堀川小学校は、教師が子どもを見るということを軸にして、多年にわたって実践研究を重ねてきた学校である¹⁴⁾。この視点から見ると、堀川小の学校文化はいくつかのきわだった特徴が見いだされる。一人ひとりの子どもを「暮らしをつくる主体」と見なすこと。どの教科の単元も、「単元提示」→「個別研究」→「相互学習」→……という学習形式をとることで、子ども一人ひとりの連続的な追究を保障し、そこに動きつつあるそれぞれの子どもの自己形成の足跡を見取っていること。堀川小の教師たちの実践研究のエートスは、教師どうしが子どもをいかに見るかを互いに問い直し合う、その共同研究の姿勢にある。毎年、公開研究会を二日連続で行っていることも、堀川小の学校文化において教師が子どもを見るということがいかに重視されているかを物語っている。二日目の協議会は、まず、教師が昨日の授業のなかの子どもをどう見取ったかを語るころからはじまる。その日の子どもをどう見たかに基づいて次の日の授業を構想し直すこと。子どもを見ることを軸としたリフレクションを教育の中核に位置づけ、そのプロセスを参加者たちと分かち合っているのである。

堀川小では、子ども自身の経験の再構成と授業の関係、そして、そこでの教師が子どもに向けるまなざしについて以下のように述べている。

授業とは子どもにとって自らの暮らしをつくっていく大きな流れの中のほんの一瞬、ほんの一過程に過ぎない……授業を“点”として捉えるのではなく、子どもが自らの成長を願って努力したり、きっかけをつかんだりしながら、子ども自身が納得して自分の目指す方向に歩んでいる過程やいとなみを面的な広がりとして捉えることを大切にしている¹⁵⁾。

その授業のなかだけで子どもの姿を捉える点的な見方（授業内評価）ではなく、一つの単元のなかだけで子どもの姿を捉える線的な見方（単元内評価）をも越えて、「暮らしをつくる主体」としての子ども自身が多様な場面で見せる姿をつなぐような面的な見方（生活関連評価）のなかで、それぞれの子どもの経験の再構成を捉えようとしているのだと言える。

次の一節は、こうした堀川小の実践研究のエートスを端的に物語っている。

わたしたちはまず「子ども観」の見直しを図ることによって、子どもの成長を生涯を見据えたダイナミックな幅でとらえ、変容の深層に迫ろうとしている。したがって、教師が個の成長を共に喜ぶ姿勢をもつことが、おのずとわたしたちが目指す「授業の改善」につながる¹⁶⁾。

教師がロングスパンで連続的に子どもを見るなかで、子どもに対する見方（「子ども観」）を問い直すと同時に、子どもの追究の底にある自己形成の葛藤や願望（「変容の深層」）に迫ろうとしてゆくこと。そのプロセスのなかで、一人ひとりの子どもの自己形成の願いや喜びを教師自身の願いや喜びとするような「教師が個の成長を共に喜ぶ姿勢をもつこと」こそが、あれこれの技法の習得を越えた「授業の改善」になると言うのである。

2) 武島の教科観

武島は、ここでとりあげる小学4年生の社会科の在り方に関して、次のように述べている。

自分の考え方と仲間の考え方の違いを意識できる場を設け、……自分と違う仲間の存在を認めたり感じたりするだけでなく、さらに学級の仲間意識が高まっていくように、考え方の違いを事実から吟味する姿を期待したい。……時間的視点や空間的視点など社会的事象にかかわるその子らしい見方から自分を含めた地域の人たちの願いを推し量ることができるように配慮したい。また、地域社会の成員としての自分をはっきり意識できるようにしていきたい¹⁷⁾。

武島は、ひとつの社会的事象を教室の子どもたちがさまざまな立場から見つめ直してゆくことをとおして、その子どもなりの仕方で社会的事象へ関与してゆくことを大切にすると同時に、それぞれの子どもの教室や家庭や地域社会とのかかわりのなかで自己を見つめ直す点に、社会科の意味を見いだしている。ひとつの社会的事象にかんして、教室の子どもたちのなかに多数多様なもの見方の違いがあるように、社会のなかの生活者にも多数多様なもの見方の違いがある。それぞれの子どもの、教室のなかのさまざまな子どもの見方や社会のなかのさまざまな生活者の見方にふれるなかで、自己の見方を再構成すると同時に自己の位置を再確認してゆくことが志向されているのだと言える。

3) 武島実践における教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることの練り上げ

武島の実践は、ゴミ収集に「半透明ゴミ袋」が導入された時期に、その是非を様々な仕方で追究する小学4年生の社会科の単元学習である。この「半透明ゴミ袋」という単元も、「単元提示」→「個別研究」→「相互学習」→……という堀川小の学習形式で展開されている。そのなかのひとつの「相互学習」に向けて武島が記した指導案（指導細案）がここで検討する実践記述である。この指導案のなかには、4人の子どもの追究や自己形成の足跡に関する武島のロングスパンの見取りが記されている。指導案のなかで、こうした子どもの具体的文脈をともなった記述がふくまれていること自体が、堀川小の学校文化の特徴をよく示していると言えるだろう。

以下では、そのなかの2人の子どもに関する武島の記述に即しながら、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということの意味に迫ってゆきたい。

① Na さんに向ける武島のまなざし

自分からクラスメイトにかかわろうとしなかったり、どんな授業でも積極的に働きかけようとしなかったりと、一見元気のない、もしくは、性格がおとなしいと見える Na さんという子どもがいる。武島は、この Na さんの姿に、小学3年生の9月に堀川小に転校してくるまでにすでに3回の転校を経験していることを重ね見ている。「Naさんは、3年の9月に県外から転校してきた。小学校に入学以来3回の転校を経験している Naさんは、過去の経験から自分らしさを出して仲間とかかわり仲間を増やしてくことに対して臆病になっていた」。

その後、Naさんは給食の片付けの何気ないことがきっかけとなって、次第に仲良くなっていった友ができる。だが、今度はその友の方が転校していってしまうことを知ってから、Naさんはいっそう消極的になり出す。「3月上旬に行われた学級ゲーム大会に『用事があるからと言って、断って』と母親にお願いし、不参加にしようとする。また、4年生になって屋上会食を行ったときも、たった一人でフェンスにもたれて食べていたのは、Naさんだった」。以来、この教室に来てから半年が過ぎたいまでも自分を出そうとしていない。武島は、このような Na さんの姿を、友との別れをきっかけに転校するというをやっぱり嫌なこととしか思えず、学級集団のなかでの仲間づくりに臆病になっている姿として見守っている。

だが、この社会科の単元「半透明ゴミ袋」において、これまでとは異なる Na さんの姿が見られるようになる。「そんな Na さんが自分を発揮しようと立ち上がったのが、『半透明ゴミ袋』の学習であるように思えてならない」。Naさんは、この単元がはじまってから、以前住んでいた千葉県に住むクラスメイトへ電話をかけ、その地域のゴミの出し方を聞き取ったりその出し方の写真を依頼したり、また、千葉県庁まで電話をかけ、ゴミ収集にかんする資料を収集したりしている。家庭でもそれまでとは違ってこの単元の授業の様子を母親に熱心に語っている。Naさんのこれまでとは異なるその追究の姿に驚き喜びながら、武島はその姿の底にうごきつつある Na さんの自己変容の深層に次のようなまなざしを向けている。

Naさんにとって、自分が住んでいた千葉県のゴミ収集について語るということは、いままで「転校する」ということを嫌なこととしか思えなかった自分から、そのことを前向きに捉え、自分の大切な体験として位置づけようとする自己変革へのいとなみである。富山県のゴミ収集と千葉県のゴミ収集を比較することで、自分しか語ることの出来ないことを明るくはっきりと語る Na さんの姿が見られたとき、Naさんが新たに自分らしさを発揮して、学級集団のなかで仲間づくりをはじめた第一歩として捉えてゆきたい¹⁸⁾。

この指導案の記述に見られる武島のまなざしの特徴はその多角的な再構成にある。武島は、社会科の「半透明ゴミ袋」という単元における Na さんの現在の追究の姿がもつ意味

を、この単元以外の学校や家庭の場面でこれまで Na さんが見せたさまざまな姿とつなぐなかで捉えようとしている。クラスメイトとのかかわりに消極的な Na さんの姿の底に、転校による別れをくり返してきたがゆえの交友への躊躇があること。しかし、Na さんのなかには新たな友人との出会いを欲する気持ちもあること。その関係がまたしても相手の「転校」というかたちで断ち切られることを知るなかで、いっそう心を閉ざしていること。武島は、行きつ戻りつしながら、自己の暮らしをよくするために葛藤する Na さんの姿を見守っている。

このような Na さんへの見取りは、一見すると、社会科の授業の指導案にはかならずしも必要のない背景的な情報のように見える。しかし、ひとりの子どもの自己形成の過程を多角的に総合する武島の「面」的な捉えがあってはじめて、この単元における Na さんの追究の意味が見えてくる。ゴミ処理という社会的事象を問題にするとともに、地域ごとのゴミ収集の仕方の違いに着目すること自体、社会科の追究として意味をもっている。しかし、その追究に身を乗り出すようにのめり込む Na さんの姿にはそれ以上のものがある。武島は、それを、これまでネガティブにしか捉えることができなかつた自らの転校体験を大切な意味をもつものとして捉え直す Na さんの「自己変革」へのいとなみと見ている。Na さんの自己変容の深層に関心を向けつけ、彼女が家庭や学校の多様な生活場面で見せる姿をつなぐようなまなざしを練り上げるなかで、もしも Na さんが自己の追究をみんなの前で語ったら、そのときは、たんに社会科の発表というだけではなく、彼女が新たな仕方学級という場に参加する重要な「第一歩」として捉えてゆきたいと待ち受けるのである。

教師は、その子どもの「いまここ」の経験における相互作用の意味を、その子どもの「これまで」の経験の連続的な再構成のなかで捉え直すとするからこそ、その子どもに固有の「これから」の具体的な可能性を見とおすことができる。デューイは、実践において人間がめがける目的とは、一般的、理念的な価値をもつものとして設定される「目的それ自体 (end-in-itself)」ではなく、どのような具体的な場面を迎えたいかという「見とおされた目的 (ends-in-view)」だと言う。教育実践において教師が迎えたいと願う「見とおされた目的」は、子どもに対する教師の共感的・ケアリング的まなざしの練り上げのなかではじめて創造されるものなのであり、それによって、教師が子どもの喜びを共に喜ぶ共感関係の深まりが生み出されてゆく。

② Ba くんに向ける武島のまなざし

武島は、Ba くんという子どもがある場面で見せた姿に対する意味の捉え直しをとおして、これまでの自己の Ba くんに対する見方を問い直している。

当初、武島が Ba くんに向けるまなざしは「机の上は鉛筆が置きっ放し、椅子は出しっ放し、『～しっ放しの Ba くん』といわれても仕方がないくらい、一見すると、周りに無頓着である」というものだった。こうした見方に対する武島の問い直しが生まれたのは、次のような場面である。ある給食の時間に、クラスメイトに自分のおぼんに牛乳をたくさんこぼされてしまったにもかかわらず、それを怒らずに笑っていた Ba くん姿があった。その様子を見ていたクラスメイトが「Ba くんなら怒らないでしょう。給食のおぼんが牛乳の海みたいになって楽しかったのではないか」と言う。Ba くんは、それに応えるなかで、「実は、こぼれた牛乳を拭きとろうとして、ティッシュペーパーを牛乳の海に入れた

とき、牛乳がティッシュペーパーの上にあがっていく(吸い取られていく)のが、楽しかった」と語った。その発言を受けとめるなかで、武島は、「一見すると無頓着であるが、その心の奥底では、対象をしっかりと見つめ、心から感じている」、「無頓着なのではなく、自分が気になることに集中し、対象をしっかりと見つめ、純粋な彼らしい心の動かし方で楽しんでいた」のではないかと捉え直していったのである。武島は、この場面をとおして、Ba くんが無頓着と見える姿の底に彼なりの対象への深い集中をともなう関心を見いだし、そして、そこからこれまでの Ba くんをたどり返しながら、「そう考えると、何枚も社会科のノートを書いた仲間に『よくがんばったね』と自然につぶやいた彼の姿が、彼らしさとして見えてくる」と言うのである。

ここには、武島の Ba くんに対するまなざしの「更新」がある。ノディングスは、「ケアされる者のリアリティによせる持続された関心と、そのあいだのたえざる関与の更新が、内側から見たケアリングの本質的要素であると言う¹⁹⁾。教師が共感的・ケアリング的に子どもを見るということは、そこでの見方をたえず更新してゆくことなのだ。その際、その子どもの「これまで」の見方をとおして「いまここ」が見つめ直されるだけではなく、その子どもの「いまここ」での見直しをとおして「これまで」の見方が問い直されるということが起きている。

デューイは、「いま起きている出来事」のなかに「これまでの事態の意味」がなだらかに流れ込む場合もあれば、「これまでの事態の意味」からは予期しえない転換が「いま起きている出来事」に見いだされる場合もあると言いながら、そこでの「連続」と「逸脱」の「二重の関係」にこそ、具体的な状況のなかでものごとの意味を捉え直す人間のいとなみがあると言う²⁰⁾。

子どもの経験の連続的な再構成の過程を捉える教師の共感的・ケアリング的なまなざしは、複数の出来事に意味連関を与えるという意味でなんらかの物語を構成するものであり、その物語との連関のなかで「いまここ」の子どもの姿の意味が捉えられるものだが、その物語は「いまここ」の子どもの姿に見いだされた新たな意味をとおしてたえず再構成されるものでもある。

以上のような Ba くんに対する見方の問い直しを経たうえで、武島は、この單元における Ba くんへの追究の意味に迫ってゆく。

この「半透明ゴミ袋」の單元で、Ba くんは母親の一日の忙しい生活を見つめることをとおして、ゴミの分別が細くなることを問題にする追究をしている。「半透明ゴミ袋」と聞いて、彼の頭に真っ先に浮かんだのは家庭の暮らしのなかでの母親の姿であり、「半透明ゴミ袋だと、時間がかかって嫌」という母親の言葉だった。そこから、母親の一日の仕事の詳細を見つめ直す Ba くんへの追究がはじまる。

そこから、武島は家庭での Ba くんへの姿に目を向けてゆく。Ba くんには1年生の弟がいる。4年生の Ba くんは弟の面倒を見なければならない。母親は Ba くんへの兄としての成長を願っている。こうしたなかで、「Ba くん自身も家庭のなかでの自分の位置をもう一度捉えようとしているのかもしれない」と武島は思いをめぐらせている。そうした追究の底にある Ba くんへの自己形成の葛藤に、武島は、次のようなまなざしを向けている。「いままで積極的に調べ学習に取り組むことが少なかった Ba くんが、母親の一日を細かく調べていこうとする動きは、彼が母親の姿から家庭の暮らしを見つめ、そのなかにたしかに存在

する自分自身の発見を願っているのである。そして、4年生となり「成長した」と言われる自分の姿を求めているのではないだろうか。

一見、無頓着と見える Ba くんがもつ「しっかりと見つめ、心から感じている」深い集中をともなったそのまなざしが母親の暮らしに向けられていると、武島は見ていることになる。そして、母親の暮らしを見つめることは、母親のまなざしをとおして暮らしを見つめ、そのまなざしのなかにたしかに存在する自分を発見しようとするのであり、Ba くんはこの単元の追究の底には、そういう自己形成の願望や葛藤が動いているのではないかと武島は見ているのである。

以上のような、武島実践における教師が子どもを見ることの練り上げの再構成をとおして見いだされる知見は、以下の諸点である。

第一に、教師のなかには、一人ひとりの子どもの追究の底にある自己変容の深層に関心を向けつつけることによって、その子どもの経験の連続的な再構成をたえず見つめ直してゆくまなざしの練り上げがあるということ。

第二に、子どもの自己変容の深層に向ける教師のまなざしは、子どもの姿を授業内の一場面の点として捉える授業内評価ではなく、単元における追究過程のなかでの線として捉える単元内評価をも越えて、家庭や学校の多様な生活場面での姿をつなぐ面的な広がりをもった生活関連評価のなかでたえず練り上げられているということ。

第三に、教師の子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げは、その子どもの「いまここ」の経験における相互作用の意味を、その子どもの「これまで」の経験の連続性のなかで捉え直す側面と同時に、「いまここ」の経験のなかで見いだされたその子どもに対する新たな見方をとおして、その子どもの「これまで」の経験の連続性の意味が見つめ直される側面の両面をもつということ。「これまで」をとおして「いまここ」を見つめ、「いまここ」をとおして「これまで」を見つめ直すなかで、教師はその子どもに固有の「これから」の具体的な可能性をたえず見とおし直している。

第四に、以上のような教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げのなかで、はじめて、教師が子どもの喜びを共に喜ぶ共感関係の深まりが生み出されているということである。

小括

この第 I 部では、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの過程に着目することをおして、教師が子どもを見るということの実践的な意味の奥行きに迫ってきた。理論研究の検討と実践事例の検討の双方をとおして見いだされてきた知見は、以下のような諸点である。

ひとつ目は、教育といういとなみを教師と子どものあいだに生起する相互変容的な関係的出来事と見なす教育観と教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしとの関連である。教育といういとなみを、教師が子どもを一方的に変える行為と見なすかぎり、教師が子どもを見るということは、一定の標準からその子どもの「能力」や「態度」を評価するまなざしを中心になることになる。しかし、教育といういとなみを、なにかを越えようとする子どもの傍らでその過程を支えようとする教師自身もなにかを越えようとする

いとなみと見なすとき、そこでの相互変容的な関係的出来事の中核に教師の子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げが位置づくことになる。

二つ目は、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げは、その子どもの経験の連続的な再構成の過程に関心を向けることと、その子どもにとっての現在の事象や他者との相互作用の意味を捉えようとするものの連関のなかで生成発展するものなのだという。そうしたまなざしの練り上げは、その子どもにとっての時間に歩み入るなかで、その子どもの現在の事象や他者との相互作用の意味を見だし、目の前の子どもの具体的な姿や行為に関心を向けるなかで、その子どもの自己形成の葛藤や願望に迫ってゆくものになっている。

三つ目は、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしは、教師がもつ一般的な心構えやスキルで成り立つものではなく、つねに固有の子どもとのかかわりのなかで形成され、再形成されてゆくものであるということである。教師はこれまで出会ってきた様々な子どもとのかかわりのなかで形成されてきたまなざしを、新たな子どもとの出会いのなかで再形成してゆく。教師のまなざしの再形成が大きく問われるのは、一見すると「好ましからざる」ものと見える子どもの姿や行為の底にある、その子どもの自己形成の葛藤や願望に関心を向けようとするときである。そうした子どもの向かい合いのなかで、教師は戸惑いや問い直しを経ながら、その子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げている。

四つ目は、子どもへの共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げてゆく教師は、表面的な子どもの変化の底にある連続性や、一見すると無変化と見えるもののなかにある変容の意味を捉えようとしているということである。子どもの具体的な姿や行為の底にある自己形成の葛藤や願望に関心を向けつづけることによって、教師は表面的には $A \rightarrow B \rightarrow C$ と変遷しているように見えたり、一見すると $A \rightarrow A \rightarrow A$ と同じことを繰り返しているように見えたりする子どもの姿や行為の底に、その子どもの $A \rightarrow A' \rightarrow A''$ という連続的な経験の再構成の過程があることを見だしている。そうした子どもの連続的な経験の再構成に向けるまなざしがあるからこそ、教師が子どもの追究の場を支えることが可能になる。

五つ目は、子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げるその過程で、教師は子どもが専心していることを消極的に容認するまなざしから積極的に応援するまなざしに、そのまなざしの質を変容させてゆくことがあるということである。はじめのうち、その子どもが専心していることに意味を見だしえないあいだは、教師はそれを否定するか、そうでなくとも消極的に容認することになる。しかし、その子どもの姿や行為の底にある自己形成の葛藤や願望を見いだすなかで、教師がその子どもに向けるまなざしはその子ども自身がいままさになにかを越えようとするそのいとなみを応援するまなざしに変容している。

六つ目は、教師は特定の教科の特定の単元の追究をする子どもの姿を前にしながらも、そこでの子どもの姿がもつ意味を多様な学習場面や生活場面でその子どもが見せる姿とつなぐなかで、その子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げていることである。子どもの自己変容の深層に向ける教師のまなざしは、子どもの姿を授業内の一場面の点として捉える授業内評価だけではなく、単元における追究過程のなかで線として捉える単元内評価をも越えて、家庭や学校の多様な生活場面での姿をつなぐ面的な広がり

もった生活連関評価のなかで、たえず練り上げられている。

七つ目は、教師が子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げてゆくことは、その子どもの喜びを共に喜ぶことができる教師になることということである。なにかを越えようとしてもがく子どもに関心を向けつづけ、それがその子どもの自己形成にとっていかなる意味をもつかを問い直しつづけてきた教師だからこそ、その子どもがはじめてそのなにかを越えたとき、その子どもと共に深い次元でそのことを喜び合えることになる。

八つ目は、子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げている教師は、自己のまなざしが子どもにおよぼす作用に鋭敏な自覚をもっているということである。そうした教師たちのなかには、子どもに対する自己のまなざしがどのように変容し、その過程のなかでその子ども自身がどのような変容をとげていったかを見つめ直すような、教師と子どものあいだのまなざしの相互性に関する省察がある。

最後に、教師の子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの過程は、教育実践の構想や熟慮や省察といった教師の実践的思考の過程と密接に連関しているということである。第Ⅰ部でとり上げた実践事例は、教師が教育実践のなかで、あるいは教育実践を振り返って記した指導案や実践報告に基づいている。共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げる教師たちにとっては、そこでのまなざしの練り上げが教育実践の構想や熟慮や省察における重要な契機になっている。

この第Ⅰ部では、教師が子どもを見るということ教師と子どもの相互変容的な関係的出来事の内側から問題にしてきた。そこでは、理論研究の検討においても、実践事例の検討においても、教師と子どもの一対一の〈見る－見られる〉関係の生成に焦点が当てられていた。教育のいとなみはその根源においては一対一の関係であり、その内側に生起している現象を問題にするだけでもきわめて複雑な奥行きが見いだされることになる。

しかし、そこでの教師と子ども一対一の関係の生成は、同時に、教室や学校という場やその時代の社会状況のただなかで生起している現象でもある。教師が子どもを見るということの意味の奥行きに迫るためには、教師と子どもの一対一の〈見る－見られる〉関係を生きる場や社会状況のなかになにが位置づけ直し、その関係のなかになにがいかに編み込まれ、その関係の変容をとおしてのなにがいかに編み直されているかを見つめる必要がある。

第Ⅱ部ではそのことを探求してゆきたい。

注および引用文献

- 1) Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.
- 2) デューイ哲学の生成、発展過程という観点から見ると、初期デューイの「道徳的理想としての自己実現」(1893)を『子どもとカリキュラム』の原型として位置づけることができる。そのなかで、デューイは、子どもの現在の経験のなかに動いているものをより幅広い視点から意味づけることに、その子どもに固有の可能性を見いだす大人の役割があることを指摘している。
- 3) 文部科学省、「小学校学習指導要領解説 生活編」、2008年。
- 4) 前掲書。
- 5) 篠井朋美、「共感的に受け止めることから始まる教師の支援」、『生活科・総合の実践ブックレット』4巻、2010年、54-69頁。
- 6) 藤井千春、「心が動いたときの気持ちを共感して受け留めること」、『せいかつか』6号、1999年、10-15頁。
- 7) 二宮昭夫・日台利夫、「一人一人の子どもに寄り添い、共感的に学びを見取る」、『せいかつか&そうごう』8号、2001年、14-23頁。
- 8) 福満弘信、「生き物と仲間との共存の在り方をみつめていく子ども」、『教育実践』(富山市立堀川小学校教育実践研究会)、2002年、5-10頁。
- 9) 牛山榮世、『学びのゆくえ』、岩波書店、2001年。信濃教育会出版部、『せいかつ1教師用指導書』、1992年。
- 10) Dewey, J. (1939/1991). *Experience and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 13*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1939). p.21.
- 11) 牛山榮世、『学びのゆくえ』、岩波書店、2001年、56-58頁。
- 12) 信濃教育会出版部、『せいかつ1教師用指導書』、1992年、11頁。
- 13) 牛山榮世、『学びのゆくえ』、岩波書店、2001年、60頁。
- 14) 堀川小学校は1950年代半ばから、こうした研究を積み重ねてきている。
- 15) 富山市立堀川小学校、『第69回教育研究実践発表会紀要』、1998年、12頁。
- 16) 前掲書、20頁。
- 17) 平成8年度 富山市立堀川小学校教育研究実践発表会 4年武島級社会科「半透明ゴミ袋」指導細案。
- 18) 前掲「半透明ゴミ袋」指導細案。
- 19) Noddings, N. (1984/2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press, 2nd edition. p.16.
- 20) Dewey, J. (1925/1981). *Experience and Nature*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. I*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1925). p.232.

第Ⅱ部 教師が子どもを見るということの文化的・政治的な意味

——まなざしの媒介作用が生み出す権力作用や再編作用に着目して——

第Ⅱ部では、教師が子どもを見るということの文化的・政治的な意味を問題にしてゆく。

人が人をいかに見るかということは、個人が人生のなかでつねに練り上げてゆく個人的様式の問題であると同時に、人びとが暮らしのなかでたえず共有し直してゆく文化的様式の問題でもある。また、ひとつの場やひとつの社会のなかでどのような文化的様式をもったまなざしが共有されてゆくかということは、そこに生きる人びとのなかでどのような序列化や周辺化が生起するかという政治的な意味を帯びた問題でもある。人が人を見るということは、それを具体的な場や社会的な状況のなかにおいて見るかぎり、つねになんらかの文化的・政治的な意味をもつ問題なのである。

こうした視点から見ると、教師が子どもに向けるまなざしは文化的・政治的実践の重要な媒介として位置づけ直されることになる。教師が子どもをいかに見るかということには、つねにその時代と社会の支配的な文化様式が編み込まれているものであり、教師がそのまなざしを子どもに向けることは、教室や社会のなかにも編み込まれてきた支配的な文化様式を再強化し、それによって社会のなかの序列化や周辺化を再生産することになる。

しかし、教師が自己のなかにも編み込まれてきたまなざしの支配的な文化様式を距離化し、それとは異なる様式のまなざしを子どもに向け直すとき、そのことは教室や社会のなかにも編み込まれてきた支配的なまなざしの文化様式を問い直し、そこに生きる子どもたちや保護者たちや社会のなかの人びとの関係を編み直すことにつながっている。

以上のような、文化的・政治的実践の媒介としての教師のまなざしの意味を探求するために、この第Ⅱ部では以下のような理論研究の検討と実践事例の検討を行っている。

理論研究の検討においては、〈まなざしの媒介作用〉、〈まなざしの権力作用〉、〈まなざしの再編作用〉という三つの基本概念を提起することからはじめている。

他者がわたしに向けるまなざしをわたしが内面化し、それをとおして、わたしがわたし自身を見るようになるということ、あるいは、他者が別のだれかに向けるまなざしをわたしが内面化し、それをとおして、わたしがその別のだれかを見るようになるということ。ここではそれを〈まなざしの媒介作用〉と呼んでいる。

この〈まなざしの媒介作用〉に着目するとき、教師が子どもを見るという一対一の関係的出来事が、同時に、より広い社会的な関係や状況のなかにも位置づけられることになる。一方では、子どもを見る教師の見方そのもののなかですでにその時代と社会の人びとのまなざしの様式が媒介されているのであり、他方では、教師にそのまなざしを向けられた子どもや、教師がその子どもに向けるまなざしに立ち会った教室の子どもたちが、その教師のまなざしを媒介にして自己自身やまわりの人びとを見るようになるからだ。

こうした〈まなざしの媒介作用〉という現象に着目するとき、〈まなざしの権力作用〉や〈まなざしの再編作用〉という現象が明らかになってくる。

支配的なまなざしの文化様式が社会のなかにも浸透し、人びとがいつのまにか内面化した「正常-異常」とか「有能-無能」といった一般的基準をとおして自己自身や他者たちを見ると、そこに人びとのあいだの序列化や周辺化が生まれる。〈まなざしの媒介作用〉

がもたらすこうしたネガティブな側面を批判的に問題にするのがくまなざしの権力作用>の視点である。

その一方で、人びとは具体的状況の内側でそこに編み込まれたまなざしの特徴や影響を他者と共に問い直したり、編み直したりしてゆく。くまなざしの媒介作用>が実現するこうしたポジティブな側面を実践的に問題にするのがくまなざしの再編作用>の視点である。

こうしたまなざしの諸作用を明らかにするために、まず第一に、ルソー、ヴィゴツキー、デューイ、フーコー、フレイレの諸理論を検討する。ルソーおよびヴィゴツキーの指摘は、主として人間と社会の根源的な現象のなかにくまなざしの媒介作用>を見いだすものであり、フーコーおよびフレイレの指摘は、主として人間と社会の現実的な現象のなかにくまなざしの権力作用>とくまなざしの再編作用>を見いだすものだと言える。また、デューイの理論は、それらの仲立ちをするような枠組みを具えている。

第二に、クリティカル・ペダゴジーの「個体能力観」批判とナラティブ・セラピーの「欠損言説」批判をとおして、現代の教育や医療における支配的なまなざしの文化様式がどのような特徴をもち、それが人びとの現実の実践にどのような影響をおよぼしているかを明らかにしてゆく。また、新自由主義的な政策と新能力主義的な言説が広まる現代の日本社会においても、同様の支配的なまなざしの浸透を問題にする諸説を検討するなかで、それが人間の力量やコミュニケーションや人格形成にどのような作用をもたらしているかを考察してゆく。

第三に、実践事例の検討に先だって、まなざしの媒介作用、まなざしの権力作用、まなざしの再編作用という視点から見たとき、教室や学校という場がどのような文化的・政治的なトポスとして位置づけ直されるのかを考察する。教師が子どもを見るということの文化的・政治的な意味を問題にするということは、教師と子どものあいだのく見るー見られる>という一対一の関係的出来事の意味を、複数の人びとが織りなす教室や学校という場のなかに位置づけ直すことであり、さらには、教室や学校という場に生起する出来事の意味を、より大きな社会のなかに位置づけ直すことでもある。教室や学校という場が、その内側でどのようなまなざしの作用連関を生み出すトポスであり、その外側のより広い社会とのあいだでどのようなまなざしの作用連関を生み出すトポスであるのかを明らかにしてゆく。

具体的な実践事例の検討のなかでは、新自由主義的な政策と新能力主義的な言説が広がる現代の社会と教育の状況のなかで、教室や学校という場で、教師が子どもに共感的・ケアリング的なまなざしを向けることの文化的・政治的な意味の奥行きを問題にしている。

現代の支配的なまなざしを内面化するがゆえの子どもの苦悩や抵抗を、教師たちがいかに見つめ直し問い直し合っているのか。また、ひとりの子どもの姿や行為の底にうごめく自己形成の葛藤や願望に迫る教師の共感的・ケアリング的なまなざしが教室という場に現前するとき、教室の子どもたちや保護者たちにどのような作用がおよぼされることになるのか。最後に、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを土台にした教育実践が、現実の社会的・経済的な階層がもたらす分断や序列を越えるどのような文化的再構成を生みだしているのか。具体的な実践事例の検討をとおして、教師の共感的・ケアリング的なまなざしをもつ文化的・政治的な意味を明らかにしてゆく。

第3章 まなざしの媒介作用、まなざしの権力作用、まなざしの再編作用

第1節 まなざしの媒介作用に着目する諸理論

他者がわたしに向けるまなざしをわたしが内面化し、それをとおして、わたしがわたし自身を見るようになるということ、あるいは、他者が別のだれかに向けるまなざしをわたしが内面化し、それをとおして、わたしがその別のだれかを見るようになるということ。

以下では、まず、人間と社会の根源的な成り立ちに、そのようなくまなざしの媒介作用>を見いだしてきた諸説を見つめておきたい。

1) ルソーにおけるまなざしの媒介作用の指摘

ルソーは、子どもの表出や行為に対する大人の反応が、よかれあしかれ、子どもの自己形成に作用していることを指摘している¹⁾。

泣き声を上げている乳児は、はじめのうちは未分化な苦しみを無自覚に表出しているに過ぎないが、まわりの大人がそれにどのような関心を向け、どのような反応をするかによって、子ども自身の人格形成に異なる作用をおよぼすことになるのだと言う。

もしも、泣き声をあげる子どもをうるさがり、ただそれを静かにさせるためにおどしたり、あやしたりするだけだとすれば、子どもは自分の状態にはおかまいなく命令される立場を経験するか、欲望や情動のままにまわりに命令する立場を経験することになる。そのような大人たちの子どもに対するかかわりが、やがて子どものなかに権力に対して卑屈になる隷従の観念や弱者に対して尊大になる支配の観念を形成することになるのだと言う。

ルソーは、大人が子どもの表出の底にある欲求や葛藤や苦悩に無関心のまま、その表出を抑えたり逸らしたりすることのみに向かうとき、子どもは自己の表出の底にあった願望や葛藤や苦悩に気づくことなく、大人が自己に向ける表面的なまなざしを内面化し、それをとおして自己を命令される者か命令する者と見なすようになると言うのである。

しかし、子どもの泣き声の底にある欲求や葛藤や苦悩に関心を向け、それに応えようとするとき、子どもは大人が自己の表出に向ける関心や応答をとおして、自己の未分化な欲求や葛藤や苦悩を感じ分け、やがてそれらを自覚的に表現できるようになると言う。そのことは、大人が子どもの表出に共感的・ケアリング的なまなざしを向けるとき、子どもが自己に向けられたそのまなざしを内面化し、それを媒介にすることで自己自身の衝動の意味を自覚したり、他者に働きかけてゆく表現を形成したりしてゆくことを意味している。それによって、他者に命令されるか他者に命令するか、他者に隷従するか他者を支配するかという二者択一を越えた自由な人間どうしの関係を形成できるようになると、ルソーは言う。

同じ赤ん坊の泣き声でも、そこに大人がどのようなまなざしを向けつづけるかによって、その子どもが自己自身を見たり、まわりの人びとを見たりするときの様式はまったく異なるものになる。ルソーはそのことが人間と社会においてもつ根源的な意味を次のように述べている。「ここから、人間の、彼の周囲にあるすべての者に対する最初の関係が生じ、ここに、社会の秩序を形づくる長い鎖の最初の輪がつくられる」²⁾。

2) ヴィゴツキーにおけるまなざしの媒介作用の指摘

人間の発達を文化的・社会的な視点から捉え直す活動理論を提起してきたヴィゴツキーは、ルソーと同様に、子どもの表出に対する大人の関心や反応が子どもに内面化され、それをとおして子どもが自己自身の態度や行為を意味づけるようになることを、人間の文化的・精神的な発達を理解するうえでの基本的な原理と見なしている。

「発達の過程で、子どもは、はじめは他者が自分に対して用いたのと同じ形態の行動を自分自身に対して用いはじめる」³⁾、「一般的に、高次の精神機能のなかの諸関係は、それ以前のなんらかの時期に、人びととのあいだの現実の諸関係に存在していたものであると言えるだろう。わたしは、人びとがわたしに関係したように、自己自身に関係するようになる」⁴⁾。ヴィゴツキーは、このような子どもの発達変容のプロセスを、「文化的発達の一般的な生成法則」として、次のように定式化している。「子どもの文化的発達のいかなる機能も、二度にわたって、つまり二つの次元において現れる。それは、まず、社会的次元において現れ、次に、心理的次元において現れる。まず、人びととのあいだのインターサイコロジカルなカテゴリーで現れ、次に、子どもの内側のイントラサイコロジカルなカテゴリーで現れる」⁵⁾。

たとえば、ヴィゴツキーは、乳児が養育者とのあいだで「指さし」というコミュニケーション行為を成り立たせてゆく過程を以下のように記している。はじめのうち乳児は対象との距離感がわからず、ただ自分が見たものをつかもうとして手を伸ばしているにすぎない。その時点では、乳児のその動きはあくまでも対象に対する身振りとしての意味しかもっていない。しかし、その動きにおいて乳児が志向していることに母親が関心をもち、乳児を対象に近づけたり、対象を乳児に近づけたりする反応をするとき、事態はまったく異なるものになる。乳児は自己の動きに対する養育者の関心や反応を内面化し、それをとおして自分の動きの意味を捉え直すことになるからである。そのとき、外面的には同じ乳児の動きが質的な転化をとげることになると、ヴィゴツキーは言う。「子ども自身がその動きを指さしとして用いはじめるようになるのだ。そのとき、子どもの動きの機能そのものがひとつの変化を被る。それは、対象に向けられた動きから、他の人間に向けられた動きになったのだ。つかむことが指さすことに転化されたのである」⁶⁾。

乳児は、養育者が自己に向けるまなざしを内面化することをとおして、ものに向かって手をのばすだけの対象志向的な意味しかもたなかった動きから、他者に向かって自覚的になにかを呼びかける他者志向的な意味をもった動きに、その動きの質を転化させてゆくと言うのである。乳児が指さしというコミュニケーション行為の意味を理解するそのときは、自分が相手になにかを指さす行為の意味が成り立つときであると同時に、相手が自分になにかを指さす行為の意味が理解されるときでもある。

こうした現象は、なにも指さしの成立に限定されたものではなく、他者のことばを内面化し、それをとおして自己の思考が成り立つように、人間の文化的・精神的な発達全般に言えることだと、ヴィゴツキーは言う。子どもの表出に向ける大人のまなざしが子ども自身に内面化され、そのまなざしを媒介にして子どもが自己自身の行為や他者の行為の意味を捉え直すようになるということ。ヴィゴツキーは、そのようなまなざしの媒介作用を人間が人間として文化的・精神的な発達変容をとげるうえで不可欠のものとして見なしているのだと言える。

3) デューイにおけるまなざしの媒介作用の指摘

デューイは、人が自己自身の欲求や衝動を見つめ、他者に対して自覚的な表現をするようになるために、他者が自己自身の表出に向ける関心や反応を感じる事が重要な媒介になることを指摘している。赤ん坊の表出も、それを世話する大人には、自分に呼びかける表現として受けとめられる。しかし、はじめのうち、赤ん坊は相手を意識することなく、ただ苦しみや喜びを表出しているだけで、それが表現としての意味をもつのは、あくまでも大人にとってのことにすぎない。

『経験としての芸術』(1934)のなかで、デューイは、そのようなたんなる表出としての赤ん坊の「自己露出」や「発散行動」が他者を意識した「自己表現」や「表現行動」に変容してゆくプロセスを、次のように述べている。

外部の観察者にとっての表現的な行為から本来の表現的な行動への移行は、単純な事例で容易に説明できる。はじめのうち、赤ん坊が泣くのは、赤ん坊が光の方に顔を向けることとまったく同じである。そこには、内部から駆り立てるものはあるが、表現するという行為はない。幼児が成長するにつれて、彼は個々の行動が異なる諸結果をもたらすのを学ぶ。たとえば、彼が泣けば彼に注意が向けられ、彼が笑えば彼のまわりからそれとは明確に異なる反応が引き出される。こうして彼は自分がしていることの意味に気づきはじめる。はじめのうちはたんなる内圧から行っていたことの意味を彼がつかむことで、彼は真の表現行動が可能になりはじめる。音声、喃語、片言などが言語になる移行は、表現行動が実現してゆく仕方や表現行動と発散行動の違いを示す完全な実例である⁷⁾。

赤ん坊は、ものの性質に対する注意や関心はそれほどないが、人の行為の性質に対する注意や関心はきわめて強い。赤ん坊は、「自分のまわりの人たちの態度や行動に共感的に振動する柔軟で繊細な能力」をもっており、それが「社会的な交わりのための第一級の資質をなしている」とデューイは言う⁸⁾。まわりの人たちが自分の表出にどのような関心に向け、どのような反応をしているかに関して、赤ん坊は相手のからだに自分のからだを共振させるような間身体的な感受性をもっている。赤ん坊はそのような間身体性を土台にしながら、自分の表出にたいする相手の関心や反応の意味を感じ、それを内面化してゆくことによって、やがて相手の一定の関心や反応を引き出すことを意図する自覚的な表現が可能になるというのである⁹⁾。

こうした事態は、赤ん坊と養育者の関係に限定されたものではない。その後の人生のなかでも、個人の「性向の形成において他者の関心や反応がおよぼす影響の大きさ」をデューイは自覚している¹⁰⁾。ルソーやヴィゴツキーと同じく、デューイもまた、人間と社会の根源的な成り立ちに、他者が自己に向けるまなざしをとおして、自己が自己自身を見つめ直し、他者にまなざしを向け直してゆく<まなざしの媒介作用>を見ているのだと言っていい。

しかし、<まなざしの媒介作用>は人間と社会の成り立ちに不可欠のものであるとは言えても、人間と社会にとってつねに肯定的な意味をもつものとはかぎらない。すでにルソ

一が見いだしていたように、〈まなざしの媒介作用〉は、人間と社会に隷従と支配をもたらすこともあれば、自由と表現を生み出すこともあるからだ。社会のなかのまなざしが個人に編み込まれることによって、個人の行為主体性がエンパワーされたり、コミュニケーションが活性化することもあるれば、個人の行為主体性がディスエンパワーされたり、コミュニケーションが疎外されることもある。

以下では、〈まなざしの媒介作用〉がもたらす〈まなざしの権力作用〉と〈まなざしの再編作用〉という二つの側面を意識した学説を見つめてゆきたい。

第2節 まなざしの権力作用、まなざしの再編作用

人びとがいつのまにか内面化した「正常-異常」とか「有能-無能」といった一般的基準をとおして自己自身や他者たちを見るとき、そこに人びとのあいだの序列化や周辺化が生まれる。その一方で、人びとは具体的状況の内側でそこに編み込まれたまなざしの特徴や作用を他者と共に問い直したり、編み直したりしてゆく。〈まなざしの媒介作用〉がもたらす前者のネガティブな側面を批判的に問題にするのが〈まなざしの権力作用〉の視点であり、〈まなざしの媒介作用〉が実現する後者のポジティブな側面を実践的に問題にするのが〈まなざしの再編作用〉の視点である。両者は、状況に対する批判と変革のポイントがどこにあるかを見きわめるという点で、本来、表裏一体の関係にある。

以下では、こうした視点の発展に貢献した学説として、デューイ、フーコー、フレイレの諸説を検討してゆきたい。

1) デューイによるまなざしの権力作用とまなざしの再編作用の指摘

デューイは、人間と社会の根源的な成り立ちに〈まなざしの媒介作用〉が不可欠の契機であることを自覚すると同時に、人間と社会の文化的・政治的な実践において、人びとが無意識のうちに編み込まれてきたまなざしを距離化し、その意味を問い直したり、編み直したりしてゆくいとなみが重要な意味をもつことを指摘している。

人が人の行為を見るとき、その行為を是認したり、否認したり、賞賛したり、非難したりする反応が生まれる。その際、人が人のどのような行為を是認し、どのような行為を否認し、どのような行為を賞賛し、どのような行為を非難するかという承認や評価の基準は、特定の社会集団のなかでいつの間にか人びとに編み込まれてきたものであり、しばしばそこには支配的な制度や慣習が密接に相関していると、デューイは言う。人は行為の意味や価値を、まず、他者の反応のうちに見だし、それを自己に内面化することによって、それぞれの行為が「有徳」か「悪徳」かを判断する。本研究において〈まなざしの媒介作用〉と呼ぶ現象を、デューイは「再帰的起源 (reflex origin)」と呼びながら、その問題に関して以下のように述べている。

わたしたちは有徳とか悪徳と見なされる諸特徴の再帰的起源を見いだしてきた。……価値のあること、功績に値することは、他者の反応によってはかられる。是認したり、否認したり、名誉や尊敬や勲功を与えるのは他者なのである。そのため、慣習によって支配されている道徳における美德と悪徳は、所与の社会集団の支配的な制度や習慣に厳密に相関している。その社会集団の成員はそのなかの生活様式に順応する

ものならなんでも推奨し賞賛するように訓練されている¹¹⁾。

わたしがなにを是認し、なにを否認するかという感受性や応答性は、社会のなかで無意識に編み込まれてきたものであると同時に、そうしたまなざしをわたしが他者に向けることによって、社会のなかの支配的なものの見方の枠組みが再生産されることになるというのである。

こうした状況のなかで行為主体にとって重要なことは、彼がだれかの態度や行為を是認したり、否認したりしているとき、彼自身が「なにを自分がしているか、また、なぜそうしているかを見るようになること」であり、「まさに自分にそうさせている力を分析できるようになること」¹²⁾なのだ、デューイは言う。こうした問い直しや気づきが重要なのは、それによって、人が人に向ける是認や否認のまなざしが、「それがおぼす結果によって、善にもなれば、悪にもなり、また、支援的なものとしても使われれば、反道徳的なものとしても使われることを、人びとが気づくことにある」と言うのである¹³⁾。

「慣習的道德はその支配的な枠組みを踏み越える人を『いたたまれなく』し、それに順応する人びとの居心地のよさを与える」と言うとき¹⁴⁾、デューイは、人びとのなかにいつのまにか編み込まれてきた支配的なまなざしが、一方の人びとをディスエンパワーし、他方の人びとをエンパワーする〈まなざしの権力作用〉をもつことを自覚している。人びとがこうした「省察的道德」を実践することは、「価値づけの支配的な習慣への批判をふくむ」ものであり、それとは異なる「知的なもの」としての「基準の観念」を再形成してゆくことなのだと言う¹⁵⁾。

デューイの言う「慣習的道德」から「省察的道德」への転換とは、人びとが無意識のうちに編み込まれてきた支配的なまなざしの特徴や作用を距離化し、他者と共に自分たちの見方を知的に再構成してゆく〈まなざしの再編作用〉を意味しているのだと言っていい。

以上のような、デューイの〈まなざしの権力作用〉や〈まなざしの再編作用〉の指摘は、フーコーの権力論やフレイレの教育学のなかで、いっそう鮮明な仕方で理論的に提起されてゆくことになる。

2) フーコーによるまなざしの権力作用とまなざしの再編作用の指摘

フーコーは、近代社会がまなざしの媒介作用や権力作用を活用するテクノロジーを、いたるところに発達させてきたと言う。近代社会とともに現れる監獄や学校や病院といった施設がもつ「監視の視線」や、それらの制度を支える専門家が形成する「規格化する判断」が、人びとのなかに「正常-異常」、「有能-無能」を一定の標準から評価する支配的なまなざしを内面化させ、それによって自己規制や相互規制を生み出す権力作用が人びとの生活のいたるところに浸透してきたと言うのである。

フーコーは、イギリス功利主義の哲学者ベンサムが発案した近代的な監獄装置の構造を検討するなかで、そこに人びとを主体化＝従属化する近代の典型的なまなざしのシステムが構築されていることを見いだしてゆく。ベンサムが発案したその監獄の構造は、外部から遮断された高い壁の内側に、囚人相互の関係を分断する壁で仕切られた個室を、中央の監視塔から見て放射線上に並べる空間配置をもっている。それぞれの個室は中央の監視塔に向けられた面だけが格子になっていて、囚人は監視塔からの視線を意識させられるつ

くりになっている。反対に、中央の監視塔には小さな覗き窓が開いているだけで、囚人の側からは監視している人間の顔は見えない。たとえ、監視塔のなかに看守がいなかったとしても、それは囚人にはわからないのだ。しかし、囚人はつねに自分が監視されていることを意識させられている。それによって、囚人はしだいに監視のまなざしを内面化し、そのまなざしが求める標準に見合うように、自己の態度や行動を規制してゆく。それによって、囚人たちは、自発的に主体化＝従属化してゆくようになる。

これが、フーコーが「一望監視システム（パノプティコン）」と名づけた近代的な権力のテクノロジーである。こうしたパノプティコン的な様式をそなえた視線のシステムは、監獄ばかりではなく、近代になって発達した病院や学校をはじめとしたさまざまな施設に共通して見いだされるものだと、フーコーは言う¹⁶⁾。

パノプティコンがもつくまなざしの権力作用>の特徴に関して、フーコーは次のように述べている。

一つの視線があればいいのです。監視する視線、それが自分の上ののしかかっていると感じて、各人がとりこんで内面化してしまい自分自身を観察するようにまでなってしまう視線が。そこで各人はその監視を自分の上に、わが意に反して行うことになるでしょう。すばらしい方式です。継続的で結局のところごくわずかのコストですむ権力！¹⁷⁾

パノプティコンがもつくまなざしの権力作用>の特徴は、そこでのまなざしの匿名性とその一方性の徹底にある。

これまで見てきたルソーやデューイの<まなざしの媒介作用>や<まなざしの権力作用>に関する指摘は、基本的には、親や教師という具体的な他者が自己に向けるまなざしを内面化することが、人間の自己形成や人格形成におよぼす作用を問題にするものだった。フーコーが問題にする<まなざしの媒介作用>や<まなざしの権力作用>のひとつのきわだった特徴は、そこでの「まなざし」が顔も名前もない匿名の視線であるという点にある。

もうひとつは、そのまなざしの徹底した一方性である。人が人を見るということは、見る者が見られる者に現前することによって、そのまなざしを見られるという相互的な関係性を基本とする。しかし、パノプティコンにおけるまなざしは、見る者が見られる者の前に姿を現すことがなく、見る者は一方的に見る者でしかなく、見られる者は一方的に見られる者でしかない。しかし、その徹底した一方的な匿名の視線が、人びとの態度や行動を規制する権力作用をもつと言うのである。

フーコーは、監獄や病院や学校という近代になって発達した制度が、一方では、その空間様式においてパノプティコン的な視線システムを整備すると同時に、他方では、それらを支える専門家の言説を発達させるなかで「規格化する判断」を形成してきたことが、近代社会の権力のテクノロジーの発達に重要な役割を果たしてきたと言う。

近代になって発展した司法や医療や教育の専門領域が「正常-異常」とか「有能-無能」に関する一定の見方や語り方を強化する「規格化された判断」を形成するようになる。それによって、社会のなかの人びとを分割したり排除したりする権力作用が生み出されてきたと、フーコーは指摘する。「規格化された判断」はわたしたちの暮らしのいたるところ

に浸透し、そこで人びとが内面化した「規格化された判断」とおして、人びとは自己を規制したり、他者を規制したりするようになるというのである¹⁸⁾。

「一望監視システム」も「規格化された判断」も、それ自体は具体的な顔や名前をもたない空間の様式や言説の様式としてのまなざしにすぎない。しかし、それが社会のなかに浸透し、人びとのなかに内面化されるとき、日常生活のいたるところで身近な人びとが権力の主体にもなれば、客体にもなることになる。わたしたちが暮らしのなかで自分たちが内面化した支配的なまなざしで自己や他者を見ることになじんでゆけばゆくほど、誰もが権力作用を被る客体であると同時に権力作用を及ぼす主体になるというのである。「これは完全にある人間に与えられ、その人間が一人で全面的に他の者たちの上に行使するような権力ではないのです。それは、権力を行使する者も、その権力の行使を被る者も、すべての者が同じように捕まえられてしまう装置なのです」¹⁹⁾。

以上のような、フーコーによるくまなざしの権力作用>に関する議論は、ともすれば、どこにも逃げ場のない権力網を描くことで、人びとをニヒリズムに陥らせるものと見なされてきた。しかし、フーコー自身は、従来の権力観を転換することをおして、抵抗を放棄しているのではなく、むしろ、その方略を転換することを提起しているのだと言う。いたるところにはりめぐらされる生産的権力網のなかでの抵抗は、個別局所的な場において支配的なまなざしがいかに編み込まれてきたかを意識化することで、その編み直しの具体的可能性がどこにあるかを見いだしてゆくような抵抗として捉え直されると、フーコーは言う。

人はしばしばわたしに向かって批判する。つまりフーコーは、「権力」関係をいたるところにばらまいた結果、抵抗の可能性を奪ってしまったと。しかし、事態は逆なのです。こうした個別局所的な相互の抗争関係として「権力」をとらえることによって、人はどこにどのようなかたちでの抵抗が可能となるかをその瞬間その瞬間に具体的に知ることができるのです²⁰⁾。

いたるところで権力作用が生み出されているという生産的権力論は、抵抗の拠点を見失わせるものではなく、むしろ、いたるところに抵抗の可能性を見いだしてゆくものなのだと、フーコーは言う。わたしたちが暮らしている具体的な関係性のなかのどこにどのような仕方で支配的なまなざしが編み込まれ、それによってどんな序列化や周辺化や特権化や弱体化が生み出されているのか。現実の個別局所的な場の内側に編み込まれたくまなざしの権力作用>を意識化するからこそ、現実の個別局所的な場の内側から他者と共にそれを編み直してゆくくまなざしの再編作用>に向かうことができる。フーコーの権力論は、そのような個別局所的な場におけるせめぎ合いのうちに、具体的な抵抗の可能性を見いだそうとするものだったのだと言える。

もっとも、そのような抵抗が実践的にはどのようなかたちをとり、その実践のなかではどのような知性や倫理が必要になるかということに関して、フーコーは語ることはなかった。支配的なまなざしが浸透する現実の個別局所的な場における文化的・政治的実践の可能性は、近代になって発達した専門的機関や専門的実践を、くまなざしの権力作用>を生

み出すと同時に〈まなざしの再編作用〉を生み出す両義的な意味をもつものとして鮮明に自覚するクリティカル・ペダゴジーやナラティブ・セラピーに継承されてゆく。

3) フレイレによるまなざしの権力作用とまなざしの再編作用の指摘

フレイレの教育学は、いわば、フーコーが言う個別局所的な場におけるせめぎ合いの内実に踏み込んだ文化的・政治的実践の理論として位置づけることができる。

被抑圧者が抑圧者のまなざしを内面化し、そのまなざしをとおして自己自身や他者を見ることで、支配－被支配の関係が再生産される。こうした文化による支配－被支配の問題は、すでにフランツ・ファノンの『黒い皮膚・白い仮面』（1952）やアルベルト・メンミの『植民する者と植民される者』（1965）においても指摘されていた。『被抑圧者の教育学』（1968）を起点とするフレイレ教育学のもっとも重要な洞察のひとつは、被抑圧者が、一方では、抑圧者のまなざしを内面化すると同時に、他方では、それに対する葛藤や抵抗を抱えているという「意識の二重性」や「存在の二重性」を見いだした点にある。フレイレは、いわば、まなざしの権力作用による主体化＝従属化の底に、フーコー的な意味での状況従属的な「主体」とは異なる状況変革的な行為主体性を見いだしているのだと言える。そこから、フレイレは、人びとが、コーディネーターと共に、意識の二重性や存在の二重性を問い直したり編み直したりしてゆく文化的・政治的実践としての教育を提起している²¹⁾。

フレイレは、従来の教育の在り方と彼が提起する教育の在り方を、「銀行型教育」と「問題化教育」（ないしは「対話型教育」）という仕方で対比している。「銀行型教育」は教師が学習者に知識や技能をまるで預金するように蓄積させてゆく教育であり、「問題化教育」ないし「対話型教育」は、自分たちの暮らしのなかにある課題を並び見ながら、人びとがコーディネーターと共にその意味を読み解き、語り直してゆく教育である。

フレイレが提起した「問題化教育」や「対話型教育」がいわゆる人間主義的、自由主義的な枠組みのなかでの「問題解決学習」や「対話尊重教育」と一線を画するのは、その〈まなざしの権力作用〉や〈まなざしの再編作用〉の深い自覚にある。フレイレの言う「問題化」は、たんに「客観的事実」として自分たちの外に存在する事象を問題とするだけでなく、自分たちの内に編み込まれてきた見方を問題とするものである²²⁾。また、その実践のなかでの「対話」は、たんに情報や意見を交換するものではなく、自分たちの内に編み込まれてきた見方を「意識化」し、それとは異なる見方を編み直してゆく共同探求を意味している。

「銀行型教育」は、いわば、学習者を空の容器と見なし、そこに「有用」と見なされている知識や技能を投げ込んでゆくことで、将来に対する準備ができると見なすものなのだとと言える。それに対して、「問題化教育」や「対話型教育」は、学習者をすでに様々な支配的なものの見方を編み込まれ、それによって従属化や弱体化を被ると同時にその底にそれに対する葛藤や抵抗を抱えている存在と見なし、学習者が編み込まれてきたものをコーディネーターと共に距離化し、意識化するなかで、自分たちの暮らしを変える行為主体性を発動するようなものの見方の編み直しをめがけるものなのだとと言える。

フレイレは、このような教育実践を支えるコーディネーターは、その地域の具体的な生活の文脈に繰り返し立ち返るなかで、人びとのなかに内面化されてきた支配的なまなざし

の特徴や作用と同時にそれに対する葛藤や抵抗を見いだしてゆく「批判的なまなざし」(mirada critica)を磨ぎ澄ましてゆくことが重要になると言っている。

意識の二重性や存在の二重性という考え方を前提にするかぎり、外部から来たコーディネーターにはじめのうち人びとが語るのは支配的なまなざしを反映しただけの表面的なことばだろう。その際、人びとが語るその表面的なことばをただ「尊重」するだけでは教育は成り立たない。それでは、人びとが内面化してきた支配—被支配の権力関係を再確認するだけに終わってしまう。しかし、反対に、人びとが語る表面的なことばを進歩主義的な視点からただ批判するだけでも教育は成り立たない。それでは、人びとに知識人—民衆というもう一つの権力関係を内面化させることになってしまう。人びととコーディネーターのあいだに教育が成り立つためには、人びとの表面的な言動のなかにどのような支配的なまなざしが反映しているかを見ると同時に、その底にある葛藤や抵抗を見つめるようなコーディネーターのまなざしが不可欠になる。そのためには、コーディネーターが、その地域の具体的な生活の文脈に繰り返し立ち返り、人びととのあいだに信頼関係を築くことが重要だし、それによってはじめて、民衆知を尊重しながら、民衆と共に、それを越えていくような教育実践が可能になると言うのである²³⁾。

人びとが編み込まれてきたものを、人びとと共に意識化し、人びとと共に編み直してゆくこと。その意味での文化的・政治的实践として、フレイレは教育を再定義したのだと言える。

以上、この章では、人が人を見るということがもつくまなざしの媒介作用>、<まなざしの権力作用>、<まなざしの再編作用>という三つの概念にかかわる諸説を検討してきた。これらは人間と社会を成り立たせる根源的な現象を示すものであると同時に、それを視点とすることで、現実の社会のなかで人びとが織りなす出来事の文化的・政治的な意味の奥行きに迫ることを可能にするものでもある。

ここで見いだされた知見は、以下の諸点である。人間と社会の成り立ちには、自己の姿や行為に対する他者のまなざしを内面化し、それをとおして自己自身や他者を見つめ直す<まなざしの媒介作用>が見いだされるということ。人びとが他者のどのようなまなざしを内面化するかによって、異なる人間の性向や異なる社会の関係が生み出されるということ。社会のなかの制度や機関や言説もなんらかのまなざしを人びとに差し向けるものであり、それを内面化した人びとがそのまなざしを差し向け合うことによって、特定の文化様式をもったまなざしが人びとの日常生活のなかに浸透してゆくということ。そうしたまなざしのなかには、それを内面化することによって、人びとのなかに序列化や周辺化や従属化や弱体化を生み出す<まなざしの権力作用>をもたらすものがあること。たんに「有用」とされるニュートラルな知識や技能を蓄積することは、そうした状況を維持することにしかならないこと。そうした状況を変えてゆくためには、いつのまにか編み込まれてきた支配的なまなざしに人びとが気づき、それとは異なるまなざしを向け合うようなくまなざしの再編作用>が不可欠になること。近代社会になって発達してきた専門諸機関は、一方では、<まなざしの権力作用>を生み出す危険性をもつと同時に、他方では、<まなざしの再編作用>を生み出す可能性をもつ両義的な性格をもち、そこでの専門家実践はつねにそのせめぎ合いのなかで行われる文化的・政治的实践としての意味をもつのだということ。

次章では、専門家実践を文化的・政治的実践として位置づけ直すクリティカル・ペダゴジーとナラティブ・セラピーの理論を検討することをおして、現代の社会と教育の状況における支配的なまなざしの文化様式がどのような特徴をもち、それが人びとのあいだにどのような影響をもたらしているか、そして、それとは異なるまなざしを編み直し合ってゆくためになにが重要な契機になるかを問題にしてゆきたい。

注および引用文献

- 1) ルソー、『エミール』（今野一雄訳、岩波書店、1962年）、54-55頁、98-99頁。
- 2) 前掲書、99頁。
- 3) Vygotsky, L. S. (1960/1981). The Genesis of Higher Mental Functions. *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, translated and edited by James V. Wertsch, M.E. Sharpe. p.157.
- 4) *ibid.*, p.158.
- 5) *ibid.*, p.163.
- 6) *ibid.*, p.161.
- 7) Dewey, J. (1925/1981). Art as Experience. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol.10*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1925). p.68.
- 8) Dewey, J. (1916/1980). Democracy and Education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works: Vol. 9*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1916). p.48.
- 9) Dewey, J. (1925/1981). Art as Experience. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol.10*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1925). p.68.
- 10) Dewey, J. (1932/1985). Ethics. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 7*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1932). p.236.
- 11) *ibid.*, pp.254-5.
- 12) *ibid.*, p.157.
- 13) *ibid.*, p.254.
- 14) *ibid.*, p.255.
- 15) *ibid.*, p.255.
- 16) ミッシェル・フーコー、『監獄の誕生』（田村俣訳、新潮社、1977年）。
- 17) ミッシェル・フーコー、「権力の眼」（1977年）（『フーコーコレクション<4>』（小林康夫・石田英敬・松浦寿輝訳編、ちくま文庫、2006年）所収）、388頁。
- 18) ミッシェル・フーコー、「真理と権力」（1977年）、（前掲書所収）、370-371頁。
- 19) 「権力の眼」、389頁。
- 20) ミッシェル・フーコー、「権力と知」（1977年）、（前掲書所収）、421頁。
- 21) パウロ・フレイレ、『被抑圧者の教育学』（里見実訳、『パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』を読む』所収、太郎次郎社エディタス、2010年）、93-97頁）。
- 22) 里見実は、フレイレが使う *ad-mirar* ということばには、自分たちの内に編み込まれたものを「目の前に引き据えて見る」という意味が込められていることを指摘し、そのことばにフレイレの問題化教育の本質があると述べている（前掲書、55頁）。
- 23) パウロ・フレイレ、『希望の教育学』（里見実訳、太郎次郎社、2001年）、25頁。

第4章 現代社会における支配的なまなざしとの向かい合い

この章では、教育とセラピーという専門家の仕事を文化的・政治的实践として位置づけ直してきたクリティカル・ペダゴジーとナラティブ・セラピーの理論を検討することをとおして、現代の教育や医療における支配的なまなざしの文化様式がどのような特徴をもち、それが人びとの実践や生活にどのような影響をおよぼしているか、また、そうしたまなざしを編み直してゆくためになにが重要な契機になるかを検討している。

クリティカル・ペダゴジーとナラティブ・セラピーは、教育と医療という異なる専門領域にありながら、それぞれの専門家実践を文化的・政治的实践と見なし、そこに生起するまなざしの媒介作用や権力作用や再編作用に着目する点で共通している。クリティカル・ペダゴジーはフレイレ教育学の生産的継承のなかでフーコー権力論を理論的契機として組み込んできたし、ナラティブ・セラピーはフーコー権力論の生産的継承のなかでフレイレ教育学との接点を見いだしてきたという点でも、両者の理論的土台には重なり合うものがある。

以下では、まず、クリティカル・ペダゴジーとナラティブ・セラピーのそれぞれが現代の支配的なまなざしの文化様式とどのように向かい合っていたかを検討してゆきたい。

第1節 クリティカル・ペダゴジーにおける支配的なまなざしとの向かい合い

1) クリティカル・ペダゴジーにおける支配的なまなざしの問題化

クリティカル・ペダゴジーはフレイレ教育学のインパクトをひとつの起点としながら、80年代から90年代のアメリカで、ジルー、アロノヴィッツ、アップル、マクラーレン、グリーン、ベル・フックスその他の多彩な理論家をとおして展開されてきた一連の教育理論の系譜である。フレイレのほかに、デューイ、グラムシ、フランクフルト学派、フーコー、ブルデューといった多様な諸理論のいずれの理論と結びつくかという違いはありながら、状況に対する「批判の言語」だけではなく、状況を変革してゆく「可能性の言語」を紡ぎ出すことを志向すること、また、教室や学校という個別局所的な場を支配的なまなざしが編み込まれると同時にそれを編み直そうとする抵抗や闘争のトポスとして位置づけ直す点で共通している。

ここでは、まず、ジルー、サイモン、アップルらが現代の教育状況に対するどのような「批判の言語」を形成してきたかを検討することをとおして、そこに浮かび上がってくる支配的なまなざしの文化様式の諸特徴を明らかにしてゆきたい。

ジルーは、フランクフルト学派の批判理論を基盤にしなが、現代の教育が産業主義の浸透とともに技術主義的合理性の支配に包囲され、それによって人びとのもつ学習観や知識観や教師観や学校観の総体の変質してきたことを問題にする。学ぶということが「文化的・社会的な探求」ではなく、「技術的合理性の習得」と見なされ、そこで学ばれる知識や能力が具体的な関係や文脈からも文化的・政治的な意味からも切り離された「標準的・機能的リテラシー」になる。そこで教師の役割は、特定の歴史社会的状況のなかで問題を捉え直す「知識人」としてではなく、与えられた目的を効率よく遂行する「技術的専門家」と見なされ、学校という場は、多様性の交流のなかで人生や社会の価値を問い直す「民主的公共圏」ではなく、もっぱら労働市場に直結された「職業訓練機関」と見なされると言うのである¹⁾。技術的合理性の支配する学校教育のなかでは、子どもたちが生きる具体

的生活や社会的境遇とかかわりなく、それ自体が有用とされる「ニュートラル」な知識や技術が整備され、「有能-無能」を見きわめる標準的な尺度が形成される。しかし、現実にはそれはけっして「ニュートラル」なものではなく、しばしば労働者階級よりは中産階級に、非白人よりは白人に、女性よりは男性に親和性のあるものの見方や考え方になっている。そのため、学校が技術的合理性のみを強化すればするほど、社会のなかの特定の集団が中心化されたり特権化されたりすると同時に、それ以外の集団が周辺化されたり弱体化されることになるというのである。

また、サイモンは、「人間の力量」と「社会の形態」の関係に関するフィリップ・コリガンの議論を踏まえながら²⁾、人間の「有能-無能」は、特定の社会において望ましいとされる思考やコミュニケーションの特定の形態と不可分な関係にあるにもかかわらず、教室や学校で標準化される知識や態度の様式がそれ自体で価値あるものと見なされることによって、その尺度に合わない子どもの内部に問題が押し込められる傾向を指摘している³⁾。人間の知性や倫理がもつ多義的な意味を問わずに、特定の様式の知性や倫理を標準として自明視するとき、「問題」は教室や学校がもつ知識観や倫理観の幅の狭さにはではなく、そこから逸脱したり、それに反発したりする子ども個人の能力不足や規範欠如の問題と見なされるというのである。

さらに、アップルは、具体的な状況のなかで固有の子どもと向かい合う教師の「手づくりの仕事」が「パッケージ化されたカリキュラム」の大規模な流通に置き換えられ、それによって、カリキュラムの制作者と遂行者の分離が生まれ、教師の知見や力量がたやすく操作されたり伝達されたりするものと見なされるようになるという⁴⁾。子どもの教育に関するさまざまな問題が社会問題となるたびに、それに対する研究予算が配備され、一般的なプログラムやカリキュラムが開発される。それらの一般的対策はそれぞれの子どもの具体的な生活や境遇と離れたものであるばかりではなく、そうした子どもと向かい合う教師から離れたものでもある。それによって、そこでの対策の対象となる子どもたちのなかに問題があるという見方が強化されると同時に、一人ひとりの子どもと向かい合う教師の専門性が形骸化されるというのである。子どもが子どもとして成長する具体的な関係や文脈を問題にすることなく、子どもに対する一般的な能力向上プログラムが増殖する時代は、同時に、教師が教師として成長する具体的な関係や文脈を問題にすることなく、教師に対する一般的な能力向上プログラムが実施される時代でもある⁵⁾。

以上のようなクリティカル・ペダゴジーの「批判の言語」の検討から浮かび上がってくるのは、「個体能力観」とでも呼べる支配的なまなざしの諸特徴である。現代社会、とりわけ、新自由主義的な政策が浸透する社会のなかで、人びとのまなざしは、個体還元的（問題を個人に押し込め）、尺度準拠的（一定の尺度で序列化し）、欠損検出的（なにが足りないかを探し）、技術主義的な（その解決をスキルに求める）傾向を強めている。問題を具体的な関係や文脈から切り離して個人の内部に押し込め、一定の標準化された尺度で「有能-無能」を序列化し、その個人のなかに欠けているものに目を光らせ、その解決を一般的な技術習得のプログラムの実施に求めること。新自由主義的な制度と言説の浸透のなか、教師が行政やメディアからこのような諸特徴をもった支配的なまなざしを向けられる客体にされればされるほど、そのまなざしを内面化した教師が子どもや保護者や同僚教師に同じまなざしを向ける主体として社会的に構成されてゆくことになる。それによって、教師も、

子ども、保護者も孤立と不安のなかで従属化されたり弱体化されたりしてきているということ。そこに、現代社会における文化的・政治的実践の媒介としての教師のまなざしのクリティカルなポイントが見いだされる。

2) クリティカル・ペダゴジーにおけるまなざしの再編作用

しかし、クリティカル・ペダゴジーは、教室や学校という場を、支配的なまなざしが編み込まれると同時にそれを編み直そうとする抵抗や闘争のトポスと見なす。そのような両義的な学校観に、近代自由主義の学校観とも再生産論の学校観とも異なる、クリティカル・ペダゴジーの学校観がある⁶⁾。

近代自由主義は、学校を文化的・政治的にはニュートラルな知識や技能の伝達の見なした。それに対し、アルチュセールを起点してボールズ&ギンダスやブルデュー&パスロンらによって70年代から80年代にかけて発展した教育の再生産論は、学校を経済的な階層や文化的な序列を再生産する装置と見なす。教育の再生産論の理論的貢献は、学校というミクロな場と社会というマクロな場の文化的・経済的・政治的な連関を問題にした点にある。しかし、教育の再生産論は、学校という場がもつ文化的・政治的な再生産機能を強調するあまり、ともすれば、それがもつ文化的・政治的な再編成機能を見失いがちだったと言える。

それらに対して、クリティカル・ペダゴジーは、学校という場を支配的な文化が再生産される危険性をもつと同時に、それに対抗するもうひとつの文化が再編成される可能性もつ両義的な場として位置づけることを重視する。それによって、学校で働く教師は文化的・政治的実践の主体として位置づけ直されることになる。ジルーがグラムシの実践論を踏まえながら「知識人としての教師 (teacher as intellectual)」や「文化を織りなす主体 (cultural worker)」という教師概念を提起したのは、こうした文脈のなかでのことである。教師は、人びとのなかに文化的・政治的に編み込まれてきているものを人びとと共に編み直してゆくような知性と倫理をもつ専門家として位置づけ直されるべきだと言うのである⁷⁾。学校という場を支配的な文化ともうひとつの文化の「せめぎ合い (struggle)」のトポス見るその見方は、究極的には、そこに生きる教師や子どもや保護者のそれぞれの行為主体の内に「せめぎ合い」のトポスを見ることになる⁸⁾。

支配的なまなざしが浸透する学校教育のただなかで、人びとと共にまなざしを問い直し合い編み直し合ってゆくために、どのような知性と倫理が重要になるのか。クリティカル・ペダゴジーが示すその「可能性の言語」を見てみたい。

サイモンは、人びとの主観の構成はつねに進行中の多様で矛盾をはらんだ過程であり、「自己や他者や環境に対する私たちの見方の既存の様式」を「新たな表現やアソシエーション」によって問い直すことが重要であって、そこでの教師の仕事には、具体的な他者としての生徒との「顔と顔の向かい合いの関係」のなかでの「倫理的応答性」と「共苦に基づく正義」を土台にするものだと言う⁹⁾。現代社会を生きるかぎり、教師にも子どもにも保護者にも支配的なまなざしは編み込まれている。しかし、支配的なものの見方だけで自己自身や他者たちを見ている人間は現実には存在しない。人びとのなかには多様で矛盾をはらんだ見方が潜在している。重要なのは、支配的なまなざしの底にあるそれらの見方が現れ合うような、新たな表現様式や関係様式をもった場を現実の文脈のなかにつくりだす

ことにある。その際、教師の仕事の重要な起点となるのは、一人ひとりの生徒との顔と顔の向かい合いにおいて、その生徒の葛藤や苦悩を感じ、それに応えようとするなかで教室のなかで標準化された学びの様式やコミュニケーションの様式を問い直してゆく姿勢なのだ、サイモンは言うのである。

同様に、ジルーは、学校教育におけるまなざしの再編作用の実現に向けた文化的・政治的实践を「声の教育学」と名づけている。声の教育学は、標準化された知識観や能力観において周辺に追いやられる生徒の声をエンパワーすることを軸にした探求である。学校教育における教師のまなざしや声は、「生徒を周辺化する」ものにもなれば「生徒をエンパワーする」ものにもなり、それを「媒介」にして既存の学校と社会の在り方が再強化されたり再構成されたりする¹⁰⁾。生徒の声は、「世界に関する単一の一貫した表象」ではなく、多様で複雑な矛盾に満ちた言説であり¹¹⁾、教師のまなざしは、生徒の声に編み込まれた支配的なまなざしを捉えると同時に、それに対して葛藤したり抵抗したりする生徒の行為主体性の発動を見届けることが重要になる。教師が生徒をエンパワーするためには、その声を「肯定すること」と「問い直すこと」という二つの契機が必要になると言うのである¹²⁾。

クリティカル・ペダゴジーは、フレイレが被抑圧者の「意識の二重性」や「存在の二重性」を見つめるまなざしを重視したのと同様に、教師が子どもや保護者のなかに編み込まれてきた声とそれを問い直してゆく声の二つの声を聴くことを、その文化的・政治的实践のもっとも重要な契機と見なしている。

第2節 ナラティブ・セラピーにおける支配的なまなざしとの向かい合い

近年、臨床心理の分野で発展してきたナラティブ・セラピーは、クリティカル・ペダゴジーと同様に、セラピーという専門領域がもつ文化的・政治的な意味を問題にしている。ナラティブ・セラピーは、しばしば周囲からそう見なされているような、新たなセラピーの「技法」を提起するものではなく、セラピーという専門家実践そのものを文化的・政治的实践として位置づけ直す試みである。実際、そこで展開される活動は、狭い意味でのセラピーの枠を越えた広がりをもち、ナラティブ・セラピーの拠点であるダルヴィッチ・センターでは、社会的マイノリティの承認文化の再形成へ向けた広場を創造するような「コミュニティ・プラクティス」に取り組んでもいる¹³⁾。ナラティブ・セラピーと学校教育の関係が問題になる場合にも、ベスリーは、ナラティブ・セラピーにおけるフーコー権力論の影響やフレイレ教育学との接合の可能性を指摘するなかで、それをたんなる学校カウンセリングの手法としてではなく、より広い学校の風土や文化の再編成につなぐことを提起している¹⁴⁾。

以下では、文化的・政治的实践を志向するナラティブ・セラピーが、現代社会の支配的なまなざしとの向かい合いのなかで、セラピーという専門家実践がもつ危険性と可能性をどのように捉えてきたのかを検討する。

1) ナラティブ・セラピーにおける支配的なまなざしの問題化

①「欠損言説」の増殖

社会構成主義的な立場を明確にする心理学者ガーゲンは、現代社会における「欠損言説」(deficit discourse) の増殖がもたらす問題に、いちはやく理論的な向かい合いを示したひ

とりである。ガーゲンは、なんらかの問題を抱え、苦しんでいる人たちを彼らが生きている具体的な関係や文脈から切り離し、その個人に問題を押し込めてしまう見方を「欠損言説」と名づけている。彼はセラピーや精神医療の専門家が生み出す「ADHD」や「抑鬱症」や「依存性人格」や「反社会的人格」といった障害や病気に関する言説が、問題を個人の内面の「機能不全」に還元する見方を強化することによって、わたしたちの日常生活に深刻な影響をおよぼしていることを指摘する。日常語の「寂しい」ということばには、自己の内側の「寂しさ」という状態を示す写像的な働きと、「傍にいて欲しい」という関係を呼びかける実践的な働きがあるのに対して、そのような訴えに対してセラピーや精神医療が与える専門用語はそれを個人の「機能不全」として物象化することによって、問題を具体的な関係や文脈から切り離す作用をもつ。そのような「機能不全」を表す「欠損言説」が専門領域においてたえず増殖するなかで、窮状を訴える人びとを機能不全者として見る見方が日常生活のなかにも浸透したと言うのである。

また、ガーゲンは、こうした欠損言説の増殖が日常生活と専門領域の循環によってたえず増殖する現象に着目している。まず、「とても落ち込んでいる」という日常語が「抑鬱症」という専門用語に翻訳され、次に、「抑鬱症」という専門用語が日常生活に普及され、しだいに、かつての専門用語がほとんど日常語と化してゆくとき、専門家は新たな「機能不全」を示す専門用語を形成する必要に駆られてゆく。こうした循環過程のなかで、欠損言説的なまなざしは急速に増殖してきたと言うのである。

だが、セラピーや精神医療の専門家が障害や病気に関する専門用語を形成することや、それらを社会的に啓蒙すること自体には一定の意味があると、ガーゲンは言う。「逸脱」と見なされる行動を意図的な悪意によるものと見るのではなく、障害や病気として受けとめる方がその行為者に対する粗暴な反応や感情的な排斥を抑えることになるからだ。

しかし、そうした肯定的な側面の裏側で、欠損言説の増殖は「自己弱体化」や「社会の階層化」や「コミュニティの浸食」といった深刻な影響をもたらしていると、ガーゲンは言う。欠損言説は、それが示す「機能不全」があたかもその個人の本質であるかのように人びとに受けとめられることによって、自分を自分で無能者や失敗者とみなす自己弱体化を生じさせ、科学的な中立の装いの下に「メンタルな幸福」に関する特定の規準を形成することによって、人びとのあいだに社会的な階層化をもたらし、問題が専門家の知識や処方ゆだねられることによって、日常生活のなかにあった知恵や関係が解体されるコミュニティの浸食をまねくと言うのである¹⁵⁾。

②「個人的失敗感覚」の扇動

ナラティブ・セラピーを提唱したホワイトは、ガーゲンと同様に近代の専門家の見方が人びとにもたらす「個人的失敗感覚」の増殖の問題を指摘している。人生そのものを失敗と感じ、自己を失敗者と定義すること。なんらかの無能感や不全感にさいなまれ、自らを「失敗した生徒」や「失敗した親」や「失敗したセラピスト」や「失敗した教師」と見なすこと。近年、その意味での個人的失敗感覚が急速に増殖してきたことを指摘しながら、ホワイトはこの現象がフーコーの近代的権力システムと密接に関連するものであると言う。専門家によって生み出されてきた「正常」や「健全」に関するあれこれの「規格化する判断」が人びとのあいだに浸透し、それが内面化されることによって人びとのあいだに

様々な個人的失敗感覚が増殖し、欠損感や無力感にさいなまれていると言うのである¹⁶⁾。

③「会話の停止装置」としての専門的診断

また、ナラティブ・セラピーを学校カウンセリングに導入したウィンスレイド&モンクは、欠損言説的なまなざしが人びとに内面化されることによって、医師やセラピストの意図にかかわりなく、「その子ども自身のまなざしにおいてさえ、自分たちの思考や感情が尊重に値するものというより、治療を必要とするものと見なされ、自己信頼をエンパワーされるかわりに個人的な自己弱体化がもたらされる」と指摘する。診断名がつくことで問題が専門家による治療にゆだねられると、専門家の知識と処方が科学的なものとして権威づけられる一方で、日常的な知恵や関係が不確かなものとして降格され、それによって子どもと周囲のあいだに「会話の停止装置」が生まれると言うのである¹⁷⁾。

以上のようなナラティブ・セラピーの「欠損言説」批判から浮かび上がってくる現代社会の支配的なまなざしは、クリティカル・ペダゴジーの「個体能力観」批判のなかに見いだされたものとはほぼ重なりあうような、個体還元的、尺度準拠的、欠損検出的、技術主義的な傾向を示している。問題を具体的な関係や文脈から切り離して個人の内部に押し込み、一定の標準化された尺度で「正常－異常」を診断し、そこに見いだされた「欠損」に専門的な名を与えることで実体化し、その解決を専門的な知識や処方によだねること。ナラティブ・セラピーは、こうした見方が自分たちの専門領域の実践をとおして社会のなかに浸透し、それによって人びとのあいだの序列化や周辺化、個人における孤立化や弱体化をもたらす権力作用が生じていると見ているのである。

2) ナラティブ・セラピーにおけるまなざしの再編作用

こうしたまなざしの権力作用との向かい合いのなかで、ナラティブ・セラピーはどのようなまなざしの再編作用を実現しようとしてきたのか。

ガーゲンは、問題を個人の内部に押し込める「個人化の言説」ではなく、それを具体的な関係や社会的なネットワークのなかに位置づけ直す「関係性の言説」を提起している¹⁸⁾。問題を理解する場合にも改善する場合にも関係的な視点をもつことが重要であり、そのためにはわたしたちの使う言語そのものを、問題を個体化する言語ではなく、それを関係化する言語に変えることが重要だと言うのである。人が言葉というフィルターをとおして世界や他者や自己自身を見る存在である以上、まなざしを問い直し、編み直すことは、いつのまにか自分たちのなかに編み込まれてきた言葉を距離化し、それとは異なる言葉を分かち合っけてゆくことが重要だと言うのである。

ガーゲンの提起はまなざしの編み直しのひとつの基本的な姿勢を示していると言える。コミュニケーションのトラブルが生じたとき、それを自分か相手の「コミュニケーション能力」や「コミュニケーション障害」の問題として語るのか、自分と相手の「ミスマッチ」や「文化的コンフリクト」として語るのか、教室の秩序から逸脱する子どもを「問題児」と呼ぶのか、「問題提出児」と呼ぶのか。個体化する言説と関係化する言説のどちらを分かち合うかによって、人びとが互いに向け合うまなざしはまったく異なるものになる。

ホワイトは、人びとがセラピストと共にその子どもの「個人的失敗感覚」の背景にある

親や社会の「規格化する判断」に気づき、「失敗」と見なされてきた出来事の裏面にある「抵抗」の意味を見つめ直すなかで、その子どもが大切にしてきた生き方や価値観を編み直してゆくようなまなざしの再編実践を提起している¹⁹⁾。フレイレが「意識の二重性」や「存在の二重性」を重視したのと同じように、ホワイトは、セラピーを訪ねてくる人たちの口を突いて出てくるネガティブな声を聴くばかりではなく、内面化されてきたその支配的な見方の底にあるその人の願望や葛藤や抵抗を聴こうとする「二重傾聴」の姿勢がセラピストに必要なと言う²⁰⁾。

家庭で窓ガラスを割った子どもの行為を、専門家が感情コントロールの欠損と見なせば、その子どもの親もその子ども自身も、その行為の意味を感情コントロールの欠損ゆえの暴発と見なすようになる。しかし、その行為が起きた文脈に立ち返り、その意味を子どもと親がセラピストと共に見つめ直してゆくなかで、その行為の底に父親の暴力から母親を守ろうとする子どもの願いがあったことが見いだされてゆくとき、支配的なまなざしに破れ目が生まれる。支配的なまなざしによって見失われていたその子どもの行為主体性が見いだされ、そこからこれまでのいくつかの出来事の意味を見つめ直してゆくとき、そこにドミナントなストーリーがオルタナティブなストーリーに語り直されるまなざしの再編が生まれる。

ナラティブ・セラピーの場で語られるそのような何気ない出来事の意味の見つめ直しを、ホワイトは、「小文字の'p'で表される政治的なもの」と呼びながら、それがセラピーの実践的探求を活気づける重要な契機となると言う²¹⁾。ホワイトは、まなざしの権力作用によって見失われていたその人の行為の底にある願望や葛藤や抵抗を、他者と共に見つめ直し、分かち合ってゆく、そのまなざしの再編作用のなかに、文化的・政治的实践としてのセラピーの意味を見いだしているのだと言える。

以上、ここでは、クリティカル・ペダゴジーとナラティブ・セラピーの二つの理論を辿り直すなかで、現代社会における支配的なまなざしの権力作用の特徴や影響と、その再編作用を実現する際の重要な契機を明らかにしてきた。

新自由主義的な政策と新能力主義的な言説が浸透する現代は、各種「〇〇力」を追求する「個体能力観」が浸透する時代であると同時に、各種「〇〇不全」を問題にする「欠損言説」が増殖する時代でもある。個体能力観は知性や力量に関する見方を標準化し、その尺度にそくして人びとの「有能-無能」の度合いを測ることで、欠損言説は「正常-異常」に関する見方を標準化し、その基準から逸脱する人びとに「欠損」を見いだすことで、それぞれに問題を個人の内側に押し込め、その改善を一般的な技術や処方に限定する見方を構成している。教育と医療との連繫がますます緊密になるなかで、支配的なまなざしは人びとのなかにいっそう広く深く編み込まれる傾向にある。しかし、だからこそ、支配的なまなざしが浸透する現代社会の状況のただなかで、教育の専門家実践を文化的・政治的实践として位置づけ直す試みと、セラピーの専門家実践を文化的・政治的实践として位置づけ直す試みを重ね合わせることに意味があると考えられる。

クリティカル・ペダゴジーとナラティブ・セラピーの二つの理論は、まなざしの再編作用を実現するうえでも、その基本的な姿勢において重なり合うところがある。両者は、いずれも、その人のなかに編み込まれてきた支配的なまなざしの特徴と、それがもたらすそ

の人への作用を見つめながら、その声や行為の底にあるその人の願望や葛藤や抵抗を見つめ直し、その見方を人びとと分かち合おうとする点で共通している。

こうした理論のなかに、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということを位置づけ直してみると、そこで教師が子どもに向けるまなざしは、人びととのあいだで支配的なまなざしを問い直し、編み直してゆく、文化的・政治的実践の媒介として位置づけ直されることになる。

第3節 日本における支配的なまなざしとの向かい合い

新自由主義的な制度や言説と新能力主義的な教育観や価値観が広まる現代の日本社会においても、同様の支配的なまなざしの浸透が見いだされる。日本においては、2000年以降、一方は、特別支援教育やメンタルヘルスをはじめとしたセラピーや精神医療との連携のなかで、他方は、学力テスト体制や教員免許更新制をはじめとした学力向上プログラムや教員研修との連携のなかで、多元的能力観や欠損言説の支配的なまなざしが教育の世界に急速に浸透してきている。

1) 「〇〇力」という言葉の浸透のただなかで

岩川は、新自由主義的な制度と言説が広まるなかで、人びとのまなざしが「個体還元的、スキル主義的、数量評価的」なものに変質してきたことを指摘している²²⁾。「学力」ばかりではなく、あらゆる人間的なゆたかさを個人の内側の「〇〇力」に還元する「力(りょく)の教育学」のまなざしによって、人びとのまなざしが、問題を子ども個人の「〇〇力」不足に還元し、「〇〇力」を構成するとされる断片的なスキルを習得させ、その成果を標準化された尺度から数量的に評価するものになってきていると言うのである。クリティカル・ペダゴジーが問題化してきたような「個体能力観」の言説は、学力テスト体制をはじめとした数量評価システムとなじみやすい。両者が一体化することによって、人間の力量の問題を具体的な関係や文脈から切り離された個体内部に還元する見方が強まると同時に、標準の固定化や欠損の実体化やスキルの偏重が生まれる。それによって、本来、子どもが生きる具体的な関係や文脈の土台に横たわる貧困や疎外の問題が見過ごされることになると言うのである。

こうした個体能力観が浸透する状況を編み直すために、岩川は「力の脱構築」と「ケアの三角形」という考え方を提起している。「力の脱構築」とは、人間の「力」を個人がもつ「能力」(ability)と見なすのではなく、具体的な関係や場のなかで生起する「実現可能性」(capability)として捉え直す作業であり、「ケアの三角形」とは、「ケア」において発現する「力」を個人の「能力」と見なすのではなく、だれかにケアされたからこそ、自分で自分をケアできるようになり、自分で自分をケアできるからこそ、だれかをケアできるようになるという関係の連鎖のなかで編み直す作業を意味している²³⁾。

そのような個別局所的な場のなかから、知識観や能力観を問い直したり、価値や関係の様式を編み直したりするそうしたいとなみのなかに文化的・政治的な再編作用の意味があると言うのである。

2) 現代社会における「コミュニケーション教育」

現代の教育において「コミュニケーション教育」と言えば、子どもたちに話し方や聞き方のスキルとしての「コミュニケーション能力」を教えることが主流になっている。岩川は、このような「コミュニケーション教育」の発想そのものが支配的なまなざしを強化するものであることを問題にしている。問題をその子どもが生きる具体的な関係や文脈から切り離し、子ども個人の内部の「能力」の問題に還元し、子どもを断片的なスキルの習得に向かわせる。それは、言わば、池の水が干上がったせいで泳げなくなった鯉を丘にあげ、その鯉にヒレの振り方のスキルを訓練させるようなものだというのである。

このような「コミュニケーション教育」の導入によって、コミュニケーションの土台をなす他者への関心が見失われ、働きかけ—働きかけられるなかで変わってゆく関係性が疎外されることによって、人びとが織りなす社会関係はいっそう解体する危険性をもつことを、岩川は問題にする。他者に迎え入れられる経験が充足していないために、他者を迎え入れることも、他者に呼びかけることもできずにいる子どもの姿を前にして、それをその子ども個人がもつ「聞くスキル」や「話すスキル」の欠如の問題に還元するとき、その子どもが生きる具体的な関係性のなかでの傷つきや苦しみに応えようとする教師の探求が見失われると言うのである²⁴⁾。

また、中村は、現在のコミュニケーション能力に関する教育や、コミュニケーション障害に関する医療の浸透の中で、人びとのなかにコミュニケーションに関する「有能—通常—無能—異常」という尺度が暗黙のうちに内面化され、それによって人びとのあいだの序列化や周辺化や弱体化が生み出されていることを指摘してきた²⁵⁾。新自由主義の政策と新能力主義の言説が浸透するなかでの教育と医療の連繋は、クリティカル・ペダゴジーが問題化した「個体能力観」とナラティブ・セラピーが問題化した「欠損言説」の連動をもたらし、それらを内面化する人びとのまなざしのなかで一体化されている。「コミュニケーション教育」と「コミュニケーションに関する医療」が社会に浸透しはじめてから 10 数年が過ぎた現在、若者たちのなかには「コミュカ」や「コミュ障」という言葉が流通している。人びとは他者や自己自身を「コミュカ」の「高い—普通—低い—障害」というモノサシをとおして見るようになり、それによって関係の疎外や自己弱体化が生じている。「コミュニケーション教育」と「コミュニケーションに関する医療」の連繋がもたらすその皮肉な成果のなかに、現代の日本社会における支配的なまなざしの作用が見いだされる。

3) 多元的な能力主義（新能力主義）の浸透による子どもの人格形成の危機

90 年代後半から 00 年代、そして 10 年代と激しさを増している新能力主義における多元的な個体能力観の浸透は、現代の子どもたちの人格形成に大きな影響をもたらしている。

他者とのなにげない関係のなかで傷つきやすく、なにかができないときに自分のなかに沸き上がる負の感情を扱いかねて、関係や活動を放棄するように内に閉じこもったり、まわりに向かって「キレ」たりする子どもたちの姿。90 年代以降、しばしば目にするようになったそうした子どもたちの姿との向かい合いをとおして、山崎は、家庭や学校やその他の場での新能力主義のまなざしの浸透によって、子どもたちの人格形成が危機に直面していると指摘している²⁶⁾。

山崎は、子どもたちをとりまく生活空間や大人たちのまなざしの変化のなかで、子どもの人格形成の在り方が、「アメーバ型」から「ヒトゲ型」に変化してきていると言う。暮

らしのなかで自分なりの仕方で他者や事象に働きかけ、その関係性をとおして自己を見つめ直しながら、そのつどくり返し新たな自己を形成しつづけてゆく、かつての「アメーバ型」人格の形成から、子どもにとっての重要な他者である親や教師や友だちから各種「〇〇力」の習得にともなう「できる-できない」というまなざしが向けつづけられ、そうしたまなざしのなかで愛され認められるために「よい子」を演じ、その結果として、子どもが自分なりの仕方で他者や事象とかかわるなかで自己自身を見つめ直す機会から疎外されてしまう「ヒトデ型」人格の形成へと変容していると言うのである。各種「〇〇力」を要求する新能力主義のまなざしのなかで形成される「ヒトデ型」の人格形成は、一方で、見る者を驚かせるような能力を発揮する反面、「できない」自分を見いだすと、それを受け止めきれずに混乱し、それが内に対する「攻撃性」や外に対する「攻撃性」となって表れる。

現代の子どもたちは、暮らしの至るところでさまざまな「〇〇力」に包囲され、「できる-できない」という大人のまなざしを内面化し、それをおして自己自身や他者を見ている。その一方で、ほかならぬ「わたし」の自己形成の葛藤や矛盾に向けられる大人たちの共感的・ケアリング的なまなざしを欠くために、まさにその葛藤や矛盾のただなかから、自己を再構成させる人格形成の中核が危機に瀕していることを、山崎は問題にしているのだと言える。

そのような状況のなかで子どもたちが抱える「心の闇」を、人びとは「光」と「闇」の二分法のなかで、もっぱらネガティブなものとして否定しがちである。しかし、山崎は、支配的なまなざしのなかではネガティブにしかとらえられない「負の感情」や「心の闇」をその子どもの人格の再統合へ向けた重要な契機と見なしている。

この"負の感情"を抱えるからこそ、子どもの内面に葛藤や対話が生まれ、心や人格の複雑な色合いや深みが生まれていくのです。もちろんその過程にあっては、子どもを見守る人びとの、深い愛情がその子のあらゆる行為と存在を支え受け止めつづける必要があります。傷ついたり落ち込んだり、悲しみにくれ希望を失うような出来事と出会ったとき、「わたし」を支え、時には癒し、新たな希望へ導いてくれるのは、「わたし」のなかにあることばでは言い表すことのできない深い安心を広げる「心の闇」と呼べる世界です²⁷⁾。

わたしは、子どもや人間にとって生きることの土台となり基底的感情を支え、静かに自分を見つめふり返ることのできる、こうした深い意味をもった「心の闇」の世界を、どの子にも丁寧に保障し、育てていく必要があると考えます。「闇や影」を否定するのではなく、悲しみや怒り、ねたみや嫉妬、不条理や不合理、混沌といったものを受け止め、取り込み、内部で壊れたり分裂したりするのではなく、戸惑いや停滞、沈黙を重ねながら、ゆっくりと自己の再生につなげてゆくような"心の器"の広がりや深まりをつくり出していくのです²⁸⁾。

たとえば、型にはまった文章は教室のどの子どもたちよりも書ける子どもが、友だちとの輪のなかで自分らしい仕方でかかわって行けずに苛立ちを見せたり、図工での細かい作

業ができずに泣きわめいたりすることがある。「できない」自分を認めたり受け止めたりすることができずに、それが苛立ちや暴発となって表れてくる。こうした場面で、教師は、苛立ちや攻撃性を表面的に押さえつけるのではなく、まず、「できない」ことや「わからない」ことが否定されるべきではないことを伝えることが大切になる。「できない」「わからない」ときに生まれる「負の感情」を、「よい子」という枠組みで排除し、「わたし」の存在を脅かすものとして拒絶し、奥底に閉じ込めてしまうからこそ、人格内部の分裂や「心の闇」が生まれる。苛立ちを表面的に押さえつけるだけでは、その分裂をいっそう深刻なものにすることになりかねない。むしろ、その子ども自身が「心の闇」を自己の人格に再統合してゆくプロセスを保障するようなロングスパンの見守りこそが求められると言うのである。

ここには、子どもたちの「苛立ち」や「攻撃性」を、子どもたちの発する人格形成の危機の訴えとして受け止めようとする教師のまなざしがある。現代の日本社会の支配的なまなざしが編みこまれてきたがゆえに、子どもが抱えたその危機を大人たちが子どもと共に編み直してゆくような文化的・政治的な実践の意味が自覚されている。

以上の諸説をとおして、新自由主義の政策と新能力主義の言説が浸透する現代日本の社会と教育の状況において、支配的なまなざしが人間の力量形成やコミュニケーション活動や人格形成にいかなる作用をおよぼしているかを見てきた。クリティカル・ペダゴジーが問題にしてきた「個体能力観」やナラティブ・セラピーが問題にしてきた「欠損言説」は、2000年代以降、日本の社会と教育の状況のなかにも急速に浸透している。「個体能力観」は学力テスト体制をはじめとした数量評価システムと一体になることで、人間の力量を個体内部に還元する見方をつよめ、そこでの標準の固定化や欠損の実体化やスキルの偏重をいっそう強化していること。教育における「個体能力観」と医療における「欠損言説」が一体となって、コミュニケーション能力の「有能－通常－無能－障害」というモノサシが人びとのなかに内面化され、それによる関係の疎外や自己弱体化が生まれているということ。また、こうした状況のなかで、大人が子どもに保障する生活空間や大人が子どもに向けるまなざしに変質し、それによって子どもの人格形成そのものが危機に瀕していること。だからこそ、支配的なまなざしが浸透するただなかを生きる子どもの自己形成の願望や葛藤や矛盾や抵抗を見つめる共感的・ケアリング的なまなざしが重要な意味をもつことを見いだしてきた。

注および引用文献

- 1) Giroux, H. & Aronowitz, S. (1986). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*. Routledge. pp.23-47.
- 2) Corrigan, P. (1990). *Social forms/human capacities: Essays in authority and difference*. Routledge.
- 3) Simon, R. (1992). *Teaching Against the Grain: Text for a Pedagogy of Possibility*, Bergin & Garvey.
- 4) Apple, M. (1982). *Education and Power*. Routledge and Kegan.
- 5) ハモンドは、新自由主義的な政策が教育の日常のなかに浸透するなかで、そのような教師に対する「コンピテンシーを基盤とした教師教育」と同時に子どもに対する「コンピテンシーを基盤とした教育」が増殖していることを問題にしている。
Darling-Hammond, L. (1985). Valuing Teachers: The Making of Profession. *Teacher College Record*, 87 (2). p.209.
- 6) Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey. (Revised and Expanded Edition, 2001.)
- 7) Giroux, H. & Aronowitz, S. (1986). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*. Routledge and Kegan Paul.
- 8) *ibid.*, p.143.
- 9) Simon, R. (1992). *Teaching Against the Grain: Text for a Pedagogy of Possibility*. Bergin & Garvey. pp.24-26.
- 10) Giroux, H. (1989/2005). *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge Paradigm Publishers*, University of Minnesota Press. p.144.
- 11) *ibid.*, p.67.
- 12) Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Education*. University of Minnesota Press. pp.114-35.
- 13) ダルヴィッチ・センターのスタッフは、このような取り組みとフレイレ教育学との連関を意識するなかで、フレイレの死の直前の 1997 年 4 月にはサンパウロの自宅を訪れインタビューを行っている。Freire, P. (1999). Making history and unveiling oppression. From an interview (Denborough, D. & White, C. interviewers). *Dulwich Centre Journal no.3*, pp.37-39.
- 14) Besley, T. (2001). Foucauldian Influences in Narrative Therapy: An Approach for Schools. *Journal of Educational Enquiry, Vol. 2, No. 2*. pp.72-93.
- 15) Gergen, K. (1990). Therapeutic Professions and Diffuse of Deficit. *The Journal of Mind and Behavior. Vol. 11 (3)*. pp.353-268.
- 16) White, M. (2002). "Addressing the Personal Failure." *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work. No.3*. Dulwich Centre Publications. pp.33-76.
- 17) Winslade, J. & Monk, G. (1998). *Narrative Counseling in Schools*. Corwin Press. pp.80-81.
- 18) Gergen, K. (1990). Therapeutic Professions and Diffuse of Deficit. *The Journal of Mind and Behavior. Vol. 11 (3)*. pp.353-268.

- 19) White, M. (2002). Addressing the Personal Failure. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*. No.3. Dulwich Centre Publications. pp.33-76.
- 20) White, M. (2003). Narrative Practice and Community Assignments. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*. No.2. Dulwich Centre Publications. pp.17-55.
- 21) White, M、『ナラティブ・プラクティスとエキゾチックな人生—日常生活における多様性の掘り起こし』(小森康永ほか訳、金剛出版、2007年)、156頁。
- 22) 岩川直樹、「教育における「力」の脱構築」、『希望を紡ぐ学力』、明石書店、2005年、220-247頁。
- 23) 岩川直樹、「〈声 voice〉を編み合わせる場づくり」、『教育臨床研究』vol.2、埼玉大学教育学部教育臨床講座、2004年、105-116頁。
- 24) 岩川直樹、「コミュニケーションと教育」、『教育』no.750、2008年、4-11頁。
- 25) 中村麻由子、「文化的・政治的実践の媒介としての教師のまなざし—「欠損言説」および「個体能力観」との向かい合いのなかで—」、『教育方法学研究』第37巻(日本教育方法学会紀要)、2012年3月、13-23頁。
- 26) 山崎隆夫、『希望を生み出す教室』、旬報社、2009年。
- 27) 前掲書、98頁。
- 28) 前掲書、100頁。

第5章 学校というトポスにおけるまなざしの諸連関

教師が子どもを見るということが現実には生起する学校という場は、それをまなざしの諸作用（媒介作用や権力作用や再編作用）という視点から見るとき、どのような場として捉え直されるものなのか。ここでは、具体的な実践事例の検討に先だって、まず、学校というトポスの文化的・政治的な諸特徴を見つめておきたい。学校というトポスの文化的・政治的な諸特徴は、二つの側面から考察することができる。ひとつは、学校という場の内側において、教師が子どもを見るということが、教室の子どもたちや保護者たち、あるいは同僚の教師たちとのあいだにどのようなまなざしの作用連関を生み出しているかという側面であり、もうひとつは、そのような学校という場の内側におけるまなざしの作用連関がその外側のより広い社会のまなざしの作用連関とどのような関係にあるかという側面である。

第1節 学校という場の内側のまなざしの作用連関

教師と子どもの一対一の関係においてもくまなざしの媒介作用>はつねに生じているし、それによって、<まなざしの権力作用>がもたらされることもあれば、<まなざしの再編作用>がもたらされることもある。しかし、教師が子どもを見るということが現実には生起する教室や学校という場を意識するとき、そこにはより複雑で強力なまなざしの作用連関が見いだされることになる。

教師が教室という場でひとりの子どもに特定のまなざしを向けるとき、そのまなざしは教師に見られるその子どもだけではなく、そこに立ち会う教室の子どもたちにも見られることになる。教師が教室でひとりの子どもを問題視すれば、教室のまわり子どもたちも教師と同様にその子どもを問題視する傾向が生まれる。その子どもは、教師からのまなざしを内面化するばかりではなく、まわり子どもたちからのまなざしを内面化することにもなるのだ。もちろん、教室のなかには多様な子どもが存在し、教師がその子どもに向けるまなざしに反発する子どももいる。しかし、教師によるその子どもの問題視がたびたび繰り返されれば、まわり子どもがその子どもに向けるまなざしはしだいに否定的なものになってゆく。そうした状況を感じて目を伏せる子どもには、教師とは異なる仕方で自分を見ている子どものまなざしはなかなか届かない。こうした現象は、教師とその教室の子どもたちのあいだにとどまるものではなく、その教室の保護者たちや学校の同僚教師たちのあいだにも広がってゆくことを思えば、教師が教室で子どもを見るということがおよぼす<まなざしの媒介作用>や<まなざしの権力作用>の広がりや深まりには、はかりしれないものがある。

しかし、こうした教室という個別局所的な場における教師のまなざしの媒介作用の複雑さや権力作用の強度の自覚は、同時に、教師の子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしが教室という場に生み出すまなざしの媒介作用や再編作用の広がりや深まりの可能性を示すものでもある。これまで周囲から問題視されてきた子どもに、教師が共感的・ケアリング的なまなざしを向け、その子どもの底にある行為主体性に関心を向けるとき、そこでのまなざしのシフトは教室の子どもたちや保護者たちや学校の同僚教師たちのまなざしの問い直しや編み直しにつながることもあるからだ。

そのことは、まわりから問題視されていた子どもにとっての自己変容の足場を生み出す

ことになるだけでなく、教室のまわりの子どもたちや保護者たちや同僚教師たちのものの見方の再構成の機会としての意味をもっている。国語の時間に『スイミー』の一節を子どもたちが視写しているとき、「できた」、「終わった」とまわりの子どもたちが次々に声をあげるなか、ひとり遅れながらも自分のペースで写している子どもがいる。その子どもに対して、教師が「〇〇さん丁寧に書いているね」と声をかけると、まわりの子どもたちが「ホントだ」とのぞき込む。そうした何気ない教室の一コマでもまなざしの再編作用は生まれている。それによって、普段、まわりから遅れている子どもと見なされていたその子どもが、じっくりともものを味わう力があることを承認されると同時に、速く正確に写すことだけが視写における「有能」さを示すことだと見なしていた子どもたちの学習観が深まる。文学作品を書き写してみる時間は、その文がもつ意味を深く自分のなかに成り立たせてゆく時間でもあるからだ。こうしたまなざしの向け直しは、その具体的場面を授業参観や学級通信をとおして保護者たちと共有したり、授業研究会や実践報告をとおして同僚教師たちと共有したりすることによって、保護者たちや同僚教師たちの学習観の問い直しにつながる意味をもっている¹⁾。

教師が子どもを見ることが現実に生起する教室や学校というトポスは、以上のような、教室の子どもたちや保護者たちや学校の同僚教師たちとのあいだの複雑で動的なまなざしの作用連関を生み出すトポスとして位置づけられる。

第2節 学校におけるまなざしの作用連関と社会におけるまなざしの作用連関

以上のような、学校の内側におけるまなざしの作用連関は、それを取り囲む社会のなかのまなざしの作用連関とのあいだで、どのような関係にあるものとして位置づけられるものなのか。

新自由主義的な政策と新能力主義的な言説が浸透する現代日本の社会においては、社会的に実施される制度や流通する言説そのものが支配的なまなざしの様式を増殖させているし、それらを内面化した人びとが互いに向け合うまなざしもますます個体還元的、尺度準拠的、欠損検出的、技術主義的な特徴を帯びるようになってきている。

こうした状況のなかで、学校という場が、ともすれば支配的なまなざしの権力作用を再強化する場になりがちなこととはたしかだ。しかし、目の前の子どもに共感的・ケアリング的なまなざしを向ける教師たちの実践は、学校という場を、いつのまにか人びとのなかに内面化されてきた支配的なまなざしの意味を問い直し、それとは異なるまなざしを他者と共に編み直すまなざしの再編作用を実現する場に変える。支配的なまなざしがまったく浸透していない現実の学校がないように、支配的なまなざしだけで成立している現実の学校もありえない。

クリティカル・ペダゴジーは、近代自由主義の学校観や再生産論の学校観との対比のなかで、学校と社会の連関を両義的トポスと見なす発想を鮮明にしてきた。こうした理論の原型はデューイに見いだされるものである。デューイは、『学校と社会』(1899)や『民主主義と教育』(1916)のなかで、学校という場を諸々の社会にたいしていわばメタ的な意味をもつひとつの小さな社会として位置づける発想を提起している。近代の産業と文化の発展のなかで、多数多様な社会的アソシエーションのあいだに複雑な相互依存関係が生まれるとき、学校という特殊なアソシエーションが生まれる。学校という場は多数多様なア

ソシエーションが複雑に相互依存する「社会」に子どもが参加するための特殊なトポスだと言うのである。それゆえ、「学校という特殊な環境」はその外側の「通常の社会的環境」と相互関連せざるをえないと同時になんらかの緊張関係をもたなければならない。学校の生活はもろもろの社会の生活とつながりながらも、より基本的なものに単純化され、より良質なものに純化され、より多様性のなかの均衡をもつものでなければならないと、デューイは言う²⁾。あらゆるコミュニケーションは、それがなんらかの仕方で人間の性向に影響を与えるものである以上教育的な意味をもつと見るデューイは、人が人とコミュニケートするかぎり、教育は社会生活のいたるところですでに発生してしまっていると見ている。学校という場で生起する「意図的」な教育がその外部の社会のなかでつねにすでに生起している「付随的」な教育の関係を考察すること。そこに教育哲学のもっとも重要な課題があると言うのである³⁾。

『民主主義と教育』のなかでの以上のような学校と社会の関係に関する議論は、あくまでも一般理論として提起されたものであって、学校が相互関連すると同時に緊張関係に入るべきその時代の社会をデューイがどのように見ていたかはほとんど語られていない。人間の成長や社会の発展にとって相互依存関係がいかに重要かを語る場面で、他者との関係も他者への関心もなしに自己の活動や生活が成り立つと考える幻想の広まりを、世界の苦しみの大部分に責任のある「一種の狂喜」と呼ぶような場面に、それはわずかに垣間見られるばかりである⁴⁾。デューイ自身の同時代の社会に対する文化的・政治的な批評があらわになるのは、1920年代後半から1930年代にかけてのことである。『倫理学』(1932)の「道徳と社会問題」および「道徳と政治秩序」の二つの章のなかで、デューイは、同時代の社会に急速に浸透する経済的個人主義が人びとの倫理や政治にもたらす作用を次のように批評している。

近代社会の形成期には支配的な社会秩序からの解放の役割を果たした経済的個人主義は、現代社会においてはむしろ抑圧的な機能を果たしていると、デューイは言う。「18世紀と19世紀の初頭において道徳的進歩の側に存在したものは、二十世紀においては道徳的に反動の学説になるだろう」⁵⁾と言うのである。経済的個人主義がもつ見方の問題は、「個人々人を多くの孤立した独立した諸力に引き裂き」⁶⁾、「あらゆる社会関係から道徳的行為主体を孤立化させる」⁷⁾ような個体還元的な能力観や、現実には社会的諸条件ゆえに形成される人びとの疎外された性向を個人に内在する「欠損」と見なすような欠損検出的な問題の見方が、現状の問題を再生産しつづける機能を果たしていると言うのである⁸⁾。

さらに、経済的個人主義の浸透にともなう社会階層の分断は、支配的な階層と従属的な階層の双方にとって有害な作用をもたらすと、デューイは言う。「特権」とか「不平等」は、一方では、従属的階層の「能力を喚起したり指導したりする諸条件からその人びとを締め出し」、「発達の可能性を制限する」ものであると同時に、他方では、「特権をもつ人びとの視野を狭め」、「その成長を一面的なものにする」と言うのである⁹⁾。支配的階層の人びとが陥るその「知的盲目性」は、従属的階層の他者たちの窮乏や文化的退廃の「合理化(正当化 rationalization)」の仕方のなかで露わになると、デューイは指摘している。ここでは、従属的階層の「窮乏や文化的退廃は、苦しんでいる人びとの欠損であり、彼ら自身の無思慮、勤勉さの欠如、頑迷、等々の結果であると断言される」ことになると言うのである¹⁰⁾。

デューイは、経済的個人主義が社会に広がる時代に個体還元的な能力観や欠損検出的な問題の見方が支配的になること。また、そうした支配的なまなざしが人びとのなかに浸透するとき、支配的階層と従属的階層のそれぞれの人びとの相互的な人格的成長の土台が切り崩されることを、いち早く問題にしていたのだと言える。

そのような経済的個人主義の支配的なまなざしが社会に浸透する時代のなかで、デューイは学校というトポスを人びとが互いに関心を向け合い、共同の意味や価値を問い直し合う民主主義的なアソシエーションとして位置づけ直すことを構想し、そこでの教育の中核に教師の子どもに対する共感的理解を位置づけていた。

1930年代にデューイが見いだした支配的なまなざしの特徴と影響は、時代を隔てながらも、新自由主義的な政策が浸透するわたしたちの時代における支配的なまなざしの特徴や作用と多分に重なり合うところがある。そうした社会の状況のなかで、学校がどのようなトポスとなりうるかを自覚することが重要だと言える。

学校という場はそれを取り囲む社会のなかの支配的なまなざしを再強化する場にもなれば、それを再編成する場にもなりうる両義的なトポスであり、両者は相互連関せざるをえないものであると同時になんらかの緊張関係をもたなければならない。そして、学校という場で支配的なものの見方を編み直すまなざしの再編作用をゆたかに実現してゆくためには、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることが、教室の子どもたちや保護者たちや学校の同僚教師たちのあいだの複雑で動的なまなざしの作用連関を生み出してゆく必要がある。

以上のような現実的・理念的な諸特徴をもつ学校というトポスにおいて、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るといふことは、いかなる意味をもつことになるのか。以下では、それを具体的な実践事例に即して検討してゆきたい。

注および引用文献

- 1) 中村麻由子、「ナラティヴ・プラクシスとしてのペダゴジー — ナラティヴを媒体にした教育文化の編み直し」、『埼玉大学教育臨床研究』vol.5、2011年、124-132頁。
- 2) Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works: Vol. 9*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1916). pp.14-27.
- 3) *ibid.*, p.12.
- 4) *ibid.*, p.49.
- 5) Dewey, J. (1932/1985). *Ethics*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 7*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1932). p.336.
- 6) *ibid.*, p.335.
- 7) *ibid.*, p.341.
- 8) *ibid.*, pp.347-348.
- 9) *ibid.*, p.347.
- 10) *ibid.*, pp.347-348.

第6章 文化的・政治的実践の媒介としての教師の共感的・ケアリング的なまなざし

現代社会の個体能力観や欠損言説が人びとのなかに内面化されるなかで、「問題」を具体的な関係や文脈から切り離し、それを子ども個人の「能力不足」や「機能不全」に還元する支配的なまなざしの様式が強化されてきている。日常的な生活や仕事のいたるところにそうした支配的なまなざしの様式が浸透する状況のただなかで、教師が教室や学校という場で子どもに向けるまなざしは、人びとのあいだにどのようなまなざしの権力作用やまなざしの再編作用を生み出すものなのか。

以下では、具体的な教育の実践事例の検討をとおして、教師が子どもに向けるまなざしの文化的・政治的な意味の奥行きに迫ってゆきたい。

第1節 実践事例の選択の理由と検討の方法

ここで検討する実践事例には、教育実践への臨床的関与のなかで見出された実践事実の再構成と、教師自身が記した実践記述の再構成がある。

現代社会の教育実践において教師が子どもに向けるまなざしの質的差異がもたらす文化的・政治的な意味を明らかにするために、ここでは三つの実践事例を検討する。

一つ目の実践事例の検討は、これまでの臨床的関与のなかから見いだされた実践事実の再構成にもとづくものであり、教師たちのあいだの共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げが、ひとりの子どもに編み込まれてきた支配的なまなざしの作用や所産とそれに抗するその子どもの葛藤や願望をどのように読み解いているのかを明らかにしようとしている。

二つ目の実践事例の検討も、これまでの臨床的関与のなかから見いだされた実践事実の再構成にもとづくものであり、教室のなかで教師がひとりの子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしが、その子ども自身や教室の子どもたち、そして教室の保護者たちにどのようなまなざしの再編作用をもたらしているのかを明らかにしようとしている。

そして、三つ目の実践事例の検討は、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを土台にした教育実践が、現実の社会的・経済的な階層がもたらす分断や序列を越えるどのような文化的再構成を生みだしているのかを明らかにしようとしている。

はじめの二つの実践事例の検討が臨床的関与のなかから見いだされた実践事実の再構成をもとにし、三つ目の実践事例の検討が教師自身の記した実践記述の再構成をもとにしているのは、それぞれの実践事例が教師のまなざしの文化的・政治的な意味を構成するそれら三つの諸側面を検討するうえで、もっともふさわしいものと判断したからである。

臨床的関与のなかから見いだされた実践事実の再構成においては、授業の参与観察、授業後の協議会、教師たちのインフォーマルな会話場、教師が記した学級通信や実践報告、さらにはそれらの脈絡や背景を補う事後的なインタビューなどの多種多様な場面や表現から得られた資料を用いている。教育実践が展開される教室や学校という個別局所的な場に参与し、そこに生起する具体的な出来事の意味を教師たちと語り合い、問い直し合ってゆく間主観的な共同探求の過程で、臨床研究者はそれら多種多様な場面や表現をとおして、教師が子どもに向けるまなざしの様式やそれがもたらす諸作用にふれることになる。

教室の授業における具体的な教師と子どもの相互行為の場面に立ち会うなかで、その教師が子どもに向ける表情や言動にふれ、それによってその子どもや教室の子どもたちのあ

いだにどのような出来事が生まれているかを見ること。授業協議会やインフォーマルな場での同僚教師たちの語り合いの場面に立ち会うなかで、教師たちがひとりの子どもに向けるまなざしをいかに問い直し合い、編み直し合っているかにふれること。教育実践の過程のなかで記される指導案や学級通信や実践報告などの文章表現を読むなかで、教師と子どもたちや保護者たちとのあいだに起きた具体的出来事を知ると同時に、そこに教師がどのような意味を見いだしてきたかにふれること。さらには、必要に応じて行われるインタビューにおける発言をとおして、いまだ語られたり記されたりしてこなかったその教師の知見にふれること。第Ⅱ部の三つの実践事例の検討のはじめの二つは、そのような多種多様な場面や表現を編み合わせるなかで、一連の出来事の詳細を物語的に記述したものである。

具体的関係や社会的文脈のなかを生きる人びとの経験は個人的なものであると同時に社会的なものであり、ひとつの出来事はそれ以前の出来事やその後の出来事との連続性のなかにあると同時にそのほかの社会的な場との相互作用のなかで生起していると、デューイは言う。克蘭ディニンとコネリーは、このようなデューイの経験に関する見方に強い影響を受けながら、教育実践をはじめとした人間の経験に関する研究において、そこに生起する人びとの個人的かつ社会的な経験を、1) 具体的な状況、2) 時間的連続性、3) 社会的相互作用の「三つの次元」をもった物語として考察する「物語的探求 (Narrative Inquiry)」のアプローチを提起している¹⁾。

経験に関する物語を構成することのなかには、「生活の物語を生きること、生活の物語を語ること、生活の物語を語り直すこと、そして生活の物語を再び生きることが存在する」ものであり²⁾、そこでの物語は教師および臨床研究者のそれぞれの経験から創造される多種多様なフィールド・テキストを編み合わせることによって構成されることになると言う。その際、克蘭ディニンとコネリーは、「教師の語り、自伝的記述、日誌、フィールド・ノート、手紙、会話、研究的インタビュー、家庭の物語、文章書類、写真、メモリーボックス、そのほかの個人的・家庭的・社会的な事物、そして生きた経験のすべてが貴重なフィールド・テキストになりうる」と述べている³⁾。

第Ⅱ部の実践事例のはじめの二つは、そのような物語的探求の方法をとおして、教師が子どもに向けるまなざしが教育実践においてもつ文化的・政治的な意味の奥行きに迫っている。

教師自身が記した実践記述の場合にも、ここではあらためて教師のまなざしの特徴や作用という視点から筆者がそれを再構成しながら実践事例の検討を行っている。教師が記した実践記述はすでにそれ自体が教育実践の物語的探求の様式を具えていると言える。そこには、その教師がどのような状況におけるどのような子どもの姿にどのような意味を見いだし、それをどのような出来事の連続性や社会的な脈絡のなか位置づけているかが示されているからである。実践記述のなかにある教師自身の子どものまなざしの特徴に着目しながら、そこでの教師のまなざしを土台にして展開された教育実践がどのような文化的・政治的な意味をもつかを明らかにするような実践事例の再構成を行っている。

いずれの実践事例の検討においても物語的記述の様式をとるのは、それによって教師や子どもや保護者や同僚教師たちのあいだに織りなされるまなざしを媒介にした教育実践の社会的構成の過程に迫ることができるからであり、また、それを読むことで読み手がそこでの教育実践の社会的構成の過程に想像的に参与することが可能になると考えるからであ

る。

なお、教師の名前に関しては、ペンネームで公表された実践記述に関してはペンネームを、それ以外のものに関しては「教師」や「校長」という一般名詞を用いている。また、子どもの固有名はすべて仮名であり、学校の地域も特定できないように配慮している。

第2節 子どもの支配的なまなざしの内面化の過程とその底にある

行為主体性を探る教師たちの共感的・ケアリング的なまなざし

臨床研究を行う院生として、筆者は2006年度から2010年度までの5年間、A小学校（関東）の校内研修への継続的な参与を重ねてきた。A小学校の校内研修は、月に一度全教職員が一つの教室を参与観察し、その後、授業協議会を行うという形態をとることによって、教師たちがそれぞれの力量形成や授業改善をとおした学校改革をめがけていた。以下の実践事例は、そのなかの2008年度に同校で行われた小学1年生の教室の共同参観にもとづいた校内研修における教室の授業、授業後の協議会、さらに、その後のインフォーマルなミーティングの場に筆者が参与するなかで経験した一連の出来事の物語的記述である。

現代社会における教育と医療の連繋は、一方では、子ども支援のための有効な体制や手法を整備しながらも、他方では、個体能力観と欠損言説の連動のなかで問題を個人の「能力不足」や「機能不全」に還元する支配的なまなざしを強化している。こうした支配的なまなざしが浸透する状況のただなかで、教師たちが子どもに共感的・ケアリング的なまなざしを向け合うとき、そこにどのようなまなざしの問い直しや編み直しが生まれているのかを、この実践事例をとおして考察してゆきたい。

1) 授業にまったく参加することなく「無意味」な言動を繰り返す子どもの姿

その日の校内研修で授業を公開したA小学の1年生の教室に、「広汎性発達障害」と診断されているケイタロウというひとりの子どもがいた。授業中のケイタロウはその時間一度も担任教師の顔やまわりの子どもの顔を見ようとしない。消しゴムを定規の弾力で飛ばそうとしたり、ハサミで切ったりして過ごしている。担任教師の方もケイタロウの顔を見ようとはしない。それはまわりの子どもたちも同じだった。ケイタロウが授業を妨害しなかり、教師もまわりの子どもたちも彼がひとりでなにをしようとして合わない。同じ教室という空間にしながら、ケイタロウと担任教師やまわりの子どものあいだにコンタクトが生まれる様子はなかった。

しばらくのあいだその教室の様子を見守っていた校長が、「ケイタロウくん、プリントやろうよ」と話しかけると、ケイタロウは校長に向かって「ばか」と応える。驚いた表情で見つめる校長にケイタロウは「ばかばかばか」とつづける。それでも、校長があたたかい声でまっすぐに「鉛筆もって、名前はここでしょう」とケイタロウに働きかけると、今度は鉛筆をもちはしたものの名前の欄内に「××××」と意味のない線を書くばかりだった。それから再び顔を上げると校長に向かって「ばか」と言う。その後も、校長が働きかければ、ケイタロウはプリントの回答欄に「××××××…」という線を記し、そのたびに「ばかばかばかばか」ということばを繰り返していた。

参観後の授業協議会の場ではケイタロウのことが議題となった。担任教師は、ケイタロウが軽度発達障害と診断された子どもであることを語った上で、彼が教室の秩序を乱さな

いでおとなしく過ごしているならば、それでいいと見なさなければならないという旨の話をした。日頃の担任教師の苦勞を知る同僚たちのなかには、そのことばに同感を示す人たちもいた。

2)子どもに支配的なまなざしが内面化されるプロセスの辿り直し

しかし、ケイタロウの姿にそれとは異なるまなざしを向けようとする教師たちもいた。その教師たちは授業の協議会の後に三々五々集って、校長と共にその日のケイタロウが示した姿の意味はいったいなにだったのかを問い返していった。このインフォーマルな会話場で、教師たちはそれぞれのケイタロウへの見方を互いに編み合わせるようにしながら、これまでのケイタロウの変容のプロセスを辿り直していった。ケイタロウはわずか半年前にはこのような姿を見せてはいなかった。入学当初のケイタロウは「校長ちえんちえい」という幼い口調ながらも、校長とコミュニケーションがとれていたこと。かつては無意味な線ではなく、ノートに文字も書いていたこと。ほかの教師が廊下で会って「ケイタロウくん、おはよう」と声をかければ、ケイタロウは照れながらもうれしそうに笑顔で応えていたこと。しかし、いまは、意味のあることばも発しなれば、文字も書かないし、廊下で声をかけてもにらむような眼しか返ってこないこと。教師たちは、自分たちが見てきたケイタロウの以前の姿を掘り起こし、現在の姿とのギャップに気づくなかで、いったいこの間の彼になにがあったのかと共に問いを深め合っていた。

そのなかで、ケイタロウは医師の発達診断を受けたころを境にして、少しずつ様子が変わってきたのではないかということが浮かび上がってくる。ほかの子どもと比べると、その言動に幼さが残り、教室の秩序になじむことが遅れがちだったケイタロウは、担任教師からの両親への勧めで医師の診断を受けていた。ケイタロウを診察した医師は、一時間程度の一回の診察でケイタロウを「広汎性発達障害」と診断し、「視覚刺激を用いた検査では問題がないが、聴覚刺激を用いた検査では支障が見られた」とし、具体的には、医師がなにを尋ねても「お化け、お化け」を繰り返してばかりいたという所見を記していたことが、教師たちに共有される。

3)子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの編み合わせ

そこから、教師たちは、医師の診断をとおしてケイタロウを見るのではなく、医師への診断という事態がケイタロウの母親やケイタロウにとってもった意味への共感的理解を深めてゆく。教師たちは、ケイタロウの母親が、家庭の事情から子育てを一身に引き受けなければならない境遇に不安を抱えながら、子どもとの暮らしを支えようと懸命に生きていることや、「発達障害」という問題に対してほとんど予備知識をもてずにいたことを察知している。ケイタロウをほかの学校にある特別支援学級まで連れて行かなければならなくれば、母親の負担はますます大きくなる。こうした境遇にある母親にとって、息子の「発達障害」に対する担任の懸念や医師の診断は、母親の子育てに対する不安をいっそう増幅させ、母親を怯えさせるものになっていたのではないか。ケイタロウは、そうした母親の不安や怯えを敏感に感受していたはずだ。医師の質問に対して「お化け、お化け」ばかりを繰り返していたケイタロウの姿は、もしかすると、自分たちを脅かし恐れさせる医師という存在や検査の状況に対して発せられた「あなたが怖い」、「この状況が不安だ」とい

う全身の訴えだったのではないか。そうだとすれば、医師の診断のなかにある「聴覚的な刺激を用いた検査での支障」とは、ケイタロウの発達障害の兆候を示すものではなく、たんに、その医師とケイタロウとのあいだのコミュニケーションの不成立を意味していることになるのではないか。事実、その時期までは、まだ教師たちとケイタロウはコミュニケーションがとれていたのだから。

教師たちは、ここで、ケイタロウに固有の経験の連続性に立ち返り、ケイタロウにとっての社会的環境がもつ意味を見つめ直す共感的理解を共同で探求している。そして、ケイタロウの時間に歩み入り、ケイタロウの時間の方からあらためてその日の授業の意味を見つめ直してゆくのである。この日の授業で、課題に取り組むように声をかける校長にケイタロウが繰り返した「ばか、ばか、ばか…」という言葉や彼がプリントの署名欄や解答欄に記した「×××…」という表記は、ケイタロウが教師や医師やまわりの子どもから自分が「ばか」と見られていると感じていることの現れであり、教室のなかのいたたまれない状況に対する苦悩や抵抗の意味をもっていたのではないか。だとすれば、自分たち教師にできることは、ケイタロウに「あなたはばかなんかじゃないよ」、「あなたは学んで行けるよ」、「あなたは大丈夫なんだよ」ということを積極的に伝えることにあるのではないかと、その教師たちは語り合っていた。

この実践事例は、現代社会の教育と医療の表面的な「連繫」によって支配的なまなざしがどのように強化され、そこでのまなざしを子どもが内面化することによって、その子どもと保護者にどのような不安や疎外や苦悩がもたらされているかを示すと同時に、まさにそうした子どもの姿に共感的・ケアリング的なまなざしを向け合い、その子どもに応えようとする教師たちの共同探求の姿が見いだされる。

ケイタロウが授業中に繰り返す「ばか、ばか」や診断中に繰り返す「お化け、お化け」という言動は、そこでの行為だけを「点」としてとり出して、そこに標準的尺度をあてがう教育評価や医療診断の支配的なまなざしの様式に従うかぎり、「教室の秩序を守れない子ども」とか「コミュニケーション機能に支障がある子ども」といった「能力不足」や「機能不全」の問題としか見なされない。ケイタロウが執拗に繰り返す行為は、状況や他者にたいする彼の全身の訴えとしてではなく、「能力不足」の証拠や「機能不全」の兆候としてのみ扱われているのだ。幼さを残しながらも大人に話しかけ、文字を学びはじめていた入学当初のケイタロウの姿と、教室でなにを話しかけても「ばか、ばか」を繰り返し、ノートには「×××…」としか記さない現在のケイタロウの姿とのあいだには、明らかな質的な違いがある。しかし、いったん「〇〇能力不足」や「〇〇機能不全」という「欠損」を個体内部の問題として実体化してしまえば、それらの違いは「同じ欠損」の現れの程度差に還元されてしまう。

このような支配的なまなざしの最大の問題は、目の前の子どもが示す姿と自分がその子どもに向けているまなざしの相互的関係を見失う点にある。人が人を見るということは、そのまなざしを相手が見ることであり、そこにはつなになんらかの〈見る－見られる〉関係が生起している。しかし、人が人を支配的なまなざしの様式で見るとき、まなざしを向ける側は自己のまなざしが相手にどのような作用をおよぼしているかにしばしば無自覚である。個体還元的、尺度準拠的、欠損検出的なまなざしの様式で相手を見つづけているかぎ

り、たとえ目の前の相手の姿に自分のまなざしがもたらした不安や疎外や苦悩が現れていたとしても、それもまた相手もつ「欠損」の現れにすぎないと見なされることになるからだ。

以上のような現代の教育と医療の表面的な「連繫」がもたらすひとつの結果を、ケイタロウのいた授業空間は典型的に示している。同じ教室にしながら、教師やまわりの子どもたちとケイタロウの目が合うことは一度もない。デューイが言うように、教育とは人と人のコンタクトのなかに生起するものなのだとすれば、ケイタロウにとって教室はもはや教育の生起する環境ではなくなっていた。

校長が、授業参観者としての立場を越えて、ケイタロウに繰り返し声をかけつづけたのは、手遊びをしつづけていっこうに課題に向かわないケイタロウを「注意」するためではなく、教室のなかでだれともコンタクトをもたずに生きているケイタロウに伝えようとしたからなのだと考えられる。ケイタロウは自分に関心を向ける校長に、「ばか、ばか…」を繰り返し、「××…」を繰り返した。表面的には「無意味」に見えるその行為を、校長は「能力不足」や「機能不全」と見ることはなかった。入学当初のケイタロウの屈託の姿を知っていたからだ。だとすれば、ケイタロウのそれらの行為はなにを意味しているのか。その問いを分かち合う教師たちが校長のもとに集まり、そこからケイタロウに向ける教師たちの共同探求的なまなざしの編み直しが始まる。

ここで教師たちがケイタロウを見つめ直すそのまなざしは、第Ⅰ部で見てきたような教師の共感的・ケアリング的なまなざしの諸特徴を体現している。教師たちは、ケイタロウが授業のなかで見せた姿の意味を、そこだけとりだして見るのではなく、入学当初から現在にいたるいきさつのなかで辿り直して見ている。ケイタロウにたいする見方が「点」から「線」になり「面」になってゆくそのプロセスのなかで、教師たちはケイタロウにとっての時間の流れに歩み入り、その時間のほうからケイタロウにとっての現在の環境の意味を捉え直し、それによってケイタロウの姿の底にある行為主体性を見いだそうとしているからだ。

しかし、ここでの教師たちの共感的・ケアリング的なまなざしは、第Ⅰ部では指摘することができなかったもうひとつの側面を示している。それは、ひとりの子どものなかに支配的なまなざしがいかに編み込まれ、それによってその子どもにどのような権力作用がもたらされているかを見つめ直しているということだ。教育と医療が一体となった支配的なまなざしが編み込まれるなかで、目の前の子どもがどのような不安や疎外や苦悩や抵抗を生きているのかを見つめ直すこと。それは、現代社会において、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るまなざしを練り直すうえできわめて重要な意味を帯びている。

第3節 教室で教師がひとりの子どもに

共感的・ケアリング的なまなざしを向けることの意味の広がりや深まり

臨床研究を行う院生として、筆者は2006年度から2011年度までの6年間、B小学校(関東)の三村賢二の教室に参加してきた。以下の実践事例は、2011年度に三村賢二が担任した同校の二年生の教室への一年間の継続的な参与観察に基づいている。この年度は、月に一度のペースの教室への参与観察、週に一度のペースの対面での聴き取り、週に二度のペースの電話での聴き取り、保護者会や学習発表会への参加を繰り返している。とりわけ、

教室をひらく直前から教室が落ち着くまでの4月から7月末までの期間は、教室で重要な出来事があるたびにより頻繁に聴き取りを重ねている。また、三村の教育実践を構成するひとつの重要な契機は三村が毎日保護者に向けて発行していた学級通信にある。そこには日々の教室において生起する具体的な出来事と共にそれに対する三村の見方が記されている。授業参与や聴き取りと共に毎日発行されたその学級通信が以下の実践事例の物語的記述の素材をなしている。

この年、三村はハルトというひとりの子どもの担任となる。担任になると決まってからの三村のハルトへの共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの過程と、それが教室という場に現前し、保護者会や学級通信をとおして表現されるなかで、教室の子どもたちや保護者たちにどのように作用していったかに着目することによって、教師の子どもに向けるまなざしが教室という場にもたらすまなざしの再編作用に迫ってゆきたい。

1)問題を個人内部の「欠損」に還元する「個人化の言説」の浸透

小学校一年生のハルトは、クラスメイトとのトラブルが絶えなかった。隣の子どもの髪の毛を引き抜いてしまったり、前の席の子どもの髪の毛をハサミで切ってしまうたり、相手を傷つける事態もたびたび起こっていた。そのたびにハルトの母親のもとに学校から連絡が行き、母親は相手に謝罪するということが繰り返された。

教室ではハルトの存在が学級崩壊をまねく要因と見なされていた。ハルトがトラブル起こす度に、教室の秩序は乱されるからだ。担任教師は、ハルトが逸脱した行動をとるたびに、管理職を呼んでハルトを教室から出して、他の子どもたちから切り離すという対応をとっていた。教室の外へ連れ出されたハルトは、職員室の教頭先生の隣の席で、ムスーッと顔のまま漢字や計算のプリントに向かっていった。

ハルトの度重なる問題行動に悩んでいた担任教師は、ハルトの「機能不全」を疑い、病院での診断を保護者へ促す。ハルトに「軽度発達障害」の診断名が与えられると、教師も保護者たちも、医師という専門家の下した診断名をとおしてハルトの「欠損」を見るようになり、ハルト自身が、いま、なにに苦しみ、なににもがき、なにを願い、なにを突破しようとしているのかへの関心は見失われがちになっていった。ガーゲンの言う、問題を具体的な関係や文脈のなかで見る「関係の言説」ではなく、個人内部の「欠損」に還元する「個人化の言説」が広がってゆく。

ハルトが引き起こすトラブルはその後もつづき、学級崩壊的な状態が深刻化するにつれ、教室の保護者たちのなかには「あの子さえいなければ、教室が落ち着くのにな…」とささやく声が広がってゆく。そんななか、ハルトの母親は、自分の息子がそんなに迷惑をかけるのなら、もう子どもを学校に行かせないという判断をし、一年生の途中からハルトの「自主的な不登校」の日々がつづくことになる。

2)教室という場で教師がひとりの子どもに向けるまなざしの作用

二年生になると、担任が新たに三村という教師に替わったことを機会にして、ハルトはまた学校に来るようになった。しかし、四月当初のハルトのまなざしには陰しいものがあった。教室ではつねに鋭い目をしたままあたりを警戒していたし、休み時間には校庭の草むら越しにみんなが楽しそうに遊ぶ姿をにらんでいる。まわりの子どもたちがハルトに向

けるまなざしにも、疎ましいものを見るような目が感じられる。三村は、ハルトのまなざしだけでなく、教室の子どもたちがハルトに向けるまなざしがとても気になったと言う。三村は当初から二つのことを心がけていた。ひとつは、たとえハルトがキレて暴れることになったとしても、教室の外へ連れ出したり、職員室で自習させたりはしないということ。もうひとつは、教室の子どもたちの前で自分がハルトを見るとき、「問題児」として見るまなざしをけっして向けないようにするということだ。三村は、教室の子どもたちの前で教師がひとりの子どもに対して向けるまなざしが、その子ども自身だけではなく、教室のまわりの子どもたちや、教室の人間関係に重要な作用をおよぼすことを自覚している。

3) 子どものからだが語ることば

ハルトを担当すると決まったときから、三村には気にかかっていたことがあった。それはハルトがしばしば学校で見せる「う～」と唸る姿勢の意味だ。両手のこぶしを腰のあたりで握りしめながら、小柄なからだで世界を睨みあげるようにして、「う～」と唸り声をあげる。ハルトが一年生のときも三村は職員室でその姿勢を目にしていた。いったん気がついてみれば、教室でも、休み時間でも、ハルトはしょっちゅうこの姿勢をとる。まわりの子どもたちにとって、その意味は明らかだった。ハルトは「う～」と唸ってからキレる。それはハルトがキレる前兆と見なされていたのだ。子どもたちはハルトが「う～」と唸ると、からだを硬直させて警戒する。

三村は、このハルトの姿勢を自分で何度もまねながら、その意味を問いつづけた。家に帰っては妻の前でやってみながら、「どう見える？」と尋ねる。筆者が三村の教室を訪れたあと、談話しているさなかにも三村が「う～」と唸りだし、「どう見えます？」と尋ねてくる。三村は、ハルトの姿勢をまねしながら、「苦しいんですね。それが伝わってきます」と筆者に語る。「なにかに耐えているようにも感じられるんです。そう思うとハルトはいつも悔しい思いを抱えているんじゃないかとも思えてきます」。三村は、その姿勢を保ちながらハルトがなにを感じているのか、ハルトにとって世界はどう見えているのかに関心を向けつづけていた。

からだは世界や他者に対する存在の志向性をそのつど表出している。演出家の竹内敏晴はそれを「からだの語ることば」と呼びながら、その意味を捉えるためには相手の姿勢をまねて文字通り「身になる」ことがひとつの手立てになることを指摘している。それによって、相手のからだの志向性を自分のからだに成り立たせることができるからだ。三村は、ことあるごとに教室から有無を言わず連れ出され、「問題児」と見なされつづけてきたハルトの境遇に想いを馳せると同時に、文字通りハルトの「身になる」姿勢の模倣を繰り返すなかで、ハルトのその姿勢のなかにある苦悩や忍耐や抵抗を感じとっている。

4) 教師がひとりの子どもに向けるまなざしの現前と、教室という場のまなざしの再編作用

三村の教室に来てから、ハルトは少しずつ落ち着きを見せはじめた。四月当初の陰しい表情はしだいに薄れ、教室のなかのどこにハルトがいるかすぐにわからないほど、教室になじみはじめてもいた。

三村が担任となって、ハルトがはじめて授業中の教室で「う～」と唸り声をあげたことがあった。きっかけは隣の子どもの消しゴムの貸し借りというささいなことだった。ハ

ルトは低い声で「う～」と数秒間唸りつづけている。まわりの子どもたちはハルトがキレたらすぐに逃げようと身構える。その一部始終を見守っていた三村は、教室のみんなが見ている前で、「ハルトくん、よく我慢したね」とハルトに向かって真っ直ぐに言った。ハルトは、一瞬、放心したような表情を浮かべて三村を真っ直ぐ見返すと、その目を涙でにじませた。「よく我慢した」という言葉にきよとんとするまわりの子どもたちに向かって、三村が「去年のハルトくんだったらとっくにキレていたよね」と言うと、子どもたちに「そういえば」という表情が浮かぶ。これまで教室の子どもたちにとって、「キレる前兆」と見なされていたハルトの「う～」という唸り声が、苛立ちながらもキレないように懸命に耐えている声として捉え直される。

ここには、三村がハルトに向ける共感的・ケアリング的なまなざしが教室の場に現前することで、そのまなざしを向けられたハルト自身が自分の行為の意味を受けとめ直すと同時に、そのまなざしに立ち会うまわりの子どもたちがハルトに対するこれまでの見方を問い直すような、まなざしの再編作用が生まれている。こうしたまなざしの再編作用は、目の前の子どもの行為に対して即興的に反応する教師のタクトによって生起している。しかし、それが生まれる土台には、ハルトに向ける三村の共感的・ケアリング的なまなざしのロングスパンの練り上げがある。「ハルトくん、よく我慢したね」ということばは、ハルトの「う～」に関心を向けつづけてきた三村だからこその応答なのだ。三村はハルトの「う～」に対する見方を、次のようにわたしに話していた。「ハルトくんがう～と唸るとき、情動をからだいっぱいを感じているのではないのでしょうか。う～と唸ると、キレてしまうことは幾度かの経験から自分自身でもわかっている。キレたら、また教室から出されて職員室、さらには学校へも行けなくなる。親の悲しい顔を見なくてはならない。内からこみ上げる爆発したい情動を必死に堪えようとしている。そのことは、今年になって一度もキレていないハルトの姿からもたしかなことだと考えられます。情動に対する忍耐がう～という姿勢となって表出しているとも言えるのではないのでしょうか」と三村は言う。

その日の給食の時間の配膳が済んだころ、ハルトが三村の机にやってきて、昨年度自分がクラスメイトにしてしまったあれこれのことを、ぼくこんなことしちゃったんだよ、あんなことしちゃったんだよと語りかけてきたそうだ。「う～」と唸る自分の行為の意味を三村に受けとめられたハルトは、これまでの自分を振り返りながら、それを三村に語ろうとしているのだ。「う～」と唸った後に、それだけのことをしてきた自分だと言うのだ。三村はその話を聞き終えると、「ハルトくん、今度また『う～』となっても、ぼくは職員室へ連れて行ったりしないからね。大丈夫だよ。苦しくなったら、隣の部屋に行って、落ち着いたら帰っておいで」とハルトに言う。ハルトはまた驚いたような表情をして、涙を流していたと言う⁴⁾。

しかし、それでもハルトの暴発がおさまったという訳ではない。クラスメイトのだれかがなにかをしでかすと、ハルトはその子どもに向かって、「おまえなんか職員室行きだ、職員室行きだ」と言いつづけ、相手が泣き出してもそれが止まらない。ハルトが示すこうした「攻撃性」に対して、三村はそのつど心情的には元気を奪われながらも、そこでの「攻撃性」の意味をこれまでの教師や大人たちの対応や処遇のあり方が子どもに根深く内面化していることの現れとして捉え直している。「攻撃性」を表出する子どもの行為を、その子どもの問題として子ども個人を問題視するのではなく、その意味を子どもと教師や大人

たちとの関係性のなかで捉え直すこと。三村は、筆者も参加した7月5に行われた保護者会で、この場面の出来事を取り上げ、保護者たちに対して、「こうした出来事を、困ったこととしてではなく、互いの関係性を見つめ直す契機としていきたい」と語り、そのことを同日発行の学級通信のなかでも保護者たちに向かって呼びかけている。

5) 教師の共感的・ケアリング的まなざしと教室の保護者たちのまなざしの再編作用

三村は、ハルトが教室ではじめて「う～」と唸ったその日、ハルトの連絡帳にその日の出来事を記す。それを見た母親はハルトと二人でいっしょにケーキを作り、「ハルト、お利口さんパーティ」をしたと言う。その日、はじめてハルトが連絡帳でほめられていたからだ。母親はそのことを手紙に書いて三村に渡している。「今日、ハルトが学校ではじめてほめられました。ハルトと二人ケーキを作ってお利口さんパーティをしました。ケーキを作りながら、ハルトは『みんなといっしょに食べたいな～♪』とつぶやいていました」。三村はその手紙を母親からの許可を得て学級通信に載せる⁵⁾。

みんなといっしょにいることを楽しみにするハルトと、それを深い喜びをもって見守る母親のまなざしがにじんだようなその手紙を、教室の保護者たちが読む。

教室の保護者たちのなかには、自分の子どもを守るためとはいえ、教室にハルトがいることを敬遠し、結果として、ハルトが「自主的な不登校」に追い込まれていたことを気に病んでいる人たちもいたのではないかと、三村は言う。生活科の「町探検」で保護者たちに協力してもらったときのこと。町探検をするなかでモモちゃんという子どもが擦り傷をつくってしまったとき、ハルトの母親が慣れた手つきで娘の傷口に絆創膏を貼ってくれたということ、モモちゃんの母親がわざわざ三村に手紙で知らせてきてくれた。わずか絆創膏一枚の手当。「なぜ、こんな些細なことをわざわざ担任に連絡してくれるんだろう」と三村は考えた。保護者たちのなかには、もしも自分がハルトくんの母親の立場だったらという思いがある。そこに保護者たちのもつれてしまった関係が編み直される希望を感じたと三村は言う⁶⁾。

翌日、学級通信にモモちゃんの母親の手紙を載せ、三村はその後に以下のようなメッセージを記している。ハルトくんのお母さんとモモちゃんのお母さんは「1年次にも同じクラスでした。でもあまり交流はなかったようです。今年度は、いろいろな交流を考えています。子どもを間において親同士も交流することが、居心地をつくることになるでしょう」⁷⁾。それをとおして、ハルトが同じ教室にいることを喜んでいる保護者の存在があることが、ハルトの母親ばかりではなく、教室の保護者たちと分かち合われることになる。

学級通信という媒体をとおして、教室の保護者のそれぞれが相手に向けるまなざしが編み合わされている。その土台には、それぞれの保護者の手紙の文面の底に流れる人間的な葛藤や願望に迫ろうとする、三村の共感的・ケアリング的なまなざしがある。

三学期の保護者会。さまざまな保護者からのことばを聞いたあと、三村はハルトの母親に発言を求めた。そのとき、ハルトの母親はこう語った。「いま、わたしはみなさんの前でこうして顔をあげることができます。以前には、顔をあげることができませんでした。顔をあげるとみなさんの顔が見えます。教室の壁に貼ってある子どもたちの絵が見えます。それがほんとうにうれしいです」。そう語るハルトの母親の顔を教室の保護者たちが見つめる⁸⁾。

この実践事例において見いだされるのは、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということがもつ、そのまなざしの作用連関の複雑さやまなざしの再編作用の力動性である。教師がひとりの子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げるには、その子どもとのロングスパンのかかわりのなかでのさまざまな問い直しが必要になる。そのことが、共感やケアリングの強調は特定の子どもに必要以上の時間を費やしすぎではないかという批判を招く原因にもなっている。しかし、教師がひとりの子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げることの意味は、けっして教師とその子どもの一対一の関係にとどまるものではない。教室でハルトが「う～」と唸りつづけたとき、「ハルトくん、よく我慢したね」と三村が声をかけた。そこに現前された三村のまなざしは、そのまなざしを向けられたハルトが自分自身の経験の意味を見つめ直すことだけではなく、まわりの子どもたちがハルトに向けるまなざしを問い直すことにつながっている。また、そこで起きた出来事を連絡帳でハルトの母親に伝え、喜びをにじませる母親の手紙を学級通信に載せるとき、教室の保護者たちがハルトと彼の母親に向けるまなざしも揺さぶられている。教師がひとりの子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げることの意味は、教師と子どもの一対一の関係を越えて、教室の子どもたちや保護者たち全体のまなざしの編み直しにかかわるものになっている。ひとつの場がなにを人間的な価値として肯定するかということを確認文化と呼ぶとすれば、教師がひとりの子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げは、教室という場の承認文化の再編成の重要な媒介としての意味をもちうるものなのだと言える。

この実践事例から見いだされるもうひとつの重要な知見は、教師の共感的・ケアリング的なまなざしが、人びとのなかに浸透する<問題を個体化する支配的なまなざし>を<問題を関係化するもうひとつのまなざし>に編み直す重要な媒介になっているという点にある。問題を個体化する支配的なまなざしは人びとのあいだに分割や排除をもたらす。そうしたまなざしが強化される状況のなかで、ハルトは「自主的」に教室から姿を消さざるをえなかった。それに対して、三村は、ハルトと教室のまわりの子どもたちを見つめるときも、ハルトの母親と教室のほかの保護者たちを見つめるときも、一貫して、問題を両者の関係の疎外やもつれに見いだし、それらの関係が質的に変化する契機がどこにあるかを探求している。四月当初、三村は、「ハルトの険しいまなざし」だけを問題にするのではなく、「ハルトの険しいまなざし」と「まわりの子どもの疎ましいまなざし」のあいだの関係の疎外を問題にしていた。教室で教師がひとりの子どもに向けるまなざしは、その子どもとまわりの子どもを分割するようにも働けば、その子どもとまわりの子どもが接触するようにはたらく両義的なものであることに三村は自覚的である。また、三村は、ハルトが「自主的な不登校」にいたった過程を、ハルトの母親の判断だけで生まれたものとするのではなく、むしろ、ハルトの母親と教室のほかの保護者たちとのあいだの関係のもつれの問題と見なしている。それぞれの保護者の手紙の底に流れる思いに関心を向ける三村の共感的・ケアリング的なまなざしが、保護者どうしの交流の深さを生み出し、それによって、ハルトの母親のまなざしと教室のほかの保護者のまなざしが交わる場が生み出されている。子どもたちのなかの分割を接触に変え、保護者たちのなかの分裂を交渉に変えるその文化的・政治的実践の中核に、教師の共感的・ケアリング的なまなざしが位置づいてい

るのである。

第4節 教室という場における文化的再編成を支える教師のまなざし

以下では、2010年に大河未来がC小学校(関西)で行った教育実践について大河自身が記した実践記述を、教師の子どもに向けるまなざしという視点から筆者が再構成した物語的な記述に基づいた実践事例の検討を行っている⁹⁾。

ここでの大河の実践事例には、経済的・社会的に安定した階層の秀くんという子どもと経済的・社会的にきびしい階層のココちゃんという子どもの二人が登場する。現代社会の支配的なまなざしの浸透のなかで、それぞれの子どもが抱える自己形成の苦悩や疎外に大河がどのような共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げているのか。そして、教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げを土台にして展開されるこの教育実践のなかで、教室の学習観や知識観を編み直すどのような文化的再構成が生起しているのかを問題にしてゆきたい。

1) 個人の「能力」や「個性」の背後にある生活基盤や階層文化を見つめるまなざし

大河が担任する小学校1年生の教室にココちゃんと秀くんという子どもがいる。

算数の時間、ココちゃんは「 $11 - 9 =$ 」という式を前にして、くり下がりの計算の仕方がわからず、「あんなあ、ココってアホなんかなあ？」とつぶやいて、頬づえをつきながらぼんやりしている。その様子を見ていた学習支援員のスタッフが「ココ、しっかりやり」と言うと、ココちゃんは「おしっこ！」と言い放って教室から出ていってしまう。一方、秀くんは学校で行うプリントやテストはほとんど100点。「学校のお勉強は遊びだよね」と言って、問題の解き方がわからないほかの子どもの姿が見えてもみずからかわろうとはしない。

大河はこの二人の姿の違いを、たんに「能力」や「個性」の違いとして見るのではなく、それぞれの子どもが生きる生活基盤や階層文化とのつながりのなかで捉え直してゆく。自分のこと「アホなんかなあ？」とつぶやいて、頬づえをつきながらぼんやりしているココちゃん。学習支援員のスタッフはその姿を「やる気のない態度」と見たのだろうし、だからこそ「ココ、しっかりやり」と叱咤激励したのだろう。しかし、そう言われると、ココちゃんは教室にいたたまれなくなって飛び出してしまうのだ。担任の大河は、同じココちゃんの姿に異なるまなざしを向けている。入学当初のココちゃんは「学校で学んだことを妹に教えるんだ」と張り切っていた。学校以外の塾やその他の場で勉強をしたことのないココちゃんは、学校にあがって勉強することを楽しみにしていたのだ。しかし、わずか数ヶ月の学校生活のなかで、ココちゃんは変わってきた。ココちゃんは、周囲が自分に対して向ける「遅れている子」や「できない子」というまなざしを内面化してゆく。暮らしのきつきから「せめて子どもには学力をつけさせたい」と願う母親の不安や焦燥もそれに拍車をかける。人びとが自分に向けるまなざしを内面化し、そのまなざしをとおして自分を見るなかで生まれる不安や葛藤。算数の授業場面でココちゃんが見せた姿に、大河はそういうココちゃんの不安や葛藤の表出を見ている。

ココちゃんの授業中の言動を点としてとりだし、それに標準的な尺度をあてはめて評価するかぎり、このようなココちゃんの自己形成の不安や葛藤に迫ることはできない。それ

を可能にしているのは、入学当初のココちゃんの姿を思い起こし、そこから現在のココちゃんの姿にいたるプロセスを見つめ直そうとする大河の共感的・ケアリング的なまなざしである。そのなかで大河が見いだしているのは、標準化された「かしこさ」の尺度を内面化することによって生まれるココちゃんの自己形成の不安や葛藤なのだ。遊びや暮らしのなかで快活な姿を示し、仲間から信頼されるココちゃんに、かしこさがないわけではない。しかし、学校という場で標準化される学力的な「かしこさ」の尺度からすれば、ココちゃんのかしこさがかしこさとして認められる余地はほとんどない。「ココってアホなんかなあ？」という自問は、学校で標準化される「かしこさ」の尺度を内面化するがゆえの不安や葛藤なのだ。

その一方で、「学校での勉強は遊びだよ」と語る秀くんは、教室での学び合いにみずから参加しては行かない。秀くんにとって学校の授業は塾や家庭ですでに勉強したことを、「お遊び」のようなかたちで繰り返していることにしかならないのだ。学校で標準化された「かしこさ」の尺度からすれば、テストでつねに100点をとる秀くんの姿は申し分のないものに見える。そのことは高学歴の親族の期待を満たすものにもなっている。しかし、秀くんは秀くんで、自己形成の不安や葛藤を抱えていることを、大河は見つめている。授業のなかでの学び合いを「遊び」として敬遠する秀くんは、休み時間に仲間との遊びに参加できずに戸惑いを見せている。それは学校で標準化された「かしこさ」を内面化してきたゆえの秀くんの自己形成の不安や葛藤なのだ。

学校が特定の知の様式を標準と見なすとき、その標準になじみにくい階層の子どもは周辺化され、その標準になじみやすい階層の子どもは特権化される。教育の再生産論が問題にしてきた学校における文化様式の標準化と社会における序列化の再生産の現象は、この教室にも見いだされる。学校教育の場に浸透する学力やカリキュラムの標準化のなかで、学校で標準化される「かしこさ」が一面的なものになればなるほど、ココちゃんは周辺化され、秀くんが特権化されることになるからだ。

しかし、大河の共感的・ケアリング的なまなざしには、そのような再生産論的な見方を越えるものがある。大河は、支配的なまなざしが編み込まれるなかで、それぞれの社会的な位置や境遇にある子どもたちがそれぞれにどのような自己形成の葛藤や矛盾を抱えているかを捉えようとしているからだ。遊びや暮らしと学校の「勉強」がかけ離れ、学ぶということが人とつながることから切り離されるとき、学校で標準化される「かしこさ」からはずれるココちゃんのような社会的境遇にある子どもはもとより、それを強く内面化する秀くんのような社会的境遇にある子どもも、それぞれの仕方で人格形成の危機を生きている。そうした教師の共感的・ケアリング的なまなざしを土台にすることによって、はじめて生み出されてゆく文化的再編の実践がある。

2) 社会のなかの異なる階層文化が交わり合う教育実践

3 学期、大河は、生活科で「学校給食」についての単元学習に向かう。そのなかで、ココちゃんと秀くんがそれぞれの仕方で自己形成の不安や葛藤を越えてゆこうとする姿を、大河は見つめている。

ココちゃんは、この単元のなかのグループ活動で「給食室探検隊」の隊長となって活躍している。これまで、授業にみんなと同じように参加したいと願いながらも、なかなかそ

れを実現できずにいたココちゃんだった。しかし、ココちゃんは、暮らしのなかでは様々な人たちと柔軟につながっていた。明るく元気で人懐っこい人柄は教室の仲間や上級生から好かれてもいたし、学校のなかのさまざまな立場の大人たちとのつながりもあった。秀くんが体育のドッジボールの時間にまわりから故意に狙われてしまったときも、ココちゃんは寂しい思いを味わっている秀くんを連れだして、いっしょに学校案内をするやさしさを見せていた。この生活科の単元のなかで、ココちゃんは人とのつながりのなかで養ってきたかしこさを存分に発揮し、その姿をまわりの子どもたちから承認されるさまざまな場面を経験することになる。

一方、秀くんは、「給食の材料はどこから来ているのか」を探究するグループの活動に参加していた。班のみんなと共に、朝早く起きて給食室へ見学へ行き、調理員さんが品物をすべて確認しながらハンコを押したり、牛乳を運んでいるお兄さんがいっぺんに 10 ケースも持ち上げたり、パンを運んでくるおじさんが「おいしいパンを食べてほしいから、朝の三時から焼いているんだよ」と語る姿にふれるなかで、毎日あたりまえのように食べていた自分たちの給食に、さまざまな人たちの努力や思いが込められていたことを知る。給食に関する品物を運搬するトラックに普通車、冷蔵庫、冷凍車の種類があることを調べた秀くんは、自分が見いだした知識がみんなのなかで活かされ、それがさらなる発見につながることを初めて体験する。そんななか、秀くんには乗り物に詳しい尚くんという友だちができた。この生活科の単元のなかで、秀くんは、これまでの「勉強」とは異なり、学ぶということが教室の仲間や社会のなかの人びととつながってゆくものであることを経験している。それは同時に秀くんが大人たちの「仕事」の意味を捉え直す時間でもあった。この単元学習の終盤、秀くんは、「男の調理員さんってなんでいないんだろう？力のいる仕事だし、いてもいいのに」と疑問をもちながら、「ぼくが第一号になろうかな」と語っている。

この生活科の単元のなかで、ココちゃんはココちゃん自身の自己形成の不安や葛藤を乗り越えるような探求を展開し、秀くんは秀くん自身の自己形成の不安や葛藤を乗り越えるような探求を展開している。それは同時に、教室という場におけるかしこさの問い直しの過程としての意味を帯びてもいる。一人ひとりの子どもに向ける教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げは、それぞれの子どもの人格形成の危機を支えるものであると同時に、教室における文化の再編をもたらすものにもなっているのだ。

学校という場において学ぶということの意味のゆたかさが見失われ、そこで承認される知の在り方が狭いものに標準化されればされるほど、生活基盤のきびしい子どもたちがもつかしこさは周辺化され、生活基盤に余裕のある子どもたちがもつかしこさが特権化される。しかし、現代社会のなかで子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げてきた教師は、学校における人間的知性の標準化が、そこから周辺化される子どもの人格形成の危機をもたらすだけでなく、そこで特権化される子どもの人格形成の危機をもたらすものでもあること、そして、両者のあいだの接触や交渉の疎外がわたしたちの社会形成の危機につながるものでもあることを見いだしている。それゆえ、まさに学校という場のただなかで、学ぶということの意味のゆたかさを味わい直し、人間的な知性とはなにかを問い直してゆくような教育実践が構想され、展開されているのである。

以上、この第Ⅱ部の実践事例の検討においては、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということがもつ文化的・政治的な意味の奥行きを見つめてきた。そのなかで見いだされた主な知見は以下の諸点である。

第一に、現代社会において教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということは、支配的なまなざしがそれぞれの子どもにいかにか編み込まれ、そのなかで子どもがどのような自己形成の葛藤や矛盾を生きているかに関心をむけることを不可欠の契機とするということ。また、そのような共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げには、ひとりの子どもに対するそれぞれの見方を編み合わせてゆくような共同的な探求の場が重要な意味をもつということ。

第二に、教師のひとりの子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げは、そのまなざしが教室で子どもたちに現前したり、学級通信や保護者会で表現されたりすることによって、教師とその子どもとの一対一の関係を越えた、教室の子どもたちや保護者たちのまなざしの編み直しにつながるような、複雑で動的なまなざしの再編作用を実現するものであるということ。また、そのようなまなざしの再編実践においては、問題を個人の内部に還元する個体化のまなざしではなく、問題を関係の疎外に見いだす関係化のまなざしが重要な役割を果たしているということ。

第三に、教師の子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしは、子どもが示す姿の意味をたんに個人の「能力」や「個性」に還元するのではなく、一人ひとりの子どもが生きる社会的な位置や境遇とのつながりのなかで捉え直し、それぞれの社会的な位置や境遇ゆえにその子どもが抱える自己形成の葛藤や矛盾に関心を向けるものであること。そのような特徴をそなえた共感的・ケアリング的なまなざしを土台とすることによって、学校という場における人間的知性の標準化を子どもたちと共に問い直すような文化的・政治的実践が可能になるということである。

小括

この第Ⅱ部では、理論研究の検討において、ルソー、ヴィゴツキー、デューイ、フーコー、フレイレの諸理論をとおして、人間と社会の社会的構成におけるまなざしの媒介作用、まなざしの権力作用、まなざしの再編作用の現象を明らかにした後に、クリティカル・ペダゴジーおよびナラティヴ・セラピーの諸理論をとおして、現代の支配的なまなざしの特徴と、それに対抗する文化的・政治的な実践の在り方を問題にしてきた。そこで見いだされてきた知見は、以下の諸点である。

人間と社会の成り立ちには、自己の姿や行為に対する他者のまなざしを内面化し、それをとおして自己自身や他者を見つめ直す〈まなざしの媒介作用〉が見いだされるということ。人びとが他者のどのようなまなざしを内面化するかによって、異なる人間の性向や異なる社会の関係が生み出されるということ。社会のなかの制度や機関や言説もなんらかのまなざしを人びとに差し向けるものであり、それを内面化した人びとがそのまなざしを差し向け合うことによって、特定の文化様式をもったまなざしが人びとの日常生活のなかに浸透してゆくということ。そうしたまなざしのなかには、それを内面化することによって、人びとのなかに序列化や周辺化や従属化や弱体化を生み出す〈まなざしの権力作用〉をも

たらずものがあること。たんに「有用」とされるニュートラルな知識や技能を蓄積することは、そうした状況を維持することにしかないこと。そうした状況を変えてゆくためには、いつのまにか編み込まれてきた支配的なまなざしに人びとが気づき、それとは異なるまなざしを向け合うようなくまなざしの再編作用>が不可欠になること。近代社会になって発達してきた専門諸機関は、一方では、<まなざしの権力作用>を生み出す危険性をもつと同時に、他方では、<まなざしの再編作用>を生み出す可能性をもつ両義的な性格をもち、そこでの専門家実践はつねにそのせめぎ合いのなかで行われる文化的・政治的実践としての意味をもつのだということ。

新自由主義的な政策と新能力主義的な言説が浸透する現代は、各種「〇〇力」を追求する「個体能力観」が浸透する時代であると同時に、各種「〇〇不全」を問題にする「欠損言説」が増殖する時代でもあること。そうした状況のなかで、わたしたちのまなざしが、個体還元的（問題を個人に押し込め）、尺度準拠的（一定の尺度で序列化し）、欠損検出的（なにが足りないかを探し）、技術主義的な（その解決をスキルに求める）ものになる傾向にあること。そのような支配的なまなざしが人びとのなかに編み込まれることによって、人びとのあいだに序列化や周辺化が生まれ、自己の従属化や弱体化が生み出されているということ。そのような支配的なまなざしを再編してゆくためには、教師やセラピストが、一方で、人びとの声や行為のなかに編み込まれてきた支配的なまなざしを見つめると同時に、他方では、その底にある願望や葛藤や抵抗という行為主体性を見つめるような、二重のまなざしをもつことが重要になるということ。教育と医療との連繫がますます緊密になるなかで、支配的なまなざしは人びとのなかにいっそう広く深く編み込まれる傾向にあること。しかし、だからこそ、支配的なまなざしが浸透する現代社会の状況のただなかで、教育の専門家実践を文化的・政治的実践として位置づけ直す試みと、セラピーの専門家実践を文化的・政治的実践として位置づけ直す試みを重ね合わせることに意味があるということ。

教師が子どもを見るということが現実には生起する教室や学校というトポスは、以上のような、教室の子どもたちや保護者たちや学校の同僚教師たちとのあいだの複雑で動的なまなざしの作用連関を生み出すトポスとして位置づけられるということ。学校という場はそれを取り囲む社会のなかの支配的なまなざしを再強化する場にもなれば、それを再編成する場にもなりうる両義的なトポスであること。学校という場で教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることが、教室の子どもたちや保護者たちや学校の同僚教師たちのまなざしを再編すると同時に、社会のなかの支配的なまなざしを再編する意味をもっているということ。

さらに、実践事例の検討をとおして見いだされてきたのは、以下のような諸点である。

現代社会の教育と医療の表面的な「連繫」によって支配的なまなざしが強化され、それが内面化されることによって、子どもと保護者に不安や疎外や苦悩がもたらされているということ。教育や医療の場で支配的なまなざしが向けられるとき、そこでまなざしを向ける者は、しばしば、目の前の子どもが示す姿と自分がその子どもに向けているまなざしの相互性を見失っているということ。現代社会において、子どもに共感的・ケアリング的なまなざしを向け合う教師たちは、その子どもの具体的な姿や行為のなかに支配的なまなざしがどのように作用しているかを見つめると同時に、その姿や行為の底にある願望や葛藤

や抵抗を見いだしているということ。

教師がひとりの子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げることは、教師と子どもの一対一の関係を越えて、教室の子どもたちや保護者たち全体のまなざしの編み直しにかかわるものになっているということ。教師の共感的・ケアリング的なまなざしが、人びとのなかに浸透する〈問題を個体化する支配的なまなざし〉を〈問題を関係化するもうひとつのまなざし〉に編み直す重要な媒介になっているということ。それが、子どもたちのなかの分割を接触に変え、保護者たちのなかの分裂を交渉に変えるその文化的・政治的な意味をもつということ。子どもへの共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げる教師は、教室の子どもたちの前で教師がひとりの子どもに対して向けるまなざしが、その子ども自身だけではなく、教室のまわりの子どもたちや、教室の人間関係に重要な作用をおよぼすことを自覚していること。

学校が特定の知の様式を標準と見なすとき、その標準になじみにくい階層の子どもは周辺化され、その標準になじみやすい階層の子どもは特権化されるということ。学校教育の場に浸透する学力やカリキュラムの標準化のなかで、学校で標準化される知性が一面的なものになればなるほど、生活基盤の厳しい階層の子どもが周辺化され、生活基盤の安定した階層の子どもが特権化されることになること。しかし、現代社会のなかで子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げている教師は、学校における人間的知性の標準化が、そこから周辺化される子どもの人格形成の危機をもたらすだけではなく、そこで特権化される子どもの人格形成の危機をもたらすものでもあるを見つめているということ。そのような共感的・ケアリング的なまなざしを土台にすることによって、学校という場における人間的知性の標準化の問題を問い直し、異なる社会的位置や境遇にある子どもたちが交わり合うなかで、学ぶということが教室の仲間や社会のなかの人びととつながっていることを経験しうるような教育実践が構想され展開されているということ。

注および引用文献

- 1) Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- 2) *ibid.*, p.71.
- 3) *ibid.*, pp.92-93.
- 4) 三村の教室における 2011 年 4 月 21 日の出来事。その日に三村との電話でこのエピソードを聴き、筆者が書き起こしたものに基づいている。
- 5) 2011 年 4 月 28 日に発行された学級通信に基づいている。
- 6) 2011 年 6 月 12 日に行った電話での聴き取りに基づいている。
- 7) 2011 年 6 月 8 日に発行された学級通信に掲載されたもの。
- 8) 2012 年 3 月 8 日に行われた保護者懇談会での出来事。この懇談会へ参与観察していた筆者の経験に基づいている。
- 9) 大河未来、「父母の「学力」要求と階層文化を超えて、子どもたちと「学び」を紡ぎたい」、『教育』2010 年 1 月号、国土社、45-50 頁。

第Ⅲ部 子どもを共感的・ケアリング的に見ることを土台にした 学校の教育実践の再編成

この第Ⅲ部では、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見るということを土台にした学校の教育実践の再編を現実の学校教育の制度の内側の文脈のなかでいかに実現してゆくかということを探求する。

新自由主義的な政策と新能力主義的な言説のもとに、個体還元的、尺度準拠的、欠損検出的、技術主義的な様式を帯びた支配的なまなざしがいたるところに浸透する現代日本の社会と教育の状況のなかで、教師と子どもの共感関係やケアリング的關係は、ひとつの危機を経験してきている。一方では、子どもに対する教師の共感的・ケアリング的なまなざしの必要性がいつそう高まりながら、他方では、教職の専門性におけるその意味が見えにくい状況が広がっているからだ。子どもの生活基盤の貧困、家庭での虐待、軽度発達障害、日本語を母語としない子どもの増加等の多様な要因、そして、まさに支配的なまなざしを過度に内面化することそのものがもたらす子どもたちの人格形成の危機によって、教室における子どもへの共感的・ケアリング的なまなざしの必要性は確実に増大している。しかし、競争と効率を至上とする新自由主義的な政策と各種のコンピテンシーに問題を還元する新能力主義的な言説に基づいた現代の教育改革のなかで、教職の専門性における共感的・ケアリング的なまなざしの意味はむしろ周辺化され、それによって、子どもの共感者やケアする者として葛藤しながら成長しようとする教師が孤立化する傾向にある。

子どもの学力向上と学習規律の強化と共に、教師の授業技術や授業形態の標準化が学校現場に浸透するなか、子どもに対しても、教師に対しても、一定の基準からの個人の「能力」や「欠損」を問題にする見方が広がることで、具体的な関係や文脈のなかで一人ひとりの子どもの自己形成の葛藤や願望に迫ろうとするそれぞれの教師の共感的・ケアリング的なまなざしは疎外されがちになる。教師の子どもに対する「学習指導」が標準テスト向けの学力向上やコミュニケーション能力等の一般的なスキル訓練に向かい、「学習指導」から分離された「生活指導」がハードな規律訓練とソフトなメンタル・ヘルスの一般的な技法で埋め尽くされるとき、教師と子どもの共感的、ケアリング關係の生成は、「学習指導」はもとより「生活指導」との連関も見えにくい個々の教師の「心情」に属するものとして、教職の専門性の周辺に追いやられることになりがちである。その結果、子どもとのケアリング關係の不成立がまねく個々の教師の悩みや苦しみが置き去りにされると同時に、共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げを基盤としてゆたかな授業過程や教室の場づくりを展開している熟練教師の専門性が評価されることも共有されることもないような、共感的・ケアリング的ないとなみのシャドウワーク化の状況が生まれている。

以上のような、支配的なまなざしの浸透による教師の子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの疎外と、教職における共感的・ケアリング的ないとなみの周辺化や孤立化を踏まえるとき、学校の教育実践の基底に教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げを位置づけ直すためには、どのようなアプローチが必要となるのか。現実の学校教育の制度の内側で仕事をする教師たちに向かって、外部にいる研究者が「共感が大切だ」、「ケアリングが大切だ」という「理念」だけを示したり、共感的・ケアリング的に見るということを一般的な「態度」や「技法」の問題に還元したりするだけだとすれば、結果と

してそれらは個々の教師の負担や疲弊をいっそう増大させ、バーンアウトをまねくだけに終わる危険がある。人が人を見るということの相互的な関係の自覚と問題をつねに具体的な関係や文脈のなかで捉え直すことを基本とする共感的・ケアリング的なまなざしまでもが、個人がもつ「理念」や「態度」や「技法」の問題に押し込められるとすれば、それは本末転倒なのだ。

むしろ、重要なことは、子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げを教職の専門性の中核に位置づけ直すと同時に、現実の制度の内側で働く教師たちが日常の教育実践のどのような局面の関係や活動をどう見直してゆくことが、学校の教育実践における様々な関係を共感的・ケアリング的な関係に転換し、子どもや保護者や教師自身のなかに浸透する支配的なまなざしを互いに問い直したり、編み直したりしてゆけることになるのかを明らかにしてゆくことにある。

ここでは、その意味での教師と子どもとの共感的・ケアリング的な関係を土台にした学校の教育実践の再編の現実的可能性を見いだすことを課題としている。こうした課題意識から、この第Ⅲ部では、共感的・ケアリング的ないとなみを現代の学校教育や教職の専門性の土台に位置づけようとしてきた理論的アプローチと現実の教師たち自身による再編の試みを検討する。まず、ケアリングを提起したノディングス自身が、学校教育のなかにケアリングをいかに位置づけようとしていたかを批判的に検討し、次に、教職の専門性の土台に教師と子どもとのケアリング関係を位置づける実践知研究の成果を踏まえたうえで、最後に、教育実践の場への臨床的関与から得られた実践事実および教師自身が記した実践記述をもとにしながら、子どもを共感的・ケアリング的に見ることを土台にした学校の教育実践の現実的可能性を探究してゆきたい。

教育の変革は外から行われるべきものでも、ゼロから行いうるものでもなく、現実の具体的な関係と文脈のただなかから共同探求的に行うしかないものであるということ。また、それを実現するためには、個々の局面の断片的な変化だけではなく、学校の教育実践の多様な諸局面を一貫して問い直し、編み直してゆくような、総合的な再編の試みが必要になるということ。そのような基本的なものの見方の形成において、わたしに強い影響を与えたアメリカの教育学者 M.コックラン＝スミスの一文中を、この第Ⅲ部への導入として記しておきたい。支配的な教育観が浸透する学校という制度の内側にありながら、目の前の子どもの姿に答えようとするなかで、具体的な教育実践の意味や関係の再編成をめがける教師たちのいとなみを「惰性に抗って教える教師たち」と名づけながら、その実践的エートスを以下のように記している。

惰性に抗って教える教師は少数派である。しばしば、彼(女)らは、教育に対する自分たちの問題提起の声を発しながら、その実践を、大規模な教育研究によってすでにその効果が「証明」され学校の校門にまで届けられる出来合いのテストで計られなければならない。しばしば、彼(女)らは、自分自身はそれとは別の様式を発展させようと格闘しているにもかかわらず、広く行き渡った教育実践の様式や子どもを評価する様式のなかで自分が有能であることを示さなければならない。しばしば、彼(女)らは、自分自身はそうした尺度をほとんど評価したり信じたりしているわけでもなく、むし

ろ、それらは自分たちの子どもにとって最善のものではないと考えているにもかかわらず、自分たちの生徒がその標準的な学習の尺度から見て十分に進歩しているという証拠を、提示しなければならない。惰性に抗って働いている教師たちが行政官や調査官にとって時には不可解な存在であったとしても驚くにあたらない。……惰性に抗って教えるためには、教師は、より大きな学校制度や社会のなかにありながら、個々の学校の教育実践の文化や学校教育の政治力学の内側と周縁の双方の位置に立って状況を理解し、仕事をしなければならない。彼(女)らが究極的に関与するのは、学校の生活であり、生活と仕事を共にしている子どもたちの未来である。卑下や保身を捨てて、彼(女)らは、親や他の教師たちと共に、従来とは異なる仕方で発達を理解したり評価したり、異なる仕方で知識を結びつけたり区別したり、異なる仕方で教育実践や学校教育について認識することに取り組まなければならない。……彼(女)らは、答えがなくまたしばしば心地のよくない問いを発することで、型にはまった現状維持の名称や実践を越え、それを突き抜けるような見方をしなければならない。そして、たぶんそれがもっとも重要なことなのだが、惰性に抗って仕事をする教師は、自分自身が抱く疑念に名前をつけ、それと格闘し、変革の疲労をやり過ごすし、自分たちの仕事は究極的には社会的責任の織物になんらかの変化を作り出すのだという、個人のそして協働の確信の強さに依拠しなければならない¹⁾。

教師の仕事には、一般化された教育の技法を不特定多数の子どもたちに適用し、一定の基準から子どもたちの「能力」や「欠損」を評価するだけではなく、つねに具体的な状況のなかで特定の子どもと向かい合いながら、その子どもに固有の自己形成の葛藤や願望に応えようとするいとなみがある。コクラン＝スミスはそうしたいとなみを軸にしながら現実の教育のなかに浸透してくる支配的なまなざしと向かい合う教師たちを「少数派」と呼んだ。たしかに、現代の社会と教育の状況のなかでそのいとなみを顕在化させている教師は「多数派」ではない。しかし、どのような教師も子どもとのあいだを生きているかぎり、目の前の子どもの自己形成の葛藤や願望に応えたいという思いはつねに潜在している。問題は、それぞれの教師に潜在する子どもに対する応答責任を顕在化し合えるような関係を現実の教育実践の諸局面のなかにかに見いだしてゆくかということにある。

注および引用文献

- 1) Cochran-Smith, M. (1991). Learning to Teach against the Grain. *Harvard Educational Review*, 61 (3), pp.279-301.

第7章 ノディングスにおける学校教育へのケアリングの位置づけ

ケアリングの提唱者であるノディングス自身は、それを学校教育の現実のなかにかに位置づけようとしたのか、ここではまず、ノディングスのそのアプローチを辿り直し、それを批判的に検討することからはじめたい。

教育実践のなかにかケアリング的ないとなみそのものはつねに存在していた。しかし、「ケアリング」という概念が教育学のなかの理論的な概念として主題的に着目されるようになるのは、1980年代以降のことである。ネル・ノディングスが『ケアリング』（1984）のなかで、ケアリングを人間の倫理の基本的な在り方と見なし、それを教育の基盤に理論的に位置づけたことが、ひとつの起点となっている。ケアリング理論そのものは、それ以前から、デューイの影響のなかで生まれたコロンビア大学の看護学の蓄積や、ミルトン・メイヤロフの『ケアの本質』による一般的主題化があったが、ノディングスの貢献は、ケアリングを、一般的原理と合理的推論からなる倫理学とは異なる「もうひとつの倫理」として提起すると同時に、ケアリングを基盤にした学校の教育実践の再編の包括的なヴィジョンを示した点にある。

第1節 学校および教職におけるケアリングの位置づけ

ノディングスは、学校の教育実践においてケアリングがもつ意味について以下のように述べている。「あらゆる教育機関の、そしてあらゆる教育的努力の第一の目標は、ケアリングの維持と向上でなければならない」¹⁾。「学校の第一の任務は、子どもたちをケアすることである。私たちはすべての子どもたちを能力の獲得に向けて教育するだけではなく、ケアリングに向けても教育しなければならない」²⁾。教育は、教師と子どものあいだのケアリング関係を基盤にして生成されるいとなみであり、学校は、教師が子どもをケアする場であると同時に、子どもがケアする者になってゆく場でもあるべきだと言うのである。

教育や看護や福祉といった他者とかがかわるあらゆる専門職はケアリングを基盤にした専門職であると、ノディングスは言う。人が人にかかわる仕事に従事する者は、「まず第一にケアする者であり、第二に専門化された機能を果たす者である」という見方をノディングスは提起している³⁾。それゆえ、人は、ただたんに教職に就くだけではなく、「生徒とのケアリング関係に入ること」で教師になるのだとノディングスは言う⁴⁾。「教師が授業のなかで生徒に尋ね、生徒が応えるとき、教師はただ「答」を受けとめるのではなく、生徒を受けとめる」⁵⁾。そのとき、教師は子どもの能力を評価する者としてだけではなく、子どもをケアする者としての役割を果たすことになると言うのである。

ノディングスのこれらの提起は、日常的な教師のいとなみのなかにつねに存在しながらも、それまでの教育の原理や理論のなかでは主題的に論じられることのなかったケアリングのいとなみを、学校や教職の基盤として位置づけ直す意味をもっていたと言える。

第2節 ノディングスが示すケアリングの本質

では、ノディングスが学校や教職の基盤に据えるべきだというケアリングとは、人と人のあいだのいかなるいとなみを意味しているのか。ここでは、あらためて、ノディングスのケアリング論の特徴に立ち返っておきたい。

ノディングスのケアリング論の最大の特徴は、ケアリングの本質を、ケアしーケアされ

る関係の生成に見いだした点にある。ノディングス自身、『ケアリング』の第2版の前書きで、「おそらく、本書において発展されたケア理論のもっとも大きな貢献は、ケアリング関係の強調にある。個人ではなく、関係が存在論的な基盤であり、私は『ケアリング』ということばを一定の種類の関係ないし出会いを記述するために用いている」と述べている⁶⁾。ノディングスは、ケアする者の一方的な行為としてではなく、ケアする者とケアされる者とのあいだに生起するケアしーケアされる関係にこそケアリングの本質があるということを重視する。「ケアリング関係は、もっとも基礎的なかたちにおいては、二人の人間存在のつながりあるいは出会いである。ケアする者とケアを受けとる者つまりケアされる者の二人である」と言うのである⁷⁾。

ノディングスのケアリング論のもうひとつの特徴は、ケアする者がケアリング関係の生成のなかで経験する相手への見方や願い方の変容過程に着目した点にある。ケアする者は、相手に関心を向けつづける「専心没頭(engrossment)」をとおして、ケアされる者の必要や願望を自分のなかに迎え入れ、その必要を充足したり願望を実現したりすることに向かう「動機の転移(motivational displacement)」を経験してゆくと、ノディングスは言う。ケアしーケアされる関係が生成するためには、ケアする者が相手に向けるまなざしに変容してゆく過程を経験することが不可欠になると言うのである。

ノディングスが学校や教職の基盤に位置づけようとするケアリングは、以上のようなケアしーケアされる関係の生成と、そのなかでのケアする者の見方や願い方のシフトを本質としている。だとすれば、ケアリングを土台にした学校の教育実践の再編は、たんに教師個人が共感やケアの「能力」や「技法」を獲得してゆくこととしてではなく、学校における教師と子どもの関係をはじめとした様々な諸関係をケアリング的なものに編み直してゆくことが必要になる。また、一定の基準から子どもの能力不足を見だし、その能力を身につけさせたいと願うような子どもへの見方や願い方から、具体的な関係や文脈のなかでその子どもの自身が求め願っているものを見だし、その充足や実現を支えたいと願うような子どもへの見方や願い方へのシフトを生み出してゆく時間や空間が、学校の教師たちの仕事のなかで位置づけられる必要がある。

しかし、ノディングスが『学校におけるケアへの挑戦』(1992)で提起したことは、そのような教師と子どものケアリング関係の生成とそのなかでの教師の見方や願い方のシフトそのものを学校教育のなかでいかに発展させるかを問うのではなく、子どもたちがケアする者になってゆくためのカリキュラム編成の構想や教師の役割に視点が移されている。

第3節 ノディングスによるケアリングを土台にした学校教育の再編の構想

『学校におけるケアへの挑戦』で、ノディングスは、二つの提起を示している。ひとつは、ケアリングを中心にしたカリキュラム編成の構想であり、もうひとつは、子どもがケアする者として成長するうえでの教師の役割の指摘である。

ノディングスは、ケアリングの対象となるものの種類の観点から、「自己のケアリング」、「身近な仲間へのケアリング」、「見知らぬ人や遠い他者へのケアリング」、「動物、植物、地球へのケアリング」、「人間によって作られた世界へのケアリング」、「理念へのケアリング」という6つの領域からなるカリキュラムを構想している⁸⁾。子どものケアの向かう先が自己を中心とした人間世界の同心円的な広がりから自然や文化や理念にまで及ぶこと

を示すこの構想によって、ノディングスは、ケアリングを中心にしたカリキュラムが包括的な広がりをもつことを示している。

ここでノディングスが提起したケアリングのカリキュラムの構想は魅力的なものである反面、いくつかの問題も抱えている。ひとつは、既存の学校教育のなかに、このような包括的なカリキュラムを導入することが現実的に困難だということである。ノディングスは、そのための現実的な方策として、一日の授業のなかに従来の諸教科のコースと新たなケアリングを中心にしたコースの二つを併置することを提案している。しかし、そうした「ケア」と「教科」のコースの二分法は、それを現実を実施する時間的保障を見いだせないばかりではなく、ケアの外に置かれた教科の授業そのものをケアリングを基盤にしたものにするこの意味を見失わせる危険性をもっている。

また、より重要な問題は、ケアリングとカリキュラムの関係の問題が、カリキュラムの領域編成の問題としてのみ提起され、教師と子どものケアリング関係の生成から生まれるカリキュラムの構成や再構成の意味が見落とされていることにある。ケアリングを土台にした学校教育の再編においては、それ自体として「いい」と見なされるモデル・カリキュラムを一般的にデザインするだけでなく、教師の子どもに対するケアリング的なまなざしの練り上げを基盤にしながら、そのつどその子どもにとって「いい」と考えられるカリキュラムを探求し直す過程が重要になるはずだからである。

ノディングスは、子どもがケアする者として成長するための教育方法として、以上のようなカリキュラムの構想のほかに、次のような四つの教師の役割を示している。教師が子どもの前にケアする者としての模範を示す「モデリング(modeling)」、ケアリングをめぐる子どもの話を聴いたり問いかけたりする「対話(dialogue)」、子どもがケアする者として実際に行為する「実践(practice)」、そして、ケアする者としての子どもの行為の価値を認める「確証(confirmation)」である⁹⁾。ノディングスが提起するようなケアリングを中心としたカリキュラムを実施する際に、これら四つの契機がケアする者としての子どもの成長を促す教師の役割にとって重要な意味をもつことは確かだろう。

もっとも、そこに示されている概念は、基本的には「コーチング」を構成する用語であるために、ノディングスの意図とは裏腹に、あたかも教師が子どもにケアリングをコーチングすることを提唱しているような印象を与える。しかし、教師によるモデリングを強調することは、ときとしてケアリング関係を土台とした教育実践を損なう危険をはらんでもいる。たとえば、第I部で見たように、生活科でガチョウという生き物へのケアリングを軸とした学びを展開するとき、教師がガチョウをケアする姿を見て、それをすぐに見習うようになることだけに意味があるわけではないからだ。もしも、その教室で教師のようにガチョウをケアする子どもが「好ましく」、そうではない子どもが「好ましくない」という見方が生まれてしまうとすれば、それは子どものケアの能力を評価することにはなっても、教師と子どものあいだのケアリング関係の生成をもたらすことにはならない。なるほど、ガチョウを抱きかかえようとして、執拗にガチョウを追いかけ回してばかりいる子どもは、ガチョウのケアができているとは言えない状態だろう。しかし、生き物や他者とふれあう生活実感が満たされていない子どもがガチョウに直にふれあう感触を味わいたくて追いかけ回しているとすれば、教師がその子どもの必要や葛藤から生まれる追究を見守り支えようとするところにこそケアリングの意味がある。あるいは、その子どもが親や教師か

ら十分にケアされる経験がなく、それゆえに生き物や他者に対するかかわりが一方的なものになっているのだとすれば、教師がすべきことは、生き物への模範的なかかわり方を示すことではなく、まず、教師自身がその子どもに関心をよせることや、教室のまわりの子どもがその子どもに関心を寄せる場を創造することにある。

ノディングスが示した以上のようなカリキュラムの構想と教師の役割に関する提起は、それ自体としては魅力的な構想や重要な示唆でありながら、ノディングスがケアリングの本質として見いだした教師と子どもの関係の生成や、そのなかでの教師の見方や願い方のシフトが、それらにどう連関するのかが見えにくいものになっている。教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げが授業やカリキュラムの構想や子どもとの対話や応答の生成にいかにつながるかというもっとも基本的な視点が曖昧になってしまっているのだ。

ケアリングを学校教育に位置づけようとするノディングスのアプローチが、こうした問題を抱えるようになったのには、次の二つの要因が考えられる。ひとつは、ここでのノディングスの提起が、現実の学校教育のただなかでケアリングを土台にした教育実践を展開しようとしてきた教師たちのいとなみに依拠するものではなく、外側からの理念的構想を示すものとどまっていること。もうひとつは、ノディングスのケアリング論そのものが、ケアリングといういとなみの相互性や互惠性を示す点では鮮明であっても、それがもつ文化的・政治的意味を示す点では曖昧なものにとどまっているということである。そこには、人間と社会の根源的な成り立ちにおけるまなざしの相互性やまなざしの媒介性の視点はあっても、現実の状況のなかで自分たちのなかに編み込まれてきたまなざしを、他者と共に問い直し、編み直してゆく際の、まなざしの権力作用やまなざしの再編作用への着目は見いだしがたい。

こうした問題を乗り越えるひとつの可能性をひらく教育研究として、次に見るような、ケアリング関係を土台にした教師の実践知研究を位置づけることができる。

注および引用文献

- 1) Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press. p.172.
- 2) Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press. p.xiv.
- 3) Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press. p.175.
- 4) *ibid.* p.176.
- 5) *ibid.* p.175.
- 6) Noddings, N. (1984/2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press. 2nd, p.xiii.
- 7) Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press. p.15.
- 8) *ibid.* pp.74-172.
- 9) Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press pp.171-201.

第8章 ケアリングを土台にした教師の実践知研究

教師の実践知研究のなかには、教師と子どものケアリング関係から生まれる臨床的知見を教師の実践知の土台に位置づけ直すような一連の研究がある。これらの研究は、人間関係をなかで織りなされると同時に関係を編み直してゆく関係的存在として捉えること、また、人間的な関係の生成を基盤にしてはじめて生成される人間的な知性を重視することにおいて共通している。これらの研究は、教師と子どものケアリング関係の生成のなかで、教師の子どもに対する見方や願い方がシフトすることが、教師自身の実践知全体にいかに波及し、それが子どもたちのものの見方にいかに作用するかを明らかにしようとしている。

ノナ・ライアンは、教師が教育実践で遭遇する様々なジレンマと向かい合うことが、教師の成長のひとつの重要な契機をなしていることに着目している。ライアンは、教師のジレンマの語りに耳を傾けるなかで、教師が子どもと自己自身に対する見方を問い直すことが、教師の実践知を構成するそのほかの授業観や教科観の変容と連関すると同時に、子どもたちの自己自身に対する見方の変容や学習観の変容に作用するものだと言うのである。ライアンは、そのような教師と子どものあいだの関係性を基盤にした相互的な知の再構成の在り方を「編み合わされる知 (nested knowing)」と呼んでいる¹⁾。

ライアンの研究は、教師と子どものあいだのケアリング関係の生成とそこでの教師の見方や願い方のシフトが、教師の自己自身に対する見方をふくめた実践知の多様な側面に波及すると同時に子どもたちの自己自身に対する見方をふくめた学びにおける知の様式にも作用することを示すことによって、ケアリングを教職の土台に据える意味を明らかにすることに貢献していると言える。

また、ウェブとブロンドは、教師と子どものケアリング関係の生成とそこでの教師の見方や願い方のシフトが、教師によるその子どもへの応対の変化やその子どもにとっての学習環境の再創造をもたらしていることを、具体的な事例記述をとおして明らかにしている。そこでは、ひとりの教師が教室で気になる子ども三人のそれぞれに対する見方のシフトを経験するなかで、教師とそれぞれの子どもとの関係が変わると同時に、それぞれの子どもが自分なりに参加してゆけるような学習空間が形成されるプロセスが記述されている。たとえば、教師に反発し、授業への参加を拒むひとりの子どもが登場する。それまで授業参加をきびしくうながしてきた教師が、その子どもが両親の離婚に苦しみ、自分を癒やす時間を必要としていたことに気づいたことによって、その子ども自身が自分で参加を選択しうるような学習環境を設定するようになる。その結果、教師とその子どもとの関係が安定したものになってゆくと同時に、その子どもが授業のなかで活躍する場面が生まれる過程が記述されている²⁾。

ウェブとブロンドの研究は、ライアンが言うようなケアリングを基盤とした教師の実践知が実際の子どもの関係や授業の構成にいかにかかわっているかを示す意味をもっていると言える。ウェブとブロンドの研究は、教師と子どものケアリング関係の生成のいとなみを、「学習指導」からも「生活指導」からも切り離された教師個人の心情的なシャドウワークにするのではなく、それを学習指導と生活指導が一体となった教育実践の中核に位置づけ直すことに貢献している。

さらに、ガレゴとホリングスワースたちは、ケアリングを土台にした実践知の再構成がもつ文化的・社会的・政治的な意味に着目している。彼女らは、現代のアメリカの教育改

革におけるカリキュラムの標準化や教師の教科知識の検査といった動向が、「教師と生徒の置かれた学校コミュニティが織りなす社会的・政治的・文化的文脈を無視している」と言う³⁾。しかし、多様な文化的背景をもつ生徒たちがいる都市部の学校において、教師は自分とは異なる文化や階層の生徒と向かい合うなかで、文化的・社会的に境界づけられた自己自身の見方に気づくことによって、多様な立場の生徒たちが参加し承認されるような授業を創造してゆくことがあると言う。彼女らは、それぞれの社会的な位置と境遇のなかで編み込まれてきたものの見方を、教師が生徒のあいだで編み直してゆくところに生まれる知の在り方を「関係的に知ること (relational knowing)」と呼んでいる⁴⁾。

教師たちが自己の文化的・社会的な境界に無自覚のまま、教育改革において標準化される知の様式やコミュニケーションの様式を普及しようとするとき、文化的・社会的な周辺に位置する生徒たちがディスエンパワーされる権力作用が生じる。ケアリング関係の生成のなかで教師が生徒に対する見方と同時に自己自身に対する見方を見つめ直すことは、たんに授業やカリキュラムの再構成につながるだけではなく、学校という場で教師と生徒が互いのパースペクティブを問い直し、編み直し合ってゆくような、文化的・社会的・政治的な意味を帯びていると言うのである。

以上のようなケアリングを土台にした実践知の研究は、教師の実践知の基底に教師と子どもとの関係の変容や省察を位置づけるところに共通した特徴がある。これらの研究は、支配的なまなざしが浸透する現代の学校の状況のなかで格闘する教師たちの実践に依拠しながら、教師と子どものあいだの共感的・ケアリング的な関係を土台とした実践知の再構成がもつ意味や作用のゆたかさを示している。共感的・ケアリング的な関係の生成のなかでの教師の子どもに対する見方や願い方の変容は、教師の実践知を構成する授業観や教科観の変容に波及すると同時に、子どもたちの学習観や教科観にも作用することを示したこと。そして、そのような教師と子どもの共感的・ケアリング的な関係の生成を土台とした知の編み直しは、学校教育における知の標準化がもたらす権力作用を問い直し、教室という場の知の様式を生徒たちと共に再編し合ってゆくような文化的・社会的・政治的な意味を帯びていることを示したこと。それらによって、ケアリングを基盤とした実践知研究は、教師と子どもの共感的・ケアリング的な関係の生成を教職の専門性の土台に位置づけ直すことに貢献してきたと言える。

もっとも、以上のようなケアリングを土台とした教師の実践知研究は、基本的には、個々の教師の実践知のゆたかさを示すものであり、学校の外部で教師を支える研究者との対話的・共同的な場の意味はわずかに指摘されているものの、学校の内部の教室のコミュニティや保護者や同僚との関係のなかに、いかにすればケアリングを基盤とした教育実践の風土を広げてゆくことができるかという視点は見いだされない。もちろん、支配的なまなざしが浸透する現代の学校の状況のなかで、子どもへの共感やケアリングを基盤とした教育実践を志向する教師たちが学校の外部に自分たちの教育実践の意味を省察したり共有したりする拠点をもつことは重要な意味をもっている。しかし、それぞれの学校の内側で共感やケアリングを基盤とした教育実践への再編をいかに実現してゆくかというもうひとつの課題を探求する必要がある。

注および引用文献

- 1) Lyons, N. (1990). Dilemma of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teacher's Work and Development. *Harvard Educational Review Vol.60 No.2*. p.162.
- 2) Webb, K. & Blond, J. (1995). Teacher Knowledge: The Relationship Between Caring and Knowing, *Teaching & Education Vol.11. No.6*. pp. 611-625.
- 3) Gallego, M. & Hollingsworth, S. & Whitenack, D. Relational Knowing in the Reform of Educational Culture, *Teachers College Record Vol.103 No.2*. 2001. p.241.
- 4) *ibid.* p.242.

第9章 学校における共感的・ケアリング的な関係性を土台にした教育実践の再編

支配的なまなざしが浸透する現代の学校の状況のなかで、共感やケアリングを土台とした教育実践の再編を行うためには、教育実践を構成する諸局面の様々な関係を共感的・ケアリング的なものに組み替えてゆくと同時に、それらの関係のなかで教師と保護者と同僚教師たちが、いつのまにか自分たちのなかに編み込まれてきたまなざしを問い直し、編み直してゆく活動を総合してゆく必要がある。学校という個別局所的な場のいたるところに浸透するまなざしの権力作用に抗するためには、学校という個別局所的な場のいたるところで他者と共にまなざしの再編作用を生起させることが必要なのであり、それらのいとなみを総合するなかで学校という個別局所的な場における教育実践の文化様式そのものを共感やケアリングを基盤にしたものに再編してゆくことが重要になる。そのような総合的な共同探求こそが、子どもとの共感関係やケアリング関係に不安や葛藤を抱える教師の孤立化や、子どもへの共感的・ケアリング的なまなざしを土台にして教育実践を練り上げてきた熟練教師の周辺化を防ぐ条件になる。

ここでは、そのような総合的な共同探求の諸契機が具体的な教育実践の諸局面のなかのどこにどう見いだされるかを、以下の二つの角度から考察してゆきたい。ひとつは、教室を中心とした教師と子どもたちや保護者たちとのまなざしの問い直しや編み直しが生起する場面であり、もうひとつは、そうした一つひとつの教室のまなざしの問い直しや編み直しを支えるための学校内の同僚教師たちの実践的探求の場面である。

第1節 教室を中心とした教師と子どもたちや保護者たちのまなざしの再編の場面

1) 教師がひとりの子どもに向けるまなざしが教室の子どもたちと共有される場面

教師と子どものケアリングは、それが一対一の個別の場面に閉ざされたものでしかないとき、教師にとっても子どもにとってもきわめて困難なものになる。もちろん、個別の場面で教師がひとりの子どもをケアし、その子どもがケアされる経験を味わったとすれば、そのこと自体がその子どもにとって重要な意味をもっている。しかし、教室のまわりの子どもたちや保護者たちがその子どもを標準からの「逸脱」や「欠損」と見なしつづけ、その子ども自身もそうした見方を内面化している状況が固定したままでは、その子どもが教室で落ち着いて生活することはむずかしい。その子どもの自己形成のいとなみがエンパワーされるためには、教室のまわりの子どもたちや保護者たちの見方がシフトし、その子どもとのかかわりが変容してゆくことが重要になる。そうしたまなざしの変容が教室に広がらないかぎり、その子どもの自立の关系的な基盤は教師との関係のみに閉ざされ、それによってケアする者としての教師の仕事はしばしば過重な負担や深刻な苦悩をもたらすことになる。

船越は、「生活指導実践としてケアの重視」が抱える問題点として、「生活指導実践としてのケアの重視」は、「教師のケアがともすると一対一の個別指導、さらには共感や受けとめるといった指導に閉ざされてしまい、集団指導へと開かれていかないという傾向」をもち、「子どもたちへのケアに奔走させられ、教師自身がバーンアウトしてしまうということ」を指摘し、そこから、同種の課題をもつ子どもどうしの「セルフ・ヘルプグループ」をつくりだすことを提案している¹⁾。もっとも、同種の課題をもつ子どもを人為的に集合させることは、その子どもたちとそのほかの子どもたちのあいだの分断をまねきかねない

危険もある。ここでは、船越と現状に対する課題意識を共有しつつも、多様な子どもが存在する教室という場において共感的・ケアリング的な関係が広がってゆくための重要な契機に着目してゆきたい。

その際、もっとも重要な意味をもつと考えられるのは、教室において教師がほかの子どもたちの前でひとりの子どもにまなざしを向けたり声をかけたりする場面にあると考えられる。そうした場面で、教師のその子どもに対する見方があらわになり、それが教室のほかの子どもたちに作用することになるからだ。教師が教室のみんなの前でその子どもを「好ましくない」と見る見方をしつづければ、教室のほかの子どもたちもその子どもに同じようなまなざしを向けるようになる。教師がそうしたまなざしの作用連関に無自覚であることが、しばしば教室における「気になる子ども」の周辺化や排除につながっている。そのことは、反対に、教室において教師がひとりの子どもの葛藤や願望に迫るようなまなざしを向けることによって、教室のほかの子どもたちが新たな仕方その子どもを見るようになる可能性を意味してもいる。

第Ⅱ部でとりあげた事例のなかの、ハルトに対する三村の共感的・ケアリング的なまなざしの教室での現前は、こうした場面が教育実践におけるまなざしの再編作用の実現によっていかに重要な契機になるかを示している。教師がひとりの子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げるこの意味は、かならずしもその子どもとの一対一の関係のなかに閉ざされるものではないということを見ることがまず重要なのだ。

2) 教師が教室の子どもたちと共にケアする者になってゆくプロセス

しかし、教師はつねにほかの子どもたちより先にひとりの子どもに対する共感的・ケアリング的な見方を形成しうるとはかぎらない。むしろ、多くの場合、教師は教室で暮らす子どもたちと共にひとりの子どもの表出の底にある願望や葛藤に迫ってゆくことになる。

たとえば、第6章でもとりあげた大河未来は、次のような実践を展開している。

教室の後ろにある掃除ロッカーに上っては「死ね」と叫ぶひとりの子どもがいた。教師は、その子どもに対するかかわり方を試行錯誤してきたが、いっこうに叫びは止まらない。ある日、教師が数人の子どもと共に掃除ロッカーに上ってみた。いっしょに上った子どもたちが、「おお、先生、この隅っこ感じがいいな」「ここからだ座っているみんなを見下ろしている気がしてスカッとすよな」「あいつはみんなと一緒に座っていると息苦しくなるのかもな。ここに上って叫ぶと、スカッとすんちゃう？」と口々に言う。その後、それまでその子どもの叫びに嫌悪と恐怖を示していた子どもたちの表情が変化してゆく。その子どもの「みんな死ね」という叫びに、教室の子どもの中のひとりが「いいかげんにしとけよ。みんなが死んだらさみしいやろ」と応じ、それに対してその子どもが「そやな」と柔らかな表情でことばを返すと、そのやりとりを見ていたみんながどっと笑う場面も生まれる²⁾。

ここには、教師が教室の子どもたちと共にひとりの子どもの表出の底にある葛藤や願望に関心を向け合い、その子どもに対する見方やかかわり方をシフトさせてゆくなかで、教室の子どもたちの関係が再編されてゆくプロセスが見いだされる。もしも、教師が、自分ひとりで子どもとの共感関係やケアリング関係を形成できないかぎり「未熟」と見なされるのだとしたら、教師はむしろ「未熟」であるべきなのだ。教師が、ひとりで子どもへの

共感やケアリングを成り立たせようとし、そこでの葛藤や苦しみを抱え込んでしまうのではなく、教室の子どもたちのなかにあるケアする者としての力を見いだし、その子どもたちと力を合わせて共に暮らし学び合えるような教室のケアリングのコミュニティを形成してゆくこと。むしろそこにこそ教師の専門性があると考えたい。

3) 教室における子どもの見方や学びの見方の問い直しを保護者と分かち合う場面

教師が教室でひとりの子どもに向けるまなざしは、それが授業参観の場で現前されたり、保護者会や連絡帳や学級通信のなかで表現されたりするとき、そこでの具体的な出来事や場面の意味の共有をとおして、教室の保護者たちとのまなざしの再編にもつながってゆく。

たとえば、第6章でとり上げた三村賢二の実践の小学校低学年の「スイミー」の視写の場面は、保護者たちの立ち会う授業参観での出来事だった。まわりの子どもたちが視写の完成の速さを我勝ちに誇るなか、「遅れ」があると見なされているひとりの子どもが自分のペースで視写をつづけていたとき、教師が「〇〇くんはほんとうに丁寧に写しているね」と呼びかけると、その字をまわりの子どもたちがのぞきこみ、「ほんとうだ」と語り合う。教師はそのことをその日の学級通信で取り上げ直してもいる。こうした出来事が生起する場面に立ち会い、学級通信をとおしてその出来事の意味を見つめ直すなかで、保護者たちは自分の子どもが遅れずに視写できるかどうかばかりを気にかけていた自分たちの見方を問い返し、気に入った文学作品を胸にしみこませるような時間のゆたかさを思い出すことになる。ひとりの保護者が自らの問い返しを記した手紙を教師に送り、その手紙がまた学級通信をとおして保護者たちと共有されてゆく³⁾。

教室の具体的な出来事や場面にどのようなまなざしを向けているかを授業参観会に現前させ、保護者会で語り、学級通信に記すことで、教師と教室の保護者たちが子どもに対する見方と共に学びの意味に対する見方を問い直し、分かち合ってゆくことが可能になる。そのような教師と教室の保護者たちの共同的探求の回路をひらくことが、教室という場を共感的・ケアリング的なものに編み直してゆくうえで重要な契機になる。

第2節 教師たちの実践知が交流され共有される共同探求の場面

学校において、子どもとの関係に葛藤や苦しみを抱える教師の孤立化や、共感やケアリングを土台としてゆたかな教育実践を創造している熟練教師の周辺化を防ぐためにもっとも重要な役割を果たすのは、教師間のさまざまなコミュニケーション場面である。教育の標準化や多忙化や管理的評価に拍車がかかる現代の教育状況のなかで、学校における教師間のコミュニケーションからは、子どもの姿や行為の意味を語り合い、問い直し合うような日常的会話が失われる傾向にある。しかし、教室の子どもたちと向かい合っているかぎり、教師は子どもとの関係につねになんらかの葛藤や苦しみや驚きや喜びを感じている。共感やケアリングを基盤とした学校の教育実践の再編にとって、教師たちが子どもとの関係で経験するさまざまな葛藤や苦しみや驚きや喜びを共有し、その意味の奥行きを問い直し合ってゆくようなコミュニケーション場面が生まれることが重要になる。

ここでは、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることを支える同僚教師たちの様々なコミュニケーション場面を、インフォーマルな会話、特定の子どもの対するミーティング、授業協議会、教師たちのあいだで交わされる文章様式の四つに即して考察してゆき

たい。

1) インフォーマルな会話

教師と子どものあいだの共感的・ケアリング的な関係の生成とそこでの教師の子どもに対するまなざしの練り上げを支えるうえで、日常的に交わされる教師間のインフォーマルな会話は重要な意味をもっている。廊下や職員室や更衣室等において交わされる何気ない会話が、子どもとの関係に苦しむ教師を支えたり、子どもに対する見方を問い直したりする貴重な機会になるからだ。そうした場面で、子どもとの関係に悩む教師が普段ネガティブな側面ばかりに目の行きがちな子どもの肯定的な姿を他の教師から伝えられたり、なにもできていないと感じている若い教師が先輩の教師から子どもなりの仕方では若い教師のケアに込んでいる姿があることを伝えられたりすることが、ケアする者としての教師をエンパワーすることになる。わざわざ自分のほうに近づいて暴言を浴びせかける子どもの姿に傷つき、苦しむ若い教師に対して、「先生のことがほんとうに嫌いだったら、わざわざ近くになんて来やしないわよ」と声をかけてくれる先輩教師がいるということ。それが教師にとって最悪の選択をまぬがれる貴重な契機になりうる。

2) 特定の子どもに対するミーティング

なんらかの事件や問題が生まれたときに、特定の子どもにかかわる複数の教師が集まる場が設けられることも重要だろう。支配的なまなざしが浸透する現代の学校のなかでは、そうした場面でも、問題をその子どもの「能力不足」や「機能不全」と見なし、それに対するあれこれの対策を講じるような話し合いになりがちだと言える。しかし、そうしたミーティングが意味をもつのは、さまざまな場面でそれぞれが見てきたその子どもの姿を編み合わせるようにしながら、その子どもの自己形成の葛藤や願望に迫ろうとする語り合いが生まれるときだろう。第Ⅱ部でとりあげたケイタロウに対する教師たちのまなざしの編み合わせは、そのひとつの事例として位置づけられる。こうした「気になる子ども」をめぐるミーティングが、一方ではそのつどインフォーマルに生まれ、他方では定期的なフォーマルな時間として設定されることが、共感やケアリングを土台とした学校の教育実践の再編の重要な契機をなしている。

3) 授業協議会における教師の実践知の再構成

学校の教師たちの授業研究は、ひとつの教室の授業を参観し、それについて語り合う協議会をもつことを基本的なかたちに行っている。こうした授業協議会の場は、学校を基盤とした研修や研究の中心となるもっともフォーマルなコミュニケーション場面だと言える。教育の標準化や技術化が浸透する現在の学校の状況のなかでは、こうした場面でのコミュニケーションもまた、しばしば授業者の技術の評価に終始しがちな傾向がある。しかし、授業協議会の場が、教室で立ち会った具体的な子どもの姿や行為に関心を向け合い、そこからその授業や単元の意味を語り合うものになるとき、そこが共感やケアリングを土台にした学校の教育実践の再編のきわめて重要な機会になる。

たとえば、A小学校で行われた授業協議会のなかで、以下のような教師たちの語り合いの場があった。

六年生の教室で、授業の最後に感想を書いた紙をくしゃくしゃにして提出を拒んだひとりの子どもがいた。その授業は、社会科の人権を学ぶ単元のなかで、冤罪を扱った授業だった。授業者は、冤罪の問題を一般論としてかたづけるのではなく、松本サリン事件の河野義行さんの資料を教材として授業を展開していった。河野さんを犯人と思わせる事件後の複数の新聞の報道と河野さんの手記を読んだ子どもたちは、冤罪をかけられながら毅然としてマスコミや社会に立ち向かった河野さんの強さに感銘を受け、その強さがなにによって生まれたのかを語り合う。そのなかで、家族や友人の存在の大切さが浮き彫りになる話し合いの流れになった。

その後の授業協議会で、感想文をくしゃくしゃにした子どものことが話題になる。授業者から、その子どもがきびしい家庭の環境のなかでこれまで母親代わりだった姉が近く家を出る境遇にあることが告げられる。くしゃくしゃにされた感想文には、「みんなきれいごとばかり、ほんとうの苦しみはそれを経験した人にしかわからない」と記されていた。教師たちは、その子どもの行為と文面の底に、「いい家族」や「いい友だち」の存在が大切だという授業の流れに対する彼女の抵抗を見いだすと同時に、人権を学ぶ授業がそこで終わっていいのかと問い返してゆく。教師のひとりが、今日の授業では、最後にもう一度新聞報道に立ちかえりながら、どうして冤罪が生まれてしまうのか、そして冤罪を生み出す同じ弱さが自分たちの日常にもないかどうかを語り合う必要があったのではないかと発言し、それを受けて、翌日、同学年の六年生の教師が同じ題材を異なる構成で展開する授業を試みることになった⁴⁾。

ここでは、授業におけるひとりの子どもの姿のなかにある葛藤や苦しみに迫る教師たちの語り合いが、その子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを共有するだけではなく、その子どもにとって意味のある授業とはなにかを考えるなかから、授業の構成や単元の意味を問い直すような教師たちの実践知のゆたかな交流と共有の場が生まれている。授業協議会というフォーマルなコミュニケーションの場そのものが、授業者の導入の仕方とか板書の仕方といった技術の評価に終止するのではなく、具体的な子どもの姿や行為の意味を語り合うことをとおして、その授業に立ち会った教師たちの子ども観や授業観や教科観の問い直しが生まれる場になってゆくこと。それが、共感やケアリングを土台とした学校の教育実践の再編において重要な意味をもっている。

4) 指導案や実践記録の文章様式

そして、教師たちが互いの実践知を交流する媒体としての指導案や実践記録の文章様式の在り方も、学校教育におけるまなざしの再編の重要な契機になる。教師たちが学校の研究会で書く指導案の文章様式には、「児童の実態」という項目がある。しかし、そこには子ども全体の傾向を記すことはあっても、一人ひとりの子どもの学びと育ちに関するその教師の見方や、特定の子どもの関係に葛藤したり苦悩したりしている教師の経験が記述されることはまれだったと言える。また、学校を基盤とした研究の報告書は、研究の目的や体制を示すフローチャートや授業の指導案の集成に終始するものが多い。

しかし、たとえ数人であっても、教師と特定の子どものあいだの関係の生成やその子どもに対する見方の変容の過程とそれにともなう授業観や教科観の問い直しを記述してゆくことが、共感やケアリングを土台にした学校の教育実践における教師の実践知を交流する

うえで重要な意味をもっている。第Ⅰ部で取り上げた武島の指導案における子どもに対する分厚い記述はそのひとつの典型として位置づけられる⁹⁾。しかし、たとえわずか一枚の指導案でも、その教室のなかの具体的な子どもの姿を自分がどう見ているかを記すとき、それをめぐって教師同士がまなざしを編み直し合うひとつの回路が生まれることになる。

フーコーが言うように、支配的な文化による権力作用は日常的な生活や実践のいたるところにある関係や言説の様式をとおして積分的に生産されるものであるがゆえに、それに対する抵抗もまた、現実の個別局所的な場における生活や実践のいたるところにある関係や言説の様式を他者と共に問い直し、それを編み直してゆくことが重要になる。共感的・ケアリング的なまなざしを土台にした学校の教育実践の再編を行うためには、以上のような教育実践を構成する多様な諸局面におけるまなざしの再編を総合するような学校の実践や研究の体制を形成することが重要な意義をもつ。

小括

この第Ⅲ部では、現代社会の支配的なまなざしが浸透し、子どもとの共感的・ケアリング的な関係が疎外される教育状況のただなかで、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることを教職の中核に位置づけ、そこでのまなざしの練り上げ土台とした学校の教育実践の再編を、具体的な教育実践の諸局面のなかのどのような関係や活動の編み直しのなかに見いだすことができるのかを探求してきた。

それによって見いだされた知見は以下の諸点である。

第一に、教師の共感的・ケアリング的なまなざしの意味を、たんなる教師個人の「能力」や「技法」としてとらえるのではなく、教師と子どもの関係の生成とそこでの教師の子どもに対するまなざしの練り上げに見いだすこと。

第二に、教師と子どものあいだの共感的・ケアリング的な関係の生成とそこでの教師の子どもに対するまなざしの練り上げが、教師の子どもに対する応答や学習場面の創造の重要な契機になっていることを自覚すること。

第三に、教師と子どものあいだの共感的・ケアリング的な関係の生成とそこでの教師の子どもに対するまなざしの練り上げが、教師自身の授業観や教科観の変容につながると同時に、子どもの学習観や教科観の変容に作用することに注目すること。

第四に、教師と子どものあいだの共感的・ケアリング的な関係の生成とそこでの教師の子どもに対するまなざしの練り上げが、教育の標準化と技術化が浸透する状況における教室の知の様式の問い直しや編み直しにつながる文化的・政治的な意味をもつことを意識すること。

第五に、教室における教師とひとりの子どもの共感的・ケアリング的な関係が、教室のほかの子どもたちがその子どもに向けるまなざしやそこでの学びの意味に対する見方の問い返しにつながる出来事や場面に注目することが、教室の子どもたちとのまなざしの再編作用を生み出す回路になることに注目すること。

第六に、教室において子どもに向けるまなざしやそこでの学びの意味に対する見方が問い直される出来事や場面を、授業参観会や保護者会や連絡帳や学級通信をとおして保護者と分かち合うことが、教室の保護者とのまなざしの再編作用を生み出すしていることに着

目すること。

第七に、日常的な職員室や学年会などの教師同士のコミュニケーションや、特定の子どもの姿をめぐる教師たちのミーティングや、校内研修等で行われる授業協議会などの場において、教師同士が一人ひとりの子どもに対する見方を語り合うことによって、その子どもに対する見方と共に授業観や教科観や学校観のリフレクションが生まれることを重視すること。

そして、最後に、教育実践のさまざまな諸局面を構成する関係や活動の様式を一貫して組み替えてゆくいとなみを総合してゆくなかで、学校の教育実践の文化を共感的・ケアリング的なものに再編してゆく道を志向することである。

注および引用文献

- 1) 船越勝、「集団づくり・ケアリング・セルフヘルプグループ」、『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』17巻、2007年、35頁。
- 2) 大河未来、「それでも、なお、教師でいたくて」、『教育』785号、2011年、86-94頁。
- 3) 2009年度に三村賢二の教室で行われた授業参観日への参与観察に基づいている。
- 4) 第6章でとり上げたA小学校(関東)で2011年2月に行われた授業研究への参与に基づいている。
- 5) たとえば、富山県堀川小学校や長野県伊那小学校、あるいは本研究でふれた当時のA小学校の指導案や実践研究はそうした文章様式を体現している。

終章—総合考察と今後の課題—

本研究は、教師が子どもを見るというところに生起している複雑な意味の奥行きを、まなざしの諸特徴や諸作用に着目することをとおして明らかにしてきた。本研究の各部において見いだしてきた知見は以下のような諸点である。

第Ⅰ部では、教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの過程に着目しながら、教師が子どもを見るということの実践的な意味の奥行きを問題にしてきた。

高瀬常男の「共感関係」、ジョン・デューイの「共感的理解」、ネル・ノディングスの「ケアリング」の理論研究の検討を行った後、三人の教師の実践記述に基づいた実践事例の検討を行うなかで、以下のような諸点を明らかにしてきた。

教育といういとなみを、教師が子どもを一方的に変える行為と見なすかぎり、教師が子どもを見るということは、一定の標準からその子どもの「能力」や「態度」を評価するまなざしを中心になることになる。しかし、教育といういとなみを、なにかを越えようとする子どもの傍らでその過程を支えようとする教師自身もなにかを越えようとするいとなみと見なすとき、そこでの相互変容的な関係的出来事の中核に教師の子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げが位置づくということ。教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げは、その子どもの経験の連続的な再構成の過程に関心を向けることと、その子どもにとっての現在の事象や他者との相互作用の意味を捉えようとするものの連関のなかで生成発展するものなのだということ。教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしは、教師がもつ一般的な心構えやスキルで成り立つものではなく、つねに固有の子どもとのかかわりのなかで形成され、再形成されてゆくものであるということ。教師のまなざしの再形成が大きく問われるのは、一見すると「好ましからざる」ものと見える子どもの姿や行為の底にある、その子どもの自己形成の葛藤や願望に関心を向けようとするときであるということ。子どもへの共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げてゆく教師は、表面的な子どもの変化の底にある連続性や、一見すると無変化と見えるもののなかにある変容の意味を捉えようとしているということ。子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げるその過程で、教師は子どもが専心していることを消極的に容認するまなざしから積極的に応援するまなざしに、そのまなざしの質を変容させてゆくことがあるということ。教師は特定の教科の特定の単元の追究をする子どもの姿を前にしながらも、そこでの子どもの姿がもつ意味を多様な学習場面や生活場面でその子どもが見せる姿とつなぐなかで、その子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げていること。教師が子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げてゆくことは、その子どもの喜びを共に喜ぶことができる教師になるということ。子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げている教師は、自己のまなざしが子どもにおよぼす作用に鋭敏な自覚をもっているということ。そして、教師の子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの過程は、教育実践の構想や熟慮や省察といった教師の実践的思考の過程と密接に関連しているということ。

教師と子どもの一対一の関係における教師の子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げのなかにも、以上のような教師が子どもを見るということの実践的な意

味の奥行きがあることを見いだしてきた。

第Ⅱ部では、理論研究の検討において、ルソー、ヴィゴツキー、デューイ、フーコー、フレイレの諸理論をとおして、人間と社会の社会的構成におけるまなざしの媒介作用、まなざしの権力作用、まなざしの再編作用の現象を明らかにした後に、クリティカル・ペダゴジーおよびナラティブ・セラピーの諸理論をとおして、現代の支配的なまなざしの特徴と、それに対抗する文化的・政治的な実践の在り方を問題にしてきた。そこで見いだされてきた知見は、以下の諸点である。

人間と社会の成り立ちには、自己の姿や行為に対する他者のまなざしを内面化し、それをとおして自己自身や他者を見つめ直す〈まなざしの媒介作用〉が見いだされるということ。人びとが他者のどのようなまなざしを内面化するかによって、異なる人間の性向や異なる社会の関係が生み出されるということ。社会のなかの制度や機関や言説もなんらかのまなざしを人びとに差し向けるものであり、それを内面化した人びとがそのまなざしを差し向け合うことによって、特定の文化様式をもったまなざしが人びとの日常生活のなかに浸透してゆくということ。そうしたまなざしのなかには、それを内面化することによって、人びとのなかに序列化や周辺化や従属化や弱体化を生み出す〈まなざしの権力作用〉をもたらすものがあること。たんに「有用」とされるニュートラルな知識や技能を蓄積することは、そうした状況を維持することにしかないこと。そうした状況を変えてゆくためには、いつのまにか編み込まれてきた支配的なまなざしに人びとが気づき、それとは異なるまなざしを向け合うよう〈まなざしの再編作用〉が不可欠になること。近代社会になって発達してきた専門諸機関は、一方では、〈まなざしの権力作用〉を生み出す危険性をもつと同時に、他方では、〈まなざしの再編作用〉を生み出す可能性をもつ両義的な性格をもち、そこで専門家実践はつねにそのせめぎ合いのなかで行われる文化的・政治的実践としての意味をもつのだということ。

新自由主義的な政策と新能力主義的な言説が浸透する現代は、各種「〇〇力」を追求する「個体能力観」が浸透する時代であると同時に、各種「〇〇不全」を問題にする「欠損言説」が増殖する時代でもあること。そうした状況のなかで、わたしたちのまなざしが、個体還元的（問題を個人に押し込め）、尺度準拠的（一定の尺度で序列化し）、欠損検出的（なにが足りないかを探し）、技術主義的な（その解決をスキルに求める）ものになる傾向にあること。そのような支配的なまなざしが人びとのなかに編み込まれることによって、人びとのあいだに序列化や周辺化が生まれ、自己の従属化や弱体化が生み出されているということ。そのような支配的なまなざしを再編してゆくためには、教師やセラピストが、一方で、人びとの声や行為のなかに編み込まれてきた支配的なまなざしを見つめると同時に、他方では、その底にある願望や葛藤や抵抗という行為主体性を見つめるような、二重のまなざしをもつことが重要になるということ。教育と医療との連繫がますます緊密になるなかで、支配的なまなざしは人びとのなかにいっそう広く深く編み込まれる傾向にあること。しかし、だからこそ、支配的なまなざしが浸透する現代社会の状況のただなかで、教育の専門家実践を文化的・政治的実践として位置づけ直す試みと、セラピーの専門家実践を文化的・政治的実践として位置づけ直す試みを重ね合わせることに意味があるということ。

教師が子どもを見ることが現実に生起する教室や学校というトポスは、以上のような、教室の子どもたちや保護者たちや学校の同僚教師たちとのあいだの複雑で動的なまなざしの作用連関を生み出すトポスとして位置づけられるということ。学校という場はそれを取り囲む社会のなかの支配的なまなざしを再強化する場にもなれば、それを再編成する場にもなりうる両義的なトポスであること。学校という場で教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることが、教室の子どもたちや保護者たちや学校の同僚教師たちのまなざしを再編すると同時に、社会のなかの支配的なまなざしを再編する意味をもっているということ。

さらに、実践事例の検討をとおして見いだされてきたのは、以下のような諸点である。

現代社会の教育と医療の表面的な「連繫」によって支配的なまなざしが強化され、それが内面化されることによって、子どもと保護者に不安や疎外や苦悩がもたらされているということ。教育や医療の場で支配的なまなざしが向けられるとき、そこでまなざしを向ける者は、しばしば、目の前の子どもが示す姿と自分がその子どもに向けているまなざしの相互性を見失っているということ。現代社会において、子どもに共感的・ケアリング的なまなざしを向け合う教師たちは、その子どもの具体的な姿や行為のなかに支配的なまなざしがどのように作用しているかを見つめると同時に、その姿や行為の底にある願望や葛藤や抵抗を見いだしているということ。

教師がひとりの子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げることは、教師と子どもの一対一の関係を越えて、教室の子どもたちや保護者たち全体のまなざしの編み直しにかかわるものになっているということ。教師の共感的・ケアリング的なまなざしが、人びとのなかに浸透する〈問題を个体化する支配的なまなざし〉を〈問題を関係化するもうひとつのまなざし〉に編み直す重要な媒介になっているということ。それが、子どもたちのなかの分割を接触に変え、保護者たちのなかの分裂を交渉に変えるその文化的・政治的な意味をもつということ。子どもへの共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げる教師は、教室の子どもたちの前で教師がひとりの子どもに対して向けるまなざしが、その子ども自身だけではなく、教室のまわりの子どもたちや、教室の人間関係に重要な作用をおよぼすことを自覚していること。

学校が特定の知の様式を標準と見なすとき、その標準になじみにくい階層の子どもは周辺化され、その標準になじみやすい階層の子どもは特権化されるということ。学校教育の場に浸透する学力やカリキュラムの標準化のなかで、学校で標準化される知性が一面的なものになればなるほど、生活基盤の厳しい階層の子どもが周辺化され、生活基盤の安定した階層の子どもが特権化されることになること。しかし、現代社会のなかで子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げている教師は、学校における人間的知性の標準化が、そこから周辺化される子どもの人格形成の危機をもたらすだけでなく、そこで特権化される子どもの人格形成の危機をもたらすものでもあることを見つめているということ。そのような共感的・ケアリング的なまなざしを土台にすることによって、学校という場における人間的知性の標準化の問題を問い直し、異なる社会的位置や境遇にある子どもたちが交わり合うなかで、学ぶということが教室の仲間や社会のなかの人びととつながっていることを経験しうるような教育実践が構想され展開されているということ。

第Ⅲ部では、現代社会の支配的なまなざしが浸透し、子どもとの共感的・ケアリング的な関係が疎外される教育状況のただなかで、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることを教職の中核に位置づけ、そこでのまなざしの練り上げ土台とした学校の教育実践の再編を、具体的な教育実践の諸局面のなかのどのような関係や活動の編み直しのなかに見いだすことができるのかを探求してきた。

それによって見いだされたのは以下のような諸点の重要性である。

教師の共感的・ケアリング的なまなざしの意味を、たんなる教師個人の「能力」や「技法」としてとらえるのではなく、教師と子どもの関係の生成とそこでの教師の子どもに対するまなざしの練り上げに見いだすこと。教師と子どものあいだの共感的・ケアリング的な関係の生成とそこでの教師の子どもに対するまなざしの練り上げが、教師の子どもに対する応答や学習場面の創造の重要な契機になっていることを自覚すること。教師と子どものあいだの共感的・ケアリング的な関係の生成とそこでの教師の子どもに対するまなざしの練り上げが、教師自身の授業観や教科観の変容につながると同時に、子どもの学習観や教科観の変容に作用することに着目すること。教師と子どものあいだの共感的・ケアリング的な関係の生成とそこでの教師の子どもに対するまなざしの練り上げが、教育の標準化と技術化が浸透する状況における教室の知の様式の問い直しや編み直しにつながる文化的・政治的な意味をもつことを意識すること。教室における教師とひとりの子どもの共感的・ケアリング的な関係が、教室のほかの子どもたちがその子どもに向けるまなざしやそこでの学びの意味に対する見方の問い返しにつながる出来事や場面に着目することが、教室の子どもたちとのまなざしの再編作用を生み出す回路になることに着目すること。教室において子どもに向けるまなざしやそこでの学びの意味に対する見方が問い直される出来事や場面を、授業参観会や保護者会や連絡帳や学級通信をとおして保護者と分かち合うことが、教室の保護者とのまなざしの再編作用を生み出すしていることに着目すること。日常的な職員室や学年会などの教師同士のコミュニケーションや、特定の子どもの姿をめぐる教師たちのミーティングや、校内研修等で行われる授業協議会などの場において、教師同士が一人ひとりの子どもに対する見方を語り合うことによって、その子どもに対する見方と共に授業観や教科観や学校観のリフレクションが生まれることを重視すること。そして、教育実践のさまざまな諸局面を構成する関係や活動の様式を一貫して組み替えてゆくいなみを総合してゆくなかで、学校の教育実践の文化を共感的・ケアリング的なものに再編してゆく道を志向することである。

以下では、これら全体をとおして見いだされる総合的な考察と今後の課題について述べていきたい。

第1節 総合考察

1) 教職の専門性における教師のまなざしの自覚と省察

一つ目は、教職の専門性における教師のまなざしの自覚や省察の問題である。

教師は、子どもに向けるまなざしをとおして、その子どもはもちろん、教室のまわりの子どもたちや保護者たち、あるいは同僚教師たちに大きな作用を与えるポジションにある。

教師の仕事は、それぞれの子どもにどのようなまなざしを向けるにせよ、そこでの自己のまなざしとその子どもや周囲の人びとにおよぼしている作用に、つねに自覚的、省察的であることを求められる仕事なのだ。

<一方的・評価的なまなざし>と<共感的・ケアリング的なまなざし>の違いは、たんに教師が子どもに向けるまなざしの様式の質的差異を意味するだけにとどまらず、教師が子どもに向けるまなざしの作用に対する自覚や省察の差異を意味してもいる。

<一方的・評価的なまなざし>のみに傾きがちなき、教師は自己が子どもに向けるまなざしとその子どもに作用をおよぼしていることを見失いがちである。そうしたまなざしの相互性に関する自覚や省察が失われるとき、教師は子どもに「欠損」ばかりを探すまなざしを向けながら、そのまなざしに抵抗したり、そのまなざしから逃避しようとしたりする子どもの姿に、さらなる「欠損」を見いだしてゆくことになる。

いっそう深刻な問題は、教室で教師がひとりの子どもに向ける否定的なまなざしが、教室のほかの子どもたちや保護者たちに内面化され、その子どもが周囲全体から否定的なまなざしを向けられる作用を見過ごしがちになることにある。そうしたまなざしの媒介作用や権力作用に対する自覚をもたずに、子どもの「欠損」を改善しようと「誠実」になればなるほど、教師は自分でも気づかないうちにその子どもやその子どもの保護者を追い込んでしまうことになる。逆に、まさにそうしたまなざしの媒介作用や権力作用を「活用」しながら、それによって子どもたちを操作したり、教室の秩序を形成したりすることが、教師のなかで教育の「技術」と見なされることもある。しかし、教師がそうした「技術」を「活用」することに慣れ、それを教職の専門性の発達と見なすとき、教師は自己のまなざしの意味を問い直す省察の余地を失っている。

それに対して、それぞれの子どもに対する<共感的・ケアリング的なまなざし>を練り上げている教師たちは、しばしば、自己のまなざしがもたらす作用に対する自覚や省察を深めていることが、本研究の実践事例をとおして明らかになってきた。目の前の子どもはこれまで周囲からどのようなまなざしを向けられ、それを内面化することで、どのような疎外や苦悩を経験してきているのか。教師である自分がその子どもにどのようなまなざしを向け直してゆくことが、その子どもとの関係の生成やその子どもの人格の形成において必要なことなのか。そして、そこでのまなざしの向け直しは、教室のまわりの子どもたちや保護者たちがその子どもに向けるまなざしの編み直しにどのように作用することになるのか。そうしたまなざしの相互性やまなざしの媒介作用、まなざしの権力作用やまなざしの再編作用を、それぞれの具体的な状況のなかで他者たちと問い直し合う教師たちのいとなみがある。

教師というポジションがもたらすまなざしの諸作用の大きさや、教師のまなざしの在り方が教育実践を構成する働きの重要性を考えると、教師のまなざしの自覚や省察を教職の専門性の中心的な要素のひとつとして位置づけることの意義が浮かび上がってくる。

2)まなざしを媒介にした教育実践の社会構成主義的な捉え直し

二つ目は、まなざしを媒介にした教育実践の社会構成主義的な捉え直しの問題である。

人が人をどう見ているかということは、直接的な相互作用における表情や言動となって現れるものと、直接的な相互作用から離れた語りや記述のなかに現れるものがある。本研

究においては、人が人をどう見ているかが現れるかぎり、それら両者をまなざしとして扱ってきた。その意味でのまなざしという概念をとおして見るとき、教育実践が教師のまなざしを媒介にしていかに社会的に構成され、再構成されているかが明らかになってきた。

教室の直接的な相互作用においてひとりの子どもに対する表情や言動となって現れる教師の共感的・ケアリング的なまなざしの底には、その教師のその子どもに対する長い時間をかけたまなざしの練り上げの過程がある。そのような教師の子どもに対するまなざしの練り上げの過程は、一方では、そこでの教育実践における構想や熟慮や省察といった教師の実践的思考の過程と不可分の関係にあるものであり、他方では、その教師とその子どもの一対一の関係の生成を起点としながら、その教室の子どもたちや保護者たちの関係の生成に深い影響をおよぼすものでもある。それは同時に、教室においてどのような知の様式やコミュニケーションの様式が価値あるものとして承認されるかという教室の文化の再構成の問題にも深く関わっている。また、そうした教師の子どもに対するまなざしの練り上げの過程は、しばしば、教師が同僚教師とのあいだで、その子どもに向けるまなざしを編み直し合い、問い直し合うような実践的な対話の過程に支えられているものでもある。

教育実践において教師が子どもに向けるまなざしの練り上げは、教室を拠点とした多様な関係の生成や教室における文化の再構成に作用をおよぼすものであると同時に、教師の実践的思考の過程や学校の同僚教師との実践的対話の過程と密接な連関のなかにある。まなざしという概念をとおして見るとき、教育実践はそれらの多様な諸局面において教師と子どもと保護者と同僚教師がたえず互いのまなざしを社会的に構成し、再構成してゆくプロセスとして捉え直すことができる。

このようなまなざしを媒介にした教育実践の社会構成主義的な捉え直しの枠組みを見いだしたことが、本研究におけるひとつの成果であると考えている。

3) 文化的・社会的な境界を越える共感的・ケアリング的なまなざし

三つ目は、文化的・社会的な境界を越える共感的・ケアリング的なまなざしの意味である。

第Ⅰ部で見たように、一見すると好ましからざるものと見える子どもの姿や行為の底に、その子どもの自己形成の葛藤や願望を見いだすような共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの過程は、教師にとってきわめて重要な意味をもっている。たとえ、ひとりの子どもでも、迎え入れがたい他者としての子どもを迎え入れようとするその過程のなかで、教師が自己のものの見方や考え方を根底から問い直すこと。それは、その教師の教育観そのものを再構成するような、それぞれの教師のライフヒストリーにおける重要なターニング・ポイントになっている。

迎え入れがたい他者としての子どもを迎え入れようとするそのような教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げは、第Ⅱ部のクリティカル・ペダゴジーや第Ⅲ部のガレゴとホリングスワースの議論を踏まえるなら、教師が自己の文化的・社会的な境界を越える政治的な意味をもちうるものでもある。教師にとって、一見すると、目の前の子どもの姿や行為が好ましからざるものと見えることの底には、その子どもが生きている文化的・社会的な位置や境遇とその教師が生きてきた文化的・社会的な位置や境遇の差異が横たわっている場合がある。

生活基盤のきびしい境遇のなかを生きている子どもの姿を中産階層の安定した境遇のなかで生きてきた教師が目当たりになるとき、はじめのうちそれは「粗野で乱暴で礼儀知らず」なものに見える。教師が生きてきた文化的・社会的な位置や境遇のなかで形成された「標準」を前提にするかぎり、そこには子どものあれこれの「欠損」が見いだされることになるからだ。人びとのなかに学力や規律の標準化が浸透し、その効率的な形成のための技術が普及すればするほど、そうした見方はいっそう強化されることになる。

しかし、ひとりの子どもが具体的な状況のなかでなににもがき、なにを越えようとしているかに関心を向けつづける教師の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの過程のなかで、「粗野で乱暴で礼儀知らず」と見えていたその同じ姿が「明るく元気で人懐っこい」姿と見えてくることがある。それは、他者としての子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げの過程のなかで、教師が文化的・社会的な境界を越えてゆくことを意味している¹⁾。

デューイは、人間の精神の社会化を構成するもっとも重要な要素として「知的共感」を位置づけながら、それはたんなる感情として発動するだけではなく、個人のなかで修養される想像力であり、それによって「もろもろの経験をよりコミュニケーション可能なものにする、つまり、他者の利害関心を遮断してしまう社会的階層の障壁を打ち破ることに積極的な関心をもつ」ことが可能になると述べている²⁾。

子どもたちがそのような文化的・社会的な境界を越えた関係や関心を形成してゆく人間や市民として成長してゆくためには、その基底に、教師自身の文化的・社会的な境界を越える子どもへの共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げが不可欠になると考えられる。

4) 支配的なまなざしを再編するもうひとつのまなざしの関係論的な特質

四つ目は、支配的なまなざしを再編するもうひとつのまなざしの関係論的な特質である。

第Ⅱ部のクリティカル・ペダゴジーおよびナラティブ・セラピーの理論研究の検討をとおして、現代社会におけるまなざしが個体還元的、尺度準拠的、欠損検出的、技術主義的な特徴を強めていることを問題にするとともに、いつの間にか人びとが内面化してきたまなざしを問い直し、それを互いに編み直してゆくことの意味を見いだしてきた。教師の共感的・ケアリング的なまなざしは、支配的なまなざしを再編するもうひとつのまなざしとして位置づけられるものである。本研究の実践事例の全体をとおして見いだされるそのもうひとつのまなざしは、子どもを、その子どもが生きる具体的な関係のなかで見つめるまなざしをもつという点でも、そこでの教師のまなざしが同僚教師や臨床研究者との関係のなかで編み直されるものであるという点でも、関係論的な特質を具えている。

子どもを具体的な関係性から切り離して見るのではなく、つねに具体的な関係性のなかで見ようとする。子どもが示す姿や行為の意味を教師のもつ尺度を固定して評価するのではなく、その子どもとの向かい合いのなかで教師がこれまで前提にしてきた尺度を問い直す余地をもつこと。子どもが示す姿や行為に一般的な尺度からの「能力不足」や「機能不全」ばかりを見いだそうとするのではなく、その子どもが生きる具体的な文脈や経緯のなかでの自己形成の葛藤や願望を見いだそうとすること。子どもの学習や成長の問題を、その子ども個人の一般的なスキルの習得の問題に還元するのではなく、その子どもが生き

る関係や場の変容の問題と相即的な関係にあるものと見なすこと。そして、教師が子どもに向けるまなざしの練り上げを、孤立した教師個人の問題に押し込めるのではなく、同僚教師たちとの共同探求的な関係のなかにひらいてゆくこと。支配的なまなざしが浸透する現代の社会と教育の状況のなかで、学校の教師たちがそうしたまなざしを自覚的に形成することの意味がいつそう高まっている。

かつての学校と社会の関係のなかでは、学力や規律を向上させるために<一方的・評価的なまなざし>を向けがちになる教師に対して、それとは異なる<共感的・ケアリング的なまなざし>を向ける保護者や地域の人びとという構図が、それなりのリアリティをもちえていた。しかし、新自由主義的な政策のなかで孤立と分断を深め、新能力主義的な言説のなかで不安と競争を煽られる現代社会の状況のなかでは、もはやそうした構図は成り立たない。むしろ、保護者や市民のなかに個体還元的、尺度準拠的、欠損検出的、技術主義的なまなざしが内面化され、互いにそうしたまなざしを向け合うことによって、人びとのなかに序列や排除や疑心や疎外が生みだされているからだ。もちろん、そうしたまなざしは教師に対してもますます強く浴びせかけられるようになっている。しかし、まさにそうした状況のただなかで、学校という場が、支配的なまなざしを再生産したり、再強化したりするのではなく、それを距離化したり、再編成したりするもうひとつのまなざしを自覚的に形成してゆくことの意味がいつそうきわだつことになる。

5) 支配的なまなざしともうひとつのまなざしの差異がもつ人格形成にとっての意味

五つ目は、支配的なまなざしともうひとつのまなざしの差異がもつ人格形成にとっての意味である。

教育の文化的・政治的な意味を論じる場合、学校教育のなかで経済的・社会的に安定した階層の知の様式やコミュニケーションの様式が標準化されることによって、経済的・社会的に安定した階層の子どもたちが中心化されたり特権化されると同時に、経済的・社会的にきびしい階層の子どもたちが周辺化されたり排除されたりすることを論じることが基本だったと言える。そこでは、経済的・社会的に安定した階層の子どもたちがエンパワーされ、経済的・社会的にきびしい階層の子どもたちがディスエンパワーされるという権力作用が問題にされることになる。学力や規律の標準化がますます強化され、教育の問題がそれらを効率的に達成する技術の問題に還元される状況のなかで、こうした傾向がいつそう強化されていることは言うまでもない。

しかし、本研究の第Ⅱ部における山崎の問題提起や大河の実践記述は、それとは異なる支配的なまなざしのもうひとつの問題を示している。個体還元的、尺度準拠的、欠損検出的、技術主義的なまなざしが社会のなかに浸透し、人びとがそれを内面化してゆくことは、特定の階層の子どもたちをエンパワーし、それとは異なる階層の子どもたちをディスエンパワーするだけではなく、それぞれの階層の子どもの人格形成の土台をそれぞれの仕方解体したり疎外したりつつあることが示されている。山崎は、子どもたちが大人たちから多元的能力主義のまなざしを浴びせられるなかで様々な技術を発達させながら、具体的な事象や他者と交渉するなかで時に味わう否定的な感情と向かい合いながら成長する人格形成の土台が虚ろになりつつあることを指摘し、大河は、学校での学習の意味が狭隘化されるなかで、そこでの学力を高めることが子どもにとっての他者や社会との関係の形成から

疎外されつつある問題と向かい合っている。学力やコミュニケーション能力をはじめとした各種の「〇〇力」を技術主義的に向上させるだけでは、子どもの人格形成の土台はゆたかにならない。子どもの人格形成には、固有の存在である自己自身の葛藤や願望に関心を向ける他者の存在が不可欠であり、そうした重要な他者との関係を土台にして、子ども自身が自己の追究のなかで様々な他者のものの見方や考え方を迎え入れてゆくような学びを経験することが重要になるからだ。

現代社会において、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げるということは、第一に、経済的・社会的な階層のどこに位置していたとしても、目の前の子どもが支配的なまなざしを内面化することによって、どのような人格形成の困難や疎外を経験しているかに関心を向けることにある。しかし、どのような子どもも支配的なまなざしを編み込まれるだけではなく、それに抗するような自己形成の葛藤や願望を抱えている。教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げるということは、第二に、具体的な子どもたちの姿や行為の底にあるそのような自己形成の葛藤や願望に関心を向けることを意味している。クリティカル・ペダゴジーやナラティブ・セラピーばかりではなく、本研究で扱った教育実践のなかには、人格形成の危機を生きる子どもに対するそのような二重の共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げが見いだされた。教師がそれぞれの子どもに向けるそのようなまなざしを土台にすると、教室に文化的・社会的な境界を越えた学びの場が形成されることになる。

デューイは、文化的・社会的な分断や序列の問題は、「特権をもたない人びとの発達の可能性を制限する」と同時に、「特権をもつ人びとの視野を狭めること」にあることを指摘し、後者の「知的盲目性」は、異なる立場の人びとの窮状や文化的退廃を苦しんでいる人びとの「欠損」と見なす「合理化」のなかで明らかになると指摘している³⁾。文化的・社会的な分断や序列の問題は、特権化される人びとと周辺化される人びとを生み出すだけではなく、両者のあいだの関係性やそれぞれの人格形成の土台を解体してゆくことにあると見なされている。そして、デューイは、人間が市民として成長するということは、「社会的共感の成長をとおしたほんのわずかずつの視野の拡大のなかで、わたしたちの直接的な利害関心を越えたところに存在するものをふくむように思考を発展させてゆく」ことであり⁴⁾、その一人ひとりへの共感をとおして迎え入れられた多数多様な他者たちのパースペクティブを胸に宿すような、個人の「内側の広場」を形成することなのだというのである⁵⁾。

支配的なまなざしともうひとつのまなざしの差異がもつ意味を、そのような子どもの市民的成長の土台をなす人格形成の問題のなかに位置づけることの意義を見いだしたことに、本研究の教育学としての意味があると考えている。

6) 学校を基盤にした教育文化の再編におけるまなざしの作用連関

六つ目は、学校を基盤にした教育文化の再編におけるまなざしの作用連関の問題である。

新自由主義的な政策と新能力主義的な言説が社会と教育のいたるところに浸透し、人びとのなかに個体還元的、尺度準拠的、欠損検出的、技術主義的なまなざしが内面化される現代の状況のただなかでは、子どもに対する共感やケアリングを土台にした教育実践を重ねてきた教師の経験や見識が周辺に追いやられ、子どもとのあいだの共感関係やケアリン

グ関係の生成のむずかしさに直面する教師の不安や苦悩が個人の胸に押し込められることになる。現代の社会と教育に浸透する支配的なまなざしは、子どもに対する共感やケアリングのいとなみを孤立した個人のシャドウワークにしてしまう傾向をもっている。

こうした状況のなかで、教育における共感やケアリングの意味を外部の研究者が理想的、本質主義的に語るだけでは、教師の負担をいたずらに増加させ、バーンアウトを招くことになりかねない。しかし、教育における共感やケアリングのいとなみを容易に習得できる一般的スキルに還元してしまうとすれば、共感やケアリングさえもが「共感力」や「ケア力」の名のもとに、新能力主義の新たな項目として登録されるだけに終わってしまう。

こうしたジレンマを打開するためには、教師が子どもに向ける共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げを、学校の教育実践を構成する多様なコミュニケーションの場で同僚教師たちが支え合う関係を形成すると同時に、そこで練り上げられたひとりの子どもへの共感的・ケアリング的なまなざしを、その子どもとの一対一の関係にとどめるのではなく、教室の子どもたちや保護者たちの前に表現することをとおして、教室を拠点とした多様な関係性のなかにまなざしの作用連関を生み出してゆくことが重要になることを見いだしてきた。

一方では、ひとりの子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げを、ひとりの教師だけの問題に還元するのではなく、学校の教育実践を構成する多元的な同僚関係の土台の上に位置づけ直すこと。そのためには、日常的なインフォーマルな会話、特定の子どものためのミーティング、校内研修における授業協議会、そして、それらの場で教師たちが交換する週案や指導案や実践記録の文章を、一貫して、子どもに対する互いのみなざしを交え合い、問い直し合い、編み直し合えるものに変えてゆくことが重要になる。そのような同僚教師たちのあいだのみなざしの作用連関を生み出すことが、学校を基盤にした教育文化の再編の土壌を形成することになる。

他方では、ひとりの子どもに対する共感的・ケアリング的なまなざしの練り上げを、教師と子どもの一対一の関係に限定するのではなく、そこでのまなざしを教室の子どもたちや保護者たちとの関係にひらいてゆくこと。そのためには、ひとりの子どもの姿や行為の底にある自己形成の葛藤や願望に向けるまなざしを、教室の授業のなかの重要な瞬間に現前させたり、それを保護者会や学級通信において表現したりすることとおして、その意味を子どもたちや保護者たちと分かち合ってゆくことが重要な意味をもつ。共感やケアリングにもとづきたいとなみを、教師個人のシャドウワークに閉じ込めるのではなく、教師が人びとの前にそれを公然としたアクションとして開示してゆくとき、学校におけるまなざしの再編の問題が公共的な問題として人びとに分かち合われることになる。

本研究は、そのような多元的なまなざしの作用連関に学校を基盤とした教育文化の再編の実現可能性を見いだしてきた。

第2節 今後の課題

本研究が、今後の課題とすることは、以下の四点である。

- 1) 教師のみなざしの自覚と省察に向けた教員養成のカリキュラムの研究
- 2) ひとつの学校に定位したまなざしの総合的・重層的な再編に関するモノグラフ的研究
- 3) デューイの教育学および倫理学における共感概念の再検討

4) これからの教育実践への臨床的関与に向けて

1) 教師のまなざしの自覚と省察に向けた教員養成のカリキュラムの研究

一つ目は、教師のまなざしの自覚と省察に向けた教員養成のカリキュラムの研究である。本研究は、教師のまなざしの自覚と省察を教職の専門性の中心的な要素のひとつとして位置づけることの意義を見いだしてきた。そのためには、まず、教員養成の段階から、教職をめざす学生たちが教師のまなざしの自覚と省察の意味を学ぶことができる教員養成のカリキュラムが必要になる。これまでの演習や講義をとおした学生とのかかわりのなかで、そのようなカリキュラムを構成する契機として筆者が見いだしているのは、以下の諸点である。

第一は、日常生活において、学生たちが他者にどのようなまなざしを向けているのかを振り返ること。そして、そのまなざしの在り方が、これまでのどのような他者との関係や、教育の場や、メディアの言説をとおして形成されてきたものであるかに気づいてゆく時間をもつこと。

第二は、これまで学生が出会ってきた教師のなかで、記憶に残る教師のまなざしを思い起こすこと。その教師のまなざしは、どんなときの自分に向けられたどんなまなざしだったのか。そして、そのまなざしとその後の自分にどんな影響を与えたのかを意識してゆくこと。

第三は、教師が子どもに向けるまなざしの練り上げの過程がふくまれる実践記述に幾度となくふれてゆく機会をもつこと。教師たちのなかで、悩みや葛藤を抱えながらも、子どもへの関心を向け直してゆこうとするいとなみがあることにふれること。あるいは、一見、一方的・評価的なまなざしを子どもや同僚に向けている教師であっても、その底に子どもに応えたいという思いや子どもに応えきれない苦しみが潜在していることにふれること。

第四は、現代の支配的なまなざしがどのような特徴を帯び、それが子どもの人格形成にどのような作用をもたらしているかを捉える実践事例にふれること。できないことがあると、突然まわりに当たったり、すぐに投げ出したりしてしまう子どもの姿、自分ができてしまえば、まわりに関心が向かなくなってしまう子どもの姿。そういう子どもの姿に現代の社会と教育の状況がどのようにかかわっているかを考察してゆくこと。

第五は、教室でひとりの子どもに向けるまなざしが、その子どもばかりではなく、教室のほかの子どもたちや保護者にも作用する実践事例にふれること。これまでの自分の被教育体験のなかにある同じような経験を振り返り、それを学生相互が分かち合っけてゆくこと。

第六は、講義であれば教室の授業場面が撮影された資料を視聴し、そこに登場する子どもに対して教師が練り上げてきた見方を紹介すること、演習であれば教室の授業場面に参観し、その後に教室の子どもたちに対して教師が練り上げてきた見方を語ってもらうこと。同じ子どもの姿を見ながら、学生たちが自分たちの見方とは異なる教師のまなざしの奥行きにふれ、その意味を問い直してゆくこと。

第七は、教師たちが子どもに向けるまなざしを交え合い、問い直し合い、編み直し合っている同僚関係の実践事例にふれること。教師が子どもに向けるまなざしを練り上げてゆくことはむずかしいことであるからこそ、つねにそれを他者と分かち合う必要があることを知ること。子どもをケアする立場の教師もまた他者からケアされる関係を必要としている

ることを学ぶこと。

第八は、これら一連のプロセスのなかで学生が書いたコメントペーパーを読み、そのコメントの文面の底にその学生のどのような自己形成の葛藤や願望が潜在しているのかに関心を向けつづけること。何人かのコメントペーパーとそれに対する短い応答を記したプリントを授業の最初に共有しつづけること。学生とのロングスパンのかかわりのなかで、学生自身がケアされることを体感し、自ら他者に関心を向けてゆく時を待ち受けること。

学生自身が他者から共感的・ケアリング的なまなざしを向けられたり、他者とともにまなざしを交え合い、問い直し合い、編み直し合ったりするような経験をするを土台にしながら、現代の教育状況における多様な教師たちのまなざしの再編のいとなみにふれてゆくことを軸とした教員養成のカリキュラムを経験するなかで、そこにどのような学生たちの経験の再構成が生まれてゆくものなのかを、具体的な教師教育の実践報告として示していきたい。いまだ試行錯誤の段階だが、そうした実践報告を出発点にしながら、教員養成における教師のまなざしの自覚と省察に向けたカリキュラムを構成してゆくことに意味があると考えている。

2)ひとつの学校に定位したまなざしの総合的・重層的な再編に関するモノグラフ的研究

本研究は、教師が子どもを見るということの複雑な奥行きに迫る理論的枠組みを形成するために、それぞれの理論的局面にふさわしい実践事例を配置する仕方でも議論を展開してきた。これまでの教育実践への臨床的関与や実践記述の読解から見いだしてきたそれらの多様な実践事例は、それぞれに異なる学校や教師のいとなみだった。

しかし、支配的なまなざしの浸透する現代社会の状況のなかで、それを問い直し、編み直してゆくまなざしの再編を実現してゆくためには、個別局所的な学校という場に定位した継続的なまなざしの総合的・重層的な再編が重要になる。そのような、ひとつの学校に定位したまなざしの総合的・重層的な再編にかんするモノグラフ的研究を行うことを二つ目の課題としたい。

長野県の中野市立中野小学校では、子どもを見るということを軸に据えた学校の教育実践・研究を重ねて今年度9年目を迎える。教室のなかには、教師にとってその表出や行為の意味が見いだしきれない子どもがいる。しばしば「気になる子ども」と呼び慣らされているそうした子どもを、中野小では「心寄せたい子」と名づけている。その子どもにどう対応するかという以前に、まず、教師がその子どもに関心を向ける姿勢をもつことを共有しようとしているのだ。多年にわたる学校の教育実践・研究の積み重ねは、日常的な教師間のコミュニケーションのなかで子どもに関心を向け合う語り合いの土壌をゆたかにすると共に、近年では、それをフォーマルな教育実践・研究の様式にも反映させてきている。

中野小の実践・研究のきわだった特徴は、「心寄せたい子」をめぐる学年会の教師たちの語り合いと授業研究を連動させているところにある。研究授業の日程が決まると、授業者にとっての「心寄せたい子」を事前に VTR で撮影し、学年会ごとにそれを視聴する時間を設ける。学年会の教師たちは授業者にとって「心寄せたい子」の具体的な姿を共有すると共に、その表出や行為の意味を語り合う。その後、授業実践を学校の全職員で参観し、協議会に集ういわゆる授業研究会を行う。授業研究に向けて同僚教師に配布する「指導案」のなかには、これまで教師がその子どもをどう見つめ、どうかかわってきたかが、その葛

藤や悩みと共に記されている。授業後の協議会では、教師たちは授業者の技術を一般的基準から論評し合うのではなく、教室で立ち会った具体的な子どもの姿や行為からその授業や単元の意味を語り合う様子を共有している。

教師が子どもを見るということの練り上げを軸としたそれら一連の共同的探求の時間をとおして、それぞれの教師は自己自身のものの見方のリフレクションを経験し、それをとおして自分の教室の子どもたちと新たに向かい合い直してゆく。

このような学校を基盤としたまなざしの総合的・重層的な再編の実現の過程には、臨床研究者の継続的な参与がある。そこでの研究者は、学校の教師全員と共に授業を参観し、そこで立ち会った具体的な子どもの姿や教室の出来事を教師と並び見ながら、教師が子どもを共感的・ケアリング的に見ることを支援すると同時に、そうしたいとなみが現代の社会と教育の状況のなかでもつ意味を語りつづけている。こうした臨床研究者の関与は、予め用意された一般的な理論や技法を学校現場へ持ち込んで現場の教師たちにそれらの活用を促すというスタンスではなく、個別局所的な学校の具体的文脈のなかで教師たちと共同探求してゆくスタンスをもつものである。

中野小の教育実践・研究は、九年前の共感的・ケアリング的なまなざしを重視する校長と臨床研究者との出会いを出発点にしている。公立校であるがゆえに、それから校長も研究主任もそのほかの教職員も幾度も入れ替わりながら、現在にいたるような教育の実践・研究の体制を徐々に形成してきた。そこでの学校を基盤にした教育文化の生成・発展のプロセスを、学校に蓄積されてきた指導案や研究紀要、教師たちへのインタビュー、臨床研究者自身のリフレクションを交えながら明らかにしてゆくモノグラフ的研究を提示してゆきたい。

3) デューイの教育学および倫理学における共感概念の再検討

今後の理論的研究の課題として、デューイの教育学および倫理学における共感概念の再検討をあげたい。「共感」、「共感的理解」、「知的共感」、「社会的共感」といったデューイの共感概念に関する一連の議論は、教育学の領域に限定されるものではなく、その土台を倫理学に見いだすことができる。本研究においても、折にふれて教育学および倫理学のテクストからの多様な議論を活用してきた。しかし、それらのデューイに関する言及はそれぞれの理論的局面に応じた引用であり、デューイの共感概念の全体像を明らかにするものにはなりえていない。

デューイの共感概念の特徴は、自己と他者の一対一の間を起点にしながら、それを個別局所的な場やより大きな社会関係との連関に位置づけるものになっていることにある。子どもの成長の土台に他者の行為の志向性に共振する間身体的な働きを見いだしていること。共感を直接的な感受性や応答性の問題にとどめるのではなく、実践的な熟慮や判断の重要な構成契機として位置づけていること。社会のなかの様々な位置や境遇に生きる他者への共感をとおして、それらの人びとの多数多様なパースペクティブを迎え入れる個人の内側の広場の形成されることに人間的・市民的成熟を見ていること。人間の共感を本能的なものを見なすのではなく、個人が生きる具体的なアソシエーションの拡大と共に構成され再構成される習慣と見なしていること。他者への共感が現実の社会のなかにある文化的・社会的な分断や序列を越えて、互いの経験を分かち合い、公共的な問題を問い直し合う

うえで重要な役割を果たしているから見なしていること。社会のなかで周辺化された他者への共感を起点として、慣習化された道徳や標準化された価値の再編が生まれることに着目していること。

こうしたデューイの教育学および倫理学のなかにある共感に関する議論の総体を理論的に再構成することは、教師の共感的・ケアリング的なまなざしがもつ意味の奥行きをいっそう明らかにするばかりではなく、学校以外のさまざまな教育や福祉や芸術の場で活動する人びとにとって他者への共感がもつ意味を明らかにすることや、子どもが人間として成長し、市民として成熟してゆくうえで、他者への共感の広がりや深まりがもつ意味を明らかにすることになると考える。

4) これからの教育実践への臨床的関与に向けて

—まなざしの編み直しのファシリテーターとしての自覚—

最後に、これからの教育実践への臨床的関与に向かう自覚を記しておきたい。

新自由主義的な政策と新能力主義的な言説が広まる現代の社会と教育の状況において、子ども、教師、保護者、管理職、市民、行政官、研究者の別なく、あらゆる人びとに個体還元的・尺度準拠的・欠損検出的・技術主義的なまなざしが差し向けられている。そのなかで、人びとはいつの間にか支配的なまなざしを内面化し、そのまなざしをとおして自己自身やまわりの人びとを見る見方を強め、それによって人びとのなかに分断や序列や排除や孤立が生み出されている。

こうした状況のなかで、教師がひとりの子どもの自己形成の葛藤や願望に迫ってゆく共感的・ケアリング的なまなざしを練り上げてゆくことの意味は、それをつとめて保とうとする者にしか見えないかぼそいものになってきている。しかし、目の前の子どもと関わる教職という仕事に就いている教師たちは、つねになんらかの仕方で、子どもの自己形成の葛藤や願望を受けとめ、それに応えたいという思いを抱えている。子どもを「いい子」にしたいというだけでなく、子どもの「いい顔」を見たいという思いを抱えている。それは、保護者も管理職も市民も行政官も研究者も同じなのだ。

問題は、支配的なまなざしの内面化のなかで覆い隠されつつある他者への共感や応答への志向を互いにあらわにし、それをつなぎあっていく回路を見いだしてゆくことにある。

その際、教育実践への臨床的関与を行う研究者にとって必要なことは、教育実践の場におけるまなざしの編み直しのファシリテーターとしての自覚である。ひとつの学校を訪れ、教室の出来事に立ち会い、その後に担任教師と面談したり、学校の教師たちとの授業協議会に参加したりする。そこでの一連の活動において、いつの間にか人びとが内面化してきた支配的なまなざしを問い直し、互いの共感的・ケアリング的なまなざしを編み直してゆくことが意味をもつ。

本研究の第Ⅰ部、第Ⅱ部、第Ⅲ部の考察において明らかにしてきた教師が子どもを見るということの実践的な意味の奥行に関する三つの次元は、そのまま、教育実践への参与のなかで臨床研究者がまなざしのファシリテーターとして自覚すべき三つの次元を意味している。教師が子どもを見るということは、第一に、長い時間をかけた教師と子どもの一対一の関係の生成にかかわるものであり、第二に、教室という場やより広い社会のなかに編み込まれてきたまなざしを編み直す意味をもつものであり、第三に、学校という個別局所

的な場における教育の文化の再編にかかわるものであるということ。本研究をとおして、つねにそれら三つの次元を意識しながら教育実践の場に臨床的な参与をすることの意味が鮮明になってきた。

教師にとって気になっている子どもや、臨床研究者が気になった子どもについて、教師と臨床研究者が語り合う時間は、日々の多忙な仕事に追われる教師にとって、これまで自分がその子どもに向けてきたまなざしを振り返る機会になる。教室でひとりの子どもが表出する行為を、教師の行為やまわりの子どもたちの行為との連関のなかで見つめ直す語り合いは、教師がひとりの子どもに向けるまなざしとその子どもや教室のまわりの子どもたちにどのような作用をおよぼしているかを自覚する機会になる。授業協議会のなかで、教師の技術の論評に終始するのではなく、それぞれが見た子どもの姿から授業や単元の意味を問い直し合うスタンスを分かち合うことは、学校を拠点とした教育文化の再編の起点になる。現代の社会と教育の制度や言説をとおして、どのような特徴を帯びたまなざしがそれぞれの日常のなかに浸透しているかを教師たちと語り合うことは、いつのまにか自分たちのなかに浸透しているまなざしを距離化すると同時に、そうした状況のなかで学校という場が果たすべき役割を問い返す契機になる。

そのような教育実践者たちのまなざしの編み直しをファシリテートする存在としての臨床研究者の役割を自覚的に追求してゆきたい。

注および引用文献

- 1) 「粗野で乱暴で礼儀知らず」と見るか、「明るく元気で人懐っこい」と見るかという言い回しは、長年にわたって生活基盤のきびしい子どもたちと向かい合ってきた教師、大谷猛夫のことばを基にしている。
- 2) Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works: Vol. 9*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1916). pp.127-128.
- 3) Dewey, J. (1932/1985). *Ethics*. J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 7*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1932). pp.347-348.
- 4) Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works: Vol. 9*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1916). p.155.
- 5) Dewey, J. (1922/1988). *Human Nature and Conduct*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works: Vol.14*. Southern Illinois University Press. (Original work published in 1922). p.216.

参考文献一覧

- 岩川直樹、「〈声 voice〉を編み合わせる場づくり」、『教育臨床研究』vol.2、埼玉大学教育学部教育臨床講座、2004年、105-116頁。
- 岩川直樹、「教育における「力」の脱構築」、『希望を紡ぐ学力』、明石書店、2005年、220-247頁。
- 岩川直樹、「コミュニケーションと教育」、『教育』no.750、2008年、4-11頁。
- ヴァン＝マーネン、『教育のトーン』（岡崎美智子ほか訳、ゆみる出版、2003年）。
- 牛山榮世、『学びのゆくえ』、岩波書店、2001年。
- 大河未来、「父母の「学力」要求と階層文化を超えて、子どもたちと「学び」を紡ぎたい」、『教育』2010年1月号、国土社、45-50頁。
- 大河未来、「それでも、なお、教師でいたくて」、『教育』785号、2011年、86-94頁。
- 鹿毛雅治、『子どもの姿に学ぶ教師』、教育出版、2007年。
- 勝見健史、「小学校教師の「鑑識眼」に関する一考察」、『学校教育研究』第26巻、日本学校教育学会、2011年、60-73頁。
- 桂直美、「「ワークショップ授業モデル」による表現の授業構成」、『教育方法学会』第35巻、日本教育方法学会、2010年、59-70頁。
- 菊池里映、「保育場面において遊びを捉える保育者のまなざし」、『教育方法学研究』第31巻、日本教育方法学会、2005年、25-36頁。
- 近藤邦夫、『子どもと教師のもつれ—教育相談から』、岩波書店、1995年。
- 佐伯胖編著、『共感』、ミネルヴァ書房、2007年。
- 坂部恵、『鏡のなかの日本語』、ちくまライブラリー、1989年、42頁。
- 信濃教育会出版部、『せいかつ1教師用指導書』、1992年。
- 高瀬常男、「教師と子どもの人間関係(一)」、『幼児の教育』、1969年、18-19頁。
- 高瀬常男ほか、「教育的人間関係の研究(第Ⅱ報)—教師の共感体験を中心として(1)—」、『日本教育心理学会総会発表論文集』(10)、日本教育心理学会、1968年。
- 高瀬常男、「教師と子どもの人間関係(一)」、『幼児の教育』、1969年。
- 高瀬常男、「教師と子どもの人間関係(二)」、『幼児の教育』、1969年。
- 竹内敏晴、『癒える力』、晶文社、1999年、166頁。
- 富山市立堀川小学校、『第69回教育研究実践発表会紀要』、1998年、12頁。
- 富山市立堀川小学校教育研究実践発表会、平成8年度4年武島級社会科「半透明ゴミ袋」指導細案。
- 中村麻由子、「ナラティブ・プラクシスとしてのペダゴジー：ナラティブを媒体にした教育文化の編み直し」、『埼玉大学教育臨床研究』vol.5、2011年、124-132頁。
- 中村麻由子、「文化的・政治的実践の媒介としての教師のまなざし—「欠損言説」および「個体能力観」との向かい合いのなかで—」、『教育方法学研究』第37巻(日本教育方法学会紀要)、2012年3月、13-23頁。
- 二宮昭夫・日台利夫、「一人一人の子どもに寄り添い、共感的に学びを見取る」、『せいかつ&そうごう』8号、2001年、14-23頁。
- 筏井朋美、「共感的に受け止めることから始まる教師の支援」、『生活科・総合の実践ブッ

クレット』4巻、2010年、54-69頁。

フーコー、『監獄の誕生』（田村俣訳、新潮社、1977年）。

フーコー、「権力の眼」（1977年）（『フーコーコレクション<4>』（小林康夫・石田英敬・松浦寿輝訳編、ちくま文庫、2006年）所収）。

フーコー、「真理と権力」（1977年）、（前掲書所収）。

フーコー、「権力と知」（1977年）、（前掲書所収）。

福満弘信、「生き物と仲間との共存の在り方をみつめていく子ども」、『教育実践』（富山市立堀川小学校教育実践研究会）、2002年、5-10頁。

藤井千春、「心が動いたときの気持ちを共感して受け留めること」、『せいかつか』6号、1999年、10-15頁。

船越勝、「集団づくり・ケアリング・セルフヘルプグループ」、『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』17巻、2007年。

フレイレ、『希望の教育学』（里見実訳、太郎次郎社、2001年）。

フレイレ、『被抑圧者の教育学』（里見実訳、『パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』を読む』所収、太郎次郎社エディタス、2010年）。

ペスタロッチ、『隠者の夕暮れ・シュタンツだより』（長田新訳、岩波書店、1993年）。

ホワイト、『ナラティブ・プラクティスとエキゾチックな人生一日常生活における多様性の掘り起こし』（小森康永監訳、金剛出版、2007年）。

三谷大紀、「保育の場における保育者の育ち」、『共感』（佐伯胖編著）、ミネルヴァ書房、2007年、109-154頁。

文部科学省、「小学校学習指導要領解説 生活編」、2008年。

山崎隆夫、『希望を生みだす教室』、旬報社、2009年。

ルソー、『エミール』（今野一雄訳、岩波書店、1962年）。

Apple, M. (1982). *Education and Power*. Routledge.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education : Politics, Culture and Social Education*. University of Minnesota Press.

Besley, T. (2001). Foucauldian Influences in Narrative Therapy: An Approach for Schools, *Journal of Educational Enquiry, Vol. 2, No .2*. pp.72-93.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Cochran-Smith, M. (1991). Learning to Teach against the Grain, *Harvard Educational Review, 61 (3)*, pp.279-301.

Corrigan, P. (1990). *Social forms/human capacities: Essays in authority and difference*. Routledge.

Darling-Hammond, L. (1985). Valuing Teachers: The Making of Profession, *Teacher College Record, 87 (2)*. pp.205-218.

Dewey, J. (1916/1980). Democracy and Education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The*

- middle works: Vol. 9.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1916).
- Dewey, J. (1922/1988). Human nature and conduct. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works: Vol. 14.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1922).
- Dewey, J. (1925/1981). Experience and Nature. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 1.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1925).
- Dewey, J. (1932/1985). Ethics. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 7.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1932).
- Dewey, J. (1934/1989). Art as Experience. In J. A. Boydston (Ed.) *John Dewey: The Later Works: Vol. 10.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1934).
- Dewey, J. (1939/1991). Experience and Education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 13.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1939).
- Dewey, J. & Bentley, A. (1949/1991). Knowing and the known. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works: Vol. 16.* Southern Illinois University Press. (Original work published in 1949).
- Eisner, E. (1976). Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation, *Journal of Aesthetic Education, Vol. 10, No. 3/4.* pp.135-150.
- Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye: The Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice,* Macmillan.
- Eisner, E. (2002). From Episteme to Praxis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching, *Teaching and Teacher Education 18.* pp.375-385.
- Freire, P. (1999). Making history and unveiling oppression. From an interview (Denborough, D. & White, C. interviewers), *Dulwich Centre Journal no. 3,* pp.37-39.
- Gallego, M. & Hollingsworth, S. & Whitenack, D. (2001). Relational Knowing in the Reform of Educational Culture, *Teachers College Record Vol. 103 No. 2.* pp.240-266.
- Garrison, J. (1997). *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching.* Teacher College Press.
- Gergen, K. (1990). Therapeutic Professions and Diffuse of Deficit, *The Journal of Mind and Behavior. Vol. 11 (3).* pp.353-268.
- Giroux, H. (1983/2001). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition.* Bergin & Garvey. (Revised and Expanded Edition, 2001.)
- Giroux, H. & Aronowitz, S. (1986). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling.* Routledge.
- Giroux, H. (1989/2005). *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge* Paradigm Publishers, University of Minnesota Press.
- Lyons, N. (1990). Dilemma of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teacher's Work and Development, *Harvard Educational Review Vol. 60 No. 2.* pp.159-181.
- Noddings, N. (1984/2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education,*

- University of California Press; 2nd edition.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.
- Simon, R. (1992). *Teaching Against the Grain: Text for a Pedagogy of Possibility*, Bergin & Garvey.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. The ALTHOUSE PRESS.
- Vygotsky, L. S. (1960/1981). The Genesis of Higher Mental Functions. *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, translated and edited by James V. Wertsch, M.E. Sharpe.
- Webb, K. & Blond, J. (1995). Teacher Knowledge: The Relationship Between Caring and Knowing, *Teaching & Education Vol. 11. No. 6*. pp.611-625.
- White, M. (2002). Addressing the Personal Failure, *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work. No. 3*. Dulwich Centre Publications. pp.33-76.
- White, M. (2003). Narrative Practice and Community Assignments, *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work. No. 2*. Dulwich Center Publications. pp.17-55.
- Winslade, J. & Monk, G. (1998). *Narrative Counseling in Schools*. Corwin Press.

謝 辞

大学院連合へ入学してから 6 年の月日が経った。博士課程に合格したとき、「研究をつづけてもいいんだな」というような、生の肯定感を味わったことを覚えている。

この 6 年という時間のなかで、わたしはどれほどの人たちの思いに支えられてきたのだろうか。何もわたしには仲間がいっぱいいるんだということを言いたいのではない。どちらかと言えば、わたしはその逆側を生きている。現場に出かけ貢献できなかった事実に出会っては落ち込み、審査論文に間に合わせることができなかつたときには自分の力のなさに落ち込み、現場へ出かけて意味をかたちに出来ないまま日々をだらだらと過ごしては焦り、審査論文が掲載不可の通知が届いては大粒の涙を流し、テキストの解釈がエイヤツとできなくて気落ちし、……オロオロと情けないわたしが、いまこうして学位を取得できたのは、わたしの知らないところでも、わたしの傍らでも、わたしが見ふれられるところでも、いつもどこかで誰かがこんなわたしを見守っていてくれたからだ実感している。支えてくれたひとたちに感謝したい。

わたしの専門は、教育臨床研究をベースにした教育学だ。臨床といっても、「基礎」に対する「応用」でもなければ、「理論」に対する「実践」という意味でもない。

教育臨床研究は、第 1 に、社会構成主義的な現実観に立つ教育学である。他者に会いに行き、わたしがふれた具体的な他者の姿や教室の出来事に意味を見いだす。そして、その意味を、共にその場に立ち会っていた教師たちや研究者たちと語り合う。そうしてわたしの見いだした意味が問い直されたり、わたしとは異なるものの見方をする教師や研究者に出会ったりしながら、現代の教育の置かれた状況を捉えようとする。ときには、立会人たちそれぞれの意味が編み合わされ、具体的な事実の意味が分厚い記述となってゆく。具体的な事実の意味を見いだしてゆくとき、その時代ならではの支配的なものの見方が現実のなかに浸透していることに気づくことが可能となる。現実に対するわたしたちのものの見方には、「専門的な知」がよかれ悪しかれ作用しているとも言える。社会構成主義的な現実観に立った研究姿勢は、具体的な事実に対する意味の見出し方を探求することを軸に成り立ったものなのだ。

第 2 に、教育臨床研究をベースにした教育学は、「他者が生き生きとする時、そこに何があるのか」という問いをスタンスにしているということ。「どうすべきか」という規範を問う探求、「社会構造はどうなっているのか」というミクロ-マクロを行き来しながら社会構造を問う探求、さらに、「どのようなスキルをどのように適用するのか」という問題に対する新しいスキルやその適用を問う探求といった主流な人文社会学の探究のなかで、「他者が生き生きとする時、そこに何があるのか」を問う探求。つまり、教育臨床研究は、具体的な事実に関わりながら、これらの人文社会学において練り上げられてきた専門的な知がどのように現実に関わり浸透しているのかを探求すると同時に、具体的な他者の姿や教室という場が生成変容していくプロセスに、どのような価値や関係の再編成が起こっているのかを探求する活動である。そのような探求は、教育現場へ出向くことと人文社会学のテキストを読むこととの行き来が必要となるのである。

この臨床研究をベースとした教育学を鍛えることが、わたしの博士課程における目的だ

った。例えば、具体的な事実を語るということは、たんに具体的な子どもや教室の事実を羅列すればいいというものではない。また、授業評価について、具体的な子どもの名前や姿を用いて「あの子のあのときの姿は本時の目的が達成されていた」「されていなかった」というものでもない。さらには、学問上の「概念」をその子どもの姿や教室の出来事に当てはめてつなげることでもない。具体的な事実を語るということは、他者としての一人の子どもの姿に対して、外側からあれこれのモノサシをあてがい、あの子どもは「基準」を達成しているかどうかを見、基準に達していなければそこに合うスキルトレーニングを施すために行われるものでもなく、その他者の姿に「よりよく生きようとする行為主体性(agency)」を見ようとするのである。それが授業のなかでの子どもの姿ならば、その子どもにとってその日の授業がどのように成立していたのかを探求する。すなわち、臨床研究を鍛えることは、この具体的な事実を語るということがなによりも重要な要素となってくる。

具体的な事実を語るということに、より丁寧になるということ。言い換えれば、他者としての子どもに誠実に丁寧に見取るようになることに懸命になることができたのは、子どもの傍らで、その子どもの願いやもがきに関心を向けつづけている教師たちと出会ったからだと思う。古今東西、老若男女問わず、教師のなかには子どもに対して丁寧な探求者たちがおられる。子どもの姿に丁寧に向かいあう倫理的な側面を鍛えてきた教師たちは、同時に、この時代の教育と社会の状況に対してもクリティカルな思考を鍛えていた。そのことが、わたしのこの探求を支えてくれているのは事実だ。

月一回のペースで行われている勉強会でお世話になっている、稲富三津夫先生、木部久子先生、小山志野先生、大澤孝司先生には、＜抵抗＝創造＞といったことをふくめて同じ時代を生きる探求者として多くのことを学ばせていただいている。

今年度で10年目となる長野県中野小学校の先生方からは、学校づくりにおいて一人ひとりの子どもに関心を向けつづけることの重要性を学ばせていただいている。

前・信大附属松本中学校の副校長、熊谷邦千加先生は、他者としての子どもに関心を向けるという行為をご自身の身の上に成り立たせるプロセスのなかに、先生自身のこれまでの教職生活をホリスティックにリフレクションする姿を現前してくださった。熊谷先生のどんだん子どもに伝えてゆこうとする姿は、それはそれは美しい姿でわたしの目に焼き付いている。

そのなかで、博論のテーマも出来た。とくに、本論の第Ⅱ部の「教師が子どもを見るということの文化的・政治的な意味—まなざしの媒介作用が生み出す権力作用や再編作用に着目して—」の原文が出来たときはうれしかった。主体や場のなかに、その時代の支配的な価値観が浸透していることで、主体がディスエンパワーされているということ。そのような子どもに対し、教師が、その主体や教室という場に編み込まれている他者のまなざしを見取るなかで、教師とその子どもは共に生きることができる。そうした関係性が教室に成立するなかで、その子どもは、それまでとは異なる他者のまなざしを内面化し、自己を律してゆく。それを探求した第Ⅱ部では、教育実践が、編み込まれ、問い直し、編み直すいとなみであるということの意味づけることができたと思う。この博論のなかでいちばん好きな部分は、第Ⅱ部の実践事例の検討部分の記述だ。

埼玉大学では、長い時間をかけてたくさんの方々にお世話になりました。わたしのこの埼玉大学に 17 年間在籍していたことになる。入学当初からお世話になっているのは、教育学部学務係の窓口の平泉さんと白石さんだ。このお二人が窓口でいつも温かく迎えてくれなかったら、わたしは大学を辞めていただろう。お二人のあたたかい物腰は、わたしの憧れだ。非常勤講師となってからは、学生のことを聴けばすぐ応えてくれるような頼りがいのある存在で、長いことお世話になっている。

埼玉大学前にある Be-PLANT のふみちゃんと蔵ちゃん。メグにゆーじくん。お酒の呑み方を覚えたのも、ここの 2 階だった。大学には行けなくても、ビープラには行けた。わたしの生きる場でした。

博士課程に入ってから、竹内敏晴先生、牛山榮世先生が亡くなられた。甘えられる存在がこの世から居なくなった。いまでもお二人のやさしさや面影を街のなかに探してしまう自分がある。わたしはわたしの持ち場で他者たちと共にがんばってゆくしかない。ただこの世におられないことが、いまだにさみしい。

博士論文の審査に携わっていただいた千葉大学の保坂亨先生、横浜国立大学の犬塚文雄先生、埼玉大学の横尾哲生先生と安藤聡彦先生。4 人の先生方から、短い出会いにもかかわらず、的確なアドバイスをばかりではなく、わたしの探求に親身に関心を向けていただき、人文社会学の探究のエートスの方から支え励ましていただいた。この 4 人の先生方に審査していただく機会に恵まれたわたしは仕合わせだ。

博士課程に入学する際にお世話になったのは、林量俣先生だ。わたしの修論の「謝辞」に対して「ぼくもこの謝辞に入りたい」とまだ歩みはじめたばかりの、いま以上にわたしの未熟な探求を認めてくださった。だから、わたしがいまここにいる。

長いこと、副指導教員として支えてくださったのは、八木正一先生。すれ違う度に、気にかけていただき、「論文書けたか？」と聴いてくださり、論文が通った後は「博論書くのか？」と声をかけてくださったりしながら、博士課程生活を支えてくださった。その都度のお声かけがなかったら、わたしはおそらく博論を書くことを試みてはいなかったと言っても過言ではない。なかでも傑作なのは、わたしの博論が書けて、学位取得も決まって、幸運なことに、就職が決まったとき、八木先生がおっしゃったことばだ。「学位はな、もっていても所詮自分の業績にしかならん」。そう言うてくださる八木先生がありがたかった。社会的な地位があっても大切なことは見失いたくない。大好きな大人で、わたしたちの大親分。

長野県の田中光頭先生。光頭先生は、学校を愛し、子どもに関心を寄せ、教師の探求に叱咤激励をしている探求者だ。他者への愛と世界への愛を具えながら、いつまでも学びつづけるその姿と出会えた幸運に感謝している。

埼玉大学学校教育臨床講座の先生方。疲れたわたしにやさしいことばだけではなく、飴やお菓子をくださった野村先生、埼玉大の非常勤講師を支えてくださる宇佐見先生、就職を気にかけてくださった船橋先生、わたしの論文を読んでくださり、博論発表会まで参観くださった磯田先生。ありがとうございました。

岩川学部ゼミ生のみなさん、岩川院ゼミ生のみなさん。仲間に入れてくれてありがとう。まみこ、ほっしー、すけさん、博論発表会に来てくれてうれしかった。岩川ゼミのみんなと学ぶことができて、よかった。

早大院生の竹本沙野香さん、いつもありがとう。

なほ、たんちゃん、くろちゃん、ありがとう。

所属する教育方法論講座では2本の審査論文が必要だった。だが、それがなかなか通らなかった。学校教育ばかりではなく、研究の世界もまた制度の内側なのだなと思い知った。気を落とし、「わたしは研究に向いてない」「もうやめる」といった身構えのわたしに対して、酒を飲もうと誘っては話をきいてくれたり、ときには、わんわんと泣き、荒れ狂い、さらにたちの悪いことに絡み酒をするわたしに対して、露骨な仕方でまさに全身全霊で迫力ある叱咤激励をしてくれたりしたのは、岩川直樹先生でした。また、あるときには、わたしが教室へ通いつづけて、具体的な出来事の意味を語ることを心から喜んでくれた。それから、たくさんのテキストを読み合う機会を設けてくださった。

わたしは岩川先生から学問を学んだ。実践としての教育学を学んだ。先生からいろいろなことを教わってきた。でも、そのほとんどのことについてわたしは意味を見出せていない。ぼちぼちと地道にがんばりたい。

お父さん、お母さん、受け入れがたいわたしの姿に露骨に愛想尽かしつつも、それでも相変わらずの愛をどうもありがとう。

感謝をどう述べればいいのか、いまだに見つからないままではあるけれども、みなさんに敬意と共に、感謝の意を申し上げます。心からありがとうございます。

わたしの就職を喜んでくださったみなさん、あの顔に感謝です。

この恩を返していくには、誰かの学びの道連れになること、あるいは、誰かをわたしの学びの道連れにしてゆくことが最善の道だと思う。まだまだ未熟だけれども、みなさま、これからもどうぞよろしく申し上げます。

2015年春

中村 麻由子

****修論の「謝辞」を添付したい。

謝辞

かつて、わたしは単語でしか話せなかった。その「単語」も、いわば、借り物の「制度としての言語」であって、＜私＞のことばではなかった。話すことも、書くことも、ましてや、論理なんてものは、私には縁遠いものだった。他者が不在だった。本音も建て前も何もなかった。そうしたからだは、自分のからだなのに、自分のからだだと感じられなかった。他者不在のからだは、傍若無人にふるまうことにも、自分自身を傷つけることにも、無感覚であった。言い方を換えれば、そのようなからだは、自分に共感的に接してくれる人にたいしては同調を求め、ちょっとでも自分に危害を加えられたと感じれば防衛に凝り固まるものだった。それは、いまから思えば成年になるにはほど遠い思春期そのものだった。なかには、「ビョーキ」だと思っていた人もいただろう。主体性(agency)もまったくなかったといってもいい。内にうごめくはたらきは他者や自分にじかにふれることをとおしてしか回復してこない。

そんななか、牛山榮世さんの『学びのゆくえ』と出会い、竹内敏晴さんの『教師のためのからだとことば考』と出会い、毎晩この二冊を抱えて眠りについていた。そこに「真理」があるとは思っていなかったし、望んでもいなかった。ただ、この二冊には、人間のじかなふれあいがあるということだけがわかっていた気がする。デューイは、直観的に「いい」と思い、ことあるごとにひらいていたけれども、読めなかった。

そこから数年経って、当時の研究室の本棚のなかで、岩川さんのレジユメと出会った。竜巻が起きているみたいだった。根源的な自他論を問題にする教育学。そんなのありなのか。しかも、からだから政治思想までもが結びつくものなのか、と思った。

岩川さんの計らいで牛山さんと会い、牛山さんから「荒削りだけど、いい」と言われ、しばらくそれを支えに生きていた。

四年前に、岩川研究室の研究生となり、いろいろな学校や教室や授業や協議会で、教師や子どもたちと出会うようになっていった。そこにいたグレートな教師たちは、子どもの「いまここ」を逃さない。決めつけない。そして、やがて〇〇な姿が見られる時を待ち受ける。当然、そういう教師が受けもつ教室の子どもたちは、ムニユムニユしたからだをしていない。たいていその子どもたちにも私は突破されていた。協議会では、同じ授業を見た教師たちに突破された。他者の生き生きとした姿を目の当たりにするようになり、やがて、ある子どもが生き生きするまでにあった教師の格闘、一見生き生きとしている子どもの中にも葛藤がある、……等々、を知っていった。一年ないし二年かけて教室という場や学校という場が生成されていくなかで、他者のリアリティと出会っていった。人は変わるものだと思った。

「私には他者がいないんだ」ということを明確に自覚しだした。他者にはたらきかけるからだは、自身が他者とのあいだに生起した出来事、あるいは、他者の姿や行為や出来事がゆたかにあるからだだ。ことばは、からだで味わった経験と緊張関係にある。あるいは、他者のことばが自分自身に成り立ち、ほかならないその人が話すことばを自分のなかに容れ、自分のことばにすることでもある。他者を成り立たせなければならなかった。(そのころ、竹内レッスンへ参加し、「出会いのレッスン」で「左足の親指がついていない」と言われた。「立っていないのか」と「立っていいんだ」と思った。また、そのころ牛山さ

んは、私が浅草の「ほおずき市」で送ったほおずき(夏)に、毎日、水遣りをしていてくれた。冬になって、牛山さんに会いに行った際、牛山さんはそのほおずきを見せてくれながら、「これ、ほおずき。水をあげていて、枯れちゃったらそのときだと思って。」と私に語りかけてくれた。)

他者が立ち現れてからも、いろいろな学校への協議会に参加させていただいた。この協議会への参加は、自分自身の教室での居方や見方を顕わにすることでもあり、また、その居方・見方をことばにしていく語り方の作業でもあった。本稿でテーマとした、教師が子どもをどう見る(居方―見方―語り方)かを問題にするということは、臨床研究者である私自身が、教師と子どもが織りなす教室という場をどう見る(居方―見方―語り方)かを問い返すことでもあった。

たとえ、その場に直接居合わせていなくても、教室の子どもを物語る教師の数々の語り口にふれてきたことが、臨床研究者としての大きな足場になっている。子どもの傍らに立つ一人の成熟した大人であり、教師である人間が真剣に語ることばに、感動し揺さぶられ打ちのめされ、泣きながら、その奥行きを味わってきた。

岩川さんのすてきな概念のひとつに「個のなかの広場」というものがある。私は、これまでいくつものリアルをくぐりながら<私>のうちに多数多様な他者たちを編み直しながら、「個のなかの広場」をゆたかにしてきた。その私が実感をもって感謝しなければならない人は、たくさんいる。(パーソナルなことなので、恥ずかしいけれども。)

レッスンの場やいくつかの編集会議や談話をとおして、すさまじいまでの自身の探求の姿とやさしさを見せてくれる竹内敏晴先生。私なりにその探求に身を寄せていくなかで、かつては遠かった「戦前」があまり遠いものではなくなりつつあります。

「荒削り」に「ほおずき」に談話に飲みに学習会といったさまざまな機会のなかで、長期にわたって私とまっすぐと向き合い、いつも大らかなまなざしで見守ってくださる牛山榮世先生。<学ぶという出来事>を私に最初に教えてくれた方です。

ほとんどすべての講演と講義と教室参観への参加を認めてくださり、<臨床(klinikos)>および<実践(praxis)>という探求の深さを教えてくれ、……、私の歩みをずっと見守り励ましてくださる岩川直樹先生。この修論は、私の「岩川直樹論」でもあります。

子どもたちの学び様に自己自身を問い返すということ、同僚教師を支えることをとおしてこそ学校が元気になるということ、……等々を身をもって体感させてくれる長野県の教師、北沢信先生&百瀬顕正先生。

学校には「ふさわしくない」世捨て人的な私を受け入れてくれる土壌を用意してくださる江東区立南陽小学校の稲富三夫校長。そのおかげで、数多くの教師たちの格闘や子どもたちの葛藤と出会うことができました。

子どもの姿を泣きそうなくしゃくしゃした表情で語ってくれる木部久子先生。木部先生の子どもや同僚や家族(他者たち)を語る姿は、いつもハッとさせてくれます。

長野県の直江寛志先生、中野市立中野小学校の中澤先生。

東京都の大谷猛夫先生、福田三津夫先生。

江東区立枝川小学校の加納美奈子先生、倉本理恵先生。

下町 B 級グルメの旅をとおして、人と人のふれあいの心地よさを味わわせてくれる埼玉県の霜村三二先生。

副指導教官を快く引き受けてくださった庄司康生先生。(庄司さんと同じ教室に立ち合ってみたいです。)

いつもあたたかく話しかけてくれ、安心をつくってくれた教育臨床講座の船橋一男先生、宇佐見先生。

岩川院ゼミのみなさん。出会って日も経っていないというのに、いつも共感的に支えてくれた木下永子さん&後藤篤くん。

他者たちの行きつ戻りつする成長を支えることをとおして、自分自身も成長するということを教えてくれた野手くん、山寺さん、四年生の三井さん、橋本さん、森泉さん。

個の変容と場の生成が連動して具現していくさまを実感させてくれた学部ゼミのみなさん。

東京シューレ葛飾中学校の子どもたち。

これまで参観させていただいたたくさんの学校の事務の方も含めたくさんの教師たち。たくさん子どもたち。

私の歩みを認めてくれた広島県の教師、石岡先生と山田先生と西迫先生。

指導教官(当時)だったのに「岩川さんのところへ行くといいよ」と背中を押してくれた石田康幸先生。

敬意とともに、感謝を申し上げます。ありがとうございました。

そして、「素直な」歩みを選べない私を支え応援してくれるお父さんとお母さん、ありがとう。

2009年3月 岩川研究室にて。

中村麻由子