

観念へのケアリングを促す発問研究

中 野 啓 明

新潟青陵大学看護福祉心理学部福祉心理学科

Study of Questioning Urged by Caring for Ideas

Hiroaki Nakano

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

要旨

本稿の目的は、観念へのケアリングを促す発問とは何かを考察することにある。

ネル・ノディングズは、ユニバーサル・カリキュラムを典型とするケアリング教育を提唱している。このユニバーサル・カリキュラムは、自己へのケアリング、仲間内でのケアリング、見知らぬ者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、人工的世界へのケアリング、観念へのケアリングからなる。ケアリング教育の学習内容は、人間にとどまらず、対象、観念に及ぶことを示している。

ノディングズは、カリキュラムのレベルでの姿を示しているが、授業研究のレベルでの姿は示していない。そこで、安西冬衛作の「春」を教材として、観念へのケアリングを促す発問について考察する。

キーワード

ネル・ノディングズ、ユニバーサル・カリキュラム、観念へのケアリング、教育的ケアリング、発問

Abstract

This paper aims to clarify questioning urged by caring for ideas.

Nel Noddings advocates a caring education modeled on the universal curriculum. This curriculum consists of “caring for self”; “caring in the inner circle”; “caring for strangers and distant others”; “caring for animals, plants, and the earth”; “caring for the human-made world”; and “caring for ideas.” The study of caring education extends from human beings to ideas.

Noddings illustrated the curriculum of caring education; however, she does not illustrate Lesson Study (*Jugyou Kenkyuu*). Thus, I conducted a study on questioning urged by caring for ideas, using *Fuyue Anzai's “Haru (Spring)”* as teaching material.

Key words

Nel Noddings, universal curriculum, caring for ideas, educative caring, questioning

I 研究の目的と方法

本稿の目的は、観念へのケアリングを促す発問とは何かを考察することにある。

ネル・ノディングズ (Nel Noddings) は、ユニバーサル・カリキュラム (universal curriculum) を典型とするケアリング教育 (caring education, education of caring) を提唱することによって、ケアリング教育の学習内容が人間にとどまらず、事物や観念にまで及ぶことを示している。ノディングズは、カリキュラムのレベルでの姿を示しているのである。

しかしながら、どのような教材を用いて、どのような発問・指示を行うことが観念へのケアリングを促すことになるのかという、授業研究のレベルの姿までは示されていない。

そこで、本稿においては、まず、ノディングズのユニバーサル・カリキュラムの枠組みについて概観するとともに、先行研究に示されたケアリング教育の分析結果について考察する。次に、多くの授業実践例が報告されている「春」(作・安西冬衛)を教材とした発問・指示に関する先行研究を分析した上で、「春」における観念へのケアリングを促す発問・指示の実際を示す。

II ケアリングの6領域における学習活動の分析

教育学の領域においてケアリング (caring) の導入の必要性を主張するノディングズには、『ケアリング——倫理学と道徳教育への女性的アプローチ——』以外にも『諸学校におけるケアへの挑戦——教育へのもう一つのアプローチ——』、『教育哲学』、『家庭からスタートするということ——ケアリングと社会政策——』、『批判的授業——私たちの諸学校は何を教えるべきか——』等の著作がある。¹⁾

『諸学校におけるケアへの挑戦』において、

ノディングズは次のようにいう。

「知的に方向づけられている多くの生徒にとってでさえも、私たちの学校という場所
は、知的に刺激する場所とはなっていない。ほとんどの生徒たちは、学校で観念を
ケアすることを学んでいない。おそらく、
事物をケアすることを学んでいる生徒は、
さらに少ない。」²⁾

ノディングズは、学校が「知的に刺激する場所とはなっていない」という。そして、「事物をケアすること」や「観念をケアすること」を学ぶ必要があるとしている。これは、ノディングズのいうケアリング教育の学習内容が、人間にとどまらず、対象、観念に及ぶことを示している。

ノディングズは、「諸学校におけるケアへの挑戦に出会うには、我々は連続性を計画しなければならない。」³⁾として、「目的意識の連続性、場の連続性、人の連続性、カリキュラムの連続性」⁴⁾を主張している。このうち、「カリキュラムの連続性」については、ケアリングに関する本質的な諸テーマを巡って組織されたユニバーサル・カリキュラム (universal curriculum) にすべきだとしている。⁵⁾

このユニバーサル・カリキュラムは、

- ① 自己へのケアリング (caring for self)、
- ② 仲間内でのケアリング (caring in the inner circle)、
- ③ 見知らぬ者や遠い他者へのケアリング (caring for strangers and distant others)、
- ④ 動物、植物、地球へのケアリング (caring for animals, plants, and the earth)、
- ⑤ 人工的世界へのケアリング (caring for the human-made world)、
- ⑥ 観念へのケアリング (caring for ideas)、⁶⁾

佐藤学は、この6領域を簡潔にまとめてはいるけれども、佐藤においてもこの6領域を具体化した授業の姿は不明のままである。

ケアリングの6領域を具現化した授業の姿

を明らかにしている先行研究としては、齋藤勉・高橋由香里（2001年）による研究を挙げることができる。この研究では、平成12年度の新潟大学教育人間科学部附属長岡小学校の研究紀要『「わたし」がつくる学習——第3年次研究会要項・紀要——』で述べられている各教科、領域の学習活動を、ノディングズのいうケアリングの6領域を理論枠組みとして用いて分析している。

高橋は、国語に関しては、次のように分析している。

「① 自己へのケアリング

栖吉川についてスピーチする。自分が見習うべきことを決める。話題を決める。原稿を作る。話す練習をする。よりよい原稿、話し方をするために工夫することを考える。注意して話すところを決める。何回も繰り返して練習する。詩を読む。音を表現した言葉に目を向ける。思い思いに音読する。教師自作の詩が何の音かを予想する。何度も繰り返して読む。自分の音の詩を作りたいという願いを持つ。練習方法を選択する。アドバイスを受け入れ、実践する。

② 身近なサークルにいる人々へのケアリング

仲間の話し方や話した内容のよいところを探す。仲間に聞いてもらうようお願いする。仲間に聞いてもらう。仲間とアドバイスしながら練習する。仲間と予想し合ったことを話し合う。仲間と練習する。仲間へアドバイスする。それぞれの音読を聞き合って感想を言い合う。仲間でコメントし合う。

③ 見知らぬ人々や遠く離れた他者へのケアリング

該当する学習活動は、見出せなかった。

④ 動物・植物・環境へのケアリング

該当する学習活動は、見出せなかった。

⑤ 人間が創った物や道具の世界へのケアリング

録音して聞いてみる。

⑥ さまざまな観念へのケアリング

分かりやすくするために原稿を修正する。音を集めて詩にする。スピーチ大会を開く。音を表現した言葉についての感想を書く。自分の経験と比べて感想を書く。自己評価する。音読練習をするためのアイデアを発表する。発表会をする。学習の振り返りを記述する。

②、⑥の領域にまたがる⁸⁾学習計画を立てる。」

平成12年度の新潟大学教育人間科学部附属長岡小学校の研究紀要で述べられている国語の学習活動としては、「自己へのケアリング」が最も多いことになる。また、「身近なサークルにいる人々へのケアリング」と「さまざまな観念へのケアリング」という2つの領域にまたがる学習活動があることも示している。

高橋は、各教科、領域における分析結果をもとに、次のようにいう。

「『自己へのケアリング』は、自分自身のために活動することである。そして、考える、選択する、発言するなどの活動そのものは、自分が行うことなので、この領域に含めている。----（中略）----

『さまざまな観念へのケアリング』は、あることと思考を関連させる活動である。このことは、何かを知ったり、疑問に思ったり、振り返ったり、発表したり、表現したりすることである。

すべての領域に学習活動が見出せたのが、生活、わかくさ（サマースクール）、わかくさ（環境）である。最も該当する学習活動が見出せなかった領域は、『動物・植物・環境へのケアリング』であり、次に学習活動が見出せなかったのが『見知らぬ人々や遠く離れた他者へのケアリング』である。この2つの領域は、学習内容として取り上げられていないことも影響している。この2つの領域に関する教材開発を行

う必要性がある。」⁹⁾

この研究成果は、子どもたちの実際の学習活動の姿をケアリング論から明らかにしている点で、評価することができる。

しかしながら、ケアリング論を、授業研究の視点、すなわち教師が行う発問・指示と学習活動という関係の視点から、その実際の姿を明らかにするまでには至ってはいない。

換言すれば、高橋の研究はケアリング教育(caring education, education of caring)の視点からの研究であるが、教育的ケアリング(educative caring)の研究にまでは至っていないのである。¹⁰⁾

では、教師が行う発問・指示と学習活動との関係を教育的ケアリング論から明らかにすればどうなるのであろうか。次に、「春」(作・安西冬衛)の授業における発問に焦点をあて、「観念へのケアリング」を促す授業実践の姿を明らかにする。

Ⅲ 「春」の先行研究の分析

安西冬衛の「春」という詩がある。

向山洋一は、1982年11月号の『授業研究』誌上の連載「授業の腕をみがく——実践者が技術にこめるもの——8 短い詩を授業する」において、この「春」の授業を公開した。

そして、大森修はこの授業を「追試」し、その結果を1983年9月号の『授業研究』誌上において、公開した。

その際、大森が行なった発問は次の通りである。¹¹⁾

- 発問1「どんな読み方でもいいから、わからないところはデタラメでもいいから読んで下さい。」
- 発問2「話者がこのちょうを見ている位置を目玉で書き表わしなさい。この詩の情景を絵にして、目玉を書き入れるのです。」

○発問3「ちょうちょは、まだ見えているか。もう見えなくなったか。」

○発問4「この詩の中で、対比されている言葉はどれとどれでしょう。」

○発問5「話者は、外国にいるか日本にいるか。」

○発問6「『春』の作者は、幸福だったか、不幸だったか。」

教材と発問・指示が明確に示されたこの授業は、その後、数多くの教師によって「追試」された。

ところで、発問2に関して、大森は、「話者というものを使いこなせてきたら『話者の位置はどこか』と発問するだけで十分である。」¹²⁾という。

この意味で、この発問2は、次のように一般化することができる。

話者の位置はどこですか。

または、次のようにも一般化することができる。

話者は、どこから見ていますか。

しかし、大森の行った発問2について、宇佐美寛は次のように批判する。

「『話者(主)』とは何か。見る(知覚する)者であり、言葉を話す者でもある。話すためには観念を持たねばならない。考えねばならない。この知覚・観念・発語という三段階の全てを『話者』概念に含めているので、無理が生ずるのである。」¹³⁾

宇佐美は、「話者がこのちょうを見ている位置を目玉で書き表わしなさい。この詩の情景を絵にして、目玉を書き入れるのです。」という発問における「『話者』概念」には「無理が生」じているとしている。なぜならば、「分析批評」の授業では、「知覚・観念・発語

という三段階」を区別せずに、「『話者』概念に含めている」からであるという。

しかしながら、「知覚・観念・発語」が、なぜ「三段階」に分けられるのかは、私にはよくわからない。また、宇佐美のいう「段階」とは何かも、私にはよくわからない。さらに、発問として、話者の「観念」を直接聞くことが可能なのかということも、私にはよくわからない。

齋藤勉は、この宇佐美の見解に対して、次のようにいう。

「宇佐美氏のいう『知覚・観念・発語という三段階』は、私にはよく分からない。私なりに、『分析批評』論が『話者』概念に『知覚』『観念』『発語』という三つのカテゴリーを含ませているととらえてみる。----（中略・引用者）----大森氏は、『話者』を『知覚』と『発語』でとらえていた。しかし、『観念』というとらえがでていなかった。----（中略・引用者）----

知覚語で問う発問づくりのポイントの二つめは、

発問文の語句を検討せよ。

である。¹⁴⁾

齋藤は、大森の行った「春」の授業実践における発問2では宇佐美のいう「観念」というとらえがでていないとしているのである。その上で、「発問文の語句を検討せよ。」としているのである。

しかしながら、中野による研究¹⁵⁾と大田博之による研究¹⁶⁾を除いて、「発問文の語句」と順序を十分に検討しているとはいえず、かつ子どもに描かせるべき「絵」をあらかじめ教師が「図」として与えてしまっている。

教師があらかじめ「図」を与えてしまっていることは、話者の知覚内容を問うという目的を達することはできない。この目的を達するためには、子どもこそが「絵」を描かねばならない。

教師が提示した「図」によって話者の位置を検討するのは、子どもの意見をまとめるため、討論を行うためである。

したがって、まずは、「観念」が活発に生じするような発問を行うべきなのである。

ところで、宇佐美は「春」の実践に関わって、次のようにも批判している。

「意味論的には、従来考えられていたよりも多様な発問があるべきである。例えば次のようにである。

『このちょうは、何ちょうですか。色は何色ですか。』『海は何色ですか。波は荒いのですか。おだやかですか。』『ちょうは、どれくらいの高さを飛んでいたのですか。』¹⁷⁾

宇佐美は、意味論の見地から、「従来考えられていたよりも多様な発問があるべき」だとして、「このちょうは、何ちょうですか。色は何色ですか。」といった三つの発問を具体例として提案している。この三つの発問は、まず、全体があって、その全体の中から部分を浮かび上がらせるような発問であるといえる。

しかしながら、この発問をいつ使うのか、つまり発問の順序はどうなるのかということについては、宇佐美の主張からは不明のままである。

私は、次の順序によって発問を行うべきだと考えている。

- (a) 「話者は何を見えていますか」という知覚対象全体を問う発問を行い、話者が見ている光景を「絵」に描かせる。
- (b) 次に、絵の違いを浮き上がらせるために全体の中から部分を浮かび上がらせるような発問を行う。
- (c) 話者の位置を問う。

(a) の発問を行った後に (b) の発問を行うことによって、学習者による気づきをもとに「観念へのケアリング」を促すことができるのである。

Ⅳ 「春」の授業実践と考察

1. 「春」の授業実践の概要

Ⅲで示した「春」の先行研究の分析結果をもとに、筆者自身が、2002年9月にN小学校の6年生2クラス、および10月に大学生を対象に行った授業の概要を示す。

【1時間目（45分）】

- ・教師が板書した「春」の詩をプリントに視写する。
- ・「どんな読み方でもいいから、わからないところはデタラメでもいいから読んでください。」という指示の後に読んでみる。
- ・『吾輩は猫である』を例に、話者と作者の違いを説明する。

【2時間目（45分）】

指示 a 5回読んだら座ってください。

発問 a 話者は何を見えていますか。

指示 b 話者に見えているものを「絵」にして描いてください。できれば、ことばでも書いてください。時間は10分です。

小学生も大学生も、当初、「えー!？」という声を出していたが、様々な絵を描き始めた。そして、5分後に次の指示を行った。

指示 c 終わった人は、先生に見せにきてください。

このとき、5人を選んで黒板に書いてもらった。

この5人を選ぶ時に用いた視点は、次の通りである。

- ・波が描いてあるか
- ・太陽が描いてあるか

- ・雲が描いてあるか
- ・崖が描いてあるか
- ・草が描いてあるか
- ・向こう岸が書いてあるか

指示 d それぞれの絵を説明してください。

一人ずつ黒板の前で説明してもらった。

一通り説明してもらった後で、次のように問うた。

指示 e 黒板に描いてもらった「絵」と、自分の描いた「絵」を比べて、気づいたことを書いてください。

小学生の記述を紹介する。

黒板に書いてあるのは向こう岸など、山や島が書いてあるけど、僕は島を描きませんでした。

私の絵は何かものたりないなあ、と思っていたけれど、絵の説明を聞いて、私の絵をもう少しわかりやすくして、渡っているところを見ている様子なのかなあ、と思う。私の絵は、おだやかな波の海をてふてふがふつうにひらひら飛んでいる。けど、黒板の絵にはひどい嵐の日もあった。

大学生の記述を紹介する。

人それぞれが陸が書いてあったり、なかったりしたので、受け止め方が様々であると感じた。

同じ詩を読んでも人それぞれ想像する景色は違うと思った。私は春のあたたかいおだやかな南の方の海峡を想像したが、

「荒れている海や北の方の海などを想像した人もいて、違う見方もあると思った。」

授業の中では、次のような発言があった。

「同じところと違うところがある」

「左から右に飛んでいる絵と下から上に飛んでいる絵がある」

「草や木が描いてある絵がある」

「向こう岸が描いてある絵がある」

こうした発言を受けて、次のように言った。

「まだまだ違いがあると思いますが、今度はその違いをはっきりさせていきたいと思います。」

そして、黒板に描かれている絵をもとにしながら、次の一連の質問をし、その答えをプリントに「パッと一言で」書いてもらった。

質問

- ① 海は荒れていますか、静かですか。
- ② 海の色は何色ですか。
- ③ 海の音はどうですか。
- ④ 天気は晴れていますか、曇っていますか。
- ⑤ 時刻は朝ですか、日中ですか、夕方ですか、夜ですか。
- ⑥ 崖はありますか、ありませんか。
- ⑦ 草や木は生えていますか、それとも生えていませんか。
- ⑧ 向こう岸は見えていますか、見えていませんか。
- ⑨ ちょうは、何色ですか。
- ⑩ ちょうは話者の視線よりも上にいますか、下にいますか。それとも同じ位ですか。

そして、次のように聞いた。

指示 f 話者に見えているものを、もう一度「絵」にして描いてください。

大学生に対しては、さらに、「前に描いた絵との違いも書いておいてください」とも言った。ある大学生は、次のように書いた。

(引用者註・向こう岸を) 山から陸に変更した。海は荒れていたなので、波を大きく書いた。

周りの状況(波・がけ)が描いてある。

小学生には授業後に感想を書いてもらった。ある小学生は次のように書いている。

2回目の授業は、1回目に比べると正直言って、迷うところもたくさんあって、難しかったです。たった少ししか説明の入っていない詩から、空は晴れているか、海は何色か、草木ははえているかなど想像していくのは大変でした。詩のイメージを絵にする時も、海峡ってなに？向こう岸って見えたのかな？など、おもしろかったけれどむずかしかったです。

絵をかいてみたりしておもしろかった。それは、Kさんは、岩があってザパーンというイメージでFさんは、静かな感じ。一つの詩でもこんなにたくさんの絵にかわってでてきてははっきりいっておどろきました。

2. 授業実践の考察

この「春」の授業をケアリングの6領域の視点から考察する。

教師による「発問 a 話者は何を見えていますか。」と「指示 b 話者に見えているものを『絵』にして描いてください。できれば、ことばでも書いてください。」によって、学習者は「話者に見えているものを『絵』で描く」

という学習活動を行っている。これは、まずは自分の考えを絵で描いてみるという活動であるので、自己へのケアリングに関わる学習活動であるといえる。

そして、「指示 d それぞれの絵を説明してください。」によって、黒板に描いてもらった5人の発表を聞くという学習活動を行っている。これは、仲間内でのケアリングに関わる学習活動である。

また、5人の発表をもとに、「指示 e 黒板に描いてもらった『絵』と、自分の描いた『絵』を比べて、気づいたことを書いてください。」によって、他者の絵と比べて気づいたことを書くという学習活動を行っている。これは、振り返りに関わる活動であるから、観念へのケアリングと自己へのケアリングに関わる学習活動であるといえる。

さらに、「海は荒れていますか、静かですか。」等の一連の質問に答える学習活動も、共通の質問項目について自分はどうか考えるという学習活動であるから、観念へのケアリングを中心とした、自己へのケアリングにも関わる学習活動であるといえる。

さらにまた、「指示 f 話者に見えているものを、もう一度『絵』にして描いてください。」によって、「もう一度絵を描く」という学習活動を行っている。これは、自分の絵を修正するという学習活動であるから、観念へのケアリングに関わる学習活動であるといえる。

筆者の行った「春」の授業からすれば、ノディングズのいう「観念へのケアリング」を促すためには、授業の組み立ての際に、他の5領域、特に「自己へのケアリング」との間の往復関係を促すような、発問・指示を考えねばならないことになる。

このことは、換言すれば、「この詩のイメージをいいなさい」などといった観念に関わることを直接問うても意味がないことを示している。すなわち、学習者に「イメージ」が形

成されるために、教師はどういった発問・指示を、どういった順序で行うかを再考しなくては、観念へのケアリングを促す発問とはならないのである。

ところで、今回行った授業では、「黒板に描いてもらった5人の発表を聞く」という学習活動の後に「他者の絵と比べて気づいたことを書く」という学習活動を取り入れ、その気づきをもとに教師が行った「質問に答える」という学習活動をおこなった。しかしながら、学習者による質問づくりまでには至っていない。

学習者による質問づくりと、その質問に答えるという、ケアシケアされる関係の交代可能な学習活動を組織するならば、教師＝教授者、子ども＝学習者という関係の構図に、子ども相互によるケアシケアされるという枠組みを導入することでもできたであろう。こうした授業の実践や分析については、今後の課題¹⁸⁾としたい。

【註】

1) Nel Noddings. *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press; 1984. (ネル・ノディングズ, 立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之. ケアリング 倫理と道德の教育——女性の観点から. 京都: 晃洋書房; 1997.)

Nel Noddings. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press; 1992. (ネル・ノディングズ, 佐藤学監訳. 学校におけるケアの挑戦——もう一つの教育を求めて——. 東京: ゆみる出版; 2007.)

Nel Noddings. *The Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press; 1995. (ネル・ノディングズ, 宮寺晃夫監訳. 教育の哲学——ソクラテスから＜ケアリング＞まで. 京都: 世界思想社; 2006.)

- Nel Noddings. *Starting at Home : Caring and Social Policy*. Berkeley: University of California Press; 2002.
- Nel Noddings. *Critical Lessons: What Our Schools Should Teach*. Cambridge: Cambridge University Press; 2006.
- 2) Noddings. *The Challenge to Care in Schools*. 19-20.
- 3) Ibid., 72.
- 4) Ibid., 65-73.
- 5) Ibid., 73.
- 6) Ibid., 74-172.
- なお、齋藤勉は、ノディングズのユニバーサル・カリキュラムの6領域に⑦として「状況・場面へのケアリング」を加えて、ケアリング・カリキュラムを構想している。(齋藤勉. 学校教育におけるケアリング. 中野啓明・伊藤博美・立山善康編著. ケアリングの現在——倫理・教育・看護・福祉の境界を越えて——. 5-10. 京都: 晃洋書房; 2006. 齋藤勉. 授業批評の力を鍛える. 39-46. 東京: 明治図書; 2007.)
- 7) 佐藤学. ジェンダーとカリキュラム. 藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編. 教育学年報 7 ジェンダーと教育. 103-104. 横浜: 世織書房; 1999.
- 8) 齋藤勉・高橋由香里. 小学校におけるケアリング教育の研究. 新潟大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要. 2001;20:2.
- 9) 同論文. 14-15.
- 10) 中野啓明. 教育的ケアリングの研究. 15-17. 東京: 樹村房; 2002.
- 中野啓明. 学習活動へのアプローチ. 中野啓明・伊藤博美・立山善康編著. ケアリングの現在——倫理・教育・看護・福祉の境界を越えて——. 136-137. 京都: 晃洋書房; 2006.
- 11) 大森修. 発問定石化の提唱——発問は教師の共有財産になる——. 授業研究. 1983;21(11):37-38.
- 12) 同論文. 40.
- 13) 宇佐美寛. エネルギー3——「分析批評」論3——. 現代教育科学. 1987;30(3):113.
- 14) 齋藤勉. 知覚語で問う発問づくりのポイント. 現代教育科学. 1987;30(8):34.
- 15) 中野啓明. 知覚対象を問う発問. 教育技術研究. 1995;5:96-107.
- 16) 齋藤勉・大田博之. 対比発問から主題への過程——「春」(作・安西冬衛)の授業実践——. 新潟大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター研究紀要. 1999;18:61-77.
- 17) 宇佐美寛. 前掲論文. 111.
- 18) 本論文は、2002年10月に行われた教育哲学会第45回研究大会での一般研究発表をもとに、若干の修正を加えたものである。