

芦屋大学論叢 第84号

(令和7年7月30日)抜刷

今日的教育課題の解決に資する
学びの在り方についての一考察

ーケアの共同体としての学校・学級の構築の視点からー

小 嶋 祐伺郎

今日的教育課題の解決に資する学びの在り方についての一考察

—ケアの共同体としての学校・学級の構築の視点から—

小 嶋 祐同郎

芦屋大学臨床教育学部特任教授

1. はじめに —学校教育の危機—

今日の社会で起きている子どもにかかわる深刻な問題は、社会が総力を挙げて喫緊に取り組まねばならないことは明白である。例えば令和5年度の文部科学省の報告によれば、不登校は過去最多の34.6万人であり、いじめの認知件数も73万2千件¹⁾を超えている。そして、この数字は前年度からそれぞれ、15.9%、7.4%の増加となっている。子どもたちは苦しんでいる。いじめや不登校だけでなく、不安障害、引きこもり、抑うつ、薬物依存、自殺など自他の心を理解することに苦悩し、多くの子どもが生きづらさを感じ、自分の居場所を探す毎日を送っている。また、学校教育だけでなく、ネグレクトやヤングケアラーの問題など子育てや子どもを取りまく問題は深刻さを増すばかりである。こうした現状に鑑み、文部科学省はこれから訪れるであろうとされる *Society 5.0*²⁾ への対応のために、「令和の日本型学校教育（令和3年4月）」や、学び方・働き方などの改革をふまえた「質の高い公教育の再生（令和6年11月）」などの施策を提起しているが、状況は改善されるところか悪化の一途をたどっているように思われる。

本稿は、明治期以来の大改革と言われている今の一連の教育改革が、子どもをしあわせにしていないという認識のもと、その原因と改善方法を提起するものである。とはいえ、論は多岐にわたるものであり、本小論ではすべてを述べることは不可能である。そこでここでは、既に提起してきた「ケアの共同体」としての学校・学級³⁾の構築がこうした子どもを取りまく課題解決の一助になると考え、それを構築するための基本的な社会観・教育観・学校観・子ども観について述べることを目的とする。

2. 「ケアの共同体」としての学校・学級とその成立基盤

2.1 「ケアの共同体」としての学校・学級とは

まず初めに、これまで拙稿で論じてきた「ケアの共同体」について簡潔に述べる。筆者は、これまで35年間にわたり中学校の教育現場において、道徳教育、社会科教育、国際理解教育の分野でグローバル時代の市民性や道徳性育成についての実践研究を重ね、児童生徒の発達段階に応じた中学校3年間（義務教育段階の9年間）のカリキュラム開発や、ケアに基づく支え合う関係性づくりによる学級経営、さらに児童生徒が大人と共に社会の担い手として学校運営に参画し学びをつくり上げるという実践を蓄積してきた⁴⁾。そして、そうした自身の中学校教員時代の実践分析をもとに、ケアの倫理に基づく教育観の再考を求め、ケアリングの手法に基づく「ケアの共同体」を基盤とする学校・学級づくりを提案し、その理論化のための研究を継続してきた。子どもが抱える様々な課題については、特にコロナ禍において、不登校や子どもの自死、あるいは子どもの貧困率等の増加が指摘されている。しかし、例えば平成12年の独立行政法人日本スポーツ振興センターによる「児童生徒の食生活実態調査」において、子どもの個食や欠食の問題が指摘されてい

るなど、実際には子どもの生きづらさは、コロナ禍以前から起きていたのである。つまり、わたしたちが日常の中で自覚しながら抱え込んでいた矛盾が、たまたま感染症によって再認識されたにすぎなかったといえる。コロナによって登校できない状況の改善のため、急速に ICT 化が進み、個別最適化学習など、新しい学習方法が提案されているが、それ以前に、これまで子どもたちを自立的な学習者として育ててきたのか、子どものケアに関心ではなかったかなど、コロナウィルスはわたしたちに、学校とは、そして学びとは何かについて再考、熟考する機会を与えたといえる。すなわち、コロナ禍は、これまでわたしたちがいかに多くの社会構造の矛盾を無責任に次世代に委ねてきたのかを明らかにしたのである。これからの教育は、既存の社会に適応するだけでなく、子どもたちが自身の望む生き方及び社会の在り方を他者とともに模索し、その実現に向けて取り組むための基盤を培うことを可能にする学びの場としての学校・学級を創造していくことが求められる。このような子どもが他者とともに社会を創ることを可能にする空間を「ケアの共同体」とし、そのような空間を学校・学級で構築するための基本概念について、以下論じていく。

2.2 教育における「ケアの共同体」構築の社会的意義 ―柄谷行人「力と交換様式」を手掛かりに―

「ケアの共同体」としての学校が成立するためには、その前提としての社会自体がケア的でなければならない。ではケア的な社会とはどのような社会なのであろうか。ケアの倫理は、本来は看護学の用語であったが、ギリガンやノディングスが教育の分野、特に道德性の発達についてケアの倫理を提唱して以来、コールバーグとともに日本においては道德教育実践に深く寄与しており、筆者も³⁾に示したようなケアの倫理に基づく道德授業を実践してきた。

しかし、近年は看護や教育の分野のみならず、政治や経済においてもケアの倫理が引用されることが目立つようになっている。それは 21 世紀初頭以降の、急速な格差社会の進行が引き起こす様々な社会矛盾の顕在化が影響しているといえる。例えば、フェミニズム思想が専門の岡野は、誰もがケアシケアされる存在であるというケアの倫理に立脚し、ケアは人間の存在には不可欠であるのに経済的にも社会的にも目を向けられず、自己責任の名のもとに人間が切り捨てられていく現状に対して、政治がケアの報酬を決定する中でその社会的な価値をゆがめてきたことを鋭く指摘し、このままでは日本は持たないと警告を発している⁵⁾。

近年は異質な他者との共存よりも、対立が前衛化するようになり、無数の「わたし」がせめぎ合う究極の自己責任社会になりつつある。そうではなく、個々の「わたし」たちが互いに違いを受けとめつつ、「わたしたち」という主語を共有できる社会像が求められているのである。政治の分野でそうした理念を取り入れているのが、東京都杉並の岸本聡子区長であり、その政策にはケアの視点が数多くみられる。岸本区長は、ケアは「まわりの人々から人間以外の生物や環境まで気遣うこと」とし、さらにエッセンシャルワーカーなどケアに従事する人々をケアする政策の重要性を説いている⁶⁾。こうした互惠的な社会の実現は、格差と貧困があからさまになっている現在の政治や経済の再考にとって不可欠であると考えている。自分とは異なる他者の価値観や考え方、そしてそれらを形成してきた他者の人生を想像すること、それはそれぞれの「わたし」の記憶を一つの物語として、「わたしたち」として分かち合う教育へとつながるのである。

このような社会観の転換を考える視座として、本論では、柄谷行人の社会分析を用いる。哲学や文学、さらには歴史学にも造詣が深い柄谷は、民主主義も社会主義も行き詰まる混沌の時代における、未来への希望への道筋を、マルクスの資本論を新たな視点で読み直すことに求める。柄谷の著作である「力と交換様式」は、社会構造の変化をマルクスのいう生産様式ではなく、交換という概念で捉えなおすことによって新たな社会を展望している。

柄谷は、交換様式で人間の社会経済的変容を捉えるならば、共同体における贈与と返礼に始まり、国家に

よる服従と保護，資本主義下の貨幣経済と続き現在に至るが，今後は最初の贈与と返礼という交換様式の高次元の回復に向かうという⁷⁾。柄谷はこれを図表化しているが⁸⁾，それをもとに筆者が簡略化したものが下の図1である。

資本主義 貨幣と商品 物神	C	B 服従と保護 国家 リバイアサン
A の高次元の回復	D	A 贈与と返礼 互酬 ネーション

図1 柄谷行人による社会変容の諸相

「ケアの共同体」構築のためには，まずもって社会観の転換が求められる。柄谷は，交換様式という文化人類学的思考を用いながら，村落共同体における，もらったら返すという人間関係から，国家による交換様式の独占，貨幣という実体のない想像物による交換様式へと向かう人間の諸相を描いている。そして現在の資本主義社会にあっても，Aの段階の意識は消えていないとし，貨幣経済による交換様式にも物神（フェティッシュ）という概念を当てている。この人類学的思考は，来るべき次の段階がAの高次元の回復としていることにも表れているといえよう。

しかし，こうした人間の経済活動を文化人類学的手法で読み解こうとする試みは，近年数多く見られる⁹⁾。それは，現在の複雑化・先鋭化した経済活動も，結局は人間の基本（根源）的な思考・行動様式に基づいているのではないかという，AI時代における人間回帰の流れに沿った，「人間とは何か」という問いが，今日の社会を読み解き未来を拓く重要な問いとなっているからだと考える。

そして柄谷は，このAの高次元の回復はどのようにして起こるのかという問いに対して，それはある時，向こうからやってくる，という答え方をしているのである。この，ある時向こうからという答えは，この後でも触れるスピノザの，真理は向こうからやって来る，それが本当に分かるということである，という名言にも通じるものがある。

筆者は，この柄谷の社会変容の論を利用し，これを教育に読み替えて考えてみた。それが次の図2である。

市場原理による教育改革 客観性＝数値化 エビデンス主義 効率化 競争原理	C	B 国民国家型教育 国家のための学び
教育におけるAの高次元 の回帰＝コモンズとして の学びの共有 いのちの感覚	D	A 人と人（自然）との互酬 共同体のための学び 協働的学び 実践的学び

図2 教育への読み替え

村落共同体レベルでの学びは，互酬的な学びである。それは人と人だけでなく，自然から学ぶこともある。そして，教える者と教わる者は絶えず入れ替わる。さらに学びは感覚的・身体的であり生活の学びである。

こうした村落共同体的な学びは，近代まで続き，国民国家が形成されるまでは，学びのあり方は変わることがなかったといえる。しかし，ひとたび国民国家が世界の主流とななると，教育は良質の国民を育成するものとなり，フーコーのいう「生政治」の典型例の一つとなったのである¹⁰⁾。

そして，Cの今日の新自由主義化の市場原理による教育改革の時代となる。そこには数値化＝エビデンス主義に基づく学校評価によって学校の序列化・階層化が進められ，数値目標を達成できず市場原理に敗北したとされた学校や教師は淘汰されていく。かつての教師の実践智，暗黙智はほとんど考慮されず，効率化，

競争化が正しい方向とされるのである。そして何より問題なのは、そうした状況に疑問を持つことが許されなくなっているということである。

柄谷は新自由主義による暴走する資本主義に変わり得る社会像として、互酬性社会の高次元の回復を挙げた。その考え方を教育に置き換えるならば、その根本原理は、学びを個人のものとしなないコモンズとしての学びの在り方の追及にある。コモンズとは、本来は日本の入会地の英訳であるが、50年代から資本主義の問題点に向き合い、経済学に人間の心を取り入れようとしていた宇沢の提唱した社会的共通資本に通じる概念であると考えられる。宇沢は、すべての人々が豊かな経済生活を営み、人間的に魅力ある社会の安定的維持を可能にする自然環境と社会的装置を社会的共通資本とし、これらは人間の共有財産であるとした¹⁴⁾。具体的には、大気や水、森林などの自然環境、道路、交通、電力、水道などの社会的インフラストラクチャー、そして教育、医療、金融などの制度資本の3つをいうが、ここに情報や知識もまた、コモンズとして認識すべきではないかと考える。すなわち、知識や情報は個人が成功し豊かになるためだけのものではなく、共に豊かになるためのものとして認識すべきであるということである。つまり、先に述べた「わたしたち」としての他者がともに生きるための空間をどうつくるのかという問いである。学び合いや対話など、教室での相互学習が提唱されてはいるが、結局のところ、学びの成果は個人の成績の評価としてあらわされることになる。学んで得たことは個人の進学や就職という他者との競争に打ち勝つ手段として用いられる。誰もが勝ち組になれば背中を押されている状況で、自分の知識や情報を他者に惜しみなく与え合うということは考え難いことである。しかし、子ども一人一人の持つ「わたし」の物語を紡ぎ、「わたしたち」という一つの物語にする時、教室は互いの異なる思考が重なる共通のコモンズを形成する場となるのである。

互酬という概念に立ち戻ってみると、学びの過程で、常にどちらかが一方的に教えたり教えられたりという関係性はないのだということに気づく。お互いが不得手なことを補い合ったり、得意なことを出し合ったりしながら子どもは育っていく。しかし現実には、教科ごとに数値化して競争させる、他者と比較することによって自己肯定感を高めさせるという学校の手法が、知識や情報をコモンズにできない原因となっている。「ケアの共同体」では、学びは個のものだけではなく共有財産でもある。

これが、「ケアの共同体」構築のための基盤となる社会の在り様、「ケアの共同体」が求める社会観である。以下、この社会観をもとに、「ケアの共同体」における、教育観、学校観、子ども観について述べていく。

3. 「ケアの共同体」の構成要素

3.1 構成要素としての教育観 ―コモンズとしての学び・互酬性・アニミズム的いのち―

「ケアの共同体」におけるコモンズとしての学びは、利他的な学びであり、互いのつながりを再生する学びである。そして、学びの過程において、自己と他者との関係性を再構築する中で自分が変わること気づくような学びである。具体的には次の3つが重要となる。

まず第1に、学びは子どもの共有財産（コモンズ）であるということがある。現在の学びは競争の手段であるが、競争に打ち勝つのではなく、学校の学びは自己と他者の豊かな生き方につながる学びであり、他者とともに学んだことから自分が変わったと認識できること、それが、子どもが「分かった」という瞬間である。そこに教師は子どものいのちを感じることができるのである。

この第1のことから、次の2つが導かれる。それは互酬的な学びとアニミズム的な学びである。2点目として、先の図2に示したA（村落共同体）における学びは、互いに变化する師弟関係の中で他者をまねる、

また他者に自己を委ねるものであった。現在の市場原理による教育、学びを生産として捉え数値化するという方法、すなわち、工場で製品を作り利益計算するように、授業し結果を数字で評価するという方法から、互いに伝え合い自己変容していくという、他者との往還の学びへの転換である。互酬的学びとは具体的にはこのような学びであると考えられる。

3点目は、先に述べた子どものいのちの実感ということである。互酬的な学びは他者性を取り込むことによって自己変革（形成）していくこと、すなわち自己のアイデンティティの再構築をすることを促す。そして、教師はそこにいのちを感じるのである。それはアニミズム的ないのちである。筆者は実践の中で、例えばアンネの日記を中学校3年間の道徳の時間を通して読み続けてきた子どもが、「読めば読むほどアンネがわたしに近づいてきて今は友人になった。」という発言や、福島の子供とハイタッチした時、「その子がわたしの中に入ってきた。」という感想など、何度もそうしたアニミズム的ないのちの発現を実感することがあった¹²⁾。

学校における「ケアの共同体」構築に求められる教育観は、子どもの共有財産としての学び、互酬的な学び、アニミズム的ないのちを実感できる学びの3点であり、それらはすべて利他的である。

3.2 構成要素としての学校観 ―カリキュラム・学校・学級―

このような教育観の実現化のためには学校観も変わらねばならない。具体的には既存のカリキュラム、学校、学級を次のような視点で捉え直すことが求められる。

まず開かれたカリキュラムの編成が保証されなければならない。それは、学校ごとに子どもや地域の実態に応じた自主編成の許容度の大きい柔軟なカリキュラムの編成である。この点に関して文部科学省は、各教科の10%を上限として別教科に上乗せする授業時数特例校や、時数を削減し新教科などに上乗せ可能な教育課程特例校を広げること検討している¹³⁾。また標準授業時数の取り扱いを広げることについて、小学校の71.2%、中学校の79.5%が賛成という結果も同資料に載せられている。さらには学年に関わらず教育課程を編成すること検討するなど、同一年齢の子どもが同じ時間内で同じ内容を学習するという国民国家型教育の在り様が、現在の社会の実態に合わなくなっているという認識が示されているといえる。

また、教科の横断性や越境性も大切である。これらは既にESD（持続可能な開発のための教育）の実践において唱えられてきたことであり、また教育現場での実践も多いことから、実現性は高いと思われる。このように開かれたカリキュラム編成については、現在のところ最も実現性の高いものであり、今後の議論の進展が大いに期待される。

このように、教育課程の編成については柔軟な方向性が示されつつあるが、次に述べる観点からは開かれた学校の在り様として大きな課題があるといつてよい。開かれた学校という点で現在の最大の課題は、管理に関わる課題である。新自由主義の下での社会は自己管理・自己啓発社会である。「企業化された自己」を社会の変化に適応させよ、将来的リスクをコントロールせよ、という脅迫的トーンは、現状からの転落という恐怖とセットになり若者を苦しめる。この張り詰めた感覚は自己や他者への暴力や排除、何らかの敵を見出し攻撃することにつながっていく。そうではなく、現代の社会を批判的に捉え、そこから見出された真実を自ら解明することを通じて真理の主体となること、すなわちわたし固有の生き方の確立こそが大切なのではないか。学校や教師は、若者がそのような批判的精神、常に当たり前を問い続ける生き方を支援する存在でなければならないのではないだろうか。その意味でスウェーデンの環境運動家であるグレタさんはそうした生き方の典型例といえよう。

先に取り上げたフーコーは、真理は2つあるという。一つは客観的な真理であり、一定の手続きをとれ

ばだれでもアクセスできるものである。もう一つは主観的な真理であり、それは自らを変容させなければ知ることができず、そうすることによって自己変容がもたらされるものである。フーコーはこれを今ある導きを拒絶し、異なる方向へと自らを導こうとする哲学的営みであるとし、「対抗導き」とよんでいる¹⁴⁾。いまここにあるものがこれまでもあったし、これからもあるだろうという思い込みから自らを断ち切るという決断によって編まれていくこの営みは、見ず知らずの他者に勝手に統治されたくないという耐えがたさと拒否の意思表示であり、人間本来のものである。しかし新自由主義は、このようなわたしたちに備わる自らを導く力を「企業化された個人」という極めて限定した捉え方をする。そしてこの道しかないといひたすら説くことで「導き」のエネルギーを抑制し利用するのである。

新自由主義化におけるスクール・マネジメント（セルフ・マネジメントも同様）でいわれる自己管理は自己責任と結びつき、結果責任を問うためのエビデンス主義、「それってあなたの主観でしょ。」という一言によって切り捨てることと同じである。一方、自主管理はわたしたちの場を自ら管理することによってのみ「わたしたち」は生まれるという意味を持つ。個ではなく集合的な経験があるからこそ豊かなものに育つという意味合いである。これはリスクと責任が伴う。愉快であるとは限らない。しかし、今自分たちがどのように組織されているのかを考えたい。自分たちで自ら別の形で組織化することを考えていく、そうすることによって自らの力に気づいていくことになるのである。

そしてこうした学校観の下に個々の学級がある。開かれた学級とは、子ども一人一人が自己を他者の力を借りつつ変容させていくことを可能にする場である。そこでは教師は常に、子ども一人一人の「生＝いのち」を重視する。具体的には子ども一人一人の小さな物語を丁寧に紡いで大きな物語へと編み直す取り組みである。最初に教師が大きな物語を語るのではなく、子どもの声なき声を聴くことによって、子どもが自己の物語の語り直しをしていく、それが学級の一つの物語となって共有財産としての智が育まれるような学びをつくり出すような場としての学級である¹⁵⁾。

このように、カリキュラム・学校・学級のそれぞれが子どもの学びに対して開かれていることが重要なのである。

3.3 構成要素としての子ども観 ―発達課題をどうとらえるか―

最後に「ケアの共同体」の構成要素としての子ども観について述べる。現在の子ども観について、まず提起しなければならないことは発達、特に発達課題の問題である。近年、所謂発達課題とされる子どもの割合が増えているとされ、発達課題だけでなく多様な子どもたちへのインクルーシブな教育の在り方が模索されている。しかし発達課題とされる子どもはなぜ課題なのだろうかという疑問がまず生じる。さらに、健常とされる子どもに発達課題はないのか、さらに課題があるとされる子どもとそうでない子どもとの境界はどこにあるのか、など次々に疑問が湧いてくる。ADHDの権威であるハンセンは「人間が生き延びるためには現在 ADHD と呼ばれる傾向が重要な要因だった。¹⁶⁾」と述べ、落ち着きなく周囲を観察し、即座に行動に出なければ生き延びられなかった環境の中で人間という種が形作られたのであり、近代社会という時代性が多動で集中できない特性を ADHD という発達課題として認知しているのだという。学校という場が今のようにな仕組みになったのは、わずか百数十年前、日本では明治になってからのことである。それまでのほとんどの期間において、人間は採集狩猟民であり、今のように長時間椅子に座ったまま教わるのではなく、実際の環境の中で説明を受けるような、先に述べた A の諸相における実践的学びが人間本来の生き方であった。その意味で、ハンセンはむしろこれだけ大勢の子どもが教室の授業に適應できているのが不思議なくらいだと述べている¹⁷⁾。

しかし、ADHD だと、現実には学校では苦勞が絶えず、またそのせいで社会に出てもネガティブな影響を受けることが多いのである。ハンセンが言うように、「学校は人生で初めて他人と比べられる場だ。そこでうまくいかないと、自分は馬鹿で無価値な存在だと感じてしまう¹⁸⁾。」のである。

そのような現状を変えるためにハンセンは、クリエイティブ、実行力など、ADHD の強みを数多く指摘し、それを生かすための方策を提示している。ハンセンはわたしたちに、要は人間をどうとらえるかという問題であると提起しているのである。

その意味で、スピノザの言質は傾聴に値する。スピノザは自分の存在を維持しようとする力をコナトゥスと言い、すべての人が持っているとする。スピノザの人間観によれば一人一人のコナトゥスが守られることが大切であり、コナトゥスを踏みにじる国家や社会は長続きしないという。そして、すべての個体はそれ自体で完全であり、不完全な個体はないとする¹⁹⁾。不完全だと思ふのは、単にこの個体はこうあるべきだというマジョリティーの視座から形成された一般的概念に基づいて判断されているにすぎず、個体それ自体は、一個の完全な個体として存在しているのである。その根拠はスピノザのいのち観にあると考える。スピノザは、神は無限で外部がなく、わたしを含む万物はその内部にあるとする。つまり宇宙もわたしもすべては神の中にあり神の一部である。「神は変状して人間や水や太陽など様々な仕方存在できる²⁰⁾。」のである。つまり一人一人の個は、それぞれの方法で神を表現しているのであり、一人一人はデカルトの言うような名詞的存在ではなく、実体は神しか持たないのである。そうであるならば、それぞれの個は「ゆっくり」とか「はっきり」などの神の現れ方を表現して生きているのだと考えればよいのである。筆者はキリスト教徒ではないし神学に造詣が深いわけでもない。しかしこのように考えると、例えばわたしが、あなたがここにいるということは、神の存在を示していることであり、すべての子どもは神の一部であるということになる。この時の神は、スピノザにとってはキリストであろうが、それは別の何かであっても自然であってもよい。筆者はそこにアニミズム的のいのちを感じるのであるが、教師にとって、子どもはそれぞれ神の存在を、「ゆっくり」や「じっくり」或いは「どっしり」など、副詞的に存在しているととらえることによって、発達課題という捉え方の再考を促すことになるのではないかと考える。

4. 今後の展望 —まともに変えて—

教育における「ケアの共同体」の構築は、中学校教員としての実践を通して、共に学んだ子どもから得た知見を整理する中で得た実践智を理論化し、その実現を図るものである。そしてその構築を若者の手によって成し遂げ、現在の閉塞感が満ちる社会を変革してほしいという願いがある。

2022 年 6 月、日本国際理解教育学会第 32 回大会副委員長として、「コロナ後の新しい社会の創造に果たす若者の役割と国際理解教育」というテーマでシンポジウムを企画した。その場には、学会シンポジウムでは珍しい学生のシンポジスト 5 名（内 2 名は筆者のかつての教え子であった）と NPO 実践者などの大人 3 名が登壇し活発な議論が行われ、いくつかの新しい学びの在り方へのキーワードが提起された。

その中に本論で述べた、自分の中の他者性に気づく、ケア的な正義など、今後の社会変革の方向とその主体としての若者（わたし）の生き方についての議論があった。学生時代を通して学校教育に期待してこなかったという登壇者の一人の若者は、それでも大人の領分を犯すなとか、若者が変えるなどと大上段に構えず、大人と若者がともに新しい社会の変革者として生きる社会を求めたいし、コロナで大人も若者も今の社会の矛盾に気づき始めたはずだ、と述べた。そのような社会変革の担い手となる子どもを育てる教育の確立のた

めに、学校は変わらなければならないことは明白である。

そのためには、子どもの現実を見つめ直し、今の社会の在り様の何が子どもを苦しめているのかを、多様な研究の視点から学ぶことによって明らかにしなければならない。例えば、大阪市西成区において、ヤングケアラーであった若者へのインタビューなど、当事者の語りに丁寧に耳を傾ける村上は、家族を担っている子どもは歴史的に多数いたにもかかわらず、私たちはそれを認知してこなかったという事実を目を向け、ヤングケアラーは家事をする子どもではなく、心配する子どもであるという²¹⁾。村上の実践からは、子どもの声を聴くこととは、子どもが自分の困難を自覚しつつ、それぞれの生を形作っているプロセスに立ち会うことなのだと実感させられる。

さらに、そうした声なき声としての子どもの語りを、一つ一つ紡いでいくことから生み出される物語に宿るいのちについて、津島は「ジャッカ・ドフニ 海の記憶の物語」の中で次のように綴っている。幼いころ母を亡くしたアイヌの少女チカが、兄のように慕う少年と海を渡る旅の中で母が歌ってくれた子守唄をうたう。少年は「なあ、そうだったにちがいねえべ、お前は体でこの歌をおぼえたんや²²⁾。」チカはうなずいて、体の中で縮こまって隠れている歌を、時間をかけて思い出していくのである。母の存在を思い出すのがは、偶然出会った少年との関係性から生まれた物語に他ならない。偶然の出会いを契機とする2人の関係性が、母との物語につながり、応答的に紡ぎだされた物語が、チカのアイヌというアイデンティティの再構築に影響していくのである。

このように、一人一人の子どもの声なき声としての語りに耳を傾け、またそうした一つ一つの語りを丁寧に編み直すことによって、「ケアの共同体」としての学校・学級の構築が叶うのだと考える。

これからの学校教育の動向に目を向ければ、本論でも取り上げたが、文部科学省も従来の国民国家型の学校教育の歪に気づき、少しずつ修正を図ろうとしているように見える。このような動きに期待しつつ、その動向を注視し続けること、そして一人一人の実践者が日々の実践を振り返りながら、現実目に向け続けることが肝要である。

今後は、具体的な学びのあり方や方法について実践智の理論化を図る所存である。

引用文献

- 1) 文部科学省：令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要 いじめ防止対策に関する関係省庁連絡会議，pp.1～5，2023.11.
- 2) 第5期科学技術基本計画（平成28年1月22日閣議決定）において、サイバー空間とフィジカル空間を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する人間中心の社会として提唱された。これを受けて文部科学省は、令和3年12月24日に「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ（中間まとめ）」を発表し、教育・人材育成システムの転換の方向性等について示している。
- 3) 小嶋祐伺郎：多文化共生社会における学校の課題と教師の役割＝ケアの共同体構築の視点から－，金沢学院大学紀要20号，pp.61-69，2022.3.
小嶋祐伺郎：多文化共生社会における学校の課題と教師の役割2 ケアの共同体構築のための学びと教員養成 金沢学院大学紀要21号，pp.40-48，2023.3.
- 4) 1. 小嶋祐伺郎：地球市民意識を育む道徳性育成の実践的研究－多文化共生社会における市民性の育成の視点から－，奈良教育大学次世代教員養成センター紀要 Vol.3，pp. 61-72，2017，3.
2. 小嶋祐伺郎：他者との出会いが想起する「深い学び」についての一考察－自他の関係性の再構築に関わる道徳授業の実践から－，奈良教育大学次世代教員養成センター紀要 Vol.4，pp.139-146，2018.3.
3. 小嶋祐伺郎：子どもの生活世界の声を編み直す－子どもの小さな声から教室の大きな物語を紡ぐことを通して－，金沢学院大学紀要 第20号，pp.47-63，2022.3.等.

- 5) 岡野八代：ケアの倫理－フェミニズムの政治思想－，岩波新書，2024.1.
- 6) 岸本聡子：「コモン」と「ケア」のミニユシパリズムへ，斎藤幸平・松本卓也編著：コモンの「自治」論，pp. 85-115，集英社，2023.8.
- 7) 柄谷行人：力と交換様式，岩波書店，2022.10.
- 8) 柄谷行人，斎藤幸平他，柄谷行人『力と交換様式を読む』，p.31，文芸春秋，2023.5.
- 9) 近年の文化人類学的アプローチとしては主に次の著作を参考にした。
 D・グレーバー：負債論 貨幣と暴力の5000年，以文社，2016.11.
 松村圭一郎：うしろめたさの人類学，ミシマ社，2017.9.
 鷺田清一：所有論，講談社，2024.1.
- 10) M. フーコー：小林康夫他編．フーコー・コレクション 6 生政治・統治，筑摩書房，2006.10.
- 11) 宇沢弘文：社会的共通資本，岩波新書，2000.11.
- 12) 小嶋祐伺郎：前掲書注 3)
- 13) 文部科学省：柔軟な教育課程編成の促進について（主に義務教育段階），教育課程企画特別部会資料 1－1，2025.3.
- 14) M. フーコー：前掲書，pp. 166-167
- 15) 小嶋祐伺郎：前掲書 3)－3，pp. 51-53
- 16) A. ハンセン：多動脳 ADHD の真実，p.17，新潮新書，2025.4，
- 17) A. ハンセン：前掲書，p.167
- 18) A. ハンセン：前掲書，p.8
- 19) スピノザ，上野修他訳：エチカ（スピノザ全集Ⅲ巻）岩波書店，2022.12
- 20) スピノザの神学論は次のアガンベンの著作から引用した。
 アガンベン，上村忠男訳；身体の使用，p.276，みすず書房，2016.1
- 21) 村上靖彦：子どもたちがつくるまち・大阪・西成の子育て支援，世界思想社，2021.5
- 22) 津島佑子：ジャッカ・ドフニ 海の記憶の物語，上巻 p.232，集英社文庫上下，2016.5.

