

ケアによる学校の再生は可能か

平 野 智 之

Is it Possible to Revitalize Schools through Care?

Tomoyuki HIRANO

要 旨

力による支配と人々の分断によって社会の連帯や民主主義が危機を迎えている。分断に対抗して社会の絆を回復させ、民主主義を再生する思想や人のあり方として「ケアの倫理」や「ケアによる民主主義」の議論が打ち出されてきた。本稿では「ケア」が人間や社会のあり方をどのように問い、変革を導くことができるかについて、ジョアン・C・トロント等のケアの理論を検討する。その上で、社会が抱える課題の縮図でもあり、教育格差や不登校など様々な課題を抱える学校教育の現状に対して、「ケア」の思想や方法は有効なのかをネル・ノディングズの主張から検討する。その内容を実際の学校現場の実践に重ね合わせて考察し、特に公立学校のあり方や再生について考察する。

キーワード：ケア、ケアの倫理、ケアと民主主義、公教育、インクルーシブ教育

はじめに

本学では 2025 年に中心的な大学機能が安威キャンパスから総持寺キャンパスへ移転し、様々な変化があった。筆者が感じたことの一つは、キャンパス内で外国人の方が日常的に業務している姿であった。筆者が会おう方々の業務は、構内の清掃や廃棄物等の回収である。会おう時には、常に「おはようございます」などの挨拶をしてもらうので、こちらも返すようにしている。筆者が主に仕事をしている教室前のダストボックスもいつも綺麗に回収されていて心地よく仕事ができる。ふと思ったのは、筆者自身がその業務をされている方々に「おはようございます」は言うが、「ありがとうございます」という感謝の言葉を発したことはなかったということである。そのダストボックスには、筆者が捨てたものもあるにもかかわらずである。

2020 年に世界を襲ったコロナ禍によって、社会ではエッセンシャルワーカーの仕事が注目され、その価値が問い直されるようになった。岡野八代は「2020 年代からコロナ・パンデミック

を契機に、ケアという営みに世界的に関心が向けられるようになった」と述べ、エッセンシャルワークへの関心によってケア労働に光が当たったことに触れ、コロナ禍により明らかになった医療体制の脆弱さによって、ケア労働やケアという価値を中心に社会は作られている認識が広がったと指摘した（岡野 2024: 302）。

岡野によると、これまで女性の私的労働として自然視されてきたケアは、そもそも人が生まれながらに持つ絶対的な他者への依存性によって必要とされる概念である。その依存性はその人が持つ社会的関係によって不平等であるから、ケアの平等はあるべき社会の構想につながるとして、「ケアの倫理」と社会の変革を関係づける（岡野 2024: 245）。

「ケア」に関する理論は、周知のようにキャロル・ギリガンが、『もうひとつの声で－心理学の理論とケアの倫理』において、これまでの心理学や道徳理論では問題にされなかった男性優位の家父長制度下において抑圧されてきた「声」に注目し、それを救い出したことに始まる。男性に求められる近代的主体としての「自立」に対し、女性は私的で親密な領域での「ケア」としての役割が求められてきたことを指摘し、女性自身のニーズにも応答する「ケアの倫理」こそが、近代の家父長制から女性のみならず男性をも解放する方法であると説いた（ギリガン 2022）。

人々がこれまで当たり前の感覚で家族内の女性、また社会的地位の低い有色人種や移民に担わせてきた「ケア」を問い直し、「ケアの倫理」を民主主義の理論として構想したトロントの主張を整理した上で、筆者が関わってきた学校教育についての現実的な課題と関連させて「ケア」による学校の再生について考察していきたい。

1. ケアの倫理と民主主義について

「ケアの倫理」から民主主義の再生を促す政治理論へ展開する道筋を描いたトロントは、民主的な社会の市民が平等であるという根拠を「みんながケアの受け手である」点に求める（トロント 2024: 38）。誰もがニーズを持ち、ケアされることによって生きており、その相互依存性こそが平等の根拠であると主張し、それを基にした民主主義理論を展開する。その立場は「フェミニスト的なケア倫理」の検討から導かれており、ケア実践がジェンダー化されたことによって脱政治化されたことを指摘し、ケア実践をフェミニズムの立場から再定義することで、女性が強いられてきた低位な社会的地位を問い直す。そして、その過程で生まれたいわゆる「差異か、平等か」の議論¹を超えて、女性の社会的進出の後でケア実践を担うことになる有色人種や移民など社会から排除されてきた人々にとってのケア倫理に言及する。

1 女性の中でも人種や階層によって「差異」があり、その「差異」に注目して社会運動や考えると女性全体としての立場性や要求が薄れ、逆に女性全体の利益を一般化して「平等」をめざす戦略は例えば白人中産階級の立場が強調されるので人種や階層をめぐる問題が見えなくなるというディレンマにフェミニズムが直面したこと。

トロントは「人類史のほとんどを通じて、そしてほとんどの人間社会において、ケア実践は社会的に低い人々にむすびつけられてきました」と述べ、人々が当たり前の感覚で家族内の女性、また社会的地位の低い有色人種や移民に担わせてきたと主張する。こうして家父長制の中で男性や経済的な優位を持つ支配層の属する者がケアの責任から「パス」を与えられてきたこと、その一方でそのケアを担ってきた女性や定位置な階層に所属する人々の実践には社会的、政治的関心が向けられなかったことを指摘する（トロント 2020: 36）。

そのような非対称の関係性を問い直すために、トロントは、「フェミニスト的なケア倫理」に基づく人間観を示す。その人間観とは、第一に個人は他者との関係性の中で生きていること、第二に全ての人間は傷つきやすく脆い存在であること、第三に全ての人間は「ケアの受け手」であり、「ケアの与え手」であるということである。「ケア」をパスされて仕事や社会で「活躍」するという近代の自立した人間像ではなく、人は相互の依存なくして生きることができないという関係性を重視する人間観である。「ケアの受け手（与え手）」として人は平等であるということがトロントのいう民主社会における人間の平等の根拠なのである。

こうした人間観、社会観に立ってトロントは“Who Cares?”（ケアするのは誰か？）と問う。それは「ケアしていないのは誰か？」という問いでもあり、その矛先は男性、特権的な階層、市場経済に向けられ、とりわけ現代の新自由主義経済への批判が強調される。

「ケア倫理の観点からすると、新自由主義経済は破壊的な世界観である」と述べ、国家がケアコストをできる限り下げ、それを市場に委ね、自己責任が強調される制度こそがケアによる相互依存の社会の対極にあるものだと指摘する（トロント 2024: 54）。その上でトロントは「すべての人びとは、もっとも裕福な者から最も貧しい者まで、もっとも自立した者からもっとも依存した者までがテーブルにつき、ケア責任の再交渉に参加しなくてはならない」と述べ、「共にケアすること」によって社会の構造を変え、民主主義の再生へとつながる理論「ケアリング・デモクラシー」を主張する（トロント 2024: 244）。

さて、ケア倫理の観点から新自由主義経済の問題点を指摘するトロントは学校教育について次のように述べている。公教育の意義には二つあって、一つは教育の機会均等による階層移動の機会の平等性、もう一つは公立学校がコミュニティ存続の方法であり、民主的な社会の担い手を育成する場であることだという。しかし、アメリカで導入された「ニュー・パブリック・マネジメント」や「落ちこぼれゼロ運動」には競争や顧客満足という市場原理が導入され、全国テストでの「成果」を挙げなかった学校には説明責任が求められた。そんな競争に晒された公立学校から前述した公教育の機能、教育資源が奪われていったと指摘する（トロント 2024: 186）。

こうした教育における新自由主義的な「改革」は日本でも進められ、特に大阪での教育改革において大きな影響力を持ったことは周知の通りである。その一例として、早くから私学無償化施策等によって「公私競争」が求められた府立高校は、3年連続定員割れによって「再編整備」の対象となるという条例によって「経営努力」が迫られた。しかし、現実的には予算や人員の限界

もあって定員割れが進み、閉校を余儀なくされる学校も増え、公立学校のコミュニティ存続の機能という力を失いつつある。

大学に勤める前に大阪府立高校に勤務していた筆者は、まさにそうした「改革」の渦中にいた。また、執筆時の現在も府立高校4校の学校運営協議会に参加している。そこでは、どの学校でもいかにして入学定員を満たすか、言い換えれば学校を存続させることができるかが課題となっている²。教職員は生徒の課題やニーズと向き合いながら、学校の特色化や授業改善などに積極的に取り組んでいる。しかし、少子化と私学を含む高校無償化を前に定員を満たす有効な手を打ててはいない。そこにはトロントが指摘したように公教育の危機をもたらしている構造的な問題が横たわっている。では、現実問題としての公教育の危機に対して、どんな観点や理論が求められるのか、次章では学校教育の「ケア」について、ネル・ノディングズの主張を参照しながら考察する。

2. 学校におけるケアの理論

「ケアすることとケアされることは根本的な人間のニーズである」という言葉から始まるネル・ノディングズの『学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて』には、人は他者への依存によって生きていて、学校は依存し合うことを学ぶ場だという思想と方法が著されている(ノディングズ 2007)。その主張は多岐に渡るが、ここでは三点に絞って整理する。

第一に、ノディングズは学校の標準カリキュラムの改革を主張している。「標準カリキュラムのどこにも、自分自身の強みを発達させ、発揮する機会、それゆえに相応しい職業に就けるような機会を、彼らは得られないのである」と述べ、当時広く行われていたリベラル・エデュケーションを批判する(ノディングズ 2007: 75)。リベラル・エデュケーションとは一般教育として企画された教科群であり、その中で言語と論理的数学能力を持つものが高く評価されるカリキュラムである。特に1960年代にかけて展開された「ディシプリンの構造の運動」と呼ばれるカリキュラム改革運動が内包していた、学問の根本的な構造や原理を身につける方法さえ学べば生徒は理解するという考えについて批判しているのだ。

ノディングズ自身も教員としてその実践を担ってきたのであるが、そのような標準化された授業が結局現場では子どもに退屈と反感を生み出すことになったのだという。教えさえすれば「誰もができる」という私たちの確固とした楽観主義とその主張のかたわらで生徒は『大人はケアしてくれない』と不満をもらしている」と述べ、その声に応答し「子どもにとって人の親密な交わり

2 大阪府では「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」(平成29年4月1日一部改正)に基づき、学校運営や学校の課題に対して、より広く保護者や地域の住民の方々が学校運営に参画できるよう、平成30年度より全府立学校に学校運営協議会を設置している。保護者、地域住民、学校の運営に資する活動を行う者、学識経験者ら6名が委員を務める。

を考慮する教師は稀である」と指摘し、ケアリングを教育の中心にすることを提唱する（ノディングズ 2007: 40）。

こうして「学校の第一義的な優先権が知性的発達にあるという致命的な観念をひとまず脇におく」ことにして、カリキュラムの部分的な改訂ではなく、教育の目的そのものの転換を唱える。それは「私たちはケアする必要があるが誰もが他の人をケアすることを学んでいるわけではない」と教育の目的を「ケアを学ぶ」とする根本的な主張である（ノディングズ 2007: 38）。

第二に、「ケアを学ぶ」準備として、学校における人と人の関係性の重要性を主張する。ノディングズは「自己は他者との関係の中で継続的に成長していく、関係的な存在である。ここで私たちに関心があるのはこの関係的な自己である」と述べ、教育における人間のあり方を近代的個人主義ではなく、関係し依存し合うことを前提とした人間観で考えるのである。「私たちはケアされたいと欲している。内輪において愛されることを求め、幾分広い輪の中では承認され尊重されることを望み、そして巨大で非個人的な輪の中では、少なくとも安全に動き回れることを願っている」と人が学びや活動の場で成長するための安心できる関係づくりを主張する（ノディングズ 2007: 220）。

第三に、ノディングズはそうした「関係的自己」によってこそ知識の獲得ができると考える。「知識は重要である。しかしそれは関係において一番よく獲得できる。そういう学習を、熱意を持って行うために生徒たちは動機を必要としている。動機づけの強力な源泉は生きた他の人たちからの誘いである。」というのである（ノディングズ 2007: 213）。「学び」は他者や社会との関係性の中で問われ、関係によってその「答え」は構築される。「関係的自己」の大切さは、まずは安心できる空間が「学び」の前提となるが、その関係性によって「問いへの探究」が深まるような学習が求められるのである。

以上のような、カリキュラム、教員と生徒や生徒同士の関係性、関係性を重要視した学習などのノディングズの論点は、もう一つの教育のあり方として、今日の学校の課題を考え、学校のあり方を問い直す上で重要な示唆を与えてくれると考える。

3. 公立高校におけるケアの実践

ここまで、ケアの理論において、トロントの著書から「ケアによるデモクラシーの再生」と、その一つの側面でもある「ケアによる学校の再生」についてノディングズを参考に整理した。では、ノディングズの三つの観点の「学校におけるケア」は実際の学校の実践においてどのように見られるのだろうか。前述したように筆者は府立高校の学校運営協議会委員として、また、大阪府教育委員会や府立学校での教職員研修に講師として招かれる立場として、府立高校の現状について関心を持ち続けてきた。その関心とは、生徒の教育権や人権が保障され、まさに「ケア」が大切にされる公共の学校としての機能を存続させることができるかである。

その問題意識をもとに、前述した理論的な考察に基づき、実際の高校のカリキュラムや取り組みと重ね合わせて「学校におけるケア」を考察してみたい。

ここで取り上げる学校は大阪府立高校の2校（A 高等学校、B 高等学校）である。

A 高等学校は、1974年に地域の要望によって全日制普通科高校として開校、1996年から総合学科高校として改編される。2006年度より「知的障がい生徒自立支援コース」を設置して、同校に学籍を持つ生徒として知的障害のある生徒が入学している。かつて筆者が勤務した学校でもある。

B 高等学校は1984年に全日制普通科高校として開校した。2001年に普通科総合選択制に、さらに2015年度入学生から総合学科へ改編した。同じ2015年度より「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒選抜」を実施し、外国からの帰国生徒や外国人生徒を積極的に受け入れている。2025年度現在、筆者が学校運営協議会委員を務め、本学の教職志望の学生らが学習支援等のボランティアに参加してきた学校である。この2校について、前述したノディングズの3つの観点から「ケアの学校」について考察する。

(1) 学校のカリキュラム改革

まず、ノディングズの第一の観点「学校の標準カリキュラムの改革」についてそれぞれの学校の教育内容に照らして考察する。

1974年に開校したA高校は、1996年に大阪初の総合学科高校として新たな歩みを始めた。三年間の約半分の授業を生徒が進路や関心に応じて選択し、「産業社会と人間」や「課題研究」という総合的、探究的な学習によって自らの生き方、学び方を見つけるといふ学校である。国際理解や地域福祉などの5系列のもと、「ハングル」や「エスニック講座」「カウンセリング」など160もの選択授業を開講して始まった。その授業は教員の創意工夫や地域連携で作られ、例えば、地域福祉系列の「コミュニティ基礎」（現在は「社会福祉入門」）は地域の福祉施設や幼稚園と連携してできた科目である。また、「ジェンダー入門」はNPO等外部講師が授業を担う。これらは、ボトムアップの形で教員の創意工夫によっていわば既存教科の枠組みを解体し、再構築する実践でもあった。

B高校は2001年に普通科であるが選択科目を多く取り入れて普通科総合選択制の学校に改編された。生徒の進路希望や学習意欲に応じたカリキュラムを採り入れ、2015年に総合学科に再編された。B高校は普通科の時代から「ドリカム」という総合的な学習の時間を作り、そこには地域の人々やボランティアが多く講師として参加し、現在も「産業社会と人間」の内容として受け継がれている。

以上の2校の改編の経過は、ノディングズのいう「標準カリキュラム」の改革の例として考えることができるだろう。選択授業では実習や体験的学習が多く採用され、自分の動機に基づいて、例えば福祉や芸術分野で学習意欲を高める工夫がなされている。

付け加えるなら、これらの政策は89年の学習指導要領改訂³と並行しており、いわゆる「ゆとり教育」への批判と相まって、高校の総合学科等の改革については、当時「選択科目など生徒に選択の自由を与えることは格差の拡大につながる」という教育社会学者らの批判が多かった⁴。その点に関連して、ノディングズは「大学準備用でないトピックを学ぶことが、誰かを劣った職業や未発達な精神へと必然的に運命づけるわけではない。そういう結果は位階秩序の所産なのであり、ある学習コースの不可避的な結末なのではない」と述べ、選択によるカリキュラムが不平等をもたらしたのではなく、社会構造そのものに格差の原因が埋め込まれていると指摘している（ノディングズ 2007: 88）。生徒の選択や自己決定を重視するカリキュラムは学習意欲を高めることにもなるが、能力主義的な競争において不利な立場に置かれることもあるだろう。しかし、そもそも画一的なカリキュラムでもその不利が存在するというのがノディングズの考えであり、ケアを学校に据えることで、生徒が抱える不利について構造的に理解し、アプローチすることを求めているのだ。当時の日本での議論も、格差の助長につながりかねない改革への警鐘でもあったが、社会構造そのものへの指摘と批判がより求められたのではないだろうか。こうした構造そのものを問う学校のあり方については次章で述べたい。

(2) 人間（生徒）をどうとらえるか

カリキュラム改革を通じてケアの学校がどう作られているか、次に第二の観点から考えていきたい。第二の観点は、人間を「関係的自己」としてとらえ、関係性を大切にすることである。

関係性を大切にする実践としては、新しい学校、新しいクラスでこれからの三年間を過ごすために、お互いを知り、理解し合うこと、つまり人間関係づくりがそれに該当するだろう。A高校、B高校では、「クラス開き」という活動が新年度に実施されている。「クラス開き」とは新たに顔を合わせた生徒同士の自己開示の場を学校が設定し、信頼関係を作り出すことのための活動である。ホームルーム活動において、関係づくりのいくつかのアクティビティを経て、自分を語る場が設定されている。A高校の教員がある学会で報告した文章にその一端が記されているので紹介する。

A高校はコロナ禍以前より「誰もが安心できる」を丁寧に紡いできた。学区の垣根を越え、

3 1989（平成元）年学習指導要領第5回改訂はいわゆる89改訂と呼ばれ、個性や個人の意欲を重視する新学力観を取り入れた「生活科」の創設などが始まっていた。高等学校にあっては1994年から「第三の学科」総合学科高校が創設され、普通科と専門学科の融合、選択履修による学ぶ意欲の向上を目指した施策が始まっていた。

4 例えば大内（2007）は、1980年代に端を発する「ゆとり」を新自由主義的改革の第一段階、「学力向上」や学力テストはその第二段階であったと説明している。「ゆとり」から「確かな学力」への「転換」は新自由主義の推進の脈絡での看板の書き換えであり、個性重視によって階層化を容認して、次にハイタレント養成「学力重視」としての習熟度や学校選択制が用意されていたという。

さまざまな背景のある生徒が在籍しており、入学後すぐに行う「クラスびらき」がその始まりである。このプログラムの目標は「聴く」姿勢にある。話すのではなく、目と耳と心で聴く、傾聴の大切さが安心の第一歩であることを共有する。(中略) クラス開きの後半では自分が頑張ってきたことや、知ってほしいことなどを話す自己開示の場が設定されている(中川 2025: 23 丸括弧内は引用者注)。

B 高校でも同様の取り組みがあり、B 高校の当時の校長は 2018 年に次のように述べている。

人権ホームルームをかなり丁寧にやっているんで、特に 1 年生の最初の方はクラス開きですね。ここはとにかくかなり時間をかけながら、自分のことを語っていうのを(中略) クラス開きだけで 3 週くらい連続ホームルームでやっている(山本・榎木 2023: 116 丸括弧内は引用者注)。

A 高校ではこうした自己開示の時間を新入生の合宿でも行っており、「クラスミーティング」という形で時間をかけて実施されていた。高校に入るまでは友達に話すことができなかったこと、ともすれば、その話に触れられないように振る舞っていたことについて、入学して間もない生徒がそれを語る場がクラスミーティングである。その経験をした生徒は

ここでの最初の大きな行事がホームルーム合宿でした。夜のクラスミーティングで私は過去の苦しかった思いを語りました。その時みんなは涙を流しながら真剣に聞いてくれました。あなたはここに居ていいんだよ、そう言ってくれているような気がして心が幸せや温かさで満たされました。これが私の人生の分岐点、人生を百八十度変えてくれた素敵すぎる時間でした。初めて心から友達と呼べる存在に出会えた場所だったのです(平野 a 2025: 21-22)。

と述べている。ここからは子どもが学校に求めていることを想像することが可能である。「あなたはここに居ていいんだよ」という「承認と尊重」の空間を、教師や先輩の力を借りながら自分たちで作り始める。こうした関係づくりによってノディングズのいう「ケアする準備」ができ、次に信頼関係に基づく「学び」が進んでいく。

(3) 関係性による学び

第三の観点として、他者との関係が活かされる学習方法や内容の重要性である。前述したように、ノディングズは学習の動機づけの強力な源泉として「生きた他の人からの誘い」を挙げ、そこから生まれる「本物の対話」を提唱している。

A 高校や B 高校での関係性や対話が活かされる学習の一例として、総合学科高校での「産業

社会と人間」(以下、産社)の実践がある。「産社」は、総合学科の科目選択や将来の進路職業選択のための科目である。A、B 両校とも工夫を凝らした内容で進めてきたが、A 高校では、「コンペティション」スタイルを立案し、継続してきた⁵。

2016 年度の「コンペティション」では、「権利(ライツ)」をテーマに「生活保護」や「貧困」をめぐる、それを自分自身や仲間の課題として捉え直し、その解決に向けた提案だけでなく、行動へと実際に踏み出し、校内での「子ども食堂」の実現させる学びのプロセスが見られた。その発表内容を当時の授業担当教員が生徒の言葉から始めて以下のように記している。

「みなさんは誰もが自信を持って生きていける社会は実現可能だと思いますか？今の社会ではこの問いに対して実現可能ではないと考えます。何故なら私たち自身、自信を持って生きていけないからです。私たちはこの問いに対して真剣に向き合ってきました。」

このあと生徒たちは「貧困」についてのイメージを問いかけながら、日本という「先進国」にも「貧困」があり、その貧困率は 16% であり、その人たちが年間 122 万円以下の所得で暮らしていることを伝える。そして、そのように生活に困った人が利用することができるのが「生活保護制度」であり、憲法 25 条で保障される「生存権」による「最後のセーフティーネット」だと強調し、その受給条件を簡潔に説明した後、「もう一度言いますが、誰もが生活保護という制度を利用する権利があります。しかし、その生活保護制度を受けている人に対して『自己責任』だとバッシングする人があることを授業で知りました。そこでインターネット上で「生活保護」という単語を調べるとたくさんの悪印象の言葉がありました。みなさんも「生活保護」を自己責任だと思いますか？」と問いかける。そして、その問いに自分たちがどのように向き合い、どんな答えを出したのかを決められた十五分の時間いっぱい使って発表する(木村 2025: 44-45)。

この担当教員によると、参加生徒の一人は「社会の様々なことに対して、自己責任論があり、それによって苦しんでいる人がいるということを知ったことがこの問いにした理由のひとつです。私たちはその問いの答えを探すために、ケースワーカーの方にお話を伺い、グループ内で話し合いを何度も繰り返しました。」と感想を述べたという。

「誰もが自信を持って生きていける社会は実現可能か」という問いを探究し、可能にするために子ども食堂を作った卒業生の言葉から実践を振り返ると、このプロセスには対話を通じた関係

5 学習指導要領には「産業社会と人間」について「目標の設定に当たっては、産業社会における自己の生き方について考えさせ、社会に積極的に寄与し、生涯にわたって学習に取り組む意欲や態度を養う観点に留意する必要がある。」と記載されている。A 高校の「コンペティション」と名づけた発表大会は、地域と連携し、生徒がグループになって社会的なテーマの解決や提案を行うプログラムである。そのヒントを当事者や NPO を訪問して学び、その上で、生徒が作ったその発表について競争(コンペ)し、その審査を当事者や NPO の方をお願いするという仕組みである。

が大切にされていることが分かる。

まず、ノディングズの言う「生きた人たちからの誘い」と対話である。フィールドワークでは、生活保護に取り組むケースワーカーらの生の声と問題提起を聞く。その機会から生徒たちは何のための発表かを考える。次に、生徒同士の対話である。「生活保護は自己責任かどうか」「どうすればうまく伝わるか」についてグループで何度も話し合い、その過程で自分の生活や痛みを出し合うという対話も形成されていく。

さらに教員の対話的な姿勢も重要である。教員が当事者生徒や葛藤する生徒の声をよく聴き学習のファシリテーションを行っており、発表者の中にいた実際に生活保護を受給する家庭の生徒へのサポートも学校のスクールソーシャルワーカーと連携して行っている（木村 2025: 71-72）。

つまり、ここには生徒が主体的になっていくための教員によるトータルなケアがある。そして、ケアされた生徒が、ケアについて学び、お互いにケアし合い、「生活保護」をテーマにケア的な問いを探究し、そして、「子ども食堂」で、子どもたちがケアされる場所を作っていく姿があった。ここからは、単に生徒が学びやすいための「ケア」ではなく、生徒がケアを実践する主体となる学びのプロセス全てがケア的な学びであることが分かる。ここにノディングズの言葉を重ねて本章を終える。

教師の最重要課題の一つは、ケアを受けとる人としてのあり方を学ぶように生徒たちを助けることができることである。ケアリングの試みに応答できなければ、子どもたちは成長できないだろうし、確実に、他者をケアすることを学ぶことはないだろう（ノディングズ 2007: 203）。

4. 学校のあり方を問うケアとインクルーシブ教育

ここまで、ノディングズの主張と実際の学校の例を重ねながら、学校おけるケアについて検討してきた。その第一は、生徒の意欲や目的に応じた多様な学習内容を備えたカリキュラムであり、第二は、生徒が安心して学ぶ環境や関係性が作られているかであり、第三に、その環境と関係性の中で「学び」は作られ、深まり、生徒の変容を促しているかであった。その観点に沿った高校でのカリキュラムや実践例はまさに他者と相互依存しながら学び生きることをめざす「ケア」に基づく学校の可能性を示すものであった。

しかし、学校はそもそも社会への労働力を育成し、有意な人材を輩出する役割を持ち、個々人がその目標に向けて能力を高める場でもある。能力主義に基づく選別という学校自体が持つ機能がなくなるものではない。この目的を持つ学校には必然的に競争があり、生徒間や学校間の格差が生じる。ここで、学校が持つ選別という側面と「ケア」の側面は共存できるのかという問いに

直面せざるをえない。

そこで本章では、ここまで見てきたカリキュラム改革や生徒同士や教員と生徒の関係性やそれを活かした学びという観点だけで「学校におけるケア」を論じていいのか、言い換えれば、現在の教育問題を生じさせている構造や社会の変革をめざす「ケアの倫理」は学校においてどのように位置付くべきかについて検討し、「学校におけるケア」の内容を深めたい。

本稿の1章で挙げたようにトロントは「すべての人びとは、もっとも裕福な者から最も貧しい者まで、もっとも自立した者からもっとも依存した者までがテーブルにつき、ケア責任の再交渉に参加しなくてはならない」と述べている。「裕福な者と貧しい者」また、「自立した者から依存した者」がケアをめぐる交渉すること、つまりお互いの立場を理解し、その関係性を問いつながることが民主主義的な社会への変革につながるというのである。

この観点からトロントは、「ネル・ノディングズ (1984) は、ケアの与え手とケアの受け手との間における二者関係としてケアを描いた (トロント 2024: 217)」と指摘し、ケアについて与え手と受け手の二元論で捉えることを次のように批判している。

二者関係という枠組みのなかで、必要となるケアが非対称的であるという問題はどうしても解決不可能である。ノディングズですら、ケアの受け手が支援を受け入れるべき、つまり感謝すべきであるということを明記した点で、これに気づいているように思われる。しかし、このモデルの問題は、その不平等をケアの本質そのものに取り込み始めている点である。民主的社会的立場からすると、このような不平等は、ケアの受け手とその近しいケアの与え手を〔社会に〕参加する完全な市民としては考えず、彼／彼女たちを排除し続けることを正当化する機能を果たしている。つまり、ここで考察されているのは、民主的にケアすることの重要な一側面は、階層的な関係性を崩すことに関わっているという主張である (トロント 2024: 218-219 [] 内は筆者本文のまま引用)。

ノディングズのようにケアの関係を単に与え手と受け手の二者関係のみで捉えるのではなく、与え手と受け手が属する階層とそこに潜む非対称性に気づき、その関係性を平等なそれへと転換させることが「ケアの倫理」による民主主義の戦略であるというのである⁶。

ではそのような「関係性が問い直される学校でのケア」について、A 高校、B 高校が持つインクルーシブな特徴に注目して考察してみたい。学校の紹介のところでも触れたが、その特徴とは A 高校の「知的障がい生徒自立支援コース」、B 高校の「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学選抜」である。

6 学校制度そのものが持つ多様性の意義についてノディングズは直接触れてはいるが、学校において「支配的なグループがその排他性を維持しようとするときにはその試みは阻止しなければならない」と述べ、マイノリティや抑圧されるグループを排除しないことを強く主張している (ノディングズ 2007: 228)。

2006年に大阪府では「知的障がい生徒自立支援コース」（以下、自立支援コース）が高校9校に、同時に高等支援学校を本校とする「共生推進教室」1校が設置され、知的障害のある生徒が他の生徒と共に学ぶ高校が、2025年現在19校作られている。自立支援コースでは、一学年で別枠の入試で合格した3人か4人の知的障害のある生徒が他の生徒と同じクラスに在籍し、授業や学校行事を共に行う。自立支援生対象の個別授業はあるが、多くの時間は所属クラスや所属の選択授業でサポートを受けながら同じ授業を受け、部活動やボランティアにも参加している⁷。

この制度が始まった2006年は障害者権利条約採択年であり、世界的なインクルーシブの流れも影響したと思われるが、全国で初めての高等学校での知的障害生徒が学ぶコースの制度化には、「準高生」の取り組みという前史があり、A高校はその前史を持つ学校である。

実は筆者はその時期に次のような経験をしている。筆者は1976年にA高校と同じ私鉄路線にある高校に入学し、生徒会役員を務めていた。ある日、生徒会の部屋に数名の中学生が来て、「普通高校で障害児の仲間と一緒に学びたいので署名に協力お願いします」と言うので、その署名に協力したことがあったのだ。

当時のA市の中学生たちは。同学年の障害のある仲間の名前の頭文字をとって「M・N・Sとともに地元高校へ」を合言葉に、障害者が高校入試制度で切り捨てられない進路保障を求めたのである。彼らが共に学ぶ場所としてめざしたその普通高校がA高校であり、中学生たちは街頭や学校で2万筆の署名を集めた。その結果、1978年から「準高生」という形で、障害のある生徒の受け入れが始まったのである。その年に始まる二十年以上の非公式な「とも学ぶ」取り組みの成果を経て、2005年に大阪府学校教育審議会が「普通高校での知的障害生徒の受け入れに関する答申」を出し、翌年度から「高等学校におけるともに学び、ともに育つ教育の推進」をコンセプトに自立支援コースがスタートしたのである。

次にB高校が実施校となっている「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」について述べておく。大阪府では2001年度に府内2校で「中国帰国生徒及び外国人生徒入学者選抜」が実施されている。そのきっかけは府立高校の再編に伴って設立された新設校が開校される際に、前身の学校で取り組んでいた中国帰国生教育が重要なテーマとして受け継がれたことである⁸。その内容は生徒のアイデンティティを大切にしながら母語保障と同化につながらない日本語指導を中心とするものであった。実際に始まった入試は中国帰国生のみならず外国人を対象として特別枠として実施された。入試科目も一般選抜と違って数学、英語、作文とし、その対象者は「原則小学校4年以上の学年に編入」が条件であった。現在の名称は「日本語指導が必要な

7 大阪府教育委員会のリーフレット「高等学校における「ともに学び、ともに育つ」教育の推進 ～知的障がい生徒自立支援コース・共生推進教室について～」に詳しく説明されている。（最終確認 2025年1月10日：https://www.pref.osaka.lg.jp/o180030/koto_kaikaku/jiritsu-kyousei/tomonimanabi.html）。

8 「中国残留邦人」と総称される第2次世界大戦が終結した後も帰国の機会を得られず、中国大陸（多くは旧満州地域）に残された日本人の二世や三世が帰国後直面する学習や進路をめぐる教育上の支援。

帰国生徒・外国人生徒入学選抜」となり、特別枠として実施される高校は「枠校」と呼ばれ、その後、2022年度までに8校に広がっている⁹。B高校は2015年度から「枠校」となり、これまで多くの外国にルーツを持つ生徒が学んで卒業した。2025年度現在も三学年合計で53人が学んでいる。

こうした「枠校」の誕生の背景には、大阪で取り組まれてきた在日コリアン児童生徒への教育権保障の流れがある。広く言えば自立支援コースに至る「準高生」の前史と同じく、マイノリティの学習権を保障しようと取り組まれた同和教育、人権教育の歴史がある。そしてそのような取り組みの上に作られた、一般的な公立高校で知的障害のある生徒や外国人生徒が入学して学ぶシステムは、いわゆる高校の適格者主義、能力による選別機能の対極に位置付くものである。

実際に、知的障害のある生徒や外国にルーツを持つ生徒とともに三年間を過ごした生徒たちそして教員にも多くに気づきと学びが生まれている。それぞれの制度が学校そのものにどのような影響を与えているか、もう少し述べてみたい。

まず、自立支援コースについて、筆者が当該校の教員としての経験から記した文を紹介する。

障害のある仲間を受け入れる学校の空気を作ってきたのは生徒たちであり、「仲間の会」である。当初の「仲間の会」は、学籍を持たない準高生が毎日の登校（交流）や制服着用ができるよう周囲の生徒へ理解を広げた。「自立支援コース」になってからは、そのような毎日の登校や制服などの制度を求める取り組みの必要はなくなり、昼食会や中学校への出前授業などの日常活動を中心に「一人ひとりが自分を出せる居場所づくり」を大切にしている。卒業した「仲間の会」のメンバーはこう語っている。（中略）

「今までは自分に余裕がなくて、笑うことが少なかった。実は弱い自分がいるから強がっていた。でも3人を始め、みんながありがたの自分のことを受け入れてくれるから強がらなくなった。嬉しい時は笑えばいいし、嫌な時は嫌だと言えればいいと思えるようになった。それにみんなの良い所が見えるようになった。」

ここから浮かびあがるのは、障害のある仲間の良い所を見ようとするうちに、自分や他人の良さに気づいてそれを受け入れようとする姿である。三年間の日常が、障害を「欠けたもの」ではなくその人が持つありのままのものとして受け入れさせる。そして、友人や自分の「欠けた部分」の見方を変えていくのだ。自立支援校での関係づくりのモデルは、子どもたちが他者と生きていくときに何が必要なのかを示唆しているように思う（平野 2025b: 137-138 丸括弧内は引用者注）。

これまでの学校制度では出会わなかった障害のある生徒との出会いを通じて、自身の生き方や障

9 この入試制度については大阪府教育委員会のホームページを参照（最終確認 2025 年 1 月 10 日：https://www.pref.osaka.lg.jp/0180040/kotogakko/gakuji-g3/r08_jisshiyoko.html）。

害観を変えていることが読み取れる。「嬉しい時は笑えばいいし、嫌な時は嫌だと言えばいい」と自己を見つめ直す姿は、障害者へのケアを通じ、自分自身もケアされるべき存在として捉えていると言えないだろうか。

さて、こうした教育上の取り組みはインクルーシブ教育として広がりを見せているが、「個別最適化」という教育の「個人化」が進められる中で、かねてからの文部科学省の「特別支援教育」の路線の強まりが「インクルーシブ教育」に色濃く反映し、「分ける」ことが支援教育の「充実」だと捉えられてきた面がある。2022年9月には国連の障害者権利委員会から障害者権利条約の締結国の日本に対し「インクルーシブ教育の名の下に行われている分離教育の中止」を勧告されたのは周知の通りである。その点も踏まえて、インクルーシブ教育の意義について述べた小国（2025）の意見に注目したい。

学校教育の制度と実践に問われているのは、既存のメイストリームのシステムである「通常学校」を問い直し、変革することを通じて「統合・包摂」の時代に対応した学校システムへの転換を図ることである。社会モデル・人権モデルに基づくインクルーシブ教育は、排除（エクスクルード）されてきた子どもたちに対する教育としての役割を越えて、特定の子どもたちを排除している教育システムの是正という理念を中核に据える教育として、再定義されなければならないはずだ（小国 2025: 21 丸括弧内は筆者本文のまま引用）。

このインクルーシブ教育が学校という既成のシステムの是正や価値の転換を目的として行われるべきという主張は、適格者主義の高等学校ではなおさら意味を持つだろう。インクルーシブ教育のこのような考え方は、B 高校等の「粹校」の実践をめぐっても次のように主張されている。

外国人と出会った多くの人びとが知ることになるのは、日本社会の不条理さであろう。意味や国民以外の人々の市民権という発想がない日本において国籍は大きな壁であり、戦後より外国人の人権はその在留資格の範囲内のみ認められるという判例が今も継承されている。〔中略〕外国人とともにいるということは、まず、日本社会において日本人とは違うところに位置づけられ、そのことを日本人が意識しなくても日本人に不利益には働かない（痛くも痒くもない!）ということを見つめることである（山本・榎井 2023: 259 丸括弧内は筆者本文のまま引用）。

二つの引用からは、障害者や外国人とともに学ぶ学校制度の意味は、その人びとと出会って感じる「非対称性」から自分自身の位置や学校や社会の構造について気づくことにあるということが分かる。

日本人や健常者というマジョリティを中心とした社会や学校制度に対して、マイノリティの教

育権保障の運動が自立支援コースや「枠校」を誕生させた。その二十年を超える積み重ねは包摂的な学校づくりへと展開し、自立支援コースのある高校や「枠校」も広がった。

それをケアの観点から考えると、外国人や障害者は平等に教育を受ける際により多様で多くのニーズを持ち、その障害や文化的背景に応じたケアが求められたということである、学校のシステムやそれを担う教員はそれに対応するための努力を重ねてきた。そして、そのケアの仕方やアプローチの経験は、すべての生徒のニーズを理解し、ケアすることを可能にしただろう。周囲の生徒たちも同様である。学校で過ごす仲間としてより多くのニーズに応答し、ケアを分担する経験を持つようになる。中には最初にそれを特別扱いとして反感を持つ場合もあっただろう。しかし、「すべての生徒のニーズを理解し、ケアすることを可能にする」教員や学校の文化のなかで自分自身がケアされることも経験していくのである。

トロントは「ケアすることが民主的ならば、包摂的でなくてはならない」と述べ、貧困層、有色の人々、女性、障害者など排除されたグループへのケアが依然として完全ではなく、自己責任論とそれによる結果的な排除へ警鐘を鳴らしている。さらに、「包摂的であるためには、自己をケアの受け手として再考することが必要である」と述べている（トロント 2024: 202-209）。本章で検討してきた外国人や障害者を排除せずマイノリティがともに学ぶ学校制度から、みんながケアの受け手であり担い手でもある空間が作られていくプロセスを見出すことができる。そこで生まれた学びは、自己の社会的位置や他者への責任を問い直し、学校や社会に埋め込まれたマジョリティ中心の権力構造の変革へとつながっていくというのがケアによる民主主義と学校の再生の道筋である。

5. おわりに

本稿では、学校教育の現状に対して「ケア」の思想や方法は有効なのかについて、「ケアの倫理」の理論と学校現場の実践を重ねて検討してきた。そこでは、学校で実際に展開されているカリキュラムの改革や生徒同士の関係づくり、他者との対話を重視した学習プログラムに、ノディングズのいう「ケアによる学校教育」の要素を見ることができた。さらに、そのような取り組みについて、ケアの与え手と受け手の二者の個別的関係だけで終わらせるのではなく、その関係にある非対称性や階層に注目することが必要だというトロントの議論を取り上げ、障害者や外国人とともに学ぶ公立学校の制度の検討を行なった。そこには学校教育そのものの構造や非対称性を問う内容が見ることができ、「ケアの倫理」が社会や教育の改革につながるモデルとして考えることができた。

しかし、学校をめぐる現実決して簡単なものではない。1章で述べたように、私学無償化施策や少子化の影響は、A 高校や B 高校のようなケアや共生の役割を持った公立高校とそれに関わるコミュニティ存続にとって厳しい状況をもたらしている。

ノディングズは、『学校におけるケアの挑戦』の補章で次のように語っている。

親が子どもを自分の学校に行かせたい学校に通わせることを要望するという自己中心主義が拡大しています。これには理由があります。私たちの学校はいろいろな問題を抱えているからです。しかし公立学校に運用される税金の撤回を求める人さえいます（ノディングズ 2007: 327）。

ではなぜ公立学校が必要なのか、ノディングズがこう答える。

「自分の子どもたちだけでなく、他の人の子どももケアすべきだからだ」

これが出された問いに対する真の回答だと（ノディングズ 2007: 328）。

人は「自分」だけで生きているのではなく、「自分」のためだけに学ぶのではない。学校は、すべての人に開かれた公共のものであり、マイノリティを含むそこで学ぶ多様な人々が相互に理解し合う関係を結ぶケアに満ちた場所であるべきなのだ。「自分」ばかりを優先する先には、社会の分断が現れかねない。世界での分断が進んでいる今こそケアから公共を再生する営みが必要である。

今回の研究をもとに、これからも社会や学校の現状を注視しながら学校が「ケア」に満たされ、その公共的な意義が持続できるための研究や活動が続けたい。

付記

キャロル・ギリガンが『もうひとつの声で』で「ケアの倫理」による人間観や社会観を示したのは1982年で、すでに四十年以上が経つ。世界は相互依存と信頼に基づく関係と正反対に動いているように見える。

2025年の年末に、『『ケアの倫理』で抵抗を』という見出しで、ギリガンが2025年の京都賞を受賞した際のインタビュー記事が新聞に載った¹⁰。そこでは、ギリガンが人々の対立をあおる現在の米国社会の風景を「民主主義と家父長制との闘い」と表現し、その闘いに立ち上がったグレッタ・トゥーンベリら10代の女性が内なる声に耳を傾け、立ち上がったことにギリガンは希望の「光」を感じたと書かれていた。そして、最後に若者への次のようなメッセージで締めくくられていた。

「声を上げられず、孤立した人がいるなら、その人たちの本当の声を知りたいという好奇心

10 毎日新聞大阪本社朝刊 2025年12月28日掲載

を持って、当事者のもとへ出かけてみてください。しっかり耳を傾けることが重要だと思うのです」

本稿は、筆者が本学社会学部の退職に際して記した文でもある。短い期間であったが若者の教育に関わる大学教員として、特に本学で教員養成に関わる者として、若者たちに何を伝えることができたのだろうか、ギリガンのこのメッセージを読みながら改めてそんな問いが浮かんだ。つまり学生たちが、他者の、中でもこれまで出会うことのなかった「声」と出会い、自分の内なる「声」を見つけられたか、そんな学修や活動の機会を提供できたかという問いである。

筆者が担当した2025年度「社会問題特殊講義1B」では教育問題についてのグループ討議やフィールドワークを課した。ある学生は「外国にルーツを持つ人々への教育」をテーマに選び、B高校を訪問して「日本に合わせるのではなく、日本国籍の人々が歩み寄ることも、外国にルーツを持つ子どもへの対応に必要なのではないか。これからも増え続けるとされる外国人労働者や外国にルーツを持つ子どもたちに対して偏見を捨ててお互い歩み寄り、手を取り合う必要がある。」と発表した。また、同じ授業で他の学生は、LGBTQの若者が直面している現実についてのテーマを選び、セクシュアルマイノリティへの複合的な支援施設を訪問し、「セクシュアルマイノリティがSOSを出す勇気が必要なのではなく、SOSを受け止める社会の側の準備と姿勢こそが問われているのだと思います。」と報告した。また、筆者の主な仕事でもあった教職支援に関係して、教職志望の学生がB高校での外国ルーツを持つ生徒への学習支援にも参加し「ここで経た経験を、自文化と他文化をお互いに認め合える多文化共生をはじめ、生徒一人ひとりが互いの良さを認め合うクラスづくりに活かしたい」と述べた。このように本学での5年間を通じて、少しでもマイノリティら当事者らの「声」に接し、自分と他者の関係性を問いながら社会を見つめようとする若者の姿を見ることができたのは幸甚である。

最後に、この5年間本学社会学部に籍を置かせていただいたこと、所属する社会学部での十分な教育研究活動や学生支援が果たせなかった筆者に今回のような研究の一端を披露するスペースを与えていただいたこと、また、折りにふれて学部教員のみならずと研究や実践の関心について話せたことに心より感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

- 岡野八代, 2024, 『ケアの倫理－フェミニズムの政治思想』岩波新書
- Gilligan, Carol. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development* (キャロル・ギリガン, 川本隆史・山辺恵理子・米典子訳『もうひとつの声で——心理学の理論とケアの倫理』風行社, 2022年)
- Tronto, Joan C. (2014). *Caring Democracy* (ジョアン・C・トロント, 岡野八代監訳『ケアリング・デモクラシー 市場、平等、正義』勁草書房, 2024年)
- トロント, ジョアン・C. 岡野八代訳著 (2020) 『ケアするのは誰か?—いかに民主主義を再編するか』白澤社

- Noddings, Nel. 2005. *The Challenge to Care in Schools: An Approach to Education*. (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』ゆみる出版, 2007年)
- 中川泰輔, 2025, 「安心の中で問いを創る価値」, 『ホリスティック教育／ケア研究』, (28)
- 山本晃輔・榎井緑, 2023, 『外国人生徒と共に歩む大阪の高校—学校文化の変容と卒業生のライフコース』明石書店
- 平野智之, 2025a, 「松高生になる第一歩—FAITHを合言葉に」, 平野智之・伊藤あゆ・菊地栄治編『FAITH（信頼）の学校 ようこそ大阪府立松原高校へ』小さ子社
- 木村悠, 2025, 「誰もが自信を持って生きる社会は実現可能か」, 平野智之・伊藤あゆ・菊地栄治編『FAITH（信頼）の学校 ようこそ大阪府立松原高校へ』小さ子社
- 平野智之, 2025b 「もうひとつの社会を創るインクルーシブな高校教育」, 小国喜弘編『社会モデル・人権モデルから見たインクルーシブ教育概論』ミネルヴァ書房
- 小国喜弘, 2025 「インクルーシブ教育と特別支援教育—社会モデル・人権モデル重視か医学モデルの重視か」, 小国喜弘編『社会モデル・人権モデルから見たインクルーシブ教育概論』ミネルヴァ書房
- 平野智之・菊地栄治, 2023 『みんなでつくるインクルーシブ教育』アドバンテージ・サーバー