

特別支援教育におけるニーズ概念の再検討

－ニーズを「訴え」として見る－

さ え き ゆたか くれ ぶんけい
佐伯 胖 呉 文慧

〈要 旨〉

特別支援教育における「ニーズ」概念は、一般的には定型発達見ないし一般生活者の生活や学習に近づけることの要請とみなされているが、本論ではNel Noddingsの「よさへの希求(longing for goodness)」に対するケアリングの概念をベースに、表面的に表明されたニーズ(expressed needs)としての欲求(wants)の奥にある人間としての尊厳を求める「訴え(internal cries)」と捉えて、それへの聴き取り(listening)こそが「ニーズに応えること」であるとする。本論では、そのような観点を、Noddingsの「ケアリング論」とJerome Brunerの「ナラティブ論」の観点から論じ、具体例の分析を通して「欠陥」の補填とみなすニーズ概念を「訴え」概念で置き換えることの意味と有効性を明らかにする。

〈キーワード〉

特別支援教育、教育的ニーズ、ケアリング、ナラティブ、よさへの希求

I. 「ニーズ」とは何か

1. ニーズ概念が生まれるまで

(1) 特殊教育から特別支援教育へ

2007年、日本は特殊教育から特別支援教育へと大きく障害児教育の舵を切った。その際に鍵概念として注目されたのが「ニーズ」という概念である(山口, 2008; 高倉, 2015)。それまでの特殊教育では、盲・聾・養護学校、特殊学級の設備充実を重視し、「障害児」への適切な教育を行うことを重視していた。それに対し、特別支援教育は、地域の通常の学校で教育を受けることを保証しつつ、個々の教育的ニーズに応えた教育を提供することを目指すとされた(山口, 2008)。そこで、特別支援教育の理念を確認しておこう。

文部科学省は2007年、「特別支援教育の推進について(通知)」の中で「特別支援教育の理念」として以下のように述べている。

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

前述した通り、ここで鍵概念となるのが「教育的ニーズ」である。しかし、多くの先行研究は、この概念について公的な定義がなされていないことを問題視している(高倉, 2015; 横尾, 2008; 徳永, 2005)が、そのことについての検討は次節に譲ることとし、ここではなぜニーズ概念が特別支援教育の鍵概念となったかについて考察する。

(2) イギリスにおけるニーズ概念

教育文脈においてニーズ概念が使用されるようになった契機は、イギリスの「ウォーノック報告」である。以下、ウォーノック報告について石塚・徳永(2002)の議論を参照しつつ整理しておこう。

ウォーノック報告とは、1978年にマリー・ウォーノックを議長とする障害児・者の教育調査委員会で提出された報告書である。ウォーノック報告では、以下の三つの問題意識から従来の障害カテゴリーの代わりに「特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs: SEN)」を用いることが提案された。これは、従来の障害のカテゴリーは主に医学的視点からのものであり、子どもが必要としている教育と対応していないこと、また、障害を子どもの要因としてのみ捉えていること、さらに、障害のあるなしは明確に区分されるものでなく、連続的なものであることが考慮されていないことへの反省を踏まえての提案であった。

イギリス政府はこれを受け、1981年以降、教育法においてこの「特別な教育的ニーズ」を採用した。イギリスにおける「特別な教育的ニーズ」の定義、特徴は以下の通りである。

- ①「特別な教育的手だて」を必要とするほどに、「学習における困難さ」があるならば、その子どもは、「特別な教育的ニーズ」を有するとする。
- ②「学習における困難さ」とは、
 - a. 子どもが、同年齢の子どもと比べて、学習において有意に困難さを有する場合、
 - b. 子どもが、学区又は学校にある施設設備を十分に利用できない困難さを有する場合、
 - c. 5歳以下で、上記の状態に当てはまる場合、あるいは特別な教育的手だてがなければ、上記の状態になる可能性のある場合である。
- ③「特別な教育的手だて」とは、
 - a. 2歳以上は、同年齢の子どもに提供される教育に、さらに追加された教育、あるいはそ

の教育とは異なる教育的手だて

b. 2歳未満は、全ての教育的手だてである。

徳永(2005)は、こうした概念規定に対し、「障害」から「特別な教育的ニーズ」への概念の変更は、「医療モデルの特殊教育」から、「教育モデルである特別な教育的ニーズのある子どもの教育」への転換であるとまとめ肯定的に評価している。

(3) ニーズ概念の国際的動向

イギリスを起源とする「特別な教育的ニーズ」は、その後世界的な広がりを見せる。これには1950年代から始まったノーマライゼーションの発展という国際的思潮の影響があった。さらに、これを決定的なものとしたのが1994年にまとめられた「サラマンカ宣言」である(山口, 2008; 高倉, 2015)。

「サラマンカ宣言」とは、スペインのサラマンカで開催された92ヶ国の政府及び25の国際組織を代表とする300名以上の参加者が、障害のあるなしでの区別を撤廃して、すべての子どもたちと特別な教育的ニーズをもつ子どもたちを含めた「万人のためのインクルーシブな教育」の推進を訴えたものである。そこで唱えられた宣言(「サラマンカ宣言」)では、「われわれは以下を信じ、かつ宣言する」として次の項目が挙げられている(http://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.html; Nov. 17, 2017)。

1. すべての子どもは誰であれ、教育を受ける基本的権利をもち、また、受容できる学習レベルに到達し、かつ維持する機会が与えられなければならない、
2. すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっており、
3. 教育システムはきわめて多様なこうした特性やニーズを考慮にいれて計画・立案され、教育計画が実施されなければならない、
4. 特別な教育的ニーズを持つ子どもたちは、彼らのニーズに合致できる児童中心の教育学の枠内で調整する、通常の学校にアクセスしなければならない、
5. このインクルーシブ志向をもつ通常の学校こそ、差別的態度と戦い、すべての人を喜んで受け入れる地域社会をつくり上げ、インクルーシブ社会を築き上げ、万人のための教育を達成する最も効果的な手段であり、さらにそれらは、大多数の子どもたちに効果的な教育を提供し、全教育システムの効率を高め、ついには費用対効果の高いものとする。

我が国の特別支援教育も、このような国際的動向を受けてはじまったものとされている。

2. 「ニーズ」概念についての先行研究

(1) イギリスとの比較

前述のように多くの先行研究では、我が国の特別支援教育において、「ウォーノック報告」や「サランカ宣言」で唱われている「ニーズ」概念についての公的な定義がまったくなされていないことを問題視している。例えば、徳永(2005)は、文部科学省が2004年に出した「小中学校におけるLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」における「ニーズ」という言葉の使い方を分析し、①ニーズがある子どもか否かというように子どものカテゴリーとして使用する場合、②手だてや支援の明確化の手続きを説明する場合、③要望や希望、期待を意味する場合の3タイプの用法が混在していると述べ、このように定義が明確でないまま概念が拡大していくことに警鐘を鳴らした。

さらに、イギリスにおいては障害のない子どもであっても教育的なニーズが存在し、ニーズが連続的であることが強調されているのに対し、文部科学省においては「教育的ニーズ」という用語に「障害のある」という言葉が併記されている。つまり、「一人一人の教育的なニーズ」を、障害のある子どもという枠組みでとらえており、「障害」がより強調された表現になっている。こうした現状に対し、横尾(2008)は「障害のカテゴリーと教育的なニーズについての整合性を整理することは大きな課題」と述べている。また、高倉(2015)は、特別支援教育が「『障害のある幼児児童生徒』という障害のある子どもを対象としている点で、国際的思潮から見ると限定的」と述べている。両者は共に、文部科学省におけるニーズ概念が医学カテゴリーを保持したままである点を指摘していると言える。これは、文部科学省においてニーズという概念が、詳細に検討されないまま使用された弊害と言えるだろう。

日本教育界において、ニーズ概念が重要な用語となってから10年以上が経過しているが、上記で概観したようにニーズに応える教育というのはどのような教育なのか、またそもそもニーズとは何なのか、これらが十分に問われ、共有されてきたとは言い難い。

3. 「ニーズ」は「欠陥」への対応か

特別支援教育が、「障害」ある子どもへの支援と見ることから「特別な教育的ニーズのある子ども」への支援へと変わったことは、医学的視点からみた子どもの「困難さ」に対する支援ではなく「特別な教育的でだて」を必要とする子どもへの支援へと変わったのだとされている。そうだとすれば、明らかに、困難を抱える子どもへの見方、とらえ方の大きな転換であるはずであるが、平成29年4月に公示された「特別支援学校幼稚部教育要領」、「特別支援学校小学部・中学部指導要領」のいずれを見ても、具体的な「支援」の対象とされるのは、「学習障害(LD)、注意欠陥多動性障害(ADHD)、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒」とされ、従来の「障害児」を対象としてきた障害児教育と、実質的な違いは見られない。さらに

「教育的ニーズ」ということばはいずれの指導要領の説明文のどこにも使われておらず、変わったところと言えば、「新学習指導要領」(平成 29 年 3 月公示)で強調されている「知識の理解の質を高め資質・能力を育む“主体的・対話的で深い学び“」が特別支援教育でも強調されているということぐらいである。また、さきあげた「小中学校におけるLD(学習障害), ADHD(注意欠陥/多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(試案)」においても、「学習障害, 注意欠陥/多動性障害, 自閉症などについて教育的支援を行うなど教育・療育に特別なニーズのある子どもについて適切に対応する」とあるが、これは学習指導要領の前文「特別支援教育について」という一文で、「幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」と述べられていることとほとんど同じ文言の繰り返しであり、それ以外の説明文にはまったく含まれていない。

しかし、そもそも、「ニーズ」とは何だろうか。一般的には、なにかを「必要としている」という意味であるが、それは何か「欠けている」のでその「欠けているなにか補う必要がある」という解釈がなされる。その場合、「欠けている」のは、なんらかの「標準」と照らしたときの「欠陥」であり、その支援は、「(欠陥を補って)標準に近づけること」とされる。この考え方に従う限り、「障害」を「特別な教育的ニーズ」と言い換えても、従来の障害児支援と根底は変わらないことになり、文部科学省が前文「特別支援教育について」で「特別な教育的ニーズ」という言葉を使ったからと行って、教育要領・指導要領で、従来の指導方針が変わっていないということは至極、当然と言わねばならない。

その点からいえば、「特別な教育的ニーズ」という言葉が最初に用いられた「ウォーノック報告」も、「同年齢の子どもと比べて、学習において優位に困難さを有する場合」に、「特別な教育的でだてがなければならぬ」としており、「同年齢の子ども」という、いわゆる「定型発達児」を基準にしての「欠陥を補う」ことが「教育的ニーズ」に応えることとしているので、従来の「障害児」への障害児教育の理念と大幅に違っているという読み方はできない。

しかし、「サラマンカ宣言」での「インクルーシブ教育」の理念では、「障害児」(「非定型発達児」)と「定型発達児」という区別を撤廃し、「すべての子どもは誰であれ、教育を受ける基本的権利をもち、また、受容できる学習レベルに到達し、かつ維持する機会が与えられなければならない」とある。この場合の「受容できる学習レベル」というのは、何らかの「標準」と照らしての意味とは限らない。私たちが、個別的に「受け入れましょう」と言えるレベルを指すわけで、受容するかしないかは、受け入れる側の問題(どこまで柔軟で多様な対応ができるか)とも考えられる。さらに、「すべての子どもは、ユニークな特性、関心、能力および学習のニーズをもっている」と規定していることも、障害のあるなしにかかわらず、すべての子どもが、それぞれ「独自の(ユニークな)特性、独自の(ユニークな)関心、独自の(ユニークな)能力、独自の(ユニークな)学習」に対するニーズをもっており、それに対応するのが「インクルーシブ教育」である、としているのである。

そうすると、ここでの「ニーズ」概念は、単なる「欠陥の補填」の意味をはるかに超えた内容であることがわかる。

そのような「ニーズ」概念は、決して新しいものではなく、実は、ネル・ノディングズ(Nel Noddings)は著書Caring(1984)以来、明確に提言し論じている。

4. ノディングズの「ニーズ」論

ノディングズは、人は「ケアし、ケアされる」存在だとする。その「ケアし、ケアされる」というのは、いわば表裏一体で、「ケアすることが、同時にケアされている」し、「ケアされている」とときには実は「ケアしている」ことが伴っているということで、その「ケアし、ケアされる」ということをまとめて「ケアリング」と呼ぶのである。

ケアリングの原点は、人が苦しんでいる／困っている他人に対して思わず「なんとか助けになってあげたい」とかかわることにあるとして、それを「自然的ケアリング(natural caring)」と呼ぶ(Noddings, 1984, p. 5)。泣いている赤ちゃんを抱く母親が赤ちゃんとのかかわる姿はその典型であろう。その場合、「ケアされる側」が表明している「欲求(wants)」を満たしてあげるとは限らない。たとえば、夕食前にイチゴサンデーを欲しがっている子どもに、欲しがっているからといってイチゴサンデーを与えるのがケアだというわけにはいかない(Noddings, 1984, p. 53)。当然、それが本当に、当人にとって望ましいことか、あるいは「社会通念上、受け入れられる」かどうかについて、いわゆる「受容可能性(acceptability)」が問題になる(Noddings, 2002, Chap. 9)。ただ、ノディングズは「自然的ケア」(人が、思わず他人をケアする場合で、「ケア」という行為を意識するケア・ギビングcare-givingではない)での「受容可能性」は、規則や道徳律などのように外的に規定される(一般的に適用される)ものではなく、その対象の固有性、その場の「ふさわしさ」、そのコミュニティでの「良識」などから、自然に考慮している道徳性(morality)に基づくとしている。そのような、思わず(特定の「道徳律」や「規則」を参照せずに)ケアする際に、自らの行為(結果的に、「道徳的」行為)が、対象の「ニーズ」に適切に応えようとするのが「自然的ケアリング」だというのである。この「自然的ケア」が意識していないで「道徳的(moral)」となっているという事態を、ノディングズは「ケア倫理(care ethics)」と呼ぶ(Noddings, 2002, pp. 212-213)。

ノディングズは、「ニーズ」には「表明されたニーズ(expressed needs)」と「想定されるニーズ(assumed needs)¹⁾」の二種類があり、「表明されたニーズ」というのは「欲求(wants)」として表明されているニーズであり、「表明されたニーズ」に応えることがケアとは限らないとしている(Noddings, 2002, pp. 64-68)。ケアによって応えることになるのはむしろ「想定されるニーズ」であり、それは、先の「受容可能性」の判断と、「それが長い目で見たとき、本人にとって”よい”とされるべきニーズ」を指す。ノディングズは、人はすべて根底で“よさ”への希求(longing for goodness)」をもっていることが不動の主観的中核(irremovable subjective core)だとしており、それに応えることが「ニーズに応えること」であり、ケアリングであるとするのである(Noddings, 1984, p. 27)。さらに、子どもの「表

明されたニーズ」(すなわち欲求wants)にも背後には「よさ(goodness)」に向かう志向 (longing for goodness)が基盤にあり(Noddings, 1984, p. 27), その方向へ励ますことが大人の役割であるとしている(Noddings, 2010, p.193)²⁾。

5. 「訴え」としての「ニーズ」

ノディングズがいう「想定されるニーズ(assumed needs)」という考え方, さらに, それが応えようとする自然的なケアリング行為が根源的に「道徳性(morality)」を帯びているという指摘は, 村井実が「道徳性の起源」としてあげている「訴え」に近いのではないだろうか。村井は著書『道徳は教えられるか』において, 「人間は善いと悪いを問題にする動物である」として, 道徳的視座から人間を見るべきであると提言している(村井, 1967, p. 91-92)。

村井は無人島で一人で暮らしていたロビンソン・クルーソーが, フライデーと暮らすようになった事態を想定して次のことを指摘する。ロビンソンとフライデーが互いに「望んでいること(What is desired)」を表明し合ったのではいさかいが絶えない。そこで, 互いが互い同士の間で「望ましいこと(What is desirable)」についての考えを出し合うしかないという。村井は, 二人にとっては何が「望ましい」かを考えるようになるとして, それこそが, 人間の「道徳性」の原点であるとする。そして, その「欲している／欲していない」という「欲求」に代わって「のぞましい(善い)／のぞましくない(悪い)」の表明は, 「訴え」であるとするのである。「私は欲する」という命題が, 「私は訴える」という命題に変質する」(村井, 1967, p. 97)としている³⁾。

ここで, 大切なことは, 本人が「望んでいる」(desired)「ことと, 本人が「道徳的に, のぞましい(desirable)」と訴えていることの違いから互いの「のぞましいこと」の交渉が生まれるとする村井の考えは, ノディングズが「表明されたニーズ」をそのまま受け入れることがケアであるとはいえないとし, 当人の「よさへの希求(longing for goodness)」を想定し(assumed), 社会的に受容可能(acceptable)かなど, さまざまな観点からの検討や交渉を通して「ニーズに応える」対応が必要だとしていることにきわめて近い考え方であろう。

このように考えてくると, サラマンカ宣言で唱われている「ニーズ」は, まさにノディングズの「(道徳的に)想定されるニーズ」であり, それはまた, 村井のいう(道徳的な「よさ」に向けての)「訴え」(本論文ではそれをより切実な表現として「内なる叫び(internal cries)」とも表す)であると考えられることができるのではないだろうか。

当人の欲求(wants) (すなわち「表明されたニーズ」)から, 「訴え」として想定されるニーズを読み取ることは, 時には, 容易なことではない(Noddings, 2010, pp. 12-13)。そこには, 対象をよく見ることと感じ取ること(seeing and feeling)のための十分な時間と空間が保証されるリフレクションが必要だとしている(Noddings, 1984, p. 26)。そこには長い時間を経た成長過程のエピソードがかかわっているとされている(Noddings, 2010, pp. 49-50)。このことは, 「ニーズの読み取り」がいわば「ナラティブ(物語)」の読解過程として見ることができるであろう。

Ⅱ. ナラティブ論からみた「ニーズ」

以下では、ジェローム・ブルーナーの議論を中心に、ナラティブ論を概観し、その上で、ナラティブ論の視点からあらためて「訴えとしてのニーズ」について考察する。なお、ここでは詳細な学術史の検討に踏み込んでいくことは本稿の目的から外れるため、史的検討においては横山(2015)の整理を紹介するにとどめる。

1. ナラティブ論の誕生

(1) 物語への転換

1980年代に「物語への転換(narrative turn)」と呼ばれるパラダイムの転向が起こった。それは、人間科学において当時支配的であった自然科学の方法論に依拠した文脈独立的な知の探求に対し、文脈依存的な意味の解釈という解釈学的理解を併存させようとする試みであった(横山, 2015, pp. 19-20)。

こうした転向は、1980年代の人間理解が、文脈独立的に普遍法則の解明を企図する実証主義科学の方法論に偏っていたことに対する危機感から起こったとされる(横山, 2015, p. 21)。

そうして現在では「人々の生きた人生や経験の意味を、物語という手段を介して理解することに探求の中核的な目的を位置づける心理学が興盛」、つまりナラティブ心理学(ナラティブ論)が興盛している(横山, 2015, p. 6)。

この「物語への転換」の重要な契機となったのが、以下で説明するブルーナーの「二つの思考様式(Two Modes of Thought)」である(横山, 2015, p. 23)。

(2) 二つの思考様式

ブルーナーは、人間には二つの認知作用、二つの思考様式があると主張する。一方は範例(paradigmatic mode)、または論理-科学様式(logico-scientific mode)であり、もう一方は物語様式(narrative mode)である(Bruner, 1986, pp. 12-13)。

「思考の論理-科学様式」は、「文脈独立的に不変の知の構築につとめる実証主義自然科学の方法論」、つまり類型化や実験に基礎付けられた観察等を生み出し、そこでは文脈という概念を「真理を曇らせるノイズ」として扱う。一方「思考の物語様式」は「自らが住まう生活世界の影響を受ける存在として、その影響の中にある人間の多様な振舞いや心の状態についての知の構築につとめる人文学の方法論」、つまり物語化や時系列にまとめあげる行為等を生み出し、「文脈という概念を、真理において本質的な役割を果たすものとして取り扱う」(横山, 2015, p. 24)。

この二つの思考様式が志向する「真理」はそれぞれ明確に異なる。「思考の論理-科学様式」において、それは超-文脈的であり、まさに不変の「真理(truth)」である。一方「思考の物語様式」において志向されるのは没-文脈的な「迫真(verisimilitude)」である。「迫真」とは「当該の事

象の位置づくローカルな文脈において、他者との間に成立する事象の信憑性の程度によって査定される真理性を指す概念」である(横山, 2015, p.25)。そしてこれは物語行為によって達成される。物語行為とは「語り手が何らかの物語の筋立てを用意」し、「その筋立てに妥当する、いくつかの出来事を取捨選択」し、そして「選択された複数の出来事を物語全体の筋立てとの間の整合性が保たれる範囲で適当な文脈によってつないでいく」行為である(横山, 2015, p. 7)。この物語行為によって迫真性を高めていくことがナラティブ論において志向される。

それは、同じ“then”という語で記される因果関係において顕著に現れる。つまり、思考の論理-科学様式における“then”-論理命題「もしもxならばyとなる(if x, then y)」-は「普遍的な真理の条件の探求につながる」のに対し、物語における“then”-例:「王が死んで、そしてそれから王妃が死んだ(The king died, and then the queen died.)」-は「二つのできごとのあいだのいかにも起こりそうな特定の関連死を免れないことの深い悲しみ、自殺、裏切りといったことにつながる」という(Bruner, 1986, pp. 11-12)。

重要なのは、Brunerはこの二つの思考様式が、互いに相補的ではあるが互いに還元されえないとしていると主張している点である(Bruner, 1986, p.11)。この二つの思考様式それぞれで考察される自己概念の例を見てみよう。

まずは自己概念を「思考の論理-科学様式」ではどう取り扱うことになるのか。従来の精神分析において「精神の奥底に宿る普遍的な実体である」と捉えられていた。つまり、従来の自己概念は最初から実体として存在しており、何らかの理論や分析方法によってそれを「復元」するのを目指していたのである。これをブルーナーは分析者の仕事を「考古学者が発掘する」という比喩で表している(Bruner, 1990, p. 111)。

これに対し、ナラティブ論は自己概念について、「いま、この場で私が私について語る一つの相対的な物語」であり、「この語りは時により人により変化する」と考える。そして、そこで語られた「自己」が自己と他者によって認められた時、そこではじめて(その関係と時間における)「自己」が作り上げられると考える。つまりナラティブ論では、自己概念とは誰かに語られた時、それが関係性の中で事後的に構成されると考えるのである。さらにその妥当性は、その自己についての物語が、どれだけそれが共有された関係において迫真性を持っているかという観点から判断されるとする。ここでは分析者はストーリーを語る被分析者の「編集者か一時的な筆記者」という比喩で表現される(Bruner, 1990, pp. 111-116)。

次項では、ブルーナーのナラティブ論を理解する上で重要な「意味の行為(Acts of Meaning)」についてみていく。

(3) 意味の行為

ブルーナーは著書『意味の復権』で、物語の重大な特徴として「例外的なもの通常のものをつなぐ環を鑄あげることを専門としている点」をあげている。そして、それは「例外的なもの、通

常でないものを理解可能な形にするという目的達成のための強力な手段」として用いられるという (Bruner, 1990, p. 47)。

ブルーナー自身の例で言えば、郵便局で「郵便局らしい」行動をする人—例えば手紙を出している人や、切手の買い方を聞いてくる人—を見ている際、我々は特に説明があると思わない。しかし、ある人が郵便局で星条旗を広げて振り始めたら、われわれは彼の「行為の意味」の探索を始めるだろう—今日は自分が忘れていた祝日か何かだろうとか、アメリカ在郷軍人会の地方支部が募金募集をおこなっているとか、ただの過激な国家主義者かもしれないなど—。そしてこのようなストーリーは、こうした例外的な行動—トラブル—に、「主人公の意図的状态(信念あるいは欲求)と、その文化で正当とされる要素(国民の休日、募金活動、過激な国家主義)の両方を含める」ように仕組まれている (Bruner, 1990, pp. 48-50)。

ここで、ブルーナーが次のように指摘している点も確認しておく。それは、ストーリーが規範性からの逸脱をもたらすトラブルを処理する際に、「道義的(moral)」という側面に関わらざるを得ないということである。つまり、トラブルとは「目的に向けての行為が、ある場面では適切でない」時に生じるが、それを適切なものとして理解するには「道義的」な探求が欠かせないということである (Bruner, 1990, pp. 50-51)。

横山は「意味の行為(acts of meaning)」について、「前提や常識の破壊として定義される混乱の発生に対峙した精神が、その破綻を修復し、平静を取り戻そうとする『混乱と修復のダイナミズム』として理解することのできる過程である」と総括し、またそうした行為の過程の結果として得られるものを「行為の意味(meaning of acts)」と呼び、両者の混同に警鐘を鳴らした(横山, 2015, pp. 182-183)。

最後に、本稿において最も重要となるブルーナーのナラティブ論の概念、「可能世界(possible world)」についてみていく。

(4) 可能世界

ブルーナーは「物語の発話行為」の意味として「現実の仮定法化(subjunctivizing reality)をなしとげる」ことをあげている。仮定法とは、想像された行為や状態を表すために用いられ、希望であったり、可能的や仮定的、予期的であったりする出来事を表すために使用される叙法である。そして、「“成就された”ないしは“理解された”物語の発話行為は仮定法的な世界を生み出す」という (Bruner, 1986, p. 26)。また、別の場所では「物語は、可能世界(possible worlds)をつくりあげる。ただし、可能世界が我々の知る世界をどれ程超えようとも、その世界は我々の知っている世界から想定されるものである」とも述べている (Bruner, 2002, p. 94)。つまり、「物語」は「仮定法的な世界」を生み出す行為であり、この「仮定法的な世界」のことをブルーナーは「可能世界」と呼んでいることがわかる。

横山は、ブルーナーにおいて「可能世界」の生成は、「混乱と修復のダイナミズム」の一つの帰結として位置づけられている」と述べる(横山, 2015, p. 174)。ブルーナーの言葉を確認しよう。

人間に固有の精神の能力は、我々に、通例性や、期待可能性や、正当性を超え出した想像を企図させずにはおかない。そして、他者を我々の想像の中に巻き込まずにはおかない。我々は、絶えず、我々の周囲の状況をしのぎ、今、ここにとって代わることにについて思いを巡らし、現実と反するものを生み出し、そこにはない、いまだかつて経験したことのないものを生み出す。この傾性は、言語の創造的な力によって助長されている。言語——ストーリー、ドラマ、象徴体系、宗教的な啓示——といったものを通して我々は、現在の制約を超えていくことができる。(Amsterdam & Bruner, 2000, p. 235)

つまり、人は「通常」や規範性から逸脱するもの-「トラブル」-に出会った時、その破綻を修正しようと「意味の行為」-「混乱と修復のダイナミズム」-を開始するが、その際に、「我々の知っている世界から想定される」範囲の「可能世界」を生み出し、それによって現在の状況を別の仕方で見直したり、新たな視点を手に入れたりすることによって、「現在の制約を超えていく」ということである。

次に、「訴えとしてのニーズ」をナラティブ論でどう回収するのかを検討する。

3. 「ニーズの読み取り」としてのナラティブ

子どもの「表明されたニーズ」-子どもの言動-はその時点でただちに「想定されるニーズ」-「訴えとしてのニーズ」-の解釈を示すものとはならない。しかし、この「表明されたニーズ」を受け取った教師は、その時点で「どう対応すればよいか」、「これはどのような意味か」という葛藤、混乱の中に投げ込まれる。ここで、教師はそうした自らを葛藤、混乱に投げ込む「トラブル」により、「意味の行為」を開始する。そして、その解釈は我々の知っている世界から想定される「可能世界」の中にあるのだった。ここで、その時その関係の中でもっとも迫真性が高い解釈が「訴えとしてのニーズ」として選ばれることになる。

迫真性は物語行為-まず語り手が予め用意したある筋立ての中に、その筋立てに妥当するいくつかの出来事を選択し、次に、選択された複数の出来事を物語全体の筋立てと整合性が保たれる範囲で何らかの文脈によってつないでいく行為-によって達成されるものだった。これを現在の議論に当てはめると、以下ようになる。つまり、教師が子どもの「よさへの希求」という筋立ての中で、その筋立てを妥当するいくつかの出来事、つまり「表明されたニーズ」を選択し、選択された複数の出来事を物語全体の筋立てと整合性が保たれる範囲で、なんらかの文脈によってつなげられたものが「訴えとしてのニーズ」なのである。次章ではそれらについて、事例を通して確認していく。

Ⅲ. 事例検討

この章では本稿が主張するニーズ概念の読み取り, 対応を実践していると考えられる事例を検討する。検討するのは赤木・佐藤(2009)が紹介している重度自閉症スペクトラム障害のある中学生男児に対する実践である。この実践が本研究で設定した目的を検討するのに適していると判断したのは, 対象児は言語的な意思表示が難しく, また他者とコミュニケーションを取ることも苦手としているからである。こうした子どもに対する教師のかかわりを分析することで, 教師側の子どものニーズの読み取る際の方法や, 価値観がより鮮明に反映されると考えた。そこでは佐藤が, 男児は「より良い自分」を目指している, という物語から男児のニーズ(佐藤はそれを「ねがい」と呼ぶ)を読み取っていく様が描かれていた。

1. 佐藤実践からみる「訴えとしてのニーズ」の読み取り

以下は赤木・佐藤(2009)が紹介している事例である。ここでは, 特別支援学校の教諭である佐藤が長い時間をかけて重度自閉症スペクトラム障害のある中学生男児大吉君と関わる姿と, 大吉君の成長が描かれている。

大吉君は「端から見れば“ほんの些細なこと”としか思えない状況の変化でも, パニックになる」(佐藤, 2009, p. 16)子どもだった。それは, 「大好きなポップコーンができるのを, 期待に満ちた表情で見ている, 一つ弾け出したとたんにパニックになる」程であったという(佐藤, 2009, p. 16)。また, 大吉君は自傷が激しく, パニックになると「床を転げ回りながら両拳で顔面を殴る」, 「膝で自分を蹴り上げる」, 「後頭部を床に打ち付ける」という行為に出てしまう(佐藤, 2009, p. 12)。そんな大吉君やその他の児童に対して, 特別支援学校の教諭である佐藤は「彼らの心の底にある真のねがいをくみとりたい」(佐藤, 2009, p. 14)という想いを持って関わる。

佐藤は, 子どもの言動をそのまま受け取るだけでは子どものねがいは見えてこず, そうした言動の原因である「本当のねがい」に思いを馳せることが重要と述べている(佐藤, 2009, pp. 56-57)。これを踏まえると, 表出された言動を「表明されたニーズ」, その言動の原因となる「心の底にある真のねがい」を「想定されるニーズ」, 「訴えとしてのニーズ」と読み替えることができる。そして, 本稿の論で佐藤の実践を回収すると, 佐藤はその「訴えとしてのニーズ」の読み取りをナラティブ論で行なっていることがわかる。以下では, 数例の事例とともにそれを確認していく。

(1) 自傷したくない

大吉君は不安が高まりパニックになりそうになると佐藤の手を強く握りしめる。それは大吉君と佐藤の初対面時から変わらなかつたという。そうした出来事から佐藤は, 大吉君のねがい-「想定されるニーズ」-は「自傷したくない」というものだと気づいたという。

大吉君は常に、周囲に“感じ過ぎる”ほどのアンテナをはっていた。私が「さてと…」と一言言っただけでも、次の切り替えを予測して不安が高まる。そのとたんに「こっち!」と言いながら、私の手をギュッと強く握りしめる。それはあたかも、始まりそうな自傷を止めてほしいと言っているようだった。思えば初対面のときから、彼は「こっち!」と言いながら、私にぴったりと体を密着させ、必死に私の手を求めてきた。(そうか、彼が「こっち」と言うのは、手をつないでほしいときであり、それは、自傷したくないと言う彼の切なるねがいののだ)と気づかされた。(佐藤, 2009, p. 15)

ここでは、「手をギュッと強く握りしめる」という行為が「表明されたニーズ」である。ここから佐藤は「自傷したくない」という「想定されたニーズ」を読み取る。それは以下のようなプロセスを経たと考えられる。

「手をギュッと強く握りしめ」られた佐藤は、「どう対応すればよいか」、「これはどのような意味か」という葛藤、混乱の中に投げ込まれたと想像される。そして、葛藤、混乱に佐藤を投げ込んだという意味で、この手を握るという行為は佐藤にとって一種の「トラブル」であった⁴⁾。そのため、ここから佐藤の「意味の行為」が開始された。ここにおいて、「仮定法」によって「可能世界」が創造され、もっとも迫真性の高い物語を生成する。この事例では仮定法により、「もしかしたら、始まりそうな自傷を止めてほしいと言っているのではないか。だとしたら彼は自傷したくないというねがいを抱えているのではないか」という物語、「可能世界」が生成される。この物語行為、迫真性を支えるのが、大吉君が「初対面の時から(中略)必死に私の手を求めてきた」という事実、出来事である。これは、次の事例(2)と合わせて読むことでさらに迫真性を増す。

(2)自分で自分を支える

私が常に両手を保持していないと自傷してしまう大吉君。だが、私は出会ったところからこう考えていた。

「自傷を防ぎたくて、つないでいる手だから、必要ならば、いつでも手を持ってあげよう。でも、大吉君の本当のねがいは、手の保持がなくても生活できる自分になることだろう」。そして、いつの日か、大吉君から、手の保持はいらないと言うときが訪れるにちがいないと。

出会って一年経つころ、給食の時に変化が訪れた。食べるときにも両手を支えているので、私と大吉君が二人同時に食事をするができない。まずは、二人羽織のような状態で大吉君が食事をする。その後、「手をつないだまま」私が食事をするのだ。しかし、ある日、食事を終えた大吉君が、頭を私の膝に乗せると、自分から両手を離れた。まるで、(今度は先生が食べる番でしょ。その間だけなら、手をつながないで待っててあげるよ)とでも言うように…。私からは「手を離して」などと一切言っていないのに。

そして、しばらくして、膝枕で待っていた姿が、しっかりと背筋を伸ばして待つ姿へと変わっていった。大吉君は、待つ間、手に持ったコップを決して離さない。ふだんだったら一気に飲み干してしまう水を、飲まずに持っている。このコップを持つことで、自傷を防いでいるのだろう。コップを手放してしまったら自傷をしてしまう、そんな自分をわかっているからこそ、必死にコップを持ち続け、私が食べ終わるのを待っている。でもときには不安になり、私の顔を見ながら「うわ～」と泣き声をあげる。支えてほしいという心の叫びだ。私はすかさず「今度行く民宿では夕張メロンジュースが出ますよ!でも、出るとしてもディナータイム。ランチタイムには出ませんよ」と早口で言葉をかける。端で聞いている人には何のことかわからないだろう。だがこれは、彼が大好きな「言葉のやりとり遊び」なのだ。大吉君は、私のこの言葉によって笑顔になる。しかし、またすぐに泣き声…。すかさず私は「たとえ出るとしてもディナータイム!」。笑顔…。このことの繰り返し。その間、大吉君が「不安」と「より良い自分でいたい」との間で揺れつつも、一生懸命に自分を支えようとしている気持ちが痛いほど伝わってくる。(佐藤, 2009, pp. 32-33)

事例(1)と(2)を合わせて読むことで、大吉君の「自傷したくない」、「より良い自分でいたい」という「想定されるニーズ」が迫真性をもって立ち現れることがわかる。

「自分から両手を離し」、「膝枕で待つ」いる姿、「手に持ったコップを決して離さない」様子、そして「私の顔を見ながら『うわ～』と泣き声をあげる」という行動は、普段の「二人羽織のような状態」からはかけ離れており、そうした意味で「トラブル」である。ここから語り手である佐藤は、「大吉君は“より良い自分でいたい”とねがっている」という筋書きを用意、信頼し、その文脈にそうように複数の出来事、事実を整合性が保たれる範囲でつないでいっているのである。こうして「優れたストーリー」や「胸を打つドラマ」が生まれ、それが迫真性を生んでいることがわかる。

この「訴えとしてのニーズ」の読み取りでは、「思考の論理-科学様式」に依った「実験に基礎付けられた観察」が行われているわけではないため、「合理的な仮説から導かれた検証と緻密な考察」が行われたとは言えない。しかし、「大吉君の本当のねがいは、手の保持がなくても生活できる自分になることだろう」という「可能世界」、「訴えとしてのニーズ」の読み取りは、物語行為によって十分に迫真性が保たれているように思われる。

最後は、「訴えとしてのニーズ」の読み取りと、その応答が見事に描かれている事例である。

(3)ゴーカートに乗って満足きる

校外学習で「こどもの国」に行ったときのことだ。ゴーカート乗り場に向かう大吉君は私の隣で「乗りません」訴えてきた。しかし私は、大吉君が事前学習でパンフレットを手に取り、「ゴーカート」と言っていた姿から、本当のねがいは「ゴーカートに乗りたい」ことだと捉えていた。だが、実際にゴーカートを目の前にした大吉君は、(うまく乗れるだろうか)

という不安がこみ上げ、「乗りません」と言い出したのではないだろうか。もし言葉通りに、乗らないままで終わったら、後で「乗れなかったダメな自分」を感じてしまうにちがいない。(ここは何とか乗せたい)と思った。

ベンチを見て「そこ座る」と言う大吉君。だが、ここで、いったんベンチに座ってしまったら、そこから動くには計り知れないほどの不安との闘いになる。ベンチからゴーカートまではほんの数メートル。だが、その数メートルが果てしなく遠く感じられてしまうだろう。私には、大吉君がベンチに座ってしまった後、ゴーカートまで連れて行く自信はなかった。だからといって「ベンチには座りません。」と彼の言葉を否定したら、パニックになる…。私は努めて明るく、「はい、はい、じゃあ“そこ”に座りましょう!」と言いつつ、ベンチではなく、ゴーカートまで連れて行って「座らせた」のだった。大吉君に(ちがう。ここじゃない)と思うヒマも与えず、「はい、“そこ”座ろう!いい“そこ”あったね!」などと、次々に言葉をかけ続けながら、そのままスタートさせた。大吉君は、私にしがみつきながらも、自分の手でハンドルを操作し、無事に乗り終えることができた。そして、ゴーカートを降りた大吉君は、体中の力が抜けたようにリラックスして私にもたれかかり、うれしそうに笑っていた。

ときには、「『乗らない』と言っている子どもを、騙し討ちのように無理やり乗せただけではないか。それでは教員の自己満足に過ぎない」と言われるかもしれない。

だが、大切なのは、目に見える「できた・できない」ではない。

たとえ乗ったとしても、ゴーカートに対して(嫌だった。もう二度と乗らない)という思いが残ってしまったら、何年も消えないトラウマを作ってしまう危険さえあるのだ。不安や葛藤から、いったんは「乗らない」と言ったが、支えによって乗れたことが「より良い自分」との出会いに結びつき、確かな達成感を感じることもできたかどうか。

一番大切なのは、ゴーカートに乗っている姿ではなく、「やり終えて、子どもの心に何が残ったか」なのだ。

私は、大吉君の満足しきった姿を見て、あらためて(乗ることができて良かった)と心から思えた。(赤木・佐藤, 2009, pp. 18-22)

大吉君はゴーカートを目の前にして「乗りません」と言った。この「表明されたニーズ」を、そのまま受け取れば、大吉君は「ゴーカートには乗らない(乗りたくない)」ということになる。しかし、佐藤は大吉君の「パンフレットを手に取り、“ゴーカート”と言っていた姿」から、大吉君の「本当のねがいはゴーカートに乗りたいこと」と捉える。これが「想定されるニーズ」である。そして、佐藤は大吉君の「乗りません」という発言は、大吉君の(うまく乗れるだろうか)という不安がこみ上げた結果だと解釈し、ある種「騙し討ち」のように大吉君をゴーカートに乗せる。

こうした実践は、佐藤自身も述べているように「『乗らない』と言っている子どもを、騙し討ちのように無理やり乗せただけ」で、「教員の自己満足に過ぎない」実践、つまりパターンリズムに偏った実践

となる危険性を秘めているように思える。では、ここでそれを回避しているものはなんだろうか。以下では事例(3)をもとに考察を深めていく。

2. 「訴えとしてのニーズ」の実践的検討

(1) ニーズの読み取りとパターンリズム

大吉君の「乗りません」という発言は、(うまく乗れるだろうか)という不安がこみ上げた結果だとする解釈を支えるのは、「大好きなポップコーンができるのを、期待に満ちた表情で見ている、一つ弾け出したとたんにパニックになる」という、好きなものであってもパニックになってしまう事実である。さらに、佐藤は別の箇所が発達心理学者の赤木に「どのように子どもの『ねがい』をつかむのか」と問われ、以下のように答えている。

大吉君に関していうと、彼のねがいは何かと、常に考えながら接してきました。子どものねがいに思いを馳せること。それは、これまで僕が出会った子どもが教えてくれたことです。子どもと初めて出会ったときは、お互いにわからない。だから、いろいろ考えます。もしかしたらこうかな、もしかしたらああかな、と思うわけです。

最初、大吉君に出会ったときは、「やりません、行きません」としか言わなかった。でも、かかわっていると、本心は違うんじゃないかと気づく瞬間があるんですよ。例えば、散歩の途中で、すごいパニックになって、私も必死で押さえて二人で汗びっしょりになったときのことです。落ち着いてきた大吉君に、「喉が乾いたでしょう。お水でも飲んだら？」ってコップを口元に近づけた。でも、「飲みません」と言って拒む。それでも、きっと喉は乾いているはずだとコップを口に近づけていると、しばらくして恐る恐る口をつけました。それからは一気ですよ。あっという間に飲み干して、「もうちょっと!」とおかわりを何回かしました。

(中略)子どもが「やりません」と言って、「ああ、いやなんだ」と言葉どおり受けとるだけだったら、子どものねがいは見えてこない。なぜ、やらないと言うのだろう?本当に嫌でたまらない活動だからなのか、もしかしたら上手にできる自信がなくて「やらない」と言っているんじゃないとか、いろいろと考えながら子どもと接してきました。「子どもの本当のねがいは何なのか」に思いを馳せながら、かかわりを積み上げることによって、すこしずつ子ども理解も深まっていくのだと思います。(赤木・佐藤, 2009, pp. 56-57)

大吉君の「乗りません」と言った「表明されたニーズ」を、「自分の嫌なことを嫌と言えるようになった」と捉え、大吉君の成長の物語に回収していくことも可能だっただろう。実際に、別の箇所で佐藤は「やらないという自己選択」も、「やるという自己選択」も等価であると述べている(赤木・佐藤, 2009, p. 49)。つまり、「乗りません」という「表明されたニーズ」の解釈は、この時点では無数の「可能世界」の

中に存在しているのである。しかし、ここが重要になるが、それらは等価ではないのである。

佐藤は大吉君と「ポップコーン」の出来事や「水を飲む」事例を共に過ごしてきた。そうした佐藤にとって、大吉君の「乗りません」という発言は、「もしかしたら乗りたいのではないか。だとしたら乗せた方がいいのではないか」という「仮定法」が最も迫真性が高いものだった。この時、他の教師であれば違う解釈をした可能性ももちろんあっただろう。しかし、乗り終わった時に、大吉君が「体中の力が抜けたようにリラックスして私にもたれかかり、うれしそうに笑っていた」という事実が、この「本当はゴーカートに乗りたい」という「訴えとしてのニーズ」の読み取りの迫真性を高めている。

もうひとつ、パターンナリストティックなかわりではないか、という批判に対しては、ナラティブ論の立場から以下のように考えられる。つまり、「佐藤のかかわりがパターンナリストティックであるという解釈が迫真性を持つか」と考えるのである。これは、ナラティブ論の立場に立つと、なんらかのチェックリストや原則によって明らかになることではない。佐藤のかかわりを、佐藤自身の記述、大吉君の反応、それらをみていた赤木や同僚の教師の発言から、重奏的に迫真性を判断するのである。このように考えると、佐藤は大吉君の「達成感」を第一に考えており、大吉君は「笑顔」で応え、赤木はこうした読み取りを「名人芸」と評し(赤木・佐藤, 2009, p. 56)、同僚は「自分はうわべの対応」だったのに対し佐藤は「本人の本当のねがい」に寄り添う姿であると分析していた(赤木・佐藤, 2009, p. 82)ことから、やはり佐藤の実践はパターンナリストティックではないという解釈の迫真性が高いと考えられる。

(2) ニーズの事後構成性

さらに本稿ではこれをナラティブ論における事後構成性という側面から検討したい。つまり、大吉君が乗った後になって、「本当はゴーカートに乗りたいかった」というねがいー「ニーズ」ーが、当初からそうであったように構成されるという側面である。これは同書の中で同様の指摘を発達心理学者の赤木が行なっている。以下は赤木と佐藤が、佐藤の実践を振り返って検討している場面である。

佐藤 子どもが気づけていない願って、いっぱいある。体験できてこそ、本当のねがいがわかる。「僕はこうだったんだ」と子ども自身もそこで気づける。そういうものをいっぱい用意したいわけです。(中略)

赤木 今特別支援教育では「子どものニーズに応える」とよくいわれます。佐藤さんの話を聞いていて、最初にニーズが明確にあるわけではないことがわかります。ニーズに応えるだけでは不十分なんですよね。ニーズをつくりだすというか、子どもって、活動する前は気づいていなくても、活動をやっている中で、もしくは活動が終わった後で、「そうか、これをやりたかったんだ」と気づき、ねがいをふくらませていくことがあるということですよ。

例えば、「見通し」一つとってもそうだと思います。自閉症の子どもは「見通し」がないと不安だといわれます。確かにそうですね。だからその不安な「ニーズ」に応えるべく、具体的に見通しを細かく伝える教育がなされています。場合によっては当然必要なことです。ただ、その一方で「不安だけど、やってみたい」「見通しはわからないけど、この先生と一緒になら、何か楽しいことがあるかもしれない」という、いわば本人が自覚できていないようなニーズ・ねがいはあるのかもしれませんが。

「この子には、こういうねがいがあるんじゃないか」と、佐藤さんが子どものなかに隠れているねがいを探り出している。いや、探り出しているというのは正確ではないですね。ねがいは、佐藤さんと大吉君とのかかわりのなかで生まれてきているのだと思います。(赤木・佐藤, 2009, pp. 70-71)

この事後構成性を「可能世界」で説明すると以下のようになる。佐藤は大吉君が「乗りません」と言った、当初の佐藤の予想を裏切る「トラブル」に際し、「可能世界」-もしかしたら、(うまく乗れるだろうか)という不安がこみ上げた結果、「乗りません」と言っているだけなのではないか。だとしたら、大吉君の本当のねがいは「ゴーカートに乗りたい」ことなのではないか-に身を置くことで、現状を、事後構成的に再解釈する。そして、ここでは、「可能世界」の大吉君、つまり「本当はゴーカートに乗りたい大吉君」をケアすることで、「トラブル」に対処し、乗り越えを図った。つまり、ナラティブモードの起動によって「可能性の世界」にアクセスし、「可能性の世界」をケアすることによって、目の前の「大吉君」を再帰的にケアすることになっているのである。

また、再帰的にケアされた大吉君にとっても、この「訴えとしてのニーズ」がケアされた時点で事後的に構成されたという解釈もできるだろう。佐藤の解釈と応答、その応答に対する大吉君のリラックスした笑顔、これらによって佐藤と大吉君が共に、事後的に「想定されるニーズ」-本当はゴーカートに乗りたかった、あるいは、「達成感」を積み上げて「より良い自分」に近づきたかった-を作り上げている。このプロセスをナラティブ論で言えば、自己概念が分析者と被分析者が共同で迫真性の高い物語を構成し、それを事後的に承認していくプロセスと見ることができる。

3. 終わりに

教育において「ニーズ」が「欠陥」の補填であるとする、子どものユニークな特性、関心、能力および学習のニーズに応えることができない。こうした考えに変わるものとして、本稿では教育における「ニーズ」は道徳性への希求を志向する「訴え」とみるべきであるということ述べた。そして、ここでは「より良い」自分になる成長の物語として迫真性を持つニーズを読み取り、また大人は子どもが「より良い自分」になるのを共に交渉し検討していくことが目指される。それを可能にする概念枠組みがナラティブ論である。これにより、実践において子ども一人一人を固有な存在と見るということは、子ども自身の過去から現在、さらには未来を含む時間軸の上に位置づけ、さらに

その時間軸を「よくなろうとする(longing for goodness)志向性」の軸として見るという「ナラティブ的視点」を意味すると考えられるであろう。「ニーズ」概念が、このような「道徳性への志向」を背後にした、しかも、当該の子どもの育ちの経由と未来の“よさ”への志向性のなかで読み取ろうとする考え方は、これまで我が国で論じられてきた様々な「ニーズ」論には見られない、本論文ではじめて提唱するあらたな「ニーズ」論であるが、それは、インクルーシブな社会をめざして掲げられた「サラマンカ宣言」が意味している「教育的ニーズ」概念が本来内包している「ニーズ」観であると考え次第である。

〈付記〉

本論文は、以下の論文の一部を加筆修正したものを含む。呉文慧(2018)「特別支援教育におけるニーズ概念の再検討－『想定されるニーズ』のナラティブ論的読み取り－」2017年度田園調布学園大学大学院人間学研究科子ども人間学専攻修士学位申請論文(2017年1月12日提出)

〈注〉

- 1) Noddingsは著書CaringやStarting at homeではinferred needsという語を用いているが、The maternal factor ではassumed needsという表現を使用している。なお、The maternal factorにおいてinferred or assumed needs(p. 131)という表現があるため、本稿においてこれらは同一と解釈し、“assumed needs”を採用した。
- 2) ただし、ノディングズは次のような、いわば「但し書き」をつけている：「私は自然的ケアリング—私たちの持続的存在が多かれ少なかれそれに依存していることは確かだが—というものが必然的に「よきこと」として認定されるような類の「自然状態(natural state)」であると論じるつもりはない。ただ、通常それは感じ取られ(felt)、思考を暗黙裡に導いてくれるものである(Noddings, 1984, p. 49)。
- 3) 「望ましいこと(What is desirable)」を「訴え」として互いが出し合ったときそれをどのような交渉(negotiation)によって調整すべきかについては、村井は語っていない。
- 4) ここではこれまで使用してきた「トラブル」「葛藤」「混乱」という比較的ネガティブな言葉をそのまま使用したが、もちろんこれは佐藤が大吉君の行為を迷惑と捉え、その対応に苦しんでいたということを意味するものではない。

〈引用文献〉

赤木和重・佐藤比呂二(2009)『ホントのねがいをつかむ——自閉症児を育む教育実践』 東京：全国障害者問題研究会出版部

Amsterdam, A. G., & Bruner, J. S. (2000). Minding the law. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.(= 1998, 田中一彦(訳), 可能世界の心理, 東京：みすず書房)

- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (= 1999, 岡本夏木他(訳), 意味の復権[新装版]——フォークサイコロジーに向けて——, 京都: ミネルヴァ書房.)
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (= 2007, 岡本夏木・吉村啓子・添田久美子(訳)ストーリーの心理学, 京都: ミネルヴァ書房.)
- 石塚譲二・徳永豊(2002)「『特殊教育』および『特別な教育的ニーズのある子ども』の定義と特殊教育の現状について」『主要国の特別なニーズを有する子どもの指導に関する調査報告』平成11年度-13年度科学研究費補助金(特別研究促進費(2))研究成果報告書, 国立特殊教育総合研究所, pp. 19-21
- 文部科学省(2003)「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」
- 文部科学省(2007)「特別支援教育の推進について(通知)」
- Noddings, N. (1984, 2003) *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Second edition, with a new preface. Berkeley, CA: University of California Press
- Noddings, N. (2002) *Starting at home: Caring and social policy*. Berkeley, CA: University of California Press
- Noddings, N. (2010) *The maternal factor: Two paths to morality*. Berkeley, CA: University of California Press
- 高倉誠一(2015)「『特別支援教育の理念』の解釈に関する考察—『特別な教育的ニーズ』概念の検討をもとに—」『植草短期大学研究紀要』, 16, 39-45
- 徳永豊(2005)「『特別な教育的ニーズ』概念と特殊教育の展開—英国における概念の変遷と我が国における意義について—」『国立特殊教育研究所紀要』, 32, 57-67
- 山口薫(2008)「特別支援教育の展開—インクルージョン(共生)を目指す長い旅路—」東京: 文教資料協会
- 横尾俊(2008)「我が国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての考察—英国の教育制度における『特別な教育的ニーズ』の視点から—」, 『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』, 35, 123-136
- 横山草介(2015)「ジェローム・ブルーナーと『意味の行為』の照準——混乱と修復のダイナミズム——」平成26年度, 青山学院大学大学院社会情報学研究科社会情報学専攻博士論文