

〈原著論文〉

学校教育の中核的目的としての子どもの存在のケア

杉 浦 健*

Care for the presence of children as the core purpose of school education

(SUGIURA Takeshi)

1. はじめに

今、学校において様々なケアを必要とする子どもたちが多くいる。それは不登校の子どもだったり、貧困家庭で基本的な生活基盤が不十分な状況におかれた子どもであったり、学習障害・発達障害を持った子どもであったり、進学校で学力不振に悩んでいる生徒であったり、抱えている問題も置かれた状況も異なる子どもたちである。

令和3年1月26日の中教審答申「令和の日本型学校教育の構築を目指して」には、「学校は、学習機会と学力を保障するという役割のみならず、全人的な発達・成長を保障する役割や、人と安全・安心につながるができる居場所・セーフティネットとして身体的、精神的な健康を保障するという福祉的な役割をも担っている（傍点筆者）ことが再認識された」とある¹。

コロナ感染症の流行があぶり出したのは、教員もまたエッセンシャルワーカーであり、学校は上記のような子どもを中心として、子どもをケアする役割があるということであった。

そもそもコロナ以前よりすでに、学校の役割と教員の仕事にケアの要素が内在することがクローズアップされてきていた（例えば、ノディングス（2007）、マーティン（2007）、竹内（2016）、柏木（2020）など）。これらの研究の中には、ノディングスやマーティンなど、ケアこそこれからの学校の目的であるとする者もいる。

本論で主張したいのも、上記導入に挙げたようなケアの必要な子どもが増えてきたために、

1 この後に示すように、学習機会と学力を保障するためにこそまさに傍点部の役割が重要なのである。また学校が「福祉的な役割をも担っている」とあるが、その役割は学校の目的であると同時に、学習機会と学力を保障するという役割を果たすための重要な手段でもある。つまり福祉的な役割を十分果たせなければ学力保障もできないということである。このことが本論で「子どもの存在のケア」を学校の目的の中核に置くべきと主張する理由でもある。

* 近畿大学教職教育部教授

〔キーワード〕 令和の日本型学校教育、発達援助専門職としての教師、学校の福祉的役割、学習集団づくり、学級集団づくり

これからの学校において子どもへのケアがより重要になるということはもちろんだが、そもそも学校やそこで行われる教育には、本質的に子どもをケアすることが必要となる要素があり、学校教育が教育の最終目的である人格の完成²を頂点としてその多様な教育目的を果たすためには（例えば、いわゆる「学力向上」であったとしても）、学校において「子どものケア」さらに言えば「子どもの存在のケア」がその中核的な目的として設定されるべきであるということである。

ただしこのことはこれまでの学校のあり方や教育のあり方を全く変えるべきだということではなく、これまで学校や教員が行ってきた当たり前の教育的営みの意味を「子どもの存在のケア」という観点からとらえなおすことを目指すものであり、それによってこれからの学校のあり方や教育のあり方がクリアになると考えているのである。

2. ケアとはだれかの存在のあり方に配慮すること

それでは学校における「子どもの存在のケア」とはどういうことであろうか。子どもの存在のケアとは、一人ひとりの子どもの存在を認め、そのニーズを受けとめ、的確に応答する関係を作ることである³。この考えは、ギリガン（1982）の「ケアの倫理」を根底に置く竹内（2016）の考えに大きくよっている。

竹内は、『新・生活指導の理論』において「自分はここに存在していていいのか」「自分に存在する権利があるのか」という生徒たちの悩みに応えるものとして「ケア」と「対話」に対する注目と関心が教員やカウンセラーの中にひろがっているとし、生徒たちを存在の空虚化と不幸から解放するために、生活指導における指導と討議を、呼びかけ・応答するケア関係（傍点筆者）を基底とし、自己と他者との相互応答である対話に貫かれたものに意識的に組み直すこと（P.99）を企てている。

竹内は、「ケアする」ということは、赤ん坊の泣き声の「解釈」を試みるのではなく、赤ん坊に「気かけ」「気遣い」「身をよせ」「その思いを受け入れ、分かち合う」こと、これらのひとまとまりの行為であると述べ、「気にかける」とはだれかに関心をもつことであり、「気

2 より身近な言葉で言えば、自己形成ということになろう。子どもの存在のケアが学校で求められるのはそれが自己形成の重要なプロセスとなると考えているためである。

3 このことはある意味当たり前の価値観と言ってもいいだろうが、それが学校と教員にとって容易ではないこと、例えば40人の様々な個性と多様性、課題を持った子どもたちを相手に、限られた時間で授業や学習支援、生活指導・生徒指導、学級経営などをすることが問題なのである。

遣う」ということはだれかについて心配することである。そうだとすると、「気にかける」「気遣う」とはだれかの幸・不幸に、だれかの存在の在り方に配慮することである（P.108）という。

そして、ケアという行為は、人は他者とつながり、かつ他者に依存する存在であるために、他者によって応答されないことに傷つく存在であるという人間のとらえ方を前提としており、それゆえに他者に応答する責任（responsibility）がすべての人にあるという倫理に立つものであり、だれもが、他人から応えてもらえ、仲間としてみなされて、だれひとり取り残されたり傷つけられたりしてはならない⁴ということを目指すものである（P.96）という。

3. ケアとは関係であり、出会いである

学校におけるケアの重要性を示したノディングス（2007）は、『学校におけるケアの挑戦』において、学校の第一の仕事は、子どもたちをケアすることにあると論じたい。私たちは、すべての子どもたちを有能さ（competence）にむけてだけでなく、ケアすることにむけても教育すべき（p.17-18）であり、ケアが、成功する教育すべてのまさに基盤であり、現代の学校教育は、この観点から再活性化されうる（p.64）と述べている⁵。

ノディングスは、ケアの一連の過程をケアリングとし、ケアリングの関係は、その最も基本的な形において、2人の人間、つまりケアする者とケアされる者との間のつながり、あるいは出会いである（P.42）とする。そして、ケアリングはケアする者に属すること（p.326）ではなく、あくまで関係、つながり、出会いであるということを強調している。ノディングスは、ケアする人だけを見ていては駄目であり、ケアする人とケアされる人の両方を見なければいけない、何かがうまくいかないというときには、ケアリングが遂行されている状況を見なければいけない（p.326）と述べている。

このことは、ケアする者がケアしようとする者の事情や考えを考慮しないまま、独りよがりの働きかけや支援を行ったとしても、そこにケアが成立しないことがありうるということである。例えば、数学を何のために学ぶのかわからず、テストの点数の低い学生がいたとし

4 これはまさにギリガン（1982）の示した「ケアの倫理」の考え方である。

5 ここでノディングスが学校でケアを最重要視する理由は、教育の主たる目的が、ケアする人々を生み出すという道徳的目的（p.13）にあり、教育の目的が、有能で、ケアをし、愛情に満ち、愛される、そうした人に成長するよう促すことに置かれるべき（p.18）と考えているためであり、ケアなき学問的な厳密さを求める教育は子どもたちを幸せにしない（様々な問題を抱えた子どもたちをケアできていない）と考えているからである。この問題意識は、本論とも共通するものであり、後述する。

て、その学生のテストの点数を上げるために時間を費やして補習を行っても、ケアの関係は成立しにくい⁶。これに対して、理系に進みたいにも関わらず、数学の点数が上がらない学生に対して、テストの点数を上げるために時間を費やして補習を行おうとし、それに学生が応じた場合、それはケアの関係が成立したことになる。

ノディングスは、ケアが成立する一連の過程を、出会い、ケアの呼びかけ（必ずしも明示されるわけではない）、専心、動機づけの転移、ケアされる者からの受け入れとし、見知らぬ人への道案内を例にして次のように説明している。

もし見知らぬ人が私に道を尋ねるとき、その出会いはいかに短くても、ケアリングの関係を生み出すかもしれない。私はその人の要求に注意深く耳を傾け、その人が受け止め、認識するように応答する（傍点筆者）。ケアリングの関係は、相手が私のケアしようとする努力を受け入れるときに完成する（p.44）。

今述べた短い出会いにおいてケアする者として、私は注意深くあると同時に、必要に迫られているその見知らぬ人を助けたい、という欲求を感じていた。私の意識状態を特徴づけるものは、動機づけの転移である。私は自分のすべきことを考えていたが、今や、キャンパス内の行きたい場所への行き方を見つけるというその人の課題を気づかっていた。私たちが、靴紐を結ぼうとしている小さな子供を見守っているときに、自分自身の指が、共感的に反応して動くことがよくある。これこそが動機づけの転移であり、それは、私たちを動機づけるエネルギーが、他者と他者の課題に向かって流れだすことを意味する。私は他者が伝えているものを受け取り、他者の目的や課題を助けるように対応したいと望んでいる（p.44）。

学校における「子どもの存在のケア」が行われるのはこの動機づけの転移があってこそである。教員は、出会った子どもたちのさまざまな課題、勉強だったり、悩みだったりに対して、自らのエネルギーを注いでその課題の解決を助けようと自発的に動くことだろう。言い換えれば、教員は本来的にケアに動機づけられているといってもいいだろう。それは教員だからとい

6 とはいえ、そんな子どもに対して効果的な数学の勉強の仕方をうまく教え、成績が向上することによって、その子どもが自信を持ち、結果的にそれがその子にとってケアの意味を持つこともありうることである。ケアが呼びかけ・応答する関係である以上、すべての者に適する唯一正しい方法がないことも教育の難しさにつながっていると思われる。

うわけではなく、例えば学校ボランティアに出向いた学生であったとしても、目の前に困っている子ども、例えば勉強がうまくいかなかったり、友だち関係で悩んでいたりする子どもがいたら、その子を何とかしてあげたいと思うことだろう。動機づけの転移とはそのようなときにケアする者に働く心理だと言えよう。

4. ケアの関係は相互性の特徴を持つ ケアする者がケアされる者ともなる

ノディングスはさらにケアの重要な特徴としてその「相互性」を強調している。相互性とは、ケアを行うことによって、ケアされる側から反応が返ってくことでケアする側もケアされているという特質である。

ケアされる者の意識状態はどのように特徴づけられるだろうか。受容、承認、応答が最も重要である。ケアされる者は、ケアリングを受容し、それが受け入れられたということを示す。この承認が今度は、ケアする者が自らの専心において受容するものの一部となり、ケアリングが完成する (p.45)。

ケアリングの関係の記述は、ケアする者とケアされる者とが、諸個人にとって永続的に固定化されるというものではない。成熟した関係の特性は相互性である。そうした関係は、ケアする者とケアされる者が入れ替わるような一連の出会いから成り立っており、状況に応じて両者は共に、ケアする者、ケアされる者となるのである (p.45)。

ノディングスの考えに基づけば、学校とは子どもと教員が会うところであり、子どもと子どもが会うところであり、そこで出会った者同士がケアし、ケアされる相互的な関係を結ぶ場所であると言える⁷。

教員の仕事の困難は、そのケア的な働きかけにもかかわらず、子どもからの応答が得られないことによってケアリングの関係が成立しないことがままたることである。それはケアする者としての教員のバーンアウトをも引き起こす原因ともなる。

7 教員が行うケアについては、教員と子どもとの2者関係で成立するのみならず、教員集団が子どもたちに対してケア的な関係を作り、維持したり、教員が働きかけを行うことで、学級集団づくりや学習集団づくりを通して、子どもたち同士にケア関係を作り上げたりすることも含まれる。

5. 学校において「子どもの存在をケア」することについて

以上の論から、学校において子どもの存在をケアすることをより詳しく定義しよう。学校において子どもの存在をケアすることとは、一人ひとりの子どもの存在とそのニーズに心を配り、そのニーズをとらえて的確に応答する関係を作ることであり、さらにそれが受け入れられたとき、ケアの関係が成立するものである。

「子どもの存在とそのニーズに心を配り」の部分には、ケアの試みが子どもの個性に応答するものであることが含意されている。

本論でことさらにこのような当たり前のことの重要性を主張する理由は、学校では授業や生徒指導、生活指導が主として集団で行われるために、時に一人ひとりの子どもの存在とそのニーズが十分にケアされないことがしばしばありうるということからである。例えば学力が不十分で、授業についていくことが十分にできない子どもがいて、授業で時間を取って学力を補充してあげたいのだけれど、テスト期間までに範囲を終わらせなければならない状況にあり、個別に指導をしてあげたいのだけれど、多忙でそれもかなわない場合などである。

そしてケアは関係性であり、子どもをケアしようとする努力が子どものニーズに的確に応答できず、応答が子どもから受け入れられなかった場合、ケアをする者の努力にもかかわらず、ケアが成立したことにはならない。そのことは、「ケアリングの関係が成立するとき、ケアする者もケアされる者からケアされる」というノディングスの相互性の観点から考えると、ケアする者がケアされない状況に陥ることになる。ケアする者が教員だった場合、教員の働きかけが徒労に終わるということであり、それは教員のやる気を大きく毀損することとなる。

なお、上記の定義には、あえて主語を設定していない。子どものニーズをとらえて応答するのは主として教員ということになるが、学校において子どもの存在のケアを可能にするのは、教員対子どもの1対1の関係性のみならず、（教員が働きかけることで作られる）周囲の子どもたちとの関係だったり、学級集団、学習集団だったり、教員集団だったり、さらに言えば、その学校の教育システムだったり、学校風土、学級風土だったりする。

学校において教員の働きかけを主な媒介として、子どものニーズに対して的確な応答がなされたとき、その子どもの存在がケアされるのである。

6. 学校教育はすべて「子どもの存在のケア」である

あえて極論すれば、学校教育はすべて「子どもの存在のケア」のためにあると言える。もち

ろん学校教育には、学習機会の提供や学力形成、将来役に立つための様々な資質能力の形成、文化の継承、今後の日本の将来を担っていくための人材育成等、さまざまな役割があるだろう。しかしながら、それらの目的を果たすためには、学校で過ごす子どもたちが自らの存在を価値あるものとして認め、自らを成長させていくためのエネルギーを維持することが不可欠である。言い換えれば、子どもの存在がケアされて、それを子どもたちが享受してこそ、上記のような目的を果たすための働きかけが効果を持つのである。そして、しばしば今の学校においては、上記のような目的を果たすために、子どもたちの存在がケアされないという本末転倒なことが起こっていると思われるのである。

一例をあげれば、全国学力調査における悉皆実施である。全国学力調査はこれからの社会で求められる資質能力、例えば思考力・表現力・判断力などを全国津々浦々の子どもたちが持てるようになることを最終目的に、教育の効果を調査・測定するために行われるものであろう。その目的自体は何も間違っていないものの、例えばそのような調査を受けてほとんど問題が解けなかった子どもは、その調査の時間中、自分がどれだけ社会で必要とされる能力を持っていないかを意識させられ続けるのである。資質能力を持てるようになるために行われる学力調査が、その子にとっては自分の存在価値を傷つけ、そのような資質能力から遠ざかるように働いてしまうのである⁸。

筆者からすれば、学力形成や学力向上はあくまで子どもが自分の存在をケアし、これからの人生を生きていくための自己を形成するための手段である。そして後述するように、子どもの存在をケアするための手段として、学力をつけることは大きな力を持っている。ところが学力をつけることがいつの間にか子どもの存在のケアよりも大切な目的となり、目的と手段の混同が起こっているのである。もちろん、学力をつけることは子供の将来のために重要なことである。「十分に学力をつけることが出来なければ、将来子どもたちが困るだろう、だからしっかりと今、学力をつけてやる必要がある」、そう思うことは何も間違っていない。しかしながら、学力をつけることが子どもの存在よりも大切な目的となると、その存在が十分にケアされることのない子どもたちが増えてしまうのである。

8 全国学力調査では、しばしば過去問を解かせるなど、事前の準備が問題になるが、それも学校や自治体の平均点を上げるためということに加えて、事前準備をしなければ問題を解くことができない子どもたちをケアするための働きかけという意味もあるのではないと思われる。

7. 子どもの存在をケアするための学習

私たちはほとんど誰でも、学生時代に「こんなこと勉強して何か意味があるのだろうか」と思ったことがあるだろう。実際のところ教員であっても、そして自分の担当教科であっても、こんなことすべての児童生徒たちに教えて意味があるのだろうかと思っている内容が一つや二つはあるだろう。例えば、筆者は定時制高校で国語を教えた経験があるが、彼らに古文や漢文を教える意味が見いだせず、苦勞をしたことを覚えている。

やはり極論すれば、ある「学習内容」について、すべての児童生徒たちにとって「学ばなければいけない」ものはない（決めることができない）と言えよう。もちろん「学んだほうがよい」という意味ではすべての学習内容には意味があることだろう⁹。しかしながら、そうであっても、すべての学習内容を、すべての子どもたちに教える理由、すべての子どもたちが学ばなければいけない理由は設定できない。もっともわかりやすい例は体育であろう。健康になるために体力をつけることは体育を学ぶ目的、教える目的の一つであろう。しかしながら、サッカーや陸上競技のハードル、跳び箱といった個別の学習内容となった場合、それらの学習内容は確かに「学んだほうがよい」ものであったとしても、なぜ「学ばなければいけない」のかを説明することは困難であろう。

もちろん四則計算など、できなければ社会に出て大きな困難を抱えてしまう可能性の高い基礎的な内容もあるだろう。だが四則計算とハードルや跳び箱との間には、より「社会に出てから使う」、より「学んだほうがよい」というグラデーションはあるにしても、ここからは必ず「学ばなければいけない」という境界線はないと言っていい。授業を行う教員は、「学んだほうがよい」のであるが、必ずしも「学ばなければいけない」わけではない学習内容について、子どもたちに教えなければいけないのである。「学んだほうがよい」ということは、言い換えれば「学ばなくてもよい」内容である。では、教員は「学ばなくてもよい」学習内容について、何のために教えているのだろうか。特に、それがどうしても苦手だったり、どうしてもできなかったりする子どもに対して、何を目指して教えているのだろうか。

もちろんそれぞれの学習内容には、その内容が持つ学問的意味や子どもにとっての意味があり、それらが教材観として意識され、その目的や意味を反映させた形で教えられることだ

9 これからの知識基盤社会においてはさまざまな能力が必要だからという理由で、「学んだほうがよい」学習内容がどんどん学校とカリキュラムに追加され、教員が多忙によって苦しめられているのは承知の通りである。

ろう¹⁰。しかしながら、しばしば教員はそのような学習内容から反映された目的に加えて、教える根本に、学習を通した子どもの存在のケアを目指していると推測できる教育的営みを行っているのではないと思われる。そして学習を通した子どもの存在のケアは、子どもの育ちにとって重要な意味を持っているのではないと思われるのである。

8. 学習を通した子どもの存在のケア①

教員が授業や学習を通して、子どもの存在のケアを行っている例は、あえてそのような視点で見ればいくらかでも事例が見つけられる。ここではいくつかの事例を挙げていこう。

筆者が見たある小学校の体育の授業では、サッカーが行なわれていた。男女混合で1チーム5人程度、3チーム同士のミニゲームが行われており、一つの試合ではサッカーの少年団に入っている男の子が中心となり、ゲームを進めていた。同じチームのゲームに入れない女の子2人がフィールドの端に移動してしまい、男の子が孤軍奮闘となり、女の子たちに文句を言ってトラブル寸前になった。それに気づいた先生が、全員を集め、どうしたらみんなが参加できるゲームになるか、守備や攻撃の時のポジショニングやパスの出し方の意見を出させ、試合を再開させた。2人の女の子はもちろんすぐにうまくなることはなかったが、ゴール前に立って攻撃の邪魔をしたり、味方のパスを受けて弱いながらもシュートを打ったりと、ゲームに参加することが出来ていた。

この例で言えば、サッカーという学習内容そのものは子どもたちが絶対に「学ばなければいけない」ものではないだろう。もちろんサッカーを通して身体を動かす楽しさを感じさせたり、チームワークの大切さを学び取らせたりするなど、サッカーという学習内容を学ぶ意味を教員が設定することも、それによってサッカーという学習内容を「学んだほうがよい」ものにすることも十分可能であろうし、この事例の教員も、サッカーという教材の教材観を持って授業を行っていたはずである。しかしながら、この事例で教員が2人の女の子に行った働きかけは、そのような教材観に基づきながらも、それよりもこの2人の女の子がゲームに参加できておらず、(サッカーという)学習において彼女たちの存在が認められていないこと自体へのケアのために、何とかゲームに参加できるように働きかけを行ったように思えたのである。

10 深い教材研究に基づく授業は、そうでない授業に比べて子どもの存在をケアする力を持っていると思われる。これについては稿を改めて考察したい。

9. 学習を通した子どもの存在のケア②

田畑（2013）は、フィールド・ワークで入った桜井先生の受け持つ小学校の学級で観察された、子どもの成長を促す教師のケア的な配慮について考察を行っている。

田畑は、桜井学級において随所にみられる受容的な空気が、困難を抱える子どもが授業で活躍することと密接に関連しているという。そして桜井先生が、子供が活躍できる瞬間を逃さずキャッチした柊斗君の例を挙げている。

自然探検で遅れて帰ってきた柊斗君、手にタンポポを握っている。桜井先生が「柊斗君何もっているの?」「どうしてこれを?」「めずらしいからです・・・」「どこが!?!」「はんぶんしかない・・・」「せいようタンポポ!!」と大きな声があがる。植物博士と呼ばれる啓一君だ。「おっ!すごい。どうして?」「せいようタンポポが、日本でいちばん多いから」「ほかのタンポポもあるのかな?」啓一君は応えられない。「あっ!教科書を調べてるひとがいる!」桜井先生は、嬉しそうに賞賛の声をかける。すると他の子どもも一斉に教科書を調べはじめる。教室は子どもたちの学習意欲で活気づく（p.169）。

田畑は、アーレントの「脚光を浴びる公的領域こそが、個性にリアリティを与える場」であり、卓越性は「他のすべての人々から抜きん出ることができ、自分自身を区別することができる公的領域に割り当てられ」、「その定義上、他の人びとの臨席（プレゼンス）を常に必要とする」と指摘したことを援用し、教室の光は、その光の中で子どもたちが活躍できるならば、その子どもに個性ないし卓越性を発揮させ、その子どもならではの個性や卓越性を、当の子ども自身や周りの子どもや教員に明示し、彼ら複数の人間によって認められ記憶されることで、一層リアルなものにする作用を持つと述べる。

そして、絶妙のタイミングで柊斗君や啓一君に光が当たることで、旬の草花を目ざとく見つけた柊斗君の卓越性とか、植物について抜きん出た知識を持つ啓一君の個性が、みんなに認められ、リアリティをもつようになる、さらに、他の場面で、他の子どもにもそれぞれ光が当てられ、それぞれの卓越性や個性がみんなから認められる経験を積み重ねることで、子どもたちは、自分が脚光を浴びない時でも、自分を受容されている（≡その存在をケアされている、筆者注）という空気に包まれるという（p.173）。

さらに子どもの私的領域は、両親の不和や離婚、時に虐待や家庭内暴力等、様々な問題を

抱えていることが少なくない。こうした私情を抱えた子どもも、学校や学級での生活と学びによって、それぞれ立派に成長することができる、こうした成長を促すのは、学校や学級が家庭の代わりをすることによってではなく、学校や学級にしかできない固有の機能を果たすことによって（傍点筆者）であり、家庭とは異なる新たな被保護性の安全な場のおかげで、また家庭にはない陰翳に飛んだ柔らかな明るみの場のおかげで、そしてまた、こうした場を生起させる教員と子どもたちの慎み深い歓待のおかげで、子どもは、自分の私的領域の暗さを一時的に忘れたり、享受を中断して自己集約することによって、自己の主体性や内面性を豊かにし、私的領域の暗さをも背負うことができるという（p.182）。

田畑は、桜井先生の教育的配慮は、子どもを気遣うという意味で「ケア的」であったが、いわゆる「カウンセリング」や「心のケア」ではなかった、むしろ経験豊かで誠実な教員ならではの教育的配慮であり（p.166）、教室の〈空気〉を良くし、適度な〈光〉を充てることで子どもを成長させている教員の技芸（アート）を「ケアと云わないケア¹¹」のひとつ（p.183）として考えている。

このような「ケアと云わないケア」に支えられた学習集団づくり、学級集団づくりはおそらく今でもいたるところで行われていることだろう。そしてそれは単なる学力形成にとどまらず、そのような集団づくりが子どもの存在をケアする、そしてその子どもの成長と自己形成を促すという重要な役割も果たしていると思われるのである。

10. 学習を通した子どもの存在のケア③ 貧困対策としての学校におけるケア

柏木（2020）は、子どもの貧困に立ち向かう学校づくりに資する知見を提示するために、教師の中心的な業務としての学習指導に着目し、子どもの貧困に抗する学習活動を主な事例として取り上げ、教師が貧困状態にある子どもへのケアをいかに行っているのかを、「ケアする学校づくり」としてのカリキュラムや学習環境づくりに焦点を当てて明らかにしている。

柏木のフィールドノートには、子どもの背景を理解し、かれらの抱える困難に寄り添いながら紡ぎだされる教師からの言葉が記されている。

先生：「上靴持ってきた？汚れてない？いっしょに洗おうか？」

11 西平（2013）の言であり、表立ってケアを行っているわけではないが、潜在的なケア関係が存在する状態のことを表している。

先生：「鉛筆と消しゴム、なかったらいてね」

先生：「(遅刻した子どもに対して) お、〇〇 (子どもの名前)、よく来たなあ。」

忘れ物をしても遅刻をしても、教師たちが発する言葉の中に、それを責める言葉はほとんど見受けられなかった。……筆者略……遅刻しても「よくがんばってきたね」と声かけられ、他の子どもたちもそっと見守る。……筆者略……担任の先生が、子どもの話をよく聞いて、乱れた服を整え、頭をなでると、すっとした表情でまた音楽室に戻っていく。もちろん、音楽の先生が「なぜ抜けるの」と怒ることはない (p.129-130)。

吉田先生：「家でかまってもらえなくても学校に来たら誰かに相手してもらって、声かけてもらって、話も思う存分聞いてもらってという状況で、すっきりして帰るみたいな感じで、……略……問題行動的なのが減っていると思います (p.130)。

(運動会の練習時に参加しようとしなかった子どもについて)

小松先生：普通やったら、なんでしないのって注意するのは簡単だけど、聞いたことがあるんですよ。なんで参加しないのと。そうしたらわからないって。……略……私だけできないからその分友達に聞いてやるとか、一生懸命周りを見てやるとか、そうじゃなくて、もうわからないからやめるっていう。なるほどなって思ったんです。それなら教えようかと。そうやって気持ちが伝わってきたらいいですよ。相手もそういう気持ちを伝えたということがね、いいですよ。怒られているよりも、自分の気持ちがそこでわかってもらえたということ、それに対してリアクションをこっちからしたということがあるから人間関係ができていったりしましたね (p.130)。

先生：よく考えたなあ。／よく書けたね。／すごい！できたやん。／お！えらい！／今日は〇〇さん (子どもの名前)、△△なところがよかったわ。／〇〇さん (子どもの名前) は〇〇さんでいいところがいっぱいある。〇〇さん (子どもの名前) は〇〇さんでえらいところいっぱい (p.131)。

柏木はこれらの教師の働きかけや子どもへの接し方はケアと一致するものであるという。

小松先生は、他の子どもと異なる行動をする子どもに対して、怒ったり、自ら努力する姿勢を求めたりといった一斉体制・一斉主義のもとでみられがちであった教師の論理で対応していない。そうした論理に当てはまらない子どもの気持ちに沿ったやりとりを重視し、子どもの素直な気持ちとして表明された声を喜んで受け入れている。……筆者略……表面的な子どもの言動ではなく、その子どもの背景を理解し、子どもが内なる声を出したことに喜び、それを受け入れて応答的にかかわるからこそ、教師と子どもとの人間関係が構築されていた。小松先生のこのような子どもへの接し方は、ケアと一致するものである（p.131-132）。

柏木に示された学習に伴って行われる教師のケア的な働きかけは、貧困状態にある子どもたちの学力形成に有効なものとして行われているのであろうが、それと同時にすべての子どもの存在をケアすることを可能にする働きかけであることが明白であろう。教師はもちろん学力形成のためにそのような働きかけをしているのであろうが、その働きかけそのものが子どもの存在をケアし、子どもを成長させる力があることにも十分気付いているのではないだろうか。

また学級をまとめるためには、小松先生が行わなかった「他の子どもと異なる行動をする子どもに対して、怒ったり、自ら努力する姿勢を求めたりといった一斉体制・一斉主義のもとでみられがちであった教師の論理で対応（p.130）」することも求められるが、そのような対応は、困難を抱えた子どもを（問題行動を起こす子ども）ケアせず、傷つけることがある。この矛盾はしばしば教師を苦しめ、子どもの存在のケアを難しくする要因ともなっていると思われる。

11. 学習を通した子どもの存在のケア④ できるようになりたい『みんなのねがい でつくる学校』

奈良教育大学附属小学校の出版した『みんなのねがいでつくる学校』には、特別支援教育を学習の根底にした、一人ひとりの「子どものため」を追求してきた実践が示されている。その実践は、一人ひとりの子どもの内なる成長・発達へのねがい・要求（ニーズ）に寄り添い、その子に合わせて応答しようとする、子どもの存在をケアする意味を持ったものである。それが特に示されていると思われるのが、2005年から始まっている、その子に合わせた教育課程を

保障できる、通常学級とは別の場として通級指導教室（学習室）での試みである。

奈良教育大学付属小学校では、「学習上の困難さ」や「生活上の困難さ」を特別な教育的ニーズとしてとらえ、その子に合わせた支援を行っている。以下の例は、日記に苦手意識を強く出していた子どもに対するきめ細やかな応答を示している。

一度できないと思うと「いや」と言っ取りくまない子は他にもいました。「日記はいや」と苦手意識を強く出している子に、「みんなに伝えたいと思う『ニュース』をかこう」ともちかけてノートの表紙に『ニュース』と書いたり、社会見学旅行のまとめを「ムリ」と抵抗していた子に、写真を見てふり返り、写真にコメントを一行ずつ書く形にしたり、通常学級ではできないような大胆な変更も学習室では可能です。その子がなぜ「できない」と感じているのかに寄り添って、「できる」と思える方法や分量を探り、実現する努力をしました。学級活動や行事への参加の難しさも、必要に応じて間接的に支えました。

子どもたちは、「どうせみんなと同じようにでけへん」とあきらめていたことでも、柔軟に方法を変えてとりくむことで、「おれもできた」「できる方法がある」と実感していきました。そうすると、どの子も言動が穏やかになります。その姿に、できない自分のことがつらくてとがっていたのだな、認められたら安心するし、できる喜びはこんなに大きいんだな、と気づかされました（p.138-139）。

同書で小野（2021）は、「学習上の困難さ」や「生活上の困難さ」はしばしば問題行動として認識されるが、子どもたちの問題行動の背景にはかれらの発達へのねがいがあるという。

「問題行動」を起こす子どもたちは「困った子」と考えられます。しかし逆に言えば「困っている子」でもあるはずです。子どもたちはどの子も発達へのねがい、つまり自らをかしくしたい、大きくなりたいとねがう心をもっています。しかし、そのねがいをどのように表現したらよいかかわらず、時にその表現の仕方を本人も望まない形であらわしていることがあります。そんな子どもの「見えないねがい」に寄り添いながら、子どもと向き合うことが大人である私たちには求められているのではないのでしょうか（p.124）。

行動面の課題が目立って通級に至った子どもたちは、好き放題にやりたいことをやっている

ように見えても、実は自己肯定感が低い子どもたちでした。……筆者略……「がんばって、前より変わってきた自分」を感じたときに、自信がつきます。そして、「もっとがんばりたい」「○○ができるようになりたい」と先の目標を抱きます。それはどの子にも共通していました。大人もそうですが、うまくいかないことを抱えているときに、それを否定することなく、どうしたらいいか一緒に考えてくれる人がいると安心します。そうして自分なりの方法を認められ、そのもとで力が発揮できたら、確実に変わっていきます。それを実感できたら、前を向き、さらに前進できるのではないのでしょうか。物を投げて、暴言をはいて、暴力をふるって、飛び出して…周りが困り果てていたとき、そうしている彼ら自身はもっと困っていたのだと思います。きっと「ほんとはこんなことしたくないんや」「どうしたらいいの」「助けて」と、全身で叫んでいたのでしょう (p.139)。

このような内なるねがいを隠した問題行動を起こす子どもに対しては、厳しい叱責も軽微な問題行動も許さない「ゼロトレランス」も、その効果を持たず、むしろ逆効果になるだろう。彼らに必要なのは内なるねがいに寄り添い、一人ひとりに合わせた的確な対応によって、そのねがいが満たされることであり、それでこそ彼らの存在がケアされることになり、結果的に問題行動も沈静化すると思われるのである。

12. 学習を通した子どもの存在のケア⑤ 学習支援によるケア

次に紹介したいのは、学校外での学習支援が子どもの存在をケアする重要な役割を果たすことを明らかにした松村 (2020) の研究である。松村は、生活困窮世帯の学習支援教室に中学生のときに参加した経験のある若者とその保護者を対象にインタビュー調査を行い、子供の貧困対策としての学習支援によるケアが、レジリエンス (後述) を構成する効果を持つことを明らかにしている。

松村によるインタビュー調査からは、学習支援におけるケアの効果をもたらす作用として、A【誰かに気にかけてもらう感覚】、B【頼れる大人に会える】、C【自分が成長していく実感】、D【人間的なつながり】、E【居場所感】、F【もうひとつの学びの場】という作用が働いていること、子どもたちは、勉強会に参加し、ケースワーカーやボランティアとの会話、相談などのコミュニケーションを通じ、結果として、学力・成績にとどまらない、自信や自己肯定感、意欲、将来の見通しなど、不利や困難といった逆境に抗うレジリエンスを構成す

る多様な効果を得ることができていることが明らかになった（p.116）。

松村は、「学習支援の意義を狭義の学習を教えるという意味に捉えると、学習支援などなくとも良いように思うかもしれない。だが、学力や勉強面だけでなく、他者とのコミュニケーションや交流、居場所の提供など、様々なケアこそが肝要で、これまで述べてきたような、子どもの貧困対策のなかでの多元的な『学習支援によるケア』が重要である。『学習支援によるケア』のもとに他者とのつながりや視野を広げ、家族以外の自己肯定感やアイデンティティの源泉、ロールモデルを見つけることで、家族を相対化・距離化できる（p.207）」と述べている。

松村の研究は大きく二つのことを示していると思われる。一つ目は、これまで紹介した学校の事例と同じく、学校外においても学習支援が子どもの存在をケアし、その成長発達を助ける役割を持っていることである。二つ目は、本来ならその役割は学校が果たしてもいいはずなのに、学校と教員に一人ひとりの事情を抱えた子どもをケアする余裕がないことである。松村のインタビュー調査でも、わざわざ宿題を作ってくれたり、マンツーマン指導をしてくれたり、レベルに合わせて教えてくれるので学校よりいいといった子どもの声があるなど、学習支援における個別の関係性がケアの役割を果たしていることがうかがわれた。今の多忙な学校や教員においては、不可能ではないにせよ、同じことをするのはかなり困難であろう。

13. 「ケアの倫理」から導かれる学校と教員の役割

すでに言及した竹内（2016）は、生活指導における指導と討議を、呼びかけ・応答するケア関係を基底とし、自己と他者との相互応答である対話に貫かれたものに意識的に組み直そうとしている。竹内の上げた例には、非常に困難な状況に置かれ、それこそ勉強どころではない、様々な問題行動を見せる子どもたちが出てくる。

その例の一つに、両親の葛藤に巻き込まれて中1の時から学校秩序に従えず、中2の夏休みに母親が家族を残して家を出てからは、登校・不登校をくりかえし、逸脱行動をエスカレートするようになった亜美の中3の学級担任となった八木の実践記録がある。

八木は家族の葛藤に巻き込まれ、母に「捨てられ」、混乱のうちにある亜美を「まるごと受け入れる」ことから彼女との関係を始めている。それに対して、竹内は、「ありのままに見守る」ということは、「子どもの好きなようにさせる」ことでも、「好き勝手を許す」というこ

とでもない。それは、子どものありのままを、その矛盾を含めてまると受け容れ、見守ることである。つまり、「ケアする」ことである（p.208-209）という。

八木は、「担任として、彼女の居場所の確保を最優先に考え、当面はいっさい叱らない。それに関しては他教科や先生方に迷惑をかけるかも知れないが、承知してほしい。授業の場面で困ったら、いつでも学年部に言ってほしい」という。

これに対して竹内は、この「宣言」は表面上の言葉の意味以上のことを含んでいると述べる。それは、行政権力の「目標管理」と「説明責任」「結果責任」に縛られるのではなく、「応答責任」（responsibility 一生徒のニーズに応答する責任）にもとづいて、彼女とクラスの子どもが要求・必要としている生活と教育を共同してつくり出すという「宣言」であるという。

そして、そのなかには「亜美は学校でしか学べないから、彼女がどんな状態でも、受け入れることを最優先に考えましょう」と会議の席で発言した前校長の声が響いているという。その声には、「亜美のような子どものためにも、学校は子どもの居場所でなくてはならない」、「居場所であってこそ、学校は教育と学習の公共空間になるのだ」とする学校のとらえ方がある。このなかには、小・中学校は子どもの「生存権」を保証すると同時に、「教育への権利」を保証する「権利・義務」教育の学校でなければならないという前校長の抵抗が込められているという（p.209-210）。

奈良教育大学附属小学校の例でも分かる通り、問題行動を示す子どもに対して、他の子どもに迷惑だからと、叱責をしたり指導したりしても、当該の子どもには響かない。彼らに必要なのは、彼らが問題行動の発現を通して訴える、彼ら自身も気づいていないかもしれないねがい、ニーズに的確に応答されることであり、それによって彼らの存在がケアされることなのであり、それら彼らの成長につながるのである。

ちなみに上記のような八木のケアを中心としたかかわりの中で、亜美の「（勉強を）やってすぐに壁にぶち当たるもん（＝勉強ができない）」という学習上の問題からくるクラスとの心理的な隔たり¹²も、クラスの子どもたちの彼女へのゆるやかな学習の支援によって解消

12 学力（勉強ができるということ）が社会的に価値のあることとして多くの人々に認められ、子どもたちにもその価値が内在化されているため、子どもたちにとって学力（勉強ができること）は、それが社会に出てから実際に役立つということ以上に、彼らの存在のケアにとって重要なものになっているのではないと思われる。それはちょうど小学生男子にとって足が速いということが、足が速いことは社会に出てからそれほど役に立たないにもかかわらず、しばしばその子の自信の源になっているのと同じようなものである。

され、亜美はクラスに自分の居場所を確保し、クラスは包摂的な自治的集団に作りかわっている。ここにも学習支援による子どもの存在のケアがある。

14. ケアの要素が内在化している「日本型学校教育」

本論の冒頭であげた、中教審答申『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）令和3年1月26日』には、次のようにある。

学校は、学習機会と学力を保障するという役割のみならず、全人的な発達・成長を保障する役割や、人と安全・安心につながるができる居場所・セーフティネットとして身体的、精神的な健康を保障するという福祉的な役割をも担っていることが再認識された。特に、全人格的な発達・成長の保障、居場所・セーフティネットとしての福祉的な役割は、日本型学校教育の強みである。

今回、子どもの存在をケアしていると思われるいくつかの事例を挙げたが、おそらく現職の教員であれば、そんなことは当たり前のようになっていると思われることだろう。学校での子どもの存在のケアは、ケアを重要視するようなオルタナティブスクールだけで行われているのでも、特別な支援が必要な児童・生徒に対してだけ行われているわけでもなく、子どもたちが日常の学校生活を送る中で、授業や学習指導、生活指導・生徒指導の場面、さらには学級集団づくり、学習集団づくりにおいて、教員からすると当たり前のように継続的に行われているのである。そしてそれらの積み重ねが令和の日本型教育として評価されるものになっているのであろう。

15. 学校におけるケアのジレンマと教員の疲弊

そして問題は、今学校においてこれらケアの側面を持った教員の仕事が急速に増えている、もしくはこれらケアの側面を重視して子どもたちと接しなければ、学校がうまくいかなくなっているにもかかわらず、その一方で今回紹介した事例のように子どもの存在をケアしたい思いながらも、多忙化によってケアとして仕事を行う余裕が教員から失われてしまっており、十分な子どもの存在のケアができないために苦しんでいる教員もいるということであ

る。

「ケアする学校」を提唱する柏木（2020）は、「子どもにとって、安心できる学校、居心地のよい学校は、子どもの困難に真剣に向き合う教員と、そこに生きていく希望を見いだせる子どもとの一つ一つのあたたかなかわりから生み出されるものだといえる。このことを理解している教員は、子どもへのケアを大切にしている。それゆえ、業務負担の軽減のため、あるいは人員不足のため、困っている子どもへの対応を後回しにせざるを得ないような状況に陥ると、教職の意義を見いだせずに苦しむ教員が少なからずいる（p.249-250）」と述べる。

柏木はまた、教育という分野が深く「ケア」に関わる領域であることもまた疑いえないことでありながら、教育制度としての学校は、排除を生み出す文化を兼ね備え、子どもへのケアを十分に行ってきたかというそうではないと述べる。その理由は、ケア論の観点からすると、ケアは個別の「ニード中心」であるのに対し、学校は集団を基礎とするからであり、個々の子どものニード（ニーズ）という視点が弱く、個人の実質的な選択の幅を拡大しようとする仕組みづくりがうまくいっていなかった（p.64）と整理している。

つまり今の学校は、教員が一人ひとりの子どもと向き合い、その成長のために創造的に働くという、ケアとして仕事を行う時間的余裕も人力的余裕も、さらには教育システムも不十分であるということである。特に、授業や学級経営を行うだけで精一杯な初任者などは、どうしても教えることの基盤にあるケアがおろそかになり、それによって子どもとの関係も悪くなり、子どもも教員も疲弊する状況があるのではないと思われる。

16. これからの学校のあり方

ここまで主として学校での教育や学習指導、教員の仕事を子どもの存在のケアという視点から捉え直してきた。すでに本論で何度か述べたように、子どもの存在のケアはこれまでも教員が当たり前のように子どもたちのためにやってきたことである。それでも本論が学校と教員の実践が子どもの存在のケアであると主張する理由は、本論の目指したことが、実践の視点の転換であり、これまで教員のやってきた実践を子どもの存在のケアとして捉えなおすことによって、実践のヒントや教員がこれから身につけるべき視点や能力も見えてくると考えたためである。

教員の実践を子どもの存在のケアという枠組みから捉えなおすことによって、実践をより子どもたちのために行うことができるようになる。その一方で、ケアの視点から考えると、これ

まで正しいと思われていたやり方が子どもたちのためにならないことがわかることもあるだろう。例えばケアの視点を伴わない叱責や厳しい指導は、子どもの心理的健康や甚だしきはその生命にも悪影響が及ぶ、最も甚だしきはいわゆる「指導死」だろう。

特に強調したいのは、授業を中心とした学習指導にぜひ子どもの存在のケアの視点を取り入れてもらいたいということである。もちろん良い授業を行っている教員は、すべからず本論で言う子どもの存在のケアを行ってきただろうと思われる。古典と言ってもいい蒔田普治（2014）の『教室はまちがうところだ』などはまさにケアの倫理に基づいている。できないから取り組まない、そんな子どもに対しても、できるようになりたいという内なるねがいをケアしつつ、学力形成の働きかけを続けていく、そんな地道な営みが授業を中心とした学習指導でこれまでもきっと行われてきたのであり、本論はそのような実践により明確な輪郭を与えようとしたのである。

そもそも教育課程づくりが「相互性」の観点からケアの要素を持つものである。子どもにどのような力をつけたいのか、教育の目標は教育課程づくりの片輪である。しかしながら目標があればよいわけではなく、子どもたちの今のあり方をつねに考慮に入れながら（2017年告示の小学校学習指導要領においては、「児童や学校、地域の実態を適切に把握し」とある）、その子どもたちが目標に少しでもたどり着けるように、教育課程をつくっていくのがカリキュラムマネジメントである。

本論で示したように、学力向上は子どもの存在のケアの視点からも重要な意味を持っている。しかしながら、ここでの学力向上とは、全国学力調査の平均点が向上することでも、学習指導要領で示されたような、急激に変化する時代の中で「次代を切り拓く子供たちに求められる資質・能力¹³」を身につけることでもなく、例えば特別支援を必要とする子どもができなかった足し算ができるようになったり、体育が苦手な子がはじめて5段の跳び箱が跳べたことだったり、数学の苦手な中学生が腑に落ちなかった公式の意味が理解できたことだったりする。そのような小さな学力向上が、子どもの存在のケアとなるのである。

学力形成・学力向上と子どもの存在のケアを、健康になることと生きていくことにたとえてみよう。学力形成（健康になること）は、学校の目的であると同時に、学校のもう一つの目

13 教育において目標があることはもちろん必要なのであるが、そして「次代を切り拓く子供たちに求められる資質・能力」もこれからの社会を生きるために子どもたちに確かに必要なのであろうが、あまりに高い目標を目指すことは、しばしばそこにたどりつけない人を貶める。今、学校にそんな悪循環があるのではないかと危惧している。

的である子どもの存在のケア（生きること）のための手段である。その一方で、子どもがケアされないまま（生きことを大事にしないまま）、学力形成（健康）を目指すのは、「健康のためなら死んでもいい」という本末転倒なスローガンに他ならない。ケアか学力向上かの選択肢ではなく、学校の目的をまず子どもの存在のケアとし、そのための学力形成と考えることによって、むしろ学力形成も可能になるのではないと思われる。

筆者の個人的な話をすると、20年来、陸上競技のボランティアを続けてきている。当初は良い競技成績を目指して指導を行っていたがうまくいかず、次第に身体を動かすことの楽しさや友達と一緒に活動すること自体、そして小さな進歩の喜びなどに重点を置いて指導を行うようになっていった。するとむしろ重要視していなかったにも関わらず、競技成績が上がるようになっていった。その理由を考え、筆者のやっていることを概念化しようと思ったとき、結局、居場所を作り、彼らのねがい（遊びたい、速く走りたい、うまくなりたい）に応え、できないことが出来るようになる喜びを感じさせることによって、子どもたちの存在をケアしていたのではないかと考え、それは学校でも同じではないかと考え、本論をまとめたのである。

学校のあり方を子どもの存在のケアを第一にするにあたっては、そのための条件整備、特に教員定数の改善が重要であろう。柏木の事例の小学校には加配がついていたし、奈良教育大学付属小学校の例も、通級でほぼ1対1に近い形でケアを重視した学習支援であった。福井（2023）は、教師の専門性について「発達援助専門職としての教師像」を提唱しているが、本論もこの教師像に強く同意したい。そのうえで、これまでの「大人数を対象に効率的に学力を形成するため」に設定された教員定数と、子どもの存在のケアを学校の第一の目的に設定される教員、すなわち発達援助専門職としての教員の定数は大きく異なるはずである。具体的な数値は本論の範囲外であるが、本論で明らかにしたように、学習指導を中心として教員の本来的な仕事に子どもの存在のケアが内在している以上、子ども一人ひとりのニーズに的確に答えられるだけの、またスクールカウンセラーの増員やICTによる個別最適化では置換できない、教員自体の増員が必要ではないと思われる。

参考文献

- 福井雅英（2023）実践・研究の主体としての成長する教師『クレスコ 2023年9月号』, p.20-23.
ギリガン, C. (1982)『もう一つの声で 心理学の理論とケアの倫理』川本隆史・山辺恵理子・米典子(訳) 風行社

柏木智子（2020）『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり』明石書店

ノディングス, N. (2007)『学校におけるケアの挑戦 ―もう一つの教育を求めて―』佐藤学監
訳 ゆみる出版

蒔田晋治（2014）『教室はまちがうところだ』子どもの未来社

マーティン, J. R. (2007)『スクールホーム 〈ケアする学校〉』生田久美子訳 東京大学出版会

松村智史（2020）『子どもの貧困対策としての学習支援によるケアとレジリエンス』明石書店

文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年3月告示） https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf（2023年9月4日閲覧）

奈良教育大学付属小学校編（2021）『みんなのねがいのでつくる学校』クリエイツかもがわ

西平 直 ケアと云わないケアの思想 西平 直(編)『ケアと人間 心理・教育・宗教』ミネ
ルヴァ書房, p.1～23.

小野はぎ（2021）「鍛」を脱いで「学習室」に通ってきた子どもたち 奈良教育大学付属小学校
編『みんなのねがいのでつくる学校』クリエイツかもがわ, p.128～150.

田畑健人（2013）子どものケアと学校教育 ―教室の〈空気〉と〈光〉の現象学― 西平 直
（編）『ケアと人間 心理・教育・宗教』ミネルヴァ書房, p.165～186.

竹内常一（2016）『ケアと自治 新・生活指導の理論 学びと参加』高文研

中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）令和3年1月26日
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（2023年9月4日閲覧）

本研究は2021年度～2023年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）基盤研究（C）
課題番号 21K02207 の助成を受けて行われたものである。