

ポストドメスティックの思考実験 —レアード、マーティン、ノディングズ—

二 川 早 苗¹⁾

Post Domestic Thought Experiment —Laird, Martin, Noddings—

This article considers new relationships on family education that can be regarded as complementary role of school, not as a pair concept of school education, but with a problem consciousness as to what is home. In addition, it discusses the way of family education deeply involved in individual personality formation, with reference to thought experiments of three writers. These post-domestic thought experiments were conceived by positioning school as a moral equivalent of home where large families composed of diverse people foster a large number of children.

Relations between family education and school education since modern have their own functions, complement each other, or have a relationship that home education is responsible for supplementary role of school education. On the other hand, a quiet crisis came while society as a whole pursued economic growth frantically. It is in the form of “home blanks”, and the process of losing the educational functions and roles of families was at hand. Martin and Noddings made a sense of crisis in home education in these era backgrounds.

This article highlighted the essence of household education by receiving proposal of Laird who urged the philosophical consideration of family education and establishing school as another space of home education.

はじめに

本稿では、学校との相補的役割を担っているとされる家庭教育について、学校教育の対概念としてではなく、本質論的家庭教育として考察するものである。家庭とは何かという問題意識のもと、個人の人格形成に深くかかわる家庭教育の在り方について、三人の論者の意見を参考に論じる。昨今の不登校、引きこもり、コミュニケーション能力の低下など、子どもたちをめぐる問題は、家庭責任の言説の流れにある。さらに、モンスターペアレント問題、受験過熱、子どもたちのマナー問題、SNS (social network service) トラブル等

をめぐる家庭の教育力にかかわる議論を聞かない日はない。このように家庭だけでなく社会問題化した課題の解決に向けて、各方面では、スクールカウンセラーの設置や家庭・学校・地域の連携、子育て支援や父親の子育て参加、働き方改革など、実践面での取り組みが、さまざまになされているにもかかわらず、解決には至っていない。

第1章で検討するレアードは、これまでの家庭教育は、実践面中心に行われ、倫理的考察がなされなかったという。歴史的に見れば、「ホーム(家庭)」は、子どもを社会に参入させる準備段階という機能を果たしてきた。同時に「ホーム(家庭)」は、一人では生きられない脆弱な(vulnerable)人間存在を肯定することからはじまる生の営みの場である。その根源的な営みに道

1) 家庭教育支援協会 理事長

徳的かつ社会的な意義づけをし、学校を「家庭の道徳的等価物 (moral equivalent of home)」とする思考実験は、家庭教育の本質を明らかにしてくれるのではないか。このことは、プラトン以来続いてきた「国家から家庭」という哲学的伝統のベクトルを「家庭から国家」へと転回させる試みである。

本論文は、第1章で、レアードの「家庭教育」概念について考察する。ついで、第2章では、マーティンの意図する「家庭教育」について、歴史的、現代的意味から考察する。第3章では、ノディングズの提唱するケアの倫理と家庭教育との関係を明らかにしたうえで、ケアの倫理に基づく家庭教育の構想は、学校教育も同時に再構築するものであることを明らかにする。

1. 公私を越境した教育の営み

レアード (Laird Susan)¹によれば、家庭教育は、社会において重要であるにもかかわらず、その複雑な論理と歴史観によってこれまでほとんど哲学的に考察されてこなかったという²。つまり、家庭教育が実際の家庭生活で必要とされる家事や育児 (無償労働) という狭い意味でしか捉えられてこなかったことを問題としている。レアードは家庭教育を「家庭におけるどのような家庭教育についてもあてはまる」ものとしており、「家庭生活のための教育や、家庭生活についての教育」だけではないとする³。確かに家庭教育は、生活に密着して行われるため、実践面中心になるのは理解できる。しかし、レアードはそれだけでは十分ではないとして、家庭教育を以下の三つの点から検討すべきとした。

- ①「家庭での教育 (Education at Home)」
 - ②「家庭生活のための教育 (Education for Home Life)」
 - ③「家庭生活についての教育 (Education about Home Life)」
- である⁴。

①について、レアードは、すべての家族が家庭

で子どもたちを教育することができるわけではないとしても、「家庭での教育に関する知識は学校教育の考えを発展させる真の源泉である」という⁵。このことは、母親が子どもに、家事、社会生活技術全般、マナー、道徳といったおおよそ人生に必要なことすべてを家庭で教えることを理想としたペスタロッチの教育思想が背景にある。しかし、母親があまりに多くの教育責任を果たすことの困難さを受けて、学校が社会を再生する必要があることを主張したものである。

②では、家庭生活を営むためにはどのような教育が必要かについて論じるべきとする。現代的課題としては、ジェンダー問題や家庭環境による不平等あるいは人種問題等による教育の格差が生じており、これらの課題に対応するための教育が家庭でなされるべきとする。

③では、家庭生活を構成している要素について考えるべきとする。ここでの要素とは、育児、裁縫、料理のような実践面についてのものである。

このようにレアードの家庭教育の三分類は、②や③のように“for”や“about”で示される機能としての家庭教育だけではなく、それらを超えて、①のように人格形成の基盤が家庭教育にあることを明確にしたうえで、公私を越境した教育の営みを支える原理を家庭教育と学校教育の再考に向けて取り上げることの必要性を提起している。さらに、レアードは、ビーチャー (Beecher Catherine, 1800-1878) の“A Treatise on Domestic Education” 1841.を引用しながら経済、社会、教育、心理といった多方面から論じる必要性を説いている。ビーチャーの論文は、19世紀アメリカにおいて、女性は男性の支配下に置かれることを前提にしたそれまでの論文とは異なり、女性が理性的で自立的な主体として描かれたという意味では、極めて興味深く、家庭教育を哲学的、系統的、総合的に考察した論文である⁶。

さらに、レアード同様に、「機能」としての家庭教育に異議申し立てしたのがマーティンとノディングズである。彼らは家庭をメタファーとし

での「ホーム（家庭）」と措定することで家庭教育を再構築しようとした。彼らは、それぞれどのように家庭教育を捉えたのだろうか。

2. マーティン（Jane Roland Martin）の「スクールホーム（School-home）」構想

マーティンの「スクールホーム（School-home）」構想は、「家庭」を再認識しようとするものだが、よく似た名称に「ホームスクーリング（Home Schooling）運動」がある。家庭の重要性を強調する点では同様であるが、両者の構想はかなり異なる。どのように異なるのだろうか。マーティンの「ホーム」概念を明らかにするために、「スクールホーム」と「ホームスクーリング」の違いをおさえておきたい。

2.1 ホームスクーリング（Home Schooling）

ホルト（Holt John）に代表されるホームスクーリング運動は、1970年代にアメリカで急速に広がった具体的・現実的な「脱学校」（deschooling）運動のことである。ホルトのホームスクーリング概念は、イリイチ（Illich Ivan）の影響を受けて「脱学校社会」から模索の末に「ホーム」の必要性に辿り着いたものだ。その概念の中核には「適正な環境（decent situation）」がある⁷。彼の考える適正な環境とは、子どもの自主性を尊重し、見守り、子どもが恐れを感じずに学習できる環境である。ホルトにとってそれは、家庭を拠点とする地域社会が主体となることであり、そのような環境を整えることで、子どもの学習の自由を保障しようとした。

さらに、ホルトは、「学校神話」に異議を唱え、「学習無用論」を展開し、子どもたちを家庭に連れ戻すことに意味があるとした。何のために連れ戻すのか。それは、先述した「適正な環境（decent situation）」を与えるためである。ホルトは、家庭こそが理想的な環境であり、学校は、子どもとその両親の「市民的自由」を侵害しているというのだ⁸。

このように、ホルトは、家庭という場所で学校教育をすることで、子どもの学習の自由の保障と、家庭を中心とした地域社会での子どもの成長を目指した。しかし、そこに問題はないのだろうか。教育の私事化が進めば、社会における再生産も私事化され、最終的に社会にたいして誰も責任を負わなくなるのではないか。そうなると社会への連帯責任を負わず、個人の生活を第一にした内向きな傾向が加速するだろう⁹。さらに、教育の公共性から考えれば、子どもの内発的努力だけではどうしようもない、親の所属階層によって、不平等が生じることが考えられる。このことは、親の学歴や収入によって、子どもの学業成績に格差がでていることが実証されている¹⁰。子どもにとって「適正な環境」を保証するために、親の権利をどう抑制していくかは、ホームスクール概念の大きな課題となっている。

2.2 アメリカ社会と消えた家庭の専従者

これにたいして、マーティンのスクールホーム構想は、家庭をメタファーとして扱うことで、家庭教育の意義を学校教育に導入することを目指した。なぜそのようなことが必要だったのだろうか。理由は二つ考えられる。

一つはアメリカ社会において典型的な働き方だった「男性の稼ぎ手、女性の主婦」モデルが、1990年ごろまでに激減し、女性も働き手として外に出るようになったため、「家庭の空白」が起きたことである。産業革命以降、今日に至るまで、共働きの家族は増え続けていることから、さらに多くの家庭で同様のことが起きている可能性がある。もう一つは、家族構成が多様化したことである。両親揃っている家庭でも内実は複雑だ。継父母や継子と暮らす家族、養子がいる家族、親が未婚の家族もある。また、離婚件数も増え、ひとり親の家族のほとんどは、女性が世帯主であり、経済的余裕のない家庭も多い。さらに近年は、出産を自分のキャリアに合わせて計画的にする女性や子育てを遅らせる夫婦に加えて、独り暮らしの気

樂さを選ぶ人も増えている。

このように多様な生き方が選ばれる一方で、子どもの生活や教育については、それぞれの家庭に委ねられており、家庭の教育方針や経済状態が子どもの貧困や学力格差を生じさせ、子どもたちの成長に大きな影響を及ぼしている。アメリカの後を追うように日本の家族もまた多様化の道を辿っている。アメリカにおける家庭教育の問題は、一面において、日本の家庭教育の問題に姿を変えて表面化しつつあるといえるだろう。

こういった急激な社会構造の変化の影で家庭の専従者は消えていった¹¹。

2.3 メタファーとしての家庭

進行する家庭の空白により、家庭のもつ教育的機能や役割が失われていることに気づいたのが、本稿で取り上げるマーティンであり、ホルトであり、ノディングズだった。マーティンにとって家庭教育の意義を学校教育に導入することは、その意味で必然だった。導入するにあたってマーティンは、ホルトがこだわった「場所」としての「家庭」の弱点を乗り越えようとした。そのためには家庭をメタファーにする必要があった。そのキーワードは、三つに集約される。“Care, Concern, Connection”「ケア、関心、結びつき」である。この三つのCに、マーティンは家庭の果たす重要な意味を込めた。それは、これまで家庭で習慣化されてきた、自分の身の回りのことをする、歯を磨く、体を洗う、家の掃除をする、食事の支度をする、下の子の面倒を見るなど時代を超えた営みや友だちとのかかわりや周りの人への思いやりなどを意味する。人格が形成される初期の段階で基本的な生活習慣や社会性を身につけることは、のちの学校教育を円滑にするための必要条件である。学校教育は、この三つのCが家庭で子どもたちの身につけていることを前提になされてきた。このため、伝統的なカリキュラムは、三つのR“Reading, Writing, Arithmetic”「読み、書き、計算」からなる編成で十分機能していた。ところ

が前述したように家庭の空白が起き、子どもの社会化にかかわる集団の関係性は大きく変わった。マーティンは、空洞化した家庭の代役として学校を選んだのだ。

マーティンが三つのCを発見し、提唱するようになるには、二人の人物との出会いが必要だった。一人は教育哲学者ジョン・デューイ (Dewey John)、もう一人はモンテッソーリ教育の開発者マリア・モンテッソーリ (Montessori Maria) である。マーティンは、デューイの著作『学校と社会』を自分の講義要綱に掲載するほどデューイの教育に傾倒していた。ところが、学校と家庭の相互作用関係について鋭い洞察を示していたデューイが、なぜタイトルから「家庭」を外して『学校と家庭と社会』ではなく『学校と社会』にしたのかマーティンは不思議に思っていた。こたえはのちにモンテッソーリ教育と出会うことで明らかになる。デューイが「家庭」という言葉を使わなかったのは、彼が家庭を単に仕事を営む場所としてのみ考えており、ケアの空間として認識していなかったからというのがマーティンの解釈だ。一方、マーティンの考える家庭は、規律を教える場所として、責任感や規則を遵守する空間だけでなく、日々の暮らしをとにもするなかで、思いやりで満たした寛容を身につけ、困難を協力しながら乗り越える精神や家族関係の親密さを育む場としての意味をもつ。そのことを等閑視したのがデューイで、そのことに気づかせてくれたのがモンテッソーリだとマーティンは考えている。『モンテッソーリ・メソッド』を読んでではじめてマーティンは、「家庭の空白」を補うものをモンテッソーリの「カーサ・デイ・バンビニ (Casa dei Bambini)」の教育に発見した¹²。それが三つのCだった。

2.4 三つのC “Care, Concern, Connection” (ケア、関心、結びつき)

20世紀はじめ、イタリアで開校されたモンテッソーリの「カーサ・デイ・バンビニ (Casa dei

Bambini)」の教育は、マーティンが三つのCを想起する契機となった。三つのCがどのようなものかについて、マーティンの記述から必ずしも明らかではないが、モンテッソーリ教育から多くの示唆を受けており、そのことが手掛かりになる。

通常、モンテッソーリ・メソッドによって実践された「カーサ・デイ・バンピニ (Casa dei Bambini)」は「子どものたちの家 (The children's house)」や「子ども時代の家 (The house of childhood)」と英訳される。しかし、マーティンは「カーサ」は基本的ニーズを満たす「家 (ハウス)」としての意味だけではなく、精神面での「家 (ホーム)」としての意味も含むと考えた。それは、モンテッソーリが「家庭的な愛情の閉ざされた聖堂」となりうることを目指して開校したことが証左となる¹³。つまり「ハウス」ではなく「ホーム」に読み替えることで、「家」は日常生活を過ごす機能としてだけではなく「道徳的かつ社会的」場としての要素が強調されるようになる。マーティンは、家庭教育が、道具的扱いになることを懸念したのだろう。そのことはマーティンの次のような言葉にもよく表れている。「人は家に住む。そして家庭の中で人は、安全に守られ、愛され、気が休まる、つまり「安らぎ」を得る¹⁴」。マーティンにとって家庭とは、単に家族が生活を共にする空間や、そこで何をやるだけではなく、人間関係に根差した安らぎの場であった。そのような空間であるために、“Care, Concern, Connection”が必要だというのだ。これらのことから三つのCのもつ意味は、基本的な生活習慣はもとより、人間だけでなく生き物や事象への思いやりや他者を心から気遣うこと、あるいは文化の構成員となるような習慣や正しいふるまい方、友達と喜びや悲しみを分かち合えること等といった営みを含意するといえるだろう¹⁵。三つのCの意味を一つ一つにわけて説明することは、それぞれが相互に関連しているため難しいが、あえていえば、“Care”は脆弱な他者への応答であ

り、“Concern”は他者への気遣い、“Connection”は他者との関係性といえるだろう¹⁶。マーティンは、家庭で適切なケアを受けることのできない子どもの受け皿を考えたとき、この三つのCを内包したメタファーとしての「家庭」に、そのこたえを求めようとしたのだ。

マーティンがスクールホーム構想を提唱したもう一つの理由に、公的領域と私的領域についての問題がある。家庭におけるケア労働がアンペイドワークであり、真の労働とみなされないのと同じように、子育てに関する家庭の貢献は真の「教育」とみなされていないとマーティンは考える。それは、母親が家庭で行う教育を「育児」や「養育」と呼び、家庭での学習のプロセスを「社会化」「発達」「適応」として、異なる学問分野でも「教育」とは呼ばれないことから明らかだと指摘する¹⁷。こういった状況を受けて、マーティンは、家庭での教育の重要性やそれを含むカリキュラムが過小評価されており、社会の中での家庭の領域の貢献が忘れ去られているという。現代社会が家族の多様性を受け入れつつ、家庭の価値を認めようとして、家庭と学校の在り方を考えるならば、「家庭の道徳的等価物 (moral equivalent of home)」として学校を位置づけるマーティンの「スクールホーム」構想は一つの思考実験として示唆に富むものといえる。

では、ノディングズは家庭教育をどのように考え、新たな挑戦をしようとしているのだろうか。

3. ケアの倫理からの挑戦

ケアの倫理は、1971年M.メイヤロフ (Mayeroff Milton) の著書“*On Caring*”¹⁸がその先駆けといわれているが、1982年のC.ギリガン (Gilligan Carl) “*In a Different Voice*”¹⁹を契機にその概念が急速に広まり、1984年N.ノディングズ (Noddings Nel) の著書“*Caring*”を経て、心理学、哲学、教育、看護など様々な分野で議論されてきた。

3.1 ノディングズの思想の背景

ノディングズは、1929年にアメリカで生まれ、ニュージャージー州モントクレア州立大学教育学部卒業後、数学教師となり、副校長を経て、カリキュラム開発担当の指導主事として教育現場で実践を積む傍ら、博士課程の大学院生として研究に励み、スタンフォード大学で博士号を取得している。その間、専業主婦として数年間を家庭で過ごすという経験もしている。ノディングズのケア論が、抽象的、合理的にものごとを捉えるのではなく、文脈に依存する形で具体的、個別的に考察する理論であるのは、このような教育の実践者としてのキャリアと無関係ではない。教師としてアメリカの教育現場に立つ中で、ノディングズの耳には「大人はケアしてくれない」²⁰という子どもの声が届いていた。多くの子どもたちが貧困生活を余儀なくされているにもかかわらず、学校は子どもたちに学問的な厳密さを求めることしかしてこなかったのである。ノディングズが数学教師をしていた当時の学校は、銃を持参する子どもや飲酒運転で事故を起こす子どもが後を絶たず、特に政治的・社会的にマイノリティといわれる人々の主な死因が殺人という教育現場だった。ノディングズは、次第に学校教育に欠けているのは制度ではなく、ケアリングであるとの思いを強くしていった。1980年代には、心理学分野でギリガンが、コールバーグ理論への異議申し立てを行い、伝統的な倫理学に異を唱える道徳的問題として、ケアの倫理に道を拓いた²¹。ノディングズは、このギリガンの議論を道徳的推論の物差しの見直しに繋がったと評価する一方で、「ある個人の道徳的応答は、ほほどのような年齢においても、文脈によって異なりうる」として、ギリガンが、発達段階を中心に倫理規範を考察したのにたいして、ノディングズは、発達段階とは別に、文脈を重視した倫理規範を提唱した²²。

このように、ノディングズのケア論は、実践者、研究者、母親としての経験が色濃く反映されてい

ることにその特徴があり、それらが、教育哲学、倫理学、フェミニズム論として、各分野のケア論に幅広い影響を及ぼしてきた。

3.2 ノディングズのケアリング

ノディングズのケアリング論の中心概念は、「専心没頭 engrossment」と「動機の転移 motivational displacement」である。「専心没頭 engrossment」についてノディングズは、「他の人の靴に自分の足を入れる」ように、その人の身に自分を置くのではなく、「自分自身の中に他の人を受け容れ、その人と共に見たり感じたりする」こととしている²³。これは、相手が伝えようとしていることを誠心誠意聞いて、見て、感じることを意味する。このように完全な受容状態にあることが専心没頭である。

動機の転移については、次のような例をあげて説明している。「私たちが、革紐を結ぼうとしている小さい子ども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」²⁴。つまり、相手を助けたいという動機づけのエネルギーが、相手とその課題に向かって流れ出していくのが、動機の転移である。動機の転移が起きると、ケアする人は、そこで立ち止まって考える。それは、あたかも自分の課題を考慮し、計画し、再考するように、相手を助けるために、自分に何ができるかを考え始める。このとき、ケアする人は、相手に専心没頭しており、同時に、動機の転移が起きているのである。では、専心没頭し、動機の転移さえ生じれば、ケアしたことになるのだろうか。ノディングズは、ケアする人となる可能性は否定しないが、関与し、行動しなければケアリングとは呼ばないという。その関与のしかたと行動には、それぞれの行為の状況と、ケアされる人によるケアリングの認識、それにたいする応答が求められるのである²⁵。

ノディングズのケアリング概念は、相手が傷つき脆弱な (vulnerable) 存在者だけを対象にしているのではなく、本来的に生の脆弱性を伴って生

まれてくる赤ん坊と献身的にケアする母親との関係を範としたものであり、一人では生きていけないいわれわれにとって、人間として最も根源的で自然なありかたである。さらに、ケアリング概念は「いかにして他の人と道徳的に接するか」²⁶という点に焦点をあてることで、他者を深く思い遣り、他者を傷つけないことに道徳的判断基準をおく、関係性の倫理でもある。

3.3 マーティンとノディングズ

第1章で論じたレアードは、ノディングズが理想とする家庭教育を「ポスト私的領域 (Post-domestic)」と呼び、マーティンのそれを「新しい家庭 (Neo-domestic)」として両者を峻別した²⁷。その違いはどこにあるのだろうか。マーティンの家庭教育は、すでにみてきたように、学校を家庭の道徳的等価物とみなし、家庭の代役を学校に求めるものだ。他方、ノディングズは、「多種多様で構成される大きな家族」²⁸の中で、子どもたちを育てることを理想としており、その場所として学校を再構築しようとする。これだけではマーティンとの違いは明確ではないが、ノディングズは、学校カリキュラムにおける代替するヴィジョンとして次のように述べている。「私は、伝統的なディシプリンの優位性は根本的に間違っていたと主張する。人間の十全な生活にとって、他の事柄、すなわちケアの中心にあるもののほうが、より重要で本質的なのである」²⁹。このように、ノディングズの構想は、「ケアの倫理」を基盤にしたカリキュラムを作成することで、マーティンの思考実験を一步進めたものといえる³⁰。また、そのカリキュラムは伝統的なディシプリンでなされるのではなく、ケアを中心に据えたものであるべきとする。なぜ、そのような提案をするのだろうか。それは、先にマーティンのあげた理由と同様に、社会の変化のスピードに教育が対応しきれていないことに起因する。マーティンの主張と被る部分もあるが、改めてノディングズの著書『学校におけるケアの挑戦 (The challenge to Care in schools;

An Alternative Approach to Education)』で、ノディングズの言葉として、社会の変化と教育についてみておこう。第一次産業が支配的だった時代、家族はおとなも子どもも、何らかの形で家庭内の「仕事」を担っており、仕事と家事労働との境界線は曖昧だった。そのような家庭内での「仕事」を通して、あるいは身近なおとなたちと共に過ごすことによって、子どもは言語や習慣や共通の価値観を身につけていった。ところが近代以降の社会構造の変化は、家庭から「仕事」を切り離れた。仕事が住まいから離れることで「住居の様式、男女関係の習慣、衣服、マナー、言語、音楽、娯楽、そしておそらくは最も重要な家族関係のすべてにわたる変化」が生じた³¹。なかでも子どもへのケアの影響は大きいにもかかわらず、十分に顧みられることはなかった。

こういった背景からノディングズは子どもの教育について危惧し、伝統的なディシプリンにとられないケアを基盤としたカリキュラムの必要性に言及したのだ。

3.4 なぜリベラル・エデュケーション (liberal education) 批判か³²

ノディングズは「リベラル・エデュケーションを批判するのは産科病棟で母親を批判するようなもの」と断ったうえで、その批判の矛先を明らかにする³³。まず、ノディングズがリベラル・エデュケーションをどう捉えているのか確認しておこう。ノディングズはリベラル・エデュケーションを「特定の職業や専門職のためではなく、一般教育のために企画されたディシプリン (学問分野) の一群」として「言語、文学、美術、数学、理科、歴史」を含むものとする³⁴。この定義からはノディングズが、ゼネラル・エデュケーション (一般教育) とリベラル・エデュケーション (教養教育)、リベラル・アーツ (自由学芸) を含めた概念相互の関連性をどう捉えているか必ずしも明確ではないが、ここでは、ノディングズの理解そのままに進みたい。

ノディングズは、三つの観点からリベラル・エデュケーション批判を行っている。第一に、狭い範囲の人間の能力しか活用していないため、一般教育には不適切というもの。第二に、リベラル・アーツ・カリキュラムにたいする現在の政治的理由づけが間違っただけのものであるということ³⁵。第三にリベラル・エデュケーションは、すべての子どもに必要なものではないということだ。

第一の批判については、人間の能力の全範囲を知ることができ分類できるならば、それぞれの能力に合わせたカリキュラムを作成できるだろう。しかし、そうでないならば、学校教育を能力中心で組織すべきなのか、別の事柄を中心に組織すべきなのか、議論すべきとノディングズは考えている。

第二の批判は、ジェンダー問題についてである。ノディングズは、伝統的なリベラル・アーツ・カリキュラムは、男性中心社会における内容であり、「歴史的に女性と関係づけられてきた価値や態度や行為は無視されるか、完全に省略されている」という³⁶。このため、ジェンダー問題が等閑視されているというのだ³⁷。このことは、本来平等であるはずの個人が、多様性の名の下に不平等に扱われていることを意味する。異なる変数（人種、国籍、性、階級、宗教）と多様性の関係は注意深くあるべきだ。変数によって生じた結果は、不平等を内包することもあり、その場合、是正すべき問題として扱われなければならない。ノディングズのいうようにリベラル・アーツ・カリキュラムが男性中心であるとすれば、女性の潜在能力は根の深い不平等に押し込まれ、再生産されることになる。

第三に、リベラル・アーツ・エデュケーションをコアとするカリキュラムの評価基準が、「言語能力と論理—数学的能力」を具えた生徒を高く評価するように組まれていることへの批判である³⁸。評価の基準が限定的であるために、たとえその他の能力で優れていても、言語能力と数学的能力で劣っていると評価された子どもは、自信がもてず

学校での居場所がないと感じたり、授業が退屈で、ときには学校にたいして敵意さえ感じるかもしれない。リベラル・アーツ・カリキュラムにおける評価は、人間の能力のほんのわずかな部分だけを取り出したものであることから、不平等で、不公平な一面を免れない。つまり、すべての子どもたちの多様性を図るものさしではない。そこで評価される知識は、「特権的な知 (privileged knowledge)」³⁹であり、多くの暗記とテスト、それに従う従順さといった「宿題」をこなさなければならない。社会がこれらの精神的生活に過度の高い価値を与えることで、そこで成功する子どもたちに、「肉体を使う生活をする人たちよりも、自分たちは本当に優れているのだ」⁴⁰といった不健全なエリート意識を助長してしまうことをノディングズは懸念していた⁴¹。このように、ノディングズは三つの観点からリベラル・エデュケーション批判を行い、代替案として、ケアリングを中心としたカリキュラムを提案している。

3.5 ケアリングの教育的意義

ノディングズのリベラル・アーツ・エデュケーションにたいする批判は、リベラル・アーツそのものへの批判というより、特殊で矮小化されたカリキュラムに子どもたちを向かわせるイデオロギーへの批判といえる⁴²。人間の潜在能力を尊重するノディングズは、予め決められたカリキュラムだけを学ぶことをよしとしない。多種多様な家庭があり、そこで育った子どもたちは、異なる伝統や習慣、異なる能力、異なる身体をもち、関心も同じではない。これらの差異は正当な差異であり、尊重されるべきだ。では、子どもたちは何を学ばよいのだろうか。そしてそれはすべての子どもたちに共通した何かなのだろうか。ノディングズは、「ケアすることケアされることは人間の根源的要求である」にもかかわらず、学校カリキュラムにおけるリベラル・エデュケーションには、ケアの視点が欠けているとする⁴³。そのケアの視点とは、個人的な関心のためだけでなく、人

生の実存的な核心として、われわれ自身の「情熱や心構え、つながり、関心、経験」に基づく枠組みである。それに沿って、学校教育を組織すべきとする。

ノディングズはリベラル・エデュケーションとケアリングの関係について、「本質的に教科内容はそれ自体では伝わらないのである。本当に稀な場合を除いて教科内容へのいかなる取り組みであっても、その前に関係 (caring relation) がくる。すべての種類の経験と教科内容の最初の受け入れを子どもたちに準備できるのは、ケアリングの関係なのである」と述べる⁴⁴。つまり、ノディングズは、プライオリティの順序を変えることが本質的であると説いているのだ。学校の目的が、リベラル・アーツの習得であれ、それ以外の学問の習得であれ、ケアへの不満から逃れられない子どもたちにとってカリキュラムの修得がなされることはない。ノディングズは、ケアリングの教育的意義について、友人の大学教授の言葉として次のように語っている。「私はいつでも、教師が課すものはなんでもやる価値があるのだとみなしていた。それが妥当なものかどうか、あるいはなぜ妥当なのかと疑うようなことはなかった。私は、田舎出の少年で、立派な大学にいられることに感激しており、自分の教授たちを信じていた」⁴⁵。ノディングズは、「自分の教授たちを信じていた」という彼の言葉に心を動かされたという。彼女は、過去と未来をつなぐケアリングの関係性が信頼感を醸成したのを彼の言葉から感じたのだろう。ケアの倫理は、相手が誰であり、何であるかではなく、存在そのものに価値をおく道徳観である。彼が幼いころ出会った教師たちは、彼の人格を尊重し、ケアしケアされる関係性を構築した。その唯一性のメッセージを受け取った彼は他者を信頼することを学んだ。彼の教授への厚い信頼は、過去に遡ってそのこたえがあったのだ。将来どのような道に進むか未知数であったときに出会った教師たちが彼をケアした。彼らは、一方的に知識や技術を教えるのではなく、彼への気遣いや思い

を秘めて接したのだろう。そして、彼もそのような教師の態度や期待に応えたはずだ。そこで育まれた信頼感は、さらに遡り、生まれてからこれまで親が子どもにケアすることを通じて家庭で培われたものだ。教授に出会うずっと以前から家庭で慈しみ育てられ、積み重ねられてきた人間存在への信頼から始まったものだ。

ノディングズはいう。「現在の教育について、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な目的にあるのではなく、学問的な妥当性への容赦のない、不幸をもたらしてしまう追いたてにあることは明らかである」⁴⁶。このように、ノディングズは現在の教育の目的が人間理解の中心となるケアへの理解ではなく、その力点が学力におかれていることを危惧している。親の子育ても教育も、長期にわたる関係の継続性が要請される。それらの活動は、信頼関係を築くことから出発し、そうした継続のうちに信頼できる人の話であれば、よりいっそう耳を傾けるだろう。

3.6 ケアリングと継続性

このように、ノディングズは、ケアしケアされる関係にとって継続の必要性について言及しており、それに基づいたカリキュラムにすべきだとしている。そこでの条件は、①目的の継続性②学校の居場所の継続性③教師と生徒の継続性④カリキュラムの継続性をあげる⁴⁷。①で、「学校はケアの中心であること、つまり第一目的はお互いのケアであることが明白であるべきだ」とされる。さらに「すべての生徒が、人間のケアリングの不可欠な諸問題に取り組むこと」ともしていることから、ケアを強制するかのようにとれなくもない。しかし、ケアの倫理は、伝統的倫理学の正義の倫理が、抽象的、一般的に物事を捉えるのにたいして、個別的、具体的な文脈に沿って考えようというものであることからすれば、生徒一人一人に適した、ケアの専門領域での能力の発達を目指しているものといえる。②の学校の居場所の継続性について、生徒はできるだけ一つの学校に三年以上、

できれば六年間同じ場所にいるべきとする。学校を家庭のようなケアの中心にするという基本理念を提唱するノディングズにとって、その場所に留まることによって帰属意識からくる安定を目途としているのである。③については、教師と生徒は、三年以上もしくはそれ以上一緒に過ごすべきとする。継続することでお互いをよく知ることができ、信頼関係ができる。このことは、逆説的だが、現代の学校がケアしケアされ信頼される関係を育てるところまで達していないということだ。④は、人間の能力の全領域を尊重するために、多様で等しく権威ある専門プログラムを提供することを目指している。そのプログラムは、「自己のケア」「親密な他者のケア」「見知らぬ人や遠く離れた人のケア」「動物や植物や地球のケア」「人工の世界のケア」「理念のケア」の六つで編成されている¹⁸。

ここまでケアリングと継続性の四つの条件についてみてきたが、ノディングズの念頭にあるのは、どうすればできるだけ多くの生徒とケアに基づく関係を築くことができるのか、どうすれば生徒が自分自身をケアすることを手助けすることができるのか、という問いかけである。そのための思考実験として、学校を家庭のようなケア中心の場所にするために、伝統的な科目中心の教育に代えて六つのケアリングに基づくカリキュラムを編成しようとした。このように、ノディングズの挑戦は、教育全体をケアリング概念中心にしたカリキュラムに再構成することだった。

彼女が目指したのは、近代以降の社会変化がもたらした家庭の空白から聞こえてくる「だれもケアしてくれない」という子どもたちの声に応答することであった。その思考実験は、学校を家庭の空白を埋める多目的組織として機能させ、そこで子どもたちをケアすることを理想としたのだ。

おわりに

本稿では、家庭教育の哲学的考察を促したレアーダの提言を受け、学校をもう一つの家庭教育の空間と指定することで、家庭教育の本質を浮き

彫りにしようとした。その思考実験は、多様な人々で構成された大きな家族がたくさんの子どもたちを育てる場所として「家庭の道徳的等価物(moral equivalent of home)」と学校を位置づけることで構想された。

近代以降の家庭教育と学校教育の関係は、それぞれ固有の機能を持ち、互いに補い合う、あるいは、学校教育の補完的な役割を家庭教育が担うという関係にあった。他方で、社会全体が経済成長を必死で追い求める中、静かな危機が訪れていた。それは「家庭の空白」という形で現前し、家庭のもつ教育的機能や役割が失われていく過程であった。こういった時代背景にあって家庭教育に危機感を募らせたのがマーティンとノディングズだった。

マーティンの「家庭(Home)」概念における家庭教育は、三つのC“Care, Concern, Connection”「ケア、関心、結びつき」の要素を含むものであった。温かく、楽しく、愛にあふれた家庭の世界は、三つのR“Reading, Writing, Arithmetic”「読み、書き、計算」を習得するための基盤となるものだった。ところが、「家庭の空白」により、愛と信頼の雰囲気の中で家庭教育がなされることは困難になった。危機感を募らせたマーティンは、学校を家庭の道徳的等価物にすることで、置き去りにされた子どもたちへの影響を最小限にとどめる方策を探った。

他方、ノディングズも、家庭教育の問題は、近代の枠組みのままでは身動きが取れないと考えていた。それは、彼女が提唱するケアの倫理そのものが、伝統的な倫理観への異議申し立てという出自をもつことから明らかだ。ノディングズは、家庭と学校、家庭と社会、どちらの関係においても、母子の関係に範をもつケアの倫理を中心に据え、家庭から具体的な政策について議論を始めることを提唱する。つまり、「家庭から国家」へのアプローチをとることでケアの倫理に基づく自己実現可能な社会を目指している。それは、プラトン以来続いてきた「国家から家庭」という哲学的伝統

のベクトルの変更を意味する。プラトンの議論の中心は、国家を支えるものとしての家庭や家族の役割についてであったが、ノディングズは、家庭を基層とするケアの倫理から国家の政策にコミットすることで、社会政策について議論しようというものだ。その構図は、本稿で取り扱った*The challenge to Care in schools; An Alternative Approach to Education*、『学校におけるケアの挑戦』においても、家庭が学校を補完するのではなく、むしろ「ケアリング教育」そのものを学校教育に導入することを提案している。家庭教育におけるケアの倫理の要素を学校教育のカリキュラムの中核に据えることで、すべての子どもたちのニーズに応えようとしているのだ⁴⁹。このことは、マーティンが『*Rethinking Schools for changing Families*』（『スクールホーム〈ケア〉する学校』）として一冊を費やす契機となった、置き去りにされた子どもたちをどうすべきかという問いへのこたえと重なるものである。

もう一つ明らかになったのは、ノディングズやマーティンの思考実験は、家庭教育がまだ再生産機能のシンボルと解され、近代資本主義のイデオロギー的側面を帯びていることである。家庭教育に内在する不平等性を明るみに出したといえる。産業革命が母親と父親の両者を家庭の外に送り出すことによって、家庭に空白が生じ、子どもたちに必要な家庭的な基礎が切り離されてしまったわけだが、その責任と罪の意識を感じたのは母親だけだった⁵⁰。このことは、家庭は公的領域を支えるものとして存在し、そこでの労働は、母親の無償労働であるがゆえに、正当に評価されてこなかったことを意味する。家庭という領域で賃金なしで女性によって行われる養育行為や実践は、子どもの生物的生存の保障のみならず、社会的アイデンティティを形成し、維持し、規定するという高い価値をもつにもかかわらず、無償労働であるがゆえに、正当に評価されてこなかった。そういった再生産過程を担う家庭教育は本来もっと正当に評価されるべきだ。このことが今回の思考実

験の隠れた目的である。

最後にマーティンやノディングズがポストドメスティックの思考実験で明らかにしたことを受けて、今後の家庭教育について考えてみたい。ポストモダン的な価値相対化の地点から家庭教育の本質論を棚上げしてしまうのは、家庭教育の混迷の度を深めるだけだろう。かといって誰をも屈服させるような強力な価値観を家庭教育の本質とするのも多元的な価値観が失われ、個人の内面の自由が奪われる危険性がある。二つの極の間で、家庭教育の本質はどう論じればよいだろうか。第一に家庭は、不確定な未来社会を生き延びるための安全地帯であるべきだ。第二に、そこでは、個人の社会への適応をはかりつつ、他方で、価値の対立を超えて、調和した社会をつくりあげていけるような人間を育てることである。そのためには、社会的に有為な能力と、人格的にも精神的にも豊かな人間性が求められる。重要なのは、これらのバランスだ。どれか一つを強調するとき、それはその時代に欠けているものが指摘されているといえるだろう。だとすれば今の時代、欠けているのは、ケアリングの能力だ。レアードは、家庭教育の問題すら解決していないのに、ましてや世界の問題が解決できようかという⁵¹。別な言い方をすれば、家庭教育に含まれない問題などないということだ。

言うまでもなく、家庭教育だけで広範囲に渡る社会問題を解決することはできない。人々に養育や心配りをしやすくさせるような努力がなされただけで、児童虐待やいじめ問題がなくなってしまうわけではないだろう。しかしながら、他者の立場に身を置き、その視点から世界を俯瞰することができなければ、複雑で広範囲にわたる家庭教育をめぐる問題を解決することはできない。豊かなエリート層にしか利益をもたらさないような硬直化した社会の構造を再構築する一つの試みとして、ケアの倫理に基づく思考実験は、われわれに新たな視点をあたえてくれるはずだ。

註

- 1 スーザン・レアード (Laird Susan) は、コーネル大学で教育学博士を取得。現在、オクラホマ大学教授。教育哲学学会 (2007)、教育哲学・歴史学会 (2013)、教育女性学会 (2010,2015) の会長を務めた。
- 2 これまで家庭教育が哲学的な関心を集めてこなかった理由については、家庭的な活動よりも政治的な活動を重んじるという価値のヒエラルキーの問題もあるだろう。このことについては、アレントの公的領域と私的領域についての議論を参考にした。Arendt Hannah, *The Human Condition*, Chicago, 1958, pp.30-31. 志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫、1994, p.51.
- 3 Laird Susan, *Domestic Education*, in Chambliss, J.J. (Ed.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia*, Garland Publishing, Inc., New York & London, 1996, p.160
- 4 *ibid.*, pp.160-164.
- 5 *ibid.*, pp.160-164.
- 6 イギリスではすでに18世紀にメアリ・ウルストンクラフト (Wllstonecraft Mary, 1759-1797) が、理性的で自立的な主体としての女性の家庭内の役割について論じていた。Wllstonecraft Mary, *A Vindication of the Rights of Woman*, ed. Carol H. Poston New York, W. W. Norton & Co., 1975. 白井堯子訳『女性の権利の擁護』、未来社、1980.
- 7 Holt John, *Thach Your Own, The John Holt Book of Homeschooling*, Perseus Publishing, 2003. pp. xxxii - xxxiv. 大沼安史訳『なんで学校へやるの』一光社、1984, pp.30-33.
- 8 *ibid.* p.10. 訳書 p.50.
- 9 広田照幸『自由への問い5 教育—せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店、2009, pp.89-97.
- 10 中室牧子『学力の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン、2015.
- 11 もちろんこのことは、1960年代後半の第二波フェミニズムが、不可侵の領域とされた家族制度に鋭く批判を加えたことにより、女性の抑圧が暴露されたことと無関係ではない。「個人的なことは政治的なこと (The personal is political)」として、従来、政治とはイレレヴァントとされてきた家族の政治性を明らかにし、家族内の女性の役割分担の問題を指摘した点は評価されるべきだ。しかし、問題は、家庭の専従者とみなされてきた女性が、工業化された社会に組み込まれたのと引き換えに家庭の空白が起きたことにある。
- 12 Martin Jane Roland, *Rethinking Schools for changing Families*, Harvard University Press, 1992, pp.121-127. 生田久美子監訳『スクールホーム〈ケアする学校〉』東京大学出版会、2007、pp.143-152.
- 13 Montessori Maria, *The Montessori Method*, New York: Schocken Books, 1964, p.52. 阿部真美子、白川蓉子訳『モンテッソーリ・メソッド』明治図書出版、1974、p.45.
- 14 Martin Jane Roland, 1992, p.12. 訳書 p.15.
- 15 *ibid.*, pp.33-34. 訳書 p.40.
- 16 マーティンは、さまざまな例を用いながら、三つのCについて解説している。 *ibid.*, pp.31-40. 訳書 pp.37-47.
- 17 *ibid.*, pp.27-28. 訳書 p.33.
- 18 Mayeroff Milton, *On Caring*, Harper & Row, Publishers, 1971. 田村真、向野宣之訳『ケアの本質 生きることの意味』ゆみる出版、1987.
- 19 Gilligan Carol, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard University, 1982. 岩男寿美子監訳『もうひ

- とつの声—男女の道德観のちがいと女性のアイデンティティー』川島書店、1986.
- 20 Noddings Nel, *The challenge to Care in schools: An Alternative Approach to Education*, Teachers College, Columbia University, 2005, pp.2-14. 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、pp.19-41.
- 21 Gilligan Carol, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard University, 1982. 岩男寿美子監訳『もうひとつの声—男女の道德観のちがいと女性のアイデンティティー』川島書店、1986.
- 22 ノディングズの議論を修正し、発達モデルにおける「成熟」概念をケアの倫理の規範性に導入しようとしたのが、マイケル・スロートである。スロートは、心理学者マーティン・ホフマンの「成熟した (fully developed) 感情移入の力」概念を道德的善悪の定義に導入した。Slote Michael, *Ethics of Care and Empathy*, Routledge, 2007, p.31
- 23 Noddings Nel, *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, University of California, 1984. 立山善康、林康成、清水重樹、宮崎宏志、新茂之訳『ケアリング 倫理と道德の教育—女性の視点から』晃洋書房、2003.
- 24 Noddings Nel, 2005, p.17. 訳書p.44.
- 25 Noddings Nel, *Starting at Home: Caring and Social Policy*, University of California Press, 2002, p.19.
ノディングズのケアリングの条件は以下のように構成されている。(訳は筆者)
(A,B) は以下の場合、かつ、その場合にのみ、ケアリングの関係 (あるいはケアリングの出会い) にある
i. AはBをケアしている—Aの意識は配慮および動機の転移によって特徴づけられる
- かつ
ii. Aは i に合致する何らかの行為を実行する、かつ
iii. Bは、Aがケアしていることを認識している
- 26 Noddings Nel, 1984, p.5. 訳書p.7.
- 27 Laird Susan, 1996, p.164
- 28 *ibid.*, p.164
- 29 Noddings Nel, 2005, p.62. 訳書p.123.
- 30 ノディングズのいうケアの概念の対象は、自己、見知らぬ人、遠く離れた他者、動物、植物、地球、環境、物事、理念と広範囲に及ぶ。
- 31 *ibid.*, p.1. 訳書p.19.
- 32 ここでの議論をそのまま日本の教育にあてはめることはできない。なぜなら、日本には、「教養教育」対「専門教育」、「ゼネラル教育」対「スペシャル教育」という対立構図が根深くあること、また大学教育においては、「一般教育」の消滅や教養学部の廃止が相次ぎ、教養教育の危機が叫ばれるなか、単に「一般教育」を「教養教育」と読み替えているにすぎないとの議論がある。このことは、「一般教育」の概念を導入する際、「原理的で十分な検討」がなされておらず、そのことが、「一般教育」と「教養教育」との概念の曖昧さを生じさせているとの指摘がある。松浦良充「リベラル・エデュケーションと「一般教育」—アメリカ大学・高等教育史の事例から—」『教育学研究』第66号第4号、1999.12. pp.418-419.
しかし、近年、教養教育の充実と教養の再構築に向けて、基本的な理念を整理し提示しようとする動きがある。それによれば、教養教育と一般教育、そのどちらにとっても中心的目的は「自由な精神・知性」の形成にあり、現代社会が直面している課題の解明に取り組んでいくことのできる知性、知恵、実践的能力が期待されている。日本学術会議『提言21世紀の教養と教養教育』、

2010.
 アメリカではハーバード大学の一般教育委員会がリベラル・エデュケーションの中心的な目的は「精神の解放 (“to liberate the mind”）」にあると報告している。Harvard University, “*Report of the Committee on General Education*” November 2005.
- 33 *ibid.*,p.1. 訳書p.19
- 34 *ibid.*,p.28. 訳書p.65.
- 35 *ibid.*,p.28. 訳書p.66.
- 36 *ibid.*,p.43. 訳書p.91.
- 37 古代ギリシアからの歴史的な文脈に位置づけられるリベラル・アーツは、その教育の対象者に女性は含まれていなかった。ポリスにおいては誰が市民なのかは法律で厳格に規定されており、リベラル・アーツ・エデュケーションを受けられるのは市民だけだった。しかし、女性は当時、市民から排除されていた。このような歴史を念頭に、第二の批判はなされている。
- 38 *ibid.*,pp.31-32. 訳書pp.70-71.
- 39 *ibid.*,p.31. 訳書p.71.
- 40 *ibid.*,p.43. 訳書p.91.
- 41 そのことを裏付けるのが「最良 (best)」についての解釈である。ノディングズは、「リベラル・エデュケーションは、歴史的に「最良 (best)」と結びつけられてきた教育の形式」としていることから古代ギリシアの ‘*Artes liberales*’ を念頭においていると思われる (*ibid.*, pp.36-39. 訳書pp.81-85.)。この「最良 (best)」について、ノディングズは教育内容が最も優れているという意味として使っているのは、もちろんであるが、さらに別の意味でも使っている。それは、「彼らが単にこの種の教育を与えることができる家の出である」としていることから階層的「エリート」を指す意味にも使われている (*ibid.*,pp.30-33. 訳書pp.69-72.)。ノディングズはこのことについて教育の公共性の観点から懸念を表明している。「リベラル・エデュケーションはその語がどのように定義されるののだとしても、権力と特権に結びつく結果、「最良」の人たちのために取っておかれる特権的な知の形式となった」 (*ibid.*,p.31. 訳書.P.71.)。
- 42 一方、アリストテレス派社会主義のヌスバウムは、他者理解やシティズンシップ教育の観点からリベラル・エデュケーションを擁護する立場をとっている。「複雑に相互依存する今日の世界においては、知識というものに新たな、より広い焦点をあてることが適切な市民性のために必要だ。われわれを悩ませる経済的、政治的、および人間的な問題を十分に理解しようとするのであれば、世界の半分の伝統に対して無知でいることは許されない。善き市民性を育み、相互に絡み合った世界を熟慮するために西洋以外の文化についてもっと学ぶ必要がある。」Martha Nussbaum, *Cultivating Humanity*, Cambridge, MH. Harvard UP.,1997, p.114.
- 43 ネル・ノディングズ、2007. 訳書 (1992)、p.11.
- 44 Noddings Nel,2005.,p.36. 訳書p.80.
- 45 *ibid.*,p.36. 訳書p.79.
- 46 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.P.13.
- 47 Noddings Nel,2005.p.72. 訳書p.141.
- 48 *ibid.*,pp.74-172. 訳書pp.143-308.
- 49 ノディングズのケアの倫理では、受容性、専心没頭、動機の転移、互惠性、応答性がキーワードとなっている。
- 50 Martin Jane Roland, 1992,p.4. 訳書、p.4.
- 51 Laird Susan,1996,p.164.