

書評

中野啓明

『教育的ケアリングの研究』

樹村房, 2002.

安井絢子

本書は、ネル・ノディングスのケアリング論との関連を考慮した教育的ケアリング論の研究である。すなわち、教育的ケアリングを主題とすることで、ノディングスのケアリング論との関連での理論研究と同時に、教育・保育実践に見られる教育的ケアリングの事実を分析している。

以下では、本書を三つに分けて、著者が提示する「教育的ケアリング」とはどのようなものかを明らかにしていきたい。まず、本書における著者の問題意識がどこにあるのかを確認した上で、メイヤロフとハルトのケア論と、ノディングスのケアリング論との関係の概観をしている（1章、2章）。次に、教育的ケアリングとは何かを、ノディングスのケアリング概念を用いて説明し、教育的ケアリングが実際の教育現場で行われているのかを、アンケート調査をもとに確かめている（3章、4章）。そして5章で、ノディングスによっては具体化されていない部分を、デューイの教育哲学における「第一次的経験」という概念によって充実させようとしている。

では、それぞれを詳しく見ていこう。

0. 問題意識

校内暴力、いじめや不登校などの「教育病理」的問題は、文明病として、日本に限らず欧米でも大きな問題となっている。これは、現代社会がもたらした人間関係の歪みや他者との弱いつながりによるものだと、著者は指摘する。そして、この問題への解決策の一つとして、「ケア(care)」「ケアリング(caring)」に注目している。というのも、近代的「学校」

の成立以来、教育は「ティーチング」にのみ力点がおかれ、「ケアリング」や、それに付随する「ヒーリング」機能が喪失してしまっているからである。つまり、近代の学校教育は、教育を狭い関係に閉ざして制度化し、ティーチングの機能だけを純化し抽出してしまったのである。

このように、学校における教育病理的問題、すなわち、子どもの問題行動は、近代学校システムの効率主義、合理主義、平等主義によって画一的で硬直化した閉鎖的なものとして病理化したという。しかし、この表面にあらわれた現象のみに注目して、「治療 (cure)」するだけでは、病気を一時的に治すことはできるかもしれないけれども、根本的な解決にはならない。病気を生み出した根本的な問題に取り組まなければ、単なる「対症療法」とどまるだけである。つまり、システム化されたストレス社会や人間関係の歪み、生きがいの喪失、「心理的居場所」のない学校などの問題に取り組まなければ、根本的な問題解決にはならないのである。

また、現在の学校システムがもたらす別の問題として、「バーンアウト (burn-out)」という現象も挙げられている。バーンアウトとは、ケアされるひとの要求に応えようとするあまり、ケアするひとが疲弊して「燃え尽き」の状態に陥ることである。そして著者は、無限の能力をもっているわけではない教師（ケアするひと）のバーンアウトだけでなく、ケアされるひとである子どものバーンアウトについても考察している。つまり、前者には、ティーチングのみならず子どもの要求に応答するというケアリングの担い手としての役割を果たすように期待することによって、また、後者には、大人にとっての「よい子」であることを期待することによって、それぞれを追い詰めてバーンアウトの状態にしてしまうことがあると示唆しているのである。これは、教授者としての教師と、知識を受け取る能力を引き出されるものとしての子どもという一方的な関係から起こる弊害である。そのため、双方向的な関係であるケアを教育に導入する必要性が、ここにも見出されるのである。

そこで、本書において著者はケアを手がかりとして、現在の学校における病理的問題に対して、単なる対症療法ではない解決方法を提示しようとしている。それとともに、ケアリングを学校に導入した場合の具体的な姿について言及しようとしている。そのために著者は、「教育的ケアリング」という、ハルトの「教育学的ケアリング」とも、ノディングスの「ケアリング教育」とも異なる、独自のケアリング論を提案するのである。

「教育的ケアリング」とは、「子どもにケアリング能力を形成していくために教師が何を行うのか」という視点に立ったケアリングのこと」であるという。ハルトの教育学的ケアリングが人間だけをケアリングの対象としているのに対し、教育的ケアリングは動物、植物、

事物、観念をも、その対象として拡大している。また、教育的ケアリングは、子どもだけではなく、教師のケアリング能力の向上を目指したものである点で、ノディングスのケアリング教育とも異なるものであるという。ノディングスのケアリング教育では、子どものケアリング能力の向上に焦点があてられているのである。したがって、「教育的ケアリング」は、ハルトとノディングスのケアリング論とは強調点を異にする、独自の視点なのである。

1. メイヤロフ、ハルトのケアリング論とノディングスのケアリング論

著者はまず、ケアリング論の研究の先駆者として、メイヤロフとハルトのケアリング論を概観している。しかし、それはノディングスに続くケアリング論を系譜的に述べるためのものでも、ケアリング研究の歴史を追ったものでもない。二人のケアリング論と、ノディングスのケアリング論との関係を明らかにし、ノディングスのケアリング論をより正確に理解するための試みなのである。

では、メイヤロフ、ハルトのケアリング論とノディングスによるそれぞれの評価、それを受けてのノディングスのケアリング論を見てみよう。

まず、メイヤロフである。著者によれば、メイヤロフは、主著『ケアリングについて』において、二つの主題、すなわち、「ケアリング」と『『場所の中』の存在』について述べようとしているという。ここでは、前者のみを説明する。

メイヤロフは、ケアリングとは「ケアされる者」の「成長及び自己を実現することを援助すること」であるとしている。そして、両親の子どもへのケアリングや教師の生徒へのケアリング、また、一つの観念へのケアリングにも、それぞれの間に「共通のパターンがある」として、個々のケアリングの相違点よりも、共通点を重視している。メイヤロフが指摘するそれぞれのケアリングの共通点とは、「他者の成長を援助する」ということである。メイヤロフのいう「他者の成長を援助すること」としてのケアリングには、ケアするひととケアされるひととは、「個性」という点で差異があると同時に、ケアするひととケアされるひととを「一緒に包んでくれている何かに、我々が関わっているという感覚」という「同一性の感情」があるという。これをメイヤロフは、他者を「自分自身の延長として経験する」と同時に、他者を他者として「独立した人格」として捉えていると表現する。そしてメイヤロフは、ケアリングはケアするひととケアされるひとによってケアリングの関係が結ばれている場合に成立しているとし、ケアリングの目的は、第一次的には「他者の成長を援助することにある」とする。さらに、メイヤロフがケアするひとに求めている根本的な特質は「献身」であると著者は指摘する。

次に、ハルトである。ハルトは、「教育学的ケアリングについて」という論文の中で、教師 - 生徒関係における教師の役割としてのケアリングについて述べている。著者によるとメイヤロフは、教師 - 生徒関係において少なくともケアリングをする教師は生徒について直接的に知っているとして、ケアリングにおける密接な関係性を前提している。一方、ハルトは、教育学的ケアリングの見地から、メイヤロフのような密接な人的関係性ではなく、「役割関係性内で行われる活動としてのケアリングこそ、教師にとって専門的に義務があるものだ」としているという。その上で、教師 - 生徒関係を見るパースペクティブとして、以下の三つの認識水準を提案している。

第1の認識水準：子どもの個性を尊重する水準。教師が生徒を独自の個人的自己として認識し、理解する水準。

第2の認識水準：子どもを人格として認める水準。生徒を尊重すべき人格として認め、生徒を同等のものとする。

第3の認識水準：役割保有者としての水準。単純に生徒を生徒という役割として認識する。ただし、ここでの生徒とは、教育学的サービスが引き渡されるべき要求や期待を持つ人のことであり、この水準においては、特に子どもの学習活動について教師が子どもの要求を満たしたり、期待が成就するようにする。

ハルトは、これらの三つの認識水準のどれも、教育学的ケアリングのすべての行為に必要であると認めている。けれども、ティーチングにおいては、第1の認識水準での教師 - 生徒関係を認めていないし、また必要ともしていないとする。ハルトは、第3の認識水準こそ、教育学的ケアリング固有のものであると捉えているのである。この教師を役割として強調するハルトの立場に対しては、メイヤロフもノディングスも否定的である。特に、ノディングスは、「教師としては、私は第一にケアするひとである」として、役割としての教師である前に、ケアするひとであることが重要であると指摘している。ノディングスにとって、教師は必ずケアするひとなのである。

最後に、ノディングスのケアリング論である。著者によれば、ノディングスにとってのケアリング関係とは、「ケアするひととケアされるひとという、二人の人間存在間のつながり、もしくは出会い」である。つまり、ノディングスもメイヤロフと同様に、ケアリングを、ケアするひと、ケアされるひと、ケアリングの関係という三つの構成要素から考えている

のである。そして、ケアするひとには専心没頭と動機付けの転移を、ケアされるひとには応答と助け合いを求めているという。ノディングスは、ケアするひとの中で続けられていることとともに、ケアされるひとのケアリング関係への貢献という役割をも強調しているのである。さらに、ノディングスは、教師の役割は、第一次的にはケアリングにあり、ハルトのいうようなティーチングに関することは二次的なものであるとしている。つまり、ハルトの教育学的ケアリングの三つの認識水準に当てはめて考えてみると、ハルトは役割保有者としての第3水準を重視しているのに対して、メイヤロフとノディングスは子どもの個性を尊重する第1水準や、密接な人的関係性を重視しているということになる。とはいえ、ノディングスは、ケアリング関係を「密接な人的関係性」と捉える点でメイヤロフを肯定的に捉えているけれども、メイヤロフよりもケアするひとの意識状態を重視するとともに、ケアされるひとのケアリング関係への貢献をも強調しているという、メイヤロフとの相違点も見られる、とも指摘されている。

このように著者は、1章と2章において、メイヤロフとハルトのケアリング論と、ノディングスのケアリング論とを比較して、それぞれの共通点・相違点を明らかにすることで、ノディングスのケアリング概念を考察している。そして次に、ノディングスのケアリング論による学習共同体の構築の可能性を探り、さらに、幼稚園・保育所へのアンケート調査を通してケアリングの事実を分析し、著者が提案する「教育的ケアリング」の展開を図っていくのである。詳しく見ていこう。

2. 教育的ケアリング論

ノディングスは、学校におけるケアの実践には、以下の四つの「連続性」が重要であると主張する。

- ①目的意識の連続性 : ケア・センターとしての諸学校を目指す。
- ②場の連続性 : ケアする共同体の構築のために、一つの校舎に2・3年留まるべきである。
- ③人の連続性 : 同じ一人あるいはチームの教師が3年以上留まるべきである。
- ④カリキュラムの連続性 : ケアリングに関する本質的な諸テーマをめぐって組織されたユニバーサル・カリキュラムにすべきである。

著者によると、ノディングスはこれらの連続性を、学習共同体としての学校において再構築することで、個人主義に対抗するとともに、今日の学校の問題状況に対処しようとしているのだという。

しかしノディングスは共同体の問題点に気をつけなければならないことを強調している。というのも、共同体への憧れから生まれてくるリベラリズムとコミュニタリアニズムと、ノディングス自身の提案する学習共同体には相違があるからである。ノディングスのいう学習共同体においては、前者が主張する「普遍性」「諸権利の強調」は否定されるし、後者もまた、ファシズムを極端な例としながらも、「憎悪」が支配原理となる共同体となりかねないことから否定されるべきものなのである、とされている。

また、ノディングスはケアリングによって共同体の再生をしようと考えているという。そして、ケアリングによる共同体を学校につくることを提案しているのである。しかし、ノディングスのいう学習共同体としての学校は、共同体に属することだけを求めるものではない。学校に属することで、共同体に属することの知識と、共同体についての知識の両方を学ばせるものであるとされる。ただし、ノディングスは学習共同体において、共通の目的や、アイデンティティを求めることを否定的に捉えている。それによって、上述のようなりベラリズムやコミュニタリアニズムがはらむ問題点が現れるおそれがあるからだという。このようにノディングスは、リベラリズムのように、遠大な目標を上から押し付けることを拒否している。しかし、ノディングスにおいては、どのような目標が望ましいのかが不明確であるという問題点があるということも、著者によって指摘されている。

ところで、ノディングスはケアリングの教育方法としてティーチングの脈絡では「対話、練習、奨励」という方法や、「モデリング」を提案している。また、カリキュラムに関してもケアリングに関する本質的な諸テーマをめぐる組織されたユニバーサル・カリキュラムにすべきであるとしている。そして、ユニバーサル・カリキュラムとして以下の6領域を挙げている。

- ①自己へのケアリング
- ②仲間内でのケアリング
- ③見知らぬ者や遠い他者へのケアリング
- ④動物、植物、地球へのケアリング
- ⑤人工的世界へのケアリング
- ⑥観念へのケアリング

ここで著者は、ノディングスの提案するユニバーサル・カリキュラムとしての6領域を参考にして、実際の幼稚園・保育所におけるケアリング行動の現実を、アンケート調査をもとに明らかにすることを試みている。つまり、実際の教育現場では、どのようなケアリングが行われているのかというケアリングの内実を具体的に示そうとしたのである。それとともに、ノディングスがケアリングに基づく教育として必要であるとしている6領域の中で、行われていないものは何かも分析している。

その結果、幼稚園・保育所では、ノディングスのいうユニバーサル・カリキュラムは、部分的にしか当てはまらないことが明らかになったという。というのも、見知らぬ他者や遠い他者へのケアリング、観念へのケアリングはほとんど行われていないからである。しかし、ノディングスの考えでは、ケアリングは現代の学校において普遍的に見られるものであるとされる。それゆえ、どの学校段階でも当てはまるものであることになる。これは、少なくとも幼稚園・保育所では、ユニバーサル・カリキュラムの具体化が不十分であるということを示していると言えよう。あるいは、「どの学校段階においても当てはまる」と言い切れるのか、検討の余地があるかもしれないと、私には思われる。

また、この調査によって、幼稚園・保育所においてはハルトの教育学的ケアリングだけでなく、教育的ケアリングも行われているということが明らかになったという。つまり、教師による子どもへの直接的なケアリングという一過的な行動だけでなく、子どもにケアリング能力を形成するために教師が何を行うかという観点に立ったケアリングも重視されているというのである。そして著者は、教育学的ケアリングを教育的ケアリングへと転換するには、教師によるケアリング行動の内実を「間接性の原理」（教育的意図の実現のために環境を手段として使用することによって教育すること）に照らして吟味しなければならないとしている。たとえば、粘土で麒麟をつくろうとしている子どもを考えてみよう。その子どもは麒麟の首が長すぎて、うまくつくれずにいるとする。そのとき、教師が「もっと工夫してみて」と声掛けをするよりも、首を支える芯として使えるモノを子どもに渡して使い方を考えさせる方が、ケアリング能力の形成を促しやすいのではないかと指摘しているのである。ここでは、麒麟の首を支える芯となるモノを手段（教材）として使うことで、間接性の原理を具現化していることになるわけである。

なお、著者自身も自認していることであるが、この調査では、ケアする側の保育者のみを対象にしていること、また、幼稚園・保育所というケアリングが行われやすい広領域教育を行っている場所を調査対象にしていることを念頭に置いておく必要はある。つまり、

この結果があらゆる教育現場に当てはまるかどうかはわからないのである。

3. 経験の再構成としての教育的ケアリング

前述のアンケート調査から、不十分なものであるにしても、幼稚園・保育所において、教育的ケアリングの実践が行われていることが明らかになったとされる。その実践とは、たとえば「異年齢児との交流の配慮」である。著者は、この「異年齢児との交流の配慮」の小学校における実践が、デューイの『学校と社会』の中の「大学附属小学校の3年間」に見出されると指摘する。デューイは、シカゴ大学附属小学校（いわゆる実験学校）での実践において、「年上の者が年下の者をケアする」という「相互扶助の関係」には「道徳的利点（moral advantages）」と同時に「知的な利点（mental advantages）」もあるとしているという。

そこで著者は、デューイにおいてケアリングとはどのように捉えられているのかということ、デューイの「第一次的経験」と、ノディングスの「自然なケアリング」との関係を考察することによって検討している。

まずデューイは、『経験と自然』において、経験と自然とがいかにして「統一」されうるかを述べようとしているという。そして、最終的には「経験的自然主義」を目指しているとし、人間も経験も自然に属していると主張するのである。さらに著者によると、デューイは、「何に関する経験であるのか」とか、「何についての経験であるのか」という問題設定をしない。デューイのいう経験とは、「何かを経験すること」なのであり、「一つの経験」なのであるという。

次に著者は、デューイの「第一次的経験」と「第二次的経験」については、次のようにまとめられるとする。すなわち、「第一次的経験」とは、「最初の粗雑な、大まかな経験」のことであり、「第二次的経験」とは、「派生的な精練された生産物」であり、「体系的な思考の介入によってのみ経験される」ものである。この第一次的経験においては、「粗雑」で「大まかな、生硬な主題」が生じるだけであるが、第二次的経験によって、はじめて第一次的経験における「主題」が「精練され、派生的な反省」を行うための「対象」として浮かび上がってくる。そして、第一次的経験は第二次的経験によって新たな「第一次的経験」となり、「連続的で調整」され、「第二次的な精練された体系」へと形成されていくという。したがって、第一次的経験と第二次的経験との関係は、まず、「第一次的経験の主題が問題を設定し、第二次的な対象を構成する反省の最初のデータを提供する」ことにあるという。これは、第一次的経験から第二次的経験へと向かう関係である（量的側面）。

そして著者によると、デューイはこの第1の関係だけではなく、第2の関係が必要だとしている。すなわち、第二次的経験の内容を検査し証明するには、第一次的経験に立ち戻らなければならないとしているのである。したがって、第二次的経験から第一次的経験へと向かう関係も、デューイは強調しているのである（質的側面）。デューイは、経験には、これらの量的側面と質的側面の両方の関係が必要であるとしているという。

著者によると、このうち第一次的経験は、子どもの価値形成としての価値づくりの基礎となるものである。というのも、現代道德教育論の主要な立場のひとつである「価値明確化理論」の代表者であるラスによれば、価値は経験から生まれた行動の一般的指針なのであり、したがって異なった経験によって異なる価値が生じ、経験が蓄積し変化することによって価値も変化するからである。ネービンによると、デューイにおいては、第一次的経験における「情動」「感情」を重視することに、価値形成としての価値づくりの意義があるとされているという。第一次的経験は価値づくりの出発点なのである。このように、デューイが子どもの価値形成の出発点において、「情動」「感情」を重視し、またノディングスも、「自然なケアリング」という倫理的行動の出発点に感情を据えている。

デューイはケアリングを価値づくりにつながるものとして重視し、動物のケアリング行動と人間のケアリングとを区別するものは、「結果についての予期や予見」であるとしているともいう。したがって、デューイによれば、ノディングスの自然なケアリングは人間のケアリングとしては不十分であるという。著者によれば、デューイのケアリングに対する見解をふまえて考えるならば、教育的ケアリングになるためには、子どもたちが結果についての予測や予見を行うことができるように働きかけなければならないという。たとえば、あるケアリングの結果としての「経験」と異なったケアリングの結果としての経験を比較するとか、あるケアリングがどのような結果をもたらすのかを予測するなどの探究方法を子どもに身につけさせる必要もあると指摘されている。

ノディングスのケアリング論は、ティーチング偏重の弊害として起こった現在の教育病理的問題に対して一つの解決方法を示すものであると考えられる。しかし、ノディングスのケアリング論は具体的に展開していく際に不明確な点もあり、実践場面で活用するためには、何らかの方法で内実を与える必要がある。そこで、メイヤロフ、ハルトをはじめ、デューイの概念を借りて、ノディングスの理論を補強し展開しようとしたことは興味深い。ケアリング論を具体化するためには、このような試みを重ねていく必要があるだろう。

- Dewey, John., (1899). *The School and Society*, in the MW, Vol.1, 1976, pp.1-109. (『学校と社会』宮原誠一訳, 岩波書店, 1957)
- (1929). *Experience and Nature*, 2nd ed. , Open Court. (『経験と自然』帆足理一郎訳, 春秋社, 1959)
- Mayeroff, Milton., (1971). *On Caring*, Harper & Row. (『ケアの本質—生きることの意味』田村真・向野宣之訳, ゆみる出版, 1993)
- Hult, Richard E. Jr., (1979). 'On Pedagogical Caring', *Educational Theory*, Vol.29, No.3, pp.237-243.
- Noddings, Nel (1984). *Caring :A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, University of California Press, Berkley. (『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から』立山善康他訳, 晃洋書房, 1997)

〔京都大学大学院修士課程・哲学〕