

教育におけるケアリングの意義と課題

— ネル・ノディングズのケアリング理論を中心に —

橋迫 和幸・池水佐千子*

A Study of the Meaning and Problems of Caring in Education:
Focusing on Nel Noddings' Caring Theory

Kazuyuki HASHISAKO and Sachiko IKEMIZU

はじめに

これまでわが国の学校では、一人ひとりの子どもをかけがえのない存在としてありのままに受け容れるより、一人ひとりの個性を抑圧して一様な価値観や行動様式を植えつける教育が支配的であったとあって間違ないだろう。わが国の学校では集団への同調圧力が強いといわれるが、とりわけそれが子どもの内面や感情のレベルにまで踏み込んで抑圧的に作用するところに、わが国の学校教育をめぐる重大な問題があるように思われる。

このようなわが国の学校における抑圧的状况を打破して、子どもたちがかけがえのない存在として受け容れられ、またみずからも自己のかけがえのなさを確信しうような教育のあり方を実現するには、どうしたらよいのだろうか。そのためには、教育における関係性のありようを転換することが課題とされなければならないのではないか。競争的な関係、服従を強いる関係、抑圧的な関係など、およそ今日のわが国の学校を支配している否定的な関係性のありようを覆し、それに代えて、ひととひとが互いに自己と他者として向きあい、人間として結ばれる関係を打ち立てることが求められる。そして、そのためには、配慮や思いやりに満ちた他者とのかわりに深い人間的な価値を見いだすケアリング (caring) 倫理という観点が、重要な意味をもつのではないかと考える。

本稿では、このような問題意識に立って、教育におけるケアリングの意義と課題について考察することを目的とする。それは言い換えれば、ケアリングの観点から教育の本質をとらえなおすことでもある。具体的には、アメリカのネル・ノディングズ (Nel Noddings) のケアリング理論を手がかりとして、このような課題を解明することが本稿のねらいである。

「ケアの倫理」は、1980年代のアメリカで、心理学者キャロル・ギリガンの『もうひとつの

*日南市立吾田小学校教諭

声⁴¹⁾を一つの契機として注目されるようになった。ケアとは、配慮や気遣いといった、ごく日常的なありふれた行為であり、とくに女性に特徴的な行動と考えられてきたが、正義を最高の価値とする従来の支配的な倫理学説のもとでは、その倫理的価値が正当には認められてこなかった。「ケアの倫理」は、このようなケアに倫理的な価値を認めようと主張する倫理思想である。

ギリガンは同書において、ローレンス・コールバーグの道徳的判断の6段階論に疑問を投げかけた。正義という最高道徳に至る認知発達の段階を明らかにしたとされるコールバーグの6段階論では、一般に男性に比べて女性は、「対人関係の調和あるいは“よいこ”志向」と名づけられる第3段階にとどまる傾向が強いことが示された⁴²⁾。「よいこ」志向」という名称に示されているように、コールバーグによれば、この段階はひとからよく見られるかどうかが道徳的判断の基準とされるという意味で、正義原則に則った行動を最高道徳とする尺度から見れば、発達の低いレベルの段階と位置づけられている。しかしギリガンは、このカテゴリーに含まれる行為を、具体的な他者がどのように感じているかに心を砕き、他者との具体的な関係を良好に保とうと心を配る行動ととらえる。そして、女性にとっては、こうした行動において示されている具体的な他者への思いやりや共感、配慮や世話などは、正義という倫理原則にかなった行為に劣らず価値ある行為なのだとしてギリガンは主張するのである。このような主張は、たんに女性特有の行動様式に新たな光を当てるだけでなく、コールバーグに代表される正義の倫理は普遍的な原理であるどころか、男性中心の価値観なのではないかという懐疑をも呼び起こすことになり、とくにフェミニズムの分野を中心に、ケアの倫理が注目される契機ともなったのである⁴³⁾。

このような動向を背景として、フェミニズムの立場からケアリング⁴⁴⁾に基礎づけられた倫理と教育の思想を展開したのが、ネル・ノディングズである。そして、その研究の一つの結晶ともいべきものが、『ケアリング——女性の観点から見た倫理と道徳の教育のとらえ方⁴⁵⁾』である。ノディングズは同書で、「あらゆる教育機関の、そして、あらゆる教育的努力の第一目標は、ケアリングの維持、向上でなければならない⁴⁶⁾」と述べている。このことに示されているように、ノディングズの研究のねらいの一つは、既存の学校のありようをケアリングの観点から問い直し、ケアリング倫理に貫かれた教育を構築することである。

ノディングズのケアリング理論の特徴的な点の一つは、ギリガンのように段階論に立った心理学的なアプローチ⁴⁷⁾をとらず、ケアする側とケアされる側の関係に即してケアリングの本質的な諸要素を分析し、ひととひととの倫理的な関係のあり方の本質を明らかにしようとしていることである。このようなノディングズのケアリング理論について、佐藤学は、「生産・統制・支配・競争などの男性原理で構成されてきた学校教育に対抗する原理として、『ケアリング(心を砕いて世話をすること)』の概念を提起⁴⁸⁾」したものととらえ、そこに従来の学校教育を根底から問い直す可能性をみだしている。佐藤は、学校をケアリング倫理にもとづいて再編することが、いじめや学級崩壊、不登校など、わが国の学校が直面している危機的状況を克服する手がかりになるのではないかと考えるのである⁴⁹⁾。また早川操は、ノディングズのケアリング理論にもとづいて「ケアリングマインド」を育成するための構成要素を分析し、教師と生徒の多様な能力を生かそうとするケアリングに満ちた学校教育のあり方とその実現のための課題を詳細に論じている⁵⁰⁾。他方、林泰成は、道徳教育におけるノディングズ理論の妥当性について検討し、それが正義の倫理に対するアンチテーゼを提起した点に積極的な意義を認めつつ、

しかしケアリングとは個別具体的な関係性の問題であり、したがって具体的な場面によってそのありようが規定されるという意味で場面依存的であり相対的であることを問題点として指摘する。そして、ケアリング倫理は正義の倫理と対立するものとして位置づけられるべきではなく、それを補完するものとしてとらえるべきだと主張している⁹⁰。

このようにノディングズのケアリング理論がわが国においても、フェミニズムの領域だけではなく教育の分野でも検討され始めているのは、教師-生徒関係にケアリングの観点から新たな光を当てることによって、既存の学校を問い直す手がかりが得られると考えられているからである。

ケアリングは日常生活のあらゆる場面で見られるごくありふれた人間のいとなみである。しかし、ケアリングの具体的な様相はきわめて多面的、個別的で、その本質と倫理的価値を明らかにするのは容易ではない。このようなケアリングの複雑さを反映して、ノディングズの考察も広範な問題に及んでいる。しかもその議論は複雑に入り組んでいるので、ノディングズの理論の全貌を理解するのは決して容易ではない。しかし、ノディングズの理論の基礎をなす重要な概念が明確になれば、その複雑な理論を理解することがはるかに容易になるであろう。それゆえ、ノディングズのケアリング理論そのものを分析し、その本質的な概念を抽出して整理することは、それ自体、十分意義のあることだと考える。

そこで本稿では、ノディングズの理論に依拠して、第1に、ケアリングの本質を明らかにするとともに、それにもとづいて第2に、学校においてケアリング関係を構築することの意義と課題について、とくに教師-生徒関係を中心に考察することとする。

1 ノディングズのケアリング理論の特質

(1) メイヤロフのケアリング理論

ケアリングの倫理的価値についての先駆的な考察は、ギリガンに先立ち、すでにミルトン・メイヤロフ (Milton Mayeroff) によって着手されていた。メイヤロフの著『ケアの本質⁹¹』は、その深い洞察によって哲学や心理学、看護学をはじめとさまざまな分野に多大な影響を及ぼしたが、ノディングズ自身もメイヤロフから大きな影響を受けたことを認めている⁹²。

従来、ケアリングはもっぱら女性によって担われる日常的なありふれた行為とみなされ、倫理学でもその倫理的な価値が十分認められずにきた。しかしメイヤロフは、「ケアすることは、知識を得ることと同様に、本質的に興味深い人間活動のひとつである。またケアを理解することは、知識を得ることと同じく、人間理解の中心となるものである⁹³」と述べている。このような考えに立ってメイヤロフはケアリングについて哲学的考察を加え、独自の理論を展開した⁹⁴。

メイヤロフはケアリングの意味を次のようにとらえている。すなわち、「一人の人格をケアするとは、最も深い意味で、その人が成長すること、自己実現することをたすけることである⁹⁵」と。このように、ケアリングとは他者の成長を願って惜しみない援助を与えるいとなみであるが、しかしそれは決して自己犠牲的な行為ではない。それどころか、他者をケアすることは、実はケアする側が「ケアするひと」としての自己という倫理的理想の達成をはかる自己実現の道でもある。

メイヤロフによれば、ケアリングにおいて本質的に重要な要素は、ケアする側における「専

心(devotion)」である。専心とは目的を達成するために対象に自己を集中させ、それに没頭することである。しかし、それはケアリング関係を維持するために、ケアする側に義務や努力として求められる何かではない。そうではなく、専心はケアそのものが成り立つための不可欠な要素であり、「専心が失われれば、ケアすることも失われる¹⁹⁾」のである。メイヤロフはさらに念押しして、「もう一度言うが、専心は私のケアの程度を単にはかるだけではなく、他の誰でもないこの他者へのケアが実質を持ち固有の性格を帯びるのは、この専心をとおしてなのである²⁰⁾」(傍点は原著者)と述べている。

ここに示されているように、専心の対象、つまりケアの対象は、「この」他者であって、他者一般ではない。メイヤロフは、「ケアの対象はどれでもよい一般的なものではなく、いつも特定の誰かであり特定の何かである²¹⁾」という。このようにケアリングは特定の他者とのきわめて個別的、具体的な関係であり、そのような関係が結ばれた他者をメイヤロフは、「私と“補充関係にある対象”²²⁾」と呼んでいる。ケアされる対象との間にこのような補充関係が成立するとき、ケアする側にとってその対象は「自分の一部」となる。そして、「その相手のある意味で自分の一部として身を感じとる」経験は、「その対象が私と補充関係にあり、かつ自分を完成してくれるものと感じた場合に一層顕著」となる²³⁾。

ここで浮かび上がるのは、メイヤロフのいう「専心」において、ケアされる側はケアする側に対して「主体」として位置づけられているのか、という疑問である。従来、ケアリングをめぐるのは、どちらかといえばケアする側に自己犠牲を強いる面があるのではないかという点が懸念されがちであった。その意味では、メイヤロフがケアリングをケアされる側の成長をとおしてケアする側の自己実現が達成されるいとなみととらえていることは、積極的に評価される場所である。しかしその反面で、メイヤロフの理論では、逆にケアされる側がケアする側の従属物としてとらえられ、どんなに相手のためを思った善意の行為であれ、結局はケアする側自身のための行為となりかねないことが危惧されることになる。

ケアする側の主体性に比べてケアされる側の主体性が明確でないように見えるこのような関係について、石川道夫は、ケアする側が相手に対して介入し、理解し、最善の援助を与えてやるといった父性原理に立つケアの倫理という批判を免れないだろうと指摘している²⁴⁾。メイヤロフは、父-子関係をみずからのケアリング理論のモデル²⁵⁾としながら、ケアする側とケアされる側の「補充関係」は「寄生的なものではない²⁶⁾」と断っている。しかし、それでもなお、メイヤロフの理論には石川の指摘するような父性原理に立つ把握が生じうる可能性があることに留意する必要がある。

(2) 「専心没頭」と「動機の転移」

ノディングズは、すでにふれたようにメイヤロフの理論に大きな影響を受けながら、しかしケアするひととケアされるひととの関係についてメイヤロフとは異なったとらえかたをすることによって、メイヤロフの理論が陥りがちな父性原理に立つケアリング倫理の問題を回避しようとしている。

ノディングズは、人は自己を取り巻く具体的な他者との関係のなかでいかに道徳的にふるまうのかについて考察するなかで、それまで倫理的な価値が見過ごされてきた女性特有の日常のかつ具体的な行為であるケアリングに注目するに至った。そして、ケアリングの観点から教育のあるべき姿を問い、ケアリング関係を中心として学校の再生を図ることを構想する。ノディ

ングズがこのように考えるのは、かつてハイスクールの教師として教育に携わった経験から、アメリカ社会の変貌に翻弄される学校教育の荒廃が若者たちにもたらした人間性の衰退ともいうべき事態に、深い危機感を抱いていたからである⁽²⁵⁾。

ノディングズのケアリング理論においてメイヤロフのそれと大きく異なる点の一つは、メイヤロフがケアリング関係を特定の他者に専心する行為——特定の対象に収斂する行為——ととらえたのに対して、ノディングズは逆に、不特定多数の他者に対するケアへと同心円的に広がっていく発展的な構造としてケアリングをとらえていることである。すなわち、ノディングズによれば、自己を取り巻くあらゆるもの——人だけでなく——がケアの対象とされる。それは自己を中心とする同心円構造において、「自己へのケア」「親しい者へのケア」「見知らぬ人や遠い他者へのケア」「動物・植物・地球へのケア」「人工世界（道具と技術）へのケア」「アイデア（芸術と学問）へのケア」という、人間から人間以外の存在へ、具体的な対象から抽象的な対象へと広がっていく、6つの領域で構成されるものととらえられている⁽²⁶⁾。

このように特定のものへのケアではなく、自己を取り巻くすべてのものへのケアを可能にするのは、ケアする側の「専心没頭 (engrossment)」と「動機の転移 (motivational displacement)」である⁽²⁷⁾。「専心没頭」とは、マルチン・ブーバーのいう「包括 (inclusion)」の概念に依拠して提起されたもので、「自分自身の中に他のひとを受け容れ、そしてそのひとと共に見たり感じたりする⁽²⁸⁾」ことである。教師と生徒の関係に即していえば、ケアするひととしての教師は、専心没頭によって、ケアされるひととしての「子どもを受け容れ、二人（ケアするひととケアされるひと—引用者）の眼を通じて、自分の世界を眺める」のであり、「二重の知覚を想定し、自分自身の極と、ケアされるひとの極との双方から、事物を見ている」のである⁽²⁹⁾。このような専心没頭によってケアされる側が受け容れられるとき、ケアするひとという「理想的な自己」への動機づけがケアされる側に「転移」し、こうしてケアするひととケアされるひととが互いに深く結びつけられることになる⁽³⁰⁾。このようにケアリング関係を結ぶ動機づけがケアする側とケアされる側とを相互に結びつける作用が、「動機の転移」と呼ばれるものである。

(3) ケアリング関係における相互承認と連鎖性

以上のように、ノディングズの理論では、ケアする側が相手があるがままに受け容れる専心没頭と、それにより生じる動機の転移が、ケアリング関係を成り立たせるための不可欠な条件である。しかし、これはケアする側に内在する要素であって、これだけではケアリング関係は成立しない。ケアリング関係が成立するためには、もう一方で、ケアされる側がケアされていることを認識し、それに自発的に応答するという条件が不可欠である。このようにケアする側だけでなくケアされる側を含めた双方の主體的関与という条件があってはじめて、ケアリング関係は成立するのである⁽³¹⁾。

こうしてノディングズの理論では、ケアリング関係はケアするひととケアされるひととが互いに依存しあった関係としてとらえられている点に、一つの特徴がある。しかし、両者が互いに依存しあっているということは、一方が他方を支配したり、あるいは寄生したりする関係ではなく、互いに対等な立場でありながら、しかも相互に補完しあう関係にあるということである。そして、相互に補完しあうとは、相手の存在と結びあうことによって、自己自身の実存の意味が完結するということである。このような「自己—他者」関係がケアリングの理想であり、こうした理想を育むことこそが教育の目的でなければならないとして、ノディングズは次

のように述べている。「わたしがいかによくありうるかは、部分的には、あなたが——他のひとが——いかにわたしを受けとめ、わたしに應えるかということの関数である。私が実行するどんな徳も、あなたの中で、完成され、成就される。すべての教育の第一の目的は、こうした理想を育むことでなければならない⁽³²⁾」(傍点は原著者)と。

このようなケアリング関係にこそ、人間関係に根ざして受け容れたり受け容れられたりするなかで生じてくる深い喜び⁽³³⁾がある。そしてまさしくこの点に、川本隆史が指摘するように、ケアリング関係における、ケアするひととケアされるひととの「相互承認」と「互恵性」が見出される⁽³⁴⁾。

このようにノディングズのケアリング理論では、ケアする側とケアされる側は相互に承認しあう関係にあるものとして、どちらも主体的な存在として位置づけられている。しかも、ケアされるひとはやがてみずからケアするひとへと成長し、ケアするひととして新たに他者との間にケアリング関係を構築できるようになることが期待されている。こうして、ノディングズのケアリング理論では、ケアしケアされる関係は閉じられた固定的な関係ではなく、次第に広がっていく開かれた関係であり、連鎖的に発展していく関係としてとらえられている。それはケアするひとから見れば、みずからのケアリング行為が同心円的、連鎖的に広がり発展していく構造としてとらえられる。しかも、そうしたケアリングの同心円的、連鎖的な発展構造が相互に重なりあいながら、人びとのあいだに幾重にも重なったケアリング関係をもたらすことになる。

メイヤロフは、ケアリング関係のなかにケアする側の生きる意味を見いだすことに焦点をあて、ケアされることではなくケアすることを知ることによって可能となる質の高い生き方を提案している。それに対してノディングズは、ケアリング関係においてひとは互恵的關係で結ばれ、しかもその関係は連鎖的に広がるものであることを強調している。このようにケアリング関係をひととひとのかかわりの連鎖的な発展構造においてとらえようとするところに、ノディングズのケアリング理論の一つの重要な特徴がある。

(4) 「自然なケアリング」と「倫理的なケアリング」

ノディングズのケアリング理論においても一つの重要な特徴は、「自然なケアリング」と「倫理的なケアリング」とが区別されていることである。「自然なケアリング」とは、「意識的にせよ、無意識的にせよ、『よい』と感じるような人間的な状態」であり、「愛や、心の自然な傾向から、ケアするひととして応答する関係」である⁽³⁵⁾。そこでは、ひとは「愛するように要求されているから愛するのではなく、自然な関係性によって愛が湧き上がってくるから愛する⁽³⁶⁾」のである。このように自然な関係に規定されて愛という倫理的価値を実現するのが、自然なケアリングである。それに対して「倫理的なケアリング」とは、「ケアするひととしての自分自身」という「倫理的な理想」に導かれ、「努めて他のひとと道徳的に接する」(傍点は引用者)関係⁽³⁷⁾である。

では、このように意識的な努力によってなされる「倫理的なケアリング」は、どのようにして生ずるのだろうか。ノディングズは、道徳性は感情に根ざすものであるというヒュームの思想に言及しながら、その感情は2つのものからなると主張する。すなわち、第1は「自然なケアリング」の感情であり、第2は、それを想起することによって引き起こされる感情である⁽³⁸⁾。第1の感情についてノディングズは、「最初の授権的な心情がなければ、どんな倫理的な心情もありえない」と述べている。ここで「最初の授権的な心情」というのは、人生の初期におい

て、人間として生まれた以上は当然の権利ともいえるべき、周囲のひとびとからの愛に満ちたケアを経験することから引き起こされる感情という意味であろう。したがって、愛によってケアされ、またその愛に応答するという経験がなければ、人は倫理的なケアリングを行なう自己という倫理的理想を抱くこともないのである。

第2の感情については、ノディングズは次のように述べている。

ケアし、ケアされるという自分自身の最善の瞬間のこうした記憶は、他人の状態と、自分自身の利益を増進させたいという葛藤する欲望とに反応して、感情として——『わたしはしなければならぬ』として——わたしたちの心を奪うのである。(中略)他人に接し、自分自身の欲望と葛藤する自然な心痛——『わたしはしなければならぬ——わたしはしたくない』——を感じる時、わたしはその感情を認め、自分の最善の瞬間になにがそのあとに起こったのかを思い起こすのである。わたしには、自分がケアされ、ケアしたそうした瞬間についての見取り図があるのであり、わたしはその記憶に到達できるし、もしそう望むなら、それによって自分の行為を導けるのである⁽³⁹⁾。

道徳的にふるまうことを要求される場面で、みずからの自然なケアリングの経験とそのときの感情の記憶を想起することが、他者に対して道徳的に接しようとする倫理的ケアリングの動機づけとなる。しかし、その動機づけにもとづいて実際に倫理的なケアリングを実現するためには、いま現にケアを求められている状況と、それに反する自己の欲望との間の葛藤を乗り越えて、ケアすることを意識的に選択しなければならない。すなわち、みずからの自然なケアリングの記憶を意識的に想起し、それを「見取り図」としてみずからの行為を倫理的なケアリングに向けて導こうと意識的に「望む」という条件が不可欠なのである。こうして倫理的なケアリングは、「どこまでも完全に、わたしたちの過去の、自然なケアリングの経験と、意識的な選択とに依存している⁽⁴⁰⁾」。

このように、倫理的なケアリングは自然なケアリングを前提とし、したがってそれに規定される。言い換えれば、努力を要する意識的な行為としての倫理的なケアリングにどこまで自己を赴かせようとするかは、自然なケアリングをどれだけ経験しているかにかかっているのである。ノディングズが、ケアリングにもとづく倫理は「自然なケアリングに依存しているのであって、それを超えているのではない⁽⁴¹⁾」と述べているのは、その意味である。そして恐らくは、自己の行為を倫理的なケアリングに向けて導こうと意識的に「望む」かどうか、またどの程度まで望むかも、みずからがどのようにケアされたかという自然なケアリングの経験によって規定されるといってよいだろう。

以上から導き出されるのは、他者に対して道徳的に接しようとする倫理的なケアリングが育まれるためには、何よりもみずからがケアされるという自然なケアリングを十分に経験しておかなければならないということである。しかしケアリング関係は、ケアするひとの働きかけを前提とするものであって、ケアされるひとの行為が前提となるわけではない。たとえ意図的ではなくとも、とにかくケアする側がケアの行為を行なわなければ、それに対するケアされる側の応答も生じようがなく、したがってケアリング関係は成り立たないのである。ケアリングの原型とされる母子関係においても、赤ん坊の頼りなさや愛らしさが母親のケアを引き起こす誘因になるにせよ、やはりケアを行なうのは母親であって、母親がケアを放棄したり不十分な

ケアしなからといつて、赤ん坊の愛らしさが足りないことに責任を負わせるわけにはいかない。

こうしてノディングズによれば、日常的な関係のなかで愛に裏づけられたケアを受けるという「自然なケアリング」の経験の積み重ねこそが、他者に対して道徳的に接しようとする「倫理的なケアリング」が育まれる根源である。しかも、自然なケアリングはケアする側の行為に委ねられている。したがって、ひとが倫理的なケアリングに率先して赴こうとするみずからのあり方を自己の倫理的理想像となしうかどうかは、周囲のひとからケアされるという自然なケアリングがどれだけ経験され蓄積されるかにかかっているということができよう。

ここから導き出されるのは、次のことである。すなわち、ひとは、倫理的であれ——ケアするひとであれ——という命令にもとづいて倫理的であろうとするのではなく、ケアされるという日常的な経験に裏付けられて、倫理的な自己でありたい——ケアするひとでありたい——という願望が培われるからこそ、倫理的な行動をしようとするのだ、と。まさにこの点、ノディングズのケアリング理論においてもっとも重要な観点の一つなのである。

2 教育におけるケアリング育成の方策と課題

(1) 学校教育とケアリング

すでにふれたように、ノディングズは、「あらゆる教育機関の、そして、あらゆる教育的努力の第一目標は、ケアリングの維持、向上でなければならない⁽⁴²⁾」という立場に立っている。ノディングズはこのように自らの立場を重ねて次のように表明している。

(前略) 学校の第一の任務は子どもたちをケアすることである。わたしたちはすべての子どもたちを能力の獲得に向けて教育するだけでなく、ケアリングに向けても教育しなければならない。私たちの目的は、能力があって、ケアすることができ、そしてひとを愛したまひとから愛される、そういう人間を育成することではない⁽⁴³⁾。

ここに示されているように、ノディングズのねらいは、学校における教育の目的、内容、方法という局面だけでなく、学校の任務や組織のあり方を含め、およそ学校教育の全面にわたってケアリング倫理が貫かれなければならないということである。

このような観点から学校はどうあるべきかという問いを掲げて、ノディングズは、あらゆる意味で多様な子どもたち——遺伝的素質や人種、個人的才能等々の点で多様な子どもたち——がいっしょに学ぶ学校ではどのような教育がふさわしいのかを模索する。そして、例えばガードナー (H. Gardner) の能力分析にもとづく枠組みでも、ボビット (F. Bobitt) の行動分析にもとづく枠組みでも、多様な子どもたち一人ひとりにきめこまかく対応する教育を構築する理論としては不十分であるとし、「生きるということの中枢に訴えかける枠組み」が必要だとして、ケアの観点を学校に貫くことを主張する⁽⁴⁴⁾。

もとよりノディングズは、学校が子どもたちに知性を育成する意義を否定するのではない。しかしまた、従来の学校における知性の育成のあり方をそのままに、それにケアリングの観点を新たに付け加えるだけでよいと考えているのでもない。あらゆる教育的努力の第一目標はケアリングの維持、向上でなければならないとノディングズがいうとき、それは知性の育成と

並列させられたケアリングの優先順位を強調しているのではない。そうではなく、ノディングズはこれまで学校が担ってきた知性の育成をもケアリングの観点から位置づけ直すことを求めるのである。そのことは次のような表現によく示されている。

教育の第一目標として、ケアリングの維持、向上を指し示す際に、わたしは、優先事項に注意を喚起している。もちろん、知的な目標や美的な目標を捨て去るつもりはないけれども、次の点を提案したいのである。すなわち、知的な課題や美的な評価は、その遂行が倫理的な理想を危うくするとしたら——永続的ではなく、一時的にであるが——意図的に度外視されるべきである、と。教育上の手段と目的とを分離できはしない。というのは、望まれる結果は、過程の一部であり、その過程から導かれる考え方は、それを経ていく人びとが、いくぶん『向上していく』というものだからである⁽⁴⁵⁾。

ここには、教科の学習にかかわって、ケアリングの精神が子どもたちに育てられるようなそのプロセスのあり方の重要性が説かれている。このように、学校におけるケアリングを問うということは、これまで学校の主たる任務と考えられてきた教科学習の意味を過小評価するものではない。しかし、教科の学習は、その内容を修得すること以上に、その学習の過程で子どもがみずから学習対象と取り組むことをとおして、何からの対象をケアするひととして育てられることが重要であり、そのような教科学習のあり方が求められているということである。

しかし、ノディングズの理論は、その過程で同時にケアリングが学ばれるような教科学習のあり方を強調するのにとどまらない。ノディングズはさらに、ケアリングを直接の学習対象としてカリキュラムに組み込むことを提案している。そして、すでにふれた「自己へのケア」から「アイディア（芸術と学問）へのケア」にいたる6領域のケアのそれぞれについて、学校教育のあらゆる局面にわたって考察するだけでなく、具体的にこれらのケアに向けて子どもたちを準備させるカリキュラムを構想しているのである⁽⁴⁶⁾。

以上のような、ケアリングに貫かれた学校の構築が成功するかどうかは、教師—生徒関係をケアリング関係として構築しうるかどうかにかかっている。なぜなら、学校における教育過程の中心は、いうまでもなく教師と生徒だからである。

ケアリングの観点から教師—生徒関係をとらえた場合、それは、まずは「ケアするひと」としての教師と「ケアされるひと」としての生徒との関係として立ち現れる。しかし、それは決して教師が個々の生徒と個人的で親密な関係を結ぶことではない。大切なのは教師がすべての生徒と向きあうことである。ノディングズは次のように述べている。

わたしは、すべての生徒と、深く、持続的で、時間をかけてできあがる個人的関係を確立するには及ばない。わたしがしなくてはならないのは、全面的に、かつ、無差別に生徒に対して——面と向き合うということである。というのも、生徒がわたしに呼びかけてくるからである。出会う期間は短いかもしれないが、出会いそのものには、なんら欠くところがない⁽⁴⁷⁾。

このように教師がケアする側であり、生徒はケアされる側であるからといって、しかし生徒は決して教師の行為のたんなる客体なのではない。すなわち、マルチン・ブーバーの言葉をか

りてノディングズがいうように、教師と生徒の出会いが長期のものであれ短期のものであれ、その出会いにおいては、ケアするひととしての教師にとってケアされるひととしての生徒は、「『それ』、つまり分析の対象」ではなく、「『汝』、つまり主体」として「天空を満たしている」存在なのである⁽⁴⁸⁾。

ここでいわれているのは、まずは教師が「ケアするひと」として生徒の前に立ち現れことによって、「ケアされるひと」としての生徒との間にケアリング関係が結ばれるということである。しかし、教育におけるケアリングの意義は、ただケアリングに満ちた教育空間をもたらすことではなく、生徒自身がやがてケアするひととして成長するように促すことである。しかし「ケアするひと」としての教師のイニシアティブによって生徒との間にケアリング関係が結ばれるだけでは、まだそうした原動力にはならない。そこで、生徒にケアするひととしての役割を与え、それに向けて鼓舞していく必要がある。そのための具体的な方法をも、ノディングズは提案している。

(2) 倫理的理想を育む方法

ケアリング関係においては、教師はケアするひととして、生徒の声に答えようとしなければならない。もし教師が生徒の想いを無視して目標達成を無理強いするなら、生徒はその目標達成に向けて努力するかもしれないが、ケアする人でありたいというみずからの倫理的理想を引き下げることにのみなりかねない⁽⁴⁹⁾。だから、教師の指導によって生徒が何らかの対象を学びそれを修得したとしても、もし生徒がその対象そのものと、そして教師を嫌うという結果に終わるなら、それは「指導上は成功を取めた」といえようとも、「教育的には失敗」なのだ⁽⁵⁰⁾とノディングズはいう⁽⁵⁰⁾。なぜなら、ケアリングの観点からいえば、そこには教師と生徒の間の相互互恵的な関係は成り立っていない、ましてや倫理的な理想が育まれていないからである。

ケアリング関係が成立するには、ケアされる側がケアされていることを認識し、それに自発的に応答するという主体的関与が不可欠である。だから、ケアリング関係はケアされる側にも一定の負担を求めるものであるが、しかし生徒の側の主体的な応答が尊重される関係においてこそ、生徒の倫理的な成長が促されるだけでなく、教師の側においても倫理的自己が高められるのである。もちろん生徒の側の「応答」はいつでも明確に表明されるとは限らないが、だからといって、教師の側が明確な応答表現をするように生徒に強制することは許されない。そこでノディングズが提言するのが、「学校と授業が再構成されて、ケアリングが、ケアするひとの中で始まり、ケアされるひとの中で完結する機会を持つようにする⁽⁵¹⁾」ことである。そしてそのような学校のあり方を構築するための重要な方法として、ノディングズは、「モデリング (modeling)」「対話 (dialogue)」「実践 (practice)」「確証 (confirmation)」という4つの方法を提案している⁽⁵²⁾。

これら4つの方法のなかでもっとも重要なのは、「モデリング (modeling)」である。モデリングとは、文字どおり教師がケアするひととしてのモデルをみずからの行為によって生徒たちに示すことである⁽⁵³⁾。言い換えれば、教師はみずからのケアリング行為によって、ケアされる対象である生徒にケアするとはどういうことかという実例を示し、生徒はケアされながらケアするひとのあり方を学ぶのである。例えば、子どもが何らかの理由で不正を働いたような場合、教師は生徒を規則にのっとって機械的に罰するのではなく、その子の言い分に耳を傾けたうえで、それがなぜ許されないかを説いて聞かせるという対応をするなら、生徒は十分ケアされた

という思いを抱くことができ、相手の言い分を聞くということの意味を理解することになろう⁽⁶⁴⁾。反対に、子どもの言い分を聞かずに罰を加えれば、生徒には自分の思いが無視された、つまりはケアされなかったという思いしか残らないことになる。すでにふれたように、ケアするひとでありたいという倫理的なケアリングの理想は、実際にケアされてきたという自然なケアリングの経験にもとづくものであるが、教師はまさに生徒との間に自然なケアリング関係を構築することをとおして生徒にケアされる経験を与えると同時に、まさにその経験をとおして、ケアするとはどういうことかというモデルを生徒に示すのである。

次に重要なのは、「対話 (dialogue)」である。ノディングズは、「対話」という言葉を、パウロ・フレイレ (Paulo Freire) と同様の意味で用いているという⁽⁶⁵⁾。フレイレによれば、「対話」とは、既存の知識を、それと対応する現実との関係において問い、それを批判的に吟味することによって、現実をより深くとらえ、その変革をめざそうとするものである⁽⁶⁶⁾。このような意味をもった「対話」は、命令とは違って、相手との間に「我—汝」関係を築く一つの重要な契機であり⁽⁶⁷⁾、教師が生徒に耳を傾けて自らの心を生徒に届けようとする「開かれた偽りのない対話⁽⁶⁸⁾」は、生徒との間に信頼関係を構築するのに欠かせない前提なのである。

このような対話を成り立たせるための条件として、ノディングズは「教師と生徒のとのいっそう広範な触れ合いを与えるような、学校の再組織化⁽⁶⁹⁾」にもふれ、教師と生徒の関係が一定期間継続されるようにする必要性を強調している⁽⁶⁰⁾。例えば、初等教育では教師は少なくとも3年間は同じ生徒集団と過ごせるようにすることが望ましい——もちろんひどい教師の場合は1年といえども長すぎるが——とノディングズは述べている⁽⁶¹⁾。このことが含意するのは、教師と子どもとの関係の重要性やその影響力の重大性をもっと真剣に受けとめられるべきだということである。わが国の学校では、子どもがようやく教師を含めて他者に心を開くようになり、教師にとっては子どもたちの多様な個性が見え始めたばかりのころに、担任が替えられるのが通例である。逆に、教師と子どもの間がじっくりいかない場合は、双方とも、とにかく1年間我慢すればすむのだからというので、なるべく波風を立てずにやりすごしてしまおうとするところがありはしないだろうか。どちらの場合も、教師と生徒の間の開かれた対話が阻害され、相互の倫理的理想が育まれる余地はほとんどないといってよいだろう。しかし、もし例えば3年間もの間、同じ教師が担任することになれば、担任の選定や子どもたちとの組み合わせは、もっと真剣に取り組まれることになるろうし、また教師の専門性が改めて問われることになるであろう。

倫理的理想を育むための方法として3番目に重要なのは、「実践 (practice)」である⁽⁶²⁾。「実践」とは、生徒がケアリング行為をみずから実際に試みることであり⁽⁶³⁾。このような実践は、生徒が模倣しうる模範が教師の「モデリング」によって示され、また「対話」によって教師と生徒の間に「我—汝」関係が成立しているという条件があるとき、意味のあるものとなる。なぜなら、このときにはじめて、生徒によるケアリング実践の試みは、ケアするひととしての主体的な行為となりうるからである。したがって、実践において大切なのはその中身ではなく、生徒がみずから納得してその実践を試みているのかどうかである。そうでなければ、その実践は生徒の倫理的自己を高めることにつながらず、したがって現に実践が行なわれているその場面を超えてそれが普遍化されることはない。このように、「モデリング」と「対話」という条件があり、その上に生徒がみずから納得してケアリングを「実践」するとき、それははじめて生徒の内面に根づくことも可能となるのである。その意味で、ケアリングの実践は、教師と生

徒との協働のいとなみということができる。

4つの方法の最後に挙げられている「確証 (confirmation)」とは、生徒のケアリング行為を認め励ますことである⁽⁶⁴⁾。生徒は倫理的理想に導かれていない場合でも、誰かをケアすることがある。そのとき教師がその行為の意義を認め、生徒がさらに積極的に行動するように励ますなら、生徒はみずからの行為の意味に自覚的になり、それが生徒をケアするひととして育てる契機となるのである⁽⁶⁵⁾。

しかし、教師からの「確証」が生徒に受け入れられるのは、教師が生徒からケアするひととしての信頼を得ているときである。倫理的自己を模索する生徒は、信頼できる教師から確証が与えられるとき、ケアするひととしての自己を自信をもって選択し決定することができる。このような確証を行なう教師は、みずから他者に対して誠実にかかわり、ケアリング関係を結ぼうとする存在である。しかし、それは教師が聖職者のように原理原則に忠実な孤高の存在でなければならないことを意味するのではない。そうではなく、生徒という他者との関係に喜びを味わうだけでなく、また苦痛を感じながらも、しかもなお倫理的なケアリングという理想に導かれて、人間関係に伴う重荷や困難を、生徒とともに背負い、あるいは乗り越えていく生活者であることが求められるのである。

これまでの学校では教師は有能な生徒を効率よく選別するという役割を担われてきたが、それは教師と生徒の間にケアリング関係を構築するのを妨げるものである。子どもたちにケアするひととしての倫理的理想を育むためには、このような教師と生徒の間の分断と対立が克服されなければならない。ノディングズが提起するモデリング、対話、実践、確証は、まさにそうした教師と生徒の敵対的な関係を乗り越え、互いにケアしケアされる関係を結びあうことによって、子どもたちがやがてケアするひととして成長するのを促すために不可欠な条件なのである。

しかし、このような条件を満たすには、教師の側に、きわめて多様な生徒を受けとめる包容力や、生徒との間に関係を築くために辛抱強く働きかける粘り強さ、生徒の反応をおおらかに受けとめる心の広さなどの資質を備えていることが求められる。それは教師という仕事を重荷に感じさせ、苦痛をもたらすものと受けとめられるかもしれない。しかし、このような教師の働きかけには、必ず生徒側から応答があるものである。それが、教師という職業でなければ味わえない種類の喜びであり、困難に挑戦して、そうした喜びをもたらすような関係を築く勇気もまた、教師には求められているのである。

おわりに

以上、ノディングズの理論を手がかりに、ケアリング倫理に貫かれた関係とはどのような関係か、そのような関係を学校に築くためにはどのような課題に取り組まなければならないかについて考察した。その考察によって明らかになったのは、次の点である。

すなわち、ノディングズの理論の一番おもとにあるのは、ケアするひととケアされるひとの両者が互いに相手の主体性を尊重しあうような関係、そして相手を変えてやろうとするのではなく、相手をありのままに受け容れ、相手の生きざまをみずからの生きざまとして受けとめようとするような関係こそが、ひととひとがケアリング関係として結ばれるための大前提だということである。ひとは個別具体的な関係のなかで生きているのであり、その関係のなかで互

いがかけがえのない存在として結びあうとき、ひとはその生を確かなもの、豊かなものとして実現していくことが可能となる。そのような関係を可能にするのが、ノディングズの考えるケアリング関係なのである。

ケアリングという行為そのものは、決して新しいものではない。それどころか、それは日常生活のすみずみに満たされた人間のいとなみである。しかし、ケアリングはあまりにもありふれたものであるがゆえに日常生活の風景のなかに紛れ込み、その意味や価値がことさら注目されることはなかった。そればかりか、ケアリングはもっぱら女性によって担われるこまごまとした作業とみなされ、もっぱら男性によって担われてきた生産や分配という社会的いとなみから見れば、とりたてて価値のあるものを生産することもない、取るに足りない瑣末なものとして貶められてきた。コールバーグの道徳的判断の発達段階論に示されているように、こうした日常生活における瑣末な人間関係に心を配ることは、半人前の人間として低く評価されさせしてきたのである。まさにこうしたケアリングという人間の行為にノディングズは哲学的な光を当て、それを詳細にわたって吟味し考察することによって、その人間的、倫理的な価値を見出したのであった。その意味でノディングズは、日常生活におけるひととひととの具体的な関係のなかに、ひとが生きるための根源であり指針である倫理的価値を見出した発見者といつてよいだろう。

ノディングズの研究では、ケアリングを成り立たせる要素として、ケアする側の専心没頭と動機の転移、ケアされる側の承認と自発的応答が重要であることを明らかにし、それを学問的に言語化した点が高く評価される。この功績によって、ノディングズは、ケアリングに含まれている人間的・倫理的な価値を明らかにする道筋をつけたといえる。しかも、ケアする側の専心没頭と動機の転移、そしてケアされる側の承認と自発的応答は、決して特別な才能や、訓練によって獲得されるスキルといったようなものではなく、だれにでもそなわった人間としての基本的な条件なのである。しかし、それは他者に対してみずからの心を閉ざすときには、発揮されることがない。虚心に心を開いて他者と向きあうなら、ひとはだれでも、相手の想いを自分の想いとして受け容れる専心没頭や、相手の働きかけに応答することができ、そこから互いに関われた人間どうしの結びつきとしてのケアリング関係を築くことができるのである。

このように見てくると、ケアリング理論は、とりわけひととひととの関係が複雑化し、ときには敵対的なものともなる現代社会にあって、わたしたちが人間性を失わず、豊かな生を全うするよう勇気づけてくれるものといつてよいだろう。しかし、繰り返していうように、それは決して特別な才能やスキルではなく、いわば私たちが日常を生きるその生き方そのものにかかわることがらである。母-子関係を典型として、私たちが人間として生きること自体のなかに、ケアリングの本質が内在している。それは、母-子関係に限らず、ひととひととの関係にかかわるあらゆる場面に貫かれているものであり、また貫かれなければならないものである。それは教師-生徒関係においても例外ではない。教師と生徒は、教えるひとと教えられるひとである前に、ケアするひとであり、ケアされるひとである。それは言い換えれば、教師が教師である前に人間であり生活者であること、そして子どももまた教えられ導かれる生徒である前に人間であり生活者であることを、忘れてはならないということである。ノディングズの理論は、まさにこうしたメッセージを私たちに投げかけるものとして受けとめるべきであろう。

以上は、本稿での考察をとおして明らかにされたことであるが、しかし実際に学校において教師と生徒の間にこのようなケアリング関係を築くのは、たんに教師や生徒の心構えによって

可能になるというものではない。そこで、学校をケアリング関係に満ちた教育空間として実現するには、さらにケアリングの観点から、学校という組織編成のありかたや学校経営のありかたをどう転換すべきか、また社会制度としての学校をどう位置づけ直すべきかなど、なお多くの問題を解明することが課題として残されている。これはいずれも、教育学や教育制度の根本にかかわるともいえるほどに重大な問題であるが、しかしそれらが探究に値する課題であることは間違いない。

注

- (1) キャロル・ギリガン著、岩男寿美子ほか訳『もうひとつの声』川島書店、1986年。原著は、Carol Gilligan, *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, 1982.
- (2) 山岸明子著「コールバーグ理論のその後の展開」、永野重史編『道徳性の発達と教育——コールバーグ理論の展開』新曜社、1985年、所収、200ページ。コールバーグの道徳的判断の6段階論そのものについても、同書、参照。なお、女性が第3段階にとどまる傾向が強いというのは、コールバーグの初期の尺度による場合であり、コールバーグは、ギリガンの指摘を受けて、女性特有の価値判断を正當に位置づけるように、6段階の尺度をさらに精緻化している。しかし、それでもなお道徳的判断における男女差をどう見るかという問題は残るであろう。
- (3) フェミニストの陣営内部でも、ギリガンの主張については賛否両論があった。それは、ケアを女性特有のものだと強調しすぎると、ケアが女性に押しつけられ、女性が搾取される結果をもたらしかねないことが懸念されたからである。とくに、ケアの倫理が注目されるようになった1980年代は、当時のレーガン政権下で「プロ・ファミリー」政策が強行され、フェミニズムへのバックラッシュ（逆襲）が繰り返されていた時期であったという時代背景も、福祉やケアをめぐる議論に微妙な影響を及ぼすものであることを見落とすことはできないと川本隆史は指摘している。川本隆史著『現代倫理学の冒険——社会倫理のネットワークングへ』創文社、1995年、205ページ。
- (4) 立山善康は、ケアやケアリングという概念のとらえ方をめぐるギリガンとノディングズの違いについて、「ギリガンがケアという語を心理学的概念として用いているのに対して、ノディングズはケアする行為を広く表意する概念として『ケアリング』（caring）という語を愛好しているようである（もちろん、ケアとケアリングは基本的には同義語であるが）」と指摘している。立山善康「正義とケア」、杉浦宏編『アメリカ教育哲学の動向』晃洋書房、1995年、所収、356ページ。
- (5) Nel Noddings, *CARING : A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, Berkeley & Los Angeles : University of California Press, 1984. 邦訳は、ネル・ノディングズ著、立山善康他訳『ケアリング 倫理と道徳の教育——女性の観点から』晃洋書房、1997年。以下、本書からの引用に当たっては、邦訳版をテキストとし、必要に応じて、原著を参照する。本文で引用した著書名は、原著をもとに翻訳した。なお、ネル・ノディングズは、1929年ニュージャージー州の生まれで、ティーチャーズ・カレッジを卒業後、小学校教師、ハイスクールの数学教師・副校長、タウンシップの指導主事として教育実践に携わり、1973年からスタンフォード大学助教授ほかいくつかの大学で教育学担当の教員を歴任したのち、現在はスタンフォード大学で幼児教育担当の教授職にある。同邦訳書「あとがき」参照。
- (6) Nel Noddings, *Op. cit.*, *CARING*, p. 172. ネル・ノディングズ、前提『ケアリング』、266ページ。
- (7) ギリガンの心理学的アプローチについては、山岸明子「コールバーグ理論の新しい展開——主としてギリガンの批判をめぐって」、コールバーグ著、永野重史訳『道徳性の形成——認知発達のアプローチ』新曜社、1987年、所収、参照。
- (8) 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、132ページ。ここで佐藤は「ケアリング」を「心を砕いて世話すること」という意味でとらえているが、このようなとらえ方で妥当かどうかは、さらに検討

を要することである。

- (9) 佐藤学「ケアリングとしての教育——学校再生への指標」, 佐藤学著『学び その死と再生』太郎次郎社, 1995年, 所収, 参照。ちなみに佐藤は同論文で, 『ケアリング』としての教育は, 経済原理と男性原理で支配された文明に対する一つの挑戦なのである」といい, 『ケアリング』の思想と技術は, だれもが学ぶべき必須の教育内容であり, 学校は, その『ケアリング』教育を遂行しうる場所であるだけでなく, 『ケアリング』という絆で結ばれた共同体を再構築する拠点となる可能性も秘めた場所なのである」と述べている。同書, 170, 172ページ。
- (10) 早川操『ケアリングマインド』育成のための教育理論とその課題——N・ノディングズによるケアの連鎖構造と同心円構造の考察を中心に, 『名古屋大学教育学部紀要(教育学)』第45巻第2号, 1998年, 所収, 参照。
- (11) 林泰成「ケアリング倫理と道徳教育——ネル・ノディングズのケアリング論を中心に」, 『上越教育大学研究紀要』第17巻第2号, 1998年, 所収, 597ページ。
- (12) Milton Mayeroff, *On Caring*, Harper Perennial, 1971. ミルトン・メイヤロフ著, 田村真・向野宣之訳『ケアの本質 生きることの意味』ゆりみ出版, 1987年。石川道夫は本書がケアリングに関する先駆的研究であると指摘している。石川道夫「キーワードとしてのケアリング」, 石川道夫・田辺稔編集『ケアリングのかたち——こころ・からだ・いのち』中央法規, 1998年, 所収, 17ページ。
- (13) Nel Noddings, *Op. cit.*, *CARING*, p.9. ネル・ノディングズ, 前掲『ケアリング』14-15ページ。
- (14) メイヤロフ, 前掲書, 183ページ。
- (15) メイヤロフは, ハイデッガーがその著『存在と時間』のなかで, ケアは人間に特有の存在様式であると述べていることにふれながら, しかしみずからのケアリング理論の展開にはハイデッガーの理論はほとんど影響していないと述べている。そしてむしろ, 哲学者であり教育思想家でもあるジョン・デューイ, 実存主義のマルセル, 精神分析理論家のエーリッヒ・フロム, 「我—汝関係」を深く探究したマルチン・ブーバー等の思想に影響を受けたという。同書, 213ページ。
- (16) メイヤロフ, 同上, 13, 19ページ。
- (17) 同上, 24ページ。
- (18) 同上。
- (19) 同上, 27ページ。
- (20) 同上, 124ページ。
- (21) 同上, 125ページ。
- (22) 石川道夫, 前掲論文, 石川道夫・田辺稔編集, 前掲書, 所収, 18ページ。
- (23) メイヤロフは次のように述べている。「私がいま考えている活動とはいかなるものかという、これは、父親が子供を最も重要な意味においてケアしている——つまり、その子供が成長し、自己実現するのを助けている父親の活動のようなものであるとってよい」。メイヤロフ, 前掲書, 184ページ。
- (24) 同上, 125ページ。
- (25) Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, Teachers College Press, 1992, p.xiv.
- (26) *Ibid.*, p.174. 同上, 268ページ。自己を同心円状に取り巻くものとの関係については, 早川操, 前掲論文『ケアリングマインド』育成のための教育理論とその課題』に詳しく述べられている。
- (27) Nel Noddings, *Op. cit.*, *The Challenge to Care in Schools*, p.47.
- (28) Nel Noddings, *Op. cit.*, *CARING*, p.30. ノディングズ, 前掲『ケアリング』46ページ。
- (29) *Ibid.*, p.63. 同上, 99ページ。
- (30) *Ibid.*, p.49-50. 同上, 78-79ページ。
- (31) *Ibid.*, p.69. 同上, 109ページ。
- (32) *Ibid.*, p.6. 同上, 9ページ。ノディングズは別の箇所でも次のように述べている。「わたしたち各人は、道徳的であるケアする関係の中で他のひとに依存している。だから、わたしが探し求めている

よさは、言い換えれば、倫理的な自己の完成は、部分的ではあるにせよ、あなた、つまり他のひとに依存しているのである」。Ibid., p. 48. 同上, 76ページ。

- 63 Ibid., p. 6. 同上, 9ページ。
- 64 川本隆史『現代倫理学の冒険 — 社会倫理のネットワークへ』創文社, 1995年, 207ページ。
- 65 Nel Noddings, Op. cit., CARING, p. p. 4-5. ノディングズ, 前掲『ケアリング』7ページ。
- 66 Ibid., p. 43. 同上, 68ページ。
- 67 Ibid., p. 4. 同上, 7ページ。
- 68 Ibid., p. 79. 同上, 124ページ。
- 69 Ibid., p. 80. 同上, 125ページ。
- 40 Ibid., p. 157. 同上, 242ページ。
- 41 Ibid., p. 80. 同上, 125ページ。
- 42 Ibid., p. 172. 同上, 266ページ。
- 43 Nel Noddings, Op. cit., The Challenge to Care in Schools, p. xiv.
- 44 Ibid., p. p. 46-47.
- 45 Nel Noddings, Op. cit., CARING, p. 174. ノディングズ, 前掲『ケアリング』268-269ページ。
- 46 Nel Noddings, Op. cit., The Challenge to Care in Schools, p. 85. このカリキュラムの編成は、先に述べた自己を取り巻く6つの領域をケアリングをもとに学習するためにノディングズが作成したものである。これらの詳しい内容については、同書, pp. 74-172に述べられている。また、要約については、先の早川操『『ケアリングマインド』育成のための教育理論とその課題 — N. ノディングズによるケアの連鎖構造と同心円構造の考察を中心に』に詳しい。
- 47 Nel Noddings, Op. cit., CARING, p. 180. ノディングズ, 前掲『ケアリング』277-278ページ。
- 48 Ibid., p. 176. 同上, 272ページ。
- 49 Ibid., 同上。
- 50 Ibid., p. 174. 同上, 269ページ。
- 51 Nel Noddings, Op. cit., CARING, p. 182. ノディングズ, 前掲『ケアリング』281ページ。
- 52 Nel Noddings, Op. cit., The Challenge to Care in Schools, p. 22. 『ケアリング』では具体的な方法として、〈dialogue〉, 〈practice〉, 〈confirmation〉の3つが挙げられていたが、The Challenge to Care in Schoolsでは、新たに4つめの方法として〈modeling〉が追加されている（〈modeling〉の追加は、その後1984年の論文から）。これは、CARINGでは模範〈model〉としてふれただけにすぎなかった（CARING, p. 178. 『ケアリング』275ページ）ものをさらに発展させたものと思われる。なおこれら4つの方法の日本語訳については、邦訳版『ケアリング』によらず、原著の趣旨を考慮してもっともふさわしいと考えられる訳語を充てている。特に〈practice〉と〈confirmation〉は、邦訳版ではそれぞれ「練習」、「奨励」と訳されているが、〈practice〉についていえば、お互いのかげがえのなさを重視するケアの倫理において、かけがえのない相手との出会いに「練習」というのはふさわしくないと思われるので、「実践」という訳語を採用する。また、〈confirmation〉については、ケアするひととしての生徒の行為が認められることが、生徒のケアリング能力を高める契機となるという意味からすれば、「奨励」というより「承認」とか「確証」という訳語のほうがよりふさわしいと思われ、本稿では「確証」という訳語をとることにした。なぜなら、ケアリング能力の未熟な段階の子どもたちにはケアするにあたって失敗や迷いも生じやすく、そこで教師としては、ケアするように「奨励」というより、まずは子どもが実際に試みるケアの行為を「確証」することが励ましになると思われるからである。なお、〈modeling〉には文字どおり「モデリング」という訳語を充てることにした。ちなみに佐藤学は〈confirmation〉を「信念の表明」と訳し「教会の信仰告白式の儀式のように、ケアの倫理を多数の前で態度表明すること」と説明している。佐藤学, 前掲『学び その死と再生』168ページ。
- 63 Ibid., p. 22. モデリングの重要性について、それはまさにケアリングの根幹となるものだとノディングズは述べている。

- 54) Nel Noddings, Op. cit., CARING, p.p.178-179. ノディングズ, 前掲『ケアリング』275-276ページ。
- 55) Nel Noddings, Op. cit., The Challenge to Care in Schools, p. 22
- 56) パウロ・フレイレは、「対話」について次のように述べている。「対話のねらいは、どんな知識であれ（それが科学的・技術的な知識であろうと、あるいは経験的な知識であろうと）、おのれの知識をその知識の源であり、かつまた、照射すべき対象でもある具体的現実とのかかわりにおいて問題化し、現実をより深く理解、説明し、変革することにあるのである」。パウロ・フレイレ著、里見実ほか訳『伝達か対話か——関係変革の教育学』亜紀書房、1982年、194ページ。
- 57) Nel Noddings, Op. cit., CARING, p.186. ノディングズ, 前掲『ケアリング』287ページ。Nel Noddings, Op. cit., The Challenge to Care in Schools, p. p. 22-23.
- 58) Nel Noddings, Op. cit., CARING, p. 186. ノディングズ, 前掲『ケアリング』287ページ。
- 59) Ibid., p. 186. 同上, 287-288ページ。
- 60) Ibid., p. 186. 同上, 288ページ。なお、ノディングズは、学校をケアリング関係に満ちた共生社会として実現するためには、4つの要素の「持続性」が必要であると指摘し、その一つとして「ひとの持続性」を挙げ、教師と生徒の関係が一定期間持続して固定的であることが望ましいと述べている。Nel Noddings, Op.cit., CARING, p.p.177-178. ノディングズ, 前掲『ケアリング』274-275ページ。
- 61) Ibid., p. 187. 同上, 288ページ。
- 62) Ibid., p. 189. 同上, 292ページ。
- 63) Ibid., p. 187. 同上, 288ページ。Nel Noddings, Op. cit., The Challenge to Care in Schools, p. p. 23-24.
- 64) Nel Noddings, Op. cit., CARING, p. 193. 前掲書, 297ページ。Nel Noddings, Op. cit., The Challenge to Care in Schools, p. p. 25-26.
- 65) Nel Noddings, Op. cit., CARING, p.193. 前掲書, 297ページ。

(2003年9月30日受理)