

学校教育におけるケア的かかわりの再考
—ケアと正義の視点からの養護教諭の存在意義—

熊本大学大学院社会文化科学研究科

平成 24 (2012) 年度 学位論文

人間・社会科学 専攻

先端倫理学 領域

山梨 八重子

目次

| | |
|--|----|
| 序章 | 1 |
| 第1章 教育での対立の根源にあるもの—教育目的の対立的解釈— | 4 |
| 第1節 学校現場での対立と葛藤 | 4 |
| 第2節 教育基本法改正をめぐる教育の目的論議 | 5 |
| 第3節 個別化と社会化のあるべき関係 —ヘーゲル哲学での個人と社会の関係— | 8 |
| 第4節 ヘーゲル哲学からとらえる教育の本質とその目的 | 12 |
| 第5節 教育の目的の対立克服への視座 | 14 |
| 第2章 普遍性重視の学校教育とそこに埋め込まれた教師 —制度・組織としての特質— | 20 |
| 第1節 学校教育成立史にみるその特質 | 20 |
| 第2節 規律・訓練としての学校 | 25 |
| 第3節 教師養成にみる教師像—道徳主義および規範主義の形成— | 28 |
| 第4節 階層的組織の学校と教師 | 31 |
| 第3章 ケアされるべき存在としての子どもとケアの実態 | 39 |
| 第1節 ケアされる存在からケアされるべき存在としての子ども | 39 |
| 第2節 発達論にみる子どもの育ち | 43 |
| 第3節 子どもが抱える発達のつまずきとしての問題現象 | 47 |
| 第4節 逸脱しつつ発達する子どもと求められるケア | 51 |
| 第4章 個別性重視の立場と普遍性重視の立場の統合に向けて | 56 |
| 第1節 個別性重視の立場と普遍性重視の立場の対立 —普遍性重視の立場の限界— | 56 |
| 第2節 個別性重視の立場の基盤としてのケアの理論 | 58 |
| 第3節 ケアの倫理と正義の倫理の対立とその統合 | 64 |
| 第4節 ケアのかかわり中心の立場からの統合とその補完 | 69 |
| 第5章 個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係の提起 —ケアとしての養護および学校教育におけるケアのかかわりの再考— | 77 |
| 第1節 ケア論を基盤におく学校教育論 | 76 |
| 第2節 養護教諭/保健室とケア | 81 |
| 第3節 紐帯としての養護教諭/保健室 —閉鎖性の打開とケアとしての養護の実現— | 85 |
| 終章 | 95 |
| 参考文献一覧 | 99 |

序 章

本論文は、教育政策ならびに小中学校および高校の教育現場での対立や葛藤を倫理的見地から検討し、その対立や葛藤を解消する一つの思考の枠を提起することを目的とする。

教育現場にはさまざまなレベルの問題があり、依って立つ立場でその判断は対極化する。その一つが教育目的をめぐる対立である。学校教育の目的は、一人一人の子どもの発達の実現と秩序ある社会およびその一員としての市民の形成で、この二つはいずれも学校教育の果たすべき社会的役割として欠くことはできないものであることは衆目の一致するところである。しかし前者が個人の発達や自己実現に焦点をあてるのに対し、後者は集団および社会の秩序形成に焦点をあてるため両者は対立関係となり、二つの目的が矛盾せずに実現できるのかという根本的な問いが生じる。この対立は教育政策では近年の教育基本法改正をめぐる場で表出し、学校現場では子どもの対応をめぐる日常場面での判断と選択をめぐり、教師/学校と保護者の間の対立だけでなく教師間の対立、とりわけ養護教諭と他の教師の対立を引き起こす。しかしながらこのような対立は特に学校現場では、対立した当事者の問題に帰着される傾向が強い。

養護教諭は学校にあって、子どもの発達を心身の健康からとらえる保健健康管理を専門領域とする一人職種で、個人の発達や自己実現に焦点を当てる傾向にあるため、一般の教師の中で孤立しやすく、対立や軋轢を抱えやすい存在である。例えば、異装で登校する子どもに規則違反を理由に登校制限をする教師に対し、養護教諭は異装という子どもの表現から、その子どもの心情や異装へと走るその子ども固有の背景に関心を向け、登校制限の判断と対応に疑問を投げかける。しかしながら規律遵守と公平性を楯に、養護教諭のとらえ方が承認されることはない。この対立を子どもの発達の実現の観点からみると、子どもの個別性に重きをおく教育観と社会の一員として自律した個人の育成に重きをおく教育観の対立であり、養護教諭をこの個別性重視の立場に立つ者とし、教師/学校の立場を普遍性重視の立場とすれば、両者の対立は単に当事者の個別性や職種の違いによる差異ではなく、教育における個別性重視の立場と普遍性重視の対立の立場となる。

これまでは養護教諭の抱えるこのような対立や葛藤は、職種の分化・成立過程およびその専門領域から派生するととらえ、養護教諭の専門的能力および専門性の確立の観点から研究が進められてきた。しかしこれらのアプローチは普遍性重視の既存の学校教育を前提としたものであり、その学校教育のあり方を問うことなく、養護教諭の子どもとのかかわりがその中で意味づけられ完結する危険性を孕む。既存の学校教育は個別性重視の立場よりも普遍性重視の立場が優位に位置づけられ、それを前提に子どもの発達やその対応をとらえる傾向があり、普遍性重視の規律化さ

れた学校によって規律を内面化した子どもが、秩序ある社会の一員として社会に参加する資格をえるとするを疑わない。それゆえに普遍性重視の立場からの指導や対応への異議は、学校教育だけでなく社会一般からの脱落・撤退と見られるのである。そこでは個別性重視の立場はあくまでも傍流で、普遍性重視の学校/教師の要求に応えられない子どもの救済装置にとどまり、同様に養護教諭/保健室も学校/教師からは学校教育での救済装置にすぎないと解釈され、養護教諭/保健室の存在意義が狭隘化する。個別性重視の立場と普遍性重視の立場の対立は、子どもの発達や自己実現を疎外するととらえると、教育現場での両者の二項対立の解消に向けた新たなあるべき関係の構築が要請されると考える。

両者の対立を倫理学の観点からとらえると、子どもへの対応の判断で、すべての子どもに公平性・平等性を重視し自律した個人として規律遵守を要求することを是とする普遍性重視の立場は、いわゆる正義の理論がその前提にある。一方個別性重視の立場は、個別性や多様性および状況文脈性に重きをおき、その子どもとその状況を勘案する。その根底には人間の依存性を容認する人間観があり、公平性や平等性を一旦留保しても、その子どもの不安や困難に積極的に手をさしのべようとすることから、ケアの理論と類似性をもつ。個別性重視の立場をケア的な道德規範を前提とするものとみれば、個別性重視の立場と普遍性重視の立場の対立は、ケアの理論と正義の理論の対立ととらえることができる。そこで個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係を検討する手がかりとして、ケアの理論と正義の理論の対立および統合論争にそれを求め検討を進めることにする。

本論文では、ケアの理論と正義の理論の統合論を個別性重視と普遍性重視のあるべき関係を描くモデルであると予見するが、その援用にあたっては、二つの教育目的の統合的実現を考慮すれば、ケアの理論と正義の理論の統合を可能とする要件を精査し、それらを教育の特質から考察することが求められる。そこで、実際の学校現場で、個別性重視の立場である養護教諭/保健室での子どもへの対応を取り上げその妥当性を検討し、教育目的を実現すべき学校現場での個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係を導出する。以上本論は学校教育における個別性重視の立場と普遍性重視の立場の対立を改めて捉え直し、その対立が内在させている本質的問題とその克服のあり方を検討することによって、教育におけるケアの再考を試みる。

本論文は、以下のような構成とする。

第1章では、学校教育の目的として教育基本法の理念および目的に示された、一人一人の子どもの発達の実現と秩序ある社会や国家の一員としての市民の形成という二つの目的の解釈をめぐる対立を、改正教育基本法をめぐる論議からとらえるとともに、ヘーゲル哲学における人間の存在の観点から教育の使命および二つの教育

目的の関係を解釈する。

第2章では、教育の目的の二つの関係を分断し普遍性重視を優位とする今日の学校教育の特質の原初的形態を、近代学校成立とその制度化過程に遡及して述べるとともに、今日の学校教育の規律重視の体質をこれまでの教育学、教育史および教育社会学の論究によって跡づける。

第3章は、教育の対象としての子どもに焦点をあて、「子どもの発見」および「子どもの誕生」を契機としそこに埋め込まれた子ども観や養育観さらに教育観と、それらの生成に影響を及ぼしたものを、子育て論や教育学などの文献を通じて検討する。それに加えて今日の子どもの呈する問題を取り上げ、教育学および教育社会学領域の分析に依拠し、今日の子どもの発達実現に本質的に要請されるものをとらえる。

第4章では、子どもの発達実現の観点から今日の子どもが求める発達支援に対し、普遍性重視の学校教育で生じている実際的な問題にもとづいて、その対応の限界性を検討し、そこから個別性重視の立場が要請される現状をとらえる。そこで個別性重視の立場が前提とするケアの理論をメイヤロフ、ギリガン、ノディングスを対象に検討する。さらに、ケアの理論と正義の理論の対立をもたらす道德規範としての異質性を踏まえた統合論のモデルとして編み合わせ論を取り上げ、そのひとつであるケア中心の立場を教育の特質の観点から、その統合における両者の相互補完関係のあり方を考察する。

第5章は、教育で提起されているケア一元論およびケアと正義の重層論による教育論/学校論を取り上げ、ケアの理論と正義の理論の統合におけるそれぞれの論の限界性から、編み合わせ論の一つであるケア中心の立場の有効性を考察する。さらに養護教諭の実践を空間/領域としての親密圏・公共圏の概念を援用し、ケアおよび養護に内在する限界性を打開する可能性を考察する。これによって第4章で検討したケアの理論と正義の理論の相互補完関係を、教育における実践場面に引き寄せていく。これらの検討を踏まえ、教育における個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係を提起する。

以上本論文は、教育における個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係を提起することで、今日の学校教育のあり方を再考する手がかりとしたい。それに加えてこの論文によって養護教諭の存在意義をケアと正義の視点からとらえなおすことで、養護教諭の専門性および独自性に新たな視点を提起したいと考える。

第1章 教育での対立の根源にあるもの—教育目的の対立的解釈—

第1節 学校現場での対立と葛藤

日本の学校教育は、教育基本法の理念や目的を実現することをその使命としており、平成18年(2006)に改正された教育基本法(以下「改正教育基本法」とする。)に掲げられた教育理念は以下のように示されている。

我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。

同法の第1条では、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家および社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と教育の目的が示される。さらに第5条第2項で「義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする。」と義務教育の目的を示している。

教育基本法に即して学校教育の目的を端的に示せば、子ども一人一人の発達の実現である「個別化」と、その個人を「秩序ある社会や国家の一員としての市民」とする「社会化」である。この二つの優位性をめぐる解釈の違いが対立を生じさせる。というのも子ども一人一人の発達の実現をめざす「個別化」では、個別性や多様性を重視するのに対し、社会の一員としての市民の形成という「社会化」では、集団性や画一性が重視されているからである。めざす国家像を前提とした国民の育成となれば、個々の子どもの個別性や多様性の実現は困難になる。このように対立する要素を内在した二つを同時にかつ適切に実現させる難しさを、今日の教育は根源的に抱えている。この対立状況を学校教育現場でいえば、規律の遵守や普遍性を重視する立場(以下「普遍性重視の立場」とする。)と、個別性や多様性を重視する立場(以下「個別性重視の立場」とする。)の対立といえよう。

教育基本法の改正を受けて改正された学校教育法においても、民主的な国家および社会の形成者の資質としての知識の獲得にとどまらず、「規律遵守」の態度の育成¹が強調されており、そのことから学校教育では子ども一人一人の発達の実現よりも、秩序ある社会や国家の一員の形成という「社会化」の優位性が窺える。これらを受

け規律や規則に重きをおく普遍性重視の立場からの対応や指導がなされ、この傾向は学校段階が上がるにしたがって強まる傾向がある。規則違反した場合矯正的な指導が行われ、規則の遵守がなされないことを理由に一層厳しい規則や罰則を設定する傾向にある。このような学校の対応に対し管理主義教育との批判がなされ、子どもからの反発や抵抗が暴力的な行為などとなって現れる。教師が子どもに規則遵守を要求する根拠は、秩序ある社会の形成者として高い規範意識が社会生活に不可欠と考えるからである。

「個別化」と「社会化」の二つの間の優位性のとらえ方は、教師間でも異なる。それが顕著に表れるのは、子どもが引き起こすさまざまな問題での判断や対応である。普遍性重視の立場では、あらかじめ規定されている基準に基づき、そこから外れた異質な者・逸脱者として、問題を起こした子どもに対応する。それに対して個別性重視の立場では、子どものおかれた状況や生活を考慮し、個別性や多様性に重きをおいた判断や対応をする。前者では、あらかじめ決められた基準を公平公正そして平等に適用することを重視するもので、そこでは普遍性、平等、公平公正に価値がおかれ、規則遵守は学校という共同体社会の一員の義務とみなす。それに対して後者は子どもの個性や状況に合わせ、あらかじめ決められた基準を柔軟に適用することが子どもの個性を尊重した「社会化」のあり方と考え、普遍性や公平、平等を一旦留保することを容認する。

学校教育では普遍性重視の立場が正統性をもち、教師自身も普遍性重視の立場を内面化しそれに順応しており、公平公正そして平等は、個別性や多様性よりも説得力をもち受け入れられやすい。そのため教師自身、普遍性重視の立場からの判断と対応に違和感を覚えるときでも、組織の同調圧力も作用し普遍性重視の立場からの判断に収束する。普遍性重視の立場から見れば個別性重視の立場からの対応は、学校教育の目的である「社会化」の実現を阻み、ひいては学校/教師の権威を揺るがすものととらえる。このような組織風土が普遍性重視の立場を優位とする状況を堅持すると思われる。

教育目的の「個別化」と「社会化」の優位性をめぐるとの解釈は、繰り返し対立的に論議されており、それが学校現場での個別性重視の立場と普遍性重視の立場の対立を引き起こしているとは筆者はとらえる。

第2節 教育基本法改正をめぐるとの教育の目的論議

ここでは今回の教育基本法改正に際し、浮かび上がった教育の目的にかかわるとの論議を手がかりに、「個別化」と「社会化」が教育政策でどのような対立となっているかを検討する。

今回の「改正教育基本法」は、これまでに出示された諮問や提言を反映させた中央教育審議会諮問が 2001 年に提起した四つの観点を実現することがねらいであった。それは第一に、グローバル化・情報化など社会環境の変化および地球規模での環境問題などの「新しい時代や社会に対応できる」人材の育成、第二に、顕在化するいじめや不登校などの問題行動や規範意識の低下などの教育問題への対応、第三に、教育の画一主義から個性・能力に応じた教育の実現、それに加えて第四に、伝統の尊重と愛国心の育成の強化である。

国内外の急激な変化に伴う国際的経済競争力の低下、そこから生じる国民生活のゆがみや経済格差などの対応が日本再建の喫緊の課題で、経済的競争力を高めるために優秀な人材の確保が教育の課題であるとの認識が、戦後から続く学校教育制度やそのあり方の見直しを迫り、教育基本法改正へとつながった。一方学校教育の現実を見ると、教育問題の一つとして学力低下への危機感が国民全体に広がりを見せ、それが学校教育への不信や不満となり、富裕層を中心としたいわゆる「公立離れ」とそれに伴う受験の低年齢化と過熱化があり、経済格差が教育格差となっていく。

これまでにない急激な産業構造の変化に対応すべく優秀な人材確保の要請は、これまでもまして強く、今回の改正には産業界の要請がその背景にある²とみてよいだろう。今回の改正に対して教育関係者からさまざまな批判が出され³、その一人である藤田英典はこの改正に対して、すでに教育臨調以降の一連の教育改革の施策として「一人ひとりの個性・能力に応じた教育」を掲げて実施されており、教育基本法改正の必要性の根拠が脆弱で、政治的意図の実現を狙ったにすぎないと述べている⁴。

教育の目的に注目すれば、国家統治としての「社会化」の側面が強化されているという争点である。旧教育基本法と対比⁵すると、改正教育基本法の教育の理念では、教育が「我が国の未来を切り拓く」ものとして示され、「公共の精神」の遵守を強調する。また教育の目的の条項では、旧教育基本法の「個人の価値の尊重」と「自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成」は、改正教育基本法では前者が削除され、後者は「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身共に健康な国民の育成」となり、「自主的精神」が削除された。そして旧教育基本法が「教育の方針」として大枠で示したものは、改正教育基本法では五つの具体的な「教育の目標」として表記されている。

この表現の違いは、旧教育基本法が「方針」として緩やかな方向性を示すのに対して、改正教育基本法が「目標」とすることで、その拘束性が強化されているといえる。また個々人の個性を職業や生活の選択に関連づけられた限定な個性にとらえている。規範意識にかかわってみれば、「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度」をあげ、「公共」という概念を新たに提起し、その「公共」を前提とし個人が浮かび上がる。このように対比すると、改正教育基

本法は国家の教育目的としての「新しい時代を切り拓くたくましい日本人」を前提とした、「有為な国民の育成」に重点が置かれていると指摘できる。このことから改正教育基本法が「個別化」よりも「社会化」を優位としていると解釈されるのである。また藤田は、改正教育基本法が示す個性の尊重と能力の伸長、そして教育の規制緩和による自由化は、階層差の拡大につながり教育の機会均等さえも脅かしかねないと指摘する⁶。

法学的見地から中川明は国家による教育の手段化を懸念し、改正教育基本法の教育目的自体が、憲法や子どもの権利条約と抵触すると主張する⁷。中川によれば、「個別化」と「社会化」の二つのいずれが優位かをめぐり解釈を法学的にみると、教育を受ける国民の権利と国家の関係のとらえ方には、対立する二つの立場があり、一つは国家の主導を優位におくコンセクウェンシャリスト的立場（帰結主義的立場）と、もう一つは国民の権利を優位におくノン・コンセクウェンシャリスト的立場（非帰結主義的立場）である。前者は国家的観点や国家目標の達成のための手段として教育をとらえ、それに対して後者は、教育を個人の発達や自己実現を第一義におき、個人の人格本位でとらえるものである⁸。憲法第 13 条は個人の尊厳の保障に究極の価値をおいていることから、日本は後者の立場つまりノン・コンセクウェンシャリスト的立場で、また子どもの権利条約も同様の立場に立っていることから、国家と教育の関係は旧教育基本法と改正教育基本法では異なると中川はいう。さらに国家目的にそった「社会化」を優位におく改正教育基本法は、教育の道具化手段化という点で、戦前の教育勅語と同質なものを含む危険性があると指摘する⁹。

教育目的における教育と国家との関係のこのような転換は、改正教育法以前の動きにその兆しは窺えると竹内常一は指摘する。『21世紀日本の構想懇談会』（2000年）の報告書¹⁰には、すでに「社会化」を優位とする教育観で教育改革が示され、教育は国家に寄与する「義務としての教育」としてとらえられ、この報告書の記述からは個人の発達の実現や自己実現のための「権利としての教育」が否定されていると竹内はいう¹¹。

「第一に忘れてならないのは、国家にとって教育とは一つの統治行為だということである。国民を統合し、その利害を調停し、社会の安寧を維持する義務のある国家は、まさにそのことゆえに国民に対して、一定程度の共通の知識、あるいは認識能力を持つことを要求する権利を持つ。（中略）義務教育という言葉が言外に指しているのは納税や遵法の義務と並んで、国民は一定の認識能力を身につけることが国家への義務であるということにほかならない」（報告書 p. 165. ）

さらにこの報告書では、「統治としての教育」に対峙させた「サービスとしての教

育」を提起し、それは個人の個性的な自己実現のための教育で、あくまでも個人が主体であり、その実現を国家は「支援するにとどまる」とする。前者は国家形成のための教育で教育を受けることは国民の国家への義務であり、「統治の手段としての教育」と解釈すれば、教育制度やその内容・方法に国家が介入するのは当然であると解釈されている。このように「個別化」と「社会化」の実現では国家の関与の仕方が異なってくるのである。

「統治としての教育」での国家と個人との関係は、しかるべき国家に従属する個人・国民という関係であり、国家にとって有益な人材の育成には国家が積極的に関与するが、個人の自己実現は、個人の自助努力で行うという教育における自己責任論をとっているのである。しかしながら教育目的の「個別化」と「社会化」の両方が不可欠であるという認識は、教育関係者を含め衆目の一致するところであり、改正論議からもわかるように、教育目的として示される二つのいずれがより優位であるのかをめぐる対立という形をとるが、国家の手段としての教育かそれとも個人の自己実現のための教育かとみれば、個人と国家のあるべき関係が問われているといえる。

そこでヘーゲル（G.W.F.Hegel）の個人と国家の関係のとらえ方から、教育の目的である「個別化」と「社会化」および個別性重視と普遍性重視について検討する。

第3節 個別化と社会化のあるべき関係—ヘーゲル哲学での個人と社会の関係—

本節では、ヘーゲルの『精神の現象学』（長谷川裕訳）¹²と『ヘーゲル法哲学講義』（長谷川裕訳）¹³を参考にして、教育の目的である「個別化」と「社会化」の関係を考察する。（なお『法哲学要綱』からの引用はその§番号を示す。）

3.1 人間本性の根本としての自由とその発展過程—わがまは自由か—

『法哲学要綱』の序論の正義¹⁴の考察の冒頭に、ヘーゲルのいわんとする人間の本性が示されている。「人間を定義するとき、人間は生きて、自己意識をもち、思考する、自由な存在でなければならない。つまり、自由の必然性がそれ自体必然的なものとして示されなければならないし、加えて、自由がみずからを実現し、自由な世界と自由の体系を作りだし、外へと出て行って目に見えるものとならねばならない。」とヘーゲルは述べている¹⁵。この自由の重要性は、「物質の実体が重さであるのにたいして、精神の実体、精神の本質は自由である。精神のあらゆる属性は、自由によってのみ成り立つのであり、一切が自由のための手段にすぎない」¹⁶という表現からもわかるように、ヘーゲルにおいては、国家は個人の自由実現の手段であり、個人の存在が社会および国家よりも前提にある。

ではヘーゲルのいう自由とは何か、わがままも自由の一つとして容認されるのかという問題がある。加藤尚武によれば、ヘーゲルのいう「自由」とは自分の本質を自覚し本当の自分にしたがって生き、他のいかなるものにも左右されず、しかし「やりたいことはやる」というものであり、「自由」とは本質意志で、それをおこなうかどうかを自由に選択する選択意志を含む¹⁷。さらに加藤によればヘーゲルのいう人間の「自由」には、「精神の自由」「欲望実現のための行動の自由」「社会的自由」の三つがある¹⁸。「精神の自由」は内面的自由で、仮に捕らえられていても、自分の所有している生命身体財産を度外視すれば精神は自由であり、全く空白な場所に自分の精神を移すことで、「私は何物でもないから何物にもなれる」という意味では「普遍的」である。「欲望実現のための行動の自由」とは、自分の欲望を実現する行動的な自由であり、「社会的自由」とは、他の人間との生活の中で本当の自分のあり方を見出すもので¹⁹、この三つの自由は自由の弁証法的発展過程に即して発現する。しかも人間は最初から自由であるのではなく、弁証法的過程をへてはじめて人間は自由を自覚し自由な存在となる。

では我々がわがままと呼ぶものも自由といえるのか。ヘーゲルによれば我々のもつ意志には「自然な意志（自然的衝動）」と「自由な意志」があり、わがままもその自由意志ではあるが、自然な意志のレベルにとどまっているかぎり自由な意志とはいえない。

「わがまは、潜在的な状態にとどまる自由意志で、むき出しの自然のままの意志で、（中略）むき出しの意志にあっては、ただそこにあるというだけの内容にすぎない。衝動とか欲望とか好き嫌いといわれるものがそれであって、このとき、意志は自然の支配下にある。」（法哲学 § 11）

というのは単なる自然な意志のもつ自由は「自由と不自由の混合体」²⁰で、内実のある自由ではないからである。ただし自然な意志は思考の働きによって、自由な意志へと変化する。わがまは衝動的な自然な意志で、それが「思考」を通して一般的な内容に高められたならば、わがま（自然な意志）は自由を獲得し、自由な意志となる²¹。この思考とは、自我が「区別や限定や具体的な内容と対象の設定」（法哲学 § 6）、つまり具体的な状況での実現可能性を考えることで、衝動的な自然な意志であるわがまの内容を精査することである。その精査によって制約を受ける不自由さが明確化され、それでも実現したいという強い意志を持ったとき、その制約の中で思考の力によって制約された不自由を、実現可能なものへと変えていく。それは我々の自然な意志が自由な意志へと変わっていくことであり、最初に抱いた自由を自らが否定し、自分の決定によって「新たな自由」を獲得するのである。その自己否定とは、自己を失うことではなく一般的な自己と一体化し、制約された内容を

肯定的に受け入れいく自己になったことを意味し、その新たな自己が決定を下しているのである。この一連の過程が自己決定であり、自らが選んだ意志の自由の結果と見ることができる。このようにヘーゲルの自由とは、わがままのような欲望をそのまま実現させることではなく、思考によって自然な意志を自由意志にまで引き上げ獲得した自由をさす。

最初の段階で実現したいと欲した「自由」が自然な意志からの欲望やわがままであっても、それが思考によって自由な意志のもとで否定される過程をへて、最初の単なる自然の意志が抱いた自由は、「精神の自由」、「欲望実現のための行動の自由」へと弁証法的に変容していく。このようにヘーゲルの「自由」は、わがままや自分勝手と峻別される。

さらにヘーゲルは「法（正義）の土台をなすものは精神的なものであり、具体的にはその立脚点および出発点となるのは、自由な意志である。」（法哲学 § 4）とし、法（正義）の出発点となるのは意志の自由であり、法（正義）とは自由なる意志の実現であるから、法（正義）の土台は自由と考え、社会の根幹に個人の自由実現をおき、弁証法的に高められた自由は社会の法（正義）によって実現されるものとする²²。人間は自由の意志をもちそれを実現させたいと望み、法（正義）はそれを実現させるためにある。法（正義）の存在根拠²³はそこにあり、法は国家に包摂されるべきすべての共同体組織を含む共同体の倫理や道徳を含むものである。法（正義）は個人の人権の実現や個人の人格性を認めるだけでなく、自由を本質とする意志を実現し、真に自由な意志が正当性を認められるということは、意志として表れる理性が法によって実現されることであり、それが正義を実現することである²⁴。ヘーゲルによれば、法（正義）は個人の自由の実現の手段で、その法は共同体全領域で行使されるものである。

3.2. 社会的自由の実現と他者からの承認

—「社会化」の契機としての相互承認—

「精神の自由」、「欲望実現のための行動の自由」は、個人の自己意識の否定、否定の否定という弁証法の過程をへて実現する。他の人間との共同生活の中で、本当の自分のあり方を見出すもう一つの「社会的自由」の実現は、どのようにしてなされるのだろうか。

この「社会的自由」は他者との対峙を契機とするが、個人の自由を他者に向けて主張するだけでは自由の実現の達成はできず、「社会的自由」の実現は、個人の自由を他者が承認することではじめて達成されるとヘーゲルはいう。したがって自由を実感する条件は、他者からの承認である。

ヘーゲルによればこの承認とは、「他者が自分にたいしてあるように自分も他者にたいしてあり、それぞれが自分のもとに自立性が獲得されるよう、自他の行為を通

じて無限の抽象化の運動」²⁵を行うことであり、「(自他) どちらも自分が相手に要求することを自ら実行し、相手と同じことをするかぎりにおいてのみ、自分もまた同じことを実行する」ことである。「社会的自由」を実現するには、一方だけの行為ではなく双方の行為によって可能となるといえる²⁶。つまり「相互の承認」である。このとき他者が他者自身を否定するだけでなく、承認を求める自分自身もまた自己を否定することで、相互の承認は成立する。だからこの相互の承認を獲得するために、自己と他者の双方が、自らの「生死をかけた戦いをしなければならない」だけでなく、「自分が自立した存在だという確信を、自他のもとで真理にまで高めなければならない」²⁷のである。このような承認をめぐる戦いは、自由の根本的条件である生自体を脅かすことになる。そこで他者が自分に対してあるように、自分も他者に対して、それぞれの自立性が獲得されるよう、相互に相手の自由の実現を承認し合う必然性がうまれるのである。したがって「社会的自由」の実現には、他者からの承認を引き出すために自分も他者を承認するという相互性が必要である。承認では自己を否定することが求められるため、必然的に自己中心から脱自己中心へ移行することを余儀なくされるのである。この移行によって相互の承認が成立し、個人の社会的自由の実現が達成されるのである。

人間本性の根本は自由をめざす存在で、弁証法的過程を通して一般化され真の自由な意志へ高めその実現をめざす。社会は法（正義）によってその個人の自由の実現を支える。個人の自由の実現には他者からの承認が不可欠であるので、相互承認関係を前提にした社会の存在が不可欠となる。

ヘーゲルは、個人の自由の実現では社会の原理に即していることが条件であるという。個人の自由が承認される条件は、「共同性（一般性）の形式に媒介された存在」として認められたときのみである。「共同性（一般性）の形式」とは「市民社会のもう一方の原理」（法哲学 § 182）で、つまりそれは法（正義）であり、自らを「社会的連鎖の一環として」社会的関係に位置づけることであり²⁸、その社会関係とは社会制度や法律であり、それを体現する国家²⁹であるとする。

個人の自由の実現は他者や社会に依存するので、そのつながりの中でしか実現しない。しかし個人の自由は利己的であるため、当然他者や社会から制限を受ける。だから自分の利己的なものつまり特殊な意志を一般化し、他者と折り合っていかななければならない³⁰。そこで自己の自由を達成するためには、「個々人はみずからの知や意志や行為を共同体のそれにしたがわせる」（§ 187）ことが求められるのである。

国家と個人の関係について、ヘーゲルはつぎのように述べる。個人の自由は国家（社会）とは無関係であるが、その自由は国家（社会）とつながらなければ実現できない。反対に個人の自由が国家（社会）と結びつき実現することで満足感や幸福感を獲得できる。だから「個人が国家の中で、自由で自立した存在」であるためには、個人と国家の結びつきが高度な必然性にもとづくことを、「外的な強制力」によ

る服従ではなく、個人自身が認識できるよう国家は「配慮」しなければならない³¹。

個人の自由の実現に必要な他者の承認の獲得では、共同体の形式つまり自由意志を、実現する社会の法にしたがわせることが個人に求められるのである。しかしこの共同性の形式である法や制度そして国家は個人を隷属させるものでなく、国家はあくまでも個人の自由の実現を可能とするものでなければならないのである。だから国家と個人とがこのような関係を維持するためには、第一義に個人の自立と自由が確保されなければならないのである。

ヘーゲルの論にしたがえば、個人と国家との間の関係は、個人の自由の実現が前提にあり、国家は個人の自由を実現するために法や制度によってそれを支援するものである。ただしこの社会や国家との結びつきの理解は、外部からの強制ではなく、国家が個人に対する「配慮」として実現するもので、その配慮を「教育」と理解することもできる。

第4節 ヘーゲル哲学からとらえる教育の本質とその目的

人間の本質は自由の実現にあり、その自由を実現する社会は「相互承認」の原理に基づいて形成されているととらえるとき、そこでめざす教育の本質および目的とは、いかなるものであろうか。

4.1. ヘーゲルによる教育の目的

—子どもの自立の欲求の実現と教育の過程—

ヘーゲルは、『法哲学要綱』の「共同体の倫理」の章で、家庭、市民社会、そして国家という三段階それぞれで人間の自由の実現をとらえ、人間の意志が自由の実現に向け弁証法的に発展していくとする。そこでは人間の自由の発展とその実現、および相互承認する社会の形成にかかわって、しつけや教育の役割に言及している³²。

ヘーゲルは、子どもは自由人になる可能性をもち、他人や親に帰属しない存在ととらえる。さらに子どもの教育についていえば、愛と信頼によって共同体の土台としての共同体精神を育成する肯定面と、自然状態から子どもを切り離し自律した自由な人格たらしめ、社会へ出て行く能力を育成する否定面があるとする（法哲学 § 175）。

ヘーゲルは子ども自身が教育される必要性を感じ、自ら立派な人間になりたいと思ひ、おのれの自立と自由を予感する思いがうまれ、これが内的欲求で、教育はこの欲求にそっておこなわれなければならないとする。この内的欲求は、いまの自分は本来の自分ではないという感情を子どもがもっている証で、依存した自分の状態に対するそのような自分自身への反抗が教育への欲求であるととらえる³³。教育は子

ども自身の「発達したい」という内在的欲求、つまり人間の自由の実現への欲求に呼応する営みといえる。

ヘーゲルは、子どもが「自然状態」にありわがままであるゆえに、教育されることを欲求する存在ととらえ、しつけや教育の役割は、自立した自由な人格として社会へ送り出すことを前提とし、人格をもった人間として人間的な自由を獲得させることとする。しつけや教育は子どものわがままを抑え、その「意識と意志」に、社会の良識を注ぎ込むことを目的にした行為で、この抑制による子どもの服従は、「自由な自立した存在」となるための服従で、それを否定しない³⁴。この自立した個人の育成では、愛情や信頼に接する中で共同体の精神や倫理が子どもの内面に浸透し、一方で自立に向けて人間としての成長をうながす³⁵中で実現する。つまり依存/受容と自立への要請という、相反する二つの教育の働きで、子どもは自由な自立した人間となる。

このとらえ方にたてば、子ども自身が自立した個人になりたいとの欲望がまずあり、それを実現するのが学校教育で、子どもみずからが教育を要請するものといえる。学校は愛情や信頼により共同体精神を育み、一方で「自由な人格をもつ個人」としての成長発達をうながす。学校の「社会化」は、このようにして育成された「自立した自由な人格」をもった人間が社会を形成することなのである。

4.2. 自由の実現に果たす教養の獲得と学校教育

学校教育の目的である「自由な人格をもつ個人」である子どもの育成は、どのようにして実現可能となるのか。

すでに述べてきたように、人間の自由の実現には単なる自然の意志を、法を媒介にして、一般的知や自由な意志へと高めることであつた。この過程で求められるのが「教養」で、自分の特殊な意志（見ようによってはわがまま）を一般化し、他者と折り合うためにその特殊性を消去する思考を支えるものであり、自由な精神として人間が生きる上で不可欠なもの³⁶である。

ヘーゲルのいう「教養」とは、個人が法律や規範などの一般的基準や形式にしたがい、一般的な（共同の）作法にもとづいて行動できることで、一般的な（共同の）態度を身につけることである。自己の自由を実現するためには、自分の特殊な意志を放棄し他者と折り合っていくことで³⁷、このような「特殊性の消去の過程」が、市民社会における教養の獲得過程である。そして教養人とは、全体を考え、特殊な事柄を全体的視野からとらえ、みんなが納得するような判断や行動をする人であるという³⁸。つまり教養の獲得が、個人を「自由な意志」をもつ個人へと至らしめるのである。ヘーゲルはこの教養の獲得は市民社会を通して培われ、これを獲得する上で労働が果たす役割を意義づける³⁹。

この教養を身につける場として、学校教育も該当するだろう。であるならば、学

校教育の役割は、教養の獲得を通して、自然な意志をもつ個人から自由な意志をもつ個人へと変容させる一方、その自由を実現する相互承認の能力を育成することである⁴⁰。

ヘーゲルに即して教育の本質と教育の目的を、個人と社会のそれぞれからとらえてみれば、教育は個人が自らの自由の実現を、共同の形式つまり法を媒介に実質化する上で求められる教養の獲得を保障するもので、それが自立した個人の形成につながる。一方社会からとらえると、教育がもたらす「教養」をもつ個人が社会の相互承認の原理を実質化し、それによって秩序ある社会の形成が可能となる。だから教育は個人および社会双方に不可欠な営みとなる。

ここで留意すべきことは、私たち自らの自由を実現すべき社会の在りようである。前述のヘーゲルの指摘にあるように、個人の自由が脅かされ踏みにじられた場合は個人と国家の関係は逆転し、そのときこれまでの歴史が示すように国家に隷属する個人となる。だからこそ教育は個人の自由の実現をめざす自立した個人を育成することが重要で、個人の自由の実現に不可欠な相互承認を支える教養を、子どもに身につけさせることが教育の役割として重要なのである⁴¹。

このように教育は、「教養」の獲得を通して、個人および社会双方に寄与する社会的役割がある。教育の目的である「個別化」と「社会化」の観点からみれば、「個別化」には自らの自由を理性的にとらえる上で必要な教養の獲得が要請され、「社会化」では、自由の相互承認の原理を内在化した市民の形成が要請される。しかし個人の自由の実現という究極的目的の達成は、両者が連関して初めて可能となる。このことから両者は相互連関する関係にあり、「個別化」と「社会化」は二項対立的なものではなく、双方が連関するものと解釈することが妥当であろう。

ただし「特殊性の消去の過程」は、自分の欲求を実現するためにその特殊性を消去し一般化することであり、個人の個性を否定するとも解釈できる。これは教育目的の「個別化」と「社会化」にかかわる点であり、次節で言及したい。

第5節 教育の目的の対立克服への視座

ヘーゲル哲学に依拠して、教育基本法に示された子ども一人一人の発達の実現と秩序ある社会/国家の一員としての市民の形成という二つの目的の関係を、個人と社会/国家という関係におきかえてとらえると、両者は相互に連関し支えあう一つの環をなす構図となり、対立する構図を克服できることが予見できる。そこから教育の目的をとらえるならば、その第一義の目的は個人の自由の実現であり、そのために自立した存在としての個人と、それを実現する社会（法/正義）が要請されるのである。つまり市民社会および国家は、個人の発達の実現を保障するもので、それを実

現する営みとして教育がある。ヘーゲルにしたがえば、先に取り上げた「サービスとしての教育」と称される教育もまた、個人の自由の実現を保障するものであり、「サービスとしての教育」と「国家の統治手段としての教育」という教育の二分化論に立つ先に報告書や過度に画一性や集団性を求める今日の学校教育は、ヘーゲルのいう教育の目的とは相容れないものである。

本章から導き出されたものを、本論文のテーマに引きつけてみよう。

ヘーゲルが示す個人と社会/国家⁴²の関係は、自由の実現をめざす個人と、その実現を可能にする自由の相互承認とそれらを保障する関係である。そのような関係を前提としたならば、教育の目的は自由で自立した個人の育成とそれを実現させるべき社会/国家を形成する市民の育成である。しかし先にも触れたようにヘーゲルのいう特殊性の消去は、子どもの個性や多様性を否定し普遍的人間像へと向かわせる過程であり、既存の社会に順応し適応する人間の育成と解釈できる。「個別化」が子ども一人一人の個性や多様性を活かした発達の実現とすれば、既存社会への過度な適応は、自由を欲する自己の放棄であり、「個別化」の実現からは遠ざかる。一方人間は社会の中でしか生きられないことから、その社会への一定程度の適応、つまり「社会化」が要請されるのは事実で、ここが「個別化」と「社会化」の相克であり対立点と受け止められ、「社会化」は特殊性の消去で「個別化」を否定するものととらえられる。

しかしながら単なるわがままとしての自由が弁証法的過程を通して一般化され真の自由な意志へといたるように、「社会化」によってより本質的な「個性」へといたるとするならば、より本質的な「個性」は「社会化」によって獲得され、それが「個別化」を実現することと解釈できる。さらに「個別化」の実現を自由の相互承認の原理からとらえれば、相互承認の可能な範囲は相互間で設定されるもので、個性や多様性を一定程度容認する相互承認が可能であれば、特殊性の消去は個性のすべてを消去するということにならない。このように相互承認のあり方をとらえれば、子どもの有する本質的な個性や多様性を考慮しそれを損なわない「社会化」のあり方も可能で、その時「社会化」の質も高まる。このようにとらえるならば、「個別化」と「社会化」は対立する関係から、両者は弁証法的な連関をなすもので、螺旋的環をなすと解釈できるのではないだろうか。そしてより本質的な「個性」を見出し、一方で「社会化」において「個別化」の相互承認の幅の拡大を求めているのが、個性重視の立場であると解釈できるよう。

ヘーゲルにしたがえば、人間は個別で特殊な存在であることから、当然市民のあり方つまり市民像は多様なものとなり、その育成の方法も個別で多様となり、その個性と多様性を重視した「個別化」を教育の根幹とするのが妥当と考える。そのためには発達過程の多様さが承認される必要があり、それにかかわる相互承認の幅

の拡大が求められると考える。本論文でいうところの「個別性重視の立場」は、子ども一人一人の多様な発達実現の観点を含むものととらえる。しかしながら実際の学校現場では「普遍性重視の立場」で判断する傾向にあり、そこから導き出される一般的という画一性に縛られ、多様性の容認は限定されているために、「普遍性重視の立場」と「個別性重視の立場」が反目対立し、子どもの対応をめぐる対立と葛藤を生じさせるのである。ヘーゲルに依拠すれば、「個別性重視の立場」と「普遍性重視の立場」の両者は対立関係ではなく、弁証法的過程での螺旋的連関をなす関係ととらえれば、両者は一つの目的にむけた統合可能なものであるといえよう。このようにとらえれば、「個別性重視の立場」と「普遍性重視の立場」のあるべき関係から、教育の目的やその実現を探ることが課題となると考える。

しかし今日の学校教育は、そのような教育とは乖離している。そこで次章では、この乖離を生み出している要因を、学校教育の成立過程に遡及し検討を加える。

表 1. 【新旧教育基本法の対比】

| 改正教育基本法 | 旧教育基本法 |
|--|--|
| <p>前文</p> <p>我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。</p> <p>(教育の目的)</p> <p>第一条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。</p> <p>(教育の目標)</p> <p>第二条 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。</p> <p>一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。</p> <p>二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。</p> <p>三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。</p> <p>四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。</p> <p>五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。</p> | <p>前文</p> <p>われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。</p> <p>われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。</p> <p>ここに、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。</p> <p>(教育の目的)</p> <p>第一条 教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。</p> <p>(教育の方針)</p> <p>第二条 教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、实际生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。</p> |

¹学校教育法はより具体的な教育活動の方針を示し、教育現場はこれに準拠し展開されている。その第 21 条第 1 項に具体的内容を 10 項目を列挙し、その一項目では次のように示している。

学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。

²教育改革の指針が 1984 年に相次いで発表された。一つは現場教育関係者をメンバーした教育制度研究委員会の「教育改革推進のための基本的な考え方についてのメモ」とそれをまとめた「21 世紀のための教育改革の五原則について（案）」、さらに二つ目としてその一ヶ月後には、産業界などの重鎮をメンバーとした「世界を考える京都座会」の「学校教育活性化のための七つの提言」が発表された。そこで示されているものと今回の教育基本法改正の柱はほぼ一致し、その影響力は看過できない。

「21 世紀のための教育改革の五原則」とは、①国際化の原則②自由化の原則③多様化の原則④情報化の原則⑤人格重視の原則である。

「学校教育活性化のための七つの提言」とは、①学校の設立の自由化による多様性の確保②学校選択の自由化③意欲的な教員の確保④教育内容と方法の弾力化⑤現行学制の再検討⑥偏差値偏重の是正⑦規範教育の徹底である。

³教育基本法改正の批判は以下のサイトにその一覧がまとめられている。

「教育基本法改正問題関連文献一覧 総論的なもの」www.stop-ner.jp/books.pdf

⁴藤田英典(2006), 「今なぜ教育基本法改正なのか」, 辻井喬・藤田英典・喜多明人編, 『なぜ変える? 教育基本法』, 岩波書店, pp.88-124.

⁵章末表 1 の新旧教育基本法の対比表を参照されたい。

⁶藤田英典(2006), pp.88-124.

⁷中川明(2006), 「一法律家から見た教育基本法の〈全部改正〉問題」, 辻井喬・藤田英典・喜多明人編, 『なぜ変える? 教育基本法』, 岩波書店, pp.206-209.

⁸中川は、ヘーゲルの「教育を受ける必要性は、現在のままの自分に満足していないという子ども自身の感じとして、子どもの中にある」というとらえ方から、現在のままの自分に満足せずに自己形成を続ける姿勢は人間にひとしく通有しているものであり、それが「教育という営みの本来の姿」であることから、教育目的の「個別化」が教育の根源であるとの見解を示している。

⁹中川明(2006), pp.206-207.

¹⁰これは当時の小渕恵三首相の私的諮問委員会で、教育改革国民会議と並び教育改革に影響を与えた。報告書は『日本のフロンティアは日本の中にある』(講談社, 2000)として公刊されている。

¹¹竹内常一(2002), 「〈教育の目的〉と〈普通教育〉—教育基本法の〈改正〉に関わって」, 『國學院大学教育学研究室紀要』, 37 号, pp.47-59.

¹²本論文では G.W.F.ヘーゲル, 長谷川宏訳(1998), 『精神現象学』(作品社)を検討対象にする。以下 G.W.F.ヘーゲル, 長谷川宏訳(1998)と略す。

¹³本論文は G.W.F.ヘーゲル, 長谷川宏訳(2000), 『ヘーゲル法哲学講義』(作品社)を検討対象とする。なおこの本は、聴講生グルースハイムによる講義録でヘーゲルの口述のノートと巻末に『法哲学要綱』の訳が掲載されている。以下 G.W.F.ヘーゲル, 長谷川宏訳(2000)と略す。

¹⁴ドイツ語 Recht は権利、法さらに正義という意味を持つ。

¹⁵G.W.F.ヘーゲル, 長谷川宏訳(2000), 『法哲学講義』, 作品社, p.28.

¹⁶G.W.F.ヘーゲル(1954-1995), 武市健人訳, 『歴史哲学』, 岩波書店, p.42.

¹⁷加藤は、以下の一文を引き、ヘーゲルが人間精神は自由であるとの見解を示す。

「物質の実体が重さであるのにたいして、精神の実体、精神の本質は自由である。精神

のあらゆる属性は、自由によってのみ成り立つのであり、一切が自由のための手段にすぎない」

また加藤は、ヘーゲルの自由論はカントの自由のとらえ方との違いがあり、ヘーゲルは自由の概念に選択意志を取り入れる。欲望こそ自由の具体的あり方と考えている点が、カントの捉える自由との違いであると指摘する。加藤尚武(1993),『ヘーゲルの「法」哲学』, 青土社, pp.34-36.

¹⁸加藤尚武(1993), pp.34-36.

¹⁹加藤尚武(1993), p.35.

²⁰G.W.F.ヘーゲル, 長谷川宏訳(2000), p.37.

²¹G.W.F.ヘーゲル, 長谷川宏訳(2000), p.35.

²²G.W.F.ヘーゲル(2000), p.37.

²³ヘーゲルはこの個人の自由の実現のあり方、法との関係で、カントとは異なるとらえ方であると記述している。G.W.F.ヘーゲル, 長谷川宏訳『法哲学講義』, 作品社, 2000, p.37.

²⁴G.W.F.ヘーゲル, 長谷川宏訳(2000), p.37.

²⁵G.W.F.ヘーゲル, 長谷川宏訳(1998),『精神現象学』, 作品社, p.132.

²⁶G.W.F.ヘーゲル(1998), p.130.

²⁷G.W.F.ヘーゲル(1998), p.132.

²⁸G.W.F.ヘーゲル(2000), p.366.

²⁹G.W.F.ヘーゲル(2000), p.372.

³⁰G.W.F.ヘーゲル(2000), p.375.

³¹G.W.F.ヘーゲル(2000), p.371.

³²G.W.F.ヘーゲル(2000), pp.354-355.

³³G.W.F.ヘーゲル(2000), pp.353-354.

³⁴G.W.F.ヘーゲル(2000), p.351.

³⁵法哲学要綱 § 175 では、ヘーゲルは次のようにも述べている。「子どもは家族の中で肯定されて生きるとともに、否定されて、家族の外に出て行くよう教育されます。」

G.W.F.ヘーゲル(2000), p.353.

³⁶G.W.F.ヘーゲル(2000), p.374.

³⁷G.W.F.ヘーゲル(2000), p.375.

³⁸G.W.F.ヘーゲル(2000), p.375.

³⁹G.W.F.ヘーゲル(2000), p.375.

⁴⁰苦野はこのヘーゲルに依拠して教育の本質を、「各人の自由及び社会における自由の相互承認の教養」は「自らが自由となるための、より包括的な能力」で、公教育としての学校教育は、その能力の獲得の場や機会として存在する根拠を持つととらえている。苦野一徳(2011),『よい教育とはどのような教育か』, 講談社, pp.139-140.

⁴¹苦野(2011), pp.28-29.

⁴²ヘーゲルが当時想定した国家が立憲君主制国家であることから、個人と国家のとらえ方に対する限界があるという批判がある。加藤(1993, pp.34-36)を参照されたい。

第2章 普遍性重視の学校教育とそこに埋め込まれた教師

－制度・組織としての特質－

第1章では、教育の目的である「個別化」と「社会化」が対立的に解釈され、教育政策や学校現場での対立の根源となっており、それを子どもとの対応で見れば個別性重視の立場と普遍性重視の立場の対立となっており、それらがあらわれていることから、「個別化」と「社会化」の二項対立的解釈を打開するために、ヘーゲル哲学に依拠し両者が弁証法的に連関する関係を導きだした。しかしながら、日本の学校教育は普遍性重視の立場が優位で、それが画一的管理的であるとの批判がなされる。このような学校教育の特質に注目し、その特質がどのように生成し実体化してきたのかを、近代学校成立の先駆的立場にある英国と日本を取り上げて検討する。

第1節 学校教育成立史にみるその特質

1.1. 近代学校の特質

今日の学校教育はその特徴として、①教育機会の普及と均等、②就学義務 ③義務教育の無償化 ④世俗性 ⑤実学的傾向 ⑥母国語による教育 ⑦学年編成と計画化された教育内容 ⑧学校の体系化と組織化、教師養成制度の確立 ⑨公的財政措置制度など¹があげられ、近代学校を原型として制度化され今に至る。近代学校とは、社会階層をこえた対象に課せられた国家による就学義務、学習集団に対する一斉集団指導、教育の専門家としての教師による教授などを特徴とした学校制度²で、中世までの学校³と異なる。

近代学校の登場の背景には、18世紀後半からの産業革命による社会構造の変化があり、それ以降の近代社会の中で学校は制度化されていく。その近代学校の特質をとらえると、社会秩序維持を目的とした個人の道徳意識の育成と従順で勤勉な労働力としての人材育成、そしてこれらの目的を効率的に実現する教育方法の三つをあげることができる。このような近代学校は国家による就学義務化をもってその制度が完成する。

社会の安定した秩序維持は、産業革命によって生み出された新たな貧困層による社会秩序崩壊への危機感から生じている。産業革命による産業化は、周辺農村から貧しい農村生活者や子どもを都市へ流入させる契機となり、都市部の人口集中をもたらす一方で、賃金労働による生活水準の上昇がもたらした栄養状態の改善により、死亡率の低下に伴う人口増加につながっていく。特に乳幼児の死亡率の低下は、多産多死型社会から少産少死型社会への転換となり、子どもの人口増加となる。産業革命の進行により都市への人口の「囲い込み」が生じ、この都市スラムの中で農村

に散在していた稼ぎ手としての子ども⁴の存在が浮かび上がってきた。このようにして産業革命が人口構造の変化をもたらし、子ども人口の増加が近代学校誕生の潜在的要因となった⁵。

子ども人口の増加は、子どもの存在そのものにも変化をもたらしていく。その一つが子ども期の延長、もう一つは子どもを保護し教育する「近代家族」⁶と学校制度が生み出されたことである⁷。子ども期の延長は、「子どもと大人の社会的距離」を拡げ、「社会化空間」⁸を誕生させ、その社会化空間で機能したのが徒弟制度であり、近代学校である⁹。このように近代学校は、産業革命による社会的経済的構造の変化がもたらした産物といえるだろう。英国では子どもの就学を実質的に可能とするロバート・オーエン（Owen, R.1771-1858）による工場法（1802年）の制定その後の改正（1833年）が、貧困層の子どもの就学を可能にさせた¹⁰と考えられる。

産業革命は一方で富裕層を、もう一方で都市の貧困層を形成した。都市の貧困層はスラム化し、低賃金による生活環境の劣悪さは、社会への不満となり社会秩序を脅かす。富裕層は社会秩序の崩壊への危機感をもち、安定した社会秩序を渴望する¹¹。このような不安定な社会状況を打開するために、近代学校は社会秩序を維持する手段として構想されたのである。放置され放蕩する子どもに、「教育」という手段をつかって、社会の成員としての一定の資質を形成させることを目的に、その制度化がすすめられていく¹²。一般の子ども特に貧困層の子どもの対象とし、社会秩序を遵守する従順で勤勉な労働者に形成すること、それが近代学校の目的であり、その根底に社会秩序の維持とその実現という支配層・国家の意図があり、ここに統治手段としての教育の原型が垣間見える。

1.2. 教育の目的の達成のシステム開発とその普及

近代学校の成立とその制度化には、博愛主義者や空想的社会主義者、急進的な功利主義者ら富裕層の多大な影響があり、教育は国民を統制し正常化させる「貧民改革」であると彼らはとらえる¹³。このようにそれぞれの異なる関心そして統制手段としての意図を内在させ、近代学校は誕生する。

この意図を実現すべく近代学校は道徳教育を柱にすえ、教育に値する内容を多数の子どもに教育する。博愛主義者や空想的社会主義者からみれば、貧困層に対して分相応の暮らしの実現と市民としての道徳教育を身につけさせる教育であり、功利主義者から見れば、安上がりで効率的に多数の子どもを道徳的に教育することである¹⁴。

そこで開発されたのが一斉授業というシステムで、ベル（Andrew Bell, 1753-1832）¹⁵が考案し、その後ランカスター（Joseph Lancaster, 1778-1838）¹⁶によって提案された助教法という教授方法である。マスターと呼ばれる教師の下に、それを補助するモニターと呼ばれる助教をおき、教室内での分業制を取り入れた点に特徴があり、

これにより一斉かつ多数の子どもを教育するシステムが可能となる¹⁷。この分業化が教育の場で教授活動の規格化と教育内容の計画化による高い教授効果を可能にし、安上がりな教育の実現に貢献し「工場さながらの学校」を創り出す。この分業化が近代学校の普及を容易にした要因である¹⁸。

この一斉教授法を高く評価したのがベンサム（Jeremy Bentham）で、それは賞罰制度を導入した応用範囲の広い一望監視型の技術論を適用させる彼の教育構想¹⁹と一致し、科学的な方法で子どもに功利主義的な道徳を身につけさせることが可能で、特に試験制度による競争と降格の手段が、多数の貧困層の子どもには効果的であると評価した²⁰。しかしベンサムが教授の内容と方法のマニュアル化と、監視と試験のシステムの有用性を高く評価したことが、教師の専門的能力の過小評価につながり、その地位や評価はそれまで以上に低く見積もられることとなった²¹。

近代学校は一斉教授という教育方法・技術の開発、試験制度の導入によって、支配層の求める社会秩序に子どもを馴化・従属させる「社会化」をより効率的に実現するシステムとなり、国民の道徳化を可能にすることで支配層からの支持をえて、急速に世界各国に普及していった。

日本の近代学校教育²²は、前述したシステム化した近代学校を明治期に導入したのである。明治期以前の日本の学校はこの近代学校と異なるものであった。江戸時代には、武士の子どもを対象にした藩校・私塾がある一方で、商人職人など庶民の子どもを対象にした寺子屋が存在する二重系統の教育構造が存在した。その教育内容やレベルは多様²³で、前者では藩政の人材確保、後者では職業人としての素養と能力の獲得を目的した職業教育である。武士や僧侶などが教師となり、その地位は儒教主義の影響もあり尊敬すべき存在であった。明治以前日本の教育水準は比較的高いと推測されているが²⁴、教育の機会は一部の都市に限定され、圧倒的多数を占める農民の子どもの教育の機会は皆無であったといえる。

明治政府が先進近代国家に倣い、一斉教授法や試験と競争が組み込まれた近代教育制度を導入し、今日の学校教育制度の礎が形成されていく。明治4年（1871）文部省の創設、翌5年に学制の公布などの法令を整備し、国家形成のための国民教育という教育政策を柱に国家による学校教育が開始された。この「就学義務としての教育」や統治手段としての教育が、その後日本の教育の根幹となっていく。

就学義務を課しながらも有償であったため、就学率は3割にも満たなかったが、その後就学率は明治30年には女子で半数、男子にいたっては8割までに至り、明治35年（1902）にはほぼすべての子どもが就学する²⁵。この背景にある要因の一つは、明治33年（1900）の授業料無償化で、もう一つは「皆が行くのに遅れまいとする心理的要因」²⁶があり、その心理をあおり立てたのが日清・日露の戦争勝利による近代産業の勃興である。社会階層を問わず教育を受けることによって立身出世が可能で、

教育が社会的地位獲得の手段となることで、国民は教育に重きをおくようになった。

日本の近代学校の特質は、当初から近代国家形成のための教育という国家の意図と立身出世という国民の思惑が一致したことで、学校教育が子どもに対する教育の主導権を獲得²⁷したところにあり、これが教師や学校の権威と権力の獲得を容易にした。

1.3. 近代学校の教育学的特質 —管理・訓練と国家と教育の関係—

近代学校の特徴である一斉教授法や管理規律を、教育学の中に教授方法として位置づけたヘルバルト (J.F.Herbert, 1776-1841)²⁸は『一般教育学』(1806年)を著し、科学的教育学を提唱する²⁹。教授遂行上規律遵守の指導を重視し、子どもへの規律指導を「管理」として、教授と共に教育の柱に組み込んだところに特徴がある³⁰。ヘルバルト教育学は社会から要請された教育目的の実現のために、その方法である管理を心理学によって「科学的」に根拠づけてその正当性を学問的に体系化し、子どもの統制管理に教育学的意義を与えたといえる。

この教育学理論はその後日本のみならず世界各国に浸透していき、強力な国家の形成をめざす支配層にとっては、教育をその手段とする正当性を獲得する一助となる。その後の日本の学校教育の教授方法に強い影響力を与えたことを考慮すれば、規律重視に重きをおくこの教育理論は、統治の手段としての教育とその制度化の推進力となった³¹といえる。

ヘルバルト教育学における規律重視の管理の教育的意味に焦点をあて、検討してみる。ヘルバルトは教育学の体系化にあたり、教育の目的を倫理学、教育の過程を心理学で基礎づける理論を提示し、教育は子どもの興味の多面性の実現と強固な道徳的品性の獲得、および社会が要請する人間に必要な知識の獲得を目的とする³²。ヘルバルトによれば、子どもに対する統制や管理の必要性は、子どもは意志を持たずに生まれてくるため、子どもには個性はあるが道徳性はなく³³自由気ままな欲望をコントロールする意志³⁴が欠如しているという。そこで道徳性の獲得のため「品性の陶冶」を中心にした教育を構想し、教育過程を三つの機能「管理」「訓練」「教授」に分類する。

「管理」は生徒の欲望を統制し教室に秩序を実現し、「訓練」は子どもの信条に訴えて道徳的意志を形成し、「教授」は知識を伝達し習得させる³⁵⁻³⁶。各科目の教授も知識を教えることにとどまらず、それを「品性の陶冶」に収斂させるいわゆる教授と訓練を一体化した「教育(訓育)的教授」という概念を提示する³⁷。「管理」は、子どもの将来にわたって有害となる可能性をもつ粗暴さや「なまの欲求」を取り除き、その予防的意義としては社会倫理との間の争いを起こさないようにすることで³⁸、その方法は威嚇や監視そして権威と愛であった³⁹。また「管理」は本来、親/家庭の仕事であるが、それが不十分であるため学校が「管理」を担うと述べている⁴⁰。直接

心情に働きかける精神陶冶としての「訓練」は、教師が必要と認める規定の意味や意義を理解させ内面化させ、もって子ども自身の徳となるように働きかけることであり⁴¹、そのために教師に高い道德性を要求した。

このようにヘルバルトの「管理」の正当化は、子どもの秩序化が社会の秩序化につながるとし、そのために強制的手段を行使することを認め、学校教育が「管理」に積極的に関与し、管理的手法を教育の方法として正当化し、子どもに管理や規則への従順さを求めることを教師の任務とする。ここに今日の普遍性重視の立場に立つ学校教育の原初的形態をみることができる。

佐藤学はこのヘルバルト教育学を、教育の営みを一般心理過程に抽象化し教育学と教育実践を分離させたために、近代の個人観や人間観が脱落し、さらに国民教育を国家の建設と一体化させたために、国家の統治手段としての教育が制度に取り込まれていったと指摘する⁴²。今日「国家のための教育」、「国家統治の手段としての教育」という教育言説には、このような管理的手法の正当化が根底にあり、「個別化」よりも「社会化」を優位とする今日の学校教育につながっていると思われる。

この佐藤の指摘から、ヘルバルトが教育と国家との関係をどのようにとらえていたのかが問われるだろう。山内芳文によれば、ヘルバルトはヘーゲルと同時代を生きているが、その理想とする国家は、自由市民を構成単位とする古代国家で、ヘーゲルの『法哲学』に強い関心をよせるものの、ヘーゲルの国家観や人の本質としての精神の自由の実現に対しては批判的であったという⁴³。ヘルバルトの「国家は学校に芽を持つ。学校の改善は教育の改善であり、民族の改善でもある」⁴⁴（『公的協力のもとにおける教育について』（1810年）との一文は、ヘーゲルを批判したもので、個人に対して国家を優位とし、かつ教育を個人の矯正の手段とするものととらえていることが理解できる。

さらにヘルバルトと同時代を生きたコンドルセ（Antoine Nicolas, Marquis de Condorcet, 1743-1794）⁴⁵は「公教育は国民への社会の義務」とし、絶対主義時代の「国家のための教育」に対し、「国民のための教育」を宣言する。村井実によれば⁴⁶コンドルセは啓蒙的立場にたち、国家や社会は個人の集合体であり、個人および人類の幸福を図るための手段と考える。だからこそ、その国家によって、国民に対する義務として教育がなされる意味があるとする。コンドルセは、「教授」は知識や真理のみを対象とし、一方「教育」は訓練や徳育を含むものとし、「教授」と「教育」を分離し、国家権力による公教育は、教授に限定されるべきとの見解⁴⁷に立つ。ここに道德教育を教育の中心におくヘルバルトとの差異が見てとれよう。ヘルバルトとコンドルセは、教育に対する考えは対照的で、村井の言葉を借りれば、コンドルセが「自由主義的知育重視」とすれば、ヘルバルトは「統制主義的訓育重視」となる。

このようにヘルバルト教育学は、秩序維持の管理統制の手段として教育をとらえ、同時代の思想家と対比してわかるように、近代的主体として個人の自由の実現とい

う視点は脆弱であるといえる。それが「国家」のための教育の実現をめざす教育という解釈に正当性を与えたといえる。国家の統制手段としての近代学校が明治の学校制度に導入され、日本の国民が近代の人間観や人権意識を自らの手で自覚する契機をもたないまま、統制手段としての教育を是とするヘルバルト教育学の多大な影響を受けたことで、日本の学校教育は、普遍性重視の立場に立つ学校教育の正当性を確立していったといえるだろう。

第2節 規律・訓練としての学校

近代学校の教育の特徴は、道德教育を柱とする効率性と画一性、それを実現する管理であり、監視と試験に象徴される規律・訓練としての学校システムである。教育問題に対する学校の対応への画一主義管理主義批判は、この規律・訓練としての学校への批判である。一方で学級崩壊と称される現象や遅刻をしないというような最低限の規則も成立しにくい状況では、子どもを統制統率する教師の能力低下が批判される。長谷川裕は、この状況を規律・訓練が一方で先鋭化し、他方で形骸化しているアンビヴァレントな様相ととらえ、いずれの問題状況も規律・訓練としての学校教育のあり方が問われているととらえる⁴⁸。この節では学校教育の特質を規律・訓練の観点から検討する。

2.1. 規律・訓練化した社会と学校/教師の権力

近代以降の学校教育は、社会の秩序維持のための道德教育を根幹とした人格形成を実現する制度として社会に位置づけられ、理論化された教育方法である規律・訓練⁴⁹によって、期待される学校の機能を発揮することが強く要請されてきた。

近代学校以前の「教育」は、個々の場で直接的経験を積むことでなされる人間形成であったが、近代学校では教育は「特別な時間と空間で、人間形成そのものを直接的目的とした組織的かつ特殊な方法をもった営み」⁵⁰となり、教育に特化した独自の機関として教育を独占する中でその質が転換する。この教育の特殊化と独占化は、教師および学校に教育する正統性を与え、「権力」を付与した⁵¹と長谷川はとらえている。

長谷川によればこの「権力」は、支配する者と支配される者との固定された関係にある当事者から行使されるもので、行為の選択可能性をもつ他者に、その行為を一定方向へと方向づけるように働きかける。そこには働きかけられた側の抵抗もあるが、「権力の本質」は、行為の選択可能性をもつ者の同意の有無にかかわらず、ある行為を行うようしむける点にある。権力は固定された関係のもと、支配する側が操作し、支配される側の行為を支配する側の考える方向へしむけていく一連の過程

で、支配されるものへの働きかけの「技術 (technique)」としてあらわれるとする⁵²。このとらえ方にしたがえば、権力は人間のあらゆる行為で生じるもので、学校教育での教師と子どもの関係でもこの権力が行使され、規律・訓練はその権力の一つの形態といえよう。

しかしながら教師の権力の行使には多様で、例えば教師が子どもを学習行為に導くとき、その関係を安定させ教育活動を成立させるときこの権力が作用し、それは即悪ではない⁵³。しかし支配する者が有利で固定的力関係にあり、かつ支配される者が抵抗できないような状況では、その権力の行使は悪であり、そのような教師の権力行使が存在するのも事実である。

このように教師の権力行使は子どもとの関係でさまざまな形態をとり、習慣化し制度化されている。しかも一旦習慣化・制度化され日常化されると、その権力行使の是非は教師の側から問われることはほとんどなく、過剰な権力行使が生じたときのみその是非が外部から問われるのが実態である。

一人の教師が多数の子どもを教授することは、この権力とそれを行行使する技術によって実現していると言っても過言ではない。

長谷川はそれらの規律・訓練としての特徴を以下のように述べている⁵⁴。

- ①外部に閉ざされた空間＝閉鎖性：教室・校地など塀で囲まれた空間
学校関係者以外を排除し子どもを隔離する。
- ②個人がいるべき場・空間の指定：クラスや座席の指定
他者との有益なコミュニケーションの浸透と同時に無益なものを遮断する。
- ③活動のプロセスの分節化と再編：時間割、号令
定められた方法で活動させる精妙な統制を可能とする。
- ④組織化された監視視線の構造：教師を前に整列した机椅子の教室内配置
一人ないし少数の教師が多数の子どもを監視する一望監視を容易とする。
- ⑤微視的処罰の機構：遅刻や欠席、怠惰に対する指導
法律による処罰の対象にならないような行為に対しても規則を設け、処罰の対象とする。
- ⑥序列化の技術・序列階梯：偏差値による能力別振り分け、学年段階
子ども達の中に競争を引き起こすことで、個人と集団を統制していく。
- ⑦同質化と規格化：評点の数量化による振り分けと賞罰
評点による序列化および設定された基準によって、子どもを比較し差異化し排除する。
- ⑧段階的形成の編成：学習内容の難易度別の訓練活動の編成
設定された活動課題の習得を基準とし上位の段階へ移動を認めることで、序列化や競争を生み出す。
- ⑨規律・訓練の総括：試験

試験が序列づけを可能とし、学習をうながす恒常的要因として機能する。

これらのシステムは今日どの学校にも存在し、これらなしに今日の学校教育の運営はできない。そのことは学校/教師だけでなく社会も、規律・訓練が学校を機能させる上で有用なものを見なしている。それはひいては学校や教師の権力を社会一般が承認していることを意味し、その権力行使を正当であると認めていることでもあり、この他者からの承認が、教師/学校の権力を強化し安定化させている。

さらに踏み込んでいえば、社会が学校や教師の規律・訓練を承認しているだけでなく、社会一般がこの権力の遂行を求めているのである。日常の規則が遵守されない学級崩壊などの問題に対し、教師の指導力不足という批判はそれを裏付けるもので、教師の統制統率力への要求は、規律・訓練としての学校の承認の裏返しといえるだろう。

規律・訓練が学校に導入されると、前述した諸技術が相互に緊密な連結をつくりあげ、学校は一つの規律・訓練装置 (*le dispositif de discipline*) となり、内部秩序が成立する⁵⁵。しかし自律的に機能しているようにみえる学校の規律訓練は、その内部のみで完結し力をもつものではなく、学校を取り囲む外部社会の支えと承認がそれを可能にしている。まず学校の規律・訓練の行使の前提には、それを要求する「規律・訓練化した社会」⁵⁶があり、その承認が不可欠なのである。

学校の規律・訓練が効果的に機能するのは、規律・訓練化した社会の存在が子どもの抵抗を抑え、教師と子どもの力関係を固定化し強化するからで、子どもが学校に対して抵抗することは社会への抵抗であり、学校での承認が得られないことは、社会での承認が得られないことを意味する。学校からの逸脱は、社会生活での落伍者という烙印を押されることを意味する。学校はこの内部と外部の作用が相乗的に働く構図によって、その内部秩序があたかも自律しているかのように維持され、それが社会全体の秩序形成と維持・堅持へとつながっていくのである。

子どもの側からとらえれば、社会的承認を得ることはこの社会で生きていくために不可欠であるので、普遍的基準からの逸脱をさけ承認が得られるよう、フーコーのいう「規格化された個人」⁵⁷へと自らを成型させる⁵⁸。この契機を与えるのが、学校/教師の規律・訓練である。そこでは、普遍的基準に合致する「規格化」された子どもしか承認されず、子どもの個性や多様性を容認しそれを承認するものとはならない。

2.2. 規律・訓練の学校にとどまる子ども

社会が承認することで権力が強化される構造にあつて、規律・訓練としての学校教育はその付与された権力によって学校教育制度を内部から維持し、その社会的立場の正当性を高めてきた。第1章の第2節で見たように、産業界が求める有能な人材

を供給することで、規律・訓練としての学校教育の機能を社会が認めるという構図は、今日でも継続している。個人に対して努力することが当たり前で、努力した個人には利益があるとの教育言説となり、メルトクラシー（高い能力者の支配）社会を形成し、能力による序列化を受け入れていく土壌が生まれ、それが社会に対する学校の支配力と教師の権力を一層強化する方向に働く。今日いわれる教育神話や教育信仰は明治期から続く個人の利益獲得の手段としての教育そのものである。

バブル経済の崩壊以降、この教育神話に陰りがあらわれる。グローバル化した社会は、終身雇用制度の見直しなど雇用の不安定化と企業内での個人間競争の激化をもたらし、進学率の上昇は高まるものの、学歴が必ずしも職業保証につながらない「学歴インフレ」が生じている。さらに今日の消費型社会という社会環境で中流化した「近代家族」による「欲求に忠実な個人」⁵⁹である子どもは、「規格化された個人」を受け入れにくく、規律・訓練としての学校になじみにくい。しかしながら多くのものは、「規格化された個人」への違和感をもち教育神話に懐疑的であるものの、現実には学校という場や制度にとどまり続ける。学校の規律・訓練装置の内にとどまるものの、積極的にこの学校にかかわることもない「浮遊状態」となっており、これが今日の学級崩壊の背後にある⁶⁰と長谷川は分析する。また、他者からの否定的な眼差しを恐れるリースマン（David Riesman）のいうところの「他人指向」が、子どももの内部にもとりこまれそれが拍車をかけているという。

子どもだけでなく教師もまた、これまでの安定した子どもと教師との関係が成立しにくくなっていると感じているが、教師が付与された権力の行使によってその責務を遂行し、一層の軋轢を生じさせていく。次節ではこの教師に焦点を当て、規律・訓練の担い手としての教師特有のメンタリティーが、どのように形成されてきたのかを、教師養成制度をいち早く確立した英国の師範学校制度とそれを導入した日本について検討する。

第3節 教師養成にみる教師像 一 道徳主義および規範主義の形成一

教師の権力行使は、時に強いパターナリズム⁶¹となって子どもや保護者を支配しているという批判がなされる。しかし教師は、規律・訓練にかかわる判断・行為を、子どもを社会化するという職務遂行上正当であるととらえ、そのために規律・訓練を手段として行使することを当然のものとし、教師自身をも呪縛している“強い教師”として振る舞う。強い教師とは、教師の子どもへの権威的支配的關係を形成できる教師と言い換えることができ、近代学校成立時から脈々と受け継がれてきた教師像である。このように規律・訓練を通して子どもを育てる責務を、教師の社会的使命として取り込むのは、教師の養成のあり方や制度がかかわっていると思われる。

デイブ・ジョーンズ(Dave. Jones)は英国の教師の系譜学の視座から、規律・訓練の担い手としての教師の特徴が近代教育の成立と深く関連しているととらえている。

先に取り上げたように、功利主義者ベンサム教育構想に即した近代学校での教師の役割の評価は、教室内そして組織内での分業化された任務を指示通りに確実にこなす助教と大差のない低い位置づけに過ぎない。功利主義的な道徳を身につけさせる上で最も重要なのは、教師ではなく「試験と監視」というシステムだからである。教師という職を継続できるか否かは、「試験と監視」よって査定されるため、教師も功利主義的方法に縛られた存在であった⁶²。

教師評価を変化させたのは、秩序あるべき教室で道徳教育の実現からはほど遠い、騒然とした一斉教授の教室の出現である⁶³。この実態が、教育の実際的方法と教師教育のあり方へ関心を向けさせ、指示通り機械的に振る舞う助教から、「ゆるぎない倫理的偶像」としての道徳的教師へとその教師像を転換させる⁶⁴。

それ以降師範学校の教師養成の第一義は、高い道徳性をもつ倫理的偶像としての教師の養成となり、そのため教師に謙虚さや奉仕者の倫理に基づく行動統制を厳しく求め、精神と行動のすべてが道徳的で美德となるよう教育され、寄宿舎生活によって生活の仕方までを管理訓練される。教師志望者には「ゆるぎない倫理的体現者」としての生きた手本であることと、子どもを統制する諸技術の獲得が課せられた。一方教師の知性の獲得は知性の尊大さにつながり、知識のみを教え込む教育は不道徳を促進するとの理由から制限していく。このような厳格な教員の養成が可能であった背景には、教師志願者の低い出身階層にあり、生活の糧と社会的地位を獲得しようとする彼らの強い思いが、厳しく過酷な要求を受け入れさせていくのである⁶⁵。このようにして管理する技術とそれを実体化する教師が養成され、規律・訓練としての学校を形成する。

さらに倫理的モデルおよび管理統制する教師の役割に、もう一つねらいが付加される。それは「よき親としての教師」像で、道徳的な「近代家族」を形成するため、近代学校の道徳的価値を貧困層の家庭に浸透させる社会の道徳化の役割である。教員に性役割分担を導入し、男性教員には「道徳的卓越性の範例」つまり道徳的モデル、女子教員には、生活を通して道徳的基礎の習慣を実践するモデルとして、そこに模範的な家族のイメージを投映し、初等教育の教育内容や科目にもそれが反映していく。これに対し子ども/保護者からの抵抗が強く、それに対する体罰による管理を嫌い、加えて貧困層では経済的理由から、子どもの学校離脱へとつながる。これによって秩序維持の実現という学校の目的自体が危機的状況となり、国家が教育に介入し教育の義務化が打ち出されていく^{66,67}。

この国家の教育への介入は、教師そして学校の役割に質的転換をもたらす契機となる。子どもの道徳的育成というそれまでの使命に、有能な人材の育成が付加され、社会における人材育成の基礎を担う機能が学校教育に組み込まれることを意味する。

健康で有能で体力のある労働者を育成するために、まず医学的な保護・保健的手法による子どもの分別化が行われ⁶⁸、教育に値する者とそうでない者を医学的基準で分け教育の効果を高めたことから、教育への医学の介入が正当化される。一方で初等教育の女性教員には保育的保護的役割が強化され、この医学による「健康保護」と教師の「保護的役割」が、健康・衛生面での都市貧困層の非衛生的な生活を衛生的なものに変える効果と結びつけられ、都市住民の精神的・身体的健康を保護する存在として、学校が子ども/保護者に受け入れられていく。この医学の教育への介入と保護⁶⁹は、国家にとって人材確保と同時に貧困層の道徳的変容の手段となる。教育を受けることで健康になるという価値を付加された学校教育は、「他の社会福祉的政策と一体化し、国家の公衆衛生政策の健康・衛生体制の中に位置づけ」⁷⁰られ、学校及び教師もその末端に組み込まれる。

教師には、聖職者と同等の厳格な道徳性や倫理性をもつ有徳な人格がその資質として要求され、加えて教師の保護的な役割は、子どもを学校に囲い込む手段であるとともに、有能な人材育成の選別として機能する役割とをあわせもつものとなる。教師の道徳的権威性や支配的保護的な態度は、学校制度の形成過程で社会がそれを要求し承認することで培われたのであり、教師自身もその過程に埋め込まれた存在であるといえる。教師は教師自身が規格化されたように、子どもを規格化していく役割を担い、知識の学習場面だけでなく、学校生活全般のあらゆる場と機会を通して、社会秩序維持に寄与し、健康な労働者として規格化された個人像を子どもの中に形成していくのである。

このような経過で確立した師範学校制度が、日本にも導入される⁷¹。明治以前の藩校や私塾、寺子屋の教師は武士や僧侶などであったが、近代学校の導入には近代学校の教師としての能力をもつ教師養成が不可欠で、文部省がいち早く着手したのも、師範学校制度（師範学校令 1886 年明治 19 年）の確立と「小学校教員心得」⁷²（1881 年明治 14 年）による教員の資質の明確化であった。

この教員心得には知識伝達よりも、国家の安寧を図るために、愛国心と良好な社会秩序を遵守する道徳教育の推進が掲げられ、忠君に基づき「常に身を持って」「模範」となるべく、人格的品行、学識、職業上の品位そして従順さや「善良」である人柄をあげた教師像が示されている。師範学校は英国同様に、学費の無償化と手当支給そして寄宿舎制度を取り入れたことで、経済的困窮者が集まり、厳しい生活規律で高い規範意識が育成されていく教化的な教育が実現する。そこでは国家主義的な教員養成が展開され、徳育を優位とする教育を実現する教師の養成を目的とし、小学校教員としての最低限の知識を注入していく教師教育が展開されたのである⁷³。

儒教思想の影響もあって明治以前から日本の教育では、教師に対する高い尊敬がその土壌にあり、そこに近代国家の人材育成という社会的役割が加わることで、教

師という職業の社会的使命感が聖職者意識と権威を形成し、教師のメンタリティーに強い影響を与えていったととらえることができる。

このように見ると、英国の教師養成と日本のそれには、いくつもの共通性を見ることができる。経済的に困窮する出身階層、国家への高い従順性がそれであり、社会秩序の維持および国家の統治統制のための道德教育の実現を担う社会的使命が、教師という職業に、規範遵守・原則への強い志向性などの特質を形成していったといえる。

第4節 階層的組織の学校と教師

系譜学的に見れば、教師は規律・訓練の技術によって子どもに道德的態度や知識を獲得させ、加えて保護的役割を担う存在となり、それが今日の教師像を形成する。ここでは組織としての学校という視点から、学校や教師の役割とその機能を検討する。

4.1. 学校教育のもつ社会機能

デュルケム（Émile Durkheim）によれば、社会学の視点から教育をとらえると、「教育」とは「成熟した諸世代によって、未だ社会生活に慣れていない諸世代の上に行われる作用」⁷⁴で、これを制度的に担っているのが学校教育であり、学校教育の機能は「社会化」となる。学校教育の主な機能として、高橋靖直は「社会化機能」「養護・保護機能」そして「選抜・配置機能」をあげ、それぞれの機能と今日の問題点を以下のように述べている⁷⁵。

「社会化機能」とは、社会学的には予期的社会化（anticipatory socialization）と称され、その社会の知識、言語、価値、技術、生活様式、習慣などの文化遺産を、古い世代から新しい世代へと伝達することで、学校は特に基礎知識や技能の伝達、価値や態度行動様式などの文化的要素を意図的に、ときに無意図的に伝達する役割を担う。それだけにとどまらず、学校教育には、子どもの発達の可能性やこれからの「望ましい人間像」にむけて働きかける「教育的機能」としての社会化機能がある⁷⁶。「養護・保護機能」は、本来学校の機能ではないが、教育の普及・義務化により、結果的に日中の一定時間学校の手ゆだねられる付随的機能である⁷⁷⁻⁷⁸。「選抜・配置機能」は、社会成員の選抜・配置に学校教育が果たす機能で、学校と職業選択が強く結びつき、実質的には入試という選抜制度による人材の振り分け・配置で、社会階層間の移動を促すメカニズムとして機能している⁷⁹。

しかしながら今日、学校教育と変動していく社会との乖離が生じており、それだけの機能は十分に機能しない不全状態になっており、この状態に至らしめた一因と

して、学校における階層的組織の特質が作用している⁸⁰と高橋はいう。

4.2. 官僚組織としての学校および教師

学校制度は近代国家が創り上げた巨大な社会組織であり、戦前までは学校教育は強い中央集権的組織の末端に位置し、上意下達の指揮系統のもとに、その細部にいたるまで国家のねらいや意思が反映されていた。その傾向は戦後体制で弱まったものの、今日では再び強化される傾向にある。前章で述べたように、近年の学力低下やさまざまな教育問題に対応すべく開始された教育改革の一つに、教師の能力の向上を目的とした能力評価導入がその顕著な例であろう。それと連動してそれまで比較的平板な学校の組織は、これまでの主事・教頭・校長などの管理職に、さらに主幹教諭・副校長などの中間管理職が加わることで階層的組織化が進み、同時に校長権限の強化として能力評価を通して教師への管理が実質化し、上意下達的な組織へと傾斜する傾向がみられるからである。

階層的組織の利点は職務遂行の確実性や機能の合理性によって複雑な活動を調整し、かつ個人的要素を最小限に抑える点である⁸¹。しかし一つ一つの学校組織が階層性の強い官僚的組織となることで生じる弊害もあり、高橋はマートン (R.K.Merton) が指摘する「組織の存在理由としての目的と、その目的達成のための組織と管理運営が取り違えられること」が、学校の階層的組織に影響を与えているととらえる⁸²。それをマートンは「ビューロクラシー (官僚制) の逆機能 (the dysfunction of the bureaucracy)」と名付け、「訓練と技術にもとづいてこれまで効果があった行為も、変化した条件の下では不適切な反応におおわれること」で、「訓練された無能力」状態と説明する⁸³。

官僚制がうまく運営されるためには組織の信頼性を高くする必要性があり、そのため規定された行為形式にメンバーが合致しなければならないことから、官僚組織構造では、「方法的であれ、慎重であれ、規律に服せよ」と絶えず圧力をかける。これによって規律の重要性が高まり、規律は組織の中でより発達する⁸⁴。また規律は、理想的であるべきという強い心情で裏打ちされた場合にはじめてその効果を発揮するもので、組織にはこれらの心情を教え込み強化するための手段が組み込まれており、ときにこの心情が過剰に働き、規則に縛られる作用を果たすことがある⁸⁵。組織の目的から規則上要求されている行動に重点が移ってしまうとき、規則を守ることは手段に過ぎないにもかかわらず、規則遵守それ自身が自己目的化し「目標の転移」が生じる。これをマートンは「手段的価値が終局的価値となる」と表現する⁸⁶。

マートンは組織の階層化の問題として四つの点を上げる。一つめは信頼性と規程の厳守、二つめが規則の絶対化、三つめは特殊条件での臨機応変な対応の欠如、四つめが以上の結果から生じる特殊な場合の非能率であり、この四つの過程が官僚制の逆機能を生み出していくという⁸⁷。さらにマートンのもう一つ重要な指摘は、組織への「同調過剰」である。自分たちの集団の利害を優先的に擁護し、特に特殊な職

業や組織では「神聖化の過程」が生じ、その職業に対する情緒的依存、権限と権威に対する感情的執着などを通じて、道徳的に正当だとする態度を伴った特権が成立し、自律的価値として確立されるのである⁸⁸。教師/学校もこれまで見てきたように、社会的使命を基盤に社会的承認に裏付けられた権威や権力をもつ特殊な職業ゆえに、神聖化されやすく、この同調過剰が起りやすい職業の一つといえるだろう。

マートンにしたがえば、組織では権限をもつ者によってその職務が決定され遂行されるため、複雑化した組織になると権限や意思決定が硬直化し、最小限の決められたことのみを行うという体質が生じる。教育のように複雑で境界が明確でないものでは、その目的を果たす上で権限の固定化自体が困難で、杓子定規に境界を引くとそれがかえって教育活動の阻害要因となる。また組織における合理性・効率性は、教師と子どもの人間的な関係を基盤とする教育という営みでは、非人格的な判断や対応になりやすいと危惧される。階層的組織の中で過剰に規律を遵守する態度が強まると、個別性や多様性の高い特質を持つ子どもへの教師の対応が、組織の持っている規則遵守つまり原則主義になりやすく、子どもの状況を勘案し規則を適用させる柔軟さが失われ、臨機応変さの欠如が生じやすい。これは前述したように規律を重んじる「教師」の特質があるが故に、その傾向が一層強まるだろう。

現実に学校組織に過剰に適応する教師では、教育の本来の目的よりもいかに組織として円滑に運営するかに重点をおく判断を下す傾向が強い。また組織との軋轢を避け組織と一体化する心理的同調⁸⁹や組織としての同調過剰が働き、教師/学校に有利な選択や判断をする傾向もみられる。その結果教師の対応や判断は、組織が示す規則の規定を遵守し満たしていれば、たとえそれが人間的暖かみに向けまた子どもの権利の侵害の恐れがあっても、正当なものとする。時にこのような判断や対応が子どもや保護者との間また教員間の対立となり、人間関係の悪化や教育という営みでの軋轢を生じさせる。

特に子どもが個別多様であるだけに、その発達を実現するためには規則運用の柔軟さが求められ、個別性重視の立場からの対応や判断が適切であると考えられる場合でも、規則を絶対化する普遍性重視の立場からの対応に教師自身が縛られやすい一因がここにあるとみる。組織の階層化がもたらす規則遵守の特性が、普遍性を重んじる規則主義をもたらすならば、学校での普遍性重視の立場から判断や対応が個別性重視の立場のそれよりも優位とする背景に、このような階層的組織の特質が作用していると思われる。

教師/学校において普遍性重視の立場が優位であるのは、規律・訓練という技術を使用する教師も組織の中で「規格化」され、「そうあるべき」と要求する社会からまなざしを内面化していき、組織の特質としての規則の絶対化という原則主義が作用している結果といえる。

次章では今日子どもの発達の実現の困難さを、子どもが抱えるさまざまな問題を

ふまえ、子どもが求める発達保障としての支援援助のあり方を検討する。

¹ここであげた項目は、『岩波小辞典 教育』の〈近代教育〉の説明を、筆者が整理しまとめた。

²近代学校成立の歴史に関する著作は多数ある。本章では主に以下の文献を参照した。

保坂亨(2001),『いま、思春期を問い直す―グレイゾーンにたつ子どもたち―』, 東京大学出版社, pp.7-16.

柳治男(2003),「学校という組織」森重雄・田中智志編著,『〈近代教育〉の社会理論』, 勁草書房, pp.93-127.

北本正章(1993),『子ども観の社会史―近代イギリスの共同体・家族・子ども』, 新曜社, pp.62-149.

デイブ・ジョーンズ(1999),「都市の学校教師―その系譜学―」, S.J ポール編著, 稲垣恭子他訳,『フーコーと教育<知と権力>の解説』, 勁草書房.

伴京子(2010),「欧米の学校と教育制度」, 南本長徳・伴恒信編,『発達・制度・社会から見た教育学』, 北大路書房.

³中世の学校は聖職者の養成を主としたもので、そのほかには宗教団体・教会などが運営する「日曜学校」、富裕層の子どもを対象にした「中等学校教育」、貧困層の子どもを対象とした慈善団体の「小さな学校」、素人が開設した「おかみさん学校」と呼ばれる学校があった。貧困層を対象とする「小さな学校」や「おかみさん学校」は、少人数規模で子どもの「一時預かり所」にすぎず、道徳的教育を欠いており「教育」の名に値する内容を教授するものではなかったという評価が一般的で、特に教育的資質もない素人による「おかみさん学校」への批判が、近代学校設立や教育内容に強く反映された。富裕層の子どもを対象にした学校は数多く設立されていたものの、流入してきた大量の貧困層の子どもを受け入れる余裕もなければ、貧困層の家庭が子どもを入れる経済的余裕もなかった。

⁴子どもの保護・養育は、富裕層と貧困層で格差と社会階層による時間差があり、農民や貧困層の多くの子どもは、家庭で保護される期間が短く、「小さな大人」としての稼ぎ手とみなされた。

⁵保坂亨(2010), pp.7-16.

⁶落合恵美子によれば、近代家族とは近代社会以降に出現する八つの特徴を持つ家族様態で、家族内領域と公共領域との分離、家族構成員相互の強い情緒的絆、子ども中心主義、性別による役割分業、家族の集団生の強化、社交の衰退とプライバシーの成立、非親族の排除、核家族である。落合恵美子(1996),「近代家族をめぐる言説」『家族の社会学』, 岩波講座現代社会学 19 巻, pp.24-27.

⁷保坂亨(2010), p.15.

⁸保坂はこの社会化空間を、森重雄の未開社会と身分制度社会の比較分析を引き、述べている。森重雄(1998),「学校の空間性と神話」,『季刊子ども学』, 18, pp.64-87.

⁹保坂亨(2010), p.15.

¹⁰子どもの就学を実質的に可能とした背景には工場法の制定の存在は大きく、1802年工場法の制定で子どもの就業時間が制限され、さらに1833年の改正で雇い主の義務とし

て一日最低 2 時間学校に出席をさせることを定めた。これによって貧困層の子どもが学校に通うことが可能となった。

¹¹デイブ・ジョーンズ(1999), p.85.

¹²伴京子(2010, pp.79-80)と前出の 北本正章(1993, pp.62-112)を参照されたい。

¹³デイブ・ジョーンズ(1999), pp.86-88.

¹⁴デイブ・ジョーンズ(1999), pp.85-86.

¹⁵富裕層の出身で、イギリスの大学で数学と自然哲学を学び、その後アメリカで農園主の家庭教師、インドでの宣教活動に従事。その時孤児院での教育に携わり、相互教授という助教法につながる教育方法を開発し、『教育の実験』として出版。その後ロンドンの貧困地区でポロ・スクールを開設しこの方法で教育を展開した。(Wikipedia による)

¹⁶靴職人の子どもとして生まれ 14 歳からクエーカー教徒の活動に参加した。20 歳でロンドンの貧困地区のサウスワークのポロードードに小学校を開設。教師の人件費を節約するために、年長の子どもに年下の子どもの面倒を見させる方法をとった。宗教上の理由から、生徒への身体教育は行わなかった。次第に人気が高まり生徒数は 1000 人を超える。しかし財政的には窮地に陥ることがたびたびあり、後援者の支援で切り抜け、世界に講演に赴いたが、最後その後援者達との軋轢で破産。(Wikipedia による)

¹⁷柳によれば、このシステムではマスターが全体の教授計画や教育内容の段階を作成し、モニター(教師)がその作成されたマニュアルに従って機械的に伝達するもので、分業化と教育内容の計画化が可能となった。その後マスターが教授行為から外れ学校の企画運営の専従となり、組織的にも組織内分業を形成し、経営・企画機能と現場での作業機能が分離された学校システムの基盤が形成された。柳治男(2003), pp.98-99.

なおデイブ・ジョーンズ(1999)によれば、オーエンはこの一斉教授法に対しては批判的であったと述べている。

¹⁸柳治男(2003), pp.98-99, p.102.

¹⁹デイブによれば、ベンサムは 1816 年に『クレストマシア』を著し、功利主義を教育にも応用しようと試みた。たとえば中等学校で伝統的古典の学課の負担を軽減し、理科を中心とするカリキュラムを提案している。デイブ・ジョーンズ(1999), pp.86-87.

²⁰デイブ・ジョーンズ(1999), p.86.

²¹デイブによれば、教師は助教でも十分に間にあう「試験官」にすぎないと見なされていた。デイブ・ジョーンズ(1999), p.87.

²²日本の学校の歴史については、次の文献を主に参照した。

曾野洋(2001),「学校の歴史」,高橋靖直編著『学校制度と社会』,玉川大学出版,pp.23-40.

海後宗臣監修(1971),『日本近代教育史事典』,平凡社.

²³曾野(2001)によれば、両者に共通しているのは、読み書き算術や行儀作法・しつけを学ぶ場という点で、それに加えて藩校私塾では四書、五経、史書など漢学、兵法など多岐にわたっていたとされる。これらの数は幕末期で藩校は二百数十にのぼり、寺子屋の数は数万を超えるまでになっていた。私塾の中には千人近い塾生を抱えるものがあった。

²⁴Rubinger(2007)によると、江戸初期は高度の読み書き能力を持つ支配層(武士と庄屋層)とそのような能力を全く持たない農民に二極化し、それが徐々に民衆へと浸透する。このことから武士・私塾の教育レベルは、ある程度高いと判断できる。階層により受ける教育の違いで、そのレベルは異なると考える。また読み物など出版物も多く、読み書きできる庶民が多く存在したと考えられている。Richard Rubinger は石川謙の『庶民教育史』(1929, 玉川大学出版)をひいて、農村でも庄屋層の知識レベルは武士と並ぶほどであった述べており、それは藩が農民を統治する上で庄屋層の知識のレベルを確保することが、藩側からも求められていたととらえている。Richard.Rubinger(2008),『日本人のリテラシー 1600-1900 年』(川村肇訳), 柏書房, pp.43-59.

²⁵海後宗臣監修(1971)のデータを元に、曾野(2001)は明治期の就学率の一覧表を作成して

いる。曾野によれば当時農村では子どもは一家の働き手であり労働力であり、授業料の負担は重くそこに小学校建設などの課徴金が課せられるにいたって、明治政府の教育施策に対する不満・反発は高まっていった。

²⁶保坂亨(2010)によれば、日清戦争と日露戦争の間で義務教育の就学率は、61%から96%へと急増している。

²⁷保坂亨(2010), p.49.

²⁸北ドイツの裕福で知識階級の家庭で育ったヘルバルトは、哲学と教育の学位を持ち、カントの後任として大学で教育学と哲学を教授している。村井実(1993),『教育思想史(下)』, 東洋館出版。

²⁹ヘルバルト(1969),『一般教育学』, 是常正美訳, 玉川大学出版, pp.21-28.

³⁰佐藤学(1996),『教育方法学』, 岩波書店, p.15.

³¹佐藤学(1996), p.14.

³²三枝孝弘(1982),『ヘルバルト「一般教育学」入門』, 明治図書出版, p.69.

³³ヘルバルト(1969), p.46.

³⁴ヘルバルト(1969), pp.49-50.

³⁵佐藤学(1996), p.15.

³⁶「管理」と「訓練」のとらえ方にはいくつかの解釈がされており、訓練を学習での個別指導とする解釈もあり、いずれも両者の差異が曖昧であることから生じていると考える。

³⁷佐藤学(1996), p.15.

³⁸三枝孝弘(1982), pp.57-62.

³⁹ただし規則による過剰な監視は子どもの活発さや独創性などを削ぐ危険性をもつと指摘し、権威と愛の重要さが引き合いに出される。ヘルバルト(1969), pp.51-57.

⁴⁰三枝孝弘(1982), pp.60-66.

⁴¹是常正美はヘルバルト(1969)の訳者解説の中で、教授学的諸規定のほかに、生徒に対して教育者が直接とるべき必要な諸規定として、生徒の徳にまで形成しなければならぬという点から追加されたものが「訓練」とであると説明している。J.F.Herbert(1806), 是常正美訳(1969),『一般教育学』, 玉川大学出版, p.306.

⁴²佐藤学(1996), pp.14-16.

⁴³山内(1990)は、ヘルバルトは、ヘーゲルの人間の本質は自由に生きたいように生きることを実現することで、それを相互に承認し合う存在としてとらえる社会/国家観や絶対者や神の摂理が個々の人間を自由に行為させながらその目的を実現していく「理性の詭計」というとらえ方を認めていないと説明している。山内芳文(1990),「ヘルバルトのヘーゲル法哲学批評について」,『筑波大学教育系論集』, 第15巻第1号, pp.1-11.

⁴⁴山内芳文(1990)から引用。p.2.

⁴⁵フランス革命以後にコンドルセは、『公教育に関する5つの覚え書(コンドルセ報告)』(1791)および『公教育の原理』(1792)を著しているが、子ども観や人間観を明確に示していないため、教育と国家の関係のとらえ方については評価が分かれている。この点については、森田希一(1987)「コンドルセとホーレス・マン—公教育論と被教育者をめぐって—」,『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要: 社会学心理学教育学(Studies in sociology, psychology and education)』, No.27(1987.), pp.87-94. を参照されたい。

⁴⁶村井実(1985),『教育思想—教育の歴史をつくった人々—』, 日本放送出版会, pp.168-176.

⁴⁷村井実(1985), pp.168-176.

⁴⁸長谷川裕(1993),「学校の規律・訓練」,『学校(現代社会と教育③)』, 大月書店, pp.124-125.

⁴⁹長谷川裕(1993, p.130)によれば、規律・訓練とは、様々な起源を持って点在する諸技術で、17、8世紀にあるまとまりをもった領域で広く用いられるようになった。またブーコー自身(1975)は、「規律訓練とは、さまざまな多様性や有用性の偉大さの増大を可

能する、また反面、その多様性をまさしく有用にするため、それを支配しなければならない権力に伴う障害を減少可能にする、そうした技術上の小さな総体」と規定している。長谷川はこのフーコーの規定を、多数の人間を対象とし、人間の多数性がもたらす混乱を統制し秩序化して、逆に多数性から最大限の効用を引きだすことをねらう権力の型とすると言い換えている。『監獄の誕生－監視と処罰－』, 新潮社, p.220.

⁵⁰長谷川裕(1993), pp.125-126.

⁵¹長谷川裕(1993), pp.126-127.

⁵²長谷川裕(1993), p.128.

⁵³このような教師の権力行使については、フーコー自身これを悪ととらえていないと、長谷川は次の文献をあげて述べている。フーコー(1984), 「自由のプラティックとしての自己への配慮」, バウバウアー他編, 『最後のフーコー』, 三交社所収。

⁵⁴長谷川裕(1993), pp.131-134.

⁵⁵長谷川裕(1993), pp.136-137.

⁵⁶長谷川裕(1993), pp.138-140.

⁵⁷フーコー(1975), 田村俣訳(1997), 『監獄の誕生－監視と処罰－』, 新潮社, pp.33-35.

⁵⁸これに対して、広田照幸(2003)は、学校/教師の規律・訓練権力がすべての人間を「従順な身体」に作り変えようとするテクノロジーであって、「従順な精神」を埋め込むものとはなり得なかったと指摘し、すべての子どもの内面を思うようにつくりかえるという意図の実現は今なお果たせおらず、それを如実に示しているのが子どもの表出するさまざまな問題であるという。

⁵⁹長谷川裕(1993), pp.145-146, p.148.

⁶⁰長谷川裕(1993), p.149.

⁶¹中村直美(2001)は、パターナリズムには善きものと悪きものとの2つがあるという論を展開している。「ケア、正義、自律とパターナリズム」, 中山将・高橋隆雄編, 『ケア論の射程』, 九州大学出版会, pp.91-116.

⁶²デイブ・ジョーンズ(1999), pp.87-110.

⁶³北本正章(1993, pp.102-107)によれば、英国では、17世紀末から学校での子どもの騒乱は頻発し野蛮状態に近いものがあつた史実をあげている。

⁶⁴デイブ・ジョーンズ(1999), p.88.

⁶⁵デイブ・ジョーンズ(1999), pp.88-91.

⁶⁶国家の教育への関与は、英国を例にとれば、1880年就学義務の確立、1891年無償学校法、1981年完全無償化となる。1880年以前も民間団体の学校への補助金等財政援助はあつた。

⁶⁷デイブ・ジョーンズ(1999), pp.98-101.

⁶⁸デイブ・ジョーンズ(1999, pp.106-108.)によれば、当時の医学的診断や心理学の視点で教育効果が上がらない子どもを排除していった。

⁶⁹内海和雄(1983)によれば、英国では1890以降学校医制がはじまり、1905年には学校での健康診断、1907年には学校診療所が開設されている。当時小学生は齲歯、身体の変形、聴力障害、そして大半が栄養不良であつたとされる。「イギリスの学校保健制度」, 『一橋論叢』, 89(3), pp.397-416.

⁷⁰デイブ・ジョーンズ(1999), p.107.

⁷¹詳細は唐沢富太郎『近代日本教育史』(1968, 誠文堂新光社)および文部省編『学制百年史』(1972, 帝国地方行政学会)を参照されたい。

⁷²水原克敏(1990)は、小学校教員心得がいち早く制定されたのは、当時勃興しつつあつた自由民権運動対策であつたと解釈している。『近代日本教員養成史研究 教育者精神主義の確立過程』, 風間書房。

⁷³加藤登志子(1874), 「師範タイプ形成についての一考察」, 『日本大学教育学会紀要』, 8,

pp.52-70.

⁷⁴デュルケム(1976),『教育と社会学』,誠心書房, p.115.

⁷⁵高橋靖直(2011),『学校制度と社会』,玉川大学出版部, pp.82-87.

⁷⁶高橋靖直(2011), pp.82-84.

⁷⁷高橋靖直(2011, p.84.)は、学校は本来子どもの養護・保護を目的として設置されたものではなく、結果的にその機能を果たしてきたのであって、今日でも養護・保護機能は付随的であるととらえている。

⁷⁸高橋靖直(2011), pp.84-85.

⁷⁹高橋靖直(2011), pp.85-87.

⁸⁰これらの機能の問題点として高橋靖直(2011)は、社会化機能では制度的に確立した学校の保守化、養護・保護機能では、学校と家庭での子どもへの責任の範囲の曖昧化、選抜・配置機能でいえば、受験競争の激化によって、子どもの成長発達を援助する「教育的機能」の疎外をあげている。

⁸¹高橋靖直(2011), p.90.

⁸²高橋靖直(2011), pp.90-91.

⁸³Robert King Merton(1957), 森東吾・森好夫他訳,『社会理論と社会構造』, みすず書房, pp.181-184.

⁸⁴Robert King Merton(1957), p.182.

⁸⁵Robert King Merton(1957), p.182.

⁸⁶Robert King Merton(1957), pp.182-183.

⁸⁷Robert King Merton(1957), p.184.

⁸⁸Robert King Merton(1957), pp.184-185.

⁸⁹山岸俊男(2002),『心でっかちな日本人－集団主義文化という幻想－』, 日本経済新聞社.

第3章 ケアされるべき存在としての子どもとケアの実態

第2章では、近代学校教育が功利主義的な合理性効率性に基づいて、管理および統制システムの形態としての規律と訓練による社会化という機能を要請され、学校制度が確立された歴史的経緯をとらえた。そこから学校教育が規律重視の普遍的規範を基盤とする体質をその内に含み、子どもの社会化を個別性や多様性よりも優位とする特質について言及した。本章ではケアを不可欠とする子どもに対し、教育/しつけをとおして、子どもという存在を社会/家庭がどのようにとらえてきたのかを手がかりに、社会の中の子どもとそのケアについて検討する。さらに近年の子どもの発達論から発達上の特質をふまえ、子どもの抱える問題や子ども一人一人の発達に求められているケアの内実を明らかにし、個別性重視の立場の今日的意義に迫る。

第1節 ケアされる存在からケアされるべき存在としての子ども

子どもは、だれかの世話を受けて初めてその生存や存在が可能となる。ゆえに子どもの育ちには、誕生期のみならずケア的にかかわりが不可欠である。子どもは大人と異なる独自の存在で、心身ともに成長発達途上にある発達可能態であるという認識は、教育学の中ではルソー（Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778）、社会学ではアリエス（Philippe Ariès, 1914- 1984）によってもたらされた。子どもの発見は、子どもの新たな発達観の提起であり、発達諸科学を牽引していく。このような子ども観が子どもの固有の権利として結実し、「一人一人の子どもの発達の実現」が教育の普遍的目的となっている。今日の子ども観がこのような過程をへて獲得されてきた所産ゆえに、学校教育の目的である子どもの発達の実現という「個別化」が「社会化」というもう一つの目的に遅れて登場せざるをえなかったともいえよう。この点が、今日の個別性重視の立場からのかかわりの脆弱性につながっている一つの要因と筆者は考える。そこで子ども観や発達観の変遷を、欧米と日本を対比的に取り上げ、子どもの個別化とその実現に求められる教師および学校教育のあり方を検討する。

1.1. 子ども期の登場と保護される子ども

子どもをとらえるとき、社会の変化に伴う家族のあり方、子どもの養育の質的变化をとらえる必要がある。中世では一人前とは生活の最低限のことができることで、育児対象から除外された子どもは「小さな大人」で、子ども期はきわめて短く限られた期間であった。親の子どもへのしつけと教育は、「財産の維持管理、職業内容、日常の相互扶助、危機的状況における名誉と生命を防御する術の伝達」で、親が子どもの社会化の責任および義務を担う近代のしつけ/教育とは違いがある¹。この特徴

は日本でも同様で²、近代社会になって家庭の「社会化」の役割が浸透していく。子ども期の登場には、産業革命後の社会の変容にも伴う家族の変容がその背景にあり、アリエスの分析からは家族が地域に距離をおく自律した存在へと縮小し、家族の絆が強化されていく「近代家族」像が見えてくる³。特に「近代家族」は第2章で述べたように、近代学校の教育をとおして意図的に形成されてきたといえる。

近代社会への移行過程で注目すべき点は、子どもへの眼差しである。その一つは子どもへの特別な「配慮」で、もう一つは「かわいがり」である⁴。子ども期へのこのような眼差しに影響を与えたのがルソーの子ども観⁵で、「配慮」とは、心理学的関心と道徳的配慮であり、それに18世紀頃から「衛生と身体的健康への配慮」⁶が加わる。子ども観の変化によって強調される善なる子どもというとらえ方が、「子ども期崇拜」⁷と呼ばれるような育児観をもたらし、家庭内の「濃厚な親子関係」⁸をつくりだした。

子どもの本性は無垢で、育て方によって理性と良心をもつ人間となる可能性を内在させているとするルソーの子ども観・教育観の提起は、生まれたときから原罪を背負い邪悪な存在ゆえに厳しいしつけや体罰が不可欠な存在としてみるキリスト教的子ども観からの転換である。さらにその後子育てを家族の中に囲い込む近代家族の登場が濃厚な親子関係を形成し、合理性効率性を求め管理し統制する近代学校の教育とあいまって、子どもが「子どもらしさを喪失していく」⁹。

一方日本における子どものとらえ方は、古くから「子宝」という言葉と「子返し」という言葉に象徴されるように、子どもを大切にす風土と間引きを容認する風土をあわせもっている¹⁰。誕生を望まれた子どもは、妊娠出産そして誕生から成人するまでさまざまな儀式や通過儀礼をへてこの社会で認知され、「七歳までは神のうち」と子どもを神に近い善き存在ととらえる点で、日本の子ども観はキリスト教のそれとは異なる¹¹。妊娠から出産/育児の過程での節目でとりおこなわれる行事や風習は、出産/育児が共同体全体の関心事であり、共同体という社会での承認を子どもに与え、その成長を確認し励ますものと解釈され、一般的に七歳前後までは庶民の子育てでは懲罰を与えず、言葉による温和な方法でしつける点も日本の特徴で、また「子やらい」¹²という言葉は自立をうながす意味をもち、日本での子育ての基本姿勢を示すといわれる¹³。

徳岡秀夫の研究によれば、明治期農村庶民は基本的な生活習慣や行儀作法のしつけに対して寛容さと無関心さを併せもち、家業習得の過程で仕事の所作を体得させ体を鍛え、同時に勤勉さを獲得させる「労働のしつけ」に重きをおき、七歳前後で開始され、それまでの温和な方法から厳格な方法に変化する¹⁴。つまり近代以前の日本では七歳前後までが「子ども期」であり、それ以後は一人前の労働を担う存在と見なされたといえる。近代以前の日本のもう一つの特徴はアリエスの指摘と同様に、子どもの社会化機能は家族が独占するのではなく、近隣や親族、年齢階梯集団に拡

散して担われる点である。教育に注意を払う親はごくわずかで、読・書・算など「将来の生活に便利な事項」を教える場として学校教育を限定的にとらえ、それに重きをおくものではない。このような農民階層の家庭でのしつけと学校教育の果たす役割の認識が、近代学校の導入時の就学義務に対する強い反発に関係していたと見られている¹⁵。

明治期から大正期にかけての子どもへの養育の特徴として、広田照幸は親の子どもへの「教育的配慮の強化」¹⁶をあげる。大正期都市部の俸給生活者の新中産階級の登場が子どもへのかかわり方を変化させ、子どもを意図的に組織的な教育の対象と見なし、家庭での教育に関心を持つ「教育する家族」を形成させたととらえる。「教育する家族」とは、家庭内の性役割分業化、母親の役割として子育てが組み込まれた近代家族で、学校教育を補完する知育に重点をおく教育的機能をもつ。それは新中産階級の社会的地位継承が学歴によって可能となるため、学校教育に依存せざるを得ないからである。

沢山美果子によれば、この階層では「子どもを教育以前の状態である純真さや無垢さを賛美する童心主義」と、もう一方で教育・学歴が「無知な子どもを変容させるという知育主義」という矛盾した心性が併存しているという¹⁷。この指摘から広田は、人格形成（全人教育）と学力形成・学歴取得との二つの教育目標をもつ「教育する家族」は、子どもの教育に対する強い責任意識を基盤に強い「教育する意志」のもと、教育的配慮をもって子どもを養育する「近代家族」像であるとする¹⁸。親や家庭の責任は階層をこえて浸透し、その内容は基本的な生活習慣や行儀作法の習得から学校教育での知育までに拡大し、子どもは教育する家族によって生活全般から教育までのケアを受ける存在となる。その結果この「教育する家族」は人格形成と学歴追求を抱え込むことになり、その両者の間で生じる矛盾が濃厚な関係となった親子に影響を与えていくのである。

日本において江戸後期からすでに人口の増加が見られ、明治以降の産業化で人口の急増¹⁹とそれに伴う子ども人口の増加が生じ、子どもの教育に関心をもつ「近代家族」が形成され、日本の近代的な子ども期がはじまる。明治期後半から大正期の新中産階級の拡大、家族が子どもを囲い込む閉鎖性が一層高まり、家庭の教育的機能も拡大し「養育する家族」から「教育する家族」へと偏重していく。我々の抱いている子ども像や子ども観は近代以降の社会的変化がもたらしたもので、発達という概念もまた近代の所産といえるだろう。その発達観は、善なる存在としての子どもを前提に、発達可能性を秘めた存在としてとらえる今日のそれに受け継がれている。家庭が強い教育的配慮のもとで子どもを養育する子育て文化は、近代社会以降の日本と西洋に共通する特徴といえるだろう。今日の変貌する社会の中であって、発達実現のために子どもが求めるケアが充足されているかについて、新たな視座からの検討が要請されていると考える。

1.2. ケアされる権利主体としての子ども

近代以降の子ども観や発達論は、子どもは心身ともに成長発達し教育されるべき存在であることを大人に意識づけた。それを子どもの権利として位置づけたのが、1989年「子どもの権利に関する条約」（略称『子どもの権利条約』。以下「子どもの権利条約」とする。）であり、子ども固有の特質が子ども固有の人権認識をもたらし、条約に結実する。ここでは子どもの特質を反映する国際的な宣言や条約を検討する。

子どもの権利をめぐる規程は、1924年（大正13年）の国際連盟「子どもの権利条約」（以下「ジュネーブ宣言」とする。）にその起源を発し、その後1959年（昭和34年）国際連盟「子どもの権利宣言」へと発展的に継承され、今日の「子どもの権利条約」となり、1994年『児童の権利に関する条約』として日本は批准した。

世界人権宣言に規定されている権利と自由を子どもも有することを前提に、ジュネーブ宣言では「子どもは身体的および精神的両面からの正常な発達に必要な手段が与えられなければならない」と発達支援をあげ、さらに「子どもは、身体的および精神的に未熟であるために、出生前後に、適当な法的保護を含む特別な保護およびケアを必要とする」とし、「未熟な存在」ゆえに「保護」の対象とする。そこでは子どもは「保護」「援助」「救済」されるべき存在にとどまるが、その後の「子どもの権利条約」では、子どもは保護される存在と同時に権利主体であるとみなされる²⁰。この権利主体という認識は子どもがその権利を自覚するまでにいたらない状態で、子どもをその主体となるべく大人が援助し支援することが、大人側の責務となる点が発見される²¹。

子どもが発達可能態であるという子ども観は、「子どもの権利条約」の、「すべての児童が生命に対する固有の権利を有する」とした第6条とその第2項の「子どもの生存および発達を可能なかぎり最大限に確保する」とした点にあらわれており、第6条およびその第2項の視点からとらえるならば、子どもの保護はその生存と発達を確保するもので、国に義務が課せられていると解釈できる²²。さらに第29条には、ジュネーブ宣言にはなかった「教育の目的」をおき、その第1項の「子どもの人格、才能、並びに精神的および身体的能力を最大限可能なまで発達させる」とし、子どもの発達をより具体的に明示し、「最大限まで」の発達、つまり限りなく理想的な発達の実現を教育の果たす責務とする。そこには人格の全面的かつ調和のとれた発達を実現するために、生育環境や生活水準を保障すること、さらに有害な労働からの保護などの規定も盛り込まれている。

「子どもの権利条約」で示された権利主体としての権利実現には、大人および社会からの積極的支援が不可欠で、子どもという存在が発達途上にあるとするならば、その権利に付随する責任と義務を子どもには負わせることはできないこととなり、その意味では大人の権利とは異なる。それは子どもが権利主体に至る過程の途上にあり、子どもの権利は大人/社会の支援や援助によってはじめて実現するというとら

え方から派生する。この権利の主体者となるべく支援と保護される権利は、一体化して子どもの発達の実現を可能とするものであり、子どもの「保護」はこのような特質をふくむ保護といえるだろう。この点については第4章でケア的かかわりと関連づけてふれていく。

「子どもの権利条約」に即して解釈すれば、子どもは教育を受ける権利主体としても認められ、同時に発達可能態としても子どもをとらえことができる。生存に不可欠な保護や健やかな成長発達の実現に向けて、大人および社会・国家にはその義務が課せられているのである。「子どもの権利条約」以降子どもが「保護」される存在にとどまらず、「権利主体者」としての子ども観に転換している点をふまえて、学校教育のあり方をとらえ直すことが要請されている。しかしすでに第1章でも述べたように、改正教育基本法が示す職業選択に限局された個性観では、子どもの権利条約がそなえる子どもの自己実現を疎外すると思われる。

第2節 発達論にみる子どもの育ち

2.1 子ども発達の新たなとらえ方

教育学での「発達」とは、未分化なまとまりをなしている状態から、分化・分節化され階層的に統合された「階層的統合」状態へと進む創造的な過程で、個人の個性が明確化されていく「個性化」の過程であるとともに、人間社会に適応していく「社会化」の過程であり、発達が段階的かつ統合的になされることで、子どもの量的発達だけでなく質的な変化を含む「発達段階」を形成する²³ととらえる。

今日の発達科学における発達観は内因的・先天的な素質よりも、外的環境を重視する傾向にあり、一般的に誰でも発達可能性を潜在的に有しているとし、適切な養育・教育環境によってそれを引き出すことが可能であるとする。

子どもが発達可能態であるということは、「未熟な存在」であることを意味し、子どもが呈するさまざまな問題はその未熟性から生じるととらえ、発達を実現する上で必然的なものととらえる。その観点から各発達段階には固有の「発達危機」や「発達課題」があり、発達とは、その危機を表出させそれをこえていく過程であるとするピアジェおよびエリクソンらの発達理論は、今日広く受け入れられている。

しかしこのような発達理論に対し、それが前提とする人間像自体が崩れつつあることを指摘する見方もある。その人間像は規律化を求める近代社会を前提とするもので、そこでの個人は自律した近代個人で、その個人がエリクソンの提起するアイデンティティの発達階梯を上昇し、自己同一的な主体的個人が一元的社会を上昇移動しそれによって自己実現するというものである。この近代社会の個人観は、多元化システムの中ではかえって極端となり²⁴、急激に変貌を遂げる社会を考慮すれば近

代社会の人間像や個人像自体が、変貌する社会とは乖離しているとの懸念がそこにある。

大人と同様に、今日の子どもは自己実現そのもののイメージが変貌し夢や希望の実現の価値が相対的に低下し、その時々々の欲望の実現を追い求めることが自己実現となっている。このような社会においては、エリクソンらの提起した自己実現の発達理論は、今日の自己実現のありようと乖離しているのは事実である。近代化を成し遂げた規律社会で提起された子ども発達理論で、今の子どもをの発達を読み解くことはその枠に子どもを押しとどめることであり、今の子どもから遠ざかることになるだろう。このように子どもの解釈のあり方が子どもの問題の解決の一つの壁となっていると思われる。

2.2. 新しい発達理論にみる子どもの育ち

ー求められる子どものケアー

保坂亨は今の子どもをの発達をこれまで直線的因果的なとらえ方から、発達をの特性を「開放系」、「非線形」そして「自己組織化」という概念でとらえる鈴木忠の生涯発達論²⁵からとらえなおす作業をしている。ここでいう「自己組織化」とは「不安定な状態から安定した状態への移行の過程で、相互作用によって生じる広範なパターン形成」であり、発達を子ども自身が「自ら外に向けて働きかける」ことでなされていくという考えである²⁶。これまでの単純に原因と結果を結びつけるこれまでの発達モデルでは、人間行動を説明できないとする立場である。以下この発達観から、子どもの社会性の発達と今日子どもが抱える問題を検討する。

保坂は、「生理的早産」「成熟までの期間の長さ」などの生物学的特性から、人間の発達を「一産一子で成長するまで長い時間と労力がかかる養育困難な種」とし、その発達の特異性ゆえに、「子どもの発達とそれを保護する他者との関係、すなわち人間関係を中心とした環境を切り離す」ことはできないとして、他者との関係の重要性を指摘し、社会的側面からの視点を加えそれぞれの発達段階をとらえ直している²⁷。

乳児期の発達で、「三歳神話」に象徴されるような養育者を母親と想定した「母性」論は「閉鎖系かつ線系」でとらえた結果で、この時期に求められるのは、「ほどよい(good enough)」²⁸養育環境、つまり養育者が子どもの潜在的な能力の発達を阻害しない程度のかかわりで、子どもは特定の養育者との間に安全でかつ親密な関係、つまり適切な愛着関係²⁹を経験し、基本的な安心感を獲得する³⁰。

基本的な安心感の獲得は、生活リズムを含む安定性と養育者をはじめとする環境からの応答性と一貫性によってもたらされ、それが「心理発達の核」となり排泄訓練に象徴される体系的なしつけが可能となる。これは「今、したいこと」という欲求に対して「それをしてはいけない」という自制、つまり自己統制を学ぶ時期で、

非言語での意思表示による他者との交流を活発化し、意思疎通へ向けて言語発達の基盤を形成する。幼児期の段階では、二者関係から三者関係への関係の拡大化にともない文化社会的な規範にしたがう自律性、つまり内在化された超自我を形成し、拡大化した人間関係や集団の中で社会に適応するための調整能力が育つ。このとき求められるのが、養育者に限らず大人が守ってくれるという信頼感と「予測が立つ生活」や休息休養を邪魔されない「居場所の確保」である³¹。

集団教育が成立するためには、一定程度の超自我形成と自我の育ちが前提で、児童期は小学校という集団教育での組織的教育によって、社会一般の行動規範の遵守や対人関係能力など社会性が形成される。この児童期はまだ自立できず依存的な存在で、大人から付与される行動規範や作法を従順に受け入れる傾向があるため、大人の典型である学級担任が提示する行動規範や作法を絶対的なものと受け止めていく。その過程で規範の内面化がなされるが、一方でかたくなな超自我を生み出し、杓子定規に規範やルールをあてはめる傾向も表れやすい。この社会化が適切でないと問題行動を生じやすく、自分らしさを発揮する「個性化」を阻む要因ともなる。また「問題行動」に対しての教師保護者の過剰な反応や無理解が、学校文化への過剰適応である「良い子」を生み出し、規律重視の社会化を基本とする学校では特にそれが起こりやすい。この「良い子」が抱える「隠れた問題」に教師や保護者は気づきにくく、今日子どもが表出させている問題の多くが脅迫的で「過剰な社会化と子どもの過剰適応」の両者がかかっていると保坂は分析する³²。

児童期後半から思春期では第二性徴が始まり、依存的な関係から自立への動きが強まり、自立と依存（甘え）の両価性から生じる複雑化した行動が、子どもと大人との間で、自律（autonomy）と統制（control）をめぐる問題を生じさせ、親からの精神的自立の過程では竹内常一のいう「対人関係の組み替えと自己解体、再編」³³がなされる。この「親からの物理的分離と心理的分離の達成は時間的なずれ」³⁴があり、それが依存と自立/自律という二面性をもたらすのである。

この時期以降、子どもと大人は対立的な関係になりやすく、さまざまな問題はこの時期に顕在化する傾向にあり、この時期をどのようにとらえるのかが子どもと向き合う上で課題である。保坂は子どもの自律/自立を成し遂げていく過程を俯瞰し、稽古事の修行段階の「守・破・離」という説明概念を援用し、幼児期から児童期までを「守」、思春期を「破」、それ以降一人前になるまでの青年期を「離」と見立てる³⁵。これをしつけ糸でたとえれば、「しつけ糸」を縫い付ける時期が児童期までで、思春期はその糸をはずす時期つまり「破」となる。思春期とは、先の述べたようにしつけによって内面化された規則や枠を子ども自らが解体し再構成する時期で、その対応にはしつけのもつ支配性から、子ども自身による再編を容認する共感性と寛容性が大人に求められる。

保坂は児童期の短縮と思春期の加速化現象という今日の思春期の特徴を、鈴木の

発達論を援用し読み解いている。鈴木の発達論によれば、進化生物学的見地から発達を社会文化的状況の中に位置づけたもので、生物に備わっている発達段階のランドプランはその種の基本構造を規定し、同時に環境に適応しやすいような「しかけ」、つまり環境への応答性をもつ。そして次の発達段階への移行のタイミングをその応答性によって自らが決定し、その環境に適した機能や構造を組織化する「可塑性」があり、それが生物進化の本質であり発達を推し進めるという³⁶。保坂はこの鈴木論から、児童期の短縮と思春期の加速化現象がこの可塑性の結果であるならば、激しい軋轢を生み出す思春期の「破」は、急激に変化する環境としての現代社会への適応化で³⁷、従来の社会と異なる今日の「破」は、この現代社会に生きていく子どもたちが背負わざるを得ない特有な「破」とみる。しかもこの段階をくぐらなければ自己確立としての「離」にいたらないことから、学校教育の延長化とあいまって、今日の思春期の子どもの抱える困難さは、大人が体験してきたそれとは質的に異なるため、その理解や認識が大人に要請されるのである。

2.3. 仲間集団の持つ意味と教師の役割

児童期から思春期以降の発達では、同世代の仲間関係は不可欠で、発達段階にしたがって、ギャング・グループ、チャム・グループ³⁸、ピア・グループ³⁹の三つの仲間関係を構築する。仲間関係の中で他者の承認によって自己存在を確認し、道徳的価値の獲得によって人格的な成長を実現する。思春期前半に見られるギャング・グループ、チャム・グループでは、情緒的な一体感をもった関係性を体得するが、それが強い同調圧力となって異質なものを排除する傾向が生じやすく、いじめなどの問題につながる。思春期後半に形成されるピア・グループでは異質性を容認できるが、他者との違いを意識し自己をとらえ他人志向性からの脱却が課題である⁴⁰。

今日この仲間のつながりが変容し、上位グループへの脱皮が困難になっている。少子化や核家族化など子どもの養育環境の変化が、仲間関係や人間関係を構築する場や機会を減少させ、他者との関係での基本的な情緒的心性の希薄化を生み出し、人とのかかわりを回避する傾向につながっている。子どもの最大の発達課題は親からの自立/自律で、そのためには親に代わる愛着する存在が不可欠で、それが仲間関係である。

仲間関係の形成不全は、よりどころとなる場や人が確保できず、漠とした不安を抱えきれなくなったとき、さまざまな問題を引き起こす。この不安には自己存在を他者から承認されていることを確認したいとの「要求」が潜在し、それを人間としての根源的な要求ととらえれば、子どもの心身に表れる問題は自立/自律に向けた「破」である。今日の急激に変容する社会状況の中、仲間関係を十分に生かせず、親からの自立という「離」の手がかりや拠り所が消失している。仲間関係の形成が困難なこの状況では、学校という場自体が果たす役割は一層大きく、この関係に間接的に

関与することが環境としての学校/教師の役割の一つである。

このように見てくると思春期以降の子どもを対象とする学校教育では、子どもの発達の特徴をふまえ、熟慮した対応のあり方が要請されているといえる。規律・訓練による子ども集団の統制は児童期までは一定程度の有効性はあるが、思春期青年期前期にあたる中等教育では、規律重視の対応は困難で、対立や軋轢を生じさせるだけでなく、健全な自立/自律を疎外する⁴¹。これまで述べてきたように子どもの発達段階をとらえなおせば、各発達段階に通底するものは、子どもの自己の存在への承認の欲求であり、それを満たすために大人特に学校/教師に求められるものは何かを、改めて問いなおす必要がある。

第3節 子どもが抱える発達のつまずきとしての問題現象

1970年後半以降から子ども達が呈する問題の質が徐々に変化し、それまでの学校外での問題行動から校内暴力、対教師暴力、いじめ、不登校、高校中退者の増加、自傷行為、性の逸脱行動など学校内や当事者自身への内向的問題行動に移行し、そこには思春期から青年期にかけて子どもの発達の特性がかかわっている。この時期の課題である性の役割の確立、親離れ、仲間入り、生き方の方向づけで躓いたとき、反抗や暴力、逸脱行動(バンドリズム)、性の享楽、集団での非行などの問題が生じ、それに青年期危機の特有性が重なり不適応を引き起こしやすいとされている⁴²。この節では学校教育の対象となる子どもが呈する問題行動を検討する。

3.1. 子どもの問題現象が意味するもの

ここでは、子どもの問題として社会的関心を集める校内暴力、不登校、いじめを取り上げ、その現状をこれまでの知見から検討する。以下統計資料は文部科学省の『児童生徒の生徒指導上の問題行動等調査』⁴³による。

【校内暴力】

校内暴力行為の統計推移をみると、その発生件数は小学校・中学校・高校を合わせ1996年から増加の一途をたどり、2010年では5万件を越え千人あたりの発生比率は11.7となり、低年齢化が見られる。校外暴力と比較すると、校内暴力はその8倍から10倍で、対教師暴力は、2010年は約9万件である。

1980年代以降校内暴力は大人社会の反発・反抗ととらえ、問題を引き起こす子どもの心理的・性格的特性を自己中心的・他罰的で、劣等感の裏返しとしての高い自己顕示性、弱い自制力、他者からの被影響性の高さなど自我の脆弱性と社会性の未熟さが共通し、学校生活への不適応傾向、学習意欲の低さからくる「地位不安」がある

とする。校内暴力行動は依存性に根ざした甘えと反抗を内包したもので、特に教師との信頼関係が確立していないと、教師への不満や被害者意識から自己の攻撃性を合理化する傾向があり、その根底には他者への不信感や共感性の弱さが関係するという見方である⁴⁴。

このように子どもの暴力型の荒れは、社会的外的圧力である警察の介入を是認する社会風潮を背景に沈静化を試みるものの、統計的にみれば減少する兆しはないのである。さらに学校という公的な場に表れない暴力として、家庭内暴力がある。この家庭内暴力という形の問題も校内暴力と同様に、保坂がいうように「破」という過程にあって生じていることは確かである。過保護という過剰な抑圧、一元的な規則への縛りなど管理主義的対応は、子どもを既存社会の枠で矯正する大人の側の論理である。校内暴力問題を「逸脱性」の点から読み解き、暴力問題がいじめ問題とも関連するとの見方がある。これについては、この章の第4節であらためて取り上げる。

【不登校】

学校に来ない子は登校拒否、学校嫌いなど呼ばれてきたが、近年一般的には「不登校」と呼称が定着している。文部科学省による「不登校」の定義は、「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあること（ただし、病気や経済的理由による者を除く）」とし、「年度間に連続又は断続して30日以上欠席した児童生徒のうち不登校を理由とするもの」と規定している。この定義では「30日以上欠席」に限っており、この前兆現象とみられる「登校しぶり」や「保健室登校」など「不登校予備軍」の児童生徒は含まれていないため、これらの子どもを含めればさらにその数は多くなると思われる。

不登校の子どもは1992年調査開始時7万人で、児童生徒千人あたりの比率は0.47であったがその後増加の一途をたどり、1997年には10万人を超え12万人から13万人で推移し、発生率は1.0を超える状況が続いている。不登校を学校別に見ると小学生に対して中学校ではその4倍強の約9万人となり、その半数以上を中学3年生が占める。2005年から実施された高校での調査では、不登校は5万人から6万人で推移し、発生率は小学校・中学校よりも高く、1.5から1.6となる。加えて中途退学者は10万人前後で推移し、中途退学率は2.0前後である。これを「学校に背を向ける子ども」とすれば、高校の発生率は小・中学校よりも一段と高い。

高校での不登校の理由で、最も多いのが無気力、次いで不安などの情緒的混乱、遊び非行、友人関係、学業不振と続き、このような欠席が学業不振・学力不足につながり、単位不足で不登校から中途退学に至るケースが多くなると推測される。このように不登校という現象は、学校段階があがるにしたがって増加していることか

ら、子どもの発達段階や学歴社会、さらに密室化した親子関係、学力問題などが関係すると指摘されている。

精神科医の滝川一廣は、日本の長欠実態を歴史的にとらえ、不登校現象の背後にある子どもの心性を、自明とされていた学校への登校観念から離脱・逸脱化した子どもの失調現象で、子どもからの「脱学校化」ととらえる⁴⁵。

経済的発展で生活水準や保健衛生が向上し、病気や経済的理由による長欠が低下した一方で、質の異なる「不登校」による長欠が生じる。最初は当事者の心性の特徴と結びついた心理学的失調（広義の神経症）とみなされ、「学校恐怖症」という一つの疾患と診断され「治療」としてカウンセリング的援助がなされた。そして不登校現象が地域・社会階層などに関わらず拡大し、臨床像が拡散化多様化し不鮮明となっていく中で、「不登校」という包括的な呼称へと変化する。学校・家庭の生活を含めたあらゆる日常的な負荷が不登校の発生要因とみなされ、心理的負荷の質量の増大がその原因ととらえられるようになるが、小さな負荷でも生じる不登校が現れるにいたって、自明視されていた登校に対する観念が社会全体に弱まり⁴⁶、不登校は学校教育に付随する「誰にでも起こりうる現象」となっていく⁴⁷。

「不登校」という現象は、「学校へ行く」ことの自明性が問われ、資格認定やフリースペースの設立などの制度の導入をせざるを得ない状況にあり、これまでの直線型学校制度を根底から揺さぶるものである。これは規律・訓練としての学校教育の権威への異議申し立てであり、学校教育の位置づけが相対的に低下していることを示すといえる。

【いじめ】

いじめ問題は、いじめられた子どもの自殺という事件で社会的に注目を集め、いじめの広範化している実態が調査の結果から浮かび上がる。1985年に開始した文部科学省の調査によれば、発生件数で見ると年によってその件数にはばらつきがあるが、2006年の12万件を最高に7万件以上の発生件数があり、一定程度の件数のいじめが発生しているとみてよいであろう。全学校段階の発生件数合計による児童生徒千人対比発生率は、調査初年度は7.6で、調査方法をいじめの「発生」からいじめの「認知」とかえた2006年では8.7、2010年5.6である。学校段階別にみると、突出して多いのは中学校でついで小学校である。調査が教師の把握した「認知」件数であることから、実際にさらに多い数値になると推測される。

臨床心理学から教育問題を論究する高垣忠一郎は、「いじめ」とは、健康な自己主張である攻撃性の発揮が仲間からの排除の不安から抑圧され、その不安が被害者意識の感情を伴い、特定の仲間へ向けられた攻撃性であるにとらえる⁴⁸。子どもは、権力をもつ周りの大人の期待と意図に添わなければ「見捨てられる不安を抱えて生きている存在」で⁴⁹、この心理的状況が子どもをいじめの加害者へと駆り立てていくと

みる。この排除されることへの不安は不満や被害者意識を引きずり、加害者である自分やいじめそのものを正当化していき、いじめへの制御を失わせるのである。

滝川一廣は、子ども集団の規範意識の脆弱化により境界線を越えないよう制御する力の低下や教師の権威（超自我）の相対的低下で、内外から統御しにくい状況でいじめが生じ、犯罪との境界の不鮮明化がその特徴であり、また社会が個人主義的傾向に傾いていく中、集団主義的心性を求める学校の特質がいじめを助長しているにとらえている⁵⁰。

学校が求める集団性は、画一的な枠に子どもを成型する学校教育の社会化の手段であり、それが仲間を認め合う幅を狭め、仲間を厳格な基準で排除する子どもにつながっていくことは否めない。

3.2. 「逸脱」としての子どもの問題現象

一連の子どもの問題は学校/教育問題であり、同時に社会問題であるとの認識から始めなければならないだろう。それは単に学校が単独に存在する装置ではなく、社会の中に組み込まれそこで機能するものであり、子どもの問題は、社会の歪みや不全状態の発露である。

石飛和彦は今日の社会を近代社会の規律社会から管理社会に移行していく途上にあるとし、子どもの問題は近代の個人がその社会システムから「逸脱」する必然的姿としてとらえている⁵¹。

石飛によれば、学校とは子どもを世俗から「隔離」し「規律と訓練」を施し「近代的個人」を育成する場であり、この「近代的個人」とは、外的支配の及ばない内面性を持ち、自己監視、自己規律のみに従属する主体的な自己・個人である⁵²。ということは権力や権威、規則や常識からの「逸脱」の可能性をもつ自己・個人で、「近代的個人」とは、逸脱可能性と自己監視の視線とを抱き合わせた二重的存在であり、この自律的主体が社会を動かし自発的に労働することで、安定的で生産性の高いシステムの社会が誕生したと石飛はとらえる⁵³。であれば学校もまたこの自律的主体へ子どもを育成するとき、同時に逸脱する主体を形成することになり、子どもの「逸脱」は学校が必然的に生み出すもので、子ども個人にとっても必然的なものといえる。

我々は通常問題行動を逸脱としてとらえ、それは制裁されるべき行為と考える。しかし石飛にしたがえば、自律した主体だからこそ「逸脱」をその内に含み、「逸脱」するのであり、ここに保坂のいう「破」という説明概念を重ねれば、逸脱は「破」の一つであり、「離」つまり自立に向けた子どもの発達自己運動といえる。

近代社会それ自体がもたらした「豊かさ」は、多様な価値の社会へと人々を解放し、国家のコントロールからも「逸脱」する要素を含む⁵⁴。そして一方でその豊かさは社会階層の均質性をもたらし、問題の原因を社会階層に因果づけることはできな

くなる。校内暴力が増加しているにもかかわらず大きく報じられない背景に、その原因を社会階層の出自と結びつけられなくなり、その原因を学校内部に引き取らざるをえなくなり、その結果学校/教師はこの子どもたちの学力/能力にその因果性を求め、原因を子ども個人に還元し、校内暴力は社会問題から個人の問題の帰着させる傾向を強めたと石飛はみる⁵⁵。

逸脱を学力の差に帰着させることで、「できる子」が「よい子」という構図が鮮明化し、それが子ども・親には一層の学力獲得への圧力となる。その結果皮肉にも今日の教育産業の発展に見るように、学力獲得の場を塾など学校外に求め、学校/教師の知識伝達機能さえ失いかねない状況にある。教師/学校は子どもにとっては規律を押しつけ、学歴社会の象徴的制度であると受け止められていく。このような状況に対して、学校本来の魅力と価値を取り戻すために、学校再生として「居場所としての学校」が提起されている。それは子どもの発達に不可欠なものというにとどまるのではなく、子どもが自己の存在の価値を見出し確認する場として再生する必要性を示唆しているといえよう。

第4節 逸脱しつつ発達する子どもと求められるケア

子どもの問題は発達段階の節目に、単一の問題としてではなく複合的に表れ、そこには積み残した発達課題を抱えた子どもがいる。子どもの問題は養育環境や学校環境が輻輳し、かつ子どもの個別性と多様性を反映する結果、問題もまた個別的で多様となる。それに対して学校/教師はこれらの問題を規範やルールからの逸脱とし、規則重視の立場から懲罰的矯正的な対応をとり、高校では退学措置によって問題を抱える子どもを学校と切り離し、また義務教育学校段階でも修了まで学校内で抱え込むものの、最終的に何もしないまま学校から送り出す。いずれにしても問題を子ども個人に還元し、学校の枠から逸脱した子どもという烙印を押し付けるものの、問題の複雑さと多忙を理由に子どもの発達実現のケアが積極的になされることはあまりない。

しかし子どもの発達環境としての家庭や学校も、相対化した社会からさまざまな影響を受ける存在であるならば、その判断も絶対的なものでなく相対的なものとなる。子どもの問題を単一で一般的な原因-結果にあてはめ、それを個人に還元することに、もはや限界があろう。この限界に気づき、ジレンマを感じる養護教諭/教師は少なくない。この気づきは思春期以降の子どもの「破」から「離」の過程で、子ども達が求めているものは逸脱を旧来の枠に収める矯正的対応ではなく、新たな意味あるものとして受け止める大人側の力であるという気づきにつながる。それは養護教諭/教師も相対化した社会に埋め込まれており、それゆえ子どものおかれた状況に

共感的な眼差しをもって、子どもの苦悩やつらさに応答せざるをえないものを感じているからであろう。それを発達論の観点からとらえれば、子どもの自立/自律の要求であり、それに答えることが養護教諭/教師自らの役割ととらえているからである。そしてこの役割はケアとも通底するものを含んでいると予見する。養護教諭/教師が子どもにケア的にかかわりを意識せざるを得ないのは、職業的要請だけでなく一人の人間としての感覚からも生じているといえる。

この逸脱を先に石飛がとらえた近代個人の獲得の過程にあてはめれば、逸脱は今日の社会で規定される個人像から、子どもが自分自身を引きはがした状態といえよう。この引きはがされた自己は社会に背を向け距離をおくが、鈴木の実証論に依拠すれば、子どもの内部運動と社会環境との相互作用によって自己実現に向け、新たな自己の形成へと転化する。とすれば逸脱は発達の一過程で、子ども自身が社会の現状に向き合う契機であり、発達の契機といえる。しかし学校現場で実際に出会った学校/社会に背を向けた子どもをみると、その子どもが再びこの社会に向き合うためには、ある程度の時間的猶予を必要とし、それは個人の個性や状況によって多様である。だからこそ、そこに寄りそう大人を子どもは求めている⁵⁶と考える。

これまで見てきたように学校が担う規律・訓練は、外部からも強く要請され、教師/学校もその責務として自らに課している。その学校にあって一部の養護教諭/教師はその限界性に気づき、ジレンマと対立そして迷いを抱えているのも事実である。普遍性重視の立場での判断/対応で排除してきた子どもを、学校教育の場で向き合い支援するために、学校/教師がまずその強い縛りを自ら解かなければならない。問題の原因を子どもや家庭に押し戻すことではなく、社会として子どもを育てるという学校教育の社会的使命を考慮し、不安を抱え発達課題に挑もうとしている子どもが求める要求に応えることが必要である。

そのためには子どもの問題を社会的文脈から多様にとらえ、これらからの社会に生きる子どもを支援する長期的な視座もあわせもつことが求められる。この多様性と長期的視座そして相対的思考の基礎にあるのは、個別性重視の立場からの子どもへの接近と対応であると思われる。普遍性重視の立場を優位とする学校教育にあって、個別性重視の立場の正当性を見出すために、次章ではこの立場と通底するケアの理論を取り上げ検討する。

- ¹細辻恵子(2006),「子どものイメージと教育」, 稲垣恭子編,『子ども・学校・社会－教育と文化の社会学－』, 世界思想社, pp.22-40.
- ²広田照幸(1996),「家族－学校関係の社会史－しつけ・人間形成の担い手をめぐって－」, 岩波講座現代社会学 12 巻,『こどもと教育の社会学』, 岩波書店, pp.21-38.
- ³細辻恵子(2006, pp.22-40)によれば、アリエスが当初フランス革命後の個人主義の台頭は家族の絆を弱体化させるととらえていたが、逆に開放された家族から家族以外の絆の縮小した閉鎖された家族が「私生活化」し、それが「近代家族」の特質を形成していくと細辻は解釈している。
- ⁴細辻恵子(2006), pp.22-40.
- ⁵村井実(1993)によれば、ルソーの子ども観は、外部からの働きによって作られるのではなく、子ども自身の内部からの働きによって成長するので、子どもの持つ自然を重んじその成長のための環境を整えるのが大人の役割とする。子どもは大人の所有物とみなされ虐げられた扱いをうける「小さい大人」の時代にあつて、ルソーは人間(子ども)が持つ自然性それ自体は善きものととらえている。『教育思想史』, 東洋館出版社, pp.25-29.
- ⁶北本正章(1993)によれば、近代の産科学や小児科学の発達にともない、子育て書には、疾病や衛生の内容が多くむくまれるようになり、子どもの健康に関心が高まっていく。『子ども観の社会史』, 新曜社, pp.183-184.
- ⁷細辻恵子(2006, P35)によれば、ウォルフエンシュタインの 1900 年代米国の育児研究で、子どもの遊びの重要性が強調されそれに伴い育児を楽しむことを大人側に要求する傾向をとらえ、それを「子ども期崇拜」と呼んだ。
- ⁸細辻恵子(2006), pp.22-40.
- ⁹アリエス(Philippe Arie's), 杉山光信・杉山恵美子訳(1980-1998),『「子供」の誕生－アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』, みすず書房.
- ¹⁰太田素子(1990,「教育－誕生と終焉－」, 中内敏夫編,『叢書く産む・育てる・教える－匿名の教育史－』, 藤原書店, pp.20-31.)は、間引きが経済的理由だけでなく、子沢山を嫌う傾向にあったことを資料から明らかにしている。
- ¹¹日本の子育ての歴史については、以下の文献を参考にした。
田嶋一(1983),「民衆の社会の子育ての文化とカリキュラム」, 産育と教育の社会史編集委員会編,『民衆のカリキュラム学校のカリキュラム』, 新評論, pp.45-82.
- ¹²「子やらい」とは、親の支配下から子どもを解き放ち、子どもを地域や公共の場へと追い立て自立させることを意味する方言である。
- ¹³山住・中江(1976)によれば、16 世紀中葉に西洋からの宣教師は、善良な子の養育ぶりを賞賛し、泣く子に対しあやし慰めるなど温和な方法で、大人にするように真面目に譴責するとその様子を詳述している。山住正己・中江和恵(1976),『子育ての書 1』, 平凡社, pp.3-10.
- ¹⁴徳岡秀雄(1974),「庶民家族におけるしつけ<その 1>－行為の規制を中心－」,『関西大学社会学部紀要』, 第 5 巻第 1 号, pp.56-70.
徳岡秀雄(1976),「庶民家族におけるしつけ」森岡清美・山根常男編,『家と現代家族』, 培風館, pp.75-80.
- ¹⁵徳岡秀雄(1974), pp.56-70. 徳岡(1976), pp.75-80.
- ¹⁶広田照幸(1996),「家族－学校関係の社会史－しつけ・人間形成の担い手をめぐって－」,『岩波講座現代社会学 12 巻, こどもと教育の社会学』, 岩波書店, pp.22-28.
- ¹⁷沢山美果子(1990),「教育家族の誕生」,『「教育」－誕生と終焉』, 藤原書店, p.114.
- ¹⁸広田照幸(1996), pp.25-30.
- ¹⁹太田素子や速水融らは、明治以前の江戸後期に人口増加傾向が見られ、明治の近代化で急増していくことから、日本では江戸後期にすでに子ども人口の緩やかな上昇があり、この時期に近代的な子育ての助走がはじまっていたとする。

-
- 太田素子(2007),『子宝と子返し』,藤原書店, pp.33-35.
- 速水融(2001),「歴史人口学と家族史の交差」,速水融・鬼頭宏編ほか『歴史人口学のフロンティア』,東洋経済新聞社, pp.45-78.
- ²⁰堀尾輝久(1990),「子どもの人権の思想系譜」,『ジュリスト』, No.963, pp.62-68.
- 永井憲一(1990),「国連子どもの権利条約の内容とその意義」,『ジュリスト』, No.963, pp.68-74.
- ²¹永井憲一・寺脇隆夫編(1994),『解説・子どもの権利条約(第2版)』,日本評論, p.15.
- ²²永井憲一・寺脇隆夫編(1994), pp.55-56.
- ²³中内敏夫(1982),中内敏夫編,『教育学概論第2版』,有斐閣双書, p.12.
- ²⁴石飛和彦(2006),「学校問題と逸脱—婦スト学校化社会と管理社会論—」,稲垣恭子編『子ども・学校・社会—教育と文化の社会学—』,世界思想社, pp.192-215.
- ²⁵鈴木忠(2008),『生涯発達のダイナミクス』,東京大学出版会.
- ²⁶保坂亨(2010),『いま、思春期を問い直す—グレイゾーンにたつ子どもたち—』,東京大学出版, pp.86-89.
- ²⁷保坂亨(2010), p.93.
- ²⁸このほどよい養育環境とは小児医であり精神科医であるウィニコット(Winnicott.D.W.)が提唱したもので、子どもの発達段階や子どもの要求およびその能力にあわせて、保護や世話を少しずつ減らし子どもの心理的社会的自立を実現する養育態度をさし、これによって子どもの依存性と自立性のバランスをとりながら自立が可能となる。これは「ほどよい母親」とも表現される。藤永保・仲真紀子監修(2005),『心理学事典 普及版』,丸善株式会社.
- ²⁹愛着とはアタッチメント(attachment)ともいう。遠藤俊彦によれば、アタッチメントとは、「危機的な状況に際して、あるいは潜在的危機に備えて、特定の対象との近接を求め、それを維持しようとする個体の傾性」と定義される。遠藤利彦(2007),『アタッチメントと臨床領域』,ミネルヴァ書房, pp.3-4.
- ³⁰保坂亨(2010), pp.91-99.
- ³¹保坂亨(2010), pp.100-103.
- ³²保坂亨(2010), pp.110-116.
- ³³竹内常一(1987),『子どもの自分くずしと自分づくり』,東京大学出版.
- ³⁴保坂亨(2010), pp.116-120.
- ³⁵保坂亨(2010), pp.141-144.
- ³⁶保坂亨(2010), pp.144-145.
- ³⁷保坂(2010), pp.144-148.
- ³⁸保坂によれば、チャム・グループとは、同性のグループで、同じ興味関心趣味など類似性でつながる仲間で「私たちは同じ」という一体感の確認のために符丁や独自の言語表現を使い、他の仲間との境界を作ると説明する。
- ³⁹保坂によれば、ピア・グループとはチャム・グループの特性に加え、互いの価値観や理想、将来の生き方を語り合う関係までを含み、必ずしも同性とは限らないと説明する。
- ⁴⁰保坂亨(2010), pp.116-129.
- ⁴¹保坂亨(2010), pp.188-190.
- ⁴²森武夫(1985),「現代型非行」,馬場健一ほか編,『日本人の深層心理分析(4) 攻撃性の深層』,有斐閣, pp.104-124.
- ⁴³この調査は調査項目によって、途中からその実施方法や対象の拡大など変化しているが、問題状況のおおよその把握ができる。またここで全体像を捉えるために、小学校・中学校・高校・特別支援学校を対象とした項目はその合計からその推移と傾向を捉えることにした。本節で使用した統計資料は、文部科学省のHPに掲載されている。
- ⁴⁴平尾美生子(1985),「家庭内暴力・学校内暴力」,馬場健一ほか編,『日本人の深層心理

分析(4) 攻撃性の深層』, 有斐閣, pp.77- 80.

⁴⁵滝川一廣(1996), 「脱学校化の子どもたち」, 『岩波講座現代社会学 12 巻ーこどもと教育の社会学』, pp.41-50.

⁴⁶文部科学省は、不登校は誰にでもおこりうるものとの見解を示した。

⁴⁷滝川一廣(1996), pp.41-50.

⁴⁸高垣忠一郎(1995), 「いじめと思春期」, 『教育と医学』, No.11, p.21.

⁴⁹高垣忠一郎(1995), p.20.

⁵⁰滝川一廣(1996), pp.51-55.

⁵¹石飛和彦(2006), 「学校問題と逸脱ーポスト学校化社会と管理社会論ー」, 稲垣恭子編, 『子ども・学校・社会ー教育と文化の社会学ー』, 世界思想社, pp.192-215.

⁵²石飛(2006), pp.208-215.

⁵³石飛(2006), pp.208-215.

⁵⁴石飛(2006), p.198.

⁵⁵石飛(2006), pp.200-205.

⁵⁶不登校経験者の手記は多数ある。その一つとして秋山忠嗣はその著書 (2012, 『最後の小学校』, 講談社, pp.90-96.) の中で自分自身の不登校体験を振り返り、当時の子どもだった自分が求めていたものや寄り添い続けた大人/教師の存在を綴っている。

第4章 個別性重視の立場と普遍性重視の立場の統合に向けて

学校教育は近代社会の発展を支えるものとなったが、社会構造や社会環境の急激な変容の中で、さまざまな問題を呈する子どもの対応が行き詰まり、その発達が疎外されている実態から、規範原理重視の学校教育のあり方自体が問われている教育の現状を前章ではとらえた。

本章では、これまで学校教育で捨象されがちな個別性を重視するケアの理論を取り上げ、規範重視の普遍性重視の立場に対して、個別性や多様性を重視する個別性重視の立場の妥当性を検討する。ここではケアの理論の観点から、学校教育での子どもの対応や教育のあり方をとらえ、教育における個別化と社会化および個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係に迫るために、ケアと正義の論争や統合をめぐる論議を検討する。

第1節 個別性重視の立場と普遍性重視の立場の対立

－普遍性重視の立場の限界－

1.1. 学校教育での普遍性重視の方法の運用

－正義の道徳的原理の適用による例外措置－

学校教育では一人一人の発達の実現よりも、秩序ある社会や国家の一員としての「社会化」の機能が優位に位置づけられる。特に統治手段としての教育は、「社会化」を教育の目的の第一義とし、その実現のために制度および組織が形成され、普遍性重視の立場が優位に行使される学校/教師を作りだしてきた。そのため普遍性重視の立場による公平や平等の実現が、個別性や多様性の実現より説得力をもち、受け入れられやすい一方で、個別性重視の立場からの異議申し立ては、学校教育の目的である社会化の実現を阻み、学校教育の存在根拠を根底から揺るがしかねないとの危機感があり、それに組織の同調圧力が作用し、普遍性重視の立場を主流とする組織風土は堅持されてきたと筆者は考える。

普遍性重視の立場がその優位性を保持してきたもう一つは、普遍性重視の立場の運用と適用方法があると考えられる。普遍性重視の立場の基盤となる正義の立場では、「等しきものは等しく同じに扱う」という公平・平等が重んじられる一方で、「等しくない」と認められた場合はそれに応じた異なった扱いを認める「正義の形式的原理」がある。この原理を行使することで、普遍性重視の立場は公平性を実現するものと受け止められてきたと考える。普遍性重視の立場で対応が困難な場合、「等しくない」と判断されれば、例外措置の適用が可能になる。例えば骨折をした子どもでの対応で、学校での活動場面で課せられた作業の軽減および免除などの措置がその

例である。

学校教育はこの方法を活用し普遍性重視の立場の適用の幅を拡大し、一定程度の柔軟な対応をとることで、普遍性重視の立場を学校教育の基本的原理として破綻させることなく、その優位性を保ってきたと考える。この手法は関係する当事者の要求を満たし、かつ当事者以外の多数の子ども達を納得させる根拠をもち、長期となる場合もあるが、普通は一時的な不公平状態を、当事者を含むメンバーに納得させるものである。

例外措置の対象となる子どもは、普遍性重視の立場が要求することに応えられない子どもで、その意味では「逸脱」した子どもである。そのためにはその逸脱を誰もが「例外」と認める客観的な根拠を備えている必要がある。例えば医師の診断などのように公的に権威づけられたものが必要で、個人の主観的判断ではなく、それには正当性と妥当性が求められる。養護教諭/保健室はこの医学的理由による例外措置を行使し、授業の欠課や早退などについて学校/教師の承認を引き出してきたといえるだろう。

1.2. 例外措置という方法の問題性

しかしながら正義の形式的原理における例外措置という方法には三つの問題がある。

その一つは、例外的措置の判断根拠に厳格な客観性を求める点である。「逸脱を余儀なくされている」子どもで、例えば、さまざまな疾病や発達障害などで診断までにいたらない境界域の場合や医学的にまだ解明されていない場合などでは、それを満たすことができない。普遍性重視の立場が優位に適用される状況では、等しき者として等しく要求されるという原理が適用されるため、社会的に正当と認められなければ学校内の承認は得られにくく、当事者の抱える「問題」は問題とされず、単にわがままな要求となる。しかしながら子どもの抱える問題は個別性や多様性が高く、後々の発達科学や医学研究によって初めて「問題」と認識されることも多い。このように見れば、例外措置の判断は時間的状況的な不確実性を含んでいるのである。このような事例で生じる対立やジレンマに直面しているのが養護教諭であり、こうした問題は養護教諭と教師の対立にとどまらず、学校・教師と保護者や世間との対立を生じさせる。このグレーゾーンの子どもの例外措置の対象から排除することは、ケアを求める子どもを排除することになり、普遍性重視の立場の限界性が指摘されよう。

もう一つの問題は、「例外措置」の範疇と見なされた子どもへの対応の質である。例外と判断された子どもは、手厚い対応をなされるというよりも、教師に積極的な対応を免除する理由となり、学校教育が関与する対象からも除外されるという構図が生じている。例外措置は正義の論理の公平性を一定程度満たすが、個別性重視の

立場から見れば、子どもの発達の実現の要求を満たすものとはいえない。

三つ目の問題としては、個別性重視の立場の適用の限定化である。例外措置という方法の行使は、普遍性重視の立場に個別性重視の立場を組み込んだものともいえる。しかしその適用範囲は問題を抱える子どもに限定され、すべての子どもを個別性重視でとらえ、その発達の実現をめざすものではない。前章で述べたように今深刻な問題を表出させていないとしても、一人一人の子どもは発達過程でそれぞれにつまずき不安を抱えているが、例外措置対象ではないため、そのような子どもに個別性重視の立場からの対応は容認されない。しかしすべての子どもが発達への要求をもち、それに応えていくことが学校の使命とすれば、個別性重視の立場の適用範囲の限定化は打開されなければならない。このことから普遍性重視の立場の方法は発達の実現の点からもその限界を指摘できよう。

養護教諭の特質は、集団としての子ども一般ではなく、一人の具体的な子どもと出会いその苦痛や苦悩に対応する点にある。問題を抱える子どもの発達の実現を達成しようとするれば、必然的に個別性や多様性などの具体的状況を踏まえる個別性重視の立場となる。誰かが異議申し立てをしない限り発達の実現は疎外されていくという思いから、養護教諭は子どもの「声なき声」の代弁者として異議を申し立てることが多くなり、この例外措置の適用を含め、普遍性重視の立場に立つ一般教師との対立が生じやすい。

このようにみれば、普遍性重視の立場が方法としてきた「例外措置」ではその対応に限界があると考えられる。普遍性重視の立場が優位な現状にあつて、個別性重視の立場が学校教育において正当性をもちうるのかが問われるだろう。そこで次節では個別性や多様性に重きをおき、普遍的規範に対して批判的立場をとるケアの理論を検討する。

第2節 個別性重視の立場の基盤としてのケアの理論

「ケア」は、世話や手入れなどの行為を表すものとして従来から使われてきた言葉であるが、近年ケアは人間の存在にかかわる深い意味をもつ概念として議論されている。その意味を、高橋隆雄はケアが異なる二つの意味を含むことから、次のように分けケアの今日的概念を説明している¹。

(A) 気がかり、心配、心の重荷

(B) 他者に幸福を与えること、献身、配慮

この二つの意味をみると、(A)は自分の心の状態への思いを表すのに、(B)は(A)の状態の他者への対応を表しているにとらえられる。高橋によれば²、この2つのケア

は時代と文化を超えてあてはまり、今日のケアの理論は特に(B)の意味に注目しているという。またハイデガーは、「関心(気遣い、憂慮)」としてのケアが、人間の存在論的レベルで人間を人間たらしめている根源的なものであり、人間の態度や行動の基盤としてとらえる。近代以降倫理学の主流となった正義、公正性、普遍性、自律性を基盤とする倫理だけでは解決しえない状況が生じている現代においては、ハイデガーのこの指摘は重みをもち、ケアの概念をとらえなおす契機の一つとなっている。

ここではケアとは何かについて、ケア論の先陣を切ったメイヤロフ(M.Mayeroff)とギリガン(Carol Gilligan)そしてノディングス(NelNoddings)の論を取り上げ、ケアの概念を検討する。

2.1. メイヤロフのケア論

いち早くいわゆるケア論を提起したのは、メイヤロフといってよいだろう。彼のケア論が多くの人を引きつけるのは、ケアという行為に包含されるケアする者とケアされる者のそれぞれの自己成長や自己実現に言及した点で、その特徴は、ケアという行為が人間の徳によってなされるものにとらえている点にあり、それゆえに彼の主張を徳倫理の一つとする論者も多い。

メイヤロフはケアリングを「最も深い意味において、その人の人格の成長と自己実現を援助することである」³とし、「他者の成長をケアリングする」とは、他者を「自己の延長」上にとらえ、他者が「成長したい欲求」をもっていると感じ、その実現のために自分が必要とされていると感じとることである⁴。つまりケアは他者の成長の方向つまり他者の欲求に即しそれに従って、その要求への「専心」をともなって応答することになる。これはともすればケアする人とケアされる人との一体性から両者の支配関係を想起させるが、メイヤロフは、ケアは一種の信頼感の中で営まれるものであり、ケアする人はケアされる人を独立した主体性をもつ存在としてとらえることで、それを未然に防ぐとする⁵。またケアリングには「専心」が重要で、専心がないところにケアリングは生まれえないとする。専心はその人のために自分が存在することを意味し、これによってケアが実質化し固有性をもち、他者のかけがえのない価値の認識につながるという⁶。そしてこの認識がケアをしようと感じる欲求と自分のしたい行為を一つに収斂させるとする。だからケアはケアする者の自発的な欲求に基づいた行為で⁷、他者の成長や発展がケアする者に幸福を感じさせ、その結果としてケアする者の自己成長が図られると説明する⁸。

メイヤロフはケアという営みをケアする個人の道徳的振る舞いとして示し、その要素として、知識、リズムを変えること、忍耐、正直、信頼、謙虚、希望、勇気をあげ⁹、この要素が人間の徳と近いされることから、彼のケア論は徳倫理の一つという見解が生まれるのである。

メイヤロフのケア論は、ケアを人間すべてが担う営みで、それが人間のもつ人を

援助したいという本性的欲求から生じ、他者の自己実現によりそい専心することによって応答する道徳的な営みとしてとらえているが、ケアを男女の性を超えた営みとし、正義に対置するものとはとらえていない点で、以下で取り上げるギリガンやノディングスと異なる。

2.2. ギリガンのケア論

ギリガンのケア論の特徴は、道徳性の発達心理学から導出された点にある。コールバーグによる道徳性の発達研究に対する反論から始まり、男性中心の道徳観を基準とする発達観自体を問題視した。ギリガンは女兒の道徳的判断や中絶をめぐる成人女性の葛藤や判断の分析から、道徳的判断の基準で重きをおくものが、女性と男性で異なり、女性特有な道徳的基準があることを明らかにした。さらに道徳性に性差があるだけでなく、その発達の過程もまた女性特有であると実証的に明らかにし、両者の違いをもたらす要因に、養育環境や社会環境の差が関与していると主張したのである¹⁰。

男性が正義や公平性、普遍性などを道徳基準とするならば、女性の特有な道徳律やその基準は、他者を傷つけないことでそれを回避したいとの欲求が強くあるため、男性の道徳基準との間で葛藤を抱えざるを得ないという。その結果として自己犠牲をとめないやすく、女性にとって不平等な社会や状況では、他者に従属的で責任回避する傾向¹¹があらわれやすいと指摘する。

しかしこのような葛藤を抱えた女性は道徳的に成熟するにともない変容し、「権利」という概念によって、その「他者」に「自己」を含め、他者と同等な存在として自己を位置づけていく¹²。女性が自分に対しても他者同様に思いやりと心配りができるようになるとき、相互依存的な人間を正当なものにとらえ、その相互依存関係が意味あるものと認識する。この認識は現実直面する問題の選択過程で、女性が陥りやすい自己犠牲など習慣的制約から解放され確立されていくという¹³。

このような人間関係の文脈性に依存する女性の道徳原理を「ケアの倫理」とし、ギリガンは男性の普遍性を重視した近代の規範倫理としての「正義の倫理」（権利の倫理）にそれを対置する。

ケアの倫理と正義の倫理をギリガンは対比させ次のようにいう。ケアの倫理は共感と気配りからの理解に基盤をおき、誰でもが認める苦悩を見分けそれを緩和するという「責任」に関わる命令で、それをとおして公平性を実現する「責任の倫理」ともいえる。それに対して、正義の倫理（権利の倫理）は、自己と他者の権利を尊重することを基盤とし、自己の生命や自己達成の権利を干渉から守るための命令で、他者への不干渉を義務とするため、他者へのかかわりは消極的にならざるをえない¹⁴。しかし成熟した男性の道徳的見解の研究で、男性でもケアの倫理的配慮が発現することから、この二つの倫理は人間の道徳的成熟段階では性差によらず統合されていくととらえている¹⁵。

ギリガンにしたがえば、ケアの倫理は人間関係での思いやりや心配りという女性的な視点から立ち上がるが、それを権利概念でとらえることによって、自他を含むよきあり方を公平に追求する倫理へと成熟していく。正義の倫理とケアの倫理は、男性女性それぞれの養育環境や社会環境、歴史文化的の要因が強く関与し、それがそれぞれの道徳やその基準の発達に違いをもたらす。自己を含む他者を傷つけるべきではないという道徳律が社会的かかわりにおいて発揮されるとき、人はケアする「責任」を感じとる存在となる。それによって思いやりの倫理つまりケアの倫理は公的な領域を射程に入れるものとなる。そこには、ケアの倫理は正義の倫理によって補完され、正義の倫理が他者への配慮をその内を含むことで、ギリガンの論では最終的に両者が統合される可能性を予見させるものがある。

2.3. ノディングスのケア論

ノディングスがギリガンのケア論と異なるのは、意識としてのケア（配慮）と行為としてのケアに注目し、ケアという営みの過程で生起する専心、受容、共感、注意深さ、了解、応答、さらにそこから生じる相互性や関係性をとらえている点であろう。またノディングスはメイヤロフの「他者をケアすることは、彼を成長させること、彼を自己実現させる」というケアの定義に対し、ケアされる人よりもケアする人に焦点化していると批判的である¹⁶。そしてノディングスのケア論は、ケアの倫理がこれまでの規範倫理にとって代わる根源的倫理であるということ¹⁷を明確に打ち出している点が、メイヤロフやギリガンと異なり、ケアの倫理と正義の倫理の対立論争の契機となった。

2.3.1 ケアの相互性と関係性

ノディングスも他のケア論者と同様に、人はケアされた経験をとおしてケアする人となること、そしてケアを求めるのは、すべての人が共通してもつ根源的なものであるとする。しかしケアとして「自然なケアリング (natural caring)」と「倫理的ケアリング (ethical caring)」の二つをおくところが、ノディングスのケア論と他の論者との差異である。前者はケアする者が「ケアしたい」という感覚からなされるが、後者はケアする者の中にケアすることに対する葛藤を含むとき、そのケアを「しなければならない」と自ら感じ行うケアである。この倫理的ケアリングを実現させるのが、ケアする人の「倫理的理想」(ethical ideals)¹⁸であり、この倫理的理想は最善の自己である。それはケアの倫理においてはあらゆる道徳的行為や判断の源泉で、従来の道徳とは異なり、個々の人がもつ内的センス又は感覚 (sense of justice) に由来するものである¹⁹。

またノディングスはケアの「相互性」と「関係性」を、専心、動機の転移、受容、共感、注意深さ、了解、応答という一連のケアの過程からとらえていく。

ケアする者の意識状態をケアの段階にそってとらえると、「専心」とは完全な受容状態で「注意深さ」²⁰が求められ、「動機の転移」とは、関心をケアの対象である他者に向けさせ、他者の目的や課題を受けとり、それに対応したいという欲求を生じさせるものである²¹。動機の転移が生じると次に他者を助けるための方法を思案する段階となり、他者のニーズに集中し「注意深く」思考する段階に至るといふ。一方ケアされる者の意識の特徴は受容、承認、応答である。応答はケアを受け入れたという承認が表現されたもので、この応答によってケアリングが完成する。この応答はケアされる者によるケアする者への貢献でもある。なぜならば応答は、ケアする人がケアされる人のニーズを適切にとらえたか、なされた行為がニーズに応えられたのかなどのケアの質を査定する手がかりとなるからである。それだけでなく応答によってケアリング関係の充実がはかられるという点で、ケアリングに対する貢献をしている²²。

確かにケアの過程ではケアする者とケアされる者との間のつながりや交流があり、「相互性」や「関係性」をケアが含むことから、ケアの倫理はニーズと応答を基盤にした「関係の倫理」ともいえるだろう。

2.3.2. 関係の倫理としてのケア論 — 徳倫理との差異 —

ノディングスはケアが行為そのものを指すのに対し、ケアリングはケアする者とケアされる者との間の関係性を含む包括した概念であるとする。ケアおよびケアリングを徳倫理の一つと見なす考えに対して、この「関係性」あるいは相互行為（応答）をケアが含むことから、ケアの倫理が徳倫理に包摂されない独自のものと主張する。

しかしノディングスは、ケアの倫理を徳倫理との関係では全面的否定はしない。ケアのもつ要素が徳にかかわるとは認めつつも、ケアおよびケアリングを美德としてのみとらえることの問題性を指摘する²³。というのは徳は個人的な特性で、仮にケアおよびケアリングを徳の一つとしたならば、ケアが成就しなかったときはケアした側の徳が低いという評価につながり、またケアが成就したときはそこに独善性が生まれる危険性があり、さらに長期間の不均衡なケアおよびケアリングではその危険が高まることから、ケアおよびケアリングを徳とすることに批判的である²⁴。確かにケアする者の徳としてケアを評価すれば、ケアする人のケアからの撤退を困難にさせ、ケアする人の尊厳を傷つけることにもなるという指摘は妥当であろう。また「関係としてのケア」というとらえ方は、「ケアのあり方や事実について、何をすべきかなどを語り合う継続的な関係」²⁵を重視するケアの積極面を引き出すと思われる。

ノディングスのケア論では、徳倫理に位置づけることで生じる問題を回避するために、ケアの倫理をケアおよびケアリングのもつ「関係性」にその独自性を見出し、

「美德としてのケア」を排除しないものの、ケアの倫理と徳倫理との差異を打ち出したといえる。

2.3.3. 正義を包摂するケア —ケアのもつ正義の感覚—

ケアを当事者の個別な関係や私的領域に限局しているとするケアの閉鎖性への批判²⁶に対して、「関係の倫理」としてのケア論はその反論とみなすことができる。ケアの独自性として「関係性」を打ち出すことでその漸進的拡大を引き出し、ケアが公的領域である社会の基盤にあることの正統性を主張する根拠²⁷につながるからである。

またノディングスは、ケアを表す *care-for* と *care-about* の二つの関係に言及している²⁸。*care-for* が *face to face* の関係の成立する直接的なものであるのに対して、*care-about* は直接ケアできない他者の要求を「何とかしよう」と気にかけることで、*care-for* をもとにして、他者へと我々をつなぎ公共世界に関心を向けさせるものとする。それだけでなく *care-about* は我々の「正義感覚」(sense of justice) の基礎で、この *care-about* が *care-for* と正義をリンクし *care-for* を実現維持し、その価値を高めることに寄与すると説明する²⁹。だから我々は直接他者を *care-for* できなくとも、最終的にはその人を *care-about* するとノディングスは述べている³⁰。

この *care-about* の正義感覚が、不正義な社会においてもケアの実現を可能し、その例として子どもの養育をあげる。そしてそれが政治的リベラリズムの基となる正義の感覚の土壌である善の基礎を供給しているとし、ケアの理論が正義に対して優位であるとノディングスはいふ。

この *care-about* の説明からは、一つは私的領域という限局性を打開する契機がケアに内在していること、今ひとつは正義の源泉がケアの中に内在することを示すものであり、*care-about* はケアの閉鎖性の打開と正義をケアによって一元化する可能性を含む概念となる。

ノディングスは *care-about* の内にある正義感覚を提起することで、正義を包摂したケアを提示し、ケアが社会基盤の道徳として公的領域である社会政策に関与していく根拠を示したともいえる。しかしこのノディングスがいう正義感覚と、いわゆる「一般的にいわれる正義」との関係に言及していないため、「一般にいわれる正義」をケアの倫理が包摂しうるのかは判断できない。そのためには、ケアによる一元論の妥当性の検討が必要で、それは次節で取り上げる。

以上ここではメイヤロフ、ギリガンそしてノディングスのそれぞれのケア論を概観した。三者のケア論が共通してあげるのが、他者とのかわりにおける個別性や多様性、共感や受容、状況文脈的な理解と相互互恵的な関係性の重視である。ケアと正義の関係はギリガンとノディングスでは異なるが、ノディングスの「ケアの拡

大化」から、本論文でいう個別性重視の立場が教育目的の個別化と社会化の双方に
関与する可能性が予見される。

第3節 ケアの倫理と正義の倫理の対立とその統合

3.1. 異議申し立てとしてのケア

ノディングスはケアを正義より優位とするが、多くの論者はそれに対して懐疑的
である。それはケアと正義が同化できない異質性をもつととらえているからである。
そこでケアの倫理と正義の倫理の対立および統合を論究した品川哲彦³¹に依拠して
それぞれの特質を対比して概括してみる。

ケアの倫理では、人間を傷つきやすく生の危うさをもつた存在で固有で具体的な
存在とし、専心や受容そして共感的理解など感情的関係性を重視し、個別のニーズ
の充足を目的とする。ケアの源泉はケアの受動的体験や道徳感情から派生し、ケア
する者とケアされる者は必ずしも対等ではない非対称の関係である。対象との関係
は選択し契約する関係ではない所与の関係で³²、ケアする者とケアされる者との間に
は互惠性がある。またケアは主に私的領域で行使され、その行使の判断は個々の人
間の内にある道徳感覚を基準にする。

これに対して正義の倫理では、人間を理性的で自律した人間関係として重視し、
個人の自律を尊重し、公平公正そして平等に扱うことを原理とする個人および社会
との間の契約関係にあるとする。その原理は主に公的領域で行使され、正義の倫理
は個別的自己の存在を超えた普遍的道徳規範や理性から派生するものである。この
ように見るとケアの倫理と正義の倫理は人間観、他者のとらえ方やかかわり方など
で対立していることが明らかになる。

この両者を品川に従い、倫理的次元の基礎づけレベル、メタ倫理学レベル、規範
レベルの三領域³³で整理すると、基礎づけレベルでは、ケアの倫理一元論は正義の倫
理の根本にケアの倫理があり、その道徳的判断の基準は、倫理的自己の概念による
倫理を再構成したものであるに対し、正義の倫理一元論では、ケアの倫理は正義の
倫理に包摂され、ケアは正義の倫理を補完するにとどまる。メタ倫理学レベルでは、
ケアの倫理は個別主義をとり具体的状況や文脈に準拠するのに対し、正義の倫理は
普遍主義の立場をとり原理原則に準拠する。規範レベルでは、ケアの倫理がどの人
間も誰かにケアされるべき存在で、必ずしもすべての人間を等しくケアすることを
要求するものでないことから、不完全義務である。それに対し、正義の倫理はどの
人間も等しく尊重すべき存在であり、そのため誰に対しても等しくケアする完全義
務の立場となる。このように両者はいずれのレベルでも対立し、一方をもう一方に
摂取するのは困難である³⁴。

以上のことから、両者は異質であるだけでなく、相互に反駁的な視点をもっているといえよう。それを顕著に示すのが、ケア論を正義論への異議申し立てととらえたベイヤーの見解であると川本隆史は指摘し、その異議申し立ては、ロールズらの正義論の四つの想定に対してなされているとする³⁵。その四つとは、

- ①自律中心的個人主義的想定、
- ②平等な者同士の間関係という想定、
- ③関係を自由に選べるという想定、
- ④情動の望ましい形態を陶冶するのではなく、それを理性的にコントロールするという合理主義・主知主義的想定、

である。この四つの想定が正義論の根幹をなすものであることから、ケアの倫理が正義の倫理を揺るがすのである。

この正義への異議申し立てというとらえ方に、川本隆史はもう一つの意味を付加させている³⁶。それは、ケアの倫理がフーコーの提示した近代社会のとらえ方に対しての、異議申し立てという見方である。フーコーが描き出す市民は権力によって規格化されそれに従属化され従属し続ける市民像である。しかしケアの倫理はその市民像を覆し、社会と個人の関係に異議申し立てを迫り、個人を規定する権力に抵抗する存在となって、その関係性を変える可能性を潜在させているとする見方である³⁷。このように、ケアと正義は異質性だけでなく反駁する点を内在させているととらえてよいであろう。

3.2. ケアの倫理と正義の倫理の統合モデル

ケアの倫理と正義の倫理は双方ともに不可欠であるという認識にたち、両者の統合を模索する試みがなされ、それらの統合のモデルを葛生栄二郎は、「正義一元論」「ケア一元論」「ケア―正義並存論」「ケア―正義統合論」の四つに分類する³⁸。

「正義一元論」とは、ケアが正義に包摂されるという立場をとり、それによってケアの対象が「万人」に拡大しケアが普遍性を有し、家族のような身近な対象も普遍的存在として尊重すべきものととらえられる。不完全義務と完全義務の観点からは、ケアなき正義は許容されるが、正義なきケアは許容されないとする³⁹。

「ケア一元論」とは、正義の倫理はケアの倫理に包摂されるもので、正義の倫理に対してケアの倫理を優位とする。ケアが人間の生命や安全の不可欠な営みであり、さらにノディングスの提起にみられるように、正義を担う子どもは、ケアをとおして正義の感覚が育成されていることがその根拠で、正義なきケアは成立してもケアなき正義は成立しないとする立場である。

「ケア―正義並存論」は、ケアと正義は常に並存しているもので、道徳的推論の実際に近く、個々のケースに応じて両者の倫理的推論を使い分ける。多くの場合は私的領域と公的領域という場による使い分けが一般的であり、この領域二元論は一

般的に公的領域が私的領域より優位と価値づけられる。そのため私的領域が公的領域を補完するという考えを正当化することにつながり、ケアの正当な評価を引き下げるとの批判はぬぐえない。さらに私的領域では正義が実現されないことを容認することにもつながる。

「ケア—正義統合論」は、両者はどちらか一方に還元されるものではなく、二元的に存在するべきものという立場に立ち、一定の原理によって両者は統合されるべきだという考えである。その統合のありかたはさまざまな考えがあり、道徳性の発達論に基づくギリガンの統合論もこの一つである。

これらを踏まえて、個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあり方から、統合論を検討してみる。正義一元論やケア一元論は先に見たように、倫理的次元のそれぞれのレベルのいずれでも対立することからその成立は難しいと見てよいだろう。またケア—正義並存論は、道徳判断の実際レベルではなじみやすいが、実際の場面でどちらを適用させるかという点での確定は難しい。さらに公的私的という領域二元論に陥りやすい点があり、子どもの特質から領域を公的私的と二元論でとらえることは適切でないと考える。このことから本論文ではケア—正義統合論に焦点を当て検討を進めることにする。

前節で述べたようにケアの倫理と正義の倫理の統合では、どちらか一方をどちらかが摂取する構図は成立しないことから、ケア—正義統合論は、最終的にケアの倫理と正義の倫理を統合した新たな包括的道德の構築が求められることになる⁴⁰という立場をとる。

品川は両者の異質性を保持した新たな包括的道德の構築の鍵として、相互補完性をあげている。ケアの倫理と正義の倫理における相互補完は、それぞれの脆弱性を補完し合うことで、それぞれの道徳的成熟を高める。その証左として、正義の倫理はケアの倫理の異議申し立てをうけて、公的領域でのケアの実現のために社会福祉政策や福祉社会制度などを実現する。これは正義の領域が私的領域に進出しケアを公的領域として接收する領域の拡大化である。ケアが正義の領域に拡大することをケアの観点から見れば、ケアの負担の公平性の確保、偏ったケアの負担の是正となり、公的領域のケアの限界性を引き下げる可能性もある。このようにケアの公的領域への進出は、公的領域の関係のこれまでのありようを変え、新しい関係性を構築する可能性をもたらす。このように相互補完による統合論は、ケアと正義それぞれの倫理の脆弱性を意識化させ、それを克服することにつながると思われる。

ただし品川はこのような正義の拡大化は、等しからざる者が「見かけの平等を達成するように<上昇>させられ」てしまい、公的領域でのケアの倫理の実現がなされたとしても、両者の実質的な違いを看過する危険がある⁴¹と指摘している。

3.3. 編み合わせによる統合

ケアと正義の統合における課題を浮かび上がらせるために、ここではオーキン (Susan Moller Okin)、クレメント (Grace Clement) そしてヘルド (Virginia Held) の論に対する品川の検討を取り上げる⁴²。

品川によればオーキンは、異なる他者の利害と福利を考えると正義とを統合した最善の正義論の構築、つまり正義によるケアの統合を提起する。これまで家庭生活などの私的領域で、正義の適用が看過されてきた事実を問題とし、家事分業の不平等を正義に訴える。だが家事労働が他者に依存せざるをえないものを含み、さらに家族が所与の関係であることから、ケアの倫理の範疇であり、品川は正義による家事労働の配分の実現は現実にそぐわず、家庭内の不正義は家族の構成員がケアを適切に負担していないという非難となっていくとする⁴³。

クレメントは基礎づけレベルによる相補性による統合を試みている。相補的基礎づけが成立するためには、一方の倫理が他方の倫理にとって道徳的に適切であるための条件でなければならない。ケアの倫理と正義の倫理の両方に習熟していることが成熟に通じるならば、正義を満たさないケア、ケアを満たさない正義のいずれも正当化できないとなり、そこに相補的關係がある。また正義を実現するためには、それを担う子どもの育成でケアが不可欠である。一方ケア関係の継続の判断は、ケアする側の自律によらなければならないため、最低限の正義がケアには不可欠である。このように両者が現実に成立するための条件を、互いが補完している点をあげ、両者の相補基礎づけレベルでの統合の妥当性を主張する⁴⁴。

この発生論的ないし因果論的な観点に対して、品川は正義の感覚を獲得するために、「正義に適った家族」による子どもの育成が前提となり、ケアはそれ自身とは異なる正義の原理を導入せざるをえなくなる。もし実現すべき正義を想定したケアが子どもを育成するならば、ケアは正義の原理に取り込まれたことになり、ケアと正義の相補關係を証明することにはならないとする⁴⁵。

ヘルドはケアが人間の存在や生命に密接にかかわり、かつ正義に基づく社会関係の前提には、権利や権原ではなく、ケアされたという普遍的経験であるケア関係がなければならないことから、ケアが正義の存立を基礎づけるとする。さらに自律した人間として認められる前提には、他者からの関心や存在の尊厳性への承認が不可欠で、それをもたらすものもケアであることからケアの優位性をとらえている。

しかしながらヘルドはケアと権利や正義が争点となる時、それをケアが扱うことはできないということから、両者ともに不可欠なもので相補的な関係にあるとする⁴⁶。ただしケアなき正義は成立しないとの立場をとるヘルドは、ケアを「地」とし正義を「図」とするような包括的な道徳を提起し、ケアと正義の異質性をふまえ、両者の統合モデルを「編み合わせ」(enmeshment) と表現する。

この編み合わせに対して、品川はギリガンのケアのネットワークの比喻⁴⁷、反転図

形の比喻が盛り込まれ、かつケアと正義の優先すべき領域の画定を明確にしている点を評価し、現時点ではこの編み合わせ論を統合論の一つの到達点とする⁴⁸。

この編み合わせ論では、ヘルドはケアと正義の両者の道德としての価値は同等であるとする。それは両者が人間の生命維持や生活上で必要不可欠でかつ相互に絡みあって人間の存在を支えているからである。

その例として家庭での不公平や虐待などの問題はケアの脆弱性から生じており、ケアの倫理による解決は困難である。そのとき問題の防止や解決に正義が介入せざるをえず、すべての問題をケアの倫理で解決することはできない⁴⁹。また私的領域での養育や健康管理などのケアが今日公的領域でも重要な政策である。しかし公的領域の福祉施策がすべてのケアを満たすことができない限界もあげる。例えば子どもは心的ケアを含むすべてに答えることを要求するが、それは正義の認める最小限のケアを超えており、一律的な公平性を重視する正義からの福祉政策では、特定な人への必要なケアは実現しないことをあげる。これらのことから両者の道德的価値は同等とされる⁵⁰。

ヘルドはケアの倫理と正義の倫理の優位づけに関して、ケアの倫理の対象や範囲が正義の範疇を超えたものであることから、両者の価値の同等性を認めながらも、ケアが最も基本的な道德価値であるとし、それがケアを「地」とする理由である⁵¹。それに加えて原初の人と人の結びつきの発生論を根拠にあげる。ヘルドはケアなしでは公的権利関係は成立しないことをあげるが、ケアがケアの中で正義の実現を要求し、その実現を図ることができることから、正義なしでもケアは可能であるとする⁵²。このことからケアには基礎的な道德的価値があるだけでなく、正義を含みうる包括的道德的価値があるとする。ヘルドにしたがえばケアの倫理は包括的道德的価値として正義をも含みうるので、これも編み合わせにおいてケアが「地」となる根拠であろう。

ヘルドはケアと正義の領域二元論に対しては一元論をとる。その根拠として我々が領域に関係なく適宜ケアと正義を組み合わせ使っている点をあげる。特に何らかの判断をしなければならないとき、両者の中間的な解釈をしていることが多いが⁵³、生命と健康に関わる医療、環境、子育て、教育、文化などは、ケアの優先性が高い領域であるとする。さらに経済や市場などの公的領域の社会的活動などのあらゆる社会活動が、ケアに支えられた人間によってなされる営みである以上、ケア抜きに成立できないから、何らかの社会活動は間接的にはケアによって支えられており、人間社会のあらゆる領域でケアが前提である、つまりケアが「地」としてあるとヘルドは主張する⁵⁴。

編み合わせ論は「双方のもつ統一しがたい固有性と異質性」を保持しつつ、単なる重層的構造を超える相互補完性を提起したものといえる。

第4節 ケアのかかわり中心の立場からの統合とその補完

これまでの想定や予測を超える環境の変化、急激な進展を見せる科学技術や社会構造の変容など不可視化のメカニズムが作用する現代および将来社会で、高橋隆雄は生命倫理および環境倫理を考えていく際、これまでの正義の倫理では限界があると指摘する。そこで生命倫理および環境倫理の前提となる道德原理として、高橋はケアの本質である「傷つきやすい他者からの呼びかけに共感と熟慮をもって応答する」という「ケア中心の倫理」に基づき、「ケアのかかわりを中心とする立場」（以下「ケアのかかわり中心の立場」とする。）をとる⁵⁵。ただしケアを中心とする倫理は道德感情を中核とする倫理であるために、ケアする人の独善性が生じやすい。その脆弱性を権利概念によって補完⁵⁶する立場を高橋はとる。

この「ケアのかかわり中心の立場」は、ケアの倫理と正義の倫理の双方が組み込まれた統合モデルと見ることができ、ケアを「地」とする編み合わせ論に属するといえる。ただしヘルドの編み合わせ論では具体的な補完のあり方が提示されていなかったが、高橋の論はケアの脆弱性と妥当性を担保する手立てとして、権利概念による補完、さらにケアする者とケアされる者との「よき関係の形成・維持」という関係性の実現、それに加えてそのための「自己評価」という手続きを組み入れている点に特徴があり、より具体的な編み合わせを提示しているといえよう。

そこで本節は高橋のこの論を、権利概念による補完と「よき関係の形成・維持」の二つの観点について検討していく。ここでいう「よき関係」とは、関係当事者の中で支配や無視、抑圧そして搾取がなく、かつ当事者双方がケアされる者の要求の充足によって、双方に充実感をもたらすそのような関係である。

4.1. ケア中心の倫理の優位性と権利によるケアの補完

生命倫理の対象となるヒト胚や胎児などおよび環境倫理の対象である自然や動植物は、人格としての人とのコミュニケーションが不可能であるという同様な問題を含む。双方の倫理での論議で、それらの道徳的位置をどのように考えるかが論点の一つであるが、そのときそれを権利概念でとらえることに限界がある⁵⁷。それが高橋のいう正義の限界である。

生命倫理の原理は自律、無危害、善行、正義が基本であり、特に自律の原理が重視される。これらの近代的な原理では判断能力のある主体が前提で、判断能力に欠ける場合その責任や義務を根拠づけられない。ヒト胚や胎児などは次第に権利主体である人に接近するという意味でグレードをもった準人的存在で、判断能力を持たないとみなされる。一方環境倫理は地球全体としての環境の調和の実現を目的とし、動植物や自然の権利、将来世代への責任、人間と自然環境の関係が問われる。環境問題ではその複雑性、学問領域の多様性、範囲/対象の広範/拡大化による予測不可

能性が高くなり、将来世代への責任についていえば、将来世代の有するであろう価値観のとらえ方および現世代と将来世代での優先性が問われる。

生命倫理と環境倫理は原理レベルで乖離しているものの、その対象の特性を権利概念にとらえると、いずれも権利の対象から排除されてしまいがちであるという共通点がある。権利論で排除されるそれらの対象を「ケア的かかわり中心の立場」ととらえると、道徳的配慮の対象からの排除を回避でき、ケアの倫理の特性から道徳的配慮の対象として包摂することが可能である。このように考えると、その対象の権利のとらえ方が論争となっている場合には、権利という概念を中心におく権利主体の考え方よりも、対象に対する我々の道徳的感覚や直感、思いを重視するケアを前提とする方が現実的で実際的であることから、権利（正義）中心よりもケア中心の倫理の方が適切であると高橋はいう。

ケアの優先性を前提とするケア中心の倫理で、高橋はケアに内在する脆弱性を回避するために権利概念での補完を提起していたが、この補完はケアの妥当性の判断基準となる。ケアは正義のような普遍的一般的な原理に基づいて行われるものと異なり、ケアする側の感性や感覚に基づく個々の道徳的直感が源泉にある。しかしこの道徳的直感や道徳感情がケアする側の恣意性や支配性をもたらし、ケアされる側の尊厳性や権利の侵害を孕むため、ケアは善としての可能性を持ちながらも、「悪しきケア」となる可能性を高橋は指摘する。このようなケアの脆弱性に対して、高橋は権利による補完を提起するのである。悪しきケアか否かの判断は、ケアの実践の中で培われた直感によって気づくことができ、それによってケアの逸脱を判断する。その直感が一般的意志や正義の感覚というケアする者の道徳的直感や道徳感情である。このケアの逸脱をくい止める具体的手段としては、権利にふさわしい対象であれば権利概念が考えられるが、他方権利を付与しがたい場合は、ケアする者の側による不断の自己評価が考えられる。教育領域のような権利概念にふさわしい人間へのケアの場合は、権利概念をおくことで、ケアされる対象の権利がケアする者の感情を規制し⁵⁸、そのケアの脆弱性を補完する点で有効といえる。

4.2. ケアの基盤としてのよき関係と正義の補完の可能性

ケアの中心の倫理で注目すべき点は、「よき関係の形成・維持」である。

ケアによって他者と相互につながりあうことは、ケアされる者にとって善といえる。このときケアがもたらす善が、他者への善行に限定されるものにとどまらず、ケアする者の自己実現などの利得にもつながるとするならば、ケアという営みによって両者が利得を得る互惠的关系となり、「よき関係」となる⁵⁹。このようにとらえるならば、ケアという営みの特質である「互惠性」が善となる。この互惠性は、ケアする側とケアされる側との間の共感・熟慮そして応答によってもたらされ、それによってよき関係が成立する。ケアでは「よき関係の形成・維持」が目的でありその判

断の基盤となり、このような関係が形成・維持されるケアは善きケアとなる。

この「よき関係」は、ケアの当事者間でのよき関係を前提としつつ、当事者間の権利と権利の優先性を対話による合意形成によって精査し、それが悪しきケアの回避として機能する⁶⁰。ただし胎児や動植物のような通常の意味に対話が不可能で、こうした合意形成が成立しない又はできない場合、補完としての権利に代わるものとして、高橋はケアする者の「不断の自己評価」をおく。高橋にしたがえば「自己評価」とは、対話できない相手の「声なき声」、「沈黙の声」との対話をとおして、自らの姿勢や態度を点検する作業である。対象のあり方に自らを合わせて探求する作業の過程で、自己評価する者自身の変容を生み出すという点で、ケア中心の倫理の一つの核であり⁶¹、この自己評価の基盤もよき関係の形成・維持である。

このように考えると、よきケアであるかという判断は権利の侵害や対立の有無、そしてその基礎にある「よき関係」の判断に依拠する。またこの「よき関係」は、正義を補完する可能性をもつと考えられる。権利を有するものは、自己の権利の実現をめざすことから自己中心的になりやすく、権利が競合したとき自他を平等に扱う公平の論理によってそれを解決しようとするものの、ギリガンが指摘⁶²したように当事者間の関係の悪化を招き、人間関係の断裂や分断は連帯性や公共性の喪失という危険性を孕む。この危険性をケアの特質である「よき関係の形成と維持」が補完する可能性があると思われる。

ところでケアされる者の要求は、ケアする者の行為や対応だけで実現するものではなく、ほとんどが周辺他者を抜きには実現できない⁶³。ここでいう「周辺他者」とは、ケアする者とケアされる者との二人称的に閉鎖した関係の外にあり、かつケアの実現のために除外できない他者である。ケアの実現を遂行しようとするれば、この周辺他者との関係が浮かび上がる。その関係とは、ケアの対象が抱えた問題を周辺他者もまたケアする者としてそれを受容していく関係である。そのためにケアされる者と周辺他者との間をつなぐ存在が要請され、それを担うのが、そのケアの源となったケアする者である。この媒介者によってケアされる者を周辺他者につなぐならば、ケアが累進的に拡大しケアによるネットワークが構築され、「よき関係」が累進的に拡大する。このネットワークの一つ一つをつながりにおいても、その当事者間の「よき関係」が要請される。つまりケアのネットワークは、「よき関係」を媒介としたネットワークといえる。ということはこのネットワークは権利を尊重しあう個人と個人の「よき関係」でつながることで成立することから、そこでは自他の分断ではなく、連帯性や公共性が生起しうる。

一方この「よき関係」を実現するためには、当事者の合意形成が不可欠であった。この合意形成は自己と他者の相互承認が不可欠で、自己は必然的に自己中心から脱皮した自己、つまり脱自己中心的自己となることが要請される。このようにとらえると、「よき関係」を媒介とするネットワークは、連帯性や公共性そして脱自己中心

性をふくむことになる。この観点からとらえれば、権利において生じやすい自己中心性や連帯性および公共性の喪失という弱点を、ケアのネットワークが補完することが可能であろう。言い換えれば「よき関係の形成・維持」によって構築されたケアのネットワークは、それが内在する連帯性や公共性そして脱自己中心性によって、権利の弱点を補完するということである。

ただし高橋はケアによる権利の補完の限界性についても言及している。「権利中心の社会で生じがちな人間の孤立や自己中心性という弊害をケアでとらえたとしても、民主制の基本である国政の主体者としての自覚の欠如は、ケアによって補完できるとはいえない」と指摘し、さらに「補完すべき権利やケア自体が逸脱し停滞している場合、徳によって支えられるよき関係が倫理的停滞を打開する鍵である」という⁶⁴。これは権利もケアも停滞して、ケアのネットワークも十分に機能しない状況においては、徳に頼らざるを得ないということである。

この高橋の指摘から「補完すべき権利やケア自体が逸脱し停滞している状況」にあっては、ケアの原初でもある美德としてのケアおよび道徳感情や正義感覚が、社会を成り立たせる根源的底板といえるだろう。またケアによる高いレベルでの正義の補完には限界があるとする高橋の指摘については、次章での親密圏・公共圏論で触れたい。

以上のように、個別性重視の立場の基盤であるケアが社会の「地」であり、成立基盤であることから、ケア中心の立場がある程度説得力をもつことを導き出し、さらにケアと正義の相互補完の可能性を含むケアのネットワークによる統合モデルを検討した。その結果、個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係を描く上で、この統合モデルは普遍性重視の立場を優位とする実態をとらえなおす有効な手がかりであると推測する。次章ではケアの理論に基づく教育論の妥当性の検討をふまえ、この統合モデルの妥当性を、学校教育の観点から検討する。

-
- ¹高橋隆雄(2008),『生命・環境・ケアー-日本の生命倫理の可能性-』,九州大学出版会, pp.9-11.
- ²高橋隆雄(2008), pp.9-11.
- ³メイヤロフ(1993),『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, p13.
- ⁴メイヤロフ(1993), pp.20-21.
- ⁵メイヤロフ(1993), p.21.
- ⁶メイヤロフ(1993), p.24.
- ⁷メイヤロフ(1993), p.25.
- ⁸メイヤロフ(1993), pp.28-30.
- ⁹メイヤロフ(1993), p.69.
- ¹⁰ギリガン(1986),『もう一つの声-男女の道德観の違いと女子のアイデンティティ-』,岩尾寿美子監訳,川島書店, pp.8-32.
- ¹¹ギリガン(1986), pp.112-122.
- ¹²ギリガン(1986), p.304.
- ¹³ギリガン(1986), p.166.
- ¹⁴ギリガン(1986), p.176, p.179.
- ¹⁵ギリガン(1986), pp.268-305.
- ¹⁶Nel.Noddings(2002), *Starting at Home*, University of California Press, p.12.
- ¹⁷ノディングスは以下にあげた著作で、これまで出された批判に対して反論を加える形でケア/ケアリング論を展開している。ノディングス(1984),立山善康ほか訳(1997),『ケアリング-倫理と道德の教育-女性の観点から』,晃洋書房。
ノディングス(1992),佐藤学他訳(2007),『学校におけるケアの挑戦』,ゆみる出版。
Nel.Noddings(1999), *Justice and Caring, The Search for Common Ground in Education*, Teachers College Press.
Nel.Noddings(2002), *Starting at Home*, University of California Press.
- ¹⁸ノディングスは、倫理的理想は我々の正義感を安定化させ、不安的な行動を避けることを助け、また倫理的理想を強化すると述べている。Nel.Noddings(2002), p.31。
さらにノディングスは、カントのいう「不完全な義務」とするものも、ケアの倫理ではケアリングのなかで生じたからには「しなければならないこと」で、それは原理に照らし合わせるのではなく、「最善の自己」に照らし合わせ行動するが、この最善の自己が倫理的理想であるという。また好みに応じて自然のケアリングが実現できないとき、最良の自己(倫理的理想)が機能し倫理的ケアリングが立ち上がる。そして倫理的ケアリングは自然なケアリングを保持し確立し、豊かにするものと述べている。ノディングス(1992), p.324, p.332.
- ¹⁹人が道徳的に振る舞うのは、人間の理性にあるのではなくヒュームの考える一般的意志に近いことをノディングスは述べている。Nel.Noddings(2002), p.24.
- ²⁰ノディングスによれば、シモーヌ・ヴェイユの「注意深さ」とは、直接的間接的に他者に対して「どんな苦難を経験しているのですか」と尋ねる時の意識状態で、自らの魂の中身を空にしてその中に、自らの見つめている存在をあるがままに、真の姿として受け入れることができる状態である。ノディングス(1992), pp.43-44.
- ²¹この状態の例として、子どもが靴紐を結ぶときに見守っている大人が指を思わず動かしてしまう状態をあげている。ノディングス(1992), pp.44-45.
- ²²ノディングス(1992), pp.45-46.
- ²³ノディングス(1992), p.47.
- ²⁴ノディングス(1992), p.47, p.53.
- ²⁵Nel.Noddings(2002), p.20.
- ²⁶このようなケア論のとらえ方をしている考えの一つとして、ジェームズ・レイチェルズ『現

実を見つめる道徳哲学』(晃洋書房, 2003)をあげることができる。

²⁷ノディングス(1992), p.331.

村田美穂はこれを「社会政策の基盤としてのケアリング」と表現する。

村田美穂(2006), 「ノディングスのケアリング論」, 中野啓明・伊藤博美・立山善康編著『ケアリングの現在—倫理・教育・看護・福祉の境界を越えて—』, 晃洋書房, p.101.

²⁸安井絢子はノディングスがこのような care-about に言及するのは、「ケアリングという概念のみによる社会政策論の限界」に気づき、「ケアリングに基づく環境づくりのための道具としての正義とともに、<気にかける>ことが重要な意味をもつ」と考えるに至ったからであるとする。安井絢子(2010), 「ケアとは何か—メイヤロフ、ギリガン、ノディングスについてのケア—」, 『哲学論叢』, 第37号, pp.126-127.

²⁹Nel.Noddings(2002), pp.22-23.

³⁰Nel.Noddings(2002), pp.22-25, p.31.

³¹ケアと正義に関する論を分析している品川の著作を主に参考にした。

品川哲彦(2009), 『正義と境を接するもの—責任という原理とケアの倫理—』, ナカニシヤ出版.

³²ケア論の非対称性や依存性にかかわって、中岡成文はヘーゲルが他者との承認に関わらせて次のように述べている。中岡成文(1999), 「理解と援助のパラドックス」, 『臨床哲学』, pp.12-14.

他者を援助しうる条件は、まず援助されるべき人の意志から始まらなければならないとし、そのためにある程度相手を見知り親しい関係が前提となる。援助を必要とする者は、援助を必要とするという点で、必要としない人とは同等ではない。だから「(援助を)必要とする者と見られてかまわないかどうか、その当人の意志にかかわっている。その人がそれでかまわないと思うのは、二人の不当性にもかかわらず、私が彼を自分に等しい者とみなし、そう扱ってくれることを確信する時である」。

さらに中岡は援助者に頼らざるをえないその依存性を、「援助者を援助の資格をもつ者と承認してやるのは、ケアを要する者の側であると明らかにすること」であり、これによって非対称的關係に「ある種の同等性」が付け加えられる。

このヘーゲル論を引用した中岡の指摘からは、依存性によって非対称性をこえて両者はつながり、援助者として受ける側からの承認があるならば、ケアする者とケアされる者の承認の關係が成立するとなる。それはケアという關係性が相互承認によって成り立つといえる。ヘーゲルの援助論は、ケアがケアされる側から派生し、その關係性の特質も今日のケア論と類似する。さらにケアにおける依存性や非対称性をとらえなす観点を提供するものであろう。

³³ここでは児玉聡の定義に依拠した。基礎づけレベルとは、基礎的な倫理判断によって基礎づけられている場合において、倫理的判断が正当化されるとする考えで、メタ倫理レベルとは、倫理の本質、価値とは何か、道徳的義務とは何かという規範倫理で暗黙の了解となっているものを問うもので、規範レベルとは、行為の指針となる規範理論に照らし合わせて現実を評価し、何に価値があるのかを善(価値)の倫理と正(義務の問い)の倫理によって問うものと、とらえる。

児玉 聡(2007), 「規範倫理学」, 赤林朗編, 『入門/医療倫理II』, 勁草書房, pp.9-11.

³⁴品川哲彦(2009), 『正義と境を接するもの—責任という原理とケアの倫理—』, ナカニシヤ出版, pp.147-149.

³⁵川本隆史(1995), 『現代倫理学の冒険』, 創文社, pp.72-73.

³⁶川本隆史(1995), pp.206-211.

- ³⁷川本のこの論は、ケアの特質が社会から排除された人びとをケアはその対象として受け入れるが、その排除した社会は権力による規格化されたものである。その時ケアはケアの体験や経験によって規格化された知だけでなく、ケアの実践や経験から獲得した知（実践知ともいえるもので、それを川本は「はみ出す知」と表現するが）と出会いそれをケアは含む。ケアの異なる声に対する応答で「はみ出す知」が生成され、それが権力に抵抗する力となるとする。このようにとらえるならば、正義の倫理に拮抗するケアの論理は、正義の倫理を基盤とする社会、つまり近代以降の今日の社会への異議申し立てとしても意味づけられるといえる。と筆者は考える。
- ³⁸葛生栄二郎(2011), 『ケアと尊厳の倫理』, 法律文化社, pp.148-158.
- ³⁹品川哲彦(2009), 『正義と境を接するもの—責任という原理とケアの倫理—』, ナカニシヤ出版, pp.154-156.
- ⁴⁰ベイナーもその一人で、ケアの倫理から「数多くの声」からなる多声音楽形式の倫理学構築がケアと正義の統合につながる可能性を提起し、この立場に立つ論者は他にもいる。このような考えを示す論者として、葛生栄二郎はヘックマン (Susan J.Hekman) をあげている。葛生栄二郎(2011), pp.150-151.
- ⁴¹品川哲彦(2009), p.161.
- ⁴²品川哲彦(2009), pp.219-240.
- ⁴³品川哲彦(2009), pp.219-220, pp.235-236.
- ⁴⁴品川哲彦(2009), pp.224-226.
- ⁴⁵品川哲彦(2009), pp.225-226.
- ⁴⁶品川哲彦(2009), pp.227-228.
- ⁴⁷品川哲彦(2009), p.157.
- ⁴⁸品川哲彦(2009), pp.228-231.
- ⁴⁹Virginia Held (2006), *The ETHICS of CARE—Personal, Political, and Global—*, Oxford university Press, p.69.
- ⁵⁰Virginia Held(2006), p.69, p.70.
- ⁵¹Virginia Held(2006), p71.
- ⁵²Virginia Held(2006), p.71.
- ⁵³Virginia Held(2006), p.70.
- ⁵⁴田中朋弘は、ビジネスという公的な場でもその関係性を維持するとき、正義の倫理とケアの倫理が接合する可能性を示唆している。それはビジネスもまた生身の人間同士の営みであるゆえに、問題が生じていない場合「あたかも存在しないように感じるときでも」ケアリングがそこにあると述べている。田中朋弘(2012), 「正義・ケアリング・ビジネス」, 『ビジネス倫理学読本』, 晃洋書房, pp.165-179.
- ⁵⁵高橋はこのケア中心の倫理はギリガンなどの「ケアの倫理」とは区別している。高橋隆雄(2008), 『生命・環境・ケア—日本の生命倫理の可能性—』, 九州大学出版会, pp.189-190.
- ⁵⁶高橋は今日の権利概念が人権という点からとらえられ、権利の根拠が改めて問われていることから、ケアを補完する権利概念という位置づけがその根拠となるのではないかと述べているが、本論ではその点には触れない。高橋隆雄(2008), pp.189-190.
- ⁵⁷高橋隆雄(2008), pp.190-192.
- ⁵⁸高橋隆雄(2008), pp.210-211.
- ⁵⁹高橋隆雄(2008), pp.205-206.
- ⁶⁰高橋隆雄(2008), p.210.
- ⁶¹高橋隆雄(2008), pp.213-214.
- ⁶²ギリガン(1986), p.240.
- ⁶³確かに専心や受容・共感によってケアの対象者の苦痛や不安を受け止め、苦痛や不安を和

らげることには貢献でき、それだけで解決する場合もある。
⁶⁴高橋隆雄(2008), p.224.

第5章 個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係の提起

ーケアとしての養護および学校教育におけるケア的かかわりの再考ー

第4章では、普遍性重視の基盤である正義と個別性重視の基盤であるケアは、その道徳的価値と特質から人間の存在に不可欠なものであるが、両者は異質であることをとらえた。さらにケアと正義の統合モデルの検討から、ケアを前提としケアと正義を編み合わせた「ケア的かかわり中心の立場」を取り上げ、権利によるケアの補完およびケアのよき関係を媒介とするケアのネットワークによるケアによる正義の補完の可能性に言及し、学校教育での個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係をとらえるモデルとしての有効性の予見を引き出すことができた。

ケアの理論の登場は、学校教育の行き過ぎた管理主義への批判とあいまって、新たな学校教育のあり方を提起する動きをもたらしている。ここではケア一元化論の立場から教育論を展開しているノディングスと、ケアの理論を存在レベルからとらえ、ケアと正義の重層的構造を提案する田中智志の教育論を取り上げる。さらに前章で検討したケア的かかわり中心の立場の学校教育への適用可能性を、学校教育および養護教諭/保健室に引きよせて検討し、前章のケアと正義の統合モデルから個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係をさぐる。

第1節 ケア論を基盤におく学校教育論

1.1. ケア一元論からの教育論ーノディングスの教育論ー

ノディングスの教育論は教師としての経験をふまえ、教育におけるケアのあり方を模索した点に特徴がある¹。『ケアリングー倫理と道徳の教育ー女性の観点から』(1984)、『学校におけるケアの挑戦』(1992)さらに *Starting at Home* (2002) で、現行の教科中心教育に対置するケア一元論からの教育論をノディングスは提起し、本来教育とは「学びとケア」は統合された営みで、それが制度化された近代学校にあって両者は分離していったととらえ²、ケア論を基盤とすることでその再統合を意図している。そこでの学校とは子どもにとっての社会的な居場所であり、人間たらしめる場であり、その特徴はカリキュラムの構成に顕著に表れている³。それは、「世話」「養育」「福祉」「看護」などの「ケアの倫理」、つまり「生活者の知性と倫理」⁴を基礎とし、その教育内容は、「自己のケア」「親しい者のケア」「見知らぬ人や遠い他者のケア」「動物・植物・地球のケア」「人工世界（道具と技術）のケア」「アイディア（芸術や学問）のケア」の六つの領域⁵から構成され、「模範」「対話」「実践」「確証」⁶を教育方法とする。このよう

な教育こそが、単なる知識の提供や伝達にとどまらず、子ども達が強く要求している「私は誰であるのか」などの実存的な問いに答えることを可能にするという⁷。

ケアの倫理を基盤とする教育論の根拠の一つは、ケアが人間にとって不可欠なものであるとの認識である。ケアが人間生活の存在そのもので「ケアの中に身を浸して」⁸おり、ケアしケアされる営みは文化や時代を超えた普遍的なもので⁹、それはケア関係での互惠性と他者の声に対する応答性、およびその応答関係から生み出される倫理であるとする。ノディングスはケアしケアされることで、責任ある人生が創造され幸福が実現するととらえる。教育の基盤としてケアの倫理をおく根拠のもう一つは、親や周りの大人のケア的かかわりが不可欠であるという子どもの特質である。子どもはケアされる経験から、ケアしケアされる「ケア的關係」を学び、そしてそれを意図的に行うのが教育であるとする¹⁰。

ケア一元論に立てば、社会はケアの倫理を基盤とするケアの関係性によって形成され、それを実現するために教育はケアリングを通して、ケアを基盤とした社会に参加していく市民を育成し、「子どもの達成可能な倫理的理想を支えること」¹¹によって、喜びや幸福を子どもに獲得させることが目的となる。そのために相互にケアし合う関係およびそのための倫理的理想を構築する能力や資質の獲得が重要であり、そのために道德教育を教育の主軸におく。ノディングスの教育論をこのようにとらえれば、今日の普遍性重視の立場やリベラル主義の教育のあり方に対する批判としての教育論といえるだろう。

前章でふれたように、ノディングスはケアの公的領域への拡大を意図し、正義感覚の基礎である **care-about** を含むケア概念の拡大に言及していた。さらにケアが正義を実現する市民を育成しその基礎になることから、ケアの優位性を主張していた。これらの主張に対し、すでに指摘したようにノディングスのいう正義の内実が明確でない点、また「人間の行為や制度の正・不正の評価基準」である現代の正義論¹²からみれば、彼女のいうケアの正義感覚はその一部に限局したものであると思われる。さらに先の品川の検討にあるように、ケアと正義は倫理的次元のレベルで一致しない。これらのことを考慮すると、ケアの倫理を中心に構成される教育で正義のすべてを子どもに獲得させることには限界があり、ケア一元論に立つ教育論は、ケアを前提とする点は評価するものの、規範を学ぶ場でもある学校教育での正義の位置づけが弱いと筆者はとらえる。

1.2. ケアと正義の重層論からの学校教育論－存在レベルのケア論－

ケアと正義を重層的構造としてとらえ、ケアを存在レベルの観点¹³に引きよせて論じている教育哲学者の田中智志の論を取り上げる。田中のいう「存在レベ

ル」とは、「何かの目的を達成する手段としてではなく、今を自分らしく生きる」¹⁴ことで、生きることそれ自体を思考することであるという。

田中はケアの倫理を、これまでのリベラリズムに裏打ちされた近代倫理学の倫理や道德概念に対抗する概念であり、一種の状況倫理ととらえる¹⁵。規律・訓練に特徴づけられる近代教育は、近代社会の普遍的規範を子どもに内面化させてきたが、田中はケアリングを存在レベルのものとし、規律化を機能レベルと置き換え、「ケアリングと規律化」という対立軸¹⁶を設定し、教育におけるケアリングが普遍的規範に対抗するもう一つの規範となりうる可能性を提起している。

田中は学校教育もルーマン（NoklasLuhmann）¹⁷のいう近代社会の機能的分化と機能的システム依存の特質をもち、社会の教育機能に特化した社会システムであるという¹⁸。子どもの発達を援助し、自己規律する自律的人間として社会生活を営む有用な力（学力）を形成するという教育目的の設定自体が、機能的分化という枠の限定を受けており、人間の真の自律性や幸福追求を実現するものではないという¹⁹。

田中によれば真の自律的な自己の形成に必要なものは、存在の代替不可能なかけがえのなさである「個性」²⁰を了解する営みや経験で、そこでむすばれる親密な他者との関係であるとする。ケアの倫理が提起したものは、この個性と親密な関係にあり、そこで形成され獲得される自己信頼であるという²¹。この代替不可能性という個性を承認する関係は、見返りを求めない「純粋な贈与」で、そこで初めて自己の生を実感できるとする²²。そしてこの関係での承認は、人が他の見知らぬ人への配慮へと「類推的転用」を可能とする土台であるとしてとらえている²³。

機能レベルでの教師の子どもへのかかわりの例として、「百マス計算競争」を田中は例示する。時間がかかる子どもは、「どうして速く計算ができないといけないのか、速くできない自分は価値がないのか」という存在レベルからの問いを抱いているが、多くの教師は子どものこの問いに答えることなく、速い計算方法を指導している。このズレを生じさせるのが、機能レベルからの目的合理的思考および有用性思考であり、そのズレ自体を感知する教師側の感性も鈍磨しているため、子どものこの問いを、その子の痛みに共感することなく、子どもの能力の低さとしてとらえる傾向にあると指摘する²⁴。ただし田中は近代社会を生きる上で競争の必要性を認め、それゆえに競争から退く場所が不可欠で、その場所がケアリングによる他者からの承認と親密な関係であるとしてとらえる²⁵。

田中にしたがえば、子どもの存在レベルの問いに応答するには、かけがえのなさを承認の確保が必要であり、その実現にケアが不可欠で、したがって子どもの発達の実現や学校教育では、ケアがその基盤になるのである。ただし人が

現実に生きていくには、「正義が必要とされる法と、すべての倫理的判断の基礎となる自己存在への信頼の双方が不可欠」²⁶で、しかも正義の求める自律は、ケアによってもたらされる自己存在の信頼の獲得によるものであることから、ケアの倫理と正義の倫理の関係は重層的関係とならざるをえない。この自律性を育成するためには、学校教育はケアリングによって基礎づけられ、ケアリングと規律化は重層的構造をとると田中は結論づける。

この田中の提起は、その重層の具体的様態を明確に示していない。それは子どもの対応や状況また発達段階に応じて、実際場面でその都度ケアと正義のどちらに依拠して判断するかを決定するため、そこには不確定性があり、そのことを田中自身も指摘している²⁷。このことから重層的構造論は実際場面での適用の仕方においては正義—ケア並存論に近く、領域二元論による使い分けに陥る可能性を背負っている。さらにケアが教育の基盤であるとする根拠であげた、ケアによる正義の自律性の育成は、前章で品川のオーキンおよびクレメントに対する指摘にみるように、そこには実現されるべき正義を前提としたケアが想定されることになり、ケアが道徳的に異質な正義に取りこまれていることになる。このように正義を実現するためのケアとなれば、田中の主張は正義一元論に近いともとらえられる。

1.3. 編み合わせ論からの学校教育論

—ケア的かかわり中心の立場からの可能性—

子どもおよび教育の特質を踏まえると、学校教育の基盤にケアをおくことは適切であると筆者は考える。しかし前章のケア論でみたように、ノディングスはケア概念の拡大化によるケアによる正義の一元化を試みているが、ケアの倫理と正義の倫理が異質な道徳であることから、倫理的次元から両者の一元化は困難であり、また教育学研究者の多くが、学校教育で正義が求める規律や規範を排除していないことから、ケア一元論に立つ学校教育論は、個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係をとらえる上で適切ではないと思われる。

ケアと正義の重層的構造を提起した田中の論は馴染みやすく受け入れやすいものであるが、田中自身も述べているように、子どもの発達場面で個別事例的に検討する必要があるため、ケアと正義のどちらが前提となるかその判断の根拠が明確ではなく、実際場面ではこれまでと同じような領域二元論での判断と対応にとどまる懸念が生じる。さらに前述したように、田中の重層論は正義—ケア並存論ないし正義一元論とも解釈できることから、倫理的次元からみるとケアを基盤とする論とは必ずしもいえないと思われる。

第1章で導き出されたように、個別化と社会化を連関させて教育の目的を実現させるべき学校教育では、ケアと正義の両者が求められ、その統合に際して

は、ケアが人間の存在に不可欠であり教育という営みがそれに直結することから、ケアの倫理を基礎とする統合モデルが適切であると筆者は考える。

ケアを基盤とした編み合わせによる統合は、子どもおよび教育の特質を考慮すると公的私的という領域二元論の問題性を打開できる。公的私的の領域二元論でいえば、学校教育は社会的制度であるので公的領域となり、正義の倫理でとらえることが妥当となる。実際現実に学校で問題が生じたとき保護者や家庭に原因を求め、その責任を私的領域である家庭に押し戻すことが多い。これは養育や養護というケアは家庭の責務であって、学校の責務ではないとする考えが浸透しているからである。このとらえ方は、養護教諭を含め教師/学校がケアから撤退することを正当化する。このように領域二元論はつまるところ、学校教育における普遍性重視の立場の優位性を正当化し、個別性重視の立場からの子どもへの対応を過小評価する根拠を与えているといえる。

また子どもはその未熟性から、大人のように公的私的という領域で切り分けて生活できない。この特性と子どものケアされる権利から、子どもが生活するすべての場で、ヘルドが指摘するように正義を超えた広範なケアが不可欠であり、領域二元論でとらえることは適切さを欠くといえる。このように領域二元論の弊害をとらえると、学校教育は領域一元論でとらえる必要があり、編み合わせ論およびその一つである「ケア的かかわり中心の立場」は、その点で説得力をもつと筆者は評価する。

次に教育への適用の妥当性から、「ケア的かかわり中心の立場」を検討する。教育では、ケア対象の子どもは権利主体である点で、胎児や動植物とは異なる。しかしその権利は他者からの支援や援助によってはじめて実現する権利であり、またそうした権利主体に求められる義務および責任の一部は法（正義の倫理）において、免除または軽減の措置がとられる点で、大人と同等にはあつかえない。その点では対象の特性は深く顧慮されなければならないだろう。子どもがその存在への配慮や顧慮を求め、誰かによってケアされなければ生命の維持ができないことを考えると、子どもの成長発達にはケアが必須で、権利の補完のもとでそのケアを果たすことが教師に課せられている。

先に述べたように「ケア的かかわり中心の立場」は、ケアの脆弱性を権利によって補完する。教育の場での子どもと教師の非対称性や力関係を考慮すれば、このケアを権利概念で補完することはきわめて重要で、権利の侵害の有無の査定に効力をもち、それによって教育におけるケアの妥当性を高めることができる。

さらに高橋の指摘する将来社会の不確実性の高さという観点は、学校/教師の果たす責任の限界性をとらえる上で示唆的であると思われる。教育は子どもの価値形成に多大な影響を与えるため、その責任は重いものがある。しかし学校

教育では既存の価値を子どもに押しつける傾向が強く、子どもの多様な選択を容認することは、学校/教師の責任の放棄ととらえる傾向にある。また固有性や多様性を特質とする子どもの能力や発達のありようも不確実性が高い。あるべき姿を設定し子どもをそれに成型する教育は、双方の不確実性を考慮すればその実現は困難で、この不確実性という観点からは、個別性や多様性を重視する柔軟な対応が要請されるであろう。

以上教育の特質を踏まえ、前章で述べたようにヘルドの提起した編み合わせ論の一つであり、かつケアの脆弱性に対する権利による補完、子どもおよび社会の将来性の不確実性への顧慮を重視し、その編み合わせをより具体的に示した「ケア的かかわり中心の立場」を、学校教育で適用することは有効であると考えられる。

次節では教育特にケアに関係する養護教諭/保健室を想定し、その個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係を考察する。ここではじめに、ケアの観点から学校教育における養護教諭の存在とその役割を取り上げる。

第2節 養護教諭/保健室とケア

2.1. ケアとしての養護

ケアという言葉の使われ方に注目すれば、養護教諭は看護師から派生した職種であることから、傷病の処置/対応の行為そのものを表現することが多かった。しかし第3章で述べたように、学校や教室に背を向け、その空間・時間に入ることには強い抵抗を示す不登校や保健室登校の子どもたちの存在だけでなく、学習障害や発達障害をもつ子ども、仲間から排斥される子ども、虐待される子ども、家庭不和や経済的困窮で必要な養育が受けられない子ども、過剰な親の期待を背負わされ不安を抱える子どもなどが、保健室に多数来室する状況は一般的なものとなり、そのような子どもとのかかわりが、養護教諭の「仕事」の重要な部分を占めるようになってきている。

このようなかかわりは、それまでの傷病対応や公衆衛生的健康管理と異なるため、一般教師からはそれまでの仕事の範囲を逸脱し越境しているものと受けとめられる。その背景には第2章で取り上げたように、子どもの健康や疾病対策が国家の公衆衛生政策と連動して学校に導入された歴史的経緯もあって、教育に内在した不可欠な教育活動としてではなく、医学公衆衛生の教育への介入とみなされ²⁸、教科中心教育を主流とした学校教育では、学校保健領域はその傍流で付加的サービスとする見方が少なからずあるからである²⁹。その結果今日なお学校教育および教育学で、養護教諭の存在や学校保健が正当な位置を得るに

至っていないのである。

近年子どもが表出するさまざまな問題は、教師や保護者そして社会に強い衝撃を与えている。しかし石飛らの指摘にあるようにそれを社会問題としてとらえるのではなく、「教育問題」に限局してとらえ、メディアはこのような子ども達の「癒しの空間」や「居場所」として養護教諭/保健室を取り上げている。これが教育行政にも強い影響をあたえ、中央教育審議会答申では³⁰、いじめや不登校などの子どもへのかかわりを養護教諭/保健室に期待する役割としてあげる。しかしそれは先の田中のいうところの機能レベルにとどまるものであり、同様にスクールカウンセラーの導入や「心のノート」に象徴される心の教育の導入も、逸脱する子どもに対する機能レベルの対処法に過ぎないといえるだろう。

そもそも養護教諭は学校教育法で「児童生徒の養護をつかさどる」と規定されるものの、その養護の内実は法的に明確化されていない。このような養護教諭/保健室をめぐる状況の中、子どもの実態の質的变化に呼応する養護教諭の実践を踏まえ、養護教諭の専門性をケア的視点から分析する試みがなされている。

養護教諭の実践から、養護教諭の子どもへのかかわりおよび「養護」を論究する藤田和也は、メイヤロフのケア論を基に、共感や受容的態度でケアの対象者をとらえるあり方が、「子どもの立場に立ちきる」「子どもによりそう」という養護の実践原理と同質なものであり、養護とケアの類似性から「教育」と「ケア」の重なる部分を、養護教諭の仕事である「養護」とする構図を提案する³¹。先に検討したように、教育そのものをケアであるというノディングスのとらえ方もあるが、藤田のそれは異なる³²。藤田はケアを個別のかかわりに限定し、教育における教科指導はケアとみなしていない。藤田は教育とケアは類似性を有しつつも、教育とケアはそれぞれに独自で別個なものであり、両者の重なりを「養護」ととらえる。養護教諭の実践の事実やそこから生成した実践原理を基にした藤田の見解に立てば、養護教諭/保健室はケア的要素を内在させているのである。

中安紀美子はノディングスの提唱する教育論に共感し、子どもの存在それ自体をケアする存在として養護教諭をとらえ、「養護」の本質を、子どもの存在をケアすることとする³³。また堀内久美子は、大谷尚子のあげる養護の基本原理「生命・人間尊厳の原理（あなたは大切な存在）」「主体性尊重の原理（あなたの生活の主人公はあなた）」「共感・連帯の原理（あなたによって私は育つ）」の三つは、ケアのもつ特質を含むととらえている³⁴。

このように養護教諭や養護に関わる研究領域での議論をみてもわかるように、「養護」はケアでありケアとほぼ同一な概念ととらえることが、養護教諭やその研究者らには自明なものとなっている。このような背景には、養護教諭が看護師から分化した職業として傷病の手当て対応を基点としていること、それに加えて子どもの存

在レベルでの支援とその発達の質の保障という拡大化が、今日のケアの理論とも重なることがあげられる。これらのことおよびこれまで検討してきたケアの理論から見ても、「養護」がケアであるにとらえることは妥当であり、中安らが指摘するように養護の本質は、ケアであるといえるだろう。

2.2. ケアとしての養護の課題 —養護教諭/保健室に問われるもの—

中安にしたがい「養護」をケアの観点からとらえなおせば、「養護」の本質は個々の子どもの存在そのものをケアすることで、子どもの苦痛からの解放や発達への要求に応答することであり、特定な子どもに限定されるものではなく、すべての子どもの発達支援であり、彼らに必要とされる配慮をしていくことである。

養護教諭の学校への導入の契機は、トラコーマという伝染性疾患の対処とその予防で、医療看護的対応のケアである。今日でもこの種の対応は日常的になされているが、先にも述べたように子どものさまざまな苦痛に対しても、養護教諭は対応している。このようにこれらの子どもを受け入れていくのは、苦痛からの解放というケアの原点と合致するからであり、このケアの原点が「養護」の質的量的な拡大を必然的にもたらしたと筆者はとらえる。

養護教諭は子どもの発達に健康の実現から迫り、来室する子どもの個別性や多様性に即して、即応的に対応するという特質がある。また WHO の健康の定義が示すように、健康の実現はさまざまな要素がかかわり、健康それ自体が周辺他者や環境に依存していることから、子どもの家庭や親、仲間関係、教師との関係さらに学習の状況などにも養護教諭はかかわらざるをえない。そのため当事者である子どもへの直接的で限定的な対応にとどまらず、その周辺他者も対象とし、生活および社会環境の調整も含むことで、そのケアが拡大するのである。

ケアのこの拡大化は、これまでの養護教諭/保健室での閉鎖性や密室性を揺さぶり、子どもと周辺他者との関係の開示性を必然的に求める。ところが一般教師は、養護を養護教諭/保健室での子どもの傷病対応に限定的にとらえる傾向があり、「目に見えない」傷病や不安を抱える子どもへの保健室来室の規制などが行われ、普遍性重視を強く打ち出す学校ほどその傾向が強い³⁵。また「学級大国」に象徴されるように、担任教師によるクラスの子どもの「囲い込み」があり、養護教諭/保健室の子どもへの介入や結びつきには拒否的態度をとる。このような状況では、一般教師と養護教諭/保健室との間で軋轢が生じやすく、さらに一人職種という特性上、それを回避するために対応の自主規制や限定化をせざるをえなくなり、それが養護としてのケアの後退となっていく³⁶。

それに加えて、メディアによる養護教諭/保健室の癒し空間論や居場所論は、

閉じられた癒しや受容の場として養護教諭/保健室を矮小化し、そこでの癒しや受容を、子どもの抱える不安に対処するための機能レベルでの一時的なものと解釈する危険性を孕む。この解釈はまた、「保健室は逃げ場所」「保健室は子どもを甘やかす」などの一般教師の養護教諭/保健室に対する否定的で批判的な言動を助長し、養護教諭/保健室の果たすべき役割の過小評価につながる。さらに養護教諭の中にも、この一時的な癒し空間としての養護教諭/保健室像を安易に受け入れ、その役割に甘んじてしまう傾向が少なからずある。

学校では、養護教諭/保健室は異質な存在で排他されやすく、そのため養護教諭/保健室の対応は閉鎖的なものに陥りやすい。これがケア概念のもつ閉鎖性とも重なり、養護の実現を疎外すると考える。このように子どもの要求するケアの質・量の拡大に対応した養護を実現するためには、ケア概念と養護教諭/保健室の閉鎖性を打開することが要請され、これが養護教諭のケアとしての養護を実現する上での課題であると思われる。この点については後でさらに言及する。

2.3. ケアとしての養護に求められるもの

－医学モデルから生活モデルへの転換－

ケアとしての養護を実現するためには、養護教諭の職業上の特質からもたらされる医学モデルに依拠した思考スタイルからの転換が求められていると中安は指摘する³⁷。

医学モデルでは、科学的知見を一般的で普遍的な基準として絶対化し、機能論的な合理的目的思考を優位とし、その科学的知見からの「健康な子ども像」に照らし、無意識のうちに子どもに同化や教化を強いて、反省と矯正を子どもに求めることになりやすい土壌を形成する。個別性重視の立場に立つとする養護教諭が、結果的に子どもの異質性を排除し個性を抑圧することになる。また医学モデルでとらえた「子ども像」の枠に子どもを成型していくことは、普遍性重視の立場に立つ一般教師と同質であるといえる。それは医学モデルが標準や正常を絶対的なものとして人間の健康をとらえることと関係しており、医療保健の専門家に共通すると思われる。

この医学モデルに対置する「生活モデル」とは、中安によれば、子どもの選択の自由と学びの保障を前提とし、生きる価値に照らし合わせ、周辺他者および周りの状況との相互性によって生活や状況を変化させる主体という観点で、生活者としての子どもをとらえることで、自分の体や健康だけでなく、他者や地域の健康問題に対しても関心と配慮を働かせる子どもの育成をめざすものである³⁸。

学校は医療現場と異なり生活する子どもがその対象で、養護は心身の健康だけでなく、生きること自体にかかわるのである。さらに個人の健康の問題解決

にとどまりがちな医学モデルに対して、生活モデルでは個人の健康が周辺他者の関係の中で成立することを前提とするため、周辺他者の健康問題への関与を含み包括的な視点で健康の実現をとらえていく。発達支援の観点から医学モデルと生活モデルをとらえれば、医学的モデルでは既存のあるべき子ども像の枠に子どもを入れ込むのが発達支援となるのに対し、生活モデルでの発達支援とは、子どもが自分自身の生きがいや生き方を含んで生活を創り出す働きかけといえる。

生活モデルからとらえると、医学モデルでの養護が内在させている脆弱性と課題が鮮明にうかびあがる。藤田のいうように養護教諭の子どもとのかかわりの原初的形態は、ケアの営みの原初的形態と同様に子どもの個別な状況を勘案するものであるが、しかしながら養護教諭が「しかるべき子ども像」「健康な子ども像」へと操作的な方法で子どもを形成する方向に向かうならば、ケアの本質から逸脱し、養護教諭もまた一般教師と同様に、機能的なとらえ方や手法に容易に絡め取られる弱さを抱え、普遍性重視の立場に無意識に移行してしまう。医学モデルの思考が、無意識のうちに同化/教化としての保健指導、健康の個人責任論、健康の自己管理能力の向上などを正当化する根拠となり、健康至上主義的一元的価値の再生産につながっていく。これは医学モデルにとらわれた養護教諭およびその実践の陥穽を示しているといえる。個別の当事者の関係に限局した完結型のケアは、医学モデルによる養護教諭の実践で一層顕著となる。この完結型のケアでは、自己存在の承認を求めて入室する子どもは、養護教諭という限られた承認によって一時的な癒しを得られるが、彼らが望む周辺他者から承認は得られない。これはある意味で閉鎖したケアであり、ケアされる者の権利の侵害になりやすく、悪しきケアへとつながる。このように医学モデルではこのケアの閉鎖性を看過し、ケアとしての養護からは乖離するものとなる危険性があると思われる。

第3節 紐帯としての養護教諭/保健室

－閉鎖性の打開とケアとしての養護の実現－

これまで見てきたように、ケアの理論では教育はケアの領域にあるとするところがある。当然一般教師も子どもをケアする存在でありケアを担っているといえる。となれば養護教諭の行うケアとの差異を明確にすることが課題であろう。養護教諭のケアと一般教師のそれとの差異、つまり養護教諭のケアの特質は、「人と空間」が一体化するところで、両者が担うケアの際立ちが表出されるととらえる。

そこで人/空間という領域空間として「親密圏」「公共圏」に注目してみよう。野

崎綾子は³⁹、「親密圏」(intimate sphere)とは「具体的な他者の生/生命への配慮・関心によって形成・維持される」、「間—人格的」(inter-personal)、「人称的」な関係によって織り成される領域で、公共圏(public sphere)はその対立概念であると定義される。この親密圏/公共圏という人を含む空間概念のとらえ方は、これまで検討してケアの理論と親和性があり、ケアと親密圏は類似する概念といえる。そこで本節では、保健室という空間領域で生成される養護教諭のケアつまりケアとしての養護を、この空間論的概念を援用しその検討を試みる。

3.1. 親密圏としての養護教諭/保健室

閉じられた癒しの場所・心の居場所としての養護教諭/保健室論は、「個別化」と「社会化」の観点からも問題があると考えられる。教育の二つの目的、個別化と社会化の双方が相まって人間として生きる力を形成するとするならば、他者との相互承認を獲得する場や関係を構築するために、養護教諭/保健室の対応では自己や他者との新たな出会いの場や機会の提供が求められる。この他者とならがりをもつか否かは、養護教諭/保健室の閉鎖性および学校での空間的意味ともかかわる。これは中安によれば、保健室が学校における教室の機能を補完する空間か、それとも独自の空間かという問いでもあり⁴⁰、中安のいう生活モデルによる養護の創出であろう。

養護教諭/保健室が周辺他者に開かれた人・空間であるとき、それは教師/教室とは異なる特質と独自の教育的機能をもつ空間で、その補完的存在にとどまるものではない。つまり養護教諭/保健室での対応が子どもを教室や学校そして社会へとつなぐとき、教室の補完としての役割を超えた独自性が明確になると考える。

そこでこの閉鎖性を打開するために、養護教諭/保健室の空間的意味をとらえなおす必要があると考え、以下では公共圏・親密圏という空間・人の概念を援用して、養護教諭/保健室の存在および養護としてのケアを検討する。

斉藤純一によれば「親密圏」とは、「具体的な他者の生/生命への配慮・関心によって形成・維持され」、「人称性の関係を持ち、身体性を備えた他者との関係で、他者への生命・身体への配慮がそれらの人びとを繋ぐものである」と定義され、「公共圏」とは「人びとの(間)にある共通の問題への関心によって成立」し、「多義的な価値をもつ人びとがそれぞれの仕方に関わる開かれた空間」と定義する⁴¹。さらに「共同体」とは、一元的・排他的帰属を求め同化/排除の機制を働かせる閉鎖的空間であり、「公共圏」とは一線を画すものであるという⁴²。

斉藤によれば、親密圏は一体性の空間ではなく複数の人の<間>にあるもので、そこには言葉や行為による表現とそれへの応答がある。その応答は人のもつ身体および生活の中にあって、他者の生命や生存の上での苦痛や困難への対

応を含んでおり、この応答性が親密圏を成立させる重要な条件であるという⁴³。この親密圏の特徴は、社会の中で否定される価値が回復される空間であり、「現実原則」が中断され、競争的眼差しから解放された安らぎの空間であるが、社会の中での場を確保できている者（社会の主体者）と、そうでない者ではその意味が異なる。前者では親密圏は、再び社会に出て行く拠点であるが本来の場所ではなく、この場合親密圏は一種の治療的な機能を果たす補完装置で、社会とは異なった空間であるが、同時にその社会に取り込まれた空間である。それに対し社会から排除された後者は、親密圏から脱出することができずそこが唯一の場となってしまふ。そこに親密圏のもつ閉鎖性と密室性を斉藤は指摘する⁴⁴。

斉藤の定義からは親密圏はケアの概念と重なるもので、養護教諭/保健室の子どもとの関係はこの「親密圏」といえる。斉藤のいう親密圏の特質である「社会的に承認されていない生のあり方や生の経験が肯定されうる余地」⁴⁵を養護教諭/保健室は確かにもっており、問題を抱えてやってくる子どもを受け止め肯定していく存在となっている。メディアが取り上げる養護教諭/保健室の「癒しの空間」論は、帰るべき場所のある子どもの一時的な避難場所であり、活力を取り戻し戻っていくまでの暫定的な場⁴⁶、治療の場で、教室/学校という共同体を補完しそれに組み込まれた人・空間である。ただし養護教諭/保健室が「癒し空間」にとどまるならば、閉鎖性と密室性を持ち続けているといえる。

一方斉藤による共同体の定義にしたがえば、普遍的規律に一元化した学校教育や教室がそれにあたり、共同体の価値への同化を求める排他的空間で、公共性を備えた「公共圏」にはいたっていないといえる。不登校の子どもはその共同体から排除され撤退せざるをえず、家族/家庭に引きこもる状態は、斉藤のいう「場の剥奪」⁴⁷にはかならない。翻ってみれば教室の排他的同一価値に順応した子どもにとっては、教室は親密圏として機能していると解釈できるが、それには排他的価値に順応するという条件をみだすことが前提であり、いじめに見られるように他者の生命・身体への配慮が軽視されがちであることから、教室は「共同体」であって、親密圏とはなりえないといえるだろう。

このようにみると、教室/学校という共同体は普遍性重視の立場を前提とした空間で、親密圏である養護教諭/保健室の空間はその対極にあり、共同体とは異なった承認を与え、その否認に抗いながらも、子どもに斉藤のいう「生」を与える存在である⁴⁸。ケアによって「人との間にある」という自己感覚や自尊感情の回復による生の獲得がもたらされ、それが親密圏でなされるものであるならば、親密圏である養護教諭/保健室は、場を剥奪された子どもの救済装置や緩衝装置としての空間といえるだろう。しかし共同体から排斥された子どもにこの親密圏から脱出する術を提供できなければ、その閉鎖性や密室性ゆえに養護教諭/保健室がその子どもの唯一の場となってしまう、教育現場でいわれるところ

の「抱え込み」が生じる危険性があり、子どもが生を獲得し生きていくこととはならない。このときこの親密圏は教室を補完する救済装置にとどまる危険があり⁴⁹、このような閉鎖性は親密圏としての養護教諭/保健室の課題でもある。

3.2. 公共圏へとつながる親密圏としての養護教諭/保健室の役割

斉藤は、親密圏の中で直面する問題への認識を深め、それを外に向かって異議申し立てとして提起していくとき、親密圏は公共圏の側面をあわせもち⁵⁰、親密圏という社会的生存の生命基盤をもって、はじめて人は「公共圏」とつながることができる⁵¹という。このことから養護教諭/保健室が、子どもの問題の認識を深め教師/教室/学校に向かって提起していくとき、養護教諭/保健室は公共圏の側面をもつことができる。また親密圏という社会的生命装置をもった子どもが、それへとつながっていくと解釈できるならば、養護教諭/保健室は子どもにとっては「公共圏」につながる不可欠な人・空間といえるだろう。

養護教諭/保健室がとらえた子どもの異議申し立ては、普遍的立場重視の学校教育という「共同体」への問題提起であり、個別性重視の立場からの普遍性重視の立場への問い返しである。普遍性重視の立場では承認されない子どもを承認する個別性重視の立場が、異議申し立てを可能にし、教室/学校の排他性を揺さぶり、すべての人に開かれたという意味での「公共性」をもった公共圏的人・空間として、共同体である教室/学校を変容させる契機となると理解できる。

他者からの承認は人間本性の求める不可欠な要求であり、教室/学校から退避した子どももそれを求める。第3章でみたように彼らは自分一人の力でその承認が獲得できない苦悩を背負っており、ケアとしての養護には、一人一人の子どもが周辺他者の承認がえられるよう、関係を再生し相互承認の機会を提供することが要請される。子どもの個別化である自己実現には、周辺他者の相互承認が不可欠で、相互に承認し合う関係の形成は教育でいう「社会化」である。であれば養護教諭/保健室という場が、異議申し立てによって親密圏と公共圏をつなぐとき、養護教諭/保健室は個別化と社会化の紐帯となる。

この紐帯としての役割を果たすためには、「共通の世界がどのようにあるべきかをめぐる意見、とりわけ規範の妥当性(正義)についての判断が相互に交わされる」⁵²公共圏に、養護教諭/保健室が参加することが求められ、この公共圏とつながるとき、子どもに真の癒しや安心を与えるケアとしての養護が可能となると考える。また養護教諭/保健室が、親密圏でありつつ公共圏とつながるといことは、親密圏という場に限定されている個別化の実現を公共圏へと拡大することにつながる。

このようにとらえれば、「親密圏と公共圏」および「個別化と社会化」の紐帯としての養護教諭/保健室の独自の存在意義がみえてくる。それは養護教諭/保健

室が、個別な関係で完結するケアにとどまるのではなく、親密圏を保持しつつ「公」的な場へと開かれた公共圏の側面を含む人・空間であるということである。さらに、親密圏としての養護教諭/保健室の閉鎖性の打開の道筋としてもとらえることができる。

3.3 養護教諭/保健室としてのケアと正義のあり方

本章の第1節で、学校教育におけるケアの倫理と正義の倫理を編み合わせた統合モデル論の一つである「ケア的かかわり中心の立場」を検討し、この立場が教育事象において個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係を考察する上で有効であり、妥当性もあるとした。

そこでここでは、この「ケア的かかわり中心の立場」を養護教諭/保健室での子どもとの対応を対象に検討し、個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係を提起する。

先に述べたように養護教諭/保健室のケアとしての養護の実現では、親密圏のもつ閉鎖性だけでなくケアの閉鎖性の打開が要請される。この打開の観点から「ケア的かかわり中心の立場」を検討してみよう。

権利概念でケアを補完する「ケア的かかわり中心の立場」ではケアを、子どもの権利の保護という視点から精査しケアの妥当性を確保する。それは対話が可能であればそれによって合意形成を図り、発達段階によって対話による合意形成が困難な場合では、ケアする側の深い洞察的配慮と顧慮によって、それを行うように求められる。このとき問われるのがケアの基盤となる「よき関係」の実現で、これがケアのネットワークを媒介するものでもある。この「よき関係」を、ケアを仕事の中核とする養護教諭に引きよせて考えてみよう。

養護教諭は、苦痛や不安から解放されたいという子どもの要求や欲求を受け止め、対応する。このとき、形成された親密圏で子どもは安心や安全を確保し、両者の間によき関係の形成と維持が成立する。この対応によって不安や苦痛を一時的に和らげることになる点でこのケアは善といえる。しかし親密圏での閉鎖的で限定的ケアでは、子どもの抱える根本的な問題が解決できない場合、このケアは単なる癒しにとどまり、善きケアとはいえない。これまでみてきたように、その子どもが安心や安全の場から共同体としての場に戻っていく再生的機能を果たすだけでは、ケアとしての養護は十分とはいえない。斉藤が指摘するように親密圏と公共圏をつなぐことによって、癒しを超えるケアの実現を可能するためには、積極的に子どもを周辺他者へとつなげていく必要がある。

このように考えると、養護教諭/保健室の個別のケアの閉鎖性を打開するためには、ケアの基盤である「よき関係の形成と維持」を媒介としたケアのネットワークが、その打開の糸口となると筆者は考える。ケアのネットワークは個別

のケアの「よき関係」を媒介とし拡張的に形成されることから、そのネットワークは、その端緒といえる個別のケアによって開かれ、ケアの拡大によるネットワークによって個別のケアの閉鎖性が打開される。このように考えるとケアのネットワークは、親密圏の閉鎖性と同時に、当事者間や私的領域に限定されるところのケアの閉鎖性を打開するものと考えられる。この「よき関係」によるネットワークにより、ケアの閉鎖性が打開され、ケアはその厚みを増し子ども求める本質的なケアの実現となり、それが「ケアとしての養護」の質を引き上げることにつながるだろう。

ただしこのネットワークによるケアも、個別のケアと同様に、ケアされる者の主体性の重視やケアの相互性を前提とするため、養護教諭/保健室は子どもを周辺他者とつなぐとき、子どもの主体性を尊重しまた子どもと周辺他者との関係が当事者の主体性やケアの相互性を実現したケアであるか否かの検証（対話による合意形成/自己評価）が要請される。それは個別のケアと同様に、子どもと周辺他者との「よき関係」の実現についても不断に検証することが求められ、その役割も養護教諭/保健室の一つである。このようなケアのネットワークについての検証では、養護教諭を含む周辺他者である教師および保護者そして子どもの仲間との合意形成による包括的検証が求められる⁵³。この包括的検証は対話と合意形成であり、そこに公共圏が形成される。

個別性重視の立場と普遍性重視の立場の関係に焦点をあてれば、前節で述べたように、養護教諭/保健室がネットワークによる公共圏形成に関与するとき、そこで発揮される個別性重視の立場は、連帯性や公共性そして脱自己中心性を持ち、それが普遍性重視の立場の脆弱性を補完すると考える。個別性重視の立場に対する権利概念による普遍性重視の立場の補完とあわせ、両者は相互補完関係といえると考えられる。

このようなケアと正義の相互補完関係をとる「ケア的かかわり中心の立場」によるケアと正義の統合モデルは、ケアとしての養護をとらえる上で有効で、またケアとしての養護の独自の役割とその位置づけが浮かび上がるといえる。

これまでみてきたように、教育ではケアを前提とすることが妥当であり、それを実現するために、ケアの立場に立つ養護教諭の存在は、今日の学校教育ではマイノリティーであるだけに重要である。学校教育の普遍性重視の立場に対し、異議申し立ての足場はケアの倫理であり、それから派生する個別性重視の立場である。そしてそれを実体化するのが養護教諭/保健室であると筆者は考える。

-
- ¹村田はノディングスのケア論の特徴付けている要素として四つの動機をあげている。①教育実践からの要請 ②倫理学の問い直し ③心理学からの発展 ④母親業研究（ケアされる人のニーズへの応答という問題関心）。これはそれまでの原理、普遍、科学化、正当化を重視した従来の教育哲学、倫理学、心理学は、その枠への問い直しであり、その特徴は個別的で具体的事象の詳細な記述にこだわっている。教育実践における具体的な人との出会いにおける「ガイド」となる理論の構築が彼女のめざすもので、教育への貢献という視点が強くあると村田は述べている。村田美穂(2006),「ノディングスのケアリング論」, 中野啓明・伊藤博美・立山善康編著『ケアリングの現在－倫理・教育・看護・福祉の境界を越えて－』, 晃洋書房, pp.92-93.
- ²ノディングス(1992), 佐藤学他訳(2007),『学校におけるケアの挑戦』, ゆみる出版 pp.326-327.
- ³このカリキュラムに対し、佐藤学は生産、統制、支配、競争などの近代リベラリズムに基づく男性原理で組織された現行の教科教育中心のカリキュラムに対する批判とその再構築の提起をとらえる。佐藤学(1996),『教育方法学』, 岩波書店, pp.131-132.
- ⁴佐藤学(1996), pp.131-132.
- ⁵ノディングスによれば人間の十全な生活においては、ケアの中心にあるものがより重要で本質的という。例えば「自己へのケア」では、優先順位が最も高いのは身体に関するケアで、その内容は栄養、衛生、身体訓練、外見、健康のケアなどをあげている。ノディングス(1992), p.100.
- ⁶ノディングスのいう確証とは、ブーバー (Martin Buber) の定義に依拠し、他者の中の最善の者を肯定し奨励する行為を指す。確証という行為は、よりよき自己を見つけその発達を促すことである。ノディングス(1992), pp.54-64.
- ⁷ノディングス(1997), 立山善康ほか訳(1997),『ケアリング－倫理と道徳の教育－女性性の観点から』, 晃洋書房, p.11, pp.51-52.
- ⁸ノディングスはハイデガーの言葉を引用している。ノディングス(1997), p.11, p.42.
- ⁹ノディングス(2002), pp.12-13.
- ¹⁰ノディングス(1997), p.41.
- ¹¹村田美穂(2006), p.101.
- ¹²川本隆史(1995),『現代倫理学の冒険』, 創文社, p.7.
- ¹³フランクファートが人間存在論的分析の視点からケア論を展開している。品川によれば、フランクファートはケアと倫理学（いかに行動すべきか）とは独立した別な領域に位置づくもので、倫理学が自他の関係の整序に焦点を当てのに対して、「何をケアすべきか」が「何がわれわれにとって重要か」であるとし、道徳的要請と道徳的価値を峻別している結果、ケア論を倫理学に含めない。フランクファートは、ケアすることの意義を対象の価値ではなく、ケアすることで自分の進む方向が定まり、それに必要な能力を身につけ自由を獲得できることから、ケアすることは生にとって不可欠であるにとらえていると品川は説明している。品川哲彦(2009),『正義と境を接するもの－責任という原理とケアの倫理－』, ナカニシヤ出版, pp.151-153.
- ¹⁴田中智志(2005),「ケアリングのモラル形成－対話的關係の中の倫理－」,『応用倫理学講義6 教育』, 岩波書店, pp.138-139.
- ¹⁵田中智志(2005), pp.135-136.
- ¹⁶田中智志(2005), p.135.
- ¹⁷NoklasLuhmann(1984), 館野受男・野崎和義・池田貞夫訳(1995),『社会システムの理論上下』, 恒星社厚生閣.

-
- ¹⁸田中智志(2005), pp.142-143.
- ¹⁹田中智志(2005), pp.142-145.
- ²⁰田中は、個別性と個性を区別し、個別性は他者との比較の中で浮かび上がるもので、個性とは代替不可能という意味で、ノディングスのいう個別性は、他者との比較可能性を前提しているのに対して、個性は他者との比較不可能性を前提にしているとしている。田中智志(2005), p.139.
- ²¹田中はホネットの「自己信頼」をひき、存在レベルで「自信」を持つことを述べている。田中智志(2005), pp.144-145.
- ²²田中智志(2005), pp.144-145.
- ²³田中智志(2005), p.145.
- ²⁴田中智志(2005), pp.140-141.
- ²⁵田中智志(2005), pp.135-136.
- ²⁶田中智志(2005), p.146.
- ²⁷田中智志(2005), p.146.
- ²⁸第2章でイギリスにおける学校の健康管理の導入の経緯について述べているが、日本の学校保健制度は欧州のそれを導入していることから、汲田克夫は学校保健政策が医学の教育への介入という見方をしている。汲田克夫(1976), 『近代保健思想史序説－民主的な健康観確立のために－』, 医療図書出版.
- ²⁹第2章で取り上げた高橋靖直(2011)の学校の機能のとらえ方でも、養護・保護機能は付随的なものとしている。
- ³⁰平成10年中央教育審議会答申には、心の居場所としての保健室の役割が提起されている。
- ³¹藤田和也(2007), 「養護教諭－今日の学校における存在と役割－」, 『教育』, 国土社、三月号, pp.4-9.
- 藤田和也(2008), 『養護教諭が担う「教育」とは何か』, 農文協, pp.33-35.
- ³²藤田のこのケアのとらえ方は、メイヤロフのケア論の当事者間を想定したケア概念に由来するものと筆者はとらえる。
- ³³中安紀美子(2005), 「養護教諭の〈養護〉概念をめぐって－子ども観・発達観・共同論の視点から－」, 『第52回日本学校保健学会』, Vol.47.suupl, pp.82-83.
- 中安紀美子(2003), 「養護教諭の〈養護〉とは何か」, 日本教育保健研究会年報, 第10号, pp.47-54.
- ³⁴堀内久美子(2008), 「養護・看護から見たケア」, 井形昭弘編著, 『ヒューマンケアを考える』, ミネルヴァ書房, pp.60-63.
- 大谷尚子(1999), 「養護の概念」, 大谷尚子編著『養護学概論』, 東山書房, pp.18-20.
- ³⁵保健室の利用は申請書を担任に提出することや担任の許可なしでは認めない等の来室規制、一定の在室時間を決めその時間以内に教室の戻るといった規則も実際に行われている。
- ³⁶このような例としては、中学校のある養護教諭は保健室登校の生徒が3年生になると、担任/教室に押し戻す対応をとると話していた。それは差し迫る進路問題があり、その決定に養護教諭/保健室が関与できないとする考えがあるという。ただし筆者は、進路進学問題について養護教諭/保健室が全く関与できないとは考えていない。
- ³⁷中安紀美子(2004), 「子どもの発達支援と養護教諭の役割－教育としての養護教諭の機能は何か」, 『日本教護教諭教育学会会誌』, Vol.7, No.1, pp.113-121.
- ³⁸中安紀美子(2004), pp.113-121. 中安紀美子(2005), pp.82-83.
- ³⁹野崎綾子(2003), 「親密圏と正義感覚」, 斉藤純一編著, 『親密圏のポリティクス』, ナカニシヤ出版, p.155.

-
- ⁴⁰中安紀美子(2004), pp.113-121.
- ⁴¹斉藤純一(2000), 『公共性』, 岩波書店, pp.92-93.
- ⁴²斉藤純一(2000), pp.7-5.
- ⁴³斉藤純一(2003), 「親密圏の安全性」, 斉藤純一編著, 『親密圏のポリティクス』, ナカニシヤ出版, pp.231-232.
- ⁴⁴斉藤純一(2003), pp.214-216.
- ⁴⁵斉藤純一(2003), p.219.
- ⁴⁶休憩時間毎に保健室に来室し“一息入れて”教室に戻る子どもも多く見られる。この子ども達にとっては、一時的な場であり、再生的な場といえるだろう。
- ⁴⁷斉藤純一(2003), p.211-212.
- ⁴⁸担任や教室で生じた対立で、否定された自分を抱え、そのつらさを訴える子どもも多い。そのような子どもに対して、養護教諭/保健室は否定された自分の承服しがたい思いを聴き、つらさに共感していくなどの対応をしている。
- ⁴⁹このような例としては、養護教諭が親との関係が悪化した高校生を抱え込み、単独で親から引き離す措置をとり、親との間でトラブルが生じた例もある。
- ⁵⁰斉藤純一(2000), pp.94-96.
- ⁵¹斉藤純一(2000), pp.89-100.
- ⁵²斉藤純一(2000), p.104.
- ⁵³このような包括的な合意形成の取り組みは、学校によってまた養護教諭によって徐々に試みられている。具体的実践例を挙げれば、一人の子どもへの対応について関係する教師や心理カウンセラー、さらに校医などを交えて検討し、子ども把握や情報を交流し、実際の対応方針を決め、さらにそれが妥当であったかをその後の話し合いで評価する取り組みなどがある。詳細は以下の文献を参照されたい。
- ①山梨八重子(2005), 「学校生活における児童・生徒のメンタルヘルス支援一心の健康質問票を学校現場に活かす学校メンタルヘルスカンファレンスの試み」, 青木紀久代代表編集, 『幼児期から青年期までのメンタルヘルス縦断研究～心理的援助プログラムのためのアウトリーチ・プログラムの構築～お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム誕生から死までの人間発達科学 第二次報告書』, pp.51-57.
- ②渡辺満美・高木悦子・山梨八重子・増田かやの(2007), 「学校メンタルヘルスカンファレンスの試み」, 青木紀久代代表編, 『幼児期から青年期までのメンタルヘルス縦断研究～心理的援助プログラムのためのアウトリーチ・プログラムの構築～ お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム 誕生から死までの人間発達科学 最終報告書』, pp.36-47.

終章

本論文は、教育政策ならびに教育現場での対立や葛藤を倫理的見地から検討し、その対立や葛藤を解消する一つの思考の枠を提起することを目的としたものである。これらの対立とそこから派生する葛藤は、教師を含む学校の関係者に大きな負荷となり、ひいては子どもの発達実現を疎外することにつながっている。このことからこの対立構造をとらえ直し、新たなあるべき関係の構築が課題であると考えた。

そこでこの対立を、学校教育の教育目的である「個別化」と「社会化」の二つの関係をめぐる二項対立的解釈から起因するととらえた。学校教育現場では、それは個別性重視の立場と普遍性重視の立場の対立と言い換えることができよう。この対立を二項対立関係と解釈するのか、それとも異なる解釈があり得るのかを手がかりに、学校教育における個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係を提起することを本論文ではめざした。

第1章では、学校教育の目的として教育基本法の理念および目的に示された、一人一人の子どもの発達の実現＝個別化および個別性重視の立場と、秩序ある社会や国家の一員としての市民の形成＝社会化および普遍性重視の立場という二つの目的の優位性をめぐる対立を、改正教育基本法の論議を対象に検討した結果、今日では統治手段とする教育観および社会化/普遍性重視の立場が優位な教育であることを説明した。しかしながら人間の自由の実現を根本におくヘーゲル哲学に依拠すれば、個別化と社会化は分離するものではなく、人間の自由の実現は相互承認によって初めて実現するものであり、社会化の過程の中でより本質的な個別化にいたることから、教育目的の個別化と社会化の両者が弁証法的に連関し螺旋する関係にある。このことから両者を二項対立的にとらえる解釈ではなく、「個別化」と「社会化」が螺旋状的環をなすとの解釈に立つことが要請されることになる。

第2章では、今日なおこの二項対立的解釈に教育が呪縛されている現状があることから、普遍性重視の立場を優位とする学校教育を正統とする土壌を形成したものを、近代学校制度の成立までに遡及し、学校という社会装置が背負わされたものを検討した。

社会化/普遍性重視の立場を優位に位置づける契機を、今日の学校制度のもととなる近代学校に遡及すると、近代学校は社会秩序維持と産業化した労働に適した人材育成という社会の要請の実現のもと、制度やそれを支えるシステムが形成され、それを実現するために、社会化/普遍性重視の立場を優位とする学校の基盤を形成したと考えられる。それが国家の統治手段としての教育観を形成するに至り、学校自身がその内部に規律重視とその厳格な遂行を可能とするシステムや権威を形成・維持してきたといえる。

子どもの育成は学校教育だけが担うものではなく、家庭における養育の果たす役

割も大きい。そこで第3章では、まず子育て観から子ども観をとらえた。近代社会の出現とその成立は、家庭での子育てのありようを変化させ、近代社会では教育する家族に子育てが組み込まれる。その後の高度経済成長さらには国際化・情報化などの社会構造の変化が、家族の形態を変え、教育への過剰な期待およびそれによる子ども/親への抑圧、人間関係や仲間関係などの希薄化などが生じ、不登校やいじめなどの問題が生じている事実を取り上げた。そこでこれらの子どもの問題を、変貌する社会に埋め込まれた社会問題としてとらえる発達論の視点から、子どもの存在基盤である生命の維持、安心を含む存在の承認が不可欠で、それが子どもの発達の実現に求められていること、また学校教育が個別性重視の立場からの対応が要請されていることを述べた。しかしそのためには個別性重視が普遍性重視に対置しうる正当性が問われることから、個別性重視の立場がケアから派生するととらえ、ケアの理論の検討が必要とされた。

第4章では、ケアの理論およびケア—正義論争を手がかりに、ケアは人間の生存と存在にかかわり、不可欠な道德であることを倫理学の諸説から確認できた。ケアと正義の両者の道德的特質の対比から、両者は人間の生命や生活に不可欠な道德的価値をもつが、その道德的基盤が異なるため、どちらがもう一方を摂取することはできないとする見解に至った。さらに「ケアと正義」の対立は、教育目的の「個別化と社会化」や「個別性重視の立場と普遍性重視の立場」のそれぞれの対立につながっていくととらえることができる。先にふれたように、教育の場では、「個別化」と「社会化」の二つは対立的ではなく連関する関係にあり、教育はその両者をもってその目的を実現することから、両者の連関を成立させうる関係の構図が求められる。

そこでこれらの対立を解消するために、その対立の根源にあるケアと正義の対立を統合するモデルを検討し、その中で人間の生命や存在に不可欠なケアを優位とし、それを基盤とするケアと正義の編み合わせ論が教育という領域では適切であると考え、その編み合わせの一つで、その編み合わせをより具体的に提示した「ケア的かわり中心の立場」を、教育での統合モデルとしておいた。この立場はケアの脆弱性を権利（正義）が補完するものであり、子どもの権利の侵害に感度が高い点で優れていると判断した。それに加えて対話による合意形成によってもケアの妥当性を確保できる点でも、適切であると判断した。

この論にさらに、ケアの「よき関係の形成と維持」による累進的拡大で形成されるケアのネットワークを組み込むことで、それがもつ脱自己中心性と連帯性および公共性が、正義の脆弱性を補完することから、ケアと正義の相互補完性をさらにダイナミックにとらえることを述べた。

第5章では、前章で提起した相互補完性によるケアと正義の統合モデルを教育に引きよせ、議論を展開した。ここでは最初にケア論を重視したケア—一元論に立つノ

ディングスとケアと正義の重層的構造論に立つ田中智志の教育論を取り上げた。両者を検討した結果、前者については、ケアが正義を含み込むことは両者の道徳的異質性およびケアのもつ正義感覚が正義のすべてを包摂できないことに加えて、ケアと正義の双方を実現させる使命をもつ教育の特質を考慮すれば、ケア一元論で教育のあるべき関係をとらえることには限界があると論じた。後者の重層的構造の教育論は、倫理的次元ではケアと正義の並存論ないし正義一元論と解釈される理論的な脆弱さを抱えており、また重層的構造の具体的な提示には至っていないため、実際場面での判断を導きだすものとはいえないと述べた。

教育における個別化と社会化および、個別性重視と普遍性重視の対立の根源には、ケアと正義の対立があり、その対立解消には、ケアを基礎とするケアと正義の相互補完関係での統合モデルが適切であると考え、先のケア的中心の立場をもとにして、実際の子どもの対応での対立や葛藤を抱えやすい養護教諭への対応を例にあげ検討を行った。

養護教諭が担う養護はケアと同質性を含み、その職業上の特質から個別性重視の立場に立ち、ケアを核とした仕事を担う。しかしその養護教諭自身には医学的モデルに依拠した子どもにとらえ方ゆえに、普遍性重視の立場に通底するものを孕むという問題がある。また養護教諭/保健室およびケアの閉鎖性がケアとしての養護の実現の障壁となること、およびその閉鎖性の打開が課題となるととらえた。またケア的かかわりにおいて、養護教諭が他の教師と異なる独自性を明らかにすることも課題である。

これらを打開する糸口として、親密圏/公共圏という空間/領域概念を援用し、人と空間が一体化した教育を想定すると、養護教諭/保健室を親密圏でかつ公共圏および共同体とをつなぐ紐帯ととらえるならば、そのときケアの基盤である「よき関係」を媒介としたケアのネットワークが、これらをつなぐものであると論じた。これによってケアとしての養護の実現の上での課題であった養護教諭/保健室の閉鎖性を打開する可能性を予見でき、同時に養護教諭/保健室の独自性を、親密圏と公共圏の紐帯としてとらえることが可能となる。

この紐帯としての養護教諭/保健室の位置づけを、教育の目的である「個別化」と「社会化」の連関の観点からとらえれば、ケアと正義の相互補完関係に親密圏と公共圏という空間/領域概念を重ね合わせることで、個別化である発達の実現と同時にそれが社会の一員としての社会化との連関する関係をとらえることができると考えた。それは同時にケアとしての養護の質的な深まりを引き出す視点を提供すると考える。

以上のことから、教育における個別性重視の立場と普遍性重視の立場のあるべき関係を、ケアと正義を編みあわせる統合モデルの一つである「ケア的かかわり中心の立場」に立ち、個別性重視の立場を基礎とし、普遍性重視の立場がその妥当性を

補完し、また個別性重視の立場のネットワークによって形成される脱自己中心を伴う連帯性・公共性が普遍性重視の立場を補完するという相互補完的關係を内在させたものにとらえる。本論文では、両者の關係をとらえるこのような思考の枠が、学校および教育で生じる対立・葛藤を解消する可能性があるとの結論にいたった。

参考文献一覧

- 赤林 朗編(2007), 『入門/医療倫理 I・II』, 勁草書房.
- 秋山忠嗣(2012), 『最後の小学校』, 講談社.
- 石飛和彦(2006), 「学校問題と逸脱ーポスト学校化社会と管理社会論ー」,
稲垣恭子編『子ども・学校・社会ー教育と文化の社会学ー』, 世界思想社.
- 井上俊・上野千鶴子・大澤真幸他編著(1996), 『現代社会学講座 12 巻 こどもと教育の社会学』, 岩波書店.
- 今津孝次郎・樋田大二郎編(1997), 『教育言説をどう読むか』, 新曜社.
- 内海和雄(1983), 「イギリスの学校保健制度」, 一橋論叢, 89(3).
- 山内芳文(1990), 「ヘルバルトのヘーゲル法哲学批評について」, 『筑波大学教育系論集』,
第 15 巻第 1 号.
- 梅根悟(1967), 『世界教育史』, 新評論.
- (1974), 『イギリス教育史 I』, 世界教育史大系 7, 講談社.
- 梅根悟監修(1976), 『教員史』, 世界教育史大系、講談社.
- 遠藤利彦(2007), 『アタッチメントと臨床領域』, ミネルヴァ書房.
- 太田素子(1990), 「教育ー誕生と終焉ー」, 中内敏夫編,
『叢書産む・育てる・教えるー匿名の教育史ー』, 藤原書店.
- (2007), 『子宝と子返し』, 藤原書店.
- 奥田太郎(2002), 「ヒューム道徳哲学における<一般的観点>」, 倫理学研究, 第 32 号.
<http://www.ic.nanzann-u.a.jp/~okuda/writings/gpv02.html>.
- 大谷尚子(1999), 「養護の概念」, 大谷尚子編著『養護学概論』, 東山書房.
- 越智康嗣(2000), 「制度改革の中の教師ー教育の専門性・公共性・臨床性の確立に向けてー」,
永井聖二・古賀正義編, 『教師という仕事=ワーク』, 学文社.
- 落合恵美子(1996), 「近代家族をめぐる言説」, 『家族の社会学』, 岩波講座現代社会学 19 巻,
岩波書店.
- 海後宗臣監修(1971), 『日本近代教育史事典』, 平凡社.
- 柏木恵子(2008), 『子どもが育つ条件ー家族心理学から考えるー』, 岩波新書.
- 梶田叡一・山極 隆(2009), 『教育の最新事情』, ミネルヴァ書房.
- 景山任佐(2001), 『自己を失った少年たちー自己確認型犯罪を読むー』, 講談社選書メチエ.
- 桂木隆夫(2005), 『公共哲学とはなんだろうー民主主義と市場の新しい見方ー』, 勁草書房.
- 片桐芳雄(1995), 「優等生の社会史」, 中内敏夫・永嶋信弘ほか『叢書<産む・育てる・教えるー匿名の教育史ー> 5 社会規範ータブーと褒賞ー』, 藤原書店.
- 加藤登志子(1874), 「師範タイプ形成についてのー考察」, 日本大学教育学会紀要, 8.
- 加藤尚武(1983), 『ヘーゲル「精神現象学」入門新版』, 有斐閣選書.
—(1993), 『ヘーゲルの「法」哲学』, 青土社.
—(1994), 『応用心理学のすすめ』, 丸善.
—(2006), 『教育の倫理学』, 丸善.
- 唐沢富太郎(1968), 『近代日本教育史』, 誠文堂新光社.
- 刈谷剛彦・浜名陽子・木村涼子・酒井朗(2010),
『教育の社会学ー<常識>の問い方、見直し方』, 有斐閣.

- 川本隆史(1995), 『現代倫理学の冒険』, 創文社.
 —(2005), 『ケアの社会倫理学』, 有斐閣選書.
 —(2008), 『哲学塾—共生から—』, 岩波書店.
- 喜多明人・諸田明美・広沢明・荒牧重人編(2009), 『「逐条解説」子どもの権利条約』,
 日本評論社.
- 北本正章(1993), 『子ども観の社会史—近代イギリスの共同体・家族・子ども』, 新曜社.
 木原雅子(2006), 『10代の性行動と日本の社会—そして WYSH 教育の視点』,
 ミネルヴァ書房.
- 教育科学研究会(1993), 『現代社会と教育—知と学び—』, 大月書店.
- 金泰明(2011), 「共に生きようとする欲望—ヘーゲルの相互承認の原理—」,
 部落解放研究所編, 『ヒューマンライツ』, 社団法人部落解放・人権研究所.
- 鯨岡峻(2011), 『子どもは育てられ育つ—関係発達の世代間循環を考える—』,
 慶応義塾大学出版会.
- 葛生栄二郎(2011), 『ケアと尊厳の倫理』, 法律文化社.
- 栗原彬・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉編(2001), 『越境する知4—壊し築く』, 東京大学出版会.
- 河野哲也(2011), 『道徳を問い直す—リベラリズムと教育のゆくえ—』, 筑摩書房.
- 児玉 聡(2007), 「規範倫理学」, 赤林 朗編 『入門/医療倫理Ⅱ』, 勁草書房.
- 子どもの危機と養護教諭の仕事を考える会編(2009), 『危機の思春期再生の思春期』,
 草土文化.
- 小林剛・皇紀夫・田中孝彦(2002), 『臨床教育学序説』, 柏書房.
- 小林浩之(2009), 「保育におけるケア概念の検討—養護と教育の一体性に着目して—」,
 奈良教育大学教育実践センター研究紀要, Vol.18.
- 小林泰昌(1989), 「国家論」, 城塚登・濱井修編, 『ヘーゲル社会思想と現代』,
 東京大学出版会.
- 斉藤純一(2000), 『公共性』, 岩波書店.
 —(2003), 「親密圏の安全性」, 斉藤純一編, 『親密圏のポリティクス』,
 ナカニシヤ出版.
- 佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編(1992), 『学校の再生をめざして1—学校を問う—』,
 東京大学出版.
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編(1995), 『共生する社会』, 東京大学出版会.
- 三枝孝弘(1982), 『ヘルバルト「一般教育学」入門』, 明治図書出版.
- 桜井智恵子(2012), 『子どもの声を社会へ—子どもオンブズマンの挑戦—』, 岩波新書.
- 佐藤学(1996), 『教育方法学』, 岩波書店.
- 沢山美果子(1990), 「教育家族の誕生」, 『<教育>—誕生と終焉』, 藤原書店.
- 品川哲彦(2009), 『正義と境を接するもの—責任という原理とケアの倫理—』,
 ナカニシヤ出版.
- 神野慧一郎(1996), 『モラルサイエンスの形成—ヒューム哲学の基本構造—』,
 名古屋大学出版会. 鈴木真一(1978)「イギリスの教育の歴史」, 横尾壮英編, 『講座現代教育
 学3 西洋教育史』, 岩波書店.
- 鈴木忠(2008), 『生涯発達のダイナミクス』, 東京大学出版会.
- 杉村直美(2007), 「学校文化とケア」, 『日本教育社会学学会大会発表要項録』, (59).

- 世界教育史研究会(1976),『教員史』,講談社.
- 曾野洋(2001),「学校の歴史」,高橋靖直編著,『学校制度と社会』,玉川大学出版.
- 高垣忠一郎(1995),「いじめと思春期」,『教育と医学』,No.11. 高橋隆雄(2001),「日本思想に見るケアの概念」,中山將・高橋隆雄編,『ケア論の射程』,九州大学出版会.
- (2008),『生命・環境・ケア—日本の生命倫理の可能性—』,九州大学出版会.
- (2011),「ケアと正義の基底にあるもの—アリストテレスの友愛論から—」,『医療の本質と変容』,熊本大学生命倫理論集,九州大学出版会.
- 高橋靖直(2011),『学校制度と社会』,玉川大学出版部.
- 滝川一廣(1996),「脱学校化の子どもたち」,『岩波講座現代社会学 12 卷—こどもと教育の社会学』,岩波書店.
- 竹田青嗣・西 研(2007),『完全読解ヘーゲル<精神現象学>』,講談社選書メチエ.
- (2010),『はじめてのヘーゲル「精神現象学」—超解説—』,講談社現代新書.
- 竹川郁雄(2006),『いじめ現象の再検討—日常社会規範と集団の視点—』,法律文化社.
- 田嶋一(1983),「民衆の社会の子育ての文化とカリキュラム」,産育と教育の社会史編集委員会編,『民衆のカリキュラム学校のカリキュラム』,新評論.
- 竹内常一(1987),『子どもの自分くずしと自分づくり』,東京大学出版.
- (2002),「<教育の目的>と<普通教育>—教育基本法の<改正>に関わって」,『國學院大学教育学研究室紀要』,37号.
- 田中孝彦・筒井潤子・森博俊(2006),『教師の子ども理解と臨床教育学』,群青社.
- 田中孝彦(2009),『子ども理解—臨床教育学の試み—』,岩波書店.
- 田中智志(2004),「ケアリングの存在条件—機能論的分化の中で—」,臨床教育人間学会編,世織書房.
- (2005),「ケアリングのモラル形成—対話的關係の中の倫理—」,『応用倫理学講義6 教育』,岩波書店.
- (2009),『教育思想のフーコー—教育を支える関係性—』,勁草書房.
- 田中朋弘(2012),「正義・ケアリング・ビジネス」,『ビジネス倫理学読本』,晃洋書房.
- 徳岡秀雄(1974),「庶民家族におけるしつけ<その1>—行為の規制を中心—」,『関西大学社会学部紀要』,第5巻第1号,pp.56-70.
- (1976),「庶民家族におけるしつけ」,森岡清美・山根常男編,『家と現代家族』,培風館.
- 苫野一徳(2011),『どのような教育が「よい」教育か』,講談社選書メチエ.
- 中江和恵・山住正己(1976),『子育ての書<全3巻>』,平凡社.
- 中内敏夫(1982),『教育学概論第2版』,有斐閣双書.
- 中内敏夫編集代表(1990),「<教育>—誕生と終焉—」,『叢書産む・育てる—匿名の教育史』,藤原書店.
- 中内敏夫(1995),『社会規範—タブーと褒賞—』,藤原書店.
- 中川 明(2006),「一法律家から見た教育基本法の<全部改正>問題」,辻井喬・藤田英典・喜多明人編,『なぜ変える?教育基本法』,岩波書店.

- 中川米造(1987),『サービスとしての医療－医療のパラダイム転換－』,農山漁村文化協会.
 ー(1994),『医療のクリニック－「癒しの医療」のために－』,新曜社.
- 永井憲一・寺脇隆夫編(1994),『解説・子どもの権利条約(第2版)』,日本評論.
- 永井憲一(1990),「国連「子どもの権利条約」の内容とその意義」,『ジュリスト』No.963,
 pp.69-74.
- 中岡成文(1999),「理解と援助のパラドックス」,『臨床哲学』.
- 中野啓明(1999),「メイヤロフとノディングスの分岐点」,『新潟青陵女子短期大学研究報告』,
 第29号、pp.71-79.
 ー(2002),『教育的ケアリングの研究』,樹村社.
- 中村直美(2001),「ケア、正義、自律とパターンリズム」,
 中山将・高橋隆雄編著,『ケア論の射程』,九州大学出版会.
- 中安紀美子(2003),「養護教諭の<養護>とは何か」,『日本教育保健研究会年報』,第10号.
 ー(2004),「子どもの発達支援と養護教諭の役割－教育として野養護教諭の機能は
 何か」,『日本教護教諭教育学会会誌』,Vol.7, No.1.
 ー(2005),「養護教諭の<養護>概念をめぐって－子ども観・発達観・共同論の視点
 から－」,『第52回日本学校保健学会』,Vol.47.suupl.
- 西 研(1995),『ヘーゲル・大人のなりかた』,NHK ブックス.
- 西川隆蔵・大石史博(2004),『人格発達心理学』,ナカニシヤ出版.
- 日本性教育協会編(2007),『「若者の性」白書－第6回青少年の性行動全国調査報告－』,
 小学館.
- 根村直美編(2005),『ジェンダーと交差する健康/身体－健康とジェンダーⅢ』,明石書店.
- 野崎綾子(2003),「<親密圏>と正義感覚」,斉藤純一編,『親密圏のポリティクス』,
 ナカニシヤ出版.
- 長谷川真人編著(2006),『子どもの権利条約と子どもの権利条例－子どもの成長と発達を
 めざして－』,三学出版.
- 長谷川裕(1993),「学校の規律・訓練」,教育科学研究会<現代社会と教育>編集委員会編,
 『学校(現代社会と教育③)』,大月書店.
- 馬場謙一・福島章・小川捷之他編(1987),『日本人の深層分析(10)青年期の深層』,有斐閣.
- 浜田寿美男(2009),『子ども学序説－変わる子ども、変わらぬ子ども－』,岩波書店.
- 速水融(2001),「歴史人口学と家族史の交差」,速水融・鬼頭宏編ほか,
 『歴史人口学のフロンティア』,東洋経済新聞社.
- 伴京子(2010),「欧米の学校と教育制度」,南本長穂・伴恒信編,
 『発達・制度・社会から見た教育学』,北大路書房.
- 日暮雅夫(2008),『討議と承認の社会理論－ハーバーマスとホネットー』,勁草書房.
- 藤田和也(2007),「養護教諭－今日の学校における存在と役割－」,『教育』,国土社,
 三月号.
 ー(2008),『養護教諭が担う「教育」とは何か』,農文協.
- 藤田英典(2006),「今なぜ教育基本法改正なのか」,
 辻井喬・藤田英典・喜多明人編,『なぜ変える?教育基本法』,岩波書店.
- 平尾美生子(1985),「家庭内暴力・学校内暴力」,馬場健一ほか編,
 『日本人の深層心理分析(4) 攻撃性の深層』,有斐閣.

- 広井良典(1997), 『ケアを問い直すー＜深層の時間＞と高齢化社会ー』, ちくま新書.
 —(2000), 『ケア学ー越境するケアへー』, 医学書院.
- 広田照幸(2003), 「青少年問題という神話」, 森重雄・田中智志編著『「近代教育」の社会理論』, 勁草書房.
 —(1999), 『日本人のしつけは衰退したかー「教育する家族」のゆくえー』, 講談社現代新書.
 —(1996), 「家族ー学校関係の社会史ーしつけ・人間形成の担い手をめぐってー」, 『岩波講座現代社会学 12 巻, こどもと教育の社会学』, 岩波書店.
- 保坂亨(2010), 『いま、思春期を問い直すーグレイゾーンにたつ子どもたちー』, 東京大学出版社.
- 細辻恵子(2006), 「子どものイメージと教育」, 稲垣恭子編, 『子ども・学校・社会ー教育と文化の社会学ー』, 世界思想社.
- 堀内久美子(2008), 「養護・看護から見たケア」, 井形昭弘編著, 『ヒューマンケアを考える』, ミネルヴァ書房.
- 堀尾輝久(1984), 『子どもを見なおすー子ども観の歴史と現在ー』, 岩波書店.
 —(1990), 「子どもの人権の思想系譜」, 『ジュリスト』, No.963, pp.62-68.
- 水原克敏(1990), 『近代日本教員養成史研究教育者精神主義の確立過程』, 風間書房.
- 三井さよ(2004), 『ケアの社会学ー臨床現場との対話ー』, 勁草書房.
- 宮寺晃夫(2000), 『リベラリズムの教育哲学ー多様性と選択ー』, 勁草書房.
 —(2006), 『教育の分配論ー公正な能力開発とは何かー』, 勁草書房.
- 森 武夫(1985), 「現在型非行ー成人儀礼としての非行ー」, 馬場謙一・福島章・小川捷之編, 『日本人の深層分析(4) 攻撃性の深層』, 有斐閣.
- 森田希一(1987), 「コンドルセとホーレス・マンー公教育論と被教育者をめぐってー」, 『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education)』, No.27 .
- 村井実(1974), 『原典による教育学の歩み』, 講談社.
 —(1985), 『教育思想ー教育の歴史をつくった人々ー』, 日本放送出版会.
 —(1993), 『教育思想史』, 東洋館出版社.
- 村田美穂(2006), 「ノディングスのケアリング論」, 中野啓明・伊藤博美・立山善康編著 『ケアリングの現在ー倫理・教育・看護・福祉の境界を越えてー』, 晃洋書房.
- 森村修(2000), 『ケアの倫理』, 大修館書店.
- 文部省編(1972), 『学制百年史』, 帝国地方行政学会.
- 安井絢子(2010), 「ケアとは何かーメイヤロフ、ギリガン、ノディングスにとってのケアー」, 『哲学論叢』, 第 37 号, pp126-127.
 —(2010), 「ケアの倫理の特異性ー正義の倫理との相違点からー」, 『哲学論叢』, 第 37 号 (別冊).
- 柳治男(2003), 「学校という組織」, 森重雄・田中智志編著『＜近代教育＞の社会理論』, 勁草書房.
- 山岡龍一・斎藤純一(2010), 『公共哲学』, 日本放送出版会.
- 山崎英則・西村正登(2001), 『求められる教師像と教員養成ー教職原論ー』, ミネルヴァ書房.
- 油布佐和子(2009), 「教師は何を期待されてきたか」, 『教師という仕事』, 広田照幸監修, 由布佐和子編, 『リーディングス日本の教育と社会』, 第 15 巻, 日本図書センター.

湯浅恭正(2002), 「実践を問い直す視点としての共同」, 『日本養護教育学会誌』, Vol.5, No.1.
鷺田清一(1999), 『「聴く」ことの力ー臨床哲学試論ー』, 阪急コミュニケーションズ.
渡邊信一(1995), 『江戸の寺子屋と子どもたち』, 三樹書房.

A.Honneth(1992), 山本啓・直江清隆訳(2003), 『承認をめぐる闘争』, 法政大学出版局.

Alexandre Kojève(1947), 上妻精・今野雅方訳(1987), 『ヘーゲル読解入門』, 国文社.

Antoine Nicolas, Marquis de Condorcet., 松島均訳(1962), 『公教育の原理』, 明治図書出版.

Bryan Magee.編(1987), 高頭直樹他訳(1993), 『西洋哲学の系譜』, 晃洋書房.

Carol Gilligan(1982), 岩尾寿美子監訳(1986),
『もう一つの声ー男女の道德観の違いと女性のアイデンティティー』,
川島書店.

Cynthia R. Pfeffer(1990), 高橋祥友訳, 『死に急ぐ子供たちー小児の自殺の臨床精神医学的研究ー』, 中央洋書出版.

Daniel F. Chambliss(1996), 浅野祐子訳(2002), 『ケアの向こう側ー看護職が直面する道德的・倫理的矛盾ー』, 日本看護協会出版会.

D. Hume, 渡部峻明訳(1993), 『道德原理の研究』, 理想社.

Daphne Jonson.(1980), 岩橋法雄・福知栄子他訳(1983),
『イギリスの教育と福祉ー問われる学校の責任と限界ー』, 法律文化社.

Dave Jones(1999), 「都市の学校教師ーその系譜学ー」, S.J ポール編著,
稲垣恭子他訳, 『フーコーと教育<知と権力>の解説』, 勁草書房.

E. Durkheim(1922), 佐々木交賢訳(1976), 『教育と社会学』, 誠心書房.

ー, 田辺壽利訳(1946), 『教育と社会学』, 日光書院.

E. Feder Kittay(1999), 岡野八代・牟田和恵監訳(2010),
『愛の労働あるいは依存とケアの正義論』, 白澤社/現代書館.
ー(2011), 岡野八代・牟田和恵訳(2011), 『ケアの倫理から始める正義論ー支えあう平等ー』, 白澤社/現代書館.

Hannah Arendt, 引田隆也・斉藤純一訳(1994), 『過去と未来の間』, みすず書房.

G.W.F.Hegel(1821), 長谷川宏訳(2000), 『法哲学講義』, 作品社.

ー(1807), 長谷川宏訳(1998), 『精神現象学』, 作品社.

ー武市健人訳(1954), 「歴史哲学上下」, 『ヘーゲル全集』10巻11巻,
岩波書店.

ー金子武蔵訳(1979), 「精神の現象学上下」, 『ヘーゲル全集』4巻5巻,
岩波書店.

J.F.Herbert(1806), 是常正美訳(1969), 『一般教育学』, 玉川大学出版.

J.Rachels(2003), 『現実を見つめる道德哲学ー安楽死からフェミニズムまで』, 晃洋書房.

L.A.Pollock(1959), 中地克子訳, 『忘れたれた子どもたちー1500-1900年の親子関係』,
勁草書房.

Marcel Mauss, 吉田禎吾・江川純一訳(2009), 『贈与論』, ちくま文庫.

- Milton Mayeroff(1971), 田村真・向野宣之訳(1993), 『ケアの本質－生きることの意味－』, ゆみる出版.
- Michel Foucault(1975), 田村俣訳(1997), 『監獄の誕生－監視と処罰－』, 新潮社.
- N.Noddings(1984), 立山善康ほか訳(1997),
『ケアリング－倫理と道德の教育－女性の観点から』, 晃洋書房.
—(1992), 佐藤学他訳(2007), 『学校におけるケアの挑戦』, ゆみる出版.
—(1999), *Justice and Caring, The Search for Common Ground in Education*, Teachers College Press.
—(2002), *Starting at Home*, University of California Press.
- N.Postman(1985), 小柴一訳, 『子どもはもういない』, 新樹社.
- Patricia E.Benner, 早野真佐子訳(2004), 『エキスパートナースとの対話－ベナー看護論・ナラティブス・看護倫理－』, 昭林社.
- Philippe Arie's(1960), 杉山光信・杉山恵美子訳 (1980-1998),
『<子供>の誕生－アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』, みすず書房.
—(1983), 中内敏夫・森田伸子訳(1992), 『教育の誕生』, 新評論社.
- Richard Rubinger, 川村肇訳(2008), 『日本人のリテラシー 1600-1900年－』, 柏書房.
- R.K.Merton(1957), 森東吾・森好夫他訳(1961), 『社会理論と社会構造』, みすず書房.
- Sara T.Fay and Megan-Jane Johnstone(2008), 片田範子・山本あい子訳,
『看護実践の倫理第3版』, 日本看護協会出版会.
- Virginia.Held(2006), *The ETHICS of CARE－Personal, Political, and Global－*, Oxford university Press.