

原著論文 (Article)

ケアリング教育理論における学び —— 佐伯理論における学びを観点として ——

On Learning in Caring Education Theory: From the Perspective of Saeki's Theory

伊藤博美¹

Ito Hiromi¹

要 旨

本稿はノディングズが提唱したケアリング教育論における学びのありようを明らかにすることを目的とし、佐伯胖の学び論を観点として、主にノディングズの『学校におけるケアの挑戦』における学びを検討した。ケアリング教育理論には、動植物の飼育や栽培、それらと人間との関係に関する探究、物や道具の使い方や修繕に加え、それらとの「対話」を通じた考察、ある学問領域という一連の理念への「捕らわれ」という熱烈な関心と、それがもたらす理念の展開、さらに社会的問題への安易な傾倒や排他性の回避が佐伯の学び論と共通して見られた。他方、佐伯の学びは「本当の訴え」の見極めや学び手と大人の間のニーズの葛藤の調整の過程が不明瞭である一方、ケアリング教育論は、子どもへの畏敬の念をケアリングの次元に含めた佐伯に対して、子どもの尊厳が明確に照射されていないことを指摘した。

キーワード：学び、佐伯胖、ケアリング、ノディングズ

Key words：Learning, SAEKI, Y., Caring, NODDINGS, N.

はじめに

子どもの貧困大綱や中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」において学校の福祉的機能が示され、それまで教師がいわば陰で個別に行ってきたケアではなく、柏木（2020）のように、学校が組織的に行う子どもへのケア実践が報告されるようになった。こうした学校教育におけるケアへの着目は1980年代のアメリカに遡る。

アメリカの教育哲学者ノディングズ（Nel Noddings, 1929–2022）は、『ケアリング（Caring）』（1984; 1997）において、教育の第一目標は「ケアリングの維持、向上でなければならない」（1997: 266）と主張し、ケアする人としての教師とのかかわりのなかで、生徒は教科を学ぶだけでなく「どうすればケアするひとになるのかも学習している」（1997: 276）という。ノディングズは同書において「ケアリングが盛んに行われるように、学校と教授の構造を変化させること」を提案し、その具体的な学校像を『学校におけるケアの挑戦（The Challenge to Care in Schools）』（1992; 2007）で提示した。

ノディングズは学習や学びについて明確な定義を提示していないが、生田（2010）は、ノディングズが『ケアリング』において「理解」の様式を「取りつかれる」「関係に巻き込まれる」「受容的」という要素を包摂したものとして描写（生田 2010: 93）したことから、以下のように、ケアだけでな

く学習や学びのパラダイム転換をもたらしたとする。

ノディングズの主張は、「……ということを知っている」「……ということを学んだ」という事態を、一般的、客観的、抽象的、論理的、記述的な言語で表現される（されなければならない）ものに還元することの妥当性を揺るがし、また同時に、他人に「気遣いを示す」「思いやりを示す」や他人の「世話をする」といった表象的な行動を指示する限定的な「ケア」解釈に対しても変容を迫ることになる……（生田 2010: 93）。

こうした新たな学び観を、生田は、佐伯（2007）の提起する「共感的知性」に通じるものと見る（93）。佐伯は「人や事物への「自己投入」によって世界を「知る」知性のこと」（2007: 19）を「共感的知性」と呼ぶ。

人が世界（人、物、できごと）を理解するのは、自分の「分身」を対象世界の中に派遣することによる。……その分身としての「わたし」（コピト）が対象世界の制約の中でかぎりなく「活動」し、「体験」する……。……あらゆるコピトの多様な「体験」が「私」自身にもどってきて統合されたとき、「私」は世界を納得する……。 （佐伯 2007: 17–18）

¹ 相山女学園大学教育学部
2024年1月5日受付

しかし、こうした学びのケア・パラダイムを踏まえた研究は、ノディングズが『ケアリング』において道德教育を基盤としたためか、『学校におけるケアの挑戦』に描かれた、「動物や植物や地球」、「人工の世界」、「理念」へのケア、言い換えればそれらの学びについて、カリキュラム論や日本の学校教育の教科教育への援用、一部のケアについて検討されたものはあるものの、「学び」概念に照射したものは、上述の生田（2010）のほか、管見の限り見当たらない。

そこで本研究においては、教科教育中心の学校教育における学びのケア・パラダイムによる転換を促すことを目的とし、第一に、「共感的知性」を含む佐伯の学び論を整理する。第二に、それを通して明らかにされた佐伯の学び概念を観点とし、ノディングズの『学校におけるケアの挑戦』を中心に、ケアリング教育論において求められる学びを検討することを課題とする。

1. 佐伯の「学び」論

1-1. 学びのドーナツ論

佐伯は「学びのドーナツ（ドーナツ）論」を1980年代後半から提示している。後に『「子どもがケアする世界」をケアする』（2017）において、「ほとんど新しく生まれ変わった」（221）と佐伯はしているが、ここではまず、「学び」に焦点をあてた『「学ぶ」ということの意味』（1995）をもとに「学びのドーナツ論」を概観する。

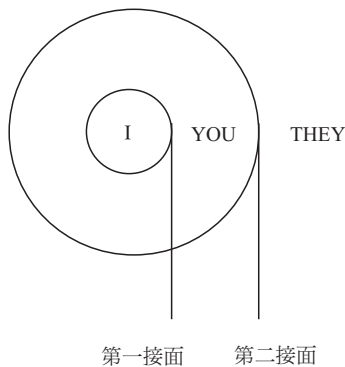


図1 学びのドーナツ（佐伯 1995: 66）

佐伯によれば、「学びのドーナツ論」（図1）というのは、学び手（I）が外界（THEY世界）の認識を広げ、深めていくときに、必然的に二人称の世界（YOU世界）との関わりを経由するとしたもの」（1995: 66）である。YOU的世界は、学び手が何かを学ぶとき、言葉やコンピューターなどの道具や、養育者や教師といった人間の存在が欠かせないことを示している。

二つの界面に挟まれたYOU的世界は、佐伯がワロンの自我発達論を参照し、他者との交流から他者を内面化し自己内対話の相手となる「第二の自我」を形成する場として示され

たものである（1995: 66-67参照）。YOU的存在が教師であるとき、第一界面は、適切な相互交流により学び手と教師の間に信頼関係が構築されているところであり、第二界面は、教師自身が外界について学び続けているところである（その学びは子どもに「かいま見」せられる）。佐伯の後の著作『共感』ではIを取り囲むYOUに「YOU的共同体」（2007: 21）と、さらに『子どもを「人間としてみる」ということ』では、IからYOUに向けて、またYOUからTHEYに向けて矢印が追記され、前者には「共同体への誘い」と添え書きがされている（2013: 12）¹⁾。後に佐伯は「子どもとおとなが出会い、おとなが社会と出会わせていく」（2013: 16）ときに、おとなが子どもの関心を踏まえつつ、他方で社会で生きていく上で「知るべきこと」「わかってもらいたいこと」と子どもを「どうやってつないだらよいんだろう」と考える、すなわち「子どもの身に本当になって考えてあげられるような存在」として、YOU的存在を提示したとしている（2013: 16）。

またYOU的世界が教材である場合、第一界面では、子どもが関心をもち学びに期待がもてていること、第二界面では、外界の豊かさを子どもに伝えられるものであることが求められる（1995: 75-76）。佐伯は後に、「もともとこのドーナツ論は、「使いにくいハイテク機器」……を批判して、それをどこをどう操作するとどうなるかについて、親しみやすく、身体になじんで、なおかつ、しかるべき操作で有効な実践が「誘発される」ようなインターフェース（人と機器の界面）によって仲介されるべきだと訴えるために考案したもの」（2017: 20, 2013: 14-16参照）と述べ、二つの界面において適切なYOU的道具のありようを示そうとしたものとし、同じ図のなかのYOU的世界を「なじみ」の世界、THEY世界を文化的実践の世界としている（2017: 20）。

なお第一界面と第二界面は、学び手とYOU的世界（あるいは存在）、YOU的世界（あるいは存在）とTHEY世界（あるいは存在）との相互交流だけでなく分離の場でもある。この「分離」とは、離反を意味するのではなく、自我をしっかり保った関係として、いわば対等に「関わり合うこと」を意味して」（1995: 128-129）いる。

1-2. コビット（擬人的認識）論

佐伯のもう一つの学び論は、コビット（擬人的認識）²⁾論である。『「学ぶ」ということの意味』では、「世界のもうひとつのわかり方」として「「なってみる」ことによる学び」とされている（同書第二章）。ただし佐伯はドーナツ論と一貫した学びとして、コビット論を次のように捉えている。「ドーナツ論で、道具をYOU的他者と同じように、YOU的道具としてとらえることを強調したが、これも、モノを「なってみる、もうひとりの私」のようにとらえることの可能性をひらくためであった」（1995: 108）。

この学びは、「自分が相手の側に「なって」理解する」（1995:

108) こと、「内側に入り込んで、その活動・変化などなどを生成する主体の側から外の世界を関係づけて「見る」……いてみれば、こちらが相手を「まねる」ということである。……そこで「わかる」のは、……その対象と外界との関係であり、外界の風景を、その対象にとっての風景として見直すこと」(同108-109)である。この対象に入り込むものを、『共感』では「自分の「分身(コビット)」と呼び、「この「私」が世界を理解するということは、……分身としての「わたし」(コビット)が対象世界の制約の中でかぎりなく「活動」し、「体験」する……。そのようなあらゆるコビットの多様な「体験」が「私」自身にもどってきて統合されたとき、「私」は世界を納得する」(2007: 17-18)という。佐伯によれば、このように対象に入り込むことを、近代科学における知識の客観性偏重を批判したポランニーは「自己投出」と呼んでいるが、佐伯は「自己投入」と言い換え、これにより世界を「知る」知性を「共感的知性」と呼んでいる(同19)。

このコビット論による学びの例として、『「学ぶ」ということの意味』では、残留孤児の小学生1年から6年を対象とした日本語学級での「植物と人間」の善元幸夫による実践をあげている。この実践は22時間の授業で「地球の誕生から生命の誕生、さらに植物の誕生、光合成を経て性粒の呼吸までの内容」(1995: 118)を教えるものであったが、それぞれの子どもは、「植物の誕生から進化の歴史を「自分ごと」として、……「植物になって、考える」」(同118-119)ことを通して、植物を理解するだけでなく、植物から見た世界を認識することで、「世界を……今までと違う自分との関わりから見直し、また新しく関わり直す」(120)という学びを得たとしている。

2. 佐伯のケアリングの3次元モデル

上述した佐伯の2つの学び論を観点としてノディングズのケアリング教育論における学びを検討する前に、佐伯がノディングズ理論の難点の克服を目指して提示した「ケアリングの3次元モデル」について概観する。これも佐伯の学び論の一つと考えられるからである。まず、ケアリングの座標の原点には、村井実のいう「向善性」を据える。佐伯によれば、村井は「善さ」は永遠に定義できないが、関わり合う人間が「互いの「よかれという訴え」を聴き合い、相互調整し合うことで決めていくしかない……、すべて「よくなろうとしている」」(2013: 121-122)ことを「向善性」と呼んでいる。

ケアリングの第1次元は、かかわること(engagement)である。佐伯は、レディの「二人称的アプローチ」をドーナツ論におけるYOU的アプローチと同定し、次のように述べている。「特定の人を「あなた(YOU)」と見なす」というのは、決意(コミットメント)です。レディは対象を「二人称の対象と見なす」ことは、かかわる対象を「特別な他者(particular others)」として、なんらかの特別な情感(単なる情報交換以

上のもの)をいなく対象とし、その対象の「訴え」にすぐに応える義務が生じること(責任)を受け入れることとしています。レディは、そのような特別な関係づくりを、エンゲージメント(engagement)と呼びました」(2013: 107-108)。レディは自身の子ども(乳児)とのかかわりを二人称的かかわりとしてモデル化して³⁾おり、佐伯はおぼれそうになった赤ちゃんと母親を例にあげる。赤ちゃんは泣いているが、「助けて」と訴えているわけではない。母親はこれを「自分の思いなしをすべて捨てて」(2013: 108)「まっしろな気持ち」で聴き取るだけでなく、助けを求めていると言うニーズに応える責任があるとして聴き入る(2013: 110参照)。佐伯は、ノディングズが「専心没頭(engrossment)」をケアの原点としていることに対して、「相手に集中する」感のある「没頭」でなく「訴えを聴く」こととそれに応じる「義務が生じること(責任)を引き受ける」という意味を含めたレディのengagementを採用したという(2013: 108参照)。

第2次元は、上述したコビット(擬人的認識)論に見られる共感(empathy)である。共感とは、対象に「なってみる」(対象に私の分身であるコビットが入り込む)ことに留まらず、対象が「内側から外側に向けて関係をつくろうとしている「訴え」を聴くフェーズが不可欠……当人の表明しているニーズを聴き取るだけでなく、ほんとうの「よさ」に必要な訴えを聴き取ること」(2013: 113)としている。この共感とは、対象の発する訴えと対象の「ほんとう」の訴えというニーズを聴き取るだけでなく、それらの「訴えに「応じる」側に立つという、いわば、一人二役的なコミュニケーション」(同113-114)、つまり自己内「対話」をもたらす。

第3次元は、畏敬(reverence)の念を抱くことである。ここでも佐伯は植物についての学習を例にあげている。朝顔の世話を賢明に行い、百以上の花を咲かせた児童が、世話はなくとも朝顔は咲くと叫んだ。その「叫びの奥には、……朝顔の“そだち”へのすごさへの畏敬の念があった」(2013: 119)と佐伯はいう。「訴え」を「望ましき」[ほんとうの訴え: 引用者註]へ向けて聴き取り、それに「応えて」いると、次第に対象は尊厳を備えた存在にみえてきます。当然、対象を丁寧に、うやまうような、いとしいような思いをこめて、責任ある対応をする」(2013: 121)ようになるという。

そして、子どもの世界との関わり方を「「ケアすること」の構造」(図2)、それによって子どもが学ぶこと(あるいは享受すること)を「「ケアされること」の構造」(図3)によって示す。そして子どもは、その2つの図を「行ったり来たりしながら「世界とかかわって」学び、発達して」おり、そのように子どもが「世界をケアしていること」をケアする保育は、「子どもにYOU的にかかわり(engagement)、「YOU的に共感(empathy)」、そして子どもを「(尊厳ある)人間として」畏敬(reverence)を込めた感嘆の思いで接する、ということ」(2013: 125-126)としている。

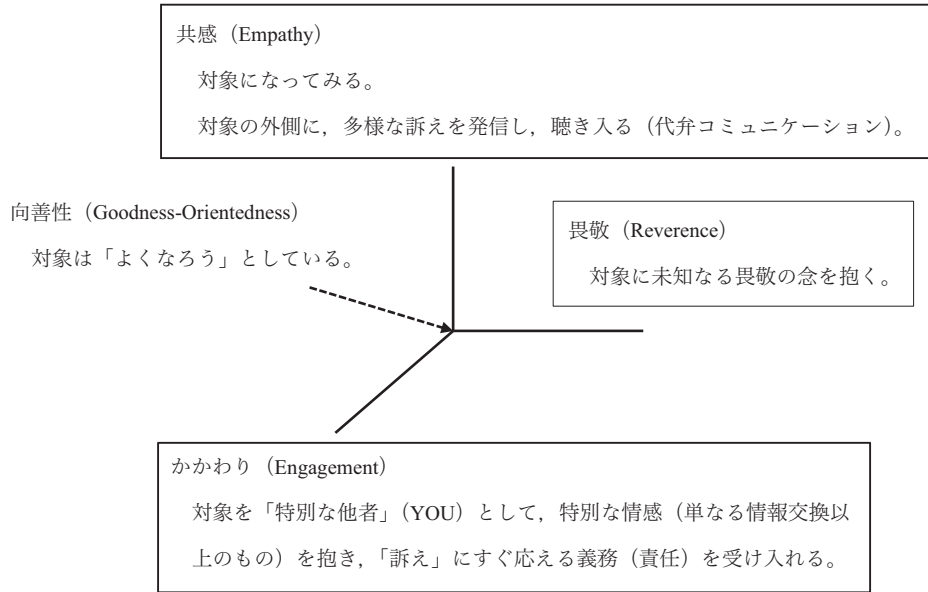


図2 「ケアすること」の構造 (佐伯 2013: 120)

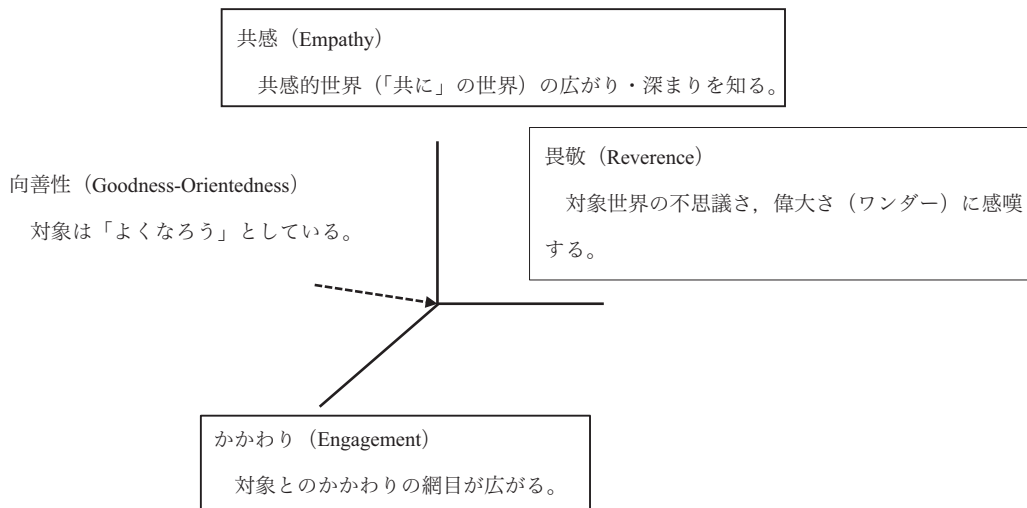


図3 「ケアされること」の構造 (佐伯 2013: 121)

3. ノディングズのケアリング教育論

ノディングズは『ケアリング』において、動物・植物・事物・観念へのケアリングを示し、改めて『学校におけるケアの挑戦』において、主として後期中等教育を想定した、伝統的な学問分野 (disciplines) ではなく、自己、親しい他者、遠方の他者、動物、植物、環境、人工の世界、そして理念というケアの対象をテーマとする教育を提唱する。ノディングズのケアリング教育論は道德教育を基盤としているが、本稿では狭義の道德教育にとらわれず広くケアリング教育論における学びの様相を明らかにすることを目的とし、原則として動物・植物・事物・観念へのケアリングにおける学びに焦点をあてることとする。(ただし自己や他者へのケアリングは、日本における道德科の授業内容に留まるものではない。例え

ば自己の身体へのケアリングは、「身体教育、家庭科、運動教育、性教育、薬物教育、保健衛生、親の子育て」(2007: 145) を含んでいる。)

ノディングズは、動植物と相互依存の関係にあって人間の生活が成り立っていることを指摘したうえで、まず動植物へのケア (飼育や栽培) を勧める。特に動物を飼育するなかで、子どもは動物の求めていることを知り、適切にケアすることを学ぶ。他方で、小さな子どもには避けるものの、高校生には屠殺場や収容所での動物の死という現実を紹介するという (同241-242)。そして動物を食べるためや毛や皮を利用するための飼育、それによる大量の排泄物による汚染と有機農法によるそれらの利用などについて議論されるべきという (同238-239)。また、動物との関係を探究する附随的学習には、宗教とスピリチュアリティ、地理や他の科学、さらに文学、

科学、歴史、経済、芸術、数学、心理学の知識を利用した討論が考えられ（同241-243）、動物との関係について学ぶことは、感情だけでなく知性的な側面もあることが指摘されている。ノディングズは、学校が「伝統的な学問分野に束縛されて沈黙を守っている」（同243）と批判し、実社会における動物との関係に関する多面的な議論を勧めている。

植物についても、子どもは栽培方法を学ぶべき（同246）という。栄養面からみた料理法や保存法といった食用だけでなく、美の追求も植物栽培には見出されるが、化学肥料や殺虫剤の使用の是非、政治的歴史に言及せず植物を中心とした食習慣などの文化や文明の歴史なども学習されるべきという（同246-247）。そして「植物と植物が育つ土とを自分たちで育て、保護することを学ぶべき」（同248）という。そして実践的教育の一部として、環境に関するプロジェクトに直接関与すべきという（同250）。

現在の学校においても「生態系と食物連鎖、絶滅と生息地保護について学んでいる」（同249）が、それらは自分たちの生活の場から「遠くの問題を議論する」（同）ものであるため、「説得力のある反論への批判の仕方を知っていない」し、「反対側にも言い分があることを理解していない」（同）。加えて「改善するために、複雑な政治的過程を成し遂げる方法」（同）も学んでいないという。ノディングズは、上述の環境に関するプロジェクトに参加するなかで直面する問題などについて議論し、それに関連した学問的活動（例えば読書、辞典やリソースの確保、執筆、図での表現、計画、コミュニケーション）に取り組み（同250）、「両側につく方法、つまり適切だと評価できる目的を達成し、できるだけ反対者側に苦痛を与えない方法を学ばねばならない」（同249-250）という。そしてこれを通して子どもに自分自身の生活を反省的に考察することを求める。世界の限られたエネルギーと資源を一部の人間が大量に消費していることを知ることは、節度のある生き方への責任を引き受けることにつながるとノディングズは考えている（同252-253）。

次に人工（物や道具）の世界へのケアについてである。自分たちの目的に援助的な秩序や物の配置、適切な物や道具の使い方、物や道具の機能や構造などを考察したり知ったりすることがあげられる（同256-259）。加えて、物や道具を生み出す科学技術と自然との関係について、単純に善悪を割り当てるのではなく、どちらも「畏敬の念を引き起こすものであり、畏敬の念は、私たちが適切な物の使い方を学ぶにつれて強まっていく」（同260）としている。また物の考察は、宗教、芸術、歴史、考古学、また物づくりそのもの、そして大量生産についての学びにつながる（同263-264）としている。ノディングズは、「もっと多くの授業が物で始まり、ケアを求める物の「ニーズ」に対話の焦点が置かれるべき」（同266）という。「物を製作し修繕する」（同267）こと、家電を含めた「道具の適切な使い方と収納場所」（同）、台所や調理器具

の使い方や食材の保管の仕方（同）だけでなく、「これらの作業過程が大規模に、そして複雑な状況で……行われる」（同268）こと、加えて「工場生産と発明についての歴史を学ぶ機会が与えられるべき」（同）という。こうして「物を直せるようになったり、修理人の仕事を評価できるほど有能になることは、うれしいことである。実践的知識はまた、理論的知識に意味と重要性を与え、その人の知識を広げ一般化するのに役立つ基盤を提供する」（同271）とノディングズは述べている。

最後に、ノディングズは数学と美術という教科を取り上げ、理念のケアリングについて以下のように述べている。「数学それ自体に関心がある生徒には、いっそう深く探究するように刺激を与え、数学を道具として利用することに興味のある生徒には、自分たちが望む方向の仕事への準備となるように手助けし、数学とはできたら出会わずにすませたかったと思っている生徒を、全力で支援しようとする」（同279）。そして数学を「豊かにする」トピックの実践例として「ディオファントス方程式（不定方程式）、暗号解読法、抽象代数学、論理パズル、数学の歴史、コンピューター問題」（同281）をあげ、「数学を学習する自分自身の心理学、効果的な指導法、人口と飢餓についての研究、動物の個体数、農学のための行列、種々の民族集団による特別な貢献、女性数学者、偉大な数学者の宗教的関心」（同）をノディングズは追加する。これらのトピックの学びを実現するために、「数学の教師は数学以外の能力にも注目すべき」（同287）と元数学教師のノディングズは言う。その上で、「数学の能力が生徒の自己評価を決定するような環境を作るべきではない……。彼女たち〔マイノリティや女性：引用者註〕は何に関心があり、それはなぜなのかを問うべきだ。そういう問いの答えを、私たちは他のいろいろな関心を奨励するために、そしてより相応しい数学コースをデザインするために用いることができる」（同）という。ここには、標準化されたカリキュラムへの批判や学習内容の決定への生徒の参加の推進が見られる。

美術については、理想的な教養人の育成を目指し（同298）、大学入学準備用の他の教科と同様に、言語能力や数学的、論理的能力の育成を図る、学問-準拠美術教育（Discipline-Based Art Education=DBAE）への批判から論じられる（同288）。作品の制作を含め四種類の美術の学問分野が等しく時間配分された（同292）DBAEは、ノディングズが数学で示したように、美術が制作され批評される社会的、歴史的、知的、心理的な文脈との関連を重視している点では評価される（同302-303）。ノディングズのDBAEに対する批判は、第一に、等しい時間配分による「バランス」ではなく、ユニークな才能の尊重を美術の眼目とすべきとすること（同292）、第二に、「理想的な教養人」が抱えるイデオロギー的偏見と嗜好性による「権力ある諸集団の支配」（同304）が回避されるべきだが、DBAEの提唱者はどのようにこれを回避して

いるのか不明であることにある。

ノディングズは、「すべての教科に考慮されるべき美的側面」(307)の存在を指摘し、「カリキュラムすべてを通じての美的教育」を奨励する(同)。しかし独立した教科として教えられなければならないのであれば、美術に関心のない生徒も含め「生徒の能力と関心の所在を活かす企画がなされるべきである。技術や機械の美術、宗教美術とその諸主題、多様な人種、民族グループの美術と工芸、動きの美学、環境芸術、政治的美術などを生徒が学ぶことが可能でなければならない」(同307-308)と主張する。

4. 佐伯の「学び」論を観点としたケアリング教育論における「学び」

前節で概観したノディングズのケアリング教育論について、後期中等教育を想定している点に留意しながら、佐伯の「学び」論を観点として、ケアリング教育論における「学び」を検討してみよう。

動物の飼育では、動物の求めていることを知り、適切にケアすることを学ぶ。動物は言葉を話せないが、その行動などからニーズ(佐伯では「訴え」)を聴き取り、適切にケアする(佐伯では「応じる」)ことを学ぶ。また植物についても、ノディングズは「アヤメの花がしおれるとき、ひとは、植物に加えられた重圧の結末を見て、共感的な苦しみで応答する」(1997: 248)とし、また「ある人たちは〔植物が：引用者註〕触れ合いにも反応するとしている」(2007: 243)と、植物の訴えを聴き取って応じ、また植物もそれに応じるものとしている。

道具などの物を含む人工の世界に関して、佐伯は「子どもがそのようなモノ〔特定の形をした個体、変形自在の素材を含む：引用者註〕と専心没頭してかかわるときは、実は、モノに対して、「どうすれば、どうなるか」を聴いている(試している)」(2017: 16)という。そうして試した結果、そのモノが「自分の身体の一部のようになり、自在に操作できるようになる……これがモノになじむということです。……「モノになじんだ」自分というのは、「そのモノになじむ前の」自分より「よくなって」おり、……これが、「他を生かそうとする(ケアする)ことで、結果的に、みずからよく生きることになる」ということ」(同17)としている。これは「モノへのケアリング」に基づく学びの説明であるが、ドーナツ論に基づけば、なじみのなかった THEY 世界にあったモノと学び手(I)が、何らかの YOU 的な存在(人)や別のモノを支えに、それと出会い試行錯誤することで、YOU 的な道具(あるいは学び手の身体の延長)になることである。ノディングズも物の使い方を重視し、加えて構造を理解し修繕することや配置の考察を提案している。そして、「ケアを求める物の「ニーズ」に対話の焦点が置かれるべき」(2007: 266)

と主張する。

理念について佐伯は直接的にそれと明示したわけではない。しかし上述した「植物と人間」の授業の最後はその具体例といえるだろう。善元先生は、東洋医学の「天人合一」ということばが「人間と自然が本来対立しているものではなく、すべては一体であるという思想をあらわしている」(1995: 118)と説き、子どもたちは「「植物」が長い進化の歴史を通して、他の生物と共存しながら生きていく道を探し出してきた経緯……を学」(同)んだ。そして子どもたちは植物の世界との向き合い方を知ることで自らの世界との向き合い方を改め、そのうち一人が、この授業の最後に「「ぼくは、あとで科学者になりたい。だから一生けんめい地球の由来を勉強したい」と決意を述べた」(同)ことを佐伯は紹介する。他方ノディングズは、高校生のなかでも数学という学問に熱烈な関心をもつ生徒には、その学問領域の「共同体の行う議論に導かれるべき」(2007: 273)という。そして、「学習するディシプリン(学問)の完璧な厳密さと美しさへと導かれるべき」(同308)という。こうした理念へのケアについて、究極の例として数学者ガウスが数学に「捕らえられた」(同: 51)ことや、詩人フロストが「詩が己の行く手を見出す」(同)と主張したことを参照し、「私たちが提供するケアは、理念の領域……からも、応答のようなものを生じさせる」(同)と言う。そうして「事物や理念は、その呪縛に屈した私たちが生み出す努力の下で発展する(1997: 250) (It develops under the effort we produce having succumbed to its spell) (Caring, 2nd edition, 2013: 161)」としている。すなわち理念もケアされてよりよいものとなり、また私たちもよりよくなるということであろう。

最後にもう一点、両者に共通した学びを提示しておく。ケアリング教育論における学びは、社会において議論されている問題を取り上げ、その問題について対立する一方にだけでなく他方にも(佐伯の言葉で言えば)配慮するということである。ノディングズは、ある問題の解決という「目的達成に熱狂的になり過ぎるあまり、反対者側を代表する人間へのケアを忘れてしまう〔ことが別の問題として生ずる：引用者註〕。これは両側につく方法、つまり適切だと評価できる目的を達成し、できるだけ反対者側に苦痛を与えない方法を学ばねばならない……」(2007: 249-250)と述べている。

佐伯も「なってみる」学び(すなわちコビット論)の例として鳥山敏子の実践を取り上げ、他者になってみた自分と、「改めて「本当の自分」とを対決させることで、他者(他物)の理解と自分自身の理解とを同時にたちあがらせる……。そのうえであらためて、相手と自分との「本当の関係」をしっかりとつくり出そうというしだいである。単なるセンチメンタルな「共感」ではなく、……「自分の深いところにある本当の思い」を明らかにした上で、相手との対等の、いつわりのない関係を構築していこうとする……」(1995: 123-124)。これ

は前述したように、接面に分離をもたらした上で改めて対等のかかわりをもとうとするものである。

以上のようにケアリング教育論における「学び」を佐伯の「学び」論を観点として析出した。しかし、結論を先に述べれば、学びのドーナツ論やコビット論とケアリング教育論とが矛盾なく統合されうるものとはいえない。

上述したように、佐伯においてはIとYOU的存在が第一接面を重視しすぎてTHEYを排除する傾向、ノディングズにおいてはある社会問題への一つの解決策を提示するコミュニティのもつ排他性を懸念して、ある問題に対する一方の側への安易な傾倒や支持の回避を図っている。ただし一つ目の違いとして、ノディングズはこれに加え、学校とそこで提供されるカリキュラムの機能や作用に「配慮」していることがあげられる。例えば理念へのケアリングに関する考察で、ノディングズは、数学が子どもを選別する働きを担わされていることを懸念し(274)、また美術を「英語や数学や理科と……同じようなものに」(290-291)しようとするDBAEの動きを批判している。

二つ目の違いは、ケアされる人の、あるいは学びの対象のニーズの受け止めにある。佐伯は「ケアリングの3次元モデル」において第1次元に「かかわること engagement」を据える際、「自分自身の「思いなし」をすべて捨てて、「まっしろな気持ち」で、相手の「訴え」を聴き取ろうとすること」(2013: 108)としている。そしてノディングズの言葉で言う「表明されたニーズ the expressed needs」⁴⁾に答えるだけでなく、「ありとあらう可能性へ向けて想定される」(2013: 110)、「当人にとって、さらにはお互いにとって望ましいことを「訴えている」として受けとめることを……私〔佐伯：引用者註〕は〔ノディングズの専心没頭ではなく：引用者註〕「かかわること engagement」だとする」(同)。他方ノディングズも、「他者を受け入れるために、魂が自らの中身を空にするということは、私が専心という言葉で表現しようとしているものをよく表している。私がいいたいのは、茫然自失でもなく、恍惚状態でもなく、また執着でもなく、完全なる受容状態である」(2007: 43-44)としている。そうして相手を受容するなかで「私は他者が伝えているものを受け取り、他者の目的や課題を助けるように対応したいと望」(同44)む「動機づけの転移」も生じる。ただし、この専心と動機づけの転移は、「何をすべきかということをも命じない」(同44-45)。そして「動機づけの転移を経験すると、……自分たちが他者を助けるために何ができるのかと考える」(同44)。そうしてケアリング(ケアするひととケアされるひとの関係)が成立するのは、ケアされる人がケアする人によるニーズに応じるケアを認識しそれに応答するときである。

この問題は、教育や保育において重要な点である。教育や保育はノディングズの言葉で言う「推察されたニーズ the inferred needs」あるいは「假定されたニーズ the assumed

needs」⁵⁾に基づく制度的な営みだからである。学び手が何をどのように学びたいのかという「表明されたニーズ」だけでなく、何をどのように学ぶことが学び手にとって「ほんとう」の(換言すれば「推察された」)ニーズなのか、それらを捉える手立てを検討する必要がある。もちろん佐伯は『幼児教育へのいざない』(2001)において、保育者の子どもとの直接のかかわりとして、子どもを「見る」こと、子どもに「聞く」こと、「話す」こと、「行為すること」(すなわちTHEY世界の文化的実践を行うこと)をあげ、「話す」ことのなかに「たずねる」思いも含めている(177-179)。しかし、子どもを、世界をケアする主体、換言すれば「学び手」、ドーナツ論におけるIとするならば、教師や保育者も子どもを含めた世界をケアする主体であり、佐伯の示したように文化的実践を行う(それに参加している)主体である。佐伯は教えない数学教師の実践を取り上げ(1995: 第1部第2章)、また「保育者が「手を出さない」保育はあり得る」と主張している(2001: 168)が、これらから教師や保育者を不要とするのは早計に過ぎる。しかし、「当人にとって、さらにはお互いにとって望ましいこと、そういう「あるべきこと」を(当人が声をあげていなくとも)「あるべき」として聴き取」(2013: 110)るとき、「子どもというものを、本当によく知っている」(同16)、「子どもの身に本当になって考えてあげられる」(同)というときの「本当(ほんとう)」を何によって担保するのか、十分に明確にされているとはいえないのではないだろうか。

このことは、佐伯の示す私の分身であるコビットが「対象に“なつて”訴えるとともに、その“訴え”を聴く側に戻って、その訴えに応じるという共感」(2013: 114)という「共感的対話」(同115)、すなわち一人二役のコミュニケーション、自己内対話に対する疑問にもつながる。ノディングズは、「ケアするひととして、教師は教えるために、また生徒の要求に接するために、自分自身の視点と、生徒の視点の双方から〔物事を〕見る必要がある」(1997: 105)としている。そして、一時期重視していた問主観的推論(interpersonal reasoning)から重点を移動させ、改めてケアされる人との間の対話や会話(conversation)を通して、ケアされる人のニーズの理解をより正しいものとすると同時に、「推察されたニーズ」と「表明されたニーズ」の葛藤の調整を行うとし(伊藤 2023参照)、ケアリングの成立をケアされる人のケアの認識と応答に求めた。そこには、ケアする人とされる人が陥りがちな支配-従属関係、またケアする人がケアされる人に対してもつ、例えば教師の教える学問分野における優越性への配慮があると考えられる。他方、佐伯のドーナツ論は、上述のようにワロンの自我発達論に依拠しており、そこには、「学ぶ対象の世界と学び手とが心の中で対話する……自分なりの疑問や仮説をぶつけてみながら探求している段階」(1995: 54)や、学び手が「意識的に反論・否定を試みてる……あえて異論を唱えてみようとする段階」(同55)が含まれている。佐伯のドー

ナッツ論は、コビト論も統合しながら、学びの対象を模倣し、時に異論を唱えるなどしながら、学び手が学びの対象、すなわち世界を広げていく様を示したものであるが、その学びを支える YOU 的存在としての教師や保育者、教材がもつ優越性や権力性、排他性、序列化の働きにどのように配慮して、学び手の「訴え」と教師や保育者によって「推察されるニーズ」との間の葛藤の調整がどのように行われるのか、筆者の理解では明らかではない。

おわりに

以上のように、佐伯の「学び」論においては、教育や保育にとって不可避の、いわばおとな側によって「推察されたニーズ」と、学び手である子どもにより「表明されたニーズ」との葛藤の調整や、佐伯の言う「ほんとうの訴え」の見極めという課題が浮き彫りになった。他方で、ケアリング教育の学びの課題も明らかになった。佐伯は、ケアされる対象への畏敬の念をケアリングの3次元モデルで示している。「世話はしなくても朝顔は花を咲かせる」と「訴え」た子どもと同様、子どもが「ほんとう」に求める教育や保育を行うことは、子どもの学びや育ちをもたらし、同時に子どもがもつそれらの力を見出し、子どもに畏敬の念をもつことにつながるだろう。それは、子どもの尊厳を毀損しない教育や保育のあり方だといえる。ケアリング教育論がケアされる人に対するケアする人の権力性や優越性に配慮することは、そうした教育や保育へ向かう必要な一歩であり、佐伯が示す、子どもも大人と同じく人間として学ぶ、その相互の学びへの道程といえるかもしれない。

謝 辞

本稿は JSPS 科研費（基盤(C)）JP22K02297 の助成を受けたものです。

注

- 1) 『「学ぶ」ということの意味』において、「理解による参加」、「関係づくり」としての参加、「文化的実践に向けての、文化的実践としての参加」や「共同体への参加」が提示されている（同書「IV 文化的実践に参加する」参照）。また別の著書では文化の中に埋め込まれている知識を学ぶことを「参加」と表現されている（『「わかる」ということの意味』112-113参照）。
- 2) その有効性は『イメージ化による知識と学習』（1978）で論じたとしている（1995: 108）。
- 3) この点はノディングズの「自然なケアリング natural

caring」と共通しているといえよう。

- 4) Noddings, N., (2003) *Happiness and Education*, Cambridge University Press ほか参照。佐伯は Noddings, N. (2010) *Maternal Factor*, University of California Press を参照している（2013: 111）が、本稿では先にこの概念が提示された著作を参照した。
- 5) ノディングズがこれらの概念を主著において提示したのは *Happiness and Education*（2003; 2008）。

参考文献

- 生田久美子 (2010) 「ケアリングとしての学び」佐伯胖（監修）『「学び」の認知科学事典』所収
- 伊藤博美 (2023) 「fidelity と対話が示すケアリングの教育的関係」立山善康（編）中野啓明・伊藤博美（編著）『ケアリングの視座 関わりが奏でる育ち・学び・暮らし・生』晃洋書房所収
- 佐伯胖 (1995) 『「わかる」ということの意味 [新版] 子どもと教育』岩波書店
- (1995) 『「学ぶ」ということの意味 子どもと教育』岩波書店
- (2001) 『幼児教育へのいざない 円熟した保育者になるために』東京大学出版会
- (2007) 「人間発達の軸としての「共感」佐伯胖（編）『共感 育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房所収
- (2013) 「子どもを「人間としてみる」ということ——ケアリングの3次元モデル」, (対談 佐伯胖×大豆生田啓友) 「幼児教育はなぜ生涯にわたる人間形成の基礎といわれるのか」, 子どもと保育総合研究所（編）『子どもを「人間としてみる」ということ 子どもとともにある保育の原点』ミネルヴァ書房
- (2017) 「保育におけるケアリング」佐伯胖（編著）『「子どもがケアする世界」をケアする 保育における「二人称的アプローチ」入門』ミネルヴァ書房
- ノディングズ, ネル（著）, 立山善康ほか（訳）(1997) 『ケアリング 倫理と道徳の教育——女性の観点から』晃洋書房
- (著), 佐藤学（監訳）『学校におけるケアの挑戦 もう一つの教育を求めて』ゆみる出版
- Noddings, Nel (1984; 2013) *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education, second edition, updated*, University of California Press.
- (2003) *Happiness and Education*, Cambridge University Press.
- (2010) *Maternal Factor*, University of California Press.