

道徳教育における内容項目「家族愛」に関する基礎的研究

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 美智太郎, 藤井, 基貴 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00009427

道徳教育における内容項目「家族愛」に関する基礎的研究

中村 美智太郎*・藤井 基貴**

A Basic Study on a Feeling of Love and Respect for domesticity and members of family in Moral Education

Michitaro NAKAMURA / Motoki FUJII

要旨

The purpose of this study is to examine the problems of moral education dealing with “a feeling of love and respect for domesticity and members of family” in Japan. The present Ministry’s curriculum guideline shows that “a feeling of love and respect for domesticity and members of family” has an important place as the precondition to overcome the moral conflict or to acquire the ego-consciousness and autonomy in the junior-high school. However, in the cases of Japanese moral education, “a feeling of love and respect for domesticity and members of family” has not been discussed actively with the philosophical and sociological studies. It is therefore often overlooked that the idea is strongly related to the transformation of the traditional form of family to modern one. The paper discussed that school teachers should have the knowledge of concept based on these philosophical and historical ideas so as to understand the teaching materials deeply and seek the new approaches toward Japanese moral education.

キーワード： 道徳教育 家族 家族愛 子供 サバルタン 議論する道徳

1. はじめに

道徳教育に関する理論と実践双方には、道徳的諸価値をめぐる概念や理論の成果が多かれ少なかれ含まれている。その道徳的諸価値の多くは、西洋から輸入されたという出自を持ち、かつ近代化のプロセスにおいて変容を遂げてきた理論的背景を前提としている。それらの前提から、今日における道徳教育のあり方や「道徳」について、原理的に問うことは、常に時代の要請に応え続ける必要がある。教育諸機関における教育一般のなかに道徳に関わる教育がどのように導入され得るのかという問題もこうした原理的な問いを問うことなしには、論じることは困難であろう。こうした立場から、私たちは道徳教育における道徳的価値の分析・検討から、内容項目をめぐる諸問題について、すでに「寛容」「崇高」「畏敬の念」「自然愛」という観点から考察してきた¹。本論文ではこれらの議論を受けながら、さらに「家族愛」の観点から、この問題に取り組みたい。

道徳教育において内容項目「家族愛」をどのように理解し、意味付けることができるだろうか。これが本論文の主要な問いである。本論文では、まず学習指導要領における「家族愛」の位置付けを確認する(第2節)。その上で、「家族」概念のありようを原理的に考察すること(第3節)、さらにそれを道徳的教育

実践で使用される資料から分析すること(第4節)を通じてこの問いに迫りながら、道徳教育において「家族愛」を扱う方法について検討を加える(第5節)。最後に道徳教育において「家族愛」を扱う際に求められる視点について論じたい(第6節)。

2. 学習指導要領における「家族愛」

本節では、学習指導要領における「道徳」及び「家族愛」の扱いについて概観しておく。

2015年3月に一部改訂された「小学校学習指導要領」では第3章において「特別の教科 道徳」と位置付けられ、その目標を「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲を育てる」としている。2015年7月に出された「学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(以下、「解説」)では「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図る」という方針が示されている通り、読み物資料の読解に偏ることなく、授業を通して児童生徒の思考力や判断力を育てる道徳教育へと重点が移行していることがわかる。

また、内容項目のまとまりを示す四つの視点である「主として自分自身に関すること」「主として他の人とかかわりに関すること」「主として集団や社会とかかわりに関すること」「主として自然や崇高なも

* 静岡大学教育学部/教員養成・研修高度化推進センター

** 静岡大学教育学部

のどのかわりに関すること」については、二点の変更が加えられた。ひとつは、1・2・3・4と順序づけられていたこれら4つが、A・B・C・Dというアルファベット表記に変更されたこと、もうひとつは、集団・社会に関することが自然・崇高に関することの前に置かれ、順序が変更されたことである。

本論文が取りあげる「家族愛」については、「家族愛、家庭生活の充実」と小見出しが付され、第1学年及び第2学年では「父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つこと」、第3学年及び第4学年では「父母、祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくること」、第5学年及び第6学年では「父母、祖父母を敬愛し、進んで役に立つことをすること」と学年ごとの発達が強調されている。改訂前との相違は、第1学年及び第2学年にみられる。改訂前は「父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つ喜びを知る」とされており、改訂後は「喜びを知る」箇所が削除されている。中学校学習指導要領においては、「父母、祖父母を敬愛し、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築くこと」と、末尾に「こと」が付されたこと以外には変更点はない。ただし「家族愛、家庭生活の充実」という小見出しの変更が付されている。「解説」によれば、「父母、祖父母を敬愛し」とは、「尊敬」「愛情」を持って接することを意味している²。「解説」では「家族」は「親子及び兄弟姉妹という関係により一般的に成り立ち、その一人一人が、誰かと取り替えることができないかけがえない価値を有する存在である」とされ、子供は「かけがえない子供として深い愛情をもって育てられていることに気付かせること」が重要であるとされている³。この気付きを通じて、「自分の成長を願い無私の愛情をもって育ててくれた父母や祖父母」に「敬愛」を深めることで、家族のなかでの「役割」や「責任」を果たすことを通じて「家族の一員であることの自覚が高まっていく」という図式が描かれながらも、家庭が「人間関係の緊密さなどを発端として生じるいさかみやトラブル」によって「子供がゆがめられる危険性が潜む場所」でもあることに注意が促されている。

中学校の段階においては、「自我意識」が強まり、「自律への意欲」が高まるために、「自分を支えてくれる父母や祖父母の言動やしつけに反抗的になりがち」である⁴。ところが、「かつてのような大家族の人間関係の中でしつけられ、喜怒哀楽を共にし、生活の苦労を分かち合いながら、人間関係の機微を学んだり、家族の連帯を自覚したりする機会」が減少しているので、この教科としての道徳においては「敬愛」を深めるように指導し、「家族のそれぞれの立場になって考えられるよう」に、「多面的・多角的に捉えることができる」ことを実現できるように指導すべきこと

が強調されている。そして、「家族の一員としての自覚をもって積極的に協力していくこと」を「自分の課題」であることに気付かせるように留意すべきであるとされる。こうした指導においては、「多様な家族構成や家庭状況があることを踏まえ、一人一人の生徒の実態を把握し十分な配慮」を忘れないことが教員には求められるとしている。

以上のように、改訂された学習指導要領においては、小学校でも中学校でも、「家族愛」を道徳という教科において扱う際に重要なのは「敬愛」であるとされているが、特に中学校においては自立心・自律への意欲からくる家族に対する反抗的な意識の芽生えを前提にする必要があることが強調されている。これらの指導には教員の側に多様性への配慮が求められることも指摘されている。

こうした、学習指導要領で示される「家族愛」が前提とする「家族」とは原理的にどのように捉えることができるだろうか。また、「家族」「家族愛」にはどのような概念史的背景があるのだろうか。次節では、これらの問題に言及しながら、その内容と特徴を示してみたい。

3. 西洋における「家族」「家族愛」概念の歴史

3-1. 近代家族の形成

「家族」の近代以降の意味合いは、およそ「同一世帯に同居し相互に血縁関係にある人々を中心に形成される親族集団」を意味すると考えられるが、そもそも「family」の語源と目されるラテン語「familia」は「ある一人の主人に帰属する使用人ないし奴隷」を強く含意している⁵。これがフランス語「famille」に受け継がれ、さらにドイツ語「Familie」へと展開していったが、ドイツにおいて一般的な用語として浸透したのは18世紀になってからのことであったという説が一般的である。

近代以前にラテン語「familia」で表現されていたのは、「主人に支配され服従する者」である。彼らは主人とは異なり、完全な人格を持たず、従って法的な権利を主体的に行使することはない。「familia」は奴隷だけでなく、主人の妻や子をも含む概念であった。

このような「familia」概念は、近代に至ってもなお「家族」概念を射程の範囲内におさめている。E. ショーターは、こうした家族がいかんして形成されたかについて考察した。ショーターによれば、16・17世紀までの伝統的農村共同体においては、共同体の監視が配偶者の選択に関与していたために、一般的にはそれが個人の選択の結果ではなかったという。かりに相対的に自由に配偶者を選択することが可能であったとしても、それは働きの者であるかどうかという観点、いわば「生活の有用性」を基準として決定され、ここに「ロマンス」が介在する余地はなく、従って結婚生

活もまた、夫に対する妻の服従という特徴を持ち、「愛」の要素は少なくとも前面には出てこない。この場合の「ロマンス」とは、「異性への愛」「愛情」「ロマンティック・ラブ」のことを指し、これらは後になって「家族への配慮や実利的な考え」にとって代わるにせよ、伝統的な共同体の範囲内では、いまだ大きな影響力を持つに至ってはいない⁶。ショーターは、実利中心のものから感情中心のものへの移行、すなわち男女関係の「ロマンス」への移行について、ふたつの特徴があると分析している。ひとつは「若者が、幾世代も受け継がれてきたものへの忠誠と共同体への責任を重視する価値体系を捨て、個人の幸福と自己成長を重視する価値体系をもつに至ったこと」であり、もうひとつは「男女の求愛行為をあやつっていた伝統社会の糸が切れ、互いに求めあう男女に対する社会的規制がなくなったこと」である。そして、この男女関係における変化は「家族史という長大な物語の一つの要素であると同時に一つの画期点」であるとショーターは主張する。すなわち、男女の関係が「ロマンス」の価値体系に基づいて営まれることによって、「家族の領域に愛が侵入することによって、家族内部にも変化が起こる」ことになるのである⁷。

宮坂靖子は、アリエス・ストーン・ショーター・ブランドランの4人による感情に着目した家族論における議論を包括的に整理しながら、こうしたショーターの近代家族論について「近代家族化の要因としての夫婦関係の強調」が顕著であると指摘し、恋愛結婚の誕生と夫婦の性愛に着目している⁸。宮坂の見立てによれば、ショーターが描写している「家族の近代化のプロセスで重要なのは『性革命』」、すなわち前近代における「手段的セクシュアリティ」から18世紀における「情緒的セクシュアリティ」への変化である。この見立てに従い、宮坂はショーターの近代家族論を「セクシュアリティ論」と読み替えている。

たしかに宮坂のこの見立てはショーターの描く新しい家族像を的確に分析するものである。だが他方で、ショーターの議論において、この家族像に起こった「変化」は「実利」にも基づいていたとみなしていることも見逃してはならない。「実利」とは、家族の外部のある種の共同体である。ショーターは、そもそも伝統的な共同体において家族が「一つの情緒単位として確立するのはきわめて困難だった」とし、「家族の構成員はたえず多様な仲間集団のもとに出はらっていた」と指摘している⁹。この「仲間集団」は、そのメンバーに「多大な時間と忠誠を要求し」、この要求は「伝統社会の家族がプライベートと団結意識をもととしても、その努力を封じてしまうほど強大なものだった」とショーターは考えている。ショーターの分析の根拠は主にフランスにおける事例だが、例えば「コンフレリ」や「ゲエ」といった集団組織が挙げら

れている。いずれも中世末期に発達したものだが、「コンフレリ」は「村の守護聖人を祭る礼拝堂の維持や、その他公共のための宗教的活動を務めとする青年の宗教団体」であり、「ゲエ」は「軍隊組織にならって、隊長、縦列行進、団旗、一斉射撃といった要素をそなえ」た「自警団」である。これらは後に融合してひとつの組織になっていくが、これらの若者組織は「夫婦家族にとって、息子たちを家族から引き離す強力なライヴァル」だったと考えることができる¹⁰。こうした集団は、例えば男女の関係や結婚の成立を適当と認めることができるほど、家族よりも優勢で影響力を持っていたという。そして結婚後も、例えば居酒屋などで引き続きこの集団は維持され、「豊かな文化的世界」を展開することになったが¹¹、このことは、出生・結婚・死といった人生の大きな出来事について、家族よりも伝統的な共同体の持つ影響力の強さをよく示している。

ショーターは、「ロマンス」と「仲間集団」の双方を重要な要素として扱いつつ、伝統的な共同体における夫婦のありようを、「表情豊かに振る舞い、抱擁しあい、見つめ合って互いの心を確かめる」といった現代のありようと比較して「人びとは通常愛情ではなく財産やリネージュのために結婚したこと、夫婦が互いを思いやり顔をつきあわす機会を最小限に抑え、まず生活を支えていくためにこの冷淡な家族関係をむしろ大事にしたこと、そして、仕事の分担や性役割を厳格にして、感情をできるだけもたないようにしたこと」と特徴付けている¹²。すでに指摘したように、このことは「夫婦」だけではなく「家族」の形態についても同様に当てはまる。では、伝統的な夫婦・家族と、近代的な夫婦・家族を分別するものは何か。ショーターはこの分別するものこそを「家族愛」(domesticity)とみなしている¹³。

ショーターは、「家族愛」を「家族は外部からの侵入に対して、プライベートと自立によって守られるべき貴重な情緒単位であるという意識」と規定している¹⁴。この「意識」は、「ロマンティック・ラブ」「母性愛」と並んで、近代における3つ目の「感情革命」を構成するものであるとショーターは位置付けた。「ロマンティック・ラブ」によって、男女は性関係に対する共同体の監視から解放され、「母性愛」によって、女性は共同体の関わりから解放され、「近代家族にくつろぎを与える安息所」を与えられた。そして、「家族愛」は家族を伝統的共同体の相互関係から切り離し、家族の外部に位置づけられる仲間集団より強い「一体感」を家族の構成員の間で持つことを可能にした。この「一体感」によって近代家族は「核家族」としての性質を強めていき、このことと平行的に、家族において「親族集団」の持つ重要性が高まった¹⁵。

以上のように、ショーターによる家族像の分析にお

いては、「familia」概念が示すような「従属」「服従」といった原理が含意され、残されていることが分かる。とりわけ伝統的な共同体時代における家族は、その伝統的な共同体それ自体とその外部に位置付けられる「仲間集団」に「従属」「服従」しながら、「ロマンティック・ラヴ」と「家族愛」といった「感情革命」によってそこから解放されることで、近代家族へと変貌を遂げることになる。近代家族の誕生は実利に根ざした「社会圏」から「感情」に根ざした内向きの「親密圏」への変容とともにあったのである。

3-2. 「子供」の誕生と家族愛

ショーターが描き出したように、近代家族は伝統的な共同体からの解放によって形成された。そのことは同時に「子供」へのまなざしの変化をもたらすものであった。アリエスによると、中世までの芸術作品において子供は「小さな大人」として描かれているが、近代、とりわけ17世紀になると大人とは区別した描写が出現してくる¹⁶。この時代より「子供だけが単独に描かれる肖像画の数が増大しありふれたもの」となり、「子供の肖像画よりもずっと古い歴史を持つ家族の肖像画が子供を中心にした構図をとる傾向を見せる」時代でもあった¹⁷。また、「服装のうえで大人から子供を区別するものはなにもなかった」が、17世紀には「貴族であれブルジョワであれ、少なくとも上流階級の子供は、大人と同じ服装はさせられていない」ようになり、「子供の時期に特有の服装があらわれ」という¹⁸。これらの分析から、子供と大人の区別が生じる分水嶺となるのは17世紀であったとみなされる。

また、「遊び」についての意識にも変化がみられるようになる。伝統的な共同体では、「厳格な規律を重視する」一部の人びとは「遊び」を不道德なものとみなしたが、「遊びは社会の大部分の人びとからなんの留保も蔑視も受けることなく、完全に認められていた」¹⁹。つまり「圧倒的多数派の道徳的無関心と、教育による教化を推進しようとするエリートの不寛容」とが共存していたわけである。この共存のなかにおいて、近代以前の共同体では「遊び」は大人と子供に共有されていたが、近代においては性質を変える。すなわち、「人文主義的教育者、啓蒙期の医師、初期の国民主義者たちの影響」を受けながら「道徳的に問題のみられた遊び」は「軍事訓練」「体育クラブ」等へと「進化」していった²⁰。この「進化」と並行して「社会全体に共通であった諸々の遊び」は「年齢や身分ごとに分化」していくことになる²¹。

さらに、書物についても同様の事態が起こった。17世紀になるにつれて、「大人の書物とは区別される、子供向けの教育的な文献が出現」した。この背景には、子供についての新しい、しかも二重の道徳的な風土の成立があるとされる。つまり、「生活の穢れから、こ

とに大人においては黙認されるか、さもなければ許容された性的なことから子供の無垢を保護すること」と「性格と理性を発達させながらそれを強化すること」である。一見すると、この二重の道徳性は、一方では子供期を維持する方向性、他方ではその子供期を衰退させようとする方向性というふたつの異なる方向を向いているようにみえるが、17世紀においては無垢と理性とは互いに対立するものではなかった²²。このように書物においても、大人と子供の分化が表象されたと理解できる。

子供期の成立はまた、学校制度の成立にも大きく影響を受けた。アリエスによれば、近代までは大人になるための訓練を施し知識を与えるのは家族や学校にあるとはみなされなかった。そのため民衆階級の子供は乳幼児期を終えると修行や奉公に出た。もちろんこの時代においても学校は存在したが、アリエスはこの学校の特徴を「段階化されたプログラムの欠如」「難易性の異なる学問の同時教育」「年齢の無視と学生の放任」と分析している²³。これらの特徴が示しているのは、「学校に入ったその時から、子供は直ちに大人の世界に入る」という事態である²⁴。しかし、14世紀頃の学寮のシステムにおいて年齢別の区分が導入されるようになったこと等を通じて、個別の教師を有する学級が徐々に成立していき、個別化された教室を有するようになっていった。こうした学校の制度化の進展によって、ショーターの指摘していたような家族の外部に属する集団と非常によく似た形態をとった学生団体も成立していったが、この学生団体への反発を主な要因として、学校の「規律化」もまた進展した²⁵。

この規律化においては、学校においてはいかなる身分・年齢においても共通の規律が適用されることで、幼年期が引き延ばされて青年期と同じカテゴリーに入ることとなる²⁶。学校制度に基づく子供への新しい意識の成立は、家族による意識と深い関係がある。例えば近藤弘は、アリエスの「子供」の「誕生」の議論のテーマは、「可愛がり」「甘やかし」等が「幼児期」と深く結びつく点からも一つの家族論となっていると指摘する²⁷。たしかにアリエスは、中世的家族・17世紀的家族・近代的家族のように家族が変容していることと深く結びつけながら、子供を捉えた²⁸。

ただし、ショーターが指摘していたのと同様に、17世紀的家族においては、社交が重要な比重を占めており、「家族が存在している所」は「社交関係の中核」「家長が命令を下す複雑で階層的な小社会の首都」であった。近代家族になると、これとは対照的に、世間から切り離され、「孤立した親子からなる集団」という性質を獲得し、むしろ社会と対峙することになる。この近代家族は「集会的な野心」ではなく、「子供たちそれぞれの向上」を中心に営まれる。そして、これらの変容は、貴族・ブルジョワ・富裕な職人・富裕な

勤労者に限定されており、人口の大部分を占めた貧しい層においては中世的家族が維持され、子供が親元に留まることはほとんどなかった。民衆においては、「自宅」意識や「家庭」意識は存在しなかったが、近代的家族の範囲は社会の発展とともに徐々に拡大していくこととなった。アリエスは、こうした図式を提示することを通じて、家族愛を含む家族の感情は「多様性にたいする同一の不寛容さの表明」および「画一性への同一の配慮の表明」として出現するものと結論付けている²⁹。

以上のようなアリエスの指摘は、「家族」「家族愛」という現象の本質的な様相について示唆するものである。近代以前において乳幼児期を脱すると大人になるとみなされた「小さな大人」は、17世紀以後に「学校」と「家族」のふたつの生成・誕生を主な契機として「子供」とみなされ、さらに家族意識の変容とともに、「家族」「家族愛」の「不寛容」「画一性」の範囲のうちで成立しているということが明らかとなった。道徳教育における「家族」「家族愛」という内容項目も、こうした含意を前提としていることが示唆される。

次節ではここまでの議論を踏まえて、わが国における道徳教育の文脈のなかで「家族」「家族愛」の問題について考察をすすめる。

4. 道徳教育における「家族愛」の扱われ方

前節までにおいて、「家族」「家族愛」の根本的な理解を得ようと試み、これらに基づいて西洋における「家族」「家族愛」概念の外延と内包を概略的に明らかにしつつ³⁰、とりわけ家族及び家族愛につきまとう「従属性」の問題を取り扱ってきた。

本節では、ここまでに明らかになったことをもとに、道徳教育における内容項目「家族愛」について道徳教育の教材を利用して、具体的に分析することを試みる。前節までの「家族愛」概念の理解をふまえ、静岡県の中学校道徳副読本『心ゆたかに』（発行：静岡教育出版会）を検討することで、「家族愛」の内容項目のあり方について考察する。こうした副読本には、どの学年においても内容項目「家族愛」に関連する「読み物資料」が一篇ないし二篇が収録されている。中学校1年生向けにまとめられた本教材では「ビデオテープ」という読み物資料のみが「家族愛」を取り扱っている。中学校2年生向けには「頑張るぞ俺たち家族!」「母の指」の二篇が、中学校3年生向けには「宮崎の空に向かって」の一篇が収録されているが、本節では中学生にとっての「家族愛」概念の導入となるべき本教材「ビデオテープ」に焦点をあてて、特に本教材を道徳の時間に実践する際の可能性と今日の問題点を浮かび上がらせることを念頭に、考察する。

4-1. 読み物資料「ビデオテープ」概観

同資料は、「わたしの主張'98」と題された当時のある中学生の作文を出典とする読み物資料である。以下、内容を概観しておく³¹。

「ビデオテープ」と題された本資料は、「うるさいなあ」という「親」に向けられる言葉から始まり、「中学生」という時期が「反抗期」に当たるのだという自覚が語り手から語られる。ところが、「親」に対する「反発」を普段感じている語り手は、最近「衝撃的な出来事」を経験する。すなわち、「家庭科の保育についての授業」で出された「自分の6歳までの成長を記録したレポートを作成する」という課題に取り組んだ際に、「たんすの奥で眠っている母子手帳やアルバム」を利用し、「前までは母子手帳やアルバムを見てもただ懐かしむだけだった」が、「戸棚の奥のそのまた奥に」眠っていた「1番古いビデオテープ」を再生した今回は「私の思っていた以上に温かかった父や母の愛情で私の胸の中は、今にもあふれそうなくらいいっぱいになったのである。この「30分程度のタイムスリップ」によって、語り手は「小さかった頃、父や母はどんな思いで私を抱いたり、あやしたりしたんだろう」という疑問を解決するだけでなく、「親」の「意見してくる」という態度を「わが子を幸せな方向に導いてあげたいという親の願いの表れ」として捉え直すようになる。そして、「反抗期の時期」に「親ばかりが苦心して子供の心を理解しようとする」だけでなく、「子供の方も何らかの形で親の心を理解しようとして努力しなければならないということ」に気づくようになり、語り手が「親」になったら、「子供にもこんな温かい思いをさせてあげよう、いや絶対させてあげるんだ」と決意する。

およそ以上のような内容が示される「ビデオテープ」という読み物資料は、中学1年生の持つ反抗期を軸としながら、それをいかにして生徒自身が乗り越えていくかという問題を主題化していると言える。

4-2. 読み物資料「ビデオテープ」の可能性と課題

さて、次に「ビデオテープ」という教材を、道徳教育として道徳の時間に実践する場合の可能性及び課題について考察する。その際に特に「道徳の教科化」を控えて、本教材を実際に授業のなかで「家族愛」という価値項目を取り扱う意味や留意すべき点等について検討を加えたい。

本論第2節において確認したように、改訂された学習指導要領において、小学校と同様に中学校の場合でも「家族愛」を道徳という教科において重要なのは「敬愛」とであるとされていた。とりわけ中学校においては「自立心」・「自律への意欲」からくる、家族に対する「反抗的」な意識の芽生えを前提にする必要があることが強調されていた。「うるさいなあ」という

家族に向けられた言葉から始まり、ビデオテープという古いメディアに触れることを通じて、家族の愛情に改めて気付くという、この「ビデオテープ」という教材の持つ構造もまた、当然この学習指導要領の要点から外れることはない。ただし、「家族」像の描写は限定的であり、現代における多様な家族愛のあり方と対立する要素が残されている。本節冒頭において指摘したように、中学1年生が「家族愛」について道德教育の文脈で考える機会は、読み物資料としては本教材に限定されているために、家族及び家族愛の多様性をどのように取り扱うかについては、授業実施者である教員に完全に任されている。この点においては、教員の力量に依存する構造になっているために、家族及び家族愛のもつ多様性に対して教員は自覚的になる必要がある。この点にこの教材の持つ難易度の高さがあると言える。

教員にとっては、生徒各自の家庭環境に対する適切な把握とそれに基づく道德教育を推進するという明確な自覚が求められていると言える。教員養成・研修の機会においては、前節までに考察してきた近代家族の成立の歴史に目を向けるなど、家族及び家族愛のもつ多様性や変遷可能性についての知の構築が求められているとも言える。

例えば、教員養成段階における学生は、本教材についてどのように考えているのか。筆者らが2015年に教員養成課程に在籍する学生を対象にした聞き取り調査の結果では、次のような回答がみられた。

- ・あつかうのが難しい資料だ。
- ・いろんな人に支えられてきたことに感謝できる。
- ・親が自分のことを思っていて言ってくれていることもわかっているのが反抗期だ。
- ・反抗期は親だけではなく、親戚やあらゆる大人に対してあるのではないか。
- ・親の気持ちを理解するだけだと、愛をむけてはいえない。

これらの回答は、教員養成課程の学生にとって、「家族愛」の授業を道德教育に位置付けて実施することに対してある種の困難さを感じていることを示している。本論で考察してきた家族像の変遷からも示されるように、より中学生に近い世代に属する学生にとっては、家族像や家族愛像が一様ではないことは自明でありながら、だからこそ教員の立場で価値項目としてそれを「指導する」場合には、そうした多様性を乗り越えた形での授業を実践することに戸惑いと難しさを感じていることが示唆される。

そうした多様性についての認識は、例えば次のような回答からも示されている。

- ・こんな風にアルバムがしっかりある家ばかりではない。
- ・家族愛だけにすると、家族愛を受けていない人もいるのではないか。
- ・親がいない子や何か家族に問題ある子どもはクラスに少なからずいるので傷つくのではないか。かなり配慮が必要だ。
- ・自分の家は自分を大事にしてくれていたから当時の自分だとそうではない家のことが想像できない。
- ・親も心配だけではなく、親の不安定さも要因の場合があるから、そういう場合はこのように受け取れない。殴られたりしていたら好意に思えない。

多様性を認めることそれ自体は、ポジティブなことであり得ると思われるが、これらの回答からは、家族や家族愛の多様性が必ずしもポジティブとはいえない観点から捉えられていることが分かる。さらに、同様に教員養成課程の学生に対して、「授業で使用する際にどのような点に気を付けるか」と問うたところ、次のような視点への気付きがみられた。

【片親家庭などへの配慮】

・本教材の両親は、アルバムやビデオなど子育てに積極的であるが、誰しもがこのような両親を持つわけではないので、アルバムなどにとらわれず、育ててくれた人との思い出など広い範囲から振り返る。

【ビデオについての認識】

・今の生徒たちは、もしかしたらビデオを知らないかもしれないので、一言説明を入れる。

【自己体験から振り返る】

・本教材のように、うるさいなぁと親に言うてしまうことは多くの生徒が体験していると思うので、自分の行動を振り返って考えさせるようにする。

ここで指摘されたことは、本教材で提示されている家族愛のイメージが価値の項目として提示されているという性質に由来している可能性がある。言い換えれば、ひとつの定まったストーリーを持つという読み物教材自体の抱えやすい課題ともいえる。学習指導要領において強調されつつあるように「道徳的な判断力」を涵養するのであれば、読み物教材という資料とは別の教材あるいは「展開後段」を活用して話し合い活動に主眼を置いた授業展開を準備することも模索されてよい。

これらの指摘はまた、「家族」「家族愛」を道德教育で扱う際に、「愛」に対置される「従属性」の問題、さらには「従属」する者の「声」をどのように扱うかという問題が存在することを示唆している。そこで次項では、この問題について検討を加えたい。

4-3. サバルタン的主体と「家族愛」の問題

前節までの考察から、ショーターが描き出した伝統的家族から近代家族への転換という図式にしても、アリエスが描き出した子供の誕生の図式にしても、語源としての「familia」概念に含まれる「従属性」を基盤としていることが明らかになった。ショーターの図式においては近代家族の形成は、家族愛を契機のひとつにして伝統的な共同体への「従属」から脱していくプロセスとともに成り立っていた。また、アリエスの図式においても、子供は学校における教育を契機のひとつにして労働する大人集団への「従属」から脱して自律性を獲得していった。こうした「従属」からの解放の物語として描かれる「愛」の世界において「従属性」もまた対概念となって現れる。

「従属性」については、ポストコロニアルの批評家として知られる G. C. スピヴァクが「サバルタン」概念を提起して原理的に検討している。「サバルタン」とは、英語の「subaltern」に由来する概念である。この単語は、形容詞では「下位の」を意味し、名詞では「従属の状況に置かれた者たち」を意味するものだが、もともとイギリスでは軍隊の用語として大尉より下の士官を指す表現だった³²。これが後にヘゲモニーを握る権力構造から疎外された人々のことを指し示す術語として、サバルタン・スタディーズ・グループの研究などによって広く用いられるようになったという経緯がある。この「サバルタン研究」から 20 年の経過を経た時点で崎山政毅は、サバルタン概念について、それが「あくまで関係のなかで生きるものだということをおさえておかなければならない」と指摘した上で、「植民地主義が不可避的に組み込まれた支配がつくりあげ再生産する社会的諸関係において、『従属的・副次的』であり『下層』であることを刻印された人びと」のことを指すと述べている³³。

さて、サバルタン問題について、スピヴァクは次のように問いかけている。

「そこでわたしたちとしては以下の問いに立ち向かわなければならない。社会化された資本から遠く離れたところにある労働の国際的分業のもう一方の側では、はたして、初期の経済的テキストを代補する帝国主義的な法律と教育が発動する認識の暴力の圏域の内側および外側において、サバルタンは語るることができるのか、という問いがそれである。」³⁴

この問いの背景には、フーコーとドゥルーズに対する批判がある³⁵。スピヴァクによれば、フーコーとドゥルーズは、「認識の暴力によって隠された圏域の縁（…）に位置する者たち」、例えば読み書きのできない農民たちや部族民、都市のサブプロレタリアートの最下層に属する男女といった者たちは、被抑圧者たち

であり、機会さえ与えられれば、自らの置かれた状態を語り、そして知ることができると主張している。しかし、スピヴァクにとっては、そもそもサバルタンは語る事が可能なのかということが問題である。つまり、ここでスピヴァクが問うているのは、知識人は抑圧された人々が自らを語ることを称揚するが、実はそれは暴力的な振る舞いであるばかりか、知識人が抑圧された人々に成り代わって語っていることになりはしないかという問題である³⁶。スピヴァクにとって、サバルタンは、単に読み書きができれば「知ること」「語ること」ができるわけではないということである。

知識人の課題はサバルタンの「意識の発展過程を書き直すこと」にあることである。この知識人の課題はいわば「目に見えないことを目に見えるようにすること」であるが、この課題の厄介な点は、この課題はすぐに「個人を声をもった存在にすること」へとたやすくスライドしてしまう点にあるとスピヴァクは指摘する³⁷。知識人が、こうした「異種混交的なありようをしている他者」としてのサバルタンを、自己の場所のみへと引き合わせることで「同質的な他者」を「構築」しようとしても、そうしたサバルタンの意識を捉えることはできないと言う。サバルタンと向き合う者は、彼／彼女らを「代表する」ことではなく、「わたしたち自身を表象する方法を学ぶ」必要がある³⁸。

道徳教育を「家族」「家族愛」を扱う際に難しいのは、こうした「サバルタン」である「子供」の可能性をどのように考慮すればよいのかという点でもある。フーコー／ドゥルーズの立場のように、教師が「家族」「家族愛」の価値を伝達し、子供をそれらの価値を知る者とみなすことによって、「サバルタン」としての子供の声はむしろ陰に隠れてしまう。多様化の進む社会において「家族」や「家族愛」を道徳教育で扱う場合には、「サバルタン」としての子供に目を向ける必要がある。

このように、「家族愛」という問題を考察する際に前提とされるべき「従属性」は、スピヴァクの考察を導入すると、「サバルタン」の文脈が強く関与する。そして「サバルタン」の視点に立つと、家族の語源としての「familia」が示唆するように、家族愛を共有する構成員が重層的に「従属」の状態に置かれていることが浮かび上がってくる。

スピヴァクが論じるこの従属の多重性は、ショーターやアリエスが描くように、近代における家族と家族愛の諸相が、伝統的な家族から転換するという図式のなかである種の自律性を獲得していくという分析を背後から補完している。すなわち、伝統的家族から近代家族への転換の背後において、重層的に隠蔽され続ける従属性が存在しているということが示唆されるのである。スピヴァクの議論においてとりわけ注目すべきは、ショーターやアリエスが優れて描出する近代家族

のイメージの後景には、示唆されはするものの言及されることのない者、そもそも自ら語ることのできない者が数多く隠蔽され得るという点である。家族を捉える際に、また家族愛を捉える際に、この点は看過すべきではないと言えるだろう。

5. 家族愛を「議論する道徳」という方向性

「家族愛」を価値として伝達する方法に対して、「家族愛」を扱う方法としては、例えば谷和樹の提案するモラルジレンマに基づく方法がある。この授業では、「お年玉が貯まったので前から欲しかったゲームソフトを買おうとしたら親から『貯金しなさい』と言われた」といったテーマを立てて、「Q1 自分がもらったお金だから買う」「Q2 親の言うことは聞かなくてはいけないから貯金する」という二つの選択肢を用意して、子供の議論を喚起することで討論授業を実施することを提案している³⁹。このメソッドは、道徳のジレンマに関わる作文を子供が書きながら、討論を深め、それを通じて道徳的な判断力を養っていくという構造を持っている。作文の書きにくい子供のためにある程度の模範解答を教員が準備することも想定されており、子供の道徳的段階に応じて、道徳的な判断力を養成することが可能な仕組みになっている。

谷のメソッドにおいては、必ずしも「家族愛」のような道徳教育の価値項目が前面に登場するわけではないが、討論のプロセスにおいて子供から「家族を敬愛する気持ち」が導出され得るように構成されている。また、構造上、子供一人一人が考えを書くことができるために、教員に対して、子供の微細な家族愛イメージを取り上げることを容易にしている。

こうした討論授業においては、教員側の環境整備が重要な役割を果たす。具体的には、誤った回答と正しい回答があるという想定をクラス全体の環境から取り除くことや、あらゆる意見は受け止められるという安心感を子供が持てることなどである。こうしたメソッドを利用した道徳授業の多くは授業終了時にも正答を示すことがない「オープンエンド方式」が採用される。オープンエンド方式による授業は扱う価値項目の意味を理解させ、行動へと反映させる習得型の授業とは異なって、すでに学習した価値を活用するための授業としても意義を持つ。また、討論や意見交換を通じて、個人の体験や心情に基づく価値判断を集団や社会における価値基準や規範に接続させる機会の一つともなる。

「家族愛」を扱う授業に関していえば、それが本論文の指摘するように、従属性を内包した「親密圏」における特殊な意志や感情の在り方と密接不可分であることを鑑みれば、なおさら学校という小さな社会のなかで、他者との接続を通して内化された心性を見つめ直す機会として重要性を担うこととなる。学級内のレディネスに慎重な配慮を払いつつ、道徳教育のなかで

「愛」や「信念」といった個人の内面に関わる内容を扱う場合こそ、「話し合うこと」の役割や価値はあるのであり、そこに「議論する道徳」の真価があると考ええる。

6. おわりに

ここまで考察してきたように、道徳教育における価値項目としての「家族愛」に含まれる「家族」とは、そもそも一義的に規定されるものではなく、とりわけ「愛」の要素がそこに入り込んでくるといった中世から近代に至るまでに確認される大きな転換を経ながら、必然的にその形態と内容を変えてきたものであった。そしてこの構造は、現代における「家族愛」の形態に対して看過することのできない刻印を与えている。このことから明らかになるのは、「家族」「家族愛」「愛」といったそれぞれの概念が決して普遍的なものではなく、少なくとも社会の変化に応じて同じように変化していくものであるということである。

今日多様化する「家族」像は、そのまま「家族愛」像の多様化として捉える必要がある。だとすれば、とりわけ価値項目として道徳の時間に取り扱うとすれば、「家族愛」という価値それ自体を否定することのないように留意しながらも、やはり同じだけ留意すべき点として、今日の「家族」が決して一義的に規定されるものではなく、道徳教育を受ける子供自身の「家族」及び「家族愛」もまた、多様であるということである。例えば、母子家庭の子供や施設で育てられた子供、あるいは家族による虐待を経験した子供の存在が前提とされる社会においては、「父母や祖父母によって家族であれば誰にでも与えられる無償の愛としての家族愛」というイメージにのみ基づいた「家族」及び「家族愛」を取り扱う道徳の時間の運営は困難であろう。

学校での日常生活を送りながらも、家族に関わる問題を抱えた子供が自ら声を上げることができない場合も少なからずある。こうした子供は、スピヴァクが主張するような「サバルタン」的な主体であると言える。子供自身が自らの家族について「語ることができない」環境に置かれ、「サバルタン」的な主体である場合、「家族愛」を受けることが全ての人間にとって前提であるような道徳の授業は、「サバルタン」的な主体としての子供を追いつめる危険すらあることに、教員が自覚的になる必要がある。家族とは社会的な生活を営む基盤であるとするならば、子供にとっては、その原義「familia」が暗示しているように、「従属」しなければならない基盤でもある。道徳教育において「家族愛」を取り扱う場合には、「大人」ではない存在としての「子ども」が多様な家族像を背景に持つ存在として再び「発見」されることとなる。

この「発見」が授業運営、具体的には授業に向けた

レディネスのなかで、教員も含めて子供たちの間でも慎重に理解・共有され得る道徳の授業が、「考える」そして「議論する」道徳教育において目指される姿であろう。

1 次を参照のこと。藤井基貴・宮本敬子・中村美智太郎「道徳教育の内容項目『寛容』に関する基礎的研究」、『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）』第 63 号、静岡大学教育学部、2013 年、123-134 頁。藤井基貴・中村美智太郎「道徳教育の内容項目『畏敬の念』に関する基礎的研究」、『教科開発学論集』第 2 号、愛知教育大学大学院教育学研究科・静岡大学大学院教育学研究科、2014 年、173-183 頁。藤井基貴・中村美智太郎「道徳教育の内容項目『自然愛』に関する基礎的研究」、『教科開発学論集』第 3 号、愛知教育大学大学院教育学研究科・静岡大学大学院教育学研究科、2015 年、47-60 頁。

2 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編」2015 年 7 月、51 頁。

3 文部科学省（2015）、51 頁。

4 文部科学省（2015）、52 頁。

5 The Pocket Oxford Latin Dictionary, Edited by James Morwood. Oxford/New York (Oxford University Press), 1913/2001, p.54.

6 ショーター（田中俊弘・岩橋誠一・見崎恵子・作道潤訳）『近代家族の形成』昭和堂、1987 年、126 頁以降。

7 ショーター（1987）、127 頁。

8 宮坂靖子「近代家族に関する社会史的研究の再検討——「家族の情緒化」の視点から」、『奈良大学紀要』第 38 号、2010 年、161 頁以下。

9 ショーター（1987）、215 頁。

10 ショーター（1987）、216 頁。

11 ショーター（1987）、218 頁。なお、この居酒屋のような、家族の外部に成立する共同体が形成する文化については、近代における国家及び公教育に対抗しうる原理として市民社会的「公共性」の原型とみなすこともできる。この問題については稿を改めて論じる。

12 ショーター（1987）、56 頁。

13 ショーター（1987）、238 頁。なお原語

「domesticity」では「家庭愛」と訳されているが、本論の文脈にあわせて「家族愛」とした。

「domesticity」という表現それ自体は「家庭性」のようにより広い意味で理解され得るが、第六章では「愛情」(love)に基づく「友愛」

(companionship)と比較されていることから、ここでは「家族愛」とした。なお「愛」概念（「love」(英), Liebe (独), amour (仏)）一般には、ギリシア古典やキリスト教、主に男女間の感情を表現し

た近代小説等に由来する含意があるが、今日の私たちは、西洋語の「愛」の理念それ自体はおよそふたつに大別して理解できる。ひとつは、キリスト教を中心とした宗教的な文脈で捉えられる神の愛としての「アガペー」に代表されるような「精神的な愛」、もうひとつは、特に近代においてフロイトがリビドー概念を提出した際に着目されるような「肉体的な愛」である。これらの「愛」概念の語源とみなすことができ、今日「愛」と翻訳され得るギリシア語の表現には四種類、すなわち、エロース（恋愛、夫婦愛、肉体的性愛）、ストルゲー（情愛、肉親愛）、フィリア（友愛、隣人愛）、アガペー（聖愛、神的愛）の四種類がある。ショーターが「家族愛」として取り扱っているのはこのうち「ストルゲー」に当たる。

14 ショーター（1987）、238 頁。

15 ショーター（1987）、246 頁。

16 アリエス（杉山光信・杉山恵美子訳）『〈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、1980 年。

17 アリエス（1980 年）、47 頁。

18 アリエス（1980 年）、50 頁以下。

19 アリエス（1980 年）、78 頁以下。

20 アリエス（1980 年）、86 頁以下。

21 アリエス（1980 年）、87 頁。

22 津田悦子は、アリエスが扱う「子供」はいかなる年齢集団を対象としているのかという問題に目を向け、それが「新生児期」と「それ以外の時期」に二分できると主張している。津田のこうした「新生児」の視点は、アリエスにおける「子供」を「familia」概念の原義との関連において考える本節にとって示唆的である。この問題については以下を参照のこと。津田悦子「新生児に見る子ども観——アリエスの論を基点として」、『大阪大学教育学年報』第 5 巻、2000 年、29～44 頁。

23 アリエス（1980 年）、140 頁以下。

24 アリエス（1980 年）、149 頁以下。

25 アリエス（1980 年）、240 頁。アリエスはこの「規律化」を「耐えざる監視」「統治原理として制度的にうちたてられる密告」「体罰を大幅に拡大して適用すること」の三点から説明している。

26 アリエス（1980 年）、247 頁以下

27 近藤弘「『近代家族』と子ども——『〈子供〉の誕生』読解の試み」、『立教大学教育学研究科年報』第 34 巻、1990 年、49-60 頁。なお近藤の議論は、宮澤康人の主張を前提としている。これについては次を参照のこと。宮澤康人編『社会史のなかの子ども——アリエス以後の〈家族と学校の近代〉』、新曜社、1988 年。

28 アリエス（1980 年）、379 頁以下。

29 アリエス（1980年）、381頁以下。

30 西欧における家族史研究は基本的には歴史学の研究対象であったとみることができる。二宮宏之は「『家族』の問題に一貫して注目してきたんほんの歴史家の眼には奇妙に映ることだが、ヨーロッパ近代の歴史学は、『家族』とか『家』とかのテーマには概して関心が薄かった」とし、「『個人』と『国家』という、二つの軸の上に成り立っているとする近代ヨーロッパの理念そのものが関連しているかもしれない」と述べている。これについては次を参照のこと。二宮宏之「歴史の中の『家』」、『叢書歴史を拓く—アナー論文選2 家の歴史社会学』新評論、1983年。

31 以下の概要は次を参照してまとめた。「ビデオテープ」、社団法人静岡県出版文化会他編『中学心ゆたかに 静岡県中学校道徳副読本1年』静岡教育出版社、2015年、112-115頁。

32 この概念を軍隊用語から初めて使用したのはA. グラムシである。ムッソリーニ政権による検閲下にあった獄中のグラムシは、一元論という言葉でマルクス主義を、またサバルタンという言葉でプロレタリアンを呼ばざるを得なかった。次を参照のこと。グラムシ（松田博編訳）「グラムシ『獄中ノート』著作集 VII 歴史の周辺にて『サバルタンノート』」明石書店、2011年。なお松田博が『獄中ノート』英語校訂版編者であるJ. A. ブッティジジの言葉を引用しているように、グラムシ研究の文脈においてもこのサバルタンをテーマとする研究及び分析はきわめて不十分であったと言える。このことは、イタリア語版の事項索引にも掲載されていないことから示される。この問題については、次を参照のこと。松田博「A. グラムシにおけるサバルタン論の生成に関する覚書」、『立命館産業社会論集』第39巻第1号、2003年、151頁以下。

33 崎山政毅『サバルタンと歴史』青土社、2001年、14頁。

34 G. C. スピヴァク（上村忠男訳）『サバルタンは語ることができるか』みすず書房、1998年、37頁。

35 スピヴァクがここで取り上げているのはフーコーとドゥルーズの対話の記録である。これについては次を参照のこと。M. フーコー（蓮實重彦訳）「知識人と権力」、『ミシェル・フーコー思考集成』筑摩書房、1999年、257-269頁。

36 崎山政毅も同様の解釈の立場を示している。以下を参照のこと。崎山政毅（2001年）、48頁以下。なおフーコー／ドゥルーズとは異なり、スピヴァク（1998年、36頁）は「主体としての他者」を「階級というスペクトルを横断して広範囲にわたって存在している一般の非専門家たち、非アカデミックな人々」と捉えている。

37 スピヴァク（1998年）、45頁。

38 スピヴァク（1998年）、54頁以下。

39 谷和樹『道徳の難問・良問 テーマ50=1問選択システム——「考える道徳作文」による討論授業づくり』明治図書、2013年、104頁以下。