

Learning to Care:

Education and Compassion

John Fien

Australian School of Environmental Studies

Director, Griffith University EcoCentre

Professorial Lecture

15 May 2003

http://www.griffith.edu.au/___data/assets/pdf_file/0018/314613/fien03.pdf

日本語訳

<http://ericweblog.exblog.jp/18988618/>

<http://ericweblog.exblog.jp/18988625/>

<http://ericweblog.exblog.jp/18988628/>

互いにケアすることを学ぶ: 教育と慈悲の心

ジョン・フィエン

21 世紀に入って、わたしたちは、素晴らしいことを生み出すことも、破滅的なことをしでかすこともできることは明らかだ。自分たち自身の人生においても、お互いの関係についても、そして、地球に対しても、である。科学者たちですら、わたしたちに、地球規模の生き残りは、わたしたちの頭脳だけでなく、わたしたちの心にかかっていると言っているではないか。¹

わたしたちが、学び、持続可能な生き方をし、愛することは、わたしたちが子どもたちのために、より公正で、トラブルが少なく、持続可能な世界を作ろうとする時に直面する生態系と社会的な課題に答える唯一の道である。これは『成長の限界』出版以降の 21 年間にわたるフォローアップ研究の結論でもありました。この研究は MIT のもっとも優れたコンピュータを使い、人口増加と資源の利用および汚染との相関モデルを探ったのです。²そして発刊された『限界を越えて』において、著者らは、わたしたちが持続可能な生き方や働

¹ Halifax -Roshi, J. (2000)Foreword, in Bloom, P., ed.,Buddhist Acts of Compassion, ConariPress, Berkeley, p.xi.

き方を学ぶことができるかどうかは、自然科学、生科学、社会科学から学ぶ以上のことをしなければならぬと指摘します。そこにこそ、わたしたちが環境研究や環境教育についての専門性を高めてきたのです。そして、わたし自身も、社会科学や教育学の理論によって、環境教育を通じた社会の変化を理解しようとしてきた張本人であるのです。³わたしたちは、互いをケアし、愛し、地球をケアし愛することを学ぶためには、人間科学、芸術、哲学、倫理にも学ばなければなりません。『限界を越えて』の著者であるメドゥズらが書いています。「持続可能な社会への移行は、・・・技術以上のものを必要とします。成熟、共感、知恵もまた必要とされるのです。」⁴

ここで、わたしは Chet Bower の教育に対する 3 つの批判を心に期しています。(a)生態的な必要を無視している; (b)ホリスティックな視点を取り入れることに失敗しており、そのために「からだと心」「個人と政治」「人と自然」を分割してしまっている。(c)合理的なクリティカルな省察を通じた個人のエンパワメントを至上のものとして、「靈的」な私たちの知識や経験やエンパワメントを無視している。⁵

1993 年に、わたしは Bowers の批判に、環境教育に対するクリティカルなアプローチの立場から応えました。それは、このグリフィス大学の同僚やそのネットワークが共有している立場でもありました。第一の生態系的な必要を無視しているということについては責任はないと思いました。結局のところ、環境教育は、まだつぼみであったのです。例えば、ここグリフィス大学においては、わたしたちは環境教育のマスター・コースを作り、最初の博士号の学生を迎えたばかりで、やっと昨年、150 人目の環境教育修士号を得た学生を送り出し、21 人が環境教育の博士号を終えようとしているところであるからです。

しかし、わたしは Bowers の二つ目と三つ目についての批判には、責任があると応えました。わたしたちが環境教育において個人的な変化を無視し、構造的な変化に焦点をあてていることは事実です。そして、そのことによって、わたしたちは個人と社会と生態系の健全さの間の重要なつながりを無視してきたのです。また、わたしたちが知る事、エンパワすることの靈的な方法を無視してきたことは、まさしくその通りなのです。

わたしは、その時、わたしたちが開発しつつある環境のための教育についてのカリキュラム理論は、不完全で、「もっと理論化、省察、行動、そしてさらなる省察」が必要だろうと、結論づけました。わたしは、「わたしたちが環境教育についてこれから考えるであろうことは何かというのは、いま問われるべき重要な問いである」と、そして「環境教育を通して

3

4

5

個人的な変革と構造的な変革を統合する方法を座来することは、これからのわたしたちの大きな関心事になるだろう」と論じたのです。⁶

ですから、この論文は、10年来の挑戦に応える最初の、ずいぶん遅くなった一歩なのです。これは、わたしがこの20年来教えてきた、そして研究してきた理論的枠組みを広げるものです。しかし、Julie Davis かせ博士論文で書いたことを引用しておきます。

「持続可能性という課題は大きすぎ、また、子どもや未来の世代にとっての意味は、環境教育者にとって厳しすぎるものであるので、彼ら自身の理論や実践を変えることに臆病になっているのです。」⁷

.....

グリフィス大学の近くで大きくなった人、あるいは住んでいる人は、「tram terminus」をご存知でしょう。現在は Mt Gravatt Central と呼ばれています。わたしが最初に「ケアする心」と「共感」について学んだのは、この Terminus にある Congregational Church の裏で行われた子どもたちのサービスを観たことからでした。この教会は、まるで村の教会のように小さく、いまは Photo Continental になっています。わたしはよく「Deep and Wide」という歌を歌うのに参加したものです。言っておきますが、wide と言った時に、歌のふりつけのふりをして両側の男の子たちをこづけることがたのしかったからではありません。そうではなく、歌のことばが、わたしに残っているのです。それがこの論文における二つの鍵となるメッセージとなっているのです。わたしは Stan van Hooft が「深いケアする心」、互いを気にかけて、人間以外の自然を気にかけて、その心がわたしたちの存在の根底まで届いた時、「共感」が生まれるのだと。⁸わたしは、わたしたちが「ケアする心」をより大きな輪へと広げ届けていくについても話したいと思います。わたし自身をケアするだけでなく、わたしたちの家族や友人、わたしたちの共同体や国家、さらに、地球上のすべての人々、すべての創造物についてです。

わたしたちはどのように「深く、広く」ケアすることができるのでしょうか。どのように、そのケアする心を教育を通じて推進できるのでしょうか。特に、教育が世俗的なもので、教員たちが価値観がかかわる問題を、倫理的に専門性が保証される方法で行うには、どうすればいいのでしょうか。そして、どのようにすればわたしたちは他の人々や自然に対する「深く、広い」感情的な関心を「ニューエイジ」的なもの走ることなく、推進できるのでしょうか。

6

7

8

まさに、「ニューエイジ」的なものに対する恐れこそが、多くの環境教育者を「ケアする心」と「共感」の問題に取り組むことから遠ざけてきたのです。グリフィス大学のフェローであったデンマークの **Bjame Bruun Jensen** が論じたように、自然体験に基盤を置く教育は、二つのレベルにおいてロマンティックに逃避的であります。一つは、自然に対するロマンティシズムであり、二つ目は、わたしたち自身に対する内政的ロマンティシズムです。それらのいずれもが環境問題を効果的に解決することはできません。論者はさらに続けて「そのような活動は・・・他の目的に対しては価値ある活動であるかもしれない・・・[しかし]それらの教育活動は、現在の世界における増大する不安と、いまま増えつつある行動 **paralysis** のパラドックスを解消することはできない。」⁹Jensen と **John Huckle** に加えて、わたし自身、環境教育において自然体験に基盤を置くアプローチは、人々が自身の共同体が直面する持続不可能性の根本原因に対する社会的政治的関わりとバランスされる必要がある」と述べてきました。¹⁰わたしたちは、自然体験に基盤を置いた学びは必要であるが、しかし、それだけでは、持続可能に生きることを学ぶには十分ではないと、論じてきたのです。しかしながら、わたしは、同様に、わたしたちの社会的政治的教育に強調を置くアプローチも、それだけでは十分ではないと、言いたいのです。

わたしは、このことを、持続可能な生き方のための教育の特徴をわたしがどのように教えているか、その特徴を示すことで、描写できるでしょう。わたしは、**Midnight Oil** と **Warrumpi Band** の”**Black Fella, White Fella**”の音楽ビデオを視聴するところから始めます。音楽を楽しんだ後、わたしは先生たちに環境教育の特徴を洗い出してもらい、次のようなリストを書き出します。

- ・ 環境についての全体的な視点を持ち、自然と社会を結びつける。
- ・ 人と自然の関係に関わる。
- ・ 個人的な信念と政治的関与を含む。
- ・

これらのことはすべて真実ですが、わたしは、そこから環境教育者が彼らが説教することを実践することの大切さを強調します。それはピーター・ガレットがパフォーマンスの仕事がないときには地域の組織のための活動を行っているようにです。しかしながら、わたしは、環境教育についての、この「必要だが十分ではない」アプローチに焦点をあてることによって、わたしはもう一方の側面を無視してきたということに気づきました。

そのために、わたしたちが環境教育が環境についての全体的ホリスティックな見方を取り入れているという時、自然と社会を統合しているという時、わたしたちが本当に意味しているのはどういうことでしょうか。環境教育が人と自然の関係にかかわることだという時、

わたしたちが本当に意味しているのはどういうことでしょうか。これらの質問は、自然の特質、自然の中の一部としての人間の位置について多くの哲学的問題を提起します。そして、そのような課題は包括的な理論において、そして環境教育の実践において、どのような位置を占めているのでしょうか。

そして、わたしたちが環境教育は個人的な信念と政治的関与に関わるものだと言う時、それはどういうことを意味するのでしょうか。どのような信念？ そして何に対する関与？ NAAEE の前代表のポーラ・シモンズが指摘しているように、わたしたちのほとんどは「過度に単純化された視点」を環境倫理に対して持っていて、環境倫理を大切にする感性を育てると言った、「不明確な言語」で考え方やモラルを評定するために「必要とされる指導、許可、禁止」を欠いた対応をしているのです。¹¹

Nel Noddings(1984)が著書『Caring: A Feminist Approach to Ethics and Moral Education』で、環境教育のジレンマについて論じています。あるいはそれは教育そのもののジレンマかもしれません。それは、わたしたちの多くが、意識的にそして意図的に、若い人々に互いをケアし、他の生き物をケアし、自然界をケアするということを教えることに失敗しているのです。

「学校は環境問題に多少の注意を払っているが、人間をケアすることを発達させるために十分な取り組みをしてはいない。今日の学校で生徒は生態系や食物連鎖について、絶滅や生息地の保全について学びます。しかし、彼らが取り組む問題自体は、どこか遠いところに焦点を当てているのです。・・・彼らは、計測可能な変化を、時には小さな変化であろうとも、作り出すための洗練された政治的プロセスを経験することから学ぶということをしていない。もし、生徒がそのやり方を知れば、小さな変化をいくつも起こして、大きな変化につなげていくプロセスを計画することもできるのです。¹²」

この段落で、Nel Noddings は個人的な変革と政治的変革という環境教育の側面を何か平行する対抗軸のように見ることの誤りを指摘しています。著者は、それらが相互に関連づいていることを示しているのです。わたしたちは、行動したいと思うほどに「ケア」しなければならないのです。このことの中核には、「深く、広く」ケアする心があるのです。

.....

教育目標としてのケアする心の大切さ、および「ケアの中核」を核にカリキュラムを組み立てるための提言を、Nel Noddings は二冊の本にまとめています。すでに紹介した「Caring」

11

12

と、『The Challenge to Care in Schools』¹³で述べます。これらの著作の中で、彼女はわたしたちがケアし、ケアされることが究極の人間の経験である世界に住んでいると見ることに、多くの人々、医療における患者、福祉制度における受益者、学校の若者、ある種の家庭における幼児や高齢者が、ケアされていないと感じている現実があるというパラドクスを示しています。Noddings はケアする心を個人的な属性と考える事と、ケアすることは、共感と積極的な連帯を共に生きるプロセスだということの二つを分けて考える議論があることを認めています。これらの見方の和解をはかるために、彼女は、ケアするプロセスの特徴として三つの構成要素があると概観しています。

- (i) 概念的感情的理解
- (ii) 他者の、他の生き物の、植物の、無機物の、本質的な価値とそれらの存在がいただく感情に対して深い前向きな関心と尊重を持ち、それらの権利を認め、そして
- (iii) これらの感情、価値観、権利を保護し、実現させていこうとする動機づけ、喜んで行おうとする態度、そして、それが実現できるスキルを身につけていること。

これらのケアについての三つの側面は、結局のところ vanHooft が「深いケアする心」と呼んでいるものと同じであるし、またわたし自身が「共感・憐れみ compassion」と呼んでいるものなのです。定義としてすることが難しいのですが、compassion は単なる憐憫や共感ではないのです。たぶん、その言葉の対語として辞書にあげている言葉の反対を思い起こせば、よいのではないのでしょうか。無情であること、残酷であること、無関心であること、石頭であること、鈍感であること、などです。¹⁴

キリスト教における愛の概念のように、compassion は仏教における徳目でもあります。¹⁵ 倫理的徳目として、積極的、実行性のある連帯と同様に、愛、ケア、compassion は、わたしたちが感じようと決めることができる感情ではありません。わたしたちは、愛すること、ケアすること、compassion から行動することを決めることはできません。しかしながら、わたしたちは、他者からわたしたちに向けられた愛の行動、ケア、compassion を経験することができます。そして、わたしたちはそれを他者に対して表現することを教えてもらうこともできます。ゆえに、カントは、わたしたちが compassion を感じる能力を養うことは、わたしたちの倫理的義務であると、論ずるのです。そして、その compassion に基づいて行動すること、それが人間界であれ、人間以外の存在であれ、貧しいもの、周辺化されたもの、苦しんでいるものを養う機会を求めることです。¹⁶そのため

13

14

15

16

に **compassion** は、他の人の感情に喜んで感情的に入り込み、共感と連帯を示すことです。そして、分かち合い、他者の惨状を緩和するために支援することも含みます。¹⁷このように、**compassion** はわたしたちをして、感情的な現実から倫理的現実へ、わたしたちが感じる、行動する世界から、わたしたちがある世界、わたしたちがなさなければならない世界へと、突き動かすのです。¹⁸

若い人々に、ケアする心という倫理を育て、実践することを助けるために、**Noddings** は「ケアを中核」としてカリキュラムを開発することを論じています。そのカリキュラムにおいては、わたしたち自身をケアすること、近い他者をケアすること、仲間や知り合いをケアすること、離れている他者をケアすること、人間以外の動物、植物をケアすること、地質学的世界をケアすること、人工的につくられた物質世界と人工物をケアすること、考えや理念をケアする事をあげています。¹⁹彼女は、現代の教育の多くが、他の「ケアの中核」の何よりも、考えや理念についての学習に費やされており、教育目標やプロセスが結果としてひずんでしまうのです。まさしく、彼女は、現在の学校教育カリキュラムのモデルや学級における実践が、知識の習得、認知的パフォーマンス、計測可能な成果を大切にするあまり、わたし自身を、他者を、生き物、無生物の世界をケアすることがおろそかにされていると見ているのです。そして、ケアする心は、今日のケアしない世界のパラドクスに対する鍵であるのです。健全な人々、健全な共同体、健全な環境²⁰という三つのことを教えようとする環境教育者たちは、カリキュラムを、この問題を解決するために **Noddings** の言うところの「ケアの中核」を中心にカリキュラムを再生させることにいい立場にあると思います。

わたしは、これらのケアと慈悲のより広い範囲について、二つの特別なポイントを指摘したいと思います。一つは、国際理解と平和のための教育の重要性です。二つ目は、人間以外の自然に対するケアと慈悲の心です。

ケアという倫理の背景にあるグローバルな必然性というのは、30年も前に書かれた環境教育についての論文の前文にあきらかです。1975年のベルグランド憲章は、教育が、貧困、上、搾取などから生じている社会的、環境的問題を解決するものに向けられるべきであると宣言しています。

「国家間そして国内の貧者と富者の間の不平等は大きくなっており、物理的環境が、世界的な規模で劣化している消化もたくさん出てきています。

17

18

19

20

求められているのは、貧困、上、非式辞、汚染、搾取、支配の根本原因を撲滅することです。これらの緊急の課題についての、これまでのアプローチは、個別的で、ばらばらで、もはや効果がありません。

世界の市民が人々に有害な反動がないような経済成長を支える手だて、環境やその生存条件を現象させることのない手だてを求めると主張することは、絶対的に重要なことです。わたしたちは、新たなグローバルな倫理を確立することこそが求められているのです。それは、個人と社会に対して、生物圏の中に生きる人間性と共振する態度と行動を育てる倫理です。²¹⁾

Gro Harlem Brundtland は、世界環境と開発のためのコミッションの議長として、そのような生態系的に持続可能な、そして社会的に公正な社会に向けての移行と、そのための教育にとって大切なことは何かを、こう書いています。

「持続可能な発展への移行は、わたしたちの社会の中核的な課題に関わっています。それは人間の態度、行動を決定する基本的な価値観、倫理的規範に関わり、また、他の人間や自然に対する配慮に関わるものです。現在の否定的な傾向を覆すために、社会のすべてのレベルでの取り組みと行動が緊急に求められています。今日、連帯と責任が未来の世代にまで向けられなければならないことについて理解がすすんできています。

先生たちは、この世代間の移行において、一つの世代から次の世代へと知識をつなぐ、大切な役割を果たします。意識化は変革のために必須です。先生方は、子どもたちに自然やグローバルな環境を尊重し、責任を果たすという感覚を育てることができます。

しかし、環境に対する尊重だけではわたしたちの共通の未来を救うために十分ではありません。世界の、恵まれない人々や存在と連帯することも、同様に大切なのです。わたしたちがグローバルな環境を救うための闘いに、わたしたちが世界の貧困の問題に取り組むことなしで成功することはありえないのです。わたしたちは、次の世代に、貧困と無産の存在に対するケアをする必要を教えなければならないのです。²²⁾

平和と国際理解のための教育は、そのために、環境教育を通してケアすることを学ぶために、必須の要素なのです。わたしたちは、この点でとても幸運です。Toh Swee-Hin 教授、UNESCO の平和教育賞の 2000 年の受賞者であり、多宗教センターの所長に就任する予定ですが、が指摘しているように、文化、平和、持続可能性、教育についてわたしたちの教えることと、調査研究の間のリンクが強化される必要があるのです。

21

22

もう一つの、ケアすることを学ぶべき分野で、わたしが特に強調しておきたいことは、人々と環境の関係です。わたしたちは、「人々と環境」と言います。「人間と人間以外の自然」という言い方よりは、です。それは、西洋的な哲学的な流れであり、わたしたちが環境教育において自然について考えるやり方です。そのアプローチは、自然における人間の場所を問い、自然から人間が疎外されることを問題にします。この分離は、David Suzuki の物語にあきらかです。

「歩道にころがって動かなくなっている甲虫をさして、「あの昆虫を見てご覧」と祖母は言った。「ああ、電池が切れたんだね」と少年は応えた。」

Suzuki は続けて「偽の書であるかいなか」にかかわらず、この物語は「現代の人々が自然からどれほど切り離されているか。少年にとっては、虫は、人間によって作り出された物体でしかない」ということを示している。²³

今日では、自然公園や動物園にときたま行く以外は、子どもたちの動物とのふれあいの経験は、消費世界の取引でしかなくなっているのです。お母さんが 5 ドル払って、ショッピング・モールの真ん中に作られた子ども動物園で、子羊といっしょに写真をとるような経験として。しかし、もっとひどい事には、わたしたちが自然から切り離されていることの結果として、自然と人間相互が切り離されているだけでなく、現実からも切り離されているということです。アメリカの環境教育者である David Orr は次のように言っています。

「消費者社会は、人間が自然と接すること、かつては直接的で、頻繁で、密度が高かったのに、いまやテクノロジーと組織に仲介されるようなものになってしまった。わたしたちは、室内に移動してしまった。もっと考案され、管理された風景が、そうでないものにとってかわり、野生の動物は、教師であり、仲間であったのに、従順で依存的に育てられた動物で置き換えられています。

わたしたちの現実感覚は、四季、空、森林、野生動物、サバンナ、砂漠、川、海や夜空、などとの複雑な感覚器的交流によって形作られていたものが、テクノロジーと人工物の現実によって形作られるようになっていきます。強制的消費は、悩みの結果やあるいは退屈の証拠かもしれませんが、わたしたちがかつてはホーム、故郷と呼んでいた世界が消えていき、見知らぬものになってしまったことを発見したことへの反応であるのです。²⁴」

わたしの言いたいことははっきりしています。人間として、わたしたちは自然から切り離されているのではない。わたしたちはその一部なのです。Albert Einstein の言葉を引用し

23

24

ますが、その当時の性差別的な表現については、謝罪しておきます。

「人間は、わたしたちが宇宙と呼んでいる全体の一部であり、時間と空間によって限定されている一部なのです。人間は、残りの他者から切り離された何者かとして、自分自身、考え、感情を体験します。自身の意識という視覚的な幻想です。この幻想はわたしたちにとっての監獄です。わたしたちを個人的な考えや欲望に閉じ込め、わたしたちの間近にいる人たちという限られた人々にだけ愛情を感じるのです。わたしたちが、この監獄から私たち自身を解放するという任務は、わたしたちの慈悲のサークルを広げ、すべての生きとし生けるもの、すべての自然を包含することなのです。²⁵」

本当に、多様な社会的政治的なパターンが、時を隔てて、文化を越えて、わたしたちがどのように自然と自然におけるわたしたちの位置を定義する方法について見られるということは、それがとても多様で、歴史的な時間、地理的文化的空間で、何度も何度も再定義され続けた結果だということがわかります。²⁶

にもかかわらず、「自然」は、物理的現実であり、人間という種とその他の創造物と植物、空気、水、地球²⁷などを構成するものです。すべてのものが生物圏や生態系的ウェブにつながりながら、「すべてのものは、それぞれの生き方へと発達していく(人間だけではなく)」²⁸余地をそこに得ているのです。そのような見方は、わたしたちに、人間と否認源の自然の両方が、文化的な創造物であり、人々の意思決定と行為で形作られてきたものなのです。結局、野生というのは、経済的政治的意思決定が、そこでの人間活動を最小限にするように働いたからこそ、野生のままだということなのです。

そのために、人間と人間以外の自然の間には大切な違いがあります。価値を判断し、評価し、優先順位をつける能力です。Fernando Savater はこう言います。

「わたしたちは、「自然」が海の中の魚に対する共感より、より大きな共感を彼らをだめにする化学物質に対して感じることや、森が自分たちを破壊する火災に対して反対するというようなことも考えにくい。・・・しかし、「評価する」ということは、まさしく、ものの中に違いを作り出すこと、いずれかをもう一方に対して優先させること、それが価値があるからという理由で、何が保全されるべきか選択することです。評価することは、優位にある存在の責務であり、人間の文化の基盤です。自然においては無関心[これまでの議論の中では慈悲の反対語です。]が通常です。文化においては、違いと価値なのです。²⁹」

25

26

27

28

29

ここにおいて、自然のすべての側面について深くケアすることの倫理的義務があるのです。Savater は、わたしたちがケアについて三つのカテゴリーの基準を使うことができると言います。³⁰

(i) 審美的価値 文化的に決定される好みによれば、さまざまな自然の側面について考えることは可能です。花、鳥、風景、星空、生態系のプロセスなど。そしてそれらを「美しい」と思い、大切にし、残したいと思うのです。わたしたちは審美的気づきと理屈づけを教えることができるし、自然や年の環境で、これを達成するためにたくさんの方法が開発されています。³¹

(ii) 功利主義的価値 この「活用価値」という指標は、わたしたちが自然について、人間にとって有用なもの、貴重なもの、そして、代替できないものを保全しようとする。この観点からは、自然環境を損することは、わたしたちの家や近所の人に火を放つことが悪であるのと同じように、悪なのです。これはブルントラントによる持続可能な開発の考え方です。「わたしたちが、愚かさ故にか欲深さのゆえにか、明日必要になるものを今日破壊するのは、自殺行為です。同様に、わたしたちが他の人間あるいはわたしたちの子どもたちが必要とするかもしれない環境を悪化させることは、悪であり、犯罪的ですらあります。³²」わたしたちは、功利的な価値観と意思決定のスキルを持続可能な開発のための教育において教えることができます。そして、このゴールを達成するためのたくさんのガイドラインが作られています。³³

(iii) 本質的な価値 自然のすべての側面、構成要素は、それ自身が価値を持っています。しかしながら、この前提を理性的に打ち立てることは難しいです。それは信念に関わる者であり、しかし、信念についてはわたしたちは現実的な判断を下します。結局は、人間以外の自然は、本質的に平等な価値をもっており、深いケアの対象になるものであるならば、わたしたちは、何も食べれず、服もなく、ということになります。なぜならば、これらの人間以外の自然が食べ物や衣服のための繊維を提供しているからです。まさに、虫を殺さないために、座る前に場所を掃き清め、吸い込んでしまわないようにマスクをしていたというジャニ教徒ですら、果物と野菜は食べたのです。これは、本質的な価値についての異なるレベルではの判断です。そのような問題を考えると、わたしたちは、そのような判断のための基準が必要となってきます。わたしは、さらに、神経系統が痛みを感じることで動物たちの苦痛を軽減するために、感覚のある生き物のいのちはより尊重するのはどうだろうか、という問題も出したいと思います。しかしながら、Savater が言うように、

30

31

32

33

「難しいのは、「不必要」というのはどういうことなのだろうか?」³⁴」

ここでねわたしたちは自然に対する功利的な価値に帰ってしまいます。なぜなら、人間のニーズがそれらを決定するものさしになるからです。Savater はさらに続けて、動物の苦しみを見るために拷問にかけることは「不必要」であるが、動物を人道的に、人間のタンパク質のニーズのために殺すことは、「必要」だと言えるのか。もしそうであるならば、文化的な理由で闘牛させることは、クジラを捕獲することは、がちょうのフォアグラのために強制的に食べさせることとは、必要なか不必要なのか。鶏からたまごをとるために、小さなケージに閉じ込める方が安上がりだからというのは。あるいは、フレイザー諸島のディンゴや森林の下草をだめにするブタを間引きしたりすることは。環境がもろい国立公園の馬を間引くことはどうだろう。

わたしたちはどのように本質的な価値と功利的な価値を人間以外の自然について分けることができるのでしょうか。しかし、もっと大切なことは、先生たちが「深くケア」という倫理を育てようとする時、それは教化なしで行うことができるのだろうか。そして、どの価値が「深くケア」という倫理につながっているのだろうか。

これらの質問に対する答えが、この論文の後半の二つの部分です。

.....

まず、わたしは、深くケアすることにかかわる 8 つの価値を提案したいと思います。これらは持続可能な世界の倫理として知られており、IUCN, WWF, UNEP によって 1992 年のリオサミットに提出されました。³⁵まとめると、これらの 8 つの価値はそれぞれ 4 つずつの二つに分類することが可能です。わたしたちの人間以外の自然に対する責任(生態系的持続可能性)とわたしたちの間でのケア(社会正義)です。(以下、省略)

人と人以外の自然: 生態系的持続可能性

相互依存

生態系的多様性

軽やかに生きる

種の間での平等

人々と人の作り出す自然: 社会正義

基本的な人間のニーズ
世代間の平等
人権
参加

これらの価値観は、リオの後、宗教を越えて、文化を越えて、国際的な対話を通して、地球憲章における 16 の原則としてまとめられました。(付録に所収)

.....

地球憲章は普遍的なものですが、先生や保護者たちにとっては、これらを教化になるのではないかという懸念は拭えませんでした。教員養成において、学生は、教授法において、教化がいかにか悪であるか、そしてバランスのとれたアプローチのためのさまざまな方法を教えられます。教化ではなく、バランスのとれた視点と中立性が徳目として奨励されます。しかしながら、バランスと中立性を求めることは、カリキュラムを決定する計画者や教員の現実を否定するものでもありました。

教育は、その他のすべての社会的諸機関やプロセスと同様に、人間が行うものです。その特徴や目的は人間の価値、歴史、権力のパターンの変化によって決定されるものなのです。なぜ教育が中立でありえないかという理由のもう一つは、教えることのできるものすべてを教える十分な時間はないのです。そのためにすべての教育的な目的、カリキュラムにおける強調、学級でのプロセスは、文化の選択です。そこからカリキュラム立案者や教育は、目標・内容、資源と教授法を選択するのです。それらの選択を、優先順位を決定するのに働く価値観なしで、理性的に行うことはできないのです。このように、教育のプロセスは、生徒たちには、フィルターを通した経験に暴露することになり続けるのです。そのために、Grant と Zeichner は次のように結論しているのです。「中立的な教育活動は存在しない。」と。さらに Stanley は教育は「ランダムな選択でもなければ中立的なプロセスでもなく、目的を持ち、価値に根ざしているのです。」³⁶

これは、教育者によつての鍵となる価値と倫理の問題は、ある種の考えやアプローチが教化であるか否かではなく、どのように、そして、どのような価値と目標に向けて、学校や教員は「教化」すべきかということなのです。あるいは「教え込む」かです。少し柔らかい表現を使うなら。求められていることは、学級で、専門性のある倫理的な方法で、価値の問題を扱うための現実的な方法です。

結論として、わたしは、倫理とケアする心、慈悲のためのそのような現実的で倫理的な教授法は二つのための情緒的な柱を弁別することで可能だと思います。一つは価値であり、一つは態度です。これらの概念は、両方とも人のアイデンティティに関わる情緒的なものですが、価値は態度よりももっと安定的であり、長続きするものです。

Rokeach は、価値を長続きする信念であり、特定の態度あるいは生存の、他に比較して望ましいあり方であると定義しています。価値はわたしたちが生きていく上で従うべき重要な原則であり、そのために努力する目標なのです。態度は、価値に由来していますし、状況によっては価値の表現形だと言えるでしょう。つまり、態度は、特定のかつから来る信念であり、特定の状況で起こるべき今年についての視点を表現しているものです。そのために、価値は、態度につながり、態度は、価値と行動をつなげるのです。このように、態度は、特定の状況で起こるべきことについての意見の表明であり、日々の生活の中で起こるさまざまな状況についての意思決定と行動をガイドするものなのです。³⁷

人々が、ある状況についての態度を決定する時に直面するジレンマは、彼らが持っている価値観の間での緊張です。これは、異なる価値観に対して、個人的にどの程度重要性を感じているかということの程度によって起こります。さらに、状況は時には、いくつかの価値が競合しあい、それぞれに重要性を比べ合った上で、態度が決定されるということになり、特定の行動へとつながる意思決定となるのです。

では、価値と態度について取り組む先生方の役割はなんのでしょうか？ どのようにわたしたちは専門性が高く倫理的な方法で、若い人々を、なぜ、どのように彼ら自身を、互いを、そして地球、そして人間以外の創造物をケアするのかということへの学びへと導く事ができるのでしょうか。この質問に対しては、二つの部分があります。

まず、価値については、わたしは、先生の役割は、積極的なものだと思います。ケアの倫理を意識的に取り入れた学習経験を計画し、生徒に積極的な継続的な内省を行わせ、そこにある価値や原則との一貫性を求めさせるのです。

第二に、態度の形成については、先生の役割は、婉曲的です。熱意のある教育者の役割は生徒に彼らの価値が特定の問題についてどのように当てはめられたかを伝えることではなく、ましてやその結果どのように行動するかを伝えることでもありません。わたしは先生たちは特定の価値を推進することに責任があると思いますが、彼らに、これらの価値から導きだされる態度を指示する権限はありません。この違いは、「価値の明確化」という教授テクニックが、間違った名前を与えられており、「態度の明確化」と呼ばれるべきことがわかります。

この違いを示す例をあげましょう。立つ江波、農業で使われる殺虫剤、食品の化学添加物の問題を教えるのに、先生は、生徒に生態系的相互依存や軽やかに地球に生きる、人間の基本的にニーズを満たすことなどの原則からこの問題を評価するように提示することができます。これは、そのような価値が絶対的なものとして教えられるべきだということではありません。しかし、人々が有用だと感じてきた倫理的なガイドとして、生徒がクリティカルな分析や評価に使えるものとして提示できるのです。また、彼らの決定が社会や一人ひとりの生活にどのような貢献をすることができるかを見る鏡の役目も果たすでしょう。しかし、価値が生徒によって応用され、態度が明確にされる時、その結果としてどう行動するかを決めるときは、生徒が、調査をしている地域の食料生産の政治的経済的な即路面を総合的に検討した上で行われるべきなのです。

ケアする心の中核となる価値を推進することと、現実的な態度を教えることは控えるというこの弁別は、Newfield and McElyea が 20 年前に教化について提示した定義によっています。³⁸彼らは、教化が教育で起こるのは、先生が生徒を特定の状況や問題についての前提をもって、証拠とは無関係に、それを提示するときに起こると言います。証拠が疑われた時、評価にかけられた時、信念のようなものとして提示された時、あるいはまったく何も提示されない時も同様です。教化についてのこの考え方は、価値ではなく態度を教えることを明確に言及しているものです。生きていく上での原則でありながら、価値は、証拠とは無関係です。しかしながら、態度は、特定の状況に関係し、背景となる理由を求めするために、証拠を評価、特定した上で、決定されるものなのです。

殺虫剤の例に戻ると、先生は、生徒が価値の原則、生態系的相互依存、地球に軽やかに生きる、人間の基本的なニーズを満たすなどの原則の関連性を評価するように奨励し、その上で、殺虫剤のスプレイの退部や量、使い方のレベル、地域の条例などの遵守などをモニターするなどのさまざまな方法の代替案を検討するようにさせます。しかし、生徒がどのような態度をとるか、行動を選ぶかは、彼ら自身による適切な証拠、社会的環境的な文脈と、提案されたプロポーザルの特性と影響、その地域の農業実践に対する影響についての証拠などに基づいてなされるのです。³⁹

価値を教えること、特定の態度を教えるのではないことは、環境教育でとりあげる問題に対する現実的で倫理的なアプローチです。なぜならば、それは教化についての多くの問題を解決するからです。それはカリキュラムに存在する価値の問題を、ケアの倫理に照らした価値を推進することによって解決し、しかしながら、生徒が特定の問題にどのように反応するかを指示するのではないのです。

38

39