

子どもの授業経験にみるホーム

—小学校・家庭科実践の再読を通して—

濱崎タマエ*

A new concept of “home” based on life and experience of children at school

: Reconsidering educational practice records for home economics of elementary school 6th grade

Tamae HAMASAKI

abstract

The purpose of this paper is to define a new concept of “home” based on life and experience of children at school, from reconsidering educational practice records for home economics of elementary school 6th grade. The concept of home has been criticized in women’s studies from the point of view of gender inequality. Therefore, home economics has been criticized in women’s studies. On the other hand, recently, a new concept of “home” that care-based relation’s and the idea of intimate sphere are necessary has also been in relation’s mutual support in life.

I attempted to identify the possibility of a new concept of “home” in the context of education. I first conceptualized ways to examine the experience. I found the possibility of experience of suffering and experience of children at school as the personal construction. I then examined a case where I attempted to incorporate a new concept of “home” based on life and experience of children at school. To conclude, in my opinion, reconsidering educational practice records is an effective way of incorporating home study in home economics.

Keyword: a new concept of “home”, experience of children at school, experience of suffering, the personal construction, reconsidering educational practice records

1 はじめに

本稿の目的は、自身の家庭科実践を再読することを通して、家庭科という授業が孕む「ホーム＝家/家庭(home)」概念を子どもの授業経験に根差した観点から吟味し、新たな意味を見出すことにある。ここにいう再読とは、かつての授業を単に読み返すことを意味するものではない。それは、例えば、パウロ・フレイレが代表的自著『被抑圧者の教育学』を再読し、『希望の教育学』を上梓した意図と重なる(フレイレ:1979,2001)。

キーワード：新たなホーム概念、子どもの授業経験、受苦的経験、人称構造、実践記録の再読

* お茶の水女子大学博士課程

すなわち、前著において提起した主題を「すぐれて今にかかわる事柄」と捉え、現在只中の状況とのかかわりから読み直すことで、新しい知見をつけ加え、現在に生きる「新たな物語」へと「織りあげ」という意図である（同：2001）。つまり、再読するという行為は、フレイレのことで言うなら「生きられた経験をもう一度生きなおす」読みの実践であり（同：2001, 18）、それは、里見が、『希望の教育学』「あとがき」に「自著を再読する、ということは、それをくりかえし recreate すること」と記したように（同：333）、再創造をもたらす読みの新たな実践である。

2 ホーム再考

2.1 政治的概念としてのホームと家庭科

ホームは、一般的に、家族が共に過ごす場とその営みを示すものとして定義される概念である。家庭科は、「家庭生活」を中心とした人間の生活について学ぶ教科」であるから（中間：1998,9）、家庭科とホームは密接にかかわっている。この側面に限れば、ホーム概念と家庭科との関係を取り立てて、説明する必要はないのかも知れない。しかしながら、家庭科となじみの深いホームは、一方で、家族の関係をめぐる抑圧や特権性といった言説が歴史的、あるいは、政治的に貼りついてきた概念でもある。例えば、小山静子は、日本における「家庭」という言葉の用いられ方やその概念を、歴史的に俯瞰した上で分析し、国家の政策や思惑などに翻弄、利用されてきた政治的存在としてのホーム概念を明らかにした（小山：1999）。

すなわち、「家庭（ホーム）という言葉」は、明治20年代に出現し、子どもの教育と家族構成員の「情緒的結合」を担う母親役割を新たに強調する「従来の家族のあり方とは異なる新しい家族を示す」役割を果たした（同：1999, 29）。新たな母親役割がクローズアップされることによって、ホームは、私事の営みが愛情を軸に親密的に満つる空間＝私的領域と一般に理解されていく。さらに、近代公教育制度の進展に伴って、ホームは、公的領域である「学校教育の下請けをする」補完機能を期待され、近代社会の原理＝公私分離の二元論を下支えする政治的存在となっていく（同：1999, 34）。このように私的領域にとどめおかれたホームの性格を否定的な意味づけを伴う「女性的なるもの」として捉えたのは、フェミニズム研究やジェンダー研究の知見である。すなわち、「公/男/仕事、私/女/家事・育児」という、性別役割分業を通じたジェンダー構築が女性を非一主体的存在とし、女性の生、その経験を私的領域に予め閉じこめ、公的世界から女性を排除するという問題含みな意味が歴史的、政治的に付与されてきた空間/場がホームと捉えられた。

ホームは、近年の矢継ぎ早の家族政策が如実に示すように、ますますの政治的な概念としての機能を期待されるようになっていく。その期待は、ホームの今日状況の問題とみる言説が後押ししたものである。その語り口は、「私/女/家事・育児」が劣化し、愛情が希薄化した「女性的なるもの」が問題であるとの捉えとそれに対する批判が込められている。小玉亮子によれば、教育改革をスローガンとする近年の教育政策もまたホームのあり方を問題化したのが初発の契機であったことを指摘している（小玉：2001, 185-196）。近代制度としての教育の側面から「女性的なるもの」の実現を期待されたのが、家庭科である。家庭科は、細江容子が指摘するように、「生」をめぐる国家的価値の体現役割を歴史的に課せられてきた教科である（細江：2011, 277-293）。その役割は、特に、国家枠組の価値基盤と考えられている家族やジェンダーに関わる知や内容の側面で一層強調され、国家要請も強められてきた。言い換えるなら、国家が理想とする「女性的なるもの」を実現する領域、すなわち、ホームと密接に関連する領域において、国家的価値を体現する役割を担わされてきたのが家庭科の教科性格であったと言うことができようか。そして、この国家的要請の出所となる原理が先にも述べた近代国家の構図を支える公私二元論にあったことは言うまでもない。

2.2 関係的概念としてのホームと家庭科

以上、簡略にさらって述べてきたホームは、政治的概念として、言うならば、制度的観点からクローズアップされ、捉えられてきた側面である。家庭科が孕むホームには、こうした制度絡みの政治的概念が貼り付き、

その影響下にあることは確かであろう。しかし、一方で人間の「生」という具体的な経験の観点からホームを見つめてみれば、別位相でのホーム概念が捉えられてくるように思われる。例えば、M・ハイデッガーの指摘した「自由」としての「生」が保護されるホームの積極的な価値の側面がある。それは、「住まう」語源が有していたとされる「そこに留まりながら満ち足りていることであり、^{フリーデ}平穩に恵まれていること」の価値である（中村：平成20年、13-4）。^{フリーデ}平穩は、「危害や脅威など、何ものかから身を守られて、つまり、大切に保たれている」という意味での「自由」を示している（同）。すなわち、ホームには「親しい人に囲まれて」「すべてが本性のままに護られている」自由が満ちているというのである（同）。本性のまま自由でいられることは、存在のユニークさが無条件（といっても、放任されるのではなく）で承認されることである。

ハイデッガーを参照するI・ヤングもまたホームが「ユニークな人間的価値を刻んでいる」と捉える

（Young：1997,134）。その価値を伝統的に女性が営んできた家の仕事にかかわるモノの手入れや維持、家族成員の関係づくり等に見た上で、ホームが人間の多様な「生」あり方の意味や尊厳を守ると指摘する。この意味で「批判的で開放的な可能性」がホーム概念に含まれていることを提起する（ibid.）。本性のままにユニークな存在であることが可能な自由と平穩の場/空間が成立するのも、ホーム概念それ自体が内包する「生」の関係性を生成する諸要素によって支えられているからであろう。それは、例えば、斎藤純一が提唱する親密圏の中核的要素である「[具体的な他者の生/生命—とくにその不安や困難—に対する関心/配慮]や（斎藤：2003,213）、スクールホームを構想するJ・R・マーチンが指摘する²⁾、人間関係に止まらない、事物や観念にも向けた3つのC、ケア（care）、関心（concern）、結びつき（connection）、といった言葉で表現されるような諸要素である（マーチン：1992=2007）。

ハイデッガーやヤングらの物質としての家やその設備、装備、あるいは、空間等を哲学的眼差しで人間の「生」の存在のあり様や認識へと拡張していく、現象学的観点からのホーム概念は、家庭科のプラクティカルな教科性格とよくなじむホームである。重要な検討課題であるが、本稿が新たな読みによってひとまず発見してみたいのは、家庭科の実践に内包されているだろう、関係性を生成する諸要素によって指し示されるホーム概念である。本稿では、以下の2点の理由により、子どもの授業経験に注目する。ひとつは、子どもという位相そのものが不可避に抱える「生」の被傷性＝ヴァルネラビリティにある。またひとつは、教え—学びの関係構造から見た学び手としての子どもの位置性にある。斎藤の指摘によれば、親密圏の諸関係は、「非対称的な関係性」にある者たちの間で「一定の被縛性を帯び」たなかに形成され、この被縛性は、「しばしば差し迫った、痛切な必要や欲求」を伴って、「ひとりひとりの生の身体性＝物質性の次元」に食い込むが故に、「受容性・受動性の経験」で特徴づけられる（斎藤：2001,229-30）。つまり、生身の身体が抱えざるを得ないのっぴきならない「生」のヴァルネラビリティを帯びた関係性に特徴づけられている。存在としての子どもの位相、学び手としての子どもの位置との両面を照らし合わせたとき、子どもの身体性を媒介として生成する子どもの授業経験もまた、親密圏の諸関係のあり様に似通った特徴を持つように思われるのである。これらの特徴は、マーチンが人間相互との関係のみでなく、事物や観念にまでホーム概念を拡張して捉えたように、子どもと教師と教材との相互作用によって成立する授業にも生成しているのではないだろうか。そうであれば、こうした特徴をもつホーム概念は、授業経験を語る重要な視座となり得るのではないか。といってもそれは、これまでの学校教育の制度的ことばで語られてきた経験一般と必ずしも重なるものではない。むしろ、これまでの教育のことばでは語られなかった経験をここにいうホーム概念を探り当てることによって、本稿は見出してみたいと考える。

3. 研究方法

3.1 研究視点としての授業経験再考

これまでの学校教育の制度的ことばで語られてきた経験は、端的に述べるならリアで前のめりな能動的性格をもつ合理的経験であったと言えるだろう。教育という営みは、市井の人々一般には、字義通りに他者

を対象に教え育む、それもある「望ましさ」に向けて目的意識的に教え育むという働きかけを行う活動と捉えられている。近代制度としての学校教育は、この活動を組織的に効率よく目指す。それゆえ、教育を語る語り口や実践様式もまた、いかに速やかに合目的な活動が可能か、という合理的、機能的思考が優先的となってきた。これらの思考を支える土台が近代科学の原理である「〈普遍性〉と〈論理性〉と〈客観性〉」に基づく一義的で規範的な知識観であった（中村：1992,6）。そうした思考と「知」の捉えのうちに授業経験も授業を構成する「ため」の道具的手段、方法として見なされ、実践上の教師の専門性もいかに科学的に、合理的に経験を配置するかが重視されてきたといえよう。そもそも、J・デューイが指摘したように「経験」は、「真空のなかで生起するものではない」から、自らつかみとる能動性を欠いては成立しようもない（Dewey:1938=2004）。しかもその「経験を引き起こす源は、個人の外にある。経験はこれらの源泉によって、絶えず養い育てられる」ものであり、個人をとりまくモノ・人・事の世界、環境あってこそその経験成立条件である。さらには、その世界、環境との交渉、取引、相互作用という能動的行為あっての経験成立といえる。しかし、その成立の仕方を特定の「望ましさ」に向けて前のめりな能動性でもって、リニアに進めてきたのが近代教育のことばであった。この能動性を前のめりに有する合理的経験を特徴とした近代教育のことばは、子どもの授業経験を子どもの生きられた現実という状況や「日常知」の文脈と切り離し、結果、子どもの身体性の次元を捨象した、抽象的な理解が促されていくこととなったと言える。

こうした近代教育のことばによって理解された授業経験は、周知のように、1980年代以降の言語論的転回と名づけられる学問思潮における知の枠組転換によって、その方向性を「〈固有世界〉〈事物の多義性〉〈身体性をそなえた行為〉」を原理とした（中村：1992,9）、いわゆる、「臨床の知」と呼ばれる枠組で語られることばの理解へと大きく舵がきられていく。例えば、科学の発展を推し進めてきた「近代の知」の限界を指摘し、その代わりに、人間存在の多義性、多面的な現実即した「臨床の知」を提唱してきた中村雄二郎は、「経験を「われわれがなにかの出来事に会って、〈能動的に〉、〈身体をそなえた主体として〉、〈他者からの働きかけを受けとめながら〉、振る舞うことだ」と定義している（同：1992,63）。この定義において注視したいのは、人間は、「身体をそなえた主体として」「他者からの働きかけを受けとめながら」、つまり「受動＝受苦にさらされる」存在であるという観点である。すなわち、だから、「経験」には、パトスの・受苦的经验—「現実がもたらすさまざまな障害のなかを、あちらこちらの壁に突き当たりながら生きていかざるをえない」—が欠かせないのだと述べている点にある（同：64）。

また、もうひとりの経験の思想家とも呼び称される藤田省三も、「物事との間の驚きに満ち又苦痛を伴う相互交渉」を経験と定義し、経験の受動性という側面を重要視した。経験における能動性と受動性この二つの「両義性」を「動的に結合」させる経験が不可欠だとおさえつつ、その結合には特に苦痛や否定の側面をわが身に徹底的に引き受けるという厳しいまでの縛りをかけている（藤田：2003,233）。それなくして、「彼岸の肯定的側面を我が物とすること」などできないものだとまでも指摘している。受苦的经验に重心がおかれた両義性を孕む経験が後において「私たち自身の思考様式と感受性の在り方と行動様式とを規定するもの」となる「社会的経験」の「小さな模型」となるであろうというのである。それを藤田は「経験の胎盤」と呼んだ（同：29）。いますぐ役に立つとか、効果あるとか、即効性を見せてくれるものではないが、時間的経過を経て、未来に生きて働く力となる種のようなものと捉えることができるだろうか。

家庭科もまた、近代教育が有する前のめりでリニアな合理的経験を土台とすることばから逃れられてはいない。むしろ、「生活の役に立つ」プラクティカルな「ため」の能力育成を目指すという、家庭科の目的を達成するために（朴木：2007,10-22）、実践を語る語り口や実践様式は、プラクティカルな視点からの合理的、機能的思考が優先する傾向を強めがちな面が否めない。このためか、実践のねらいからはずれた出来事、役に立たないもの、不合理さといった、周縁の事象は、実践評価の視野から取りこぼされてしまう。すなわち、実践のねらいを獲得するために授業経験をいかに効率よく、適切に設計し、配置し、有効性を示したか、経験の有用性と授業のデザイン効果を評価の主軸としてきたといえる。本稿が試みるのは、こうした前のめりに有する合理的経験を意図的に実践に組み込んで評価してきた、かつての自身の実践を再読するなかに現

れる,もうひとつの経験の価値,すなわち,受苦的経験を呼び出し,子どもの授業経験を跡づけ,分析するなか
にホーム概念を析出してみたい.したがって,本稿が目にするのは,実践者が取りこぼしてしまっていたであ
ろう事象が生じた空間,すなわち,周縁に生成していた授業経験である.

3.2 研究対象と倫理的配慮

研究対象の選択は,倫理的問題を考慮し,記録が公刊され,すでに社会的認知を受けたものとした.実践当
事者による再読という自己言及的研究方法は,読みにおける主観的解釈に偏る言説実践となりはしないか
との批判が想定される.このような危惧を踏まえ,本稿は,研究の表現法として,「物語」著述の形式を採る.
それでも尚,研究における妥当性や信頼性への疑義は喚起されるだろう.しかし,皇紀夫によれば,「教育とし
て意味づけられた世界は,実体的な対象ではなく,主観的でも客観的でもなく,言説の筋がひらいた文脈的
意味事象にほかならない」したがって,「語りの筋立てが変化すれば教育という「事実」は別の「事実」と
して解釈され,新しい意味を発言する」ものなのであるという(皇:1999,4-6).すなわち,再読を「物語」
としての教育という見立てのもとに位置づければ,冒頭に示した里見の「recreateする」可能性も拓かれる.
再読の結果が新たな「物語」として差し出されたとき,研究成果が示されることとなる.尚,再読後,新たな
分析結果において,特定化される個人情報,匿名性を高めた.

4. 実践を再読する

4.1 実践内容の概略と流れ

再読する実践は,小学校6年の家庭科において,1993年から数年間取り組んだ「腐敗と保存,そして発酵」
というテーマの授業である(濱崎:1993,56-67).本実践は,「腐敗と発酵」を引き起こす目に見えない微
生物の働きに焦点があてられた記録である.「腐敗」を引き起こす人間にとっての負の側面.保存,発酵食品
に欠かせない正の側面.この矛盾をひきおこす二面性があるこそ人間生活も含めた自然環境も調和を生
み出すということを昔ながらの保存や発酵という人びとの知恵を利用した食べ物を作ってみるなかで考え
てみた授業だった.授業の流れは保存と発酵,大枠2部に分かれる.授業の開始は,ふたつきの透明カップに入
れられた,4種類の食べもの(イワシ,ブタ肉,キュウリ,リンゴ)を室内に1週間,そのまま,ほうっておいた状
態を観察することからスタートする.強烈な「くさる」イメージが身体感覚に刻まれる.この経験を梃子に以
後,腐敗の原因となる微生物の働きを知る,保存・発酵食品づくりを通して昔ながらの保存の方法や歴史,微
生物を利用する知恵を知る授業が積み重ねられていく.

4.2 子どもの授業経験を受苦的経験として再読する

(記録1)

①「ウェッ!!ひっでえよお!!」②「なによお,コレー!!信じられなーい!!」

T シャツの胸元をグイッとひっぱって口をおさえる男の子や椅子をけて飛びあがる子.パーカーのフ
ードを頭からすっぽりかぶって,ひざをかかえ,床に座りこむ女の子もいる.93年度,6年家庭科の新しい
授業は,子どもたちのノド元をかきむしるような悲鳴ではじまった.(濱崎:1993,55)

記録1は,公刊された実践記録冒頭である.子どもの声,①と②が示すように,初発の授業は子どもたちに
とって,「くさる」イメージを強烈にその身体に刻むこととなった.とはいっても,子どもたちに「くさる」
イメージがなかったわけではない.教師は,子どもたちに「くさる」ことがどんな状態に変わることかを問う
ている.

(記録2)

③「くさるって、くさるだよな。ウーン、メチャ変になることだよな」④「カビがはえるでしょ」⑤「ハエがとんだり、ウジがいたり……」なんとなくあいまいな答え方の子どもたち。さらに具体的に聞いてみた。「くさったものの形とかにおいとかは、どう?」「生ゴミのようなにおいかな」「グチュグチュって感じ」「シワシワってなったような、そんな気がする……」これも2~3人の子どもたちが自信なげに答える程度だ。子どもたちの多くは、「くさる」ことを具体的にはイメージしにくいのか、首をかしげていた。(濱崎：1993, 55-56)

記録2の③④⑤は、子どもたちなりの「くさる」イメージがおぼろげながらも存在していたことを示していた。ところがこの既知であったはずの「くさる」が冒頭に示した出来事によって、質的転換を遂げることになる。子どもたちにとっては、まるで未知との遭遇である。この転換の意味するところは何か。それは、森有正が指摘する「体験」と「経験」との差異として示すことが可能な転換といえた(森：1977)。森は「経験と体験とは共に一人称の自己、すなわち「わたくし」と内面的につながっているが、「経験」では、〈わたくし〉がその中から生まれて来るに対し、「体験」はいつも私が既に存在しているのであり、私は「体験」に先行し、またそれを吸収する。」「経験」と「体験」とは、内容的には、同一であることが十分にありうる。差異は一人称の主体がそれとどういう関係に立つか、によって決まるのである」と両者の差異を明確に示している(同：1977, 33)。つまり、既知の自分という「私」の理解のもとに出来事を身体が受けとめるのが「体験」であり、出来事によって新たな〈わたくし〉が生成してくる、すなわち、既知の「私」が質的に転換するような身体への食い込みが「経験」であるということだろう。そのように、両者の差異を理解すれば、子どもたちが出会った「くさる」はまさに「経験」であったといえよう。記録3はこの「経験」を雄弁に物語っている。

(記録3)

中身が見えないよう、上から紙でおおってあるカゴを班ごとに渡す。くさらせた食べものは、においがしないよう、フタつきの透明カップにはいつている。においがするわけでも、中身が見えるわけでもないのに、もう、子どもたちのあいだに緊張感が生まれていた。(略)⑥「グェー」やら「ヒェー」やら、ことばにならない子どもたちの声。その声は、カゴをおおっていた紙をいっせいにはずしたとき、いっそう、大きく、高くなり、悲鳴に近くなった。天井をむいて顔をそむける、両手で顔をおおう、椅子をけって何度もジャンプして走りまわる。テーブルを思いっきりたたく。いろんな嫌悪の表現で家庭科室はあふれた。確かに、くさった食べもののようなすはみごとに変わっていた。イワシは、こげ茶色にぬめったように光って、ベトついた汁をカップの底にたまらせていた。ブタ肉は、カップにベッタリとはりついたように白い脂を浮かせ、脂の膜がカップじゅうにくっついていて、なかには、ウジ虫までわいて、肉のところどころに穴があいているのもある。リンゴには、黒カビや白カビ、青カビが生えて、果肉がちぢまり、キュウリもちぢんで、黄土色になって、汁がたまっていた。(濱崎：1993, 57-58)

子どもたちのあらん限りの嫌悪に満ちた身体の声⑥が示すのは、既知の「私」が苦痛を伴う受苦的経験によって、のっぴきならない〈わたくし〉を突きつけられた、そのことにこんなにも慄き、辛辣に感ずる自分という未知な〈わたくし〉との偶発的な出会いである。「まさかの自分」という〈わたくし〉を劇的に知る。この意味で質的転換が生じた授業経験であったといえる。

(記録4)

合成添加物やポストハーベスト、放射線照射など、子どもたちの未来にもつながる食をめぐる汚染問題も、もとの根っこをたどれば、人びとの「くさる」ことへの恐れが極まったものかもしれない。「くさる」こ

とを恐れ、防ごうとするのは、私たちに「くさる」というイメージが豊かにあるからこそだ。⑦「くさる」ことを知る、「くさる」イメージをたくわえる—ここから出発しないと、現代の食生活も見えてこないな。そう思ったことが授業をつくるきっかけだった。イメージは、たくさんの事実、現実と接することで豊かに展開されていく。「くさる」をイメージするにも、まず、「くさったもの」を見、においをかぐことから始まるだろう。このときのイメージが強いほど、腐敗を防ぐ人びとの知恵や努力も実感できるだろう。「くさる」イメージを強めるには、新鮮な食べものとの比較が効果的か。授業は、ここからはじまった。(濱崎：1993, 56)

受苦的経験の価値は、実践当事者であった筆者に十分理解されているわけではない。⑦に示された、実践の動機づけやそのねらい、授業デザインからは、経験をあくまでも獲得させたい「知」の「ため」にいかにか効果的に配置するか、道具的視点から捉えられていることが伝わる。言い換えれば、認識づくりを外から持ち込むような予測可能な計算のうちに経験の捉えを閉じている。しかし、そうした計算のうちに留まり難いのが受苦的経験であり、予期しない〈わたくし〉の生成によって、〈わたくし〉の認識をむしろ汲み上げるかのような授業経験がこの「くさる」現実と対峙する授業を転機に質的変容を遂げ、深まりを見せていく。その典型が、以下に抽出する納豆づくりにおける授業経験である。

4.3 子どもの授業経験にみるホーム

(記録5)

子どもたち同士がせかしあいながら、煮豆全体に納豆菌を手ばやくふりかけ、しゃもじで軽くひとまぜする。続けて、熱湯消毒したタッパーのなかに入れる。「なんで、つまようじを1本はさんでからフタをするのか、わかる?」「菌が働くようにでしょ。保存食品づくりのときと逆にするんでしょ」「人間と同じだね、呼吸するためだよね」つまようじをクッパーの隅にさす点に気をつけて、フタをし、バスタオルにくるんで、コタツに入れる。⑧「いいなあ、オレもコタツのなかにはいりたいなあ」「ねえ、先生さあ、休み時間、ここにマンガ読みにきてもいい?」「ヌクヌクで幸せって感じるんだよなあ」男の子たちがコタツのなかを頭をつっこんで、なかなか出てこない。コタツのなかは、きょう授業をやった2クラス分16個のタッパーとワラづとでギュウギュウとなった。ワラづとづつみは、タッパーの納豆の仕込みが早く終わった班にやらせた。私の腕の太さぐらいにたばねたワラの束の、下から指1本分のところと全体の長さ三分の一ぐらいのところの2か所を、ワラでしぼるのだ。「ワラって、ぬれてるとすごく強いんだね。ひっぱってもなかなかちぎれないじゃん」ぬれたワラだから強いのか、あらかじめワラしべをとって、すりこぎで打っておいたからなのか、ワラの意外な強さに、子どもも私も驚いた。⑨「へえ、このワラに納豆菌くんがウヨウヨいるのかあ」などといいながら、子どもたちができあがったワラづとのまんなかを両わきにあけて、そこに煮豆をいれる。(中略) さあ、できているだろうか? フタをあけた。「エー、白いものが上にびっちりついてるよ。いいのかな?」「ほんとうに納豆なの? 売ってるのと、なんかちがう気がする。もっと小さくてさ、色もこんな黄土色よりもっと茶色くって、ネッパァーとしてない?」⑩「先生、うちのをみて!! 大丈夫かな? もしかして、くさっちゃいない?」つぎからつぎへと、子どもたちが不安気にタッパーを手にして聞きにくる。(中略)「白い膜がいっぱいについているほど、大成功だよ」みんなにむかって、私が大きな声でいう。「やったあ! それなら、ついてる、ついてる。豆色がみえないくらい、白いのでいっぱい」タッパーの納豆は、どれも成功といえた。さあ、ワラのほうはどうだろう。子どもたちを集めて、ワラづとをあけてみる。「オッ、できてる、できてる」⑪「でも、オレたちのより白い膜が少ないな」「ワラって、自然のものだから、納豆菌の力が弱いのかな?」「温度が高くなって、菌が死んじゃったのかな?」確かに、ワラづとの納豆は、タッパーのより、ねばりや白い膜が少なかった。とくに、つまった煮豆のなかほどとワラづとの両端が納豆になりきれていなかった。(濱崎：1993, 65-67)

ぬくぬくとしたコタツに頭ごとつつこんで仕込んであるタッパーの納豆を心底うらやましがる子どもたち(⑧).ワラづと包みの作業中に自然と子どもたちの口にのぼった「納豆菌くん」という表現(⑨).「菌」ということばに刷り込まれていたダーティで忌避するイメージは退けられ,自分たちの仲間として意識化されていた.温度を気にかけ,納豆菌がうまく育ったかどうか祈りを捧げるように思いを馳せる子どもたち(⑩).納豆菌に向けられる眼差しは「くん」や「うちの/オレたち」という表現に表れたようにすっかり人称化されていた(⑪).「くさる」イメージを梃子に腐敗の原因としての微生物の働きを知り,保存や発酵の知恵を知るといふ,いわば,科学的認識獲得のための「モノ」でしかなかった納豆菌は,子どもたちにとっての客観的三人称の「それ」ではもはやなくなっていたのだ.

4.4 人称構造としての授業経験にみるホームの発見

三人称の「それ」が「一人称のわたし」「二人称のあなた」に重ねあわさったという感じだろうか.対象世界へと関わる経験を身体を軸に人称構造として捉えてきた哲学者である花崎皋平の表現を借りれば(花崎:2001,3-26),「三人称のわたし」の世界を子どもたちは経験していたのではないかと思うのである.花崎は,わたしたちをとりまく世界に位置をしめる事物は,「一人称のわたし」の身体経験をくぐらせるなかで「三人称」である生態環境,生命サークルの一部として「わたし」によって見出されると考えている.石ころ,砂粒,木,土等々も単に物理的な「もの」としてではなく,「わたし」によって見,聞き,触り,嗅ぎ…と経験されるなかで「もの」に名が与えられ,「三人称のわたし」となるという(同:9).それは,すなわち,「自己の他者性の自覚」を意味する(同:2012,171).

納豆菌が子どもたちにとって,客観的对象としてではなく,対象に繰り込まれた〈わたくし〉となり,あるいは〈わたくし〉に繰り込まれた対象となったような〈わたくし〉の一部としてマーブリングされたとき,納豆菌は自分たちと横並びし,自分たちと連なる生命系の一部として子どもたちに親しまれるものとなったのであろう.この自分にとっての一部となったとき,すなわち,身体性の次元に食い込んだとき,受苦の経験が生きられたものとなる.だから,納豆菌の機嫌を損ねないよう,抵抗されないよう,うまく出来上がるように手をかけ,世話をし,時に声をかけ,思いを馳せ,祈り,願う.それは,マーチンがノーベル賞を受賞した生物学者であるマックリントックが述べたことば「私が細胞を見るときは,細胞のなかへ降りていき,そして周りを見回すのです」を引用しながら,スクールホームを構想する足場となった,モンテッソリーの「子どもの家」の基調ともいう子どもたちの「活動への完全な没頭」とも重ね合わさる様相であろうか(マーチン:1992=2007,18-19).ここに在るのはマーチンが提示した3つのCとも言えるし,斎藤の親密圏の特徴にも近いホームとは言えないだろうか.

5. おわりに

本稿が再読によって,発見したのは,人称構造としての子どもの授業経験に現れたホームであった.そのホームは,子どもが学ぶ対象との受苦的経験によって,その対象世界に没入していき,対象と一体化したかのような世界を生きられたとき,言い換えれば,世界の生命系のひと連なりと感じられる「経験」が生成したときに立ち現れるものであった.そして,こうした人称構造としての経験の現れを捉えることを可能とするのは,ホームに抱懐された「生」の関係性を要素とする観点を挿入してみることにあったといえる.本稿が再読によって紡いだ新たな物語は,子どもにとっての授業経験をより豊かな教育的意味としての価値を再発見することに繋がるのではないだろうか.むしろ,教育の市場化やグローバル化に伴って,ますますの制度化された教育のことばが席卷する現在を思えば,あえてホームを持ち出すことに,教育的意義があるのではないか.家庭科の授業渦中に生起する諸々の出来事の群れ,それは授業のそこかしこに見出される,まさに「没入」と言っていような子どもの姿や子どもによって生きられているとしか言いようのない経験の連なりである.制度化された教育のことばからはみ出し,捨象されてしまう,そのような不合理で周縁的な出来事を教育として語ることばが補完されてはじめて,家庭科の教育像は描かれたといえるのではないだろうか.本稿の

試みはそのひとつであったと言えるだろう。さらなる課題は、今回、取り置いた、家庭科になじみ深い家事や家庭の機能といったホームの物質性が「生」の経験に及ぼす諸要素、例えばそれは、ハイデッガーやヤングが指摘する保護や平穏、自由、記憶といったことが子どもの授業経験にどう立ちのぼってくるのか、これを見出すことにある。

【注】

- 1) 近年の家族政策、特に少子化対策として掲げられた各種の施策、例えば、「家族の日」や「家族週間」の制定等に見られるような「家族の絆」の強化を謳うもの（2004「少子化対策大綱」「家族・地域のきずなを再生する国民運動」）。また、ひとつは、「教育の原点は家庭であること」をアピールし（教育再生会議、2007、08）今日の教育改革を押し進める根拠として家族のあり方を問題化するもの。何れの眼差しの前提にもあるのは、「家庭の教育力の低下」が少子化や教育問題を引き起こしているという認識である。
- 2) マーチンは、これまでの人間生活上の生理的・物理的機能、あるいは歴史上、政治的に機能させられてきたジェンダーバイアス絡みのホーム概念を脱構築し、ホーム概念が含意する「安らぎ」「親密さ」「愛情」を新たに教育概念として再構築することを提案する。この「ホーム」視点で構想されたのが「スクールホーム」=3つのCを教育実践、カリキュラムの軸とする「家庭の道徳的等価物(moral equivalent of home)」としての「学校」である。構想の示唆を与えたのがモンテッソリーの「子どもの家」である。

【参考文献】

- 小玉亮子, 2001, 「教育改革と家族」 家族社会学研究 12 (2):185-196
- 小山静子, 1999, 『家庭の生成と女性の国民化』 勁草書房
- 齋藤純一, 2003, 「第9章 親密圏と安全性の政治」, 齋藤純一編『親密圏のポリティクス』 ナカニシヤ出版: 229-230
- 皇 紀夫, 1999, 「物語」としての教育」 教育学研究 66(1): 4-6
- ジェーン・R・マーティン/監訳 生田久美子, 2007, 『スクールホーム』 東京大学出版会
- 中間美沙子, 1998, 「家庭生活と家庭科教育」, 家庭科実践講座刊行会 (編)『新しい時代の家庭科教育 第1巻』 東京: ニチブン
- 中村貴志, 平成20年, 『ハイデッガーの建築論—建てる・住まう・考える』 中央公論美術出版
- 中村雄二郎, 1992, 『臨床の知とは何か』 岩波書店
- 濱崎タマエ, 1993, 「腐敗と発酵の授業—食品を変貌させる微生物のはたらき—」 別冊『ひと』 3号, 太郎次郎社: 55-67
- 花崎皋平, 2003, 「第1章 身体, 人称世界, 間身体性」, 齋藤純一編『親密圏のポリティクス』 ナカニシヤ出版: 3-26
- 花崎皋平, 2012, 『天と地と人と』 七ツ森書館
- パウロ・フレイレ/小沢有作他訳, 1979, 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房
- パウロ・フレイレ/里見実訳, 2001, 『希望の教育学』 太郎次郎社
- 藤田省三, 2003, 『精神的考察』 平凡社ライブラリー469
- 朴木佳緒留, 2007, 「シティズンシップ」の視点から家庭科を再考する」, 日本家庭科教育学会編『生活をつくる家庭科 第3巻 実践的なシティズンシップ教育の創造』 ドメス出版: 10-22
- 細江容子, 2011, 「家庭科の中の社会学」 社会学評論 61 (3): 277-293
- 森有正, 1977, 『経験と思想』 岩波書店
- Young, I.M., 1997, *Intersecting Voices: House and Home Feminist variations on a theme*, Princeton University Press. 134-164