

学校における道德教育の研究

—ケアリング論を中心に—

A study of moral education in schools with a Focus on Caring

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

新谷 咲華

Sakika Shintani

I. 研究の目的

1. はじめに

古代ギリシャにおいて、ソクラテスは『メノン』にて「徳は教えられるか」との有名なテーゼを提唱した。そして「徳は知識である」との結論に達した。悪の行為は善についての知識の欠如や知識の不十分さから生じるという見解から、「徳は知識である」と結論づけたのである。したがって、善について十分に知識しておれば、善の行為ができるのであり、道徳的にすぐれた人物にもなれるということになる。確かに徳は知識なしではありえない。1つ例を挙げてそのことを説明したい。

1人の幼い女の子は、寒い冬の日、小さな池の中で泳ぐ金魚を見て、冷たい水の中で泳いでかわいそうだと感じる。そこで女の子は、ストーブの上で温めたお湯の中に金魚を入れてあげた。しかし、その金魚はお湯に移された後に死んでしまう。

この場合、女の子が徳をもって行った行為は、彼女が想定していたものとは異なる結果を導いたということになる。これは、徳ある行為をしようとしても、そこに知識が備わっていないと、想定する行為を行うことが困難になることを示しており、こうしたことから徳は知識なしではありえないと考えられる。しかし、徳は知識によって構成される部分があるとしても、「知っていれば有徳か」といったことには、違和感がある。それは「知っていてもできない」ということが生じるためである。たとえば、「嘘をついてはいけない」ことを知っていても、「優しさ」が大事であることを知っていても、私たちは「嘘をついたり」、「優しくできない」といった経験をもっているからである。

そこで、ソクラテスの結論を乗り越えるべくして、アリストテレスは新たな結論を提示した。それは「徳は知識であり、習慣である」というものである。アリストテレスは、たんに知識するだけではなく、知識したことが実行と結びついて、はじめて有徳であると考えた。アリストテレスのように考

えると、道徳教育の在り方は知識の教育と習慣の教育に二分される。それが、(1) 善や悪や正義についての知識の教育と (2) その知識にしたがって行動する教育である。しかし、道徳教育において知識の教育と習慣の教育とをわけて考えることは適当であるか。それとも、ソクラテスにかえって、知識の教育と同一して考えることが適当であるか。こうした「道徳」をめぐる教育課題はいまだその解決を見ないままである。そして、こうした解決されない問題は、現在学校で行われている実践においても、散在している。

2. 問題の所在

上述したように、道徳教育はいかになされるかどうかについての教育課題は解決されずにいる。「道徳は教えられるか」といった問いに取り組む際に、そもそも「道徳とは何か」といった根源的な問いが生じる。つまり、「道徳とは何か」といった問いに対する答えが混迷しているということである。日本においても、現在に至るまで、学校では「道徳とは何か」といった根源的な問いに取り組まずにきた。現在「道徳の時間」特設から 54 年経過したが、特設当時から今日までいまだに解決しない問題である。このことについて、貝塚茂樹（以下、貝塚）は以下のように指摘している。

戦後の道徳教育の理念、内容、方法についての明確な法行為が提示され得ないばかりではなく、道徳教育そのものの観点をどのように考えるかという根本問題は等閑に付されたともいえるであろう。しかもこうした形での「道徳」の時間特設は、十分な論議を踏まえたうえでの選択であったとはいえ、表面的には文部省によって強硬に決定されたとの印象が拭き切れない。「道徳」の時間特設は、その後の道徳教育をめぐる論議において大きな禍根を残すことになったのである。現在の「道徳」の時間の実施率がきわめて低い原因の一つが、こうした歴史的背景に起因していることを故なしとしないのである。戦後の新たな道徳教育の方向の模索は占領初期から一貫して継続しており、戦後の教育改革は、少なくとも道徳教育に関しては、今なお「未完」であるといえるだろう¹⁾。

「道徳とは何か」についての解釈が未だ曖昧なままで、学校では様々な工夫がこらされてはいるものの大きな改善が見られないのが現状である。

3. 道徳教育研究の意義

本論文では、学校において道徳教育がいかに行われるべきであるかといった問いへの考察を行う。筆者は、教育学者の村井実（以下、村井）にしたがって、子どもが「より善くなるとうとする」のを助ける働きかけが教育であると捉える²⁾。また子どもを「より善く」していくにあたって、「善さ」とは何かをより根本的に問うことになるのが、道徳教育の分野であると考え。このことから、道徳教

育の理論や実践における問題は、教育の理論的・実践的な問題と通ずるといえる。

よって、学校教育において道德教育を問い直す際には、「善さとは何か」「道德とは何か」といった根源的な問いへ遡及する必要が生じ、学校教育の教育的本質を問い直すことにもつながる。こういった意味においても、道德教育について考えることは有益であると考えられる。こうした根源的な問いは、教育が有する「教育的パラドクス」（善さがわからずとも何かしらの働きかけを講じなければならないという矛盾）と対峙することにつながる。

しかし、現在学校において行われている実践では、「子どもがより善くなったといえるかどうか」といったことや「善さ」を問題として、道德が語られていないのが現状である。こうした問題を乗り越える方途として、本稿ではアメリカの教育学者であるネル・ノディングス（Nel Noddings、以下、ノディングス）のケアリング論からヒントを得たい。

II. 従来の道德教育を超えて

1. 従来の倫理学と道德実践

古代ギリシャのソクラテスに始まり、今日まで道德に関して多くの研究がなされてきた。その大きな2つの潮流は、功利主義倫理学とカント主義倫理学である。これらの倫理学は、「道德とは何か」との問いに対し、一応の結論を提示した。そして、現在の道德教育の在り方に多大な影響を与え、今日までの道德実践を生みだした。まず、倫理学の2大潮流のうちの1つである功利主義倫理学について紹介しよう。

功利主義（utilitarianism）とは、18世紀から19世紀にかけて主にイギリスで生まれた社会哲学である。古典的の代表者はジェレミー・ベンサム（Jeremy Bentham）およびその弟子J.S.ミル（John Stuart Mill）である。これは、道德の規範を、超歴史的な不変な「神の意志」や「理性」によって与えられるものと考え、現実の歴史的な社会における道德的事実に即し、「公益」、すなわち全ての人の幸福の総和を根本規範とする。ある行為が「最大多数の人々の最大幸福」を結果するとき、その行為は「正しい」と認められるとしたものである。また功利主義では、「善」とは「幸福」のことであり、幸福は「快樂」の集積であると考えられる。一方、「悪」とは「不幸」のことを指し、不幸の要素は「苦痛」である³。

そして、もう1つの潮流であるのが、カント主義倫理学である。イマヌエル・カント（Immanuel Kant、以下、カント）は、自然界に自然法則があるように、人間世界には道德法則があると見た。嘘を言うな、盗むな、等々に示される道德法則は人倫の理法の表現であり、個々人の目指す実質（たいてい幸福という目的）は何であれ、自他の共存のために無条件的に遵守すべき行為の形式であると考えられる⁴。これらの倫理学を教える際に、よく用いられた思考実験がある。「トロリージレンマ（Trolley Dilemma）」である。

In the first scenario, the subject is faced with a runaway trolley that will plow into five workers on the track. The subject may throw a switch that will redirect the trolley onto a siding where only one person will be killed. Would you (the subject) throw the switch?

In the second scenario, the same conditions exist, but no switch is involved. Instead, you are standing beside a very large man whose body—if he is pushed onto the track—will stop the trolley. Would you push him?

「トローリージレンマ (Trolley Dilemma)」の1つ目のシナリオは、線路上の5人の労働者にトローリーが突進しようとしている場面に直面するというものである。1人の人を殺してしまう鉄道の側線にトローリーの向きを変えるスイッチを入れるという選択肢もある。この場合、あなたはスイッチをいれるかどうかといったものである。

2つ目のシナリオは、上記と同じような状況が見られたとき、スイッチをいれないという選択肢が含まれるものである。かわりに、あなたはトローリーを止めることのできそうな大男を線路へ押し倒し、トローリーを止めるかどうかといったものである⁵。

しかし、こうしたジレンマに取り組むことは果たして道徳的問題かとノディングスは指摘している。さらに、「数学や論理学や哲学に影響を受けている時代において、私は、これらは抽象的な問題—仕わけのゲームであり、私はいかにすべきかを知っているふりをしなければならない」⁶と批判し、「おそらく人々は、人口における功利主義の人数とカント主義の人数を数えようと試みるであろう」⁷と述べている。すなわち、功利主義の場合、スイッチを入れ、1人より5人殺される方を拒むであろう。一方、カント主義の立場では、スイッチを入れないという決断を下すのであろうということである。なぜなら、カント主義において、すべての命は平等であり、スイッチを入れるという行為において1人でも殺すことは拒まれるべきことであるからである。

こうした倫理学の系譜は、道徳教育にどのような影響を与えているか。また、学校においてどのような実践として見受けられるか。従来の倫理学に影響を受けた実践として、「徳目主義的实践」があげられる。これは、あらかじめ決められた「徳目」を子どもが記憶することが道徳を教えたとされる実践である。「徳目」とは、「誠実」や「勤労」といった身につけるべきとされた道徳内容のことであり、カント主義であれば「嘘をつくな」や「盗みをするな」といったような原理・原則が、功利主義であれば「最大多数の最大幸福」という原理・原則が「徳目」とされる。「徳目主義」においては、「徳目」がなんにせよ、その正当性の決定主権が大人の側にあり、正当性が疑われていない。しかし、子どもは「なぜその徳目を身につける必要があるのか」を問うであろう。仮にこれらの「徳目」は「社会に出る際に必要である」として、身につけることが正当化されるかもしれない。この場合、社会が変われば「徳目」も変わるということになる。そのように考えると、親の世代では「徳目」として支

持されていた事柄が、その子どもの世代になると退けられる内容となってしまうことが起こりかねない。道徳は大人側からの一方的な決めつけではなく、大人と子どもの相互承認の過程で構築されていくものであるではなからうか。一方的な決めつけが行われる際、子どもは思考を停止せざるをえない。

また、たとえこれらの「徳目」通りに行為できたとして、果たしてそのことが道徳的になったことと同義に捉えられてよいか。また、数限りない「徳目」通りに行為することは可能であるのか。「徳目」を記憶させたことが、「徳目」を身に付けたことには安易につながらない。「徳目」を習慣化させることが身に付けたことになるとも考えにくい。なぜなら、あらかじめ決められた原理・原則の参照や「徳目」の適応は、道徳主体者の内発的な動機を無視しているからである。

こうした「徳目」を押し付けるような教育が戦前の修身科においてなされてきた。しかし、現在の道徳教育でもなお「徳目」が教え込まれていると捉えられる。もちろん、修身科における「徳目」とはその内容は変化している。そのことを村井は以下のように述べる。

「道徳の時間」で教えられることがらは、明らかに、「修身」で教えられたことがらとは内容的にちがっている。すなわち、国家主義的ではなくて民主主義的なのであり、また、「親孝行」や「勤勉」の徳目に代わって、「自由」や「個性尊重」等の徳目が教えられているのである。だが、重要な問題は、そうした内容のちがい以上に、それらが教えられる教えられ方なのである⁸。

すなわち、あらかじめ決められた「教えるべき道徳内容」を子どもに伝達することが道徳教育であると考えられているといった点においては、現在の「道徳の時間」も、修身科における「徳目主義」と変わらない。近年の実践である「心情主義的实践」や「人格教育」においても、こうした「徳目主義」は見られる。

また、コールバーグの道徳性発達理論もカント主義倫理学から発展したものである。このコールバーグの理論を基礎に発展したものが、「モラル・ジレンマ実践」である。モラル・ジレンマ実践では、道徳性発達段階においてより上位の段階へと発達させることを目的としている。そして、その最上位にある道徳性が「普遍的原理的原則の参照」である。道徳性発達段階のより上段へと移行していくために、モラル・ジレンマ（価値葛藤）を子どもたちに提示する。

以上のように、現在の道徳実践の多くは、カント主義や功利主義の「原理原則」参照型の倫理学から端を発しているといえる。そして、功利主義とカント主義における道徳の対立がまさに、上述したような「トローリージレンマ (Trolley Dilemma)」の思考実験である。さて、原理・原則の参照を道徳的であると考えた従来の倫理学に問題点を見出すのであれば、「では道徳とは何か」といった問いに再び向き合わなければならない。次から、この問いに対し、従来の倫理学とは異なる答えを提唱するノディングスのケアリング論を提示する。

Ⅲ. ネル・ノディングスのケアリング論と道德教育

1. 道德をどう考えるか

ノディングスのケアリング論が、従来の倫理学から生まれた「徳目主義」と決定的に異なるところは、2点ある。道德が子どもの外側ではなく、関係性に認められるという点と、道德をあらかじめ決められたものではなく、状況や関係性の中で逐一編み出されるものだと考えている点である。従来の倫理学においてカントの提示した原理・原則を参照、適用することが道德的であるとされてきた。こうした考えにおいて、日常の道德 (informal or everyday morality)⁹は道德から切り離されてしまう。日常の道德において、私たちは道德原則を引き出す必要はない。今日まで無視されてきた日常の道德に目を向け、人間の道德性の起源 (roots of morality) を述べたのがノディングスである。ノディングスは、道德性の起源を「母子関係」に見出した。人間が生まれて初めてもつ関係が母子関係である。これは、子どもが生まれてすぐに、母親が亡くなってしまった、もしくはいなくなったというケースにおいても、養育者としての母的な存在との関係をも含め、母子関係が人間の最も初期の関係性であるとする。ノディングスは、こうした道德性の起源を「本能的なケアリング (instinct caring)」と説明している。「本能的 (instinct)」とのワードの使用は、本質主義と解され、特にフェミニズムの立場から批判が起きやすい。女性と男性を本質的に区別したことで、女性が差別されてきた歴史があるからである。また、子どもを産み育てることが女性の本能 (instinct) であるとする際、子どもを産むこと、また育てることができない女性は欠損しているのか、との批判も生じるであろう。しかし、ノディングスはこうした批判に対して「私たちはこの欠損を認めるけれども、彼女を『欠陥のある女性』とはみなさない」¹⁰と応答している。多くのフェミニストが本質主義を拒絶した背景には、女性が一つの特性—母であること—に詰め込まれてきた歴史がある。すなわち、母としての本能を欠いていることがそのまま女性として欠陥があるとみなされてきたが、ノディングスはこれを拒否する。その一方で、「人間の生殖が本能に依存している」¹¹ことは事実であると主張し、母子関係におけるケアリング関係を「本能的なケアリング (instinct caring)」と呼んだのである。こうした母子間におけるケアリングは、一様ではありえない。これは「ケアリングは、関係の中にある状態であって、特定の行動の組み合わせではない」¹²ことから明らかである。

先で紹介した「トロリー・ジレンマ (Trolley Dilemma)」の思考実験を振り返っても、ケアリング論と従来の倫理学との違いは明らかである。ケア倫理の立場からすると、この思考実験のシナリオはあまりにも非現実的な状況にうつるのであろう。ケア倫理家であれば、命の危険にさらされている人々が一体誰なのかが問題となるであろうし、また一見どちらかしか選択できない状況であっても、すべての人が助かる方法を必死に考えるであろう。もしくは、大きな声で叫び、必死に助けを呼ぶか、危険な状況下にいる人々にその危険を伝えようとするであろう。ケア倫理では、カント主義のように原理・原則を参照することはなく、さらに功利主義のようにより多くの人の快苦に判断を委ねること

はしない。またノディングスは、こうした行為の動機について、原理・原則の参照における行為の動機を外的な「I must」（原理・原則の参照の際に引き起こされる「I must」をこのように表現する）と述べ、それ以上に、行為者自身が「～したい」という内的な「I must」に動機の根拠があるべきと述べている。

2. 相互作用としてのケアリング論

以下から、ノディングスの提唱するケアリング論を詳述する。

(1) ケアする者 (carer)

ケアリングは、ケアする者 (carer) とケアされる者 (cared-for) の「相互作用 (interaction)」であるとノディングスは説明する。これはケアリング関係とは、ケアする者からの一方的な働きかけではないことを強調している。ケアする者の働きにおいて重要なポイントとなるのが、「専心没頭 (engrossment)」と「動機づけの転移 (motivational displacement)」、そして「共感 (empathy)」である。ノディングスは、専心について以下のように述べている。

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。私が言いたいのは、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。ケアしているとき、私は、他者が伝えようとしていることを誠心誠意聞き、見、感じている。専心または注意深さは、ほんの少しの間しか続かないかもしれず、また今後の出会いにおいて再び繰り返されたりされなかったりするが、ケアに満ちた出会いにおいては、十全で本質的なものである¹³。

すなわち、「専心没頭」とは、「なにかや、だれかについての、心配や、恐れや、気づかひの状態の中にあること」¹⁴であり、ケアする側の全精神をケアする対象に向けるということである。

また「動機づけの転移」について、「私たちが、靴紐を結ぼうとしている子どもを見守っているときに、自分自身の指が、共感的に反応して動くことがよくある。これこそが動機づけの転移であり、それは、私たちが動機づけるエネルギーが、他者と他者の課題に向かって流れ出すことを意味する」¹⁵と説明している。この結果、ケアする側がケアされる側の目的や課題を助けたいと望むのである。

そして、「共感 (empathy)」とは、相手の感情を自身の感情へ入れるといった意味をもつ。これは、「ケア倫理において、投影的ではなく受容的なものである」¹⁶。そして、他者を受け入れるためには、「自身を空っぽにする (fills the firmament)」といった意味を含み、自身を相手に埋め尽くすといった意味合いをもつ。「共感 (empathy)」は、ケアする者が専心する際の道徳的動機 (moral motivation) を引き起こす能力であるため、ケアリングにおいて重要とされる。また「共感」には、「読むこと (read)」の過程がある。ケアする者は、ケアされる者が要求したもの (needs) を成り

行きから感じ取る。一方で、これらの要求 (needs) を必要であるかどうかを見定めなければならない。ケアする者は、「読む」過程においてケアされる者の要求 (needs) をそのまま受け入れることが必要かどうか判断するのである。

(2) ケアされる者 (Cared-for)

ケアリングについて理解する上で、注意する点はケアリングの根本的な意味は、関係性であるという点である。この関係性は、相互的であり、「こうした関係は、ケアする者とケアされる者とが入れ替わるような一連の出会い」¹⁷から成り立っている。

しかし、学校もしくは家庭において、ケアする側とケアされる側が固定される場合がある。ケアするものとしての教師もしくは親であり、ケアされるものとしての生徒もしくは子である。しかし、こういった場合にも、「ケアへの応答」といった形でケアリング関係はつくりあげられる。ノディングスは「ケアへの応答」について、母親と幼児の例をあげて以下のように説明する。

(しかし、)この基本的な状況においてすら、ケアされる者の貢献は無視することができない。母親と幼児の関係を考えてみよう。いかなるケアに満ちた出会いにおいても、母親は必然的にケアする者であり、幼児はケアされる者となる。しかし、幼児は甘え声を出したり、這い回ったり、じっとものを見入ったり、笑ったり、手を差し出したり、抱きついたりして、応答する。こうした応答は心暖まるものであり、ケアの行為をやりがいのある経験としている¹⁸。

このように、ケアリングが関係性である以上、ケアリングの成立を評価するのは、ケアする者に加えケアされる者であるといえる。ケアされる者が、「ケアされていない」と感じれば、ケアリングの関係は築けないのである。また、こういったケアリングは「関係の中にある状態であって、特定の行動の組み合わせではない」¹⁹。すなわち、ケアの行動があらかじめ決まっていると考えることは誤りであり、関係性の中で両者—ケアされるもの、ケアするもの—の行為は編み出されていくのである。

3. 2つのケアリング

ノディングスのケアリング論においては、ケアリング関係の理想的なモデルを上で引用したような母子関係に見出している。これは、自然なケアリング (natural caring) と呼ばれ、すべてのケアリング関係は、自然なケアリングを目指して行われるものである。しかし、自然なケアリングが生起しない場合についてもノディングスは語っており、その際使用されるものが倫理的ケアリング (ethical caring) である。

(1) 自然なケアリング (Natural caring)

自然なケアリングとは、倫理的な心情の基礎となる感情であり、「したい」という理由で他者のためになす行為である。つまり、ノディングスは、ケアリングを引き起こす最初の根本的な感情は「愛

や自然な心の傾向」から発するという²⁰。その例としては、母親が泣いている自分の子どもを思わず抱き上げるという状況があり、このような「したいからする」という反射的な行動として記述される現象を指す。そして、「自然な関係から愛がおのずとわきあがるので、母親は子どもを愛する」、すなわち、「自然なケアリングが倫理的なものを可能にする」のである²¹。さらにノディングスは、自然なケアリングは生活の中に散在しているものだとしている。そして主に「家族間や他者との直接的な交流の中でみられる」²²とし、直接的なかかわり（face to face）が自然なケアリング関係を構築する際に重要になることを説明している。「母親は、いかなる道徳原理にも従わ」²³ずに、「ごく自然的に幼児のニーズに対して、幼児の生き残りのために応えるのである」²⁴。

（2）倫理的ケアリング（Ethical caring）

一方、倫理的ケアリングは「したい」という自然なケアリングの心情に反応して生じる。つまり、ケアしケアされたという経験が記憶として蓄積され、その記憶が、他者の苦境を救いたいという欲求と、それに反して、自己の利益を増進させたいという対立する欲望とにตอบสนองして、「私はしなければならない」（I must）という感情として、私たちを圧倒するのである。しかし、ここで注意しなければならないことは、倫理的ケアリングにおいては、伝統的な倫理学における原理・原則を参照する際に生じる「I must」と区別しているということである。すなわち、倫理的ケアリングにおいて、「I must」という感情によって決断、行為したとしても、それはたとえば、「他人にしてもらいたいと思うように行なう」といった原理・原則を参照したものではない。結果的に、決断や行為のみを見ると原理・原則を参照しているかのように見えても、その過程は原理・原則の参照とは異なる。原理・原則がすでに内面化しているので、それらに従って、極めて自動的に行動しているといえる。「規範的である」とは外の世界にあるものを内側に取り込むことを示唆するのだが、これが完全に正しいとはいえない。倫理的ケアリングにおいて、その原理・原則は「規範的である以上に記述的である」²⁵といった点で倫理的ケアリングと原理・原則の参照における「I must」は区別される。また、倫理的ケアリングの目的は、「自然なケアリングを成立させ、復元させることである」²⁶。そして「もし、自然なケアリングが再び失敗しないのであれば、もしくは自然なケアリングがすべての他者に向かって制限なく、拡大されるのであれば、倫理的ケアリングは必要とならない」²⁷としている。

このように倫理的ケアリングは、自然なケアリングを目的として生起される必要がある。事実、倫理的ケアリングへの従事が、時に自然なケアリングを生起させる。このことをノディングスはイギリスの作家であり、哲学者であるマードック（Murdoch）の作品における義母（M）と義娘（D）のエピソードを挙げて説明している。義母（M）は教養がなく、文化の異なる義娘（D）に対して不快感を持っており、自分の息子が結婚した嫁に対してケアがうまく働かない。そうした自身の振る舞いに対して違和感を覚えている。彼女が実際に感じているものと行動が一致していないのである。Mは、自省し、自分自身を保守的かつ通俗的、そしておそらく不寛容でお高くとまった人間だと批判する。そして彼女は、Dを「再び観察」（look again）しようと決心するといったエピソードである。マー

ドックは、こう批評する。「MはDをありのままではなく、公平にまた愛情をもってながめようとしたのである。」²⁸

このエピソードのように、倫理的ケアリングが自然なケアリングへと移行するには、ケアする者が自然なケアリングによって構築された「ケアの理想 (ideal)」をもっていなければならない。すなわち、自然なケアリングの経験が必要になってくるのである。さらに注意すべきことは、ケアリングの移行は段階的なものではなく、また何かしらの手続きをとって生じるとされるものでもないということである。そして、ノディングスは倫理的ケアリング以上に自然なケアリングが好ましいと考えている。ノディングスは、そのことを以下の思考実験を通して説明している。

Consider how we would feel if a friend were to visit us while we were ill and tell us frankly that he was doing so because it is his duty. We might well feel hurt. We might even wish he would simply go home. In almost all close relationships, many of the most important acts and attitudes are governed by inclination, not duty.

もし、あなたが病気になり、友人があなたを訪ねてきてくれた際、その友人が、実のところ自分はこれが義務であると思って来たと言ったとしよう。あなたは、おそらくひどく傷つくだろう。あなたは彼に帰ってほしいとさえ思うだろう。すべての密接な関係性において、もっとも重要な行為や態度の多くは、常に、義務ではなく、それをしたいという自身の気持ちによって左右される²⁹。

つまり、自然なケアリングは、倫理的ケアリングより上位であると考えられるのである。また、ノディングスは「ケアを起点にした教育方法は、先に指摘したように、反知性的ではない」³⁰と主張する。これは、自然なケアリングがケアする動機が本能的 (instinctive) な側面に端を発しているとしているが、「いかにケアするか」といった場合には知的な思考が働いているからである。すなわち、ケアする者は、「いかにケアするか」を考える際、ケアの対象が「求めているもの (needs)」が何かを「読み取ろう (read)」とする。そしてさらに、「そのニーズにいかに応えるか」すなわち「どのようにケアするか」について思考する。このような意味で、ケアリングは反知性的ではないのである。

このようにケアする際には、「共感」とともに「読むこと」が強調されるが、この「読むこと」に失敗した場合はどうなるか。すなわち、「読み間違い (misread)」が生じた際にはケアリングは失敗するか。この問いへの答えとして、アメリカの哲学者であるミルトン・メイヤロフ (Milton Mayeroff) がケアに言及した際の言葉を引用する。

私が教師として、学生にある考えを説明しようとするとき、説明に成功したかどうかをよくみて、もしも成功していなかったならば、ほかの方法でまた試みるであろう。また私が作家として、ある考えを表現しようとしたとき、私がそれに成功したかどうかを見るために、それを読み返して吟味する。もしそれが成功していなかったならば、ほかの方法で再び試みるであろう。どちらの場合にも、私はある期待を持って行動し、私の行動の結果に直面し、悩み、それからこれら二つの様相を結びつけ、私が期待しているものが達成されたかどうかを確認するであろう³¹。

つまり、ケアリングは成功か失敗かにかかわらず、過去の経験から学びとりながら、次の「行動をそのまま続けたり、正さなければならないのである」³²。よって、「読み間違い」が起こったとしても、それがその後のケアリング関係構築に寄与する可能性があるという点で、ケアリング関係の構築を断念する必要はないのである。むしろ、「読み間違い」は単に消極的に捉えられるものではなく、ケアリング関係を結ぶ過程といえる。

4. 女性の経験とケアリング

(1) ケアギビング (caregiving)

長い間、ケアすることは女性の仕事として考えられてきた。例えば、介護や看護、育児や家事といったものである。古くは、まだ「看護が専門的な職業になる以前は、看護を呼ぶということは女性を呼ぶこととして考えられていた」³³。また、そういった女性の仕事とされてきた職業は、とてもハードで給料の安い、割合わないものであった。ケアギビングとは、「ケアを与える」ことに従事するということである。すなわち、相互的な作用としてのケアリングとは異なり、一方的な働きかけといえる。すなわち、ケアリングとケアギビングとの決定的な差異は、ケアされる者からの応答の認識があるか否かということである。さらに説明を加えれば、ケアリングはケアされる者からの応答と照らし合わせながら、次の働きかけを熟慮するのに比べ、ケアギビングはケアされる者からの応答に傾注しない。またケアギビングは、「ケアを与える」ことを指すため、ケアされる者のニーズに応える際に失敗が生じることがある。それは、すなわちケアされる者の要求 (needs) に迎合してしまうという失敗である。これが以下に説明する「ケアリングトラップ (caring trap)」と称されるもので、多くのフェミニスト哲学者が危惧している点である。

一方で、ケアリングにおいては、ケアされる者の要求に応えることに加え、ケアする者の関心は「幼児の成長を助け、幼児らがより大きなコミュニティへ受け入れられるような子供を構築する」³⁴ことへも向けられる。すなわち、ケアリング関係はケアする者とケアされる者との相互関係であるが、ケアをする際、ケアの対象の後ろに広がる人間関係—「ケアの網 (web of care)」—まで考慮に入れた上で行われるのである。そして、ケアリングにおいて「ある決定をする際、網の目にかかわる誰人をも傷つけないようにし、さらに、それが誰かを助けることになればこの上ないことである」³⁵と述

べる。たとえば、母親が学校に行きたくないとぐずる我が子に対して、一日休ませたとする。「学校を休みたい」という我が子のニーズに答えているのであるが、この時ケアする者としての母親は、単に我が子のニーズのみに耳を傾けているのではない。我が子が通う学校の教師や友達といった我が子の人間関係をも考慮に入れて、ケアを行っているのである。ゆえに、「いつまでも学校を休ませることはこの子のためにはならない」、また「学校の先生方やお友達も心配するであろう」といったことから、次のアクションを考えるのである。こうした「ケアの網」への配慮という視点において、ケアリングはケアギビングとは区別され、こうしたことから「ケアリングトラップ」への危険性はなくなるのである。すなわち、ケアリングはケアギビングとは異なり、ケアされる者の要求に応えることに留まらないのである。

このようにケアリングとケアギビングとは区別される。しかし一方、ケアギビングはケアリングに移行する可能性があるのも事実である。こうした意味において、ケアギビングに関して否定的に捉えているわけではないが、ケアリングと区別する必要性は主張する。

では、そもそも学校において道徳教育とはどうあるべきか。ここまで述べてきたように、ケア倫理における道徳観を採用する場合、上記の問いにいかにかえられうるか。次から「ケアを学ぶときはいかなるときか」という問いについて考察し、その後「ケアリング」関係構築の環境づくりの3つのポイントと具体的な実践を提示し、本論文の結論とする。

IV. 学校における道徳教育の在り方—道徳はいかに学ばれるか—

1. ケアを学ぶ場としての学校

今日、学校において行われている道徳教育の在り方を今一度振り返り、前章で示したケア倫理を中心に据えた道徳教育の在り方を模索する。ノディングスは「ケアが、成功する教育すべてのまさに基盤であり、現代の学校教育は、この観点から再活性化されうるということを描きたい」³⁶と語り、学校そのものの組み換えを推奨している。おそらく、学校の中心にケアを据える際、「道徳の時間」といった特設科目の存在は不要となるであろう。なぜなら、ノディングスの見解においては、教育という営みは本質的に道徳的であり、教育とはそのまま道徳教育と考えられるのである。しかし、本論文では学校の組み換えというハードな面の大規模な変革の必要性を承認しつつも、授業実践、教師の働きかけといったソフトな面の変革から学校の在り方にメスを入れたい。ノディングスが構想した学校の抜本的な改革を見送り、ケア理論を現在の学校システムの中に入れ込む場合、ケア理論の限定的援用となることは想定できる。なぜなら、ケアを中心に学校を組み換えることをせずに、ケアを直接的に教えようとするのは、「ケアすべき」といった美德を教え込むおそれがあるからである。では、ケア倫理の限定的援用をいかに行うか。現状の学校において、可能な範囲でケアが学ばれる環境づくりについて考察する。

2. ケアが学ばれる環境づくりのポイント

ノディングスは、教育の使命とは学習者に「ケアの心構え (prepare to care)」を形成することであると主張する。「ケアの心構え」をもたせるためには、まず「ケアされるとはどういうことなのかを学ぶこと」が必要である。そして、ノディングスは「共感 (empathy) 能力の長けた者との関係性」がケアの学びを成立させるとも述べ³⁷、「ケアへの心構え」のためには、「定期的に自然なケアリング関係を成立させること」³⁸を奨励している。さらに、「もし私たちの目的がケアの心構えができている人々を生み出すことであるのなら、私たちは権力への忠実ではなく、共感 (empathy) の発展に集中すべきである」³⁹と述べる。

では、いかにして「共感 (empathy)」は発展するか。ノディングスは、他者を読むことを学ぶことによって、「共感」における受容的なケアの成長を助けると述べている。すなわち、「共感」の発展を目的として「読むこと (read)」が学ばれるべきだということである。また、こうした「読むこと」は、モデリングに付随して起こる対話を更新し続ける中で学ばれるとも述べている⁴⁰。すなわち、「共感」の発展には、対話が喚起される環境、またモデリングすることのできる存在が必要であるといえる。そして、教師が「ケアされること」を子どもに提供するためには、教師自身の力量(「empathy」能力、「read」の能力)やケアリング関係の継続性が必要となるであろう。そして、教師の力量や関係の継続性に加えて、教師が自然なケアリングを用いて子どもに接することがより可能となる環境、また教師のケアを子どもが受け取り、さらに発展させることのできる環境として学校が再構想される必要がある。これらを踏まえ、以下3つのポイントを簡単に記述する⁴¹。

(1) かかわりをもつ機会の多い環境づくり

まず、1つ目のポイントは「かかわりをもつ機会が多い環境づくり」である。教育という営みは、かかわり抜きにしては成り立たない。さらに、学習についても同様のことがいえる。教育者とのかかわりを含め、他者とのかかわり、理念とのかかわり、自然とのかかわり、植物や動物とのかかわり、さらに自己とのかかわりといったあらゆるかかわりの中で、子どもたちはあらゆることを学び、さらにそのかかわる対象とのかかわり方をも学ぶのである。さらに、かかわりは継続的に行えるものが望ましいとする。ケアリングにはさまざまな継続性(場所、カリキュラム、人、目的)が必要であることは、ノディングスも言及しており、そうした継続性が学校でケアリングを学ぶ環境の条件の1つである⁴²。継続性をケアリングの特徴とする理由は、身近な人へのケアと遠く離れた人へのケアが異なるためである。これは、ケア倫理が、誰に対しても同じように接するように導こうとする(原理・原則を参照するような)従来の倫理学とは対照的に、距離や血縁、関係する質や量といったものが、道徳的行為や判断に影響を与えているという立場をとるからである。

(2) 探究型の授業形態

2つ目は、探究型の授業形態を採用するという点である。これは、問題探究学習や課題解決学習などとは別の視点で、「探究」という言葉を使用している。大きな違いは、「問題や課題の設定」を

誰が行うかであり、与えられた問題や課題を探究することに留まらず、問題や課題を探るところから「探究」を捉えているということである。これは、ノディングスの表現でいうところの対象を「読むこと (read)」である。この「読むこと」に留意しながら、課題設定から自己探究を行う中に、ケアを中心とした学びが展開されることが期待できる。

(3) 「ケアする者」としての教師

子どもは、教師の態度や言動から学習しており、教師は子どもにとって重要な学習環境の1つと言える。このように考える際、教師が「ケアする者」として立ち振る舞うことは、子どもに「ケアすること」の例を提示することにもつながる。さらには、教師が「ケアすること」によって、子どもたちに「ケアされる経験」を提供することも期待できるのである。「ケアすること」に取り組む教師の力量として強調されるべきものは、「共感 (empathy)」能力と「読むこと (read)」の能力である。教師自らが、児童・生徒を読み、教材を読み、自己を読むのである。その際に必要な視点は、道德教育の4つ目の要素としてノディングスが取り上げている「確証 (confirmation)」⁴³である。教師は子どもの読みをより肯定的に受け入れるように心がけることである。また、子どもたちもより肯定的に「読み取ろう」とする姿勢へと導くことを念頭におきたい。これら3つのポイントは、学校全体で認識される必要がある。では、具体的な授業実践はどのようなようになるか。以下に提示する。

3. 学校における具体的実践例

ここから、教科における実践と「道德の時間」における実践を具体的に記述する。現状の学校における「道德」という授業において、自然なケアリングの教授や実践を行ったとしても、抽象的なものに終わってしまいかねない。たとえ具体的に提示したとしても、ケアを「思いやり」や「優しさ」などの徳目への置き換えや、行動主義的な実践に陥ってしまう危険がある。よって、現状の学校でケアリングを学ぶ際には、あくまで「道德の時間」における実践はケアリング論の限定的援用、すなわち「読むこと」の実践の場として位置づけることが現実的であると考えられる。

(1) 教科における実践例

戦後からこれまで「全教育課程を通じて行う道德教育」の必要性は、一貫して唱えられてきた。筆者は、学校における道德教育は「道德の時間」とともに「全教育課程全体」で行うことが必要であると考えられる。それは、ケアリング関係構築には継続性ととともに連続性も必要であるからである。よって、すべての教科において、また活動において、道德教育という目的に統一させること、すなわち学校での全教育課程においてケアリング関係構築のための力量の育成することを目的に掲げる。道德教育では、主に子どもが「自身の思考を読む」ということを奨励する。また、教師の在り方としても「子どもの思考を読もう」とすることが重要となる。教師が、過去、現在、未来と子ども自身の思考の流れを「読み取る」ことが、次の学習(ケアを学ぶこと)への支援へとつながるであろう。また「自身の思考を読む」際に「問い」をたてることは重要である。「なぜ自身はこのように思ったのか」、「ど

うすれば友だちに自分の意見を納得してもらえるか」といった問いを自身に発し、それに答える過程を「探究」と考える。

こうした「探究型」の授業では、子ども同士の活発な議論を歓迎する。子ども同士で問いを発し合えること、さらに「自身を読むこと」とともに「他者を読むこと」、さらには「私たち（学級）を読むこと」にもつながることが期待できるからである。

実践例 1：国語の授業の実践例 ～信州大学附属松本小学校の実践例～

ここで具体的な実践例として、信州大学附属松本小学校での国語の実践例を取りあげる。古い事例になるが、今日まで読みつづけられている事例である。「探究」型の授業の1つのモデルとして紹介したい。この授業では、はじめに、ひとりひとりの読み進めとして、自身で「玉虫のずしの物語」という教材の読みを行う。その後、共同の読み深めとして、ひとり読みのなかでの一応の解決やゆきづまりを共有する。これまでの読みのすじみちでの不安・ゆきづまりなどを出し合って、検討し合う共同の授業を設定する。こうした中で、「自分の読みのすじみちをふり返り、自分のつまずきに気づいたり、新たな観点や読みの進め方をとりこんだり、また、安易な読みの安定をうちやぶったりして、さらに自分の読みのすじみちをのぼしていく」⁴⁴ことを期待している。

この授業は、吉沢という児童の読みの悩みの発表からスタートする。それに対して、子どもたちがめいめいに質問する。以下のような質問が出た。これが「読みの悩みのわかり合い」⁴⁵である。（以下、逐語記録を筆者が要約したもの）

岩手：「美しいものは何か。」というのは、吉沢君はどこまで考えているんですか。

（中略）

小原：吉沢君の悩みは、ほんとうに美しいものがわかれば、家を出たわけがわかるということだから、吉沢君がみんなに話し合ってもらいたいことは、「ほんとうに美しいもの」っていうことですか。

（中略）

登内：性質を調べて行って、どうして最後の家を出ていったところのことがひっかかったんですか⁴⁶。

この授業では、子どもたちが自分たちで発表者を指名し、質問しあっている。授業の序盤で、吉沢の読みの悩みの根幹である「ほんとうに美しいものとは何か」といった問いに対して議論が始まる。この部分に関して、この授業の指導者である重松鷹康は「子どもたちの見解の持ち出しあいが始まり、互いに見解をつなげながら、次第に『家を出たわけ』についてもさぐり合っていくようすがみられた」⁴⁷と示唆している。

こうした授業では、子どもたちがすでに決まったゴール（獲得すべき学習内容）に向かって導かれ

るのではなく、教室の中であって学びを生み出しているのである。おそらく、授業者の教師にも行き着くゴールが見えなかったであろう。しかし、この授業のねがいは、以下のように設定されていることから、明確なゴールをあらかじめ設定しておく必要がないことがわかる。

本時のねがい⁴⁸

若麻呂が美しいずしができあがったのに、家を出てしまったことについてわりきれない矛盾を感じ、ゆきづまっている友達の発表を聞いたり、それについて互いに見解をもち出し検討し合ったりして、自分の読みのすじみちをのばすよう役立てる⁴⁹。

すなわち、子どもの読みのすじみちがのびるということは、どういうことかといった明確なゴールは設定されていない。「ほんとうに美しいものは、玉虫の命そのものなのである」という結論に気づくこと等の、決められたゴールや目指される結果はない。このことから、この授業では、結果以上に過程を重視していることがわかる。

このような「探究」型の授業において、「教材を読むこと」「自己を読むこと」「他者を読むこと」を実践することにつながると考える。学級内での議論において、他者の考えていることを「読もうとすること」は、同時に相手のことを知ろうとする「対話」を喚起し、相手を知ることから「共感」を生み出すことが期待できる。事実、先ほどの授業例において、感極まって涙ぐむ子ども（石井）を目にしたほかの子ども（白鳥）は、石井に質問する前に「また質問して石井さんにわるいかもしれないんですけど」⁵⁰と彼女を気遣っている。こうした子どもたちの姿から、他者の思考だけでなく、他者の感情や状況までも読み取ろうとしながら、議論を積み重ねているように見受けられる。

（２）「道徳の時間」の実践例

学校の授業において、ケアリング関係構築の能力育成のために、最も重要であると考えるのは、「読むこと（read）」の能力である。これは、あらゆるかかわりの対象を読み取ろうとすること—他者を読むこと、理念を読むこと、自己を読むこと等—であり、特にその発展は、さまざまなかかわりが複雑に絡み合って成し遂げられるものであると考える。そして、こうした「読むこと」の能力の育成は学校全体を通して推奨されるべきなのであるが、特に「道徳の時間」ではどのように扱われるべきであろうか。

ノディングスが著 *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education* (2002) の中で具体的に提唱する道徳教育を参考に吟味したい。ノディングスは、子供時代を喚起する「fairy tales（童話・物語）」を児童・生徒に読ませること、また老後を過ごす様子を綴った小説を読むことを推奨している。これは、子どもたちが自身の生を振り返り、さらに見通しを立てるために役立つという。すなわち、児童・生徒が通常かかわる機会の少ない世代との触れ合いを通して、より「読むこと」を含むケアリング経験の幅を広げることにつながるのである。また、童話を読むこと

は、それによって子ども時代のケアリング経験を想起させることを期待している。そして、老後の生活について知ることは、ケアが必要な者（高齢者）がどういったケアが必要かどうかを知ることは、子どもたちがケアリング関係を構築する際の手助けとなるであろう。

これは、あらゆる「ケアの網」に気付かせるといった意味でも効果的な実践といえる。「ケアの網」への配慮は、人間の一生のあり方、すなわち子どものこれまでの人生や今後の人生を提示によって、あらゆる人間関係や生き方が存在することを知ることに導く。そして、より深く、ケアの対象を「読むこと」につながっていくと考えられる。

実践例2：生活に即した「自己を読むこと」を促す実践例 ～堀川小の実践を参考に～

富山県立堀川小学校の「くらしのたしかめ」の実践を参考にしている。「くらしのたしかめ」は、「一般の小学校で行われている、教育課程上の朝の会、帰りの会に位置するもの」⁵¹である。その特徴は、「教師ではなく子どもが話題をもちこんでいる」ということ、また、教師に加え「学級の仲間、事実を確かなものにしながら第一発言者を理解しようとする構え」をもって「くらしのたしかめ」に参加しているということである。堀川小学校の著書、『子どもの学びと自己形成—子どもの勉強を救うこれからの評価観』には以下のように記載されている。

子どもにとって「くらしのたしかめ」の時間は、提供された話題を契機として心の中に発露したことを自由に出し合える時間である。子どもたちは、互いの見方、感じ方を聞きあう中で、自分の思いの深まりを感じるとともに、個々の見つけ方に学ぶ貴重な機会となっている⁵²。

筆者が参観した実践では、子どもたちのくらしは学校生活及び家庭での生活を含めた子どもたちの生活を通して感じたことや考えたことの紹介に溢れていた。これは、国語、算数といった授業の枠にとらわれない子どもたちの学びや思考を教師が読み取れるだけでなく、子ども自身もそういった生活に根付いた自身の学びを自覚することができる。これは、「自己を読む」ことにつながるであろう。さらに、「互いの見方、感じ方」を子ども同士で聞きあうことが、「他者を読む」ことにもつながると期待する。この実践を「道徳の時間」で行うことは、ケアの学びを可能にするであろう。

このように、道徳教育は主に「読むこと」に焦点を当てて授業において展開される。そして、学校の全教育課程において、「共感」を喚起できるような環境づくり（3つのポイントに従って）に配慮し、子どもたちが「ケアの心構え」ができた状態へ促す。こうした「道徳の時間」での取り組みと学校全教育課程での取り組みを「ケア」という中心課題において統合し、互いに補完しあうことを目指す。これらの取り組みを通して、「道徳の時間」では子どもの生活に散在するケアの自覚を子どもたちに期待する。「ケアの網」をも考慮した「読み」の実践を行うことで、対話（dialogue）が喚起され、学校全教育課程におけるかかわりの中で「共感」が引き起こされ、ケアリングの実践（practice）の場となる。そして、教師は子どものモデリング（modeling）の対象として位置づけられる。日本の

学校では、「学級」での学びを大切にする風潮がある。これは、授業研究の際にも他国と比較し、特徴づけられている⁵³。よって、そうした風潮を背景にもつ日本の学校では、ケアリングにおける関係性への配慮がアメリカに比べて多く見られるといえよう。このことから、学校の抜本的な改革をせずとも、ケアリング論を取り入れることが期待できる。

4. 評価

上述した実践を行う際に考えておく必要があるのは、評価の問題である。換言すると、どういったときにケアが学ばれたと判断し、次の手立て（教育的なアプローチ）を講じていくのかといった問題である。評価は、一定の期間を持って判断できるものではない。あくまで暫定的な評価の連続であることを留意しておくことである。これは、ケアリング関係について、時間的スパンによる3つの在り方をノディングスは提示していることから説明できる。出会い（encounter）、エピソード（episode）、関係性（relation）である。出会いとは、ケアする者とケアされる者との「最小の関係性の思考」⁵⁴である。例をあげると、道を聞かれた際に相手のニーズを満たすこと、あるいは「私はこの辺りのことを知りません」と返事することでケアリング関係が成立するといった場合である。そしてエピソードは「長期における関係における一連の出会いたち」を指す。長期に渡る関係性は多くのエピソードで継続され、そのひとつひとつのエピソードがケアリングである。これは、ケアリング関係とは区別されるものである。すなわち、関係性は「母子のような長期にわたる」⁵⁵ものであり、「直接的に相手との相互作用がないとき」⁵⁶持続するものである。例えば、母親は子どもと直接関わっていないときにも、子どものことを考えケアしようとするように、である。

また、ケアリングの発生の仕方もあらゆる場面と状況によるため、評価基準を設けることは困難である。例えば、ケアリングを学んだとされる時は、学校生活のあらゆるかかわりの中で今までとは違ったものの見方や考え方をもつときであるかもしれないし、給食の時間に友達を自発的に助ける姿にみられるかもしれない。もしくは、授業中に友達の話に耳を傾けてもらった時かもしれない。このように、ケアリングがどこでどのように学ばれるかを見極める手立てを構築することは困難である。しかし、学校生活のあらゆる場面で、ケアリング関係の構築は期待できるし、確認できる。よって、ケアを学んだのかといった評価は、細かい出会い（encounter）の中での判断とともに、ある一定期間でのエピソード（episode）、長期スパンでの関係性（relation）の3つの視点から包括的に眺めることが必要である。

そして、評価をする際、子どもが「読むこと」を義務的に受け取っていないかどうかを確認する必要がある。「自己を読むこと」、「資料を読むこと」、「他者を読むこと」が、義務的に行われた場合、どうなるか。ここには「共感」が引き起こされることも、「共感」を引き起こすような「対話」が生じることも期待できない。よって、義務的に受け取られることは避けなければならない。そのため、**「読むこと」は推奨しても「読み方」を強要してはならない**ということである。すなわち、

子どものどのような読みも受容することである。そして、もっとも肯定的な価値づけ（確証）を行うことである。もし、教室内で義務的に「読むこと」が行われる場合、子どもたちは教師の意図を「読んでいる」といえるであろう。すなわち、教師側が目指されるべきゴール（ねがい以上にねらい）をもって子どもに向き合う場合、そのゴールを子どもは読み取ろうとするのである。すなわち、教師は子どもの「読み」の結果以上に過程を評価し、注目することである。

V. 結論

1. まとめと今後の課題

本稿では、ケアリング論を中心に道徳を考え、従来の道徳教育とは違った視点の提示を行った。今までの「徳目」参照型の道徳教育は、子どもの思考停止を奨励してしまう。一方、ケア倫理における道徳教育は、相手や状況や自己を「読む」中で編み出されていくものとして道徳を捉える。よって、常に子どもたちは継続的に思考し続けていくのである。

よりよく「読むこと」を子どもに実践させるためには、まず大人が子どもを「読むこと」である。学校、家庭、地域との連携は、子どもをよりよく理解するのを助けるであろう。そして、子どもをよりよく知ることは、よりよいケアの提供を可能にする。家庭や地域とも連携をとりながら、子どもの背後に広がるケアの網を認識し、さらなる拡張を目指したい。

2. おわりに

今日、多くの教師が「道徳の時間」での授業が最も苦手でよくわからないと語る。筆者自身、このような語りを多く聞いてきた。そのたびに、「道徳とは何か」「道徳教育はどうすればいいのか」と質問される。しかし、道徳とは関係性の中で生まれるものであり、あらかじめ決められた行為の寄せ集めではない。ゆえに、「～することが道徳的である」と断言することはできない。しかし、ケア倫理の立場に立てば、本来人間は道徳的である。そして道徳的な瞬間や関係は、日々の生活の中に散在している。よって、道徳教育とはそれら、すなわち、生活に散在するケアリング体験に気付かせることである。人間はあらゆる他者とかわり、影響しあい生きているということを子どもに知らせることである。そして、教師は子どもに身につけさせたい何かを、まず自分自身が身につける努力を怠らないことを大切にしたい。

注

- 1 貝塚茂樹「三 道徳教育」『戦後教育改革通史』明星大学戦後教育史研究センター、1993年、214頁
- 2 村井実『教育からの見直し』東洋館出版社、1992年、47頁
- 3 野田又男「功利主義」『新教育学大事典3』第一法規出版、1990年、189頁
- 4 小倉志祥「カント」『新教育学大事典6』第一法規出版、1990年、531頁
- 5 Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality*. (University of California Press, 2010), 18.
- 6 *Ibid.*, 19.
- 7 *Ibid.*
- 8 村井実「道徳教育の論理」『村井実著作集4』小学館、1988年、322頁
- 9 Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality* (University of California Press, 2010), 36.
- 10 Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality* (University of California Press, 2010), 35.
- 11 *Ibid.*, 35-36.
- 12 ネル・ノディングズ (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、2007年、46頁
- Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, (Teachers College Press, Second Edition, 2005)
- 13 *Ibid.*, 44頁
- 14 ネル・ノディングズ (立山善康他訳) 『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から』晃洋書房、1997年、14頁
- Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, Berkley (University of California Press., 1984)
- 15 ネル・ノディングズ (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、2007年、44頁
- Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, (Teachers College Press, Second Edition, 2005)
- 16 Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality* (University of California Press, 2010), 12.
- 17 ネル・ノディングズ (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、2007年、45頁
- Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, (Teachers College Press, Second Edition, 2005)
- 18 *Ibid.*, 45頁
- 19 *Ibid.*, 46頁
- 20 Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, Berkley (University of California Press., 1984), 8.
- 21 *Ibid.*, 43.
- 22 Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality* (University of California Press, 2010), 45.
- 23 *Ibid.*, 13.
- 24 *Ibid.*
- 25 *Ibid.*, 69.
- 26 *Ibid.*, 37.
- 27 *Ibid.*, 37.
- 28 Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality* (University of California Press, 2010), 54.
- 29 *Ibid.*, 36.
- 30 ネル・ノディングズ (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、2007年、49頁
- Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, (Teachers College Press, Second Edition, 2005)
- 31 ミルトン・メイヤーロフ (田村真・向野宣之訳) 『ケアの本質—生きることの意味—』ゆみる出版、1987年、39頁
- Milton Mayeroff, *On Caring*, (William Morrow Paperbacks; Reissue, 1990)
- 32 *Ibid.*, 40頁
- Milton Mayeroff, *On Caring*, (William Morrow Paperbacks; Reissue, 1990)
- 33 Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality* (University of California Press, 2010), 74.
- 34 Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality* (University of California Press, 2010), 73.
- 35 *Ibid.*, 74.
- 36 ネル・ノディングズ (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、2007年、64頁
- Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, (Teachers College

Press, Second Edition, 2005)

³⁷ Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality* (University of California Press, 2010), 64.

³⁸ Ibid., 59.

³⁹ Ibid., 63.

⁴⁰ Ibid., 62.

⁴¹ 論旨の関係により 3 つのポイントをあげているが、修士論文「学校における道徳教育の研究—ケアリング論を中心に—」においては、4 つのポイントをあげている。

⁴² ネル・ノディングズ (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、2007 年、127-142 頁

Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, (Teachers College Press, Second Edition, 2005)

⁴³ ノディングスは著『学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて—』の中で、「モデリング (modeling)」、「対話 (dialogue)」、「実践 (practice)」、「確証 (confirmation)」といった道徳教育の 4 つの主要な構成要素を提唱している。4 つ目の要素である「確証」において「現実にあつたできる限り最善の動機を特定すること」が、ケアする側がケアされる側の行為以上に彼のよき自己を見出していることを明示するために必要であると述べている。

⁴⁴ 重松鷹康指導、信州大学付属松本小学校著「学習の深化」『人間教育双書 4』明治図書、1975 年、96-97 頁

⁴⁵ Ibid., 108 頁

⁴⁶ Ibid., 108 頁

⁴⁷ Ibid., 127 頁

⁴⁸ 松本小学校では、「ねらい」ではなく「ねがい」が設定されている。

⁴⁹ 重松鷹康指導、信州大学付属松本小学校著「学習の深化」『人間教育双書 4』明治図書、1975 年、101-102 頁

⁵⁰ Ibid., 119 頁

⁵¹ 保井海太朗・松本謙一「生活科における話し合いと「くらしのたしかめ」の比較～富山市立堀川小学校第 1 学年 Y 級の実践分析を中心に～」『人間発達科学紀要』第 6 巻第 1 号、2011 年、22 頁

⁵² 富山県立堀川小学校著『子どもの学びと自己形成—子どもの勉強を救うこれからの評価観』明治図書出版、2006 年、187 頁

⁵³ 中野和光「序章 日本の授業の構造と研究の視座」日本教育方法学会編『LESSON STUDY IN JAPAN 日本の授業研究 (下巻) 授業研究の方法と形態』学文社、2009 年、1-8 頁

⁵⁴ Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality* (University of California Press, 2010), 49.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Nel Noddings, *The Maternal Factor: Two Paths to Morality* (University of California Press, 2010), 50.