

教育課程の新構想と道德教育の再構築 ——新学習指導要領（平成29年告示）をめぐり一考察——

The New Conception of Curriculum and Reconstruction of Moral Education : A Study of the New 2017-Notice Government Course Guidelines

隈元 泰弘* 島田 喜行** 小川 雄***

要旨

新学習指導要領への改訂において最も着目すべき論点は、教育課程の重視である。道德教育の充実が不可欠にして喫緊の問題であるという認識もいっそうの深まりを見せる。にもかかわらず、道德教育と教育課程との関連を価値論的な視座から究明しようとした研究はなお十分ではない。本論考はここに、新指導要領研究の課題を認め、その解明への新たな局面を開こうとする。

キーワード：教育課程，道德教育，道德科，生世界，ケアリング

はじめに

新学習指導要領（平成29〔2017〕年3月告示）において最も着目すべき論点は、教育課程の重視である。

前学習指導要領（平成20〔2008〕年3月告示）と対比してみよう。変更点としてまず目を引くのが、冒頭（「第1章総則」の前）に「前文」が入ったことである。「総則」の前に前文を入れるというのは学習指導要領改訂史において初めてのことであり、極めて注目される。（当該「前文」は小学校・中学校においては「児童」と「生徒」の表記の違いを除いて同文であるが、高校の指導要領には「前文」自体がない。なお本稿は新学習指導要領における小学校・中学校の教育課程を主題としつつも、高校の教育課程も念頭に置いて論ずる。）

「前文」はまず以下のように教育基本法の第1条・第2条に言及する。

「教育は、教育基本法第1条に定めるとおり、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期すという目的のもと、同法第2条に掲げる次の目標を達成するよう行われなければならない。」¹

ここで第2条の周知の5項目があげられ、次のように続けられる。

「これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の児童〔中学校：生徒〕が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組

* 神戸親和女子大学発達教育学部児童教育学科 教授

** 同志社大学文学部哲学科 助教（神戸親和女子大学非常勤講師）

*** 神戸親和女子大学非常勤講師

み立てた教育課程である。」²

ここでは「こうした教育の目的及び目標の達成を目指し」で児童・生徒に求められる資質能力の育成に「必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。」(傍点筆者)とされる。「各学校」という記述には、教育課程は学校ごとにその学校の状況に応じて異なってしかるべきであるという趣旨が込められていると解釈すべきであろう。

さらに次のように続けられる。

「教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようになるのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。」³ (傍点筆者)

学習指導要領改訂史において初めて登場する概念、それがこの「社会に開かれた教育課程」である。それは「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念」の学校と社会における両者共有の根源的視点である。すなわち、該理念の実現のためには「教育課程」は社会に開かれたものでなければならず、上記のように、そのような教育課程を独自に編成することが、各学校に求められるのである。

このように教育課程を規定したうえで、学習指導要領との関連が次のように指摘される。

「学習指導要領とは、こうした理念の実現に向けて必要となる教育課程の基準を大綱的に定めるものである。」⁴

すなわち、学習指導要領はあくまで「教育課程の基準を大綱的に定めるもの」であって、各学校の教育課程編成を一律に固定化しようとするものではない。もちろん学習指導要領の一つの役割が「公の性質を有する学校における教育水準を全国的に確保すること」⁵にあるのは自明であるが、さらに次のように言われる。

「各学校がその特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、児童〔中学校：生徒〕や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、学習指導要領を踏まえた教育活動の更なる充実を図っていくことも重要である。」⁶

極めて明瞭かつコンパクトに記述されているので、これ以上にまとめることも解説することも困難であるが、要するに、各学校における、①特色を生かした創意工夫、②教育・研究の蓄積の活用、③現状・課題の把握、④家庭・地域との協力、によって、教育の充実を図らねばならない、ということである。

以上、「前文」の概説的解釈となっているが、今回の改訂によってこのような教育課程を主題とした「前文」が全く新たに付記されたということを指摘すること自体が、何よりも重要である。

今回の改訂においては、「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」(以降「道徳科」と略記する)となったことが改めて注目された。「改めて」というのは、「道徳科」はすでに平成27(2015)年3月の学習指導要領の一部改正において成立しているが(本指導要領は以降「一部改正指導

要領」と略記する), その施行がちょうど一年後(平成30〔2018〕年4月)(中学校は二年後の平成31〔2019〕年4月である)にせまる平成29(2017)年3月に当該新指導要領が告示されたからである。今回の新指導要領においては「道徳科」そのものについては、基本的に記述の変更はない。「道徳科」の設置を明示した「総則」の周知の一文も、基本的に一部改正指導要領と変わらない。すなわち、以下である。

「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳(以下「道徳科」という。)を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童〔中学校：生徒〕の発達の段階を考慮して、適切な指導を行うこと。」⁷

言うまでもなく、日本の道徳教育は全面主義を基本とした特設主義である。上の引用のように道徳教育は「学校の教育活動全体を通じて行うもの」であり、その際「道徳科」が「要」という役割を担う。しかし、従来の研究を顧みると、「道徳の時間」の運営法については多種多様に研究され(「道徳の時間」も平成20〔2008〕年改訂の指導要領以来「要」と位置づけられている)、「道徳科」となっても、「道徳の時間」とは異なる「道徳科」の授業をどのように行うか、新たに義務づけられた評価にどう対応するか、等については、なるほど議論沸騰の体であり、またすでに多くの出版物が公刊されてきた。しかし、上記のように、新指導要領における最大の変更は「教育課程」の重要性が明確に自覚されて前面に押し出されたことであるにもかかわらず、道徳教育を教育課程との関連で究明しようとする研究はなお十分とは言えないように思われる(本件については、本論考における文献資料調査が十分でなかった可能性も捨てきれない。本件に関する不備については適宜御指摘御教授いただければ幸いである)。

本論考は、新指導要領における教育課程と道徳教育との関連についての特に価値論的な視座からの論及がなお十分ではないことに新指導要領研究の課題を認め、その解明をもって新たな局面を開こうとするものである。

第1節 新学習指導要領における教育課程と道徳教育

学習指導要領で教育課程について初めて言及されたのは、昭和43(1968)年7月告示の要領においてであった。そこでは「第1章総則」において以下のように記された。

「第1 教育課程一般

1 学校においては、法令およびこの章以下に示すところに従い、児童〔中学校：生徒〕の人間として調和のとれた育成を目ざし地域や学校の実態および児童の心身の発達段階と特性をじゅうぶん考慮して、適切な教育課程を編成するものとする。」⁸

この記述は若干の表現上の変更と短い加筆以外は改定されず、新指導要領に至っている。

しかし、新指導要領においては過去にない大きな変更があった。すなわち、従来においては「教育課程」への言及は上の引用の一文のみであったが、総則自体が教育課程についての論述を主旨とするものへと変更されたのである。

総則の目次を平成20(2008)年3月版(以降、「前指導要領」と略記する)と新指導要領(平成29〔2017〕年3月)とで比較してみよう。

前指導要領

- 第1 教育課程編成の一般方針
- 第2 内容等の取扱いに関する共通的事項
- 第3 授業時数等の取扱い
- 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

新指導要領

- 第1 小学校（中学校）教育の基本と教育課程の役割
- 第2 教育課程の編成
- 第3 教育課程の実施と学習評価
- 第4 児童の発達への支援
- 第5 学校運営上の留意事項
- 第6 道徳教育に関する配慮事項

このように新指導要領では目次の項目立てが大きく変更された。前指導要領に関しては、平成元（1989）年3月の改訂でこのような項目立てになって以来ほぼ30年変わらなかった。もちろん今回変わったのは、上でも指摘したが、目次の項目立てだけではない。何よりも内容自体が大幅に変わり、量的にもほぼ2.5倍となった。

前指導要領では教育課程への言及は、先にも指摘したが、昭和43（1968）年7月告示の要領以降から前々指導要領（平成10〔1998〕年12月告示）に至るまでのすべての要領とほぼ同じであった。その中で最新の前指導要領では以下である。

「第1 教育課程編成の一般方針

1 各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童〔中学校：生徒〕の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び児童の心身の発達の段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。」⁹

従来との変更は基本的に「これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする」という末尾の一文が加筆されたことのみであり（「法令」がより明確に「教育基本法及び学校教育法その他の法令」とされたことを除いて）、教育課程への直接的な言及は、ここに「……適切な教育課程を編成するものとし」とされるまさにこの一文のみなのである。

新指導要領はどうか。「第1」に関してはまずタイトルの変更がある。その下位項目「1」「2.（1）（2）（3）」に関しては部分的な加筆・変更はあるが、前指導要領の「1」「2」「3」をそのまま引き継いでいる。「3」「4」が新たな論述であるが、紙幅の限定のゆえ、ここでは教育課程の特にその「編成」に関する「新構想」と道徳教育との関連という本稿の主題と密接にかかわる改訂にのみ論点を絞らざるを得ない。したがって、そのような関連の薄い「3」「4」については、道徳教育上重要な論点を含むが、機会を改めることとしたい。

「第2」は「教育課程の編成」である。そこでは「編成」の内容が4項目に分類されて詳細に論じられる。その「1 各学校の教育目標と教育課程の編成」「2 教科等横断的な視点に

立った資質・能力の育成」「4 学校段階等間の接続」が全く新たな叙述である。「4」は本稿の主題との関わりが薄いため、ここでは論及しない。「3 教育課程の編成における共通的事項」は、部分的な修正・加筆はあるが、基本的に前指導要領から一部改正指導要領を経て引き継がれたものであり、新指導要領の根本的な新しさを主題とする本稿では、(紙数の限定もあって)扱わない。

「1」は次のように記述されている。

「1 各学校の教育目標と教育課程の編成

教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めるものとする。その際、第5章〔中学校：第4章〕総合的な学習の時間の第2の1に基づき定められる目標との関連を図るものとする。」¹⁰

まず、前半の「教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、」(傍点筆者)について考察しよう。

既述のように「前文」には、「学習指導要領とは、こうした理念の実現に向けて必要となる教育課程の基準を大綱的に定めるものである。」¹¹と記されていた。ここから当該文を以下のように解釈したい。教育課程の大綱的基準としての指導要領に立脚しつつ、「各学校」、すなわちそれぞれの相異なる学校がその特色・現状にかなった独自の教育目標を明確に設定する必要がある。

そしてこう言われる。「教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めるものとする。」この基本方針の家庭・地域との共有、これこそが本稿の「はじめに」で指摘した「社会に開かれた教育課程」のねらいのひとつにほかならない。

文部科学省は「平成29・30年改訂学習指導要領のくわしい内容」と題した冊子に「社会に開かれた教育課程」という項目を設け、次のように述べている。

「目指すのは『社会に開かれた教育課程』の実現」

「保護者の皆さまや地域の皆さまのお力添えをいただきながら、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を達成していきます。」¹²

すなわち、「社会に開かれた教育課程」という概念が一つの教育理念として指示するのは、教育課程自体が保護者や地域に理解され、学校での学びが家庭・地域の日常生活で活用されるとともに、家庭・地域での経験が学校生活に生かされ、学校教育がより豊かなより包括的なものとなって、それがよりよい社会の実現へと展開していくという動的なプロセスそのものである。ここには、地域社会に開かれ、同時に社会全般へ開かれるという二重構造があり、教育課程のこの「開け」の二重性において学校教育そのものを各学校と学校全般との二重性をもって実り豊かなものとなす、という構造を看取することができる。この論点こそ、「社会に開かれた教育課程」に関して、本稿が該記述の直截的文言を超えた独自の解釈として提示しようとするところのものである。

次に「その際、第5章〔中学校：第4章〕総合的な学習の時間の第2の1に基づき定められ

る目標との関連を図るものとする。」と言われる。当該「第2」においては、その「3」が「1 目標」「2 内容」を受けて「各学校において定める目標及び内容の取扱い」と題され、全く新たな記述となっている。「各学校」における教育の独自性に関して重大であるが、残念ながら紙幅の限定の故、以下のことを指摘するにとどめる。すなわち重要なのは「実社会や実生活」の中で課題を見つけ対応できるようにすること、積極的な社会参画の姿勢を培うこと等であり、教育課程の編成に当っては、まさに各学校が独自に実社会・実生活との関連を自覚して教育課程に反映する必要がある、ということである。

このような新指導要領における教育課程重視の姿勢は、『小学校指導要領（平成29年告示）解説 総則編 平成29年7月』ではその「まえがき」に次のような文章で端的に示されている。「今回の改訂は……，①……子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し，連携する『社会に開かれた教育課程』を重視すること。……を基本的なねらいとして行った。」¹³ここでは「基本的なねらい」が三つ提示されている。「②」が「確かな学力」の育成。「③」が「豊かな心や健やかな体」の育成。それらに先行する「①」が本引用の「『社会に開かれた教育課程』を重視すること」である¹⁴。

では、このような改訂の趣旨は、従来の改訂とどう異なるのであろうか。前学習指導要領の『小学校指導要領解説 総則編 平成20年8月』の「まえがき」では、同じく「基本的なねらい」とされた論点が三つあった。「①」が「生きる力」の育成、「②」が「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランス」の重視、「③」が「豊かな心や健やかな体」の育成，である¹⁵。

②と③は前要領と新要領において基本的に等しい（②はより発展的な表現となっている）。しかし、①は完全に改められた。前要領では「生きる力」であったものが、新要領では「社会に開かれた教育課程」となったのである。もっともそれは「生きる力」の位置価値が変わったというわけではない。前要領の『解説 総則編』を見直すと、②③は①の「生きる力」の内実を示すものと解釈できる。新要領でも、②が発展的な表現となることによって、②と③とで「生きる力」の具体的な在り方を（前要領よりもより適切に）示すと解釈できる。したがって、「生きる力」の重視という論点は変わっていないと言える。しかし、その②③に先行して最上位に「社会に開かれた教育課程」が置かれたことは、極めて重大な意味をもつ。

「生きる力」の育成は価値論的教育目標である。価値を目標として立てることが教育において最も重要であることは言うまでもない。しかし、それをどのようにして実現するのか。新指導要領の「前文」からもう一度引用しよう。「このために〔教育目標達成のために〕必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。」¹⁶この教育課程は「社会に開かれた」ものたるべきである。このような教育課程の確立こそ、「生きる力」という教育目標達成に不可欠の前提なのである。

そのことが、新指導要領『解説 総則編』の「まえがき」において「改訂」の「基本的なねらい」として挙げられた三つの論点の中で、従来の論点を統合的に引き継いだ②③に先行して、①として「社会に開かれた教育課程」が挙げられた根本的な理由である。

このように見ると、戦後の指導要領改訂史において初めて「教育課程」のその真の意味と重要性を見出したのが今回の新指導要領であったと言える。そして、この「社会に開かれた教育

課程」が道德教育と重ね合わされることで、道德教育は初めて実践と一体化した実のあるものとなりうる。

以上の論点に本稿の独自性がある。すなわち、本稿は新たな視座をもって次の点を指摘した。

1. 新指導要領は「教育課程」の真の意味と重要性を学習指導要領改訂史上において初めて明示したものであり、その理念として「社会に開かれた教育課程」という概念を提示した。
2. 新指導要領において提示された「教育課程」の意義と役割において、「道德科」を要とする学校教育全体を通しての道德教育が該教育課程と重ね合わされることで初めて有意に実現可能となる。

これに続く「第2」の「2」は、以下である。

「2 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

- (1) 各学校においては、児童〔中学校：生徒〕の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。
- (2) 各学校においては、児童〔中学校：生徒〕や学校、地域の実態及び児童〔生徒〕の発達の段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。」¹⁷

これも全く新たな記述である。教育課程の「教科等横断的な視点」が「道德科」を要とする学校教育全体を通じての道德教育の構想に不可欠であることは言うまでもない。従来の指導要領では、以下のようにしか言われなかった。

「学校における道德教育は、道德の時間を要（かなめ）として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道德の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。」¹⁸（平成20〔2008〕年3月告示）

本文は一部改正指導要領においても「道德の時間」が「特別の教科である道德」となった以外の変更はなかった。

一部改正指導要領の当該文は新指導要領でも変わらないが、新指導要領以前は道德教育を教育課程との直接的な接続において捉えたのはこの一文のみであった。それに対して、新指導要領では、教育課程を道德教育と一体的に捉える視点が構想されている。少なくとも、本稿はそうのように解釈する。教育課程を道德教育と一体的に捉えようとするこの構想は、道德教育の実効性という点からは極めて重要である。知っているだけの道德を実践できる道德に変える。そのためには教育課程自体が、道德科を要とする学校教育全体における道德教育をいわば「体現」できるものとならなければならない。

「第2」の「3」「4」はすでに指摘したように、本稿の主題との関わりが強くないため、ここでは論及しない。

「第3」「第4」も、教育課程と道德教育の全体構想を考察しようとする本稿の主旨に鑑みて割愛する。

次に「第5 学校運営上の留意事項」が来る。ここでは「各学校が行う学校評価」に関して「カリキュラム・マネジメント」との関係性を重視する文脈において「教育課程の編成，実施，改善が教育活動や学校運営の中核となる」と言われる。新指導要領における教育課程重視の論点が「中核」という言葉をもって明確に示された個所として指摘したい。

目次を再度通覧してみよう。「第1 小学校（中学校）教育の基本と教育課程の役割。第2 教育課程の編成。第3 教育課程の実施と学習評価。第4 児童の発達への支援。第5 学校運営上の留意事項。第6 道徳教育に関する配慮事項。」第1，第2，第3が教育課程，第4が発達，第5が学校運営，そして第6が道徳教育である。

このような全体構成において、「第6」の「1」で教育課程編成に際しての留意事項として「道徳教育の全体計画」の重要性が指摘されていることが肝要である。この言葉は平成27（2015）年3月の一部改正指導要領において、初めて「総則」で用いられた。（この言葉そのものは、平成元〔1989〕年「第3章道徳」に初めて登場し、一部改正指導要領において総則に移された。）

しかし、「道徳教育の全体計画」は教育課程自体の十全な構想と結びついて初めて実現可能なものとなる。その意味では今回の新指導要領において初めて「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものである」という構想自体が、教育課程がその「役割」「編成」「実施」という論点から明確に規定されることで初めて一定の指針の下に実現される可能性を持つものとなったと言えるであろう。

第2節 「社会に開かれた教育課程」における道徳科の意義

1. 教育課程とは何か——使命・役割・問題——

「はじめに」で示されたとおり、本論考で考察すべき課題は、新指導要領にもとづいて、道徳教育を教育課程との関連で究明することである。いっそう正確に表現すれば、新指導要領では、道徳教育に関して教育課程がどのように見直され、改善されたのか、その改善と共に、どのような道徳科の学びが今、求められているのか、ということである。本節では、この課題に答えるために必要な準備作業として、文部科学省『生徒指導提要』をもとに、教育課程とは何か、その使命と役割は何か、さらに、教育課程を実施するさいの問題は何か、という三つの問いに答えたい。そこでまず、教育課程の定義を確認することからはじめよう。

「教育課程は、教育の目標を達成するために、国の定める教育基本法や学校教育法その他の法令及び学習指導要領や教育委員会で定める規則などの示すところに従って、学校において編成される教育計画〔である〕。』¹⁹

この引用から明らかなように、教育課程は、教育の目標を達成するために編成される教育計画である。この教育計画は、教育にかかわる法や規則を遵守しつつ、学校が編成するものである。学校は、教育計画を編成・策定するさい、地域や学校の実態や特色、児童生徒の心身の発達段階などを考慮することや教員の創意工夫を加えることに注意しなければならない。さらに、特に注意しなければならないことは、「人間として調和のとれた児童生徒の育成」を目指すという点である（『生徒指導提要』4頁参照）。

ここから、教育課程の使命と役割が明確になる。その使命とは、人間として調和のとれた児童生徒の育成という意味での「人間形成を図る」ことである。その役割とは、「学校において児童生徒の人間形成や成長発達に直接かかわる」ということである。このような使命と役割に鑑みれば、学校教育において、教育課程（教育計画）がどれほど大事なものであるかが十分に理解されるだろう。

しかし、教育課程の使命に着目すると、教育課程がその実施に関して解決困難な問題を抱えていることに気づく。その解決困難な問題とは何か。それは、「多数の児童生徒を対象として」、適切な人間形成を図ること、それも、「一定の期間に、一定の資質や能力を育成」することを目指そうとすると、児童生徒一人一人の個性への配慮よりも「共通性」を重視する学校教育になってしまうということである。学校教育において「共通性」を重視するとは、子どもたち全員が身につけるべきものとしての人間性の陶冶に重きを置くということである。全員が身につけるべき共通性としての人間性の陶冶か、児童生徒一人一人の個性への配慮か。これが教育課程を実施するさいの問題である（『生徒指導提要』5頁参照）。

もちろん、学校教育には人間性の陶冶も個性への配慮も、共に必要である。実際に、学校では、共通性を重視する傾向を補うための少人数指導、習熟度別の学級編成による指導や個別の学習計画を与えるプログラム学習など、様々な指導体制の工夫がなされている。学校は、こうした工夫をこらすことで、「教育課程の持っている共通性の問題点を補正し」、児童生徒の「個性化を図る」ことを試みている。しかし、こうした試みをもってしても、誰であれすべての人間にとって不可欠の共通性としての人間性を陶冶する教育と子どもたち一人一人の興味関心に即して個性化を図る教育とを、適切な仕方で両立させるような教育課程を展開することは容易ではない（同上）。

2. 道徳教育に関する教育課程の見直しと改善 ——位置付けと役割・目標・問題——

『生徒指導提要』をもとに確認した教育課程の定義、使命と役割と問題は、その大筋において、新たな学習指導要領に付記された「前文」にも継承されている。例えば、教育課程は、各学校が教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てたもの、教育の在り方を具体化したものであること、教育課程を編成するさい、各学校の特色を生かし、創意工夫を重ね、児童生徒や地域の現状と課題を捉えることに配慮すること、といった「前文」の文言を見れば明らかである。しかし、本論考の「はじめに」ですでに指摘したように、「前文」には教育課程にかんする新たな鍵となる概念が登場する。それが「社会に開かれた教育課程」であった。

しかし、この「社会に開かれた教育課程」という新たなキーワードでいったい何が主張されているのだろうか。とくに、このキーワードと共に、道徳教育にかんしてどのような教育課程上の改善がなされ、どのような道徳教育が今、求められているのだろうか。この問いに答えるために、文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』と『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』をもとに、道徳教育に関する教育課程の見直しと改善の要点を見ていこう（以下、両書からの引用は、それぞれ『小学校解説』と『中学校解説』と略記し、引用の直後に引用頁数を明記する。ただし、読みやすさを優先させるために、引用頁数がすぐに特定できると思われる箇所は除外する）。

道徳教育は、教育のなかでどのように位置付けられるのか。『小学校解説』及び『中学校解説』「第1章 総説」「2 改訂の基本方針」では、こう明言されている。道徳教育が「教育の中核をなすもの」であり、「学校における道徳教育は、学校のあらゆる教育活動を通じて行われるべきもの」である、と。このような位置付けのもとで、道徳教育に期待される役割とは何か。それは、道徳教育を通じて、児童生徒が現実直面する困難な問題に主体的に対処するための道徳性を身につけることである。新たな学習指導要領では、道徳の時間が道徳教育の要としてこの役割を果たし、よりいっそう有効に機能することで、子どもたちが道徳性を身につけることができるようになるために、教育課程上の見直しと改善が行われた。

では、教育課程上の見直しと改善とは何か。このもっとも大きな見直しが「道徳の時間を教育課程上『特別の教科 道徳』（以下「道徳科」という。）として新たに位置付け」ることであった。そして、道徳の時間から道徳科への位置付けの見直しにさいして、「道徳教育の目標等をより分かりやすい表現で示す」ことを中心とする教育課程の改善が図られた（『小学校解説』及び『中学校解説』4頁参照）。このとき、道徳教育の目標について、どのように教育課程の改善が図られたのか。

『小学校解説』及び『中学校解説』「第2章 道徳教育の目標」「第1節 道徳教育と道徳科」では、学校における道徳教育の役割を指摘しつつ、その目標について、こう明言されている。

「学校における道徳教育は、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする教育活動であり、社会の変化に対応しその形成者として生きていくことができる人間を育成する上で重要な役割をもっている。」（『小学校解説』10頁、『中学校解説』8頁）。

この引用の前半の記述では、道徳科の学びにおいて、子どもたちが身につけるべき道徳性——「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」——の具体的な姿が示されている。その姿とは、自己の生き方について思考する能力、事柄の真偽や事態の善悪にかんして主体的に判断する能力、自立心、そして、よりよい生を実現するために他者と議論し対話する能力及び共同・協働を可能にする協調性と共感能力である。これにたいして、後半の記述では、上述のキーワード「社会に開かれた教育課程」と関連付けられた道徳教育の在り方が示唆されている。すなわち、学校の道徳教育には社会のグローバル化、文化の多様化、科学技術の革新による情報化など、様々な要因によって大きく変化する社会に適応し、社会を構成する主体として、これからの社会を形成していくための能力と資質をもつ子どもたちを育成するという目標に相応しい教育課程（教育計画）が必要になる、ということである（『小学校解説』及び『中学校解説』1頁参照）。

ここから、今、求められている「社会に開かれた教育課程」における道徳教育とは何か、という問いに一つの答えを与えることができる。その教育とは、情報化技術の発達と共にさらに進展するであろうグローバルな多文化共生社会を生きていくために、次世代社会の担い手に相応しい能力と資質を備えているだけでなく、その能力と資質を適切に運用しながら、他者と共によりよい社会的な生を実現するための道徳性を養うことを目指す教育に他ならない、と。

では、このような社会に開かれた教育課程における道徳教育として、とくにどのような道徳科の学びが今、求められているのか。上述のように、道徳科は、学校での道徳教育の要であっ

た。しかし、この「要」という語をどのように理解すればよいのだろうか。

この問いに答えるために注目すべきキーワードが「計画的・発展的な指導による補充・深化・統合という特質をもつ道徳科」である。子どもたちは、学校で、国語や算数など様々な教科を学び、外国語活動や特別活動に取り組む。本論考の「はじめに」ですでに指摘したように、日本の道徳教育は、全面主義を基本とした特設主義であるから、こうした各教科の学びや様々な活動への取組も、道徳性の育成に関与するものである。しかし、各教科の学びや活動への取組にはそれぞれ独自の目標やねらいが設定されているために、道徳性の育成が後景に退いてしまうことがある。これは、子どもたちの側に立って言えば、道徳科以外の学びのなかに、いったいどのような道徳的価値が含まれていたのかを理解することが困難な状況になっているということである。こうした子どもたちにとっての困難な状況を解消する点に、要としての道徳科の特質がある（『小学校解説』16, 89-90頁, 『中学校解説』13, 88-89頁参照）。

例えば、今週の理科の授業で考えたことや外国語活動で学んだ外国語と他国の文化についての知識がどのような仕方で、これからのよりよい社会的な生を実現していくための基礎になるのか。子どもたちが気づくことができなかった問いと答えへと至るために必要な導きを、同じ週に行われる道徳科の授業のなかで教師が補足的に提示することで、理科や外国語活動での学びの成果を、道徳的な観点から、子どもたちが自ら深め、相互に関連付けられるようになること。これが計画的・発展的な指導による補充・深化・統合という特質をもつ道徳科の役割である。

だが、ここには注意しなければならないことがある。それは、1. で確認したように、学校教育では、誰であれすべての人間にとって不可欠の共通性としての人間性を陶冶する教育と子どもたち一人一人の興味関心に即して個性化を図る教育とを、適切な仕方で両立させるような教育課程を展開することが求められるということである。もちろん、このことは、道徳科においても例外ではない。教師は、道徳科の授業をするさい、よりよい社会的な生の実現を目指す、すべての人間に必要な人間性の陶冶をつねに念頭に置いていなければならない。さらに同時に、教師は、子どもたち一人一人がどんな教科の学びに興味をもっているのか、外国語や他国の文化にどの程度の関心があるのか、を把握することにも努めなければならない。というのも、この努力を怠れば、様々な学びの成果を、道徳的な観点から、子どもたちが各自の個性に即して、自ら深め、相互に関連付けるための適切な導きを提示することができないからである。

以上のことから、新指導要領において、どのような道徳科の学びが今、求められているのか、という問いに一つの答えを与えることができる。それは、よりよい社会的な生の担い手にとって不可欠な道徳性の育成を目指し、計画的な指導にもとづいて、共通性と個性のバランスに配慮しつつ、子どもたちの学びの成果を補充、深化、統合させていく学問的営為である、と。

3. 「社会に開かれた教育課程」における道徳科とは何か

——考察の手引きとしての「生世界」概念——

しかし、なぜ新指導要領の「前文」で、「社会に開かれた教育課程の実現」が主張されたのだろうか。「社会に開かれた教育課程」における道徳科とは、いったいどのようなものなのか。最後にこの難題に立ち向かうための手がかりを提示することで本節を締めくくりたい。

ここでは、手がかりを、20世紀を代表する哲学である現象学の創設者フッサール（Edmund Husserl）の「生世界 Lebenswelt」概念に求めたい。というのも、フッサールの「生世界」概念を援用することで、「社会に開かれた教育課程」における道徳科とは何か、という問いにたいして、私たちがより多角的に向き合うための視座が開示されるからである。

フッサールは、世界とそのなかで生きている一人の人間としての私について、次のように述べている。

「〔現象学者としての〕私は、次のような根本事実から出発しなければならないのではない。私は、一つの世界の主観として存在している。私は、一個人としてそこ〔世界〕へと入り込んで生きている。そしてまた、それ〔世界〕は、つねにすでに、私にとっての現前性の統一宇宙であり、私が経験のなかで関係付けられているもろもろの实在性の統一宇宙である。それら〔の实在性〕は、経験されたものとして、私にとって経験可能という仕方 で存在するものとして、私に「かかわってくる何か」であるか、私に「まったくかかわらない何か」であるかのどちらかである。それら〔の实在性〕は、積極的にも消極的にも実践的に、私にとっての問題になる。こうした世界では、他者が私に現前しているのだが、その者たちは、同時に、経験と実践の共同主観 Mitsubjekt であり、〔私と〕同じ世界へと入り込んで生きている。実践的にも認識的にも、私と共に共同体に属して生きている。」²⁰

世界のなかで生きている一人の人間としての私は、この世界に存在する様々な事物、制度や思想などについての経験を積み重ねながら生きている。その事物や思想のなかには、まだ私が経験していないもの、まったく未知のものも数多く含まれている。これとまったく同様に、私は、この世界のなかで共に生きている（存在している）他者と交流する経験を積み重ねながら生きている。この他者のなかには、直に言葉を交わすという仕方 で、直接交流した者だけでなく、例えば、2,500年前に書かれた本の著者という仕方 で、間接的に交流した者、さらに、これから交流するかもしれない未知の他者も含まれている。私は、事物や思想、他者との多様で多彩な経験を通じて、この世界について、「ときには正しく、ときには誤り、ときには神話的に、ときには学問的に」（XV, 75）思念しつつ暮らしている。フッサールは、このように様々な仕方 でなされる事物経験や他者経験を可能にするものとして、私だけでなく他者にとっても一にして同じものであると私に意識されている世界、換言すれば、つねにすでに、あらかじめ私たちに与えられているとみなされている世界を「生の世界 Welt des Lebens」（ibid.）、「生世界」（XV, 135, 141）と表現する。

この生世界についての記述のなかの「世界」を「社会」という語に置き換えてみれば、私たちは、密接に関係する二重の意味において、社会に開かれていること（存在すること）が明らかになる。第一に、私たちの社会的な生は、事物と他者をめぐる、既知の経験と未知の経験、直接的な経験と間接的な経験の交点において成立するものである。これは、私の社会的な生が私だけでは成立せず、私以外の他者（事物や思想なども含む）をめぐる経験を要求するということである。私の社会的な生の成立には他者が必要であること。これが、私たちが社会に開かれていることの一つの目の意味である。

そして、第二に、私たちの社会的な生は、事物と他者をめぐる、正しいという判断を与える経験と誤りという判断を与える経験、神話のような学問的ではない見方からの経験と学問的な

見方からの経験との交点において成立するものである。これは、私たちが暮らしている社会の在り方や社会のなかで生じる問題について、私は、自分独りで判断しているのではなく、私と共に生きている他者との交流を通じて、学問的ではない見方と学問的な見方を使い分けつつ、多角的な視点から、その正誤や善悪を判断しているということである。私の社会的な生における正誤や善悪の判断にも他者が必要であること。これが、私たちが社会に開かれていることの二つ目の意味である。

以上のことから、「社会に開かれた教育課程」における道徳科の一つの在り方を提言したい。それは、社会的な生が必要とする他者（事物や思想なども含む）との多様で多彩な経験を、共通性と個性のバランスに配慮しつつ、子どもたちが計画的に積み重ねていくことができるような工夫のもとで編成された教育課程における道徳科である、と。

第3節 教育課程と道徳教育との一体的展開をめぐるケアリング理論の意義

1. 道徳的なふるまいとしてのケア

わたしたちは、様々な仕方で他者と関わりながら生きている。しかも、ただそのように生きているのではない。わたしたちは、他者との関わりを「よい」とか「悪い」とかと評価しながら生きている。アメリカの教育哲学者であるネル・ノディングズ（Nel Noddings, 1929 - ）は、主著『ケアリング』（*Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*）²²のなかで、わたしたちのそのような価値づけの源泉を「ケアリング」（Caring 5, 1984）という関係に求めている。すなわち、ノディングズによれば、わたしたちは、他者とのケアしケアされる関わり合いのなかで道徳的に「よい」あり方を学び、身につけている。本節では、この枠組みを手がかりにしながら、「社会に開かれた教育課程」において道徳科を実現していくための原理的指針を獲得したい。そのためにまず、ノディングズの事例から、ケアリング理論がどのようなふるまい方を道徳的によいとして認めているのかを確認する。

ブラウン夫人が夫と演奏会に行く約束をしていたけれども、当日になって、子どもが熱を出してしまった、という状況を考えてみよう（Caring 52, 1984）。子どもの病状はそれほどひどくはないので、寝かしつけてしまえば、子どもは元気になるであろう。しかし、子どもは、ブラウン夫人に「お母さん、どうしても行くの」としきりに尋ねて、心細そうにしている。ブラウン夫人が子どもを看病すれば、夫は、ひどく落胆するに違いない。だからといって、ブラウン夫人が夫と演奏会に出かけてしまえば、不安がっているわが子は家で一人ぼっちになる。このような葛藤のなかで、ブラウン夫人は、いったいどのようにふるまうべきなのであろうか。

たしかに、この葛藤は、ある一定の規則に訴えることで解決できる。たとえば、ブラウン夫人は、「子どもに差し迫った危険がないのであれば、妻は夫との約束を守るべきである」という規則に基づいて、「夫を優先せよ」と結論できもする。あるいは、「子どもが不安がっているのであれば、母親は子どもに寄り添うべきである」というべつの規則を持ちだせば、ブラウン夫人は「わが子を優先せよ」と決定できもする。しかし、ノディングズによれば、ある原理から一定の判断を下すこうした方策は、わたしたちの道徳的なふるまい方ではない（Caring 5, 1984）。ノディングズは、わたしたちがほかのひとと道徳的に関わるやり方をつぎのように記述している（Caring 53, 1984）。家に居ることと演奏会に行くことが両立できないという困難

に直面して、ブラウン夫人は、もう一度わが子と夫に向き合い、やりとりを交わしはじめる。ブラウン夫人から見て、子どもはやはり不安でいっぱいのである。夫に目を転じると、夫は明らかに苛立っている。しかし、夫と会話したところ、夫の苛立ちの原因は、ブラウン夫人と一緒に演奏会に行けないということではなかった。夫は、家に残るにせよ演奏会に行くにせよ、どちらにするのかブラウン夫人が決めかねていることに焦っていたのである。ブラウン夫人は、わが子と夫の思いをこのように感じとったうえで、こう決断する。自分が家に残ることを選んだとしても、その選択は夫をそれほど傷つけないはずであるから、演奏会には行かずに子どもを看病することにしよう。

ブラウン夫人がこの決断に至るまでの一連の過程は、つぎのように一般化できる。すなわち、ブラウン夫人は、「関係者に話しかけ、かれらの目と表情を見て」(Caring 2, 1984)、そのようにして感取したかれらの必要に「嘘偽りなく応答」(Caring 53, 1984)している、と。言い換えれば、ブラウン夫人は、わが子と夫という身近な人々を気づかいながらそれぞれの思いに配慮するという態度で、かれらに接している。ノディングズによれば、この関わり方こそ、葛藤をはじめとしたさまざまな問題に対してわたしたちが道徳的に取り組むためのやり方である。すなわち、ノディングズのケアリング理論は、道徳的にふるまうやり方を、気づかいに基づいた配慮をとおしてほかのひとと関わることとして捉えている。この関与は、心配とか配慮とか世話とかといった意味を内含していることは、つまり、「ケア」ということばで記述できる。すると、ノディングズのケアリング理論にあっては、ケアするひととしてふるまうということが「わたしたちがほかのひとと道徳的に接するやり方」(Caring 4, 1984)である。

2. 道徳的な心情の源泉としての最善の自己

ブラウン夫人の事例からわかるように、ケアするひとは、ほかのひとの必要を顧慮してそれを充足するために行動しようとする。わたしたちは、このような仕方で行為できるひとを、思いやりがあるとか献身的であるとかとして、道徳的に高く評価する。それゆえ、ケアするひとというあり様は、たしかに、「道徳的である」ということばの通例の理解と合致するかもしれない。とはいえ、ノディングズも認めているように、わたしたちが自然にケアするひととしてふるまえるのは、わが子とか夫とかといった親密な間柄にあるひとに限られる(Caring 82, 1984)。たとえば、母親は、自分の赤ん坊が夜泣きをしていることに気がつけば、その子どもの苦痛をわがことのように心配して、その辛さをすすんで取り除こうとする。このように、わたしたちがほかのひとに対してケアするひととしてすすんでふるまえるのは、わたしたちとそのひととの間に、たとえば親子の愛情のような、緊密なつながりがあるときである。

この指摘は、わたしたちがどのような場合でもケアするひととして自然にふるまえるわけではないということを示している。実際、見知らぬ迷子が我が家の玄関先に佇んでいるとき、わたしたちは、その迷子が困っているのを承知で、見て見ぬ振りをするかもしれない(Caring 47, 1984)。あるいは、目の前のひとが苦境にあえいでいることに気がついたとしても、そのひとが嫌いであれば、わたしたちは、手助けしないかもしれない(Caring 83, 1984)。これらの事例からすると、つぎのように思える。わたしたちは、自然にはケアできない相手に対しては、ケアするひととしてはもはやふるまえない、と。しかし、そうであるとすれば、見知らぬ

ひとや嫌いなひとと道徳的に接することができないことになる。本当にそうなのであろうか。

ノディングズの述定にもあるように、ほかのひとをわたしたちが見捨てようとしているとき、わたしたちは、なんらかの理由を挙げて、そのふるまいを正当化しようとする。たとえば、わたしたちはこう弁明するかもしれない。そのひとは、自身の無分別で苦境に陥っているのだから、自分の力でその状況を切り抜けるべきである (Caring 84, 1984)、と。あるいは、わたしたちは忙しすぎるのでほかのひとに構ってなどいられない (Caring 84, 1984)、と。ノディングズによれば、このような正当化をこころみるのは、ケアから身を引こうとしているわたしたちのこころのなかに、ケア「しなければならない」 (Caring 82, 1984) という感情が湧き上がっているからである。すなわち、わたしたちは、病理的な状態にないかぎり、助けが必要なひとに直面すれば、「『わたしはなにごとかをしなければならない』と語りかける内的な声」 (Caring 81, 1984) を感じ取っている。しかも、ノディングズは、この感受が「直接的」であると主張している (Caring 82, 1984)。だから、ノディングズに従えば、わたしたちが目の前にいるひとの苦痛に気がついているとき、そのとき、わたしたちのこころのなかには、すでに、そのひとの痛みを緩和「しなければならない」という心情が生起している。わたしたちは、この「しなければならない」から逃れるために、さまざまな理由をこしらえてケアしないことを正当化しようとしているのである。

ノディングズのこの観察からすると、目の前のひとを見捨てようとするとき、わたしたちは、ケア「したくない」と感じている一方で、ケア「しなければならない」とも思っている。だから、ノディングズのケアリング理論に基づけば、わたしたちが当の状況で道徳的によくふるまえるかどうかは、この葛藤のなかで、後者の「しなければならない」という指令に付き従えるかどうかにかかってくる。ノディングズの述べ方からすれば、「わたしはしなければならないーわたしはしたくない」 (Caring 80, 1984) という葛藤があるとき、わたしたちは、「わたしがケアされたりケアしたりしたもろもろの瞬間」 (Caring 80, 1984) を思い起こす。言い換えれば、わたしたちがケア「しなければならない」という呼びかけから耳を塞ごうとすれば、わたしたちのこころのなかには、ほかのひとの窮状に自分が駆けつけてそのひとの役に立ったという「わたしがケアした瞬間」 (Caring 80, 1984) がわたしたちに立ち現れる。あるいは、自分が苦しかったときとか辛かったときとかにだれかがわたしに寄り添ってくれたという「わたしがケアされた瞬間」 (Caring 80, 1984) が浮かび上がってくる。

しかも、ケアにかんするこうした記憶は、ノディングズのことばを借りれば、「ある一定の音楽の作品を聞いているときに愛の甘さを思い出すように」 (Caring 92, 1984)、そのときの感情を再現する。すなわち、相手を助けた場面での「万事うまくいっている」 (Caring 37, 1984) という感じとか、ほかのひとから必要を満たしてもらったときの「安寧」 (Caring 24, 1984) とかである。すると、わたしたちは、ケアしケアされる関わり合いに付随するこうした肯定的な情感に誘われて、その情感を醸成する結びつき、ノディングズのことばを借りれば、「ケアリング」を、「よい」 (Caring 49, 1984) として見とおしている。別言すれば、わたしたちが自分のケアの体験を呼び起こしているとき、わたしたちは、「ケアリング」という結びつきのなかにあるときの満ち足りている自分の姿を「切望している」 (Caring 5, 1984)。この把握に鑑みれば、目の前の見知らぬひとを見捨てようとしている現在のわたした

ちは、当の望ましいあり様から遠く離れている。逆に言えば、ほかのだれかとともに「ケアリング」を築いてきた過去のわたしたちのように、目の前にいる相手にケアするひととして向き合えば、わたしたちは、みずからが認めた申し分のない状態に近づいている。

こうして、わたしたちがケアを逡巡しているとき、わたしたちのころのなかには、目の前にいるほかのひとにケアするひととして接して「ケアリング」関係を取り結ぼうとしている自分の姿が、「最善の自己」(Caring 80, 1984)として「かたちをとりはじめる」(Caring 49, 1984)。すると、わたしたちに助力を求めているこのひとを冷たく突き放してしまえば、わたしたちは、みずからが思い浮かべている「よさの描像」(Caring 49, 1984)を自分の手で切り崩してしまうことになる。だからこそ、わたしたちは、ノディングズの指摘にあるように、「最善の自己」という描像から、ケア「しなければならぬ」という指令を引き受ける「べきである」(Caring 83, 1984)という呼びかけを感じとるのである。ノディングズは、この義務的な感情を「真正の道徳的な心情」(Caring 83, 1984)として際立たせている。したがって、つぎのように言ってよい。すなわち、ノディングズのケアリング論が説く道徳的な心情は、みずからが築き上げた「よい」自己像に忠実であろうとする、自分自身にたいする誠実さである、と。

3. 「ケアリング」を成就させるための受容的な態度

ノディングズは、そのように誠実であろうとする思いを「道徳的でありたいという強い欲求」(Caring 83, 1984)と呼称し、つぎのように主張している。「わたしたちは、自分が感じていることを受け容れるかもしれないし、拒絶するかもしれない。道徳的でありたいという強い欲求があるのであれば、わたしたちは、自分が感じていることを拒絶しないはずである」(Caring 83, 1984)、と。すなわち、「最善の自己」に近づきたいという思いが強ければ、わたしたちは、その自己からの「べき」に従い、ケアしなければならぬという責務を引き受けられる。とはいえ、「最善の自己」への接近と求める心情は、一体どこから湧きあがってくるのであろうか。

すでに述べたように、「ケアリング」にまつわる過去の諸体験から「最善の自己」を形作っているとき、わたしたちは、そうした体験をよろこばしい経験として認めながら、「ケアリング」を、「よい」関係として感知している。それゆえ、ケアするひとというあり様を映し出している「最善の自己」は、わたしたちの望ましいあり方としてわたしたちに迫ってくる。だから、わたしたちは「最善の自己」に関してつぎのような思いを抱く。「最善の自己」の導きに従えば、わたしたちは、「ケアリング」というみずからがよろこばしいあり方として認める結びつきを、目の前のひととともに成就できるかもしれない、と。このような予感を抱いているからこそ、わたしたちは、「最善の自己」に近づきたいと強く願うのである。

しかし、ノディングズによれば、わたしたちは、「最善の自己」からの「べき」に対して、それを無視できもする(Caring 83, 1984)。それにもかかわらず、わたしたちが当の指令を受諾できるのは、これまで述べてきたように、「最善の自己」に近づきたいという欲求がわたしたちにあるからである。わたしたちは、「最善の自己」のなかに、「ケアリング」を成就させて喜びのうちにわたしたちの姿を見とおしており、わたしたちの捉えているその可能性が、

わたしたちを「最善の自己」に惹きつけているのである。

これまでの解析に基づく、ケアしたくないと感じる見知らぬひとに対してわたしたちがケアするひととしてふるまえるかどうかは、「最善の自己」に近づきたいという欲求の強さに懸かっている。わたしたちがそのように願うのは、「最善の自己」が映し出しているあり様がわたしたちにとっては望ましいからであり、その望ましさは、ケアしたときとケアされたときそれぞれの場面でわたしたちが享受した、よろこばしい情感に由来している。すると、つぎのように言える。すなわち、わたしたちが身近なひとびとと営んでいる「ケアリング」を充実させればさせるほど、わたしたちは「よい」自己のあり方に近づこうとする、と。しかし、「ケアリング」を充実させるためには、具体的にどうすればよいのであろうか。

たとえば、母親がわが子を世話しているとき、その子どもは、喜んで身をよじる (Caring 52, 1984)。このように、わたしたちのケアの相手は、当のケアに一定の情感的な反応を示して、わたしたちにケアの成功を教えてくれる。ノディングズは、この「応答」に俟って、「ケアリング」が「完結する」と述べている (Caring 181, 1984)。それゆえ、「ケアリング」は、ケアするひとからケアされるひとへの働きかけだけで成立する、片務的な営みではない。むしろ、それは、わたしたちがだれかをケアすることから始まり、そのひとがわたしたちのケアに肯定的な仕方で反応して終結する、相互的な結びつきである。

ノディングズは、わたしたちのケアの相手がケアされるひととして反応している様子を、「かれ自身であるということ、自発的で気取りのないこの自己開示」 (Caring 73, 1984)、と言い表している。すなわち、当の「応答」は、そのひとの自由で主体的な営みである。だから、わたしたちがあるひとに親切に接していたとしても、そのひとにたいして、感謝とか報酬とかを強要したり、そうした見返りを暗々裏に求めたりしている状況のもとでは、「応答」は成り立たない。わたしたちがほかのひととケアしケアされる関わりをもち、その結びつきを「完結」させようと思えば、わたしたちは、わたしたちがケアしているそのひとを、わたしたちの統制が及ばないような「ひとりの主体」 (Caring 72, 1984) として尊重しなければならない。

4. 観念を受け容れること

ノディングズは、ケアするひとに特有のこのような態度を「受容的な態度」 (Caring 32, 1984) と言い表している。言い換えれば、わたしたちが相手をケアしようとしているとき、わたしたちは、そのひとを「操作できる対象」 (Caring 72, 1984) としてではなく、さまざまな感情をもった独自の存在者として認めながら、そのひと自身の思いを汲みとろうとしなければならない。かくして、ノディングズのケアリング論の枠組みからすると、「社会に開かれた教育課程」における道徳科では、こどもたちが「受容的」なこころの構えを身につけることが一つの目標として浮び上がってくる。

わたしたちが「受容的」な態度をとるのは、ほかのひとと関わっているときだけではない。ノディングズによれば、「創造」の中核には「受け容れ」がある (Caring 22, 1984)。たとえば、ノディングズはつぎのような証言を引いている。モーツァルトは「頭の中で旋律を聴いた」し、ガウスは数学に「捕らわれていた」 (Caring 22, 1984)。これらの発言から見て取れるよ

うに、創作しているときのモーツァルトやガウスは、何かを生み出す営みをしていない。むしろ、ノディングズに従えば、彼らは、こころのなかにつぎつぎと継起してくる諸々の観念が一定の作品として現れてくるように、そうした観念の生起にただ「静かに身を委ね」(Caring 35, 1984) ていた。この様態は、たしかに、操作的な態度を取らずに対象をありのまま認めようとするという点で、うえで述べた「受容的な態度」と一致している。

ノディングズがモーツァルトやガウスの証言を引いているからといって、諸々の観念を「受け容れ」ながら創造するという営みが一握りの天才にだけ許されていると考える必要はない。たとえば、そう簡単ではない数学の問題に取り組んでいる生徒が行き詰まってしまったとき、ノディングズはしばしばこう助言するという。「考えるのをやめて、問題を見るだけにしてごらん」(Caring 35, 1984), と。ノディングズによれば、その助言の効果は目覚ましい。すなわち、生徒たちは、「どうしてこんなことがさっきはわからなかったのだろう」と呟き、解法への糸口を見つける (Caring 35, 1984)。ノディングズの診断によれば、行き詰まっていた生徒たちが問題の解き方を見つけられた理由はこうである。助言によって生徒たちは、「ある特定の構造を押し付けようとかだわり続けている」(Caring 34, 1984) 操作的な態度から、先入観なしに問題を見るという「受容的な態度」へと移行できたからである。このように、観念の「受容」は、天才だけではなく、子どもたちの日常的な学びの過程のなかでも起こりうる出来事なのである。

かくして、ノディングズのケアリング理論に従えば、教科の学習もほかのひとと道徳的に接することも、対象が異なるとはいえ、どちらも「受け容れ」という同じ営みである。すると、ある教科を学ぶなかで観念の「受容」に成功した生徒に対して、教師は、その経験のなかで当の生徒が行った受容性を、級友に対しても発揮できるよう働きかけることができるはずである。「受け容れ」という様態の解析は、各教科の学びと道徳科とを連続させる可能性を開いているのである。

執筆担当

はじめに、第1節：隈元泰弘。第2節：島田喜行。第3節：小川雄。

参考文献

- Husserl, Edmund: *Husserliana XV. Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Dritter Teil: 1929-1935*. Ed. Iso Kern. The Hague: Martinus Nijhoff, 1973
- Noddings, Nel : *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education* Berkley: University of California Press, 1984, 2003.
- Beck, Clive: *Better Schools: A Values Perspective* Taylor & Francis 1990
- Brezinka, Wolfgang: *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft* Ernst Reinhardt Verlag, Munchen / Basel 1986
- Brezinka, Wolfgang: *Glaube, Moral und Erziehung* Ernst Reinhardt Verlag, Munchen / Basel 1992
- Phenix, Philip H.: *Eduction and the Common Good. A Moral Philosophy of the Curriculum* Harper & Brothers 1961

伊藤良高 富江英俊 大津尚志 永野典詞 富田晴生 編集 『道徳教育のフロンティア』晃洋書房 2014年
佐野安仁, 荒木紀幸 編著『第4版 道徳教育の視点』晃洋書房 2018年3月
柴田義松 編著 『教育課程論 第二版』学文社 2008年
田中耕治, 水原克敏, 三石初男, 西岡加名恵『新しい時代教育課程〔第3版〕』2005年4月初版, 2011年2

月第3版

- 田中耕治 編 『よくわかる教育課程 第2版』 ミネルヴァ書房 2018年
- 浪本勝年 岩本俊郎 佐伯知美 岩本俊一 編集『資料 道德教育を考える 3改訂版』 北樹出版 2010年、初版 2006年
- 西岡加名恵 編著 『教職養成講座 第4巻 教育課程』協同出版 2017年
- 林忠幸 堺正之 編著 『道德教育の新しい展開』 東信堂 2009年
- 林泰成 『新訂 道德教育論』 放送大学教育振興会 2009年
- 原清治 編著 『学校教育課程論』 学文社 2005年
- 平野智美 監修 中山幸夫 田中正浩 編著 『新たな時代の道德教育』 八千代出版 2012年
- 広岡義之 編著 『新しい教育課程論』 ミネルヴァ書房 2010年
- 広岡義之 編著 『初めて学ぶ教育課程論』 ミネルヴァ書房 2016年
- フィリップ・H・フェニックス著 岡本道雄 市村尚久 訳 『コモン・グッドへの教育——カリキュラムへの道德哲学』 玉川大学出版部 1995年
- 古川治, 矢野裕俊, 前迫孝憲 編著 『教職をめざす人のための教育課程論』 北大路書房 2015年
- ヴォルフガング・ブレツィンカ著 岡田渥美 山崎高哉 監訳 『価値多様化時代の教育』 玉川大学出版部 1992年
- ヴォルフガング・ブレツィンカ著 小笠原道雄 坂越正樹 監訳 『信念・道德・教育』 玉川大学出版部 1995年
- クライヴ・ベック 山根耕平 訳 『学校教育の未来——価値教育の視点——』 晃洋書房 1995年
- 柳沼良太 『「生きる力」を育む道德教育——デューイ教育思想の継承と発展』 慶応義塾大学出版会 2012年
- 山田雅彦 編著 『教育課程論 第二版』 学文社 2018年

註

- 1 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館出版社 平成30年2月 15頁
文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房 平成30年3月 17頁
- 2 同上
- 3 同上
- 4 同上
- 5 同上
- 6 同上
- 7 同上『小学校学習指導要領（平成29年告示）』 17頁
同上『中学校学習指導要領（平成29年告示）』 19頁
- 8 文部省『小学校学習指導要領』（昭和43年7月告示同46年4月施行）文部科学省ホームページ。2019年12月1日閲覧
文部省『中学校学習指導要領』（昭和44年4月告示同47年4月施行）文部科学省ホームページ。2019年12月1日閲覧
- 9 文部科学省『小学校学習指導要領（平成20年3月告示）』東京書籍 平成20年7月 13頁
文部科学省『中学校学習指導要領（平成21年3月告示）』東山書房 平成21年9月 15頁
- 10 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館出版社 平成30年2月 18-19頁
文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房 平成30年3月 20-21頁
- 11 同上『小学校学習指導要領（平成29年告示）』 15頁
同上『中学校学習指導要領（平成29年告示）』 17頁
- 12 文部科学省ホームページ。2019年11月25日閲覧
- 13 文部科学省『小学校指導要領（平成29年告示）解説 総則編 平成29年7月』東洋館出版社 平成30年2月 ページ表記なし。
- 14 参照 同上
- 15 参照 文部科学省『小学校指導要領解説 総則編 平成20年8月』東洋館出版社 平成20年8月 ページ表記なし。
- 16 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館出版社 平成30年2月 15頁
文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房 平成30年3月 17頁
- 17 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館出版社 平成30年2月 19頁
文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房 平成30年3月 21頁
- 18 文部科学省『小学校学習指導要領（平成20年3月告示）』東京書籍 平成20年7月 13頁

- 文部科学省『中学校学習指導要領（平成20年3月告示）』東山書房 平成21年9月 15頁
- 19 文部科学省『生徒指導提要 平成22年3月』教育図書, 2010年, 4頁。以下, 本書からの引用は, 『生徒指導提要』と略記し, 引用の直後に引用頁数を明記する。なお, [] は引用者による補足を示す。
- 20 Edmund Husserl, *Husserliana XV. Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass. Dritter Teil: 1929-1935*. Ed. Iso Kern. The Hague: Martinus Nijhoff, 1973, S. 231f. 以下, 本書からの引用は, XV と略記し, 引用の直後に引用頁数を明記する。
- 21 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 道徳編 平成29年7月』東洋館出版社 平成30（2018）年2月 3頁
- 22 同上書, 22頁。
- 23 Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education* Berkley: University of California Press, 1984, 2003. 本著作からの引用と参照にかんしては, 本著作を Caring と略記し, 該当箇所の頁数を示して, 初版の出版年（1984）を併記する。