

ケア倫理学に基づく道德教育の可能性

A Study of Moral Education based on the Ethics of Care

村 若 修
Osamu Murawaka

鹿児島女子短期大学

本稿では、ネル・ノディングスのケア倫理学と道德教育論の枠組みを簡潔に示した上で、その観点から日本の「特別の教科 道德」の指導法の可能性について考察している。ケア倫理学に基づく道德教育、及び「対話」、「模範」、「実践」、「確証」という道德の指導法は、日本の全面主義的な道德教育においても十分に実現可能である。また、「議論し考える」道德の授業は、ケア倫理学の観点からは、ケアしケアされる者としての自己や他者の理解を深める授業、さまざまな未解決の倫理的問題に目を向け、批判的思考を巡らせることで「ケアの準備」をする授業として捉えられ、それによって単なる徳目の教え込みになることを避けることができると考えられる。

Keywords : Nel Noddings, caring, means/components of moral education, critical thinking

キーワード : ケアリング, 道德の指導法, 特別の教科道德, 批判的思考

1. はじめに

ネル・ノディングスの提唱するケア倫理学とそれに基づく道德教育論は、アメリカにおいて、従来の学校教育のあり方そのものの根本的改革を迫るものである。その視点から日本の教育を見る場合にも、現在の学校教育及び道德教育の制度は、批判の対象となりうる。しかし、現行制度の枠内でも、ノディングスのケア倫理学が示唆する方向は、実現可能な内容と方法を含んでおり、教育現場でもそれを取り入れる試みがなされているようである。本稿の目的は、ノディングスのケア倫理学及び道德教育論の枠組みを簡潔に示した上で、その観点から、「特別の教科 道德」の指導法の可能性について考察することである。

2. ケアリング

ノディングスによれば、ケアリングとは基本的に二者の関係性であり、「自然なケアリング natural caring」と「倫理的ケアリング ethical caring」とに分けられる。前者は、通常の母子関係に見られるように、自然な愛情から「～したい I want」という感情を伴ってなされる行為において生じる。ケアされた経験の記憶は、ケアされる者の内に自己の倫理的な理想を育むが、他者との出会いにおいて自然なケアリングが困難な場合、この理想の実現に向けて「～しなければならない I must」という感情が伴うことになる。このように義務感を伴うケアリングが「倫理的ケアリング ethical caring」と呼ばれる。どちらのケアリングにも道德的価値はあるが、「ある意味で、自然なケアリングは倫理的ケアリングよりも優れている」(MF36)。例えば、病気の見舞いに来てくれた友人から、「義務感から来た」と告げられれば、当人は傷つくであろう。倫理的ケアリングの目的は、たいてい「自然なケアリングを成立させ、復元すること」であり、もしも自然なケアリングが常に成立し、その範囲を拡大していくなら、倫理的ケアリングは必要がなくなるのである (MF37)。

ケアリングは「共感 empathy」を含むが、それはまた「専心没頭 engrossment」と「動機の転移 motivational displacement」を本質特徴としている。専心没頭とは、「何かや誰かについての心配や恐れや気遣いといった、負荷のなかった心的状態にあること」(C 9)であり、次のようにも説明される。

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、私が専心没頭という言葉で、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 full receptivity 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。専心没頭または注意深さ attention 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。(CCS16, 訳書43f, 一部改訳)

また、動機の転移とは、ケアする者がケアされる者の目的や課題を自らに引き受けることである。例えば、自然なケアリングでは、子どもが靴紐を結ぶのを見ながら、親が自分の指を思わず動かす場合、共感的に動機づけの転移が生じている。倫理的ケアリングにおいても、ケアする者は自分を空しくし、ケアされる者のニーズや倫理的な理想の実現のために、動機を共有しなければならない。その際、ケアされる者のニーズは何であり、倫理的にどのような理想を描いているかを理解すること、すなわち「読むこと reading」(MF13)が必要になる。

ノディングスは、相手のニーズを読み取ったうえでの相互的なケアリング関係に対して、その読みを怠った一方的なケアを「ケアギヴィング caregiving」(MF74)と呼んで区別している。一方的なケアギヴィングは、ケアされる者からの応答に無頓着である。このことからわかるように、本来のケアリングにおいては、ケアされる者からの応答がなければならない。その応答によってケアが成功したか失敗したかが決まる。応答があって初めて、ケアリングが「完結する complete」のである。あらゆるケアリングは完結を目標としている。ただし、たとえニーズを読み違えたり、手段の選択を間違えたりした場合でも、それはケアリング関係を構築するうえでは重要な経験となりうるものである。

さらに、ケアリングが応答を必要とする「関係 relation」であるということには、ある重要な意味が含まれている。それは、ケアリングはケアする者の持っている「徳 virtue」、あるいは単なる能力ではないということである。ケアリングの成功が個人の能力に帰せられるものではないということは、道德教育のあり方にも大きな影響を及ぼすはずである。

3. 道德教育

ノディングスは、教師-生徒の関係を M. ブーバーの「我-汝」関係として捉え、教師の第一義的な役割を、「ケアする者」と捉える。

明らかに、出会いが頻繁に起こるような、そして他者の抱いている倫理的な理想に必然的に関わるような職業にあっては、私は何よりもまずケアする者であって、専門化した任務は二次的に果たしているにすぎない。教師として、私はまずケアする者である。(C176, 訳書270-271, 一部改訳)

教師の専心没頭は二重性を持っており、生徒と独立の主体でありながら、生徒の動機を我が身に引き受ける。この二重性をノディングスは、ブーバーに倣って「包括 inclusion」と呼んでいる。

ケアする者は子どもを受け容れ、二人の目を通じて子どもの世界を眺める。M. ブーバーはこの関係過程を「包括」と呼んでいる。ケアする者は二重のパースペクティブを想定し、自分自身の極とケアされる者の極の双方からものごとを眺めるのである。(C63, 訳書99, 一部改訳)

「包括」に際して、教師は、生徒を受け容れ、事実上、二重性のある存在になる。……教師は、題材に対する生徒の感情を受け容れ、容認する。教師は、生徒の目や耳を通じて題材を見聞きするのである。……教師はこのような包括を行うので、生徒の動機を容認し、生徒の意図にまで達する。(C177, 訳書273f, 下線部は原著ではイタリック、一部改訳)

このようなケアリングの関係において、教師の指導を受けながら、「生徒は自由に、自分の理に適った企図を行動に移せるようになる」(C177)のである。

教師の務めには、「教師が交流を保っている世界を効果的に選択するように仕向けて生徒自身の世界を押し広げること」、及び「生徒が当の世界で学習能力を求めて努力する場合に、生徒に協力すること」の二つがあるが、ケアする者としての教師には、それよりも重要な務めがある。

何よりもまず、教師は、生徒の倫理的な理想を育まなければならない。教師は、倫理的な理想の向上に対して、特別な責任を負っている。教師はしばしば、最初に形成されつつある理想に接することがあるし、成長した生徒についても、教師は理想の向上または解体に寄与する力を持っている。(C178, 訳書275, 一部改訳)

このような、ケアする者としての教師像から、ノディングスの道德教育観を伺うことができる。そもそも教育は基本的に道德教育なのである。「道德性 morality」の問題は、従来の倫理学では、主として道德的原理とそれに基づく道德的判断の問題として取り扱われてきた。しかし、ケア倫理学では、道德性は「ケアする人の、行為以前の意識」に位置づけられる(C28)。しかも、「ケア理論において、われわれは道德的生活の全範囲に関わるのであって、ただ倫理的判断とその正当化に関わるだけではない」(MF36)。道德教育を、専ら道德的原理や道德的判断の教育に限定すれば、「教育そのものが、活力を失った、一方的な道德的指導によって損なわれるかもしれない」(C28)と、ノディングスは考えるのである。

生徒の倫理的な理想とは何か。それは、過去のケアされた経験に基づいて、自らも同様にケアできる人物になることだと言えよう。それは、梁貞模の言葉を借りれば、「喜びの情感に支えられながら、子ども自身が描いていく、ケアしケアされるひとという自己のイメージ」(林77)に他ならない。

さて、学校教育において生徒の倫理的な理想を育む方法として、ノディングスは「対話 dialogue」、「模範 model」、「実践 practice」、「確証 confirmation」(CCS21ff.)の4つを挙げている。対話において、教師は、責任ある一個の人間としての生徒に出会い、理解、共感、感謝などを共に探求する。また、教師はその生き方や人との関わり方を通して、生徒にケアする者の模範を示す。学校でケアされる経験は、生徒が将来ケアする者になった際にも役立つであろう。それぞれの教科において、教師と生徒は一緒に実践し、練習問題に取り組むが、そのことは特殊な技能の習得よりも、ケアの心構えを養うことにつながっている。さまざまな訓練プログラムも、ケアの心構えを養うのが主目的である。最後に、生徒が育む倫理的な理想が、現実と調和した最善の像であることを教師が確証、奨励することが、生徒に最善の動機づけを与え、生徒を理想の実現へと促すことになる。これは根拠のない期待とは異なるものである。そして、これら4つの方法が、道德教育の構成要素となる。

なお、教師のケアリングには、ケアされる人としての生徒の応答が不可欠である。

ケアされる者は、関係に不可欠である。関係に対するケアされる者の寄与は、ケアリングを完結させる応答である。……ケアされる者は、ケアする者に対する直接の応答か、ケアする者が目の当たりにする自発的な喜びや幸福に満ちた成長かによって、ケアリングが受け容れられたと示すのである。……教師は、生徒から得るのでなければ、生徒に持続的に与えていく力を、どこで手に入れるのであろうか。……生徒がまれにしか応答しないし、消極的であるし、ケアする努力も否定するような状況では、教師のケアリングは、「心配や重荷」に墮落する。教師は、もっぱら自身自身に対するケアリングの必要な者となる。……本来の報酬は、いつも生徒のうちに見出される。(C181f., 訳書280, 一部改訳)

ここから、ケアリングは教師の単なる徳ではなく、あくまで教師と生徒との関係であることが改めて理解されよう。

ケア倫理学に基づく学校教育を十全に実現するためには、教育環境としての学校の根本的な改革が必要であろう。しかし、ノディングスのケア倫理学は、日本の現行の教育制度の下でも、ある程度、道德教育の改善に寄与できるのではなかろうか。そこで、次節では、ケア倫理学に基づく道德教育がどのような形で可能なのかを考察したい。

4. ケア倫理学と日本の道德教育における全面主義

ノディングスに従えば、教育の理想は個別教育ないし少人数教育であり、数年間は同じ教師が生徒の担任でなければなるまい。なぜなら、教師は、生徒一人ひとりのニーズや関心に従って、ケアリング関係を維持しつつ生徒の道德的な理想の実現を助けたり、その修正を促したりすることを最優先にしなければならないからである。もちろん、この点を基本にしながら、クラス全体を指導・教育することも可能である。クラスや学校が、ケアのネットワークを形成するように促すのである。このように考えれば、日本の現行制度の中でも、ケアリング関係に基づく教育は十分可能であると思われるし、実際に行われているとも言えよう。学校生活全体で、家庭や地域と連携をとりながら進める日本の全面主義的な道德教育は、方法としては妥当であり、道德教育の「要」として、さまざまな経験や知識を「補充・深化・統合」するために置かれている「道德の時間」は、全面主義と切り離さない限りで、その有効活用が可能であると思われる。

これまで実施されてきた「道德の時間」については、現行の道德編の指導要領及び指導要領解説を見ると、道德的価値(徳目)の羅列が見られるし、「議論する道德」を謳いながら、ある副読本の指導書では「ねらい」のほとんどが特定の「心情」「心」「気持ち」を「養う」「培う」「育てる」と表現されているのが実態である。ここに矛盾があるとは言わないまでも、ともすれば徳目の教え込みや、紋切り型の平板な説教に墮する危険性もあると思われる。重要なことは、道德の授業

を生徒の日常生活、日常感覚から切り離さないことであり、副読本やその他の教材を用いる場合でも、身近なケアリング関係に基づいて教師も生徒も共に吟味、熟考してみることであろう。ノディングスも、「トロッコ・ジレンマ Trolley Dilemma」のような抽象的な思考実験において、原理を適用して問題解決を図るような道德教育を、「私はいかにすべきか知っているふりをしなければならない」ような「ゲーム」だとして、否定的に評価している (MF18)。

ノディングスによれば、従来の道德教育は道德的推論の優位性に基づいており、それは動機づけに重きを置くケア倫理学によって取って替わられなければならない。コールバーグとギリガンの周知の論争を引いたうえで、彼女はケア倫理学の立場を主張する。

ローレンス・コールバーグ (1981) と共同研究者は、プラトンとソクラテスに従って、道德的推論に焦点を当ててきた。ここで想定されることは、道德的知識が道德的行動の十分条件であるということである。この観点からすると、悪しき行いは、いつでも無知と同一視される。ギリガンは、コールバーグによる道德的推論の物差し、あるいは発達段階に、あからさまに異議を唱えた (そしてそれにとって替わる強力な発達モデルを提案した)。しかし、私を含む他の研究者たちは、発達モデルという考え方そのものに異議を唱え、ある個人の道德的応答は、ほぼどのような年齢においても、文脈によって異なりうるということを主張した。(もちろん、ある人が何事かをなぜ行うかについて論ずるのに用いられる言語は、知的発達に依存するが、道德的行動とその知的な意味づけは同じものではない。) (CCS22, 訳書54, 一部改訳)

日本の徳目主義的な道德教育においても、従来の倫理学や発達心理学を背景に、抽象的徳目の理解や原理を基礎にした道德的推論の能力を、道德性の本質と見なす傾向が強いように思われる。それによれば、より高度な判断力を身につけることによって、道德的問題について普遍妥当的な解答が得られることになろう。ケア倫理学はその点で全く異なる見解を示す。道德的問題の解決は、その都度の一回的なケアリングの完結によるのであり、一般解はないのである。

この点については、なお議論の余地があろう。ソクラテス以来の合理主義的倫理学について、どのように評価するかという大問題を含むからである。ここではさしあたり、これまでの道德教育が、ケア倫理学を意識的に取り扱ってこなかったこと、そしてそれを意識的に取り扱う必要があることを確認しておきたい。そして、道德性は後戻りできない実生活の中で、さまざまなケアリング関係において身につくものであり、道德教育の要とされてきた「道德の時間」、および「特別の教科 道德」は、ケアしケアされる経験に根ざして、日常的なトラブルや、例示的な物語を通じて、想像力、共感力を駆使して考え、批判的に議論する場になることが期待される。

林泰成は『ケアする心を育む道德教育』の中で、ケアリングの立場から実施されたさまざまな取り組み (授業、学級活動等) を紹介する際、次のように述べている。

道德教育の実践に積極的に取り組んでいるひとたちの目から見れば、それぞれの取り組みは目新しいものではないように思われるかもしれない。というのも、ケアリング論に基づく道德教育は、強く心情面に訴えかけるようなスタイルの道德教育であり、そうした心情面を強調するスタイルは、従来からの日本の道德教育の特色だともいえるからである。ただし今までは、残念なことに、そうした実践をケアリング的な観点からとらえる枠組みがなかったといえる。(林192f)

同書では7つの実践例が報告されており、林はそれぞれについて、方法の違いを軸に解説している。すなわち、①モデリング [模範]、②対話、③練習または訓練 [実践]、④奨励 [確証] と勇気づけ、⑤ロール・プレイング、⑥動物飼育、⑦構成的グループ・エンカウンターである。前半の4つはノディングスの提示した方法であるが、その他の方法もケアリング関係の認識と構築には有効な方法であろう。ケア倫理学に基づく道德教育は、このような試みによって現場で意識化され、着実に日本に根づき始めていると思われる。

5. ケア倫理学に基づく道德授業の素描

本節では、小学校では平成30年度より、また中学校では平成31年度より全面实施される「特別の教科 道德」について、学習指導要領 (平成27年7月) で4つに区分された視点に即して、ケア倫理学の観点から見えてくる指導上の可能性と問題点を指摘したい。

【A 主として自分自身に関すること】

道德教育の目的は、教師が一人ひとりの生徒とのケアリング関係において、生徒の倫理的な理想の構築（解体）を支援し、その実現に向けて確証を与えることである。そのために、それぞれの教科で生徒の関心を引き出し励ますことは重要であるが、特に道德においては「身体的な生活」「スピリチュアルな生活」「職業的な生活」「余暇の生活」それぞれの可能性について知識・情報を与え、対話し、実践させていくことが重要であろう。そのような営みを通じて、生徒は自己認識を深め、自尊心を養うことができる。授業で用いるテキストとしては、伝記など、模範となるような事例が利用可能であり、授業と連動させた実習や職場体験、ボランティアなどの実践も有効である。生徒は、そこから「自己をケアすること caring for self」(C110) を学び、倫理的な理想を構築していくことができる。

【B 主として人との関わりに関すること】

授業では、クラスの間関係から生じる日常の出来事に関する当事者の話し合いや、テキスト（生活文や物語、ドキュメンタリー、伝記）の読みを通じて、他者理解、思考の多様性、他者への寛容さを深めることができる。ここでは生徒に、「内輪でのケアリング caring in the inner circle」(CCS91) を学ぶ機会が与えられる。また、ロールプレイングによって、自ら演じて疑似体験をすることで、ケアリング関係におけるケアと応答の方法を体得することも可能になる。

なお、AとBの視点、すなわち自己のケアと内輪のケアは相補的である。学校、家庭、地域では、さまざまな仕方でケアしケアされる関係が結ばれており、その関係の中で、生徒は自己を大切にすることを学び、他者を尊重し、気遣うことを学ぶのである。児玉聡と島内明文は次のように述べている。

加藤尚武は、自分を大切にすることの重要性を認めて、次のように述べている。「粗暴な子どもが多くて教室が崩壊状態になるのはなぜかという質問に……私は、自分を大切にする倫理が幼児期に育っていないことが原因だと言いたい」(『教育の倫理学』198ページ)。これは、自己保存の倫理は、相互性の倫理の基礎にあるということである。加藤の言うとおり、人は自分を大切にすることを覚えなければ、他人を大切にすることは不可能であるか、少なくとも極めて困難だと思われる。(加103)

幼児期に適切なケアリング関係を結ばず、ケアされる経験の中で自己のケアを十分に学べなかった子どもが、将来道徳性を身につけることができるか否かは、一つの重大な問題であるが、ここでは自尊心と他者尊重の相補関係という点を押さえておきたい。

【C 主として集団や社会との関わりに関すること】

家族・友人・学校・職場・サークル・地域社会等々、われわれは自己を中心とするさまざまな同心円の中で暮らしている。同心円が大きくなるにつれ、直接にケアリング関係を結ぶことのできる人々の範囲は限られてくる。また、さまざまな出会いの中で、自然なケアリングに代わって、倫理的ケアリングの頻度が高くなってくるとも考えられる。しかしもちろん、ケアリング関係が結ばれる範囲では、ケア倫理学の道德教育論は十分な説得力を持っている。問題として残るのは、普遍妥当な道德原理を拒否するケア倫理学が、「正義」や「平等」といった道德的価値を、どのように説明できるかということであろう。また、その説明とは別に、正義や平等に関する具体的な問題は、通常は議論の余地のあるテーマであり、道德の授業で扱う場合にも、結論を急がず、「批判的思考 critical thinking」の実践に徹するべきであろう。

ノディングスの道德教育論は、その範囲をケアリング関係が実際に結べないような社会関係にまで拡張したとき、困難に直面する。それは、「見知らぬ人や遠く離れた他者へのケアリング caring for strangers and distant others」(CCS110) が本質的に持っている困難である。

……私たちは、距離のあるところでのケアリングの、少なくとも二つの大きな困難を特定することができる。第一に、私たちはケアされる人の面前に実際にいることができず、それゆえケアリングが完結したのかどうか確かにさせえない。第二に、その人の痛みを緩和する責任があると私たちが感じている人に対し、苦しみを与えてしまうかもしれない。どちらにおいても、私たちは状況をよく知らない場合が多く、……私たちの主義、理想を推進させる抽象的な議論と、人を欺く痛みのない言葉とに頼るのである。知覚される人々の痛み（あるいは動物や地球自体の痛み）は同情を誘うものだ。しかし、苦しむ者と直接に触れ合い、効果的にケアすることが、私たちには不可能なので、当てはま

ることのない一般原理と、さらなる苦しみをもたらすだろう手続き的なルールに従って、私たちは思考し行為してしまうのである。(CCS113, 訳書212)

普遍妥当な道徳原理を拒否するケア倫理学において、このような困難はどう克服されるのだろうか。ノディングスの論点を要約すれば、「受容的注意深さ」または「同情的注意深さ sympathetic attention」(MF174)を身につけて、他者を理解したうえで動機の転移が起こるように、「ケアへの準備 preparing to care」(CCS117)をしておくということである。これらの過程全体は「共感 empathy」(MF51)とも呼ばれる。

具体的には、まず、遠く離れた他者もまた、私と同じくケアリングのネットワークの中で生きているということを理解しておくが必要である。そのためには、「自己が結びついているグループを含め、自己について理解することに、学校の多くの時間が充てられるべきである」。次に、それらの人々との「コミュニケーションの回路をひらき続けること」も重要である。それは、それらの人々が身近になったときのために「ケアへの準備」をしておくことの一部である。信頼できる情報の収集に努力しなければならない。アフリカの飢えに苦しむ子どもたちをケアすることは、直接には不可能であり、信頼できる救済機関に寄付をすることは可能であるが、それは困難で不確かな作業である。あるいは、国家レベル・国際的レベルで、共同体にケアリングを奨励することもできよう。

加えて、障害者問題については、「現実の状況と、世間一般での人間的反応とを覆い隠す、「皆が平等である」という薄っぺらな科白を語る傾向が私たちにはある」として、看護師や理学療法士が、具体的な情報提供をすることによって、道徳教育に貢献できることを示唆している。

【D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること】

この視点についても、ノディングスのケア倫理学は「動物や植物や地球をケアすること」(CCS126)に基づく道徳教育を推奨する。

動物がケアの対象であり、動物との間に一定のケアリング関係が成立することは明らかである。

真剣な動物の学習は……文学、科学、歴史、経済、政治、芸術、数学、心理学、そして宗教の知識を利用するが、ケアの中心—つまり最も重要なもの—に集中している。さらに、批判的思考を呼び起こすもう一つの機会にもなる。(CCS131, 訳書243)

議論の余地のあるテーマ、食肉、ペットの殺処分、野生生物の駆除、環境破壊の現実等については、信頼できる情報を集め、生徒に考えさせる工夫が必要である。

植物についてもある種のケアリング関係は可能である。植物は、動物や人間のように直接的に個人的な私たちでは応答しないが、光、水、栄養に反応するからである。植物へのケアは、土へのケアにつながり、身近な生態系や自然環境へのケア、ひいては地球へのケアへと拡張される。しかし、ノディングスは、「学校は環境問題へのある程度の注意を払っているが、ケアする人間の育成には十分な注意を払っていない」と述べて、ケア倫理学の立場からの環境教育を主張し、さまざまな教育方法を挙げている。ここではそれらを取り上げないが、ケア倫理学が、道徳教育が生命や自然を扱うための、十分な根拠を持っていることは明らかであろう。

崇高なものについては、アメリカ同様、日本の学校でも積極的に道徳の授業で議論されることは少ないと思われる。しかし、ノディングスは例えば宗教や神についても対話し、批判的思考を巡らせるべきだと主張している。

学校で対話が行われるべきであるとすれば、対話へと誘われる生徒が知的な関心を示すどのようなものに関しても論議するのは、正当でなければならない。神、性、愛、希望、憎悪といった題材はすべて、論議が開かれていなければならない。だが、多くの教育者は、そのような議論が開かれるのは不可能だと主張するはずである。……論題を類別して、その正当な範囲を定めようとする試みは、子どもを統制し、傾倒やケアリングのある生活から引き離そうと考えている人々に力を与える。目下のところ、学校で価値が論議されることは、まれである。……理想からいえば、学校とは、価値や信念や見解が批判的に、かつ、評価を与えながら吟味できる舞台なのである。人間存在の核心にあるものを無視していても、教育を行っていると思定するのは、ばかげている。(C183f, 訳書283)

すでに述べたように、対話は生徒の倫理的な理想を育む方法の1つであるが、道德の授業で生命、自然、崇高なものを扱い、生徒と教師が開かれた議論をすることで、自己理解や他者理解の方法を学ぶことができるはずである。

以上、4つの視点について、ケア倫理学の観点から、道德の授業の可能性について素描した。生徒の倫理的な理想の構築に焦点を合わせた道德の授業は、視点A、Bでは無理なく構成可能に見えた。自己理解と他者理解を目標とする授業は、同時に「共感」、「受容」、「同情」、「専心没頭」または「注意深さ」、「動機の転移」といった、ケア倫理学が重視する能力を涵養する授業にもなりうるからである。ただし、内輪のケアリングにおいても議論の余地のあるテーマはあるだろう。具体的な道德的ジレンマは日常の至る所にある。しかし、多くの問題は、ケアリング関係の実際の完結、または想像上の完結によって、喜びや満足を伴って解決されるに違いない。

ところが、視点Cについて、道德の授業はケアリング関係の現実的な限界に直面することになる。情報の不足から多くの他者を共感的に理解しにくい上に、たとえケアしたつもりでも、ケアされる者からの応答を知ることができないという困難に陥る。したがって、道德の授業では、教師は題材に関する情報収集に十分慎重になると同時に、生徒にはいつでもケアできるように「ケアへの準備」を怠らないことを示唆することが重要であろう。また、限られた情報の中ではあるが、そのことを自覚した上で、さまざまな社会問題について、当事者へのケアの観点から、開かれた議論をすることも必要である。

視点Dは、人間のケアリング関係を越えた領域であるが、ペットや野生生物は多くの生徒にとって身近な存在である。ノディングスの主張するように、ケアリングが生物としての人間の本能（母性）に由来するとすれば、動植物へのケアから地球環境へのケアまでを基本的に推進し、具体的な方法について議論することには大いに価値があると思われる。

このように、ケア倫理学の観点から「特別の教科 道德」の内容を吟味してわかることは、道德の授業には大きく2つの側面があるということである。一つは、生徒の倫理的な理想の構築を支援し、ケアする者としての成長を促す側面であり、いま一つは、対話による批判的思考の訓練である。前者はそもそも教育の本質的目的であり、後者はそのための一つの方法である。教師は、ケア倫理学を念頭に置くことで、学習指導要領に網羅された22の道德的価値について、単なる徳目の教え込みではなく、その有機的な連関を生徒に示唆することができよう。また、授業の中で体験を語るなどして、自ら模範として振る舞うこともできる。そして、複雑で困難な問題については、謙虚な姿勢で、対話を通して、生徒と共に「議論し考える」授業を展開することも重要である。

6. おわりに

本稿では、道德の指導法について、ケア倫理学の観点から、どのような指導が可能であるかを示そうと試みた。その結果、対話、模範、実践、確証という指導方法を学校生活全体で活用し、「ケアする者」を育てるための全面主義的な道德教育を推進すると共に、教科化される道德の授業においては、日常生活を振り返り、ケアしケアされる者としての自己や他者の理解を深め、さまざまな未解決の倫理的問題に目を向け、批判的思考を巡らせながら「ケアの準備」をする、そのような道德教育の姿が見えてきた。これらの指導法をさらに具体化すること、またノディングスのケア倫理学の発展について理解を深めること、これらが今後の課題である。

引用文献（引用箇所では [] 内の略号を用い、その後に該当ページを付した。）

[C]: Nel Noddings, "Caring, A Feminine Approach to Ethics & Moral Education", University of California Press, 1986.

(訳書: ネル・ノディングス『ケアリング』立山善康他訳, 晃洋書房1997.)

[CCS]: Nel Noddings, "The Challenge to Care in Schools, An Alternative Approach to Education", 2nd ed. Teachers College Press, 2005.

(訳書: ネル・ノディングス『学校におけるケアの挑戦』佐藤学監訳, ゆみる出版2007.)

[MF]: Nel Noddings, "The Maternal Factor-Two Paths to Morality", University of California Press, 2010.

[林]: 林泰成編著『ケアする心を育む道德教育』北大路書房2000.

梁貞模「ケアリングの倫理と道德教育の方法」: 上掲書第6章.

[加]: 児玉聡・島内明文「自分を大切にするとはいどういうことか」: 加藤尚武・草原克豪『「徳」の教育論』芙蓉書房出版2009.

参考文献

新谷咲華「学校教育における道德教育の研究－ケアリング論を中心に－」『創価大学大学院紀要』35, 149-169, 2013.