
多文化共生およびその実現に向けた道德教育に関する一試論 －ヘルダーの人間性形成思想を手がかりに－

An Examination about Multicultural Coexistence and Moral Education
for its Realization

－Based on the Idea of Humanity Formation by Herder－

寺川 直樹¹

Naoki TERAOKA

要約：

本稿は、①ヘルダーの人間性形成思想にみられる〈普遍 - 特殊〉関係の〈人間性 - 個性〉関係への応用（拙稿2020）、②感情移入・共感といったヘルダーの他者理解に関する諸原理の考察（拙稿2021）をふまえ、ヘルダーの人間性形成思想の多文化共生およびその実現に向けた道德教育への応用可能性について検討する。第1節では、多文化共生について批判的に考察する先行研究を整理し、続く第2節では、小・中学校『学習指導要領解説 特別の教科 道德編』を中心に、現代日本の道德教育において多文化共生がどのように位置づけられているのかを吟味する。その際、拙稿（2020, 2021）などの成果をふまえ、多文化共生およびその実現に向けた道德教育の新たな地平を切り拓くための一視座を提供したい。

キーワード：多文化共生／道德教育／ヘルダー／人間性形成

Keywords：Multicultural Coexistence/Moral Education/Herder/Humanity
Formation

¹／長野県立大学健康発達学部 講師

Lecturer, Faculty of Health and Human Development, The University of Nagano

はじめに

価値の多様化・相対化が進展する今日、多文化共生の実現が喫緊の課題となっている。そして、その実現に向けた方途の一つであり、その中でも特に重要な役割を果たすものこそ、道徳教育である。しかし、その多文化共生、換言すれば諸文化・諸価値の相互承認（Taylor 1994=1996: 86-101）とはいかにして可能となるのか。

それは、共生する諸文化およびそこに属する人々が何らかの共通点、しかもそれは万人に当てはまるという意味で普遍的な共通点を有することによるのではないだろうか。そしてその（普遍的）共通点こそ、われわれが人間性と称するものである。しかも、その「豊かな人間性〔中略〕を備えた人間の育成を期する」（〔 〕内は引用者）という文言が改正教育基本法に明文化されたことをふまえるならば、人間性形成は（道徳）教育の目的であるとともに、多文化共生の実現にとっても重要な契機となると言える。

教育学分野においては、ブレッツィンカ（1986=1992）以降、価値多様化時代における教育のあり方について度々議論がなされ、確かに多文化共生（価値の多様化）、さらには人間性形成（道徳教育）の問題について度々考察されてきたものの、人間性形成を通じた多文化共生の実現可能性に関する研究がなされてきたとはいい難い。こうした現状をふまえると、多文化共生の成立根拠であるところの、他文化およびそこに属する人々の間の（普遍的）共通点たる人間性およびその形成方法、ならびに人間性形成を通じた多文化共生の実現可能性を追究することが肝要である。したがって、本研究の問いは、多文化共生の成立根拠であるところの、他文化およびそこに属する人々の間の（普遍的）共通点たる人間性の形成は如何にして可能となるのか、ということになる。

上記の問いをふまえ、2019年度以降、（1）多文化共生の成立根拠であるところの、他文化およびそこに属する人々の間の（普遍的）共通点および教育目的という視点から人間性を考究し、（2）その形成方法にくわえ、（3）その人間性形成を通じた多文化共生の実現可能性について、ヘルダーの人間性形成思想を手がかりとしながら考察を進めてきた。18世紀ドイツの思想家ヘルダーの人間性形成思想を手がかりとする理由としては、彼が教育学的視点から人間性形成のあり方を先駆的に考究するとともに、多文化共生論の草分けとして現代の多文化共生論にもその理念が継承されている（たとえば、Taylor 1994=1996: 44-46）など、18世紀の思想家とはいえ、今日においてもなおその影響力は多方面に渡る（Greif, Heinz, Clairmont 2016: 669-748）ことが挙げられる。

そこで、多文化共生の視点から彼の人間性形成思想の要点を予め簡潔にまとめておきたい。ヘルダー（1774=1994, 1784-91=1989）によれば、万人および彼らが所属する文化は個性的であり、その個性を伸長することが肝要となるが、とはいえその万人および彼らが所属する文化もまた、人間性という共通基盤が歴史的風土的影響を受けて個性的かつ多様に発現したものとみなしている。つまり、人間性とは、ある人々の間もしくはある文化の間にのみ共通するのではなく、すべての人や文化の共通点、換言すれば「普遍的なもの」として捉えられるべきものであり、各人および各文化はそのような人間性をその個性とともに形成する必要がある。

以上の点をふまえ、本研究では、ヘルダーの人間性形成思想を手がかりとしながら、以下の3つの課題を設定した。具体的には、①ヘルダーの人間性形成思想にみられる〈普遍・特殊〉関係の〈人間性・個性〉関係への応用（拙稿2020）、②課題①をふまえた感情移入・共感といったヘルダーの他者理解に関する諸原理の考察（拙稿2021）、そして③課題①、②をふまえ、ヘルダーの人間性形成思想の多文化共生およびその実現に向けた道德教育への応用可能性についての検討、である。本稿は、上記課題③に重点を置き、以下のように考察を進める。第1節では、多文化共生を批判的に考察する先行研究を整理し、続く第2節では、小・中学校『学習指導要領解説 特別の教科 道德編』を中心に、現代日本の道德教育において多文化共生がどのように位置づけられているのかを吟味する。その際、拙稿（2020, 2021）などの成果をふまえ、多文化共生およびその実現に向けた道德教育の新たな地平を切り拓くための一視座を提供したい。

1. 多文化共生をめぐる国内外の議論

1-1. 日本における多文化共生をめぐる議論

多文化共生の実現が喫緊の課題である一方で、（多文化）共生に批判的な見解があることもまた事実である。以下では、そうした先行研究のうち本研究と関連するものをいくつか紹介しながら、多文化共生について考察を深めていきたい。

まず鈴木（2014: 2-7）によれば、元来「共生」は生物学（生態学）分野で研究されてきた現象であり、のちに生物学以外の現象にも適用されるようになった。しかし、生物学的な意味での共生と人間における共生との間には隔たりがある。すなわち、前者は現在の事実関係を指すのに対し、後者は過去の調和的關係や将来目指すべき理念として提示されることが多い（鈴木2014: 5）。また、生物学は機械論的自然観に依拠しており、寄生や搾取関係などの非利他的な関係をも共生関係として

含む一方で、他の生物が有していない意志や主体性、すなわち理性にもとづく利他的行動によって「共生」が可能となるという人間観が根強いことが、両者の隔たりの原因の一つであるとも言える（鈴木2014: 6-9）。無論、近年社会生物学などの研究によって、ヒトはこれまで考えられてきたほど理性的ではなく、遺伝的性質としての本能（たとえば共生を阻害する攻撃性や、共生を促進する利他性）にしたがって行動していることが明らかにされてきた（鈴木2014: 9-11）。とはいえ、社会生物学者の中でも、人間社会の問題を本能だけに依らず、「本能とくいちがう」行動をとることで改善すべきだと主張する立場（たとえばリドレー（2000）など）もあるなど、（社会）生物学によっては人間における共生の成立基盤たる意志や主体性を保証することはできない（鈴木2014: 12-13）。その意味で、霊長類学の見地が示す「非遺伝的な行動様式で、社会に特有の恣意的な要素を含み、かつ学習によって受け継がれる」という文化現象に主体性の根拠を見出すことができるのではないかと鈴木（2012: 14-15）は指摘している。

こうした生物学的な意味での共生（共棲symbiosis）と、大乘仏教における縁起思想に端を発し椎尾（1929=1969）が展開した「ともいき」を重ね合わせ、その後日本で共生という言葉が流行させたのが黒川（1996: 1）である（嵩2014: 17-18, 30-32）。その思想の要諦は、「お互いの個性や文化を認めつつ競争し、対立し、批判しつつ協力するという『共生の時代』に我々は生き始めている」（黒川1987: 10）という言葉に集約される。ここで注目すべきは、黒川（1987, 1996）の説く共生思想が、競争・対立・批判をそのままに受け入れながら協力するという点である。

同様の見解が、オークショット（1975=1993）およびイリッチ（1973=2015）をふまえた井上ほか（1992）ないしは井上（1998, 2021）にも見られる。井上ほか（1992: 25）によれば、共生とは「異質なものに開かれた社会的結合様式」、すなわち「生の形式を異にする人々が、自由な活動と参加の機会を相互に承認し、相互の関係を積極的に築き上げてゆけるような社会的結合」である。「現代的な意味での共生は、自他が融合する「共同体」への回帰願望ではなく、他者たる存在との対立緊張を引き受けつつ、そこから豊かな関係性を創出しようとする営為である」（井上1998: 343）。その際、彼が用いる共生とはconviviality、すなわち「宴」ないし「会話」である。「会話とは異質な諸個人が異質性を保持しながら結合する基本的な形式である」（井上2021: 254）。ただし、彼が共生をconvivialityと捉えることから、その見解に懐疑的な論者も少なくない（たとえば、川本（1997:43）、嵩（2014: 36）など）。他方、栗原（1997: 14）も井上ほか（1992）や井上（1998, 2021）と同様に、「自

律性を伴う相互性、すなわち異なる存在の間の相互開示的、相互活性化の異交通が生まれるとき、私たちは辛うじて〈共生〉(living-together, conviviality)ということばを呼び出すことができる」と主張している。

それでは、教育学分野において、「共生」はどのように捉えられてきたのだろうか。まず、メルロ・ポンティ（1953=1966）は、生後6-12か月にみられる「自己と他者が共通の状況に融け合い、自他が未分化である状態」（川本1997: 37）、すなわち「癒合的社会性」（Wallon 1932=1965: 218-224）をもとに、幼児の発達について次のように指摘する。

まず、私たちが「前交通」と呼ぶ第一の段階があるわけですが、そこにあるのは個人と個人との対立ではなく、匿名の集合であり、未分化な集団生活です。次に、こうした最初の共同性を基盤にして、一方では自分自身の身体を客観化し他方では他人を自分とは違うものとして構成するというふうにして、個人個人が区別される段階が来ます。もっとも、その個人個人の分離や区別は、後でも見ますが、決して完全に達成されることのない過程ではあるのですが。（Merleau-Ponty 1953=1966: 137）

これに着想を得た竹内（1983: 18-40; 1988: 260, 270-272）は、共生（態）としての「からだ」およびその一部である「ことば」について言及している。

また、日本の教育学においては、「共生・教育」の系譜があり、1979年の養護学校義務化前後から、いわゆる障害児と健常児を分ける教育やその就学のあり方をめぐって展開されてきた経緯がある」（橋本2018: 208）¹⁾。その後、国内における多文化共生教育関連著作の出版が枚挙にいとまがないのは周知のとおりであろう。ここでは、橋本（2018）の言に耳を傾けてみたい。橋本（2018: 213）は、栗原（1997）をはじめとして教育学、社会学、哲学における共生理解をふまえ、共生を「出会うことが不可避の異質な他者との、異質性を保持したままでの、いわば等価的な（equivalent）関係の生成」と表現する。しかし、それは共生の原意に当たる「自己と他者の等価関係を生成しようとする」単なる過程に留まらず、「自己と他者の等価関係の生成」という目的のもとにある過程だ、と橋本（2018: 222-223）は主張する。そのため、目的としての共生に漸近することはできても、それを実現することはできないことになる（橋本2018: 253）。こうして、橋本（2018）その他の教育学関連の研究においては、多文化共生の実現に向けた確固たる方策を見出すこと

ができているとは言い難い。すなわち、先行研究では、人間性形成（道德教育）の視点から多文化共生およびその実現の方途を究明するまでには至っていない。

以上の論考は、「共生」について批判的に検討している。他方で、馬淵（2017: iii）は「多文化」という点に着目し、以下の点を指摘している。すなわち、①現代社会はおしなべて多文化（社会）化している一方で、その目指すべき理念たる多文化主義については一様の見解が示されていないように、現実としての多文化社会と理念としての多文化主義とは峻別を要する場合があること、②日本では従来、「異文化」がひろく使われてきたが、英語圏で提唱されてきたマルチカルチュラリズムの影響から「多文化」が1990年代以降浸透してきたこと、③「多文化」の意味が一義的でないこと、などである。

1-2. 海外における多文化共生をめぐる議論

それでは、西洋においてマルチカルチュラリズムとはどのように捉えられているのだろうか。ここでは、テイラー（1994=1996）に着目したい。冒頭でも取り上げたように、彼は諸文化・諸価値の相互承認というかたちで多文化共生を実現しようと試みる（Taylor 1994=1996: 86-101）。

その際テイラーが依拠したのが、ガダマーの「地平融合」である（Taylor 1994=1996: 93）。地平融合とは、「現在の地平から区別される歴史的な地平を思い描」き、その歴史的な地平を現在の地平から際立たせるという歴史意識が作用するや否や、その歴史的な地平がすぐさま「現在の地平に取り込まれる」過程（Gadamer 1960=2008: 480）²⁾を経て、「歴史的過去の諸概念（Begriffe）を、それが同時に解釈者自身の概念的理解（Begrreifen）を含むような仕方を取り戻す」（Gadamer 1960=2008: 578）ことを指す。そのため、「解釈者自身の考えが」歴史的な地平の「意味の再生のなかにつねにはじめから入り込んで」おり、解釈者自身の現在の地平が歴史的な地平の「意味を規定しているのであるが、その地平も〔中略〕ひとつの見解や可能性のようなものであって、〔中略〕うまくいくかどうかをためしてみて」、歴史的な地平が「語っていることを本気で自らのものにしよう」とする態度だと言える（Gadamer 1960=2012: 686、〔 〕内は引用者）。テイラーはこの地平融合を多文化共生の縁とし、「我々はより広い地平のなかを動くことを学ぶ。この新しい地平のなかで、我々は、かつて価値評価の自明の背景とされていたものを、かつて未知であった文化が持つ異質の背景と並べて、可能性のひとつとして位置づけることができる」（Taylor 1994=1996: 93）と語る。

この地平融合と並んで注目したいガダマーの基本概念が、解釈学的循環である。それはすなわち、「われわれのいっさいの経験は、歴史的に規定された先行理解（先入見）を基盤にして成立する」が、「そのつどの新たな経験のもとで、先行理解がたえず修正され、あるいは拡大されていく」（丸山1998: 208）ことを指す³⁾。地平融合にせよ解釈学的循環にせよ、歴史的な地平（先行理解（先入見））との連続性のもとに現在の地平（理解）は成り立つ。ヘルダーの感情（自己）移入論もまた、この解釈学的循環や地平融合を手がかりに考察することができる。「ヘルダーにおいては感情移入と「対象との」隔たりの意識は同時に存在しており、主観を捨てて対象に感情移入することは、すなわちその対象とは隔たった自己自身のあり方を認識することと表裏一体の関係にある。そしてこの両者の間には、つねに相互に規定し合ういわゆる循環構造が存在する」（濱田2014: 257、[] 内は引用者）。

これは正鵠を射た見解である。ヘルダーの自己（感情）移入論は、「類比・想像に基づく自己移入という拡張と「自己感情」としての先入観という収縮との動的な緊張関係を通じて、「おのれの自我の著しい拡張」としての自己移入から出発し、「具体的な人間の人間性」に直に触れながら公平性（フマニテート）を実現し、それによって自己移入を、「〈主体 - 客体〉という統一体」ないしは「対立の一致」へと達する「没我の認識」として確証するという意味での人間形成の過程」（拙稿2021: 17）として定式化される⁴⁾。それは、「自己と他者が共通の状況に融け合い、自他が未分化である状態」（川本1997: 37）たる「前交通」（Merleau-Ponty 1953=1966: 137）への還帰ではなく（井上1998: 343）、それに比する「異なる存在の間の相互開示的、相互活性化の異交通」（栗原1997: 14）、すなわち「「〈主体 - 客体〉という統一体」ないしは「対立の一致」へと達することを究極的には目指すものの、その実現もまた困難を伴う⁵⁾。その意味で、「類比・想像に基づく自己移入という拡張と「自己感情」としての先入観という収縮との動的な緊張関係を通じて、「おのれの自我の著しい拡張」としての自己移入から出発」することが人間にはまず必要となる。先に濱田（2014: 257）が指摘していた「感情移入と「対象との」隔たりの意識」の循環構造もまた、この拡張と収縮の動的な緊張関係のことを意味している。そして、ここから解釈学的循環ないしは地平融合を通じて、すなわち「「具体的な人間の人間性」に直に触れながら公平性（フマニテート）を実現し」ていくことになる。とはいえ、この公平性（フマニテート）もまた、われわれが還帰することのできない「前交通」ではなく、「異なる存在の間の相互開示的、相互活性化の異交通」としての「〈主体 - 客体〉という統一体」ないしは「対立の一致」の

基盤をなす。このように、テイラー（1994=1996）の主張は、ガダマーの地平融合および解釈学的循環を経由してヘルダーの自己（感情）移入論と接合するのであり、彼が度々ヘルダーを引合いに出すのも、両者の思想に共通点が存在するからであろう⁶⁾。

しかし、それでは如何にして「異なる存在の間の相互開示的、相互活性化的な異交通」としての「〈主体・客体〉という統一体」ないしは「対立の一致」が可能となるのか。その縁の一つとなるのが、「個人個人の分離や区別は〔中略〕決して完全に達成されることのない過程ではある」（Merleau-Ponty 1953=1966: 137、[] 内は引用者）という言葉にも象徴されるように、われわれがそこへと還帰することができないけれども原初状態においてはそうであり現在もまた一面においてそうであるところの「自己と他者が共通の状況に融け合い、自他が未分化である状態」たる「前交通」の次元、すなわち（普遍的）人間性である。テイラー（1994=1996）へのコメントとして、ロックフェラー（1994=1996: 128-129）は、「平等な尊厳をめぐる政治や倫理」が「個人への尊重が、すべての人格のなかにある普遍的な人間の潜在的能力への尊重だけでなく、諸個人が己れの人間性を実現させ、己れの独特のパーソナリティを表現するところの多様な文化形式に内在する価値に対する尊重にも関わるものとして理解されること」を目指すべきだと主張する。ロックフェラー（1994=1996: 129-130）によれば、「人間性において普遍的に共有されているものは、夥しいほどの文化形式の多様性のなかで自らを表現する」ため、「すべての人間存在は普遍的な人間性の担い手として——個人として——平等な価値を持っており、すべての人々は個人として平等な尊重と自己実現のための平等な機会を受けるに値する」。つまり、多文化共生の前提として、彼は（普遍的）人間性を想定しているのである。

以上の見解は、ヘルダーの思想にも相通ずる。拙稿（2020）でも指摘したように、〈普遍・特殊〉関係は、「対立の一致」すなわち「〔対立〕を対立としてそのまま保持しながらも、〔均衡〕としての『一致』へと至らしめる」（拙稿2018: 94）関係とみなすことができるが、それは〈人間性・個性〉関係にも当てはまる。つまり、「〔特殊なもの〕として個性的存在たる個々人および諸民族は、『普遍的なもの』たる人間性（フマニテート）の歴史的風土的影響による変状を通じてその現存を享受するが、彼らは常に『普遍的なもの』たる人間性（フマニテート）を有するがゆえに、〈人間性・個性〉の対立が一致（均衡）した現存として存在する」（拙稿2020: 73）。これはまさに、ロックフェラー（1994=1996）と軌を一にする見解である⁷⁾。

そして、ロックフェラー（1994=1996）の見解をさらに敷衍した花崎（2001: 345）は、多文化共生を実現するための人間（性）形成を、「ピープルになる」と表現し、その原理的前提として、「ピープルのうちに、あるいはむしろ、ピープルとピープルのあいだに、そのつながり方に、それを可能にする精神や力」すなわち（普遍的）人間性が存在することを信じなければならないと述べる。その具体例の一つとして、「共生的な隣人愛や同胞感情を、身内同士のせまい枠から人類と地球全体のレベルまで推しひろげる想像力と理性」が挙げられている（花崎2001: 345）。花崎（2001: 356-361）は、久重（1988: 109-119）に即して「推量的想像力」の概念に着目し、その根拠を「受苦可能性」に求めている。これは、森（1977: 91-140）の「三人称的客観」論をふまえ、「「ピープル」としてのヒトが、受苦の経験をつうじて自分の意識の中に「他者」の存立の場所を空け、私から他者へのまなざしと他者から私へのまなざしを想像力において照らしあわす、または重ねあわす作用」としての「憐れみ（ピティエ）」を強調した花崎（1976）の考察とも軌を一にしている（花崎2001: 364-368）。しかし、この「ピープル」は、受苦可能性だけでなく加害可能性をも孕んでいる（花崎2001: 352-353）。そのため、「「ピープルになる」とは、[中略] 私と他者とがいつでも加害と受苦の関係になる可能性と必然性、その歴史的被規定性を承知したうえで、しかもその場から「共に生きる」関係をめざすこと」、すなわち「自分の内面に、「三人称のわたし」の場所をひらくこと」で、「「私は私」という閉じた世界を破ることができ、そこへはいつてくる他者の姿、言葉、イメージなどから新鮮な感動や行動への動機づけや愛情のサインなどを受け取ること」とされる（花崎2001: 388-389、[] 内は引用者）。そして、この「ピープルになる」ことで目指される「ピープルネス」のモデルの範を、花崎（2001: 390-396）は自然に求めている。このように、人間（性）を考察する際に自然、ひいては宗教的な次元に縁を求める態度は、鈴木（2014）やロックフェラー（1994=1996: 140-141）、見田（1997: 31）、さらにはテイラー（1994=1996: 100-101）自身も指摘しているところである。

「受苦可能性／加害可能性」については、ヘルダーの思想と必ずしも重なるわけではないが、他者理解の前提として「（推量的）想像力」（久重1988）や「三人称的客観」論（森1977）、さらには「憐れみ（ピティエ）」を引合いに出している点で、花崎（2001）の見解はヘルダーの自己（感情）移入論（拙稿2021）や「対立の一致」論（拙稿2018）と接点を有する⁸⁾。また、人間（性）（「ピープル（ネス）」）を自然、さらには宗教的次元（Rockefeller 1994=1996、見田1997、Taylor 1994=1996）と

関連づけて考察している点も、ヘルダーの人間（性）思想と関連する（拙稿2016）。

以上の内容を総括するに、「多文化共生」をめぐる様々な議論のうちには、ヘルダーをもとに拙稿（2020, 2021）が主張した〈人間性・個性〉の「対立の一致」関係や、類比（想像力）をふまえた自己（感情）移入論の視点が散りばめられており、特にロックフェラー（1994=1996）や花崎（2001）は、本研究に非常に近い立場であると言えよう。

2. 道徳教育における多文化共生

さて、今度は小・中学校学習指導要領およびその解説⁹⁾を紐解きながら、多文化共生およびその実現に向けた道徳教育の新たな地平を切り開くための一視座を提供したい。

まず、『学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（以下、『解説』）によれば、「今後グローバル化が進展する中で、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きる」という課題に対応すべく、「社会を構成する主体である一人一人が、[中略]人としての生き方や社会の在り方について、時に対立がある場合を含めて、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力」の育成が求められ、その際主たる役割を担うのが道徳教育だとされている（文部科学省2017e: 1, 2017f: 1、[]内は引用者）。この記述からだけでも、道徳教育およびその要となる「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）が多文化共生を念頭においていることに疑念の余地はないだろう。それは、道徳科において「現代的な課題の取扱いにも留意」（文部科学省2017a: 171, 2017b: 157）するとされ、その具体例として「国際親善教育」や、持続可能な発展を巡る課題の一つに「国際理解、国際親善」という道徳的価値が挙げられていることから明らかであろう（文部科学省2017e: 98-99, 2017f: 100-101）。

それと関連して、『学習指導要領』第1章「総則」でも、「豊かな人生の実現や災害等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」（文部科学省2017a: 19, 2017b: 21）の育成について言及されている。わけでも、その一例として「グローバル化の中で多様性を尊重するとともに、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史について理解し、伝統や文化を尊重しつつ、多様な他者と協働しながら目標に向かって挑戦する力」（文部科学省2017c: 53, 2017d: 53）が挙げられていることも特筆に値する。

2-1. 総則にみる道德教育と多文化共生の関係

以上の点をふまえ、まずは『学習指導要領』第1章「総則」から確認していきたい。それによれば、「道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、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德性を養うことを目標とすること」（文部科学省2017a: 17, 2017b: 19、下線は引用者）とされている。ここで注目すべきは、下線部の「自立した人間として他者と共によりよく生きる」である。「人は誰もがよりよい自分を求めて自己の確立を目指すとともに、一人一人が他者と共に心を通じ合わせて生きようとしている。したがって、他者との関係を主体的かつ適切にもつことができるようにすることが求められる」（文部科学省2017c: 27, 2017d: 27-28）。後にみるように、こうした他者との共生が多文化共生の前提となるのだが、これは教育基本法第5条（義務教育の目的）第2項「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」¹⁰⁾、および学校教育法第21条（義務教育の目標）第3号「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」をふまえたものである（文部科学省2017c: 26, 2017d: 26）。

続けて、道德教育を進める際の留意事項についても言及されているが、わけでも多文化共生と関連するキーワードとして、「人間尊重の精神」「豊かな心」「他国を尊重し、国際社会の平和と発展〔中略〕に貢献する」の3点に注目したい（文部科学省2017a: 17, 2017b: 19-20、〔〕内は引用者）。まず、「人間尊重の精神」とは、「生命の尊重、人格の尊重、基本的人権、〈思いやり〉〔人間愛〕の心などの根底を貫く精神」を指すが、「民主的な社会においては、人格の尊重は、自己の人格のみではなく、他の人々の人格をも尊重することである」（文部科学省2017c: 28, 2017d: 28-29）。それゆえ、『学習指導要領』では、「具体的な人間関係の中で道德性を養い、それによって人格形成を図るという趣旨に基づいて、「人間尊重の精神」という言葉を使っている」（文部科学省2017c: 28, 2017d: 29）。また、「豊かな心」の一例には、「他者との共生や異なるものへの寛容さをもつ」（文部科学省2017c: 29, 2017d: 29）ことが挙げられている。以上の内容をふまえるに、この両キーワードは多文化共生実現のための基盤だと言えよう。他方、「他国を尊重し、国際社会の平和と発展〔中略〕に貢献する」は、多文化共生により即した記述となっている。すなわち、

「日常生活の中で社会連帯の自覚に基づき、他者と協同する場を実現していく努力」を、「広く国家間ないし国際社会に及ぼしていくことが他国を尊重することにつながり、国際社会に平和をもたらすことになる（文部科学省2017c: 30, 2017d: 30-31）。先述の通り、他者との共生を拡大することで多文化共生（「他国の尊重」）が可能になることがうかがい知れる。

また、総則では、児童生徒の発達の段階や特性等をふまえ（小学校の場合には各学年段階において）、指導内容の重点化の方向性が示されている。多文化共生と直接関連する記述としては、小学校第5学年および第6学年、ならびに中学校において「他国を尊重すること」（文部科学省2017a: 27, 2017b: 28）が挙げられている¹¹⁾。とはいえ、小学校第1学年から第4学年にかけても、その前提となる他者理解、具体的には「うそを言わない、人を傷付けない、人のものを盗まないなど、人としてしてはならないことや善悪について自覚」（文部科学省2017c: 140）すること（第1学年および第2学年）や、「善悪を判断し、正しいと判断したことを行うこと、身近な人々と協力し助け合うこと、集団や社会のきまりを守ること」（文部科学省2017a: 26）（第3学年および第4学年）を重点的に指導することになる¹²⁾。

2-2. 『学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』にみる道徳教育と多文化共生の関係

以上の内容を念頭に置きながら、『解説』の内容に話題を移したい。先にみた総則（文部科学省2017a: 17, 2017b: 19）で示された道徳教育の目標に基づいて、道徳科の目標が設定されているが、多文化共生との関連にのみ焦点を当てるならば、「物事を多面的・多角的に考え」（文部科学省2017a: 165, 2017b: 154）るとされていることに注目すべきである。これは「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、自立した個人として、また、国家・社会の形成者としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢」（文部科学省2017e: 16, 2017f: 13）という道徳教育およびその要である道徳科のあるべき姿を反映したものである。しかも、この姿勢は、本節冒頭で確認した『解説』の記述（文部科学省2017e: 1, 2017f: 1）をその背景としていることは火を見るよりも明らかであろう。それでは、その具体的内容について確認してみたい。

この点に関する『解説』の記述は、小学校と中学校では大きく異なっているが、それは小学校で学んだ内容を中学校において敷衍することに起因する。小学校の場合には、「物事を多面的・多角的に考える学習を通して〔中略〕価値理解と同時に人間理解や他者理解を深め、更に自分で考えを深め、判断し、表現する力などを育

む」ことが目指されている（文部科学省2017e: 18-19、[] 内は引用者）。中学校でも同様の視点を引き継ぎつつ、「グローバル化が進展する中で、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きる〔中略〕中で、人間の幸福と社会の発展の調和的な実現を図る」という課題に対応するべく、「人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話し協働しながら、物事を広い視野から多面的・多角的に考察することが求められる」（文部科学省2017f: 16、[] 内は引用者）。

それでは、上述のように「物事を多面的・多角的に考え」、多文化共生を実現するためには、具体的にどのような道德的価値を理解する必要があるのか。その最たるものが、視点C「主として集団や社会との関わりに関すること」の「国際理解、国際〈親善〉〔貢献〕」である。まず小学校第1学年および第2学年（「他国の人々や文化に親しむこと」）では、自国の文化と他国の文化を区別するのが難しいことや他国の人々・文化に親しむ経験が多くはないことから、身近な出来事や行事などを通じて、他国の人々に親しんだり異文化のよさに気づいたりすることから始める（文部科学省2017e: 63）。続く第3学年および第4学年（「他国の人々や文化に親しみ、関心をもつこと」）では、自国と他国の関わりに気づき始めることから、自国と他国の文化の共通点と相違点、さらには両文化の関係にも目を向け、他国への関心を高めていく（文部科学省2017e: 63）。その流れを第5学年および第6学年（「他国の人々や文化について理解し、日本人としての自覚をもって国際親善に努めること」）では敷衍するだけでなく、「他国の人々が、我が国と同じようにそれぞれの国の伝統と文化に愛着や誇りをもって生きていることについて一層理解が進むようにすることが大切である」とされている（文部科学省2017e: 63、下線は引用者）。つまり、先の引用の下線部に含意されているように、「日本人としての自覚や誇り、我が国の伝統と文化を理解し、尊重する態度を深めつつ」国際理解や国際親善に努めることが求められており（文部科学省2017e: 63）、その点で、同じく視点Cの「〈伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度〉（〔郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度〕、〔我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度〕）」という道德的価値とも関連があると言える（文部科学省2017e: 61, 2017f: 59）。

そして、中学校（「世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与すること」）もまた、小学校第5学年および第6学年の内容を継承し、「日本のことだけを考えるのではなく、国際的視野に立ち、すなわち、広く世界の諸情勢に目を向けつつ、日本人としての自覚を

しっかりもって国際理解に努める」(文部科学省2017f: 60) ことになる。とりわけ中学校の場合には、教育基本法第2条第5項および学校教育法第21条第3号、そして『学習指導要領』第1章「総則」でも用いられていた「他国を尊重」という文言が追加され、「他の地域や国々はそれぞれの文化や伝統、歴史をもっており、地域や国々の在り方、あるいはそうした地域や国々がもっている理想等を、違いは違いとして理解し、それを尊重していく」(文部科学省2017f: 60) ことの必要性が語られている。この段になってくると、同じく視点Cの「公正、公平、社会正義」という道徳的価値にも相通ずる見解が色濃くなってくる(文部科学省2017e: 52-53, 2017f: 46-47)。

とはいえ、「国際理解、国際〈親善〉〔貢献〕」という道徳的価値は、同視点に属する上記両価値と関連するだけに留まらない。内容項目に関する4つの視点は、対象の広がりについて「A 主として自分自身に関すること」から「B 主として人との関わりに関すること」、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」、そして「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」へと整理されている(文部科学省2017e: 5, 2017f: 5)。それは、前掲の『学習指導要領』第1章「総則」で提示されている指導内容の重点化の方向性とも軌を一にしている(文部科学省2017a: 26-27, 2017b: 28)。つまり、視点Cに属する「国際理解、国際〈親善〉〔貢献〕」という道徳的価値には、その前段階にある視点AおよびBもまた欠かせないと言えるだろう。

まず、視点Aで注目したいのが、「〔向上心、〕個性の伸長」である。個性とは、「他者と取り換えることのできない一人一人の人間がもつ独自性」「その人の〔中略〕人格の総体」であり、「能力・適性、興味・関心、性格といった様々な特性において捉えられる」(文部科学省2017f: 30、〔〕内は引用者)。そして、その伸長とは、「自分のよさを生かし更にそれを伸ばし、自分らしさを発揮しながら調和のとれた自己を形成していくこと」(文部科学省2017e: 34)である。道徳教育においても、「個性の伸長」は重要な価値の一つであるが、その内容が下線で示したように視点Bの「相互理解、寛容」にも含まれていることは、注目に値する。「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと」(文部科学省2017b: 155、下線は引用者)。そこで、同価値に対する『解説』の説明に耳を傾けてみたい。

それによれば、「人間は、大抵の物事についてその全体を知り尽くすことは難しく、

自分なりの角度や視点から物事を見ることが多い」が、それもまた個性であり、「そこで大切なことは、互いが相手の存在の独自性を認め、相手の考えや立場を尊重することである」(文部科学省2017f: 42)。そのため、指導の際には、「個性とは何かについて正しく理解するとともに、[中略] 互いの個性や立場を尊重し、広い視野に立っていろいろなものの見方や考え方があることを理解しようとする態度を育てることが大切である」(文部科学省2017f: 43、[] 内は引用者)。つまり、「相互理解、寛容」も多文化共生実現の基盤となる道徳的価値の一つであるが、そこにおいては「個性の伸長」、換言すれば自己理解がその前提として必要になる。翻って、個性は「決して自分一人で伸びるものだけではなく、他者に認められながら伸びるものもある」(文部科学省2017f: 42)とされていることも見逃すことはできない。したがって、自己理解(「個性の伸長」と「相互理解(、寛容)」は、相乗的関係をその一面として有すると言えよう。さらに、この自己理解には、「個性の伸長」だけでなく、先に挙げた視点Cの「[郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度]、[我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度](<伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度>)」もその一つとして含まれる。

また、先に引用した「広い視野に立っていろいろなものの見方や考え方があることを理解しようとする態度を育てることが大切である」(文部科学省2017f: 43、下線は引用者)とされているように、多文化共生の原理となる「相互理解、寛容」は、その方法論として自己(感情)移入を採る。その点については、小学校第5学年および第6学年においてより明確に語られている。「この時期[小学校第5学年および第6学年]には、考えや意見の近い者同士が接近し、そうでない者を遠ざけようとする行動が見られることがある。そのような時期だからこそ、[中略] 相手の立場に立って考える態度を育てることが求められる」(文部科学省2017e: 49、[] 内と下線は引用者)¹³⁾。

この自己(感情)移入と最も密接な関係にある道徳的価値が、視点B「<親切、>思いやり〔、感謝〕」である。思いやりとは、「相手の気持ちや立場を自分のことに置き換えて推し量り、相手に対してよかれと思う気持ちを相手に向けること」で、「具体的には、相手の立場を考えたり相手の気持ちを想像したりすることを通して励ましや援助をすること」とされている(文部科学省2017e: 40)。また、「思いやりの心の根底には、人間尊重の精神に基づく人間に対する深い理解と共感がなければならぬ」ことから、「思いやりの心は、単なるあわれみと混同されるべきものではない」ともされている(文部科学省2017f: 36)。

では、その具体的内容について確認していこう。小学校第1学年および第2学年においては、「発達的特質から自分中心の考え方をすることが多いが、様々な人々との関わりの中から、相手の考えや気持ちに気付くことができるようになる」ため、「身近にいる様々な人との触れ合いの中で、相手のことを考え、優しく接することができるようになることが求められる」（文部科学省2017e: 41）。このように、自己（感情）移入の基礎を培ったうえで第3学年および第4学年になると、「児童は相手の気持ちを自分に置き換えて自らの行動を考えることができるようになってくる」（文部科学省2017e: 45）。そのため、指導の際には、「相手の置かれている状況、困っていること、大変な思いをしていること、悲しい気持ちでいることなどを自分のこととして想像することによって相手のことを考え、親切な行為を自ら進んで行うことができるようにしていくことが大切である」（文部科学省2017e: 41）。第5学年および第6学年に至っては、「自他を客観的に捉え」、「相手の置かれている状況を自分自身に置き換えて想像できるようになる」ことから、指導の際には、「特に相手の立場に立つことを強調する必要がある」（文部科学省2017e: 41）。また、この段階になると、思いやりの対象を「人間関係の深さの違いや意見の相違などを乗り越え、[中略] 児童が接する全ての人に広げていくことも大切である」（文部科学省2017e: 41、[] 内は引用者）とされている。

中学校でも同様に、「相手の立場や気持ちに対する配慮 [中略] の対象の広がりについても理解を深めてい」（文部科学省2017f: 37、[] 内は引用者）き、最終的に「人間愛の精神」にまで至らしめる。「人間愛の精神」とは、「互いの存在を、強さも弱さももち合わせた生身の人間として、肯定的に受け止めようとする思いが普遍化されたもの」であり、総則（文部科学省2017a: 17, 2017b: 19）でも取り上げられていた「人間尊重の精神、生命に対する畏敬の念に基づく人間理解を基盤として、他者に対する思いやり [中略] の心を通して具現化される」（文部科学省2017f: 36、[] 内は引用者）。

ここで注目したいのが、「人間愛の精神」が「人間尊重の精神」だけでなく「生命に対する畏敬の念」にも基づく人間理解をその根底に据える点である。つまり、視点Bの「〈親切、〉思いやり〔、感謝〕」は、視点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」の「生命の尊さ」とも関連し、しかも同内容項目においても自己（感情）移入がその方法論的基盤となっていることが確認できる。具体的には、この内容項目は、「主として人間の生命の尊さについて考えを深めることが中心になるが、生きている者全ての生命の尊さも大切に考えなければならない

い。生命の尊さを概念的な言葉での理解とともに、自己との関わりで、生きることのすばらしさや生命の尊さを考え、自覚を深められるように指導することが求められる」(文部科学省2017e: 64、下線は引用者)。また、「生命を尊ぶためには、まず自己の生命の尊厳、尊さを深く考えることが重要である。生きていることの有り難さに深く思いを寄せることから、自己以外のあらゆる生命の尊さへの理解につながるように指導することが求められる」(文部科学省2017f: 62、下線は引用者)。

さらに、「自然愛護」という内容項目においても、自己(感情)移入を方法論として採用していることがうかがえる。「「進んで自然の愛護に努める」とは、[中略]自然の生命を感じ取り、自然との心のつながりを見いだして共に生きようとする自然への積極的な対し方である」(文部科学省2017f: 64、[]内は引用者)。「そのこと[自然を美の対象としてだけではなく、畏敬の対象として捉えさせること]が、[中略]一人一人が自然との心のつながりを見だし同行する者として生きようとする自然への対し方につなぐ[中略]る」(文部科学省2017f: 65、[]内は引用者)。つまり、自己(感情)移入の対象は他者に留まらず、自然をもその対象としていると言えよう¹⁴⁾。多文化共生という言葉に含まれる「文化」は、元来「耕作」を意味する自然的概念である。それと相俟ってか、近年異文化コミュニケーション学ではその一つとして環境コミュニケーションが掲げられている(鳥飼ほか2021: 87-100, 153-244)¹⁵⁾こと、さらには先述の鈴木(2014)やロックフェラー(1994=1996: 140-141)、見田(1997: 31)の見解もふまえるに、多文化共生の「文化」には、自然もその対象として考慮する必要があるだろう。

以上を総括するに、自己理解(視点Aの「〔向上心、〕個性の伸長」、視点Cの「〈伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度〉、〔郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度〕および〔我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度〕」)をふまえつつ自己(感情)移入を行い、それによって視点Bの「〈親切、〉思いやり〔、感謝〕」「相互理解、寛容」や視点Cの「公正、公平、社会正義」「国際理解、国際〈親善〉〔貢献〕」、さらには視点Dの「生命の尊さ」「自然愛護」といった道德的価値の理解およびそれを基調とした「道德的な判断力、心情、実践意欲と態度」(文部科学省2017e: 165, 2017f: 154)の育成が可能となるのではないだろうか。したがって、現代の道德教育においても自己(感情)移入は重要な役割を担うと言えよう。そしてその際、想像(力)や自己理解が鍵を握ることも特筆すべき点であり、それは、先述の「類比・想像に基づく自己移入という拡張と「自己感情」としての先入観という収縮との動態的な緊張関係を通じて、「おのれの自我の著しい拡張」としての自

己移入から出発」(拙稿2021: 17)するヘルダーの自己(感情)移入論にも相通ずる。一見すると相矛盾する自己理解と相互理解(多文化共生)が相乗的関係にあるからこそ、道德教育の目標が「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德性を養うこと」(文部科学省2017a: 17, 2017b: 19、下線は引用者)とされ、そのあるべき姿として、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、自立した個人として、また、国家・社会の形成者としてよりよく生きるために道德的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢」(文部科学省2017e: 16, 2017f: 13、下線は引用者)が掲げられるとともに、「国際理解、国際〈親善〉〔貢献〕」を自国との関係や「日本人としての自覚」をふまえたかたちで行う(文部科学省2017e: 63, 2017f: 60)など、両者が並列して取り上げられるのであろう。また、対立がありながらも共生していくその姿勢には、ヘルダーの「対立の一致」論(寺川2018)にも相通ずる見解が示されていることも付言しておきたい。

結びに代えて

本稿では、多文化共生をめぐる国内外の議論と道德教育における多文化共生の位置づけについて、拙稿(2020, 2021)をふまえつつ概観してきた。結論として、多文化共生をめぐる国内外の議論にせよ多文化共生実現に向けた道德教育のあり方にせよ、ヘルダーの〈人間性・個性〉の「対立の一致」関係(拙稿2020)や自己(感情)移入論(拙稿2021)と軌を一にする点が多分にあることから、その応用可能性は十分にあり、拙稿(2020, 2021)をもとに多文化共生およびその実現に向けた道德教育を再構築することで、その新たな地平を切り拓くための一視座を見出すことができたと言える。しかし、ヘルダーは18世紀の思想家であることから、その思想は「至高の諸価値がその価値を剥奪されるということ」(Nietzsche 1993: 22)、すなわちニヒリズムを経験していない。以上のことから、今後人間性概念についてはベルジャーエフやムーニエをはじめとする人格主義、また自己(感情)移入・共感論についてはTh. リップスや現象学(フッサール、シェーラーら)をもとに考察を深め、多文化共生およびその実現に向けた道德教育のあり方について今後さらに検討を進めていきたい。

注

- 1) たとえば、栗原ほか(1988)、斎藤(1988)、岡村ほか(1990a, 1990b)、嶺井(1996)を参照。また、

こうした傾向の背景として、金（2017: 67-72）は日本における「共生」が在日韓国・朝鮮人の反差別運動、すなわち「共闘」に由来していることを指摘している。それにくわえて、岸田（2017: 116-117）によれば、「戦後思想の文脈において「共生」は、沖縄・アイヌ・朝鮮といった文脈における脱植民地化の対概念でもあった」（たとえば、小沢（1994）、花崎（2001, 2002）を参照）。ちなみに、川本（1997: 48-52, 2008: 37-76）は「会話・宴」（井上ほか（1992）および井上（1998, 2021））や「反差別」（花崎（2001, 2002））に代わる共生の鍵概念として「ケア」を挙げ、一試論を展開している。これをうけて、たとえば孫（2020: 40-61）は、「ケアリングの視点を取り入れた多文化共生教育プログラム」を提唱している。

- 2) ここで注意すべきは、ガダマー（1960=2008: 480）が地平融合の過程を、「そのようにそれ自体で存在しているように思われる」と表現している点である。すなわち、「実際には、融合すべきふたつの地平があるのではなく、「歴史的な地平は歴史家の頭のなかにしかない」のであり、「存在するのは、過去と現在を包むひとつの大きな地平だけである」（Gadamer 1960=2008: 666）。「われわれの世界と異質な世界とはひとつになって、内側から動く大きな地平を作り出しており、この地平は現前しているものの境界を越えて、われわれの自己意識の歴史的深みを包み込んでいる。したがって実際には、ただひとつの地平があるだけであって、それが、歴史意識が自分のうちにもっているものすべてを包み込んでいるのである」（Gadamer 1960=2008: 476-477）。
- 3) 「時代の隔たりにおいては、つねに新たな誤りの原因が締め出され、その結果として、真の意味があらゆる濁りから濾過されるというだけではない。そこからはたえず新たな理解が湧き出し、予期しなかった意味のつながりを明るみに出している。時代の隔たりは、完結した広がりではなく、たえず運動し拡張している。時代の隔たりには、濾過という消極的な側面と同時に、この隔たりが理解に対してのもつ積極的な側面がある。それは、部分的にしか当てはまらない先入見を死滅させるだけでなく、真の理解を導く先入見を現れるようにもするのである。」（Gadamer 1960= 2008: 468）
- 4) 詳細については、拙稿（2021）を参照のこと。
- 5) ここで「「前交通」に比する」と表現したのは、人間における共生およびその基盤となる自己（感情）移入が生物学的概念である「共棲」および「癒合的社会性」との連続性をふまえていると同時に、それとの非連続性をも含んでいることを指し示すためである。ヘルダー（1772=1985, 1784-91=1989）もまた、人間と他の生物（自然）との連続性および非連続性という点を強調し、ユクスキュル・クリサート（1934=2005）の環境世界論に着想を得た哲学的人間学の代表者ゲーレン（1940=1985: 94）に至っては、「哲学的人間学はヘルダー以来一歩たりとも前進していない」と賛美するほど、ヘルダーによる人間と他の生物（自然）との連続性および非連続性に関する考察には先見の明があった。その意味でも、ヘルダーの自己（感情）移入論およびそれを基調として実現するところの人間の次元での共生は、鈴木（2014）の主張にも相通ずると言えよう。
- 6) たとえば、Tayler（1995: 79-99）などが挙げられる。両者の関係については、稿を改めて論じたい。
- 7) なお、黒川（1987, 1996）および井上ほか（1992）、井上（1998, 2021）、そして橋本（2018）が主張する、対立・異質性を保持したままでの共生もまた、ヘルダーの「対立の一致」論に一脈通ずることも付言しておく。
- 8) 森（1977）が主張する「三人称的客観」論については、ヘルダーの「対立の一致」論（拙稿2018）もさることながら、安藤昌益の「互性」概念、すなわち「他なるものの相互内在性」（拙稿2019: 17）とより一層緊密な関係にあると言える。この点については、別の機会に改めて検討したい。

- 9) なお、文部科学省（2017a-f）から引用するにあたり、小学校と中学校では文言に異同があることから、小学校のみの規定については〈〉で、中学校のみの規定については〔〕で表記する。
- 10) 文部科学省（2017c: 26, 2017d: 26）では取り上げられていないが、学校教育法第21条第3号については、教育基本法第2条「教育の目標」第5項「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」をふまえた記述となっている（文部科学省2017e: 17, 2017f: 14）。
- 11) 『小学校学習指導要領』第1章「総則」では、道德教育における第5学年および第6学年の重点項目として「他国の尊重」が挙げられている（文部科学省2017a: 27）が、道德科の内容項目「国際理解、国際親善」においては、「他国の尊重」の文言が見受けられない（文部科学省2017a: 169）。他方、『中学校学習指導要領』の場合には、総則（文部科学省2017b: 28）および道德科の内容項目「国際理解、国際貢献」（文部科学省2017b: 156）の両者において「他国の尊重」の文言が用いられている。
- 12) なお、『学習指導要領解説 総則編』で言及されている「社会科」「生活科」「外国語科」「外国語活動」「総合的な学習の時間」「特別活動」における道德教育の具体的な配慮事項の記載にも、多文化共生に通ずる見解が示されている（文部科学省2017c: 134-138; 文部科学省2017d: 137-141）。この点の詳細な分析は、別稿に譲りたい。また、『学習指導要領』第1章「総則」では、「海外から帰国した〈児童〉〔生徒〕などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなどの適切な指導を行うものとする」（文部科学省2017a: 25, 2017b: 26）とある。『学習指導要領解説 総則編』を紐解くと、「帰国〈児童〉〔生徒〕や外国人〈児童〉〔生徒〕、外国につながる〈児童〉〔生徒〕」との共生を経て、多文化共生を学ぶ糸口にすることが示唆されている（文部科学省2017c: 115, 2017d: 114）。
- 13) なお、道德教育と自己（感情）移入との関連については、指導上の工夫として、読み物教材を用いる際に「登場人物に自分を投影して、その判断や心情を考えることにより、道德的価値の理解を深める」という「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」が提唱されていることから読み解くことができよう（道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議2016: 6）。
- 14) 自然に対する自己（感情）移入については、ヘルダーの『カリゴネー』（1800）からも読み取ることができる。この点については、改めて詳細に論じることにはしたい。
- 15) 同じく鳥飼（2021: 9-12, 21-27）は、文化の普遍性と個性、異文化コミュニケーションの方法論の一つとしての感情移入および共感について言及し、本研究と同様の立場を示している。また、ブレイディ（2021）やピーリメイほか（2020）など、近年改めて自己（感情）移入や共感に注目が集まっていることもふまえると、異文化コミュニケーション学の研究をはじめ今後の研究動向も注視していく必要がある。

参考文献

- ブレイディみかこ（2021）『他者の靴を履くーアナーキック・エンパシーのすすめ』文芸春秋
- Brezinka, W.（1986=1992）『価値多様化時代の教育』岡田渥美・山崎高哉監訳、玉川大学出版部
- 嵩満矢（2014）「仏教は共生を語るのか？ー「きょうせい」と「ともいき」の相克をめぐるー」権五定・斎藤文彦編著『「多文化共生」を問い直すーグローバル化時代の可能性と限界』日本経済評論社、17-37頁
- 道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）「『特別の教科 道德』の指導方法・評価等

- について（報告）」、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf（2021年11月15日閲覧）
- Gadamer, H.-G. (1960=2008) 『真理と方法Ⅱ』 饒田収・巻田悦郎訳、法政大学出版局
- Gadamer, H.-G. (1960=2012) 『真理と方法Ⅲ』 饒田収・三浦國泰・巻田悦郎訳、法政大学出版局
- Gehlen, Arnold (1940=1985) 『人間－その本性および世界における位置』 平野具男訳、法政大学出版局
- Greif, S., Heinz, M., Clairmont., H. (Hg.) (2016), Herder Handbuch, Pader-born, S. 669-748
- 花崎皋平 (1976) 『風はおのが好むところに吹く』 田畑書店
- 花崎皋平 (2001) 『[増補] アイデンティティと共生の哲学』 平凡社
- 花崎皋平 (2002) 『〈共生〉への触発－脱植民地化・多文化・倫理をめぐる』 みすず書房
- 橋本憲幸 (2018) 『教育と他者－非対称性の倫理に向けて』 春風社
- ハタノ、リリアン・テルミ (2006) 「在日ブラジル人を取り巻く『多文化共生』の諸問題」 上田晃次・山下仁編著 『「共生」の内実－批判的社会言語学からの問いかけ』 三元社、55-80頁
- Herder, J. G. (1772=1985), Abhandlung über den Ursprung der Sprache, In: Ders., Werke in zehn Bänden, Bd. I, hrsg. von Ulrich Gaier, Frankfurt a. M., S. 695-810
- Herder, J. G. (1774=1994), Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit, In: Ders., Werke in zehn Bänden, Bd. IV, hrsg. von Jürgen Brummack, Frankfurt a. M., S. 9-107.
- Herder, J. G. (1784-91=1989), Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, In: Ders., Werke in zehn Bänden, Bd. VI, hrsg. von Martin Bollacher, Frankfurt a. M.
- 久重忠夫 (1998) 『罪悪感の現象学－「受苦の倫理学」序説』 弘文堂
- Illich, Ivan (1973=2015) 『コンヴィヴィアリティのための道具』 渡辺京二・渡辺梨佐訳、筑摩書房
- 井上達夫・桂木隆夫・名和田是彦編著 (1992) 『共生への冒険』 毎日新聞社
- 井上達夫 (1998) 「共生」 廣松渉・子安宣邦・三島憲一ほか編 『岩波 哲学・思想事典』 岩波書店、343-344頁
- 井上達夫 (2021) 『共生の作法』 増補新装版、創文社
- 川本隆史 (1997) 「「共生」の事実と規範」 栗原彬編著 『講座 差別の社会学 第4巻 共生の方へ』 弘文堂、33-54頁
- 川本隆史 (2008) 『双書 哲学塾 共生から』 岩波書店
- 金倫貞 (2017) 「多文化共生をどのように実現可能なものとするか－制度化のアプローチを考える」 馬淵仁編著 『「多文化共生」は可能か－教育における実践』 POD版、勁草書房、65-84頁
- 岸田由美 (2017) 「多様性と共に生きる社会と人の育成－カナダの経験から－」 馬淵仁編著 『「多文化共生」は可能か－教育における実践』 POD版、勁草書房、106-123頁
- 栗原彬・篠原睦治・横山浩司 (1988) 「近代社会の「共生」を探る」 『臨床心理学研究』 第26巻第2号、52-87頁
- 栗原彬 (1997) 「共生ということ」 同編著 『講座 差別の社会学 第4巻 共生の方へ』 弘文堂、11-27頁
- 黒川紀章 (1987) 『共生の思想』 徳間書店
- 黒川紀章 (1996) 『新・共生の思想』 徳間書店
- 馬淵仁 (2017) 「はじめに」 同編著 『「多文化共生」は可能か－教育における実践』 POD版、勁草書房、i-vi頁
- 丸山高司 (1998) 「解釈学的循環」 廣松渉・子安宣邦・三島健一ほか編集 『岩波 哲学・思想事典』 岩波

- 書店、206頁
- Merleau-Ponty, M. (1953=1966)『目と精神』滝浦静雄・木田元訳、みすず書房
- 嶺井正也 (1996)「共生教育論の系譜と課題」嶺井正也・小沢牧子編『教育総研理論講座・21世紀を拓く教育 第2巻 共生・教育を求めて』明石書店、16-39頁
- 見田宗介「差異の銀河へ」栗原彬編著『講座 差別の社会学 第4巻 共生の方へ』弘文堂、28-32頁
- 文部科学省 (2017a)『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf (2021年11月15日閲覧)
- 文部科学省 (2017b)『中学校学習指導要領 (平成29年告示)』https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf (2021年11月15日閲覧)
- 文部科学省 (2017c)『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_001.pdf (2021年11月15日閲覧)
- 文部科学省 (2017d)『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387018_001.pdf (2021年11月15日閲覧)
- 文部科学省 (2017e)『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』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_012.pdf (2021年11月15日閲覧)
- 文部科学省 (2017f)『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』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387018_011.pdf (2021年11月15日閲覧)
- 森有正 (1977)『経験と思想』岩波書店
- Nietzsche, F. (1993)『権力への意志 (上)』(『ニーチェ全集』第12巻) 原佑訳、筑摩書房
- Oakeshott, M. (1975=1993)『市民状態とは何か』野田裕久訳、木鐸社
- 岡村達雄・山下恒男・篠原睦治 (1990a)「「共生」論を検証する (上)」『臨床倫理学研究』第27巻第3号、51-73頁
- 岡村達雄・山下恒男・篠原睦治 (1990b)「「共生」論を検証する (下)」『臨床倫理学研究』第28巻第1号、51-78頁
- 小沢有作 (1994)『小沢有作教育論集 共生の教育へ1』明石書店
- Piirimäe, E., Lukas, L., Schmidt, J. (Hg.) (2020), Herder on Empathy and Sympathy, Leiden
- Ridley, M. (1996=2000)『徳の起源—他人を思いやる遺伝子』古川奈々子訳、翔泳社
- Rockefeller, S. C. (1994=1996)「自由主義と承認をめぐる政治」佐々木毅・向山恭一訳、エイミー・ガットマン編、佐々木毅・辻康夫・向山恭一訳『マルチカルチュラリズム』岩波書店、128-144頁
- 斎藤寛 (1988)「せめぎあう共生—〈分けない＝くくらない〉ということ」岡村達雄編『教育の現在 第2巻 現代の教育理論』社会評論社、331-363頁
- 椎尾弁匡 (1929=1969)「共生の基調」『椎尾弁匡選集』第9巻、山喜房仏書林
- 孫美幸 (2020)『深化する多文化共生教育—ホリスティックな学びを創る』明石書店
- 鈴木滋 (2014)「ヒトによる「共生」は可能か—生物学との関係をさぐる—」権五定・斎藤文彦編著『「多文化共生」を問う直す—グローバル化時代の可能性と限界』日本経済評論社、1-16頁

- 竹内敏晴（1983）『子どものからだとことば』 晶文社
- 竹内敏晴（1988）『ことばが劈かれるとき』 筑摩書房
- Taylor, C.（1994=1996）「承認をめぐる政治」佐々木毅・辻康夫訳、エイミー・ガットマン編、佐々木毅・辻康夫・向山恭一訳『マルチカルチュラリズム』 岩波書店、37-110頁
- Taylor, C.（1995）, The Importance of Herder, In: Philosophical Arguments, Cambridge, Mass., pp.79-99
- 寺川直樹（2016）「ヘルダーのフマニテート思想に関する一考察—その世界観ならびに人間観との関係から—」『ヘルダー研究』 第21号、37-69頁
- 寺川直樹（2018）「ビルドゥングの原理としての「対立の一致」—ヘルダーの人間形成論を手がかりに—」『プロテウス』 第19号、89-104頁
- 寺川直樹（2019）「自然・食・人間形成—安藤昌益の自然哲学を手がかりに—」『こども学研究』 第1号、15-28頁
- 寺川直樹（2020）「人間性と個性—ヘルダーの人間形成論を手がかりに—」『プロテウス』 第19号、59-75頁
- 寺川直樹（2021）「ヘルダーの自己移入論—人間形成の視点から—」『プロテウス』 第20号、1-18頁
- 鳥飼玖美子（2021）『異文化コミュニケーション学』 岩波書店
- 鳥飼玖美子・野田研一・平賀正子・小山亘（編）（2021）『異文化コミュニケーション学への招待』 みすず書房
- Uexküll, J. v. / Kriszat, G.（1934=2005）『生物から見た世界』 日高敏隆・羽田節子訳、岩波書店
- Wallon, Henri（1934=1965）『児童における性格の起源』 久保田正人訳、明治図書

本稿は、JSPS科研費19K14100、20K02478の助成を受けたものである。

