

# 学級集団の質的発達を促す 道徳授業の構想

手塚 裕

## A Plan for the Moral Learning which Suggests the Qualitative Development of the Class Group

TEDUKA, Hiroshi

### Abstract

It doesn't work it on to the children who are just the person concerned in question, and a plan has a moral class corresponding to the actual condition in "the society of the classroom" by this thesis to cope with serious bullying year by year and the various subjects of the children such as class collapse.

On that occasion, the problem of the present educational thinking when many teachers hold it is expressed, and the educational thinking which becomes the upper base where the conversion of thinking to the new outline and a teacher practice education is examined from the point of view of the "social" development of the classroom, and it aims at building the model of the moral class which suggests that "social" development of the classroom.

### 要 約

本論文では、年々深刻化するいじめや学級崩壊などの子どもたちの諸課題に対応するため、単に問題の当事者となっている子どもたちへの働きかけではなく、「教室という社会」における実態に応じた道徳授業を構想していく。その際、多くの教師が抱えている現在の教育観の問題点を述べ、新しい枠組みへの思考の転換と教師が教育実践をしていく上での基盤となる教育観を「教室という社会」の発達の視点から考察し、その「教室という社会」の発達を促す道徳授業のモデルを構築していくことを目的とする。

### キーワード

教室という社会 (The society of the classroom) / 道徳授業 (Moral learning)

コミュニケーション的行為理論 (Communication act theory) /

道徳性発達論 (The development of the morality)

## はじめに

道徳の教科化を目前に控え歴史的な大きな転換点ありながら、日々の危機管理や問題行動への対応に奔走する学校教師においてはその意識は薄い。今日の教育の枠組みそのものに問題があることは分かっている教師も多いが、その枠組みの中で日々実践し、その矛盾から思考停止に陥り、疲弊している教師が多いとも考えられる。どうしたら、子どもたちが生き生きと学校生活を送り、夢や希望の持てる学校・学級づくりができるのであろうか。

本論文では、年々深刻化するいじめや学級崩壊などの子どもたちの諸課題に対応するため、単に問題の当事者となっている子どもたちへの働きかけではなく、「教室という社会」における実態に応じた道徳授業を構想していく。その際、多くの教師が抱えている現在の教育観の問題点を述べ、新しい枠組みへの思考の転換と教師が教育実践をしていく上での基盤となる教育観を「教室という社会」の発達の視点から考察し、その「教室という社会」の発達を促す道徳授業のモデルを構築していくことを目的とする。

## 1. 現代社会の特質と教育の諸問題

### 1.1. 近代化と私事化現象

近代化の過程で、我々は集団の呪縛や足かせから解放され、個人という観念を獲得してきたのである。近代化に伴って、集団の力が弱まり個人が輩出されてくる社会状況が生

じてきたのであるが、それは、現代社会の特質を表しており、個人の利害が集団の利害より優先され、個人の自己実現に重きが置かれるようになってきたことを示している。近代化に伴う現象として私事化（プライベートーション）があげられるが<sup>(1)</sup>、これを積極的に評価するなら、いままでないがしろにされがちだった私生活や「私」性を大切にする傾向が生まれてきたことといえる。自分を犠牲にしてまで社会や集団に忠誠を尽くす「滅私奉公」型の人生観に疑いを持ち、集団や組織や人間関係に呑み込まれることなく適度に距離を置き、自分を大切にする価値観やライフスタイルが現れてきたことと解釈することができる。反対に私事化の動向を否定的に評価するなら、人々が、社会や集団への関わりを弱め、私生活へのめり込んでいく傾向が社会的無関心を生み出し、自分を大切にあまり、自己の利害だけが突出する傾向が強まってきたと解釈することができる<sup>(2)</sup>。いずれにしろ、社会と個人の関係の中で個人に重きを置く価値観やライフスタイルが登場してきたことを意味している。現代の子どもたちや教師、学校さえもこの私事化の流れに巻き込まれており、ものの考え方や行動にも変化があらわれてきている。

近代化は個人をすくい上げることには成功したが、他者との社会的連帯や「豊かな人間関係」を犠牲にしてきたと言える。現代社会の問題は、近代化の過程で生じた問題であり、その近代の矛盾こそが今日の学校で生じている問題状況と密接に繋がっているのである。次節では、その近代社会の矛盾を「教室という社会」と対応させながら考察していく

(1) 森田洋司「私事化におけるプライベート・スペースの再構築に向けて」『大阪市立大学文学部紀要』第45巻、1993年、44頁。

(2) 同上、45頁。

こととする。

## 1.2. 現在の「教室という社会」の諸問題

教室の中で生じる問題は、どの事象をとってみても、社会と文化の縮図であり、近代化によって生じた教室の外の問題と密接に絡み合っている。よって、教室の中の問題は、社会との関係において論じられなければならない、教室の中でのみ対処の方策を練っても問題の解決にはつながりにくい<sup>(3)</sup>。では、教室を社会と見ていくのであるが、その際、社会の構造を『現代社会の存立構造』(1977)の中で、三つの社会として「即自的な共同態」「集合態」「対自的な共同態」に区別して特徴づけている、真木悠介の論に着目してみたい。

即自的な共同態とは、「諸個人の生は、直接的・即自的な共同態の内部に未だ埋没しており、この共同態に対して屹立するような個人の自立性・対自性の契機は確立しておらず、したがって即自的・反省以前の共同的な諸個人の意思のうちに、社会の存在が透明に、直接的に現象する場合」である。集合態とは、「諸個人の生が、この原生的な共同性のきずなから解放され、反省的な意識の主体として確立するが、自らの生の物質的・精神的な内実を決定している社会的連関の総体性を、結合的な実践において対自的に統御することはできず、したがって諸個人は「私」的にのみ主体的であり、それら多数の、相互に外的な私的実践の相互干渉（集列性）の全体系が、結果的に諸個人の意思から独立した諸

法則を貫徹せしめる、このメカニズムを媒介として、このような諸「法則」の構造として、対象的＝客観的に「社会」が存在する場合」である。対自的共同態とは、「諸個人が個として自覚的・主体的であるのみならず、その生の物質的・精神的な内実を決定する彼ら相互の社会的な連関の総体性をも、自覚的に統御する共同的な実践の主体としてある場合」<sup>(4)</sup>である。

この三つの社会の構造を「教室という社会」で見えていくと、以下ようになる。即自的共同態は、前近代的な村落共同体のように、子ども一人ひとりには集団に埋没しており、子どもたちは教師の規範を内面化することが要求される。同時に、集団的で共同体的活動が奨励され、共通の文化を形成することが追求される。子どもと子どもの関係においては、教室の全員が心をつなげて協力し合うことが良いこととされる。教師と子どもの関係は、絶対的な権威と服従において表現される。伝統を重んじるため集団主義的な傾向が強い。集合態は、個人の自立を前提とした市民社会のような教室である。子どもは、私的世界を生き、共同体の呪縛から解放されている。ただ、私事化が進行することによって、個々人の絆が弱化し、このことが序列と競争を助長し、一人ひとりの孤独感を誘発して、教室を個々ばらばらな集合体へと転落させていく。市民社会の個人主義を基盤に形成される文化であり、現在の教室において多く見られる。他者との関係性の希薄化による不登校、いじめも個人主義の限界において生じ

(3) 渡邊満は「教室という社会も発達する」『生徒指導研究』第7号、兵庫教育大学生徒指導講座、1996、において真木悠介の『現代社会の存立構造』及び佐藤学の『教室という場所』の中での「即自的共同態」「集合態」「対自的共同態」の三つの社会の基本的な在り方と、「教室という社会」の在り方を対応させ、教室社会が発達していくという視点から、いじめ克服に向けた道徳教育の構想をしている。

(4) 真木悠介『現代社会の存立構造』筑摩書房、1977年、6～7頁。

たともいえる。対自的共同態は、上記の二つの「教室という社会」の問題点を克服し、変革していくものである。一人ひとりの子どもはそれぞれ自立した個人的世界を生きているが、同時に、他者との社会的連帯を通して教室の共同体的世界をも生きている。相互主体的な人間関係であり、自分のあるべき姿の追求と社会的連帯を通して、アイデンティティとコミュニティの形成が獲得される。このような教室は、現実には、一部でしか成立していないが、ほとんどの教師と子どもが求めている教室であると言っていいだろう。いじめや学級崩壊等、子どもたちの諸課題の解決の視座となる教室の在り方と捉えていきたい<sup>(5)</sup>。

上記の三つの「教室という社会」は、それが一つの教室内に純粋な形で現れるのではない。一つの教室内において、それぞれが対立し混在し合いながら成立しているのである。現在の学校では、即自的共同態の集団主義的傾向が個の自立や個性の尊重を阻害しているとし、個性重視の原則のもと集合態的な教室への転換がなされてきた。しかし、それは、教室における個人主義的な限界としての問題が山積することにつながり、その対応はさらに個別化によって解決しようとするか、または即自的共同態に逆戻りしようと管理を強化するかのどちらかである。真木の言う、第三の対自的共同態が「教室という社会」のなかに存在することを教師が認識をし、そこにアプローチしていくことが、今日の教育における危機的状況を打開することに繋がっていくであろう。さらに、「教室という社会」において、教師が対自的共同態を志向し、どうそれを紡ぎあげるかということが課題であろう。

その際、真木のいう三つの社会の背景となる、社会それ自身の発達や構造を、ウェーバー（Weber, M.）とハーバーマス（Habermas, J.）の目的合理性とコミュニケーション的合理性の観点から考察し、真木の論に依拠する三つの教室と関連づけていきたい。

### 1.3. ウェーバーとハーバーマスの合理化論

ウェーバーもハーバーマスも、近代の合理性をぎりぎりのところまで問いつめた二人である。ともに、合理性を軸とした行為の概念を構成し、近代社会を合理化の観点から包括的に論じていくのである。しかし、ウェーバーは近代社会が生み出したその合理化過程の行く末について、あまりに悲観的な展望を抱いていた。その悲観論は「鉄の檻」や「価値の多神教」といった比喩で語られるが、ウェーバーはこうした結末を近代社会の宿命と見ていた<sup>(6)</sup>。それに対して、ハーバーマスは、近代社会の抱える歪みを合理化の過程と断ずるウェーバーの悲観的な宿命論は受け入れず、それを克服する理論を展開していく。目的合理性の観点のみで社会の合理化を考察し袋小路に陥ったウェーバーに対し、コミュニケーション的合理性という概念を用いて、閉塞した状況を打開していくのである。

まさに、近代の抱える問題点は学校における問題点と繋がっており、近代の合理化をすすめる過程において、我々は、真木の言う即自的共同態における呪縛からの解放を通して、個人の自立を目指す集合態を形成してきたのである。しかし、現在の教育の危機的状況の背景には、個人主義的な集合態そのものの在り方に多くの問題があると見ることがで

(5) 佐藤学編『教室という場所』国土社、1995年、21～26頁 形を変えて引用。

(6) 橋本直人「生活世界と合理化—ハーバーマスはウェーバーの悲観論を越えたか—」『ハーバマスを読む』大月書店、1995年、92頁。

きる。第一の相である即自的な共同態から、第二の相である集合態へと移行することには成功したが、集合態そのものの限界から生ずる諸問題への対応に始終することになったのである。ウェーバーのように「近代は終焉をむかえる」という悲観論に陥り、それを打開すべくカリスマの出現に期待をするのではなく、「近代は未完のプロジェクト」<sup>(7)</sup>と捉え、第三の対自的な共同態の移行の過程で現在の集合態における問題が生じていると捉え、ハーバーマスの論に可能性を見いだしていきたい。また、現代の「教室という社会」における危機的状況を克服していくために、対処療法的な解決のみで問題に対応していくのではなく、現在の問題状況を次の段階に進んでいくためのステップと捉え、対自的な共同態へ移行していくための可能性をコミュニケーション的合理性に求めてみたい。

#### 1.4. 目的合理性とコミュニケーション的合理性

悲観論に陥ったウェーバーの目的合理性、それを克服するハーバーマスのコミュニケーション的合理性、それぞれについて以下、教育的行為と重ねながら検討していく。

ハーバーマスは、ウェーバーの目的合理性は個人の意識と行為の独我論であるとし、そのなかに「自己—他者」関係を読み込んでいくことで、その独我論的な特質を乗り越えようとしたのである。

では、その目的合理性であるが、それは、「行為によって目的あるいは成果が手段の有効性のもとで達成されること」<sup>(8)</sup>と定義できる。目的—手段の関係において合理性を追

求していくことで、古い慣習、伝統、価値規範から自由になることができるとし、近代を成立させるためのポジティブな価値理念であった。この目的合理性のうえに今日の個人主義を見ることができるのである。ただ、この独我論的な目的合理性は、環境を自己の自由のための条件として利用するため、また、その環境に含まれる他者をも自己の目的達成のための戦略的手段として利用するため、「自己—他者」の連帯や絆を限りなく縮小するのである<sup>(9)</sup>。ウェーバーが独我論と言われる所以は、まさに他者との関係性をぬきに合理性を追求したからである。同胞倫理の立場を放棄し、個人主義の立場をとったがゆえに、目的合理性に基づく社会である集合態を形成しなければならなかったのである。

ハーバーマスはこの目的合理性は、対象を支配し、統制し、制御する合理的な処理能力の拡大に密接に結びついているとし、人と人を関係づける社会的行為に対しても無反省に拡大適用されることに異論を唱えるのである。目的合理性による一元的支配は、人間の共同生活を支える社会的規範を生み出す言語コミュニケーションによる相互了解の過程、つまり言語を媒介としながら、理解し合い、合意を築きあげ、相互に了解を求め合っていくことを忘れさせてしまうことであり、ハーバーマスの主張するコミュニケーション的合理性を抑圧していくとする。この目的合理性によるコミュニケーション的合理性の抑圧をハーバーマスは、「システムによる生活世界の植民地化」と捉え、近代社会の矛盾や病理の克服の可能性をコミュニケーション的行為に基づく生活世界の復権を提唱している。

(7) 藤原保信・三島憲一・木前利秋編著『ハーバーマスと現代』新評社、1994年、208頁。

(8) 佐藤慶幸『ウェーバーからハーバーマスへ』世界書院、1995年、78頁。

(9) 同上、79頁。



## 1.5. システムによる生活世界の植民地化

ハーバーマスは第二次世界大戦後の先進資本主義社会のなかで、自然支配、他者支配を道具的理性の面からのみ把握することによる「啓蒙の弁証法」に対して、現在、自然環境破壊、社会の脱人格化をすすめている道具的理性を理性批判することによって、人間と人間との「コミュニケーション的行為」による「生活世界」の復権を主張している<sup>(10)</sup>。

さらに、ハーバーマスは社会を捉える二重の視点として「システム」と「生活世界」をあげる。そして、近代になって貨幣と権力を媒介として制御された市場経済と近代国家が「システム」として成立していたが、資本主義が後期にはいるとともに、その「システム」が肥大化し、貨幣・権力から自由な「言語的コミュニケーション」に依拠する「生活世界」に浸食してくるという。ハーバーマスはこれを「システムによる生活世界の植民地化」と述べ、生活世界の復権こそ重要としている<sup>(11)</sup>。

目的合理性を追求することによって、生活世界は縮減し、個々人の関係も希薄化していったが、さらにそれをシステムで解決していこうという動きもある。

それを、教育的行為場面に置き換えるなら、いじめや学級崩壊に代表される教育問題を管理の仕方やシステムに問題があるとし、問題が生じないようにと教師が常に子どもの行動や性格特性の細部まで目を光らせて管理を強化したり、教師の枠組みはそのまま子どもへの対応の仕方をソフトにしたりすることによって問題を解決しようとしていくことである。システムによって生活世界が植民地化されてきたことが今日の問題状況を生み出

しているにもかかわらず、それをシステムによって解決していこうとするのは本末転倒であり、逆にこの解決策が状況をさらに悪化させているとも考えられるのである。

## 2. 現在行われている道徳授業論とその限界

### 2.1. 伝統的な道徳授業と問題点

伝統的な道徳授業論とは、心情主義的道徳授業論であると言える。基本的指導過程は、導入・展開・終末であり、展開前段で価値の追求・把握を行い、展開後段で価値の主体的自覚を行う4段階から成り立っているものである。その中心は、資料における登場人物の葛藤場面に共感することで、いかにねらいとする価値を子どもたちに伝達していくかに重点が置かれる。この道徳授業論は現在の学校現場において最も多く行われている指導方法である。

この伝統的な道徳授業論であるが、大きな問題点として考えられるのが価値の教え込みの問題である。これは既存の大人社会の規範と価値を子どもたちにどのように教え込むかを主眼としており、子どもたちは常に教えられる客体であり、主体的に価値や規範を創造する存在とは考えられていない。徳目としての価値や規範をいかに伝達していくかが中心となり、なぜその規範や価値が必要なのかという根拠や理由を子どもたちが十分に理解することができないため、子どもたちの主体的な判断力や価値選択能力が育成されていないことが問題であると言われる。道徳の時間に行われる授業の多くは、ねらいとする価値を一人ひとりの子どもに内面化させるために、

(10) 山本春義『現代思想の稜線』勁草書房、1994年、145頁。

(11) 同上、147頁。

資料の中の登場人物の気持ちを中心に話し合うことで授業が進行していく。それは心情を媒介として価値伝達を行っていくが、結果として望ましいとされる価値や規範を押しつけることとなり、子どもたちの内面に価値の原則を打ち立てることができにくい。また、主人公の立場から資料の内容を考察することが前提となるため、主人公に自分の立場を置き換えただけの視点になり第三者の視点から考えることを難しくさせている。このことが、子どもたちの思考を情動的、感覚的な次元に押しとどめてしまい、合理的な思考や論理的な思考ができにくいことに繋がっている。価値の教え込みの伝統的な道徳授業では子どもたちの思考は多様にならず、学級集団の質的発達を促していくことは難しい。真木の言う社会の存立構造と対応して考えるならば、伝統的な道徳授業は即自的な共同態における「教室という社会」と繋がっており、学級崩壊からの立て直しや4月の学級開きの時期に必要な道徳授業の在り方といえる。

## 2.2. 個性を重視する道徳授業と問題点

### 2.2.1. 価値明確化の道徳授業

価値明確化の道徳授業はアメリカで、ラス、ハーミン、サイモンらによって唱えられた価値教育の方法である。価値明確化によれば、道徳原理や価値についてすべての人々が意見の一致を見いだすことはできないとする。各個人の生活経験が違うように人それぞれ価値観も異なる。つまり価値とは、普遍的・絶対的なものではなく、相対的・個人的・状況的なものであるとする<sup>(12)</sup>。学校がなすべきことは、各個人によって異なる価値

項目を教えることではなく、価値を獲得するためのプロセスを支援することであるとす。価値明確化の授業では、すべての子どもの価値表現を受容するので、人それぞれ異なった価値観を持っているという事実を認識させ、授業の参加意欲を高めることには効果がある。個人の主体的な価値選択によって、個々人の持っている価値に気づかせる方法としては価値が多様化した現代社会においては重要なことと考えられる。ただ、この価値明確化の道徳授業の問題点は、倫理的相対主義に陥る危険性を含んでいる。価値の中で、非道徳的で個人の好みに関わるものなら、教師は子どもの持っている価値のすべてを受容することができる。しかし、倫理的な問題に関しては、ある一定の原理を絶対的なものとして認めていかなければ、社会秩序さえ維持できなくなる<sup>(13)</sup>。

### 2.2.2. モラルジレンマによる道徳授業

伝統的道徳授業が価値の内面化をいかに図るかに授業のねらいが置かれていたため、価値の注入という問題があった。モラルジレンマ授業は価値の内面化ではなく、道徳性の発達段階を高めることに道徳授業のねらいをおいている。このことは伝統的道徳授業における価値伝達の問題点を克服する重要な鍵となる視点である。モラルジレンマ授業では、道徳性の発達を促す環境要因として、子どもの認知的葛藤と役割取得が求められる場が必要であるとされる。この両者が道徳授業の中で有効に作用することによって子どもたちの道徳性が高まっていく。モラルジレンマ授業の具体的展開は、ジレンマ資料によって形成さ

(12) 伊藤啓一「道徳教育の授業理論」小寺正一・藤永芳純編『道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社、2009年、113頁

(13) 林泰成『新訂道徳教育論』放送大学教育振興会、2011年、93頁

れた認知的葛藤を役割取得の場、すなわち討議の場において、様々な視点から子どもたちが話し合うことでより高い道德性の発達を目指して展開していく。2時間形式の場合は一時間目にジレンマ資料を提示して道德的価値葛藤の明確化を行い、二時間目に討議による役割取得の機会を子どもたちに十分と保証していく。

モラルジレンマ授業の最大の問題点は個人主義の問題である。すなわち、終末がオープンエンドであるために、道德の問題が個々の判断に委ねられていることである。しかし、道德は個人の問題ではなく、他者や社会との関係の上に成立する問題が多いのである。すなわち、実際の社会においては、子どもたちは社会的葛藤の中で生活し、その葛藤をどのように解決していくかが迫られる。様々な場面で、様々な対象と関わりながら道德的判断をしていかなければならないのであって、これらの社会的側面を考慮に入れず、個人的な道德判断のみから子どもたちの発達を考えることには限界がある。

真木の言う社会の存立構造と対応して考えるならば、価値明確化の道德授業やモラルジレンマ授業は集合態における個人主義の問題と結びついており、「教室という社会」は即

自的な共同態における「教室という社会」の一元的価値からは解放されたが、個々の子どもたちが私的世界を生き、私事化が進行することによって、子ども同士の絆が弱化していく教室の在り方である。ただし、社会構造の発達の見点から捉えれば、個人の道德性の発達を主眼とした道德授業は、子どもたちが学級集団に埋没している段階においては、個々の子どもたちが自立できる段階に移行していくことにおいては有効な授業方法と言える。

### 2.3. 現在の道德授業論の問題点に基づく再構築の視点

現在の主な道德授業論の概観を取り上げ、その概観を基にして現在の道德授業論の問題点を検討してきた。現在の道德教育の問題点は即自的な共同態における価値伝達の問題や集合態における個人主義の問題であると捉え返すことができた。以下、それらを克服する第3の相である対自的共同態を志向する「教室という社会」の在り方に基づく道德授業を構想していく。下記の表は、「教室という社会」の発達から見た道德授業のそれぞれの特徴と相互主体的道德授業による再構築の視点である。

表1 「教室という社会」の発達から見た道德授業の特徴と再構築の視点

視点	伝統的道德授業	個人的道德授業	相互主体的道德授業
教室社会	即自的共同態を志向	集合態を志向	対自的共同態を志向
対象	集団	個人	集団と個人
ねらい	集団への適応	自己実現、個性の伸長	集団の質の発達と個人の社会化
関係性	教室の中で異質なものを排除し、同質化する	一般市民社会と同質であることが理想	相互主体的実践によって築かれる共同体的関係
教室の在り方	教室の全員が一体感を醸し出し、心をつなぐ協力し合う関係	個々の役割と義務が強調され、個々人が自立的に個性的な方法で教室に参加	自分探しと社会的連帯を通してアイデンティティとコミュニティの相互媒介的な形成が追求される
授業観	共通の認識と共通の文化を形成	個性的な認識とその表現	個性的認識の交流とその共有による共通知識形成



### 3. ハーバーマスの相互行為理論 を取り入れた道徳授業の構想

前章で「教室という社会」の発達から見た道徳授業の問題点と再構築の視点を述べたが、その再構成の視点である相互主体的道徳授業の構想をハーバーマスのコミュニケーション的行為理論に基づく道徳授業<sup>(14)</sup>について概観する。

#### 3.1. コミュニケーション的行為理論に基づく道徳授業

ハーバーマスは道徳性の発達を相互行為能力と社会的パースペクティブの複合的な発達と捉え返すことにより克服可能であるとす。ハーバーマスの道徳性の把握を道徳授業に導入する前提には、教育的行為についての枠組みの転換が必要となる。つまり、教育的行為とは大人社会の価値・規範をそのまま子どもに伝達することではなく、子どもが価値・規範あるいは知識・技術を獲得するときには自らの中に持つ思考構造を転換させることを通して、子どもが今持っている価値・規範を検討し直すことを可能とするものでなくてはならない。ここに新しい道徳教育の可能性がある。価値伝達を志向するのではなく、理解を志向するものと言える。理解による規範形成を基盤とするディスカッション倫理学の道徳授業への適用の方向性が示されるのである<sup>(15)</sup>。

具体的な授業の場面では、相互行為にかかわる葛藤を集団で討議し解決していく経験

を積み重ねることによって、相互行為調整能力は高まるのである。子どもたちが自分の考えを友達と討議することを通して、その子どもたちの集団に妥容が起り、しかも子ども個人がその集団に照らして新たな自分を明確にしていく。このような道徳性形成の社会的側面を重視しなくてはならない。また、児童・生徒がその葛藤状況を解決する糸口は、その行為を行った場合に引き起こされる結果が、妥当であるか見通して行為選択ができるかにある。そのような見通しを立てるためには、児童・生徒の社会的パースペクティブと相互行為調整能力を総合的に発達させる必要がある。

このような道徳授業において子どもが討議する問題状況は、子どもの現実生活と深くかかわる問題であり、しかも我々が社会の中で出会う問題状況の縮図でなくてはならない。そして討議においては、我々大人が行うのと同様に、まず取り得る行為を数多くあげ、その中で最も妥当であるものを選択していくのである。以下、相互主体的な道徳授業を4つの視点から構想していく。

#### 3.1.1. ディスカッションと行為の選択の理由づけ

現実の具体的葛藤場面において問題を解決していくためには、まず取りうる行為を考え出さなければならない。そして、その後、最も妥当な方法を行為の結果を見通して決定していくのである。このことを授業に置き換えてみると、まず子どもが「自分ならどうするか」という視点から行為を考え出すプロセスが重要となってくる。第1時の学習において、

(14) 手塚裕「コミュニケーション的行為理論に基づく道徳授業の構想」『道徳と教育』日本道徳教育学会編、2008年

(15) 岡山大学大学院教育学研究科渡邊研究室では、ハーバーマスの行為理論をもとに現在の道徳教育の問題点を克服する道徳教育を研究・実践している。

解決策を多様な観点から考えさせ、第2時の学習はそれを受けて、考え出された行為の中から、もっとも妥当な意見を学級全体の討議によって1つに集約していこうとするものである。配慮すべき点としては、子どもの意見のある程度、類型化して話し合いの焦点を絞りやすくしておくことである。討議という手続きを用い、最も妥当であるとお互いに了解し合える方法を見つけた過程の中で、相互行為調整能力を高めていく。

### 3.1.2. 社会的側面の重視

子どもからクラスや学校全体に目を向けた意見が出ることにより、議論に深まりが生まれてくる。子どもは他の子どもより妥当性を持つ意見に自らの考えを照らして自らを容れさせていくのである。討議をさらに効率よく行うことができる力を子どもにつけるため、教師は、新しい視点、つまり一段高いところから眺めるパースペクティブを討議に導入させるように促さなくてはならない。コミュニケーション的行為による道徳授業の可能性とはすなわち、規範を与えるのではなく、子どもが、非合理的であるかもしれないがすでに持っている規範を、討議による集団の力で吟味することを通して、相互行為の質と社会的パースペクティブの構造を高めていくことである。しかし、子どもは自分たちのみではできない。教師という大人社会を体現する鏡に自分を照らしながら、課題を解決する経験を通して可能になるのである。

### 3.1.3. 討議における「理想的発話状況」の設定

互いに相手の発言を認めると同時に、相手の発言に対して自らも自由に意見が言える場のことである。討議を成立させるためには、理想的発話状況を前提としなければならない

い。私見ではあるが、理想的発話状況は存在するかしないかという問題ではなく、前提としない限りコミュニケーション的行為は成立しないのである。社会は権威関係や利害関係であって理想的発話状況は理想であるという意見があるが、そう考えると相互行為の質を高めていくという視点は持たず、現実を変革していくことが困難となる。理想的発話状況は誰かが作ってくれるものではなく、自らがそれを前提とし他者に語りかけていくものである。「何でも自由に言ってもいいよ」と子どもに働きかけるが、子どもが何も言わないなら、それを子どもの発言力がないからと嘆く前に、教師自身が理想的発話状況を前提にしているかどうかを振り返る必要があるのではないだろうか。教育は「権威に基づく関係である」ということを前提にするから、子どもは口を閉ざしているのかもしれない。

### 3.1.4. 発達段階への配慮

ハーバーマスが設定した相互行為の発達段階を基準として、子どもの発達に合わせて授業を構成していくのであるが、それを具体化していくと下記の4つに大まかに分類できる。

小学校低学年	1人称、2人称の態度の形成（自己中心のパースペクティブ）
小学校中学年	3人称のパースペクティブの形成（第一次集団のパースペクティブ）
小学校高学年	集合体のパースペクティブの形成
中学校以降	原理のパースペクティブの形成

コールバーグ理論では、発達のメカニズムが明らかにされていなかったが、これによ

り、どこに焦点をあてて集団の質及び道徳性を高めていくかが明確となってきた。道徳性を相互行為調整能力と捉え道徳授業を構成していくわけであるが、特に今日のいじめや不登校に代表される学校病理現象の背景には4段階のシステム全体のパースペクティブの取得がうまくいかないことが挙げられる。価値伝達の問題を取り上げたが、それは価値を伝達するうえで心情を媒介とするので、心情主義の問題として捉え返すことができた。心情を媒介とすることで3段階の観察者のパースペクティブまでは取得可能であると考えられる。相手の心情を察することを重視する日本文化そのものの道徳授業といえるだろう。各学校や学級の教育目標の中にも、「思いやり」「助け合い」「信頼」「友情」など情的なものを重点としてと掲げられることが多く、情的な価値が優先されてきたことが伺える。しかし、いつまでも心情を優先しては、4段階からの合理性に基づく関係へと移行できない。ディスクルスの段階に進んでいくためにもシステム全体のパースペクティブの取得は欠かすことはできず、小学校高学年から中学校にかけては合理性に基づいた相互行為調整能力の獲得を主眼とした道徳授業が望まれるであろう。

#### 4. 学級集団の質的発達を促す道徳授業の構想

問題状況を抱えている現代の学校教育に注目してみると、そこでの教育的行為が子どもを操作可能な目的・手段の対象と捉える「成果志向的」な行為に片寄り、「了解志向的」な行為に欠ける面があると推測される。あまりにも教師側から子どもへの一方通行とも思われる意図的行為が目立ち、コミュニケーション的行為が欠落しているのではないだろう

か。教育的行為を啓蒙する側とされる側の区別をはじめからつけるのではなく、教師も子どももお互いに共通の世界と言語を媒介として何が真理であるのかを見極め、両者が納得できるような自由な状況の下で行われる相互行為が欠けているのではないだろうか。今日の問題状況を克服していくには未だ実現していない対自的共同態に可能性を見出すことができるかと述べたが、それを志向すべく子どもたちの間にコミュニケーション的行為をとおして「教室という社会」を発達させていくことこそ、現代の学校教育における教育的行為の重要な部分であると考ええる。即自的共同態、集合態、対自的共同態それぞれの発達を見据えた道徳教育の在り方を構想していくことによって、とかく固定的に見られていた「教室という社会」を、発達する「教室という社会」という視点からアプローチすることが可能となるであろう。「教室という社会」が発達していくプロセスをハーバーマスの相互行為の発達から探り、その可能性をコミュニケーション的行為理論に求めていくこととする。

##### 4.1. 「教室という社会」の発達のプロセス

真木のいう3つの社会とそれぞれに対応する教室の在り方について言及してきた。ここでは、ハーバーマスの相互行為の発達段階と3つの社会とを対応させながら、「教室という社会」が発達していくプロセスを明らかにしていく。そのことによって、「教室という社会」が発達したり、停滞したりする原因の追求ができ、今日の道徳教育の問題点やそれを克服する新たな道徳授業モデルの在り方を探ることが可能になると考える。ハーバーマスによる相互行為の発達段階は、表2の通りである。

表2 相互行為の段階、社会的パースペクティブ、そして道徳段階<sup>(16)</sup>

認知の構造 行為類型	パースペクティブの構造	行動期待の構造	権威の概念	動機づけの概念	社会的パースペクティブ		道徳判断の段階
					パースペクティブ	正義の観念	
前慣習的段階 権威に左右される相互行為 利害に左右される協同行動	相互性にもとづく行為パースペクティブの結合	個別的な行動パターン	準拠的個人の権威 外的にサンクションされた恣意	個人に対する忠誠心 報酬／処罰による方向づけ	自己中心的パースペクティブ	命令と服従の相補性	1
						補償の対称性	2
慣習的段階 役割行為	観察者のパースペクティブと参加者のパースペクティブの調整	社会的に一般化された行動パターン： 社会的役割	超個人的恣意の内面化された権威 = 忠誠心	傾向性 対 義務	第一次集団のパースペクティブ	役割同調性	3
規範に導かれた相互行為		社会的に一般化された役割： 規範の体系	超個人的集合意志の内面化された権威 = 正当性		集合体的パースペクティブ (システムの観点)	現存する規範体系への同調性	4
脱慣習的段階 ディスクルス	話者のパースペクティブと世界のパースペクティブの統合	規範の吟味のための規則： 原理	理想的妥当 対 社会的通用	自律性 対 他律性	(社会的にアブリオリな) 原理のパースペクティブ	正義の原理による方向づけ	5
		原理の吟味のための規則： 規則の根拠づけの手続き			手続きに基づく原理のパースペクティブ (理想的な役割取得)	規範の根拠づけの 手続きによる方向づけ	6

上記の相互行為の発達に基づいて3つの社会と対応させていくなら以下のように考えられる。

#### 4.1.1. 即自的共同態と前慣習的段階

即自的共同態を志向する「教室という社会」は、権威や個人の利害に左右される相互行為であり、相互行為類型としては前慣習的段階に対応している。それは、教師と子どもの関係においては、命令を与える者、服従する者という相補的な関係で表現される。そこには、賞罰による指導も成立する。また、その教室で育つ子どもは、自己中心的なパースペクティブの下にあり、相互行為を自己の立場から、他者である教師や友達を見ていく。

子どもと子どもの関係は、一人称（私）と二人称（あなた）の二者間における関係の維持であり、教師やより強い子どもとの権威と服従の関係（1段階）か、自分の利害を基準にした友人関係（2段階）である。教室と子どもたちにおける関係は、教師という権威者によって一体化することが要求され、子どもは教室の中に埋没している。

#### 4.1.2. 集合態と慣習的段階

集合態を志向する「教室という社会」は、役割行為や社会的規範によって導かれる相互行為であり、相互行為類型としては慣習的段階に対応している。教師と子どもの関係は、教える者と教えられる者というそれぞれの社

(16) J・ハーバース、三島憲一・中野俊男・木前利秋訳『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店、1991年、254～255頁。



会的役割や社会的規範に基づいている。よって、集合態では、教師としての役割と義務、子どもとしての役割と義務の遂行が強調され、それぞれの子どもは即自的共同態とは違い、自立した存在として扱われていく。指導は教師と子ども一人ひとりとの個に応じた指導が重要視される。また、その教室で育つ子どもは、私とあなたという二人のパースペクティブの関係に、第三者的な観点からのパースペクティブが加わり、客観的な観点から相互行為を把握できるようになり、観察者のパースペクティブが完成する。それによって、身近な友達や教師の期待する役割に即した行動（3段階）や学級を維持するため（4段階）の行動もとれるようになる。それは、さらに観察者のパースペクティブと参加者のパースペクティブが構造化され、次の段階の話者のパースペクティブへと繋がっていくこととなる。教室と子どもの関係は、パースペクティブの広がりとともに、子どもそれぞれが個性的認識によって独自の役割や独自の教室の規範を取り込んでいく。そこでは、市民社会同様に集団の呪縛から解放されており、個人的で主体的な活動が奨励される。また、観察者と参加者のパースペクティブの統合によって、各自の認識に基づき、個人の権利を主張することもできるようになる。個人が社会の在り方を取り込むことで、集団よりも個人が優位に立ち、距離をおいて教室を見ることができるようになる。

#### 4.1.3. 対自的共同態と脱慣習的段階

対自的共同態を志向する「教室という社会」は、ディスカルス（討議）によって導かれる相互行為によって成立するのであって、

相互行為類型としては脱慣習的段階に対応している。この教室は、理想的発話状況を設定した中で討議が行われる。その討議は、「教室という社会」に存在している規範や秩序そのものを対象化し、いわば日常性から離れることによって、教室の在り方を論理的に捉えることから始まる。集合態では既にある教室の規範に従っていたが、対自的共同態ではディスカルスによって教室の規範を新たに作り替え、それに自律的に従っていく。また、脱慣習的段階では、話者のパースペクティブと世界のパースペクティブが結合されることになる。集合態では、話者のパースペクティブが完成し、各自がそれぞれの観点で主張することはできるようになったが、他者と了解し、関係を構築し合うということまでは意図していない。対自的共同態では、討議のテーマとなっている世界のパースペクティブが加わることによって、語られている世界における様々な観点と語りつつある者の様々な観点を自由に行き来できるようになり、互いに相互主体性に基づき了解を目指す中で、コミュニティとアイデンティティの形成が追求できるようになる。それは、個人的活動と集団的活動が統合されることであり、教師と子ども、子どもと子どもは、教室に学習共同体を建設していく共同構成者として相互主体的関係である<sup>(17)</sup>。

以上、「教室という社会」が発達していくためのプロセスを探ってきた。次項でそれぞれに対応する道徳授業を位置づけていく。

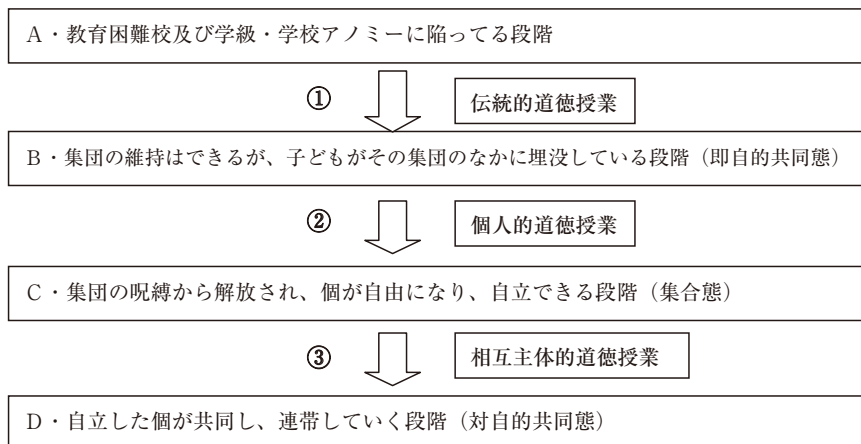
#### 4.2. 「教室という社会」に対応する道徳授業

「教室という社会」を即自的共同態、集合態、対自的共同態の3つに分け、問題状況克

(17) 西阪仰「普遍語用論の周縁」藤原保信・三島憲一・木前利秋編『ハーバーマスと現代』新評論、1994年、163頁

服の可能性として、即自的共同態や集合態から対自的共同態への転換の必要性を述べてきた。それを学級づくりに適用していくことになるが、4月の学級開きにおいても子どもの実態には大きな違いがある。最初から話し合いのできるクラスもあれば、人の話を聞くということが全くできず私語や授業妨害が当た

り前というクラスもある。現在の学級の状況がアノミーまたは3つの「教室という社会」のどこに位置するかを教師の方で見極め、「教室という社会」の発達を促していくために最も適した道徳授業の方法を検討していくこと重要であろう。「教室という社会」の発達を促す道徳授業の在り方を下記のように構想した。



教育困難校及び4月の学級開きの頃の「教室という社会」はアノミーまたは即自的な社会であり、価値や規範の内面化に重点を置いた道徳授業①が有効である。その後、個人の自立化を図るために一人ひとりとの関係を作っていくのが、集合態に対応する多様な価値を認めていく道徳授業②であり、さらに、個人主義的な目的合理性を越える対自的な共同態を目指す相互主体的道徳授業③に転換していく必要がある。

今日の道徳授業は、①だけ、②だけ、または①から②の移行としてまで、それは価値伝達だけか、多様な価値の許容だけか、またはそれらを統合する道徳授業<sup>(18)</sup>にとどまっているのではないだろうか。今日の社会同様、

個人主義の限界としての問題こそが道徳教育の問題であり、その結果、集合態に停滞するか即自的共同態に戻るかという袋小路に陥るのではないだろうか。「教室という社会は発達する」と言うことを念頭に置き、③の相互主体的道徳授業にその打開の可能性を求めていきたい。

## 結びに

現在の学校において必要なことは、みんなの問題について議論し、取りうる行為を集約していく取り組みである。少しずつ自分の自由と他人の自由を認め合って、「教室という社会」の制度を合理的なものに創り変えてい

(18) 伊藤啓一は『統合的プログラムの実践・生きる力をつける道徳授業』明治図書、1996年、において統合的プログラムによる道徳教育を提唱し、価値の内面化を図る伝統的な道徳授業と子どもの個性的・主体的な価値判断を受容する道徳授業の二つをA型とB型に分類し、価値の伝達と創造の統合を目指している。

くことである。それは、学級の自治を生み出していく活動でもあり、友達との相互行為を調整していく力を育てていく活動でもある。相互主体的な道徳授業を実践していくには、教師の従来の枠組みを転換していくことと辛抱強く子どもの活動を共にしていくことであろう。教師は「教室という社会」は発達するという視点に立ち、子どもたちにとって夢や希望の持てる学校・学級づくりを進めていくことである。

### 参考文献

- (1) 油布佐和子「Privatizationと教員文化」『日本の教員文化』久富善之編著、多賀出版、1994年。
- (2) 油布佐和子「現代教師のPrivatization (2)」『福岡教育大学紀要』第41号、第4分冊、1992年。
- (3) マイケル・ピュージ、山本啓訳『ユルゲン・ハーバーマス』岩波書店、1993年。
- (4) 徳永恂・厚東洋輔編『人間ウェーバー』有斐閣双書Gシリーズ、1995年。
- (5) 松田素行・手塚裕「子どもの道徳段階の発達と教師の指導観に関する研究—子どもの相互行為に視点をあてた授業分析—」『昭和学院短期大学紀要』第43号、2006年。
- (6) 間宏「個人主義と集団主義」『現代のエスプリ』至文堂、160号、1970年。
- (7) 佐藤慶幸『生活世界と対話の理論』文眞堂、1992年。
- (8) 佐藤学編『教室という場所』国土社、1995年。
- (9) 藤永保監修、内藤俊史著『子供・社会・文化』サイエンス社、1991年。
- (10) 山岸明子「日本における道徳判断の発達」永野重史編『道徳性の発達と教育』新曜社、1991年。
- (11) 池谷壽夫他『競争の教育から共同の教育へ』青木書店、1995年。
- (12) 竹内常一『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会、1993年。
- (13) 佐藤学「反省実践家としての教師」佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学編『学校の再生を目指して2 教室の改革』東京大学出版会、1993年。
- (14) 佐藤学『学びその死と再生』太郎次郎社、1996年。
- (15) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『シリーズ学びと文化4 共生する社会』東京大学出版会、1995年。
- (16) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『シリーズ学びと文化6 学び合う共同体』東京大学出版会、1996年。
- (17) 押谷由夫『総合単元的道徳学習論の提唱—構想と展開』文溪堂、1995年。
- (18) 押谷由夫『道徳教育新時代』国土社、1994年。
- (19) 青木孝頼編著『授業に生かす価値観の類型』明治図書、1990年。
- (20) 荒木紀幸『資料を生かしたジレンマ授業の方法』明治図書、1993年。
- (21) 徳永悦郎『ジレンマ学習による道徳授業づくり』明治図書、1995年。
- (21) 井上治郎『道徳授業から道徳学習へ』明治図書、1991年。
- (22) 伊藤啓一『統合的道徳教育の創造』明治図書、1996年。
- (23) 小瀬絢子・手塚裕「子ども主体の総合単元的道徳学習の再構築—ディスクルス倫理学による道徳授業の創造—」『武蔵野短期大学研究紀要』第21集、2007年。
- (24) 手塚裕・柳生和男「発達理論を基底とした開発的生徒指導モデルの構想」『文教大学生生活科学研究』第29集、2007年。

