

Über eine neue Möglichkeit der sittlichen Erziehung : unter besonderer Berücksichtigung der Beziehung zwischen <Moral Education> und <Citizenship Education>

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-01-31 キーワード (Ja): キーワード (En): inculcation, moral diskussion, moral dilemma programm, just community programm, citizenship education 作成者: TOKUNAGA, Masanao メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4025

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



道徳教育の新たな可能性 —「市民性教育」(citizenship education) との関係を考える—

児童学部 児童学科 徳永 正直

要旨：近年「道徳」の教科化による道徳教育の充実が要請されているが、「道徳」授業の評判はあまり芳しくない。なぜなら「道徳」授業は予め設定された道徳的価値の「教え込み」(inculcation)に終始しているからである。結果的に、子どもに「偽りの自己」としての「良い子」を演じさせる「隠れたカリキュラム」に陥っているからである。このような「道徳」授業を改善し、子どもたちの道徳的判断の発達促進を期待されたのが「モラルジレンマ授業」であった。だが、道徳的判断の発達を促進することができても、道徳的行為の実践に結びつかないという批判がなされてきた。コールバーグはこの批判を克服するために新たに「ジャスト・コミュニティ・プログラム」を提唱した。そこでは子どもたちのコミュニティへの参加が促進され、具体的な問題解決のための民主的な手続きとしてのモラルディスカッションを通じて、共同体や仲間に対して責任を担う主体性のある子どもが育てられる。したがって、このジャスト・コミュニティ・プログラムによる道徳教育は、「能動的市民の育成」をめざす「市民性教育」の基礎を構築する可能性を秘めているのである。

キーワード：インカルケーション、モラルジレンマ授業、モラルディスカッション、ジャスト・コミュニティ・プログラム、市民性教育

いわゆる「いじめ」問題に象徴される子どもの問題行動に対処するためという口実の下に、道徳教育強化の必要性を説き、道徳を教科に格上げしようとする動き(「道徳の教科化」)が本格化している。これは2006年の教育基本法改正の趣旨に直結している。しかし、子どもの問題行動が増えているとか、道徳教育を強化すれば子どもの問題行動の発生件数を抑制できるという主張には、明確なエビデンスがない。客観的現実的に存在しない「虚構」を巧みに操作して世論を意図的に「道徳の教科化」へと誘導していると言わざるを得ない。

そもそも道徳を国家が主宰することは、日本国憲法の基本3原則、すなわち国民主権、基本的人権の尊重、平和主義のうち、とりわけ基本的人権の尊重に抵触すると言わねばならない。また、とりわけ近年の国家安全保障に関連する法整備の進め方をふりかえても、国民主権の立場からすれば、当然国会での議論が尊重されるべきなのに、それを軽視して、政府の恣意的な閣議決定で済ませ、憲法違反の疑いが極めて濃厚な法律を「国家にとっての必要性」を根拠に強引に制定してしまうことになれば、立憲主義の精神が根底から覆されることになる。言うまでも無いが、憲法違反の法

律はすべて無効である。このような手法によって、愛国心の内容を一面的に規定して、国民に押しつけるようなことになれば、基本的人権の核心である「思想および良心の自由」(日本国憲法第19条)の侵害につながる危険性が極めて大きくなる。

確かに、東日本大震災による福島第一原子力発電所の事故は、18世紀の啓蒙主義以後の「科学技術に対する信頼」を根本的に覆してしまい、医学と医療技術の急激な発達をもたらしている生命倫理的な諸問題は、善悪の判断基準をますます不安定化させて、時代の混迷を深めている。したがって、未成年状態を脱却して自分自身で考える力を身につけた責任能力のある「成人」を育てるための道徳教育は、ますます重要になっていると言える。しかし、それが直ちに「道徳の教科化」に結びつくことにはならない。

2020年にオリンピックのホスト国を務める日本に対して、高度な技術力ゆえにりっぱにその役割を果たすであろうとの賛辞と同時に、「フクシマ」以後の混乱に対する東京電力(株)ならびに日本政府の無責任な対応を許容している日本人の「無思慮な従順さ」(Kopflöser Gehorsam)に対する厳しい批判が、ドイツでは投げかけられている¹⁾。だからこそ、「道徳の

教科化」とは別に、道徳教育の在り方を根本的に検討し直すことは極めて重要であると言えるだろう。

小論では、教育勅語体制下の道徳教育以後、今日に至るまで継承されている道徳教育の意義と問題点を明らかにした上で、とりわけ公教育における道徳教育の可能性を、近年注目されている「市民性教育」(citizenship education) との関係で考察する。

(1) 従来の道徳教育の意義と問題点

① 道徳の教科化への歴史的概観

太平洋戦争以前の「教育勅語」体制下の教育では、「父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ夫婦相和シ朋友相信シ」という儒教道徳、「国憲ヲ重シ国法ニ遵イ」という近代市民社会の道徳、そして「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」という国家主義道徳が、「修身科」という教科を通じて徹底的に教え込まれ、「天皇の忠良なる臣民」の育成にすべての教育的努力が傾注された(皇民化教育)。

戦後になって、1945年11月に発足した「公民教育刷新委員会」はGHQの指示によることなく、自主的に戦後の道徳教育の方針を打ち出した。「道徳は元来社会における個人の道徳なるが故に、「修身」は公民的知識と結合してはじめてその具体的内容を得、その徳目も現実社会において実践されるべきものとなる。したがって、修身は「公民」と一体たるべきものであり、両者を統合して「公民科」が確立されるべきである。」すなわち、公民科を中心とした道徳教育の提言であった。そして1947年制定の教育基本法では、「人格の完成」と「平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成」が教育の目的として定められ、「公民科」の構想は「社会科」に引き継がれた。しかし、社会科が扱う内容はあまりにも多様であり、社会科が道徳を扱うことには限界があった。

そのような中であって、朝鮮戦争後、1953年の池田・ロバートソン会談では、日本を「防共の砦」にしようとするアメリカの防衛戦略の変更に応じる形で、愛国心教育を進めるための道徳教育の実施が約束された結果、1958年の特設「道徳の時間」がスタートしたのである。もちろんこの決定が教育現場に問題なく受け入れられたわけではなく、いわば強引に導入されたのである。

しかし、その場合にも、もちろん「道徳」は「教科」ではない。そして道徳は授業の中でのみ教えられるの

ではなく、その都度の適切な機会を捉えて教えられるべきものであって(全面主義)、道徳教育は、戦後の民主的な国家と社会の担い手たる「国民」を育成するための教育のはずであった。

ところが、時代の急激な変化の中で、「家庭・地域社会の生活共同体としての機能は著しく衰退」し、「1990年代から顕著になった情報・消費社会の出現は家庭の教育機能の低下に追い打ちをかける結果」となった。1983年任天堂のファミコン、1995年頃からのケータイの普及は子どもの生活者感覚をそぎ落とし、高度情報化社会の中で、多くの子どもたちは自己チューン児、異星人、電脳世代、オタク世代などと呼ばれる「メディアの子ども」として育ってきた²。そして、今や「親に反抗すること」(日本84.7、アメリカ16.1、中国14.7%)「先生に反抗すること」(日本79.0、アメリカ15.8、中国18.8%)「売春など性を売り物にすること」(日本25.3、アメリカ0、中国2.5%)という項目に「本人の自由でよい」と答えた高校生の割合の調査結果からも明らかなように、「日本の高校生の規範意識の低さは注目に値する。」日本青少年研究所の千石保による1997年の調査を援用しながら、高橋勝は、日本の子どもたちの中に「自己決定主義」とでもいべき感覚が広がりつつあるが、そこには「自己と対峙し、自己を規制するはずの他者が存在していない。」³と述べている。

そのような中で、1997年の神戸市連続児童殺傷事件以後、「良い子が危ない」「普通の子が危ない」と言われるようになり、子どもたちの規範意識を高めて、問題行動を抑制するために、「心の教育」や「道徳教育の強化」を図ろうとする動きが強力になり、今日の「道徳の教科化」の動きにつながっているのである。

② 従来の「道徳」授業に対する批判

しかし、言うまでもなく、道徳教育は「授業」の中でのみ行われるのではなく、学校生活のあらゆる場面で、その都度の機会を捉えて行われるべきこと(全面主義)が確認されており、さらには学校のみならず、家庭や社会生活を通じて行われているはずである。

そもそも、教育は、「文化財の伝達を通じて子どもを特定の社会秩序の中に組み込む過程」(文化的組み込み過程)であるから、教育には、思想や思考方法や感性までもを統制する働きが含まれている。カラスの鳴き声は「カア、カア」であり、犬は「ワン、ワン」であり、猫は「ニャア、ニャア」であって、春の小川は「サラサラ」という水音を立てて流れていくことに、

何の疑問も感じない大人が多いのは、まさに教育作用によって感性が統制されてしまったことを意味するのである。

また、現在行われている歴史教育は、過去の醜い暗黒の部分に誇張することで日本という国家に誇りを持たせなくさせる「自虐史観」に基づいているとし、過去の優れた歴史事象をしっかりと教えるべきだとする歴史修正主義の立場によれば、太平洋戦争は侵略戦争ではなく、欧米列強からのアジアの解放のための戦争であったと解釈される。この歴史観を教えるために、せまく限られた特定の情報だけを伝えて、特定の感情を要求することがなされるのだとすれば、そのような教育はもはやファシズムにおける宣伝・煽動に近いものだと言わざるを得ないであろう。このような情報や事実の操作による思想統制も教育の名の下に可能になるのである。

宇佐美寛は「教育がやってよいのは、事実をなるべく広く正確に偏りなく認識させることなのであって、そのような事実についてどんな感情を持とうとも、子ども自身の勝手ではないでしょうか。・・・(中略)・・・事実をできるだけ広く知るのは、一人ひとりの子どもの権利です。」と述べて、「教育はある感情を目標として設定することをしてはならないのである⁵⁾」と断言している。しかし、「道徳」の授業では、教師によって予め一定の解釈が施された「誠実」や「勇気」や「やさしさ」というような心情や態度が、結果的には一方的に押しつけられることが少なくない。したがって、宇佐美によれば、「道徳」の授業は、・・・子どものためにならない非教育的で不道徳な授業です。文章を正確に読むことを妨げ、自分の頭で考えることを禁じ、教師の意図に迎合したたてまえを発言させる授業です。⁶⁾」ということになる。

近年の「道徳の教科化」の動きに対しては一定の距離を取りながらも、道徳教育自体の重要性を認識している浅川和幸は、「子ども・青年が社会的なコミットメントを通じた政治的な参加・統合や法にかかわる理解・活用について、鍛えられないまま社会に放り出されて善いのか」という疑問や危機感から、「新たな枠組み」で道徳教育を考えることの重要性をはっきりと認識している。しかし、彼もまた、「(教師の言ってほしい)「正解を見抜いている」、「本音が出ない」ことは、現在の道徳教育の在り方への批判として非常に本質的なものである。また、道徳の授業でどんな議論がなされようと最終的に教師が正解を提示することになるが、それは多くの児童・生徒には見透かされている」

と述べている。要するに、道徳教育＝「教師の建前を見抜くゲーム」、道徳教育＝建前・「キレイゴト」という評価が一般的になされているのである⁷⁾。

したがって、従来のような「道徳」授業、すなわち予め教師によって定められた道徳的価値や道徳的心情を「教え込む」(インカルケーション inculcation) 授業では、子どもたちは自分の本心を偽って教師の意図に迎合した建前を発言しやすくなり、自分の本心を偽って教師にとっての「良い子」、「偽りの自己」としての「良い子」を演じればよいということ教える「隠れたカリキュラム」(hidden curriculum) に陥ってしまうことが少なくないのである。

さらに宇佐美によれば、「道徳」授業で用いられる資料自体が「現実離れした貧弱な内容」になっていることが多く、子どもたちが具体的な場面で正しい道徳的判断を下すための情報が著しく不足している。要するに道徳教育の困難さは、「指導効果の把握の困難さ」、「効果的な指導方法の不確かさ」そして「適切な資料が入手困難であること」などに起因していると思われる。

③ モラルジレンマ授業の可能性と問題点

宇佐美寛に典型的にみられる「道徳」授業に対するこのような批判を克服する可能性があるとして注目されてきたのが、自らが構築した道徳性の認知発達理論に基づいてコールバーグ (L. Kohlberg, 1927-1987) が提唱した「道徳」授業、すなわち、「モラルジレンマ」授業であった。もっとも、荒木寿友によれば、モラルジレンマ授業という名称は日本特有のものであり、本来は「仮説ジレンマ授業」と称されるそうである⁸⁾。それはどのような授業だろうか。

道徳教育の分野では「ヘンゼルとグレーテル」と同じくらいに著名な「ハインツのジレンマ」という心理テストがある。すなわち、「ヨーロッパで、一人の女性が非常に重い病気、それも特殊な癌にかかり、今にも死にそうでした。しかし、彼女の命が助かるかもしれないと医者が考えている薬が一つだけありました。それは、同じ町の薬屋が最近発見したある種の放射性物質でした。その薬は作るのに大変なお金がかかりました。しかし、薬屋は製造に要した費用の十倍の値段をつけていました。彼は単価 200ドルの薬を 2000ドルで売っていたのです。病人の夫のハインツは、お金を借りるためにあらゆる知人を訪ねて回りましたが、全部で半額の 1000ドルしか集めることができませんでした。ハインツは薬屋に自分の妻が死にそうだと言った話を、値

段を安くしてくれるか、それとも、支払いの延期を認めてほしいと頼みました。しかし、薬屋は「だめだね。この薬は私が発見したんだ。私はこの薬で金儲けをするんだ」と言うのでした。そのためハインツは絶望し、妻のために薬を盗もうとその薬屋に押し入りました。』

ハインツの行為に賛成か反対か、立場を定めてその理由を述べなさい、というテストである。

ここには妻の命を最優先に考えれば盗みは赦されるはずであるという生命価値優先の「道徳の立場」と、盗みを禁じている法令を遵守するのであれば、社会秩序が保たれないという「法律の立場」の対立、価値的には「道徳的価値葛藤」(モラルジレンマ)が盛り込まれているが、類似の構造を持った資料を通して、子どもたちに「正義」を推論させ、子どもたちの議論(モラルディスカッション)を通じて、道徳的な判断のレベルを一段階向上させようとする授業が「モラルジレンマ授業」である。

ちなみにこの授業の前提になっている道徳性(道徳的判断)の発達段階は以下のごとくである。

コールバーグの道徳性発達の理論

慣習以前の水準(自己中心的)

第1段階「罰の回避と権威への服従」志向

第2段階「道具主義的相対主義」志向

慣習的水準(社会中心的)

第3段階「対人関係の調和あるいは「良い子」

志向

第4段階「法と秩序」志向

慣習以後の自律的、原理的水準(脱慣習的)

第5段階「社会契約的遵法主義」志向

第6段階「普遍的な倫理的原理」志向

たとえば、「僕がハインツだったら、薬を盗みません。なぜなら、薬屋さんは薬の値段を自由に定めることを法律で認められていますし、ハインツと同じような立場に置かれている人が皆ハインツのように薬を盗むことになれば、法律の権威と社会秩序が根本的に損なわれてしまうから」という意見を述べていた生徒(第4段階)が、「確かに薬屋さんには薬の値段を自由に定める権利が認められているにしても、ハインツから妻の事情を聞いた上のことであれば、十倍もの定価をつける道徳的権利は認められず、妻の命を救うことができる大きな可能性を秘めた薬を所有しているのであれば、当然その薬をハインツに譲るべきだし、仮にハインツが薬を盗んだとしても、圧倒的多数の人がそ

の行為を支持してくれるはずだ」という別の生徒(第5段階)の意見に触れ、議論を深めることができれば、前者の生徒の道徳的判断は一段階向上する可能性が大きいと考えられているのである。コールバーグ研究においては周知の「ブラット効果」(the Blatt effect)である。

ただし、この授業で用いられるジレンマ教材自体が元々フィクションであって、道徳的価値葛藤を子どもたちの発達段階に応じて明確に際立たせることを意図したものが少なくないことから、「現実離れた内容」であり、正しい道徳的判断を行うための情報が不足しているという宇佐美の批判を回避することはできない。しかし、このモラルジレンマ授業の意義は次のようにまとめることができる。

「道徳」授業の中でのみ「教師の意図に迎合した良い子を演じることになる」という批判は、教師が特定の道徳的価値や心情を押しつけることなく、「オープンエンド形式」の授業とすることによって、子どもたち自身の思考や発想を大切に育てることができるので回避できる。しかも、自分とは異なる考え方を子どもたちとのモラルディスカッションを通じて、道徳的判断力の向上を期待できるということである。

もちろんモラルディスカッションが停滞する場合には、教師が、「対比的に考えさせる」あるいは「立場の転換を図らせる」(コールバーグにおいては「役割取得を促す」と表現されるであろうが)、さらには「葛藤場面に立たせる」等の発問の工夫によって、子どもたちの議論を深めることができる。その場合には、あくまでも子どもたち自身の自由で、自主的な意見の展開が保証されるのでなければならない。モラルジレンマ授業では、生徒たちの「正義推論」(justice reasoning)の形式、すなわち道徳的な行為の内容ではなく道徳的判断の形式が問題にされ、その形式の向上がめざされるため、授業中の教師は生徒たちの判断がどのようにして生じてきたかを確認するための「それはなぜか?」という発問を中心に展開することになる。そして、生徒たち間でのディスカッションがスムーズに展開し、議論が深まっていけば、生徒たちの正義推論の形式は向上するはずである。したがって、教師の道徳的判断の発達段階は、どこまでも生徒たちよりも高い段階になればならず、教師には常に一段階高い立場からの発問によって、生徒たちの議論を活性化させ、判断のレベルを高める「促進者」(facilitator)としての役割が期待されることになるのである。

しかし、モラルジレンマ授業で道徳性を向上させる

ことができたとしても、結果的にその判断が道徳的な実践につながるものでなければ十分とはいえない。コールバーグのあまりにも有名な「3水準6段階」の道徳性発達理論に対する批判としては、そもそも彼の道徳観の中心にあるのは「権利の概念」であり、権利の対立によって生じる葛藤を、あらゆる理性的な人間が同意できる仕方でも解決する「公正の道徳性」(morality of justice) が追求されていて、それは男性的な発想に一面的に偏るものである。女性の場合には、他者との人間関係の調整によってジレンマを解決する「思いやりと責任の道徳性」(morality of care and responsibility) が中心になるとするギリガン (C. Gilligan, 1937~) の批判がよく知られている。また、コールバーグ理論の理論的整合性は社会的文化的背景が異なる子どもたちの現実に合わないことも少なくない。このような道徳性発達理論に対する批判のみならず、この理論に基づくモラルジレンマ授業の実践は厳しい批判に曝されることになったのである。

すなわち、生徒の暴力や窃盗や「いじめ」などの問題行動をかかえるいわゆる教育困難校において、モラルジレンマ授業の実践は、確かに生徒たちの道徳的判断を向上させる点では寄与することができても、その判断が道徳的行為の実践に結びつかないという批判であった。コールバーグ自身もそれに気づき、晩年は「ジャスト・コミュニティ (just community)」(正義的共同体) の実践を重視するようになった。それでは、ジャスト・コミュニティ・アプローチとはどのような道徳教育の実践であろうか。

(2) ジャスト・コミュニティ・アプローチの意義と限界

ジャスト・コミュニティ・アプローチを「学校改革論」として捉える紅林伸幸によれば、マクロな視点に立てば、コールバーグの研究は道徳性の認知発達理論(3水準6段階の理論)から、その応用としての道徳教育論へと変化し、道徳教育論もモラル・ジレンマ・プログラムからジャスト・コミュニティ・プログラムへと変わっていった¹⁰とされる。しかし、「モラル・ジレンマとジャスト・コミュニティは、前者が道徳的なディスカッションの題材であるのに対し、後者はディスカッションの場を指しており、両者は同一ディスカッションの中に共存しうる¹¹」ので、コールバーグ研究者の間で比較的一般化しているモラル・ジレンマ・プログラムはコールバーグ前期の道徳教育論であり、後期コールバーグはジャスト・コミュニティ・プログラムへと根本的な変化を遂げたとする理解に疑問を呈し

ている。

ただし、仮想的なモラル・ジレンマの課題によって生徒の内面に道徳的な葛藤状況を惹き起こし、その均衡化のプロセスにおいて生徒の道徳性を高めようとする道徳教育論は、道徳性発達が生じる場を生徒個人の主体内部に想定しているから、外的・物理的な教育環境要因を必ずしも重視していなかった。しかし、モラルディスカッションそのものは、教室という空間において行われ、モラル・ジレンマの課題によって惹き起こされる生徒個人の内面の道徳的葛藤に、他者との関係の中で生じる新たな葛藤を次々に付加することになるが、それを解決するのもディスカッションに他ならない。こうして、「モラル・ジレンマによる道徳的葛藤の形成過程よりも、その展開と解決の過程である道徳的ディスカッションに関心が移ったとき、ディスカッションの場(構造と雰囲気)が道徳的教育論の中心の問題となった¹²」のであり、ディスカッションの場への反省的眼差しがジャスト・コミュニティ構想を生み出したのである。

さて、道徳的判断を高めることができたとしても、その判断が必ずしも道徳的行為の実践につながるとは限らないという批判を受けて、コールバーグは道徳的行為が生成する過程の見直しを行った。その結果、まず第一に、当該の状況において何が正しいか、あるいは公正であるかの義務の判断を行い、次にその判断を実行に移すのに際し、その状況に対する責任や責務を負っているかどうか判断され、その結果道徳的行為にいたることを確認した。すなわち、「義務判断」(deontic judgement)は「責任の判断」(judgement of responsibility)を介してのみ義務判断に即した行為に結びつくのである。加賀裕郎が端的に述べているように、「行為の動機づけの力は単なる義務意識一般ではなく、他者への共感、愛、責任の意識を含まねばならない¹³」のである。そして、実験室的状況での仮想的モラル・ジレンマの課題解決では行為と義務の一致を見出すことは困難であり、行為に直接的につながる「責任の判断」は、コミュニティへの参加を通じて初めて生じるのである。さらに、コミュニティへの「参加」は、ただ単にディスカッションに出席し、自分の意見を述べるだけではなく、ディスカッションが行われる場の構造に不可欠な要素として自分を位置づけることができるのでなければならない。要するに、ジャスト・コミュニティ・アプローチとは学校や教室の「道徳的雰囲気」(moral atmosphere)を変えて、個人の行為を変化させることをめざすのであ

る。

ジャスト・コミュニティとして確立された学校や学級では民主主義の精神が何よりも尊重されることになる。モラルジレンマ授業におけるディスカッションでの生徒たちの発言はある意味では言いっぱなしでよく、発言に対する責任は重視されることがなかったのであるが、仮想的なモラル・ジレンマではなく、学校や学級において生じた具体的な問題の民主的な解決をめざすディスカッションにおいては、生徒たちの自由な発言が尊重されることは当然のことではあるが、問題に対する関心や利害の対立が当然予想される。そこで生徒たちの対立する意見を可能な限り尊重しつつ、正義と公正が実現されるように配慮して、教師は包括的な提案を行うのであればならない。すなわち、教師には「提唱者」(advocator)としての役割が期待されるのである。ただし、教師の提案はコミュニティの中に「正義と公正の精神」を実現する合意形成のためのものであり、合意に対して各自が責任を担うのであればならないので、教師による提案が教え込みになることを回避するためにも、「教室や学校に参加型民主主義を確立すること¹⁴⁾」が求められることになるのである。したがって、ジャスト・コミュニティとしての学校や学級においては、教師は生徒たちよりも道徳的判断の段階においては高い位置を占めるとしても、教師の提案はあくまでも生徒たちの意見と対等なものとして扱われるのである。

要するにジャスト・コミュニティ・プログラムとは、道德教育が行われる場である学校や学級自体を道徳的に構造化することによって、そこに帰属する構成員である生徒たちの様々な行為を道徳的行為に向けていこうとする試みに他ならない。

ところで、ジャスト・コミュニティ・プログラムに対して、紅林は次のように批判している。ジャスト・コミュニティ構想をすべての学校段階に適用することはできない。なぜなら「ジャスト・コミュニティが効果的に機能するためには、ある程度の道徳的価値の内面化が達成されていること、具体的には第3段階ないし第4段階の道徳判断に達していることが必要とされる¹⁵⁾」からである。コールバーグによれば「役割取得能力」(role-taking-ability)の取得なしには、第3段階に到達することはできないのであるが、まさしくこの点にジャスト・コミュニティ・プログラムの限界があると言えるのではなからうか。

(3) ジャスト・コミュニティ・プログラムと市民性教育 (citizenship education)

さて、繰り返しになるが、ジャスト・コミュニティという道德教育の実践は、一人ひとりの道德性の発達段階の向上を授業の中で直接的にめざすのではなく、子どもたちの社会生活に焦点を合わせ、そこに生じてくる様々な問題や課題の解決に子どもたち自身が取り組むことを通じて社会のあり方を改善し、その過程を通じて子どもたち自身の道德性をも同時に向上させようとする試みである。そこで重要になるのは、子どもたちの自由な意見表明を促進する場の雰囲気であり、意見の対立や相違をむしろ大切にしつつ、問題を解決し、課題を克服するための合意形成力、すなわち、「差異から出発し合意を探るコミュニケーション¹⁶⁾」の能力である。

モラルジレンマ授業におけるモラルディスカッションでも各人の正義推論の内容が表明され、異なる意見に触れることで、当初に表明した自分自身の正義推論の不十分さに気づき、それを改善することが重要視されていたが、オープンエンド形式での議論であるため、モラルジレンマを解決する民主的な合意の形成がめざされることはなかった。しかし、ジャスト・コミュニティの実践では、モラルディスカッションは学級という集団の規範の確認と再構築に資するコミュニケーションとして行われるのであって、学級の規範に関する合意の形成がめざされるのである。したがって、コミュニケーションで大切にされるのは、各自の意見や提案の妥当性の吟味に他ならない。ハーバーマス (J. Habermas, 1929~) 的な「対話的な日常実践」(kommunikative Alltagspraxis)の尊重、すなわち、「問題が起きた時に、何が善い/正しいことなのかを話し合いを通じて考え、そのつどより善い答えを導きだそうとする態度自体は、絶対的に正しいことである¹⁷⁾」とする確信が、ジャスト・コミュニティの実践ではとりわけ重要であると思われる。

ところで、このような道德教育の試みは、近年注目されている「市民性教育」あるいは「シティズンシップ教育」(Education for Citizenship)に寄与することが可能である。その理由は「市民性教育」のねらいを確認すれば一目瞭然であろう。2002年にイギリスで中等教育に導入された「市民性教育」のねらいは、政治や社会の動向に無関心な青年世代の増加が、ひいては国家や社会の不安定化につながるとの危機意識から「社会の中で課題を発見し、行動する学習」を通じて、市民参加型の民主主義社会の担い手、すなわち「市民

性教育の理念」である「能動的市民」を育成することである。そのためには「社会的道徳的責任」「政治的リテラシー」そして「コミュニティへの関与」がカリキュラムの柱になるのであり、民主的な市民社会を支える道徳的価値として承認されている「人間の尊厳と平等性への確信、寛容の実践、討論や証拠に照らして自己の見解や態度を変えていくことへ開かれた積極性、機会の平等やジェンダーの平等への関与等々¹⁸⁾」の理解とともに、それらを実行する行動や社会的スキルが要請されることになる。その意味でも、他者との合意形成や他者を説得する方法やスキルを身につけることにつながるジャスト・コミュニティとしての道徳教育の実践は、コミュニケーション能力の育成を通じて、市民性教育に寄与できると思われる。

ちなみに日本で行われている「公民教育」(civic education)は、政治経済の仕組みを学習するのみであり、民主主義の手続きや法律や社会組織の構造などの知識を身につけるにとどまっている。それに対して、「市民性教育」では「社会参加」という「実践」を通じて、グローバリゼーションや多民族・多文化国家がかかえる具体的な問題解決に対応できる公民的資質あるいは市民的資質を養成しようとするので、まさしくあらゆる価値の相対化が急激に進行しつつある「新しい社会の構成員」として相応しい「市民」という概念に、従来の「国民」概念では包摂することができない問題解決の可能性が感じられるのである。

ちなみに日本の道徳教育や市民性教育の議論を進める際には、次のような渡邊満の指摘に注目しなければならない。「イギリスでは、シティズンシップ教育は異質な他者と共に生きるという観点が根底に置かれている。わが国では、これまで国際化、グローバル化は、教育を見直すための課題とされてはいるが、実際には経済や政治の世界のこと、経済や政治からの教育への要請(英語教育の充実や伝統と文化の強調、学力向上など)と見なされはしても、子どもたちの学習方略それ自体の現実的な課題としてはとらえられていないかのような観があった。¹⁹⁾国際化、グローバル化の進展は、子どもたちの生活環境の急激な変化をもたらし、生活環境や文化的環境が異なる他者との間に生じる諸問題に直面させることになるから、これを重要な教育機会に変換する新しい教育のパラダイムが求められることになるのである。鍵概念はハーバーマスの意味での「コミュニケーション能力」になると思われる。

ところで、2016年から日本では選挙権が20歳から18歳に引き下げられることになった。そのこと自体

は、より多くの国民の社会的要望を政治に反映させることにつながるので歓迎すべきことである。しかし、政治や社会の諸問題を自分たち自身の問題として受け止め、社会参加という実践を通じて問題の解決に寄与しようとする青年を育成するための教育は、残念ながら不十分なままである。なぜなら、選挙権を担う主体にふさわしい道徳性の発達段階は、コールバーグによれば、脱慣習的な自律的原理的水準に達していることが望ましいが、真の意味で自律した青年はそれほど多くはないと思われるからである。少なくとも社会生活において法律が果たしている役割を理解し、遵法主義の意義と限界を認識できていなければならない。しかし、現実には政治や経済に関する重要な社会問題に対して、いわゆる「権威」があると見なされている専門家たちの多様な意見を受け止めながら、自分自身で考えて適切に判断し、責任ある態度をとることができる人は、大人も含めてそれほど多くない。だからこそ、ルソー(J. J. Rousseau, 1712-1778)的に言えば、「自分の眼で見、自分の耳で聞き、自分の感情で感じ、自分の理性以外には他にいかなる権威も認めない」「自律した市民」の育成が最も重要であり、アドルノ(T. W. Adorno, 1903-1969)が「アウシュビッツの原理に対抗しうる唯一真の力は、カントの表現を用いてよいならば、自律(Autonomie)である。つまり、反省の力、自己規定の力、加担しない力である²⁰⁾」と明言したように、「自律の三要素」を身につけた人間にまで導くことが尊重されるのでなければならないのである。

ところが、今日の日本においては、立憲主義の意味すら認識できていない政治家たちが、日本国憲法の三原則(基本的人権の尊重、国民主権、平和主義)を踏みつけにして、正規の憲法改正の手続きを無視し、一内閣の解釈改憲によって日本という国家の将来を極めて危険な状態に追いやろうとしているのである。国政を担う政治家たちの民主主義の理念に対する無理解、国民に対する敬意の喪失、要するに指導的な立場にあるはずのリーダーたちの著しく反知性主義的な劣化などの現実に即して考えるならば、教育基本法第14条に定める「教育の政治的中立性の維持」にも増して、「良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない。」という14条第1項の規程に従った「主権者教育」を推進することが必要である。コールバーグのジャスト・コミュニティ・アプローチは、そのための重要なヒントを提供していると言えるのではなかろうか。

最後に松下良平の言葉を引いておく。「国家混迷の時代になって、「道徳的によいこと・正しいこと」を虚心坦懐に追求する道徳教育が差し迫って必要になってきました。・・・道徳教育を、社会に参画する市民になるための教育と結びつけることが必要になってきたのです。道徳教育はさしあたり、そのような市民教育の基礎として位置づける必要がある。²¹⁾」

- 1 伊藤光彦『ドイツ語で世界を読み解く』（白水社、2014年）240頁。ここにはSüddeutsche Zeitungの記事：Japaner: Zu stolz für Gesichtverlust（不面目を恐れる誇り高さ）が紹介されている。
- 2 高橋勝『経験のメタモルフォーゼー〈自己変成〉の教育人間学』（勁草書房、2007年）212頁参照。
- 3 同上書、215頁。
- 4 宇佐美寛『「道徳」授業批判』（明治図書、1992年）35頁。
- 5 同上書、99頁
- 6 同上書、5頁。
- 7 浅川和幸「道徳教育論を考える」『北海道大学大学院教育学研究院紀要 119号』30頁。参照。
- 8 荒木寿友『学校における対話とコミュニティの形成ーコールバーグのジャスト・コミュニティ実践』（三省堂、2013年）i頁。
- 9 Lawrence Kohlberg, Ann Higgins, Moral Stages And Moral Education (1985) 岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育』（広池学園出版部、1994年）181頁。
- 10 紅林伸幸「学校改革論としてのコールバーグ「ジャスト・コミュニティ」構想ーアメリカ道徳教育史の社会学的省察の中でー」『東京大学教育学部紀要 第34号』1994年、101頁。
- 11 同書、101頁。
- 12 同書、102頁。
- 13 加賀裕郎「モラル・ディレンマからジャスト・コミュニティへーコールバーグ理論の展開」佐野安仁・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』（世界思想社、1993年）56頁。
- 14 荒木寿友、同上書、278頁。
- 15 紅林伸幸、同上書、112頁。
- 16 渡邊満「シティズンシップ教育とこれからの道徳教育ー鍵的課題としての討議過程創出という課題ー」小笠原道雄編『教育哲学の課題ー「教育の知とは何か」ー』（福村出版、2015年）284頁。
- 17 野平慎二「コミュニケーションと道徳教育」小笠原道雄・田代尚弘・堺正之編『道徳教育の可能性ー徳は教えられるかー』（福村出版、2014年）117頁。
- 18 渡邊満、同上書、287頁。
- 19 渡邊満、同書、288頁。
- 20 Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz, in: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main 1971, S. 88
- 21 松下良平『道徳教育はホントに道徳的か？「生きづらさ」の背景を探る』（日本図書センター、2011年）124頁～125頁。

**Über eine neue Möglichkeit der sittlichen Erziehung – unter besonderer
Berücksichtigung der Beziehung zwischen
<Moral Education> und <Citizenship Education>**

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Masanao TOKUNAGA

Abstract

Der bisherige Unterricht über die sittlichen Erziehung in Japan ist für <inculcation> oder <indoctrination> gehalten worden. Im Unterricht haben viele Schüler und Schülerinnen <good boys> und <nice girls> als ein sog. falsches Selbst gespielt. Dagegen im von Lawrence Kohlberg vorgeschlagenen Moral Dilemma Programm äußern sie sich als ein sog. wahres Selbst und durch die Moraldiskussion können ihre Entwicklungsstufe der sittlichen Urteilskraft erheben. Trotzdem hat Kohlberg erst später gemerkt, daß die sittliche Urteilskraft nicht unmittelbar zu der sittlichen Praxis führt. Dann hat er nochmals ein neues Just Community Programm vorgeschlagen. Darin geht es um die Moraldiskussion, konkrete Probleme in der Gemeinschaft, z.B. in einer Klasse zu lösen. Dadurch entsteht die sittlich gute Atmosphäre und kommunikative Alltagspraxis bei Jürgen Habermas. Ich bin davon überzeugt, daß das Just Community Programm sog. <citizenship education> begründen kann.

Keywords: inculcation, moral diskussion, moral dilemma programm, just community programm, citizenship education