

コミュニケーション的行為理論による道徳教育基礎理論の探求（2）

－自己形成的トポスとしての「教室という社会」の再構築－

キーワード：道徳教育，近代教育，コミュニケーション的行為の理論，教室という社会，自己形成的トポス

渡 邊 満*・田野 武彦**

（平成12年9月20日受理）

はじめに

前稿では、近代教育のモデルを批判的に検討しながら、いじめや不登校などの学校教育の今日的な諸問題に対応するために、ユルゲン・ハーバーマス（Jürgen Habermas）の提唱するコミュニケーション的行為理論を基盤とする道徳教育を構築することの必要性を論じた。本稿では、その具体的な取り組みのための理論的枠組みと、それに基づいた授業実践の成果と課題を提示する。その際、道徳教育を「相互行為による規範形成と自己形成」としてとらえなおすとともに、とりわけ今回の提案では、学級内の成員どうしの関係性に着目し、相互主体的な連帯を育むことによって「教室という社会」を自己形成的トポスへと転換することにも焦点を当てた。本稿の目的は、このような構想に基づく道徳教育の理論と実践とを接合する可能性を探求することである。

第1章 問題の所在

第1節 現代の「青少年意識」

周知のように、青少年による犯罪は戦後「第4のピーク」に向かっているといわれる。とりわけ2000年の上半期に続けて発生したいわゆる「17歳の少年」による事件は、人々に大きな衝撃を与えた。このような事件や問題行動を起こす青少年の特徴的な意識が、青少年問題審議会では次の4つに集約されている¹⁾。

- ・社会の基本的なルールを遵守しようとする意識が希薄になっている。
- ・自己中心的で、善悪の判断に基づいて自分の欲求や衝動を抑えることができない。
- ・言葉を通じて問題を解決する能力が十分でない。
- ・自分自身に価値を見だし、自尊の感情を持つことができないでいる。

このような意識は、事件や問題行動を起こす青少年に限られたものなのだろうか。芹沢は、青少年全般に「価値浮遊層による自己領域確保」の傾向、すなわち、ものごとの善悪の決定は、自分に対して侵入的であるかどうか、あるいは自分と親しい友人といったごく限られた範囲の他者にとって「悪いこと」にならないかによってなされ、社会の規範や価値には無頓着な傾向が見られると

いう²⁾。さらに、友人どうしであれ、葛藤が生じたときの解決方略は、相互に考えをつき合わせながら協調を図るのではなく、自分の要求や意向を表明することを避けて「相手に合わせる」か、相手を否定し「自分に合わせるようにさせる」場合が多いことも報告されている³⁾。これらの指摘や報告は、犯罪や問題行動を起こす青少年に限らず、いわゆる「ふつうの」青少年にも、上述の特徴が見られることを物語っているといえる。つまり自己と他者、あるいは自己と社会との関係性の希薄化に伴い、生きる上でのよりどころを見つけることができず、自己を確立しきれない、いわば「孤立化」した青少年が増えてきているのである。

第2節 子どもの自己形成の場

前節でとりあげた意識を持つ青少年は、どのように自己を形成してきたのであろうか。一人の人間がこの世に生まれ落ちて、周囲の世界とのさまざまな相互作用を通してそれぞれのものの見方考え方や行動の仕方を築いていく。主体としての子どもの側からとらえた場合、そうした相互作用の過程を自己形成ということができる。そして、子どもが心身の全体を通して自然・他者・事物とじかにかかわりあい、意識的・無意識的に経験を組みかえながら自己形成をしていく舞台が自己形成の場である⁴⁾。かつて子どもたちは遊びや労働などを自己形成の場として、自分なりの目的意識、一つのことをやり遂げる意志、事物にはたらきかける巧みさ、他者と助け合うことの大切さやかかわりあうときのルールなどを自然に身につけてきた。

しかし、この自己形成の場は高度経済成長期を境にして決定的に変化してしまった。遊ぶ場所や時間といった物理的環境が著しく喪失され、他者や事物などにかかわる機会も大きく減ってしまった。こうして「かかわりあい」の経験が希薄になった子どもたちは「孤立」に向かわざるを得ない。先述の青少年の自己は、主体的な「かかわりあい」によって形成される自己とは質的に異なるものである。

それでは学校は、子どもたちが主体として他者や事物にかかわることが可能な場になってきたであろうか。結

*兵庫教育大学第1部（生徒指導講座）

**兵庫教育大学大学院学校教育研究科学校教育専攻（生徒指導コース）

論からいえば、これまで学校で行われてきた従来の教育モデルに基づく教育的行為が、先に述べた主体的な「かかわりあい」としての自己形成の場の衰弱を促進し、さらに個性化教育によってそれに拍車がかけてしまったといわざるを得ない。

前稿では、従来の近代的な教育モデルを次のような図式で示しておいた⁵⁾。

「大人（教師）→『子ども（生徒）→対象（世界）』」

この図式では、教育する主体である大人のはたらきかけによって、教育される客体としての子ども自身が「主体的に」世界に対する認識を獲得しているとされる。しかし、ここでは教えるべき内容は大人が握っており、子どもは教育されるべき未熟な存在であるということが前提になっている。したがって、子どもが主体的に認識を獲得するとはいっても、意味ある活動は大人の意図するものに限られ、子どもは其中で大人が用意した正解を探すことを求められるのである。さらに個性化教育に関していえば、子どもの個性を尊重するために彼らの思考や取り組みは積極的に肯定されてきた。しかし、それは「教師→一人一人の子ども」の関係の中だけで行われたために、「子ども-子ども」の関係がバラバラにされてきた側面もあるのではないだろうか。

このような状況を受けとめるならば、「学校」が青少年の問題をただ傍観することは許されない。そして、次の視点で教育活動の再構築を検討しなければならない。それは、他者や事物との主体的な「かかわりあい」によって、世界の認識が獲得されるとともに、子ども相互の関係性が向上する中で、個々の子どもの社会化がなされるような教育活動は、どのようにあったらよいのかということである。青少年の意識の傾向や「孤立化」を考慮に入れたとき、それらを背景として学校で起こっているいじめや不登校、そして校内暴力といった生徒指導上の問題が増加の一途をたどっている今日であるからこそ、教育活動の再構築の必要性をなおさら痛感せざるを得ないのである。

第2章 「連帯」と「コミュニケーション的行為理論」

第1節 近代社会における連帯の意義

近代という時代は、諸科学の発展が人々を呪術的宗教世界から解放し、個人の自由と平等が「バラ色」の目標として追求された一方で、産業構造の転換による資本主義の経済システムや国家の権力システムによって人々が「鉄の檻」に封じ込められていく「逆説的」な時代でもあった。今我々はその延長線上にいる。すでに「絶対的な真理」も「村落共同体」も消滅し、「針路」を見失った我々は分業が生み出す異質な個人と同じ時空の中を生きていかなければならない。このような状況にある今日のわが国では、上述の青少年の問題を含めたさまざまな

社会的病理が活発な議論の対象となっている。

社会学者エミール・デュルケームは、このような危機的状態の根源を、近代的個人に特徴的なエゴイズム（自己本位主義）とアノミー（欲望の無規制）という2つの位相においてとらえた。社会の無秩序を規制するために、「個人」に優位する「権威（道徳力）」によって欲望は規制されなければならないと考え、純粋に世俗的で合理的な道徳の体系を樹立しようとした⁶⁾。つまり「合理的権威」とでも呼べるようなものが人々に共有され、「社会的靱帯」としての役目を果たすことによる異質な個人の結合を「(有機的)連帯」とし、それが個々人の道徳意識の基盤となり⁷⁾、近代社会の存立を可能にするというのである。

このデュルケームの主張は次の点から注目に値する。それは、彼が宗教的な権威を否定し、当時の世情を反映した合理的な権威をうち立てようとしたことである。「合理的」とは端的に言えば論証が可能であり、受けとめる主体の側からすれば「納得がいく」ということである。「権威」とは自発的な服従や合意を喚起する力または関係であり、外からはたらきかける権力とは区別される性質のものであるから、ニュアンスとして納得され内面化されたものであるといえる。

今日の「大人社会」と同じように、学校では子どもの日常生活のさまざまな場面でコンフリクトを見ることが出来る。利害の衝突、成員のある行為に対する異議申し立て、集団として意志決定をする際の見解の不一致などがそれであり、まさに「教室」は異質な個人が集まった場であるといえよう。このような状況を受け、上述の教育活動の再構築を目指そうとしたとき、合理的に、そして外からの動機付けによらない解決を図ろうとするならば、デュルケームが示した「合理的権威」が共有されることによって生みだされる異質な個人の結合、すなわち「孤立」の対概念ともいうべき「連帯」を目標とすることには十分な妥当性があると考えられる。

第2節 「連帯」を生み出す「コミュニケーション的行為」

「連帯」を目標としたとき、すなわち「教室という社会」の中で子どもどうしが相互に納得できる「きまり」や行為プランを共有しようとするとき、そのよりどころとなる行為理論がハーバーマスの「コミュニケーション的行為理論」である。

コミュニケーションの当事者は、コンフリクトを生みだしている状況の構成要素について相互に了解し合い、それを克服する行為プランについて合意を成立させるために妥当性要求を掲げ合う。妥当性要求には合理的な根拠が必要であるから、当事者は言語によって表現しうる解釈範型、価値範型、表現範型などが複合された「知の

ストック」にその根拠を求めるとともに、自分たちが準拠している社会的集団の正統な秩序や、自分自身の自己同一性を確保する能力をも資源として用いる⁸⁾。この文化的に伝承され言語的に組織化された「知のストック」の体系が「生活世界」である⁹⁾。コンフリクトが生じるということは、各々にとってそれまで自明のことだと思われていた生活世界の一断面に齟齬が生じることを意味する。つまりコミュニケーション的行動は、齟齬があらわになった生活世界の断面を相互主体的に編み変えていく社会的行動であるということもできる。そして成立した合意は、次のことがらを指示する。すなわち、それは文化的知識の共有、相互人格の関係の樹立や修復にかかわる規範的一致とそれがもたらす準拠集団の社会的統合、当事者相互の信頼に基礎づけられた行動義務を遂行する人格的な自己形成(社会化)の3つに寄与するということであり¹⁰⁾、全体として見れば生活世界の再生産がなされることになる。

したがって、目標として掲げた「連帯」をコミュニケーション的行動理論をもって読みかえるならば、「連帯」とは、合理的で内的に動機づけられた合意が共有され、それがよりどころになって個々の成員が結びつけられることを指示するから、コミュニケーション的行動によって、生活世界の構成成分である文化的知識の再生産と社会的統合、そして個々の成員の社会化が促進され、それによって生まれる異質な個人(子ども)の結合ともいえる。コミュニケーション的行動理論に基づき、「連帯」の実現を目指す教育活動を展開することが、エゴイズムやアノミーに起因する学校現場の諸問題に対し、その打開に向けて決定的な可能性を持っているといえるのではないだろうか。

第3章 相互行動の発達

第1節 3つのレベル ー前慣習的レベル・慣習的レベル・脱慣習的レベルー

子どもはおおむね小学校入学時まで、2つのパースペクティブを身につけている。それは、第一に「我-汝のパースペクティブ」、第二に「観察者のパースペクティブ」である。前者は社会化のための相互行動の枠で、言語などのシンボルに媒介された準拠的個人との交渉を通して獲得される。後者は自然的環境との知覚や操作による交渉を通して獲得され、自他の行動や関与する世界を客観的にとらえる態度の基礎となるものである¹¹⁾。

前慣習的レベルでは、もっぱら「我-汝のパースペクティブ」が行動の際にとられる。このパースペクティブが十分身に付くことで、自他の行動について相互が他者の立場から判断できることを知ることでできる。しかし、行動の調整はもっぱら利害に制御される傾向を持つ。利害が一致すれば共同が成立し、一致しなければ競争や抗

争に発展する可能性が生じる。このような利害の一致による調整は、子どもどうしが互いに対等な関係にあると見なした場合に限られ、親や教師といった準拠的個人が相手の場合は事情が異なる。準拠的個人がある行動期待を表現したとき、子どもはその人の期待を満たす意図を持ってある行動を遂行しようとする¹²⁾。なぜならば、このレベルの子どもには社会的世界がまだ構成されていないので、準拠的個人からの命令が主観的な恣意によるものか規範的な妥当性要求なのかを区別できず、その人からの処罰を避けようとするからである。すなわちこのレベルでは、自分の利害関心が満たされたか、あるいは準拠的個人の行動期待を受け入れ、処罰を避け報償を獲得できたかといった行動の結果だけが重要となるのである¹³⁾。

慣習的レベルになると「我-汝のパースペクティブ」に「観察者のパースペクティブ」が結びつき、我-汝と第三者のパースペクティブを自由にとって自他の行動を考えられるようになる。これが「話者のパースペクティブ」である。行動調整においては「話者のパースペクティブ」をとり、行動の動機が集団で共有されている社会的役割や規範に合致しているかどうかによって自他の行動が評価される¹⁴⁾。このことは子どもに社会的世界が形成され始めることを意味する。しかし、コンフリクトに直面した子どもが「話者のパースペクティブ」をとったとしても、常に社会的役割や規範を踏まえた行動調整がなされるわけではない。もっぱら自己中心的な成果の計算に基づき、その実効度を勘案した上で遂行される「戦略的行動」¹⁵⁾に結びつくこともある。

脱慣習的レベルにおいては、外的自然との交渉によって形成された客観的世界、内的自然にかかわる主観的世界、そして慣習的レベルで形成された社会的世界の3世界がすでに形成されており、当事者は自分がどの世界に関与しているかが明確に自覚できるようになる。これが「世界のパースペクティブ」である。「話者のパースペクティブ」と「世界のパースペクティブ」とが分化した脱中心的な世界理解に基づき、当事者はコミュニケーション的行動によって規範などを構成している原理やその原理を吟味する手続きを、批判的反省的に検討することが可能になる。それが「討議」である。

第2節 前慣習的レベルから慣習的レベルへ

(1) 規範に規制された行動と戦略的行動への分化

前慣習的レベルにおける行動類型は、子どもの相手が、他の子どもまたは準拠的個人の場合に対応して、それぞれ共同とコンフリクトの2つの状況が想定できるので、4通りを考えることができる¹⁶⁾。

すでに述べたように、子どもどうしのコンフリクトは競争や抗争に発展する可能性をはらんでいる。たいてい

は、物理的な力の優位な子どもによる圧倒や、親や教師などの準拠的個人の仲介によってコンフリクトが解消される。しかし、ここで「話者のパースペクティブ」がとれる子どもが現れたとき、事情は変化する。自分の利害関心を満たすための作戦を、相手にどのような影響を与えればよいのか計算しながら修正していくという思考が、「話者のパースペクティブ」の取得によって可能になり、たとえば、肯定的サンクションを期待させ否定的サンクションで脅迫するという成果志向型の戦略的行為がとれるようになるからである¹⁷⁾。

一方、子どもどうしの共同が可能になるのは、すでに述べたように利害が一致する場合である。このとき子どもは、行動期待を表現する発話行為を遂行する。たとえば「ドッジやりたい。」「おれも。」のようなシンボルによる媒介がそれである。準拠的個人との共同やコンフリクトの解消、たとえば親の命令に子どもが従うような場合も同様の形態がとられるであろう。これらの行為類型の中に、規範に規制された行為への契機が含まれていることを見てとることができる。子どもどうしにせよ準拠的個人が相手の場合にせよ、相手の行動期待に沿うことでお互いに自分たちの利害関心を満足させ合うよう自らをし向けることが、「我-汝のパースペクティブ」をとることに通暁することによって理解されるのである¹⁸⁾。つまりそのことは「自分のすることは相手の行動期待を満たすことになるのか」と考えられることであり、すでに自分の行為の結果から動機が分化しつつあることを意味する。これが「観察者のパースペクティブ」と結びつくことで「自分のことはみんなにとってどんな意味を持つのか」などと客観的に考える態度に転化し、社会的役割の獲得を基礎づけ、規範に規制された行為へとつながっていくのである。

(2) 慣習的レベルへの移行を促す言語行為

ハーバーマスは社会的役割の形成の諸前提として、次の3つを挙げている¹⁹⁾。すなわち子どもが、己れと他者に対して観察者の視点を受け入れること、直接的に現実的な行為の結果を越えて広がる時間地平を獲得すること、社会的役割をサンクション（裁定）と結びついたものとしてアンビヴァレントな感情をもって解釈することである。

問題は、これら3つのことがどういうことを指示し、何によって可能になるかということである。結論から言えば、たとえシンボルのレベルに留まっているにせよ、すでに子どもが前慣習的レベルにおいて身につけている言語を媒介とした了解による行為の調整、すなわちまさにコミュニケーション的行為の萌芽といえるような言語行為をより高次なものに組みかえていくことが、ハーバーマスの示す諸前提を充足する。具体的には、一般的に学

校で指導されている発言の仕方「私は、SはPだと思います。わけはGです。」によって進められる話し合いを展開することである。

このような形式を持つ発話行為は、J.R.サールの分類によれば主張・陳述に相当する発語内行為を遂行することにほかならない。とりわけ上述の中の「SはPだと思います」という部分は、話し手が「S」という対象を指示し、それについて「Pである」という述定を行うこと、つまり命題行為の遂行に相当する。このとき従っている言語使用の諸規則が重要である。すなわち、話し手は命題を真であるということに支持する根拠G（理由や証拠など）を持っていること（事前規則）、命題が真であるということに信じていること（誠実性規則）がそれである²⁰⁾。このような話し手の態度で、聞き手は発語内的な結合力によって応答行為に合理的に動機づけられる²¹⁾。なぜならば、この形式の発話がなされた場合、一般に発語媒介の効果による外からの動機付けがないため、聞き手は話し手の発言内容に含まれている合理性、つまり聞き手自身が納得できるかどうかのみに着目できるからである。したがって、上述の形式を持つ発話行為の遂行は、ハーバーマスのいう妥当性要求を掲げることと等しいといえる。

加えて命題を使用することで、話し手は時空的に発話状況から隔たっている対象を指示し、事態を文脈から独立に、場合によっては存在様態や時間様態を変様させて再現することができる²²⁾。このことは具体的には、ある行為Hを対象Sとし、さまざまな根拠Gを提示し合いながら、述定Pに対する合意を目指す話し合いの展開を可能にする。このとき根拠Gが、客観的化態度に基づく行為の帰結に対する洞察を含むものであれば、ハーバーマスが示した3つの前提のうち、己れと他者に対して観察者の視点を受け入れることと、直接的に現実的な行為の結果を越えて広がる時間地平を獲得することを充足する。そして同時に、このような洞察は子どもを主観的世界を越えた社会的世界へ関与させることになる。さらに実際に自分の利害を追求するための行為を遂行した子どもがおり、話し合いによってその行為は間違っているという裁定（サンクション）が合意として成立したとすれば、その合意を受け入れる彼自身は、アンビヴァレントな感情をもって自分の行為を否定し、社会的役割を果たすことになる行為を受け入れざるを得ないであろう。

以上のようにある行為の妥当性を巡って、ハーバーマスの言葉を借りるならば「命題として分離された談話」²³⁾を行うことが上述の諸前提を充足し、前慣習的レベルから慣習的レベルへの移行を促すことになる。こうした積み重ねによって、自分たちの集団の「行く末」から洞察された根拠によって相互主体的にうち立てられた社会的役割や規範が「合理的権威」となり、子どもが所

属する集団は準拠集団に変容していくとともに、準拠集団をより高い合理性をもって組みかえていく子どもの力を育てていく。このような準拠集団こそが「連帯」している集団であり、「自己形成的トポス」なのである。

第4章 授業における「話し合い」の検討

第1節 「話し合い」の一般的傾向

上述の話し合いを具現化するにあたり、まず授業においてどのような話し合いが一般的に行われているのか、概観しておくことが必要である。

藤川はある平均的な中学校においてベテラン教師の授業を観察し、次のような結論を導き出している²⁴⁾。授業の中で扱われる知識は本来何らかのコンテクストを背景にしているのであるが、それが教師が想定する「正答」となり生徒はそれを言われる形で授業が進められている。また生徒は「学力」に応じていくつかの「層」としてとらえられており、発問や指名が各「層」に応じてなされ、生徒の役割が「層」に応じて固定化されているという²⁵⁾。佐藤らはこのようなベテラン教師の「技術」を次のように規定している²⁶⁾。佐藤らによれば、それは授業展開の展望を見通しながら場面ごとに生じつつある問題状況を把握し、それらの複雑な関係を認識しながら子どもの発言内容を授業展開の時間的内容的關係や他の子どもの関連の中で位置づけて理解し、それに即応した思考と判断をするということだという。

つまり、確かに子どもは「発言する主体」となっているが、話し合いそのものは、先に示した図式を越えたものにはなっていない。「正しさ」の裁定が上述の教師の方略によってなされているからであり、子どもの発言は授業を構築するための「材料」と化している。このような事情のもとでは、たとえば教師の想定している「正答」をいうことなど、成果志向的な考え方が共有されるようになるであろう。これが日本の学校現場における話し合いの一般的な現状ではないだろうか。子どもどうしによる相互主体的な了解志向型の話し合いが成立しにくかったという先行研究の報告は、こうした状況を指摘していると考えられ²⁷⁾、授業実践に臨むにあたり、克服すべき課題の一つであるといえる。

第2節 「学級経営」上の見通し

授業実践の場は、筆者の一人田野の現任校である中学校である。年齢から見て、かなりの生徒はすでに慣習的レベルへ移行していることが予想される。しかし、「学級開き」の直後はお互いにコミュニケーションがとりにくく、個々の生徒が形成している社会的役割や規範体系は異質であるとともに、相互主体的に承認されたものとしての性質を持ち合わせていない。最初は準拠的個人である新しい担任の指示に従いながら、新しい学級での生

活が始まる。やがてお互いにある程度コミュニケーションがとれるようになると、いわゆる「仲良しグループ」ができると同時に、そのグループ内や他のグループとの間に小さなコンフリクトが生ずるようになる。これがうまく調整されないといわれる「学級の崩れ」が始まり、放置すると「まとまらない学級」になり、やがては差別やいじめを生むことにもなる²⁸⁾。この間、生徒は教師の対応などを観察し、新しいクラスの社会的役割や規範を「モノロ格的に先取り」していくと考えられる。つまり新しい学級にいろいろな意味で「適応」する中で、生徒は相互行為の発達を擬似的にやり直すのである。

この考えに立つならば、お互いの気心が知れ、同時に小さなコンフリクトが生じ始める頃が、学級集団のあり方そのものが前慣習的レベルから慣習的レベルへ移行し始める重要な時期であるといえよう。もしこの時期に、コミュニケーション的行為理論に基づく話し合いによって、ある行為の妥当性をめぐる検討がなされ、利害の衝突や学級の社会的役割や規範の存立に関わる問題の解決が図られるならば、達成された合意とともにその解決のあり方自体も社会的役割や規範としての性質を有するものとなるであろう。この積み重ねによって、個々の生徒が形成している「合理的権威」としての社会的役割や規範の体系は、その共有性や合理性が高まり、「連帯」は強化される。前慣習的レベルから慣習的レベルへの移行を促す話し合いが中学校でも重要であると考え理由はここにある。

第5章 授業の理論的枠組み

第1節 「ある行為の妥当性」の検討

ハーバーマスによれば、討議倫理における(U)原則の妥当をもって(D)原則、すなわち「すべての関与者が、実践的ディスクルスの参加者として、同意を与えた(与えるであろう)規範のみが妥当を請求しうる」が根拠づけられるという²⁹⁾。つまり、ある規範が妥当なものを見なされうるには(U)原則が充足されなければならないのであり、このとき(U)原則は、現実の(あるいは仮想の)コンフリクト状況と規範のうち立てとの橋渡しをしているということもできる³⁰⁾。したがって、ある行為の妥当性を検討する授業の流れは、(U)原則の分析から構築されなければならない。以下、授業において設定されるべき各プロセスとその理論的根拠づけを目標にしながら、(U)原則についての若干の分析を行う。

(U)原則：係争中の当の規範にすべての人が従ったとき、すべての個人ひとりひとりの利害関心の充足にとって生ずると予期される結果や随伴結果を、全員が強制なしに受け入れうる。

ハーバーマスは(U)原則を上のように定義してい

る³⁰⁾。ここで、ある規範にすべての人が従ったときに「生ずると予期される」という部分が重要である。(U)原則が充足されるために、当事者あるいは集団の成員には「規範に従ったらどうなるか」について客観的に予想・把握する能力が期待されているのである。そして彼らによって、その帰結が内的かつ合理的に動機づけられて受け入れられることが、規範、つまりある状況における妥当性が承認されたとるべき行為の共有を意味する。

以上のことから、ある行為の妥当性を検討するための授業のプロセスを、次のように構想した³¹⁾。

- i : 状況からコンフリクトを浮かび上がらせ、確認すること。
- ii : コンフリクトを解消に向けて、とりうる行為(規範)を挙げる。これは複数になる可能性もある。
- iii : iiで挙げられた行為(規範)の帰結を予想・把握すること。
- iv : iiiの帰結やその意味を根拠にして妥当性要求を掲げ合い、iiで挙げられた行為を受け入れられるかどうかを議論し、合意を目指すこと。行為(規範)が複数の場合は、それぞれを比較検討する。

このとき提示される妥当性要求には根拠が必要であることはいうまでもない。とりわけivでは合意の成立が目標となるのであり、根拠には少なくとも次の2つのことが含まれなければならない。第一に、ある行為が正しいとして遂行する(規範に従う)ことによる帰結の客観的予想やその意味であり、第二に、その予想を受け入れる(あるいは受け入れない)ことを聞き手みんなに納得させるような内容、とりわけ論証である。

第2節 慣習的レベルのパースペクティブ取得を促す条件

ここで確認しておくべきことは、ハーバーマスによる慣習的レベルへの移行のための3つの前提と、本実践における授業、とりわけiiiとivのプロセスとの連関である。まず、その3つの前提をもう一度確認しておく³²⁾。

- (イ) 観察者のパースペクティブを獲得すること。
- (ロ) 行為の結果を越えて広がる時間地平を獲得すること。
- (ハ) 妥当している諸規範をアンビヴァレンツな感情とともに受け入れること。

ある行為の妥当性について根拠を示しながら客観的に検討することを通し、たとえば前慣習的レベルの生徒が、自分の考えていた「正しい行為」の代わりに、妥当性が確認された社会的役割や規範に従った行為を受け入れることで(イ)と(ハ)は充足される。そしてそれを可能にするために必要なのが(ロ)の充足であり、授業の中

で(ロ)をどのようにして具現するかが決定的な意味を持つ。時間地平を越えるとは、行為の妥当性を検討する諸主体が、行為の帰結をある時間的なスパンで想定する際に、それまでの時間的視野を一步広げることであるととらえることができる。だが行為の帰結は、その判断の際にとられる社会的パースペクティブと切り離して考えることはできない。端的に言えば、行為のねらいが自分の欲求を満たそうとする場合と、自分が所属する社会のあり方に準拠する場合とでは、帰結の見通しが全く異なってくるということであり、それはその帰結をもたらす行為が妥当なものかを判断する根拠に質的な違いをもたらす。

以上のことからiiiやivのプロセスに、とりわけ前慣習的レベルの生徒と慣習的レベルの生徒の間で意見のくいちがいが生じたとき、それまでよりも一步広げた時間的視野やより高いパースペクティブに立たせて考えさせるような局面を設定することが、生徒の社会的パースペクティブ取得を促すと考える。

第6章 授業の具体的方略

第1節 授業内容

当初は学級に何らかの問題が生じたときにそれをとりあげ、先述のiからivのプロセスに従って、話し合いの授業を行う予定でいた。しかし、すでに述べたように、「学級の問題」が表面化するのには、1学期がある程度経過した時点での場合が多いと考えられることから、まず読み物資料による「仮想の学級の問題」の解決を目指す授業を行うことにした。その目的は、同種の問題の発生を予防することではなく、生徒の「コミュニケーションへの参加態度」やある行為の妥当性を検討するときの考え方の道筋を身に付けさせることで、話し合いによって実際の問題を解決する力を育てるところにある。

読み物資料は、授業者と筆者たちが相談のうえ、過去に担任として経験した「学級の問題」をもとに自作することにした。その際、次の2点に特に留意した。まず、ある状況における主人公の葛藤をとりあげ、「とるべき行為は何か」を問うオープンエンドの形式をとったことである。そしてとるべき行為を決定するときに、自己中心的な前慣習的レベルのパースペクティブをとる場合と社会的役割や規範に準拠した慣習的レベルのパースペクティブをとる場合とでは、異なった判断がなされるよう配慮したことである。それらによって、すでに示したiからivのプロセスに従った授業の展開が可能になり、慣習的レベルの社会的パースペクティブ取得を促すことが期待できる。

第2節 生徒への指導事項

相互主体的な話し合いは、妥当性要求を掲げ合うこと

で成立する。この妥当性要求は、話し合いに参加する話し手と聞き手のとるべき態度を次のように規定する。第一に、話し合いには自分の考えを持って臨み、発言の際には根拠を示すことである。なぜならば、ある発言として掲げられた妥当性要求の合理性は、批判及び根拠づけが可能かどうかにかかっているからである³⁴⁾。そして第二に、聞き手は話し手の意見、とりわけ根拠をよく聞き、その結果として自己の態度を「保留」「納得できる・賛成 (yes)」「納得できない・反対 (no)」のいずれかに態度決定をすることである³⁵⁾。その理由は、聞き手も議論に積極的に参加するならば、掲げられた妥当性要求の根拠付けの力を認めるか反論しようとするからであり³⁶⁾、そのような態度決定や態度表明を目標とすることで、従来の話し合いにおける「主体=話し手(教師や教師によって価値付けられる発言をする生徒) - 客体=聞き手(他の生徒)」という構図を相互主体的な構図に切りかえることができる。上述のことがらを次のような平易な表現にし、段階的に生徒に示していくことで、とりたてて「形式的な話し方」を指導しなくとも、話し合いへの参加の仕方がしだいに定着すると考えた。

- ①発言するときは必ず理由を言おう。
- ②発言を聞くときは理由をよく聞いて、納得できる・できない・たずねたいことがあるのうち、自分の態度はどれになるのかを決めよう。
- ③決めた態度とその理由を発言し、話し合いが続くようにしよう。

第3節 教師の配慮事項や手だて

すでに述べたように、これまでの話し合いは、生徒が提示した意見に対して教師が何らかの手段によって「正しい」かどうかの裁定をくだし、それが生徒に伝達されるという構造を持っている。そのような状況のもとでは、生徒は教師のまなざしに投影される自己像、つまり教師の問いかけに対する自分の「答え」が、教師の想定している「正しさ」と同じかどうかをチェックしなければならない。そのため生徒は、教師の言動から自分の「答え」に対する評価の情報を得ているのである。その「正しさ」の情報源となる教師の裁定手段として、具体的には「指名」「言葉がけ(発問や応答などの発話行為)」などが代表的なものとして挙げられる。それらから教師の「意図性」をできるかぎり取り除くことが、「教師主導の話し合い」からの転換に大きな役割を果たすであろう。そこでそのための方策として、授業実践では次のことをとり入れた。

第一に従来の「指名」には、たとえば事前に生徒の意見を把握しておいて順番を考えて指名したり、教師のねらいに即した発言が期待できる生徒を意図的に指名したりすることで、教師の想定する通りの授業展開を図るた

めの機能があったことは否定できない。そこで、いわゆる「指名なし発言」を試みることにした。それによって生徒自らが話し合いの力動性に対応していけるようになると考えられるからであり、ディスカルの規則として掲げられている「誰もがどんな主張をも問題化してよい」³⁷⁾、言いかえれば、誰かがある妥当性要求を掲げた時点で、それに対する疑問を呈したり反論を加えたりするなどの機会が平等に保障されるからである。

第二に教師の「言葉がけ」であるが、従来は意見のとりあげ、切り返し、確認、反問など、教師が生徒の発言を意図的にとりあげ、それを転回の軸にして指示や発問がなされ、教師主導の授業展開が図られる場合が多いことにすでに述べたとおりである。こうして知識に含まれる結論と根拠のうち、結論のみに焦点が当てられ、それが「正しいこと」として伝達されるのである。そうではなく根拠をもとにした合理的な判断を生徒に促すために、教師の「言葉がけ」は生徒の発言内容に対し、できる限りニュートラルなものにしていく必要がある。

ただし、論点の整理や合意の成立の確認、また、すでに述べたパースペクティブ取得を促すようなアドバイスは必要である。上述の指導事項の①から③を示しても、話し合いが止まる事態が予想されるからである。そこで、そのような状況を想定し、それに対応する教師の「言葉がけ」の方針を以下のように設定した。

- ①生徒がある意見に納得して、言いたいことがなくなってしまった。(合意の成立)
 - みんなが納得したのかどうか確認し、合意が成立していれば話し合いの終結を伝える。もし合意が成立していなければ、各々の態度決定を促し、発言を求める。
- ②生徒が論点を見失い、何について言えばいいのか分からなくなってしまった。
 - 誰かの意見にさかのぼって内容を確認し、論点を明確に示す。なぜ何々という根拠が正しいと言えるのか、その論証を促す。
- ③相互に相手方を納得させる意見が思いつかなくなってしまった。
 - だれにとってどんな帰結をもたらすのか、それをみんなは受け入れることができるのかなど、パースペクティブ取得を促すような論点を提示して考えさせ、根拠を持たせる。

もちろん教師自体が「正しさ」を裁定する権力性を完全にはぬぐい去れない存在であるが、上述のような配慮によってその影響をできる限り小さなものにしたいというのが今回の主張である。

さらに「話し合いのルールをどう提示するか」という重要な課題がある。ハーバーマスは実践的討議を成立さ

せる条件として、論理的=意味論的レベル、相互了解のプロセスのレベル、強制排除のレベルの諸規則を、アレクセイの提案を援用する形で示している³⁸⁾。とりわけ強制排除のレベルの規則は、討議の前提となる理想的発話状況の成立の鍵を握っている点で重要である。しかしながら、これら討議の諸規則をいきなり生徒にアプリアリな形で示すことは、その意味理解の相当な困難さが予想される。さらに、数多い規則にとらわれると発言がしにくくなると考えられることなどを考慮に入れると、実践的には次のような方針が適切であろう。すなわち、「話し合いとは、ある問題の解決に向けてみんなが納得する考え方をみんなの意見で作り上げること」という確認から出発し、話し合いそのものに問題意識を持ち始め、何らかの規則（ルール）の必要感に迫られたとき、「話し合いについて話し合う」ことを通して規則がうち立てられることが望ましいと考える。たとえハーバースが掲げている諸規則に及ばないものであっても、生徒が相互主体的にうち立てた規則であるならば、そこに何らかの合理性が存在しており、そしてそのことが規則の遵守への動機付けを与えるのである。加えて、教師がアプリアリに示すのではなく、規則そのものを生徒たちの手でつくりかえていく可能性をはらんでいることをメリットとして挙げることができよう。

第7章 実践の結果と考察

第1節 実践を委託した学級と授業者

A県B市のC中学校の1年D組、及び担任のE教諭（8年目・女性・専門は英語）に授業実践を委託した。そして、授業をテープに録音し、それを筆者の一人田野が逐語に起こし、それをもとに授業展開や教師の手だてについて毎週1回程度話し合った。授業実践は1学期中に14時間行ってもらった。

第2節 相互主体的な話し合いが展開されたか

（1）話し合いを分析するための発言カテゴリー

先述の「私はSはPだと思います。わけはGです。」という発言は、命題行為に相当する「S（対象）はPである（述定）。：SとPをまとめてC（結論）とする」とG（根拠）に分けてとらえることができる³⁹⁾。もしも相互主体的な話し合いが展開されているならば、聞き手の態度表明は話し手の述定や根拠に向けられるのであるから、それらを対象とする発言があとに続くであろう。「賛成」や「反対」といった態度表明のみの発言も同様に考えられる。これに対し、対象が話し手の述定や根拠でない場合、たとえば教師が問うたことに対し、発言者が次々に自分の考えを述べるだけの発言相互につながりがない場合も想定できる。ここで前者のタイプの発言の結論をC1、後者をC2とする。さらにC1とC2には

それぞれ根拠が加わる可能性があるので、生徒の発言類型は都合4通りを考えることができる。そして実際の授業の中に現れた、たとえば「先生、賛成意見を言ってもよいですか」や「今は何々について教えてください」などといった、話し合いの方向性に関わるメタレベルの発言（A）も加え、5つのカテゴリーで生徒の発言を追跡することにした。以上のことをまとめると、表1のようになる。

表1：発言カテゴリー

カテゴリー	内 容
5：A	話し合いの方向性などにかかわる、メタレベルの発言。
4：C1+G	対象が、すでになされた発言の中に含まれる述定や根拠である場合。
3：C1	4は根拠がある、3は結論のみで、態度表明のみの場合も含まれる。
2：C2+G	対象が、すでになされた発言の中に含まれる述定や根拠でない場合。
1：C2	2は根拠がある場合、1は結論のみ。
0：教師の発言	教師の発言すべて。ただし、話し合いの内容に直接的に関係しないものは除く。

（2）話し合いに見られた特徴的な様相

実践に入る前におおまかに方針を提案したとき、授業者が次のような2点の懸念を示した。根拠を言うことは難しいため発言が減るのではないかとということと、「指名なし発言」はおそらく未経験であり発言者が現れないのではないかとということである。初めての話し合いでは、「生徒に自分の言いたいことを自由に言わせてみたい」という授業者の意向に従って、童謡「うさぎとかめ」の中の「うさぎ」や「かめ」の気持ちを発表させる形式をとった。したがって第1時の授業は、上述の方針に基づいて展開された授業ではない。図1-1はこの授業について、横軸に発言No、縦軸に上述のカテゴリーをとり、何番目の発言がどのカテゴリーに属するかをグラフで表したものである。

グラフからは、「0→1や2→0・・・」といった典型的なパターンの繰り返しが見てとれる。生徒が「うさぎ」や「かめ」の気持ちをさまざまな表現で述べ、教師がそれを評価して同じことを問うといった「教師主導型の話し合い」になっていることが分かる。それに対して、第5時の図1-2では興味深いパターンが現れている。

この授業は自作資料「どうしたらいいの」を用い、「指名なし発言」をとり入れた授業である。発言No.26から55にかけて、教師による態度の確認や論点の提示を途中にはさみながら、3や4のカテゴリーに属する発言が続いている。このようなパターンは、第6時や第10～12時においても現れた。それに対して発言No.132から

図1-1: 第1時の発言パターン

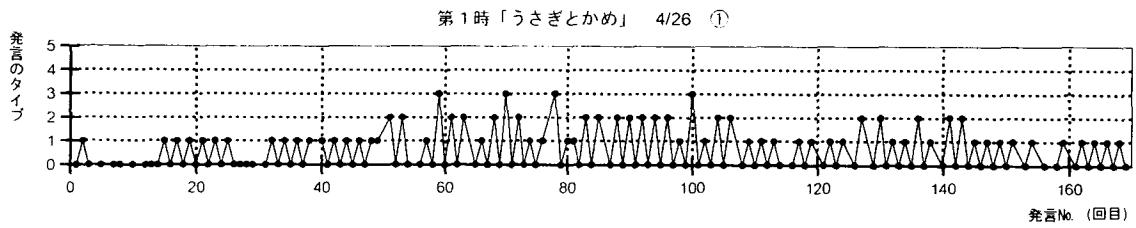
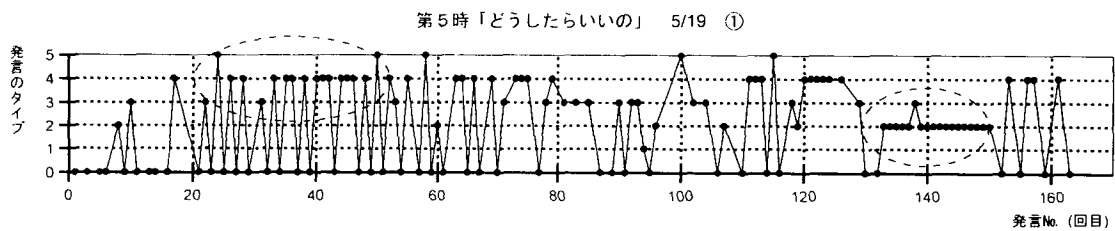


図1-2: 第5時の発言パターン



152は、すでにプリントに記入してある自分の考えを順番に発言させたため、発言内容相互の関わりが見られないものになっている。

さらに、第5時における発言No.8から55にかけての発言相互のつながりに着目すると、図2のように整理できる。

この局面においては、「主人公の明美がシカトされそうになっているカリナの味方に付くことの是非」をめぐる議論され、結果として「たとえ人のためを思っているとはいえ、言い方がきつかったりすると無意識に人を傷つけてしまうし、それを何とも思わないことはよくないので、明美がカリナの味方をするのは正しくない」という合意が成立した。この局面で注目すべきところは、話し合いの進行とともに論点に移り変わっている点である。はじめはS1を対象とした発言がなされ、それに対するP1やP'1の論証が試みられる中で、発言の対象がS1からS2、S3へと変わっていったことである。とりわけ対象S3は、P2の根拠である「悪意がない」という部分を生徒がとりいれたものになっている。

ハーバーマスによればコミュニケーション的行為からは、当事者たちが了解を目指すために彼らの状況定義の修正、すなわち主題によって際だたされた生活世界の齟齬の断面を一致させていく局面が抽出されるという⁴⁰。例としてとりあげた局面は、主題に相当する対象S1からS3をめぐる両派のくいちがいを修正していったプロセスとして見なすことができ、ハーバーマスのいう「生活世界の齟齬の断面を一致させていく局面」と等価

であるといえる。図2に示したような、いわば発言内容の「論理的な構造」は、他の授業においても発言カテゴリーの4が続くときに現れている。

このように、ivのプロセスにおいて「教師主導型の話し合い」とは質的に異なるパターンが現れたことも考え合わせると、本実践においては筆者らが目指していた相互主体的な話し合いがある程度具現されたと考えられる。

第2節 個や集団にどのような影響をもたらしたか

(1) 個の変容を中心にした考察

読み物資料を用いた2つの授業の授業では、話し合いの前に「主人公はどうすべきか。その理由は何か。」について、話し合いの後に「主人公はどうすべきかについて自分はどのような考えに納得したか。その理由は何か。」について、生徒に自分の考えを書かせた。その結果、「どうしたらいいの」ではほぼ全員の生徒、「応援練習」では8割を超える生徒に社会的パースペクティブの向上が見られた。このことは、図3の社会的視点取得検査⁴¹の4月と7月の結果にも反映されていると考えられる。

他クラスにおいても社会的パースペクティブの向上が若干見られるが、実践クラスではそれが著しいことが明らかになった。とりわけ、前慣習的レベル(1段階と2段階)と慣習的レベル(3段階と4段階)の割合が、4月と7月とではほぼ逆転していることは注目に値する。

さらに上記の社会的パースペクティブの向上が、どのように話し合いにおける発言内容に反映されているか見ることとする。第3時と第13・14時は、学級で実際に

図2：第5時における発言No.8から55にかけての発言相互のつながり

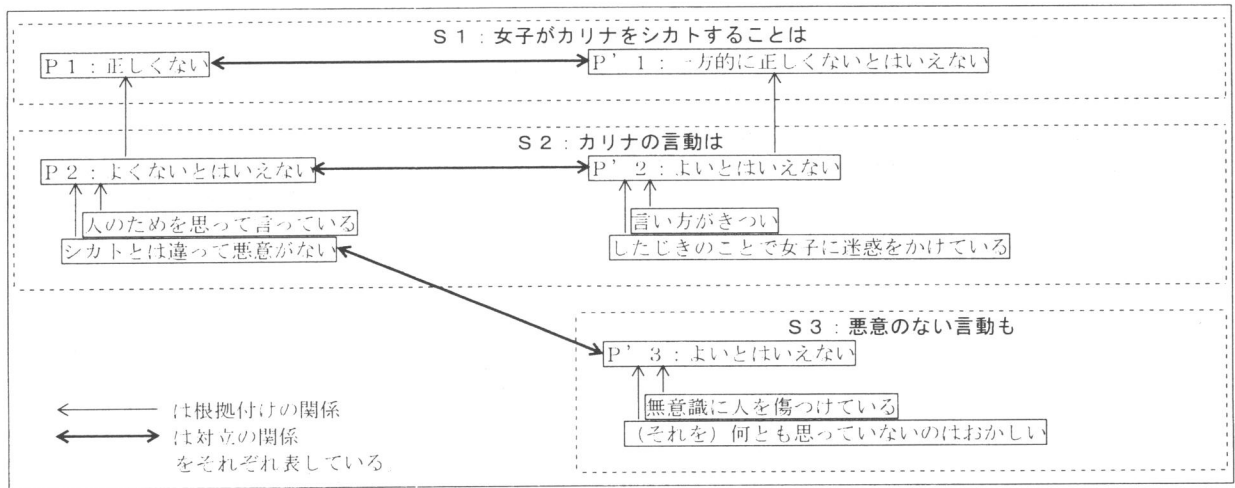


図3：社会的視点取得検査の結果

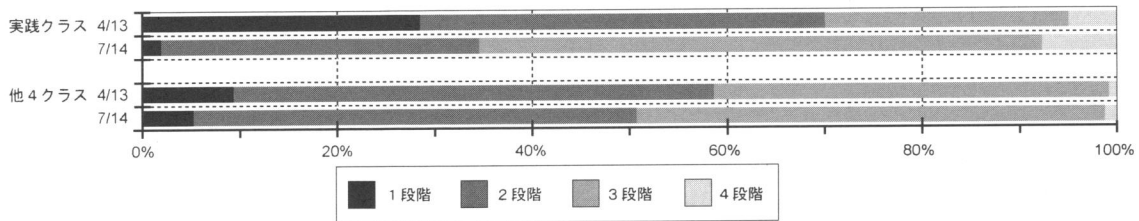


図4-1：社会的パースペクティブの変容

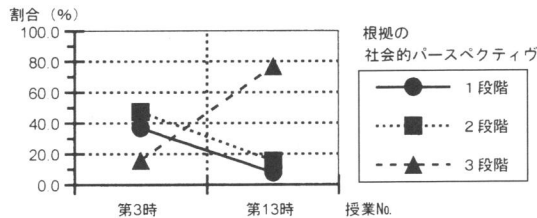
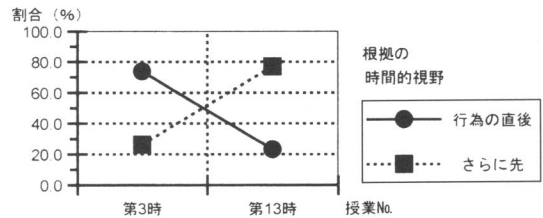


図4-2：時間的視野の変容



起こった問題について話し合われた。第3時における「なぜ授業中に私語をしてはいけないのか」と第13時における「自分は係として『呼びかけ』をするのに、他人の『呼びかけ』を聞かないのはなぜいけないのか」に対する生徒の発言に含まれる根拠が、どのような社会的パースペクティブや時間的視野に立ったものであったかに着目し、その変容を表したのが図4の1と2である。

第3時と第13時とを比較すると、生徒の根拠が「前慣習的レベルに立った直接的な行為の結果」から「慣習的レベルに立ち行為の結果を越えて広がる時間地平から考えられたもの」にシフトしている傾向が見てとれる。

以上のことから、授業実践によって慣習的レベルへの移行のための3つの条件が充足され、実践クラスの生徒の社会的パースペクティブ取得が促され、実際に学級で

起きた問題を話し合う場面における生徒の発言内容に質的な変容がもたらされたと考えられる。

(2)「話し合いのルール」作りに対する考察

第7時では「話し合いのルール」作りが行われた。実践クラスでうちたてられた4つのルールを次に示す。

- ①人の話をしっかり聞く。
- ②話を聞いたら黙っていずにそれについて意見を言う。
- ③本音を言う。
- ④自分が思ったことや考えたことを正直に言う。

①は他者の発言を妨げないためのルールであり、②は「指名なし発言」による話し合いがとぎれないようにすることを意識したものと思われる。とりわけ③と④は注目値する。③の「本音を言う」とは、授業者によれば

「反対意見や疑問を遠慮なく言う」ということであり、理想的発話状況を保持する強制排除のレベルの規則「誰もが、どんな主張をも問題視してよい。」や「ディスクリスに持ち込んでもよい。」⁴²⁾に近い内容である。そして④は、妥当性要求の誠実性と等価である。

これらのルールは、「話し合いなんかしても問題は解決しない」というある生徒の発言が契機となり、みんなが納得できる話し合いを目指して作られたという点で、そしてハーバーマスの理論との接点が見いだせる点で大変興味深い。

(3) 意識調査の結果からの考察

授業実践が学級の「連帯」にどのような寄与をもたらしたのかを調べるために、①あなたの学級にはどのような問題があるか、②なぜそれを問題として考えるのか、③それはどのように解決したらいいかを主な設問とした意識調査を、1年生全体を対象に7月中旬に実施した。その結果、次のようなことが明らかになった。

第一に、実践クラスの特徴的な傾向として、交友関係における自己中心的な態度や学級の活動に対する協力性の不足といった、学級の成員どうしの関係性に目を向けた問題が多く挙げられており、それぞれ規範や義務に反するからという根拠が他クラスより高くなっていることが挙げられる。第二に、いじめや差別につながる言動を問題視している根拠に注目すると、「傷ついている人がいるから」といった他者への配慮からの理由づけをしている生徒の割合が、実践クラスと他クラスとでは同程度であるが、実践クラスでは「規範（に反するから）」の割合が他クラスの約2倍になっていた。第三に、そういった学級の問題を解決する方法として、他クラスは「問題を起こす本人が罰を受ければよい」といった制裁型や「一人一人が自覚すればよい」といった自覚型が高くなっているのに対し、実践クラスでは話し合い型の割合が高くなっている傾向が見てとれた。

総括すると、実践クラスにおいては、学級におけるコンフリクトを生徒相互の関係性からとらえ、それを制裁型や自覚型といった個々の成員が切り離されるような、言いかえると「孤立化」を促進するような解決方法ではなく、自分たちでうちたてたルールに従った話し合いによって、相互の考えをつき合わせ、合意を目指すことで解決しようとする意識とその共有性が高まっている。また個々の生徒の社会的パースペクティブが向上し、ある行為の妥当性をめぐって議論するときの根拠に質的な変容も見られる。これらのことはコミュニケーション的行為がもたらす「規範的一致による社会統合」と「個人の社会化」に相当する。

このように実践クラスは、本研究の目標として掲げた「連帯」へ向かって歩みだし、成員にとっての自己形成

的トポスになりつつあるといえるであろう。授業者によれば、6月中旬以降「終わりの会」で6回にわたり学級の問題について話し合われたという。

第3節 課題

第一に、話し合いにおける発言者の偏りが挙げられる。具体的なデータを示すことはできないが授業者によれば、ivのプロセスでは学級の33人中、常時発言していた生徒は10人ほどであったという。小集団による話し合いを設定するなどして、より多くの生徒が話し合いに参加できるような工夫が必要であろう。

第二に、授業のプロセスについてである。今回の実践では、行為の帰結を予想し把握するiiiのプロセスを設けたが、実際の授業では直接的な行為の結果のみを考えるに留まり、その意味や集団や個々の成員に及ぼす影響などの吟味が不十分だったように思われる。しかしながらそのことに力を置きすぎると、ivのプロセスとの区別があいまいになり、学習活動が重複する可能性も出てくる。本来iiiとivの内容は、別個に切り離して考えることができないものであるから、今後ivにおいて、根拠を行為の帰結からも考えることを生徒に提示してもよいと思われる。むろん慣れないうちはiiiからivというステップを踏むことが望ましいと考える。

小結

ハーバーマスの理論をもとに構想した授業実践の成果として、相互主体的な話し合いの具現と実践クラスの生徒の変容の2つを挙げることができると思う。しかしながら、1学期の3ヶ月間という短い期間の試行的実践でもあることから、今回の提案の有効性を確かめるためにも、継続的な研究が必要であることはいうまでもない。末尾ながら、授業実践に協力をいただいたC中学校のE教諭と1年D組の生徒諸君にはお礼申し上げたい。

註

- 1) 青少年問題審議会『「戦後」を越えて—青少年の自立と大人社会の責任—(答申要旨)』
<http://www.somucho.go.jp/youth/990723b.htm> より。
- 2) 2000年3月14日に兵庫教育大学で催された芹沢俊介氏の講演により示唆を受けた。
- 3) 藤森立男「高校生活における対人葛藤の解決過程に関する基礎的研究」『北海道教育大学紀要(第1部C)』第41巻第2号, 1991, pp.185-193。
- 4) 高橋勝『子どもの自己形成空間』川島書店, 1992, pp.8-12。
- 5) 拙稿「コミュニケーション的行為理論による道德強基礎理論の探求(1)」『兵庫教育大学研究紀要』第

- 14 卷第 1 分冊, 1994, p.116。
- 6) 北川忠明「デュルケム道徳理論についての覚え書き — 個の自立と社会的連帯の問題を中心に —」『山形大学紀要社会科学』第 18 巻第 1 分冊, 1987, pp.124-127。
- 7) 拙稿「社会化論と道徳教育」田原迫龍磨・仙波克也 企画・監修, 林忠幸・押谷由夫編『道徳教育の基礎と展開』コレール社, 1998, pp.45-50。
- 8) ユルゲン・ハーバーマス, 藤澤賢一郎・忽那敬三訳『ポスト形而上学の思想』未来社, 1990, p.120。
- 9) ユルゲン・ハーバーマス, 丸山・丸山・厚東・森田・馬場・脇訳『コミュニケーション的行為の理論(下)』未来社, 1987, pp.25-26。
- 10) J.ハーバーマス, 藤沢・岩倉・徳永・平野・山口訳『コミュニケーション的行為の理論(中)』未来社, 1986, p.49 と, ハーバーマス, 前掲書, 1990, pp.119-120, 及び, 豊泉周治『ハーバーマスの社会理論』世界思想社, 2000, p.121。
- 11) ユルゲン・ハーバマス, 三島憲一・中野敏男・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, pp.219-220。
- 12) ユルゲン・ハーバーマス, 清水多吉・木前利秋訳「史的唯物論の再構成にむけて」『思想』岩波書店, No.695, 1982, pp.221-222。
- 13) 同上書, p.222。
- 14) 同上。
- 15) ハーバマス, 前掲書, 1991, p.211 ならびに, ハーバーマス, 前掲書, 1986, p.22 より要約。
- 16) ハーバマス, 前掲書, 1991, p.232 の表 4 より。
- 17) 同上書, pp.235-236。
- 18) ハーバーマス, 前掲書, 1986, p.231。
- 19) ハーバーマス, 前掲書, 1982, p.207。
- 20) J. R. サール, 坂本百大・土屋俊訳『言語行為 言語哲学への試練』勁草書房, 1986, p.41 と pp.50-58, 及び p.124。
- 21) ハーバマス, 前掲書, 1991, p.98。
- 22) ハーバーマス, 前掲書, 1986, p.222。
- 23) ハーバーマス, 前掲書, 1982, p.221。
- 24) 藤川大祐「教師の発問方略の研究」『東京大学教育学部紀要』第 31 巻, 1991, pp.206-207。
- 25) このような授業は, M.フーコーが指摘した「パノプティコン」の構造を持つと同時に「言説の稀少化」もなされていると考えられる。教師の持っている正答が子どもからは見えないことで, 子どもにとっては常に自分の「答え」が教師の意に添うかどうかを考えなければならないことが内面化され, 「正しいこと」が何であるか, 最終的には教師の裁定を仰がなければならない。そして教師は生徒を「学力」に応じた「層」に分け, ねらいに即した発問をすること
- で「学力」の高い生徒の発言をひきだし, 「正しいこと」として確定する。つまりこうして「語る主体」を限定することが, 合理的根拠の代わりに真理を確定するのである。フーコーによれば「パノプティコン」も「言説の稀少化」も, とともに近代社会において個々の主体を切り離しながら, 権力に従順な身体をつくる「主体化」の装置であるという。内田隆三『ミシェル・フーコー』講談社現代新書, 1990, pp.164-166 と pp.176-180, 及び, 桜井哲夫『現代思想の冒険者たち 26 フーコー知と権力』講談社, 1996, pp.245-247 より。
- 26) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「教師の実践的思考様式に関する研究(1)」『東京大学教育学部紀要』第 30 巻, 1990, pp.186-187。
- 27) たとえば, 斎藤照夫「道徳の伝達から道徳の創造 — コミュニケーション的行為の理論に基づく劇化の工夫を通して —」兵庫教育大学修士論文, 1998, p.168, ならびに, 鈴木敬三「道徳教育における価値(善)と正義の対立に関する研究」兵庫教育大学修士論文, 1997, p.107 を参照。
- 28) 経験によれば, おおむね 5 月中頃からそういった「学級の崩れ」が始まるようである。これまでの実践例を示すことはできないが, ほとんど毎年のように 5 月の連休明けあたりから発生する問題の対応に苦慮した。
- 29) ハーバマス, 前掲書, 1991, p.149。
- 30) 同上書, pp.108-109。
- 31) 同上書, p.148。
- 32) 斎藤勉『「道徳」授業改革の提案』明治図書, 1990, pp.146-172。i から iv のプロセスは, 斎藤が本書で紹介している伊藤順治の実践と重なる部分が多い。伊藤の実践はハーバーマスの討議倫理の理論にほぼ沿っているという点で大変興味深い。
- 33) ハーバーマス, 前掲書, 1982, pp.206-208。
- 34) ハーバーマス, 前掲書, 1985, p.32。
- 35) ハーバーマス, 前掲書, 1986, p.24。
- 36) ハーバーマス, 前掲書, 1985, pp.42-43。
- 37) ハーバーマス, 前掲書, 1991, pp.139-143。
- 38) 同上書, p.143。
- 39) J.R.サール, 前掲書, 1986, p.41 及び pp.50-58。
- 40) ハーバーマス, 前掲書, 1987, pp.22-29。
- 41) 荒木紀幸・松尾廣文「中学生版社会的視点取得検査の開発」『兵庫教育大学紀要』第 12 巻第 1 分冊, 1992, pp.63-85。この中の「アルメニア課題」を用いた。
- 42) ハーバマス, 前掲書, 1991, p.143。

**Inquiries into the Fundamental Theory of Moraleducation in terms of
the Theory of Communicative Action (2):
—On the Reconstruction of the Self-building-Topos in the Classroom—**

Key words : moraleducation, modern education, the theory of communicative action,
classroom as a society, self-building-topos

Michiru WATANABE and Takehiko TANO

In the preceding essay, WATANABE critically considered on the model of modern educational thoughts and indicated that the problems of today's schools ,bullying and school-refusal were related to this model of modern education, and that it was necessary to construct the new type of moraleducation based on the theory of communicative action by Jürgen Habermas.

In this essay, we want to try to give a theoretical framework for the concrete teaching-program and its results and problems. In this attempt, we focussed on the social-relation of pupils in the classroom and attempted to change the classroom as a society into the self-building-topos.

We are going to discuss on this subject in the following,

Preface

I Our subject in this essay

II Solidarity and the theory of Communicative Action

III The developpment of Interaction

IV Some considerations on the discussion in the classroom

V The framework of moral-teaching

VI The concret plan of moral-teaching

VII Results and problems

Epilogue