

Title	L.コールバーグのジャスト・コミュニティの分析を中心に：対話のストラテジーに焦点を当てて
Author(s)	荒木, 寿友
Citation	京都大学大学院教育学研究科紀要 (2002), 48: 353-365
Issue Date	2002-03-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2433/57441">http://hdl.handle.net/2433/57441</a>
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

# L.コールバーグのジャスト・コミュニティの分析を中心に

—対話のストラテジーに焦点を当てて—

荒 木 寿 友

Analysis of L.Kohlberg's Just Community  
Focusing on the strategies of dialogue

ARAKI Kazutomo

## 1. はじめに

本研究では、L.コールバーグ(Lawrence Kohlberg)の後期の取り組みであるジャスト・コミュニティ(Just Community)、とりわけそこにおける「対話」(dialogue)の本質を、モラルディスカッションとの対比の中で明らかにし、対話を促進する教育方法について論じる。

コールバーグ理論に基づいた教育方法として有名なのは、仮説ジレンマを用いたオープンエンドのモラルディスカッション(moral discussion)である。主として1960年代に行われたこの授業は、一時間ないしは数時間用いて展開され、物語や歴史上の事件をジレンマ教材として用いる。また価値葛藤に最大限に焦点を当てるために、意図的に限定された場面が設定される。さらに、生徒同士の討論はあるが、全体で合意を求めることはない。というのも、この授業は自己の思考の再構造化、すなわち道徳推論の発達を目標としているからである。

一方ジャスト・コミュニティは1974年に、ケンブリッジ高校内のクラスタースクール(Cluster school)で始められたのを皮切りに、1978年にニューヨークのスカースデール・オルタナティブ・スクール(Scarsdale alternative school)、1981年にボストンのブルックリン・オルタナティブ・スクール(Brookline alternative school)など始められた。ジャスト・コミュニティとは、『正義』(justice)と『コミュニティ』(community)との調和を保とうとする努力、つまり個々の生徒の権利を保障し、その道徳的成長を促す一方で、強力な集団の影響力をも導入しようとする努力を表している<sup>1)</sup>。すなわち、ジャスト・コミュニティでは、集団のもつ「道徳的雰囲気」(moral atmosphere)を効果的に用いることによって個人の道徳性を発達させるだけでなく、メンバーの連帯感情、仲間意識、責任感、規範に対する意識などを高め、また道徳判断と行為の一致を高めていこうとしているのである。ここでは「スタッフと生徒がそれぞれに一票を持つという直接参加民主主義(direct participatory democracy)」<sup>2)</sup>によって、学校で生じた盗難、ドラッグ、人種といった現実問題を道徳的な問題として取り上げ、解決していく。

さて、このようにジャスト・コミュニティでは、現実の問題を用いた各ミーティングにおける

対話が重要な位置を占め、一定の解決策を規定するためクローズエンドとなる。仮説のジレンマを用いたモラルディスカッションが、現実の問題を扱うことで対話へとその形を変えるのである。

対話とは、語源的には“dia” (between, through : 間で, 通じた) “logos” (word : 言葉, 話) の合成語であり、意思の疎通が図られることを意味するため、必ずしも二者でやりとりされるものとは限らない。そしてその対話の内実は、コールバーグによれば「相互に問題を解決しようと努力する中で、各人が自己の最善の選択理由を示し、かつ人が示す理由に耳を傾ける過程を意味」<sup>3</sup> する。コールバーグのこの論述から、筆者はジャスト・コミュニティの対話を次のように捉えた<sup>4</sup>。すなわち、①自分の主張を行う発話を中心とした対話、②相手の話を聴くという傾聴を中心とした対話、そして③合意を目指す対話である。対話とは、発話と傾聴の統合にあるといえる。コールバーグは①に関してハーバーマス(J.Harbermas)の討議倫理学に、②に関してはロジャース(C.Rogers)のカウンセリング理論に影響を受けたものであると捉えた。また一方で、対話のスキル、すなわち発話と傾聴とそれを統合するスキルを具体的に把握する必要性を論じた。

本研究では上記の論文を踏まえて、モラルディスカッションと対話の違いをディベート(debate)を引き合いに出して論じる。次いで、実際にジャスト・コミュニティで行われた対話の分析を通じて、対話のスキルの上達を図るためのストラテジーについて分類を試みる。

ところで、コールバーグ自身はジャスト・コミュニティにおける実践を表すときに、対話という用語を用いることもあれば、ディスカッションと示すこともある。またパワー(C. Power)は「反省的ディスカッション」(reflective discussion)と表記する場合もある<sup>5</sup>。しかし、仮説ジレンマ授業で展開される教育活動と、ジャスト・コミュニティで展開される教育活動は同じものではない。つまり、モラルディスカッションと対話は分けて考える必要があるのである。というのも、両者には実に様々な点で違いが見られるからである。今後、日本においてジャスト・コミュニティ実践を一つの教育方法として確立するにあたり、両者の相違点を明確にし、ジャスト・コミュニティに固有の特徴を見出し、それを促進していく方法を探る必要があるのである。

## 2. ディベートとモラルディスカッションとジャスト・コミュニティにおける対話

一見したところでは、モラルディスカッションとジャスト・コミュニティでの対話の区別を行うことは大変難しい。そこでまず、ディベートとモラルディスカッションの対比を踏まえた上で、モラルディスカッションと対話の違いを明らかにしていきたい<sup>6</sup>。

ディベートとは、成田喜一郎によれば「ある一つの論題について相対する二組が肯定、否定に分かれ、一定の時間とルールに従い、その主張の論理性や実証性を競い合うロール・プレイング的な討議法」<sup>7</sup> である。そしてこのようなディベートを、ある教育目標のもとで展開する場合、それは教室ディベートと呼ばれる。この際の教育目標はディベートを用いる教科において異なってくるであろうが、主として求められるのは情報収集力、分析能力、論理的思考力、批判力、そして発表能力であろう。論者によってディベートの定義に多少の違いはあるが、共通していることは以下の5点である。

- ①ある一つの命題について論じあう
- ②肯定、否定の二組に分かれる

- ③一定の時間とルールに則って行われる
- ④論理性、実証性を論じる
- ⑤最終的に勝敗が判定される

一方モラルディスカッションとは、ジレンマ教材を用いて生徒の道徳性を発達させることを目的として展開される授業である。この授業の特徴として、第一に仮説の物語を用いて授業が展開されることがあげられる。有名なハインツのジレンマをはじめ多くのジレンマ教材があるが、これらのほとんどは創作された物語であり、生徒達の現実の問題ではない。

第二に、予め用意された答えのどちらかを選択することが求められる。つまり、「主人公はどちらの行動を選択するべきですか」という問いが教師からなされ、生徒には自らの立場を示すことが要求されるのである。この際重要なのは、どちらの立場を選ぶかということではなく、その立場を選択した際の判断の理由付けにある。この判断の理由付け、つまり道徳推論を発達させるために、モラルディスカッションが行われる。生徒は、自分の意見を自由に表明することが可能であり、また授業中に意見が変われば自らの立場を変えることも可能である。自分とは異なる立場の意見を他の生徒から提示されることによって、役割取得(role-taking)を行いやすくし、道徳判断の普遍性を高めていくのである。林康成が述べるように、モラルディスカッションの目的は「児童・生徒が自己の判断を擁護することではなく、また学級内で合意を形成することでもなく児童・生徒を他の子どもたちの判断・理由付けに触れさせることで道徳判断の構造の変容をうながすこと」<sup>8</sup>なのである。結局のところ、自己の道徳性発達のために他者が必要とされ、モラルディスカッションはその契機を与えるのである。

上述からモラルディスカッションの特徴をディベートと比較した場合、以下の点にまとめることができる。

- ①仮説の物語を用いて授業が展開される
- ②予め教師によって決められた二つの立場のどちらかを選択する
- ③自分の意見に従って発言できる
- ④自分の意見を途中で変えてもよい
- ⑤時間的な制約はそれほど厳密ではない
- ⑥オープンエンドで授業が終わる

では、この両者において他者はどのように位置付くのであろうか。ディベートにおいては相手側の論理の欠点を見出し、それを攻撃するために相手の話を聴くのに対して、ディスカッションでは、単に批判するためだけに相手が存在するのではなく、むしろ、他の立場の長所や価値を探そうとする点などにおいて違いがある。モラルディスカッションでは、相手の立場に立つという役割取得が前提となっており、それによって自己の道徳性を発達させるのである。

さてこれらに対してジャスト・コミュニティでは、現実起こった問題を用いて授業が展開される。詳しくは後述するが、現実生じている問題であるために、生徒は必然的にその問題に対する解決策を模索しなければならない。また自らで解決策を規定するため、解決策に対する責任も伴ってくるのである。

さらにジャスト・コミュニティでは用意された答えはなく、また誰かが完全な答えを持っているのでもなく、それぞれの個人が断片的な答えを持っていることを前提としている。つまり、一

人の発話行為が他者の思考を活性化し、それによってさらに新たな見解が生じてくるという不断のやりとりが対話なのである。「一方の思いつきが他方の発言に端を発し、その思いつきがまたというようにつづいていく」<sup>9</sup> とボルノー (O.F. Bollnow) は述べるが、共同してある解決を探究していくことが必要とされ、ここにジャスト・コミュニティの対話が見出されるのである。他者は自らの道徳性を発達させるためのみに存在するのではなく、共同して解決を図るために、またその過程を通じて一つの学校コミュニティを構築するために必要とされるのである。

以上のことを勘案して、それぞれの特徴をまとめると以下の表になる<sup>10</sup>。

表 1：ディベートとモラルディスカッションと対話の違い (筆者作成)

	教室ディベート	モラルディスカッション	ジャストコミュニティにおける対話
目的	情報収集、分析、論理的思考、批判力、発表能力の育成	道徳性の発達	道徳性の発達とコミュニティの構築
議題	予め教師が決定	予め教師が決定	生徒の現実問題
最終的に	勝敗判定有り	オープンエンド	オープンエンドではあるが一定の解決策を決定
形態	機械的に二組に分ける	自分の意見に従って二組に分かれる	二つの立場である必要はない
変更可能性	途中で立場の変更不可	途中で立場を変えてもよい	途中で立場を変えてもよい
制約	時間が厳密に規定されている	比較的自由に発言できる	比較的自由に発言でき、一つの議題について数週間以上かけて論じられる
役割取得	特に役割取得を必要としない	役割取得が必要	役割取得が必要
他者	批判するために他者が存在する	自己の道徳性を高めるために他者が存在する	共同してある解決を探るための他者
授業主体	生徒	生徒	生徒と教師
責任	発言に対する直接的責任はない	発言に対する直接的責任はない	発言に対して責任を有する

### 3. 対話のストラテジー

以上のような特徴がジャスト・コミュニティの対話に見出されるが、誰でもがはじめから対話ができるとは限らない。「人間を対話（たとえば授業中の対話）によって教育することだけが問題なのではなく、同時に、彼をまず対話へと、ほんとうの対話の能力と準備へと教育することが問題である。人間の本質は、そこにおいてのみ完成されるのだからである」<sup>11</sup> とボルノーが述べるように、対話へと導くストラテジーが必要とされるのである。コールバーグの主張する発話と傾聴の統合という対話に導くためには、どのようなストラテジーが必要とされるのであろうか。コールバーグらはいつ、どのような問題を、どのように扱うかということについて、具体的なストラテジーを示してはいない。そこで、数年間にわたるジャスト・コミュニティの実践記録を見ることで、問題がどのように扱われたのか探る<sup>12</sup>。この問題を取り上げることは、同時に対話のスキルを捉える際の前提となるものである。つまり問題の扱い方を明確に捉えることで、対話のスキルがどのように変化したかについて捉えることがより可能になり、最も対話のスキルを上達させやすいストラテジーを見出すことができるのである。

### <問題の設定>

ジャスト・コミュニティの実践校の一つであるクラスタースクールで扱われた問題は、主として「学校への参加」、「盗難」、「マリファナやドラッグの問題」、そして「人種」である<sup>13</sup>。各々の問題がどのように扱われたのかについて詳しく述べることは紙幅の関係上避けるが、なぜこれらの問題がジャスト・コミュニティで何年間も扱われたのであろうか。

ジャスト・コミュニティが展開された1970年代は、それまでの「教育の現代化」に対する反省のもとで、カリキュラムの多様性が唱えられた時期である。ジャスト・コミュニティが展開された学校のほとんどがオルタナティブスクールであるのも、このためである。この時期は、とりわけ若者の「私生活中心主義」(privatism)が問題とされ、人間関係を重視せず自己の欲求のおもむくまま行動する傾向が増加してきた。若者は、気が向いたときに学校へ参加し、飲酒やマリファナを吸う生活を送っていることが、あらゆる学校で問題とされていたのである<sup>14</sup>。また人種に関する点から見ると、公民権運動が一段落し、アフーマティブアクションが積極的に是認されてきた時期でもあった。

このように、ジャスト・コミュニティで扱われた問題は、単に学校のみに関わっている問題ではなく、社会全体の流れに沿って提起された問題であるといえよう。だからこそ、生徒自身がこれらを自らに関わってくる問題として意識したともいえるのかもしれない。

さてジャスト・コミュニティでは「問題を道徳的な諸問題(moral issues)として取り上げる」<sup>15</sup>が、ここでいう「道徳的な問題」とはどのようなことを意味するのであろうか。盗難の問題は、学校の警備上の問題として扱うことが可能であるし、学校への参加の問題も、単に行政管理上の問題として教師が扱うことも可能である。またマリファナの問題についても、生徒の現実問題というよりも、警察や立法上の問題として扱うことが可能である。しかしワッサーマン(E. R. Wasserman)も指摘するように、「学校の民主主義は、行政上の事柄というよりむしろ、道徳性や公平さに焦点を当てた」<sup>16</sup>自治を行うべきなのである。ではジャスト・コミュニティにおいて道徳的に問題を扱うとは何を意味し、どの点に留意すべきなのであろうか。

人種の問題を扱った際に、コールバーグは、多くの生徒にとって学校の人種の問題はアフーマティブアクションの問題というよりも、むしろ学校における人種的な下位集団の規範の問題であると考えていた<sup>17</sup>。つまり、生徒はアフーマティブアクションの観点から学校コミュニティを捉えているのではなく、自らの人種上の立場から学校コミュニティを捉えているのである。学校における人種の問題が、アフーマティブアクションと繋がる問題であるからといって、学校においてアフーマティブアクションを取り上げる必要はないのである。むしろ重要なのは、生徒達が人種の問題を個人的な関心で扱うことではなく、一つの学校コミュニティの観点、つまり、親密で信頼できる人間関係が存在するコミュニティになるためにはどうすればいいか、という観点から扱うことなのである。

たとえば上述の人種の問題では、黒人は優れている(あるいは劣っている)という議論が行われたのではなく、平等の本質とは何かという点から対話が行われた。これによって生徒は数の上での平等という考えから、人間としての平等の意味を探究したのである。より具体的に示すと、黒人と白人の対立は一年目の終わりにおいて、黒人側の要求(黒人のスタッフを増やす)ことが認められ、二年目には黒人の入学者数を増やすということが認められた。この段階では、クラスター

の生徒は平等という概念を数の上での平等という点から捉えていたのである。しかし三年目において、数の上での平等が逆に黒人と白人の分離という問題を引き起こした。ここから四年目には、白人と黒人の統合された学校の姿を生徒や教師は探求し始めたのである。

以上から現実の問題を道徳的な問題として扱うとは、すなわち、現実の問題を生徒が所属するコミュニティの観点や、正義の観点から捉えられるように焦点化することである。つまり、学校において他者を信頼し集団としてまとめるためにはどうすればいいかという観点や、学校を公平性、平等性の観点から捉えるということである。決して生徒から距離をおいたところの問題、あるいは行政上の管理の問題として扱うことではない。これは同時に、仮説ジレンマ授業を展開していたときの正義のみに基づいた道徳から、それだけではなく、コミュニティの道徳を含有する道徳教育に変遷したといえよう。

### <年度ごとの移り変わり>

ここで、盗難についての問題が2年間にわたってどのように変化してきたか概説する。ジャスト・コミュニティの1年目の実践中に、他の生徒やボランティアから金品を盗む事件が何回か生じた。その際ほとんどの生徒が次のような意見を持っていた。

「学校はたとえクラスターであっても、信頼できるスタッフを求める場所ではない。コミュニティであろうとなかろうと、欲しいと盗むんだよ。」「ほんの少し盗まれたただけだから大騒ぎする必要はない」。

コールバーグはこのような意見に対して、「盗みは個人の範囲を超えた出来事だ。コミュニティの問題なのです。みんなある程度信頼しなければならないということは、規則の問題ではなく、コミュニティの問題なのです。コミュニティの誰かが誰かのものを盗むことは、その信頼と矛盾しているのです」と繰り返し述べた。しかし、コールバーグらの提唱を理解する生徒は、まだ1年目ではほとんどいなかった。結局、盗難に対する規則を作れば盗難はなくなるだろうという生徒の意見により規則の作成が行われたのである。

2年目に再びクラスターの生徒のお金が盗まれるという事件が起こった。ここにおいて、クラスターの生徒は、規則を作ることだけでは盗難の防止に役に立たないということを感じ始めたのである。次のような意見が生徒から出された。

「彼女のお金がなくなったのはみんなの過失。みんながコミュニティを気遣わなかったから盗みが起こったのよ。」「この学校はコミュニティであるとされているのよ。私たちはコミュニティのみんなを信頼できるとされているのよ。」

一方、この意見に対して他の生徒は反論した。

「お金を盗まれたといっている人を信じられるかどうか、どうやったらわかるんだ。」「彼女が盗むチャンスを与えたんだ。手に持っていれば誰も盗もうなんて思わないはずさ。」

このような意見は1年目において見られた代表的な意見であったが、2年目には有力な意見とはならなかった。

以上の意見を踏まえて、ある生徒は次のように発言した。

「コミュニティではみんなが助け合うべきだ。実際そうすることが僕たちがこれまでしたこと初めての本当のコミュニティらしいことなんじゃないかな。お金のことをいっているのではなく

て、コミュニティの活動のことを言っているんだ。」

この生徒は、クラスターがコミュニティとなるために、自分達がどのように行動をするべきかについて主張している。

当然、犯人を捜し出すことも提案されたが、集団的責任の重要性を感じた生徒は、「もし数日以内に匿名でお金が戻らなかったら、みんなが15セントずつ出し合おう」という結論を出したのである。

この取り組みから次の二点が言える。まず、生徒が問題と感じていない段階では、対話に対して消極的であること、逆にコミュニティの事件を自らが関わる問題として捉えたならば、積極的な対話が行われるということである。共通の関心に焦点を当てることが重要であるといえる。

第二に、犯人を捜すという議論に偏らなかったということである。論点になったのは、盗みが生じてしまったコミュニティの在り方であり、そのコミュニティをどうするべきか、盗まれてしまったお金に対してコミュニティは何ができるかということであった。このように人間に対してではなく、価値に対して対話を焦点化させることが重要なのである。

#### <各ミーティングの役割>

先に挙げたミーティングは、コミュニティミーティング(community meeting)であるが、ジャスト・コミュニティにはこれ以外にも相談グループミーティング(adviser group meeting)、議題委員会(agenda committee)、規律委員会(discipline committee)がある。ここでコミュニティミーティングと相談グループミーティングに焦点を当てて、それぞれのミーティングの役割を明らかにしたい。

まず相談グループミーティングが行われる。これは10名程度の生徒と1～2名の教師で週に一度、コミュニティミーティングの前日に開かれる。前日に開かれることによって「生徒は(コミュニティミーティングで取り上げられる)問題を理解し、コミュニティミーティングにおいて、コミュニティ全体に対して彼らの考えを表現したり、提案を持ち出すためにはどうすればいいか理解するための基盤になる」<sup>18)</sup>のである。またそれだけでなく、ここでは生徒の個人的な悩みなどに対するアドバイスが行われ、教師-生徒、生徒-生徒が信頼関係を築きあげることが目的とされている。とりわけワッサーマンはこの相談グループミーティングにおけるスタッフの役割を重視し、クラスターのスタッフがより効果的に相談グループを運営できるように、リーダーシップの技能を伸ばすワークショップを開いていた<sup>19)</sup>。

ついで金曜日に2時間、コミュニティミーティング(community meeting)が開催される。全ての生徒と教師が参加するこのミーティングにおいて、議題委員会によって提起された問題に対する対話活動が行われ、問題の解決、規則の制定などが行われる。「民主的に統治されたクラスターの成功は、いかにコミュニティミーティングが機能するかにかかっている」<sup>20)</sup>といわれるほど、ジャスト・コミュニティにおいて最も重要で、中核的な働きをするのがこのミーティングである。

提示された問題は、簡単な投票によってメンバーがどの立場にいるか確認することから始められる。まず少数派の意見が述べられ、次いで多数派の意見が述べられる。そしてこのミーティングの最終的な投票によって規則の制定、メンバーに対する処分などを行う。この際に、教師は



「問題について両サイドの推論を聞き、何らかの意見の一致、ないしは何らかの妥協が示されるまで、投票を先送りにした」\*21。数の論理が正義ではなく、両者の歩み寄りを重要視するのである。

ジャスト・コミュニティでは、この二つのミーティングが対話を展開する際に重要な役割を担っているのである。しかしながら、必ずしもすべての問題が理想的な結果に終わったわけではない。マリファナの問題は実践 2 年目に大きな山場を迎え（課外授業でほとんどの生徒が飲酒やマリファナに関わっていた）、そこにおいて教師や生徒は次のような結論を導き出した。「ドラッグはそれを使っている人間とそうでない人間を分離してしまい、ドラッグは社会的な参加から逃れるために役に立ってしまう」\*22。このような理由からドラッグの使用は禁止され、それに対する罰則も設けられた。しかし、この規則は 3-4 年目には効果を持たない形骸化した規則になってしまったのである。その理由としてこの規則を設定した多くの生徒が、4 年目にはほぼ卒業してしまったことがあげられてる\*23。

人種に関する問題は 1 年目の 4 ヶ月目に顕在化してきたが、スタッフはまだこの問題を扱うだけの信頼関係ができていないという理由から、この問題を取り上げなかったという記録も残っている。感情論や人格否定に陥りがちな人種問題を扱う際には、注意が必要なのである。

以上の観点から次のようにまとめることが可能であろう。まず、相談グループミーティングがとりわけ重要な役割を担っていることである。対話はディスカッションと違い、相手への信頼や共感がなければ成立しないものである。そしてこれは大人数が参加するコミュニティミーティングよりも、少人数で構成される相談グループミーティングの方が促進しやすい。ワッサーマンが相談グループミーティングを重視したのもこのためである。このミーティングの目的は先にも述べたとおりだが、ここにおける教師-生徒、生徒-生徒の関係をより信頼できるものにするによって、コミュニティミーティングでの対話活動はより円滑に進むのである。逆に言えば、相談グループミーティングが不十分であるならば、コミュニティミーティングは行わない方がいいとさえいえるのである。

第二に、すぐに投票に頼らないということである。つまり対話を続けることと、最終的な投票は分けて考える必要があるのである。必要なのは対話によって相互理解を深めていき、互いで課題に取り組むということであり、安易に結論を出すことではないのである。コミュニティミーティングが数回に分けて行われていることから、また似たような問題が通年に渡って論じられていることから、このことが伺えるのである。

## <コアコース>

さて、以上のようにジャスト・コミュニティの主要な機能として相談グループミーティングとコミュニティミーティングを取り上げてきた。しかしながらジャスト・コミュニティにはこれ以外にも、コアコース(core course)の取り組みがある。これは月曜日から水曜日まで毎日二時間設けられた授業で、社会科、英語などの教科において、民主主義、法、権利に関する授業が展開された。社会科では「発達的な道徳討論を用いるべきで、民主主義や法律、正義についての基礎的な理解が強調された」\*24。たとえば、ホロコーストを扱った授業では、モラルジレンマと映像、ホロコーストの被害者のインタビューを用いて授業を行っている\*25。また英語の授業では「討論

と作文と生徒による文学作品中の道徳的葛藤場面の確認」<sup>28</sup>が行われ、何が問題であるかについての識別能力の獲得が目指される<sup>29</sup>。これらの授業は親学校で履修されることもあるが<sup>30</sup>、クラスターではコアコースにおいて必ず一つ展開された。

ここでの目的は、教科の枠組みで仮説ジレンマを用いて道徳的事柄を扱い、個人の権利や民主主義についての基本的な理解を推進することである。仮説ジレンマを用いる授業形態は、前期コールバーグと類似しているが、教科における中心的な概念や問題を、道徳的葛藤教材として扱う点に関して、さらに一定の知識の伝達をねらっているという点で異なるといえる。

しかし、ここには問題が内在している。ヒギンズ(A.Higgins)は、社会科の知識や理解の追求は、道徳討論とは異なった方向へ導く可能性があることを指摘している<sup>31</sup>。すなわち教科固有の目標が存在するので、同じジレンマ教材で民主主義や権利について論じたり勉強することは、生徒、教師ともに困惑するのである。

ここから第二の問題点が引き出される。学校をコミュニティとして構築する際に必要とされる知識が、それほど重要視されていないことである。先のヒギンズの指摘からも明らかなように、教科にはそれぞれ固有の目標があり、たとえば人種問題の歴史的経緯、民主主義の基本的な考え方等を生徒に教える必要があるのである。これらに対する無知は偏見に繋がり、効果的な対話を行うことは不可能になってしまう。コールバーグらがジャスト・コミュニティを論じる際に、コアコースについてほとんど論述を行っていない。しかし生徒を無知から解放することが保障されなければならない、コールバーグのようにすべての事柄をジレンマ教材で扱う必要性はないといえる。対話を効果的に行うには、歴史的背景や事実認識を確かなものにすることも含まれなければならないのではなかろうか。

本節で述べたことを今一度まとめると以下の表になる。

表2：対話のストラテジー

(筆者作成)

〈対話のストラテジー〉
・現実の問題を道徳的な問題、すなわちコミュニティの観点、および正義の観点から捉えること
・まず、相談グループミーティングにおいて信頼関係を築き上げること
・共通の関心に焦点を当てること
・人間ではなく、その時問題となっている価値に焦点を当てること
・安易に結論を求めず、対話を継続すること
・歴史的背景、事実認識を保証する授業があること

#### 4. 教育的対話

ところでそもそも対話とは、全く平等な人間関係、同等の権利関係というものを前提として成立するとされている。「心を開き、かつ留保するという覚悟と、他者によってみずからを訂正せしめるという覚悟をもって、原則的に同等な権利の中に他者を承認すること」<sup>32</sup>と、ボルノーは対話の前提条件を述べるが、この主張に基づくならばジャスト・コミュニティで展開される対話

は、対話ではないかもしれない。というのも、このコミュニティには全く平等な人間が参加しているわけではないからである。つまり、コミュニティのあるべき姿を説く「提唱者」(advocator)としての教師の役割が前提とされている限りにおいて、ボルノーの主張するような対話の前提に合致しないのである。しかし、これまで見てきたように、ジャスト・コミュニティの対話活動はディベートともモラルディスカッションとも異なるものである。ではジャスト・コミュニティにおける対話はどのように位置付ければよいのであろうか。

リード(D.R.C.Reed)は、コールバーグがモラルディスカッションを展開する際に用いたソクラテス的な対話を、プラトンの『国家』におけるソクラテスの対話の方法と比較し、ジャスト・コミュニティという参加型民主主義において、ソクラテスの対話方法は最も効果的であるとす<sup>3)</sup>。すなわち、モラルディスカッションでは常に教師が生徒に問いかけを行うというソクラテス的な対話の形式のみを用いたが、ジャスト・コミュニティでは形式のみならず、対話を行う状況及び話される内容が、プラトンの『国家』においてソクラテスが展開した対話と類似しているとするのである。

前節で示したように、教育の場面において対話へと生徒を導くためには、様々な戦略が存在する。これと同様に、ある理想的なコミュニティを構築するためにも、そこへと導く教師の役割が必要とされる。ソクラテスは『国家』において、哲人が支配する理想国家を構築するための問いを行っており、ジャスト・コミュニティにおいても、教師が公正さ、平等性の意味を確認しながら、信頼や思いやりに満ちたコミュニティを構築するための提唱を行っているのである。ジャスト・コミュニティが教育活動である限りにおいて、そこには教育的価値が必ず含まれる。この際の教育的価値とは、正義であり、コミュニティである。従って、これらの価値を提唱することなしには、ジャスト・コミュニティの教育目的である個人の道徳性発達と、コミュニティの形成は完遂されない。ジャスト・コミュニティで展開される対話は、これらの目的を達成するための最も重要な手段であって、対話を目的とした教育活動ではない。ここからジャスト・コミュニティで展開される対話は、教育的対話、すなわち一定の教育的価値に基づいた対話であると位置づけることが可能である。

留意すべき点は、この教育的対話においてなされる教師の提唱が、生徒にとって単なる「教え込み」(indoctrination)にならないようにすることである。コールバーグはこれについて次のように述べる。「教師の提唱が教え込みになるのを防ぐものは、教室や学校に誰もが参加する民主主義を確立することである…要するに、教師はそれぞれの人が一票をもつ民主的なコミュニティの一員でなければならない」<sup>4)</sup>。参加型民主主義を取り入れることによって、教師の提唱は批判されるという可能性を常に有している。教師は決して独我的であってはならず、生徒や教師との不断の問い直しによって、コミュニティとは何か、正義とは何かという前提を捉え直す参加者でなければならないのである。

## 5. お わ り に

今回は、ディベートとモラルディスカッション、そして対話を形式上の特徴から比較した。次いで、現実の問題の設定方法、各ミーティングにおける問題の扱われ方、およびコアコースの役

割を見ることで、ジャスト・コミュニティにおける対話活動を促すためのストラテジーを抽出した。

しかしながら、このようなジャスト・コミュニティの取り組みに、問題が内在していることも注意しなければならない。生徒がコミュニティとして学校を捉え、そこでの集団としてのまとまりが、他のコミュニティあるいは集団とどのような関係を築くのかということである。自分の所属するコミュニティにしか価値を見出せないのであれば、自民族中心主義に似通った主義に陥る可能性が出てくるのである。自分達のコミュニティへの愛着と他のコミュニティに対する意識との関連を明らかにしていく必要がある。

また今回の論文では、対話のスキルにおける発話と傾聴の側面を、具体的にどのように捉えるかまで論じることができなかった。これらについては今後の課題としたい。

- 
- \*1 Higgins, Ann. "Educating for justice and community: Lawrence Kohlberg's vision of moral education," in *Moral development: an introduction*, Kurtines, William M and Gewirtz, Jacob L. (eds.), Allyn and Bacon, 1995, p.58.
  - \*2 Power, F Clark, Ann Higgins, and Lawrence Kohlberg. *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, 1989, p.2.
  - \*3 L. コールバーグ「第6段階と最高道徳」(1985年)『道徳性の発達と道徳教育—コールバーグ理論の展開と実践—』岩佐信道訳、広池学園出版部、1987年、44頁。
  - \*4 荒木寿友「L. コールバーグのジャストコミュニティにおける教師の役割について」日本教育方法学会紀要、第26巻、2000年。荒木寿友「L. コールバーグのジャストコミュニティにおける対話について」関西教育学会研究紀要、創刊号、2001年。
  - \*5 Power, Clark. "Democratic schools and the problem of moral authority," in *Handbook of Moral Behavior and Development, Vol.3: Application*, Kurtines, William M, and Gewirtz, Jacob L. (eds.), Lawrence Erlbaum Associates, 1991, p.322.
  - \*6 ここでいうディベートとは社会的・政治的場面において相手の論理を打ち砕くことに力点を置く一般的なディベートではなく、ある教育目的に則って行われる「教室ディベート」を指す。
  - \*7 成田喜一郎『教室ディベートの新時代16, 中学校社会科授業ディベートの理論と方法—「自立共生・共生共存」をめざす—』明治図書、1997年、19頁。
  - \*8 林康成「ディベートとモラルディスカッション」『続道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業—』荒木紀幸編著、北大路書房、1997年、178頁。
  - \*9 ボルノー著、森田孝訳『言語と教育』川島書店、1969年、39頁。
  - \*10 当然、両者を比較した場合、教師の役割にも違いが見出される。これについては以前に論じたため詳述は避けるが、モラルディスカッションを展開する際の教師は、発達の促進者(facilitator)であることが要求される。教師が発する問いは、すべて発達を促すための問いであり、判断の根拠を尋ねる問いや、役割取得を促す問いなど、9つの問いの類型に分けられる(Reimer, Joseph, Dinna P Paolitto and Pichard H Harsh. (eds.), foreword by Kohlberg, Lawrence, *Promoting Moral Growth: from Piaget to Kohlberg*, second edition, Longman, 1989, p.155-164.) 一方ジャスト・コミュニティでは、促進者であるだけでなく、コミュニティのあるべき道を示唆する「提唱者」(advocator)の役割が加わる。提唱者とは、意図的に生徒を誘導するものであり、リードが指摘した『国家』におけるソクラテスの役割は、まさにこの点に表れているといえよう。
- またこれらだけでなく、教師—生徒間、生徒—生徒間の対話を促進するカウンセラーの役割が最も必要とされる。ジャスト・コミュニティで求められるカウンセラーの役割とは、ロジャースに影響を受けているもので、生徒の話を否定することなくまず受け入れ、そこからさらに話を展開していくと

いう対話の促進をねらうものである。

このように、教師の役割はモラルディスカッションでは促進者という一つの役割に収斂されるが、ジャスト・コミュニティではすべてのメンバーが一つの合意に達するために、またコミュニティを構築するために、促進者、提唱者、カウンセラーという3つの役割が必要なのである。詳しくは拙稿2000年、および2001年を参照。

- \*11 ボルノー著、1969年、10頁。
- \*12 ジャスト・コミュニティの実践記録には様々なものがあり、学校の規模や地域性がそれぞれ異なるため、今回は最初の実践校であるケンブリッジ高校内のクラスタースクールの実践に基づいて分析を行う。なお実践記録は主としてPower, F Clark, Ann Higgins, and Lawrence Kohlberg. 1989を参考にした。
- \*13 Power, F Clark, Ann Higgins, and Lawrence Kohlberg. 1989, p.108.
- \*14 Power, F Clark, Ann Higgins, and Lawrence Kohlberg. 1989, p.178. あるいは Kohlberg, Lawrence. "High school democracy and educating for a just society," in *Moral Education: A first generation of research and development*, Mosher, Ralph L. (ed.), Praeger Publishers, 1980, p.29. 私生活中心の傾向としてコールバーグがリンガー以外にあげているのが、W.H.ホワイト著『組織の中の人間』1957年、リースマン著『孤独な群衆』1961年、K.ケニストン著『ヤング・ラディカルズ』1968年、K.ラッシュ著『ナルシシズムの時代』1979年、である。日本における私事化(privatalization)の説明について、森田洋司と清水賢二がいじめとの関連で論究を行っている(『新訂版 いじめ 教室の病い』金子書房)。いじめ問題の原因として、日本の社会が未成熟な私事化社会であることを指摘している。
- \*15 Power, F Clark, Ann Higgins, and Lawrence Kohlberg. 1989, p.83
- \*16 Wasserman, Elsa R. "Implementing Kohlberg's 'Just Community concept' in an alternative school," *Social Education*, vol.40, 1975, p.204.
- \*17 Power, F Clark, Ann Higgins, and Lawrence Kohlberg. 1989, p.166.
- \*18 Higgins, Ann. 1995, p.65.
- \*19 Power, F Clark, Ann Higgins, and Lawrence Kohlberg. 1989, p.75.
- \*20 Power, F Clark, Ann Higgins, and Lawrence Kohlberg. 1989, p.83.
- \*21 Reimer, Joseph, Dinna P Paolitto and Pichard H Harsh.1989, p.240.
- \*22 Reimer, Joseph, and Power, Clark, "Educating for a democratic community: some unresolved dilemmas," Wasserman, Elsa R. (ed.), 1980, p.313.
- \*23 Power, F Clark, Higgins, Ann, and Kohlberg, Lawrence, 1989, p.185.
- \*24 Kohlberg, Lawrence, Elsa Wasserman, and N. Richardson. "The Just Community School: the theory and the Cambridge cluster school experiment," *Collected papers*, Harvard University, 1975, 29-2.
- \*25 M.S.Strom. "Facing history and ourselves: holocaust and human behavior," Wasserman, Elsa R. (ed.), 1980, pp.216-236.
- \*26 A.ヒギンズ「アメリカの道徳教育—ジャスト・コミュニティのアプローチに焦点を当てて—」『道徳性の発達と道徳教育』L.コールバーグ著 岩佐信道訳、広池学園出版部、1987年、159頁。
- \*27 また人種、民族、社会階級に焦点を当てた授業も展開されている。詳しくは Alexander, R. "moral education to reduce racial and ethnic prejudice," in Mosher, Ralph L. (ed.), 1980.
- \*28 スカースデール・オルタナティブ・スクールでは、親学校も含んだジャストコミュニティが展開されたため、通常のカリキュラムにこのような授業が盛り込まれた。
- \*29 詳しくはHiggins, Ann. "Research and measurement issues in moral education interventions," Mosher, Ralph L.(ed.), 1980, pp.92-107参照
- \*30 ボルノー著、森田孝・大塚恵一訳編『問いへの教育』川島書店、1988年、184頁。
- \*31 Reed, Donald R.C. *Following Kohlberg liberalism and the practice of democratic*

荒木：L. コールバーグのジャスト・コミュニティの分析を中心に

*community*, University of Notre Dame Press, 1997, p.173.

\*32 Kohlberg, Lawrence. "Resolving moral conflicts within the Just Community,"  
*in Moral Dilemma*, C.G.Harding, (ed.), Precedent Publishing, 1985, p.82.

(博士後期課程 2 回生, 教育方法学講座)