研究論文

「歴史と私たち自身に向きあう」プログラムによる道徳教育の可能性
――「思考」と「判断」の観点から――

原　口　友　輝※

An examination of possibilities of moral education through the 'Facing History and Ourselves' program from the perspectives of 'Thinking' and 'Judgment'

Tomoki HARAGUCHI

1．研究の目的と方法

本稿の目的は，政治哲学者ハンナ・アレントの思想における「思考（thinking）」と「判断（judgment）」[(1)]の観点から，「歴史と私たち自身に向き合う（Facing History and Ourselves）」プログラムを検討し，わが国の道徳教育への知見を考察することである。

1997年の神戸連続児童殺傷事件を受け，翌年，中央教育審議会は「新しい時代を拓く心を育てるために―次世代を育てる心を失う危機―」という答申を発表し，「心の教育」の充実や「生きる力」の育成を強調した。さらに，2003年3月の答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興」のなかでも，「豊かな心と健やかな体を備えた人間の育成」が求められ，「豊かな心」を育むことが人間形成の基本とされた。こうした流れのなかで，現在のわが国の道徳教育においても，「心の教育」はその根幹に位置づけられている。この傾向を端的に示しているのが，2002年度から全国の小中学校に向けて配布されてきた道徳教育補助教材，『心のノート』の存在である。2010年に入ってその存廃が議論されてきたとはいえ，「心の教育」が道徳教育の根幹に位置づけられている現状は変化していない。

確かに，「心」に注目し，子どもの「心」を尊重しようとする「心の教育」が道徳教育に対して有している意義も否定できない。しかし，「心の教育」は根本的に

※筑波大学大学院人間総合科学研究科学校教育学専攻（道徳教育学）

は個人の内面性に注目するために，道徳教育においてその重要性が強調されすぎると，その個人を取り巻く現実の状況とその個人との関係性に関する視点が欠落する危険性がある。岩川直樹は『心のノート』に対して，それが「道徳の問題をもっぱら個人の意識や心構えに還元する強い傾向」をもっていると述べ，この「心構えの道徳」においては「そこでの個人が具体的な人間や社会から切り離された脱文脈的な抽象的個人に還元されてしまっている」と批判している（岩川・船橋 2004: 26-28)。また，『心のノート』には「考える」という言葉が非常に少なく，その代わりに「感じる」ことが強調されていることも指摘されている（小沢・長谷川 2003: 56-87)。『心のノート』が，道徳を個人の「心構え」の問題に還元してしまうという指摘は，「心の教育」とほぼ同一視され推進されてきた道徳教育にも当てはまるものである。

個人を取り巻く現実の状況とその個人との関係性に対する視点が欠落すると，道徳教育は非現実的なものとなってしまう。1961年代に社会心理学者のスタンリー・ミルグラムは，一連の実験によって，ごく一般的な人間でも，「実験室」で「科学者」に指示されると，無実の人間に，その人を死に至らしめるほどの電気ショックを流してしまうことを示した（Milgram 1974)。この実験は，通常の道徳性をもつ人間であれば，強制されたのでなければ人を死に至らしめる指示に従うはずはない，という常識を覆したことによって大きな注目を浴びてきた。またホロコースト研究者の柴嵜雅子は，ミルグラムの実験やその後の社会心理学実験の結果を考察し，それらが明らかにしてきたのは，人間の主体性は私たちが通常思っている以上に脆弱であり，私たちの判断や行動が，その場その場の状況によって大きく左右されるということであると述べている（柴嵜 2007: 81)。さらに，同じくホロコーストや社会心理学の知見から人間の行動について考察している小坂井敏晶は，信条や価値観の異なる人間でも，つまりどんな人間でも一定の状況に置かれると同じように残虐な行動をしてしまうという事実を重く受け止めるべきであるとしている（小坂井 2008: 38)。

これらの知見と指摘は，私たちが道徳教育を個人の「心構え」や感覚の問題としてのみとらえるならば，その道徳教育が，特定の状況においては人びとの現実の行動には結びつかないものとなってしまう可能性があることを示唆している。それでは，そういった人間の脆弱性を克服する道徳教育はどのようにあるべきであろうか。

こうした問題意識から本稿では，米国のボストンを拠点とするNGO団体「歴史と私たちに向き合う」（以下FHAO）の開発したプログラムに着目する[2]。FHAOプログラムは，ホロコーストやその他のジェノサイド（組織的な集団殺戮）の歴史的事例の学習を通した道徳教育プログラムである。

FHAOは，現在まで米国のホロコースト教育において中心的な役割を果たしてきた[3]。またそのプログラムの効果については，これまで多くの先行研究で指摘されてきた[4]（ただしわが国における先行研究はほとんどない[5]）。さらに，ハーバード大学の発達段階の研究者であるロバート・セルマンと，FHAOプログラム評価ディレクターのデニス・バーらは，FHAOプログラムの効果を指摘すると同時に[6]，FHAOの資料を用いて青少年の社会的排除に関する思考段階を測定する手法の開発を行ってきた（Barr 2005, Feigenberg *et al.* 2008）[7]。その一方でFHAOは，1990年代後半から活動を広げ，南アフリカ，ルワンダ，北アイルランド，東欧など，独裁制や内戦状態から民主主義体制に移行して間もない国・地域，すなわちいわゆる「移行期の社会（Transitional Society）」においても教育支援を展開してきた（Tibbitts 2006, Cole 2007, Freedman *et al.* 2008, Blank 2008, Murphy 2010, Weldon 2010）。現在FHAOは，そうした活動をするNGOの中で最も代表的なものとされている（Cole 2007）。

以上のようにFHAOについての研究には多くの蓄積があるが，そのプログラムの構成原理となっている「スコープとシークエンス」の検討はまだ十分になされていない。そこで本稿では，道徳教育の観点からこのスコープとシークエンスの意義を検討する。その際，FHAOがアレントの政治思想から強い影響を受けていることに着目する。アレント思想の影響について，FHAOの創始者の一人であり，現在のエグゼクティブ・ディレクターのマーゴット・スターンストロムは，「実際，FHAOにとって根本的な関心の多くは，哲学者ハンナ・アレントの著作で描写されたものである」と述べている（Stern Strom 2003: 76）。さらに，アレントが「判断が思考と行為の間を架橋すると説明した」という理解をもとに，FHAOは「判断形成（making judgment）」に重点を置いているとしている（*ibid.*: 77）。またFHAOは，その最も中心的な資料集『ホロコーストと人間の行動』において，「FHAOの根本的な関心は，ハンナ・アレントの著作の中に顕著にあらわれている」とし，アレントの思想に依拠しながら，生徒たちがホロコースト等の学習を通して「思考から判断へ，そして参加へと移行する」ような教授

モデルの開発を目的としてきたと述べている（FHAO 1994: xxiii）[8]。実際アレントは，晩年「思考」と「判断」の重要性について論じており，遺稿となった『精神の生活（The Life of the Mind)』では「行為（action)」につながるものとして「思考」や「判断」について論じようとしていた。

このように，FHAO プログラムのアプローチは，アレントの影響を受けて，思考と判断に重点を置くことで現実の行動の変革を目指すものとなっている。これを詳細に探究することにより，考えることよりも感じることや「心構え」が強調されがちなわが国の道徳教育に対して，有益な知見が得られると考えられる。

そのための方法として，まず FHAO の活動の全体像と基本的な考え方，そしてスコープとシークエンスについてまとめる。次に，スコープとシークエンスの中心に当たる二つのセクション，すなわち「歴史」と「裁判・記憶・遺産」を取り上げ，それらがそれぞれアレントの言う意味での「思考」と「判断」を促進するものであることを，アレントの議論を参照しながら論じる。その上で，FHAO の促進する「思考」と「判断」の道徳的意義を論じ，その観点から FHAO プログラムがわが国の道徳教育に対して有する意義について考察する。

2．FHAO の活動および基本的な考え方とスコープとシークエンス

FHAO は，「より人間的で見聞の広い市民（humane and informed citizenry)」の育成を究極的な目的としている。1976年に発足した当初から活動の中心は教師支援であるが，その活動の幅は現在までに大きく広げられてきている。現時点における FHAO の活動は，それぞれ重複する次の五点にまとめられる[9]。

① 専門教育（教育者を対象としたセミナー，ワークショップの開催など）
② 資料集や授業プランなどの開発・作成・提供
③ 教授法の研究と開発（研究者同士の交流を目的とした会議の開催など）
④ 地域社会での活動（ゲストスピーカーを招いた講演や参加者の交流など）
⑤ その他の活動（FH 学校の運営，映画の製作など）

①と②は発足当初からの FHAO の中心的な活動である。教師は FHAO のセミナーを受講すると，そのプログラムを自ら体験することができ，プログラムに則った単元例，授業プラン例などを入手できるようになる[10]。③にはたとえば，ハーバード大学法科大学院と共同で開催した，ニュルンベルク裁判60周年を記念した「人間の尊厳を求めて：国際法，人権，そして教育に対するニュルンベルクの

遺産」会議（2005年11月）や，世界人権宣言60周年を記念した「希望，批評，そして可能性：差異の社会における普遍的権利」会議（2008年11月）がある。④はそれに比べてより地域社会に密着した活動であり，研究者やジェノサイドの生存者を招いての講演などである。そのほかにも⑤として，2005年秋にニューヨークで開校した「歴史に向き合う学校（Facing History School)」の運営などがある。2009年の年次報告によると，FH 学校には425人の生徒が就学し，50人のスタッフが勤めているという。

FHAO の提供するプログラムには多くのバリエーションがあるが，基本的には，第８学年以上の生徒を対象として，ホロコーストなどのジェノサイドが歴史的にどのような段階を経て行われたかを学習させることにより，歴史と，自分自身の生活において直面する選択との間の本質的な関連を生徒に学ばせるものである[11]。

第８学年以上の生徒を対象とする理由について，FHAO は，この時期から多くの生徒は自分自身や人間関係について思い悩むようになり，集団の中の個人として，自立，信頼，自由，責任の問題に取り組み始めるためであると述べる。FHAO は，このような生徒たちが，生活の中での関心と歴史的事例とを関連づけてとらえ，その事例のみならず身近な問題や関心事についても深く考えることを重視しているという（FHAO 1994：xx)。

FHAO プログラムは，内容や教授手順が完全に固定化されたいわゆる「パッケージ化されたカリキュラム」ではない。その代わり FHAO は，一定のスコープとシークエンスを提供する。教師はそれに沿って，FHAO の提供する数多くの授業プラン例から自分たちの学級に適切であると思われるものを選び，自身でカリキュラムを構成することとなる。

スコープとシークエンスは，「個人と社会」，「私たちとかれら」，「歴史」，「裁判・記憶・遺産」，「参加するための選択（Choosing to Participate)」という５つのセクションから成る。そして学習者はその順序にそって学習を進める。すなわち学習者はまず，小説や随筆を通してアイデンティティや集団への所属に関するテーマを学習する（「個人と社会」「私たちとかれら」)。次に，その視点からホロコーストを中心とした歴史的事例における人間の行動と選択について探究し（「歴史」)，さらに，正義や裁判，和解に関する問題に取り組む（「裁判・記憶・遺産」)。最後に，現代社会で人権活動を行ってきた人びとの事例を学習しながら自身の社会参加を考える（「参加するための選択」)。

FHAO は多様なカリキュラムを開発してきたが，それらの根本にはこのスコープとシークエンスがある。そしてスコープとシークエンスの中でも，3番目の「歴史」および4番目の「裁判・記憶・遺産」のセクションは，単に量的な側面からだけでなく，FHAO プログラムの目的に照らして見ても，その根幹であるといえる（原口 2007: 69)。

3.「歴史」による「思考」の促進とその意義

「歴史」のセクションは，ドイツにおける「民主主義の失敗」や，ナチスの誕生，ナチス政策の進行，そしてホロコーストそれ自体など，ホロコーストに関する歴史的事実を学習させるものである。ただし，このセクションは，ホロコーストなどの歴史を包括的に扱うことや厳密に時系列的に追うものではない。ホロコースト自体とそれにいたるまでのさまざまな立場にいた人びとの選択，すなわち「加害者」，「傍観者」，「被害者」，「救援者」などに分類されうる人びとの選択と，その選択に影響を与えた要因を検討させるものとなっている。その際の特徴としてあげられるのは，人びとの選択の善悪を問うていないことである（原口 2009: 19-20)。たとえば，命令に従ってホロコーストを実行した人びとの事例を取り上げる際，かれらがどうすべきだったかと問うことはしていない。

一例としては「服従と同調：第101警察予備大隊」という授業プランがあげられる（FHAO 1994: 313-317)[12]。これは，第二次大戦中にポーランド各地のユダヤ人女性・老人・子どもを射殺あるいは「移送」する任務を負った「第101警察予備大隊」の隊員の行動を取り上げたものである。隊員の多くはナチス党員ではなく，高齢などの理由から前線で戦うには役に立たない者とみなされていた。また将校を除けば，ほとんどの隊員は，徴兵されて警察予備隊に配属されるまでトラック運転手，機械技手，船員，給仕，セールスマン，事務職に就いており，家族をもったいわゆる「普通の人びと」であった。かれらは高齢ゆえに反ユダヤ主義の教育を受けていなかったため，反ユダヤ主義にも染まりきっていなかった。さらに上官の取り計らいにより，希望すれば殺害の直接的な遂行者となるのを避けて別の任務に着くこともできた。にもかかわらず，合計500人にも満たないかれらは，1年半の間に3万8千人のユダヤ人を銃殺し，4万5千人をガス室に「移送」した（Browning 1992)。

この授業プランは，大隊を調査した歴史学者クリストファー・ブラウニングの

分析とミルグラムの実験の結果を参考にしながら，命令への「服従」や同僚の行動への「同調」など，隊員の行動を導いた要因を学習者に考察させる内容となっている[13]。

ここで注意したいことは，「歴史」のセクションでは，「なぜ人びとはそのような行動をしたか」に焦点が当たり，「どうすべきだったのか」には当たっていないことである。つまりこのセクションは，人びとの行動の善悪を単純に判断させるものではない。それはこのセクションが，生徒に，歴史的事例を自分たちに関連づけて考えさせることを目指しているためである。仮に，たとえばホロコーストの「加害者」がとった選択を，その選択を導いた要因を考える前の段階で悪いと断じてしまうならば，生徒はそのような「悪い」選択と自分との関連を見出しにくくなってしまうであろう。柴嵜が述べるように，ホロコーストのような凄惨な事例を見ると私たちは，自分と同じ人間がこんな悪魔のような所業をしでかしうるとは思いたくないため，それを自分とは違う「異常な」人びとがした犯罪だとみなしがちである（柴嵜 2007: 76)。けれども，「なぜかれらはそのような行動をしたか」に焦点を当て，人間の行動に関する社会心理学実験を参照することによってはじめて，自分もかれらのようになりうるということを，生徒は学べるようになる。つまり，生徒はこの事例がもつ意味をより深く考えられるようになるのである[14]。

南アフリカでの FHAO による教師へのセミナー等を分析したフェリシア・ティビッツは，FHAO の特徴の一つとして，FHAO が「アイデンティティ，集団のメンバーシップ（一員であること），服従，行動を起こすこと，など」，歴史的事例の中の「人間の行動と普遍的テーマ」（傍点は原文イタリック体，以下同様）に焦点を当てていることを挙げている（Tibbitts 2006: 302)。つまり，FHAO は歴史的事例の学習を軽視するわけではないが，さらにその事例が自分たちにとってもつ意味を，生徒に考えさせることをも重視している。

このように，歴史的事実を学習させるだけではなく，それが生徒たちにとってもつ意味を探究させることには，歴史的事実の知識を得るだけでなく，生徒が自身にも関連する，普遍的な人間の行動に関する知識を形成することができるという点で意義がある。それにより，生徒は行動する際，自身はホロコーストの「加害者」等やミルグラムの実験の被験者が陥った状況に置かれていないかということについて，自覚的になることができる。

しかしながら，意味を探究させることには，生徒自身の知識の獲得・形成という点でのみ意義があるのではない。意味を問うことそれ自体にも意義がある。この点について，アレントの「思考」に関する議論を振り返りながら考えてみたい。

アレントが，ナチス政権下においてユダヤ人を収容所へ移送する作業の最高責任者であったアドルフ・アイヒマンの裁判を傍聴し，「悪」の象徴として注目されていたアイヒマンを，どこにでもいそうな「陳腐な」人間，平凡な人間として描き出し議論を呼んだことはよく知られている。アレントによれば，アイヒマンは狂信的な反ユダヤ主義者だったのでも，良心が欠如していたわけでもなかった。アイヒマンに欠如していたのは，自分のしていることがどういうことか「思考」することであった。「完全な無思考性（thoughtlessness）——これは愚かさとは決して同じではない——，それが，彼があの時代の最大の犯罪者の一人になる要因だったのだ」とアレントは述べる（EJ: 277-278）[15]。

では，アレントの言う「思考」とは何か。アレントは「思考」を，意味を追求する営みとし，「認識（cognition）」と対置している。

> 思考の求めるものは，ものについてそれが何であるかとか，それが存在しているかどうかとか（存在しているのは自明の事とされている）ではなくて，それが存在していることはどういう意味があるのか（*what it means for it to be*）ということなのである。（LMI: 57）

そしてアレントは，「思考」は個別なものの世界を離れ，一般的な意味や「本質」を探究するものであるとしている（LMI: 199）。アレントは同時に，「思考」には「価値・学説・理論，さらには確信でさえも破壊する」機能があるとする（LMI: 224）。「思考」は一般的な意味や「本質」を探究するのであるが，その働きは，通常は自明視されている「価値・学説」等を「破壊」してしまう。アレントが「思考」をした人物のモデルとしてあげているソクラテスは，人びとが抱いていた価値や原理に疑問を投げかけ，それらを解体していく作業を重視していた。アレントはこのソクラテスの活動に，「思考」の働きを見るのである。そしてこの「思考」それ自体は，道徳的準則を創造するよりはむしろ「破壊」するとする。しかし，それゆえに「思考」は，日常で当たり前となっている価値や原理に盲従しないきっかけを生み出すという。アイヒマンは裁判を通じて，自分は単にドイツ

の法に従っただけであると主張した。それに対しアレントは，アイヒマンは法に服従するのみで，自らのしていることがどういう意味をもつのかを「思考」しなかったと述べるのである。

この観点から，「歴史」のセクションの意義が明らかとなる。先に見たように，このセクションは生徒に歴史的事例がもつ意味を多様な角度から探究させるものであった。これはアレントの言う意味での「思考」に相当する。意味を問うこの「思考」の働きは，それにより生徒の知識形成を促進する。しかし「歴史」のセクションの意義は，歴史的事実が自分たちに対してもつ意味を生徒が問い，それを自らの知識とすることだけにあるのではない。意味を問い続ける作業，そうして批判的な視点を持ち続けられるようになること，すなわちアレントの言う「思考」を促進することそのものにも，道徳的意義がある。この「思考」の道徳的意義は，次に述べる「判断」との関係においてより明確になる。

4.「裁判・記憶・遺産」における「判断」の促進とその意義

「歴史」の次のセクションである「裁判・記憶・遺産」は，「歴史」とは性質が異なり，判断させることに主眼が置かれている。

このセクションの最初で用いられる授業プラン例「罪，責任，そしてニュルンベルク裁判」は，ニュルンベルク裁判の検討を通して，生徒に，誰にホロコーストの罪と責任があるのかを探究させるものである。ニュルンベルク裁判は，第二次大戦の「勝者の裁判」であり「遡及的正義（retroactive justice)」にのっとった裁判である，という強力な批判があった中で行われた。しかし同時に，2003年に設立された「国際刑事裁判所（ICC)」に通じる理念を体現していた。これらの点で，この裁判は極めて特殊な状況で行われると同時に，普遍的性質をもつ裁判であった（Minow 2006: 139-142)。

ここで生徒は，資料集などを通して，ナチスの中心的な立場にいた者の「法や命令に従っただけである」という弁明や，「自分たちは考えてはいけないことになっていた」という回顧に直面する。またたとえば，軍事行動や虐殺を直接指示する命令を行ったわけではないにもかかわらず，自身の発行する新聞で反ユダヤ主義を扇動したとして死刑になったユリウス・シュトライヒャーの判決など，一概に罪と責任の重さを決定できない多様な個人の事例に直面する。さらに生徒は，他の生徒の意見を参考にしながら，「ニュルンベルク裁判は第二次大戦中の犯罪に

ついて責任がある人びとを罰するのに成功した」という命題についてどの程度賛成するか，自分自身の立場を決めるように，すなわち判断するように求められる。このように生徒は，ニュルンベルク裁判内の個々の事例と，裁判それ自体について，罪・正義・責任の問題を探究し，判断することになる。

また，このセクションでは「移行期の社会」が自らの過去にどう向き合っていくかについて探究するために，「移行期の正義（Transitional Justice）」というオンライン・モジュールが用いられる。これは，「文化的対応（Cultural Responses）」[16]，「教育」，「制度的変革」，「司法的対応」，「和解」，「賠償」，「真実解明（Truth Seeking）」の7種類の「ツール」から，第二次大戦後のドイツと，近年の北アイルランド，ルワンダ，南アフリカという4つの国・地域がいかにして過去に向き合ってきたか，そして今後もいかにして向き合っていくべきかを検討するモジュールである。

「移行期の正義」に関する諸問題は，背景に共通する一定の要素をもっていながら，それぞれの国・地域の独自の政治的・文化的文脈なしには理解できないものである[17]。生徒は，普遍的な視点と合わせて，それぞれの地域の特定の文脈における特定の政策の利点や難点を考察することになる。

以上のような学習の展開により，このセクションが生徒の価値判断を促進するものとなっていることはこれまでに指摘されている（原口 2007: 72）。しかし，ここでの判断がアレントの言う意味での「判断」であることの意義は，これまで注目されてこなかった。

それでは，アレントの言う「判断」とはどのようなものであろうか。アレントは，カントの「美的判断」を援用しながら，「判断力（faculty of judgment）」を，「個別なものを一般的規則に包摂することなくして判断する能力」（LMI: 192）としている。

> 個別を判断する能力は（カントが明らかにしたように）「これは間違っている」とか「これは美しい」とか言える能力であって，思考する能力とは別物である。思考は不可視のものを扱い，目の前にないものを表現しようとする。判断は常に個別なもの，身近にあるものにかかわる。（LMI: 193）

つまり，アレントの言う「判断」とは，個別的な事柄を一般的規則に照らして

演繹的に判断するものではない。個別なものをそれ自体の特殊性に照らして「これは間違っている」等と判断することである。先に述べたように，アレントは「思考」は個別なものの世界を離れ，一般的な意味や「本質」を探究するものであるとしていた（LMI: 199)。一方「判断」は，「思考」とは異なり，あくまで個別なもののそれ自体の特殊性を対象とするとされる（LMI: 92)。

この場合の「判断」は一見すると極めて主観的なものに見える。しかしそうではないとアレントは言う。アレントによれば，ある花を「美しい」と「判断」するとき，私たちは同時に，自分のみならず他者も「美しい」と認めるであろうと考えている。このとき，「私」は自分の感覚に基づきながらも，他者の視点を考慮しながら，すなわち他者の視点を反省しながら「判断」することになる。アレントはこのような「反省的」な「判断力」をカントから取り入れ，「美的」領域以外での「判断」に対しても応用したとされる（仲正 2009)。

FHAO プログラムの「裁判・記憶・遺産」のセクションにおいて促進されるのは，個別なものをそれ自体の特殊性に照らして行う，以上のような「判断」である。つまりここでは，ニュルンベルク裁判とその他の「移行期の正義」の問題を考える際に，それぞれの事例をその個別性に基づいて判断することが求められるのである。

ところで，「判断」するためには，多様な視点から意味を問う「思考」の働きが不可欠となる。個別なものをその特殊性に照らして「判断」するためには，「思考」によって――少なくともプロセスとして一度は――既存の価値や原則を疑問視する必要がある。その後でのみ，アレントの言う意味での「判断」が可能となる。だからこそ FHAO プログラムでは，「判断」をさせる前に「歴史」のセクションで徹底して「思考」を促進していたのである。「歴史」のセクションを知識形成の観点からのみ見ると，こうした「歴史」と「裁判・記憶・遺産」との内的連関が見落とされることとなる。

それでは，アレントはなぜこのような「判断」を重視したのであろうか。それは，演繹的な判断に付随する固有の危険性からである。演繹的な判断のみをする人びとは，ナチス政権下のように法，つまりそうした判断の前提となる規範それ自体が「悪」となったとき，それに抵抗することができなくなってしまう。アレントによれば，状況に応じ「これは間違っている」等と「判断」できた人びとこそが，体制の「悪」に巻き込まれずに行動することができた。ミルグラムによる

実験が示したように，私たちは私たちが思っている以上に外部の状況の影響を強く受けて判断・行動してしまう傾向を有している。アレントの観点を踏まえれば，演繹的な判断のみをする人びとには外部の状況に依存して行動してしまう危険性が付きまとうが，「判断」をできる人は，緊急事態において，周囲の状況に盲従せずに自らの行動すべきことを状況に応じて決断することができる。

アレントが注目した「思考」と「判断」は，このように人間の脆弱性を超える可能性を秘めているのであり，「裁判・記憶・遺産」のセクションは，こうした意味での「判断」を促進するものである。

5．まとめとわが国の道徳教育への示唆

本稿では，FHAO プログラムにおけるスコープとシークエンスの「歴史」と「裁判・記憶・遺産」のセクションの意義を，アレントの言う「思考」と「判断」の観点から検討し，次の二点を指摘した。

第一に，「歴史」は歴史的事例をもとにして生徒の「思考」を促進させるものであるが，それは歴史的事例を生徒自身に関連づけて学習させるのみならず，「思考」それ自体を促進させるという点でも，道徳教育の観点から見て意義がある，ということである。「思考」を促進させることは，日常で当たり前になっている習慣や価値，あるいは他者の行動に盲従しないきっかけを生み出すことにつながる。そしてこれは，「判断」の前提となる。

第二に，「裁判・記憶・遺産」はニュルンベルク裁判や「移行期の正義」の事例をもとにして，生徒の「判断」を促進するものであり，そして「思考」を経た上でのこの反省的な「判断」は，外部の状況に影響されやすいという人間の脆弱性を超える可能性を秘めているということである。

以上のように，FHAO プログラムのスコープとシークエンスは，困難な状況においても道徳的な選択ができるように，生徒の「思考」と「判断」それぞれを促進する段階を分けた上で，それらを総合的に促進している。

それに対し，最初に述べたように，わが国の道徳教育は，個人を取り巻く現実の状況とその個人との関係性に対する視点が希薄であり，道徳が「心構え」の問題に還元される傾向にある。そこでは，現実の具体的状況における行動への視点が希薄であり，そのため「心の中」では何が道徳的行為かを分かっていながら現実には周囲の状況に流されてしまう人間を，意図せずして育ててしまいかねない。

それでは，FHAO プログラムから，わが国の道徳教育はどのような知見を得られるだろうか。それは，次の三つの点を同時に満たしていることである。すなわち第一に，FHAO プログラムが，最終的には生徒が現実において道徳的な選択をできるようになることを目指して，ホロコーストなどの現実の具体的な歴史的事例を詳細に取り上げている点である。こうすることで個人を取り巻く状況とその個人との関係性に焦点を当てることができる。

第二に，FHAO プログラムが，それらの事例から何かを感じとることよりも，それらの意味を深く考えられるようになること，そうして批判的な視点を持ち続けられるようになることを，目指している点である。この点も，考えることよりも感じることが強調され，現実の具体的状況における行動への視点が希薄であるわが国の道徳教育に対して示唆的である。

第三に，FHAO プログラムが道徳的行動を促進するために，「思考」の段階と「判断」の段階を明確に分離していることにも注目すべきである。「思考」の段階を十分に確保したうえでこそ，それを土台とした「判断」が可能となる。また，「思考」の段階を十分に確保しないならば，その実践は単に大規模な人権侵害の恐ろしさを感じさせるだけの情緒的なものとなる可能性がある。それでは結局のところ，道徳を「心構え」の問題に還元してしまうことになる。

わが国の道徳教育の時間においても，FHAO の資料を読み物資料として活用する，あるいは FHAO プログラム自体を実践することは可能であろう。そしてその際は，「社会科の時間」における第二次大戦前後の世界史，日本史の学習と連携することも考えられる。また，ナチス・ドイツやホロコーストの事例と異なり，わが国には第二次大戦に関するわが国固有の歴史がある。そのため，そのことをどのように FHAO の内容と関連させるかについてもあらためて検討が必要である。こうした具体的な実践のあり方についての検討は今後の課題としたい。

註

（1） アレントは思考と判断という言葉を独特な意味で用いているため，本稿ではそれらを指すときは「思考」「判断」と表記する。

（2） FHAO は多様なプログラムを開発してきたが，本稿ではその最も中心的なプログラムである「ホロコーストと人間の行動（Holocaust and Human Behavior）」を分析する。

（3） 米国のホロコースト教育について調査したラス・シューメーカーは，主要なカリキュラムを提供しているのは米国ホロコースト記念博物館と FHAO であるとし，歴史教育

と道徳教育という二つの極を考えるならば，博物館側のアプローチは史実を教えることに焦点があるという点で歴史教育に近く，FHAO のそれはホロコーストの倫理的教訓を学習させることに焦点があるという点で道徳教育に近いと述べている（Shoemaker 2003: 193-194）。また米国のホロコースト教育の展開について論じたトーマス・ファラスは，FHAO がそのプログラムの中で核兵器および核戦争を取り上げていたことに対して，ホロコースト教育に「新しい要素」を導入したと評価している（Fallace 2006: 94-96）。

（4） メアリー・ブラベックらは，FHAO プログラムはジェノサイドという凄惨な事例を慎重に取り上げることにより，生徒の「心理的健康（psychological well-being）」に負の影響を与えずに「道徳的推論」を上昇させていると述べている（Brabeck *et al.* 1994）。バイヤーとプレッザイセンは，プログラムを通して，生徒が歴史についての知識を獲得し，より人間関係に関する推論と行動の意味についての推論をできるようになったと指摘している（Beyer & Presseisen 1995）。また，FHAO プログラムに関する博士論文を著したベティ・バーディッジは，プログラムを受けた生徒たちは，より反省的で，より慎重に判断するようになり，他者の問題と，自分たち自身の行動の結果とにいっそう自覚的になったと報告している（Bardige 1983, 1988）。同じくブレダーソンは，FHAO の訓練を受けてそのカリキュラムを用いている教師の授業を調査し，FHAO のカリキュラムそれ自体，もしくはその教師の授業の隠れたカリキュラムが，偏見，人種主義，共感についての生徒の思考と認知によい影響を与えたと指摘している（Brederson 2006）。また，FHAO のカリキュラムを用いている都市部の学校での実践を調査したミリンダ・ファインは，カリキュラムを通して生徒たちが自分とは異なる意見に寛容になり，より多様な視点をもつことができるようになったと指摘している（Fine 1992, 1993, 1995）。

（5） わずかな例外として，原口友輝は，人権教育の観点から FHAO プログラムを分析し，それが人権教育において育成が求められている資質・能力の三つの側面，すなわち「知識的側面」「価値的・態度的側面」「技能的側面」を総合的に育成することを指摘している（原口 2007, 2009）。また萩森直子は，今日の市民性教育において育成が目指されている「能動的市民（active citizenship）」の概念を分析し，そこには「外的活動性（outward activity）」と「内的能動性（inner activity）」という二側面が存在すると指摘したうえで，FHAO プログラムの特徴を，後者の「内的能動性」を高める点であるとしている（萩森 2007）。

（6） セルマンらは，FHAO プログラムにより，生徒の「人間関係の成熟（relationship maturity）」が上昇し，「人種主義的態度」と「自己報告攻撃行動（self-reported fighting behaviour）」が減少したことを指摘している（Shultz *et al.* 2001）。

（7） そこで用いられている資料は，FHAO プログラムの導入部分で用いられる高校生イヴ・シャーレンのエッセイ「集団の『中』（The 'In' Group）」である。これは，よくないと思いつつも仲間外れになるのを避けるため，同級生をからかってしまった話である。

(8) FHAO が初期の頃からしばしばアレントの著作を繰り返し引用してきたことからも，その影響の強さがうかがえる（Stern Strom: 1981, Stern Strom *et al.*: 1992)。

(9) http://www.facinghistory.org/aboutus より（2011年1月8日アクセス))。

(10) 2010年11月現在，FHAO の訓練を受けた2万9千人の教師およびスタッフが，毎年200万人以上の生徒を FHAO プログラムに従事させているとされる。

(11) なお，FHAO プログラムは，通常8～10週間を1つの単元として構成される。

(12) 本稿で取り上げる授業プランとオンライン・モジュールは，それぞれ以下のサイトから入手した（2010年11月28日アクセス)。なおオンライン・モジュールとは，特定の事柄・問題を集中的に取り上げた，オンライン上でのリソースのまとまりのことである。
授業プラン：http://www.facinghistory.org/resources/lessons－units/lessons
オンライン・モジュール：http://www.facinghistory.org/resources/modules

(13) このアクティビティの詳細は，原口（2009）で論じられている。

(14) 「救援者」の事例を取り上げる際にも，かれらを賞賛するようなことはしていない。「ホロコーストの救援者：立ち上がること」という授業プランを参照。

(15) アレントの著作からの引用，参照は，本文中の（）内に，著作の略号と頁数を記した。著作の略号は以下の通り。引用にあたっては邦訳を参照したが，訳文は筆者の責任で一部変更している。
LMI, II: *The Life of the Mind I. II*
RJ: *Responsibility and Judgment*
EJ: *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*

(16) これは，「美術，音楽，ダンス，モニュメント，記念碑を含み，過去を受け入れる（honor）だけでなく，それに学び，公的にそれを記憶するという強力な方法を含む」とされる。

(17) 「移行期の正義」の研究者の一人であり，FHAO の評議会メンバーでもある法学者のマーサ・ミノウは，それぞれの国・地域の文脈を踏まえながら，共通するアプローチとして，裁判，真実委員会，賠償と記念碑の製作，教育について論じている（Minow 1998)。

引用・参考文献

Arendt, H. (1981) *The Life of the Mind I. II* (New York: Harcourt Brace & Company). 佐藤和夫訳『精神の生活（上，下)』，岩波書店，1994年。

――― (2003) *Responsibility and Judgment,* edited and with an introduction by Jerome Kohn (New York: Schocken Books). ジェローム・コーン編，中山元訳『責任と判断』，筑摩書房，2007年。

――― (2006) *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil* (New York: Penguin Classics). 大久保和郎訳『イェルサレムのアイヒマン　悪の陳腐さについての報告』，みすず書房，1994年。

Bardige, B. (1983) "Reflective Thinking and Prosocial Awareness: Students Face the

Holocaust and Themselves," Ph.D. diss., Harvard Graduate School of Education.

——— (1988) "Things so finely human: Moral sensibilities at risk in adolescence," in C. Gilligan, J. V. Ward, and J. M. Taylor, and B. Bardige eds. *Mapping the moral domain: a contribution of women's thinking to psychological theory and education* (Cambridge: Harvard University Press), pp. 87–110.

Barr, D.J. (2005) "Early adolescents' reflections on social justice: Facing History and Ourselves in practice and assessment," *Intercultural Education,* 16, 2, May 2005, pp. 145–160.

Beyer, F. S., Presseisen, B. Z. (1995) *Facing History and Ourselves: Initial Evaluation of an Inner-City Middle School Implementation.* Philadelphia, PA: Research for Better Schools.

Brabeck, M., Kenny, M., Stryker, S., Tollefson, T. and Stern Strom, M. (1994) "Human Rights Education through the 'Facing History and Ourselves' Program," *Journal of Moral Education,* 23, 3, pp. 333–347.

Brederson, J. D. (2006) "The Facing History and Ourselves curriculum: Its effect on responding without prejudice and empathy levels," Ph.D. diss., Northern Arizona University.

Browning, C. R. (1992) *Ordinary men : Reserve Police Battalion 101 and the final solution in Poland* (New York: HarperCollins). 谷喬夫訳『普通の人びと―ホロコーストと第101警察予備大隊』，筑摩書房，1997年。

Cole, E. (2007) "Transitional Justice and the Reform of History Education," *The International Journal of Transitional Justice,* Vol. 1, pp. 115–37.

Facing History and Ourselves (1994) *Facing History and Ourselves Resource Book: holocaust and human behavior* (Brookline, MA: Facing History and Ourselves National Foundation).

Fallace, T. D. (2006) "The Origins of Holocaust Education in American Public Schools," *Holocaust and Genocide Studies,* 20, 1, Spring, pp. 80–102.

Feigenberg L. F., King M. S., Barr D. J (2008) "Belonging to and exclusion from the peer group in schools: influences on adolescents' moral choices," *Journal of Moral Education,* 37, 2, pp. 165–184.

Fine, M. (1992) "Facing History and Ourselves: portrait of a classroom," *Educational Leadership,* 49, 4, pp. 44–49.

——— (1993) "Collaborative Innovations: Documentation of The Facing History and Ourselves Program at an Essential School," *Teachers College Record,* 94, Summer, pp. 771–789.

——— (1995) *Habits of Mind: struggling over values in America's classrooms* (San Francisco: Jossey-Bass).

Freedman, S. W., Weinstein, H. M., Murphy, K., and Longman T. (2008) "Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience," *Comparative Education Review,* 52, 4, pp. 663–90.

萩森直子（2007）「アメリカにおける市民性教育の理論と実践―『アクティブ・シティズンシップ』の概念を中心に―」，京都大学大学院教育学研究科修士論文。

原口友輝（2007）「人権教育の指導方法に関する一考察―『歴史と私たち自身に向き合う』

プログラムの検討を中心に—」，『関東教育学会紀要』第34号，63-74頁。
——— (2009)「人権教育の指導方法に関する一考察—『歴史と私たち自身に向き合う』プログラムにおける授業プランの検討を通して—」，筑波大学道徳教育研究会編『筑波大学道徳教育研究』第10号，13–25頁。
岩川直樹，船橋一男編（2004）『「心のノート」の方へは行かない』，子どもの未来社。
小坂井敏晶（2008）『責任という虚構』，東京大学出版会。
Milgram, S. (1974) *Obedience to Authority: an experimental view* (New York: Harper and Row). 岸田秀訳『服従の心理』，河出書房新社，1980年。
Minow, M. (1998) *Between Vengeance and Forgiveness: Facing History after Genocide and Mass Violence* (Boston: Beacon Press) 荒木教夫・駒村圭吾訳『復讐と赦しのあいだ—ジェノサイドと大規模暴力の後で歴史と向き合う』，信山社，2003年。
——— (2006) "What the Rule of Law Should Mean in Civics Education: from the 'Following Orders' defence to the classroom," *Journal of Moral Education,* 35, 2, pp. 137–162.
Murphy, K. (2010) "Examples of best practice 1. Teaching a Holocaust case study in a post-conflict environment: education as part of violence, reconstruction and repair," *Intercultural Education,* 21, S1, pp. 71–77.
仲正昌樹（2009）「訳者解説　アーレントの判断力論」，ハンナ・アーレント原著，ロナルド・ベイナー編，仲正昌樹訳『完訳 カント政治哲学講義録』，明月堂書店，304-316頁。
小沢牧子，長谷川孝編（2003）『「心のノート」を読み解く』，かもがわ出版
Schultz, L. H., Barr, D. J., Selman, R. L. (2001) "The Value of a Developmental Approach to Evaluating Character Development Programms: an outcome study of Facing History and Ourselves," *Journal of Moral Education,* 30, 1, pp. 3–27.
柴嘗雅子（2007）「ホロコーストから見た人間の道徳性」，『大阪国際大学紀要：国際研究論叢』，第21巻，第1号，75-88頁。
Stern Strom, M. (1981) "Facing History and Ourselves: integrating a holocaust unit into the curriculum," *Moral Education Forum,* 6, 2, pp. 3–14.
——— (2003) "A Work in Progress," *Working to Make a Difference: The Personal and Pedagogical Stories of Holocaust Educators Across the Globe, ed. Samuel Totten* (Lanham, MD: Rowman and Littlefield), pp. 69–102.
Shoemaker, R. (2003) "Teaching the Holocaust in America's Schools: some considerations for teachers," *Intercultural Education,* 14, 2, pp. 191–199.
Tibbitts, F. (2006) "Learning from the Past: supporting teaching through the *facing the past* history project in South Africa," *Prospects,* XXXVI, 3, pp. 295–317.
Weldon, G. (2010) "Post-conflict teacher development: facing the past in South Africa," *Journal of Moral Education,* 39, 3, pp. 353–364.

An examination of the possibilities of moral education through the 'Facing History and Ourselves' program from the perspectives of 'Thinking' and 'Judgment'

Tomoki HARAGUCHI

Accordingly, the author analyzed the 'Facing History and Ourselves' (FHAO) moral education program from the perspectives of 'Thinking' and 'Judgment' from the works of Hannah Arendt. FHAO is an international education and teacher training organization based in Boston, Massachusetts. FHAO presents 'scope and sequence,' which includes five sections, and is designed to assist teachers in motivating their students to act independently through thought, judgment and finally participation. The two sections, 'History' and 'Judgment, memory and legacy', were examined here.

As a result, the author suggested that:

1) 'Thinking' itself promoted mainly through the 'History' section was meaningful as moral education and a precondition for 'judgment' as well as a means for students to acquire historical knowledge and formulating meaning from this knowledge.

2) To promote 'judgment' in Arendt's sense through the section of 'Judgment, memory and legacy' have the potential to overcome the limitations of 'Education of Heart' as moral education.