

投稿論文

L. コールバーグのジャスト・コミュニティにおける 授業の役割の解明

—— ホルト社会科第二版『比較政治システム』をてがかりに ——

小林 将 太*

Clarifying the role of classes in L. Kohlberg's Just Community:

With the help of the second edition of the Holt Social Studies Curriculum

Shota KOBAYASHI

本研究は、ホルト社会科第二版『比較政治システム』をてがかりに、コールバーグの道徳教育理論であるジャスト・コミュニティにおける授業の役割について、仮説的ではあるが具体的に解明を進めた。民主的な学校運営を中心として生徒の道徳性発達を企図するジャスト・コミュニティにおいて、授業は学校生活を通じた道徳に関わる学習を学校生活外へと般化させる役割を有すると、コールバーグの発達理論に基づき解釈することができる。この役割を担う授業とは具体的にどのようなものになるのか、『比較政治システム』における道徳教育の要素を取り上げて分析した。生徒が学校運営を通して得た価値認識の妥当性を授業において熟考し、その認識を学校コミュニティを越えて社会と自己との間の関係性の中で捉え直すことができたとき、学校生活において学んだことが般化されるよう自己を再構造化する契機が与えられる、その具体的な道筋を明らかにした。

1. 問題の所在と研究の目的

昨今、道徳の時間の教科化に関する論議が活発である。指導方法や評価、教科書の使用など、教科化による変化が主要な論点として認識されがちであるが、これまでの道徳教育のあり方を再評価する議論にも注視すべきである。なかでも、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育といういわゆる全面主義は、今後も引き継ぐべきであるとの見解で一致しているように見える。全面主義は、戦後日本の学校教育における基本原理である。道徳の時間の特設以後も、道徳の時間を学

*大阪教育大学

校の教育活動全体を通じた道徳教育を補充、深化、統合する時間として位置づけることで、前提としての各教科・領域等における道徳教育の重要性が強調されてきた。

しかし、その重要性に比して、全面主義あるいは各教科等における道徳教育の研究は決して多くない。道徳の時間以外の教育活動を計画的に組み込む総合単元的道徳学習^①や、日常生活への般化を明確に意図してモラルスキルを学習させるMoST (Moral Skills Training)^②など、一定の研究蓄積はみられる。ただし、論文についてみると、同じく教科外活動である特別活動との連携を志向する研究を除くと、各教科等における道徳教育を主題とする論文は少ない^③。補充、深化、統合という道徳の時間の役割は意識されても、その実践のあり方について十分な研究蓄積があるとは言い難い現状がある。

以上の課題を念頭に置き、本研究はコールバーグ (Kohlberg, L., 1927-1987) の道徳性発達理論の影響を受けて改訂されたホルト社会科 (the Holt Social Studies) の第二版を取り上げ、そこにみられる道徳教育の要素をコールバーグの道徳教育理論であるジャスト・コミュニティ (Just Community) の視点に立って分析考察する。ジャスト・コミュニティでは、学校の全成員が出席して校内の諸問題について議論し意思決定していくコミュニティ・ミーティング (community meeting) を中心に、参加民主主義に基づく学校運営を行う。生徒は、教師と同等な意見表明と投票の権利をもって、規則の制定と運用に関与する。そうすることで、生徒の規範認識が形成されるとともに学校への所属感も高められ、最終的に行為変容が企図されるのである。ジャスト・コミュニティに関する先行研究では、学校生活における子どもの変容に対する学校運営の影響や、実践における正しさと善さの統合あるいは調和の問題が主要な論点とされてきていて、実践の一部をなす授業に対する関心は必ずしも高くはない。授業はこれまで、道徳性の段階発達^④をめざすディレンマ・ディスカッション (dilemma discussion) を実践する場^⑤や、学校運営において必要な民主主義などの理解を図る場^⑥として理解されてきた。筆者はこれらの理解をふまえつつ、学校生活を通じた学習を学校生活の外へと般化させるものとして授業を捉える解釈を新たに提起した。後述するように、この解釈はコールバーグの包括的な発達理論に支えられることで、授業に関する従来の理解を一貫性をもって彼の理論全体の中に位置づけることができる^⑦。それゆえ、この解釈に従い授業を具体的に解明することは、全面主義の探

究において一定の意義があると考えられるが、管見の限り、実践された授業の教材や指導計画など史料の現存は確認されていない。そこで本研究は、史料をホルト社会科第二版で代替することで、道徳的な学習を般化させる授業の具体的解明を試みる。

コールバーグ理論とホルト社会科の関連の解明自体も、全面主義の探究に資するだろう。ホルト社会科は、1960年代から1970年代にかけて米国で展開された新社会科 (the new social studies) の旗手の一人であった歴史学者フェントン (Fenton, E.) を中心に開発された、新社会科の代表的カリキュラムである。それゆえ、社会科教育学における先行研究は数多くあるが、その多くがコールバーグ理論と関わりのない初版を対象としている。第二版を対象とする研究が少ない中、小田泰司らの研究は注目に値する。小田らは第二版に見られる道徳教育について、「道徳性育成を意識したものではあるが (中略) 初版と比べても枠外に付けたしがなされた程度に過ぎなかった」と捉える一方、フェントンもジャスト・コミュニティを志向していた点について、「道徳性育成に向けて教科指導と教科外指導とのつながりを考える上で検討の必要であろう」とも述べている⁸⁾。ホルト社会科とジャスト・コミュニティを結びつけて検討する本研究は、この検討課題への取り組みとなると考えられる。

以下では第一に、道徳的な学習の般化という筆者による授業解釈について、コールバーグの発達理論を参照しながらその妥当性を改めて検証する。第二に、ホルト社会科の概要を説明した後、第二版テキストのうち『比較政治システム』を取り上げ、その中に含まれる道徳教育の要素がどのようなものを明らかにする。第三に、第二で明らかにした道徳教育の要素について、第一で検証した解釈に基づき考察を行う。最後に、本研究の成果と課題をまとめるとともに、全面主義あるいは各教科等における道徳教育のあり方について本研究から得られる示唆を述べる。

2. コールバーグの発達理論に基づくジャスト・コミュニティにおける授業の解釈

ジャスト・コミュニティに関するコールバーグの論述の中には、「現実生活 (real life)」という言葉に限定的に用いる箇所がある⁹⁾。子ども達にとって実生活と言うとき、一般的にそれは学校生活を含めた実生活を表すだろう。しかし、コールバーグは「現実生活」と学校生活とを概念として区別した上で、校外の「現

実生活」の経験を表象する「学校経験 (school experience)」の必要性に言及している。

この区別は、コールバーグの課題意識を反映していると考えられる。ジャスト・コミュニティはそのねらい通り、生徒の行動変容に一定の成果を収めた。しかし、コールバーグは必ずしもその成果に満足していなかった。彼は、学校民主主義が道徳性や公民としての発達に必要な参加の経験の中心をなすと評価する一方、「民主的な学校への参加は、校外の社会に対する第四段階の理解や態度の発達ないし転移を保証するのに十分でない」と述べ、生徒がときに学校の内外で異なる態度を示すことを課題に挙げた⁽⁴⁰⁾。ジャスト・コミュニティの民主的实践が正義とケアに満ちた場として生徒から肯定的に認識されるほど、校外の社会は学校とかけ離れていると捉えられ、学校での学習が校外へと必ずしも「転移」しないということである。

この課題に取り組むためには、ジャスト・コミュニティの理論として従来知られる、正義推論に関する道徳性発達段階理論と道徳的雰囲気 (moral atmosphere) の理論のみを検討するのでは不十分である。前者の発達段階理論は、ピアジェ (Piaget, J.) の発達段階の定義に厳密に従うため、正義推論は「具体的で統合性のある自己や自我から論理的に切り離されている」⁽⁴¹⁾。すなわち、この推論は「転移」の課題で焦点となる個人の所属意識や自己概念とは無関係に下される推論であるから、「転移」は必ずしも発達段階の上昇によって生じるわけではない。また、道徳的雰囲気の理論は、生徒の行動変容を促すために集団の道徳性、すなわち生徒が属する集団内の規範とその集団への帰属意識の改善、向上を強調する。集団とはここで、ジャスト・コミュニティを実践する学校を意味する。それゆえ、道徳的雰囲気の理論は「転移」しない原因を説明するが、その解決をもたらすわけではない。

ここで、コールバーグの発達理論における人格組織全体の発達観が描出される自我発達 (ego development) について検討する必要がある。コールバーグは自身の心理学的前提の多くをピアジェの理論と共有する。ただし、コールバーグは単一の理論的視座から包括的に発達を捉えるため、その理論における主観的自己の不在をしばしば指摘されるピアジェと異なり、「経験の現象学的に明白なオーガナイザー」⁽⁴²⁾と表現する自己意識を伴う自己を措定する。そして、この自己と道徳性発達をはじめとする発達との関係について論じる。

コールバーグは、自我を「人格組織の基本的な構造的統一性」と定義した上で、その発達について次のように詳述する。

「自我発達は、自我の包括的統一性として理解されるだろう。なぜならそれは、自我が他者、世界、および人生の全体との発展する関係を『理解する』弁証法的過程を通して、それ自体を漸進的に再構築するからである。それゆえ、自我発達は何が主観的で何が客観的であるかに関する連続的な再定義を含む。主体の側には発達する自己があり、客体の側には個人の自然環境、社会環境、および究極的環境の発展する分化がある。」⁽⁴³⁾

この論述から、自己と非自己（nonself）である環境との間の線引きが、その環境に対する認識の分化が進むに従って絶えず行われる過程を、コールバーグが自我の発達とみなしていることがわかる。このとき道徳性発達は、「社会的基準を伴う共有の社会的世界において他の人間との関係のなかで自己を再構造化すること」⁽⁴⁴⁾と定義される社会性発達（social development）の一部に位置づけられる。社会性発達においてもコールバーグは、「社会的自己の発達変容は社会的世界の概念の並行する変容を反映する」⁽⁴⁵⁾とみなすため、道徳性発達は次のように捉えられる。すなわち、道徳性発達には広い意味での社会的認知とそれに並行する社会的な自己概念の変容が伴うということである。

このように道徳性発達を自我発達の中に位置づけてみることで、筆者はジャスト・コミュニティにおける授業を道徳的な学習を般化させるものとして解釈することができると考えている。コールバーグが最初に学校でジャスト・コミュニティを実践したクラスター・スクール（Cluster School）の計画には、授業に関する従来の理解を裏づける記述はもちろんみられるが、それに加えて「道徳性、法、および民主主義に関する教室の議論は、小さな学校のコミュニティ・ミーティングの現実生活の決定と方針、そしてその学校とより広範な学校組織および社会との関係と統合されるべきである」とも記述されていた。授業を学校生活と、そして校外の社会と関連づける必要性も強調されていたのである⁽⁴⁶⁾。同校では、米国史と文学を通して民主主義やコミュニティなどの概念を獲得するカリキュラムが組まれた⁽⁴⁷⁾。このカリキュラムは、「学校経験」は「現実生活」の経験を表象する必要があるという前述の認識に基づき、学校運営の構成要素である「小グループやコミュニティ・ミーティングの間に生じた社会認知的学習を強化、補足、拡張することに役立つ」⁽⁴⁸⁾と総括されている。

自我発達の視点に立つと、この総括は次のように理解することができる。まず、その中で道徳的ふるまいを示してきた「学校経験」が校外の社会の「現実生活」を表象していることに授業を通して気づくとき、生徒の社会的認知が変容する。次に、社会的認知が変容すると、それは学校の内外で態度が異なることを可能にしてきた生徒自身の社会的自己と整合しなくなる。「強化、補足、拡張」されたのが「学校経験」であるなら、このとき不整合から整合へと再構築されるのは、校外における生徒の自己である。こうして、学校生活を通じた道徳に関わる学習を学校生活外へと般化させる授業という解釈が可能になるのである。

3. ジャスト・コミュニティにおける授業の仮説的構成—ホルト社会科第二版『比較政治システム』をてがかりに—

前節で確認した道徳的な学習を般化させる授業という解釈の仮説的実証として、筆者はコールバーグの共同研究者による合衆国憲法起草に関する歴史学習のカリキュラム開発を取り上げ、その学習内容がジャスト・コミュニティ実践において議論される内容と本質的に重なり合うことを例証した⁽¹⁹⁾。本研究では、授業で取り扱われた概念の多くが政治学的な概念でもあることに着目し、ホルト社会科第二版『比較政治システム』を取り上げる。このテキストがジャスト・コミュニティの授業で用いられたらと仮定し、その中にみられる道徳教育の要素がどのように機能しうるのか、前述の授業解釈に基づき考察する。

(1) ホルト社会科第二版『比較政治システム』における道徳教育の要素

『比較政治システム』は、4年制中等教育用に開発されたホルト社会科の第9学年テキストである。意思決定過程や市民の役割、政治文化などに着目して、伝統的社会、米国、およびソ連の政治システムを比較していく。1960年代後半に初版が出版されたが、フェントンはホルト社会科に内在する課題を自覚して1970年代前半に改訂を行い、コールバーグ理論に基づく道徳教育の要素をカリキュラムの中に位置づけた⁽²⁰⁾。

第二版において、道徳教育は「価値づけ (valuing)」と呼ばれるカリキュラムの目標のひとつの中に位置づく⁽²¹⁾。ホルト社会科は全体として、生徒にある特定の価値を教え込むことはせず、生徒自身のもつ価値を明確にしようとする。「一致を強く求めることなく授業で価値を議論することは (中略) 家庭やコミュニティ

で生徒が学んできた価値の妥当性を熟考するよう促す⁽²²⁾とフェントンが述べるように、授業では生徒の経験をもとに、それを注意深く省察していくことが期待されている。そして、これらの教育活動の理論的基盤として、フェントンは当時新たに提唱されていたコールバーグの理論を援用した。

『比較政治システム』では、政治を価値体系が反映したものと捉えた上で、基本的な政治的問題について熟考する際の基礎となる価値のディレンマに絶えず向き合わせると、「価値づけ」のねらいが示されている。「価値づけ」の学習を進める際の実質的な要素は、次の2つに集約される。

第一に、道徳的ディレンマである。改訂版では教師用指導書に、価値の問題に取り組ませるための配布資料や視聴覚資料が用意されている。道徳的ディレンマはこの中に含まれ、『比較政治システム』では6つの資料が教師用指導書に掲載されている。指導方法は、当時のディレンマ・ディスカッションの方法と大きく変わりはない。

第二に、課ごとに「価値づけ」の目標に即してテキストの余白に記載される質問である。「価値づけ」の目標は、『比較政治システム』の全61課のうち31の課に設定されている。余白の質問は、テキスト本文に価値に関わる問題が暗示されるとき、それを本文の横に質問として提示するものである。この質問について考えることで、「コールバーグの尺度によって含意される種類の道徳教育に結びつく価値の探究を行う機会を教師に豊富に提供する」と期待されている⁽²³⁾。

この2つの要素が具体的にどのようなものかをみるため、ここではその両方を含む第59課「異を唱える権利：米国における疎外」を取り上げる。

第59課は、第11章「米国とソ連におけるシティズンシップ」の課であり、政治システム内で市民が担う役割を分析する中で、政治的決定に対して市民が異を唱える権利を取り上げている。課の題にある「疎外」はここで、投票しないことなど政治への不参加も含め、その政治システムを機能させなくする行動を指す。本文は、学校での人種統合に反対した白人によるバス襲撃事件を報道した、1970年の『ニューヨーク・タイムズ』紙の記事を引用している。「反対者達は指導者が下した決定に異を唱えてもよいが、決定を下す政府の権威は疑わない⁽²⁴⁾」という第59課の導入文に表されるように、民主主義において極めて重要な意味をもつ反対意見の表明はどこまで正当とみなせるかが、この課の学習の焦点となっている。

第59課の「価値づけ」の目標は「法を犯したり他者を身体的に傷つけたりする

人々に対する行動を怠る政府について、自分の考えを明確にすること⁽²⁵⁾である。そして、この目標に沿って、「もしあるとするならどのような条件の下で、市民は私有財産を破壊すること、あるいは他者を身体的危害で脅すことを正当化されますか」と「法を犯したり他者を身体的に傷つけたりした人々に対する行動を政府が怠るとしたら、あなたはどのように感じますか」という2つの質問が余白に記載され⁽²⁶⁾、ともに指導案で発問に挙がっている。

第一の質問は、暴徒によって窓ガラスが割られ横倒しにされたバスを写した写真の脇に記されている。この質問は、単純に暴力の否定を促すのではなく、過激な方法での反対が民主主義を脅かす可能性に気づかせようとしている。指導書では、違法薬物の製造など公衆衛生を乱す私有財産ならば破壊してもよいという意見と、市民は私刑を認めるのではなく警察や裁判所といった法的権威に訴えるべきであるという反論が予想されている。

第二の質問は「価値づけ」の目標にほぼ等しく、対応する本文は記事の終わりにある、暴徒が法的に制裁されないと暴力が繰り返されてしまうという懸念である。第一の質問は基本的に市民の政治的態度を問うのに対し、この質問は政府のあり方を問うものである。指導書の指摘する通り、一般市民は自分達の自由を守ってくれない怠慢な政府を信頼できなくなるし、疎外され違法な行動をとる市民はその政府の無能さをも抗議の理由に加え、現行の政治システムへの不支持を強めることだろう⁽²⁷⁾。

これらの質問によって明確化されうる価値は、適切な仕方で表明される反対意見が尊重される社会という、民主主義社会が実現すべき対象価値としての政治的価値であるといえる。生徒は、反対意見の適切な表明を尊重することと民主主義の発展との関係について、米国社会の具体的事例をふまえて熟考することができるのである。

以上の余白の質問に対して、第59課で与えられる道徳的ディレンマは「トムのディレンマ」である。次の通り、地区の子ども達が地区外の学校にバス通学させられることを妨害する抗議行動をとるか否かで葛藤する話である。

「トム一家はこの15年間、同じ地区に住んできた。一家はその地区一よい人々、よい家庭、よい学校、子ども達が遊ぶのに適した場所一が大好きだった。そこは本当にコミュニティで、近所の皆がしばしば地域の企画に協力した。そうした地区は他にはあまりみられなかった。／ある日曜の夜、4人の隣人がトムの家に立

ち寄った。彼らの顔には苦痛が見て取れた。一人が言った。『さっきラジオで、私達の子ども達の一部を町の反対側の学校へとバス通学させるよう、裁判所が学校組織に命じたと聞いたよ。君も地区の他の皆とほとんど同じように感じているんじゃないか。私達は私達の学校が好きだから、子ども達をバス通学させたくないんだ。もし私達が皆同じ意見なら、裁判所は何もできないよ。私達がどのように感じているのか、当局にわからせないといけないんだ。』／4人はトムに、彼らが計画していることを伝えた。バスが到着したら、彼らはバスの前に立って発車を妨害するつもりなのだ。もし皆でバスを取り囲んだら、運転手は自分達を轢くことはないだろうと彼らは言う。彼らは皆、いかなる暴力も認められないということに同意していた。バスや運転手に危害を加える理由は何もないからである。／バスが到着する初日の朝、トムはドアをノックする音を聞いた。見ると、お隣さんが玄関前に立っていた。隣人の多くが、バスの止まる学校に向けて歩いているように見えた。』⁽²⁸⁾

バス襲撃事件とは異なり、暴力的な抗議行動を一応否定している点に工夫がみられる。それは、選択肢の片方で暴力が肯定されると葛藤にならないという理由だけではない。暴力か非暴力かという論点ではなく、どのような異議の唱え方が民主主義社会において適切且つ効果的なのかという論点で、議論を深めることができるからである⁽²⁹⁾。

この「トムのディレンマ」では、一般に遵法精神や公德心と呼ばれるような人格に内在する価値、いわゆる道徳的価値に迫ることができる。民主主義社会の仕組みを理解した上で、市民一人ひとりが何を大事に考えてどのように行動すべきかについて、生徒は議論することができるだろう。また、余白の質問2つとこのディレンマを並べてみると、取得する中心的な視点が市民から政府へ、そして再び市民へと往還する。この往還によって、社会の複雑性への関心を保ちながら個人の意思決定が多面的に分析され、問題解決能力の向上にもつながると考えられる⁽³⁰⁾。

(2) ジャスト・コミュニティの授業と仮定したときの意味

では、こうした学習活動は、ジャスト・コミュニティの授業において実践された場合、どのような意味をもつのか。第59課から、疎外と呼びうる行動が民主主義社会の存立・発展に大きく関わることを学び取ることができるが、そのような

疎外はジャスト・コミュニティ実践においてあまり見受けられない⁽³¹⁾。これは、バス襲撃の事例と異なり、ジャスト・コミュニティでは生徒がいわば市民と政府の両方の役割を有して学校生活を営んでいることが影響していると考えられる。自他ともに、意思決定を下し且つその決定に従う立場にあるから、学校自治それ自体を否定する行動は反感を買うことになる。しかし、コミュニティをともに形成するのが日常的に関わる友人や教師であると、校外の社会一般における市民と政府という視点で自身を捉えることは難しいかもしれない。自身の望む規則制定に向けてすべきことが妨害ではなく、他の生徒達に再考を促す根拠の収集などであることは、比較的短期間で規則改正が起こりうる条件下では戦略的にも理解できるからである。

反対意見を適切に表明すべきである、という学校運営を通じて得られるこの価値認識の妥当性を熟考し、生徒の生活全体へと般化させるのに、授業は役立つと考えられる。「選挙で投票するとき、大統領は有権者としてのその役割において、私的な市民として行動する。ある個人がその生活において他のどんな役割を担っていても、彼はある政治システムの中の一市民でもあるのだ」⁽³²⁾という第11章の冒頭の文章は、自分も複数の役割や立場にありながら生活していることについて、生徒に熟考を促すことができる。その上で生徒は、社会の中で反対意見が適切な仕方でも表明される重要性について第59課で学習する。ここで生徒が、校内で行ってきた意見表明の意味を、単に友人関係における戦略的行為としてではなく、市民と政府の関係の中で捉え直すことができるなら（社会的認知の変容）、それと整合するように生徒の社会的自己も再構築される。つまり、反対意見の表明に関わって政府が体现すべき政治的価値と、市民としての自己がもつべき道徳的価値とを、学校コミュニティの枠を越えて、社会と自己との間の関係性の中で認識することができるのである（般化）。

また、バス襲撃事件に対して一般市民が抱いた懸念に着目することも、ジャスト・コミュニティの目標に寄与することになるだろう。秩序維持に関する懸念はジャスト・コミュニティでも同様に表明されていて、コールバーグは学校全体で決めた規則の不順守を決して見過ごさないよう強く戒めていた⁽³³⁾。社会において法的権威が不法行為を取り締まるといことは、校内の規則違反の裁定・ケアを生徒達自身で行うことに相当する。ジャスト・コミュニティでは公正委員会（fairness committee）あるいは規律委員会（discipline committee）と呼ばれる規

則違反に対する裁定・ケアを行う組織が置かれ、生徒はこの委員を交替で担当する。生徒の多くは当初、友人である他の生徒を裁く役回りを嫌い、その責任を教師に委ねようとする。この傾向は、学校への帰属意識が高まるにつれて減少していき、自分達で決めた規則に対する責任を最後まで引き受ける道徳的態度が確立されていく。

第59課の余白の第二の質問は、規則順守に関わる価値認識の妥当性を熟考するのに役だつと考えられる。「法を犯したり他者を身体的に傷つけたりした人々に対する行動を政府が怠るとしたら、あなたはどのように感じますか」と問われる中で、校内の規則違反に対する裁定・ケアを、単に違反者との関係維持という視点を越えて、社会秩序の形成に対して政府と市民個々人が担う責任に連なるものとして意味づけられるなら（社会的認知の変容）、これは同様に、相互に規則を順守すべきであると考えられる生徒の社会的自己がいわゆる遵法精神へと般化されていく契機となるだろう⁽³⁴⁾。

4. 成果と課題

本研究は、コールバーグのジャスト・コミュニティにおける授業の役割について、学校生活を通して学んだことを般化させる授業という解釈に基づき、ホルト社会科の改訂版テキストをてがかりにして仮説的に解明を進めた。コールバーグの自我発達の理論に基づくと、ジャスト・コミュニティの学校運営を通じて学んだことを般化させるためには、「学校経験」を校外の「現実生活」を表象するものとして認識させる必要がある。ホルト社会科第二版には、道徳教育の要素として道徳的ディレンマとテキスト余白の質問がみられ、『比較政治システム』の第59課を取り上げてジャスト・コミュニティ実践との関連を考察した。その結果、生徒が学校運営を通して得た価値認識の妥当性を授業において熟考し、その認識を学校コミュニティを越えて社会と自己との間の関係性の中で捉え直すことができたとき、学校生活において学んだことが般化されるよう自己を再構造化する契機が与えられる、その具体的な道筋を明らかにした。これは、社会と自己とを結びつけるという意味で、コールバーグがジャスト・コミュニティの目的を「コミュニティの善き成員や善き市民であるという第4段階のコミットメントの確固とした獲得」⁽³⁵⁾とした事実と符合する。

今後の課題も残されている。本研究の目的に対して、『比較政治システム』の第

59課を分析対象としたことの限界は認めるべきである。つまり、ジャスト・コミュニティ実践で起きた出来事や生じた課題との関わりが見て取れたことが、対象選定の理由のひとつだからである。しかし、それだけで前述した授業の役割を遂行できとも考えていない。ホルト社会科における「価値づけ」の位置をふまえた上で、第59課の道德教育の2要素が内容構成的にみて、生徒が校内で担う市民と政府の両方の役割に対する内省を効果的に促せる点に、ジャスト・コミュニティの目的に資する授業の典型を見出せるからである⁽³⁶⁾。

本研究の成果を深めていくためには、『比較政治システム』以外のテキストの検討も求められる。特にカリキュラムの最後に使用する『三都市における人文学』は、ホルト社会科における道德教育のいわば総決算として、善き人間、善き生、善き社会とは何かを問うことで、一貫した価値体系の発達をねらうからである⁽³⁷⁾。このように、ホルト社会科独自の方法を解明していくことも今後求められる。

最後に、全面主義に対する示唆を述べたい。本研究を通して、授業を通じた学習と学校生活の諸経験とを関連づけた、全面主義に資する教育活動の一例を提示することができた。その特質は、日本の教育課程に即して言うなら、特別活動における自治活動を基盤として、教科の学習を通して政治的価値などの対象価値を認識し、道德の時間では教科で学んだ内容の文脈に即してその対象価値に関わる道德的価値を認識、自覚するという関係性にあるといえる。一方、そうした教育活動を一定量確保する難しさも実感する。『比較政治システム』を読む限り、道德的ディレンマにせよ余白の質問にせよ、各課の学習目標に沿った内容を用意することは必ずしも容易ではない。

例えば、第45課「ベトナムについての意思決定：大統領と上院」は、和平交渉やミライ村での大量虐殺などベトナム戦争中の出来事を取り上げている。それらが米国の意思決定に及ぼした影響について、また外交問題における大統領と上院の関係について探究することが、その主な学習活動である。この第45課には、いわゆるペンタゴン・ペーパーズを流出させたダニエル・エルズバーグを主人公にした「エルズバーグ氏のディレンマ」が与えられている。余白の質問でも、公共の福祉が危ういと判断されるときには私的な市民は国民の知る権利を根拠に法を犯してもよいかどうか問われている⁽³⁸⁾。この内容自体は非常に論争的であり、活発な議論も期待できそうだが、第45課の文脈に沿うものとは言い難い。もちろん、日本には道德の時間や総合的な学習の時間があるので、それらの領域ですべ

て取り上げることはできるものの、これを全面的に全面主義と称してよいだろうか。第45課における道德教育の要素はむしろ政治システムそれ自体について学習する文脈に適合するという見立てが正しいとするなら、全面主義に資する教育活動を確保する難しさは、教材の内容構成や学習の仕方にも関わる課題なのかもしれない。以上の課題を念頭に置きつつ、コールバーグ道德教育論の解明を引き続き進めていきたい。

註

- (1) 押谷由夫 (1995)『総合単元的道德学習論の提唱：構想と展開』文溪堂など。
- (2) 林泰成編著 (2008)『モラルスキルトレーニングプログラム：小学校道德授業で仲間づくり・クラスづくり』明治図書など。
- (3) 道德教育関連学会の近年の機関誌では、特集論文での掲載を一定確認できる程度である。
- (4) コールバーグの提唱した道德性発達段階における発達を意味する。発達段階は次の通り。前慣習の水準（第一段階：他律的な道德性，第二段階：個人主義的で道具的な道德性），慣習の水準（第三段階：対人規範の道德性，第四段階：社会システムの道德性），脱慣習の水準（第五段階：人権と社会繁栄の道德性，第六段階：普遍化可能で可逆的で指令的な一般的倫理的諸原理の道德性）。Colby, A. and Kohlberg, L. (1987) *The measurement of moral judgment volume I: Theoretical foundations and research validation* (New York, Cambridge University Press), p. 25ff.
- (5) 紅林伸幸 (1994)「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—アメリカ道德教育史の社会学的省察の中で—」『東京大学教育学部紀要』第34巻，104頁。
Oser, F. K., Althof, W., and Higgins-D'Alessandro, A. (2008) The Just Community approach to moral education: System change or individual change?, *Journal of Moral Education*, 37(3), p. 399.
- (6) 荒木寿友 (2013)『学校における対話とコミュニティの形成：コールバーグのジャスト・コミュニティ実践』三省堂，227頁以下。
- (7) 小林将太 (2010)「L. コールバーグのジャスト・コミュニティにおける現実生活の意味—その自我発達および授業との関係に着目して—」『教育方法学研究』第35巻，93-103頁。
- (8) 小田泰司・大平剛生 (2014)「1970年代のアメリカにおける道德性育成アプローチによる市民性育成に関する研究—コールバーグの道德性発達理論に基づく Civic Education Project を題材に—」『福岡教育大学紀要第2分冊』第63号，18, 23頁（引用文中の傍点は原文の通り）。
- (9) 小林 (2010) 前掲論文，100頁。なお，次の文献をその箇所として示している。

- Power, F. C., Higgins, A., and Kohlberg, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's approach to moral education* (New York, Columbia University Press), p. 68.
- (10) Kohlberg, L. (1980) High school democracy and educating for a just society, in: R. L. Mosher (Ed.) *Moral education: A first generation of research and development* (New York, Praeger Publishers), p. 36-37.
- (11) Kohlberg, L., Levine, C., and Hewer, A. (1983) *Moral stages: A current formulation and a response to critics* (New York, Karger), p. 36.
- (12) Hart, D., Kohlberg, L., and Wertsch, J. V. (1987) The developmental social-self theories of James Mark Baldwin, George Herbert Mead, and Lev Semenovich Vygotsky, in: L. Kohlberg (Ed.), *Child psychology and childhood education: A cognitive-developmental view* (New York, Longman), p. 225.
- (13) Snarey, J., Kohlberg, L. and Noam, G. (1987) Ego development and education: A structural perspective, in: L. Kohlberg (Ed.) *op. cit.*, pp. 332-333.
- (14) Noam, G. G., Kohlberg, L., and Snarey, J. (1983) Steps toward a model of the self, in: B. Lee & G. G. Noam (Eds.) *Developmental approaches to the self* (New York, Plenum Press), p. 68. なお、社会性発達に含まれる要素として、他に心理的性の発達 (psychosexual development) が挙げられている。
- (15) *Ibid.*
- (16) Kohlberg, L., Wasserman, E., and Richardson, N. (1975) The Just Community school: The theory and the Cambridge Cluster School experiment, in: *Collected Papers from the Center for Moral Education* (Massachusetts, Harvard Univ. Graduate School of Education), p. 2. この時点では、「現実生活」に関わる前述の区別は認められない。ディレンマ・ディスカッションからジャスト・コミュニティへという理論展開において、まず学校生活における子どもの行動変容が重要な課題として認識されていたと考えられる。
- (17) Grady, E. A. (1994) *After Cluster School: A study of the impact in adulthood of a moral development intervention project*, Ed.D. dissertation (Harvard University), p. 32.
- (18) Power *et al.* (1989) *op. cit.*, p. 68. 強調点は筆者による。
- (19) 小林 (2010) 前掲論文, 100頁。
- (20) フェントンはホルト社会科の課題を、その学習内容の難解さに見出した。ホルト社会科の特徴は、生徒に探究 (inquiry) のスキルを獲得させることで、民主主義社会における責任ある市民の形成という全体的目標をめざす点にある。しかし、この探究は社会科学における研究の視点や方法を整理したものと言えたため、中等教育段階の生徒では探究に必要な論理的思考や社会的視点取得能力の発達が十分ではなかった。そこで、公民教育への志向が強まったことも重なり、第二版ではコールバーグ道徳教育論を組み入れることで生徒の発達を促そうとしたと考えられる。ホルト社会科に対するフェントン自身の評価については次の文献を参照。Fenton, E. (1977) The implications of Lawrence Kohlberg's research for civic education, in: B. F. Brown (Ed.) *Education for responsible citizenship: The report of the National Task Force on Citizenship Education* (New York,

McGraw-Hill), pp. 97-132.

- (21) 最初に改訂された『比較政治システム』では、その後改訂された他のテキストと異なり、「価値づけ」の名称が「価値の明確化 (the clarification of values)」とされている。Fenton, E., Penna, A. N., and Schultz, M. (1973a) *Teacher's guide for comparative political systems: An Inquiry approach* (New York, Holt, Rinehart and Winston), p. xi.
- (22) *Ibid.*, p. xi.
- (23) *Ibid.*, p. xiv. ただし、この余白の質問は「価値づけ」の目標の有無に関係なく記載されている。ひとつの課に記載される質問の数も一定ではない。
- (24) Fenton, E., Penna, A. N., and Schultz, M. (1973b) *Comparative political systems: An Inquiry approach* (New York, Holt, Rinehart and Winston), p. 316.
- (25) Fenton *et al.* (1973a) *op. cit.*, p. 108.
- (26) Fenton *et al.* (1973b) *op. cit.*, pp. 319-320.
- (27) Fenton *et al.* (1973a) *op. cit.*, pp. 108-109.
- (28) *Ibid.*, p. 168.
- (29) これは、指導書に記載されている発達段階ごとの典型的回答からも窺い知ることができる。あなたがトムだったらどうするかという問いに対する第五段階の回答例では、抗議行動に賛成が「なぜならば、私が抗議することで、しかるべきでない負担を強いられないという子どもの権利について、人々が熟慮するようになるからである。私は、裁判所はこの事件について再審議すべきであると考え。しかし、抗議する際に暴力はあってはならない」、反対が「なぜならば、人はすべて等しく教育を受ける権利を有すべきであると裁判所が判断したからである。この種の事例はすべて、法の適正手続を受けべきであり、この事例はまさにそうである」となっている (*Ibid.*, p. 169)。
- (30) 伊藤裕康 (2012) 「道徳の時間の指導と社会科における道徳教育との関連について」『道徳性発達研究』第7巻第1号, 26頁。
- (31) 例外として、学校運営における教師の実質的な影響力の強さから生じる生徒の萎縮 (intimidation) が挙げられる。
- (32) Fenton *et al.* (1973b) *op. cit.*, p. 284.
- (33) 例えば、クラスター・スクールの実践が始まった当初、映画を視聴する際に喫煙をしないことと事前に決めたにもかかわらず生徒が喫煙をした。これに対して教師達が何も反応しなかったため、その場にいたコールバーグは映画を止めさせて教師を部屋の外に出し、合意した規則を真剣に取り扱うことは民主主義において決定的に重要であり、規則の違反に対して何もしないことは「コミュニティの民主的な権威に傷をつける」ことであると注意した (Power *et al.* (1989) *op. cit.*, p. 69)。
- (34) ただし、規則違反に対する集団的責任、つまり他者の規則違反に対する責任感、前述の通り校内での態度が所属集団への愛着に強く依存しているため、反対意見の表明の場合と比較すると般化しにくいように思われる。
- (35) Kohlberg (1980) *op. cit.*, p. 28.
- (36) なお、第59課の学習がジャスト・コミュニティにおいて行われる場合、学校と社会

一般の両方における既存の政治システムに対する批判的な視点を軽んじることが危惧される。これに関しては第11章の最後の課を挙げることができる。そこでは、ベトナム戦争を事例として市民的不服従の問題が取り上げられ、「良心と法が葛藤するときの市民の適切な役割について考えを明確化すること」という「価値づけ」の目標に沿って、市民的不服従の影響や妥当性について議論することが計画されている (Fenton *et al.* (1973a) *op. cit.*, p. 112)。

(37) *Ibid.*, pp. xiv-xv.

(38) Fenton *et al.* (1973b) *op. cit.*, p. 236.