

琉球大学学術リポジトリ

「ゆさぶり」と「討議」による道德授業の意義 —
自由に考えることと道德的正しさのパラドクス—

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2011-11-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 上地, 完治 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/22287

「ゆさぶり」と「討議」による道徳授業の意義

—自由に考えることと道徳的正しさのパラドクス—

上地 完治

The Significance of Moral Lesson with “Shaking up” and “Discourse”
—Paradox of Free Thinking and Moral Justice—

Kanji UECHI

はじめに

論者は琉球大学教育学部附属小学校や公立の小・中学校の教員とともに道徳授業開発にかかわっている。私たちが創ろうとしている道徳授業は、簡単にいえば「考えること」と「話し合うこと」を中核にした道徳授業である。このように表現すると、「そんなことはすでに道徳授業で一般的におこなわれている」と怪訝に思われるかもしれない。しかし私たちが重視している「考えること」と「話し合うこと」は、一般的なインカルケーションの授業でおこなわれているものと決定的に異なるものである。

考えるということは、一般的なインカルケーションの授業の中では、ねらいとする価値の意味やその重要性に到達するように考えることが推奨される。つまり、そのような授業では、子どもたちが考えた結果到達すべき答えがすでに決まっている。それに対して、私たちは「考える」ということを、「何が正しいか」「どうすべきか」ということについて一徹密に言えば、そう判断する理由について一子どもたちが自由に考えることと捉えている。そして「話し合うこと」とは、そのような判断理由の妥当性について、すなわち、どのような判断理由が最も納得いくものであるかという観点からクラス全員で吟味し、合意をめざすような話し合いを意味している。表題となっている「ゆさぶり」

とは、そのように子どもたちに真剣にそして自由に考えさせるための手立てを表しており、「討議」とはそのような話し合いをさし示すドイツの社会哲学者ユルゲン・ハーバーマスの概念である。

ただし、本論ではそのような授業実践の報告や具体的な分析をおこなうのではない。ここでは、自由に考えさせることと道徳的な正しさという2つの要素が道徳教育には必要不可欠であると同時に、それらが両立困難なパラドクスを形成していることを指摘したうえで、ハーバーマスの討議によってこのパラドクスが理論的に解消されうる可能性を示したい。そして最後に、道徳的正しさを絶対的なものとするのではなく、可謬主義的に捉えることの必要性について言及する。

1. インカルケーションとモラルジレンマ

(1) インカルケーションの授業

一般的なインカルケーションの授業ではねらいとする価値が設定されているが、その価値とは学習指導要領の内容項目をみても明らかのように、常識的な事柄である。たとえば、「うそをついたりごまかしをしたりしない」(小学校1・2年生)、「相手のことを思いやり、進んで親切にする」(小学校3・4年生)、「約束や社会のきまりを守る」(小学校3・4年生)といった内容は、実践できるかどうかは別として、それが大切であるというこ

とは小学生にとっても容易に理解できるはずである。

しかも、そのような内容は副読本などの資料によって分かりやすく示されている。複雑で理解しにくい資料を用いることは国語の学習の範疇とされ、道徳学習では資料登場人物の気持ちや行動を通してねらいとする価値が明示されているものがよいとされる。

さらにいえば、インカルケーションの授業の終末では、教師がねらいとした価値を子どもたちに確実に押さえさせるために、説話という形でその価値を再度確認する。そして、その価値の習得状況はおもに振り返りシートなどに記される子どもたちの感想や言葉から推測される。

したがって、道徳の時間に、子どもたちは常識的で分かりやすい（あるいはすでに知っている）内容を、さらに分かりやすい単純な物語を通して学習し、その学習内容は授業の終末に再度確認される。そのために、子どもたちは道徳の時間の課題に対して真剣に自分の課題として取り組めていないのであり、またそれゆえに、その学習の成果が子どもたちの生活に反映しにくく、道徳的实践へとつながりにくいのではないだろうか。

もし道徳的に正しいことを確実に子どもたちに習得させることを道徳授業の目的とするならば、次のような架空の物語はどう思われるだろうか。もしも世界の科学技術が進歩して、人間の首元にコンピュータのUSB端子を取り付け、そこから脳に直接道徳的に正しいことをダウンロードできるようになったとしたらどうだろうか。子どもたちには道徳的に正しいことが確実に書き込まれるのだが、これは果たして道徳教育の究極の形態として称賛されうるのだろうか。

(2) モラルジレンマ授業

コールバーグが推進したモラルジレンマは、インカルケーション批判を出発点としている。コールバーグは誰もが習得すべき普遍的な価値の存在を否定し、そういった普遍的な価値の存在を前提とするインカルケーションを批判する。

モラルジレンマ授業では、物語の結末が記されていないオープンエンドの資料が用いられる。これは、インカルケーションの授業で用いられる資

料、すなわち、物語の結末が明示されているクローズエンドの資料とは対照的である。コールバーグにとって、道徳性の発達とは普遍的な価値を身につけることではなく、道徳的なものの見方・考え方が高まることである⁽¹⁾。それは、ある場面ですることが正しいのか判断する際に私たちが依拠している判断理由が高まることを意味している。つまり、「どうすべきか」「どうすることが正しいのか」という行為選択ではなく、自分がある行為を選択するときの判断理由（「なぜそうすべきなのか」）が重要となる。それゆえに、モラルジレンマ授業の終末もどうすべきかという最終的な判断を避けて、子どもたちそれぞれの判断に委ねらたまま終わることになる。

インカルケーションの授業が子どもたちに考えなくても答えられるような学習を提供しているという先述の批判からすれば、モラルジレンマの授業は考えさせる授業になっている。また、実際、モラルジレンマ授業では普段あまり発表をしない子どもたちも積極的に意見をいうので、教師・子ども双方にとっても評価の高い授業であるといえる。

(3) 授業の終末がオープンエンドであること の不安

だが、結論を出さずにオープンエンドで終わる授業の終末については、「最終的にどうすべきか教えなくていいのか」といった批判や不安の声がしばしば向けられる。道徳授業における教え込み（インカルケーション）を批判し、子ども一人ひとりの意見を尊重することは確かに大切かもしれないが、その結果として道徳は「なんでもありでいいのか」という批判や不安である。

子どもたちにある価値について自由に考えさせ判断させると、その判断は確かに主体的な判断となるのだが、その判断がつねに正しいとはいえないし、第一、「正しさ」と無関係な道徳というものを肯定することはできないだろう。だが逆に、道徳的な正しさを考慮すれば、いくら子どもたちに考えさせる時間を与えても、最終的にはその正しさを教えなければならないことになる。学校の授業があるねらいに即して子どもたちの学習を組織する計画である以上、道徳授業にもその学習の

ねらいが不可欠となる。そして、その学習のねらいとして道德的価値の習得が設定されれば、そのねらいとされた価値を正しい答えとして教え込まなければならなくなる。教え込みという方法論は、教え込まれる内容の「正しさ」によって正当化されてしまうのである⁽²⁾。

2. 道德教育のパラドクス

(1) 自由に考えることと道德的正しさ

ここから明らかとなるのは、道德には、道德的価値や判断について自由に考えることと、そうした判断や意見に対する道德的正しさの双方が求められるということである。インカルケーションに対する批判は、そこに子どもたちの自由な思考が欠如していることに向けられたものであった。それに対して、モラルジレンマ授業におけるオープンエンドという授業の終わり方に対して抱かれる不安は、その授業に道德的正しさが不在だったことに起因しているのである。

だが、この両者が道德には不可欠であるにもかかわらず、この両者を同時に満たすことは非常に困難である。子どもたちに自由に考えさせようとすると、その考えに道德的正しさを求めることができなくなるように思われてしまう。「道德には間違いがないのだから、どんな意見でもいいんだよ」と教師が考えてしまうとすれば、それは子どもたちの意見に正誤は問えないと思ってしまうからであろう。また逆に、道德的正しさを担保しようとするれば、さまざまな角度から子どもたちに考えさせたとしても、最終的にはその正しさという「正解」へと至らねばならないことになる。そうなれば、授業はインカルケーションとなり、子どもたちの自由な思考は正解と合致していれば承認されるが、その正解以外の思考は間違いとなり、訂正されなければならない対象とみなされてしまう。それゆえに、道德教育はしばしば一種のパラドクスに陥ってしまうのではないだろうか。自由に考えることと道德的な正しさの両立の困難性をここでは「道德教育のパラドクス」と呼ぶならば、モラルジレンマ授業におけるオープンエンドの終末に対する不安も、道德教育における教え込みの問題も、この「道德教育のパラドクス」に起因す

るといえる。

(2) カントの道德原理

この問題をもっとも先鋭化させたのがイマヌエル・カントの議論である。カントによれば、人間は理性的存在ではあるが、しかし神のように完全な理性的存在ではない。だから、自分の意志に従って行動してもそれが道德的につねに善いとは限らない。しかも人間の意志は、ある行為が道德的に善いと知っていてもそのように行為するとは限らない。それゆえに、人間が道德的に振舞うためには善い(正しい)行為を強制する道德に関する客観的法則が必要となる。人間が神とは違って不完全な理性的存在であるから、その人間の意志に強制的に働きかける「正しさ」が必要だとされるのである⁽³⁾。

だが他方で、この客観的法則に従うことは人間の意志の自由を否定することにつながる。カントにとって道德とは何よりも自律、すなわち自分で決定することを大前提としており、他者の意見や権威に従った判断は他律として排除された。カントによれば、たとえすべての人に当てはまる普遍性を帯びた客観的法則であっても、それに従うことは意志の自律ではなく、したがってそのような判断は道德的であるとはみなされえないのである。

この難問を解決する「妙案」としてカントが発見したのが「立法」という考え方であった。自分で決めたルールに従えば、「ルールに従わされる」という他律ではなくなる。その自分の決めたルールが客観的に正しいルールとつねに合致していれば、私は間違うことなくつねに正しい行為を自分の意志で選択しておこなうことができる。これこそがカントの道德原理、すなわち、「汝の意志の格率が同時に普遍的立法の原理に妥当しうるように行為せよ」ということの意味なのであり、この道德原理によって「自律」が可能となるのである⁽⁴⁾。

3. 討議の意義

(1) ハーバーマスのディスクール(討議)倫理学

ハーバーマスは当事者たちが彼らの行為プランを合意によって調整する相互行為をコミュニケー

シヨンの行為と名付ける⁽⁵⁾。このコミュニケーション的な相互行為によって、日常生活における人々のさまざまに異なる行為が調整されるのだが、それは次のようなメカニズムによると説明されている。

ハーバーマスによれば、対話のプロセスにおいて、語り手はその語る内容に関して「それは客観的に真であるか」(真理性)、「社会的に正しいか」(規範的正当性)、「本心からそう思っているか」(誠実性)という3つの観点からその妥当性を問われるという。この妥当性が満たされない場合、聞き手は語り手に対して合理的な説明を要求し、改めてその妥当性を満たすよう請求する⁽⁶⁾。そしてその説明に納得した場合、そこに合意が形成される。ハーバーマスの討議がコミュニケーション的「行為」と呼ばれる理由は、コミュニケーションが単なる意味の伝達や意思疎通にとどまらず、つねに語り手と聞き手の間で妥当性を要求しあい、その説明に対して合理的な合意によって間主観的な承認を付与しあっていることに起因する。つまり、こうした合意形成のためには、「妥当請求の間主観的承認」⁽⁷⁾が不可欠となるのである。

これがハーバーマスの討議(ディスクルス)と呼ばれるものであり、この討議においては「普遍化原則(U原則)」と「ディスクルス倫理の原則(D原則)」が重要な意味を持つという⁽⁸⁾。

<普遍化原則> (U原則)

すべての妥当な規範は、各々の個々人の利害を充足させるためにその規範に普遍的に従うことから生ずると予期される結果や副次効果が、あらゆる当事者によって強制なく受け入れられうるという条件を満足しなければならない。

<ディスクルス倫理の原則> (D原則)

各々の妥当性を有する規範が当事者すべての一致を見るのは、当事者すべてがもっぱら実践的ディスクルスに参加できる場合である。

とである。「妥当請求の間主観的承認」によって合意が形成されるとき、その合意が2者間の合意を超えて究極的には普遍的な合意となる場合、それはすべての当事者がそこで吟味されている規範について、その動機や結果やそれがもたらすであろう副次的な作用までも考慮にいたした上で、それらすべての結果を含めてその規範をすべての人々が強制なしに受け入れるときである。

こうした試みをハーバーマスはディスクルス倫理学と呼ぶのだが、それは「何らかの倫理上の内容をめざすのではなく、判断形成の不偏不党性(Unparteilichkeit)を保証すべき手続き」を明らかにしようとする試みであり、「特定の規範的内容(たとえば配分的正義という特定の原理)を哲学的権威の名のもとに特権化したり、メタ理論のレベルで唯一不変性をもつと承認したりするようなことはみとめない」⁽⁹⁾のだという。

(2) ディスクルス倫理学と「道德教育のパラドクス」

ハーバーマスのディスクルス倫理学では、当然のことながら、正しい答えが伝達されるのではない。また、だからといって、モラルジレンマのように「なんでもあり」という倫理的相対主義に陥ることもなく、その中で正当性という正しさを求めることができる。ハーバーマスのディスクルス倫理学を日本の道德教育にいち早く取り入れて実践的な研究を数多く展開している渡邊満は、次のように述べている。

私どもの考える道德の授業では、行為とその行為を支える価値が含まれるある場面を設定して、「どうしてそうすることがよいのか」、「どうしてそう考えることが正しいと言えるのか」ということを、その行為を規定している価値の正当性、「どうしてその価値が大切なのか」を追及し合うことによって、それぞれの価値場面の中にある価値の正当性をみんなで確かめあいます。それは価値を「伝達」することではなく、「創造」することではないかと思えます⁽¹⁰⁾。

この2つの原則が表しているのは次のようなこ

道德教育は価値を伝達することではなく、価値

を創造することにその意義がある。クラス全体でそれぞれの意見の中から「どうすべきか」討議し、その価値の正当性を追及し合うことで、道徳的な価値や正しさが創造される。このような観点からすれば、ハーバーマスの討議とは、「自分で決めたルールに従う」というカントの自律という道徳原理に合致する営みであることがわかる。ハーバーマスはカントの定言命法が次のように再定式化されると述べている。「すべての他者に対して、わたしが普遍的法則であると考えたい格率を、妥当なものとして押し付けるのではなく、自分の格率を他者の前に提示し、その普遍性要求をディスクルスを通じて検証するのだからなければならない。重点は、すべての人が（一人ひとりとして）矛盾なしに普遍的法則として意思しうるところのものから、すべての人が一致して普遍的規範であると承認するところのものへと移動する」⁽¹¹⁾。ここに、子どもたちが自由に考えることと道徳的な正しさの両立の可能性が現れるのであり、その意味で、ハーバーマスの討議に基づく道徳教育も「道徳教育のパラドクス」を克服しているといえるのである。

あるいは、朝倉輝一の指摘をみれば、ハーバーマスはカントを超えているのかもしれない。「カントが、普遍化可能な行為規範を妥当なものとする正当化原理の役割を引き受ける定言命法という形式を選んだのに対して、討議倫理学はそれを道徳的議論ないし実践的討議という手続きに求める」⁽¹²⁾。カントが普遍的法則なるものを「ある」と想定せざるを得なかったのに対して、ハーバーマスの討議は合意によって正当性を創りだすのである。

(3) 真理の合意説と可謬主義

真理が「コミュニケーション当事者の合意によって成り立つ」⁽¹³⁾とするハーバーマスのディスクルス倫理学は、真理の合意説に立っている。合意によって真理が成立するということは、絶対的な真理の存在が否定され、そこで合意されたことも決して絶対的なものとはならない。いったん合意されたことでもその妥当性に疑問が生じた場合、何度でも討議において議論され、妥当性を追求する中で新しい合意が形成される。合意された正しさ

は確かに現段階では妥当性を有するが、しかしそれが将来絶対に覆されないという保証はない。われわれの知識は、決して絶対的なものにはならないのである⁽¹⁴⁾。

真理の合意説は、真理のこうした不確実性という特質を帯びている。それは可謬主義と呼ばれる立場であり、ハーバーマスのコミュニケーション的行為理論において、そこでなされる主張は可謬的なものなのである⁽¹⁵⁾。

これまでハーバーマスの討議によって「道徳教育のパラドクス」が解消されるということを示してきたが、自由に考えることと道徳的正しさを両立させる鍵となっているのが、この可謬主義なのである。カントが言うように、我々人間は不完全な存在なので討議の中で決して絶対的な正しさを付与することはできない。しかし、討議の中で付与された正当性は、その当事者、その状況、その時点では考えられる限り「正しい」ものであるとする。だからこそ、我々が道徳的正しさについて吟味するとき、その吟味はつねに可謬的なものである。逆にいえば、道徳的正しさがつねに可謬的であるからこそ、その正当性についての吟味がたえず必要となるのである。

おわりに

道徳的正しさがつねに可謬的であるからこそ、その正当性についての吟味がたえず必要となる。「ゆさぶり」と「討議」による道徳授業はこの吟味をおこなう場なのであり、その吟味を練習する場なのである。それゆえに、あらかじめその正当性が確定しているとされる道徳的正しさを伝達するインカルケーションの授業のあり方に批判的になるのである。

興味深いことに、道徳の伝達を独自の観点から擁護する松下良平も、伝達過程において道徳的正しさが修正されうる可能性を認めている。「道徳原理の伝達の過程とは、実際は伝達する側とされる側のダイナミックな相互作用や緊張関係に貫かれた過程であり、『差しだす—受けとる』といった比喩で語られるような一方的で機械的な過程では断じてない」⁽¹⁶⁾。「道徳原理の伝達とは、意味の再生産と創造が複雑に絡み合いながら同時におこ

なわれる」¹⁷⁾と松下が述べる時、そこで伝達される道徳原理は可謬的なものとなっているとはいえないだろうか。

<註>

- (1) 徳永悦郎『ジレンマ学習による道徳授業づくり』明治図書、1995年=1996年、56頁。
- (2) こうした道徳的正しさと教え込みの関係については以下を参照。「道徳授業における『道徳的正しさ』と『教え込み』の連鎖—教師は道徳を教えることができないのか—」日本道徳教育方法学会編『道徳教育方法研究』第12号、2006年。
- (3) イマヌエル・カント（宇都宮芳明訳）『道徳形而上学の基礎づけ』以文社、2004年、79-85頁。
- (4) 同上書、136-141頁。
- (5) ユルゲン・ハーバーマス（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、2000年、97頁。
- (6) 同上。
- (7) 同上書、45頁。
- (8) 同上書、191-193頁。
- (9) 同上書、193頁。
- (10) 渡邊満「心に響く道徳指導へ向けた工夫のあり方について（2）—話し合い活動を基盤にした道徳授業をめざして—」、兵庫教育大学学校教育研究会編『教育研究論叢』第7号、2006年、73頁。

ハーバーマスのコミュニケーション的行為理論やディスクルス倫理学を道徳教育へと導入するというアイデアや、そのよう

な考え方を基にした道徳授業の実践に関して、本研究は渡邊の一連の研究に負うところが多い。具体的には以下を参照。渡邊満「教室の規範構造に根ざす道徳授業の構想」林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂、2002年。渡邊満「社会化論と道徳教育」林忠幸・押谷由夫編『道徳教育の基礎と展開』コレール社、1998年=1999年。

また、ハーバーマスの討議倫理学に関する教育哲学的検討については、以下も参照。西野真由美「ハーバーマスの討議倫理学における道徳的観点の検討」教育哲学会編『教育哲学研究』第77号、1998年。

- (11) ハーバーマス、前掲書、110-111頁。
- (12) 朝倉輝一『討議倫理学の意義と可能性』法政大学出版局、2004年、44頁。
- (13) 同上書、77頁。
- (14) 伊藤邦武『パースのプラグマティズム—可謬主義的知識論の展開—』勁草書房、2003年、6頁。
- (15) 朝倉、前掲書、81頁。
- (16) 松下良平『道徳の伝達—モダンとポストモダンを超えて—』日本図書センター、2004年、477頁。
- (17) 同上書、474-475頁。

本研究は、平成20～22年度科学研究費補助金（基盤研究（c））「『ゆさぶり』と『討議』による道徳授業の実践モデル開発に関する研究」（課題番号20530861）の助成を受けておこなわれた研究成果の一部である。