

コールバーグにおけるディレンマ・ ディスカッション・アプローチ

山 根 耕 平

要 旨

コールバーグにおけるモラルディレンマのディスカッション授業では、「道徳的心情」よりも「道徳的判断」が重視される。コールバーグにおいては、道徳的発達に認知的な発達を核とするからである。日本における道徳教育・授業では「道徳的心情」が重視される。

コールバーグの発達段階は、「情動や感情、あるいは行為」の発達段階ではなく、「公正推論」の発達段階である。日本の道徳教育・授業では他者への「思いやり」「配慮」がキーワードである。

本論文では、日本の「心情」重視の道徳授業を念頭におきながら、コールバーグのディレンマ・ディスカッション授業を検討する。その過程で、コールバーグ理論から何を学ぶことができるかを明確にしたい。

キーワード；ディレンマ・ディスカッション・アプローチ，道徳的判断，公正推論，役割取得，教え込み，道徳的対話

はじめに

今年の4月、「21世紀教育国際委員会」（ユネスコ）が発表した報告では、これからの教育を4つの柱をもとに構想しているという。（1）「知るknow」た

めの学習, (2)「行為するdo」ための学習, (3)「共に生きるlive together」ための学習, (4)「自分の在り方to be」の学習, である。しかし, いってみれば, これら4つの柱は, 道德教育の柱でもある。一見, (3)と(4)の2つの柱だけが道德にかかわるものと考えられがちであるが, 実は, 道德教育は人間の在り方全体とかかわるものだけに, 4つの柱すべてが, 道德教育の「基本」と深くかかわるものである。

今日の学校教育をみると, 教科教育と道德教育は別々に考えられている。教科の授業で道德, つまり, 子どもの「道德的在り方」や「道德的発達」が意識されていることはまずない。ほとんどの教師が, 自分が国語や数学の教師であっても, 「道德」の教師だとは考えていない。しかし, コールバーグやボイドが指摘したように, すべての教師が, 好むと好まざるとにかかわらず, 「道德教師」moral teacherであることを免れることはできない。教師は, 日々, 自分の言動から無意識のうちにも, 自分の生き方, 考え方, 感じ方を, また「何が正しいのか」ということについて自分の道德観を子どもたちに伝えているからである。

私は先の4つの柱は一体として捉えるべきだと思う。「知る」ための学習, つまり教科の学習は, やはり「共に生きる」ための学習であるし, 「自分の在り方」を学ぶ学習であるし, またどう「行為する」かの学習なのである。私は, はじめに, この道德教育の基本を確認しておきたい。よくいわれるように, 道德教育はすべての教育活動を通じて行うのが基本なのである。

さて, 最近, コールバーグの道德性の発達理論に基づく道德授業が注目を浴びている。いわゆる「ディレンマ資料」を使った道德授業(コールバーグはこれを「ディレンマ・ディスカッション・アプローチ¹⁾」とも「ソクラテス的ディレンマ・ディスカッション²⁾」とも呼んでいる。)である。それが道德授業を活性化するからである。子どもたちがしっかり発表し討論が盛り上がるからである。(最近では, 「盛り上がる」ということで, 道德授業に「ディベート」も採用されている。)

しかし, 他方で, このコールバーグの「ディレンマ・ディスカッション・ア

アプローチ」に対する批判も少なくない。「ディレンマ資料」を使った道德授業は本当に子どもの道德性の発達に資するのか。そこでは道德性を判断力にのみ限定しているのではないのか。「道德的心情」とか「共感」とかいったものは、そこで配慮されていないのではないのか。そのような方法で、本当に子どもに「道德的実践力」が培われるのか。そのような批判が主な批判である。本論では、このような批判を念頭に、コールバーグの道德性の発達理論に戻りながら、この「ディレンマ・ディスカッション・アプローチ」について検討を試みたい。コールバーグのアプローチの狙いは何だったのか、その位置づけはどうだったのか、そこからわれわれは何を学ぶうるか、確認する。

1. ディレンマ資料は「道德的判断」を重視する

コールバーグによれば、仮説ディレンマによる道德討論授業は活発なものになる。「葛藤状況では仮想的なもので実生活からかけ離れるが、明らかに道德的に現実味があり、挑戦的であってほとんどすべての若者の強い興味を喚起し、彼らの間に長いディベートを引き起こすのがわかった。³⁾」どうして活気のあるものになるかという、いわゆる大人による「正しい解答」(the right answer)が明確な形で存在しないからである。「道德的対話」には「道德的葛藤」と子どもにとって「新しい認知的要素」があるからである。はじめから、「特定の価値」を善きものとして「教え込む」ということがないからである。「内容」の点でも「方法」の点でも「教え込み」を排除するからである。

ディレンマ資料を使った「討論・対話」の中では、子どもたちはかれらにとって「新しい価値」を「感じる」というよりも、むしろ「考える」のである。それを「与えられる」のではなく、「発見する」のである。しかし、このような「考える」道德よりも「感じる」道德を強調する立場もある。1つの資料を扱うときでも、どちらの観点に立って授業を行うかで、授業はまったく異なった展開をする。少し長いがある資料を引用しよう。コールバーグ型の道德授業といわゆる「心情重視」の道德授業のちがいが浮き彫りになる資料である。「判断」を重視するか、「心情」を重視するか、でまったく異なる展開になる資

料である。宇佐美氏の『道徳授業に何が出来るか』より引用させていただく。

満員の特急バスに、おじいさんが乗りこんできた。車しょうさんは「おそれいりますが、どなたか、このおじいさんに席をゆずっていただけませんかでしょうか。」とよびかけた。席をゆずる人がいて老人はすくわれた。

おじいさんは「台町までいくらですか。」と車しょうにたずねる。ところが、このバスは特急便であり、台町には止まらない。

規則で定められた停留所以外の所では、きん急の場合をのぞいて客の乗りおりを禁じられていたからです。

「このバスは特急で、台町には止まりません。元町まで行ってしまいますが。」

車しょうにそう言われて、おじいさんはたいへん驚きました。元町まで行ってしまうと、台町まで4キロも引き返さなければならないからです。

「台町でおろしてあげて。」

「そういうことはできないんだよ。」

バスの乗客はいろいろ言い出しました。

こまりはてた車しょうは、運転手のところへ行っ、何か耳うちしました。まわりの人たちは、おじいさんが席に座われて安心した直後だったので、なんとなくふくぎつな気持ちで、車しょうと運転手の様子を見つめていました。

しばらく走ったあと、車しょうが、

「みなさん、これから坂道にさしかかりますので、ブレーキのテストをします。お立ちの方は、つりかわにおつかまりください。」

と言いました。

バスは静かに止まりました。車しょうはドアを開けて、道路の様子を見ました。そして、おじいさんをそっとおろしてあげました。

バスからおりたおじいさんは、くるっとバスの方に向き直り、ていねいにおじぎをして、

「みなさん、どうもありがとうございました。」

とお礼を言いました。

「みなさん、ご協力ありがとうございました。ブレーキのテストは終わりました。発車いたします。」

何ごともなかったように、バスはまた走りだしました。そこは、台町停留所のすぐ近くでした。

バスの乗客は、車しょうと運転手の取り計らいに感心しました。そして、何かほのぼのとしたものが車中を包むのを感じたのでした。

(5年生の「道徳」資料『ほのぼのテスト』より)

この資料でどう教えるか。資料通りに読めば、それで終わる。文字通り、心情教材として教えるのである。「ほのぼの」とした感情・気持ちに包まれて、授業は終わる。子どもたちは「やさしい気持ち」になり、思いやりの心が育つ、といわれる。こういう「思いやり」のある人間に育ててほしいという「願い」をもつ資料である。

しかし、この資料を途中の「・・・バスの乗客はいろいろ言い出しました。」のところまでを提示して、「運転手さんと車掌さんとはどうすればいいのだろうか。」という発問で授業を始めれば、どうなるか。先の授業とはまったく異なる展開をすることになる。子どもたちは「台町でバスを止めて降ろしてあげるべきか」「それとも規則通り、元町まで行くべきか」という選択肢をめぐって、推論と思考を働かせることになる。

「おじいさんはまちがって乗ったのだから降ろしてあげればいい。」「いや、規則だから降ろすことはできない。」「みんなが賛成すれば、降ろしてあげてもいいと思う。」「特急で、急いでいる人が多いのだから、そんなことをしたら、特急ではなくなる。」「おじいさんは、また元町から台町まで引き返さなければなくなる。かわいそうだ。」「規則を一度破ると、今度また、こういうときが起こったとき、どうするのか。」等々。

あるいは、このような討論の過程で、「途中で降ろすにしても、道路状況はどうなのか。田舎なのか、混雑した道路なのか、それが問題だ。」「車掌さんや運転手さんに、そういうことができる権限があるのか。」など、資料自体を検討していく意見も出るだろう。このような開かれた討論授業はコールバーグ型授業の特徴である。

コールバーグのいうディレンマ・ディスカッション・アプローチは、特定の価値や徳目をそのまま受容・内面化することではなく、特定の状況の中でその価値や徳目の意味を改めて問い直し、それへの理解を深める過程で、どちらが正しいかについて判断することをめざしている。単純に「理解を深める」というのは誤りだろう。「規則」を適用することも、他人を「思いやる」ことも、一筋縄ではいかないことを理解することである。この資料でいえば、「規則」

とは何か、「思いやり」とは何か、を問い、考えるのである。自分なりに考えるのである。そして、他の人の考えとそれとを突き合わせてから、判断するのである。ディレンマ資料を使った道德授業では、このようにある意味ではさまざまに「考え・推論する技能」を学ぶといってもいいだろう。ベライターのいうように「コールバーグのいう発達段階は推論の技能の発達段階である。⁴⁾」ともいえる。

ところで、心情重視の「ほのぼのテスト」については、宇佐美氏の次のような説得力のある批判もある。宇佐美氏によれば、この作者はこの資料を通して「老人に対する車掌・運転手や乗客の思いやりの『ほのぼの』とした気持ちを学ばせようとしたのであろう。⁵⁾」宇佐美氏が問題とするのは、作者が「この取り計らいをまったく肯定していることである。あとは、『ほのぼのとしたもの』という良き感情に飾らせている。⁶⁾」ことである。この資料には、また、検討すべき事実、それについての情報が少ないことも、指摘する。「道路の広さ、車の流れ、バスの本数、間違っただ乗り方をする乗客の数などの事実⁷⁾」が文章には書かれていないのである。そういうものを省いて、感情や気持ちを重視するのは、「思い込ませ」の授業ということである。

宇佐美氏によれば、この資料にそういう事実に関する情報を与えた上で「規則破り」と「規則守り」のシステムのどちらが良いのか、ということで授業を展開すれば、それは意味のある授業である。この授業では、「唯一の正解を求めるべきではない。様々なシステムを考え出すべきなのである。また、決着はつかなくても、それらのシステムを比べるのである。⁸⁾」この解釈は、コールバーグのディスカッション・アプローチにつながるものであると思われる。

コールバーグ的にディレンマ資料として扱うにしろ、宇佐美氏のいうように「システム」の比較として扱うにしろ、授業は「オープン・エンド」であり、先の心情重視の扱い（それは必然的に「クローズ・エンド」になる。）とは、まったく違った展開になる。

さらにいうと、展開が異なるのは、道德教育の基本理念が違うことのあらわれでもある。コールバーグに限らず、西欧の道德教育の目標の一つは「批判的

思考」(critical thinking)の発達にある。この「ほのぼのテスト」に即して
いえば、「バスの運転手さんはどこに止まってもいいのか。」「止まったところ
は危険ではなのか。」「規則は人間のためのものであって、いろいろな状況の中
で適用を考慮してもいいのではないか。」など、さまざまな考えを照らし合わ
せることで、「批判的思考」が培われる。この「批判的思考」という視点があ
るのとないとの違いが、先の展開の違いになってあらわれるのである。道徳
教育においてこの「批判的思考」が強調されないのは、大きな問題である。そ
れは「道徳的判断」の基礎だからである。授業が「開かれている」ことの結果
だからである。ただ「トップダウン」の形の道徳教育にはそれは不都合なもの
であろう。

このようにみてくると、コールバーグのディレンマ資料を使った道徳授業は、
「ソクラテス的なディスカッション」の授業であり、「認知的な核」をもつとい
える。はっきりいえば、「情動的」ではなく「認知的」だから、思考が活性化
するのである。そして、道徳的判断力が培われるのである。

2. ディレンマ資料は公正の問題を扱う

このテーマを論ずる前に、コールバーグの道徳性の発達段階について少し触
れておく必要がある。

コールバーグの道徳性の発達理論は、周知のように、ピアジェのそれを継承
するものである。ピアジェによれば、道徳は規則を尊重すること、規則を公平
に適用することを意味していた。つまり、ピアジェにとって、道徳とは「公正」
の問題であった。同じように、コールバーグの道徳性の発達段階も「公正推論」
(justice reasoning)の発達段階であった。「情動や熱情、あるいは行為の発
達段階ではない。⁹⁾」この点は、コールバーグ理論において最初に確認してお
くべきことである。

ディレンマについていえば、それは「何が正しいか」の判断を引き出すもの
である。それは「権利の葛藤」を扱うものであった。コールバーグは言う。
「われわれのディレンマは公正推論を引き出すように意図されている。¹⁰⁾」「わ

れわれのデータベースは、ディレンマ状況にあるさまざまな個人の権利や主張間の葛藤を提示する仮説のディレンマであった。そして、われわれが被験者の推論を調べるためにたずねた標準的な質問も、正しさや公正の問題に焦点を当てたものであった。¹¹⁾ コールバーグによれば、道德の核心は「何が正しいか」を知ることだからである。この点はぜひとももう一度強調しておきたい。コールバーグのディレンマ資料は「公正推論」を引き出すために、つまり「何が正しいか」を判断するために作られたものであって、「どちらの人間が善いのか」とか、「思いやりがあるのか」とかいったことを問うものではない。そこでは、心情や気持ちを問うことは求められていない。先の「ほのぼのテスト」に即していえば、はじめからその資料のねらいは、コールバーグのディレンマ・ディスカッションの資料としてはそぐわないものである。

コールバーグがこのように「公正推論」を道德判断の中心に置くのは、コールバーグがピアジェと同じように、道德への認知的・合理的アプローチの立場をとるからである。選択の公正さを保証するのは、「主観的・決断主義的・個人的コミットメント¹²⁾」ではなく「客観的、もしくは合理的な理由や正当化¹³⁾」だからである。

しかし、コールバーグが道德の核心に「公正推論」を置くことには批判も多い。道德の領域を狭い範囲に限定していないか。発達段階を公正推論の発達と同一視することは、発達の一面だけを捉えることにならないか。ギリガンの批判に見られるように、配慮、愛情、誠実さ、責任は道德的判断とかかわりがないのか。特定の状況や人間関係にかかわる「道德的ディレンマ」はないのか。そういうものを扱わない「ディレンマ資料」には、とくに仮説ディレンマ資料には限界があるのではないか。もちろん、他にも道德性の発達段階を文化をこえて普遍的なものとするコールバーグへの批判もある。しかし、ここでは、配慮、感情と道德的判断の関係を、また、特定の関係を扱うディレンマ資料をコールバーグはどう考えているのか、みていこう。

コールバーグによれば、「公正にもとづく道德」と「配慮の道德」の2つの道德があるのではない。「『配慮』という特定の責務は、公正という一般的な義

務を前提としているが、これを越えるものである。¹⁴⁾」ギリガンがいう「特定の人間関係についての配慮」は「公正」による問題解決にとってかわることはできない。むしろそれを「補完する」、とコールバーグは考えるのである。個人間の問題においても、それを調停するのは「公正」の原理であって「配慮」の原理ではないというのである。要するに、コールバーグにおいては、「公正」概念そのものがすでに他者とのかかわりを前提とするものなのである。「ピアジェやわれわれにとって、公正とは、人間間の相互作用の構造をさすものにほかならない。¹⁵⁾」

先にも、ディレンマ資料（ほのぼのテスト）は「感じる」からではなく「考える」からおもしろい、活性化するといわれた。感情ではなく思考が重視された。ここでも、「公正判断」がポイントで「配慮」は補完的なものと位置づけられるのである。何が正しいかを推論する延長線上に、当然、他者への配慮や思いやりが働くとみるのである。

しかし、他方、コールバーグはギリガンらの批判に応える形で、「道徳的」という言葉の意味として、「配慮」や「責任」といった要因を道徳の構成要素として注目している¹⁶⁾。コールバーグはギリガンらが語っていることが「道徳的」である理由を3つあげている。すなわち、第1に、そこには「他者の幸福に対する関心」が示されている。第2に、そこには「責任や責務といった感覚」がかわっている。第3に、そこには「その状況にかかわる他者とコミュニケーションもしくは対話をはかろうとする試み」があるからである。コールバーグ自身、「ジャストコミュニティ」の実験校での実践例から、生徒たちが構成の観点からだけでなく、「責任」の観点からもディレンマを解釈し解決を図ろうとしていたことを報告している¹⁷⁾。

日本で注目されているコールバーグ型の道徳授業についても、「感情」や「心情」を軽視するという批判がある。文部省の押谷氏はつぎのように述べている。「モラルジレンマ学習を見ると、たしかに道徳的判断力の育成は大切であるが、人間としての在り方や生き方の自覚、さらに道徳的实践へとつなげていくためには、その根底に何かが必要に思う。私は、それを道徳的心情である

とおさえている。¹⁸⁾」子どものディレンマ状態にしても、「価値そのものの判断の葛藤よりも、心情理解にもとづく葛藤の方が強いように思える。¹⁹⁾」と述べている。ここには、明らかに、道徳的判断と道徳的心情を別々に捉える二元論の立場、あるいは、道徳的心情を道徳的判断よりも人間にとってより根源的なものと理解する見解がある。

コールバーグは「道徳的心情」をもっと重視すべきであるという批判に対しても、道徳的判断をより重視するのは、「道徳的行為は道徳的判断によって導かれる行為である²⁰⁾」と述べる。あるいは、「ある行為の道徳的行為としての評価は、その行為に付与される判断に基づいてなされる。²¹⁾」ともいう。コールバーグによれば、「心情」や「感情」は正しいとか間違っているかはいえないのである。

しかし、コールバーグは道徳的判断や公正推論にとって「感情」が不要だといっているのではない。コールバーグ理論は「感情」の働きを認めているのである。ただし、コールバーグは「感情はつねに役割取得、すなわち、他者の立場に自分自身を置くといった認知的過程に媒介され、構造化されている²²⁾」とみるのである。つまり、「役割取得はなにをおいてもまず認知的行為であり、他者のパースペクティブの取得である。²³⁾」さらにいえば、「感情の発達は、道徳的判断においては、相当に認知的要素をもった構造の発達である。²⁴⁾」ここで注目すべきは、コールバーグにおいて「役割取得」を感情や共感のレベルだけで捉えるのは間違いである、ということである。コールバーグによれば「われわれにとって『認知的』というときの第1の意味は、他者についての観察が現象学的に、すなわち、その観察が他者の役割を取得し、他者の意識的な観点からものごとを見ようとすることによってなされる、ということである。²⁵⁾」

私としては、「道徳的判断」と「道徳的心情」の優劣や差異を強調するよりも、その関係性、相補性に着目する方が有益であると思う。子どもの道徳的発達過程を二つの要因を切り離して考えることは、空虚なことだと考えるからである。二つの要因の統合的過程に着目する視点こそが必要だろう。例えば、道徳授業でよく「気持ちを問う発問」を批判されるけれども、子どもにおいて気

持ちを抜きにした判断は有り得ないだろう。同じように、知的な判断をまったく考慮しない心情的理解というものも非現実的である。

さて、現在、「心情重視」の道德授業については「教え込み」(indoctrination)あるいは「思い込ませ」の批判が根強くある。この見方には少なからず日本における道德教育の歴史的な要因がはたらいていよう。反対に、コールバーグ理論にもとづく「道徳的判断」重視の道德授業は「教え込み」を回避できる、少なくとも、回避しようとする民主的なものだという見方がある。コールバーグの道德教育論は、そのディレンマ・ディスカッション授業はほんとうに「教え込み」を回避できるのか。ディレンマ授業に限界はないのか。この問題を次に取り上げてみよう。

3. ディレンマ・ディスカッション・アプローチは「教え込み」を回避できるか

コールバーグは「品性教育」(character education)を「徳目袋のアプローチ」(bag of virtues approach)と呼び、その方法面で「教え込み」であると強く批判する。それは、自ら標榜する「発達論的アプローチ」と対照的である。「品性教育のアプローチはその内容において恣意的であり、その方法において注入的である。対照的に、発達論的アプローチは、その意図と理論の両面において、合理的な自律に訴えるものであり、ソクラテス的な方法を用いる点でも同じである。²⁰⁾」しかし、コールバーグは自らの理論を「教え込み」とはまったく無縁なものであると、考えているわけではない。この問題に触れるまえに、「教え込み」という概念をどう理解すべきか、その点をおさえておく必要がある。

最初に「教え込み」を定義すれば、それは「学び手の意識、感情、そして思考過程に関係なく、一方的に特定の徳目、価値を教えようとする事」であるといえよう。「教え込み」は子どもの学びの態度とのかかわりで使われる概念なのである。

最初に、一般的に「教え込み」をわれわれがどのように理解しているか考え

てみよう。いくつかの見方がある。

まず、「教え込み」は子どもの発達水準に関係している、という見方がある。たとえば、幼児期にはある程度「教え込み」は必要で、その後、判断力が身につくにつれ、「教え込み」を減らせばよいとする立場である。つまり、いわゆる「基礎・基本」は教え込んで、その後の発展を待つというのである。ただ、あとになって「やり直し」が困難になるほどの「教え込み」は回避すべきであるという。

また、根本的に「教え込み」は回避できない、どこでも行われている、とする見解もある。どんな家庭であれ、学校であれ、宗教であれ、いろいろな形でわれわれは子どもに「教え込んでいる」ではないかというのである。ここでは、われわれは「自由で自律して」発達するのではなく、さまざまな考えや見方を受け入れながら成長していくとみるのである。とくに、幼児期は他律の時期で、親の権威を受け入れる時期である。「教え込み」を回避するというのは非現実的なことである、というのである。

「教え込み」を回避すべきだという考え方には、それが「人間性に反する」ものだという考えがある。子どもも一人のかけがえのない人間である。教師と子どもは信頼関係になければならない。「教え込み」はこの信頼関係を壊すものである。また、教師も子どもと同様にさまざまな価値を学ぶ存在である。「教え込む」ことは、共に学ぶという視点を否定し、教師と子どもの間を権威的関係にする。

では、コールバーグは「教え込み」をどう考えるのか。コールバーグの立場は、「教え込み」は「民主主義に反するもの」「人間性に反するもの」とする立場である。しかし、ことはそれで片づけることができるほど簡単ではない。コールバーグ自身が認めるように、「教え込み」の問題はかれにとって「哲学的な問題」であった。かれは「唱道のアプローチ」(approach of advocacy)を提起することによって「教え込み」の問題を解決しようとする。コールバーグの主張を要約してみよう。²⁷⁾

常識に従えば、教師は子どもたちが盗みは他人の根本的的な権利を侵すものであり、それゆえに悪いことだということを理解するのを援助すべきである。多分、この内容については教え込みのアプローチを進んで受け入れる者もあろう。われわれは進んで教え込みを受入れはしないが、道徳的内容については今、唱道のアプローチと呼ばれるものを受け入れるようになった。私は、教師はある特定の道徳的内容についての唱道者であるべきだという考えを受け入れた。では、唱道の限界はなにか。現実の生活において、教師はソクラテス的な質問者とか、カール・ロジャースタイプの、いわゆる発達の反省者や支持者とかにとどまるわけにはいかない。人為の促進者としての教師のこうしたスタンスは、仮説の道徳的ディレンマにとってはたいへん有効であるが、たとえば、現実に盗みが起これば、教師は期待される正しい答えを唱道する人間になるだろう。

コールバーグはここで、仮説ディレンマの解決とは別に、あるいはその限界を認めた上で、現実の問題解決の方策として「唱道」という概念を持ち出す。そしてそれによって道徳における「基本的な事柄」は教えることを認めるのである。しかし、それでもなお、コールバーグは「教え込み」は回避すべきであるという。その際、コールバーグの依拠するのは「公正の原理」である。

コールバーグによれば²⁸⁾、「教え込み」については、いくつかの視点から検討することができる。まず、「教えられる内容」にかかわるものとする見方である。次に「方法」の視点から「教え込み」を論ずる立場もある。次に「教え込み」を教師の「意図」からみる立場である。コールバーグにおいて、これらの3つの見地からしてわれわれが合意可能なものは「公正の原理」だけである。公正な内容、公正な方法、公正な意図がポイントである。「公正の唱道は、その内容の面だけでなく、その方法と意図においても公正であるべきである。²⁹⁾」

さらに、コールバーグはここで「公正な共同体」をもち出すことで、「教え込み」を克服しようとする。コールバーグにとって「教師の唱道が教え込みになるのを防ぐものは、教室や学校にだれ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共同体の一員でなければならない。³⁰⁾」ここで強調されるのは、いわゆる「公正な共同体」(just community)である。「教え込み」を回避する要件は、教師と子どもの個人的なかわりだけでなく、ともに属する「共同体」が「公正」である、ということである。

さて、このように「公正な共同体」は「教え込み」の克服する手段であるが、それはまた同時に、コールバーグのディレンマ・ディスカッション・アプローチの限界を越える手段でもある。コールバーグによれば、ディレンマ・ディスカッション・アプローチには「根本的な限界³¹⁾」がある。それは、「判断と行為の関係」、「仮説的ディレンマにおける推論と現実の生活のディレンマにおける推論との関係³²⁾」という問題である。つまり、「教育プログラムでもたらされる道徳的判断の変化が実際に道徳的行為の変化に通じるかどうかは明白でない。³³⁾」のである。しかし、「公正な共同体」では、「判断とともに公正な行為」を発達させることになる。討論したことや推論したことに共同で責任をとらなければならない。判断や推論や現実の行為間の不一致と対峙する中で合意を得なければならない。これは「仮説的なモラル・ディレンマ・ディスカッション」にはないものである。コールバーグはつぎのようにいう。「私たちのアプローチは、教え込みではないが、『社会化』と呼ばれよう。それには、仮説的なモラル・ディレンマ・ディスカッションとちがって、集団批判や報酬、規律が含まれているからである。³⁴⁾」

コールバーグは、ここで、さらにデューイに依拠しながら、「民主的な共同体・学校」、「民主的な参加」、「社会的な責任」という概念を持ち出すことで、「仮説的なディレンマ・ディスカッション・アプローチ」の限界を越えようとする。「ジョン・デューイは、公けの利益のために市民社会に参加する責任感を養うために学校の民主主義が必要であることを強調した。デューイの発達論的、あるいは進歩主義的見解によれば、学校における民主主義は、家庭と外の社会との間の架け橋であり、民主的な参加や共同体を経験するために必要だし、それは社会的な責任の発達につながるものである。³⁵⁾」

さらに付け加えると、コールバーグは「共同体」の概念をさらに強化するために、それはデューイの概念ほど民主的ではないと断りながらも、デュルケムの「共同体」の概念を援用する。デュルケムの「規律の精神」と「愛他主義の精神」は、また、「公正な共同体」を構成する要因だというのである。ただ、コールバーグは次のように断ることを忘れない。「われわれの公正な共同体という概念はデュルケムの道徳教育理論に影響されているけれども、デュルケム理論の非民主的、注入主義的な面は、われわれの理論にはないものである。³⁶⁾」

「教え込み」の問題から少し離れてしまったが、ここでは、コールバーグが自らのディレンマ・ディスカッション・アプローチの限界を自覚し、「公正な共同体」の構築によってそれを克服しようとした、ということを押さえておくことにとどめたい。(しかし、コールバーグにおいて、他者のパースペクティブ取得ということでは、仮説のディレンマ解決と共同体での現実のディレンマ解決との間に、理論上、差異はない。「現実の生活のディレンマの道徳的判断は、そのディレンマを解決するために仮説のディレンマが必要とするのと同じ認知的パースペクティブ取得を必要とする。³⁷⁾」)

さて、コールバーグのディレンマ・ディスカッション・アプローチが「教え込み」を回避できるかという問題に戻れば、そこでは、「討論」と「対話」が中心的原理である以上、「教え込み」は否定される。しかし、それは「意図されない」だけであって、現実にはないとはいえないのである。「意図されない」教え込み、いわば「かくれた」教え込みがある。それは、コールバーグの「公正な共同体」においても同じである。

私は、コールバーグのアプローチが完全に「教え込み」を回避しているとは思わない。いや、どのようなアプローチでさえそれを回避できるとは思わない。最初に述べたように、われわれ教師は子どもとの日常的な行為や会話を通して無意識のうちに自分の人生観や価値観を伝えているからである。それも、正確に言えば、「教え込み」である。しかし、そのような「教え込み」は回避できない人間の、いわば、ヤスパース的に言えば、根源的な「負い目」である。私はこの「負い目」を謙虚に認めるべきだと思う。

このように負い目を謙虚に認めることで、かえって、コールバーグのディレンマ・ディスカッション・アプローチは有意味性を回復する。そこでの、子どもと教師、子どもと子どもの「道徳的討論」は重要である。謙虚な自覚の上にたつての、討論が負い目としての教え込みを克服する手段となるからである。この意味では、正確に言えば、「道徳的討論」は「道徳的対話」とならなければならない。つまり、子どもと教師が「事柄の実相」を共有する「道徳的対話」とならなければならない。そのとき「教え込み」は克服されるのである。討論が対話となったとき、道徳教育ははじめて成立するのである。

4. 結びにかえて

日本においてコールバーグ理論にもとづく道徳授業が注目されているということを念頭に、コールバーグの「ディレンマ・ディスカッション・アプローチ」について考察してきたが、それには、有効な点もあれば、限界もある。批判もいろいろある。ただ、この一つのアプローチに道徳教育のすべてを期待することは無理なことである。限界は限界として、有益な点は謙虚にそこから学ぶ姿勢が望ましいと思う。その意味では、日本の道徳授業において、「公正推論」（批判的思考を基礎とする）を中心としたディスカッション・アプローチを導入することは、大きな意味のあることと思われる。（その際、われわれ研究者としては、まずは、コールバーグの原典に当たり、その忠実な解釈を試みることに、その課せられた役割であろう。³⁹⁾

とはいえ、道徳教育全体に目をやれば、道徳教育が、単に子どもの認知的な発達、道徳的判断の発達にとどまらず、子どもの全体的な道徳的発達にかかわるものだとすれば、「公正推論」だけでなく、「心情」、「共感」、「配慮」、「責任」といった道徳的要素を包括する理論の構築が必要だろう。³⁹⁾ その際、人間の全体的な在りようを視野に入れた相補的・統合的視点からのアプローチが必要である。（実際、コールバーグ自身、包括的な理論の構築をめざして、さまざまな批判を受け入れる形でその主張を修正してきた。ギリガンの批判に依っての修正、ハーバーマスの「コミュニケーション的行為の理論」を援用しての修正や、

また、「下位段階A」と「下位段階B」という新しい枠組みの導入を試みた。この点については、別な機会に論じたい。）

終わりに、コールバーグのディレンマ・ディスカッション・アプローチに即していえば、道徳授業においては、教師は子どもと「向い合い」、「道徳的対話」を誠実に続けることが重要である。その際、いたずらに「注入」や「教え込み」に走らず、「道徳的価値」について議論を深め、それについて認識を共有することも大切な作業である。その上での「内面化」、「内面的自覚」である。短絡的な「内面化」や発達段階への「箱詰め」は避けなければならない。変化の早い時代においては、われわれの擁護する「道徳的価値」すら問い直しと議論の対象になるからである。デューイやピアジェのいうように、「善い」とか「正しい」とかについて教えられたことをそのまま適用するだけでは、道徳的葛藤を解決できないのが現実である。こうした状況では、われわれ自身がほんとうに何が「善い」か「正しい」か自分の力で発見しなければならない。そのために相互が交流する「対話」や「相互作用過程」が必要なのである。（この点に関連して、ボイドがコールバーグの「公正理論」に関連して興味深い説明を試みている。「公正についての原理的判断は、・・・人間間のダイナミックな相互作用過程を通じて構成的に創出されるものである。エドモンド・カーンが主張したように『公正とは状態ではなく過程のことであり、条件ではなく行為のことである。公正は不正感を生じさせるものを矯正したり防止したりする能動的な過程である。⁴⁰⁾』」ボイドによれば、「公正」概念は人間の相互的なかわりりの「過程」として理解できる。それは単に何が正しいかを判断する基準にとどまらないのである。）

この意味で、道徳授業は「道徳的対話」へと向かうものでなければならない。コールバーグの「ディレンマ・ディスカッション・アプローチ」も、この視点から、大きな意味をもつといえよう。しかし、はじめに述べたように、道徳授業は学校における教育活動全体を通じて行うのが、基本である。コールバーグが教室のディレンマ・ディスカッション・アプローチから学校全体のジャスト・コミュニティへと道徳教育の焦点を移行させたのも、そうした認識に至っ

たからである。道徳教育はなにより子どもの現実の在りように深くかかわるものなのである。道徳授業においても、この認識が前提となる。

(注)

- 1) L. Kohlberg, *Resolving Moral Conflicts within the Just Community*, in *Moral Dilemma*, Edited by Carol Gibb Harding, Precedent Publishing, Inc. Chicago, Illinois, 1985, p. 80.
- 2) *Ibid.*, p. 71.
- 3) L. Kohlberg, *Stages and Moral Development as a Basis for Moral Education*, in *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, Edited by Munsey Brenda, Birmingham, Alabama : Religious Education Press 1980, p. 75.
- 4) Carl Bereiter, *Must We Educate?* Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J. 1973, p. 27.
- 5) 6) 7) 8) 宇佐美寛, 『道徳授業に何が出来るか』明治図書, 1989, 85-90ページ。
- 9) L. Kohlberg, C. Levine, A. Hower, *Moral Stages : A Current Statement and Response to Critics*, in *The Psychology of Moral Development (Essays on Moral Development, Vol. II)*, Harper Row, 1984, p. 224.
- 10) *Ibid.*, p. 256.
- 11) *Ibid.*, p. 224.
- 12) 13) *Ibid.*, 306.
- 14) *Ibid.*, p. 229.
- 15) *Ibid.*, p. 306.
- 16) *Ibid.*, p. 230.
- 17) *Ibid.*, p. 233.
- 18) 押谷由夫, 「モラルジレンマ学習の道徳学習全体での位置付けを明確に」, 『「道徳」授業研究』No. 23/1994, 14ページ。
- 19) 同上書, 15ページ。
- 20) 21) L. Kohlberg, C. Levine, A. Hower, *op. cite.*, p. 282.
- 22) *Ibid.*, 291.
- 23) 24) *Ibid.*, p. 292.

- 25) *Ibid.*, pp. 218–219.
- 26) L. Kohlberg, *Resolving Moral Conflicts within the Just Community*, p. 79.
- 27) 28) *Ibid.*, p. 81.
- 29) *Ibid.*, pp. 81–82.
- 30) *Ibid.*, p. 82.
- 31) *Ibid.*, p. 80.
- 32) *Ibid.*, pp. 80–81.
- 33) *Ibid.*, p. 81.
- 34) 35) *Ibid.*, p. 83.
- 36) *Ibid.*, p. 85.
- 37) L. Kohlberg, C. Levine, A. Hewer, *op. cite.*, p. 292.
- 38) コールバーグの道徳性発達理論とその道徳教育論についての包括的な研究はまだ数少ないけれども、『コールバーグ理論の基底』（佐野安仁・吉田謙二編，世界思想社，1993）は，若手研究者によるコールバーグ理論の包括的理解をめざす意欲的な研究である。とくに，原典の忠実な読解からのアプローチが評価される。
- 39) ある雑誌で，ポウル・ヴッツは，コールバーグの「抽象的なモラルディレンマ」を「narratives」を道徳性の発達の中心的な要因として提起することによって批判している。かれは，「抽象的，命題的，科学的思考」とは異なる認知の主要な形態としての「narrative」思考の意義を強調する。その主張の路線は，「共感」，「配慮」，「コミットメント」，「個人的な相互関係」「人格」を道徳性の中心におく考え方につながるものである。仮説的なディレンマと現実の生活上のディレンマとの比較にも通じる議論で興味深い。Paul C. Vitz, *The Use of Stories in Moral Development*, *American Psychologist*, June 1990, pp. 709~720を参照されたい。
- 40) Boyd, D., *The Rowls connection*, in *Moral Development, Moral Education and Kohlberg*, Edited by Munsey Brenda, Religious Education Press, Birmingham, Alabama, 1980, p. 203.