

学びの共同体としての教室における“Moral Transactions”と教師の役割

— コールバーグのディレンマ授業を手がかりに —

山 根 耕 平

“The Role of the Teacher in Moral Transactions in the Classroom as a Learning Community”

Kohei YAMANE

Abstract

We don't see teaching as a moral enterprise in general. Teachers often say we are not moral teachers but the specialists who teach subjects such as Math, Social Studies, Science and so on. It is natural that they give much more attention to the subject matters that they teach than to the moral dimensions of teaching. But this isn't true. I think teaching is an inherently moral enterprise because it is a social enterprise. In this sense, all teachers are moral agents. They just aren't aware that they are engaging in moral education. As C.Beck says,¹⁾ “They (teachers) are constantly transmitting values both through their behaviour and through what they teach. ... they cannot conceal their outlook on life from their students: and the academic material they teach has values embedded in it.” Accordingly we need to realize that there are always “moral transactions” between teachers and students in teaching, whether teachers are conscious of them or not.

On the other hand, we have traditionally had two approaches to the roles of teachers in teaching: either the directive one, where teachers mainly take a initiative; or the supportive one, where teachers respect for student's subjectivity in teaching and learning. What I wish to advocate here, as C.Kosnik says,²⁾ is a third alternative one – an interactive process at moral dimensions, where students and teachers are both enriched as the class becomes a “community of learners”. I think this process is, in other words, “moral transactions” in teaching.

The aim of this paper is to clarify the roles of the teachers in “moral transactions” in the classrooms and schools as a learning community. In addition to the roles of teachers as a facilitator in moral discussions as Kohlberg emphasized, I would like to stress on more comprehensive roles of teachers as “thoughtful practitioners” who “are dynamic, powerful and collaborative problem solvers.” To say it more concretely, I focus on the roles of teachers who think of the topics, participate in discussions with their students, speak thoughtfully to them, and grow each other in co-operative learning.

Finally I would like to stress that such a teachers need the whole schooling system to be supportive, because the isolation of teachers hinders their growth, and the reciprocity of the relationship, by contrast, helps them to grow. Teachers should feel, in my view, a sense of connection with their colleagues and students. To accomplish their roles, they have to work and develop with students and colleagues in a learning community.

はじめに

1990年代は「失われた10年」と言われている。経済のバブルがはじけた極度の経済的停滞の10年を指しての言葉である。しかし、「失われた」のは、経済だけではない。政治、文化、教育の分野でも、問題が噴出した10年であった。よく言われる戦後50年を経た日本の「制度疲労」が原因かもしれない。

問題は、この「失われた10年」が適切な対応策も見出せないまま継続している、ということである。教育界に限っても、いじめ、暴力、不登校、学級崩壊、そして、最近では、虐待、引きこもりが問題になっている。2002年から教育課程の改訂が行われるが、教育に明るい未来を展望する人は少ない。社会の抗しがたい大きな潮流の中で、教育も押し流されていくような無力感さえ漂っている。

この世の中の、アリエスのいう「基本心性」が大きく変質しつつあるように思う。教育界において「失われた」ものは何か、と問えば、このことがよく理解される。まず、学校のさまざまな問題は、自己の中に「他者が不在」になっていることで説明がつく。子どもたちの中に他者が「失われた」のである。この「失われた他者」という問題は、単に子どもの世界に特有の現象ではなく、現代社会に特有のものであるだけに、問題の深刻さの根は深いといわなければならない。

問題の焦点を絞るために教育に議論を限定しよう。戦後、日本の教育で一貫していたのは、それが自己実現の教育であった、ということである。学習を、とりわけ、進学のための学習を、デューイのいう「個人的な見地」³⁾ からだけ捉えたことである。学習は「社会的な」ものではなく「個人的な」ものであるとする考えが、わたしたちの「常識」となった。わたしたちは「他者」を必要としない教育をひたすら追い求めてきたのである。要するに、わたしたちの教育は「失われた他者」のそれであった。

教育において「他者が失われる」ということは、

そこに人間関係が不在になる、すなわち、道徳が欠落する、ということの意味する。だから、最近の問題状況は精神的、道徳的頹廢のそれだともいえる。人々（子どもや教師）の意識の中から他者がいなくなるということは、「社会」の、あえていえば、「共同体」の成り立ちからいえば、致命的なことである。教室や学校そのものが成立しないからである。

先にも述べたように、このことは教育だけの問題ではなく、日本社会そのものが「他者」を必要としない自己実現の社会を理想として追い求めてきたことに、その根がある。この意味では、経済も政治も教育もみごとにまでその軌を一にしているのである。だから、経済が停滞すれば他も同調するという現象が起こる。やはり問題は深刻である。

とはいえ、教育には教育の果たすべき役割があるのも事実である。学校は、一方で社会の鏡であるが、他方で、社会を活性化しそこに変革をもたらす役割を担っている。学校は課せられた、後者の役割を果たさなければならない。そして、子どもの内面に「失われた他者」を取り戻さなければならない。最近、子どもの「社会力」の育成が強調されるのも、こうした動向の現れであろう。

最近、「学力の低下」が声高に叫ばれているが、教育や学校の問題は、単に学力の問題では説明できない種のものである。先にも述べたように、それは「他者不在」の教育の枠内での問題であり、今日の危機的状況はその狭溢な枠自体に起因していると考えられるからである。問題はもっと根本的な次元で生じているのである。

この論文では、このような基本認識のもとで、いくつかの観点から、教室・学校という共同体（それは必然的に道徳的なものであるが）における教師の役割について、さまざまな“moral interactions”に焦点を当てながら、総合的に考察していきたい。はじめに、教師の役割の変化と教師への社会の「まなざし」について、次に、教師の一般的な役割としての2つの枠組み、すなわち、「指導」と「支援」という枠組みから教師の役割

について、さらに、あらゆる学びが“moral transactions”という認識から教科学習と道徳授業について考察する。とくに、道徳授業では、L.Kohlbergのディレンマ資料を手がかりに、教師と子どもとの間の“moral transactions”の在りようを考える。

そのまえにまず、教師の仕事について理解を深めておく必要がある。

1. 学校の診断と教師へのまなざし

学校教育が多くの問題をかかえ、危機に直面していることはいうまでもない。病気に例えると、「重体」であるといえるかもしれない。不登校児の数は13万人を越えたが、それは外に現れた兆候であって、潜在的に学校へ行きたくない子どもの数を含めると、実数はそれよりはるかに多いと考えられる。「重体」といったのは、各教科の学習に対する子どもたちの気持ちや意欲の減退・衰退が進んでいる、からである。理科や数学の国際比較で危惧されるのは、単に、日本の子どもたちの順位が落ちていることだけではなく、教科学習そのものへの意欲や愛着がどんどん衰退していることである。学びへのモチベーションが低くなったのである。このことが、「回復」がむずかしい「重体」と診断される所以である。

学校の現状にこのような診断を下せば、その治療は全体的なものにならざるをえない。対処療法で済むほど容易ではない。そこで大きな役割を果たしている子ども・教師はもとより、保護者や地域の人々も視野に入れた治療が必要である。ここでは、学校教育は「重体」だという認識のもとで教師の役割に限定して、どのような治療・改革が必要か、検討する。

まず、教師の仕事、期待されている役割とは何か。

学校でさまざまな問題が生じると、まず教師が非難の矢面に立たされるのが常である。実際、学校教育の現状について、教師の責任を問う声は少なくない。たとえば、学級崩壊の責任の70%は教

師にあるという調査結果がマスコミに発表されたりもした。しかし、C.Kosnikのいうように、⁴⁾ 教師に共通の不満は、教師の仕事がどれだけたいへんなものであるかについて、一般の人たちの理解が得られない、というものである。この面での教師のストレスはかなり高いと思う。

たしかに、教師は教育についての「専門家(expert)」であることに間違いはない。子どもの現在と将来に責任をもつ「専門家」である。しかし、こうした理解の仕方は余りに大ざっぱであろう。専門家といっても、なんの専門家なのか。教科を教える専門家なのか。それとも人生の先輩として子どもたちに生き方を教える専門家なのか。わたしたちは教師に対してどちらを期待しているのか。それとも両方を求めているのか。そして、それは可能なのか。

学校は社会・家庭の鏡であり、その在り方は社会によって基本的に規定されている。学校で起こる問題をすべて教師の責任に帰する単純な見方では、問題は解決しないばかりか、事態はいっそう悪くなるだろう。ことは冷静に判断しなければならない。

社会の急速な変化に伴い、教師に期待されるものも多様化している。「多様化」といえば聞こえはいいが、実際は、それは複雑化し焦点がぼやけてきている、といった方が当たっていよう。教育課程が改訂されるたびに、教師の仕事・役割は複雑化し、多忙なものとなっていく。たとえば、このたびの「総合的な学習の時間」の設置により、教師の仕事はまぎれもなく、複雑化し、従来の役割全体の見直しさえ求められているのが実態である。

それでも教師の仕事の社会的評価は高くはない。なんといっても、結果がすべての世界である。Kosnikが言っているように、⁵⁾ 教師の仕事は「母親の仕事」に似ている。なにか子どもに問題が起こるとそのせいにされることや、その仕事の評価が低いことも、教師と母親に共通している。確かに、教師にしる母親にしる、その役割や仕事を個別化したり単純化するのことがむずかしいの

も事実である。とはいえ、整理して考える必要があると思う。

通常、わたしたちは教師について教科を教える専門的知識と技能をもつ専門家とみなしている。教師は、「指導する」にしる「支援する」にしる、子どもの教科の学習に関わる仕事を専門としている。教師の意識の大半がこの学習に向いていると、いって間違いないだろう。多くの研修、教師のFD (Faculty Development) といわれるものも、教科学習や教材研究などに焦点化している。古来、「どう教えどう理解させるか」は、教師にとって大問題であった。

では、教師は、子どもたちの生き方、人間関係、生活などに関心はないのか。学習指導要領を持ち出すまでもなく、道徳教育と特別活動は学校教育のもう一方の基軸である。確かに教師もこの面への配慮を怠るべきではない。最近、子どもの生活上の問題が噴出すにいたり、子どもの生き方・生活へのケアが重点項目として浮上してきたこともあり、教師のこの面へケアと責任が強調されだした。しかし、実態は十分なもとはいえない。教師の意識は、依然として子どもの教科学習に向いている、偏っているのも疑いえない。どうしてか。

それは、基本的に刈谷氏のいう⁶⁾人々・世間の教育への熱い「まなざし」に起因している。ここでいう教育とは、もちろん、いわゆる「勉強」・「教科学習 (academic learning)」を意味している。世間や親たちのこうした勉強信仰が、教師への「暗黙」のプレッシャーとなり、学校教育が教科学習に偏る一因にもなっていると思われる。学校・教室が、とくに、競争原理のもと、「ゼロサム社会」であるとともに、“I win and you lose”の世界になっていることも、子どもたちの人生に「負」の歴史を刻ませている。この世界では、教師と子どもとの間の、子どもと子どもとの間の人間関係は歪み、それぞれが孤立することになる。教室は自分のアカデミックな成績だけを行動基準とする“learning community”となる。いみじくも、Kosnik が指摘したように、「わたしたちは真正の共同体が欠くことができないつながりの感覚、

一緒であること、かかわり、責任、友情といったものを喪失してしまった。」⁷⁾

教師の意識がこのように「教科学習」に偏っているにもかかわらず、子どもたちの現実に目をやれば、子どもたちはますますその生き方へのケアを必要としているといえる。子どもたちは、教師にもっと別なことを、もっと人間的なことを、もっと多面的・多元的なことを期待しているのである。ただ、ここで断っておきたいことは、Kosnik もいっているように、教師（とくに、毎日子どもたちと接する小学校の教師）は、子どもの人間的な成長としてのバランスのとれた生活が重要だと認識しており、また、そのための子どもと教師の間の人間関係を大切なものと考えている、ということである。「小学校の教師は、勉強を教えることと子どもたちの良好な人間関係を維持することとの間の葛藤を感じている。」⁸⁾ この意味では、教師はわたしたち社会の支援を必要としているといえる。

だが、このように、教師の仕事を教科学習、知識の教授と生き方学習・道徳学習との二分法的に規定すること自体、すでに時代遅れになりつつあるようだ。別な視点からこの問題にアプローチしてみよう。

2. すべての教育活動は道徳的営みである

まず、教科学習と道徳学習を二分法で捉える考え方は適切でないし、現実的でない、ということを確認しておきたい。教室におけるあらゆる次元の学習・活動は「道徳的な営み」である。R. Thomas が述べているように、「教育 (teaching)」は、社会的な営みであるがゆえに、道徳的な営みである。⁹⁾ もちろん、教育の目標を「他者不在」の、単なる個人的な自己実現の達成とみなすなら、話しは別である。しかし、教育はいうまでもなく「社会的見地」にたつ目的的活動である。

わたしたちは、教授・学習活動を道徳から切り離すことによって、教室・学校から道徳を追い出してしまったのである。たとえ道徳教育や特別活

動の重視を強調しても、それらが教科教育・学習とは別立てのものだとすれば、その存在理由は消える。

しかし、学習指導要領自体、まったく二分法的な立場をとっているというわけではないのである。教科教育、特別活動、道徳教育、総合的な学習の時間というのが大きな柱になっており、この点では、教科教育と他の体験学習を中心としたものとに二分されているように見える。実際、わたしたちは算数や国語の時間に「道徳」を意識することはまずない。教師の意識の中では、見事に教育が二分されているようだ。とはいえ、学習指導要領の精神は、そうではない。冒頭で、まず、「道徳教育はすべての教育活動を通して行うことを基本とする」と規定しているのである。

ここでは、そもそも教科教育・学習と道徳教育を分けて考えることが可能なのか、という問いが有効である。たとえば、国語や算数の授業において教師はいろいろな質問や説明を通して、無意識のうちに自分の人生観や価値観を子どもたちに伝えているのではないか。「君ならわかるよね。」といったなにげない教師の発言のうちには、生徒への「低い評価」が表現されている。まちがいや自由な発言を奨励する授業は、積極的な学習態度や肯定的な自己認識を育てる。L.Kohlberg が指摘したように、教師の「ねらい」や「意図」を越えたところで教師の「道徳」は伝えられている、教えられているのである。「ときに教師は道徳教育にかかわっていると気づかないままにそういうこと（子どもにすべきことを教えたり、子どもの行動を評価したり、教室内で子どもの関係を指導したりすること）をしている。」¹⁰⁾ あえて極端な言い方をすれば、T.Bower がミグラムを引用して述べたように、「両親は、良い子になるように子どもをしつけている時でさえ、実は自分たち従順であれと言っている。……口では『人をたたいてはいけませんよ』と言いながら、裏では暗に、『わたしの言うことをお聞き』と言っているのである。」¹¹⁾（両親を教師に置き換えれば、話しは同じである。）この意味では、良きにつけ悪きにつ

つけ、道徳教育は半ば暗黙的な「教え込み」（indoctrination）の過程であることを避けられない。

してみると、もともと教科教育を道徳教育と切り離して考えること自体、無理なのである。すべての教師が、その望むと望まないとを問わず、「道徳教師」（moral teacher）なのである。教師は、「わたしは算数が専門で道徳は素人だ。」とは言えないのである。この認識は教師にとって基本的なもので重要である。まず、教科教育と道徳教育の二分法は止めなければならない。

教育課程の改訂でも、教育目標の主たるキーワードである「生きる力」という概念も、このような二分法的思考を排して、「総合知」として理解する必要がある。体得も知的学習も、自他への尊敬と思いやりも、統合して学ぶ教育が求められているのである。

さて、二分法的思考については、思いの外、根強いものがある。いわゆる「指導か支援か」という図式にもその傾向が強い。教師と子どもの一元的な学び（教科と道徳の学び）と教育に言及する前に、この対立的な図式を検討することで、教師の役割についての総合的な理解を深めていきたい。

3. 教師の仕事：「指導か支援か」

教師と子どもの教育的関係をめぐるとも一般的な区分けは、「指導」と「支援」という二分法的区分である。これは、非常にわかりやすい区分けであるが、それだけ単純化されており、誤解も生じやすい。そもそも「指導」もある意味では「支援」であり、「支援」もしばしば「指導」を包含しているからである。支援なき指導は単に強制であり、指導なき支援は単に放任である。教師と子どもの教育的関係は（それは必然的に人間関係である。）は、本来的にもっと多面的・立体的なものである。両者の関係を割り切った二分法で捉えるのは、あまりに人間理解が浅いといわなければならない。

ここでは、教育界をリードする研究者の考え方

をいくつか取りあげてみよう。

加藤幸次氏は、教育上の教師の役割を「支援」にあるとし、それをさらに「指導的支援」と「助言的支援」に分けて考えている。支援には「指導」に力点をおく立場と「助言」に力点をおく立場があるというのである。言葉の意味にとらわれると少しわかりにくくなるが、加藤氏の定義は明解で、「指導的支援」とは「読み、書き、計算するといった、学習スキルに関する学びにおける教師の働きかけである。」¹²⁾そして、「助言的支援」とは、「子どもたちが論理や問題を主体的に解決していく活動を、まさに支援する教師の働きかけである。」¹³⁾

要するに、加藤氏によれば、「読み・書き・計算」といった基礎・基本のスキルの教育においては「指導」（指導的支援）を中心におき、反対に、子どもの主体的な学習活動では、たとえば、この度の「総合的な学習の時間」におけるような学習においては「支援」（助言的支援）を重視する。

ただ、先にも述べたように、割り切った見方・考え方には弊害も多い。スキルの学習では「指導」が適当であると決めつけるのはどうか。スキルの学習でも、子どもの主体的、個性的アプローチは重要である。基礎・基本であるから、一律に教えてよいというのは、長い目で見たとき、多くの問題を孕んでいる。それだけ習得の過程が「他律的」だからである。そのような活動は知的な学習でさえないからである。この「指導」と「支援」をめぐる考え方は、次のように大別できるだろう。1つは、指導とは教育の中心に教師の論理（教える論理）をおくものであり、他は、支援とは、教育の中心に児童の主体的な学びを置く考え方である。平野朝久氏がいうように、「支援は、子どもは本来、自ら学び、追求しようとし、また、そのような力を持っているという子ども観を前提としている。」¹⁴⁾ただ、見落としとしてはならないのは、「支援」それ自体は、この言葉が示す通り、教師と子どもの関係・かかわりを前提としている、ということである。子どもは「単独で」行動しているのではないのである。教師と子どもの間での教

育的・人間的関係の中での「支援」であり「指導」である。古い児童中心主義の教育観に立つと、「支援」とは子どもの欲することはなんでも叶える、そのための支援は惜しまない、という極論に陥ることになる。反対に、伝統的な「指導」観に立つと、大切なことはなんでも教え込んでもよいという極論に、同じように陥ることになる。こういう極論はまだまだ根強く生きているのである。

さて、来年度から「総合的な学習の時間」が設けられるが、この「総合的学習」においても、教師の「指導」と「支援」の在り方が問われている。「総合的学習」は知的な学習であるだけでなく、「知」を越えて人間の「生き方」にも深くかかわるものだけに、教師と子どもの「関係」、いっそう適切に言えば、その「交流」(transaction)の在りようが重要である。何人かの研究者の議論で、本論とかかわると思われるものを紹介しよう。

加藤氏は、「総合的学習」を「子どもたちの主体的な課題あるいは問題解決学習である。」と規定した上で、「総合的学習」における教師の「助言的支援」を3点挙げている。¹⁵⁾

- ①「なぜその課題を追究したいのか」といった理由をめぐる助言。
- ②「何を用いて課題を追究するのか」といった追究のための素材・材料をめぐる助言。
- ③「どのような順序で課題を追究するのか」といった計画・時間をめぐる助言。

ここには、徹底して子どもの主体的学習（これは子どもの生き方でもある。）を支援していくのが教師の仕事だとする考え方が出ている。

天笠氏も、「子ども自身による課題の発見と追求、そのプロセスを様々な働きかけを通して教師が支えていく。そこに「総合的な学習の時間」の特徴がありポイントがある。」の述べた上で、「支援」のポイントを5つ挙げている。¹⁶⁾

- ①学習活動の目標や目当てを気づかせ、明確にすること。
- ②学習活動の見通しを開いてやること。
- ③取り組んでいる学習活動を深めたり高めたりする観点から、関連する知識や技術を提供す

ること。

④子どもの支え合いを助長すること。

⑤学習活動への取り組みを励ますこと。

天笠氏は⑤にみられるように、総合的学習において共同学習を重視し、子どもたちの支え合い強調している。教師がタイミングをみて、主体的な学習に「きっかけ」を与える役割を強調しているのも興味深い。

もっと「支援」の基本・原則を確認し、子どもの側の「意志決定」や「自己決定」を強調する考え方もある。

平野氏によれば、「総合学習」では、子どもが主体的に追究することを大事にしてきた。「子どもが主体的に追究しつづけるということは、追究（学習）の過程における意志決定を子どもが行うということである。」¹⁷⁾そして、「教師は、子どもがよりよい自己決定をするための支援を行うのである。」¹⁸⁾要するに、子どもの主体的な追究とその過程における意志決定を支援する、それが教師の役割だとみるのである。奈須正裕氏も同様の趣旨で次のように述べている。「問題は子どもが自覚し、子どもが解決するのであり、どうしても自力で解決できない場合に、教師が脇からちょこっと支援するのである。」¹⁹⁾そして、「子どもが出会う障害や困難、いわば、ハードルの高さを教師が調節することこそが支援である。」²⁰⁾

「支援」と「指導」をめぐる問題を「支援」を中心にみてきたが、わたしは、このような「支援」論に若干疑義を感じている。教科の学習にしる、総合的学習にしる、さらには道徳学習にしる、はたして教師はいつでもどこでも子どもに「適切な」支援や助言ができるのだろうか。子どもたちが取り組む課題やトピックについて、わたしたちはいつでも自由自在に「ハードルの高さを調節」できるのだろうか。学習は、先にも述べたように、単に「知識」の伝達の問題ではないからである。それは広く「生きる」ことにかかわることだからである。ましてや子どもの意志決定や自己決定については、教師といえども恣意的には支援や助言ができるとは明言できない。

また、そのような「支援」のもとで、教師と子どもの中に「教育的人間関係」や「対話」といった“moral transactions”が成立するのだろうか。教師は、外の安全圏にいて、適宜、子どもにかかわるといった、ワンウェイの関係では、教育的関係は生まれまい。

次に、教師と子どもの関係を、授業における“moral transactions”に焦点を当て、探っていく。Kohlbergのディレンマ資料を手がかりに検討しよう。

4. 授業における“moral transactions”

ここでは、具体的な授業を通して教師と子どもとの間の“moral transactions”（道徳的交流）の在り方を探ってみたい。まずはじめに、先の述べたように、すべての教育活動（道徳教育・授業だけでなく、教科学習も特別活動も含めて）が「道徳的次元」でも行われている、ということを確認しておきたい。

私は、授業の中で「対話」（この対話は当然、価値／道徳教育の次元で理解される。）が成立するためにはいくつかの要件があると思う。1つは、子どもたちの自由な発言が許され、それを教師がしっかり受け入れるという土壌と雰囲気とが教室にある、ということである。2つ目は、子どもが他の子どもと一緒に学習することが楽しいと感じている、ということである。つまり、子どもたちの間に信頼関係がある、ということである。3つ目は、子どもたちと教師が取り組む課題や問題について個人として自分なりに、あるいは集団としてなりに発見・探究・解決できる、ということである。そして、4つ目は、教師も教室という「学びの共同体」の構成員として子どもたちと共同で課題の発見と探究と解決に取り組む、ということである。

Kohlbergは道徳教育・授業において“facilitator”としての教師の役割を強調したが、先にも述べたように、授業において教師が終始引き下がって単なる行司役に徹するのは、適切ではない。自

分はなんでも知っていて、子どもたちを自分の「手のひら」のなかで自由に泳がせる、といった態度はとるべきではない。だからといって、反対に、なんでも「教え込む」べきだというのはない。子どもたちの発言や活動を尊重しなければならないのは当然だ。重要なことは、教師も「生きる」ことや「生き方」については、子どもとともに学ぶ探究者であるという認識である。たしかに、教師は人生の先輩であり、生き方について多くのことを知っている。しかし、子どもの方が大人より知っていることも少なくない。私は、知識の量よりも、「知る」ことや「生きる」ことへの「構え」が大人と子どもでは異なることが強調されるべきだと思う。とくに、この「構え」については、子どもの方がより「新鮮」でより「柔軟」ではないだろうか。反対に、わたしたち大人の生き方に関する見方・考え方は、半ばやむおえないこととはいえ、概して、「惰性的」であり「硬直」してるのではないか。その観点からいっても、道德教育・授業においては、一方的な「トップダウン」の授業ではなく、発表や討論を通しての「対話」（それは、単に“dialogue”と呼ぶよりも、多面的な“moral transactions”と読んだ方が適切だろう。）が充満する授業が重要なのである。

この多面的な“moral transactions”は、教師の考え方における硬直した壁を破るものでもある。教師の側に「変化の可能性」がないところに「対話」は成り立たない。対話は、中村雄二郎氏が述べたように、²¹⁾ 本来、「ロゴス（事柄の真理・真相）を共有する」ということであり、対話はその「ロゴス」に導かれて展開されるものだからである。そこには、真理を知った者（教師）と未だそれを知らない者（子ども）といった区別はないからである。教室には教える者（the teacher）と教えられるもの（the taught）が存在するのではない。

さて、このような道德授業の基本認識を踏まえて、実際に、道德教材を使った授業を考察することで、そこでどのように道德授業で“moral

transactions”が展開されるか見てみよう。ここでは、Kohlberg 理論にもとづくディレンマ教材を使った授業を展開する。資料は「ハインツのディレンマ」である。²²⁾

まず、資料のあらましを紹介しよう。この資料を読まれたら、わたしならどうするか、あらかじめ考えておいていただきたい。

<資料>

ヨーロッパで、一人の女性が非常に重い病気、それも特殊なガンにかかり、今にも死にそうでした。彼女が助かるかもしれないと医者が考えている薬が一つだけありました。それは、同じ町の薬屋が発見したある種の放射性物質でした。その薬は作るのにたいへんなお金がかかりました。しかし薬屋は製造に要した費用の十倍の値段をつけていました。かれは、単価200ドルの薬を2000ドルで売っていたのです。

病人の夫のハインツは、お金を借りるためにあらゆる知人を訪ねて回りましたが、全部で半額の1000ドルしか集めることができませんでした。ハインツは薬屋に、自分の妻が死にそうなわけを話し、値段を安くしてくれるか、それとも支払いを延ばしてほしいと頼みました。しかし、薬屋は「だめだね。この薬は私が発見したんだ。私はこの薬で金儲けをするんだ」というのでした。そのためにハインツは絶望し、妻のために薬を盗もうと、その薬屋に押し入りました。

<問い：ハインツは妻のために薬を盗むべきか。

そうすべきではないか。>

まず、典型的な意見を、Kohlberg の発達段階に即して、いくつかあげてみよう。

①<妻のために薬を盗むべきだ。(盗むもともやむおえないも含む。)>の立場。

- ・「もし妻を死なせてしまえば、自分が困ったことになる。妻を救うためにお金を惜しんだと非難されるでしょう。(第1段階)

- ・「もしたまたま捕まったとしても、薬は返す

ことができるから、重い罪の宣告は受けないでしょう。刑務所から出たときには妻がいるとすれば、わずかの期間刑務所で服役しても、さほど辛くはないでしょう。」(第2段階)

- 「もし薬を盗んでも、その人を悪い人間だと思う人はいないでしょうが、盗まない場合には、家族の者は、人でなしの夫だと思うでしょう。もし妻を死なせてしまえば、誰にたいしても、二度とまともに顔を向けられなくなるでしょう。」(第3段階)
- 「もし多少とも名誉を重んじる気があるなら、自分の妻を救う唯一の方法を実行するのがこわくて、死なせてしまうようなことはしないでしょ。もし妻に対する義務を果たさなければ、自分が彼女を死なせてしまったと、絶えず罪を犯したとを感じるでしょう。」(第4段階)
- 「盗まなければ、人々の尊敬をかちえるどころか、尊敬を失ってしまうでしょう。自分の妻を死なせるとすれば、それは考え抜いた結果ではなく、恐怖心の結果です。したがって、まさに自分の自尊心を失うとともに、おそらく他の人々の尊敬をも失ってしまうでしょう。」(第5段階)
- 「もし薬を盗まないで、自分の妻を死なせてしまえば、後になってそのことで絶えず自分を責めることになるでしょう。人から非難されることもなく、法の表面上の規則に従ったことになるかもしれませんが、自分自身の良心の基準に従わなかったことになります。」(第6段階)

②<妻のためとはいえ薬を盗むべきではない>立場。

- 「盗むべきではない。もし盗めば、刑務所に入れられ、どうせ薬は返さなければならなくなるから。」(第1段階)
- 「もし薬を盗んでも、長く刑務所に拘留されることはないかもしれませんが、しかし、かれが出所するまえに、妻は死ぬでしょうから、

かれにとっていい事態にはならないでしょう。もし妻が死んでも、かれは自分を責めるべきではありません。彼女がガンにかかったのは、かれの落ち度ではないのです。」(第2段階)

- 「薬屋だけでなく、他のすべての人から犯罪者と考えられるでしょう。薬を盗んだ後で、自分の家族と自分自身の顔に泥を塗るようなことをどうしてしたのか後悔するでしょう。」(第3段階)
- 「自暴自棄になっているから、薬を盗むときには、自分が間違ったことをしていることがわからないかもしれません。しかし、罰を受け、刑務所に送られた後で、自分が間違ったことをしたことに気がつくでしょう。」(第4段階)
- 「コミュニティで自分の地位と尊敬を失い、法を犯すことになります。もし感情に流され、長期的展望を忘れてしまえば、自尊心も失ってしまうでしょう。」(第5段階)
- 「もし薬を盗めば、人からは非難されないかもしれないが、自分自身の良心と誠実の基準に従わなかったという理由で、自分自身を責めることになるでしょう。」(第6段階)

Kohlbergの発達段階に即して回答の例示のいくつかを紹介したが、小学校の道徳授業では発達段階の第1段階から第3段階までの意見が大半だといわれている。具体的に授業に即していえば、2時間構成の第1時間目には、資料の説明と理解、それにもとづく意見発表が中心になる。第2時間目には、これらの多くの意見を集約した上で、それについてまた討論が行われる。第1次の授業では、教師はそれほど出番はないかもしれない。資料の理解を徹底させ、その上でさまざまな意見が出ることに配慮すること、たとえば、子どもたちが自由に意見が発表できる雰囲気をつくることや、自分で発言することを評価することなどが、教師の主たる役割である。

2時間目には、議論が焦点化され深化される。オープンエンドとはいえ、子どもたちも判断を回

避するわけではない。教師も自分の考えをなにも言わず、「facilitator」の役割に終始するわけにはいかない。まず、子どもたちの個々の意見の「理由づけ」に注目しそれを深く理解しなければならない。たとえば、子どもの「盗むべきだ」の理由づけが「妻が死ぬと困るから」のレベルに、反対に「盗むと法律を犯すことになるから」というレベルに止まっていれば、同じ「盗むべきだ」の立場の中でも、多面的に考える中で「命の尊さ」に着目し「盗むべきだ」に立った者の考えとの照らし合わせを行うとか、さらに、同じように多面的に考えた結果、同じようにガンで苦しむ人のことを考えれば、「盗むべきだはない」という結論に達した意見とのすり合わせもするとか、そういう役割が教師にはある。

さらに、子どもの思考が停滞し、意見が動かなくなってきたとき、思考の活性化のための質問を変えることも必要になる。Kohlberg がいう新たな質問のいくつかをみてみよう。思考の焦点化や拡散を促す質問などである。

- ・「この状況で問題は何ですか。」
- ・「人の命を救うためには何をしていますか。」
- ・「そもそも法律はなんのためにあるのですか。」
- ・「ハインツが妻を愛していないときでも盗むべきなのですか。」
- ・「友人や他の人でも、その人のために盗むべきなのですか。」
- ・「どんなときでも絶対に法に従うという考えは成立しないのですか。」
- ・「あなたならどうしますか。」

ここまでは、従来の Kohlberg 理論で言われていたことである。しかし、「moral transactions」は、子どもも教師も同じ地平で対話を行うときに成立する。単に、「こういう考えもあります。」反対に「そういう考えもあります。」では済まされない。教師も、自分自身の「安全圏」から出て、自由な討論の中で自分の意見を表明すべきである。

いうまでもなく、その際、教師のそれは絶対的・固定的なものではなく、変化しうるものである、というのが前提である。では、ハインツのディレンマについて教師はどう考えるのか。それを表明しなければならない。そうしてはじめて子どもとの間に信頼関係が醸成される。意見を言わない教師を子どもたちが信頼するだろうか。

ただ、このことは、教師は道徳についてなにも考えなくていい知らなくていい、これから子どもたちと議論して考えればいい、といことではない。Kohlberg も、道徳教育にかかわる教師の能力は「教師自身が原理的レベルの道徳判断に達するかどうかにかなりの程度依存していることは明らかである。」²³⁾と述べているように、「moral transactions」が成功するか否かは、教師自身の生き方や道徳についての深い理解や洞察に依存している。さらにいえば、授業において課題やテーマに子どもたちと取り組むその真摯な態度がより重要である。

さて、教師の意見として例示すれば、Kohlberg のいう第6段階の意見が考えられる。²⁴⁾

- ・「教師にとっての悩みは、妻の命を救うことと、薬を盗むという犯罪を犯すこととの間の選択を迫られていることである。しかし、薬屋には葛藤はないのか。もし、私がハインツなら、薬屋との話し合いを継続します。私はどんな決定でも黙って下せるとは思っていません。私には対話が、しかもこのような状況の下では、継続的な対話が非常に重要だと思われれます。しかし、他にできることは何もないような段階になり、奥さんと相談した上で、それがハインツにとって受け入れることのできる選択の道であるとの結論に二人が到達すれば、そのときハインツは盗むべきです。人命保護がより重要であると考えます。といっても、盗んだことの法的責任は負わなければなりません。」
- ・「2つのことを考える必要がある。1つは、関係者の間で協力的な話し合いもしないで、人の尊厳性や高潔性に影響を及ぼすような決

定を下す権利は、誰にもないということです。第2点は、たった一人の人が決断するという、この非常に奇妙な状況の下で、私はそんなことが起こるなんて理解に苦しむのですが、人間の尊厳性と高潔性を守るということも大切だと思います。生命を維持することよりも、人間の尊厳性と高潔性を守ることが重要であるという考えもあります。どんな状況でも、人間としての尊厳を守るというのも、人間性の1つとして評価できる態度だと思います。」

このように教師の意見を表明することは、子ども・生徒のその子なりの判断を封じ込め、一定の考え方を「教え込む」ことになる、ということが危惧されるかもしれない。しかし、これは、押しつけではない。開かれた討論が行われている中で意見表明であり、子どもとの“two-way interaction”のための1つのそれである。教師自身の意見も変化の可能性のもとにある点で、絶対的なものではない。子どもたちは自分なりに理解できる範囲で教師の意見に耳を傾けるし、教師の権威に屈して、自分の意見を引っ込めるということはない。大切なのは、こうした対話を開かれた形で持続することである。それが「オープンエンド」の意味である。

この意味において、このような教師の意見表明は、教師の日常的な子どもへの尊敬と謙虚さによって、却って、子どもの側からの尊敬と信頼を得るだろう。これが、私のいう“moral transactions”であり、教師の役割である。

ここに、新しい教師の在り方が示唆されている。自分の強固な考えに固執しそれを生徒に権威でもって教え込む伝統的な「道徳教師」でもなく、あるいは、自分自身の考えを決して表明せず、子どもの議論や学習の“facilitator”に徹する形式的に民主的な「道徳教師」でもなく、子どもたちと共に「生きること」を謙虚な、そして率直な態度で探究していく、N.Atwellのいう「思考する実践者としての教師」である。道徳教育においてだけでなく、すべての学習において、「生きる」こ

とを探究していく「成長する」教師である。次に、まとめとして改めて学びの共同体としての教室における教師の全体像に迫ってみよう。

5. 「思考する実践者としての教師」 (teacher as thoughtful practitioner)

社会の変化はいろいろな意味において新しい教師の誕生を求めている。社会に自らを開き、そこでのさまざまなコミュニケーション活動を通して自ら成長していく教師が求められている。成長する教師こそ、授業の面でも生活上のケアの面でも、有能であることができるといえる。問われているのは、教師のFD (faculty development) なのである。教師のFDの必要性については、ホリスティック教育を唱えるJ.Millerも強調している。Millerが強調するのは、「一人ひとりの教師の内なる変容 (transformation) である。」²⁵⁾ その際、変容の要件となるのは、教師の子どもへの「共感的理解」であり、子どもの成長への暖かいまなざしであり、そして、なにより自分自身の成長への「思い」と「ゆとり」である。とくに、Millerが、忙しさに埋没して自己を見失ってしまうことを危惧して、教師に生きることににおける“Slow down”を説くのは興味深い。

教師のFDについては、N.Atwellのいう「思考する実践者としての教師」の理解が示唆にとむ。Atwellは成長する教師を「思考する実践者としての教師」(teacher as thoughtful practitioner)と呼ぶが、これを具体的に定義している。「子どもに問いかけ、子どもを観察し、反省し、自分のクラスを理解する教育者であり、自分たちが発見したことに照らされて変わり、学者としても行動するような教育者」²⁶⁾ である。いかにも多くのことを要求されているかのようなようであるが、求められているのは、状況に直面して臨機応変に対応し変化していく教師の柔軟性である。Kosnikは、このような教師観が伝統的な不動の教師観を、たとえば、「教師をテキストと子どもの仲介者とみたり、子どもの学習環境のオーガナイザーとみる典

型的・伝統的教師観²⁷⁾を越えるものであるとし、さらに具体的にこの新しい教師の役割を展開していく。「子どもたちを観察する。他の仲間の教師と協力してプランをつくる。子どもの家族と話し合いをする。変化する状況に適応する。専門的な文学書を読む。学会に参加する。リーダーシップの役割を果たす。ミーティングに参加する。他の人々とじっくり話し合う。いろいろなことでイニシアティブをとる。」²⁸⁾

しかし、たとえ教師の成長やFDを強調するにしても、それを単に教師個人の問題に収斂させては、教育や子どもの問題に明るい展望は開かれまいだろう。ということは、こうしたFDは、単に教師個人に「外から加えられた」役割・仕事ではない、ということである。Kosnikがいうように、「それは、むしろ、クラスの中や広い共同体の中での教師の役割を新しく見るその方法を含むものである。」²⁹⁾ クラスや学校という共同体における教師の位置づけそのものが変わることを意味している。言い換えれば、教師は教室や学校でも「孤立」してはいない。学校教育の構造が変わり教師を支援する。「学校教育の過程のさまざまな要素が教師の思考する実践家としての成長を支援する。」³⁰⁾ これまで、教師の成長・FDは、あくまで個人としての成長でありFDであり、それは学校教育の中心的課題ではなかった。だから、それを支援する思想もシステムもなかった。学校は、C.Beckがいうように、³¹⁾ 子どもの“human-well being”だけでなく、教師のそれをも大切にする。

この点で、Kosnikは興味深い議論を展開している。彼女は近代の“the whole child”という概念に対応させて、“the whole teacher”という概念の必要性を説くのである。³²⁾ 「教育者と子どもたちは学校教育の体験を通して手に手をとって歩んでいるからである。」³³⁾ 私自身は、この“the whole teacher”という概念は、とりわけ教師の社会性・社会力を強調するものだと考えている。それが、学校という「学びの共同体」における他の子どもたちや同僚、そして親や地域の人々との「つながり」に着目するものだからである。

Kosnikはこの「つながり」を“collegiality”と呼ぶが、³⁴⁾ この“collegiality”こそ、「真正の学びの共同体」成立の要件なのである。

見方を変えれば、伝統的な教育は、教師個人の「資源」(resources)にだけ依存してきたということである。40人の子どもたちの教育に、一人の教師の、しかも孤立した教師の「資源」で対応できると考えられていたのである。子どもの「資源」はもとより親や地域が、とくに、教師の資源も含めてそれらの資源の「つながり」に着目することがなかった。たしかに、教師同士が協力することは多々あったが、それは学校教育に「構造化」されていなかったといえる。

「真正の学びの共同体」では、教師の資源は孤立せず、他の資源と「つながり」をもつ、相互的なものである。そこでは「教師はお互いにアドバイスを求める源泉とみなしているのである。」³⁵⁾ 教師間だけではなく、子どもと教師の間でも子ども同士の間でも、相互はかけがえのない「資源」である。このような関係全体が“collegiality”の意味内容である。

このように、教師たちが相互に豊かな資源として協力・交流すれば多くのことを学ぶことができるし、学習戦略も効果的なものになるだろうが、このことでもっとも強調すべきは、共同体の「道徳的次元」(moral dimension)での資源の有効利用が実現される、ということである。具体的にいうと、このような交流を通して教師間に、教師と子ども間に、子ども間に、“self-esteem”や“respect for persons”が高まる、ということである。

教室や学校における「道徳的次元」の交流、つまり、“moral transaction”についてもう1つ強調しておきたいことは、教師はこの交流を通してさらに広い視野をもち、それによって教育を広く「構想する」力をもつようになる、ということである。Kosnikは適切に述べている。「この教師は、クラスをより大きな視野で考え、学校を社会のもっと大きな枠組みのもとで見、さらに社会の他のさまざまな力を理解しもっと広い問題を認識

している。』³⁶⁾

わたしは、この教育を「構想」する力は、あらゆる学習（教科や道徳を含めて）の次元において重要だと思う。それは教育をより大きい視点・観点から捉えることが重要だと考えるからである。これからの教師は、単に「子どもの世界」に没入することも、「教科の世界」に入ることも、許されないからである。世界を、社会を見据え、そのなかで教育を構想、デザインすることが、今日、なにより求められているからである。

ここで、はじめの学校教育に関する「道徳的見地」に戻ることになる。「教育は本来的に道徳的な営みである」という見地である。それは教師と子どもの社会的・道徳的交流の上に成立しているからである。

6. 結び

ここまで、一見、道徳教育、あるいは“moral transactions”とは無関係にみえる教科教育・学習における教師の在りようについて、そして、道徳授業における教師の役割について述べてきた。ランダムにみえる論述も、はじめに断ったように、すべての教育活動（もちろん、教科学習も含めて）が「道徳的な営み」であるという認識に収斂するのである。「直接的」ではないにしろ「間接的な」道徳教育であることは否定できない。

もう一度、ここで本論の趣旨を再確認をすれば、このような認識によって、教師は子どもたちに対して、また、自分の生き方について、より「謙虚」になり、他者（子どもたちを含めて）との関わりにおいてもいっそう「柔軟、かつ、しなやか」になり、学校・教室における“moral transactions”が活性化するだろう。そして、学校は子どもたちにとっても教師たちにとっても、安心でき信頼できる「居場所」になるだろう。

終わりに、学校に求められているのは、学校・教室の状況に関係なく、特定の徳目を教え込む道徳教育ではなく、あらゆる教育活動において子どもと教師が自由で真摯な対話，“moral transac-

tions”を行い、それぞれの「居場所」を確保することである、ということを確認しておきたい。

注

- 1) C.Beck, “*Better schools: A Values Perspective*”, The Falmer Press, New York, Philadelphia, and London, 1990, p.149.
- 2) C.Kosnik, “*Primary Education: Goals, Processes and Practices*”, Legas, New York, Ottawa, and Toronto, 1999, p.91.
- 3) J.Dewey, “*School and Society*”, the University of Chicago Press, Chicago & London, 1974 p.6.
- 4) 5) C.Kosnik, *op.cit.*, p.107.
- 6) 刈谷剛彦, 「大衆教育社会のゆくえ」中公新書, 1995年, 参照。
- 7) C.kosnik, *op.cit.*, p.92.
- 8) *Ibid.*, p.111.
- 9) R.Thomas, “*The School as a Moral Learning Community*”, in “*The Moral Dimensions of Teaching*”, edited by John I.Goodlad, Roger Soder, and Kenneth A. Sirotnik, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1990, p.267.
- 10) L.コールバーグ, 岩佐信道訳「道徳性の発達と道徳教育」広池学園出版部, 1987年, 181ページ。
- 11) バウアー, 鯨岡峻訳「ヒューマンディベロップメント」, ミネルヴァ書房, 1982年, 355-356ページ。
- 12) 加藤幸次, 「子どもの「学び」に添った教師の働きかけを」(「授業研究21」, 2000年, No.519, 所収), 明治図書, 9ページ。
- 13) 同上書, 9ページ。
- 14) 平野朝久, 「能動的学習観を前提とした支援」(同上書, 所収), 11ページ。
- 15) 加藤幸次, 前掲書, 9ページ。
- 16) 天笠茂, 「課題をもとにした子どもと教師の関係づくり」(同上書, 所収), 14ページ。
- 17) 18) 平野朝久, 前掲書, 11ページ。
- 19) 20) 奈須正裕, 「子どもの力に合わせたハードルの調整」(同上書, 所収), 12ページ。
- 21) 中村雄二郎, 「哲学入門」中央公論社, 1967年, 27ページ。
- 22) コールバーグ, 前掲書, 178-179ページ。
- 23) 同上書, 143ページ。
- 24) 同上書, 184-185ページ。
- 25) J.ミラー, 中川吉晴・吉田敦彦・桜井みどり訳「ホリスティックな教師たち」, 学習研究社, 1997年,

参照。

- 26) Nancie Atwell, "*Side by Side: Essays on Teaching to learn*", Portsmouth, NH: Heinemann 1991, p.3.
- 27) 28) C.Kosnik, *op.cit.*, p.112.
- 29) 30) *Ibid.*, p.113.
- 31) C.Beck, "*Better School: A Values Perspective*", The Falmer Press, 1990, p.ix.
- 32) C.Kosnik, *op.cit.*, p.115.
- 33) *Ibid.*, p.p.114-115.
- 34) *Ibid.*, p.115, 119.
- 35) 36) *Ibid.*, p.131.