

「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」における合意形成プロセスに関する一考察

—社会システム理論から見た討議と子どもたちの価値・規範創造—

鈴木 篤*

【要 旨】 本稿では J. ハーバーマスのコミュニケーション的行為の構想に基づく道徳授業方法に備わる限界と可能性の検討を行った。彼の理論に基づくならば、討議 (Diskurs) において目指される合意が可能となるためには、前提としていくつかの条件が満たされている必要がある。しかし、これらの条件が満たされるというのはあくまでも先取りとしての想定においてに過ぎない。N. ルーマンはハーバーマスの構想を批判し、討議においては参加者間の力が対等たりえないこと、それゆえ彼らがコミュニケーションの合理性にはたどり着き得ないことを主張する。ルーマンに基づくならば (ハーバーマスの主張とは異なり)、討議においては論理的優越性を備えた討議参加者こそが勝利を収めるのである。ルーマンの批判により、我々はコミュニケーション的行為の構想に基づく道徳授業方法の修正の道を見出すことが可能となるが、この修正によってこそ同授業方法はその可能性を再獲得することが可能となるのである。

【キーワード】 道徳教育 討議 J. ハーバーマス N. ルーマン

I 問題設定

平成 27 年に公表された学習指導要領解説において、小学校では平成 30 年度から、中学校では平成 31 年度から「特別の教科 道徳」が全面実施されることが決まった。この「特別の教科 道徳」においては「考え、議論する」道徳をキーワードに、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を (広い視野から：中学校) 多面的・多角的に考え、自己の生き方 (人間としての生き方：中学校) についての考えを深める学習」が求められている。

もともと、道徳教育における主体的な思考や議論を求める声は以前より存在し、様々な取り組みが行われてきたのも事実である。例えば綾井 (2007 年) が小学校道徳教育における指導法として、「心情主義的方法」に加えて「価値明確化」「構成的グループエンカウンター」「モラル・

平成 29 年 10 月 31 日受理

*すずき・あつし 大分大学教育学部発達科学教育講座 (教育学)

中国四国教育学会第 68 回大会 鳴門教育大学 2016 年 11 月 5 日発表

ジレンマ」「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」などを挙げるように、普及の程度に差はあれども、実際には数十年前から様々な道徳教育方法が提唱され、学校現場においても取り入れられている。その中でも近年新たに注目されるようになったのが、「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」である。J.ハーバーマスの理論を基盤とした同授業に着目する研究としては上地（2005年）、野平（2012年）、渡邊（2013年）などが存在する。これらの立場に立つ研究者にとって、同授業は特に大きな可能性を秘めたものなのである。

これまで、こうした「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」は従来の価値の内面化型授業とは異なり、社会の側に既に存在する特定の価値や規範を受動的に身につけさせることを目的とするのではなく、当事者自身がすでに持っている価値や規範を前提とし、当事者が能動的に新たな価値や規範を共同で創造するものとして捉えられてきた。だが、当事者自身がすでに持つ価値や規範を前提とするということは、参加する当事者が異なれば、当事者が生み出す価値や規範、すなわち結論も大きく異なることになると言えよう。果たして同授業は本当にそのような、当事者しだいで結論も自由に変わりうるような授業として捉えるべきものなのであるか。

こうした「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」に対しては、綾井（2007年）をはじめとしてすでいくつかの異議も唱えられているが、それらは同授業における価値や規範の創造という側面に対して向けられたものではない。そこで本研究では「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」の理論的背景と特徴を確認し、同授業が有する可能性を確認した上で、価値や規範の創造という側面において同授業が有する課題に目を向け、その解決を試みたい。

Ⅱ 「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」とその課題

「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」を提唱する渡邊満は、従来の道徳教育の問題点を次のように指摘している。これまでの道徳教育の基本的な考え方は、子どもたちが社会生活上必要と思われる価値や規範について、日常生活に類似した状況についての資料を通して考えることにより、道徳的心情や道徳的判断力、道徳的实践意欲や態度を育むことを目的とするものであった。しかし、日常生活の中で子どもたちが直面する様々な葛藤は、こうした考え方に基づく学校の道徳教育への不信を生じさせることになる。なぜなら、そこでの道徳的思考は個人の枠内に限定されており、社会の枠内では展開されないために、社会的状況の中で生じる道徳的实践に対して応用することができないものとなるためである（渡邊（1999年）、99頁）。

道徳の規範それ自体や、人々によるその規範の解釈方法は、あくまでも社会的に構成される。そのため道徳教育においては、何か普遍妥当的な規範が存在し、その内容を子どもたちに伝達し、内面化することをめざすのでも、個々の子どもたちに自由に自分なりの価値規範を考えさせるのでもなく、社会的合意としていかなる価値規範を生み出し、尊重していくのかを考えさせることが求められる。「道徳教育は、主体的な枠の中でとらえる道徳教育ではなく、むしろ児童生徒が日常生活や学校の教室において行っている社会的相互行為の基盤にある相互主体的なコミュニケーション的行為によるそれとして構想されなければならない。」（渡邊（1999年）、99頁）

渡邊はハーバーマスの論に基づき、相互主体的コミュニケーション、すなわち「それぞれの社会の在り方の変容（進化）を生み出す相互主体行為」を次のように説明している。

「社会を構成する規範構造が、その社会を構成している諸主体の相互行為の段階に依存しており、その社会を構成する諸主体の相互承認の在り方に依存しているということである。したがって規範構造の変化、つまり社会的関係の変化は、コミュニケーションにおける妥当要求への異議申し立てによって生じる。そこでは規範の正当性が疑問視され、正当性を持つ新たな規範が承認されるのである。それによって新たな規範と規範構造に基づく新たな社会的関係が成立することとなる。そして同時に個々人の発達も達成されるのである。」（渡邊（2002年）、122頁）

渡邊は「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」としての道徳授業モデルを次のように定式化している（以下、渡邊（2013年）、56-60頁を参照）。まず、授業の目標について注意すべきは以下の三点、すなわち①特定の価値や規範を伝達しようとするのではなく、子どもたちによる価値や規範の創造を目指すこと、②子どもたち一人ひとりの道徳性を単独で発達させようとするのではなく、全員での問題解決に向けた話し合いによって学級の規範構造の質的な発展を目指すこと、③道徳授業の目標を子どもたちのコミュニケーション能力と道徳性（相互行為調整能力）の発達に置くこと、である。

さらに学習活動においては、子どもたちが話し合いにおいて判断の理由を明確にしながら物語の主人公がとるべき行動を追究できるよう、六次の「話し合いのルール」に基づく活動が重視される。すなわち、①誰も邪魔されることなく自分の意見を言えること、②自分の意見は必ず理由とともに言うこと、③他人の意見には賛成／反対の態度をはっきりと表明すること、その際は理由も明確に示すこと、④他人の意見について理由が納得できたら、その意見を正しいと認めること、⑤他人の意見を聴く中で意見を変えても良いこと、その際は理由も明確に示すこと、⑥全員が納得できるような理由を伴う意見については、全員がその意見に従わなければならないこと、である。

その際、こうした話し合いを可能とするため、授業で用いられる資料としては、解決すべき課題としての葛藤場面を含む読み物資料で、結論が出ていないものが望ましいとされる。そして、そうした資料を用い、授業は、①教師による資料の提示、②教師と子どもたちによる課題（問題）状況の把握、③子どもたちにおける葛藤の発生、④根拠を明確にした上での子どもたちによる判断の提示、⑤子どもたちによる討議、⑥子どもたちによる合意と了解、といった流れで進められる。

このように「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」においては子どもたち一人ひとりの理解や解釈を深めるだけでなく、子どもたちが集団として合意を生み出し、その合意から規範を新たに構築することが目指される。だが、こうした合意形成プロセスにおいて、本当に子どもたちは自ら規範を新たに構築しているのだろうか。

かつて、中村清はコールバーグの道徳性発達段階について次のように述べていた。

「コールバーグのいう発達段階は、善悪を直観し正当化するための理由として使われる推論形式に諸類型があり、その形式の採用の仕方に一定の発達傾向があるというだけのことである。すなわち、幼い子どもは目前の賞罰で説明しようとし、成長すればもう少し長期的な利害も考慮し、さらに成長すれば周囲の人々の反応をも考えるというように、子どもの関心の範囲が広がるにつれて、善悪の説明もより包括的な仕方に変わってくるわけである。当然、より包括

的な説明は、より単純な説明よりも説明力がある（中略）。この論理的優越性のゆえに、子どもはいったんより優れた推論形式を習得すれば、これを好んで採用するようになるのである。」（中村（2005年）、178頁）

この中村の説明を「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」における討議に当てはめて考えるならば、子どもたちが自由に自らの持つ価値や規範を出発点として討議しているように見えても、実際には彼らは討議の中でより優れた説明力、すなわち論理的優越性を持つ推論形式を求めて、意見を交わしていることになるだろう。そして子どもたちの合意が、より優れた説明力を持つ説明のもとへ収束するのだとするならば、彼らは実際には自らが当初持っていた価値や規範を（少なくとも討議の間だけは）捨て去り、より一般的な結論へと落ち着いたのだと言える。もしもそうであるならば、同授業の実態はその主たる提唱者としての渡邊らが求めるものと異なる可能性が高いだろう。以下では、渡邊らの提唱する授業の理論的基盤となるハーバーマスの主張へと立ち返り、この点を検討してみたい。

Ⅲ 「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」の理論的基盤

この「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」とは、上述の通りドイツ人哲学者・社会学者であるハーバーマスの理論を基盤としながら、渡邊らによって提唱されている道徳授業の方法である。

ハーバーマスは「コミュニケーション的行為（相互行為）」と「討議」を区別し、それぞれを以下のように説明する。すなわち「コミュニケーション的行為（相互行為）」とは、普段の日常生活の中で交わされる会話などのように、言語外の文脈に埋め込まれたものであり、「情報（行為に関係した経験）をとりかわすために、意味連関の妥当性が素朴に前提とされている」ものである。それに対し、「討議」とは言語外の文脈を離れ、言語的発言のみが主題化され、「問題視された妥当要求が主題化されるが、情報はとりかわされない」（ハーバーマス・ルーマン（1984年）、138-139頁）のものである。通常、我々は他者とやり取りをする際、基本的な観点を共有した上で、情報のやりとりをしている。「明日は晴れるらしいよ」と他者から話しかけられた際、我々は「それは世界のどの都市の話？」とか、「明日というのは、いつの時点から見ての明日？」などと尋ねることはない。コミュニケーションを取り巻くそのような前提をいちいち確認せずとも、このように話しかけられた場合には「きっと自分と相手の双方が暮らすこの街の話であり、この会話をしている時点から見ての明日の話だろう」と言語外の文脈の共有が前提とされるのである。しかし、こうした言語外の文脈を共有できない場合もある。楽しみにしている遠足の前日に「明日は雨が降ればいいのに」と他者から話しかけられたとすれば、なぜそのように思うのかを尋ねたり、遠足が中止になることのデメリットを相手に伝えたりしながら、我々は相手とやりとりをし、双方が前提とする文脈の共有を試みることになるだろう。「コミュニケーション行為においては同意が成り立っていたが、この同意が問題視されるときには、われわれは討議において、これを基礎づけることによって回復しようと試みる。」（ハーバーマス・ルーマン（1984年）、139頁）そして、この討議によって生み出されるのが「了解」である。

「了解は、コミュニケーション行為において素朴に前提されていた妥当要求が問題視される時に発生する状況を、克服することを目標とする。つまり了解は、討議によってもたらされ、基礎づけられた同意に至るのである。」（ハーバーマス・ルーマン（1984年）、138-139頁）「討

議は思念された事柄についての妥当要求と規範についての妥当要求が問題視されたときに、これらを基礎づけるはたらきをする。」(ハーバーマス・ルーマン (1984年), 141頁)

では、こうした討議はどのような場合に可能となるのであろうか。討議の前提条件について、ハーバーマスは次のように述べている。

「われわれはどのような討議においても理想的発話状況というものを交互に想定している(中略)。理想的発話状況を特徴づけているのは、この諸条件のもとで達成され得る合意はどれも、それ自体で真の合意として妥当し得る、ということである。」(ハーバーマス・ルーマン(1984年), 163頁)

この理想的発話状況とは、「そこにおいてはコミュニケーションが外的な偶発的影響によって妨げられないだけでなく、コミュニケーション自身の構造から生ずる強制によっても妨げられない状況」(ハーバーマス・ルーマン (1984年), 164頁) のことである。われわれは討議において、こうした理想的発話状況を「反事実的に」(ハーバーマス・ルーマン (1984年), 164頁) 想定し、そこでは「すべての可能な参加者に対して、発話行為を選択し行使するチャンスが対称的に分配されている」(ハーバーマス・ルーマン (1984年), 165頁) ことが前提となる。ハーバーマスによれば、討議においては、双方が自らの意図を自由に伝え合うことが不可欠とされる。

「われわれが操作できる対象としての相手ではなく、主体としての相手に出会う場合に、われわれはその相手には責任能力があるものと(不可避免的に) 想定する。(中略) われわれがそもそも主体としての相手に対して態度をとろうと欲する限り、われわれは次のことを前提とせざるを得ない。それは、われわれの相手は、『自分はずいぶん、所与の状況でこのように振舞い、違ったように振舞わないのか』をわれわれに述べることができるであろう、ということである。」(ハーバーマス・ルーマン (1984年), 142頁)

そして発話行為のチャンスが討議参加者に等しく分配されるならば、討議はいずれ根拠を持たない主張や偏見のすべてを一掃する(とハーバーマスは主張する)。

「こうした前提があるならば(中略) 解釈、主張、説明、弁明を行い、それらの妥当要求を基礎づけたり反駁したりするチャンスの平等な配分によって、如何なる先入見といえどもいつまでも主題化や批判から免れ続けることはない、ということの基礎が作り出され得る。」(ハーバーマス・ルーマン (1984年), 165頁)

その際、もうひとつ重要な前提とされているのは「話し手は自分の胸のうちにに関して自分自身をも他人をも欺いてはならない」(ハーバーマス・ルーマン (1984年), 166頁) という誠実性の原則である。

「話し手が自分自身をも、そしてまた他人をも欺いていなければ、彼の発言は誠実である。発言の誠実性は言明の心理とは別の次元にある。(中略) 話し手はその発話行為を遂行するなかで自分の胸のうちは相手に伝えるのであるが、彼がこの胸のうちはあたかも本当のものであるかのように自分や他者に偽るのではなく、実際にそのように考えているときに、彼は自分の気持ちを誠実に言い表しているといえる。(中略) 誠実な話し手は、自分の発話行為が真面目であるという暗黙裡に合意された条件でもって自らが引き受けた帰結に対して責任をもつ、という義務を負う。相互信頼はこの義務に基づいている。相互信頼なくしてはパートナーは自分の相手の発話行為を承認しない。そしてこの承認なくしては発話行為もまた完全には実行され得ないのである。」(ハーバーマス・ルーマン (1984年), 158頁)

ハーバーマスはこうした前提を討議において先取的に想定するのであるが、それらは「可能な如何なるコミュニケーションにとっても、構成的仮象という意義」（ハーバーマス・ルーマン（1984年）、169頁）を持つものにとどまる。

すなわち、討議とはこうした理想的発話状況や誠実性の原則を満たしたものでなければ真の合意（了解）を生み出すものではないが、他方でこれらの前提が満たされているというのはあくまでも先取的な想定にとどまるものなのである。

IV 「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」の課題としての合意形成プロセス

こうした理想的発話状況や誠実性の原則は、「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」では上述の通り、六点の「話し合いのルール」というかたちで考慮されている。だが、それら六点の「話し合いのルール」もまた、教室において実際にそうしたルールが守られているかどうかという実態の検証を経ることなく、あくまでも「構成的仮象」として設けられたものにすぎない。それゆえ、「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」において合意が生み出されたとしても、実際にはこれらの六点がすべて守られてはじめて、理想的発話状況や誠実性の原則が（同授業の提唱者たちの求める範囲で）満たされたと言えるのであり、これらの六点が満たされない場合には、実際にはその合意はあくまでもハーバーマスの求める「了解」としての要件を満たすものではないことになる。

ここで再度、目を向けるべきはハーバーマスにおける討議の前提であろう。上述の通り、討議とは、言語外の文脈を離れ、言語的発言のみが主題化され、「問題視された妥当要求が主題化されるが、情報はとりかわされない」（ハーバーマス・ルーマン（1984年）、138-139頁）というものである。すなわち討議においては、討議の外部に存在する生活世界の中で各人が置かれている状況や文脈などを忘れ、脱状況的・脱文脈的な存在として議論することが求められるのである。もちろん、我々が討議において用いる「言語的発言」の構成要素としての「言語」それ自体が生活世界を前提とし、文脈の共有によって生み出されているものでもある。それゆえ、討議それ自体が完全に生活世界や文脈を離れることは不可能であろう。しかしながら、丸橋（2015）が討議においては「学校・学級のコンテクストのなかに、生きている」教師が「子どもに先んじて、そのコンテクストの外側に出なければいけない」（丸橋（2015年）、70頁）ことを指摘するように、討議においては、討議を取り巻く文脈をある程度切断することが必要となるのである。

ハーバーマスとの議論で有名な社会学者 N. ルーマンも、システム論的な観点からの検討に基づき、討議が参加者一人ひとりの生きる生活世界との結びつきから切り離されなければならないことを指摘する。（以下では「ハーバーマスとは異なり、ここで討議（Diskurs）とは心理要求の基礎付けのための特殊な機能を備えた一つの討論（Diskussion）システムである」（ハーバーマス・ルーマン（1984年）、423頁）とするルーマンの主張に基づき、彼が「討論」に関して論じる内容は「討議」についても当てはまるものが想定されているものとし、「討論」を「討議」と同義として扱う。）

「討論は大勢の参加者たちの存在を必要とし、その参加者たちが相互のコミュニケーションのなかで共通したそのときどきの主題にかかわる、したがってそれに注意を集中するというこ

とを、私たちは仮定する。参加者たちの目標は、真理や意見についての合意を形成することではなくてはならない。(中略) 討論システムをその特殊な機能において強化するメルクマールには、とりわけ主題と貢献の明確な分離がある。(中略) 討論の主題は、解明に要する十分な期間中、その間に生ずる事態や参加者たちの気持ちの状態から切り離して保持されなければならない。それには主題一のもとに一とどまることの最小限度の規範化と賞罰処置が必要となる。(中略) まさしく討論は、その機能の特定化に応じて、自分自身の主体性を持ちこむとか、あるいは他者の主体性を解説するとかのチャンスをほとんど与えない。即ち参加者が根拠づけようと努める事柄〔が問題であって〕、彼は〔討論においては〕すでもはや自己なのではない。〕(ハーバーマス・ルーマン (1984年), 414-145頁)

ルーマンの述べる「システム」とは、人間のやりとりを意図的・人格的な「行為」として捉えるのではなく、通常我々が「行為」とみなしているものを自動的に脱人格的な相互作用として捉える視点である。彼は討議を「唯一性を持った主体同士の対話」として捉えるのではなく、脱人格的・脱文脈的な「相互的反応の集合体」としてみなすのである。そしてルーマンによれば、我々は討議において、特定の主題について意見を積み上げることが求められるのであり、討議そのものの過程において各自がどのように感じたか、お腹が空いているかどうか、機嫌が良いかどうかなどを考慮することなく、脱文脈的なかたちで、ただ討議を遂行することだけが求められる。それゆえ討議においては、参加者が普段どのような主義主張を有しているか、どういったものが好きでどういったものが嫌いかなどは、討議の流れに影響を及ぼしてはならないのである。

「これと密接に関連して参加者のその自分自身の過去との、その自分史との結びつきの解消がある。(中略) 討論システムは社会における高度の切り替え—および適応—態勢を前提するし、(中略) その討論システムの外部にある情報や意見からの非連続を必要とする」(ハーバーマス・ルーマン (1984年), 415-416頁) 討議において参加者は、これまでの自分の経験や振る舞い、すなわち自らの歴史をいわば忘れ、まるで別人であるかのように議論に臨むことが求められる。

そもそも討議においては、普段の生活において誰がどのような立場を有しているか、誰が人気者で誰が優秀だとみなされているかなどとは無関係に、論理性のみを重んじる討議の秩序に従うことが求められる。

「討論システムの分立によって前もって与えられた地位の差異の大なり小なりの中和化が達成され得る。(中略) 討論システムのなかに、またその構造法則性によって新しい地位の差異が形成されること、しかもその形成理由は主題に対する注意の集中が貢献チャンスを乏しくし、またそのようにして地位闘争をひき起こす点である。その場合優位に立つのは次のような人たちである。彼らの貢献を素早く巧みにその主題ないし先行する貢献に結びつけ、さらに他人の機先を制し得る人たちである。(中略) けれどもこのような優位性は、他の人たち(中略) よりも彼らの貢献がなんらかの意味で<よりよい>とか、真理の発見を一層促進するとかを保証するものではない。優位性は討論システムにおいても構造に規定され、従って原理上不可避的なものである。」(ハーバーマス・ルーマン (1984年), 416-417頁)

こうしたルーマンの指摘を踏まえて再度、「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」における六つの「話し合いのルール」を振り返るならば、これらのルールが満たされる時、討議において参加者は全ての者が対等となるのではなく、実際には他者をより納得させる

能力を持った者がより大きな優位性を有することになり、討議の外部の文脈とは異なる、新たな力関係が生み出されているのだと言えよう。それゆえ、討議を通してハーバーマスの求める「了解」としての合意が生み出されたと想定した場合にも、実際には子どもたち自身はすでに持っている価値や規範を前提として（当事者同士で）能動的に新たな価値や規範を共同で創造しているのではなく、討論参加者それぞれが持つ価値や規範のうち、より優れた説明力、すなわち論理的優越性を持つ推論形式を持った価値や規範へと向かうかたちで子どもたちの議論が収束し、合意が形成されているのだと言えよう。

V 結論

道徳教育における主体的な思考や議論を求める声のもと、従来の価値の内面化型授業とは異なり、社会の側に既に存在する特定の価値や規範を受動的に身につけさせることを目的とするのではなく、当事者自身がすでに持っている価値や規範を前提とし、当事者が能動的に新たな価値や規範を共同で創造するものとして「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」が提唱されてきた。だが、当事者自身がすでに持つ価値や規範を前提とするということは、参加する当事者しだいで、当事者が生み出す価値や規範、すなわち結論も大きく異なることになると言えよう。それゆえ、討議における合意しだいで授業者たる教師の求める結論とは大きく異なる合意が形成されてしまう可能性も否定できず、同授業の提案に対しては、討議を子どもたちだけで行わせることへの大きな不安も授業者の側に生み出されてきたと想像される。だが、果たして同授業は本当にそのような、当事者しだいで結論が大きく異なるような授業として捉えるべきものなのであろうか。

本研究では「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」の理論的背景と特徴を確認し、同授業が有する可能性を確認した上で、価値や規範の創造という側面において同授業が有する課題に目を向けてきた。そもそも、同授業の理論的基盤となるハーバーマスの相互主体的コミュニケーションにおいては、討議において理想的発話状況や誠実性といった原則が満たされていることが真の合意（了解）が形成されるための必要条件となるが、他方でこれらの前提が満たされているというのはあくまでも先取りの想定にとどまるものでしかない。そしてハーバーマスの討議概念を批判的に検討するルーマンによれば、討議において全ての参加者が対等となることはなく、実際には他者をより納得させる能力を持った者がより大きな優位性を獲得する。それゆえ、討議を通してハーバーマスの求める「了解」としての合意が生み出された場合においても、実際には子どもたち自身がすでに持っている価値や規範を前提として能動的に新たな価値や規範を共同で創造しているのではなく、討論参加者それぞれが持つ価値や規範のうち、より優れた説明力、すなわち論理的優越性を持つ推論形式を持った価値や規範へと向かうかたちで子どもたちの議論が収束し、合意が形成されているのだといえる。すなわち、渡邊らの求める、子どもたち相互での価値や規範の共同創造が字義通りのかたちで達成されているとは言えないのである。

だが、ここで再度、渡邊による同授業の目標設定を振り返りたい。渡邊によれば、授業の目標について注意すべきは以下の三点、すなわち①特定の価値や規範を伝達しようとするのではなく、子どもたちによる価値や規範の創造を目指すこと、②子どもたち一人ひとりの道徳性を単独で発達させようとするのではなく、全員での問題解決に向けた話し合いによって学級の規

範構造の質的な発展を目指すこと、③道徳授業の目標を子どもたちのコミュニケーション能力と道徳性（相互行為調整能力）の発達に置くこと、である。このうち「子どもたちによる価値や規範の創造」は目指されこそすれど、上での検討を踏まえるならば、達成は困難であると言えよう。しかしそれ以外の点については、たとえ、実態はその主たる提唱者としての渡邊らが求めるものとは異なる可能性があるとしても、討議の中で、より優れた説明力、すなわち論理的優越性を持つ推論形式を求めて子どもたちが意見を交わしあうという道徳授業は、より優れた説明力を持つ説明のもとへの意見の収束や合意をもたらす可能性を持つ。それゆえ彼らは実際には自らが当初持っていた価値や規範を（少なくとも討議の間だけは）捨て去り、より一般的な結論を自らの意見（に近いもの）として発見するに至るのであって、相互行為のなかでより説得力を持つ推論形式、すなわち他の共同体構成員の納得をも引き出し得るような推論形式（判断形式）を学ぶために有効な授業となるのである。こうした推論形式は、常に社会的相互作用を繰り返しながら文化や規範を常に再構築している我々（子どもたち）にとって、社会的合意をより円滑により広範囲に生み出すための方法の知として、大きな助けとなるものと言えるだろう。換言するならば、学級の規範構造の発展や子どもたちの相互行為調整能力の発達につながりうるものなのである。

それゆえ、ハーバーマスやルーマンの議論を踏まえた上でであっても、渡邊の提唱する目標②や③は同授業において達成が困難であるとは言いがたい。また、目標として子どもたちに価値や規範の共同創造を示すことは、子どもたちの自由な討議を生み出す上でも重要なことであろう。それゆえ、本研究において明らかになったことを踏まえるならば、目標①を「特定の価値や規範を伝達しようとするのではなく、子どもたちによる価値や規範の創造を目指す、と子どもたちには伝えながら、議論を通じてより優れた説明力、すなわち論理的優越性を持つ推論形式を持った価値や規範へと向かわせること」と修正するならば、いまだ「コミュニケーション的行為の理論にもとづく道徳授業」は大きな可能性を維持し得るのである。

参考文献

- 1) 綾井桜子（2007年）「小学校道徳教育における指導法に関する問題：道徳的反省の観点から」、『日本女子大学大学院人間社会研究科紀要』、第13巻、49-63頁。
- 2) ハーバーマス、J.（1991年）『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店。
- 3) ハーバーマス、J.、ルーマン、N. 著、佐藤嘉一、山口節郎、藤沢賢一郎訳（1984年）『批判理論と社会システム理論—ハーバーマス＝ルーマン論争』木鐸社、125-181頁。
- 4) 丸橋静香（2015年）「J・ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論に基づく話し合い活動の充実方策：ハーバーマスにおけるオースティン言語行為論受容の批判的検討を通して」、『島根大学教育臨床総合研究』第14号、61-73頁。
- 5) 文部科学省（2015年）「小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編」文部科学省。
- 6) 中村清（2005年）『改訂 道徳教育論 価値多様化時代の道徳教育』東洋館出版社。
- 7) 野平慎二（2012年）「コミュニケーションと道徳教育」、小笠原道雄・田代尚弘・堺正之編著『道徳教育の可能性』福村出版、113-123頁。
- 8) 上地完治（2005年）「社会構成的な道徳教育の創造に向けて」、『琉球大学教育学部紀要』第67巻、129-142頁。
- 9) 渡邊満（1999年）「コミュニケーション的行為理論による道徳教育の可能性」、『兵庫教育大学研究紀要 第1分冊』19巻、93-101頁。
- 10) 渡邊満（2002年）「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，112-129頁。

11) 渡邊満（2013年）『「いじめ問題」と道徳教育：学級の間人間関係を育てる道徳授業』ERP。

本研究は JSPS 科研費 JP16K13579 の助成を受けたものです。

On the Process of Agreement in the Didactic Method for Moral Education Based on the Concept of Communicative Action of J. Habermas

SUZUKI, Atsushi

Abstract

In this paper, the limits and possibilities of the didactic method for moral education based on the concept of communicative action of J. Habermas were examined. According to his theory, agreement presupposes some conditions; however, the fulfillment of these conditions can be only supposed in advance. N. Luhmann criticized his discourse concept and said that the power of participants cannot be equal in the discourse and therefore they cannot reach a state of communicative rationality. According to Luhmann, the participant who possesses superiority in logic can win in a discourse. His criticism of the communicative rationality leads us to a revised version of the didactic method for moral education based on the concept of communicative action. With this revision, the didactic method can reacquire the possibility for carrying out moral education.

【Key words】 Moral Education, Discourse, J. Habermas, N. Luhmann