

# 道徳問題への取り組み方を学ぶ

## ーリベラリズム道徳をひらく授業ー

横浜国立大学 藤井 佳世

キーワード：討議、道徳の知、弱い公共性

### 1. 問題の所在

「特別の教科 道徳」（以下、道徳科と記載）は、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図るもの」<sup>1)</sup>であると示されている。では、なぜ道徳科において「考え、議論する」ことが求められるのだろうか。いくつかの疑問が浮かびあがる。答えが一つではないのであれば、各自が正しいと思うことを内省的に捉え行為すればよいのではないか。道徳科ではよい行為を促すことが重要ではないか。場合によっては、混乱を引き起こしかねない議論をわざわざ行う必要があるのだろうか。

こうした問いに、松下氏は、次のように明快にこたえている。「現代日本社会の道徳的危機」は「公的領域の崩壊」にある。例えば、「公的領域の政治」において「仲間を優遇」し「自集団の敵を排除する」ことは、公的領域に伝統的道徳が侵入している証である。このことは、リベラリズム道徳と伝統的道徳の二つの道徳の区分が曖昧である状態を示しており、「立憲主義の機能不全」に陥り「国民統合」の失敗へつながる。他方で、家族における自由や権利の尊重は私的領域にリベラリズム道徳が侵入していることであり、「人間関係が崩壊」し「危うい」。そのため、二つの道徳の区分について「考え、議論する」ことが道徳科に求められる。

松下氏の主張において興味深いことは、公的領域の擁護と再生を最上位の優先事項と捉え、その観点から道徳教育を位置づけようとしていることである。このことは、国民による意見形成と意思決定が政治の基礎となるような、政治と教育の結びつきを明確に表明していると言える。しかし、松下氏の主張は、公的領域におけるリベラリズム道徳を一面的に押し進める主張とは少し異なる。むしろ、「家族や友人関係などの親密圏」における「公私の領域の再定義」を議論できる「公共圏」の必要性が訴えられていると捉えることができる。すなわち、松下氏の主張は、リベラリズム道徳と伝統的道徳の区分それ自体について議論することを通して、道徳科を公共圏の再構築につながる場として形づくることを目論むものである。

それゆえ、松下氏は道徳教育に対し、次の三点を要求している。一点目は、「学校における道徳教育」は、「公教育機関」として「公的領域の基本原則に従う」ことである。いいかえれば、学校における道徳教育は「誰にも等しく適用される道徳」を扱うことを求めている。二点目は、公教育としての道徳教育は「国民統合という課題」を引き受けるべきである。三点目は、「国民統合の足場」を築くものとして、「考え、議論する」道徳を位置づけることである。このような道徳教育は、「道徳の教育」というより「道徳についての教育」であると説明される。「道徳についての教育」とは、道徳科を「道徳について理解を促し、探究を促し、思考を深める場」として理解し、「道徳について考え議論することにより反省的道徳を実践する」ことを意味しており、具体的には「道徳の複数性の調停」のことをさす。

「道徳の複数性の調停」は、家庭教育では対応できないため、公教育で担うことが強調されている。それでは、公教育としての学校とはどのような場所なのだろうか。松下氏は、「学校は公的領域や公共圏での道徳的規範や対人関係の作法を学ぶ場」であると説明し、同時に「私的領域での道徳的振る舞いについて公的に学ぶというところ」と述べている。加えて、「学校は、私

的領域の道徳の厚い基盤の上に公的領域が成り立っている点で独特」であると捉えられ、学校はリベラリズム道徳と伝統的道徳の二つの道徳の違いと関連について「考え、議論する」ことに適した場所であると説明される。

道徳科で何について「考え、議論する」のかについては、第一に「リベラリズム道徳と伝統的道徳の二つの道徳」への理解を深めることがあげられている。特に、松下氏は「公的領域」は「国民が支配する領域」であるが、「議論を通じて自分たちで意思決定して」いくという発想を十分に持っていないと指摘し、二つの道徳への理解を深めることが国民による意思決定を進めることにつながると主張する。第二に、リベラリズム道徳と伝統的道徳の調停の仕方を学ぶことがあげられている。具体的には、「対話を通じて合意を探る」こと、あるいは、「互いの考え方の違いを理解して、相互に相手に寛容になる」ことをあげている。

以上のように、松下氏は、異なる二つの道徳の調停が公私の領域を再定義する可能性をもつため、道徳科において異なる二つの道徳の調停について「考え、議論する」機会を積み重ねることが、「国民統合」と深く関わる「自由と連帯の調和する社会」を実現するとまとめる。

本論文では、松下氏の主張では十分に説明されていないと思われる、議論すること自体に、ある種の規範が伴っているのではないかと、ということについて考えていきたい。このことは、道徳科における議論は、学習の単なる手段ではなく、目的そのものであるという考えを示すものである。さらに、複数の道徳をつなげるだけではなく調停することは教育的にどのように行われるのか、子どもたちが道徳問題について「議論する(=調停する)」とはどういうことなのだろうか、について考察を深めていく。

本論文の構成は、まず、道徳の知の特性について確認し、リベラリズム道徳と共同体道徳の重要な違いについて明らかにする。次に、それらの違いを前提とした場合、複数の道徳の調停の観点から討議の教育が必要になることを論じる。最後に、子どもたちが学校で議論する状況において討議を捉え直し、リベラリズム道徳を複数の視点からひらく方向について述べる。これらのことを通して、道徳科における討議の教育を示したい。

## 2. 道徳の知の特性

「道徳の授業は難しい。なんか上手いかない」「道徳の授業をすることに戸惑いがある」「正解がないから、授業がやりにくい」「授業の終わり方がしっくりこない」。これらは、「特別の教科 道徳」が始まった頃、関わりがあった小・中学校の教師から投げかけられた言葉である。それまでの「道徳の時間」と違う授業が求められていることへの戸惑いや躊躇いも感じられるが、これらの言葉には本質的な問いが含まれているように思われる。

それは、道徳科で扱う内容は、教科と同じように扱うことができないのではないかとという疑問である。道徳の知は、いつでもどこでも誰でもが確認することのできる真理なのだろうか。道徳はそのような客観的知識を扱っているのだろうか。仮に、道徳の知が真理であれば、万人にとっての正しい知識を教授し、それに基づく行為を促すことが授業の根幹をなすのではないか。そうだとしたら、道徳の授業は正解があることになりはしないだろうか。このような疑問は、道徳教育における知識に関する問いと捉えることができる。

ここで、道徳が話題になる場面を考えてみよう。例えば、交通規則や環境破壊など当該社会の規則や環境を守る人々と破ったり壊したりする人々との間の争いにおいてどのような規則を設けることがよりよくなるのだろうか、友達を傷つけないけれども黙っていることも選べない状況において伝えることが正しいことなのだろうか、といったように正しさやよさを考え悩むことが思い浮かぶのではないだろうか。

そうであるならば、正しさやよさは、いつでもどこでも誰もが同じ内容として理解する知識として捉えることはできない。何が正しいことであるのか、何がよいのかは、時々状況や文

脈をどのように理解するか、行為をどのように捉えるかによって異なるのではないだろうか。その意味で、道徳の知は、正解のある客観的知識ではないだろう。道徳の知は、具体的な状況を踏まえて、当該社会における正しいことやよいことを志向し行為することに関わるものであり、ある種の価値規範を含むのである。

価値規範は、基本的に文化や共同体ごとに異なる。ある共同体では正しいと判断し行為したことが、別の共同体から見れば、正当ではないと捉えられることがある。その際、それぞれの価値のぶつかり合いが、道徳問題として表面化するのである。その意味で、道徳を扱うことは、諸文化に基づく善さによる行為が問題を引き起こした際、根拠をもって合意し解決することに関わることでありと捉えることができる。もっともここで重要なことは、道徳は、真理に関する事実判断ではなく、正しさや善さに関する価値判断であるという理解である。その理解に基づく、道徳問題や「よりよい自己」「よりよい社会」「よりよい関係」などの「よりよさの探究」は、論争的であると言える。

そもそも道徳は、少なくとも三つの思想的源流がある。一つ目は、功利主義の思想に基づく道徳である。代表的な思想家としては、ベンサムとミルをあげることができる。彼らの考えは、次のようにまとめることができる。「行動の正しさならびに間違いはただその結果によるのみ判定される」<sup>2)</sup>。そして、「正しい行動とは、個々の人間の幸福を等しく重要とみなしつつ、不幸に対する幸福の差を最大にするもの」<sup>3)</sup>である。この考えの軸にあるのは、最大多数の最大幸福という言葉に代表されるように、より多くの人が幸福とすることが正しいと判断することである。二つ目は、人間の自律と尊厳を優先することが正しいと判断する道徳である。これは、カントの思想に影響を受け、「道徳とは絶対的な諸規則—それはいかなる例外もなく、何が起ころうと従わねばならない—に従うことである」<sup>4)</sup>と考えることであり、いかなる状況においても「人間は決して目的に対する手段として、『使用』されてはならない」<sup>5)</sup>と考えることである。三つ目は、各自の所属する共同体における徳をよいと判断する道徳である。これは、アリストテレスの思想に影響を受け、勇気や節制や気前のよさや温厚さなどを徳のある行為と捉える道徳でもある<sup>6)</sup>。

本論文では、松下氏の区分けによるリベラリズム道徳と共同体道徳について考えていこう<sup>7)</sup>。リベラリズム道徳と共同体道徳は、先の説明を踏まえると、人間の自律に重きを置く道徳と集団や関係性に重きを置く道徳と言いかえることができる。ケア倫理学の観点から道徳性の発達について研究を進めたギリガンは、11歳の子どもの男の子ジェイクと女の子エイミーの道徳の捉え方について、次のように述べている。

コールバーグによるハインツのジレンマ<sup>8)</sup>について、ジェイクは「ハインツは薬を盗むべき」であると言う。その理由は、人間の命はお金よりも価値があるからである。このようなジェイクの考えは、「道徳的価値については社会的コンセンサスが成立していて、人は何が『なすべき正しいこと (the right thing to do)』であるかを見定められ、他者も自分と同じようにそれを認識することができる」<sup>9)</sup>と捉えている。他方で、エイミーは、「ハインツは薬を盗んではいけない。でも奥さんも死なせてはいけない」と言う。その理由は別の方法があるかもしれないし、奥さんが死んだら傷つくからである。このようなエイミーの考えは、「妻が生き続けることを関係性の維持に結びつけて語るのと同様に、エイミーは妻の命の価値をも関係性の文脈の中」<sup>10)</sup>で捉えている。

ギリガンによれば、ジェイクとエイミーの回答の違いから指摘できることは、次のことである。ジェイクは世界を「危険な敵対性と破綻しがちなつながりに溢れたもの」<sup>11)</sup>と捉えているのに対して、エイミーは世界を「ケアと保護の世界である」<sup>12)</sup>と考え、「他者とともに生きる人生を思い描いている」<sup>13)</sup>のである。このことから、ギリガンは、「人がどのような道徳の構想を持っているのかは、その人が社会的関係性をどのように理解しているかを反映しているので、関係性の心像におけるこの違いは、ひいては道徳的命令それ自体に変化をもたらす」<sup>14)</sup>と説明

している。

ジェイクとエイミーの道徳理解の違いから見えてくることは、コールバーグの道徳性発達段階が男性を被験者とした内容であるということだけではなく、私たちの生きている世界にどのような道徳の問題を見出すかという視点そのものは複数あるということである。つまり、同じ状況でも他者との関係性についての理解の仕方が異なることによって、何が道徳的な問題であるかを捉える認識が違ってくるのである。

このことから言えることは、全ての人が道徳的な正しさを同じように理解するわけではないということである。どのようなことを道徳の問題として取り扱うべきであり、どのような行為が正しいことなのかについての判断には、異なる道徳観と世界理解が背景にある。そのため、道徳の理解を単一にまとめてしまうことは問題があると言える。

このような複数存在する道徳の問題の捉え方を前提にすると、議論することはどのような行為として理解され、どのような意味をもつのだろうか。このことを考えるために、社会の統合を試みる理論の一つとして、ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論を次にとりあげる。

### 3. 討議の教育の提案

#### (1) 討議を中心にする道徳理論

コミュニケーションを行為として捉え、合理性に基づく世界の構築を提案するハーバーマスによれば、コミュニケーション的行為は文化的な知を形成し、社会的な統合のプロセスとして機能し、社会化を促す。コミュニケーション的行為において、「行為者たちは、世界のあるものについて了解しあうことを通じて、社会的集団への帰属性とともに自己の同一性を形成し、確認し、更新するような相互行為に、同時に参加している」<sup>15)</sup> のである。ここで着目すべきことは、社会的集団への帰属があげられていることであり、そのことを通して社会統合がなされているという理解である。社会統合とは、「正統的に規制された相互人格的關係にもとづいて行為を調整するように配慮し、日常実践に足りる程度に集団の同一性を堅固にする」<sup>16)</sup> ことである。正統的に規制された相互人格的關係は規範に基づいて成立するため、社会統合が上手に進まない社会は、アノミーや紛争が現れ、正統な秩序が機能していない状態と言える。このことをハーバーマスは『社会の連帯』という資源が欠乏する<sup>17)</sup> ことと述べている。

このようにコミュニケーション的行為は、社会の統合に関わる生活世界<sup>18)</sup> を再生産するが、その中で既存の規範を再構成する必要がある場合、討議へ移行する。この移行は、規範に導かれた行為から規範を吟味する行為へ移ることを意味している。言い換えれば、討議とは、コミュニケーションを通して確認される知識が本当なのか、正しいのか、本心なのだろうかという疑う場面で為されるのである。そのため、「討議は、要望するところの多い具体的生活世界を越えたコミュニケーション形態」<sup>19)</sup> と説明される。とりわけ、正しさやよさに関する行為は規範によって調整され、それを踏まえて判断がなされており、その行為が従来の知識に照らして正当かどうかを吟味することが道徳に関する討議と言える。討議は、議論する内容の限定はなく、オープンである。

ハーバーマスは、討議の条件として、次の四点をあげている。「(a)関連する発言をなしうるであろう者を、だれ一人締め出してはならない。(b)全員に平等の発言機会が与えられる。(c)参加者は、本気で思っていることを言わねばならない。(d)コミュニケーションは、外的強制からも内的強制からも解放されていなければならない、批判されうる妥当要求についてのイエス・ノーの態度決定は、ただよりよい根拠の持つ説得力によって動機づけられる」<sup>20)</sup>。

このような討議を中心にする道徳理論を討議倫理学と呼ぶ。ハーバーマスによる討議倫理学は、「実践的討議への参加者としてのすべての当事者の同意をとりつけることができるよう

な規範のみが、妥当性を要求できるということ<sup>21)</sup>という討議原則と「規範が妥当ならば、各人の利害関心のために、その規範を一般的に遵守することから生まれてくると思われる成果や副次的結果は、すべての人に強制なく受け容れられなければならない<sup>22)</sup>という普遍化原則に従うという考えであり、善に対する正義の優位を支持している。そのため、正義についての観念は、討議において想定されている「相互性の理想化された形式から導き出されるもの<sup>23)</sup>」であり、規範を生み出す原則についての理解が高度な道徳的判断として位置づくのである。すなわち、討議倫理学は、規範を根拠づける手続きとしての討議を重視しており、議論する内容ではなく、討議することそれ自体を上位に置くのである。この考え自体はリベラリズム道徳に基づくが、厳密に言えば、「自由、道徳、法」を支持することにおいてリベラリズムと分かち合うことがあり、「個体は社会化されたもの<sup>24)</sup>という理解を共同体主義と分かち合っている。

このような討議倫理学に基づく、複数の共同体における具体的な徳や善を前提とした上で、討議において合意や理解をつくっていくことが注力すべきこととなる。そのため、複数の道徳を調停するための討議という手続きを高次の規範として捉えることを提案したい。

## (2) 授業における熟議コミュニケーションの構想

それでは、討議の教育として、どのような授業をイメージすればよいのだろうか。ここでは、ハーバーマスの熟議民主主義論に影響を受けたエングルンドによる授業の構成要素を取りあげよう。なぜなら、彼は、「知識、視点、価値観は、他の形態の知識、視点、価値観によって挑戦されうるという意味で公共的なものでなければならない<sup>25)</sup>」と考えているからである。

エングルンドによる授業の5つ構成要素は、次のとおりである。

1. 異なる見解は、互いに対立し、それらの異なる見解に対する議論は時間と空間が与えられ、明確に表現され、提示されう。
2. 具体的な他者に対する寛容さと尊敬があり、参加者は他者の主張を聴くことを学ぶ。
3. 集合的な意志形成の要素が存在する。すなわち、合意に達するための努力、少なくとも一時的な合意、および/または相違点に注意を向けるための努力がある。
4. 権威や伝統的な見解(例えば、親や伝統に代表される)に疑問を持つことができ、自分自身の伝統に挑戦する機会がある。
5. 生徒は教師の管理なしにコミュニケーションをとり、熟慮することができる。つまり、問題を解決したり、異なる視点から問題に光をあてたりすることを目的とした生徒同士の議論の場がある。<sup>26)</sup>

1から3は、ハーバーマスの討議理論とコミュニケーション的行為の理論を源にしている<sup>27)</sup>。ここで強調されていることは、「(家庭の社会化で学んだ)個々の生徒の価値観や見解が問われることがあり、異なる見解が互いに対立する<sup>28)</sup>」という、家庭教育では対応できない、教育空間としての学校の特性である。とりわけ、構成要素3の集合的な意志形成は、公共的な意見形成にとって欠くことのできない内容である。また、生徒が自らの伝統にも挑戦するというコミュニケーションの構成要素4は、私的領域の問題を公的領域の問題へ転換することの特徴が前面に現れていると言える。

構成要素4では、「教師の意見も、同じように疑問視され、挑戦され、相対化される<sup>29)</sup>。教師の役割は、1-4のすべてにおいて、「管理、権力、責任、判断の面で中心的かつ重要である<sup>30)</sup>」とされる。唯一、構成要素5では、教師が積極的に参加していない場合、全く参加していない場合に、生徒同士の間で様々な形態のコミュニケーションを促進し、「生徒間の(熟議)コミュニケーションのための前提条件をつくること<sup>31)</sup>」に関わるものである。そのため、「個々の生徒にとっての意味は、他の生徒との対話的なコミュニケーションのプロセスでつくられる。つ

まり、コミュニケーションの平等の前提条件が、一般的に教師が権威者である教室の状況とは異なる」<sup>32)</sup>とされる。

エングルンドによる授業の構成要素に関して注目すべきことは、三点ある。第一に、討議というコミュニケーションを成立させるためには、教師の積極的な関わりが前提となっていることである。第二に、子どもと教師も含めて、自分自身への伝統への挑戦という内容が含まれていることである。ここにおいて、公的領域の再生へつながる取り組みの特徴が現れている。そのため、構成要素4は非常に重要である。第三に、最終的には子どもたちで意見をまとめることができることを目指していることである。

第三の点に関連して、先に見た、ハーバーマスによる討議の条件を思い起こす必要がある。基本的に討議は、内外の強制からの解放が前提とならなければ、討議を経て決定したことに正当さを付与できない。そのため、討議は、自由な討議が基本である。学校教育において、最終的に子どもたちで意見をまとめることが目指されているのは、討議が外側の権力から自由であることが念頭に置かれているからである。

#### 4. 学校で道徳問題を議論するのは誰か — 相互行為を拡張しリベラリズム道徳をひらく

ここで考えたいことは、先に見た公的領域の再生へつながる、自分自身の伝統への挑戦は、家庭生活からの分離なのだろうか、ということである。学校でとりあげられる歴史上の人物が男性ばかりであることやクラスの子も達か男性と女性のステレオタイプ的な発言をやりとりすることを取りあげ、ジェンダー・センシティブな方針を推奨し、学校を家庭の道徳的等価物として実践することを推奨したマーティンは、家庭と学校が分離していることについて、次のように指摘している。

「今日のアメリカで学校へ通うほとんどすべての子どもたちは、一方では家庭で生活を送っており、何らかの形で家族の一員でもある。橋を渡って公的世界の中で市民権を得ている大人の場合にも概して同じことが言える。アメリカ人は、越えてゆくことが必ずしも何かを置き去りにすることと同じではないと知っている。それにもかかわらず、一つの文化としての私たちは、教育されることを単に新しい思考や感情や行動の様式を習得する過程だと考えるのではなく、それが同時に、家庭的事柄に関連する態度や価値観、思考様式から脱していくことだと想定しているのである」<sup>33)</sup>。

このような家庭と学校の分離は、私的領域から公的領域への移行に伴う問題であり、家庭で身につけた自分自身の伝統を傍に置き、公的領域の振る舞いに合わせて行為することを言い当てている。だが、先のエングルンドによる構成要素に重ねて考えれば、自分自身の伝統に挑戦することは、公的領域の振る舞いに適合することを意味しているわけではないことに注意を向ける必要がある。すなわち、自分自身の伝統への挑戦は、自分自身の伝統と公的領域をいかに調停するかを各自に問うことが示されていると読むべきであろう。

マーティンが家庭と学校の分離について指摘することを通して強調しているのは、子どもが学校へ行くことは、家庭や地域の環境をそのまま身に纏って来ているという理解の必要性である。家庭における不安や問題を抱えたまま学校へやってくる子どもたちのことを、マーティンは、次のように述べている。

「子どもたちは、経験する者であり、行為する者であり、主体であり、また演技者である。彼らは人生を通じてそうした存在でありつづける — 言い換えれば、生に参加する — であろう」<sup>34)</sup>。

学校で議論する主体が子どもたちであることを考えれば、この指摘は肝要である。なぜなら、子どもたちは馴染みのある場所の文化を生きている存在であり、そうした存在として学校で学習するからである。

また、道徳的推論よりも動機づけや実践に重心を置くノディングスは、ケアリング的対話を道徳教育の一つの要素として捉えている。対話は、ケアリングの関係を維持することに寄与するだけでなく、「最初にはっきりしないものを真に探求すること」<sup>35)</sup>であると述べている。このような対話の必要性は、先に見た5つの構成要素に含まれていないが、学校教育の道徳科を念頭においた場合、意見そのものをかたちづくるプロセスを含めるような提案として捉え直すことができる。

さらに、私たちの生きている世界は、どこまでが問われるべき責任なのかということ自体も明確ではない。例えば、「社会的つながりモデル」という考えを提唱したヤングは、社会的不正義の責任は誰にあるかについて、「分有されるべき責任」という考えを提案している。これは、「自分たちの行為によって不正義を生む構造上のプロセスに関与する人びとはみな、その危害についての責任を分有している」と考えることであり、その責任は「個人的に負うが、一人で負うものではない」<sup>36)</sup>という考えである。この考えには、危害が「個々の相互行為から生じるとされるもの」や不正が「国家やその他の権力を持った諸制度の特定の行為や政策に起因するもの」<sup>37)</sup>ではない社会的な構造的な不正義に関する問題は、帰責モデルで捉えることは適切ではないという理解がある。帰責モデルとは、「法システムにとっただけでなく、行為者を個人として尊重し、他者に対して敬意をもって振る舞うことを期待する道徳的権利の考え」<sup>38)</sup>に基づくものであり、このモデルを適用するには「特定の行為者と危害の因果関係を示すためにだけでなく、その行為の意図、動機、そして帰結を評価するためにも、明確な証拠に関する規則が必要である」<sup>39)</sup>とされる。すなわち、「社会的つながりモデル」は、構造的な不正義に関して個人と社会の関係を包括的に捉えることを提案する考えであり、道徳に関する社会問題への向き合い方の一つを示している。

加えて、生そのものとよく生きることの区別ができないことは、バトラーも、次のように指摘している。「私が生きている生—明らかにこの生であって、何か特別の生ではない—は、既に生のより広範なネットワークに結び付けられているし、もしそうしたネットワークに結び付けられていないとすれば、私は今生きることができないだろう」<sup>40)</sup>。ここで述べられていることは、道徳の問題と社会問題を切り分けることはできないのであり、一人ひとりの生はよき生を願うことはできても、それを実現しようとするれば社会問題が前面に現れるということである。

ここまで見てきたように、議論する主体は、既に多様な文化や階層に基づく諸々の信念をもっているだけでなく、公的領域から密かに排除されている場合もある。そのため、それらの声をいかに討議へ組み込めるかということが課題となる。

このような課題に応じる試みとして、多様な声を組み込むことを主張したのが、フレイザーである。彼女は、ハーバーマスによる公共圏の概念を評価した上で、その概念においてポスト・ブルジョア的な公共圏が十分に語られていないと指摘し、今日的な社会状況を踏まえた公共圏モデルの更新を試みている。フレイザーは、女性や労働者、有色人種や性的マイノリティに属する集団のメンバーが異なる公共性をつくり上げるような対抗的な公共性を重視しており、単一の包括的な公共性より多元的な公共性に価値を置いている。なぜなら、多元的な公共性は従属集団に討議の舞台を準備し、討議に参加する平等の理念に近づくと考えているからである。このように考えるフレイザーは、公共圏を文化的なアイデンティティと結びつく仕組みとして、諸文化に対して等しく寛容である空間として捉えており、多元的であると同時に社会的に不平等な公衆が参加できるモデルとして構想している。

さらに、フレイザーは意見形成としての公共性を「弱い公共性」とし、意見形成と法的な決定形成を含む主権を備えた議会を「強い公共性」と呼んでいる<sup>41)</sup>。議会は討議を経て国家の権力を行使する権威の場所であり、意見形成を中心とする実践の場所とは区別される。フレイザーの考えにもとづけば、学校は「弱い公共性」としての位置づけが適切であると言える。

## 5. 結論と今後の課題

ここまでの考察をまとめると、学校で道徳問題について議論することは、家庭や文化と切り離して子どもたちを捉えることではなく、多様な声を備えた主体として子どもたちを捉えた上で、公共的な意見形成を主軸とすることを意味する。公共的な意見形成は、「私的問題を公的課題に転換する」ことであり、「私的問題を個人的関心の総和より大きい公的関心へ凝縮し、圧縮する」<sup>42)</sup>ことを学ぶことでもある。そのような公共的な意見形成は、「弱い公共性」としての討議の教育の実現によって可能になると考えられる。

最後に、いくつかの課題を示しておきたい。ハーバーマスの議論に対して、本論文で十分にとりあげることができなかったものは、国民国家に枠づけられることが後景に退くことによって、「ナショナリズム的機能転換の危険」<sup>43)</sup>が見えづらくなるという指摘である。この指摘から見れば、「公教育として」に込められた意味が国民国家の統合であるという松下氏の強い主張は、重みがあると考えられる。

また、道徳科における討議の教育を想定した場合、一人ひとりが発言する意見の重要さや、各自の意見に強い考えや思いがあるから、議論は活性化する。それゆえ、仮に「評価される意見だけを発言する」「意見を言わなくても学習に影響しない」という意識が子どもたちにある場合、議論の手前にある授業の課題が現れていると言える。さらに、自分の考えをもつことは他者と対話する前提としてあるわけだが、各自の考えが議論を通して次第に輪郭をもつ場合もあるため、曖昧で明確ではない意見があることも含めて、議論することを理解する必要があると思われる。このことに対応する授業を考えると、学校で議論する場合、一人ひとりのバックグラウンドに配慮し、安心して発言することのできる環境整備が求められる<sup>44)</sup>。

他方で、議論することが各自の意見をブラッシュアップするための道具に止まっている状態は、授業における公共的な意見形成の機会に課題があるように思われる。このことについては、今後の課題としたい。

## 注

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』廣済堂あかつき、2018年、2頁。
- 2) レイチェルズ,J.（古牧徳生・次田憲和訳）『現実をみつめる道徳哲学—安楽死からフェミニズムまで—』晃洋書房、2008年、107頁。
- 3) 同上。
- 4) 同上、121頁。
- 5) 同上、132頁。
- 6) アリストテレス（朴一功訳）『ニコマコス倫理学』京都大学学術出版会、2009年、76-78頁。
- 7) リベラリズム道徳と共同体道徳は、生物や生命体に見られる「自然の道徳」と区別されるものであり、「人間の道徳」として捉えられている。詳しくは、松下良平「道徳科の可能性と課題—「考え、議論する道徳」の再定義に向けて—」（日本教育方法学会第20回研究集会報告書『「特別の教科 道徳」への対応を検討する」2017年、4-21頁）を参照のこと。
- 8) ハインツのジレンマとは、「ハインツという名の男が、金銭的に手の届かない薬を、妻の命を救うために盗むべきか否かを考えているという場面を取り上げたもの」（ギリガン,C.（川本隆史・山辺恵理子・米典子訳）『もうひとつの声で—心理学の理論とケアの倫理』風行社、2022年、99頁）である。
- 9) ギリガン,C.（川本隆史・山辺恵理子・米典子訳）『もうひとつの声で—心理学の理論とケアの倫理』風行社、2022年、101頁。

- 10) 同上、105 頁。
- 11) 同上、125 頁。
- 12) 同上。
- 13) 同上、126 頁。
- 14) 同上。
- 15) ハーバーマス,J.(丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔・森田数実・馬場孚瑛江・脇圭平訳)『コミュニケーション的行為の理論(下)』未来社、1998年、46頁。
- 16) 同上、48頁。
- 17) 同上。
- 18) 生活世界は、「知のストック」としての文化、「正統的な秩序」としての社会、「了解する過程に参加し、また自己の同一性を主張することができるようにさせている能力」としての人格を構造上の成分としている(ハーバーマス,J.(丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔・森田数実・馬場孚瑛江・脇圭平訳)『コミュニケーション的行為の理論(下)』未来社、1998年、44頁)。
- 19) ハーバーマス,J.(清水多吉・朝倉輝一訳)『討議倫理』法政大学出版社、2005年、14頁。
- 20) ハーバーマス,J.(高野昌行訳)『他者の受容—多文化社会の政治理論に関する研究』法政大学出版社、2004年、57頁。
- 21) ハーバーマス、前掲書、7頁。
- 22) 同上、8頁。
- 23) ハーバーマス,J.(三島憲一・中野敏男・木前利秋訳)『道德意識とコミュニケーション行為』岩波書店、2000年、258頁。
- 24) ハーバーマス,J.(清水多吉・朝倉輝一訳)『討議倫理』法政大学出版社、2005年、241頁。
- 25) Englund,T. Educational Implications of the Idea of Deliberative Democracy, in *Habermas, Critical Theory and Education*, Edited by Mark Murphy and Ted Fleming, London & New York, NY: Routledge, 2010, p.26.
- 26) Ibid., p.24.
- 27) Ibid., p.25.
- 28) Ibid., p.26.
- 29) Ibid., p.27.
- 30) Ibid..
- 31) Ibid..
- 32) Ibid., p.28.
- 33) マーティン,J.R.(生田久美子監訳)『スクールホーム <ケア>する学校』東京大学出版会、2007年、164頁。
- 34) 同上、110頁。
- 35) ノディングス,N.(立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳)『ケアリング 倫理と道德の教育—女性の観点から』晃洋書房、2012年、56頁。
- 36) ヤング,I.M.(岡野八代・池田直子訳)『正義への責任』岩波書店、2022年、194-195頁。
- 37) 同上、78頁。
- 38) 同上、175-176頁。
- 39) 同上、176頁。
- 40) バトラー,J.(佐藤嘉幸・清水知子訳)『アセンブリ—行為遂行性・複数性・政治』青土社、2018年、277-278頁。
- 41) フレイザー,N.(山本啓・新田滋訳)「公共圏の再考:既存の民主主義の批判のために」『ハーバーマスと公共圏』未来社、1999年、154頁。
- 42) バウマン,Z.(森田典正訳)『リキッド・モダニティ—液化化する社会』大月書店、2008年、

66 頁。

43) ホネット,A. (水上英徳・大河内泰樹・宮本真也・日暮雅夫訳)『自由の権利— 民主的人倫の要綱』法政大学出版局、2023 年、556 頁。

44) このような環境整備を進める際、子どものための哲学の実践方法の一つである、教室を知的セーフティな空間にすることが参考になると思われる。