

# 学校改革論としての コールバーグ「ジャスト・コミュニティ」構想

——アメリカ道德教育史の社会学的省察の中で——

比較教育社会学研究室 紅 林 伸 幸

Kohlberg's JUST COMMUNITY APPROACH as School Reform

——In Sociological Reflection of the History of Moral Education in America——

Nobuyuki KUREBAYASHI

The purpose of this paper is to portray Kohlberg's JUST COMMUNITY APPROACH as School Reform.

Lawrence Kohlberg, who was the Moral Developmental Psychologist, had engaged in the practice of moral education since the 1970s. Kohlberg's moral education theory has two programs. One is the Moral Dilemma Program and the other is the Just Community Program. Both programs have the Moral Discussion as the central constituent, through which the students are expected to develop their own moral judgement.

The latter, Just Community Approach which this paper focuses on, has the characteristic as school reforming.

Just Community Approach is structuring the organization of the school according to the universal discipline, Justice. This discipline of Justice coincides with the idea of American democracy, and sanctions the diversity in races, sexes, achievements, social classes, and their opinions.

The history of School Education in America shows that the principal function of schooling is to Americanize different persons and has performed this by identifying them into the culture of the middle class by traits of its structure. But the history certifies also that such function making diverse persons unified could not maintain public order. In American society, the diversity is inevitable.

The moral Order-making function of Just Community Approach is another new form of Order-making and Order-maintaining. The structure and the form of structuring of the Community embody the discipline of Justice, and by the structural trait the Community moralizes the participants and brings democratic order.

## はじめに：コールバーグ理論の教育学的位置

「私はパブリック・ハイ・スクールでは道德の授業(MORAL LESSON)は行われていないと思います。そのかわり、一年に数回ガイダンスの時間があり、スクール・ナースやカウンセラーが通常の授業では学べないことを教えてくれます。例えば、性教育、コンドームの使用、エイズの防止、効果的な学習方法など、そして上級

生(11年生, 12年生)になると飲酒や運転, 進学や就職などの進路選択についても教えてくれます。」

紹介したのは、アメリカの女子高校生が日本の友人に宛てた手紙の中で、自分がうけている道德教育について語った一節である。アメリカ合衆国の学校教育システムが、特定の価値教育を行うことを明示した教科(「宗教」や「道德」)を用意していないことはよく知られている。しかし、価値に関する教育がまったく行われていないということではない。近年の多くの学校改革史研究は、合

衆国の学校が、合衆国成立以来、常に歴史的に（その誕生においても、その発展の過程においても）社会の道徳的な秩序維持に貢献することを目的としてきたことを明らかにしている。例えばそれは古くは公民教育と呼ばれ、愛国心教育と呼ばれてきたし、近年では品性教育や市民教育として語られてきたが、それらは若干の装いの違いはあるものの、目的としているものを変えるならば、いずれもまぎれもない道徳教育の一形態といえることができる。そうしたものを中核に抱えもって、合衆国の学校は現在に至ったのである。しかし、始めに指摘したように、合衆国の学校教育が特設的な道徳教育の場を持たないことも事実である。この2つのことが意味するのは、合衆国の学校が、表面化されないところに道徳的な要素を組み込んでいるということである。道徳のための教育を特設することを拒否することによって、学校は構造的に道徳教育を行う場となった。ここに、合衆国固有の道徳教育の特質とその問題が根源的に存在している。この問題に、道徳教育論の立場から、正面から取り組んだのが、認知発達論者L・コールバーグである。

1960年代に道徳性研究の領域において多くの論争を引き起こしたL・コールバーグは、70年代以降、その関心の中心を道徳教育へと移した。この変化を、多くのコールバーグ研究者は、先の心理学的研究によって得られた道徳性発達モデルの応用的研究に踏み出したものと捉えて紹介してきた<sup>1)</sup>。しかし、こうした観点で、多くの批判への解答を留保したまま道徳教育という実践的課題に取り組んで行ったコールバーグの研究活動の意義を、果たして十分に捉えることができるだろうか。彼の道徳教育論は単なる応用的な関心によるものではなく、むしろ積極的な実践的な理論構築の営みだったととらえるべきなのではないだろうか。彼は道徳教育論を実践することで、自らの提示した道徳性発達のモデルを修正、補完し、単なる道徳教育の教授法やカリキュラムの改革ではなく、学校改革論としての示唆に富むジャスト・コミュニティ・アプローチを構想するに至った。こうして生み出されたジャスト・コミュニティ構想の全貌を、道徳教育論を初期道徳性理論の応用として捉える立場が明らかにできるはずがない。なぜなら、この立場は、彼の構想の教育学的価値を道徳性理論の枠組みの中に封じ込め、矮小化して解釈してしまうからである。そこで、本稿では、彼の道徳性理論に基づいてではなく、アメリカの道徳教育の歴史（それは学校改革論の歴史でもある）の中にそれを位置づける作業を通じて、彼の道徳教育論である「ジャスト・コミュニティ」構想の全体像を明らかにしていこうと思う。したがって、第一章の作業は、アメリカの道

徳教育史を概観し、歴史が提起する学校教育システムの道徳問題について議論することが中心となろう。そこでは、アメリカの学校が歴史的にみて道徳教育をもっとも中心的な課題としてきたこと、それにもかかわらず19、20世紀に展開された数々の学校改革の試みが、ある理由によって結局学校を道徳教育の場として再編できずに今日に至っていることを指摘する。第二章では、20世紀を代表する道徳性研究者であるローレンス・コールバーグの道徳教育論、特にジャスト・コミュニティ構想について紹介し、その学校改革論としての特徴を指摘する。そして、第三章で、ジャスト・コミュニティ構想が道徳教育史及び学校改革論史の中にどのように位置づけられ、学校教育に対してそれがどのような意義を持っているのかについて検討を加える。

## 第1章：アメリカ道徳教育の特質

### 1) 合衆国の学校と道徳教育

有名な『アメリカ教育文化史』を著したバッツは、論文「合衆国における公民教育の展望」の中で、合衆国の価値教育の歴史を、1. 「州や国家に対する忠誠心を子どもに植えつけること」を目的とした18世紀末から19世紀初頭にかけての独立改革直後の愛国心教育期、2. キリスト教的な価値観と中産階級の価値による多元的な社会国家の秩序形成を目指した19世紀中葉のアメリカ化教育期、3. アメリカ民主主義の理想の実現を新教育運動によって目指した進歩主義的社会改革期、4. 多様化した道徳教育論が提起される公民教育への反省期、の4つに時代区分している<sup>2)</sup>。バッツの主張の要点は、植民地時代の合衆国はキリスト教道徳を支配的価値としていたが、1776年の独立以降はアメリカ国民の形成を重要な課題としてきたということである。時代区分が示すようにそれは歴史的に異なる装いを見せてはいるが、アメリカ合衆国という実験国家の誕生に由来する新しい共和國的価値の伝達という目的は一貫しているのである。この点については、タイヤック&ハンソットの詳細な分析が参考になる。タイヤックらはその著書『価値の管理者』の中で、アメリカの学校改革の歴史を追い、多くの改革の試みにも関わらず、学校がある一貫した信念体系—学校教育が体现する社会秩序の健全さ—を普遍のものとしてきたことを明らかにした。彼らの分析を中心にして、合衆国の学校改革の歴史を概観していくことにしよう<sup>3)</sup>。

合衆国の公立学校の歴史は、1642年のマサチューセッツ湾植民地教育法に始まる。1776年の独立を経て、最初の学校改革運動は19世紀中葉に起こった。この学校改革

運動は、そこで中心的役割を果たしたホーレス・マンが「アメリカ公立学校の父」と称せられることから明らかなように、公立学校の制度的正当性を獲得するための運動であった<sup>4)</sup>。この時代の評価は様々であるが（ホーレス・マン個人に対する評価を見ても明らかなように）、彼らが学校教育システムに彼らの理想を実現する可能性を見、大いなる期待を抱いていたことは間違いない。しかし、彼らの理想が、学校を人道主義の立場から人間社会の無限の発展可能性の手段と見、社会経済的観点から産業資本増大の有力な武器と見る2面性を持つものだったことは、学校教育システムの制度化を急速に押し進める結果をもたらした。ここで重要なことは、この改革推進者たちが、宗教的にはプロテスタント、人種的にはアングロサクソンという限定的な地域エリートであったということである。彼らは「貴族主義的性格と呼びうる共通の道徳的誠実さと市民活動主義によって結ばれ」ており、「公教育の役割に対して共通の宗教的、政治的な概念を共有していた」ため、彼らの宗教的、国家的ネットワークにおける連帯は、自分たちの社会文化的価値に基づいた制度建設に向けての社会運動となっていたのである<sup>5)</sup>。

第二の学校改革運動は20世紀初頭に起こった進歩主義の新教育運動である。この運動の唱道者たちの関心は、学校教育システムをまったく新たに作り出すことではなく、既に存在していた公立学校システムを再設計することだった。それは、「教育への大衆の参加を喚起することではなく、それを抑制し、教育の共通項を拡大するのではなく、複雑な社会の要求に応じて教育を分化させるものだった」<sup>6)</sup>。彼らの時代は、企業的資本主義と都市エリートへの富の集中が急激に統合され、合衆国の労働事情が変化し、階級分化が激化する時代に対応している。この学校改革運動の担い手たちはビジネスの世界で発達した管理的な組織モデルを学校運営に応用した。M・カッツは、この時代の学校改革の成果である「能力別編成、ジュニア・ハイスクール、ガイダンスなどの導入」は官僚制的構造の帰結であり、「いずれも、いよいよ分化してきたハイアラキカルな組織形態にさらにもう一つの分化要因を付け加えることを意味した。それは基本的な方向を変えるものではなく、既存の官僚制発展のパターンをさらに拡張するものでしかなかった。」<sup>7)</sup>と結論づけている。

この改革では内容と共に、この運動の担い手たちが自分たちが教育的に正しいと考える価値体系が独善的な文化仮説に基づいていることに無自覚なまま、大学の指導者と共同して、その専門性によってそれらを正当化し、

ノーマルなもの、望ましいものを規定する権威を獲得して改革を推し進めていったことに注目すべきである<sup>8)</sup>。彼らは専門的、科学的という言葉を獲得したが、その実、彼らは19世紀の、いやそれ以前から続いている宗教的遺産を捨てておらず、結果的に19世紀中庸と20世紀初頭の2つの学校改革運動は公立学校成立時以来の価値教育（社会の秩序維持に貢献することが期待された宗教教育及び愛国心教育）に道徳教育としての正当性を付与するだけだったのである。タイヤックは、新教育運動全盛の1933年の教育年鑑に記載されている「教育的リーダーの仕事は人格を陶冶し、彼らの仲間の全知的・道徳的・社会的・市民的・経済的地位を改善すること以外の何ものでもない」という記述を引用し、それがホーレス・マンの時代と基本的にまったく変わっていないことを揶揄している<sup>9)</sup>。

こうした学校改革の歴史の省察を通じてタイヤックは、それが官僚制化と集権的統制によるアメリカ化の過程として記述できることを明らかにした。しかし、このタイヤックの分析は、学校教育が国民のアメリカ化を課題としてきたことを記述してはいるが、なぜアメリカ化が必要とされたのかについてはいっさい語らない。だが、この答えは明白である。アメリカ合衆国が、多様性を前提とする大いなる実験国家であったことが、アメリカ化の機能エージェントたることを学校に求めたのである。近代アメリカ史はこのことを端的に示している。

アメリカ歴史学者アサー・シュレージンガーは、1759年に出版されたE・クレヴキョールの『アメリカ農民からの手紙』から「では、アメリカ人というこの新しい人間は、どういう存在なのか。…ここでは、あらゆる国籍の個人が融合して新しい人種が形成されている」という一節を引用し、「合衆国は、多民族社会が本来的に持つ分裂可能性に対して見事な解決策を持っていた。すなわちそれは、まったく新しい国民的アイデンティティを創造することであって、この意識が、古い忠節を捨て去り新しい人生に参加することを通じて民族的差異を氷解させた個人たちによって推し進められたのである。」と、合衆国の共和国としての社会文化的基盤が「多数の中の統一」にあることを指摘している<sup>10)</sup>。合衆国は、建国の時点で既に多民族国家であったばかりでなく、その後も絶えることのない自由の国を目指す大量の移民によって、この民族的多様性の問題を抱え続けていかなければならなかった。これは、独立宣言と合衆国憲法が「全ての人間の基本的な尊厳と平等の理想」と「自由と正義と機会への絶対的権利の理想」<sup>11)</sup>という「アメリカ的信条」を宣言したときから、合衆国が宿命的に対峙していかな

ければならなくなった課題なのである。すなわち、多様性の問題は、アメリカ合衆国が構造的に持っている、あらゆる社会的営み、あらゆる論争の前提なのである。

独立宣言と合衆国憲法は、その民主主義的理念の元に、この民族的多様性に始まる国内の様々な多様性に対応する使命と同時に、そのためのフレキシブルな構造をアメリカ社会に用意した。けれども、その構造は、そこでとられる対応を必ずしも規定するものではない。なぜなら、民主主義的理念は、多様性を許容することを第一の目的としているからである。その理念の元では、国民の属性の多様性だけでなく、彼らの多様な声をも許容しなければならない。こうした理念の元で、アメリカ社会が採用した対応は、多様性を偏狭的な文化体系へと一元的に同化させるというものであった。歴史が示すところによれば、建国以来アメリカ社会は、多様な民族を、政治的覇権を握った白人アングロサクソンでプロテスタントの文化(WASP)に同化させることでアメリカ人につくりかえようとし、政治的・社会的慣習・公立学校・新聞等の力を借りて、それを推し進めてきたのである<sup>12)</sup>。

タイヤックが明らかにした2つの学校改革運動においてさえ不変であった学校教育のアメリカ化の機能は、これに対応している。それは階級的に分節化されていたという意味で、WASPの文化以上に偏狭なものであった。しかし、偏狭さの程度は問題ではない。タイヤックらは、公教育が、合衆国社会全体がそうであったように、常に様々な利害に満ちていたにもかかわらず、そんな葛藤が存在すること自体を正当化する一貫した言説を發展させてこなかったことこそが問題なのだと言う<sup>13)</sup>。19世紀の学校改革論者も、20世紀の改革論者も、“共通基盤や調整を求め、葛藤をアブノーマルで望ましくないものと見なしていた”<sup>14)</sup>。これもまた、学校改革論が抱え続けてきた信念に他ならない。彼らは多様性への対処が、特定の社会集団の利害に合致させること、特定の社会集団の文化に同化させることの他にはないと信じて疑わなかったのである。この信念が、学校教育システムの組織構造への反省的な眼指しを拒絶し、学校の根本的な変革を阻害したのである。

## 2) 道徳教育の自然法段階と実定法段階

ところで、先のタイヤックの説明には、もう一点、注目すべきことがある。それは、現在の学校教育が拠って立つ価値の正当性が研究者集団に委ねられていることを指摘している点である。これはそのまま道徳教育にもあてはまる。道徳教育が宗教教育であった時代は宗教的教義がその正当性を保証していたし、愛国心教育の時代は

国家(政治的イデオロギー)が正当性を付与していた。しかし、現在のそれは、科学的な根拠づけを必要としている。このことは、道徳教育の存在意義が絶対的な根拠を失ったことを意味している。科学的であることは、論駁の可能性(反証可能性)に開かれていることを条件とするのである<sup>15)</sup>。この変化は、道徳教育の自然法段階から実定法段階への移行を示している。教育史家キャリアーが『個人・社会・教育』で、合衆国における教育実践に目的と形式を与えてきた理念の体系に着目して記述した教育の歴史は、2つの段階の移行が明確に示されているという意味で興味深い。彼が着目した実践に目的と形式を与えるもの、それは言い換えれば実践に正当性を与える根拠である。彼は、その所在の相違によって、宗教的教義に基づく人間性の概念によって正当化された時代、理想的社会の概念によって正当化された時代、人文・社会科学による真理が正当化した時代を区分したのち、最後の章で20世紀の教育の動きを最高裁判決に沿いながら記述している<sup>16)</sup>。彼は、20世紀半ばから今日に至る時代を、すでに科学的根拠が絶対的な力をもつ時代でもなく、最高裁判決(判例)が唯一の正当化根拠の源になっている時代として特徴づけているのである<sup>17)</sup>。彼の“最高裁が急速な早さで国家のスクールボードとなった”<sup>18)</sup>という言葉は、20世紀の教育の特質を最も象徴的に言い当てている。タイヤックの分析と、キャリアーの分析は、共に学校教育の自然法段階から実定法段階への移行を示しているのである。

自然法と実定法の区分は法律学で一般的に用いられる区分(自然法とは、絶対視される普遍的な真理性を持ったものとして因果的な一個の決定を呈する規範であり、実定法とは、その規範が制定されたものであるという実定性のほか、変更可能性に対して開かれているという特質によって特徴づけられる法規範である)であり、2つは変更可能性(否定可能性)の有無という決定的な相違点を持っている。自然法はそのシステム内で自らを変更・修正することができないので、それが変更されるためには、その真理性を支える背後仮説(宗教やイデオロギー)そのものが全面的に否定されなければならない。社会が自然法的思考の転換を幾度となく経験してきたことは、歴史が示すとおりである(道徳思想史も、超越論/自然主義/行動主義/合意形式といった転換を経験してきた)。一方、実定法は、その正当性の検証が議論に対して開かれていることで、当システム内で修正・変更されることが構造的に保証されている<sup>19)</sup>。教育が、科学的根拠やさらにはより実定法的な最高裁判決によって自らを正当化することを求めていることは、修正・変更可能

性の構造的な保証を手にいれたことを意味している<sup>20)</sup>。それは学校教育システムが制度としては実定法的な構造を持っているということである。しかし、その構造をどれだけ活用できるかは、アメリカ社会が独立宣言及び合衆国憲法という民主主義的構造の中で、様々な方法で多様性の統一を行おうのと同様、なんら構造的な方向づけを与えられてはいない。なぜなら構造的な方向づけを持たないことこそが、多様性を許容するアメリカ民主主義理念の構造的特質だからである。実際、リビジョニストたちが明らかにしたように、これまでに行われてきた学校改革運動は、学校教育システムの組織構造に対する反省的な眼差しを欠いており、民主主義の理念を体現しうる組織化を図ってきていないのである。

### 3) 近代学校システムの構造的特質

アメリカの学校教育システムが必ずしも民主主義的な組織構造を実現していないのは、M・カッツによって、次のように指摘されている。アメリカの学校教育システムは19世紀前半には、1. 父権の任意制、2. 民主的地方分権制、3. 企業的任意制、4. 初期官僚制という組織モデルの4つの選択肢を持っていた<sup>21)</sup>。しかし、学校は、アメリカ社会の都市化、官僚制化に対応してハイアラキーカルな構造へと精緻化され、20世紀を迎える前には、フリードリヒが定義した官僚制の6つの要素、1. 統制と監督の集中化、2. 機能の分化、3. 職務に対する資格、4. 客観性と専門性、5. 正確さと一貫性、6. 用心深さ、をその主要な構造的特徴とした<sup>22)</sup>。カッツは、学校改革論がこの官僚性モデルに対してほぼ一世紀にわたって批判を加えてきたにもかかわらず、「ハイアラキーカルな官僚制に代わる真のモデル」<sup>23)</sup>をいまだに見いだしていないことに問題を見出ししている。

カッツは学校教育システムの構造的問題に対する学校改革運動の無力さは、1. 改革運動の主導者の関心が秩序・効率・画一性という官僚的な価値に向けられていたこと、2. 学校教育の階級的な偏り、すなわちその重要な機能の一つが裕福な家庭の子どもたちに差別的便益を保証することだったこと、3. 実際の機能、実質的な目的への反省的な眼差しの欠如と責任の回避、に由来していると言う<sup>24)</sup>。特に、最後の点について、カッツのJ・デューイに対する次の評価は示唆的である。

“残念ながらデューイは、実験学校を設立したことを除けば、その諸提案を具体化することはほとんどありえなかった。彼の著作は、概して、学校制度の構造と教育内容との関係を取り扱ってはいない。つまり、デューイは、都市学校の官僚的構造のなかで教授法の改革を実現

することが可能かどうかを吟味することはなかったのである。”<sup>25)</sup>

学校組織を変革することの意義を自覚していなかったために、そうしようとさえ思わなかったデューイは、自らの理想を実現できなかったというのである。

“1925年の学校生活は1890年にもそうであったと同様、幻覚で、退屈で、型にはまったものであった。その間に起こった主要な変化といえば、職業過程の導入、愛国心教育及び公民科の極端な強調、課外活動の開花、教育的ハイアラキーの精緻化とそれにとまなう管理的職員の増員などであった。しかし、学校が「疑似工場」や「完全に管理された世界」であるという点では、なんら変わりがなかった。実際、学校制度がもっとも大きく変化したのは1930年代、つまり大恐慌の時代であった。しかし、タイヤックの言葉を借りるなら、その変化の帰結は、「能率化された官僚制」であった。テストとガイダンスの導入、学校格差の精緻化、学校人たちの専門職意識の高まり、研究部門の設置、個人差の重要性の強調、新しいカリキュラムの導入と能率向上の運動など—これらが主要な変革のいくつかであった。他方、コミュニティの期待も以前と同じであった。それどころか大恐慌の混乱によってむしろ強まってさえいた。学校は社会秩序と安定性の源泉として、また、愛国心を注入する期間として機能することが期待された。要するに、ミドルタウンの学校は、それまでもつねにそうであったように、安定化機能を担う保守的な機関であり続けたのであり、ただ現代的な形式に装いを新たにしただけにすぎなかったのである。”<sup>26)</sup>

このカッツの見解の重要性は、学校の官僚制的な組織構造の非道徳的性格を問題化するだけでなく、学校教育のシステムの持つ非反省的な性格に言及している点にある。これは本稿の議論に引きつけて述べるならば、自らを反省化する構造を有さず、それ故にその内部で分節化された特定の役割関係が絶対化されている空間が、実定法的な秩序化の機制に対していかなる態度をとりうるのかという新しい問いを生み出すであろう。

### 4) 官僚制的学校の非反省的構造

学校組織の非反省的性格は、改革論者の思想に由来するというより、歴史的なコンテクストを持つものとして問題化せねばならない。再びカッツの指摘に戻ろう。カッツによれば官僚制の特質は“教育構造のセグメント化を促進し、それによって階級境界に対応した子どもたちの分離を維持・正当化し、そして、豊かな家庭の子どもたちにはより高い地位の仕事へのアクセスを容易にす

る”<sup>27)</sup>点にある。確かに、官僚制化されたアメリカの学校は様々な分節性に満ちている。年齢的分節化、性的分節化、階級的分節化、民族的分節化、学業的分節化、そして教師と生徒の制度的な分断。モダン社会システムとしての学校はこのように複雑に分節化された空間であることを特質としている。しかも、社会がもつ分節性をコピーしているというのではなく、学校がその分節性に正当性を与え、再構造化の主体となっているのである。

学校がシステム化されるにあたって、まず最初にモデルとしたのは「家庭」であった<sup>28)</sup>。公立学校の支持者は「理想的な家族が社会政策の模範となる」との理想のもとに、学校に「代理家族」になることを期待した。これは「教職の女性化」という現象を生み出した<sup>29)</sup>。「女性に付与された道徳的・精神的役割」によって、女性が母親の代わりに教室にはいることが正当なこととされたのである。つまり、“学校が家庭に近似しているべきであるとすれば、それは賢くて慈愛に満ちた母親によって仕切られるべき”<sup>30)</sup>だったのである。しかし、学校が「代理家族」の役割を期待されたことは、カツが指摘しているように、教職から男性を閉め出すことになったが、だからと言って農村社会に由来する家父長制的秩序体制をまったく終焉させたわけではなかった。フロイト派精神分析学が強調するように、資本主義の発達によって家族からも学校からも出ていった父親（男性）はシンボリックな存在としていっそう規範的な地位を高めたのである<sup>31)</sup>。母親とのコミュニケーションの背後には常に抽象化された父親の姿があり、母親は父親の代理人になったのである。

学校における権威が二重化されることによって、権力の実際の行使者である教師の教育的行為は、システムの内部で正当化されることになった。教師の「教える」という営みは「教育」という社会的行為として了解され、教師と生徒は教育システム内部の役割構造に固定化された。教師と生徒は学校の中のまったく異なる二つの人種として制度化されていった<sup>32)</sup>。更に、教師の行為の正当性が確立されたことでアメリカ公教育の成立時以来の懸案であった党派的な価値対立の問題は見えない領域へと押し込められた。それは中産階級の価値観の勝利を意味していた。家族的価値を経由することによって、価値観教育は、構造的に潜在化されたのである<sup>33)</sup>。

この家族モデルは、19世紀末に始まる進歩主義的新教育運動の中で、社会モデルにとって代わられる。けれども、このモデルの変更が学校の組織構造を変更させるものではなかったことは、既に指摘した通りである。進歩主義改革運動の担い手たちは、その内的論理において、

民主主義の理想を表現することを志向していた<sup>34)</sup>が、代理家族的学校が古きよき家庭を範としたのと同様、社会モデルの学校も範とすべき特定の社会を必要とした。前者が古きよき時代にノスタルジックな理想を求めることができたのに対し、進化論的発想にとらわれた当時の学校改革論者たちに過去の社会を範とすることは不可能なことだったろう。しかも、彼らの前には、複雑化し、多元化しつつある、そしてそのことによって旧来の統合力を失った、分断化された社会しかなかった。彼らには選択の余地はなかったと言える。彼らを選んだのは、自分たちの文化、中産階級の文化の社会だった。彼らにとってよき社会は彼ら自身の中産階級の社会以外にはなかったのである。たとえそれが代理家族モデルによって潜在化されていた中産階級の価値体系を顕在化させるものでしかなかったとしても、彼らには選択の余地はなかったのである。結局、それは、家族モデルによって構造化された様々な分節性を解消するのではなく、正当化するだけだった。

“デューイの教育理想は、子どもの無規律のまま放任しておくということではなく、教師が強力な指導的役割を發揮するというものであった。その教師の役割は、主に環境を創造することであったが、それは注意深く計画された集団的コンテクストをつくり出すということであり、その表面的な自発性の尊重にもかかわらず、注意深く誘導された一連の経験を子どもに提供するはずのものであった。それらの経験を通じて子どもたちは、習慣的な反応形式を育み、民主的生活の規範を内面化することになるだろうというのである。”<sup>35)</sup>

進歩主義的學校改革運動は教師の役割にいくらかの修正を加えた。しかし、それらは、教師と生徒の関係性にまで踏み込んだものではなかった。教師は教師として今までと同じ場所に留まり、生徒を同じ場所に置いて見ていた。彼らは子どもたちに与えるものを変えただけだったのである。よって、教師の日常的な実践活動はあいかわらず教育的な役割関係を不断に再構造化しつづけた<sup>36)</sup>。むしろ、教師の行為に「教育的なもの」として社会的な承認を与えることで、教師-生徒関係は学校の所与の構造として固定されたのである。

以上、アメリカの道徳教育が、その内容においても、その形式においても、社会が内在している多様性への対処を歴史的な課題としてきたこと、そして、多様性を一元化統合することによる秩序生成という、ステイブルな秩序社会の信念によってこの課題に対する解決を試みてきたことを示してきた。アメリカの公立学校は、この一元的な秩序化の機制を合理的に行いうる組織構造、即ち

近代官僚制的組織構造を不変の構成要素として発達させてきた。一元的秩序化の機制と、官僚制的組織構造は、密接に結び付いており、それらに対して反省的な眼差しを注ぐことは必要とされてこなかった。しかし、この試みの限界は歴史が証明するとおりであり、実定法的特質を有する現代社会システムの構造に鑑みても、この試みの矛盾は明らかである。結局のところ、合衆国の公立学校関係者はいずれも彼らの健全な社会生活を保証しているメタ言語的構造<sup>37)</sup>（独立宣言と合衆国憲法の理念が示す民主主義的秩序化の構造）そのものに関しては必ずしも優れた洞察を持っていなかったとすることができるかもしれない。では、実定法的構造を持つ社会システムが要求する秩序とはどのようなものなのだろうか。この問題に対する解答を、学校の組織構造の問題に踏み込んだ学校改革論を提示しているL・コールバーグの道徳教育論の中に探してみよう。

## 第2章：コールバーグの「ジャスト・コミュニティ」構想

現在のアメリカの公立学校で行われている道徳教育には、原理的陶冶、思いやりアプローチ、価値明確化、価値分析、認知的道徳発達、社会的行為の6つの形態がある<sup>38)</sup>。その中で現在もっとも注目されているのが、コールバーグが提唱している認知的道徳発達モデルである<sup>39)</sup>。それは、コールバーグの道徳教育モデルが、心理学的知見と倫理哲学的知見を統合した総合的な理論基盤を持っていること、道徳的ディスカッションと呼ばれる具体的な教育案を持っていること、そして唯一学校の組織構造に対する反省的な眼差しを持つ学校改革論としての特質を持っていることなどによる。第一章でアメリカの学校改革運動と道徳教育の関係を概観し、その中で学校がその誕生以来不変としてきた組織構造が多様性に対する許容を第一義的な課題をしているアメリカ民主主義の理念に鑑みるかぎりにおいて非道徳的な性格を特徴としてきたこと、一世紀にわたって展開されてきた数々の学校改革論（カリキュラム改革を含む）も組織構造への反省的な眼差しを欠いていたが故に、結果的にその官僚制的構造を再構造化し、あるいはより強化するだけに終わっていたことを指摘した。コールバーグの道徳教育モデルは、学校組織が抱えるこの構造的な問題に積極的に取り組んでいった稀有な学校改革論と考えることができる。

### 1) コールバーグ理論の全体像

コールバーグの道徳性理論については既に至るところで紹介されているので、改めてここで詳述する必要はない

いだらう<sup>40)</sup>。ここでは、より包括的な観点から、コールバーグの業績を眺めることから始めよう。

コールバーグの初期の関心は、児童から成人までを対象とした心理学的研究の成果をもとにした総括的な発達段階モデルの構築に向けられていた。彼はそこで作られた3水準・6段階の発達段階モデルの妥当性を、一方では心理学的な実証研究によって、他方では倫理・哲学的思考の成果の批判的検討を通じて根拠づけていく。1960年代半ばに始まるこうした研究活動に少し遅れて、彼は道徳教育の領域にも手を広げていく。この時点でのコールバーグの道徳教育論は「モラル・ジレンマ」と呼ばれる価値葛藤を含んだ課題について、生徒にディスカッションを行わせるというものであった。それはコールバーグが初期の心理学的研究において被験者の道徳判断の評価に使用したモラル・ジレンマ・テストの教育効果を利用したものである。

1971年の論文「道徳教育の基盤としての道徳性の発達段階」で彼は、“究極的には、参加の問題は、学校の社会的構造の問題を提起する。そして、道徳教育に対する完全なアプローチとは、正義が生活に密着した問題であるような学校における学生の全面的参加を意味している。”<sup>41)</sup>と書いている。この発想が1974年にマサチューセッツ州ケンブリッジのクラスター・スクールで始まる「ジャスト・コミュニティ」構想につながっていく。岩佐信道によれば、最晩年のコールバーグは“自分はあと五年間は道徳教育の仕事に専念する”と語っていたということであるから<sup>42)</sup>、彼の研究はこの「ジャスト・コミュニティ」による道徳教育論で終わったのである。大きくみれば、コールバーグの研究は、道徳性発達論から道徳教育論へと変わり、その道徳教育論もモラル・ジレンマ・プログラムからジャスト・コミュニティ・プログラムへ変わっていったとすることができる。

ところで、コールバーグの道徳教育論をモラル・ジレンマによるディスカッションを中心とした前期とジャスト・コミュニティ・アプローチと呼ばれる後期のものと分けて考えることはコールバーグ研究者の間ではかなり一般的なものになっているが、この区分に問題がないわけではない。というのも、モラル・ジレンマとジャスト・コミュニティは、前者が道徳的なディスカッションの題材であるのに対し、後者はディスカッションの場を指しており、両者は同一ディスカッションの中に共存しうるものだからである。実際、モラル・ジレンマは後期のジャスト・コミュニティ論の中でも重要な役割を果たしている。したがって、2つの教育論は、別個のものとも考えるよりも、ディスカッションの成立要件としてモラル・ジ

レンマという題材の教育力を指摘することに力点を置くか、成立要件としてディスカッションの場の役割を強調するかという強調点の変化を示していると考えらるべきであろう。しかし、この強調点の変化は、コールバーグ理論のより大きな変化を伴って来ている。仮想的なモラル・ジレンマ課題によって主体内に道徳的な葛藤状況を引き起こし、その均衡化のプロセスにおいて各人の道徳性を発達させようという前期の道徳教育論は、道徳発達を主体内部に想定しており、外的・物理的な教育環境要因を必ずしも重要視していない。したがって、それは実験室的な学校の空間的特性に対する反省的な眼差しを必要としなかった。しかし、道徳教育（道徳的ディスカッション）の実践を通じて、彼は道徳教育の対象が個人を単位としたものではなく、集団であるとの認識に至る<sup>43)</sup>。道徳性の発達個人のものであるが、それは個人化された実験室的空間の中で起こるのではなく、教室というコミュニケーション空間で起こる。ディスカッションは、課題によって引き起こされた主体内の道徳的葛藤に、他者との関係の中で生じる新たな葛藤を付け足していくことになるが、増幅していく道徳的葛藤に決着をつけるのもまたディスカッションなのである。モラル・ジレンマによる道徳的葛藤の形式過程よりも、その展開と解決の過程である道徳的ディスカッションに関心が移ったとき、ディスカッションの場（構造と雰囲気）が道徳的教育論の中心の問題となったのである。このディスカッションの場への反省的な眼差しが、ジャスト・コミュニティ構想を生んだ。モラル・ジレンマとジャスト・コミュニティは、こうした意味で決定的な違いを持っていると言える。ジャスト・コミュニティ構想の具体的な内容を捉えるために、彼の教育論の変遷をもう少し見て行くことにしよう。

## 2) モラル・ジレンマ・プログラム

コールバーグの道徳教育に対する基本的な態度は、“道徳教育の目標は、一人ひとりの子どもの道徳判断と道徳能力の『自然の』発達を促進し、それによって、子どもが自分自身の道徳判断を用いて自分の行動をコントロールできるようにすることである”<sup>44)</sup>というものである。ここで語られている『自然の』発達とは彼が特定した発達段階に沿うことを意味している。発達段階モデルに沿って道徳判断の水準を向上させるために、モラル・ジレンマという教材を利用して主体内に道徳的な葛藤状況を生じさせ、それに対する均衡化の機制を活性化させ、道徳性の向上を期待する。これがモラル・ジレンマ・プログラムである。これは道徳的な葛藤を他者との交渉過

程で生じるものとしてではなく、主体内の価値葛藤と見なしている点を特徴としている。確かに、道徳発達に通じる価値葛藤の均衡化は主体の内部で起こるものであるが、この機制が効率よく、より上位の道徳判断に達するためには、外的な刺激（達すべき上位の道徳判断）に接することが必要である。その意味において、モラル・ジレンマ・プログラムは道徳的ディスカッションの果たす役割を重視している（よって、この時期の道徳教育論をモラルジレンマではなく、道徳的ディスカッションと呼ぶことも多い。しかし、ここでは、後のジャスト・コミュニティ構想と違い、ディスカッションの中で協同的に展開される道徳化のプロセスにはまったく関心を払っていない。この点には留意すべきであろう。）。このモラル・ジレンマによる道徳的ディスカッションの試みは、ブラットとの共同研究として教会の日曜学校で行われた週一回、四ヶ月にわたって行われた道徳的ディスカッション・プログラムに代表される（これに先だって、同様の試みを、ブラットは単独で公立学校で行っている<sup>45)</sup>）。このプログラムでは、仮想的モラル・ジレンマが教材として生徒に与えられた。ここで用いられるモラル・ジレンマを仮想的と呼ぶのは、道徳性を評定する際に用いられた仮想的モラル・ジレンマと同様、それが生徒の日常的な課題でなく、教材に描かれた世界（＝仮想的葛藤状況）を疑似体験させるものになっているからである<sup>46)</sup>。生徒たちはその例話に関して道徳的ディスカッションを行う。ディスカッションは基本的には子ども同士で行われるが、教師も子どもたちよりも一段上位の道徳判断を持論としてそのディスカッションに参加することが期待されている。これは、道徳性発達が“周囲にいる重要な人々の示す高い段階に触れた結果”<sup>47)</sup>として起こると考えられているからである（内藤は道徳性発達を促す直接的条件の一つとして“生徒の道徳的思考よりも均衡化されている、一つ高い段階の道徳的思考に触れること”<sup>48)</sup>をあげている。しかし、前・中期のコールバーグは、“一段階上の思考に受動的に触れることは、おそらく発達段階の向上のための必要条件でも、十分条件でもない”<sup>49)</sup>と、あくまで「内的な認知構造の再構造化」の重要性を強調している。）。はたしてプログラムの結果はコールバーグの期待通りであった。統制群で生徒のわずかに一割程度しか道徳性の発達が認められなかったのに対して、このプログラムでは5割近い生徒に一段階ないし二段階もの段階が認められたと報告されている<sup>50)</sup>。

以上がモラル・ジレンマ・プログラムの概要であるが、後のジャスト・コミュニティ構想への転換に関連して、ここで特に注目しておかなければならないことは、この

以上がモラル・ジレンマ・プログラムの概要であるが、後のジャスト・コミュニティ構想への転換に関連して、ここで特に注目しておかなければならないことは、この



前期のプログラムで用いられたモラル・ジレンマが仮想的なものだったことである。コールバーグは次のように語っている。“話し合いの材料は、必ずしも教室の直接的な実生活上の問題でなくてもかまわない。私が作った葛藤場面は、仮想的なもので、実生活からかけはなれているが、明らかに道徳的な真実味があり、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、彼ら同士で長い論争に発展するのである”<sup>51)</sup>。この時期の彼にとって、モラル・ジレンマは子どもたちの間に道徳的ディスカッションを成立させるための必要要件として必要とされていたのであり、モラル・ジレンマを主題化する機制自体が道徳化の機制の一部であることにはまったく注意が払われていない<sup>52)</sup>。これは、コールバーグの道徳教育の対象が、道徳的行為から切り離された道徳判断、即ち認知的な作用に限られていたことを意味し、認知発達論に依拠するコールバーグとしては当然のことであった。この時期のコールバーグは“個人の道徳的判断の成熟と道徳的行為の成熟とは一致する”として、行為に対する認知作用の優位を信じて疑わなかったのである（彼がこの見解に修正を加えるのは1984年の「コールバーグ理論の現在」を待たなければならなかった<sup>53)</sup>）。しかし、このモラル・ジレンマが仮想的なものであったことにより大きな問題は、プログラムにおいて子どもたちに課せられた課題が第一に道徳的葛藤をシミュレートすることだったということである。それは極めて実験的な課題であり、実験室的な特性を持つ教室をそのまま道徳的ディスカッションの場とすることに反対しなかった。つまり、教室という場の持つ道徳的性格は問題にならなかったのである（コミュニケーションの場の構造的性質は、道徳的葛藤状況のシミュレーションではなく、道徳的ディスカッションに焦点が当てられたとき初めて問題になる）。それ故に教師と生徒の関係も修正される必要はなかった。教師は相変わらず子どもの上において、子どもは導かれる位置に留まればよかった。この仮説的モラル・ジレンマによるアプローチは、教師の教育上の役割を従来そのままに温存したのである。教師は子どもの道徳判断をより高次のものに導く促進者の役割を果たすか、あるいは議論の場から身を引くか、そのいずれかでしかありえない。教育システムそのものの変革を、前期モラル・ジレンマ・プログラムは必要としなかったのである。

### 3) プログラムの転換期：道徳的行為の再定式化へ

モラル・ジレンマ・プログラムにおけるコールバーグは、道徳教育は道徳的行為の直接的な形成（例えば、社会のもつ道徳規範の内面化による）ではなく、道徳判断

という内的な再組織化の結果としての道徳的行為の形成を目指さなければならないという信念を持っていた<sup>54)</sup>。それは、道徳的行為と道徳判断とが蓋然的に一致するという楽観論によって支えられていた。しかし、彼は、道徳的行為と道徳判断の関係について理論的な精緻化を進めていく中で、この仮定を修正する<sup>55)</sup>。

この修正のきっかけとなったのは、ブラシの道徳的推論と道徳的行為の関係についての〈責任の判断〉仮説である。彼は、コールバーグと彼に続く道徳性に関する心理学的研究の総括的なレビューを行い、それらの研究が高次の発達段階において道徳判断と道徳的行為に一定の関連が見いだされることを報告してはいるものの、その関連の内容についてはコールバーグが「形式と内容の蓋然的な規定関係」と呼んだもの以上の言及を行ってこなかったとして批判した。そして“道徳判断と道徳的行為を理論的に橋渡しする一つの可能性が、責任の判断に着目することによって見いだされるのではないか”という一つの仮説を提起した。コールバーグは、この仮説を受けて、道徳的行為生起のプロセスが、1. 当該の状況において何が正しいか、あるいは公正であるかについて義務の判断をおこなう、2. その道徳的状況において義務の判断を実行に移すことに対して、自分が責任や責務を負っているかについての判断がなされる、3. 実際に行う行為がなされる、という3つの局面からなり、この3つの局面が内的な作用（認知構造の働き）によって一貫した関連性を持った時に道徳判断と道徳的行為が一致するという、新しい定式化を行った。この定式の要点は、従来の義務（外的・内的規範）と行為との媒介項として「責任の判断」を組み込んだ点にある。「責任」への着目は、デュルケームの道徳教育論を再評価することにつながり、参加型民主主義の理念へと彼を導いて行くことになった<sup>56)</sup>。「責任の判断」はコミュニティ（または集団）への参加を通じてしか養えない。実験室的状況での仮想的モラル・ジレンマの課題解決では、こうした義務と行為の一致は生み出せないのである。

“クラスや小規模の学校コミュニティは、友人や家族にはできないであろう、利他主義や責任の感覚を青年の心に芽生えさせることができる。同じ意味で、規範を共同体的なものとして体験することは、個人の判断や他人の判断ではできないような、義務の感覚を喚起できるのである。”<sup>57)</sup>

こうして、道徳的行為の再定式化は、道徳教育論に〈参加〉をめぐって大きな転換を生み出した。ところで、ここで言う〈参加〉が、ただ単に、ディスカッションに出席し、自分の意見を述べるだけでなく、そのディスカッ

ションが行われる場の構造（コールバーグはこの構造化が民主主義的なものでなければならないことを強調する）の一部を自らが構成しているという視点を含んでいることには留意すべきである。例えば、彼はしばしば学校一般に認められる教師と生徒の間の、あるいは生徒同士の排他的関係に言及し、彼が構想するジャスト・コミュニティ・スクールのみがそうした関係を統合しようと語っている<sup>58)</sup>。この排他的諸関係の統合はジャスト・コミュニティの教育力の結果であると同時に、その教育力を可能とする構造的な特質を表してもいる。“正義の教育は、学校をより公正にし、生徒に対して学校をより公正にすることに積極的な役割を果たすことを促すのである”<sup>59)</sup>と言うように、生徒はジャスト・コミュニティでモラル・ディスカッションに参加すると同時に、ジャスト・コミュニティの組織構造に参加し、ジャスト・コミュニティをつくっているのである。ちなみにこの「構造への参加」という視点には、コールバーグ理論の形式主義的性格が色濃く表れている<sup>60)</sup>。彼は、道徳性を判断の内容によってではなく、判断の形式の中に見ようという形式主義的立場をとっている。道徳的ディスカッションの道徳化機能を、合意の得られた決定の内容の如何に関わらず、その決定に至るプロセス（ディスカッションの成立とその力動）の中に見ようとする姿勢はこれと共通している。道徳的ディスカッションの道徳発達上の意義をも、形式の観点からとらえようとしているからこそ、彼は一切のインドクトリネーションを道徳教育から排することが可能であり、道徳的ディスカッションはオープンエンドでよいと考えることができたのである<sup>61)</sup>。

こうして道徳的行為の再定式化は、道徳教育の焦点を道徳判断から道徳的行為へと移行させ、道徳的ディスカッションの場としての学校組織の構造的な特性が教育論の中心に位置づけられることになったのである。つまり、道徳的行為を射程とする道徳教育は、“道徳的行為は、通常、社会的・集団的コンテクストにおいて行われ、そのコンテクストはしばしば個人の道徳的意志決定に大きな影響を与える”<sup>62)</sup>ことから、そして“実生活における個人の道徳的意志決定は、たいていの場合、集団規範や集団の意志決定仮定というコンテクストの中で行われる。さらに、個人の道徳的行為も、こうした集団の規範や意志決定仮定によって規定される場合が多い。”<sup>63)</sup>ことから、道徳的コミュニティのもつ構造的な道徳化の機制が問題とされることになったのである。

#### 4) ジャスト・コミュニティ・プログラム

##### A: その概要

コールバーグの後期の道徳教育プログラムは「ジャスト・コミュニティ」と呼ばれる。彼はこれを学校民主化の実験と性格づけている。前期の道徳教育プログラムがモラル・ジレンマという教材の使用によって個人の道徳判断を変化させることを目標としたのに対し、ジャスト・コミュニティ・アプローチは“理論的に言えば、私たちのジャストコミュニティアプローチの目標は、学校の道徳的雰囲気をかえることで、個人の行為を変化させることである”<sup>64)</sup>ということばが示すとおり、道徳教育が行われる場を道徳的に構造化することで、そこでの生徒の諸行為を道徳的行為に向けていこうというものなのである。

コールバーグによる初めてのジャスト・コミュニティの試みは1971年のコネチカット州ニアンティックの女子刑務所で行われた矯正教育のプログラムである<sup>65)</sup>。しかし、それが女子刑務所という特殊な空間においてのものであったことを考えるならば、コミュニケーション空間の民主主義的構造化を特徴とする（そのことで学校改革論としてのサジェスションを持つ）本当の意味でのジャスト・コミュニティ・プログラムは、1971年以降の高等学校を舞台とした学校民主化の試みに始まったと言えきであろう。ジャスト・コミュニティ・プログラムは、1974年のマサチューセッツ州ケンブリッジのクラスター・スクールを皮切りにして、1978年のニューヨーク州スカーズデール・オルターナティブ・スクール、1981年のマサチューセッツ州ブルックラインのブルックライン・ハイスクールと、着々と実験的な実践を拡大してきた。1989年の時点でニュー・イングランドとニュー・ヨークでいくつもの学校がジャスト・コミュニティ構想の改訂プログラムを独自に採用したと紹介されている<sup>66)</sup>。

ジャスト・コミュニティ・アプローチでは、2つの道徳的ディスカッションの場が用意されている。一つは、学校のアカデミックな授業実践（国語科と社会科）の中での仮想的なモラル・ジレンマを素にした道徳的ディスカッションであり<sup>67)</sup>、もう一つは学内問題の民主主義的解決を目的とするコミュニティ・ミーティング等で行われる現実生活のモラル・ジレンマを扱うディスカッションである。両者はともにジャスト・コミュニティ・プログラムの中核に位置する教育実践であるが、コールバーグらの解説を読む限り、実践の進行にしたがって前者に関する説明の量は減少し、ジャスト・コミュニティにおける後者の道徳的ディスカッションの位置づけが大きくなっていることが窺える。けれども、学校教育がその主

たる活動として教科教育を行っている現実にあつて、前者の道徳的ディスカッションを過小に評価することはできない。アン・ヒギンズは「アメリカの道徳教育」の中で、ジャスト・コミュニティ・スクールはアカデミックな授業実践の中で道徳的ディスカッションを行うプログラムを最低一つ以上は設けることになっていると書いており<sup>68)</sup>、両者は共にジャスト・コミュニティ構想の重要な構成要素なのである。前者の道徳的ディスカッションはカリキュラム改革を要求し、後者は学校の組織構造の変革を要求する。本稿で、ジャスト・コミュニティ構想を学校改革論として読んでいくのは、それがカリキュラムと組織構造の総合的な改革を目指していたからであつて、19、20世紀の学校改革運動のようにそのいずれか一方の改革論ではなかつたことこそが重要なのである。

ところで、アカデミックな道徳的ディスカッションについては、教科教育の中でモラル・ジレンマを用いること、ディスカッションを重視することなど、比較的イメージしやすいと思われる（アカデミックな学習は、より一般的な課題として、認知発達を積極的に促進することが期待されていることも指摘しておくべきかもしれない）。問題となるのは、やはり組織構造の改革であろう。

コールバーグらの学校組織の改革の焦点は、現実生活を問題化する道徳的ディスカッションの民主主義的な実践のために、学校組織の民主主義的な構造化を試みることである。それは学校という生活空間全体の変革を意味する。加賀裕郎は、このコミュニティの特質が、1) 正義の原理への忠誠によって組織された民主主義的なコミュニティであり、2) 共同生活を通じて、他者への共感や連帯意識、集団への帰属と責任の意識を育み、公共善を確立しようとする点で、善の価値に関わっていることにあるとしている<sup>69)</sup>。もちろん、このコミュニティは生徒にとってかけがえのない生活の場である以上、理念的なモデルに留まるわけにはいかない。コールバーグらは、この理念にかなうように学校組織の再編成を行う。彼らのねらいをもっとも象徴的に示しているのは、コミュニティ・ミーティング、グループ・ミーティング、規律委員会(Discipline Committeeまたは公正委員会Fairness Committee)の3つで組織された学校コミュニティの秩序維持機構の存在である<sup>70)</sup>(学校規模、組織形態によって若干の相違はある)。

B: ジャスト・コミュニティの規律維持機構

#### (1) コミュニティ・ミーティング

コミュニティ・ミーティングはジャスト・コミュニティのもっとも中心的な組織で、学内のあらゆる問題について、生徒と教師全員が参加して道徳的ディスカッション

を行い、直接民主主義の原則<sup>71)</sup>(生徒も教師も対等に等しく一票を投じる権利を持つ)に基づいて最終的な意志決定を行う場である。コミュニティ・ミーティングで取り上げられる議題は、コミュニティ(すなわち学校組織)の維持運営に関する規則(校則を含む)から学校生活を送る中で生じた事件まで様々であり、すべての参加者がそこでの議題を自分の問題として請け負っていくことが期待されている。

#### (2) グループ・ミーティング(または相談グループ)

グループ・ミーティングは、1) コミュニティ・ミーティングで話し合われる議題について前もって討論を行い、コミュニティミーティングに備える、2) コミュニティ・ミーティングの運営の準備をする、3) コミュニティ・ミーティングの直接制民主主義を十全と機能させるための構え(生徒間の分節性を排し、他者を尊重する)を対話を通じて実現するなど、コミュニティ・ミーティングでのディスカッションが民主的に行われるための準備をする小規模ミーティングである。このミーティングは、コミュニティ・ミーティングが生徒と教師の全員参加を原則としているのに対し、教師またはアドバイザー1名と10名程度の生徒からなる小集団での道徳的ディスカッションの場である。しかし、グループ・ミーティングとコミュニティ・ミーティングの違いは、規模の相違だけではなく、両者に期待されている機能の相違でもある。最終意志決定機関という役割を担うコミュニティ・ミーティングが直接民主主義の理念を実践的に学ぶ場として、特に学校規模の課題を自分自身の問題として受け止める態度の学習と、教師集団と生徒集団という学校組織の基本的な分節性を無効化する機能を負っているのに対し、グループ・ミーティングは、コミュニティ・ミーティングの準備機関として、各トピックについて深いディスカッションを行い、全員に発言の機会を持たせることで〈参加〉の感覚を高め、教師と生徒の壁をコミュニケーション・レベルで壊すことが期待されているのである<sup>72)</sup>。

#### (3) 規律委員会(または公正委員会)

ジャスト・コミュニティ構想でもっとも興味深い組織がこの規律委員会である。規律委員会は、コミュニティ・ミーティングで最終決定された規則に違反する者が出たときに、その人物を罰する権限を持つ組織である。これは、コミュニティまたはグループの代表者数名と2名の教師で構成される。この組織の特徴は、生徒側の代表者が無作為に選ばれ、しかも交替制であるため、ほとんどすべての生徒が何らかの形で一年に一回は委員になるような仕組みになっているということである(大規模校であるブルックライン高校でも、学校全体が4つのハウス

に分割され、各ハウスにハウス公正委員会のほか、複数の公正委員会が設けられ、多数の生徒が公正委員会のメンバーになれるようになっていく<sup>73)</sup>。

ところで、この組織はなぜ規律委員と名づけられたのだろうか。組織の名称がその組織の特性を表現しているとするならば、コールバーグは規律委員会に何を期待したのだろうか。規律委員会という名称は、コミュニティ内の規律維持という機能に由来するものとして説明されることが一般的になっている<sup>74)</sup>。確かにディシプリンという言葉は風紀または規律という意味をもつ。しかし、コールバーグがこの言葉を他の場所でどのように用い、どのような思いを込めてこの言葉を用いたか、そして別の場所で規律委員会が公正委員会と言い換えられているのはなぜか、などの点に言及することなく、安易に回答することは危険であろう<sup>75)</sup>。コールバーグにとってディシプリンという言葉は特別な意味を持っている。彼は彼の設定した発達段階モデルの最終段階、第6段階の「正義」に対してディシプリンという言葉を用いている。ディシプリンには“人間の権利の相互性と平等性、一人ひとりの人間の尊厳性の尊重”<sup>76)</sup>などの意味が込められているのである。公正委員会への言い替え（ディシプリンとフェアネスの並置）の事実はこの解釈を支持してくれる。コールバーグはしばしば「正義あるいは公正」という表現を用いており、この2つをほとんど同義に用いている。ディシプリンとフェアネス、ジャスティスとフェアネスの相互の言い替えは、ディシプリンがジャスティスと関連性を持っていることを暗に示している。つまり、規律委員会とは原理委員会であり、正義委員会なのである。では、コミュニティの規律維持という組織の機能と「原理」「公正」とはどのように一致するのだろうか。答えは簡単である。「原理」と「公正」は委員会の規律維持という実際的な役割に対して用いられたのではなく、その組織の形態に対して用いられていると考えられる。この委員会の構成原理が公正という規律を最も象徴的に示しているがゆえに、この組織は規律委員会、公正委員会と呼ばれるのである。このことは、彼が「原理」を第一次的規則ではなく、メタ規則と考えていることから明らかである<sup>77)</sup>。この委員会は機能の上ではジャスト・コミュニティの中でもっとも権力的な組織である。教師の権力性を否定しているこのプログラムにおいて、唯一懲罰を加える当組織は、その機能によって平等と尊重の原則を逸脱している。しかし、コールバーグらはこの組織の構成員を無作為な選出によるものとし、交替制にすることによって、このもっとも権力的な組織の権力を無力化してしまったのである。懲罰の機制を非権力化する

ことによって、規律委員会はもっとも「正義」的な（民主主義的な）組織として構造化されたのである。

##### 5) ジャスト・コミュニティの組織原理：「正義」の構造

ジャスト・コミュニティとして構成された学校は、1. アカデミックな授業実践においても、日常的な学校生活においても、道徳的ディスカッションが組織され、2. 学校コミュニティの秩序維持機構が独特な構造を有していることによって、機能としても、構造としても、アメリカ民主主義的な道徳空間として組織されている。ここでは、生徒たちは、自分自身の身の回りの出来事から公的な社会問題に至る様々な事象を道徳的な課題として問題化し、自分内部のモラル・ジレンマとして、さらには他者との共生におけるモラル・ジレンマとして体験することが期待されているのである。

しかし、ここまで行ってきた作業は、ジャスト・コミュニティ・アプローチの主要な構成要素である特殊な場面や局面（ディスカッション場面や秩序維持機構）をとりあげて、その特徴を紹介してきたにすぎない。それらは確かに個々にジャスト・コミュニティの組織構造のアメリカ的な道徳特性（アメリカの共和制民主主義の理念にかなった）を示している。しかし、このことがそのままコミュニティの公正さを表していると言うことはできない。ジャスト・コミュニティという名称が示すように、ジャスト・コミュニティとはコミュニティそのものが「公正さ」を示しているのである。このコミュニティの公正さについてみていこう。

ジャスト・コミュニティの「公正さ」は、このコミュニティが「正義」の原理に基づいて構造化されていることに由来している。コミュニティの秩序維持機構がそのことをもっとも象徴的に示していることは既に指摘したとおりである。コミュニティ・ミーティングとグループ・ミーティングは「正義」を追求する道徳的ディスカッションの場として組織されており、そこでは教師-生徒関係に代表される一切の権力関係を排することがめざされている。また、ミーティングでの決定事項を管理する規律委員会は、その機能においては確かにコミュニティで唯一の権力機関であるが、構造型態が「人間の権利の相互性と平等性、一人ひとりの人間の尊厳性の尊重」という原理（正義）を象徴する構造を持っている。ジャスト・コミュニティは組織原理として「正義」を持っているが故に「公正」なのである。しかし、この「正義」については、もう少し丁寧にみていかなければならない。

コールバーグは「正義」について次のように述べてい

る。

“道徳判断とは役割取得のプロセスであり、それはピアジェの論理的思考の発達段階に対応して、各段階において前の段階と異なる論理構造を持っている。この正義は、公正の構造として最もうまく定式化され、それは前の段階の構造と比べてより包括的であり、分化し、そしてより均衡状態にある。”<sup>79)</sup>

“すべての段階において、義務の基本的な内容と人と人との関係の基本的な規範とは、正義すなわち相互性と平等である”<sup>80)</sup>。

ここで語られていることは、道徳判断の各段階にその段階特有の「正義」があるということである。その一方で、彼は“正義以外の原理は普遍的で規範的な原理という形式的な考え方に一致しない”<sup>81)</sup>とも書いている。この「普遍的で規範的な原理」とは、彼が別の場所で“唯一の、「真の」(第六段階の)道徳原理は正義である。”<sup>82)</sup>と語っていることから明らかなように、第6段階の道徳判断を指している。つまり、コールバーグ理論には、すべての発達段階の道徳判断が独善的に主張する「正義」と、第6段階の道徳判断のみが従う普遍的な原理としての「正義」の2つの「正義」が存在するのである。なぜ2つの「正義」が存在するのか。ここにコールバーグの考える民主主義的道徳原理としての「正義」の特質がある。

人間は誰も自分の行為に対して「正義」を主張することができる。この場合、「正義」は一次的には「正しさ」を示しており、その「正しさ」は「等しさ」を経由している。ここでいう「等しさ」とは、自己の行為と法規範の等しさ、自己の要求と他者の要求の等しさのことである。中野敏男は法決定に関連して、“「等しい」という関係づけそのものが、一方では、社会において「等しい」と見なされる際に準拠される観点に依存しており、他方では、法システムにおける既存の諸決定を通じた「等しい」関係づけにかかわっている”<sup>83)</sup>として、「正義」の一義性を否定している。道徳的正義に関しても同じように言うことができる。コールバーグの道徳性発達段階説に基づけば、各人の道徳的正義はそもそも準拠枠が認知構造的に規定されているわけであるから、各発達段階はその段階なりの「正義」の主張をもつことになる。「正義」を原理としているということはこうした意味で必然的に一元的な秩序を放棄し、多様性を前提としなければならないのである。

では、「正義」における「等しさ」が何を準拠枠にしているかによって異なり、準拠枠が認知構造に規定されているというのであれば、コールバーグが普遍的な原理

に基づいているという第6段階の道徳判断はどのような準拠枠を持っているのだろうか。

コールバーグの発達段階モデルは、仮想的モラル・ジレンマの解決という実験的データに基づいて構築されたものである。したがって、彼の被験者は、モラル・ジレンマの解決以前に、その仮想的状況をシミュレートする課題に取り組まなければならない、さらに仮想的状況の登場人物と自分の要求・判断・行為との「等しさ」の関連づけをシミュレートせねばならなかった。認知発達とは、このシミュレートの能力に関連しており、その発達が低次の道徳判断は、シミュレートが不完全なため、その過程に自分の現在を投影してしまうことになる。その結果、他者の行為を他者の行為の文脈において「等しさ」として関連づけることができない。これは、第1段階から第5段階までの道徳判断に共通する。それに対して、高次の認知発達を達成している第6段階の判断は、他者の行為を自分の行為との「等しさ」から切り放し、他者の行為の文脈で「等しさ」を検証することが可能である。この文脈化された他者の「正義」を文脈を準拠点とした自己の「正義」に関連させることによって、第6段階に位置する被験者は道徳判断を下すのである。こうして第6段階の「正義」は、文脈化された他者の「正義」に対する文脈化された自己の「正義」の「等しさ」として現れるのである。この「正義」に対する「正義」という性格を持つ第6段階の「正義」は、他者の「正義」に対するメタ言語的構造であり、あらゆる「正義」がそこで展開されることを許容する。普遍的な原理としての「正義」とは、このメタ言語的な「正義」を意味しているのである。つまり、あらゆる「正義」が機能するためには、「正義」のメタ言語的構造が必要であり、そのメタ言語が第6段階の普遍的な原理としての「正義」なのである(コールバーグは“原理とは、具体的な状況において道徳に関連するすべての要素を認識し、統合する指針である”と書いている<sup>84)</sup>)。したがって、「正義」が機能する道徳的空間として構想されたジャスト・コミュニティは、普遍的な原理としての「正義」によって構造化されることが必要だったのである。

### 第3章：アメリカ道徳教育史の中のジャスト・コミュニティ構想

第一章で、アメリカにおける道徳教育の歴史として、1. 理念レベルで自然法的段階から実定法的段階へと変化しつつあること、2. 機能レベルではアメリカ国民の多様性を一元化統合しようという力動が優勢であったこ

と、3. 構造レベルとして学校組織が問題化されてこなかったこと、などの特徴を指摘した。では第二章で紹介した、アメリカ社会の道徳的理念を体現する民主主義的構造を持つコールバーグのジャスト・コミュニティ構想は、それぞれの水準でどのように特徴づけることができるのだろうか。

### 1) 理念レベル：実定法的道徳教育論

道徳教育論は、目標とする道徳性を正当化することを必要としてきた。道徳思想の歴史は、その正当化の根拠が、神の名を借りた超越論から、自然主義、行動主義といった科学的実証へ、そして道徳的ディスクールによる合意形成へと変化してきたことを示している。一方、教育史家カーリアーは、教育実践の正当性の所在もまた、宗教的教義から、理想的社会の概念、科学的真理を経て、最高裁判決という実定法化の歴史を持っていることを明らかにした。道徳教育を実定法的思考によって組織する土壌は、歴史が既に用意してくれているとすることができよう。では、実定法的思考に基づいた道徳教育とは、どのような特徴を持ったものと考えられるのだろうか。自然法的道徳教育とは、特定の価値規範を自然法的なメタ言語の助けをかりて普遍的な道徳的真理と見なし、子どもの中にそれを注入、内面化させ、その価値に基づいた秩序の実現をめざすものである。一方、実定法的道徳教育は、自然法が持っているような確定された真理を持たない。たとえ、それが科学的実証によるものであろうと、それは特定の価値規範を道徳的真理と見なすことを拒絶する。では、真理を持たない道徳教育は、何によって自分自身を正当化できるのであろうか。実定法的道徳教育においては、正当化は道徳教育実践の中で、道徳的ディスカッションを通じて、不断に生み出されていくしかない。したがって、そこでは、道徳的ディスカッションが成立し、合意に至る、秩序化の過程が重視されるのである。N・ルーマンによれば、現代実定法システムの特徴は、法システム自体がその実定法を許容しうる構造を有していることにある<sup>85)</sup>。実定法であるということは、その法が変更可能であり、且つその変更を可能とする場を自らが用意していなければならない。これは、法の正当性に関するディスクスを成立させ、変更可能性を保証しうる構造を指している。自らが自らの変更を用意することによって、実定法はオートポイエティックな構造を持つ社会システムとして機能するのである。コールバーグのジャスト・コミュニティは、以上のような実定法性を構造化しているだろうか。

この問いに答える前に、一つ確認しておかなければな

らないことがある。それは、コールバーグ理論が、全体として見たとき、実定法よりもむしろ自然法的発想と親和的な性格を持っているということである。なぜなら、道徳性の発達段階モデル自体が心理学的（科学的）実証によって正当化された普遍的モデルだからである。これは科学という神の名の元に真理を主張する自然法的思考の亜流に過ぎない。このモデルに忠実な道徳教育論が展開されているとするならば、それは自然法的な道徳教育といわねばならないだろう。前期の仮想的モラル・ジレンマ・プログラムは、明らかに、自然法的性格を持っていた。しかし、ジャスト・コミュニティ構想は、発達段階モデルの、「発達」からも、「段階」からも、自律している。それは発達の最高位の段階において実現される普遍的原理である「正義」、すなわち「正義」のメタ言語的構造としての「正義」によって構造化されていることを特徴としているのであり、「発達」と「段階」は間接的にしか関わっていないのである。したがって、ジャスト・コミュニティ構想は自然法的思考の呪縛を免れている。むしろ、「正義」を原理としていることによって、新しい可能性に対して開かれていると言えよう。

ジャスト・コミュニティの構造化原理である「正義」は、他の社会的価値と違って規範的性格を持たないことを特徴としている。「正義」は多様性を前提とし、異質なものを許容する。したがって、この原理に基づいて構造化されたジャスト・コミュニティは、「正義」の合意形式に対して開かれている。構成員による「正義」の主張がモラル・ジレンマの契機となり、合意形成という秩序化の機制が発動されるのである。正義の合意に至るディスカッションに対して開かれていること、これがジャスト・コミュニティの「道徳的である」ということなのである。ジャスト・コミュニティの特質として、そこでのディスカッションがオープンエンドであることが指摘されるが、オープンエンドでよいのは、それが先験的な真理を持たず、正当化されることによって初めて合意として規範性を獲得することをその本質としているからである。こうしたジャスト・コミュニティの特質は、先にあげた実定法特質と合致していると言ってよいものと思われる。

### 2) 機能レベル：多様性秩序化のダイナミクス

ジャスト・コミュニティが多様性を不可避の前提としているということは、そのコミュニティが秩序を放棄していることを意味するわけではない。確かに、アメリカの学校教育は、国民の多様性を忌避し、多様な人々を一元化された価値秩序に向けて社会化することを目標とし

てきた。こうした学校の支持者たちには、それ以外の社会秩序など想定できなかったのである。ジャスト・コミュニティの発想は、これとまったく異なっている。ジャスト・コミュニティは秩序を絶対視していない。秩序は、常に、崩されようとしている。それを避けることはできない。しかし、崩壊した秩序は、新たな秩序化の契機となり、そのための力動を活性化させるのである。つまり、ジャスト・コミュニティは、秩序化の機制を常態化しているが故に、道徳的に機能しているのである。

こうした秩序観は、上で議論したジャスト・コミュニティの実定法性にも関連している。実定性の特徴である変更可能性は、その規範によって達成されている秩序の脆弱さを示している。変更可能性は、現在達成されている秩序が新たな秩序に対して準備されている、ほんの一時の安定状態に過ぎないことを指摘するものなのである。現在の秩序と新たな秩序は、多様性による混沌を経由し、秩序化の機制によって結ばれている。秩序化の機制のみが、秩序を未来完了型的に予測しているのであり、秩序はその秩序化のダイナミクスの中に普遍的に存在しているのである。アメリカ合衆国の民主主義的理念（独立宣言と合衆国憲法の理念）は、この新しい秩序観を許容できる。むしろ、合衆国が社会の秩序維持を一元的文化への統合によって果たそうとしてきた歴史自体が、不断の、そして達成することのない秩序化のダイナミクスを示しているということもできる。社会は多様性を完全に排除することなど不可能なのである。一元的な秩序化の試みは、常にそれを必要としている人々がそこにいることを意味している。この試みにおいてさえ、社会が常態化しているのは、秩序が達成されている状態ではなく、その秩序化の過程なのである。この秩序化の過程が主題化されるならば、秩序化の過程がそれ自体として正当化されねばならない。しかし、一元的秩序化の機制は、秩序化の過程を正当化しない。その正当化は、その一元的秩序が依拠する特定の社会的価値の絶対性によってなされてきたのである。秩序化の過程がそれ自体として正当化されるのは、その過程自体が実定法的に、すなわち否定可能性を前提として、合意達成によって了解されているという事実によってのみである。そこでは一元化された秩序があるか否かは問題にならない。むしろ、秩序化の契機となり、そのダイナミクスを発動する多様性こそがその事実を保証するのである。

### 3) 構造レベル：「正義」による学校組織の構造化

アメリカの学校改革運動の歴史は、アメリカの学校教育が、2世紀にわたっていくつもの学校改革運動を体験

してきたにもかかわらず、その組織構造をほとんど変えることがなかったことを示している。アメリカ教育史のリビジョニストたちは、先進的な学校改革を目指した進歩主義教育論者でさえ、学校の構造的性質に対してはまったく無自覚であったことを指摘している。学校改革論と道徳教育論はまったく一致しているというわけではないが、学校の組織構造が変わっていないという事実がある以上、その学校内部で行われる道徳教育が構造改革を射程にいれていたとは到底考えられないだろう<sup>69)</sup>。

それに対して、コールバーグのジャスト・コミュニティ構想は、近代以来不変の学校組織をジャスト・コミュニティとして再構成しようという、画期的な試みになっている。この改革のポイントは、道徳教育の内容・方法の改善ではなく、道徳教育の形式の根本的変革である。教授活動を通じて行われる道徳教育のみでなく、学校が構造的に行っている道徳教育により積極的に関心が向けられている。この点については次節において詳しく論じることになるが、ヒドゥン・カリキュラムの顕在化と再編という課題がここに関わっている。その前に指摘しておかなければならないのは、この構造の変革が「正義」の原理に基づいて行われているということである。

この普遍的原理としての「正義」によるコミュニティの構造化は、道徳的ディスカッションの場が等級的ではなく、混合的に構成されている点にはっきり見いだすことができる。道徳発達の効率化を優先するならば、ディスカッションを発達段階によって等級的に組織することが望ましい。経済原理に支配された近代学校及び教室は、等級制に基づいた組織を特徴とする特殊な分節的空間として発達してきた。けれども、コールバーグは道徳的ディスカッションの場に異なる発達段階にある者が等しく参加することの重要性を指摘し、この近代学校の枠組みを破ったのである。これは、もともとブラット効果と呼ばれる異なる発達段階の道徳判断に触れることが道徳性の発達を促すという仮説に基づいたものであるが、結果的に学校を近代的構造から解き放ち、アメリカ社会の道徳的理念である民主主義原理「正義」による構造化の基盤を用意した。発達段階モデルは発達の観点から一つ一つの段階の特徴に注目すると、同一段階にある人々の同質性が強調されることになるが、それが全体として提示しているのは、社会が様々な準拠枠を持つ人々の「正義」が機能する場だということである。異なる発達段階の者が共生しているということ、それ故に多様性という前提が社会にとって不可避であること、「正義」の発達段階説はこうした社会の姿を記述しているのである。コールバーグが学校を混合型社会モデルによって再構成したこ

とは、発達段階説が全体として記述しているあるがままの社会を学校の中に取り込むことを意味していた。こうして、ジャスト・コミュニティ・プログラムにおいて、学校は、アメリカ民主主義の理念を構造化できる空間へと変革されたのである。言い換えれば、ジャスト・コミュニティは、ディスカッションの場を混合型に組織することで、「正義」のメタ言語を構造的に用意したのである。

以上道徳教育改革論としてのコールバーグのジャスト・コミュニティ構想の歴史的意義を検討してきた。歴史は、コールバーグの試みが、きわめて今日的な性格をもっていることを示している。その今日性とは、これまでの学校改革論が達成しえなかった教育的関係の再編、学校の構造的特性の捉え直しなどの全面的な取り組みを含んだものである。つまり、コールバーグのジャスト・コミュニティ構想の今日性とは、学校改革論的なサジェスチョンにあるのである。

#### 4) 学校改革論としてのジャスト・コミュニティ構想

##### A: ヒドゥン・カリキュラムの反省化

コールバーグは、道徳発達場として、拡大された道徳的ディスカッションの成立の場として学校をジャスト・コミュニティとして組織することの必要性を説く。それは、学校の教育のある局面だけを「道徳的」にすることでたりるものではなく、学校教育のすべての構造を民主主義化(正義化)することを必要とする。認知発達場として、自らの「正義」を主張できる場として、仲間の「正義」を尊重する場として、そして「正義」を実定法化する場として、学校は「正義」をメタ言語化しなければならないのである。

道徳教育は、このヒドゥン・カリキュラムがしていることを顕在化させる役割を担わねばならない<sup>87)</sup> というコールバーグの基本的姿勢は、学校がこれまで構造の中に潜在させ、語ることを拒んできた組織構造の社会機能を顕在化させることの必要を説くものであり、ヒドゥン・カリキュラムが顕在化されたときに初めて変革の対象となることを指摘するものである。コールバーグが主張したいのは、“ヒドゥン・カリキュラムは制度的に不可避であり、それ故に、正義の雰囲気の中で配置されなければならない”<sup>88)</sup>ということなのである。

合衆国の学校は、家族モデルを採用したときに、学校のあらゆる権力関係を組織構造の中に潜在化させた。教師は親の言葉を親の代わりに語るのではなく、「親」として語ったのであり、「親」として語ることによって、彼らの言葉は特定の社会集団の文化や価値を表現するものではなく、あたかも普遍的な価値を持っているかのよ

うな正当性を手にいれたのである。こうして、学校は、その昔、自らの内から排除することを目指した党派的な価値、権力関係を潜在化し、温存することになった。つまり、学校は構造的に生徒を社会化する機関となったのである。多くの学校改革論が、この事実を見逃していた。いや、教育的関係が正当化される中で、学校の近代官僚制的な構造は教育にとっての所与となり、意識化されることを拒んだのである。その結果、学校の官僚制的構造は、学校の不変的・必然的な構成要素として、生徒を社会化し続けているのである。例えば、ボウルズ&ギンタスは、現代学校教育システムが子どもらに伝達している資本主義社会の官僚制的な権力構造は、顕在的なカリキュラムを通じてではなく、学校の組織構造自体が社会の官僚制的な権力関係に対応していることによって、実践的に再生産される仕組みになっていることを指摘している。

“アメリカの教育のパターンは、技能を供給し、経済的地位の不平等性を正当化し、ある特定のタイプの社会的な相互関係を個人的に促進することによって、人格的発達が、阻害された労働の要請に沿うように図ろうとするものである。教育制度は、その内部的な社会的関係と職場での社会的関係の間の対応を通じて、資本主義的分業を部分的に再生産する。”<sup>89)</sup>

このボウルズ&ギンタスの指摘は、学校の社会的関係と生産の社会的関係の対応を単純化しすぎていると言えなくもないが、アメリカの学校が、性別、人種、経済格差等によって子どもたちに異なった処遇を与えてきたこと、それ故に“教育の社会的関係——学校管理者と教師、教師と学生、学生と職業の間の関係——が、労働のヒエラルヒー的分業を再現する”ということ、そして、そのヒエラルヒー的な関係が“学校管理者から教師へ、さらに学生へという垂直的な権威の系列に反映されている”<sup>90)</sup>ことなどの認識は、学校の組織構造を対象化する上できわめて重要な意味を持っていると思われる。学校は、社会的に規定された諸分節性を不可避としており、個々の分節を社会文化の正当性に基づいて垂直に配置すること(序列化)によってそれらに権力を潜ませ、生徒の意識を階層的に社会化しているのである。問題は二重化されている。分節性と権力性。学校は社会的に分節化されているばかりでなく、その分節性によって権力的関係の再生産に寄与しているのである。そして、コールバーグはこの二重化されたヒドゥン・カリキュラムを反省化し、再組織化することを、道徳教育論の使命と考え、ジャスト・コミュニティ・プログラムを構想したのである。

##### B: 学校組織の共生空間的再編

では、コールバーグは、ジャスト・コミュニティ構想



の中で、学校改革論の、1. 脱分節化、2. 脱権力化という2つの主題を、どのように扱っているのだろうか。

#### 〔脱分節化〕

外部の社会的関係に対応する学校組織の分節性は、構造的に深く埋め込まれており、不可避なものとなっている。年齢的分節化、性的分節化、階級的分節化、民族的分節化、学業的分節化、そして教師と生徒の分断、そのいずれもが学校の組織構造の中にしっかりと埋め込まれてしまっている。学年、学級という集団単位として、トラッキングの基準として、集合的処遇のカテゴリーとして、等々。これらの分節性を学校内部からまったく排除することなどおそらく不可能であろう。しかし、コールバーグは、これらの分節性は無批判に承認を与えることは拒絶する。“正義を理解したり感じたりすることを学ぶために、生徒は公正に扱われなければならないし、公正に振舞うことを要求されなければならない”<sup>91)</sup>のである。そして、道徳的ディスカッションの場において、これら一切の分節性を排することを企図している。それは、ディスカッションにおいて誰もが等しく発言の機会を持ち、発言におけるその人の正義が尊重され、最終的な意志決定においては、参加者が等しく一票を持ち、その決定が尊重されるという機能的側面ばかりでなく、そのディスカッションで討論される内容として人種差別や教師による学業成績評価の是非などが選ばれていることにも表れている。その目標は、分節化された処遇を禁止する規範を構成員が共有することではなく、そうした分節性を道徳的ディスカッションのテーマとして、つまり当り前ではないものとして誰もが問題化できる場を構成することである。またこの道徳的ディスカッションは（教育という前提を取り除けば）オープン・エンドであることを特徴としている。したがって、そこでの一切の決定は、規範的な力を真理として保証されることはない。つまり、道徳的決定としての脱分節化とは、そこにある分節性を対象化し、ディスカッションの対象とすることで、そこから暗黙の了解をはぎ取り、普遍性と真理性を剥奪し、その正当性の根拠を合意の元へと突き戻すことを意味しているのである。

#### 〔脱権力化〕

学校組織からすべての分節性を排除できたなら、脱権力を改めて主張する必要はない。けれども、残念ながら、社会的関係の中で慣習化されている分節性の多くを学校は受け入れなければならないのである。学校は、教師を必要とし、子どもらに生徒という役割を用意せねばならない。また、学校に生徒らの学業成績に対する判定を中止させることも不可能であろう。したがって、分節化さ

れた個体群に対する処遇が問題化されねばならないのである。上で述べた学校組織の分節的構造を道徳的ディスカッションの題材にすることは、分節化された構造が権力性を持つことを阻止する一因となろう。なぜなら、その時分節性は、日常的モラル・ジレンマとして常に問題化され、正当性を問われ続けることになるのであるから。また、第2章で指摘したように、コミュニティの秩序維持機構を脱権力化することにも、コールバーグらは成功している。けれども、より重要なこととして、次のことを指摘しておくべきであろう。

ボウルズ&ギンタスが述べたように、社会的関係の権力性は、まず第一に、学校管理者—教師—生徒という垂直的な権威の系列に投影されている。子どもたちは、なによりもまず教師と自分の関係において権力性を認識し、それをモデルにしてそこで獲得した権力性を他の分節的關係の中に投影していくのである。おそらく、もっとも学校的で、もっとも制度化された教師—生徒という分節的關係が、もっとも権力的なのである。ジャスト・コミュニティの中心的課題の一つは、この教師—生徒関係を共生的に再編することにある<sup>92)</sup> コールバーグは次のように書いている。

“教師と生徒が共通の努力をしているパートナーとして承認や参加を得られる民主主義的な統治の過程を実行する方法を入念に考える必要がある”<sup>93)</sup>。

ジャスト・コミュニティにおいて、教師と生徒はパートナーなのである。したがって、教師は子どもより高次の道徳発達段階にあるとしても、権威や権力による教育者や指導者であってはならず、等しい場所にいる唱道者でなければならないのである。コールバーグは、“教師は、合理的観点から言って、権威や権力に頼ることなく、何よりも平等な人間の一人として唱道できなければならない。教師は、参加者が皆等しく一票を持っているような、民主主義的政治コミュニティの一人の構成員たるべきなのである。”<sup>94)</sup>と書いている。こうして、教師—生徒関係から権力性が排除されたときに、ジャスト・コミュニティは、“教師と生徒だけでなく、普通の高校ならば互いに拒絶し合ったり排斥し合っているような子ども集団をも統合している唯一のコミュニティ”<sup>95)</sup>になると考えられるのである。

実際に脱権力化の過程がこのように進行していくのかについては疑問がないわけではないが、学校のもっとも中心的な役割関係を根本的に再編することによって、学校が普遍的なものとしてきた権力的構造を打ち破ろうという発想は、きわめて興味深いものと言えよう。それは、教師の存在を無効化してしまうことによって、民主主義

的な教育の場を子どもたちの共同体の中に作り上げようという児童中心主義の試みとも異なっている。児童中心主義の発想は、教師という異質なものを排除することによって、同質的な共同体を建設するという意味で、一元的秩序志向と同じ構造を持っている。それに対して、ジャスト・コミュニティ構想は、異なる役割関係を持つ教師と生徒が、共同的に合意達成に至ろうとする新しいパートナーシップの樹立を構想している。コールバーグのジャスト・コミュニティ構想の学校改革論としての卓抜さは、この革新的な発想にこそあるのではないだろうか。

### おわりに：ジャスト・コミュニティ構想の限界と可能性

ここまで、コールバーグのジャスト・コミュニティ構想が、アメリカの道德教育の歴史の中でいかに革新的な性格を持ち、学校改革論としていかに卓抜した発想をもっているのかを明らかにしてきた。しかし、この構想が、限界を持っていることも事実として認めないわけにはいかない。

まず第一に、ジャスト・コミュニティ構想は、学校を道德化の空間として再構造化することを目的としたものであり、したがって学力形成、学業達成の問題を完全に認識外においている。この構想が道德教育論に留まるならば、これはさほど大きな問題ではないかもしれない。しかし、本稿が明らかにしたように、ジャスト・コミュニティ構想が学校改革論としての性格を持っているならば、学校に期待されている学力形成・学業達成の問題をどのように扱うのかについても、なんらかのアイデアを持たねばならないのではないだろうか。特に、1980年以降、アメリカの教育は「教育のエクセレンス」をスローガンとして掲げており、この問題を無視するわけにはいかない状況がある<sup>96)</sup>。ジャスト・コミュニティ・プログラムの実践が、主としてオルタナティブ・スクールで行われているという事実は、明らかにジャスト・コミュニティ・スクールがアカデミックな学習を射程に入れることができているという限界を示している。

第二の問題は、ジャスト・コミュニティ構想が、すべての学校段階に適用できるものではないということである。コールバーグらの実践が高校に集中していることには理由がある。ジャスト・コミュニティが効果的に機能するためには、ある程度の道德的価値の内面化が達成されていること、具体的には第3段階ないし第4段階の道德判断に到達していることが必要とされるのである<sup>97)</sup>。したがって、小学校、中学校で、ジャスト・コミュニティ・プログラムを採用することは難しい。けれども、現実問

題として道德教育は小学校でも、中学校でも行われている。そこでの道德教育の結果が、ジャスト・コミュニティ・プログラムの基礎を形成しているとするならば、高校にしか適用できない道德教育論が、果して道德教育論として十分なものといえるだろうか。

第三の、もっとも重要な問題は、現在の社会に、この画期的な学校改革論を受け入れることができるかということである。社会は現在の秩序を必要としている。コールバーグは、この社会秩序の実現という道德教育への社会要請を受けて、インドクトリネーションの必要性を認めねばならなかった<sup>98)</sup>。しかし、こうした修正は、学校改革論としてのジャスト・コミュニティ構想をよりよいものへと発展させることになるのだろうか。性急な修正は、ジャスト・コミュニティ構想の可能性をつみとることになりかねない。ジャスト・コミュニティ構想は、道德教育論としても、学校改革論としても、「正義」を原理とした多様性への構造的な対処を基底とした革新的な構想である。しかし、道德教育論としてみるか、学校改革論としてみるかによって、このプログラムの展望は異なったものとなるに違いない。例えば、ディスカッションのテーマが教師の評価活動の是非に及ぶことに対して、学校改革論はどう考え、道德教育論はどう対処するのだろうか。ジャスト・コミュニティ構想は、いま、大きな岐路に立っているのかもしれない。

### 注

- 1) コールバーグの道德教育論を哲学的な課題として捉えようという研究も、ようやくいくつか見ることができるようになってきた。例えば、加賀裕郎「モラル・ジレンマからジャスト・コミュニティへ—コールバーグ理論の展開—」(佐野安仁・吉田謙二『コールバーグ理論の基底』世界思想社 1993) 他。伊藤啓一の『統合的道德教育の創造』(明治図書 1991) も、コールバーグにとって道德教育論が、初期の道德性理論を修正するきっかけになったことを指摘している。
- 2) Butts, R. E., Historical Perspective on Civic Education in the United States. in The National Task Force on Citizenship Education: Education for Responsible Citizenship, McGraw-Hill, 1977. (金子忠史『変革期のアメリカ教育』東信堂 1985 参照)  
ただし、各段階の内容については、論者なりの視点を加味して整理した。
- 3) Tyack, D. & Hansot, E., Managers of Virtue., Public School Leadership in America, 1820-1980, BasicBooks, 1982.  
以下の概述は、基本的にタイヤック & ハンソットの記述に基づいている。
- 4) ホーレス・マンに対する評価は様々であるが、師範学校制度を確立したことで、現代へと続く公教育の制度化を達成したことに対する評価は、その是非はともかくとして一致してい

- るように思われる。渡部晶『ホーレス・マン教育思想の研究』学芸図書 1981.
- 5) Tyack, D. & Hansot, E., op. cit., p. 5
  - 6) *ibid.*, p. 6
  - 7) M. B. カッツ『階級・官僚制と学校 アメリカ教育社会史入門』藤田英典・早川操・伊藤彰浩訳 東信堂 1989 p.182
  - 8) Tyack, D. & Hansot, E., op. cit.,
  - 9) *ibid.*, p. 7
  - 10) A. M. シュレージンガー, Jr. 『アメリカの分裂』都留重人訳 岩波書店 1992 p. 5
  - 11) 同上書 p.21 アメリカ的信条についてシュレージンガーは“多様性を統一体に転形させるメカニズム”(p.170)と述べている。
  - 12) 同上書
  - 13) Tyack, D. & Hansot, E., op. cit., p.10
  - 14) *ibid.*, p.10
  - 15) 少なくともポパー以後の科学論はこうした立場をとっている。K. R. ポパー『科学的発見の論理』(大内義一, 森博訳 恒星社厚生閣) 参照。
  - 16) Karier, C. J., *The Individual, Society, and Education: A History of American Educational Ideas.*, University of Illinois Press, 1986.
  - 17) カリアーの『個人・社会・教育』は1967年の初版の後, 1986年に二版が出版され, その際彼女は1967年から1986年にかけての教育についての章を補足したが, その章は, 初版の最終章と同じタイトル「最高裁判決と教育」が用いられている。
  - 18) Karier, C. J., op. cit., p.367 (1986)
  - 19) 以上に示した自然法的思考から実定法思考への進化論的観点は, N・ルーマンの『社会学』(村上淳一, 六本佳平訳 岩波書店 1977)の分析に基づいている。
  - 20) 道徳性(道徳原理・価値)の正当化根拠自体が, 実定法性獲得の歴史を持っている。
  - 21) M. B. カッツ 前掲訳書 p.60 (1989)
  - 22) 同上書
  - 23) 同上書 p.164
  - 24) 同上書 pp.168-173
  - 25) 同上書 p.179
  - 26) 同上書 p.184 長い引用になったが, おそらく, この記述こそがJ・デューイらの改革の本質を最も的確に言い当てているものと思われる。
  - 27) M. B. カッツ 前掲訳書 p.182
  - 28) 以下の学校モデルについての説明は, M. B. カッツ(前掲訳書)に基づいている。
  - 29) 女性性と男性性が社会的に構成されたものであるとすれば, 「教職の女性化」は, 既に女性性が社会的な認知を得ていたことを物語っており, それが社会的言説の中で, 制度的に正当性を獲得していった過程として読むことができよう。
  - 30) M. B. カッツ 前掲訳書 p.13  
女教師論については, 渡部晶 前掲書(1981)に詳しい。
  - 31) 岩波講座 現代思想3『無意識の発見』岩波書店1993
  - 32) ホーレス・マンにとって, 教師論と女教師論, 師範学校制度論は不可分なものになっている。
  - 33) これは学校教育が見える領域と見えない領域に区分されたことを意味し, 社会的関係は, ヒドゥン・カリキュラム化し, 語られないもの一つになった。しかし, それは語られなくなっただけであり, 学校教育の内部にそのまま残されたのである。
  - 34) 進歩主義教育運動の理想については木原孝博著『アメリカにおける道徳教育方法の改革』明治図書 1984が詳しい。
  - 35) M. B. カッツ著 前掲訳書 pp.178-179
  - 36) 拙稿「教授-学習システムの非反省的構造」(『日本教育社会学会第46回大会発表要旨集録』椋山女学園大学1994)
  - 37) メタ言語とは, あらゆる言語活動を成立させる言語的構造を意味する。言語はメタ言語によって構造化された場所においてのみ, 複雑性縮減に寄与する(機能する)。メタ言語的構造という時, 本稿では社会文化が抱えている諸価値・諸規範あるいは諸事象を意味あるものとして成立させる社会文化の構造を指している。特にここでは多様性の成立要件としての構造, 独立宣言と合衆国憲法が開く地平を意味している。
  - 38) Hersh, R. H., Miller, J. P., and Fielding, G. D., *Models of Moral Education: An Appraisal*, Longman Inc. 1980,
  - 39) しかし, 認知発達アプローチが単独で用いられることは少ない。現在主流になっているのは価値明確化と接合した統合的アプローチの開発である。
  - 40) 拙稿「物象化理性と道徳性問題」(東京大学教育学部紀要 第32巻1992)筆者は, その限界と可能性を検討した他の論文の中で, コールバーグ理論の主要な論点として, 1. 認知発達論をベースにした発達段階説を提唱したこと, 2. 道徳性の普遍的な原理として〈正義(justice or fairness)〉をとりあげたこと, の2点を指摘した。
  - 41) Kohlberg, L., *Stages of Moral development as a Basis for Moral Education*(1971), in Munsey, B.(ed), *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg.*, Religious Education Press, 1980, p.143
  - 42) 岩佐信道「まえがき」(ローレンス・コールバーグ著『道徳性の発達と教育』岩佐信道訳 広池学園出版部 1987)
  - 43) これはモラル・ジレンマを個人の内部の価値葛藤とみるか, 他者との価値葛藤とみるかの違いにも関わっている。
  - 44) Kohlberg, L., op. cit., p.72 (1971)
  - 45) Blatt, M. M. & Kohlberg, L., *The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement.* *Journal of Moral Education*, 1975, 4, pp.129-161.
  - 46) このことの問題性は, 一つにはその解決にあたって被験者に必要とされている能力が疑似体験能力であり, 日常的な世界の中で道徳的な課題(モラル・ジレンマ)を自ら見だし, 解決に向かって行こうとする能力と志向性が欠落していることにある。
  - 47) ブラット効果については, Kohlberg, L. Levine, C. & Hewer, A., *The Current Formulation of the Theory*(1983). in Kohlberg, L., *Essays on Moral Development vol II The Psychology of Moral Development*, Harper & Row, 1984. を参照。
  - 48) 内藤俊史「コールバーグの道徳性発達論に基づく道徳教育の実践」(永野重史編『道徳性の発達と教育』新潮社 1985) p.226
  - 49) Kohlberg, L., op. cit., p.46 (1971)
  - 50) Blatt, M. M. & Kohlberg, L., op. cit (1975)
  - 51) Kohlberg, L., op. cit., p.75 (1971)
  - 52) 吉岡昌紀はリアリティの実践に先だって主体が何からの価値を内面化していなければならないとしている。この吉岡の指摘は, モラル・ジレンマという課題が提示される前からモラル・ジレンマ・プログラムが始まっていることを意味する。リアリティをモラル・ジレンマとして認知する機制が, 既に道徳化の機制の一部をなしているのである。吉岡「道徳教育における価値の扱い方」(授業づくりネットワーク『道徳授業のフロンティア』No.53 1992 3 明治図書)。
  - 53) Kohlberg, L. Levine, C. & Hewer, A., op. cit (1983)
  - 54) Kohlberg, L., op. cit., (1971)
  - 55) 以下の説明は, Kohlberg, L. Levine, C. & Hewer, A. *The Current Formulation of the Theory*(1983)に拠っている。
  - 56) コールバーグは, 参加型の道徳教育に関連するものとして, デュルケムから次の4つの点を引き出している。

1. 個人をこえた共同性の優位
2. ルールへの敬意を通じての集団規律の強調
3. 自己を越えた社会的全体としての集団への愛着を強調すること
4. 集団の成員の行為に対する集団内での共同体的責任の感覚を開くこと
5. より広い社会を集団に対して教師が提示すること  
(Power, F. C., Higgins, A., and Kohlberg, L., Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education. Columbia University Press. 1989. p.47)
- 57) Kohlberg, L., The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice. in Berkobitz, M.W. & Oser, F. (eds), moral Education: Theory and Application. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1983., p.42
- 58) 例えばKohlberg, L., *ibid.*, p.49
- 59) Power, F. C., Higgins, A., and Kohlberg, L., *op. cit.*, p.25
- 60) コールバーグのフォーマリズムについては「Aron, I. E., Moral Education: The Formalist Tradition and the Deweyan Alternative. in Munsey, B.(ed) Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Religion Education Press 1980」を参照。
- 61) インドクトリネーションに関しては、後に、ステージ3及び4への道徳発達を促す上での必要性から、プログラムの中に意図的に組み込むことを認めるように修正された。これは認知発達段階説の立場からみればもっともな修正であるが、学校改革論の立場に立てば決して無批判に承認することはできない。インドクトリネーションを肯定する主張は、伊藤啓一が『統合的道徳教育の創造—現代アメリカの道徳教育に学ぶ—』(明治図書 1991)の中で慎重に展開している。一方、インドクトリネーションに批判的なものとしては、加賀裕郎の「モラル・ジレンマの道としての道徳教育」(佐野安仁・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』世界思想社 1993)をあげる事ができる。
- 62) Kohlberg, L. Levine, C. & Hewer, A., *op. cit.*, pp.82-83 (1983)
- 63) *ibid.*, pp.82-83
- 64) Kohlberg, L., *op. cit.*, p.61 (1983)
- 65) Power, Higgins and Kohlberg., *op. cit.*, pp.51-53 (1989)
- 66) Kohlberg, L., Educating for a Just Society: An Updated and Revised Statement. in Munsey, B. (ed), p.304, 1980
- 67) アカデミックなモラル・ジレンマ・カリキュラムについては、Ladenberg, T. J., Cognitive Development and the Teaching of Social Studies. in Scharf, p.(ed), Readings in Moral Education. Winston Press. 1978, 他を参照。
- 68) アン・ヒギンズ「アメリカの道徳教育」(ローレンス・コールバーグ著『道徳性の発達と教育』岩佐信道訳 広池学園出版部 1987) p.159
- 69) 加賀裕郎「モラル・ジレンマからジャスト・コミュニティへ—コールバーグ理論の展開—」(佐野安仁・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』世界思想社 1993) p.58
- 70) この機構はジャスト・コミュニティの組織構造の特質を象徴的に表現しているものと考えられるが、あくまでもその内部の一組織に過ぎないということには留意すべきである。この機構をあたかもジャスト・コミュニティのすべてであるかのように扱うことは、ジャスト・コミュニティの共同体性の理解を妨げる。ジャスト・コミュニティの共同体性はその構成原理に関連しており、秩序維持機構はその原理の使用の一例とみるべきである。
- 71) コールバーグは直接民主主義の原理を重視する。例えば Power, Higgins, and Kohlberg (1984)。
- 72) 教師と生徒の関係の再編は、ジャスト・コミュニティ構想の中で特に重要な論点である。例えばアン・ヒギンズ (1987) p. 149
- 73) 大規模校でのジャスト・コミュニティの実践可能性が、コールバーグ道徳教育論のネックであることは間違いない。しかし、コールバーグの共同研究者であるクラーク・パワーを中心として、実験的な試みが展開されている。Power, C. Democratic Moral Education in the Large Public High School. in Berkobitz, M. W. & Oser, F.(eds), 1983.
- 74) アン・ヒギンズ 前掲訳書 (1987) 他
- 75) ディシプリンの使用についてコールバーグは様々な論文の中で解説を繰り返している。例えば、「原理は第一次の規則というより、メタ規則—規則を作ったり評価するための規則—である」や、「原理とは、具体的な状況において道徳に関連するすべての要素を認識し、統合する指針である」などの説明は、彼がディシプリンという概念に特別な意味を込めていることをはっきり示している (Kohlberg, L., *op. cit.*, (1971))。
- 76) L. コールバーグ「付録1 道徳性の発達段階の定義」(前掲訳書『道徳性の発達と教育』1987) p.173
- 77) 正義と公正さは、しばしば彼が「justice or fairness」と書いているだけでなく、日本語版の訳者も「justice」と「fairness」に対してそれぞれ「公正さ」と「正義」を混同して用いていることがある。
- 78) Kohlberg, L., *op. cit.*, p.59 (1971)
- 79) L.コールバーグ 前掲訳書 p.68 (1985)
- 80) 同上 p.92
- 81) 同上, p.103 なお、justiceの訳語は正義で統一した。
- 82) Kohlberg, L., *op. cit.*, p. 63 (1971)
- 83) 中野敏男『近代法システムと批判』弘文堂 1993p.182
- 84) Kohlberg, L., *op. cit.*, p.69 (1971)
- 85) 前掲訳書 ルーマン『法社会学』
- 86) ニールのサマーヒル・スクールは、公立学校とまったく異なる組織構造を持つ学校モデルを提供している数少ない例の一つである。ただし、この学校は、児童中心主義というロマンティックなイデオロギーに支えられて、学校内の人間関係を教師を排除することによって再組織化しようとしたものであり、多様性を許容することを目的としたものではない。
- 87) Power, Higgins, and Kohlberg., *op. cit.* (1989) pp.21-26参照
- 88) Sockett, H., The Moral Aspects of the Curriculum. in Jackson, P. W.(ed). Handbook of Research on Curriculum., Macmillan Publishing Company. p.561
- 89) ボウルズ&ギンタス『アメリカ資本主義と学校教育』岩波現代選書 宇沢弘文訳 1986 (1976)
- 90) 同上 p.223
- 91) Power, Higgins, and Kohlberg., *op. cit.*, p.25 (1989)
- 92) 生態学的観点から都市の分析を行ったシカゴ学派的R. パークは、コミュニティの本質的特徴を、1. 個体群が、組織されたテリトリーを持ち、2. 占有している土壌にほぼ完全に根づいており、3. 個別単位は相互依存関係の中で生活している、その関係は、人間に当てはめた場合、社会的というより共生的なものである (p. 160: 『実験室としての都市』) と述べ、「共生」をキータームとして、都市におけるコミュニティの回復の可能性を模索した。彼は、共生的社会を、「1. 生物個体数の調節や、2. コミュニティ内の競合しあう種の間のバランス維持のためのメカニズムを備えている」(p. 161) と書き、このメカニズムに共生的コミュニティの可能性を見ていた。このパークの発想の要点は、「共生」を既に分節化された個体群の調整とバランス維持による有機体的共同体と捉えていること、そしてその共同体がその調整とバランス維持のメカニズムを自らが用意することによって成立すると見ていることである。多様性の一元化を目指した進歩主義的新教育運動を理論的に支えたシカゴ学派的論客が、こうした「共生」

観を持っていたことはそれ自体興味深い。なぜなら、パークの主張は、新教育運動が目指したものとまったく別の方向を向いた、多様性を前提とし、不断の調整とバランス維持の作用に秩序の源泉を求めるものだからである。コールバーグのジャスト・コミュニティの発想は、このパークの主張とかなり共通したものを持っている。異なるものが同じになろうとするのではなく、異なるものが異なることを前提として合意を目指すこと。これが可能であるかどうかは別として、多様性を所与としなければならない都市と、社会的に様々に分節化された個体群からなる学校は、共に多様性を前提とした秩序を必要としている。パークはこの新しい秩序の形態を「共生」と呼び、コールバーグは民主主義的な道德秩序「正義」と呼んだのである。繰り返しになるがここで重要なことは、パークとコールバーグが共に分節性を排することを目指していないことである。諸分節を排他的な関係としてではなく、相補的、相互尊重的な関係として再編することを、両者は目指したのである。

93) Kohlberg, L., op. cit., p.25 (1989)

94) Kohlberg, L., op. cit., p. 35 (1983)

95) ibid., p.49

96) 金子忠史『変革期のアメリカ教育』有信堂 1984他を参照。

97) Kohlberg, L., op. cit.,

98) Kohlberg, L., Moral Education Reappraised. Humanist. 38-6. pp. 13-15 (1978)