

大人—子ども間の討議を実現する方法について

— 言語能力の発達段階に即して —

丸 橋 静 香

(島根大学教育学部)

Die Methode zur Verwirklichung des Diskurses zwischen Erwachsenem und Kind

— Entsprechend dem Entwicklungsprozess der Sprachkompetenz —

Shizuka MARUHASHI

In diesem Aufsatz wird versucht, die Methode zur Verwirklichung des Diskurses zwischen Erwachsenem und unmündigem Kind darzustellen.

Zunächst werden die drei folgenden Stufen der Entwicklung des Kindes anhand der Theorie von Habermas über den Entwicklungsprozess der Sprachkompetenz unterschieden: »Kind 1«, »Kind 2« und »Kind 3«. Das »Kind 1« kann nur seinen eigenen Standpunkt haben und damit die soziale Welt für sich noch nicht objektivieren. Das »Kind 2« kann sich in die Lage eines anderen versetzen, damit wird es auf den Aufbau der sozialen Welt vorbereitet. Das »Kind 3« kann eine Beobachterperspektive auf die interpersonale Beziehung anwenden und damit die soziale Welt erkennen. Es kann jedoch bestehende Konventionen noch nicht kritisch hinterfragen.

Schließlich werden die folgenden Methoden dargestellt. Für den Diskurs mit dem »Kind 1« ist die Veranschaulichung des Meinungsunterschiedes wichtig, damit es sich in die Lage des anderen versetzen kann. Dazu ist bei der Konsensbildung die vertretende Übernahme der Beobachterperspektive vom Erwachsenen nötig. Für den Diskurs mit dem »Kind 2« ist auch die Veranschaulichung nötig, damit es die soziale Welt konstruieren kann. Noch braucht es die Bestätigung der Befolgung des Konsensus durch den direkten Dialog zwischen Erwachsenem und Kind. Beim Diskurs mit dem »Kind 3« handelt es sich um die Infragestellung bestehender Konventionen, damit es eine bessere Rationalität suchen kann.

はじめに

ベックによれば、現代は再帰的近代化の時代であり、完全な個人化によって特徴づけられる。すなわち、近代社会の展開においては、自由や平等といった理念が徹底されることで、人々を結びつけていた（拘束していた）近代社会の諸制度自身が再帰的に反省され¹⁾、その結果人々はそれら諸制度から脱出することで完全に個人化（孤立）することになる。こうした事態は、かつて人々の行動に正統性を与えていた伝統・権威・慣習といった「意味供給源」を喪失させ、その結果「すべての意志決定作業を個人に委ねるようになる」（ベック／ギデンズ／ラッシュ 1997: 20）。つまり、私たちは、何が正しいのか、どうするべきなのかについて、問題の当事者²⁾によって、その時々で決定しなければなら

ない時代に生きているのである。こうした状況に対しては、ハーバーマスらが展開している討議倫理学が有効であるように思われる。というのも、ハーバーマスらは、現代社会においては予め妥当性をもった真理や規範は存在せず、それは言語的なコミュニケーションによる合意によってしか確保されないという認識の下、討議倫理学を合意形成をめざす討議についての理論として展開しているからである³⁾。

このような討議倫理学の意義を承認する場合、教育学の課題としては、さしあたり討議主体はどのようにして形成されるかが問題となるだろう。討議主体形成に関する先行研究としては、第一にドイツのモレンハウアーの研究が挙げられる（Mollenhauer 1976）。モレンハウアーは、討議能力を形成するためには、大人と子どもの平等な関係のなかでの言語的コミュニケー

ションが重要であると論じている。しかし、こうした結論は、討議能力の形成には、討議実践能力が必要という循環論法に陥っており問題含みである（丸橋 2010: 2）。また、日本での、討議主体形成に関する研究として、西野（西野 1998）や渡邊（渡邊 2000）の研究が挙げられる。西野は、超越論的パースペクティブである道徳的観点の育成の必要性を論じているが、そのためには討議の普及・整備という生活世界の合理化に合わせて進展しなければならないという結論にとどまっており、討議主体形成のための具体的な手立ては論じていない。また、渡邊は、討議能力獲得に向かう「道徳的成長」のために、大人—子ども、子ども—子どもの平等な関係における話し合い活動を提案するが、それを実現するための理論的な考察はしていない。また、渡邊の指摘と類似したものとして、丸橋（丸橋 2006）の研究が挙げられる。丸橋は、討議能力を育成するためには、大人との平等な関係による事前の討議実践によって、子どもが自己と他者の立場を客観的に俯瞰できる第三者の視点に触れるという超越経験の重要性を論じている。しかし、討議能力のためには討議実践が必要という議論は、モレンハウアーと同様の循環論法になっており問題がある。このように見ると、これまでの討議主体形成に関する研究では、大人と子どもの平等関係での討議ないしは対話の重要性が指摘されているが、しかしながらそれを可能にする具体的な方策についてはまだ検討されていないことが分かる。そこで、本研究では、こうした先行研究の問題点を克服するために、大人と子どもの討議を実現する方法について考察することを目的とする。

なお、本研究では、子どもの言語能力の発達段階を考慮に入れて、大人と子どもの討議方法を検討する。というのも、子どもは発達段階によって、言語能力が大きく異なるので、子どもとの討議方法を一概には論じることができないからである。子どもの言語能力の発達段階を考慮する上で、本研究で着目するのは討議能力の形成過程に関するハーバーマス自身の考察である。ハーバーマスは討議能力の形成過程について、コールバーグの道徳性の発達段階論やセルマンの役割取得理論を手がかりに考察をしている。それゆえ、本研究では、ハーバーマスのこの発達段階論を手がかりに討議に必要な言語能力の段階を区分し、それぞれの段階における大人と子どもの討議を実現する上での方策を考察する。

本研究の考察は、次のように進めることとする。まず、討議倫理学において討議とは何か、討議実践に必要な言語能力とは何かについて確認する（Ⅰ）。次に、言語能力の発達段階に従って、子どもを区分する

（Ⅱ）。そして、段階に応じた大人と子どもの討議方法について考察する（Ⅲ）。

I 討議倫理学における討議

1 討議とは何か

まず、討議倫理学の概要に触れつつ、討議とは何かを確認しておこう。討議倫理学とは、アーベルによって提唱され、ハーバーマスによって定式化された道徳理論である。彼らによれば、現代社会は、特定の宗教や形而上学に基づく考え方が絶対的であるような時代ではなく、多様な価値観が共存するべき時代である。そうであれば、こうした時代における道徳とは、従うべき規範の具体的内容（たとえば、嘘をつかない・親切にするなど）ではなく、それを決定する手続きにのみ触れるべきである。そこで、討議倫理学においては、人が従うべき規範とは、当事者同士が、各自の主張について根拠を示して妥当を要求し、最終的に相互に了解しあった事柄、とするのである⁴⁾。ここでは、自己の主張にも懐疑的になり、共同で良い論拠を追求し、それを合理的なものと思なすという態度が重要である。また、さらに重要なのは、相互了解が達成されたと見なすためには、討議の参加者同士は、権力関係にあってはならず、平等な関係でなければならないということである⁵⁾。一方が他方の権威や権力に怯えてなされた合意、さもなければ暴力がふるわれたり不利な状況に追い込まれたりすることが明らかな場合でなされた合意は、正しいものとはいえないからである。

以上から、討議倫理学における討議とは次のようにまとめることができる。討議とは、当事者が、従うべき規範を決定するために、平等な関係性のなかで、根拠を示しつつ主張をし合い、より良き論拠の相互了解を目指す言語コミュニケーションである。

2 討議に必要な言語能力—世界のパースペクティブと話者のパースペクティブの統合—

では、こうした討議に必要な言語能力とはどのようなものだろうか。ハーバーマスは、世界のパースペクティブ体系と話者のパースペクティブ体系が完成されることに基づく複合的なパースペクティブ構造を備えた能力を指摘している。世界のパースペクティブとは言語コミュニケーションの対象世界についてのパースペクティブであり、対象とされる世界は自然現象や社会現象など客観的に認知できる世界、自らの主観的世界、人と人との関わりないしは規範が問題となる社会的世界の三つに区分される。世界のパースペクティブの体系が完成するという事は、この三つの世

界をコミュニケーションにおいてその時々で適切に話題として対象化できるということである (Habermas 1983: 148ff. = 2000: 217以下)。

一方、話者のパースペクティブの体系が完成することとは、その主体が、コミュニケーションの対象ないしテーマについて、自己の視点だけでなく、対話の相手の立場にも視点を置き換えて、さらに第三者の視点でも適宜考え話することができるということを意味する。そのさい、自己の視点からの場合には「私」という一人称を、視点を相手の立場に置き換える場合には「あなた」という二人称を、そして第三者の立場からコミュニケーションを客観的に眺める場合には「彼／彼女」という第三人称を、適切に使用することができる (ibid.)。

こうした二つのパースペクティブについての統合的な能力が主体に形成されることによって、その主体は、自明の世界からいったん距離をとり、テーマを立て、それについて自己の考えを話し、対話の相手の意見・妥当請求にも自分のそれとは異なるものとして耳を傾け、さらに第三者の立場で意見の調整を行い、合意を形成することができるのである。なお、本稿における大人とは、こうした能力を有する存在を指す。

では、こうした大人の能力が身につくまで、子どもはどのような段階を踏むのであろうか。

II 討議能力の発達段階と子どもの区分

ハーバーマスは、セルマンの役割取得の発達段階に関する理論を主な手がかりとしながら、次のように言語能力は発達すると解釈している (ibid.: 150ff. = 219以下)。

まず、人や物との交渉のなかから、子どもには客観的な観察者パースペクティブが生じ、客観的世界が現れる。また、身近な者との交渉のなかから、我・汝パースペクティブが成立する。それによって、「私」の主観的世界が「あなた」のそれから区別して意識されるようになり、「私」という一人称を使用し、自分の考えを言葉で表明することができるようになる。ただし、この時点の子どもは、自分のパースペクティブからのみ世界を眺め、相手のそれを考慮できない。すなわち、他者も自分と同じような考えを有していると考えられるため、自己中心的な振る舞いとなる。この段階にある子どもを、〈子ども1〉とする。

なお、叙述が前後するが、〈子ども1〉以前の段階にある子ども、すなわち言語行為の対象世界が客観的に明確に意識されておらず、第一人称を用いた言語コミュニケーションができない子どもは〈子ども0〉と

する。いわゆる、乳児や最初期の幼児が該当するだろう。

さて、〈子ども1〉以後の展開に戻ろう。自分の身近な者との交渉がよくなされていくと、「私」のパースペクティブに「あなた」という相手のそれを関係づけて、考えることができるようになる。つまり、相手の立場に立つことができるようになる。ここにおいて、「あなた」という二人称の使用が、行為の調整において有効な働きをするようになる。この段階の子どもを、〈子ども2〉とする。

さらに進むと、「私」と「あなた」のパースペクティブの交差が、すでに獲得されていた観察者パースペクティブによって対象化されるようになる。それによって、自己と他者の関係は相互規制されるのみならず、自己と他者を越えたもの、すなわち社会における規範によって規制されることに気づくようになる。ここで、社会的世界が立ち現れてくる。また、この相互行為への客観化のまなざしが、有意味な第三人称の使用と関連する。すなわち、それ以前にすでに所有関係などに関して使用されていた「彼／彼女」という第三人称が、ここに来て、俯瞰的に相互行為を調整をする関心と結びついて使用されるようになるのである。こうしたことが可能になる子どもを、〈子ども3〉とする。

なお、ここで区別しておきたいのは、大人と〈子ども3〉の違いである。社会的世界を認識でき、且つ第三者のパースペクティブをとることができるという点では、大人と〈子ども3〉は同等である。しかし、社会的世界を対象化でき、第三者の視角をとることができるというだけでは、討議というコミュニケーションは可能ではない。すでに見たように、討議に入るためには、自明な規範に対し、距離をとる必要がある。このような構えをとることができるためには、すでに通用している規範の規制に馴染んだのちに、異なる規範に生きる他者とのコンフリクトを経るなどして、第三者の視点がさらに洗練されなければならない。そうした段階を経なければ、すでにある規範が絶対ではないことには気づかない。それゆえ、ここでは、〈子ども3〉における社会的世界の成立は、すでに存在する規範への同調を意味すると考えておく。すなわち、〈子ども3〉は、コールバーグの道徳性の発達段階理論⁶⁾でいうところの慣習的段階に位置づけておく。

以下では、それぞれの段階にある子どもと大人との討議を可能にする方法について考えていく。

III 大人—子ども間の討議

本稿では、〈子ども0〉との討議は考察から除外し、

〈子ども1〉, 〈子ども2〉, 〈子ども3〉との討議方法について考察する。〈子ども0〉を外すのは, この段階の子どもは, 意味のある言葉を話すことができないため, 〈子ども0〉が当事者の場合には大人による代理討議⁷⁾をするほかないからである。

考察を分かりやすくするために, 以下では, 幼稚園, 保育園, 学校といった場での, 「先生」と子どもないしは児童・生徒たちとの対等な話し合い場面を想定する。ただし, 話し合いにおいては, 大人がファシリテーターの役割をすることとする。

1 〈子ども1〉との討議の場合

まず, 〈子ども1〉との討議を可能にする方法について考えてみる。ここでは, 幼稚園や保育園で, 卒園生を見送る会の企画が話し合いの議題になっていることとする。

(1) 討議への態勢づくり

まず, 討議へ積極的に関わるためには, 行為調整の必要性への認識か, 議題自体への興味が必要であろう。〈子ども1〉においては, 社会的世界が開けていないので, つまりそれぞれの行為を規制する約束事存在への気づきはまだないので, 前者が契機になることはなかろう。したがって, 議題自体が子どもにとって魅力的であることが特に重要となる。この段階の子どもはすでに, 我・汝パースペクティブは成立し, 話し手—聞き手の役割を果たすことはできる。それゆえ, 教師ないし保育士が, 子どもの興味を引きつける仕方であらう。彼／彼女らに議題を提案することが重要となる。たとえば, この段階の子どもたちは客観的世界を捉えることはできるので, 議題に関する具体物(たとえば, 卒園するお兄さん・お姉さんとの思い出の写真や昨年度の見送る会の様子を撮影したビデオなど)の提示が効果を持つと考えられる。

また, 議題提案に加え, 大人が討議参加者の一人として, 議題に関して自分の考えを積極的に話すことが重要である(「先生は, みんなが得意な〇〇ダンスを一緒に踊りたいな」など)。このことは, 他者の主観的世界も自分のそれと同様と見なす〈子ども1〉に, 他者が自分とは異なる考えを有していることを気づかせることで, 行為調整ないしは話し合いに対する興味を萌芽的ではあっても生じさせることになる。

(2) 討議ルール

討議への態勢が出来たら, 次は討議ルールが子どもたちに示されなければならない。ハーバーマスが示している討議規則を, 子どもに提示することを想定して分かりやすく言い換えると次のようになるだろう。①思ったことを正直に言う, ②理由を挙げて言う, ③他

の人の理由に納得したら自分の考えを変えてもいい, ④考えを一つにまとめる, ⑤考えをまとめるときは, 話し合っているみんなが守れそうかどうかを考える, ⑥みんな誰でも言っている, ⑦人の話は邪魔をせずに聞く⁸⁾。

まず〈子ども1〉は, 自己のパースペクティブを保持したまま, 他者のそれをとることはできないので, 彼らに③および④の提示は難しいだろう。しかし, ④については, 可能かどうかはさておき, 話し合いの存在意義にもかかわるので目標として掲げることは必要であろう。特に, 〈子ども2〉への移行期にある子どもは, 大人からの議題提案や仲間との意見交換のなかで, 自分とは異なる考え方を承知することにより, 多少なりとも意見調整や行為調整への関心が生ずることが予想されるので, 「考えを一つにまとめる」という目標は示しておく方が有意義であろう。また, ⑤は他者のパースペクティブに加え, 自分と他者のパースペクティブを客観視する第三者のそれも必要になるので, この段階での提示は難しいだろう。

(3) 意見交換

では, 実際の意見交換はどのように行われればよいだろうか。基本的には, 大人も子どもも, 上で示した討議ルールにしたがって, 考えたことを理由をつけて発言しなければならない。ただし, 理由すなわち根拠を挙げるということは, 自分が生きている自明の生活世界から距離をとることであり, 発達途上にある子どもにとってはなかなか困難な作業である。したがって, 大人には根拠を明確にすることへの支援が求められる。具体的には, 「どうしてそう思ったの」「こういうわけだからかな」などという問い掛けが考えられよう。

また, 〈子ども1〉は, 僕／私が思っているように他の人も思っていると考えられる段階なので, 意見交換の段階においては, そうではないことを気づかせる工夫が重要だろう。というのも, 自他の考えの相違に気づくことが, 相互的な行為調整, つまり初歩的な合意形成につながるからである。

その工夫としては, まずは黒板やホワイトボードなどの活用による考え方の多様性や対立の可視化が考えられる。また, 子どもとある程度個別に対話するということも必要だろう。この段階の子どもは, 幼稚園や保育園において集団生活になじみはじめる頃ではあろうが, まだ第三者のパースペクティブと関係する「みんな」という視座は成立しておらず, 「私」と「あなた」の二者的な相互関係のなかに生きている。そのため, 話し合いの席上においては「みんな」に向けて話すというより, 特定の個人(おそらくは「先生」)に向けて話すということが予想される。そのとき, 話を向け

られた大人は、「なるほど、〇〇ちゃんはそう思ったんだね」や、また自分がそれとは異なる考えをもっていけば「でも、先生は、こう思うんだけど」など発言し、子どもとの二者間の対話をしっかりと成立させることが重要だろう。これによって、自他の意見の相違への気づきが子どものなかに生まれるかもしれないからである。

(4) 合意形成

このような工夫により、他者の理由に納得したり、あるいは取引のようなかたちで、子どもたち同士での意見の集約ないしは合意形成がなされるかもしれない。しかしながら、ここでなされる合意は、討議ルール⑤に適ったものではない。すなわち、達成された合意には第三者のパースペクティブは作用していない。集約された事柄が話し合い参加者すべてに遵守可能かどうかは、子どもにおいては検討されてはいないのである。というより、能力上無理である。したがって、この検討は大人の役目になる。大人が、第三者のパースペクティブを引き受けなければならない。そのためには、大人がひとりで話し合い参加者すべての遵守について判断するのではなく、合意によってどのような結果や副次的結果が生じるか（たとえば、その出し物をするためには、どのくらいの準備や労力が必要かなど）を子どもたちに示しながら、それでもその合意内容で良いかどうかを確認しなければならない。その確認が済み、なおかつ大人自身も子どもの合意に納得するのであれば、合意形成がなされたと言えるだろう。

2 〈子ども2〉との討議の場合

(1) 討議への態勢づくり

では次に〈子ども2〉との討議について考えてみよう。討議への態勢づくりに関しては、社会的世界が開けていないという点で、〈子ども1〉と同様、議題についての具体物を交えた魅力的な提示が必要となる。また、〈子ども1〉と同様、大人が積極的に自分の考えを発言することも有効である。というのも、〈子ども2〉は、他者のパースペクティブをとることができ、すでに行為調整能力がある程度は成立しているので、大人側からの意見の提示は、子どもにおいて自らの考え方との対比をさらに意識化させ、話し合いという行為調整への関心を生むと考えられるからである。

(2) 討議ルール

討議ルールについては、上で挙げた七つのルールのうち、⑤「考えをまとめるときは、話し合っているみんなが守れそうかどうかを考える」というルールの提示が難しいように思われる。というのも、「みんな」が守れるかどうかを考えるさいは、第三者のパースペ

クティブが必要となるが、〈子ども2〉においてはまだそれは形成されていないからである。したがって、〈子ども2〉の初期段階においては、要求水準を下げ、「考えをまとめるときは、自分が守れそうかどうかを考える」を討議ルール⑤として提示することはどうだろうか。というのも、すでに相互関係のレベルで行為調整が可能になっている〈子ども2〉には、合意されようとしている事柄について自分が遵守できそうかどうかを予め考えておくことは可能と思われるからである。また、合意による取り決めは行為を伴ってこそ意義が存するはずなので、守れるかどうかを考えながら話し合いに参加するように仕向けておくことは重要と思われる。

ただし、〈子ども2〉の後期段階においては、⑤は達成目標として提示することが有意義であろう。というのも、この後期段階になると社会的世界の萌芽が子どものなかに成立してくるからである。

(3) 意見交換

意見交換については、大人も子どもも討議ルールに従って自由に行われなければならないが、〈子ども1〉と同様、理由の明確化を促す発言や、意見やその対立を客観的に捉えさせるための可視化が大人側には求められる。また、〈子ども2〉の初期段階においては、〈子ども1〉と同様の理由で、ある程度個別での対話が必要だろう。

加えて、特に〈子ども2〉の後期段階には、たとえば、「その意見は、みんなも賛成するかな」などの声かけをすることで、話し合い参加者「みんな」を意識させることが有効であろう⁹⁾。〈子ども2〉は、発達段階上は社会的世界が開けておらず、したがってまだ自己及び他者を上部から包摂する「みんな」という概念は持ちがたい。ただし、〈子ども2〉には、自己と他者の考え方の相違を捉えることができることにより、社会的世界の萌芽が成立しつつある。そうであるとすれば、意識的に「みんな」へ向けた発言を促すこと、自分の提案が「みんな」にも受け入れられるものであるかを考えさせることで、合意形成における第三者の視点からの検討を〈子ども2〉自身によって可能にするかもしれない。

(4) 合意形成

〈子ども2〉になると、他者の考えを自分のそれとは異なるものとして理解できるようになるので、相互的に行為の調整が可能になっている。それゆえ、大人と子どもが討議ルールに従い、且つ上で述べたような支援がなされれば、ある程度は自然に意見の集約はなされるのではないかと期待される。ただし、〈子ども2〉の初期段階においては、まとまりつつある合意は、〈子

ども1)と同様、第三者の視点から検討されたものではない。したがって、この初期段階においては、〈子ども1)の合意形成場面と同様に、合意の最終局面においては、大人が主導するかたちで決定されようとしている事柄及びそこから派生する行為義務を相互に確認・了解しあうことが必要となる。

また、〈子ども2)の後期段階の子どもたちとの討議においては、「みんな」に意識が向けられることで、第三者の視点が作用した合意形成が期待できる。ただし、合意内容を「みんなが守れそうかどうかを考える」(討議ルール⑤)さいには、参加者が個々で考えるのではなく、参加者同士の対話のなかで確認することが重要だろう。というのは、この段階ではまだ第三者の視点が不安定であることに加え、「みんな」が遵守可能かどうかは、参加者個々が自分の心の中で検討するだけでは個人の想像の域を出ず不十分だからである¹⁰⁾。

3 〈子ども3)との討議の場合

さいごに、〈子ども3)との討議について考えてみよう。ここでは、発議が子ども側からなされた場合と、大人側からなされた場合に分けて考えてみる。どちらが発議したかによって、討議の展開の仕方に違いがあると予想するからである。

まず、子ども側が発議した場合について考えてみよう。たとえば、中学校や高等学校において、生徒が校則の変更を求めた場合などが想定できる。〈子ども3)はすでに第三者の視点を獲得しており、またこの場合では討議への態勢も出来ているので、ここでの討議は、大人同士の討議と同等である。それゆえ、大人側からの特段の支援なしに、それぞれが討議ルールの①～⑦に従って、議論し合意を形成すればよいだろう。

次に、大人側が発議する討議ではどうか。たとえば、授業あるいは特別活動の時間における、現代社会の諸問題(たとえば、環境問題やジェンダーの問題など)についての討議を想定してみよう。討議態勢の喚起については、〈子ども1)や〈子ども2)と同様、議題へ興味をもつような情報提示や教師自身の考えが示されることが効果的であろう。また、討議ルールについては、討議を行うための道具立て(世界のパースペクティブ体系と話者のパースペクティブ体系の完成)は出来ているので、上に挙げたルールすべてが提示可であろう。

ただし、〈子ども3)は、自分が所属する集団の価値観を積極的に承認する傾向にあるため、話し合いにおいても、既存の社会秩序を支持するような発言が予想される。討議は自明性への疑い、あるいはよりよい論拠の追求でなければならないので、大人には、子ど

もが依拠した理由とは異なる考え方を積極的に提示することが求められる。それによって、彼らの価値観は揺さぶられ、よりよい合理性を追求する討議実践が実現するだろう¹¹⁾。

なお、合意形成場面においては、〈子ども3)からの発議か大人側からの発議かにかかわらず、〈子ども2)の後期段階のところで述べたように、第三者の視角の可謬性を考慮する意味において¹²⁾、合意内容は実際に遵守可能かどうか参加者同士で実際の対話によって確認されなければならない。

以上、言語能力の発達段階に即して、大人と子どもとの討議方法を考察してきた。最後に、これまでの考察を表1としてまとめておく。

おわりに

本稿では、討議能力の発達段階論を手がかりにして、具体的な声かけ内容、環境設定、討議ルール、大人の代理的な行為など、大人と子どもの平等な討議を実現する方法を提示することができた。これらの方法は、最終的には子どもがそれぞれの発達段階に応じてできるだけ自らで合意形成に関わることができるように、つまり話者パースペクティブと世界パースペクティブの複合的展開を促すように構想されており、それゆえ子どもの討議能力を発達させようものとなっている。したがって、本研究で明らかにした方法によりながら大人と子どもの討議を実践することは、子どもを討議主体へ形成することにつながる。討議主体形成に関する先行研究が、大人—子ども間討議の重要性の指摘にとどまってきたことを考えれば、その具体的方法に言及した本研究には一定の意義が認められるだろう。

また、討議主体形成のためという将来的意義に加え、本研究には現在の意義も存する。本稿の冒頭で述べたように、そもそも現代社会で討議が要請されるのは、知や規範が不確実になったからであった。このことは、もはや大人も確実な正しさや規範を有しておらず、それゆえ大人から子どもへの知や規範の伝達も正当化しがたくなったことを意味する。そこで、大人と子どもが対等な関係において知や規範について合意形成を行っていくこと、すなわち大人と子どもの平等な討議が重要性を帯びてくる。したがって、大人—子どもの討議を可能にする方法が考えられなければならないのである。この点においても本研究は意義を持ちうると言えよう¹³⁾¹⁴⁾¹⁵⁾。

完全な個人化によって特徴付けられる現代社会においては、討議が効果的である。しかし、その討議を社

表1 大人(※1)が子どもと討議する際の方策

	(子ども1)	(子ども2)	(子ども3)
	自己中心的なパースペクティブから他者の意図を捉え、社会的世界(※2)も対象化されていない	他者のパースペクティブに立つことができるが、社会的世界の対象化は準備段階	自分と他者の利害を離れた第三者の立場から話し合い状況を捉えることができ、社会的世界の認識もできている。しかし、既存の規範に同調する傾向がある
討議への導入	テーマに興味を引きつけるために具体物を提示する(特に(子ども1)(子ども2)に対して) 討議参加者として大人は積極的に自分の考えを話す(特に(子ども1)(子ども2)に対して)		
提示する討議ルール	①思ったことを正直に言う ②理由を挙げて言う ③考えを一つにまとめる ④みんな誰でも言っている ⑤人の話は邪魔をせずに聞く	①思ったことを正直に言う ②理由を挙げて言う ③他の人の理由に納得したら自分の考えを変えてもいい ④考えを一つにまとめる (初期段階) ⑤'考えをまとめるときは、自分が守れそうかどうかを考える (後期段階) ⑥考えをまとめるときは、話し合っているみんなが守れそうかどうかを考える ⑦みんな誰でも言っている ⑧人の話は邪魔をせずに聞く	①思ったことを正直に言う ②理由を挙げて言う ③他の人の理由に納得したら自分の考えを変えてもいい ④考えを一つにまとめる ⑤考えをまとめるときは、話し合っているみんなが守れそうかどうかを考える ⑥みんな誰でも言っている ⑦人の話は邪魔をせずに聞く
意見交換	発言理由を明確化させる 発言を黒板等で可視化する(特に(子ども1)(子ども2))		
	自他の主観の違いを気づかせるために、ある程度個別で対話する	(後期段階) 「みんな」(第三者のパースペクティブ)を意図化させる	多様な考え方の提示による 発言理由の掘り下げ
合意形成	他者の立場に立つことによる行為調整		討議ルール⑥に基づく、大人と子どもの対等な合意
	調整結果の遵守可能性について大人主導で相互確認する (大人による第三者パースペクティブの代理及び第三者パースペクティブの可塑性への配慮)		合意内容の遵守可能性について大人主導で相互確認する (第三者パースペクティブの可塑性への配慮)

※1:大人とは、「自分と他者の利害を離れた第三者の立場から話し合い状況を捉えることができ、社会的世界の認識もできている。さらに、既存の規範を批判的に捉えることができるため、話し合いにおいて、納得のいく規範を作り上げようという志向がある」存在。この大人の定義は本文のI-2及びIIの末を参照されたい。

※2:規範に規制された世界

会において有意義に展開するためには、一方で本研究で追究してきた討議主体の形成がなされねばならないし、もう一方で今述べたように子どもを含む多様な主体が討議に包摂されねばならない。これまでは、いずれにおいてもそのための具体的な方法論が考えられてこなかった。本研究は、ここに貢献をなしたと言える。

【註】

- 1) たとえば近代家族は、当初は共同体から解放された個人のセーフティネットとして機能していたが、そこには男女の不平等が内包されていたことから、自由・平等の理念の徹底によって、そうした家族のあり方は疑問視されるようになる(ベック 1998: 135以下)。
- 2) 本研究の当事者概念は、社会的合意形成に関して

- 近年よく使用される「ステークホルダー」の定義を参照する。ステークホルダーとは「自分の行動に影響を与えうる人たちと、自分の行動が影響を与える人たちの総称」(フリードマン)(松浦 2010: 118)(傍点ママ)である。「自分の行動」を話し合われる問題と見なすと、たとえば「これからのこの学校のあり方」がテーマであれば、「学校のあり方」に影響を与え、またこの「あり方」が影響を与える人々としては、教師、親、地域の人々、子どもなどが考えられる。これらに従い、本研究では、「懸案の問題に影響を与える人、その問題についての決定が影響を与える人」の意味で使用することとする。
- 3) 近年、よく耳にする熟識ないしは熟識民主主義論も、本研究と概ね同様の問題意識のなかで登場している。熟識については、(篠原 2004)(田村 2008)を参照されたい。
 - 4) これは討議原則と言われ、次のように定式化され

- ている。「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」(Habermas 1991: 12=2005: 7)
- 5) これは普遍化原則として次のように定式化されている。「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」(ibid=2005: 8)。
- 6) コールバーグの道徳性の発達段階論については、(Habermas 1983: 134f.=2000: 195以下)を参照のこと。
- 7) 代理討議についての先行研究としては、ブルムリック (Brumlik 1986) やベラー (Böhler 1993) の議論がある。ブルムリックは、当事者である子どもが将来においてその決断に意見を言える余地を残す配慮を提案している。また、ベラーは、代理討議が、大人同士の討議と同等の価値を持ちうるために、合意内容に関する当事者 (新生児) への要求可能性 (Zumutbarkeit) という基準 (基準 Z) と、代理行為者 (親) が責任を引き受けようかどうか (Vereinbarkeit) という基準 (基準 V) を提案している (Böhler 1993: 226)。
- 8) ハーバーマスは、討議に参加する人が従わなければならない (あるいは、すでに従ってしまっている) 規則として、意味や論理に関する規則、手続きに関する規則、条件に関する規則を挙げている (Habermas 1983: 97ff.=2000: 140頁以下)。意味や論理に関する規則は、ハーバーマスが言うように、「倫理的実質」を持たないので、話し合いのルールとして提示することはせず、ここでは手続きと条件に関する規則を示す。①～⑤は手続きに、⑥⑦は条件に関わる。また、条件に関わる規則は、いわゆる理想的発話状況を保障するものであり、そこには「言語=行為能力あるすべての主体」が討議に参加してもよいというルールが含まれる。しかしこのルールは、「言語=行為能力が不十分な主体」である子どもを、あえて話し合い参加者と見なすという本稿の課題とはそぐわないので、当然ながら子どもへ提示する討議ルールとはならない。
- 9) 「みんな」の意識化については、(磯村・町田・無藤 2005) に示唆を得た。
- 10) ハーバーマスは、妥当な規範であるためには不偏不党な第三者の視角による討議参加者すべての遵守可能性の検討を必要とし、この第三者の視角は超越論的なものであるとする。しかし、ハーバーマスによれば、この超越論的な視角は経験的世界に根ざしているもので、その可謬性も考慮されねばならない (Habermas 1983: 105f.=2000: 152以下)。そうであれば、合意内容について、再度話し合い参加者に受け入れ可能かどうかを直接確認することは、〈子ども 2〉の後期段階での第三者の視角の不十分さを補完するのみならず、合意内容の不当可能性の訂正可能性を保障することになる。
- 11) 〈子ども 3〉に特徴的な既存の社会規範への同調は、コンフリクト経験の差によるが、(特に社会科学、人文科学的) 知識量の不足にもよるだろう。知識不足を埋めるには、単純には当該問題について知識を提示すること (つまり、多様な価値観を提示すること) が求められよう。ちなみに、知識量の差が特徴となる討議実践としては、たとえば科学技術評価に関する専門家と素人市民によるコンセンサス会議が挙げられるが、ここでは専門家から市民に積極的に多様な情報提供がなされる。そのことによって、特に先端科学技術の倫理的問題は、専門家にとっても判断がつきがたい問題であることが表面化し、このことが結果的に、専門家と市民が同等の討議主体になることを可能にしている (小林 2004: 272頁以下)。知識量の差という点において、大人—〈子ども 3〉間の討議とコンセンサス会議における専門家—素人間の討議をアナログ的に捉えれば、大人から〈子ども 3〉への積極的な情報提供の有効性は裏書きされるだろう。さらに、専門家—素人間の討議としては、インフォームド・コンセント (IC) における医療者—患者間の討議も挙げることができる。近年の研究では、患者が必ずしも自己決定可能な主体とは限らないことが強く意識されることで、ICにおける自己決定の理念や方法が再検討されつつある (たとえば、(高橋 2006))。こうしたことは、情報が提供されれば主体は決定出来るという考えそのものを疑っており、合意形成の根本的な難しさを提示している。こうした根本的な問題への取り組みは今後の課題である。
- 12) 註10) を参照のこと。
- 13) かならずしも討議倫理学やハーバーマスの理論に直接的な影響を受けているわけではないが、これまでも子どもを大人と対等な話し合い参加者として会議などに招き入れるという実践が多くある。こうした実践については、たとえば (田代 2002) や (喜多 2004) を参照されたいが、しかしながらその方法論を理論的に検討した研究は管見のかぎり存在しない。
- 14) 本研究では十分な討議能力をもたない主体として

子どもを想定しているが、討議能力という点で考えれば、かならずしもその主体を子どもに限定する必要はない。討議倫理学や熟議理論に対しては、たとえばヤングなどフェミニズムの立場から (Young 1996), 討議能力を持たない主体を排除する理論になっているとの批判がしばしば寄せられる。しかし、本研究はこうした批判から討議倫理学や熟議の意義を擁護しようだろう。というのも、言語能力の発達段階に依拠した本研究は、子どもだけでなく論理的な話し方を不得手とする「大人」や病気などで言語能力が低下してしまった人々を討議に参加させる可能性を開示しているからである (ただし、本研究全体の残された課題ともなるのだが、討議能力を測る尺度ないしテストの開発が必要となろう)。ちなみにヤングは討議ないし熟議の意義そのものを否定しているわけではない。むしろ、非論理的な話し方による主張を熟議という意思決定プロセスに包摂することを主張している。だが、多様な人々や文化との共存の必要性を現代的課題と考えればその主張には十分な意義があるが、しかしながら田村がドライゼックに依拠して言うように (田村 2008: 82), 論証のみが、論証だけではなく非論理的な主張にも含まれうる排除や強制などの不正義も明るみにしうる。そうであれば、論理的に話すことができない存在の主張を、情緒的に考慮して良しとするのではなく、討議能力のある者が支援しながらできるだけそれを論証へと構成していく本研究のような方法論はやはり重要と言えよう。

- 15) 知や規範の不確実化という現代社会の特徴との直接的な関連からではないが、本研究には授業方法論としての意義もあるかもしれない。今井によれば、一斉授業というコミュニケーションは、教師と生徒との合意の積み重ねによって進行する (今井 1999: 233)。そうであれば、大人と子どもの合意形成を可能にする方法を考察した本研究は、授業を成り立たせる方法論としても有効かもしれない。なお、ハーバーマスの討議倫理学ないしはコミュニケーション論は、大人同士のコミュニケーションを想定するため、教育学へ応用するのは難しいとしばしば言われるが、本研究で行ったように言語能力の発達段階に注目することにより、ハーバーマスのコミュニケーション論の教育への応用可能性を広げることができるのではなからうか。

【引用・参考文献】

U・ベック/A・ギデンズ/S・ラッシュ (松尾精文・

- 小幡正敏・叶堂隆三訳) (1997) 『再帰的近代化——近現代における政治、伝統、美的原理』而立書房。
- U・ベック (東康・伊藤美登里訳) (1998) 『危険社会』法政大学出版局。
- Böhler, D. (1993): Diskursethik und Menschenwürdegrundsatz zwischen Idealisierung und Erfolgsverantwortung, in: Apel, K. -O./ Kettner, M. (Hrsg.): Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft, 2. Aufl., Frankfurt am Main, Suhrkamp, S. 201-232.
- Brumlik, M. (1986): Über die Ansprüche Ungeborener und Unmündiger. Wie advokatorisch ist die diskursive Ethik? in: Kuhlmann, W. (Hrsg.): Moralität und Sittlichkeit, Frankfurt am Main, S. 265-300.
- Habermas, J. (1983): Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln, Frankfurt am Main, Suhrkamp. (三島憲一・中野敏男・木前利秋訳 (2000) 『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店。)
- Habermas, J. (1991): Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt am Main, Suhrkamp. (清水多吉・朝倉輝一訳 (2005) 『討議倫理』法政大学出版局。)
- 今井康雄 (1999) 「ハーバーマスと教育」原聡介・宮寺見夫・森田尚人・今井康雄編『近代教育思想を読み直す』新曜社。
- 磯村陸子・町田利章・無藤隆 (2005) 「小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション——参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味」『発達心理学研究』第16巻第1号, 1-14頁。
- 喜多明人・荒牧重人・森田明美・内田塔子編 (2004) 『子どもにやさしいまちづくり——自治体子ども施策の現在とこれから』日本評論社。
- 小林傳司 (2004) 『誰が科学技術について考えるのか——コンセンサス会議という実験』名古屋大学出版会。
- 丸橋静香 (2006) 「教育目標としての「責任ある存在」に関する一考察——討議倫理学/討議人間学における「共同責任」論を手がかりに」『教育哲学研究』第94号, 39-56頁。
- 丸橋静香 (2010) 「討議理念の実現に向けた教育構想に関する一考察——M・ニケの「道徳の現実的討議理論」を手がかりに」『島根大学教育学部紀要 (教育科学)』第44巻, 1-8頁。
- 松浦正浩 (2010) 『実践! 交渉学——いかに合意形成を図るか』筑摩書房。
- Mollenhauer, K. (1976): Theorien zum Erziehungsprozess, 3. Aufl., München, Juventa.
- 西野真由美 (1998) 「ハーバーマスの討議倫理学にお

- ける道徳的観点の検討』『教育哲学研究』第77号, 51-64頁。
- 篠原一 (2004) 『市民の政治学』岩波書店。
- 高橋洋一 (2006) 「インフォームド・コンセントの「教育モデル」の可能性——医療場面の質的な分析から」『生命倫理』第16巻第1号, 161-168頁。
- 田村哲樹 (2008) 『熟議の理由』勁草書房。
- 田代高章 (2002) 「「子どもの学校参加」の実践的課題——小・中学校場面に焦点化して」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第1号, 19-32頁。
- Young, I. M. (1996): *Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy*, in: Benhabib, S. (ed.): *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, New Jersey, Princeton University Press, pp.120-135.
- 渡邊満 (2000) 「道徳教育の再構築——コミュニケーション的行為理論を通して」小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版, 83-101頁。
- 付記 本研究は2012年度科学研究費補助金（若手研究 B 「討議の実現に関する教育学的研究—「生活世界の合理化」方略と討議主体形成を中心に—」）（研究課題番号22730620）による研究成果の一部である。