

教室におけるコミュニケーション関係構築の課題と方法

— ハーバーマスの理論を手がかりに —

田代 見二*・橋迫 和幸

**The Problem and the Method of Establishing
Communicative Relationships in the Classroom:
Relying on the Theory of J. Habermas**

Kenji TASHIRO & Kazuyuki HASHISAKO

はじめに

今日、子どもたちの「コミュニケーション能力」の育成が、教育をめぐる重要な課題の一つとしてクローズアップされている。コミュニケーションはもともと子どもたちの人間形成に欠かせないもの⁽¹⁾であるが、では何故、今このことがことさらに課題視されているのであろうか。その理由の一つとして、現代社会における急速な情報化の進展のなかでかえって人びとの間のコミュニケーションが希薄になっているという事情があげられよう。

情報化社会では人びとは生活にかかわるあらゆることがらに情報を活用し、合理的な生活をいとむことが可能となった。しかし、こうしてより合理的な社会が創り出される一方で、具体的な他者との関わりが人びとから失われつつあるのが、今日の状況ではないだろうか。それは学校についても例外ではない。そこでは教師と子ども、子どもと子どもどうしの関係性が弱まり、子どもたちはバラバラにさせられている。そのなかで子どもたちは、いわゆる「コミュニケーション不全」に陥っているように思われてならない。

かつての学校には、子どもたちがじっくりとコミュニケーション関係を構築するゆとりがあった⁽²⁾。教師も子どもたちと時間を共有し、双方向的なコミュニケーションを交わしながら、親密な関係を築くことができた。そこにはコミュニケーションによって互いに学び合うという教育の原点があったといえよう。少なくとも2002年度に完全学校週5日制が導入され、授業時間が切り詰められるようになる以前は、そうであった。しかし今や学校からはゆとりが失われ、何ごととも効率的にこなすことが優先される傾向が強まっている。そのような状況のもとで、教師は子どもたちに効率よく知識を伝える教育を推し進め、子どもたちはひたすら知識を詰め込む孤独な学習に駆り立てられている。もちろん学校にも一定の効率性や合理性は不可欠である。しかし、効率性や合理性が優先されるあまり、学校におけるもろもろのいとなみが機械的に処

* 高鍋町立高鍋西小学校教諭。教育学研究科2005年度修了

理されるなら、教育の基盤ともいべき人間関係が破壊されることになる。今日、教師と子どもとの間の、そして子どもたちどうしの間の「コミュニケーション不全」が問題となっているのは、このような教育の根本に関わる問題として深刻に受け止めなければならない。

では、学校においてコミュニケーション関係を構築するにはどうしたらよいのだろうか。この課題を考えると、コミュニケーション研究の第一人者ともいべきドイツの社会哲学者、ユルゲン・ハーバーマス⁽³⁾の理論が注目される。ハーバーマスは、近代の基礎としての合理性を究極まで追求し、コミュニケーション的合理性の概念を導入することによって、近代の効率優先が引き起こす問題を解決しようとする。このような彼の試みは、今日の学校における効率優先とコミュニケーション不全との葛藤を解決するのに、重要な示唆を与えてくれるように思われる。

教育におけるコミュニケーションの意味を問うことは、たんに学校における人間関係の円滑化を促すためだけではない。それは、これまでの学校のありようそのものを見直す契機ともなりうる点に、重要な意味がある。コミュニケーションは人間関係を成立させる上で欠かせないものであるとすれば、コミュニケーションがうまく機能していないことは人間関係がうまく機能していないことにほかならない。今日の学校におけるいじめ、暴力、不登校などの問題は、人間関係の亀裂がその根底に潜んでいる。ところが、これらの問題に対する学校の姿勢は対症療法的な対応に走りがち傾向にあるのが実情ではないだろうか。しかし、そのような対応のしかたでは、問題の根本的な解決にならないことは明らかである。本来、子どもたちはさまざまな経験を積んでいくなかで、人との関わり方を学んでいくものである。だから、子どもたちに確かな人間関係とコミュニケーション能力を身に付けさせるためには、他者との関わりをさまざまに経験する機会が豊かに与えられることが先決である。

このような観点に立って、学校における教師と子ども、子どもと子どもどうしのコミュニケーション関係をどう構築したらよいかについて、ハーバーマスのコミュニケーション理論を手がかりに検討するのが、本稿のねらいである。

1 課題の設定

教育におけるコミュニケーションに関してはすでに多くの研究がなされているが、学校におけるコミュニケーションの実態については、田近洵一らによる共同研究「小学生・中学生・高校生のコミュニケーション能力の実態とその育成のための授業開発」⁽⁴⁾が注目される。1999～2000年に東京近郊の小・中・高校を対象におこなわれたこの調査研究では、次のことが明らかにされている。すなわち第一に、聞く・話すことに対する子どもたちの好き嫌い意識には、聞く・話す能力そのものも関係しているが、それ以上に人間関係が強く影響している。第二に、クラスの友だちと話そうとしない子どもは、他者から理解されない体験が原因となって閉鎖的となり、孤独を感じている。第三に、聞く・話すことが「嫌い」と答えた子どものなかには、「同じクラスの人と話す」ことを嫌いながら、それでも他者とコミュニケーションをもつことを望んでいる子どもが少なくない⁽⁵⁾。この研究から、子どもたちは他者と関わりをもたたくないと考えているわけではないが、聞く・話す能力への自信の欠如や他者から理解されない経験などから、コミュニケーションに消極的になりがち実態がうかがわれる。聞く・話す能力の不足は、今日の学校における言語環境の不十分さを暗示しており、軽視できない問題である。

しかし、他者から理解されない経験がコミュニケーションへの消極性をもたらしていることは、学校において子どもたちが競争のなかで孤立している現状を示唆する問題として、一層深刻に受け止めるべきであろう。

では、聞く・話す等に関する言語環境を整えれば、コミュニケーション不全に陥っている子どもたちの状況は解決できるのだろうか。また、他者との理解を深める経験を学校のなかで充実させれば、問題が解決されるのだろうか。こうした個別の対策も確かに大切なことであろう。しかし、そもそも教育はコミュニケーションの上に成立することを考えれば、もっと根本的な対策に目を向けるべきではないだろうか。

教育におけるコミュニケーションに関する研究としては、渡邊満らによる研究⁽⁶⁾が興味深い。この研究では、ハーバーマスの理論にもとづいて、道德教育の基本的な課題を子どもたちのコミュニケーションの観点から考察している。この研究で注目されるのは、ハーバーマスの“ディスクール倫理学”⁽⁷⁾にもとづいた「話し合い」中心の授業実践に取り組んでいることである。渡邊らによれば、子どもたちどうしが「話し合い」を活発におこなうことによって学級全体の道徳的価値・規範意識が高められただけでなく、子どもたちどうしの相互行為の発達も促されたという。確かに「話し合い」という行為が子どもたちのコミュニケーション能力を高めていくことは間違いのないであろう。しかし、この研究における「話し合い」を中心とした授業の展開が子どもたちどうしの中の真のコミュニケーションにつながっているのかどうかについては、なお検討の余地があるように思われる。なぜなら、教師が意図的に「話し合い」を取り入れても、それが必ずしも子どもたちどうしの相互行為としての「話し合い」を活発化させるとは限らないからである。たんに「話し合い」を授業に取り入れるだけでは、コミュニケーション不全の問題を解決するのは難しいだろう。たとえ子どもたちどうしのコミュニケーションが成立しているように見えても、実際には教師から子どもたちへの一方的なコミュニケーションに陥っていることが少なくないのが実態だからである。ハーバーマスのコミュニケーション理論では、発話者が掲げる批判可能な「妥当性要求」⁽⁸⁾について、他のコミュニケーション参加者とともに合意を目指した討議をおこなうことによって互いの行為を調整し合うことが重視される。授業においても、コミュニケーションを成り立たせるためには、このようなハーバーマスの理論にもとづいて教師と子ども、子どもと子どもどうしのコミュニケーション関係をどう構築すべきかが探究されなければならない。とくに道德教育は学校の教育活動全体をとしておこなわれるものであり、道德教育をとおして子どもたちに価値観・規範意識を深めるためには、たんに授業のなかでの「話し合い」を重視するだけでなく、学校全体をとおして教師と子ども、子どもと子どもどうしの人間関係を深めることが不可欠である。しかし、渡邊らも指摘するように、これまでの教師と子どもの関係には、権威ある指導者とそれに一方的に従う服従者という関係が支配的であった。こうした教師と子どもの関係をハーバーマスのコミュニケーション理論を手がかりに改善することができるなら、今日の学校教育が抱える諸問題の解決に一つの道筋をつけることが可能になるのではないだろうか。

以上のような観点に立って、本稿では、第一に、現代教育におけるコミュニケーションの現状と問題を確認する。第二に、ハーバーマス理論に示唆される教育的コミュニケーションの課題を明らかにする。そして第三に、教室におけるコミュニケーション関係構築の課題と条件について考察する。

2 学校におけるコミュニケーションの現状と問題

(1) 学校におけるコミュニケーションをめぐる動向

文部科学省は2002年に「情報教育の実践と学校の情報化 新『情報教育に関する手引き』」⁽⁹⁾ (以下「手引き」という)をまとめている。「手引き」は、急速な情報化社会の進展をふまえ、「生きる力」の育成のための重要な課題の一環として、情報活用能力の育成を一層充実させるという施策を提起している。同時に「手引き」は、「情報機器等の技術が進歩すればするほど増加する間接体験・疑似体験と実体験との混同、人間関係の希薄化や真の生活体験・自然体験の不足等、子供たちの心身の健康にさまざまな影響を与えることなどの懸念」⁽¹⁰⁾を指摘している。そして、その弊害を克服するためには「学校教育における体験活動を充実し、豊かな人間性や社会性の育成に努めることが重要である」⁽¹¹⁾ことを強調している。あらゆることから情報化してしまう世の風潮に流されず、みずからの力で真実を見極めるためには、情報を生み出す根源そのものについて事実即した体験を積み重ねることが欠かせない。「手引き」におけるこのような問題提起は、こうした観点を示したものといえよう。同時に、情報の真実性を担保するには、ただ情報の根源に遡ってとらえるだけではなく、受け取った情報を他者と交流させ、協力しながら事実を確かめたり認識を共有したりする行為も大切である。それは真の意味でのメディア・リテラシーを身につけるのに不可欠な条件といえよう。1998年改訂版学習指導要領で小学校国語科の目標に「伝え合う力」の向上が盛り込まれたのは、そのことを示す一例である。すなわち、小学校国語科の目標は、1989年版学習指導要領では「国語を正確に理解し適切に表現する能力を育てるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」となっていた。それが1998年改訂版では、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」(傍点・引用者)と改められている。このように国語科の目標に「伝え合う力」が付け加えられた意味について、村松賢一は次のように述べている。すなわち、「『伝え合う力』の登場は、『表現・理解』から『話すこと・聞くこと』へのとらえ直しと位置づけ、そして『話し合い』系列の新設は、国語科教育が、音声言語を軸に、コミュニケーション能力の育成をめざして方向転換を図ろうとしている証ととらえて間違いなだろう」⁽¹²⁾と。

このように学校教育においてコミュニケーション能力育成のための手立てが打ち出されたことは大切である。しかし、今すすめられているような施策で、学校において子どもたちが競争のなかで孤立し、真のコミュニケーションを見失っている現状に、どこまで太刀打ちできるだろうか。例えば、2004年に佐世保市で起きた小学生女児による同級生殺害事件は、まだ原因が完全に解明されていないが、コミュニケーション不全がその重要な一因であったことは間違いなだろう。この事件から引き出される教訓の一つは、コミュニケーション能力の育成をたんに技術的な問題としてだけとらえていたのでは、重大な誤りを引き起こすことになるのではないかということである。この事件に関して文部科学省は2004年に「児童生徒の問題行動対策重点プログラム」(以下「重点プログラム」という)を発表した。「重点プログラム」では、事件の背景等を整理するとともに、同種の事件の再発防止について検討をおこない、次の三つの施策を重点的に講ずるよう各学校に求めている⁽¹³⁾。すなわち、「命を大切に教育」、「学校で安心して学習できる環境作り」、そして「情報社会の中でのモラルやマナーについての指導

の在り方」の三つである。

「命を大切に教育」については、「伝え合う力と望ましい人間関係の指導の推進」および「社会性を育む体験活動の充実」が重点課題として提起されている。前者では、伝え合う力を高め、望ましい人間関係を構築するための実践的なプログラムについてモデル事業をおこない、その成果を教育委員会や学校に普及することが具体策として示されている⁽¹⁴⁾。伝え合う力を高め、生活上の問題を言葉で解決するという、コミュニケーションを重視した取り組みが提言されているのが注目されるが、しかしモデル事業の成果をとりまとめて学校などに普及するというやり方だけで十分なのかという疑問が残る。

他方、「社会性を育む体験活動の充実」については、他人を思いやる心を育むこと等を目的とした体験活動の推進が掲げられ、具体的には、自然体験活動や社会奉仕体験活動など体験活動の着実な実施、地域間交流や長期宿泊体験を通じたコミュニケーション機会の充実、「命の教育」を取り入れた体験活動に関する調査研究などがモデル事業として例示され、その成果を全国に普及することが提起されている⁽¹⁵⁾。ここでもやはり、モデル事業とその成果の普及という方法で十分なのかという問題点が指摘されよう。

(2) 今日の学校におけるコミュニケーション不全の問題とその要因

先にふれたように、今日の学校で子どもたちがコミュニケーション不全に陥っているのは、そこではゆとりが失われ、何をするにも効率性・合理性が重視されて、教師と子ども、子どもと子どもどうしがじっくりと交流し合う余裕をもたなくなっているのが大きな原因である。しかも、教師と子どもの関係が、教師はもっぱら教える主体、子どもはもっぱら教えられる客体というように、一方的な関係に陥っている。確かに、知識を効率よく教えることが学校の重要な任務の一つであることは間違いない。しかし、今日の学校はそれだけでは任務をまっとうすることができない。とくに、いじめ、暴力、不登校などの問題を解決するには、これまでの教師と子どもの関係のありようを根本から見直し、それをより望ましいものに作り替えなければならない。そのためには、社会の縮図ともいえるべき「学校」という場で、子どもたちが人間として成長していくのに不可欠な人と人との関わりをどう体験させるかを問うことが不可欠であろう。

効率優先の教育が生み出した教師から子どもへの一方的な関係は、他の点でも学校におけるコミュニケーション不全の問題をもたらしめている。本来、学校は子どもたちが主体的な活動を展開し、それによって成長していく場である。しかし、今日の学校が陥っている機能不全を克服するための方策としては、校長の管理権限の強化とともに、教師のリーダーシップの重要性ばかりが強調されているように見える。もとより教師がリーダーシップを発揮することは大切である。しかし、学校の機能不全や子どもたちの問題行動がますます深刻化する事態を前に、指導力不足教員や不適格教員の問題がことさらに喧伝される状況のもとで、教師のリーダーシップの重要性が過度に強調されるきらいがありはしないだろうか。このように教師のリーダーシップが強調され、強い指導力をもった教師への期待が高まる状況のなかで、子どもたち自身が学級という社会を自分たちの手でつくりかえたり、さまざまな葛藤を自分たちで解決したりするような活動に取り組む実践が大きく後退している。その結果、子どもたちの活動はもっぱらものごとを機械的に処理するだけの活動や、教師から指示された課題に効率よく対応するだけの活動などに矮小化されているように思われてならない。このような学校の状況は、まさに今日

の社会の状況を反映したものにほかならないといえよう。すなわち、今日の学校の状況は、人びとが情報ネットワークのなかで自分の意思とは関係なく他律的に相互に結びつけられて一括管理されている現代社会の状況と変わらないのではないか。人びとの生活は強力なシステムによってすみずみまで効率的に統制されている。そして、本来、人びとは他者とともに社会を生き、社会をつくるという共生的な関係にあるはずなのに、その共生関係を含めて丸ごと管理されている。そのなかで、自分の生活を効率的に維持することができさえすればよく、他者は自分にとって無意味な存在に過ぎないという生活スタイルが広く蔓延しているのが、現代社会の状況といえよう。それは今日の学校社会をも覆い尽くしつつあり、そのような学校のなかでは子どもたちがコミュニケーション不全に陥るのも当然というべきかもしれない。

3 ハーバーマス理論に示唆される教育的コミュニケーションの課題

ハーバーマスの理論は、今日の学校におけるコミュニケーション不全の問題に対する解決策を直接に呈示しているわけではない。しかし、近代社会のありようを根底から問うハーバーマスの理論は、その近代社会の縮図ともいべき今日の学校においてコミュニケーション関係をどう構築するかという課題を考えるのに、重要な示唆を与えてくれるものである。ここでは、ハーバーマスの理論を手がかりにしながら、教室のなかにコミュニケーション関係を打ち立てるにはどのような課題に取り組むことが求められるかについて、考察を試みることにする。

(1) ハーバーマスのコミュニケーション理論の特質——「コミュニケーション的行為」と「ディスクルス倫理学」

ハーバーマスのコミュニケーション理論は、人びとが言語によるコミュニケーションをとおして相互理解を深めることにより、人びとが生活する社会の質が高められると同時に、一人ひとりの人間的成長が促されるという考えである。

「コミュニケーション的行為」⁽¹⁶⁾とは、コミュニケーションに参加する者が批判可能な「妥当性要求」を掲げ、他の参加者とともに合意を目指した討議をおこなうことによって互いの行為を調整し合うことである。ここで「妥当性要求」とは、コミュニケーション参加者が自分の発言は客観的世界、社会的世界、主観的世界という三つの世界に適合している点で正当であると主張することである⁽¹⁷⁾。客観的世界に適合しているか否かをめぐっては、発言内容が真であるか偽であるかという「真理性」が主張される（“自分は真理を表明している”）。社会的世界に適合しているか否かをめぐっては、自己の発言が社会的規範に照らして正しいかどうかという「正当性」が主張される（“自分は正しい規範に従っている”）。そして、主観的世界に適合しているか否かをめぐっては、自己の発言内容が誠実に語られているかどうかという「誠実性」が主張される（“自分は意図どおりのことを誠実に述べている”）⁽¹⁸⁾。これら三つの「妥当性要求」を主張し合うことにより、「生活世界」の構成成分である文化（客観的世界）、社会（社会的世界）、人格（主観的世界）のそれぞれにおいて、文化の再生産、社会の統合、そして個人の社会化が達成される⁽¹⁹⁾。「生活世界」とは、コミュニケーションに参加する当事者たちが共通に所属している日常的世界であり、コミュニケーションに用いられる言語や非言語的手段の意味と、それによって意味づけられる日常世界の構造について事前に形成された暗黙の合意に支えられてコミュニケーションが可能となり、またそれによって暗黙の合意が形成

される公共的空間のことである⁽²⁰⁾。

「生活世界」はコミュニケーション的行為によって再生産される。コミュニケーション的行為によって「妥当性要求」が相互了解されるとき、文化の再生産、社会の統合、そして個人の社会化が進み、それらが文化、社会、人格として生活世界に取り込まれる。その結果、「生活世界」そのものの構造の変化が現れる。この変化が、個人と集団との関係性の変容を促すのである。

他方、「妥当性要求」が批判の対象とされる場合は、コミュニケーション的行為は「実践的 ディスクルス（討議）」⁽²¹⁾へと移行する。ディスクルス倫理学では、相互主体性を尊重する「理想的発話状況」⁽²²⁾にもとづくディスクルスによって社会規範が作られると考えられている。ある規範が妥当するかどうかをめぐってなされる「実践的討議（ディスクルス）」によって導かれる規範は、「ディスクルス倫理原則」と「普遍化原則」の二つの条件を充たすものであるときにのみ、妥当性をもつ。「ディスクルス倫理原則」とは、その討議にすべての当事者が対等な立場で参加しているということである。「普遍化原則」とは、その討議によって決定された規範が、それが及ぼしうるさまざまな影響をも含めて、すべての当事者に強制なく受け入れられているということである⁽²³⁾。

このようなハーバーマスのディスクルス倫理学の視点から現実の学校における規範のありようをふりかえるとき、そこには次のような問題が見出されるであろう。すなわち、学校や学級のきまり（規範）が教師から一方的に課されるなら、それは当事者たる子どもたち自身が規則制定の過程に当事者として参加していないという意味で、ディスクルス倫理原則に反することになる。上から一方的に押しつけられたきまりは、子どもたちによって簡単に破られることが少なくないが、それは当事者として子どもたちの合意と納得によって決定されたきまりではないからである。その意味で、このような規則制定のしかたは、普遍化原則にも反することになる。

このようにディスクルス倫理原則も普遍化原則も充たさないようなきまりが押しつけられるなら、それは「妥当性要求」に反するものであり、これでは子どもたちが規範意識を身に付けることは期待できないであろう。そしてまた、これでは子どもたちがコミュニケーション的行為によって自分たちの生活世界を創造していくことも期待しがたいといわざるをえない。今日の学校におけるコミュニケーション不全の状況には、こうした事情も影響しているのではないだろうか。

ハーバーマスは、コミュニケーション的行為の理論を通して、社会統合の主軸である生活世界の再生産を図ることによって、目的合理的行為ではなしえなかった本来の社会統合を目指そうとしている。このようなハーバーマスの理論は、子どもたちが社会性や道徳性を獲得する場である本来の生活世界を創造していこうとする今日の学校教育に、大きな示唆を与えてくれるものといえよう。

(2) コミュニケーション成立の条件と教師の権威の問題

先にふれたように、ハーバーマスの理論にもとづいて教育におけるコミュニケーションの問題にアプローチしたものとして、渡邊らの研究がある。この研究は、子どもたちの話し合い活動による総合単元的な道徳学習を探求したものであるが、研究の問題意識として渡邊らは次のように述べている。「現在の道徳の時間では、『子ども主体』の道徳の学習をめざしているにも

かわらず、その主体的な活動は『道徳の時間』の事前・事後の指導に委ねられ、中心となる『道徳の時間』は、価値を教えるという『教師主体』のままである」と⁽²⁴⁾。そこで、教師主導の道徳の授業を打開するために、子どもたちの「話し合い」を中心に据えた授業に取り組み、その結果、次のようなことが明らかになったという。

ディスクルスの倫理学に基づいた「話し合い」中心の授業は、学級の子どもたち同士の心情的な関わりをもゆさぶることになり、学級全体の道徳的価値・規範を高めていくことに有効である。このような授業により、子どもたち同士の相互行為の発達もうながされていく。⁽²⁵⁾

この研究はハーバーマスの理論にもとづいた先駆的研究として注目されるが、同時にこの研究には検討を要する次のような二つの問題がある。第一は、ハーバーマスの理論が道徳の授業の技法として適用できるかという問題である。確かに子どもたちが活発に意見を述べ合うような「話し合い」が展開されるなら、子どもたちは自分たちで自主的に価値・規範を見出したという実感をもつかもされない。しかし、もし教師の意図する価値内容を効果的に子どもたちに注入するためのたんなる手段として「話し合い」が活用されるなら、その授業は教師による一方的な価値注入と実質的には変わらないことになるだろう。第二は、この授業ではハーバーマスのいうコミュニケーション的行為が成り立つ前提としての「理想的発話状況」が成立しているかという問題である。たとえ子どもたちが活発に発言しているとしても、それがもし、「こういうことを言えばいいのでは」とか「このように言っておけばたぶん間違いはないだろう」といった建前にもとづいたものであるなら、それは、教室のなかに理想的発話状況が成立していず、双方向的なコミュニケーションが実現していないことを示すものといわなければならない。これら二つの問題はいずれも、教室での授業が教師の権威にもとづく指導によって展開されるという事情に由来する問題である。ディスクルス倫理学によれば、討議という場では教師も一人の参加者であり、子どもたちと同じ立場で意見を述べてよい。しかし、教師がどんなに配慮しても、教師の発言が子どもたちから権威あるものとして受け取られることを避けるのは容易ではない。とすれば、教室におけるコミュニケーション関係構築の課題を達成するには、教師と子どもとの関係における教師の権威の問題に焦点を当ててさらに検討することが必要となるだろう。

(3) ハーバーマス理論から示唆される教育的コミュニケーションの課題

今日の学校では多くの場合、効率が優先されるあまり、子どもの主体性を尊重するといいながら、実際にはすでに決まっている活動の流れに子どもたちをどう組み込むかに関心が向けられがちな傾向がある。これでは、たとえ表面上は子どもたちの話し合いによって授業が進行しているように見えても、実質は教師が授業のねらいに向けて子どもたちを誘導するのと変わらないことになる。このような教師の姿勢においてとくに問題なのは、子どもどうしの相互行為という視点が欠けがちなことである。もしこのような対応が「戦略的行為」⁽²⁶⁾として意図的に採用されるなら、次のような結果に陥るだろうとハーバーマスが指摘する点は、学校における教師と子どもの関係においても留意すべきことといえよう。

個々人が了解志向的行為のコンフリクトから長期にわたって離脱するという事は、戦略的行為のモノト的な孤立化への退行を意味する。永続的なそれは、自己破壊的なものである。⁽²⁷⁾

つまり、教師が授業のねらいに即してあらかじめ先取りした結果を子どもたちに隠しておきながら、あたかも子どもたち中心の話し合いが進められているかのように振る舞うなら、子どもたちの人間関係が質的に向上することは望むべくもないということである。それどころか、個々人がバラバラに孤立している現状をますます悪化させることにもなりかねない。本来、コミュニケーション的行為にもとづく教育には、このような結果目的の計算が入り込む余地はないはずである。なぜなら、コミュニケーション的行為は、「妥当性要求」が批判の対象となれば、ただちに実践的ディスクルスに移行するからである。すでにふれたように、ディスクルス倫理学においては、規範の決定はすべての当事者が対等な立場で参加する実践的な討議においてなされるとする「ディスクルス倫理原則」と、決定された規範は誰にとっても受け入れ可能なものでなければならぬとする「普遍化原則」とにもとづいて、討議がなされる。この二つの原則にもとづいた話し合いが展開される時、そこに、「妥当性要求」を掲げながら、それを受け入れるかどうかを判断し合う相互主体的な子どもたちの姿が立ち現れる。相互主体的な態度で話し合いをする子どもたちは、互いの行為を調整し合いながら生活世界を再構成していく。そうすることによって、個と集団の関係性がより深まっていくのである。子どもたちはこのような過程をとおして自分たちの社会を作り上げ、同時に自己を確立させていく。このような意味で教師と子どもが双方向的なコミュニケーションを展開する了解志向的な教育への転換を図ることが、より充実した教育を実現するために不可欠な条件である。

4 教室におけるコミュニケーション関係構築の課題と条件

(1) 教室における双方向的コミュニケーション関係構築の意義

では、教室における教師と子ども、子どもと子どもどうしの関係を、双方向的なコミュニケーションにもとづく了解志向的な関係へと転換させることは、なぜ必要なのだろうか。これまでのように、教師と子どもの関係が主体 - 客体関係のままでは、子どもは教師によって操作される対象のままであり、教師と子どもが一体となって教室のなかにコミュニケーションの公共空間としての「生活世界」を作り上げていくことはできない。教師が子どもに一方向的に働きかけるのではなく、子どもと子どもの関係を中心とし、それに教師が関わることによってこそ、教室のなかに「生活世界」を創造することができる。教室のなかで教師と子どもが対等な立場で「妥当性要求」を掲げ、互いに了解できる合意を形成するためには、教師と子どもの関係を、これまでの主体 - 客体関係から主体 - 主体関係に変えていくことが不可欠である。具体的には、教師が子どもたちを権力的に屈伏させたりするのではなく、教師が子どもに対し、子どもが教師に対し、また子どもどうしが互いに、他者の行為を自己の行為と結びつけて考えることができるような関係を、教室のなかにどう構築するかが問われなければならない。

教師が何ごとにおいても効率を優先し、子どもは子どもで教師の意図を率先して遂行するように自らを馴らそうとするなら、教師も子どもも互いに利己的な動機にもとづいて行動し、互いに他者を自己の目的達成のための手段として利用するという関係に陥ることになる。これでは教室は各自の利益追求の欲望に支配され、教師の教えと子どもの学びの基盤である協同と

連帯が教室のなかに打ち立てられることは期待できない。

それに対して双方向的なコミュニケーション関係では、教師と子どもがみずからの行為を互いに調和させ、両者の間の合意を図ることが重視される。そして、教師と子ども、子どもと子どもどうしが互いに対等な立場で納得し合うことを目指してそれぞれの主張を展開し合うことにより、互いの行為の調整を図っていくことが目指される。この場合、教師と子どもが何らかの活動をすることによって得られる結果よりも、活動のなかで互いの行為を調整し合う過程そのものがより大切なのである。

(2) 双方向的なコミュニケーション関係構築の方法

教室のなかに教師と子どもの双方向的なコミュニケーション関係を構築するためには、教師がみずからの権威的な指導のありようをとらえ直すとともに、子どもたちに対しても、これまで当たり前のこととして身につけさせられてきた価値や規範を、自分たちにとって本当に必要なものかどうかという観点で批判的にとらえ直すように導くことが求められよう。それは、子どもたちが自分たちの日常的な「生活世界」における問題に目を向け、その解決に自分たちで取り組むことによって、教室を、強制的な学習と価値注入の場から、主体的な学びと納得にもとづく価値の自覚的内面化のための公共空間へと転換させる基盤である。今日の学校では子どもたちは強固なシステムによって生活だけでなく内面までも管理され、しかも集団で学びに取り組む場であるはずの教室において仲間と互いに分断させられ、孤立と競争に駆り立てられている。そのような今日の教室空間に双方向的なコミュニケーション関係を打ち立てるには、何よりも他者の存在に対する自覚と他者への関心を取り戻すことが不可欠である。

しかし、子どもたちが教室という自分たちの「生活世界」に内在する問題を自分たちで見出して解決することは、実際には容易なことではない。もし学級のなかにある問題に気づいた子どもがいたとしても、その子が自由に発言しにくいような雰囲気があれば、問題を提起することさえ困難であろう。教室のなかで子どもたちが自由に自分の意見を表明できる雰囲気が存在することは、双方向的なコミュニケーション関係を構築するために不可欠な条件であり、そうした関係が獲得される条件でもある。

すでに触れたように、ハーバーマスは、コミュニケーション的行為が成り立つためには誰もが強制されることなく自由に発言できる「理想的発話状況」という条件が不可欠であると主張する。「理想的発話状況」とは、意見を表明するものが「妥当性要求」以外のいかなる強制にも拘束されることなく自由に発話できる条件が整っているということである⁽²⁸⁾。それは言い換えれば、当事者の間にいかなる権力の格差も存在してはならないということである。双方向的なコミュニケーション関係においては、互いに相手の意見を尊重するとともに、相手の発言に対して自由に意見をいえることが前提となる。そのような「理想的発話状況」が、教師と子どもたちの努力によって教室のなかに創り出されなければならないのである。

しかし、このような条件のもとで各自が自由に意見を表明しえたとしても、それが直ちに当事者全員の共通認識を生み出し、問題解決への協同行為を導くことになるとは限らない。同じ事柄を対象としても、それを問題と見るかどうかは人によって異なるだろうし、また問題意識が共有されても、具体的な解決策がただちに全員の合意を得られるとは限らないからである。また、ある子どもがこの場合はこうするのが当然だと考えていることであっても、別の子どもにとってはそうでないことは、ごく普通に起こることである。しかし、問題についての共通認

識や問題解決への一致した協同行為が成立しなければ、双方向的コミュニケーションが成り立たないというわけではない。逆にいえば、双方向的なコミュニケーション関係を成り立たせるために問題認識や解決行動の完全一致を追求することが大切なのではないということである。そうではなく、双方向的なコミュニケーション関係を構築するには、さまざまな意見が衝突するなかで、「妥当性要求」を掲げながら互いに合意に達していく過程こそが大切である。言い換えれば、教師と子ども、子どもと子どもどうしが双方向的なコミュニケーション関係のなかで、互いの行為を調整し合う過程が重要なのである。

(3) 教室におけるコミュニケーション関係を支える学校の条件

これまで述べてきたように、教室のなかに双方向的なコミュニケーション関係を構築するには、教師と子どもの関係をこれまでのような主体 - 客体の関係から主体 - 主体の関係に転換し、「理想的発話状況」を創り出すことが必要である。しかし、それだけではまだ十分とはいえない。教室のなかに双方向的なコミュニケーション関係を構築するには、さらに、それを支える学校のありようをも根本から見直す必要がある。なぜなら、教室のなかにどのような人間関係が構築されるかは、学級が所属する学校そのものにおける人間関係やコミュニケーション関係がどのような状況にあるかによって、大きく左右されるからである。では、教室のなかに双方向的なコミュニケーション関係を構築するために、学校はどのような条件を整えることが求められるのだろうか。

ここでは何よりもまず、教師どうしの関係性に目を向ける必要がある。教師にとって学校は「職場」である。その職場に「理想的発話状況」が創り出されているかどうか、教室における双方向的なコミュニケーション関係の構築に不可欠な「理想的発話状況」が成立するかどうかを左右する。それほどに職場としての「学校」における教師どうしの関係性は重要な要素であるが、現実の学校では教職員の間には「理想的発話状況」が必ずしも成立しているとはいえない。たとえ個々の教師が、真理性、正当性、誠実性の三つの「妥当性要求」にもとづいて教師どうし間の行為関係を調整しようと考えていても、それが上からの指導という名の強制によって権力的に妨げられることが少なくないのが実情ではないだろうか。この場合は学校における意思決定の「場」のあり方に一つの重要な問題があるといえよう。とくに職員会議などでは教師が自分の考えを自由に伝えられない状況がありはしないだろうか。

先にも述べたように、ディスクルス倫理学によれば、すべての当事者が対等な立場で参加することが保障されなければならないという「ディスクルス倫理原則」と、決定される規範は誰にとっても強制なく受け入れ可能なものでなければならないという「普遍化原則」とにもとづいて討議がなされることが、その討議によって決定される規範が妥当性を有する不可欠の条件である。話し合いは必ずこの二つの原則にもとづいておこなわれなければならないという合意が成り立っているなら、当事者がそれぞれに「妥当性要求」を掲げながら、それを受け入れるかどうかをみずから判断するような、相互主体的な討論の姿が立ち現れるであろう。しかし、効率優先を第一と考えがちな現在の学校では、当事者たちの納得を得ながら話し合いを進めるよりも、とにかく決定を下すための戦略的な話し合いを進めるのがほとんどではないだろうか。「ディスクルス倫理原則」も「普遍化原則」も充たさないような話し合いによって、決定だけが個々の教師に上から一方的に押しつけられるなら、それは「妥当性要求」に反するものである。これでは教師どうし間に双方向的なコミュニケーション関係を打ち立てることは不可能

であり、その結果、教室における教師と子どもとの間に双方向的なコミュニケーション関係を打ち立てることも困難となろう。

おわりに

子どもたちは、人と人のかかわり合いのなかで互いに影響を受けながら成長し発達していく。したがって、一人ひとりの子どもが健全な成長を遂げていくかどうかは、かれらの属する集団における人間関係がどのようなものであるかによって、決定的に影響されるといってよいだろう。そして、子どもたちにとってそのような深い影響を及ぼす集団は、何よりもまず学級である。

もちろん、子どもたちは学校という場においてもさまざまな人間関係を取り結び、それによって大きな影響を受けながら成長している。例えば全校委員会活動や全校行事などでは、子どもたちは学校という場で教師や仲間とかかわりあいながら、活動に取り組んでいる。とくに小学校高学年から中学校にかけては、学校を舞台とする活動の比率が高くなる。しかし、それでも子どもたちは、学校の一員である以前に、まずは学級の一員である。全校委員会活動はたいいていの場合、学級から選出された委員として活動にたずさわるとし、運動会や遠足などの全校行事においても、学級の一員として活動に参加している。その意味で子どもたちの生活と活動、学習の基盤は、何よりも学級であり教室である。とすれば、学校において子どもが健全な成長を遂げていくには、教室を基盤とする学級集団において豊かな人間関係が成立していることが不可欠な条件といえよう。

豊かな人間関係とは、子どもたち一人ひとりが人間として解放されながら、しかも互いに深く人格的に交わり合うような関係にほかならない。それは言い換えれば、子どもたちのだれもが一人のかけがえのない存在として尊重され合うような関係である。そのような豊かな人間関係を、子どもたちの生活と学習の基盤である教室のなかにどう打ち立てていくか。いじめや暴力、不登校などのように、子どもたちがバラバラにされているだけでなく、互いに反目しあっている（させられている）ような危機的な状況にある今日の学校のありようを根本から建て直すためには、こうした意味での教育の原点に立ち返って問題をとらえ直すことが不可欠である。そのさい、たんに言葉を交わし合うだけの関係ではなく、人格の深い次元で互いに交流し合うような関係を打ち立てるといふ視点が不可欠であろう。それが本稿においてハーバーマスのコミュニケーション理論に注目する所以である。

ハーバーマスのいうコミュニケーション的行為とは、たんに情報を伝達し、相互に了解しあうだけのいとなみではない。ハーバーマスによれば、人びとのコミュニケーションは社会の成立基盤であり、しかもそのコミュニケーションには必然的に討論の要素が含まれている。その討論をとおして社会の構成員はさまざまな事柄についての理性的な合意をめざしており、それがどれだけ達成されているかによって、その社会が社会として機能する度合いが決定される。学級もひとつの社会であるとすれば、学級集団における子どもたちの相互作用がかれらの成長・発達にどのような影響を及ぼすかは、それが社会としてどれだけ機能しているかにかかっているといえよう。しかし、学級集団は子どもたちの偶然の寄り集まりであり、そのままでは社会としては成り立たない。そして、学級が社会として機能しなければ、一人ひとりの子どもたちが学級を基盤として成長し発達することも期待できない。だからこそ、偶然的に組織された学

級集団を、一人ひとりの子どもが互いに人格的な交わりによって成長を支え合うような関係に満ちた集団へと作り変えていかなければならない。そのための重要な手がかりが、教師と子どもとの間、そして子どもと子どもどうしの間に、双方向的なコミュニケーション関係を構築することである。

しかし、それはただ教師の個人的な力量によってなしうることではない。教室のなかに当事者どうしの間の双方向的なコミュニケーション関係を打ち立てるには、学校が競争の場となっている現実、教育が競争の手段とされ、あるいは学校が栄達の道具とされている今日の状況を根本から問い直すことが求められよう。そのために、具体的には学校における教師どうしの間に双方向的なコミュニケーション関係を構築することが一つの重要な課題であることは、すでにふれたとおりである。問題の重要性に鑑みれば、さらに、教師と保護者の間、学校と地域住民の間のコミュニケーション関係についても、さらに検討を深めることが求められる。しかし、この点については別の機会を期することとしたい。

注

- (1) 岡田敬司『コミュニケーションと人間関係 かかわりの教育学』ミネルヴァ書房、1998年、参照。
- (2) 高橋勝『子どもの自己形成空間』川島書店、1992年、31 - 34ページ。
- (3) ユルゲン・ハーバーマスは、ドイツの哲学者・社会学者。フランクフルト学派の第二世代に属する。1929年にドイツのデュッセルドルフに生まれ、1949年以降、ゲッティンゲン、チューリヒ（スイス）、ポンの各大学で哲学、社会学、心理学などを学んだ。1970年を境に「言語論的転回」を遂げ、労働と対比される相互行為、コミュニケーションのモデルに基づく、コミュニケーション的行為の理論を構築した。
- (4) この研究は、1999～2000年度、科学研究費補助金（基盤研究）の助成を受けて田近洵一らによっておこなわれた「小学生・中学生・高校生のコミュニケーション能力の実態とその育成のための授業開発」の共同研究である。この調査では、「自分の聞く・話す活動に関する意識 / 授業中の発言に関する意識 / 授業以外での友達との相互関係・相互交流に関する実態と意識」など13の質問項目についてアンケートがおこなわれた。
- (5) 田近洵一著『子どものコミュニケーション意識 ころころ、ことばからかかわり合いをひらく』学文社、2002年、20 - 21ページ。
- (6) 渡邊満・盛美賀『「生きる力」をはぐくむ道徳学習の研究』兵庫教育大学学校教育研究センター紀要（学校教育学研究）、第12巻、2000年。
- (7) 多文化的な社会において普遍性をめざす道徳は、行為規範の内容を直接に規定することはできず、行為の規範を決定するための手続きなど、間接的な側面についてだけかわる。規範を決定するのは、すべての当事者が対等な立場で参加する「実践的ディスクルス（討議）」においてである。そして、すべての参加者が同意しうる規範だけが、妥当なものとして認められる。これを「ディスクルス倫理原則」という。ユルゲン・ハーバーマス著、三島憲一・中野敏男・木前利秋訳『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店、2000年、参照。
- (8) ハーバーマスは、コミュニケーション的行為の理論のなかで、「真理性要求」「正当性要求」「誠実性要求」の3つの「妥当性要求」をあげている。「真理性要求」とは、客観的世界に対応するもので、自分の言っていることが客観的事実に基づいており、その意味で「真理」であると主張することである。「正当性要求」とは、社会的世界に対応するもので、自分の言っていることが社会的規範に照らして「正しい」と主張することである。そして「誠実性要求」とは、主観的世界（個人

- の内部世界)に対応するもので、自分の言っていることが本当に自分の気持ちや意図に忠実だ(偽りや冗談ではない)と主張することである。ユルゲン・ハーバマス、前掲『道徳意識とコミュニケーション行為』, 参照。
- (9) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/020706.htm.
- (10) 同上。
- (11) 同上。
- (12) 村松賢一「国語科におけるコミュニケーション能力の育成 音声言語教育の現状と課題」『言語文化と日本語教育』2002年5月特集号, 所収, 参照
- (13) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/10/04100501.htm
- (14) 同上。
- (15) 同上。
- (16) 「コミュニケーション的行為」とは、「妥当性要求」を掲げてその承認を相手に求め、了解による合意を目指す行為のことである。威嚇や強制などにより自己の目的を達成しようとする戦略的行為と対立する。中岡成文『ハーバマス コミュニケーション行為』講談社, 2003年, 参照。
- (17) 小牧治・村上隆夫『ハーバマス (人と思想 176)』清水書院, 2001年, 54, 136ページ。
- (18) 中岡成文, 前掲書, 81, 150ページ。
- (19) 同上, 152ページ。
- (20) 小牧治・村上隆夫, 前掲書, 52 - 53, 136ページ。
- (21) ディスクルス(討議)では当事者がすべて参加し、それまで経験的に妥当とされてきたことからその効力を停止させる。そして、各人が「妥当性要求」を掲げて自己主張し、よりよき論拠だけを権威として認める。ユルゲン・ハーバマス, 前掲『道徳意識とコミュニケーション行為』, 参照。
- (22) 現実の会話のうちには、「無制約的で支配から自由なコミュニケーションの理念化された諸条件」が規制的な理念として働いているのであり、そうでなければ、たとえ不十分なものであってもコミュニケーションは成り立たないはずである。この「反事実的」に先取りされ、予期されたユートピア的な理念を、ハーバマスは「理想的発話状況」と表現している。中岡成文, 前掲書, 参照。
- (23) ユルゲン・ハーバマス, 前掲『道徳意識とコミュニケーション行為』, 参照。
- (24) 渡邊満・盛美賀, 前掲論文, 58ページ
- (25) 同, 62ページ。
- (26) ユルゲン・ハーバマス, 前掲『道徳意識とコミュニケーション行為』156 - 163ページ。
- (27) 同上。
- (28) 小牧治・村上隆夫, 前掲書, 135ページ, 参照。

(2007年4月30日受理)