

東北公益文科大学

総合研究論集

第 25 号

対話と参加を基盤とする学校コミュニティ形成に見る
道徳教育への示唆

— ジャスト・コミュニティと修復的実践の
アメリカ教育史的考察を通じて

竹原 幸太

2014 年 2 月 20 日発行

研究論文

対話と参加を基盤とする学校コミュニティ形成に見る道徳教育への示唆—ジャスト・コミュニティと修復的実践のアメリカ教育史的考察を通じて

竹原 幸太

1. はじめに

戦後の日本の道徳教育は、1958年「道徳の時間」特設以降、一貫して学校の教育活動全体を通じた実践が目指され、最新の小・中学校の学習指導要領道徳編（2008）でも「道徳の時間」を要として、他教科と関連させ、「学校の教育活動全体を通じて」道徳教育を行うことと規定している。

また、衝撃的な少年事件も受け、道徳教育を充実すべきとの声も上がり、第一次安倍晋三内閣（2006～2007年）の教育基本法改正時には教育再生会議を組織して道徳教育の教科化が議論された。続く第二次安倍内閣（2012年～現在）でも2011年大津市いじめ自殺事件等も受け、教育再生会議の伏線を引き継いだ教育再生実行会議において道徳教育の教科化が議論され、賛否を呼んでいる。

そもそも道徳教育をめぐるのは、「道徳は教えられるか」という根本的問いもなされてきたが（村井1967）、実践上は「教えること」に加え、学校生活場面で他者への共感や集団規範を具体的に「経験して学ぶ」ことを意識化した実践モデルが必要であるという点でほぼ同意を得てきた。そこで、各教科や地域体験授業等を関連させ、子どもの主体性を促す「総合単元的道徳学習」も提起されたが（押谷1995）、未だ道徳教育の展開をめぐるのは不鮮明な側面もあり、実践展開を支える要素の析出には至っていない。

こうした状況を見た場合、ひとまず道徳教育という観点を外し、「学校の教育活動全体を通じて」子どもの成長発達を促進している先駆的实践に注目し、そうした実践からいかに道徳教育への示唆を得ることができるか考えてみることも必要ではないだろうか。

2. 先行研究と本研究の目的

1) 日本におけるコールバーグのJCの再検討

これまでの道徳教育研究では、学校の教育活動全体を通じた先駆的实践として、子どもの対話と学校参加を重視し、学校コミュニティの形成と道徳性の発達促進を目指してアメリカで実践されたコールバーグ (L.Kohlberg) の「正義の学校共同体 (Just Community Approach、以下JC)」が注目されてきた。

日本では、先ず1980年代に永野重史らを中心としてコールバーグの「道徳性の発達段階と連続性」(1969)、「『である』から『べきである』へ」(1971)等の主要論文が翻訳され (Kohlberg 1969 = 1987、1971 = 1985)、荒木紀幸ら兵庫教育大学の研究グループにより、道徳教育方法としてモラルジレンマが紹介、実践されてきた (荒木1988)。

1990年代には「コールバーグ理論をめぐる論争への回答」の翻訳とともに (Kohlberg, Levine, Hewer 1983 = 1992)、コールバーグの思想研究においてモラルジレンマからJCへの変遷過程が明らかにされ (加賀1993)、JCに見る学校改革論や共同体概念、いじめ等の問題行動の抑制について考察する研究も現れた (紅林1994、1999、高德1998、梁1998、高橋1999)。

2000年代にはJCにおける教師の傾聴や唱導等の役割に注目する研究が現れ (荒木2001、2002、2003、細戸2010)、生徒側から表明されるJCへの不満の声の意味づけから、道徳性の発達評価とは異なる実践評価の視点が芽生えたことも紹介された (奥野2004)。そして、近年では小林将太がドイツのJCの発展的試みを紹介しつつ、コールバーグの発達段階の枠組を自我論と関連付け、JCの授業を子どもの現実生活に切り込むものとして考察を深め (小林2007、2010、2011)、荒木寿友もこれまでのJC研究の成果をまとめ、対話とコミュニティ形成の実践的意義を再提起している (荒木2013)。

このように教師の役割や授業の意味づけ等、JC実践の担い手や各実践場面の再検討がなされてきているが、コールバーグの死後、1980年代後半以降にJCが衰退していく事実を見た場合、学校の教育活動全体を通じて子どもの対話や参加を促す実践を継続させる要素とは何かを析出することも検討課題となるのではないだろうか。

2) JCに類似するRPへの注目

総じてJCが衰退した後、1990年代後半より、刑事司法で展開されていた「修復的正義（Restorative Justice、修復的司法とも訳される）」の原理に学び、懲罰的な生徒指導に代替する対応として、被害者、加害者、学級集団の3者が対話を試み、人間関係を強化しながら、問題行動が生じにくい学校コミュニティを作り上げていく実践が修復的实践（Restorative Practices、以下RP）という名称でペンシルベニアやミネソタ等で浮上してきた動きは注目に値する。

日本においても2000年前後に刑事司法分野で修復的司法研究が展開され、近時は修復的正義の関心が教育学・福祉学分野にも拡大してきている（竹原2012b）。学校教育との関連では、生徒指導（船木2007、竹原2007b=2010、吉田2008、上杉2011）、スクールソーシャルワーク（山下2010、2012）、教育思想（山辺2010、2011）等の分野でRPに関わる研究が現れている。

また、JCとRPの試論的な比較研究も着手されつつあるが（竹原2007a、2013）、それは試論に留まり、教育史的観点からJCとRPの位置づけを考察していく研究はなされて来なかった。

3) 本研究の目的と方法

そこで、本研究では学校の教育活動全体での対話と参加を基盤とした学校コミュニティ形成の先駆的实践としてJCとRPの教育史的考察を行い、対話や参加を基盤とする実践の展開要素について学び、学校の教育活動全体を通じた道徳教育への示唆を得ることを目的とする。

研究方法は、第一にJCとRPの実践背景を概観しながら、アメリカ教育史として両実践を捉えた場合の連関性について明らかにする。

第二に正義を教育理念に掲げつつ、教育方法として対話や参加を重視するJCとRPの布置関係について、対話の位置づけ及び教師の役割に注目しながら明らかにする。

第三にJCから導かれる実践展開を支える課題としての教師支援について注目し、実践から概念化されたRPはJCでは不十分であった教員研修や実践省察過程を設け、実践を継続させる要素としての教師支援をカバーし得る実践であることを明らかにする。

以上の検討を踏まえ、最後に日本の道徳教育の実践展開に向けて得られる示唆を整理する。

3. アメリカ教育史として見たJCとRPの連関性

1) プラグマティズムとJC

アメリカ教育史として見た場合、JCは1970年代から1980年代にかけて、「正義 (justice)」と「ケア (care)」の原理をつないだ実践として展開され、心理学研究を超えて道徳哲学研究でも学際的に注目された (立山1995)。

道徳哲学分野でも注目されたのは、道徳性心理学という研究対象の性質のみならず、アメリカの社会状況を目の前にして、コールバーグがプラグマティズムの継承者として教育問題に取り組んだ姿勢が関わっている。

コールバーグが本格的に道徳性心理学に着手した1960年代から1970年代にかけて、アメリカでは、政治をはじめ様々な分野で制度の正当性が喪失した時代といわれるが (LaFree 1998=2002: 229)、こうした状況の中で、現実社会の問題解決を目指すプラグマティズムの視点が研究上再評価された。

コールバーグ自身も時代遅れとみなされていたプラグマティズムの議論を再展開することを意図しており (片瀬・高橋・菅原2002: 30-31)、少年刑事政策でもベッカー (H.Becker) らネオ・シカゴ学派の社会学者達が提起したラベリング論が応用され、非行少年への不介入政策が実験的に展開された。

同時期の学校では、ウォーターゲード事件や公民権運動等の社会混乱に伴う非行、校内暴力の増加への現実的対応が求められていた。コールバーグ自身も初期に提唱したモラルジレンマを行う対話環境の揺らぎに直面し、学校コミュニティの道徳的雰囲気 (Moral atmosphere) に目を向けJCを考案するに至った (同前: 104)。

そこで、デューイ (J.Dewey) の実験学校にもヒントを得つつ、人種差別や貧困等、不正義に満ちた社会を民主主義に貫かれた社会に転換すべく、その可能性を「社会の縮図」である学校に求めてJCを実践した¹。つまり、JCは架空のストーリーを活用したモラルジレンマの限界性を痛感し、より実践的に学校や社会の諸問題を解決する力の育成を目指したコールバーグのプラグマ

ティックな問題関心が基底となっていた。

2) 実証研究とJCの衰退

プラグマティックな観点も反映された1960年代から1970年代の少年司法実践、教育実践は挑戦的なものであったが、結果的には非行や校内暴力は減少せず、むしろ増加して政策の実証性が見られないとの批判が生じた。これは、プラグマティズムの観点は主観的方法論に過ぎず、客観的な実証性に欠けるとの批判の再浮上ともなった²。

そのため、続く1980年代は治安をめぐる諸政策は「正当な刑罰 (Just Desert)」論が賛同され、厳罰化政策に方向転換し (清永・徳岡2002: 57-82)、1990年代には「割れ窓理論 (Broken Windows Theory)」を根拠に、小さな犯罪も見逃さない不寛容政策としてゼロトレランス (Zero Tolerance) が叫ばれ、学校内でも早期に問題生徒を発見する生徒指導として導入されていった (船木2007: 28-31、竹原2009: 100)。

こうした動向において、当然、JCにも批判が寄せられた。ライマー (J.Reimer) らは、対話を促す教師の「教育方法」の研修が不十分であったことを課題の一つに挙げており、実践上は1987年のコールバーグ他界とともにJCは衰退傾向を示した³。その後、JCの要素は学校内の部分的討議プログラムとして一部の学校に継承されていき (Reimer, Paolitto, Hersh 1983 = 2004: 253-256)、コールバーグの共同研究者セルマン (R.Selman) の共感性に焦点を当てたVLF (Voice of Love and Freedom) 等の心理プログラムが開発されていった (渡辺2001)。

一方、研究上はネオコールバーグ学派 (Neo Kohlbergian approach) と呼ばれる世代が、コールバーグ理論で曖昧であった道徳的判断と感情・情動との関係の考察を進め、脳科学に接近して、記憶と道徳的判断の因果関係等にアプローチする実証研究へと進んでいった (長谷川2006: 47-48)⁴。

これらをアメリカ教育史として見た場合、JCは道徳性発達を促す教育方法として継承されたが、学校の教育活動全体を通じて対話や参加を設け、その経験から民主主義を実現していこうとする哲学的観点からの実践観は後退したといえる。

さらに、マクロ的視点から見れば、JCはプラグマティズムの伝統を引くコールバーグの挑戦的実践でもあったが、その実証性が見られず、実証研究の時代要求とともに衰退していった側面もある。

3) 「正義」を理念とする学校コミュニティ形成の再燃

JCが衰退した中で、1990年代後半に刑事司法で隆盛した「修復的正義」の理念を学校教育に応用し、子どもの相互対話を基盤に問題行動を抑止する学校コミュニティ形成を目指すRPがペンシルベニアやミネソタ等で展開されてきた動きはアメリカ教育史的には興味深い動きである。

そもそも、刑事司法において修復的正義が叫ばれたのは、厳罰化政策は犯罪抑止の実証性が見られず、また、被害者や被害を受けたコミュニティは犯罪の当事者でありながらも、刑事裁判において蚊帳の外に置かれてきたことへの反省があった。そこで、1970年代にメノナイト派の刑事政策学者ゼア（H.Zehr）らは、犯罪解決過程において被害者、加害者、コミュニティの当事者が参加し、対話により、各々のニーズを充足して壊れた関係を回復することで正義を実現し、懲罰的排除から社会的包摂を目指す修復的正義運動を展開してきた（Zehr1990 = 2003 : 3-9、宿谷2011 : 217-220）。

修復的正義運動は徐々に世界的に拡大しつつ、被害者、加害者、コミュニティの3者の対話により犯罪解決を目指すその原理は、刑事司法上の問題のみならず、国際紛争や児童福祉、学校教育等における暴力問題の解決にも応用され得るものと認識されてきた。

こうした実践を組織化・概念化したのはアメリカの元公立中学校教師のワクテル（T.Wachtel）である。ワクテルは学校内の問題行動への対応を模索する中、オーストラリアの修復的正義運動にヒントを得て実践を試み、1999年にはこうした実践を国際的に共有すべく、ペンシルベニアにNPO「International Institute for Restorative Practices（修復的実践のための国際組織、以下IIRP）」を設立し、修復的正義の原理を教育、福祉実践等へ応用する試みをRPと概念化し、各国の実践研究と実践スキル研修の場を組織化した（Wachtel 1997 = 2005 : 152-154）。

学校教育におけるRPに関しては、実践研究を重ねる中で次第に問題行動が

生じた際の実践に留まらず、リコーナ (T.Lickona) の唱える人格教育 (Characters Education) のように、対話の前提となる相互尊敬 (respect) やエンパワメント (empowerment)、包摂 (inclusion) 等といった教育価値とともに対話のスキルを学ぶ教育の総称と考えられるようになり、近年ではホームルームや各教科の話し合い等にも応用されている。

4) 教育史的観点から見た RP の意義

ワクテルはデューイの著作に目を通したことがあるというが、RPを行う上での参考とはしておらず、あくまでも RP は目の前の問題対応から導かれたものである (竹原 2012a : 59)⁵。したがって、JC を先行実践として参照したものでなく、JC と RP に実践上ないし研究上の何かしらの接点があるというわけではない。

しかし、アメリカ教育史として見た場合、1980年代後半に JC が衰退する中で、教育実践上の要求から 1990年代に「修復的正義」を理念に掲げ、教育方法として学校の教育活動全体で対話を強調する実践が RP として浮上した点はプラグマティックな JC に連関し得る動きとして見ることもでき、再度、対話や参加を基盤とした学校コミュニティ形成実践に光を当てる動きといえる。とりわけ、1980年代にプラグマティズム的観点を背景とするシカゴ学派の研究方法的批判から実証研究が台頭し、その後、再び実証研究に疑問が呈される中で 1990年代に RP がプラグマティックに浮上した点は、アメリカ教育史における「研究方法をめぐる時代精神の変遷」のようにも見える。

この点と関連して言えば、そもそも修復的正義は犯罪を法規範の違反ではなく、人間関係の害悪として捉え、刑事裁判で抜け落ちた当事者ニーズを汲む動き (=ゼアの言う犯罪を捉えるレンズを換える動き) として 1970年代以降に浮上し、こうした修復的正義運動の中で 1990年代に RP が学校で展開された。つまり、RP は運動背景から見ても当事者ニーズに対応する性格を持ち、且つ実証研究から抜け落ちる当事者ニーズを汲む方法論が求められる時代背景にも合致して実践が進んだように思われる。

4. JCとRPにおける教育価値の位置づけと布置関係

1) 実践構造の比較

アメリカ教育史の文脈においては、JCとRPの実践を支える思想は社会問題に対応するプラグマティックな性質を持っており、その共通性が確認される。また、両者は対話（ないし参加）を基盤に学校コミュニティを形成していく実践構造も類似しており、以下、確認したい。

上述の通り、コールバーグはモラルジレンマを行う対話環境の揺らぎに直面し、学校コミュニティの道徳的雰囲気を目向けJCを考案した。JCの学校設立の「教育目的」は、学校コミュニティの諸問題を対話（討議）し、積極的な学校参加を通じてルールを作り、「正義」の理念に貫かれたコミュニティを全員で作る点である。

この「教育目的」に基づき、学校は生徒と教師が対等の権利をもつ直接民主主義に基づく共同社会として構成され、小規模な人数で対話するコア・グループミーティング（Core Group Meeting）、日常の悩み事を取り上げる相談ミーティング（Advisor Meeting）、各コア・グループから持ち寄られる議題を対話する議題委員会（Agenda Committee）、学校内の規律違反について対話する公正委員会（Fairness Committee）ないし規律委員会（Discipline Committee）、学校全体で規律違反について対話するコミュニティ・ミーティング（Community Meeting）を構造化したカリキュラムが構成されている⁶。すなわち、他者との対話から学校参加へと架橋され、民主主義の経験が構造的に導かれる実践構造（＝隠れたカリキュラム）となっており、「正義」は教育価値というよりも、機能として位置づけられている（紅林1999：88）。

一方のRPは当初、校内暴力やいじめ等の問題において、加害者を出席停止や退学処分にする厳格な指導に代わり、「修復的正義」の原理を活用し、問題をめぐる被害者と加害者との対話により問題を解決していく生徒指導実践と考えられた。しかし、徐々に修復的正義に付随する教育価値とともに対話のスキルを学ぶ教育の総称と考えられるようになり、近時は学校の教育活動全体を通じて対話を促進して相互関係を強化し、それぞれが尊敬される学校コミュニティの形成がRPの「教育目的」とされ、問題行動の未然対応から事後対応までを

射程とする連続的実践と認識されている（Morisson 2007：106-109、竹原2007b=2010：158-161）。

以上のように、JCとRPは、対話（ないし参加）を基盤に学校コミュニティを形成していく点ではほぼ同様の実践構造のようにも見える。この点について先行研究では、学校の教育活動全体で対話の機会を設け、対話を通じて相互の人間関係を強化しながら学校コミュニティを形成する「教育目的」が共通する一方、実践の力点（JCでは対話を通じた道德性の発達に力点を置くが、RPでは対話を通じた生徒相互の関係性の構築と問題行動の予防に力点を置く）が異なることが指摘されてきた（竹原2013：12）。

2) 「発達の刺激としての対話」と「教育価値としての対話」

確かに両者の「形式」を見た場合、「対話（または参加）」を重視する点は共通しているが、両実践ではその位置づけも若干異なっており、RPでは対話自体に価値が見出されるのに対し、JCでは対話自体に価値を見出すというより、道德性の発達の刺激として対話・参加が位置づけられている。

一般にコールバーグの3水準6段階の道德性の発達段階モデルは、ピアジェ（J.Piaget）の認知構造論に影響を受けたことから、心理学研究において序列的な発達論として紹介され、ノディングス（N.Noddings）らはこうした発達段階論に批判を加えてきた（Noddings 1984 = 1997：150）。

しかし、晩年のコールバーグは道德性の発達段階を序列ではなく、「人のものの見方（perspective）」を示すものと再提起しており（Kohlberg, Levine, Hower 1983 = 1992：16-27）、他者の「ものの見方」の刺激を通じ、自己の「ものの見方」を客観視する場としてJCを考案し⁷、それを具体化する方法として、対話と対話の連続構造を通じた参加が「隠れたカリキュラム」として仕掛けられた。つまり、コールバーグは認知構造的には他者理解（役割取得）の上で自己理解が客観視されると捉え、対話を通じた社会的自我の形成の意義を見出し、それを道德性の発達段階に反映させ、ハーバーマス（J.Habermas）のコミュニケーション論を援用するに至った（片瀬・高橋・菅原2002：28、127）。

もっとも、JCでは対話や参加の経験を通じて道德性を相互に刺激し、学校コミュニティの発達を期待する実践であるため、初めから何らかの教育価値を

教えることはない。例えば、窃盗や暴行等の問題行動が生じた場合も、初めから「懲罰」を否定するわけではなく、相互対話（集団決議）を通じて「懲罰」を否定する考えが生じ得るものと解される（対話や参加により退学処分等の厳格な懲罰が導き出される可能性もある）。

一方、RPでの対話は初めから修復的正義の価値を継承しているため、「懲罰」を否定した上で対話が展開される。

また、両者の実践構造を見た場合、JCではRPよりも対話の構造化は戦略的であり、最終的にはコミュニティ・ミーティングという「意思決定手続き」に子どもが「参加」する。つまり、JCでは生徒懲戒をめぐる「共同の意思決定手続きとしての対話」も構造的に導かれており、一貫して道徳性の「認知的発達の刺激」として対話・参加が位置づけられている。

これに対し、RPではあくまでも対話の風土を形成すること自体に教育価値を見出しており、生徒懲戒等をめぐる「共同の意思決定手続き」として対話を活用する場合もあるが（竹原2010：63-64）、それは個々の学校に委ねられている。そのため、対話から学校参加を意識的に導く構造とはなっておらず、「参加」という観点は必ずしも全面に打ち出されていない。

3) 教師の役割の相違

「対話」と「参加」の位置づけの違いは、実践上の教師の役割の相違にも結びついており、この点も既に指摘されてきた（竹原2013：12-13）。

改めて確認すれば、JCでは構造的な対話は学校参加を促し、それらを民主主義過程の「経験」としながら、生徒自治の育成に力点を置く。そのため、教師は対話を促進するファシリテーター（facilitator）に加え、民主主義の価値を唱える唱道者（advocater）の役割も付与されるものの（荒木2002：363、細戸2010：31）、それは、「他者の役割取得」となる認知的刺激の拡大としてであり、教師が価値を「教える」のではなく、最終判断はあくまでも子どもの「道徳的気づき（Moral awareness）」に委ねられることとなる（Reimer, Paolitto, Hersh 1983 = 2004：142-148）。

一方、RPでは相互尊重やエンパワーメント等の教育価値に即した対話スキルを「教える」教師側に力点を置く。そのため、教師はファシリテーターとし

でも位置づけられるが、対話の前提となる修復的正義の教育価値についてもホームルームや学級活動等で「教える」こととなる（山辺2011：69）。

また、問題行動をめぐるケース等では、教師にファシリテーターの役割を期待することは過剰負担となり、且つ学級内での「中立性」を考えた場合、スクールソーシャルワーカーの方がファシリテーターとして適任であるとの見解もあり（山下2012：191）、教師は他職種との分業が期待される点もJCと異なる。

4) JCとRPの布置関係

以上をまとめた場合、JCでは教師の「教える」行為は抑制されつつも、連続的な対話構造（＝隠れたカリキュラム）から、子どもの「道徳的気づき」を通じた道徳的社会化の促進が期待される実践といえる。

これに対し、RPでは「修復的正義」の原理に付随する相互尊敬やエンパワーメント等の「教育価値」を教師が日常的に教えた上で対話を行うため、JCより価値を「教える」側面が強い実践といえる。

これを学校内の問題行動の解決場面に引き付けて考えた場合、JCでは校則等の厳格な規律に即した「懲罰的対応」と関係者の対話を通じて対応を決める「修復的対応」との関係は、問題行動をめぐる教育観（＝ものの見方）の違いと認識され、対話の結果、「修復的対応」を引き出す可能性があるとして説明でき、初めから「懲罰的対応」を否定し、「修復的対応」自体に価値を見出す実践がRPと説明できる。したがって、両者の布置関係を示せば、JCの実践過程において「修復的対応」が導かれた際に、JCとRPとが接続される関係にあると考えられる。

さらに、教育方法論的に整理すれば、JCは対話及び参加の構造的仕掛けにより道徳性の認知的刺激を与え、「正義」に満ちた「教育価値」の体得を目指す「認知発達的アプローチ」に基づく実践であるのに対し、RPは「修復的正義」の原理に付随する「教育価値」を日常的に教えながら対話を行うため、「教える」ことに比重が置かれた「品性教育」に近い実践といえる。

5. 実践展開を支える教師支援の視座

1) JCの実践事例に学ぶ課題としての教師支援

JCは今なお魅力的な実践であり、日本でもその再評価がなされているが、こうした検討とともに、1980年代後半以降、世界的にも注目されたJCが衰退していった要因を考察することも重要である。なぜなら、JCの現代的展開を探るにしても、RPをはじめ、対話を通じて学校コミュニティの形成を目指す新たな実践を展開していくにしても、先行実践の教訓（実践展開の課題）に学んでおくことが前提であり、また実践を継続・発展させていく要素の析出にもつながるからである。

JCの実践評価に関しては、コールバーグの共同研究者であったパワー(C.F.Power)とヒギンズ(A.Higgins)が取り上げており、実践校の全体傾向として、開始初年度のコミュニティ・ミーティングでは概ね生徒達の学校コミュニティへの愛着意識は乏しく、個人主義志向が強い傾向が見られたとされる。

例えば、最初にJCに取り組んだケンブリッジ高校内のクラスタースクール(選択校)での盗難事件をめぐる対話では、盗難が発生した環境(コミュニティ)への視点が弱く、被害者-加害者の問題という認識が強かったとされるが、2年目、3年目でのコミュニティ・ミーティングでは生徒間で学校コミュニティの問題と捉える視点が広がり、問題行動に対する集団責任の意識が発達し、道徳性の発達効果が認められると評価された(Power,Higgins,Kolberg 1989 = 1992 : 70-113)。

しかし、ライマーらの研究では、続く4年目も道徳的判断の上昇等の実践目標を達成したが、5年目より達成された目標が揺らぎ始め、年度の終わりにクラスタースクールが閉校となったことを指摘している。

この閉校の原因は、実践を行う教師の研修の欠如、親高校(ケンブリッジ高校)と選択校(ケンブリッジ高校内クラスタースクール)の間の意見の相違(同一学校内での組織間の意見対立)、新入生を迎える際の受け入れ態勢や学習障害児への対応不備等が挙げられており、学校スタッフ間の対立から最終的にコールバーグとスタッフの対立が現れ、道徳性の発達促進の試みは上手くいっ

たが、学校は死んでしまったと評価されている（Reimer, Paolitto, Hersh 1983 = 2004 : 253）。つまり、学校の教育活動全体で実践する際、教育目的を共有しつつ、教師に対する実践支援がなければ実践は継続しないことが教訓として残された。

これを受け、二番目にJCに取り組んだスカーズデール高校では、教師達は事前にコールバーグが所長を務めたハーバード大学の道徳教育研究所（Institute for Moral Education）で研修を受けて実践を開始させ、現在まで継続している。

ただし、ケンブリッジ高校と同様、JCに関与していない親高校の教員とJCに関与する選択校（スカーズデールオルタナティブスクール）の教員との対立が生じ、また、生徒側からは自分達が道徳性の発達のモルモットにされているというコールバーグへの不満の声も生じ、心理学の理論枠組から逸脱した実践上の声をいかに意味づけ、評価するかが課題とされてきた（奥野2004 : 19-22）⁸。

2) 実践を支える要素としての省察サイクル

JCが教師の負担感やスタッフ間の相互対立、あるいは生徒の不満感等を誘い、総じて衰退した教訓に学ぶべきは、学校コミュニティの形成を通じて正義の学校風土を醸成していくという「教育目的」を共有した上で、いかにして対話と参加を促す「教育方法」を無理なく具体化させるかである。そして、そのためには教師の「実践スキル習得機会」と実践を振り返り、次の実践につなげていく「省察機会」を設けることが必要である⁹。

この点に関して、各国の実践研究を蓄積しているIIRPではワクテルを代表としてスーパーバイザーを配置し、実践を開始するに当たりRPの「教育目的」と「実践スキル」を学ぶ教師の研修機会を設けており（初任者向けの研修）、さらに実践開始後も自らの実践を省察しながら、より実践スキルを高めていく教師の研修機会も設けている（中堅者向けの研修）。

具体的な研修内容としては、先ず実践の前提として、IIRPのスタッフの講義から、「対話に参加する者は互いに敬意が払われる」、「一人一人が平等に発言力を持つ」、「対話は安全な環境の下で実施され、対話による問題行動の解決を通じて、問題が生じた環境（コミュニティ）をエンパワーメントしていく」等の修復的正義の価値を学ぶ。

続いて、ファシリテーターが対話参加者の意見陳述を順に促し、全員の意見を聴く中で問題解決に向けた意見を集約し、参加者の共鳴を通じて学校コミュニティの関係性を強化していく「修復的な過程（restorative process）」を学び、サンプルの事例を素材に、研修参加者同士でロールプレイを行ない、修復的な過程を導くスキルの取得を目指す。

また、問題行動での対話では、「問題行動で何が起きたか」、「なぜ自分が狙われたか」、「問題行動を起こした際にどのように思っていたか」、「被害者や周囲に対してどのように思っているか」等の「修復的問いかけ（restorative questions）」を学び、同じくサンプルの事例を素材に、ロールプレイを通じて「修復的問いかけ」のスキル習得を目指していく（竹原2012a：56-58）¹⁰。

RPを実践するにはこれらの研修を受けることが前提となり、研修受講の後、教師はRPの基盤となる「相互尊敬」や「エンパワーメント」等の教育価値についてホームルーム等で教え、こうした教育価値に即して各学科でも対話（話し合い）を実施していく。そして、日常的な対話経験の蓄積の上に、問題行動をめぐる修復的対話が導かれることとなり、実践上、困難な点が浮上した場合、再度、IIRPにおいて実践を振り返り、実践スキルを高めていくこととなる。

当然、JCでも「発問（問いかけ）の深さ（in-depth）」の重要性は認識され（Reimer, Paolitto, Hersh 1983 = 2004：157）、スカーズデール高校では教師の研修機会が設けられたものの、継続して実践を省察するサイクルが必ずしも十分ではなく、さらに研究者コールバーグが実践へ入り込むこと自体も課題となった。これは、道徳性の発達研究の観点から実践モデルを創出したが故の課題ともいえる。

一方、実践上の試行錯誤を通じて実務者の観点から生まれたRPでは、実践を支え継続させるサイクルとして、研修を通じた教師の実践スキルの習得機会及び省察過程が位置づけられている点は特色といえ、JCの実践課題を乗り越え得るものである。

3) 学校の教育活動全体を通じたRPの実践事例に見る継続課題

理論上、RPはJCよりも教師の実践支援がカバーされているといえるが、当然、RPの実践事例から教師の実践支援がいかに運用されているのかを確認す

ることが必要である。

学校の教育活動全体を通じたRPの実践事例としては、1990年代のミネソタ州の学校改革におけるRPの展開が広く知られている。ミネソタ州は1980年代より刑事司法分野で修復的正義を実践しており、修復的正義の理論的指導者であるアンブレイト (M.Umbreit) がミネソタ大学に修復的正義・仲裁センターを創設し、ファシリテーター養成等が展開されていた実践背景をもつ地としても知られるが (Umbreit 2001=2007 : v)、先述したように1980年代はアメリカで厳罰化政策が進んだ時期であり、学校内でも懲罰的対応が実践されてきた。

クリントン政権下の「連邦ガン・フリー学校法」(1994)では、学校においてゼロトレランス施策が義務付けられることとなり、小さな規則違反も見逃さない懲罰的指導が展開された (船木2007 : 28-31)。その結果、ミネソタ州ではゼロトレランスの導入後2年間 (1994~1996) で、退学率が3倍に上昇したことを重く受け止め、州の児童・家庭・学習局は1997年よりゼロトレランスに代わる指導として、少年司法分野で成功を収め始めていた修復的正義に学び、学校(の教育活動)全体での修復的介入 (Whole-school restorative interventions) を提案した。

ここで強調された点は、相互に尊敬できる学校コミュニティの形成を目指して対話を重んじ、問題行動が生じた場合は教師が一方向的に指導せず、生徒も問題解決過程に参加し、集団で合意形成を図ることであった。そこで、州は2000年代初頭までRPの財政援助を行い、実践を奨励した (Minnesota Department of Children, Family and Learning 2002、油布2005 : 35-37)。

児童・家庭・学習局でRPの指導を担当したリーゼンバーグ (N.Ristenberg) は、実践の中間評価において、RPを担う専門家を外部から雇い、実践展開が速い学校は専門家に従う傾向にあり、資金援助終了後は実践の継続性があまり見られないことを課題とし、実践の担い手である教師の研修に予算をかけることを提案した (Ristenberg 2000)。これはJCで課題となった教師の研修機会担保の問題であり、こうした課題への対応として、学校によってIIRPの研修が活用された。

なお、現在はRPの資金援助は終了し、州レベルで修復的対話の実践マニュアルを作成するに至ったが (ミネソタ州教育局2012)、リーゼンバーグは教師

の研修に熱心であった学校ではRPの継続性が見られるとしつつも、2001年に起きた9.11のテロの影響で社会全体が厳罰傾向を示したこともあり、州全体ではトーンダウンしたと評価している（坂上2010：12、2011：20-23）。

以上のように、RPでは実践の省察サイクルはIIRPで設けられているものの、そのサイクルを活用するか否かは個々の学校に委ねられており、JCと同様の課題を有している。すなわち、教師が実践を省察していくサイクルを無理なく設け、これらのサイクルを継続させることが共通課題として浮上している。

4) 実証効果を超えた「学習としての評価」の視点

実践を継続させていく上では、実践の担い手である教師支援及び行財政の支援とともに、当該実践が意味あるものか否か実践効果を実証的に評価し、実践のエビデンスを描いていくことが求められる。逆に言えば、エビデンスに意識を向けることなく、実践の省察サイクルを設けたところで、当該実践に意味を見出しがたい実務者には省察サイクルへの参加自体が負担となり得る。

しかし、研究者の実証評価の観点は、ともすれば、実践現場との乖離を招き兼ねず、JCにおいては学校とコールバーグとの対立という形で現れ、いかに実務者をエンパワーメントする評価を設計できるかが課題となる。

この点について、晩年のコールバーグはJC実践に関わる中で、道徳性の発達の評価尺度から「逸脱した声」に注目し、その声の意味づけ（＝評価）に意識を向け、この評価の視点は、今日の心理学研究で言われる実証尺度的な「科学的モード」を補完し、新たな意味づけをもたらす「物語的モード」に対応するものであったとされている（奥野2004：23）。

こうした実践上の苦難からも、実践評価は、研究者の関心に基づく査定的評価を回避し、実践現場をエンパワーする評価が求められるといえ、質的研究でも指摘されるように、「実践上の語り（ナラティブ）」を意味づけていく相互行為として捉えていくことが重要となる（Holstein, Gubrium1995=2004：10）。これを教育学分野の表現に言い換えれば、評価プロセスを意味づける「学習としての評価」の観点が求められているといえる（大村・柳沢2012：13）。

問題行動の予防を実践の入口としたRPでも、当初、問題行動の予防効果という実証的観点が持ち込まれた。しかし、IIRPにおいても評価をめぐる議論

が展開され、近年では問題行動の予防という観点よりも、生徒自身の感情表出（エモーショナルリテラシー）に焦点が当てられ始めており（山辺2011：67-68）、実践評価方法としては、対話から紡がれる「言葉」の意味の解釈に力点が置かれる傾向にある。

JCにおいてもRPにおいても、実践現場を実証評価に当てはめるのではなく、子ども自身が自己や他者と向き合い、自己肯定感を高められる「学習としての評価」の視点が求められているといえる。

6. まとめと今後の課題

JC及びRPの比較検討からは、明確な「教育目的」と「教育方法」を掲げて、学校の教育活動全体で取り組んでいく難しさが析出され、特に教師が目的と方法を習得していく過程を支援していくことが教訓として示された。この点は、学校の教育活動全体を通じた道徳教育の展開において示唆に富むものである。

やや粗い結論ではあるが、JC及びRPの比較検討より、学校の教育活動全体を通じた道徳教育においても、学校の「教育目的」を明確化した上で、その目的を実現していく「実践構造と教育方法」をデザインし、さらにそれらを理念に終わらせないために、実践の具体化を支える「実践スキルの研修機会」や実践を振り返る「省察過程」を設けることが必要と思われる。換言すれば、これらが学校の教育活動全体を通じた道徳教育の展開を支える要素となり得る。

ただし、本稿で取り上げたJC及びRPは中高校生段階が中心の実践であり、日本の道徳教育の対象は小中学校であるため若干年齢層が異なる。したがって、子どもの権利条約に依拠した学校参加実践（喜多2004）や「学び合う共同体」実践（佐伯・藤田・佐藤1996）等の国内の先駆的な学校コミュニティ実践と関連した形で道徳教育の展開を考えていく必要がある。

また、年齢層と関連していえば、子どもの発達段階に応じて「応報的正義（retributive justice）」、「分配的正義（distributive justice）」、「矯正的正義（corrective justice）」、「手続き的正義（procedural justice）」が操作されるといわれ（大西2003：31）¹¹、実践段階と発達段階をクロスした正義の観点分析

が必要である。さらには、「修復的正義 (restorative justice)」とは上記の正義の類型に当てはまるものか否かの疑問も生じる。

実践的にはJCでは「ケア」は「正義」に内包されるものとされたが、コールバーグへの理論的批判として、「ケア」と「正義」は相互に異なる原理で内包される関係ではないと指摘される (立山1995:360)。こうした疑問はRPにも当てはまり、仮に「修復的正義」が新たな正義の類型とするならば、これを理論的に検証する必要がある。他日を期したい。

参考文献

- ・荒木寿友 (2001) 「L. コールバーグのジャスト・コミュニティにおける教師の役割について」『教育方法学研究』26巻
- ・荒木寿友 (2002) 「L. コールバーグのジャスト・コミュニティの分析を中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀要』48号
- ・荒木寿友 (2003) 「『生きる力』とジャスト・コミュニティ」佐野安仁監修『現代教育学のフロンティア』世界思想社
- ・荒木寿友 (2013) 『学校における対話とコミュニティの形成』三省堂
- ・荒木紀幸編 (1988) 『道徳教育はこうすればおもしろい』北大路書房
- ・Costello, B, Wachtel, J & Wachtel, T, (2009) *The Restorative Practices Handbook for Teachers, Disciplinarians and Administrators*, IIRP
- ・Costello, B, Wachtel, J&Wachtel, T, (2010) *Restorative Circles in Schools: Building Community and Enhancing Learning*, IIRP
- ・船木正文 (2007) 「ゼロ・トレランス批判と代替施策の模索」『季刊教育法』153号
- ・Habermas, J. (1991) *Erläuterungen zur Diskursethik*, Suhrkamp Verlag (= 清水多吉・朝倉輝一訳『討議倫理』法政大学出版局、2005)
- ・長谷川真理 (2006) 「道徳的判断と推論」『児童心理学の進歩2006年版』金子書房
- ・Higgins, A. (1985) "Moral education in America" (= 岩佐信道訳「アメリカの道徳教育」同訳『道徳性の発達と道徳教育』麗澤大学出版会)
- ・宝月誠 (2004) 『逸脱とコントロールの社会学』有斐閣

- ・ Holstein, J.A & Gubrium, J.F.(1995) *The Active Interview*, Sage Publications Inc (= 山田富秋ほか訳『アクティヴ・インタヴュー』せりか書房、2004)
- ・ 細戸一佳 (2010) 「コールバーグのジャストコミュニティアプローチにおける提唱概念について」『関東教育学会紀要』37巻
- ・ 加賀裕郎 (1993) 「モラル・ディレンマからジャスト・コミュニティへ」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
- ・ 片瀬一男・高橋征仁・菅原真枝 (2002) 『道徳意識の社会心理学』北樹出版
- ・ 喜多明人編 (2004) 『現代学校改革と子どもの参加の権利』学文社
- ・ 清永賢二・徳岡秀雄 (2002) 『逸脱行動論』放送大学教育振興会
- ・ 小林将太 (2007) 「L.コールバーグのジャスト・コミュニティ・アプローチの発展的試み」『関東教育学会紀要』34巻
- ・ 小林将太 (2010) 「L.コールバーグのジャスト・コミュニティにおける現実生活の意味」『教育方法学研究』35巻
- ・ 小林将太 (2011) 「L.コールバーグのジャスト・コミュニティにおける社会科学に関する考察」『教育哲学研究』103号
- ・ Kohlberg, L.(1969) "Stage and Sequence" Goslin, D.A.(ed) *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand McNally (= 永野重史監訳『道徳性の形成』新曜社、1987)
- ・ Kohlberg, L.(1971) "From is to Ought" Mischel, T.(ed). *Cognitive Development and Epistemology*, New York Press (= 内藤俊史・千田茂博訳「『である』から『べきである』へ」永野重史編『道徳性の発達と教育』新曜社、1985)
- ・ Kohlberg, L, Levine, C, Hewer, A.(1983) *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, S.Karger Pub (= 片瀬一男・高橋征仁訳『道徳性の発達段階』新曜社、1992)
- ・ 小柳正司 (2004) 「ポスト・コールバーグの道徳性発達理論と道徳教育」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』14巻
- ・ 紅林信幸 (1994) 「学校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」『東京大学教育学部紀要』34集
- ・ 紅林信幸 (1999) 「コールバーグ『ジャスト・コミュニティ構想』における生徒集団の組織原理」『滋賀大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』

- ・ LaFree, G.(1998)*Losing Legitimacy: Street Crime and the Decline of Social Institutions in America*, Westview Press (=宝月誠監訳『正当性の喪失』東信堂、2002)
- ・ Minnesota Department of Children, Family and Learning(2002)"In-school behaviour intervention grants:A three-year evaluation of alternative approaches to suspensions and expulsions"*Report to the Minnesota Legislature*
- ・ ミネソタ州教育局 (2012)「修復的対話実践ツールキット」ミネソタ州教育局 (山下英三郎訳)
- ・ 諸富祥彦 (2007)『教室に正義を』図書文化
- ・ Morrison, B.(2007)*Restoring Safe School Communities:A Whole School Response to Bullying, Violence and Alienation*, Federation Press
- ・ 村井実 (1967)『道徳は教えられるか』国土社
- ・ Noddings, N.(1984)*Caring:A feminine approach to Ethics and Moral education*, The Regents of the University of California (=立山善康他訳『ケアリング』昇洋書房、1997)
- ・ 奥野佐矢子 (2004)「コールバーグにおける道徳教育の理論」『カリキュラム研究』13号
- ・ 大村恵・柳沢昌一 (2012)「序：社会教育における評価への問い」日本社会教育学会編『社会教育における評価 日本の社会教育第56集』東洋館出版
- ・ 大西文行 (2003)『道徳性形成論』放送大学教育振興会
- ・ 押谷由夫 (1995)『総合単元的道徳学習論の提唱』文溪堂
- ・ Power, C.F, Higgins.A &Kohlberg, L.(1989), "Assessing the Moral Culture of Schools"*Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press (=大西頼子・岡田義則訳「正義的共同社会理論」日本道徳性心理学研究会編『道徳性心理学』北大路書房、1992)
- ・ Reimer, J, Paolitto, D.P, Hersh, R.H.(1983), *Promoting moral growth:from Piaget to Kohlberg, Second Edition*, Waveland Press, Inc (=荒木紀幸監訳『道徳性を発達させる授業のコツ』北大路書房、2004)
- ・ Ristenberg, N.(2000)"Aides, administrators and all the teachers you can

get; a restorative training guide for schools”, *Manuscript held by the Minnesota Department of Children, Family and Learning*

- ・ 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 (1996) 『学び合う共同体』 東京大学出版会
- ・ 坂上香 (2010) 「『司法』を超える修復的司法の挑戦」『自由と正義』 Vol. 61 No. 9
- ・ 坂上香 (2011) 「クリエイティビリティを生かした『修復的アプローチ』の実践」 山下英三郎編 『修復的アプローチ 海外での取り組み報告書』 日本社会事業大学
- ・ 宿谷晃弘 (2011) 『人権序論』 成文堂
- ・ 高橋征仁 (1999) 「社会問題と逸脱研究の新しい視座の可能性」『山口大学文学会誌』 49号
- ・ 高德忍 (1998) 「いじめ問題を目指すHR活動」『デュイ学会紀要』 39号
- ・ 竹原幸太 (2007a) 「修復的实践と道徳性の発達」『早稲田大学大学院文学研究科紀要』 1分冊、53輯
- ・ 竹原幸太 (2007b) 「学校における修復的实践の展望」『犯罪と非行』 153号 (細井洋子他編 『修復的正義の今日・明日』 成文堂、2010に改定所収)
- ・ 竹原幸太 (2009) 「日本におけるゼロトレランス受容の基本問題と修復的实践の可能性」早稲田大学哲学会 『フィロソフィア』 96号
- ・ 竹原幸太 (2010) 「ゼロトレランスの問題点と修復的实践の可能性」『季刊教育法』 No. 165
- ・ 竹原幸太 (2012a) 「修復的实践の国際動向とスキルトレーニングについて」『共生と修復』 2号
- ・ 竹原幸太 (2012b) 「ファミリーグループ・カンファレンスの研究動向と日本での実践課題」日本ニュージーランド学会・東北公益文科大学ニュージーランド研究所編 『「小さな大国」ニュージーランドの教えるもの』 論創社
- ・ 竹原幸太 (2013) 「ジャスト・コミュニティと修復的实践」『共生と修復』 3号
- ・ 玉井眞理子 (2001) 「シカゴ学派の盛衰」『大阪大学教育学年報』 Vol. 6
- ・ 立山善康 (1995) 「正義とケア」 杉浦宏編 『アメリカ教育哲学の動向』 昇洋書房
- ・ 上杉賢士 (2011) 『「ルール」の教育を問い直す』 金子書房

- ・ Umbreit, M.(2001), *The Handbook of Victim Offender Mediation: An Essential Guide to Practice and Research*, Jossey-bass.inc (= 藤岡淳子監訳『被害者-加害者調停ハンドブック』誠信書房、2007)
- ・ Wachtel, T.(1997)*Real Justice: How we can revolutionize our response to wrongdoing*, Piper's Press (= 山本英政訳『リアルジャスティス』成文堂、2005)
- ・ 渡辺弥生編 (2001)『VLFによる思いやり育成プログラム』図書文化
- ・ 山辺恵理子 (2010)「修復的正義から修復的实践へ」『研究室紀要』36号
- ・ 山辺恵理子 (2011)「修復理論における『正義』概念」『東京大学大学院教育学研究科紀要』51号
- ・ 山下英三郎 (2010)『いじめ損なわれた関係を築きなおす』学苑社
- ・ 山下英三郎 (2012)『修復的アプローチとソーシャルワーク』明石書店
- ・ 梁貞模 (1998)「L. コールバーグにおける『共同体』の概念」『デューイ学会紀要』39号
- ・ 吉田卓司 (2008)「学校における生徒指導と修復的司法」前野育三先生古稀祝賀論文集刊行委員会編『刑事政策学の体系』法律文化社
- ・ 油布佐和子 (2005)「学校における VOMP の可能性」『福岡教育大学紀要』54号、4分冊
- ・ Zehr, H.(1990)*Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*, Herald Press (= 西村春夫他監訳『修復的司法とは何か』新泉社、2003)

注

¹ JCは、1971年に女子刑務所で試験的実践を試みた後、公立の大規模な高校内に設けられた選択校で実践され、ケンブリッジクラスター高校（マサチューセッツ州）、スカースデール高校、ブルックリン高校、セオドア・ルーズベルト高校、ブロンクス理科高校（以上、ニューヨーク州）等で実践された。

² 1960年代後半以降、社会学分野ではサーヴェイ調査に基づく実証主義が台頭し、シカゴ学派が得意とするモノグラフを描く質的調査は衰退していったとされる（玉井2001：58-59）。アメリカの逸脱の社会学の研究史については、宝月（2004：18-23）も参照。

- ³ 現在もスカースデール高校オルタナティブスクールではJCを継続しているようである。<http://www.scarsdaleschools.org/page/454> (2013年9月24日閲覧)。同校のスタッフが、RPをどのように捉えているかの検討は今後の課題である。なお、JCを継続している実践校については、小林将太「L. コールバーグのジャスト・コミュニティにおける授業実践の研究」(科研費若手研究B、2011~2013)で考察されている。
- ⁴ コールバーグの道徳性発達理論は、チュリエル (E.Turiel) らの社会的認知領域理論 (Social Cognitive Domain Theory) として発展し、ポスト・コールバーグ理論とも呼ばれる。同理論に基づいた道徳教育もシカゴ市内の公立学校で実践されている (小柳2004)。
- ⁵ 2011年6月15日、第14回IIRP国際会議 (於Canada, Halifax, Westin Nova Scotian) のワクテルへのヒアリング。
- ⁶ スカースデール高校では公正委員会 (荒木2003: 193)、クラスター高校では規律委員会 (風紀委員会とも訳される) とあり (Reimer, Paolitto, Hersh 1983 = 2004: 240)、実施校で名称に違いがある。なお、以下の各組織の概要は、Higgins (1985)、加賀 (1993)、荒木 (2003) を参照。
- ⁷ こうしたアイデアの背景には、コールバーグが学生時代、シカゴ大学においてG.H. ミード (G.H.Mead) の社会的自我論を源流とするシンボリック相互作用理論で著名なストラウス (A.L.Strauss) にも学んでいたことがある。ハーバーマスは、コールバーグは特にアメリカ的なものとは何なのかを教えてくれる人物だったと回想しており (Habermas 1991=2005: 84)、コールバーグがプラグマティズムの継承者とされる所以もこうした点から確認できる。
- ⁸ 荒木寿友は、スカースデール高校では学期末の生徒の作文による自己評価 (student statement) とアドバイザーによる生徒評価 (advisor statement) が設けられているものの、積極的に評価活動はなされていないことから、ポートフォリオ評価法 (Portfolio Assessment) を提案している (荒木2013: 257-262)。なお、道徳教育研究所における研修内容の検討については、今後の課題としたい。
- ⁹ 日本社会教育学会では、2012年の学会年報において「社会教育における評価」を特集し、序では、ショーン (D.A.Schon) らが提唱する省察 (reflection) 概

念を参照に実践を共同で振り返り、それを長期的に継続していく「学び合うコミュニティ」を培うことを提案している（大村・柳沢2012：12-17）。以下の実践評価の視点については、同特集の論考を参照した。

¹⁰ IIRP ホームページのワクテルによる概要文も参照。<http://www.iirp.org/whatisrp.php>（2013年9月24日閲覧）。なお、現在では Costello.Wachtel & Wachtel（2009、2010）が研修用教科書として使用されており、筆者が参加した第14回IIRP国際会議時（2011年6月）での研修でも使用された。

¹¹ JCは規律を重んじて正義を実現していく点で、ゼロトレランスと同質のものとする見解もあるが（諸富2007：203）、この「正義」の解釈はやや限定的であり、発達段階に応じた正義の観点分析が必要である。

追記

脱稿後、2013年10月に文部科学省「道徳教育の充実に関する懇談会」が小中学校の道徳を「特別の教科」に格上げすべきとの提案を行い、12月には『今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）－新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために』を文部科学大臣に提出した。同報告書では、いかに道徳教育推進教師等を有効に機能させつつ、家庭や地域とも連携しながら道徳教育を効果的に実践するかを現場に求める内容となっている。また、科目の特性上、道徳を教科化しても数値による評価はなじまないとし、多様な評価方法の検討を求めている（pp.13-15）。道徳は教科にすべきものなのか疑問も残るが、さしあたり、本稿との関連で言えば、道徳教育実践の評価の一視点として、「学習としての評価」は有効であろうと思われる。なお、道徳の「特別の教科」化をめぐる議論の検討は今後の課題としたい。