

山口大学大学院東アジア研究科
博士論文

「精神的自立」を育む道徳授業に関する研究

Research on the morality lesson which cultivates
“psychological *Jiritsu*”

2012年3月

町田 万里子

目 次

序章 問題の所在	1
第1節 自立教育への関心の高まりとその背景	1
1 「自立」とは何か	1
2 現代青少年の「自立」意欲	2
3 青少年の「自立」を阻む社会とは	3
第2節 自立教育と道德教育の関連性に関する先行研究の分析	5
1 谷ら（2002）による『小学校における道德教育の授業改善に関する開発研究』	5
2 富山謙一（2006）の『中学生の規範意識・自立心をはぐくむ道德教育』	6
3 兼松儀郎（2009）の『社会的自立』を促す高等学校教育の実践的課題 —道德教育からのアプローチ—	8
第3節 本論文の特色	11
第1章 自立教育と道德教育との関連性	16
第1節 日本における自立教育の変遷	16
1 従来の日本の自立教育とは	16
2 自立教育の基盤として注目される道德教育	18
第2節 日本における道德教育の変遷	19
1 道德教育の変遷—戦後から現代へ—	20
(1) 『修身科』の廃止	20
(2) 理念と生活経験の結びつきを重視した道德教育	22
(3) 「自主性」や「自律性」を重視する道德教育	24
(4) 価値多様化社会への適応を重視する道德教育	27
2 道德教育の現状	28
第3節 課題の検討	30
1 心情主義の問題	30
2 「道德的価値」の指導方法を巡る問題	31

第2章 「精神的自立」を育む道徳の授業方法に関する検討	
～トーマス・リコーナの「キャラクター・エデュケーション」を中心に～	
.....	35
第1節 「キャラクター・エデュケーション」の興隆	35
1 T.リコーナの「キャラクター・エデュケーション」を検討する意義	35
2 アメリカ道徳教育の三大潮流	37
(1) 「価値の明確化」による道徳教育論	38
(2) コールバーグの「モラル・ディレンマ」による道徳教育論	42
(3) 「キャラクター・エデュケーション」による道徳教育論	44
第2節 リコーナの「キャラクター・エデュケーション」の検討	48
1 リコーナの道徳教育論の特色	48
(1) 「道徳的価値」を伝達する必要性について認識すること	48
(2) 「道徳的熟考」を促すこと	50
(3) 学校の役割の大きさを自覚すること	53
2 学校が果たすべき役割	54
(1) 道徳的・二大価値概念を教えること	54
(2) 民主的な道徳的価値概念を教えること	57
(3) よい「キャラクター」を育むこと	58
第3節 我が国の道徳授業に取り入れるべき要素とは	63
第3章 「精神的自立」を育む道徳授業の開発	71
第1節 道徳的価値概念の分析	71
1 青年期で重視される「精神的自立」	71
2 望ましい「精神的自立」の状態とは	73
3 対応する道徳的価値項目とは	76
第2節 ふさわしい教材の選択	82
1 「ふさわしい教材」とは	82
2 教材の選定	84
3 資料の分析	86
第3節 効果的な教授方法の選択	88

1	効果的な教授方法とは.....	88
(1)	道徳的相対主義の克服.....	89
(2)	基本的道徳を明確にする.....	90
(3)	「モラル・ディレンマ」による授業.....	92
第4節	指導案の作成.....	93
第4章	「精神的自立」を育む道徳授業の評価.....	103
第1節	アンケート結果及び授業の分析.....	103
1	授業後の「精神的自立」意欲の変化.....	103
(1)	アンケート結果の分析.....	103
(2)	有意差が見られた下位因子の分析.....	105
(3)	有意差が見られなかった下位因子の分析.....	110
2	道徳的な考え方の広がり.....	111
第2節	総合的考察.....	113
1	道徳的価値概念の分析の効果について.....	113
2	適切な教材の選択について.....	114
3	効果的な教授方法について.....	115
第3節	「精神的自立」を育む道徳指導案の再構成.....	117
終章	今後の課題と展望.....	121

引用文献

参考文献

資料

あとがき

序章 問題の所在

第1節 自立教育への関心の高まりとその背景

1 「自立」とは何か

現在我が国では、「ニート」や「フリーター」、「ひきこもり」等、社会に適應できない若者の増加が危惧されている。また経済的に「自立」していたとしても、親に依存し、豊かな生活を送ろうとする「パラサイト・シングル」の存在が指摘される等、「自立」にまつわる課題が山積している。

従来「自立」とは親から独立し、自力で生活できるようになることとイメージされてきた。しかし上記のように、経済的に独立する意志が希薄であったり、経済的に独立していても親に生活を依存するという若者の存在は、真に「自立」することとは何か、という問いを我々に投げかける。

社会の一構成員として経済的な独立を果たしていくことは、国民としての義務であり、責任である。したがって今後も、「自立」した人間としての判断基準の一つであることに変わりはない。しかしながら、それが自身の利益追求や利己主義的な価値観を根底にするものであればどうだろうか。国民一人一人が「働くこと」を自己の利益を追求するものと捉え、このような概念を基準として「自立」を果たそうとするならば、決して健全な社会が築かれることはないであろう。

つまり、どのような価値観に依拠するかが肝要なのである。その価値観とは、社会の一構成員として、自分の能力を最大限に生かして社会に参画していこうとする、社会貢献の精神であろう。この精神が個人個人の内面に育まれてこそ、真に「自立」した、成熟した人間と言えるのではないだろうか。

しかしながら、現行の社会政策は「ニート」や「フリーター」等社会に適應できない若者に対して、雇用支援策に重点を置き、いわゆる「勤労観」や「職業観」といった観点を育む重要性への認識が希薄であるように思われる。精神的に未熟な大人が増加している現代社会においては、雇用問題の解消に奔走するだけでは、根本的な解決に至らないことは自明の理である。雇用対策とともに、「自立」に向かわせる意欲や心構えといった「自立」

の心理的側面に関する教育を並行して行うことも重視されるべきであろう。では、その精神はどこで育まれるのであろうか。

2 現代青少年の「自立」意欲

「自立」精神を育むために最も大きな役割を果たす場は「家庭」であろう。社会で生活資材を獲得するためには、人々と関わり合わなければならない。従来家庭は「小さな社会」として、「相互性・関係性」（社会性）を学ぶ場として機能してきた。学校や地域は、家庭が十分に補えない部分を補完するものと考えられていたのである。しかし、家庭の教育力の低下が叫ばれる今日では、学校教育の役割に更なる期待が寄せられるようになり、その要請はますます高まってきている。

このような背景の中、近年、青少年の自立意欲を向上させるための様々な方策が提案され、実施されている。

2007（平成19）年、中央教育審議会（以下、中教審と表記する。）より「時代を担う自立した青少年の育成に向けて～青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について～」の答申が提出された。

ここでは青年期を「好奇心にあふれ、希望に満ち、失敗や挫折を繰り返しつつもそれらに屈することなく前向きに挑戦し続け、そうした試行錯誤の中で意欲を持って自立した社会人の基礎となる要素や力量を培う時期」¹⁾と定義しているが、近年の学力調査の国際比較や「フリーター」、「ニート」の推移に関するデータ分析によると、青少年の学習意欲や就労・勤労意欲等、物事に取り組むための「意欲」が低下傾向にあるという。また、学習や労働といった具体的な対象への意欲の減退だけでなく、成長の糧となる様々な試行錯誤に取り組もうとする意欲そのものが低下しているのではないかという懸念もある。

中教審はこの原因を、『中学生・高校生の生活と意識調査』より、「自己肯定感の低さや、「大人になりたくない」という現状への安住志向、慢性的な疲労感やあきらめ、集中力や耐性の欠如」²⁾といった青少年自身の問題と同時に、青少年を取り巻く環境自体にも問題があると分析する。

まず、「早く大人になりたいか」という質問に対して「そう思う」と回答したのは、中学生33.1%、高校生34.3%であり、「そうは思わない」と回答したのは、中学生57.7%、高校生56.6%であり、6割に近い生徒が「大人になりたくない」と回答している。

大人になりたくないという理由で最も多かったのは、中学生・高校生ともに「子どもでいるほうが楽だから」であり、それぞれ34.9%、32.9%である。次は中学生・高校生ともに

「大人になることがなんとなく不安だから」であり、それぞれ 18.4%、18.2%であった。次は中学生・高校生ともに「大人になって、仕事や家のことをちゃんとやっていける自信がないから」であり、それぞれ 13.9%、16.6%である³⁾。

この結果からは、青少年の意識に、将来に備えるよりも現在の生活を楽しみたいと考える傾向と、大人になることへの不安感や負担感、自信のなさから大人になりたくないと思う傾向とが混在していることが分かる。

中教審では、この結果を次のように分析する。

「現代の青少年は、「欧米に追い付き追い越せ」といったかつての風潮に代表される、より良い生活のためにはある目標に向かって絶えざる努力を続けなければならないという意識を持たなくてもある程度快適な生活が可能な豊かな社会に生きている。意欲が減退していると懸念される青少年の傾向は、こうした現実生活を通して青少年が抱く、人生に対する安易な認識の現れとみることも可能かもしれない。しかし一方でそれは、青少年が大人になることへの嫌悪感や負担感、あるいは不安を抱き、変化が激しく不確定な未来から逃避しようとしていることの現れとも考えられる。なお、こうした現状への安住志向といった青少年の傾向は、日本固有の問題ではなく海外先進諸国においても同様の傾向が見られるとの指摘もある」⁴⁾

「自立」意欲の低下は、青少年自身の問題であると同時に、青少年を取り巻く社会環境にも問題があるという。ならば、青少年の「自立」を阻む社会的要因とは一体何であるのか。

3 青少年の「自立」を阻む社会とは

青少年の「自立」にまつわる問題は、すでに約 30 年前、日本が高度経済成長期に突入した頃から浮上してきている。当時、経済規模の拡大と生産力の増大により産業構造が著しく変化した結果、人々の生活が都市に集中し、都市化現象が起こり、青少年の生育環境は激変した。

この頃から核家族が増大し、その結果祖父母と生活する機会が減少する。そして少子化によって青少年の大半が長子、末子として、また一人っ子として両親の手厚い保護のもとで生活するようになっていく。生計については、人々の所得水準と貯蓄額が上昇し、生活水準が向上した結果、青少年は恵まれた豊かな環境で生活するようになる。

しかし、物質的に豊かになった反面、都市化により青少年の遊び場は不足し、遊びが制限され、交通事故や危険を避けるために遊び場が屋外から屋内へと移りがちになり、テレビやマンガを友達と見たり、一人で部屋にこもって遊ぶことを好む青少年が増えていった。遊び仲間はクラスメートに限られる傾向となり、異世代間交流も少なくなる。

また、戦後の就職率、高等学校・高等専門学校進学率および大学・短期大学の進学率の大幅な増加により高学歴化が生じた結果、青年期が延長され、それは青少年の親への寄生期間をさらに延ばす結果となり、親（特に母親）への依存と保護を求める慣れを生じやすくしたという。

久世敏雄・久世妙子・長田雅喜は、当時の青少年の生育環境の特徴として、「都市化」、「核家族化」、「物質的豊かさの享受」、「遊び場の制限」、「メディアの普及」、「高学歴化によるモラトリアム期の延長」、「母子密着」を挙げている。そしてこれらが青少年の「自立」への意欲を削ぐ要因となっていることを指摘する⁵⁾。

ここで挙げられてきた「自立」を阻む要因は、現代社会においても課題とされているものばかりである。例えば「モラトリアム期の延長」の問題がこの時代から浮上してきているが、久世らは、高学歴化による社会への移行期の長期化を問題視しており、改善を訴えていた。しかし現代の我が国では、若者のモラトリアム期がさらに延長されている傾向にあり、未だ解決の糸口が見い出されていない状況にある⁶⁾。

「自立」の問題が浮上してから30年以上が経過したが、むしろ経済構造の複雑化、多様化によって、青少年の「自立」の問題も多様化しており、ますます深刻化している。

ここから、いかにこの問題の根が深く、改善が困難であるかということが示唆される。

今後、日本はますます不安定な社会へと突入するであろう。しかしながら、急速に変貌を遂げる社会の中においても、青少年には、立派に社会の一員として巣立ち、社会に貢献していく人材となることが求められる。むしろ、このような時代だからこそ、よりいっそう逞しい人間に育てる教育が必要なのではないだろうか。そしてその責任は、我々大人が担うべきものであろう。

中教審は、「青少年の成長には家庭環境、学校や地域の状況、雇用環境、社会の風潮など、社会を構成する大人側の論理、価値観や行動の在り様等が深くかかわっている。にもかかわらず、最近の社会においては利益至上主義や企業モラルの欠如による相次ぐ企業の不祥事や、高齢者等をねらった詐欺事件の横行などに見られるように、大人の在り方に問題があると言わざるを得ない状況にある」⁷⁾と指摘し、このようなことが青少年に大人になることへの嫌悪感や不安感を与える要因にもなっていると述べる。

これを背景として、中教審は、「自立」への意欲を持てるようその成長を促すことが社会全体の重要な課題であり、すべての青少年を「社会の子」として捉え、その成長を社会全体で支えていくべきであると主張する⁸⁾。

「自立」の問題がますます深刻化していく中で、大人一人ひとりが青少年の「自立」に対して課題意識を持ち、具体的に何をすべきかを検討し、成長する過程で何らかの困難に直面している青少年に対し、手を差し伸べていこうとする意識が、今後さらに求められてくるであろう。

では、「自立」意欲を培うためにはどうすればよいのか。

中教審は、「自立」への意欲を培うためには、「何ごとにも興味や関心を持った物事に具体的に組み込んでみようとする気構え、社会の一員としての自覚と責任を持ち、社会のルールやマナーを学び、それを守るとともに、積極的に社会と関わる態度を培うこと」等を挙げる⁹⁾。そしてこれを家庭・学校・地域が連携して取り組んでいくことを強調している。

では、学校において「自立」教育を行う際に重視される点は何であろうか。それは経済的独立のための方法を学ぶと同時に、自己の役割や責任を自覚し、能力を高めようと日々研鑽していこうとする意欲や、秩序を維持することに努め、仲間と協力して、より良い社会を築いていこうとする態度等、社会に役立つ大人になるための基礎的な心構えを養うことであろう。これらが相伴ってこそ、バランスの取れた自立教育を行うことが可能となると考える。しかし、従来の自立教育は、心理的側面の教育が充実していたとはいえない状況であった。

したがって現在では、学校教育の中でも特に「道徳の時間」にその期待が寄せられており、「自立心」を育む道徳教育に関する研究が徐々に進められてきている。次に我が国で報告されている「自立教育」と「道徳教育」に関する先行研究について検討していく。

第2節 自立教育と道徳教育の関連性に関する先行研究の分析

1 谷ら（2002）による『小学校における道徳教育の授業改善に関する開発研究』

まず谷栄次・森本泰史・中尾香子・秋山哲・鈴木由美子・高橋超・柏木俊明・神山貴弥による実践研究について検討する。

谷らは「自立性」を道徳性としての「自律」あるいは「自立的態度」を導く内面的な力

として関連づけている。また、「自立」を他とのかかわりを豊かに充実させていくことで育まれるものとし、「自立に向かう子ども」を、「発達段階に応じて他とのかかわりの中で、自ら考え、判断し、行動できる子ども」であると捉えている。そして道徳授業でどのようにすれば「自立性」が育まれるかを検証している¹⁾。

谷らは小学校における道徳教育の授業改善の一環として、「生きる力」の中でも特に「自立心」に焦点を当て、「自立性」育成の観点から研究した。そして児童の「自立性」の向上には、授業内で教材に登場する人物や「道徳的価値」と、自己の中にある感覚との間に「ずれ」があることを認識し、それを解消するために他者と話し合い等を行うことで共通認識を形成し、さらにこれを通して自分の考えを持つことで「自立性」が育成される可能性を検証結果より得ている。

谷らは「道徳的価値」や「道徳的実践力」と、子どもの感覚との間には「ずれ」があり、またそのイメージは、子ども一人ひとり微妙に違っていると考えた。そして教材を理解し、主人公の気持ちを考えたり、問題について他者と話し合うことによって、「道徳的価値」ならびに「道徳的実践力」に対する共通認識が子ども一人ひとりに形成され、その結果「自立性」が促進されるのではないかと仮説を立てた。

しかし感じ方の「ずれ」を把握する事は難しく、必ずしも言語化できるものではないと考えた谷らは、自身の研究において、まずは「ずれ」そのものについて検討することとした。結果、道徳授業で「ずれ」は確認され、「ずれ」に対する意識化を行い、その解消のための話し合いを行った結果、子ども一人ひとりが自分の考えをもつことに成功し、「自立性」が促進されたと報告している。

この結果からは、子ども自身が「道徳的価値」を自分のこととして考えることが、「自立性」を育むことに繋がるということを示している。また「葛藤」を起こさせることが「自立性」の促進に繋がるという見解は、今後「自立性」育成を目標とした道徳授業の研究を進めていく上で、非常に有用な研究報告であると考えられる。

2 富山謙一（2006）の『中学生の規範意識・自立心をはぐくむ道徳教育』

富山謙一は、中学生の時期を「論理的な思考力が育つとともにしたがうべき規範について他律から自律へと移行していく時期」²⁾であると捉え、「この時期の発達特性を踏まえ、善し悪しのしたがうべき規範を自らの内面に取り込ませる指導が求められてくる」³⁾と考える。そして「そのためには学校教育全体を通して行う規範を守らせる道徳的実践と、それらを補充・深化・統合する道徳の時間における規範を守ろうとする心を育てる指導とを

関連付けて推進」するべく、「学校は家庭、地域、と連携して中学生の規範意識を深めるとともに、自ら主体的に守れるよう指導を工夫する必要がある」⁴⁾として、学校の道德教育の視点から、中学生の規律意識や「自立心」をいかにして育めばよいかを検討している。

富山は、規範意識を育てる全体計画を見直すこと、年間指導計画を見直すこと、総合単元的な道德学習の構想をすること、「道德の時間」の指導を工夫すること、そして家庭と地域が連携することを方策として挙げる。

「道德の時間」の指導の工夫としては、①価値の主体的な自覚を促す、②豊かな体験を生かす、③多様な教材を用いる、以上3点を挙げている⁵⁾。

①「価値の主体的な自覚を促す」については、規範意識を深める「道德の時間」の学習として、次の3つの過程を重視する必要があると述べる。それは、「基準や規則について理解する過程」、「その基準や規則と自分とのかかわりを意識する過程」、「その基準や規則に自分なりにしたがっていこうとする思いや課題を意識する過程」⁶⁾である。

このような過程を辿ることで、価値の主体的な自覚に迫ることができるようになるという。

②「豊かな体験を生かす」では、規範にしたがおうとする力を育てるために道德の時間の学習において体験を生かした指導が工夫されなければならないと述べている⁷⁾。その方法としては、導入段階で体験を想起したり、想起した感動体験を共感的に理解し合うことが有用であると述べる。こうすることで豊かな体験が「道德の時間」で生かされることになり、よりよい生き方が価値とのかかわりの中で内面化され、自覚されることになるという。

③「多様な教材を用いる」では、「中学生ともなると理想を求めるようになる一方、狭い仲間関係に影響される一面」もあることから、規範意識や「自立心」を育むためには、そこに切り込んでいくような、多様な教材を開発することが必要であると述べている。例として、「狭い仲間意識に引きずられながらも、それを振り切って規範にしたがうなど、そこに生きる生身の中学生の生きざま、すがすがしい感性やみずみずしい感覚で綴られた中学生の作文などを始め多様な教材」⁸⁾を活用する等、生徒の課題意識を揺さぶる多様な補助教材を用いる等の工夫を施すことが重要であるとしている。

富山の研究報告では、生徒の規範意識や「自立心」を育むために、「道德の時間」をどのように工夫していけばよいか、その手立てが示されていた。しかしながら、主に規範意識の醸成に焦点化されていたため、具体的に「自立心」を育成するための手立てまでは得られなかった。また、「自立心」の定義が示されていないことや、「規範意識」と「自立心」

の関連性についても明確に示されていないことから、「自律」と「自立」が混同して捉えられているような印象も受ける。

しかし、多様な教材を用いて生徒の課題意識を「揺さぶる」ことの重要性を示している点では谷らの研究と一致が見られ、「自立心」あるいは「自立性」を育む上で、「葛藤」や「揺さぶり」が必要な要素であることがここからも示唆された。

3 兼松儀郎（2009）の『社会的自立』を促す高等学校教育の実践的課題

—道徳教育からのアプローチ—

兼松儀郎は、今日の学校教育が目指す目標に関わるものとして「社会的自立」を挙げている。彼は「社会的自立」を「自分で主体的に判断できること、望ましい人間関係を結ぶこと、自分で自分の生き方を築くこと」⁹⁾であると捉え、「規範意識の低下やニートの増加などの今日の問題状況に対処するために重要であるのみならず、青少年が自分の意見を持ち、社会の形成に主体的にかかわっていくという能動的な面からも重要な課題といえる」¹⁰⁾と考える。

また「社会的自立」は実践的課題でもありとし、「最近の少年非行の凶悪化をとってみても、ニートやフリーターの存在に着目しても、青少年の規範意識を育成すること、他者や社会とのかかわりにおいて自分の生き方を考えさせ、行動へとつなげること」¹¹⁾を重視している。

兼松はこのような実践面での検討の必要性を指摘し、生徒一人ひとりの内的な価値の自覚の重要性を認識しつつ、「社会的自立」の促進に道徳教育の観点からのアプローチを試みている。

また研究対象は高校生であるため「道徳の時間」ではなく、高等学校教育全体を通して、いかにして「社会的自立」を育むかを論点としている。

ここで兼松は「社会的自立」と高等学校の道徳教育の関連を、①社会的自立の多面性と高校生の生き方②他者・社会との関係性と個人の発達③職業生活を支える価値観の3点から捉えている¹²⁾。

①について、彼は内閣府の「若者の包括的な自立支援方策に関する検討会 中間取りまとめ」（2005年3月）より、「目標とされる『自立』は、就業による経済的自立に限らず、親から精神的に独立しているかどうか、日々の生活において自立しているかどうか、社会に関心を持ち公共に参加しているかどうかなど、多様な要素を含むものと捉えている。また、「青少年の社会的自立については、卒業、就職、親からの独立等、さまざまな局面につ

いて論じられており、社会的自立の概念は、主体性、責任、アイデンティティ、社会参画等、その意味するところは多面性を有する¹³⁾と見解を述べる。

そして、「生活様式や価値観が多様化している現代社会においては、社会的自立の在り方は一様ではない¹⁴⁾と指摘し、「社会的自立の概念は、多面性を有し、個々人の実生活における社会的自立のとらえ方や在り方も多様である¹⁵⁾と捉えている。

以上の見解から、道德教育においては「特に生き方を支える価値意識を個々の生徒に即して指導する必要がある¹⁶⁾と考える。

②については、「社会的自立」について考察するには、「自己および他者・社会の二つの観点が重要」であると考え。兼松は「社会的自立」の概念定義を、福島明子、木原孝博、神谷ゆかりの概念を用いて検討し、これまで「自立＝個の独立」として捉えられていた概念に、他者との関係性のなかで個人の発達を加え、適切な「依存」ができることもまた「自立」の構成要素であるとして、他者との関わりの重要性を指摘している¹⁷⁾。

③については、伴恒信の見解を引用し「社会的自立」を達成するためには、判断基準となる『価値』の存在が欠かせないと述べる。そして「社会的自立」を「自分で考え、自分で決定し、自分で責任をとること¹⁸⁾と定義し、このような生き方を支える価値観の形成に関わるという点で、道德教育が重要であり、必要不可欠であると述べる。

次に「社会的自立」を促す高等学校道德教育の実践的課題として、①高校生の発達段階、②将来の社会生活との接続、③教育内容の共通性、④社会とのかかわりと社会的自立の4点を挙げる。

①と②については、「今後の道德教育は、各学校の実態、とりわけ生徒のニーズを踏まえた重点的な指導が重要となると考えられる¹⁹⁾とし、「生きた現実のなかで社会的自立の精神の涵養と実践・行動が求められる²⁰⁾と考え、特により学校から社会への移行が接近している高等学校教育では、「実生活に即し、より積極的、具体的に自己の生き方を考えさせること²¹⁾を課題として挙げている。そして義務教育段階での到達点、すなわち「道徳的価値の自覚や生き方についての考え方」がどこまで到達しているかを踏まえて教育内容を構成することが必要である」と見解を述べている。

また③については、これまで多様化や個性化に焦点が充てられてきたが、ここで共通性に関して再認識し、この両面から検討されなければならないと指摘する²²⁾。

例えば兼松は、アメリカの人格教育(character education)が重視する「尊重(respect)」や「責任(responsibility)」といった「道徳的価値」を取り上げ、これらを「社会生活を営む上で不可欠なものとして、指導の徹底を図る必要があるのではないか」として、「規範

意識を高めたり、社会の一員として自覚を深めたりすることが高等学校教育の共通の課題であるならば、共通性の観点から、道德教育の内容を検討すべきである」と見解を述べる。

これは、現在の教育が個別性を重視しすぎており、さらに価値観が多様化している社会にあり、共通した価値が見出しにくい状況を危惧しているためと考えられる。したがって、道德教育を行う上では、ある一定の「ものさし」や判断基準となる「道德的価値」を明確に示す必要性がここから示唆されるのである。

次に各研究者の見解を比較し、今後の課題について検討する。

まず、先行研究の分析の結果、青少年の「自立性」や「自立心」を育むためには、何らかの方法で生徒自身に「葛藤」や「揺さぶり」をかけることが有効であること、他者や社会との関わりの中で自己の「道德的価値」を捉え直し、「価値の主體的な自覚」を促すこと、「道德的価値」を他者と共有し再構築することといった過程が、青少年の「自立」育成に効果的に作用する可能性が示された。

また授業を展開する際には、多様な教材や読み物資料を用いることが有用であることや、発達段階を考慮した内容にすることが必要であることも示されていた。そして、個別性を大切にしながらも、「自立」に関する共通した道德的価値項目を明確にすることが必要であり、判断基準を提示することが重要であることも示唆されていた。

しかしここで、いくつかの課題が見出された。

一点目は、研究者間で「自立」の定義が一致していないということである。先に、現代は「自立」の概念の再定義化が起こっていることを示したが、「自立」とは何かを明確にすることが非常に困難であると考えられていることが、ここからも示唆されたのである。

しかし、「自立」を育む教育を行うことを目的とするならば、やはり「自立」とは何か、どのような姿を目標にして指導を行えばよいかを明確にすることが必要不可欠であろう。

兼松が発達心理学の領域から「社会的自立」についての概念規定を行うことを試みていたが、発達心理学では「自立」の概念定義についての研究が豊富なため、本論文ではこれらを検討し、「自立」の概念規定を行いたいと考える。

二点目は、研究者間で「自立」を育むための授業方法の傾向が異なるという点である。例えば谷らは、子どもの「自律性」を育むことに着目し、「自ら考え、判断し、行動できる子ども」に育てるべく、主體的な活動を取り入れた授業方法を重視している。しかし富山は、生徒に価値の主體的な自覚を促すことを重視しながらも、その方法については教師主導の授業であると言わざるを得ない。兼松についても授業方法までは検討されていないが、「道德的価値」の共通性を重視し、徹底して指導すべきと考えている点からも、富山の見

解に近いと考える。

戦前、我が国の一般的な道徳授業は「教師主導型」であった。この方法の一般的な授業展開は、教師が副読本を範読し、その中にある「道徳的価値」を教師が伝えるという流れである。しかし、そのような授業方法は「道徳的価値」が存在すると「理解」させることはできても、実際どのように生かしていけばよいかまでは教えないので、しばしば理念と現実とが遊離するという事態を招いた。つまり、「価値判断」に対する能力が育てられていないので、実際に判断し行動するという能力を育むまでには至らなかったのである。

よって戦後は生徒主体の授業方法の研究が盛んに行われるようになった。しかしこれは「道徳的価値」そのものの存在を曖昧にするという結果を招いた。そして現在では、価値多様化社会となった現代日本において、価値判断のための基準となる「道徳的価値」を徹底して教えるべきという考えが再び支持され始めており、教師主導型や価値伝達を重視する授業方法論が注目を集めている。

つまり、現在の我が国では、教師が「教える」授業方法か、生徒が主体的に「学ぶ」授業方法を行うかで意見が対立しており、方針が一貫していないという現状があるのである。

では、「自立」を育む上では、どちらの授業方法が適しているのであろうか。もしくは別のアプローチが存在するのであろうか。

道徳の授業方法への見解の不一致という問題は、今後の日本の道徳教育の在り方自体に関わるものであるため、本論文でも課題意識を持ってこの問題に取り組みたいと考える。

次に、本論文の特色について述べる。

第3節 本論文の特色

検討結果より、現代の青少年が「自立」の危機に立たされていること、そして「自立」には社会情勢が密接に関連していることが明らかとなった。また、従来青少年の「自立」の問題は「経済的自立」への移行が主な議論の争点であったのだが、現在では青少年を「経済的自立」に向かわせるためにも、まずは「自立」への意欲を育むことが必要であると考えられており、「自立」の心理的側面が重視されていることが示された。したがって現在では、この心理的側面をどのように育むかという観点から青少年の「自立」に関する問題が

捉えられていると考えられる。この問題はすでに30年以上も前から指摘されていたことであるため、一刻も早い解決が望まれるところである。

また、「自立」育成の一端を担うものとして学校教育が注目されており、中でも「道徳教育」に期待が寄せられていることが示されたため、「自立」を育む道徳教育の研究に関する先行研究を分析し、何が明らかとされており、何が課題として残されているのかについて検討した。

ここで明らかとされたことは、青少年の「自立性」や「自立心」を育むためには、何らかの方法で生徒自身に「葛藤」や「揺さぶり」をかけること、「道徳的価値」を他者と共有し再構築する過程を通して、青少年自身に「価値の主體的な自覚」を促すこと、多様な教材や読み物資料を用いること、発達段階を考慮すること等が有効であると考えられているということであった。

しかし、いくつかの課題も見出された。

一点目は、「自立」の概念が曖昧であるため、目標となる自立像が不明瞭であるということである。「自立」という用語の意味するところは場や文脈に応じて変化するような曖昧なものであり、概念、定義を定めることが難しいため、これまで研究対象となりにくかったという指摘がある¹⁾。自立教育の進展を望むならば、まずは「自立」した姿とは何か、何を目標として青少年を育めばよいのかを検討し、教育者間で共通認識を行う必要があるのではないだろうか。

二点目は、「自立」を育むための授業方法に対する見解が一致していないということである。我が国では「道徳的価値」を教師が「教える」方法と生徒が主体的に「学ぶ」方法とが混在しており、方針が一貫していないという現状にあることが先行研究の分析結果から示唆された。したがって本論文において、「自立」への意欲を育むための授業方法について綿密に検討する必要性が見出された。

これらの課題を克服し、「自立」の心理的側面である「精神的自立」を育む道徳の授業方法の開発を試みるべく、本論文では次の点を明らかにした。以下、本論文の特色である。

第一に、「自立」の概念を明確にした上で、「精神的自立」を育む道徳授業の指導案を作成し、その有効性を検証した点である。従来の先行研究では、「自立」の概念規定は発達心理学の領域では試みられているが、その研究成果を教育学の領域に生かしきれていなかった。したがって、発達心理学の成果を教育学の領域で生かすための具体的な手立てを道徳授業の開発を通して行った点が第一の特色である。

第二に、「精神的自立」を育むための道徳授業の方法として、教師が伝統的価値を「教え

る」立場と、生徒が主体的に「学ぶ」立場を統合する道徳授業の必要性を論証した点である。

第三に、従来の日本の先行研究ではリコーナの「キャラクター・エデュケーション」を価値伝達的なインカルケーションの道徳教育として捉える傾向が強かったが、本論文では「教える」立場と「学ぶ」立場を統合する道徳教育論として捉え、新たな解釈の方向性を示した点である。

第四に、現状に即した指導案を作成するために、公立中学校にて検証授業を実施した点である。また検証授業の有効性を確認するため、アンケート調査や授業分析を行い、ここで見出された課題を改善するため、これらを基に再度指導案を作成したことも、本論文の特色である。

各章の概要は以下である。

第1章では、我が国の自立研究の変遷と道徳教育の変遷を並行して辿ることにより、現在自立教育の基盤が道徳教育へと移行していることを述べている。次いで道徳教育の変遷について検討し、道徳授業の方法に関して我が国が抱える問題についても明らかにしている。

第2章では、我が国の道徳教育に関する問題を克服する手立てを得ることを目的として、近年アメリカで盛んに取り入れられている「キャラクター・エデュケーション」について検討し、道徳授業を構成する上で重視すべき3つの観点、「①道徳的価値項目を詳細に分類、分析すること、②ふさわしい教材を選択すること、③効果的な教授方法を用いること」、以上3点を導き出している。

第3章では、第1章と第2章を踏まえつつ、「精神的自立」を育むための授業指導案の作成に向けて、3つの観点からそれぞれ検討を行っている。

まず「精神的自立」の概念について分析し、授業で取り扱う道徳的価値項目を学習指導要領から選択した。続いて「精神的自立」に関連すると思われる資料を選定し、分析を行った。次に効果的な教授方法について検討し、基本的な道徳的価値を「教える」ことに重点を置く時間【活動①】と、道徳的価値が生徒の内面で深化・統合し、道徳的段階を前進させるために、主体的に生徒が考え、「学ぶ」ことができる時間【活動②】とを織り交ぜて授業を展開することとした。これらの3つの観点から指導案をつくり、実際に山口県岩国市の中学校で検証授業を実施している。

また、現状に即した指導案を作成するためには、生徒の道徳性の発達段階がどの程度であり、個人差がどの程度であるかを把握することが不可欠であるが、「精神的自立」に関す

る発達段階を示すデータが見当たらなかったため、これをある程度明らかにすることも視野に入れて検証授業を行った。

第4章では、授業前後のアンケート結果の比較分析や、ワークシートの記述や授業分析の結果から、理論の有効性についての考察を行った。まず授業後に生徒の「精神的自立」への意欲が向上したかを検証するためt検定を行った結果、学年全体で「精神的自立」への意欲が有意に上昇していることが明らかとなった。わずか1時間の授業でもこのような結果が得られた要因について検証すると、先の3つの観点を持って授業を構成することが有効に働いたことが示された。

従来自立教育といえ、進路指導や家庭科教育のことを指し、道徳教育で「自立」を育もうとする意識が少なかった。つまりこのテーマ自体が発展途上のものである。したがって本論文は、この領域の研究の発展に、微力ではあるが、寄与するものであると考える。

注

序章

第1節 自立教育への関心の高まりとその背景

- 1) 中央教育審議会『次代を担う自立した青少年の育成にむけて～青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について～』、2007年、p. 2。
- 2) 同掲書、p. 2。
- 3) 同掲書、p. 3。
- 4) 同掲書、p. 2。
- 5) 久世敏雄・久世妙子・長田雅喜 著『自立心を育てる』有斐閣、1980年、pp. 30-35。
- 6) 藤岡伸明「近年における若者研究の動向：包括的アプローチの現状と課題」『一橋大学研究紀要 第6巻』、2009年、p. 154。
- 7) 中央教育審議会『次代を担う自立した青少年の育成にむけて～青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について～』、2007年、p. 5。
- 8) 同掲書、p. 5。
- 9) 同掲書、p. 5。

第2節 自立教育と道徳教育の関連性に関する先行研究の分析

- 1) 谷栄次・森本泰史・中尾香子・秋山哲・鈴木由美子・高橋超・柏木俊明・神山貴弥「小学校における

道徳教育の授業改善に関する開発研究—授業分析とアンケート調査を中心にして—、『広島大学学部・附属共同研究紀要 第30号』、2002年、pp. 251—260。

- 2) 富山謙一「中学生の規範意識・自立心をはぐくむ道徳教育」、『中等教育資料』、2006年、p. 14。
- 3) 同掲書、p. 14。
- 4) 同掲書、p. 14。
- 5) 同掲書、pp. 18—19。
- 6) 同掲書、p. 18。
- 7) 同掲書、pp. 18—19。
- 8) 同掲書、p. 19。
- 9) 兼松儀郎「社会的自立を促す高等学校教育の実践的課題—道徳教育からのアプローチ—」、『道徳教育 第327号』、2009年、p. 82。
- 10) 同掲書、p. 82。
- 11) 同掲書、p. 82。
- 12) 同掲書、pp. 83—86。
- 13) 同掲書、p. 83。
- 14) 同掲書、p. 83。
- 15) 同掲書、p. 83。
- 16) 同掲書、p. 87。
- 17) 同掲書、p. 87。
- 18) 同掲書、p. 87。
- 19) 同掲書、p. 88。
- 20) 同掲書、p. 86。
- 21) 同掲書 p. 86。
- 22) 同掲書 p. 88。

第3節 本研究の特色

- 1) 吉本美紀「青年期の自立に関する一考察（「自立」概念検討の試み）」、『昭和薬学大学紀要（人文・社会・自然編） 第19号』、1984年、pp. 31—42。

第1章 自立教育と道德教育との関連性

第1節 日本における自立教育の変遷

1 従来の日本の自立教育とは

青年期は「子どもから大人へと成長する過渡期」¹⁾であり、「心理的離乳」や「脱衛星化」などといった言葉で表現されるように、一人前の人間として社会へと巣立っていくための準備段階である²⁾。しかしながら学校教育では、教科と教科外（道徳・特別活動など）とを問わず、「自立」のための教育には格別の配慮がみられないという指摘がある³⁾。

では、これまで自立教育の中核となってきた教育活動とは何であったのか。本節では、従来の我が国の自立教育について検討する。

教育基本法第5条第2項では、教育の目的を「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」としている。したがって学校教育においては、これまでも青少年が「自立」できるよう、様々な取り組みが行われてきた。

1988（昭和63）年の学習指導要領には、中学校家庭科「家庭分野」の目標に「生活の自立」という言葉が現れる⁴⁾。そして1999（平成11）年高等学校「家庭」「人の一生と家族・家庭」の中で「青年期の課題である自立」と示され⁵⁾、新学習指導要領には、家庭科の目標に「自立」が含まれている。このことから、我が国では従来「家庭科」が自立教育の役割を担ってきたといえる。

「家庭科」の前身は「職業・家庭科」であり、その前身は「職業科」である。職業科は学校と社会との接続を円滑にすることを目標とする科目であり、そこから「家庭科」へと発展解消したことを考えれば、現在の家庭科は、経済的な「自立」と身辺や生活の「自立」の育成を目指した教科であると考えられる。

「職業・家庭科」は、後に現在の「技術・家庭科」の登場とともに廃止される。その後進路学習に相当する部分は、「進路指導」として「特別教育活動」における「学級活動」の一部として位置づけられた。以下に、教育課程における進路指導の位置づけを示す。

表1 教育課程における進路指導の位置づけ

①	新制中学校において新たに設けられた教科であった「職業科」と職業指導とが密接に関連するとの基本的な位置付けが与えられつつも、「その地域の事情に即し、生徒の実情に即し、学校の実情によって、どういう関連で指導するかを、校長の裁量によって決定してもらいたい」との方針の下で、文部省としての方針が確定されていなかった時期（昭和22年-26年）
②	「職業科」の後身教科として登場した「職業・家庭科」との具体的な関連性について文部省の方針の確定に向けて改訂が重ねられた時期（昭和26年-31年）
③	いわゆる進路学習に相当する部分が「職業・家庭科」の一部（第6群）として位置付けられ、体系的な内容が定められた時期（昭和31年-33年）
④	新教科「技術・家庭科」の登場によって「職業・家庭科」が廃止され、進路指導が「特別教育活動」における「学級活動」の一部として位置付けられた時期（昭和33年-44年）
⑤	「特別活動」における「学級指導」（及びその後の「学級活動」）を中核的な場面としつつも、学校の教育活動全体を通じて進路指導が計画的に行われるものとされた時期（昭和44年-現在）

出所：文部科学省『中学校キャリア教育の手引き』、2011年、p.36を基に作成。

上記より、我が国では自立教育の役割が、「職業・家庭科」から「進路指導」へと引き継がれてきたことが窺える。しかしながら、戦後の高度経済成長期において、大企業を中心とした終身雇用制が定着し、その流れとともに学歴・学校歴が偏重される傾向が長く続いたため、中学校や高等学校では卒業直後の進学・就職のみに焦点を絞り、入学試験・就職試験に合格させるための支援や指導に終始する実践が見られるようになる。特に中学校では、社会的評価の高い高等学校への合格を目指す指導が顕著となり、いわゆる「出口指導」をもって進路指導と呼ぶ傾向も強まった⁶⁾。これは本来求められてきた自立教育の方針とは異なるものであり、真に「自立」した人間へと導くには程遠い教育方法であった。

しかし1983（昭和58）年になると、進路指導は「職業的自己実現」とともに「社会的自己実現」を包含する見方へと変わっていく。

文部科学省は「卒業直後の進学・就職が将来の社会生活・職業生活に少なからぬ影響を与えることは事実であるが、それゆえ当時の実践の多くは、入学試験・就職試験に合格させることに力点を置き、その一方で、生徒一人一人が自ら主体的に将来を切り拓き社会参画するための力の育成については不十分な点を残していた」⁷⁾と当時を分析し、学校教育が生徒の自立育成の観点から不十分であったことを指摘している。

そして当時の反省をもとに、「自らの長期的な将来展望との関連を十分検討しないまま、

進学したり、就職したりすることが、その後の無気力や不適応を引き起こす要因となり得ることもまた事実であろう⁸⁾として、「本来の進路指導は、卒業時の進路をどう選択するかを含めて、更にどういう人間になり、どう生きていくことが望ましいのかといった長期的展望に立って指導・援助するという意味で「生き方の指導」とも言える教育活動なのである⁹⁾と考へ、進路指導の目的を「職業的自己実現」のみならず、生徒一人一人の人間性を高めることも含めた「社会的自己実現」へと方針を転換した。

実際に学校で行われている進路指導については、「進路指導担当の教員と各教科担当の教員との連携が多くの学校において不十分であることや、一人一人の発達を組織的・体系的に支援するといった意識や姿勢、指導計画における各活動の関連性や系統性等が希薄¹⁰⁾であるため、進路指導は、子どもたちの意識の変容や能力や態度の育成に十分結びついていないと指摘されている。

この流れから、生徒の職業指導をより広い理念で捉えようとする動きが起こり、「キャリア教育」が誕生した。これは、就学前段階から初等中等教育・高等教育を貫き、また学校から社会への移行に困難を抱える若者（若年無業者など）を支援する様々な機関においても実践されるものである。「キャリア教育」は、正しい理念の浸透を目指し、中学校・高等学校だけにとどまらず、就学前教育や初等教育、継続教育や高等教育のみならず、社会一般に広く用いられる言葉としての定着を期待されている。

2 自立教育の基盤として注目される道徳教育

1996（平成8）年7月答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において「生きる力」が提言されて以来、「知識基盤社会」の時代などといわれる社会の構造的な変化の中で、「生きる力」を育むという理念がますます重要になっている。

中央教育審議会では、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力は「生きる力」に含まれるものと考えており、キャリア教育・職業教育を進める上では、その要素を具体化して明示する必要があると述べている。したがって「キャリア教育」とは、「生きる力」を基盤として発達するものと考えられているのである¹¹⁾。

ここで「生きる力」とは、「知・徳・体のバランスのとれた力」として定義されている。

「知」とは「基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」を指す。「徳」とは「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性」を指す。そして「体」とは、「たくましく生きるための健康や

体力」を指す¹²⁾。

中でも特に「徳」が重視され、「豊かな人間性」を重要な要素と考えている。豊かな人間性とは、「美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性、正義感や公正さを重んじる心、生命を大切にし、人権を尊重するなどの基本的な倫理観」¹³⁾であるとともに、「他人を思いやる心や社会貢献の精神、自立心、自己抑制力、責任感、他者との共生や異なるものへの寛容などの感性及び道徳的価値を大切にする心」¹⁴⁾である。

以上の観点を踏まえ、平成20年1月の中央教育審議会の答申においては、学習指導要領の改訂に伴い、道徳教育の充実・改善のための基本方針が示された。そこには、道徳教育の課題を踏まえ、小・中・高等学校の道徳教育を通じ、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を培うこととともに、「自立し、健全な自尊感情をもち、主体的、自律的に生きるとともに、他者とかかわり、社会の一員としてその発展に貢献することができる力を育成するために、その基盤となる道徳性を養うことを重視する」¹⁵⁾と明示されている。

したがって若者の社会的・職業的自立の基盤には「生きる力」があり、その「生きる力」の一側面である「豊かな人間性」の育成には、道徳教育の役割が非常に大きいと考えられ、期待が寄せられているのである。ここから現在では道徳教育も、青少年の「自立」を育む一端を担うものとして考えられていることが分かる。「キャリア教育」では、より社会との接続が意識された教育が施され、「道徳教育」では、社会に巣立つための基盤となる価値観を身につけることが目標とされている。つまり、この両輪によって「自立」の心理的側面を育もうとしているのである。では、この「自立」の心理的側面を育む道徳授業とは一体どのようなものであろうか。

ここで自立教育に効果的な道徳教育方法について検討していく前に、まずは戦後の我が国の道徳教育の歴史的変遷を辿り、現在我が国が抱える道徳教育の課題を明らかにしておきたい。

第2節 日本における道徳教育の変遷

戦後我が国では、『修身科』の反省から、「道徳的価値」を教えることが「押しつけ」になるとして避けられる傾向が強まった。しかしその一方で、「教えることをためらわない」

として、「道徳的価値」を青少年にはっきりと明示し、教え伝えていこうとする動きも近年高まってきている。つまり我が国では両極の立場が存在しているという状況にあるといえる。

しかし「道徳の時間」は公教育の場で行われるのであるから、国内において道徳教育の方針が一貫していないという事態は、問題視されるべきであり、大きな課題として受け止めるべきであろう。

したがって本節では、このような状態に至った経緯を概観し、我が国が抱える道徳教育の問題点について改めて検討し、残された課題を見出していきたいと考える。

1 道徳教育の変遷 ―戦後から現代へ―

戦前日本では『修身科』による道徳教育が行われていた。しかし敗戦後、『修身科』は日本を軍国主義の道に突き進めた元凶として捉えられたため、戦後の道徳教育は、いかにして修身教育から脱するかが大きな課題とされてきた。そして現在では「道徳的価値」を「教えるか否か」という論争が展開されている。

しかし、このような教育方針に対する見解の対立は、実は今に始まったことではない。戦後我が国の道徳教育が大きく転換を図った時代から、すでにこの問題は浮上していたのである。

(1) 『修身科』の廃止

1945（昭和20）年8月15日に第二次世界大戦は終結し、敗戦を境に日本の教育は劇的な展開を見せた。1945（昭和20）年9月15日、前田多門文相は「新日本建設教育方針」を発表したが、これは文部省が戦後初めて明らかにした日本の教育方針であった¹⁾。

これには「世界平和ト人類ノ福祉ニ貢献」するために、「戦争遂行ノ要請ニ基ク教育施策ヲ一掃シテ文化国家、道義国家」の建設に努めることが謳われている。ここから旧体制の払拭と同時に新しい教育の胎動が始まったが、それは教育理念の変更だけでなく、教育制度や教育内容を根本的に見直す作業でもあった²⁾。

しかしながらこの時点では、まだ「教育ニ関スル勅語」（以下、「教育勅語」という）を前提とする立場を脱してはいなかった。

「新日本建設教育方針」には「新教育の方針、教育の態勢、教科書、教職員に対する措置、学徒に対する措置、科学教育、社会教育、青少年団体、宗教、体育」といった10の方針が挙げられているが、「新教育の方針」では、軍国思想や施策を払拭して平和国家の建設

を目的とした新教育を行う旨が述べられており、そのために国民の教育を深め、科学的思考力を養い、平和愛好の念を篤くして智徳の一般水準を高めるとされていた³⁾。

しかし「今後の教育は益々国体の護持に努むる」という記述や、敗戦直後における最初の文教施策は日本側の手で作成されたことから、教育勅語が依然効力を持っていたことが推察される⁴⁾。

1945（昭和20）年11月11日、文部省は「新日本建設ノ教育方針」を実施するため、「公民教育刷新委員会」を発足させ、公民教育を軸とした新しい道徳教育の在り方について諮問した。これは前田文相の考えた戦後新教育の中心が公民教育であり、戦前日本の教育が公民教育において不十分であったとの認識に立ち、公民教育を新たに推進しようとしたためである。

同年12月22日に出された第一号答申では「道徳ハ元来社会ニ於ケル個人ノ道徳ナル」とし、『修身』ハ公民的知識ト結合シテハジメテ具体的内容ヲ得、ソノ徳目モ現実社会ニ於イテ実践サルベキモノトナル」という立場をとり、『修身』と『公民』の一体化が目指され、両者を統合して「公民科」が確立されるべきであるとした。また戦前の『修身科』の教育方法が観念的形式であり、上からの注入であったという反省から、徳目の観念的教授を避けた、道徳と公民的知識の結合が提言されている⁵⁾。

第二号答申でも学校における公民教育の具体的方策が示され、「封建的遺制を克服し、基本的人権の尊重に立って社会態勢を民主主義化し」とあるように、道徳教育の革新が目指された。その観点として、次の内容が掲げられている⁶⁾。

- ① 普遍的な一般原理に基づく理解の徹底
 - ② 共同生活に於ける個人の能動性の自覚
 - ③ 社会生活に対する客観的具体的認識とそれに基づく行為の要請
 - ④ 合理的精神の涵養
 - ⑤ 科学の振興と国民生活の科学化
 - ⑥ 純正なる歴史的認識の重視
 - ⑦ 公民教育の方法
- (一) 社会的現象の相関関係を、多角的総合的に理解せしむること
- (二) 道徳・法律・政治・経済に関する抽象的理論的な問題も、具体的な卑近な事象を通して理解せしめ青少年の興味と関心とを喚起するよう考慮すること

文部省に公民教育刷新委員会が設けられ、道徳教育にかわる自主的改革の歩みが起こされて以来、「道徳と知識との結合」を重視した新しい公民教育が構想されていった。しかしながらこれは教育勅語を否定するものではなく、むしろその立場を踏襲するものであった。

この答申内容を具体化するために、文部省は教育現場の教師らを新たに加え、「公民教育要目委員会」を設置するが、占領下において国体護持が強調されていたことと、政界では保守的勢力が政権を掌握していたことなどの政治的背景ならびに文部省首脳部による教育勅語擁護方針があったため、公民教育刷新委員会の答申以降、公民科構想における道徳教育は、戦前の思想を完全に払拭することはできなかった。

したがって戦後当初の教育界では、戦前の教育体制や『修身科』の教育方法を批判し、「文化国家」、「平和日本の建設」という民主化路線を強調する思想と、教育勅語の精神を受け継ぐ思想との両者が混在していたことが窺える。

（２）理念と生活経験の結びつきを重視した道徳教育

戦後我が国では道徳教育を行う特別な科目を設けない方向で出発した。しかし、それは道徳教育の停滞を招き、結果 1951（昭和 26）年には、戦後における子どもの非行件数がピークを示し、社会問題にまで発展する。

この現状を重く受け止めた天野貞祐文相は、1950（昭和 25）年 10 月 17 日に、『修身科』と「教育勅語」に変わるべきものが必要であると発言した。そして新社会科を基礎とする道徳教育が開始されて数年も経たないうちに、修正の方向が模索され始めた⁷⁾。

1951（昭和 26）年 6 月 10 日、学習指導要領の改訂とほぼ同時に文部省から『道徳教育のための手引書要綱』が出される。佐藤尚子は、『道徳教育のための手引書要綱』の第一部総説の内容について検討し、次のように述べている。

「その内容は戦後道徳教育の歩みを評価し、戦前日本の道徳教育を批判したものであった。学習指導要領の改訂は新社会科の精神を継承し、根本的な変革を志向したものではなかった。天野文相の意見とは異なり、同要綱は「教育勅語」のような道徳の規準も修身科のような教科の設置にも触れていない。」⁸⁾

では、修正されたのはどの点だったのであろうか。それは道徳教育を学校の全面において行うのが適当であるという、「全面主義的道徳教育」に方向転換をした点である。しかしそれは道徳教育のさらなる発展を目指すという意図のものではなく、「道徳教育に関する指

導を教育の一部面のみに限る傾向を警戒⁹⁾してのことであった。

しかし「全面主義的徳教育」では十分に効果が上がらず、社会の要請もあり、ついには1958（昭和33）年3月「教育課程審議会答申」の内容を踏まえ、同年10月に学習指導要領が改訂され、週1時間の「徳の時間」が特設されることになった。

当時は『修身科』の反省から、「徳の時間」の指導方法は、「教師の一方的な教授や単なる徳目の解説に終わることのないように注意し、子どもの生活上の諸問題時事的問題を適宜取り入れ、彼らの自主性を尊重しつつ、人格の完成をめざして努力すること」¹⁰⁾が強調されていた。

特に中学校では、教師も生徒も一緒になって理想的な人間のあり方を追求しながら、いかに生きるべきかを、ともに考え、ともに語り合い、その実行に努めることが目指され、学習指導要領に書かれた内容項目は、そのための共通課題として位置づけられた。つまり、教師が上から生徒に教え込むのではなく、生徒と一緒に考えようとする授業方法が推奨されたのである。

しかし「徳の時間」がスタートしたものの、徳授業の実施状況は芳しくなかったという。伊藤啓一は、「1963（昭和38）年7月の教育課程審議会答申「学校における徳教育の充実方策について」によれば、「一部ではあるが、徳の時間を設けていない学校が残存している」と指摘しており、徳教育の充実にはほど遠い教育現場の実態があったと述べる¹¹⁾。

その後これらの課題を克服するためにも、また民主主義社会にふさわしい新たな徳教育を展開するためにも、様々な方策が講じられることとなる。その方策のひとつとして、当時は読み物資料の活用が推進された。

文部省は「学校における徳教育の充実方策について」を受けて、1964（昭和39）年から1966（昭和41）年にかけて、小学校と中学校の学年別「徳の指導資料」を刊行している¹²⁾。

佐藤によると、これは各学年用の具体的な指導方法を併記した例話を中心にするものであり、徳に関する具体的な例を生徒の興味に合うように記述するものであったという¹³⁾。

そして「徳の時間」の特設当初は、「全面主義的徳教育」や「生活指導的徳教育」の実践を受けて、生徒の日常生活を直接に教材とする「徳の時間」が中心であったが、「徳の指導資料」の刊行により、読み物資料を中心にした授業形態へと変わっていき、生徒の生活と類似の内容を持つ読み物資料によって自らの生活を考えさせる指導が徳の時間の主流となっていく。

しかし、これらの課題に対応する適切な読み物資料を選定することに困難を感じる教師が多かったため、1965（昭和40）年1月に、文部省通知「道徳の読み物資料について」が出されることとなった。ここでは、読み物資料を選定する際には、児童・生徒の日常生活のなかから具体的な事例や、古今東西にわたる物語、童話、伝記などから、児童・生徒に興味があり、感銘を与え、思考を深め、情操を育てるものを選ぶのが良いとされ、具体的には、「①道徳的価値が明確にとらえられるもの、②題材の内容および表現が学年段階に即したものの、③一面的な見方、考え方に偏らない内容、④思考を発展させたり、感動を深めるもの、⑤正確な内容、⑥指導効果を高める挿絵などを用いること、⑦正確な表記」¹⁴⁾が条件とされた。

また文部省は1964（昭和39）年から3年間に渡り「道徳の指導資料」第一集、二集、三集を小・中学校各学年別に発行したが、この資料集は以後、教育現場の道徳授業の方向性を示すことになる。

このように、子どもの生活経験を尊重する立場をとりながらも、その授業形態は読み物資料や視聴覚教材が中心であったため、次第に理念だけが先行したものとなる。そしてこのパターンが定着すると、さらに道徳授業の停滞が進むことになった。

（3）「自主性」や「自律性」を重視する道徳教育

1960年代後半は、経済成長が急速に進み、国際競争力の強化をめざす科学技術の向上と高度化にともなう人的能力の開発が経済界からの要求となった¹⁵⁾。

このような中で、1966（昭和41）年10月31日の中央教育審議会答申別記として、「期待される人間像」が発表される。これは「国民道徳の規準を作ろうという動きの結果」¹⁶⁾であった。

『期待される人間像』は第一部「当面する日本人の課題」、第二部「日本人にとくに期待されるもの」の構成になっており、第二部は第1章 個人として、第2章 家庭人として、第3章 社会人として、第4章 国民としてから構成されており、それぞれの章には、3～4個、計16の徳目があげられている¹⁷⁾。

ここで第4章に「正しい愛国心をもつこと」「象徴に敬愛の念をもつこと」等があげられているのであるが、これが激しい論争を引き起こしたと佐藤は指摘する。「政府が国民道徳の規準を定めること自体に問題があるという反対意見をはじめ、愛国心論、国家論、天皇論が展開された」¹⁸⁾のである。

佐藤尚子によると、このような議論は戦後における道徳教育の開始以来の問題であり、

『期待される人間像』は戦前の「教育勅語」のように国民道徳の規準となることはなかったという¹⁹⁾。

1967（昭和42）年10月「小学校・中学校の教育課程の改善について」を答申し、それに基づいて小学校学習指導要領は1968（昭和43）年7月、中学校は翌年4月に改訂された。

「総則」では、道徳教育の目標を教育全般の目標と区別するために、「その基盤としての道徳性を養うこと」との文言を加え、学校における道徳教育が児童・生徒の道徳性の育成を目指すものであることを明確に示した²⁰⁾。

このとき、小学校では4つの具体的目標の記述が削除され、「道徳の時間」は「各教科および特別活動における道徳教育と密接な関連を保ちながら、計画的、合点的な指導を通して、これを補充し、深化し、統合して、児童の道徳的判断力を高め、道徳的心情を豊かにし、道徳的態度と実践意欲の向上を図るものとする」と明記された。中学校では上記の表現に「人間性についての理解を深める」と「自律性の確立」が付け加えられている²¹⁾。

また、当時は「価値葛藤理論」が授業方法として脚光を浴び始める。この理論は「道徳の時間」が特設され、授業展開が切実な方法的課題となったとき、急激に教育現場に浸透し始めた。また、児童生徒の「自主性」や「自律性」が注目され始めたことが、この理論が受け入れられる土壌となっている。このように、資料中心の授業から、生徒がより主体的に学ぶことができる、活動を取り入れた方法論が支持され始めるのである。

1976（昭和51）年12月、教育課程審議会は、以下の3つを柱とする答申を行った²²⁾。

この頃は、いわゆる「おちこぼれ」や「登校拒否（不登校）」や「非行」などの問題が顕在化してきた時期である。

この時期には、さらに道徳教育は生徒の主体性を重んじるものへと発展していく。

- ① 人間性豊かな児童生徒を育てること。
- ② ゆとりのある、しかも充実した学校生活を送れるようにすること。
- ③ 国民として必要とされる基礎的、基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育がおこなわれるようにすること。

この答申を踏まえ、1977（昭和52）年に学習指導要領は改訂された。このとき、「総則」にあった道徳教育の目標の部分が「第3章 道徳」の「目標」に移され、教師と児童・生徒及び児童・生徒相互の人間関係を深めることや、家庭の地域社会との連携を図りながら、日常生活の基本的行動様式をはじめとする道徳的実践の指導を徹底するように配慮しなけ

ればならないことが明示された。そして「道徳の時間」については、その目的をより明確にするために、「道徳的実践力を育成するものとする」が加えられた。道徳的実践力とは、道徳的実践そのものではなく、実践を支える力という意味であり、これが「道徳の時間」で育成すべきものとして定められたのである。

当時は児童生徒の「主体性」や「自律性」に目が向けられ、教師主導の道徳教育から脱却し、児童生徒が主体となる道徳教育へとさらなる転換が図られていった。そしてこれは現在まで踏襲されていく。しかしこの方法がすぐに効果を現したわけではなかった。

1984（昭和 59）年 9 月に、中曽根内閣直属の諮問機関として、臨時教育審議会が設置される。その第一次答申では「学校における徳育が十分な成果を挙げていない」との指摘がなされた。また従来の知育・徳育・体育という言葉を「徳・知・体」の配列にして使用するなど、道徳教育のさらなる充実が図られることとなった。そして第二次答申では「21 世紀のための教育目標」として、次の 3 つが提案された²³⁾。

- ① ひろい心、すこやかな体、ゆたかな想像力
- ② 自由・自律と公共の精神
- ③ 世界の中の日本人

これを受けて、「教育課程審議会」は 1987（昭和 62）年 12 月に答申を提出した。その基本方針は以下の 4 点であった²⁴⁾。

- ① 豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成を図ること。
- ② 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること。
- ③ 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること。
- ④ 国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること。

これら臨時教育審議会答申や教育課程審議会答申を受けて、1989（平成元）年、学習指導要領は改訂された。ここで「第 3 章 道徳」の目標に「生命に対する畏敬の念」が加えられるとともに、「主体性のある」日本人の育成が強調された²⁵⁾。

また「道徳の時間」のねらいが「道徳的心情を豊かにし、道徳的判断力を高め、道徳的態度と実践意欲の向上を図る」と表され、道徳的心情が筆頭に置かれ、強調されることと

なる²⁶⁾。

そして「道徳的心情」が筆頭に置かれ、強調されたことから、1990年代の道徳教育は、「情意を基盤とした体験重視の道徳教育」が強まることになるのである。

(4) 価値多様化社会への適応を重視する道徳教育

1996(平成8)年7月に出された、中央教育審議会の「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」第一次答申では、「ゆとり」のなかで「生きる力」を育むことを重視している。そして、「生きる力」に関して、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「自らを律しつつ、他人とともに強調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、「たくましく生きるための健康や体力」を重要な要素として挙げている。

この「生きる力」の中核をなすものとして「豊かな人間性」が挙げられているが、これについては1998(平成10)年6月の中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために」の中で定義されている。以下が「豊かな人間性」の重要な要素として挙げられている²⁷⁾。

- ① 美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性
- ② 正義感や公正さを重んじる心
- ③ 生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観
- ④ 他人を思いやる心や社会貢献の精神
- ⑤ 自立心、自己抑制力、責任感
- ⑥ 他者との共生や異質なものへの寛容

この答申を踏まえて、1998(平成10)年12月に学習指導要領が改訂された。

伊藤啓一はこの答申のポイントについて、①道徳教育重視の姿勢、②豊かな心と未来を拓く実践力の育成、③道徳的価値の自覚を深める「道徳の時間」、④道徳の内容の重点的な指導、⑤道徳授業の工夫の5点にまとめている²⁸⁾。

ここで注目したいのは、③である。学校教育全体で取り組む道徳教育の要として「道徳の時間」が強調され、「道徳的価値」の自覚を深めることが目標とされたのであるが、ここで再び、徐々に「道徳的価値」を教えるべきか否かといった論争が激しくなってくるのである。

特にこの論争が激しさを増したのは、2000（平成12）年3月の教育改革国民会議の発足が大きく影響していると考えられる。

教育改革国民会議とは、「内閣総理大臣のもと26人の委員で構成され、戦後の教育改革や教育の現状などについて議論し、今後の教育の在り方について検討してきた」²⁹⁾機関である。

2000（平成12）年12月22日には「教育を変える17の提案」を副題にした報告や、「新しい時代にふさわしい教育基本法を」と提唱するなど、戦後教育改革の見直しを積極的に行ってきた。

また、17の提案の2番目に「学校は道徳を教えることをためらわない」が挙げられているが、ここから戦後教育改革の理念からの脱却を図ろうとしていることが窺える。

さらには、2006（平成18）年10月10日に、教育再生会議が閣議決定により設置されることとなり、ここでは、公立の小学校・中学校の「道徳の時間」を「徳育」という教科にし、教科書も作成するよう提言された³⁰⁾。しかし、道徳教育は道徳性を育成することが目標とされるため、「教科という特質になじまないものであり、また、道徳的心情・道徳的判断力・道徳的実践意欲と態度など多岐に及ぶ内容を有する道徳性の評価の観点からも、道徳の教科化に慎重な姿勢を示す道徳教育の専門家も少なくなかった」³¹⁾ことから、中央教育審議会では道徳の教科化が見送りとなる。

近年、青少年の反社会的・非社会的問題が顕著となっていることから、若者たちに善悪の規準をしっかりと教えるためにも、道徳を領域ではなく教科にすべきだとする主張も根強い。しかし一方で、それは『修身科』の復活を意味し、危険であるとする見解も多い。

以上、我が国の道徳教育の変遷を辿ることで、「道徳的価値」を教えるべきか否かという問題は、戦後まもなくから存在しており、克服できないままに現在に至っているという現状が浮き彫りとなった。

2 道徳教育の現状

現在日本の教育界では道徳教育が重視されていることに間違いはない。しかし「道徳の時間」の教科化が異なる意見の対立により見送られたということは、我が国に道徳に対する理念や方針、授業方法について相対する立場が存在することをより明確にさせた。

教育再生会議は2000（平成11）年の「教育改革国民会議報告」において³²⁾、人間として生きていく上での基本の型を教え、自らの人生を切り拓く高い精神と志を持たせることをねらいとして定めた。この「型」とは「徳目」や「道徳的価値」と解釈することができ

るが、教育審議会では「型」を重視し、基本的な「道徳的価値」をまず教師が教えていくことが重要であることを訴える。したがって一つの立場は、「徳目」を毅然として教えていくことを推進する立場であり、そのためには道徳を教科化し、内容研究や教材開発に力を入れることが必要不可欠であるとする立場である。

これに対し、戦前の道徳教育が「型」を重視し過ぎたために「注入主義」や「徳目主義」に陥ったことから、「型」を重視し過ぎることは児童生徒の人格形成に悪影響を及ぼすとして危険視し、「徳目」にこだわり、「価値の伝達」を尊重する方針のもとに教科化を行うならば、それはそのまま『修身科』の復活に繋がるとして、教科化は断固避けるべきであるとする立場がある。

したがって現在では「徳目」を教えるべきであるとする論と、教えるべきではないとする論が混在しており、未だ一致をみせていないという状態である。とりわけ日本は戦後の道徳教育において「徳目」を教えることをタブー視してきており、その姿勢は現在まで貫かれている。

果たしてこのような状況の中で、児童生徒にとって意義ある道徳教育が展開されてきたのであろうか。

ここで荒木紀幸の研究より、道徳教育の現状について考察する。

1983（昭和58）年に道徳に関する本格的な調査が行われ、それから10年後の1993（平成4）年にもこの調査は実施されたが、荒木はこれらの比較検討を通して、現代の道徳教育の傾向について検証している。このときの調査の被験者は1983（昭和58）年度は公立小・中学校のみを対象としていたが、1993（平成4）年度の調査では国、公、私立のすべての小・中学校計3万5千24校が対象となって行われた³³⁾。

1993（平成4）年度の調査結果からは、文部省は学習指導要領改訂の趣旨の定着や道徳教育の充実が全体として図られてはいるものの、実際の「道徳の時間」の運用面では多くの問題が内在していることが報告されている。例えば、「道徳の時間」の授業時数の確保や「道徳の内容項目」の調和のとれた指導などの問題があったことを荒木は指摘する³⁴⁾。

そして児童生徒の「道徳の時間」の受け止めについても問題視している。それは児童生徒が「道徳の時間」を「楽しいと感じている」、「興味・関心をもっている」と見ている学校の割合は、「ほぼ全員」「3分の2くらい」をあわせると、小学校低学年では84.1%と高いが、高学年になると44.7%、中学校3学年で17.5%ととなり、学年が上がるにつれて目立って減少しているという点からである。ここからは、成長するほど「道徳の時間」への受け止めが低下しているということが示唆される。

それから 15 年後の 2008 (平成 20) 年に提出された中央教育審議会答申によっても、小・中学校の「道徳の時間」の指導が形式化しており、学年の段階が上がるにつれて子どもたちの受け止めがよくない状況であることが指摘されている。

この結果からは、今後我が国の道徳教育は衰退し、ますます形骸化していくことが推察される。またこのような現状から、「道徳の時間」が無意味であり廃止すべきとする「廃止論」も徐々に高まっており、存在自体が危ぶまれている。

したがって、現在の「道徳の時間」は児童生徒にとって意義あるものであると断言することはできない。「道徳の時間」を意義あるものとするためには、「道徳的価値」が個々人に内面化され、道徳的実践力へと繋がり、道徳性が育まれる授業方法を考案することが喫緊の課題であろう。今まさに、日本は道徳教育の転換期にあるといえるのである。

次に、これまでの見解から浮き彫りとなった道徳の授業方法に関する課題について示す。

第 3 節 課題の検討

1 心情主義の問題

一つは、「心情主義」による授業方法が課題として挙げられる。

行安茂によると、「心情主義」による道徳授業は、教育現場において今日最も広く行き渡っている指導方法であるという。

この方法は、心情に訴え、共感を呼ぶことで児童生徒に道徳性を育もうとするものである。

昭和 33 年に「道徳の時間」が設けられたが、以来資料をどう使うかという問題を中心に議論が展開されてきた。それは「資料で」教えるのか、「資料を」教えるのかという論争である。これは「生活指導主義」と「価値主義 (徳目主義)」との対立が背景にあり、この論争の後、道徳授業は資料の主人公を中心とした「共感的理解」による学習が次第に定着し、今日に至っているという¹⁾。

これは「道徳的価値」そのものを伝達するという視点で資料を使用するのではなく、「資料」はあくまでも児童生徒に「共感的理解」を促すために使用されるものであるとの認識に立っている。

しかし、行安はこの共感を中心とした道徳授業について、以下のように述べる。

「資料の主人公の心情や行為を学習するとき、共感の指導によって一人ひとりの道徳的実践力が十分育成されるであろうか。共感はこの実践力の一つの要素ではあるが、そのみが道徳的行為の力ではない。なぜかといえば共感とともに判断力が道徳的実践力の要素をなしているからである」²⁾

単に共感だけを求めるならば、それは道徳授業として成立しないことを行安は主張する。そして「心情に訴える」方法に頼ることで教材研究や授業研究が停滞することを危惧している。実際、現場教師からも、現在の授業方法が、道徳授業を停滞させ、なおかつ形式主義や形骸化に陥っているという声が上がっているという。以上の見解から、行安は「心情主義」の長所と短所とを再検討する必要性を指摘するのである³⁾。

しかしこれは、読み物資料による授業方法を否定するものではなく、資料をどのように提示し、どのように活用すれば効果的な授業となるのかを、教師自身が研究していく重要性について問うているものでもある。

2 「道徳的価値」の指導方法を巡る問題

次に、「道徳的価値」を教師が「教える」授業方法を重視すべきか、または生徒が主体的に「学ぶ」授業方法を重視すべきかという対立があることが問題として挙げられる。

ここで、米国では1990年代に少年犯罪が80年代と比べて急増する中、「道徳的価値」をしっかりと「教える」ことを強調する「キャラクター・エデュケーション」が奨励され、成果を収めてきているという報告がある。このプロジェクトは、我が国で「道徳的価値」を「教える」ことが強調されるようになったことから、次第に関心を集めることとなった。アメリカで成果を上げる「キャラクター・エデュケーション」を導入することは、我が国の道徳教育にも何らかの効果を及ぼすのではないだろうか。

しかし吉田誠によると、これまで「キャラクター・エデュケーション」に関する我が国の研究は、米国の状況や実践例の報告にとどまり、理論的な内容やその発展過程に関する検討はほとんどなされてこなかったという⁴⁾。その原因の一つとして、「人格教育を伝統的価値の教え込みにとらえ、米国における人格教育運動の近年の展開、特にその代表者の一人であるトーマス・リコーナ (Thomas Lickona) の「キャラクター・エデュケーション」において、道徳を「教える」として主体的に「学ぶ」ことの両方が強調されるようになった点が見落とされている」⁵⁾ことを指摘する。

したがって、次章ではリコーナの理論を分析することで、今後我が国の道徳授業方法の方向性を見出し、その見解をもとに、「自立」の心理的側面を育む指導案を作成していきたいと考える。

注

第1章 道徳教育と自立教育の関連性に関する研究状況

第1節 日本における自立教育の変遷

- 1) 押谷由夫「規範意識・自立心をはぐくむ道徳教育の充実に向けて」、『中等教育資料』、2006年、p. 10。
- 2) 米田麻由子・金丸隆太「青年期における自立に関する一考察—G. A. Kelly のレパトリー・テストを用いて—」、『茨城大学教育実践研究 第26号』、2007年、p. 183。
- 3) 村田泰彦『自立と生活文化の教育』、労働教育センター、1992年、p. 10。
- 4) 木村松子「1970年代の「自立」教育運動に関する一考察」、『学校教育研究』、2006年、p. 124。
- 5) 同掲書、p. 125。
- 6) 文部科学省、『中学校キャリア教育の手引き』、2011年、p. 34。
- 7) 同掲書、P. 35。
- 8) 同掲書、p. 35。
- 9) 同掲書、p. 35。
- 10) 同掲書、p. 38。
- 11) 文部科学省、『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』、2011年、p. 3。
- 12) 同掲書、p. 22。
- 13) 同掲書、p. 148。
- 14) 文部省『中学校 学習指導要領 解説』、日本文教出版、2008年、p. 3。
- 15) 同掲書、p. 3。
- 16) 同掲書、p. 5。
- 17) 米田麻由子・金丸隆太「青年期における自立に関する一考察—G. A. Kelly のレパトリー・テストを用いて—」、『茨城大学教育実践研究 第26号』、2007年、p. 183。
- 18) 山田裕子・宮下一博「青年の自立と適応に関する研究：これまでの流れと今後の展望」、『千葉大学教育学部研究紀要第55号』、2007年、p. 9。
- 19) 同掲書、p. 8。
- 20) 同掲書、p. 8。
- 21) 同掲書、p. 8。
- 22) 同掲書、p. 9。

- 23) 同掲書、p. 9。
- 24) 同掲書、p. 9。
- 25) 同掲書、p. 9。
- 26) 同掲書、p. 9。
- 27) 吉本美紀「青年期の自立に関する一考察（「自立」概念明確化の試み）」、『昭和薬学大学紀要第 19 号』1984 年、p. 39。
- 28) 福島明子「自立をめぐって：その特質と葛藤」、『現代のエスプリ 331 号「女性の発達」』、1995 年、p. 93-102。
 福島明子「成人における自立観：概念構造と性差・年齢差」、『仙台白百合女子大学紀要創刊号』、1996 年、p. 15-26。
 福島明子「人間的自立に関する探索的研究：40 代、50 代既婚者の調査から」、『仙台白百合女子大学紀要第 2 号』、1997 年、p. 105-115。
- 29) 久世敏雄・久世妙子・長田雅喜 著『自立心を育てる』、有斐閣、1980 年、p. 5-14。
- 30) 二村克行・山本佳代子・藪本知二 著『今を生きる子どもと家族』、ふくろう出版、2009 年、p. 27。

第 2 節 日本における道德教育の変遷

- 1) 佐藤尚子「戦後日本の道德教育」、山崎英則・西村正登 編著『道德と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001 年、p. 118。
- 2) 伊藤啓一「「学習指導要領」の中の道德教育」、山崎英則・西村正登 編著『道德と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001 年 p. 135。
- 3) 佐藤尚子「戦後日本の道德教育」、山崎英則・西村正登 編著『道德と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001 年、p. 118。
- 4) 同掲書、pp. 118-119。
- 5) 同掲書、pp. 118-119。
- 6) 同掲書、p. 119。
- 7) 同掲書、p. 127。
- 8) 同掲書、p. 127。
- 9) 同掲書、p. 127。
- 10) 伊藤啓一「「学習指導要領」の中の道德教育」、山崎英則・西村正登 編著『道德と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001 年、p. 141。
- 11) 同掲書、p. 141。
- 12) 佐藤尚子「戦後日本の道德教育」、山崎英則・西村正登 編著『道德と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001 年 p. 129。
- 13) 同掲書、p. 129。
- 14) 伊藤啓一「「学習指導要領」の中の道德教育」、山崎英則・西村正登 編著『道德と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001 年、pp. 141-142。

- 15) 佐藤尚子「戦後日本の道徳教育」、山崎英則・西村正登 編著『道徳と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001年、p. 129。
- 16) 同掲書、p. 129。
- 17) 同掲書、p. 130。
- 18) 同掲書、p. 130。
- 19) 同掲書、p. 130。
- 20) 伊藤啓一「『学習指導要領』の中の道徳教育」、山崎英則・西村正登 編著『道徳と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001年、p. 142。
- 21) 同掲書、p. 142。
- 22) 同掲書、p. 143。
- 23) 同掲書、p. 144。
- 24) 同掲書、pp. 144－145。
- 25) 文部省『中学校 学習指導要領 解説』、大蔵省印刷局、1989年
- 26) 伊藤啓一「『学習指導要領』の中の道徳教育」、山崎英則・西村正登 編著『道徳と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001年、p. 145。
- 27) 同掲書、p. 146。
- 28) 同掲書、pp. 147－148。
- 29) 佐藤尚子「戦後日本の道徳教育」、山崎英則・西村正登 編著『道徳と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001年、p. 133。
- 30) 西村正登『現代道徳教育の構想』、風間書房、2008年、p. 62。
- 31) 同掲書、p. 62。
- 32) 同掲書、pp. 61－62。
- 33) 教育改革国民会議「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」、2000年。
- 34) 荒木紀幸「『道徳の時間』の問題点と今後の課題」、『兵庫教育大学教科教育学会紀要 第10号』、1997年、p. 1。

第3節

- 1) 行安茂 著『道徳教育の理論と実践 新学習指導要領の内容研究』、教育開発研究所、2009年、p. 214。
- 2) 同掲書、p. 207。
- 3) 同掲書、pp. 214－216。
- 4) 吉田誠「トーマス・リコーナの人格教育と我が国の道徳教育との比較—道徳教育における「教える」ことと「学ぶ」こととの統合に向けて—、『道徳と教育 52 (326)』2008年、p. 188。
- 5) 同掲書、p. 188。

第2章 「精神的自立」を育む道徳の授業方法に関する検討

～トーマス・リコーナの「キャラクター・エデュケーション」を中心に～

第1節 「キャラクター・エデュケーション」の興隆

1 T.リコーナの「キャラクター・エデュケーション」を検討する意義

近年我が国では、道徳教育の更なる充実が叫ばれ、特に学校教育への要請がますます高まってきている。この背景には、青少年の規範意識やモラルの低下、いじめや登校拒否の問題に加え、犯罪の低年齢化や悪質化、性の逸脱行為、学級崩壊や校内暴力、家庭内暴力等の“荒れ”の問題、自殺の低年齢化、メール等による新たな形の“いじめ”の出現、フリーターやニートの増加等の問題が、次々と浮上していることが挙げられる。

青少年の問題行動について、文部科学省は積極的な提言や施策を展開しているが、現在の状況を打破するためには、家庭とともに教育現場における道徳教育の重要性を再認識し、道徳教育の要である「道徳の時間」を充実させることが急務であると考えている。そして具体的な方策を次々に打ち出しているが、そのひとつに「道徳の時間」の教科化に関する提案がある。

教育再生会議は、2000（平成11）年の「教育改革国民会議報告」において、人間として生きていく上での基本の型を教え、自らの人生を切り拓く高い精神と志を持たせることをねらいとして定めた。この「型」とは「徳目」や「道徳的価値」と解釈することができるが、教育審議会では「型」を重視し、基本的な「道徳的価値」をまず教師が教えていくことが重要であると訴える。この立場は、「徳目」を毅然として教えていくことを重視し、そのためには道徳を教科化し、内容研究や教材開発に力を入れることが必要不可欠であると考えている。

これに対し、戦前の道徳教育が「型」を重視し過ぎたために「注入主義」や「徳目主義」に陥ったと考え、「型」を重視し過ぎることは児童生徒の人格形成に悪影響を及ぼすとして危険視する立場がある。彼らは「徳目」や「道徳的価値」を教えることにこだわり、「価値の伝達」を尊重する方針のもとに教科化を行うならば、それはそのまま『修身科』の復活

に繋がるとして、教科化は断固避けるべきであると主張する。

我が国では戦前の『修身科』による授業方法が注入主義に偏っており、それが日本を軍国主義へと導いたという見解が強いいため、終戦から現在に至るまで、道徳の教科化が避けられてきた。それは教科として位置付けることによって、「道徳的価値」を意図的に教授することになる他、教科という性質上、児童生徒の道徳性を評価する必要が出てくると考えられたためである。

したがって、教科化を推進する動きは一時期強まったものの、意見の対立が顕著となったため、今回の学習指導要領改訂では時期尚早として見送られることとなった。

しかし、この論争により、我が国は道徳教育に関する重大な問題を抱えていることが明らかとなったのである。

それは、「道徳的価値」を教えるべきであるとする論と、教えるべきではないとする論が混在しており、未だ一致をみせていないという状態、つまり、国内で教育方針が一貫していないという現状である。特に「道徳的価値」を教えるという教師主導型に対する批判が強く、現在では児童生徒に主体的に「道徳的価値」を学ばせるという立場が優勢である。

ここで近年アメリカでは、1990年代に少年犯罪が80年代と比べて急増する中、「道徳的価値」をしっかりと「教える」ことを強調する「キャラクター・エデュケーション」が奨励され、成果を収めてきているという報告がある。アメリカで成果を上げる「キャラクター・エデュケーション」について検討し、我が国で応用する手立てを得ることは、戦後アメリカに影響を受け続けてきた我が国の道徳教育に何らかの示唆を与えるであろう。そして実践することによって、一定の効果が挙げられると考える。

このプロジェクトは、我が国で「道徳的価値」を「教える」ことが強調されるようになったことから、次第に関心が寄せられるようになった。しかし、吉田誠によると、これまで「キャラクター・エデュケーション」に関する我が国の研究は、米国の状況や実践例の報告にとどまり、理論的な内容やその発展過程に関する検討はほとんどなされてこなかったという¹⁾。また、吉田は「人格教育を伝統的価値の教え込みととらえ、米国における人格教育運動の近年の展開、特にその代表者の一人であるトーマス・リコーナ (Thomas Lickona) のキャラクター・エデュケーションにおいて、道徳を「教える」として主体的に「学ぶ」ことの両方が強調されるようになった点が見落とされている²⁾とも指摘しており、「キャラクター・エデュケーション」による道徳教育を、単に「道徳的価値」を「教える」方法として捉えるべきではないことを強調している。

以上の見解から、本章では、近年アメリカで注目されるリコーナの「キャラクター・エ

デュケーション」を検討していく中で、リコーナの理論がどの立場に立つのかを明らかにし、我が国の道德教育においても、彼の理論が有効であるかを検証していきたいと考える。また、アメリカでは我が国のように特設の道德の授業が設けられていないため、彼の理論を直接我が国の道德授業に当てはめることは難しい。そこで我が国の道德授業に応用可能な要素を彼の理論から導きだし、具体的方法として提案したい。

2 アメリカ道德教育の三大潮流

戦後、日本の道德教育の中核であった『修身科』がGHQによって廃止され、その後はGHQが主導権を握る形で我が国の道德教育の転換が図られた。したがって戦後の我が国の道德教育はアメリカの道德教育論の影響を強く受けることとなる。西村正登³⁾によると、概観すれば戦後のアメリカの道德教育は、次の三大潮流に集約されるという。

第一は「価値明確化論」による道德教育であり、これは1960年代～70年代にかけてアメリカ西海岸を中心に広がった「人間性回復運動」から生まれたものである。第二は、1970年代～80年代にかけてコールバーグを中心にして発展した「モラル・ディレンマ」による道德授業である。コールバーグは道德的判断に関する3水準6段階の発達段階を提示し、アメリカのみならず広く世界に道德教育の理論的枠組みを提供した⁴⁾。しかしながら1990年代に入ると、「コールバーグの子どもの内面に葛藤を生じさせる「モラル・ディレンマ」の道德授業では、現実に価値規範が崩壊し授業が成立していない学校では効果がない、学校の危機的な状況を救うためには、まず基本的な道德的内容を直接教えることが必要である⁵⁾という批判が教育現場から沸き起こってきた。そこで第三に登場したのが1990年代以降に発展した「キャラクター・エデュケーション」である。これは学校の危機的な状況を救うためには、まず基本的な道德的内容を直接子どもに教えることが必要であり、民主主義社会に必要な普遍的道德的価値を教えることが必要であると説いた道德教育論であると、我が国では捉えられてきた⁶⁾。

しかし実際は、「キャラクター・エデュケーション」とは、「価値明確化」や「モラル・ディレンマ」に代表される進歩主義的道德教育と、伝統的価値を重視する本質主義的道德教育との2つの流れの合流を目指すものなのである。

「キャラクター・エデュケーション」は「価値の明確化」や「モラル・ディレンマ」による授業が機能しなくなってきたため、その対抗軸として登場した。したがって当初「キャラクター・エデュケーション」は、インカルケーション (inculcation: 注入主義) の要素が大きかったことは事実である。しかし、それでは伝統的道德教育を踏襲することに過

ぎず、過去の反省を生かすことにはならないとされたため、アメリカでは、次第に新たな「キャラクター・エデュケーション」の開発へと関心が向くことになる。それが、「価値明確化論」やコールバーグの道徳教育論等に代表される子どもの主体性を強調する道徳教育と、教師の指導性を重視しながら望ましい価値の伝達に重きを置くインカルケーションの道徳教育との統合である。

この研究者の第一人者が、トーマス・リコーナ (Thomas Lickona) である。彼はアメリカの道徳教育の歴史的展開から伝統的道徳教育と進歩主義的道徳教育の統合が必要であると訴えており、ここからも彼の理論を「道徳的価値」を「教える」という理論であるとす

る認識は不適切であると考えられる。

しかし、リコーナの理論が真に統合的であるかについても、検討の余地があるであろう。したがって、まずは戦後アメリカの混乱期に登場した道徳教育の三大潮流—「価値明確化論」、「モラル・ディレンマ」、「キャラクター・エデュケーション」—の変遷を辿り、どのような背景の中でリコーナの教育論が誕生したかを検討し、従来の道徳教育に対してリコーナがどのような課題意識を持ち、それらをどのように克服しようとしているのかを明らかにしていくことで、彼の理論をより明確にしていきたいと考える。

(1) 「価値の明確化」による道徳教育論

アメリカの教育学には、2つの大きな流れとして、本質主義 (essentialism) と進歩主義 (progressivism) がある。前者は「歴史の試練に耐えてきた文化遺産の教育的価値を重視し、学校はそれを次世代に伝達するという社会から委託された任務があることを強調する」のに対して、後者は「子どもの興味・関心・成長欲求を受け止め、子どもの自発性・主体性を尊重して活動意欲を引き出すことを重視する」⁷⁾ものである。この本質主義の教育学を継承しているのが、インカルケーション (inculcation: 注入主義) の道徳教育、あるいは品性教育や人格教育と呼ばれる「キャラクター・エデュケーション (character education)」である⁸⁾。本質主義の立場では、社会や大人が望ましいと考える価値を子どもに伝達することが第一の目的とされ、教師は様々な手法を用いて子どもの心の中に道徳的価値や道徳的原理の内面化を図ろうとする。そしてこのような教育方法は、従来の典型的な道徳授業として、戦前のアメリカで広く行われてきた。

しかしながら1960年代より世界的に「個性主義 (personalism)」の高まりがみられるようになったことから、アメリカの道徳授業は一変した⁹⁾。当時の状況についてリコーナは、人々が個人の価値、尊厳、自律性を賞賛するようになり、責任よりも権利を、参加よりも

自由を重視するようになったと述べる¹⁰⁾。そしてこれが人々を家族や教会、地域社会あるいは国といった集団のメンバーとして自分達の義務遂行に向かわせることよりも、自由を持った個人としての自己表現や自己充足へと意識を向かわせたとして、この時代から個性主義の風潮が高まってきたと指摘する¹¹⁾

西村正登は当時の教育を方向づけた要素として、「主知主義的なカリキュラム偏重への反省の上に立って、「学校の人間化」をスローガンにして推し進め」¹²⁾られていたこと、「学習者の自己表現や自己覚醒の援助が重視され、教師主導型から子ども主導型へ、文化財中心から人間中心へ、知識偏重から知・情・意を相対的に見る全人教育へ、目標達成指向型からプロセス志向型の学習への転換」¹³⁾を図ることが目指されていたことを挙げる。

このような風潮の中、アメリカでは進歩主義的教育の流れを汲んだ価値教育や子どもの道徳性の発達研究が盛んに行われるようになった。そこで登場したのが「価値明確化論 (values clarification)」である。学校の道徳教育に対するこの新たなアプローチは、ニューヨーク大学教授、ルイス・ラス (Louis Rath) の著書『価値と教授 (Values and Teaching)』の出版と同時の 1966 年に端を発する¹⁴⁾。

彼らは、従来の「伝統的道徳教授方式」を否定し、「過程」中心方式に切り替えることを提案した。「価値明確化論」は時代の精神を捉えていたため、教師の心を掴んだ。価値多様化社会に突入し、あらゆる価値を認めることが「善い」とされていた時代の中で、自分たちの価値中立性を保持しながら価値について話し合う方法を提供するこの指導法は、当初大変魅力的なものとして教師に捉えられたのである。

「価値明確化論」の授業方法とは、個々の徳目や価値を内面化するのではなく、個々の価値の基盤となる「価値づけ過程」そのものを、子どもに学ばせようとするものである。

創始者のラスは、それを構成する要素として、次の 3 つの次元と 7 つのサブプロセスを挙げた¹⁵⁾。

教師はこの 7 つの観点を基準にして、児童・生徒の「価値づけ過程」の不十分な点を見出し、そこに子どもたちの注意を促していくのである。ラスは子どもたちがこれら 7 つの基準をすべて満たした時に自己選択能力や自己指導能力を育てていくことができると考えた¹⁶⁾。そしてこの理論を元に、1972 年『価値の明確化・教師および生徒用実践的利用ハンドブック (Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students)』が出版され、合衆国中の教師の机上必携書となった¹⁷⁾。

表 2-1 3つの次元と7つの価値付け過程

<p>I 尊重する</p> <p>① 尊重し、大切に ② みんなの前で自分の考えを表現する</p> <p>II 選択する</p> <p>③ 選択肢を考える ④ 各々の選択肢の結果について考える ⑤ 自由に選択する</p> <p>III 行為する</p> <p>⑥ 行う ⑦ 繰り返し、一貫して行い続ける</p>
--

出典：西村正登『現代道徳教育の構想』、風間書房、2008年、p.154

例えばこの中に、「価値算出」や「価値投票」という方法が示されている¹⁸⁾。「価値算出」とは、始めに教師または生徒がクラスに質問を出し、メンバーに回答を考える時間を数分間とり、次に教師は室内を巡回し、生徒を指名して答えを言わせるというものである。例えば質問の手本として、以下が挙げられている¹⁹⁾。

- ① 自慢できることは何か。
- ② 最近、公の立場をとった問題は何か。
- ③ 本当に強く信じているものは何か。

「価値投票」とは、教師が「みなさんのうち何人が」で始まる質問を一つずつ大声で読み上げ、次にクラスの生徒が挙手で投票する。このとき手本とされている質問は、以下の通りである²⁰⁾。

- ① 不正といっても正当化される場合があると何人が思っているか。
- ② 日曜日の新聞で真っ先に漫画を読もうとする人は何人いるか。
- ③ ヨットを自分のものにしたいと思っている人は何人いるか。
- ④ 極刑は廃止されるべきだと思う人は何人いるか。

⑤ 婚前性交渉を認める人は何人いるか。

このように「価値明確化論」に基づく道徳授業とは、生徒に価値あるものは何かを、生徒自身に自覚させるものであった。

しかしリコーナはこの方法論について次のように述べている。

「価値明確化論は教師に何をしよう求めたのであろうか。ここでは価値あることを教えようとするなど皆無であった。その代わり教師の仕事は、生徒に各自が持っている価値を「明瞭にする (clarify)」仕方を学ばせることであった。大人が善悪を子どもに直接教えるべきだとする考えや、生徒の「価値観 (value position)」に影響を与えようとするこゝも、明らかに拒否された。」²¹⁾

またこの授業方法は価値に対して中立の姿勢を取るため、基本的に教師は全ての意見を受容することとなる。そのため、例えば万引きに対する感覚も、「生活必需品を入手する権利がある」²²⁾と生徒が思えば、それを堂々と主張することが許されるため、教師が混乱する事態がしばしば起こった。

「価値明確化論」は古典的アプローチからの脱却を目指し、子どもたちが「外的な価値基準」に従うのではなく、自分自身の思考や感情に従って価値判断ができるようになることを目指したものであった。したがって子どもにじっくりと価値に対して考えさせたり、価値選択のための基準を明確にさせる等、子どもの主体的な価値決定能力を育もうとする点においては、従来の道徳教育の発想にはない、評価されるべき視点を持つものであると考える。

しかしながら、最悪の場合は、「道徳的価値」と、社会的因習や個人的な嗜好である「非道徳的価値」とを混同させ、自己の好みによって価値が決定するという誤った感覚を育てる要因ともなり得る教育論であった。それは上記の例のように、万引きのような「したいこと」と、他者の所有権尊重といった「すべきこと」との間に明確な区別がつきにくくなる事態を招いていることから窺える。

これは、「価値明確化論」が「価値とは個人的・状況的・相対的であり、皆が一致できるような正しい価値はこの世には存在しない」²³⁾という「価値相対主義」に立脚するものであったことが原因であると考えられたため、次第に相対主義を克服する道徳教育の理論と方法が求められるようになっていった。

そこで1970年代に登場したのが、コールバーグ (Lawrence Kohlberg, 1927-1987) の「認知発達理論に基づく道德教育」(The cognitive developmental approach to moral education)、いわゆるモラル・ディレンマによる道德授業である。

(2) コールバーグの「モラル・ディレンマ」による道德教育論

コールバーグは「価値明確化論」と同様、「価値の内面化を図る伝統的道德教育は社会の慣習的価値を子どもに注入している。」²⁴⁾と批判し、それを克服するためには「ダイアローグ(対話)やディスカッションを通して子どもの価値表現や価値判断」²⁵⁾をさせることが重要であると考えた。そして注入主義にも相対主義にも陥らない第三のアプローチとして、認知発達理論に基づく道德教育論を展開した。彼の理論はスイスの心理学者ピアジェ (J. Piaget, 1896-1980) の認知発達の心理学、デューイ (J. Dewey, 1859-1952) の進歩主義的な教育哲学、そしてヘアー (R. M. Hare, 1919-2002) の道德哲学をベースにしており、この理論は1970年代にアメリカのみならず、広く世界に道德教育の理論的枠組みを提供することとなった。

では、「価値明確化論」とコールバーグによる道德教育論は、いかなる点で異なるのであろうか。それは価値理解には質的な違いがあると主張した点、そして発達の視点から道德教育論を展開した点である。

「価値明確化論」もコールバーグによる道德教育論も、価値相対主義に立脚している。価値相対主義とは、「自分とは異なる相互に換言不可能な価値観の存在を認め、他人の意見や立場を尊重する」²⁶⁾立場である。したがって価値相対主義者は、自分の価値観だけを絶対視して他人に押し付けることや、他人の価値観を無視して自分の主張を声高に唱えるのではなく、自己の価値観を省みて、その正当性・妥当性を絶えず検討し、自分と他人の違いを認めて自己の価値観を問い直すことを重視する²⁷⁾。

しかし、「価値明確化論」では、自分と他人の違いを認めるという点を子どもに理解させ、より高い次元へと高めさせるために導くという点は重視されておらず、むしろ教師の指導性を排除するよう努める。なぜなら、そのように教師が導くこと自体が価値相対主義に反する行為であり、教師の価値観を押し付けることになるためである。したがって、せっかく他に「善い」意見が出たとしても、それを取り入れるかどうかは子どもの判断に任せられることになるため、例えば先の事例のように、明らかに間違いであると分かる行為であり、また他の子どもも間違いであると指摘したとしても、本人がそれを「善い」ととみなせば、容易にその行為が正当化されるという事態を招くことになりかねないので

ある。

一方コールバーグは、自分自身の価値観を大切にすることを重視しながらも、自己の価値観を省みて、その正当性・妥当性を絶えず検討し、自分と他人の違いを認めて自己の価値観を問い直そうとする点を重視した。彼は子どもたちが道徳的に高いレベルの思考へと到達するように導き、より高い道徳性の発達段階を獲得していくことを道徳教育の目標として掲げている点で、ある程度の教師の指導性を認めている。

そして「モラル・ディレンマ」による授業を通して、教師が高いレベルで発言している子どもの理由づけを刺激したり、教師自らが一段高いレベルで理由づけを述べることで、他のレベルの子どもを刺激し、一段階上の道徳的理由づけに上昇させることを教師の役目として規定した。伊藤啓一は、このように教師の役割を明確に位置付けた点が「価値明確化論」との違いであり、また「価値明確化論」に飽き足らない教師を引き付ける魅力となっていると述べる²⁸⁾。

「価値明確化論」の限界性が浮き彫りになり、批判が高まる中で登場したコールバーグの「モラル・ディレンマ」は、教師に積極的に受け入れられるようになった。その理由としては、生徒の発達段階を教師が引き上げていくことが重視されている点で、教師にある程度の指導性が確保されたこと、そしてコールバーグの考える指導性とは、教師が生徒をより高い次元へと導くことであり、「道徳的価値」を直接教えることではなかったため、教師が生徒に対して中立的な立場で授業を行えたことが挙げられる。

「価値明確化論」によって指導性を奪われたことは、教師にとって大きな痛手であった。そこでコールバーグは、教師は生徒の水先案内人であり、より高いレベルで道徳的判断を行えるように導く役目があることを規定し、教師の指導性を確保した。これは指導性を奪われた多くの教師に安心感を与えたであろう。

その一方で、急激な社会変化によって価値多様化が促進される中では、「道徳的価値」を明確に提示することにためらいを感じる教師も少なくなかったという現状もあった。コールバーグの理論は「道徳的価値」に対して中立の姿勢を保つことが重視されていたため、教えることを躊躇する教師にとっても、この理論は非常に魅力的に感じられたことであろう。つまり「価値明確化論」が時代の精神を掴んだことから急激に浸透したように、コールバーグの理論もまた、時代の精神を掴むものであったため、急速に発展していったと考えられる。こうして1970年代以降は、「価値明確化論」に代わり、「モラル・ディレンマ」が脚光を浴びることとなった。

しかし、この立場も1970年代半ばになると、「道徳教育において思考形式の発達を目的

とするだけでは不十分であり、価値内容の指導を欠くことはできない」²⁹⁾という批判が生じてきた。

こうして、「モラル・ディレンマ」の授業も、1990年代に入ると、現実に価値規範が崩壊し授業が成立しない学校では効果がない、学校の危機的な状況を救うためには、まず基本的な道徳的内容を直接教えることが必要であるという批判が教育現場に沸き起こるようになるのである³⁰⁾。

しかしながら、実はこの理論の方法的限界性をコールバーグは自覚しており、本来の道徳教育は日常生活における現実的ディレンマを扱う必要があると考えていた³¹⁾。彼は晩年、暴力・盗み・カンニングが日常化している教育現場の厳しい現実を知り、自らの心理学理論に基づく道徳教育を学校教育の現場で実践していく中で、彼は自らの理論を「道徳教育は部分的にはインドクトリネーション（注入）でなければならない」³²⁾と修正し、「教師の役割は単なる援助者（facilitator）からもう一歩踏み込んで、価値を教えて社会化を促進する人（socializer）でなくてはならない」³³⁾と訂正している。

こうしてアメリカにおける道徳教育は、伝統的な道徳教育から「価値明確化論」へ、そして、「モラル・ディスカッション」を経て、再び伝統的道徳教育へと回帰するのである。

（3）「キャラクター・エデュケーション」による道徳教育論

1980年代になり、伝統的道徳教育の流れを汲む「キャラクター・エデュケーション」が徐々に注目されるようになる。そして90年代に入ると、いよいよ全国的な広がりを見せ、アメリカ道徳教育の主流となり、進歩主義的道徳教育の反省から、価値を教えることは大人の責任であり、よい手本を見せ、徳について教えていこうとする風潮が高まっていく。

そして、「大人や教師が子どもになすべきは、歴史的な英知としての道徳的文化遺産を次世代の子どもたちにしっかりと伝達すること」³⁴⁾であるという認識が生まれ、個人発達のための探究的倫理ガイドライン（AEGIS）や品性教育カリキュラム（CEC）、子ども発達プロジェクト（CDP）などの様々なプログラムが実施されるようになった。

しかし、当初アメリカで支持されていた「キャラクター・エデュケーション」は、道徳教育にまつわる難問をすべて解決するものではなかった。伊藤啓一は、その問題点を3つ挙げる。

1点目は、価値と行為との関連に対する認識が希薄であるという点である。伊藤は、1920年代のアメリカ教育界では「キャラクター・エデュケーション」が隆盛を極めていたにも関わらず、この理論が廃れてしまった原因として、ハーツホーンとメイ（Hartshorn, M. &

May. M. A) の調査研究を挙げる³⁵⁾。その研究とは、「キャラクター」は人間の行為にほとんど影響を及ぼさないというものであった。この結果は、子どもに「道徳的価値」を教えたとしても、それが直接望ましい行動に結び付くとはいえないという認識を生むこととなった。この研究は「道徳的価値」を道徳的行為へと結びつけるためには、価値観を教え伝えるだけでなく、何らかのアプローチをしなければならないということを示唆しているのであるが、伊藤は、「キャラクター・エデュケーション」の推進者たちは、子どもに望ましい価値を教えればそれが行為となって現れるという前提で教育をしているのではないかと懸念している³⁶⁾。

また彼は、多くの「キャラクター・エデュケーション」のプログラムが望ましい人格や価値観を持つ子どもを育成しようとしていることに対して、それらは人間の行為の多くが社会状況に依存しているという社会心理学的な事実を無視していると述べる。例えばクラスで何か問題が起こった場合は、その子ども個人の「キャラクター」に帰するだけでなく、学級の人間関係や、その構造そのものを問題にすべきであり、集団の持つ道徳的雰囲気や、子どもの日常の行動に大きな影響力を与えていることを考慮すべきであると指摘する³⁷⁾。

したがって「キャラクター・エデュケーション」を行う際には、望ましい価値観をただ伝えるだけでは行為となって現れることはないということ認識すること、そして望ましい行為がとれるようになるには、子ども個人の「キャラクター」を向上させることだけでなく、子どもの生活環境そのものの道徳的雰囲気が向上しなければならないということを理解しておく必要があるであろう。

2 点目の問題点として、伊藤は目標となる価値のリストを掲げて教育を推進することは必要であるとしながらも、これらの価値が具体的な行動の指標となるのかどうかという点を疑問視している。そして現実世界では価値が葛藤する場面に多々遭遇するが、「キャラクター・エデュケーション」ではその点が十分に扱われていないと指摘する³⁸⁾。従って、基礎的な価値の学習に満足せずに、道徳的葛藤を扱うべきであると述べる。

また、「キャラクター・エデュケーション」が強調する価値は保守的なものに偏っており、新しい時代を切り開き、良き民主主義社会を形成する人間を育てるには、もっとアクティブな目標が必要であるとする³⁹⁾。

そして3 点目に、「キャラクター・エデュケーション」が子どもをペシミスティック（悲観的）にみる傾向があることを挙げる。「キャラクター・エデュケーション」では、人間の本性を自己中心的で利己的であるとして、教育によって人間の衝動を押さえ、快楽を先に延ばす力を育成しなければならないと考えるが、このように「セルフ・コントロール」の

強調ばかりでなく、子どものよさを積極的に評価し、子どもの主体的活動をプログラムのなかに組み込んでいくことを重視すべきであるとする。

このような問題点を克服するための具体策として、伊藤は、「子ども発達プロジェクト (Child Development Project 以下 CDP と略記)」と、広い観点から統合的にアプローチするプログラム「統合的キャラクター・エデュケーション (integrated Character Education)」を紹介する⁴⁰⁾。

CDP とは、向社会的発達 (prosocial development) に焦点をあてながら、社会化 (socialization) を重視する伝統的な道德教育と、コールバーグの認知発達のアプローチとの統合を目指すプログラムである。CDP では、大人は子どもに向社会的価値を教え、ガイダンスしなければならないと位置づけると同時に、子どもが価値について話し合い、吟味し、応用する場を設定する。そして、外的なコントロールだけで抑制するのではなく、内面化された道德的志向が必要であるとの認識に立ち、個人の要求と社会集団としてのまとまりとバランスに配慮して構成されている。このプログラムは、「キャラクター・エデュケーション」の推進者を批判するコーン (Korn, A.) によっても、「キャラクター・エデュケーション」を中心的に推進するトーマス・リコーナ (Thomas Lickona) によっても支持されるプログラムであり、今後のアメリカの道德教育の一つのモデルになると考えられている⁴¹⁾。

統合的キャラクター・エデュケーションとは、責任ある市民として道德的行動がとれる人間を育成することを目標とする。このプログラムの基準として、①「キャラクター・エデュケーション」は全教科の部分であり、一つの独立した教科ではない、②学校と地域は子どもの「キャラクター・エデュケーション」における協力的なパートナーである、③肯定的な教室環境 (道德的雰囲気のある教室環境) は、「キャラクター・エデュケーション」をサポートする、④権限を与えられている教師は、「キャラクター・エデュケーション」の目標を実践する一番よい位置にいる、⑤「キャラクター・エデュケーション」は、学校管理の方策とその実施を通して促進される、⑥「キャラクター・エデュケーション」は、活動的教育である、以上の6つが挙げられている⁴²⁾。

このプログラムは、「例えば、ロールプレイや創造的ドラマを通して価値に対する意識を高めていく活動を取り入れ、話し合いでは対立場面を考えさせたり、適切な質問によって価値的問題について、より高い正しい考え方を育成するとともに、カリキュラムのテーマに関係した行動型プロジェクトをアレンジし、「プロジェクトの計画や組織に生徒をかかわらせ、プロジェクトのサポートに保護者や地域のメンバーに参加」⁴³⁾を依頼し、学校と

地域の奉仕活動を個人やクラスが共同で行うことに力を入れる。このような総合的な観点に立ち、生徒の主体的活動を取り入れるとともに、地域をも巻き込み、学校・家庭・地域の三者連携によって展開することを目指すのが、このプログラムの特徴である。

これらのプログラムは、従来の「キャラクター・エデュケーション」の問題点を克服しようと努めている。ここからも、現在のアメリカの道德教育がインカルケーションの道德教育を重視しながらも、「道德的遺産を伝達すること」と「子どもに批判的な道德的視点を育成すること」の理論的・実践的統合を図る方向へと向かっているといえることが示唆される。

このような背景の中で、トーマス・リコーナ (Thomas Lickona) による道德教育論が注目され始める。

1991年に、『リコーナ博士のこころの教育論』が出版されるが、この年代は1980年代に比べ、少年による殺人が人口比率で2.5倍に増加するなど、少年犯罪が社会問題となっていた。殺人以外にも、暴力と公共物損壊、盗難、不正行為の増加、権威の蔑視、仲間いじめ、下品な言葉遣い、性の早熟と性的虐待、自己中心性の拡大と公民的責任感の衰退、そして薬物やアルコールの問題など、様々な問題が浮上し、悪化の一途を辿っていた時代である。

この時代に求められたのは、即効性のある道德教育であった。そして徐々に古典的アプローチである普遍的道德的価値を教えるというスタイルの道德授業への関心が再び起こり始めたのである。このような背景の中で、市民に普遍的価値を教えることの重要性をさらに広く認識させることになったのが、この著書である。

リコーナは、読み、書き、計算の3R'に加えて、尊重 (respect) と責任 (responsibility) を第4、第5のRとして提唱し、これを「公立学校の道德的議題を明示する自然道德律」⁴⁴⁾として、公衆道德の中核となる二大価値概念とした。

そしてその他の学校が教えるべき道德的な価値概念として、誠実、公正、寛容、分別、自己訓練、援助、同情、協力、勇気、その他多くの民主的な価値概念を挙げ、これらの民主的な価値概念の理解の方法を教え、民主的な価値の正しい評価方法を教えることは、学校の道德教育における責任の中核になると考えた⁴⁵⁾。

しかし同時にリコーナは、これらの価値を実行に移すことの必要性についても言及している。その方法として、子どもの主体性を尊重する「モラル・ディレンマ」による討論を行ったり、地域の奉仕活動といった体験活動を行うことを通じて思いやりを養うこと等を提案する。

このように、「コールバーグが道徳を内容と形式に分け、形式（認知構造）に重きをおいた理論を展開したのに対し、リコーナは内容と形式の両方が必要であり、そのどちらもが道徳教育になくてはならないとする立場」⁴⁶⁾に立っており、インカルケーションの流れを汲みながらも、そこに進歩主義的道徳教育をも包括しようとする柔軟な姿勢が窺える。

以上、「キャラクター・エデュケーション」が登場するまでの戦後アメリカ道徳教育の変遷を概観し、どのような経緯を経てリコーナの道徳教育論が誕生したかを辿ることで、リコーナの理論が統合的道徳教育理論を目指したものであること示唆された。しかし、リコーナが目指す統合的道徳教育が、果たして「統合的」であるかは、彼の著書を読み解き、さらに検討していく必要があるであろう。そこで、次に彼の理論の特色を浮き彫りにしていくことで、リコーナの理論が統合的であると言われる所以を明確にしていきたいと考える。

第2節 リコーナの「キャラクター・エデュケーション」の検討

1 リコーナの道徳教育論の特色

(1) 「道徳的価値」を伝達する必要性について認識すること

リコーナの理論の特色を浮き彫りにしていくため、まずは、彼がどのような課題意識を持って理論を打ち立てていったのかを検討する。

リコーナは特に「価値明確化論」について批判している。「価値明確化論」は、個人の自由を社会的価値とみなす考えが主流となり、学校においても共有できる公共道徳が見失われ、権威に対しても蔑視の風潮が高まってきた1960年代に登場したものである。この方法は従来の「伝統的道徳教授方式」を「過程」中心方式に切り替えることを提案したものであった。

また、この方法論の推進者は、「子どもが一般的に価値あることとされている価値観に対して、それに価値を見出せず、伸ばしたくないと選択することは十分に可能であり、この選択を支援するのもまた教師の責任である」と考えた⁴⁷⁾。なぜならこの理論の推進者たちは、子どもをすでに健全に確立した価値観が備わっているものと捉えていたためである。したがって、この理論の前提には子どもが「価値あること」の定義を「善」を為すことに

結び付けて考えるであろうとする暗黙知があった。

この点についてリコーナは強く批判している。それは、子どもが自分たちや他の人にとって何が良いことで、何が正しいことかを知るようになるには援助が必要であり、価値あることを子どもに「評価」させるためには、教師は倫理的な基準を提示する理論的な構造が必要であると考えたためである。そして「価値明確化論」には、このような構造がなかったことが最大の問題点であると指摘している²⁾。

また、「価値あること＝自分がしたいこと」という自己中心的な考えが蔓延しているような社会の中では、この理論は全く効果を為さなかったとリコーナは指摘する。

例えば、健全なコミュニティにおいて、健全な道徳的風土が築かれている環境ならば、よりよくその効果を発揮することになるであろうが、劣悪な環境や集団の中で、例えば飲酒や喫煙、薬物に価値を見出しているような集団の中でこの方法を用いれば、享楽主義的な価値観が「価値あること」なのだという共通認識を生むことを助長することに繋がるのが十分考えられるためである。実際にこの道徳教育論によって、アメリカの教育界は混乱を来す結果となった。このような状況に対し、「価値明確化論」の何人かの提唱者たちは、今や自分たちの最初のアプローチの欠点について堂々と語り始めているとリコーナは述べる³⁾。

したがって、リコーナは子どもが道徳的判断をするための基準となる「道徳的価値」をしっかりと提示し、教えていくことを重視する。また、「道徳的価値」を伝達する意義として、「正直のような義務的価値概念に対する共有の信念こそが、社会を団結させる接着剤となる」⁴⁾とも述べる。つまり、共通の価値概念を認識させることは、社会の秩序を保つ上でも必要不可欠なことであるということである。

しかし「価値明確化論」を批判する一方で、リコーナは、この理論の意義についても述べている。それは価値あることと行為の一致を様々な仕方で促進しようとした点にある。

この方法は教師が生徒に、自分達が信奉する価値をどのように行為で示すかを確認するよう求める。教師は「あなたならどうするか」という質問を生徒にすることによって、価値概念の問題を逆に自分のものとするようにもなった。例えば以下のような質問が行われている⁵⁾。

- ① 襲われている人を目撃し、他の人たちは周りに立って見物をしているだけだとしたら、その場に居合わせているあなたならどうするか。
- ② 友人たちが一風変わって見えるクラスメートをからかい始めたら、あなたはどうか。

するか。

- ③ 近くの保留地の先住アメリカ人たちがひどく貧しい生活をしているのに、誰もそれに援助の手を出していない、と聞いたら、あなたならどうするか。

時としてこのような質問は、教師が社会科、理科、あるいは国語の教科学習に統合できる「価値シート（価値あることに関する質問表）」の一部となった。これらは歴史、あるいは今日の出来事から抽出されていたため、抽象化されやすい「道徳的価値」を実際的な課題として受け止めさせ、深く考える訓練をさせることに繋がった。リコーナは自身の理論の中でも、このように道徳的判断を行う上でしっかりと考えて答えを導き出すことを重視しているため、この点を評価する⁶⁾。先に伊藤啓一が「キャラクター・エデュケーション」に対して3点問題点を挙げていたが、以上の見解から、リコーナの理論は、従来の道徳教育の問題点も、「キャラクター・エデュケーション」の問題点も克服しようとしているものであることがわかる。

このように柔軟な考えを見せるリコーナではあるが、道徳教育の歴史的展開の特徴を詳細かつ的確に捉え、分析した上で、やはり「道徳的価値」の伝達を基盤とすべきであるとの結論に至っている。彼は「価値概念の伝達は文明の働きであり、また常にそうであった⁷⁾と述べるが、それは「社会は存続するためにも、反映するためにも一つまり完全な姿であり続けるためにも、またその構成員に完全な人間的発達を遂げさせるという状態に向かって社会自体の成長を続けるためにも」⁸⁾道徳教育が不可欠であるという認識による。

ここで歴史的には3つの社会的機構、家庭、教会、そして学校が道徳教育の働きを担ってきたが、彼は現代社会における学校の役割を重視しており、学校において「道徳的価値」を教えるか否かという点ではなく、「学校は価値観を教えるべきなのか」、むしろ「どんな価値観を学校は教えるのか」、「どのようにすれば学校は価値観を上手に教えることができるのか」を論点とすることが適切であると主張する⁹⁾。

我が国では『修身科』の反省から、「道徳的価値」を「教える」ことを避ける風潮があり、未だにその意識は根強く残っているため、注目すべき点である。

(2) 「道徳的熟考」を促すこと

リコーナは「価値明確化論」を批判するとともに、その意義も見出していた。それはこの理論が、「道徳的価値」に対する認知とその後の行為との結びつきが重要であること、そのためには子ども自身にしっかりと考えさせることが必要であるということに注目していた

ためである¹⁰⁾。この点を評価していることからわかるように、彼はインカルケーションの教育方法を踏襲するのではなく、より効果的に「道徳的価値」を身につけさせる方法として、子ども自身にしっかりと考えさせ、また批判や推論をさせる等といった活動を授業に取り入れることを奨励している。

リコーナはこれを「道徳的熟考」と呼び、この活動によって子どもたちに民主的な価値概念の「理解」を教え、民主的な価値の「正しい評価」を教えることが必要であると考え

る。つまり、授業において「道徳的価値」を「これらが良い価値である」と教えるのではなく、「なぜこれらに価値があるのか」を「理解」させなければならないと考えているのである。

これは伊藤が「キャラクター・エデュケーション」の3つの問題点を克服する方法として示した「望ましい価値観をただ伝えるだけでは行為となって現れることはないということ

を認識すること」、そして「基礎的な価値の学習に満足せずに、道徳的葛藤を扱うべき」という見解に一致する。また、より「理解」を促すためには、これらの「道徳的価値」が「なぜ正しいのか」を「評価」するための手段を与えなければならないとリコーナは考える。そのためには、道徳的価値概念を客観的、合理的に明示する方法を教える必要があるという¹¹⁾。では、その方法とは何であるのか。

コールバーグはこれに関して、ヘアー (Hare, R. M.) の立場に依拠する。彼は、ある規則が「道徳的な(または道徳上の) (moral)」規則であるという場合、その規則は2つの条件を満たすと考える¹²⁾。例えば、「人は、他者に損害を与えてはいけない」という規則を主張する人は、同時に(または、主張した時点で)、あらゆる人が、どのような時、どの場所においても、この規範を守るべきであることを主張していることになる。このような基準は、普遍化可能性 (universalizability) と呼ばれる¹³⁾。また、基準は単なる好みを表明する言葉とは異なり、そのような行動を、個人的な好みや欲求を超えてとらなければならないという、「べき」という性質を持つという。この第二の性質は、指令性 (prescriptivity) と呼ばれる¹⁴⁾。

これらは道徳的な理性の在り方を示すものであり、「道徳的に正しいこと」を合理的に考える際に従うべき基準を示すものとしてコールバーグは考えた。

しかしリコーナは、「道徳的価値」を評価するには、「可逆性 (reversibility)」と「普遍化可能性 (universalizability)」の検証を得ることで証明されると考える¹⁵⁾。

ここで「可逆性」とは、この種の扱いを受けたいと思うか、という質問に耐え得るものが問われるものであり、「普遍化可能性」とは、コールバーグの見解と同様、同じような場面であったとき、すべての人に同様の行動をしてほしいと思うか、といった質問に耐え得るものであるかが問われる。

両者の見解を比較すると、リコーナがより柔軟に「道徳的価値」を捉え、主体的に判断する余地を与えていることが窺える。「この世には合理的に根拠のある、相対的でない、客観的に値打ちのある道徳的に価値あること、すなわち、人間生命への尊重、自由、ひとりひとりの人間の持つ固有の価値、そしてお互いにいたわり合い、わたしたちの基本的義務を遂行する、倫理上必然的な責任などが存在する」¹⁶⁾と述べているように、彼は客観的な道徳的真理が存在し得るという信念を持っている。しかしこれは、「道徳的価値」の例外を認めないというものではない。それはコールバーグが価値の合理性を「普遍化可能か」「それをすべきか」という点を基準に道徳的判断をさせたのに対し、リコーナは、「可逆性」という観点を取り入れたことによって、価値は固定されるものばかりではなく、時代や個人によって変わり得る動的な側面を持つことも含ませようとしたことから窺える。

また、この要素を取り入れることによって、自分の価値観と提示される「道徳的価値」とを照らし合わせることになり、より自分自身に引き寄せて価値について考えを深めていくことができるようになる。したがって「道徳的価値」を評価する際に「可逆性」を取り入れることにより、なぜその価値が必要なのか、どうして尊重されているのかを自分自身で理解することへと自然と繋げることになるのである。よって教師が「道徳的価値」を提示しながらも、子ども自身は主体的に考えるというプロセスが自然に生じるのである。

「指令性」をそのまま引き継ぐのではなく、「可逆性」を取り入れたことから、リコーナが子どもに合理的判断をさせる過程を通して、彼らが自然と道徳的熟考へと導かれ、内面から「道徳的価値」に対する理解が深まることを目指したことが示唆される。

では、リコーナは具体的に、どのように「道徳的熟考」を促そうとしているのであろうか。ここで、リコーナが効果的な教授方法として挙げる「モラル・ディレンマ」による授業と、その中での伝記的な読み物資料の扱いからこの点について検討する。

彼は、マサチューセッツ州ブルックリン高等学校アメリカ史担当主任教師であるトム・レイデンバーグの「モラル・ディレンマ」による道徳授業を、生徒を倫理的問題に深く取り組ませるよう動機づけるものとして紹介している¹⁷⁾。生徒は次のレイデンバーグ方式によって歴史を学ぶという。

- ① まず、生徒は問題、例えば奴隷制度を、歴史の流れのなかで学ぶ。
- ② 次に、生徒は歴史的事項の重大な局面での実際の結果を知らされないまま、議論し、それに答えを出してみる。
- ③ 自分たちなりの解決策に達したときだけ、彼らは関わっていた歴史的事項上の人物が決定したことを検討し、自分たちとその人物が出した二つの解決策の長所を比較する。

例えば、合衆国憲法の単元で、生徒は1787年の憲法制定委員会の最有力代議員の詳細にわたる歴史的伝記を配布される。そして次に、彼らは委員会前にいくつかの困難な問題、すなわち州の権利、民主主義の定義、人々が保証を受ける権利、奴隷制などの問題を議論し、決定するよう求められる。そして論争点について賛成論と反対論を構築し、模擬委員会でそれぞれの決定を見た後、生徒は合衆国憲法を読み、これらの困難な問題が、実際どのように決定されたのかを知る。そして最後に、彼らは歴史的な解決策が起草者の理念と価値観に関して何を明らかにしたのかを考察していく¹⁸⁾。

ここでは歴史的史実を教材に用いているが、これにより価値葛藤場面が具体的にどのように解決されたのか、生きた事例を生徒に提供することになるため、生徒の実践意欲を喚起することにも繋がると思われる。

リコーナは、現代社会では、この「道徳的熟考」の能力を育むことが必要不可欠であると考え、特に重視している。しかし、道徳的認識の側面を成熟に至らせることは道徳教育の最も困難な課題の一つであるとも述べる。それは洗練された教授技能はもちろんのこと、教師の明確な倫理的思考をも必要とするためである¹⁹⁾。したがってリコーナは、教師一人ひとりが研究への意欲を持ち、日々自己研鑽していく姿勢を持ち続けることが必要不可欠であると考えている。

(3) 学校の役割の大きさを自覚すること

リコーナの特色としてよく挙げられる点が、地域や家庭、学校が連携して、総合的に道徳教育を行うことを重視している点である。彼は健全なコミュニティーにおいて健全な道徳的風土が築かれている環境でなければ、よりよく効果を発揮することは不可能であると考え、地域・家庭・学校が一貫して道徳教育を行うことの重要性を強調している。

しかし彼が「何百万人にも及ぶ子どもたちが両親から道徳教育をほとんど受けていないときに、また教会や寺院のような価値概念主導の影響が子どもたちの生活にみられないと

きに、道徳教育家としての学校の役割はさらに不可欠なものとなる」²⁰⁾と述べていることや、現代社会における道徳教育の中核を担う存在として「学校」を捉えていることについてはさほど認識されていない。

リコーナは道徳教育実施を望む学校は、次の2点について確信するべきであるとする²¹⁾。

- ① 多元的社会には、学校が教えることのできる、また教えるべき客観的価値のある、普遍的に重視される価値観が存在する。
- ② 学校は学校が持っている価値観を生徒に提示するのみならず、その価値観を生徒に「理解させ」、「内面化させ」、そして「実践させる」べきである。

上記より、彼は学校教育の重要性を強調したり学校で教えるべき価値を明示したりすることによって、学校で道徳教育を行うことに躊躇する現在の風潮を打破しようとしていると考えられる。なぜなら直接子どもに道徳教育を行うのは教師であるため、教師一人ひとりの道徳に対する認識が変らなければ、効果的な道徳教育を行うことは不可能に近いからである。彼は、学校の役割の大きさとともに、教師の役割の大きさについても言及しており、それぞれが研究者的視点を持って取り組むことが重要であると考えているのである。

先に、「学校は学校が持っている価値観を生徒に提示するのみならず、その価値観を生徒に「理解させ」、「内面化させ」、そして「実践させる」べきである」²²⁾というリコーナの見解を示したが、ここからは、次の点を教師が理解しておく必要があることが読み取れる。

1点目は、学校が持っている価値観を生徒に提示するためには、まず教師自身が価値観について理解しておく必要があるということである。

そして2点目は、それらを「理解させ」、「内面化させ」、「実践させる」ことで子どもがよりよく成長するよう導いていくためには、道徳的特質や目指すべき性格特性について教師が理解しておく必要があるということである。

したがって、以下、これら2点について検討するとともに、学校、あるいは教師が果たすべき役割について考察していく。

2 学校が果たすべき役割

(1) 道徳的・二大価値概念を教えること

リコーナは「公立学校の道徳的議題を明示する自然道徳律」²³⁾として、「尊重 (Respect)」と「責任 (Responsibility)」を挙げ、これを道徳的・二大価値概念と呼び、子どもに教えて

いくべき価値概念であるとした。この二大概念は、リコーナの教育論を一躍有名にしたものである。では、なぜ彼はこれらを中核的価値に挙げたのであろうか。これについて、彼は以下の点を挙げる²⁴⁾。

- ① これらは、普遍的な公衆道徳の中核となっている。
- ② これらは、個人の全盛、全体社会の全盛を推進するという点で客観的に証明できる値打ちを持っている。
- ③ これらは以下にとって不可欠である。
 - ・健全な個人の発達
 - ・個人間の関係を思いやること
 - ・思いやりのある、民主的な社会
 - ・公正で平和な世界

彼は学校が倫理的な教育を受けていない人々を伸ばし、社会の責任ある市民としての自分たちの役割を担える大人にしていかなければならないとするならば、この「尊重」と「責任」という価値概念は学校が教えてもよい概念であるのみならず、教えなければならない価値であるとした。そしてこれを基礎的な価値概念に据え、「読 (Reading)・書 (Writing)・算 (Arithmetic)」の3つのRに次ぐ、第4、第5のRとして掲げたのである²⁵⁾。

これだけでは非常に抽象的であるが、リコーナは「尊重」と「責任」の意味を明らかにするための具体的根拠についても検討している。

1) 尊重

まず尊重とは、ある人、またはあるものの持っている価値への思いやりや配慮を示すことを意味する。それは主に3つの形式をとるという²⁶⁾。

- ① 自己を尊重すること
- ② 他の人を尊重すること
- ③ 生命のあらゆる態度とその様態を維持する環境を尊重すること

リコーナによると、自己を尊重するとは、自分の生活と、個である自分自身を、固有の価値あるものとみることであり、他の人を尊重することとは、他のすべての人間を、たと

え彼らが自分の好まない人々であっても、自分自身と同じ尊厳と権利を持つものとしてみることであるという。そして生命全体の複雑な組織を尊重することは、あらゆる生命体が依存している壊れやすい生態系に思いやりのある行為をさせることに繋がるという²⁷⁾。

リコーナは、「尊重」という概念を基盤にすることで、他の形式が派生してくると考えた。

例えば、「他の人の所有物を大切にすること」という価値概念は、所有物が人間や人々の共同体の延長線上にあるという理解から生まれてくるものである。そして「権威を尊重する」ということは、法的に権威ある人物が他の人への思いやりを委ねられているという理解から生まれてくるものである。また、誰かの管理無しには社会は機能しない。したがって、社会の秩序を維持するためにも「権威」を尊重することが必要不可欠であるという理解が生まれてくるという²⁸⁾。

また彼は、「親切」も「尊重」という価値概念から派生すると述べる。一般的には、「親切」自体が「道徳的価値概念」であると捉えられているが、そうではなく、「尊重」を表現する形が「親切」であると考えるのである²⁹⁾。

リコーナは、この「尊重」という価値概念が毎日の小さな交わりに生かされているのと同じように、民主主義の主要な構成原理の根拠にもなっていると述べる。人を「尊重」ということは、「統治される人びとの権利を侵害するのではなく、むしろそれを政府に保護させる憲法を人びとに生み出させることになる」³⁰⁾という。従ってこの精神を子どもたちに伝えることは、健全な国家を築く上でも必要不可欠であることが窺える。

リコーナは以上の観点から、「学校の最初の道徳的使命」を「自己尊重、他者尊重、そして環境尊重という、基本的な価値概念を教えること」³¹⁾であると主張する。

2) 責任

「責任」という価値概念は、「尊重」の延長線上にあるという。人は他の人を尊重していれば、その人を高く評価し、他の人を高く評価していれば、その人の幸福実現にある程度の「責任」を感じてくるという。また、「責任」という語の意味を文字通りに解釈すると「対応能力 (ability to respond)」となり、この能力は他の人に対して注意を払うこと、他の人のニーズに積極的に対応していくことであるとして、「責任」を「お互い同士思いやる積極的な義務」と捉えている³²⁾。

またその他にも、「責任」とは「依存しあう」ことであり、他の人を見捨てるのではなく、他の人を援助することも含むとする³³⁾。そして「持っている能力を最大限発揮し、家庭、学校、職場のいずれにあっても仕事や義務を遂行する」³⁴⁾ことも「責任」の価値概念とし

て含まれると述べている。

以上の見解から、リコーナは「責任」を「他の人を大事にすること、義務の遂行、共同体への貢献、苦難の軽減、そしてより良い世界の実現」³⁵⁾であると考えている。また、「責任」を強調することが、現代の「権利」最優先の風潮に対する中和剤として今日特に重要であると主張する。

例えば「権利」が明らかに道徳の不可欠な部分であると認めながら、今日の人々は、自分は自分の権利を全て手に入れているのだろうか、ということに基づいて考える傾向があることを指摘する。そしてその答えが少しでも否定的であれば、他の人か社会のいずれかに不満感を募らせる傾向があるという。ここから、現代の道徳的課題の一つとして、リコーナは「権利と責任とのバランスをとること」³⁶⁾とともに、「両者の積極的意義を強く認識できる若者を育てていくこと」³⁷⁾を挙げている。

(2) 民主的な道徳的価値概念を教えること

「尊重」と「責任」を学校が教えるべき基本的な道徳的価値概念と定め、さらにこの価値を中心に派生する価値として、リコーナは「誠実、公正、寛容、分別、自己訓練、援助、同情、協力、勇気」そして多くの「民主的な価値概念」を例に挙げる。そしてこれらの価値を「尊重」あるいは「責任」の両方またはいずれかに関連するものであるか、あるいはいずれもこれらの概念を実行することを援助する概念であるとする³⁸⁾。リコーナは「尊重」と「責任」がこれら「他の民主的な価値概念」とどのように関連しているかを次のように述べる³⁹⁾。

まず、「誠実」とは、人を「尊重」するひとつの基本的な扱い方を指す。「公正」も人を分け隔てなく扱うことから同様の概念である。

「寛容」もまた「尊重」を基盤としており、自分たちとは異なる理念、民族、あるいは信条といった公正な客観的態度を表している。そしてこれは世界の多様性に安定感をもたらすという。

「分別」とは、自己尊重に至らず価値概念であるという。なぜなら、状況を把握し、分別ある行動をすることは、自分自身を「物理的あるいは道徳的危険」にさらすことから回避させるためである。

「自己訓練」も自己尊重の形式を取るものである。これは自己品位の低下や自滅的快樂におぼれず、自分にとって善であるものを追及する、つまり健全な楽しみを適度に追及するよう促す作用があるという。

「援助」、「同情」、「協力」といった価値概念は、広範な責任倫理の遂行に関わるという。例えば「援助」は親切にすることに喜びをもたらすため、「責任」ある行動をより助長する。また「同情」は、人々に「責任」の意味を知らせ、感じさせるきっかけとなる。「協力」は人々が「人間生存の基盤となる目標」に向かって共に働かなければならないという「責任」があるということを理解させることに繋がる。

そして「勇気」は、「尊重」と「責任」の両者を補う価値概念になるという。「勇気」とは、自己の尊厳が奪われそうになったとき、それに立ち向かわせるため、自己尊重に繋がる。また、他の人のために「勇ましい断固とした行為」をさせることで、他の人を「尊重」する「責任」を全うさせることになる。

リコーナは、民主主義社会において、生活行動における共通基盤として、以上のような民主的な価値概念の理解を教え、民主的な価値の正しい評価を教えることが必要不可欠であると考えている。それは、民主主義社会が、各個人の権利が守られ、一般の人々の福祉を推進することによって成り立つ制度だからである。したがってリコーナは、これらの道徳的価値概念を教えることが、学校の道徳教育における責任の中核になると考えるのである⁴⁰⁾

(3) よい「キャラクター」を育むこと

1) 「キャラクター」とは何か

リコーナは「尊重」と「責任」、またそれから派生する他のすべての道徳的価値概念は、学校が民主主義のもとにあって教えることのできる、また教えてよい道徳の内容であると考えた⁴¹⁾。それは、学校の役割の一つである、生徒の「キャラクター」を育むためにも、これらの概念が必要不可欠だからである。では、リコーナの示す「キャラクター」とは何であろうか。リコーナはそれを古典的理解に基づきながら検討している。

彼はギリシャの哲学者アリストテレスや、性格とは「歴史上脈絡としてつながっている宗教的伝統によって、賢人によって、そして常識ある人たちによって確認された矛盾のないあらゆる徳の合成である」⁴²⁾とするマイケル・ノヴァク (Michael Novak) の見解に基づきながら、性格は3つの相互に関連しあう部分、「道徳的認識」、「道徳的心情」、「道徳的実践行為」を持つと考えた。これらを身につけることで、子どもは「外からのプレッシャーや内からの誘惑に直面しても、正しいことは何であるか判断でき、正しいことについて深く考えることができ、それから正しいと信じていることを行動できるよう」⁴³⁾になり、結果よい「キャラクター」として成長していくという。リコーナは、これらは関連の無い分野として役割を果たすのではなく、どのような仕方においても相互に浸透し合い、影響し

合うと考える⁴⁴⁾。そして以下の図を使って、これらの特性について説明する。以下、「道徳的認識」、「道徳的心情」、「道徳的実践行為」とは何かについて検討する。

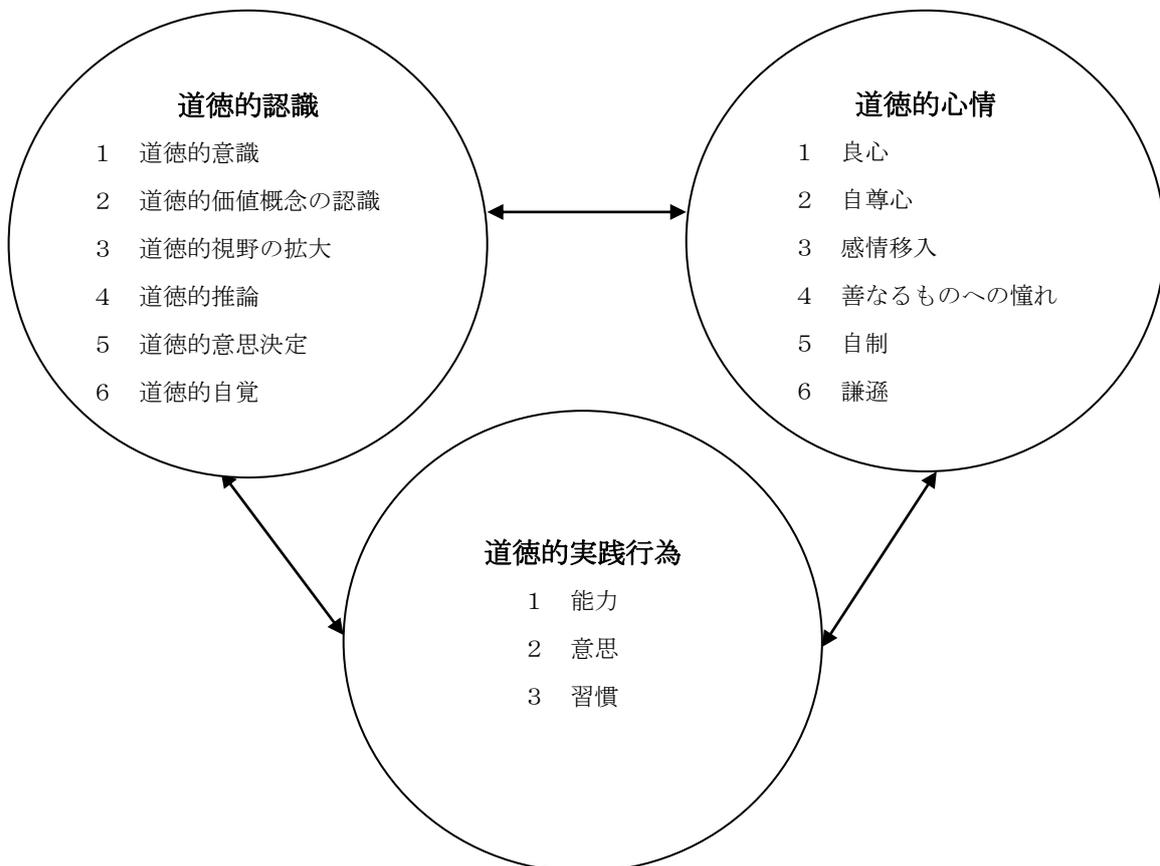


図 2-1 良い性格の決定要因

出典：トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.58。

2) 良い「キャラクター」の決定要因

① 「道徳的認識」

これは道徳的意識、道徳的価値概念の認識、道徳的視野の拡大、道徳的推論、道徳的意思決定、そして、道徳的自覚から構成される⁴⁵⁾。リコーナは、「責任」を負うという市民精神は、知ろうとする努力を必要とするため、道徳教育において道徳的判断を下す前に事実を見極めようとする困難な仕事に生徒たちを加えていくことが重要であると指摘する。そしてこの作業が、若者の「道徳的意識」を目覚めさせると考える。

また、「道徳的価値」はある世代が他の世代へと伝えてきた「道徳的遺産」であり、倫理的な判断を行う場合には、この道徳的価値概念を「認識」することが必要であるとする。

「道徳的視野の拡大」とは、他の人々の見地に立つ能力であり、他の人々が理解しているように状況を理解する能力である。したがって、道徳教育においては、他の人びとの観点から、特に自分たちとは異なる人びとの観点からこの世界を生徒たちに経験させることが必要であるとリコーナは述べる。

「道徳的推論」とは、熟慮を重ねることであり、自己の選択が引き起こす結果を予測することである。その結果、「道徳的実践行為」を引き出すことにも繋がる。

「道徳的意思決定」とは、道徳的な問題を通じ、熟慮を重ね、思慮深い道徳的決断を行うことであり、また意志決定の技能である。

「道徳的自覚」とは、自分の行動を批判的に評価できるようになることである。リコーナは自分を知ることは道徳的認識のなかでも最も困難なことであるが、しかし、道徳的人間となるには、自分自身の行動を再検討し、批判的にそれを評価する能力が必要であり、性格の発達にとって不可欠なことであると述べている。

これらは道徳的認識を構成する知性と意志に関わる精神の特質であり、すべて性格の「認識的側面」に重要な役割を果たすものである。

②「道徳的心情」

リコーナによると、「キャラクター」の情緒的側面は、道徳教育の論議の中でほとんど採りあげられることがなかったという⁴⁶⁾。しかし、正しいことが何かを知っているだけでは正しい行為ができることの保証にはならないと強調し、この側面が極めて重要であることを指摘する。この情緒的側面は、道徳的知識が道徳的実践行為を導き出すための動機づけともなるものである。

リコーナは「道徳的心情」は「良心」、「自尊心」、「感情移入」、「善なるものへの憧れ」、「自制」、「謙遜」の6つで構成されると述べる。

まず「良心」とは、何が正しいかを知るという認識的側面と、正しいことをしなければならぬという情緒的側面とがあるという。正しいことが何であるかを分かっているにもかかわらず、正しいことを実際に行う必要性について感じなければ実際に行動に表れることはない。「良心」とは、この両者を同様に重要であると思える心の状態を指している。

「自尊心」とは、自己尊重に繋がるものである。また、自尊心を適切に持つことは、他者を尊重する姿勢にもつながる。しかし、「自尊心」の強さが決して良い性格を保証するも

のでもない」とリコーナは述べる。たとえば財産や容貌の良さ、人気、あるいは権力などという事柄に基づいた自尊心は、良い性格とは全く関係ないとし、教育者の課題として、責任、誠実、そして親切といった価値概念と、自分たち自身の資質が善であるという信念に根差した積極的な自己尊重の姿勢を子どもたちに身につけさせることを挙げている。

「感情移入」とは、他者への同化であり、他者の経験を自分のもののように捉える能力のことである。それは道徳的視野を拡大させるための情緒的側面であるとリコーナは述べる。

リコーナは、「キャラクター」の最高の形は、「善なるものに対する誠実さに心を奪われている状態」、つまり「善なるものの憧れ」であると述べる。

人々が善なるものに憧れるとき、彼らは善を為すことを楽しみ、人々は義務という名の道徳でなく、願望という名の道徳を持つことになると考えている。

「自制」とは、人々が道徳的であろうと思わないときにでも、道徳的になれるように働くとリコーナは述べる。また、わがままを抑えるためにも必要であり、「自制」が若者たちの性格の重要部分とならなければ、いじめや時期尚早の性行為といった問題は解決されないであろうと指摘する。

「謙遜」とは、「自己認識の感情的側面」であり、「真実に対する誠実な取り組み」と「わたしたちの失敗を指摘する行為への意欲」という両面を指すものと捉えられている。また、謙遜は思い上がりを抑制するものであり、また悪に走ることを防ぐ最上の防護壁であると述べる。

これらの要因は、人々の「道徳的自我の情緒的側面」を構成するものであると考えられている。自己、他人、そして「善に向かう人々の心情は、道徳的認識と結びついて道徳的動機づけ根拠を形成する」という。この見解から、リコーナは単に知識的側面だけを重視し、知的精神を動かしても、情的精神を動かさない道徳教育は、「キャラクター」の重大な部分を見落とす要因となると指摘する。

③「道徳的実践行為」

「道徳的実践行為」とは、「道徳的認識」と「道徳的心情」によって生み出されるものである。しかし、どうすべきかを知っていても、またそうしなければならないと感じていても、実際に行動に移すことができないこともしばしば起こることである。リコーナは「道徳的実践行為」へと転化させる要因として、「能力」、「意志」、「習慣」を挙げる⁴⁷⁾。

「能力」とは、道徳的判断やその心情を効果的な道徳的行為に転化する能力のことであ

るが、例えば争いを公正に解決するには、実践的な技能、すなわち相手の言うことに耳を傾けたり、相手の中傷せずに自分の観点を伝えたり、相互に重要できる解決を考え出すことが必要となってくる。このような能力を身につけることで、人は自信を持って行動に移せるようになるとリコーナは主張する。

また、人は善良であり続けることは難しく、理性の統制のもとに感情を置くためには「意志」を必要とするという。これは道徳的状況のあらゆる次元を理解し、それを通じて考えるためにも必要であると述べる。

そして極めて多くの場面で、道徳的行為を為すか為さないかは、「習慣」によって助けられていると述べる。良い性格をもつ人々は、「正しい選択」について意識的に考えずに行っていることがしばしばあることから、リコーナは「彼らは習慣の力によって正しいことを行っている」と考える。

このような理由から、彼は子どもたちに良い習慣を育て、また良い人であり続けるための豊かな実践をする機会を与え、繰り返し実践することを道徳教育の柱として据えることを提案する。

この実践とは、「有益であり、誠実であり、礼儀正しく、そして公正なことをする経験」を繰り返し行うことである。

リコーナは、良い「キャラクター」を持つ人物とは「道徳的認識」、「道徳的心情」、そして「道徳的実践行為」が共に作用し、相互に支え合っていると捉えている。これらは、生涯の過程を歩みながら次第に統合していくものであると考えられていることから、生涯発達の視点から捉える重要性が示唆される。

3) 「キャラクター」と道徳的環境

「キャラクター」とはそのまま機能を果たすものではなく、社会的環境の中で機能を果たすものである。しかし、「キャラクター・エデュケーション」の推進者はこの点への理解が十分ではないことが指摘されていることを先にも述べた。リコーナは、環境が道徳的関心をときに抑制する要因となることを次の事例によって説明し、環境がいかに道徳性を育むために重要であるかを述べている⁴⁸⁾。

10歳のある女の子が、ブロンクス地区からやってきた。彼女は知能テストの一部として「お店で誰かの財布とかハンドバックを見つけたとしたら、あなたに期待される行動はどんなことですか」と問われたが、その時彼女は次のように答えた。

「どんな行動をすると「期待されている」かをわたしは知っています。それはそれを交番に届けることです。しかし、ニューヨークではそんなことはしません。金を抜き取り、あとは捨てるだけです。……持ち主を探し出すはずだと思われていますが、ニューヨークでそんなことなどとうに忘れられています。」⁴⁹⁾

この事例からは、環境が「キャラクター」に大きく影響を及ぼすことが窺える。リコーナは現在「キャラクター」の心理学は、人々が道徳的に誤った方向へ向かうのはなぜか、また善良にするにはどうすればいいのかを理解するために環境の影響に注目が集まっていることから、学校は良い価値概念を強調し、皆の意識の最前面にそれを置くような道徳的環境を提供しなければならないことを強く主張する⁵⁰⁾。

「キャラクター」の3つの構成要因について、リコーナはこれらを道徳的価値概念を生きた実態とする「キャラクター」の特質であると主張する。リコーナが目指す「キャラクター・エデュケーション」とは、道徳性を養成するために意図的に努力することである。それは生徒に何が正しいことであり、何が誤っているかを自分たちだけで決定させるのではなく、学校が人間尊重や責任のような「道徳的価値」を指示し、あらゆる機会を捉えて、直接的、間接的に広めていくものである。したがって、学校ではどのように生徒を育むかという目標が必要となる。リコーナはその拠り所となる概念として「キャラクター」の3つの構成要因を示したのである。

以上、リコーナの「キャラクター・エデュケーション」について検討し、彼の理論の特色を明確にしてきた。次に、彼の理論が統合的といわれる所以について考察し、我が国にどのように応用活用していくべきかを検討する。

第3節 我が国の道徳授業に取り入れるべき要素とは

我が国では教師が「教える」授業方法を尊重する立場と、生徒が主体的に「学ぶ」授業方法を尊重する立場とが対立しており、国内で方針が一貫していないという問題があったため、どちらの立場がより効果的な授業方法となり得るのかについて示唆を得るべく、近

年アメリカで効果が挙げられている「キャラクター・エデュケーション」について検討することとした。

まず、我が国では「キャラクター・エデュケーション」が注入主義として一般的に認識される傾向にあったが、検討していく中で、近年では伝統的道德教育と進歩主義的道德教育とを統合するものになりつつあることが明らかとなったため、近年特に注目を浴びるトーマス・リコーナによる「キャラクター・エデュケーション」を中心に、統合的な道德教育とは何かについて検討することとした。

リコーナは、アメリカにおける道德教育の歴史的展開の特徴を詳細かつ的確に捉え、道德教育の現状を分析した上で、子どもの判断基準となる「道德的価値」をしっかりと提示しなければならないことを主張している。しかしそれは伝統的道德教育を踏襲するものではなく、「キャラクター・エデュケーション」による教授方法が陥りがちな、インカルケーションによる教育方法を避けるための工夫が施されたものであった。インカルケーションに陥らないための方法として彼が注目したのは、読書、作文、討論、意志決定の練習、ディベート等を通じて「道德的熟考」を促す方法を授業に取り入れることである。アメリカでは我が国のような特設の「道德の時間」がないことから、リコーナは特に「道德的熟考」のために、社会科や国語科の時間を利用して道德的問題について考えたり、話し合ったりすることを奨励している。

また「道德的熟考」を促すためには、提示された「道德的価値」を子ども自身にも合理的に判断させることが大切であると考え、その方法のひとつに、「道德的価値」に「普遍化可能性」と「可逆性」との両方が備わっているかを子どもに考えさせる方法を提示している。この方法を用いることで、子ども自身の価値概念と一般的に「善い」とされている価値概念とを突き合わせるができるため、より自分自身の問題として「道德的価値」を捉えることができ、結果、「道德的価値」に対する考えを深めることができるようになることも示された。

これらを一時間の授業の中で実施することで、リコーナは教師が「道德的価値」を「教える」という立場と、生徒が主体的に「学ぶ」という立場を統合させようとしたのである。

では、具体的に我が国で授業を構成する上で、どのようにこの理論を応用すればよいのであろうか。先にも述べたが、アメリカでは我が国のように、「道德の時間」が設けられているわけではない。したがって我が国でリコーナの理論を応用するためには、授業指導案を作成する際にどの点を取り入れて授業を構成するかといった、具体的な視点が必要となる。

まず、リコーナは自身の掲げる道徳的諸価値について詳細な検討を行っていた。「道徳的価値」そのものに対する理解が深まっていなければ、効果的な授業をつくることなど不可能だからである。我が国では「道徳の時間」の学習指導案を作成する際には、学習指導要領に掲げられる道徳的価値項目の中から主題を選択し、それに基づいて資料を選定し、授業を構成するようになっている。したがって学習指導要領から価値項目を適切に選択できるようにするためにも、主題として取り上げる「道徳的価値」について詳細に検討し、理解を深めておく必要がある。

また、リコーナは価値概念に対する認識が深まれば、次のステップは、その価値概念を扱う効果的な授業効果的な授業を立案することになるという。これは、「ふさわしい教材の選択」を意味すると述べる¹⁾。

そしてふさわしい教材が備わると、次に教師は子どもが教材に真剣に取り組み、考えさせ、道徳的熟考を可能にする授業方法を考案することが必要になるという²⁾。

したがって、①道徳的価値概念を詳細に分類し、分析し、価値概念そのものを理解すること、②ふさわしい教材を選択すること、これらを行った上で③効果的な教授方法を選択すること、以上3点を道徳授業の指導案を作成する際に必要な3要素として提案したい。

そして、特に①に重点を置いて取り組みたい。道徳的価値概念を詳細に分類し、分析し、価値概念そのものを理解するということは、「道徳的価値」について教師がより考えを深めることにも繋がるからである。それは児童生徒からの様々な疑問に対応するためであると同時に、教師自身の視野や考え方の幅を広げることに繋がるであろう。また、一つの価値に対して考えを深めておくと、教材を選定する際、様々な角度から教材を分析することができる。それらを土台として授業を立案すれば、より深まりのある授業が構成されるのではないだろうか。

次章では、これらを取り入れた授業指導案を作成し、実施することによって、教師の指導性が確保され、また生徒の主体性も尊重されるような、統合的な道徳の授業を構成することが可能となるのか、授業のねらいを達成することにこれらが有効に働くのかを検証していく。

最後に、リコーナは子どもの主体的な活動とともに教師の指導性の確保にも取り組んでいるが、それは彼が学校や教師の役割が非常に大きいと考えているためであった。リコーナは学校が教えるべき「道徳的価値」として「尊敬」と「責任」を核とすることを主張し、その他の民主的な道徳的諸価値についても明記した。そして「道徳的認識」、「道徳的心情」、「道徳的実践行為」の3要素が育まれるよう教師が支援していくことを教師の役割として

明確に提示した。このように教師の役割を明確にし、何を指導していけばよいかを提示することで教師の指導性を確保しようとしたと考えられる。しかし、そこにはもう一つの狙いがあったと思われる。

それは教師の道徳教育への意識を高め、研究意欲を育むということである。リコーナは家庭の教育力も地域の教育力も低下している今、学校の役割が非常に大きいことを訴えている。教師の意識が醸成されなければ、効果的な道徳教育など不可能だからである。

「道徳的価値」を教師が教え伝えることを重視するということは、教師の研究意欲を向上させることに繋がり、それは児童生徒により充実した道徳教育をもたらすことにも繋がるであろう。教師が「教える」という立場を重視していく必要性は、ここにも見出される。

現在我が国の道徳教育は、『修身科』の反省から、児童生徒に直接「道徳的価値」を伝えようとする意識が極端に低下しているため、教師の研究意欲を高め、我が国の道徳授業の向上を目指すためにも、児童生徒の主体性を尊重すると同時に、教師が「教える」立場も同様に重視していくべきである。

以上の見解からも、我が国の道徳教育の方針を、統合的道徳教育へと転換していくことが必要であると考えられる。

注

第2章 「精神的自立」を育む道徳の授業方法に関する検討～トーマス・リコーナのキャラクター・エデュケーションを中心に～

第1節 「キャラクター・エデュケーション」の興隆

- 1) 吉田誠「トーマス・リコーナの人格教育と我が国の道徳教育との比較」—道徳教育における「教える」ことと「学ぶ」こととの統合に向けて—、『道徳と教育 52 (326)』2008年、p. 188。
- 2) 同掲書、p. 188。
- 3) 西村正登「アメリカ道徳教育三大潮流の比較研究」、『東アジア研究 第8号』、2010年、p. 149。
- 4) 同掲書、p. 150。
- 5) 同掲書、p. 150。
- 6) 同掲書、p. 150。
- 7) 伊藤啓一「統合的道徳教育論の構想と実践」、武藤孝典 編著『人格・価値教育の新しい発展』、学文社、2002年、p. 230。
- 8) 同掲書、p. 230。

- 9) Thomas Lickona “Educating for Character” ,Bantam Books,New York,1991,p.9. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.9。)
- 10) Ibid.,p.9. (同掲書、p.9。)
- 11) Ibid.,pp.9-10. (同掲書、p.10。)
- 12) 西村正登「アメリカ道德教育三大潮流の比較研究」、『東アジア研究 第8号』、2010年、p.149。
- 13) 同掲書、p.149。
- 14) Thomas Lickona “Educating for Character” ,Bantam Books,New York,1991,p.10. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.10。)
- 15) 西村正登『現代道德教育の構想』、風間書房、2008年、p.154。
- 16) 同掲書、p.154。
- 17) Thomas Lickona “Educating for Character” ,Bantam Books,New York,1991,p.10. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.11。)
- 18) Ibid.,p.10. (同掲書、p.11。)
- 19) Ibid.,p.10. (同掲書、p.11。)
- 20) Ibid.,pp.10-11. (同掲書、p.11。)
- 21) Ibid.,pp.11-12. (同掲書、p.12。)
- 22) Ibid.,p.11. (同掲書、p.11。)
- 23) 伊藤啓一「統合的道德教育論の構想と実践」、武藤孝典 編著『人格・価値教育の新しい発展』、学文社、2002年、p.231。
- 24) 同掲書、p.231。
- 25) 同掲書、p.231。
- 26) 西村正登「アメリカ道德教育三大潮流の比較研究」、『東アジア研究 第8号』、2010年、p.154。
- 27) 同掲書、p.154。
- 28) 伊藤啓一「コールバーグ (L. Kohlberg) の道德教育論」、『道德教育学論集 第4号』、1985年、p.10。
- 29) Thomas Lickona “Educating for Character” ,Bantam Books,New York,1991,p.12. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.12。)
- 30) 西村正登「アメリカ道德教育三大潮流の比較研究」、『東アジア研究 第8号』、2010年、p.158。
- 31) 伊藤啓一「リコーナの統合的道德教育論」、『アメリカ教育学会紀要 第8号』、1997年、p.29-30。
- 32) 同掲書、p.30。
- 33) 同掲書、p.30。
- 34) 伊藤啓一「アメリカにおける品性教育の発展」、『高知大学教育実践研究 第16号』、高知大学教育

- 学部附属教育実践研究指導センター、2002年、p111。
- 35) Hartshorne, M. and May, M.A, Studies in the Nature of Character, Vol1:Studies in Deceit.Vol.2:Studies in Self-Cntorol.Vol3:Studies in the Organization of Character, New York:Macmillan,1928-1930.
 - 36) 伊藤啓一「アメリカにおける品性教育の発展」、『高知大学教育実践研究 第16巻』、高知大学教育学部附属教育実践研究指導センター、2002年、p.112。
 - 37) 同掲書、p.112。
 - 38) 同掲書、p.112。
 - 39) 同掲書、p.112。
 - 40) 同掲書、pp.113-114。
 - 41) 同掲書、p.114。
 - 42) 同掲書、p.114。
 - 43) 同掲書、p.114。
 - 44) Thomas Lickona “Educating for Character” ,Bantam Books,New York,1991,p.43。(トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.47。)
 - 45) Ibid.,pp.45-47。(同掲書、pp.50-52。)
 - 46) 伊藤啓一「リコーナの統合的道德教育論」、『アメリカ教育学会紀要 第8号』、1997年、p.32。

第2節 リコーナの「キャラクター・エデュケーション」の検討

- 1) Thomas Lickona “Educating for Character” ,Bantam Books,New York,1991,p.235。(トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.254。)
- 2) Ibid.,p.239。(同掲書、p.258。)
- 3) Ibid.,pp.237。(同掲書、p.256-257。)
- 4) Ibid.,p.236。(同掲書、p.255。)
- 5) Ibid.,p.238。(同掲書、p.257。)
- 6) Ibid.,p.238。(同掲書、p.257。)
- 7) Ibid.,p.20。(同掲書、p.22。)
- 8) Ibid.,p.20。(同掲書、p.22。)
- 9) Ibid.,p.20-21。(同掲書、p.22。)
- 10) Ibid.,p.238。(同掲書、p.257。)
- 11) 伊藤啓一「リコーナの統合的道德教育論」、『アメリカ教育学会紀要 第8号』、1997年、pp.32-33。

- 12) 内藤俊史「ハード面の発達理論」、『道徳性心理学』、北大路書房、1992年、pp. 50-51。
- 13) 同掲書、p. 51。
- 14) 同掲書、p. 51。
- 15) Thomas Lickona “Educating for Character”, Bantam Books, New York, 1991, p. 231. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p. 249。)
- 16) Ibid., p. 230. (同掲書、pp. 248-249。)
- 17) Ibid., pp. 172-173. (同掲書、p. 187。)
- 18) Ibid., pp. 172-173. (同掲書、pp. 187-188。)
- 19) Ibid., p. 230. (同掲書、p. 248。)
- 20) Ibid., p. 20. (同掲書、p. 22。)
- 21) Ibid., p. 38. (同掲書、pp. 41-42。)
- 22) Ibid., p. 38. (同掲書、p. 42。)
- 23) Ibid., p. 43. (同掲書、p. 47。)
- 24) Ibid., p. 43. (同掲書、p. 47。)
- 25) Ibid., p. 43. (同掲書、pp. 47-48。)
- 26) Ibid., p. 43. (同掲書、p. 48。)
- 27) Ibid., p. 43. (同掲書、p. 48。)
- 28) Ibid., pp. 43-44. (同掲書、p. 48。)
- 29) Ibid., p. 44. (同掲書、p. 48-49。)
- 30) Ibid., p. 44. (同掲書、p. 49。)
- 31) Ibid., p. 44. (同掲書、p. 49。)
- 32) Ibid., p. 44. (同掲書、p. 49。)
- 33) Ibid., p. 45. (同掲書、p. 50。)
- 34) Ibid., p. 45. (同掲書、p. 50。)
- 35) Ibid., p. 45. (同掲書、p. 50。)
- 36) Ibid., p. 45. (同掲書、p. 50。)
- 37) Ibid., p. 45. (同掲書、p. 50。)
- 38) Ibid., p. 45. (同掲書、pp. 50-51。)
- 39) Ibid., pp. 45-46. (同掲書、pp. 51-52。)
- 40) Ibid., p. 46. (同掲書、p. 52。)
- 41) Ibid., p. 49. (同掲書、p. 54。)

- 42) Ibid., p. 50. (同掲書、p. 55。)
- 43) Ibid., p. 51. (同掲書、p. 56。)
- 44) Ibid., p. 52. (同掲書、p. 57。)
- 45) Ibid., pp. 53-56. (同掲書、pp. 58-62。)
- 46) Ibid., pp. 56-61. (同掲書、pp. 62-67。)
- 47) Ibid., pp. 61-62. (同掲書、pp. 68-69。)
- 48) Ibid., p. 63. (同掲書、pp. 69-70。)
- 49) Ibid., p. 63. (同掲書、p. 69。)
- 50) Ibid., p. 63. (同掲書、p. 70。)

第3節 我が国の道徳授業に取り入れるべき要素とは

- 1) Ibid., p. 170. (同掲書、p. 183。)
- 2) Ibid., p. 172. (同掲書、p. 187。)
- 3) 氏家達夫「自立と「信頼」」、『児童心理 第43巻(4)』、pp. 12-18。二村克行・山本佳代子・藪本知二 著『今を生きる子どもと家族』、ふくろう出版、2009年、p. 27。神谷ゆかり「女性における自立尺度の作成」、『安田女子大学紀要 第21号』、1993年、pp. 93-100。
- 4) 高坂康雅・戸田弘二「青年期における心理的自立(I) — 「心理的自立」概念の検討 —」、『北海道教育大学紀要 (教育科学編)』、2003年、pp. 136-138。
- 5) 神谷ゆかり『特性概念としての精神的自立に関する実証的研究』、風間書房、2002年。

※第2章は、『東アジア研究』第10号(2012年3月刊行予定)に掲載予定の論文、「T. リコーナのキャラクター・エデュケーションに関する研究」を加筆修正したものである。

第3章 「精神的自立」を育む道徳授業の開発

第1節 道徳的価値概念の分析

第2章では、近年アメリカで注目されているトーマス・リコーナの「キャラクター・エデュケーション」について分析し、我が国の道徳授業にどのように応用していけばよいか検討を試みた。そして効果的な道徳授業を行うためには、まず以下の3点に取り組むことが重要であることが示唆された。

- ① 道徳的価値概念を詳細に分類・分析し、価値概念そのものを理解する
- ② ふさわしい教材を選択する
- ③ 効果的な教授方法を選択する

本章では、これらを手掛かりに生徒の「精神的自立」への意欲を高める道徳授業の指導案の作成に取り組みたい。ここで我が国では「道徳の時間」の授業の指導案を作成する際に学習指導要領から授業の主題となる価値項目を選択するが、道徳教育で自立意欲を育むことが奨励されているにもかかわらず、現行の学習指導要領には、これについてどの価値項目を扱うかは示されていない。また、自立した状態がどのようなものであるかも明確にされてはいない。

したがって「道徳の時間」において「自立」の心理的側面を育むことを目標とするならば、まずは「自立」の概念を明確にする必要があるであろう。

以上の見解から、「自立」の心理的側面の概念規定を行った後、本研究で取り上げる価値項目を学習指導要領から選定する。

1 青年期で重視される「精神的自立」

まず、日本における近年の「自立」の概念検討に関する先行研究を分析する。従来青年期における「自立」の課題は、社会—経済的な面（量的）が強調されてきており、内面的（質的）な問題については二次的にしか考えられていなかった¹⁾。

しかし近年の傾向としては、「自立」に対するイメージにおいて、内面的な問題の方を重視

する者が多いという報告がある。

例えば福島明子は、自身の一連の研究から²⁾、社会的に「大人」とみなされる人が考える「自立」について質問紙調査を行った結果、「経済的側面」、「身辺的側面」、「社会的・対人的側面」とともに、「精神的側面」が重視されることを明らかにしている。

また久世敏雄・久世妙子・長田雅喜は、「自立」を「身体的自立」、「行動的自立」、「経済的自立」とともに、「精神的自立」の4つに分類しているが、ここで久世は「身体的自立」、「行動的自立」を幼児期における基本的な生活習慣の獲得であるとして、青年期以降での主な問題は「精神的自立」、「経済的自立」であると述べている。具体的には、親から精神的に分離するとともに、職業についていない学生は「経済的自立」の準備をし、社会人としての常識や態度を学ぶ必要があると指摘する³⁾。

そして二村克行・山本佳代子・藪本知二は、「自立」を子どもの人格発達の目標と捉える。彼らの言う「自立」した姿とは、身の回りの世話が自分自身でできる「身体的自立」、判断して実行した事柄が失敗したときに責任がとれ、反省し、失敗原因を分析し、次に改善できるかどうかという「精神的自立」、自分の能力で自分に必要な生活費が稼げるかどうかという「経済的自立」の3要件を満たした姿であり、それらを備えた者が社会で大人として扱われると述べる⁴⁾。

以上より、「自立」とは、身体的・社会的・経済的な側面を目標とする「量的」な側面とともに、心理・精神的な側面を目標とする「質的」な側面の両方を持ち合わせていることが共通に認識されていると言えよう。そしてこれらは発達段階とともに漸次変化し、成熟していくものと考えられていた。

ここで「身体的自立」が基本的な生活習慣の獲得を意味し、また「経済的自立」が自分自身で生計を立てることや親からの独立を意味することから、これら2つの「自立」の要素は達成が求められる年齢や時期がある程度定まっていると考えられる。しかし「精神的自立」については、どのような時期にどのような発達を遂げるのか、発達段階に応じた精神的自立の状態等が見えにくい。また、「精神的自立」は青年期で注目される側面と捉えられており、現在「自立」の心理的側面を重視した教育への転換が図られていることから、本研究では「精神的自立」に着目して検討を行うこととした。

また、「中学生の時期は、子どもから大人へと成長する過渡期にある」⁵⁾といわれるように、この時期は親からの心理的離乳を果たそうとする、いわば大人への第一歩を踏み出す時期である。したがって、本研究では「自立」への意識が高まるとされる「中学生」を研究対象に、授業指導案を作成することとした。

2 望ましい「精神的自立」の状態とは

先にも述べたが、いまだ「自立」の定義自体が曖昧模糊としているように、「自立」の心理的側面に対する名称もまた一致を見せていない。例えば発達心理学においては精神的自立や心理的自立と表記し、教育学では自立心や自立意欲と表記する等である。本論ではこのような現状を加味し、名称にこだわらず、「自立」の心理的側面について検討している概念を取り上げることとした。

まず氏家達夫⁶⁾は、「精神的自立」を「自分の考え方や価値観を確立し、他者の判断に頼ったり状況に流されたりすることなく、自らの判断で行動したり、行動を控えることができるようになる」状態と捉えている。

また二村克行⁷⁾は「精神的自立」を「判断して実行した事柄が失敗したときに責任がとれ、反省し、失敗原因を分析し次に改善できるかどうか」として捉えている。

そして神谷ゆかりは自身の研究において、「自立」の概念を日本人の特性の視点から検討した結果、「自立」に「独立性」のみならず「統合的依存性」の下位因子の存在を指摘しており⁸⁾、精神的自立の構成概念を「共存的であって依存的でない独立的であって拒否的でない関係、すなわち全てを相手に預けるのではなく、相手を尊敬し信頼し、相手の立場も慮った関係のなかで助けあえるという関係であり、かつ、最終的には自分自身の判断、責任のもとに決定し、行動するという独立した立場が貫かれている状態」⁹⁾と定義した。

ここで高坂康雅・戸田弘二は、青年期における心理的自立を「成人期において適応するために必要な心理・社会的な能力を備えた状態」と定義し、理論的枠組みについて次のような検討を行い、さらに概念を具体的に示している。まず久世敏雄・久世妙子・長田雅善、上子武次、Steinberg, L、渡辺恵子、以上の研究者の「自立」概念を検討し¹⁰⁾、その後「心理的自立」を「行動、価値、情緒、認知」の4側面で捉えることが適当であるとして、以下のように定義をまとめた¹¹⁾。

表 3-1 高坂・戸田による心理的自立の4側面

行動的自立：自らの意志で決定した行動を、自分の力で言い、その結果の責任を取ることができるようになること（実行と責任）。
価値的自立：行動・思考の指針となる価値基準を明確に持ち、それにしたがって物事の善悪、行動の方針などの判断を下すことができるようになること（価値観と判断）。
情緒的自立：他者との心の交流をもつとともに、感情のコントロールができ、常に心の安定を保つことができるようになること（自己統制と適切な対人関係）。
認知的自立：現在の自分をありのままに認めるとともに、他者の行動、思考、立場および外的事象を客観的に理解・把握することができるようになること（自己認知と社会的知識・視野）。
なお、外的事象に関する知識を得ることもこれに含むこととする。

出典：高坂康雅・戸田弘二「青年期における心理的自立（Ⅱ）」、『北海道教育大学紀要（教育科学編）第56巻 第2号』、2006年、p.19。

この定義を元に、高坂・戸田は、「価値判断・実行」、「自己統制・客観視」、「現在把握・将来志向」、「適切な対人関係」「社会的知識・視野」といった5つの下位尺度を有する心理的自立尺度（Psychological Jiritsu Scale;PJS）を作成し¹²⁾、その後の研究においても改訂を続け、5下位尺度に「責任」という下位尺度を加えた心理的自立尺度第2版（Psychological Jiritsu Scale;PJS-2）を作成している¹³⁾。

以上の見解から、「精神的自立」の概念検討はある程度行われているものの、未だ概念が定まっていないことが示唆された。しかし、研究者間では共通点も多く見出された。

まず、どの研究者も取り上げていた要素に「判断」と「実行」または「行動」があり、次に多く取り上げられている要素に「責任」が挙げられた。

二村と高坂・戸田においては、失敗を分析し、現状を把握することに努める態度を指す「現状把握」や、それをどのように生かし改善していけばよいかという態度を指す「将来志向」という観点が共通している。

氏家と高坂・戸田に共通している点は、「価値観の確立」、「自己統制」、「客観視」である。

そして高坂・戸田と神谷に共通する点として「適切な対人関係」があげられるが、神谷が示す「対人関係」には、「自立」した人間として望ましい対人関係の在り方がより詳しく述べられている。神谷は、個人が孤立化する状態は「自立」しているとは言えず、尊敬と信頼を基盤とした適切な依存関係を構築できる状態が「自立」であると指摘する。高坂・戸田も「自立」の要素のひとつに、他者との心の交流を持てる状態を取り上げていることから、これらは相互依存的な関係が築けることを「自立」の目標として捉えている点で一

致している

ここで高坂・戸田は、他の研究者には無い要素を挙げている。それは「社会的知識・視野」である。彼らはこれらの諸価値を包括した心理的自立の概念を「成人期において適応するために必要な心理・社会的な能力を備えた状態」¹⁴⁾と定義づけているが、この点から、将来的に社会人となり、所属する集団の中で適応していくための能力として心理的自立を捉えていることが窺える。この見解は、「社会的知識」や「社会的視野」として心理的自立の概念に加えられている。社会の一員としての自覚を持ち、社会の中での自己の役割を認識し、自己の能力を発揮しつつ社会的責任を果たすこと、これが社会に適応するということであろう。またこのような観点は、利己主義が蔓延し、公共の精神が希薄化する現代社会にとって非常に重要な要素であると思われる。

以上の見解から、従来の「自立」概念の理論的枠組みをある程度網羅していること、そして社会に適応するための能力として、より広い視点で「心理的・精神的自立」を捉えている高坂・戸田の定義を本研究では用いることとした。また「心理的自立」よりも精神的自立の表記が用いられていることが多かったため、後者の方がより広く使用されているものと解釈し、本論では表記を「精神的自立」と統一する。

また、国外における autonomy や independence が親からの独立・分離を強調しやすいのに対して、国内における自立概念は、親や他者との関係性を重視していることや、神谷ゆかりが「欧米での independence の概念が日本での「自立」を十分説明しつくしているとは言い難い」¹⁵⁾、「日本人の特性にあった自立の在り方（概念）および Jiritsu の用語があってもよいのではなからうか」¹⁶⁾と指摘していることから、「精神的自立」の英語表記を、“psychological Jiritsu” とした。

以上、「精神的自立（以下、“自立”と表記する。）」の状態について明らかにすべく概念検討を行った。そして本研究では、従来の“自立”に対する概念を包括しており、なおかつ個人の発達の視点からだけでなく、“自立”を将来社会に適応し、生活を営んでいくための能力として捉えることを提案した高坂・戸田の定義を採用することとした。

彼らは“自立”の状態を「成人期において適応するために必要な心理・社会的な能力を備えた状態」とし、心理・社会的な能力を「実行力がある」「責任感がある」「正しい価値観を持っている」「正しく価値判断ができる」「自己統制できる」「適切な対人関係が築ける」「自己認知ができる」「社会的知識や視野を持っている」ことであると考えた。したがってこれらの能力が備わっている状態を、望ましい“自立”の状態と捉えることとする。

表 3-2 4名の「精神的（心理的）自立」の定義

【氏家】	自分の考え方や価値観を確立し、他者の判断に頼ったり状況に流されたりすることなく、自らの判断で行動したり、行動を控えることができるようになる状態。
【二村】	判断して実行した事柄が失敗したときに責任がとれ、反省し、失敗原因を分析し次に改善できる、または改善しようとする状態。
【神谷】	共存的であって依存的でない独立的であって拒否的でない関係、すなわち全てを相手に預けるのではなく、相手を尊敬し信頼し、相手の立場も慮った関係のなかで助けあえるという関係であり、かつ、最終的には自分自身の判断、責任のもとに決定し、行動するという独立した立場が貫かれている状態。
【高坂・戸田】	「成人期において適応するために必要な心理・社会的な能力を備えた状態」 行動的自立：実行と責任 価値的自立：価値観と判断 情緒的自立：自己統制と適切な対人関係 認知的自立：自己認知と社会的知識・視野

3 対応する道徳的価値項目とは

概念検討により、目指される自立像が明らかとなってきたが、ここで“自立”を道德教育で育むことが叫ばれる要因の一つとなった「社会に適応出来ない若者」について検討したい。いわゆる「ニート」や「フリーター」と呼ばれる若者が、なぜ社会に参画する意欲を減退させているのかについて考察することで、より現実に即した道徳的価値項目を学習指導要領から選択できると考えるためである。

社会に適応するためには、自己の利益を追求しながら、社会の利益追求にも積極的に関わることができるような、「個」と「公」のバランス感覚が必要であるが、このバランスがうまくとれない若者が現代では急増しており、それが「フリーター」や「ニート」を増加させている要因の一つとして考えられている。

岡田努は、「フリーター」と「ニート」の自己と社会との関係について、次のように述べる。まず「フリーター」については、彼らにとっての自己とは、社会よりもずっと大きな存在感を持っており、漠然とした「やりたいこと」にこだわり、自分を大事にすることで、巨大化した自分を納める場所が社会の中に見つけられず、停職に就くことができなくなっている状態であるという¹⁷⁾。

一方、「ニート」にとっての自己と社会との関係は、まったく逆の形をしており、職業技能も教育もなく自信を失った「ニート」は、自分の存在を社会に対して小さく見積もりすぎ、そのため自分の居場所を社会に見つけられない状態にあるという¹⁸⁾。

この見解から、岡田は「いずれの場合も、自己と社会の大きさが極端に違ってしまうことが問題であり、その違いを修正すべく自己のサイズを調整することが、スムーズに社会に出ていくためには必要と考えられている」¹⁹⁾と指摘する。

以上より、「フリーター」や「ニート」は“自立”意欲を減退させる要因として、「個」と「公」に対するバランス感覚が築かれにくいということが示唆された。では、なぜ彼らはこのような状態に陥ってしまったのであろうか。

一つは、「自己」に関心が向き過ぎているのではないかという点である。このような状態では著しく客観性を失うため、自分自身の評価を適切に行うことが難しくなる。その結果過度に自尊感情があり過ぎたり、過度に自己肯定感が低過ぎたりすることに繋がると考えられる。

次に両者に共通する点として、社会とは何か、社会と自己がどのように関わっているかという観点が希薄であるということが挙げられる。社会や所属集団に対する意識が低ければ、その中での自己の役割や立場について考えることも困難になるであろう。

この性格特性は社会への適応を阻み、その結果“自立”への意欲が減退すると考えられる。したがって“自立”意欲を育むためには、自己にのみ関心を向けるのではなく、所属する集団や社会に対する意識を高めること、その中における自己の役割を認識できるようになること、それが大切であるという認識を持たせることが必要であると考えられる。

従来「自立」とは、「自律」や「独立」というイメージが一般的であったため、学習指導要領から主題となる道徳的価値項目を選択する際には、規律規範意識の育成を育む項目や、「身体的・生活的自立」に関連する項目が選択されやすい。しかし、「自立」、特に「精神的自立」の概念について詳細に検討することで、他者との相互依存的な関係性の重要性や、「自己の生き方や他者とのかかわりについて思索を深め」²⁰⁾、「自己と社会との関係」²¹⁾について取り上げる必要性が示唆され、新たな観点を得ることができた。

これらの見解を踏まえ、“自立”意欲を育む道徳授業の指導案の主題を中学校学習指導要領から選定したところ、以下の項目が適当であると判断された。

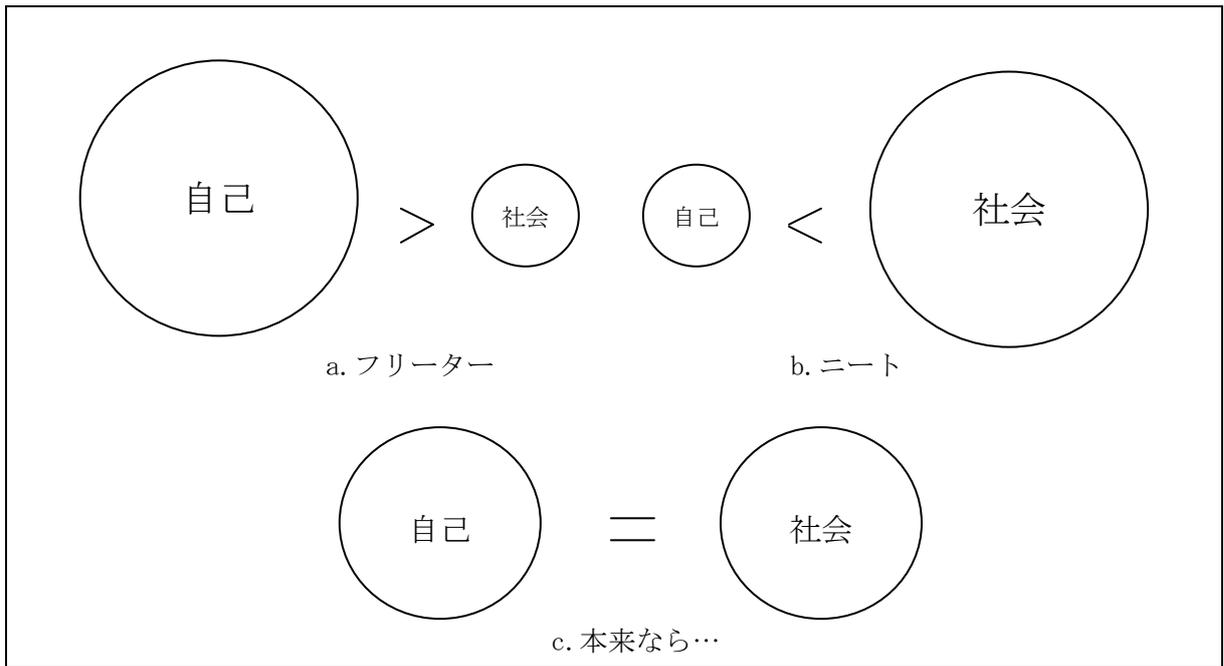


図 3-1 自己と社会の関係についてのイメージ

出典：岡田努『現代青年の心理学 若者の心の虚像と実像』、世界思想社、2007年、p.115。

「4—(4) 自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し、集団生活の向上に努める」

中学校学習指導要領解説では、この項目について以下のように説明されている²²⁾。

- ① 人間は一人では生きていけないため、様々な集団や社会の一員として生活を営んでいる。それぞれ目標や立場を異にする集団に属しながら、共同で日々の生活を営んでいる。人が、集団の一員としてよりよく生きていくためには、自分の属する集団の意義を十分に理解することが大切である。
- ② 各人がその成員としての役割と責任を自覚して、個々が責任を果たし集団の目標を達成する中で集団生活の向上が図られ、自己の実現もなされる。また、集団は成員相互の協力があって維持されるものであるから、互いに人間関係を大切にするとともに、励まし合うという協力関係をつくりあげていくことが大切である。
- ③ 中学生の時期は、学級、学校、地域社会などの様々な集団の中で互いに深くかかわり合って相互理解を深め、それぞれの集団の中で人間的な成長を遂げるのにより時期であるが、一方で、集団の一員としての所属感や一体感を強く求め、自己の思いのみを先行させてしまうこともある。集団生活の向上には、集団の規律を守ることが必要であり、そのためには生徒一人一人が自らの役割と責任を果たすという自覚が大切で

ある。集団の中では、成員同士が互いに規律を守り、協力し合って、集団生活の向上に努めることが求められている。

①では、人が集団や社会の一員として生きていく意義について生徒自身に理解させることが必要であると述べられている（所属集団の意義や目標の理解）。

②では、集団の目標を達成することと自己の実現との関連性を生徒に示すことが必要であることが述べられている。また、自己の役割や責任を自覚し遂行すると同時に、他者にも目を向け、相互依存の関係を構築することが必要であることも示されている（集団の目標達成と自己実現の関連・自己の役割や責任の自覚、相互扶助の精神の構築）。

③では、集団の中で生活するためには、規律規範意識を高めることが必要であるということが述べられている（自己統制・規律規範意識の醸成）。

これらには、先に示した“自立”に関する課題克服のための観点が網羅されている。したがって“自立”を育むための指導案作成に向けて、「4—(4) 自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し、集団生活の向上に努める」の項目を主題に決定した。また、この中でも特に②「集団の目標達成と自己実現の関連・自己の役割や責任の自覚、相互扶助の精神の構築」を取り上げ、さらに「自己の役割や責任の自覚」に焦点化することとした。

それはこの視点を育む必要性が、中学生へのアンケートから示されたからである。

著者は、平成23年9月の下旬に山口県岩国市のA中学校第1学年123名を対象にして、「普段、団結をするために心がけていることは何ですか」というアンケートを行った。しかし「団結」という言葉がよくわからないという生徒が大半であったため、「チームワークを築くために」と変更し、この質問に対して生徒に複数回答も可として自由記述で回答してもらった。

そしてこの記述を分析することで、中学生が自己と所属集団の関わりをどのような視点で捉えているかを明らかにしようと試みた。結果は図3-2、表3-3、に示す通りである。

この調査結果から、日頃中学生がチームワークを築く上で重視している視点をまとめると、「思いやる心を持つ」、「協力し合う」、「相互理解に努める」、「自分勝手に行動しない」、「周囲に合わせる」、「リーダーに従う」、「他者のことを考えて行動する」、「良い雰囲気醸成する」、「自己の役割を自覚し行動する」の記述にまとめることができた。

「思いやる心を持つ」、「協力し合う」、「相互理解に努める」、「他者のことを考えて行動する」の4タイプは、「団結」という視点よりも「協力」というイメージでチームワークを捉えており、「個」と「個」の関係性を築くことを最も重視していた。したがって「集団」

という概念を把握しにくい段階にあると考えられたため、これらを「他者意識」型としてまとめた。

次に「自分勝手に行動しない」、「周囲に合わせる」、「リーダーに従う」は、「他者意識」型よりも所属集団へ意識が向いていると考えられるため、「集団意識」型としてまとめた。これらのタイプは、集団の秩序を維持することがよりよい集団を築く上で最も重要であると考えられるため、逸脱行為をせず、リーダーの指示に従うことを重視する。しかしこのような意識は集団の秩序は保つかもかもしれないが、集団をよりよい状態へと成長・発展させることに直接関わるものとはいえない。

しかし「良い雰囲気を醸成する」、「自己の役割を自覚し行動する」というタイプは、自分が積極的に集団に参加していくことで、よりよい集団づくりに寄与しようという意識が見られる。したがって、これらは単に「集団」に目を向けているのではなく、「よりよい集団」にするためにはどうするか、という考えが根底にあると思われたため、「集団意識」型とは区別し、他者や集団を尊重することを前提としての「主体的集団形成意識」型としてまとめた。この結果からは、中学1年生の段階では、集団生活の秩序を維持することへの関心は高いが、自ら進んでよりよい集団を築いていこうとする意識が弱いということが示されている。したがって本授業では、よりよい集団を築くためには、他者を思いやり、信頼関係を築き、協力・協調に努めると同時に、自己の役割や責任を自覚して行動することが必要であるということに気付かせたいと考える。

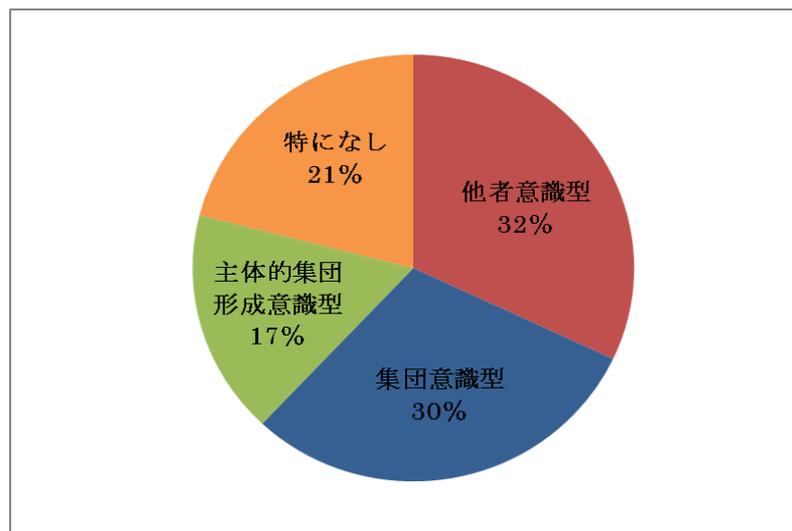


図 3-2 中学生が「よりよい集団」を築くために意識する視点

表3-3 中学生が「よりよい集団」を築くために意識する視点

	重視する視点	回答例	回答数
他 者 意 識 型	【思いやる心を持つ】	<ul style="list-style-type: none"> ・誰にでも優しくする ・思いやる ・相手の気持ちを考える ・相手の立場を考える 	13
	【協力し合う】	<ul style="list-style-type: none"> ・手伝う ・困っていたら協力して助ける ・一人ひとりが協力し合う ・仲良くする 	13
	【相互理解に努める】	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションを取る ・お互いに理解し合うために話合う ・意見を言い合う 	4
	【他者のことを考えて行動する】	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の気持ちを考えて発言、行動する ・自分だけでなく他の人のことを考えて行動する 	12
集 団 意 識 型	【自分勝手に行動しない】	<ul style="list-style-type: none"> ・自分中心にならない、自分勝手な行動をしない ・人に迷惑をかけない ・もめごとを起こさない 	25
	【周囲に合わせる】	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲を見て行動する ・周囲に合わせる 	11
	【リーダーに従う】	<ul style="list-style-type: none"> ・チームをまとめる人の指示に従う ・先生の言うことを聞く 	4
主 体 的 集 団 形 成 意 識 型	【良い雰囲気醸成する】	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しい雰囲気づくりをする ・雰囲気がよくなるように積極的に話しかける ・仲間外れがでないように気を配る ・仲間外れがでないように積極的に話しかける ・盛り上げる 	11
	【自己の役割を自覚し行動する】	<ul style="list-style-type: none"> ・勝手な行動をしている人がいたら注意する ・言われなくても行動する ・集団行動をスムーズに行えるように意識して動く ・相手の気持ちを考えながら意見を主張する ・やるべきことを一生懸命やる 	11
	【特になし】	<ul style="list-style-type: none"> ・特になし、わからない 	28

第2節 ふさわしい教材の選択

次に「道徳の時間」で使用する教材の選定基準について検討する。

第1章では「心情主義」による弊害として、授業がワンパターン化し、「教材や授業方法に関する研究の停滞」が生じていることが課題の一つとして挙げられた。しかしこれは資料の効果的な活用方法を検討することで克服できる課題であるとも考えられる。

資料を効果的に活用するためには、資料を様々な視点や角度から分析しておくことが必要である。よって本節では教材選定の基本的な要素について検討した後、実際に主題に沿う資料を選定し、その後資料の分析を行うこととする。

1 「ふさわしい教材」とは

文部科学省は、魅力的な教材の開発や活用が道徳授業には欠かせないとして、中学校学習指導要領「第3章 道徳」の「第3指導計画の作成と内容の取扱い」の3(3)において、「先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツなどを題材とし、生徒が感動を覚えるような魅力的な教材の開発や活用を通して、生徒の発達の段階や特性等を考慮した創意工夫ある指導を行うこと」¹⁾と記している。

これに関して中学校学習指導要領解説では、「道徳の時間に生かす教材は、生徒が道徳的価値の自覚を深めていくための手掛かりとして極めて大きな意味」を持ち、「生徒が人間としての在り方や生き方などについて多様に感じ、考えを深め、互いに学び合う共通の素材として重要な役割をもっている」²⁾ことから、「道徳の時間」に用いられる教材の具備すべき要件として以下の点を満たすことが大切であると述べる³⁾。

- ア 人間尊重の精神にかなうもの
- イ ねらいを達成するのにふさわしいもの
- ウ 生徒の興味や関心、発達の段階に応じたもの
- エ 多様な価値観が引き出され深く考えることができるもの
- オ 特定の価値観に偏しない中立的なもの

また、教材を選定する教師自身が感動を覚えるものであることも重視されている。そして生徒がより学習に意欲的に取り組み、学習への充実感をもち、道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方について自覚を深めることができるようにするためには、更に次のよ

うな要件を具備する教材を選択するよう心掛けなければならないとする⁴⁾。

- ア 生徒の感性に訴え、感動を覚えるようなもの
- イ 人間の弱さやもろさに向き合い、生きる喜びや勇気を与えられるもの
- ウ 生や死の問題、先人が残した生き方の知恵など人間としてよりよく生きることの意味を深く考えることができるもの
- エ 体験活動や日常生活等を振り返り、道徳的価値の意義や大切さを考えることができるもの
- オ 悩みや葛藤等の心の揺れ、人間関係の理解等の課題について深く考えることができるもの
- カ 多様で発展的な学習活動を可能にするもの

これらの要件を踏まえつつ、「地域や郷土に素材を求めたもの、今日的な課題について深く考えることができるもの、中学生の悩みや心の揺れ、学級や学校生活における具体的事柄や葛藤などの課題について深く考えることができるものなど」⁵⁾新しい視点に立った資料を選定することが期待されている。

加えてこうした教材を選定するに当たっては、「道徳の内容に適切に対応し、ねらいに即したものであることはもとより、道徳の時間の特質を踏まえ道徳的实践力を高める上でふさわしいものであることに留意することが大切」⁶⁾であるとされている。では、具体的にはどのような題材を取り上げればよいのであろうか。

学習指導要領では、「先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツなど」⁷⁾が題材の例として挙げられており、これらをテーマとした、生徒が感動を覚えるような教材の発掘に努めることが求められている。それぞれを題材として取り上げた理由については、以下のように述べられている。

先人の伝記については、「多様な生き方が織り込まれ、生きる勇気や知恵などを感じることができるとともに、人間としての弱さを吐露する姿などにも接し、生きることの魅力や意味の深さについて考えを深めることができる」ためであり、また自然を題材としたものについては、「自然の偉大さや生命の尊さなど、感性に訴えるもの」⁸⁾が多いことが有益とされる理由である。

また伝統と文化を題材としたものには、「有形無形の美しさに郷土や国への誇り、愛情を感じさせるものが多い」⁹⁾ことが取り上げる意義として述べられている。

そしてスポーツを題材としたものを取り扱う意義としては、「今、実際に活躍するアスリートなどのチャレンジ精神や力強い生き方、苦悩などに触れて道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚を深めることができる」¹⁰⁾ためであると述べられている。

これらのほかにも、名作、古典、随想、民話、詩歌、論説などの読み物、地域の文化やできごと等を取材した郷土教材、映像ソフト、映像メディアやインターネットなどの情報通信ネットワークを利用した教材、実話、写真、劇、漫画などの多彩な形式の教材に着目することが挙げられている。

また、「保護者や地域の人々が直接生徒に語りかける体験談や願い」¹¹⁾、更に「生徒自らが話し合いをつくっていくことができる教材」¹²⁾等が挙げられており、このような柔軟な発想を持つことで多様な教材開発の可能性が高められていくと考えられている。

次にこれらの見解を踏まえて、実際に資料を選定し、その適切性について検討する。

2 教材の選定

資料は、今年度のサッカー女子ワールドカップで勝利を収めた「なでしこジャパン」を題材にしたものを使用することにした。以下が引用部分である¹³⁾。

【試合前の涙の理由】

8月12日、上海体育場。ついにノルウェー戦を迎えた。

上空を激しい夕立が襲った頃、なでしこジャパンのメンバーは試合前にもかかわらず、こみ上げる思いを抑えきれなくなっていた。

きっかけは直前のミーティングにあった。

「試合に出る選手は、仲間全員の気持ちを背負って戦ってほしい」

出番に恵まれなかったベテランの加藤がそう語りかけると、メンバー全員が感極まって涙したのだ。

彼女たちにとっての仲間とは、オリンピックに選ばれたメンバーだけに限らない。

「ベスト4を目指す」という同じ思いを共有する選手は、たとえその場に選ばれなかったとしても、やはり彼女たちにとって大切な仲間であった。補欠登録メンバーとして日本で待機する山郷もその一人だ。

山郷は1997年に日本女子代表デビューを果たし、二度のワールドカップとアテネオリンピックに出場するなど、10年以上にわたってなでしこジャパンのゴールを守り続けたベテ

ランのGKだ。前年の女子ワールドカップではレギュラーポジションを福元に譲ったものの、彼女もこの北京でのベスト4を目指し、日々自分を磨き、そしてチーム全員を鼓舞し続けてきた精神的支柱でもある。

しかし、オリンピックではGKを2人しか選べない。メンバー登録の時点で実力を比較すれば、プレーの確実性では福元が上回っていた。ではもうひとりを誰にするか。世界との戦いにおいては身長170cmと高さのある海堀あゆみの身体能力を捨てるわけにはいかないと、僕は判断した。

メンバー選考の基準は、あくまでもベスト4という目標の実現のためである。山郷を外すことが、特に同年代の選手たちに大きなショックを与えるだろうとは想定していたし、ショックが尾を引いてチームがバラバラになる危険もはらんでいたと思う。

しかし、だからといって、ベスト4を目指すという最大の目標がブレてしまっただけではない。メンバーを精神的にまとめるベテランの役割を果たす選手は、他にもいる。悩みに悩み抜いた末の決断だった。

「悔しいけれど、ベスト4を目指すためにノリさんがそう決めたのなら、私は受け入れます。」僕の決断を直接聞いた山郷は、結果的にバックアップメンバー、つまり補欠登録となった。

「バックアップメンバーとして、チームのためにできることを、私は精一杯やります」と、直後に招集された国内キャンプにしっかりと参加し、高い集中力でトレーニングをこなしてくれた。シュート練習でも、すべてのシュートを止めるかのような気迫を見せ、ボールに食らいついていた。

一次キャンプを終えて親善試合のため神戸に移動する当日、バックアップメンバーはチームを離れることになったのだが、別れ際、山郷は残ったメンバー全員を激励した。去っていく山郷の背中を見つめながら、全員が泣いていた。その場に立ち会った僕も、なでしこジャパンに関わって以来初めて自然に涙をこぼしていた。

北京オリンピックに臨んだなでしこジャパンは、そんな山郷の思いも背負っていた。ノルウェー戦開始前のミーティングで、加藤が「仲間全員の気持ちを」と発言した時、選手達は心の中で山郷に勝利を誓ったという。

「このチームは最高だよ。まだ終わりたくないんだ」

キャプテン池田の、ロッカールームの隅々にまで染み込むような、静かで優しい声だった。

すべての仲間と心をつなぐことで、「なでしこ力」は最大に高まった。

3 資料の分析

次になぜこの資料を採用したかについて説明する。

学習指導要領には教材の具体例として「先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツ」等が挙げられていたが、体育祭の直後に検証授業を実施することになっていたため、生徒の興味関心を引くためにも、スポーツを題材とした資料が適切ではないかと考えた。

そして教材を選定するための5つの基本要件と、意欲を高め「道徳的価値」を深めるための6つの要件を加味しながら資料を選定した。

本資料では選手同士がお互いを思いやる姿が描かれていることから、お互いを尊重し合い、強い絆で結ばれていることが感じられる。この姿は人間尊重の精神を表しているといえる。そしてワールドカップで優勝して間もない時期であるためメディアの露出も高く、話題性があることから、生徒の興味や関心を引くとも考えられた。また、中学生という時期は人間関係や集団行動が重視される時期であることから、生徒の発達段階にも応じていると思われる。そして山郷選手がメンバー落ちを宣告され、それでも他のレギュラーメンバーのために練習に取り組まなければならないといった状況に自分自身を重ねて考えさせることで、心の揺れや葛藤を起こさせることができると判断された。

このように他の要件を満たしていても、ねらいに沿うものでなければ教材として意味をなさない。本授業では「4—(4) 自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し、集団生活の向上に努める」の項目を主題に決定し、この中でも特に②「集団の目標達成と自己実現の関連・自己の役割や責任の自覚、相互扶助の精神の構築」を取り上げ、さらに「自己の役割や責任の自覚」に焦点化した。このねらいに適う資料であるかを検討する必要がある。

この資料で印象的な場面の一つに、山郷選手が監督からメンバー落ちを宣告されたにもかかわらず、チームのために全力で練習にあたる場面が挙げられるであろう。彼女は1997年に日本女子代表デビューを果たしてから10年以上にわたってなでしこジャパンのゴールを守り続けたベテランのゴールキーパーである。チームの精神的支柱としてだけでなく、自分自身も、前年の女子ワールドカップで果たせなかったレギュラー入りを目指し、若手選手に負けないよう日々練習に励み、並々ならぬ努力をしてきたはずである。それでも夢は断たれてしまった。生徒にとってこの場面は、非常に理不尽なことに感じられるであろう。そして、努力しても報われないということを知るのではないか。山郷選手は、プロとして、全人生を賭けてサッカーをしている。これは部活でレギュラーを外されたというレベルの話ではない。普通ならば、絶望に打ちひしがれるか、その気持ちを抑えることがやっ

とであろう。練習を放棄したり、監督や他の選手と対立関係になるかもしれない。

しかし、山郷選手がとった行動とは、そのどれにもあてはまらないものであった。バックアップメンバーとして、チームのためにできることを精一杯やると宣言し、高い集中力でトレーニングをこなしていったのである。

この場面が意味するものとは何であろうか。

まずは、山郷選手と他の選手、そして監督の間に信頼関係が築かれており、深い絆が結ばれていたということであろう。それはチームの勝利という目標に向かって皆が一致団結していたためである。だからこそ、山郷選手は悔しさを抱えながらも、潔く監督の指示を受け容れ、他の選手に「チームの勝利」という願いを託すことができたのではないだろうか。

したがって、よりよい集団を築くための一つの側面である、「対他者」の視点、つまり他者への思いやりを持つことや協力・協調していくこと、信頼関係を築くことの大切さを、この資料は伝えてくれるのである。

同時にこの資料からは、時には個人の願いを超えて集団のために尽くさなければならないことがあるということと同時に、そのような場面に遭遇したときの考え方や物の見方、捉え方といった「対自己」の視点までも学ぶことができる。

山郷選手は、代表落ちが確定したとき、他の選手にもわかるほど、落胆の色を隠さなかったという。おそらく、相当の悔しさや哀しさを抱きながら、練習に参加していたことであろう。しかしながら、本当に「チームのために」「仲間のために」という考え方だけで、このような行動を取ることができるのであろうか。そうではない、山郷選手は、ここで意識の転換を行ったのではないだろうか。

これまで「ゴールキーパーとしてメンバー入りすること」が最大の価値としていたが、メンバー落ち宣告後は、「バックアップメンバーとして選手を全力で支える」ということに自己の役割を転換し、価値を見出し、悔しさや哀しさを昇華しようとしたのではないか。

そのように意識の転換を図ることで、徐々に心からその役割に価値を見出せるようになり、前向きに練習に取り組めるようになったのではないかと推察される。

チームや仲間のためにという気持ちを持って一所懸命練習に取り組む山郷選手の姿は、チーム全体に良い影響を与え、結束力を高めていく。そしてその後、引用箇所には書かれていないが、なでしこジャパンは快進撃を続けていくのである。したがって、「自己の役割や責任」を自覚し、実行に移すことで、よりよい集団が築かれ、それが勝利へと繋がり、山郷選手の願いである「チームの勝利」へと繋がっていくのである。集団の目標達成を目指す中で、「自己実現」も果されていくという例を示すものとしても、この資料は有効である。

以上の見解から、本資料は「集団の目標達成と自己実現の関連・自己の役割や責任の自覚、相互扶助の精神の構築」というねらい達成に適するものであると判断された。

また生徒は山郷選手の姿から、自分がそのような状況に追い込まれたときの一つの対処方法として、他者を傷つけないだけでなく、自分自身の価値をも高める方法を学ぶと考えられる。本資料は、生徒が今後チームや所属集団のために生徒自身の思いや願いを放棄しなければならない場面に遭遇したときのよい手本にもなるであろう。

しかしながら、本当にこの資料が授業のねらいを達成し、“自立”意欲を高めるものに繋がるかは、実際に授業を行い、検討する必要がある。また、実際生徒がこの資料を通してどこまで考えの幅を広げることができるのかを調査する必要があるであろう。これらの検証を通すことで、より生徒の実態に即した指導案を作成することが可能になると考える。

第3節 効果的な教授方法の選択

1 効果的な教授方法とは

次に、効果的な授業方法について検討する。リコーナは、「ふさわしい教材が備わっていても、授業が失敗に終わる可能性は消えていない。教師には、生徒を教材に取り組ませ、それを真剣に考えさせるようにする効果的な教授方策が必要となる」¹⁾と述べる。

彼は効果的な教授方法の一例として「モラル・ディレンマ」による授業を推奨するが²⁾、これは道徳的熟考を促すことを目的として行われるものである。「道徳的熟考」とは、性格の認識的側面すなわち「自分自身の行動や他の人たちの行動についての道徳的判断」³⁾をさせる「道徳的自己の重要部分を伸ばすのに不可欠」⁴⁾であると述べる。第2章で採り上げたように、性格のこの認識的側面は、以下の6つの側面を持っている。

表 3-4 性格の認識的側面

① 道徳的に認識すること 生活場面の道徳的次元に目を配ること
② 客観的に値打ちのある道徳的価値概念について理解する および具体的な場面で道徳的価値概念をどのように適用するかを 理解すること
③ 他の人たちの視野に立つことができること
④ 道徳的に考えることができること ある行為が他の行為よりも道徳的に優れている理由を理解すること
⑤ 思慮深い道徳的決断をすることができること ぎりぎりのところでの代案、論理上必然的な結果、そして道徳的価値 概念などを考慮すること
⑥ 自覚すること 自己批判の能力を含んでいること

出所：トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、pp. 247-248を基に作成。

リコーナは、「性格のこの認識面を成熟に至らせることは、道徳教育の最も困難な課題のひとつ」⁵⁾であり、それは「洗練された教授技能はもちろんのこと、教師の明確な倫理的思考をも必要」⁶⁾としていると述べる。以下、リコーナが考える性格の認識的側面の発達を促すための方策について検討する。

(1) 道徳的相対主義の克服

まず生徒の合理的、道徳的判断を助成するためには「価値明確化論」のような相対主義を克服し、基本的な道徳的真理をまずは把握させる必要があるという。先にも述べたが、リコーナは道徳的相対主義を「(客観的な道徳的真理が存在し得るということを否定する) 哲学的実証論と(個人の自律性と主観的感情を重視する) 個人主義から生み出された副産物」⁷⁾であると考えており、強く批判している。

そして多くの教師は倫理的素養がないため、道徳的判断を個人的見解のように扱う傾向にあるが、「これは道徳的相対主義の誤りであり、今日の文化に深く根ざしている考え違

い」⁸⁾であると指摘する。

このように、ほとんどの生徒は「大多数の人びとが道徳的価値は絶対的なものではなく、それを支えている個人、あるいは社会にとって常に相対的なものであると信じている世界」⁹⁾、つまり「客観的に正しいとか間違いと言えるものは皆無であり、「道徳的」とは、「このわたしからみて」正しいことと言えること」¹⁰⁾という価値観の中で成長してきたため、彼らは「道徳ということになるとそこには正しい答えも、間違った答えもない」¹¹⁾ということに慣れすぎてしまい、結果、「道徳」について信じるできない状況に陥っているという。

リコーナは、「この世には合理的に根拠のある、相対的でない、客観的に値打ちのある道徳的に価値あること、すなわち、人間生命への尊重、自由、ひとりひとりの人間の持つ固有の価値、そしてお互いにいたわり合い、わたしたちの基本的義務を遂行する、論理上必然的な責任など」¹²⁾といった客観的な値打ちのある価値概念、いわゆる「基本的な道徳的真理」が確実に存在すると考える。

そしてこのような「道徳的真理」を生徒が把握するようになるためには、まずは教師自身が「人にはすべて責任があるという合理的な、客観的に妥当な道徳的要求」¹³⁾なしには社会は存在しないという道徳的理論を理解しなければならないと述べる。

しかし、相対主義では価値観を強要しないことが信条であるため、教師が責任を持って道徳的事実を伝え、それに応じた行為を理解させることを避ける。それでは、道徳的真理や道徳的事実、行為の理解は不可能である。

リコーナはこの解決方法として、「教師が道徳的価値概念を教える権利と義務を持っている」¹⁴⁾ことを確信することを主張する。

(2) 基本的道徳を明確にする

リコーナは道徳を教授する際に、まずは基本的道徳を明確にすることが重要であると考えており、これについては『マガフィー読本 (McGuffey Reader)』(William Holmes McGuffey, 1800-1873) を用いて説明している。

『マガフィー読本』とは、米国共和政体初期の公立学校で、読み方の練習の際に使用された読本である。ここには英雄的精神や徳についての話が載せられており、1919年にはこの読本の発行部数が聖書に次いで世界最大の発行部数となるほど人々の支持を集めていた¹⁵⁾。

当時最も主流であった教授法が、この『マガフィー読本』による「単純な徳の学習」¹⁶⁾

であった。『マガフィー読本』は徳に特に関する物語や、直接的な道徳的助言が提示されている。教師は、この中の物語を読んで聞かせ、後に生徒に質問することで単純な道徳的教訓を理解させ、徳を涵養しようとした。

例えばリコーナは「正直な少年と泥棒」の物語を挙げ、当時の教授方法について説明している¹⁷⁾。

この物語は、正直な少年チャールズが商品のオレンジを馬の背中に乗せて運ぶ商人と出会うところから始まる。商人は宿屋の主人にチャールズが正直な子どもであることを確認した後、彼に宿舎で朝食を取る間、馬の手綱を持っていてくれるように依頼する。そこにチャールズの仲間のジャックが現れるが、彼は泥棒で、オレンジをチャールズ目の前で盗もうとする。チャールズはそれを止めるため、ジャックからオレンジを取り戻すが、ジャックは反対側に回り込んで、またオレンジを奪おうとする。しかし、彼は馬のかかとにあまりに近く足を踏み出したために、馬から激しいけりを受け、地面に打倒されてしまうのである。それを見た人々は、ジャックは当然の報いを受けたのであり、正直なチャールズにはオレンジをすべてあげて当然だと称賛するのである。

リコーナによると、この「正直な少年と泥棒」のような話は、「単純な道徳的徳を、すなわち正直、親切、誠実、勇気などを、単純な、また覚えやすい仕方で教えるために」¹⁸⁾作られたものであるという。

リコーナは、マガフィー読本は我々に、子どもたちを「善にとどめておく必要がある」¹⁹⁾ということを示唆するものであると解釈している。彼は、将来子どもたちが理不尽な場面、例えば犯罪が利益をもたらしたり、正しいことが報われなかったりというような場面に遭遇することを見据えながらも、しかしそれでもまずは単純な道徳的教訓を用いて、「正直は最善の方策であり、良い性格を持つことは人生の利点であり、善であることは幸せになる最も確実な道」²⁰⁾であることを子どもたちに伝えるべきであると主張する。

価値相対主義者は、価値あることを子どもたちに批判的に検討させることを強調し、「道徳的価値」について教師が教えることを避けようとする。しかしそれは同時に、子どもたちが自身の好みや価値観を基準にして価値を検討する危険をも孕んでいるのである。「価値明確化論」の失敗はそこにあったことは前章にも述べた。このような見解も含め、まずは教師が倫理的な基準を子どもたちに提示しなければならないと、リコーナは考えるのである²¹⁾。

では、これを授業で行うためには、具体的にどのようにすればよいのであろうか。

教師は物語を読み聞かせた後、子どもたちの「意図的な道徳的教訓の理解を促進するた

め」²²⁾以下の質問を行うという。

- ① これは何についてのお話か。
- ② どちらが正直な少年か。
- ③ ジャック・ピルファーはどんな少年か。
- ④ 宿屋の主人はチャールズがどんな性格の子であると話したか。
- ⑤ 少年たちはどんなふうにしたら良い評判をもらえるのか。
- ⑥ 良い性格を持っているとどんな利点があるか。

①は、物語の内容が理解できているかを確認する発問であるとする。②③は、自分自身の考えや価値観を自覚するための発問であろう。④は、主人公がどのような人物であることをより理解するための手立てとなる。⑤は、物語の主人公に自分のこれまでの経験を重ね合わせることによって、より自分自身のこととして考えさせるための発問であろう。そして最後に⑥について考えさせることで、道徳的教訓に自分で気づけるように導いていくのである。

(3) 「モラル・ディレンマ」による授業

以上より、リコーナは「道徳的価値」を教えることを重視していることが分かるが、それをより深く理解させ、道徳的段階の前進を起こさせるためには様々な方策を講じる必要があるとも考えている。これは同時に、「道徳的価値」を学習するだけでは価値観は内面化されず、道徳性の発達も促進されにくいということを示唆している。

彼は、コールバーグやその仲間たちによる20の異なる学校で道徳的なものの考え方に段階の前進に関する研究結果から、道徳的段階の前進が起こるための3つのポイントをまとめた。²³⁾

- ① 生徒間の意見の不一致を誘発した論争的なディレンマ
- ② グループの「段階混同」(道徳的なものの考え方のさまざまな段階にいる生徒を混在させること)
- ③ 該博な教師のソクラテス流質問「どうして」の使用(この使用は、100項目の教師所見一覧表において「段階に前進無し」の教室と「段階に前進あり」の教室を区別した唯一の教師の行動であった)

①について、リコーナは道徳的段階を前進させる方策として、中でも特にモラル・ディレンマによる教授法を推薦する。彼は、「より高い段階の子どもと議論したり、その子の言うことに耳を傾けることは、低い段階の生徒を時間を越えて刺激し、彼らの考え方を次の高次のレベルに変えて」²⁴⁾いくことになると考えている。

②については、様々な段階の子どもたちが関わり合う場面を教師が設定することで「各高次の段階で、人は他の人の立場にきちんと立つようになり、道徳的問題についての対立的観点を統合でき、行動のあれこれの過程がもたらした結果を評価でき、そしてあらゆる仲間の諸権利尊重を決定できるようになる」²⁵⁾と述べる。

③については、実験結果より、「自分の意見を発言する段階を超える」²⁶⁾ためにも、「なぜ」「どうして」といった「探索質問」が有用であると述べる。

彼は「不幸にして多くの教師は、生徒の道徳的なものの考え方がおのずと表現されるような対話に生徒を迎え容れて」²⁷⁾いないため、生徒が道徳的にどんな考え方をするのか全く知らないことを懸念する。つまり授業でこれらの方法を用いることによって、教師が生徒の考え方に触れ、生徒の道徳性の発達段階を知る機会を得ることができると考えているのである。

以上より、基本的な「道徳的価値」を「教える」ことに重点を置く時間と、「道徳的価値」について生徒が主体的に考え、自ら「学ぶ」時間をつくることが効果的な学習を生むことが示唆された。次にこれまでの検討を基に、次節では“自立”を育む道徳授業の指導案を作成する。

第4節 指導案の作成

まず“自立”意欲を育むための道徳的価値項目について検討した結果、主題を「4—(4) 自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し、集団生活の向上に努める」に設定することが適当であると考えられた。また、特に「自己の役割と責任の自覚」が深まるよう配慮して作成することとした。

教材は、北京オリンピックの代表メンバーから外されたなでしこジャパンの山郷選手について描かれた資料を用いた。この資料は一般的には「自己犠牲の精神」の尊さを示す教材と

して使用されやすいが、分析の結果、チームや所属集団のために自分自身の思いや願いを放棄しなければならない場面に遭遇したとき、自分は一体どうすれば良いのか、どのように乗り越えればよいのか、他者を傷つけず、自己の尊厳も奪われない方法とは何かといった道徳的な解決方法についても生徒に考えさせることが可能な教材であることがわかった。このように前向きな姿が提示されている実話に基づく資料にはなかなか巡り合えないため、ぜひこの観点についても生徒に伝えたいと考えた。

しかし、1時間の授業でここまで考えさせることは困難であるようにも思われた。それはギリガン (Gilligan, 1936-) の「思いやりと責任の道徳性」の発達段階の捉え方に基づく見解である。ギリガンは女性を被験者にして道徳的葛藤に関する調査を行い、道徳的判断が「公正」や「正義」といった観点からだけではなく、人間同士の「思いやり」や「責任」に基づいても行われるということを示した人物である。彼女は自己犠牲の精神を超え、他者も自己をも傷つけない方法があることに気づく段階は、最高レベルの第3段階にあたりと考えられた¹⁾。以下、表3-6にギリガンによる道徳性発達段階を示す。

よって生徒がギリガンの道徳性発達段階の第3段階について考えることが可能かどうかを検証してから、この要素を取り入れるか否かを判断する必要があると思われた。もし考えることが可能であると示唆されたならば、指導案を再構成する際に、この要素を取り入れて作成したい。

次に教授方法については、先の検討から基本的な道徳的価値を「教える」ことに重点を置く時間をつくることを【活動①】、道徳的価値が生徒の内面で深化・統合し、道徳的段階を前進させるために、主体的に生徒が考え、「学ぶ」ことができる時間をつくることを【活動②】とし、この2点を織り交ぜて展開することとした。

まず、体育祭での体験やアンケートの結果を踏まえ、チームで目標に向かって何かを成し遂げるためには、一人ひとりが協力し合い、一致団結することが必要であることを確認してから資料の範読に入る。

範読は、「悔しいけれど、ベスト4を目指すためにノリさんがそう決めたのなら、私は受け入れます。」僕の決断を直接聞いた山郷は、結果的にバックアップメンバー、つまり補欠登録となった。」までで一旦置く。その後、この話の内容や、山郷選手がどんな人物かを考えさせる。ここまでは【活動①】にあたる。

次に、生徒にチームの目標を達成するために、個人の思いが断たれてもなお集団に尽くすべきかという問題をぶつけ、葛藤を与える。その葛藤を抱いたまま、他の段階の生徒との討論へと移る。まず指導案の中心発問1「山郷選手の本当の気持ちとは？」を生徒に投

表 3-5 ギリガンにおける「思いやりと責任の道徳性」の発達段階

【第1段階 個人的生存への志向】

問題の中心は自分の生存であり、自分自身を思いやることに注意が向けられる。判断の基礎は、自分の生存確保（自己利益：self-interest）への関心にある。

（例）他のことを考えての行動ではなく、自分が不利な状況に陥らないことを第一に考える。

また、権力には逆らえないという考えもこの段階に入る。

【移行段階 自己中心性から責任へ】

他者を思いやることへの関心が生じ、「自己利益」に基づいて判断することは「自己中心的」（selfish）であると批判される。自分の欲求への関心をもつこと（「自己中心性：selfishness」）と他者の欲求に応じ、他者に思いやりを示すこと（「責任」）との葛藤が現れる。

（例）他者や所属集団のためになりたいという思いが生じるが、それは自己中心的な考え方では他者から非難を

受けると考えたり、自分の価値が下がると考えるためであり、自己中心性から完全には抜け出せていない状態。

【第2段階 自己犠牲としての善さ】

責任の概念を女性の「善さ」（goodness）についての伝統的な期待、すなわち「自己犠牲」（self-sacrifice）に結び付けて構成し、自己犠牲によって葛藤を解決しようとする。

（例）他者から期待されている行動が「自己犠牲」であるならば、それを行うことが善であり、責任を果たすことで

あると考え、葛藤をあまり持たなくなる。

【移行段階 善から真実へ】

自己犠牲の道徳は判断の責任を担うことを回避させていると意識され、「正直」（honesty）と「真実」（truth）への関心が高まる。正直という基準に従う判断が志向され、自分の欲求に直面し、他者に対してと同様に自己自身に対しても責任を担うようになる。

（例）再び自己の欲求に関心が向き、それを素直に表現することの大切さにも気付く。しかしそれだけに留まるのでは

なく、所属集団や社会システムの中から自己の役割と果たすべき責任について考えることができるようになる。

【第3段階 非暴力の道徳性】

思いやりと責任は自己と他者の両方に向けられ、傷つけないことが、慣習的な解決から解放された真に主体的な選択・判断を基礎づける普遍的な道徳的命題となる。

（例）悔しさを乗り越え、発想を転換し、自分のすべきことを見つけ出す段階。ここでは、他者にとっても、自分にとっても最善の方法を追求することができるようになる。仮にもしその答えが一般的に見て自分を不利な状況に貶めることであったとしても、それを素直に受け入れることができるようになる。この姿は他者に感動を与え、自分の価値を高める結果に繋がることが多い。

出所：西村正登『現代道徳教育の構想』風間書房、2008年、p115を基に作成。

げかける。そこで出た発言を2～3程度にまとめる。次に黒板に水平線を書き、左右に対極となる意見を記入する。

例えば「仕方がないと思った」「チームのために」「悔しいけどしょうがなく」という発言が出た場合、左に「納得できない」、中心に「仕方なく」、右に「納得して」という3つの考えを書き示し、名前が書かれたマグネット式のネームプレートを、自分の考えに近い場所に各自で貼るよう指示する。その後討論を行い、自分とは異なる考え方や意見をぶつけ合うことで、それぞれの心に疑問や葛藤を起こさせようと考えた。この活動は生徒に主体的に考えさせるという点で【活動②】にあたる。

討論を展開した後は、後半の部分を範読する。山郷選手の姿から、集団の目標を達成するためには、時には自己の思いや願いを断たなければならないときがあること、それでも自己の責任や役割を果たさなければならないことがある、ということ伝える。これは教師の思いを伝えるという点で【活動①】にあたる。

その後、レギュラー落ちを宣告された後に山郷選手がとった行動はどうであったのかと投げかけ、関心を持たせた後、後半部分の範読に移る。ここで生徒には、大きな目標を達成するためには、時には自己の願いを超えて成さなければならないことを山郷選手の姿から感じ取ってもらいたい。

しかしこれだけでは、ただ資料に感銘を受けるに留まり、実践意欲へと結びつきにくい。そこで実践意欲へと繋げるために、以下のことを取り入れることとした。

まず、中心発問2「山郷選手のすごさとは何だろうか？」を生徒に投げかけたあと、どのような行動がすごいと思ったかをワークシートに記入させる。山郷選手の姿は一人ひとりが集団のためにできることが体現されている。ここで山郷選手のどのような行動に自分が感銘を受けたかを明確にさせることで、集団のために一人ひとりができることは何かを浮き彫りにしていく。例えばここで、「本当はつらいのにがまんしているところ」、「悔しいけど、チームのために全力で練習に取り組んでいるところ」、「仲間から信頼されているところ」等、つらい状況下であっても自己の役割や責任を全うしようとする姿に感動する生徒もいるであろう。これらからは「忍耐」や「集団の目標を大切にする」、「帰属意識」、「信頼関係の構築」といったキーワードが浮かび上がる。教師はこれらがよりよい集団にするためには必要不可欠な要素であることを伝える。これは【活動②】にあたる。

最後に、その時の状況に合わせて、今自分が求められている役割を自覚し、それらを、責任を持って成し遂げることが大切であり、その行動がよりよい集団を築くということを教師が伝える。これは【活動①】にあたる。

したがって、授業は【活動①】→【活動②】→【活動①】→【活動②】→【活動①】という構成になる。

これらを山口県岩国市のA中学校に協力を依頼し、第1学年の4クラスにこの指導案に基づいた検証授業を実施することとした。また授業を実施する前に、本研究校の校長、教頭、教務主任、そして4クラスの担任と副担任教師、道徳教育推進教師に学習指導案について何度も検討してもらい、共に作りあげていった。

しかし、“自立”とは一朝一夕で身につくものではなく、ある程度時間が必要であるため、本授業では、生徒の“自立”への意欲を喚起し、「道徳的实践力」へと繋げることを目的として授業指導案を作成することとした。

注

第3章 「精神的自立」を育む道德授業の開発

第1節 道德的価値概念の分析

- 1) 吉本美紀「青年期の自立に関する一考察（「自立」概念明確化の試み）」、『昭和薬学大学紀要第19号』1984年、p. 39。
- 2) 福島明子「自立をめぐって：その特質と葛藤」、『現代のエスプリ 331号「女性の発達」』、1995年、p. 93-102。
福島明子「成人における自立観：概念構造と性差・年齢差」、『仙台白百合女子大学紀要創刊号』、1996年、p. 15-26。
福島明子「人間的自立に関する探索的研究：40代、50代既婚者の調査から」、『仙台白百合女子大学紀要第2号』、1997年、p. 105-115。
- 3) 久世敏雄・久世妙子・長田雅喜 著『自立心を育てる』、有斐閣、1980年、p. 5-14。
- 4) 二村克行・山本佳代子・藪本知二 著『今を生きる子どもと家族』、ふくろう出版、2009年、p. 27。
- 5) 押谷由夫「規範意識・自立心をはぐくむ道德教育の充実に向けて」、『中等教育資料』、2006年、p. 10。
- 6) 氏家達夫「自立と「信頼」」、『児童心理 第43巻（4）』、pp. 12-18。
- 7) 二村克行・山本佳代子・藪本知二 著『今を生きる子どもと家族』、ふくろう出版、2009年、p. 27。
- 8) 神谷ゆかり「女性における自立尺度の作成」、『安田女子大学紀要 第21号』、1993年、pp. 93-100。
- 9) 神谷ゆかり 著『特性概念としての精神的自立に関する実証的研究』、風間書房、2002年。
- 10) 高坂康雅・戸田弘二「青年期における心理的自立（Ⅰ）—「心理的自立」概念の検討—」、『北海道教育大学紀要（教育科学編）』、2003年、pp. 136-138。
- 11) 高坂康雅・戸田弘二「青年期における心理的自立（Ⅱ）」、『北海道教育大学紀要（教育科学編） 第56巻 第2号』、2006年、p. 19。
- 12) 高坂康雅・戸田弘二「青年期における心理的自立（Ⅱ）—心理的自立尺度の作成—」、『北海道教育大学紀要（教育科学編） 第56巻 第2号』、2006年、pp. 17-30。
- 13) 高坂康雅・戸田弘二「青年期における心理的自立（Ⅳ）—心理的自立尺度の作成—」、『北海道教育大学紀要（教育科学編） 第56巻 第2号』、2006年、pp. 135-142。
- 14) 高坂康雅・戸田弘二「青年期における心理的自立（Ⅰ）—「心理的自立」概念の検討—」、『北海道教育大学紀要（教育科学編）』、2003年、p. 20。
- 15) 神谷ゆかり「自立の概念規定について—'autonomy'の視点を中心に—」、『安田女子大学紀要 第25号』、1997年、p. 111。
- 16) 神谷ゆかり「自立の概念規定について—'autonomy'の視点を中心に—」、『安田女子大学紀要 第25号』、1997年、p. 112。
- 17) 岡田努 著『現代青年の心理学 若者の心の虚像と実像』、世界思想社、2007年、p. 115。

- 18) 同掲書、pp. 115－116。
- 19) 同掲書、p. 116。
- 20) 兼松儀郎「社会的自立を促す高等学校教育の実践的課題—道徳教育からのアプローチ—」、『道徳教育 第327号』、2009年、p. 25。
- 21) 同掲書、p. 25。
- 22) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』、日本文教出版、2008年、p. 57。

第2節 ふさわしい教材の選択

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』、日本文教出版、2008年、p. 98。
- 2) 同掲書、p. 98。
- 3) 同掲書、p. 98。
- 4) 同掲書、pp. 98－99。
- 5) 同掲書、p. 99。
- 6) 同掲書、p. 99。
- 7) 同掲書、p. 99。
- 8) 同掲書、p. 99。
- 9) 同掲書、p. 99。
- 10) 同掲書、p. 99。
- 11) 同掲書、pp. 99－100。
- 12) 同掲書、p. 100。
- 13) 佐々木則夫『なでしこ力』、講談社、2011年、pp. 54－57。

第3節 効果的な教授方法の選択

- 1) Thomas Lickona “Educating for Character” , Bantam Books, New York, 1991, p. 172. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p. 187.)
- 2) Ibid., p. 172. (同掲書、p. 187。)
- 3) Ibid., p. 229. (同掲書、p. 247。)
- 4) Ibid., p. 229. (同掲書、p. 247。)
- 5) Ibid., p. 230. (同掲書、p. 248。)
- 6) Ibid., p. 230. (同掲書、p. 248。)
- 7) Ibid., p. 230. (同掲書、p. 248。)
- 8) Ibid., p. 230. (同掲書、p. 248。)
- 9) Ibid., p. 230. (同掲書、p. 248。)
- 10) Ibid., p. 230. (同掲書、p. 248。)
- 11) Ibid., p. 230. (同掲書、p. 248。)
- 12) Ibid., p. 230. (同掲書、p. 248-249。)

- 13) Ibid., p. 232. (同掲書、 p. 250-251。)
- 14) Ibid., p. . (同掲書、 p. 248。)
- 15) Ibid., p. 7. (同掲書、 p. 7。)
- 16) Ibid., p. 235. (同掲書、 p. 253。)
- 17) Ibid., pp. 233-234. (同掲書、 p. 252。)
- 18) Ibid., p. 234. (同掲書、 p. 253。)
- 19) Ibid., p. 234. (同掲書、 p. 253。)
- 20) Ibid., p. 234. (同掲書、 p. 253。)
- 21) Ibid., p. 239. (同掲書、 p. 258。)
- 22) Ibid., p. 234. (同掲書、 p. 252。)
- 23) Ibid., pp. 245-246. (同掲書、 p265。)
- 24) Ibid., p. 241. (同掲書、 p. 260。)
- 25) Ibid., p. 241. (同掲書、 p. 260。)
- 26) Ibid., p. 245. (同掲書、 p. 265。)
- 27) Ibid., p. 248. (同掲書、 p. 268。)

第4節 指導案の作成

- 1) Carol Gilligan “in a different voice: Psychological Theory and Women’ s Development” , Harvard University Press, 1982, pp. 72-74.

第4章 「精神的自立」を育む道徳授業の評価

第1節 アンケート結果及び授業の分析

本章では授業後のアンケート調査の結果や授業中に用いたワークシートの記述、及び授業分析によって、本授業が「精神的自立（以下“自立”と表記）」への意欲を育む上で有効であるかを検討する。また検証授業の分析結果をもとに指導案を再構成し、より現代生徒の実態に即した道徳授業の開発を試みる。

1 授業後の「精神的自立」意欲の変化

(1) アンケート結果の分析

本研究では、平成23年9月に山口県岩国市のA中学校、第1学年120名を対象にして道徳授業を実施した。また授業前と授業後に高坂・戸田（2006）の心理的自立尺度（以下、PJS-2）を基に筆者が作成した「精神的自立」への意欲の程度を測るアンケート調査を実施した。

作成方法は、PJS-2は現在の“自立”の程度を測定する尺度であるため、この質問項目に「～しようと思う」といった意欲を表す言葉を文章の語尾につけ加え、意欲を測定できるようにした。

項目はⅠ「将来志向」への意欲、Ⅱ「適切な対人関係」への意欲、Ⅲ「価値判断・実行」への意欲、Ⅳ「責任」への意欲、Ⅴ「社会的視野」への意欲、Ⅵ「自己統制」への意欲の6因子、計30項目を用いた。回答は、「非常にあてはまる」（6点）、「あてはまる」（5点）、「ややあてはまる」（4点）、「あまりあてはまらない」（3点）、「あてはまらない」（2点）、「全くあてはまらない」（1点）の6件法で求めた。

実施方法や実施手順を事前に研究対象校の学校長及び全4学級の担任に説明し、協力を依頼した。実施は各学級担任による学級ごとの集団実施であり、担任教師に配布と回収をしてもらった。所要時間は教示も含め約10分である。回収率は100%であり、そのうち有効回答数は99%であった。表4-1は“自立”意欲尺度の下位因子と、その内容の説明である。

表 4-1 “自立”意欲尺度の下位因子とその内容

<p>I 「将来志向」への意欲</p> <p>「将来を考え、努力していこう」とする意欲を表す。</p>
<p>II 「適切な対人関係」への意欲</p> <p>「周囲の人と協調し、行動できるようになろう」とする意欲を表す。</p>
<p>III 「価値判断・実行」への意欲</p> <p>「自分の価値観に基づいて判断し、行動できるようになろう」とする意欲を表す。</p>
<p>IV 「責任」への意欲</p> <p>「自分の行動に対して、自分で責任をとることができるようになろう」とする意欲を表す。</p>
<p>V 「社会的視野」への意欲</p> <p>「社会的な知識や社会における自分の役割を理解できるようになろう」とする意欲を表す。</p>
<p>VI 「自己統制」への意欲</p> <p>「自分の感情をコントロールし、自分や外的事象を客観的に見ることができるようになろう」とする意欲を表す。</p>

授業後、生徒の“自立”意欲度に変容が見られたかを明らかにするため、授業前と授業後で t 検定を行った。表 4-2 には t 検定の結果を示しており、有意差の見られた因子は太字で表記している。

まず学年全体の“自立”意欲度について分析したところ、“自立”意欲度は授業後の方が有意に上昇していることが明らかとなった ($t(119) = -3.891, p < .000$)。

次に“自立”意欲度の下位因子についてそれぞれ t 検定を行ったところ、「将来志向への意欲 ($t(118) = -4.011, p < .001$)」は 0.1%水準で有意であった。また「社会的視野 ($t(118) = -2.668, p < .01$)」、「自己統制 ($t(118) = -3.181, p < .01$)」は 1%水準で有意であり、「責任 ($t(118) = -2.536, p < .05$)」は 5%水準で有意であった。

しかし「適切な対人関係」、「価値判断・実行」については、有意差は見られなかった。

以上の結果から、本授業は生徒の“自立”意欲を向上させることに寄与することが示された。中でも「将来志向」への意欲が高まっており、続いて「社会的視野」、「自己統制」、「責任」への意欲が上昇していた。

次になぜこのような結果が生じたのかについて、因子ごとに分析する。

表 4-2 全学級における“自立”意欲尺度の t 検定の結果

下位因子	平均値 (標準偏差)		t 検定
	授業前	授業後	
“自立”意欲度	4.57 (.833)	4.72 (.898)	.000***
I 「将来志向」への意欲	4.33 (1.079)	4.66 (1.148)	.000***
II 「適切な対人関係」への意欲	4.90 (1.049)	4.88 (1.050)	.708
III 「価値判断・実行」への意欲	4.85 (.975)	4.92 (1.009)	.141
IV 「責任」への意欲	4.55 (1.079)	4.69 (1.057)	.013*
V 「社会的視野」への意欲	4.12 (.957)	4.31 (1.067)	.009**
VI 「自己統制」への意欲	4.64 (.983)	4.89 (1.014)	.002**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

(2) 有意差が見られた下位因子の分析

1) 「将来志向」への意欲の上昇について

まず、最も高い水準で有意であった「将来志向」の上昇について検討する。「将来志向」への意欲とは、「将来を考え、努力していこう」とする意欲を表す因子である。

山郷選手はメンバー落ちを宣告されてもなお、バックアップメンバーとしてチームのために全力でプレーする。例え努力が報われなくとも、一生懸命に与えられた役割を全うしようとする山郷選手の姿は、生徒に感動を与え、「このようになりたい」という憧れを抱かせたと考える。実際、授業の感想や今後心がけたいと思うことをワークシートに記入してもらったところ、「山郷選手のようになれるようになりたい」と記述した生徒が実に多かった。またこの資料は事実が基になっているため、より生徒にリアリティーを与えたであろう。このように模範となる姿が示されることで、「将来このような大人になるために今後努力していこう」という意欲が高められたのではないだろうか。

また「どんなことがあっても（山郷選手のように）前向きに考える」といった記述や、「条件に納得し、受け入れる」といった、つらい状況下に置かれた時のものの考え方や捉え方に関心を寄せる記述も見られた。山郷選手のような場面に遭遇したとき、一体自分はどうすればよいのか、この資料はその疑問に答えている。そして解決策の一つを山郷選手の姿を通して示している。困難を乗り越える姿は、生徒に将来への希望を抱かせることに

繋がるであろう。

以上より、「将来志向」への意欲を向上させるためには、よりよい手本を示し、「将来自分もこのような大人になりたい」という憧れを抱かせること、そしてつらい状況にあっても、ものの考え方や捉え方を変えることによって、悲しみを乗り越えることができるのだという希望を抱かせることが有効であると示唆された。以下の表 4-3 に、「将来志向」への意欲に関する生徒の記述例を示す。

表 4-3 生徒の「将来志向」への意欲に関する記述

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・どんなことがあっても前向きに考える。・どんなにつらくても負けない、全てを受け入れていきたい。・山郷のように、「悔しくても受け入れる」という「強い気持ち」を持とうと思った。・自分がメンバーから外されても、山郷のようにあきらめずにがんばりたい。・自分が山郷の立場なら受け入れるのに時間がかかると思う。山郷はすごい。・メンバーで選ばれることがなかったとしても、山郷のように取り組みたい。・山郷選手に負けなくらい、相手のためになることを精一杯やりたいと思う。・あきらめずに、一生懸命何事にも取り組みたい。「みんなのために」することは大切な事だと思った。 |
|--|

2) 「社会的視野」への意欲の上昇について

次に「社会的視野」についてである。著者は平成 20 (2008) 年に現代の中学生の“自立”度がどの程度であるかを検討するため、山口県岩国市の A 中学校で調査を行っている¹⁾。その結果、中学校 1 年生の段階では、「社会的視野」が持ちにくいことが示されたが、今回の研究結果では「社会的視野」を広げようとする意欲の上昇が見られた。では、なぜ「社会的視野」への意欲が向上したのであろうか。

まず、この結果からは、授業の主題が生徒に伝わったことが示されていると考える。「社会的視野」とは「社会的な知識や社会における自分の役割を理解できるようになろう」とする意欲を表す。これは主題の「自己の役割と責任の自覚」の「自己の役割」に相当する因子である。

第 3 章の事前調査により、生徒はよりよい集団を築くためには他者との関係性を良好に保てばよいという考えに留まっていることが示唆された。しかし授業後の感想を見ると、「相手のことを考え、行動し、自分ができるところをやろう」、「今までの自分は自分のことしか考えていなかったが、これからはみんなのためにできることをしたい」などのような、

「他者や集団のために自分ができることをしていきたい」という意味の記述が多々見られた。表 4-4 に、生徒の記述例を示す。ここからは、今回の検証授業によって、よりよい集団を築くためには「自己の役割」を自覚することが大切であるということに幾人かの生徒が気づき、中には実行に移そうとする者もいることが示されている。

これもまた、山郷選手の姿から生徒が感じたことであろう。しかし、中学 1 年生の段階で、山郷選手がメンバー落ちした後、他の選手のためにとった行動を「自己の役割を自覚し、全うしようとした」と捉えることは困難であろう。では、なぜ数人の生徒はこのように山郷選手の姿を捉えることができたのであろうか。

まず、生徒の多くは山郷選手がメンバー落ちを受け入れた理由を「チームのためだから」と考えていたが、それはこれまでの経験から得られていた一般論を答えただけであり、表面的な回答のように感じられた。単に身を引いたことだけで「チームのため」になるのかといえば、それは「否」である。意識の転換を図る必要があった。

そこで著者は「チームのためとはどういうことか」、「チームのためになるとはどういうことか」と生徒に問いかけた。すると、「一生懸命自分の役割を果たすこと」や、「バックアップメンバーとして選手を支えていくこと」という回答が出た。それに続けて、このような行動が監督や他の選手の心を動かし、チームの結束力の強化に影響を与えたことまでを伝えた。これにより、ただ単に身を引くことが「チームのため」になるのではなく、「今、自分が与えられている役割とは何か」について考え、それを見出し、実行に移したことが「チームのため」になったのだということを伝えることができた。このような支援があったからこそ、生徒に「よりよい集団を築く」と「自己の役割の自覚」との関連性について気付かせることができたのではないかと考える。

以上より、「社会的視野」への意欲を向上させるためには、これも資料の力が大きいと考えるが、何よりも教師が「自己の役割」をまずは自覚することが大切であるということ伝え、それがよりよい集団づくりと大きく関連しているということについて理解できるようある程度導いていくことが必要であることが示唆された。

表 4-4 生徒の「社会的視野」への意欲に関する記述

- ・クラスのためにできるだけ協力したり、考えたり、行動したりするようにする。
- ・自分のことだけでなく、チームのために、自分のできることを考えて行動することが大切ということがわかった。
- ・部活でサッカーをしているが、もしスタメンから落とされても、チームのためにできることをやっていきたい。
- ・みんなにとって役に立つことをやる。
- ・もし部活で（代表に）選ばれなくても、文句を言わず、選ばれた人をしっかりと応援したい。選ばれたなら、出られなかった人の思いも背負ってやっていきたい。
- ・みんなのために、今、私が何ができるか考えることを心がけようと思う。
- ・よりよいチームになるために山郷は降りた。自らを犠牲にしてチームに貢献した。自分もよりよいチームになるために、自分ができるとは何かを考えたい。

3) 「自己統制」への意欲の上昇について

次に「自己統制」についてであるが、表 4-5 の授業後の感想を見ると、山郷選手の立場に立ち、共感していることが窺える。そして本当に苦しくてつらい状況下にあっても、時には耐えなければならない時があるということを感じとっている。

中学生は思春期にあり「疾風怒濤」の時期と言われるように、様々な葛藤や不安や不満を抱きやすい時期である。それらは成長にとって非常に重要な要素であるが、しかしそれが行き過ぎ、抑制できなくなってしまうこともある。したがって「自己統制」はこの時期特に重要な課題であると考えられている。今回の授業により、「自己統制」への意欲の向上が見られたが、その要因として考えられるのは、やはり資料の影響が大きいと考える。しかも、「オリンピック代表クラスの人物」が主人公であったことも大きく作用していると考ええる。

つらく苦しい状況に置かれれば、誰でも悩み苦しむ。時には自暴自棄になることもあるであろう。オリンピック代表という大きな夢を断たれた山郷選手であればなおさらである。しかし、彼女は落胆しながらも、その状況に耐え、一生懸命他のメンバーのために尽くした。多くの生徒は、自分がこのような立場に立ったとき、このような対応ができるかどうかかわからないと感じるであろう。しかし、もし今後このような困難にぶつかった時には、山郷選手のように潔く身を引き、状況に耐え、可能ならばチームのためにがんばりたいという意見があるように、幾人かの生徒は、この姿を困難に陥った時の模範的な態度として

心に刻んだようである。

このように、多くの困難にぶつかり、葛藤をかかえながらも、成功を目指して努力し続けるといった歴史上の人物や偉人、著名人の実話は数多く存在する。このような姿は、困難にぶつかったときや物事を投げ出したくなったり、その状況からすぐに逃げ出したりあきらめたりするのではなく、その状況に耐え、冷静に物事を判断し、粘り強く努力していくことの大切さを我々に教えてくれる。

したがって「自己統制」への意欲を向上させるには、歴史上の人物や生徒が興味関心を示すような著名人の実話を取り上げ、彼らが困難にぶつかった時の行動やその後の対応について示す資料を提示することが有効であると考えられる。

表 4-5 生徒の「自己統制」への意欲に関する記述

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・ 仲間のために、我慢することも大切だと思った。・ 自己中心的なことはせず、時には我慢もして、チームのために行動したい。・ 山郷のように、つらくてもあきらめなければならないときにはあきらめる。我慢した山郷はすごい！・ よりよいクラスになるために、一人ひとりが相手のことを思いやり、我慢をしないといけないときは我慢をする。 |
|---|

4) 「責任」への意欲の上昇について

次に「責任」についてである。この結果からも、授業の主題が生徒に伝わったことが示されていると思われる。この因子は「自分の行動に対して、自分で責任をとることができるようになる」とする意欲を表す。これは主題の「自己の役割と責任の自覚」の「責任」に相当する因子である。

第3章の事前調査によると、よりよい集団を築くために、自分が責任を持って行動するという趣旨の考えを示す意見はほとんど見られなかった。しかし授業後の感想を見ると、「今後は自分がチームをまとめていきたい」、「自分ができることを一生懸命やっていきたい」というように、自己の役割を認識し、さらには責任を持って遂行していこうという考えの記述が見られるようになった。表 4-6 に、生徒の記述例を示す。

しかし「責任」への意欲は有意差が最も低かったため、この授業が「責任」への意欲を向上させるために有用であったとは言い切れない。

人は自己の役割を自覚することで責任感が芽生え、その結果実践意欲が高まるものと考えられる。しかしこの授業では、責任感を持たなければならないということに気付くだけ

に留まり、実践意欲にまで生徒を導くことができていないのではないかとと思われる。生徒に「授業で学んだことを生かしたい」という意欲を高められるような授業構成にしていくことが課題である。

表 4-6 生徒の「責任」への意欲に関する記述

- ・これからは、自分がチームをまとめたり協力しようと思う。
- ・まだ試合には出られないが、先輩を卒業するまで支えてあげたい。
- ・協力し、自分ができることを一生懸命にしていきたい。
- ・一年生としての仕事をしっかりこなしていきたい。
- ・相手のことを考え、行動し、自分ができるところをやらせようと思う。

(3) 有意差が見られなかった下位因子の分析

今回の授業の目的は、集団の中における自己の役割と責任を自覚することの大切さを学ぶことであった。したがって、「周囲の人と協調し、行動できるようになろう」とする意欲を表す「適切な対人関係」が上昇すると予想していたが、予想に反して有意差は見られなかった。また、「自分の価値観に基づいて判断し、行動できるようになろう」とする意欲を表す「価値判断・実行」への意欲についても、同じく有意差は見られなかった。

まず、これらの両因子の授業前の平均値を見てみると、両因子とも他の4つの因子よりも平均値が高く、6段階評定の中で限りなく「5」に近いことがわかる。したがって、もともと高い値であったため、上昇が見られなかったとも考えられた。授業後もこの水準が保たれていることから、対人関係や自分の価値観に基づいて判断し、行動するということが、この時期の重要な関心事であるということが窺えた。したがって他の4つの因子については普段特に意識せずに生活しているため、資料を読んだときの感動が大きくなり、1時間の授業でも“自立”意欲度が上昇したとも考えられる。

また、「適切な対人関係」ではなく、他の4つの因子が上昇しているということは、生徒がこの資料を単なる人間関係の話としてではなく、様々な要素を包括している話であるということを感じ取った証とも捉えられる。

両因子はもともと意欲が高いことが分かったが、だからといってこの因子へのアプローチが不必要ということではなく、この水準が保たれるように意識して資料を選定し授業を構成することが重要であることに変わりはない。ただ、あまりにもこの2点を強調し過ぎると、生徒に「そんなことわかっている」「もうやっている」と、反発心を起させる可能性

もある。しかし「よりよい集団づくり」をテーマにした授業を行う場合は、どうしても「仲間を大切にしよう」、「チームのためにできることをやろう」という説明を付け加えたり、強調しがちになる。実際に検証授業でも、初めのクラスでは何度もこの表現を使用したため、生徒から「わかっている」「きれいごと」といった反応を引き出すことになり、授業が停滞してしまった。また、このような発言が、生徒の実践意欲を削いでしまい、「価値判断・実行」の因子が上昇を見せなかった可能性も無いとはいえない。

実行に移されているかは別としても、生徒はこれらについてすでに関心を抱いており、重要性について認識している。この気持ちを尊重し、直接的な表現を用いるのではなく、「適切な対人関係」や「価値判断・実行」について生徒自身に考えさせるための方法を、教師は模索していくべきであろう。

2 道徳的な考え方の広がり

最後に授業後の感想の記述から、中学1年生が、この資料によってどこまで考えの幅を広げることができるかについて検討した。第3章の事前調査より、「主体的集団形成意識型」を増やすことを目的に指導案を作成したが、表4-7の記述からは、所属集団のために自己の思いや願いを放棄しなければならない場面に遭遇したとき、つらくてもその状況を潔く受け止め、その時に与えられた役目をしっかりと果たそうとする意志が感じられ、より深く集団の中の個としての在り方について考えられるようになっていることが示唆されている。

表4-7 生徒の道徳的な考え方の広がり

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・たとえある出来事にかかわれなくても、自分でできることを見つけ、悔しくても、いやでも、うまくいくようにしていきたい。・どんなにつらくても負けない、全てを受け入れていきたい。一人ひとりが考えられてよかった。・あきらめずに、一生懸命何事にも取り組みたい。「みんなのために」することは大切な事だと思った。・自分がやってきたことが認められなくても、自分がチームのために何ができるかを考え、それを行動に移せるようにしたい。そのために、自分の能力は何かを考えたい。山郷のように、陰でチームを支えられるような人になりたい。 |
|---|

では、なぜこのように考えを深めることができたのであろうか。それはもちろん、資料の力が大きい。しかし、資料以外の要素も、このことに大きく寄与したと考える。

授業中、あるクラス的女子生徒が、発問1の「山郷選手の本当の気持ちとは？」の問い

に対し、ただ一人「納得して」にネームプレートを置いた。その理由を聞いた後、考えが変わった人はネームプレートを移動しても良いことを伝えると、一人の男子生徒が自分のネームプレートを「仕方なく」から「納得して」に移動させた。このような場面は、他のクラスでも見られたことである。

これは「より高い段階の子どもと議論したり、その子の言うことに耳を傾けることは、低い段階の生徒を時間を越えて刺激し、彼らの考え方を次の高次のレベルに変えて」²⁾いくことになるというリコーナの見解が示された場面であったと考える。

しかし中には自分の意見や考えを表明することを苦手を感じる生徒もいる。特に思春期になると、自分から積極的に発言することに恥ずかしさを覚えるようにもなる。そのような生徒が多い場合は、どの生徒がどの段階にいるのか、どのように考えているかを把握することは困難になる。リコーナは各段階の生徒が関わり合う場面を設定することが必要であると述べているが³⁾、このような場合は、例え場面を設定したとしても、関わり合わせることが非常に難しくなる。

しかしネームプレートを使用すれば、討論が苦手な生徒や消極的な生徒でも参加することができ、全ての生徒が関わり合うことができる。また、貼る前にじっくり考える機会を与えれば、生徒はより深く与えられた課題について考えるであろうし、他者と自分の考えが視覚的にも明らかになるため、様々な角度から課題を捉えることができるであろう。

したがって、生徒の考え方の幅を広げるためにもネームプレートは効果的であったと考えられる。

また、第3章より、チームや所属集団のために自分自身の思いや願いを放棄しなければならない場面に遭遇したとき、自分は一体どうすれば良いのか、どのように乗り越えればよいのか、「自己犠牲の精神」を超え、自己の尊厳も奪われない方法について生徒に考えさせることが可能であるかを検証することも一つの目的としていた。

今回の結果から、中学1年生ではそれは困難であると考えられた。なぜなら、ほとんどの生徒が、自分が犠牲になることが善であるという「第2段階 自己犠牲としての善さ」に留まっていることが示唆されたためである。それは、授業中、ネームプレートを使用する活動の時、大半の生徒が山郷選手の置かれた状況を「仕方ないこと」と捉え、葛藤をあまり持たずにその状況を受け入れるという傾向にあることから推察されたことである。したがって、「移行段階 善から真実へ」の段階を目標に授業を設定することが、発達段階に適しているのではないかと考えられた。

しかし中には「自分がやってきたことが認められなくても、自分がチームのために何が

できるかを考え、それを行動に移せるようにしたい。そのために、自分の能力は何かを考えたい。山郷のように、陰でチームを支えられるような人になりたい。」というように、すでに移行段階に移り、第3段階にも進むことが可能な考えを持つ生徒もいることが判明した。このような生徒の考え方に他の生徒を触れさせることで、クラス全体の道徳性発達段階を引き上げることも可能となるであろう。担任教師がクラスの生徒の道徳性発達段階についてある程度知っておくことは、クラス全体の道徳性を引き上げるためにも必要不可欠である。

第2節 総合的考察

指導案作成において重視すべき3点を、①道徳的価値概念を詳細に分類・分析し、価値概念そのものを理解する、②ふさわしい教材の選択、③効果的な教授方法の選択に絞り、これらについて検討を行った後、指導案を作成したが、次にこの要素が“自立”を育む授業づくりに有効に作用したかを、アンケート調査や授業分析の結果から総合的に考察する。

1 道徳的価値概念の分析の効果について

“自立”という概念は非常に曖昧であり、解釈が困難であったが、事前に検討を行ったことで主題や教材を適切に選択することができたと考える。また、道徳的価値項目について深く考える機会を得たことで、様々な視点で捉えられるようになり、生徒の多様な発言にも対応することができた。そして浅い理解に留まらず、より深く主題について考えさせることができたと思われる。

しかしながら、分析をするにあたって課題も見出された。それは、“自立”の概念が最終的には6下位因子に細分化されたため、授業で伝えたいことが何か、的が絞りきれなくなるという事態に陥ったことである。これについては、担任教師や道徳教育推進教師からも、テーマをもう少し絞ったほうがよいと助言を受けたにも関わらず、細分化された一つひとつの道徳的価値項目は、それ全てが“自立”に関連するため、1つの価値のみを取り扱うことに躊躇してしまった。

テーマを絞らなければ、結局生徒に「何が言いたかったのだろうか」という疑問を残し

て授業を終えることになる。授業の目的は、価値項目の伝達や辞書的理解ではなく、それらがなぜ善いものとして考えられているのか、その価値をどのように応用活用していけばよいのか等を深く考え、内面化し、習慣化していくことにある。1時間の授業の中でたった一つでもいいから、何か実行してみようと思わせることの方が重要である。

したがって、授業を再構成するにあたって、“自立”の下位因子の中から一つの因子に的を絞り、深く追求していくスタイルの指導案を作成することとした。

2 適切な教材の選択について

アンケート調査の結果から、資料に対して生徒が共感し、「自分もこのようになりたい」と思えるような模範的な姿が描かれていることが、“自立”意欲の向上に効果的に作用していることが窺えた。この結果からは、使用した資料がテーマに適っており、生徒の心に響くものであったことが同時に示されている。

しかし、これは見方を変えれば、読み物資料に力があれば、生徒の“自立”意欲をわずかな授業時間でも向上させることができるということであろう。

肝心なことは、偶然にねらいを達成する資料に出会うのではなく、ある程度ねらいを達成するための要素を分析しておき、それから資料選択に移るという過程を大切にすることである。そうでなければ、生徒に伝えるべき「道徳的価値」が伝わりにくいという状況に陥りかねないからである。

例えば分析の結果から、「将来志向」への意欲をより高めたいと考えるならば、「将来自分もこのような大人になりたい」という憧れを抱かせたり、誰でも困難や苦しみを乗り越えることができるというような希望を抱かせることができる資料を選択することが有効であることが分かった。「自己統制」への意欲を向上させるには、歴史上の人物や生徒が興味関心を示すような著名人の実話を取り上げ、彼らが困難にぶつかった時の行動やその後の対応について示す資料を提示することが有効であることが示された。

このような分析がされていれば、ねらいを達成するための資料を探す時にある程度の絞ることができ、より適切な教材に巡り合うことができると考える。

また、自作資料もよいが、実話は生徒の心に感動を与えやすいということも、調査結果から明らかになったことである。そしてこれは教師にとっても効果的に働く。抽象論ではなく、具体的事例として取り上げることができるため、教師も自信を持って道理を教え伝えることができるためである。

しかし、ねらいを達成するような効果的な資料や情報がすぐに見つかることは難しい。

まして実話となると、そう簡単に巡り合えるものではない。したがって教師は、常日頃から「資料を探す」という姿勢で、様々な本や情報に目を向けることが肝要である。

3 効果的な教授方法について

リコーナの理論から、基本的な道徳的価値を「教える」ことに重点を置く時間をつくることと、道徳的価値を生徒の内面で深化・統合し、道徳的段階を前進させるために、主体的に生徒が考え、「学ぶ」ことができる時間をつくるのが効果的な学習を生む重要な要因として示唆されたため、これに基づいて指導案を構成した。

基本的な「道徳的価値」を「自己の役割と責任の自覚」とし、それを深めるために、自己の役割と責任がよりよい集団を築くためには欠かせないということを手郷選手の姿を通して伝えられるよう工夫し、また他の段階の生徒同士が関わり合うことを意識した方法も取り入れた。

しかし、授業を実際に行うと、いくつか課題が見出された。

その一つに、生徒の心に葛藤が起きにくい授業展開になっていたことが挙げられる。それは特に発問による失敗であった。例えば名前が書かれたマグネット式のネームプレートを、自分の考えに近い場所に各自で貼るよう指示し、その後の討論によってそれぞれの心に疑問や葛藤を起こさせようと考えたが、発問を「手郷の本当の気持ちは？」というよりも、「手郷選手は引き受けるべきか？」という発問や、「このような状況にあっても、手郷選手はチームのために尽くすべきか？」という発問の方が、より生徒に葛藤を抱かせやすかったのではないと思われる。また、本音を引き出すためにも、授業始めは、第三者的な立場から考えさせることが必要であると考えた。悔しさや憤りという感情は、より葛藤を生みやすいと考えるためである。

また、資料の前半を手郷選手がメンバー落ちを宣告され、引き受けたところまでで区切ったが、監督に宣告されたところまでで区切り、「自分ならどうするか」という発問を行った方が、より生徒が考えを深めることができたのではないかと考えられた。

生徒の実践意欲が起こりにくいという分析結果が出たのも、自分のこととして考える機会が授業の中で少なかったためではないかと考えられる。

この他にもいくつか課題は見られたものの、授業後「主体的集団形成意識型」が増え、生徒の考え方の幅の広がりを見ることができたことや、「気持ちの問題、捉え方など考えさせられた」といった意見が得られたことから、生徒の「道徳的熟考」を促す授業が展開できたものとする。「道徳はただ読んで聞くだけだと思っていたが、考えたりすること

も大切だと知った」、「一人ひとりが考えられてよかった」という意見から、生徒が考えることの大切さに気づける授業であったことも窺えた。しかし、このような意見からは、「道徳の時間」が「資料を読む時間」、「道徳的価値観を知るだけの時間」という静的な側面のみで捉えられており、考えたり、新たな捉え方を発見するというような動的側面も持つということがあまり理解されていないことも示している。

「道徳の時間」とは、一人ひとりが社会人としての役割を担っていくために必要不可欠な「実践的道徳」を学ぶ場である。それは単に「道徳的価値」を伝達し、模範となる人物像を示すだけでは習得することはできない。

「チームの深い関係を作ろうと思った。一回自分も体験したことがあるのでよく気持ちがわかった。」という生徒の感想からもわかるように、実際に体験したからこそ、より深く「道徳的価値」について理解することができるのである。

したがって教師は、生徒が学んだ「道徳的価値」を実践してみようという意欲が喚起されるように授業を展開し、「道徳的価値」と道徳的实践とが結びつくよう配慮することが肝要である。これを繰り返していくことで、次第に生徒に「道徳的価値」が内面化していき、習慣化してくるのではないだろうか。

以上の見解から、①道徳的価値概念を詳細に分類し・分析し、価値概念そのものを理解する、②ふさわしい教材の選択、③効果的な教授方法の選択について綿密に検討を行い、指導案を作成することは、“自立”意欲を育む指導案作成に寄与することが明らかとなった。

第3節 「精神的自立」を育む道徳指導案の再構成

最後に、アンケート調査や授業分析の結果からいくつかの課題が示されたため、次節ではこれらを加味して、改めて“自立”を育むための指導案を作成する。

「道徳の時間」授業指導案

○対象学年：中学1年生

○主題名：4—(4) 自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し、集団生活の向上に努める。

○使用教材：「佐々木則夫『なでしこ力』 講談社」より「試合前の涙の理由」

○変更点：

1. 前回主題を、「集団の中の自己の役割と責任の自覚」に焦点化したのが、さらに「自己の役割の自覚」に的を絞り、この重要性について考えさせる授業を目指した。
2. 資料を区切る場所を変更し、監督が山郷選手をメンバーから外すことを決断した場面までを「前半」とし、その宣告を山郷選手が受け入れた場面からを「後半」とする。
3. 山郷選手の立場や状況がよりつかめるよう、資料の前半を読んだ後、山郷選手が置かれた状況について生徒と考える場を持つ。
4. 発問1を、「山郷選手は宣告を引き受けなければならないと思うか？」に変更する。
5. 討議活動に多くの時間を割くようにする。
6. ネームプレートを貼る場面では、今回は意見を3つに集約したが、担任教師からの指摘もあり、2つに変更した。
7. 討議活動のとき、生徒の日頃の体験について教師が問う場面を設定した。
8. 今回は「4 個人思考から集団思考へ【活動①】」の場面で、後半の資料を読んだ後、考え方が変わった生徒にネームプレートの移動を促していたが、今回は生徒に討議活動を通して葛藤を与えることが目的であり、価値観の転換を図るための活動ではないため、削除した。
9. 展開部分の最後に、その後なでしこジャパンが快進撃を続けたことを伝え、チームの結束力が勝利へと繋がったことを感じとらせる。そしてその背景には、山郷選手の姿があったことを再度告げる場面を設定した。

○学習過程（授業の展開）

	学習内容・教師の働きかけ	生徒の活動と予想される生徒の反応	教師の支援
導入	<p>1 本時の主題の確認（5分）</p> <ul style="list-style-type: none"> これまでチームやクラスがひとつにまとまったという体験をしたことはあるか。 「よりよい集団を築くために必要なことは？」 	<p>1 本時の主題を確認する</p> <p>ア あった</p> <p>イ 無かった</p>	<ul style="list-style-type: none"> 「団結」や「まとまる」という意味が体験から感じられているかを確認する。
展開	<p>2 問題場面との出会い【活動①】（6分）</p> <p>資料『試合前の涙の理由・前半』を範読</p> <p>→各自黙読</p> <ul style="list-style-type: none"> 内容や人物を確認する。 この後どうなるかを予測させる。 	<p>2 資料を読み、主人公と自分の気持ちとを重ね合わせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 山郷選手が置かれている状況について考える。 宣告後の状況について推察させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 一人ひとりがじっくりと資料と向き合う時間を確保する。 山郷選手の置かれた状況やつらさを理解させるためにも、山郷選手の心情を追わせ、やりきれなさや葛藤を示す。
	<p>3 葛藤場面の提示【活動②】（18分）</p> <p>中心発問1：</p> <p>『山郷選手は宣告を引き受けなければならないのか？』</p> <ul style="list-style-type: none"> ワークシートに記入後、発表させる。 生徒の意見を2つに集約し、板書する。 <div data-bbox="159 1310 587 1742" data-label="Diagram"> </div> <ul style="list-style-type: none"> 他の意見を聞いて考えが変わった人はネームプレートを移動させてもよいことを告げる。 山郷選手がこの後どうなったかを考えさせる。 もし自分が山郷選手の立場なら、この後どう 	<p>3 様々な考え方を知る</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ワークシートに記入する。 ○数人が発表し、意見を2つにまとめる。 ○ネームプレートを黒板に貼った後、発表。 ○討議活動に移る。 <p>《「引き受けなければならない」に傾く意見》</p> <p>ア 監督が言うことだからしょうがない。</p> <p>イ チームの勝利のために。</p> <p>ウ 他の役目を見つければよい。</p> <p>《「引き受けなくてもよい」に傾く意見》</p> <p>ア 努力は認められるべき。</p> <p>イ まずは意見を主張すべき。</p> <p>ウ 報われないのはかわいそうだから。</p> <p>○山郷選手がこの後どうなったかを考える。</p> <p>○もし自分が山郷選手の立場なら、この後どういう行動をとるだろうか考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 各自がこの問題にじっくりと向き合う時間を確保する。 「公のためなら、個人の努力は無視されていいのか」といった問いかけにより、生徒の中に葛藤を生じさせる。 その後、もし自分が山郷選手の立場ならどうかという視点で考えさせる。 ネームプレートを中間に置いた生徒は、悩んでいるのか、考える気がないのかに注意しておく。 討議活動の時、生徒の日頃の体験が発言できるように教師は配慮する。 山郷選手はメンバー落ちを受け入れたであろうという考えを、生徒の経験から導き出す。

	<p>いう行動をとると思うかを考えさせ、数人の生徒に発表させる。</p>		
	<p><u>4 個人思考から集団思考へ【活動①】(6分)</u></p> <p>資料『試合前の涙の理由・後半』を範読</p> <ul style="list-style-type: none"> ・宣告を受け入れた後の行動について考えさせ、どのような状況であってもチームのために尽くす山郷選手のすごさに焦点を当てる。 	<p>4 資料を読み、山郷選手が宣告を受けた後どのような行動をとったかを知る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分ならこのような行動ができるかを考えさせながら、実際に行動に移すことの難しさに気付かせたい。 ・山郷選手のとった行動が尊いであることを素直に感じてほしい。
	<p><u>5 一般化【活動②から活動①へ】(10分)</u></p> <p>中心発問2：</p> <p>『他のメンバーは、この姿から何を感じ、何を学んだと思うか。』</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートに記入後、周囲と話合わせる。 ・発表させる。 <p>『山郷選手の姿は、チーム全体にどのような影響を与えたと思うか。』</p>	<p>5 集団の中で求められる自己の役割を認識し、行動に移すことの大切さを知る。</p> <p>○ワークシートに記入し、発表する。</p> <p>ア チームを大切に思う気持ちの強さと、それを行動で示すことの大切さ。</p> <p>イ チームのためにやれることは他にもあるということ。</p> <p>ウ つらくても、チーム全体の目標達成のためには、時には個人の想いを潔く捨てなければならぬということ。</p> <p>エ 気持ちを切り替え、周囲を気遣わせない。</p> <p>○山郷選手の行動が、チーム全体の結束力を強めることに繋がっていることを知る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・各自がじっくりと考える時間を確保する。 ・ある程度書けた段階で、周囲の生徒と話し合いをさせる。 ・発表をさせ、生徒の発言を板書し、教師がまとめる。 ・その後なでしこジャパンは快進撃を続けたということを伝える。
ま と め	<p><u>6 感想をワークシートに記入(4分)</u></p> <p>『今後自分が心がけようと思うことがあれば書いてください。』</p> <p><u>7 アンケート(1分)</u></p>	<p>6 感想をワークシートに記入。</p> <p>7 終わった人からアンケートを記入。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・今自分が求められている役割を自覚し、それらを責任持って成し遂げることが大切であり、その行動がよりよい集団を築くことに繋がることを教師が説明してから、感想を書かせる。

注

- 1) 町田万里子「中学生の精神的自立に学級風土が及ぼす影響」、『児童教育研究 第 19 号』、2010、pp. 11-20。
- 2) Thomas Lickona “Educating for Character” ,Bantam Books, New York, 1991, p. 241. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997 年、p. 260。)
- 3) Ibid., p. 241. (同掲書、p. 260。)

終章 今後の課題と展望

現在我が国では、「ニート」や「フリーター」、「ひきこもり」等、社会的に「自立」していない若者が増加している。また経済的に「自立」していたとしても、精神的に未熟であり、親への依頼心が強い「パラサイト・シングル」が急増する等、「自立」にまつわる課題が山積している。

中でも、「自立」の心理的側面である「精神的自立」が育まれていないことが重要な課題として捉えられており、学校教育、特に道德教育によって、青少年に「精神的自立」を涵養していくべきと考えられ、自立教育の役割が、道德教育にも担わされるようになった。

このような背景から、近年「自立」に関する研究が急速に高まりを見せている。しかしながら「自立」という概念は非常に捉えにくいとため、研究が進みにくいという現状がある。

そこで本論文では、「精神的自立」を育む道德授業の研究に寄与するべく、青少年一人ひとりが「自立」への意欲を高め、よりよい社会を築いていこうとする意識や態度を育む授業の開発を目指し、研究を進めることとした。

終章では、本論文を総括し、明らかになった点と今後の課題について述べていく。

まず序章において、近年我が国では「自立」の心理的側面の育成が重視されており、学校における道德教育にもその役割が期待されていることを示した。そして「自立」育成を目的とした道德授業の開発が進められているものの、未だ発展途上の領域であることを明らかにした。

第1章では、序章を踏まえ、我が国の道德教育の歴史を概観し、我が国が抱える道德の授業方法に関する課題を見出すことに努めた。そして戦後まもない時代から現在まで克服できずにいる問題を2点指摘した。1点目は、我が国の授業方法が長年読み物資料を通して心情に訴えるという「心情主義」であったため、その弊害として教材や授業方法に関する研究が停滞しているということである。そして2点目は、授業で取り上げる「道徳的価値」を教師が「教える」授業方法を重視する立場と、生徒が主体的に「学ぶ」授業方法を重視する立場とが対立しており、方針が一貫していないことを挙げた。低迷する我が国の道德教育の現状を打破し、より効果的で充実した内容の道德教育を実現するためにも、これらの問題を解決する手立てを得ることが急務であると思われた。そこで、特に後者の課題を中心的に検討していくことにした。

第2章では、近年アメリカで成果を挙げている「キャラクター・エデュケーション」に

について検討し、我が国の道德教育の課題を克服する手立てを得ようと考えた。中でも特にトーマス・リコーナの「キャラクター・エデュケーション」が注目されていることから、リコーナの教育論を中心に検討した。

リコーナは、効果的な授業を行うためにも、目的とする価値項目について教師がしっかりと分析し、生徒に「道德的熟考」を促すことができるような方法を授業に取り入れることが重要であることを述べていた。ここから彼の理論は、教師が「教える」立場と生徒が主体的に「学ぶ」という立場の両方を重視しているものと考えられた。

そこでさらにリコーナの理論を検討していくと、効果的な道德授業を行うためには、①道德的価値項目を詳細に分類、分析すること、②ふさわしい教材を選択すること、③効果的な教授方法を選択すること、以上の3点に取り組むことが必要であることが明らかとなった。

これらの見解を基に、第3章では、道德の授業指導案の作成に向けて、それぞれの観点についてさらに詳細に検討を行った。第一に、「精神的自立」の概念検討を行い、「精神的自立」とはどのような価値概念であるかを明らかにした。従来「自立」とは、「自律」や「独立」というイメージが一般的であったため、学習指導要領から主題となる道德的価値項目を選択する際には、規律規範意識に関する項目や、「身体的・生活的自立」に関連する項目に偏りがちであった。しかし、「自立」概念について詳細に検討することで、「自立」、特に「精神的自立」とは、他者との相互依存的な関係性の中で育まれるということ、また「公」と「個」のバランス感覚を身につけることが非常に重要であることが示された。よってこの結果を基に、本論文では「4-(4) 自己が属する様々な集団の意義についての理解を深め、役割と責任を自覚し、集団の向上に努める」を価値項目として選択した。

第二に、ふさわしい教材とは何かについて検討し、「心情主義」による弊害を克服する方法についても示した。

第三に、効果的な教授方法について検討した。そして基本的な「道德的価値」を「教える」ことに重点を置く時間をつくる【活動①】と、「道德的価値」が生徒の内面で深化・統合し、道德的段階を前進させるために、主体的に生徒が考え、「学ぶ」ことができる時間をつくる【活動②】を織り交ぜていくことが必要であることを示した。

以上の分析結果を取り入れながら、「精神的自立」を育む道德授業の指導案を作成し、実際に検証授業を行い、これらの観点の有効性について検討することとした。もしこの授業で生徒の「精神的自立」への意欲が高まったのならば、それは3つの観点が有効に働いており、この観点を持って道德授業の指導案を作成する意義が認められると考えたからであ

る。

第4章では、山口県岩国市のA中学校で実際に授業を行い、授業後アンケート分析や授業分析を行った。その結果、わずか1時間の授業においても生徒の「精神的自立」への意欲が向上していることが示されたため、理論の有効性が実証されるという結果となった。

しかし、実際に検証授業を行うことで様々な課題も見出された。それは生徒の意欲を喚起することはできても、実際に実行してみようとする「道徳的実践力」に結び付けることは難しいということである。これらの反省を基に、授業指導案を練り直した。今後は、この授業指導案を用いて再度授業を行い、有効性について検証し、より精緻な「精神的自立」を育む道徳の授業指導案を開発することが課題である。

従来「自立」とは、「自律」と混同されやすいため、「自己統制」や「規律規範」意識の問題として捉えられがちであった。しかし、「自立」とは「自律」を包括する概念であり、「個」から「公」へとといった視点を与えることでも育まれるものであることが、今回の研究で明らかとなった。しかしながら、利己主義が蔓延し「公」という感覚が希薄化する現代社会においては、この視点を育むことは非常に困難であろう。

だからこそ、生徒一人ひとりに「自立」について考える機会を与え、「自立」を果たすために必要な心構えを学ぶ場として「道徳の時間」を活用することが必要なのである。

今後は本研究で得られた視点を基に、生徒の社会参画への意欲が喚起され、さらには実践意欲へと繋がるような道徳授業の開発を継続して行い、広く実践していきたいと考える。

引用文献

- ・ 荒木紀幸「「道徳の時間」の問題点と今後の課題」『兵庫教育大学教科教育学会紀要第10号』、1997年。
- ・ 行安茂『道徳教育の理論と実践 新学習指導要領の内容研究』、教育開発研究所、2009年。
- ・ 石堂常世「児童生徒の規範意識に関する考察—道徳教育と生徒指導の刷新に関する問題点—」、『白鷗大学教育学部論集、2(2)』、2008年。
- ・ 伊藤啓一「「学習指導要領」の中の道徳教育」、山崎英則・西村正登 編著『道徳と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001年。
- ・ 伊藤啓一「統合的道徳教育論の構想と実践」、武藤孝典編著『人格・価値教育の新しい発展』、学文社、2002年。
- ・ 氏家達夫「自立と「信頼」」、『児童心理 第43巻 第4号』、1989年。
- ・ 岡田努『現代青年の心理学 若者の心の虚像と実像』、世界思想社、2007年。
- ・ 押谷由夫「規範意識・自立心をはぐくむ道徳教育の充実に向けて」、『中等教育資料』、2006年。
- ・ 神谷ゆかり「女性における自立尺度の作成」、『安田女子大学紀要 第21号』、1993年。
- ・ 神谷ゆかり「自立の概念規定について—'autonomy'の視点を中心に—」、『安田女子大学紀要 第25号』、1997年。
- ・ 神谷ゆかり『特性概念としての精神的自立に関する実証的研究』、風間書房、2002年。
- ・ 兼松儀郎「社会的自立を促す高等学校教育の実践的課題—道徳教育からのアプローチ—」、『道徳教育、第327号』、2009年
- ・ 木村松子「1970年代の「自立」教育運動に関する一考察」、『学校教育研究(21)』、2006年
- ・ 久世敏雄・久世妙子・長田雅喜『自立心を育てる』、有斐閣、1980年。
- ・ 高坂康雅・戸田弘二「青年期における心理的自立（Ⅰ）—「心理的自立」概念の検討—」、『北海道教育大学紀要（教育科学編）』、2003年
- ・ 高坂康雅・戸田弘二「青年期における心理的自立（Ⅱ）—心理的自立尺度の作成—」、『北海道教育大学紀要（教育科学編） 第56巻 第2号』、2006年。
- ・ 高坂康雅・戸田弘二「青年期における心理的自立（Ⅳ）—心理的自立尺度の作成—」、『北海道教育大学紀要（教育科学編） 第56巻 第2号』、2006年。
- ・ 佐々木則夫『なでしこ力』、講談社、2011年。
- ・ 佐藤尚子「戦後日本の道徳教育」、山崎英則・西村正登 編著『道徳と心の教育』、ミネルヴァ書房、2001年。
- ・ 谷栄次・森本泰史・中尾香子・秋山哲・鈴木由美子・高橋超・柏木俊明・神山貴弥「小学校における道徳教育の授業改善に関する開発研究—授業分析とアンケート調査を中心に—」、『広島大学 学部・附属共同研究紀要 第30号』、2002年。
- ・ 中央教育審議会『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）』、1996年。
- ・ 中央教育審議会『新しい時代を拓く心を育てるために（答申）』、1998年。
- ・ 中央教育審議会『次代を担う自立した青少年の育成にむけて～青少年の意欲を高め、心と体の相伴っ

た成長を促す方策について〜』、2007年。

- ・ トーマス・リコーナ著 水野修次郎監訳・編集『人格の教育—新しい徳の教え方学び方—』、北樹出版、2001年。
- ・ トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年。
- ・ Thomas Lickona “Educating for Character” ,Bantam Books, New York, 1991.
- ・ 富山謙一「中学生の規範意識・自立心をはぐくむ道德教育」、『中等教育資料』、2006年。
- ・ 中谷陽子・樋口和彦「青年期までの『自立教育』の現状と展望」、『白鷗大学論集 第21巻 第2号』、2007年。
- ・ 西村正登「アメリカ道德教育三大潮流の比較研究」、『東アジア研究 第8号』、2010年。
- ・ 西村正登『現代道德教育の構想』、風間書房、2008年。
- ・ 二村克行・山本佳代子・藪本知二 著『今を生きる子どもと家族』、ふくろう出版、2009年。
- ・ 橋迫和幸「今日における道德教育の創造的展開のための課題と展望：新学習指導要領「道德」の検討を中心に」、『宮崎大学教育文化学部紀要、教育科学 第21号』、2009年。
- ・ 平野武夫「道德教育不振の原因とそれの力動化への方途—価値葛藤理論を踏まえて—」、『奈良大学紀要 第5号』、1976年。
- ・ 福島明子「自立をめぐる：その特質と葛藤」、『現代のエスプリ 331号「女性の発達」』、1995年。
- ・ 福島明子「成人における自立観：概念構造と性差・年齢差」、『仙台白百合女子大学紀要 創刊号』、1996年。
- ・ 福島明子「人間的自立に関する探索的研究：40代、50代既婚者の調査から」、『仙台白百合女子大学紀要第 第2号』、1997年。
- ・ 藤岡伸明「近年における若者研究の動向：包括的アプローチの現状と課題」、『一橋社会科学 第6巻』、2009年。
- ・ 文部科学省『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』、2011年。
- ・ 文部科学省『中学校キャリア教育の手引き』、2011年。
- ・ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道德編』、日本文教出版、2008年。
- ・ 文部省『中学校学習指導要領解説 道德編』、大蔵省印刷局、1989年。
- ・ 山田昌弘『パラサイト・シングル時代』、ちくま書店、1999年。
- ・ 山田裕子・宮下一博「青年の自立と適応に関する研究：これまでの流れと今後の展望」、『千葉大学教育学部研究紀要第55号』、2007年。
- ・ 吉田誠「トーマス・リコーナの人格教育と我が国の道德教育との比較—道德教育における「教える」ことと「学ぶ」こととの統合に向けて—」、『道德と教育 52(326)』
- ・ 吉本美紀「青年期の自立に関する一考察（「自立」概念明確化の試み）」、『昭和薬学大学紀要 第19号』、1984年。

参考文献

- ・阿部洋子「現代日本人における「道徳性」に関する意識構造の心理学的解明の試論—「道徳性尺度」作成のための予備的調査—」、『跡見学園女子大学文学部紀要 第37号』、2004年。
- ・阿部洋子「現代日本人における「道徳性」に関する意識構造の心理学的解明の試論—「道徳性尺度」作成のための予備的調査(2)—」、『跡見学園女子大学文学部紀要 第38号』、2005年。
- ・井上巽「多様なすじ道で自立への意欲を育てる」、『教育35(13)』、1985年。
- ・伊藤啓一「「道徳原則」と「例外」」、『道徳と教育 日本道徳教育学会 第55号』、2011年。
- ・岩野雅子・ウィルソン・エイミー「子どもの社会化を促す価値教育の可能性について—フルサークルラーニング・プログラム実践を通じた子育て文化創造支援に向けて」、『山口県立大学国際文化学部紀要 第13号』、2007年。
- ・上地完治「道徳教育における「伝達」の問題点とその克服へ向けて」、『琉球大学教育学部紀要 第72号』、2008年。
- ・小川勝一「青年の自立をめざす 教育実践の課題」、『教育35(13)』、1985年。
- ・小塩真司『SPSSとAmosによる心理・調査データ解析—因子分析・共分散構造分析まで』、東京図書、2004年。
- ・栗加均「協同的な学びによる道徳の授業—子どものための授業をつくる試み1—」、『文教大学教育学部教育学部紀要 第44集』、2010年。
- ・興幸雄・下田好行「体験により価値を明確化する道徳授業の構想—総合的な学習の体験活動から「生き方」を学び合う—」、『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究 第1号』、2000年。
- ・小西信幸「「道徳的価値を培う学習構想」を柱に推進する道徳教育」、『道徳と特別活動』、2008年。
- ・菅井保「道徳内容の問題点—「学習指導要領」における道徳内容について—」、『東海大学紀要 第11号』、2001年。
- ・谷栄次・秋山哲・柏木俊明・森本泰史・鈴木由美子・神山貴弥・中尾香子・高橋超「小学校における道徳教育の授業改善に関する開発研究—授業分析とアンケート調査を中心に—」、『広島大学 学部・附属学校共同研究紀要 第30号』、2002年。
- ・西村文子・柳沼良太「体験からの学びに基づく道徳授業の探究」、『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究 第12巻』、2010年。
- ・橋迫和幸「新学習指導要領における道徳教育の検討(その2)—道徳の授業の内容と指導法を中心に—」、『宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学 第3号』、2000年。

- ・林泰成「道德教育における他律から自律への発達図式についての哲学的検討」、『上越教育大学研究紀要 第25巻 第1号』、2005年。
- ・平野武夫「価値葛藤の場の理論—道德教育の基本的な方法原理としての—」、『奈良大学紀要 第2号』1973年。
- ・平野武夫「軌道修正を迫られる道德授業」、『奈良大学紀要 第4号』、1975年。
- ・平野武夫「道德教育不振の原因とそれの力動化への方途—価値葛藤理論を踏まえて—」、『奈良大学紀要 第5号』、1976年。
- ・日々野真理「凜と咲く なでしこジャパン 30年目の歓喜と挑戦」、『kk ベストセラーズ』、2011年。
- ・森岡卓也「道德授業の問題点Ⅰ—道德的心情を育てることの意義—」、『道德教育学論集 第6号』、1991年。
- ・森岡卓也「道德授業の問題点Ⅱ—「価値観の類型」の意義—」、『道德教育学論集 第7号』、1992年。
- ・森岡卓也「道德授業の問題点Ⅲ—「自分を見つめる」ことの意義—」、『道德教育学論集 第8号』、1994年。
- ・柳沼良太・竹井秀文「問題解決型の道德授業の理論と実践」、『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究 第7巻』、2005年。
- ・山岸明子「現代青年の規範意識の稀薄性の発達の意味」、『順天堂医療短期大学紀要 13巻』、2002年。
- ・山邊光宏『人間形成の基礎理論』、東信堂、1994年。
- ・渡邊弘「リコーナの道德教育論—『こころの教育論 (Educating for Character)』における理論的枠組構成の吟味を中心に—」、『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要 第27号』、2004年。
- ・渡邊弘・駒場一博「戦後日本における「教育勅語」廃止論争についての—考察—公民教育刷新委員会と教育刷新委員会を中心に—」、『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要 第30号』、2007年。
- ・渡邊満・戸崎徳子「生活世界に根ざす道德授業の研究—社会的体験的世界の再構成—」、『学校教育学研究 第11巻』、1999年。

生活意識アンケート

() 年 () 組 出席番号 () 番

性別 (男・女)

- I, **あなた自身**について教えてください。次の1~6の中から一つ選んで、もっとも当てはまると思われる番号に○をつけてください。

1	2	3	4	5	6
まったく当てはまらない	あてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	あてはまる	とてもあてはまる

〈精神的自立意欲：因子Ⅰ 将来志向〉

- わたしは、自分が将来何をしたいのかについて考えてみようと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- わたしは、自分の将来の目標をしっかりと持とうと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- わたしは、自分のこれからの生き方を明確に計画しようと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- わたしは、将来のことをよく考えようと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- わたしは、これから自分がどのように生きていくか決めようと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- わたしは、将来に対する見通しや考えを持って生活しようと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

〈精神的自立意欲：因子Ⅱ 適切な対人関係〉

- わたしは、他人の気持ちを思いやることができるようになると思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- 相手の気持ちを察して、適切な対応ができるようになると思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- 相手の人の立場を考え、接することができるようになると思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- わたしは、まわりの人とよい関係を維持できるようになると思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- まわりの人と協力して物事に取り組むことができるようになると思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

〈精神的自立意欲：因子Ⅲ 価値判断・実行〉

- わたしは、自分一人で物事を決められるようになると思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- わたしは、自分のことは自分で判断できるようになると思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- まわりの人々の意見に流されずに行動したり考えたりしようと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- わたしは、自分の意見をはっきりと言えるようになると思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
- 自分が正しいと思った道を突き進むことができるようになると思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

1	2	3	4	5	6
まったくあてはまらない	あてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	あてはまる	とてもあてはまる

〈精神的自立：因子IV 責任〉

17. わたしは、^{せきにん}責任ある行動がとれるようになろうと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
18. わたしは、^{せきにんかん}責任感を持つと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
19. わたしは、自分の決めたことには^{せきにん}責任を持つと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
20. わたしは、自分の言ったことに^{せきにん}責任を持つと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
21. わたしは、^{せきにん}責任ある^{たちば}立場に立ちたくないと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

〈精神的自立：因子V 社会的視野〉

22. わたしは、世界や社会の^{できごと}出来事についてよく知ろうと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
23. わたしは、^{せけん}世間の^{じょうせい}情勢（社会の^{くわ}出来事）に詳しくなろうと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
24. わたしは、社会の^{できごと}出来事に^{かんしん}関心を持つと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
25. わたしは、社会の^{できごと}出来事は自分には^{かんけい}関係ないと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

〈精神的自立：因子VI 自己統制〉

26. わたしは、^{かんじょう}感情にまかせて行動しないようにしようと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
27. わたしは、^{じょうきよう}状況にあわせて^{かんじょう}感情をコントロールしようと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
28. わたしは、^{かな}悲しみや^{いか}怒りなどの^{かんじょう}感情を自分で落ち着かせようと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
29. わたしは、一時の^{かんじょう}感情に^{さゆう}左右されないようにしようと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
30. わたしは、^{つね}常に落ち着いていようと思う 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6

☆以上で終了です。ご協力、ありがとうございました☆

※項目 21,25 は、逆転項目として統計処理を行った。

あとがき

私が学位論文をまとめることができたのは、山口大学大学院東アジア研究科という学びの環境に恵まれたと同時に、数多くの方々にご理解とご支援を頂いたからこそです。以下、記して感謝を申し上げます。

何よりもまず、3年間主導教員として御指導頂いた西村正登先生に、心より感謝申し上げます。先生は優しく、時には厳しく、先見の明を持ってここまで導いて下さいました。

博士過程2年目の6月、突然岩国市の中学校より、非常勤講師としての勤務を依頼され、受けようか迷っていたとき、先生は、「やれるとこまでがんばってみなさい」と背中を押して下さいました。この勤務経験により、私は諸先生方や生徒の皆さんから数多くのことを学ぶことができ、それだけでなく、「教育現場の実態に即した道徳授業方法を開発したい」という思いをさらに強めることができました。また、このときの勤務がきっかけとなり、今回の検証授業とアンケート調査が実現することができました。

しかし、持ち前の性格に加え半年間の勤務に全精力を傾けてしまったため、本来の研究が追いつかず、一時は休学すら考えるようになった頃、このときも先生は私を励まし支え続けて下さいました。西村先生とお出合いすることができ、私は本当に恵まれていました。

論文作成の過程でご指導いただいた点をさらに掘り下げることができれば、本論文がよりよいものになったに違いないと、自分の力不足を悔いているところです。しかしながら、これは今後の研究課題とすることで、引き続きご指導を賜りたいと願っております。

また、本論文の副指導教員として御指導いただいた有元光彦先生、石井由理先生にも、この場を借りて深く感謝申し上げます。両先生は、私が研究室を訪ねると快く出迎えてくださり、研究に対して悩みを抱える私の話をじっくり聞き、励まして下さいました。

さらに、東アジア基盤演習、プロジェクト演習でご指導をいただいた東アジアの諸先生方、聴講でお世話になった教育学部の西敦子先生、投稿論文についてきめ細かにご指導頂いた阿部康記先生、東アジア研究科の先輩である西村修子さん、馬新媛さん、様々な面で支えて下さった経済学部大学院係の方々、検証授業にご協力頂いた山口県岩国市立灘中学校の校長先生をはじめ、諸先生方、そして生徒の皆さん、本研究課題のきっかけを与えて下さった安田女子大学大学院の神谷ゆかり先生はじめ諸先生方と、山口大学大学院東アジア研究科を紹介して下さい、私が博士号を目指す道を示して下さいました東アジア研究科の先輩である牛見真博さんにも、この場を借りて心より御礼申し上げます。

多くの方々との出会いがあったからこそ現在の自分があることを、改めて実感しています。

最後に、勉学に邁進しようという意識を芽生えさせてくれた、今は亡き神田の祖父母と、現在も暖かく見守ってくれる町田の祖父母に、そしていつも一番の理解者でいてくれる妹・恵理子と、ここまで支え続けてきてくれたかけがえのない両親に、心より感謝し、この論文を捧げたいと思います。

山口大学東アジア研究科 町田 万里子