

価値の明確化論を基盤にした道徳授業の研究

西村 正登

A Study of Moral Classes Based on the Theory of Clarification of Values

NISHIMURA Masato
(Received August 6, 2012)

キーワード：価値の明確化、道徳授業、プロセス主義、相対主義

はじめに

「価値の明確化」は、1950年代から60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」から生まれた道徳教育である。「人間性回復運動」の原語となるhumanistic educationは、「人間中心の教育」とも訳され、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押し進められた。この運動では、学習者の自己実現や自己覚醒の援助が重視され、教師主導型から子ども（学習者）主導型へ、文化財中心から人間中心へ、知識偏重から知・情・意を総体的に見る全人教育へ、目標達成志向型からプロセス志向型の学習への転換を図ることが目指された。

「価値の明確化」は、ここ半世紀のアメリカ道徳教育界において、キャラクター・エデュケーションやコールバーグ派のモラルジレンマによる道徳教育と並んで最も大きな影響を与えてきたものの1つで、アメリカ道徳教育三大潮流の1つに数えられている。

わが国でも近年、「生きる力」や「心の教育」という言葉がクローズアップされ、学習者の主体性や自主性、関心・意欲・態度など情意面の評価が重視されるようになってきた。そこで本稿では、価値の明確化論の原理となる哲学を探り、その基本的な考え方を明らかにした上で、それを基盤にした道徳授業を構想していくことをねらいとしている。

1. 「価値の明確化」の原理

1-1 プロセス主義

「価値の明確化」を支える原理の1つは、プロセス主義である。

このプロセス主義は、人間の本質を固定されたものと考えず、うつろいゆくプロセスのなかにあるものとする。このプロセス主義は、人間の本質を固定されたものと考えず、うつろいゆくプロセスのなかにあるものとする。「人間性回復運動」が起こった当時のアメリカ西海岸は、ニューエイジ運動のメッカであり、その思想的背景の1つとなったのがタオイズム、すなわち中国の老荘思想であった。老荘思想は、人間を絶えず変化していくプロセスのなかにある存在と見なすが、「価値の明確化」に強い影響を与えたカール・ロジャーズ (C. R. Rogers, 1902-1987) の心理学のなかにも、この老荘思想と相通するものがあつた。つまり、「価値の明確化」のなかには、日本人にも受け入れやすい東洋的な思想が流れているといってもよい。

このプロセスを重視する「価値の明確化」と対照的なのが、コールバーグ (L. Kohlberg, 1927-1987) の発達段階論で、彼は人間を一定の方向に向かって段階的に発達していく存在であるとする。したがって、コールバーグの道徳性の発達段階論が、合理主義的な西洋の哲学を顕現した理論であるとするならば、価値の明確化論は、プロセスを重視した東洋的な思想の流れを汲むものであると考えることができよう。また、別の観点から見れば、コールバーグ理論がアメリカ東海岸のハーバード大学を拠点にして発展したのに対して、「価値の明確化」はアメリカ西海岸のニューエイジ運動を背景にして成立した理論であるとも考えることもでき

きる。いずれにせよ、「価値の明確化」は、行動の結果よりも流れゆくプロセス、つまりその人が何かを感じたり、考えたり、話し合ったり、実行したりするプロセスそのものに着眼し、それを重視するのである。

プロセス主義をベースに据える「価値の明確化」は、プロセスモデルから構成されている。プロセスモデルはコンテンツ（内容）モデルと対比される。コンテンツモデルでは、道徳授業のねらいの欄に道徳的価値内容を記し、その内面化を図ることを目的とする。例えば、「思いやり」という価値内容であれば、子どもの志向や発言をその価値内容の観点から捉えようとする。

道徳的価値の内面化を図ろうとする道徳授業が、人間にとって大切な徳目を教えていくという徳育の論理に基づいているとすれば、「価値の明確化」は、子どもの成長の論理をベースに据えた人間中心の道徳教育の理論であるということができよう。

1-2 相対主義

相対主義とは、万人に共通する普遍的な真理や価値は存在しないという考え方であり、絶対主義と対立する言葉である。この相対主義的な考え方は、アメリカでは「価値の明確化」の流行が終焉を迎えた1980年代に広がっていき、「ポストモダン思想」と呼ばれている。

ポストモダン思想の源流は、ニーチェ（F. Nietzsche, 1844-1900）のPerspektivismus（「遠近法主義」とか「観点依存性」と訳される）に由来する。それは人間から切り離された、それ自体で独立した真理や価値は存在せず、その背後にはそれを見る人間がいるはずで、その人間の観点や視野によって制約され、左右されるという思想である。

この相対主義的な考え方は、絶対的な真理や価値があるという呪縛から私たちを解放してくれると同時に、個人の価値観によって考え方や生き方が変わっていくという迷路に導いていくこともある。

ところが、1960年代半ばにアメリカで生まれた「価値の明確化」は、ポストモダン思想とは無関係で、単なる相対主義ではない。それは、単なる相対主義を超えた「相対的絶対」という言葉で表現される。相対的絶対とは、一人ひとりの考え方や価値観はそれぞれ異なっているという相対主義を前提にしながらも、その上で各人が「自分にとって絶対的なもの」を求めていく立場のことである。すなわち、一人ひとりの違いや多様性を認めながら、自分にとって何が本当のことなのかを真剣に追求していく立場のことである。

2. 価値の明確化論の展開

2-1 「価値の明確化」の基本的な流れ

「価値の明確化」が普及していった1960年代から70年代にかけてのアメリカの子どもたちのなかには、①無気力な子ども、②気まぐれな子ども、③極端に不安定な子ども、④一貫性を欠いた子ども、⑤成り行きまかせの子ども、⑥過剰反応の子ども、⑦いつも反対ばかりする子ども、⑧見栄っ張りな子ども、の姿が至るところで見られた。このような現状に対する方策として、価値教育における教育相談的アプローチとして、「価値の明確化」が発案され、普及していった。

したがって、価値の明確化論は、一人ひとりの子どもが自分の生き方を形成し、生きる意味や目的を発見していくプロセスを支援し、主体的な自己探索・自己発見のプロセスを援助する教育相談的アプローチである。換言すれば、「価値の明確化」とは、「自己の明確化」に他ならない。

道徳教育では、前述したような無気力で不安定で落ち着きのない子どもたちに、①生活のなかで肯定的な価値観を体験させ、②より建設的な行動がとれるよう援助していくことが目標となるのである。

この目標を実現するために、次のような教育方法がとられる。

1) 児童・生徒の生活上の問題に注意を向ける。

教師は、個々の児童・生徒が日々の生活のなかでどんな感情を抱いているか、どんな目標に向かおうとしているか、どんなことに興味をもち、何に困惑しているかということに関心を抱き、注意を向け、支援していく。このような教師の注意や支援を受けながら、児童・生徒は徐々にそれを意識するようになり、やる気を起こすようになるのである。

2) 生徒の価値の表現をそのまま受け入れ、そのことを伝達していく。

ここで大切なのは、教師が受容的な雰囲気の中で、児童生徒をあるがままに受け入れていく姿勢である。そのような教師の受容的態度が、子どもを束縛から解放し、主体的な価値選択ができるように導いていくの

である。ここでは、カウンセリングで重要なロジャーズの「無条件の肯定的配慮」の提供が大切である。

教師が咎めない雰囲気や児童・生徒を受け入れるなら、子どもたちは自分がどんな価値選択を行っても見捨てられることはないという安心感を抱くことができる。このような教師と生徒との人間関係が成立している教育の場でなければ、真に自由で主体的な価値選択の態度は育まれない。

3) さまざまな選択や行為に対して、もっとよく考えるように反省的志向を促す。

児童・生徒がより多くの情報や正確で多面的な認識に基づいて自分の発言や行動をもっと思慮深く考え、選択できるように支援していく。また、その選択を日常生活のなかでよりよく活かすことができるように援助する。

4) 自己指導能力を発揮する自信と自己信頼感を育む。

自己指導能力とは、自分で考え、判断し、行動できる能力のことであるが、ここでは単に自己指導能力の育成を支援するだけでなく、自分はその能力を発揮できるのだという自信と自己信頼感を育成していく。

2-2 ラス、ハーミンによる7つの基準

「価値の明確化」では、以上のような基本原則に従って、児童・生徒の思考・感情・行動が統合された全人格としての発達を支援していく。その際、教師が働きかける手がかりとしていくつかの基準を設定し、それらをもとにして「価値づけ過程」を構成していく。「価値の明確化」では、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のである。

この「価値づけ過程」の創始者ラス (L. E. Rath) 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ている。

I 尊重する

- ① 尊重し、大切にす
- ② みんなの前で自分の考えを表現する

II 選択する

- 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

III 行為する

- ⑥ 行う
- ⑦ 繰り返し、一貫して行い続ける

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。ラスは、児童・生徒がこれら7つの基準をすべて満たしたとき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。

しかし、「基準」というと、7つのうちどれか1つでも満たしていなければ価値を学んだことにはならず、1つ1つ基準をクリアするという考えでは、プロセス主義や相対主義のよさが生きてこない。

その後、この7つの基準の内容についても、同じ立場に立つ理論家や実践家によって何度も修正が加えられていった。例えば、メルル・ハーミン (M. Harmin) は、1987年に来日したとき、その基準を次のように改めていた。

- ① その場面におけるさまざまな可能性に開かれている
- ② 結果を予測する
- ③ 自己の内なる心の知恵を感じ取る
- ④ 選択する
- ⑤ 選択した行為を実際に行う
- ⑥ 持続性 (その行為を何度も繰り返す)
- ⑦ 自分の選択を支持し、はっきりと他者に述べる

ラスとハーミンの大きな違いは、「③ 自己の内なる心の知恵を感じ取る」が加えられたことである。つまり、人間の感情や感性という要素が加えられたのである。人間が価値選択や意思決定を行う場合、他人の意見によってではなく、自分の内面から自分の意志で決定することは極めて重要な意味をもっている。また、「価値の明確化」では、価値選択の「結果」よりも、そこへ至る「プロセス」を重視するため、価値選択の

結果選ばれた「内容」ではなく、価値選択を行うプロセスそのものの「質」に価値の基準を見出す。その意味でも、自分自身が価値選択をし、意思決定をしたという「プロセスそのもの」が大切になってくる。

2-3 キルシェンバウムの構成要素論

ハーミンは、ラスの7つの基準を基本的には受け入れ、その内容の一部を変更するに留まったが、ハーミンの教え子であるハワード・キルシェンバウム (H. Kirschenbaum) は、それを根本的に改訂し、3つの次元と7つのサブプロセスを、5つの次元と3つのサブプロセスに分けて詳細に論じた。それは次の通りである。

I 考える

- ① 次の7つのレベルすべてにおいて思考する。
 - a 記憶 b 置換 c 適用 d 解釈 e 分析 f 統合 g 評価
- ② 批判的に思考する
 - a 事実と意見を区別する
 - b 支持しうる論点と支持しえない論点を区別する
 - c プロパガンダやステレオタイプを分析する
- ③ 論理的に思考する
- ④ 創造的に思考する
- ⑤ 基本的な認知的スキル
 - a 言語の使用 b 数学的スキル c リサーチのスキル
- ⑥ 多角的思考
- ⑦ 道徳的理由づけ

II 感じる

- ① 自分自身のうちなる感情に気づく
- ② 自分自身のうちなる感情を受け入れる
- ③ 抑うつ的な感情を取り除く
- ④ 肯定的な自己概念を味わう

III コミュニケートする（言語的および非言語的コミュニケーション）

- ① 明確なメッセージを伝える。大勢の前での宣言を含む
- ② 共感的に理解する
- ③ 明確化の質問を行う
- ④ フィードバックを与え、受け取る
- ⑤ 「勝負なし法」で葛藤を解決する
（「勝負なし法」とは、自分と相手の欲求が対立した場合、どちらかが勝つような仕方で葛藤を解決するのではなく、両方の欲求が満たされるような解決策を探っていく方法である）

IV 選ぶ

- ① 選択肢を考え出す
- ② それぞれの選択肢の結果についてじっくりと検討する
- ③ 戦略的に選択する
 - a 目標の設定 b データの収集 c 問題解決 d 計画する
- ④ 自由に選択する

V 行う

- ① 繰り返し行う
- ② 一貫して行う
- ③ 技能を使い、うまく行う

これらは、現代のアメリカで子どもたちに身につけようとする「生きる力」の構成要素であるとも考えられる。これらの要素は、その時代、その社会で子どもたちがこれからの時代を生きて行く上で必要となる力であるから、今後いくらでも書き換えることが可能である。

キルシェンバウムのサブプロセスが、ラスらの7つの基準と大きく異なる点が2点ある。第一の相違点は、

「感じること」と「コミュニケーションすること」が新たな次元として加わり、3次元が5次元になったことである。キルシェンバウムは、「価値の明確化」のワークショップ（泊まり込みで行う成人対象の集中的な体験学習）を行うことにより、効果的なコミュニケーションと感情の処理の方法を学ぶことの重要性に気づいた。すなわち、「自分にとって何が大切か」に気づいていく「価値の明確化」のプロセスが、部分的には自分の感情についての気づきを深めていくプロセスでもあるということ、そしてそれは、臨床心理学者ロジャーズの言う「自らの内的経験に開かれていく」プロセスと同じものであることに気づいていったのである。

こうして、もともとカウンセリングに近い性質をもっていた「価値の明確化」は、キルシェンバウムにリードされ、認知的側面に加えて感情的側面やコミュニケーションの側面が重視されるようになっていった。

第二の相違点は、ラスらの7つの観点、価値づけ過程の満たすべき「基準」であったのに対して、キルシェンバウムのそれは、文字通り「プロセス」に他ならないという点である。すなわち、ラスらが7つの基準に固執し、これらの基準をクリアしなければ価値選択をしたことにならないと主張するのに対して、キルシェンバウムは親や教師や社会から押しつけられた「外的な価値基準」に従うのではなく、子どもが自分自身のうちからわき出た思考や感情に従って価値判断できるようになることをめざしたのである。

換言すれば、ラスらの理論には、プロセス主義と言いながら7つの基準をクリアしなければならないという権威主義的な性質が残っていたのに対し、キルシェンバウムは「思考・感情・選択のプロセスに徹せよ」と主張し、よりよく考え、よりよく感じ、よりよく対話し、よりよく選択した上で行為に移していくというプロセス主義を徹底させたのである。1960年代から70年代に最盛期を迎えたアメリカの「人間性回復運動」の理論的な支柱となったのが、マズロー（A. H. Maslow, 1908-1970）やロジャーズら人間性心理学（humanistic psychology）の理論家たちであった。とりわけ、キルシェンバウムの「価値の明確化」の理論と実践に大きな影響を与えたのがロジャーズの「価値づけ過程論」である。また、一般にロジャーズの後継者と見なされているジェンドリン（E. T. Gendlin, 1926- ）の「体験過程論」は、「価値の明確化」に理論的な基礎づけを与えるものである。そこで次に、ロジャーズとジェンドリンの理論の概要を紹介していきたい。

2-4 ロジャーズの価値づけ過程論

1) 幼児の有機体的価値づけ過程

ロジャーズは、あらゆる有機体は、本来自らを維持し強化する刺激と行動に満足を感じようとする「実現化傾向（actualizing tendency）」をもっていると考える。すなわち、人間は他の生物と同様に、自らをよりよく生かそうとする欲求をもった存在である、というのがロジャーズの基本的な考え方である。その根底には、生命あるものへの素朴で限らない信頼が置かれている。

ロジャーズによれば、幼児は有機体的に経験される満足を得るために、自らを維持し強化する対象や目的を価値あるものとして選択する。例えば、空腹のときは食べ物を肯定的に見るが、満腹になると否定的に見て、食べることを拒否する。ある実験によると、最初はでんぷんが豊富なもの、次はたんぱく質が豊富なもの、さらにビタミンが豊富なものという順序で、バランスよく食事をとることができたという、また、安全を意味する抱擁や愛撫は肯定的に受け入れるが、身の危険を意味する痛みやにがみは拒否しようとする。このような観察からロジャーズは、「幼児の身体に備わる生理的な知恵が、彼の行動を導いて客観的に健全な選択を引き起こしている」のだと考えた。

2) 価値づけ過程に生じる分裂

しかし、この価値づけ過程は次第に分裂していく。それは、幼児が他者からの愛情を欠いては生きていくことができないからである。そのために、まずは母親からの承認の獲得を何よりも優先する。

こうして、他者からの愛の獲得を重視して行動するようになった幼児は、次第に他者からの承認とは無関係に、自分自身の承認を得るために行動するようになる。その結果、幼児の心のなかでは、他者からの承認と自分自身の承認という2つの欲求が分裂して存在するようになる。

3) 価値づけ過程の再統合

しかし、受容的共感的な人間関係のなかで、あるがままに承認され尊重されていると、その人自身もとらわれなく、自分があるがままに受け入れることができるようになっていく。こうして、分裂した2つの欲求は、再び統合されていくのである。

4) 成熟した人間の価値づけ過程

ロジャーズは、成熟した人間の欲求として、次の3点を挙げている。

第一に、自分自身の身体感覚を価値判断のためのデータとして利用していくことである。第二に、固定的な概念に基づいた価値づけではなく、自分自身の経験に基づいた柔軟な価値づけが可能になることである。そして第三に、記憶に刻み込まれた莫大な情報をもとにして、価値判断ができるようになることである。

要約すれば、ロジャーズのいう「望ましい価値づけ過程」とは、

- 1) 有機体的な基礎をもつ身体・生理的な知恵に従い、しかもそのことを明確に意識している。
- 2) 固定的な概念的価値にとらわれずに、経験の正確な意識化と象徴化に基づいている。
- 3) 可能な限り多くの入手可能な情報に基づいている。

しかし、1)の「身体・生理的な知恵に従う」とはどのような意味なのかを具体的に把握できないため、そこから価値選択の具体的な手がかりや基準を引き出すことはできない。

2-5 ジェンドリンの体験過程論

ロジャーズの価値づけ過程論から得ることのできなかった価値選択の具体的な手がかりや基準を体験過程論によって明らかにしようとしたのが、その後継者と目されるジェンドリンである。

彼は、人間を環境との相互作用において絶えず変化しつつある「生命過程」と捉えた。体験過程とは、この生命過程の心理的次元であり、自らの内面に注意を向けるとき、そこに流れているのを直接確かめることのできる「漠然とした、曖昧な感情の流れ」のことである。

しかし、この曖昧な感情の流れである体験過程は、それを適切に表現するシンボルを探し出し、外部へ表出されるときに明確なものとなっていく。ジェンドリンは、このような体験過程の推進を価値づけ過程の適切さの基準として提示している。具体的には、

- 1) 体験過程に注意を向ける。
- 2) その暗黙の意味を問い合わせる。
- 3) それにぴったりくる言葉やイメージを見つけてシンボル化することによって、その暗黙の意味を解き明かす。
- 4) 体験過程が推進されていくという一連の体験的プロセスを、価値づけの普遍的な基準として提示する。

このようにジェンドリンは、価値づけにおいて重要なのは、結果として選ばれる「概念的価値の内容」ではなく、その過程において体験価値の推進が生じるか否かであると考えた。すなわち、価値の概念が体験的プロセスを生起させるのではなく、体験的プロセスの生起が価値の概念を導くのである。

また、ロジャーズにおいて、「身体・生理的な知恵に従う」とされていたことが、ジェンドリンにおいては、自らの体験過程に問い合わせ、言葉やイメージを用いてその暗黙の意味を解明することであると、より具体的に定義し直されている。

以上のように、「価値の明確化」の理論は、ラス、ハーミン、キルシェンバウム、ロジャーズ、ジェンドリンなどによって形成され、その理論的な基盤を与えられた。

3. 道徳授業の実践例

3-1 「自分づくり」を支援する授業

次に、「価値の明確化」による日本の道徳授業の実践例を紹介しよう。

これから紹介する授業は、平成9年1月に行われた千葉市立園生小学校の「道徳教育自主公開研究会」で行われた授業の1つである。園生小学校は、平成5～6年度に文部省道徳教育推進校として指定を受け、「自ら考え判断し、生きて働く力を育む道徳教育の実現」のテーマに取り組み、以後も一貫してこのテーマで道徳教育の実践研究に取り組んできた。授業は5年3組で行われ、授業者は樋口雅也教諭である。

授業の資料「しあわせ」は、レイフ・クリスチャン著、にもんじまさあき訳『しあわせ』という絵本のなかにある詩を使用している。以下、その詩と学習指導案を紹介し、指導のポイントを説明していきたい。

しあわせ

しあわせってなに
夏の太陽
それともふりつづいた
雨のあとの太陽だろうか

しあわせってなに
勝つこと
それとも
ベストをつくことだろうか

しあわせってなに
つぎつぎと成功をおさめること
それとも
できないとあきらめていたことを
やりとげることだろうか

しあわせってなに
ほしいものを すべて手にいれること
それとも
ほしいものを さがし求めることだろうか

しあわせってなに
王様のように
思いのままにできることだろうか
それとも
たいせつだと思ったら
勇気を出してやってみることだろうか

しあわせってなに
人気者になること
それとも
ひとりぼっちで悲しいときに
だれかが気づいて
心配してくれることだろうか

しあわせってなに
なにかを やりとげること
それとも
なにかに取り組みはじめることだろうか

しあわせってなに
自信を持つこと
自分を大切にすること
そして自分とおなじくらい
ほかのひとも たいせつにできること

表 1 学習指導案

学年クラス 5年3組

指導者 樋口雅也

○授業のねらい

自分の考えを話したり、他の人の考えを聴いたりすることを通して、自分の持っている価値観や考え方の特徴に気づく。

○学習過程（授業の展開）

過程	学習活動	教師の発問と予想される児童の反応	指導上の留意点
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幸せについて考える。 ・ 資料を読んでグループごとに話しあう。 	<p>①あなたはどんなときに「幸せだな」と感じますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 友だちができたとき ・ テストでよい点をとったとき <p>②自分にとって幸せだと思うことと、それを選んだ理由をワークシートに書きましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「なにかをやりとげること」が幸せだと思う。それはとても満足した気持ちになるから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「幸せ」という感情を明らかにできるよう、具体的な場面や事柄に即して考えられるようにする。
展開	<ul style="list-style-type: none"> ・ グループで話しあう。 聴きあい活動の流れ Aの意見発表 ↓ Bの質問→Aの回答 ↓ 	<p>③グループごとに友だちの意見を聴きあいましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ Aさんの言ったことはどういう意味ですか。 ・ Aさんの言いたいことは～ということですか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各自が資料の内容をよく吟味し自分の考えをしっかりとめるよう時間を十分確保する。 ・ 子どもなりの思考を制約してしまわないよう、資料にない事柄（その他）を付け加えてもよいこととする。また複数の選択も認める。 ・ 1問1答に終わってしまわないよう、不明な点は何度も質問して理解できるようにする。 ・ 教師もグループを回り、共感的に意見を聞くことで、自分の考えに自信をもてるように援助する。また、よりよい聴き方のモデルを示す。

	Cの質問→Aの回答	<ul style="list-style-type: none"> ・Aさんの考える幸せがとてもよくわかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聴きあいの早く終わってしまったグループには、資料のなかから自分の考えている幸せから最も離れていると思われることについて意見を聞き合うよう指示し、自分の考えをさらに明確にさせる。 ・話しあいを全体に広げるためにネームプレートを置いて全体の考えを明らかにする。 ・特に自分たちのグループで話題にならなかったような意見を取り上げ、話しあいの内容を広げられるようにする。 ・質問に対する反応がより多く出されるよう、付け足しの発言を促す。 ・必要に応じて、教師から質問をして、論点を広げたり絞ったりできるようにする。 ・書く活動を通じて、じっくりと自分を見つめさせる。
終末	<ul style="list-style-type: none"> ・全体場で話しあう ・学習を振り返る。 	<ul style="list-style-type: none"> ④自分の選んだ項目のところにネームプレートを置きましょう。 ・なるほど、そういう幸せのかたちもあるんだ。でも、自分とは違うぞ。 ⑤他のグループの友だちへの質問はありますか。 ⑥今日の学習を通して、気づいたり感じたりしたことをワークシートに書きましょう。 ・自分がどんなことを大切にしたいのかわかった。 ・今まで～のように考えていたけれど、この時間で考えが～のように変わった。 ・今日の自分たちの活動も幸せのひとつのかたちなんだ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートの問いに答えていくことによって、次のことを明らかにできるようにする。 ・自分の価値観 ・考えが変化したこと ・自分について考えたこと ・資料「しあわせ」の最後の部分を紹介することにより、余韻を残し、自分の意見をはっきり言ったり、友だちの意見を大切に、本時の学習に一人ひとりが満足感を感じるようにする。

(出典：諸富祥彦『新しい道徳授業づくりへの提唱1 道徳授業の革新－「価値の明確化」で生きる力を育てる』明治図書、1997年、86-89頁)

授業の展開について説明すると、

- 1) まず、導入の部分で、「あなたはどんなときに『しあわせ』を感じますか」と問いかけ、何人かの児童に発言させた後、資料「しあわせ」を配布して読む。しかし、最後の部分は終末で提示するために、最初に配布するプリントから除いておく。この詩には、「それとも」をはさんで、「しあわせってなに」という問いに対する14の仮の答えが示されている。
- 2) この詩に書かれている14の答えのなかから、自分の「しあわせ感」にぴったりくるものを選ぶよう指示し、十分に時間をとって自問自答させながら、選んだ答えの理由を考えさせる。ただし、14の答えに児童の思考を限定させないよう配慮し、「価値のシート」に自由に記入させていく。
- 3) 次に小グループの聴きあい活動に入る。まず、Aが自分の考えを話すと、「質問タイム」を設け、それに対してBが、「Aさんが言いたいのは～ってことですか」と聞き、続いてCが、「Aさんは～って思ってるんですか」と聞いていく。こうして、できれば全員が一言ずつAの考えについて、理解を深めるための共感的な質問をしていく。Aの次には Bが発表し、次にCが発表するというように、全員が一巡するまで続けていく。この場合 重要なのは、あくまで共感的に理解することが目的であって、討論したり相手を非難したりすることが目的ではないということである。
- 4) 小グループでの話し合いが終わったら、クラス全体での体験の分かち合い（シェアリング）を行う。最初にすべての項目（14以外にも「その他」の項目を設けておく）を黒板に書いておき、全員に自分の選んだ項目のところにネームプレートを置くように指示する。その後、特に自分たちのグループで話題にならなかった考えを取り上げて、グループ間で質問を交換させる。また、必要に応じて教師が質問し、論点を

広げたり、絞ったりする。友だちの考えを聞いているうちに考えの変わった児童・生徒がいれば、ネームプレートを動かしてもよい。

- 5) もう一度、一人で「価値のシート」に取り組みさせる。この終末の段階では、「自分は何を大切にしているか」「何にしあわせを感じているか」をもう一度じっくり考えさせるのである。その後、最初に配布した資料から除いておいた詩の最後の部分をゆっくりと読み聴かせ、余韻を残して終わらせる。

3-2 問題を発見し、解決する力を育む授業

問題を発見し、解決する力には、次の4つが考えられる。

- 1) 所与の問題について自分で調べる力
- 2) データをもとに事態を分析し、とりうるいくつかの行為について、それがもたらす結果を予測・比較し、その上である行為を選択する力
- 3) 自分と異なる選択を行った人と話し合いを重ねながら、自らの選択を再吟味する力
- 4) 選んだ行為を状況に即して実行する力

これを「価値の明確化」方式の道德の授業に適用すると、

- 1) 問題の本質をつかみ、それをわかりやすい資料で提示する。そして、児童・生徒に「これは切実な問題だ」という問題意識を育む。
- 2) 児童・生徒の主体的な判断と行為の選択を刺激し、自己決定の結果を尊重する。
- 3) 他者との意見交換や話し合いの場を設け、それに基づいて自分の考えを再吟味できるようにする。
- 4) 役割演技などにより、自分の選んだ行為とその結果について体験的に理解する機会を設ける。

次に、この方式を活かした授業の実践例を紹介しよう。これも園生小学校の自主公開研究会で行われた道德授業で、授業者は藤平恵子教諭である。資料の概要は次の通りである。

小学校5年生対象の授業である。

まさお君は、同じクラスで前は仲がよかったひろし君のことで悩んでいます。
何となく嫌われているような気がするし、ほかの友だちも、ひろし君がまさお君の悪口を言っているのを聞いたと言っていたのです。
昨日、ひろし君がまさお君の机のそばを通りすぎた時、うっかりまさお君のノートやプリントを全部ゆかに落としてしまいました。そして今日、まさお君が習字の道具の後片付けをしているとき、ひろし君がまさお君の最初の手本の上すみに入った入れ物をわざとたおしました。すみは染み込んでしまい、手本の字が見えなくなってしまいました。

1) 資料の提示

これは、子どもたちの生活のなかでもよく起こりがちな切実な問題である。授業では、「価値のシート」の一部としてこの資料を掲載し、絵や図を提示しながら読み聞かせ、まさお君とひろし君の関係や起こった出来事が的確につかめるよう工夫されている。

「価値のシート」には、まさお君がひろし君にとるべき行動として、次の5つの選択肢が提示されている。

- ア 無視する。何事もなかったように行動し、友だちにも話さない。
- イ 責める。ひろし君に、「なんてことするんだ。弁償してよ」と怒鳴り、友だちにも「見てよこれ、わざとやったんだよ」と言う。
- ウ 慰める。「この手本はもうだめだね。もったいないけどしょうがないよ。先生に言って、またもらうから大丈夫。わざとじゃないよね」と言う。
- エ がまんする。「ひろし君、先生にも友だちにも言わないよ。だから、もうこんなことをするのはやめてよ」と言う。
- オ 話し合う。「ひろし君、僕は怒っている。どうも僕のことを嫌っているみたいだけど、どうして？ 2人できちんと話し合おう」と言う。

2) 主体的判断と行為の選択

上のような5つの選択肢を提示した上で、次のような発問をする。

「自分がまさお君だったらどうすると思いますか」

そして、「価値のシート」の項目の可能性の高い順に番号を付けさせる。その際、「その他」の項目も設けて、「どれにも当てはまらないな」と思った子どもに、自分だったらどうするかを記入できるようにしておくことも大切である。

3) 小グループでの話し合い

この問題解決型の学習では、「小グループでのランキング」という方法をよく使う。これは小グループでの話し合いによって、どういう行為の可能性（選択肢）のなかから どう行動すべきかを判断させていくためである。したがって、グループ全員がその根拠に納得してランキングを決定させようとするのが大切である。安易に多数決やジャンケンなどによって決めてはいけないことをはっきり伝えておく必要がある。

4) クラス全体の話し合い

ここでは、各グループのランキングの結果を話し合い、わからない点について互いに質問し合う。重要なのは、自分たちと違った意見に触れ合い、いろいろな角度から解決法を話し合うことである。したがって、他の意見を尊重し合いながら、納得のいくまで質問し合うことが大切である。

5) 最後に終末では、もう一度一人で考える時間を与える。

教師は、「まさお君とひろし君がもう一度仲よくなるために、まさお君はどう言えばいいでしょう。自分でもう一度考えて下さい」と発問し、児童は今度は選択肢に囚われず、またそれを参考にしながら自分で解決策を考える。また、話し合いのなかで、「誰のどんな意見になるほどと思ったか」をシートに書かせる。

5つの選択肢を比較すると、「ア」「ウ」「エ」は「非主張的な行動」で、自分を抑えて相手を優先し、泣き寝入りしてしまう行動である。「イ」は「攻撃的な行動」で、自分のことだけ考えて相手を無視し、一方的に自己主張する行動である。「オ」は他者の主張や欲求を受け止めた上で、自分の主張や欲求を主張するものである。その結果、自分も相手も共に尊重することになる。

現代の子どもや若者の最大の問題の1つは、「人間関係能力の低下」である。人間関係能力を高めていくためには、「人間関係のスキル」を向上させていくことが必要である。これは、「誰かと気まづくなったとき、どうすれば相手にも自分にもよい方法でそれを解決できるかがわかり、実行できる」技能のことである。不登校やいじめなどの学校教育の諸問題も、この「人間関係能力」が低下したために起こる場合が多い。その意味でも、このタイプの道徳授業は、今後ますます必要になってくるであろう。

おわりに

以上、価値の明確化論とそれに基づいた道徳授業の実践例について述べてきた。

現代は価値多様化の時代と言われる。このような時代は、道徳授業で教師は児童・生徒に明確な価値観を示すことが難しく、明確な道徳的価値を「教える」ことに罪悪感を感じている教師さえ多くいるのではないだろうか。しかし、価値観の混沌とした不明確な時代だからこそ、明確な解答を短絡的に「教える」のではなく、学習のプロセスを大切にしながら「善さ」や「真実」を探究し、試行錯誤しながら問題解決していく問題解決能力を児童・生徒に育てていくことが大切である。

アメリカでは、1960年代半ばから80年代初頭にかけて「価値の明確化」による道徳教育が普及したが、多くの道徳的価値から自分にとって最善のものを選択し、価値を探究しながら明確にしていこうとする道徳教育は、返って現場の教育を混乱させるものとして批判され、1970年代以降のモラルジレンマによる道徳教育や1990年代以降のキャラクター・エデュケーションによる道徳教育に取って替わられるようになっていった。

だが、混沌とした価値多様化の時代だから明確に道徳的価値を明示すべきなのか、それとも価値多様化の時代だからこそ、逆に児童・生徒がじっくりと時間をかけて問題を探究し、問題解決する能力を育てていくべきなのかは、道徳教育にとって究極の重要な問題である。

今改めて、価値明確化論の根源に立ち返って、道徳教育の本質について再考すべき時に来ているのではないだろうか。

引用・参考文献

- C. R. Rogers (1964): A Modern Approach to the Valuing Process, Freedom to Learn for the 80's, Charles E. Merrill Publishing Co., 1983.
- E. T. Gendlin (1967): Values and the Process of Experiencing, A. Mahrer (ed.), The Goals of Psychotherapy, Appleton-Century Crofts.
- L. E. Raths, M. Hermin and S. B. Simon (1978): Values and Teaching, Working with Values in the Classroom, Charles E. Merrill Pub..
翻訳は、遠藤昭彦監訳、福田弘・諸富祥彦訳(1991): 道徳教育の革新－教師のための「価値明確化」の理論と実践－, ぎょうせい.
- S. B. サイモン、市川千秋・宇田光訳(1989): 教師業ワークブック－価値明確化による自己発見の旅－, 黎明書房.
- 西村正登(2008): 現代道徳教育の構想, ミネルヴァ書房.
- 林泰成編(2000): ケアする心を育む道徳教育, 北大路書房.
- 諸富祥彦(1997): 新しい道徳授業づくりへの提唱1 道徳授業の革新－「価値の明確化」で生きる力を育てる, 明治図書.