

モラルジレンマと構造化方式による道徳授業の比較研究

西村 正登

A Comparative Study of Moral Classes Adopting Moral Dilemma Approach and Structural Method

NISHIMURA Masato
(Received August 5, 2013)

キーワード：モラルジレンマ、構造化方式、道徳授業、コールバーグ、ギリガン

はじめに

アメリカでは、1970年代～80年代にかけて、コールバーグ (L. Kohlberg, 1927-1987) の提唱したモラルジレンマ授業が隆盛を極め、その理論はその後の日本の道徳教育にも強い影響を与え、各地で盛んに実践された。一方日本では、1990年代に金井肇によって構造化方式による道徳授業が提唱され、モラルジレンマ授業と共に各地で実践された。

この2つの道徳授業は、共に子どもの内面にジレンマを起こさせながら道徳的判断力を培い、道徳性を高めていこうとする点で共通している。しかし、子どものなかに生じるジレンマは必ずしも同質のものではなく、両者が目指す道徳教育のねらいも相違している。ところが、この両者の相違はこれまでの先行研究では明らかにされず、問題にもされないで曖昧なまま残されてきた。

そこで本稿では、この2つの道徳教育の相違を明らかにし、両者が目指す道徳教育の目的と方法の違いを明確にしていきたい。アメリカと日本という異なった国と風土で生み出された2つの道徳教育の相違を明確にすることにより、アメリカで目指す道徳教育と日本で目指す道徳教育の相違が明らかとなり、両国の国民性の相違も浮き彫りになってくるであろう。また、その相違の根底に横たわる両者の共通点を抽出することによって、国家や民族を越えた道徳教育の普遍性が浮かび上がってくるであろう。

まず最初に、モラルジレンマ授業の基底となる価値相対主義について述べ、コールバーグ理論とギリガンによるコールバーグ批判を紹介し、その後、構造化方式による道徳授業のねらいと方法などについて論じていく。そして最後に、2つの道徳教育を比較しながら、その相違点と共通点を浮き彫りにしていく。

1. モラルジレンマ授業の基底となる価値相対主義

教師のなかには、「各人の価値観はそれぞれ異なるのだから、自分の正しいと思っていることを主張すると価値の押しつけになる」とか、「自分自身が、何が正しいのかもよくわからないのに、道徳など教えられるものではない」と考えて、道徳授業に消極的な人がある。

コールバーグは、このような教師の疑念に対して次のように答えるであろう。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立場である、と。すなわち、この立場に立てば、自分の価値観だけを絶対視して他人に押しつけることもないし、他人の価値観を無視して自分の主張を声高に唱えることもない。逆に、自分の価値観を省みて、その正当性・妥当性を絶えず検討し、他人と自分との違いを認めて、自分の価値観を問い直そうとするのである。したがって、価値相対主義は、「自分はこのような考えをもっているが、あなたはどう思いますか？」と、自分の価値観を語ると同時に、他人の価値観を問いかけ、理解しようとする。

このように、価値相対主義者は自分の価値観をしっかりとっていないから価値相対主義に陥るのではなく、

それをしっかりもっているからこそ他人と真摯に向かい合おうとし、そのために対話を求めるのである。自らの価値観について語りたくないとするれば、それは自らの価値観が脆弱であると感じているからかもしれない。他人の価値観と向かい合い、自分の価値観を見つめ直そうとする真摯な姿勢が必要となる。

コールバーグのモラルジレンマ授業には、他人を尊重し、他人の価値観と真摯に向き合おうとする彼の誠実な姿勢が反映されている。人間が価値に対して積極的に関与していく存在であると考えているからこそ、彼はモラルジレンマによる道徳授業を提示したのである。

したがって、その前提となる何らかの価値観をもっていなければ、モラルジレンマ授業は成立しない。もし価値観をもっていなければ、価値観が葛藤し合う場面を経験することができないからである。

ところが一方で、モラルジレンマ授業では、教師は価値を論じる必要がなく中立的な立場に立つべきであるとされている。また、授業は一定の結論に達しなくてもよく、オープンエンドで終わってもよいとされている。そのため、価値について語りたくない教師にとっては、魅力的な授業に思われる。だが、コールバーグの考えるモラルジレンマ授業とは、児童・生徒がお互いの価値観をぶつけ合い、討論し合うための授業である。授業への参加度は、自分の価値観を吟味し直し、他者と語り、理解し合う度合いによって測られる。この授業の目的をしっかりと理解していないと、オープンエンドの意味が間違った意味に解釈されることになってしまう。

2. コールバーグの道徳性発達論

コールバーグの道徳性発達論は、ピアジェ (J. Piaget, 1896-1980) の「認知発達の」あるいは「相互作用論的」な心理学と、デューイ (J. Dewey, 1859-1952) の「進歩主義的」な教育哲学に立脚し、両者を融合しながら発展させたものである。

ピアジェは、子どもの道徳には「他律の道徳」と「自律の道徳」の2つのタイプが存在し、「他律の道徳」から「自律の道徳」へと変化、発達していくという2段階説を主張した。「他律の道徳」は拘束と罰の上に成り立つものであり、子どもは規則を大人や社会などの権威を背景にした絶対的なものとする。これに対して「自律の道徳」は相互性の上に成り立つものであり、子どもは規則が行為する者同士の自律的な意志によって変えうる相対的なものとするのである。

ピアジェは、「規則の実践および適用」という観点から、子どもの道徳性の発達段階を、「運動的・個人的段階」(1～3歳)、「自己中心的段階」(3～5歳)、「初期の協同の段階」(7・8歳から11歳)、規則の制定化の段階(11歳～12歳)の4つの時期に区分した。

また、「規則の意識」という観点から道徳性の発達段階を3つに区分し、第2段階(4・5歳～9歳頃)では規則が絶対視され、第3段階(10歳頃～)では規則が相対視されるという決定的な違いが見られることを指摘している。すなわち、「規則に対する無条件の尊敬」から「相互的同意に基づく尊敬」へと変化していくのである。

さらに、ピアジェは、子どもの道徳判断が「動機論」によってなされるのか、「結果論」によってなされるのかを研究し、道徳性が「結果—客観」道徳から「動機—主観」道徳へと変化していくことを明らかにしている。

このように、ピアジェは子どもの道徳性の発達を、他律から自律へ、客観的責任から主観的責任へ、権威への服従としての正義から平等と公正としての正義へと変化していくものと捉えている。そして、道徳性の発達は知能の発達と平行して行われるというのが彼の基本的な見解であった。

ピアジェは社会の側からではなく、個人の側に重点を置いて道徳性発達のメカニズムを捉えることに成功した。しかし、社会のなかに生きる個人が社会との関係において道徳性を発達させていくメカニズムを、ピアジェのように児童期にのみ限定するのではなく、青年期や成人期をも含んだ包括的な道徳性発達理論として提示したのがコールバーグであった。

コールバーグもピアジェと同様に、子どもにインタビューを行い、臨床的かつ実証的な方法で理論構築を試みた。彼は被験者の子どもたちに次のような話を聞かせ、その答えの理由を分類することによって、道徳性の発達段階を明らかにしようとした。これが次の「ハインツのジレンマ」と呼ばれるものである。

【ヨーロッパで1人の女性が大変重い病気のために死にかけていた。その病気は特殊な

ガンだった。彼女の命をとりとめることができるかと医者が考えている薬がただ1つあった。それはラジウム的一种であり、同じ町に住む医者が最近発見したものだ。その薬は200ドルかかったが、薬屋はその10倍の2000ドルの値段を付けていた。女性の夫であるハインツは、すべての知人からお金を借りようとした。しかし、その値段の半分の1000ドルしか集まらなかった。彼は薬屋に妻が死にかけていることを話し、もっと安くしてくれないか、そうでなければ後払いにしてくれないか、と頼んだ。しかし、薬屋は、「だめだ。私がこの薬を見つけたんだし、それでお金を儲けるつもりだからだ」と言った。ハインツは絶望的になり、妻の命を救うために薬を盗みにその薬局に押し入った。ハインツはそうすべきだったろうか。その理由は？】

インタビューの結果をもとにして、コールバーグは3水準6段階からなる道徳性の発達段階を導き出した。その内容は、他の研究者の検証や批判を受けて何度も修正されたが、その批判の1つがギリガン(C. Gilligan, 1936-)によるものである。

3. ギリガンのコールバーグ批判

コールバーグは道徳性発達理論を普遍的なものに定式化しようと試みたが、道徳的判断や行為は、その人の置かれている状況や文脈によって異なってくるというクロス・カルチュラルな観点から、さまざまな批判や疑問が寄せられた。例えば、国による文化的風土や性差などによって、道徳性の発達は異なってくるという主張である。

ここでは、コールバーグ理論の限界性を指摘したものとして、「公正の道徳性」とは異なる「もう一つの道徳性」の在り方を提示したギリガンの理論を取り上げてみよう。彼女は、女性を被験者にして道徳的葛藤に関する調査を行い、コールバーグの「公正の道徳性」とは違った「思いやりと責任の道徳性」の理論を提示した。

ギリガンはコールバーグの「ハインツのジレンマ」のなかに、「2つの非常に異なる道徳問題」を見出している2人の子どもの道徳判断の在り方を例として挙げている。

11歳の男の子ジェイクは、薬を売って一もうけしようと考えている薬屋と、妻の生命を救いたいハインツという相対立する欲求をもった2人の権利葛藤の問題として捉えている。そして、ジェイクは財産よりも生命の方に論理的な優越性を認めるがゆえに、ハインツは薬を盗むべきだという結論に達している。すなわち、彼にとって道徳的葛藤は、数学の問題のように論理的に解答を出すことのできる問題なのである。

これに対して、同じ年の女の子エイミーは、ジレンマのなかに論理ではなく人間関係や責任の問題を見ている。すなわち、彼女はジレンマが薬屋とハインツの権利主張の葛藤からではなく、薬屋のハインツに対する対応の仕方の誤りから生じたものと考えた。したがって、このジレンマを解決するためには、薬屋に妻の容体をもっと詳しく知ってもらるか、助力してくれそうな人に訴えることが必要であると考えた。換言すれば、ハインツの妻を取り巻く人々の間のコミュニケーションのネットワークをもっと活性化させることが必要になってくる。

この2人の道徳的判断をコールバーグ理論に当てはめて考えてみよう。ジェイクの方は普遍的な道徳的原則に則った論理的判断によってジレンマの公正な解釈を目指しているという点で、コールバーグ理論に合致し、高いレベルや段階に達していると評価される。しかし、エイミーの判断は対人関係レベルの域を出ず、論理的でないという理由で高い評価を得ることができない。

ところが、ギリガンは、この場合エイミーの道徳的判断が「公正の道徳性」の未熟な段階としてではなく、それとは異質の道徳性として見られるべきものであると考える。すなわち、エイミーにとって大切なのは、論理性や公正さよりも人間同士の思いやりや責任の問題である。彼女にとって世界は、自律した個々人や規則のシステムから成り立っているというよりも、人間関係のつながりのなかで成り立っているのである。

ギリガンの発達段階論もコールバーグと同様に、前慣習的レベル、慣習的レベル、脱慣習的・原理的レベルの3段階から構成され、発達段階が個人的水準から社会的水準へ、最終的には普遍的水準へと高まっている。しかし、コールバーグにおいて道徳が権利と規則の問題として構成され、公正の論理に基づいて説明されるのに対して、ギリガンにおいては道徳が人間関係における思いやりと責任の問題として捉えられ、道徳

性の発達、責任と人間関係の力学に関する理解の深まりに基づいて説明されている。すなわち、前者では公正の形式論理が重視されているのに対して、後者では人間関係における心理学的な情緒が重視されている。

以上のように、ギリガンはコールバーグを批判することによって、道徳性の発達が性差によって異なるものであることを明らかにしようとした。彼女の道徳性発達理論は、各人が置かれた状況や性差などによって道徳的判断や行為は異なってくるというものであり、「文脈依存的相対主義」(contextual relativism)の立場に立っている。この立場は、論理的・普遍的な原則に成果を委ねるのではなく、個々の問題状況の特殊な文脈に応じて下された決定に対して個人が責任を担おうとするものである。それは一見、絶対的真理の見出せない相対主義の迷路に陥るかのようにも思えるが、けっしてその場の状況に流されてしまうのではなく、一方に「原則」をもちながらも、原則だけでは解釈できない複雑な問題を現実の状況を適切に分析・判断することによって臨機応変に解釈していこうとするものである。成人が直面する現実の問題状況は複雑な要因が絡んでおり、その意味でギリガンの道徳性発達理論は、コールバーグが提示した形式論理的な道徳判断の基準を補う有効な道徳性の発達理論と見なすことができよう。

このように、コールバーグの「公正の道徳性」は、認知能力の獲得によって可能となる自他の分化に基づいて構成される道徳性であり、ギリガンの「思いやりと責任の道徳性」は、他者への共感に基づいて発動される道徳性である。これら2つの道徳性は、両性の機能のように本質的に異なる方向性をもつものとも考えられるが、けっして別々に存在するものではなく、現実には緊張関係を保ちながら互いに補い合い共存し合っていくものである。なぜなら、人間は他者から分離・独立した個人として成長していく存在であると同時に、他者とのつながりのなかで共存していく存在でもあるからである。

4. 構造化方式の道徳授業の特色

金井肇の提唱した構造化方式の道徳授業は、次のような特色をもっている。

1) 資料に出てくるある場面で、この場合はどう考えてどう行動すればよいか、という指導を行うのではなく、行動とは一応切り離して、そこに関わっている価値だけを子どもの心にしっかりと受け止めさせるようにする。こういう場面ではこのように行動すればよいという指導の仕方をする、どうしても子ども一人ひとりの行動を一定の方向に強制したり、一定の型にはめ込んだりしがちになる。道徳教育は、最終的には道徳的心情や道徳的判断力が道徳的行為に結びついていくべきものであるが、構造化方式の道徳授業では、最初からあまり行動に縛られないで、子どもの自由な発想や考え方を伸ばしていこうとする。

この考え方は、戦後間もない道徳教育が、デューイの経験主義を基盤にして道徳的行為や道徳的実践を強調しすぎ、速効性を求めた行動主義的な道徳教育へ走りすぎたことへの反省を求めるものである。1977年の学習指導要領改訂では道徳的実践力の育成が強調されたが、これは道徳的実践や行為の基盤となる力であり、道徳的実践そのものではない。

子どもの発達段階から見ても、小学校中学年以上になれば、自分の行動や考え方を一定の型にはめ込まれたと感じると子どもは道徳教育に拒否反応を示し、指導も建て前だけのきれいごとになりやすい。建て前だけの道徳授業ではなく、子どもの心に響く道徳授業にするためには、子どもの心の本音の部分の部分をしっかりと見つけさせ、理想とされる道徳的価値と対比させながら、子ども一人ひとりに心の中で自分なりに構造化させていくことが必要である。そこから、次のような第二の価値が出てくる。

2) ねらいとする価値だけを心にしっかりと受け止めさせるだけに留め、その受け止めた価値を子ども一人ひとりが自分なりに心のなかで構造化することによって、自分自身に固有な行動や判断の基準となる道徳性を育てる。

子どもは大人から一定の方向を指示されたり、一定の枠にはめ込まれたりするのではなく、自分自身の主体的な考え方をもちたい、自分に相応しい生き方を見出したいなど、1人の人間として成長したいという欲求をもっている。その欲求を実現させるために、子ども自身が資料をもとに自分に相応しい価値観を心の中で構造化していくのである。そこから、次のような第三の特色が出てくる。

3) 資料中心ではなく、子どもの意識を中心に授業を進める。資料は授業を進めるための媒介にすぎず、必

要なところだけを活用すればよい。

道徳授業のねらいは、ねらいとして立てた価値を子どもの心にしっかりと受け止めさせ、その価値が自分にとって重要なものだという自覚を深めることにある。すなわち、資料を読み取ることそのものがねらいではなく、そこから発展させて自分なりの価値観を意識のなかで作り上げ、構造化していくことがねらいなのである。ここが国語の授業と違う決定的なポイントである。そこから、次のような第四の特色が出てくる。

4) 資料と自分とを常に重ね合わせて考えさせる。つまり、自分との関わりで資料を読み取り考えさせるのである。自分との関わりで、自分の問題として善悪や人間の生き方などについて考えさせることによって、道徳授業は活性化する。授業が資料だけの世界に留まらず、自分自身の問題として生活に生かされていくのである。自分自身の生活に帰して、しっかりと自己自身を見つめることによって、道徳授業は生活のなかで生きて働く血や肉となる。子どもたちにとっても、「道徳の時間」が楽しく感じるのは、「資料に自分の気持ちを重ね合わせて考えている時」であり、楽しいと感じる時と授業が生活に役立つと感じる時は、ほぼ一致する。資料そのものより、子どもの意識を重視する考え方から、次のような第五の特色が出てくる。

5) 資料全体をすべて活用する必要はない。すなわち、資料のうちのある部分だけを活用してもよい。授業のねらいは、あくまで道徳的価値の自覚を深めることにあるのだから、資料はそのために最も有効な活用の仕方をしてよいのである。

5. 構造化の筋道

道徳教育の目的は道徳性を育成することにあるが、道徳性を構造化するにはどのようにすればよいのであろうか。

道徳性は、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度、道徳的習慣、道徳的行為などさまざまな現れ方をすると同時に、判断や行為の基準として機能する働きももっている。すなわち、道徳性は、感覚・感情・欲望などの本能的・動物的な層と、真善美などの価値を価値として認める精神的な層の大きく2つの部分から構成されており、それらが複雑に絡み合いながら構成される複合体であると考えることができる。これを単純化して図示すれば、図1のようになる。

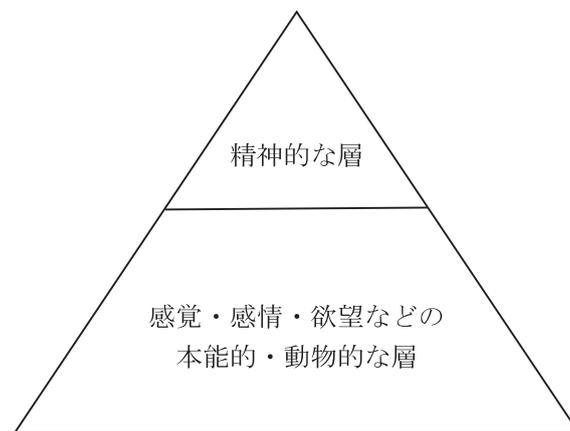


図1 道徳性の構造

このように、人間の本性は、感覚・感情・欲望などの本能的、動物的な部分を下層とし、より高い価値や理想を求める精神的な部分を上層とする二層構造と捉えることができる。人間は動物の一種であると同時に、ただそこだけには留まり得ない精神的な存在でもある。一方ではより高い理想や生き方を追い求めながら、他方では本能的な感覚・感情・欲望などに振り回され、翻弄されながら生きている。この両極の間をさまよひ、悩み苦しみながら生きているのが、偽らざる現実の人間の姿であろう。善と悪、美と醜、強さと弱さの両面を兼ね備えた存在としての人間をまるごと認めて受け入れた上で、なおかつより高い価値や理想を求めて闘い続けていくところに、人間的な魅力があるのかもしれない。道徳的な生き方とは、まさにそのような生き方を指している。

とすれば、「絵に画いた餅」のような単に「きれいごと」の道德教育では、子どもの心には響かない。子どもの琴線に触れる道德教育を行うためには、教師が建て前を捨て、裸になって子どもの現実と対峙しなければならない。本音と建て前の分離は、感覚・感情・欲望などの本能的な部分と、より高い精神的な価値意識が分裂したときに生ずる。「わかっているけどやめられない」とは、頭では悪いとわかっているが、それが肉体化せず、行動に結びつかない状態である。子どももある程度成長すると、頭の中では善いことと悪いことの区別がつくようになる。しかし、それが自分のなかで血となり肉となり、生活のなかで生きて働くようになるのは容易なことではない。それでは、理想とされる「道德的価値」が、「絵に画いた餅」ではなく、感覚・感情・欲望などに満たされた個人の心と結びつくためには、どのような「筋道」をたどればよいのであろうか。

「構造化方式の道德授業」では、ありのままの人間の本性を見つめながら、道德的価値との関わりを考えさせ、価値の自覚を深めていく。つまり、図1の下段を出発点にして、下段と価値との関わりを考えさせ、自分にとってその道德的価値が大切だという自覚を深めさせていくのである。

下段でイメージされる人間の本性は、複雑で多面的である。そこでは、人間のもろもろの感覚・感情・欲望などが複雑に絡み合っている。そこで、構造化方式の道德授業では、具体的な授業に生かしやすいように、次の5つの側面に整理している。

- 1) 人間のもつ弱さ・醜さの側面に関わる価値の自覚
- 2) 人間のもつ気高さの側面に関わる価値の自覚
- 3) 道德を直接に求める側面に関わる指導
- 4) 人間の有限性に関わる価値の自覚
- 5) 感動する側面を生かした価値の自覚の深化

6. 資料の活用と授業の実践例

道德の指導資料には、さまざまなものが含まれる。文部科学省や各出版社から発行された副読本以外にも、小説、エッセイ、詩歌、論説・評論、手紙、日記、格言、新聞記事、ビデオ、OHPなど多種多様である。読み物資料や視聴覚教材以外でも、絵や彫刻、音楽などの芸術作品、特別活動や「総合的な学習の時間」などにおける子どもの体験を題材にして道德授業を展開することもできる。料理に例えるならば、子どもが食いついてくるメニューを用意することが必要であり、その味つけをどうするかは教師の腕次第である。

構造化方式の授業では、人間のもつ自然性（本性）とそれに関わる道德的価値の2つの側面に着目して授業を展開していくのであるから、資料のなかで最もよく人間の自然性が表現されている部分、道德的価値との関わりを考えやすい部分を取り出して授業を組み立ててもよい。

次に、中学校3年生を対象にした道德授業の具体的な資料を提示しながら資料活用の着眼点について述べていきたい。

1) 資料名「足袋の季節」（中江良夫作『人生を考えよう』より）

1) 資料の概要

【今から40年前のこと、中江少年は、小学校を出るとすぐ小樽の伯母に預けられ、小樽郵便局の給仕となった。しかし、足袋を買う余裕もなく、真冬も素足で運動しなければならなかった。

ある日、上役のいいつけで、いつも郵便局に来る貧しい餅売のおばあさんのところへ餅を買いに行く。そこでおばあさんが釣り銭を間違えたことに乗じて、40銭をごまかしてしまう。40銭あれば足袋が買えるという誘惑に勝てなかったのである。その後、中江少年はおばあさんの前に立つことができず、あの貧しいおばあさんからお金をかすめとったという自責の念で、日夜苦しむことになる。

正規の郵便局職員になって初めて月給をもらうと、急いで果物かごを手におばあさんを小樽へ訪ねた。しかし、すでにおばあさんは死んでおり、ただただ無性に腹が立ち、持っていた果物かごを川に捨ててしまう。

年をとった今となっても、当時を思い出し、後悔の念を深くするのである。】

2)資料活用の着眼点

釣り銭が多かったとき、ついごまかしてしまおうという誘惑にかられることは誰にでもあることである。このような気持ちが自分の心のなかにもあることに共感させ、自然性のなかに潜む「人間の弱さ」に注目させる。

その後、釣り銭をごまかした罪の意識にさいなまれ続けながら、正規の郵便職員となって早速おばあさんを訪ねようとする中江少年の気持ちを考えさせ、罪を償おうとする少年の気持ちがどれほど切実なものであるかを実感させる。この罪を償おうとする中江少年の心のなかに、「人間としての誇り」を失わずに、よりよく生きたいという道徳的な価値のあることを感じ取らせ、心のなかの誘惑や弱さを克服しようとする強さをもっていることに気づかせる。

おばあさんがすでに死んでいたことを知ったとき、中江少年は人間としての誇りを回復するチャンスを永遠に失ったわけである。そのやり切れない気持ちは、子どもたちにも実感として感じられるであろう。しかし、これを、「だから釣り銭をごまかしてはいけない」という行為だけの指導で終わらせれば、かえって子どもの反発心を呼び起こし、実感として心に響く授業にはならない。

このように、人間のもっている弱さや醜さ（自然性）に共感させながら、崇高な道徳的価値と対比させることによって、道徳教育が建て前だけのものではなく、もっとリアルな現実として子どもたちの心を捉えていくのである。

7. 発問の工夫

発問は子どもの実態に応じて柔軟に工夫していく必要があるが、その要点をまとめれば次のようになる。

- 1) 人間の自然性について理解を深める発問なのか、道徳的価値について考える発問なのかをはっきり区別する。
- 2) 道徳的価値について考える発問は、人間の自然性の5つの側面のうちのどれに当たるのかをはっきり区別して発問の工夫をする。
- 3) 資料について考える発問か、自分自身について考える発問か、人間に共通するものについて考える発問かをはっきり区別する。
- 4) 自然性についての発問をベースにして、資料と子どもとの接点がつきやすい発問を工夫し、子どもが自分自身と重ね合わせて考えることができるようにする。
- 5) 子どもに答えさせる発問か、子ども相互が話し合うことを促す発問か、内省し熟考することを求める発問かをはっきり区別する。
- 6) 教師は自分が発問された場合を想定し、子どもの立場に立って発問を工夫する。
- 7) 行動とは一応切り離して、道徳的価値についてだけ考えるということを前提にして発問を工夫する。
- 8) 資料の登場人物は名前呼び、「主人公」「彼」「彼女」「筆者」などとは呼ばない。登場人物を身近に感じさせ、自分と重ね合わせて考えるようにさせるためである。

例えば、先に挙げた「足袋の季節」の場合、次のような発問が考えられる。

- 1) 中江少年は、40銭の釣り銭がほしくてたまらなかったが、その気持ちはわかりますか。（自然性、資料）
- 2) そのようなとき、自分も同じような気持ちになりますか。（自然性、自分）
- 3) 中江少年と同じような気持ちになったことがありますか。（自然性、自分）
- 4) 中江少年は、なぜおばあさんの前に出られなくなり、罪の意識にさいなまれたのでしょうか。（価値の意識、資料）
- 5) おばあさんを訪ねたら、おばあさんが死んでいて、泣けて泣けて仕方がなかったのはどうしてでしょうか。（価値の意識、資料）
- 6) 中江少年と同じように、自分も人間としての誇りを回復するチャンスが永遠になくなったとすればどう思うでしょうか。（価値の意識、自分）

また、「人間の有限性に関わる資料」の例として、芥川龍之介の短編小説「くもの糸」を題材にした場合、次のような発問が考えられる。

- 1) カンダタが、「この糸はおれのものだ。おりろ、おりろ」と叫んだのは、どういう気持ちからでしょう

- か。(自然性、資料)
- 2) 自分もこのような場合、カンダタと同じように、自分だけが助かりたいという気持ちになるでしょうか。(自然性、自分)
- 3) お釈迦様は何を願ってカンダタにくもの糸を垂れたのでしょうか。(価値の意識、資料)
- 4) 人間がカンダタのようなエゴをもっているとすれば、日常生活で他の人たちにどのように接したらよいと思いますか。(価値の意識、自分)

8. 道徳性の評価

構造化方式の道徳授業では、評価の観点として次のような諸点が挙げられる。

- 1) 指導過程の構成と実施について
 - 1) 資料に現れている人間の自然性(弱さ・醜さ・気高さなど)に配慮し、これを生かすことのできる指導過程が構成できたか。
 - 2) 子どもの「受け入れ可能性」を生かし、教師自身が工夫した指導過程になっていたか。
 - 3) 一定の指導過程のパターンだけに捉われたものではなかったか。
 - 4) 子どもの意識の流れを生かそうとする指導過程になっていたか。
 - 5) 子どもに、資料に表れた場面での望ましい行動や考え方を求めるものではなかったか。
 - 6) 子どもの意識の流れに即して、指導案に固執することなく、柔軟に指導を展開することができたか。
 - 7) 資料の活用の仕方は、子どもの意識に即した適切なものであったか。
 - 8) 発問は、自然性、価値、資料、自分自身、人間一般など、考えさせる観点が明確であったか。
 - 9) 子どもの発言にとらわれすぎず、じっくり考えさせ、自覚を深めることができたか。
 - 10) 考えさせる「間」は適切であったか。
- 2) 個に応じた指導について
 - 1) 個々の子どもの「受け入れ可能性」に配慮した指導であったか。
 - 2) 子どもの個々の考えを無理に分類してしまうことはなかったか。
 - 3) じっくり考えたい子どもに発言を強制する場合のように、一定の反応を強制する指導になっていなかったか。
 - 4) 誘導的な発問をした場合、それが子どもの考えを助長するものであったか(教師の考えを押しつけるのであれば、誘導的な発問があってもよい)
- 3) ねらいと教師の姿勢について
 - 1) ねらいは子どものよりよい生き方に対する教師の願いをこめたものであったか。
 - 2) ねらいは子どもの生き方に希望と勇気を与えることに結びついていたか。
 - 3) ねらいとする価値は、人間の自然性の理解の上に立って、自覚を深めるように構成されていたか。
 - 4) ねらいは一定の考え方を強制するものになっていなかったか。
 - 5) 強制することを避けようとして、ねらいが曖昧なものになっていなかったか。
 - 6) 教師は子どもと共に自然性や価値について考えていたか。
 - 7) 子どもの意識を中心にして授業を展開していたか。指導案にこだわって子どもを動かそうとしていなかったか。
- 4) ねらいの達成度について
 - 1) 人間の自然性について理解を深めることができたか。
 - 2) 自然性の諸側面の要求とは別に、道徳的価値があるということが理解できていたか。
 - 3) 道徳的価値の実現には喜びが伴うものであること、その喜びは自分に誇りをもつことができ、自分を肯定することのできる深いところから来るものであることに気づいていたか。
 - 4) 行為との関わりに戸惑うことなく、ねらいとする道徳的価値が自分にとって大切なものであるという自覚を深めることができたか。
 - 5) 子どもたちが学習課題を常に自分の問題として考え、感じていたか。資料の理解だけに留まることはなかったか。

6) 子どもたちが常に資料と自分とを重ね合わせて考えていたか。

なお、構造化方式の道徳授業では、「道徳的実践への意欲をもつことができたか」という評価の観点には用いない。道徳的実践は、一人ひとりの「内面に根ざした道徳性」を基盤にし、そこから力強い実践が生まれるという考え方の上に立っているからである。その道徳性を構造的に捉えることこそが道徳的実践力を育てる筋道だと考えるのである。道徳的実践が促されるように指導するのは、1977年以前の小・中学校学習指導要領の「総則」に述べられているように、基本的生活習慣と望ましい人間関係の育成などに関してである。

実際には、1主題の「道徳の時間」で実践への意欲をもたせることは困難な場合が多く、徳目主義的に実践させようとしても、葛藤し合う価値がある場合には、即道徳的行為（道徳的実践）へと直結させることは難しい。そこで、1977年改訂の小・中学校学習指導要領では、道徳的実践ではなく道徳的実践力をつけることが「道徳の時間」の目標として明記されたのである。道徳的実践力とは、道徳的実践を行う基盤となる道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度の複合した力である。

なお道徳性は、上記の道徳的実践力を構成する諸力に加えて、道徳的習慣や道徳的行為まで含めたより広い概念である。したがって、道徳性の評価を行うためには、情意領域から認知領域までを含む広範な評価の観点を明確にすることが必要になる。ブルーム (B. S. Bloom, 1913-1999) らの著した『教育評価法ハンドブック』のなかに述べられている情意領域や認知領域の評価の観点は、その拠り所を提供してくれる。

おわりに

以上、構造化方式の道徳授業について述べてきたが、前述したモラルジレンマによる道徳授業と比較してみよう。

両者に共通しているのは、どちらも相対立する2つの道徳的価値の間の葛藤をテーマにして授業構成をしている点である。しかし、モラルジレンマ授業が、2つ以上の道徳的価値の葛藤をテーマにして授業を構成しているのに対して、構造化方式の道徳授業では、1つの道徳的価値を巡る2つの層、すなわち自然性とより高い価値意識の葛藤をテーマにして授業を構成していく。例えば、コールバーグの「ハインツのジレンマ」では、妻の命を救うという「生命尊重」の道徳的価値と薬を盗んではいけないという「遵法」の道徳的価値が真っ向から対立している。しかし、構造化方式の道徳授業では、1人の人間の内面における自然性とより高い価値意識との対立が問題になる。人間が、善と悪、美と醜、強さと弱さを合わせ持ち、その間をさまよいつつより高い価値を求めて追求していく存在であるならば、この方式の道徳授業は、自然性を克服してより高い人間性へと至る道を示す極めてリアルな授業であるということができよう。

モラルジレンマ授業の思想的背景にあるのは西洋の合理主義である。2つ以上の対立する道徳的価値の間でジレンマを起こさせ、試行錯誤しながらそのどちらかを選択させるか、それらを止揚してより高い次元の道徳的価値に統合させていく考え方は、西洋の合理主義的な哲学に由来する。ドイツ観念論哲学者のヘーゲル (G. W. F. Hegel, 1770-1831) は2つの対立する価値を弁証法によって統合し、より高い次元の価値を実現しようと努めた。ヘーゲルの弁証法的な思考方法を吸収したデューイは、それをより人間的な経験と反省の世界に引き戻し、進歩主義的な教育哲学の中で民主主義社会を実現するための問題解決的な学習方法を探究し確立していった。そのデューイの教育哲学とピアジェの「認知発達の」あるいは「相互作用論的」な心理学を基盤にして、コールバーグは道徳性発達理論を打ち立てていったのである。したがって、コールバーグの道徳性発達理論の中には、ヘーゲル以来の西欧流の合理主義的な弁証法的な思考方法が基盤として流れている。

これに対して、構造化方式の道徳授業の根底に流れているのは東洋的な仏教思想や老荘思想である。図1でも示したように、人間の心的構造は大きく分けると、「感覚・感情・欲望などの本能的・動物的」な下層と「精神的な道徳的価値」の上層の2つの層に分かれている。人間はこの下層と上層、すなわち現実にあるものとあるべきものとの間の葛藤に苦しみながらも、より高い理想の実現をめざして努力していく存在である。その際、「感覚・感情・欲望などの本能的・動物的」な下層を醜い悪として否定するのではなく、上層の「精神的な道徳的価値」と共に人間の本性としてあるがままに受け入れ、両者を包括的に包み込んでいこうとする。すなわち、両者を明確に対立させた上でそれらを弁証法的に統合していこうとする西洋的・合理

主義的な思考法とは異なって、人間の持っている善も悪も共に包み込んで本性と捉え、それをありのままに受け入れた上でより高い自己実現を目指そうとする。そこには無為自然な人間の本性を尊重する中国の老荘思想やインドの仏教思想が流れている。

2008（平成20）年3月に告示された新しい中学校学習指導要領の中には、中学校の道德教育の内容の一つとして、3「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」の(3)に、「人間には弱さや醜さを克服する強さや気高さがあることを信じて、人間として生きることの喜びを見いだすように努める」という文言が挙げられている。このような文言は小学校学習指導要領の中には存在せず、思春期に入り自己の内面を深く見つめることができるようになった中学生の発達段階に即したものである。人間の心の中には、強さと弱さ、美と醜、善と悪という対立する2つのものが存在している。中学校段階では、自分の中にも存在している人間としての弱さ・醜さ・悪をしっかりと見つめ、それらを克服しながら強さ・美しさ・善さを獲得し、人間として成長していく力を培っていかねばならない。このような力を培っていくために、道德教育では自分の弱さ・醜さ・悪から目を背けるのではなく、しっかりとそれを直視した上で克服していく姿勢や考え方を身に付けていかねばならない。構造化方式の道德授業は、そのような力を培っていくための授業である。

構造化方式の道德授業では、モラルジレンマ授業のように異質の道徳的価値を対立させながらジレンマを起こさせるのではなく、自己の内面に潜む強さと弱さ、美と醜、善と悪を対立させながら、深く自己の内面を見つめさせ、自己批判させながら良心を覚醒させるよう導いていく。モラルジレンマ授業がアメリカの民主主義社会を基盤にして成立した問題解決的な道德授業であるのに対して、構造化方式の道德授業は東洋的な思想を背景にして成立した内面的、内省的な授業であると考えられるであろう。

引用・参考文献

- ・ R. E. Galbraith&T. M. Jonse:Teaching Strategies for moral dilemma. Social Education, 1, 1975, pp. 16-22.
- ・ B. K. Beyer:Conducting moral discussion in the classroom, April. Social Educatoin, 1976, pp. 194-202.
- ・ L. コールバーグ, 永野重史監訳:『道徳性の形成 -認知発達のアプローチ-』, 新曜社, 1987年.
- ・ L. コールバーグ, 岩佐信道訳:『道徳性の発達と道德教育 -コールバーグ理論の展開と実践-』, 広池学園出版部, 1987年.
- ・ J. ピアジェ, 大伴茂訳:『児童道徳判断の発達』, 同文書院, 1956年.
- ・ J. ピアジェ, 大伴茂訳:『臨床児童心理学I 児童の自己中心性』, 同文書院, 1954年.
- ・ C. ギリガン, 岩男寿美子監訳, 生田久美子・並木美智子共訳:『もうひとつの声 -男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ-』, 川島書店, 1986年.
- ・ 永野重史編:『道徳性の発達と教育 -コールバーグ理論の展開-』, 新曜社, 1985年.
- ・ 荒木紀幸編著:『続 道德教育はこうすればおもしろい -コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業-』, 北大路書房, 1997年.
- ・ 荒木紀幸編著:『道德教育はこうすればおもしろい -コールバーグ理論とその実践-』, 北大路書房, 1988年.
- ・ 徳永正直・堤正史・宮嶋秀光・林泰成・榊原志保:『道德教育論 対話による対話への教育』, ナカニシヤ出版, 2003年.
- ・ 金井肇:『生き生きした構造化方式の道德授業 中学校』, 明治図書, 1998年.
- ・ 金井肇:『生き生きした構造化方式の道德授業 小学校』, 明治図書, 1998年.
- ・ 金井肇:『道德授業の基本構造型論』, 明治図書, 1996年.
- ・ B. S. ブルーム他著, 梶田叡一他訳:『教育評価法ハンドブック -教科学習の形成的評価と総括的評価』, 第一法規, 1973年.
- ・ 文部省:『小学校学習指導要領』, 大蔵省印刷局, 1977年.
- ・ 文部省:『中学校学習指導要領』, 大蔵省印刷局, 1977年.