

論 文

道徳教育の内容と方法に関する考察 (1)
— 社会的認知領域理論から道徳教育の内容と授業を考える —

藤 井 啓 之
日本福祉大学 経済学部

A Study on the Contents and Method in Moral Education:
From the Perspective of the Social Cognitive Domain Theory

Hiroyuki FUJII
Faculty of Economics, Nihon Fukushi University

Keywords: 道徳教育, 社会的認知領域理論, 特別の教科道徳, 考える道徳, 道徳授業

要旨

本研究は、道徳性の心理学に関する一大潮流である社会的認知領域理論について、道徳性、社会的慣習、パーソナルなものそれぞれの独自性と、それらの相互関係という視点から概観した。それをもとに、日本の学習指導要領の「特別の教科道徳」における内容項目を検討することで、内容項目に見られる固定性（社会化）と内容の偏り（社会的慣習偏重）という問題を明らかにするとともに、内容の固定性と「考える道徳」という方法論の不整合の問題を明らかにした。そのうえで、道徳の授業を実施する際に、社会的認知領域理論がどのように役立つのか、どのような点に注意して授業を進めることで、社会的認知領域理論の研究成果を活かした道徳授業にできるのかについて提案を行なった。

はじめに

我が国では、2015年3月27日の学校教育法施行規則の一部を改正する省令において、これまで教育課程の領域として設定されていた「道徳」が「特別の教科である道徳」（以下、「特別の教科道徳」と略記）に変更された。これまでの道徳においても、内容として挙げられている項目の体系性、正当性に問題がなかったわけではないが、曲がりなりにも教科と称するからには、これまで以上に、その内容項目に関する学問的な根拠を問うておかなければならない。

本稿では、まず、道徳に関する発達心理学や教育心理学の成果である「社会的認知領域理論 (social cognitive domain theory)」ないしは「社会的領域理論 (social domain theory)」に依拠しながら¹⁾、従来の領域としての「道徳」にせよ「特別の教科道徳」にせよ、その内容項目が、並列し得ない異質なものを区別することなく寄せ集めて雑然と並べたものであることを明らかにする。次に、そのなかには「道徳」と道徳とは似て非なる「道徳にあらざるもの」が含まれているのだが、これらを区別しないために、子どもの道徳性は混乱すること、その

意味では、教科になる前であれ教科になった後であれ、学習指導要領の示す道徳教育は、子どもの道徳性を発達させるためにはかえって害悪であること、しかし、「道徳」と「道徳にあらざるもの」は、子どもの道徳性を発達させるためには、区別しつつも、ともに必要なものとして位置付けることが必要なことを述べる。そのうえで、道徳教育において、これらをどのような関係として捉えることが必要なのかについて明らかにし、道徳授業への適用についての端緒を示す。

社会的認知領域理論による従来の道徳理論への批判

1. 構成主義の立場からの批判

まず、社会的認知領域理論は、デュルケームに代表されるような、道徳における社会化理論を批判する。Nucci と Powers によれば、デュルケームの道徳性の構想は、「道徳性を子どもの外側に置き、親や教師といった社会化の代理人に、お手本、グループへの情動的な愛着、報酬や悪い結末をうまく使うことを通して、子どもに『道徳的価値』を吹き込むことを要求する」(Nucci, L. & Powers, D. W., 2014, p.121) ものである。しかし、デュルケームら社会化に基づく道徳理解は、学習についての最新の研究 構築主義 が「子どもを情報や包括的経験の解釈者であると考え」(Nucci, L. & Powers, D. W., 2014, p.121), 「子どもは 幼かろうが 自分たちの社会的世界を解釈し、理解しようと能動的に奮闘する」(Smetana, J. G., Jambon, M. & Ball, C., 2014, p. 23) と考えるのとは、正反対である。Nucci らは、学問的な教科ですら構築主義的なアプローチをとるようになってきているのに、「伝統的な」道徳教育である「性格教育」(character education) の擁護者らが、道徳教育だけは、構築主義をとらない旧態依然としたインカルケーションの手法をとっていることを批判する (Nucci, L. & Powers, D. W., 2014, p. 121)。

さて、このように道徳が大人から直接教えられるものではなく、子どもが主体的に情報や経験を解釈しながら獲得していくものである、という構成主義の考え方は、すでにピアジェやコールバーグの道徳性発達理論のなかに明確に示されていた。ピアジェは、子どもの道徳発達を自己中心性から出発し、他律的道德、自律的道德への発達と捉えたが、その中心には、子どもが外界との相互

作用のなかで道徳的世界観を構成していくと捉える考えがあった (Piaget, J., 1932/1965)。コールバーグは、ピアジェの認知的発達理論を道徳性の発達に適用し3水準6段階からなる道徳性の発達段階を示した (永野重史編, 1985)。これらの水準と段階は、次のように区別される。

1) 慣習以前の水準

第1段階：罰と服従への志向

第2段階：道具主義的相対主義への志向

2) 慣習の水準

第3段階：対人的同調あるいは「よい子」への志向

第4段階：「法と秩序」の維持への志向

3) 慣習以降の水準、自律的・原理的水準

第5段階：社会契約的遵法への志向

第6段階：普遍的な倫理的原理への志向

2. 移行としての直線的道徳発達への批判

社会的認知領域理論は、「子どもの道徳と社会的な知識は、相互的な子どもと環境との相互作用から構築され、これらの相互作用が一貫性と多様性へと導く」(Smetana, J. G., 2006, p. 120) として、ピアジェやコールバーグの構成主義的な立場を継承しつつも、道徳発達の理解については彼らを批判する。社会的領域理論による批判の矛先は、ピアジェでいえば自己中心性 他律自律、コールバーグでいえば慣習以前の水準 慣習の水準 慣習以降の水準というような、道徳の発達をある状態が前の状態に取って代わること、すなわちある種の直線的な移行として捉えるあり方に向けられている。ピアジェやコールバーグに従えば、「道徳的発達とは、道徳性が社会規範や権威によって定義される初期のステージから道徳性 (公正さ) が前進的に分化していくこと」になり、「より発展した道徳的自律の段階になってはじめて道徳性が慣習に取って代わり、独立して動作する」(Nucci, L. & Powers, D. W., 2014, p. 122) ことになる。しかし、これらは実験的な研究結果とは合致しないと Nucci らは言う。彼らの研究結果によれば「2歳半の子どもも大人も、道徳的な問題と社会的慣習の間で、概念的な区別を保っている」(Nucci, L. & Powers, D. W., 2014, p. 122) のである。

社会的認知領域理論の構想

1. 複数領域の区分

上記のような経験的事実から、社会的認知領域理論では、道徳性の発達を自己中心性から道徳への移行、あるいは慣習から道徳への移行とは考えない。それに代えて、個々人のなかに道徳もその一つとして含む、複数の質的に異なる社会的・心理学的な概念が併存しており、それらはそれぞれ独自の発達の軌道をとると考える。そして、人が社会の中で様々な判断を行なうときに、それらの諸概念の関係のあり方、調和のさせ方が変化していくことを道徳的な発達を考えるのである。

この質的に異なる概念の領域を、たとえば Nucci は、道徳性 (morality)、社会的慣習 (social convention)、パーソナルなもの (the personal) の3つに (Nucci, L. & Powers, D. W., 2014, pp. 122-125)、あるいは Smetana は、子どもが社会の中で判断に利用する社会的知識 (social knowledge) の点から、道徳的概念 (moral concept)、社会制度的概念 (societal concept)、心理学的概念 (psychological concept) の3つに区別する (Smetana, J. G., Jambon, M. & Ball, C., 2014, p. 23)。これらについては微妙な違いはありつつも、基本的には同じことがらを指しているのだ、Nucci らと Smetana らの説明を適宜参照しながら、その内容を確認しておきたい (以下、Nucci, L. & Powers, D. W., 2014, Smetana, J. G., 2006 and Smetana, J. G., Jambon, M. & Ball, C., 2014 を参照)。

(1) 道徳性ないしは道徳的概念

道徳性とは、「個人が他者に対してどのように振る舞うべきかについての規定的で一般化可能な理解」のことであり、「道徳性についての個人の概念と判断は、他人の福祉に影響を与える行為に焦点化されて」おり、「道徳性は、正義、福祉、権利の基底的な概念化によって構造化されている」とされる。これらの道徳的概念に反することは、他者の権利や福祉に本質的な影響を与えるので「悪 (wrong)」であることになる。これらのことから、道徳的な概念は、義務的なものであり、普遍的に適用可能なものであり、非パーソナルで、規範的に拘束力のあるものであると考えられている。

普遍化可能かどうかをめぐって、たとえば、家庭でも地域でも学校でも同じように適用されるかどうか、ジェンダーや社会階層などが違って適用されるか、国民性

や民族、宗教などが異なっても適用されるかなど、さまざまな観点から心理学的な経験的研究が積み重ねられてきている。

発達の観点からみれば、他者の福祉や正義という道徳性は、幼少時より一貫して保持されるというのが、社会的領域理論の主張である。ただし、そこに発達がないわけではない。年齢とともに、直接的な害からより間接的な害へと道徳判断の視点が拡大していくとされている。たとえば幼少時には、オモチャを独り占めするといった不正よりも、身体的な暴力といった他者の福祉の阻害をより道徳的な基準として適用するが、年齢とともに公正や平等といった基準を適用しはじめ、前青年期には平等から個人の違いやニーズを踏まえた公平へと発展していくという (Smetana, J. G., 2006, p. 124)。

また、領域ごとに社会的経験は質的に異なる視点を与えるのであるが、道徳性の場合、人は相互行為を「犠牲者、加害者、観察する第三者として経験する」という。さらに、領域ごとに、情動的な経験や情動的な表現が異なるという。たとえば、道徳的な違反や罪に際しては、人は強い怒りや悲しみの情動を引き起こし、犠牲者に対して感情移入し、他方、肯定的な道徳的行為に対しては幸福感を得たりするのだという。

(2) 社会的慣習ないし社会制度的概念

これに対して、社会的慣習ないし社会制度的概念は、「特定の社会的グループの内側のメンバーの社会的相互行為を調整する、行為の規範を合意的に定義したもの」である。これらは、特定の社会的グループの内側の問題なので、道徳のような普遍性はなく、エチケットやマナーのような相対的なもので、合意によるものであり、偶発的なものであり、変更可能なものである。しかし、社会的慣習は全く無意味なわけではなく、それがあることによって、他者がどのように行動するか予測が可能となり、また、自分がどうすれば他者に受け入れられるかを予測することができるというメリットもあり、特定の社会の中で、一定の目的のために、スムーズかつ効率的にさまざまな活動を行なうことを容易にするという面も持っている。

発達の観点からみると、慣習的なものは、道徳性が幼少時より一貫しているのとは異なる様相を呈する。Nucci と Powers によれば、社会的慣習に関する発達は7段階からなる振り子パターンをとるのだとした上で、

次のように言う。「慣習の発達の振り子パターンは、任意の社会規範の機能を説明する際に、子どもが抱える困難を示しており、慣習を、社会システムの構造化のために重要なものとする青年期に先行する、反省と構築のゆっくりとしたプロセスを示している」(Nucci, L. & Powers, D. W., 2014, p. 126)。すなわち、社会的慣習は、ある年齢段階で承認していたとしても、子どもの認知能力が発達し、あるいは、視野が広がると、その正当性に疑念が生じ、不承認へと転化する。しかし、さらに認知能力や経験が広がると、より広い視野のもとで再びその慣習を承認するようになるということだ。

社会的慣習をめぐる相互行為は、適用される規範やルールに焦点があてられる傾向があり、たとえば、学級の秩序の維持に役立っているか否かといった、規範の社会的・組織的な機能の観点から評価が行なわれる。先に挙げた、道徳の加害者、被害者、傍観者という視点とは異なることがわかるだろう。

情動的な経験に関しては、慣習に従ったとしても違反したとしても、子どもにはほとんど情動的反応は見られないという。これも、さきの道徳性のような強い感情的反応とは大きく異なる。社会的慣習に対する違反に対する情動的な反応は、むしろ大人になってから生じるものであるとされる。

ここで、パーソナルなものの説明に入る前に、道徳性と社会的慣習の区別をより明確にするために、Nucciが行なった慣習と道徳性に対する人々の態度に関する研究を参照しておきたい(Nucci, L., 1985.)。Nucciは社会的慣習の一つである宗教的規範に対する反応を考察することでこれに答える。彼は、宗教のなかで禁止されていることのなかの道徳的なもの(盗むこと、殺すこと、姦淫すること、中傷すること等)と慣習的なもの(イースターやクリスマスでの宗教的祭祀への参席や聖餐に先立つ断食を怠ること、避妊具を使うこと、婚前交渉、離婚等)を混在させて、質問紙調査を行なっている。そのなかで、宗教的に禁止されていることについて、「もし、それらの規範を聖書等で神が禁止していなければ、行なっても問題ないと思うか」と問うたとき、ほとんど全ての子どもと青年は、宗教的な制限は世俗的な慣習と似たようなものであり、もし行為を禁止する宗教的なルールや聖書の命令が無かったら、祭祀を女性が行なうとか、安息日に働く等のことは問題ないと考えていることが明らかになったという。それに対して、80%以上の子ども・

青年が、盗み、言われなき暴力や中傷は、神や聖書による行為の禁止の有無にかかわらず、間違いであると考えるのだという。これらの調査は、多様な宗派に対して行なわれており、結果は一貫しているという。

(3) パーソナルなものないしは心理学的概念

パーソナルなものは、心理学的概念の一部であるのだが、具体的にいえば、日記、電話、手紙等のパーソナルな内容やそれに誰がアクセスできるのか、どのような服装や髪型を好むのかといった外観に関すること、自由時間の遊びに何をするのか、食べ物・飲み物も含めた自分の身体の管理、等々のことである(Nucci, L. P., 2014, p. 539)。

幼少時の親子関係を見ると、道徳的なものと社会慣習的なものとパーソナルなものとの区別が鮮明になる。

Nucciによれば、パーソナルな問題に関する母子関係では、単純に子どもにゆだねる場合、間接的で暗黙裏にパーソナルなものだと伝える場合(たとえば「今日着ていく服はもう決めた?」というような問いかけで)、

子どもからの抵抗に遭って交渉する場合、の3つのタイプがある。この交渉に際して、子どもが社会慣習的規範から逸脱しているとき(テーブルマナー等)に母親から指図されると、子どもは「かなりしばしば」受け入れるという。さらに、道徳的な問題への違反に関して親から指図されると、「ほぼすべて」受け入れるという。しかし、パーソナルな問題のときには、子どもは抵抗してなかなか受け入れない。ここから、子どもによる親への抵抗は「なんに対しても不服従」といった事柄ではなく、子どもは抵抗を通して「大人の社会的メッセージからパーソナルなものの感覚を獲得するだけでなく、積極的に社会的規制や道徳的義務からパーソナル・ゾーンを区別するように要求している」とされる。

このパーソナルなものは、人が、自己(self)、自律、アイデンティティを確立するうえで、不可欠なものである。日本では、パーソナルなものの主張をすると、しばしば自己中心的だと批判され、非道徳的であるとされる。しかし、パーソナル・ゾーンを否定することは、3つの点で、非道徳的である。第1に、パーソナルなものを通して自己を確立し、自律し、アイデンティティを構築しなければ、道徳的判断における一貫性が保障されない。のみならず、パーソナルなものと道徳的なものとの葛藤の中でこそ、パーソナルなものも道徳性も発達していく。

第2に、パーソナル・ゾーンの否定は、人間の「自由としての権利」という道徳的価値の否定につながる。これらについて、Nucci は次のように言う。「パーソナルなものという概念は、権利という道徳的概念と同一ではないが、パーソナルな選択やプライバシーといった心理学的機能の理解や、選択やプライバシーについて子どもや青年が行なう要求は、道徳性の構築を活性化させる。まず個人的なものという概念が権利という道徳的概念を形づくる。次に、個人的な裁量や選択と公正な扱いや他者の福祉の考慮の間の弁証法が、対人間の道徳的な義務という道徳的概念の構築に影響を与える」(Nucci, L. P., 2014, p. 546)。第3に、パーソナル・ゾーンの否定は、人間の精神生活に「実害をもたらす」ことが明らかにされている。パーソナルなことに対する親の過度のコントロールは、青年期には、不安や抑鬱や身体症状といった、内面的疾患の症状を示すが、社会的慣習や慎重さに関する問題 (prudential issue) たとえば「ブランコを順番で人に譲る」等の道徳性に対して、「ブランコから飛び降りる」など自分自身の安全等に関すること) について親がコントロールしたからといって、内面的疾患の症状は現れないのだという (Nucci, L. P., 2014, p. 542)。これらは、パーソナルなことが親によって尊重されるアメリカの青年においても、パーソナルなものが親から自己中心的であると判断されがちな日本の青年においても、共通することが確かめられている。

4歳から7歳の子どもの、道徳的な問題で母親が命令を出す場合と、パーソナルな問題で母親が命令を出す場合とで、物語の主人公はどのように反応すると予想するか、という実験では、道徳的問題に関して、年齢が上がるにつれて、母親のルールに従うと予想する子どもが増える一方で、パーソナルな問題に関しては、年齢に拘わらず、多くが命令に従わないと予想し、なおかつ、従わないとよい感じがし、従うといやな感じがすると予想するという。この点で、パーソナルな問題については、発達の変化はあまり見られないといえよう。

2. 領域間の調整の発達

ここまでのところで、各領域の内容や特徴について整理してきたが、すでに述べたように、社会的領域理論では、道徳的判断の発達を、慣習から道徳への変化と捉えるのではなく、これら道徳性、社会的慣習、パーソナルなものが同時並行的に存在し、これらの間での調整の仕

方が変化することを道徳的な発達と捉えている。では、具体的に、子どもたちは、これらの間でどのような調整を行なっているのだろうか。

子どもが道徳的判断を迫られる状況は大抵、複数領域の複合問題だ。その際、他の領域のことを考えず (あるいは状況そのものが複合的でないので)、単純に状況に含まれる害や福祉の観点から善悪を判断する場合がある。他の領域のことを考慮に入れた場合、それらをうまく調整できない場合と、うまく調整できる場合がある。

これらを整理すると、子どもの道徳判断には、単純 (simple/straightforward)、不調和・葛藤的 (uncoordinated/conflicted)、調和的 (coordinated) という3つの場合があることになる (Nucci, L. P., 2014, p. 548)。

Nucci の調査によれば、これらは、個人差はあるものの、年齢とともに から へと移行していくという。ここでは詳細には立ち入らないが、Nucci の示した調査結果の図のみ示しておきたい。なお、ここでいう調査とは、A「バスに乗っているとき、ある乗客が運賃を支払うさい、10ドル札を落としたが、その乗客も運転手も気づかない。この場合、それを見ていた私はお金を落としたことを教えるか、自分のものにするか」(間接的な盗みの権利)、およびB「他の子どもが滑って転んでケガをして痛がっているときに、数ブロック離れたその子の家まで行って、その子の親に助けを求めらるか」(援助の義務)という架空の話をもとに、子どもの判断を問うものである (Nucci, L. P., 2014, pp. 548-549)。

まず、自分のものにしてもよいかどうか (A)、および、助ける義務があると考えるか (B) それぞれの判断についての年齢ごとの調査結果が下記の図1-1である。

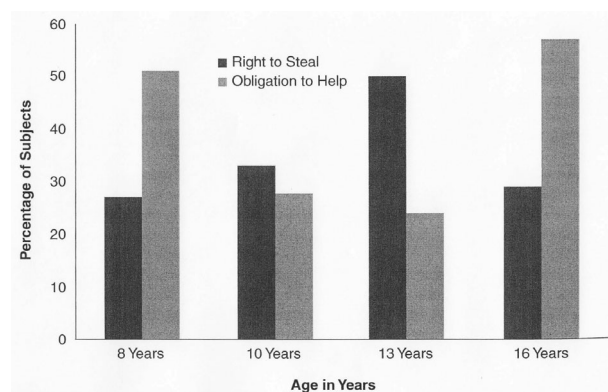


図1-1 盗む権利 (Right to Steal) と助ける義務 (Obligation to Help) についての年齢ごとの回答 (Nucci, L. P. (2014) p.550 より転載)

ここに見られるように、「盗む権利」を正当化する傾向は、8歳は30%を下回っているが、10歳で30%を超え、13歳では約50%にまで増加し、16歳で再び約30%へと減少する。これに対して、助ける義務は、8歳では約50%なのだが、10歳では約30%に下がり、13歳ではさらに減少して20数%にまで落ち込む。しかし、16歳になると50%を上回る。

次に、間接的な盗みの可否についての判断の際、子どもたちは上記の単純、不調和、調和のうちのどのパターンをとったかについての調査結果が下記の図1-2である。

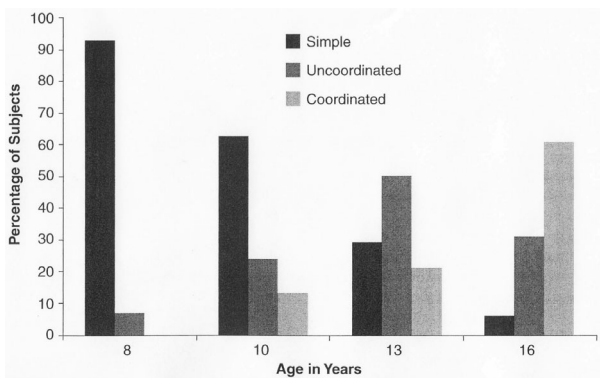


図1-2 お金を返すための根拠づけに単純、不調和、調和のどれをとったかの年齢ごとの割合 (Nucci, L. P. (2014) p.551 より転載)

この図に見られるように、8歳はほとんどの子どもが単純に道徳的に判断するのだが、その後、10歳、13歳、16歳と年齢を重ねるにつれ、単純な判断は激減していく。これに対して、不調和な判断は、8歳から13歳までは着実に増加し(10%以下 50%以上)、一転して16歳で減少(約30%)となる。これに対して、8歳では全く見られなかった調和的な判断は、10歳では10数%となり、13歳、16歳(約60%)と着実に増加している。

これらの調査から考察されるのは、子どもたちは、道徳性、社会的慣習、パーソナルなものという各領域で、それぞれの発達を遂げており、特定の年齢で輪切りにしたときの各領域の間で調整を図りながら、判断を行なっているということである。したがって、道徳的問題についての子どもの判断を評価するときには、それぞれの領域ごとにどのような判断をしており、領域間でどのように折り合いをつけているのかという視点が不可欠になる。

3. 道徳教育で領域を調和させることの意味

ところで、社会的領域理論は、実験的・経験的事実を示したものである。これに対して、道徳教育は価値的、目的志向的なものである。それゆえ、すでにコールバーグが注意を促したように、事実言明から価値言明を推論する心理学的誤謬を避けなければならない(Kohlberg, 1981, p.66)。

そこで、社会的領域理論で明らかにしてきたように、道徳的なものが普遍的であること、社会慣習的なものは偶発的なものであることを踏まえると、道徳教育というからには、最終的には道徳的なものを中心軸にして判断できるよう教育していく必要がある。その際、厳格主義に立って社会慣習的なものやパーソナルなものを排除するのではなく、社会慣習的なものの存在の意味等も十分吟味しながら、道徳的なものの視点のもとに統合することが求められる。なぜなら、社会慣習的なものを熟慮した上で道徳的なものに統合しなければ、矛盾を抱えたまま判断したことになり、「社会慣習的な誘惑」に対して確実に対応することができなくなってしまうからである。ここでいう、道徳的なものへの統合とは、当然、社会組織の維持が、本当に他者の福祉に役立っているか、他者を害していないか、という道徳性の観点から社会的慣習を考察することであり、場合によっては、社会的慣習の内容や形式を批判することも含んでいる。

「特別の教科道徳」の内容項目と教育方法についての検討 社会的領域理論を援用して

1. 「特別の教科道徳」の内容における社会的諸領域の混在

特別の教科道徳では、これまでの領域としての「道徳」の内容項目を基本的には引き継ぎつつも、学年ごとの内容配列であったものを項目ごとの内容配列へと改めるとともに、若干の修正が施されている。以下、やや分量が多くなるが、中学校学習指導要領における「特別の教科道徳」の内容項目の全体を見てみよう。

第2 内容

学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要である道徳科においては、以下に示す項目について扱う。

A 主として自分自身に関すること

[自主, 自律, 自由と責任]

自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、誠実に実行してその結果に責任をもつこと。

[節度, 節制]

望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け、安全で調和のある生活をする事。

[向上心, 個性の伸長]

自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求すること。

[希望と勇気, 克己と強い意志]

より高い目標を設定し、その達成を目指し、希望と勇気を持ち、困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げること。

[真理の探究, 創造]

真実を大切にし、真理を探究して新しいものを生み出そうと努めること。

B 主として人との関わりに関すること

[思いやり, 感謝]

思いやりの心をもって人と接するとともに、家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や現在の自分があることに感謝し、進んでそれに応え、人間愛の精神を深めること。

[礼儀]

礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとること。

[友情, 信頼]

友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。

[相互理解, 寛容]

自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの方や考え方があることを理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと。

C 主として集団や社会との関わりに関すること

[遵法精神, 公徳心]

法やまじりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切に、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること。

[公正, 公平, 社会正義]

正義と公正さを重んじ、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努めること。

[社会参画, 公共の精神]

社会参画の意識と社会連帯の自覚を高め、公共の精神をもってよりよい社会の実現に努めること。

[勤労]

勤労の尊さや意義を理解し、将来の生き方について考えを深め、勤労を通じて社会に貢献すること。

[家族愛, 家庭生活の充実]

父母、祖父母を敬愛し、家族の一員としての自覚をもって

充実した家庭生活を築くこと。

[よりよい学校生活, 集団生活の充実]

教師や学校の人々を敬愛し、学級や学校の一員としての自覚をもち、協力し合ってよりよい校風をつくるとともに、様々な集団の意義や集団の中での自分の役割と責任を自覚して集団生活の充実に努めること。

[郷土の伝統と文化の尊重, 郷土を愛する態度]

郷土の伝統と文化を大切にし、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬の念を深め、地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、進んで郷土の発展に努めること。

[我が国の伝統と文化の尊重, 国を愛する態度]

優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献するとともに、日本人としての自覚をもって国を愛し、国家及び社会の形成者として、その発展に努めること。

[国際理解, 国際貢献]

世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与すること。

D 主として生命や自然, 崇高なものとの関わりに関すること

[生命の尊さ]

生命の尊さについて、その連続性や有限性なども含めて理解し、かけがえのない生命を尊重すること。

[自然愛護]

自然の崇高さを知り、自然環境を大切にする事の意義を理解し、進んで自然の愛護に努めること。

[感動, 畏敬の念]

美しいものや気高いものに感動する心を持ち、人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること。

[よりよく生きる喜び]

人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し、人間として生きることの喜びを見いだすこと。

まず、一瞥して、社会的領域理論の分類上でいえば、圧倒的に社会的慣習に関連するものが多いことが見て取れる。確かに、見出し語のなかに道徳性や道徳的価値に関する用語をいくつか見つけることはできる。たとえば、[自由と責任] [公正, 公平, 社会正義] [寛容] 等。あるいは具体的内容のなかにある「自他の権利」も道徳性に関するものである。しかし、[節度, 節制] [礼儀] [遵法精神, 公徳心] [勤労] [郷土の伝統と文化の尊重, 郷土を愛する態度] [我が国の伝統と文化の尊重, 国を愛する態度] 等、他者の福祉や公正と直接関係がなく、「我が国」と限定されることにみられるように、普遍性を志向しない社会制度や社会組織を維持・継承するための内容が大多数を占める。また、パーソナルなことに關しては、たとえば [自律] や [個性の伸長] などが関連しているといえなくもないが、その具体的な内容の記述を見ると、「自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断

し、誠実に実行してその結果に責任をもつこと」とあるように、パーソナル・ゾーンの確保を通して自己や自律やアイデンティティを発展させたり、道徳と関連する「自由の権利」についての認識を深めさせたりするというよりは、自己責任論の枠組み（自主的・自律的選択 - 自己責任）のなかでの責任主体の明確化のために自律を持ち出している意味合いが強い。[個性の伸長]の具体的記述である、「自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求すること」という部分がパーソナルなものの保障と関わる数少ない文言であるといえる²。

社会的領域理論の研究結果からみると、これらは、あまりにも粗雑である。まず、道徳教育の内容において、道徳性、社会的慣習、パーソナルなものが区別されないまま並列して挙げられ、それらが同じように教えるべき到達点として考えられている。つまり、既述した、各領域の内容的、発達の、感情的等々の特性が考慮されていないため、各領域に限って見たとしても、各領域での子どもたちの発達状況の診断や発達促進のための手立てについての手掛かりを得ることができず、ましてや、道徳性を中心とした子どもたちの領域間調整の不調や調和について診断や支援をすることができないからである。

2. 社会化的道徳観と「考える道徳」の不整合

社会的慣習が大部分を占めるということは、学習指導要領の道徳教育観は、の1で触れたデュルケム的な古い枠組みに依拠しており、「伝統的な」性格教育の性質を持っているということである。

「望ましい生活習慣」、[礼儀]のなかの「時と場に応じた適切な言動」、[遵法精神、公德心]にある「規律ある安定した社会の実現」、[よりよい学校生活、集団生活の充実]の「教師や学校の人々を敬愛」、[我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度]のなかの「日本人としての自覚」等は、既存の社会の側が、その社会に参入してくる新参者（子ども等）に要求するものであるが、それらは、子どもが到達しなければならないポイントとして予め固定されている。獲得すべき内容と価値が予め決められてしまうと、「情報や包括的経験の解釈者」としての子どもという構成主義の視点は、道徳教育にとっては、外的なもの、付加的なものとならざるをえない。

他方で、今回の「特別の教科道徳」の学習指導要領は、一見すると、構成主義的な面も強調しているようにみえ

る。それは「考える道徳」「議論する道徳」と言われている箇所である。小学校学習指導要領の解説は次のように言う。「『特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない』、『多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である』との答申を踏まえ、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う『考える道徳』、『議論する道徳』へと転換を図るものである³。

予め道徳内容の到達ポイントが決定されていることと、「答えが一つではない道徳的な課題」と向き合う「考える道徳」の間に齟齬があると言わざるを得ない。この不整合は、どのように解消されるのだろうか。道徳の内容が変えられないとすれば、道徳の授業等で、子どもを情報や経験の解釈者として位置づけ、多様な価値観を表出することを許容しつつ、議論を通じて、最終的には決められた内容の解釈に到達するということが目指されることになるだろう。

3. 道徳授業への援用

最後に、道徳の授業に社会的領域理論を援用する可能性について考えてみたい。社会的領域理論それ自体は、道徳の授業を念頭に置いているわけではない。実際、社会的領域理論を教育に適用することに関して挙げられているのは、学級づくりを通して子どもの社会的・感情的ニーズに応えること、生徒の行動に対する教師等の対応、通常の教科授業を通して道徳教育を行なうこと、である（Nucci, L. & Powers, D. W., 2014, pp127-135）⁴。しかし、これは、道徳の授業の中でも援用可能である。というのも、そもそも社会的領域理論がその理論を確立するにあたって行なっている実験や調査のなかには、子どもたちに架空の物語を読ませて判断させるというものが多数含まれているからである。

授業のなかでは、子どもたちからさまざまな意見や判断が出される。その際、それぞれの意見や判断が、どの領域に基づいた発言なのかを分類・整理することができるのではない。その上で、授業で子どもたちの意見が分かれたとき、その根拠となっているのが、例えば、道徳性 v.s. 道徳性の間での対立等、同じ領域内での発達段

階のズレによる対立なのか、道徳性 v.s. 社会的慣習の間での対立等、異なる領域間でのズレなのかを明確にしていくことができる。あるいは、同じ判断であったとしても、どの領域に基づいた判断を行ったかが同一とは限らない。道徳性と社会的慣習が対立した場合には、社会的慣習の視点からの判断を切断せず、再検討する形で道徳性の視点からの判断に統合することが求められるだろう。また、道徳性と社会的慣習が一致した場合には、道徳性と社会的慣習を調和させる視点が引き出せる可能性がある。

さらに、各領域の子どもの判断から、道徳性への展開を引き出す事も可能である。Nucci は、「紅茶よりもコーヒーを飲む」というパーソナルな選好の問題は、「どの店からコーヒーを買うか」という問題になったときに、コーヒー農園の労働者の生活を念頭に置いて、他者の福祉や公正の問題にもなるという (Nucci, L. P., 2014, p. 539)。これは、パーソナルな問題から道徳性の問題が派生することを意味するだけではない。たとえば、コーヒーの生産・流通・販売などの社会システムをめぐる社会制度上の問題も関わってくる。社会システムを無視して道徳性だけで判断すれば、生産・流通・販売にかかわる人々の生活が大きな打撃を被る場合もありうる。したがって、社会システムを崩壊させないようにしながら新たな社会システム・社会慣行を産み出していくという、社会的慣習の領域も考慮にいれながら判断することへも発展させることができるのである。このような相互関係は、どの領域を起点にしても起こりうる。社会的領域理論に基づく道徳の授業は、このような様々な領域の判断を尊重しつつ、より道徳的判断となるように領域間の調整をさせることを示唆している。これを活かすとすれば、たとえば日本の道徳教育が社会的慣習を獲得させることに偏重しているとしても、教師は、授業で取り上げる資料や議論のテーマを、道徳性の視点、パーソナルなものから読み直し、それを引き出す発問を行ったり、補足資料を配付したりすることで、社会的領域間の調整に基づいた道徳性を発達させることができるだろう。

まとめと課題

本稿では、道徳性の発達に関する社会的領域理論の位置づけをごく簡単に紹介したうえで、まず、社会的領域理論が提案する道徳性、社会的慣習、パーソナルなものというそれぞれの領域の特性について整理することで、

領域を分類すること自体の有効性、正当性を示した。つぎに、その視点から我が国の道徳教育の基礎である学習指導要領における道徳項目をみることによって、それが社会的領域を区別しない雑多なものであり、かならずしも道徳性の教育とは言えないばかりではなく、各領域内での判断の発達にも十分貢献しえないものとなっていることを明らかにするとともに、道徳内容項目の固定性と「考える道徳」という道徳教育方法論の不整合について指摘した。最後に、社会的領域理論を道徳の授業に援用する際のポイントについてやや仮説的に示してみた。

しかし、いくつかの課題は残されたままである。第一に、道徳授業以外の、生徒指導や学術的な教科の指導を通じた社会的領域理論に基づく道徳教育については全く触れることが出来なかった。これらは社会的領域理論の理論家があえて論及しているものであるため、今後、丁寧に整理・分析しなければならない。第二に、道徳授業における視点は示したが、具体的な道徳の授業に即して検討することは行っていない。これについても、授業の事実在即しながら論じることが求められる。

注

- 1 我が国の社会的領域理論に基づいた道徳性の発達に関する研究では、まとまったものとして首藤敏元、二宮克美著『子どもの道徳的自律の発達』風間書房、2003年等がある。
- 2 しかし、これを、頭髮・服装指導に代表されるような中学校の生徒指導の状況と併せて考えれば、あるいはスタンダード化が進み、一挙手一投足が統制されつつある小学校も含めて考えても、現実的には個性を伸ばして充実した生き方を追求する場や機会は保障されていないし、ますます狭まっているといえる。
- 3 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』, p. 2.
- 4 これについては、道徳教育上の重要な問題提起を多数含んでいるので稿を改めたい。

参考・引用文献

- Kohlberg, L. (1981) *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Essays on Moral Development, Volume 1)*, Harper & Row.
- Nucci, L. (1985). *Children's conception of morality, societal convention, and religious prescription*. Harding, C. G. (Ed.). *Moral Dilemmas: Philosophical and Psychological Issues in the Development of Moral Reasoning*. Chicago, Illinois, Precedent Publishing.
- Nucci, L. & Powers, D.W. (2014). *Social cognitive domain theory and moral education*. *Handbook of Moral and Character Education* (2nd ed.). New York, Routledge.
- Nucci, L.P. (2014) *The personal and the moral*. Killen, M. &

- Smetana, J. G. (Eds.). Handbook of Moral Development (2nd ed.). New York and London, Psychology Press.
- Piaget, J. (1932/1965). The Moral Judgment of the Child. New York, Free Press.
- Smetana, J.G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgements. Killen, M. & Smetana, J. (ed). Handbook of moral development., Lawrence Erlbaum Associates., p.120.
- Smetana, J. G., Jambon, M. & Ball, C. (2014). Social domain approach to children's moral and social judgements. p.23. Killen, M. & Smetana, J. G. (Eds.). Handbook of Moral Development (2nd ed.). New York and London, Psychology Press.
- L.コールバーグ著 (岩佐信道訳) 『道徳性の発達と道徳教育』麗澤大学出版会, 1987年.
- L.コールバーグ, C.レパイン, A.ヒューアー著 (片瀬一男, 高橋征仁訳) 『道徳性の発達段階 コールバーグ理論をめぐる論争への回答』新曜社, 1992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.