

小学校道徳教育における道徳性発達理論と教授法に関する試案

A Draft Proposal about Moral Education Method in Elementary School : Focusing on Theory of Moral Development

森 本 洋 介*

Yosuke MORIMOTO*

要旨

本稿の目的は、道徳性の発達段階の理論を下地として、小学校道徳教育における学年（年齢）に応じた教育方法の変化を試案することにある。特に小学校の道徳教育においては、6年間の間に大きく認知的な発達に変化していくにもかかわらず、道徳教育においては年齢の違いをほとんど考慮せず、その学年で扱われる教材（説話）の扱い方が論じられる傾向にある。結果として、小学校低学年において学習指導要領が謳うような「道徳」学習指導要領における「考える道徳」、「議論する道徳」、「問題解決的な学習」といった道徳教育はあまり意味がない。一方で小学校高学年から中学校にかけては「考える道徳」、「議論する道徳」、「問題解決的な学習」といった教育方法が大きな意味を持つ。よって、小学校中学年の段階から徐々に指導方法を移行させることが道徳教育において必要だということを主張する。

キーワード：道徳性の発達段階、ピアジェ、コールバーグ、直接指導法と埋め込み型指導法

1. 課題設定

本稿の目的は、道徳性の発達段階の理論を下地として、小学校道徳教育における学年（年齢）に応じた教育方法の変化を試案することにある。「特別の教科道徳」（以下「道徳」）の学習指導要領が2015年7月に公表され、また2017年3月に「主体的・対話的で深い学習」（＝アクティブラーニング）が強調されたその他の教科の新学習指導要領が公表された。2017年3月に公表された次期学習指導要領ではあらためて「道徳」が位置づけられたが、実質的に「道徳」は新指導要領への移行が始まっていると考えてもよいだろう。教科書の使用は2018年度からとなるが、ある意味教科書の「模範」とも言える『私たちの道徳』は全国の小中学校に配布されており、また初めての道徳の教科書の検定作業についてもマスコミが大きく取り上げるようになった⁽¹⁾ためである。

従来の特別活動の枠組みで行われていた道徳の授業を「教科化」という議論が本格的に行われたの

は、2013年2月の教育再生実行会議の第一次提言からである（藤田，2014）。これまでも何度か「教科化」の動きがあった⁽²⁾が、明治～昭和初期にかけての「修身」復活を危惧する声もあり、「教科化」推進派からすれば頓挫したという経緯がある。しかしながら2012年12月の衆議院議員選挙によって自民党が民主党（当時）から政権を奪取し、官邸主導の政治を推し進めたことから、安倍総理大臣直属の教育諮問機関として教育再生実行会議が置かれ、本会議内で矢継ぎ早に教育政策に関する提言がなされることになる。官邸主導で設置された本会議が教育政策にもたらした影響は、これまではある意味文部科学省が政治家と教育現場の間での調整機能を果たしていたが、官邸主導の「結果ありき」の政策を実現する実行機関として文部科学省が位置づけられるようになったことであると考えられる。特に教育再生実行会議が設置される前は、官邸や政治家から教育政策に関する提案があった後、中央教育審議会である程度の議論がなされ、文部科学省に答申がなされた後にその政策を実現可能な形にするため

*弘前大学教育学部学校教育講座

Department of School Education, Faculty of Education, Hirosaki University

の調整がなされたことにより、現実的な政策になったと考えられる。しかし文部科学省で初等中等教育局長を務めた経験のある前川喜平氏によれば、設置以後はまず教育再生実行会議から提言がなされるが、中央教育審議会と文部科学省で議論・調整をする時間が十分に取れない程度の期限を設定され、実質的に教育再生実行会議の原案がそのまま通るような政策決定の状況だったという（前川，2014）。

このような状況だからこそ、これまで浮上しては消えて行った道徳の「教科化」の動きが第二次安倍政権においてたやすく実現したと考えられる。安倍首相は著書『美しい国へ』（2006）において教育に関する持論を展開しており、道徳教育の強化もその1つである。今回の「教科化」の発端は2011年に起こった滋賀県大津市における中学2年生（当時）の男子生徒のいじめ自殺事件にあることが推測される⁽³⁾。これは、前述のようにこれまでの道徳「教科化」の流れを強引に推し進めても国民の理解を得られず、支持率にも影響しかねないという第一次安倍政権の反省を活かし、本いじめ自殺事件への対応策を含めた国民のモラルの向上という大義名分を用いることにより、多くの国民の感情的な共感を得られやすいと考えたためではないかと解釈される。

以上のような「道徳」の設置の経緯について述べたのは、「道徳」としての道徳教育のあり方に関する議論が不十分なまま、実施が決定したと筆者が理解しているからである。これまで特別活動として位置づけられていた道徳には公的な意味での「評価」をする必要がなく（教師による形成的な評価は伴っているが）、また教科書がないため（副読本や『心のノート』、『私たちの道徳』などの資料はあるが）良くも悪くも授業内容が教師の裁量に任せられていた部分がある。道徳教育の強化を主張するする人びとからすれば、道徳教育の内容が教師個人の熱意によって決まってしまうこのような状況をもどかしく思う部分があり、それゆえに「教科化」することでしっかりと道徳教育を実施したいという考えもあった⁽⁴⁾。

しかし筆者からすれば、問題は道徳教育を「教科化」して子どもを評価したり教科書を用いて全国的にある程度統一された授業を実施したりすることにあるのではない。これまでも凶悪な少年犯罪が起こったり、公共の場での若者のマナーが問題視されたりする度に「道徳教育の強化」が叫ばれたが、それ以前に現状の道徳教育の効果・成果を分析するという学術的な検証が不十分、ないしなされていらないのではないかと

筆者は考える。後述するように、人間の道徳心を定義することについては、心理学や倫理学、哲学といった諸学問においてさまざまなアプローチがなされてきた。同様に、そのような道徳心がある人間にあるのか、ないのか、もしくはどの段階で備わっているのか、といった道徳心の評価についての研究もそれらの学問では検証されてきた。

しかし、そのような道徳心がある人になぜ、どのように身に付いたのか、といった事象については証明が困難だと考えられる。それは道徳性が学校教育でのみ学習されるものではなく、その人の日常生活、ないし人生全般を通じて発達していくものだからである。例えば、就学以前において既に交通ルールや挨拶、生活習慣といった道徳的行為は家庭や幼稚園・保育園において教えられている子どもが大半であろう。また、学齢の子どももマスメディアを通じて得た情報に触れることにより、社会的に権力を持つ人々が嘘やごまかしを平然と行う人々が世の中にいることを知り、副読本で出てくる説話が現実と乖離していると思うことがあるだろう。特に道徳は一朝一夕で身に付くものではなく、その人の経験や学びを通じて中長期的に培われていくものである。このように、仮に特定の学校における道徳教育についてその効果を検証したとしても、その結果が学校の道徳教育によるものであると言えるかどうかは言い難い。よって、道徳教育推進派の「現状の道徳教育が不十分」という主張の裏付けが困難であることにも理解はできるが、「不十分」であることの立証責任は推進派にあるのではないだろう。

筆者が上記の議論から導出したいのは、日本の道徳教育の教育方法とその効果が十分に議論されないまま、「道徳」の設置が決定したことにあるということである。しばしば道徳教育には国語科や社会科、数学科にあるような「親学問」が不在であるということが指摘されてきた（小佐野，2017）。そのためこれまでの学校現場では学習指導要領に示されている「4つの視点」⁽⁵⁾と、それに対応して副読本に記載されている道徳的価値項目を授業で教える内容として扱ってきた。しかし授業においてその価値の望ましい理解を教えたり、「ふさわしい振る舞い」を教えたり、子どもに普段の振る舞いを反省させその振る舞いを改善させることを宣言させたりすることが、「徳目主義」として批判されることもあった（小寺・藤永，2016）。

親学問の不在が事実であるとする、学習指導要領上の「道徳」で扱う内容を肯定することも否定することも困難である。しかし、道徳教育の目的が道徳性の

発達にあるのであれば、扱う道徳的価値よりもむしろその価値についてどのように考えさせるかということを経論する必要があると考えられる。その意味では「道徳」学習指導要領における「考える道徳」、「議論する道徳」、「問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を図ること」といった方向は適切である。それでは、そのような方向性で道徳教育を進める際に考えなければならないことは何か。ここで取り上げたいのは大学の道徳に関する教職必修の科目テキストで必ずと言ってよいほど取り上げられる道徳に関する理論である。

道徳は他の教科と異なり「学習」と「道徳性の発達」がセットになった分野である。そのことはピアジェ (Piaget, J.) やコールバーグ (Kohlberg, L.) などの道徳性の発達に関する理論によって裏付けられていることが、テキストでは紹介されている。ところが、彼らの実験成果や理論と照らし合わせると、特に小学校の道徳教育においては、6年間の間に大きく認知的な発達が変化していくにもかかわらず、道徳教育においては年齢の違い (特に思春期を挟んだ学年の違い) をほとんど考慮せず、その学年で扱われる教材 (説話) の扱いのみが論じられる傾向にある。『私たちの道徳』のような個別の教材 (説話) の研究に関して安藤 (2007)、河原 (2014)、半沢 (2017) など、多くの論考、研究発表が出ている。しかしほとんどが説話の内容に関する批評であり、その教材の扱われ方が、掲載されている学年の子どもに応じた内容であるかという視点はないに等しい。

小学校1年生と小学校6年生では精神的にも身体的にも発達が大きく異なるにもかかわらず、6年間を通して同じ教え方をすることが効果的であるとする主張には説得力がない。例えば体育や音楽、図工といった技能を伴う授業では、低学年のうちは簡単な運動、演奏 (歌唱)、作業から入り、高学年になるにしたがってそれらの活動が複雑で難解なものになっていくことは自然なことと受け止められているのではないだろうか。道徳教育はこれら技能科目とは異なるが、次期学習指導要領で謳われている「道徳的実践力」を、自分が下した道徳的な判断を実行するところまでを含めると解釈した場合、「道徳」はどちらかと言えば技能科目であると理解することもできる。つまり、子どもの発達段階によって教育方法を変えていくことは自然なことではないだろうか。本稿で論点にしたいのは、教材 (説話) の内容というよりはむしろその扱い方、つまり授業展開や発問のあり方である。授業展

開や発問を、どの学年 (年齢) からどのように変えていくのかということである。そのヒントを道徳性の発達に関する理論に求めることができよう。結論から言えば、小学校低学年において学習指導要領が謳うような「道徳」学習指導要領における「考える道徳」、「議論する道徳」、「問題解決的な学習」といった道徳教育はあまり意味がなく、誤解を恐れずに言えば「徳目主義」やインカレーションが一定の意味を持つのではないかということを提案したい。一方で小学校高学年から中学校にかけては「考える道徳」、「議論する道徳」、「問題解決的な学習」といった教育方法が大きな意味を持つ。よって、小学校中学年の段階から徐々に指導方法を移行させることが道徳教育において必要ではないかということを主張する。

以上のような主張を明らかにするため、本稿ではまず道徳性の発達に関する理論を概観する。最初にコールバーグの理論、次にピアジェの理論を扱う。教職課程の道徳教育のテキストでは多くの場合年代順にまずピアジェを扱い、次にその発展的な研究を行ったコールバーグを扱っているが、本稿では小学生を対象にしていることから、主に少年～青年期を対象にしたコールバーグを扱った後、幼児～少年期を対象にしたピアジェを扱う。次に具体的な教育方法について、直接指導法と埋め込み型指導法の2つの指導方法を使い分ける思考力・判断力・表現力の教育をヒントにして提案する。

2. コールバーグの道徳性発達理論

コールバーグはピアジェの道徳性発達理論を批判的に継承し、独自の道徳性発達理論を提唱したとされている (小寺・藤永, 2016)。確かにコールバーグはピアジェの認知的な心理学の理論を主な出発点にしているが、コールバーグによれば彼の理論の独自性は心理学からの道徳性に対するアプローチと、哲学からの道徳に対するアプローチが独立して50年近く研究されてきたことに対し、両方のアプローチから道徳性に迫ろうとした (2つの学問間にあるギャップを縮めようとした) ことにあるとしている (コールバーグ, 1985, 7頁)。小寺・藤永 (2016) のコールバーグ理論の整理を参照すると、彼の着眼点は行為の背景に潜む考え方 (=道徳的判断の構造) であり、以下の3レベル6段階の道徳性の発達段階が示されている。

(1) 慣習以前のレベル

文化の規則や善・悪・正しい・間違いなどのラベルに敏感だが、それは肉体的・快楽主義的な結果によるもの。

〈第1段階〉罰と服従への志向

処罰される行為が悪い行為で、処罰されなければ悪い行為ではないと考える。単に罰を受けず、権威者に服従することがそれ自体よいことだと考える。

〈第2段階〉手段的相対主義者への志向

正しい行為とは自分自身や他者の欲求を満足させる手段である。人間関係はドライなギブアンドテイクとして考えられる。

(2) 慣習的レベル

個人は自分の属する家族・集団・国家に従う。積極的に秩序を維持し、支持し、それを正当だと考え、自分と秩序に含まれる人々や集団とを同一視する態度をとる。

〈第3段階〉対人的同調あるいは「よい子」志向

善い行為とは他者に受け入れられることである。普通の型にはまった態度でいることが多く、身近な人の目が気になる。

〈第4段階〉法と秩序への志向

権威や固定した規則、社会秩序の維持を重要視する。正しい行為は義務を果たし、権威への秩序を示し、既成の秩序を維持することである。

(3) 脱慣習的レベル

道徳的価値や道徳的原理を、それらを支える集団や人々の権威から独立に、そしてその集団との関係から独立に、定義しようとする。

〈第5段階〉社会契約的な遵法主義への志向

功利主義的な色調を持つ。正しい行為は一般的な個人の権利や社会全体によって批判的に吟味され同意された基準によって決められる傾向がある。合法的・民主的に同意されたことを除いて、その他の正邪は個人的な問題である。

〈第6段階〉普遍的な倫理的原理への志向

正しさは、論理的包括性・普遍性・一貫性に訴えて、自分で選んだ倫理的原理に従う良心の決定によって決められる。正義、人間の権利の相互性と平等、個々の人格としての人間存在の尊厳の尊重、という普遍的な原理である。

(小寺・藤永, 2016, 96-98頁を参考に筆者が整理した)

コールバーグの関心の1つに、人間の道徳性およびその道徳性の発達が文化間によって異なるのか否かということがあった。コールバーグはアメリカ合衆国、台湾、メキシコの10歳から16歳までの少年を対象に、上記の道徳性の発達段階にあると考えられる少年の割合がどの程度存在するかを1960年代に実験している。またメキシコのユカタン州とトルコにおけるそれぞれ独立した村落でも同様の実験を行った。これらの実験結果からコールバーグは上記の6段階の道徳性の発達が文化的に普遍であると結論づけている(コールバーグ, 1985, 34-36頁)。すなわち、その国の政治体制(民主主義国家か、それ以外か)や宗教に関係なく、概ね同じような道徳性が人間のなかに見られ、その発達段階も同様の経緯をたどるのである⁽⁶⁾。コールバーグは日本を実験対象としなかったが、山岸(1985)は1973年と1976~1977年(追跡調査)に東京都内と横浜市内の小学5年生、中学2年生、高校2年生、国立大学の学部生と大学院生それぞれの男女10名程度ずつを対象に、コールバーグと類似した実験を行った。山岸自身、コールバーグの実験とまったく同一の条件にすることができず、また被験者数も少ないことを断っておきながらも、結果としてコールバーグの実験結果とほぼ同様の結果が得られたとしている(山岸, 1985, 261頁)。

現在はこれらの実験から40年以上が経過しているため、さまざまな文化的要因(例えばインターネットとそれを利用する端末の普及等により早い年齢で多種多様な情報にアクセスできるようになったこと)により、発達段階の年齢が変化していることは考えうる。しかし発達段階そのものは大きく変化しているとは考えにくい。また、コールバーグによれば道徳性の発達は単に年齢的な変化を指しているのではない(内藤, 1985, 225頁)。年齢的な差は個人差がある可能性があるものの、道徳性の発達には段階があり、その段階に従って人間は道徳性を発達させるということ、そして発達段階には順序があり、途中の段階を飛び越えたり順序が前後したりすることはないということがコールバーグの理論のポイントなのである。

本稿と関係があるコールバーグ理論の内容を整理すると、

- ①発達段階は順序として連続性を持ち、上位の段階は下位の段階を包摂する。
- ②発達を、環境との相互作用による認知構造の組み換えによって、より安定的な近郊の状態に移行するものと考えられるため、認知能力の発達が道徳的判断力の

必須条件である。

- ③道徳的判断力の発達には認知能力と並んで役割取得の能力が基礎になる。ただしコールバーグの主張する「役割」の定義は明確ではない。
- ④第6段階は道徳的ジレンマの最終的な解決案を示すことができる「一般的原理」であり、「人格の尊重」を内容として持つ。そのためこの段階に到達する人間はごく一部である。多くの人間は到達するとしても第5段階に留まる。

といったことが挙げられる。

コールバーグは、道徳性の発達段階が促進されるきっかけについて「おとなによる教育によっては生じない」（ピーターズ, 1985, 134頁）と考えている。コールバーグは道徳性の発達の移行を促進するのは「子どもがすでに達成しているものとまだ達成していないものとの間のずれを、適度な量にするような認知的刺激」（ピーターズ, 1985, 134頁）であると考え。ただしコールバーグの主張する「教育」の内容が曖昧であるため、「おとなによる教育」の意味するところは定かではない。しかし彼の主張の文脈を読み取れば、「おとなによる教育」とは知識詰め込み型、「道徳とはかくあるべき」といった教え込みの教育を指していると考えられる。コールバーグは道徳教育に求められる条件として「自分の道徳的な考え方を表明し、その欠点や不十分な点に気づく機会が生徒に与えられること」（山岸, 1985, 226頁）などがあるとする。つまり、子どもの道徳性の発達を後押しするような「考える道徳」、「議論する道徳」、「問題解決的な学習」は有効であると考えられる。この考え方は教育一般について論じたヴィゴツキー（Vygotsky, L.）の「発達の最近接領域」の考え方に近いものがあると考えられる。

以上から、コールバーグが研究対象とした10歳以上の子どもにおいては、その移行を促すための「考える道徳」、「議論する道徳」、「問題解決的な学習」が必要になると考えられる。ただし、先述したようにコールバーグは10歳未満の子どもを研究対象としていない。そこで次節ではコールバーグが研究の出発点としたピアジェの研究について検討する。

4. ピアジェの道徳性発達理論

ピアジェの実験は、4歳から13歳までの男子20名に対して、マープル・ゲーム（ビー玉を使ったフランスの一般的な遊び）と呼ばれる遊びの遊び方について、

各年齢の子どもがその遊び方によってどのように実際に遊ぶのか、また遊び方自体をどのように考えているのかを質問していったというものである。具体的には次のような結果となった。

(1) 規則の実践・適用に関する段階的発達

- ①純粹に運動的・個人的な段階：「遊び」であってゲーム（一定の規則性に従う）ではない。
- ②自己中心性の段階（2～5歳）：「一人遊び」の段階。規則を統一して共通の規則で勝ち負けを競わない。
- ③初期協同の段階（7・8～10歳）：相手に共通の土俵で勝とうとするため、規則を統一するが、規則は単純化されて運用される。
- ④規則の制定化の段階（11～12歳ごろから）：真に規則を尊重するようになり、あらゆる手続きを詳細に規定し、それが仲間の間で共有される。

(2) 規則の意識に関する段階的発達

- ①運動的・個人的段階：規則に対する義務意識はない。
- ②他律の段階（4～8歳）：規則は大人から与えられる。規則は修正・変更できない（例：ドッジボールはボールを相手に当てれば投げた方の勝ち。捕らればセーフというルールを教師から教えられる）。
- ③自律の段階（9～13歳、平均10歳）：規則は相互に同意を得ることによって修正・変更することができる。手続きさえ正しければ、規則に対する自分の意見を他者に訴えて、規則を改変する権利を持つ（例：ドッジボールで相手の顔に当てたら無効、とか当たっても落ちる前に他のチームメイトが取ればセーフになる、などのルールを他の仲間との同意の上で設定する）。

この実験の結果、ピアジェはまず他律の道徳と自律の道徳という2つの道徳が子どもにはあることを明らかにした。

他律の道徳は一方的尊敬、権威に対する服従といったもので特質づけられる道徳であり、いわば権威のある他者から盲目的に押し付けられた道徳である。一方で自律の道徳は相互的尊敬と合理的規則によって特質づけられる道徳であり、子どもが自分たち自身で納得して合意する道徳である。さらにピアジェは他律の道徳、拘束の道徳についての子どもの道徳的判断を確認するため、「過失」・「盗み」・「虚言（ウソ）」について架空の話子どもにもちかけ、その反応を分析した。

10歳までの子どもの答えは大きく分けて以下の2つになった。

①行為は動機ではなく物質的結果で判断される

動機はともかく、多くの物を壊す方が悪い。値段の高い物を盗む方が悪い。平均7歳までこのような考え方が見られた。このような考え方は年齢が上がるにつれて減少する。

②行為は動機で判断される

故意ではない事故よりも、故意にした結果起こった事故の方が悪い。盗むという行為はよくないが、他人のための盗みよりも自分のための盗みの方が悪い。このような主観的責任を問題にするのは平均9歳である。そしてこれらの道徳な判断、考え方には親の考え方と、本人の知能が影響する。

これらの結果から、規則の意識は「他律から自律へ」という発達段階をとり、その発達は「協同」に見出されるとした。また道徳的な判断を行うためには認知的な発達が伴っているとしている。ピアジェは「協同と自律の意識との間に明白な相関関係を見た。子供が真に規則に服従し、かくして純正な協同の精神でそれらの規則を適用しかけるその時から、子供らはこれらの規則についての新しい概念を獲得する。規則はもしそうあらねばならないということが皆に賛同されるなら変更することが出来る。何故なら規則の真理は伝統に依存するのでなくして、相互の一致と相互性とに依存するからであるという概念である。これらの事実は如何に解釈されるべきであろうか。それらを理解するためになさねばならないことは、拘束と自己中心性を結合する機能的方程式を出発点とすることであり、拘束と協同を結合する継続的価値を通じて、この方程式の最初の項をとることである」(ピアジェ, 1974, 114頁)と述べ、他律の道徳が自律の道徳に至ることを説明している。また自律の道徳の獲得は「正義」の観念の獲得とも言い換えられる。

このような子どもの道徳性は段階を追って発達するという研究成果は、コールバーグなどの後の研究者の基礎となった。ピアジェは、年齢が道徳性の発達に関連していることを、実験結果から明確に述べている。すなわち、規則の制定化の段階、自律の段階(両者を総合すると10歳ごろから)では、子ども同士の協同によって自律の道徳が形成されていくのである。波多野(1966)も、どの年齢の子どもに対しても大人が一方的に叱責するのは拙劣な道徳教育であり、大人は子どもになぜ悪いのかを教えてあげるべきであるとし、「ピアジェの調査で、結果論者として現れている子

もにおいては、なるべく詳しく教えるようにしなければならない。(中略)子ども同士の叱責が道徳教育には一番よい」(波多野, 1966, 288頁)と述べている。

上記のピアジェ理論を小寺・藤永(2016)の記述も参照して整理すると、以下のように述べることができる。

- ①発達を「段階」の概念を使って考察した。発達の年齢には個人差がある。
- ②発達段階は「他律から自律」への普遍の秩序であり、段階を飛び越えることはない。
- ③発達は判断構造の組み換えである。段階の上昇により、より複合的に、より均衡した判断をくだす。
- ④道徳的判断の発達は認知構造の発達と平行している。認知発達が道徳的判断の発達に必要である。
- ⑤発達の要因は協同であり、協同の精神は相互尊敬と連帯性である。発達は権威への一方的尊敬から仲間同士の相互尊敬への道筋をたどる。しかしすべての子どもが自律を達成するわけではない。

ピアジェの研究成果は、道徳が年齢と連動した発達段階を伴い、その段階は順序(他律の道徳から自律の道徳へ)に従って起こること、認知構造と道徳性の発達が関連していること、道徳性の発達の要因には子ども同士の協同が必要となること、といった道徳教育への示唆をもたらすと考えられる。コールバーグはピアジェが対象とした年齢以後(ただし10~13歳に関しては共通している)の人間の道徳性の発達を研究し、前節で述べた、より詳細な段階を設定したのである。

コールバーグの道徳性の発達に関する理論と、ピアジェの同様の理論を組み合わせると、小学校の道徳教育においては次のような教育方法が有効なのではないかと考えられる。9歳ごろまではどちらかと言えば価値や規範を教えていく授業を行い、それ以降は価値や規範について子どもたちで創造し、合意していく場をつくる授業(新学習指導要領における「考える道徳」、「議論する道徳」、「問題解決的な学習」)を行うという、2段階の手法である。9歳までの段階では「考える道徳」、「議論する道徳」、「問題解決的な学習」をまったく行ってはならないという意味ではない。協同して自律の道徳を生み出すための素地は9歳までの段階でも必要であるが、あまり多く行っても有意義な成果は得られないと考えられる。

次節の考察においては、情報を多角的、客観的に読み解くメディア・リテラシー教育で主張されている教育方法を参考として取り上げながら、道徳教育の方法について総合的に検討を行う。なぜメディア・リテ

ラシー教育を扱うかと言えば、メディアによって「構成」されている多様な情報が、子どもにも大人にもある種のイデオロギーや価値観を形成しているからである。つまり道徳教育とメディア・リテラシー教育にはイデオロギーや価値観という点での共通項がある。また、学んだ内容が日常生活とも密接なかかわりを持つということも共通している。

4. 考察

4-1. 教育方法についての検討

アメリカにおいて研究者としてメディア・リテラシー教育を推進し、Hobbs, R. (1998). *The Seven Great Debates in The Media Literacy Movement. Journal of Communication, 48*(1), 16-32. といった論考を持つホブbs (Hobbs, R.) と、番組制作などに携わってきたクーパー・ムーア (Cooper Moore, D.) は、アメリカ・フィラデルフィアにあるチャーター・スクールの初等部の児童を主な対象として、メディア・リテラシー教育の効果の検証と、その必要性の主張を行ってきた (Hobbs and Cooper Moore, 2013)。ホブbsとクーパー・ムーアはアメリカの小学校教育における「口頭を中心とした復唱の授業台本 (recitation script)」と呼ばれる、正答を復唱し、ときには表面的になる最低限のフィードバックを行うことが規範であると信じられている授業のあり方 (Hobbs and Cooper Moore, 2013, p. 66) を批判する。これは算数や理科、社会科などの各教科について言及したものであるが、日本の文脈では多くの道徳教育も「口頭を中心とした復唱の授業台本」に当てはまる可能性がある。例えば「徳目主義」はそれにあたると考えられる。「徳目主義」においては児童が説話から読み取れる「正解」のようなものが読むべき空気として存在している傾向があるためである。「口頭を中心とした復唱の授業台本」のような授業を打開するためにホブbsとクーパー・ムーアは「初等教育においてメディア・リテラシー教育が革新的である理由の1つは、児童を中心に置いた話し合いの場を豊かに作り出すことです」 (Hobbs and Cooper Moore, 2013, p. 66) と述べ、また子どもが実際に日常的に接しているメディア作品やコミュニケーションツールそのものを教材にしなければ、子どもたちの興味や意欲を引き出すことは難しいとも述べている (Hobbs and Cooper Moore, 2013)。

さらにホブbsとクーパー・ムーアは「口頭を中心とした復唱の授業台本」のような授業が生み出さ

れる原因の1つに、直接・明示的な指導法 (特定の方略の明示的なモデリング) と埋め込み型指導法 (実践的な活動を通して概念を学習すること) (Hobbs and Cooper Moore, 2013, p. 173) という2つの指導法の役割が、教育者のなかで明確に意識されていないことを挙げる。これは、日本では形式陶冶と実質陶冶の議論にあたる。ホブbsとクーパー・ムーアは「児童が彼ら自身にとっての知の所有権を得る方法を提供することなく、児童に知識を与えるだけの教師たちを、進歩的な教育者は、直接指導法という伝達モデルにすぎないとして、長く批判してきました」 (Hobbs and Cooper Moore, 2013, p. 173) と、進歩主義者の直接指導法に対する批判を引用しているが、直接指導法を全否定しているわけではない。「直接指導法は児童が自ら洞察力を育むことを想定していません。そのかわり、直接指導法は体系的な学習段階を通して学習者を導いていくのです。これは時々、責任の段階的な解放と呼ばれています。教師は児童が期待されていることをしっかりと説明し、特定の学習課題を成し遂げるために必要な段階を明らかに示せば、児童は彼らの時間をより効果的に活用し、よりいっそう学ぶことでしょう。直接指導法を重んじる教師は、児童が理解する目標を確認するために、彼らのために明確な目標を設定します。彼らはよく系統立てられた一連の課題を提示し、児童たちが勉強を理解したかどうかをみるために頻繁に質問をします。最終的に、教師は児童が学んだことを実践する機会を彼らに与えます。小学校の児童にとって、彼らの理解を促すようにデザインされ、また、短い段落や短い一節から要点を構成された直接指導法は、読解のスキルを支援するのに非常に有効であることが見だされています」 (Hobbs and Cooper Moore, 2013, pp. 173-174) と、直接指導法がどのような場面で有効なのかを述べている。

また、ホブbsとクーパー・ムーアは授業における活動の種類の違いと指導法の関係について、「制作活動を通して直接指導法と埋め込み型指導法の両方で、デジタル時代のメディア・リテラシーに取り組むと、児童にとって有益なものになるのです。そこには発達段階の上で考慮すべき事項があります。2年生では、多くの児童は、現実と空想を区別するのが難しい発達段階から抜け出してきています。抽象的な推論は認知的な課題で、多様なアプローチが役立つ場合があります。(中略) 私たちは、明確な語彙を提供することや、推論の過程を作り出すことや、多様な解釈を尊重する環境でさまざまなメディアのジャンルや形式を読ん

だり書いたりすることが本当に力を発揮することに気づきました。これらの過程が、実際に、新しいものをつくったり、彼ら自身の課題に熱心に取り組んだり、彼ら自身が作者となる最初の一步を踏み出すといった児童の能力を高めていました」(Hobbs and Cooper Moore, 2013, p. 174) とし、子どもたち自身で何かを創り出す活動において、特に両方の指導がバランスよく配置されることで教育効果が高まると主張する。

上記のようなホブスとクーパー・ムーアの主張と、本稿で扱ってきたコールバーグとピアジェの研究成果を複合的に考えると、小学校低学年の道德教育においては、基本的に価値や規範を教えるインカレクションの教育方法を用いつつ、ときどき制作活動を通じて児童が自分の価値や規範に対する意識を表現して互いにそれについて議論し考える授業を組み込むという授業設計を提案することができる。ここでの制作活動の例は、気持ちを絵やイラストで表現するとか、標語やキャッチコピーをつくるとか、人形劇・ペープサートといったロールプレイが考えられる。

実際に森本・山内(2014)は、小学校6年生を対象にした道德の授業において、『自分に自信を持つ』ってどういうこと?』というテーマで、1分程度の映像作品を班単位で制作するという授業を行った。授業期間は1ヶ月程度で、週に1時間程度(合計7時間)授業を行った。1班あたり4人程度の規模である。森本・山内は実践の成果として、振り返りにおいて、ある班が他の班の作品に対し、ポジティブな発想を神様が与えてくれて自信を持つというのは、自分が自信を持つようになることとは少し違うのではないか、という意見を出したことで、指摘された班では次第に他の表現の仕方を考えるための意見が出るようになったという変化が見られたと述べている。また授業全体を通じて、一部の児童は自信とは何かについて、悩みながらも前向きに考えようとする態度が振り返りの記述に見られたとも述べている。このように、制作活動を通して「考える道德」、「議論する道德」を行うことは可能であり、また制作で終わるのではなく振り返りの活動が重要であるという先行研究が少数ではあるがなされている。

一方で中学年(9歳ごろ)からは「考える道德」、「議論する道德」、「問題解決的な学習」といった主体的な教育方法の比率を徐々に増やし、教師が価値や規範を教え込んだり、空気が読めてしまうような説話を扱ったりすることを控えていくことが有効であると考えられる。中学生になる年齢からは、基本的に教師

は話題提供の立場や助言者の立場、すなわちファシリテーターとしての役割に徹し、子どもが自分たちで協同して価値や規範について考え、場合によっては自分たちで合理性に裏付けられ、周囲からの賛同を得られるような新しい価値や規範を創出できるような授業にするための仕掛けを施すことが必要だと考えられる。今後、このような道德教育の実践を積み重ね、検証することが必要となろう。

4-2. これからの「道德」のあり方

「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」(以下「道德編」)の「第2節 内容項目の指導の観点」には低・中・高学年ごとに19~22の道德の価値項目が示されているが、そのなかには「自尊心」や「自己肯定感」、「アイデンティティ」といった価値項目は存在していない。「個性の尊重」がこれまで学校教育で謳われてきたが、国際学力調査のPISAのアンケートからも日本の小中学生の自己肯定感の低さが未だに指摘されている。「自尊心」や「自己肯定感」、「アイデンティティ」が学習指導要領で取り上げられない理由として考えられるのは、これらの概念に従えば、「今のままの自分」や「長所・短所を含めての自分らしさ」を認めることをよしとすることになる。しかし「道德編」では「自分の特徴に気づき、長所を伸ばすこと」(第3・4学年の(4))、「自分の特徴を知って、短所を改め長所を伸ばすこと」(第5・6学年の(4))、「より高い目標を立て、希望と勇気をもち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと」(第5・6学年の(5))、「よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じること」(第5・6学年の(22))というように、「常に自分を向上させること」が示唆されている。だからこそ「今のままの自分」や「長所・短所を含めての自分らしさ」を認めることをよしとする価値観は排除・否定されていると考えることもできよう。

確かに上述した「道德編」の価値項目は若者としての理想の姿であり人間としての美徳なのかもしれない。しかし常に向上しようとする意識を持ったり、弱点を克服しようとしたりすることは子どもにとって「しんどい」ことである。またどれだけ努力してもできないことは恐らく誰にでもあることだろう。新自由主義の考え方が蔓延している現在の日本では、「できない人」に対して「努力が足りないからだ」とか「できないのは怠慢であり、できないせいで何か不利益がその人にあるとすればそれはその人の自己責任だ」と

いったものの見方が「当たり前」であるようにも感じられる。さらに「道徳編」の場合、「相互理解・寛容」という価値項目があるが、内容的に「できない人」への否定的な考え方を否定していないのである。なぜならば低学年には「相互理解・寛容」の設定がなく、中学年では「自分の考えや意見を相手に伝えるとき、相手のことを理解し、自分と異なる意見も大切にすること」、高学年では「自分の考えや意見を相手に伝えるとき、謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること」となっており、受け止めてよいのは他者の「意見や立場」であって、その人の「個性」ではない。結局は自分に対しても他者に対しても「そのままの姿」を認めてはならず、常に向上し弱点を克服する姿を求められるのである。

ようやく中学生になって「自分の考えや意見を相手に伝えるとき、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見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」というように他者に対しては「できない」状況も認めてよいと解釈できるような記述も出てくるが、自分に対しては「そのままよい」ことを認めない記述のままである。「道徳」になることにより、何か新しいことが必要となるかどうか、といった議論が主になされているが、真に議論しなくてはならないのは教科化云々ではなく、道徳教育がどのようにあるべきか、といったことではないだろうか。

- (1) 産経新聞『『パン屋』がなぜ『和菓子屋』に？ 小学道徳教科書広まる誤解』2017年4月2日、毎日新聞「道徳教科書検定『パン屋』怒り収まらず」2017年4月4日、朝日新聞「国の伝統文化と違う？ 消えた『パン屋』に憤り」2017年4月6日朝日新聞、などのように、教科書において日本の伝統文化にそぐわないと検定で判断された教科書の記述に関する議論が主に取り上げられた。
- (2) 第一次安倍政権下の「教育再生会議」の第三次報告（2007年12月25日）では「徳育を『教科』とし、感動を与える教科書を作る」（http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai1_2.pdf 2017年7月31日確認）と記載されており、「徳育」という教科名で道徳教育を教科化する動きがあった。
- (3) 教育再生実行会議の第一次提言「いじめの問題等における対応について」2013年2月26日（http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai1_1.pdf 2017年7月31日確認）では直接的に本いじめ自殺

事件について言及してはいないが、時期的に「いじめ防止対策推進法」の新設議論とも重なっており、無関係ではないと考えられる。

- (4) 2015年7月4日の日本カリキュラム学会第26回大会における公開シンポジウム「『特別の教科 道徳』の設置で道徳教育や教育課程がどう変わるのか」において、道徳の特別の教科化推進に関わった国立教育政策研究所の西野真由美は、「35時間をきっちりとすべての学校でやってもらいたいというのが本音です」と発言した。
- (5) 「1 主として自分自身に関すること」、「2 主として他の人とのかかわりに関すること」、「3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」、「4 主として集団や社会のかかわりに関すること」。
- (6) 山岸（1985）によればこの主張に対する批判が数多くなされてきた。それらの批判によれば文脈によって発達段階の枠組みにある程度の違いは生じるということである。しかしながらコールバーグの枠組みを大きくパラダイムシフトさせるような研究はなされていないようである。それは未だにコールバーグの理論が教職課程の道徳教育のテキストに数多く紹介されていることから理解できるだろう。

参考・引用文献

- ・安倍晋三（2006）『美しい国へ』文春新書
- ・安藤豊（2007）「資料の問題は道徳教育観の問題である」『現代教育科学』612号、36-40頁
- ・植田健男（2001）「総合学習と教育課程づくり」『教育』661号、6-12頁
- ・宇佐美寛（2007）「〈本音〉こそ原点なのだ」『現代教育科学』612号、14-16頁。
- ・片上宗二（2008）「道徳授業のオープンエンド化に活路を！」『現代教育科学』623号、14-16頁
- ・河原尚武（2014）「道徳教育における『教材』」日本教育方法学会第50回大会、広島大学
- ・小佐野正樹（2017）「土台なき領域押しつけず」朝日新聞『教科「道徳」何を学ぶ』2017年7月22日朝刊
- ・小寺正一・藤永芳純編（2016）『四訂 道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社
- ・コールバーグ, L. 『『である』から『べきである』へ』永野重史編（1985）『道徳性の発達と教育：コールバーグ理論の展開』新曜社、1～124頁
- ・内藤俊史「コールバーグの道徳性発達理論に基づく道徳教育の実践」永野重史編（1985）『道徳性の発達と教育：コールバーグ理論の展開』新曜社、223～242頁
- ・中村清（2005）『改訂道徳教育論：価値観多様化時代の道徳教育』東洋館出版社
- ・波多野完治（1966）『ピアジェの児童心理学』国土社

- ・半沢英一 (2017) 『徹底批判!!「私たちの道徳」こんな道徳教育では国際社会から孤立するだけ』合同出版
- ・ピアジェ, J.; 大伴茂訳 (1974) 『臨床児童心理学 III 児童の道徳判断の発達』同文書院
- ・久田敏彦 (2015) 「未完としての道徳教育を授業づくりから考える」日本教育方法学会研究推進委員会『日本教育方法学会第18回研究集会報告書「特別の教科道徳」をめぐって：理論と実践の課題』4-21頁
- ・ピーターズ, R. S. 「道徳性の発達：多元論の弁護」永野重史編 (1985) 『道徳性の発達と教育：コールバーグ理論の展開』新曜社, 125-170頁
- ・藤田英典 (2014) 『安倍「教育改革」はなぜ問題か』岩波書店
- ・藤原謙 (2011) 「多様な価値観を引き出す資料開発・選択」『現代教育科学』655号, 88-90頁
- ・前川喜平 「学習指導要領改訂の方向性」日本カリキュラム学会第25回大会合同課題研究 I & II, 関西大学, 2014年6月28日
- ・松下良平 (2011) 『道徳教育はホントに道徳的か?—「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター
- ・森本洋介・山内実 (2014) 「映像制作活動を活用した道徳授業実践：弘前大学附属小学校6年2組を対象として」『弘前大学教育学部研究紀要クロスロード』18号, 2014年, 31-41頁,
- ・山岸明子 「コールバーグ理論のその後の発達, 日本における道徳判断の発達」永野重史編 (1985) 『道徳性の発達と教育：コールバーグ理論の展開』新曜社, 193-267頁
- ・山崎雄介 (2014) 「『教科化』は道徳教育を改善するか」日本教育方法学会第50回大会, 広島大学
- ・Hobbs, R. and Cooper Moore, D. (2013). *Discovering Media Literacy: Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary School*. CORWIN: USA.
(2017. 8. 7 受理)