

自我発達段階を考慮した道徳科の授業づくり と資質・能力ベースの評価

——「良心とのたたかい」（東京書籍中2）の教材研究と実践を基にして——

吉田 誠¹⁾・今野 優実（5と6の一部を執筆）²⁾

1) 山形大学地域教育文化学部児童教育コース 2) 山形大学附属中学校

要旨

本研究は、山形大学附属中学校の授業実践での生徒の発言やワークシートの記述を自我発達段階毎に設定した資質・能力ベースの評価基準と各自我発達段階の特徴や発達課題の観点から分析することで、道徳性に係わる資質・能力を評価し、道徳科の指導改善のための評価方法を確立するための手がかりを得ることを目的とする。本研究の成果として、生徒の授業中の発言やワークシートの記述から自我発達段階を評価し、今後の道徳科の授業における重点的指導目標や指導方針の検討に活用できる可能性が示されたこと、そして、自我発達段階の評価を年に数回行い、各段階でねらいとする資質・能力の充足と自我発達段階の成長を捉えることで、道徳性に係わる資質・能力の成長を評価できる見通しが示されたことが挙げられる。

キーワード：道徳科，自我発達段階，資質・能力ベースの評価，探究課題，現実主義

1. 問題と目的

山形大学附属中学校では、令和2年度より研究主題「探究的な学びを通した資質・能力の育成」を設定している。これを承けて、大学と付属学校園の共同研究の道徳部会では教科書教材のメッセージを踏まえた上で、生徒の探究的な学びを促すために現実主義的な視点や問いに基づいた教材研究を行い、生徒の実態や課題意識に基づいた探究課題とねらいの設定を行っている。

現実主義的な視点から資質・能力の育成を目指した道徳科の授業実践に関しては、田沼茂紀が「パッケージ型ユニット（単元学習）」として提唱する方法に基づいて、問題解決的な学習を通した「共通解の共有」と「納得解の紡ぎ」のプロセスによる実践が行われている¹⁾。しかし、学習の評価に関しては「自分との関わりで考える」、「物事を多面的・多角的に考える」、「自己の生き方についての考えを深める」の三観点に基づく学習状況の評価に留まり、道徳性に係わる資質・能力に関する成長の評価は行われていない。

そこで本研究では、現実主義的²⁾な視点や問いに基づいた教材研究を行い、生徒の実態や課題意識に基づいた探究課題とねらいを設定して授業実践と評価を継続することで道徳性に係わる資質・能力の成長を評価する方法を確立することを最終的な目的とする。今回の研究では、山形大学附属中学校の授業実践での生徒の発言やワークシートの記述を自我発達段階毎に設定した資質・能力ベースの評価基準と各自我発達段階の特徴や発達課題の観点から分析することで道徳性に係わる資質・能力を評価し、道徳科の指導改善のための評価方法を確立するための手がかりを得ることを目的とする。

2. 道徳性発達段階論と自我発達段階論

従来、道徳性の発達段階論としては、道徳的価値葛藤の場面での判断理由に見られる視点や思考に基づいて発達段階を評価するコールバーグによる道徳性発達段階論が主に荒木紀幸が提唱するモラルジレンマ授業において用いられてきた。しかし、コールバーグの道徳性発達段階論に対しては、林泰成が、認知的レベルに限定されていることや、他律から自律への発達図式が唯一の規範的な図式とは言えない

ことなどの問題点を指摘している³。また、コールバーグとギリガンの論争に関する実証的研究成果に基づいてコールバーグの道徳性発達段階論が「対称的な関係から構成される道徳性を理論化」したものであるとする指摘がなされている⁴。そして、岩佐は、我が国の学校の道徳教育で関心の対象となるのは、多くの場合、慣習的レベルまでに留まっており、慣習以降のレベルが視野に入れられてこなかったことを指摘し、コールバーグの慣習以降のレベルにおいて個の自由と自立性が強調されるため文化的な偏りを修正する必要性を論じている⁵。このようにコールバーグの道徳性発達段階論は自立した個人同士の対等な人間関係における正しさの判断の発達に焦点を当てているため、対等な人間関係における道徳的価値葛藤を含む問題解決的課題を扱う道徳授業以外での評価には適さない。

これに対して、スザンヌ・クックグロイターの自我発達段階論⁶は人間関係や社会を捉える視点の発達を自己中心性の低減と包容力の向上の観点から捉えており、多様な道徳的問題の捉え方の発達を扱うことが可能である。具体的には、クックグロイターは人間関係における視点の発達を、自分の視点だけで他者や社会を捉える第一者の視点から自分と相手の視点から捉えることができる第二者の視点、自分と相手以外の第三者の視点から捉えることができる第三者の視点、自分が生まれ育った社会の視点や価値体系をその社会の外の視点から捉えることができる第四者の視点、さらに複数の社会の異なる価値体系をそれらの社会の外の視点から相互に関連づけて捉える第五者の以上の視点、それらすべてを一体的に捉える視点へと発達すると捉えている。そして、第二者の視点から第四者の視点については、それぞれの拡張した視点が存在するため、それらを含めて全部で9つの段階（表1参照）が存在し、成人以降も生涯に渡って発達する可能性があるとして論じている。

表1 スザンヌ・クックグロイターの自我発達段階

自我発達段階	他者や社会の捉え方の特徴
△自己保護的段階 (強力な焦点をもつ第一者の視点)	自分の欲求が通るかどうかを捉えることができる (自分の視点のみで捉える)
△/3 規則志向的段階 (第二者の視点)	他者が自分をどのように見ているかに気づくことができる (自分の視点か相手の視点のどちらか一方で捉える)
I-3 順応的段階 (拡張した第二者の視点)	内と外の二種類の他者を対立的に捉えることができる (自分と相手の両方の視点で捉える)
I-3/4 自意識的段階 (第三者の視点)	自己と他者を独自の違いを持った異なる人物として捉えることができる (自分と複数の他者の視点で捉える)
I-4 良心的段階 (拡張した第三者の視点)	自己と他者の関係について過去を振り返ったり、未来を展望したりすることができる (自分と複数の他者の視点や文脈的に捉える)
I-4/5 個人主義的段階 (第四者の視点)	「客観的」な判断が不可能であることに気づき、自身がその中で成長した価値体系の外に立つ視点を持つことができる (自分の価値体系を対象化して捉える)
I-5 自律的段階 (拡張した第四者の視点)	自己を複数の文化的視点あるいは生涯の時間間隔における複数の世代の視点から捉えることができる (自分の価値体系と他の価値体系の両方の視点で捉える)
I-5/6 構築自覚的段階 (第五者の以上の視点)	自己や世界に関する事象について、複数の世界観から捉えてそれらを相互に関連づけた視点や文化の違いを超えた人類共通の枠組みや物語の観点から捉えることができる (複数の価値体系を相互に関連づけて捉える)
I-6 一体的段階 (鑑賞者の視点)	これらすべての視点を統合的に捉えることができる (すべての価値体系を対象化して捉える)

クックグロイターは5千名以上の米英の成人を対象に行った文章完成テストに基づいて各段階の分布比率を示すとともに、各段階の個人の欲求や関心、視点、意味構築の仕方および道徳的な態度の特徴などを詳細に示している。そして、各段階において新たな技術や方法、事実を身につけ、それらを体系化する水平的・拡張的な成長と、基本的な欲求や視点、意味構築の仕方を変容させることで上の段階へ移行する垂直的な発達、および環境からの抑圧により一次的あるいは永続的に下の段階の欲求や視点、思考へと移行する退行が起こりうると論じている。

クックグロイターの研究は米英の成人を対象にしたものであり、文章完成テストの設問も小中学生に

は回答しづらいものが含まれている。そのため、小中学生を対象に自我発達段階を捉える方法としては、クックグロイターが示した各段階の欲求や関心、視点、意味構築の仕方および道徳的態度などの特徴を手がかりに、それらに含まれる文化的な背景を考慮に入れながら、子どもたちの言動を手がかりに解釈する方法が考えられる。筆者はこれまでに小学校での一定期間の道徳科と特別活動の実践における子どもの授業での発言やワークシートと担任教師による日常生活での子どもの言動の見取りのエピソードを手がかりに子どもの自我発達段階の水平的・拡張的成長と垂直的成長を捉えるエピソード評価を行った。その結果、自我発達段階や道徳性発達段階などのスタンダードに基づく評価に教師の視点やスタンスを含むエピソードの記述を重ねてみる形でスタンダードに基づく評価を参照し、その際に教師が違和感を覚える発達段階の記述があるとすれば、その記述の解釈を修正する方法によって、子どもの言動に関するエピソード評価の妥当性と有効性を担保することが可能になることを明らかにした⁷。また、その際に、小学校4年生のエピソードを基に規則志向的段階から良心的段階までの「自我発達段階の各段階の発達課題と水平的な発達に必要な体験」を検討し、提示した⁸。

表2 自我発達段階の特徴と発達課題克服に必要な体験⁹

段階	段階の特徴	発達課題とその克服に必要な体験
①順応的段階 (小学校中学年頃～・米国成人の約10%)	周囲に受け入れられたい、認められたい欲求が強く、集団のルールに盲目的に従う。	実現可能な理想と現実の葛藤、自分の欲求が強い時や周囲が自分に批判的な時に無理に自分を通したり閉じこもったりする→他者に譲る自分の姿が周囲から認められる体験・周囲から批判された時に弁護してもらふ体験(健全な自集団への帰属意識の成長)
②自意識的段階 (中学生頃～・米国成人の約40%)	自分の意見の正しさを主張したい、個性を認められたい欲求が強く、正当化と論争を好む。	第三者的視点で自分自身を捉えるべきことがわかっていてもできない内面的葛藤、そういった自分への批判が自分の全人格に対する叱責に捉えられやすい→第三者的視点で自分自身を捉えて判断し行動できていることが認められる体験・他者の行為の意図や背景を捉えて判断し行動できていることが認められる体験(健全なアイデンティティの成長と集団内の居場所の確保)
③良心的段階 (高校生頃～・米国成人の約30%)	社会的に認められた高い目標を掲げて合理的に時間をかけて達成したい欲求が強く、予測可能性を好む。	自分の見通しの甘さや過ちに対する罪悪感や自己批判、他者の内面理解の誤りに対する自責の念にかられやすい→適切な見通しをもって行動できていることが認められる体験・他者の適切な内面理解に基づく判断や行動ができていることを認められる体験(自己評価基準の自覚)
④個人主義的段階 (大学生頃～・米国成人の約10%)	社会的な評価よりも自分独自の目標を達成したい欲求が強く、意見の異なる他者を尊重し、理解しようとする。	自分の中の多様なアイデンティティ相互の分裂や相反に対する不安、多様な可能性の想定や多様な価値観の尊重による決断力・実行力の不足→自分独自の目標や価値意識が認められる体験・多様性への共感力が認められる体験(普遍的な価値意識の自覚)
⑤自律的段階 (米国成人の約5%)	自分になりうる最高の存在になるための自己決定、自己実現の欲求、他者の成長を手助けしようとする欲求が強く、自分の中の相反する感情を受け入れて統合することができる。	自分の潜在的可能性を達成できないことや普遍的な信念を守ることができないこと、他者を成長させられないことへの不安→自他の成長のための停滞期や後退期、普遍的な信念実現のための停滞期や後退期を見守る体験(人類的な意識成長の自覚)

各段階の()内に現代の我が国において多くの子どもが到達しうる段階とクックグロイターが米国成人4510名を対象に1999年に行った文章完成テストによる各段階の人口割合を示した。

本研究では中学生が主に属するであろうと考えられる順応的段階から自律的段階について、クックグロイターが明らかにした各段階の特徴を基に、中学生の実態を踏まえながら、各段階の視点や思考の特徴と各段階の発達課題と水平的・拡張的な成長に必要な体験を検討した。表2に示す発達課題に取り組ませながら必要な体験をさせることで水平的・拡張的な成長が健全に行われ、垂直的発達を促すことができると考えられる。

3. 現実主義的視点による教材研究と授業づくりの方法

令和2年11月に山形大学附属中学校第2学年で行った道徳科の授業では、「良心とのたたかい」（東京書籍『新しい道徳2』、内容項目「D(22)よりよく生きる喜び」）を教材とした。本教材は、ヴィクトル・ユゴーの長編小説『レ・ミゼラブル』から一部を抜粋して編集されたものである。本教材に限らず、多くの教科書教材は理想主義的なメッセージを読者に伝える意図で編集されている。そのため、子どもたちは教科書教材を読むことで理想的で一般的に望ましいとされる回答へと誘導されがちである。その結果、現実的な視点や思考ではなく、現実には実践が困難な建前の行動を回答させて終わる授業になりやすく、多面的・多角的に考え、議論しながら探究的な学びを深める授業を行うことが困難である。そこで、筆者らは、以下の手順で現実主義的視点による教材研究と授業づくりを行った。

- (1) 教材の作者あるいは編集者のメッセージを読み取り、どれくらいの割合の生徒がメッセージの内容を知的に理解できているか考察する。
- (2) 現実主義的な視点として以下の4つの観点から教材を検討する。
 - ・教材に描かれた時間的枠組みの前後の文脈を想像する
 - ・教材には登場していないが存在するはずの関係者の思考や心情を想像する
 - ・あえて編集者のメッセージとは真逆の考え方を正当化する
 - ・子どもたちの実態や発達段階との関係から学習活動やねらいを検討する
- (3) 現実主義的な視点からの検討に基づいてより現実的な問いを立てる。
- (4) 子どもたちの発達段階や実態を考慮しながら子どもたちが取り組みたいと思える探究課題とねらいを設定する。

具体的には、まず「良心とのたたかい」の教材編集者のメッセージとして、「よりよく生きるために良心の声と自己中心的な思いの葛藤を乗り越える心の強さをもつことの大切さを感じて欲しい」を読み取った。そして、生徒の大多数はこのメッセージを知的には理解できているが、現実には実践することは難しいと感じているであろうと想定した。次に、現実主義的視点からの教材の検討に関しては、「良心とのたたかい」で抜粋された部分の前後の主人公ジャン・バルジャンの言動を調べることで、ジャン・バルジャンの人物像を明らかにし、ジャン・バルジャンは脱獄囚であることを隠して市長となったが、それは人々のために働き、人望を集めたことによるものであり、不当に逮捕された人を市長の裁量で救っていたことなどを明らかにした。また、教材では、自分の代わりに誤認逮捕された被告人を救うために裁判所でジャン・バルジャンが自らの正体を告白する場面は感動的に描かれているが、市長に期待していた市民や子どもたちは悲しむかもしれない、その場で正体を告白することは必ずしも適切な行動とは言えないという見方からの検討も行った。そして、自らの正体を告白せずに市長の裁量で誤認逮捕された被告人を救い、市民のための政治を継続することのよさについての検討を行った。

これらの検討に基づいて、以下に示す①～③の現実的な問いを立て、筆者ら自身で回答してみた。

- ①ジャン・バルジャンが自分の正体を明かさず市長のままでいることで、できることはなかったか？
 - ・明確な証拠なしに盗みを働いたとして牢屋に入れる社会を変えることができるかもしれない。
 - ・モントルイユ市を人々がより幸福に安心して暮らせる市にすることができるかもしれない。
- ②正体を明かした場合と明かさなかった場合それぞれについて、この後どのようなことが起こり得る

か？

・正体を明かした場合、自分の良心は満たされ冤罪を着せられた男を救えるが、市民に失望や混乱をもたらすかもしれない。

・正体を明かさない場合、良心の呵責を感じ、冤罪を着せられた男が無期懲役の判決を受けるが、当面、市長としての職務を果たすことができる。

③ジャン・バルジャンは重罪犯人だが、悪い人間と言えるか？また、その理由は？

・盗みや脱獄は悪いことだが、そうせざるを得ない状況に追い込んだ社会にも問題があるので、悪い人間とは言えない。

・わずか8年で市長として市民から尊敬される存在になったことから人々から信頼されるよい人間であると考えられる。ジャン・バルジャンを重罪犯人にした社会が正しく生きることとよく生きることを分裂させてしまったのではないか？

このような場面で現実的な問いを立てて思考し、よりよく生きるために自らの行動を判断する際に必要な資質・能力としては、自分がジャン・バルジャンだとして1自身に湧き起こるであろう良心の呵責や罪悪感と自己中心的（あるいは自己保存的）な欲求を適切に認識する力、2自分の行為の結果として①自分自身・②周囲の直接的間接的に関わる他者・③社会全体に及ぼす(7)短期的・(4)長期的影響を適切に予測する力、3それらの認識や予測を複数の立場や視点から捉えながら「正しさ」と「良さ」に関する複数の見方を総合して判断する力が必要とされると考えられる。そして、子どもたちの自我発達段階として自意識的段階から個人主義的段階を想定したことから、各発達段階の特徴と発達課題に応じて自意識的段階の生徒については12①②(7)を、良心的段階の生徒については12①②③(7)(4)を、個人主義的段階の生徒については12①②③(7)(4)3についてどの程度達成できているかどうかを評価基準とする。ただし、2については①～③、(7)(4)のそれぞれについて後の項目に触れた発言や記述があれば前の項目は達成できているとみなすこととする。

その上で、子どもたちの生活とも結びつき、取り組みたいと思える探究課題として、「正しさと良さについて葛藤したり決断したりする場面で、どんなことを大切にしていきたいか」、授業のねらいとして、「自分がジャン・バルジャンだと告白する主人公の決断について正しさと良さの両面から考えることを通して、正しさと良さの両立をめぐる葛藤に向き合いながら自分の生き方を明確にし、人間としてよりよく生きていこうとする心情を育む」を設定した。そして、補助教材として、ジャン・バルジャンが飢えた子どものためにパンを1つ盗んで投獄され、脱獄を繰り返したために19年後に釈放されるが身分証に「危険人物」の烙印を押されたため仕事を得られず人間不信に陥ったこと。ミリエル司教に食事とベッドを提供されるも銀の食器を盗んで逃亡、翌朝逮捕されるが司教が食器は彼にあげたものと告げたことで許され、生まれ変わる決意をしたこと。その8年後、マドレーヌと名前を変えたジャン・バルジャンは善良な人柄と地域貢献により「貧者の味方」と尊敬される市長となるが、不当逮捕された女性を市長の権限で救ったことで警察署長と対立したことをきっかけに署長から重罪犯人のジャン・バルジャンではないかと疑いをかけられていたこと、を簡潔にまとめた資料を作成した。

授業の学習活動と発問を表3に示す。

表3 授業の学習活動と発問

学習活動【学習形態】	○発問 ●中心発問 △指示・説明	教師の手立て
1. 物語の概要を知り、教材を読む【一斉】	△「レ・ミゼラブル」の概要を知り、教材文を読みましよう。	・授業開始前に補助教材を読ませておく。
2. 主人公がどのような葛藤をしたのか整理・確認する【一斉】	○マドレーヌが最終的に「告白する」と決断したのはなぜだろう？	・隣の人と話し合わせた後、数名を指名して発言させる。

<p>3. 主人公の決断をどう思うか議論する【グループ】</p> <p>4. 自分の中の「良心」と向き合い、授業を通して感じたことをまとめる【個】</p>	<p>●主人公の決断についてどう思いますか？自分は正しいと思うか正しくないと思うか、良かったと思うか良くなかったと思うか、とその理由について話し合ってください。</p> <p>△教室前の大きなホワイトボードの対立軸の自分が最終的に思った場所にネームプレートを貼ってください。</p> <p>○葛藤したり決断したりする場面で、どんなことを大切にしていきたいですか。ワークシートに書いてください。</p>	<p>・4人グループでホワイトボードに書いた「良かった」「良くなかった」「正しい」「正しくない」の対立軸上の自分が判断した位置にネームプレートを置かせて、主人公の決断に対する自分の判断の理由を議論させる。</p> <p>・ネームプレートを見て話を聞いてみたい生徒数名を挙げさせ、判断の理由を発表させる。</p> <p>・活動3と4から正しさと良さの両立をめぐる葛藤について多面的・多角的に考えることで自分の生き方を明確にすることができているか評価する。</p>
---	--	--

4. 授業の結果

出席者 30 名中ワークシートの提出があった 27 名について、授業中の発言とワークシートの記述に基づいて「正しさ」と「良さ」の捉え方および自我発達段階についての分析を行った。事前の検討では「正しさ」として、(1)法的な正しさ（法律に従うべき）、(2)宗教的な正しさ（ミリエル司教の教えに従うべき）、(3)道徳的な正しさ（正直・正義に従うべき）を、「良さ」として、(a)ジャン・バルジャンの幸福あるいは財の増進（ジャン・バルジャンにとっての良さ）、(b)市民の幸福あるいは財の増進（市民にとっての良さ）、(c)道徳的な善さの実現（貧しい人々を救うことの良さ）を想定していた。

教室前のホワイトボード上のネームプレートに示された最終的な判断によれば、大多数の生徒はジャン・バルジャンの行為を正しいと判断したが、中間や「正しくない」と判断した生徒も数名いた。「良かった」か「良くなかった」かについては、両者の中間からやや「良くなかった」寄りの位置に多数のネームプレートが集まりながらも、「良かった」から「良くなかった」まで幅広く分布していた。

ワークシートの記述から、事前に想定した(1)～(3)と(a)～(c)の視点のどの視点に触れているか分析したところ、(1) 2 件、(2) 4 件、(3) 21 件、(a) 12 件、(b) 18 件、(c) 1 件とすべての視点に触れられており、道徳的な正しさとジャン・バルジャン自身あるいは市民の幸福に関する良さの視点から考えた生徒が多かった。そして、一人が挙げた視点数の平均値は 2.2 件で 9 名の生徒が 3 つの視点を挙げているなど、多くの生徒が複数の観点から考察していることが明らかになった。また、事前の想定では義務論的な視点から(1)～(3)を「正しさ」としたが、(a)(b)の「良さ」を「正しい」「正しくない」の視点、すなわち功利主義的な正しさの視点で考えた生徒が少なくとも 5 名いることがワークシートの記述やグループでの話し合いの様子から確認された。

「正しさ」の視点の違い、より具体的には「正しさ」に関して義務論的な視点と功利主義的な視点の異なる視点があることについては、その違いを明確に言語化できていないにせよ複数のグループの話し合いの中で発見されている。以下に、その話し合いの例を示す。【 】内は筆者による補足説明である。

(生徒 A) 視点で変わるくない？利益的な目で見ると、道徳的な目でみると、全然違うよね。良かった良くなかったかが道徳的、正しいか正しくないかが利益的な目。人間的に見るとすごくいい行動だけど、全体の利益として見ると・・・【「良かった」・「正しくない」にネームプレートを置く】

(生徒 C) 【同じ位置にネームプレートを置く】

- (生徒 B) 【迷っている様子】こっち【「正しい」・「正しくない」の軸を指す】が判断で・・・
- (生徒 A) そう。こっちが社会的な判断で、こっちが道徳的な判断。【「人として良い行動だが、利益で考えると×」とホワイトボードに記入】
- (生徒 B) ここ【「正しいと思う」を指す】は何？
- (生徒 A) ここはシャンマティーユさん【マドレーヌ市長の言い間違い？】がやったことは正しかった。
- (生徒 B) やったこと？
- (生徒 A) そう、やったこと。これ【「正しい」を指す】は行動、これ【「良かった」を指す】は心。Cくんも同じ感じ？
- (生徒 B) 行動って言った【告白した】こと？
- (生徒 A) 言って、それで逮捕されることが正しいと思うか正しくないと思うかってこと。でもさあ、次の市長が金持ち出身だとすると貧乏な人は苦しくない？貧乏な人の立場としては正しくないと思う。
- (生徒 B) 【「正しい」・「良くなかった」にネームプレートを置く】
- (生徒 A) おーっ。何で何で？
- (生徒 B) だって、こっち【「正しい」を指す】が行動的で・・・
- (生徒 A) 待って。じゃあ、違うな～。いや、これよくないな……。これが……。【自分のネームプレートを外す】何が正しいのかわかんない。
- (生徒 B) 正しいは何を示してるのかわかんないよね。
- (生徒 A) 何が正しいのかわかんないからさ～。位置が全然違うなんのよ。じゃあ、うちの班だけでも統一しよう。じゃあ、正しいが行動にしよう。【生徒 C も自分のネームプレートを外す】まって。【書いたものを消す】だから……。【「良かった」の軸を指す】人としていい行動か、【「正しい」の軸を指す】社会の一員としていい行動か・・・
- (生徒 B) これ【「良かった」を指す】人でしょ？私の言ってることって人だよ。【ネームプレートを「正しい」・「良かった」に置く】じゃあ、私ここじゃん。
- (生徒 A) 【「正しい」の軸に「社会的」と書く】じゃあ、みんな一緒じゃん。

このグループでは義務論的な視点で「正しさ」を捉える生徒 B は功利主義的な視点で「正しさ」を捉える生徒 A の話を聞きながら、当初、迷いながらネームプレートを「正しい」・「良くなかった」の位置に置いている。それを見た生徒 A は「何で？」と尋ねながら自分の考えが周囲の他のグループとも異なっていることに気付き、「正しい」を「社会の一員としていい行動」、「良かった」を「人としていい行動」と定義する。この定義によって、生徒 B と生徒 C も義務論的な視点は変えていないが生徒 A の定義に沿う形で同じ位置にネームプレートを移動している。その結果、生徒 A は、他の二人の生徒と視点は異なるが考えた結論は同じであることに気付いたと思われる。また、最終的に教室前の大きなホワイトボードに貼ったネームプレートもこのグループの3名のみが「正しくない」・「良かった」の位置に貼られていた。

別のグループでは4人がそれぞれ異なる位置にネームプレートを置いて以下のような議論をしていた。

- (生徒 D) 司教が良かったかどうかってことだよ。【「正しい」「良かった」にネームプレートを置いている】
- (生徒 E) 司教、物語にでてこないんだよね。【「正しい」・やや「良くなかった」にネームプレートを置いている】
- (生徒 D) 司教からの助言を聞いてってこと。
- (生徒 F) あーっ。じゃあ、司教目線から見てってこと？【「正しい」「良くなかった」にネームプレートを置いている】
- (生徒 E) 司教からの教えを守ったか守らなかったかってこと
- (生徒 G) あーっ。わかった。多分、Dくんだけなんかぶっとなで……。だからこの観点が違うんだ。【「正しくない」「良くなかった」にネームプレートを置いている】

- (生徒 E) 違うから。それはいい。みんな違うのはいい……。もういい。そこは諦めよう。
- (生徒 G) Fちゃん、Eくんと似てるんだ……。市からは見てないみたい。
- (生徒 F) 【ネームプレートを生徒 E の右横（「正しい」・やや「良くなかった」）へ移動させる】
- (生徒 E) 正しいは感想だと思う。正しいは感想でいい。で、「良くなかった」がこの辺で【自分のネームプレートを少し上に動かして一番上まで移動させる】。
- (生徒 G) ここら辺かな……。【ネームプレートは左下のまま】
- (生徒 E) D君はここら辺？【右上中央あたりの生徒 D のネームプレートを指さす】
- (生徒 D) 【右上端へネームプレートを移動させる】だってさ。司教的には悔い改めなさいみたいなことを望んでたんでしょ？ジャン・バルジャンに対して。司教はおまえ悔い改めろよ。今回は見逃すからと。そういうことを望んでいたと思うので、司教の立場から言ったらジャン・バルジャンのこの行動はすごくよかった。で、ジャン・バルジャンも最終的には、濡れ衣を被せるよりは自分がしっかりと真実を言って捕まった方がいいと思うから、どちらの面を考えても良かったと考えるんだよ……。
- (生徒 E) 俺は観点で D君とは違うんだけど、ここ【「良くなかった」を指して】が市として……。マドレーヌがおる市として、「良かった」「良くなかった」……。で、こっち【「正しい」を指して】は人として、ジャン・バルジャンとして「正しい」「正しくない」。そうしたときに、市としては確かに次に来る市長がマドレーヌみたいにしっかりやってくれるとは限らないし、Gさんが言ったように市長として無責任だから、それはよくなかったと思うけど、ジャン・バルジャンとしては、自分の……。あのまま黙ってれば、何もなかったわけじゃん。誰もマドレーヌがジャン・バルジャンだとは思ってないから、そのままよかったじゃん。それが、しっかり言って、その人を助けたっていうか、あるべき形に戻した。だから正しい。
- (生徒 D) えーっ。
- (生徒 E) だから、これ【「良くなかった」を指して】は、市長としてはあれだけど、ジャン・バルジャンとしては正しかったんだよ。
- (生徒 F) あっ。これ【左上にある自分のネームプレートを中央上に移動】真ん中かもしれない。いいとよくないの。
- (生徒 G) じゃあ、ここでいいよ。【左下にある自分のネームプレートについて、真ん中を指さす】
- (生徒 E) 【Gさんのネームプレートを中央下に移動しながら Gさんに】お前、真ん中なの。人に流され過ぎなんだよ。自分の意見持てよ。
- (生徒 G) こっちこっち。【生徒 E の言うことを気にせず中央下を指さす】
- (教諭) 【Gさんのネームプレートを指さして】これ「正しくない」ってどういうこと？
- (生徒 G) えーっと、結局、このジャン・バルジャンは市長になったわけじゃないですか。そこで自分の罪悪感とか良心で……。身代わりされてたのを身代わりにした？【シャンマティエが自分の身代わりに逮捕され、裁判にかけられた際に自分がジャン・バルジャンであることを告白したこと】
- (生徒 E) まあ、あるべき姿に戻したっていうか。
- (生徒 G) そういうふうにしたときに、この人からしたら結構自己満【自己満足】なわけじゃないですか。よかったってなるかもしれないですけど、周りから見たら、ただの無責任な人じゃないですか。あんなに尊敬されてたのに、いきなり逮捕されましたってなったら、かなり市としても景気が悪くなったりとか、いろんなデメリットとかもかなり出るので、もしここで自分の責務を全うしていたら市民からみたら……。何だろう、逮捕されてしまったので、そこはちょっと考えた方がいいかなって思いました。

ワークシートの記述も含めて考察すると、生徒 D は、司教の教えを守ったことと他人に濡れ衣を着せるよりも自分が捕まった方がよいと考えたことから「正しい」と判断し、司教の教えを守ってジャン・バ

ルジャン自身の気持ちや司教自身の気持ちがよくなったと考えたことから「良かった」と判断した。これに対して生徒 E は、人として正しい行為をして濡れ衣を着せられた人を救ったことから「正しい」と判断し、誰も市長がジャン・バルジャンだと告白したことで市の運営を放棄したため無責任であると考えたことから「良くなかった」と判断した。なお、生徒 E はグループのホワイトボードでは「正しい」・やや「良くなかった」の位置にネームプレートを置いているが、教室前の大きなホワイトボードでは最終的に「正しい」・「良くなかった」の位置に移動している。生徒 F は人として正しい行為をしたと考えて「正しい」と判断し、告白したことは市長として無責任だが、ここで自首しなければ市民を裏切り続けることになると考えて「良いとも良くないとも言える」と判断した。なお、生徒 F はグループのホワイトボードでは「正しい」・やや「良くなかった」の位置にネームプレートを置いているが、教室前の大きなホワイトボードでは最終的に「正しい」・「良かった・良くなかったの中央」の位置にネームプレートを移動している。生徒 G は市長が逮捕されたことで市の景気が悪くなるなどのデメリットが生じると考えて「正しくない」と判断し、ジャン・バルジャンが良心に従ったことは良かったが、本人の自己満足にも見えると考えて「良いとも良くないとも言える」と判断した。このグループでは、生徒 G が市の景気という功利主義的な視点から「正しさ」を捉えている一方、教材には直接登場しない司教の気持ちや願いに従って「正しい」と判断し、ジャン・バルジャン自身の気持ちのよさから「良かった」と判断する生徒 D がいたことで議論が錯綜するが、互いの意見の根拠を聴き合うことで少しずつ判断を修正する姿が見られた。

授業のねらいである「自分がジャン・バルジャンだと告白する主人公の決断について正しさと良さの両面から考えることを通して、正しさと良さの両立をめぐる葛藤に向き合いながら自分の生き方を明確にし、人間としてよりよく生きていこうとする心情を育む」については、ワークシートを提出した 27 名中 19 名の生徒のワークシートの記述から自分の良心に向き合いながらも行動の結果について広い視野や視点から検討した上で判断する必要があることに気づいていることが伺えた。

5. 授業者による授業後の評価

本授業における教師の願いとして「理想とする自分に背かぬようによりよい生き方を実現していくためには、その今ある「良心」そのものは何を規準としていて、今後どのような「良心」にしていきたいかを思考させたい。」と指導案には記述した。授業後の生活の中で、生徒 G がつぶやいていたことの中に「ま、これが僕の良心ですね」というものがあつた。彼には教員が持つ重い荷物を「運びましょうか」と手を差し伸べる場面が多々見られるが、授業後の生活場面でその行動を褒めた教員に前述のように言ったという。彼は生徒会役員を担っており、できるだけ仕事を効率的に進め、なるべく多くの人が幸福や利益を感じることを重視している生徒である。授業においては多角的に発問を捉えていたようであったが、「良心」という概念をよく考え、自分ならではの良心を意識したことが感じられた。

また、本授業後に実施した新渡戸稲造の「武士道」を扱った道徳科の授業の中で、「義」の考え方を紹介した際に、「ジャン・バルジャンのやつだ！『正しさ』とは何か、だよ！」との反応があつた。ここでは、武士にとっての正しさが話題であつたが、生徒の中に抽象的な概念を多面的・多角的に捉え、自覚しようとする思考が少しずつ定着していると感じた場面であつた。

本授業を通して、「先生が求めているだろう答え」「教材上で美德としている答え」を超えたところに自分ごとに捉えた議論が成立すると感じた。自他の価値観を議論によってぶつけ合わせたときに自分が会得したい心の持ち方を考える一時間にしたい。

道徳性の資質・能力に関する成長の評価については、これまでの道徳の授業構想において、「自分との関わりで考え」ているか、「物事を多面的・多角的に考え」ようとしているか、「自己の生き方について考えを深め」ようとしているかをねらいとして定め、学習状況の評価をしてきた。本校の研究では特に、生徒が「物事を多面的・多角的に」捉えて議論する道徳授業を目指して実践を行ってきた。しかし、授業研究としてはその授業一時間の指導言や生徒の様子に終始しがちであり、生徒一人一人についての成果と課題を見出して次につなげる形成的評価は時間的にも労力的にもなされていないのが現状である。

そこで、道徳の授業づくりにおいて一人一人を成長の評価の視点で捉えると、その後の授業において誰にどこまでの成長を求めるかという願いが明確になり、主に焦点を当てる生徒、設定する活動、指導言、考えの表出のさせ方、グループの組み方などの、指導構想において指導者が考えるべきことが焦点化され、洗練されてくると感じた。

6. 授業結果の評価

ワークシートの記述に見られる視点や思考の特徴¹⁰から自我発達段階についての評価を行った結果、規則志向的段階 1 名、順応的段階 5 名、自意識的段階 10 名、良心的段階 5 名、個人主義的段階 6 名となった。事前の教材分析と授業づくりの際に自意識的段階の生徒が多数派で、数名の生徒が良心的段階を超えているのではないかと想定していたが、若干想定を上回る結果であった。ワークシートの記述を段階毎の資質・能力の評価基準に照らして評価すると、その段階でのねらいとする資質・能力を十分満たした回答を記述している生徒は 27 名中 11 名（約 4 割）であった。また、各段階でねらいとする資質・能力について比較的多くの生徒のワークシートの記述に欠けていた基準として、「1 自身に湧き起こるであろう良心の呵責や罪悪感と自己中心的（あるいは自己保存的）な欲求を適切に認識する力」と、「2 自分の行為の結果として③社会全体に及ぼす(イ)長期的影響を適切に予期する力」がいずれも 8 名（約 3 割）のワークシートの記述に見られなかった。ワークシートの問いは「これから葛藤したり決断したりする場面で、どんなことを大事にしていきたいですか」というもので、これらの視点に触れるよう指示していないこともあり、今回の授業のみで判断することは困難だが、今後の授業でも同様の傾向が見られるならば、これらは重点的に指導すべき資質・能力となる可能性がある。その一方で、その段階でのねらいとする資質・能力を超える資質・能力についての回答の記述が見られた生徒が 5 名おり、いずれも「3 それらの認識や予期を複数の立場や視点から捉えながら『正しさ』と『良さ』に関する複数の見方を総合して判断する力」に関する記述であった。このことはグループでの話し合いを通してより高い段階の視点や思考に触れたことによるものと考えられ、継続的にこのような授業を行うことで自我発達段階の上昇を促す可能性を示唆するものである。

また、先に示した 2 つのグループについては、生徒 A についてワークシートの提出がないためグループの話し合いでの発言のみによる評価となるが、最初のグループの生徒 A は個人主義的段階、生徒 B は良心的段階、生徒 C は自意識的段階、二つ目のグループの生徒 D は自意識的段階、生徒 E は個人主義的段階、生徒 F は良心的段階、生徒 G は良心的段階であると評価された。このことから、グループでの話し合いの際、個人主義的段階の生徒が視点の違いに気づいて「正しさ」の定義を示したり、意見の違いを認める発言をしたりすることでグループでの議論を成立させていたと考えられる。しかし、発言の回数や量の観点では、個人主義的段階と自意識的段階の生徒 A、C、D、E の発言数や発言量が多く、良心的段階の生徒 B、F、G の発言数や発言量が少ない傾向が見られる。2 つめのグループで最後に教師からの質問によって初めて生徒 G が自分の考えを詳細に述べていることから、良心的段階の生徒は積極的に発言しないが、自分の意見を明確に持っていることが伺える。また、今回の授業の前に、他の学級でも同様の授業を実施していたが、その際には今回の授業ほど議論が活発にならなかった。他の学級では自我発達段階の検討を行っていないが、個人主義的段階の生徒の数が少なく、自意識的段階の生徒が多い場合、自意識的段階の生徒が話し合いを進めることになりがちで、良心的段階の生徒が発言しづらいことが、議論が活発にならない原因ではないかと考えられる。

今回は一部のグループの話し合いのみ記録したため、グループでの話し合いの際の発達段階毎の発言の傾向を明らかにするには不十分だが、自我発達段階の各段階の特徴から見てもグループでの話し合いでは個人主義的段階と自意識的段階の生徒の発言が多くなる傾向は予想できる。そのため、グループでの話し合いの際、一部の生徒だけが意見を述べて議論を進めるのではなく、すべての生徒に発言を促し、考えの理由や背景について聴き合うことで互いの意見を理解し合えるよう指導することで、より深い学びにつなげていくことができると考えられる。

以上の自我発達段階に基づく評価結果に対して、授業者からは以下のような見解が示された。

自我発達段階の違いを踏まえて生徒の話し合いを捉える方法については、全教科において共有したい内容だと考えた。グループでの話し合い活動における評価の見取りに関しては度々話題になることがあり、校内研究においても議論がなされてきたところではある。段階的見取りを踏まえることができると、グループ構成の方法や、国語科における話し合い指導をさらに意図して充実させることができると考える。今後は、ここで示唆されている「道德性の資質・能力に関する成長の評価」による生徒の見取りを続けていくことは必要なことだと考える。結果的な評価評定というよりは、授業の構想や準備の段階において生徒観として踏まえておくべき重要なことであると感じた。一方、生徒を段階に分けて見取る際に何をもって判断していけばよいのか、毎週一時間ある道德の授業を処理できるかというのは不安が残る。本研究で示唆されたことを基に、指導と生徒の様子を具体的に集めて、類型化していくことが今後の課題になると考える。

本研究の成果として、まず、授業づくりの際におおよその生徒の自我発達段階の分布を想定しながら学習活動を設定し、生徒の授業中の発言やワークシートの記述から自我発達段階を評価することで、今後の道德科の授業における重点的指導目標や指導方針の検討に自我発達段階の評価を活用できる可能性が示されたことが挙げられる。次に、生徒の授業中の発言やワークシートの記述に基づく自我発達段階の評価を年に数回行い、各段階でねらいとする資質・能力の充足と自我発達段階の成長を捉えることで、道德性に係わる資質・能力の成長を評価できる見通しが示されたことが挙げられる。また、道德性に係わる資質・能力の成長を捉えて道德科の指導改善につなげるための評価方法を確立するためには、生徒の授業中の発言やワークシートの記述から自我発達段階の評価を可能にするために、現実主義的視点から多面的・多角的な思考を促す子どもたちの生活と結びついた探究課題を設定することが必要であることも明らかになった。今後の課題としては、自我発達段階を評価する際の判断基準を明確化・簡略化することで評価の時間や労力を軽減し、授業者自身でも生徒の自我発達段階を評価できるようにすることが挙げられる。

今回の研究では1回の授業について、自我発達段階を考慮した授業づくりと資質・能力ベースの評価を行ったため、道德性に関する資質・能力の現状を把握し、今後の指導に活用するための示唆を得るに留まっている。今後もこの方法を改善しながら授業づくりと評価を継続して行うことで道德性に関する資質・能力の成長の評価方法を確立していきたい。

注

- 1 田沼茂紀編著、『道德科授業スタンダード―「資質・能力」を育む授業と評価「実践の手引き」―』、東洋館出版社、2019年。
- 2 筆者は道德授業方法を理想主義と現実主義、行為主義と人格主義の二つの相補軸平面上に配置して類型化している。現実主義とは「現実の状況によりよく適応することを追求する傾向」の授業方法である（吉田誠・木原一彰編著、『道德科初めての授業づくり―ねらいの8類型による分析と探究―』、大学教育出版、2018年、26-27頁）。
- 3 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」、『上越教育大学紀要』第25巻第1号、2005年、271-284頁。
- 4 山岸明子「道德性発達とジェンダーの問題―Kohlberg & Gilligan 理論再考―」、『順天堂スポーツ健康科学研究』第1巻第4号、2010年、449-456頁。
- 5 岩佐信道、『三方よし』と『相互依存のネットワーク』―道德性発達研究の新しい展開のために―、『道德と教育』第336号、2018年、45頁。
- 6 Susanne Cook-Greuter, Nine Levels of Increasing Embrace In Ego Development: A Full-Spectrum Theory of Vertical Growth and Meaning Making, 2013 [http://www.cook-greuter.com/Cook-Greuter%209%20levels%20paper%20new%201.1%2014%2097p\[1\].pdf](http://www.cook-greuter.com/Cook-Greuter%209%20levels%20paper%20new%201.1%2014%2097p[1].pdf) (最終確認 2020年12月3日)。増補前の2005年末公刊論文の翻訳（スザンヌ・クック＝グロイター（門林奨訳）「自我の発達：包容力を

増してゆく9つの段階」、『トランスパーソナル学研究』第15号、2018年、57-96頁）も参照した。

⁷ 吉田誠・逸見裕輔「コンピテンシー・モデルとホワイトボード・ミーティング®によるエピソード評価—学級目標達成に向けた道徳科単元学習における指導と評価の一体化の試み—」、『道徳と教育』第338号、2020年、121-131頁。

⁸ 前掲、131頁。

⁹ 各段階の特徴と発達課題の記述についてはクックグロイターの論文を参考に筆者が作成したが、特徴の記述に関して、子どもたちの実態と重ねてみたときに例えば、自意識的段階の「論争を好む」、「自分への批判が自分の全人格に対する叱責に捉えられやすい」といった記述について違和感を覚えるとの指摘が中学校教諭からなされている。これは、本文で前述したようにクックグロイターの研究が米英の成人を対象にしたものであり、欧米との文化や国民性の違いや大人と小中学生の生活環境の違いによるものと考えられる。そのため、各段階の記述を我が国の子どもたちに適用する際、違和感を覚える部分については、「論争を好む」を「自分の意見を主張し続ける」、「自分への批判が自分の全人格に対する叱責に捉えられやすい」を「自分の意見に対する賛成反対を自分に対する好悪の表れと捉えやすい」のように修正して捉える必要がある。

¹⁰ 今回の授業で見られた規則志向的段階から個人主義的段階の生徒の発言やワークシートの記述の特徴は以下のとおりである。なお、生徒の発言やワークシートの記述内容が複数の段階に当てはまる場合にはその中で最も高い段階と評価した。

規則志向的段階：「言いつけを守る」のように理由や根拠なしに無条件に規則に従う傾向のある発言や記述が見られる。教材や教師、他の生徒のよい発言をそのまま記述する。

順応的段階：周囲の目を意識する記述が見られる。よいことを言おうとするため建前的な発言や記述が見られる。

自意識的段階：第三者的（客観的）な視点からの発言や記述が見られる。自分の意見を明確に述べ、対立する意見に批判的な捉え方を示すが一面的な捉え方になりがちである。自分の意志を優先するが規範意識も備えていることが伺える発言や記述が見られる。複数の選択肢を示すがそれらに優先順位をつけれられない傾向が見られる。

良心的段階：内省的で、「罪悪感」「つらさに打ち勝つ」、「我慢する」などの内面的表現が見られる。将来起こりうることを予期した時間的展望を含む表現や記述が見られる。自分の信念や良心の限界に気づき始めている傾向が表現や記述に見られることがある。

個人主義的段階：「正しさ」の視点の多様性を受け入れた発言や記述が見られる。人それぞれの選択や判断を尊重する発言や記述が見られる。良心や社会規範にとらわれず自分で判断する傾向が発言や記述に見られることがある。