

自我発達段階の視点に基づく道徳的資質・能力の 発達モデル構築の試み

— 「B. 主として人との関わりに関すること」の学習を中心として—

吉田 誠¹⁾

1) 山形大学地域教育文化学部

従来、道徳的資質・能力に関しては、具体的な内実や発達の視点に十分触れられないまま、主に教育政策や社会発展の方向性に基づく議論がなされてきた。本研究は道徳科の授業での子どもたちのワークシート記述に見られる視点や思考の発達の様子をクックグロイターの自我発達段階の視点に基づいて修正型グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析することで道徳的資質・能力の発達モデルを明らかにすることを目的とする。分析の結果、「善悪の判断」に関する資質・能力から「問題解決」、「他者理解」へと分化し、さらに「自己理解」へと次第に分化していく発達モデルを構築した。そして、道徳的資質・能力の新たな要素として①自他の内面と言動およびその結果の関係を捉える時間的・社会空間的視野を広げる力と②規範を対象化・道具化する力が挙げられることを明らかにした。

キーワード 道徳的資質・能力, 道徳コンピテンシー, 自我発達段階

1. はじめに

道徳科における資質・能力、あるいはコンピテンシーに関する議論として柳沼の問題解決的な学習で育つ資質・能力（柳沼良太、『問題解決的な学習で創る道徳授業 超入門』、明治図書、2016年、22-23頁）、田沼の「授業で子どもたちが身に付ける資質・能力を前提に道徳科授業をプランニング」する授業づくり（田沼茂紀、『アクティブ・ラーニングの授業展開 小・中学校道徳科』、東洋館出版社、2016年、44-49頁）、荒木の資質・能力の枠組みと道徳のコンピテンシーとの関係（荒木寿友、「コンピテンシーの育成と人格の形成—道徳のコンピテンシーから導かれる〈道徳性〉の再定義—」、グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす』、勁草書房、2019年、92-93頁）が挙げられる。しかし、いずれも資質・能力の具体的な内実や発達の視点には触れていない¹⁾。海外の研究ではリントの道徳コンピテンシーが発達の視点に基づいて道徳的な資質・能力の内実を明示している²⁾。リントはコールバーグの道徳性発達段階論に基づいて、道徳コンピテンシー(moral competency)を道徳的ジレンマ場面での善悪や正義に関する判断を自分の意見や感情から独立して行う能力と捉えている。そのため善悪の判断や社会正義以外の多様な道徳的価値の実践につながる視点や思考は道徳コンピテンシーの評価に反映されない³⁾。また、コールバーグの道徳性発達段階論と同様、リントの議論においてもすべての人間が対等な関係の自立した個人となることが暗黙の前提とされている。そのため、社会的弱者や障がい者なども含む多様な人々との現実的な関係における道徳的な視点や思考も道徳的コンピテンシーの評価に反映されない。本研究では、自分からより離れた視点から人間関係や社会を捉える能力に着目したスザンヌ・クックグロイターの自我発達段階論⁴⁾に基づいて道徳授業のワークシート記述を分析することで、対等でない関係も含めた多様な人間関係における道徳的価値の実践につながる具体的な資質・能力の発達モデルを示すことを目的とする。

2. 道徳的コンピテンシーを捉える2つのアプローチ

先にも述べたように、道徳科における資質・能力あるいはコンピテンシーに関して柳沼、田沼、荒木などが、それぞれに提案を行っている。特に、荒木は学習指導要領改訂に大きな影響を与えたCCR(Center for Curriculum Redesign)の提唱する「4次元の教育(four-dimensional education)」に示された21世紀の学習者に求められるコンピテンシーの枠組と学習指導要領で育成を目指す4つの資質・能力の枠組の対応関係を検討した上で、「人間の諸能力や資質を表すコンピテンシーの枠組みにおける人間性(道徳性)、すなわち『どのように世界や社会と関わっていくか、ふるまっていくか』を意味する大文字のMC(Moral Competency)と、道徳科という1つの教科において領域固有性を持った育成すべき人間性(道徳性)を意味する小文字のmc(moral competency)とを分けて考え」ること、mcが「道徳的知識の理解」「道徳的思考スキル」「道徳的感情と態度」「メタ認知」の4要素から構成されることを提唱している⁵。

荒木は、「CCRの枠組における『人間性』は私たち人間が現に有しており、かつ育んでいくべき人間的特徴を前提としている点で、学習指導要領における『よりよく生きようとする人格的特性』としての『道徳性』に該当する」としながらも、「しかしながら、人間性(道徳性)そのものは学校教育全体を通じて育成していきべき資質・能力であると同時に、単独の一領域として設置された道徳科においても、その領域固有性に即して道徳性を育んでいく必要がある。この点において、OECD Education2030やCCRが提示するコンピテンシーのモデルとは大きく前提が異なってくる」と論じている⁶。しかし、荒木の議論では、道徳科の領域固有性とは何か、明示されておらず、単に他の領域でも用いられる資質・能力の前に「道徳的」をつけて区別されるに留まっている。このように、道徳性や人間性といった外延を明確にすることが不可能な概念について、議論の枠組みを不明確にしたままで道徳性の構成要素やそれらの中で何が基盤となるかを論じても、論者毎に視点や目的が異なっているにも関わらず、視点や目的が明示されないため、相互の議論が成立しなくなってしまうがちである。

荒木の議論は、従来曖昧であった道徳性あるいは人間性に関する議論に、学校の教育活動全体を通して行う道徳教育で扱うMCと道徳科において扱うmcの区分を設けることで、教育政策や社会発展の方向性に基づく形で道徳教育におけるコンピテンシーに関する議論を整理しようとした点で評価できる。荒木のアプローチは、教育政策や社会発展の方向性に基づくトップダウンのアプローチと言えるが、mcの区分を設けることの視点や目的が不明確なため、結果的にCCRや学習指導要領における枠組みの整合性を持たせる議論に留まっている。これに対して本研究では、道徳科を中心とした道徳教育のカリキュラム・マネジメントにおいて指導・評価の対象としうる視点や思考を道徳的資質・能力と定義し、道徳科の授業での子どもたちのワークシート記述に見られる視点や思考の発達の様子を分析することによって道徳的資質・能力の発達モデルを明らかにしようとしている。荒木による道徳コンピテンシーを解明しようとするアプローチを教育政策や社会発展の方向性に基づくトップダウンのアプローチとすれば、本研究における道徳的資質・能力の発達モデルに基づくアプローチは道徳科の学習における子どもたちの発達の実態に基づくボトムアップのアプローチと言えよう。トップダウンとボトムアップは相補的なアプローチであり、相互に参照し合いながら教師や子どもたちの実態と社会発展の方向性に即した道徳コンピテンシーあるいは道徳的資質・能力へと発展し続けることが望ましいと考える。

3. 研究方法

本研究では、Y小学校で3年生から5年生になるまで同じ担任教師が持ち上がる形で指導した児童10名について、3年生と5年生の時に実施された道徳科の「B. 主として人との関わりに関すること」の内容項目を扱った単元授業のワークシート記述を当初の分析データとして用いて、修正型グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下M-GTAとする)による分析を行った。分析の視点としてクックグロイターによる自我発達段階の各段階の特徴に関する記述を参考にし、児童のワークシート記述の内容がどの自我発達段階にあるかを検討しながら、各自我発達段階の特徴的な視点や思考を概念化した。そして、3年生から5年生にかけて自我発達段階が上昇した際の視点や思考の変化をモデル化した。その上で、

表1 3年生6月に実施した単元授業の概要

授業日	2018/6/15	2018/6/18	2018/6/22	2018/6/29	2018/7/2
教科・領域	学級活動	道徳科	道徳科	道徳科	学級活動
内容項目	—	親切・思いやり	友情・信頼	相互理解・寛容	—
教材	—	ぼけお言葉	絵おきと切手	みんなの学級会	—
ねらい	相手の立場に立って考える力を育てる				
テーマ	自分たちが学級目標に近づいているかふりかえろう	言葉を使う時に大切にしたいことを考えよう	「自分と相手」何を大切にしたい？	意見や考え方が違うとき何を大切にしたい？	やさしい花を咲かせるために一人ひとりにできることって何だろうか？
ワークシートの問い	話し合いをして大事だと思ったことやこれから大切にしたいこと	お話を読んだ感想・みんなの話を聞いて考えたこと	自分だったらどうしますか？・みんなの話を聞いて考えたことや大切だと思ったこと	もしこのクラスの一人だったら優しいクラスにするために何て言いたいですか？・みんなの話を聞いて考えたことや大切だと思ったこと	自分の考えをまとめよう・みんなの話を聞いて考えたことや大切だと思ったこと

表2 5年生10月に実施した単元授業の概要

授業日	2020/10/16	2020/10/19	2020/10/22	2020/10/28	2020/11/2
教科・領域	道徳科	道徳科	道徳科	道徳科	学級活動
内容項目	相互理解・寛容	相互理解・寛容	相互理解・寛容	相互理解・寛容	—
教材	3つの資料（事前に読ませた）	折れたタワー	すれちがい	ブランコ乗りとピエロ	—
ねらい	様々な考えをもつ人たちとの折り合いのつけ方を考えることで互いに認め合い、よりよい生活をつくる				
テーマ	それぞれの資料に共通することは何だろうか？	相手やみんなと折り合いをつけるために大切にしたいことって何だろうか？	自分と相手 すれちがったとき、折り合いをつけるために大切なことって何だろうか？	ピエロはなぜサムと折り合いをつけて、一緒に演技することができたのだろうか？	折り合いをつけられるクラスになるために大切にしたいことって何だろうか？
ワークシートの問い	それぞれの資料を読んで思ったこと・折り合いをつけるために大切なこと	もし自分がひろしだったら・本当は責めたいひろし。それでも責めないのはなぜだろうか？・ふりかえり	自分と相手すれちがったとき、折り合いをつけるために大切なことは？・二人がこれから先すれちがわないためにはどうすればよいのだろうか？・ふりかえり	ピエロとサムはおたがいに何が大切だと気づいて折り合いをつけることができたのだろうか？・ふりかえり	今回のユニット学習をふりかえって

モデルの妥当性を検証するため、10名の児童と3年生、5年生の時にそれぞれ同じクラスだった他の児童のワークシート記述についてもM-GTAで抽出した概念やモデルに当てはまるかどうかを確認した。

道徳科の単元授業は、3年次、5年次ともに学級目標の達成を目指して各時点での学級目標の達成度と課題を確認し、取り組むべき重点目標を設定する学級活動と、重点目標に関わる複数の道徳授業で構

成されている。子どもたちから出そうな課題意識に沿った内容項目と教材を事前にある程度選定して発展的に配列しておきながらも、単元授業の展開過程で子どもたちの実態や状況に合わせて一部の教材を変更する形で実践した。そのため、単元授業のワークシート記述を分析対象とすることで通常の道徳授業に比べて子どもたちの学習への取り組みがより意欲的で、道徳性の発達を見取りやすくなると考えた。各単元授業の概要については表1と表2に示した。

4. 分析と考察

子どもたちのワークシートの記述については明らかな誤字脱字を修正した上でデータ化し、M-GTAによる分析を行った。まず、3年次と5年次に共通してクラスに在籍する児童10名のデータを抽出し、各授業の発問への回答について自我発達段階の評価⁷を行い、規則志向的段階、順応的段階、自意識的段階、良心的段階の四つの段階に該当する回答が見られることを確認した。その上でM-GTAを用いて、まず同じ自我発達段階と評価された記述から各自我発達段階の特徴的な視点や思考を概念化した。概念化に際してはクックグロイターの各自我発達段階についての特徴に関する記述を参考にした。児童10名の各自我発達段階毎の人数を表3に、3年次と5年次の学級全体における各自我発達段階毎の人数の割合を表4に示す。

児童のワークシート記述データから自我発達段階の規則志向的段階、順応的段階、自意識的段階、良心的段階における11の視点や思考の特徴を明らかにした。規則志向的段階では、①「行為の判断に関する表現」において、親や教師などの表現をそのまま受け入れた形で行為の善悪判断の理由が述べられており、自己視点で記述する際に相手の視点が欠落する傾向や理由の記述が形式的で時に適切でない傾向が見られた。順応的段階では、②「単純な感情に関する表現」において、自己の感情や思考を投影した形の相手視点が見られるようになるが、道徳的問題への対応策の記述では例外の存在を考えないなど形

表3 抽出児童10名における各自我発達段階の分布(人)

	3年生		5年生	
	授業開始時	授業終了時	授業開始時	授業終了時
規則志向的段階	6	2	0	0
順応的段階	3	4	2	2
自意識的段階	1	4	4	4
良心的段階	0	0	4	4
個人主義的段階	0	0	0	0

表4 学級全体における各自我発達段階の分布(%)

	3年生		5年生	
	授業開始時	授業終了時	授業開始時	授業終了時
規則志向的段階	24.1	6.9	0.0	0.0
順応的段階	58.6	41.4	15.2	12.1
自意識的段階	17.2	41.4	33.3	36.4
良心的段階	0.0	10.3	39.4	36.4
個人主義的段階	0.0	0.0	12.1	15.2

表5 M-GTAによる概念と定義およびワークシートの記述例

概念 (自我発達段階)	定義 (上段) と記述例 (下段)
1. 行為の判断に関する表現 (規則志向的段階)	行為の善悪判断のみに触れており、理由の記述については大人などの他者の表現を単純に反復するのみ、あるいは理由の記述が見当たらないもの。 僕は大切にしたいことは手いじりをしたりしないことです。なぜ手いじりをしない方がいいと思ったかと言うとたとえ人がいい考えを話しても手いじりをして聞けないからです。
2. 単純な感情に関する表現 (順応的段階)	〇〇するとうれしくなる、悲しくなるなど行為とその結果生じる単純な感情を記述している。 もしゆみさんの意見がだめになったらゆみさんの意見の意味がなくなっちゃうし、ゆみさんもかなしくなるしけいすけ君の意見がだめになったらそのけいすけ君が言った意味がなくなるし悲しくなる
3. 考え方や価値観についての順応 (順応的段階)	よい悪いの価値判断や行動の結果についての一般的な判断を記述している。 人間はひと言でうれしくなったり、きずついたりするなら言われていやな言葉いわないほうがいいと思います。なぜかという自分がかえってくるから言葉もおなじようにかえってくるから言わないほうがいいです。
4. 問題解決策や行動の結果の予想の並列 (自意識的段階)	問題解決策や行動の結果の予想を複数並べているが、それらの間に優先順位がつけられていない。 やっぱりいうときづつくけれど、いわないと自分の心にのこる 手紙だといっしょうもっている。言葉だといつかは忘れてしまうかもしれない ライン、メールなどだと手紙と一緒に 相手がきづつかないならいう
5. 自分の課題への言及・自覚 (自意識的段階)	自分自身の言動の課題について触れている、あるいは自分の課題を自覚した表現が見られる。 ぼくは今日の学習で折り合いの付け方はだいたいわかりました。ぼくも友達と遊ぶときまわり回すれたり、おくれてしまったりすることがかなりあるので折り合いをつけれるようにがんばっていきたいです。
6. 自ら構築した論理に基づく判断 (自意識的段階)	教師や大人など他者の言った理由に基づく判断ではなく、自分自身で構築した理由や論理に基づいて判断していることが示された表現。 このお話ではサムは悪くないと思いました。なぜならピエロは人を笑わせる仕事でピエロより上手ならサムはむしろ活躍していると思ったし、ピエロの知名度を上げているからです。
7. 他者の言動の背景についての類型的推測 (自意識的段階)	他者の言動の背景にある要因について一定の類型に基づいて推測していることが示された表現。 ひろしが責めなかった理由は多分ひろしは言い返せないタイプの人なのであって、心の中ではものすごく言い返そうとしていたと思うし、なので言い返せなかったんだと思いました。
8. 他者についての適切な人間理解 (良心的段階)	他者についての一般的な行為と内面の因果関係を適切に理解していることが示された表現。 いつもけんかをしているサムのいいところをしっかりと見つけて認めているピエロはすごいと思いました。なぜなら嫌いな人のすることはあまり見ないし、嫌いな部分ばかりを探してしまうからです。
9. 時間軸に対する意識 (良心的段階)	過去や未来との関連で現在を捉えていることが示された表現。 えり子さんが最初からピアノの練習についてもっと見通しをもって前日や前々日などに言うておくのがいいとおもう。
10. 異なる他者の尊重 (良心的段階)	自分の信念に抵触しない限り他者を尊重しようとしていることが示された表現。 えり子さんの電話がつながらなかったのが謎。大切だと思ったのは電波環境と「電話が来るだろう」と思って電話の前に立っていることです。それができていればこの事件も未然に防げたと思います。どちらにも都合はあるから受け入れてあげる方が丸く収まると思います。
11. 問題解決への意欲 (良心的段階)	道徳的問題を自分の問題と捉えて解決しようとしていることが示された表現。 折り合いをつけるについてゆずり合いつつ思い合って、どちらも怒らずにゆずり合って解決することは大切だし自分の意見も合っていると思ったらしっかり意見を言うのも大切だと思いました。折り合いは生活に大切なものだと思います。

式的な記述に留まっていたり、相手の意見を形式的に受け入れるに留まっていたりする傾向が見られた。また、③「考え方や価値観への順応に関する表現」において、結果に基づく善悪判断が見られるが、動機に基づく善悪判断は見られず、行為の結果に関わる因果関係の捉え方は単線的であった。自意識的段階では、④「問題解決策や行動の結果の予想の並列」において、複線的な因果関係の記述が見られるが、自己の意見にとって都合の悪い視点を挙げなかったり結論を出す際に無視したりする視点の部分的欠落が見られた。⑤「自分の課題への言及・自覚」においては自分の行動を振り返ったり自分の課題を自覚したりする表現が見られ、⑥「自ら構築した論理に基づく判断」では自己を投影した形での他者理解や部分的に正しい論理による正当化が見られた。そして、⑦「他者の言動の背景についての類型的推測」では優先順位をつけずにパターン的な因果推測を羅列したり、蓋然性が高くない因果推測を断定的に使用したりする記述が見られた。良心的段階では自意識的段階までで見られた道徳的判断や人間理解に関して課題の残る表現が見られなくなり、⑧「他者についての適切な人間理解」、⑨「時間軸に対する意識」、⑩「異なる他者の尊重」、⑪「問題解決への意欲」の概念が抽出された。11の概念と定義およびワークシートの記述例を表5に示す。

次に、各自我発達段階について概念化した11の特徴的な視点や思考が自我発達段階の上昇とともに発展する過程を明らかにするため、概念化された視点や思考の自我発達段階間での関連性を確認するとともに、自我発達段階間で関連するとみられる概念化された視点や思考について同じ児童のデータが含まれているものを確認しながらモデル化し、作成した結果図を図1に示す。図1で実線の矢印は、同一の児童における発達が確認できたもので、確認できた人数に比例して矢印の線を太くしている。破線の矢印は同一の児童における発達が確認できなかったものである。

図1から明らかになったこととして、まず、規範や他者理解の内面化のプロセスは直線的ではなく、一時的に退行するよう見えることが挙げられる。具体的には、規則志向的段階から順応的段階にかけては、規則志向的段階において親や教師などの道徳的判断とその理由に関する表現や他者理解に関する表現をそのまま述べるころから、順応的段階では結果に基づく道徳的判断や自分の感情や思考に基づ

規則志向的段階

- ①行為の判断に関する表現
- 親や教師などの表現をそのまま受け入れた形で行為の善悪判断の理由が述べられている
 - 自己視点を記述する際、相手視点が欠落する
 - 理由の記述が形式的で時に不適切

順応的段階

- ②単純な感情に関する表現
- 自己の感情や思考を投影した形の相手視点が見られる
 - 相手視点は見られるが、対応策は形式的（例外の存在を考えない等）
 - 相手の意見の形式的な受容

- ③考え方や価値観についての順応
- 結果に基づく善悪判断がみられる
 - 因果関係が単線である

自意識的段階

- ⑤自分の課題への言及・自覚
- 自分の行動を振り返る（対象化）
 - 自分の課題を自覚する

- ⑦他者の言動の背景についての類型的推測
- 優先順位のないパターン的な因果推測の羅列
 - 蓋然性が高くない因果推測の断定的使用

- ⑥自ら構築した論理に基づく判断
- 部分を取り上げて正当化する（部分的には正しい）
 - 部分的な視点の断定的適用
 - 自己の投影としての他者理解

- ④問題解決策や行動の結果の予想の並列
- 複線的因果関係を示す
 - 視点の部分的欠落（複数の因果や策を挙げるが自己の意見にとって都合の悪い視点を挙げない、あるいは結論を出す際に無視する）

良心的段階

- ⑨時間軸に対する意識
- 過去の出来事とそれに付随する感情を対象化して捉えている
 - 現在の問題とそれに付随する感情を対象化して捉えた上で未来の姿や関係性を想定して問題解決を考えている

- ⑧他者についての適切な人間理解
- 他者の行為と内面の因果関係について蓋然性の高い傾向を選択できる

- ⑪問題解決への意欲
- 自分の過去の経験を対象化・一般化して現在の問題に適用している
 - 現在の問題の解決策を自分の今後の生活に生かそうとしている

- ⑩異なる他者の尊重
- 他者の言動のよい点・悪い点やその理由を同時に捉えている
 - 自己の言動のよい点・悪い点やその理由を同時に捉えている

図1 M-GTA 結果図

いた他者理解の表現が見られるようになるといった変化が見られる。しかし、自意識的段階では自分独自の論理に基づいて正当化したり、自分の意見に都合の悪い視点を無視したりする形で道徳的判断を行ったり、他者の言動の理由について一般的ではない蓋然性の低い因果推測を断定的に用いたりする傾向が見られる。一般的な教員の目線では、このような自意識的段階の児童の傾向は道徳授業の進行を妨げたり脱線させたりする否定的な変化と捉えられがちである⁸。しかし、自我発達段階の発達は段階を飛ばすことなく順を追って進行する⁹ことから、自意識的段階を経ることで、初めて道徳的判断や理由づけ、他者の言動の背景理解を子どもたちが主体的に行うようになり、良心的段階において社会において求められる適切な道徳的判断や理由づけ、他者の言動の背景理解ができるようになると考えられる。また、自意識的段階の子どもには複数の因果関係や行動の結果の予想、問題解決策を相互の関係や優先順位を考えずに並列して挙げる傾向が見られる。このような傾向も一般的な教員の目線からは、無責任で自分事として捉えていないように捉えられやすい¹⁰。しかし、それまでの自我発達段階では因果関係や行動の結果の予想、問題解決策について一つしか挙げられなかった状態から見れば、複数の視点を持つ状態へと発達していると捉えられる。したがって、このような傾向についても良心的段階において複数の視点を同時に捉えて関連づけたり優先順位を考えたりすることができるようになるために必要な通過点と考えられる。

また、図1によれば、規則志向的段階から順応的段階および順応的段階から自意識的段階に向かう矢印が太くなっているのに対して、自意識的段階から良心的段階に向かう矢印は細いか、あるいは破線になっており、子どもたちの自我発達段階の発達の中心が順応的段階から自意識的段階となっていることが明らかである。しかし、表4に示すように、5年生の時点では学級全体の約半数が良心的段階以上と評価されている。担任教師によれば、5年次の学級では4年次まで他の学級にいた児童を含む自意識的段階の児童が授業で中心的に発言するため、しばしば意図しない方向に授業が進むということであった。5年次の単元授業はこのような自意識的段階の児童に焦点を当てた授業であったが、自意識的段階から良心的段階に上昇した児童が1名のみであったことから、自我発達段階の上昇を意図的計画的に行わせることは困難であると考えられる。

M-GTA 結果図では前の段階に比べてできるようになった視点や思考と、次の段階に比べて不十分な視点や思考が入り交じった形で示されているために子どもたちの自我発達段階の発達に伴う視点や思考の発達が捉えにくくなっている。そこで、M-GTA 結果図から明らかにされた各自我発達段階に見られる子どもたちの傾向を前の段階と比べて顕在化した資質・能力の視点から捉え直すことで明らかにした資質・能力の発達モデルを図2に示す。

図2では、各自我発達段階で顕在化した視点や思考を、善悪の判断、他者理解、問題解決、自己理解の四つに類型化した。このモデルでは、「善悪の判断」に関する資質・能力から「問題解決」、「他者理解」へと分化し、さらに「自己理解」へと次第に分化していくが、同じ自我発達段階で顕在化する資質能力間にも相互に関係があるため実際には網の目のように相互関係が複雑化する形で発達していくのではないかと考えられる。また、このモデルからは、例えば、規則志向的段階では、親や大人の善悪判断とその理由をそのまま受け入れているのに対して、順応的段階ではそのような善悪判断と理由を道具的に用いて集団内の他者の言動に対して適用することができるようになっていたり、順応的段階では自分の感情や思考を相手に投影する形で相手の視点から捉えるのに対して、自意識的段階ではそのような相手の視点を自分自身に向ける形で自分の言動を振り返ることができるようになっていたりしていることが明らかになる。このことから自我発達段階の発達、すなわち資質・能力の垂直的な発達とは前の段階における視点や思考を対象化・道具化できるようになることではないかと考えられる。そして、道徳科の授業を通して、子どもたちが自身の視点や思考を言語化することで対象化した上で、その視点や思考を自覚的に用いる活動を重点的に行うことで自我発達段階あるいは資質・能力の発達につなげることができると考えられる。

そこで、資質能力の発達モデル図にしたがって各自我発達段階の資質・能力を発達させるための指導の重点のあり方を検討する。まず、規則志向的段階の児童が多い学級では、よい行為、悪い行為につい

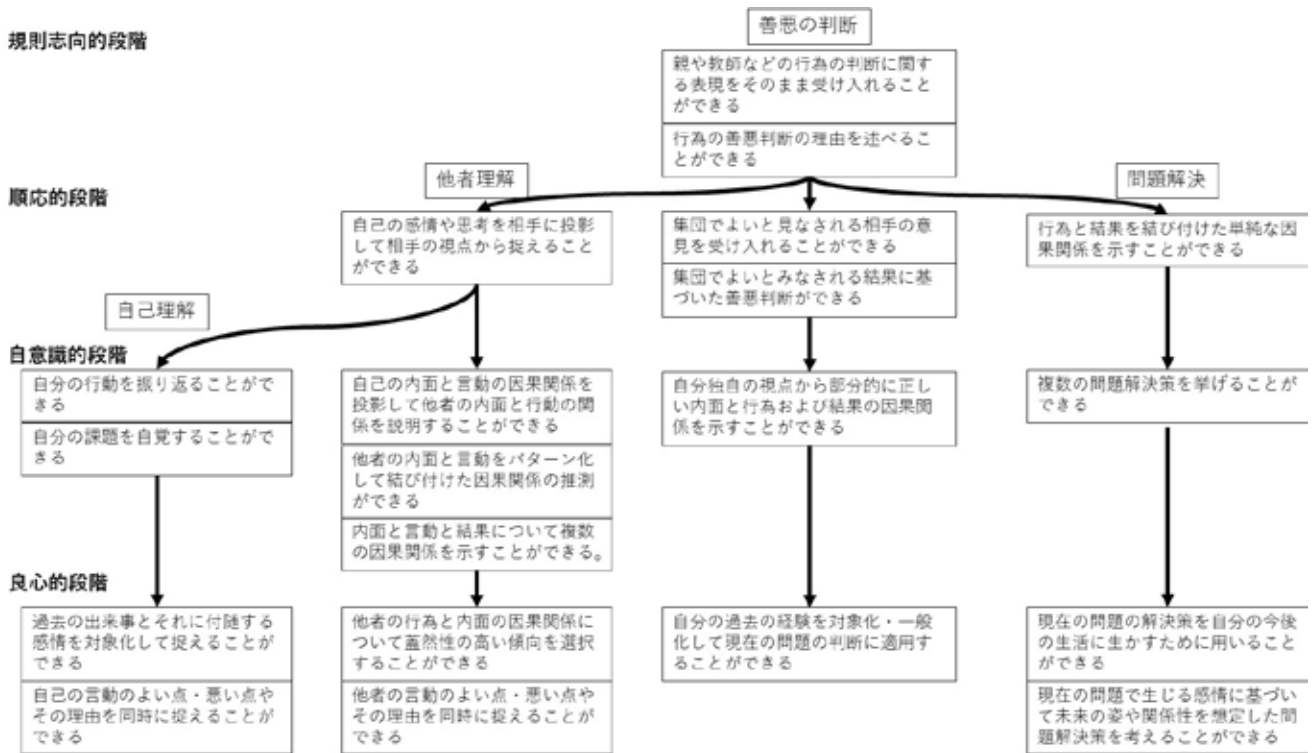


図2 資質・能力の発達モデル

て、なぜよいのか、あるいはなぜ悪いのか、理由を教えたり、子どもたち同士で理由を挙げたりするなど、善悪判断とその理由を言語化する学習活動に重点を置くことで、理由を添えて善悪判断する資質・能力を道具的に用いることができるよう育てることが順応的段階への発達を促すと考えられる。

そして、順応的段階の児童が多い学級では、学級集団で善悪判断の基準を共有するとともに、よい行為、悪い行為がもたらす結果について考えて言語化する学習活動と、自分の行動が相手にもたらす感情や思考を考えて言語化する学習活動に重点を置くことで、問題解決と他者理解の基礎となる資質能力を育てることが自意識的段階への発達を促すと考えられる。

自意識的段階の児童が多い学級では、教材の登場人物の内面と言動の関係を考えて言語化させたり、自分の行動を振り返って課題を言語化させたりする学習活動と、道徳的問題場面での解決策を複数挙げて、それぞれのメリット・デメリットを検討した上で優先順位を決める形で内面と言動およびその結果の因果関係の捉え方を道具化して用いる学習活動に重点を置くことで、問題解決と自他の理解に関する資質能力を育てることが良心的段階への発達を促すと考えられる。また、自意識的段階の児童は自分独自の正しさにこだわる傾向が強いため、学習活動において異なる意見のよさを認め合うことを意識させることも良心的段階への発達の促進に必要だと考えられる。

良心的段階の児童が多い学級では他の児童の意見の理由の背景にある経験や感情を聴き取ったり、他者の言動の背景にある経験や感情を押し量ったりして言語化する学習活動や、道徳的問題の解決策を考える際に自分の経験を振り返って一般化した上で問題解決に適用したり、考えた解決策が将来の人間関係や社会に及ぼす影響まで考慮したりする学習活動に重点を置くことで、自他の理解や問題解決に関する資質能力を育てることが個人主義的段階への発達を促すと考えられる。また、学習活動を通して自他のよい面と課題を認め合い、課題の克服のために互いに支え合う関係を育てることも個人主義的段階への発達の促進に必要だと考えられる。

5. 成果と今後の課題

以上の結果から、規則志向的段階の子どもが信頼する大人や教師の発言をそのままの形で回答する行動は、道徳教育研究において道徳の教え込みとして問題視されることがあるが、その後の発達に必要な一定の資質・能力の顕在化を示していると考えられる。また、自意識的段階の子どもが行動の結果を予想したり、道徳的な判断を行う際に自分に都合の悪い視点を考慮に入れなかったり、結論を出す際に都合の悪い視点を無視した回答をすることがある他、教材や教師の指導の文脈から離れた独自の視点で発問に回答することで授業を脱線させたかのように見えることがある。これらの行動も一定の資質・能力の顕在化であり、さらに発達するために克服する必要がある課題と捉えれば、自他の意見についてメリット・デメリットを検討させたり、子ども独自の視点の中によい点や適切な点を認めたりすることで良心的段階への発達を促すことができると考えられる。ただし、意図的計画的に自我発達段階の垂直の発達を行わせることはできず、すべての人を最高の自我発達段階まで到達させることは不可能であるため、多様な発達段階の人々が共存する社会で互いに支え合い、折り合いをつけながらよりよく生きることができるよう育てることと、全体としてより高い段階を目指すために授業の改善を図り続けることが必要であろう。今回は良心的段階までの発達段階における垂直的発達を中心に検討し、主に自意識的段階までの「B. 主として人との関わりに関すること」の学習を通じた発達のモデルを明らかにしたが、今後の課題として、内容項目のA, C, Dの学習を通じた発達モデル、良心的段階以上の段階への発達のモデルや同じ段階内での水平的発達のモデルについても検討する必要がある。それによりすべての内容項目について、学年毎ではなく、発達段階毎の道徳的資質・能力に関するねらいを設定でき、より個に応じた指導が可能になると考えられる。

本研究で明らかになった資質・能力から新たに見出された道徳的コンピテンシーの要素として、よりよい道徳的問題解決のあり方やよりよい生き方を探究し続けるために①自他の内面と言動およびその結果の関係を捉える時間的・社会空間的視野を広げる力、そして、帰属集団の善悪判断基準やその理由を一度受け入れた上で対象化・道具化し、それを含むより広い視野の善悪判断基準やその理由を新たに受け入れ、対象化・道具化しようとする入れ子構造のプロセスを進むために②規範を対象化・道具化する力の二つが挙げられる。

①自他の内面と言動およびその結果の関係を捉える時間的・社会空間的視野を広げる力とは、他者理解と自己理解の深化を基に自他の言動の結果から生じうる未来の姿や過去の出来事について、時間的により広い前後の文脈から捉えようとしたり、言動の因果関係についてより広い人間関係や社会的関係との相互作用関係から捉えようとしたりする力である。この資質・能力の発達は必ずしも自我発達段階の上昇を伴うものではなく、ある自我発達段階の中での視点を維持したままで視野の拡張が可能であることから、主に水平的な発達に関わる資質・能力とも言えよう。

②規範を対象化・道具化する力とは、自身がよい、正しいと感じる規範あるいは道徳的価値について言語化することで見つけ直す対象とし、その規範や価値がどのような場合に適用することが適切か、また、どのような場合に適用することが不適切となるか、判断し、目的や状況に応じて使い分けられるような形で捉え直そうとし続ける力である。この資質・能力の発達は、それまで当然に、あるいは、普遍的に正しいと捉えてきた規範に適切でない側面があることを認めた上で、その規範を含み込むより高い視点から捉え直す必要がある点において自意識的段階の上昇を前提とするものであることから、垂直的な発達に関わる資質・能力とも言えよう。

次に、本研究で明らかになった道徳的コンピテンシーの要素を基に、他の教科の固有性と対比しながら道徳科の固有性を資質・能力の側面から捉えてみたい。まず、①自他の内面と言動およびその結果の関係を捉える時間的・社会空間的視野を広げる力は、道徳科の授業では善悪判断と道徳的問題解決に用いられる。そして、時間的・社会空間的視野を広げる力は国語科における文学的文章の登場人物の心情や人物像の理解や社会科における歴史的事実の文脈的理解と地理的・気候的・文化的条件に基づく産業発展の理解などにおいても共通して身につけることが可能である。しかし、国語科や社会科との相違点、すなわち道徳科の固有性は、自己を含む人間関係において内面と言動およびその結果を捉えて善悪判断

を行うこと、さらに、自分の内面と言動およびその結果の関係における課題を自覚し、克服に取り組もうとすることにあると考えられる。したがって、この道徳的コンピテンシーの要素から導き出される道徳科の固有性として、①-a 自他の内面と言動およびその結果の関係を捉えて善悪判断を行うこと、および①-b 自分の内面と言動およびその結果の関係における課題を自覚し、克服に取り組もうとすることの二つがあげられる。①-a 自他の内面と言動およびその結果の関係を捉えて善悪判断を行うこととは、ある道徳的問題場面について自分の抱いている理想に則して捉えればどのように感じ、考え、行動し、どのような結果を生み出そうとすることが望ましいか、また、その行動や結果について他者はどのように感じ、考え、応答するだろうか、といったことを考えながら善悪の判断を行うことである。そして、①-b 自分の内面と言動およびその結果の関係における課題を自覚し、克服に取り組もうとすることとは、①-aに関連して自分自身の生活をふり返り、自分の内面の感情や思考と言動がどのようなもので、その結果、周囲の他者にどのような影響を及ぼしたか、その過程にどのような問題があって、どのようにすれば問題を解決できそうか、言語化して考察することである。

次に、②規範を対象化・道具化する力は、道徳科の授業では道徳的問題解決に用いられる。そして、道徳的問題と社会科や理科などで扱われる環境問題や社会問題との相違点は、一般化あるいは普遍化された個人としてではなく、「私」自身の生き方在り方と他者や社会、自然環境の在り方との関係から問題を捉えて問題の解決策を検討することで自身の時間的・社会空間的視野を広げたり視点を高めたりすることにあると考えられる。したがって、この道徳的コンピテンシーの要素から導き出される道徳科の固有性として、②「私」自身の生き方在り方と他者や社会、自然環境の在り方との関係から問題の解決策を検討することで時間的・社会空間的視野を広げながら視点を高めることがあげられる。これは、独自の性格や志向性、生活経験、価値観を持った「私」自身の生き方在り方との関係から身近な他者や社会の人々、自然環境との関係の在り方に見られる問題を捉えて、その解決策について多面的・多角的に考察する過程で関係性を捉える時間的視野や社会空間的視野を広げながら、それまでの自分に見方・考え方を自分からより離れた視点から捉え直すことで視点を高めることである。これに対して社会科では「私」の独自性を捨象して一般化あるいは普遍化された個人と身近な他者や社会、自然環境との関係の在り方に見られる問題の解決策を検討することで時間的視野や社会空間的視野を広げる学習活動が行われている。学習活動の対象については社会科と共通部分があるが、独自性を持った「私」自身の生き方在り方との関係を維持すること、そして視点を高めることが道徳科の固有性であると言えよう。

本研究では、善悪の判断、他者理解、問題解決、自己理解に関する資質・能力の発達モデルを明らかにしたが、これは道徳的コンピテンシーのごく一部分についての暫定的なモデルでしかない。しかし、本研究で明らかにした発達モデルや道徳的コンピテンシーの新たな要素、道徳科の固有性については、従来、教育政策や社会発展の方向性に基づいてトップダウンの形で議論されてきた道徳的コンピテンシーを子どもたちの発達の実態に基づくボトムアップの形で議論するための端緒になりうると考えられる。

注

1 柳沼は「問題解決的な学習で創る道徳授業」によって育つ資質・能力としての道徳性として、「実践的な道徳的判断力」、「自分自身の生き方や行動をふり返り、根本的かつ多角的に省察する能力」、「他者の気持ちを共感的に理解する」能力、「正しさや善良さに快さを感じ」る能力、「道徳的行為を実行する能力」、「相手の意見を尊重し、自分の思いを適切に伝え、互いに納得できる解決策（納得解）を協働して考え実行できる行動力」などを挙げている（柳沼良太、『問題解決的な学習で創る道徳授業 超入門』、明治図書、2016年、22-23頁）。田沼は「授業で子どもたちが身に付ける資質・能力を前提に道徳科授業をプランニング」する授業づくりを提唱しているが、学校の重点目標から想定される資質・能力の例として「向上心、思いやる力、協力性や参画力、自己効力感」および「学習基礎力、問題発見力、問題解決力、思考力、判断力、表現力、実践スキル、コミュニケーション力」を挙げている（田沼茂紀、『アクティブ・ラーニングの授業展開 小・中学校道徳科』、東洋館出版社、2016年、44-50頁）。また、荒木

は、「道徳のコンピテンシー」として、「道徳的知識と理解」、「道徳的思考スキル（熟慮、認知的共感、対話能力、批判的思考力、問題解決能力など）」、「道徳的感情と態度（正しさや善さを志向する態度など）」、「メタ認知（メタ倫理的視点）」を挙げている（荒木寿友、「コンピテンシーの育成と人格の形成—道徳のコンピテンシーから導かれる〈道徳性〉の再定義—」，グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす』，勁草書房，2019年，92-93頁）。しかし，これらの資質・能力はいずれも表現の解像度が低いので，子どもたちの中でどの程度顕在化，拡充，洗練されつつあるか，評価することが困難である。

² Georg Lind, *How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*, Logos Verlag Berlin, 2016.

³ リントは「道徳コンピテンシーは自分の意見への同意や他の道徳的条件ではなく，道徳的な資質に従って議論に判断を下す能力と定義される」と述べている。この定義ではある程度多様な道徳性に関わるとも受け取れるが，道徳コンピテンシーを評価するテストでは道徳的ジレンマ場面での行為について，その行為を好意的に捉える側と批判的に捉える側それぞれについて道徳的判断の発達段階に沿う形で示された6つの理由づけにどの程度同意するかを問うことで善悪や正義についての判断の整合性を評価している。そのため，道徳的ジレンマ場面について善悪や正義以外の観点から多面的・多角的に考えて回答すると道徳コンピテンシーは低く評価されることになる。（<http://moralcompetence.net/mut/mjt-engl.htm> 最終確認日 2021年11月25日）

⁴ スザンヌ・クック＝グロイター，門林訳「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，57-96頁。

⁵ 荒木寿友，「コンピテンシーの育成と人格の形成—道徳のコンピテンシーから導かれる〈道徳性〉の再定義—」，グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす』，勁草書房，2019年，83-92頁

⁶ 前掲，86頁。

⁷ 通常，自我発達段階の評価では文章完成法（SCT）が用いられるが，対象年齢は12歳以上であり，簡略化されたテストでも27項目あることから小学生に用いることが困難なため，子どものワークシートの記述からクック＝グロイターの各段階の特徴に関する記述に該当するものを捉える形で自我発達段階の評価を行った。なお，3年次のワークシート記述についてはこれまでも自我発達段階の評価を行っている（吉田誠・逸見裕輔，「学級目標の達成を目指した学級活動と道徳科の単元構成—コンピテンシーの「垂直的成長」の観点に基づくエピソード評価—」，『山形大学 教職・教育実践研究』第14号，1-10頁，2019年）ため，その結果も参照した。

⁸ ねらいとする道徳的価値を子どもたちに教え込もうとする道徳授業はインカレケーションの授業スタイルと呼ばれるが，下地直樹は「今までの多くの研究実践により確立した「道徳の授業はこうあるべき」というこのインカレケーションの授業スタイルは，教えることを生業とする我々教師にとってはとても心地がよいもの」と述べている。また，下地は，教師には「教育は正しい事を言えなければならない」という概念，子どもには正しい考えを身につけさせなければならないという義務感⁸があると指摘している（下地直樹，「主体的に考え，学び合う道徳の授業づくり—発問の工夫を活かした授業実践を通して—」，『宜野湾市教育委員会【小学校】教育研究員 研究集録集 平成28年度』24頁）。このような授業スタイルの教師は授業のねらいから外れた子どもの発言を否定的に受け止めやすいと考えられる。実際，光村図書HPの「小学校 道徳」の「ここが知りたいQ&A」に示された「ねらいから外れる発言が子供から出たときは，どうすればいいの？」という質問に対する回答では，「学級の中には，こだわりや自己主張が強くて，授業の本質から外れた発言をする児童生徒がいる場合があります。そのような児童生徒の発言にも耳を傾けることは大切です。ただ，そのような児童生徒の発言は，鋭い視点からの発言もあり，話し合いを深めることもあります。本論から脱線する可能性もあります。論点が著しく異なっていたり，一つのことにこだわった発言が続くようであったりすれば，授業後に本人が課題と思ったことについて話すことを約束したうえで，授業を先に展開していくことも必要です。」と書かれている（https://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/s_dotoku/qa/vol21.html 最終確認日 2021年12月28日）

日)。この回答自体は多様な授業スタイルを想定して書かれているが、インカレセッションの授業スタイルで道徳授業を実践している教師にとっては自意識的段階の児童の発言は「鋭い視点からの発言」ではなく、「本論から脱線する」発言と捉えられる可能性が高いと考えられる。

⁹ クックグロイターは「自我発達理論では、心的モデルそれ自体が、時とともにどのような段階を踏んで発達していくのかということが記述される。それぞれの新たな段階は、以前の段階を部分集合として含む。」と述べている（スザンヌ・クック＝グロイター、門林訳「自我の発達：包容力を増してゆく9つの段階」, 58頁）。このことは、各自我発達段階が必ずそれ以前のすべての段階を通過して到達するものであることを示している。

¹⁰ 道徳科の授業においては、単に「多様な意見が羅列されるだけに終わってはならない。相対主義や独断主義を回避するためには、『正しさ』をめぐる合意形成が目指されなければならない」とする指摘が研究者からなされている（太田佳光・杉田浩崇「道徳授業において『深い学び』とは何か」, 『中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル』第25号, 2020年, 85頁）。その背景には、子どもの意見や発言は相互に関連づけられて道徳的問題に関する一定の「正しさ」の合意につながりうるものであること、すなわち発言を通して道徳的問題を自分事と捉えてその解決に向かう姿勢を示すことが望ましいとする捉え方があると考えられる。また、実践家からも小学校高学年で用いられる教材「手品師」の授業を例に挙げて、「この教材では、自分の夢か、男の子との約束かという手品師の葛藤を話し合わせることによって、子どもの多様な考えを引き出すことができます。しかし、友人からの大劇場に出る誘いを受けたときの心情を話し合う場面では、『男の子との約束を守るべき』という考えが圧倒的で、『自分の夢』を選ぶ子どもは少数派だと思います。教師が『大劇場に行く』という揺さぶりをかけることもあります。一旦議論は盛り上がり、多面的・多角的な視点から意見が出るものの、結局『男の子との約束』が支持されてしまうことが多いのではないのでしょうか。道徳の時間では、『どちらが正しいか』を問うのではなく、ねらいとする価値にかかわって、自分の経験をもとに自分なりの考えをもつことができたかどうかを大切にしたいものです。」（山内実, 『手品師』みんなで知恵を出し合う道徳の時間に, 『道徳教育』2017年4月号, 32-33頁）と述べられている。この実践家の発言の背景には、道徳的問題について自分の経験をもとに自分が手品師だったらどうするか、本気になって考えて発言することが望ましいとする捉え方がある。これらの立場からは、自意識的段階の子どもの発言は、一見すると客観的で自分の経験をもとにして考えていないように見えることから無責任で自分事として考えていないように捉えられる可能性が高いと考えられる。

本論文は JSPS 科研費 基盤研究(C)21K02594 「コンピテンシー・マップに基づく課題選択型道徳授業方法の開発」の助成を受けた研究成果の一部である。