

分析アプローチによる道徳授業の再検討

林 泰 成*

(平成12年11月27日受理)

要 旨

本稿では、社会科教育における価値教育の方法として提案された分析アプローチを取り上げ、その道徳教育としての可能性と限界について検討する。まず、最初に、分析アプローチの基本構造を説明しつつ、その道徳教育としての側面を照らし出す。つぎに、日常の用語としてはあいまいに用いられている社会性と道徳性の概念を取り上げ、それらの関係を明らかにし、合わせて社会的合意の概念も検討する。最後に、それらの概念に照らして、分析アプローチの有する道徳教育としての可能性は、道徳的社会力の育成を促すという点にあることを明らかにする。

KEY WORDS

Analysis Approach	分析アプローチ	Moral Education	道徳教育
Moral Lesson	道徳授業	Morality	道徳性
Sociability	社会性	Social Agreement	社会的合意

1. は じ め に

道徳教育で取り扱うべき内容は非常に幅広い。それは、個人の心の安定をはかることであったり、あいさつをするというような日常的な礼儀作法であったり、集団の規則を守ることであったり、よりよい人間関係を作ることであったりとさまざまである。学習指導要領の「道徳」の内容項目にも、自分自身に関することから、他者とのかかわりや、自然や崇高なもののかかわり、集団や社会とのかかわりに関することまでさまざまなことがらを取り上げられている。また、道徳教育の目標に焦点を定めてみると、道徳的心情、道徳的判断力や、道徳的实践意欲と態度の涵養など、人間の、あるいは人間性のさまざまな側面の育成が目指されている。このような点を勘案すると、道徳教育は、いずれか1つのやり方で事足りるというわけではなく、その内容に応じて、また、その目標に応じて多様な方法が用いられねばならないといえよう。そして、現在では、そのような要望に答えるさまざまな指導方法が考案され実践されている。

しかし、副読本の資料を用いた話し合いの授業や、ロールプレイングによる心情を耕す授業、討論を通して道徳的判断力を高める授業、価値明確化の手法によって自らの価値観を強く意識させる授業などと比べると、社会的合意を形成するようなスタイルの道徳授業はあまり見られない。

ここにいう「社会的合意」とは、身近な相手とのいさかいに折り合いをつけたり、学級内の

* 生徒指導講座

規則を皆で相談して作ったりするということではなく、「社会政策上の議論の対象となるような問題に関する合意」のことである。たとえば、原子力発電所を作ることを認めるかどうか、大企業の倒産を公的資金の導入によって避けるべきかどうか、などの問題に関する合意である。おそらく、こうした問題は、道徳教育で取り上げるべきことがらではなく、社会科教育、とくに公民教育の領域に含まれるものであるとの考え方が一般的であることから、社会的合意を形成するようなスタイルの道徳授業はあまり見受けられないのであろう。だが、子どもは家庭や学校で庇護されるべき存在であると同時に、地域やその他さまざまなコミュニティの一員でもある。コミュニティへとかかわる意識が、個別的なレベルでの道徳性の育成の支えとなるべきであろうし、また逆に、個別的レベルでの道徳性がコミュニティ意識を支えるものとなるべきでもあろう。そのように考えると、社会的合意を形成するようなスタイルの道徳授業が、コミュニティ意識を育む方法として、さらには道徳性を高める方法として意味を有するといえるのではないだろうか。

しかしこのように述べると、学級も1つのコミュニティであり、まず学級の中で、学級の規則を作り上げることを通してそうした合意形成能力を育むべきだとの異論も出よう。つまり、社会政策上の議論の対象となるような問題などと大仰なことをいわなくても、学級内の規則を相談して決めるだけで十分だとの異論である。そうした方法は、もちろん、民主的な自治能力の育成という点で非常に大切である。だが、学校外のコミュニティが学校や学級と決定的に違うのは、そこではすでに多くの規則が確定しているということである。自分たちで自由に規則を作れるわけではなく、社会的にすでに確定した規則の網の目の中で合意を形成しなければならない。社会の枠組そのものを修正する場合でさえも、すでに確定した規則の網の目を一気にリセットすることなどできるわけもなく、その枠組の内部から修正にかかわる合意形成をはからねばならない。そうした点で、社会的合意を取り上げる道徳授業には、学級内の合意形成を目指す学級活動などとは違った側面がある。

以上のような考え方は、一見したところ、既成の社会的価値の押しつけを行う伝統主義のように解されるかもしれない。けれどもそうではない。目指すところは、伝統主義とその対極にある進歩主義との中間の道である。既に存在する枠組に縛られながらも、場合によってはそれを修正する可能性もあるということを念頭に、よりよい社会を作り上げることを目指して自分たちで社会的合意を形成する、そうしたことをねらいとする道徳授業の可能性を本稿では探りたいと考えている。

ところで、先にも述べたように、社会的合意を形成するような授業は、社会科教育、とくに公民教育の領域に含まれるものであると一般には考えられているようである。では、社会科教育として行なわれているそうした授業の中で、道徳教育にもかかわるような形で展開されている授業としてはどのようなものがあるのだろうか。道徳教育という概念の意味を広くとり、公民教育も道徳教育であると考えれば、さまざまな授業があるだろう。しかし、狭義の道徳的価値を強く意識させる社会科の授業はそう多くはない。その数少ないうちの1つが分析アプローチによる授業である。このアプローチは、社会科教育における価値教育の方法として、アメリカで提案されたものである。

そこで本稿では、この分析アプローチを取り上げ、それが、社会的合意を形成するようなスタイルの道徳授業としてどの程度有効であり、またどこに限界があるのかを明らかにしたい。

考察は次の順序で行う。まず、分析アプローチを取り上げ、その基本的な構造を明らかにし、

その道德教育としての側面を照らし出す。ついで、このアプローチの意義と密接に関わると考えられる社会性と道德性の概念を解明し、合わせて社会的合意の概念も検討する。最後に、社会性と道德性と社会的合意の観点から、このアプローチの可能性と限界を再検討する。

2. 分析アプローチとは何か

Douglas P. Superka らは、1976年に出版された『価値教育ソースブック』⁽¹⁾において、インカレーション、道德性発達、価値明確化と並んで、分析アプローチを価値教育の1方法として紹介している。先の3つが日本でも道德教育の方法として定着しているのに対して、分析アプローチは道德教育の方法としてはまだなじみがうすい。その理由の1つは、このアプローチが社会科教育の方法とみなされることにありとされると思われる。この書物でも、アメリカ社会科協議会の1971年度の年報⁽²⁾を中心としてこのアプローチが紹介されており、取り上げられている例は社会科の授業で用いられるものである。アメリカでは多様な教育制度が認められているが、ほとんどの学校では、日本の小・中学校にあるような道德授業は存在しない。したがって、道德的価値をも含み込むような価値教育のプログラムが、社会科教育のプログラムとして開発されているのである。わが国の道德教育に関する制度を考慮するならば、それを道德の時間のプログラムとしてとらえなおすことには意味があるといえよう。しかしここではまず、分析アプローチとして括られる価値教育の方法の基本的な構造を取り上げ、検討することにしよう。

分析アプローチは、Maurice P. Hunt, Lawrence E. Metcalf, Donald W. Oliver, James P. Shaver, Jack Fraenkel⁽³⁾らによって唱えられた価値教育の方法であり、その目的は、「児童生徒を手助けして、価値問題を扱う際に論理的思考と科学的探究の手続きを使えるようにすることである」⁽⁴⁾とされる。授業の手法としては、社会的価値問題に関する個人学習、グループ学習、図書館での調べ学習、野外調査、クラス討論など、社会科教育で一般に用いられる方法があげられている。学習指導のモデルとしては、たとえば、Hunt と Metcalf の「反省的価値分析モデル」とか、Oliver と Shaver の「法学的モデル」とか、James A. Banks の「価値探求モデル」などがあるが、それらは共通して、論理的思考と科学的探究を強調した価値教育モデルとなっている。

主唱者たちの研究領域に目をやれば、このアプローチは社会科学の教育を研究する者たちの唱えた方法であるといえる。しかし、一方で、『価値教育ソースブック』でも指摘されているように、このアプローチは、Stephen E. Toulmin や George E. Moore や Clarence I. Lewis などの「価値論者(axiologist)」として知られている一群の哲学者たちの観念と直接に関係している」⁽⁵⁾のである。ここでは「価値論者」と記されているが、彼らは、分析哲学の立場に立つ価値論者である。そして、これらの分析哲学的価値論とのつながりが、分析アプローチを道德教育論としてとらえうる可能性を示唆しているように思われる。なぜなら、分析哲学的価値論は、道德にかかわる諸概念を分析的に考察しており、分析アプローチには、事実問題だけでなく、道德教育を語るときに必要な倫理的な規範性の問題がすでに内含されていると考えられるからである。分析アプローチは価値教育の方法なのであるから、規範性がかかわっているのは当たり前のことと思われるかもしれない。しかし、社会的価値問題を社会科学的視点のみから取り扱うことも十分に可能である。にもかかわらず、哲学的な価値論の観念との結びつきがあるということに、道德教育の方法としてとらえ直すだけの意味があるといえよう。

さて、以下ではアメリカ社会科協議会の1971年度の年報に基づいて、分析アプローチの特色をもう少し具体的に検討することにしよう。

Jerrold R. Coombs は、論文「価値分析の目的」⁽⁶⁾において、社会科教育における価値分析の目的について考察している。さらにそれを受けて、Jerrold R. Coombs と Milton Meux は、論文「価値分析のための教授方略」⁽⁷⁾において具体的な指導過程を説明している。

彼らによれば、社会科における価値分析には少なくとも3つの目的がある。それは、「(1)児童生徒を援助して、考慮中の価値問題に関して彼らがなしうもっとも合理的な決定を行なわせること、(2)児童生徒を援助して、合理的価値決定をなすのに必要な能力と性向(disposition)を発達させること、(3)児童生徒に、自分たちとグループの他の成員との間の葛藤を解決する仕方を教えること」⁽⁸⁾である。この目的は、「価値」の部分で「道徳的価値」と読み替えれば、そのまま、道徳的判断力を養う道徳教育の目的とみなすことも十分に可能である。

また、そうした目的を達成するための指導過程は、つぎのような価値的意思決定のプロセスをたどる指導過程となる。(説明文は彼らの文章を要約したものである⁽⁹⁾)

① 価値問題を同定し明確化する。

まず、価値問題に関して議論を要する問題を同定する。そして、用語を定義し、価値判断がなされる観点を特定し、判断されるべき価値対象を特定することによって、問題を明確化する。

② それらしい事実を集める。

(a)価値主張が誤って一群の関連する事実の一部として集められないようにすること、(b)当の価値対象を判断するのに適切な、かなり広い範囲の事実を集めること、(c)児童生徒が事実となる材料の複雑さに圧倒されことなく事実集めができるようにすること、の3点を保証しながら、価値判断するのに適切な事実を集め組織化できるように児童生徒を援助する。

③ それらしい事実の真理性を査定する。

支持的な証拠を見つけ、それらしい事実の出所を査定し、それらしい事実的主張の真理性を査定するように児童生徒を促す。

④ 事実の適切性を明確化する。

(a)当の価値対象に関する事実であること、(b)評価者(児童生徒)が、なされるべき価値判断の観点から事実に対して肯定的あるいは否定的評価を与える基準を有していること、の2点を保証することを児童生徒に促しながら、事実の適切性を明確化することを援助する。

⑤ 暫定的な価値決定に達する。

児童生徒を促して、価値問題についての暫定的な答えを選ばせる。

⑥ その価値決定に含まれる価値原理を吟味する。

児童生徒を援助して、(a)新事例テスト、(b)包摂テスト、(c)役割交換テスト、(d)普遍的結果テストのいずれかで、自分たちの決定に含意される価値原理を吟味させる。(a)新事例テストとは、価値原理を明示的に定式化し、その原理が論理的に適用できる他の状況を想像し、その原理の、それらの状況への適用を受け入れられるかどうかを決定する、というテストである。(b)包摂テストとは、価値原理を明示的に定式化し、その価値原理が、評価者

の受容するもっと一般的な価値原理の事例となることを示す事実を集める、というテストである。(c)役割交換テストとは、価値原理の適用によって影響を受ける他の人物と想像上で役割を交代して、その人物がその原理を受け入れられるかどうかを考察する、というテストである。(d)普遍的結果テストとは、同じ状況に陥ったすべての人がその行動をとったならばどんな結果になるかを想像し、その結果を受け入れられるかどうかを考察する、というテストである。

道徳的言明の備えるべき要件の1つに普遍化可能性がある。上のプロセスの最後の部分で取り上げられている4つのテストは、程度の差はあるにしても、いずれも普遍化を目指す手続きとみなすことができる。よって、この価値的意思決定のプロセスについても、道徳教育の指導過程としてとらえることは十分に可能である。

さて、このアプローチでは何を問題として論じるのかを、より具体的に検討できるように、ここでは、彼らの提案する証拠カードを一例としてあげておこう。これは、上記の④の方法、すなわち、事実の適切性を明確化するための方法として考案されたものである。

図1⁽¹⁰⁾

価値判断：政府の救済は道徳的に間違っている。		観点 道徳的
事	実：政府の救済はお金を稼がなかったひとにお金を与えることである。	
基	準：お金を稼がないひとにお金を与えるという施策は道徳的に間違っている。	道徳的

この証拠カードには、まず、児童生徒の価値判断と、評価対象に関する事実、その事実の適切性を吟味するために児童生徒が定式化した基準が記される。つぎに、その右側に、観点を示す語句が加えられる(図1を参照)。社会科教育ではなくて道徳教育の中で用いると想定すれば、観点はすべて「道徳的」となるようにも思われるが、しかし、たとえ道徳的なテーマを取り上げたとしても、すべての児童生徒が自動的に道徳的な基準を採用して、道徳的な価値判断をするとは断定できない。したがって、この場合にもやはり観点を示す必要はあろう。

つぎに、そのカードの裏面に、事実に対する肯定的裏づけと否定的証拠を記す。そして最後に、基準を信じる理由、あるいは、信じない理由を記す(図2を参照)。このカードに記載されている否定的証拠の例では、「お金を稼ぐ」ということが何を意味するのかを問いかけることになる。

これはあくまで一例にすぎず、カードに記載する項目をもっと別なものにすることも可能であるし、またカード以外のものを使うことも可能であろう。

図 2⁽¹¹⁾

<p>肯定的裏づけ</p> <p>デトロイトで救済を受けているひとたちは仕事がなくとも月175ドルを受け取っている。</p> <p>シカゴで救済を受けているひとたちは仕事がなくとも月200ドルを受け取っている。</p>	<p>否定的証拠</p> <p>救済を受けているあるひとたちは、たとえ仕事がなくとも一生懸命働いている。</p>
<p>基準を信じる理由</p> <p>そのような施策は、人間の尊厳と自尊心を低める。</p> <p>そのような施策は、ひとが向上しようとすることを妨げる。</p>	<p>基準を信じない理由</p> <p>ひとびとが自分で制御できないシステムの犠牲になっているとき、かれらの生活水準を引き上げようとすることは道徳的に間違っているはずがない。</p>

このカードの中で例として取り上げられているテーマは、失業者に対して補助金を与えるかどうかという問題である。これは社会的問題である。個人で道徳的に判断を下して解決するというわけではなく、やはり、社会政策として合意を形成する必要のある問題である。しかし、授業の中で合意形成まで至らせるかどうかは、検討を要する別な課題である。じつは、先ほど示した6つの価値的意思決定のプロセスに照らしても、授業の中での最終的な合意形成については触れられておらず、それが必要であるとの結論は導けない。また、彼らが示す2つの指導手続き——基本版手続きと拡張版手続き——でも、最後の段階が合意形成になっているというわけではない。

彼らの示す基本版手続きとはつぎのようなものである⁽¹²⁾。

- ステップ1 話題の選択
- ステップ2 適切な教材の準備
- ステップ3 適性な雰囲気準備
- ステップ4 肯定的言明と否定的言明の列挙と順位づけ
- ステップ5 クラス討議
- ステップ6 可能な解決の定式化
- ステップ7 質問と答えの時間
- ステップ8 観察結果と推奨事項

拡張版手続きはつぎのようなものである⁽¹³⁾。

- ステップ1 話題の選択
- ステップ2 適切な教材の準備
- ステップ3 適性な雰囲気準備
- ステップ4 肯定的言明と否定的言明の列挙と順位づけ
- ステップ5 証拠カードの準備
- ステップ6 肯定的・否定的証拠カードの分析

- ステップ7 証拠カードについてのクラス討議
- ステップ8 原因の列挙と順位づけ
- ステップ9 個人的インタビュー
- ステップ10 可能な解決の列挙と順位づけ
- ステップ11 解決のための肯定的・否定的証拠カードの準備
- ステップ12 可能な解決のための証拠カードについてのグループ討議
- ステップ13 ゲストとの質問と答えの時間
- ステップ14 観察結果と推奨事項

最終ステップの「観察結果」とは、それ以前のステップで児童生徒が学んだ重要事項であり、「推奨事項」とは、児童生徒が実施することを提案することがらである。いずれも用紙に記入して提出を求めるようになっていいる。オープンエンドを特色とするモラルジレンマ授業と比べると、話題がより社会的であるということ、また、かならずしも二者択一には追い込まないということから、結論が妥協案に向かって収斂しやすいといえるかもしれない。しかし、そうはいっても、ここでは最終的な合意が目指されているわけではないのでやはりオープンエンドである。だが、それでよいのであろうか。先に引用したように、価値分析の目的の1つは、「児童生徒に、自分たちとグループの他の成員との間の葛藤を解決する仕方を教えること」であった。そうであるなら、最終的な合意形成にまで至らなければ目的は達成できないのではないのか。もちろん、オープンエンドのモラルジレンマ授業には、モラルジレンマ授業としての長所がある。しかし、それは、分析アプローチとは違って、個人の道徳性の発達段階を1段階上に上げるといふ目標を掲げているのである。とうぜん、それとは異なる目標を掲げる分析アプローチでは、それ独自の目標を達成するために社会的合意形成を行なうべきであろう。本稿では、分析アプローチの本来の目的に照らしても、また、それを道徳教育に適用する可能性を探る上でも、最終ステップとしてはクラス全体で社会的合意形成をはかることを提案したい。

本節では、分析アプローチの基本的な構造の概略を取り上げながら、その道徳教育としての側面にも光を当ててきた。しかし、まだその可能性と限界についての十分な検討はなされていない。その検討のために、次節においては、社会性と道徳性の概念を明らかにしよう。

3. 社会性と道徳性

まず社会性と道徳性について、具体的な事例で考えてみよう。

電車のお年寄り優先座席に一人の若者が座っているとしよう。その前には、お年寄りが吊革を握って立っている。その若者は、せっかく座れたのだから席を譲りたくないと思い、寝たふりをしてその場に座り続けていると仮定しよう。この場合、この若者は社会性がないのだろうか。また、道徳性に欠けるのだろうか。

優先座席にもかかわらず席を譲らないのであるから、道徳的であるとはいえない。道徳性に欠けると非難されても仕方がない。しかし、この若者は、優先座席であるということを理解したうえで、それにもかかわらず席を譲りたくないと思い、そのための手段として、寝たふりをするという手段を選んだのである。周りの人間に不快な思いをさせながらも、どうすれば席を譲らずに済むかを知っており、それを行動に移せるという点で、きわめて高い社会性を有する

というべきであろう。この例は、門脇厚司氏の『子どもの社会力』⁽¹⁴⁾の「あとがき」から採った。門脇氏は、自閉症児の治療を研究してきた研究者の講演で聞いた話として、「自閉症児は目の前に誰がこようと無頓着で大目を開いて座っています」⁽¹⁵⁾と記している。自閉症児はこうした場合にどうすべきかまったく知らないからである。つまり、社会性に欠けるからである。

この事例から判断すると、社会性と道徳性とは区別されなければならない。社会性が高いからといって道徳性も高いとはいえないからである。たとえば詐欺という犯罪もこうした区分が当てはまる事例である。社会性に長けていない詐欺師になら誰もだまされないだろう。しかし、社会性に長けた詐欺師が同時に道徳性も高ければ、彼は詐欺行為など行わないであろう。

こうした事例では、社会性は対人関係能力として語られている。対人関係能力は、ストレスフルな社会に生きている現代人にとってきわめて重要な能力である。周囲の人たちとの軋轢をいかに避けるか、自分がやりたくない仕事をいかに上手に断るか、自分の要求をいかに相手に伝えるか、こうしたことはすべて対人関係能力にかかわることがらであり、こうした能力がなければ、大きなストレスを受けることにもなりかねない。そうした能力を身に付けさせるためのトレーニングの1つとしてソーシャルスキルトレーニングがある。これは引っ込み思案の子どもの対人関係を改善するために有効であるとされる。つまり、対人関係能力としての社会性は、あえて道徳教育で取り上げなくても、ソーシャルスキルトレーニングによって身に付けることのできる能力なのである。

このように、社会性を道徳性から区別してとらえることにはそれなりの妥当性があるといえよう。けれども、他方で、社会性が社会道徳とかかわりなく語られることに違和感を感じることはないだろうか。社会性を有するということは、対人関係能力が高いというだけではなく、社会的に望ましい行動ができるということとしてもとらえられるのである。そうした観点からすると、先に述べた、たとえば、周囲の人たちとの軋轢をいかに避けるか、自分がやりたくない仕事をいかに上手に断るか、自分の要求をいかに相手に伝えるか、というようなことがらは、あまりにも個人的な満足を追及することに傾いていると感じられる。このようにとらえると、今度は社会性と道徳性の区別があいまいになるのだが、ここでは、社会性には、少なくとも、対人関係能力と、社会的に望ましい行動ができることという2つの意味があるということを確認するにとどめておこう。

では今度は逆に、道徳性を中心にして社会性とのかかわりを考察するとどうなるであろうか。

道徳性は、対人関係能力としての社会性との比較でいえば、より高次なものといえるだろう。対人関係能力の使用を規制する規範としての側面を有するからである。つまり、対人関係能力をどう使うかということにかかわるからである。

社会的に望ましい行動ができることとしての社会性との比較でいえば、道徳性と社会性には大きな違いはないといえそうである。しかしながら、道徳性にもまた多様な意味が包含されていることに注意しなければならない。広い意味では、個人の心の安定やあいさつなどの日常的なことがらもそこに含まれるし、狭い意味では、普遍的な倫理的原理のみが道徳性として語られたりする。後者の狭い意味で道徳性をとらえれば、行動の外面性のみが問題となるような社会性とは一線を画されるべきであろう。

日常言語の用法は多義的である。そこに確定的な定義を求めようとするところにすでに無理があるのかもしれない。しかしだからといって、議論を進めるためにはあいまいなままにしておくわけにもいかない。ここではそれらの多様な用法の中から、社会性は、たとえば「社会性

昆虫」というような用語にも見て取れるように、個人を越えた社会ないしは集団とのかかわりが強調されていることを中核的な意味合いとして取り上げておこう。そして、道徳性は、たとえば、Immanuel Kant がそれを「適法性」から区別したことのうちに看取できるように、個人の内面が強調されているという点を中核的な意味合いとして取り上げておこう。さらに、両者のかかわりを示す1つのモデルとして、社会性から道徳性へと発展するのではなく、両者が二重らせん状に絡み合いながら発達していくというモデルを提案しておこう。その詳細は今後の研究に委ねるとしても、社会性と道徳性が互いに影響し合いながら人間の成長がはかれるということを強調しておきたい。

発達のモデルとしては、Jean Piaget や Lawrence Kohlberg の考え方が広く受け入れられている。彼らの考え方では、大まかにいえば、他律から自律へと発達するのであり、上記の意味合いでの社会性と道徳性の概念でいえば、社会性から道徳性への発達として説明できよう。しかし、こうしたとらえ方の背後には、ユダヤ・キリスト教的文化が透けて見える。絶対的な神が普遍的な倫理的原理に置き換えられ、それを内面化するプロセスとして発達が語られているように見えるのである。はたして罪の文化ではなく日本のような恥の文化の中でも、こうした普遍的な原理を頂点に置くような段階的発達が機能しているといえるのだろうか。そうとはいえないだろう。もし、各人が所属する文化が違い、各人が内面化している道徳的原理が異なっていたとしても、ともにこの地球上で生活していくためには合意を形成できるのでなければならない。その手続きを身につけていることが重要だといえるのではないか。そしてそのためには、社会的合意を形成する訓練がなされなければならない。こうした考え方は、Jurgen Habermas の討議倫理学にも通じる考え方である。個人の良心に訴えるだけではまず、社会的相互作用が重要であるということは、今や倫理学上に1つの潮流を作っているといってもいい過ぎではない。

ところで、本稿では、当初より、社会的合意を「社会政策上の議論の対象となるような問題に関する合意」として議論を進めている。しかし、社会的合意もまた多層的なものとしてとらえられるということは認められねばならない。たとえば Piaget が観察したように⁽¹⁶⁾、子どもがゲームの規則を学ぶ場合にも、協同してゲームを存続させるような段階まで達したとき、そこでは社会的合意が成立しているといえるだろう。そしてそうした意味での合意形成の学びを支援することも重要なことである。けれどももう一方で、道徳性が自律的な段階にまで達している大人同士でさえも、合意が成立しにくい社会的問題が存在するのであり、そうした社会的合意にかかわる教育を道徳教育との関連でどうするかについても考えていかなければならない。現在の我が国の道徳教育の有り様を考えたとき、こうした点が弱いというのが、本稿での考察の出発点となっているのである。

それでは、以上のような視点で、分析アプローチをとらえると、どこにその可能性が認められ、どこにその限界が認められるであろうか。

4. 分析アプローチの可能性と限界

分析アプローチを道徳教育の方法としてとらえようとするとき、いくつかの疑問が生じよう。そうした疑問に答える形でその可能性を探ることにしよう。

まず第1に、これは社会科教育の方法であって道徳教育の方法ではないのではないか、と問

われるかもしれない。これは、道德教育という概念の定義に依存する問題である。この問題については、その概念をどう定義するかで答えは決まる。しかし、ここで行うべきことは、恣意的な定義ではなくて、子どもたちの実態に照らして分析アプローチが現行の道德教育の中に1方法として必要とされるかどうかを考えるということであろう。もちろんそれは必要とされる。というのも、最近では道德教育においても「社会性」が個人的な対人関係能力に限定されてとらえられる傾向が強く、分析アプローチのような手法がなければ、道德教育の中で社会的合意を形成する能力をつけることができないと考えられるからである。それを社会科教育の中で行えばよいとの反論も考えられるが、そうするだけでは、道德性とかかわりがまったく顧みられない危険性もある。社会的な問題を道德の脈絡で論じるような教育方法が望まれるのであり、そのためには、分析アプローチによる道德授業が望ましいのである。

第2に、このアプローチはあまりにも知的能力の育成に力を入れすぎではないか、道德教育はもっと情意的な部分を強調すべきものではないか、と問われるかもしれない。たしかにそのとおりであろう。したがって、道德授業を分析アプローチだけで行うということには無理がある。とくに小学校の低学年では情意的な道德教育に力を入れるべきであろう。しかし、道德的判断力の育成もまた道德教育の目的の一部である。とくに小学校の高学年から中学校の段階では知的能力も発達してくるので、こうした分析アプローチが効力を発揮すると考えられよう。

第3に、知的能力の育成に力点を置いた道德教育の方法としてモラルジレンマ授業があるが、それとはどのように違うのか、ということが問われるかもしれない。大きく異なるのは、分析アプローチでは、社会的意思決定能力とでも名付けられるような能力の育成を目指すことになるという点である。モラルジレンマ授業では、個人的な価値葛藤が問題となるので、社会的合意形成はまったく問題ではない。換言すれば、モラルジレンマ授業で問題となるのは「個人道德」であるのに対して、分析アプローチでは、「社会道德」が問題となる。誤解のないようにいい添えるが、ここに言う「個人道德」とは、判断の内容がたとえ社会的なものであったとしても個人の内部で判断するだけで片づくような問題にかかわる道德という意味である。義務の倫理学の発想からすれば、そうした問題こそがまさに道德的なものかもしれないが、しかし、それだけでは大きな社会的問題に対処できないということを強調しておきたい。

第4に、これは第1の疑問とも関連しているが、分析アプローチを道德教育の方法としてとらえようとするとき、それは、社会性の発達を促すものなのか、それとも道德性の発達を促すものなのか、と問われるかもしれない。本稿では、そのアプローチを社会的合意を形成するものとしてとらえ直したから、まずは、集団の他の成員との合意を形成するという点で社会性にかかわるものといえるだろう。しかし、前節では、社会性と道德性は二重らせん状に絡み合いながら発達していくという考え方を提案した。それにしたがって考えれば、その社会性は、道德性の発達も促すであろうし、逆に、その社会性の発達には、道德性の発達が前提されてもいるといえよう。あいまいな表現をせざるをえないが、要はその両者の絡み合った全体を育成することになるということである。門脇厚司氏の用語を援用しそれに手を加えて表現すれば、たんなる社会性の育成ではなく、「道徳的に望ましい社会をつくっていく力」としての「道徳的社会力」の涵養のための道德授業方法として位置づけられる。ここでは、門脇氏の用語に「道徳的に望ましい」と「道徳的」という語を付け加えたが、そうしたのは、もとの表現では社会性と比べて道德性の比重が低いと考えられるためである。門脇氏はつぎのように述べている。「そうだ、今の子どもや若者にかけているのは社会性ではなくて、“社会力”といったものではない

か。社会に適用する力ではなくて、社会を作り変革していく力ではないか、と。とすれば、大人だって相当に社会力が欠けているではないか」⁽¹⁷⁾。社会性ではなくて社会力という主張には賛成するが、そこにさらに道德的な要素を加えるべきであろうし、そうした「道德的社会力」を身に付ける方法として分析アプローチをとらえることができるということなのである。

しかし、いくつかの限界あるいは問題点も考えられる。

まず第1に、きわめてホットな社会的問題を取り上げることになるため、政治的に偏った授業とみなされる恐れがある。たとえば、脳死患者からの臓器移植を認めるべきかどうか、クローン技術を人間に応用することを認めるべきかどうか、原発を作るべきか電力消費を抑えた生活を強いるべきか、こうした問題については教師が中立的に行動するのが望まれるが、そうするのはなかなか難しい。ちょっとした教師の発言が児童生徒の判断に影響する可能性は大きい。また、今まさに町をあげて原発誘致派と反対派が対立しているような地域であれば、原発を作ることの是非を取り上げるということがなんらかの政治的立場の表明と誤解される恐れもある。

第2に、指導手続きが、基本版で8ステップ、拡張版で14ステップあるため、週1回年間35回の道德授業の中で行うのは難しい。ゲストを招いての質問と答えの時間なども設定することを考えると、「社会科」や「総合的な学習の時間」なども組み込んでプログラムを組む必要があるだろう。けれどもそうすることは、道德教育の方法として分析アプローチを用いることから大きく離れることになってしまうかもしれない。そうってしまったては、先に述べたような、道德教育の1方法として道德授業の中で分析アプローチを用いることの意義が失われてしまう。この点については、我が国の道德の時間に合わせた指導手続きの改変が求められよう。

5. お わ り に

道德教育の方法の分類はいろいろと考えられるであろうが、かりに理性領域、感性領域、しつけ領域の3つに区分するとすれば、分析アプローチは理性領域の道德教育方法である。この領域の方法としては、他にモラルジレンマ授業やディベートを用いた授業などが考えられる。これらの授業は、道德的判断力を培うことをねらいとするという点で共通している。しかし、同じように理性領域の方法ではあっても、個人道德に焦点化するのか社会道德に焦点化するのか、また、オープンエンドかクロースドエンドか、さらに、勝ち負けで結論を決定するのか合意形成という形で妥協案を探るのか、こうした点の違いによって、その効果に大きな相違が生み出されるのである。

ここで取り上げた分析アプローチによる道德授業の、他の方法とは区別される最大の意義は、「道德的に望ましい社会をつくっていく力」としての「道德的社会力」の涵養のための授業方法として位置づけられるということである。こうした道德授業が我が国ではあまり行なわれていないという点を考慮すれば、政治的な偏向ととらえられかねないとか、他教科との絡みの中でプログラムを組まざるをえないとかの問題は、実践上の工夫でなんとか解決をはかり、そのアプローチを用いた道德授業の実践を行うべきであろう。しかしこうした実践のためには、まず理論的レベルで、「道德的社会力」の構成要素である社会性と道德性が絡み合った発達の過程を明らかにすることが必要となろう。それは、ちょうどモラルジレンマ授業が3水準6段階の道德性発達段階論を前提しているのと同様である。しかし、この点については稿を改めて論じ

ることとしたい。

註

- (1) D. Superka, et al., *Values Education Sourcebook*, Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium, 1976.
- (2) L. Metcalf(ed.), *Values Education*, Washington, D.C.: National Council for the Social Studies 1971.
- (3) Fraenkel の価値教育論については、行安茂氏によってすでに紹介されている。行安茂『価値選択の道德教育』（以文社、1985年）を参照。
- (4) D. Superka, et al., *Values Education Sourcebook*, p. 55.
- (5) *Ibid.*
- (6) J. R. Coombs, Objectives of Value Analysis, in L. Metcalf(ed.), *Values Education*.
- (7) J. R. Coombs and M. Meux, Teaching Strategies for Value Analysis, in L. Metcalf(ed.), *Values Education*.
- (8) *Ibid.*, p. 29.
- (9) *Ibid.*, pp. 29-61.
- (10) *Ibid.*, p. 51.
- (11) *Ibid.*, p. 53.
- (12) J. Chadwick and M. Meux, Procedures for Value Analysis, in L. Metcalf(ed.), *Values Education*, pp. 76-77.
- (13) *Ibid.*, pp. 86-91.
- (14) 門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書、1999年。
- (15) 同書、204頁。
- (16) Cf. J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, 1930. 大伴茂（訳）『児童道德判断の発達』同文書院、1954年。
- (17) 門脇厚司、前掲書、204頁。

A Reexamination of Analysis Approach in Moral Lesson

Yasunari HAYASHI*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to clarify the significance and the limitation of Analysis Approach in moral lesson.

Firstly, the structure of Analysis Approach is explained and its aspect of moral education is revealed. Secondly, the concepts of sociability and morality are examined. Thirdly, the significance and the limitation of Analysis Approach in moral lesson are considered. As a result, it is clear that the significance of Analysis Approach in moral lesson is to foster a moral-social ability.

* Division of Guidance and Moral Education