

道徳科授業プログラムとしてのモラルスキルトレーニング —教育実践研究にとって理論構築とは何か—

林 泰 成*

(令和2年8月31日受付；令和2年11月16日受理)

要 旨

道徳教育といえば、内面的な心を育てるものとみなされてきた。しかし、具体的な行為の指導から入る道徳の授業方法もある。その一つがモラルスキルトレーニングである。これは、道徳教育という側面と、スキルトレーニングという側面の両方を有している。2018（平成30）年度より、まず小学校で始まった道徳の教科化によって、「道徳的行為に関する体験的な学習」という言葉が学習指導要領の中に書き込まれたので、今後は、そうした学習の一つとしても位置付けられることになるだろう。その際に、その基本的な考え方が理論として示されることになるが、実践研究において理論構築が行われるということはどういうことを意味するのであろうか。

そこで、本論文では、モラルスキルトレーニングの理論の構築を、これまでの研究蓄積からより精緻なものとして提案しつつ、教育実践研究の理論構築の提案がどのようになされるのかを明らかにすることで、モラルスキルトレーニングの理論構築を強化することを試みたい。

まず、1で問題の所在を明らかにし、本稿の目的を示す。つぎに、2では、モラルスキルトレーニングの構想とその実践的プログラム開発について説明する。3において、科学的説明の方法と仮説形成について考察し、4では、その考え方をを用いて、モラルスキルトレーニングの理論構築がどのように位置付けられるかを解明し、5において、暫定的な結論を示し、いくつかの課題が残されていることにも言及する。

KEY WORDS

道徳授業 moral lesson モラルスキルトレーニング moral skills training パラダイム paradigm
理論構築 construction of theory アブダクション abduction 反証可能性 falsifiability

1 問題と目的

これまで筆者は、道徳教育の手法の一つとして、具体的な道徳的行為を入り口とするモラルスキルトレーニングを提案してきた。その考え方の最初の公表は、新聞のインタビューに答えて掲載された「道徳的行動 技能として指導を」（1999年5月15日）という記事である¹。

その後、大学院生として派遣された現職教員の協力を得て、そのプログラムの実証的研究を行った。モラルスキルトレーニングを導入した実験群と通常道徳授業を行う統制群の2群を設け、プレ・ポストテストを実施し、その変化の有意差を2要因混合分散分析によって確認したり、単一事例研究を応用して、時期を変えて2シーズンに分けて同一群で授業を実践し、その都度の道徳性の変化を確認したりした²。

複数回の試みによって、このプログラムには概ね有意な効果あるいは有意傾向の効果は見られるものの、個々の研究は、被験者の学年や授業者が異なり、確定的な結論を導くことが難しい。

定量的に検証可能なことは、定量的に確認すべきであると考えられるが、しかし、人間を対象とした教育実践の検証は難しい。できるかぎり条件を統一しようとしても、対象とする子どもの能力や状況は、群ごとに異なり、また、実践する教師の経験や能力も異なっていることがある。さらには、学習指導要領に合致しない指導法は実験的ではあれ、通常の学校では実施できないし、年間指導計画とは異なる実験的な授業も試みることは難しく、すべての条件を統制することはできない。

そこで、個々の道徳授業の様子を観察することによって定性的な調査も試みてきた。しかし、そうした研究では、さらに確定的な結論は難しい。

では、そもそもこのモラルスキルトレーニングの考え方はどのように構築されてきたのか。確定的なことが言えないという状況で、最初のアイデアはどのように発生してきたのか。たんなる思いつきから始まっているとしか言えな

*学校教育学系

いのだろうか。先行する道德教育の理論や実践と無関係ではないようにも思われるが、関係があるのだとすれば、どのように関係しているのだろうか。そうした問題を明らかにする必要があるだろう。

そこで、本論文の目的は二重になる。一つは、モラルスキルトレーニングの理論の構築を、これまでの研究蓄積からより精緻なものとして提案することである。もう一つは、教育実践研究の理論構築の提案がどのようになされるのかを明らかにすることで、モラルスキルトレーニングの理論構築を強化することである。

2 モラルスキルトレーニングの構想とその実践的プログラム開発

2. 1 モラルスキルトレーニングという発想

教科化される以前、道德の時間は、価値主義的で心情主義的なアプローチで指導が行われていた。すなわち、正直や誠実、友情などの道德的価値を順に教えていくというやり方で、登場人物の心情を追いかけ、子どもたちの心情面に訴える形で道德的価値が教えられていた。しかも、1コマの授業の中では一つの価値を取り上げるというようなことが、講演や研修会などの機会に、文科省の教科調査官たちから伝えられていた。

こうしたやり方は、道德教育の一つのアプローチであり、道德的価値を理想的な形で子どもたちに伝える点ではそれなりの効果があったと言えるだろう。しかし、ときには、心情を強調するあまり合理的な判断に至らなかったり、理想的な状況で一つの道德的価値が伝えられるがゆえに、価値と価値が葛藤を引き起こす場合があるというようなことが教えられなかったり、また、子どもたちが教師の期待に応えて正解を答えようとするあまり、結果的に子どもたちに本音と建前の使い分けを教えることになったりということもあったと言える。

こうした状況の中で、心を育てるだけでなく、具体的な行為の仕方を指導しながらどう行動すべきかを考えさせるような方法が必要ではないかと私たち³は考え、モラルスキルトレーニングという発想に至った。

スキルトレーニングといえば、国際的によく知られているものとして、ソーシャルスキルトレーニング⁴やライフスキル教育⁵がある。そうしたプログラムを道德の時間に実施する授業実践もこれまでなかったわけではない。しかし、そうした取組に対しては、「本来道德の時間に行くべきものではない」という批判が浴びせられていた。その理由は、そうした実践では、行為の仕方に焦点化して、道德的価値を教えるという点が十分ではなかったからである。つまり、学習指導要領に反すると考えられていたのである。

そこで、私たちは、道德的価値を教えるということ⁶と、スキルトレーニングであるということをもラルスキルトレーニングの二つの要件とした。

2. 2 実践的プログラム開発

中澤（2000）は、スキルトレーニングを道德教育に取り入れるという発想のもと、道德の時間を使ってソーシャルスキルトレーニングを実施するということに取り組んだ。しかし、このやり方は、ソーシャルスキルを実施したということであって、モラルスキルトレーニングの特徴が出にくいという問題があった。そこで、中澤の課題の指摘をもとに、縣（2003）は、読み物教材との結びつきを強化し、読み物教材を用いてスキルを学び、それを一般化することに取り組んだ。その縣の研究で提案されたモラルスキルトレーニングの流れは次のとおりである。

- ① 教材の提示：道德教材を提示する。
- ② ペアインタビュー：資料の登場人物になって二人でインタビューし合う。資料内容の理解に役立ち、その後のロールプレイングのためのウォーミングアップになる。
- ③ ロールプレイング1：ある場面を実際に演じてみる。この際、シナリオ通りに演じるのではなくて、状況設定だけして、あとは本人の自由な役割の創造にまかせる。
- ④ シェアリング：ロールプレイングの感想を言い合って、よい行動方法を強化し、悪い部分を修正する。
- ⑤ メンタルリハーサル：別な場面をイメージさせ、その場で自分の行動を考えさせる。
- ⑥ ロールプレイング2：イメージしたものを再度演じてみる。③で身に付けたスキルを一般化するための作業である。
- ⑦ シェアリング：④に同じ。
- ⑧ 課題の提示：身に付けたことを日常場面で実践できるようにするために、課題を出す。

林（2013）では、この流れを典型例として紹介しつつも、盛りだくさんすぎるという批判を受けて、どう簡略化するかという提案も行われている。また、実際の実践では、子どもたちの状態に合わせてプログラム化が試みられるので、場合によって、判断力に焦点化したり、ソーシャルスキルトレーニングに近い形で実践したりということもあ

る。

ところで、2018（平成30）年度より小学校で、2019（平成31）年度より中学校で、道徳の時間が「特別の教科 道徳」となった。その際、学習指導要領には、指導法として「道徳的行為に関する体験的な学習」という文言が記載され、今まで以上にスキルトレーニング系のプログラムが実施しやすくなったと言える。しかし、一方で、検定を受けて採択された教科書が使用されることから、目の前の子どもたちに合わせた教材の開発は難しくなったし、教科書にスキルトレーニング向きの教材が掲載されていなければ、スキルトレーニング系の授業展開は難しいという事態が生じた。教材の代替も可能ではあるが、それは一教員が判断できるようなものではなく、「少なくとも同一学年の他の教師や道徳教育推進教師と話し合った上で、校長の了解を得て変更することが望ましい」と文科省（2017a, 2017b）は指示している。

2. 3 教育実践研究にとって理論とは何か

新しい授業プログラムや指導方法が提案されるときに、具体的なやり方だけでなく、そのプログラムや方法の考え方や目的、導入の理由などが示される。ここでは、それらを包括的に理論と呼ぶことにしよう。

授業実践における新たな提案は、明確に境界線を引けるものではないにしても、大雑把に、ちょっとしたコツ（tips）と方法（method）とに分けることができるだろう。授業実践において、あらたなコツのようなものが示されたとすれば、それは教員仲間によって授業実践の中で経験的に試され、効果があるとわかれば、より多くの教員に広まっていくであろう。では、1時間の授業の流れそのものを変えるような提案がなされればどうだろうか。実践の場での広まりとは別に、研究者や実践家によってその理論が提示され、その妥当性が検証されていくことであろう。そうした方法の導入は伝統的な方法の変更とみなされるからである。では、その理論はどのように提示されるのだろうか。

本稿は、道徳教育の新しい提案としてのモラルスキルトレーニングを取り上げているので、同じく道徳教育における先行事例の一つとして、モラルジレンマ授業の提案を参考として取り上げることにしよう。

日本でモラルジレンマ授業とよばれている討議型の道徳授業は、コールバーグによって提示されたが、彼は、それを提案するにあたって、ジレンマに対する人々の反応を調査して発達理論を提示し、道徳性を定義し、その道徳性の段階を高める方法としての道徳的討議の果たす役割を明らかにしている。それらの論文は、「道徳性発達論集」と題された2巻本にまとめられている⁷。この2巻の書物は、『道徳性発達の哲学』と『道徳性発達の心理学』と名付けられているが、心理学者のコールバーグが、理論提示に際して哲学の論文集を先に発行したことは興味深い。それは、おそらく、道徳教育が事実に基づくだけでは提案しにくく、規範の問題と強く結びついているからであると考えられる⁸。

日本への導入にあたっては、兵庫教育大学で荒木紀幸を中心に実践的な取り組みがなされていた⁹。その実践に対しては、たとえば、「道徳的価値を指導案に記載している点でコールバーグ理論に基づいていない」というような批判もあった。たしかに、コールバーグは、道徳的価値を教えることは道徳性とは関係がないと考えている。コールバーグにとっては、道徳性の発達とは認知構造の変化であり、道徳授業のねらいは、道徳性を1段階あげることにほかならない。しかし、一方で、その考え方を徹底すれば、日本では、学習指導要領に反するので実践することが許されないことになる。では、ジレンマ授業を行った際に、道徳的価値についての学びはまったく成立しないのだろうか。そんなことはないだろう。新たな指導法を提案する際には、先行する実践とどうつなぐかということも、実践研究の提案としては重要な視点ではないだろうか。

実践研究の場合、理論の構築や提案は、まったくのゼロベースから始まるものだと考えにくい。日常の生活世界での経験が基礎となっていたり、先行する実践が基礎となっていたりするのでなければ、先へと進めない。

こうした点を検討するために、いったん、道徳教育の議論から離れ、学問としては厳密度の高い自然科学の中に探ることにしよう。

3 科学的説明の方法と仮説形成

3. 1 D-NモデルとI-Sモデル

科学哲学者のヘンベルは、科学的説明における2つの要請として「説明連関の要請」と「テスト可能性の要請」を挙げている¹⁰。前者は、「説明するために提出された知識は、説明されるべき現象は実際に起きた、または起きる、ということに信ずるに十分な根拠を与えていなくてはならない」というものであり、後者は、「科学的説明を構成する

命題は、経験的テストが可能でなければならない」というものである。

この二つの要請を強い意味で満たす科学的説明としてヘンペルが挙げたのが、D-Nモデルと略記されることもある演繹的法則的説明（deductive-nomological explanation）モデルである。このモデルでは、「一般法則」と「特定の事実について述べる諸命題」を用いて、「説明されるべき現象」が一般法則によって演繹的に包容されている、ということが示される。しかし、このモデルでは、決定論的な法則にしか当てはまらないため、ヘンペルは、一つ目の要請を弱い意味で満たす確率的な説明（帰納的統計的説明（inductive-statistical explanation）モデルあるいはI-Sモデルと呼ばれている）についても考察している¹¹。この場合は、「統計的法則」とその他の諸命題から説明がなされる。

いずれにせよ、法則が確実なものとしてすでに十分に知られているものであることがこうした説明には必要である。

3. 2 アブダクション

ところで、前提が明確ではないとき、現象からその前提を導きだす推論はどのように行われているのであろうか。あるいは、どのように行われていると説明されるのであろうか。そうした説明概念として、哲学者パースの唱えるアブダクションがある¹²。パースは、演繹法（deduction）、帰納法（induction）に加えてアブダクションを、説明仮説を形成する推論として提案している。パースは、アブダクションの推論の形式を次のように定式化している。

驚くべき事実Cが観察される。

しかしもしHが真であれば、Cは当然の事柄であろう。

よって、Hが真であると考えべき理由がある。

この場合、Hが説明仮説である。この形式の推論は、命題論理学の推論としては、後件肯定の誤謬と呼ばれるものである。かりに2つの前提が真であったとしても、「AならばBである」ということから「BならばAである」ということは推論できない（正しいこともあれば間違っていることもある）からである。

3. 3 科学性の基準としての反証可能性

先ほど、ヘンペルのテスト可能性の要請に言及した。科学的であるということは、どのようにすればそれをテスト（検証）できるのが明確になっていなければならないし、テストされたものでなければならない。しかし、それが難しい。たとえば、ごく単純な例でいえば、「すべてのカラスは黒い」という全称命題は、それがすべてのカラスを確認し終わるまでは科学的な一般法則としては認められないことになってしまう。しかし、過去から未来まで全宇宙のすべてのカラスを確認することは無理だろう。

科学哲学者のポパーは、科学性の基準を反証可能性に求めた。反証とは、間違っているということを検証することである。したがって、反証可能性を基準とするということは、どのような場合に間違っていたと言えるかが明確になっているということである。この考え方で先ほどのカラスの例を扱うと、黒くないカラスが発見されれば反証できる。したがって、科学的な理論は、どんな場合に反証可能かが明示されていて、今のところまだ反証されていない仮説ということになる。

3. 4 再び、理論とは何か

ポパーの枠組みで考えれば、どのような場合にその理論が間違っているかは明らかである。それが科学的理論であることだからである。今理論Aが、反証事例aによって反証されたとしよう¹³。すると、将来的には、その反証された理論がこれまで説明できていたさまざまな現象を説明することができ、かつ、反証事例aをも説明できる理論Bが提案されることになるであろう。つまり、この考え方では、理論はより大きなものに発展していくと考えられている。

では、教育の実践研究においても理論は、科学的な理論と同列に語れるのであろうか。事実を説明するための理論という点では、厳密性や規模の大小などの違いはあるにしても、類比的にとらえることは十分に可能だと思われる。教育実践についても、ある指導方法の効果があつたのかどうかはエビデンスに基づいて説明されることが望ましい。しかし、反証事例を説明することによって古い理論を包摂して発展していくような理論構築は、教育実践研究においては難しい。それは、教育活動が目的をもった活動だからである。いや、目的があつても、その目的が固定されたものであって、そこに達するための方法が問題となっているかぎりでは、その方法の効果についての検証は可能である。問題は、目的が変更されると、ポパー的な科学理論のとらえでは、説明しきれないのではないかということなのである。むしろ、科学史家・科学哲学者のクーンが主張するパラダイム論の方が当てはまるように思われる¹⁴。

パラダイムは、現在ではさまざまな領域で広く使用されている用語であるが、本来は、自然科学者の共同体を支配しているものの見方や問い方、解き方などの全体を意味するものとしてクーンが使用した用語である¹⁵。そのパラダイムがうまく機能しなくなると、別のパラダイムに取って代わられる。つまり、パラダイム転換が起こる。したがって、科学理論は、ポパーの主張とは違って、革命的に別のパラダイムに変化することになる。クーンは、もちろん、教育実践研究を念頭にこうしたことを主張しているわけではないが、教育の目的や考え方が変化すれば、一気に全体が変わるという点で、こうした考えの方が当てはまるように思われる。

先に、モラルジレンマ授業の日本への導入に関する批判に触れたが、それは「授業実践のねらい」のずれが問題であった。これは、教育目的の異なるパラダイムからの導入に対する批判としてとらえることができるのではないだろうか。

では、以上のような枠組みから、モラルスキルトレーニングの理論構築を考察すると、どのような説明が可能だろうか。

4 モラルスキルトレーニングの理論構築

4. 1 前提として道徳教育論

モラルスキルトレーニングは、何もないところから提案が生じているわけではない。従来の道徳授業の実践とそれが依拠してきた学習指導要領などから推測される教育理論が、内面的な道徳性のみを扱っており、結果的に、道徳的行為や行動につながらない道徳教育になっているのではないかという批判的な観点から、従来型授業に替わる指導法として提案されたものである。

今「推測される教育理論」と記したが、それは、学習指導要領などには明文化されていない事柄も暗黙のルールのように存在しているからである。たとえば、一人の登場人物の気持ちを追いかけるとか、取り上げた道徳的価値は、子ども自身に気付かせるのであって直接教えるはいけないとか、道徳の時間は座学の時間であって体験的な活動をしてはいけないとか、のルールである。こうしたルールは、戦後、その時代の社会情勢の中で、以前の修身教育とは違った観点から必要性が生じてきたともとらえられるが、それが指導的な立場にある者から確定的なものとして教えられると、なぜ必要なのかということを考えることもなしに追従することになってしまう。道徳教育のねらいのひとつが「自律」ということを教えることだとすれば、これほどねらいからずれた方法で自律など教えられないのではないか。

そうした背景のもと、私たちが考えたことは、行為や行動につながっていないのだとすれば、具体的な行為や行動を教える中で道徳教育を行えばよいのではないかということであった。その際に、道徳教育の核として考えたことは「道徳的価値の自覚」ということであった。それが1999（平成11）年当時の小学校および中学校学習指導要領「第3章道徳」の目標に記されていた中心的な概念だととらえたからである。現在の学習指導要領では、「道徳的諸価値についての理解」と表現されている。

2018（平成30）年度から始まった道徳の教科化によって、事情は大きく変化した。多様な指導法が勧められ、子どもたちが多面的・多角的に道徳の問題をとらえることが推奨されるようになったからである。従来の暗黙のルールもずいぶんと緩いものとなった。クーンの用語でいえば、パラダイム転換が起こったのである。しかし、道徳的価値を教えるという点は、学習指導要領におけるその表現には微妙な違いはあるものの、従来と変わっていない。

4. 2 修正点としてのスキル指導と理論構築

道徳教育の理論としての大きな修正点は、スキルの指導を行うという点である。では、その場合のスキルとは何か。辞書的な定義で言えば、たとえば「訓練や経験などによって身につけた技能。ある人が有している力量や技術。腕前。熟練」（松村，2019）である。

従来の指導プログラムで言えば、ソーシャルスキルトレーニングやライフスキル教育などで教えられてきたものである。前者は、もともとリバーマンによって考案された心理社会的療法の一つであり、ソーシャルスキルは、辞書的な定義で言えば「対人関係における、挨拶・依頼・交渉・自己主張などの技能。社会的スキル」（松村，2019）である。また、ライフスキルは、提案者の世界保健機構（WHO）によって「日常の様々な問題や要求に対し、より建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と定義され、①意思決定能力、②問題解決能力、③創造的思考、④批判的思考、⑤効果的なコミュニケーション能力、⑥対人関係の構築と維持能力、⑦自己認識、⑧共感する能力、⑨感情を制御する能力、⑩緊張とストレスに対処する能力、の10個が掲げられている。

ライフ・ワーク・バランスという言葉はよく知られているが、最近では、ライフ・ワーク・ソーシャル・バランスという表現も用いられている。ライフは、自分の生活にかかわること、ワークは収入を得るための仕事にかかわること、ソーシャルは社会貢献にかかわること、である。こうした観点からライフという概念をとらえ直せばライフスキルは、WHOの定義よりも小さな意味内容を示しているにとらえられることになるだろう。

このようなスキルを道徳教育に導入しようとする際に、スキルを導入したということだけではすまない。従来の道徳教育のどの部分に修正をかけて、スキルトレーニングのプログラムと接合するかは工夫を要する。学習指導要領によれば、道徳性を育むことが道徳教育の目標であり、その道徳性は、「道徳的判断力、心情、実践意欲と態度」などからなるとされている。「態度」という概念も、外面的な行動を意味するのではなく、心の構えのようなものを意味しているので、道徳性は、内面的なものだととらえられている。そこに、スキルを入れるということは、外面的な行為としてのスキルという面を強調することになるだろう。スキルには、たとえば、思考のスキルのように、内面的なスキルという一面もある。しかし、思考のスキルは、道徳的判断力との区別がつきにくい。

理論構築という視点から考えると、次のように重層的な諸理論が求められるだろう。

道徳教育の理論として、先にも述べたように、「従来の道徳授業の実践とそれが依拠してきた学習指導要領などから推測される教育理論」がある。これをかりに「レベル1の理論」と名付けよう。そして、文科省が推奨する指導法として、大きく三つのタイプの指導法が示されている。「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」¹⁶の三つである。これを「レベル2の理論」としよう。ところが、それぞれの中に、またいくつかの指導法が想定できる。例えば、道徳的行為に関する体験的な学習の中にも、自由な役割創造をさせる役割演技を取り入れた体験的な学習もあれば、シナリオ通りに演じることで登場人物の気持ちを理解する役割演技を導入した体験的な学習もあり、また、スキルトレーニングを導入した体験的な学習も可能である。これを「レベル3の理論」と呼ぼう。私たちは、このスキルトレーニングを導入した体験的な学習の1つのタイプとしてモラルスキルトレーニングの導入を提案しているのである。これを「レベル4の理論」と呼ぶこともできるが、「レベル3の理論」に分類することも可能であろう。これ以降の細かなレベル分け、たとえば、ちょっとした方法や指導技術の工夫によっていくつもレベルにわけるとは、理論研究という観点からはあまり意味がない。

4. 3 目的と内容と方法と評価

授業方法の理論を考える場合、少なくとも、目的と内容と方法と評価の問題を考えなければならない。

道徳教育の目的としては、道徳的諸価値についての理解や、道徳的自律や道徳性の育成など、道徳に関する目的が示されねばならない。加えて、モラルスキルトレーニングの道徳授業の理論を考えるのであれば、スキルに特化した目標も必要である。ここでは、法律の用語法に倣って、上位の目的を「目的」と表記し、下位のレベル、ここでは便宜上レベル2以降の理論における目的を「目標」と呼ぶことにする。

ソーシャルスキルトレーニングでは、目標としてターゲットスキルを定める。身に付けさせるスキルを明示することである。したがって、モラルスキルトレーニングについても、ターゲットスキルを明示することが、そのプログラムが道徳教育であると同時に、スキルトレーニングになっているということを示す徴表になる。目的と目標はレベルの差があるものの、1時間の授業の中では同じレベルで二重になっているとみなすことができる。

目標が二重になっているという点で、教える内容も、道徳的価値とスキルになるが、理論レベルが異なっているので道徳教育であるという点を強調しておかねばならない。このように主張するのは、実践レベルで道徳教育であることを保障するためである。つまり、スキルが取り上げられなかったとしても、道徳的価値を教えている点では道徳教育であると言える。しかし、逆に言えば、現行の教育政策を無視すれば、道徳的価値についての理解とスキルの獲得のレベル差を区別する必要はないとも言える。

方法としては、スキルトレーニングを使うということだが、ソーシャルスキルトレーニングやライフスキル教育との差別化という点では、道徳的フィルターをとおしたスキルを、役割演技を用いて教えるというやり方をとる¹⁷。しかも、役割演技の自由度は子どもの状態に合わせて変動させる。たとえば、挨拶の仕方がわからないという状態であれば、挨拶の型を教えるような教え込みも必要だが、挨拶の仕方は理解しているものの実践ができないという場合には、自由に挨拶をさせてみてその意味を考えさせるような指導を行う。

最後に、評価に関してはどうか。通常道徳授業については、学習指導要領では「数値による評価はしない」ということになっており、また、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）では、「記述式」、「大きくくりなまとまりを踏まえた評価」、「励ます個人内評価」などが示され、さらに、「一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか」、「道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか」などの視点で評価することも記されている。こうした点は、モラルスキルトレーニングでも踏襲せざるをえないが、加えて、行為を重視する

という点から、行為の発達理論を構築する必要がある。学習指導要領では発達をどうとらえているのかは明確ではないし、コールバーグの道徳性発達理論では、理由づけを中心に見取るので、やはり内面的なものしか見ていない。行為の発達をどうとらえるかが問題なのである。

しかし、たとえば、席を譲るという外面的行為は同じでも、周囲の人たちによく思われたいからという理由で行為するのと、その人が困っているだろうなと思って行為するのとでは、やはり道徳的行為としても質的に差があるように思われる。道徳性という内面的なものとの連動をどうとらえるかが問題なのである。しかし、この問題の理論化は今後の課題である。

4. 4 まだ反証されていない仮説としての理論

さて、ここまで本節では、ある一つの理論的枠組みをパラダイム論的な見方でとらえつつも、そうした理論間のレベル分けを行い、相互の関係性の中で、モラルスキルトレーニングの理論がどのように位置付けられるかをみてきた。

パラダイム論では、パラダイムが違えば、同じ言葉を使った場合でもその意味は同一ではないと考えざるをえないが、パラダイム間のつながりを前提としつつ、新たなパラダイムを提案するのであれば、それらを通底してある概念が同一の意味を保持している場合もありうると考えざるをえない。それは、より上位のパラダイムの中で議論されることになる。そうした上位のパラダイムを、フォーセットにならって、「メタパラダイム」と呼ぶことにしよう。本稿での議論では、レベル1の理論が、メタパラダイムということになるが、しかし、それより上位の教育一般の理論を想定すれば、今度はその教育一般の理論がメタパラダイムになる¹⁸。つまり、何をメタとみなすかは相対的なものである。

また、パラダイムという概念を用いた理論理解を前提にしながらも、科学性の基準としての反証可能性も無視することはできない。ある理論から導き出された検証可能な命題を、実際に検証し、どういう場合には理論に問題があるということになるかは明確でなければならない。それはメタパラダイムには影響しないかもしれないが、実践研究においてはメタパラダイムしか存在しないということもありえない¹⁹。そのもとに、具体的な指導法にかかわる理論があるはずである。その下位のパラダイムの入れ替えは十分に起こりうる。

したがって、モラルスキルトレーニングの理論も、実際の授業レベルの理論としては、今のところ反証されていない仮説であるということは受け入れざるをえないであろう。

5 結論

本稿においては、二重の目的を定めた。一つは、モラルスキルトレーニングの理論の構築を、これまでの研究蓄積からより精緻なものとして提案することである。もう一つは、教育実践研究の理論構築の提案がどのようになされるのかを明らかにすることで、モラルスキルトレーニングの理論構築を強化することである。

前者については、モラルスキルトレーニングの目標と内容と方法についてその概略を示したが、紙幅の都合もあり十分なものはなっていない。評価については、道徳的行為の評価を道徳性育成と絡めてどう評価するのかまったく示せていないが、それが、今後取り組むべき大きな課題であることは認識している。

後者については、科学哲学の議論や、看護理論の分析を援用しつつ、教育実践にとっての理論構築の在り様を考察してきた。結論としては、教育実践という、自然科学の領域と比較すればあいまいな領域で、パラダイム論と反証可能性の理論の両方を生かすことや、諸パラダイムを独立したものはみなさずに一部通底するものとみなしつつ、レベル分けを導入することにより、教育実践に関する理論が他の理論と関係しながら革新的なものを導入していく様を描き出した。しかし、フォーセットが看護理論の領域で示しているような明確な枠組みは示せていない。

最後に、大きな課題に言及しておきたい。

モラルスキルトレーニングの理論を提示する際に、その上位レベルにある道徳教育理論をどうとらえるかはとても重要な問題である。この場合、道徳教育理論はメタパラダイムとして位置づけられるであろうが、そのレベルで、私たちは、「道徳教育には、道徳的価値を教えるのではないような手法も含め多様な指導法が用いられるべきである」と考えている。にもかかわらず、従来の道徳教育では行為につなぐ部分が弱いととらえ、私たちは、道徳的行為から入る指導法を提案しているのである。もし従来からそうした指導法がとられていたなら、私たちは、むしろ逆に、読み物教材を使った心情主義的な指導法を強調していたかもしれない。

そう考えると、モラルスキルトレーニングが位置づけられる理論のレベルは、メタパラダイムによって制限される

とも言えそうである。もしメタパラダイムが、「道德教育は、読み物教材を使用した心情主義的な指導法でなければならぬ」となっていたなら、モラルスキルトレーニングどころかどんな指導法も導入できなくなるだろう。

人間の行為は、客観的な事実として描かれるものとは別に、その行為者の行動規範のようなものが「～でなければならぬ」という形で機能して実行される。それを学問的な研究においてどう処理するのか。そうした問題が、実践研究の理論構築の背後には横たわっている。今後取り組むべき大きな課題であろう。

注

¹ 林 (1999) を参照。

² たとえば、初期の研究としては、修士論文として、中澤 (2000)、縣 (2003)、渡邊 (2004)、田原 (2005) などがある。

³ 「私たち」という表記は、筆者と、賛同してモラルスキルトレーニングの実践研究に携わってきた教員を表している。そうした実践研究者集団が取り組んだ成果として、林泰成 (2008, 2011) などがある。

⁴ ソーシャルスキルトレーニングは、人間関係やコミュニケーションに関わる技術や技能を訓練によって身に付けるトレーニング法である。心理療法のひとつとしてスタートしたが、現在では学校や企業などでも研修法の一つとして行われている。4.2で再度言及する。

⁵ ライフスキル教育とは、世界保健機構 (WHO) が提唱するものである。これについても4.2で再度言及する。

⁶ 林 (2013) では、この要件を「道德教育であること」としている。学習指導要領に準拠すれば、道德教育の根幹にあるのは、教科化前も教科化後も道德的価値を教えることである。とはいえ、道德的価値を教えるのではない道德教育も可能である。

⁷ Kohlberg (1981, 1984) を参照。シリーズの第3巻として、道德教育実践に焦点化した巻も予告されていたが、コールバーグが亡くなったことで未完となった。

⁸ この事実と規範を巡る考察については、たとえば、杉田・熊井 (2019) を参照。こうした点は、教育にかかわる研究全般に言えることだと考えられるが、道德教育については道德そのものが規範とみなされることから一層鮮明にこうした問題が前面に出てくる。なお、筆者は道德教育において客観的なエビデンスが不要と考えているわけではない。エビデンスに基づいて主張できることはそのようにすべきである。ただ、規範の取扱いが事実に基づくだけでは不十分ではないかと考えている。

⁹ その研究の成果としては、荒木 (1988) をはじめとして多くの書物が公刊されている。

¹⁰ Hempel (1966) を参照。

¹¹ Hempel (1965) も併せて参照。

¹² アブダクションについては、米盛 (2007) を参照。アブダクションが、すでにアリストテレスによって『分析論後書』でアバゴゲー (還元法) として論じられていることはよく知られている。パースは、それを仮説形成にかかわる推論として、演繹法、帰納法と並ぶ重要なものとして位置づけようとしたととらえることができる。

¹³ 理論Aを擁護するために、反証事例aを避けるためのアドホックな仮説を導入するということも考えられている。科学史上、そのような仮説の設定が成功した場合もあれば失敗した場合もあるが、ここではこの問題には深入りしない。

¹⁴ Kuhn (1962) を参照。

¹⁵ 後の改訂版では、クーン自身がパラダイムという概念を撤回し、専門図式 (disciplinary matrix) と言いかえて再定式化しているが、ここでは、広く周知されているパラダイムの概念を用いる。

¹⁶ 道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 (2016) を参照。

¹⁷ スキルトレーニングのプログラムでは、役割演技やロールプレイという表現を使わずに、アクションやリハーサルなどの用語を用いることもある。しかし、道德教育のプログラムとしては、心理劇に近い形での自由度の高い役割演技が適していると私たちは考え、モラルスキルトレーニングの中では役割演技という用語を用いている。役割演技自体は、道德教育においても以前から用いられている。役割演技については、早川 (2017) を参照。

¹⁸ Fawcett (2000) を参照。フォーセットは、看護理論を前提に説明を展開している。「メタパラダイム>哲学>概念モデル>理論>経験的指標」というような理論の階層性も提案している。本稿で示したレベル分けとも同じ発想であるが、しかし、本稿では、フォーセットが示しているようにそれぞれのレベルの特徴が明確に固定されているわけではないと考えている。例えば、フォーセットにとって、看護理論におけるメタパラダイムは、「看護・人間・健康・環境」の4つであるが、本稿では、教育実践を念頭に考える場合、文脈に応じて、道德教育理論がメタパラダイムになったり、教育一般の理論がメタパラダイムになったりするととらえている。

¹⁹ 自然科学においても、抽象度の高い理論の中には、たとえば、超弦理論のように、具体レベルでの検証や反証が難しいものはある。

引用・参考文献

- (1) 荒木紀幸 (1988) 『道徳教育はこうすればおもしろい：コールバーグ理論とその実践』北大路書房
- (2) 縣邦彦 (2003) 「小学校低学年における「モラル・スキル・トレーニング」プログラムの開発と効果に関する研究」(修士論文) 上越教育大学 (未公開)
- (3) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 (2016) 「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について (報告)」平成28年7月22日, 文科省
- (4) Fawcett, Jacqueline (1989) *Analysis and Evaluation of Conceptual Models of Nursing*, F. A. Davis (邦訳: フォーセット (1990) 『看護モデルの理解—分析と評価』医学書院)
- (5) Fawcett, Jacqueline (2000) *Analysis and Evaluation of Contemporary Nursing Knowledge: Nursing Models and Theories*, F. A. Davis (邦訳: フォーセット (2008) 『看護理論の分析と評価 新訂版』医学書院)
- (6) 早川裕隆 (2017) 『実感的に理解を深める! 体験的な学習「役割演技」でつくる道徳授業 学びが深まるロールプレイング』明治図書
- (7) 林泰成 (1999) 「道徳的行動 技能として指導を」『新潟日報』1999年5月15日
- (8) 林泰成 (2008) 『小学校道徳授業で仲間づくり・クラスづくり モラルスキルトレーニングプログラム』明治図書
- (9) 林泰成 (2011) 『中学校道徳授業で仲間づくり・クラスづくり モラルスキルトレーニングプログラム』明治図書
- (10) 林泰成 (2013) 『モラルスキルトレーニングスタートブック』明治図書
- (11) Hempel, Carl G. (1965) *Aspects of Scientific Explanation*, Macmillan (邦訳: ヘンペル (1973) 『科学的説明の諸問題』岩波書店)
- (12) Hempel, Carl G. (1966) *Philosophy of Natural Science*, Prentice-Hall (邦訳: ヘンペル (1967) 『自然科学の哲学』培風館)
- (13) Kohlberg, Lawrence (1981) *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice* (Essays on Moral Development Vol.1) Harpercollins
- (14) Kohlberg, Lawrence (1984) *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages* (Essays on Moral Development Vol.2) Harpercollins
- (15) Kuhn, Thomas Samuel (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press (邦訳: クーン (1971) 『科学革命の構造』みすず書房)
- (16) Liberman, Robert Paul, Derisi, William J., Mueser, Kim T. (1989) *Social Skills Training for Psychiatric Patients*, Allyn & Bacon (邦訳: リバーマン, デリシ, ムシャー (1992) 『精神障害者の生活技能訓練ガイドブック』医学書院)
- (17) 松村明 (2019) 『大辞林』(第4版) 三省堂
- (18) 文部科学省 (2017a) 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- (19) 文部科学省 (2017b) 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- (20) 中澤正幸 (2000) 「小学校高学年における「モラル・スキル・トレーニング」プログラム開発に関する研究」(修士論文) 上越教育大学 (未公開)
- (21) Popper, Karl Raimund (1934) *Logik der Forschung*, Verlag von Julius Springer (邦訳: ポパー (1971, 1972) 『科学的発見の論理』(上・下) 恒星社厚生閣)
- (22) 杉田浩崇・熊井将太 (2019) 『「エビデンスに基づく教育」の関を探る: 教育学における規範と事実をめぐって』春風社
- (23) 田原早苗 (2005) 「小学校高学年における道徳的判断力に重点をおいた「モラル・スキル・トレーニング」プログラムの開発的研究」(修士論文) 上越教育大学 (未公開)
- (24) 渡邊真魚 (2004) 「中学校における「モラル・スキル・トレーニング」プログラム開発」(修士論文) 上越教育大学, (未公開)
- (25) 米盛裕二 (2007) 『アブダクション: 仮説と発見の論理』勁草書房

付記: 本研究は, JSPS科研費JP16K04749の助成を受けたものである。

Moral Skills Training as a Moral Lesson Program: How Is Theory Constructed for Educational Practice Research?

Yasunari HAYASHI*

ABSTRACT

Moral education has been considered to foster an inner goodness. However, some moral lesson methods are based on the guidance of concrete actions, one of which is moral skills training, which has both moral education and skills training aspects. Since 2018, “morals” has become a formal subject in elementary school. At that time, the course of study contained the phrase “experience learning about moral action”, and moral skills training will be positioned as one such method in the future. Then its basic ideas will be presented as a theory. Therefore, how is such a theory constructed in practical research?

This paper aimed to propose the formation of a more comprehensive moral skills training theory from recent studies and clarify how this theory is constructed in educational practice research.

Section 1 explains the research problem and the purpose of this paper. Section 2 discusses the concept of moral skills training and its practical program development. Section 3 describes the method of scientific explanation and hypothesis formation. Section 4 elucidates the theoretical construction of moral skills training. Finally, Section 5 presents a tentative conclusion and identifies some remaining issues.

* School Education