

<学術論文>

認知的道德発達理論とフロイトの精神分析理論に基づく 道徳的判断から道徳的実践意欲への架橋 —コンフリクト概念を用いた理論的・実践的構想—

田中 敏 信州大学学術研究院教育学系

キーワード：認知的道德発達理論, 精神分析理論, (道徳性と不道徳性の) 葛藤

1. 問題と目的

道徳の教科化は日本の道徳教育に一時期を画する変革となるだろう。当該の「特別の教科道徳」の設置は、道徳教育の充実に関する懇談会(2013)の「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)」において提言され、中央教育審議会(2014)の「道徳に係る教育課程の改善等について」において同趣旨の答申となり、2015年3月の学習指導要領の一部改正により既定路線となった。改正学習指導要領の全面実施は小学校が2018年度、中学校が2019年度であり、目前である(現時点2017年)。

これに比して、一大改革の実行を担う教育現場の実態は芳しいものとは言えない。現行の「道徳の時間」について全国の小・中学校約3万校を対象に行われた道徳教育実施状況調査(文部科学省, 2012)の結果をみると、道徳教育を実施する上での課題の1位と2位は小・中学校共に「指導の効果を把握することが困難である」(複数回答, 回答率は小学校48.3%, 中学校42.7%)と「効果的な指導方法が分からない」(同小学校33.2%, 中学校38.9%)であった。

また、道徳の教科化という当の政策に対しては、2015年8月・9月時点で小学校教員(N=1482)の78.9%, 中学校教員(N=1753)の75.9%が「反対」「どちらかと言えば反対」と回答している(HATOプロジェクト・教員の魅力プロジェクト, 2016)。この結果は必ずしも道徳の指導と評価への懸念に起因するとは言えないが、もとより独立の教科として一対のものであるべき指導と評価が確立されていない現状で道徳の教科化に危惧を覚える者は、回答した教員たちだけではないだろう。

こうした道徳教育における指導と評価の現実的困難は、道徳性の内容(目標事項)の高邁さにあるというよりは、そもそも道徳性とは何かという本質的定義に由来するものと考えられる。「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(文部科学省, 2015)において道徳性は次のように定義されている。「道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり、道徳教育は道徳性を構成する諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度を養うことを求めている。」(p.19)

道徳性を人格的特性と同格とする部分は一応置くとして、道徳性を4つの様相から成るとした構成的定義が(その含蓄の豊かさに比例して)道徳性に関する壮大で複雑な理解を

要求していることをここでは問題として取り上げたい。すなわち、道徳性は人間心理のいわゆる知・情・意を統合した判断・心情・実践意欲・態度の総体 (ensemble) であるとされる。できる・できないは別として、算数・国語・生活・体育などの全教科を統合することによって出来上がる全一的な知識・技能体系が達成目標として掲げられたようなものと例えられるかもしれない。学習指導要領が道徳教育を「学校の教育活動全体を通じて行う」としている点も、このような道徳性の総体的な定義に呼応したものと言える。

しかしおそらく、そのように人間の知性・感情・動機づけ及びそれらの発達に関する諸知見を結集し1個の特性概念(道徳性)を組み立てようとするには、各領域の研究者にはいまだ時期尚早と感じられるだろう。長年、道徳教育の理論と実践を主導してきた Kohlberg (1969) の道徳性理論も、実質的には道徳的判断(または道徳的推論)に限定された発達モデルでしかない。しかしながら各専門領域の研究の究極的な完結を待っているのは、現実の道徳教育実践がいつまでたっても改善しないこともまた由々しき事態を招来する。その意味において、学習指導要領に見られる道徳性の網羅的・全方位的な捉え方はチャレンジングな試みであると同時に、専門研究者に対しても刺激的な試論である。

そこで、本論文は、学習指導要領に示された道徳性の4様相による定義について専門家・実践家の共通理解を図るために、1つの簡明なモデルを提示する。それは道徳性の4様相をコンポーネントとする図1のようなプロセスモデルである。

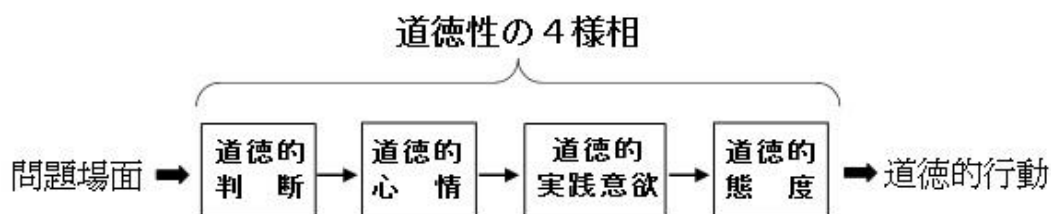


図1 道徳性の4様相(文部科学省, 2015)から成るプロセスモデル

本論文は、このプロセスモデルの精緻化を進めることによって指導上の問題点となる部分を洗い出し、その理論的考察によりモデルの改良・発展を図ると共に、同モデルに基づいた実践的な指導案の作成を試みることを目的とする。それによって道徳科の指導と評価に指針を与え、来るべき道徳科のスタートに向けた実践的準備に貢献することを意図するものである。

2. 道徳的判断と道徳的実践意欲とのギャップ

道徳性の4様相のプロセスモデル(図1)において特に問題となる部分は、道徳的判断から(道徳的心情を介して)道徳的実践意欲へ移行する過程である。すなわち、善悪の判断力が十分備わっていても、それが良い行為に向かう意欲を生み出すかということ、そうとは限らない。例えば子どもが良いと考えてもその行為を実践しなかったり、悪いと分かっているも

道徳的判断から道徳的実践意欲への架橋

その行為を選択してしまったりするというケースである。こうしたケースの存在が、実際の授業における指導と評価について教師を悩ませる大きな原因であることはよく知られている。しかも、子どもが道徳的価値の良さに気づくよりも先に教師の目標や授業のねらいを察知して“本音と建前”を使い分けることを覚えたとき、「良いと思ったことは進んで行いたい」という子どもの発言なり感想は、複雑な表裏の意図と意味の混交を呈する。これをいかに評価すべきか確答しうる者は誰もいないだろう。

この問題は、道徳的判断が道徳的実践意欲に結びつくメカニズムが不明であることに帰せられる。それゆえ本論文は、この問題が図 1 のプロセスモデルの最も優先して解決すべき課題であると考え、これを中心に取り上げる。理論的に、まず、この問題に対する認知的道徳発達 (cognitive moral development, 以下 CMD) 理論の取り組みについて検討する。そして、その不十分さを指摘し、次に、その不十分さを補完するものとして Freud, S. の精神分析理論 (psychoanalytic theory) を取り上げ、両方の観点から問題の相補的解決を探究する。さらに、これらの理論的考察から実践的構想として道徳科の授業の指導案を作成し、例示することにした。

3. 認知的道徳発達理論 (CMD 理論) の限界

CMD 理論 (Kohlberg, 1969) によるこの問題 (認知的判断と実践意欲のギャップ) への対処は、極めてシンプルである。それは「道徳判断の形式は行為の内容とは異なる」(p.47) というものである。この考え方は、道徳的判断と実践意欲との関係を解明しようとするのではなく、逆にそうした問題を不問に付すことである。以下、具体的に検討する。

Piaget (1926) が用いた問答法、いわゆる臨床法 (clinical method) にならって CMD 理論は子どもにモラルジレンマ (moral dilemma) を与える。よく知られた材料は『ハインツのジレンマ』である。これは、ハインツという男性が、ガンを患って瀕死の病床にある妻のために高価すぎて買えなかった薬を盗むという物語であり、物語の終わりに道徳的判断をせまる質問「ハインツはそうすべきだったと思いますか」を児童に提示する。そして、児童の返答を受けて、「どうしてそう思いますか」とたずねる。

この物語では、法の遵守や人命の重さなど複数の道徳的価値が衝突する。児童の応答は、上の質問に見られる通り、まず賛成か反対かに単純に 2 分される。この時点で、現実の行為に向かう子どもの意欲にこの理論はあまり関心がないことに気づかされるだろう (通常、行動意欲の評定は単純な 2 段階評定ではなく「やや賛成」「やや反対」の中間段階も提示される)。実際、CMD 理論の真の関心はその後の、賛成・反対の理由をたずねる質問 (どうしてそう思いますか) にある。これに対する児童の応答を記録し、賛成・反対の道徳的判断に至った様々な側面を丹念に記述・分類する。それを基に「道徳的行為を行う動機」と称される表がまとめられる。「罪または否定的な反応」「自己非難」という側面からの回答としてまとめられた表 (Kohlberg, 1969, p.51) を見てみると、段階 1 (前慣習的段階) の子どもでは、盗みに賛成する意見の動機として妻の死による否定的結果 (警察の取調べ) を避けたいか

らという例が記載され、また盗みに反対する意見の動機として法的制裁（刑務所行き）を避けたいからという例が記載されている。

「動機の表」というタイトルの下、それらの例は「動機」と呼ばれているが、賛成・反対の判断に至った動機のことであり、盗みたいか・そうしたくないかという行為に向かう動機のことではない。それゆえ、盗みを良しとした道徳的判断から先の、盗もうという実践意欲までの距離は CMD 理論では一顧だにされない。仮に児童がハインツの盗みを良しとしても、実際に盗みたいと思うかどうかはまた別の話なのである。前の引用を再掲するが、この認知と行為の乖離について Kohlberg 自身は「道徳判断の形式は行為の内容とは異なる」として全く正しく認識していた。

しかしながら、彼のそのコトバは裏を返せば、認知的判断が実践意欲を生み出すことができないことの認識であるとも言える。CMD 理論に限らず、人間存在を認知的主体として捉える思想（認知主義）の根本的な欠陥について、Gergen (2004) は行為の不可能性をその一つに挙げている。社会構成主義（social constructionism）の立場から彼は、認知それ自体が行為の源泉にならないこと、例えば「逃げなくては」という認知がいかなる特定の行為も要求しないことを示して、行為の要因は認知とは別に（動機づけ等として）修正的に多元化せざるをえなくなるという破綻を招くと指摘している。後年、Kohlberg はジャスト・コミュニティ・アプローチ（Just Community Approach）を提唱し、共同体における現実の共通課題を個人間で語り合う教育実践へとたどりついた（荒木, 2016）。それは1名の内における認知的判断の実践的限界を自覚してのことだったと解釈することもできるだろう。

かくして本論文は、CMD 理論の不十分さから出発するが、CMD 理論がその発祥と前提において道徳的判断を主要なテーマとして研究資源を集中してきたことも事実である。そして、その理論的發展と実践的成果は多大で意義深く、今日も有効性と有益性を失っていないことは言を要しない。その実績において CMD 理論をあげつらうことは不当であり、本論文の本意ではない。ただ、CMD 理論は図1のプロセスモデルの一点を支持するのみであり、4様相全体の支柱とするには不足である。むしろ、ここで CMD 理論は最適・最良のスタート地点を与えてくれたと言える。ここから、本論文は道徳性の4様相を1つのプロセスとしてモデル化する方途を探っていくことができる。

ここでの課題は、CMD 理論が一極集中した道徳的判断から、その先の道徳的実践意欲までの道程を切り開くことである。このため CMD 理論を補完しうる理論として、本論文は Freud の精神分析理論に注目する。というのは、Freud が解明しようとした苦悩する自我（ego）が道徳的実践に直面して戸惑う子どもの姿に通じているように思われるからであり、それゆえ精神分析理論が道徳的判断から先の子どもの内面の様態を詳述してくれることが期待されるからである。

なお、CMD 理論の限界を超える代替的理論と代替的实践の試みとして、上述した社会構成主義やジャスト・コミュニティ・アプローチは明らかに有力である。それらは個人間の相互作用や共同体内の交流過程に注目することによって、個人内の認知と実践との懸隔を乗

り越えようとする。ただし、そうした試みの成果も最終的には実際の道徳的行為として1名の児童生徒に現れる。そのため、ここでは1人の子どもの道徳的行為に至る内面過程を解明することに専念する。

4. CMD理論と精神分析理論の相互補完

実は、認知発達理論またはCMD理論と、Freudの自我の発達理論とを統合または総合しようとする発想はそれほど意外なものではない。Nass (1966) は Piaget が示した道徳性の発達と Freud が述べる超自我の発達との共通点を記述している。また、Tellings & van Haaften (2001) は Kohlberg と Freud の両者の理論から改めて道徳性の発生・発達要因を措定し直し、道徳性の発達段階を再構成することを提案している。

こうした企てとは異なり、本論文はCMD理論とFreudの精神分析理論との抽象的総合をめざすものではない。本論文は、両者のいわば単純加算（それぞれの利用価値の採用）を意図しているにすぎない。そうすることによって実践的に有用な道徳教育の指針を迅速に得ることを目的としている。

この可能性は次のような見通しにあると考えている。すなわち、Kohlbergが道徳的判断の契機としたジレンマに対応するものとして、Freud (1917) が描く自我のコンフリクト (conflict) を実践意欲の発現の契機とみなすことができるのではないだろうか。モラルジレンマは規範Aと規範Bとの対立であり、いずれか一方の選択を決定する（道徳的判断）。これに対して、コンフリクトは動機Aと動機Bとの対立であり、実行か禁止か（または行為Aか行為Bか）を決定する（道徳的実践意欲）。このジレンマとコンフリクトを2つの橋脚として、道徳性の4様相を一連のプロセスとして支えることができるのではないだろうか。子どもが一方の橋脚のところ「良い行い」を決定して先に歩むと、それを現実に行うか否かを決定する課題が次の橋脚において待っている。したがって、このプロセスモデルからは道徳教育における従来のジレンマ課題に加えて、新規にコンフリクト課題を設定することが実践的な提言となる。

ここで重要なことは、モラルジレンマと、実践意欲におけるコンフリクトとは明確に区別されなければならないということである。その区別を認識することがCMD理論とFreud理論の双方の有用性を知ることになり、道徳教育における両者の協働成果を期待させてくれるものになるだろう。以下、ジレンマとコンフリクトを区別すべき理論的根拠を述べ、そして両者の区別を適用した教育実践上の指導案の作成を試みることにする。

5. ジレンマとコンフリクトの理論的区別

CMD理論におけるモラルジレンマと、Freudのコンフリクトとの本質的相違について、Sayers (1987) は子どもの両性行動 (cross-sex behavior) に関する説明を比較検討している。両性行動とは男性が肩を越すような長髪にしたり、女性が男の子のような短髪にしたりするというような男女の性に関連した外見・服装・物品等を任意に取り替える行動のことで

ある。認知発達理論または CMD 理論では、前操作期（前慣習的段階）の子どもはこの両性行動を強く拒絶し、例えば男児は赤いバッグで幼稚園に通うことを嫌い、女児は黒いお弁当箱を友だちの前で開くことを嫌う。しかし、子どもの発達段階が進むと（前操作期から具体的操作期へ移ると）、性は持ち物とは関係なく恒常的なものであることを認知し始め、子どもは両性行動を容認するようになる。こうして子どもの素朴な性規範と両性行動（の寛容な規範）とのジレンマは解消されてゆく。これが認知発達理論による説明である。

これに対して、Freud による説明では、子どもの発達段階が進展しても同性的なものへの固執は消えることはない。それはその後の発達においても表出と表現を求め続ける。そこが Freud 理論の骨子である (Sayers, 1987)。すなわち、性規範のジレンマが認知的判断力の向上によって解決したとき、対立していた 2 個の規範は 1 個に減数するわけではない。Freud によれば、それは子どもの中で 2 個のまま存在し続ける。そして、子どもが行為に向かうとき、他方と共に表出・表現への動機と化して再び対峙する。

そのとき、前段で肯定的に判断された規範は多少とも優勢な動機を生じるかもしれないが、否定された規範もその判断をものともしない執拗な動機を活性化しうる（反動的な異性への同一化やフェティシズムのような現れも含めて）。そう考えるなら、道徳的实践として善意がいやいや行われるケース（良いと分かっている）や、悪意が陰湿なしかたで行われるケース（悪いと分かっている）が容易に説明の射程に入ってくるだろう。このように道徳的实践意欲の様相にコンフリクトの概念を導入することにより、道徳的实践意欲の発現（と非発現）の説明力が向上することが期待される。

そもそも Kohlberg の CMD 理論の母体である Piaget の認知発達理論について、Выготский (1934) はその根源的な誤謬を指摘していた。彼によれば、認知発達理論の主唱者である Piaget の自閉性・自己中心性という発想は、もともと Freud の無意識の概念の誤解によるものだったということである。つまり、Piaget の描く無意識から意識へという子どもの認知発達の方向はむしろ逆であり、「無意識的なものは比較的遅くに発生し、ある意味では意識の発達や誘導関数である」(Выготский, 1934, 邦訳 p.50) ということ Freud 自身が主張していたのである。無意識から意識への単なる移行として子どもの発達をみるのではなく、“意識 対 無意識”の絶えざる相克として主体の発達をみるべきことを Выготский はここで強調している。

このようにコンフリクト概念が含意する弁証法的または二項対立的なメカニズムをもって、本論文は、ジレンマ概念とコンフリクト概念の理論的意義を区別し、CMD 理論の認知主義的限界に対する Freud 理論の補完的意義を認めるものである。しかしながら、専門書の中にはジレンマを「葛藤」と訳して、道徳的判断の説明にも、また実践意欲の記述にも使い回す例が散見される。ジレンマはあくまで人々の任意の価値や意見の対立であり、コンフリクトは人間心理の必然的な欲求対立である。本論文は初出から原語を用いて、ジレンマとコンフリクトを厳然と区別してきた。その理由はここに開陳するとおりである。

なお、ジレンマ概念の説明力の限界が明らかになったとしても CMD 理論の根本的な書

き換えまでが必要かどうかは、いまだ議論の余地があるだろう。ここでは「特別の教科 道徳科」の目前のスタートに鑑み、ジレンマ概念を道徳的判断の基礎に置き、かつコンフリクト概念を道徳的実践意欲の基礎に置いたプロセスモデルを便宜的に仮設し、道徳教育実践の指針と方策を引き出すことに努めることにしたい。

6. コンフリクト課題を用いた指導案の構想

個人的な経験知にすぎないが、近年の道徳教育の授業や教育実践を観察参加も含めて概観してきたところでは、CMD 理論に基づく・基づかないにかかわらず、モラルジレンマを課題とする指導法は定番のものとなっているように思われる。その一方で、本論文がこれまで考究してきたコンフリクトを課題とする授業や指導法は、今のところ確たる事例が見いだせない。中等教育課程の保健体育（道徳教育ではない）においてかろうじて自我の葛藤が触れられるが、精神衛生の文脈であり、道徳教育とは直接結びつかない。そこで、これまでの論考を基にして、Freud 流のコンフリクト概念を取り入れた具体的な指導案と学習補助教材としてのワークシートを試作し、例示することにする。

6.1 コンフリクトの基本図式

まず例示するのは、図 2 の読み物（本来 4 コマのものから 2 コマだけ取り出した）である（三森，2006 より転載，“三森”は筆者のペンネーム）。これはコンフリクトの基本図式である。描かれているおサルキャラクターは、子どもになじみやすいように創作したものであり、小学生の“ホコちゃん”（以下 H）として設定している。コンフリクトを表すこの図の要点は次の 3 つである。

- ・ 現実場面とは別に心理空間が描かれていること
- ・ 2つの独立した動機がぶつかっていること
- ・ それぞれの動機が対立する言い分をもつこと



図 2 コンフリクトの基本図式を表す読み物資料

1つ目の要点は、図2の2コマ目の、Hの背後から頭の上にかけての“ハート形”の空間である。上のコマは現実場面であるが、下のコマに移ると心理空間が広がり、現実の「遊びたい」と「勉強しなくちゃ」の対立が内面に持ち込まれる。そこがポイントである。Hは道徳的判断としては宿題をすることが良いと思っている。つまりモラルジレンマは決着している（だからこそ悩み泣いている）。Hはコンフリクトの様相に突入しているのである。

2つ目の要点は、Hの頭の上の心理空間でうごめく、2つの動機を表すキャラクターである。2個の動機は2個の“生きもの”として描かれている（得体が知れないが手足・顔・口をもつ）。これはFreudによる自我構造の構成要素（イド・自我・超自我）に従ったものである（厳密にはイドの衝動と超自我の社会的規範との対立）。

3つめの要点は、対立する動機のそれぞれの言い分（対立的なセリフ）である。それがコンフリクトの描出として最も重要である。この対立する2個のキャラクターの言い分が、意識と無意識の“相克の声”として聞こえるようになること、見えるようになること、そしてコトバに出来るようになることが授業のねらいとなる。

このように図2（特に下のコマ）は、コンフリクトを表す直接的（イメージ）記号として機能する。したがって、子どもがこの基本図式を学んで、実際に自分で描けるかどうか、コンフリクト課題を用いた授業における評価の観点の1つになる。

6.2 コンフリクト課題を用いた授業の中心発問

ジレンマ課題を用いる場合に限らないが、道徳の時間（新年度から道徳科）における授業の中心発問は、次のようなものが典型である。

そのとき、主人公は

- ・ どう思ったでしょうか。
- ・ なにを考えたでしょうか。
- ・ どんな感じがしたでしょうか。

2014年、全国の小・中学校に無償配布された道徳教育用教材『私たちの道徳』の使い方を示した『『私たちの道徳』活用のための指導資料』（文部科学省、2014a）には、上のような発問があふれている。この発問の形式はPiagetの臨床法以来の伝統として子どもの道徳的判断を解発するトリガー（引き金）と考えられ、広く一般にほとんど疑念なく普及している。

これに対して、コンフリクト課題を用いた授業の中心発問は次のように定式化される。

そのとき、主人公の心の中で、どんな動機と、どんな動機が、ぶつかっていたでしょうか。

この発問は上掲の図2を直接に引き出すためのものである。そのねらいはやはり3つであり、現実場面とは異なる心理空間に子どもの注意を誘うこと、2つの対立する動機をイメージすること、それぞれの動機の内容をコトバに表すことである。

道徳的判断から道徳的実践意欲への架橋

小学校低学年にとって発問中の「動機」という単語は難しいので、「どんな気持ちとどんな気持ちがぶつかって…」と置き換えることも一策である。ただし、あくまでその「気持ち」は行為への意欲であることを十分に理解させておく必要がある。ここで、もし「どんな規範とどんな規範がぶつかって…」と誤解すると、それはモラルジレンマになり、前回授業で完結した道徳的判断の様相へ逆戻りしてしまう。「どんな動機とどんな動機が…」というキーワードを重要視していただきたい。

重ねて注意しておきたいが、もしもハインツのジレンマにおいて「妻の命を大切にしたい気持ち」と「罪を犯してはいけない気持ち」がぶつかっていると子どもが解答したら、この発問の意味はない。その道徳的判断は済んでいる。授業は道徳的実践意欲の様相に進んでいるのである。ここでは、2つの価値の対立ではなく善悪の行為の対立、すなわちジレンマではなくてコンフリクトを描き出すことが求められている。「盗もう」対「盗んではダメ」または「あきらめよう」のような二項対立の行為動機が対置されなければならない。そのことを子どもが明確に認識しているかどうか、この発問の大前提である。帰するところ、まさに図1のプロセスモデルの4様相そのものが、子どもの道徳性の主たる学習内容として習得されなければならないのである。

6.3 コンフリクト課題を用いた授業の指導案

表1(次頁掲載)は、ジレンマ課題とコンフリクト課題を用いた指導案の例である。

読み物資料は『わたしたちの道徳 小学1・2年』(文部科学省, 2014b)の一節にある「すなおに のびのびと」を取り上げた。これは小学校1・2年生用の物語であり、小学生の「ぼく」が本のページを自分が破ってしまったのに幼い弟のせいにして母親に言いつけるが、その後、おもちゃのロボットやぬいぐるみが自分をにらんでいるように感じて、母親にウソをついたことを「ごめんなさい」とあやまるというものである。ジレンマ課題というよりは、最初から善悪が決定している理念的課題というべきであるが、道徳的判断の部分をも簡略にして、道徳的実践意欲の様相を際立たせるためにあえて用いることにした。

この表1の2つの指導案は、同一の資料を用いた2回分の授業に相当するものとみなしていただきたい。「すなおに のびのびと」をジレンマ課題とする指導案については、文部科学省(2014a)刊行の「教材活用のための指導資料」を参考にして作成した。同じ読み物を用いたコンフリクト課題の指導案はオリジナルである。

授業展開の「導入」において、ジレンマ課題では「ウソを言いそうになったことがあるか話し合う」(文部科学省, 2014a, p.45)のような個人体験から入る。一方、コンフリクト課題では前掲の図2のような過去に学習した「勉強しなくちゃ」対「遊びたい」という対立的行為の例を復習しておくことが適切である。

授業展開の「後段」において、ジレンマ課題とコンフリクト課題は決定的に発問の趣旨が異なる。ジレンマ課題では、「ロボットやぬいぐるみがにらんでいるように見えたのは、どのような気持ちからでしょうか」と問いかける。そして、「ぼく」の後悔や自責の念を想像することから児童はよりよい価値判断の模索を始める。これに対して、コンフリクト課題で

田中

表1 ジレンマ課題とコンフリクト課題を用いた指導案の例（記号Sは児童を表す）

	ジレンマ課題を用いた指導案	コンフリクト課題を用いた指導案
目 標	うそをついたりごまかしをしったりしないで、素直に伸び伸びと生活すること。（正直，誠実）	左に同じ（継続） 自己を見つめるための基本図式を学ぶこと。
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・正直でいることの良さに気づく。 ・うそをついてしまったとき、どうすればいいかを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・うそをあやまりたい気持ちと、反対の気持ちのぶつかり合いを描き出すことができる。 ・うそをごまかしたい気持ちをどうしたら押さえることができるかを考え出す。
授業展開 ① 導入 文脈づくり または復習	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な経験から入る。 「皆さんは、うそを言いそうになったことがありますか。」 ・エイプリルフールを知っていますか。何のためにそんな日があるのでしょうか。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・コンフリクトのイメージの復習 「“ホコちゃん”の心では2つの気持ちがぶつかっていましたね。何と何でしたか。」 S：遊びたい、対、勉強しなくちゃ ・前回授業の復習 「ぼくはすなおにあやまれてよかったね。」
② 前段 資料読み 内容の共有	<ul style="list-style-type: none"> ・資料を読み、ポイントとなる場面を共有。 「うそをついたあと、ぼくはどんな思いがしたのでしょうか。」 S：ロボットやぬいぐるみがいらんでいるみたい…。このままじゃいけない…。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料を読み、重要な場面をクラスで共有。 左に同じ ・あやまる実践意欲に焦点化する 「どうして、ぼくはすなおにあやまれたのかな。本当はあやまりたくない気持ちも、あったかもしれませんね。」
③ 後段 学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ・児童にジレンマ解決の判断を促す。 「にらまれて、ぼくはどんな気持ちになったでしょう。」 「このままじゃいけない…となぜ、ぼくは思ったのでしょうか。」 「思ったこと、考えたことを書きましよう。」 ・ワークシート（図3の左）を配布する。 ・発言、話し合い、グループの発表を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童にコンフリクトの描出を促す。 「あやまりたいと思ったとき、ぼくの心の中では、どんな気持ちと、どんな気持ちがぶつかっていたのでしょうか。」 「2つの気持ちは、なんて言ってぶつかっていたのでしょうか。それぞれの言い分を書きましよう。」 ・ワークシート（図3の右）を配布する。 ・発言、話し合い、グループの発表を行う。
④ むすび 記録・説話	<ul style="list-style-type: none"> ・考え、感想を記録しておく。 「思ったこと、考えたことを書いておきましよう。」 ・説話により印象づける。 ・open-ended な発問を行い、児童の思考の継続につなげる。 「うそをついたり、ごまかしたりしない。そのためにはどうしたらいいでしょう。」 「もし、うそをついてしまったときには、どうしたら、いいでしょう。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・コンフリクトの基本図式の要点を確認する。 「あやまりたいと決めても、心の中には、そうしたくない気持ちもありますね。 そんなとき、どうしたらいいのでしょうか。」 ・説話により印象づける。 ・open-ended な発問を行い、児童の思考の継続につなげる。 「あやまりたくない気持ちを押さえるためには、どうしたらいいかをまた次の授業で考えてみましよう。」
評価の観点	<ul style="list-style-type: none"> ・正直でいることの良さを理解したか。 ・すなおにあやまる清々しさに気づいたか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・対立する動機のセリフは十分に対立的か。 ・セリフの内容が価値や規範になっていないか。

道徳的判断から道徳的実践意欲への架橋

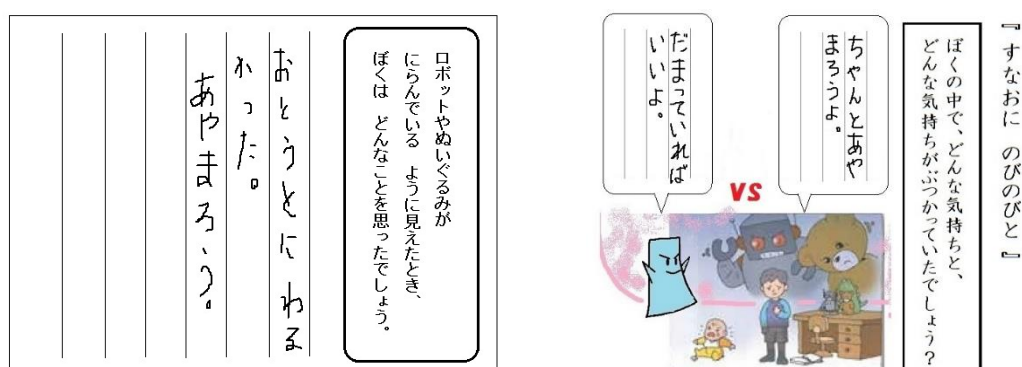


図3 ジレンマ課題のワークシート（左図）とコンフリクト課題のワークシート（右図）

はウソをついたことを「あやまろう」とする実践意欲に、あえてまた「だまっていよう」という反対の動機がぶつけられ、それが児童の思考活動の起点となる。

発問の焦点の違いは図3のワークシートに明白である。ジレンマ課題で用いるワークシート（図3の左図）では、子どもは自分の道徳的判断の結論を導いたときの感情や思考経路を記述する。これに対して、コンフリクト課題で用いるワークシート（図3の右図）では、子どもは当の行為を「する」か「しない」かを、まず正しく描き出さなければならない。そして次に、改めて突き付けられた決定課題に対処しなければならない。

1つのクラスにおける子どもたちの学習活動の展開を想像してみよう。ジレンマ課題を用いた授業では、そのジレンマは個人間の意見の対立として現れる。ウソをついたら、すなおにあやまることに賛成か反対か（あやまることが出来るか出来ないか）の意見の対立が話し合いの契機になるだろう。そして、「ぼく」と自分自身または他の児童たちの思い、考え、心情を想像することにより、他者の意見を受容したり自他の意見を調和させたりすることにより、子どもたちは取り組むことになる。

一方、コンフリクト課題を用いた授業では、ジレンマが個人間の多様な価値を浮かび上がらせるのに対して、コンフリクトは1名の内の実践意欲の必然的な二項対立をあらわにする。そこでは「あやまったほうが良い」という道徳的判断から生じる実践意欲すなわち「あやまろう」と共に、その反対とされる動機（あやまらないでいよう、黙っていよう）も表出する。児童にとっていったん悪とされたもの、いわば不道徳とされたものの、この復活劇こそコンフリクト課題の最大の意義であり、Freud理論の根幹のテーゼである。「あやまるほどのウソではないよ」「1回くらいなら大目に見てもらえるよ」など、不道徳性をそそのかすもっともらしい正当化に、実践意欲としての「あやまろう」はその判断の正誤と真意をもう一度ここで試されるのである。

ジレンマ課題の解決がよりよい道徳的価値の追究、すなわちまさに道徳性の学びであるとすれば、コンフリクト課題の解決は善意に対抗する悪意をどうするか探究、つまり不道徳性の学びにかかっていると言える。道徳性の学びに加えて、不道徳なるものの学びを道徳教育の内容とすべきことが、ここでもFreud理論からの補完的な示唆として見いだせるだ

ろう。こうした両理論の相補性がさらに整合的に図られれば、道徳的判断から道徳的実践意欲への過程を橋渡すことが可能になる。それだけでなく、道徳性の4様相を1つの全体プロセスとして構築することに今後の研究を前進的に方向づけてくれるだろう。

7. 残された課題

本論文は、道徳性の4様相から成るプロセスモデルを提示し、新しい道徳科の指導と評価を考えるための教師と研究者の共通基盤を設けることをめざしてきた。しかしスタート地点を据えた程度にとどまるだろう。残された問題は多く、かつ甚大である。以下、主要なものを3点挙げ、備忘としてここに記しておきたい。

第1に、道徳的実践意欲のコンフリクトの場面で、その解決に必要となる知識やスキルはどんなものになるかという問題である。Reynolds et al. (2014) は成人を対象に、不道徳性の知識をもつ人々ほど不道徳的実践を抑制することを明らかにし、不道徳性についての知識の重要性を示唆している。田中・中村(印刷中)は大学生を対象に、「体罰は許される」と題した専門的・高圧的文章の読後に体罰反対者のほぼ半数が体罰許容の方向へ変化することを見いだした。このことから、不道徳性の知識と並んで不道徳性への対処の技能をテーマとする今後の研究が必要とされる。

第2に、本論文の提出したプロセスモデルは道徳性の4様相を直列に連結しただけであるが、それが単純すぎるのではないかという問題である。Asendorph & Nunner-Winkler (1992) は前操作期の児童であっても、好意感情を道徳的行動に帰属し、また嫌悪感情を不道徳的行動に区別して帰属することができるなら、子どもがウソをつきたい欲求を抑えられることを示している。したがって、道徳的判断から始まるのではなく、別建てのプロセスとして道徳的心情から道徳的実践意欲へ至るルートも想定されるかもしれない。つまり、道徳的判断と道徳的心情の両方を始発部門として並列させたプロセスモデルも1つの作業仮説としてありえるだろう。

第3に、道徳的実践意欲のコンフリクトが解決された後、そこから道徳的態度が形成されるメカニズムについては完全に未検討である。ここにもFreudの精神分析理論を援用するとすれば、おそらく抑圧による心理防衛メカニズム(Freud, A., 1936)の観点からの理論的考察が必要になるだろう。さらに、実践的には、その考察結果に基づく道徳科の授業のための新たな指導法と評価法の開発が着手されなければならない。

これら残された課題は、本論文の取り組みの域を越えるが、しかしながら本論文が発想したCMD理論とFreud理論の相互補完的見地から望む視界に、その行く手が見えないわけではないこともまた筆者は確信するものである。

引用文献

荒木寿友(2015). ジャスト・コミュニティ・アプローチ 有光興記・藤澤 文(編著) モラルの心理学：理論・研究・道徳教育の実践 北大路書房 Pp.173-187.

道徳的判断から道徳的実践意欲への架橋

- Asendorph, J. B., & Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts. *Child Development, 63*, 1223-1235.
- 道徳教育の充実に関する懇談会 (2013). 今後の道徳教育の改善・充実方策について (報告) ～新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために～ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf
- Freud, A. (1936) *Das Ich und Abwehrmechanismen*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag. (フロイト, A. 外林大作 (訳) (1958). 自我と防衛 誠信書房)
- Freud, S. (1917) *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Imago. (フロイト, S. 懸田克躬 (訳) (1966). 精神分析学入門 中央公論社)
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Harvard University Press. (ガーゲン, K. J. 永田素彦・深尾 誠 (訳) (2004). 社会構成主義の理論と実践：関係性が現実をつくる ナカニシヤ出版)
- HATO プロジェクト・教員の魅力プロジェクト (2016). 教員の仕事と意識に関する調査 http://www.hato-project.jp/aue/report/mt_files/p4_teacher_image_2_160512.pdf
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.) (1980). *Handbook of socialization: Theory and research*. Chicago: Rand McNally and Co. (コールバーグ, L. 永野重史 (監訳) (1987). 道徳性の形成：認知発達のアプローチ 新曜社)
- 三森 創 (2006). 心の授業ガイドブック：自分づくりの心理学 北大路書房
- 文部科学省調査 (2012). 道徳教育実施状況調査結果の概要 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/_icsFiles/afieldfile/2016/08/09/1222218_2.pdf
- 文部科学省 (2014a). 『私たちの道徳 小学校』活用のための指導資料 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/detail/1353661.htm
- 文部科学省 (2014b). わたしたちの道徳 小学校1・2年 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/detail/1344239.htm
- 文部科学省 (2015). 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 https://doutoku.mext.go.jp/pdf/elementary_school_02.pdf
- Nass, M. L. (1966). The superego and moral development in the theories of Freud and Piaget. *The Psychoanalytic Study of the Child, 21*, 51-68.
- Piaget, J. (1926). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. (Translated by Gabain, M. & Gabain, R. (1959). *The language and thought of the child*. N.Y.: The Humanities Press.)
- Reynolds, S. J., Dang, C. T., Yam, K. C., & Keith, L. (2014). The role of moral knowledge in everyday immorality: What does it matter if I know what is right? *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 123*, 124-137.
- Sayers, J. (1987). Freud revisited: On gender, moral development, and androgyny. *New Ideas in*

田中

Psychology, 5, 197-206.

田中 敏・中村佳希 (印刷中). 体罰に対する多数派の態度変容に及ぼす専門的・高圧的説得の効果 日本心理学会第 81 回大会発表論文集

Tellings, A. & van Haaften (2001). Kohlberg and Freud: A reconstruction of emergent moralities. *Theory & Psychology*, 11, 548-568.

Выготский, Л. С. (1934). Мышление и речь. (ヴィゴツキー, Л. С. 柴田義松 (訳) (1962). 思考と言語 下巻 明治図書)

Bridging the Gap Between Moral Judgment and Moral Motivation on the Basis of the Cognitive Moral Development Theory and Freud's Psychoanalytic Theory: Theoretical and Practical Design with the Concept of Conflict

TANAKA Satoshi Faculty of Education, Shinshu University

Key Words: cognitive moral development theory, psychoanalytic theory, conflict between morality and immorality

ABSTRACT

In this article, a process model comprising four morality phases that were defined by the government office Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan is proposed. Furthermore, the article endeavors to bridge the gap between the moral judgment phase and the moral motivation phase of the model. While the cognitive moral development (CMD) theory describes the moral judgment phase in terms of a moral dilemma, the present author describes the moral motivation phase in terms of the Freudian explanations of conflict between morality and immorality, and attempts to show that both the CMD theory and the psychoanalytic theory can collaborate in complementarily supporting the process model of morality. Teaching plans and worksheets were designed and provided for the practice of moral education in both morality phases.

(2017年 7月 4日 受付)
(2017年 9月 19日 受理)