

<学術論文>

不道德性の指導と学びとしての道德教育の構想 —フロイトの防衛機制に基づくインナースキル教材の開発—

田中 敏 信州大学学術研究院教育学系

キーワード：道德教育，道德的実践意欲，不道德性，コンフリクト（葛藤），防衛機制

1. はじめに：道德の教科化について

「特別の教科 道德」（以下、道德科）は、2019年度に、前年度小学校を皮切りに中学校でもスタートし義務教育課程における完全実施をみた。周知のように、道德科の設置は『いじめ問題等への対応について（第一次提言）』（文部科学省，2013）において浮上し、当時の「教育再生」の重要政策のひとつとして起案され既定路線となった。同書第1提言の本文初頭には「いじめの問題が深刻な事態にある今こそ、制度の改革だけでなく、本質的な問題解決に向かって歩み出さなければなりません。」と述べられ、いじめ問題への対応策として、「制度の改革」すなわち道德の教科化が提言されたことが明確に示されている。

教育現場の実態としても、上記提言の当時（2013年度）から最近の2017年度までの統計で児童生徒1,000人当たりの、いじめ認知件数は小学校で年度順に17.8, 18.6, 23.2, 36.5, 49.1（人）、中学校で同15.6, 15.0, 17.1, 20.8, 24.0（人）と加算的に推移している（文部科学省，2018）。いわば増加の一途であり、いじめの認知基準の変更を考慮したとしても、提言当時から減ずることなく依然として憂慮すべき状況に変わりはない。まさに、この問題状況の長期化を予想したゆえに同提言は行われたと言える。それゆえ、いじめ問題に対して「本質的な問題解決に向かって」いなければ道德科の実施は政策的にも実態的にも意味がない。

2. いじめ問題とはなにか

なぜ、いじめが起こるのかという問いに対して、道德教育の視座からは、児童生徒における道德性の不十分さをもって答えることになる。では、道德性のどんなところが不十分なのだろうか。

そもそも道德性そのものについて、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德』（文部科学省，2015）では、「道德性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり、道德教育は道德性を構成する諸様相である道德的判断力、道德的心情、道德的実践意欲と態度を養うことを求めている。」（p.19）と述べられ、道德性は道德的判断力・心情・実践意欲と態度の4様相から成るものと定義されている。したがって、いじめ問題の原因として道德性の不十分さを言うのであれば、これら4様相の不十分さが挙げられることになる。

しかしながら、いじめ問題に関して、例えば道德的判断力は本当に不十分だったと言える

だろうか。いじめが善なのか悪なのか、子どもたちは判断できないまま学校時代を過ごしていたのであろうか。道徳の教科化の以前に、それまで「道徳の時間」として実施してきた児童生徒に対する諸々の指導は実質的に効果を上げてこなかったということになるのだろうか。道徳的心情に関してもそうである。正義を愛し、いじめを憎むべきとする心情を、子どもたちは今までの「道徳の時間」において、ついに持ち得ることができなかったということになるのだろうか。

そうではないだろう。道徳科の設置以前の「道徳の時間」は、おそらく道徳的判断力や道徳的心情の形成には十分に成功していたと思われる。それは筆者ばかりでなく大多数の関係者が首肯するし、それを明かす実践資料も数多あるはずである。ただ、この件の証明は本稿の目的ではない。実際に確かに道徳的判断力・心情の形成は十分であったとしても、それでもなお道徳性が本質的に不十分でありうることを本稿は問題にしたい。

問題はその先にある。すなわち、道徳的判断力・心情が形成された後の、道徳的实践意欲・態度の問題である。いじめを例にとれば、「いじめはなぜ悪いことなのか」（道徳的判断）や「いじめはなぜ憎むべきことなのか」（道徳的心情）をくり返し学び、善悪の判断力や愛憎の心情が十分に形成されたとしても、そこから「いじめをしない」「いじめを止める」という道徳的实践が直接的に生じるわけではないという問題である。

この問題は道徳的判断と実践とのギャップとしてよく知られている。道徳性の発達研究を主導してきた認知的道徳発達理論 (cognitive moral development theory, 以下, CMD 理論) によれば、善と判断した認知的推論の結果として道徳的实践が起こるとされる (Kohlberg, 1969)。しかし、必ずしも道徳的意思決定が当の道徳的实践に向かわないという児童生徒の実態が多く、研究者により指摘されてきた (一例として Leenders & Brugman, 2005)。この批判に対して、CMD 理論の研究者たちからは、そうした判断と実践とのギャップは本人の勇気や状況要因 (周囲のサポートなど) の欠如によるものだという反論が為されている (Reynolds, Dang, Yam, & Keith, 2014)。しかしながら、認知的要因以外の勇気や、他者の支援のような状況的要因に理論枠を拡大せざるをえないこと自体、それは CMD 理論を超えた問題であることを意味している。Kohlberg 自身が「道徳判断の形式は行為の内容とは異なる」(Kohlberg, 1969 永野訳 1987, p.47) と述べ、判断の仕方と行為の内容は別モノであるとして CMD 理論の射程を限定している。つまり、道徳的判断から先のプロセスは別の理論に委ねられるということである。

そこで、「悪いとわかっている、いじめを起こしてしまう」という例に示されるような道徳的判断と実践とのギャップを説明する道徳性の形成過程を改めて考えてみよう。それは図 1 のようなフローチャートとして図式化できるだろう。図 1 の意味するところは次の 3 点である。

①当該ギャップを説明するには道徳性の形成過程を 2 つに大別する必要がある。ひとつは道徳的判断力・心情を形成する段階であり、もうひとつは道徳的实践意欲・態度を形成す

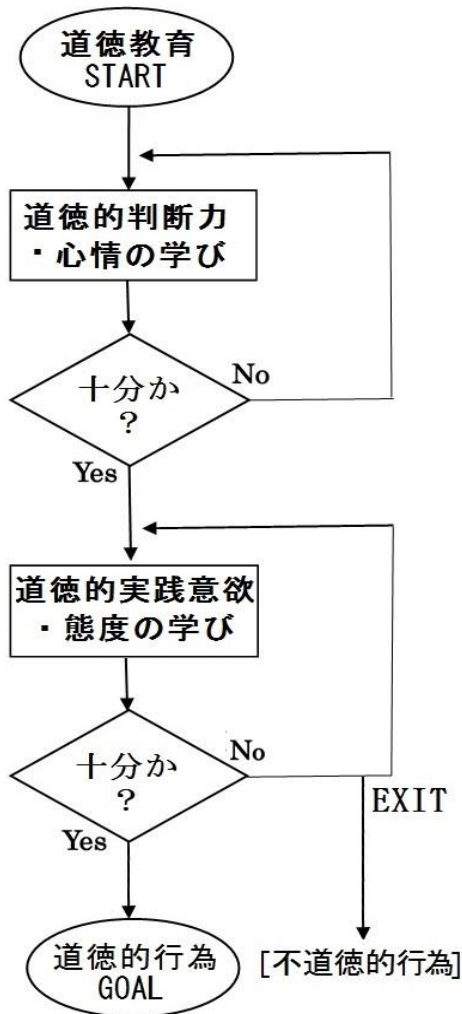


図1 道德的判斷と実践とのギャップを説明するための道德性の形成過程

る段階である。そのように想定すると、道德的判斷力・心情の形成に成功しても、必ずしも道德的行為を導く実践意欲・態度を形成することにつながらない。すなわち両段階の間にギャップが生じる可能性を説明することができる。

②これに呼応して道德教育の指導も2段階の指導が必要となる。ひとつには、子どもたちが道德的判斷力・心情を形成するための指導である。それは善悪の判斷についての学びと、善悪に対応する愛憎の心情についての学びとなる。これが不十分なら再形成することになる(“No”のフローから再度本線に戻る)。

③もうひとつには、子どもたちが道德的実践意欲・態度を形成するための指導である。それは、前段階で子どもたちが善と判斷し、愛を感じる行為を実現するための学びとなる。これが不十分なら再形成する必要があるが、現実の行為化が求められているなら不道德的行為へ分岐してしまう(“No”のフローから“EXIT”へ出て終了する)。

図1から分かるように、いじめ問題の困難さの一因は、(道德的判斷力・心情の形成に特に問題がなければ)道德的判斷力・心情が十分に形成された後の、実践段階の形成の不十分さというギャップに帰せられるだろう。

現行の『学習指導要領』『学習指導要領解説』においても、この道德的判斷と実践とのギャップについて認識がないわけではない。例えば「正しいことと知りつつもそのことをなかなか実行できなかつたり、悪いことと知りながらも周囲に流されたり、自分の弱さに負けたりしてしまう」(文部科学省, 2015, p.27), 「よくないことと知りつつも自分の意に反して周囲に流されてしまうことや傍観者として過ごしてしまう」(同上, p.29)などの言及がある。そして、このギャップへの対策として「強い意志」「毅然とした態度」「断固たる姿勢」「たくましい態度」などを指導すべきと随所で述べられている。では、どのような指導をすれば強い意志が育成されるのか。毅然・断固とした、たくましい態度や姿勢はどうすれば形成されるのだろうか。

もちろん「がんばれ」「くじけるな」「やり遂げなさい」などの“根性論”は論外である。かといって、CMD理論が示唆するように、認知的推論や判斷の指導を心情的・体験的に徹

底することによって実践に踏み出す勇気を強化することも、認知段階から実践段階への転移効果に固執し過ぎるきらいがある。的外れではないが間接的である。こうした認知段階から実践段階への作用に期待を残すことは、おそらく道徳性の形成過程を図1のように2段階として分析していないからであろう。真にギャップを捉え克服したいなら、「道徳的判断はどうすれば起こるのか」と問うことと並んで、「不道徳的行為はどうして起こるのか」と実践次元から逆に問い返してみるべきである。そして、両者の問いに応じた認知段階と実践段階のアンバランスを想定し、直接に実践段階の不十分さにメスを入れるような策を講じるべきではないだろうか。事態はそこまで切迫している。近年のいじめの認知件数の「増加の一途」という現実、まさにこれまでの指導の理論と方法の有効性に大きな疑問符を突き付けているように思えてならない。

3. 本稿の目的

本稿は、いじめに関わり問題とされる道徳性の不十分さについて、上述したようなギャップを最大の要因と考える。つまり、現状の道徳性の指導が図1の1段目の道徳的判断力・心情の形成に十分に成功したとしても、2段目の実践意欲・態度の形成が不十分であれば、道徳的行為の実現が阻止される。このギャップを是正するため、本稿は実践意欲・態度の形成段階における新たな指導方法及び教材を開発し、補強的に導入することを試みる。

こうした実践段階の新指導法・新教材の開発思想として、筆者は以前CMD理論を補完するために精神分析(psychoanalysis)の理論を援用することを提唱し、道徳性に対峙する不道徳性を扱った新機軸の学習課題及び授業案を構想した(田中, 2017)。本稿は、その構想をさらに授業教材にまで具体化することを目的とする。以下、まず理論的考察を補充し、次にそれに基づいて授業教材を設計・開発する。

4. 道徳性と不道徳性の必然的共起について

本稿は前著論文(田中, 2017)と同様に、道徳教育における学習指導のテーマとして不道徳性(immorality)を扱うべきと考える。その論拠は構造主義的二項対立の考え方にある。構造主義の祖とされるF. de Saussureは「言語には積極的辞項なき差異しかない」

(Saussure, 1916 小林訳 1940, p.168)として、言語の意味は積極的(肯定的)定義ではなく、対象に関わる肯定と否定の差異によって成立することを説いた。Gergen(2011)は社会構成主義の立場から、この構造主義的意味論を道徳的価値に適用し、社会的に支持される価値が“不道徳性”を差異化することを指摘している。また彼によれば、この道徳性と不道徳性の必然的共起は構造主義等の近代思想による発見ではなく、すでにカント(Kant, I., 1724-1804)において知られていたということである。「カントの『実践理性批判』の議論を引用してみよう。カントは次のように述べている—当為の観念(例えば「勤勉に働くべし」という観念)は、すでにしてそれに反する可能性(「勤勉に働かない」という可能性)を含意してしまう。したがって、社会的行為は、その否定を想定しうる場合にのみ行為として存

立し、理解可能となる一」(Gergen, 1994 永田・深尾訳 2004, p.10)

すなわち、道德的価値はそれ自体として理解されるのではなく、その否定(不道德的価値)との差異化を通して理解される。この教育的意義はきわめて深長である。子どもたちが特定の道德的価値を学ぶことは、その価値のみが獲得されるのではなく、子どもたちの中に当の道德的価値とその否定である不道德的価値が共存するということになる。この“共存”の様式として、S. Freud (1917) の自我理論によれば、不道德性は意識下に抑圧されて存在し、善とされた道德性は意識上に置かれるが、悪とされた不道德性の意識下からの侵食に常に脅かされ続ける。その侵食の脅威が最も高まるのが、道德的判断の段階から現実的実践の段階へ移ったときであり、不道德性は図1のフローの“EXIT”の分岐(不道德的行為への逸脱)を終始動機づける。

児童生徒における道德性と不道德性の共存を認識するなら、どんなに良心や友愛の指導が成功したとしても、同時にそれを否定する悪意や攻撃性もまた子どもの内面に生じたことを自覚しなければならない。この共起する不道德性について、道德教育はこれまで子どもたちに知識や対処の方法を指導してきただろうか。子どもたちが道德的価値や道德的心情を形成すればそれで道德教育は終了し、あとは彼らの意志と態度次第だと我々は思ってきたのではなかろうか。道德教育が子どもたちに不可避的に不道德性を生じさせてしまったことに気づかず、その不道德性を子どもたちが所有している責任が実は我々自身にあるとも感じず、したがって、もちろんその不道德性に関する知識も対処するスキルも子どもたちに持たせようとするにも思い至らず、不作為に、子どもたちを内なる不道德性に無防備なまま社会に送り出してきたのではないだろうか。

実際、自己の不道德性の知識と対処の仕方について、我々大人自身が子ども時代に(少なくとも学校内では)ほとんど教えられることはなかった。昨今、子に対する親の虐待や、児童生徒に対する教師の暴力やセクシャルハラスメントの事例が頻々と報道されるたびに、世に「モラルの低下」や「倫理観の欠如」が言われるが、加害者の親や教師がまともな善悪の判断力を持っていなかったとは(特に教員免許取得者の場合)考えにくいし、倫理的に許されないという意識も湧かずに常ならぬ当該行為に至ったという例も稀であろう。むしろモラルや倫理観から先の過程が原因なのではないだろうか。そのモラルと倫理観から差異化され生じた反モラルと反倫理に対処する知識と防御力がなかったゆえに、実践段階で出現した不道德的動機に抗えなかったということではないだろうか。すなわち加害者は、図1の1段目の道德的判断力の形成には成功したにもかかわらず、2段目の実践段階の学習の機会を得られずに大人になったのかもしれない。道德性と不道德性の共存、そして実践段階における不道德的動機の侵入(意識下から意識への)が示唆するように、どんなに清廉潔白な教師であっても不道德性を所有していないわけではないのである。徳を知ると同時に、その徳の理解のため必然的に不徳を生じる。そして、どんな高度な道德的判断力によってもその不道德性は無くなることはないし、どんな高邁な道德的心情によってもその不道德性は消えることはない。それは意識下に抑圧されているだけである。あたかも不道德心をかけらも

持っていないように見える高潔なる人物は、その抑圧のスキルが秀逸であり卓越しているのである。

5. モラル不活性化について

しかし高潔なる人格以前の大人と子どもにおいては、実践段階で不道徳的動機のほうが行為化してしまうことも少なくない。このメカニズムについて、本稿の主目的である教材開発に入る前に検討しておきたい。

実践段階での道徳性と不道徳性の対峙を、S. Freud (1917) はコンフリクト (conflict, 葛藤) と呼んでいる。これはモラルジレンマ (moral dilemma) と区別されなければならない。ジレンマは“板挟み”であり、Kohlberg (1969) が研究に用いた『ハイイツのジレンマ』のように、道徳的価値 A と道徳的価値 B との対立を意味する (A: 薬を盗み妻の命を助けるべし, B: 薬を盗まず法を遵守すべし)。いわば、ジレンマは肯定的価値と別の肯定的価値との対立である。これに対して、コンフリクトは肯定的価値とその否定との対立であり、ジレンマが解決されて価値 A または価値 B のいずれかが善と判断された後の、その「善」とその否定としての「悪」との対立である。つまり道徳性の形成過程の順序として、モラルジレンマは道徳的判断・選択のディベートをねらった指導方法として意図的に導入されるが、コンフリクトはジレンマ解決後の実践段階で起こる心理的必然にほかならない。この点、モラルジレンマの解説としてコンフリクトの訳語の「葛藤」を用いる不整合なテキストが散見されるため、本稿では以下、原語のままの「コンフリクト」を使用する。

いじめの問題に立ち返ると、「いじめはダメ」として道徳的判断が決着した後の、実践段階における「いじめるな」対「いじめたい」の動機の対立がコンフリクトである。このように一旦は道徳的判断により「悪」と裁定され抑圧された不道徳性の、不道徳的動機 (いじめたい) としての復活こそフロイト理論の中核的コンセプトである (Sayers, 1987)。

では、実際に、どのようにして不道徳的動機のほうが行為化するというケースが起こるのだろうか。精神分析はコンフリクトそのものとそれに伴う心理的苦悩に主要な関心があったが、コンフリクトの解決後に不道徳的行為が起こる仕組みについて、Bandura (1986) はモラル不活性化 (moral disengagement) の概念を提唱している。モラル不活性化とは、道徳的基準や自己自身への非難・制裁を抑制する仕組みである。すなわち、道徳的判断が道徳的結論を得ても、そのときの判断基準や自責の念を不活性化する (撤回する) ことにより不道徳的行為が容認され実現するということである。Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli (1996) は、不道徳的行為の 4 側面について合計 8 つのモラル不活性化が起こることを示した。いじめを例にとると、表 1 における①～⑧のようなモラル不活性化が見いだされることになる。

最近の縦断研究によると、アメリカの児童生徒 5～9 年生 1,180 人 (平均年齢 12.2 歳) を対象とした大規模な調査の結果、質問紙により測定したモラル不活性化の程度が高かった子どもほど、その 6 ヶ月後にいじめを起こした者が多かった (Wang, Ryou, Swearer, Turner,

表1 いじめに対するモラル不活性化のメカニズム

-
- ・いじめの行為について
 - ①道徳的正当化 : 悪口を言われたからこらしめる。(だからいじめてよい。以下略)
 - ②有利になる比較 : もっとひどいことをする者もいる。
 - ③婉曲なラベリング : ちょっとした冗談だ。
 - ・いじめの結果について
 - ④結果の極小化, 無視, 曲解 : これくらいで傷つくわけではない。
 - ・いじめの行為と結果について
 - ⑤責任の転嫁 : Aがやっつけろと言っている。
 - ⑥責任の分散 : 仲間がそうしようと言っている。
 - ・いじめの被害者について
 - ⑦人間性の剥奪 : “虫” のようなやつだ。
 - ⑧非難の帰属化 : いじめられてもしかたないやつだ。
-

(注) Bandura et al. (1996) の項目例を一部改変し作表した。

& Goldberg, 2017)。このようにモラル不活性化によって既決の道徳的判断がくつがえされて、その判断と正反対の不道徳的行為が実現することに予測的妥当性が得られている。道徳的実践意欲を否定する不道徳的動機との対決（コンフリクト）は、価値対立のジレンマよりも、はるかに深刻であると認識しなければならない。まさに、ここで確固として踏み止まるためのもう1段階の学び、すなわち実践段階の学びが子どもたちに必要なゆえんである。

6. いかに不道徳性に対処するか：防衛機制について

実践段階のコンフリクトは、善悪の判断が終了した次の段階のものであり、不道徳的とされた動機「いじめたい」をいかに抑えるかが課題となる。この不道徳的動機を抑圧する方法には多くの様々な方策があり、実際に人々は日常それを無意識に使用していることを教えてくれたのが、Anna Freud (1936) の発表した防衛機制（defense mechanisms）である。父親の S. Freud が提唱した精神分析に対する世評の好悪はよく知られているが、それと違って A. Freud がまとめた防衛機制に対する学界の受け止め方は当初から比較的好意的だった。防衛機制は精神疾患における無意識の病根とされるが、歴史的に早くも 1940 年代に健康な人々が自己肯定感（self-esteem）を守る仕組みとして防衛機制を捉えようとする考え方が現れた（Baumeiste, Dale, & Sommer, 1998）。以後、防衛機制の研究はアメリカ精神医学会とパーソナリティ心理学の主流のひとつを成すまでの隆盛をみて今日に至っている（Perry, 2016）。表 2 は、実証的な防衛機制の研究を 40 年間にわたり主導してきた Cramer (2015) による定義である。

この定義には精神病理関係の語句が全く含まれていないことが特筆される。防衛機制は

表2 防衛機制の定義 (Cramer, 2015)

-
- ・意識の外で起こる精神的操作 (mental operation)。
 - ・防衛機制の機能は、過度の不安経験から個人を守ることである。
 - ・防衛機制のもうひとつの機能は、セルフすなわち自己肯定感を守ることであり、もっと極端なケースではセルフの統合を守ることである。
-

個人の自己肯定感やセルフの統合 (アイデンティティ達成) というポジティブな側面を防衛するものとして述べられているのである。そのように防衛機制は、S. Freud の当初の意図や精神分析の歴史的動向とは関係なく、人々のメンタルヘルスに資する有用性が選択的に取り上げられ、その臨床的価値が広く認められるようになってきた。逆に、防衛機制のうちの不道徳的行為を導くものがモラル不活性化の仕組みとして概念化されたと理解することができるだろう。

具体的に自己の道徳的判断と心情 (いじめは悪であり憎むべき) を守るための防衛機制のいくつかを表3に示し、道徳的動機「いじめはダメ」に対抗する不道徳的動機「いじめたい」を抑えようとする例を付記してみよう。

表3 主な防衛機制と「いじめたい」の抑え方の例

抑 制	：いじめたいが、しぶしぶがまんする。 例) やめておこうと自らに繰り返し言い聞かす。
反動形成	：いじめたいとは反対の欲求を強固にする。 例) あいつは嫌いではなく本当は好きなんだと思う。
合理化	：いじめたい行為の価値を下げる理由を考える。 例) いじめて喜ぶなんて幼稚だなと思う。
逃 避	：目の前の葛藤場面からイメージの世界へ逃げ込む。 例) 相手がいじめられて苦しんでいるような想像をする。
置き換え	：欲求の対象または行為を他の対象または行為に置き換える。 例) いじめっコになる代わりにボクサーを志す。
同一化	：他者の思想・信念・価値観を自分自身のものとして内面化する。 例) あこがれの先輩は決していじめはしないと思う。

防衛の種類にはこのほかにも多数のものがあり、表3の例は道徳的・適応的な例を示したが、その仕組み自体から不適応な結果を招きやすい防衛もある。例えば「投影」は自己の所有する攻撃的動機を相手に映し出し、「あいつ、オレのことをやっつけたいと思っているな。」と感じ取る。そして、「それなら、こっちからやっつけてやる。」とかえって攻撃行動を動機づけてしまう。また、「否認」と言われる防衛は、いじめたい動機を持っていること自体を認めない。実際にいじめを起こしても「いじめではない。」と行為の意味を否定する。

これらは未熟な防衛であり、低学年の児童ほど投影や否認をよく使用することが知られている。しかし、好ましい知見として、不適応な防衛の仕組みを理解させると小学1・2年生の児童でも否認の使用が減少し、4・5年生では投影の使用も減少するという結果が報告されている（Cramer & Brilliant, 2001）。この知見は不道徳性をテーマとした指導と学びの有効性を支持するものであり、防衛のメカニズムを学ぶことにより不適応的防衛やモラル不活性化を抑制する効果が期待できることが示唆される。

日常多用される「置き換え」も、当初の欲求対象を類似した不適切な対象に置き換える場合が少なくない（人をいじめる代わりに動物を虐待するなど）。防衛が成功すれば良いというわけではない。そのような一時的・刹那的な防衛は安定した適応をもたらさないことも、子どもたちは学ばなければならない。安全で安定した適応的防衛を考え出すこと、それが実践段階での学びの目標であり、より効果的で優れた防衛を創造することを発展学習として子どもたちに求めることになる。

7. 防衛機制を用いた授業構想とインナースキル教材の開発

以上の論考に基づいた具体的な授業教材の作成を試みる。教材の開発目標は次の2点にまとめられる。

- ①実践段階におけるコンフリクトの認識を促すこと。
- ②「悪」と判断された不道徳的動機に対する効果的な抑圧（による自己の防衛）を習得、もしくは創造する活動を促すこと。

この教材が含む主題は、子どもたちの内面におけるコンフリクトの認識の仕方、及び自己のモラルの防衛の仕方であるので、これら内面で働くスキル（inner skills）に関係した教材を総称して「インナースキル教材」と呼ぶことにしたい。いわゆるソーシャルスキル・トレーニングが他者との付き合い方の学びであるとすれば、インナースキル教材は自らの心との付き合い方を学ぶための教材と言えるだろう。

図2は、インナースキル教材としてのワークシートの例である。このワークに至る前に、子どもたちは前時の授業で、いじめについての道徳的判断・心情についての学習を修了している。インナースキル教材は、その次の段階の授業で使用するものである。

図2の1コマ目（上段）は「コンフリクトの図式」であり、道徳性と不道徳性との対決を2個のキャラクターの言い争いとして表している。背景にハート形の空間が広がっている点に注意していただきたい。このワークシートは、子どもたちの内面世界で起こっているメカニズムを“見える化”することをねらっているのである。すなわち、ハート形の空間の中の右のキャラクターが道徳的動機であり、精神分析理論の理性的な「超自我」（super-ego）に相当する。対して、左のキャラクターが不道徳的動機であり、いわゆる本能的な「イド」（ido）に相当する。道徳的動機の「いじめはだめ。ぜったいしない。」というセリフは、前時の授業



図2 インナースキル教材のワークシート

の道徳的判断の結果が書き込まれる。そして、その否定が左の不道徳的動機の「いじめてやるんだ。わるくちのしかえした。」であり、これはまさに「超自我」対「イド」のコンフリクトを表す構図になっている。しかも、この例では不道徳的動機の側がモラル不活性化の言い訳（いじめは仕返し）を付随しているため、けっこう手強い。しかし、それを打ち負かす子どもたちの話し合いや創意工夫が起こることが実践段階の指導のねらいである。

次の2コマ目（図2の下段）が「防衛の図式」であり、頭に「じぶん」というハチマキをしている自我(ego)が登場し、自己のモラルを防衛するため不道徳的動機を抑圧しようとする。ワークシートには、抑圧の実行として自我の“決めセリフ”を書き込めるセリフ枠（「わるくちくらいゆるすよ。…」と書かれたスペース）が設けてある。

子どもたちは、これら1コマ目と2コマ目のセリフ枠（配布時は空白）にそれぞれセリフを書き込み、両図式を完成させることがワークの目標となる。このワークシートが出来上がると、コンフリクトの認識から自我の防衛（不道徳的動機を抑圧）までの内面の心の動きが一種の“ストーリー”として把握される。それがこの教材の基本的意匠である。

指導のポイントを挙げると、1コマ目の「コンフリクトの図式」に関しては、特に不道徳的動機の内容に対する認識を高めることが重要である。道徳性を否定したり拒否したりする不道徳的動機のバリエーションとして、どんなものが考えられるのか。種々の不道徳的な契機や誘惑があることを想像し、様々な「悪」のセリフを知ることによって、子どもたちが（日常無意識に使っている）モラル不活性化の“やり方”に気づく機会が得られることがねらいとなる。中学生段階では、あえて意図的に「不道徳的動機の主張にどんな正当化が可能だろうか」と発問し、思考実験を試みれば、Banduraの表1のようなモラル不活性化の一覧表を再現（あるいは更新）できるような学習成果をねらえるだろう。

2コマ目の「防衛の図式」に関しては、子どもたちが防衛の方法を習得し、さらに新しい防衛機制を創造することが指導の主眼となる。子どもたちは不道徳的動機を押さえ込む自我の“決めセリフ”をセリフ枠に書き込む。教師は「もっと良い決めセリフはありませんか。工夫してみましょう。」と促進的発問を行う。「もっと良い」とは抑圧の効果が大きい、効果

が一時的でなく持続性がある、使いやすい、習得しやすい、などであるが、“より良い防衛とは何か”自体を子どもたち自身に考えさせることも有効だろう。学習のまとめとして、各自の考え出した防衛の仕方を分類、命名、整理して、表3のようなリストを作成すれば、授業のたびに学習成果が蓄積される。特に、新たな防衛機制に名前を付ける作業は子どもたちの興味関心を引くと思われる。表3に示した防衛の名称自体、研究者の創作であり、専門家と同じ手順（分類から命名へ）の研究作業に子どもたちが取り組むことは“小さな研究者”としての活動となり、その発表はオリジナルでユニークな名称の披露となるだろう。もちろん正解はない。表3はほんの一例である。実際、A. Fried (1936) 以来、防衛機制（抑圧法やコーピングスキル）は今日まで100種を越して積み上がっており (Zhang & Guo, 2017)、専門家の間でも概念的体系化が急務の課題となっているほどである。子どもたちの日常に根ざした新種の防衛機制が生まれてくる可能性もあるだろう。

こうした自己の内面の仕組みと動きを“見える化”するワークが、実践段階のインナースキル（コンフリクトの認識と防衛の技能）を高め、不道徳的動機に対処する実践的資質を形成することが期待される。

8. 今後の課題：インナースキル教材のメリットと注意点

残念ながら専門研究における概念的整備の遅滞が学術的知見の教育的応用を妨げていることは否めない。特に、防衛機制の意識化された方略としてコーピングスキルが独立にテーマ化されてきたにもかかわらず、今日、両者の境界はあいまいになっており、研究者間で概念の不一致と用語の混交が見られる。同様に、モラル不活性化についても類似した仮説的構成概念のインフレーションが続いている。たとえば「モラル中和化」(moral neutralization)、「モラル分離化」(moral decoupling)、「モラル与信化」(moral credentialing) などなど、提唱者相互の検討が追いついていない現状である。

これは研究領域固有の課題のようにみえるが、筆者の希望的予想として、専門家の理論的・実証的解決よりも学校における教育実践的成果のほうがずっと早く実効的解決に至るのではないかと思われる。子どもたち自身が学び作り上げる表1や表3を想像していただきたい。そのほうがはるかに実用性が高い。児童生徒は道徳の授業のたびに、自分たち自身のアイデアで実践段階のギャップを乗り越えるインナースキルを習得、創造、洗練し、表1・表3をどんどんアップグレードしてゆかだろう。この意義において、今般の新設・道徳科のスタートは、いじめ問題への実践的対策としてインナースキル教材を導入する好機と目される。

前述したように、ソーシャルスキルが他者との付き合い方であるとすれば、インナースキルは“自己の内面との付き合い方”である。インナースキルを高めるメリットを挙げると、ひとつには、インナースキルは実践段階の不道徳的動機に対して抑止力として働くことである。それによって道徳的判断と実践のギャップを克服することができる。また、もうひとつには、インナースキルは自己だけでなく他者の不道徳的動機に対しても抑制的行動を解

発することである。例えば、いじめの加害者の内面がインナースキル教材の図式の如く“見える”ようになるならば、周囲の子どもたちは加害児童に「いじめは恥ずかしいだろ！」と言って恥の認知を促したり、「それくらい許してやれよ！」と言って寛容を勧めたりすることができる。それは加害児童の内面の自我が本来発すべき“決めセリフ”を代弁することにほかならない。そのようにインナースキルが向上すれば、どうすればよいか分からずに無為に佇んでいた傍観から、加害児童に対する助言や忠言へと周囲の子どもたちが一步踏み出す契機になることだろう。ちなみに、バングラデシュの小中学生 1,875 人(平均年齢 8.3 歳)を対象にした実証調査では、恥の認知と寛容さの程度が高い子どもほど、いじめを起こす頻度が少なかったことが報告されている (Ahmed & Braithwaite, 2005)。この子どもたちに図 2 のインナースキル教材のワークシートを渡したならば、上掲の「」内と同様の文言を自我のセリフ枠に書き込む者がきつと多かったに違いない。

最後に、インナースキルの指導上の注意点を述べると、実践段階のコンフリクトに適用される防衛は、それ自体としてはコンフリクトの解消が主たる動因であるため逆に道徳的動機のほうを抑圧してしまうことも起こりうる。このことはモラル不活性化の例からも容易に想像できるだろう。「あいつは虫だから、いじめてもかまわない」というように、モラル側のほうを抑圧する“決めセリフ”をむしろ自我は安易に発してしまうかもしれない。これを防止するには、実践段階のインナースキルの学びの前に、道徳的判断力の学びが(それこそ CMD 理論家が主張するように)高い認知水準で十分に完遂されていることが大前提となる。道徳性の形成過程を 2 段階とする図 1 からも示唆されるように、道徳性全体の形成には両段階の達成が不可欠である。道徳的判断力・心情を強化するだけでは不十分であるが、しかしまた実践段階のコンフリクトに対処するスキルだけでは、道徳的・不道徳的のどちらの行為が実現するか分からない危ういものになってしまうのである。

文 献

- Ahmed E., & Braithwaite, J. (2005). Forgiveness, shaming, shame and bullying. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 38, 298–323.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. N.J.:Prentice-Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364–374.
- Baumeister, R. F., Dale, K., & Sommer, K. L. (1998). Freudian defense mechanisms and empirical findings in modern social psychology: Reaction formation, projection, displacement, undoing, isolation, sublimation, and denial. *Journal of Personality*, 66, 1081–1124.
- Cramer, P. (2015). Defense mechanisms: 40 years of empirical research. *Journal of*

- Personal Assessment*, 97, 114–122.
- Cramer, P., & Brilliant, M. A. (2001). Defense use and defense understanding in children. *Journal of Personality*, 69, 297–322.
- 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)
- Gergen, K. J. (2011). From moral autonomy to relational responsibility. *Zygon*, 46, 205–223.
- 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)
- Leenders, I., & Brugman, D. (2005). Moral/non-moral domain shift in young adolescents in relation to delinquent behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 65–79.
- 文部科学省 (2013). 「いじめ問題等への対応について(第一次提言) 2013年2月26日教育再生実行会議」 Retrieved from http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dail_1.pdf (2017年8月30日)
- 文部科学省 (2015). 「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_12_1.pdf (2015年9月30日)
- 文部科学省 (2018). 「平成27年度 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査(速報値)について」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf (2019年6月26日)
- Perry, J. C. (2016). Maternal defense mechanisms influence infant development. *American Journal of Psychiatry*, 173, 99–100.
- 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.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot. (小林英夫 (訳) (1940). 一般言語学講義 岩波書店)
- Sayers, J. (1987). Freud revisited: On gender, moral development, and androgyny. *New*

Ideas in Psychology, 5, 197–206.

田中 敏 (2017). 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— 信州大学教育学部研究論集, 11, 41–54.

Wang, C., Ryoo, J. H., Swearer, S. M., Turner, R., & Goldberg, T. S. (2017). Longitudinal relationships between bullying and moral disengagement among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1304–1317.

Zhang, W., & Guo, B. (2017). Resolving defense mechanisms: A perspective based on dissipative structure theory. *The International Journal of Psychoanalysis*, 98, 457–472.

<Academic Paper>

**Moral Education as Teaching and Learning Immorality:
Developing Educational Materials for Inner Skills on the Basis of
Freudian Defense Mechanisms**

TANAKA Satoshi Institute of Education, Shinshu University

Keywords: moral education, moral motivation, immorality, conflict, defense mechanisms

ABSTRACT

Given that morality might inevitably co-occur with immorality in the mind, moral education must be concerned not only with moral values but also with immoral motivations that lead to bullying. However, inquiry has not been sufficiently directed toward immorality itself. Even though students know that bullying is wrong, their judgment does not always inhibit bullying actions through moral disengagement. Thus, as an additional conception to the framework of teaching morality, the present study explored the potentials of Freudian defense mechanisms and attempted to develop new teaching materials that could be applied during the moral motivation phase followed by the moral judgment phase in practice. The author particularly recognized the concept of immoral conflict and the resolving process where the “ego” uses a certain defense so as to suppress the competing immoral motivation. Such learning worksheets aimed at visualizing one’s conflict and use of defense were created. Development of these teaching materials for describing and training students’ “inner skills” at the overall start of the epoch-making renewal of moral education in Japan in 2019 is recommended.

(2019年 7月11日 受付)
(2020年 2月21日 受理)