

道徳性の発達支援 — 心理学的知見の活用 —

小嶋 佳子

学校教育講座 (心理学)

A Study on Moral Education: Implication from Psychology

Yoshiko KOJIMA

Department of School Education (Psychology), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

2015年、第二次安倍内閣に設置された教育再生実行会議の第一次提言「いじめ問題等への対応について」を受けて、学習指導要領の一部が改正され、道徳の時間が「特別の教科 道徳」(以下、道徳科)となった。

道徳の教科化を含む学習指導要領の一部改正は、いじめ対応をきっかけとしているが、改正点はそれだけではない。道徳の指導方法の改善なども主な改正点の一つである。道徳教育の充実に関する懇談会が提出した「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)」(以下「懇談会報告」)、中央教育審議会が示した「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」(以下、「中教審答申」)、そして、道徳科の学習指導要領やその解説(文部科学省, 2015a, b)において、道徳的価値だけでなく、道徳的行為までにつながるような道徳教育、さらに、道徳的価値や行為を単に教えるだけでなく、これらについて深く考えられるような指導法の改善は、繰り返し述べられている。

本稿では、道徳性の発達支援や育成に関して心理学から得られる示唆を検討し、学校教育での道徳教育に対する心理学の貢献可能性を考える。

以下、道徳的判断、道徳的行為、これからの時代に求められる力のそれぞれに関連する理論や教育プログラム等について述べる。なお、道徳性の諸側面は相互に関連し合ったものであり、本稿で紹介する理論や教育プログラム等の分類は便宜的なものである。

道徳的判断の発達に関する理論とその育成への示唆

認知的発達理論

道徳的判断についての古典的な研究としては、Piaget (1930 大伴訳 1954) や、Kohlberg (1971 内藤・千田訳 1985) があげられよう。Piagetは、まず、ゲームの規則に対するこどもの認識を分析し、他律的

(拘束的) 道徳性(4から9歳頃)の段階から自律的(協同的) 道徳性(10歳頃以降)の段階へと発達するとした。前者の道徳性には、大人への一方的尊敬、権力に対する服従、他律といった特徴が、後者の道徳性には、相互的尊敬、協同的行為、自律といった特徴がある。前者の特徴は自己中心性によるものであり、次の段階への発達には、他者の立場・視点を推測できるようになること(脱中心化)が関係するとPiagetは考えた。

「中教審答申」には、「道徳教育においては、(略)ルールやマナー等の意義や役割そのものについても考えを深め、さらには、必要があればそれをよりよいものに変えていく力を育てることをも目指していかなくてはならない」(p. 3)とある。Piagetの理論では、他律的(拘束的) 道徳性の段階にあることも、規則は神聖なものであり変えられないと考える。一方、自律的(協同的) 道徳性の段階にあることも、規則は決まりに従った手続きの下で、同意によって変えられると考えることができる(内藤, 1991参照)。したがって、我が国の学校教育においては、自律的(協同的) 道徳性の段階を目指しているといえよう。

このような道徳性へと発達を促すには、まず、少なくとも大人自身が自律的(協同的) 道徳性の段階にいる必要があるだろう。しかし、日本人の大学生は、地震・台風等の非日常的な文脈でない場合は、皆で話し合ったとしても、学校の決まった場所以外に自分の物を置いたり、廊下を走ったりしてはいけないと判断することがある(中道・村越・藤井, 2015)。上記のような行為は、社会的領域理論(e.g., Turiel, 1983; 首藤, 1992)においては、慣習領域に関わるものである。この理論では、社会的な場面を解釈したり行動を決定したりする際に働く社会的認知を、領域概念と呼び(首藤・二宮, 2014)、道徳領域、慣習領域、個人領域に分かれると考えている(e.g., Turiel, 1983)。このうち、慣習領域においては、規則を変えることができる。他

方、道徳領域においては、規則を変えることはできない。すなわち、決まった場所以外に自分の物を置いてもよいかどうかは、非日常的かどうかにかかわらず、(話し合い等を経て)変更可能であると考えられる。中道・村越・藤井(2015)の結果からは、日本の大学生の領域概念が適切に発達していないか、あるいは、規則に対する理解が、自律的(協同的)道徳性の段階にまで十分に達していない可能性が示唆される。

吉岡(1992)は、日本の学校で自律的(協同的)道徳性を目指して道徳教育を行う場合に、まず、前提として、既存の規則や価値観を見直し、実際にそれらを変更できるチャンスが存在している必要があることを指摘している。たとえば、クラスの決まりを教員が示し、1年間そのままにするのではなく、時機をみて、子どもたちと共に見直すことも必要ではないだろうか。小学校低学年は、ピアジェの理論では他律的(拘束的)道徳性の段階であり、子どもたちだけで決まりを見直すことは難しいかもしれない。しかし、自律的(協同的)道徳性の段階に至った際に、「いままで従っていた規則が重要な意味をもっていたのだと、改めて納得できる規則を示しておく」(吉岡, 1992, p. 43)ことは大切であろう。逆に「校則は絶対に守らなければならない」といった指導は、慣習の領域に入る規則を、道徳領域に入る規則として伝えることになり、中道・村越・藤井(2015)でみられたような、領域概念の混乱につながる危険がある(首藤, 1992参照)。

なお、クラスの決まりを見直した結果、学校の生活がどのように改善したか、どのような場合に規則を変えることができるか等の問いかけを、道徳科の時間において投げかけることにより、「各活動における道徳教育の要として、それらを補ったり、深めたり、相互の関連を考えて発展させたり統合させたりする」(文部科学省, 2015a, p. 10)という道徳科の役割を果たすことができると考えられる。

Kohlbergは、Piagetの理論を発展させ、道徳的判断の背後にある普遍的な認知的構造に焦点を当てた(Kohlberg, 1971 内藤・千田訳 1985)。そしてKohlbergは、道徳的判断の背後にある認知構造は、役割取得、および、役割取得によって認知された道徳的葛藤を解決する公正の原理が絡み合ったものであり、発達には均衡化のプロセスを通じて生じると考えた。なお、Kohlbergの提唱した発達段階は、主観的な見方や具体的な問題状況に特有の要素から離れ、誰にとっても正しい判断を下すことができるようになる過程と考えられる(長谷川, 2012参照)。

Kohlbergの理論に基づき、役割取得、道徳的葛藤の経験、公正な制度への参加を考慮し、道徳性の発達促進を目指した道徳教育の方法の一つとして、モラルジレンマ授業が考案されている(荒木, 1988参照)。モラルジレンマ授業では、複数の道徳的価値や規範が対立

する道徳的ジレンマのストーリーを用いて、討論を行う。したがって、モラルジレンマ授業は、アクティブ・ラーニングを用いた授業となり得るであろう。ただし、モラルジレンマ授業が機能するには、ストーリーに示された対立が、道徳的葛藤を引き起こすようなものになっているかどうか、対立ありきのストーリーになっていないか(ストーリーの状況が不自然ではないか)、授業に参加している子どもたちの道徳的判断の発達段階が極端に離れすぎているか¹⁾といったことを十分に吟味する必要がある。幼児期の自己中心性が残っていることが指摘されている小学校1, 2年生(文部科学省, 2015a)においては、役割取得を教師が意識的に刺激するような工夫も必要である。

ところで、「懇談会報告」において、「内面的資質である「道徳的実践力」はそれ自体で完結するものではなく、将来における道徳的行為の実践につながってこそ意味があるものであり、道徳的実践を繰り返すことで道徳的実践力も強められる」(pp. 11-12)と記されている。したがって、モラルジレンマ授業のような、仮説的な道徳的葛藤における討論だけでは不十分な点があるといえよう。Kohlberg自身は、こうした問題に対して、ジャスト・コミュニティ・アプローチを提唱した(荒木, 2013, 2015参照)。ジャスト・コミュニティ・アプローチとは、「生徒と教師がともに平等な一票をもったメンバーとして、学校運営や学校で生じるさまざまな問題に対して民主的に解決を図る活動を通じて、個人の道徳性発達と他者に対するケアや集団形成をねらう教育プログラム」(荒木, 2015, p. 174)である。ジャスト・コミュニティ・アプローチによる実践を、日本の学校教育にどのように取り入れていくかについては、まだ開発の途上であるが(荒木, 2013参照)、道徳教育の一つの方向性としてこのアプローチからの教育を検討する価値はあるだろう。

向社会的道徳的判断

向社会的道徳判断とは、向社会的行動に関わる状況での道徳的判断である。向社会的行動は、他者に利益となるようなことを意図してなされる自発的な行動(援助行動、分配行動、他人を慰める行動等)と定義されることが多い(Eisenberg, 1992 二宮・首藤・宗方訳 1995)。Eisenbergは、自己の要求と他者の援助要請とが葛藤し、向社会的行動を求められるような状況(例えば、友人の誕生会に行く途中で、ケガをしている子に会い、その子に親を呼んできてほしいと頼まれた)における判断とその理由を分析し、向社会的道徳判断の発達段階を提唱した。Eisenberg(1992 二宮・首藤・宗方訳 1995)によると、向社会的道徳的理由づけは、段階が上がるにつれて、他者の視点、および、愛他心に関連する抽象的な価値に対する理解や、自分の行動が他者に見られているということに対する

理解が、より発達したものになっていく。

ただし、Eisenbergは、向社会的行動の理由づけが、年齢とともにより愛他的になることは、「年長のこどもが年少のこどもより、いつも援助的であることを意味しているわけではありませんし、また彼らの行為がはっきり述べる価値や考えといつも一致しているというのでもありません」(Eisenberg, 1992 二宮・首藤・宗方訳 1995, p. 39) と述べている。

向社会的行動を実行するかどうかには、さまざまな要因が影響している。例えば、個人特性、生物学的要因、社会環境（文化、社会化）、情動的要因、周囲の状況等である（Eisenberg, 1992 二宮・首藤・宗方訳 1995；宗方, 1992参照）。本稿では、教育という観点から、社会環境、特に、社会化に注目する。Eisenberg (1992 二宮・首藤・宗方訳 1995) は、家庭での社会化に関して、養育者のモデリング、価値と思いやりの伝達、しつけを取りあげている。そして、誘導的しつけ²⁾、向社会的行動を実行する機会の提供、向社会的行動や視点取得、共感性、同情心を奨励し、養育者自身が向社会的行動のモデルとなることが向社会的性の発達と結びつきうることを示している。また、こうした、社会化の効果は、養育者との関係の質に影響されるとも述べている。ところで、誘導的しつけは、こどもに基準を推論させたり、他者への責任を強く感じさせたりできるため³⁾、こどもの中で適切な罪悪感や恥を生じさせる要因となる（石川, 2009）。すなわち、このしつけを用いることによって、こどもは自分が犯した行動の結果を具体的に知り、行動における善悪の基準を理解して恥や罪悪感を感じる（Ferguson & Stegge, 1995 (石川, 2009より引用)）。罪悪感、社会的逸脱に対する検知機能や、対人関係の修復機能を持つ感情であり（蔵永, 2015）、道徳的行為に結びつく道徳的感情であると考えられている。この点からも、誘導的しつけは、道徳性の育成における大人のかかわり方として、重要な方法の1つであるといえよう。

したがって、まずは、大人自身が向社会的行動のモデルとなり、また、こどもが向社会的行動を示す機会を作るべきであろう。そして、誘導的しつけを参考に、日々の生活の中で、こども自身の行動やその行動によって生じる他者の感情にこどもの目を向けさせたり、行動の問題点や他者の感情、あるいは、他者のためになるような行動や問題となった行動を償うような対応はどのようなものなのか、なぜそのように対応したらよいのかといったことを、こども自身に考えさせたり、必要に応じて大人が説明したりすることが重要であろう。また、具体的な行動を身につけるために、後述のソーシャル・スキル・トレーニング等が必要な場合もあると考えられる。

誘導的しつけの際には、その対象となるこども自身の感情にも配慮が必要である。具体的には、こどもの

感情を受容的に理解することである。大人がこどもの感情に対して受容的な理解を示すことは、こどもとの関係の質に影響し、さらに、他者の感情への対応のモデルとなり得る。また、他者の苦境を見て、共感⁴⁾や同情⁴⁾を抱いた場合は、向社会的行動の実行が促されるが、個人的苦痛⁴⁾を抱いた場合は、向社会的行動が実行されない可能性がある（Eisenberg, 1992 二宮ら訳 1995参照）。特に、個人的苦痛を適切に調整できない場合は、向社会的行動が実行されない可能性がより高くなるであろう（Eisenberg, 2000参照）。したがって、感情を適切に調整できているか、他者の苦境に対してどのような感情反応が生じているかに目を向けることも、感情に対する配慮としてすべきことの1つである。

役割取得理論

役割取得能力とは、「相手の立場に立って心情を推し量り、自分の考えや気持ちと同等に他者の考えや気持ちを受け入れ、調整し、対人交渉に活かす能力」(荒木, 1992, p. 176) のことである。大西 (1992) は、道徳発達に関わる2つの基本的社会化過程の1つに、「広範囲にわたる役割取得の機会」(p. 351) をあげている（なお、もう一つは、誘導的しつけである）。

Selman (1976) は、役割取得能力の発達を、自己と他者の視点の分化、および、視点間の関連づけや調整という、自他の視点に対する理解の構造的変化、すなわち、社会的視点取得の観点から検討してきた。そして、役割取得能力は、自他の区別が難しい段階から、自他の視点を区別できるようになり、さらに自他の視点や相互作用を、第三者の立場から互いに調整し、考慮できるようになる段階を経て、多様な視点が存在する状況で、自分自身の視点を理解できる段階へと発達していくと考えた（Selman, 1976; 渡辺, 2000参照）。

小学校低学年のこどもの多くは、自他の視点を区別でき、自他の違いは意識するが、これらの視点を同時に維持することは難しい段階にあると考えられる。次の段階——人は、その人独自の価値観や目的をもっているため、考え方や感じ方が異なることに気づき、他者の視点から自分を内省できるようになる段階——には、小学校のほぼ全ての学年のこどもがみられるようである。そして、中学校入学前後の時期に、第三者の視点をとることができ、第三者の立場から自他の視点や相互作用を考慮できるようになる段階に至ると考えられる。最後の段階でみられるような、多様な視点からの理解や、本人も気づかないような思考や感情の理解は、早くて中学3年生頃、多くの場合は高校入学以降になって達するようである（渡辺, 2001参照）。

以上の段階と学年の対応はおおよそ目安であり、実際にこどもとかかわる場合は、各々のこどもがどこまで理解しているかを考慮すべきである。その上で、

理解が不十分な部分は丁寧に言語化する，こども自身に考えさせる時間をとるといったことも必要であろう。そうした活動が，道徳科以外の時間に理解したり触れたりした道徳的価値や道徳的行為等についての深化・補充・統合につながることも期待される。

役割取得能力の育成を目指したプログラムも，Selmanによって提唱されている。日本では，VLF (Voices of Love and Freedom)による思いやり育成プログラム(渡部，2001，Table 1)が開発され，実施されてきている(現在，Selmanらによるプログラムは，書くことに力点を置いたVoices Literature & Writing (VLW)に名称が変更されている)(セルマン・渡辺，2013)。なお，プログラムを進めていく際には，個々のこどもの発達段階を理解し，「1つ上の発達段階に向上」(渡辺，2001，p. 45)することを目標とする¹⁾。

また藤澤(2015)は，大学生と高校生を対象に，道徳的ジレンマの主人公がどうすればよかったのかについて，(a)自分の意見の明確化，(b)自分の意見を討議の相手に伝える，(c)相手の意見を聞く，(d)意見を調整する(両者の意見を考慮し，まとめる)という手続きを用いた討議トレーニングを紹介している。この手続きによって，協調方略(後述の対人交渉方略モデル参照)や他者の立場を考える他者視点が促進されることが示された。この他に，小池(2005)は，他者の存在に気づくことや，他者の立場に立つことの難しさや大切さに気づかせることを目標とした，授業例を示している。なお，小池の授業例はソーシャルライフ・プログラム(吉田・廣岡・斎藤，2002，2005)の一部である。このプログラムは，「社会の中での人間行動の特徴を体験的に学習させることで，人間や社会を考えるのに必要な力を高めることを目的」(吉澤，2015，p. 143)としている。

したがって，以上の実践プログラムや授業例はどれも，モラルジレンマ授業同様，アクティブ・ラーニングを用いた授業として，活用可能なものといえよう。

ところで，松尾(2002)によると，「無視」「仲間はずれ」「悪い噂を流す」といった関係性攻撃によるいじめは，仲間関係を形成，維持する力や，他者の認知や感情を推測する力があって可能になると考えられる。したがって，相手の気持ちや立場を知ることだけでなく，その相手に対してどのような対応が求められているのか，という点まで考えさせることは重要であろう。VLF(渡部，2001)や藤澤(2015)の討議トレーニングにおいても，単に他者の立場に立ったり，他者の気持ちを考えたりするだけでなく，問題解決のステップの習得や，協調的な解決策を模索する活動が入っている。また，小池(2005)の授業例は，前述の通りソーシャルライフ・プログラムの一部である。そして，一連の授業の最後に，協力行動について学ぶような授業が組み込まれており，やはり役割取得だけでなく，その後の行動も見据えているといえよう。

道徳的行為に関連する理論とその育成への示唆

社会的情報処理理論

社会的情報処理のモデルは，対人関係能力を情報処理的観点から捉えたモデルといえる。すなわち，他者と関わる状況での情報をインプットし，それに対する反応をアウトプットするまでのプロセスをモデル化したものである。

Lemerise & Arsenio(2000)は，Dodgeの社会的情報処理モデルに感情と認知を統合したモデルを提唱した。モデルの最初の2つのステップでは，人は直面する対人的状況において生じていることやその原因を理解しようとする。3番目のステップでは，前のステップの結果や長期記憶内の知識や経験に基づき，その状況での目標を明確にする。4，5番目のステップでは，その状況で可能な反応を考え，効力感や実行した際の結果(人間関係，効果等)に照らし合わせて，実行に移す反応を決定する。最後のステップで，決定した反応

Table 1 VLFステップの展開と特徴(渡辺(2001)に基づき作成)

| 授業 | VLF | 指導・活動 |
|----|--------|---|
| 導入 | 結びつき | 教師の話(個人的な体験を話し，信頼関係を築く) ゲーム(クラスの雰囲気柔らかくする) |
| 展開 | 話し合い | 物語内の葛藤状況における，登場人物の気持ちや立場(視点)を考える ^{a)} ペアを組んで，パートナーインタビューを行う |
| | 実践 | ペア活動，ロールプレイ(さまざまな視点を体験し，自他の違いや関係の調節を学ぶ)葛藤のエスカレーター(対人間のいざこざや葛藤は，ささいなことから始まり，次第に大きくなっていくことを認識させる) 問題解決のABC(問題解決のステップを習得することを目指す) A: Ask the problem; B: Brainstorm Solutions; C: Choose the best solution |
| 終末 | 表現 | 表現活動(表現活動を通して，自分の心に内在化した思いを表現させる) |
| | ホームワーク | 実生活につながる(学校で学んだことを学校外で実践できるように促す) |

^{a)}VLFでは，登場人物が複数で，さまざまな視点に立つことが問題解決において意味がある対人葛藤状況を含む物語を教材としている(渡辺，2001)。

を実行する。Arsenio & Lemerise (2004) は、このモデルと Turiel の社会的領域理論を統合したモデルを提案している。具体的には、道徳、社会的慣習、個人の各領域に関する社会的知識が、長期記憶内に心的構造として潜在しており、その他の社会的知識や、それまでに獲得したルール、感情-出来事の連結と同様に、さまざまなステップに影響すると考えた。たとえば、順番待ちの列に割り込まれたときに、割り込まれた人に仕返しをしようと考え (ステップ3)、そのための方法を検出した (ステップ4) としても、多くのこどもは、道徳の領域概念に基づいて、他者を傷つけるような方法は選ばない (Arsenio & Lemerise, 2004)。

また、Lemerise & Arsenio (2000) のモデルでは、感情過程は社会的情報処理全体に関わってくる。すなわち、気分や感情の激しさ、感情調整能力といったことが、状況から検出する情報、検出した情報の解釈、目標選択、長期記憶から検出できる反応の数や質、反応を評価する観点や観点数、反応の実行、等々に、影響する。例えば、不安を適切に調整できない場合には、問題を解決する反応を検出できなかつたり、決定した反応を適切に実行できなかつたりするだろう。

社会的情報処理モデルは個人差に注目しており、様々な社会的行動に適用可能である (Arsenio & Lemerise, 2004)。したがって、ある状況で道徳的に望ましい行動を実行できた (できなかつた) 場合に、なぜそのようにできた (できなかつた) のかを推測し、個々人にあった対応や改善策を考える上で、社会的情報処理モデルは1つの強力なツールとなりうる。

吉澤・吉田 (2007) は、適応的な社会的情報処理を促進する心理教育プログラムを作成した (吉澤, 2015; 桜井, 2013 より引用)。このプログラムは、ソーシャルライフ・プログラム (吉田・廣岡・斎藤, 2002, 2005) と、EQUIP プログラムの「思考の誤りの修正」を参考にしており、「ものの見方」、「原因帰属」、「視点取得」、「認知的歪曲」、「社会的考慮」の5つのセッションからなっている (吉澤, 2015; 桜井, 2013)。

また、Gini (2015) によると、さまざまな研究によって、道徳領域や慣習領域に関する社会的知識の歪みが反社会的な行動につながる可能性が示唆されている。上述のように、社会的知識は社会的情報処理全体に影響する。したがって、道徳的行為の実行を促すには、社会的知識、特に道徳に関する知識や、領域概念の適切な発達を促すことも重要である。

社会的領域理論では、道徳、慣習といった領域概念は、質的に異なる社会的相互作用によって発達すると考えられている (Turiel, 1983; Nucci & Powers, 2014)。Nucci & Powers (2014) は、道徳領域の発達に寄与する社会的経験に目を向けること、特に、他者に関心や共感を抱き、配慮する、ケアリングの雰囲気や教室に作り出すことの重要性を指摘している。また、

討論等をする際に、慣習領域の側面 (社会的規範や社会の組織など) と道徳領域の側面 (公正や社会的正義など) の両側面に注目するように促すことによって、道徳領域と慣習領域の入り混ざった問題を複数の側面から考慮し、よりクリティカルな道徳的内省をすることが促進されると考えられる (Nucci, 2008; Nucci & Powers, 2014)。

また、感情への配慮も忘れてはならない。感情過程が社会的情報処理全体に影響するというだけでなく、感情についての知識もまた、長期記憶に蓄えられ、社会的情報処理全体に影響すると考えられるからである。したがって、感情調整、自己や他者の感情の認知・推測に加えて、感情を表現する言葉やシグナル、感情の原因の理解といった感情そのものの知識の発達に目を向けることも重要である。

渡辺 (2011) は、感情についての知識を感情リテラシーと呼んだ。そして、自己感情への気づき、他者感情への気づき、感情の調整、ソーシャル・スキルという、相互に影響し合う4本の柱に沿った37のワーク (幼児から小学校低学年が対象のワークが13、小学校低学年から中学年が対象のワークが24) を提案している。また、星 (2003) によると、「養育者が感情について話すことは、感情についてのさまざまな情報を子どもに直接教えることになるため、子どもの感情の発達にとって重要であると考えられている」(p. 54)。こうした、こども自身による、あるいは、大人の支援を得ながらの、感情の言語化や感情調整の練習は、より適切な社会的情報処理につながると考えられる。

対人交渉方略モデル

前述の Selman は、社会的情報処理に役割取得の発達を取り入れた対人交渉方略 (interpersonal negotiation strategies: INS) モデルを提唱した (Selman, Beardslee, Shultz, Krupa & Podorefsky, 1986; Yeates & Selman, 1989)。INS モデルは、社会的問題解決のプロセスを、「問題の定義」、「方略の産出」、「方略の選択と実行」、「結果の評価」という4つのステップに分けている。各ステップにおいて、役割取得能力の発達段階に基づいた発達レベルが設定されている: 低い段階から順に、「自己中心的で自他の視点が未分化な段階」、「自他の視点は分化するが主観的な段階」、「自己内省的に相手の立場に立つことで自他を互惠的に捉える段階」、「第三者的視点から自他相互の目標のために視点を協調させる段階」である (長峰, 1996; Yeates & Selman, 1989)。さらにINSモデルでは、対人的志向の次元も設定されている。相手の要求を変えさせようとする場合は他者変化的志向、自分の要求を変化させようとする場合は自己変化的志向となる。役割取得能力の発達と共に、この2つの対人的志向スタイルは協調的志向へと統合される (渡部, 2000)。

INSモデルでは、「引っ込み思案のような自己変化志向の子どもを、積極的な他者変化志向の子どもに変容させるのが援助の目標とされるのではなく、あくまで子どもの個性を重視しながら、対人交渉方略の発達レベルを上げることが援助の目的とされる」（渡部, 2000, p. 193）。その援助も、VLFの紹介において記したように、1段階上を目指したものになる。また、人とのかかわりが少ない子どもの中には、人とうまく関われないというよりも、自らの意志により、一人で過ごすことを選択しているタイプの子どももいる。渡部(2000)は、「それはその子どもの個性であると考えられる」、「このような子どもに対して積極的な対人関係を持たせようとする援助は、その子どもの自己評価を下げることにつながる恐れが十分にあると考えられる」(p. 198)と述べている。大人が、こうした子どもの個性に配慮することは、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、自立した個人として、また、国家・社会の形成者としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢」(文部科学省2015a, p. 15)を大人自身が示すことにつながるのではないだろうか。

スキル・トレーニング

対人関係や社会的行動に関わるスキルのトレーニングの1つに、ソーシャル・スキル・トレーニングがある。ソーシャル・スキル・トレーニングは、認知行動理論や社会的学習理論といった複数の理論をベースにして実践が組み立てられている(渡辺, 2013)。

ソーシャル・スキルとは、「対人関係を開始し円滑に維持していく」(渡部・小林, 2009, p. 15)行動と定義される。対人的な問題を、性格の問題によるものと考えられるのではなく、スキルが不足している、誤ったスキルを学んでいる、あるいは、適切に実行できないためであると捉える(渡部・小林, 2009参照)。「スキルという概念で重要なのは、(略)後天的に獲得可能であるという点である。経験や練習や学習によって習得やレベルアップが可能であるから、教育の場では非常に重要な概念と言える」(小泉, 2011, p. 17)。

ソーシャル・スキルの中でも、特に「人間関係を円滑にするための自己表現」(松本・内田, 2013, p. 33)に焦点を当てたものに、アサーション・トレーニングがある。園田・中釜・沢崎(2002)によると、アサーション・トレーニングは、単なる自己主張、自己表現のスキルのトレーニングではなく、「人の尊厳に関わる人間のあり方や対人関係の心構えに関わる基本的な考え方」(p. 7)を含んでおり、自尊感情や人権と、アサーションの間には、「深い関連や循環的關係」(p. 44)がある。すなわち、対人関係の心構えを捉える軸として自己と他者の尊重をおき、自他の両者を尊重する対人関係のタイプでの自己表現(アサーティブな自己表

現)を、適切な自己表現と考えている(園田・鈴木・豊田, 2013)。このような自己表現は、前述のINSモデルにおける協調的段階の対人交渉方略と重なる部分も多いと考えられる。

近年、社会性や感情の発達と学力との関連が実証的に示されてきており、社会性や感情の発達を促進するようなアプローチを学校に導入する動きが、促進される状況となっている(渡辺, 2014)。SEL(社会性と感情の学習)は、「このような状況をメタ的な視点に立ち、これまでの道徳教育の流れや向社会的な行動の育成を統合」しようとする立場の1つである(渡辺, 2014, p. 426)。SELは特定のプログラムではなく、「自己の捉え方と他者とのかかわり方を基礎とした、社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を身につける学習」に焦点を当てた、多数の心理教育プログラムの総称である(小泉, 2011, p. 15)。日本では、小泉(2011)により、SEL-8S(学校における8つの社会的能力⁵⁾育成のための社会性と情動の学習)が開発されている。

上記のようなトレーニングや学習プログラムや、日常での経験を通じて獲得されたスキルは、前述の社会的情報処理モデルでは、長期記憶内に貯蔵される反応のレパートリーを豊富にすることにつながる。また、ソーシャル・スキル・トレーニング、アサーション・トレーニング、SELのいずれも、適切な社会的情報処理を円滑に進めていく練習と捉えることもできる。また、トレーニングや学習プログラムの場面で獲得したスキルを、日常生活に汎化できるようにすることは、いずれのアプローチにおいても重要な課題の1つである。井本・小泉(2015)は、中学校において、学校行事と関連づけてSEL-8Sのプログラムを実施し、さらに学期末の3週間で学習したスキルを復習的に強化・一般化を図る「スキル再強化期間」を設定した。その結果、少なくとも、元々の社会的能力が低い生徒にとっては、SEL-8Sの学習プログラム、および、スキル再強化期間は、スキル活用に対する自己評価を高めていた。スキルの学習を、実際にそのスキルが必要となる場面と組み合わせることによって、「児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」(「中教審答申」, p. 11)を脱し、自分の問題として向き合うことにつながると、期待される。

これから時代に求められる力とその育成への示唆

現在、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方、教科・科目等の在り方、学習・指導方法及び評価方法の在り方等に関する基本的な方向性を検討するため、教育課程企画特別部会(第7期)が設置されている。2015年8月26日に示された「教育課程企

画特別部会における論点整理について（報告）」（教育課程企画特別部会（第7期），2015）の「育成すべき資質・能力について」という項目の中で，クリティカル・シンキング，メタ認知といった用語が記されている。道徳性の発達においても，これらの力は非常に重要であろう。例えば，小学校および中学校の学習指導要領「第3章 特別の教科 道徳」の「第1 目標」（文部科学省，2015c，d）に示された，「自己を見つめ，物事を多面的・多角的に考え，自己の生き方についての考えを深め」るためには，クリティカル・シンキングやメタ認知は必要である。また，道徳の内容項目（文部科学省，2015a参照）の一つである，真理の探究においても，これらの力は不可欠である。しかし，少なくともクリティカル・シンキングについては，上地（2015）が指摘するように，「批判的思考という観点は道徳教育では重視されてるとは言いがた」（p. 147）いのではないだろうか。

なお，上地（2015）は，モラルジレンマ授業を「批判的思考とたいへん相性のよい」（p. 149）授業として紹介している。モラルジレンマにおける批判的思考として，反省（内省）的思考が行われており，道徳的判断を下すための多様な観点を学習すること，道徳的判断を行う際に合理的・論理的思考が問われること，そして，Kohlbergの提唱した発達段階の中に，批判的思考の特徴を有した段階があることがあげられている（上地，2015）。これらの特徴は，本稿で紹介してきた教育プログラム等の多くにもあてはまるであろう。すなわち，クリティカル・シンキングを明確に意識できるような改善を加えることで活用可能なプログラムは，既に多く存在していると考えられる。また，原田（2013）は，モデリング，リハーサル，セルフモニタリングなどのメタ認知的な機能を重視した高校生対象のソーシャル・スキル教育を提案している。今後，このような実践が増え，道徳科においても，これからの時代に求められる力が十分に育成されることが期待される。

引用文献

荒木紀幸（1988）. 道徳教育はこうすればおもしろい 北大路書房
 荒木紀幸（1992）. 役割取得理論——セルマン（Selman, R. L.）——⁶⁾（pp. 173-190）
 荒木寿友（2013）. 学校における対話とコミュニティの形成——コールバーグのジャスト・コミュニティ実践——三省堂
 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——（pp. 173-187）北大路書房
 Arsenio, W. F. & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social processing and moral domain models. *Child Development*, **75**, 987-1002.
 中央教育審議会（2014）. 道徳に係る教育課程の改善等について（答申）文部科学省 Retrieved from <http://www.mext.go.jp/>

go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf（2015年9月2日）
 道徳の充実に関する懇談会（2013）. 今後の道徳教育の改善・充実対策について（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——文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf（2015年8月31日）
 Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
 （二宮克美・首藤敏元・宗方比佐子（訳）（1995）. 思いやりのある子どもたち——向社会的行動の発達心理——北大路書房）
 Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, **51**, 665-697.
 藤澤文（2015）. 高校生・大学生は討議経験により何を身につけるか 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——（pp. 187-192）北大路書房
 Gini, G. (2015). 認知の歪みと反社会的行動——ヨーロッパの動向——吉澤寛之・大西彩子・G. ジニ・吉田俊和（編著）ゆがんだ認知が生み出す反社会的行動——その予防と改善の可能性——（pp. 171-190）北大路書房
 長谷川真里（2012）. 道徳性の発達 根ヶ山光一・仲真紀子（編）発達科学ハンドブック 第4巻 発達の基盤——身体，認知，情動——（pp. 220-229）新曜社
 原田恵理子（2013）. 高校生のためのソーシャルスキル教育 ナカニシヤ出版
 Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. NY: Cambridge University Press.
 （菊池章夫・二宮克美（訳）（2001）. 共感と道徳性の発達心理学：思いやりと正義とのかかわりで 川島書店）
 星信子（2003）. 感情制御と養育者による感情の社会化 陳省仁・古塚孝・中島常安（編著）子育ての発達心理学（pp. 50-55）同文書院
 井本泰子・小泉令三（2015）. 社会性と情動のスキルの強化・般化を図るには——「スキル再強化期間」の有効性——日本教育心理学会第57回総会発表論文集，348.
 石川隆行（2009）. 発達心理学での動向 有光興記・菊池章夫（編著）自己意識的感情の心理学（pp. 262-276）北大路書房
 Kohlberg, L. (1971). From if to ought. In T. Mischel (Ed.) *Cognitive development and epistemology*. NY: Academic Press.
 （内藤俊史・千田茂博（訳）（1985）. 「である」から「べきである」へ 永野重史（編）道徳性の発達と教育——コールバーグ理論の展開——（pp. 1-123）新曜社）
 小池はるか（2002）. 「他者（人）」の立場で考える 吉田俊和・廣岡秀一・斎藤和志（編著）21世紀型授業づくり99 学校教育で育む「豊かな人間関係を社会性」——心理学を活用した新しい授業例Part 2——（pp. 20-46）明治図書
 小泉令三（2011）. 子どもの人間関係能力を育てるSEL-8S 1 社会性と情動の学習（SEL-8S）の導入と実践 ミネルヴァ書房
 蔵永瞳（2015）. 罪悪感・共感・感謝 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——（pp. 47-62）北大路書房
 教育課程企画特別部会（第7期）（2015）. 教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/15/1361110_1.pdf

- (2015年9月23日)
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, **71**, 107-118.
- 松本有貴・内田香奈子 (2013). 教育対象となるよい側面の多様性 (pp. 32-34)⁷⁾
- 松尾直博 (2002). 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向——学校・学級単位での取り組み—— 教育心理学研究, **50**, 487-499.
- 文部科学省 (2015a). 小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiledfile/2015/03/27/1282846_03.pdf (2015年9月2日)
- 文部科学省 (2015b). 中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiledfile/2015/03/27/1282846_02.pdf (2015年9月2日)
- 文部科学省 (2015c). 小学校学習指導要領 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afiledfile/2015/03/26/1356250_1.pdf (2015年9月2日)
- 文部科学省(2015c). 中学校学習指導要領 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afiledfile/2015/03/26/1356251_1.pdf (2015年9月2日)
- 宗方比佐子 (1992). 向社会性理論——アイゼンバーグ (Eisenberg, N.) —— (pp. 249-262)⁶⁾
- 長峰伸治 (1996). 青年期の対人的交渉方略に関する研究——INSモデルの検討と対人的文脈による効果—— 名古屋大學教育學部紀要 (教育心理学), **43**, 175-186.
- 内藤俊史 (1991). こども・社会・文化——道徳的な心の発達——サイエンス社
- 中道主人・村越真・藤井基貴 (2015). 児童における道徳的・慣習的な違反行為の判断——日常と異なる場面での判断の発達の变化—— 日本教育心理学会第57回総会発表論文集, 183.
- Nucci, L. P. (2008). Social cognitive domain theory and moral education. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.) *Handbook of moral and character education* (pp. 291-309). New York: Routledge.
- Nucci, L. & Powers, D. W. (2014). Social cognitive domain theory and moral education. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer (Eds.) *Handbook of moral and character education* (2nd. ed., pp. 121-139). New York: Routledge.
- 大西頼子 (1992). 自己実現理論——マズロー (Maslow, A. H.) —— (pp. 341-356)⁶⁾
- Piaget, J. (1930). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Geneve: Institut J. J. Rousseau.
- (大伴茂 (訳) (1954). 臨床児童心理学Ⅲ 児童道徳判断の発達 同文書院)
- Rest, J. (1973). The hierarchical nature of moral judgment: A study of patterns of comprehension and preference of moral stages. *Journal of Personality*, **41**, 86-109.
- Rest, J., Turiel, E., & Kohlberg, L. (1969). Insecurity and preference for persons similar to oneself. *Journal of Personality*, **37**, 225-252.
- 桜井美加 (2013). 社会的情報処理理論 (pp. 57-59)⁷⁾
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding. In Lickona, T. (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 299-316). NY: Holt.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, **22**, 450-459.
- セルマン, R. L.・渡辺弥生 (2013). Voices Literature & Writing (VLW) (pp. 114-119)⁷⁾
- 首藤敏元 (1992). 領域特殊理論——チュリエル (Turiel, E.) —— (pp. 133-144)⁶⁾
- 首藤敏元・二宮克美 (2014). こどもの道徳的発達の文脈としての母親の「個人の自立性」概念 発達心理学研究, **25**, 356-366.
- 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之 (編著) (2002). アサーション・トレーニング講座 教師のためのアサーション 金子書房
- 園田雅代・鈴木教夫・豊田英昭 (編著) (2013). イラスト版こどものアサーション——自分の気持ちがかちんと言えろ38の話し方—— 合同出版
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. NY: Cambridge University Press.
- 上地完治 (2015). 道徳教育——モラルジレンマ授業—— 楠見孝・道田泰司 (編) 批判的思考——21世紀を生き抜くリテラシーの基盤—— (pp. 146-151) 新曜社.
- 渡部玲二郎 (2000). 社会的問題解決能力の発達 こどものパーソナリティと社会性の発達——測定尺度つき—— (pp. 188-227) 北大路書房
- 渡辺弥生 (編) (2000). 道徳性の発達 堀野緑・濱口佳和・宮下一博 (編著) こどものパーソナリティと社会性の発達——測定尺度つき—— (pp. 146-159) 北大路書房
- 渡辺弥生 (編) (2001). 「心の教育」実践シリーズ2 VLFによる思いやり育成プログラム 図書文化
- 渡辺弥生 (編著) (2011). 考える力, 感じる力, 行動する力を伸ばす こどもの感情表現ワークブック 明石書店
- 渡辺弥生 (2013). ソーシャル・スキル・トレーニング (pp. 36-38)⁷⁾
- 渡辺弥生 (2014). 学校予防教育に必要な「道徳性・向社会的行動」の育成 発達心理学研究, **25**, 422-431.
- 渡辺弥生・小林明子 (編著) (2009). 10代を育てるソーシャルスキル教育——すぐに使えるワークつき—— 北樹出版
- Yeates, K. O. & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward and integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, **9**, 64-100.
- 吉岡昌紀 (1992). 認知的発達理論——ピアジェ (Piaget, J.) —— (pp. 29-46)⁶⁾
- 吉田俊和・廣岡秀一・斎藤和志 (編著) (2002). 21世紀型授業づくり48 教室で学ぶ「社会の中の人間行動」——心理学を活用した新しい授業例—— 明治図書
- 吉田俊和・廣岡秀一・斎藤和志 (編著) (2005). 21世紀型授業づくり99 学校教育で育む「豊かな人間関係を社会性」——心理学を活用した新しい授業例Part 2—— 明治図書
- 吉澤寛之 (2015). 国内の実践研究 吉澤寛之・大西彩子・G. ジニ・吉田俊和 (編著) ゆがんだ認知が生み出す反社会的行動——その予防と改善の可能性—— (pp. 142-144) 北大路書房

注

¹⁾Rest, Turiel, & Kohlberg (1969) の研究 (参加者の年齢は10から14歳) では, 自分自身の道徳的判断の段階よりも高い段階の主張を正しく理解せず, より低いレベルに歪めて理解す

る傾向があることが示された。また、自分の段階との差が大きくなるほど、理解が不正確になる割合も高くなっていった。ただし、1つ上の段階の主張を肯定的に評価していた場合、正確に理解した割合は4割を超える。また、12年生を対象としたRest (1973) の研究の結果においても、47名中20名 (43%) は、自身の発達段階より1つ上の段階の主張を理解できることも示されており、荒木 (1988) は、「特に一段階違いの児童間の意見交流を図る」(p. 27) と述べている。

- ²⁾ 誘導的しつけとは、他人(犠牲者)の視点を強調したり、他人の苦痛を指摘したりし、その苦痛は、こどもの行為が引き起こした結果であることをはっきりさせるしつけである (Hoffman, 2000 菊池・二宮訳 2001)

また、誘導的しつけでは、こども自身の問題行動に注目させ、行動の結果を償うことを奨励し、被害者の気持ちに配慮することに誘導する (Eisenberg, 1992 二宮・首藤・宗方訳 1995)。

- ³⁾ Eisenberg (1992 二宮・首藤・宗方訳 1995) は、誘導的しつけが効果を持つ理由として以下の5点をあげている：(a) 誘導的しつけによって、こどもの視点取得と他者への同情が奨励される；(b) 誘導的しつけは、なぜそのように行動する(しない)のかということの理由を示す；(c) 誘導的しつけを用いる親は、自分の行動に責任を持たなければいけないことを、こどもに暗黙裡に伝えている；(d) 誘導的しつけを用いることは、力(怒鳴ったり殴ったりなど)ではなく、説明をすることで行動を統制することであり、思いやりあるモデルとなる；(e) 誘導的しつけを用いるとき、こどもは親の説明や自分自身の行動の結果に対して、過度に感情的にならずにすむため、最善の学習状況が作り出される。

- ⁴⁾ Eisenberg (1992 二宮・首藤・宗方訳 1995) によると、共感とは、他者の感情状態や状況と一致した感情反応(悲しんでいる人を見て悲しくなる)である。また、同情は、他者の感情状態や状況に対する気遣いや心配の感情であり、個人的苦痛は他者の苦痛や困窮に接することで生じる不安感や不快感である。

- ⁵⁾ SEL-8Sで育成を目指している8つの社会的能力は、5つの基礎的社会的能力(自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定)と、3つの応用的社会的能力(生活上の問題防止のスキル、人生の最重要事態に対処する能力、積極的・貢献的な奉仕活動)である(小泉, 2011)。

- ⁶⁾ この脚注番号のついている文献は、以下の書籍に記載されている(記載ページは、文献リストに示した)。

日本道徳性心理学研究会(編著)(1992). 道徳性心理学 北大路書房

- ⁷⁾ この脚注番号のついている文献は、以下の書籍に記載されている(記載ページは、文献リストに示した)。

山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編著)(2013). 世界の学校予防教育——心身の健康と適応を守る各国の取り組み——金子書房

(2015年9月24日受理)