

## 1 道徳性の意義

道徳教育の目標は、『学習指導要領』「総則」に示されているとおり、「道徳性を養うこと」にある。この教育目標に従って道徳教育を行おうとした場合、まず「道徳性とは何か」という問いが生じてくる。辞書的な定義としては、「对人的行為が人間の幸福につながるという関心から善悪・正邪の基準にもとづいて行われるとき、その行為の本質が道徳性と呼ばれる」（『新教育学大辞典』130ページ）。また、『学習指導要領解説 道徳編』によれば、次のように説明される。「道徳性とは、人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである」（小学校13ページ、中学校14ページ）。

そしてこの道徳性を構成するものとして、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度などがあげられている（『学習指導要領』小学校90ページ、中学校98ページ）。道徳的心情は、道徳的価値を望ましいものとして受け取り、善を志向する感情であり、道徳的行為への動機として作用する。道徳的判断力は、道徳的価値を理解し、それぞれの場面において善悪を判断する能力である。道徳的実践意欲と態度とは、道徳的心情や道徳的判断力によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性であり、道徳的価値実現への意志、身構えを意味する。

このように道徳性という概念は、「本来的な在り方」や「よさ」など価値的に捉えられ、それゆえに望ましいものとされる。しかし、人間は生まれたときからこの道徳性を身につけているわけではなく、人間社会におけるさまざまな経験を通して形成していくのである。その過程が発達と呼ばれ、道徳教育はまた道徳性発達を支援することとみなされる。道徳性の発達を促すために、今日の道徳教育においては、とくに以下の3点に留意すべきことが指摘されている。

47

- ① よりよく生きる力を引き出すこと。そこでの「よさ」の内容が現代の価値多様化社会では問題のひとつとなる。児童生徒の発達段階に応じて、快さとしての「よさ」、社会的規範としての「よさ」、理性的、精神的な「よさ」など、多様な「よさ」のありように配慮することが必要となろう。
- ② かかわりを豊かにすること。他者とのかかわりは、自己自身を顧みる重要な契機となる。しかし、現代社会は個人のプライベートな生活領域を優先させる傾向を強めている一方で、その個々人の生活領域間で軋轢が生じた場合、それを調停する手段を用意できていない。むしろ、そこでかかわりが遮断されてしまう。コミュニケーションによって他者との相互関係を構築することが求められる。
- ③ 道徳的価値の自覚を深めること。道徳的価値を実在的に捉え、単なる徳目として児童生徒に付与することは困難であり、逆に、「本音」と「建て前」の使い分けを教えることになりかねない。道徳的価値は多様な経験を通して、児童生徒が「自覚」的にみずから獲得するものであろう。むしろ経過としては、児童生徒がさまざまな場面で、場合によっては矛盾を含んだできごとを経験し、それを価値として後から意味づけ、自覚することになる。

## 2 道徳性の発達を規定する要因とその発達段階

人格特性としての道徳性は、前述のとおり統合的なものであって、さまざまなアプローチによって捉えられる多様な側面を有している。従来、道徳性を発達という観点から捉えた研究は、情緒的側面、行動的側面、認知的側面などから行われてきた。ここではそれぞれに対応し、精神分析理論、社会的学習理論、認知発達理論の3類型を考察していくことにする。

## 精神分析理論

フロイト (Freud, S. 1856-1939) の精神分析理論は、本来は神経症の原因を説明するために構築されたものであるが、ここから副次的に、児童を正常な人格発達へと導く原理が生みだされた。彼は、初期の著作（『ヒステリー研究』

1895）において「検閲の規制」、すなわち新しい観念が意識層に入る前に必要とされる自我による承認について論じた。それによれば、人間の内側から引き起こる本能や欲望のうち、自我の既有的概念によって受容されないものは抑圧される。この自我による抑圧傾向は、のちに人間の精神をイド（エス）、自我、超自我の3層のメカニズムにおいて描きだすことによって、より構造的に説明された（『道徳性心理学』3ページ）。

イドは全くの無意識であるが、自我と超自我は無意識と意識の両部分をもっている。イドは無意識である心的エネルギーの源泉であり、本能的衝動を内包し、快楽原則に支配される。自我は、知覚、記憶、学習などの意識的機能と、イドの衝動や超自我の指令に対する防衛という無意識的機能を有し、現実原則に従って外界との関係を調整する。超自我は、良心や罪悪感、理想や価値観を代表するもので、親や教師との同一視によって社会の倫理的基準が内面化された結果として発達する。精神分析理論によれば、人間のすべての行動は人格内で競合しあうイド、自我、超自我の間に生じる恒常的な葛藤の結果として理解される。その際、道徳性とは、超自我の発達により強化された本能の検閲・抑圧の倫理的傾向性と関係づけられ、説明されることになる。

精神分析に依拠した道徳性発達の説明モデルは、そのプロセスを、主に就学前に形成される未熟な自我と、情緒的側面との結びつきとして展開していく。それによれば、0～1歳頃、自我が発達し始め、3・4歳から4・5歳頃に超自我が発達する。超自我が未発達である場合、イドに由来する個人的な快獲得への衝動は、それが望ましいものであるなら自我の手助けを受け、充足される。しかし、望ましくない衝動、両親が非道徳的のみならずような子どもの衝動は、罰（とりわけ両親の愛の取り消し）に対する不安から、自我によって差し止められ抑圧される。子どもは、抑圧により生じた不安に防衛機構としての同一視を通して打ちかとうとする。すなわち、自分を叱る両親の模倣をすることにより自分に敵対する強者との一体化を図る。このように、自己を罰する権威をもった人の威嚇と自己とを同一視することは、自己を批判する他者を内面化することを意味しており、ここに自己を批判するもう一人の自己、つまり超自我の萌芽が認められるのである。

道徳性の発達をこのように精神的に説明する理論は、結果として、両親に対する子どもの情緒的関係を強調する。自己と両親を同一視し、両親の

望むような行動をとることは、子どもが道徳的心情を両親から受け継ぐことを意味している。とくに幼いときの両親の行動様式、賞賛と処罰の形式は、その後の道徳性の発達を大きく規定するものとされる。

社会学的学習理論

社会的学習ということばには、社会的慣習や道徳などの社会的行動の学習という意味と、社会的な場で他者を観察したり模倣したりしてなされる学習の方法という意味とが含まれている。また、その学習の結果は外顯的な行動変容として捉えられる。

初期の行動主義的模倣理論において、学習は模倣者がモデルの行動と同一の反応をしたとき、強化刺激（例えば報酬）を受けることによって成立するものとされた。そこでは、条件づけにもとづく学習理論が一般的であったため、子どもは受動的な存在であり、その学習に賞罰などの強化は不可欠であるとみなされていた。しかし、この条件づけによる模倣という説明によるのみでは、人間の複雑で多様な行動を説明しきれなかった。

このような制約を克服し、社会的学習理論に新たな発展をもたらしたのがバンデューラ (Bandura, A.) である。彼は、ウォルターズ (Walters, R.) とともに行った非行少年の研究で、「良好と見える環境に育ちながら反社会的な行動を示す子どもがいるのはなぜか」という問いに取り組んだ。彼らはその要因の一つに、攻撃に対する親の行動の模倣があると考え、その過程を実験において明らかにしたのである。それが人形への攻撃性の実験である。この実験において、「人形に身体的・言語的な攻撃的行動を加える大人を見せられた子どもは、その後の自由な遊びの場面で同様の攻撃行動を示したばかりでなく、モデルの行わなかった新たな攻撃行動をも示した」。しかし、攻撃的でない大人を見た子どもは攻撃行動をほとんど示さなかった。これらの研究は、映画やテレビなどマスコミが流す暴力的なシーンが子どもの道徳性発達に及ぼす影響に警告を発することとなり、社会的にも大きな反響を呼んだのである（『発達心理学ハンドブック』216ページ）。

バンデューラとウォルターズによれば、子どもは、親、友人、教師、テレビの登場人物などの行動を観察するだけで、あとで同様に行動することができる。その際、観察後すぐに実際に自分で同じ行動を試行する必要はないし、

その行動を賞罰により強化される必要もない。従来の強化刺激にもとづく行動主義的模倣理論では、このような「無試行学習」の現象を説明できなかった。バンデューラは、「他者をモデルとし、その行動をただ観察することだけをおして自己に取り入れる学習」があることを明らかにして、それをモデリングと呼んだのである（同上書、217ページ）。

モデリングが無試行で生じるということは、観察者自身のなかに内的な学習過程が存在することを意味している。バンデューラはそれを、モデリングにおける注意過程、保持過程、運動再生過程、強化と動機づけ過程という4つの下位過程において解明した。注意過程とは、提示された行動を知覚したり分析したりする過程である。観察者は提示されたすべての内容を注視しているのではなく、興味ある特徴的な情報に選択的に注意を向ける。何に注意するかは、提示された刺激の特質や観察者の特性、あるいはモデルと観察者との関係に依存する。保持過程は、提示されたモデルの行動をイメージや言語によって保持する過程である。表象として保持されるために、目の前のモデルの刺激がなくなった後でも提示された行動を再生できる。運動再生過程は、象徴的表象にもとづいて行動を再生する過程である。最後に、強化と動機づけの過程がある。モデリングでは、学習を通じた行動の知識の習得とその知識の遂行とを区別する。観察によりモデルの行動を習得し、それを実行に移す運動能力を備えていても、それはつねに行動として表出するわけではない。このように習得した行動を遂行するか否かには、動機づけが大きく関わるのである。

以上のような4つのプロセスを、子どもの「ごっこ遊び」を例として説明すると次のようになる。子どもは、ヒーローの登場するテレビ番組を熱心に見る（注意過程）。ヒーローやその敵である悪役の姿、動作をイメージや言語によりテレビ終了後も記憶している（保持過程）。遊びのなかでヒーローの姿、動作を実際に演じてみせる（運動再生過程）。ただし、遊びにおいて模倣したがるのはヒーローであって悪役ではない。なぜなら、モデルとしてのヒーローは賞賛を、悪役は罰を代理強化しているからである（動機づけ過程）。道徳的行動についても同様に、4つの下位過程が未発達でさえなければ模倣が成立するとされる。

認知発達理論

認知発達理論が問題とするのは道徳的判断であり、規範の理解の仕方、内面化の仕方の変化が発達として捉えられる。この立場の代表的研究者ピアジェ (Piaget, J. 1896-1980) は、「すべての道徳は規則の体系から成り立っており、道徳の本質は個人がこれらの規則に対して払う尊敬のなかに求められる」とする。彼によれば、規則に対する子どもの意識は、① 純粋に個人の枠内に限定される運動的規則の段階（道徳以前・アノミー状態）、② 一方的尊敬にもとづく強制的規則の段階で、規則を大人が作った神聖不可侵のものとする（他律状態）、③ 相互の同意にもとづく合理的規則の段階で、全員が賛成し公平であれば規則を修正できると考える（自律状態）、という3段階を経て発達する。ピアジェは、道徳性を、大人の権威に由来し道徳的実在論の形式をとる他律的道徳と、社会的協同作業の経験から習得され相互性の原理にもとづく自律的道徳とに区分するのである（『児童道徳判断の発達』第1章）。

ピアジェと同様に認知発達理論によりながら、他律から自律への発達段階を、さらに包括的に論理的に一貫した枠組みからなる、3水準6段階に精密化したのは、コールバーグ (Kohlberg, L. 1927-87) である。彼は、75人の被験者（10歳から16歳）に道徳的葛藤に陥るような例話を提示し、その葛藤にどう対処し判断するかを15年間追跡調査することによって、道徳性発達のモデルを評定的に使用可能なものとして精密化したのである。以下に示すものがその概要である

I 前慣習的水準 — この水準の子どもにとって、道徳的判断は外的・物理的なできごとや行為にある。

第1段階：罰と服従への志向 — 物理的な結果によって行為の善悪を判断し、その意味や価値を無視する。罰を避け、力のあるものに服従することが正しいこととされる。

第2段階：道具主義的な相対主義 — 正しい行為とは、自己の欲求や場合によっては他者の欲求を満たすための手段である。人間関係は取引の場であり、物質的・実用主義的に行為が選択される。

II 慣習的水準 — 家族、集団、国家のもつ期待が、それ自体価値あるものとされる。秩序に同調し、それを積極的に維持することが正しいこととさ

れる。

第3段階：対人的同調、「よい子」志向 — 善い行為とは、他者から肯定されるようなことである。特定の個人や多数派の行動、あるいは慣習化された行為に自己を同調させる。

第4段階：法と秩序志向 — 権威や固定された規則、社会的秩序の維持を行為の指針とする。正しい行為とは、義務を果たし、権威への尊敬を示し、すでにある秩序を維持することである。

III 脱慣習的水準、自律的原理的水準 — この水準では、道徳的な価値や原理を定義しようとする明確な努力が認められる。それらの価値や原理は、支持する人々の権威とは独立して妥当性をもつものとされる。

第5段階：社会契約的な遵法主義志向 — 行為の正しさは、社会全体によって批判的に吟味された一般的人権と規範によって判定される。また、社会的有用性についての合理的な考察によって法は変更されうるように、功利主義的な傾向も示す。法の領域外では自由な同意と契約が義務的拘束性をもつ。

第6段階：普遍的な倫理的原理への志向 — 行為の正しさは、自己が選択した倫理的原理に照らして良心が判定するが、それが自己以外の他者一般にも普遍化可能なものとなる。そのために、ここでの原理は論理的で一貫性がなければならず、正当化される内容それ自体よりもその手続き、形式が問われる。公正性、人権の平等と相互性、個々の人格としての人間の尊厳を尊重すること等が普遍的原理となりうる。（『道徳性の発達と教育』171ページ）

以上のように、コールバーグにおける道徳性の発達段階は、第1段階でのきわめて限られた範囲で通用する道徳的判断から第6段階での普遍的原理にもとづく判断へと、普遍化可能性を拡大していく過程とみなされる。道徳的判断は、この普遍化可能性を前提として、換言すれば、一人の私の判断がすべての他者にとって公正なものであることを推量して行われる。したがって、公正性は道徳性の中心であって、種々の道徳的規則とは異なり、それらの規則の正当性について判断する場合の規準的原理、あるいは道徳的な対話のルールとなるのである。

コールバーグの調査によれば、水準Ⅰと判定される回答の出現率は10歳での70%から16歳で10%に減少し、水準Ⅱは10歳での30%から徐々に増加し13歳でほぼ確定した後、再び徐々に減少する。水準Ⅲは、10歳では認められないが、徐々に増加して16歳で30%の出現率となる。つまり、年齢とともに水準、段階の進行的順序性が認められ、16歳でほぼ内的な「大人の道徳」水準Ⅲが確立されて水準Ⅰ、Ⅱでの道徳的判断に代わるのである。

コールバーグと同様の「葛藤価値定義づけテスト」を用いた山岸明子の日本での調査によれば、興味深い結果が示されている。日本の子どもは小学5年生段階(10, 11歳)ですでに水準Ⅰが極めて少なく、水準Ⅱ、とりわけ第3段階の「よい子」志向が強い。ところが、高校2年生(16, 17歳)でも水準Ⅲがほとんど出現せず、依然として水準Ⅱが優勢である。コールバーグによる調査の16歳段階の志向は、大学生になって漸く現れる。全体としても水準Ⅱが多く、日本の子どもはアメリカの子どもに比して早期に水準Ⅱ「よい子」志向に移行するが、そこに長く停滞して、大人の水準Ⅲに達するのはかなり遅くなっている。その原因について、山岸は、第3段階と日本の文化との内容的類似性に着目している。つまり、よい対人関係の維持と他者からの是認を求め、外部から作られた「よい子」のイメージを志向する第3段階は、世間の目を気にする日本人の「恥の文化」や、「タテ社会」のなかで権威に服しやすい性向と重なる部分が大いである。(『道徳性の発達に関する実証的・理論的研究』73ページ)

コールバーグによれば、道徳性の発達段階は国民性や文化の相違にかかわらず、基本的に同じ道筋をたどるものとされ、それゆえ、日本の道徳教育実践においても「モラルジレンマの道徳授業」として広く導入されている。ただ、その段階発展、出現の仕方には、文化的相違が認められ、山岸による追試で示されたとおり、日本では第3段階「よい子」志向が極めて強い。コールバーグ理論の学校での道徳教育における有効性は、下位の道徳的判断はより高い判断と出会うことによって発達するということがひとつの前提とされており、実際の道徳授業では、単にあれかこれかの二項対立ではなく、段階の異なる道徳的判断をいかに対峙させるかということが重要となる。

また、コールバーグはその後の継続的調査によって、第4段階から第5

けられてしまう。ギリガンによれば、道徳性の発達には自己と他者との関係がより複雑になっていく過程であり、自他が分化し、自他の相互依存性を理解できるようになることが「配慮の道徳」とされるのである。またそれは、普遍的な原理と複雑な現実とのギャップのなかで、他者に対する自己の責任の観点から道徳的選択を下す「責任の道徳」でもある。ギリガンとマーフィーは、普遍的な原理によって解決できない状況こそが現代社会が直面している状況であり、成熟した道徳的判断は文脈的、相対的なものであると結論づけている。価値多元的な現代社会において、このような道徳はひとつの可能性を示すものといえよう。

先に示したように、日本での道徳性発達の特徴は、他者から「よい子」と思われたいと願う、世間の目を気にするというものであった。それは、一見、ギリガンの構想する現代社会の道徳に一致するかのようと思われる。しかし、そこには見逃しえない問題が残る。ギリガン、マーフィーの「文脈的相対主義の道徳」には、自己の責任性をつねに意識し、自己の存在を前提とした上で他者との共存を図るという「自己-他者関係」があった。しかし、日本的な他者はかなり限定されたものになっていないであろうか。世間とはいっても、それは公的な社会一般というよりも自己が「気にかかる」範囲での他者、むしろ「身内」といった方がよい場合も多い。自己と関係のない「他者」に対しては、まるでそこに存在しないかのように振る舞うことがそれを示している。多元的社会に求められる道徳は、いつも周りに合わせて自己規制することとも、世間の目という暗黙の規制がなければ機能停止する道徳とも異なる。自己の選択と他者の選択とを、相互行為を通して合理的に調整するような道徳性こそが必要とされるのである。

### 3 児童生徒理解と道徳性の評価

道徳教育における評価は、「児童(生徒)の道徳性については、つねにその実態を把握して指導に生かすよう努める必要がある。ただし、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする」(『学習指導要領』小学校94ページ、中学校101ページ)とされている。この規定は、『学習指導要領解説』でも示されているとおり、道徳教育の評価は、教師が児童生徒の人間的な発

段階への移行期に、第2段階と類似した道徳的快樂主義の傾向を示す者のいることを認めた。コールバーグはそれを一時的退行現象として、「ラスコーリニコフ症候群」と名づけた。彼らの考え方の特徴は、「道徳的な正しさは行為者の欲求にもとづく相対的なもので、普遍的に妥当なものはない」とする道徳的相対主義であるが、「正しさ」についてのメタ倫理的考察を示すという点で第2段階とは区別される。彼らは、素朴に信じていた社会の規範体系の根拠を求めたのであるが、その答えが得られないがゆえに、どのような規範体系を選択するかは結局、私的で恣意的なことであると、道徳的正しさへの疑念を抱くのである。それは、慣習的道徳性の拒否と原理的道徳性の受容をめぐる揺るぎある過渡期、構造の均衡喪失状態で、青年期における同一性危機、モラトリアムに相応するものとみなされる。コールバーグによれば、この相対主義は自己を問直し、自己と他者の関係およびそこでの責任を引き受ける経験を通して、原理的水準に達することによって克服される。

しかし、この道徳的相対主義はコールバーグが解釈するように、単に発達段階の過渡期ないし「退行」なのであろうか。コールバーグ自身の再調査においても、第5段階は23歳まで認められず、第6段階は30歳でもなお優勢な者はいない、という結果が出ている。マーフィー(Murphy, J.M.)とギリガン(Gilligan, C.)は、相対主義を「道徳問題に状況普遍的な意味で客観的に正しい答えはないかもしれないが、現実的な道徳選択を行う自己の観点から見てよりよい答えはありうる」という立場として、肯定的に評価する。この「文脈的相対主義」と呼ばれる考え方は、みずからの選択はいくつかの可能な文脈のうちの一つにすぎないが、その決定に対して個人的責任を負うという形で懐疑主義に対処しようとするものである。彼らは責任や義務の道徳的概念を否定せず、この意味で単なる相対主義とは異なって第4段階を越えているとみなされる。

さらにギリガンは、道徳性の発達にはコールバーグの「公正性の道徳」のほかに、「配慮と責任の道徳」ともいべき別の発達道筋があることを指摘する。彼女によれば、コールバーグの理論は人間を近代的自我という個として捉え、理性によって個の分離、自律を図る父性原理にもとづくものとされる。そこでは、自己を他者との関係で捉え、異なった状況・文脈では論理も異なるという母性原理にもとづく立場は、道徳性発達の低位段階に位置づ

達を見守り、よりよく生きようとする努力を評価して、勇気づける働きを期してなされることを意味している。また同時に、道徳性が児童生徒の人格全体に関わり、人間性を規定するものであるため、その理解や評価に際しては慎重な態度が求められること、単発的な調査の結果によって不用意に数値化して評価すべきではないことを示唆している。むしろそれゆえにこそ、道徳教育の主要な担い手は、学級活動や授業を通して児童生徒を全体的に理解することのできる担任教師に求められるのである。

児童生徒の道徳性を評価する際には、道徳教育の目標や内容に照らして、子どもたちがどの程度成長したかを明らかにすることが必要である。そのためには、指導前や指導後の児童生徒の実態の把握に努めること、確かな児童生徒理解にもとづいて道徳性を評価することが重要となる。とりわけ教師が留意すべきことは、一人ひとりの子どもの人格をその全体像において理解することであるが、それは断片的、表面的な子どもの言動にとらわれない持続的で統合的な子ども理解という課題をともなっている。そのために、教師はつねに児童生徒の立場に立ち、児童生徒を受容し尊重する共感的な理解を心がけなければならないのである。

共感的な理解と評価のために、『学習指導要領解説 道徳編』は、小学校、中学校ともに次のような方法を例示している(小学校107ページ、中学校111ページ)。

観察：児童生徒のあるがままの行動を観察し記録する方法であり、一定の時間、場面、観察視点を設定し、チェックリストを用いて組織的、計画的、継続的に行う方法もある。外に現れた行動や態度の背後にある児童生徒の心の動きを捉えることが必要となる。

面接：直接に児童生徒と対して話し合うことで、彼らの感覚、考え方を評価しようとする方法。児童生徒との人間関係が深まれば、話し方や表情から内面的な心情を理解することも可能となるが、カウンセリングについての技法や面接の心構えを習得することが必要である。

質問紙などによる方法：あらかじめ作成した質問に対する回答や、児童生徒が直面する問題場面での判断、理由を記述させることによって、必要な情報を収集するもの。教師が児童生徒の道徳性を理解し、また彼らの

自己評価を知るのみならず、彼ら自身の自己理解を深めることにも役立つ場合がある。

作文やノート、ワークシート：児童生徒の作文や生活ノートなどは、彼らが日常的に感じ考えていることを知る貴重な資料である。しかし、これらの記述内容それ自体よりもむしろ行間に込められた思いを共感的に理解する姿勢が必要である。平成14年度からすべての小中学生に配布された「心のノート」は、このような意味での活用が望まれる。

事例研究：問題とされる事例の特徴とその生起過程について吟味することは、とくに配慮を必要とする児童生徒の理解や指導に有効である。

また、道徳性の評価に際しての留意点として、次のことがあげられる。

- ① 個々の児童生徒の理解、道徳性評価とともに、学級や学年の集団としての成長を評価する視点が必要である。
- ② 評価のための資料が不十分であったり、不整合な場合は、結論を急がず長期的視点で児童生徒を見守ること。継続的、包括的な理解の努力が必要である。
- ③ 道徳性の発達、全体的、統合的に理解されねばならず、そのためには担任以外の他の教師や家庭の協力を得ることも必要である。
- ④ 児童生徒がみずからの成長を実感できるよう、またさらに意欲を喚起するよう、彼らの自己評価を尊重する必要がある。
- ⑤ 児童生徒の道徳性を固定的に捉えず、状況や場面に依拠して多面的に理解し評価することが必要である。あわせて彼らのよさや個性を肯定的に認める姿勢が教師に求められる。
- ⑥ 道徳教育の成果は、短期間に比較的明瞭に表れるものと、そうでないものがある。したがって、指導後の行動変容等を的確に捉えることと、根気よく長い目で変化に留意することとを併用する必要がある。
- ⑦ とくに指導を必要とする児童生徒がいる場合は、集団指導、個別指導を含め適切な指導をする必要がある。また、専門家の支援を求めることも必要となる。
- ⑧ 道徳性理解のための資料は、児童生徒のプライバシーに関わる内容を

含む場合があり、とくに日記や家庭との協力によって得られた資料は、慎重に取り扱う必要がある。

基本的に、道徳性は統合的なものであり、児童生徒の道徳性理解においても、そのひとつの側面のみを取り出して評価することはできない。先に道徳性を、心情・判断・行動という3側面から見たが、これらを分析の軸としてさらに他の要素も取り込みつつ、統合的に理解することが必要である。例えば、何が善いことか、正しいことかを知っていること（認知判断力）と、それを実際に行うこと（行動）との間に確実な対応関係が存するとはいえない。行動主義の立場からすれば、事実として観察できる行動が問題であり、発達は行動変容として把握可能である。しかし、そこには道徳的行為と単なる適応行動、偶然的振る舞いを同一視する危険性が潜んでいる。行為それ自体はまだ道徳性の十分な評価基盤とはなりえず、「なぜそのように行為するのか」を知っていることが必要なのである。

また、子どもが「善くないこと」と知りながら、なお「悪いこと」をする場合、それが周囲の注意を惹きたいがためであるというのは、しばしば見受けられる事例である。ここで動機づけ、情動（心情）の問題が重要になる。道徳的判断、知識は、それを行おうとする情動や意志の力に媒介されて実際の行動へと結実する。道徳性の発達は、道徳的規範の習得、多様な状況のなかでのその正確な適用、そしてその規範に従う動機づけという統合的なものとして捉えられるのである。

このように、道徳性の発達を促すための道徳教育は、児童生徒の一人ひとりを全体的、統合的に理解することにもとづき、道徳の授業を含むさまざまな場面で展開されるべきものなのである。

参考文献

東洋・繁多進・田島信元編集企画『発達心理学ハンドブック』福村出版、1992。  
 L. コールバーグ（岩佐信道訳）『道徳性の発達と教育』広池学園出版部、1987。  
 祐宗省三ほか編著『社会的学習理論の展開』金子書房、1985。  
 日本道徳性心理学研究会編『道徳性心理学』北大路書房、1992。  
 J. ピアジェ（大伴茂訳）『児童道徳判断の発達』同文書院、1957。

N. プル（森岡卓也訳）『子供の発達段階と道徳教育』明治図書、1977。  
 細川幹夫「道徳性」、細川俊夫ほか編集『新教育学大事典』第一法規、1990。  
 文部省『小学校学習指導要領』1998（平成10）。  
 文部省『中学校学習指導要領』1998（平成10）。  
 文部省『小学校学習指導要領解説 道徳編』1999（平成11）。  
 文部省『中学校学習指導要領解説 道徳編』1999（平成11）。  
 山岸明子『道徳性の発達に関する実証的・理論的研究』風間書房、1995。