

ISSN 2186 – 3989

宗教的情操の評価に関する心理学と哲学の比較

東風 安生

Comparison of psychology and philosophy on religious sentiment

Yasuo Kochi

北 陸 大 学 紀 要
第48号(2020年3月)抜刷

宗教的情操の評価に関する心理学と哲学の比較

東風 安生*

Comparison of psychology and philosophy on religious sentiment

Yasuo Kochi*

Received November 2, 2019

Accepted November 26, 2019

Abstract

Educational psychology, which studies psychology, works with metaphysical sciences such as philosophy in terms of "aim" and "evaluation" in the moral courses that have been subject to the subject from the aspect of nurturing the mind of the target children. The significance of advancing research is great.

はじめに

「教育学の父」と呼ばれるヘルバルト。19世紀前半に活躍した彼は、教育学を学問として確立するために尽力した一人である。ヘルバルトの最も有名な言葉¹⁾に、「教育の目的を倫理学に、教育の方法を心理学に求める」がある。彼は道徳教育に関しても、主知主義的道徳の立場をとり、「思考から感情が、感情から法則行動の仕方が生ずる」と述べている。したがって、教育的な知識を与えることを抜きにして、道徳性の教育はあり得ないという立場をとっている。ヘルバルトの活躍した時代は、西欧に啓蒙主義的な風潮が流れ、近代学校の拡大が追い風になっていた。

ところが、日本の道徳教育は西欧と異なり複雑な道を歩んでいく。戦後昭和33年に特設道徳として、公立学校において指導されるようになった。60年が経過する中で、教育的知識を与えるところから道徳性を育てるという論理は明確に打ち出されてこなかった。理由は、戦前の修身教育の幻影が色濃く残る学校現場において、再び子供達を戦場に送ることのないように、新しい民主主義を背景に、徳育を上からの押し付けや教え込みではいけないという風潮が強かったからである。

一定の法的拘束力をもつとされる学習指導要領において、内容項目として22の価値が示されている。発達段階や時代により多少の増減はあるが、およそ戦後60年間、このように推移してきた。しかし、主知主義や教育的知識を与える視点から考えることが難しい道徳的価値が内容項目として示されていた。具体的には、宗教的な課題である。内容項目視点D(21)には「感動、畏敬の念」があり、「有限な人間の力を超えたものを謙虚に受け止める心を育てることが求められる」と示されている。これは教えることができるのだろうか。

*北陸大学経済経営学部 Faculty of Economics and Management, Hokuriku University

第1章 研究の目的とその方法

1 研究の目的

道徳が戦後60年を経過して「特別の教科 道徳」として学習指導要領に位置付けられた。全国の公立小中学校では道徳科が検定教科書によって毎週確実に実施されることになった。教科化されたことで、道徳教育の課題として新たに評価の点が取り上げられている。指導と評価の一体化や、PDCAサイクルを回すために評価の重要性が欠かせない。しかし、道徳科で指導する道徳性を評価できるのかということが大いなる課題となる。

文部科学省の道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門会議では、平成28年7月に『「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について』という報告書²⁾を出している。この中で、道徳教育の現状について「道徳の時間に関する評価の仕組みと課題」と題して、「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」との規定に基づき行われてきたとして、「このような評価の仕組みの中で、道徳の時間における児童生徒に関する評価についての実践や研究が各学校等において組織的・計画的に進められてこなかったとの指摘がなされている」と記し、道徳科における評価の研究と実践の遅れを指摘している。

そこで、本研究では道徳的価値として位置付けられた学習指導要領に示されている内容項目の中でも最も評価がしにくいだろうと思われる「感動、畏敬の念」のベースである宗教的情操にフォーカスして、この宗教的情操を道徳科の授業において指導した場合に評価はどこまで可能なかどうかを、心理学的知見と哲学的知見から迫ってみる。

2 研究の方法

これまで道徳教育に影響を与えた学問は、心理学系と哲学系の2つ³⁾であった。しかし、もともと心理学は哲学から分化した学問であり、目に見えぬ心の働きを論理的に解明するか、実験的に解明するか、基本的な研究の対象は心の部分が大きい。そのため、心に関してモラル（倫理学）の面でも、心理学や哲学が影響を与えていた。当事の倫理学は、道徳が学校教育の領域として扱われる際に論争となった。1958（昭和33）年関西道徳研究会の平野武夫は教員免許取得の教職課程で倫理学を学ばない学生がいるのはなぜか疑問を呈した。日本倫理学会と日本道徳教育学会はその後別々の道を歩んでいる。ヘルバルトの教育理念を基盤として、心理学とりわけ指導と評価についてこれまで標準検査等の評価に定評のある日本教育評価研究会の研究活動の焦点化し、倫理学をはじめとする哲学と心理学のそれぞれから見た道徳性に関する評価を振り返ることで、心理学的な面からの考察を深めていく。本紀要の第47号の拙論において、道徳教育に関して西田哲学の代表的作品とされる『善の研究』⁵⁾の中から純粋体験等のキーワードを軸に、宗教的情操についての指導を振り返った。今回は心理学的な方向から指導と評価の一体化や道徳性の評価を振り返りたい。

第2章 道徳教育における道徳性の評価 -心理学的な側面の現実-

1 学習指導要領における道徳性の数値的な評価について

永田繁雄⁶⁾は、道徳科における評価について、平成20年度改訂の学習指導要領と今回の学習指導要領の改訂を比較して、変更した点は次の部分であると強調している。

・従前は道徳教育全体の評価と道徳の時間の評価の両面を示していたが、改正により、道徳科の指導の評価に限ると表現された。

・道徳科の指導では、児童（生徒）の「学習状況」や「道徳性に係る成長の様子」について「継続的」に把握することとした。

つまり、道徳科の授業において、「学習状況」と「道徳性に関する成長の様子」を評価することが大切と言っている。そして、前出の文科省の平成28年7月の報告書を引用し、道徳科における評価の具体的な在り方について、以下の6点について留意すべきとした。

- ①道徳性の育成は資質・能力の三つの柱のうち、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」に深く関わること
- ②したがって、資質・能力の三つの柱や道徳的判断力、心情などの道徳性の諸様相などに分節した観点別評価は妥当ではないこと
- ③児童生徒が見通しを立てたり振り返ったりする活動を設定し、具体的な取り組み状況を、学習活動全体を通して見取ることが求められること
- ④その際、個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価とすること
- ⑤比較による評価ではなく、児童生徒の成長を積極的に受け止めて、認め励ます個人内評価として記述式で行うこと
- ⑥多面的・多角的な見方への発展や、自分自身との関わりの中かで深めているかを重視すること

しかし、この留意すべき点も道徳性をどのように評価するかについてはふれていない。「観点別評価にしない」とか「具体的な取り組み状況や学習全体を見取る」とは示してあるものの、道徳性という内面的なものをどのように見取ることができるか、直接的な方法については記述がない。また、「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」との規定を厳しく受け止めている。

これにより、児童生徒の道徳科における評価が所見に記述されるようになった。これは評価とはいえ、記述式であり、評価した指導者の主観的な部分が強く反映される結果となっている。数値による誰にでも納得できる数値として表現されたものでなく、指導者の目に見えないメジャーによって類型化され、印象に残った場面のできごとが強調されて、児童生徒の評価と所見欄に記述されたということもできる。

2 心理検査による評価について

道徳性を評価することは、知識を評価する場合に比較して、自分自身の内面を自分によって変化させることができる。例えば、ある場面設定においてあなたならどうしますかと問われた場合は、よいと思われるだろうと想像できる選択肢を選ぶことができる。しかし、知能検査や学力標準検査の場合は、知識を問うたり答える速さを計測したりすることなので、自分自身の意思で結果を操作することはできない。その点において、道徳性に関わる評価の信頼性は、標準検査ほどは高くないのが事実である。そのために、全国各地の教育委員会などで、小学校の入学に際して適性検査として実施する知能検査や標準検査などの活用は一部にとどまっている。

そんな中で、回答者に恣意的回答ができないような問いを工夫した心理テストがいくつか実施されており、この結果を基にした指導も全国各地の小中学校の校内研究において参考にされている現実がある。

(1) 道徳性診断 HEART<ハート> (東京心理総合研究所)

古畑和孝が監修を務める小中学生用の道徳性診断テスト HEART<ハート>⁷⁾は、平成初期から実際の学校現場で使用されているテストである。道徳性に関して内面形成と行動傾向の2つの面から、その子の道徳的発達を診断する。問題は、文章の読解力の高低に左右されないようにイラストを用いた場面設定をしている。場面については、学校や日常生活で起こり得る葛藤場面であり、これについて具体的な行動を4件法「いつも、よく、ときどき、ない」で測定している。葛藤場面は、「ものを大切に使う」「友達に親切にする」など道徳的な判断力を問う場面を設定している。こうして、普段からどの程度道徳的な行為が実現できているかを把握する。また、この診断基準となるものは、アメリカの心理学者、ローゼン・コールバーグの理論をもとに、東京心理総合研究所が独自に設定した4つの内面形成水準によっている。4つの水準は、道徳的行動の背景になる内面形成の発達状況を表すものである。

- ・「Ⅰ 欲求充足型」は、自分の欲求や満足の追及を主に考え、他者のことをあまり考えず、道徳的行動をとうかどうかは自分の利益と関係するタイプである。
- ・「Ⅱ 他者思考型」は、親や教師などの大人や友達にどう思われるかを気にして、その承認を得る、または不承認を避けるような形で道徳的に行動したりしなかったりするタイプである。
- ・「Ⅲ 規範志向型」は、正邪善悪について内面的規準がある程度でき、それに従って行動するタイプである。ルールを守らなければ、罪悪感を覚え、柔軟性に欠けることもある。
- ・「Ⅳ 自律愛他型」は、行為が他者に与える結果について洞察でき、自分の中に作られた道徳的原理に従って判断し、行動するタイプである。他人の幸福を考えて、柔軟に融通性をもってルールを適用できる。

また因子分析で道徳性をとらえる観点として「思いやり」「自己確立」「生活規範」の3因子を抽出して、道徳性の発達度合いを見ることが出来る。

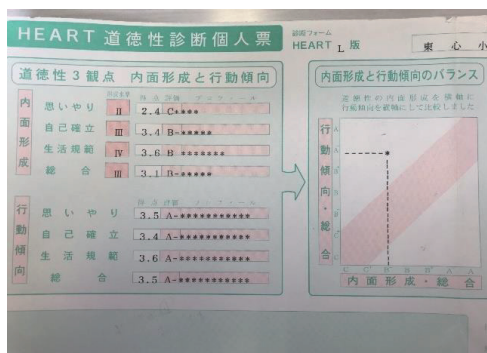


図1 HEART 道徳性診断テスト/ダミー結果①



図2 HEART 道徳性診断テスト/ダミー結果②

この道徳性診断テストは、学校現場でも利用されている。広島県尾道市の長江小学校⁸⁾では、校内研究会において、学校の児童の実態を知るために実態調査として利用している。個々の児童生徒の道徳性の評価として、指導要録や通知表に記入するために利用することが主な目的ではない。また、道徳性診断テスト以外にも道徳に関するアンケートを実施したり、学力試験の結果を反映させたりしている。さらに、道徳性診断テストについては全国予備調査と自校の結果を比較して、そこから自校の児童の道徳性を高めていく部分はどこかを判断する資料として用いている。

道徳性診断テストの分析

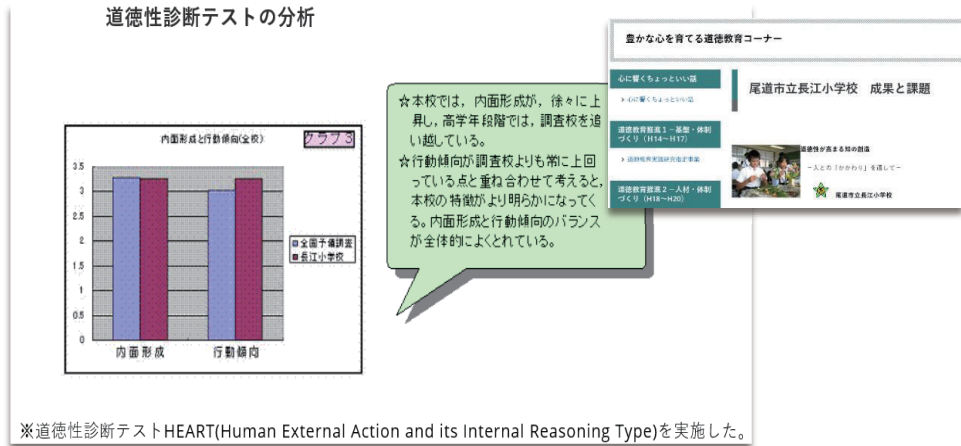


図3 広島県教育委員会 HP「ホットライン教育ひろしま」より

(2) 教研式道徳性アセスメント HUMAN (一般財団法人 応用教育研究所)

学習指導要領を基準にして、道徳に対するアセスメントシステムを重視して、これまで発刊していた「HUMANⅢ」⁹⁾を改訂して、道徳性を様々な角度から捉えるための資料提供にもなるものを検討している。問題形式は、児童生徒の日常生活で起こるであろう問題場面を設定して、その場で児童生徒が考えうる心の動きや取り得る判断を選択肢として回答させるものである。この点は、(1)道徳性診断テスト HEART に似ている。各問題場面は、学習指導要領に準拠して各選択肢にも、道徳的心情、道徳的判断力がそれぞれどのように発達しているのかを見てとれるようにしている。そのため、一般に望ましいと考えられる選択肢から望ましくないと考えられる選択肢まで、段階的に4つ(4類型)を設定している。

「これらの回答を集計して、児童生徒一人一人の道徳性の発達の程度や個性の特徴をとらえることができる」と、応用教育研究所の江澤健一¹⁰⁾は述べている。さらに江澤は、「個々の結果を集計した資料(教師用個人票)の中に前年に受けた結果も表示され、児童生徒一人一人の成長や変化を見てとることができるようになった」と付け加えている。さらに、「道徳的な内容項目に照らしてその児童生徒の特徴としてあげられるものをコメントしている」とする。最終的には、江澤は「教師のふだんの行動観察とあわせて、児童生徒の道徳性の発達をとらえる基礎資料となる」とまとめている。

また、一般財団法人応用教育研究所の所長で、この HUMANⅢを発行している責任者である石田恒好¹¹⁾は、「指導要録は、証明の原簿でもあるので、確かな資料での事実の記録でありたい。そのためには、標準検査は測定技術の中で、最も客観的で確かな資料を収集できる技術である。」と言って、この道徳性アセスメントとして推奨している。




図4 教研式道徳アセスメント HUMANⅢ

学校現場¹²⁾では、以下にあるように近畿大学付属小学校では、いじめ防止のために基本方針に児童、学級、学校の様子¹²⁾の把握のために、HUMANⅢを「学校生活アセスメント」用のHyper Q-Uと共に利用している。これらを家庭に対するアンケートと組合せて、道徳性の発達を把握するとともに、いじめ防止や早期発見に努めている。

いじめ防止基本方針

近畿大学付属小学校



(2) 児童、学級、学校の様子¹²⁾の把握

○教職員による「気づき」

「学級経営チェック」(資料2)などを活用して、学級「心くばり」「心くばり」を行う。「日常的なささいな事柄」について、教職員が互に認識をもって、毎日の学校生活で予防的な指導を行う。

○「学校生活アセスメント」(「hyper Q-U」の活用と「教研式 HUMANⅢ」との連携)の実施

年間を通し、計画的なアンケート調査を実施し、児童、学級、学校の実態を把握するよう努める。その実施に当たっては、「いじめに対する取り組みは、児童・学校・家庭が一体となって行うことが重要である」との観点から、アンケートは「児童向け」として「hyper Q-U」を年2回、「保護者向け」として「学校アンケート」を定期的に行い、学校と家庭の連携に努める。また、個人懇談など個別で話し合う機会を活用するとともに、2年に1度、「教研式 HUMANⅢ」を実施する。これにより児童の道徳性の発達を把握するとともに、結果を活用して、いじめ防止や早期発見に努める。

図5 近畿大学付属小学校 いじめ防止基本方針

3 道徳性の診断と学校の教育活動

道徳性の診断テストを作成している研究所は、決してこれを児童生徒一人一人の道徳性の評価として活用してくださいとは言っていない。「教育・心理検査によるアセスメントによって児童・生徒理解を一層深めます」と言っている。また、校内研修会で利用したり、学校のいじめ防止で活用したりしている学校の特徴は、この道徳性検査のみで児童生徒の道徳性を判断していない点である。自校で作成したアンケート調査を行ったり、保護者に協力を求めて保護者から見た児童生徒の行動を客観的に評価したりしている。

つまり、日本における道徳性の評価は心理学的な側面から道徳性アセスメントとして活用する部分が多いことがわかる。単なる児童生徒の道徳性を評価するためののみ実施するのであれば、これは留意すべき点が多くなるという不安がある。たとえば個人情報の流出や道徳性の評価結果の児童生徒による比較によって人権を侵すような問題行動が出てこないかといった点である。教育にエビデンス(確証)が求められている。押谷由夫¹³⁾は道徳性アセスメントに関して次のように言う。「道徳教育の充実が叫ばれ、道徳教育の取り組みや成果は見えにくいと言われるが、だからこそ、計画レベルにおいて、また結果において、様々な関係要因を「見える化」することが大切である。そして、それらをアセスメント(状況把握・査定)することが、今後は道徳科に大いに求められてくるころだろう。」だからこそ、心理学的な視点から道徳性診断のためのアセスメントとして、診断テストを実施することはより客観性を高める方策だと考える。

教育学の方法としての心理学のとらえ方は、児童生徒の道徳性をはじめとする子ども理解を行い、総合的なアセスメントをするための方法と考えると、宗教的情操を児童生徒がどのように考えているか見えにくい情報を収集する手段であると言えるかもしれない。

第3章 道德教育における道德性の評価 -哲学的な側面の現実-

1 ねらいと評価の関係から

道德科の授業について、学習指導案を立てる場合、最初に本日の授業のねらいを考えるのが当然である。年間指導計画に照らして、本時の授業がどの内容項目の何時間目に位置するかによって、ねらいは当然変わってくる。このねらいにおいて、道德性における道德的判断力を高めるのか、道德的心情を深めるのか、道德的実践意欲と態度を育てるのかを明確にする必要がある。

一方で、ねらいが確定したら、次に書き上げるところは、本日の評価である。学習指導案の最後の方に記述するために、評価は後から書くものと考えている教員がいるかもしれない。しかし、ワード等のソフトで作成する時代において、評価は指導の展開をあとにして先に記述できる。ねらいが確定したら、基本的にはその裏返しと言われる評価に移行する。

「道德的判断力が高められたか」「道德的心情が深まったか」「道德的実践意欲と態度が育ったか」という文言が本時の評価となるのは当然である。ところが、現在の学習指導案を見ると、多くの指導案の評価は、指導者の評価であったり、学習状況の評価であったり、発言やグループ活動での協力の様子だったりする。つまり、ねらいとして設定した本日の内容項目に関する道德性（道德的判断力、心情、実践意欲および態度）に正対していない。

展開の部分にも、指導上の留意点に評価が示されていることが多くなった。これは当然のことで、指導中も常に指導者は一方で児童生徒の道德性に関する評価をこころがけ、具体的には「この中心発問に対して深く考えているか」「多様な意見に耳を傾けているか」「異なる考え方からより高い価値観に気付いたか」など評価する視点をもって、指導に当たることが大事だからである。

PDCAサイクルを回すということは、日々の道德科の授業において指導者が常に自分自身の指導方法がこれでよかったかを振り返り、次の指導に生かすことである。つまり、指導者側の指導と評価の一体化であり、チェックしたことを振り返って反省しアクションを起こし、次のプランを立てるのである。

これは全く児童生徒の道德性が高まったかどうかを評価することとは別の次元における課題である。これを現在の学習指導案の多くが混同してしまい、評価項目に指導者の評価と児童生徒の道德性の評価、さらには新学習指導要領における道德科の評価としての、学習状況の評価が混然一体化してしまっている。

2 経験科学的研究の成果には哲学的省察の協働を必要としている

伊藤敏子¹⁴⁾は、教育領域において哲学的省察が経験科学的研究に比して社会からの期待を受けていないにもかかわらず、哲学的省察なくしては成立しないことを指摘したエルカス（Jurgen Elkers）を高く評価している。そして、「経験科学的研究がもたらした測定結果がいずれもその有効性の確認やその有効性に向けた活用について哲学的省察の協働を必要としているという事実が明らかである」として、両者には協働の必然性を有していると断言している。

経験科学的研究を、心理学的なアセスメントや道德性診断テストと置き換えて考えてみよう。道德性診断のためのテストを実施して、その結果を見て本人に直接指導したり、学級全体に対して道德性のどの部分が弱いとか内容項目のこの価値についてくりかえし指導が必要だと判断したりすることがあるだろう。しかし、テスト結果を過信し過ぎては、そ

の数値にどのような意味があるのか大きな目標を見失うことがある。教育は、人格の完成がその究極の目標である。また、道徳教育は、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標としている。

だからこそ、一回のテスト結果で一面的に児童生徒の道徳性を判断することは大変に危険である。その結果のみである方向にばかりくり返し指導を継続しても、結果としてよい方向に進むとは保証ができない。そこには、巨視的な視点からどのように見えるか、真実は何かクリティカルな視点が求められる。ここに哲学的な意義があると言ってよいだろう。

もともと道徳性は、哲学や倫理学においても、人間の能力の発達を研究する心理学においても、遅効性がその特徴と言える。すぐに指導の成果がでるとなれば、それは強制的な道徳的实践であり他律的なものである。自律した行動でなければ、カントが『実践理性批判』¹⁵⁾で言うところの「汝の意志の格率が常に同時に普遍的立法の原理として妥当しうるように行為せよ」という定言命法ではなくなってしまう。「もし〇〇ならば、◇◇する」といった仮言命法に陥ってしまうだろう。哲学による協働的な省察は、大変に時間を要するものであり、診断評価を下す時間軸が、心理学的なレベルとは異なると言えるだろう。

第4章 道徳科授業の実際に見る宗教的情操の育成と心理学・哲学の影響

1 道徳科学習指導案に見る影響

道徳科の授業は、一般的に学習指導案を立てて、その計画に則って指導をするものとされる。もちろん年間35週にわたり、すべて35回の道徳科の授業について、細案を作成してタイムマネジメントを考慮した指導案を作成することは、教師にとって大きな負担となる。そこで、略案を作成していることも多い。大切な点は、略案であれ細案であれ、授業のねらいと評価をどのようにしているかである。また、授業の指導過程において「導入」「展開」「終末」があるがそれぞれの段階で、ねらいにつながる指導やねらいに対応した評価活動を取り入れているのかどうかを確認することである。

以下に、筆者が小学校6年生の児童に対して実施した、宗教的情操を育成するための道徳科の学習指導案¹⁶⁾を提示する。この学習指導案を上記の視点から分析してみたい。

まずは、本時の授業のねらいとなる「畏敬の念」である。学習指導要領の小学校道徳解説編¹⁷⁾には、内容項目の部分でこの価値を以下のようにおさえている。

「(小学校5,6年生)の段階においては、人間のもつ心の崇高さや偉大さに感動したり、真理を求める姿や自分の可能性に無心で挑戦する人間の姿に心を打たれたり、芸術作品の内に秘められた人間の業を超えるものに気付いたり、大自然の摂理に感動しそれを包み込む大いなるものに気付いたりすることなどを通して、それらに畏敬の念を持つことが求められている。指導に当たっては、文学作品、絵画や造形作品などの美術、壮大な音楽など美しいものとの関わりを通して、感動したり尊敬や畏敬の念を深めたりすることで、人間としての在り方をより深いところから見つめ直すことができるようにすることが大切である。」(小学校学習指導要領〔平成29年告示〕解説 特別の教科 道徳編 p.69より抜粋)

授業を計画した際に、この内容を感動したり尊敬や畏敬の念を深めたりすることがねらいとなるだろう。また、評価は自動的に感動したり尊敬や畏敬の念を深めたりすることを通して、道徳的判断力や心情、実践意欲や態度が育成されたかどうかを見取ることになる。

第6学年1組 道徳科学習指導案

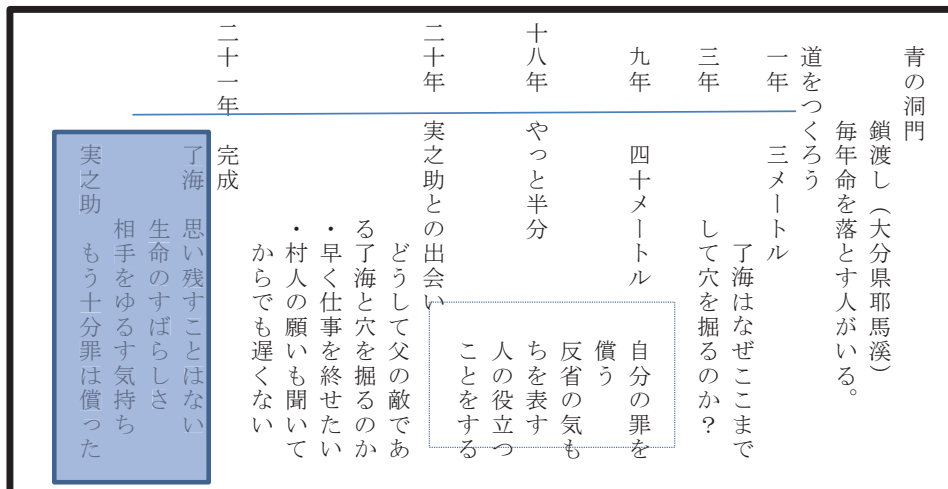
①本時のねらい

人の過ちを許すことの難しさと大切さに気付かせ、広い心で相手を受け入れようとする心情を育てる。また自分の過ちを素直に認めて、罪を償おうとする謙虚な態度を身につける。そして、自他の生命を尊重しようとする道徳的実践態度を育てる。

②教材の分析表 (教材「34 青の洞門」学研教育みらい『みんなの道徳』6年より)

了海の行為・気持ち	村人の行為・気持ち	実之助の行為・気持ち	道徳的価値
	また人が死んだ		死んだ人への同情
かわいそうなことだ			村人への同情
よし道をつくろう			目標設定と決心
	無茶な話だ		不可能という判断
一人でやろう			目標実現への努力
9年間で40m掘る			強い意志
	大岩壁が貫けるかも		ほのかな希望
また一人でがんばる			己を乗り越える心
全体の半分を掘る			増々強まる意志
	了海を手伝おう		了海への尊敬の念
		父の敵を発見	了海への憤り
		あわれな姿の了海だ	同情と尊敬
		一緒に掘ろう	かたき討ちよりも目標達成を優先
実之助に討たれてよい			目標達成後の安堵 生命を捨てた潔さ
		了海の手を握る	過去のすべてを忘れて、ゆるす思い

③ 板書計画



④ 展開

	学習活動	指導上の留意点
導入	(1) 耶馬溪の写真を見せて、この話が菊池寛の『恩讐の彼方に』という作品からのもので、実話に基づいていることを紹介する。	地図で位置的な確認をする。 21年間に185mを掘ったことを確認して関心を高める。
展開	(2) 資料「青の洞門」を読み、了海のと実之助の気持ちの変化を話し合う。 ①この話から、どんなことを話し合ってみたいと思ったか。その時の2人を気持ちを考えてみよう。 ・了海はどうして穴を掘ったのか。 ・実之助はなぜゆるしたのだろうか。 ②なぜ、こうまでして了海は穴を掘ったのだろうか。 ・村人の命を助けたい。 ・何か役に立ちたい。 ・自分の犯した罪を償いたい。 ・死んだ気持ちになって穴を掘りたい。 ③なぜ、実之助は了海と一緒に穴を掘ったのだろうか。 ・早く穴が完成すれば早く仇を討てる。 ・20年間穴を掘ってきたから、完成させてから敵討ちをしても遅くない。 ・村人の願いもあるから完成まで待とう。穴が完成した時に、どうして実之助は了海を討たなかったのだろうか。 ・もう十分に了海は罪をつぐなっている。 ・村人の命を助けようとして自分の命をかけている人を討つことはできない。 ・20年間了海もつらかっただろう。 ・了海も弱い心を乗り越えて目標を達成したことで、父もきっと許すだろう。	・命をかけて罪をつぐなおうとする了海と罪を許す実之助に話合いのポイントを絞る方向で進める。 ・了海の行為に共感させて、心情を読み取らせる。それによって、生命の尊さや、自分の行為に謙虚に反省している姿に気付くようにする。 ・了海に対する実之助の憤りにも共感させて考えさせたい。 了海の年老いた姿を目の当たりにした時の驚きを十分に考えられるようにする。 ・了海の悔恨の念の深さとその後の謙虚さに、実之助の揺れ動いただろう心の葛藤を深く考えるような時間を確保する。 ・役割演技で語らせていく指導法も可能。
終末	(3) 人間にはこういう気高さもあるということを知り、寛容の心と生命を尊重する心のつながりに関心をもつ。	・人間の気高さは寛容と生命尊重を昇華したところに気高く生きる姿として現れる点に気付く。

⑤ 評価

人間の気高さについて考えることを通して、広い心で相手を赦すことがよりよい生き方であると理解して、自他の生命を尊重してよりよく生きようとする道徳的態度が育ったか。

2 ねらいと評価の哲学および心理学的分析

本時の道徳科の学習指導案は、教材『青の洞門』（原作 菊池寛）¹⁸⁾を用いて、以下のようなねらいと評価が示されている。

ねらいは、3つ設定している。

1つ目は、道徳的心情を育てるねらいである。「人の過ちを許すことの難しさと大切さに気付かせ、広い心で相手を受け入れようとする心情を育てる。」

2つ目は、道徳的態度を育てるねらいである。「また自分の過ちを素直に認めて、罪を償おうとする謙虚な態度を身につける。」

3つ目は、これもまた道徳的態度を育てるねらいである。「そして、自他の生命を尊重しようとする道徳的実践態度を育てる。」

指導者である筆者は、この3つのねらいを設けて指導をすることで、児童に対して宗教的な情操が総合的に培われると考えた。宗教的情操の分析については、本論文の主題ではないので、詳しくは拙著『寛容を基盤とした生命尊重の教育に関する研究』にゆずることにする。

この3つのねらいが、哲学的にどうだろうか。また心理学的にどうだろうか。

哲学的な分析では、宗教的情操は単なる畏敬の念ではなく、そこには寛容の心や謙虚な生き方、そしてよりよく生きようとするその生き方の過程で心情に湧いてくる心もちである。つまり、計算式のように寛容の心情が何パーセントと謙虚なところが何パーセント、さらにそこによりよく生きようとする気持ちが何パーセントあれば、その人のところに道徳的価値としての畏敬の念が高まるというような公式はない。そのために、3つのねらいを分解して授業のどこの段階で何パーセント育てるかというような科学的な数値による目標は立てられない。つまり、宗教的情操という心は心理学を用いた科学的な手法で分析できるものではない。知識と体験と気付きとリフレクションの中で発生してくるものである。

以上から、道徳科学習指導案のねらいについては、哲学的な視点が強く、心理学的な科学的理論や分析のもとでねらいが立てられているものではないことがわかった。

他方で、本時のねらいに対して、それが達成されたかどうかを診断する「評価」について確認してみる。本時の授業の評価は、「人間の気高さについて考えることを通して、広い心で相手を赦すことがよりよい生き方であると理解して、自他の生命を尊重してよりよく生きようとする道徳的態度が育ったか。」である。

3つのねらいを掲げたが、評価は「自他の生命を尊重してよりよく生きようとする道徳的態度が育ったか」とした。つまり、ねらいの部分を経験的に確認することは難しいところから、道徳的心情や態度を育成することをめざしていくつものねらいを設けたが、指導後の到達目標としては、経験的に分析して評価できる点のみを記述したということになる。しかも、畏敬の念についてはその評価は難しいと考えた。大自然や美しい芸術作品、また人間の生き方や大いなるものに対して畏れ敬う気持ちが畏敬の念である。しかし、この念が深まったかどうかは、第2章の心理学の側面をもって分析しようとしても、不明な点が多くなるだろうことは明らかである。

そのために本時の評価の文言を変更した。第一に、人間の気高さについて考えることができたかどうか。これはワークシートや話し合いの内容を確認することで、登場人物の生き方が崇高なものかを話題にしていれば評価は高くなる。

第二に、広い心で相手を赦すことがよりよい生き方であると理解したかどうかの評価の対象となる。これも経験的には分析可能な部分だと言えよう。つまり、人間としてのよりよい生き方は次のうちどのような生き方ですかという問いを設けて、その選択肢に「相手を赦す生き方」を入れておく。これを設問で回答できれば理解していると言えるだろう。

なんとも機械的だが、これこそが客観的で事実に基づいた心理学的な評価である。そして2つの事項を通して、最終的に評価する点は「自他の生命を尊重してよりよく生きようとする道徳的態度が育ったか」を確認することである。自分自身のこれまでの生きてきた過程を振り返り、その中で自分と相手の生命を大切にしようとした生き方をしたかどうかを振り返ることができたかどうかで、評価することができる。

例えば、本時の授業では当時の小学校6年生たちは、道徳ノートに小学校6年間で振り返って、どのような行動がとれたかを考えた。

「わたしは、総合的な学習の時間にデイケアセンターに行っておじいちゃんやおばあちゃんと輪投げをしたり、歌を歌ったりして遊びました。輪投げで応援していたらおばあちゃんががんばって、それまで重いすにすわっていたのに、立ち上がって投げたら入りました。みんなうれしくて大拍手をしました。おばあちゃんは泣いていました。ぼくはデイケアセンターから学校へ帰る道で、奇跡ってあるんだなあと思い、おばあちゃん、ありがとう、ありがとうと心の中でお礼を言いました」

この児童のワークシートは、その後当時の都内の作文コンクールで優秀賞として表彰されることになった。

第5章 哲学と心理学の道徳科授業における効果的な利用

1 研究のまとめ

これまで見てきたことからわかるように、道徳科授業においてそのねらいは哲学的な影響を強く受ける部分が多い。一方で、その評価については、心理学的な影響を受ける部分が多い。他教科に比較して、それは道徳性を高めるねらいが基本にあるから当然であろうという意見もあるかもしれない。ところが、これまで道徳科については教科化されておらず、ねらいや評価についても教科でないから指導要録や通知表に記述しないので不十分な点が指摘されていた。つまり1時間ごとのねらいや評価が何をベースにしてよいか不安定な面があった。

今回の研究において、学習指導要領に示された道徳教育における指導の内容項目の中で最も哲学的で難しいと言われている「宗教的情操」を育成する点につながる、視点Dの21「感動、畏敬の念」について、その学習指導案を分析することで見えてきた点がある。それは、たとえ観念的とか哲学的と言われているようなねらいであっても、心理学的な評価を加えられるということである。ステレオタイプの考え方では、道徳は哲学に近いから指導はできても評価は難しいとか、逆に心理学的な道徳を進めるためには今のような児童生徒の内面の見えない部分の成長をねらいとするのではなく、「見える化」するために行動部分を評価しようとか、どちらかに偏るような指導と評価の姿が見えていた。

発想の転換を図るとすれば、1時間の授業の中で道徳科の指導は、そのねらいを哲学的な思考を基に位置付け、その評価を心理学的な手法に依存し、両者の融合的な面を「導入」から「終末」までの約1時間（小学校は45分間、中学校は50分間）の中で見せている。

道徳科における指導を効果的にする場合には、焦点を当てたその授業において、ねらいの達成に比重を置き、評価の段階でしっかりと児童生徒の道徳性の成長を評価する。そして、このねらいと評価については、表裏一体という考え方ではなく、ねらいとする価値については指導者である学校の教員が、より哲学的な思考を深め、その道徳的価値について分析したことを発達段階に応じたねらいに敷衍することが求められる。また、授業の途中や終了後の評価については、ねらいの裏返しという古くからの発想をやめ、積極的に標準

検査を基にした道徳性検査を用いることが科学的なエビデンスをもとにした評価を実施しているということで大切になってくる。心理学的に評価していても、ねらいが哲学を基盤にした発想だから、PDCA サイクルが回らずいくら評価しても無駄であるというような考え方を、道徳が教科化されたいま、道徳の普及に後ろ向きな者に対して撤回してもらうために、是非とも本研究の学習指導案を参考にしていきたい。

2 今後の課題

道徳教育において、一人一人の児童生徒がよりよく生きようとするための基盤となる道徳性を育てようとするのだから、その道徳性をテストなどの検査で測定することは危険であるという考え方が多い。確かに、学習指導要領の解説道徳編においても、「生徒（児童）の道徳性に係る成長の様子に関する評価においては、慎重かつ計画的に取り組む必要がある。道徳科は、生徒（児童）の人格そのものに働きかけるものであるため、その評価は安易なものであってはならない。」と第5章道徳科の評価の中で、すべての最後の一文として掲載している。

ポイントは、「生徒（児童）の人格そのものに働きかけるものであるため」という部分であろう。心理検査等を利用した場合、その結果が数値化され、被験者の人格が数値で示されて、Aさんは平均より高いとかBさんは平均よりかなり低いとか言ったその人の人権を侵害し、人格を軽く扱うようなことになる点を恐れている。

恐れていることは、やらないということではない。恐れているからこそ、慎重に進める。慎重に進めるためには、その心理学的検査の背景に哲学的な考察を位置付けることが大切であろう。心理学のスタートは、哲学である。石川県ゆかりの西田幾多郎は、若き時代に京都大学で教鞭をとったとき、担当科目は心理学であった。その研究者が日本で世界的な哲学者として評価されているのである。心という目に見えない内面を研究する心理学は、単なる実験や測定の部分にばかり目を向けるのではなく、教育心理学においてはとりわけその対象となる児童生徒のこころを育てる面から、哲学といった形而上の学問と協働¹⁹⁾しながら、学校教育に対して影響をもっていく必要があるだろう。

そのためにも、ぜひとも具体的な道徳科の授業において、心理学的な道徳性診断テストを活用したり、哲学的な形而上学を用いた道徳科のねらいを設定したりした教育活動が進んでいくことを期待する。さらに、こうした授業を研究授業として公開し、多くの学校現場の教師に参観してもらい、参観した教師自身が新たな道徳科の授業に挑戦していったほしい。このような輪が広がることで、戦後60年間かかった道徳の教科化の道程の、ポスト教科化に何があるのかが見えてくるだろう。

注

- 1 伊藤良高 富江英俊 大津尚志 永野典詞 富田晴生編『道徳教育のフロンティア』、晃洋書房、2019年4月。
- 2 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門会議『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）、文部科学省、2016年7月22日。
- 3 平石晃樹「思考と外部性—社会を見いだす教育哲学」、『教育哲学研究』No. 116、教育哲学会、2017年11月。
- 4 平野武夫「現下道徳教育の問題点—“道徳の時間”の特設をめぐって」、貝塚茂樹監修『文献資料集成 日本道徳教育論争史 第Ⅲ期 戦後道徳教育の停滞と再生 第12巻「特設道徳」論争』株式会社日本図書センター、2015年1月。
- 5 西田幾多郎『善の研究』岩波文庫、2003年。
- 6 永田繁雄「新学習指導要領における道徳教育の評価」、永田繁雄編集『「道徳科」評価の考え方・進め方』、教育開発研究所、2017年6月。
- 7 道徳性診断 HEART<ハート>、東京心理総合研究所、2001年12月
- 8 <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku/> 尾道市立長江小学校の実践紹介（2019年9月28日閲覧）
- 9 日本教育評価研究会「教研式道徳性アセスメント『HUMAN Ⅲ』」、日本図書文化協会、2017年3月
- 10 江澤賢一「道徳アセスメントシステムの紹介」、日本教育評価研究会『指導と評価』No. 757、日本図書文化協会、2018年1月。
- 11 石田恒好「これからの道徳教育と評価—指導要録にどう記入すればよいか」、日本教育評価研究会『指導と評価』No. 757、日本図書文化協会、2018年1月。
- 12 <https://www.fes-kinder.kindai.ac.jp/> 近畿大学付属小学校いじめ防止基本方針（2019年9月28日閲覧）
- 13 押谷由夫「道徳教育とアセスメント—道徳教育を充実させるためのアセスメントの工夫—」、日本教育評価研究会『指導と評価』No. 757、日本図書文化協会、2018年1月。
- 14 伊藤敏子「エビデンス至上主義時代の哲学的詳細と社会への開かれ—教育における一般性と有用性を切り結ぶという視点から—」、『教育哲学研究』No. 116、教育哲学会、2017年11月。
- 15 カント著、波多野完治・篠田英雄訳『実践理性批判』岩波文庫、1960年。
- 16 東風安生『寛容を基盤においた生命尊重の教育に関する研究』富山房インターナショナル、2018年11月。
- 17 文部科学省『小学校学習指導要領〔平成29年告示〕解説 特別の教科 道徳編』、廣済堂あかつき、2018年2月。
- 18 東風安生「寛容の価値から、よりよく生きる喜びの価値へ迫る」、鈴木昭雄・江川登編著『考え議論する新しい道徳科実践事例集』、日本文教出版株式会社、2019年9月。
- 19 松尾直博「カウンセリング心理学と道徳教育の接点」、日本教育評価研究会『指導と評価』No. 774、日本図書文化協会、2019年6月。