

倫理的思考力の育成を目指した道徳の授業デザインの開発 —功利主義と義務論の見方・考え方を用いて—

假屋園昭彦¹

(2023年11月15日 受理)

The Developmental Study of Morality Lessons to Cultivate the Ability to Think Ethically: From
the Perspectives of Utilitarianism and Deontology

KARIYAZONO Akihiko

要約

本研究は、道徳教育に倫理学という学問の知見を導入したところに学術的な独自性がある。すなわち本研究の研究上の価値は、倫理学と学校教育を結び付けた結実点となっているところにある。本研究では規範倫理学の理論である功利主義と義務論の視点を道徳教育に導入し、この二つの視点を児童生徒が身に付けることを目標とした学習モデルの構築を目指す。本研究では道徳で育成すべき資質・能力を、物事を倫理的な視点で捉え、倫理的な論理を組み立てる力であると定義する。そして育成すべき見方・考え方を、功利主義と義務論という視点から論理を組み立てる力であると定義する。こうした理論的背景をもとに開発を目指した授業デザインである。

キーワード: 道徳の授業デザイン, 功利主義, 義務論, 倫理的思考力

1. 問題と目的

(1) 本研究の問題意識

小中学校において特別の教科となった道徳の新たな特徴は、平成 29 年告示の学習指導要領から以下のとおりである。第一に、各教科に応じた資質・能力の育成が謳われた。第二に、各教科の資質の特質に相応しい見方・考え方の育成が謳われた。第三に、発達の段階を踏まえ、内容を体系的なものに改善する、という指摘がなされた。第四に、目標が「道徳的価値（例えば、誠実、親切、思いやり）の自覚化」から「道徳的価値の理解」に改められた。

上記の新たな特徴を踏まえ、現在の道徳教育の課題を以下に示す。

¹ 鹿児島大学法文教育学域 教育学系 教授

第一の課題は、道徳の授業をとおして児童生徒にどのような力が身に付いているのかが曖昧な点にある。学習指導要領上の道徳科の目標の文言は、「道徳性を養うために、道徳的諸価値の理解についての理解を基に、(中略)道徳的判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」となっており、非常に抽象的である。また個々の授業で扱う道徳的価値(内容項目)は、「正直、誠実、親切、思いやり、公正、公平」といった抽象概念である。このように目標と授業で扱う道徳的価値が抽象的なので、授業で身に付けさせる力の内容が明確にならない。その結果、授業の内容が「思いやりが大切です」「大切なのは勇気です」といったスローガンを連呼する表面的な水準に留まってしまう。これは「道徳は大切です」と言っているにすぎない。こうした状況から「道徳はわかりきったことを教えている」という感想が生まれ、教師と児童生徒の双方が道徳へ不全感と苦手意識をもつようになる。

第二の課題は第一の課題から必然的に生まれる。すなわち道徳科において育成すべき資質・能力の内容および各教科の特質に相応しい見方・考え方の内容が曖昧で不明確である。

第三の課題は発達段階を踏まえた内容の体系性にある。現在の道徳の授業は、例えば「友情」といった特定の道徳的価値を扱う場合でも、学年進行に伴う内容の深まりが見られない。この現象は特に小学校高学年から中学校にかけての道徳において顕著である。

第四の課題は目標が道徳的価値の自覚化から理解に改められた点である。教科化以前の道徳では、目標が道徳的価値の自覚化であったため、道徳的価値を意識しておく水準でよかった。そのため道徳的価値の扱いがスローガン水準になってしまった。しかし目標が自覚から理解になったことで、授業で道徳的価値の内容を考える必要性が生まれた。ここで問題になるのは、道徳的価値の内容を考えるためには特定の視点が必要になるという点である。この視点こそが道徳の見方・考え方に相当する。現状は、道徳的価値を捉える視点が依然として確立されていない。そのため授業は道徳的価値の内容まで踏み込めていない。その結果、道徳的価値の理解まで到達できず、スローガンの連呼水準の授業になってしまう。

第五の課題は、道徳における資質・能力と見方・考え方の関係が曖昧である。これは資質・能力と見方・考え方の内容が定まっていないために生じる問題である。この関係が明確になってはじめて学校場面で取り組むべき具体的な実践の方向性が見えてくる。

(2) 本研究の学術性と独自性

本研究の目的は上述の課題を克服するための学習モデルの構築にある。そのうえで本研究が有する二点の学術性と独自性を示す。まず第一点目を示す。各教科には親学問が存在するが、道徳の親学問は倫理学である。しかしこれまで学校教育で、倫理学という学問の枠組みで道徳教育を捉えるという視点は皆無であった。倫理学の枠組みから道徳の授業を捉える本研究は、これまでの道徳教育の研究では初めての試みである。道徳という教科の中に学問上の軸が含まれていないことが、道徳教育で身に付けるべき力が曖昧で不明確である原因の一つであると考えられる。

道徳教育を倫理学の枠組みで捉えると、先述した課題を克服する道筋が見えてくる。道徳で養う

資質・能力および見方・考え方の内容が明確になる。本研究では、道徳で養う資質・能力を物事を倫理的な視点で捉え、倫理的な論理を組み立てる力であると定義する。

次に道徳独自の見方・考え方の内容として、規範倫理学に含まれる功利主義（石川，1995；カント，1960）と義務論（ミル，2021；児玉，2012）を取り上げる。すなわち、育成すべき見方を功利主義と義務論という視点と定義し、育成すべき考え方を功利主義と義務論という視点から論理を組み立てる力と定義する。したがって資質・能力が倫理的な論理を組み立てる力、そして見方・考え方が功利主義と義務論という視点から論理を組み立てる力という構成になる。このように構成することで、資質・能力と見方・考え方の関係が明確になる。そのうえで児童の思考発達を倫理的視点から捉え、功利主義的思考と義務論的思考が発達する過程と捉える。倫理的思考の発達過程を捉えることが、道徳の課題の一つとなっている発達の体系性を明らかにすることにつながる。これが本研究の学術性と独自性の第二点目である。

これまで倫理学と学校教育は接点がなかった。本研究は倫理学と学校教育を結び付けた結実点になっているところに独自の価値がある。

（3）功利主義と義務論の視点を導入する必然性

以下に本研究で功利主義と義務論の視点を導入する必然性と意義について述べる。倫理学の枠組みで捉えると現在の授業展開は、ほぼ功利主義で構成されている。功利主義は、行為の価値はすべて、その行為がどのような結果を生むかによって決まると考える帰結主義である。すなわち、自分と周囲に多くの幸福、よいこと、快適さをもたらした行為は価値があり、そうでない行為は価値がないと考える。例えば「挨拶するとどんなよいことがありますか」や「親切な行いをすると、自分も相手も温かな気持ちになります」「正直に話したらとてもすっきりした」「友達を助けてあげたら、友達が喜んでくれた」といった内容は功利主義になる。これらの例のように功利主義の授業展開は「特定の行為の結果、自分、他者、社会に快適で幸福な状態がもたらされた」という内容になる。こうした授業展開をとおして児童生徒は、功利主義という見方・考え方で論理を組み立てる資質・能力を身に付ける。

功利主義による授業展開の長所と短所を以下に示す。まず長所を述べる。功利主義は小学校の低中学年に適した内容である。自分の行為が自分と周囲を幸せにするという功利主義の考えは、児童生徒の努力と自発性、積極性を育む。また功利主義は小学校低中学年の児童の生活経験に合致している。授業内容が児童生徒の生活経験と合致していると、授業で学ぶ見方・考え方が実感を伴ったものになり、その後の生活に活かすことができるようになる。

短所は以下の点になる。功利主義による授業展開が、小学校高学年から中学校にかけて続いている点である。小学校高学年および中学生になると、児童生徒は「自分の努力が必ずしもよい結果につながらない」「頑張ったからといって必ずしもよいことが起こるとは限らない」という生活経験を持ち始める。その結果、功利主義による授業展開が自身の生活経験とは合致しなくなり、生活実感

と授業内容が乖離するようになる。このことが「学年進行に伴う内容の深化がみられない、道徳はきれいごとだ、授業がワンパターンだ」という教師と児童生徒、双方の不全感につながっている。小学校低学年から中学校まで功利主義という一つの視点だけで授業が展開されているところに発達段階を踏まえていない道徳の現状がある。

さらに教師自身が功利主義という視点だけで授業を進めているという自覚がない。その結果、教師がこの現状を改善したくても、教師自身が自らの授業実践の意味を理解していないため、改善の糸口が見いだせない状況になる。自らの実践を外部からの大きな枠組みで捉えることができていない。道徳教育を倫理学という学問の枠組みで捉える利点がここにある。

小学校高学年から中学校にかけて児童生徒が学ぶべき見方・考え方は義務論である。義務論とは、結果にかかわらず、今の状況で自分がやらねばならない行為をやったこと自体に意味がある、と考える。かりに失敗に終わっても、あるいは、うまくいきそうになくても、自分の義務として自分の使命感に基づいて実践した行為には意味がある、と考える。「この行為をすることによって、どんなよいことがありますか」という発問は功利主義である。一方、義務論の論理に立つと「かりによいことがなかったとしたら、行動した意味はないのですか」「うまくいきそうになかったら、行動しなくてもよいのですか」という発問が生まれる。小学校低中学年の児童は道徳や生活経験から、功利主義の見方・考え方はすでに習得している。そして社会が功利主義で動いていることも事実であろう。しかし人生の中では「頑張ったけれど、うまくいかなかった」「うまくいくかどうかかわからないが、自分の義務としてやらなければならない時がある」という場面に遭遇する機会は多い。そのようなときに功利主義という価値の物差し（見方・考え方）だけでは自分を支えることができない。功利主義だけでは自分を支えられない時に自分を支えてくれる価値の物差しが義務論である。

(4) 発問をとおして見方・考え方を育成する論理的根拠

本研究では、功利主義と義務論という物差し（見方・考え方）を、発問をとおして児童生徒に身に付けてもらうという方法をとる。この方法の論理的根拠を以下に示す。

発問には思考の論理を育てる機能がある。通常、教師はどのような回答を引き出すかという視点で発問を作る。しかし発問で重要なことは発問に含まれる論理である。なぜなら回答者は発問に含まれる論理で考えるからである。例えば「コーヒーと紅茶、どちらが好きですか」と二者択一の論理で問われた場合、回答者は二者択一の論理で考える。したがって、回答者がもっていなかった論理が発問に含まれていた場合、回答者は発問の論理で考えることによって発問に含まれる論理を学習する。すなわち、発問に含まれる論理が回答者の論理を規定する。したがって功利主義の論理で発問された場合、児童生徒は功利主義で考え、義務論の論理で発問された場合は、児童生徒は義務論で考える。この過程をとおして児童生徒は、今までもっていなかった論理を学習する。こうした発問の機能を活用しながら、倫理的思考の発達および倫理の見方・考え方の育成に効果をもつ発問のモデルを開発する。

(5) 本研究の目的：本研究で明らかにしようとする内容

道徳教育とは、児童生徒がもっている価値の物差しを増やす営みである。一つの物差しにしがみついた生き方では、その物差しが通用しない事態に遭遇した時に自分で自分を支えることができない。どんな場面に遭遇しても自分で自分を支える価値の物差しをもっておく必要がある。児童生徒には、道徳の授業をとおして自分で自分を支える価値の物差しを増やしてもらいたい。功利主義と義務論はこうした価値の物差しなのである。本研究では、功利主義と義務論という価値の物差しを道徳の見方・考え方と呼ぶ。

本研究では、道徳の授業をとおして児童生徒に、功利主義の価値の物差しだけではなく、義務論という価値の物差しを身に付けてもらうための学習モデルの構築を目指す。児童生徒に価値の物差しを増やしてもらうことを目的とした学習モデルの構築である。

上記の目的のもと以下の諸点を明らかにする。

① 功利主義と義務論という倫理的思考の発達過程およびその仮説

小学校から中学校までの間に功利主義と義務論という見方・考え方がどのように生まれ、どのように育っていくのかという倫理的思考の発達過程の実態を明らかにする。この発達過程の実態のなかで特に明らかにしたいのは、「義務論的思考（見方・考え方）が、どの時期に、どのような過程で生じるか」である。この点についての仮説を以下に示す。

《 研究仮説 》

小学校低中学年では功利主義的思考が身に付く。功利主義は低学年から中学年にかけて複数の種類に枝分かれし、単純な功利主義から複雑な功利主義に発達する。高学年になると、生活経験と道徳で学ぶ道徳的価値とが融合されて義務論的思考が生まれる。

義務論的思考の発生に際しては、授業で扱う「責任、社会正義、勤労、公正、公平」といった義務論的思考に近い価値が強く影響する。また生活経験では、小学校中学校から始まる係活動が影響する。以上が仮説となる。

具体的な手続きを以下に示す。小学校中高学年にかけて義務論的思考の論理を含んだ発問を児童生徒に考えてもらう。この回答を児童生徒にワークシートに記入してもらい、児童生徒の考え方の発達上の変化を明らかにする。発問は「物語では登場人物の努力は実ったけれど、もしうまくいかなかったとしたら、登場人物は頑張った意味がないのかな。」あるいは「暮らしの中で、頑張ったけれどうまくいかなかった経験はあるかな。そんなとき、どう思いましたか。」という内容で児童の回答を分析する。予想としては、3年次、4年次では功利主義的思考に基づいた回答が多く出現するだろう。すなわち「今回失敗しても次に生かすことができる」といった内容である。5年次、6年次では義務論の初歩段階的思考が生まれることが予想される。高学年になると、生活経験のなかで委員会活動、学校行事のリーダーといった立場を経験する。したがって「責任、勤労」といった道

徳的価値を扱う授業では、授業内容と生活経験とが合致し、児童の回答には「責任、役割、自分の務め」といった文言の出現が予想される。これらは義務論による見方・考え方の萌芽期で義務論的思考の初期段階だと言える。

② 功利主義と義務論の発達過程に基づいた学習モデルの開発

功利主義と義務論の発達過程が明らかになった段階で、この発達過程の実態を踏まえた学習モデルを開発し、検証授業を行い、その効果の査定と改善を実施する。この段階では、義務論の発想にとって効果的な発問とワークシートを開発する。

③ 本研究の位置づけと手続き

本研究は功利主義と義務論という倫理的思考の発達過程を明らかにするための最初の第一段階に相当する。第一段階では、義務論的思考と功利主義的思考が生じる機序を明らかにすることを目的とする。そのために対象を小学校5年生とした検証授業を実施する。小学校5年生から始める理由は、この時期が功利主義的思考から義務論的思考へと見方・考え方が増え始める時期であると考え、義務論的思考の萌芽期ではないかと判断したためである。そのため義務論の内容の発問への回答を徹視的に分析し、義務論的思考の萌芽の過程を描き出し、その機序を析出することを目的とする。

(6) 検証授業の進め方

検証授業は2回実施する。以後、1回目の検証授業を検証授業1、2回目の検証授業を検証授業2と呼ぶ。2回の検証授業の内容を以下に示す。検証授業1では自分の役割が明確になっていない場面を扱い、検証授業2では明確な役割が自分に割り当てられている場面を扱った。このように2回の検証授業の内容を分けた目的は、自分に明確な役割が与えられているか否かによって義務論的思考の発現に違いが見られるかを検証するところにある。

検証授業1では役割が明確に与えられていない場面、検証授業2では与えられている場面を描いた教科書の読み物を読み、下記の発問への回答をワークシートに記入してもらった。検証授業1の発問は「感謝されるか、されないかわからないにもかかわらず、人に親切にすることができますか。その理由も考えましょう。」という内容であった。検証授業2の発問は「自分がやりたくない役割、得意ではない役割、気が乗らない役割を与えられたら、どんな言葉を自分に言い聞かせながら、その役割に取り組みますか」という内容であった。

(7) 検討事項

本研究は先述のように小学校5年生を対象とした。その理由はこの時期が功利主義的思考から義務論的思考へと見方・考え方が増え始める過渡期であると考え、義務論的思考の萌芽期ではないかと判断したためである。

そのため本研究は5年生の道徳的思考の実態把握を目的とする。したがって、義務論的思考を問う発問に対する回答から、児童の道徳的思考の水準を分析し、その実態を抽出することを検討事項

とする。

検討事項の分析に際しては、児童の回答を功利主義的思考と義務論的思考に分類し、その内容をカテゴリーに分類する。このカテゴリーの分類から児童の道徳的思考の実相を抽出する。

2. 検証授業1

(1) 実施日

鹿児島市内の公立小学校で2022年6月23日および6月30日に実施された。分析対象とした児童は第5学年2学級の57名であった。

(2) 授業者

授業者は令和4年度に鹿児島大学大学院教育学研究科学校教育実践高度化専攻（教職大学院）に在学している大学院2年生であった。授業者の院生は、学部卒業後、鹿児島市内の公立学校で1年間期限付き教諭の経験をもっており、授業実施の経験は豊富であった。また院生はこの公立学校の第5学年で令和4年度の教職大学院の実習を行っている最中であり、第5学年の児童とはラポールが形成されていた。

(3) 検証授業の展開

教科書の物語を読み、授業者がワークシートの質問を発問という形で児童に問いかけ、児童はこのワークシートに回答を記述した。物語の内容は「デパートで幼児が散らかした品物を2名の5年生児童が片付けていたところ、店員から5年生児童が散らかしたと誤解され、叱責された。しかし後日、この誤解は解け、店員から感謝された。」というものであった。

(4) 分析対象としたワークシートの質問

ワークシートの質問は5種類作成したが、分析対象とした質問は「感謝されるかわからないにもかかわらず、人に親切にすることはできますか。理由も考えましょう。」であった。この質問に自由記述で回答してもらった。この自由記述を功利主義的思考と義務論的思考という視点から分類した。

(5) 結果と考察

(5) - 1 功利主義的思考と義務論的思考の定義

児童の回答から、功利主義的思考と義務論的思考の実態として以下のような分類が可能であった。義務論的思考の発現の水準によって、段階1から段階3までの分類が可能であった。段階1は功利主義的思考の水準であり、段階2、段階3につれて義務論的思考が発現する。功利主義的思考と義務論的思考の分類規準は「何を規準として自分の行為を評価しているか」という自分の行為の評価規準によって分類した。功利主義的思考と義務論的思考を以下のように定義した。

① 功利主義的思考の定義

結果の成否を規準として自分の行為の意義を評価する。

② 義務論的思考の定義

結果の成否ではなく、自分がやるべきことをやったかどうかで自分の行為の意義を評価する。

(5) - 2 カテゴリー分類の規準

【 段階1 : 他者評価重視型の功利主義的思考 】

他者が自分の行為の成否を評価しているかどうかを規準にしている。

《 段階1-1 》

他者が自分への評価（感謝）を表出することを求める。

《 段階1-2 》

他者が自分への評価（感謝）を表出することを求めない。

【 段階2 : 自己評価重視型の功利主義的思考】

自分が自分の行為を評価しているかどうかを規準にしている。自己評価の対象は「行為の成否」である。

【 段階3 : 自己評価重視型の義務論的思考】

自分が自分の行為を評価しているかどうかを規準にしている。自己評価の対象は「この場で必要とされている行為ができたかどうか、自分がやるべきことをやったかどうか」である。

(5) - 3 カテゴリー分類の結果

カテゴリー分類の結果、各カテゴリーに該当した人数を表1に示す。

表1 功利主義的思考と義務論的思考の分類結果

感謝されるかわからないにもかかわらず、人に親切にすることはできますか？	人数	回答例
段階1-1 他者評価重視型功利主義的思考	11	せっかく親切にしたのに怒られてしまってモヤモヤする
段階1-2 他者評価重視型功利主義的思考	7	心の中では「ありがとう」と言っているかもしれない
段階2 自己評価重視型功利主義的思考	23	自分のやっていることは人のためになっていると思えばよい
段階3 自己評価重視型義務論的思考	2	感謝されなくても自分が正しいと思うことをすればよい
その他	14	

(5) - 4 カテゴリー分類の考察

表1の結果から明らかになった内容は、功利主義的思考には複数の種類が存在することであった。功利主義的思考は行為の成否を規準としているが、その際にも他者からの評価（他者からの感謝と承認）を重視する内容（段階1）と自分の評価（自分の納得感）を重視する内容（段階2）とに分かれた。「他者からの感謝と承認」の重視は、結果として目に見える成果を求めている心性である。「自分の納得感」の重視は、目に見える成果は求めてはいないものの納得感という内面的な成果を

求めている。両者ともに外面的であれ内面的であれ、成果を求めているという点で功利主義的思考の範囲内であると言える。

ここで納得感の方は「よいこと、幸福、快適さ」と「義務感、使命感」の両方の範疇に入る。ここに義務論の萌芽を見てよいのではなかろうか。

義務論的思考も少数ながら見られた。この回答例は「感謝されなくても、自分が正しいと思うことをすればよい」という回答であった。こうした回答には自律性が含まれている。自律性の育成は義務論的思考の発達に寄与する可能性がある。義務論的思考と自律性の育成との関係については、今後の研究課題としたい。

以上の結果から現段階では、功利主義的思考から義務論的思考への発達過程は以下のように整理できる。第一に、自らの行為を意義づける際の規準は、他者評価から自己評価に変化することである。第二に、他者からの評価を求める際には、目に見える評価を求める段階から目に見えない評価を自分で想定する段階に変化するすることである。第三に以下の点を指摘できる。すなわち、功利主義的思考も義務論的思考も何をもって自分を納得させるかという納得の規準に収斂される。功利主義的思考は「よいこと、幸福、快適さ」の発生で自分が納得する。義務論的思考は「自分はやるべきことをやった」という義務感で自分が納得する。この納得の規準の変化が功利主義的思考から義務論的思考への発生への中核なのではなかろうか。問題はこうした変化が生まれる源と契機であろう。

3. 検証授業2

(1) 実施日

鹿児島市内の公立小学校で2022年10月26日、10月28日、10月31日に実施された。分析対象とした児童は第5学年4学級の106名であった。

(2) 授業者

授業者は検証授業1と同じであった。

(3) 検証授業の展開

教科書の物語を読み、授業者がワークシートの質問を発問という形で児童に問いかけ、児童はこのワークシートに回答を記述した。物語の内容は「学級の演劇会で主人公は自分が気の進まない役割を担当することになった。友達が地味な仕事でも懸命に頑張る姿を見て主人公も意欲を示すようになった。」というものであった。

(4) 分析対象としたワークシートの質問

ワークシートの質問は5種類作成したが分析対象とした質問は「得意ではない役割、気が乗らない役割を与えられたら、どんな言葉を自分に言い聞かせながらその役割に取り組みますか」であった。この質問に自由記述で回答してもらった。この自由記述を功利主義的思考と義務論的思考という視点から分類した。

(5) 結果と考察

(5) - 1 カテゴリー分類

児童の回答からカテゴリー分類を行った。その結果を表2に示す。役割が明確に定められた場合の回答は、検証授業1に比べて多くのカテゴリーに分類できたので、検証授業1とは異なるカテゴリーを設けて分類した。この結果を表2に示す。

表2 カテゴリーの分類結果

カテゴリー	定義	人数
1. まわり重視型 ：義務論	友達や先生など、他者のために役割を果たそうとすること。	35人
2. 自分の役割重視型 ：義務論	自分の役割に意味を見出し、果たすこと。	16人
3. 役割とまわり ：義務論	1と2の両方の考え方をもちながら、役割を果たそうとすること。	11人
4. 自分の力について言及 ：義務論	自分の役割を、自分の力でやり遂げようという気持ちをもちながら取り組むこと。	1人
5. とりあえず型	あれこれと考えず、すぐに行動を始めること。	3人
6. いいことある型 ：功利主義	役割を果たしたら、自分にいいことがあると言い聞かせながら取り組むこと。	5人
7. 役割と責任 ：義務論	責任を果たすことを念頭に置きながら役割を果たそうとすること。	6人
8. やりとげ型 ：義務論	自分の役割を途中で投げ出さずに、最後までやり遂げようと考えながら取り組むこと。	4人
9. あとが楽型 ：功利主義	役割を、先延ばしにせずに早く終わらせることで、後々自分が楽になるという考えももちながら取り組むこと。	1人
10. 成功結果重視型 ：功利主義	成功させることを最も重視して取り組むこと。	7人
11. 達成感型 ：功利主義	役割を果たした先に達成感があると言い聞かせながら取り組むこと。	1人
12. 自己成長型 ：功利主義	自分の役割を果たすことで、自分が成長できるのだと言い聞かせながら取り組むこと。	2人
13. 楽しみ型 ：功利主義	自分の役割は楽しいものであると言い聞かせながら取り組むこと。	4人
14. 自分鼓舞型	「やればできる」など、自分を鼓舞しながら取り組むこと。	4人
15. 褒められたい型 ：功利主義	自分の役割を果たしたら褒めてもらいたいと考えながら取り組むこと。	6人

(5) - 2 功利主義的思考と義務論的思考の分類

表2の結果を功利主義的思考と義務論的思考という視点から改めて分類した。功利主義的思考は「6, 9, 11, 12, 13, 10」、義務論的思考は「1, 2, 3, 4, 7, 8,」と分類することができた。これらの結果を表2のカテゴリー欄に示す。自己鼓舞型はどちらの範疇にも入らないと判断した。

(5) - 3 カテゴリー分類の考察

検証授業2では、明確な役割が自分に割り当てられている場面を扱った。検証授業1よりも対象児童が多かったこともあるが、検証授業2での児童の回答は、検証授業1よりも多くの種類のカテゴリーが出現した。すなわち、功利主義的思考と義務論的思考の双方のカテゴリーが検証授業1よりも多く見いだされた。この現象は、義務論的思考は明確な役割を与えられる経験の中から生まれる可能性を示唆しているのではないか。明確な役割を与えられるところから役割意識が生まれ、この役割意識の内容が洗練されて義務論的思考を育むという過程が想定される。この点は今後の検討課題とする。

本結果の全体的特徴は、自分が役割を果たすことの意義に言及した内容の多さにあった。この理由としては質問内容に「役割」という文言が使用されていた点が挙げられる。「役割」という文言が、委員会や係の活動、掃除、日直といった具体的な活動を想起させ、この想起が役割の意義を考えさせる契機となったと言えよう。

本結果の重要性は児童が捉えた役割の意義に関する内容が詳しく示されている点にある。カテゴリー「1, 2, 3」に見られるように、児童が捉えた役割の意義には「周囲の他者のため、および自分の役割に意味を見出すため」の二点が挙げられている。また「責任」という言葉が使われている。「役割を果たす」ことを「自分の責任を果たす」と同義に捉えている可能性がある。

次に人数面について見てみよう。功利主義的思考に属する人数は30人であり、義務論的思考に属する人数は73人であった。すなわち義務論的思考の方が多く出現している。このことは上述のように役割を果たすことの意義を考えた結果であると言える。

4. 総合考察

(1) 義務論的思考が生まれる契機

以下に二つの検証授業の結果を踏まえた考察を行う。本研究の目的は功利主義的思考から義務論的思考が生まれる機序を析出することであった。二つの検証授業の結果を比較した場合、義務論的思考の発生機序として以下の二点の指摘が可能である、第一に明確な役割を経験することの必要性である。明確な役割を経験する中から義務論的思考が生まれる可能性が高い。明確な役割を担う経験は少なくとも義務論的思考が生まれる契機になりうるのではないか。第二に役割の意味について考えてもらう機会の重要性である。「役割とは何か、役割を果たす際に重要なことは何か。」といった問いを授業の中で児童に経験させる必要性がある。これらの点から小学5年生という時期は、学校生活の中に義務論的思考が生まれる契機が含まれていると考えることができる。

検証授業2の結果は、小学校5年生という時期は完全に義務論的思考の内容には至っていないが、役割の意義について考えることが可能という点を示している。「義務を果たすことそのものに意義がある」という思考がどの時期に、どのような機序で生まれるかについては、本研究とは異なる問いかけを行う必要性があろう。どのような問いかけが効果的かという点は今後の課題とする。

(2) 義務論的思考を育む学習モデルとは

上述の結果を受けて、現段階で考えられる義務論的思考を育む学習モデルを考えてみたい。第一に学習指導要領の中で義務論的思考に近い内容項目をとおして義務論の論理を学習してもらう方法が考えられる。有効的と思われる内容項目は「自律、自由と責任」「勤労、公共の精神」といった項目であろう。

第二に学習モデルの一環としての授業デザインである。有効な授業デザインとしては假屋園(2017a, 2017b)が提案している「道徳的価値の判断規準を考える授業デザイン」であろう。これは倫理学の道徳的価値の普遍化可能性原理を根拠にした授業デザインである。児童生徒に道徳的判断力を身に付けてもらうために假屋園が提案した。その内容は、道徳的判断を行う際に人がどのような判断規準を使っているのかを児童生徒自身に考えてもらうという学習過程をとる。この学習過程は、①人間の行動は特定の判断規準の選択であること、②行動の変化は選択する判断規準の変化であること、③授業の中では、人間の判断過程を追体験することによって判断過程を自覚的に理解すること、④そのうえで人が道徳的判断を行う際に用いる規準にはどのようなものがあるかをできるだけ多く考え出すこと、⑤自分自身はどのような判断規準を大切にしているかを知ること、⑥他者が大切にしている判断規準を知り、尊重すること、⑦人間としての器を大きくするためには、自分も持っている判断規準の数を増やす努力をすること、という内容からなる。

「道徳的価値の判断規準を考える授業デザイン」を使うと、功利主義的思考と義務論的思考を判断規準の一つとして扱うことができる。そして功利主義的思考という判断規準だけで物事をとらえていたのが、義務論的思考という判断規準を身に付けることで、自分も持っている判断規準を増やすことができる。

「道徳的価値の判断規準を考える授業デザイン」は最終的には児童生徒の自律性を育むための学習過程として假屋園(2017a, 2017b)が提案したものである。ここで自律性について考えてみると、自律性は義務論的思考と関連が深いことがわかる。義務論的思考では行為の意義は結果の成否に左右されない。この思考は周囲の影響を受けず、周囲に流されることなく自分自身を拠りどころに立つという考え方である。すなわち義務論的思考は何物にも寄りかからない姿勢である。この姿勢はまさしく自律性を表している。したがって自律性を育むことを目的とした「道徳的価値の判断規準を考える授業デザイン」は功利主義的思考および義務論的思考を身に付けるために有効な学習モデルになりうる。自律性と義務論とのつながりについては今後論じる予定である。

引用文献

- 石川文康(1995) カント入門 ちくま新書 筑摩書房
イマヌエル・カント(1960) 道徳形而上学原論 篠田英雄(訳) 岩波文庫 岩波書店
ジョン・スチュアート・ミル(2021) 功利主義 関口正司(訳) 岩波文庫 岩波書店
假屋園昭彦・牟田伊織(2017a) 考える道徳を目指した授業デザインの開発(Ⅲ) 一道徳的判断力

の育成を目指した価値規準発見型デザインの開発－ 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要,
26, 277－288.

假屋園昭彦・池下龍郎（2017b）考える道徳を目指した授業デザインの開発（Ⅳ）－道徳的判断力
の育成を目指した判断過程の体験型授業デザインの開発－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（教
育科学編），68, 163－186.

児玉聡（2012）功利主義入門 ちくま新書 筑摩書房

謝辞

令和4年度鹿児島大学大学院教育学研究科学校教育実践高度化専攻（教職大学院）2年生に在学し
ていた奥野真輔君には、検証授業の授業者になっていただき、分析の協力もいただいた。衷心より
感謝いたします。