

プロジェクションに基づく道徳教育

Moral education based on the projection science

米田 英嗣／鈴木 宏昭

Hidetsugu KOMEDA／Hiroaki SUZUKI

2015年3月、学習指導要領の一部改正があり、道徳科（「特別の教科 道徳」）が誕生した。こうした道徳の教科化にともない、物語の主人公の気持ちを考える道徳、「心情重視」の道徳から、「考える・議論する」道徳への転換が目指されるようになった（荒木, 2017）。

従来型の道徳教育は、物語などの題材を与え、その内容に対して生徒、児童に対して話し合いをさせ、最後に教師の意見を与えるというものが多かった。道徳の教科化にともない、この流れは進み、教師の側が穴埋め式のプリントなどを用い、教師があらかじめ用意した模範解答に誘導する形式の授業も増えている（文部科学省「道徳教育アーカイブ」）。たとえば、道徳科におけるいじめについての教育で、いじめは良くないことであるということを物語に基づいて授業を行うが、結論はいじめられる側の気持ちを考えるという模範的な解答が用意されており、議論が深まることはあまりない。

このような問題を解決するために、プロジェクションという視点が有効である可能性がある。人間は、各人が持つ主観的な意味を、客観的世界にプロジェクションし、主観と客観の入り混じった世界の中で、物理的な世界を知覚し、感情が生起し、行為を行う（鈴木, 2019）。プロジェクションの働きによって、物語の登場人物の体験を疑似体験し、物語の世界に没入することで、疑似的にいじめの被害者になることも加害者になることもできる。

本研究課題は、プロジェクションの枠組みを道徳教育に適用することで、教育上の諸問題に対して当事者意識を持って考えられるようになり、その実証的・実践的検討を通して、道徳科教育の基盤となる共感性の育成について新たな提案を示すことを目的とする。

1. プロジェクション科学

プロジェクションとは、自己の内部モデル（表象）を世界の事物に対して拡張的に適用することを指す。物語理解にともなう読解体験は、現実場面で得られる実体験と近く、現実体験することの代理体験すなわちシミュレーションであると考えられる（米田・和田, 2020）。物語理解にともな

う経験は間接経験であり、二次的な経験であるといえる。一方で、現実の体験は直接経験であり、一次的な経験である。代理経験、シミュレーションという考え方だけでは、どのようにして間接経験から直接経験へ変換するかを説明できない。また、読者の直接経験が、間接経験によっていかに変容するのかについて答えることができない。プロジェクションといった概念を導入することによって、間接経験が直接経験へと変換され、実際に体験していないことも実際に体験したこととして脳内で処理されることを説明することができるようになる。

従来の道徳教育は、物語や映像教材を通じて、相互理解、寛容、公正、公平、友情や信頼、公共の精神などを理解させる、「読む道徳」が主流であった（荒木, 2017）。こうした読む道徳は、物理世界を認識することと関わり、脳の中に表象を構築することに終始していると考えられる（図1 (a)）。

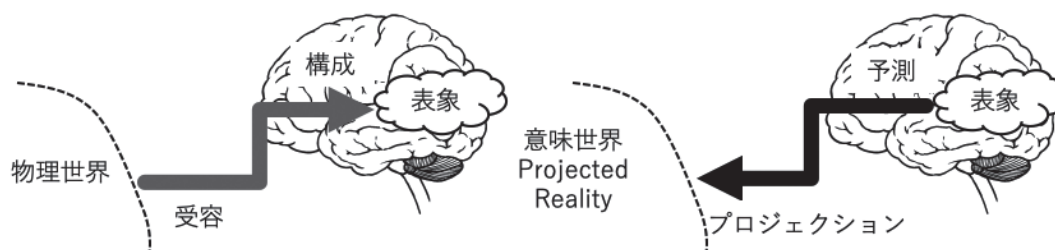


図1 (a) 従来の「認識」の概念図 (b) 「プロジェクション」の概念図
鈴木 (2022) を改変

一方で、本稿で提案するプロジェクションに基づく道徳教育では、従来の道徳教材によって構築された表象を物理世界に定位することで、抽象的で物理的な世界を、個人的な体験に彩られた意味世界を構築することが可能になる（図1 (b)）。プロジェクションの考え方によって、読む道徳で得られた疑似体験を自分自身の問題としてとらえることが可能になることから、「特別の教科 道徳」が目指す「考える・議論する」道徳を達成するために不可欠な考え方であるといえる。

2. 授業実践

プロジェクションに基づく道徳教育の効果を検証するために、大学で半年の間、週一回の演習形式の授業を行った。受講生は11名であり、全員が2回発表を行った。1回目は、既存の道徳教育の発表、2回目は新たな道徳教育法に基づく模擬授業であった。

全15回の授業のうち、4回は、文部科学省「道徳教育アーカイブ」など従来型の道徳教育を学習した。そこで、物語や映像教材を通じて、相互理解、寛容、公正、公平、社会正義などを主題とした従来型の道徳教育を確認した。その後、5回にわたり、受講生によって、道徳教育の授業紹介が行われた。このように受講生の間で従来型の道徳教育において共通理解を得られた上で、プロジェ

クションに基づく新たな道德教育を目指した授業発表が、5回にわたって行われた。そのうち3つの授業を紹介する。受講生のコメントも紹介するが、アルファベットが同じ受講生が同一人物を指すとは限らない。たとえば、授業1の受講生Aと、授業2の受講生Aが同じ人物であるとは限らない。

授業1：「正しさについて考える～『走れメロス』を通じて～」

この授業では、まず、物語の内容理解を行う。メロスという人物について、ディスカッションをしながら考えていく。その後、「メロスの行動によって、周囲の人はどうなりましたか？」という発問を与えることで、行動がどのような影響を与えたかを議論する。以上の流れは、従来型の道德教育であると考えられる。つまり、物語の内容を認識し、生徒の表象を構築することを目指している（図1 (a)）。

その後、「メロスの行動は本当に正しいか？」と発問することによって、「正しさ」について自身および他者の経験に基づき、深く考える。この過程において、生徒の表象は、自身の体験によって意味に彩られた表象となり、表象が現実世界において接地される。

授業のフィードバックとして、以下のコメントが得られた。受講生のコメントは、イタリック体で表記した。

受講生A

一人一人にとっての「正しさ」はあっても、それはあくまで個人的なものであって、全体に共有される「正しさ」というのは存在しないということを学んだ。ある人にとっては正しくともそれを別の人の立場からみたら必ずしも正しいとは限らず、むしろ間違っているように映ることもあると思う。実際私たちの日常生活で少なからず他者との関りを持っている以上、そうした個々人の正しさの食い違いが頻繁に繰り返されている気がする。その点、日常を振り返るという意味でも有意義な時間であった。

上記のコメントでは、他者の視点に立つことの重要性が書かれている。他者の視点に立つ能力のことを、「視点取得」という（藤原他, 2019）。考えることを重視した道德の授業を行うことで、物語の世界を超越して、日常生活での他者との関係に考察が及んでいるといえる。

受講生B

一人ひとりが考え、それを共有することで必ずしも自分と同じような考えをしているわけではないということや、逆にみんな同じように良くないと思うことがあったりと正しさという重要な価値観を知る機会になってよいと思いました。そして、あくまで授業が正しいわけではなく、1つの考えとして頭に入れようと最後に話すのも強制しているわけではなく良いと思いました。

授業を受けている学生に深く考えさせるが、特定の解釈を押しつけるのではなく、一つの考え方で

あることを授業者は強調しており、異なった価値観を受け入れることの重要性が教授されたと考えられる。

受講生C

『走れメロス』を通じて「正しさ」について考える授業だったが、私にとっての「正しさ」は誰かにとっての「正しさ」ではないためとても難しかったが、その分深く考えられたと思う。ちょっとした喧嘩など小さいことから戦争などの大きなことまでそれぞれの掲げる「正しさ」のぶつかり合いであると考えている。相手は悪だと決めつけるのではなく相手も「正しさ」の元で戦っているのだと考えれば少しは争いが減るのではないかと考えた。

正しさや悪とは、相対的な問題であり、自分にとっての正しさが、相手にとっての正しさであるとは限らない。相手と自分の価値観が異なっているから、争いが起こると考えられる。授業を通じて、紛争解決についての考えを提起している。

授業2：「星の王子さまと旅する《私》」

この授業では、冒頭で、「あなたは「子ども」ですか？それとも「大人」ですか？」と問いかけられ、子どもと大人との比を、その理由とともに答えさせる。「星の王子さま」という文学作品を読ませて、文章の内容から「子ども」と「大人」の違いをまとめてもらい、なぜ「子ども」の心（＝童心）を保つのは難しいのかを考えさせ、ディスカッションを行う。授業者の解答例として、童心を保つのが難しい理由として、人間は社会的な動物で、他者からの承認欲求があるということ、社会に賛同すればするほど、自分を見失ってしまうということを挙げる。続いて、物語から「ものごとはね、心で見なくてはよく見えない。いちばんたいせつなことは、目には見えない。」を抜粋し、「あなたにとってこれだけは忘れたくないと思いは何ですか？」という質問に考えさせ、最後にもう一度、「あなたは「子ども」ですか？それとも「大人」ですか？」と問いかけられる。

授業のフィードバックとして、以下のコメントが得られた。

受講生A

授業の冒頭で質問から入っている点が良いと感じました。冒頭で問いを与え、生徒に考えさせると、興味を持って学習に取り組ませることができそうだと感じました。一般的には大人も子供も「早く大人になることが良い」と考えていると思います。その中で、「子どもの方が良い部分もある」というように「子どもの部分を認めてあげる」ことで、心に余裕が生まれたり、自己肯定感が高まったりするのではないかと感じました。また、過去に読んだ文学作品に、「自らの子どもの部分を自覚し認め、うまく付き合える人が大人だ」という内容が書かれており、この授業の一つの答えになるのではないかと感じました。

発達とは、子どもから大人に線形的に成長するものではない。個人の中に子ども時代から持っているものと、成人する過程で獲得するものが内包して、人格が形成される。プロジェクションの観点から考えると、子ども時代に獲得された表象を、成人した自己に投影される。同時に、成人になってから獲得された表象を、子ども時代の自己にも投影しうる。発達とは、こうした相互的な上書きの過程であると考えられる。

受講生B

自分が子どもと大人の割合を考えたことによって、今の自分自身を見つめ直すよい機会になった。大学生は年齢的には大人と見なされるが、心はまだ子どもの部分と大人の部分どちらもあると思うので、今回の授業内容は大学生に合った内容だと思った。

授業で得られ新たな視点を、現実の自己に投影することで、自己に対する新たな視点が獲得されていると考えられる。授業で得られた物語から新たな自己を構築しているが、過去の経験や他者の意見などから作られる物語に基づく自己のことを、物語自己 (narrative self) という (Gallagher, 2005)。こうした物語自己を確立するためには、他者との対話が不可欠である。他者の考えを自己にプロジェクションし、他者の考えの中で自分と一致していない部分から、自己の表象や行動が変容するにいたる (嶋田, 2019; 鈴木, 2022)。

受講生C

自分は子どもなのか、大人なのかという最初の問いは自分自身について考え直すきっかけとなり、他の人の意見も気になったのでとても興味深かったです。周りから、大人になりなさい、と言われることがあり、立派な大人になることが正しいとされるような風潮があるように感じます。その中で、この授業は大人になろうということを伝えるのではなく、子どもの時に抱く感情、好奇心がどれだけ大切なのかについて考えさせられる内容でとても良かったです。

自身のことについて深く考える過程で、他者の視点から考えることは重要である。授業において他者の意見を聞くことを強制されるのではなく、自発的に、他者の視点に立つことを求めている。

授業3 「インターネットで知り合った友達と…」 (中学生向け教材)」

冒頭で、「皆さんはインターネットで友達を作ったことがありますか？」と問題提起を行い、表1の自作のシナリオを生徒に読ませる。その上で、書かれた情報を整理することが求められる。続いて、実際に起こった犯罪の事例を、データに基づいて解説する。あわせて、ネット犯罪に関する基礎知識を提供し、受講生の間で共通認識を構築する。最後に、「もし自分がシナリオ2のお母さんの立場にあったら、息子にどのような言葉をかけますか？」と問いかけ、自分以外の他者の視点に立つことを促す。

表1 授業3で用いられたシナリオ教材

☆シナリオ1

中学2年生の男の子である「かずや君」は、数か月前にSNSのハッシュタグを通して知り合った「はるぴー」と、よく一緒にオンラインゲームで遊んでいます。「はるぴー」さんは中学3年生で、年齢が近いこともあって、いつも楽しく遊んでいます。顔は見たことはありませんが、何回も一緒に遊んだこともあり、あなたは「はるぴー」さんのことをよく知っているつもりです。

そんなある日、あなたは「はるぴー」さんに「僕、大阪に住んでいるんだけど、もしよかったら今度のゴールデンウィークにこっち来ない？一緒に遊ぼうよ。」とSNSのダイレクトメッセージで伝えられました。東京在住のあなたは少し返答にためらっていますが、後で「はるぴー」さんに「はい！ぜひ行きます！」と返信しようとしています。

☆シナリオ2

かずや君のお母さんは、かずや君と二人で暮らしています。最近お母さんは、息子が知らない人とオンラインゲームで遊んでいるのを少し不安げに見ていましたが、ある時、息子が「一緒にゲームで遊んでる人が大阪に住んでいて、今度のゴールデンウィークに泊まりで遊びに行きたいんだけど、いい？」と聞いてきました。「相手の人も中学生だから大丈夫だ」と息子は言っていますが、その人が信用に足る人間なのかどうか分からず、判断に困っています。

☆シナリオ3

かずや君と一緒に遊んでいる「はるぴー」さんは、高校2年生の男の子です。かずや君は「はるぴー」さんのゲームスキルをととても尊敬しており、ボイスチャット越しに、いつも好意的な発言をしています。いいカモだと思った「はるぴー」さんは、最近、その男の子に、自分が住む大阪に遊びに来よう誘いました。友達何人かと一緒にその子を脅し、お金を巻き上げようとしているのです。

授業のフィードバックとして、以下のコメントが得られた。

受講生A

中学生に対する教材として、中学生にとって身近な内容を使った中学生が主人公のわかりやすい物語を使って説明しているのがとてもよかった。また、オリジナルの物語で終わらせずに実際に起きた事件や犯罪データを示すことでより生徒に危機感をあたえ、自分事としてとらえさせられると思った。学校安全の観点からも、ネットリテラシーについての教育は安全教育としてとても重要なことであるので、短い時間で説得力のある授業を行うことはこれからも、求められていくだろうと思った。最後の質問をかずや君の視点ではなく、お母さんの視点に立って考えさせることで、子どもではない視点を持たせようという考えがとてもいいと思った。

導入として、自分と近い主人公にまず感情移入をさせている (Komeda et al., 2013)。その後、授業で実際のデータを与え議論をすることで、最終的には自分と年齢の離れた他者の視点に立つことを求めた授業である。

受講生B

題材が中学生によって親しみやすい内容だったので非常に良いと思った。ゲームや Twitter の例を最初に挙げていたことで、インターネットを通じた友達作りは身近に存在するものであると生徒たちが感じることができると思った。教材に関しては、かずや君、お母さん、はるびーさんの3人の視点から書かれたシナリオがユニークで良かった。また、お母さんの視点があったことで、生徒たちが普段はあまり考えないであろう親の視点に気づくことができる良い機会になると思った。

小学生や中学生にとって、自身の親の視点に立つことは困難である。この授業では、まず自分と似た他者に対して共感をさせ、授業の最後では自分と似ていない他者の視点に立つ、すなわち認知的な共感を可能にしている (米田・間野・板倉, 2019)。

受講生C

中学生を想定した授業構成で、授業者の説明部分と教材を読む部分、そして生徒自身が考える部分がバランスよく組み込まれていたと思う。集中して授業に参加できる構成だった。この授業を通して生徒たちに考えてほしいこと、気づいてほしいこと、教えたことがベースにきちんとあって、それを基に一つ一つのワークに意味があるものになっていたことが素晴らしいと思ったと思う。

物語の世界に没入するには、物語への強い集中が必要である (小山内・楠見, 2013)。授業を通じて物語に集中させることで、没入が起こり、プロジェクションが促進されたと考える (小山内他, 2019)。

3. プロジェクション体験に基づく道徳教育

本稿の最後に、プロジェクション体験に基づいた新たな道徳教育の可能性について考える。ここでの体験とは、直接的な一次体験だけでなく、疑似体験、二次体験も含む。常深 (2016) は、写像的理解 (mapping comprehension) という概念を提唱した。写像的理解とは、自分が直接経験していない内容を比喩的に自分に置き換えて行う理解を指す。たとえば、ハリーポッターシリーズなどでは登場人物が魔法を修得する記述が描かれるが、読者の中で実際に魔法の修行をしたことがある人はほとんどいないと考えられる。それにもかかわらず、フィクションの中で見習いの魔法使が苦勞して魔法を覚えることと、現実で新入社員や新任教員が仕事上の能力を苦勞して身に付けることは同じであると考え、両者が重なっていると理解することができ、代理経験からの学習が可能に

なる。道徳教育においても、今回の授業で検討した、相互理解、寛容、公正、公平、社会正義などの問題を検討する際に、自分が今までに体験したことだけではなく、体験したことがないことについても、物語や映像教材や他者の体験談などに基づく代理経験を基盤として検討することが可能になる。たとえば、深刻ないじめを経験したことのない場合であっても、自身がこれまでに体験した対人トラブルや仲間外れなどの被害および加害経験などをベースとして、いじめについて疑似体験を持ち、当事者意識を持って議論をすることが可能になる。

今後の道徳教育においては、道徳的判断能力を育成することも重要になる。たとえば、ある人の立場から見たら善であるが、別の人の立場から見たら悪であるという葛藤状況を含んだ様々な状況における判断を身につけることが考えられる。道徳的葛藤状況の問題はモラルジレンマとして検討されてきているが（荒木, 2017）、同じ行為が文脈に応じて善あるいは悪になる場合や、同じ人物が他者の視点によって善人あるいは悪人になるという状況は、現実場面では少なくないが、実証的な検討はまだあまり行われていない（Komeda et al., 2016）。今後は、多様な人物の視点から描かれた物語やシナリオに没入体験を促し、他者の視点を自己にプロジェクションをすることで道徳的判断力を育成することが考えられる。さらに、多様な文化や社会において、機に応じた道徳的行為を選択できる人物を育成する教育が求められると考える。

引用文献

- 荒木紀幸（編）（2017）．考える道徳を創る 小学校 新モラルジレンマ教材と授業展開．明治図書．
- 太宰治（1954）．走れメロス．新潮文庫
- 藤原和政・西村多久磨・福住紀明・河村茂雄（2019）．視点取得はソーシャルスキルの変化を予測するか—親和動機の調整効果—．心理学研究, 89（6）：562-570．
- Gallagher, S. (2005)．How the Body Shapes the Mind. New York: Oxford University Press.
- 米田英嗣・間野陽子・板倉昭二（2019）．こころの多様な現象としての共感性, 心理学評論, 62（1）, p. 39-50.
- Komeda, H., Osanai, H., Yanaoka, K., Okamoto, Y., Fujioka, T., Arai, S. ...Kosaka, H. (2016)．Decision making processes based on social conventional rules in early adolescents with and without autism spectrum disorders. Scientific Reports, 6（37875）．
- Komeda, H., Tsunemi, K., Inohara, K., Kusumi, T., & Rapp, D. N. (2013)．Beyond disposition: The processing consequences of explicit and implicit invocations of empathy. Acta Psychologica, 142, 349-355.
- 米田英嗣・和田裕一（編）（2020）．消費者の心理をさぐる:人間の認知から考えるマーケティング（日本心理学会 心理学叢書）
- 文部科学省「道徳教育アーカイブ」2022年10月20日閲覧 <https://doutoku.mext.go.jp/>
- 小山内秀和・古見文一・北島美花・近藤千恵子・所 歩美・米田英嗣・楠見 孝．物語への没入体験と社会的能力の向上の関連：成人と児童の比較．認知科学, 108-120.
- 小山内秀和・楠見 孝．（2013）．物語世界への没入体験—読解過程における位置づけとその機能—．心理学評論,

56 (4), 457-473.

アントワーン・ド・サン＝テグジュペリ (1943). 星の王子さま.

嶋田総太郎 (2019). 脳のなかの自己と他者—身体性・社会性の認知脳科学と哲学—. 共立出版

鈴木宏昭 (2022). プロジェクション科学. 横澤一彦 (編) 『心を捉えるフレームワークの展開』 (認知科学講座第4巻). 東京大学出版会.

鈴木宏昭 (2019). プロジェクション科学の目指すもの. 認知科学 26, 52-71.

常深浩平 (2016). 本からの学習 代理経験の重要性. 福田由紀, 平山祐一郎, 原田恵理子, 佐藤隆弘, 常深浩平, 齋藤 有, 矢口幸康 (2016). 『教育心理学—言語力からみた学び』, 78-79.