

研究ノート

道徳教育のための評価法（2） —連想法を用いた教育評価について—

The Evaluation Method for Moral Education Using of the Word—Association

植田和也*・荒木紀幸**
Kazuya Ueta, and Noriyuki Araki

キーワード：道徳の評価方法，連想法，S-R 連合，モラルジレンマ授業，オープンエンド，合意

はじめに

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議は平成28（2016）年7月に“「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について”を報告している。それによると、道徳科の評価の方向性として次の2点をあげている。(1)児童生徒の学習状況や道徳性に係わる成長の様子について、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか、(2)評価に当たっては、児童生徒が一年間書きためた感想文をファイル（ポートフォリオ）したり、1回1回の授業の中で全ての児童生徒について変容を見取ることが難しいため、年間35時間の授業という長い期間で見取ったりする等の工夫が必要。

また、中央教育審議会は平成28年12月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」を答申している。この中で学習指導要領改訂の方向性が示し、道徳科では「多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳として問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であるという認識に立ち、発達段階に応じ、答えが一つでない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考え、議論する道徳」への質的転換を図るとして、「主体的・対話的で深い学び」の実現を強調している。

これらの報告や答申を受けた文部科学省は、平成29年告示の学習指導要領で道徳科における評価として次の二点を上げている。それは、(1)「児童生徒の学習状況や道

徳性に係わる成長の様子を継続的に把握し指導に生かす評価」と(2)「授業における指導のねらいとの関わりにおいて学習指導過程や指導方法を評価し授業改善のために生かす評価」である。

荒木（2008）は道徳教育を評価する上で有効な方法として連想法を取り上げ、「ゆとり教育」が行われている中、中学2年生は「道徳教育」や「道徳の時間」をどのように認識しているかを自由連想調査し、「道徳」に対して連想した内容について、KJ法によって連想（構造）マップを作成し分析している。その結果、道徳の授業は自分たちにとって国語や数学と違う意味で（例えば、答えがない）、生きていく上で学ぶ価値のある大切なまじめな科目である、話し合いやコミュニケーションによる授業形態をとっているとといったプラスの評価の側面と、授業の形骸化が進んでおり、自分たちが受け身となっている面倒な科目といったマイナスの評価の側面があることを明らかにした。

また、連想内容から推し量って、中学生は文部科学省の示す『心の教育』について学んでいるという自覚が見られる。しかしその内容は関西という地域を反映して人権教育へ偏りが強いもので、その点を除くと、この連想マップは日本の道徳教育の実情を広く包含したものとして日本の中学生全般に活用できると結論し、評価法として連想が有効だと述べている。

連想は経験を最小単位である刺激と反応の連合（S-R連合）または結合と捉える方法である。それは学習の事実だけでなく、S-R連鎖から想像や回想といった主体的で創造的な精神作用や思考様式、言語構造や態度、性格、情緒など我々の精神内容を幅広く捉えることができる（荒

* 香川大学教職大学院

** 兵庫教育大学名誉教授

木, 1995).

本報告はこの連想のもつ特性を道徳教育の評価に応用した試みである。ここでは言語自由連想法を用いるが、それは、テーマや探究内容、知識(学習内容)を表すことばを刺激語として与え、児童生徒に自由連想(ときには制限連想)をさせ、その内容(名詞、動詞、性状語、感情語、概念、象徴、表象、イメージなど)から、子どもたちのもつ知識や感情の構造を明らかにしようとする方法である。

私たちはすでに道徳教育、特にモラルジレンマ授業について、連想反応をKJ法を使って分類整理し、連想(構造)マップ、連想関係図などを作成することで様々な分析を行っている。例えば、この中には、集めた資料を分類整理し、道徳的知識や感情における個人差を表す指標として用いたり、探究活動の成果を検証するために用いたり、道徳学習やモラルジレンマ授業の効果をみるために用いてきた(岡田達也, 1989; 佐藤孝弘, 1998; 藺靖, 1999; 西田智貴, 2000; 松田義久, 2003; 池永智宏, 2003)。

そこで今回の本報告では、植田和也(1992)が修士論文の中で連想反応のカテゴリー分類に基づいてモラルジレンマ授業の効果について検証しているのを、その研究を取り上げ、再吟味することにした。

研究テーマ

これまでの道徳の時間の授業とモラルジレンマ授業の比較—「道徳」に対する自由連想語を用いて

(植田和也の修士論文を手がかりに)

1. 目的

道徳の授業は子どもからも、教師からも不人気である。どうすれば、価値の押しつけにならず、学ぶ値打ちのある、実のある楽しい道徳の時間にできるのだろうか。このような問題意識に立って、私たちは1983年以降、授業のねらいを、道徳的葛藤を集団討議によって解決に導く過程を通して、児童生徒一人ひとりの道徳的判断力を育成し、道徳性をより高い発達段階に高めることと捉えて、コールバーグの道徳性発達理論に基づく道徳の授業実践研究に取り組んできた。

学ぶ値打ちのある、実のある、というのは、授業を通して子どもたちの道徳的なものの見方、考え方が発達するという具体的な事実を指している。また、楽しい道徳の時間というのは、子どもたちが喜んで授業に参加している状態を言う。

モラルジレンマ授業は民主主義に立脚したディスカッションを通して児童生徒自らが主体的にモラルジレンマ課題に取り組み、解決する過程を通して道徳性の発達を促そうとする優れた教育方法であるとの共通認識に立ってその有効性を検討してきた。これまでの実践研究は概ねその成果を認める結果であった。例えば、荒木(2015)

は兵庫教育大学に提出されたモラルジレンマ授業に関わる修士論文を取り上げて、相互作用過程分析、S-T分析、メタ分析などの授業分析や授業評価を行っている。その結果、従来型の道徳授業では道徳的な発達の変化は見られなかったものの、集団討議を中核に据えたモラルジレンマ授業においては児童生徒の間の相互作用によって、ブラッド(Blatt)効果、1/3段階の道徳性の発達の上昇、更に2/5段階の役割取得能力の発達の上昇が認められた。また従来の道徳の授業と比べて児童生徒は主体的に意欲的に授業に参加していたことを質問紙、感想文、フェイスダイアグラムなどで明らかにしている。

すでに見たように文部科学省は平成29年度の学習指導要領で、道徳科における評価として2つの評価を上げている。そこでこの研究報告では、植田和也(1992)が行った修士論文を取り上げ、モラルジレンマ授業が当初に目指した授業のねらいを達成していたことを再吟味するとともに、新たに導入された「考える、議論する道徳」の視点から見ても、植田の実践は2つの評価を満たす成果を示していたかを明らかにすることとした。

なお植田は、1主題1時間か2時間か、終末はオープンエンドか合意(クローズ)かの組み合わせで3つのタイプのモラルジレンマ授業を用意し、それらの比較から、モラルジレンマ授業の差別的な特徴を明らかにしようとした。

なお、私たちはモラルジレンマ授業は1主題2時間授業を基本と考えて実践してきた。現在は1時間、1.5時間、2時間の3タイプを区別し、子どもたちの討論方式授業への慣れやジレンマ課題に応じて変えている。一方、我が国の道徳では1時間完結が一般的である。そこで、1主題2時間のモラルジレンマ授業の継続と1主題1時間の場合とで、どのような差異が見られるか、②オープンエンドのモラルジレンマ授業とクラスで判断を1つにまとめる合意授業(モラルジレンマによっては合意が容易に成り立つ場合とそうでない場合があり、合意の授業が一般的と言えない)によってモラルジレンマの授業効果に差異が見られるかを、主に連想調査に基づいて検討する。なお、モラルジレンマ授業を受ける前に従来型の道徳授業についても連想調査をしており、従来型の授業とモラルジレンマ授業に対する連想(イメージ)の比較ができる。

2. 手続き

(1) 授業条件

授業の効果や特徴を検証するために、表1-1に示した3群の授業形態の基で、継続して4つのモラルジレンマ授業が実践され、その前後で自由連想調査を行った。表1-2は教材と取り上げた道徳的価値である。

表1-1 3群のモラルジレンマ授業条件

A群	1主題2時間	オープンエンド
B群	1主題1時間	オープンエンド
C群	1主題2時間	全員が1つの判断に合意・収束

表1-2 使用したモラルジレンマ教材

実践	教材	内容項目
第1	なくしたかぎ	約束の尊重 思いやり・親切
第2	ロンと別れたくない	動物愛護
第3	決勝戦	規則尊重 向上心
第4	キャット・ピープル	家族愛・規則尊重

出典：荒木(編著) 1990 モラルジレンマ資料と授業展開，明治図書

(2) 研究の全体計画

表1-3に連想調査の時期を表1-4にクラスの実態を示した。なお、研究に参加した児童は全員モラルジレンマ授業をこれまで受けたことはない。事前の担任との打ち合わせで3群間に学習能力、読み取り能力で大きな差異はないとのことであった。授業は4月～6月で植田が全ての授業を行った。

表1-3 連想調査の時期

クラス	プリ調査	ポスト調査
A群	1992年3月17日	1992年6月29日
B群	1992年3月17日	1992年5月27日
C群	1992年3月17日	1992年6月29日

表1-4 授業クラス（香川県K小学校4年生）

A群	男子20人，女子20人，計40人
B群	男子21人，女子19人，計40人
C群	男子19人，女子21人，計40人

プリ調査では道徳のイメージ調査の他、道徳性発達検査（山田さんのジレンマ）^{※1}と役割取得検査（木登り課題）^{※2}、道徳授業に対する児童の意識調査をポスト調査では意識調査の代わりに「モラルジレンマ授業に対する学習意欲と授業評価」を行った。

(3) 連想調査

以下の教示の基で、クラス毎に調査した。

皆さんは、1年生の時から1週間に1時間、道徳の勉強をしていると思います。これは道徳の勉強について、皆さんがどのように思っているかを知るためのものです。皆さんが書く答えには、正しい答えや間違った答えはありませんので、安心して皆さんが思ってい

ることや考えていることを書いて下さい。

「道徳」ということばを聞いて、パッと頭に浮かんだこと、考えついたこと思い出したこと、感じたことを思いついた順にできるだけたくさん書いてください。時間は1分間です。

(4) 授業の指導過程

A群の指導過程は兵庫教育大学方式のモラルジレンマ授業（1主題2時間授業）モデル（荒木，1988）を踏襲して作られたが、第1次終わりに友達との1対1対鉛筆対談（第1次の判断・理由づけカードを交換して読み合い、相手の意見に感想を書き込む）を取り入れた。それは、第2次への学習意欲を高めるとともに発表の苦手な子どもの発言の機会を補うことになり、自分の考えを人に伝える力をつけることになると考えたからである。

B群の指導過程は1主題2時間授業の第1次終末と第2次導入部が省かれ、1時間に圧縮された。

C群では2次の指導過程で、第1次の判断、多数意見を尊重して、多数意見に係わる発問（役割取得の機会）を積極的にを行い、1つの判断にクラスがまとまる（合意する）ように展開した。

3. 道徳性の発達に関わる結果の概要

(1) 継続したモラルジレンマ授業と道徳性の発達

モラルジレンマ授業は道徳性の発達をねらいとしている。モラルジレンマ授業を受ける前と継続して授業を受けた後で、道徳性が発達したかどうかを見極める必要がある。そこで、道徳性を測定した事前調査の結果を表1-5に示した。この事前調査の結果を見ると、子どもたちの道徳性の発達はそのクラスも段階1に偏り、平均段階1.3前後であった。この点について統計的な差異はなく、子どもたちの道徳性の発達は同じ水準にあることが分かった。次に、事後調査の結果を表1-6に示した。

この事後調査では、子どもたちの道徳性の発達段階は段階1と段階2で占められており、事前調査と比べて道徳性が発達している。この点を明らかにするために、ポ

表1-5 道徳性発達段階（プリ調査）

段階	0	1	2	3	平均	(SD)
A群	—	31	8	1	1.25	(0.29)
B群	1	27	10	2	1.33	(0.36)
C群	—	29	10	1	1.3	(0.34)

表1-6 道徳性発達段階（ポスト調査）と段階上昇

段階	0	1	2	3	平均 SD	平均段階上昇(SD)
A群	—	14	24	2	1.7(0.73)	0.45(0.55)
B群	1	20	16	3	1.5(0.57)	0.20(0.40)
C群	—	14	24	2	1.7(0.73)	0.40(0.58)

スト調査と事前調査の道徳性発達の段階分布について χ^2 検定をした。この結果、A群 (0.45段階上昇, $\chi^2=14.68$, $df=1$, $p<.01$) とC群 (0.40段階上昇, $\chi^2=14.56$, $df=1$, $p<.01$) で、道徳性の有意な発達が認められたが、B群 (0.2段階上昇, $\chi^2=2.58$, $n.s.$) では道徳性の発達は認められなかった。つまり1主題2時間のモラルジレンマ授業は、オープンエンド、合意条件とともに、道徳性の発達を促したが、1主題1時間授業では道徳性の発達につながらなかったと言える。

(2) 4モラルジレンマ授業での道徳性の発達

モラルジレンマ授業はモラルディスカッションが道徳性の発達を促すと仮定するので、第1次より第2次で道徳性が高くなると予想する。そこで、この点を確認するために、第一実践の第1次と最終の第四実践の第2次とで判断理由づけの内容を比較した。表1-7は、第一実践(なくしたカギ)の第一次判断理由づけと第四実践(キャットピープル)の第二次判断理由づけそれぞれについて、道徳性発達の段階分布を3群毎にまとめたものである。第一実践、第一次の道徳性の発達段階分布は3群間で特に差異は認められない。平均段階は1.5前後である。しかし、最終の第四実践(キャットピープル)の第二次における判断理由づけを発達段階別に集計した3群の結果(表1-8)では、どの群も段階2への偏りが見られ、道徳性が発達している。A群の第四実践の最終判断は平均2.1段階の道徳性を示し、平均0.61段階の有意な上昇($t=5.58$)が認められた。同様に、B群では0.33段階の上昇($t=3.98$)、C群では1.59段階の上昇($t=6.70$)が認められ、何れも0.1%水準で有意であった。このように、継続的な実践によって道徳性には3群共段階的な上昇や変化(1, 2時間という短期間なので、発達という用語は使えない)が見られた。

表1-7 第1実践から第4実践に向けた道徳性発達段階

段階 条件	第1実践の第一次				第4実践の第二次				平均 段階 上昇	
	1 (人)	2 (人)	平均 段階	SD	1 (人)	2 (人)	3 (人)	平均 段階		SD
A群 38人	19	19	1.50	0.50	3	28	7	2.1	0.48	0.61
B群 40人	17	23	1.58	0.48	7	31	2	1.9	0.44	0.28
C群 39人	23	16	1.41	0.49	4	31	4	2.0	0.45	0.59

4. 「道徳」に対する連想に関する結果と考察

これまでの連想の研究から連想内容は経験の違いによって大きく変わることが予想される。そこで、まず従来型の道徳の授業を受けてきた子どもたちの道徳に対する連想(イメージ)を明らかにする。

(1) 授業実践前の道徳に対するイメージ

3年間受けてきた道徳を子どもたちはどのように受け止めていたか。連想調査の結果を示したのが表1-8である。それによると連想数やSDの値から個人差がみら

表1-8 道徳に対する自由連想調査の結果

連想数	0	1	2	3	4	5以上	総数	平均	SD
A事前	2	13	11	6	5	3	91	2.3	1.6
A事後	0	9	10	8	4	9	123	3.1	1.9
B事前	5	13	10	8	1	3	76	1.9	1.3
B事後	0	20	8	3	5	4	95	2.4	2.0
C事前	2	22	7	3	3	3	75	1.9	1.5
C事後	0	15	9	11	2	3	99	2.5	1.9

れ、平均連想数も3群で違っていたが、統計的には差異は見られなかった。

各群とも全く連想できなかった子どもが見られた。調査後に「道徳と言っても何も考えつかなくなったり、思い浮かばなかったのかな」と聞くと、児童から、「だって、道徳ってよく分からないし、面白くないから、…何も書けない」といった答えが返ってきた。その言動から推し量って、彼らにとって道徳は、特に意識して思いだせるものでなく、積極的に学ぼうと思ったり、興味をもったりしたことの無い授業であり、そのために連想拒否を招いたと思われる。

次に、連想内容をカテゴリー別に示したのが表1-9である。それによると、多くの4年生は道徳の授業で使われた資料や教材、その内容に関する連想が最も多く55頻度(22.7%)、次いで資料が取り上げる道徳的価値や心の勉強などが48(19.8%)、資料について考え、感動、発表、ノートに書くが47(19.4%)と続き、その後、資料を読む・見る、聞くが32(13.2%)、道徳に否定的な

表1-9 道徳に対する自由連想数(カテゴリー別)事前

連想内容	A群	B群	C群	合計	連想例 (小計)
教材の内容	17	17	21	55	いろいろな話
主人公の行動,心	7	5	3	15	仲良くする (48)
道徳的価値	9	4	3	16	優しい心, 思いやり, 正直
心の勉強	11	3	0	14	心の勉強, 人や自分の気持ち
大切な勉強	0	1	2	3	ためになること, 大切なこと
思い, 考え, 想像	8	5	4	17	考える (47)
発表, 話す	5	2	4	11	発表する
ノートに書く	5	4	3	12	心のノート
感動する	2	2	1	5	感動する, 感じる
劇をする	0	2	0	2	劇をする
本(資料)を読む	6	5	10	21	本を読む (32)
テレビを見る	6	2	1	9	テレビを見る
先生の話聞く	0	2	0	2	先生の話聞く
肯定的な評価	4	4	9	17	楽しい, 面白い
否定的な評価	4	4	13	21	怒られる, 意味が分からない
他教科との違い	1	1	1	3	答えに×がない, 簡単な教科
その他	4	14	1	19	月曜2時間目
平均連想数	2.3	1.9	1.9	242	
SD	1.6	1.3	1.5		

評価が21（9%）、肯定的な評価17（7%）等であった。なお、A、B、C群の連想内容には大きな違いは認められず、3つのクラスは連想傾向について等質集団と考えてよい。

（2）授業実践後の道徳に対するイメージ

では、モラルジレンマ授業を継続して受けたことは「道徳」の連想にどのような影響があったか？

そこで事後調査の連想結果をまとめたのが表1-10である。事前調査と比べた連想量は若干事後調査で増えている。しかし、群別に連想量を比較したところ、有意に連想量が増加したのは1主題2時間授業のA群のみであった（ $t=3.20$, $df=39$, $P<0.01$ ）。このようにオープンエンドの2時間授業が連想量に影響していたことがわかる。

表1-10 道徳に対する自由連想数（カテゴリー別）事後

連想内容	A群	B群	C群	合計	連想例 (小計)
肯定的な評価 ジレンマ授業	26 14	16 14	11 22	53 50	楽しい、面白い、どんな話か どうしようか迷う、2時間 (103)
思い、考え、想像 思ったこと書く	8 3	5 5	5 10	18 18	自分で考える力 思ったこと書く (58)
発表、話し合い 先生や人の考え	8 1	3 2	6 2	17 5	意見、話し合う 人の考えを聞く
資料の内容 資料の題材	15 7	7 3	8 2	30 12	いろいろな話 友達、動物 (42)
主人公の行動/心 道徳的価値 心の勉強	0 8 5	7 3 3	5 3 3	12 14 11	親切、約束を守る 優しい心、思いやり 心の勉強、人の気持 (37)
本（資料）を読む	8	9	4	21	読む、プリント
他教科との違い	6	0	2	8	みんなでする、優しくなる
その他	14	18	16	48	火曜3時間目
平均連想数	3.1	2.4	2.5	317	
SD	1.9	2.0	1.9		

次に、全体の連想内容を見ると「道徳＝モラルジレンマ授業」の感が極めて強く、モラルジレンマ授業に対する肯定的な評価（53語）をはじめ、モラルジレンマ授業の特徴を表すことば、「どうすればよいか迷う、続きがわからない、賛成・反対など」（50）やモラルディスカッションに関係したことば、「思い考える、考えを書く、話し合う、人の考えを聞く、意見、質問、話し合うなど」（58）、次いでモラルジレンマ資料や内容に関わる連想（42）がきた。この他、特徴的な連想語には、他教科との違いを表すことば、「みんなでする、優しくなる勉強、正解も間違いもない」などが見られた。

3群間でこれらの連想に大きな違いが認められなかったが、これらの連想内容から、子どもたちの目には、モラルジレンマ授業が主体的に取り組み、友達の意見や考えを話し合いで大切にしている魅力ある授業と写ってい

たことがわかる。

本実践研究で植田はモラルジレンマ授業を、1主題1時間か、2時間か、オープンエンドかクラスの合意か、の組み合わせでその差別的な効果を3群で比較しているが、連想内容に関して違いを確認できなかった。ただ1点確認されたことは、オープンエンドの2時間授業について連想量が他の2群と比較して多かったことである。そこで、表1-10のカテゴリー別出現頻度について分散（SD）を比較したところ、A群が最も高く（6.56）、次いで、C群の6.43、B群が最も低かった（4.51）。この点から、1主題2時間のモラルジレンマ授業が連想が多様な広がりを見せたのに対して、連想範囲が最も狭いのが1主題1時間のモラルジレンマ授業だったことがわかる。これは1主題1時間授業では十分な話し合いや意見の交流ができないという制約が連想の狭さにつながったものと推測される。このように、連想量において1主題2時間授業には1主題1時間授業と比べて差別的効果が見られたといえる。

頻度の高い連想語を組み合わせで文章化することで連想対象の特徴を表すことができる。表1-9から従来型の授業を文章化すると、授業のイメージは、「様々なためになるお話を讀んだり、テレビで見たりして、主人公のことやお話のことを考え、よい心や行いについて発表したり、ノートに書く。このような授業は楽しいこともあるがつまらなくて面白くないことも多い。」と表すことができる。

植田はプリ調査（1分間の連想調査）を行った後、「児童の道徳授業に対する意識」に関する調査を行っている。そこでは、これまでの3年間の道徳の勉強を振り返って、「よかったこと」「楽しかったこと」「嫌だったこと」「おもしろくなかったこと」の4点について、それらを思い出して、なぜそうだったかという理由も一緒に書いて下さい。思い出せないところはいいです、との教示のもとで自由記述させている（時間は10分間）。この意識調査は自由連想による道徳イメージでは十分に捉えられない道徳教育の側面について4つの観点から分析、補足でき、現時点での問題点を洗い出し、今後の道徳教育や授業の改善の手がかり、ヒントを与えてくれる。修士論文では1節が割り当てられ、この意識調査について従来の道徳が子どもたちの目にどう映っていたかを丁寧に分析し、具体的な提言を行っている。

その特徴や内容は、自由連想で得られた文言で構成された道徳イメージと非常によく一致している。このように2つの調査に共通性が見られたことは、1分間という少ない時間内の連想から得られた「道徳」イメージであるけれども、信頼に足る道徳イメージであり、内容的にも妥当性が高いと評価できる。

ではこの小学生の「道徳」のイメージは中学生の「道徳」イメージ（荒木、2008）と比べてどのような違いが見られるか。調査の時期や連想時間は異なるが、同じ自

由連想法で収集されているので、比較は可能と考える。すでに中学生のイメージは「はじめに」で紹介したが、その概要は次のようである。

「道徳は生きていく上で大切なことを学ぶ価値ある科目であり、話し合いやコミュニケーションによる授業形態をとっている点が評価できる。授業の形骸化が進んで受け身の学びになっている点が問題だ。」³

これに対して、植田調査の小学生の「道徳」のイメージは、ことば使い、連想語彙には違いがあるが、「ためになる話、テレビを使って、主人公やお話のことを考え、よい行いを発表する授業は、楽しいこともあるが、つまらなくておもしろくないことも多い」である。このように小学生による道徳イメージも中学生によるイメージも基本的には、人として大切なことを学び、考える、話し合うという点と形骸化している、つまらないという点が似ている。

モラルジレンマ授業を継続して受けた子どもたちは、その結果、どのような道徳のイメージを持つに至ったか？表1-10の連想語彙からモラルジレンマ授業のイメージを表現すると次のようである。

「どうすればよいのかで迷ってしまう終わりのない話を読んで、自分の考えを持ってみんなと賛成意見や反対意見を出して話し合いをする。出てきた人の気持ちを考えながら最後に自分の意見を書く道徳の時間はとても楽しくて、面白い」

では、このイメージは私たちが目指してきたモラルジレンマ授業を反映したものであると言えるのだろうか。私たちは道徳の時間を、「子どもの主体性が生かされた楽しい実のある時間」とするという問題意識に立って、「ディスカッションを通して児童生徒自らが主体的にモラルジレンマ課題に取り組み、解決する過程を通して道徳性の発達を促そう」との共通認識のもとに、モラルジレンマ授業を実践してきた。モラルジレンマ授業の特徴を表す文言は、下線(波線)の部分であり、それはモラルジレンマ授業のもとで児童生徒が求められている活動を表している。この波線部分は、モラルジレンマ授業を受けた子どもたちの授業イメージ、「どうすればよいのかで迷う、終わりのない話、自分の考えを持つ、賛成意見や反対意見を出す、話し合い、出てきた人の気持ちを考える、自分の意見を書く」とよく一致している⁴。また私たちが願う、「主体性が生かされた楽しい実のある時間」は、「道徳の時間はとても楽しくて、面白い」と表現されている。つまり子どもたちのことばでもって、私たちが期待し、実践してきたモラルジレンマ授業を確かに言い当てていると言える。また、「楽しくて、面白い」のことばの意味の裏には達成感や満足感、つまり充実した時間を過ごしたという意識があると考えられる。つまりこの一連の授業を通して道徳性の発達を確認され、更に毎回の授業で第1次より討論後の第2次で道徳的な思考や考え方に有意な変化が認められた。討論の過程で自分の

中に変化を感じ取った子どもたちにはそれが達成感や充実感と結びついて、結果として学習意欲を呼び起こしたことは十分に予想できる。

このように連想は、道徳性の発達そのものを表したり、十分に評価したりできないけれども、これ以外のモラルジレンマ授業の側面について表現でき、評価も可能であると言える。この連想調査は時間や手間をかけず、子どもの負担も少なく、本来の目的をあからさまにしない形で、問題点や本質を抽象できるだけでなく、継続して利用できるもので、判断理由づけカードなどと共に、ポートフォリオとしてその幅広い活用が期待できる。

以上の結果から言えることは、連想法から得られる様々な情報は、道徳科における評価として文部科学省が示す2つの評価、(1)「児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し指導に生かす評価」、(2)「授業における指導のねらいとの関わりにおいて学習指導過程や指導方法を評価し授業改善のために生かす評価」に関して、有益な示唆となって働く結論できる。つまり、連想は、子どもたちにとっては、新しく学んだこと、感じたこと、自分にとって何が大切かなどを振り返って確認する機会となる。また先生にとっては、子どもたちの道徳的感性を捉えたり、道徳性を評価したり、授業改善、授業評価などを行う上で有力な手段や手がかりとなる。

引用・参考文献

- 荒木紀幸・八重柏新治・前田和利 1986 「規範—基本判断」判定法を用いた道徳性の測定 兵庫教育大学紀要 第6巻 97-137頁
- 荒木紀幸 1988 「役割取得検査一式、検査マニュアル」(株)トーヨーフィジカル
- 荒木紀幸(編著) 1988 道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論とその実践— 北大路書房
- 荒木紀幸 2008 教師の「道徳教育実践力」を育てる(連載)；5月号～7月号(第2回～4回、今、道徳は子どもたちにどのように受け止められているか、(1)中学生は道徳についてどんなイメージをもっているか?)、現代教育科学、明治図書、各号91-95頁
- 荒木紀幸 2018 (研究ノート) 道徳教育のための評価法—連想法を使った教育評価の方法、連想マップについて—道徳性発達研究 第11巻第1号 50-54頁、98-101頁 日本道徳性発達実践学会
- 佐藤孝弘 1998 環境教育を意図した総合学習単元の実証的研究 兵庫教育大学大学院修士論文
- 藪 靖 1999 「環境教育を意図した総合学習のための基礎的研究—ゴミ問題とモラルジレンマ授業を通して— 兵庫教育大学大学院修士論文
- 西田智貴 2000 国際理解をめざした道徳教育の基礎的研究—多元的共存の視点に立った道徳授業実践—兵庫教育大学大学院修士論文
- 松田義久 2003 小学校における健康に関わるモラルジレンマ授業の研究 兵庫教育大学大学院修士論文
- 池永智宏 2003 モラルジレンマ授業を核とした高齢者福祉教育の研究—小学校3・4年複式学級での取り組みから— 兵庫教育大学大学院修士論文

- 岡田達也 1989 道徳性の発達に基づく道徳教育のカリキュラム編成に関わる基礎的研究（第4章各教科における道徳教育のあり方の一検討—社会科での実践） 兵庫教育大学大学院 修士論文 86頁-132頁。
- 栗本孝弘 1999 問題解決過程における教師の指導性についての一研究—小学校四年生理科「水、水蒸気、氷」の授業を通して— 兵庫教育大学大学院修士論文
- 植田和也 1992 モラルジレンマ授業による道徳性の育成に関する研究—コールバーグ理論の実践的検討— 兵庫教育大学大学院修士論文

註

- 注1 荒木紀幸・八重柏新治・前田和利（1986）開発の道徳性発達検査（コールバーグ作話の「ハイイツのジレンマ」の日本版「山田さんのジレンマ」）を用いて、マニュアルに従い、質問紙を用いてクラス毎に一斉調査し、その後必要に応じて個別面接をして補うという方法を取り、マニュアルに従って道徳性発達段階を同定した。
- 注2 荒木紀幸（1986）開発のセルマン作話の「ホーリーのジレンマ」の日本版「木の上の猫」を用いた「役割取得検査」のマニュアルに従って、クラス毎に一斉に実施、必要に応じて個別面接を行って補うという方法を取り、マニュアルに従って役割取得能力発達段階を同定した。
- 注3 ここに引用した研究は、2008年に荒木が兵庫県三田市内の中学2年生を対象に行ったものであるが、同じ指示を使って2018年に荒木が東久留米市立西中学校で同じ学年を対象に行なったものがある。それは、道徳副読本「キラリ」を使用する傍ら、学校独自教材、別教材（モラルジレンマ教材）などを用い、「考える・議論する道徳」に沿った道徳授業を実践し、コールバーグ理論、モラルジレンマ授業、指導案の検討、研究授業後の研究協議、評価等について、年間10回、2年間に渡って鎌倉女子大学藤澤文先生が継続して係わられた2年目3学期に実施された。
- 「道徳授業」についての連想マップは、「授業の内容」、「話し合いの道徳」、「授業の評価」の3領域から構成されている。「授業の内容」には、教材の内容やテーマを始め、心に残った話しや印象的な人物、いじめ、異文化など「授業のねらいや道徳的価値」を具体的に示したものである。最も多く連想された領域は「話し合い授業」である。その「話し合い」は、話を読み取り、自分の考えを表明し、話し合いを行うことである。その際大切なことは、相手の立場や気持ちに立って考えること、話し合いを理解できることである。正しさの判断は難しい。この授業で「考える力やコミュニケーションの力について」、「人として大切なこと」を学んだ。この「話し合い」は、話しの内容によってはつまらなくねむくなったが、多くは面白く、楽しく、自分たちにとりためになり、感動し、やる気が出てくるも

のだった。生徒たちはこのように授業を「プラス評価」している。ちなみに次は第一連想語の連想マップである。

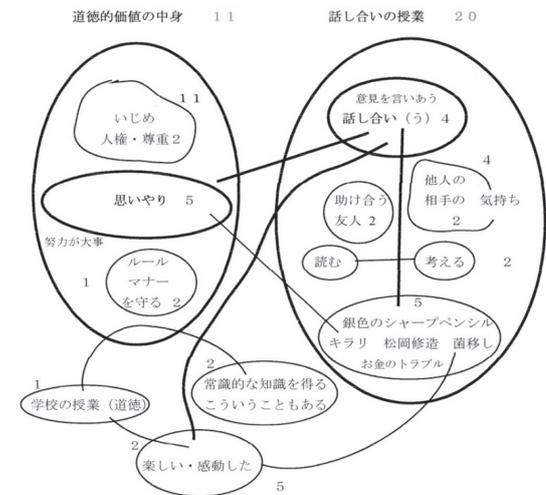


図7-1 東久留米市立西中学校 2年D組「道徳」に対する連想第一連想語（31人）

以上のように、「道徳」に対して生徒がもつイメージは、東久留米西中学校が2年間に渡って取り組んできたコールバーグ理論に依拠する「考える道徳」「議論する道徳」を強く反映していたと結論している（荒木，2018）。

- 注4 ポスト調査で「モラルジレンマ授業に対する学習意欲と授業評価」を児童に行い、以下の諸点を明らかにした。
- ①モラルジレンマ授業は今までの道徳授業と比べて大変意欲的に楽しく学習できた。
 - ②モラルジレンマ資料は今までの資料と違って最後が分からなく、どうしたらよいかを自分で考えなければならぬので、ドキドキしたり、迷ったりして面白いし、考えることが楽しくなる。
 - ③二つに分かれて自分の立場や考えをはっきりとさせて、話し合うので、みんなの考えや自分と違う友達の考えもよくわかり、楽しい。
 - ④書き込みカードはみんなの意見や理由づけがよく分かる。自分の意見を書いたり発表したりするのに便利で役に立った。
 - ⑤2時間扱いの学習は1時間の授業と比べると話の内容や意味などいろいろとよく分かり、みんなの意見がよく聞けたりゆっくり考えられたりするので楽しい。
 - ⑥1時間扱い授業では、答えがないためもっと考えたり話し合ったりする時間がほしいとの意見が多くでた。
 - ⑦2時間扱いではオープンエンドであっても、一人一人にとって授業の終わりはクローズとなっている。1時間扱いでは形はクローズとなっているが曖昧であり、オープンエンドの資料に欲求不満となる傾向が見られた。
 - ⑧1主題2時間授業では質問全てに渡って回答は似ており、第2次の学習過程の違いによる「オープンエンドか合意」に差異は認められず、両群共にモラルジレンマ授業に対し大変好意的な授業であったと評価していた。