

研究ノート

道徳性発達研究会が開発した「モラルジレンマ教材」を用いた授業はどのような成果をもたらしたか？

研究1．畑耕二原案，
モラルジレンマ教材「ぜったいひみつ」を用いた授業について

Results of the Class Using “Moral Dilemma Teaching Materials” Developed by the Study group of Moral Development Study 1. The Case of “Zzetutai himitsu” by Kouji Hata, the Original Planner

畑 耕 二*・荒 木 紀 幸**
Kouji Hata, and Noriyuki Araki

キーワード：コールバーグ理論，道徳性の発達，役割取得の機会，価値分析表，授業評価，いじめ，判断理由
づけカード，ポートフォリオの活用

研究1－1 モラルジレンマ教材「ぜったいひみつ」；
1時間授業（兵教大附属4年，1986年2月14日実施）「友情，信頼」「規則の尊重」「誠実」（畑耕二による実践）

1. はじめに

道徳性発達研究会がこれまでに文部科学省が示す学習指導要領の内容項目に基づいて，開発してきたモラルジレンマ教材（資料）は，2017年の時点で，小学生用では144主題，中学・高校生用では101主題の「読み物教材」にのぼる（荒木，2017）．これらを用いたモラルジレンマ授業の成果は荒木（2015）に詳しい．

荒木（2015）によると，道徳性発達研究会はコールバーグ理論を拠り所に，日本の学習指導要領を眼下に入れた1主題2時間のモラルジレンマ授業を提案し，小学生や中学生を対象にしたモラルジレンマ教材を開発し，それぞれに学習指導案，モラルジレンマ教材が扱う道徳的価値分析表，板書計画，授業で使うワークシート等を作成した．それと平行して，道徳性の発達検査や役割取得検査等の標準化をすすめ，各種授業分析法を開発してきた．それらを駆使しながら授業研究を進めてきた．これらの授業研究では，理論的な検討を含め，子どもたちの実態

や授業過程について定量的な分析，統計的検討を施し，実証的にモラルジレンマ授業の有効性を明らかにしてきた．それと共にこれらを修士論文，大学紀要や学会誌，書籍を通して公表し，モラルジレンマ授業の普及に努めてきた．この結果，教育現場では進んでモラルジレンマ授業が実践されるようになった．そこで，私たちが提案してきたモラルジレンマ授業がどのように実践され，どのような成果をもたらされたか等を明らかにし，検証することとした．今回，その1回目として，モラルジレンマ教材「ぜったいひみつ」を取り上げた．

「ぜったいひみつ」は畑耕二（1986）原案になる教材であり，畑の所属する兵庫教育大学附属小学校と私たち研究会との共同授業研究の一環として計画され，学級担任の畑が1986年2月14日，4年3組の児童を対象にした公開授業として学校教育センターで行われた．このときの授業の詳細は，「道徳教育はこうすればおもしろい，1988，北大路書房」と「ビデオで授業レッスン②モラルジレンマの授業—ぜったいひみつ・小学4年 1995，明治図書」で取り上げられた．この教材は30年経った現在も子どもたちや先生方に人気があり，「新モラルジレンマ教材と授業展開（2017，明治図書）」でも再び取り上げられている．そこで，この「ぜったいひみつ」のモラ

*元岡山市立小学校教諭

**兵庫教育大学名誉教授

ルジレンマ授業について今一度この授業の特色と成果を見ることとした。

2. 畑耕二による授業について

(1) 資料の概要

この資料は3月に行われるお別れ会を想定し担任の畑と研究会が共同で作成した。よしえは2年前に転校してきたのり子のおかげで活発になり、今では学級会系の班長をしている。ところが、のり子はお父さんの仕事の都合でまた転校してしまう。それを知ったよしえやクラスみんなはがっかりするが、のり子が欠席した時に、のり子のためにお別れ会を計画する。そしてそのことは、のり子を喜ばすために「絶対に秘密にしておこう」と約束する。その日からのり子は1人ぼっちになることが多くなった。さみしそうにしているのり子を見たよしえは、本当のことを言うか言わないでおくかで迷ってしまう。

(2) 授業で工夫・改善したところ

本実践でねらいを達成させるために重視したことは、第4学年の発達に応じたディスカッションを組織化し、意図的に役割取得の機会を増やしたことである。なお、授業は1時間の指導過程で行われた。

①席を移動すること

主人公の判断に対して「賛成」「反対」「わからない」の3つに座席を分け、児童がそれぞれ自分の判断と同じところの座席に座るようにした。ディスカッションが始まれば判断が変わる児童もいる。そのときは各自が自由に席を移動するようにする。そうすることによって、話し合いという言葉のみの抽象的な活動が、視覚にも訴える活動となり、より効果的なディスカッションを組織することができる考えたからである。席の移動は次のような利点が考えられる。

a. 子どもの側から

- ・自分の立場を明確にできる。
- ・友達の立場を知ることができる。
- ・賛成意見か反対意見か確かめながら聞くことができる。
- ・移動することにより、自分の考えを整理しなければならず、自分の考えを深めることができる。

b. 教師の側から

- ・児童の立場がわかる。
- ・論点の絞り方が明確になる。
- ・助言の与え方がはっきりする。
- ・児童の考えの変容を捉えやすい。

②教師が論点を提示すること

4年生という発達段階や1時間構成の授業という点を考えると、児童だけで論点を絞ったり、ディスカッションを組織化することはむづかしく、価値の内面化もできない。このような理由から、本実践では、ねらいに合わせて論点を「学級会系の班長だから、約束は守らなければならない」と「後2日、言うのをがまんしてお別れ

会をすれば、のり子は喜んでくれる」の2つに絞っておき、それについて話し合わせることにした。

③資料の立ち止まり読み

場面毎に立ち止りながら教師が読み、その都度発問を投げかけ、状況を整理し、主人公のジレンマを把握させる。一般に1資料3回程度の立ち止まり読みを行っている。資料の立ち止まり読みは共通理解を促すと共に資料の内容を子どもたちの生活経験と結びつける効果がある。この資料では次のように3つの場面で立ち止まり読みをした後、ジレンマの明確化を行った。

○のり子とよしえそれぞれの性格、二人の関係を押さえることによって、よしえとのり子の友情・信頼関係を明確にする。

○「のり子さんのお別れ会をどうしてひみつにするか」をしっかり押さえることで、約束を守ることの意義を明確にする。

○独りぼっちになったのりさんの気持ちをよしえの立場から考えさせる。

○よしえの悩みをクローズアップし、主人公よしえの葛藤状況を捉えさせる。

3. 授業展開

I. 資料名「ぜったいひみつ」

II. 資料について

内容項目「信頼・友情」、「誠実」、「規則尊重」

III. 主題について

○学級の実態（兵庫教育大学附属小学校）を児童の道徳的発達段階とその段階を反映した子どもたちの生活との2面からみた。

(a) 道徳的発達段階からそれまでの実践で得られた発言や理由づけカード等を分析すると、次の3つの役割取得能力のタイプが見られた。

- ①相手が自分のことをどう見ているかが分かる児童
- ②相手の立場を考えようとしている児童
- ③相手の立場が考えられず、自分の考えだけで相手の気持ちを捉えている児童

(b) 児童の生活から本学級の学級目標の一つに「支え合う」がある。そこで、4月以来、委員会活動・係活動・班活動・グループ学習など、みんなと協力して取り組まなければならない場を意図的に設け、児童に助け合い、励まし合うことの楽しさを体験させてきた。

そんな中で、授業中に分からなかった友だちにみんな教えて合ったり、話し合いではみんなで意見を出し合い、自分たちの考えを一つにまとめようとする姿が見られるようになってきた。これらのグループ活動を支える児童の内面に目を向けてみると、

- ①友だちのためを思って、助けたり、忠告したりできる。ときには、それが受け入れられないこともあるが、積極的に友だちと関わっていかうとする子
- ②相手の気持ちを考えていかうとするが、自分の主張

をすることが多く、友だちの忠告を素直に聞けない子

- ③友だちの言うことを聞くが、ただ単に聞くだけにとどまり、自分から周りの児童に働きかけることの少ない子、の児童像が浮かんでくる。

この児童像を人数別にみると、①に属する児童はまだまだ少なく、②にあてはまる児童が多い。また、③に相当する児童も何人かみられる。

IV. 指導計画（1時間扱い）

（1）ねらい

- ①主人公よしえに役割取得し、「よしえはどうすべきか」の判断・理由づけをする。
- ②「よしえはどうすべきか」の話し合いを通して、のり子の心情に迫り、より望ましい友人関係について考える。

（2）価値分析表

コールバーグの道徳性の発達段階に照らして、予想される児童の反応を表1-1に示した。

表1-1 価値分析表（「友情・信頼」「規則尊重」「誠実」）

お別れ会のことを言うべき	言うべきでない
段階1 罰回避と従順志、他律的な道徳性	
・家の人や先生が、友達と仲よく助け合わなければいけないと言っている。 ・友達を悲しませるようなことをするとその家の人に叱られる。	・規則を破ると先生や家の人に叱られる。 ・みんなで作ったルールや約束ごとを守らないと、みんなにいじめられる。
段階2 個人主義、道具的な道徳性	
・友達を助けておくと、自分も友達に助けて貰える。 ・友達に親切にすれば、何かお礼が貰える。 ・友達の言うことを聞かないと嫌われて遊んで貰えない。 ・友達の信頼を裏切ると、自分が後悔していい気持ちがない。	・規則を守らないと仲間に入れてもらえない。 ・約束ごとを守れば、家の人がお小遣いをくれる。 ・みんなとのルールや約束ごとを破れば、仲よく遊んで貰えないで損をする。 ・規則やルールを守らないと、いやな気分が残って後悔する。
段階3 良い志志向、対人的規範の道徳性	
・〇〇すれば、友達は喜んでくれる。 ・人が困っている時に助けてやらないのは、友達として恥かしいことだ。 ・仲のよい友達であれば、誰でも〇〇するだろう。 ・友達を悲しませるようなことをしたり、友達と助け合わなかったら、まわりの人から悪く思われる。	・決まりをきちんと守って行動すれば、家の人や学校の先生もきっと喜んでくれるだろう。 ・クラスの一員としてみんなで決めたこと（規則、ルール、約束）は守らなければ、みんなに悪い。 ・約束を守ることをみんなが望んでいるし、ルールを守って行動することは当然である。

（3）「ぜったいひみつ」授業展開（1主題1時間授業） 4年

学習活動	意識の流れ	指導上の留意点
○転校していった友だちのことを思い出す。	◆今までどんな人が転校して行きましたか。 ◆転校して行く人のために、お別れ会をしました。その人はどんな気持ちだったのでしょうか。	※転校して行った友だちを思い出すことによって、その人の気持ちを考えさせる。
○資料を読みながら、よしえの気持ちを考える。	◆なぜお別れ会のことを秘密にしておくのでしょうか。 ◆一人ぼっちになったのりさんはどんな気持ちでしょう。 ・よしえさんまでどうしたのかな ・皆と一緒に遊びたい ◆しばらく考えていたよしえさんはどうしたでしょう。 ・言う（3人） ・言わない（20人） ・わからない（7人）	※児童の反応を確かめ、立ち止まりながら、教師が読む。その際、のり子とよしえの人間関係、中心場面の状況把握に時間をかける。 ※のり子の悲しみ、さびしさに共感させる。 ※よしえの判断を児童に知らせる前に、よしえがどうしたか考えさせる。
○よしえの判断について考える。	— よしえの判断 — 「ごめんなさい」といって走り去りました。 ◆よしえの判断に賛成ですか、反対ですか。 — 言う — ・仲のよい友達だ。 ・のり子が寂しそう。 ・このままお別れ会をしても、のり子は喜んでくれない。 ・のり子は少しでも長い間、みんなと楽しく過ごしたいと思っている。 — 言わない — ・みんなに怒られる。 ・約束を破ることになる。 ・お別れ会の時、のり子を驚かすことができない。 ・みんなが一生懸命準備していることが無駄になる。	※よしえの考えに対して賛成、反対かという最初の判断をさせる。その後、賛成・反対・わからないの3つの判断毎に席を移動し、その理由を児童の相互指名を中心に話し合わせる。 ※この話し合いの前半は友達の考えに対する自由な質疑、後は問題点を絞った話し合い、「のり子の気持ち」「約束の意味」をどのようにとらえるかという視点で行う。
○よしえはどうすべきだったかを判断し、理由づけを書く。	よしえはどうすべきだろうか。 ・言う（5人） ・言わない（22人） ・わからない（3人）	※話し合ったことをもとに、各自、自分の考えを整理し、最終的判断理由づけをする。 ※クラスの班長として、またのり子の友だちとして、クラスのみんなの気持ちやのり子の気持ちを考えることの大切さを気づかせる。

4. 結果と考察

授業では、モラルジレンマに対する判断は、「言わない」に大きく傾き、「言う」は少数意見であった。しかしこの少数意見の子どもたちは多数意見に屈することなく真剣に対峙した。少数意見の子どもたちの考えの中に道徳性の発達でいう段階3の考えが見られ、その考えと多数意見の段階2の考えの間で討論が行われた。段階3の考えが段階2の考えの子どもたちに分ってもらえないもどかしさも手伝って、授業は大いに盛り上がった。当時、筆者はVTRを撮りながら、一緒になって討論に参加している錯覚に襲われた記憶がある。この授業は参観者を討論の輪に引きずり込まずにおれない手ごたえのある授業であった（荒木紀幸，1995）。

授業は次のように展開している（畑，1995，p.11～16）。

①学習活動、資料を立ち止まり読みしながら、よしえさんの気持ちを考える。

◆しばらく考えていたよしえさんはどうしたでしょう
最初の判断 ・言う（3人，10.0%）

・言わない（20人，66.7%）

・わからない（7人，23.3%）

②よしえの判断「ごめんなさい」と言って走り去りました。

よしえの判断に賛成、反対、分からないの判断別に着席した後、話し合いの進展の中で、判断の変更毎に席を移動し、その理由を子どもの相互氏名を中心に話し合わせる。話し合いの前半は友だちの考えに自由な質疑、後半は論点（問題点）を絞った話し合い、「のり子の気持ち」、「約束の意味」をどう捉えるかという視点で授業を行っている。次は、後半の論点を絞った話し合いの逐語録である。

論点を絞った話し合い（授業開始33分経過後の逐語録）

37T：じゃあ、さっきAさんが言ったんやけど、今言ったのり子さんは喜んでくれない？

そうやろか。今言っても喜んでくれるん違うか。Bさん。

44B：今、言ったら、その時だけ喜んで、結局お別れ会の時になったら泣いてしまう。だから、最後の日に「あっ」と驚かせた方が、少しずつ喜ぶよりも楽しく、1時間でもその時間が長く感じると思います。

45C：少しずつ楽しみを味わっていても、その本番になって言ってから、その日の楽しみがガバッと出たらいいと思います。

46D：それに、今ののり子さんも悲しくても学校に来て、ワッと驚くんだから、普通にお別れ会をするよりも、その時は、普通の3倍ものすごく嬉しくなります。

47E：それだし、今まで「何の相談」とかのり子さんは言っていたけど、今、言ってしまうとおもしろくないし、当日の日にわっと驚かせたりした方がおもしろいし、それだし、今までの苦労はのり子さんのためなんだから、自分はたったの1時間でも、そないして計画を立てて、相談をしてくれるだけでも、のり子さんはとても嬉しいと思います。

48F：でも、今話ししていても本番の時には仕掛けや何も分らないのだから、今言ってもいいんじゃないですか。

49G：それに、もし言わなかったら悲しまさせているだけだから、言った方がいいと思います。

50H：でも、内緒にされている時は悲しいけど、悲しいとか、寂しいけど、その当日に学校に行ってみると飾りとかしてあって、何かびっくりしたら、その時にバツとこのために内緒にしていたのとか分った方がのり子さんも嬉しいと思うし、先に言ってしまったら、楽しみがなくなる。

51I：でも、今ののり子さんには、とにかくもう後2日しかないんだから、そののり子さんにとって、1分というのは、とても貴重な時間だから、今、言わないと言う人は、それは、のり子さんがその目になって、すごく喜んでくれるからと言うことを言いたいんだと思うけど、その1日の喜びより、何日もの悲しみの方がずっと大きいと思います。

52J：でも、1週間のうちのたったの3日間言わなかったんだから、後残り2日というところ言ってしまったら、何にもならないと思います。（波線は畑による）

T：教師 A～J：児童 数字：発言順（子ども同士は相互指名により発言している）

畑は、以上の話し合いの過程でどのように判断理由づけが変容したかを、役割取得能力、道徳性の発達段階と絡めて以下のように分析し考察している。

ここで、B、C、D、E、H、J児は「言うべきでない」と考えている子どもで、F、G、I児は「言うべきだ」と考えている子どもである。

まず、「言うべきでない」と考えている子どもの発言を追ってみよう。B児の発言は、「あっ」と驚かせた方が、少しずつ喜ぶよりも楽しく」というところからも分るようにお別れ会を行う側からの視点である。ところが、C児になると、のり子自身の喜びを大切にしようとしている。またD児は、今ののり子の悲しみを考えた上で判断している。さらにE児はこれまで何のために苦労してきたかを考えて発言している。ここでF児とG児の反対の意見が出てくるが、H児はそれを受けて、のり子を喜ばすためには、これまでの経緯から考え、どうするのが最善の方法なのかを考えようとの発言をしている。

ただこれらの発言は、のり子の立場を考えようとしているが、その見方は一面的である。つまり、お別れ会を行う側からののり子の気持ちを考えているが、のり子自身の今の状態をどう考えるかの視点に乏しい。

次に、「言うべきだ」と考えている児童の発言を見てみよう。

F児の発言はのり子の気持ちを深く考えたものではなく、お別れ会がうまくいくこと、つまり、お別れ会を開く側に立つ考え方である。これでは反対の立場の子どもを説得することはできない。そこで、すぐにG児が、のり子の今の悲しい気持ちを考えた視点から発言している。なおI児の51Iは、のり子に役割取得しているだけでなく、何のためにお別れ会を計画したかまで考えた高次の考えと言える。この考えは後述のG児の考えに影響を与えている。

授業の終わりで、判断・理由づけカードを書かせたが、ねらいから見て、特に高次のものを紹介しておく。

「言わない」

E児：少しずつ楽しむよりも、1つのことでも1度に楽しむ方が頭に残る。今まで我慢したのが水の泡になる。のり子も私を喜ばすために隠していたのだと分ってくれる。

「言う」

I 児：みんなは秘密にしているけれど、のり子は悲しんでいる。のり子は1分でも長い間みんなと楽しく遊びたいはずだ。そののり子には、今が一番大切だ。

G 児：1時間の発言を追うと、G 児の視点が広がっていく様子が分る。そこで、その点を見てみよう。

授業のはじめで、21Gは「言う方で、みんなに分らないように言って、知らないふりをしてもらおうと思います。」と発言し、30Gは「話さなかったら、嫌がってお別れ会の日に来なかったらいけないから、ちょっとだけ教えてあげるとします。」と発言、その後、49Gの発言をし、最終の判断・理由づけを行っている。

判断：言う

のり子はみんなが何をしているのか聞いているのだから、最後の望みくらいかなえてあげればよい。のり子を喜ばせるために計画したことなのに、のり子を悲しませてる。

I 児は一貫して段階3の思考を表明していたのに対して、G 児の場合、段階2の思考ではじめている。21Gは、のり子の気持ちもクラスの気持ちも中途半端にしか考えず、事態を解決することのみに、心を奪われた発言である。ところが、30Gでは、のり子の気持ちを考えようとする視点をもち、さらに49Gでは、のり子の悲しみに気づいたものとなっている。また、授業の最終での判断・理由づけカードを見ると、理由づけの視点が広がり、のり子とクラスのみんなの双方に役割取得できたものとなっている。

なお、この授業では時間的な制約から「学級班長だから、約束は守らなければならない」という論点からディスカッションを行っていない。

表1-2 1時間授業終了時における児童の理由づけ（4年）

判断	理由づけ	男	女
言う 男3名 女2名	I. のり子を喜ばすための計画だ。	1	2
	II. のり子は悲しんでいる。	3	2
	III. お別れ会を楽しみに待てる。	1	0
	IV. のり子はみんなと遊びたいと思っている。	0	2
	V. のり子はあと二日も我慢できない。	1	0
言わない 男12名 女10名	VI. のり子は今が一番大切だ。	0	1
	VII. みんなで決めたことだ。	5	5
	VIII. のり子はあまり喜ばない。	7	8
	IX. いい思い出になる。	2	0
	X. 今ののり子が悲しむほど、お別れ会の喜ぶが大きくなる。	2	0
	XI. のり子も我慢すればいい。	0	2
	XII. のり子も秘密にしていたことを分かってくれる。	2	3
	XIII. これまでの苦労が水の泡になる。	1	7

のり子への役割取得の内容はお楽しみ会を計画している彼らにとって都合のよいように解釈されている。のり子の「悲しい気持ち、一緒に遊びたい気持ち」は「言うべきでない」と考える彼らにとってもよく分かっているが、それはお楽しみ会と引き替えに得られるもので、それを正当化しているのが、約束を固定的にとらえる考え方、つまり、みんなで約束を守ってこそ達成されるものだと考えることであろう。この4年生の子どもたちにとって、みんなで決めた約束は、秘密を守ってぜったい破ってはならないものだ、簡単に破るものであってはならないというように、約束を絶対に変えられないものと捉え、彼らはこの考え、つまりこのモラルジレンマ授業では、子どもたちの多くが「約束は破ってはならない」に強く縛られて判断していたと言える。

授業では、これら4年生では、相互的な役割取得が現れ始めた段階であり、大半は道徳性の発達段階で言えば段階2で思考していた。また、「言うべき」のI 児（女）のみが、後にG 児（男）も加わり、段階3の道徳的な思考で「言うべきでない」の子どもたちに揺さぶりをかけ、議論を活性化していたことが、実に印象深かった。

畑（1990）は表1-2の結果について、「言わない」の判断に大きく偏った理由として、「みんなで決めたことだ（10人）」「お別れ会のことを言うとのり子があまり喜ばない（15人）」「これまでの苦労が水の泡になる（8人）」などをあげ、その原因を次のように捉えている。

①4年生は、約束は守らなければならないと言うことをよく知っているが、約束の意味をまだまだ紋切り型にしか捉えることができない児童が多い。②そのため、学級全体で決めたことを破るのにかなり罪の意識を感じる。③のり子の気持ちを考えようとしているが、それが一面

③よしえはどうすべきだったのだろう。

最終の判断 ・言う（5人、16.7%）

・言わない（22人、73.3%）

4年生の・わからない（3人、10.0%）

この討論後の最終の判断における理由づけを「言う」、「言わない」別に分類整理したものが表1-2である。一人ひとりの判断・理由づけの詳細についての資料がないので、討論での論点を絞った話し合いについての逐語録の内容や表1-2の内容を吟味した。価値分析表などを手がかりにそれぞれの道徳性発達段階を同定したところ、この30人について、道徳性発達段階は、 $M=2.07$ 、 $SD=0.25$ という結果を得た。

表1-2から、4年生は「言うべき」が5人と少ない。「言うべき」と答えた子どもたちはのり子の「悲しんでいる状態、みんなと遊びたいと思う気持ち」に役割取得し、更に「後二日も我慢できない」と訴え、この状況の打破のためには「お楽しみ会のことをのり子に言ってもよい」と考えている。これに対して大多数の4年生は「言うべきでない」と答えている。

それは、お別れ会のことを秘密にしていることがのり子のためであり、この我慢はお別れ会当日の喜びのためである。みんなはそのために努力しているし、今ののり子知ったら、喜びも少なくなり、のり子のためにならないと考える。

的にしか捉えていない。④児童のほとんどが常にお別れ会を行う側で、お別れ会をされる側の経験が少ないからだと考えた。そこでより年齢の高い高学年では①が解消され、②約束を相対的に捉えられるようになる、③多面的にのり子に役割取得できるようになる、④別れの場の経験が増える、などでこの偏りが少なくなり、「言うべき」が増えることが予想されると推論して、転校した新しい小学校で6年生を対象に追試の授業実践を行っている。

【資料1】

モラルジレンマ教材「ぜったいひみつ」畑耕二原案

「おはよう」

7月に入って毎日暑い日が続いていたが、みんな元気に登校している。「ねえ、のり子さんはまだ……。どうかしたのかしら。」「きのう、体育のとき見学していたから、もしかすると休みかも……。」

のり子は、二年前にこの学校に転校してきた。とても活発で、みんなともすぐに仲良くなった。それまで、どちらかというときと無口で、少しひっこみじあだったよしえは、のり子と同じ班になってから、授業中에서도積極的に発表するようになり、今では、学級会係の班長をしている。そして、「自分がみんなの前でも、あがらずに話ができるようになったのは、のり子さんのおかげだ。」と、よしえは心の中で感謝していた。そんなこともあって、二人はいつも一緒に遊ぶ大の仲良しだった。

しかし、のり子は、お父さんの仕事のつごうで、この一学期が終わると、青森県の方に転校してしまうことになっていた。一週間前に、先生からその話を聞かされたときは、よしえをはじめ、クラスみんなはとてもがっかりした。そして、だれとはなしに、「のり子さんのお別れ会をしよう。」と言い出し、みんなの大さんせいとなった。でも、のり子は、まだそのことを知らない。

キンコンカーンカーン

朝の会が始まった。のり子はまだ登校していない。どうやら休みのようだ。

「のり子さんが休んでいるから、お別れ会のことを相談しようよ。」と、かずおが言い出した。

「よしえさん、早く相談しようよ。」「そうしよう。そうしよう。」

みんなとてもりのり気ようだ。よしえは、さっそく、みんなの意見を聞き始めた。

「ゲームをしよう。」「プレゼントはどうするの。」「班の出し物もしようよ。」

いろいろな意見が出され、やっとプログラムが決まった。その中でも、特に、「班の出し物をがんばってしよう。」ということになった。

「じゃあ、これでいいですか。ほかに意見がなければ、この計画でいきたいと思います。お別れ会まで、あと一週間しかないの、どの班もがんばって下さい。」

よしえがそう言いかけたとき、どこからか、「このお別れ会のことはのり子さんにはひみつにしておこうよ……。のり子さんをおどろかすんだ。」という声が聞こえた。

「さんせい。きつとのり子さんびっくりするよ。」「そうしよう。」「それがいい。」「さんせい。」

けっきょく、お別れ会のことは、どんなことがあっても、ぜったいひみつにしておくことになった。

次の日。

「おはよう」

のり子が元気でやってきた。

しかし、クラスのみんなは「おはよう」と返事しただけで、なにかヒソヒソとまた話をしている。のり子はいつもとちがう教室のふんいきに、「みんなどうしたのかな……。」「と思いつつ、ランドセルをかたづけた。そこに、よしえがやってきた。

「よしえさん……。」「

のり子がよしえに向かって何か言おうとしたとき、それをさえぎるように、班のみんながよしえを呼び止めた。そして、のり子には聞こえないような声で、「ぜったいひみつだよ。よしえさんは、特にのり子さんと仲がいいから注意しろよ。」と言った。

「だいじょうぶだよ。まかせておいて。」よしえは、ニコッとして答えた。

「ねえ、なんの相談だったの。」のり子がよしえに聞いた。

「別になんでもないのよ。」

よしえは、首を横にふって、ニコリ笑った。

お別れ会まであまり日がないこともあって、休み時間や放課後も、グループに分かれて、お別れ会の出し物の相談や準備をすることが多かった。

「ねえ、何の相談なの……。」「のり子が近づくと、みんなサッと相談をやめてしまう。そんな日が二、三日続いた。のり子は、休み時間や放課後も一人ぼっちになることが多くなった。

お別れ会まであと二日となった日のことだ。よしえは、班のみんなと出し物の相談をした後、一人で学校から帰った。その帰り道の途中のことである。

「よしえさん。」

後ろの方から声がした。ふりむくと、のり子が息を切らして走ってくる。

「よしえさん、わたしはもうすぐひっこしするのよ。ついこの前までは、あんなに楽しく遊んでいたのに、このごろではあまり話してくれない。よしえさんだけじゃなくってほかのみんなもよ。あと二日でみんなとお別れなのに……。」「と、よしえに言った。

いっしょうけんめいに話すのり子のことばを聞いたよしえは「はっ」とした。よしえは、しばらく考えていたが、「ごめんなさい」とだけ言って、走り去った。

よしえはどうすべきだろう。

◆お別れ会のことをのり子に言うべき（判断に賛成）

◆お別れ会のことをのり子に言うべきでない（判断に反対）

研究1-2 畑耕二による「ぜったいひみつ」1主題2時間授業（牛窓東小学校6年A組24人、第1次、1989年6月14日実施；第2次、6月17日実施）

1. 目的

畑は、研究1で「言わない」に大きく偏った判断が中学年に見る道徳性の発達段階の特徴を表したもので、道徳性が発達した高学年、6年生では相互的な役割取得が可能となり、役割取得する対象も増え、約束や規則の尊重の在り方も絶対的から相対的に変化していくことから、「言うべき」判断へ大きく偏ると予想を立てている。また4年生で「分からない」の判断が多かったのは、1時間授業ではモラルディスカッションが機能していないためで、本来の基本型、1主題2時間授業での検証が必要

だと考え、6年生を対象に検証授業を行っている。研究1-2ではこの実践を取り上げた。

2. 授業展開

I. 資料名「ぜったいひみつ」

II. 資料について

内容項目「信頼・友情」「誠実」「規則尊重」

III. 主題について

主題を通して、のり子のためを思い、お別れ会のことを言うべきか（友情）、学級の子どものことを考え、言わないでおくべきか（規則尊重）の葛藤にぶつかる。この葛藤をどう解決したらよいかをディスカッションを通して考えていく。この葛藤の中でのり子の気持ちを考えてるとはどのようなことか、みんなとの約束を守るとはどうすることかを探っていくたい。

IV. 指導計画（全2時間）

第1次 資料を読み、主人公はどうすべきか考え、判断・理由づけをする。

第2次 第1次の判断・理由づけをもとにディスカッションを行い、最終的な判断・理由づけをする。

（1）道徳の学習（第1次）

第1次の授業展開は図2-1（畑，1990）に示す。

図2-1 「ぜったいひみつ」6年生授業展開（第1次）

学習活動	意識の流れ	指導上の留意点
○資料を読みながら、よしえの気持ちを考える。	○よしえはどんな子どもだろう。 ・無口で引っ込み思案 ↓ (のり子と友だちになってから) ・積極的 ・学級会の班長 ○お別れ会の相談をしている時、よしえはどんな気持ちだろう。 ・のり子はよろこぶ。 ・のり子にとっていい思い出になる。↓↓ ぜったいひみつ ○一人ぼっちになることが多かったのり子を見てよしえはどんな気持ちだろう。 ○よしえはなぜ考え込んでしまったのだろう。 ・悲しんでいるのり子が心配だから、お別れ会のことを言ってしまうのか。 ・ぜったい秘密だから、お別れ会のことはいえない。	○児童の反応を確かめ、立ち止まりながら教師が読む。 ○のり子と友だちになってからよしえが活発になっていったことに気付かせる。 ○何のためにお別れ会をしようと計画したか、考えさせる。 ○なぜぜったいひみつにしたかを考えさせる。 ○よしえの悩みをクローズアップし、葛藤状況を捉えさせる。

2. 第1次の判断をする。	よしえはどうするべきだろう	○判断・理由づけカードに自分の考えをまとめさせる。
3. 第1次の判断理由づけについて話し合う。	言う ・仲のよい友だちだ。 ・のり子が寂しそうだ。 ・このままお別れ会をしても、のり子は喜んでくれない。 言わない ・みんなで約束した。 ・みんなに怒られる。 ・みんなの努力が無駄になる。	○ここでは、話し合いというより、むしろ各自の判断・理由づけを発表する程度に留め、立場が違えば考え方に違いが表れることに気付かせる。

（2）授業の結果と考察

モラルジレンマの状況を立ち止まり読みで確認しながら読み進めた後、子どもたちそれぞれの道徳判断を求めたのが第1次の判断理由づけである。その結果、「言う」は4人（16.7%）、「言わない」は14人（58.3%）、「わからない」は6人（25%）であった。判断できないとする子どものたちも25%も見られたが、結果は大きく「言わない」に偏っていた。

次に理由づけの内容とその道徳性発達段階を児童別に示した表2-1とそれらをまとめたのが表2-2である。

表2-1 6年生第1次の児童別理由づけと道徳性発達段階

主題名「ぜったいひみつ」第1次 '89.6.14			
中心発問「よしえはどうするべきだろう。」			
出	段階	判 断	理 由 づ け
1	2	言わない	今までの苦勞が無駄になる。約束を破ることになる。
2	2	言わない	今までの苦勞が無駄になる。言わない方がのり子は喜ぶ。
3	1	言わない	みんなの信頼を失う。みんなに責められる。
4	2	言わない	言うとお別れ会の楽しみがなくなる。言うとのり子があまり喜ばない。
5	2	わからない	言わないでならのり子はもと悲しむ。言う約束を破ることになり、みんなの楽しみがなくなる。
6	2	わからない	言うとのり子のために。クラスみんなを裏切ることになる。
7	2	わからない	みんなとの約束を破ることになる。のり子は悲しんでいる。
8	2	言わない	みんなに責められる。言うとお別れ会にならない。
9	2	わからない	のり子がかわいそう。言うでみんなに責められる。
10	3	言う	後2日楽しく暮らせる。お別れ会を楽しみに待てる。
11	2	わからない	のり子は悲しんでいる。言う約束を破ることになる。言うとのり子を驚かすことができない。
12	2	言わない	言うとお別れ会にならない。みんなの苦勞が無駄になる。
13	2	言わない	みんなに迷惑に。言わない方がのり子は喜ぶ。みんなののり子を驚かせようと思っている。
14	1	言わない	言うとお別れ会にならない。
15	3	言う	のり子は悲しんでいる。のり子は喜ぶ。のり子は後2日がまだできる。お別れ会を楽しみに待てる。
16	2	言わない	みんなに迷惑に。みんながかわいそう。みんなのやる気がなくなる。
17	2	言わない	言うとのり子があまり喜ばない。楽しいお別れ会になる。
18	3	言う	のり子は友達に。のり子のおかげで明るくなる。のり子は悲しんでいる。のり子は安心できる。のり子は後2日間を楽しく暮らしたいと思っている。
19	3	言う	のり子は悲しんでいる。のり子は喜ぶ。のり子は後2日間を楽しく暮らしたいと思っている。クラスのみんなはわかってくれる。のり子は後2日間を楽しく暮らしたいと思っている。
20			
21	2	言わない	みんなに迷惑に。のり子に迷惑に。言うとのり子があまり喜ばない。
22	2	わからない	のり子は悲しんでいる。言うでみんなに責められる。
23	2	言わない	みんなに迷惑に。のり子は後2日がまだできる。言うとお別れ会が楽しくなる。
24	2	言わない	言うとのり子があまり喜ばない。のり子はわかってくれる。
25	2	言わない	言うとお別れ会が楽しくなる。みんなに迷惑に。みんなのやる気が減る。

※言う（4人）、言わない（14）、わからない（6）、N=24、M=2.08、SD=1.03

表2-2 6年生, 第1次判断・理由づけのまとめ(畑, 1990)

判断	理由づけ	人数
言う	A. のり子を喜ばすための計画だ.	1
	B. のり子は悲しんでいる.	8
	C. 今言う、のり子はお別れ会を楽しみに待つことができる.	2
	D. のり子はあと二日も我慢できない.	1
	E. のり子はあと二日を楽しく過ごしたいと思っている.	5
	F. クラスのみんなものり子の気持ちを説明すれば分かってくれる.	1
4名		
言わない	G. みんなで決めたことだ.	11
	H. 言う、のり子はあまり喜ばない.	8
	I. 言う、楽しいお別れ会にならない.	9
	J. のり子は後二日我慢できる.	1
	K. のり子も秘密にしていたことを分かってくれる.	2
	L. これまでの苦労が水の泡になる.	4
14名		

*「わからないー6名」の理由を「言う」「言わない」に含めた

第1次の理由づけの道徳性発達段階を見ると、「言う」は全員段階3であるが、「言わない」では段階1が2人、段階2が12人、「わからない」は6人全員段階2である(道徳性の発達段階の $M=2.08$, $SD=1.03$, $N=24$).

少数派である「言う」の理由は、のり子的心情(相手にしてくれない悲しみやあと2日をみんなと楽しく過ごしたいとの強い願い)を汲み取り(役割取得し)、「お別れ会を楽しく待てる」と推論し、お別れ会の意義を考えて「言うべき」と判断している。

一方、「言うべきでない」と判断した子どもたちの多くは、「のり子にはぜったいひみつとみんなで決めたことだ」と主張し、「言う、これまでの苦労が水の泡になる」し、「今言ってものり子は喜んでくれない」、「知ってしまうと楽しいお別れ会にならない」と判断し、のり子への役割取得が、「言う」と判断した子どものように「のり子の深い悲しみ」の理解にまで達していないことが分かる。

(3) 道徳の学習(第2次)

第2次の授業展開は図2-2(畑, 1990)に示す。

図2-2 「ぜったいひみつ」6年生授業展開(第2次)

学習活動	意識の流れ	指導上の留意点
1. 資料のあらすじを確認する.	○よしえはなぜ迷っている? ・友だちののり子が悲しんでいるから、お別れ会のことを言おう。 ・みんなで決めたことを破るわけにはいかなから言わない.	○よしえの悩みをクローズアップさせる.

2. 自分の判断・理由づけを読み直した後、それぞれの判断・理由づけに質問や意見を出す.	言う 1. のり子は悲しんでいる. 2. 友だちののり子が悲しんでいるから、お別れ会のことを言おう. 3. のり子は少しでも多くの時間をみんなと楽しく過ごしたい.	○第1次の判断・理由づけを分類し、代表的なものを提示する.
	言わない 4. みんなで決めたことだ. 5. みんなの苦労が無駄になる. 6. 言わないでお別れ会をした方が、のり子は喜んでくれる. 7. のり子も秘密にしていたことを分かってくれる.	○提示した判断・理由づけカードに自由に自分の考え(賛成反対、質問など)を書き込ませる
3. 問題点について話し合う.	○のり子のために準備しているのに、結果的にのり子を悲しませている。このままでいいのだろうか。 ○今言っても、のり子はお別れ会を楽しむことができるだろうか？ ○約束を破って、お別れ会のことを言っても、みんなにのり子の気持ちを説明すれば、みんなも納得してくれるだろうか。	○左の3点を中心にディスカッションを行い、のり子的心情に迫らせる。なおこの他にも学習活動2で問題点が児童によって絞られれば、それについてもディスカッションを行う。
	○最終的な判断・理由づけをする. よしえはどうするべきだろう 言う 言わない のり子の気持ちやのり子が望んでいることをよく考えなければならない.	○一人ひとりの考えをしっかりとめさせるために十分な時間を与える。
		○クラスのみんなの気持ちだけではなく、のり子の気持ちも十分に考えることの大切さに気づかせる。

(4) 授業の結果と考察

モラルジレンマの確認の後、第1次の判断・理由づけの結果に基づいて作成された第2次の「判断・理由づけ書き込みカード」に「賛成、反対」意見を記入させた。図2-3に使用した書き込みカードを示した。この後のモラルディスカッションを経て最終的判断を第2次の判断・理由づけカードに記入して授業は終了した。表2-3には第1次から第2次にかけて4人の回答パターン別

の回答である。また表2-4に第2次の理由づけとその道徳性発達段階を児童別に示した。

図2-3 「判断・理由づけ」書き込みカード（2次, 畑, 1990）

判断	理由づけ	意見（賛成・反対）・質問
言う	1. のり子は悲しんでいる。 2. 今言う、のり子はお別れ会を楽しみに待つことができる。 3. のり子は少しでも多くの時間みんなと過ごしたいと思っている。	
言わない	4. みんなで決めたことだ。 5. みんなの苦労が水の泡になる。 6. 言わないでお別れ会をした方がのり子が喜んでくれる。 7. のり子も秘密にしていたことを分かってくれる。	

表2-3 第1次から第2次にかけての回答の変容パターン
（その1）S1児 1次「言わない」→2次「言わない」

理由づけ番号・意見・質問	2次, 判断-理由づけ
1 2 3	言わない のり子には少し悪いけど、このことはなしよにしておいてお別れ会をすればいいと思う。言わなければ、のり子を中心にする楽しいのり子のお別れ会ができると思う。言わなければみんな苦労したのがのり子の心にも通ると思う。
4	賛成でみんなで決めたのり子のお別れ会だから、のり子には黙っておいた方がいい。
5	賛成でみんな協力した相談が無駄になる
6	賛成で言わない方が楽しい思い出が残るお別れ会ができる。
7	賛成でお別れ会をすれば、お別れ会のことを隠していたんだとわかってくれる。

（その2）S2児 1次「言わない」→2次「言う」

理由づけ番号・意見・質問	2次, 判断-理由づけ
1	一人ぼっちになって悲しんでいるけど、お別れ会の日になるとひそひそ話のことも分かるから許してくれると思う。
2	クラスの人々と約束したし、本当に楽しみに待つことができるのだろうか。言わなかったら、のり子もびっくりして喜んでくれる。今までひそひそ話をしたことも分かってくれると思う。
3	
4	
5	

6		んであげればいいと思う。
7	ひそひそ話をしたことはお別れ会で分かるし、ひそひそ話をしたこ許してともくれると思う。	のり子さんに言ったってクラスの人怒るけど理由を言えば許してくれると思う。みんなだって最後までとのり子さんと遊びたかったと思う。

（その3）S3児 1次「わからない」→2次「言う」

理由づけ番号・意見・質問	2次, 判断-理由づけ
1 2 3	言う 言った方がのり子も分かって「あと2日を楽しみに待って、お別れ会をするために必死なんだ」と言ったよしえもクラスの人々に、このままではのり子がもたないと言え、みんなも分かると思う。そしてお別れ会の時だけより、毎日の少しの休み時間でもみんなと遊びたいと思って入ると思う。そしてみんなにいやがらせをさせられているようなのり子の気持ちもなくなると思う。
4	
5	言っていないのり子が楽しんでくれたら、みんなの苦労は無駄にならないと思う。
6	
7	

（その4）S4児 1次「言う」→2次「言う」

理由づけ番号・意見・質問	2次, 判断-理由づけ
1 2	言う みんなで決めたことを破ることになるけれど、みんなののり子さんのためにお別れ会のことをなしよにしようとしたんだから、のり子さんが楽しんでくれるようにしないとイケない。
3	今ののり子さんは一人ぼっちで悲しんでいるからお別れ会のことを言ってあげた方が楽しみに待てるから言った方がいい。みんなものり子さんに楽しんでもらいたいんだからきっとのり子さんにお別れ会のことを言うことに反対する人はいないと思う。それにお別れ会までにさびしく一人で遊んでお別れ会だけ楽しくさしてあげても、のり子さんはお別れ会の時は楽しいかも知れないけど、のり子さんの心が全部楽しいとは言えないと思う。
4	
5	のり子さんは一人ぼっちで悲しんでいるのに、かくしておいても、お別れ会は楽しいかもしれないけど、それまでは楽しくないと思うから、言っておいて、のり子さんに楽しみにしてもらっていた方がいいと思う。
6	
7	

表2-4 第2次の児童別理由づけとその道徳性発達段階

出		主題名 「ぜったいひみつ」第2次 1189. 6. 17	
中心発問 「しえは どうするべきだろう」			
席	段階	判 断	理 由 づ け
1	3	言 う	みんなが今までの理由がわかり、しえが答える。のり子はみんながしえの時間でも遊がないと考えている。クラスみんなも理由を言えどわか、てくれ。みんなを最後までのり子と遊ばない。
2	3	わからない	しえは、約束を破ることになる。わかればのり子の気持ちがわかるが、それにしえはなにもおれなくなる。
3	2	言わない	今までのことが無駄になる。みんなが決めてくれたことだから。
4	2	言わない	あと2日となっているから。お別れ会をいい思い出をつくらなければ。
5	3	言 う	あと2日を楽しみに待てる。のり子の気持ちを説明すれば、みんなわかってくれる。(のり子はしえの時間でもみんなと遊ばないと思ってる。)
6	3	言 う	言わなければ、のり子に嫌な気持ちが残る。最後まで遊んでくれる人はいない。いい思い出を残さないと。
7	2	言わない	みんなに理由を言ってもみんながしえの子に思えない。みんなは決めた約束に、みんなは約束を破らないと信じている。お別れ会の日にしえが来て、一生に一度の思い出にしよう。
8	2	言わない	のり子が悲しんでいるのをわか、てくれ。後2日というのは短いものだ。
9	3	言 う	みんなも理由を言えどわか、てくれ。お別れ会を楽しみに待てる。
10	3	言 う	みんなもわか、てくれ。後2日を楽しくする。お別れ会を楽しみに待てる。
11	3	言 う	のり子が悲しんでいる。みんなもわか、てくれ。約束のとおりにお別れ会をすれば、のり子に嫌な気持ちが残る。
12	3	言 う	のり子のためにお別れ会にから悲しんではいけません。みんなも悲しんではいけません。お別れ会を大切にしよう。みんなもみんながしえの子に思えない。みんなは決めた約束に、みんなは約束を破らないと信じている。お別れ会の日にしえが来て、一生に一度の思い出にしよう。
13	2	言わない	みんなの苦痛が、苦痛になる。うう、のり子が悲しむ。のり子も後2日我慢できる。後2日はみんなが、お別れ会の日の思い出はみんなが作る。
14	2	言わない	言わなければ、みんながしえの苦痛がのり子に伝わる。
15	3	言 う	のり子のために考えたから、のり子が悲しんでお別れにしないといけない。のり子は悲しんでいる。お別れ会を大切にしよう。みんなもみんながしえの子に思えない。みんなは決めた約束に、みんなは約束を破らないと信じている。お別れ会の日にしえが来て、一生に一度の思い出にしよう。
16	2	言わない	のり子は我慢にいらなければ、お別れ会を楽しくない。
17	3	言 う	言わなければ、お別れ会の日にのり子が悲しむ。のり子は後2日みんなと楽しく遊ばないと思ってる。
18	3	言 う	のり子のためにお別れ会に、みんなも理由を言えどわか、てくれ。
19	3	言 う	このままにしておくと、のり子に嫌な気持ちが残る。のり子は悲しんでいる。みんなは、のり子の気持ちを説明する。のり子は思えない。みんなは決めた約束に、みんなは約束を破らないと信じている。お別れ会の日にしえが来て、一生に一度の思い出にしよう。
20			
21	3	言 う	言わなければ、のり子は嫌な気持ちが残る。みんなもみんながしえの子に思えない。みんなは決めた約束に、みんなは約束を破らないと信じている。お別れ会の日にしえが来て、一生に一度の思い出にしよう。
22	3	言 う	みんなもわか、てくれ。言わなければ、のり子は、お別れ会をいい思い出にする。
23	3	言 う	言わなければ、のり子はみんなと遊ぶ機会を失う。言えど、のり子は元気を取り戻す。みんなのお別れ会に、みんながしえの子に思えない。みんなは決めた約束に、みんなは約束を破らないと信じている。お別れ会の日にしえが来て、一生に一度の思い出にしよう。
24	2	言わない	みんなに悪い。みんなに相談して決める。勝手に言えど、みんなに責められる。
25	2	言 う	みんなにのり子の気持ちを説明し、納得してあげよう。2日間ののり子と楽しく遊べる。

※言う (15人), 言わない (8), わからない (1), N=24, M=2.63, SD=0.63

①第2次における道徳判断の特徴

第2次では第1次と比べて「言う」が4人から15人 (62.5%) と大幅に増え、「言わない」は15人から8人 (33.3%) と減り、「わからない」も6人から1人 (4.2%) と減っている。また、判断・理由づけの発達段階は、「言う」の場合、15人全員が段階3であったのに対し「言わない」の8人全員が段階2であった。なお、「わからない」の1人は段階3である (道徳性の発達段階の M=2.63, SD=0.63, N=24)。このように第1次から第2次にかけて道徳性発達段階の伸びは0.55段階も見られた。この伸びは、話し合いや役割取得の機会の導入などにより得られたもので、0.1%水準で有意であった ($t(23) = 5.21$, $p < 0.001$)。

②第2次における理由づけの特徴

では、モラルディスカッションや役割取得の機会などを導入することが理由づけにどのように影響していたか、つまり理由づけはどのように変わったのか? 表2-3や表2-4に見られるように、モラルディスカッションを終えた後の「言う」の判断・理由づけでは、「のり子はお別れ会を楽しみに待つことができる」や「のり子は少しでも多くの時間みんなと過ごしたいと思っている」など、のり子の心情を深く肯定的に捉え (役割取得し) ているだけでなく、約束についての捉ええ方も変わってきている。約束を破ることが「クラスのみんなの気持ち

を裏切ることにならない」、のり子のためになっていない約束に縛られることはない」と相対的見方に立って主体的に考え、「言うべき」と高度の判断をしていた。

3. 全体の考察

この研究1-2では、道徳性や役割取得能力が発達する6年生では4年生と異なって「言う」が増え、「言わない」が減ると予想して畑 (1990) は「ぜったいひみつ」の1主題2時間授業を行なった。しかしながら予想に反して、第1次における道徳判断は「言わない」が最も多く14人 (58.3%)、「わからない」6人 (25%)、「言う」は4人 (16.7%) とクラスで判断が「言わない」に大きく傾き、「言う」は少数という結果であり、4年生対象の1主題1時間授業における最終道徳判断では、「言わない」が大多数を占め、22人 (73.3%) と、「言う」5人 (16.7%)、「わからない」3人 (10%) と比較的似た結果であった。

コールバーグ理論からも4年生から6年生に向けた道徳性の自然な発達が仮定できる。この種のモラルジレンマ授業を受けた経験のない6年生を対象としているので、第1次の判断・理由づけに関して自然な道徳性の発達を示すものと考えられる。そこで小学校高学年ではモラルジレンマ課題、14題を用いて標準化したフェアネスマインド (客観的道徳性発達) 検査 (荒木・上田仁紀, 1997) の6年生 (183人) の結果を調べたところ、平均2.68段階、SD 0.27であった。この第1次の判断理由づけに基づいて同定された子どもたちの道徳性発達段階は、平均2.08段階であった。この値は客観的道徳性発達検査の結果に比べて0.6段階も低い。この点について統計的に検討したところ有意差が認められた ($t = 8.20$, $df = 564$, $p < 0.001$)。

次に、討論を隔てた2次の判断・理由づけに基づいて同定された道徳性発達段階は、0.55段階も伸びて平均2.63, SD=0.63であり、両者の間には違いが認められなくなった ($t = 0.79$, $df = 564$, n.s.)。つまり、この6年生は潜在的には道徳性の発達が進んでいたが、顕在化されずにいたものが、子ども同士が相互作用する話し合い、つまりモラルディスカッションが行われた結果、道徳的思考の再構造化が促されたり、顕在化されたりして引き上げられ、道徳性の発達として確認できたと結論できる。

このように2次における結果は畑の予測を首肯する結果であった。しかしこの結果について問題がないわけではない。フェアネスマインド検査で測定された道徳性発達段階と教師によって道徳性発達段階の同定が行われたものと同じであるという補償がないからである。一般的に道徳性発達段階の同定は、判断理由づけという比較的限られた情報を手がかりに行われる。コールバーグ理論に精通しているか、そうでないか、ベテラン教師か、新任教師か、同定が一人の判断によるか数人の合意で行われ

たか等、どのような条件下で発達段階の同定が行われたかによって測定誤差は大きく異なってくる。今回の基礎的な実践研究は授業者を含めた道徳性発達研究会によって検討され実施されている。そのような背景の中であって、授業者はコールバーグ理論に熟知し、子どもの生活実態に合わせて授業を設計し授業を行った。また自身でも道徳性発達段階の同定を行い、授業について分析考察している。従ってこの場合については、授業者による測定誤差は一般の授業者に比べてかなり低いと考えられるし、評定の信頼性や妥当性は高いと判断できる。

しかしながら、あまりコールバーグ理論に熟視していない人による評定については測定誤差が大きくなり、同定そのものの信頼性は低下することが考えられる。従って、研究授業のように周到に準備された中で行われる特別な授業でない限り、不用意に道徳性の評価は行わない方がよいと考える。むしろ大切な点は、このモラルジレンマ授業が多くの先生方によって繰り返し実践されることである。そのことによって、「ぜったいひみつ」を用いたモラルジレンマ授業について、学年特有の道徳性発達段階度数分布の様相が明らかにされたり、学年による発問の有効性や妥当性に係わった淘汰された情報が提供されるものとする。

またモラルジレンマ授業における道徳性発達段階評価について、ポートフォリオ的活用を提案する。つまり、各授業で収集される「第1次判断理由づけカード」、「判断理由づけカード」、「第2次判断理由づけカード」、モラルジレンマジレンマ教材（概要）を一緒にまとめ、年間を通してファイル化して保管し、時間的な流れに沿って列べ、比較、検討することで、どのような成長が子どもたちに見られたかを読み取ることはたやすく、客観的な情報として、その状況を詳しく示すことで、例えば、「××のような問題場面、モラルジレンマの中で、○○のような見方ができるようになったことは、素晴らしいことだ」と当該の子どもやその保護者に示すことができる。これは道徳教育の新しい評価の在り方として積極的

な利用を推奨する。

なお『ぜったいひみつ』の授業を参観して気になることがあった。それは別れの日までみんなと毎日を楽しく過ごしたいという願いが叶えられないまま、何日も日が過ぎると、のり子の悲しみは深まり、クラスの仲間への不信が増幅されていくだろうことである。その結果、「自分はいじめられているのでないか」という「いわれのない不安」や意識が生じるかも知れない点である。これまで子どもの中から「これはいじめだ」といった感想を聞くことはなかったが、これだけいじめの問題が絶えない教育場面を思うと、そのような報告が今後見られることが予想される。そのようないじめのことを考慮すると、教育的には、子どもたちの中に、「言うべき」と主体的に判断できる力をつけることが必要と考える。

引用・参考文献

- 荒木紀幸 1995 ビデオで授業レッスン②モラルジレンマの授業—ぜったいひみつ・小学4年—授業者・畑耕二／解説・荒木紀幸、9-18頁、明治図書
- 荒木紀幸・上田仁紀 1997 フェアネスマインド小学生用道徳性発達検査—道徳性の診断と指導— 正進社（現在トヨーフィジカル社）
- 荒木紀幸 2015 兵庫教育大学方式によるモラルジレンマ授業の研究—コールバーグ理論に基づくモラルジレンマ授業と道徳性の発達に及ぼす効果について— 道徳性発達研究 第9巻 第1号 1-30頁
- 荒木紀幸 2017 ジレンマ教材と授業展開—モラルジレンマとは、「道徳教育」12月号、48-49頁、明治図書
- 畑耕二 1988 小学校中学年における実践 II「ぜったいひみつ」（第4学年）、荒木紀幸編『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—』、106-119頁、北大路書房
- 畑耕二 1990 『第1回授業研究会1. コールバーグの道徳性の発達理論に基づく実践—第6学年・主題「ぜったいひみつ」の実践から『道徳性の発達に関する研究年報1989年度版』兵庫教育大学教育方法講座荒木紀幸研究室 5-22頁、
- 畑耕二 2017 小学3～4年⑦ぜったいひみつ、荒木紀幸編著「新モラルジレンマ教材と授業展開」96-101頁、明治図書