

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2. 鈴木憲による「ぜったいひみつ」の授業について

Results of the Class Using “Moral Dilemma Teaching Materials” Developed by the Study group of Moral Development Study 2. The class of “Zzetutai himitsu” by Tukasa Suzuki

鈴木 憲*・荒木 紀幸**
Tukasa Suzuki, and Noriyuki Araki

キーワード：モラルジレンマ授業，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，判断理由づけカード

研究2 鈴木憲による5年生対象の「ぜったいひみつ」のモラルジレンマ授業の実践について（1主題2時間授業，三重県A公立小学校，1987年6月22，25日実施）

1. はじめに

共同研究者の鈴木憲は修士論文，「道徳性の発達に影響を及ぼす役割取得に関する研究（1987）」の中で，5年生を対象とした「ぜったいひみつ」を含む4主題8時間のモラルジレンマ授業を行い，モラルディスカッションが道徳性の発達に効果をもたらしたことを実証的に明らかにしている。そこで，本研究では「ぜったいひみつ」の授業を取り上げ，その成果を詳しく紹介し，研究1，畑の研究（1986，1988）との比較を行う。

2. 鈴木憲の修士論文の概要

論文では4回のモラルジレンマ授業を経験した実験群とその間一般的な道徳の授業を受けたモラルジレンマ授業の経験のない統制群とについて，道徳性の発達が見られたかどうかを検証するために，「山田さんのジレンマ」を用いた道徳性発達検査を用いて事前調査（第1回目）と事後調査（第2回目）を実施している。また，1主題2時間のモラルジレンマ授業では，問題として与えられたモラルジレンマに対する第1次の回答と話し合い（討論，モラルディスカッション）後の第2次での回答につ

いて，道徳判断とその理由づけを記述させ，それらに基づいて道徳性の発達を検証している。また修士論文ではこの他，多角的思考トレーニングによる役割取得能力の育成やその効果についても扱っているが，それらは本研究と直接に関わっていないので，ここでは取り上げない。

研究の概要は図2-1に示した通りである。また研究に参加した児童は表2-1の通りである。

なお道徳性の測定は，荒木紀幸・八重柏新治・前田和利の開発になる「規範—基本判断判定法検査（1986）」，

1回目の道徳性検査 1986年12月

第一実践「みち子の人形」	第1次	4月27日
	第2次	4月30日

第二実践「けい子のまよい」	第1次	5月13日
	第2次	5月16日

第三実践「お楽しみ会」	第1次	6月3日
	第2次	6月6日

第四実践「ぜったいひみつ」	第1次	6月22日
	第2次	6月25日

2回目の道徳性検査 1987年7月

図2-1 道徳授業の実施計画（鈴木，1987）

*伊勢市立五十鈴中学校
**兵庫教育大学名誉教授

表2-1 研究に参加した5年生児童

条件	対象校	男	女	計
実験群	三重県A小学校	9	5	14
統制群	三重県N小学校	4	17	21
〃	鳥取県O小学校	7	4	11

道徳性発達検査を用いて行われた。それはコールバーグの例話の1つ「ハインツのジレンマ」に若干修正を加え「山田さんのジレンマ」とした個人用の発達検査である。クラス一斉に例話を提示し、「主人公（山田さん）はどうすべきか、その理由は」について、20～30分かけて記入させ、その後個人面接を行い、道徳的価値への対し方や判断の基準を明確にさせるため、いくつかの質問を行い、判断を求め、各人の道徳性発達段階を同定するものである（一人15～20分）。

では、実践を挟んで道徳性にどのような変化が認められたか。両群の児童の道徳性発達段階について、事前と事後の結果を示したのが表2-2である。この表2-2を見ると、事前調査では両群の子どもたちの道徳性の発達段階は同程度であったが、事後調査では統制群に若干の変化を、実験群では0.5段階の道徳性の段階的な上昇を見ることができる。つまり、事前調査から事後調査までの7ヶ月の間に行われた道徳の授業について、モラルジレンマ授業を受けた子どもたちは従来型の道徳授業を受けた子どもたちと比べて道徳性を発達させているように見える。そこでこの関係を明らかにするため、繰り返しのある分散分析を行ったところ、表2-3に示す結果を得た。なお表2-2と比べた実験群の人数が少ないが、

表2-2 実験群と統制群に見る授業前後の道徳性発達段階

道徳性発達検査		第1回 1986年12月	第2回 1987年7月
授業条件			
実験群 (n=14)	M	1.64	2.14
モラルジレンマ授業	SD	0.61	0.52
統制群 (n=32)	M	1.72	1.81
通常道徳授業	SD	0.62	0.63

表2-3 授業実践前後の道徳性の発達に関する分散分析

Source	SS	df	Ms	F
Between Ss	31.478	45		
B 学習条件	0.315	1	0.315	0.444
error(b)	31.163	44	0.708	
Within Ss	5.315	46	0.116	
A 事前事後	1.087	1	1.087	24.156*
A×B	1.876	1	1.876	41.689*
Total error(W)	2.037	45	0.045	

*p<0.01

それは欠席者が出たためである。

表2-3に見られるように、A（事前事後）×B（学習条件）の交互作用が有意であった。これは従来型の道徳授業と比べてモラルジレンマ授業が道徳性の発達に有意な効果をもたらしていることを示すものである。そこで、改めて実験群と統制群について、どのような変化が見られたかを具体的にしてみると、実験群では第1回目から2回目にかけて、14人中7人に段階の上昇がみられ（段階1から段階2へが5人、段階2から段階3へが2人）たが、統制群では32人中3人（段階1から段階2へが2人、段階2から段階3へが1人）に過ぎなかった。統制群での変化は自然の発達と見なせるものであるのに対して、実験群における道徳性の有意な伸びはモラルジレンマ授業がもたらした効果と言える。つまり、道徳性の発達に及ぼす授業効果は従来型の道徳授業を受けた子どもたちには認められなかったが、モラルジレンマ授業では顕著であったことを示している。なお、事前調査と事後調査との比較から道徳性の発達に認められたのは実験群のみであった（ $t=2.25, df=13, p<0.05$ ）。

次に、「ぜったいひみつ」の授業での第1回目の道徳判断（第1次）の結果と第2次での結果は表2-4の通りである。第1次では、「言うべきでない」の理由づけが多義的なため特定の道徳性発達段階と同定できなかった2人を除いた11人でクラスの平均道徳性発達段階を計算している。

第1次から2次にかけての道徳性の発達は統計的に有意であった（ $t=2.49, df=10, p<0.5$ ）。以上のように、鈴木の研究においてもモラルディスカッションを介して、道徳性が発達することが確認された。

表2-4 第1次と第2次における理由づけに見る道徳性

授業過程	道徳性発達段階
第1次 (n=11) 「言うべき」	M 2.36
「言うべきでない」	SD 0.77
第2次 (n=12)	M 3.0
「言うべき」	SD 0.00

3. 鈴木による「ぜったいひみつ」の授業

3-1 第5学年 道徳学習指導案（鈴木憲作成）^{注1}

昭和62年6月22、25日 於て5年生教室

指導者 鈴木憲

1. 主題名 ぜったいひみつ

2. 主題設定の理由

（1）本主題においては、道徳的判断力を養うために、信頼・友情と規則尊重の価値の間で起こる葛藤を取り扱う。この2つの価値に基づく判断と予想される理由づけをコールバーグの道徳性発達段階に照して分析すると表2-5のようになる。

表2-5 「ぜったいひみつ」道徳的価値分析表

信頼・友情	規則尊重
段階1 罰回避と従順志向（他律的な道徳） 行為の物理的な結果が、その人間的な意味や価値とは無関係にその善意を決定する。罰を避けて権威に対して無条件に服従することに価値を見出す。	
<ul style="list-style-type: none"> ・家の人や先生が、友達と仲良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。 	<ul style="list-style-type: none"> ・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 正しい行為というのは、自分自身の要求を場合によっては他人の要求を道具的に満たす行為、つまり報酬を得るための手段（道具）となる行為を指している。結果的には利益を得たり、褒められたりすることが価値あることと考える。	
<ul style="list-style-type: none"> ・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。 	<ul style="list-style-type: none"> ・規則を守らないと先生に叱られる。 ・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、仲良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 よい子志向、对人的規範の道徳性 正しい行為というのは、他人を喜ばせたり、助けたりすることであり、他人から肯定されることである。多数意見、「自然な（ふつうの）」行動というステレオタイプの（紋切り型の）イメージに対して同調することが価値あることと考える。（たとえば、兄として、班長として、女として、男として、〇△小の生徒として、等の様々な期待に恥じないように行動しようとする。）行為はしばしば意図によって判断されるようになる。	
<ul style="list-style-type: none"> ・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、だれ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。 	<ul style="list-style-type: none"> ・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、約束ごと）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普通のことである。

本主題でのねらいは、それぞれの児童が属する道徳的思考の段階よりも1段階上の道徳的思考に気づかせることである。

(2) 本学級の児童14名(男9,女5)は、コールバーグの道徳性発達段階において、段階1が6名(42.9%)、段階2が7名(50.0%)、段階3が1名(7.1%)という出現を示している(昭和62年1月調査)。この結果から考えると、他律的または自己中心的に道徳判断する児童

が多い傾向にあるといえる。

次に、役割取得能力(道徳性発達の前提能力の1つ)は、その発達段階において段階1が2名(14.3%)、段階2が8名(57.1%)、段階3が4名(28.6%)という出現状況である(昭和62年3月調査)。第三者の視点で自己や他者の考えや気持ちを考え、関連づけることができると思われる段階3の児童もいるが、他者の視点が取れなかったり、他者の視点が取れても第三者の視点が想定できないために、片方の視点からしか物事を考えることができない段階1や段階2の児童が多いと言える。

(3) ジレンマ資料「ぜったいひみつ」の主人公よしえは、のり子との信頼・友情とのり子を喜ばすためのクラスの約束とを両立させることが出来ない葛藤状況下にある。このよしえに役割取得させ、「どうすべきか」について判断・理由づけをさせる(第1次の学習)。第2次においては第1次の判断・理由づけをもとにしたディスカッションをさせ、再度、「どうすべきか」について判断・理由づけさせる(第2次の学習)。

第1次においては、児童1人ひとりがよしえの立場に立って考えることができるように、また、児童間でのよしえの視点の取り方の違いを小さくするために、資料における状況を以下のように整理して把握させたい。

○のり子の人柄

○よしえの性格(のり子と同じ班になる前後での変容)

○よしえとのり子の関係

○クラスみんなののり子に対する気持ち(お別れ会のことをのり子には秘密にしておこうということになった理由)

○のり子の悲しみを生んだ原因(のり子が1人ぼっちになることが多くなった仕方のない状況)

○よしえの葛藤を引き起こすこととなったのり子の気持ち

○よしえの葛藤の原因

次に、第2次のディスカッションにおいては、よしえは「どうすべきか」という論点を軸にして、主人公よしえにとっての他者(のり子、クラスのみんな)への役割取得を促す発問をし、自己(よしえ)とは異なった視点から自己の行動や考え方を見つめ直す経験を通して、自己の取るべき行動について、思考・判断させることをねらいにしたい。

また「お別れ会をするのはなぜか、何のためか」「お別れ会のことをのり子に秘密にしておくという約束を作ったのは何のためか」「のり子のためと思って決めた約束が、のり子をどんな気持ちにさせているか」について話し合わせ、みんなで約束をした動機とその約束が引き起こした結果との関係について考えさせたい。更に「みんなで決めた約束やルールを破ったり、変更したりすることの善し悪し」についても検討させたい。

ディスカッションの際には、以下の点に留意したい。

1. 教師が常に「正当」を述べ、また児童の発言が教師

によって評価されているという雰囲気を除く。

2. 児童が発言する時、お互いがよく見え、よく聞こえるような机の配置を考える。
3. 教師の計画しているディスカッションの方向性にとられることなく、児童の自発的な発言に十分耳を傾け、それらの流れを尊重する。
4. 児童間相互のコミュニケーションを大切にす。特に道徳的思考の段階で1段階違いの児童間の意見交流を図る。
5. ディスカッションにおいて必要なさまざまな技術・能力や温かい雰囲気を育てる。

3. 指導計画

第1次：資料を読み、主人公はどうすべきかを考え、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、再度、判断・理由づけをする。

4. 本時の学習（第1次）

(1) ねらい

主人公よしえに役割取得する中で、よしえの道徳的葛藤を経験し、どうすべきかの判断・理由づけをすることができる。

(2) 学習の展開

学習活動	意識の流れ	指導上の留意点
1. 資料から、主人公よしえのおかれた状況を明確に読み取る。	<p>①のり子はどんな子だろう。 ・活発 ・クラスの人々と仲がいい。</p> <p>②よしえはどんな子だろう。 (のり子と同じ班になるまで) ・無口、引っ込みし案 (のり子と同じ班になって) ・授業中でも積極的に発表する。 ・学級会係の班長 ・みんなの前でもあがらないで話ができる。</p> <p>③二人はどんな関係だろう。 ・大の仲よし。 ・よく遊ぶ仲。 ・よしえはのり子に感謝している。</p> <p>④なぜ、お別れ会の子とをのり子には秘密にしておこうということになったのだろう。 ・のり子を驚かすため。 ・びっくりさせるため。 ・喜ばせるため。</p> <p>⑤のり子はなぜ、休み時間や放課後に1人ぼっちになることが多くなったのだろう。 ・クラスみんながお別れ会の相談や準備で忙しいから。 ・お別れ会まで後一週間しかないから。</p>	<p>○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、状況を整理し把握させる。</p> <p>○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・友情関係を明確にする。</p> <p>○みんなで決めた約束がのり子のためを考えたものであることを押さえ、約束を守ることの意義を明確にする。</p> <p>○のり子のためにと考えたことが、結果的にのり子を1人ぼっちにさせたことを押さえ、よしえの葛藤への足がかりとする。</p>

- ・お別れ会のことはのり子には秘密だから。
- ⑥よしえが学校から帰る途中、なぜのり子は息を切らしてよしえを追ってきたんだらう。
・この頃あんまり遊んだり話をしてくれない理由を知りたかったから。
・クラスみんなの様子がいつもと違うことが気になっていたから。
・寂しかったから。
・みんなが冷たくしているように感じて悲しかったから。
・後2日で転校してしまうからもっとみんなと話をしたり遊んだりしたかったから。
- ⑦なぜよしえは困ってしまったのだから。
・のり子にお別れ会のことを秘密にしておくクラスで決まっていたから。
・お別れ会のことを秘密にしておいて、のり子をびっくりさせて喜ばせたいから。
・大の仲良しののり子がかわいそうだから。
・よしえがどうしてかと真剣に聞いてきたから。

- ⑧よしえはどうすることで迷っているのだから。
・お別れ会のことをのり子に言うか言わないかで迷っている。

よしえはどうすべきだろう。

2. よしえは、お別れ会のことをのり子に「言うべき」か「言うべきではない」かを考え、判断・理由づけカードに記入する。

- A. “お別れ会のことをのり子に言うべき” (お別れ会のことをのり子に言わなければならない)
 - B. “お別れ会のことをのり子に言うべきではない” (お別れ会のことをのり子に言ってはならない)
- (児童の反応予測)

- A. お別れ会のことをのり子に言うべき
 1. のり子は親友だから
 2. 言わなければ、のり子に恨まれるから。
 3. のり子に嘘をついたことを先生や家の人に叱られるから。

○結果的に1人ぼっちになってしまったのり子の気持ち(不満、悲しさ、寂しさ、疑問)について考えさせ、よしえの葛藤の生起へとつなげたい。

○のり子を喜ばせる(のり子に対する友情)のために、お別れ会のことをのり子には秘密にしておくというクラスの人々との約束を守らなければならないということ(規則尊重、クラスみんなの信頼尊重)と、お別れ会のことを秘密にすることでのり子を嫌な気持ちにさせてはいけないということ(のり子に対する信頼・友情、親切・同情で葛藤していることを明確にする)

○“どうすべき”という言葉の意味を理解させる。
・どうしなければならぬか。
○よしえはその後どうするだろうと想像するのではなく、児童1人ひとりに、よしえはどうしなければならぬかを考えさせる。

○よしえはお別れ会のことをのり子に「言うべき、言うべきではない」の2つで考えることを明確にする。
○十分な時間を取り、理由づけを詳しく書かせる。
○机間巡視をして理由づけの不十分な児童に、理由づけの視点について助言する。

<p>4. のり子のお別れ会のことを言わなかったら、のり子に嫌われて親友をなくすから</p> <p>5. のり子を悲しめることは友達として恥ずかしいことだから。</p> <p>6. のり子が寂しがって真剣に理由を聞いているんだから、助けてあげるのが普通だから。</p> <p>7. 残りの日を楽しくみんなと過ごす方が、のり子にとっては嬉しいことだと思うから。</p> <p>8. このお別れ会のはり子を喜ばせるためのものだから、のり子がお別れ会のことでは悲しんでいるのだったら、本当のことを話して安心させてやる方が大切だから。</p> <p>B. お別れ会のことをのり子に言うべきではない</p> <p>1. みんなとの約束は破ってはいけなから。</p> <p>2. 「ぜったいひみつだよ」とクラスの子に言われた時、「まかしといて」と言ったから。</p> <p>3. みんなとの約束を破って言ってしまったら、みんなに叱られる（いじめられる）から。</p> <p>4. のり子をびっくりさせようとしてみんなが準備していることが、無駄になる（損になる）から。</p> <p>5. みんなとの約束を破ることはクラスの一員として恥ずかしいことだから。</p> <p>6. のり子を喜ばせようとしてみんなも言わないでいるのだからよしえもそうしなければいけない。</p> <p>3. お互いの判断を知り合う。</p>	<p>○A. 1. はのり子に対する友情に着目した理由づけであるが、友情をどのようなものとして捉らえているかを「発問計画Ⅶの理由を求める発問」をすることによって引き出す必要がある。</p> <p>○B. 1. 2. は、クラスのみんなとの約束尊重という点に着目した理由づけであるが、みんなとの約束を守らなければならないと考える理由を「発問計画Ⅶの理由を求める発問」をすることによって引き出す必要がある。</p> <p>○児童の反応予想をコールバーグの道徳性発達段階に照して段階分けすると、次のようになる（但し、段階分け可能な反応に限り分類した）。</p> <p>段階1：A. 2, 3, B. 3</p> <p>段階2：A. 4, B. 4</p> <p>段階3：A. 5, 6, 7, 8, B. 5, 6</p> <p>○クラス全体の判断傾向を知らせ、次時のディスカッションへの意欲へつなげたい。</p> <p>*「発問計画Ⅶ」道徳的価値の重要性の根拠を求める発問のこと</p> <p>・親友だからお別れ会のことを言わなければならないと言ったけど、なぜ親友だったら言わなければならないのですか。</p> <p>・クラスで決めた約束だから、それを守らなければいけないと言ったけど、なぜクラスの約束は守らなければならないと思うのですか。</p>
---	--

A お別れ会のことをのり子に言うべき

1. 言わないとのり子に嫌われるから。
2. お別れ会の時のり子が喜ばないといけないから。
3. のり子はお別れ会までの2日間、悲しく寂しい思いをするから。
4. お別れ会だけでなく、後2日間みんなで遊んであげた方がのり子は喜ぶと思うから。
5. 大の仲良しとして、のり子を放っておけない。

B お別れ会のことをのり子に言うべきではない

1. クラスのみんなとの約束は守らなければいけないから。
2. クラスのみんに嘘をついてはいけなから。
3. お別れ会のことを言ってしまったら楽しみがなくなるから。
4. 言ったらクラスのみんに無視されたり、嫌なことを言われたり、お別れ会に入れてもらえないかもしれない。
5. 嘘つきは泥棒の始まりと言うから。
6. 約束したことをめったなことで破ったらみんなから嫌われる。
7. お別れ会の日のにり子に喜んでもらえる姿が見たいから。
8. もし言ったらみんなで決めたことがだめになってしまうから。
9. その約束はみんなと学級会で話し合ったことだから。

以上の理由づけを発達段階の定義に照らし合せてみる。Bの1. 2. 3. は段階1から段階3までの可能性がある多義的な記述である。Bの4. はクラスのみんなから与えられるであろう罰を回避する方向での理由づけであり、段階1に属する。また、Bの5. は親が子どもを戒める時によく使う言葉であり、段階1の権威への服従を表す記述である。Aの1. とBの6. は、のり子やクラスのみんなから嫌われることを自分の利害に結びつけて捉らえていると思われる段階2の記述である。Aの2. 3. 4. とBの7. は、のり子への思いやりを表した記述であり、Aの5. は友達としての役割の自覚、Bの8. 9. は多数派の行動への同調を表しており、これらはいずれも段階3のものと考えられる。全般的に見て、児童の理由づけは多段階に渡っており、理由づけの視点もさまざまである。第2次では、これら異なる段階の考え方の間でのディスカッションが活発になるように配慮したい。そのための具体的な方法として、以下のような話し合いの柱立てを計画し、「判断・理由づけカード（図2-1）」を作成した。

1. 大の仲良しだったらなぜ放ってはおけない、言わなければいけないと思うのか。（A1）
2. もしよしえがのり子にお別れ会のことを言わなかったら、のり子はどう思うか。（A2）

5. 第1次の学習の評価

(1) 第1次判断の人数分布

A「お別れ会のことをのり子に言うべき」は、のり子に対する信頼・友情の価値に基づく判断である。またB「お別れ会のことをのり子に言うべきではない」は、学級会で決まったクラスのみんなとの約束を守らなければならないという、クラスのみんなとの信頼あるいは民主的な規則の原形と考えられるみんなとの約束を尊重するという価値に基づく判断である。

第1次終了時の判断では、Aが5人、Bが8人となっている。性による判断の偏りも見られない。

(2) 第1次の理由づけ

判断A, Bそれぞれの理由づけを類別すると次のようである。

図2-1 判断理由づけ・質問カード

	理由づけ	意見(賛成・反対)・質問
A 言うべき	1. 大の仲良しだからほっておけない。	
	2. 言わないと、のりこ子にきらわれるかもしれないから。	
	3. お別れ会でよろこばせるより、毎日を楽しくすごしていた方がのり子はよろこぶと思う。	
	4. のり子が悲しんでいるときに助けてやらないことは、友だちとしてはずかしいことである。	
B 言うべきでない	1. 学級会で話し合っ、ぜったい言わないと約束したから。	
	2. もし言ったら、みんなにむしされたり、いやなことを言われるから。	
	3. 言わない方が、お別れ会がずっと楽しくなると思うから。	
	4. クラスで決めたことを、かんたんにやぶるようなことをしたら、みんなに悪いから。	

3. 学級会で話し合っ、決めたことはなぜ守らなければいけないのか。(B1)
4. もしよしえがのり子にお別れ会のことを言ったらクラスみんなはどう思うか。
5. 言わない方がお別れ会が楽しくなるという意見について、のり子の立場に立てばどうか。(B3)
- (A1)～(B3)は書き込みカード(図2-1)の番号を表し、5つの柱立てのうち、役割取得に関する項目(2, 4)について十分話し合わせたい。

3-2 本時の学習(第2次)

(1) ねらい

ディスカッションを通して、より高次の道徳的思考に気づき、道徳的判断力を養う。

(2) 学習の展開

学習活動	意識の流れ	指導上の留意点
1. 資料を読み、主人公の葛藤状況を思い起こす。問題を焦点化して捉える。	①最後の場面でよしえは迷っていますが、どんなことで迷っていますか。 ・のり子にお別れ会のことを言うか言わないかで迷っている。 ②なぜ、迷っているんでしょう。 ・のり子を驚かすためにお別れ会のことをのり子には秘密にしておこうというクラスのみんなとの約束を守らなければいけないし、お別れ会のことを秘密にすることでのり子を嫌な気持ちにさせてはいけなから。	○“クラスのみんなとの約束を守らなければいけないということ”と“友だちをいやな気持ちにさせてはいけないということ”で、お別れ会のことをのり子に言うか言わないか迷っていることを押さえる。

よしえはどうすべきだろう。	
<p>A. “お別れ会”のことをのり子に言うべき” (お別れ会のことをのり子に言わなければならない。)</p> <p>B. “お別れ会”のことをのり子に言うべきではない” (お別れ会のことをのり子に言ってはならない。)</p>	<p>○“べき”について押さえ直す。 ・お別れ会のことをのり子に言わなければならないのか、言ってはならないのか。 ・よしえはどうするかを想像させるのではなく、よしえは今どうしなければならないのかについて考えさせる。</p>
判断・理由づけ・質問カードを提示	
<p>2. 自分の第1次判断・理由づけを見直す。</p> <p>3. みんなの判断・理由づけを見て、賛成・反対とその理由、疑問点等を考える。(第1次のクラス内の判断・理由づけを整理したシートに書き込む)</p> <p>4. 他者の判断・理由づけについての意見・質問を発表する。</p> <p>5. 焦点化された論点についてディスカッションする。</p>	<p>○自分の判断・理由づけを再確認させ、ディスカッションの意欲へと結びつけたい。</p> <p>○十分な時間を取り、他者への考え方と自分の考えとの相違点を明確に把握させたい。</p> <p>○各自の書き込みをもとに自由に発表させる。</p> <p>○書き込んだことを発表させるだけでなく、発表された意見・質問に対する考えも自由に出させる。</p> <p>○発表の内容から、教師が論点を整理して提示し、ディスカッションを進める。</p> <p>○のり子に役割取得して考えたことについてディスカッションさせ、よしえの取るべき行動について考えさせる。</p> <p>○のり子の立場で考えた時の児童の反応を、セルマンの役割取得能力段階に照らし合わせて段階分けすると次のようである。(但し、各児童のよりの確な段階分けに当たっては、判断理由づけやその他の反応等も考え合わせる必要がある。従って、ここでは、その段階に属する傾向が強いという意味において各反応の段階分けを行った。)</p> <p>段階1…1 段階2…2, 3, 4 段階3…5</p>

<p>6. よしえは、お別れ会のことをのり子に“言うべき”か“言うべきではない”かを判断し、理由づけをする。(判断・理由づけカードに記入する。)</p>	<p>○もし、よしえがお別れ会のことをのり子に言ったとしたら、クラスのみんなはどう思うだろう。(クラスのみんなの立場で考える。 1. お別れ会の計画がだいたしなくなったと言っておこる。 2. 約束を破ったことでよしえを嫌いになる。 3. なぜみんなとの約束を破ったのだろう。わけがあるのかな。 4. おこるだろうけど、わけを話せばきっとわかってくれると思う。 5. 仕方なかったかも知れないが、やっぱりクラスのみんなとの約束を破ったことを許さないとと思う。 6. みんなで約束したことを守らないで話してしまったことをおこる気持ちもあられなかったよしえの気持ちもわかる。</p> <p>A. お別れ会のことをのり子に言うべき B. お別れ会のことをのり子に言うべきではない</p>	<p>○クラスの人みんなに役割取得して考えたことについてディスカッションさせ、よしえの取るべき行動について考えさせる。 ○上記同様、役割取得能力段階に照らし合わせて段階分けすると次のようになる。 段階1…1, 2 段階2…3, 4, 5 段階3…6</p> <p>○第1次の判断・理由づけにとらわれないで、自由に判断・理由づけをさせる。</p>
--	---	--

(3) 板書計画

「ぜったいひみつ」5年生対象板書計画(鈴木憲, 1987)を図2-2に示した。

<p>よしえが、のり子に「お別れ会のことをのり子に言うべき」と言わなかったとしたら、 お別れ会のことをのり子に言うべきではない</p> <p>よしえが、のり子に「お別れ会のことをのり子に言うべきではない」と言わなかったとしたら、 お別れ会のことをのり子に言うべきではない</p>	<p>ぜったいひみつ よしえは、どうすべきだろうか。</p>
<p>○上の□の部分には、第一次の児童の理由づけを貼る。 また、それぞれの下に、児童から出された意見・質問等を書き入れる。</p> <p>○焦点化された論点についてディスカッションの部分。 のり子、クラスのみんなに役割取得させて考えさせる。 ○児童の反応予想 のり子、クラスのみんなの欄には、それぞれ右から順に、役割取得能力段階で低次の意見を示した。</p>	

図2-2 「ぜったいひみつ」板書計画

4. 結果と考察

1. 第1次と第2次における判断理由づけの変容

(1) 判断の変容

第1次と2次の判断は表2-6の通りである。第1次では多数が「言わない」、少数の児童が「言うべき」であったが、第2次では全員が「言うべき」であった。第2次で判断が「言うべき」になぜ収束したか、その根拠を鈴木は判断理由づけの道徳的価値内容と第2次でのモラルディスカッションを絡めて説明している。第1次で「言うべき」と判断した4人の児童は第2次でも同じ判断である。第1次で「言うべきでない」と判断した8人の児童はいずれも第2次で「言うべき」に変更している。その結果、12人全員が第2次で「言うべき」となった。なぜ「言うべき」に判断が収束したかについて鈴木は次のような説明を行っている。第1次で「言うべき」と判断した4人の児童は、「友だちを大切にしなければいけない」「他人の身になって考え、温かく接しなければいけない」といった理由づけを記述していた。これに対して、「言うべきでない」と判断した子どもたち8人は、「約束は、守らなければならない」、「嘘をついてはいけない」といった道徳的価値内容の記述であった。

表2-6 「ぜったいひみつ」の判断の変容(5年生)

第1次	第2次	第2次判断		計
		A 言う	B 言わない	
第1次判断	A 言う	4	0	4
	B 言わない	8	0	8
計		12	0	12

判断Aは、「よしえは、お別れ会のことをのり子に言うべき」
判断Bは、「よしえは、お別れ会のことをのり子に言うべきではない」
なお、本実践では3人の児童が欠席しているので、クラス全体で12人となっている。

第2次でも判断を変えなかった4人の理由づけは、第1次と同様の道徳的価値内容を根拠としていた。第2次で「言わない」から「言う」に変えた8人の判断の根拠は、「約束は守らなければならない」、「嘘をついてはいけない」という道徳的価値内容から「友だちを大切にしなければいけない」「他人の身になって考え、温かく接しなければいけない」という道徳的価値内容にその根拠の変更があった。この背後となる契機となったのは第2次でのモラルディスカッションと分析している。

第2次における8人の理由づけは大きく2種類の記述に分かれる。一つは、「言わなかったらのがり子がかわいそうだ。お別れ会の時楽しくするより、あと二日間を安心して楽しく過ごす方がのがり子が喜ぶ」というものである(8人全員に見られる)。もう一つは、「のり子にお別

れ会のことを話したとしても、クラスみんなにわけを言ったらわかってくれる（許してくれる）」というものである（8人中6人の児童の理由づけに見られる）。これら二つの事柄は「判断・理由づけ書き込みカード」に取り上げられていたのであるが、その後のディスカッションではこの二つの理由づけを中心にして話し合わせ、次はそのときのモラルディスカッションの概要である。

S 1 Aの3番で、お別れ会の時だけ仲良くするよりも、毎日仲良くした方がよいと思います。
 T あー、だからこれには賛成ということですか？
 S 1 はい。
 ……
 S 2 後2日でも、みんなと仲間はずれみたいに1人で過ごしているよりも、みんなと仲良く遊んで、お別れ会の日も遊んでやった方がよいと思います。
 S 3 のり子さんは1でおるのが嫌なんやで聞きに行くんだから、後2日でもいいからみんなと遊びたいっていうか、一人にしていらんっていうか、そういう気持ちだと思います。
 S 4 付け足します。後2日でも、一日だけ楽しく過ごすより、2日楽しく過ごす方がのり子さんはよいと思います。
 S 5 あと一日だけ楽しく遊ぶより2日楽しく遊ぶ方が、思い出もたくさんできると思います。
 ……
 S 5 Aの3番に賛成します。引っ越し前なんだから、短い間でもよしえさんたちと仲良くしたいから。

この授業記録の中で、「Aの3番」とは、「判断・理由づけ書き込みカード」における判断Aの理由づけの1つで、「お別れ会で喜ばせるより、毎日楽しく過ごしていた方が、のり子は喜ぶと思う」という理由づけを意味している。S 1 から S 6 までの6人の発言は、この理由づけに賛成したものである。このうち3人（S 1、S 5、S 6）は第1次で判断Bを選択している児童である。第1次で判断Bを選択した残り5人も、「書き込みカード」への記述において、この理由づけに賛成している。このことから、第1次で判断Bを選択した8人の児童は、2次において判断Aの理由づけの1つ（お別れ会で喜ばせるより、毎日楽しく過ごしていた方が、のり子は喜ぶと思う）を採用したことがわかる。

S 1 Bの2番に反対です。もし言ったとしても、みんなにそういう真剣に聞かれたんやということ、わけを話せばわかってくれると思うからです。
 ……
 T もしよしえがのり子に言ったとしたら、クラスみんなはどう思うだろう。これからちょっと考えてみましょう。
 S 2 よしえさんが言ったら、クラスみんながなぜ言ったのかと言って、学級会で問題になると思う。
 S 3 付け足します。その学級会で話し合いになって、それで、はじめにみんなにおこられたりっていうか、なぜ言ったんとか、そういうことを言われるかもわからないけれど、わけを詳しく言ったらわかってくれると思う。
 S S 同じです。{口々に}

……………
 T おこられへんやろかなー（おこられないだろうかな）。
 S S おこる。おこるけどー……。 {口々に}
 S 4 おこるけど、わけをちゃんと言ったら、みんなもさ、あーなるほど、こういうことやったんかー…。
 S 5 おこると思います。相談もだいぶ進んで…だいぶと話も決まっていると思うから、おこると思います。
 S 3 付け足します。時間がたつとていうか、もう話が決まっちゃって、どういうふうにかかすかという計画もたぶん立っていると思うから、計画がくるっておこる。わかってくれる人もおると思うけど、大体はおこると思います。
 T どっちやろ、これ。……………
 S S おこる。{1人}
 S 3 わかってくれる人もおると思う、 {口々に}
 S 1 でも、優しい人なら、みんなが優しい人なら、……。
 S 2 付け足します。クラスみんながおこるわけじゃなくて、2、3人ぐらいはわけを言ったらわかってくれる人がいたら、よしえさんにさんせいしてくれるかもしれんし、賛成の人が出てきたら、他のおこっている人たちに、よしえさんと一緒にわけを言ったら、怒る人も少なくなると思う。

この授業記録の中で、「Bの2番」とは、「判断・理由づけ書き込みカード」における判断Bの理由づけの1つで、「もし言ったら、みんなに無視されたり、嫌なことを言われるから」という理由づけを意味している。ディスカッションの展開は、この理由づけに対する反対意見から始まり、「クラスみんながわかってもらえるかどうか」について様々な意見が交わされるという形になっている。明確な結論は出されていないが、その大枠は「おこる人もいるだろうけど、わかってくれる人もいる」というものである。第2次で判断をAからBに変更した8人のうち、6人が記述した第2次の理由づけ「のり子にお別れ会のことを話したとしても、クラスみんなにわけを言ったらわかってくれる（許してくれる）」は、このディスカッションがもとになっていると言える。

上述した二つの授業記録の分析考察から、8人の児童が判断の根拠となる道徳的価値の内容を変更した契機はディスカッションにおける相互作用にあると言える。

（2）理由づけの変容

表2-7は第1次の判断・理由づけを整理分類した結果であり、表2-8は第2次についてである。第1次における多義的な理由づけは両判断合わせて27例9事例（33.3%）、15種類中3種類である。判断Aでは、①「言ったとしても、お別れ会が楽しくなくなるわけではないから」という記述が見られる。この記述をしている児童の理由づけには、「言わないとのり子に嫌われる（損をする）」という判断の中核的根拠と考えられる記述が含まれている。従って、①の記述には自分の判断を更に正当化するために、この中核的な根拠が付け加えられたものと考えられる。

判断Bでは、①「クラスみんなとの約束は守らなければならない」、②「クラスみんなに嘘をついてはい

表2-7 「ぜったいひみつ」第1次の判断・理由づけ（5年生，鈴木，1987）

判断	理由づけ	児童No															計
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
A 多義 分節化 された理由 多義的	① 言ったとしても、お別れ会が楽しくなくなるわけではないから。										*						1
	② 言わないとのりに嫌われる（損をする）。										*						1
	③ お別れ会の時、のりが喜ばなかったらいけないから。					*											1
	④ のり子は、お別れ会までの2日間、悲しく寂しい思いをするから。					*							*	*			3
	⑤ お別れ会だけでなく、後2日間みんなで遊んであげた方がのり子は喜ぶと思うから。						*						*				2
B お別れ会 の分節化 された理由 多義的	⑥ 大の仲良しとしてののりを放ってはおけないから。													*			1
	⑦ クラスのみんなとの約束は守らなければいけないから。	*		*				*	*						*		5
	⑧ クラスのみんなに嘘をついてはいけないから			*				*							*		3
	⑨ 言ったら、クラスのみんなに無視されたり、嫌なことを言われたり、お別れ会に入れてもらえないかもしれないから。	*															1
	⑩ 嘘つきは泥棒の始まりと言うから。														*		1
	⑪ 約束したことをめったなことでは破ったら、みんなから嫌われる（損をする）。									*							1
	⑫ お別れ会のことを言ってしまったら、楽しみがなくなるから。								*	*	*		*				4
	⑬ お別れ会の日、のりに喜んでもらえる姿が見たいから。												*				1
	⑭ もし言ったら、今までみんなで決めてきたこと（みんなの努力）がだめになってしまう。								*								1
	⑮ その約束は、みんなと学級会で話し合ったことだから。												*				1
個人別の理由づけの数		欠	2	1	1	2	1	3	3	2	2	3	2	3	欠	2	27
児童No		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	

分節化された理由づけで、⑩から⑮までは道徳性発達段階の第1段階の記述、⑯から⑳までは第2段階の記述、㉑から㉒までは第3段階の記述、㉓から㉔までは第4段階の記述である。なお、No1の児童は欠席、No15の児童は転校のため記入していない。

表2-8 「ぜったいひみつ」第2次の判断・理由づけ（5年生，鈴木，1987）

判断	理由づけ	児童No															計
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
A お別れ会 の分節化 された理由 多義的	② みんなにわけを言ったら許してくれると思う			*	*					*							3
	③ お別れ会の時、のりが喜ばなかったらいけないから。								*			*					2
	④ のり子は、お別れ会までの2日間、悲しく寂しい思いをするから。					*						*		*			3
	⑤ お別れ会だけでなく、後2日間みんなで遊んであげた方がのり子は喜ぶと思うから。			*	*			*	*	*		*					6
	⑥ 大の仲良しとしてののりを放ってはおけないから。							*			*						2
	⑦ 言ってやったらのり子は安心できるから。	*										*					2
	⑧ 言わなかったらのがかわいそうだから。														*		1
	⑨ のりが悲しんでいる時に助けてやらないことは、友達として恥ずかしいことだから。							*									1
	⑩ みんなにわけを言ったら、わかってくれると思うから。									*					*		2
	⑪ みんなにわけを言えば、僕も私もこうしたと言うと思う。	*															1
個人別の理由づけの数	欠	2	3	3	1	欠	3	2	3	2	4	2	1	3	欠	2	29
	児童No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	

分節化された理由づけで、⑩から⑮までは道徳性発達段階の第1段階の記述、⑯から⑳までは第2段階の記述、㉑から㉒までは第3段階の記述、㉓から㉔までは第4段階の記述である。なお、No1とNo6の児童は欠席、No15の児童は転校のため記入していない。

判断Bでは、段階1から段階3まで各段階の記述が見られる。⑩「言ったら、クラスのみんなに無視されたり、嫌なことを言われたり、お別れ会に入れてもらえないかもしれないから」、⑪「嘘つきは泥棒の始まりと言うから」という記述は、罰回避に動機づけられた段階1の記述である。⑫「お別れ会のことを言ってしまったら、楽しみがなくなる」の中に見られる「楽しみ」は、のり子をびっくりさせる自分たちの楽しみと解釈できることから、この記述は、正しい行為を自己の欲求を満たすための手段として捉える段階2のものと言える。⑬「お別れ会の日、のりに喜んでもらえる姿が見たいから」は、のり子への思いやりに基づいた記述であり、段階3のものである。⑭「もし言ったら、今までみんなで決めてきたこと（みんなの努力）がだめになってしまう」、⑮「その約束は、みんなと学級会で話し合ったことだから」という記述には、クラスの一員としての役割の自覚が現れており、これらも段階3の記述と言える。

けない」という記述が見られる。これは、判断の根拠としての道徳的価値の内容を表す記述であるが、これらの理由づけは、コールバーグの道徳性発達段階に照らしてみると、多段階に解釈でき、段階の特定ができない。

次に、コールバーグの道徳性発達段階で段階を特定することができる文節された理由づけを見る。第1次における分節化された理由づけは、両判断合わせて27事例中18事例（66.7%）、15事例中12種類である。判断Aでは、⑯「言わないとのりに嫌われる（損をする）」という自己の利害損得に基づいた第2段階の記述、⑩「お別れ会の時、のりが喜ばなかったらいけない」、⑭「お別れ会だけでなく、あと2日間みんなで遊んであげた方がのり子は喜ぶと思うから」、⑮「大の仲良しとしてののりを放っておけない」というのり子への思いやりに基づいた記述（⑬⑭⑮）や親友としての役割を自覚した記述（⑮）が見られる。

各段階の記述をしている人数の出現率は表2-9の通りである。1人の児童が1つの段階に複数の記述をしている場合、その出現数は1と数え、出現率は各段階の延べ人数で割って算出している。この結果によると段階2と段階3の記述をしている児童が最も多く、出現数が同じになっている。また段階1の記述をしている児童も見られるが、段階2、段階3に比べるとその出現率は小さいものである。

表2-9 各段階の記述をしている人数の出現率（1次）

段階	段階1	段階2	段階3	段階4
出現率 (%)	17	42	42	0

第2次の理由づけの分析結果（表2-8）を第1次の理由づけの記述（表2-7）と比較すると、第2次では大きな変化が見られる。まず、第2次では判断がAにま

まったため、理由づけも判断Aだけのものになっている。さらに、第2次における判断Aの理由づけは、②「みんなにわけをいったら許してくれると思う」という多義的な理由づけ1つを除いて、すべてが段階3の分節化された理由づけである。従って、第1次で見られた段階1、段階2の理由づけは第2次では表れていない。

第2次における段階3の分節化された理由づけの内、③①③③の4つの記述は第1次でも見られるものである。第2次で新しく表れたのは、③④から③⑨までの3つの記述である。③④「言ってやったらのり子は安心できるから」、③⑤「言わなかったらの子がかわいそうだから」という記述は、③①③②の記述同様、のり子への思いやりに基づくものである。③⑥「のり子が悲しんでいる時に助けてやらないことは、友達として恥ずかしいことだから」という記述は、③③の記述と同じで、親友としての役割を自覚するものである。③⑦「みんなにわけを言ったらわかってくれると思うから」、③⑧「みんなにわけを言えば、僕も私もこうしたと思う」という記述は、多くの他者から承認されるような「自然的な」行動を意識したものである。③③「クラスみんながおこったとしても（許してくれなくとも）、本当のことを言うべきだ」という記述は行為が意図の善し悪しによって判断されていることを示している。

2. 第1次と第2次における平均道徳性発達段階

これまでクラス全体で「理由づけの形式」がどのように変容したかを見てきたが、個人単位ではどのように変容したのだろうか。各児童の分節化された理由づけの内、その児童が行っている最も高い段階の記述について、第1次から第2次にかけての変容に段階の下降は見られない。段階上昇を示す記述のみで5人の児童に見られた。その内訳は、段階1から段階3へが2人(No.2, 14の児童)、段階2から段階3へが3人(No.7, 9, 10の児童)となっている。この分節化された記述に基づいて第1次のクラスの平均発達段階を求めると、欠席者と段階同定できない3人を除いた11人の児童についてその第1次での発達段階の平均は2.36 (SD=0.77)であった。しかし、第2次では出席していた12人の児童は最高段階の記述、段階3で回答していた(平均段階は3.0, SD=0)。この第1次から第2次にかけての道徳性の段階上昇は統計的にも有意であった ($t=2.49$, $df=10$, $p<0.05$, 相関する差の有意差検定による)。このように、5年生についてモラルジレンマ授業を介して道徳性の向上が認められた。

この5年生のモラルジレンマ授業では、これまで見てきたように、第1次で「言うべきでない」と判断した子どもたちを含めて第2次で全員が「言うべき」との判断に収束し、またその理由づけも全員が段階3の道徳的思考に基づくものであったことが明らかにされた。このような道徳的思考は人間関係の調和を目指す他者への思いやりを基底とした見方が可能になったことと関係が深いことを示すものであり、みんなで決めた約束も一方的に

拘束されるものでなく、状況によっては変更も可能だとする相対的なもの見方を促したものと解釈された。またこの道徳性の向上は第2次で行われたモラルディスカッションの効果と言えるもので、それは、主人公、よしえや登場人物、のり子、クラスの仲間に役割取得させる機会を積極的に導入し、子ども同士を相互作用させながら道徳的思考を進めた授業展開にあると言える。

5 全体的考察

道徳性発達研究会では「教育の目的は子どもたちを発達させることにある」というデュイ教育哲学の下に、認知的発達段階説を提示したコールバーグ理論に基づいてモラルジレンマ教材を用いた道徳授業実践研究を進めてきた。このモラルジレンマ授業のねらいは、道徳的葛藤(モラルジレンマ)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であるとし、モラルジレンマ教材を開発して、主に1主題2時間授業の授業実践を行い、その成果について報告してきた(荒木, 2010, 2015)。この研究では学校現場でどのような成果を得ているかを明らかにするために、具体的なモラルジレンマ教材「ぜったいひみつ」を取り上げた。研究1ではこの教材の開発者である研究同人の畑耕二のモラルジレンマ授業「ぜったいひみつ」(1986, 1988, 実践)を取り上げ、その成果を分析考察した。研究2の本研究では、鈴木憲の修士論文の中で行った「ぜったいひみつ」の授業(1987)を取り上げ、詳しく分析考察した。これら2つの研究成果をまとめたのが表2-10である。それには第1次から第2次にかけての変容とそれぞれの道徳性発達段階平均値が表示されている。

それによると、4年生の判断はモラルディスカッションの前と後(第1次判断)ともに「言わない」が多数を占め、「言う」が少数であり、「わからない」も見られた。また道徳的思考は「言う」の一部に段階3が見られたが、

表2-10 畑, 鈴木の実践研究, 結果のまとめ

4年生 30人	5年生 14人	6年生 24人
附属小学校	三重県内A小学校	岡山県内A小学校
ジレンマ授業 経験あり	第4実践	経験なし
—	第1次 M(SD)	第1次 M(SD)
—	N(11) 2.36(0.77)	2.08(1.03)
直後判断 言う 3人	言う 4人	言う 4人
言わない 20人	言わない 8人	言わない 14人
わからない 7人	わからない 0人	わからない 6人
第1次 M(SD)	第2次 M(SD)	第2次 M(SD)
2.07(0.25)	N(12) 3.00(0.00)	2.63(0.63)
判断 言う 5人	言う 12人	言う 15人
言わない 22人	言わない 0人	言わない 8人
わからない 3人	わからない 0人	わからない 1人
畑(1986)	鈴木(1987)	畑(1988)

多くが段階2の考えに基づいて討論が行われている。学年が上がる5, 6年生について, その第1次の判断では4年生と同様に「言わない」が多数を占め, 「言う」は少数, 「わからない」も見られた。道徳的思考は段階2に基づいて行われていた。しかし, 第2次では, 書き込まれた「判断・理由づけ, 質問カード」を手がかりにモラルディスカッションが進められ, 最終の第2次判断では, 5年生の場合, 全員が段階3の道徳的思考に基づいて「言うべき」の判断を行っていた。また, 6年生の場合には, 「言わない」の8人は段階2の道徳的思考に留まっていたが, 残りの15人は「言わない」から「言う」, 「わからない」から「言う」, 「言う」から「言う」と, 判断は「言う」に収束し, これらはいずれも段階3の道徳的思考に基づいていた。「言わない」から「わからない」に変わった1名も段階2から3への発達段階の上昇が見られた。このように, 研究1で明らかにされた『道徳性は4年生から6年生へ学年の進行と共に段階2から段階3に発達し, それに伴って判断は「言わない」から「言う」に移行した』という結果は研究2でも支持された。しかし詳しく見ると, 研究2の5年生の結果は研究1の6年生と比べて2つの点で特異である。その第1は5年生の第2次で発達段階平均得点が6年生と比べて有意に高かったこと(第1次では, $t=0.78$, $df=33$, $n.s$ に対して, 第2次では, $t=2.20$, $df=36$, $p<0.05$), 今1つは5年生全員の第2次の判断が「言う」に収束したことである。

なぜ, 研究2の5年生が6年生の発達段階をしのぎ, 判断「言う」に収束したのだろうか? その点について次のようなことが推測された。

兵庫県, 岡山県, 三重県と学校規模(学校環境や学習環境)やモラルジレンマ授業経験の有無などの異なる学年を対象に授業を発達の比較することは難しい。三重の小学生の場合第4実践授業が対象であり, 岡山の小学生は初めての1主題2時間のモラルジレンマ授業である。モラルジレンマ授業を集中的に学んできた三重の子どもたちの方がモラルディスカッションによる道徳性の発達に及ぼす促進効果をより強く受ける可能性が高い。岡山の子どもたちはモラルジレンマ授業を初めて受けるのでより強く動機づけられる一方で, 授業に戸惑って判断に困ってしまうことが考えられる。事実, 第1次判断で「わからない」と6人もの子どもが答えている。これに対し三重の子どもには「わからない」の回答は見られない。このように三重の結果は特に特異であると言えない。

では三重の子どもたちの道徳性は5年生として特に高いと言えるか? その点について, 表2-2の道徳性発達検査による事前調査では, 三重の子どもたち(平均1.64段階)は統制群(鳥取の小学校, 平均1.72段階)と何ら変わらない。このように事前の道徳性は特段高くない。

次に7ヶ月後の事後調査について, 三重の小学生のみモラルジレンマ授業効果, つまり道徳性の有意な段階上昇(平均2.14段階)を認めたが, 従来型の道徳授業を受

けた統制群ではなんら変化はなかった。コールバーグによると, この発達には水平的発達と垂直的発達が区別され, 段階上昇という垂直的発達が起こるためには年単位の期間, 十分な水平的発達を必要とする(荒木, 1997)。この見解からすると2カ月(8時間)の短期的な働きかけで見られた0.5段階上昇は, 垂直的発達とは言えない。まだまだ発達の途上にあると捉えるべきである。しかし鈴木の実践での0.5段階上昇は, 0.3段階上昇を示したブラット効果(Blatt & Kohlberg, 1973; 荒木, 2015)と比べかなり高い。この授業実践はモラルジレンマ授業モデルとして注目すべきであり, 学校現場で実践の範として積極的に活用して頂きたい。

モラルジレンマ授業の積み上げの中で獲得された知識や道徳的スキルを現実の様々な道徳場面で試すなどして水平的発達を続けることがより安定した道徳的発達段階の思考を可能にし, ひいてはそのことが垂直的発達につながると考える。その意味で個々の実践研究は道徳性の発達過程の一部を切り取ったものといえる。以上のような諸点から, 畑と鈴木の実践は, 道徳性の発達をめざすモデル授業として, また研究資料として利用価値が高いと結論できる。

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 兵庫教育大学研究紀要 第6巻, 97-137頁
- 荒木紀幸 1997 11章 発達段階の特徴教育への示唆, 131-133頁, 13章2節 モラルジレンマの授業過程モデル(ぜったいひみつ・鈴木憲実践・1主題2時間授業) 162-171頁, 「続 道徳教育はこうすればおもしろい」北大路書房
- 荒木紀幸 2015 兵庫教育大学方式の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 1-30頁 日本道徳性発達実践学会
- Blatt, M. M. & Kohlberg, L. 1973 The effects of classroom moral discussion upon dilemma's level of moral judgement. In Kohlberg, L (Ed.). *Collected papers on moral development and moral education*. Mineograph. Pp.1-52.
- 鈴木憲 1988 道徳性の発達に影響を及ぼす役割取得に関する研究 兵庫教育大学大学院修士論文
- 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 荒木研究室 5-22頁

註

- 注1 モラルジレンマの授業過程モデルとして鈴木憲作成の「ぜったいひみつ」指導案が「続 道徳教育はこうすればおもしろい」でも取り上げられている。