道徳性発達研究　2015　第９巻　第１号　1-30

論　文

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―[注1]

A Study of Moral Dilemma Lesson Developed on Hyogo University of Teacher Education
―An Application of Kohlberg's Theory of Moral Dilemma Discussion to the Japanese Classroom and its Effect on Moral Development of Japanese Students―

荒　木　紀　幸*
Noriyuki Araki

私たちは道徳的自律をめざす道徳教育において，心情主義や価値の押し付けをめぐる問題を避ける方法として，コールバーグ理論を拠り所にし，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，モラルジレンマ資料の開発，道徳性の発達検査・役割取得検査の標準化，客観的・主観的な授業分析法の適用，等を行い，実践的に検討してきた．30年近くにわたる一連の実践研究は大きな成果をもたらした．例えば，従来型の道徳授業では道徳的な発達的変化は見られなかったが，モラルジレンマ授業ではブラッド（Blatt）効果，1/3段階の道徳性の発達的上昇を得，更に2/5段階の役割取得能力の発達的上昇を得た．また従来の授業と比べて児童・生徒は主体的，意欲的に授業に参加していた．このモラルジレンマ授業の特徴は特に中堅の先生を中心に受け入れられ，全国で広く実践されるようになった．

キーワード：コールバーグ理論，道徳性の発達，役割取得，学習指導要領，授業分析，１主題２時間授業

１．はじめに

ローレンス・コールバーグ（Lawrence Kohlberg）が1958年に提出した学位論文「The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16.」によって道徳性認知発達理論が明らかにされて以来，世界各国でその理論的，実証的研究が多くの心理学者，教育学者を巻き込んで精力的に展開されてきた．我が国でも17年後の1975年には，神保信一と岩佐信道によってコールバーグ理論が紹介されている．この後，怒濤のように我が国の心理学や教育学，哲学，倫理等，各分野から続々と基礎研究や理論研究がなされたのである．たとえば，心理学では，山岸明子（1976，1977）や内藤俊史（1977）等がいる．1983年には道徳性心理学研究会の設立が大西文行により提案され，２年ほどの準備をおいて1985年９月に発足し，翌年には研究会誌『日本道徳性心理学研究，第１巻』が発行された．またこの1985年はコールバーグ博士の来日があり，認知理論による道徳性発達心理学研究に関するセミナーが数週間にわたってモラロジー研究所で開催された．私もこの会に出席した．このように1985年は日本にとっても，私にとっても記念すべき特別な年となった．これを契機に若い研

＊福山大学

究者を中心にこの新しい道徳教育への期待と関心が大いに高められ，コールバーグ理論を紹介する啓蒙書が次々と出版されたのである．

たとえば，佐野安仁他（1985）による『道徳教育の基礎』や永野重史編になる『道徳性の発達と教育（1985)』，『道徳性の形成（1987)』をはじめとして，藤田昌士（1985）の『道徳教育その歴史・現状・課題』や岩佐信道（1987）の『道徳性の発達と道徳教育』等がある．また，月刊誌『道徳教育』の１月号（1986，明治図書）においても，特集として「コールバーグ理論と道徳授業」が取り上げられた．

1987年には急逝されたコールバーグ博士の遺志を継いで，道徳教育の国際会議がモラロジー研究所で開催されたが，これは我が国の道徳教育界においては画期的なことであった．コールバーグ理論はここにおいて，世界の道徳教育の潮流の中でも中心的役割をはたす理論として，その重要性と偉大性が改めて認識された．なおこの国際会議の第二回大会は1990年11月にアメリカのノートルダム大学創立150周年記念事業の一つとして行われた．そこでのテーマは「国際社会における価値，権利，責任：新しい千年のための道徳教育」である．教育学や倫理学，心理学に関わる多くの日本人学者がこの大会に参加した．私も Power Clark 博士に招喚されて，「An experimental study of the effect of role-takiing on social cognition: the effective role-taking upon the learning enviroment」をミネソタ大学の Rest James 博士の司会のもとで発表した．これが縁で，1993年には外在研究員として渡米し，Power, C. F. 博士，Rest 博士，Narvaez Darcia 博士の元で研鑽を重ねたことが今では懐かしい．

私たち研究グループは，日本の教育風土で「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ーイ教育哲学の下に，認知的発達段階説を提示したコールバーグ理論」に基づく授業が行えるように，実践の場で具体的に検討を重ねてきた．研究は1982年頃から始まった．最初は研究会の名称を道徳教育研究会としていた．1984年に道徳性発達研究会と名称を変え，2001年には日本道徳性発達実践学会となった．また一連の研究は私と私の研究室の歴代の院生，兵庫教育大学附属小学校の道徳担当の歴代の先生たち（德永悦郎，畑耕二，山本逸郎，依藤佐代子，長谷川重和，附属中学校丸山屋敏，秋吉博之）を中心に教育実践が進められてきた．そのため私たちが進めるモラルジレンマ授業を兵庫教育大学方式のモラルジレンマ授業と呼ぶことがある．今年は私が兵庫教育大学を離れて10余年，この実践研究を始めて30年余りを経過した．そこでこれまでの実践研究の足跡を振り返り，モラルジレンマ授業の実践成果について述べる．

２．日本における道徳教育

日本の道徳教育は学校教育全体を通して行う全体主義を基本としている．現在，道徳教育は各教科，教科外教育（外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動など）の中で行われると共に，「道徳」の時間を特設して，週に１時間（年間45時間），その時間に「取り立て指導」として行われる．この「道徳の時間」では，道徳的心情を豊かにし，道徳的判断力を高め，道徳実践意欲と態度の向上をはかることを通して道徳的実践力をつけることをねらいとしている（文部科学省，2008）．

藤田昌士（1987）は，「道徳的価値についての内面的自覚」を促す教育の例としてアメリカに於ける品性教育をあげ，日本の小・中学校での道徳教育も基本的にはこの立場に立つと言う．これらは「道徳的遺産の伝達あるいは子どもによる発見の必要性を強調するところに意義がある」と認める一方で，この立場には，インドクトリネージョン（価値の押し付け）に陥る危険があると指摘する．藤田は「子どもに教えようとする価値内容の恣意性と子どもによる価値の再発見を保障することのない指導方法」こそが価値の押し付けであると述べ，こういった指導方法が日本の多くの学校で取られている現状を批判する．荒木（1997）も「道徳の時間」の問題点について同様の指摘をしている．

これまでの道徳授業の特徴と問題点から何が見えるのか．荒木（1990a）は次のように述べる．先ず，授業の特徴として，①子どもたちに規範となるモデルを示し，見習わせる．②道徳的な価値についてその必要性を説得し，確信をもたせる．③大人の容認する価値の中から子どもに価値を選択させる．④規則によって統制し，考えるまでもなく受け入れられるようにしつける．⑤規範や行動の基準に反する罪悪感や良心が働くように行為を規制する．

また，これらがもたらす問題点として，

①この種の授業（「価値の押し付け」による従来型道徳指導）からは授業のおもしろさが子どもたちに伝わって行かない．どう生きるか，どう仲間と過ごすか，どんな人間になりたいか等，本当は自分の生活に関わるおもしろいことが話題になっているはずである．しかし，大方は懺悔や反省，お説教の時間で終わる．どうしても子どもは受身である．教師の出番はあっても，子どもの出番がない．

②最初から学習しようとする価値が子どもにわかってしまっていたり，「他人ごとの授業」であったりすると，いきおい回答は紋切り的，建て前的，観念的となるから，いっそう授業は白ける．

③子ども同士，子どもと先生の生き生きした交流はみら

れない．先生の顔色を読みながら，教師のねらいや期待に沿った学習が進んで行く．

これらの特徴をもつ現行の道徳の時間の指導は，「モデリングと強化の適用という教科の学習と同じ他律的な指導，価値の押しつけ」であり，「権威や強制に基づく一方的な指導は，本来的に育成しようとする自律的道徳を阻止」するものである．つまり，従来の指導は子どもたちの「知的水準，道徳的水準，発達的特性に対応していない」教師主導のものであり，学習指導要領の趣旨である道徳性の発達に応じた指導が教育現場で欠如しているといった道徳教育上の大きな問題を抱えている（荒木，1990a. b）．

特設道徳として戦後の日本の道徳教育（1958）が始まって以降，学校現場の先生からは，道徳の授業で用いる教材が道徳的心情や態度に偏っている，取り上げる内容が偽善的で美談，自分の普段の生き方に合わない，価値の教え込みになりやすい等の批判があり，先生は積極的に道徳教育に関わって来なかった．また子どもからは道徳の時間は「退屈だ」「楽しくない」「答えが分かっている」の声が多く聞かれた．そのような中で子どもたちの規範意識の低下や豊かな人間関係の喪失は進行しており，21世紀に入ってからも小・中学校では不登校，いじめ，校内暴力などの問題行動は常態化している．

私たちは，研究を始めた1982年当初，

（一）現行の道徳教育の目的を損うことなく，しかも「道徳の時間」が価値の押し付けにならざるを得ない（週１時間，１つの徳目，学習指導要領の内容項目を取り上げて授業）という誤解を打ち破りたい，

（二）発達という視点を軸に一人ひとりのものの見方，考え方を大切に生かしたい，

（三）そのために結論よりもそこに至る理由づけの中に，自身の体験をひっさげて討論に参加できるような場をどのように作りだすか，

つまり，どうすれば「道徳の時間」を「子どもの主体が生かされた楽しい実のある時間」とすることができるかという問題意識に立って，コールバーグの道徳性発達理論（1969）に基づいて日本の教育風土に合った道徳授業の構築に向けて，モラルジレンマ授業を実践し，検討してきた．この実践研究は既に30年あまりが経過している．

３．日本におけるコールバーグ理論に基づくモラルジレンマ授業

コールバーグ理論に基づく授業の組織的な研究は兵庫教育大学の道徳性発達研究会を中心になされている．そこで構築された授業モデルはガルスブレイスとジョーンズ（Galbraith, R. & Jonse. T, 1975），ベイヤー（Beyer, B. 1976）達の授業過程（１時間モデル）を参考にして1982年に開発されたものである．それは「１主題２時間構成の授業」，「モラルジレンマ授業」と呼ばれる．この授業は通常の「１主題１時間（アメリカや日本，他の外国では一般的な授業パターンである）」でなく，「１主題２時間」を基本としている．１時間授業では次のような問題があったからである（荒木，1985a）．

ア）短時間でジレンマの内容をきちんと理解し，判断を下すことは低年齢ほど難しい．

イ）有効なモラルディスカッションを行うためには，それに先だってジレンマの内容を子どもたちがしっかり共通理解していなければならない．勝手な解釈があってはモラルディスカッションが深まらない．

ウ）１時間授業では，先生は第１次判断にもとづいてその後の授業展開を決めるが，児童・生徒の道徳的な思考を吟味，分析する時間的余裕がなく，授業方略を立てにくい．しかし，２日間にわたる授業だと，ア，イ，ウの問題が解消される．

エ）第１次と第２次の授業間隔が１週間だと，ジレンマの中身を子どもたちが完全に忘れてしまって，２回目は１回目の繰り返しとなって授業にならないとの批判がある．これまでの実践からもそのような事実は起こっていない．むしろ子どもたちは討論を楽しみに次の時間を待っている．このように前もって道徳判断させることは子どもたちの学習動機を高めている．１回目の判断は最終のものでなく，まだ完全なものでない．このため，続く２時間目の授業への期待が高まる．これがいわゆるサイガルニック効果（Zeigarnik effect －未完了課題は完了課題に比べて忘却されにくい）を引き出していると私たち考えている．またモラルジレンマ資料がもつ判断・理由づけのオープンエンド性も学習動機を高めている一要因でもある．

従って，上述の問題点が回避できるのであれば，授業は「１主題２時間」にこだわることはない．授業は短く縮めても，伸ばしてもよい．私たちの経験では，子どもが納得するまで４回にわたって行ったモラルジレンマ授業実践もある．柔軟に組まれるべきであろう．現在私たちはこれまでの実践研究や子どもたちの道徳性の発達を加味して，３つのパターンを用意している．第１のパターンは１時間扱いの授業である．第２のパターンはモラルディスカッション授業，つまり私たちが基本モデルと考えてきた１主題２時間のモラルジレンマ授業である．第３のパターン（図１）は第１と第２の中間に当たるもので，前もって宿題や自習の形で資料読みと第１次の判断理由づけを行っておき，それらの結果を手がかりに１時間の討論授業を行うものである（荒木監修・道徳性発達研究会編，2012）．

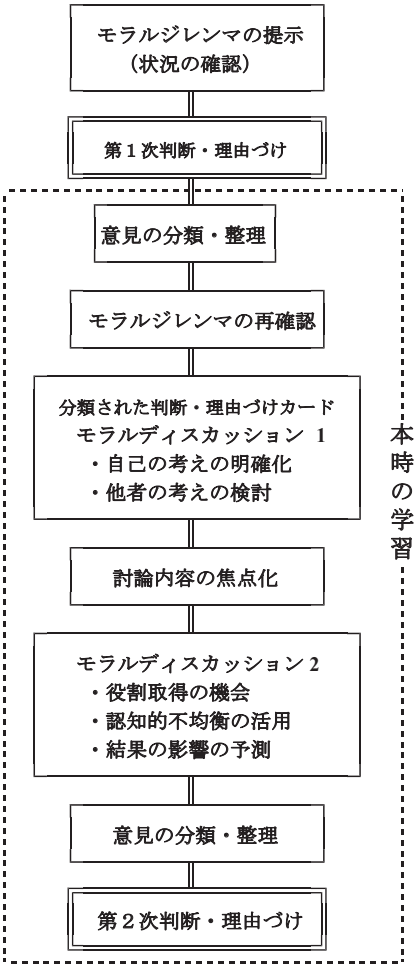

図１　１主題１時間の授業モデル

ところで道徳の時間を子どもにとって価値ある経験とするためにピアジェやコールバーグが提唱する認知発達論から導かれる基本原理には次の３つがある（内藤，1985a）．

（１）認知構造が次の段階に変換するためにはシェマと環境の対象との間に不均衡状態が生じることを前提としている．

（２）自己と他者の相互作用（話し合いや登場人物の身になって考える）を大切にし，その中からより高い均衡化へ向かう．

（３）道徳的な見方，考え方（原則）の発達には認知能力と社会的な視点取得（役割取得）能力が必要である．

そこでこれらの特徴を含めて授業において基本的に押さえるべき要素，条件，留意点をまとめたのが，次に示す７点である（荒木，1991，1995）．

①道徳教育のねらいは子どもの道徳性をより高い水準に発達させることである．

②そのため，授業では子どもに解決を迫るオープンエンドのモラルジレンマ資料を用意する（道徳的な認知葛藤の経験－子どもがジレンマを解決すべき問題と感じる）．

③ジレンマに対して自分の意見を表明する．

④教師を交えた話し合いの中で，自分の考えを他人の考えとからませて吟味し，練り上げる．話し合いを有効な思考過程にするために，

⑴役割取得の機会－他者の立場に立って考える，

⑵道徳性の発達からみて一段階上位の考え方に触れる－道徳的な認知的葛藤の経験，

⑶行動が引き起こす結果が他者に及ぼす影響を推論する，等を授業の展開に合せて位置づける．授業ではこのような発問，問いかけに注目したい．

⑤最終の判断とその理由をまとめる．

⑥教師の役目は子どもの学習を助ける水先案内，補助，介添えである．

⑦学級の雰囲気を公正や正義を重んじ，思いやりを大切にする道徳的な環境とする学級経営に心掛ける．

次にこのモラルジレンマ授業の流れと教師の発問を具体的に見ていこう．授業における発問を具体的に説明しているのが表１の発問計画である（鈴木　憲，1995）．

ａ．授業過程と教師の発問

授業はディスカッションによる道徳的な問題解決学習と考え，授業のねらいである「道徳性の発達」を達成させる授業過程として，次のような四つの段階を想定する（荒木編，1988）．

まず，第一は道徳的ジレンマの共通理解の段階である．資料にはジレンマが包含されているが，児童・生徒には個人差があるため，すぐにその状況を理解できる子，理解に時間のかかる子，方法論的に問題を解決しようとする子，と様々である．そこでこの段階では主人公のおかれている葛藤状況を共通理解させることが大切である．

ここでは立ち止まり読みという方法で，資料の読み取りを丁寧に正しく行なうことにより，児童・生徒の思い込みによる勝手な資料解釈や違った解釈を防いで，第一次の判断・理由づけをさせる．

モラルジレンマの共通理解のための発問には，①資料についての発問，②資料と子どもの生活をつなげる発問，③問題を明確化する発問，等がある．

次には，ジレンマに対する自己の考えを表明し，明確化する（自己の考えの明確化）段階がくる．ここではモラルジレンマに対してその子なりの考えをもたせることが教師の役割である．教師の発問には，①自己の考えを明確化する発問や②他者の考えを検討させる発問，等がる．

第三段階に，授業の中核であるモラルディスカッション（集団討議）の段階がある．そこで配慮されなければならないことは，道徳判断のための思考の道筋を明らか

表１　発問計画（鈴木憲，1995）

発問の型		発問の例
Ⅰ	**理解を確認する発問** 他の子どもが発言者のことばを理解しているかを確かめる．	○○さん，△△さんが言った言葉をあなたの言葉でもう一度言ってみて下さい．○○さん，△△さんがいったことがわかりますか．
Ⅱ	**議論に参加させる発問** その時点で問題になっている論点について他の生徒に意見を求める．	○○さん，△△さんが言っていることについて，あなたはどう思いますか． ○○さん，「…（論点）について，あなたはどう思いますか．
Ⅲ	**定義の発問** よく考えずに言ったり，他の子どもの理解困難，解釈が異なる場合に，	友だちのことを思うとはどうすることですか． 責任とはどういうことかわかりますか． あなたの言ったことをもう少しわかりやすく言って下さい． 例をあげて説明して下さい．
Ⅳ	**より高い段階の反応を引き出したり，その反応に焦点を合わせる発問** その段階の考えの限界を考えさせる．	もしクラスのみんなが同じように考えて行動をしたら，どんなことが起こると思いますか（１つの考え方の限界を考えさせる）．どんな場合でも，約束を守らなければならないだろうか．
Ⅴ	**役割取得をうながす発問** 子どもたちにジレンマの中で色々な登場人物の立場に立って考えさせる．	もし，よしえがお別れ会のことをのり子に言わなかったら，のり子はどう思うだろうか． 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，クラスのみんなはよしえのことをどう思うだろうか． この約束はのり子をびっくりさせて喜ばせるためのものだから，言わない方がいいって言ったけど，のり子の立場に立てばどうだろう．
Ⅵ	**一般的な結果に対する発問** もしそうすれば結果はどうなるかを考えさせ，道徳的理由づけを求める．	もしよしえがお別れ会のことをのり子に言わなかったら，どんなことが起こるだろう． クラスで決めた約束だから守らないといけないと言ったけど，よしえがくらすのみんなとの約束を破ったら，どんなことになるだろうか．
Ⅶ	**道徳的価値の重要性の根拠を求める発問** 道徳的判断の背景にある理由を問う．	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． クラスで決めた約束だから守らないと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．

にすることであり，子ども一人ひとりにそれぞれが属する道徳性発達段階よりも一段階上位の道徳的思考に触れさせ，登場人物に役割取得する機会を与えることである．教師はこのねらいのもとに，子ども同志の意見の交流があり，かつ道徳判断をめぐって，ディスカッションが行なえるように工夫しなければならない．認知的不均衡をもたらす発問として，①より高い段階の考えを引きだす発問，②役割取得を促す発問，③行為の結果が他者にどのような影響を及ぼすかを推理する一般的な結果に対する発問，等がある．

最後の段階は道徳的判断の段階である．ここでは教師は，自己の考えとディスカッションで出された様々な意見の間での調節が行なわれるように働きかけること，つまり，道徳的判断を求める発問がある．

b．一主題二時間授業の実際

小学校低学年では１主題１時間，中学年以上では１主題２時間の授業が計画されることが多い．ここでは，以上の４つの段階を考慮した２時間授業過程モデルと教師の発問を，鈴木（1995）による「モラルジレンマ資料－ぜったいひみつ」の授業を例として紹介する（表２）．なお，「発問」には答えを揃える，閉じられた収束的発問と答えを違える開かれた拡散的発問がある（荒木，1993a）．

「ぜったいひみつ」のあらすじ

よしえは二年前に転校してきたのり子のお陰で活発になり，今では学級会の班長をしている．ところが，のり子はお父さんの仕事の都合でまた転校となった．それを知ったよしえやクラスのみんなはがっかりする．のり子が欠席した折，のり子のためにお別れ会の計画が決まる．そしてのり子を喜ばすために『そのことは絶対に秘密にしておこう』と皆で約束する．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に問いただされたよしえは，お別れ会のことを言うべきか，言うべきでないか，迷ってしまった．

【よしえはどうすべきですか．】

（小学校中学年資料，畑　耕二原案，1988）

表２　１主題２時間の授業過程モデルと発問（資料「ぜったいひみつ」授業展開，鈴木憲，1995に基づき作成）

次	指導過程	内容	発問	
			収束的発問	拡散的発問
第一次	〔展開段階〕 道徳的ジレンマの提示	主人公のおかれた状況を読み取り，道徳的ジレンマに直面する．		①今までどんな人が転校して行きましたか．
	状況の共通理解と 道徳的葛藤の明確化 35分	読み取りの誤りを修正したり，道徳的価値の生起する状況の共通理解することにより，主人公に役割取得し，道徳的葛藤を共通理解する． 共通理解の徹底のために小集団討議を活用する．	②のり子はどんな子だろう． ③よしえはどんな子だろう． ④二人はどんな関係だろう． ⑤なぜ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のだろう．	⑥休み時間や放課後に一人ぼっちになることが多くなったのりこさんどんな気持ちのだろうか（Y）． ⑦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ろうか（Y）． ⑧なぜよしえは困ってしまったのだろう．
	主体的な価値選択（第一回の判断理由づけ） 10分	道徳的葛藤の場面で主人公はどうすべきかを判断し，その理由づけをする．		⑨よしえはお別れ会のことをのり子に言うべきか，言うべきでないか，どうすべきだろうか（H）．
○判断理由づけカードの内容を整理し，第２次で用いる書き込みカードを作成する． ○第２次で用いる発問を再検討する． ○第２次での指導計画を作る．				

次	指導過程	内容	発問	
			収束的発問	拡散的発問
第二次	道徳的葛藤の再確認 ５～10分	第２次の始めとして，状況把握の共通理解をする中で葛藤状況を再確認し，道徳的葛藤を明確に把握する．	⑩よしえはどんなことで迷っているのですか．	⑪よしえはなぜ迷っているのですか．
	自己の価値選択の再確認と他者の価値選択の検討 ７～10分	学級全員の理由づけを分類したカードに自分の意見を書き込むことにより，自分とは違う他者の考え方に気づく．	＊前の時間に自分がどんな判断理由づけをしたか確認しよう． ＊みんなの判断理由づけに意見を書き込もう．	
	自己と他者の考え方の相互批判・吟味 （ディスカッション１） ７～15分	各自の書き込みをもとにして，いろいろな立場からの理由づけに相互に意見を述べあい，意見の対立点（論点）を明らかにしていく．学級集団または，小集団討議を活用する．	＊質問・意見を発表しよう．	
	自己と他者の考え方の相互の練り合わせ （ディスカッション２） 10～15分	最終的な判断理由づけを各自が導き出すために論点についての討議を深め，個人の自立性をそこなわずに，相手に示唆を与えながら，自分の考えを確かなものにしていく．学級集団または，小集団討議を活用する．		⑫もし，よしえがお別れ会のことを言わなかったら，のり子はどんな気持ちになるだろう（Y）． ⑬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か（Y・I）． ⑭友だちののり子は一人ぼっちになっているのに，よしえはだまって何もしなくていいのですか（N）．
	〔終末段階〕 主体的な価値選択（第二回の判断理由づけ） ５～８分	道徳的葛藤の場面で主人公はどうすべきかを再度判断し，自分の最も納得する理由づけを決定する．		⑮よしえはお別れ会のことをのり子にいうべきべきですか（H）．

注）N：認知的な不均衡をもたらす発問，Y：役割取得を促す発問，I：一般的な結果に対する発問，H：道徳的判断を求める発問，＊：指示

4．モラルジレンマ資料

子どもたちの道徳性を発達させるためには，子どもたちを道徳的な不均衡の状態，価値葛藤の状態に置く．つまり道徳的な正しさが曖昧でどちらか決めかねる岐路の問題場面に置く必要がある．そのための資料のことをモラルジレンマ資料と呼ぶ．それは一般に，オープンエンドの形で投げかけられた道徳的な価値葛藤の物語である．さてこのような道徳的に不均衡な状態は，子どもたちに解決することが意味のあることだという自覚をもたらし，解決しようとする動機づけを高め，均衡化へ向けての努力を促すことになる（荒木，1984；松尾廣文・荒木，2010）．

（1）モラルジレンマ資料，２つのタイプ

先に述べたように，子どもたちの道徳的な思考や感情を刺激して，道徳的な問題解決学習に取り組ませる素材，ないし手がかりを持つものが道徳的ジレンマ，道徳的価値葛藤資料である．これらの物語の構造から，モラルジレンマは図２に示すように大きく二つに分けることができる（荒木，1996a）．

小学校低学年で使われるモラルジレンマは，１つの価値について当為をめぐって生じる葛藤（タイプⅠのジレンマ）を扱ったものが多い．小学校高学年や中学生・高校生，大人だは，２つ以上の価値の間で生じる当為をめぐる葛藤（タイプⅡのジレンマ）を扱ったものが多く使われる．いずれのタイプのジレンマについても選択されるべき複数個の行為それぞれに道徳的に見たよさや正当性がみられ，すぐには道徳的な判断がつかないように構成される．

なおジレンマ資料はパソコンでもっと遊んでいたいが，犬の散歩もしないといけないというように，強い心と弱い心，あるいは良い心と悪い心の葛藤といった価値・半価値の葛藤は含まない．

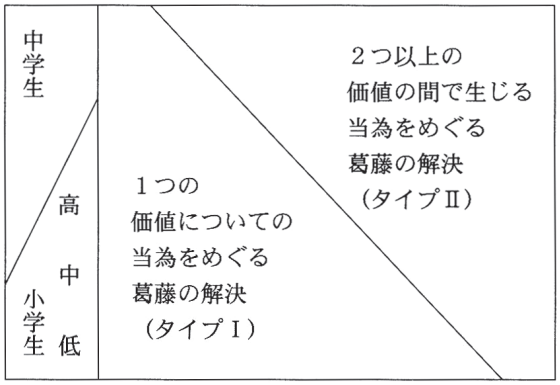

図２　２つのタイプのジレンマ

１）タイプⅠのモラルジレンマ物語り

《おみやげに頂いたケーキ》

家族みんなの憧れである★★★屋さんのショートケーキを「みなさんで召上がれ！」と，６個おみやげに頂いたとしよう．等分に分けないと喧嘩になりそうな気配である．でもケーキは等分に分割できない．家族は僕を含めて５人である．そのような場面に君がいたとしよう．さて，どうするか．１人だけが１個余分に食べられる．でも１個余分に食べれる積極的な権利をもったものはこの場にはいない．誰に１個多くやることを認めるか．この場合，みんなが納得する公平な理由とは．　（荒木，1990a）

いろいろな答えが考えられるが，その答えの質はそれぞれの子どもが達している道徳性の発達段階に依存している．そのため，自分が判断した理由を回りのみんなに納得してもらうことはなかなか容易でない．そのために，あれこれと事実を集め，他の人の気持ちや考えも取入れて，たくさん人の同意が得られるようによりよい答えをさがすのである．

このようにタイプⅠのモラルジレンマ資料ではある特定の道徳的価値，この場合は公正・公平の価値である，に合致する行為がいくつか用意され，その行為の選択をめぐって葛藤が生じている内容である（オープンエンド）．

そのような答えには，「あくまでも欲しいとだだをこねることである」とか，「お母さんに決めてもらうのがよい」とか，「体が大きく，食欲のある兄さんにやるのがよい」とか，「いちばん小さな妹にあげるのがよい」とか，「働いているお父さんがいい」とか，「お父さんとお母さんの二人にあげるのがいい」とか，「いやいやじゃんけんで決めると後くさりがない」とか，「となりの○△ちゃんに１つあげればいい」などが考えられる．

次は松尾（1993）が作った中学２年生対象のタイプⅡのモラルジレンマ資料，「うるわしき伝統」である．ここでは中学２年生を対象として，集団生活の向上で礼儀をどのように扱うかで葛藤が起こっている．

うるわしき伝統（中学２年－礼儀・集団生活の向上）

剣道部を舞台に，伝統的武道としてのあり方から先輩と後輩のけじめをつけなければならないと主張する２年生の賢一と自由で平等な雰囲気こそ大切だと主張する１年生部員の行雄との間で衝突が起こる．

「部の和」を取り戻すために，新しく主将になったばかりの２年生和也は，両者の狭間に立って，ど

うすべきかで悩んでいる．
　和也はどちらの言い分を認めるべきですか？
（松尾廣文作，1993）

２）タイプⅡのモラルジレンマ物語り

ここでは，コールバーグ作で有名な「ハインツのジレンマ」に見られるような２つ以上の価値の間で生じる当為をめぐる葛藤が問題にされる（タイプⅡ）．

前節で紹介した「ぜったいひみつ」はこのタイプⅡの例である．それは，のり子がよしえとの「信頼・友情」を大切にして本当のことを言うか，クラスのみんなとの「約束」を守って言わないかで起こる葛藤を扱った資料（小学校中学年向け）である（畑，1988）．

次は堀田泰成（1997）作のタイプⅡ方のモラルジレンマ資料，門番のマルコ（小学校中学年）である．規則尊重と人命尊重の価値の間の葛藤が取り扱われている．

門番のマルコ（規則尊重・人命尊重）

主人公のマルコは王様のお城を守る門番である．マルコが番をする門には，「戦いに行くときにしか決して開けてはならない」という決まりがある．この決まりは，昔この門を開けて敵に攻め込まれたことから，王様が決めた決まりである．ある時，狩りに出かけた王様は，ひどい熱を出し，急いで城へ帰らなければならず，近道であるマルコの門へと向かった．門番として，家来として，マルコは門を開けるべきか，開けるべきでないか？
（堀田泰成作，1997）

次は日本の歴史を題材にしたタイプⅡのモラルジレンマ資料（伊藤裕康，2002）で中学高校生を視野に入れたもので，生命尊重と集団の一員としての自覚の間での価値葛藤が問題にされる．社会科の授業との連携ができる．

もう１つの犬の消えた日（中学３年～高校）
（集団の一員としての自覚・生命尊重）

太平洋戦争当時の社会には，戦争に日本は負けるわけがない，犬を飼うことは贅沢なこと，犬も軍用犬として出征したこと，当時の子どものあこがれは兵隊になること，などが背景にあり，非国民扱いが何よりもつらい中で，主人公源太が飼う家族同然の犬ゼロに供出命令が出た．源太は，ゼロを供出するか，逃がすかで悩んだ末，ゼロをわざと冷たく扱い，遠くに逃した．しかしゼロは家に舞い戻ってきた．再びどうすべきか源太は悩んでいる．
　源太はゼロを供出すべきであるか，すべきでないか？
（伊藤裕康作，2002）

それまでに私たちが開発したモラルジレンマ資料は，小学校向けが117編，中学校向けが63編，高校向けが２編である．その大部分は「モラルジレンマ資料と授業展開」などの名称で出版され，多くの学校現場で使われている（道徳性発達研究会・荒木，2010）．この後私たちは新しい資料集「モラルジレンマ教材でする白熱討論の道徳授業＝小学校編（1012）」および「中学・高校編（1013）荒木監修・道徳性研究会編，明治図書」を出版した．

５．モラルジレンマ授業が道徳性の発達に及ぼす累積効果について―メタ分析を中心に

コールバーグ理論が紹介された当初，その理論的検討や研究展望，実践研究における問題点，あるいは批判的分析が精力的に行われた．例えば，それらには兵庫教育大学道徳性発達研究会のもの（荒木，1984；吉田重郎，1984；荒木・八重柏新治，1984）や井上次郎（1985），藤田（1985），佐野（1985），山岸（1985ab），内藤（1987），森岡（1987，1992），山内光哉（1986），佐野・荒木編，1990；隈元泰弘（1990），宇佐見寛（1990，1993），徳永悦郎（1991）；菊池龍三郎・本田和夫（1991），吉岡昌紀（1991），佐野安仁・吉田謙二（1993），広瀬信（1995）たちのものがある．

モラルジレンマ授業に関する取り組みは，「われわれの研究のあゆみ（兵庫教育大学道徳研究会，兵庫教育大学道徳性発達研究会，道徳性発達研究会）」，及び「道徳性の発達に関する研究年報」等で詳しく報告され1988），討論方式の授業の有効性は概ね確認されている（荒木他11名，1989；荒木，1991；1996c）．コールバーグ理論の道徳教育への貢献が強く主張されてた（藤田，1986；立石喜男，1986；杉本交生，1987；櫻井育夫，1992）．

ここでは，兵庫教育大学方式によるモラルジレンマ授業（兵教大式ジレンマ授業）がどの程度，道徳性と役割取得能力を発達させる上で有効に働いていたか，つまり討論授業の効果を，兵庫教育大学に提出されたコールバーグ理論に基づくジレンマ授業実践を扱った８つの修士論文を取り上げ，（１）メタ分析法，（２）処遇前後の得点比較法，の２つの方法を用いて計量的に検討していく．

なお道徳性の測定は，コールバーグたちの開発になるStandard Issue Scoring Test（1978）を，日本の児童生徒の実情に合わせて改訂した「モラルジレンマ課題，『山田さんのジレンマ』を使った小学生・中学生版検査

『規範―基本判断判定法（Norm-Element Method）」で行われた（荒木・八重柏新治・前田和利，1986）．また役割取得能力の測定は，小学生については，Selman. R.（1976）のホーリーのジレンマを『木の上の猫』課題として標準化した役割取得検査，小学生用（武川彰，1986；荒木，1988b）を用いた．中学生については，ジレンマ物語「アルメニア大地震奇跡の生還」を使って標準化された社会的視点取得検査（中学生用役割取得検査）を用いた（荒木・松尾廣文，1992）．なおこれら以外に，公平性発達検査や新たに開発したフェアネスマインド検査（モラルジレンマを用いた道徳性発達検査，小学生版；上田仁紀（1995），荒木（1997）；中学生版；棚澤実（2001），荒木（2002））等がある（荒木，2007，末尾の【発達検査と関連図書】を参照下さい）．

1　メタ分析によるジレンマ授業の有効性の検討

（1）メタ分析とは

全く同じ条件で同じように授業を繰り返し再現することはできない．と同様に，授業に関わる全ての要因を操作することもできない．授業の効果を検討することの難しさはそこにある．授業には，多くの統制不可能な要因が関与しており，そのために矛盾する結果が引きだされたり，研究の信頼性を低下させることが起きたりする．例えば，新しい授業方式の効果が成績を高めたように見えたのであるが，よく調べてみると，実験授業の被験者という意識（自分たちは選ばれた特別な人間である等）が学習意欲を高め，成績の改善につながったという笑えない話は起り得るのである．従って授業効果の有無に関して結論を下すためには，多くの研究を検索し，それらを評価し，検証するだけでなく，全体として総合し，再構成して，種々の研究を合成することが必要となる．

研究を合成する最も一般的な方法に投票方式がある．それは同一テーマを扱った研究（研究方法や条件が共通している）について，効果がみられた研究の数と効果がみられなかった研究の数を調べ，そこから一般的な傾向を結論づけようとするものである．しかしこの方法だと，効果の見られなかった研究が無視されたり，効果の程度を具体的に推定できない等の欠点があり，これを補うものとしてメタ分析が提案されている．

メタ分析には，分析された研究を集めて分析し直す，つまり分析の分析という意味がある．研究者が文献研究して行う研究評価は多様で互いに矛盾する場合もあって，そのような分析の不一致を計量的手続きで軽減し，特定のテーマについて集められた研究データを全体として統合し，効果の大きさを推定するやり方である．研究結果を数量的に報告しているもの，統制群を設定しているものを対象に計量的に処理していく．その方法は，下の式によって，効果量（effect size：ES）を算出することである（今栄国晴，1985；岩脇三良，1986）．

$$ES=\frac{\overline{X}_E-\overline{X}_C}{SD_C}$$

ES　：効果の大きさ
$\overline{X}_E$　：実験群の平均値
$\overline{X}_C$　：統制群の平均値
SD_C　：統制群の標準偏差

なお，ESの大きさの意味については，Cohen（1977）が次のような基準を示しているので，これを参考に授業効果の程度を推定できる（今栄，1985）．

ES＝0.2前後　効果量は小さい
ES＝0.5前後　効果量は中程度
ES＝0.8前後　効果量は大きい

彼によると，ESは0から無限大まで分布するが，現実のメタ分析ではESが1.0を越えることは稀だという．

（2）メタ分析によるジレンマ授業の有効性の検討

分析の対象とした論文はいずれも統制群法を用いた八重柏新治（1985），野口（1987），鈴木（1988），新垣（1989a），原壽（1991），松尾（1991）の6論文である．

八重柏の研究は，兵庫教育大学附属小学校5年生のクラス（授業者，德永）でほぼ1年間を通して行われた実践を分析している．実験群のクラスでは6主題12時間に渡ってコールバーグ理論に基づく道徳授業が行われた．統制群では，従来型の道徳授業のみが行われた．

鈴木の研究は，小学校5年生1クラスを対象に，鈴木自身が授業者となって約2カ月間行った4主題8時間のコールバーグ理論に基づく道徳実験授業と学校規模が同じ程度の他の学校で行われた従来型の道徳授業，統制群を比較している．

新垣の研究は，小学校6年生1クラスを対象に，新垣自身が授業者になって約2カ月間行った4主題8時間のコールバーグ理論に基づく道徳実験授業と同じ期間，別の1クラスで新垣が授業者となって行った従来型の道徳授業，統制群を比較している．

原の研究は，小学校5年生1クラスを対象に，原自身が授業者になって約2カ月間行った4主題8時間のコールバーグ理論に基づく道徳実験授業と同じ期間，別の1クラスで原が授業者となって行った従来型の道徳授業（この場合取り扱われた価値項目はジレンマ授業で用いられたと同じ価値を扱っている），統制群を比較している．

野口の研究は，同じ学校の中学校1年生～3年生を対象に，野口が授業者となって3カ月で3主題5時間と5カ月で5主題8時間のコールバーグ理論に基づく道徳実験授業を行った実験群クラスと，そうでない統制群クラスとの間で授業効果を検討している．なお，実験授業の2年生クラスでは，途中から野口に代わり担任教諭が授

業を行っている．

松尾の研究は中学校１年生を対象に，松尾自身が授業者となって，２カ月で３主題６時間のコールバーグ理論に基づく道徳実験授業を２種類行っている．実験群１は役割取得の機会を強調した授業であり，実験群２は討論過程を強調した授業である．この２つの実験群クラスと同じ期間松尾が行った従来型道徳授業，統制群クラスを比較している．

これらの研究ではいずれも授業実践の前後に道徳性検査と役割取得検査を行い（八重柏，野口の研究では役割取得検査は行われていない），授業効果を検討している．兵教大式ジレンマ授業の効果を，効果量（ES）でもって表すために，両検査で同定された発達段階それぞれについて，段階１に１点，段階２に２点，段階３に３点，段階４に４点を与え，平均値と標準偏差を計算した．各研究における道徳性発達検査の ES 値を表３に，役割取得検査による ES 値を表４－２に示す．

表３より，算術平均による道徳性発達段階（統制群の発達得点による）は小学校５年生が1.64段階，６年生が1.78段階，中学校１年生が2.43段階，２年生が2.57段階，中学３年生が2.85段階ということができ，道徳性は加齢と共に，あるいは教育経験が増すと共に僅かずつ発達していることがわかる．同様にして，役割取得能力の発達を表４－２の統制群について調べると，小学校５年生が1.66段階，６年生が1.86段階，中学校１年生が2.62段階であり，道徳性と同様に加齢と共に徐々に発達している．なおこの役割取得の発達は道徳性に先行して発達しているのがわかる．

次に，兵教大式ジレンマ授業の有効性を検証するために道徳性の発達についてまとめた表３から，９つの授業のうち１つを除いて ES 値はプラスを示し，９授業を込みにした平均 ES 値は0.38（SD＝0.19）であった．このように授業を総括した全体の効果は中程度と結論できる．

また５つの授業を通した役割取得能力の発達に及ぼす授業効果をまとめた表４について，平均 ES 値は0.71（SD＝0.22）と非常に大きく，鈴木の授業に至っては ES 値が1.1ときわめて大きな効果をあげている．松尾は役割取得そのものを実験変数に取り上げて授業比較をしているが，集団討議プログラムによる授業の ES 値が0.58だったのに対して，役割取得効果をねらった授業では ES 値は0.67と高い値を得ている．

以上のように，コールバーグ理論に基づく道徳授業は，従来型道徳授業と比べて，児童生徒の道徳性の発達に有効に働き，特に役割取得能力の発達を促進する効果は非常に大きいと結論することができる．

表３　兵教大式ジレンマ授業が道徳性の発達に及ぼした効果

（小学校）

	八重柏（５年生）		鈴木（５年生）		原（５年生）		新垣（６年生）	
	実験群	統制群	実験群	統制群	実験群	統制群	実験群	統制群
N	27	24	14	32	32	32	41	37
M	1.96	1.75	2.14	1.81	1.66	1.38	2.07	1.78
SD	0.74	0.60	0.52	0.63	0.59	0.54	0.60	0.62
ES	0.35		0.52		0.52		0.47	

（中学校）

	野口（１年生）		野口（２年生）		野口（３年生）		松尾（１年生）		
	実験群	統制群	実験群	統制群	実験群	統制群	実験群1	実験群2	統制群
N	28	33	35	35	39	40	34	32	34
M	2.78	2.60	2.74	2.57	2.82	2.85	2.61	2.50	2.26
SD	0.41	0.64	0.49	0.59	0.54	0.47	0.72	0.55	0.55
ES	0.28		0.29		-0.06		0.64	0.44	

表４　兵教大式ジレンマ授業が役割取得能力の発達に及ぼした効果

	鈴木（５年生）		原（５年生）		新垣（６年生）		松尾（中学１年生）		
	実験群	統制群	実験群	統制群	実験群	統制群	実験群1	実験群2	統制群
N	14	32	32	32	41	37	34	31	32
M	2.50	1.81	1.78	1.50	2.27	1.86	2.94	2.90	2.62
SD	0.50	0.63	0.60	0.61	0.70	0.58	0.59	0.53	0.48
ES	1.1		0.46		0.71		0.67	0.58	

２　処遇前後の成績比較によるジレンマ授業の有効性の検討

教育的な処遇を与える前後で，検査や試験，あるいは調査を行い，成績の伸びや遂行の変化を比較してその教育的処遇の有効性をみていく方法が教育研究では一般的に行われる．この方法だと統制群を作らなくてもよいので，授業効果の検討のためによく利用される．そこで，メタ分析に用いた９論文に，新たに統制群のない実践研究，堀田（1992）と植田和也（1992）の２論文を加えて，今後分析していく．

堀田は小学校５年生を対象に，植田は小学校４年生を対象に，それぞれ４主題８時間のコールバーグ理論に基づく道徳実験授業を実践している．

ここでは先の６研究（実験群９，統制群８）と２研究（実験群２）を合成し，実験群，統制群それぞれにプレテスト（教育的処遇前の発達検査の成績）とポストテスト（教育的処遇後の発達検査の成績）を求めて，それらを比較することで，実験授業の有効性を検証していく．

授業実践の前後で行われた道徳性検査（実験群11，統制群８）の結果を道徳性の発達段階毎に単純集計したものを表５に，また役割取得検査（実験群７，統制群４）についても同様に単純集計したものを表６に示した．

表５　８つの研究における道徳性発達検査の結果

実験群		事後検査				
発達段階		①	②	③	④	計
事前検査	①	41	58	6	0	105
	②	2	87	55	0	144
	③	1	15	64	8	88
	④	0	0	0	2	2
	計	44	160	125	10	339

統制群		事後検査				
発達段階		①	②	③	④	計
事前検査	①	48	16	0	0	64
	②	6	85	20	0	111
	③	2	15	71	3	91
	④	0	0	0	1	1
	計	56	116	91	4	267

表６　８つの研究における役割取得発達検査の結果

実験群		事後検査				
発達段階		①	②	③	④	計
事前検査	①	26	32	4	0	62
	②	1	61	37	0	99
	③	0	0	40	8	48
	④	0	0	0	0	0
	計	27	93	81	8	209

統制群		事後検査				
発達段階		①	②	③	④	計
事前検査	①	33	9	0	0	42
	②	4	53	8	0	65
	③	0	3	22	0	25
	④	0	1	0	0	1
	計	37	66	30	0	133

道徳性発達得点について，授業後に低下した人数は両授業とも少なく，伸びを示した人数は変らなかった人数より少ないものの，実験群の子どもの伸びが統制群よりもずっと多い．役割取得得点については，統制群について変化はほとんど見られず，実験群のみ役割取得の伸びを示す子どもが多いという特徴が見られた．そこで，このような見た目の違いが統計的に意味のある違いなのかを明らかにするために，次のような手続きで，実験群と統制群のそれぞれの授業効果得点（発達的な伸び）を計算した．

教育的処遇を受けた後のポストテストがプレテストと比べて２段階上昇している場合に２点，１段階上昇している場合に１点，変化がない場合に０点，１段階下降している場合に－１点，２段階下降している場合に－２点を与え，実験群，統制群それぞれに道徳性と役割取得での発達的な伸びの平均と SD を算出した．結果は表７の通りである．

表７　授業後の道徳性及び役割取得能力における発達的な伸び

変数		道徳性発達検査	役割取得能力検査
実験群	N	339	209
	M	0.336	0.401
	SD	0.613	0.536
統制群	N	267	133
	M	0.052	0.060
	SD	0.501	0.454

表７より，統制群は道徳性発達検査，役割取得検査いずれにおいても，伸びは平均0.05と全く見られない．それに対して実験群では道徳性発達における伸びの平均が，0.34と1/3段階の上昇を示している．同じく，役割取得の発達的な伸びは，0.4と2/5段階の上昇を表している．統制群との比較において，この発達的な伸びは有意であり，道徳性の発達では，$t=6.118$，$df=604$，$p<0.001$であり，同様に役割取得についても，$t=6.061$，$df=340$，$p<0.001$であった．兵教大式ジレンマ授業がもたらした道徳性の発達での1/3段階の上昇は，12週12時間の討論プログラムにより，実験群に平均1/3の段階上昇を認めたとするブラットとコールバーグ（1973）の研究結果と一致するものである．

以上のことより，コールバーグ理論に基づく兵教大式ジレンマ授業は児童生徒の道徳性，及び役割取得能力のいずれの発達に対しても有効に働いていたと結論できる．またこのことは，従来から道徳の指導の主流とされてきた心情をベースとした授業が道徳性を育てる上で充分効果を上げていないことの例証でもある．ジレンマ授業を継続して続けることが道徳性の発達を促進したという事実は，コールバーグが道徳教育の目的を道徳性を発達させることにあるとの基本的な主張を強く肯定するものである．

６．モラルジレンマ授業の特徴を検証した授業分析

私たちはモラルジレンマ授業がオープンエンドの道徳的な問題に対する一種の問題解決学習であると見なして，モラルディスカッションを中心とした授業過程を組織化してきた．そこでは子どもたちは道徳的な価値葛藤の解決に向けて学習意欲を高められた結果，子どもたちが主体となった授業が展開されると予想された．また集団討議が十分に機能したかを明らかにしていくことは授業の改善につながると共に，道徳の授業を確かなものとする．その方法には．児童生徒が行う判断・理由づけが授業を通してどのように変わったかの検討や授業におけるコミュニケーションの質や量の吟味があげられる．ここでは，後者の方法，授業モデルに示された教授－学習過程がモラルディスカッションをベースにどのように展開されたか，モラルジレンマ授業にどのような特徴が見られたかを分析，評価する必要がある．

私たちはこれまで，（１）Flanders, N. A.（1970）の言語的相互過程分析法（*Instruction Analysisi System*）によるカテゴリー分析，（２）Bales, R. F.（1950）の３位相授業過程分析（*Categories for the analysis of small group Interaction*），（３）S-T 分析（藤田広一・吉本英夫，1980）等の３つの方法を使ってモラルジレンマ授業の特徴を明らかにしてきた．それぞれについて得

られた特徴を見てみよう．

（１）Flanders, N. A. の言語的相互過程分析

フランダーズの分析方法は我が国では最もポピュラーに用いられ，授業改善に寄与してきた．しかし，10カテゴリーのうち児童のカテゴリーは２個と少なく，その点を修正した分析方式が我が国ではいくつか開発されている．ここでは岡山県教育センター方式の「フェイス・ダイアグラム」を用いて，モラルジレンマ授業の特徴を見た．岡山方式では，教師発言が７カテゴリー（うなずく，賞賛する，発問，講義，指示，批判など），生徒発言が５カテゴリー（単純応答，自主応答，付け加え，質問，反対意見），３カテゴリー（沈黙，教師作業，生徒作業）の15カテゴリーでもって分析している．１時間目の授業，２時間目の授業について教師・生徒の言動を４秒ごとにカテゴリー分類し，それぞれこの結果に基づいて「フェイスダイアグラム」分析を行う．

フェイスダイアグラムは，段階点をもとに生徒の顔を描画したもので，授業のイメージや生徒の学習意欲などを図化したものである．顔の部分が段階点の各項目に対応しており，一目で授業がどのようなものであったかを知ることが出来る．これは，Chernoff, H の顔グラフを応用したものである．例えば，目の開きと目の傾きは生徒積極発現率（PIR）を，口の開きは生徒発言率（PT）を表している．目が大きく開き，傾き，なおかつ口も開いていれば，児童は主体的に自分の考えを述べ，よく発言していたことが分かる．また耳の大きさは教師発現率を表し，教師の発言が多く，生徒の聞くことが多い授業ほど耳が大きくなる．額のしわは生徒の戸惑いや沈黙を表し，鼻孔の幅は生徒の発言に対して教師が受容的な態度で応答していることを表す．このように，「フェイスダイアグラム」は顔の表情から一見してその授業の特徴を読み取ることができる．

鈴木憲（1987）が修士論文で扱った小学５年生対象の３つのモラルジレンマ授業についてCNR授業分析ソフト（近藤勲）を用いてファイスダイヤグラム分析を行った（荒木紀幸，森本玲子，鈴木　憲，2011）．図３は３つのモラルジレンマ授業に関する「フェイスダイアグラム」である．

１時間目の３つの授業に共通に見られた「フェイスダイアグラム」の特徴として，次の３点が挙げられる．

〇沈黙がほとんど無く，子どもたちは戸惑うことなく授業に取り組んでいる．

〇子どもたちの絡まり発言がよく出ていて，学習意欲が感じられる．

〇目がややつり上がっているので，子どもたちは積極的に授業に取り組んでいる．

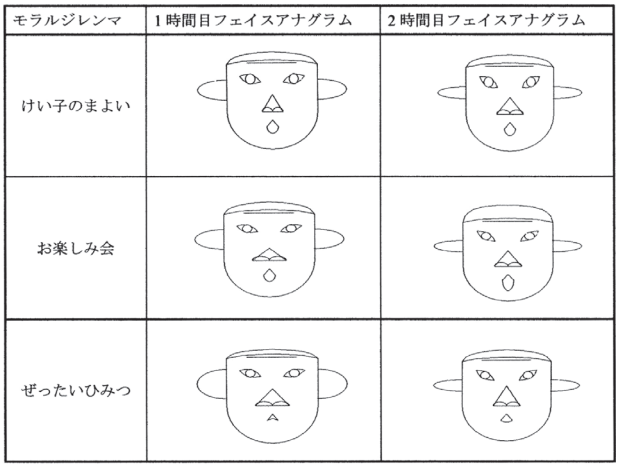

図３　３つの授業のフェイスダイアグラム

次いで２時間目に共通した授業の特徴をあげると，以下の５点が挙げられた．

〇耳の長さがかなり短く，耳の幅はかなり大きいので，教師の発言量はかなり少ないのに対し，仲間の発言に子どもたちがじっと耳を傾け，聞いている時間がかなり長い．

〇沈黙がほとんど無く，子どもたちは戸惑うことなく授業に取り組んでいる．

〇子どもたちの絡まり発言がよく出ていて，学習意欲が感じられる．

〇鼻幅の広さがほぼ標準のこの授業は，子どもたちの言動に対して教師が受容的な態度で応答していて，子どもたちは安心して授業に臨んでいる．

〇鼻柱がやや（かなり）高いこの授業は子どもたちの作業時間がやや（かなり）長く，子どもたちは「できた」「やれた」という安心と自信をいる．

１時間目の授業では子どもたちが教師の話を聞く時間が長かったり，生徒の単発的な発言が多いなどの問題点がプロフィールから指摘できる．しかし１時間目はモラルジレンマを共通理解し，ジレンマを生徒たちの生活と結びつけ，判断させなければならないというモラルジレンマ授業特有の第１次の性質から見ると，このフェイスダイヤグラムはモラルジレンマの特徴をよく表していると判断できる．

一方２時間目は，モラルディスカッションを核として授業展開が望まれる．特に相互指名といった手法を用い，子どもたちの中心の授業展開が期待される．教師の役割は話し合いを円滑にしたり，役割取得の機会や矛盾する視点を導入するなど触媒的な役割をもつ．ここで得られたフェイスダイヤグラムはそれらを反映していると判断できた．

（２）Bales, R. F. の３位相授業過程分析

ベールズ（Bales，1950）の３位相授業過程分析法によって，集団討議によるモラルジレンマ授業が有効に機能していたか検討する試みが荒木と八重柏新治によって始められた（1984）．その後，八重柏（1985），荒木・野口裕展（1987），奥村典保（1988），奥村・岡田達也・荒木（1988），滝川香（1988），岡田・荒木（1988），鈴木憲（1988），堀田泰永（1992）たちがそれぞれ検討を重ねたが，いずれも結果は，おおむね，１主題２時間の集団討議授業（兵教式モラルジレンマ授業）が個人の道徳的な問題解決に寄与していたことを明らかにしてきた．ここでは奥村（1988）と堀田（1993）の解説を参考に３位相授業過程分析について紹介する．

［１］ベールズの三位相仮説

ベールズは集団が協同して問題を解決していく上で必要なことは，ａ）先ずその事態の課題が何であるかを明らかにすることであり，そのために，お互いに情報を交換して，問題場面の共通理解を図ることであり（方向づけ），次にｂ）明確になった課題に対して，それぞれ異なる価値や利害関係にある考え方や意見を交換し合って，解決策を比較検討して，互いの考えや行為を評価する（評価）段階を経て，ｃ）様々な可能性に注意しながら，個人の自律心を損なわないように示唆をし，人々の行為を制御し（統制），ｄ）人々の間の合意をまとめ，集団として意思決定していく（決定）という段階を進むことと考えた．更にその上で，集団が協同的であるためには，ｅ）以上の過程で生じていた対立や不満を解消しながら（緊張処理），ｆ）集団としてのまとまりを維持しなければならない（統合）とした．

このように集団で課題を解決するためには，６つの基本的な問題が処理されなければならないとベールズが考え，それぞれに肯定・否定を区別し，12のカテゴリーを設定した（図４）．またこの６つには，課題の達成に直接的に関わる「ａ），ｂ），ｃ）」と，協同関係の維持に関わる「ｄ），ｅ），ｆ）」の二領域に分類され，前者は「課題領域」，後者は「社会的・情緒的領域」と呼ばれる．

位相とは集団が問題解決を行う過程において質的に異なる部分を意味する．問題解決過程においては，「ａ）方向づけの問題」を強調する段階から，「ｂ）評価の問題」を強調する段階へ，次いで「ｃ）統制の段階」を強調する段階に移行し，問題解決（集団決定）に達する，三位相仮説をベールスは小集団による討議研究に基づいて提出している．ベールズが観察した小集団というのは，①対面的であること，②成員のあいだで相互作用があること，③成員相互のあいだに個人的なつながりがある，と

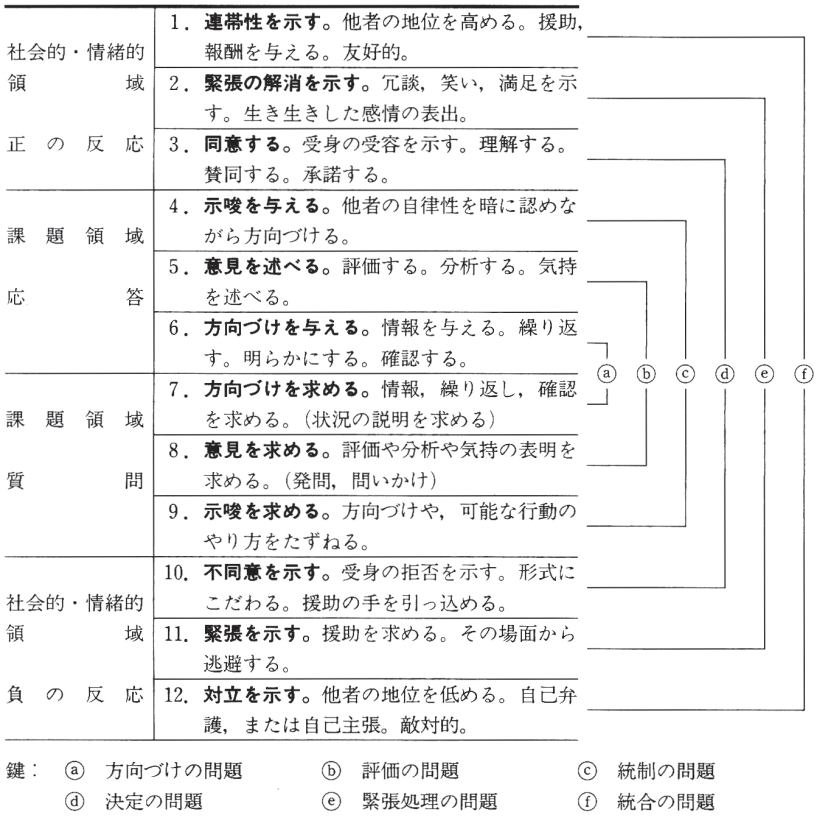

図４　ベールズのカテゴリーシステム（Bales，1970と荒木・野口，1987の合成）

いう特徴を持つ集団をいうのである．また，小集団の大きさについて，「２人～20人の範囲」と述べるが，「対面的な相互作用が可能であればもう少し多くてもかまわない」とも述べている（Bales, 1970）．

［２］三位相仮説に基づく授業分析

ベールズは，話し合いによる問題解決過程における行為の総数を三等分して各位相に分けるという機械的な方法により三位相を区分した．しかしここでは次のように分ける．

〈１単位１時間〉

第一位相…資料を読む前の導入段階と資料内容を共通理解する段階

第二位相…自分の意見を述べる段階

第三位相…他者の意見と自分の考えを練り合わせる段階

〈１単位２時間〉

第一位相…第一次

第二位相…第二次；自己と他者の考え方を相互に批判・吟味する段階

第三位相…第二次；自己と他者の考え方を相互に練り合わせる段階

分析の方法には，① IPA システム（荒木と東洋フィジカル社との共同開発になる相互作用授業分析システム）利用の逐次分析法（吉田恵美子，1993）と② VTR による頻度カウント法があるが，ここでは VTR による方法を用いた授業分析を紹介する．

（１）相互作用プロフィール・位相推移プロフィールの作成

（ａ）取り上げる授業

モラルジレンマ資料「われた花びん（徳永悦郎原案，1984）の改作「けい子のまよい」を用いた１主題２時間授業である（鈴木憲，1988）．授業は鈴木により昭和62年５月13日と16日に行われた．

資料について；「けい子のまよい」の話のあらすじは，「ひびの入った花びんを前に，主人公のけいこは，ひとみに対する友情とごまかさないで本当のことを言う誠実さを両立させることができない葛藤（ジレンマ）状況下にいる．けいこはどうすべきであるか？」である．

第一次の授業では，資料の状況や道徳的問題を明確化するために，35分程度，発問・発言を介して共通理解を行い，第一回目の判断理由づけを行い，授業を終わる．第二次の授業では資料の再確認を行い（第一次からここまでを第一位相とする），一回目の判断理由づけを分類整理した書き込みカードを児童に提示し，自分の考えを記入させた後，「けいこはどうすべきか？」という葛藤解決に向けて自由に意見を述べ合うディスカッション１（第二位相）を仕組み，論点が絞られたところから話し合いを深め，意思決定するためのディスカッション２（第三位相）を行い，最後に二回目の判断理由づけを行い，授業を終わる．

この授業の詳細は鈴木（1988）を参照されたい．なお，位相過程に沿って教師発問を整理したのが，表８である．

表８　３位相推移仮説に基づく教師の発問（荒木，鈴木，1987）

方向づけを求める	発問の内容	◆資料に明記されていたり，推測が容易な状況，児童の生活と関わった情報などの事実を意見として求める発問 ◆発言の内容を確かめるために，自己や他者の発言を繰り返し求めたり，ことばを言いかえてより具体的な説明を求める発問 ◆事実や他者の意見を理解しているかどうかを確認するための発問
	場面	資料中の主人公が葛藤にいたるまでの状況を明確にしたり，判断の手がかりになる状況の共通理解をはかる過程（第１次と第２次の導入）で主に用いる
意見を求める	内容	◆資料中の登場人物の気持ちの推測を求める発問 ◆情報や事実に関する各自の意見を求める発問 ◆他者の意見に関する意見や感想を求める発問
	場面	事実，情報，他者の意見についての各自の気持ちや意見を述べる過程で用いる．したがって，第２次の全般を通して用いるが，中でも児童相互が判断の理由づけを自由に吟味し合う第２次のディスカッション過程の前半（ディスカッション１）で多く用いる．
示唆を求める	内容	◆いろいろな意見をまとめて，資料中の主人公が行うべき判断を決定することを求める発問
	場面	いろいろな意見を考慮して，クラスや班単位で，あるいは個人内で，１つの判断と最も良いと思われる理由づけを選択する方向へ進む第２次のディスカッション過程の後半（ディスカッション２）で多く用いる．

（b）分析の手順

①授業の逐語記録を作成し，言語活動を意味のある１文単位に区切り，カテゴリー番号（1-12）を記入する．

② VTR を見て，非言語的活動および社会的・情緒的活動をチェックし，逐語記録にカテゴリー番号で記入する．

③位相別に各カテゴリーの出現頻度を求め，百分率で表す（表９）．

表９　各カテゴリーの出現率（%）
（「けいこのま」より）

カテゴリー	第１位相	第２位相	第３位相
1	0.8	1.2	5.0
2	4.2	1.2	1.7
3	4.2	5.9	3.3
4	—	4.7	11.6
5	5.8	16.4	21.6
6	40.8	25.8	16.6
7	32.5	16.4	11.6
8	5.0	12.9	16.6
9	—	7.1	6.7
10	0.8	7.1	5.0
11	5.0	—	—
12	0.8	1.2	—
正の反応	9.2	8.2	10.0
応　答	46.6	47.01	50.0
質　問	37.5	36.4	35.0
負の反応	0.8	8.2	5.0
方向づけ	73.3	42.3	28.3
評　価	10.8	29.4	38.3
統　制	—	11.7	18.3

④各位相別の方向づけの問題・評価の問題・統制の問題・肯定的行動・否定的行動の百分率の対数値（log）を用い，話し合いの位相プロフィールを作成する．

分析手続きに従って作成されたこの授業の位相推移プロフィールは図５の通りである．

（c）教授過程（授業過程）の分析

分析の視点は，ディスカッションが「けい子はどうすべきか」という葛藤の解決に向かって進んでいるかどうかである．方向づけ機能は，ディスカッションを進める際の手順，資料における事実としての状況，生活に関する情報などについての発問・応答に表れる機能である．評価機能は，事実や情報，他者の意見などに関する「評価，分析，気持ち」を求める発問，あるいはそれに対する対応に見られる．最後の統制機能は，ディスカッションにおける問題を解決する機能であり，この授業では，「主人公はどうするべきか」という葛藤の解決に結びつけるための討論機能である．

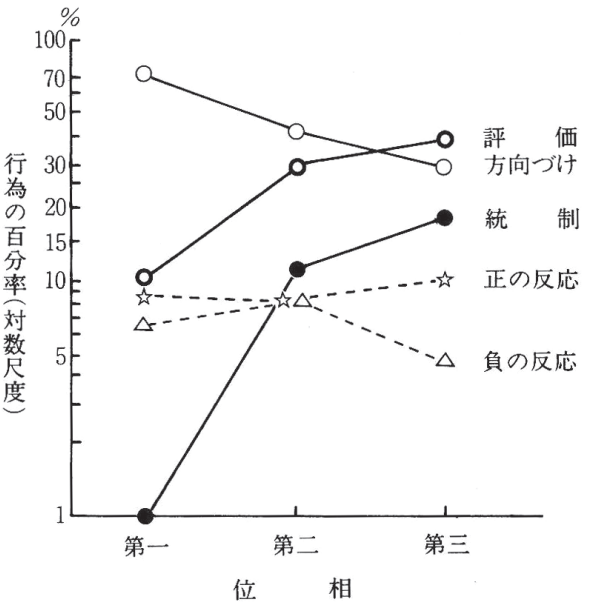

図５　位相プロフィール（「けい子のまよい」より）

図５に基づくと，方向づけ機能の出現率は，第一位相においては最大であるが，第二位相，第三位相へ進むにつれて徐々に低下している．評価機能の出現率は，第一位相では方向づけ機能より低いが，その後上昇を続け，第三位相では最大となっている．統制機能は，第一機能では見られないが，第二位相，第三位相へと徐々に出現率が上昇している．

このことから考えると，図５に表れている結果は，３つの機能の推移の在り方において，位相仮説をよく反映していると言える．

次に，児童の発言や態度に見られる正の反応と負の反応が，授業の展開にともなってどのように推移していたかを見てみる．図５に示されているように，正の反応は第一位相から第二位相にかけて減少したが，第三位相では最大となった．また負の反応は，第一位相から第二位相にかけて増えており，第三位相で最低になっている．

方向づけの機能する第一位相では，正の反応が主に出現し，負の反応は余り出現していないのが，討論の一般的な傾向である．評価機能が中心的な位置を占める第二位相では正の反応と負の反応が共に出現し，ディスカッションが活発になる．また，統制機能によって問題の解決が図られる第三位相では，緊張の解消が起こり，正の反応・負の反応が共に著しく高くなるのが普通である．なおどの位相においても負の反応に比べて正の反応の方の出現率は高くなる．

この授業の一般的なあり方から考えると，この授業では，正の反応が全体に少ないという特徴がみられた．

第三位相では，「けい子はどうするべきか」についてディスカッションが行われている．そこでの多数の発言は，「けい子の口からは言わないで，ひとみ自身に言わせるべきだ」という判断でまとまっており，本来は正の反応が多く出現するはずである．しかし，発言の根拠の部分において，児童間で微妙な違いがみられ，このことが，第三位相で直接的な賛成の意思表示がより多くより多く表れなかった原因と考えられる．

以上のことを総合してみると，この授業における集団討議は，ベールズの位相仮説に沿った流れを示していて，よい話し合いができていたといえる．つまり，モラルディスカッションは「けい子のまよい」という葛藤の解決に向かって進んでいたと結論できる．この三位相過程による分析は，子ども中心の授業展開を示した図３の「フェイスダイアグラム（けい子のまよい)」の結果とも一致していた．

（３）藤田広一・吉本英夫の S-T 分析

（ａ）S-T 分析による授業の特徴

S-T 分析は，授業という教授－学習過程を行動の側面から観察して，教師の行動（T活動）か生徒の行動（S活動）かの出現するパターンを分析し，授業が生徒中心に活発な話し合いの元で行われていたか，教師中心の展開であったかどうかを評価分析する方法である．

授業開始とともに，30秒ごとの行動の主体を生徒（S），または教師（T）で記録用紙に表示する．T行動として記述される主なものは，解説，示唆，板書，発問と指示，評価などがある．S行動としては，思考・表現，発表，実験・作業，演技，斉唱，などである．

S-T 分析の対象にした授業は，兵庫教育大学附属小学校において1983年５月～1984年３月の間で行われた６つのモラルジレンマ授業（授業者，徳永悦郎；５年生１クラス，30名；男14，女16）である（荒木，1987）．この中で欠席や転勤で抜けた４名を除いた26名を分析の対象とした．６つの授業それぞれに前半１時間と後半１時間における活動総数（教師活動の回数＋生徒活動の回数）；行動の占有率（教師活動／活動総数または，生徒活動／活動総数）；転換率（教師活動から生徒活動へ，その逆への変化率）を示したのが表８である．S活動とT活動の時系列パターンの例として，モラルジレンマ「どうする班長」を使った授業の前半の ST 時系列を示したのが図４である．なお12回を通してみた行動量の平均は教師が37.4回で，生徒が53.1回である．生徒の行動量は教師行動量よりも多く（$F_{(1, 20)}=7.10$，$p<0.05$），それは第１時の授業よりも第２時の授業で特に著しい（$t_{10}=2.9$，$p<0.05$）．S-T 分析に基づく活動の占有率は生徒が有意に高く（$F=532.77$，$p<0.001$），授業の前半と後半との交互作用も有意である（$F=5.71$，$p<0.05$）．転換率において平均0.21と低い．一連の授業に関する S-T 分析の時系列パターン分析 (S-T binary time series data)

表10　S-T 分析から見たモラルジレンマ授業の特徴

’83.5～’84.3　授業実践 モラルジレンマ		回数 T行動	回数 S行動	占有率 教師	占有率 児童	転換率
○どうする班長	１時	72	71	0.27	0.73	0.23
	２時	39	80	0.25	0.75	0.28
○みち子の人形	１時	51	60	0.27	0.73	0.19
	２時	37	54	0.16	0.84	0.19
○割れたかびん	１時	47	81	0.29	0.71	0.24
	２時	40	55	0.16	0.84	0.23
○シンボルを作ろう	１時	41	45	0.10	0.90	0.18
	２時	19	47	0.08	0.92	0.16
○マラソン大会	１時	28	37	0.26	0.74	0.23
	２時	16	40	0.17	0.83	0.21
○お楽しみ会	１時	32	31	0.25	0.74	0.18
	２時	27	36	0.25	0.83	0.19
１時間目	平均	45.2	54.2	0.24	0.76	0.21
	SD	14.4	18.0	0.06	0.06	0.03
２時間目	平均	29.5	52.0	0.17	0.82	0.21
	SD	9.6	14.2	0.05	0.06	0.04

は自由な雰囲気の中で児童は授業に参加していたことが分かる．

図６のS-Tパターンから次のような授業の流れを想定できる．横（X）軸はT（教師）活動の時間を表し，縦（Y）軸は生徒の活動時間を表す．

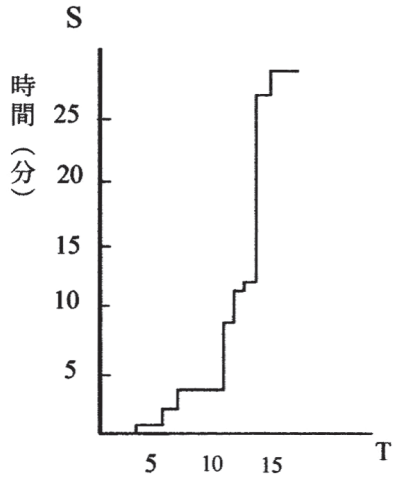

図６　S-Tパターン（どうする班長，第１時）

授業の始めは教師を中心に進んだ後，子どもが応じ，教師の発言し，それに子どもの発言が続き，その後先生の話が続く．それに対して子どもが次々に発言し，先生と生徒のやりとりの後，再び子どもの発言が15，6分続く．先生と生徒のやりとりが入り，後に教師の話で終わる，という流れである．横軸に長く続く線は教師の話が続いていることを表し，縦軸に長く続く線は子どもの活動，発言が続いていることを示している．

モラルジレンマ授業の１時間目（第１次）はモラルジレンマの提示とその共通理解に主に費やされる．従って教師による資料の説明と子どもたちがきちんと問題になっているジレンマの中味を理解を促すことを中心に授業が進む．このため教師の発言時間がどうしても長くなる．一方，２時間目（第２次）では，討論を中心に授業が進むので，先生と子どもの交互の発言や，子ども同士の発言が続く．その上で，子どもの道徳的思考を促すために子ども中心の授業展開が起こると，教師の発言数に比べて，子どもの発言数が多くなることが予想できる．

さてこの授業について，12時間を一括してみた時の発言量の平均は教師では37.4回，児童では53.1回と児童の発言回数が多い．第１次について比べると，「割れた花びん」を除いて，一般に教師発言回数が児童発言回数と同じか，それよりより若干少ない．一方第２次で，非常に明確に見られたことはどのジレンマ資料についても子どもの発言量は教師を上まわっていた点である．これは活発な討論が行われていたことを示すものである．これらの諸点を統計的に検討したところ，教師の発言量は児童よりも有意に少ないこと（$F(1.20)=7.10$，$p<.05$），その傾向は第２時の授業の時著しいことがわかった（$t_{(.10)}=2.9$，$p<.05$）．

次に，S-T分析に基づく活動の占有率を比べると，児童の占有率が有意に高く（$F=532.77$，$p<.01$），授業の前半，後半との交互作用も有意であった（$F=5.71$，$p<.05$）．つまり，第一次のモラルジレンマ授業に関する仮設を支持する結果が得られた．転換率（教師活動から児童活動，その逆への変化率）は平均0.21と低い．

これは教師と児童の間でのやりとりが少ないが，子ども同士のコミュニケーション，つまりやりとりが多いことを示している．S-Tの時系列パターンの特徴や統計上の結果，さらに授業を全てに渡って参観してきた印象等を総合すると，これら一連のモラルジレンマ授業は活発で自由な雰囲気の下で児童を中心に展開されていた．つまり，この授業においてはストレスが少なく，充実していた活動が行われていたといえる．

（ｂ）テスト不安の個人差と発言量の関連

テスト不安の高い子どもは試験場面は勿論のこと授業の中で評価されたり指名されるたりすると緊張し，ストレスや不安が高まることはよく知られている（Phillipes. B. N, 1978；Spielberger, C. D. & Sarason, I. G. 1975；荒木，1985b）．対象児童の児童用テスト不安検査（荒木・佐藤正二・根井真紀子，1979）の授業前テスト不安得点と12回の授業を通した平均発言回数を整理したのが表11である．テスト不安のクラス平均は12.6（SD＝5.5）である．これは全国平均（13.19）と変わらない．なお女子のテスト不安は男子よりも有意に高いが，それぞれ全国平均と変わらない．なお発言数の平均は1.16（SD＝0.87）である．女子の発言は男子より若干多い．このクラスで１度も発言のなかった子どもは女子１名である．この子のテスト不安は平均値を示しており，発言しないのは不安な状態だからというより他の理由によるものと考えられる．

次に，一主題２時間授業を６主題行ったモラルジレンマ授業，12回分をまとめた発言回数の平均を不安水準別に整理した結果は表12の通りである．この発言回数とテスト不安，２つの変数間で相関を求めたところ，負の中程度の相関値，$r=-0.496$を得た．これはテスト不安が高くなるほど発言量が次第に減少することを示している．表中No.２児は，テスト不安，発言数ともにクラス最大でる．この男児は情緒不安定でストレスに対する抵抗力が弱い高不安児であるが，このモラルジレンマ授業にはとても興味をもっており，彼はこの道徳の時間が自分の

表11　児童のテスト不安と発言数の関係

児童	不安得点	発言平均	発問不安	児童	不安得点	発言平均	発問不安
No.1	1	2.25	0	No.14	14	0	1
2	24	2.5	6	15	17	0.33	3
3	8	2.5	0	16	13	0.33	3
4	8	2.5	1	17	2	2.5	0
5	12	0.08	3	18	13	2.08	4
6	10	1.67	1	19	14	1.08	3
7	8	1.58	3	20	18	0.33	4
8	17	0.5	3	21	14	2.08	3
9	8	0.92	1	22	17	0.5	4
10	18	0.08	3	23	18	0.42	5
11	16	0.83	4	24	20	0.33	6
12	4	2.33	0	25	14	1.33	2
13	7	0.58	2	26	13	0.42	3

＊男子；No.1 ～ 13.　・女子；No.14 ～ 26　　発問不安項目：No.1.3.5.6.10.14.20.21.

時間だと内省報告しているようにクラスでは例外的な存在の子どもである．そこで，この児を除く25名について再度ｒ値を求めたところ，かなり高い負の相関，-0.713を得た（図７）．つまり，テスト不安の高い，ストレス状態に陥りやすい子どもほど，不安やストレスの影響を受けやすく，発言を抑制する傾向が人一倍強い，つまり不安のない子どものように，はっきりとものが言えなくなるというのである．確かに，発言回数とテスト不安には強い負の相関をみたのである．しかし，この授業では不安の高い子どもは本当に発言できなかったのだろうか．不安が高いからといって発言できなかった訳ではない．ここでは５，６月頃の授業での発言数と半年後の12，１月頃の授業での発言を比較していないので，憶測に留まるが，授業への慣れを考えたり，モラルジレンマ授業のもつ内発的動機づけの高さ等を勘案すると，後半は全体に発言量は改善されたものと考えられる．また図７に示されたように，発言量はテスト不安の程度×-0.120＋2.571の１次関数で示されたように，最大2.6回の発言量からの引き算になっているが，発言０は１人の例外を除いて０人である．従って，この種の授業では不安の高さに影響されずに子どもたちは授業に参加できることを物語っている．

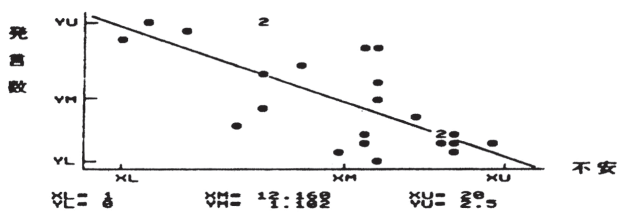

図７　テスト不安と発言量との関連
y＝-0.120x＋2.571　　r＝-0.713

次に，不安を３水準に分け，それぞれに対応する平均発言数を求めた表10から，テスト不安水準の高さに応じて，低い順から平均発言数が多くなっていることがわかる．つまり中不安（0.99）は高不安の発言回数（0.36）の２倍を，低不安（1.9）は中不安（0.99）の２倍を発言していた．この点について分散分析したところ，有意な違いが認められた（$F_{(2, 22)}=10.12$，$p>.01$）．不安と発言回数について，仮説が支持される結果であった．

表12　３不安水準と発言数の関連

不安水準	人数	平均発言量	SD
高（平均＝17.9　SD＝0.99）	7	0.36	0.13
中（平均＝13.3　SD＝1.48）	10	0.99	0.75
低（平均＝ 5.8　SD＝2.27）	8	1.9	0.72

（ｃ）教師の発問に関した不安の程度と発言量の関連

児童用不安検査項目のうち，教師からの指名や指示，あるいは質問や発問に対して不安やストレスを感じるかといった８項目について発言不安得点をまとめたのが表11である．その結果，平均の発言不安の大きさは2.48（SD＝1.60）であった．この値から見て，クラスの発言不安の程度はそう高いものではない．しかしこの不安と発言数の関係を見た相関値は負のやや高いｒ値，-0.600であった．自分の発言についての自信がなく心配や不安が高いほど，積極的に発言しないということを表している．しかし，この値は先に得られたテスト不安総得点との相関よりも低い値である．この結果は，一連の道徳の

授業が児童にとってそれほどストレスフルでなかった，むしろ S-T 分析からは，子どもたちは皆，適度に刺激的で，楽しく授業に参加していたといえる状況を示唆する具体的な例証だったと結論できる．

7．モラルジレンマ授業に対する子どもたち感想

私たちは，研究を始めた早い段階から，子どもたちがモラルジレンマ授業を面白く楽しい授業だと受け止めていることを肌で感じていた．だから，最初に出版したモラルジレンマ授業に関する書名を「道徳教育はこうすればおもしろい」と命名したのである（荒木編，1988）．

この授業の魅力を最初に調査したのは新垣千鶴子（1989a）である．沖縄県では始めて実践した授業においてである．子どもたちはこの授業をどのように受け止めたか．二時間目の授業が終った直後に，次の三点について感想を尋ねている（荒木紀幸，1990a より）．

【質問１】今回の授業は，今までの道徳の授業と比べて楽しかったですか．楽しくなかったですか．その理由も書いてください．

【質問２】今までの一時間扱いの道徳の授業と比べて，一つの話しを二時間かけて授業したことを，どう思いますか．良かったと思いますか．良くなかったと思いますか．その理由も書いてください．

【質問３】今回のお話しのような，答えのないお話しをどう思いますか．良かったと思いますか．良くなかったと思いますか．それはどうしてですか．

この授業を受けた児童は６年生，男子15人，女子18人の33人である．

このうち約９割の29人（内訳，男子11人，女子18人）は，【質問１】で授業が楽しかったと答え，楽しくなかったと答えたのは男子の４人であった．

【楽しかった理由】では，「プリントに自分の考えを書き込みながら，登場人物の迷いを解決していったから（７人）」，「２時間かけて，いっしょうけんめいにみんなで考えて，解決したから楽しかった（５人）」，「いままでの授業はテレビを見たり，本を読んだりだったけど，今度はいろんな考えをみんなで一緒に考え合って発表したので，楽しかった（４人）」，「登場人物の気持ちを深く考えることができた（３人）」，「みんなが意見を出したり，質問したり，話し合いをして，班の考えをたくさん発表できたから（２人）」，「１つの物語の中から，みんなの発表で，いろいろ分からなかったことが分かっていき，道徳の授業がだんだん楽しくなった（２人）」，「いつもは『こういう場合にはこのようにすれば良いと思う』というところで終っていたけど，「なぜこういうことをしたらいいか.」ということまで考えたので良かった（１人）」，「なぜか，みんなが一生懸命やっていたから楽しかった．いつもよりいっぱい発表できた（１人）」，「自分たちによくあることであり，どのように解決できるか，楽しみだった（１人）」，「黒板を見て，登場人物の気持ちがはっきりとわかり，とても分りやすかった（１人）」，「カメラに写ったし，教頭先生も道徳の授業を見に来てくれたから（１人）」，「自分の考えをプリントに書き，グループで話しあったりして，とても楽しかった（１人）」があった．

【楽しくなかったとする理由】には，「意味が分らなかった」，「発表ができなかった」，「特別授業と期待したが，普通の授業と変らん」，「回りに校長先生などがいて，今まで経験したことがなかったので深く考えきれなかった（各１人）があった．

【質問２】の１つの話しを２時間かけて授業した２時間授業について，よかったと答えたのは28人，約85％みられ，よくなかったと答えたのは男子のみ５人であった．

【よかったとする理由】には，「今までは理解しにくいところがあったが，今度はゆっくりと時間をかけて調べていくので，頭の中も整理できて，意味がよく理解できた（７人）」，「じっくりと考え，話し合うことができた（３人）」，「登場人物の気持ちを深く考えることができた，みんなで１つのことを最後まで考えることができて良かった，２時間かけて考え，それぞれ自分の考えを発表できて良かった」（以上２人）．以下１人．「２時間まじめに取り組んだので，４時間ぐらい勉強した気分になり，楽しかった」，「１つの問題を２時間かけて授業したので，とてもためになった」，「普通の道徳の授業はぱっぱと進むので深く考えることはなかった．今度はとても考えさせられた」，「二時間の方は人の気持ちを考え解決していく時間が長いので，人の気持ちがよく話しあえるから良い」，「普段の日常生活の一部を取り上げ，あんなふうに考えたことは今までになかった」，「いろんな角度から，けい子やひとみ，学級のみんなの考えを自分自身のように二時間かけて授業したのはとてもよかった」，「一つの問題についていろいろと解決する方法を考えて楽しかった」，「今までよりこまかいことに集中してやることができた」，「いろんな角度から登場人物の考えを自分自身のように２時間かけて授業したのはとても楽しかった」，「時間をかけると分りやすく，いろんなことが分る」，「たった１つの物語からいろいろ考えることができ，いままで以上に頑張れた」，「初めての二時間扱いの道徳の授業なので，とても良かった」，「自分の考えだけでなく，みんなの意見を聞くことができ，一つひとつ解決していき，よかった」があった．

【よくなかったとする理由】には，「普通はテレビを見て話しをするが，今日はプリントが多くあって楽しくなかった」，「１時間だったらまとめてわかるけど，２時

間だったらいちいちせこく言ってるみたいで，おもしろくない)」，「あまり深い意味はないけど，２時間そのことを考えると頭が混乱する（各１人)」が見られた．

【質問３】のオープンエンドについて，よかったのは76%（女子17名，男子８名）で，男子の３人は難しい，２人はつまらん，１人が悪い，無回答は男女それぞれ１名であった．

【よかったとする理由】には，「いろんな考えをみんなで出し合って，考えるので，よくわかり楽しい（３人)」，「自分で考えて，自分だけの答えを作ることもできる（２人)」，「難しい問題をみんながしっかりと取り組み，集中ができ，みんなで解決していける（２人)」，以下１人．「道徳の資料には答えがない方が，難しい問題にみんながくらいついて，集中でき，みんなで解決していけるから良い．答えがのっていると，それだけ自分たちで考えることが少なくなるから面白くない．考えなくてもいいという気持ちになる」，「道徳の授業は国語や算数と違って答えがない方が勉強しやすい．それは人によってこうした方が良いとか，また他の人にとっては，こうした方が良いとか，それぞれ考え方があると思う．この「けい子のまよい」という勉強でいろいろの勉強ができて，とても考えさせられた」，「普段の日常生活の中の１部を取上げて，あんなふうに考えたことは今までになかった」，「みんなで話し合える内容だから良い」，「いろいろな考えがでて，間違いの答えなどがないので，良い」，「答えが決っていないと，自分の考えがすぐ出てくるのでとても，良い」，「問題を解決していく中で，おもしろい考えが出てくるから，おもしろい」，「自分の考えをよく発表でき，考える力もつく」，「自分の考えを発表しても，間違いがなく楽しい」，「よく考えさせられるので良い」，「人の気持ちを考えることができた」，「今まで経験したことがないので良い」，「答えが決っていないのでとても気楽にできた」，「グループで助け合って話し合えるのが良い」，「資料に答えがあると考えることができない」，「答えが分ってしまうと，少し話し合って，すぐ解決してしまって，つまらない」，「答えがあると，考えなくてもいいという気持ちになってつまらない」，「答えが本にのっていると，それだけで自分たちで考えることが少なくなるのでおもしろくない」

【つまらいとする理由】には，「話しの後がないので，つまらない」，「問題を解決するには「正直に言えば良い」に決っているので，おもしろくない（各１人)」である．

３つの質問で述べられた否定的な理由や回答を要約すると，これまの授業と比べてモラルジレンマ授業は，資料の面でも，授業の進め方でも，２時間かけた授業という面でも，馴染みがなく，新し過ぎ，ついて行けなかったと言った感想である．このため「意味がわからない，難しい，つまらん，よくない」と言うマイナス感情の表出となったと考える．これらの理由はモラルジレンマ授業を繰り返し受けることで，この方法に慣れ，授業の良さ，おもしろさを見つけ出すことで解消されると考える．従来の授業法に慣れきった子どもほどこの意識の変革は容易に進まなかったのかも知れない．つまり，従来の教師主導の道徳的価値の押しつけ授業やテレビ等の映像を利用したモデリング授業では，正しい答えは常に与えられ，教えられる．子どもたちは先生や映像に唯々従っておればよいのである，あるいは先生が期待し，喜ぶ答えを探すことが授業での子どもたちの仕事ということになる．このような授業からはしっかり考えて，判断し，行動するという自律的な態度は育ちにくい．だからこのような授業にどっぷりつかっている子どもは，話の結末が書かれていないことに不満をもち，不安になり，話の先を先生に聞こうとする．また，問題を解決するには「正直に言えば良い」に決っていると言い切った子どもにとって，もともと価値葛藤は存在せず，このモラルジレンマ授業は成り立っていなかったように思える．

なぜこのようなことが起こるのだろうか．普通，モラルジレンマ資料を示されると，私たちはそこに切実なジレンマを感じるのである．「正直」を通そうとすると「友情」が崩れてしまう．「友情」を大切にすると「正直」でいられなくなる．このように，モラルジレンマ授業は自分たちが自明としてきた「価値感」に揺さぶりをかけ，それらの再検討を迫るものである．この子は，「正直」という価値しか見えず，一方的に「正直に言えば良い」に決まっていると長々と話し合う授業に批判的である．「正直」は大切な価値に違いないが，だからといって，常にそう言い切れるのか．なぜそう言えるのかをしっかり考えさせたいのである．この他律の道徳から自律の道徳に発達させるためには，自己中心性からの脱却，親・先生の権威依存からの脱却が欠かせない．その子はこの後のモラルジレンマ授業で，一方的に固執することもなくなり，「どっちだっていいんでない」と無関心な態度を装うこともなく，積極的にクラスの仲間と話し合い，自分なりに判断し，その理由を説明するようになったと新垣は話している．

この授業を受けた子どもの大部分は３つの問題に肯定的である．彼らの感想を授業を構成する三つの要素，「教材」，「児童生徒」，「教師」の側面から以下に分析した．

まず，「教材」であるが，授業で使った「お話し」は子どもたちの身近な生活で起きるモラルジレンマとして与えられ，結末がはっきりしていない（オープンエンド)．従来の道徳資料は話しの結末が示されていたり，どう答えたらよいか，何が求められているかなどについて大凡の見当がつく．しかしここで扱われる資料では，道徳的

に考えてよいとか，正しいといった考えがいくつか存在し，そのうちどれがもっともよいかについて，目の前の子どもに即断できない類のものである．モラルジレンマ授業を初めて体験した子どもたちにとって，この資料は新鮮な驚きを誘い，新しい発見の出発点となったに違いない．そのことが感想の随所に見られた．またこの状況のモラルジレンマ問題の解決は，クラスの仲間との話し合いを生かしながら，子どもそれぞれの考え方に委ねられていた点も子どもたちの興味を呼び，授業に意欲的に参加する力となっていたことが感想からも窺える．

このようなユニークな教材を前にした子どもたちについていえることが第二の特徴である．感想に見られたように子どもたちは自由に自分の考えを語っていた．この積極性，自由さはどこからくるか．算数や理科といった教科学習では正しい答えは１つであり，正答，誤答がはっきりしている．しかし，このモラルジレンマ授業では子どもたちは間違って恥をかくことはない．道徳的に見て正しいと考えられる答えがいくつも考えられるのである．このようにこの授業では，それぞれの子どもの考え方に判断が委ねられている．しかも意思決定する際に，一人で考えるのでなく，みんなが自分の意見を出し合って，話し合う中から，自分なりの考えに練りあげていく．特に，集団討議という話し合い中心の授業は，子どもたちにとって楽しく，意義のある経験となっていたことが感想の中に散見された．

「先生」に関して，教師は「正しい考えはこうだ」，とか，「それは間違ってるよ」，とか自分の考えを押しつけたりしなかった．一人ひとりの意見に充分に耳をかたむけ，ねらいにあった考えや回答だけを選択的に取上げることをしなかったことが「先生」における特徴としてあげられる．また授業の最後はオープンエンドで終っている．つまり，ここでの特別な結論はない．教師は特定の道徳的な価値を教えてはいない．ここでの教師の役割は子どもたちが充分に考えて，主人公はもちろんのこと登場するいろいろな立場の人のことを考えながら，どうあるべきか，子どもたちが自分の責任において意思決定できるように，配慮していたことである．これらの教師の有り様が子どもたちの共感を呼んだものと考える．

以上に述べられた子どもたちの素朴な感想について，従来の授業との対比で見ると，モラルジレンマ授業に特有の特徴は次の５点に集約できる．

１）モラルジレンマ授業は楽しい．
２）きまった答えがない．
３）自分の考えをしっかり発表できる．
４）みんなの違った考えを聞ける．
５）一つの授業を二時間もかけてやることはいいことだ．

この後，原壽と荒木（1990）は，この新垣調査とよく似た結果を報告している．その研究はモラルジレンマ授業を受けたことのない福岡県八女市の小学生（４年生35人，５年生34人）を対象にしたものである．１ヶ月の間に２主題４時間のモラルジレンマ授業を行った後で，次の三点について授業に対する感想を調べている．

【質問１】の１つの話を２時間かけて話し合うことに関して，「よいかわるいか，その理由は？」を尋ねているが，ほぼ全員，５年生の97%，４年生の94%がよいと回答し，その理由として，どの学年も「話の筋や内容が詳しくわかるからよいー５年生12人，４年生11人」が最も多かった．この他には「２時間かけた方がよくわかる」，「はじめに話の筋をしっかり押さえ，次に話し合いをするからよい」，「そうすると話がまとまって詳しくなるから」，「時間をかけるので，主人公や登場人物の気持ちがよくわかるから」等があった．

【質問２】の答えのないお話しについて（よいかわるいか，その理由は？）の問いには，約９割の子ども，５年生の94%，４年生の85%がよいと回答している．その理由として，５年生では，「いろいろな答えが考えられるから（５人）」，「自分の考えで判断できるから（４人）」，「答えがわかっていると間違ったらいやだから（４人）」，４年生では，「話がおもしろかったから（７人）」，「いろいろな答えが考えられるから（６人）」，「自分で考えられるから（６人）」などの感想を述べている．

【質問３】の賛成意見や反対意見，質問などを出し合っての学級全員での授業は「楽しい，楽しくない，その理由」を書かせた．それによると，５年生の86%，４年生の80%がよいと回答し，その理由に５年生では，「友だちの意見がたくさん聞けるからよくわかる（９人）」，「おもしろい発言を聞けるから（６人）」，４年生では，「みんなと一緒に決めたりするから（７人）」，「友だちのいろいろな意見がでてくるから（６人）」等が見られた．

以上の感想から，子どもたちはモラルジレンマ授業にきわめて好意的であり，学年が上がるほど，つまり５年生が４年生よりもモラルジレンマ授業を受け入れ，楽しんでいることが分かる．また，新垣調査と比べてオープンエンドの教材のもつ特性に対しても，２時間の討論授業という特性に対しても，それを肯定する「はい」回答率が高い結果であった．モラルジレンマ授業のもつ様々の特徴についても，新垣調査を踏襲した結果であり，子どもたちはこのモラルジレンマ授業に意欲的に取り組んでいたことがわかる．

モラルジレンマ授業について中学生はどんな感想をもっただろうか？この点について，吉田重郎（1991）は，モラルジレンマ教材「正しいのはおれたちなのだ」を用いて飛び込み授業を行った後に，授業分析並びに授業評価を行っている．その中で，モラルジレンマ授業は『従来

の授業に比べて，「考える気になる」「楽しい」「おもしろい」「またやってみたい」など多くの生徒が好感を持って授業に参加してくれていた』と述べている．

このように，モラルジレンマ授業を受けた児童生徒の大部分は授業に意欲的で，しっかりと自分の考えを表明し，集団討議に参加して，考えを練り上げて，道徳判断をする授業に満足していた．このようにモラルジレンマ授業は子どもたちの心を動かしてやまない．この力はどこから来るか？

次にこの理論的な根拠について考察する．更にはモラルジレンマ授業を通してどのような成果が期待できるかについても言及する．

私たちはモラルジレンマ授業を「道徳的葛藤（モラルジレンマ）を集団討議によって解決していく過程を通して，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」ことと定義して実践してきた．ここでは児童生徒の道徳性の発達や発達の個人差，一人ひとりが自分のものの見方や考え方を大切にし，それらを伸ばす授業が試みられた．揃える授業ではなく違える授業が志向されている．その意味でモラルジレンマ授業は個性教育とも言える．コールバーグの定義による３水準６段階の道徳性発達段階の考え方は発達の個人差を表す上で，現在最も信頼のおける道徳性の発達段階同定の物差しとして利用，活用できるものである．

コールバーグ（1969）の認知発達説に従うと，認知的な発達は子どもの中に生じる均衡化への営みである．子どもたちの道徳性の発達を促すためには，子どもたちを道徳的な認知不均衡にする必要がある．認知的不均衡にする手段の一つがモラルジレンマ（価値葛藤）の状況である．子どもがモラルジレンマに遭遇すると，不調和や矛盾，ある種の不整合を感じる．この不調和のために認知的不均衡が生じ，その状況を正しく調整するために，自分の考えを変えたり，調節したりする動機が生まれる．当該の子どもの道徳的な思考を刺激して発達を起こすためには，別の視点から考えさせたり（役割取得の機会），多くの他の子どもや大人（教師）の判断の論拠や意見，見方に触れることも大切である．そのために，集団によるモラルディスカッション（集団討議）が必要なのである．この話し合いの中で子どもによっては，他者の考えや見方が新たな道徳的不均衡を生み，新たな活動が起こるかも知れないのである．ある子どもの考えは他の子どもより高い段階の見方かも知れない．特に自分の道徳的な見方よりも一段階上位までの道徳的思考に出会うと，均衡化のためにシェマを調節するよう動機づけられ，結果として道徳性の発達レベルが押し上げられることになる．

かくしてモラルジレンマ教材を用いる授業の意義として，「学習意欲の喚起－道徳的問題解決へ向かわせる内発的な動機づけ効果」，「集団討議によるより高次の認知的な葛藤，不均衡の出現」，「問題解決のための認知方略（他者の立場に立って考え感じる役割取得能力の積極的な利用）の獲得」などを指摘できる（荒木他，1989）．またこのような授業を継続的に受けることで，子どもの中に，普段の生活の中で道徳的問題を感知する力，道徳的感受性を高めることができる（新垣，1989b，荒木，1996b）．

道徳的感受性について植田和也（1992）による興味深い研究がある．６年生120人について４主題８時間のモラルジレンマ授業（３つの異なる指導過程を設定）を受ける「前」と「後」で，「道徳」に対するイメージを比較している．授業前の調査は従来型の道徳授業イメージの特徴を明らかにし，一連のモラルジレンマ授業を受けた後では，モラルジレンマ授業の特徴を明らかにできる．以下がその結果である．

（１）道徳授業についてイメージできなかった子どもはモラルジレンマ授業後では皆無であったが，授業前では，つまり従来型の授業に対して８人も見られた．

（２）従来型では「楽しい」「面白い」といった肯定的なイメージは17個に過ぎなかったが，モラルジレンマ授業では３倍の53個も見られた．一方，「つまらない」「いやだ」といった否定的なイメージは従来型では21個もみられたのに対して，モラルジレンマ授業では皆無であった．

（３）モラルジレンマ授業では自分の力で考えなければならないが，従来型ではその点は必ずしも意識されていない．

このイメージ調査で明らかになったことは，モラルジレンマ授業が分かりきったことを先生から教わる従来タイプの授業と違って，自分から主体的に考え，他者との相互作用をはかりながら独自の学習活動を楽しめる場として，子どもたちがとらえていたこと，またジレンマそのものが興味や好奇心をかき立て，イメージを様々に膨らましたこと，道徳的な問題に対する気づきを高めたことなどである．なお新垣（1989a），原・荒木（1990），吉田（1991）の研究成果と重複するところもあるが，この研究から得られたモラルジレンマ授業の特徴を植田（1992）は次のように述べる．

「指導過程の違いはあっても児童はモラルジレンマ授業に対して大変好意的な評価をもつと共に学習に対して意欲的に取り組んでいた．特に，調査研究で否定的な意識が指摘された「書く・発表する」といった表現活動に対しても．鉛筆対談や書き込みカード，モラルディスカッション等の表現活動は，「楽しい，役に立った」と肯定的な回答が主であった．また３群とも児童中心の授業展

開の特性を呈した．さらに，従来の道徳授業を受けてきたときのイメージと比べて，３群とも大変肯定的な思い，主体的な取り組みのイメージを増大させていた」とある．

このモラルジレンマ授業に対する子どもたちの見方はこの30年で変わってきたのだろうか？ それは「否」である．次は，文部科学省の「道徳教育実践研究指定校」となった県立神戸北高等学校が取り組んだ２年目の道徳授業研究で実践されたモラルジレンマ授業（モラルジレンマ教材は自作の大地震）について，高校生と授業者の先生が授業後に表した感想の一部である（道徳教育実践研究事業報告，2011）．研究の１年目は自作のモラルジレンマ教材「ワクチンが誰の元へ」を用いて１年生５クラスで実践され，２年目は自作のモラルジレンマ教材「地震」を用いて１，２年生10クラスで実践された（武中聖子，2011）．

【高校１年生の感想】

（男子，Ａさん）「道徳は小学校までしかしていないので，高校は道徳はないと思っていました．最初は「究極の選択」なんかなって思っていたけど授業を受けていたら一人一人の意見を聞いて感じる授業かぁと思いました．自分の意見が正しいわけでもないし，他人の意見が正しいわけでもなく，みんなの意見が全て正しいってことに気付きました．クラスのみんなの声を聞いていたら，「こんなこと思っていたんだ」と思って聞いていました．そして，道徳は人として当たり前なことができる授業だなぁと思いました．たぶん，人として終わっている人はこのモラルジレンマの授業の内容は何も感じないと思います．もし自分が葛藤状況にいたら，まわりを冷静に分析して自分の意見を正しいと思って行動して，もし他人がいたら耳を傾けて行動したいと思います．これからは自分のためじゃなくって人のために行動できる人間になりたいと思います．」

（女子，Ｂさん）「始め家族か仕事を選ぶとき，私はあまり考えずに家族を選びました．理由は，自分よりも大切なのは家族だと思い，そんな大切な家族を失いたくないので，家族の方を優先すると応えました．アンケートの自分たちの意見をもとに，話し合いをしました．そこでは，みんなそれぞれ家族を選んだ理由，仕事を優先した理由が，自分が選んだ理由なんかよりしっかり筋の通ったものでした．例えば，家族を選んだある人の意見に，「家族の安心が確認できないと，心配で救出作業（仕事）に力が入らない，集中できないから」という意見がありました．そこまで深く考えていなかったので，感心しました．一方，仕事を選んだ人の意見に「家族は，他の救急隊の人に任せて（信じて），今は少しでも多くの人を救えるように救助（仕事）に取り組むべきだ」という意見がありました．これもまた，それもそうだなと，感心させられました．色んな人の意見を聞いて自分ももう一度，ちゃんと考え直してみることにしました．そして，最終的に自分は，家族を選びました．きちんとした理由を付けて，理由はより多くの人を救いたいけど，そのためには家族の安否を確認した上で，きちっと救助に集中して多くの人を救いたいと思ったからです．」

【高校２年生の感想】

（女子，Ｃさん）「私は今回のモラルジレンマの授業を受けて，人にはどちらかを選ばなければならないといけない時があるということがよく分かりました．どちらも同じくらい大事で，どちらかしか選べないとき，こんなにも真剣に考えないといけないんだと思いました．去年も人の命が関わったモラルジレンマの授業を受けて，自分にとって大切な命も，他人の命も大切なんだということがすごく良く分かりました．私は答えのないモラルジレンマがすごく好きです．自分の思ったように意見を考えて，他人の意見を聞いて自分の意見と比較してみるとうのが，いいかなと思います．間違っているとか，正しいとかもないので自分の意見を自信を持って言えるのは，すごくよいチャンスのように思います．また，この授業があれば積極的に参加したいです．」

（女子，Ｄさん）「今回のモラルジレンマの授業を受けて思ったことは，本当に大切な選択をしなくてはいけない状況は，とてもつらいんだということです．もし自分が成田さんの立場だったらと考えると，もやもやして考えをまとめることができないくらいです．もし，今回の話が本当だったとしたら，そのときの選択によって傷つく人たちがいるかも知れません．そうやって考えると，今回の授業で多くのことを考えたことは，とてもよい経験だったのではないかと思います．もしかしたら今後，自分も大切な選択をしなくてはいけないことがありえるかも知れません．そんな時，すぐに考えをだすことができたら，状況は変わると思います．なので，モラルジレンマの授業は，とてもいいものだったと思います．」

（男子，Ｅさん）「僕はモラルジレンマの授業をうけて，いろいろな考えが出てきたことがとても良かったと思う．自分自身は家族を助けに行く，という意見で最初から最後まで通すつもりであったけれど，みんなの意見を聞いているうちに少し気持ちが動いたときもあった．「なるほど」と思うような，自分は考えていなかったところからの意見がたくさん出ていたし，どちらでも正解はなく，難しい題だったけど，話し合いの中で色んな意見が出て，どっちにしようかみんなが悩んでいた．まず全員が参加して色んな意見を出すことによってたくさんの人の考え方が聞けるし，楽しかった．だからまずこういう授業は全員が参加でみんなで色々な意見を出すことが大切だと思った．そして人の意見を聞いて反対のときは反論して，

自分の考えを伝えることで成り立つんだと思った．今回のモラルジレンマを通して，色々な考え方を知れて良かった.」

（担任Ｆ先生）「生徒一人ひとりがどっちだろうって考えさせることが本当に難しかったです．迷わせたいのではないが，どっちの意見も選択肢に入れて考えてほしいと思いました．安易に考えを簡単にまとめる生徒が多いのが現状で，「家族が大切やから」「仕事が大事やから」と簡単に一言で終わらせてほしくなかったです．もっとどっちの意見の状況もイメージし，自分の性格や今までの経験を照らし合わせその上でどちらかを選択していくように考える時間を多く取りました．「その決まった答えは絶対でない.」『人の意見に共感を覚え意見が変わるのも悪くない.』と言いながら，色んな状況を考え，色んな人の意見を聞き自分なりの答えを導きだせるように授業を展開しました．今までのクラスの状況では討論してくれるのは分かっていました．その討論が本当の意味で考える力を育めるように生徒全員が話し合いに加わり全員が充実できる授業にしたいと思いました．この考える力が生徒たちが人生の岐路に立ったときに役に立ってほしいと思いました．今回モラルジレンマ授業を通して生徒とともに考えていくうちに自分自身も成長することができました.」

（担任Ｇ先生）「モラルジレンマ授業をすることに当たり，一番気をつけていたことは「この男性はどうするべきなのか」を考えさせることです．「自分だったら…」と考えると，結論が出てしまうので，いかに客観的に考えて行くかを大切にしました．初めは「家族のもとへ行くべき」という意見が多かったので，「この人は指揮をする立場の人です」と生徒に伝えると，意図もたやすく，「消防署へ行くべき」と意見が増えました．考えがまとまらないうちに一つの情報を強調して伝えることで，簡単に流される傾向にあると知り，以後は言い方や発言の仕方には注意を払いました．自分の意見がある程度まとまった上で，次に違う意見の友人の主張を聞かせるため，グループにさせました．友人の意見を聞くことにより，自分の考えがコロコロと変わる生徒もいましたが，悩むことによりまた成長できたのではないでしょうか．反省点は，グループ討議に時間をかけすぎ，時間が足りず，最後にまとめきれなかったことです．時間配分を考えて取り組めば良かったと思います.」

道徳教育実践研究事業のまとめ（澤田陽一，2010）でモラルジレンマ授業について，『これまでの道徳や人権の授業は，はじめから結果ありきで，生徒たちはどうせ先生はこう言うだろう」と分かっており，生徒は楽しくないと思っていました．しかし，このモラルジレンマ授業は，いわゆるオープンエンドで，先生が結論を言うものではありません．モラルジレンマ授業は結論を出さず，生徒たちが道徳的葛藤状態に置かれた時に，どうするか自分なりに考え，判断させるものです．そして，生徒たちが何にこだわっているか，すなわち論点を掘り下げることや，生徒自身が考えていることを他人に知らせることが重要なのです．また，様々な考え方があることを認識することや，自分の中で考えを整理していくことにより，自己の内面に道徳的価値観が芽生えてくるのです．そのことにより，より適切な道徳的判断力が身に付くというものです.

生徒たちは，「命について本気で考えることができた」，「一つの判断で人生や運命が変わることが分かった.」，「自分では思いもよらない考えが出てすごいと思った」，などの感想が多く．予想以上に生徒たちの心に訴えるものがあったと考えます．また実際に授業を行った担任団も，「展開は難しい面もあったが，新鮮で自分自身も楽しめた，またやってみたい」という意見が殆どでした．昨年度は１年生５クララスで実施し，二時間目を公開授業としました．今年度は１・２年生10クラスにおいて新しい教材（大地震）で行い，公開授業実施しました.』と述べている.

以上のように，高校生の感想についても小学生がモラルジレンマ授業について語ってくれた感想をいずれも踏襲したものであり，且つ人としての在り方や生き方，命について真剣に対峙している姿が高校生において顕著に読み取れた．また授業を担当された先生方もオープンエンドに戸惑いつつ生徒の自律を促す授業に取り組まれている一方で，受け持ちの生徒について新たな発見があったことが読み取れ，先生にとってもモラルジレンマ授業が意味ある活動であったと考える.

８．おわりに

私たちは我が国の持つ心情主義や教え込み教育の持つ危うさを批判して，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，モラルジレンマ資料の開発，道徳性の発達検査・役割取得検査の標準化，客観的・主観的な授業分析法の適用，等を行い，実践的に検討してきた．これまでに示したように，この一連の実践は大きな成果をもたらした．例えば，従来型の道徳授業では道徳的な発達的変化は見られなかったが，モラルジレンマ授業ではブラッド (Blatt) 効果，1/3段階の道徳性の発達を得た．また従来の授業と比べて児童・生徒は主体的，意欲的に授業に参加していた．このモラルジレンマ授業の特徴は特に中堅の先生を中心に受け入れられ，全国で広く実践されるようになった．例えば，文部省が開発・刊行した読み物資料と民間の教材会社で開発・刊行した読み物資

料と民間の道徳教育研究団体で開発・刊行した読み物資料の利用率（%）は表13のようである．民間の教材会社，S社は積極的にモラルジレンマ教材を採用しており，民間の道徳教育研究団体で開発・刊行した読み物資料の利用率等を勘案すると，国で開発された資料と同程度にモラルジレンマ資料が授業で使われていることが予想される．またこの授業への関心の高さを示す指標には書籍の重版回数がある．私たちはモラルジレンマ資料と授業に関する書籍を10冊以上出版してきたが，いずれも重版され，2011年の時点で多いものには，「モラルジレンマ資料と授業展開－中学校編，1990年初版の28版」や同「小学校編，1990年初版の25版」がある．また，研究を始めた頃に，様々な批判や問題点，①心情の育たない知的に偏った子どもになる．②二者択一の判断は思考を制限する，③道徳を教えた気持ちになれない，等を受けたが，いずれも的外れであることを示してきた（新垣千鶴子，1989；堀田泰永，1993；魚住知代，1994a. b；荒木，1996b，荒木編，1997等）．

表13　平成23年度においてどのような教材を道徳の時間で使用したか（%）

項目	小学校	中学校
国で開発・刊行した読み物資料	34.8	26.2
民間の教材会社で開発・刊行した読み物資料	86.3	81.3
道徳教育研究団体で開発・刊行した読み物資料	20.9	29.4

平成24年度道徳教育実施状況調査より

このような成果は改訂になった日本の学習指導要領，道徳（2008）にどのように反映されただろうか？[注2]「児童生徒の発達の段階や特質に応じた指導の工夫を推進する」とあるが，その記述は一般的で，残念だが，私たちが主張する認知発達的視点を取り入れたものでない．しかし，モラルジレンマと関わったことがらとして，次のような改訂が前回（1998）加えられた．つまり「指導の工夫として，悩みや心の揺れ，葛藤等の課題を積極的に取り上げる」の文章は今回の改訂でも引き継がれた．また今回の改訂で「道徳性を養うことが健全な自尊感情の育成につながる」とあるが，私たちはモラルジレンマ授業を通して子どもたちの自尊感情が育つことを既に明らかにしてきた（荒木編，1997；山下政司，1999）．改訂になった学習指導要領（2008）でも強調されたことに「生きる力」の育成がある．変化の激しい社会において人間として考え，行動できる「人間力」や問題解決能力を育てることこそ，人として自律につながる．モラルジレンマ授業はこの実践の一つのあり方を示している．

モラルジレンマを解決するために働く役割取得能力は地球規模で問題解決を求められる21世紀の共生時代を生きる上で大きな「力」となろう．それは「人権教育」「国際理解・異文化間教育」「環境教育」「情報化教育」「性教育」「命の教育」「健康教育」「福祉・ボランティア教育」など21世紀で求められる学習を計画する上でキー概念となるものである（岡田達也，1989；森川智之，1994；井原孝夫，1996；湯浅達夫，1997；佐藤孝弘，1998；奥村光太郎，1998；西田智貴，2000；中田光彦，2001；三浦昌道，2001；野本玲子，2001；松田義久，2003；村上正樹・荒木，2005）．

ところで，藤井基貴と加藤弘通（2010）は，教育現場でモラルジレンマがどの程度使用されているかの実態について，A県B市政令指定都市の全小学校（96校）教員1441名（男性565，女性876名）を対象に調査している．その結果，①モラルジレンマ授業は小学校教員の４割程度が実施している．その内訳は女性教員よりも男性教員の使用経験が多く，とりわけ40代後半の教員の使用頻度が高い．②モラルジレンマを使用している教員は大学院での長期研修を受けたものが多い．③効果についての理解で，性差，世代差が見られ，特に女性教員は「自分が住んでいる地域や国を大切に思う気持ち」，「他人を思いやる気持ち」，「命を大切に思う気持ち」をそれぞれ養うという「対他的な効果」をモラルジレンマにあると考える．この結果について，藤井らはモラルジレンマは教育学者の間で道徳教育の新たな指導法として大きな注目と期待を集めてきたが，然しながら現状はまだ４割程度の導入であり，十分現場に根ざしていないと分析する．この背景には，教職員免許法に基づく教員養成のカリキュラム科目，たとえば，「道徳の指導法」について，「道徳に関する理論や道徳教育の指導法」の基準やスタンダードなどの統一されたものがない現状がある．このため，何を教えるかは担当教員によるところが大きく，同じような授業科目でありながら教える内容にはかなりの違いが出てくる．このため，モラルジレンマ授業やコールバーグ理論について全く学ぶことなく教育現場に送り出される新人教師も少なくないのである．この打開のためにも教員養成カリキュラム上の改善が求められている．

現在最も注目されることは「新たな枠組み」で教科化が進められていることである（教育再生実行会議，2013）．文科省は「心のノート」を全面改定し，平成26年度から利用の道徳教育用教材「私たちの道徳」をPDFデータとして公表した（2014.２）．そこでの「枠組み」は青少年におけるモラルの低下，それがもたらす暴力，いじめ，自殺等の社会的な問題は日本の伝統的な精神や道徳的価値を蔑ろにした「戦後教育」の結果だとして，道徳教育の強化，学校でしっかり道徳的価値を教えよという視点に立つ「枠組み」であってはならない．

「民主的な合意形成」とそれに伴う「契約」を重視し，それが常に「公正」で「正義」であるとの基準に立つ「枠組み」でありたい（荒木，2014）．これからの道徳教育を考えると，「新たな枠組み」には，佐野安仁（2003）が主張する『地球的規模の視点に立ち，多元的な価値を超えて，人間が「共に生きる」ということを主題（愛・福祉・平和・正義といった共通の善）にする』という考え方や浅川和幸（2013）の提案するシティズンシップ教育を含めるべきと考える．

今後も民主主義を背景に道徳性の発達を目指すモラルジレンマ授業の重要性を指摘し，学校全体を正義と思いやりの教育風土となるように，コールバーグが取り組んだジュストコミュニティー作りに挑戦し続けたい．

註

注１　この論文は Larry Nucci, Darcia Narvaez, and Tobias Krettenauer 編集になる「Handbook of Moral and Character Education Second Edition (2014) Routledge Taylor & Group NEW YORK AND LONDON」に掲載された Araki Noriyuki の “Chapter 18 An Application of Kohlberg’s Theory of Moral Dilemma Discussion to the Japanese Classroom and its Effect on Moral Development of Japanese Students” の英文をベースに新しい資料を加えて新たに加筆作成したものである．

注２　2015年の学習指導要領の一部改正で，これまでの特設道徳は「特別の教科　道徳」として位置づけられた．学習指導要領総則では「道徳教育は，教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき，自己の生き方を考え，主体的な判断の下に行動し，自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする」と明記された．これを受け，第３章特別の教科道徳の第１目標で，「総則の示す道徳教育の目標に基づき，よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うために道徳的諸価値についての理解を基に，自己を見つめ，物事を多面的・多角的に考え，自己の生き方についての考えを深める学習を通して，道徳的な判断力，心情，実践意欲と態度を育てる」と述べている（平成27年３月27日付け）．このように，今回の改正では，道徳的心情よりも道徳的判断力が重視され，問題解決的な学習の活用が強く叫ばれ，多角的な視点から主体的に考え判断できる力の育成が求められている．これは，私たちがめざしている道徳教育の方向と一致しており，モラルジレンマ授業について新たな展開や活用が見込まれる．

【引用文献】

浅川和幸（2013）道徳教育論を考える　北海道大学大学院教育学研究院紀要　第119号　27-50頁

新垣千鶴子（1989a）コールバーグ理論に基づく道徳授業の実証的研究　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文

新垣千鶴子（1989b）児童の道徳的感受性に及ぼすモラルジレンマ授業の効果―感動教材を用いた道徳の授業場面を通して―　日本道徳心理学研究　第４巻　8-15頁

荒木紀幸・佐藤正二・根井真紀子（1979）「児童用テスト不安検査の標準化に関する基礎的研究―項目分析と信頼性の検討―」　宮崎大学教育学部紀要，人文科学，第45号．15-28頁．

荒木紀幸（1984）モラルディスカッションのための「モラルジレンマ」教材の開発　教育工学的技法による教科領域の教材開発と指導展開に関する研究（文部省・特定研究）　兵庫教育大学　23-68頁

荒木紀幸・八重柏新治（1984）認知発達理論に基づく道徳授業実践の研究―相互作用分析（IPA）からの検討―　授業実践研究会例会　大阪大学人間科学部

荒木紀幸（1985a）「コールバーグ理論と道徳の授業過程」　授業と評価ジャーナル６集　145-153頁　明治図書

荒木紀幸（1985b）「10．テスト不安の問題」　安藤述男編　講座・生活ストレスを考える，第５巻　学校・社会のストレス　垣内出版，177-198．

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，Pp.97-137頁

荒木紀幸（1987）児童におけるテスト不安の研究（７）―モラルディスカッションに基づく道徳の授業での発言回数―　日本教育心理学会第29回総会発表論文集　810-811頁

荒木紀幸・鈴木憲（1987）道徳性の発達に及ぼす役割取得に関する研究―多角的思考トレーニングに基づく役割取得能力の変容―　道徳教育国際会議　ポスターセッション　モラロジー研究所

荒木紀幸・野口裕展（1987）中学生を対象としたモラルジレンマ教材と道徳の授業モデル　兵庫教育大学研究紀要　第７巻　55-86頁

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（1988）「役割取得検査マニュアル」　トーヨーフィジカル

荒木紀幸・德永逸郎・山本悦郎・新垣千鶴子・岡田達也・加藤健志・永田彰寿・日野正行・野口裕展・畑耕二・松本朗・吉田重郎（1989）「モラルジレンマ資料を用いた小・中学校における道徳の授業実践―ジレンマ資料とその構造，および授業のための指導案」　学校教育学研究　第１巻　105-133頁．1-12頁．兵庫教育大学学校教育研究センター

荒木紀幸（1990a）『ジレンマ資料による道徳授業改革―コールバーグ理論からの提案―』　明治図書

荒木紀幸（1990b）「道徳教育への対応・ここが問題―日常実践をめぐる問題」　学校運営教育６月号　第369巻　明治図書　85-86頁

荒木紀幸（1991）「道徳性の発達と学校教育」　大西文行編『新・児童心理学講座　9　道徳性と規範意識の発達』（141-174頁）　金子書房

荒木紀幸・松尾廣文（1992）「中学生版社会的視点取得検査の開発」　兵庫教育大学研究紀要　第12巻　PP.63-86．

荒木紀幸（1993a）「発問の形式とモラルジレンマ授業モデル」荒木紀幸編『資料を生かしたジレンマ授業の方法』　明治図書　19-24頁

荒木紀幸編（1993b）「道徳性の測定と評価を生かした新道徳教育」モラルジレンマ授業のすすめ④　明治図書

荒木紀幸（1995）「モラルジレンマの授業／解説」　荒木紀

幸編『ビデオで授業レッスン①～⑤』　明治図書　1-20頁
荒木紀幸（1996a）「一．モラルジレンマ資料のとらえ方」『モラルジレンマ授業の教材開発』　88-94頁　明治図書
荒木紀幸（1996b）「五．道徳的判断力の育成は道徳的心情の陶冶と連動している」『モラルジレンマ授業の教材開発』180-190頁　明治図書
荒木紀幸（1996c）第６章　道徳教育　児童心理学の進歩1996年度版　金子書房　129-156頁
荒木紀幸（1997）「道徳の時間」の問題点と今後の課題　兵庫教育大学教科教育学会紀要，第10号，1-10頁
荒木紀幸編（1997）続 道徳教育はこうすればおもしろい―コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業　北大路書房.
荒木紀幸（2007）『発達検査と関連図書』モラルジレンマで道徳の授業を変える　明治図書　172-173頁
荒木紀幸・森本玲子・鈴木憲（2011）ファイスダイヤグラムによるモラルジレンマ授業の分析　道徳性発達研究　第６巻　第１号　27-37頁　日本道徳性発達実践学会
荒木紀幸監修・道徳性研究会編（2012）「モラルジレンマ教材でする白熱討論の道徳＝小学校編授業」　明治図書
荒木紀幸監修・道徳性研究会編（2013）「モラルジレンマ教材でする白熱討論の道徳＝中学校・高等学校編授業」　明治図書
荒木紀幸（2014）教科化は心情主義の道徳教育をどう乗り越えるかにかかっている　道徳教育　５月号　68-70頁
Bales, R. F., (1950) A set of categories for the analysis of small group interasction. *American Sociological Review* 15. Pp.257-263
Bales, R. F., (1970) *Personality and interpersonal behavior.* Holt. Rinekart & Wnston. Inc,
Beyer, B. K. (1976) “Conducting moral discussions in the classroom”. *Social Education.* April. pp.194-202.
Blatt, M. M. & Kohlberg, L. (1973) The effects of classroom moral discussion upon dilemma’s level of moral judgement. In Kohlberg, L. *Collected papers on moral development and moral education.* Mineograph. Pp.1-52.
CNR 授業分析ソフト　制作者，近藤勲岡山大学名誉教授より2010年に贈呈された
道徳性発達研究会（1984）討論のひろば　No. 5「井上氏の道徳学習論について」; No. 7「なぜコールバーグ理論なのか」; No. 9「ジレンマ資料づくり」　月刊誌「道徳教育」明治図書
道徳性発達研究会（1988）13章　われわれの研究の歩み（文献・研究会活動一覧）　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―　北大路書房　194-200頁
道徳性発達研究会・荒木紀幸（2010）道徳性発達研究会が開発したモラルジレンマ資料　道徳性発達研究　第５巻　第１号　1-9頁　日本道徳性発達実践学会
Flanders, N. A. (1970) Analysing Teaching Behavior. adisson-Wesley.
藤井基貴・加藤弘通（2010）道徳教育の授業開発に関する基礎的研究（１）―モラルジレンマに関する実態調査から―静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）第60号　237-244頁
藤田広一・吉本英二（1980）Binary 表示による教師教育のための授業分析　S-T 授業分析　日本教育工学雑誌　119-121頁
藤田昌士（1985）「道徳教育―その歴史・現状・課題―」　エイデル研究所
藤田昌士（1986）児童・生徒の発達段階に即した小・中学校「道徳」指導の改善　昭和60年度科学研究費研究成果報告書
藤田昌士（1987）「道徳教育の諸方策とその相互関係について」　東と西の道徳教育―伝統と革新；道徳教育国際会議全体会発表資料集，藤田　1-6頁
Galbraith, R. E. & Jonse. T, M. (1975) “Teaching strategiese for moral dilemmas”. *Social Education.* January, pp.16-22.
長谷川珠里（2002）学校におけるジェンダー・フリー教育に関する研究―進路選択におけるジェンダー・バイアスの影響と是正について―　兵庫教育大学大学院学校教育研究科修士論文
畑耕二（1988）８章Ⅱ「ぜったいひみつ」，資料編７．モラルジレンマ「ぜったいひみつ」　荒木紀幸（編）「道徳教育はこうすればおもしろい」（178-180頁）　北大路書房
原　壽・荒木紀幸（1990）コールバーグ理論に基づくジレンマ資料による道徳授業の検討　日本教育心理学会第31回総会論文集　422頁
原　壽（1991）コールバーグ理論に基づく道徳授業の研究～主体的自覚をはかる道徳授業との比較において～　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
堀田泰永（1992）コールバーグ理論に基づく兵教式道徳授業における相互作用　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
堀田泰永（1993）２．「ベールズの三位相授業過程分析」　荒木紀幸（編）新時代の教育の方法を問う―豊かな心を育てる教育―（128-133頁）　北大路書房
堀田泰永（1997）小学４年生「門番のマルコ」　荒木紀幸（編）続 道徳教育はこうすればおもしろい―コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業（253-254頁）　北大路書房.
兵庫県立神戸北高等学校（2011）平成21・22年度道徳教育実践研究事業報告　32-36頁，93-100頁
井原孝夫（1996）環境に関わる問題を素材としたモラルジレンマ授業の実証的研究　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　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学校教育研究科　修士論文
今栄国晴（1985）メタ分析による授業効果の判定　梅本堯夫（編）教育心理学の展開（145-152頁）　新曜社
井上次郎（1985）海外における道徳教育研究の動向　講座・短期集中連載（３）道徳教育　９月号　明治図書　112-119頁
伊藤裕康（2002）ジレンマ資料『もう一つの犬の消えた日』荒木紀幸（編）モラルジレンマによる討論の授業　中学校編　21世紀型授業づくり36（184-188頁）　明治図書
岩佐信道（1987）「道徳性の発達と道徳教育」　広池学園出版部
岩脇三良（1986）教育心理学の方法　教育行動研究会（編）要説教育心理学（13-14頁）　ナカニシヤ出版
神保信一・岩佐信道（1975）「コールバーグの道徳性の発達に関する６段階説と道徳教育との関連について」　明治学院論叢　243　1-26頁
菊池龍三郎・本田和夫（1991）道徳教育実践におけるコール

バーグ理論適用上の諸問題　茨城大学教育学部教育研究所紀要　第23号　17-24頁
Kohlberg, L. (1958)「The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16.」Un-published doctoral dissertation. University of Chicago.
Kohlberg, L. (1969) Stage and sequences: The cognitive - developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed). *Handbook of socialization theory and research.* Chicago: Rand. Mcnally. pp.347-480.
Kohlberg, L, Colby. A., Gibbs. J., Dubin, S. (1978) Standard form scoring manual part three. Form A reference manual. Center for moral education. *Harbard Univ.*
Kohlberg, L. (1981) 'From Is to Ought' in Esseys on Moral Development, Vol.I.（内藤俊史訳，1985.「である」から「べきである」へ　永野重文（編）道徳性の発達と教育第５章（223-241頁）　新曜社
教育再生実行会議（2013）いじめの問題等への対応について（第１次提言）　文部科学省
教育再生実行会議（道徳教育の充実に関する懇談会）(2013) 今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）　文部科学省
隈元泰弘（1990)「第９章　コールバーグの道徳教育思想―文化的相対主義の克服をめざして―」　佐野安仁・荒木紀幸（編)『道徳教育の視点』(219-248頁)　晃洋書房
黒川博史（2003）小学校道徳における生命尊重を図るモラルジレンマ授業の研究　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
棚澤　実（2001）コールバーグ理論に基づく中学生版道徳性発達検査の開発とその検討　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　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学校教育研究科　修士論文
松尾廣文（1991）コールバーグ理論に基づく中学校道徳の時間の実証的研究　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
松尾廣文（1993)「１．ジレンマ資料　中学校⑮　うるわしき伝統」　荒木紀幸（編）資料を生かしたジレンマ授業の方法　明治図書　88-89頁
松尾廣文・荒木紀幸（2010)「モラルジレンマ資料」創作のすすめ　道徳性発達研究　第５巻　第１号　20-27頁　日本道徳性発達実践学会
三浦昌道（2001)「道徳の時間」のあり方における問題とその改善　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
村上正樹・荒木紀幸（2005）小学校における人権教育に関する研究―社会科における「モラルジレンマ資料」を用いた人権教育の検討―　教材学研究　第16巻　75-78頁，日本教材学会
文部科学省（1998)「小学校・中学校学習指導要領 解説（道徳編)」
文部科学省（2008)「小学校・中学校学習指導要領」　東京書籍
文部科学省（2013）平成24年度「道徳教育実施状況調査結果の概要」―道徳の時間の指導でどのような教材を使用したか？―
森川智之（1994）国際化時代の教育に関する基礎的研究―異文化に対する態度と役割取得能力の発達の関係を中心に―　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
森岡卓也（1987）コールバーグ派資料の利用上の注意　講座・道徳教育と子どもの道徳性11　道徳教育　２月号　明治図書　116-123頁
森岡卓也（1992）日本におけるコールバーグ派道徳授業の検討―モラル・ジレンマと役割取得取得―　大阪教育大学紀要第Ⅳ部門　第40巻第２号　187-198頁
永野重史編（1985)「道徳性の発達と教育」　新曜社
永野重史編（1987)「道徳性の形成」　新曜社
内藤俊史（1985a）コールバーグ「である」から「べきである」へ　永野重史（編)「道徳性の発達と教育」(1-123頁)　新曜社
内藤俊史（1985b）コールバーグの道徳性発達理論に基づく道徳教育の実践　永野重史（編)「道徳性の発達と教育」(223-241頁)　新曜社
内藤俊史（1977)「コールバーグの道徳性発達理論」　教育心理学研究15　60-67頁
内藤俊史（1987）第７章　道徳教育　日本児童研究所（編）児童心理学の進歩1987年版　金子書房　145-169頁
中田光彦（2001）小学校における情報倫理に関わる道徳授業の研究―コールバーグ理論に基づくモラルジレンマ授業を通して―　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　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学校教育研究科　修士論文
野口展裕（1987）コールバーグ理論による道徳性の発達に関する実証的研究　―中学生におけるモラル・ジレンマ資料を用いたオープン・エンド・ディスカッションの継続的な授業効果について　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
野本玲子（2001）道徳教育に新しい風を　第18回道徳性発達研究会京都大会
岡田達也・荒木紀幸（1988）コールバーグ理論に基づいたモラルディスカッションの持ち方―ベールズの集団討議に関する相互作用過程との関連―　日本道徳性心理学研究会第四回研究会発表集　発表５
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する基礎研究　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
奥村光太郎（1998）道徳教育における「生命倫理の指導」と「死の準備教育」のあり方についての一考察　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
奥村典保・岡田達也・荒木紀幸（1988）コールバーグ理論に基づいた道徳の授業分析―ベールズの相互作用過程分析を用いて―　日本教育心理学会第30回研究会総会論文集　736-737頁
奥村典保（1988）６章　授業分析の方法１「相互作用過程分析」　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―（72-82頁）　北大路書房
Phillipes. B. N. (1978) *School Stress and Anxioety.* Human Siences Press.
櫻井育夫（1992）道徳教育における発達理論の有効性　自主シンポジウム５　道徳教育への心理学的アプローチ　日本教育心理学会第34回総会発表論文集　J10
佐藤孝弘（1998）環境教育を意図した総合単元学習の実証的研究　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文

佐野安仁（1985）３章　道徳性の発達　志賀英雄・酒井康・加賀裕郎・佐野安仁・武安宥共著『道徳教育の基礎』　ミネルヴァ書房　123-145頁
佐野安仁・荒木紀幸編（1990）道徳教育の視点　晃洋書房
佐野安仁・吉田謙二編（1993）コールバーグ理論の基底　世界思想社
佐野安仁（2003）これからの道徳はどう扱われるべきか？　土戸敏彦（編）「道徳は教えられるか」,（188-199頁）　教育開発研究所
Selman. R. L. (1976) Social-cognitive understanding. In Lickona. T. (Ed) *Moral development and Behavior.* New York; holt
Spielberger, C. D. & Sarason, I. G. (1975) *Stress and Anxiety*, Vol.1. Washington: Hemisphere.
澤田陽一（2011）「平成21・22年度　道徳教育実践研究事業報告」　兵庫県立神戸北高等学校　124頁
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学校教育研究科　修士論文
鈴木　憲（1995）１主題２時間授業「ぜったいひみつ」の授業展開　荒木紀幸解説　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―　明治図書
武中聖子（2011）モラルジレンマ資料　「ワクチンは誰の元へ」「地震」　平成21・22年度道徳教育実践研究事業報告27頁，87頁.
武川　彰（1986）幼児・児童版道徳性検査作成の試み　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
滝川　香（1988）教授・学習過程に関する研究―コールバーグ理論に基づく道徳の授業分析―　兵庫教育大学学校教育学部　卒業論文
立石喜男（1986）コールバーグ理論にもとづく道徳授業の試み　道徳教育　１月号　明治図書　61-70頁
徳永悦郎（1984）３．ジレンマ資料　徳永悦郎原案「われた花びん」　荒木紀幸編　モラルディスカッションのための「モラルジレンマ」教材の開発（42-46頁）　兵庫教育大学
徳永悦郎（1991）コールバーグ理論に基づくモラル・ジレンマ資料の構造と授業の組織化に関する研究　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
植田和也（1992）コールバーグ理論に基づく小学校道徳授業の実証的研究　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
上田仁紀（1995）ジレンマ課題を用いた児童版道徳性発達検査の開発とその検討　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
魚住知代（1994a）コールバーグ理論に基づく道徳教育の基礎的研究―認知的側面と感情的側面のかかわりに関する一考察―　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
魚住知代（1994b）道徳的発達と特性不安，コーピング，社会的スキルの関係　日本道徳性心理学研究　第八巻　1-6頁
宇佐見寛（1990）「ジレンマ」くだき　授業研究　四月号臨時増刊　「道徳教育改革のためのアッピール」　明治図書　163-168頁
宇佐見寛（1993）「価値葛藤は迷信である１～６」連載道徳資料の読み方
八重柏新治（1985）認知発達論的アプローチによる児童の道徳性の発達に関する実証的研究　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
山岸明子（1976）「道徳判断の発達」　教育心理学研究24　97-106頁
山岸明子（1977）「道徳判断に関する Kohlberg 理論とその発展」　心理学評論，20，４，348-368頁
山岸明子（1985a）日本における道徳判断の発達　永野重史（編）道徳性の発達と教育―コールバーグ理論の展開―　新曜社
山岸明子（1985b）コールバーグ理論とその後の発展　永野重史（編）道徳性の発達と研究―コールバーグ理論の展開―　新曜社
山内光哉（1986）第１章　概観　日本児童研究所（編）児童心理学の進歩1986年版　金子
山下政司（1999）小学校生活の充実に関する教育心理学的研究―自尊感情・学校内不安・道徳性との関連から―　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
湯浅達夫（1997）小学校社会科学習におけるモラルディスカッションと「役割取得の機会」の導入効果―小学校第４学年「わたしたちのくらしと水」の単元において―　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
吉岡昌紀（1991）「ジレンマ資料をめぐって―子どもは問題を『解決』してはいけないのか？―吉永潤との往復書簡」　授業づくりのネットワーク　35巻　98-101頁　学事出版
吉田重郎（1984）コールバーグ理論を用いた道徳教育の研究―モラル・ディスカッションの教室への適用―　兵庫教育大学大学院学校教育研究科　修士論文
吉田重郎（1991）私の授業とコールバーグ理論との関わり―中学校での実践を通して―　荒木紀幸編「道徳性の発達に関する研究年報　1990年度版」　109-115頁．兵庫教育大学荒木研究室

【発達検査と関連図書】

荒木紀幸・武川彰（1988）幼児・児童用公平性検査
荒木紀幸・鈴木憲（1988）セルマンの児童用役割取得検査　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―」　北大路書房
荒木紀幸・松尾廣文（1992）中学生版社会的視点取得検査の開発　兵庫教育大学研究紀要　第12巻，63-86頁
荒木紀幸編（1993）「道徳性の測定と評価を生かした新道徳教育」明治図書；われわれが開発した道徳性発達検査（４種類の検査―道徳性発達検査，公平性発達検査，役割取得検査，社会的視点取得検査）の紹介；松尾廣文「社会的視点取得検査―アルメニア大地震，奇跡の生還」など.
上田仁紀（1997）19章　道徳性発達検査，フェアネスマインドについて　荒木紀幸編「続・道徳教育はこうすればおもしろい―コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業―」（232-247頁）　北大路書房
上田仁紀（2002）第１部　理論編　Ⅳ道徳性の測定と評価　荒木紀幸（編）「モラルジレンマによる討論の授業」小学校編（39-51頁）　明治図書
棚澤実・荒木紀幸（2002）第１部　理論編　Ⅳ　道徳性の測定と評価　荒木紀幸（編）「モラルジレンマによる討論の授業」中学校編（40-52頁）　明治図書
荒木紀幸（1988）「役割取得検査」　株式会社トーヨーフィジカル
①役割取得検査図版一式
②「木登り課題」についてのお話しテープ
③検査記録用紙
④役割取得検査マニュアル

荒木紀幸・フェアネスマインド研究会（1988）「フェアネス・マインド―小学生版道徳性発達診断検査」　正進社
荒木紀幸（1997）フェアネスマインド　中学生用道徳性発達検査―道徳性の診断と指導―　正進社
荒木紀幸・フェアネスマインド研究会（2001）「フェアネス・マインド―中学生版道徳性発達診断検査」　正進社
荒木紀幸（2002）中学生版フェアネス・マインド（中学生の心と生き方調査）による道徳性の診断と指導　正進社
荒木紀幸・フェアネスマインド研究会（2001）「フェアネス・マインド―中学生版道徳性発達診断検査」正進社
荒木紀幸（2002）中学生版フェアネス・マインド（中学生の心と生き方調査）による道徳性の診断と指導　正進社
（2015年より株式会社トーヨーフィジカルに移行）

道徳性発達検査について

○フェアネスマインド検査（小学生版道徳性発達検査－小学生の心と生き方調査）
①小学校２年用〈Ｌ版〉；②小学校３，４年用〈M版〉；③小学校５，６年用〈H版〉
（中学生版道徳性発達検査－中学生の心と生き方調査）
①１年用　②２年用　③３年用

○役割取得検査（役割取得検査－４歳～11歳対象，木の上のネコを用いて）
（中学生版社会的視点取得検査，アルメニア大地震，奇跡の生還を用いて）

○発売先　（株）トーヨーフィジカル
〒810-0014 福岡市中央区平尾3-7-21園ビル