

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3. ネット上で報告された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 3. About class using moral dilemma teaching materials “Ziteitai himitsu” reported on the Internet

荒 木 紀 幸*
Noriyuki Araki

キーワード：モラルジレンマ授業、「ぜったいひみつ」、オープンエンド、「である、べきである」、問題解決学習、合意、いじめ、自分事、道徳学習指導案

問 題 と 目 的

私たちはコールバーグ理論を拠り所に、道徳性の発達をねらいとして、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、実践を重ね、この授業の啓蒙と普及に努めてきた(荒木, 2015). 2015年には道徳科が誕生し、「心情重視」の道徳から「考える道徳、議論する道徳」に大きく転換し、新しく改訂となった学習指導要領(2017a, b)に基づく授業が遂に小学校(2018年度)と中学校(2019年度)で始まった. モラルジレンマ授業は「考える道徳、議論する道徳」を代表する問題解決型の道徳授業法の1つである. 私たちはこれまで「研究ノート」で、モラルジレンマ教材「ぜったいひみつ」について、畑による1主題1時間授業モデル、鈴木憲及び畑による1主題2時間授業モデルを紹介し、実践記録に基づいて詳しく分析し考察した結果、これらの授業がモデル授業として優れていると評価した.

「ぜったいひみつ」を用いたモラルジレンマ授業について、その1主題1時間のモデル授業は、共同研究者である原作者の畑耕二によって1986年、自身が学級担任をしていた4年3組の児童を対象に研究公開授業として行われた. その翌年の1987年には共同研究者である鈴木憲が、5年生を対象に統制群法を用いた道徳性の発達に関

わる一連の検証実験授業の一つとしてこの「ぜったいひみつ」を取り上げて、1主題2時間の「飛び込み」授業を行っている. なお畑は1989年には転出先の小学校で自身が学級担任している6年生を対象に、この1主題2時間授業について追試の実験授業を行っている.

これらの研究の中の4年生対象1主題1時間の授業では、①他の学年と比べて道徳判断は、お別れ会のことを「言う」よりも「言わない」に最初の判断、最終的判断共に大きく偏っていたこと、②それは4年生の道徳性の発達の特性による、つまり子どもの多くが発達段階2の考え方であったこと、③1時間授業ではモラルディスカッションが十分に機能しなかったために、明確な形で道徳性の発達が見られなかったこと、④三つの判断「言う」「言わない」「わからない」についても議論の前後であまり変化がなかった、等が明らかにされた.

5年生を対象に1主題2時間授業のモラルジレンマ授業を2ヶ月(4実践)間に渡って行った鈴木によると、第4実践の「ぜったいひみつ」の道徳判断は、①第1次で「言わない」は12人中8人(67%)と4年生と同様に「言わない」への偏りが強く認められたが、②討論後の第2次の判断では12人全員が「言う」の判断を行っており、4年生と討論後の判断は大きく異なっていた. また③授業のねらいである道徳性の発達が認められたこと、

* 兵庫教育大学大学名誉教授

つまりモラルディスカッション後の第2次の判断理由づけは第1次と比べて有意な道徳性発達段階の上昇を示したこと、④この実践の事前と7ヶ月の期間を隔てた事後に道徳性発達検査を行い、両者を比較したところ実験群（事前調査、平均1.64段階、事後調査、平均2.14段階）では0.5段階の道徳性の有意な段階的上昇が認められたが、通常の道徳の授業を受けた統制群（事前、1.72、事後、1.81段階）では有意な変容が見られず、モラルジレンマ授業が道徳性の発達を促したことが明らかにされた。同様な結果が畑の6年生を用いた1主題2時間授業についても得られた。つまり、①第1次では「言う、4人（16.7%）」、「言わない、14人（58.3%）」、「分からない、6人（25%）」の判断であったが、第2次では、「言う、15人（62.5%）」、「言わない、8人（33.3%）」、「分からない、1人（4.2%）」と言うように、集団討論を挟んで「言わない」「わからない」から「言う」に判断の変容が見られ、②モラルディスカッションの効果として、第1次の理由づけ（平均2.08段階）と比べた第2次での理由づけ（平均2.63段階）に見る道徳性の発達の有意な段階的上昇が得られた。

モラルジレンマ授業は道徳性の発達にとって効果的かどうかを4年生を対象に検証した植田（1992）は、次のような条件の元で比較研究を行っている。それによると、1主題1時間、または1主題2時間授業で何れも終末がオープンエンドの場合と1主題2時間授業では第一次の多数が賛同する判断を生かし、第二次の話し合いでクラスとしてその判断にまとまるような学習（合意）計画とした3つのタイプのモラルジレンマ授業を計画し、4本のモラルジレンマ教材を用いて2ヶ月間にわたって授業実践を行った。またその前後（3ヶ月）で道徳性発達検査や連想調査などを行ってモラルジレンマ授業の効果を検討している。その結果、①事前の道徳性発達検査では3つのモラルジレンマ授業条件間で道徳性の発達について差異はなかった（平均段階1.3前後）。②しかし事後の発達検査では3条件間で差異的效果が見られ、1主題2時間授業のみ道徳性の有意な段階的上昇が認められ（オープンエンド条件で0.45段階上昇、特定判断への合意条件、0.40段階的上昇）、③1主題1時間では有意な段階的な上昇は見られなかった、④第1実践の第1次から第4実践の第2次にかけた道徳性発達段階における伸び（変化）は3条件とも有意であり（短期間の実践なので発達という用語は使えない）、継続的な実践によって道徳性の段階的な上昇、ないし変化が認められた。

以上の結果を総括すると、モラルジレンマ授業「ぜったいひみつ」の場合、4年生の判断はモラルジレンマ物語を聞いた直後でも、最終でも「言わない」への偏り（段階2の道徳的思考）が強く見られるが、5年生以降では第1次では4年生同様に「言わない」の判断が多く、第2次では「言う」判断への偏り（段階3の道徳的思考）が強くなる。道徳性の発達の観点からモラルディスカッ

ションが有効に働くと考えられる「1主題2時間」授業では2次の判断理由づけで道徳性の段階的上昇が期待できるが、「1主題1時間授業」ではそれは難しい。但し「1主題1時間」のモラルジレンマ授業を継続的に受けた場合には累積効果として道徳性の発達が期待できる。また最終判断がオープンエンドであれ、合意であれ、そのこと事態は道徳性の発達に影響を与えていない。

そこで本研究では、以上の特徴を持つこれらの「ぜったいひみつ」モラルジレンマ授業モデルが我が国の学校現場にどのような影響を与えているかについてインターネットで収集した資料に基づいて分析を試みる。

方 法

1. 資料の収集

インターネットで「モラルジレンマ授業、ぜったいひみつ、実践報告」でヒットした研究報告10点を分析の対象とした。野口裕展改作の中学生用「ぜったいひ・み・つ」の実践、2点についてはここでは取り上げていない。

2. 取り上げたモラルジレンマ授業の概要

畑耕二原案の授業モデル、モラルジレンマ授業「ぜったいひみつ」に関連する授業報告10事例について、次の7つの指標、①指導案（その有無と1主題1時間か2時間か）；②板書計画（掲載の有無）；③モラルジレンマ教材（出典は？）；④授業前段と後段の発問はオープンエンドか否か；⑤ワークシート（使用の有無）；⑥ネームカード（使用の有無）；⑦結果と考察（記述の有無）から整理した結果を表3-1に示した。なお、No.6事例のみ価値分析表が添付されていた。

表3-1から、授業実践を行った時期が最も早いものは2006年であるが、その多くは最近の2017年と2018年に集中している。また事例は小学3～5学年、各学年3校、実践地域は日本の各地でと、特定の学年や地域に限られたものでなく幅広く利用されていたことが分かる。また、どの授業も1主題1時間の授業報告で2時間扱いのものはなかった。これら10事例の内8事例には学習指導案が示されていた。この中には板書計画や板書の記録写真等、授業の様子が具体的に分る4事例が含まれていた。これらの8事例の授業は、何れも二者択一を迫るオープンエンド方式の授業であった。しかしながら、授業の最後の発問では、オープンエンド方式の発問を行っていたのは5事例に過ぎない。残りの3事例はモラルジレンマを解決するためにはどのような方法があるかといった具体的に問題の解決を求めた発問になっていた。また表3-1から、ワークシートやネームカード、タブレットなどを使った多様な授業方法や工夫が垣間見られた。モラルジレンマ授業「ぜったいひみつ」の実践に関わって、収集された実践事例にはこのように多様性や新しい展開が認められたので、モラルジレンマ教材の取り上げ方や活用

表3-1 取り上げた授業事例

番号	授業者氏名	発表年	学年	所属小学校名	①	②	③	④ 前段・終了時発問		⑤	⑥	⑦	報告の出典
1	中田 泉	2006	4	記載なし	◎	写真	*	○	○	○	○	◎	不明
2	不明	2011	3	光市立岩田小	○	—	*	○	問題解決	○	○	◎	光市大和地域小中連携教育
3	不明	2011	5	記載なし	◎	—	*	○	問題解決	○	—	△	新潟県立総合教育センター
4	Kさん	2013	5	国頭村立奥間	写真	写真	*	○	○	—	○	◎	沖縄県国頭学びの会
5	宮脇拓也	2017	4	吹田市立高野	◎	—	*	○	○	○	○	△	不明
6	山口大樹	2017	3	代々木 山谷	○	○	*	○	○	+1	+2	△	不明
7	仁平孝則	2018	4	小白井第二小	◎	○	*	○	問題解決	—	—	△	千葉県白石市教育センター
8	不明	2018	3	大東市立四条	—	—	—	○	○	—	—	—	校内研究会報告
9	山田 潤	2018	5/6 ?	阿賀野市立水	○	—	*	○	○	—	—	◎	新潟県小学校教育課程研究
10	不明	2018	5	渋谷区立広尾	—	—	—	○	○	—	—	—	渋谷区立広尾小学校HP

① 指導案（1時間）；② 板書計画；③ モラルジレンマ教材；④ オープンエンド；⑤ ワークシート；⑥ ネームカード；⑦ 結果を考察
 ①内の「写真」は、授業の流れに沿った記録写真で17枚からなる；+1→タブレット；+2→コラボノート；◎ 丁寧；△ 省略；
 * 荒木紀幸編 1990「モラルジレンマ資料と授業展開」明治図書；* 荒木紀幸編 2017「新モラルジレンマ教材と授業展開」の明記

の仕方等で有益な示唆や指摘あるものと期待された。

結果と考察

1. 道徳学習指導案について

「学習指導要領解説・道徳編」に基づいて、主題設定の理由（1. ねらいとする内容、2. 児童の実態、3. 資料の生かし方や指導など）と学習指導過程（導入、展開、終末等に区分（配時）した授業展開における学習活動と発問、予想される反応等）の二つの観点から学習指導案が構成されているかを見た。学習指導過程中心の指導案の場合には○とし、主題設定の理由を含めて学習指導案が書かれている場合には◎とした。学習指導案の書き方で◎のものは4事例で、○は3事例であった。なお「写真」とあるNo.4は学習指導案の代わりに、A4版2頁の3/4のスペースを使い、授業の進行に沿って17枚の写真が配置され、授業や板書の様子、子どもと教師の相互作用の内容などの解説があり、報告者の感想が述べられている。

ところで、No.8とNo.10の2例には学習指導案がない。それはいずれも、モラルジレンマ授業を行ったという事実を保護者や一般社会に知らせるのが目的でその必要がなかったためであろう。例えばNo.8ではホームページで、「道徳 研究授業」の小見出しで、「今日は3年2組で『ぜったいひみつ』と言う教材を使って『友情・信頼と規則の尊重』の価値の間で葛藤することを通して、道徳的判断力を養うことをねらいとした授業を行いました。子どもたちは自分の意見を持ち、友達の意見を聞くことで意見が変わったり、自分の考えを深めたりしていました。その後の研究会で授業について話し合うと共に、来年度から入ってくる道徳の評価の仕方について学び合い、講師の先生の指導を頂きました。」とある。No.10では「学校だより」で道徳授業地区公開講座で5年1組と2組では「ぜったいひみつ」の授業があり、「モラルジレンマ（道徳的迷い）に出会ったときにどう行動するかみんなで議論しました」と授業を紹介している。これらはいずれもこれから始まる新教科の道徳で行われる「議論

する道徳」を意識して「モラルジレンマ授業、ぜったいひみつ」を授業モデルとして使ったことを対外的に公表したものと言える。

では8つの学習指導案にはそれぞれどのような特徴が見られたか。いずれの学習指導案も1主題1時間の形態である。私たちは小学校中学年からのモラルジレンマ授業について1主題2時間を基本的な形として提案してきた。この観点からすると畑の4年生での1主題1時間授業は異例に映るが、この点について荒木（1995）は次のように述べている。「しかし今回紹介する授業は、4年生を対象に行った1主題1時間の取り扱い授業である。既にこのクラスの子どもたちは3年生よりモラルジレンマ授業を受けており、ジレンマ資料を共通理解するために導入された立ち止まり読みやディスカッションの進め方に慣れている。4年生のこの時期（二月）であるが、子どもたちは相互指名により授業を進めれるようになっている。また、今回使用のモラルジレンマ資料はクラスの子どもの実態に合せて担任の畑先生が創作されたもので、その内容は子どもたちに身近なもので、理解されやすいものとなっている。従って、共通理解に多くの時間を要しないと考えられたし、ディスカッションにも子どもたちは慣れているので、十分討論が可能だと判断して、表記のように1主題1時間扱いとした。」

この畑による授業は早い時期（1986）に公開されていたこと、またこの詳細が日本で初めてのモラルジレンマ授業に関する啓蒙書、「道徳教育はこうすればおもしろいーコールバーグ理論とその実践ー 北大路書房 1988」の中で4年生対象のモデル授業として取り上げられていたこと（2015年2月の段階で4版5刷）や最近再び、「小学校新モラルジレンマ教材と授業展開ー 明治図書 2017」でも取り上げられたこと（小学校3～6年生対象）などによって、更には1時間授業という、先生方にとって現状維持の無理のない形でモラルジレンマ授業を受け入れられたことなど、「ぜったいひみつ」は使い勝手の良いモラルジレンマ教材、授業モデルとして捉えられ、広まったことが考えられる。

なお道徳性発達研究会が提案している1主題2時間扱

いのモラルジレンマ授業「ぜったいひみつ」には、鈴木（1986）による5年生対象のものと畑（1989）による6年生対象のものがあり、何れも道徳性の発達を目的としたモラルジレンマ授業モデルとして利用価値が高いので、活用して頂ければ幸いである（荒木 2019）。

8つの学習指導案には4つの細案（主題設定の理由等を含めて書かれた授業計画案のことで◎で示された）と4つの略案（学習の流れを中心に書かれた授業計画案のことで○で示され、この中に写真も含まれる）があった。細案の中には授業の「ねらい」との関わりでソーシャルスキル尺度を利用した事例番号No.3の「配慮と関わり」の事前調査やNo.5の自尊感情尺度を用いた自己肯定感の低い学級実態などに注目したが、授業の結果との関わりでの言及がなかったことが残念であった。

（1）授業のねらい

私たちは「授業のねらい」をモラルジレンマ（道徳的葛藤）を集団討議によって解決に導く過程を通して、児童・生徒一人ひとりの道徳的判断力を育成し、道徳性をより高い発達段階に高めることとしていた。

この定義を受けて、畑の授業ではねらいを1時間では「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、のり子的心情に迫り、より望ましい友人関係について考える」と表している。また、2時間の場合には、第1次では、「主人公はどうすべきかを考え、判断・理由づけをする」、第2次では、「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」とある。鈴木の場合は、第1次では、「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」、第2次では、「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」とある。これら3つの指導案の「授業のねらい」に共通する特徴には、①主人公に役割取得し、②モラルディスカッションを通して、③より高次の判断・理由づけができること、がある。何れも判断は当為（should）、人としてあるべきこと、なすべきことが問われている。

次に、収集された8事例は、ねらいをどのように書いていたか？各授業のねらいをまとめたのが表3-2である。

表3-2から、授業のねらいを道徳的心情の育成にしている実践には3事例（No.1—相手の気持ちを考えようとする心情を育てるとNo.2—友達の気持ちを考えようとする心情を養う、No.6—友達を大切にしていこうとする心情を育てる）があり、道徳的実践意欲の育成にねらいを置く事例にも、No.3、No.4、No.7（友達を大切にしていこうとする意欲を育てる）の3事例があった。また判断力の育成をねらいとした事例には、友達のことを考えて判断する力を高める（No.5）と相手のことを思いやるよりよい判断をすることができる

表3-2 8事例に見る「授業のねらい」

No.	ねらい
1	転校していく友達に本当のことを話すべきか話さないべきかを考え、話し合うことを通して相手の気持ちを考えようとする心情を育てる
2	自分の考えと友達の考えを擦り合わせることを通して、友達の気持ちを考えて行動しようとする心情を養う
3	お別れ会のことを転校する友達に話した方がいいか、話さない方がいいか話し合うことを通して、友達を大切にしていこうとする意欲を育てる
4	転校する友達の「お別れ会」のことを「話した方がいいか」、「話さない方がいいか」について、お互いの考えを交流し合うことを通して、友達を大切にしていこうとする意欲を育てる
5	「お別れ会」のことをのり子さんに話した方がいいか、話さない方がいいかについて話し合うことを通して、友達のことを考えて判断する力を高める
6	お別れ会のことを転校する友達に話した方がいいか、話さない方がいいか話し合うことを通して、友達を大切にしていこうとする心情を育てる
7	転校する友達にお別れ会のことを「話した方がいいか」、「話さない方がいいか」について、話し合うことを通して、友達を大切にしていこうとする意欲を育てる
9	悲しんでいるゆう子にお別れ会のことを言うべきかどうかについて考えることを通して、その中で気づいた様々な道徳的価値を基に相手のことを思いやるよりよい判断をすることができる

（No.9）、葛藤を通して道徳的判断力を養う、No.8の3事例が見られた。しかしながら、ねらいの中に道徳判断を通して道徳性を発達させるという記述はなかった。なおこれらの8つの授業のねらいは、「相手の気持ちや友だちのことを考え、友だちを大切にする」という「他者との関わりを大切にする」という道徳的価値を取り上げ、個々の授業者がそれぞれのクラスの実態に合わせて、ねらいを、道徳的判断力、道徳的心情、または道徳的実践意欲の育成と定めていたように推定された。

次に、どのような話し合いを通してねらいを達成するかでねらいを比較すると、「話すべきか」、「言うべきか」といった「当為」を問題とした問い方が、No.1とNo.9の2事例、「話した方がいいか」、「話さない方がいいか」といった「実際」を問題とした問い方が、No.3、No.4、No.5、No.6、No.7の5事例、No.2は記載がなかった。コールバーグ理論に従うと、「当為」による問いかけは道徳性の発達を見越したものと考えることができるが、それ以外については道徳性の発達が意識されているようには見えない。

以上のように、2例を除いて、特に道徳性の発達を推測できる授業は見られなかった。むしろ多くの授業には「他者との関わりを大切にする」という見方や行動を子どもの内に育てたいという授業者の願いが窺えた。

2. 授業過程について

道徳の学習指導過程の基本型をここでは、「導入部」、「展開部」、「終末部」の3つに分けて、その扱いを比較した。

（1）導入部 畑の1主題1時間では、導入で、今までどんな人が転校して行ったか、お別れ会のとき転校生はどんな気持ちだったかを考えさせてから、立ち止まり読

みの手法で教材（資料）の範読をしていた。これ以外、畑と鈴木との2時間授業では、導入はなく、立ち止まり読みで教材を範読した。

これに対して8事例ではどうであったか？ No.9の授業は導入なく教材の範読で始まり、No.4では立ち止まり読みで教材が範読された。これ以外は導入として、教材につなぐ話題、「転校して行った人のことを思い出して話し合ったりするNo.1, No.5, No.6」を取り上げたり、「転校していった友だちのことを書いた詩を見せて話し合ったNo.3」等の4つの事例が見られた。残りの2例は、「友だちとの秘密ごと」を取り上げて話し合せた後、教材の範読に入ったケースがNo.2, よしえの秘密ごとに関わる葛藤とのり子さんの不安な気持ちの絵場面を見せてあらすじを確認させた事例のNo.7がある。このように導入では、事例数の多い「転校生との思い出」に子どもたちの関心を向わせる方法が一般的だと言える。

しかしながら、道徳的価値と連動する「友だちとの秘密ごと」を取り上げた2つの事例は、「ぜったいひみつ」という仲間との秘密ごとがギャングエージという時代と子どもたちの年齢（3, 4年生）が重なるので、良いこと悪いことを含めて仲間との同調行動を刺激するので、モラルジレンマ教材がより現実味を帯びてくることが考えられ、興味深い導入の仕方だと言えよう。

特に、約束を破ることは良くないことだと確認させている。これは、「ぜったいひみつ」への固執や執着を促すので、子どもたちの判断は「言わない」に偏りやすくなる。

（2）展開部 話し合わせる内容の問い方を「であるか（実際）」か「であるべきか（当為）」で見ると、「お別れ会のことを話した方がいいか、話さない方がいいか」といった「である」の問いかけは、No.1, No.3, No.4, No.5, No.6, No.7の6事例見られ、「言うべきでしょうか。言うべきでないでしょうか」の当為の問いかけはNo.2, No.9の2事例であった。私たちが提唱するモラルジレンマ授業では、畑耕二や鈴木憲の授業に見られるように、道徳性を発達させるために、主人公はどうすべきかと「当為」で子どもたちに考えさせてきた。しかし今回「当為」で考えさせている授業は2例と少ない。このように、あなたならどう考えるか、自分はどうか考えるかといった視点での問いかける授業が一般的で多いことが分かった。

（3）終末部 授業の終わりの発問を見ると、「べきである、当為」での発問は全く見られず、8事例全てが「である、実際」を表す発問（話した方がいいか、話さない方がいいか）であった。また子どもたちの自発性に任せて二者択一のオープンエンド方式で回答させている授業は、5事例（No.1, No.4, No.5, No.6, No.9）に認められた。これらでは、あなたならどんな理由でもって、拮抗・対立する2つの道徳的価値、「信頼・友情」

と「規則尊重」の内どちらの価値を優先するか、より大切にするかを自己決定させている。これらの中のNo.6とNo.9は、更に「あなたならどうするか、どう考えるか」を強調した問い方として、「自分事として考える」が見られたが、特にNo.9では、新学習指導要領（2018）が提案しているような、「自分事として考える」上で役立つ発問として、読み物教材の主人公に適切に自我関与する方法を子どもたちに意識づけたかったように思われた。

残る3事例はオープンエンドの二者択一を問うのではなく、新たな第3の解決策、ジレンマないし葛藤を問題解決する具体的な方法を求めている。つまり、のり子の思いとクラスみんなの思いを尊重した解決策「No.2（3年生）、今のままでは良くないことを全員で確認した上でよしえさんがのり子さんに何と一言することがよいか」や「No.3, No.7, 関係する人みんながそれならいいねと思えるにはどうするのがいいか」である。これらは、三方良し（のり子、よしえ、みんなにとって満足のいく解決）の新たな問題解決策をねらった発問と言える。ここでは、道徳的価値の深まりや発達を求めているのではなく、葛藤を解決する手立てを子どもたちに探させている構図になっている。学習指導案では、この解決策として、No.2は具体的な方法を示していないが、のり子とクラスみんなの両方の気持ちを考え、それらを尊重した方法だと指摘している。その方法についてNo.3（5年生）、No.7（4年生）は、〇お別れ会のことは話さないが、「クラスみんなも私（よしえ）もみんなあなたが大好きで、別れたくない」と思っていることを伝え、のり子の不安を取り除こうとする。〇のり子にお別れ会のことを話し、クラスみんなに、「のり子さんが悲しんでいること」を伝え、その上で「みんなでできる限りすてきなお別れ会にしよう」と話す。〇のり子にお別れ会のことを話し、クラスの友だちののり子に対する温かい気持ちを伝え、知っていることは黙ってもらう。これらの発問に対して3事例は、子どもたちがどのように反応したかについて何ら言及がなかったし、それらについての分析もされていなかった。

3. 結果と考察について

（1）授業のねらい

私たちは授業のねらいを、オープンエンドの道徳的価値葛藤（モラルジレンマ）教材について集団討議によって解決に導く過程を通して、児童・生徒一人ひとりの道徳的判断力を育成し、道徳性をより高い発達段階に高めることと定めて、モラルジレンマ授業を推進してきた。まずこの観点から、ここで収集されたモラルジレンマ授業実践について、授業のねらい、授業前段の発問、授業終末での発問が「である、実際」か「べきか、当為」であったかを先ず明らかにする。そのため、発問が「である」を求めていたか、「べきである」を求めていたかを、

表3-3 授業のねらい、授業前段、終了時の発問（であるか、べきか）

番号	ね ら い		授業前段・オープンエンド		終 了 時		
	である	べき	である	べき	オープンエンド	クローズエンド	である
1		○	○	—	○	—	○
2	—	—	—	○	—	問題解決	○
3	○		○	—	—	問題解決	○
4	○		○	—	○	—	○
5	○		○	—	○	—	○
6	○		○	—	○ 自分事	—	○
7	○		○	—	—	問題解決	○
9	—	○	—	○	○ 自分事	—	○

ねらい、授業前段と終末時に分けて、8つの事例についてまとめたのが表3-3である。

表3-3に見られるように、一貫して「当為」にこだわって実践されていた授業はなかった。具体的に見ていくと、ねらいで「べき」を掲げた事例は2実践に過ぎない。大部分の5事例は「である」の表記であった。次に、授業前段ではオープンエンドで全ての実践が始められていたが、初発の「べき」発問は2事例で、これ以外は「である」発問（6事例）であった。次に終了時の発問であるが、「である」でオープンエンドの発問が5事例、その内2事例が「自分事」として考えるように強調した発問であった。残りの3例は、モラルジレンマを問題解決する具体的な方法を求めたもので、クローズエンドの発問と言える。この3事例のクローズエンドを求める方法はこれまでのモラルジレンマ授業では見られなかったと言う意味で、全く新しい試みと言えるものである。その点については改めて取り上げ、考察する。

今回収集されたモラルジレンマ授業では「べき、当為」が取り上げられなかったのはなぜか？

小学生に「当為、べきですか」で答えさせることは難しい。この点が「べき」で考えさせることを難しくしているのであろうか。高学年になるとこれまでの実践経験やピアジェの言う形式的操作段階に達する年齢なので、その意味を多くの子どもたちが理解できるようになっていると私たちは考える。このため、高学年で「べき」を使っている。中学年でも基本的には「べき」と当為で尋ねている。しかし、この「べき」を十分理解できない子どもに配慮して、「どうしなければならないか」や「いちばんよいのはどれか」といった言い回しを適宜使い分けている。なお低学年では、「どうするのがいいか」といった発問を用いている。このように、私たちは「べき」にこだわって使っているが、それは道徳性の発達をねらいとしているからである。

学習指導要領では、道徳教育の目標は「道徳性を養う」ことであり、道徳性を構成する諸様相、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲と態度を育てることだと説明している。このため、先生方は学習指導要領に則って、「授業のねらい」を発達という言葉避けて、また「当為」ということばを積極的に使わずに、表3-2にまと

められているように、その多くが、オープンエンドの発問「～であるか、～でないか」について考え、話し合うことを通して、道徳的心情、道徳的意欲、あるいは、道徳的判断力を育てると表していると推察された。またこれを裏付けるように、道徳性の発達という側面から結果を分析している事例は見当たらなかった。

（2）道徳判断

結果についての大きな関心事の1つは授業の中で子どもたちがどのような判断をしていたかについてである。しかしながら、特にこの点に言及している授業例はなかった。そこで、「言う」「言わない」の人数やその変化の様子を授業風景や板書の写真について調べたところ、No.1とNo.4に添付されていた写真から見つけることができた。そこで、具体的に見ていこう。

No.1（4年生）；授業終了時と思われる板書の写真が掲載されており、授業前段と後段の授業の様子が垣間見れた。それは、板書の表し方に仕掛けがあって、黒板の左端には縦書きのフラッシュカード「話す」、右端に縦書きのフラッシュカード「話さない」があり、その間の直線上に判断の程度に応じて自分カードを貼るようになっている。直線の上側が授業前段と下側が授業後段の内容となっている。この板書は授業の様子がよく分る工夫が施されている。授業者も子どもたちも直感的に、授業の様子や判断の様子、今何が問題とされているか、心の揺れ等を知ることができ、なかなか面白い工夫である。図3-1は添付されている終了時の板書写真を見て書き出した結果である。

それで見ると、授業前段では、「話す10人、やや話す1人」「どちらとも言えない7人」「話さない7人」であったが、授業後段では、「話さない11人」「どちらとも言えない8人」「話す6人」であった。「どちらとも言えない」と授業の前半でも後半でも悩んでいる子どもが多い。話し合いの前後で、「話す」から「話さない」の移行が多いことが分る。

No.4（5年生）；授業が始まって28分経過後の授業展開後段、話し合いの途中で手書きの「選べない」を加えた時の判断を書き出したのが図3-2である。それによると、選べない（3人）、話さない（0人）話す（11人）であった。最終判断がどうなったかの明記はない。しか

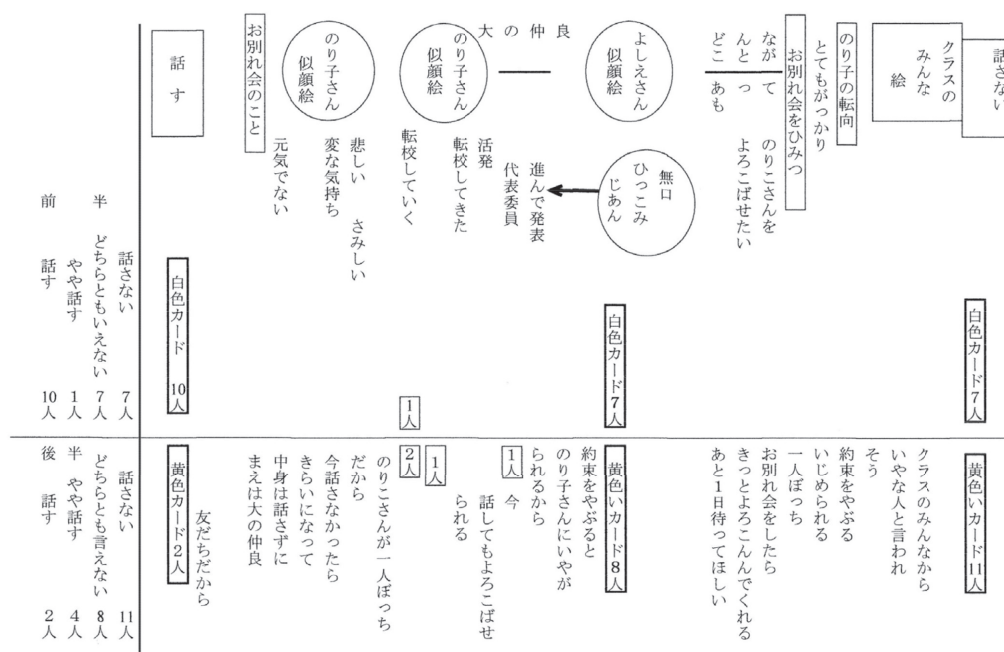


図3-1 No.1（4年生）に見る授業終了時の板書写真を基に再現した板書内容（中田，2006）

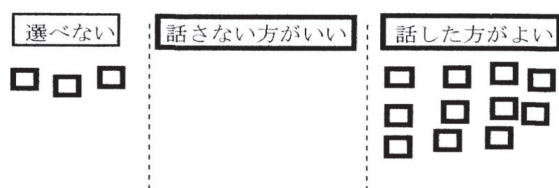


図3-2 No.4（5年生）の判断を板書から模写（28分経過後）

し、この学年は相互的役割取得ができる年齢であることを考えると、この後のクラスの大部分は「話す」に傾いていったと推測できる。このように4年生では「話さない」、5年生では「話す」と判断が異なっていたが、これらは中学年から高学年へと学年の進行によって判断が「話さない」から「話す」に移行している畑（1986a, 1986b）や鈴木（1988）の先行研究を支持している。

（3）考察

授業報告の中で「結果と考察」の記述のあった4事例（表3-1で◎）を対象とした。表中、省略を表す△は学習指導案の記述は丁寧であるが、「結果と考察」を省いており、◎（No.1, No.2, No.4, No.9）は、授業を終えて、ねらいとの関わりで結果を考察したり、授業でのこだわりや工夫、本時の評価、なぜ「あなたならどうするか」の発問を行ったか等について論じたり、今後の課題に言及していた。次に具体的にそれらの内容を見てみよう。

No.2（3年生）；（1）多様な考えを引き出す支援①モラルジレンマ資料は、どちらか迷う場面で様々な理由が出てきたので、話し合いをするにはとても効果的な資料であると改めて感じた。②自分の立場を決めさせた

が、2人はどちらの意見にも決められなかった。（2）聞き合い学び合う支援①机をコの字型に②自分の考えのネームプレートを黒板に貼る。このコの字に机を並べたことで、教師、友達の顔がよく見え、相手を見て話す聞くの意識ができた。③話し方名人の5つのルールを決めた、（3）ねらいに迫る支援、友達の意見に共感することは多かったが、反対意見はなかった。しかしそれぞれの思いに違いがあるはずなので、そこの部分を教師がもっと引き出せるとよかった。今後の課題として、児童同士の意見のやりとりをできるようにする、そのために、小グループによる話し合いや意見の違いで赤白帽の色をかえてかぶらせ、話し合わせる、吹き出しに書かせた後、ロールプレイさせるなどが添えられていた。

小学校3年生を対象とした授業ということやモラルディスカッションに慣れていない状況等を考えると、この後の子どもたち、クラスの成長が楽しみである。

No.1（4年生）；授業を終えて、視点①→ひとり一人が自分の考えを持つ。どちらかの考えを選択させることにより、そのきっかけとした。「言うべきの考えにもいろいろな理由があるので、その理由を結論と共に話させることから始めた。はっきりと選ばない場合でも理由を大切にすることでいろいろな思いに触れることができた。視点②→話し合いを活性化させる資料とは、他の子の考えを聞きたくなるような意欲的に話せる題材であったと思う。どの子のとっても身近に感じられる話題であり、自分の考えを持って話し合いに臨めた。しかし資料が長く途中で切ったが、もっと別の方法をとるべきだった。視点③全ての子がコミュニケーションを持てる場の工夫。当初ワークシートに自分の考えを書かせ、隣同士での交流を考えていたが、時間がとれなかった。後半半

手する子が限られたが、そんなときに隣同士で交流を持てば効果的であったと思う。④→ひとり一人の考えが分かるような板書、ネームプレートは話し合いに有効だった。2枚色の違うのものを使うことで、変容がは分かるようにした。相手に意見が変わったことを知らせる手助けにもなった。ワークシートの活用、必要だが時間の確保ができなかった。十分に考えて書かせる必要がある。⑤課題、1. 課題づくり「よしえさんはどうしたらよいかな」と課題を設定し、〈もし話をしたらどうなるかな？もし話さなかったらどうなるかな？〉という状況の推論をしていたら、よりねらいに近づけたのでないか？、前半前もって手渡ししておき、翻字ではキーワードを確認することで時間を短縮したり、加味し紙芝居がらを見せながら進める工夫も必要であった。これらの分析や課題から考えて、4年生対象の実践として、この1時間授業は十分成功していたと評価できる。

No.4 (5年生)；(11時48分) 授業者の判読で淡々と始まる。(11:56) 子どもの意見を聞きながら、困っている人があるね。どうしたらいいと思う。(12:03)「話したほうがいい」「話さない方がいい」「分からない」、子どもの困り感を察した授業者は「選べない」という選択肢を設定した。結果3人が「選べない」を選択した(図3-2)。選べない理由を2人の女の子は「さみしい思いをさせたくない、つらいと思う、無視されて、いじめられていると思ってしまう」と回答。この「いじめ」に数人の子どもが反応した。その後1人の女の子は「ぜったいに教えた方がいい」しつこく渾身の言葉で語っていた。「話さない方がいい」理由として「のり子さんがびっくりしなくなる」「クラスのみんなを裏切ることになる」「楽しみが少なくなる」など。「選べない」を選択した女の子から思わぬ発言が出た。「話さない方がいいと言える人たちはやさしいと思う。」(授業解説者の感想)この発言をどう受け止めるか？ 仲間の深い心の奥を気遣っているのでしょうか。私たち教師は一度どちらかを選択させ、「そう考えた理由」を交流する中で「ジレンマ」を感じさせようとするが、「選べない人程葛藤している」ことを分かってほしい。(12:20)【授業終末】問い：今日の学習を通してどんなことを考えましたか。ワークシートにまとめる。話し合い(対話)を先行したからだろうか？子どもたちの鉛筆が気持ちよく動く、仲間との対話で自分の考えや意志がはっきりしたのだろうか。最終末、教師：結局みんな誰も傷つけないんだよね。…この教室で一番に、「誰も、一人も傷つけない。」と思っているのは、明らかに担任である。

この「ワークシートに向かう子どもたちの姿、子どもたちの鉛筆が気持ちよく動く」に見られるように、子どもたちにとってモラルジレンマ授業が充実の時間をもたらしたことが伺える。

No.9 (発言内容や言葉使いから、高学年特に6年生と推定される)；発問1→言うべきでしょうか。言わな

いべきでしょうか。発問2→お別れ会のことを話したらクラスのみんなはどう思うか、また言わなかったら、傷ついているゆうこさん(畑、鈴木ではのり子さん)は心からお別れ会を楽しむことができるでしょうか。発問3→よしえさんもクラスの友だちもゆうこさんを思いやって行動していますね。この思いやりはどうしてうまくいかないのでしょうか。発問4→みんなに納得してもらうために、あなたが「よしえさんなら」どうしますか。お別れ会のことを話します。やっぱり、ゆうこさんが悲しんだままだと何のためにするのか分からないからです。ただ、ゆうこさんにはお別れ会があることを知っていることは黙っててもらいます。

(結果について)→A児；発問1で「言うべきでない。みんなと約束したし、最後はゆうこさんに理由を話せば分かってくれるから」と書いた。クラスで意見や理由を確認した後、発問2で、切り返した。A児は発言がなかったが、「ゆうこさん第一優先」という他の児童の発言を受け、ゆうこさんの気持ちを考えることの大切を感じていたことを、後の振り返りで書いていた。最終的に、「ゆうこさんを悲しい気持ちのまま転校させたくない。みんなに謝って分かってもらおう」と書き、みんなとの約束も大事だが、転校するゆうこさんの気持ちを考えて行動するべきだという、「言うべき」と判断に変わった。B児；「言うべきである」の判断に変わりはなかったが、「言わないと、お別れ会で1時間楽しいかも知れないけれども、2日間は悲しい思いをする。」という考えを聞き、「ゆうこさんにとってどうなのかは、お別れ会だけでないから、その前のことも考えて行動したらいいと分かった」と振り返っていた。どちらも友だちの意見を聞きながら、考えを広げたり、深めたりしていた。

(考察について)→(1) 児童の考えを揺さぶる切り返しの発問で、道徳的価値を吟味する。発問2のように、それぞれ別な立場で考えられるように問うた。「お別れ会のことを言うが、クラスのために内容を話さなければよい」「話さない分休み時間に一緒に遊んだらいい」と具体的な解決策も出された。切り返しの発問により、相手の立場にまで視野を広げ、心情や状況等を踏まえて考え出すことができた。(2)「あなたならどうするか」と問いに対して、自分事として考え、価値理解を深めることができた。この結果、自分なりの納得解を考える姿が見られたと先の例と共にいくつかの例を示している。「発問1と比べると、判断は変わらなくても、違う立場の意見を受け止めて自分の考えを書いた児童や、クラスのみんなやゆう子さんなど、それぞれの気持ちをよく考える必要があることが改めて分かった。だから、お楽しみ会のことを言うけれど、内容は言わないようにすると、登場人物みんながうまくいくように判断した児童もいた。」

このように様々な場面で子どもたちが『相手に対する思いやり』について理解を深めていると説明している。

「言うべき」と判断した前述のA児とB児は登場人物み

んながうまくいくようにと判断している。この判断は、後述する最終判断を『クローズエンド』方式の授業と共通していると思われる。なおここでの質的な変化（段階3の道徳的思考）は、高学年になり相互的な役割取得が可能になり、認知能力が形式的操作段階に達したことなどから説明でき、今回の「言うべき」の判断が「登場人物みんなを満足させる」と統合に導いたことは、まさに道徳的思考が発達した結果と説明できよう。

（４）オープンエンド方式の授業について

表3-3から授業の終末はオープンエンド方式の発問が5事例（No.1, No.4, No.5, No.6, No.9）とクローズエンドの3事例（No.2, No.3, No.7）に分かれた。この結果から、学校現場で行われているモラルジレンマ授業の多くが子どもたちの自主的判断に任せたオープンエンド方式であることが分る。

これらのオープンエンドの発問の中に、No.6とNo.9のように、自分ならどうするかというように、自分事として回答するように求めているものがある。前段で取り上げた事例No.9の場合には、その報告が2018年度とあるので、新学習指導要領を意識して導入されたものと考えられた。しかしその点についての言及はなかったが、「自分事として考えること」が自分なりの「納得解」につながったと評価していた。確かに、モラルジレンマを解決するために話し合うことを通して子どもたちそれぞれが「納得解」を得ることが十分に考えられた。

しかしながら、「あなたならどうする」と考えさせることは子どもの思考を制限する場合がある。自分事として考えることが「やっぱり私には無理、そのようにはできない」と過去の自分に縛り、他者の考えや新しい視点を取り入れることを難しくさせ、認識を高められない。

私たちは道徳性を発達させることを目的にモラルジレンマ課題について「当為」で考えることを子どもたちに求めてきた。例えば、畑は4年生に対して最終的判断理由づけを書かせるに当たって、「これまで話し合ったことを思い出して、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て、よしえはどうすべきか（どうしなければならないか）を判断し、その理由を書いて下さい」と教示している（1989）。ここでは、主人公よしえ、のり子、クラスのみんなの間にある認知的葛藤・ジレンマ（道徳的不均衡）を均衡化することが求められており、このために、よしえはどうすべきかが問われている。それは、一段階高い道徳的思考に触れたり、他者の視点を取り入れたり、結果を類推したりすることを通して、自己の道徳的見方や道徳的思考を質的に高めることである。このように主人公の立場で考えること（当為）が、自分の考えをより高い道徳的思考へと導くことになると考える。

（５）クローズエンド方式の授業について

最終判断を「クローズエンド」方式を取っている事例にはNo.2（3年生）、No.7（4年生）、No.3（5年生）

がある。この内、中学年に当たる3、4年生での導入では、「友だちとの秘密ごと」を取り上げ、約束を破ることは良くないことだと確認してから、モラルジレンマ資料「ぜったいひみつ」を提示している。5年生では、「大事な友だちが転校し、いなくなって寂しいといった内容の詩、4年生作」を聞かせてから、「ぜったいひみつ」を提示している。この後、話し合いがもたれ、最終段階で、問題を解決するために、どうするのがいいか、どんな方法があるかを子どもたちに迫っている。例えば、No.2では「今のままではよくない事を全員で確認した上で、よしえさんののり子さんに何と言うことが良いのかを考えて、ワークシートの書かせる」とある。また、No.3では、「関係している人みんながそれならいいね、と思えるには、どうするのがいいでしょうか」とある。No.7を見ると指導案の中の板書計画には、「みんながそれならいいね、と思える方法は」との発問が書かれていた。これらの発問はこれまでになかった新しい提案、問題解決を迫る発問と言える。しかし、先生が考える回答の例は学習指導案と板書計画に示されたが、具体策は子どもからは何ら上がっていない。

なぜ、第3の解決策を求めた授業（No.2, No.3, No.7）で結果の報告が見られなかったかのだろうか？この理由の一つは、展開前段の発問に従って子どもたちが思考し、集団討論を経て、展開後段で主体的にオープンエンドの判断を行った時点で、45分の授業時間が来てしまったことにある。このため、次の新たな問題解決方法について考える時間がなくなっていたことが考えられる。

また対象学年が中学年の場合、相互的な役割取得が可能な段階にまで発達していないことが考えられた。このためNo.2（3年生）とNo.7（4年生）の子どもたちにとって、この新たな問題解決は難しいように思われた。では相互的な役割取得が可能になってくるNo.3（5年生）ではどうだっただろうか。これまでの実践から1主題1時間のモラルジレンマ授業では、道徳性の発達に及ぼす効果が明確ではない。その上モラルジレンマ授業に不慣れな子どもが対象の場合には、モラルディスカッションが十分行えない事が考えられ、No.3についても同様に話し合いによる問題解決は難しいと言えるのではないか。

では、1主題2時間授業としてこの授業を延長できるとすれば、5年生対象のNo.3については、第一次の終末は二者択一の主体的判断（オープンエンド）させ、第二次では、問題解決を迫るNo.3の発問（のり子さんもクラスの友だちも一人一人かけがえのない大切な友達ですね。関係している人たちみんなが、「それならいいね」と思えるには、どうしたらいいでしょうか。）の基でモラルディスカッションを行う。指導案では、次の回答示されていた。→お別れ会のことをのり子に伝え、クラスのみんなに「のりさんが悲しんでいること」を伝え、話したことを分ってもらおう。その上で、みんなで

できる限りすてきなお別れ会にはしようと話す。このような道徳的思考ができるためには、何度も述べるように、相互的な役割取得が可能となる対人規範の発達した段階3の道徳性発達段階に多くの子どもたちが達している必要がある。その点で5年生以上についてこの取り組みは可能だと考える。

ではこのクローズエンドの提案は新しい問題解決学習と言えるであろうか。畑授業(1986, 1989)と鈴木授業(1986)の結果から、道徳性は4年生から6年生に学年の進行に伴って段階2から段階3へと発達していく。それに伴って判断は「言わない」から「言う」に移行しており、「言う」判断が、突き詰めると、様々な矛盾を整合し問題解決となり、必ずしも新しい提案とは言えない。

今回収集の授業においても発達と共に「言わない」から「言う」への移行が事例は少ないものの追認された。高学年でこの「言う」の根拠について突き詰めて考えさせることが、三方良し(のり子、よしえ、みんなにとって満足のいく解決)となった。既に紹介したNo.9(対象学年6年生と推定)では、質問3で、よしえさんもクラスの友だちものり子さんを思いやって行動していますね。どうしてうまくいかないのでしょうか。質問発問4でみんなに納得してもらうために、あなたがよしえさんだったらどうしますか、と質問している。この結果、No.3(5年生)で予想されたことが話し合われている。このNo.9での質の高い話し合いは1時間の授業内で行われていたことを考えると、子どもたちの話し合いは非常に高度で、優れていたと言える。

(6) いじめ問題

「ぜったいひみつ」の中に、いじめ問題につながりかねない問題が内在していると感じた。この問題を回避するためには、「言う」と主体的に判断できる力を子どもたちにつけることが大切であると研究1(畑, 荒木, 2019)で指摘した。この点について取り上げた。

○No.2(3年生); 場面の把握, 学習指導案前段で、「のり子さんは今、どんな気持ちでしょうか」の発問に対して、「どうしたのか、と不安な気持ち、何かあるのかな、と疑う気持ち、意地悪をしているの、疑う気持ち、私のことを無視しているのかな、と悲しい気持ち、もうすぐ転校なのに、悲しい気持ちと」いった児童の道徳的心情を予想したが、子どもからの発言はなかった。

○No.1(4年生); 資料を読み、状況を捉える学習指導案前段で、ひとりぼっちで取り残されたのり子の気持ちを取り上げ、「仲間はずれにされているみたいでつらい、このままじゃ学校に来なくなるのでは」と児童の思考を予想している。また展開後段では、のり子・よしえ・クラスみんなの3者の関係を考えながら意見を出し合う場を用意し、予想された意見の1つに「転校するだけでもさみしいのに、仲間はずれにされているとかわいそう」が上っている。またこの後話し合う論点の1つに「のり子の不安な気持ちをなくしたい」を想定している。しか

しながら、考察の中でこれらの点について触れられなかった。これらは教師がいじめへの配慮として用意されたと思われたが、子どもやクラスの中にこの意識や問題がなかったのかも知れないし、他者への役割取得がまだ充分に育っていなかったのかも知れない。

○No.4(5年生); 図3-2に「選べない」を選択した女兒が、さびしい思いをさせたくない、つらいと思う、無視されていていじめられていると思ってしまう、と発言があった後、一人が「ぜったい教えた方がいい」としつこく渾身の言葉で語っていたとの記述がある。何らかの実体験があったのかも知れない。しかし、これ以上のいじめに対する言及がなかった。これはいじめを克服する学級風土が既に育っていたからだと思えた。

(7) 今後の課題—話し合える学級風土の構築

○児童が友だちの意見に共感することは多くあったが、反対意見は出なかった。児童から意見が出にくい場合は、教師が揺さぶりをかけたり、方法を変えて話し合わせるとよい。①小グループで話し合いをさせる、②意見の違いで赤白帽の色を変えて、話し合わせる→No.2(3年生)。

○伝えたい相手に向かって話すためには座席の配置が必要→No.1(4年生)。

○道徳では本音が言える、全員が意見を持つ事が大切である。そのために、本音が言え、どんな意見も認めてもらえるような学級の雰囲気大切だと感じた。豊かな人間関係を育てていける指導や手立てがこれからも必要と改めて感じた→No.1(4年生)。

○次回は教師が中心になって話し合いを進めるのではなく、児童同士で活発な交流を行い、道徳的価値の理解を深められるようにしたい→No.9(対象学年6年生と推定)。

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—1主題1時間(授業者・畑耕二)・/小学5年—1主題2時間(授業者・鈴木憲) 解説・荒木紀幸 p.7 明治図書
- 荒木紀幸 1988 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) 荒木(編著)「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—」162-171頁 北大路書房
- 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 日本道徳性発達実践学会
- 荒木紀幸編著 2017 「小学校新モラルジレンマ教材と授業展開—」明治図書
- 大東市立四条北小学校ホームページ 2018 道徳研究授業3年2組「ぜったいひみつ」
- 畑耕二 1986 モラルジレンマ教材「ぜったいひみつ」を用いたモラルジレンマ授業 兵庫教育大学学校教育研究センター公開授業室 道徳性発達研究会
- 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 道徳性発達研究会（道徳性の発達に関する研究年報，1989年度版，5-22頁）
- 畑耕二・荒木紀幸 2019 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 道徳性発達研究 第13巻第1号 67-77頁 日本道徳性発達実践学会
- 光市立岩田小学校 2011 実践事例1 小学校第3学年 山口県光市大和地域小・中連携教育実践研究 研究報告 10-11頁
- 国頭村立奥間小学校 K先生 2013 道徳「ぜったいひみつ」の授業 国頭学びの会「ゆい」レフレクション シート No.90
- 宮脇拓也 2017 道徳の時間学習指導案「ぜったいひみつ」 4年1組 4年ー1-7頁 吹田市立高野台小学校
- 文部科学省 2017a 小学校学習指導要領
- 文部科学省 2017b 中学校学習指導要領
- 中田泉 2006 「ぜったいひみつ」第4学年3組 道徳学習指導案 1-4頁 ネット検索
- 仁平孝則 2018 第4学年2組道徳学習指導案「ぜったいひみつ」千葉県白井市教育センター指導案書庫 4年2組ー1-7頁
- 新潟市立総合教育センター 2011 小学校道徳2（平成23年度）第5学年 道徳学習指導案 「ぜったいひみつ」授業に役立つ指導案の広場 1-7頁
- 渋谷区平尾小学校 2018 道徳授業地区公開講座 5年1組・2組「ぜったいひみつ」 学校だより7月号.
- 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
- 鈴木憲・荒木紀幸 2019 「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 道徳性発達研究 第13巻第1号 78-88頁 日本道徳性発達実践学会
- 植田和也・荒木紀幸 2019 「研究ノート」道徳教育のための評価法（2）連想法を用いた教育評価について 道徳性発達研究 第13巻1号 35-41頁 日本道徳性発達実践学会
- 山田潤 2018 他者の考えを理解しながら自分の考えを吟味し，様々の視点から問題について考え，判断する力を高める道徳の授業取り組み例〈道徳3〉「ぜったいひみつ」（思いやり，感謝）B-7 平成30年度新潟県小学校教育課程研究会資料 義務教育課 98-99頁
- 山口大樹 2017 3年1組 道徳「ぜったいひみつ」 平成28・29年度渋谷区 ICT 教育モデル校・渋谷区教育委員会研究指定校 学習指導案集 渋谷区立代々木山谷小学校 10-11頁