

GPの取り組みの一部が、研究メンバーである天野の論文として日本道德教育学会機関誌『道德と教育』三二五号に掲載される。その投稿原稿をPDF化したものをここに掲載する。原稿からのPDF化なので、ページ表記や割付は機関誌に掲載されるものとは異なる。また、一部省略した部分がある。

いのちの授業におけるモラルジレンマ対話の試みと検討

上越教育大学大学院学校教育研究科道德教育研究室、岡崎市立矢作中学校

天野 幸輔

一 問題の所在

林(二〇〇二)は中学校・高等学校におけるスクールカウンセラーの体験から、通常のカウンセリングの一環として、クライアンの抱える問題に応じて、また場に応じて、モラルジレンマ対話の導入・挿入の可能性について言及している。クライアンが抱える問題のある部分、道徳的な判断について考えたり、カウンセラーとの対話をしたりすることで解決に向かうと考えられる場合に、事前にわたされたクライアンの問題に即した資料に基づいて対話がなされるというものである。また具体的な事例報告はあまりないが、場合によっては現場で実践されたことや成果が十分に期待される。そのプログ

ラム開発が待たれるところである。林のモラルジレンマ対話の提案の背景は、「生徒の規範意識の低さ」にある。制度的に集団を前提とした一斉指導形態の道德の時間では、個々の問題行動の裏に存在する規範意識の低さを直接指導することは意図されていない。林は学校・学級での道德教育の意義を認めた上で、全体指導でもれていく個々の生徒の規範意識を高める一つの提案として、モラルジレンマ対話を挙げているのである。全体指導の場で、規範意識の低い生徒を指導しようとしても難しいことは容易に予想がつく。そもそも生徒によっては、その指導の場にすわっているだけでも規範に従うぎりぎりのラインである場合もあろう。道德教育とカウンセリングや対

話的アプローチの接近、統合への試みとして注目できる。

では、こうした道徳における対話的アプローチ、モラルジレンマ対話はどのようなさらなる可能性を秘めているのであろうか。規範意識に関わるジレンマ以外ではどのような効果が期待されるのであろうか。一対一の対話とまではいかないまでも、教室全員によるモラルジレンマディスカッションのような大掛かりでない、指導者と少数数の生徒との話し合いは道徳性にどのように影響を与えるのであろうか。これらのことを検証するとともに、林の提案するモラルジレンマ対話を提案に終わらせることなく、事例を収集する一助とし、かつまたモラルジレンマ対話について発見、探索を意図とした授業の効果について報告する。こうしたモラルジレンマ対話は個別臨床の場面、例えば生徒指導場面においても実践可能であるが、今回は特に道徳の授業での実践を取り上げたい。そこで得られた知見を、「臨床的な道徳アプローチ」を模索する手がかりにしていきたい。

二 本研究の目的

(一) 中学校一年生において、指導者と生徒のモラルジレンマ対話が道徳性の発達にどのような影響を与えるか、授業前後の生徒の判断理由づけの記述内容から検証する。ただし、生徒の道徳性の段階を上げさせることそのもの

を意図として実践するものではない。

(二) 指導者と生徒のモラルジレンマ対話の逐語録から、(一)の結果の背景について考察を行うとともに、モラルジレンマ対話の可能性や問題点を提起する。なお後掲の逐語録については、実際の言い直しや言いよどみも訂正することなくそのまま記述してある。

三 本研究の方法

A県B市、公立中学校一年生一クラスにおいて、モラルジレンマ対話の授業を行う（平成十八年二月、三学期に実施済み）。事前に生徒は資料「困ってしまった王様」（注一）を読み、第一回目のジレンマに対する自分の判断とその理由を記述する。授業では、まず再度資料の読み合わせを行う（実際には指導者たちによる劇仕立ての範読を行った）。

その後、座席を分散し、生徒十五名に対し、指導者五名、つまり生徒三名に対して指導者が一名とするグループが五つ作られる。指導者と生徒は、生徒一名につき十分ずつ指導者と資料のジレンマの内容について対話する。他の二名の生徒はそのやりとりの様子をすぐ横で聞くことで、自分の判断と理由づけについて合計二十分間考えらる。五グループの対話の終了時間を合わせるため、三人との対話が早く終了した場合には、指導者と生徒三人は

内容についてディスカッションを行う。終了後、第二回目のジレンマに対する自分の判断理由づけを記入する。

授業の効果の検証には、生徒が記述した二回分の判断と理由づけのワークシートと、会話の様子を記録した映像資料、および対話の逐語録を用いる。判断の理由づけがコールバーグ (Kohlberg) の道徳性発達理論に基づき、発達段階のどこに位置づけられるか、複数の判定者が個別に判定を行う(表一)。その後、双方が判定結果をつきあわせ、一致率を算出するとともに、一致しなかった部分をディスカッションで判定する(なお、人間の道徳性は多面性を有していると言える。その意味で、資料中の主人公に対する判断理由づけの記述だけでは、個々の生徒の道徳性を確定しきれない限界が存在する)。

判断理由づけの記述内容から授業の前後での変化に有意差が現れるかどうか、分散分析によって検証する。また通常モラルジレンマと言えば、意見の練り合わせがクラス全体によるディスカッション形式で行われるところ、今回は指導者との対話を行うことと、仲間と指導者の対話の様子を聞くのみである。分散分析の結果について、また可能性や問題点について、対話の逐語録などの質的なデータから考察を行う。必要に応じて、対話を行った指導者の印象、感想などのデータも併用する。

四 授業実践校、学級に関する補足

実践研究の実施校は、授業当時全校生徒は五十名、各学年とも一クラスである。生徒は概してまじめで純朴であり、進んで人に迷惑をかけるようなことは決してしない。しかし幼少期から人の出入りが少なく、子ども間の人間関係が強く固定されてしまう傾向がある。幼稚園時代から中学校卒業までの十年以上を同じクラスで過ごす割合の方が高くなっている。全職員をあげて道徳の授業に大変熱心である。

授業クラスである一年生は十五名で、校風のまじめ、純朴に加え、「元気がよい」というこれまでの本中学校生徒のカラーにはないよさをもっている。具体的には明るくあいさつができ、授業でも挙手、発表が積極的になされている。担任である三十代男性教諭のことを、生徒も保護者も心から慕っている様子を校長はじめ多くの教職員から聞くことができた。

五 本授業について

(一) モラルジレンマ対話

林は前掲書において、モラルジレンマ対話の難しさについて以下のように述べている。「モラルジレンマ対話においても、カウンセラーは、クライアントの判断理由づけに依りて、その一段階上の対話を持ちかける必要があ

る。その意味では、カウンセラーは発達段階の全段階の理由づけについて十分に理解していなければならない。」

対話として成立するためには、今回の資料についての全段階の理由づけの理解だけでなく、「モラルジレンマ対話を成立させる話し方」とでも言うべきものにメンバー全員が習熟する必要があるかもしれない。つまり対話の序盤、早い段階で生徒の理由づけ段階を判断しなくてはならない。今回はまず指導者が、生徒の理由づけを無批判に傾聴するところから始める。そしてその一段階上から生徒の理由づけに対話による揺さぶりをかけていく。対話の逐語録から、どの程度そのことが妥当であったかが検証されよう。もともと、対話の様子を他の二人の生徒にそばで聞かせること、そしてその結果として指導者側が生徒とは逆の判断からの理由づけを持ち出す揺さぶりの種類が多くなることで、指導者側の不十分さを補うことにもなる。

だが先の通り、この対話は生徒の判断を変えることや判断理由づけの段階を上げることそのものを意図とするのではない。生徒の判断の理由を明確化したり、気づかない別の判断や理由づけに気づかせたりすること、また生徒がそのような考えを持つにいたった体験を思い出し、自由に語れるようにすること、ひいては自分とは別の道

徳的な判断をしうる他者への役割取得の能力の獲得を、その生徒との個別の関係性の中で促進する手立てを探索することを目的とするのである。

(二) いのちの授業との整合性

本実践では平成十八年一月に協力校長より、一年生と二年生に対して二月に四回で道徳として「いのちの授業」づくりを依頼された。本授業はいのちの授業をテーマとする四回のうちの一回という位置づけである(注二)。いのちの授業と本授業の整合性については、①資料「困ってしまった王様」が「生命尊重」と「遵法・規範意識」のジレンマをあつかっていること、②はじめの五分間の傾聴により、自分の考えや理由づけについて指導者から受け入れられる体験を行うこと、が挙げられる。指導者たちの授業前の予想では、娘の処刑は「ひどい人と仲間から思われたくない」という生徒の気持ちから選択されにくいとされていた。しかし実際にはどちらの判断も生徒からは出された。また後述の通り、抽出生徒は指導者との対話により、指導者の注意を自分に向けられたことによるこんでいる様子が観察された。

(三) 抽出生徒

担任教諭は四回の実践を通して変容を追跡する抽出生徒として、理由や願いとともに二名の生徒を挙げた。主

にこの二人について、逐語録（注三）による質的なデータ解析を行う。

（一部省略）

六 結果と考察

一名の生徒が、自分の対話の順番が終了したところでも調につき退室した。この生徒のデータは除き、生徒十四名について報告するものとする。

（一）授業前後で判断理由づけが、上がった生徒九名、下がった生徒三名、変わらなかった生徒二名であり、人数の変化には有意差は認められなかった。なお判定は道徳教育研究室所属の二名の院生が行い、一致率は0.857であった。

また段階の昇降の全体的傾向を分散分析（一要因被験者内）で確認したところ、有意差は認められなかった（ $[F(1, 13)=1.78 \text{ ns}]$ ）。

判断理由づけの段階の変化に、授業前後で有意差が認められなかった理由について以下が考察される。

①生徒と指導者の意図的な組み合わせが何らかの影響を与えた可能性（資料の読み取り、内容の理解が困難と思われる生徒を学級担任が担当した。生徒指導上難点のあ

る生徒（対話後、教室から出た生徒。日頃から教室に入りづらい傾向が強かった。）を学級への介入回数が多い院生（筆者）が担当した。抽出生徒のA女とU男を教職経験最長の院生が担当した。）

②生徒が自分の判断にかたくなになりやすかった可能性（はじめはじっくりと自分の判断理由づけを先生が聴いてくれるが、途中から自分の発言を反対の立場から揺さぶられてしまう。また指導者五名中三名が、今回がこのクラスへの授業介入が初めてであり、半分以上の生徒は話したこともない指導者と対話しなくてはならなかった。）

③指導者同士の打ち合わせやロールプレイなどの事前練習の不十分さ（本授業について打ち合わせは院生四名のみ、しかも一回で、担任はメールでのやり取りを除いて授業前の確認のみであった。また対話逐語録からは、「国民の立場」から考えさせるゆさぶりが少ない傾向が認められた。つまり揺さぶりをかける立場としては、ある程度の偏りが存在した。）

④資料に即した判断理由づけ段階の理解不足（指導者側の具体的な生徒の発言の想定範囲が狭かった。段階がばらばらな生徒三人との連続の対話に指導者が十分対応できなかった。後掲の例は、生徒よりも指導者の方が低い

判断理由づけから対話してしまった部分である。

※判断理由づけの段階がかみ合っていない対話部分の例
生徒「実は、民は死ぬのが怖くて法律を守っていると思うん

です。これは法律が間違っています。法律は民を幸せにするためものなんじゃないかって思うんですよ。(おおよそ

四段階)」

指導者「でもそうは言ってもさ、法律を守らせれば王様は楽だよ。(二段階)」

⑤三人の生徒の順番が影響した可能性(生徒は判断も理由づけの段階も様々である。順番として、はじめに対話するか、自分に程よい影響を与える理由づけ段階の生徒の語りに耳を傾けた後で語るか、自分とは二段階以上異なる段階の生徒の後で語るか、によっても差が出た可能性が考えられる。対話の可能性を探索する目的だが、授業形態をとらねばならない実践上の限界とも言える。)

(二) 対話逐語録の分析と考察

抽出生徒A女について

①息の長い発言を早口で一気に、しかもうれしそうに話す。また指導者への「はい」という返事や細かいうなづきが多い。

指導者「はーなるほどねー……人を殺したわけでは、ない、か

らね(A女うなずく)それに対して厳しすぎるんじゃないかと(A女うなずく)。ふん。そんなことを思って、処刑すべきではない、って、思う(A女「はい」)たのね。」

A女「はい。法律を改正すべきだと思ってました。」

指導者「あ、法律を改正すべきだと、むしろね、んー……と」
ろが(A女うなずく)、いま(A女うなずく)、前の子の話を聞いたら(A女「はい」)処刑すべきという考えも、こ、でてきているんだよね(A女「はい」)。」

(一部省略)

②判断の基準に「みんなが」楽しく、幸せに、がある。バランスをうまくとろうとしすぎる傾向が認められる。相談場面ではないにも関わらず、人間関係で行き詰りそうな雰囲気さえ感じられる。

指導者「A女さんはあのこの話を読んでどんな感じが、しましたか？」

A女「いや、すごい複雑な話だなーと(指導者「うーん」)思ったんですけど、ややこしいというか(指導者「うーん」)……なんか、どっちに転んでも誰かが必ず不幸になるような気がしたので複雑だなーとおもったんですけど。」

抽出生徒U男について

全体として発言が長く、言い直し、言い換え、繰り返しが多い。困ったような表情や動き続ける手からしても、不安や自信のなさのように感じられる。

指導者「ではU男「はい」、U男君は、この王様は、どうすべきだと思えますか？」

U男「え、えっと僕は(指導者)「うん」、どっちを選んでも、あれなんですよね、必ず、あの誰かがやっぱり言ったように(指導者)「うんうん」、悲しむっていうか(指導者)「うん」、そんな感じがするんですね。で僕は、王様は、これはあのー、処刑すべきではないと(指導者)「おおー」思うんですけど(指導者)「うんうん」。まあ、あの処刑、すべきだとどっちか、どっちもどっちっていう考えじゃなくて、これもどっちもどっちだから(指導者)「うん」、どっちか選ばなきゃしようがないわけじゃないですか(指導者)「うんうんうんうん」だから、僕はどっちかかっていうっていうかもうほんとに、処刑すべきじゃない。」

U男「そういう意見ですね、まそういう意見(指導者)「うーん」……もし処刑するとしたらやっぱりさっき言ったように

指導者「だからさっきからA女さんが言ってるけど、どっちに決めたとしても、なにかどっかで悲しいとか、つ、つらい事が起(る)んじゃないかっていう。」

A女「みんな幸せになる方法を考えた方が、いいじゃないですか(指導者、うなずきながら笑う)。やっぱり人生楽しいいきたいし(指導者笑う)「だよ、だよね、だよね。」。でもそうするともうす(く)難しい次元に入るんですよ。」

A女「でもかといって王様がその国を、なんとか、平和にするために、決めた厳しい法律のせいで、多分今まで何人か人が処刑にされていると思うから(指導者)「うんうん」、もうおきてしまった」とはどうしようもないし(指導者)「うーん」、それをどう、みんなが幸せになるように転がせるかが問題なんですよね。」

ここから場に応じて判断の基準をゆるめられるようになっていけるような、A女に対する個別の指導が提案されうると言えよう。資料の設定はフィクションによる架空の話である。A女にこのクラス内の状況により即したジレンマ資料を提示することにより、人間関係にまつわる悩みの解決の糸口を探し出せるかもしれない。

弟の今後を保障してから、処刑っていうんなら、納得できるんですけど、まそれ保証してないわけだからほんとに（指導者「うんうんうんうん」・そこが納得できない。」

指導者「弟、じゃ王様がもしその弟さんのことは、あの、ちゃんと面倒見るってなったら、処刑、す、すべき？」

U男「ほーわまあ、それでも、そうはいつてもやっぱあれなんですよ。そういうところの問題じゃない、かんじだよ、そのーいまー。やっぱ法律自体が間違っているっていうかんじ（指導者「あー」。下手すれば「この国に平和は一生来ないだろうって感じの（指導者「あ、このままだ」と「このままだ」と（指導者「おー」。そんな感じですよ、やっぱ。」

抽出生徒とした担任の願いや、日頃の自信に満ちたU男の発言とは異なっている。この原因について三つの仮説が提示される。U男はこれまでよく考えて、自分の意見をまとめてから発言していた。しかし対話ではそれが難しかった。あるいは、U男は年上の人（指導者、先生）に対して自分の意見を言い続ける経験が少なかった。つまりいつもすぐに自分の意見を受け入れてもらうことができているのに、揺さぶられ続けた。または、U男は自分の意見に反論されたり、疑問を呈されたりする経験そのものが少なかったのかもしれない。

この仮説が正しいとすると、担任の願いを実現するためには、U男に対して個別に、意見の異なる仲間との調整の仕方を考えさせたり、教えたりする指導を行うことや、先生や指導者に対するアサーティブな表現のスキル訓練を行う方向が示唆される。

しかしU男のような優等生型リーダーと目される生徒がどこにもいるところから翻って考えてみると、優等生型生徒には、ジレンマ対話はもろい部分が存在するのかもしれない。

全体的な傾向について（対話後の感想から）

「先生と話したり、仲間が先生と話しているのを聞いたりしたと思います。だれの、どんな意見や話が印象に残っていますか？ またそれはなぜですか？」との問いに対して生徒十四人中、十三人が記入した。そのうち六人は仲間の名前を二名もあげてその発言について記入した。しかし指導者の発言にはひとりも言及しなかった。この結果については、一年生担当の院生チームでの事前の話し合いの予想がはずれた。理由として二点が考察される。

①指導者の言葉に気づきを得ようとする態度がはぐくまれにくかった（逆の判断についての理由づけを提示されることで、自分の理由づけを否定されているような気分

になり続けてしまった。

②いつもの仲間がどう判断するか、の方に興味が強かった（仲間の対話を聴いている時間は、生徒にとって苦痛ではないか、と予想していた。しかしビデオを見直すと、興味を持った表情や真剣に考えている様子など、聴く中で精神的に、積極的に対話に参加している姿が観察された）。

七 本研究のまとめと今後の課題

(一) 本研究のまとめ

中学校一年生に対するモラルジレンマ対話の授業においては、授業前後の判断理由づけの段階の昇降において有意差は認められなかった。抽出生徒と指導者との対話逐語録データからは、生徒の判断と逆の判断理由づけからの問いかけが、対話上の抵抗につながっているように解釈される。このことが自分の判断理由づけに固執させしまった疑いは拭えない。また発言の内容や様子から、その生徒の抱える問題に即した個別指導のあり方がいくつか提起された。

(二) 今後の課題

指導者側について

①生命尊重を含むジレンマが、子どもの生命尊重の意識の向上、さらには行動化に資するかについての検証（例

えば必ずしも対話でなく、モラルジレンマ授業で、自傷行為の抑制や停止にどの程度効果があるのか。）

②対話をする前に、判断理由づけ段階の熟知と、その資料にそった判断理由づけ表の理解の徹底

③対話用資料の収集（ジレンマ資料には、ディスカッション向きの資料と対話向きの資料が存在しうるかもしれない。あるいは明確なフィクションより、学校での場面など生徒の日常により近い物語仕立ての方が自分の意見を出しやすいかもしれない。）

④臨牀的な実践事例の蓄積と分析（例えば、個別の生徒の抱える問題に即した価値葛藤を含む資料を与えた場合の効果の検証）

⑤共感的・受容的な対話の組み立て（今回の報告は、揺さぶりを中心として対話を組み立てたものであった。それは林が前掲書でふれているように、問題を抱えた生徒に対する継続的なかかわりに、このモラルジレンマ対話を差し挟んでいく発想からであった。もっと生徒の判断理由づけに共感したり、徹底的に受容するところから対話を構築していく可能性も大いに探るべきであろう。）

⑥揺さぶりのかけ方そのものの検討（生徒の揺さぶり方にも様々な言葉が考えられる。逆の判断をぶつけるような言い方ばかりではなく、「この人の気持ちはどうだろ

う?」「もし君がこの人だったらどうだろう?」などと様々な条件の提示による対話の構築が、生徒自らの役割の取得に応じた積極的な判断を促すことが考えられる。)

生徒側について

①問題をかかえた子どもの資料の理解力(生徒が抱えている問題の種類によっては、対話の元になる資料の読解が困難な場合が想定される。)

②資料の事前の読みを宿題にしようか(継続的なのかかわりにモラルジレンマ対話を差し挟むとき、「次回、この内容について話したいから読んできて。」と指示しても実現することは難しい。資料の読解に時間がかかり、対話にまでたどり着けないで終わってしまうかもしれない。)

③自分の判断理由づけを否定されているように感じる抵抗の存在(必ずしも担任ではなく、例えば保健室にジレンマ資料を常備するのも一案か。)

八 引用・参考文献

・林泰成 「臨床的アプローチによるモラルジレンマ対話」 『道徳性の発達に関する研究年報—学会発足記念号 2001年度版』 2002 道徳性発達実践学会

・J・ライマー、D・P・パオリット、R・H・ハーシュ 著 荒木紀幸監訳 『道徳性を発達させる授業のコツ—ピアジェとコールバーグの到達点—』 2004 北大路書

房

・徳永正直、堤正史、宮嶋秀光、林泰成、榎原志保 『道徳教育論—対話による対話への教育—』 2003 ナカニシヤ出版

【注】

(一) 資料「困ってしまった王様」の出版は、荒木紀幸編著『モラルジレンマ資料と授業展開中学校編』(一九九〇)明治図書、である。以下はその要約である。

三年間凶作続きのシリウス王国では、人々の勤労意欲も失せ、盗みや殺人強盗まで起きていた。人々はお互いを疑っていた。王様はこのような心の飢えに苦慮し、熟慮の結果、人心が乱れた時こそ法律を厳しくして国を治めるべきであるという結論をくだした。早速公布した新法律の「食糧を盗んだ者、または奪った者はいかなる理由にせよ死刑に処す」という一条が、人々を最も驚かせた。

法律が施行されてからの王国は、以前と同じように平和な国に戻りつつあった。人々は一生懸命働くようになり、自分の食糧は自分で収穫

しようという意欲も戻ってきたかのようであった。

王様は、法律の力の大きさにご満悦であった。そんなある日、王様の前に食糧を盗んだとして十四、五歳の娘が引き出された。理由をたずねる王様に娘は「食糧を盗むことがどんなに悪いことか、またどんなに重い刑に処せられるか充分に分かっております。しかし、こうするより他に方法がなかったのです。」と答えた。

さらに家臣のガウスによれば、娘には両親がなく四歳の弟がいた。近所に物乞いしていたが、だんだん冷たくなり、飢える弟を見かねて盗みをした。自分も三日間、何も食べていない。それでも娘は自分より弟に食べ物をと懇願し、ガウスは娘の助命を願った。王様とガウスは言い合う。

「きまりはきまりだ。法律に例外を作った時、法律は法律でなくなるのだ。冷静に考えてみる。もし、この娘一人を助けたら、シリウス王国はまた元のように乱れた国に逆戻りしてしまうのだぞ。お前はそれでいいかもしれない。しかし国を治めるわしには、とてもできないことだ。」

(二)

「王様、法律は民を守るためにあるのではありませんか。このように人心がずさんでいる今こそ、この娘の罪を許し、思いやりの心、情けの心の貴さを身をもって示すべきではありませんか。」

「法律が厳しくなると国は平和になったのだ。それを喜んでいる民もいるのだ。わしは、その声をこの耳で確かに聞いたのだ。」

王様は少女を処刑すべきか、すべきでないか。それはなぜか。

本実践は筆者が中心となって構想し、実践したが、「資質の高い教員養成推進プログラム（教員養成GP）」の一環として平成十八年二月に四回実践された「道徳の授業づくり」のうちの一回として位置づけられる。上越教育大学の実践研究は「マルチコラボレーションによる実践力の形成―学校現場の教育課題に対応した学校教育プログラムと大学の教師教育プログラムの開発を通して―」と題されている。現職教員の大学院生（以下、現職院生）と教職経験のない大学院生（以下、学卒院生）による院生チームと大

学教員チーム、そして協力校教員チームの三つが協働して、現場の課題の解決を目指すものである。課題については現場の側が「授業・学級づくり」「政策づくり」「学校づくり」の中から選択し、それを専門とする上越教育大学の研究室（院生チームと大学教員チーム）が継続的に現場に入って、協力校教員チームと課題を解決するために協働するものである。その詳細については、大学ホームページのアドレス <http://www.juen.ac.jp/contents/new/index.html> ¹⁾（平成十八年十一月十日取得）を参照されたい。

(三) 後記の対話逐語録の表記上の規則については、以下の通りである。

発言「」 データとしてあつかわれる発言は「」
でくくってある。返事などが割り込

んだ部分はさらに○を被せ、実際に割り込んだ部分に記述してある。またあいずちや笑いなど、対話を理解する上で必要と思われる動作も○の中に記述してある。

沈黙

・ 句点はごく短く、しかも文脈上の切れ目として比較的になりな場所にある沈黙。それより長く、しかも言いよどみなどに含まれるものは・で示した。・がひとつあると、沈黙が約一秒の目安である。

長音

― 母音をのばしている部分を示す。―がひとつあると、音ののびが約一秒の間続いている目安である。

表1 「困ってしまった王様」判断・理由づけ段階（上越教育大学道德教育研究室で検討）

処刑すべき	処刑すべきではない
<p>段階1 他律的な道徳性（罰-従順志向）（嫌な目、面倒な結果は避けた方がよい）</p>	
<p>物理的な結果が善悪を決定する 罰を避け、権威に対して盲目的に服従することに価値を見出す</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ・実際に盗みをしたのだから仕方がない。 ・決まっている法律は変えられない。 ・これまで処刑されてきた者の家族などに怒られたくない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・家臣や国民が王様に対して反乱を起こすと困る。 ・家臣や国民に嫌われたら困る。
<p>段階2 個人主義、道具的な道徳性(自己本位志向)（自分にどんなメリットがあるか）</p>	
<p>欲求を道具的に満たす行為が正しい行為 利益を得たりほめられたりすることが価値のあること</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ・「すばらしい王様」として信頼が厚くなる（人気が出る）。 ・法律は守られ続けて国は安定するから統治に苦労しなくて済む。 ・これまで処刑されてきた者の家族などが納得させることができる。 ・気持ちが晴れる（自分がスッキリする）。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「すばらしい王様」として信頼が厚くなる（人気が出る）。 ・少女や少女の家族から感謝される。 ・気持ちが晴れる（自分がスッキリする）。 ・かわいそうだからと判断しなくては、悪い王だと思われる。
<p>段階3 对人的規範の道徳性（他者への同調、あるいは「よい子」志向）（他者の視線）</p>	
<p>他人から肯定されることが正しい行為 ステレオタイプのイメージに対して同調することが価値のあること（例：兄として、友達として、等の期待に恥じないように行動しようとする）</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ・国民も例外を作ることは望んでいないはずだ。（例外を作ることは一国の統治者たる王がやることではない）。 ・法律が厳しくなって喜んでいる民もいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の事情を加味する采配ができる王を家臣も国民も望んでいるはずだ。 ・家臣や国民は、「情け深く思いやりのある王様であってほしい」と思っているはずだ。
<p>段階4 社会システムの道徳性（法と秩序志向）（何のためにそのシステムがあるのか考える）</p>	
<p>社会秩序を維持することが正しい行為 システムが役割や規則を規定しているように考える(システムとの関係で人間をとらえることができはじめる)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ・法律を守らなければ、国の秩序が乱れてしまうかもしれない。 ・例外を認めないからこそ、法律としての意味があるのだ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・法律は、国民を守るためにあるはずのものだ。 ・今まで処刑してきた者たちと事情が違うとなら、法律もそれに合わせて変えられるべきである。 ・少女を処刑することで、逆に国の秩序が乱れてしまうかもしれない。

表2 道徳教育研究室のメンバーと授業づくり実践学級

道徳教育研究室のメンバーと実践学級				
メンバーとその属性				実践学級
現職派遣院生	Aさん	女性30代	A県公立小学校教諭	2年生
	Bさん	男性30代	B県公立小学校教諭	1年生
	Cさん	男性30代	C県公立中学校教諭	1年生
学部卒業院生	Dさん	女性20代	現場経験あり	1年生
	Eさん	女性20代		2年生
	Fさん	女性20代		1年生
研究室教員	Gさん	男性40代		2年生

表3 1年生の授業づくり実践内容の概要

1年生の授業づくり実践内容の概要		
実践回	時数等	内容の概要
第1回授業	(事前授業)1	どんな一字を選んだのか、仲間との発表・質問による交流
	(本授業)2	自分の人生の「これまで」「これから」を漢字一字で表現する「書」
	(事後授業)2	自分の「一字書の作品」にあった飾りつけを行い、思いを語る発表会
第2回授業 (本論文報告授業)	1	先生と1対1でジレンマについて話し合う。同じジレンマについての仲間と先生の対話を聞く。
第3回授業	1	仲間が困っている具体的な場面のロールプレイを通じて、モラルスキルトレーニングを行う。
第4回授業	1	左右対称性から自分の身体を見つめなおす。