

論 説

## 防災教育ツール「クロスロード」を用いた道徳性発達効果に関する研究

松村 暢彦 (環境デザイン学科)

東川 祐樹 (理工学研究科生産環境工学専攻)

A Study on Effect of Moral Development using a Disaster Education Tool “Crossroad”

Nobuhiko MATSUMURA (Environmental Design)

Yuki HIGASHIKAWA (Graduate School of Engineering, Ehime University)

【原稿受付：2016年12月21日 受理・採録決定：2017年1月30日】

### 要旨

本研究では、防災教育ツール「クロスロード」を用いた防災学習の実践を行い、コールバーグの道徳性認知発達理論に基づいた道徳性発達段階の評価と道徳性発達への影響要因の検討を行った。小学生104名を対象として、防災授業を実施し、道徳性発達段階の評価を行った結果、他者への同調志向にある3段階の道徳性を持つ者が最も多く、次に社会秩序の維持を志向する4段階の道徳性を持つ者が多く見られた。また、話し合い前よりも話し合い後の方が、道徳性の発達段階の平均値が高くなっていた。これは、道徳的価値葛藤の経験から適用する規範の変化を促し、道徳性がより高次の段階に発達したと考えられることから、「クロスロード」は、道徳性を発達させる効果を持つ防災教育ツールであることが示された。

### 1. はじめに

近年、阪神・淡路大震災をはじめ、東日本大震災、広島市土砂災害などの多種多様な災害が発生しており、日本に多大な被害をもたらしている。また、近い将来には南海トラフ巨大地震が発生すると予測され、我が国の防災力を高めていくことは急務とされている。そうした中、自然災害に対する理解や防災対応力の育成をねらいとした防災教育が全国各地の小中学校を中心に行われてきた。なかでも阪神・淡路大震災を契機に、火災避難訓練のような単発訓練型から地震に備え、被災に対して立ち向かっていく、より積極的な防災態度、レジリエントな態度を形成する防災教育のあり方が模索されている。しかしながら防災学習の授業の多くは、地震時の状況を想定した避難訓練や救急救命講習、ビデオ等を用いた自然災害への理解といった内容が一般的である。その一方で、実際の災害現場においては、今まで経験したことのない状況が次々と展開されていくため、自身の判断や行動を論理的・多面的に捉えなおす批判的な思考力を身につけることが求められる。

また、学校教育での防災学習は児童、生徒の教育に資することが必要とされる。藤井は「防災学習の目標

というのは、究極的には「生きる力を養う」ことである。」(藤井;2015)と喝破している。災害に関する知識や対応スキルを身に付けることだけを目標においた防災学習が多いなか、藤井の防災学習の目標設定は極めて重要な指摘である。ここでいう生きる力という概念は、1998年の中央教育審議会の第1次答申で登場し、確かな学力、豊かな人間性、健康と体力の3要素からなり、調和的に発達することで育まれるとされている。なかでも森他(2002)は、生きる力における豊かな人間性に関する部分をレジリエンスと捉えることができることを示しており、レジリエンスの育成に対しては道徳教育が大きな役割を果たすことが期待されている。

一方、道徳教育においても従来の心情主義、徳目主義、画一主義の道徳授業が道徳的実践力の涵養の観点から批判されてきた。それに代替可能な道徳授業としてデューイのプラグマティズムに基づく教育論を継承したモラルジレンマ授業があげられる。コールバーグの道徳性発達理論にもとづいたモラルジレンマ授業は、日本でも荒木らによる研究、実践が蓄積されているが(荒木;2015)、防災教育にモラルジレンマを導入した実践報告はあるものの道徳性の観点からは評価

されていない(遠藤;2014)。道徳性とは、道徳的な規範や概念を与えられたまま受け取るのではなく、自分なりのものの見方に基づいて批判的に構成されていくものであり、また、このような認知の変化によってより適切な意思決定がなされていく(山岸;1995)。このように、道徳性の発達には、より良い意思決定を行う上で欠かせないものであり、防災学習においても道徳性の発達を促すプログラムが必要とされている。

そこで、本研究では、防災教育教材として注目されている「クロスロード」(矢守他;2005)に着目する。クロスロードとは、災害現場におけるジレンマ状況を用いることによって自分ならどのように行動するかを考えさせる教材であり、防災対応能力や自然災害の知識を身につけるだけでなく、自身の価値観の変容を促す教材として期待される。さらに、葛藤を抱えながらも批判的に物事を考え、判断を行っていくプロセスは、道徳性の発達を促す効果があると考えられる。しかし、クロスロードも含めて防災学習はこのような道徳性の発達効果に関する定量的な評価はなされていない。

以上のことから、本研究ではクロスロードを用いた防災授業の実践を通して、道徳性の発達段階の評価を行うことによって、防災学習の視点を示すことを目的とする。

## 2. 道徳性の発達と防災学習

### 1) コールバーグの道徳性認知発達理論

個人間の利害や対立が生じた際、これらを解決する上で道徳的な価値意識は重要な役割を果たす。こうした道徳意識の発達段階を評価するための規準については、さまざまな理論的立場から議論がなされてきた。そのなかでも、コールバーグの道徳性認知発達理論は、発達の評価基準を概念的に精緻化した点で注目されてきた。コールバーグの理論はピアジェの認知発達理論にもとづいており、道徳性の発達を個人の認知構造の段階的な変化によって説明する。コールバーグは、相対主義的な道徳的発達の規定に代えて、普遍主義的な道徳的発達の立場に立ち、道徳性の発達とともにより普遍的な道徳的判断が可能になるとしている(Kohlberg, 1969)。

コールバーグの道徳性認知発達理論において、人間の道徳性には3水準6段階の発達段階が存在していることが想定されている(表1)。これらの道徳性発達段階の概念は、人々が下した判断の内容ではなく、いずれの内容の判断が下されようとも、その判断がどのような道徳的推論の形式に依拠しているのかによる。また、人間の成長過程において、道徳性の発達段階は低

次の段階から高次の段階へと発達するものとしており、このような道徳性の発達を促すためには、個人と環境との間に葛藤が生じることを前提としている。これは、人間は自らの道徳水準では解決できない葛藤場面に出会うと、その葛藤を解決しようと試み、その結果として、認知構造の質的変容から道徳性の段階が発達すると考えられることによる。また、道徳上の価値葛藤というのは、自分が考えなかった視点をとることによりもたらされるものであり、他者や社会とのかかわりによって引き起こされると言える。ここでいう他者や社会との関わりは役割取得とも呼ばれ、道徳的葛藤に関わっているさまざまな他者の立場に自己をおくことを意味する。こうした社会が提供する役割取得機会を利用し、役割取得による葛藤解決を自発的に体験することによって、その道徳的推論・判断の能力は発達していく。

表1 コールバーグの道徳性の発達段階

水準	段階
I 前慣習的 水準	1 段階 服従と罰への志向 罰を避けて、権威に対して盲目的に服従する。行為の物理的結果が人間的な意味や価値とは無関係に善悪を決定する。
	2 段階 道具的功利的志向 自分の欲求、時には他者の欲求を道具的に満たすことが正しい行為。行為者の欲求や視点によって価値は相対的であることに気がついている。
II 慣習的 水準	3 段階 良い子志向、他者への同調志向 他者からは是認されることや他者を喜ばせたり助けたりすることへの志向。大多数が持つステレオタイプのイメージへの同調を示す。
	4 段階 権威と社会秩序の維持への志向 義務を果たし権威への尊敬を示し、既存の社会秩序そのもの自体を維持することへの志向。
III 脱慣習的 水準	5 段階 契約的違法的志向 正しい行為というのは一般的な個人の権利と社会全体から批判的に検討され、同意を得てきた規範に照らし合わせて定義されるようになる。
	6 段階 普遍的倫理原理への志向 現実的に定められた社会的な規則だけではなく、論理的な普遍性と一貫性に訴える選択原理を志向する。

### 2) 道徳性の発達と求められる防災学習の類似性

従来の道徳性の発達に関する研究では、社会から課される道徳性の規範をどのように内面化していくのかということに焦点が当てられ、個人が他者・社会と同調し調和する存在となることを道徳性の発達としていた。しかし、コールバーグの理論における道徳性の発達とは、既存の社会に合わせていくという恣意的なものではなく、論理的・合理的な思考プロセスを経て行われる自発的な認知の変化であるとしている。そのため、道徳性を発達させていくには、既存の社会的規範

や慣習に従うのではなく、それらと向き合うことで規範を獲得していくことが必要となる。

一方、防災学習では、災害ビデオや災害体験談等を用いた災害知識の習得や避難訓練による防災対応行動の習得を目的とした授業が一般的に行われている。しかし、実際の災害現場では、防災学習で学んだ知識や行動だけでは対応できない事態に直面することがある。例えば、東日本大震災で「想定外」といわれた巨大な地震や津波のような「想定外」な事態においては、考えることを放棄するのではなく、その場での適切な判断を下す意志を持ち続けることが重要となる。また、災害対策の基本的な考え方として自助、共助、公助がある。自助とは自分の命は自分で守ることであるが、それだけではなく自分を守ることであり、信頼関係にある存在、家族や友人・隣人を助けることができるという共助の基盤になる。国や地方公共団体が被災の取り組みを行う公助についても一個人として理解するとともに地域住民として協力していくことが必要とされる。こうした役割取得の拡大は、道徳性の段階的発達プロセスと軌を一にしている。

このように道徳と防災は、考え方において同じ構造を持っており、コールバーグの道徳性認知発達理論における考え方は、これからの防災学習に必要とされるものである。災害対応力を身につける上では、個人の道徳性の発達には欠かせないと考えられる。そこで、道徳性の発達も促す防災学習プログラムの開発と教材の教育効果として防災行動だけではなく、道徳性の発達効果に関する検討が必要とされる。

### 3. クロスロードを用いた授業の実践とその評価

#### 1) 授業概要

クロスロードを用いた防災授業を2015年11月5日に松山市立北久米小学校（6年生104名）の生徒を対象に実施した（図1）。授業の構成を表2に示す。まず、防災に関心をもってもらうとともに、防災・減災への取り組みの重要性を学ぶため、愛媛県の地域資源の豊かさとおわせて愛媛県に起きた過去の自然災害や毎日のように地震が発生していることを気象庁のデータをもとに伝えた。その後、クロスロードの説明を行い、



図1 クロスロードの授業の様子

表2 クロスロードを使った授業の構成

学習項目	学習内容
自然災害と防災の意義に関する説明（5分）	・自然災害の種類と被害について学ぶ。 ・愛媛県における1週間の地震発生状況と過去の災害を示し、大きな地震はいつでも起こる可能性があることを学ぶ。
クロスロードのルール説明（5分）	・クロスロードという言葉の意味とこの教材の内容について説明する。 ・クロスロードのルールと進め方について説明する。
例題の解説（5分）	・クロスロードのルールと進め方の確認をする。
クロスロードの実践（40分）	・「市民編5009：愛犬を避難所に連れていくべきかどうか」「市民編5014：非常持ち出し袋をみんなの前であけるかどうか」についてクロスロードの出題をする。 ・個人で選択結果とその理由をワークシートに記入する。 ・グループで結果と理由を共有し、ディスカッションする。 ・ディスカッション後にYes、Noのそれぞれの理由づけを板書し全体で共有する。 ・再度、選択結果と理由をワークシートに記入する。
まとめと振り返り（5分）	・防災には「答えのある問い」と「答えのない問い」があることを学ぶ。 ・「答えのない問題」は、災害が発生する前からその対応を事前に考えて日常生活のなかでの取り組みを実施することが重要であることを学ぶ。 ・防災授業の内容を家族と共有し、その対応について話し合いを行うように伝える。



ルールを理解できるように例題の解説を行った。「クロスロード」の設問として、「市民編5009：愛犬を避難所に連れて行くべきかどうか」と「市民編5014：非常持ち出し袋をみんなの前であけるかどうか」を用いた(表3)。次に、クロスロードを出題し、自身ならどうするかを考えさせ、YESもしくはNOの意思決定の選択とその判断理由をワークシートに記入、その後、YESもしくはNOのカードを用いて一斉に意思決定の提示を求めた。さらに、グループに分かれて自身の選択とその判断理由について話し合いをしてもらい、最後にもう一度YESもしくはNOのカードの提示とワークシートへの記入を求めた。そしてまとめと振り返りとして、防災には「答えのある問い」と「答えのない問い」があり、後者についてはあらかじめ対応

を考えて、日常の中で取り組めることを生活に組み込むことが重要であることを学ぶ。たとえば、愛犬を避難所に連れていくべきかどうかについては、日頃から近所の人たちにおとなしい犬であることを分かってもらうために散歩に連れていったり、近所の人たちに挨拶や声かけをしたりすることが重要であることを例に出して説明した。その後、今日の防災授業の内容を家族に話して、対応方法を一緒に考えるように依頼して授業を終了した。授業時間は60分間とした。

表3 用いたクロスロードの課題

<p>第1問：あなたは市民です。 大地震で、家がつぶれて、ひなんじょに行くことになりました。家には家族のように大切なももちゃん(ゴールデンリトリーバー、メス3才(さい))がいます。ももちゃんもいっしょにひなんじょにつれて行きますか？</p>
<p>第2問：あなたは市民です。 地震で家がつぶれ、家族そろってひなんじょで集団生活することになりました。家から非常持ち出しぶくろ(水、食料3日分)を持ってきましたが、ひなんじょには水も食料も持たない家族がたくさんいます。みんなの前であけますか？</p>

表4 規範-基本判断の関係性と評定の例

規範	基本判断
<ul style="list-style-type: none"> <li>① 生命</li> <li>② 法律・規則</li> <li>③ 対人関係</li> <li>④ 所有権</li> <li>⑤ 良心</li> <li>⑥ 権威</li> <li>⑦ 有資格・秩序</li> <li>⑧ 罰</li> <li>⑨ 貞節</li> <li>⑩ 性規範</li> <li>⑪ 契約・約束</li> <li>⑫ 信約</li> <li>⑬ その他</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 従従する(権威ある人や時に従う)</li> <li>② 非難する(罰を受ける)</li> <li>③ 頼む(先れる)</li> <li>④ 権利がある(権利がない)</li> <li>⑤ 義務・責任がある(義務・責任がない)</li> <li>⑥ 悪い評判を避ける(悪い評判を気にする)</li> <li>⑦ 賞賛を求める(罰を避ける)</li> <li>⑧ 個人的な利益につながる(個人的な不利益につながる)</li> <li>⑨ 社会(集団)の利益につながる(社会に不利益となる)</li> <li>⑩ 世界での生き方を大切にすること</li> <li>⑪ 自尊心を大切にすること</li> <li>⑫ 社会的規範・社会的認知に適合すること</li> <li>⑬ 人間の尊厳・民主的社会的規範に適合すること</li> <li>⑭ 約束に違わず見過しを断り、あるいは役を取ってやる</li> <li>⑮ 相互扶助、あるいは精神的に援助を受ける</li> <li>⑯ 公平・公正を維持すること</li> <li>⑰ 社会的契約、あるいは自由な合意を維持すること</li> </ul>
	<p>基本判断①-④は「基本規範」に分類される。</p> <p>基本判断⑤-⑦は「自己本位的志向」に分類される。</p> <p>基本判断⑧-⑬は「功利論的志向」に分類される。</p> <p>基本判断⑭-⑯は「規範的志向」に分類される。</p> <p>基本判断⑰-⑱は「公平・公正への志向」に分類される。</p>
<p>【評定例】市民編5009: 愛犬を避難所に連れて行くべきかどうか</p> <p>判断: 連れて行かない (NO) 理由: 「避難所には地震によって食べ物が不足している人たちがいるので、そういう緊急の場合に犬をつれてくるのは良くないと思うから。」</p>	<p>規範: ⑤良心 自身の選択が道徳的に良いことなのか悪いことなのかについて考えて判断をしていることから、「良心」が判断の規範になっていると考えられる。</p>
<p>基本判断: ⑨社会に不利となる</p>	<p>犬を連れて行くことによって周りの人々に食料不足の迷惑をかけてしまうといったことが文章から読み取れるため、社会(集団)の不利益につながるのだからといったことが功利論の基本規範になっていると考えられる。</p>
<p>評定段階: 3段階</p>	<p>人に迷惑をかけることを悪い行いと、その行動を行わないことで良い行いようとする傾向が見られることから、この被験者は「良い志向」にあると考えられ、道徳性発達段階は3段階に相当するとされる。</p>

## 2) 道徳性発達段階の評定方法

コールバーグの道徳性発達段階を規準とし、意思決定の判断理由を記入したワークシートから道徳性の発達段階を評定した。評定を行う際は荒木らによって作成された表4に示す「規範-基本判断」判定法を用いた(荒木他, 1986)。この判定方法は、個人の道徳性の発達を客観的に測定することを目的にコールバーグらによって提案された方法で、道徳性検査マニュアルも整備されており、高い妥当性が検証されている。評定の対象とするのは被験者の自発的反応であるが、直接的判断や使用された言葉そのものではなく、判断の背後にある基本的な志向や原則である。判断の具体的手順としては、対象者の理由づけがどの道徳性の規範(生命、法律・規則など)にもとづいてなされているかを選択し、次に基本判断はどのような基本様式(服従、非難など)または志向の型(良い評判を期待する、賞賛を求めるなど)に属するかを判断する。最後に理由づけの内容から道徳性の発達段階を判定する。これらの評定は、著者らと愛媛大学工学部環境建設工学科の学生および大学院生との議論をもとに行った。表4に市民編5009の評定例を示す。

## 3) 結果と考察

小学生の話し合い前後における道徳性の発達段階を図1に示す。小学生の評定結果を見てみると、第1問、第2問ともに3段階の道徳性を持つ児童が最も多く見られた。第1問では、「犬を連れて行くことで、避難所にいる他の人たちに迷惑をかける」、「犬を連れて行くことで他の人を癒してあげられる」といった記述内容が多く、第2問では、「持ってきていない人の前で非常食を食べるのは失礼」、「食べ物がない人がかわいそう」といった判断理由が多くを占めていた。これらの記述内容は、他者に対する配慮や「相手の立場になって行為をすべきである」という信念に基づいていることから道徳性は3段階に相当すると考えられる。また、この段階の児童は、他者から期待される役割を遂行することが正しいとし、他者からは認められ他者を喜ばせたり助けたりすることを志向する傾向

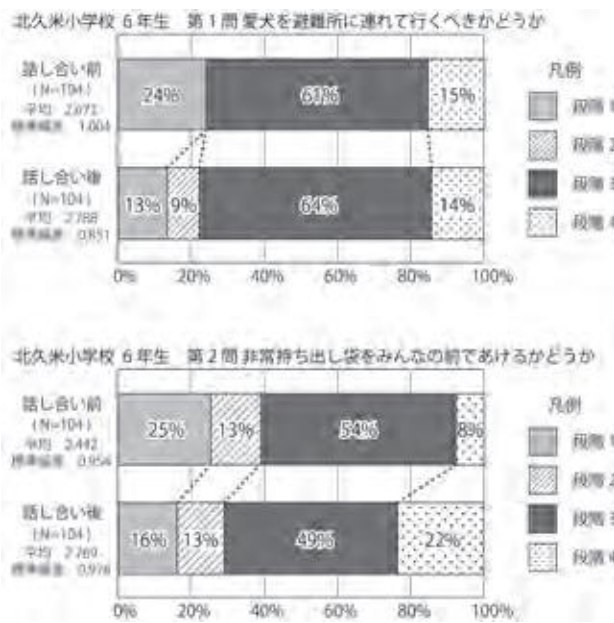


図1 話し合い前後における道徳性の発達段階

にあることから、「良い子」志向とされている。そして、話し合い前後における発達段階の変化を見てみると、3段階の道徳性を持つ児童の割合に大きな変化は見られないが、1段階の道徳性を持つ児童の割合は減少していることが読み取れる。

つづいて「規範-基本判断-発達段階」のタイプ別の出現頻度を示す(表5)。第1問の愛犬を避難所に連れていくかどうかについては「生命対人関係」、第2問の非常持ち出し袋をあけるかどうかについては「対人関係対良心」の価値葛藤と捉えることができる。これらの判断の拠り所となった道徳性の「規範」は、第1問で12規範のうち5つで、第2問で7つになる。すなわち、第1問では「生命」「法律・規則」「対人関係」「良心」「罰」、第2問では「所有権」「市民権・秩序」を加えたものになっている。出現頻度の大きさで比べると第1問では「生命」の規範が最も重視され(46頻度)、ついで「対人関係」(35頻度)でこの2つと比べて「良心」(9頻度)、「法律・規則」(3頻度)、「罰」(2頻度)は少ない。第2問では、「対人関係」が最も多く(41頻度)、ついで「良心」(20頻度)、「生命」(16頻度)、「罰」(13頻度)の順になっている。課題の中で操作的に対立させている道徳的価値は2つであることを考慮すると、判断の根拠となった道徳的規範は特定のものに偏るのではなく多様な規範によって判断されていたことを示している。また、基本判断に着目すると、第1問、第2問ともに「良い評判を期待する」が最も多く、ついで「非難する(賛成する)」になっている。道徳性の判断に用いた理由づけが道徳性の発達という視点から見ると、第1問、第2問ともに道徳性発達の

段階が高くなるほど基本様式よりも志向の型が優位になっている(表5)。第1問では第1段階では「非難する」「報いる」といった基本様式が多いが、第3段階では「良い評判を期待する」という志向の型の割合が高くなっている。第4段階では理由づけは幅広く分布するようになり、「権利がある」といった項目の割合も高くなる。第2問でも第1段階では「非難する」「報いる」のような基本様式と個人的な利益指向型が多いが、第2段階では「良い評判」を志向する型がみえはじめ、第3段階では「良い評判」を志向する理由づけが大半を占める。第4段階では、社会の利益志向や社会的理想や個人の尊厳に基づく理由づけになっていることから、自己本意的→功利的→理想的なものへの志向という発達段階が認められた。

表5 道徳性判定マニュアルにおける事例出現頻度  
市民編:5009(愛犬を避難所)の話し合いの前

道徳性 発達段階	1				3					4		小計		
	1	2	3	99	1	2	3	4	5	8	99		1	2
基本判断	1			1	1									2
基本 様 式	2	5		1	5	4		3				1		19
	3	4		1						2				7
	4	1			1	1						10		13
	5				1	1	2						3	7
	6			4		17	21				1	1		44
志 向 の 型	8			1										1
	9					1		9						10
	13											1		1
	計	10	0	7	8	23	0	28	0	9	2	1	13	3

市民編:5014(非常持ち出し袋)の話し合いの前

道徳性 発達段階	1				2					3				4			小計		
	1	2	3	4	8	99	1	3	5	8	99	1	3	4	5	1		3	7
基本判断	1																		0
基本 様 式	2	5	1	2	1		2	1	1		1		9		1				24
	3	2				7					6								15
	4	2		1			1						1						5
	5																		0
	6							3	1				1	25	18				48
志 向 の 型	8			3															3
	9												1			1			2
	12																2		2
	13																1		4
計	9	1	2	5	7	2	4	2	1	6	1	1	35	1	19	2	2	4	104

表中の数字は表4の規範、基本判断の番号と対応している。

話し合いの効果をみるために各問いで話し合いの前後での用いた規範の変化を示す(表6)。第1問では話し合い前では「生命」「対人関係」が多かったが、話し合い後では「生命」から「対人関係」や「良心」に、「対人関係」から「生命」や「良心」に変化している。これは前慣習的な水準にあったものからよ

命」に変化したものも、話し合い前では自分の愛犬の命を念頭に置いた理由づけから、話し合い後では避難所に犬を連れていったときに他の人の生きがいを生み出す可能性のように生命の捉え方の拡張がみられた。第2問では話し合い前から後にかけて、「生命」から「対人関係」、「対人関係」から「良心」や「市民権・秩序」、「良心」から「市民権・秩序」「生命」「規則」、「罰」から「良心」「市民権・秩序」に理由づけが変化している。これらについても発達段階に応じた規範の変化と解釈できる。以上のことから、道徳性の発達段階が低い児童は他者との話し合いから得た、自身と異なる価値観に影響を受ける場合もあることが示された。さらに、話し合い前よりも話し合い後の方が、道徳性の発達段階の平均値が高くなっていることは、道徳的価値葛藤の経験から適用する規範の変化を促し、道徳性がより高次の段階に発達したと考えられる。以上のことから、「クロスロード」は、道徳性を発達させる効果を持つ防災教育ツールであることが示唆された。

表6 市民編：5009（愛犬を避難所）の話し合いの前後の規範出現数

規範	話し合い後							合計
	生命	規則	対人関係	良心	罰	その他		
話し合い前	生命	22	1	12	7	0	4	46
	規則	2	1	0	0	0	0	3
	対人関係	10	0	15	7	1	2	35
	良心	1	0	1	6	0	1	9
	罰	1	0	1	0	0	0	2
	その他	1	0	2	4	0	2	9
合計	37	2	31	24	1	9	104	

表7 市民編：5014（非常持ち出し袋）の話し合いの前後の規範出現数

規範	話し合い後								合計	
	生命	規則	対人関係	所有権	良心	市民権・秩序	罰	その他		
話し合い前	生命	9	1	4	0	0	0	2	0	16
	規則	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	対人関係	3	0	25	1	4	5	0	3	41
	所有権	0	0	3	2	1	0	0	0	6
	良心	2	2	3	0	9	4	0	0	20
	市民権・秩序	0	0	1	0	1	2	0	0	4
	罰	1	0	0	0	2	4	6	0	13
	その他	1	0	0	0	1	1	0	0	3
	合計	16	3	36	3	18	16	8	4	104

#### 4. おわりに

本研究では、防災学習教材として注目されている「クロスロード」を取り上げ、小学生への実践を通して道徳性の発達を促進させる可能性があるということを示した。

東日本大震災以降、災害時に生き残るサバイバルス

キルを身に付けようとする防災学習は、教育目標の「生きる力」と言葉が重複するイメージがあることから、防災学習と生きる力の涵養が同一視されることが多い。もし学校教育の中で防災学習を展開していくのであれば、生きる力の3つの構成要素を念頭に置いた授業構成を考える必要がある。

本研究で行ったクロスロードによるモラルジレンマは道徳教育での実践であるため、レジリエンスに結びつきやすいという利点がある反面、実際の災害時に適した行動をとれるかについては効果が低い可能性も想定される。それを補うためには、郷土学習と避難行動も含めた防災学習と連携して実践していくことが必要とされる。それらの学習と組み合わせた道徳性の発達、レジリエンスへの効果への有効性も検証が必要となる。

#### 引用文献

- 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, Vol.9, No.1, 1-30.
- 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判定. 兵庫教育大学研究紀要, Vol. 1, NO. 6, 97-137.
- 遠藤悠(2014). 小学校児童の災害時における判断力を育む防災教育の実践－「モラルジレンマ」を導入した授業実践－. 地理学報告, No.116, 53-63.
- 藤井聡(2015). 実践シティズンシップ教育 防災まちづくり・くにつくり学習 第I部第1章「防災まちづくり・くにつくり学習」の目標と方法. 悠光堂.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (ed). Handbook of Socialization: Theory and Research. Rand McNally, 347-480. (L.コールバーグ(1987). 「道徳性の形成」. 新潮社.)
- 森敏昭・清水利治・石田潤・富永美穂子・Chok C. Hiew(2002). 大学生の自己教育力とレジリエンスの関係. 学校教育実践学研究, No.8, 179-187.
- 山岸明子(1995). 道徳性の発達に関する実証的・理論的研究. 風間書房.
- 矢守克也・吉川肇子・網代剛(2005). 防災ゲームで学ぶリスク・コミュニケーション・クロスロードへの招待－. ナカニシヤ出版.