

「防災道德」の授業開発に関する研究：
「道德教育」と「防災教育」をつなぐ授業理論と実践

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤井, 基貴, 生澤, 繁樹 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007786

「防災道德」の授業開発に関する研究

－「道德教育」と「防災教育」をつなぐ授業理論と実践－

藤井基貴* 生澤繁樹**

A Study on the Lesson Development in Moral Education
integrated with Disaster Education

Motoki Fujii and Shigeki Izawa

Abstract

The purpose of this study is to offer original teaching materials and lesson plans for moral education integrated with disaster education. In this paper, we report on a project focusing on classroom discussion based on the theory of moral dilemma and propose a review of materials development and then clarify the possibility of this lesson plan for developing the thinking skills and judgment of children during a disaster. In conclusion, we examine the significance of this project and the problems to be improved from the viewpoint of school curriculum.

キーワード：道德教育 授業開発 防災道德 モラルジレンマ 防災知 道德知

はじめに

東日本大震災における「想定外」と言われた巨大な地震や津波のなかでも、「釜石の奇跡」に代表されるように、学校における地道な防災教育の取り組みによって救われた多くの命がある。大震災以降、防災教育の要が学校教育にあることもまた社会の共通認識として広がりつつある。そのなかで、防災研究者からは従来の「おはしも」式避難訓練だけでは大規模災害のなかで生き残れないという指摘が相次いでいる。

2012年7月に出された「東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議」最終報告（以下、『最終報告』）では、「現在の学校教育においては、防災を含めた安全教育の時間数は限られており、主体的に行動する態度の育成には不十分であり、各学校において、関連する教科等での指導の時間が確保できるよう検討する必要がある」（傍点：筆者）として、防災に関する知識や災害時にとるべき行動について一方的に伝達するだけでなく、児童生徒が主体的に判断・行動するための防災・安全教育プログラムの開発を求めている。

防災教育に関する教材にはすでに優れたものが数多くある。なかでも、阪神大震災を契機に開発された

「クロスロード」や静岡県内でも広く紹介されている「災害図上訓練 DIG」などはさまざまな防災教育の場で活用されている。これらの教材は、行政および社会教育の場といったノンフォーマルな教育の場で普及が進んでおり、その効果についての検証も進められている。その一方で、これらの教材がどのようにフォーマルな教育の場において、すなわち既存の教育課程なかで活用できるかが課題となっている。

本研究プロジェクトでは、2011年4月より、こうした先行教材および取り組みの成果に学びつつ、年間35授業時間が確保されている「道德の時間」を活用した防災教育（以下、「防災道德」）の授業およびカリキュラム開発を進めてきた。そのねらいは災害時における主体的な判断力および行動力の育成にある。本論文では、2011年度に静岡県内の三つの小学校で実施した「防災道德」授業の取り組みを中心に、これらを授業実践記録としてまとめ、その課題および今後の可能性について検討する。まず1章において授業開発と実践の構想について藤井が論じ、つづく2章において生澤が災害時をめぐるモラルジレンマ学習に着目して「防災道德」授業の課題と可能性について検討を加える。

（文責：藤井）

*静岡大学教育学部 **上越教育大学

1 「防災道徳」授業の開発プロジェクト

1-1 防災教育と道徳教育の連携

日本の小中学校の教育課程は基本的に「各教科」、「道徳」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」の4つに区分されている。現行の小学校の学習指導要領をみると、防災に関する内容は「各教科」の社会および理科に含まれている。ただし、教科の授業のなかで児童生徒が防災に関する一定の知識を学ぶことはできても、災害時における主体的・自律的な判断力を形成するための授業を実施することは実質的に難しく、そのことは『最終報告』においても指摘されている通りである。そのため昨今では抜き打ちの避難訓練や避難所生活を体験する防災キャンプなど「考える防災教育」と呼ばれる取り組みが各地で進められている。

「考える防災教育」という観点において重要となるのは、学校が児童生徒に主体的な判断力や行動力を習得させるための教育内容をいかに開発・提案できるかということにある。村越(2013)が的確に指摘しており、災害時には日常的な判断を超えた「超慣習的」な判断や行動が求められる。基本的な防災リテラシーをそなえた上で、児童生徒が「想定外」に対しても柔軟に対応できる資質を育成することがいま防災教育に問われている。

1-2 防災道徳の授業構想

こうした問題意識をもとに、本研究プロジェクトでは「道徳の時間」を活用した防災教育の開発を進めてきた。

現行の学習指導要領において道徳教育の目標は「道徳的な心情」、「判断力」、「実践意欲と態度」の三つの道徳性を養うことと記されている。これまでの道徳授業においては「読み物資料」や「視聴覚教材」を活用して、登場人物の気持ちを読み取らせる「伝統主義的アプローチ」が主流をなしてきた。防災に関連した道徳教材については、過去の災害における逸話や美談のいくつかが「読み物資料」としてまとめられており、それらは登場人物の勇敢さや社会奉仕の精神といった「道徳的な心情」を教材化したものが多い。その一方で、災害時に求められる判断力や行動力の育成に資する道徳教材や授業案についてはほとんど見当たらないのが実情である。

開発の切り口として注目したのは「モラルジレンマ」授業と呼ばれるアプローチである。モラルジレンマ授業は「進歩主義的アプローチ」(林, 2009)の一つに数えられ、1990年代始めから徐々に導入されてきた授業方法である。同授業では、道徳的価値の葛藤を含んだ資料が児童生徒に示され、討議が展開される。授業中は多くの時間が話し合い活動にあてられており、締めくくりに際しても教師が正答をまとめるようなことはしない(=オープンエンド方式)。災害時の判断

には道徳的・倫理的なジレンマを含んだ事例が無数に存在する。本研究プロジェクトでは、それらのジレンマに注目し、これらを道徳教育の観点から教材化することによって「考える防災教育」に資する教材・授業開発を進めてきた。

もともとモラルジレンマ授業は、アメリカの心理学者コールバーグ(Lawrence Kohlberg, 1927-1987)が提案した認知的道徳性発達理論に基礎を置いている。コールバーグは病気の妻のために薬屋に泥棒に入るとは許されるかという「ハインツのジレンマ」の事例を用いて世界各国で道徳性の発達段階を検証した。

検証の結果、コールバーグは道徳性には世界共通して六段階に区分される発達段階があると結論づけている。六段階とは「前慣習的段階」とされる①「懲罰志向」、②「快楽志向」の段階、「慣習的段階」とされる③「よい子志向」、④「法と秩序志向」の段階、「超慣習的段階」とされる⑤「社会契約志向」、⑥「普遍的な倫理的原理志向」の段階である。コールバーグにおいて人間の道徳性は、最終段階の「普遍的な倫理的原理志向」に向かいながら、倫理的な普遍性・一貫性に基づく主体的な判断力を獲得し、他律的な生き方から自律的な生き方へと転回をとげるものとされた(コールバーグ, 1987)。

本研究プロジェクトでは、価値の葛藤および「慣習的な思考」からの脱却に焦点をあてたモラルジレンマ授業のアプローチに学びつつ、同授業を防災教育として活用するための理論および実践上の課題を整理検討して、授業デザインを構築してきた。

そのなかで改めて注目したのはコールバーグの「プラス1方略」と呼ばれる学習理論と晩年の「ジャスト・コミュニティ」と呼ばれる道徳教育理論である。

プラス1方略とは、道徳性の発達段階において、より一段高い段階の理由にふれると、一段階低いあるいは二段階高い理由にふれるときよりも、学習者はおのずとより高い道徳性の段階に引き上げられるという学習理論である。一斉授業によるモラルジレンマ授業では、授業者はみずから想定した指導上の「ねらい」を児童生徒に浸透させようとするあまり、学習者同士の話し合い学習の効果を捉えにくい。というのも、教師は学習の生成を教師と児童生徒の間でおもに想定する傾向を持つためである。プラス1方略の観点に立てば、モラルジレンマ授業の特質は、教師と児童生徒の間だけでなく、児童生徒の間にも学習のダイナミクスが生じる点にも認められる。さらに言えば、授業では「AかBか」だけでなく、学習者の間で第三の選択肢について吟味し、ジレンマ状況を回避しようとする知恵が開かれる点も重要となる。

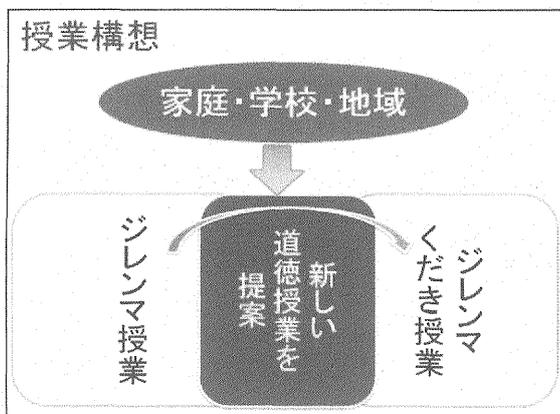
また、晩年コールバーグはみずからの理論が心理学の実験によってつくられたものにすぎず、実際の学校現場の実践において有効に機能しなかったことを「心

理学者の誤謬」と表現し、道徳性発達理論から「ジャスト・コミュニティ」と呼ばれるより実践的な道徳教育理論を展開した。「ジャスト・コミュニティ」（＝正義の共同社会）の実践において重視されたのは、抽象的な価値についての討論ではなく、多様な価値を含み込んだ現実の社会生活に根ざした諸問題についての討論であった。コールバーグは討論の場に子どもたちが参加することを通じて、カリキュラム全体に影響を波及させ、学校の「道徳的雰囲気」自体の変革を目指したという。こうした構想を参照し、「防災道德」授業においても、その社会現実を既存の教育課程のなかで位置づけ、カリキュラム横断的な授業づくりを目指している。

1-3 教材開発および指導上の工夫

1-3-1 授業デザインと授業コンセプト

授業は、災害時の判断に迷う状況について考えさせる「ジレンマ授業」とジレンマをあらかじめ回避するための知恵について考える「ジレンマくだけき」授業の二段階方式で構成した。



本授業実践の基盤となるのは防災科学についての「確かな知識」に裏付けられた教材である。教材の開発にあたっては静岡大学防災総合センターの専門家に指導助言を受け、実際の授業では「導入」や「終末」の場面において防災科学の基礎データや最新の知見を盛り込み、その上で求められる判断や行動を「展開」部分で児童生徒に考えさせるようにした。「教えて考えさせる」（市川、2008）という授業理解をもとにして、本研究プロジェクトでは、基本的な防災リテラシーを習得した上で、「超慣習的」な判断へと迫る授業づくりを基本的なコンセプトとしている。

1-3-2 授業の工夫

ジレンマ授業では、児童生徒が発言しやすい環境をつくりだすために、教室から机を撤去し、立場や意見に別れて教室の左右に座席を移動させる。議論のなか

で意見がかわった場合はその都度座席は移動できる。授業者はパワーポイントによるデジタル紙芝居を作成したり、役割演技を導入するなどして児童生徒が実際の状況を出来るだけ想像しやすいように工夫する。また、授業展開のなかで児童生徒の立場がはっきりしない場合は「ジレンマメーター」と呼ばれる図表を黒板にはりつけ、どちらの立場にどれくらい近いかをネームプレートをはらせることで視覚化し、討議の活性化を試みた。

ジレンマ授業の実践において、とくに重要となるのは児童生徒を発問でゆさぶりながら判断の根拠を育てることである。授業者は「場面転換」や児童生徒の意見に対して「切り返し」や「問い返し」の発問を繰り返すなどして考えをゆさぶり続ける。その際には自分の意見と反対の意見にゆさぶる「横のゆさぶり」だけでなく、自分の意見をより深く考えさせる「縦のゆさぶり」を意識し（立体的ゆさぶり）、授業者は発問パターンを10種類以上準備して授業にのぞむ。

1-3-3 家庭・地域社会との連携

学校教育を起点とする防災教育を家庭や地域へも広げるために授業の「終末部」では持ち帰り用の防災資料を配付し、家庭へもフィードバックする。開発した教材については地域の防災訓練や防災イベントにて紹介するなどして学校と家庭、地域との連携を図っている（写真1）。



（写真1）大浜ビーチフェスタ 2012 へのブース出展

1-4 防災道德の授業実践

2011年度における授業実践は家庭防災班、学校防災班、地域防災班の三組に分かれて、小学校高学年および中学生を対象として実施された。以下では、それぞれの授業実践の概要をまとめる。

1-4-1 家庭防災班の実践

日時：2011年12月5日（月）
場所：浜松市立東小学校6年2組
1限目：ジレンマ授業

「ガソリン泥棒」

2 限目：ジレンマくだけき授業

「防災バッグをつくろう！」

家庭防災班の授業は 2011 年 12 月 5 日に浜松市内の小学校で実施された。一時限目の授業では、自動車からガソリンが抜き取られた「ガソリン泥棒」の事件を報じた新聞記事を配布し、児童に避難所生活で熱を出した子どもの親の立場になって、ガソリン泥棒をして子どもを病院に連れて行くことの是非を問いかけた。

授業者はより具体的に状況を理解してもらうために、討論のなかでガソリンを買うためにできた行列の写真を見せ、そのときどれほどの寒さであったのかを説明した。児童の意見はほぼ半分に分かれて活発に意見を交換した。児童からは「苦しんでいる人はほかにもたくさんいる」、「苦しむ子どもを見捨てることはできない」といった意見が出され、「車以外の移動手段も考えるべき」といった意見も導き出された。授業の「終末」にあたって授業者はこのようなジレンマ状況を回避するために、普段からどのような備えが必要なのかについて問いかけて一時限目の授業を終えた。

二時限目の授業では、災害への備えとして防災バッグをつくる授業を行い、バッグに入れる物品の選択を課題とした。まず、グループ毎に分かれて、防災バッグに詰める非常食や衣類、救急用品などをカードリストから選びとらせる。それらを「防災バッグ」シートに貼り付けて、他のグループに対して選択の理由について発表を行う。最後にそれぞれのグループが選んだ物品の総重量を計測し、実際の重さを体験させた。

授業のねらいは、防災バッグづくりを体験してもらうことで、日ごろの防災意識の向上をはかるとともに、家族間の協力の必要性に気づかせることにある。授業での学習の成果を家に持ち帰ることができるよう最後に非常品についてまとめた防災パンフレットを配布し、各家庭での話し合いを提案した。

1-4-2 学校防災班の実践

日時：2012 年 1 月 12 日（木）

場所：静岡市立南中学校 3 年 1 組

1 限目：ジレンマ授業

「友人を確認する？避難する？」

2 限目：ジレンマくだけき授業

「学校内の危険をみつけよう！」

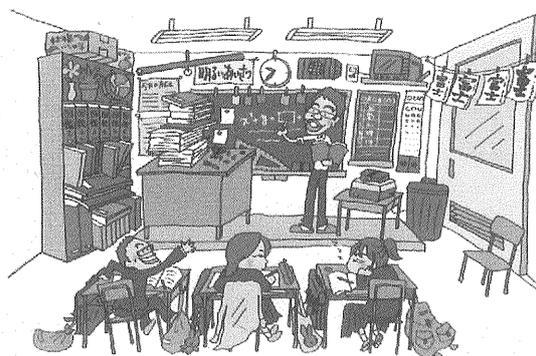
学校防災班の授業は 2012 年 1 月 12 日に静岡市内の中学校で実施された。一時限目の授業では、地震が発生して津波が迫るなかで、運動場にある体育器具庫に入っていった友人の安否を確認するか、そのまま避難するかを問いかけた。

授業者が物語を読み上げると「確認する」を選んだ

生徒は 7 人で、「避難する」を選んだ生徒は 24 人であった。生徒からは「津波はすぐにくるわけではない」、「友達を助けなければ後悔する」、「自分の命を大切にしたい」、「自分勝手な行動は周りに迷惑がかかる」、「まず先生に報告するべき」といった意見が出された。

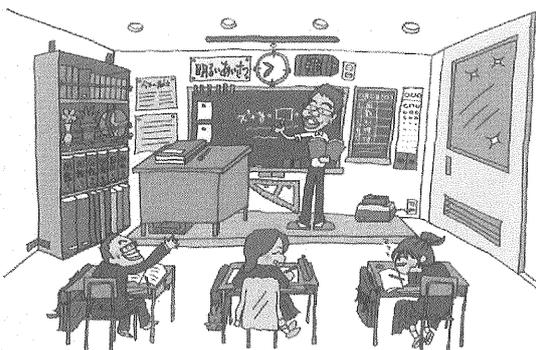
授業者は「もし助けてという声が聞こえたらどうする」、「この学校なら津波がくる時間はどれくらいだと思う」といったゆさぶり発問を投げかけ、議論は次第に白熱し、意見をかえる生徒もあらわれた。

二時限目では、普段から学校環境にはどのような防災上の危険が潜んでいるかについてイラストを使って考えさせる授業を実施した。イラストを使った教材の開発は先行教材の成果を参考に行っている（林・高山、2011）。教材の作成にあたっては学校内の危険箇所をリストアップし、下絵を作成のうえ、イラストレーターに依頼してイラスト化した（図 1）。生徒はグループでイラストのなかにひそむ危険箇所を指摘しあい、グループ毎に意見をまとめて発表した。



(図 1) 作成したイラストの一例（危険な教室）

授業者は各グループの発表の後で正解をイラストで示し（図 2）、それぞれの箇所について説明を行った。加えて、家庭でも危険箇所についてリスト化した補足資料を配付して授業を終えた。授業を受けた生徒からは「日常生活環境に対する防災意識が高まった」、「災害時に近づいてはいけない場所がわかった」といった感想が寄せられた。



(図 2) 作成したイラストの一例（安全な教室）

1-4-3 地域防災班の実践

日時：2012年1月23日（月）、25日（水）
 場所：静岡市立清水三保第二小学校6年1組
 1限目：ジレンマ授業
 「取材する？助ける？」
 2限目：ジレンマくだけき授業
 「地域の防災情報を知ろう！」

地域防災班の授業は2012年1月23日および25日に静岡市の三保半島に位置する小学校で実施された。三保半島は東海地震において津波が来ることが予想されており、本授業では津波からいかに自分の命を守るか、その際にどのように防災情報を入手するかを考えさせることがテーマとなった。

一時限目では、被災地で取材をする報道カメラマンの物語を「デジタル紙芝居」によって説明し、児童には自分がカメラマンの立場だったら報道を続けるか、人命救助に参加するかを問いかけた。

「報道する」立場からは「報道して状況を全国の人に伝えることが重要」、「報道カメラマンの自分のできることは報道だ」、「報道はより多くの人命を助けることにつながる」といった意見が出された。「人命救助する」立場からは「人の命が何よりも大切」、「助けなければ後悔する」といった意見が出された。

清水三保第二小学校は津波に対する防災意識の高い学区であったことと、これまでに行った授業の成果が活かされて、授業中は常に多くの児童が手を挙げて発言し、活発な意見交換がなされた。

二時限目の授業では、メディアによる報道だけでなく普段の生活のなかから防災についての情報を得られることを体験してもらうために、「1:2,500」の白地図を用いた授業を行った。児童たちは白地図上に標高をシールで三段階に分けて貼り、その上に過去の津波の浸水域を色づける。この教材は牛山らの研究成果に基づいて作成された（牛山ほか、2009）。史実と科学的知見に基づいた図上訓練を行い、地域の「標高+建築物の高さ」を理解して、防災意識を高めることをねらいとしている。

1-5 2012年度の活動およびフィードバック

中央教育審議会では「防災・安全」の教科化が検討されている。同教科が設置されたとしても一授業時間枠にとどまることのない教育課程全体を通じた防災教育の設計は必要となる。本研究プロジェクトでは今後の課題として、「防災道徳」授業を起点として、各教科、特別活動、総合的な学習の時間といった全教育課程との横断的で体系的な連携をとり、「防災」をキーワードとした「クロスカリキュラム」を設計することを目指している。

また、本研究プロジェクトでは災害時において自分

で正しく判断し、行動できる人材を育てることをねらいとしている。心理学者からは今回の大震災において判断を鈍らせる要因となったのは、誤った知識だけでなく、経験則に基づく「正常性のバイアス」が影響を与えたことも指摘された。「異常性がある範囲内であれば、なるべくそれをノーマルなコンテキストで見えしなおそうとする傾向」（広瀬、2000）のことを指す。今後は科学的知識や規範意識だけでなく、災害時における人間の心理状態についても教材開発の視点に加えるながら、「防災道徳」授業の開発を進める必要がある。

加えて、2011年度の実践では教材の開発者である学生が授業も実施している。今後は教材を学校の先生方に活用いただく機会を増やし、より学校やクラスの実情にあった実践へと開発を進めていく必要がある。このことについては2012年度には静岡県内・外の学校と「防災道徳」授業の共同研究が進められている。これまでに10校程度で授業が実施され、多くの有益なフィードバックをいただくことができた。成果と課題については別稿に譲りたい。

本研究プロジェクトでは「防災リテラシー」をふまえた上で、市民社会に生きる児童生徒が災害時においても「主体的に行動する態度の育成」を目指すことを課題としている。換言すれば、防災リテラシーから防災シティズンシップを展望する教育開発である。今後はこうした課題および問題意識をもとに、より汎用性の高い授業実践へと発展させ、教育の場への普及をはかりたいと考えている。以下では、本研究プロジェクトの助言者である生澤が「防災道徳」授業の課題と可能性について検討を加える。

（文責 藤井）

2 「防災道徳」授業の可能性と課題

前章において述べられた授業実践をもとに、防災教育と道徳教育とを架橋する本実践の可能性と課題は何か、ここでは「道徳教育」と「防災教育」をつなぐモラルジレンマ学習に着目して助言者としていくつか考えてみたことを記しておく。私の基本的な見解は、第一に、災害時における／のためのモラルジレンマ学習は、通常の道徳授業における学習とは異質なジレンマの問題に教師や子どもたちが直面するという点であり、第二に、そのことを説明するための理論構築や実践上の足場づくりが今後いっそう求められるということである。まずはジレンマの質的な差異という特徴から簡単に考察してみることにしよう。その上で、本研究プロジェクトの今後の展開と定着を考えていくための視点、および実践上の課題について触れてみたい。

2-1 ジレンマの質的な差異

道徳教育におけるジレンマ学習と防災教育における

ジレンマ学習は、ともにジレンマ授業という学習スタイルをいくらか共有してはいるものの、ときにそこで取り扱われるジレンマは、形式はともかくその質において大きく異なる場合がある。子どもたちは、コールバーグの思惑どおり、ジレンマの学習を介して「高次の段階の思考」に触れることはできるかも知れない。

「高い段階は、低い段階を不均衡状態に陥れるような矛盾を解決」（コールバーグ 1987：26）する。だが、道徳教育において求められる高次の知識、情報処理、思考、判断の内容は、そのまま防災上の優れた知識や判断力の獲得に直結するとは限らない。

これらを便宜的に「道徳知」と「防災知」と名づけるならば、両者における「高次の段階の思考」の中身は、ともに求めるべき思考や判断の水準を異にする。たとえば、人助けをするという単純な道徳行為は、非常時においては防災上、むしろ自らの生命や他者の生命をいっそう危険にさらすかも知れない。それだけでなく、これら二つの知は互いに葛藤をきたすことも十分ありうる。とりわけ注意が必要なのは、平常時を想定した学校における日常的な判断力の形成が、必ずしも緊急時や非常事態における判断力の形成を保証するわけではないということである。さらに言えば、道徳教育において求められる通常の思考や判断は、災害時におけるジレンマを同じように解決してくれるわけでもない。むしろその逆の場合があることを、私たちは常に想定しておく必要がある。

よく知られたところでは、医療従事者や医薬品や病床数など、著しくリソースの不足した大規模災害時の医療や戦場医療の場面において、識別救急として患者にトリアージがなされることがある。原則としてすべての人命は等しく価値があり尊重されるべきである、と私たちは通常道徳授業のなかで学ぶ。だが極限的な事態やより切迫した緊急時においては、ときに即座の判断や決定、人命救助の優先順位づけが強く求められる場合がある。そこでは普遍的な生命尊重の原則をただ形式的に、教科書的に模範解答することがかえって災害時の判断や行動を鈍らせ、より多くの人命救助を結果として妨げてしまうこともある。

トリアージタッグの事例も含めて、今回の「家庭防災」、「学校防災」、「地域防災」に関する授業実践において取り上げられたいくつかのジレンマ学習もまた、トリアージタッグの事例も含めて、同様の質的葛藤が生じ得る教材を考案し、取り扱っていたことは印象深い。たとえば、災害時に避難所へ愛犬を連れて行くか、それとも置き去りにするしかないのか。自らが生き延びるために、すでに倒壊してしまった家屋のなかから食料や衣服やラジオを持ってくることは悪いことなのかどうか。津波が発生すると分かっており、すぐにでも避難しなければならぬときに、家族や友人やお年寄りなど、誰かを救助するという道徳規範は、

どの程度にまで支持され貫かれねばならないか。動物愛護、遵法精神、公正と公平、支え合いや助け合い、誠実さなど、平常の道徳授業では（子どもの本音か建前かは別として）すべてが正しく、また“思い”や“気持ち”で応答し得たはずの価値判断も、非常時においては一旦留保が下され、場合によっては無効となる。すべてがそうであるとは言えないが、我が身/彼（女）の身を守るための防災上の判断は——自らの生命を賭してでも災害のなか見捨てられたクラスの友人を救いに行く、たとえ自らが飢えようとも他人の食料には手を出さない、等々といった——しばしば自己犠牲をも辞さない道徳教育上の感動美談や行為の模範的動機をその基盤から掘り崩してしまうかも知れないのである。さらに詳しくこの種のジレンマの特徴について考えてみよう。

2-2 行為の帰結と防災知

どうして災害時における／のためのジレンマ学習が、通常の「道徳知」を獲得する学習と異質な特徴を持つと述べるのか。その理由は、大きく論じて二つある。第一に、災害時や緊急時における道徳行為は、主として当人の動機や義務以上に、行為の帰結や社会的な功利性が求められる場合があるからである。第二に、心情や徳目に基づくいわゆる道徳上の理解以上に、行為を導くための科学的に適切な知識や判断が、生活上、必要不可欠な「防災知」としていっそう求められるからである。もちろんこれらの場合や要請は、日常的な道徳におけるジレンマにおいてもいくらか連続的に課題を共有するものであるが、災害時や緊急時におけるジレンマにおいてはこのことがとくに顕在化すると思われる。まずは、第一の点から考察する。

2-2-1 ジレンマの構造：「義務」と「功利」

災害時や緊急時におけるジレンマ教材の構造を分析する際に、私たちが哲学的な理論枠組みとしてなにより参照可能であるのは「義務（論）」と「功利（主義）」の対立・葛藤であろう。これらは「動機」と「帰結」と捉えてもよい。ごく有り触れた解釈に沿えば、すべての生命を等しく尊重しなければならない、嘘をついたり、人を見殺しにしたり、ガソリンやラジオや衣類など盗みを犯したりしてはいけない、等々といった——ある面で常識的な——道徳規範は、決して何かの手段としてではなく、それ自体が目的であるような普遍的立法、義務に他ならない。そのように私たちは想定してみることも可能である。（ここではさしあたりコールバーグの段階6が普遍的で一貫性を内容とする倫理原則への志向を含んでいたことを思い起こせば十分である。）

もしもこのように義務論的に考えるなら、正真正銘の「道徳」とは、いわばイマヌエル・カントの言うよ

うな「定言命法」(～すべし)という形式を必然的にとるはずである。たとえどんな状況や場面に投げ入れられたとしても——あるいは、大地震や大火災といったどんな悲惨な災害に見舞われようとも——そこには無条件に守られるべき「道德」がある。ここでいう「道德」とは、「ある行為を直接に命令し、その行為によって達成され得るような何か別の意図を〔行為〕の条件として根底におかないような命法」(カント1960:74)である。非常時であろうが、平常時であろうが、いずれにしても人の命を誰かを助けるための手段(ex. 人命の優先順位)と見たり、盗みを犯したりすることを状況に応じて許容するような判断(ex. ガソリンの無断借用)は道德的とは言いがたい。(もちろん窃盗はいかなる事情であっても法に触れる。)カントによれば、いつでも「～すべし」を説く定言的な命法とは逆に、特定の場面や条件によって使い分けられ、「行為そのものとは別に欲している何か或るもの(あるいはそれを欲することが、とにかく可能な何か或るもの)を得るための手段」となるような命法は「条件つき」の道德であって、このように他の何かを獲得する手段としてだけ善いと見なされる行為の規則は、端的に紛いものの道德に過ぎない(同上:69; Cf. 石川2009)。それは「もし……ならば、～すべし」と説く仮言的な命法であると説明される。興味深いことに、コールバーグは葛藤場面における道德的思考の究極の段階6について次のように語っている。「第六段階の定義は、生命の保存や約束の遵守といった個別的な規範の根拠となり、規範同士の間にも矛盾が生じたときには、その矛盾が解決されるような一般原理の概念を強調しています。カントと現代の新カント学派およびピアジェにならって、私たちは、この原理の内容は、人格の尊厳性あるいは人格の価値を等しく尊重することであると考えています」(コールバーグ1987:29)。

ところが、災害時に直面するジレンマは、その構造上、一般的には「仮言命法」という形式の道德的思考を、私たちにより多く要請するように見える。(「災害時」「防災上」といった想定自体がそもそも仮言的である。)それどころか、災害時のジレンマが他方で提示しているものは、「功利」や「帰結」を優先せざるを得ない実際的な状況や行為の選択である場合が少なくない。たとえば、パンデミックのような深刻かつ逼迫した事態(ある特定の場面や条件)のなかでは、医療従事者等にワクチン接種の優先順位がつけられることがある。繰り返すが、どんなときでも人命は決して手段——他のより多くの人命を救うための手段——と見なされるべきではない、と強く反論する立場もあろう。心情や徳目を重視する道德授業のなかでは、どうも義務論的に思考することが強く求められがちであ

る。そのため帰結や功利に対しては、ただ理由もなく否定的な宣告が下され、ときに理由があっても紋切り型の非難が向けられる。しかしここでは、行為が引き起こす結果や、救われる命の総和を最大化することの効用についてのある種の現実的な必要性が、非常時・緊急時という特殊な想定において改めて真面目に問いただされるという点が重要である。

2-2-2 防災知：行為を導くための科学的な知識、判断

第二に、災害時におけるジレンマは、防災上の行為を導くための科学的な知識や判断が求められるという点で、従来の道德におけるそれとは異なっている。第6学年1組学習指導案「より早く、より高くへ逃げる」(1-4-3の実践)が題材として取り上げていたように、災害の未然防止という観点から見れば、地域周辺の標高、推定津波浸水域、指定避難区域、高い建物の所在、等々の地理的情報や、地震時に起こりうる二次災害や津波の到達の速さと威力、等々の防災上の情報を得ておくことが、何らかのジレンマに直面しそれを解決しようとする際、不可欠である。誤解を恐れずに言えば、感情や性格の問題というよりも、防災科学としての知識や理解を伴うリテラシーの問題である。

たとえば、地震災害によって津波が到来すると分かっているときに、それほど遠くはないが海辺に近い、推定津波浸水域に住んでいる一人暮らしの祖母の家の様子を見に行くかどうか、というジレンマについて考えてみよう。そのような状況のなかで、私たちはいったいどのように行動すべきであろうか。この種の問いは、美しい心や善意を持つといった、かつてジョン・デューイがカントの道德哲学を名指して「内的道德」と呼んだものを説くだけでは、決して解けない問いである。可能な解決の糸口は、良心や情緒の持ちようではなく、個別的な状況の適切な把握、科学的知識を通じた判断や見通しのなかにあるかも知れない。むしろそのことを学ぶことで、私たちの道德的な感情、考え方、判断は、いくらか鍛えられ練り直されるはずである。つまり「教育は、科学をわれわれの単なる肉体的手足の延長のままにしておかないで、想像力や感情の習慣的態度を修正するような仕方科学を用いるように努めなければならない」(Dewey1980:232=1975:51)のである。

見方を転換するならば、私たちの道德的な問題は、多くの場合、「全稱的な」問題というよりも、すぐれて「特稱的な」問題であるに過ぎない(Cf. 大庭・安彦・永井編2000)。様子を見に行く、助けに行くべきかどうかといった判断の適切さは、一般的に答えられる問いではない。地震や津波の規模、居住地域の地理的状况などの——また、本人の勇気や決意などの心情の在りよう自体も含めて——個別の状況や場合に応じて相当異なってくる。(言うまでもなく、取り扱わ

れる読み物資料は、実在しそうな状況の複雑性や選択の複数性を切り詰め、より単純にする。それゆえ、よほど周到に資料や授業を準備しないと、この点で子どもたちは当のジレンマを文字通り「ジレンマ」として悩んでくれない恐れがある。つまり状況の特称性が互いに共有されないという問題が起こり得る。）

けれども特称的な問題だからといって、問いの答えは、無限に開かれているとは限らない。なぜなら、科学的知見や防災上のリテラシーに裏づけられた知識や判断——私たちが大きく「防災知」と名づけたもの——に照らすなら、すべての知識や判断がそれぞれの可能性や選択の在り方としてすべて同等の正しさを持っているというわけではないからである。むしろ問題が特称的であるからこそ、状況の特称性を分析・判断するために、いかに科学や防災上の知識や判断を道徳的思考に役立てるかということが問われてくると言えるのである。

2-3 オープンエンドの功罪

以上のように、災害時のジレンマの諸特徴を眺めると、災害時における／のためのモラルジレンマ学習は、必ずしも「答えのない」ジレンマを取り扱うわけではない。ここで重要なのは、ジレンマのすべてが常に「オープンエンド」であるとは限らないということである。道徳授業は、教科書を持たず、評価に馴染まず、それというのも概して「答えのない」道徳的価値（単元ではなく主題）を扱うからだということは、道徳教育の分野ではつとに強調されてきた。ジレンマを用意する学習は、通常、教師の意図したねらいや模範解答へと導くような、一種の誘導的な道徳授業の在り方を反省しようと試みる（cf. 荒木編 1998）。だからこそ、反対に道徳への問いを最後まで開いておくことによって、子どもたちの自発的な思考や判断を促すための授業方法が提案されるのである。それは、迷いや葛藤を取り入れた「多様な読み物資料を生かした指導」（文部科学省 2008）や、主題と資料の特質に応じて「複数時間の関連を図った指導」（同上）のような、学習指導要領解説の記述を充実させる面でも有効な手法に違いない。

とはいえ、私たちはすべての問いを「全稱的な」問題に還元してしまう誤謬をある程度避けねばならないと同様に、道徳上のジレンマを「答えのない」問題とばかりにオープンエンドに委ねることにいくらか慎重になった方がよい。社会や道徳の問題を扱う際には、すべてを「答えのない」問題カテゴリーに押し込めるのではなく、そのなかからいかに「答えのある」問題を選び分け、どこまで意識的に考え直していけるかが思考を開く鍵となる。防災道徳の実践が結果として示していたのは、災害時におけるジレンマ学習のなかには、道徳的に答えられず悩むことと、科学的・防

災的に答えられることが混在するというメタ・ジレンマである。だとすれば、授業の終末に対しては、教師はいつそう注意を支払わなければならないはずである。両者の問いの質的な区別を認識し、それらの思考の通路を再び結び合わせるためにも、オープンエンドへの全面委譲をいま一度考え直してみることが、モラルジレンマを通じた防災道徳の課題であるとは言えないだろうか。

オープンエンドの功罪は、別段、防災道徳や災害時のジレンマだけに限ったことでもない。通常の道徳や社会の問題において、オープンエンドを問い直す、少し近接した例として「差別」の問題を取り上げておこう。「社会問題には『正解』があるものと、ないものがある」という教育学者・村井淳志の主張を援用すれば（村井 2008：96）、社会の差別問題は現実根絶されていないからと言って、すべてがすべて答えの出にくい——人間の一般的な差別心や良心に関する義務論的な——問題であるとは言えそうにない。というのも、差別のなかには社会や歴史によって意図的に作り出された、明らかに間違った差別があるからだ。この種の自明な答えを内に抱える問題は、オープンエンドさながら取りとめもない探究やディスカッションを重ねていくというよりも（つまり、差別は人間の心のなかにあると片づけ、差別の問題は難しいなどと心情的に無限に問い続けていくのでなく）、そのような事実を歴史的資料やデータに基づき、社会科学的に正しく認識した上で、今度はそれを解消するための社会運動や行動に早く結びつけられるべきものである（cf. 村井 2008）。

このようなテーマは、しばしば教室の垣根を越えている。リテラシーを育むことは可能だが、多くの場合、社会自体が問題に取り組み、責任を持って解決すべき政治的、技術的な課題である。そのように、学校の役割を限界づけることも可能である。もっとも、そのような学習を経験した子どもたちが「市民」として社会に出ていくことにより、社会は何らかの形で改変されるかも知れない。だがそれはまた別の重要な問題である。いずれにしても、こうした疑問は、何が明らかとなっており、何が明らかとなっていないのかが明確に論じられることで初めて成り立つ問いである。

2-4 防災道徳の展開と定着に向けて

災害時のジレンマ学習の特徴と問題については既に述べた。このことを踏まえた上で、防災道徳のさらなる展開と今後の定着に向けて、私たちは何を指摘することができるだろうか。以上の考察の結びとして、本研究プロジェクトの可能性と今後の課題をさらに浮き彫りにするために、互いに関連し合う三つの角度から論じておこう。その三つの角度とは、第一に当事者性の問題、第二にカリキュラム運営上の問題、第三に従

来の道徳教育の質的改善である。

2-4-1 当事者性の問題

第一に、前章の実践報告をよりよく解釈する限り、防災道徳のプロジェクトは道徳上のジレンマを「防災知」の獲得を通して碎く可能性を含み持つ。それによって子どもたちの思考や態度表明が問い直される。けれども、これを子どもたちの「当事者」としての思考をどのように育むかという試みであると読み替えるなら、課題は決して道徳上のジレンマだけに留まらない。防災上の知識や判断自体に対しても検討の眼がきつと向けられてよいはずである。

それというのも、防災道徳が想定におく「災害」は、自然災害だけではないからである。ここには、判断や配慮に欠けた素人の無知による人災や、反対に専門家や技術関係者による科学的知識を介した人為によって生じるリスクも含まれる。当然のことながら、科学的知識は必ずしも万能であると言えないし、科学や技術に対して規範や抑制を加える応用倫理的な反省が不可欠となるのも事実である。

言ってみれば、災害を未然に防ぐこと（防災）は、一方で、専門知や技術知による指導や裏づけを必要とする。しかし、それとともに他方では、私たちが専門知によって支配される「素人」や専門知を持ったとしても「傍観者」であるような態度をとるということではなく、まさに「当事者」としてどう判断し、行動できるかという思考態度を要請する。誰もが災害に遭遇するかも知れないという一般的な想定は、誰もがこの「当事者」になり得ることを求めている。これは防災道徳が何を育てようとするのか（防災科学の専門家か、科学リテラシーを身につけた市民か、素人の無知や無関心の克服か）という目標設定とも大いに関係する。防災道徳の可能性を「当事者」に照準を合わせるならば、また違った足場づくりや理論化の道が切り拓かれてくるように思われる。

この当事者性という点から判断すれば、災害時のジレンマのなかで科学上、防災上答えられることもまた——それを情緒や心の迷いといった従来の道徳上の答えにくいジレンマと質的に区別しようという主張にもかかわらず——常に私たちの吟味に開かれていると言ってよい。道徳の思考に「科学」を役立てようと述べたデューイの言葉をここで再度紐解けば、科学的知識といえども決して絶対的な正しさ（私たちがそれ自体として鵜呑みにするような知識）を示すものではない。それは科学的な仮説と検証の手続きによって当面の正しさを示すもの、あくまで未来において反駁される可能性を含み持つ「保証つきの言明」であるに過ぎない。「知識とは、その最も厳密かつ最も敬称を込めた意味において保証つきの言明と同じである」（Dewey1986：145＝1980：530）。別の表現を用いれ

ば、答えの出にくいものを何とか考え続けていくために、答えられるものは答えられるもの——「保証つきの言明」——として問題整理し、私たちの経験を合理的に、ずっと豊かに再組織し方向づけていく。道徳で取り扱われる問いがなかでも必要とするのは、まさにこうした意味での「科学」である。思考の方法としての広義の「科学」なのである。

2-4-2 カリキュラム運営上の問題

第二に、防災道徳の定着を図るために、今後カリキュラムをどのように組織化し、運営していくかという課題がある。「防災」という観点が各人に自生的に思考する「当事者」であることを要請し、「防災知」という名のもとに狭義の科学的知識や専門的な判断だけでなく、ひいてはこの知の練り直しを含めた広い意味での「科学」が道徳に求められるということは、そのような主題を取り扱う授業を運営し、学習をアレンジする教師にいったい何を求めるだろうか。

この点で本研究プロジェクトは、二つの相反する意義をもっていただように思われる。ひとつは、防災を主題とする「教材」（授業案も含む）の開発を行ったことであり、もうひとつはその教材の意義を見定めるために教材開発者自身が実際に「授業」を試みたことである。しかしこれらは同時に、方向をやや異にする課題や成果を孕んでいる。

「教材」は、ときに“teaching materials”と呼ばれる。けれども、ここでは“teaching”と“materials”がしばしば別物であるという点に注目しよう。どんなに優れた“materials”を開発・準備しても、それがうまく活用されるかどうかは、良くも悪くも、結局“teaching”次第である。逆から見れば、どんな素材や題材であっても、授業の運営や運用次第で子どもたちの学習の幅は大きく広がる可能性を持つ。けれども、“teaching”次第であるとは言え、防災道徳のカリキュラムが特殊で高度に専門的であればあるほどに、それだけかえって“materials”をいかに開発し用意していくかが鍵となる。

そこで高度な専門知や技術知を有した教師や専門家が“materials”の開発をリードするということは十分考えられる。しかし誰もが「当事者」と考えるなら、彼／彼女たちだけが教授可能で、利用可能な素材であってはならない。自然と技術によって織り成される高度な危険とリスクを有する社会において、「防災知」は、誰にとっても、どんな学級においても、より広く共有されるべき内容を持つに違いない。それゆえ、誰であっても——どんな教師であっても——幅広くアクセスし利用できるような教材を用意することがいっそう重要となるだろう。教材は、開発することも重要であるが、利用することもそれ以上に大事である。防災上の指導的立場にあたるような「防災教育推

進教師」（と仮に呼んでおこう）だけでなく、それらの“materials”を用いることで、できる限り多くの教師が、できる限り多くの学校・教室のなかで、どれだけ継続的に教育することができるだろうか。そのための教材の整備とアーカイブ化の議論が必要になると付け加えることもできる。

ところでそのとき、想定される教師の多くは、ごく基礎的な科学リテラシーを有する市民であるかも知れない。だが、防災の専門家や科学者であるというわけではない。とすれば、教師は教材を日常的に利用するなかで、そうした専門家たちとどのように連携を図っていけるだろうか。そして教師の基礎的なリテラシーを高めるために、今後どのような研修や養成のプログラムが考えられるか。防災教育の展開には、こうしたカリキュラム運営上に関わる大局的な視野と中長期的な制度設計の視点が求められると言えるだろう。

2-4-3 道德教育の質的改善

最後に、第三の角度として、道德教育の質的改善の問題についても論じておこう。以上に述べたことは、従来の道德教育に対してどのような影響や見方の転換を促すだろうか。

道德の思考や判断に、狭い意味での「科学」だけでなく、科学的な知識や判断の問い直しをも射程に収める思考の「方法」という広い意味での「科学」を役立てるといふ議論は、道德と科学、性格と知性、心の内的状態と外的な行動結果といった諸々の二項をむやみに対立させる議論の狭隘さを反省するばかりでない。それは従来の道德教育の在り方に対して再考を促し、質的改善の手がかりを与えてくれるはずである。なにより、道德授業の外部において繰り広げられる学習との関連の在り方と、内部における思考システムの拡張・深化を問い直す。

結局のところ、道德教育の充実、道德授業の外部で展開される各教科の指導や総合的な学習の時間、地域や家庭の教育とどのような接続を持って展開できるかにもかかっている。改めて指摘するまでもなく、防災道德というテーマの広がりや守備範囲は、今回のプロジェクトの作業班の区分け、すなわち「家庭防災」、「学校防災」、「地域防災」のワーキング・グループが取り扱ったテーマの違いにも見られる。防災を考えるということは、学校の教育活動、保護者や地域住民、地域行政における協力と協同の必要性を投げかける問題提起となるだろう。

とりわけ、学校での学習に注意を向ければ、そこには、理科や社会科や国語科に代表されるような各教科の学習と道德の学習の関連性を教師や子どもたちが新たに発見し再認するための契機が隠されているように思われる。防災道德のカリキュラム上のねらいは、地

学、地理、歴史、倫理といった自然・社会・人文諸科学の発見を、道德授業のなかにどのように取り入れ役立てていくかということだけではない。子どもたちが災害時のジレンマを学習し、科学を道德のなかに結びつけるばかりでなく、たとえば周辺の地理情報や地域の歴史、被災時における救急医療の現場の実情等を知ること、改めて社会や理科やその他の教科のなかで取り扱われている課題の深い学習へと間接、直接的に接続していくということがいっそう期待されている。諸科学に基礎づけられた各教科等の知見から道德の授業へと向かい、そして道德の授業から再び各教科等の学習へと向かっていくことこそが、道德教育をより生産的な改善へとつなげていくと考えられる。

モラルジレンマ学習に用いられる次のような資料を考察の締め括りに引いておこう。資料は主に中学生を対象とした物語であり、コールバーグ監修によるジレンマ物語に独自にアレンジが施されたものである。タイトルは「これでよかったか（この子のために）」というものだ。関連する価値内容の項目は「生命尊重」および「遵法の精神」とされている。

これは、自宅で傷害事件を起こしたジョーンズ氏の裁判の記録である。

息子のマイクが胸に大けがをした。流れる血のため、着ている服もズボンも靴もみるみる真っ赤に染まった。マイクは泣き叫んで、ついに失神してしまった。

両親も驚き、とりわけ母親はおろおろと泣きだし、マイクが死んでしまったと思った。父親は取り乱すことはなかった。彼は病院に連れて行くことを考え、マイクを抱きかかえるや階段を駆けおり、表へ出てタクシーをひろうおうとした。しかし、運悪くタクシーは走っておらず、マイクの出血はますますひどいように見えた。

その時、父親は路ばたで止まっている車に気がついた。突然父親はその車の所に駆け寄り、運転席の男に病院に連れて行ってくれるようにたのんだ。その男は大切な仕事の打ち合わせで人を待っているのだと言って、「今、忙しい。助けたいが、それはできない。」と断った。そこで、ジョーンズは「それなら車を貸してもらえないか。」と尋ねると、その男は「わたしはおたくを知らないから、そんなことはできない。」と答えた。ジョーンズは妻にマイクを抱かせると、その男をおもいきり殴りとばし、キーを取り上げると、車を運転して病院に息子をかつぎ込んだ。

殴られた男は、その後、警官を連れて病院まで追いかけてきた。警官は、ジョーンズを車の窃盗と暴行の罪で逮捕したのである。

【ジョーンズのとった行為に賛成か、反対か。また、その理由はなぜか。】

(荒木編 1998 : 192)

実のところ、このジョーンズのジレンマに見て取れるように、従来の道徳教育やモラルジレンマ学習で扱われる素材をつぶさに検討すると、災害時や緊急時において直面するジレンマと類似のものが決して取り上げられてこなかったわけではない。少し大袈裟に言えば、この資料のねらいが「生命尊重」と「遵法の精神」のジレンマであると予め設定されている通り、ただ義務論上の原則や心情的な理由づけが容易に確認可能であるような、限定された情報と少ない選択の範囲で思考が巡らされていただけなのである。要するに、現実的な状況の分析、科学的に起こり得る知見や帰結を加味した状況判断、等々の多様な検証作業の付け入る余地が十分になかったということであろう。たとえば息子の負傷の度合い、自宅と病院との距離、タクシーと待ち合わせをしている男以外の周囲のその他の情報、その国や州の刑法、殴られた男の被害の詳細、行為の他の選択肢など、個別的な状況設定の違いによって考え方や行為の帰結は異なってくる。限られた情報のなかで考えることも思考訓練としては興味深いですが、もしも情報が限られているのであれば、どのように情報を集めるか、どのような情報が判断する際不足しているか、新たな情報を加えた上でどのような仮説、判断、帰結の検証が可能となるかを考えることが現実的には有益である。道徳が思考の方法としての「科学」を必要とする所以である。

デューイが説いたように、「われわれが性格の発達を最高の目的として掲げ、また同時に、知識の獲得や理解力の発達を——それは必然的に授業時間の主要な部分を占めるのだが——性格とは何の関係もないものと見なすならば、学校における道徳教育は、事実上、望みのないものとなる。そのような根拠に基づいて、道徳教育は、不可避的にある種の教理問答的な授業や道徳に関する説教に切り詰められる」(Dewey1980: 364=1975: 237)。だからこそと言うべきか、道徳はやはり広い意味での思考の「科学」へと、今こそステップアップすべきである。そのように結論づけるのは、道徳的な教説や訓戒、理由づけの弱い情緒や共感の学習が大きく優勢を誇る場面においてはますます有効な主張となるであろうし、それほど的外れな見解でもあるまい。防災道徳のプロジェクトは、このような主張を支持するためのひとつの有用な素材と手がかりを、私たちに示してくれると思われる。

(文責 生澤)

参考文献

荒木紀幸編(1998)、『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(第4版)』北大路書房。
John Dewey(1980), *Democracy and Education*, in Jo Ann Boydston (ed.), *The Middle Works of*

John Dewey, 1899-1924, vol. 9, Carbondale: Southern Illinois University Press. =ジョン・デューイ(1975)、『民主主義と教育(下)』松野安男訳、岩波文庫。

John Dewey(1986), *Logic: The Theory of Inquiry*, in Jo Ann Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 12, Carbondale: Southern Illinois University Press. =ジョン・デューイ(1980)『論理学——探究の理論』魚津郁夫訳、上山春平編『世界の名著 パースジェイムズ デューイ』中央公論社。

林泰成(2009)『新訂道徳教育論』、放送大学教育振興会。

林能成・高山みほ(2011)、震度による被害状況の違いを視覚化する教材～震災前状況を設定した被害状況イラストの作成、『日本地震学会 2011年度秋季大会講演予稿集』。

広瀬弘忠(2000)、リスク認知と受け入れ可能なリスク、『リスク学事典』日本リスク研究学会(編)、268-269頁。

市川伸一(2008)、『「教えて考えさせる授業」を創る』、図書文化。

石川文彦(2009)、『カントはこう考えた——人はなぜ「なぜ」と問うのか』ちくま学芸文庫。

イマヌエル・カント(1960)、『道徳形而上学原論』篠田英雄訳、岩波文庫。

ローレンス・コールバーグ(1987)、『道徳性の発達と道徳教育——コールバーグの理論の展開と実践』岩佐信道訳、麗澤大学出版会。

文部科学省(2008)、『小学校学習指導要領解説 道徳編(平成20年8月)』東洋館出版社。

村井淳志(2008)、社会問題に正解はあるのか?から考える習慣、『社会教育』No. 587、明治図書、96-97頁。

村越真(2013)、KYTシートを使った中学生と教員養成系大学生の教科活動におけるリスク特定・評価スキルの実態調査、『共同教科開発学論集』第1号。

大庭健・安彦一恵・永井均編(2000)、『なぜ悪いことをしてはいけないのか—Why be moral?』ナカニシヤ出版。

太田好乃・牛山素行・吉田亜里砂(2009)、地形認知と津波リスク認知の関係について、『災害情報』, No. 7, pp. 101-110, 2009。

牛山素行・岩館晋・太田好乃(2009)、課題探索型地域防災ワークショップの試行、『自然災害科学』, Vol. 28, No. 2, pp. 113-124。

矢守克也・吉川肇子(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。