

# 異年齢による価値観の違いに関する事例的研究 —モラルジレンマ教材を用いた『学び合い』をもとに—

阿部 隆 幸\*

(平成28年8月26日受付；平成28年11月9日受理)

## 要 旨

「特別の教科道徳」が設置され、改めて道徳の授業で「多様な価値観を認めること」「特定の価値観を押しつけないこと」が強調された。価値観の押しつけを排除した授業方法としてモラルジレンマ教材を使った授業があるが、「教師が児童を狭い範囲でのみ思考させている」等の批判がある。その解決の一つに、様々な道徳的葛藤場面に直面したときに「ともに同意できる案を探してみないか」と考えてみる統合的思考を促す『学び合い』での道徳授業が考えられる。本研究ではどの年代でも統合的思考を促す『学び合い』での道徳授業が有効に働くか検証し、その有効性を確かめた。

## KEY WORDS

統合的思考 Integrative Thinking モラルジレンマ Moral Dilemma Program 『学び合い』 Manabiai

## 1 問題の所在

道徳の時間を「特別の教科道徳」として位置づけることを話し合っていく過程で、中央教育審議会では「価値観」を取りあげ、道徳教育において「特定の価値観を押しつけたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にある<sup>(1)</sup>」とし、道徳の授業の中で価値観を押しつけることを否定している。例えば具体的には、文部科学省が出した「小学校学習指導要領開設 特別の教科 道徳編<sup>(2)</sup>」の中で「価値観」という文字は19回使われているが、そこでの使い方は中央教育審議会答申同様に、「多様な価値観を認めること」「特定の価値観を押しつけないこと」が強調されているといっている。

価値観を押しつけない道徳の授業運営の考え方の一つにモラルジレンマ教材を用いた授業がある。井上 (2015)<sup>(3)</sup>は「ややもすると価値観の押しつけに傾きがちな道徳と人権学習において、主体的に判断する場面を取り入れるために、今年度は道徳の学習教材にモラルジレンマ資料を用いた」という。モラルジレンマ資料を用いた授業とは、コールバーグの道徳性認知発達段階論に理論的な根拠を置き、日本では荒木 (1993)<sup>(4)</sup>らによって広められた。荒木は「道徳的葛藤をモラルディスカッションによって解決に導く過程を通して、児童生徒一人一人の同等的判断力を育成し、道徳性をより高い発達段階に高める」と説明している。

モラルジレンマ教材を使った道徳の授業は、価値の押しつけを排除したよりよい授業に見えるがいくつかの批判がある。その一つが、宇佐美 (1994)<sup>(5)</sup>の言う「教師が児童を狭い範囲でのみ思考させている」というものである。モラルジレンマ教材の典型は、短い文章の中で詳しい人物描写やその時の状況等が描かれなままに、Aという価値とBという価値のどちらを選択するかと迫られるものである。ここから、日常生活の中で教師がAかBかといった二者択一に方向付けたり、少ない情報の中で意志決定を進めようとするモラルディスカッション中での意図的で恣意的な教師の授業の進め方だったり「狭い範囲でのみ思考させている」という批判につながっていると考えられる。

その批判に対し、松下 (2013)<sup>(6)</sup>はモラルジレンマ教材に「統合的思考」と『学び合い』を用いることで問題の解決を図っている。「統合的思考」とはAかBかといった二者択一の考え方ではなく、松下 (2013) が言うには「Win-Winの思考」であり「ともに同意できる案を探してみないか」という考え方である。『学び合い』とは西川 (2010)<sup>(7)</sup>に詳しい。単なる授業方法ではなく3つの観（学校観、子ども観、授業観）から成り立っているものであり、授業の進め方としては「教師が一斉授業で、教えたことを教えたように教えるのではなく、授業中に子ども同士が互いに教えあって、教師の設定した課題を達成していく」ようになる。松下 (2013) が言うには『学び合い』の授業の中で一般に行われている「児童相互のかかわりが、「統合的思考」を生み出す示唆を与えている」と説明し、モラルジレンマ教材を「統合的思考」が発生しやすい形に編集し、道徳授業の中で『学び合い』を行えば統合的思考が促されると言う。

\*学校教育学系

実際に松下（2016）<sup>8)</sup>は自らがモラルジレンマ教材を編集した教材を作成し、高校生に「統合的思考（本文中ではインテグレイティブ・シンキングと称している）」を促す道德での『学び合い』授業を行った様子を報告している。

「特別の教科道德」が誕生し、価値観の押しつけをしない道德の授業が期待されている。松下（2013）（2016）が提案する「統合的思考」を促す道德での『学び合い』授業は、モラルジレンマ教材を用いた道德の授業の批判を補うことができるのだろうか。

## 2 研究の目的

松下（2013）は、価値を押しつけず、モラルジレンマ教材を用いたときの「狭い範囲でのみ思考」から抜け出す方法として「統合的思考」を促す道德での『学び合い』授業を提案している。実際に、高校生へ向けて松下（2016）は自ら開発した教材をもとに高校生に向けて授業を行い、その有効性を伝えている。

しかし、その結果、「統合的思考」を用いた道德での『学び合い』授業はよりよいと結論づけるのは早計である。この考えを用いた実践数やそれをもとにしたデータ数が少ないからである。

本研究では、「統合的思考」を促す道德での『学び合い』授業は「多様な価値観を認めること」「特定の価値観を押しつけないこと」を念頭におく「特別の教科道德」の授業において汎用性があるのかを検証することを目的とする。

## 3 研究の方法

松下（2016）が行った道德の授業を同じ資料、同じ方法を用いて小学生（6年生）、中学生（1年生）、大学生（主に学部2年生）といった異年齢（異校種）に行う。松下（2016）が行った高校生（3年生）のデータも加味して、授業の中で使用したワークシートの内容を中心にその結果を分析し、以下のことを明らかにしたい。

- ① どの年齢でも、「統合的思考」を用いた道德での『学び合い』授業は有効か。
- ② 有効であるとして、どの年齢にも共通の傾向はあるか。
- ③ 有効であるとして、異なる年齢による傾向はあるか。

## 4 調査方法

### 4.1 調査時期及び調査対象

2015年7月 公立高等学校3年生 113名<sup>9)</sup>  
 2015年12月 福島県公立小学校6年生 27名  
 2016年5月 国立大学法人大学学部2年生（一部院生を含む） 37名  
 2016年7月 福島県公立中学校1年生 30名

### 4.2 調査時の主題及び教材（資料）

松下（2016）の実践データも加味して分析するため、これと同じ資料を使用して全ての授業を行った。松下（2016）は小学校低学年のモラルジレンマ資料「どう分けるのがよいか」を参考に「統合的思考」に至る資料を作成したという。

資料の全文を掲載し、後に解説を加える。

#### おじさんの引っ越し

今日は、しんせきのおじさんの引っ越しです。兄弟3人で引っ越しの手伝いに行くことになりました。

3人ともおじさんが大好きです。なぜなら、私たち兄弟3人は、お父さんやお母さんが仕事で忙しいとき、小さい頃からおじさんに遊んでもらっていたからです。

一番上の兄は、高校3年生です。力も強く、頼りがいがある兄です。姉は中学校3年生です。勉強が大好きで、どちらかというとおとなしい方です。私は小学校6年生です。末っ子で、一番遊んでもらったのは私ではないかと思っています。

兄は、体も大きく力が強いので、大きなタンスなど、家具類を背負って運びました。姉は、台所の食器類を運びました。私は、力もあまりないので、衣類や座布団などを運びました。運んだものは、重い軽いはありましたが、3人とも汗だくでお手伝いをしました。

トラックに荷物を積み終えると、おじさんは、「よくがんばってくれたね」とほめてくれて、3人で「分けなさい」と言って、6,000円をくれました。

すると、兄が「俺は、大きくて重い荷物をたくさん運んだから、3,000円もらうのが公平だよな」と言いました。

私は、「それはないよ。3人とも一生懸命手伝ったんだから、2,000円ずつ平等にしようよ」と言いました。

姉は、「どちらもね……」と言いました。

本資料の特徴を2点あげておく。

第一に、二者択一ではない形になっていることである。これが松下（2013）（2016）の言う「統合的思考」へ導くきっかけである。物語では、兄が仕事をした分だけおこづかいをもらうのが「公平」であると主張し、私が全員一生懸命やったから同じ金額で「平等」に分けようと主張する。ここで話が終わっていたら差を付けて配分する「公平」がよいか、同じ金額で分ける「平等」がよいかという二者択一で話し合いが進んでしまうところを、姉が「どちらもね……」と含みのある言葉で終わっている。ここに様々な考えを出す余地を与えたことになる。姉が「〇〇がいいんじゃないか」と意見を言っていないのも大切である。それでは、二者択一が三者択一になるだけで「教師が児童を狭い範囲でのみ思考させている」からは逃れられない。二者以外の考えを提案できる余地を資料の中に明確にしてあることが特徴的である。

第二に、低学年のモラルジレンマ資料を参考に作成してあることである。低学年にも通じる日常生活であるかもしれない部分を切り取って資料を作成しているため、本研究のように年齢がずいぶん異なる中で実践することができる。そして、年齢の異なる層がどのように考えるかを比較することができる。これが、年齢が上でなければ体験しない出来事だったり、考えられない状況だったりした場合、本研究を進めることは難しかった。

#### 4.3 授業の進め方

授業者は異なるが、いずれも同じ進め方で行った。以下のような形である。

- ① 資料「おじさんの引っ越し」とワークシート（図1）を配布する。
- ② 資料を教師が読み上げる。
- ③ 現時点で自分が最もよいと考えるやりかたとその理由を、ワークシート（図1）の「ステップ1」の部分に記述する。（5分）
- ④ 自由に友達と意見交換をし、その都度、自分と違ったすばらしい考え方だと感じたものがあれば、ワークシート（図2）の「ステップ2」の部分に記述する。（20分）
- ⑤ （自席に戻り）最終的に、自分はどうか考えを記述する。（5分）
- ⑥ ふり返りとして、本時の感想を「五七五作文」として気持ちを表現する。

授業に関して3つ補足する。

第一に、学校種が異なるので、授業時間が異なる。小学校は45分で行っているし、中学校、高等学校は50分である。また、大学は90分の中で45分だけ区切って行った。中学校、高等学校は授業時間が長い分、自由に友達と意見交換をする時間を眺めに30分確保した。

第二に、「自由に友達と意見交換」というのはペアとかグループのことを指すのではなく、文字通り教室内の友達と自由に意見交換をするということであり、与えられた時間内であれば数多くの意見に触れるためであれば離席して意見交換することを推奨する助言を行った。その結果、例えば、図2や図3のような状態になった。自分の意見と比べて友人はどんなことを考えている（書いている）のか気になり、自発的に意見交換をしている様子がわかる。

第三に授業者（教師）は価値観の押しつけや注入を一切行っていない。授業の進行役に徹して学習者に対応した。

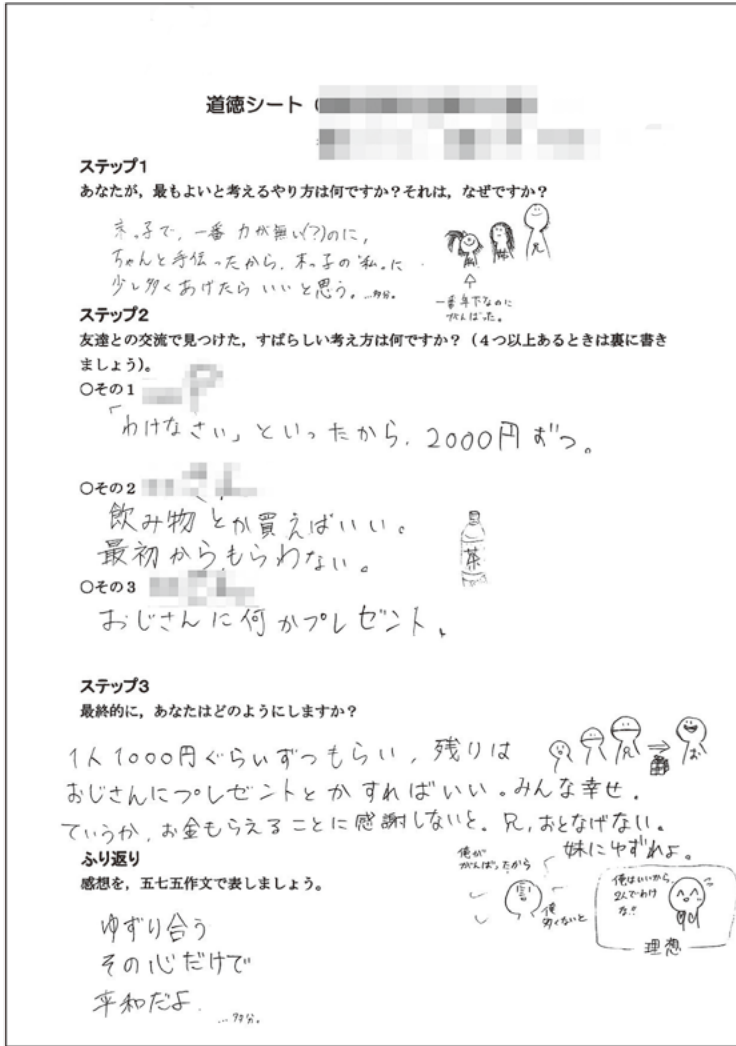


図1 授業で使用したワークシート



図2 小学6年生での意見交換の様子



図3 大学生での意見交換の様子

## 5 結果及び考察

### 5.1 ワークシートの集計から

#### 5.1.1 ワークシート集計結果表

表1 小学6年生の第一次判断と第二次判断(人) 合計27名

		第一次判断				計	
		共有	分配		その他 運, 他力等		
			平等	格差			
第二次判断	共有	0	2	1	0	3	
	分配	平等	0	11	3	2	16
		格差	0	0	0	0	0
	その他	運, 他力等	0	5	0	3	8
計		0	18	4	5	27	

表2 中学1年生の第一次判断と第二次判断（人） 合計30名

			第一次判断			計	
			共有	分配			その他 運, 他力等
				平等	格差		
第二次判断	共有		1	5	1	8	
	分配	平等	0	20	0	20	
		格差	0	0	0	0	
	その他	運, 他力等	0	0	0	2	2
計			1	25	1	3	30

表3 高校3年生の第一次判断と第二次判断（人） 合計113名

			第一次判断			計	
			共有	分配			その他 運, 他力等
				平等	格差		
第二次判断	共有		5	33	11	5	54
	分配	平等	0	27	3	2	32
		格差	3	3	5	0	11
	その他	運, 他力等	0	9	2	5	16
計			8	72	21	12	113

表4 大学2年生（一部院生1年含む）の第一次判断と第二次判断（人） 合計37名

			第一次判断			計	
			共有	分配			その他 運, 他力等
				平等	格差		
第二次判断	共有		5	6	3	3	17
	分配	平等	0	9	1	1	11
		格差	0	0	0	0	0
	その他	運, 他力等	1	2	0	6	9
計			6	17	4	10	37

表について補足する。

- ・第一次判断とは、ワークシート（図1）でいう「ステップ1」での書き込みのことであり、第二次判断とは、ワークシート（図1）でいう「ステップ2」での書き込みのことである。
- ・例えば、「表1」では、最初（ステップ1）で「平等」に分けるのが良いとっていて、自由意見交流の後、最後（ステップ2）で「共有」に意見が変わった人数が2人いるというように見ることができる。

### 5.1.2 表のカテゴリについて

松下（2016）で使っている表を参考に作成したが、改めてここで使われているカテゴリを検討する。

資料「おじさんの引越し」で問われているのは大きく3つである。1つは兄の「たくさん荷物を運んだから、3,000円もらうのが公平」である。兄は仕事量に応じて差を付けるべきと主張している。2つは私の「3人とも一生懸命手伝ったんだから、2,000円ずつ平等」である。私は仕事量は異なっても皆一生懸命に働いたんだから同じ金額で分けるべきと主張している。3つは姉の「どちらもね……」である。姉はどちらにも賛成しかねる、または、他にいい案があるかもしれないという含みを持っている。

この資料の流れからすると兄の言い分、私の言い分、姉の言い分ということで3つのカテゴリに分けられそうだが、「共有」「平等」「格差」「その他」の4つのカテゴリに松下（2016）は分けている。これは妥当である。

「平等」とは2,000円ずつ同じ金額に分けるということである。2,000円ずつに分ける理由でいくつかに別れた書き方があるが金額としては2,000円ずつ均等ということが明確であり区別しやすい。

「格差」とは兄が主張した兄が3,000円をもらうことだけを指しているわけではない。3,000円、2,000円、1,000円という分け方ももちろんあるが、2,500円、2,000円、1,500円という分け方を書いてくる学習者もいた。これらを区

別するとなるとカテゴリが細かくなる。金額はいくらであれ、6,000円の差を付けた形で分配したというものを「格差」として数えるのは学習者の傾向を把握する上で妥当である。

「共有」とは、兄や私が主張した「分ける（分配する）」ではなく、もらった6,000円を分配せずに「みんなでバイキングの食事をする」とか「お菓子を買う」といった6,000円を誰が何円ずつといった明確な分け方をせずに3人で使う（つまり共有する）ことを指す。これは、兄や私の主張ではないことを選択したということで、その他（つまり姉の主張）に入るが、「共有する」に含まれる記述がその他に入れ込んでしまうには数が多い。例えば、表1の第二次判断では、共有が3人いるのに対して、格差が0人である。その他に含めるのではなく新たにカテゴリを設けるのは妥当である。

### 5.1.3 カテゴリについての具体的な内容例

ワークシートに書かれた内容で特徴的なものを記述しておく。なお、文末の①②は第一次判断で書かれたものが①、第二次判断で新たに出てきたものと②とした。

<小学生>

- (共有) ケンカになるなら貯金をすればよい。②
- (共有) 6,000円の中でいくらか出して飲み物やお菓子を買っておじさんに返す。②
- (平等) みんながんばってお兄さんだけががんばったわけじゃないからそれぞれ2,000円。①
- (平等) 2,000円ずつ。みんなが公平にもらえる。①
- (平等) おじさんが3人でわけなさいと言ったから1人2,000円もらえばいい。①
- (格差) 兄の考えがよい。自分の家でも年上の人が一番多くもらっているし、兄の方がお金の使い方は上手いと思うから。兄3,000円、姉2,000円、私1,000円。①
- (格差) 3人で平等に兄が1/2もらって姉が1/3もらって私は1/6にする。①
- (格差) 末っ子で一番力が無いのにちゃんと手伝ったのだから「私」に少し多くあげたらよい。①
- (その他) じゃんけんで決める。①
- (その他) おじさんにわけてもらおう。①
- (その他) 最初からもらわない。①
- (その他) 親に決めてもらおう。②
- (その他) けんかになってしまうなら親にわたす。②

<中学生>

- (共有) 両親にあげる。もしくは3人で協力して両親へのプレゼントを買う。①
- (共有) 6,000円でおじさんにプレゼントを購入する。②
- (共有) 宝くじを買う。②
- (平等) 6,000円を2,000円ずつ3人で平等に分ける。①
- (平等) 一人だけ重いものを運んだからといってみんなより多くもらうのもあまりよくない。力が無い人でもがんばっていたからやはり平等がよい。①
- (格差) 兄が2,500円、姉が2,000円、私が1,500円。兄は重い物を持ったけど、半分もらうのではなくちょっと小さく500円分もらう。①
- (その他) おじさんに返す。手伝いに来たのに、またお世話になってしまったのでは申し訳ない。①
- (その他) 親に6,000円を預ける。①

<高校生>

- (共有) おじさんと兄弟で6,000円分の食事をする。①
- (共有) 3人が同じ目的のために6,000円を使ってしまう。①
- (共有) 6,000円で1つのものを買う。①
- (共有) 6,000円で引越祝いを買う。②
- (平等) 2,000円ずつ平等にわける。①
- (平等) おじさんが3人に1人ずつ2,000円をあげるべき。①
- (平等) 兄に「お金をもらうため手伝いに来たわけではないよね」と確認し2,000円ずつ平等にわける。②
- (格差) 兄が3,000円、姉が2,000円、弟が1,000円。①
- (格差) 兄2,500円、姉2,000円、私1,500円。①
- (格差) 労働量の多い順に6,000円を分配していく。①

- (格差) おじさんに評価してもらい、高い順に3,000円、2,000円、1,000円と分ければよい。①
- (格差) 小学生には与えない。兄と姉で3,000円ずつ①
- (格差) 2,200円、1,900円、1,900円に分けて、なるべく平等にしつつがんばりも認める。②
- (格差) 年齢ごとに金額を分ける。小学生に2,000円のお小遣いは多すぎるので兄2,500円、姉2,000円、私1,500円くらいだとあまりもめごとなく平和に分けられる。②
- (その他) 兄と私でじゃんけんで買った方の主張を取る。①
- (その他) おじさんに決めてもらう。①
- (その他) おじさんにお金を返す。①
- (その他) 親にわたして食費のたしにしてもらう。①
- (その他) おじさんの「分けなさい」という言葉が無責任。お金を与えればもめるのは当たり前なのだから「〇円ずつわけなさい」と言うべき。①
- (その他) 6,000円を受け取らない。②

#### <大学生>

- (共有) 家族でご飯を食べに行く。①
- (共有) 6,000円で買える3人の共有できるものを購入する。①
- (共有) 3人でご飯でも、映画でも、カラオケでも楽しめることをする。自分の家ではよくそうしていた。①
- (共有) おじさんに引越祝いを買ってプレゼントする。②
- (平等) 1人2,000円ずつわければよい。働いた時間やそれぞれががんばった度合いは同じだと思うから。①
- (平等) 「3人でわけなさい」と言って、個人の評価をしていない。3人が1つの労働力をして評価されているので等分が妥当である。①
- (格差) 兄が3,000円、姉が2,000円、私が1,000円。お年玉は基本、歳が大きくなるほど金額も大きくなると思うので、今回もお年玉制度を使用すると良い。大きい学年が大きいお金が必要とする。①
- (格差) 兄2,500円、姉2,000円、私1,500円と分ける。年齢を考えると小学生に2,000円は大金である。①
- (格差) 兄が3,000円。他の2人にはできないことをした働きは認められるべき。①
- (その他) おじさんに返す。①
- (その他) 両親に預ける。小さな親孝行をしたという気持ちになれる。①
- (その他) (おじさんは) お金ではなく食べ物といった別のものをあげるべき。お金のようにもめない。①

## 5.2 考察

### 5.2.1 異年齢での「統合的思考」を促す道德の『学び合い』授業の有効性

「統合的思考」を促す道德の『学び合い』授業は「多様な価値観を認めること」「特定の価値観を押しつけないこと」を念頭におく「特別の教科道德」の授業に有効であることを確かめることができた。

第一に、自由意見交流の結果、第二次判断では資料の中で大きく取りあげている「格差」と「平等」での配分が減少している。二者択一のモラルジレンマの授業として進めた場合、このどちらを支持するかという話し合いになる。本研究の進め方をした結果、学習者は他の選択ができたことが分かる。

第二に、どの年代でも資料の中では取りあげられなかった「共有」や「その他」の考えが提案されている。モラルジレンマで批判の対象であった二者択一のような狭い話し合いになっていない。

第三に、どの年代も第一次判断よりも、自由意見交流後の第二次判断の方が「共有」の値が高くなっている。本資料で言えば、兄の気持ちと私の気持ちの双方を配慮して解決しようという「ともに同意できる案を探してみないか」という考えを学習者が発揮したからと考えられる。価値の押しつけを排除すると言っても学習者が非人道的な考えを持ち出してきたのでは学習者に任せることは難しくなる。しかし、学習者相互の自由意見交流に任せれば、教師のコントロールや価値の押しつけをせずに良好な解決策を考えようとするのがわかった。

第四に、二者択一にせず、教師のコントロールを排除した自由な資料の読み取りができるために資料への疑問への投げかけができる。例えば、高校生では「おじさんが(特定せず)分けなさいというのが無責任すぎる。〇円ずつ分けなさいと言うべき」、大学生では「お金ではなく食べ物といった別なものをあげるべき。お金ほどもめないはず」といった解決策と言うよりも意見を書く学習者もいた。これも含めて自由意見交流ができています。

### 5.2.2 異年齢での「統合的思考」を促す道德の『学び合い』授業の共通点

2つ認められる。自由意見交流をすることで、集団の中の協同性の自覚が促されるからではないかと予想する。

一つは「共有」の増加である。兄や私のどちらかを支持するよりも、双方をどうにか満足させよう、別な方法で解決させようとする気持ちが働くようだ。特に、小学生では第一次判断時は「共有」の意見を持っていた学習者は一人もいなかったにもかかわらず、第二次判断時では3人の学習者が考えるようになった。授業者が特に「共有」に関して促さなかったことから、自由意見交流時に学習者の間で思いついたことと考えられる。

二つは「格差」が第二次判断で割合が極端に減る。特に小学生、中学生、大学生では「格差」を支持する学習者が一人もいなくなる。自由意見交流の中で、「労働量で格差をつけるべき」というよりも「力の差はあるかもしれないけど平等に」という気持ちに傾き、兄の気持ちも組んだ形の解決方法を考えようということで「共有」に目を向けていくと考えられる。

### 5.2.3 年齢ごとの特徴

どの年齢でも有効であることは表にまとめて明確になったが、年齢事の特徴はある。

小学生は「格差」の意見で、私を一番多い金額にした学習者が数人いた。これは、「私」を「自分自身（つまり小学6年生）」に引き寄せたからと考えられる。どうにか大きい金額をもらおうと考えている。二次判断で親に決めてもらうという人数（0→3人）が増えた。

中学生は「平等」と考える学習者が大変多い。第一次判断で25人（30人中）、第二次判断で20人（30人中）である。

高校生、大学生になると「共有」の考え方が増加し、「共有」の方法も様々に提案している。その中で、高校生は「格差」を重んじ、労働量に対する対価を求める学習者が一定数いる。反面、大学生は「格差」にこだわらなくなる。

## 6 まとめ

本研究を通して、「統合的思考」を促す道德の『学び合い』授業は「多様な価値観を認めること」「特定の価値観を押しつけないこと」を念頭におく「特別の教科道德」の授業に有効であることを示すことができた。

しかし、日常的に道德の授業において「統合的思考」を促す道德の『学び合い』授業を進めていくには課題がある。

第一に教材数の少なさである。今回は、松下（2016）が作成した本研究に相応しい教材を使用したが、年間の道德授業回数や様々な価値葛藤の場面を考えると数が少ない。開発が求められる。

第二に教師の役割の明確化である。本研究では「価値観の押しつけをしない」「教師がコントロールしないこと」を強調した。では教師は授業中にどんなことをすればよいのかを明らかにできていない。今後、更に研究を進めたい。

## 引用文献および参考文献

- (1) 中央教育審議会：道德に係る教育課程の改善等について（答申）平成26年10月21日，  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf)（2016年8月11日閲覧）
- (2) 文部科学省：小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德 平成27年7月  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1356257\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1356257_4.pdf)  
（2016年8月11日閲覧）
- (3) 井上哲志：「ゆさぶりを意識した道德授業・人権学習の実践」，滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要（第57集），134-137，2015
- (4) 荒木紀幸：「資料を生かしたジレンマ授業の方法」，明治図書，1993
- (5) 宇佐美寛：「『道德』授業における言葉と思考－「ジレンマ」授業批判－」，明治図書，1994
- (6) 松下行則：「21世紀道德授業の構築に向けて：『統合的思考』と『学び合い』」，47：67，福島大学人間発達文化学類論集（18），2013
- (7) 西川 純：「クラスが元気になる！『学び合い』スタートブック」，学陽書房，2010
- (8) 松下行則：インテグレイティブ・シンキングで新しい道德授業を創る－新しい授業の創り方(2) 資料に「あいまいな第三の選択」を書き込む－，『道德教育』(691)，明治図書，2016
- (9) 前傾(8)



# A Case Study on the Difference of Values by Age: Based on “Manabiai” using moral dilemma teaching materials

Takayuki ABE\*

## ABSTRACT

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology have set up the special subject “morality.” The Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology emphasized “accepting a variety of sense of values” and “do not force specific sense of values.” One of the class methods to avoid forcing a sense of values uses moral dilemma teaching materials. However, it was criticized on the grounds that “a teacher lets a child consider as far as it is small.” I think that a morality class of “manabiai” promoting Integrated Thinking is one good solution. I show that a morality class of “manabiai” that promotes integrated thinking by all generations works effectively in this study.

---

\* School Education