

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の研究(3)
 —小学校と中学校におけるモラルジレンマの型と
 扱われた道徳的価値(内容項目)—

Study of Moral Dilemma Teaching Materials developed by
 The Study Group of Moral Development (3)
 —Type of Moral Dilemma and Moral Values contained
 in Elementary and Junior High School—

荒木 紀幸*
 Noriyuki Araki

この研究では、道徳性発達研究会がこれまでに開発したモラルジレンマ教材(MJ)、小学校と中学校(高校含む)合わせて245本(小学校141本, 中学校104本)を研究対象とし、I型(1つの価値についての当為を巡る葛藤)とII型(2つ以上の価値の間で生じる当為を巡る葛藤)に分類し、その発達的な特徴を明らかにする。I型とII型のMJ開発数の比較ではII型, 187本がI型, 58本を大きく上回った。学年を軸に両者を比較すると小学校から中学校にかけI型ではV字直線(最大が中学校)を示し、II型では学年の進行と共に一貫して開発数が増大し、両者の差異が増大するという交互作用を得た(図3)。この結果は荒木の予想を一部は認めるものである。I型MJの特徴は学年によって若干異なった。低学年では視点C、特に「分配や所有権」への特化があり、中学年は「公正公平」が多い。高学年は視点B「思いやり」とA「向上心」が多い。中学校は視点Cの多用と視点D「生命の尊重」の重視である。II型MJではI型同様に視点Cが重視され、特に小学高学年(視点Bを最も重視)を除く全ての学年で見られた。中でも中学校が最も顕著であった。この視点Cの重視はI型、II型に共通した特徴であった。MJ物語と対応学年に関する特徴を総括すると、小学校低学年では子どもの好きな動物が登場する話が多く、小3~小6では学校生活や日常生活で起こる葛藤が大半で、中学校以降では社会問題や歴史上の事件、取材や体験に基づく人の生き方等が多い。この後の不確実な社会を自律して生きる基礎を提供しようと様々なジャンルのMJが創作されていた。

キーワード：価値葛藤、タイプI型・II型、モラルジレンマ教材、道徳の内容項目、小学生、中学生、実践研究、お話し作り

1. はじめに

私たちは、これまで、1) 現行の道徳教育の目的を損なうことなく、「道徳の時間」が価値の押しつけにならざるを得ないという誤解を打ち破りたい(徳目主義の回避)、2) 発達という視点を軸に一人ひとりのものの見方、考え方を大切に生かしたい(道徳性の発達)、3) そのために結論よりそこに至る理由づけの中に、自身の体験をひっさげて討論に参加できるような場(民主主義に立脚した討論過程)をどのように作り出すか、つまり、どうすれば「道徳の時間」を「子どもの主体が生かされた楽しい実のある時間」とすることができるか、という問題意識に立って、コールバーグの道徳性発達理論に基づ

くモラルジレンマ授業を構築し、実践を行ってきた。

この研究の母体である道徳性発達研究会では、「教育の目的は子どもたちを発達させることにある」というデュイの教育哲学の下に、コールバーグの提唱する認知的発達段階論を抛り所に、わが国の学習指導要領を眼下に入れて、授業のねらいを、「道徳的葛藤(モラルジレンマ)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」と定義して、モラルジレンマ資料の備えるべき要件(荒木, 1984, 1990, 1996a, 1997; 徳永, 1988; 松尾, 2002ab)を定め、オープンエンドのモラルジレンマ教材を開発し、また道徳性の発達段階や役割取得能力などの道徳性の評価に係わる客観尺

* 兵庫教育大学名誉教授

度を開発（荒木・鈴木・野口，1986；荒木，八重柏，前田，1986；武川，1988）し，討論が有効に機能しているかを評価するベールスの相互作用過程分析，ST分析などの授業分析や授業評価法（奥村，1988；荒木，1988）を用いながら，研究会が構築した1主題2時間のモラルジレンマ授業モデル（兵教大式モラルジレンマ授業）を用いて，研究会の会員（主に，附属小学校の道徳担当の教員と荒木ゼミ所属の現職院生を中心に，またモラルジレンマ授業に共感する現場の先生）が実践し，実証的に研究を行い（例えば，荒木ゼミ所属の修士論文や卒業論文の他に，荒木，2015；畑・荒木，2019；鈴木・荒木，2019；荒木，2019；植田・荒木，2019等），現在に至っている。

2. モラルジレンマ授業批判について

この研究を始めて間もなくして，森岡卓也（1987，1992）氏からコールバーグ理論の解釈やモラルジレンマ授業の進め方，ジレンマ資料の開発等で様々な指摘があった。私たちには氏が主張される「理論を厳密に解釈して実践すること」が現実的だと思えないことに何度も直面した。例えば，年齢や学年に関係なく常に当為で考えさせることは無理である。当為（べきである）で思考できない学年や子どもには「どうするのがいいでしょう」や「どうするのが一番いいか」などと発達段階に合わせたことばの使い分けが必要である。なお誤解を招きやすい表現や改善すべきところの見直しが出来，授業づくりや資料づくりで役に立った。しかし次の指摘，「モラルディスカッションのための『モラルジレンマ』教材の開発でジレンマ物語を創作するに当たっての注意点としてあげた（荒木，1984）⑤「2つ以上の道徳的諸価値（倫理的規範）を含み，心理葛藤が起こる内容にすること」に対して，森岡（1987）氏の言う「心理と倫理の問題を混同しているようだ。コールバーグ理論ではモラルジレンマは心理的葛藤でなく，倫理的な規範の問題である。「である」と「すべきだ」とは区別しなければならない」は，見解の違いと考える^{註1}。なお，宇佐美寛（1990）氏からは，「ジレンマ論者は子どもたちに不自然・不健全・非現実的な狭い，粘りのない思考をさせている」と極めて過激で挑発的な批判，「ジレンマ」くだき，を受けた。この批判は，定例勉強会で話題となり，伊藤裕康（1991）氏がこれに応え，論文「宇佐美批判を検討する」^{註2}を表した。また隈元泰弘（1991）氏は「宇佐美寛氏の・ジレンマくだき・斬る」^{註3}と題してコールバーグ理論からの丁寧で緻密な反論を寄せた。これら2つの論文は，「道徳性の発達に関する研究年報1990年度版」に収録されている。また，野口裕展（1990）氏は「ジレンマ」くだきについての自身の授業を「中学校学級経営，9月号，明治図書」の誌上で発表した。宇佐美（1993）氏からは，「価値葛藤」は迷信であると，1～6と資料名^{註4}を名指

しされ，「価値葛藤」というものはない。無いものを有ると信じるのは迷信である。迷信に基づく授業が子どもに害をなすのは当然である。「価値葛藤」などという迷信は，教育界から追放すべきものであると，私たちの研究を一方的に否定し，ディレンマ思考は徳目（価値語）に毒されて事実を見ようとしない狭い思考だと切り捨てる。宇佐美派と思われる人たちからの批判も続いた。これらに対して筆者の考えや私たちの立ち位置を明らかにし，それらの批判に対峙した（荒木，1991，1992等）が，連載「モラルジレンマ資料で道徳授業の活性化」の最終章で，改めて「モラルジレンマ授業」に寄せられた批判，主に宇佐美氏に対して荒木の考え^{註5}を述べ，これらの問題への終止符とした（荒木，1995，1996ab）。なお，宇佐美のモラルジレンマ授業批判に対して，加藤裕樹（2014）氏はモラルジレンマ教材を用いた反証実践研究で，宇佐美の指摘は当たらないと，「自律的な判断をする子どもの育成」からモラルジレンマ教材の有用性を主張している^{註6}。

3. モラルジレンマ授業の成果について

筆者はコールバーグが亡くなった1987年から1996年までのわが国の道徳教育研究の歩みを分析し，「児童心理学の進歩（金子書房）」の中で，コールバーグ理論に依拠する一連のモラルジレンマ授業研究が道徳性の発達に効果があったことやモラルジレンマ資料のもつ動機づけ効果が認められたこと等を報告している（荒木，1996b）。こうして，21世紀を迎えるまでにモラルジレンマ授業は日本国内で広く受け入れられ（西野，1997），特設道徳から道徳科となった現在も，新しい学習指導要領のもとで，「考える道徳」「議論する道徳」を実践できる有力な方法の1つとして，支持を受け，多くの道徳教科書でもモラルジレンマ資料が教材として採択され，多大の貢献を及ぼしている（荒木，2017ab）。

荒木（2015）はそれまでの研究を総括して次のように結論している。30年にわたる一連の実践研究は大きな成果をもたらした。例えば，ブラッド効果（1/3段階の道徳性の発達の上昇）と2/5段階の役割取得能力の発達の上昇を得た。つまり，道徳性発達についての平均段階上昇は，モラルジレンマ授業群では， $N(339)$ ， $M(0.336)$ ， $SD(0.613)$ と見られ，心情型授業群では， $N(267)$ ， $M(0.052)$ ， $SD(0.501)$ と全く見られず，役割取得能力についての平均段階上昇も，モラルジレンマ授業群で， $N(209)$ ， $M(0.401)$ ， $SD(0.536)$ と認められ，心情型授業群では， $N(133)$ ， $M(0.060)$ ， $SD(0.454)$ と全く認められなかった。なお心情型授業群とは心情を重視した文部省指導の授業展開に沿った道徳授業をいう。また，モラルジレンマ授業を受けた児童・生徒は，従来型の心情重視の道徳授業と比べて「主体的に，意欲的に授業に参加していた」ことを道徳調査（新垣，1989；原・

荒木，1990；吉田，1991；植田，1992），内省報告や授業後の感想（澤田，2011）などに基づいて明らかにした。

4. モラルジレンマ資料について

この一連の実践研究を推し進める上で大きな力となったのは，子どもたちの道徳性の発達を促すために道徳的に見て正しさの判断が極めて曖昧で，どちらも正しいと認められる道徳的な価値選択の岐路に立たされた葛藤状態に子どもたちを置く，オープンエンドのモラルジレンマ教材（MJ）^{#7}の開発である。このようにMJは，子どもたちの道徳的な思考や感情を刺激して，道徳的な問題解決学習に取り組ませる素材，ないし手がかりとなるものであり，オープンエンドの道徳的ジレンマ，道徳的価値葛藤資料，あるいは教材と言われる。

なおモラルジレンマ教材は「読み物教材」でもある。しかし従来の「読み物教材」とは質的に違っている。従来型は結末がクローズで答えは1つである。子どもにとっても大人にとっても正しい答えは1つである。このことが価値を押しつける授業になったり，わかりきったことを学ぶ思考停止の授業となったりする。しかし，モラルジレンマ型では答えはオープンであり，どの答えも道徳的に正しい。子どもたちは間違ふことを気にしなくてよい。この結果この授業では考える自由が保障される。また子ども同士でも子どもと大人でも発達段階の違いによって正しいとする理由がそれぞれ違っており，オープンである。しかも道徳的に発達することで道徳的な見方や考えがその後に質的に変わることが予想されるので，この点を強調してこの授業を，未来に開いている，オープンエンドの授業とも言う。

また2つの道徳的価値を扱ったモラルジレンマでは，その解決はどちらの価値を選択的に選ぶという価値選択の問題でもあり，この選択は人がどの価値を本当に大切にしているか，それはなぜかを突き詰めることによって達せられる（分化）。また深く考えた結果がより上位の考え，2つの価値を「統合」する新しい価値の発見へと導き，『止揚』や『中庸』につながったりする。

これらの物語りがねらいとする価値の構造から，MJは図1に示すように二つに分類することができる。

低学年で使われるモラルジレンマは，一つの価値についての当為をめぐって生じる葛藤（タイプI型ジレンマ）を扱ったものが多い。一方，高学年，中学校で

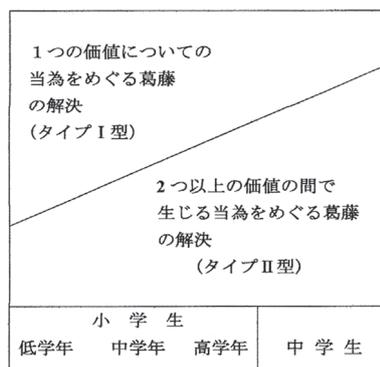


図1 2つのタイプのジレンマ

は二つ以上の価値の間で生じる当為を巡る葛藤（タイプII型ジレンマ）を扱ったものが多く使われる。いずれのタイプのモラルジレンマについても，選択されるべき複数個の行為それぞれに道徳的に見た善さや正当性が認められ，すぐには道徳的な判断がつかないように構成されている。

5. 研究の目的

道徳が「特別の教科」となり，「考え・議論する道徳」への転換が図られた今日，MJは児童生徒を「考え，議論する」学習過程に導く上で極めて有効な教材として，教育関係者からいっそうの注目を浴びている。ここでの研究は，これまでに私たちが開発したMJが，話し合い教材として有用であること示すために，ジレンマ教材のタイプによる発達的な特徴やジレンマを構成する道徳的価値の特徴を明らかにし，またMJが扱う道徳的な内容などを分析することで，利用や活用の便に役立てることを目的としている。

既に荒木が予測しているように，タイプIとタイプIIというジレンマ教材の型と学年での開発数が図1に描かれたような交互作用が見られるかを明らかにすると共に，モラルジレンマで扱われた道徳的価値についても検討することで，タイプI型とタイプII型で扱われる価値内容にどのような違いや偏りが見られるか，また発達的な違いがどのように現れるか，等を明らかにする。またMJが取り扱う内容についても，仮説されたものか，学校生活や家庭生活，子どもたちの身近で起こったことがらを題材としたものか，社会や歴史的な事件を扱ったものか，人間の生き方に関連したジレンマであるか，等についても分析を加える。

6. 研究方法

私たちは2010年にそれまで開発したMJ，182遍についてそれぞれ，「資料題名」「出典」「判断の内容」「中心的内容項目（価値）」「原案者」を明記し，「道徳性発達研究会が開発したモラルジレンマ資料」として本学会誌で報告した（道徳性発達研究会・荒木，2010）。また2020年には，その後に発表したMJ，100遍を「道徳性発達研究会が開発したモラルジレンマ教材の研究（2）」として，「原案」を「作者；改作者，出典」と改め，「担当者」と「さし絵」を加えて，MJ別に表記すると共に，併せて，①指導案，②価値分析表，③授業展開，④板書計画，⑤発問表，⑥ワークシート，⑦授業を行う上での留意点，等が包含されているか否かを表示した（荒木，2020）。

2020年論文では，出典先の教育図書は，何れもMJが指導案，価値分析表，授業展開等と適用学年とがセットになって扱われていた。つまり，学年を特定して小学1

年生用とか小学3年生向けとしたり、高学年向け、中学校向け、あるいは中学・高校生という具合に、学年をまたいだ利用を呼びかけたりしていた。また MJ 毎に用意した価値分析表に見られるように、小学生の道徳性では段階1～3の範囲を想定し、中学生では段階2～4の範囲を想定している。このように、適用する学年の指定は固定的というより暫定的であり、教材の利用に当たっては学級構成員の興味や関心、扱っているテーマや内容を考慮して柔軟に学年選定を行なえるようになってきている。

そこで今回、この2020年論文で取り上げられた MJ100 遍、全てを調査対象とし、2010年論文については2020年で再び取り上げられた MJ を省くという調整を行った。このため、2010年段階で182遍あった MJ は、表1に示されたように、146遍と低減されている。この省かれた36遍は、お話しだけで、価値基準表、学習指導案、板書計画、発問計画、ワークシート等が付いていないケースも見られた。このためこれらには、利用者が創意工夫する楽しみがあったように思える反面、その分使い勝手が悪いところがあった。その点2020年論文で取り上げた MJ は、いずれも、そのまま拡大コピーして授業で使えるという利点がある上、考え、議論する授業の展開を保証するための工夫が様々に施されており、授業者や学習者に拘わらず一定水準の授業を期待できる。

表1では、高校生対象を中学生と区別して表示しているが、これは近年高校生での MJ 利用が高まっていることに対応してのことである。なお高校教師自らが高校生のために開発した MJ は高校15遍の中の4遍である。もともと中学生向けに開発したものであるが、内容的には高校生にも是非考えさせたいものであり、これら11遍を高校生向けとしたものである。従って、運用上は高校生資料を中学校に入れてもなんら差し障りはない。こうして、2010論文では146遍、2020年論文では99遍、合わせて245遍の MJ を分析の対象とした(表1)。

表1 モラルジレンマ教材の小学校、中学・高校別の開発数 (%)

出典	小学低学年	中学年	高学年	中学校	高校	計
2010 論文	22	28	42	52	2	146
2020 論文	14	15	20	37	13	99
計	36	43	62	89	15	245
	14.7 %	17.6 %	25.3 %	42.4 %		

7. 結果と考察

(1) これまで開発された MJ と学年別に見た MJ の型

表1から私たちが開発したモラルジレンマ教材は小学校低学年の36遍から、中学年43遍、高学年62遍へと学年の進行と共にその開発数が増えていることが分る。小学校低・中学年では15%前後であったものが、小学生高学年頃からその数は大きく増え、全体の25.3%を占め、特に中学生では、最も多く、42.4%も占めていた。このよ

うに、MJ は小学校高学年から中学生にかけて数多く作られていることが分る。発達的に見て形式的操作の段階に達する頃になると論理的に思考したり、抽象的に思考することを好み、求めるようになるが、そのことを、表1に見られるように、小学校高学年から大きく MJ の開発数が増え、中学校が最も多く MJ が開発され、使われている様相に如実に示されている。

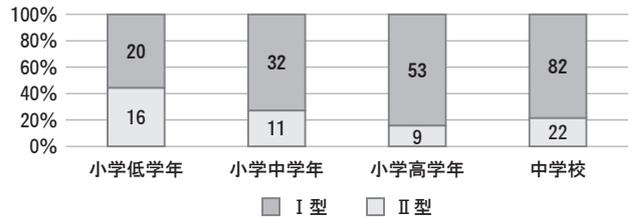


図2 ジレンマ教材 I 型・II 型学年別開発比 (度数)

次に、図2に見るように、II 型 MJ の開発数はどの学年においても I 型を大きく上回るという特徴を得た。また I 型の開発数(9～22の範囲)は学年進行につて減少し、中学校で上昇するV字直線であったのに対して、II 型 MJ (20～82の範囲)は学年の進行とともに一貫して開発数の増加が見られた。なお小学校高学年から中学へは加速的な増加が起こっているように思えた。

なお、図3の I 型 II 型の MJ 開発比を見ると、小学校低学年ではタイプ I 型の占める割合が最も高い(44.4%)が中学年では25.6%、高学年で14.5%と低下していた。また、中学生の I 型の構成率は全体の21%なのに対し、II 型での構成率は全体の79%と高いものであった。

この研究を始めた頃は、低学年ではジレンマの構造が単純なので、I 型が作り勝手がよいと見られたが、実際には II 型 MJ が I 型より多かった(図3)。子どもと対峙するクラス担任の先生はその時々で子どもたちの必要に応じて子どもの身辺で起こりそうな葛藤、モラルジレンマを想定し用意していたと思われる。意図して特定の型、I 型のみに注目し、開発するのであればもっと多くなるろう。図2の2つのタイプの MJ の様相から察すると、教師の関心は小学校低学年では I 型と II 型の両方に向け

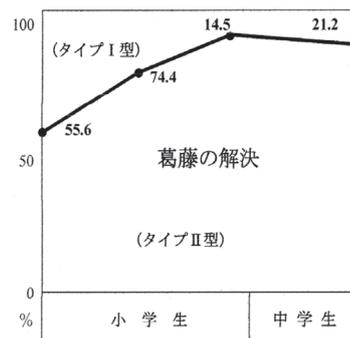


図3 2つのタイプのモラルジレンマ教材開発率 (%)

られていたが、I型のジレンマについてはどの学年でも一定頻度（20%前後）で作っていったのに対して、II型のジレンマはその後の子どもたちの生活の拡大に伴って開発したジレンマの数が増え、処理すべき様々な種類のジレンマ問題の用意につながったと思われる。

このように、MJは予想と若干違って、早い時期から両タイプのジレンマが子どもたちの身近に存在しており、学年が上がると共に様々なII型のジレンマが子どもたちの身近で多く現れたためでないかと推察された。

（2）タイプI型とII型の道徳的価値（内容項目）

タイプIは1つの価値についての当為を巡る葛藤の解決が求めている教材（お話）である。従って、ねらいとする価値は通常は1つである。しかし、教材によっては関係する価値が同時に描かれていることがあって、判断には複数の価値が関与することがある。例えば、「だれにたくさんあげようかな（Damon 原案）」では、その中心価値は「公正公平（分配）」であるが、話の内容からその判断に関係している価値にこの他、「努力や強い意志」や「信頼・友情」の2つの価値が考えられる。こうしてこの話では中心価値が1つ、関係する価値が2つ、併せて3つの価値が計上される。このようにタイプI型について年代別に集計された平均道徳的価値項目数を低学年～中学・高校までを示したのが表2である。この表2について、中心価値は1つ、それを除くと関連する価値項目は1教材当たり平均0.45～1.50項目の範囲にあることが分る。このようにタイプI型MJにおいても2つ前後の道徳的価値が扱われていることが分る。なお小学校低学年での価値項目は平均2.5と他の学年と比べて最も多かったが、中学年では少し下がって2.27、高学年では更に減少して、1.89個、中学校（高校を含む）では更に下がり1.45と、一貫して価値項目数が低減しているというタイプIの特徴が認められた。つまり、判断は学年の進行とともに一つの中心価値のもとで行なわれるという特徴が見られた ($F_{(3,54)}=3.99, p<0.01$)。

表2 タイプI型MJが取り上げた学年別平均道徳的価値

	低学年	中学年	高学年	中学・高校
<i>M</i>	2.50	2.27	1.89	1.45
<i>SD</i>	1.21	0.90	0.6	0.86
<i>N</i>	16	11	9	22

次に、タイプII型MJについてもI型と同様の手続きで2つの拮抗する道徳的価値（中心価値）項目と関係する道徳的価値項目を計上して、学年別に平均道徳的価値項目数を求めた結果を示したのが表3である。これによると学年間に差異があまり見られず、学年別の平均価値項目数は2.5前後である。また、タイプIIでは拮抗する

表3 タイプII型MJが取り上げた学年別平均道徳的価値

	低学年	中学年	高学年	中学・高校
<i>M</i>	2.55	2.38	2.36	2.61
<i>SD</i>	0.94	0.55	0.59	0.77
<i>N</i>	20	32	53	82

2つの価値項目が中心価値となるので、それを差引くと、関係する価値項目は0.36～0.61の範囲内にあり、統計的には学年間でなんら差異は認められなかった ($F_{(3,183)}=1.68, ns$)。表2と表3の平均値の推移を比較すると、タイプIとタイプIIで学年が上がると、扱う平均道徳的価値の差異が広がっていく交互作用が認められる。そこで改めて、モラルジレンマのタイプと学年で2要因分析を行ったところ、学年間のF値は有意でなかった ($F_{(3,237)}=2.34, ns$) が、ジレンマ教材の型 ($F_{(1,237)}=18.34, p<0.01$) と学年とジレンマ教材の間の交互作用 ($F_{(3,237)}=13.07, p<0.01$) に有意差が見られた。この有意な交互作用は、タイプII型の扱う道徳的価値項目数は学年に関係なく一定水準（2.5個前後）にあり、子どもたちは2つの価値に注意を向けて問題解決し判断する構造にあったが、タイプI型では中心価値以外に関連する道徳的価値にも子どもたちの注意が向かうような構造になっており、その影響は低年齢の子ども程大きく、学年が進むほど、つまり高学年や中学、高校では1つの中心価値に注目して問題解決を図る構図になっていることを意味する。このように、高学年になる程、2つの型のモラルジレンマの解決の在り方に、質的な違いが現れることが予想される。この点については後ほど更に検討していく。

（3）タイプI型とII型の道徳的価値（内容項目）

では、この2つのタイプのジレンマで扱われた道徳的価値にどのような特徴、違いが認められらか。これらの点を明らかにするために、先ずタイプIが取り上げた道徳的価値（内容項目）について中心価値、関係する価値別にまとめた（表5）について、分析を進める。

この表5から次の点が読み取れた。具体的に見ていく。

a. タイプI型MJについて

このI型MJは学年で比較すると、中学・高校で最も多く、22本作られており、次いで小学校低学年の16本、これ以外では小学校中学年の9本、高学年の11本と少ない。このように、タイプI型は小学校低学年と中学・高校で重視されていることがわかる。

次に中心価値（ねらいとする価値）を見ると、○一般にどの学年も視点C、主として集団や社会との関わりに関する価値（内容項目）が取り上げられている。その中でも突出して多いのが、小学校低学年における内容項目「公正公平—特に分配や所有権に関わって」を扱ったMJであり、全体の70%近くを占め、低学年

表4 学年別タイプI型MJの中心価値と関係する価値

学年	視点	頻度	中心価値(ねらいとする道徳的価値)		視点	頻度	関係する道徳的価値	
			%	内容項目、16個			%	内容項目、23個
小学校低学年	B	2	12.5	B6 思いやり、B9 友情、	A	5	21.7	努力と意志(3)、向上心、自主自立
	C	1	6.3	C10 約束の尊重	B	9	39.1	友情信頼(5)、親切思いやり(3)、感謝
		11	68.8	C11 公正公平 (分配)8、(所有権)2、公正公平	C	8	34.8	家族愛(4)、権利義務(2)、規則の尊重、公徳心(2)
	D	1	6.3	C13 家族愛	D	1	4.3	生命の尊重
中心価値 11				関係する価値 14				
中学年	A	1	9.1	A1 責任の自覚	A	2	14.3	明朗・誠実、責任
	B	3	27.3	B9 友情信頼	B	7	50.0	友情信頼(4)、親切・思いやり(2)、尊敬感謝
	C	5	45.5	C12 公正公平 (分配)、(所有権)、公正公平	C	5	35.7	約束の尊重(2)、規則尊重(2)、権利義務
		2	18.1	D19 動物愛護 2	D	2	14.3	生命の尊重、自然愛
中心価値 9				関係する価値 8				
高学年	A	1	11.1	A1 責任	A	1	12.5	責任
	B	3	33.3	C10 友情信頼 2、B7 思いやり	B	2	25.0	思いやり、友情信頼
	C	3	33.3	C12 順法精神、C16 役割の自覚、C17 郷土愛	C	3	37.5	規則尊重、異文化理解、家族愛
		2	22.2	D20 動物愛護、D19 生命の尊重	D	2	25.0	生命の尊重、自然愛
中心価値 22				関係する価値 13				
中学・高校	A	2	9.1	A1 個性の伸長(2)	A	1	7.7	勇気希望
	B	5	22.7	B8 男女の在り方(2)、B8 異性の理解、B6 温かい人間関係(2)	B	6	46.2	友情(3)、思いやり(2)、思慮
	C	10	45.5	C14 家族愛(2)、C15 集団生活の向上(2)、C11 公正公平、C10 公徳心、C15 役割と責任の自覚、C13 勤労、C17 郷土を愛する態度、C18 国際理解	C	5	38.5	役割と責任の自覚、伝統と文化の尊重、権利と義務、公正、人々の幸福
		5	22.7	D19 生命の尊重(5)	D	1	7.7	生命の尊重
中心価値 22				関係する価値 13				

A 自分自身に関すること、B 人の関わりに関すること、C 集団や社会との関わり、D 生命や自然、崇高なもの

のMJの特徴となっていた。

- 小学校中学年においても「公正公平」を扱うMJが比較的多く見られた(27%)が、この他に「規則尊重」「家族愛」が見られ、視点B(人との関わり—信頼・友情、27%)も取り上げられていた。
- 高学年においては、視点B(信頼・友情)、C(順法精神、役割の自覚)を軸(66.6%)に話が構成されていた。
- 中学・高校では視点Cが最も多く46%も取り上げられたが、その内訳は「集団生活の向上」「家族愛」、「公正公平」「役割と責任の自覚」、国際理解など、多岐に渡っている。この他、視点B(男女のあり方、人間関係)や視点D(生命の尊重)なども広く取り入れた、様々な種類のMJが創作されていたことが分かる。このように、青年前期・中期に当たる中高生対象には、社会問題や生命の尊厳、環境問題など、人の生き方に係るジレンマ物語が色濃く提供されていたと考えられた。
- 関連する道徳的価値について、小学校について比較すると低・中学年では視点Bが最も多く、次いでCの価値が使われているが、高学年では視点C以外に視点Dを含むA、Bを広く取り入れて、様々な方向に関心が向かうような配慮が見られた。これに対して中学・高校では視点B(友情、思いやり等、46%)とC(役割と責任の自覚、伝統、文化の尊重、人類の幸福等、39%)の価値が多用され、視点AやDは少ないという特徴が見られた。この中学・高校MJでは視点Cの重視とともに特に人間関係(視点B)へ生徒の関心を向ける強い配慮が働いていることが考えられた。

b. タイプII型MJについて

ここでは、学年別に結果を整理し、考察する。

小学校低学年のタイプII型MJ

小学校低学年のタイプII型の中心価値、拮抗する道徳的内容項目(40個)と関係する価値項目(12個)について整理した結果は表5の通りである。

表5より、低学年でのMJはB(人との関わり)と視点C(集団や社会との関わり)の組み合わせの葛藤が全体の70%を占め、また関連する価値では視点A(自分自身)と視点C(集団や社会)が多い。身近な人との関係で生じる素朴なジレンマの解決が求められている。

- 視点B(信頼・友情、助け合い)は視点C(規則の尊重、公正公平)と拮抗してジレンマを作る場面が多い。
- 関連する価値には視点A(特に、勇気や努力と強い意志)が最も多く取上げられ、視点C(特に、約束や決まりを守る)が次いで多い。
- 視点Dは他の価値に比べ取上げられることが少ない。
- 最も多く使われた価値は視点C「規則の尊重」である。

表5 タイプII型MJ小学校低学年向け拮抗する価値40項目

4つの視点	総計(%)	組み合わせ	中心価値 その1		その1とその2の組み合わせ	中心価値 その2	
			視点番号	内容項目		視点番号	小計
A	7(17.5)	3	3	A5 自主自立	A3、B6、C10	A1(2)、A3(2)	4
B	13(32.5)	8	6	B9 友情・信頼、B9 友情・信頼、助け合い、B9 信頼・友情、助け合い	C13(2)	B6(2)	5
					C10(2)	B7、B9、B10、B7	
C	15(37.5)	5	5	C10 約束の尊重	A3、B8、B10、C13	C13(4)、C10(4)、C12(2)	10
					D18	D18	
D	5(12.5)	4	3	D17 生命尊重	A1、C13、D18	D18	1
					D18 動物愛護	A1	

関連する12道徳的価値項目			
4つの視点	関係する価値		
	視点	視点合計	小計 視点番号
A	6	4	A5
			A1
			A3
B	1	1	B6
			C10
C	5	1	C12
			C14

- A 主として自分自身に関すること
- B 主として人との関わりに関すること
- C 主として集団や社会との関わりに関すること
- D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

小学校中学年のタイプII型MJ

中学年のタイプII型MJについて表5と同様に手続きで整理した結果は表6のようである。

小学校中学年では視点C(39%)とB(33%)を中心に視点A(22%)を使ったMJが作られている。また、関係する価値項目は広く4つの視点に分布するという特徴が見られた。

- 視点Bでは主に、「信頼・友情、思いやり、親切」などの価値を使って、視点Cの「規則の尊重」と拮抗対立する構図のMJ物語が多数作られていた。
- 視点Aでは「明朗誠実、役割と責任の自覚」と視点B「思いやり、親切、信頼・友情」の対立するMJ課題が多数作られていた。
- これらのMJは小学3、4年生の日常や学校生活の中

表6 タイプII型MJ, 小学校中学年向け拮抗する価値64項目

4つの視点	総計 (%)	組み合わせ	中心価値 その1		その1とその2		中心価値 その2		合計
			小計	視点番号、内容項目	の組み合わせ	視点番号	小計		
A	14 (21.9)	8	8	A1. 責任	B6	A2 A3 (2) A4 (3)	A2 A3 (2) A4 (3)	6	
				A1. 責任	C11				
				A2. 明朗・誠実	B9.				
				A2. 思慮・反省・読書、正直	B6 (2)				
B	21 (32.8)	10	4	B6. 思いやり、親切	B 7	B6(6) B9(3) B7(2)	B6(6) B9(3) B7(2)	11	
				B7. 感謝	C11 (2)				
				B9. 信頼・友情・助け合い	C12				
				B9. 信頼・友情	C11(3).				
C	25 (39.1)	11	6	C11. 規則、約束の尊重	A 3	C10 C11(11) C12 C15	C10 C11(11) C12 C15	14	
				C11. 約束の尊重	A 4				
				C11. 約束、決まりの尊重	B 7				
				C12. 公正公平	C15.				
D	4 (6.3)	3	3	C13. 奉仕活動	B 6	C11(2) D18	C11(2) D18	1	
				C14. 家族愛	C11.				
				C16. 伝統と文化の尊重、国や郷土愛	C10				
				D19. 動植物愛護	A 4				

関連する13価値項目

4つの視点	関係する価値	
	視点合計	小計 視点番号
A	3	2 A1 1 A5
B	4	3 B9 1 B6
C	4	2 C12 2 C14
D	2	1 D17 1 D22

- A 主として自分自身に関すること
- B 主として人との関わりに関すること
- C 主として集団や社会との関わりに関すること
- D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

で起こりそうな問題や課題と関わりが深いと考えられた。
○関係する価値項目は多くはないが、4つの視点から幅広く選択されていた。例えば、視点Aの「節度、節制、個性の伸長」、視点Cでは「公正公平、社会正義」、視点Dの「動植物愛護」等である。全体で最も重視されたのは視点C「規則の尊重」で、28回の頻度である。

小学校高学年のタイプII型MJ

高学年の結果を示したのが表7である。

表7 タイプII型53MJ, 小学校高学年向け拮抗する価値106項目

4つの視点	総計 (%)	組み合わせ	中心価値 その1		その1とその2		中心価値 その2		合計
			小計	視点番号、内容項目	の組み合わせ	視点番号	小計		
A	27 (25.5)	12	9	A6. 真理の探究	C13.	A4 (10) A1 (2) A5 (2) A6	A4 (10) A1 (2) A5 (2) A6	15	
				A2. 明朗・誠実	C13.				
				A5. 創意発想	D19				
				A4. 向上心	A 5 (2)				
B	40 (37.7)	23	12	B10. 信頼・友情	C12 (4)	B7 (8) B10 (7) B8 B9	B7 (8) B10 (7) B8 B9	17	
				B7. 思いやり	A1 (2)				
				B7. 親切・同情	B7.				
				B7. 思いやり	A4.				
C	30 (28.3)	11	6	C15. 家族愛	A4.	C15 (6) D19 (4) C12 (4) C17 (2) C18 (2)	C15 (6) D19 (4) C12 (4) C17 (2) C18 (2)	19	
				C12. 規則の尊重	A4.				
				C17. 郷土愛	B10				
				C18. 文化の理解	B10				
D	9 (8.5)	7	4	D19. 生命の尊重	D19 (2)	C12 (3) D20 (2)	C12 (3) D20 (2)	2	
				D20. 自然愛護	A1.				
					A4.				
					B10				

関連する20価値項目

4つの視点	関係する価値	
	視点合計	小計 視点番号
A	3	2 A2 1 A5
B	8	3 B7 4 B10 1 B11
C	6	3 C12 1 C14 2 C15
D	3	2 D19 1 D21

- A 主として自分自身に関すること、
- B 主として人との関わりに関すること、
- C 主として集団や社会との関わりに関すること、
- D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

小学校高学年は視点Bの価値(38%)を軸に視点C(28%)とA(26%)の価値と対立拮抗するジレンマ構図のものが多数であった。また関係する価値は4つの視点に渡って取上げられたが、中でも視点BとCが多い。

○視点Bでは「信頼・友情」と「思いやり」が重視され、視点C「順法精神」や視点A「向上心、個性の伸長」と組み合わせられ、ジレンマ課題が作られていた。ここで作成されたジレンマは高学年としての責任や相互的な役割取得能力の発達を想定したものと推察できる。
○全ての内容項目で最も重視された価値は視点Aの「向上心、個性の伸長」27回と視点Bの「信頼・友情」25回、「思いやり」22回、視点C「順法精神」21回などが特に目立った。

中学校(高校)向けのタイプII型MJ

中学校の結果は表8に示した通りである。中学校では視点C「集団や社会との関わり」が83回と最も重視され、最も多い50.6%の出現率である。残りの3視点は12~21%の範囲である。この傾向は関係する価値項目にも当てはまり、視点Cが60.8%(45回)に及ぶ。

○中心価値その1で、特に目立ったのは視点Dの「生命の尊重」であり、24回使われており、「順法精神」を5回上回っていた。この視点Dの「生命の尊重」は視点AやBよりも中心価値として使われていた。このような特徴は小学生のMJでは見られなかったもので、

表8 タイプII型82MJ 中学校(高校)向け拮抗する価値164項目

4つの視点	総計 (%)	組み合わせ	中心価値 その1		その1とその2		中心価値 その2		合計
			小計	視点番号、内容項目	の組み合わせ	視点番号	小計		
A	20 (12.5)	6	2	A3. 向上心、個性の伸長	C14	A1 (3) A2 (3) A3 (5) A4	A1 (3) A2 (3) A3 (5) A4	14	
				A4. 希望と勇気、死に強い意志	B 6 (2)				
B	27 (16.5)	6	4	B8. 友情、信頼	C10 (2)	B6 (11) B7 B8 (7) B9 (2)	B6 (11) B7 B8 (7) B9 (2)	21	
				B9. 信頼、寛容	B 8				
C	83 (50.6)	44	19	C10. 遵法精神、公徳心	C11 (3)	C10 (11) C11 (6) C12 C13 C14 (7) C15 (9) C16 (2) C17 (2)	C10 (11) C11 (6) C12 C13 C14 (7) C15 (9) C16 (2) C17 (2)	39	
				C11. 公正公平、社会正義	B 6 (3)				
				C12. 社会参画、公益の精神	C10 (2)				
				C13. 勤労	A 2 (2)				
D	34 (20.7)	26	24	D19. 生命の尊重	C11 (2)	D18 (2) D19 (2) D20 (3) D21 (3) D22 (3)	D18 (2) D19 (2) D20 (3) D21 (3) D22 (3)	8	
				D20. 自然愛護	B 7				
					C15 (2)				
					C10 (2)				

関係する道徳的価値74項目

4つの視点	関係する道徳的価値	
	視点合計	小計 視点番号
A	14	3 A1 3 A5 8 A3
B	18.5	4 B7 4 B10 1 B11 9 B8
C	45	7 C10 2 C12 9 C13 5 C14 2 C15
D	6.8	3 D19 2 D20 2 D21

- A 主として自分自身に関すること
- B 主として人との関わりに関すること
- C 主として集団や社会との関わりに関すること
- D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

中学生高校生というこの時期に生徒の関心を最も引きつけたい価値の1つのように考えられた。

- 中心価値その1の「視点C」の中で最も重視された価値は「順法精神、公德心」があり、83回の活用であり、19本ものMJが作られている。
 - 関係する価値でも、中心価値と同様に、視点Cの価値が61%も使われており、中でも「順法精神」19回、「家族愛」9回、視点Aの「向上心」8回目立った。
 - 価値項目全体で見ると、「順法精神」が断トツして多く60回使われており、次にはD19「生命の尊さ」29回、B6「思いやり」28回、C14「家族愛」27回、C11「社会正義」と「よりよい学校生活」の24回等と続いた。
- この青年前期・中期では、このように視点Cを中心とした道徳的価値が使われているだけでなく、様々な視点に配慮しながら、人間として、社会人として必要な道徳的な見方を育成するために様々なMJの工夫が行なわれている様子が想像できる。

c. I型とII型のMJ教材全体を通していえること

- 低学年について、I型とII型とも視点Cの価値を重視していた。I型では特に分配や所有権を扱った公平公正のジレンマに終始したが、一方、II型では視点CとBの組み合わせを使った、「家族愛」「信頼・友情」「規則の尊重」で引き起こされるジレンマという特徴が見られた。
- 中学年のI型MJは多くなかったが、「公平公正」以外に「家族愛、規則尊重」が使われた。II型は低学年のII型と似た傾向であったが、視点CとBの組み合わせの外、視点Aとも結びつき、低学年と比べ多様な多くのジレンマの開発につながっている。
- 高学年ではのI型は他の学年に比べてMJ作成数は9本と最も少ない。「順法精神」「信頼・友情」の価値の重視が、低中学年との違いとなっている。II型のMJは小学校で最も多い53本作成され、視点BとCがより重視され、「信頼・友情」「思いやり」「順法精神」視点A「向上心」との組み合わせによるジレンマが特徴である。小学5、6年生にとって人間関係を調整しながら集団活動できることは望ましいことであり、ここで重視されるジレンマの内容はまさにそのことに対応している。
- 中学高校では、I型、II型MJともに小学生時代と比べ高頻度で視点Cを取り入れている。それとともに、それまで余り取り上げられなかった視点Dが20.7%と視点AやBと比べて重視されていることが分る。なお視点Cの中では「順法精神」が群を抜いて多かった。子どもたちが中学、高校時代に視点CやDを重視したモラルジレンマ授業を経験することが発達のには大きな意味をもつと考える。この点についてこの後検討する。

(4) MJ物語にみる対応学年の特徴

小学校低学年では子どもの好きな動物を登場させて、身近で起こるジレンマやトラブルを扱ったMJが多い。小学1、2年生用のMJは36本であるが、その内15本、実に42%が子どもたちの好きな動物、パンダやライオンが出てくる空想の世界のお話しである。例えば、「まほう使いのプレゼント、コールバーグ作やだれにたくさんあげようかな、デーモン作、2匹のライオン、畑耕二原案、1990」等がある。これに対して中学年では43本の中の1本に過ぎない(様々な動物が出てくる紙ひこうき大会、依藤佐代子原案、2005)。子どもたちの関心を引くような仕掛け、動物の世界を借りて、正しい判断とはどうすることかを考えさせている。また、低学年の授業の進め方で私たちが推薦する方法は、立ち止まり読みやお話し作りの手法を取り入れた授業である²⁸。先生はMJの話の途中で子どもたちの日常をあれこれと取り入れ(立ち止まり読み)て会話し、話に一体感をもたせたり、子どもたちと一緒に話を作り上げながら(MJの構造と合致するように会話を仕組む)、モラルジレンマの核心に至る仕掛け(お話し作り)である。

小学校3年生から6年生のMJは学校生活や家での生活で出会うであろうジレンマが大半を占めた。中学校以降になると社会問題や歴史上の事件が加わる。2020年論文では、社会的な問題、歴史的な事件、人としての生き方に関わる取材や直接体験を通したMJが以前と比べ飛躍的に多くなって、それが特徴の1つとなっている。

例えば、それまでは高学年MJで震災や社会問題に関するものは51本中6本、例えば、害獣ヌートリアを扱った「ゲンとダイ、黒川博史作、2005」と少ない。しかしその後高学年で8MJ中5本、「バスボイコット、堀田泰永改作；神戸大震災のおばあちゃんもいます、三好利幸作、2012」と増えている。中学・高校でも、12MJ中5本、「赤ちゃんポストを考える、こうのとりのゆりかご、吉田雅子；落書きと美しい鳥取砂丘、荊木聡、2013」のように社会問題が多い。また、中学高校の2016年版では、28MJ中17本が社会問題、歴史的な事件、人間としての生き方などである。「洪水対策を扱った千歳川放水計画、森川智之作；無農薬リンゴ栽培、夢のリンゴ作り、田中真理子作；犬の糞害、正義の黄金、中野宏美作；特定外来生物のおばあちゃんの黄色い花、山本善博作；国境なき医師団、最後の酸素ボンベ、野本玲子改作；日本人救出、オザイル首相の決断、伊藤裕康作、2017」や外国からの賓客をどう迎えるかを考える「王女様の来校、松尾廣文作、2019」等である。私たちの仲間はこの後の不確実な社会を自律して生きるためにどうあればよいかの基礎を提供しようと様々なジャンルのMJを創作している。

モラルジレンマ授業が提唱された初期の頃は、MJが仮想で非現実で事実を大切にしていなくて強く批判を受けたものであるが、今回のMJ分析からは現実問題に真摯に対峙できるように、丁寧な資料収集やジレンマ構造

の検討が行なわれていることを垣間見ることができた。「モラルジレンマ教材の作成過程と授業」については棚澤実
に詳しい（2018, 2019）ので是非参照して頂きたい。

引用参考文献

- 新垣千鶴子 1989 コールバーグ理論に基づく道徳授業の実証的研究 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 修士論文
- 荒木寿友・藤澤文 2019 道徳教育はこうすれば〈もつ〉おもしろい 北大路書房
- 荒木紀幸 1984 モラルディスカッションのための「モラルジレンマ」教材の開発 教育工学的技法による教科領域の教材開発と授業展開に関する研究（文部省・特定研究）23-68頁 兵庫教育大学
- 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測定 兵庫教育大学研究紀要 第6巻 97-137頁
- 荒木紀幸・鈴木憲・野口裕展 1986 改訂 役割取得能力発達段階評定マニュアル 荒木研究室資料 兵庫教育大学
- 荒木紀幸 1988 II. S-T 授業分析「道徳教育はこうすればおもしろい」 82-86頁 北大路書房
- 荒木紀幸 1990 ジレンマ資料のタイプと自作の要件 「ジレンマ資料による道徳授業改革—コールバーグ理論からの提案—」 118-122頁 明治図書
- 荒木紀幸編著 1990 モラルジレンマ資料と授業展開 小学校編・中学校編 明治図書
- 荒木紀幸 1991 提言『道徳』資料批判がなぜ必要か 道徳の授業をおもしろくするために、●ジレンマ資料を用いることの意義「道徳授業」研究 3-4 隔月刊 No.1, 10-11頁 明治図書
- 荒木紀幸 1992 「思いやり・親切」の授業をかえるための授業 ●ジレンマ資料で「思いやり・親切」の授業をかえる、「道徳授業」研究 8-9 隔月刊 No.9, 9-11頁 明治図書
- 荒木紀幸 1995 「このシリーズを終るに当たって」連載／モラルジレンマ資料で道徳授業の活性化*（最終回）「道徳」授業研究 2-3月号 70-71頁
- 荒木紀幸 1996a 「モラルジレンマ授業の教材開発」92-94頁, 199-201頁 明治図書
- 荒木紀幸 1996b 第6章 道徳教育 児童心理学の進歩 1996年版 142-147頁 金子書房
- 荒木紀幸 1997 13章 モラルジレンマ資料 「続道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業」 168-171頁 明治図書
- 荒木紀幸 2007 モラルジレンマで道徳の授業を変える 明治図書
- 荒木紀幸 2010 道徳性発達研究会が開発したモラルジレンマ資料 道徳性発達研究, 第5巻 1-19頁
- 荒木紀幸監修 2012 モラルジレンマ教材でする白熱討論の授業, 小学校編, 明治図書
- 荒木紀幸監修 2013 モラルジレンマ教材でする白熱討論の授業, 中学校・高等学校編 明治図書
- 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
- 荒木紀幸編 2017a 考える道徳を創る 小学校「新モラルジレンマ教材と授業展開」 明治図書
- 荒木紀幸編 2017b 考える道徳を創る 中学校「新モラルジレンマ教材と授業展開」 明治図書（5刷り）
- 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 道徳性発達研究 第13巻第1号 89-99頁
- 荒木紀幸 2020 研究ノート, なぜ本のタイトルは、「道徳教育はこうすればおもしろい」なのか 道徳性発達研究 第1巻第1号 1-11頁
- 伊藤裕康 1991 『ジレンマ』くだけきについて 「道徳性の発達に関する研究年報1990年版」 36-39頁 兵庫教育大学 荒木研究室
- 植田和也 1992 コールバーグ理論に基づく小学校道徳授業の実証的研究 兵庫教育大学大学院学校教育研究科 修士論文
- 植田和也・荒木紀幸 2019 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巻第1号 35-41頁 日本道徳性発達実践学会
- 宇佐見寛 1990 「ジレンマ」くだけき, 「道徳授業改革のためのアピール」授業研究, 4月臨時増刊, 163-168頁 明治図書
- 宇佐見寛 1993 連載「価値葛藤」は迷信である, 1~6「道徳」授業研究, 2-3月号~12-1月号 72-75頁 明治図書
- 宇佐美寛 1994 「道徳」授業における言葉と思考—「ジレンマ」授業批判（教育選書） 明治図書
- 宇佐美寛 2005 価値葛藤は迷信である—「道徳」授業改革論 明治図書
- 奥村典保 1988 6章 授業分析の方法 I. 相互作用過程分析 荒木編「道徳教育はこうすればおもしろい」 72-82頁 北大路書房
- 加藤裕樹 2014 「モラルジレンマ教材を用いた道徳の授業づくり：自律的に判断する子どもの育成の視点で」 山形大学大学院教育実践研究科年報5. 90-97頁
- 隈元泰弘 1991 「宇佐美寛氏の・ジレンマくだけき・を斬る」道徳性の発達に関する研究年報1990年版」 118-126頁 兵庫教育大学荒木研究室
- 棚澤実 2018 モラルジレンマ教材の開発に関わる基礎研究—モラルジレンマ教材「氷上のF1ボブスレー」ができるまで— 道徳性発達研究 第11巻第1号 36-46頁.
- 棚澤実 2019 モラルジレンマ教材「氷上のF1ボブスレー」を用いた授業研究—主体的・対話的で深い学びの側面からの考察— 道徳性発達研究 13巻 1-11頁. 日本道徳性発達実践学会
- 澤田陽一 2011 「平成21・22年度道徳教育実践研究事業報告」 26-38頁, 86-109頁, 122-126頁 兵庫県立神戸北高等学校
- 鈴木憲・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
- 武川彰 1988 II 公平性検査 荒木（編）「道徳教育はこうすればおもしろい」 54-62頁 北大路書房
- 徳永悦郎 1988 4章 モラルジレンマ物語の作成と方法 荒木編「道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論とモラルジレンマ授業」, 36-42頁, 北大路書房
- 西野真由美 1997 「道徳教育カリキュラム改善に関する研究」 国立教育研究所教科教育研究部 22-23頁
- 野口裕展 1990 「ジレンマ」くだけきの授業 中学校学級経営9月号 No.6 2-66頁 明治図書
- 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
- 原壽・荒木紀幸 1990 コールバーグ理論に基づくジレンマ資料による道徳授業の検討 日本教育心理学会第31回総会論文集 422頁
- 松尾廣文 2002a Ⅲ モラルジレンマの教材作成法・小学校 荒木編 モラルジレンマによる討論の授業 小学校編 31-38頁 明治図書
- 松尾廣文 2002b Ⅲ モラルジレンマ教材作成法・中学校 荒木編 モラルジレンマによる討論の授業 中学校編 31-39頁 明治図書
- 森岡卓也 1987 コールバーグ派資料の使用上の注意「道徳教育」2月号 No.315. 116-123頁
- 森岡卓也 1992 日本におけるコールバーグ学派道徳授業の検討—モラル・ジレンマと役割取得—大阪教育大学紀要 第40巻第2号 187-198頁
- 吉田重郎 1991 私の授業とコールバーグ理論との関わり—中学校での実践を通して—荒木紀幸編「道徳性の発達に関する研究年報1990年度版」109-115頁. 兵庫教育大学荒木研究室
- この研究の一部は日本教育実践学会鳥取大会(2019)で発表された。

註

- 注1 例えば, ハインツのジレンマ(ガンにおかされた妻を救うために, 薬を盗むべきか, 否か)で考えてみよう。ハインツは奥さんを助けたいという強い個人的な動機をもっている。その動機は深く吟味すると人の命はかけがえなく大切であるという生命尊重の価値につながっていく。さて, 奥さんを助けたい, 新薬を飲ませていくという止むに止めない気持ちが引き出す最終的な行為は社会的規範, 盗みはよくない, 盗むなという順法精神とそれに伴う怒りや恐れ, 悲しみなどの感情と対立, 拮抗することになり, モラルジレンマが引き起こされ, 多くの場合, このジレンマに, 悩み, 人は混乱し, 判断に苦しむ。かくしてジレンマの解決には辛い決断が伴う。つまり, 感情的につらい選択や岐路に立って判断する場面が多い。このように, モラルジレンマでは認知(理性)と感情の問題が常に含まれている。森岡氏は倫理的な事柄と心理的な事柄を区別せよとおっしゃるが, 現実には理性(倫理)と感情(心理)が絡み合う中でジレンマの解決が図られる。子どもたちは理性的に「生命尊重」を通して「法律遵守」のあり方を考え, 「法律遵守」を通して「生命尊重」のあり方を考えることになる。そこでは安易に二者択一的に判断することがあってはならない。

この結果, このモラルジレンマの解決の過程で, 人は, 家族愛や夫と妻の関係, 奥さんの人柄, 薬屋の商売人としての倫理や権利などそこから派生する様々な問題を吟味することになり, その結果それらの問題を全体として整合, 統合させて, 薬を盗むべき, 盗むべきでない, という(判断)解決が行われる。そのような解決は, それぞれの子どもにあっては, それぞれの道徳性発達に対応した道徳的原則の作り上げ, 価値の分化, 統合による「規範性と普遍性」の向上ということができ, このような経験の積み重ねにより, 子どもたちはそれぞれにより高い水準の道徳性を身につけていく(段階的に道徳性が高まっていく)。

- 注2 宇佐美氏の考え方(道徳授業をどうするか)には基本

的に同意できるが, ジレンマくだきには若干疑問点があると断った上で, ①事実は事実か—オープンエンドに関わって, 同じ事実であって時と共に捉え方は変わる, 立場が変わると事実も変わってくる。発達段階が違えば子どもの捉える事実も違ってくる。コールバーグ理論に基づく道徳は「ジレンマくだきの連続であり, それを象徴するのがオープンエンドの捉え方である。②氏はジレンマ=無責任な二者択一(全か無か)と捉えていないか。例えば, 荒木氏の言う「…自分がこれから行おうとする行為が自分や周りの人にどのような結果をもたらすかということであらかじめ予想する認知的な側面を育てると共に, 他者に役割取得する能力を育てながら, 他人の苦しみや痛みを分かち合える感性も育てる必要がある」とは, 氏の言う事実認識に基づく技術的判断と同じことであると考えられる。しかし, 単に技術に留まらず, 感性の陶冶までめざしているのである。③子どもの発達段階は押さえられているか, 氏のけい子の発言は一体何歳の発言であろう。花瓶の置き場所が悪いという考えは, はたして子どもから出てくるであろうか。疑問を禁じ得ない。④ジレンマを意識するからジレンマくだきができ, 道徳性が発達するのでないか。…伊藤論文を一部抜粋

- 注3 近年, コールバーグ理論に対する関心は飛躍的に高まってきたが, 同時にそれに対する批判もまたいっそうはつきりとした形で現れるようになった。その一つが, 本年(1990)4月雑誌「授業研究」の臨時増刊号に掲載された宇佐美寛氏の「ジレンマ」くだきである。本稿は, この『ジレンマ』くだきを手がかりとして, コールバーグ理論の本質とその解釈上の問題点をいっそう明瞭なものとして, コールバーグ理論に基づく道徳授業の実践が, より広い射程に於いてもくまれる必要があること, 即ち, 具体的に言えば単に道徳の時間のみならず, 最終的には学校組織それ自体の, just community(公正な共同体)への再編成という形でその実現が目指されねばならないことを提言しようとするものである。…長文なので, 隈元論文の「はじめに」の部分のみ抜粋した。

- 注4 宇佐美氏が批判の対象とした教材の1つにコールバーグ作の「これでよかったか」がある。宇佐美寛氏はそれを悪文, どう見ても常識的には問題になるはずの事実には触れようとしめない。かんじんの点は避けて, 資料の字面に書かれてい範囲でのみ思考するようにと強制(誘導あるいは)しているかと酷評する。

コールバーグ作「これでよかったか」の邦訳(荒木, 1987)「これは自宅で傷害事件を起こしたジョーンズの裁判の記録である。息子のマイクが胸に大怪我をした。流れ出る血のため, 着ている服もズボンも靴も見える見る真っ赤に染まった。マイクは泣き叫び, ついに失神してしまった。両親も驚き, とりわけ母親はオロオロと泣き出し, マイクは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。彼は病院へ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下り, 表へ出てタクシーをひらおうとした。父親のジョーンズはタクシーをつかまえる方が救急車を呼ぶより早いと考えたのである。しかし, 運悪くタクシーは走っておらずマイクの出血はひどいように見えた。そのとき, 父親は路肩で止まっている車に気がついた。突然父親はその車のところへかけ寄り, 運転手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『私はおたくを知らないから、そんなことは出来ない。』と答えた。ジョーンズは妻にマイクを抱いてと言って抱かせると、その男をおもいきり殴りとばし、キーを取り上げると、運転して病院に息子をかつぎこんだ。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】

このモラルジレンマ資料「これでよかったか」は、ブラットとコールバーグが小・中学生対象（白人クラス・黒人クラス）に行った実証研究（1973）で使われたもので、ブラッド効果（道徳性の1/3段階上昇）を発見した研究として有名である。荒木・野口（1987）は「中学生を対象としたモラルジレンマ教材と道徳の授業モデル」の中で、ブラットとコールバーグの研究を詳しく紹介している。その中には「これでよかったか」の邦訳、この教材を用いた授業逐語録（両クラス）とその分析と解説、それに私たちによる授業分析などがある。また「これでよかったか」は荒木により若干修正され、中学生のための「モラルジレンマ集」の中で『この子のために』として紹介されている（荒木・野口、1987、荒木、1988、1990）。なお「この子のために」を用いた授業は、鈴木憲氏により1994年に実践され、中学1年生対象1主題2時間授業のモデル授業、「VTRで授業レッスン、明治図書」として広く知られている（荒木・鈴木、1995）。更に鈴木氏（1996）は同じ教材で中学2年生に授業を行っている。この授業の授業記録と授業分析が本誌の研究ノートで発表された（鈴木・荒木、2020）。この2つの討論授業は、VTRを視聴した研究会仲間により、中1と中2で質的な発達差が認められた優れた道徳授業と高く評価され、授業指導案と共に「道徳性発達に関する研究年報」に所収されている（鈴木、2000）。例えば、同志社大学名誉教授の佐野安仁氏はその授業の素晴らしかったところをとらえ、次のように質問している。「…中学2年生女子の生徒さんでね、『法』の精神も生命を大切にすることってところがあるんじゃないか、ところがその法によって罪を犯すってことで仮に死を招くような結果になったら、そのような法こそ改めるべきだ」という意見が出たと思います。とてもすばらしい意見だなと思います。と同時に、もう一つ、罪の問題ですね、『法を犯す』ってというのは、これは罪。ところが、生命の危機に際して何の手も出さない、放置しておくというのはもっと大きな罪でないか、という意見がやっぱり女子の生徒さんから出たんじゃないかと思うんですね。そのことで先生は、罪の意識を取り上げたと思うんですね。先生はどういうお考えで取り上げられたんでしょうか。この質問に、発表者の鈴木氏は、「発達段階を理解しながら授業を組織する努力はしているんですが、僕の考え方で言うと、法律は完全なものではない。そこで変えていく部分も必要なんだというのは「5」の段階のような気がするんです。中学校の時期、3～4の発達段階が多いと思うんですが、それを1段階上位の考え方に触れさせる機会を持たせたいというつもりで、「5」かなと思う理由づけを取り上げたんです。授業の中でいくつか意見が出てくるなか、発達段階が見える意見はそんなに多くある訳ではないので、出てきた段階でそれをピックアップし

て他の生徒に考えさせるということをしました。…」

ところで、「これでよかったか」の邦訳とその修正版「この子のために」は「中学生を対象としたモラルジレンマ教材と道徳の授業モデル（荒木・野口、1987）」に掲載されたが、「道徳教育はこうすればおもしろい、北大路書房」には、コールバーグ作の「これでよかったか」のみを掲載していた（荒木、1988）。

宇佐美寛氏はコールバーグ作の邦訳「これでよかったか」を、悪文、どう見ても常識的には問題になるはずの事実には触れようとしめない。かんじんの点は避けて、資料の字面に書かれてい範囲でのみ思考するようにと強制（あるいは誘導）していると次のように酷評する。

「ジョーンズの運転する車を追いかけ得るくらいに警官がすぐ来るのならば、なぜ、ジョーンズはタクシーではなく、警官のパトカーを呼ばなかったか、殴られた男も、殴られた後にパトカーを呼ぶのではなく、ジョーンズにけが人を運ぶように頼まれたときに呼べばいいのである。救急車なら、出血に対処する応急の処置もしてくれる。タクシーをひろえるように都市なのに、なぜ救急車を呼ばないのか。このような問いに答えてもらえないなら、『賛成か、反対か、また、その理由はなぜか』などという問いに答える義理は無い。またこのように重大な事実を知り得ないのに教師の問いに答えるのは、軽薄である。良心的でない。」と。

宇佐美氏は教材を勝手に解釈されているところがあり、私には、この教材のみならずモラルジレンマ授業そのものに対しても強く嫌悪し、否定しているように思われた。

「これでよかったか」に対する宇佐美批判はさておき、荒木（1987）はこの話の状況を子どもたちがしっかり共通理解できるように情報を補足し、次のような教材、『この子のために』とした。追加したところが太字。

この話は、傷害事件を起こしたジョーンズ氏の裁判の記録に基づいている。下町の裏通りに向かって古びた5階建てのアパートが並んでいる。日曜の朝は表通りと違って、裏通りには車の影は殆どなく、ときおり、遠くの方で子どもたちの声が聞こえてくる。突然、その静けさを突き破るかのよう、ただならぬ悲鳴がこだました。

「ぎゃー！ 痛いよー！」

息子のマイクが、部屋を走り回って遊んでいるうち、足をとられて、暖房の柵で胸に大怪我をした。流れ出る血のため、着ている服もズボンも靴も見る見る真っ赤に染まった。マイクは泣き叫んで、ついに気を失ってしまった。両親は驚き、とりわけ母親はマイクは死んだものと思い、取り乱し、おろおろと泣き出した。父親のジョーンズ、すぐ救急車を呼ぼうと電話した。しかし、あいにく救急車は交通事故の処理のためにではらっており、少なくとも30分は待たされると告げられた。救急車を待つよりタクシーの方が病院に早く連れて行けると考えた彼は、マイクを抱きかかえ急いで階段を駆け下り、表へ出てタクシーをひらおうとした。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くなるばかりだ。

そのとき、父親は通りの向こう側の路肩で止まっている車に気がついた。彼はマイクを抱いたまま、その車にかけより、運転手の男に病院に連れて行ってもらうように頼んだ。しかし、『大切な仕事の打ち合わせで人を待っているところだから、助きたいがそれは

きない。』と、その男は断った。そこで、『それなら車を貸してもらえないか』と言うと、その男は『見ず知らずのあなたに大事な車を貸すわけにはいかない。』と答えた。

迷ったあげく、ジョーンズは、妻にマイクに引き渡すと、いきなりその男を車から引きずり出し、抵抗する男をおもいきり殴りつけた。そして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。

1 主題2時間授業を基本と考えるモラルジレンマ授業では、第1次を「状況の共通と道徳的葛藤の明確化」と位置づけている。鈴木氏は次のように第1次の共通理解(立ち止まり読み)を解説している。「このモラルジレンマ授業では、問題解決のモデルとして生徒にジレンマをきちんと捉えさせ、十分に考えた末に、価値選択して判断させることが大切である。そのために、資料の立ち止まり読みといった方法を用いる。モラルジレンマという興味深い資料を使っても、しっかりした価値選択をさせないままに、方法論で考え、判断を求めていると、安易なまあま主義、妥協主義の生徒を育てることになってしまう。そこで授業では第三の行動や方法がとれないことだと了解させた上で、考えさせるようにしている。

このようにこの授業の前段では、ジレンマを引き起こしている二つの価値について共通に考えることができるように立ち止まり読みの方法をとっている。生徒の資料読みを助ける方向で、また生徒が資料についてもったあれやこれやの疑問をそのつど解消させながら、ジレンマを共通理解させていく。生徒がもつ疑問の中には、主人公のその後の行動を大きく左右することがらも勿論含まれている。例えば、この資料で言えば、「息子の胸の怪我の程度はどうか。止血するなどの応急手当をしていたのか。父親は裏通りに車がないと知ったら、何故すぐに表通りに行かなかったのか。表通りまでどれくらい離れていたのか。車の男は大男か、小男か。腕ぶしは強そうに見えたか、車の男がピストルを所持していたらどんなことが起こるか。」など、である。これらはそれぞれに重要な指摘であるが、それらを取り上げて議論することは生徒の興味を道徳的な価値とは違った方向に向かわせるだけでなく、道徳性を発達させるという授業のねらいと大きくずれてくるだろう。そのため、このような疑問に対しては、主人公である父親がとるべき二つの行為についてのジレンマを問題とできるように、それらを一つ一つ受け入れながら解決し、共通理解していくことが望ましい。この授業でも先ず父親は裏通りでなく表通りに車を探しに行かなかったのは何故か、という疑問が出された。表通りに車を探しに行くには離れていて時間が掛かり過ぎたのでなかったか、といった先生の説明を納得した上で、次に読み進んでいる。」こうして、子どもたちはジレンマを解決すべき問題と理解する。

注5 このシリーズをきっかけに益々多くの学校現場の先生方や指導主事の先生方からモラルジレンマ授業への期待や関心、実践報告や授業成果が寄せられ、… 略…。しかし一方でこのモラルジレンマ授業に対する批判的な評価や問題点の指摘を教育雑誌や専門誌、あるいは学会誌等で拝見する機会も増えたように思う。このシリーズを通じてこのような批判に答えてきたのであるが、筆者の力量不足も手伝って批判的な先生方の理解

を得るまでに至っていない。

特に宇佐美寛先生からは、われわれの掲げるモラルジレンマ授業に対して、「ジレンマください」あるいは、「価値葛藤は迷信である」とのタイトルの元で痛烈に厳しい批判を再々に渡って頂戴した。先生の重ねてのご批判に対して、わたし個人として今日まで直接にお答えしていない訳で、失礼の段、先ずお詫び申し上げます。今回このことについてこの場を借りて若干弁明させていただく。このように長く沈黙してきたのは先生のお考えを無視してきたのではない。どうすれば共通の土俵で建設的な意見交流が持てるか悩んできたからに他ならない。結論から申し上げると、先生の分析哲学のお考えからは価値葛藤やジレンマは成立しない訳であり、わたし達はそれらが存在すると考える。話は平行線をたどるだろうし、それではモラルジレンマ授業をよりよいものとする意味のある議論が望めないだろう。この際わたし達にとって必要なことは、モラルジレンマ授業に関わって先生からの寄せられた批判や問題点の指摘を心理学的的方法論の枠組みの中で捉え直し、謙虚に反省すべきは反省してモラルジレンマ授業改善に努めることであろう。実証科学である心理学ではそれが可能である。現にコールバーグ博士も批判を受け入れ、より完全なものへ理論を絶えず部分修正して来られた。我々も師に倣って授業を見直して行きたいと思っている。

我々はコールバーグの認知心理学における「分化」と「統合」の増大が「規範性と普遍性」の向上をもたらすという見解に基づいて道徳的ジレンマにとる授業を構成した。この分化と統制は、発達理論では認知的諸データを調整的に組立て、データの均衡的調和をもたらす機能であると考えられている。つまり、「構造的均衡」をもたらす分化と統合の増大は構造的均衡の向上を促すものである。このことは「主体がなんらかの問題に直面した時、それをいっそう安定した仕方でも解決できること」を意味する。これを道徳的次元に適用すれば、道徳的な問題解決の能力の向上をもたらされる可能性がある。構造的上のよりよい均衡はより安定したより一貫した仕方でも道徳的問題や葛藤を解決できるという見解に基づいて道徳的ジレンマによる授業を構成した。

したがって、我々にとってジレンマは道徳的価値や判断を他の類の価値や判断から徐々に分化し、それによって道徳的判断の普遍性を増大させるために、また構造的不均衡から均衡化へと至らせるために人為的に構成したものであり、限定的な場面での選択を迫る道徳的難題に過ぎず、その限りでの価値葛藤である。根本的なアンチノミーになればむしろアポリアとして立ち往生するしかなく、道徳の授業に資する方法への提案を試みるものとしてはその点の理論的完全性を備えなければならないのかどうか疑問に感じている。だから、二つの事象が対立する状況において生じる認知の分裂、不均衡を分化と統合の増大により調整し、均衡化した認知構造へと向上させる過程を授業の過程として採用したのである。

コールバーグのジレンマの概念に問題がない訳でない。また我々の授業構成がコールバーグの理論と完全に一致しているという訳でもない。したがって多くの問題点が既に指摘されている。しかし、実際に授業を展開してみても我々の授業が児童・生徒にコミットメントを生起させているという事実、授業が活性化してきたという事実を大切にしたい。我々は道徳性が発達す

るという認知発達段階理論を依り所に、学習指導要領を眼下に入れたモラルジレンマ授業を考えている。その意味でも我々の試みはコールバーグ理論の純粋な適用と言えない。このシリーズの第一回目で断ったように、我々のモラルジレンマ授業はコールバーグ理論を追ってはいないが、単純なコールバーグ理論の写しではなく、日本の教育風土で検討し直したコールバーグ理論の具体的な発展と言える。

注6 4年生対象にモラルジレンマ教材（もっとやろうよ、ぜったいひみつ、わすれもの、病院の待合室で）を使って、宇佐美の批判する問題点（①狭い範囲でのみ思考させている、②価値項目と資料の事実の何が対応しているか分らない）を検証。モラルジレンマ資料の有用性について分ったこと、①モラルジレンマ資料の「複数の道徳的価値の設定」「話がオープンエンドであること」はより多くの状況に眼を向けるために必要である。②子どもは役割取得を通じて、多角的に判断することができる。③話し合いでは記述されていないところに話が進むと、根拠をもって説明できず、話し合いにならない。

注7 教科の授業では目標を実現する媒体を教材と呼んでいるが、道徳は教科でないので、「道徳の時間」で使われる教育媒体を道徳資料と呼んでいた。しかし、人間形成や道徳性の発達にとって道徳資料が果たす役割はきわめて大きく、教科書に準じる機能を持っている。そこで、私たちは、モラルジレンマ教材とする自熱討論の道徳授業、小学校編、中学校・高等学校編 明治図書の出版（2012）以降、意図的にモラルジレンマ教材を使っている。

注8 「お話し作りで（おかあさんとすてねこ、三森貴子作）授業が進む、竹田玲子先生の授業から2007」。先生のかけ声で、子どもたちは机を後ろに下げ、いすを持って教室の真ん中に集まってくる。道徳の授業の始まり

である。今日のお話の主人公つとむくんはみなさんと同じ三年生です。

黒板につとむくんの似顔絵を貼る。

〇〇さん、好きなスポーツは？ サッカー、つとむくんの好きなスポーツもサッカーです。△〇さん、好きな給食は？ カレー、つとむくんもカレーが大好きです。…。

友だちの家からの帰り道で、つとむくんが段ボール箱の中で「ミャー」と泣いている子ネコを見つけました。

段ボールに入った子ネコの絵を貼る。

子どもたちから、「毛がまっしろ。かわいい！」そう。とてもかわいい子ネコね。と先生。箱に、何か書いてあるよ。「だれかもらってください。」とかかれた短冊を貼る。

つとむくんはどうすると思う？「家に連れて帰る。」と沢山の子どもが口々に答える。そこでしばらく間をおいて、

みんなの言うとおりに。つとむくんはその子ネコを抱きかかえて、走って家に帰りました。お母さんに「すごくかわいい子ネコ、飼ってもいいでしょ」とたのみました。するとお母さんは、「うちには犬のジョンがいるでしょう。ジョン一匹だってあなたはめんどろ見切れないのに、ねこなんてだめです。」と叱られました。それでしかたなく、つとむくんは子ネコをもとのところに戻しました。

それから一週間がたちました。つとむくんは子ネコのことをすっかりわすれていました。とても寒い日、つとむくんが同じ場所を通ったときに、あの猫がいました。「ミャー」と弱々しく泣いています。すっかりやせ細ってずいぶんよごれていました。

「さあ、どうしようー。」

つとむくんはどうするのがいいですか？