

日本の中学校における道德教育の現状と課題

榊原 岳

日本大学大学院総合社会情報研究科

Current Status and Issues of Moral Education of Junior High Schools in Japan

SAKAKIBARA Gaku

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

This study reviewed previous researches about the current status and issues of moral education at junior high schools in Japan. The categorization of the review were as follows: 1) The studies that examined the morality items in the Course of Study; 2) The studies that reported forms of original instructional method and classroom management; 3) The studies that were based on various psychological approaches; 4) The studies that focused on the role of teachers and their sense of morality. The findings were as follows: 1) In relation to the items on the Course of Study, the existing studies are limited in numbers and contents as they mainly focus on theoretical backgrounds of moral education. Only a few were found to be empirical based on evidence. 2) Studies that reported the use of certain methods and ways of class management as well as those based on various psychological approaches are fairly abundant. However, there were very few studies that tested the transformation of concrete, observable "behavior." 3) Studies in the last category depicted how the teachers struggle in teaching morality. Many of them employed the trial-and-error approach in their teaching. Therefore, more researches that examine the effects of moral instruction and evaluation in a concrete manner with a focus on behavior are needed in the future.

1.はじめに

プラトンによれば、人間はより完全なもの、より理想的なものへと志向する存在であり、人間としていかに生きるべきかの根源に位置する道德教育は、人間的な成長を促す生涯を通じた全人的な課題である(渡邊, 2005)。価値多様化の時代を迎え、欧米においては1960年代以降、特定の価値観を教え込むのではなく、民主主義的な手続きを重視するような道德教育を推進することが求められてきた。その際の理論的礎とされてきたのが、アメリカの発達心理学者ローレンス・コールバーグの道德性発達論である(船木, 2007)。道德性の捉え方と道德教育方法論との関係をみると、コールバーグの理論が与えた影響は大きい。コールバーグは主にピアジェやボールドウ

インに依拠して道德的判断の発達段階理論を構築して、道德性を環境との相互作用を通して形成される個人の認知構造の観点から捉える見方を提示した(小林, 2010)。日本の道德教育の一部にも影響を与えたが、この理論はアメリカ、カナダ、韓国などの道德教育に取り入れられることになった(森岡, 1992)。

日本においては、その道德教育の重要な一翼は、学習指導要領に基づく学校教育に委ねられている現状がある。現在、日本の道德教育は、一つの転機を迎えている。近年の青少年による痛ましい事件の多発、将来に希望の持てない中高生の増加により、学校における道德教育の期待はますます高まっている(江口, 2014)。本稿は、道德的価値を追求するときを迎えている中学生に対する道德教育に焦点を当て、

その現状と課題について概説する。

1.1 学習指導要領による道德教育の目標

中学校学習指導要領第1章総則(文部科学省, 2015a)は、日本における中学校道德教育は、「道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」であり、「生徒の発達段階を考慮して、適切な指導を行う」必要があり、「人間尊重の精神と生命に対する畏(い)敬の念」、「伝統と文化の尊重」、「国と郷土を愛する心」、「民主的な社会及び国家」、「国際社会の平和と発展」などを尊重する姿勢を持つ主体性のある日本人を育成するための道德性を養うことであると定めている。

このような目標を具現化するためには、さらなる具体的な指針や方策が必要であるが、学習指導要領第3章道德第3指導計画の作成と取扱い(文部科学省, 2015a)において、道德の時間の配慮事項は、以下の5点にまとめられている。1) 学級担任を原則とし、道德推進教師など他の教師との協力的な指導について工夫すること、2) 職場体験活動やボランティア活動、自然体験活動などの体験活動を生かすこと、3) 先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツなどを題材とし、生徒が感動を覚えるような魅力的な教材を活用すること、4) 自分の考えを基に、書いたり討論したりするなどの表現する機会を充実させること、5) 情報モラルに関する指導に留意すること、ということになる。さらに、「特に生徒が自他の生命を尊重し、規律ある生活」ができ、「法やきまりの意義の理解を深め」、「主体的に社会の形成に参画し」、「国際社会に生きる日本人としての自覚を身に付けるようにすることなどに配慮すること」と明記している。

また、指導内容や指導法の工夫に踏み込んだ記述として、学習指導要領解説編では、「道德の時間の指導効果を高め、ねらいを達成するため」の方法として、1) 読み物資料の利用、2) 話し合い、3) 教師の説話、4) 視聴覚機器の利用、5) 動作化、役割演技等の生徒の表現活動、6) 板書を生かす工夫、の6点を挙げている(文部科学省, 2008)。

実際には、年間35時間の道德の時間を中心に、各学校の年間指導計画に基づいて道德の授業が進めら

れているが、学習指導要領は、いわば大きな海図のようなものであり、具体的な航海図と呼べるものではない。確かに、道德の時間の配慮事項や、指導法の工夫の幾つかを推挙しているが、必ずしも実際に何をどうやってどのように教えるのかを具体的に示したものではない。石倉(2014)によれば、平成20年、および21年施行の小学校学習指導要領、中学校学習指導要領は、道德教育の内容として20前後の項目を挙げ、その内容については、「総花的な記述の羅列で分かりにくい」、「道德教育の目標である『道德性』を養うことと、道德の時間の目標である『道德的实践力(内面的資質)』育成との関係が、教師を含む関係者に十分理解されていない(文部科学省, 2013)等の問題点をあげ「道德性」に対する共通理解のないままに学校教育に責任が投げられていると指摘している。

また、実際の授業場面についての課題もある。これまで教科ではなく領域として扱われてきた道德の授業は、検定を必要としない各出版社が独自に作成した副読本がいわば教科書代わりとして使用されている現状があった。文部科学省も道德の副教材として「心のノート」(文部科学省, 2009)を全国公立小中学校に配付し、平成26年度からは「心のノート」を全面的に改定した「私たちの道德」(文部科学省, 2014a)を導入している。これらの構成は、いわゆる伝記や、説話のような読み物教材になりがちな傾向がある。このような読み物教材に依る授業は、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導や発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になりやすいことが課題として指摘されている(文部科学省, 2015b)。このように、現状の道德教育には課題が山積していると言える。

1.2 教科化に向けた動きと課題

道德教育は変革期を迎えている。文部科学省(2013)は、現行の道德教育は、歴史的経緯に影響され、いまだに道德教育そのものを忌避しがちな風潮があること、道德教育の目指す理念が関係者に共有されていないこと、教員の指導力が十分でなく、道德の時間に何を学んだかが印象に残るものになっていない

こと、他教科に比べて軽んじられ、道德の時間が、実際には他の教科に振り替えられていることもあるのではないかなどを、課題として挙げ、さらにこのような道德教育の課題が、社会全体の在り方にも少なからず影響を与えているのではないかと指摘している。平成25年2月、教育再生実行会議は「いじめ問題等への対応について(第一次提言)」を発表し、いじめ問題への取り組みとの関連において道德の教科化を提言し、さらに平成26年8月の中央教育審議会道德教育専門部会の骨子案により、現行の「道德の時間」を「特別の教科 道德」として位置づけること、充実した教材として検定教科書が導入されること、評価については記述式で行うことなどが明らかとなっている(光田, 2014)。その流れを受け、平成27年3月、「道德の時間」を「特別の教科 道德」として新たに位置付ける学習指導要領の一部改訂が行われた。一部改訂によって、修正された道德の内容項目(AからDの4つの視点と22の具体的な項目)をTable 1に示した。紙面の都合で、各内容項目は、文部科学省によって定められた略記表現を用いた。

改訂のポイントは、1) 「特別の教科 道德」とそれ以外の各教科等において求められる取組の相違が明確になるよう示し方を工夫すること、2) 4つの視点の意義を明確にするとともに、その順序等を

適切なものに見直すこと、3) 内容項目について、いじめの問題への対応をはじめ、児童生徒の発達の段階や実態、児童生徒を取り巻く環境の変化などに照らし必要な改善を行うとともに、キーワードなども活用しつつ、より体系的で効果的な示し方を工夫すること、4) 情報モラルや生命倫理などの現代的課題の扱いを充実すること、が挙げられている(文部科学省, 2014b)。淀沢(2015)は、一部改正による内容項目の注目すべき点として、文章表記のすべてに「～すること」と行動面の目標が明記され、道德的実践の行動目標を具体的に示したことにある、としている。これまで、道德の教科化に関する議論は、多くの場面で取り上げられ、その調査の一部が公開されているが(産経新聞, 2015)、根深(2014)は論点を以下の6点にまとめている。教科としての「道德」の1) 免許は必要か、2) 評価をどのようにするか、3) 指導と評価の一体化が適用される指導が可能か、4) 指導要録への記載内容をどうするか、5) 通知表への記載は各学校裁量であるのか、6) 道德の教科書を新しくどのように決めるのか、である。教科化に向けた急速な動きに対して、現場は混乱をきたすことは必至であると推測できるが、このような流れの中、様々な議論の解決に向けた迅速な動きが必要であろう。

Table 1 一部改訂学習指導要領の内容項目

A 主として自分自身に関すること

[自主、自律、自由と責任] [節度、節制] [向上心、個性の伸長] [希望と勇気、克己と強い意志] [真理の探究、創造]

B 主として人との関わりに関すること

[思いやり、感謝] [礼儀] [友情、信頼] [相互理解、寛容]

C 主として集団や社会との関わりに関すること

[遵法精神、公德心] [公正、公平、社会正義] [社会参画、公共の精神] [勤労] [家族愛、家庭生活の充実]

[よりよい学校生活、集団生活の充実] [郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度]

[我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度] [国際理解、国際貢献]

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

[生命の尊さ] [自然愛護] [感動、畏敬の念] [よりよく生きる喜び]

文部科学省(2015b). 中学校 特別の教科 道德.

そもそも道德とは何か、という議論は古今東西に存在しているが、本稿ではまず、日本の公教育、特

に中学校における道德教育について検討する視点を展開していくため、これまでの道德教育研究について整理することを試みる。まず「道德教育 学校」というキーワードをもとに、国立情報学研究所CiNiiによる検索(2015年5月23日時点)を実行した。道德とは、その時代背景などを敏感に反映するものであることから、検索する期間については広げずに、論文の出版年が30年以内(1985年～2015年)であるものに限定した。その結果、本文がCiNiiにあるもの115件が該当した。それらの論文の中から主だったものを以下の観点で整理し、これまでの道德教育研究を概観するものとした。4つの観点とは以下のとおりである。1) 道德の内容項目に関する研究例、2) 指導法や授業形態の工夫に関する研究例、3) 心理学的アプローチに関する研究例、4) 教師の道德観や役割に焦点をあてた研究例。これらのレビューを通じて、道德教育をとりまく現状の課題を概説し、加えて今後の方向性についての視点を提供できればと考えている。

2. 日本における道德教育研究例

2.1 道德の内容項目に関する研究例

一部改訂学習指導要領の内容項目は、児童生徒の道德性を4つの視点(Table 1)からまとめている。一部改訂学習指導要領は、改訂前学習指導要領の4つの視点の順序や語句を若干見直し、それぞれの視点に対して下位項目であるキーワードを示したが、基本的に改訂前と大きな変更はない。

内容項目Bの「寛容」を採り上げた研究として、藤井・宮本・中村(2012)は、西洋における寛容と日本における寛容の相違点について考察している。西洋の寛容は宗教的な争いと密接に関連し、寛容が表れる際には闘争という要素が大きく関わっているのに対して、日本の寛容は闘争を調停する場合に相手を許すという役割ではなく、謙虚さや広い心の育成、という概念で用いられている、ということを指摘している。また、国際社会を意識した道德授業として、寛容をめぐるいかなる実践が可能なのかを考えていくことを次の課題として挙げている。

内容項目Cの「遵法」の精神」と関連が深い研究として、小池(2008)は、学習指導要領の中から、特に「法

やきまりの意義を理解する」という文言に着目し、これを学校の教育内容とすることの難しさについて考察している。もし子どもたちが現実の生活の中で「法やきまりの意義を理解する」ことができなくなっているとしたら、そのことはそれを理解しなくても生活できる社会になったことを意味しており、これらの内容を不用意に道德教育として採り上げても、学ぶ意味のない空虚な学校用の知識となってしまうことを指摘している。そして、これを教える為には、まずなぜ「法やきまりの意義を理解する」ことが重要になってくるのか、その背景を明らかにする必要がある、と言及している。

金光(2007)は、内容項目Dの「生命尊重」について、小学生と中学生それぞれの発達段階を考慮し、小中学校の校種を超えた道德授業の系統化を試みた。具体的な内容は、生命尊重について様々な視点から捉えた感動教材やジレンマ資料など読み物教材中心の長期的「命の尊さ」授業プログラムであった。例えば、同じ生命の授業でも、「誕生」や「命の尊さ」を中心として扱う小学生段階と、「生命倫理」や「親の気持ち」などを扱う中学生段階との明確な違いがあるべきであり、プログラムで使用する教材相互間の内容の関連性や相補性について、さらに順序立てて明確にしていく必要があることを報告しているが、プログラムの具体的な効果の検証については言及していない。

同じく内容項目Dの「自然愛」についての基礎的研究として、中村・藤井(2015)は、同項目を取り扱う授業において、どのような教育的な課題が生じるかを、西洋の哲学研究における「自然」や「愛」の概念史研究の成果に即して検討した。哲学的、倫理的なアプローチに基づいた道德教育において「自然愛」を扱うことは、単に子どもに自然保護の精神を理解させるだけではなく、教員自身も人間中心主義的な自然観から脱却する可能性を秘めていると指摘している。

さらに、藤井・中村(2014)は、内容項目Dの「畏敬の念」は、小学校段階における最上位の道德性として位置づけられ、中学校段階における気高さの獲得や内面的葛藤の克服に向けた重要な価値理解であることを指摘している。中学校段階に成長した生徒は、

小学校段階での成長を基盤にして、その内面化を求められ、小学校高学年段階の内容項目「美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ」ことから、中学校段階の内容項目「弱さや醜さを克服する強さや気高さ」、「人間として生きることの喜び」を持つことへと成長することが期待されている。そのため、道徳の授業者自身も西洋における「畏敬の念」の概念の歴史に対する理解、哲学的・倫理的素養を持つことの重要性について指摘している。

上記のいずれの研究も、学習指導要領に示された内容項目を焦点化した数少ない研究例である。改訂学習指導要領の内容項目すべてについて、このような基礎的な研究が行われていくことは意義深い。

しかしながら、走井・小池・清多・奥井・紺野(2012)は、小中学校、各学校、学年ごとに約20項目挙げられている内容項目に対して、そこで示されている徳目は、実はさらに多いことを指摘している。改訂前学習指導要領について、分析をした結果、24の内容項目数に対して、77の徳目数があったことを報告している。例えば、改訂前学習指導要領の中学校の内容項目1-(1)「望ましい生活習慣を身につけ、心身の健康の増強を図り、節度を守り節制に心掛け調和のある生活をする」には、いろいろな見方ができるが、さしあたり「望ましい生活習慣を身につける」「心身の健康の増進を図る」、「節度を守る」、「節制に心掛ける」、「調和のある生活をする」というように1つの内容項目に対して5つの徳目が含まれる。

道徳の内容項目は、いわば仮説構成概念の集合体である。これを現場の教師が理解したうえで授業実践していくためには、内容項目について、教師がさらなる具体的な共通認識を持つことが必要であろう。

2.2 指導法や授業形態の工夫に関する研究例

田中・園田(2014)は、中学2年生に対して、職場体験学習と読み物資料を関連付けながら「夢」、「強い意志」、「希望」の心を育てる授業実践を行った。授業の内容は、職場体験学習までの事前学習、体験後のレポート作成、活動発表会、職業人の体験談の読み取り、保護者への手紙で構成されていた。授業

を構成するにあたり、生徒に対する連想法による意識調査を行い、授業のキーワードとなる「夢」という言葉から連想する言葉を50秒間で思いっただけ書かせた。同じ調査を授業1か月後にも行い、生徒の感想と併せて授業評価の一つとした。その結果、この一連の授業実践を通じて「なかなか将来への希望が持てなかった生徒たちが、少しずつ自らを高める努力をすることの大切さを感じるようになった」ことを報告している。

村田(2007)は、中学校全学年に同一の読み物教材を使用し、構造化した授業形態と指導案を用いて、「思考を深める」「主人公の生き方について考えさせる」など心情理解を中心とした道徳授業の実践研究を行った。それにより、学年が上がるほど、資料の読み取りや抽象的な概念の理解が高まったことを報告している。

酒井・石川・上野・中村・矢口・戸田(2002)は、短冊黒板や拡大コピー機など視覚的教材を工夫した道徳授業例を報告している。「生徒の心を揺さぶる」資料として、生命の尊重を主題とした読み物教材、生徒の保護者からの手紙などを用いるなど、読み物教材以外の教材を効果的に用いた実践を報告している。

溝田・園田(2014)は、東日本大震災を題材にして、Google ハンドアウトを用いた道徳遠隔地授業を実施した。被災地から遠く離れた中学生が、3元中継による対話形式の授業の中で、実際に被災された方々からの生の声を聞いたり、質問したりする機会を得た。その結果、授業前後の生徒の感想をもとにした記述分析から、感謝、思いやり、優しさの認識が深まったことを報告している。

橋渡・井上・吉廣・中川(2011)は、小学校低学年を対象に、挨拶等、社会生活で必要となる習慣づけを披露するために、児童に自発的かつ継続的に取り組ませる「競争」、「ご褒美」、「協力」の3要素を取り入れた道徳教育支援システムを導入した。まず2台のタッチパネル式のPCを小学校に、サーバーを実験者の所属する大学に設置した。そして、児童は各グループに分かれ、教員によって設定された目標に対する達成度を各自入力し、その達成度に応じたご褒美カードを獲得し、最後に児童は、クラス全体で

各グループの累積達成度を気球で表示した成績画面で成績状況を確認した。その効果は、実験後の自由記述やアンケートによって判定され、児童からの好意的な感想があったことを報告している。しかしながら、PCの台数がそれほど多くなかったことや、結果の入力やその後の話し合い活動の所要時間が予想以上にかかることから、教員が負担を感じていたことも併せて報告している。

紺野・石田(2011)は、授業で使用した教材や生徒の感想用紙といった資料を、校内 LAN システムにより蓄積共有した取り組みを紹介している。特に生徒の感想をまとめた「振り返りシート」の蓄積により、過去の自分自身を顧みる機会を与えることが可能になったことに加え、教師側にとっても指導の合理化が得られたことの効果を報告している。

いずれの実践も、工夫を凝らし、生徒の道徳的変容を多面的に捉えようとする意義深い研究である。道徳の授業の形態や指導方法については、多くの実践が蓄積されてきている。しかし、その評価や効果判定の材料となっているのは、生徒の感想の分析や、アンケートによる調査に留まっており、具体的にどのような道徳的行動が形成されたのか、どのように行動が変容したのか、という行動レベルで論じたものではない。

2.3 心理学的アプローチに関する研究例

宮川・森山(2011)は、中学校学習指導要領の解説「総則編」に示されている情報モラルの考え方にに基づき、中学、大学生を対象として、学習者の道徳的規範意識と情報モラルに対する意識との関係进行分析した。分析に使用されたデータは「知らない人からのメールは開かないようにしたい」、「コンピュータソフトは買わずにコピーすればよい」など39項目からなる情報モラル意識を把握するための尺度による調査結果と、「先生に注意されたことは絶対守る」、「みんなが一人をいじめていたら注意する」など4 因子全34項目からなる道徳的規範尺度による調査結果であった。そして、両尺度各因子間の関連性について仮説的因果モデルを構成し、共分散構造分析を用いてその妥当性を検証した。その結果、道徳的規範意識を構成する因子（「思慮」「節度」「思いやり・

礼儀」「正義・規範」）の内、「節度」と「正義・規範」が「思慮」と「思いやり・礼儀」よりも、情報モラルに対する意識に強い影響を与えていると報告している。

渡辺(2005)は、社会的スキルおよび共感性を育む体験的道徳教育プログラム、VLF(Voices of Love and Freedom)プログラムを活用し、小学校3年生2クラスに対して実践的研究を実施した。2クラスの内、一方のクラスには資料中心の従来型の授業を実施し、もう一方にはVLFの手法を用いた授業を実施し、社会的スキルや共感の育成に、VLF実践が具体的に有効であるか否かを比較検討した。VLFプログラムとは、マサチューセッツ州ボストン市教育委員会で採用され、現在も幼稚園から12学年にまで採用されている文化、宗教、人種の違いを認めながら共存していくことを目指して導入されたサイコ・エデュケーションであり、その内容は、読み物資料に基づいて、授業の流れの中で、登場人物の視点を考えるパートナーインタビュー、ロールプレイング、ソーシャルスキルトレーニング、絵手紙、物語創作といった心理学的色合いの濃いアプローチが多様に盛り込まれた構造化されたプログラムであった。その結果、VLFプログラム実践クラスにおいて、児童用社会的スキル尺度の得点が上昇する効果が認められた。

上述した二つの研究は、道徳的規範尺度や社会的スキル尺度などを用いた心理学的測定により、調査分析やプログラムの効果判定を試みている。西川(2006)は、教育系の研究の多くが、「かもしれない」ことをただ積み上げているように見えることを指摘し、研究とは自分が感じ、信じているものを他人にわかってもらうための、それなりの技術の伴う作業であり、そのためには、測定可能なデータをもとに論じる必要性に言及している。

しかし、渡邊(1994)は、心理学的測定値の扱いについては慎重である必要性を指摘している。心理学的測定で頻繁に用いられる「特性」とか「欲求」といった仮説構成概念は、必ずしも理論的考察が十分であるとは言えず、測定の妥当性も明確になっていないことが多いこと、また、測定値だけが独り歩きし、環境要因などを考慮に入れないまま、人間行動の説明がなされたり、時には測定値がそのまま人間行動

の指標に用いられる場合があることに言及し、測定値に状況要因が与える影響について常に考慮し、測定結果を謙虚に用いることの必要性を示唆している。

現状の日本の道德教育研究で用いられている調査研究や実践研究の効果判定に用いられている測定可能なデータのほとんどは仮説構成概念に基づく心理尺度による測定値、児童生徒の感想の記述分析に留まっており、実際に観察可能な「行動」の視点で道徳行動の分析を行ったり、道徳授業プログラムなど（独立変数）が、観察可能な行動の変容（従属変数）に及ぼした影響や因果関係を明らかにしている研究例は非常に少ない。教師や研究者が同じ視点で検討し、学校現場においてエビデンスに基づく効果的な実践を再現していくためには、観察可能な行動レベルにおける独立変数と従属変数の因果関係が明確な実証研究の蓄積が必要である。道徳の教科化により、何を教えるのか、その評価をどうするか、といった課題がある中、今後の日本の道德教育には、この視点が重要になるであろう。

2.4 教師の道德観や役割に焦点をあてた研究例

川村(2014)は、中学校教師に対する質問紙調査とインタビュー調査のデータを用いて、今日の教師が教育実践上経験した「荒れ」が、教師の道德教育観に与えている影響を吟味した。この研究で用いた「荒れ」とは、「複数の子どもの問題行動により、学校における教育活動の円滑な遂行が困難な状況に陥っている事態」を指すものとした。質問紙調査は、関西、中部、関東地方の公立中学校に勤務する教師を対象にし、ランダムサンプリングされた教師から得た869名分のデータをもとに分析された。「教育に対する考え方が変わった」、「体調を崩した」等の10個の質問項目について平均値を算出し、一元配置分散分析により傾向を確認した。その結果、全体的に、教師が「荒れ」により比較的強いインパクトを受けた項目は、「授業力向上に熱心に取り組むようになった」、「同僚との関係性が強まった」、「教師としてのあり方を問われた」、「学校とは何かということを考えさせられた」であった。「荒れ」は、教師の授業実践への取り組み方、同僚との関係構築、教職観や学校観に相対的に強いインパクトを与えて

いることが推測できる結果を得た。また、インタビュー調査は、ライフヒストリー法を用いたインタビューにより、「荒れ」が教師に対してどのような影響を与えているかを彼らの主観的現実 に即して捉えることを試みた。インタビューは、A県の公立中学校教師16名の教員に実施され、その語りの内容を「荒れ」の影響や、教職アイデンティティの揺らぎの観点から分析した。その結果、「荒れ」を経験した50歳代後半の教師は、子どもとの信頼関係を形成することの重要性を認識するに至り、50歳代前半よりも若い世代の教師は、逸脱行為をした子どもに自己を振り返らせることの重要性を認識するに至ったことを報告している。また、これら質問紙やインタビューによる調査研究から、教師集団が子どもの道德性の発達と現状と取り組むべき課題について共通理解をし、課題解決に向けて共同する必要があることが示された。

栗加(2009)は、学校の教師が道徳の授業をどのように捉え、何をどう困っているのか、その実態を明らかにし、それに対して何ができるのかを考察する目的で、M中学校の27名の教員にアンケート調査を行い、19名から得た結果を報告している。アンケートの内容は、1) 道徳の授業に対するイメージ、2) 日頃の授業で困っていること、悩んでいること、3) 指範授業者から教えていただきたいこと、という3項目からなる極めて簡単なものであった。その結果、授業に対するイメージについては、42.1%の教師がネガティブイメージを持ち、授業を毎時間楽しみにしている教師は0%であった。また、授業で困っていること、悩んでいることの質問に対しては、授業の流れや内容について40%、子どもの変容やその捉え方について39.9%の教師が困ったり悩んでいたことが明らかになった。また、指範授業者から教えてほしいこととして、61.9%の教師が、授業やその技術について知りたがっているという事実を明らかにした。

大蔵・柳沼(2013)は、2008年の改訂によって位置づけられた学習指導要領において新しい役職として位置づけられた「道德教育推進教師」のあり方と開発実践を目的とし、その役割に関するアンケートの分析を考察した。アンケートの内容は、「校長の方針

を活かした道德教育の諸計画を作成している」、「道德の時間の充実と協力的指導などの体制づくりに務めている」、「道德用教材の整備や充実、活用の促進を行っている」など、全25項目の質問からなるものであり、対象者は小学校6校、中学校2校の道德教育推進教師であった。その結果の分析から、道德推進教師は「道德教育の指導計画」の共通理解を行い、学校全体の目標を明確化するファシリテーターとしての役割を果たすべきであること、学校全体でより力強く道德教育を推進するための指導体制を学校の実態に応じて構築していく必要があると結論付けている。

川村(2014)、栗加(2009)、大蔵・柳沼(2013)らの研究は、被験教員数の差異はあるものの、いずれも現場で道德教育に試行錯誤する教師の実態を明らかにした。また、授業内容の吟味、職場の教員同士の共同関係や相互援助を活性化させる同僚性の構築、学校全体の指導体制の重要性なども明らかにし、教師の方向性にも有益な示唆を与えている。

今後は、このような実態を基に、教師の道德授業力の向上のためのスキルトレーニングや学校として取り組む道德授業プログラムの開発、授業力向上の評価指標などの検討が必要であろう。

3. まとめ

本稿は、日本における道德教育研究を、1) 道德の内容項目に関する研究例、2) 指導法や授業形態の工夫に関する研究例、3) 心理学的アプローチに関する研究例、4) 教師の道德観や役割に焦点をあてた研究例、それぞれの視点に整理して、その内容と課題を考察した。

総じて、日本の道德教育研究は、学習指導要領によって示されている内容項目については、理論的研究は散見するが、エビデンスに基づく研究手続きによって行われている実践研究は非常に少ないということ、指導法や授業の形態について趣向を凝らした研究例は蓄積されてきていること、しかし、具体的な観察可能な「行動」の変容について効果判定を行った研究は非常に少ないということ、教師に焦点を当てた研究例からは、教師が試行錯誤しながら道德教育に取り組んでいることが明らかになった。

ここ30年間の道德研究は、非常に多岐に渡り、様々な角度から行われている。本稿では詳述できなかった研究例として、ここにレビューした論文以外にも、諸外国との道德教育の比較(渡邊・周, 2013)や、特別支援学級における道德の時間を検討したもの(岩瀧, 2010)など、その研究の切り口は多種多様である。多くの示唆に富んだ研究が行われていることは、今後の日本の道德教育にとって有益なことであると考えられるが、反面、その多様さは、雑然さと理解のしにくさの裏返しであるとも言える。レビューした教師に焦点を当てた研究例からは、道德教育に対する教師の日常的な悩みも表れている。

今後の方向性を提案するならば、道德の教科化に向け、道德教育をより具体的に行動レベルで論じていくことであろう。そうすることにより、それぞれの研究者や教師が同じ視点で語ることが可能になるからである。一部改訂学習指導要領は、道德の内容項目を「～すること」という直接的な文末表現で示した。しかし、未だ具体的な行動レベルで述べられているものではなく、その行動を計量的に捉える段階にはない。今後は、それぞれの内容項目に照らし合わせ、より具体的な行動目標を下位項目として設定していくことで、道德の指導や評価に明確な指針を与えることができると考えられる。現行は副読本の読み物教材に頼りがちな道德の授業であるが、今後、検定教科書の内容を検討していく際には、どのような道德的行動を目標として定め、どのようにして形成していくか、そのためにはどのような学習過程が必要なのかを検討していく必要がある。

文 献

- 江口彰子(2014). 自他のよさを認め、よりよい生き方を求める生徒の育成—全教育活動で取り組む道德教育の推進—. 教育実践研究, 24, 193-198.
- 藤井基貴・宮本敬子・中村美智太郎(2012). 道德教育の内容項目「寛容」に関する基礎的研究. 静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇, 63, 123-134.
- 藤井基貴・中村美智太郎(2014). 道德教育における内容項目「畏敬の念」に関する基礎的研究. 教科

- 開発学論集, 2, 173-183.
- 船木祝(2007). 価値多様化の時代における道德教育：コールバック理論とその批判. 文化女子大学紀要. 人文・社会科学研究, 15, 87-102.
- 走井洋一・小池孝範・清多英羽・奥井現理・紺野祐(2012). 道德教育にとって道德とは何か. 東京家政大学研究紀要. 1, 人文社会科学, 52, 9-19.
- 橋渡亮太・井上悦子・吉廣卓哉・中川優(2011). 小学校低学年を対象とした道德教育支援システム. 研究報告マルチメディア通信と分散処理(DPS), 2011(11), 1-6.
- 石倉瑞枝(2014.). 日本における道德性の構造と学校教育の役割—道德教育の比較分析を通して—. 石川県立大学年報：生産・環境・食品：バイオテクノロジーを基礎として, 25, 35-44.
- 岩瀧大樹(2010). 特別支援学級における「道德の時間」の検討—役割演技とソーシャルスキルトレーニングを用いた実践. 東京海洋大学研究報告, 6, 13-23.
- 金光靖樹(2007). 生命尊重の道德授業における長期的プログラムの必要性について. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学, 56(1), 39-51.
- 川村光(2014). 中学校教師の道德教育観における荒れの影響：2011年度質問紙調査とインタビュー調査の結果から. 研究紀要, 15, 17-29.
- 小林将太(2010). L.コールバーグのジャスト・コミュニティにおける現実生活の意味：その自我発達および授業との関係に着目して. 教育方法学研究：日本教育方法学会紀要, 35, 93-103.
- 小池順子(2008). 学校において「法やきまりの意義」を教える難しさと可能性について—ベルの「経済」と「文化」に関する論考を手がかりに—. 千葉経済論叢, 38, 1-14.
- 紺野祐・石田淳也(2011). 校内LANを活用した「道德の時間」合理化の試み—中学校道德部における「授業積み重ねシート」の蓄積と共有化—. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 33, 79-90.
- 栗加均(2009). 子どものための道德の授業をつくる—新学習指導要領及び学校でのアンケート結果の検討を通して (特集「学習指導要領」改訂—その意義と課題). 教育研究所紀要, 18, 63-68.
- 光田尚美(2014). 学校における道德教育の可能性と課題—道德教育の方法に着目して. 近畿大学教育論叢, 26(2), 49-67.
- 宮川洋一・森山潤(2011). 道德的規範意識と情報モラルに対する意識との関係：中学校学習指導要領の解説「総則編」に示された情報モラルの考え方に基づいて. 日本教育工学会論文誌, 35(1), 73-82.
- 溝田貴章・園田貴章(2014). かけがえのない自他を大切にする心を育む道德教育研究：第1学年 東日本大震災を通して. 佐賀大学教育実践研究, 30, 221-231.
- 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領解説道德編. 92-94.
- 文部科学省(2009). 心のノート. 廣済堂あかつき株式会社.
- 文部科学省(2013). 道德教育充実に関する懇談会. 今後の道德教育の改善・充実方策について(報告).
- 文部科学省(2014a). 私たちの道德. 廣済堂あかつき株式会社.
- 文部科学省(2014b). 道德に関わる教育課程の改善について. 2014年10月21日
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf> (2015年5月18日)
- 文部科学省(2015a). 中学校学習指導要領.
- 文部科学省(2015b). 中学校 特別の教科 道德. 2015年3月
<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1282846_8.pdf> (2015年5月1日)
- 森岡卓也(1992). 日本におけるコールバーグ派道德授業の検討—モラル・ジレンマと役割取得—. 大坂教育大学紀要, 40(2), 187-198.
- 中村美智太郎・藤井基貴(2015). 道德教育における内容項目「自然愛」に関する基礎的研究. 教科開発学論集, 3, 47-60.
- 根深得英(2014). 道德教育教科化の課題. 江戸川大学紀要, 24, 131-132.
- 西川純(2006). 実証的教育研究の技法.

- 村田寿美子(2007). 中学生の思考を深める道德授業の実践. 教職教育研究センター紀要, 12, 103-109.
- 大藏純子・柳沼良太(2013). 道德教育推進教師のあり方と開発実践: 岐阜県羽島郡の実践を中心に. 岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究, 15, 191-203.
- 酒井功夫・石川洋一・上野保久・中村靖之・矢口真一・戸田淳子(2002). 命の尊さを教える道德授業の展開. 宇大付属中研究論集, 50, 86-89.
- 産経新聞(2015). 道德教科化に賛否両論 6000 件「健全な社会秩序維持」「価値観の押しつけ」. 2015 年 3 月 13 日
<<http://www.samkei.com/life/news/15013/lif15030024-n1.html>> (2015 年 5 月 1 日)
- 田中千恵子・園田貴章(2014). 体験活動を取り入れた道德授業に関する考察: 第 2 学年における「職場体験活動」での気づきを生かした授業づくりを通して. 佐賀大学教育実践研究, 30, 201-209.
- 渡邊国昭(2005). 教育における「新しい公共性」について—とりわけ道德教育における公共性を念頭において—. 佛教大学大学院紀要, 33, 179-192.
- 渡邊弘・周珊瑚(2013). 日中における学校道德教育の現状に関する一考察. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 36, 281-288.
- 渡辺弥生(2005). 社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德教育プログラム: VLF (Voices of Love and Freedom)プログラムの活用. 法政大学文学部紀要, 50, 87-104.
- 渡邊芳之(1994). 心理学的測定と構成概念. 北海道医療大学看護福祉学部紀要, 3, 125-131.
- 淀澤勝治(2015). 徳目(=内容項目としての道德的価値)はどう変わるのか? 道德教育, 5, 68-70.

(Received: September 30, 2015)

(Issued in internet Edition: November 1, 2015)