

教員養成課程学生の道徳の授業観と 「考え、議論する道徳」授業の学習指導案作成の困難性

針塚 瑞樹¹⁾ 向井 隆久²⁾

【要 旨】

文部科学省は「特別の教科 道徳」の小中学校での全面実施に向けて「考え、議論する道徳」へと授業の質的転換を提唱している。本稿では、教員養成課程学生への教育・支援法の開発に繋がる基礎的な知見を得ることを目的に、学生の道徳の指導観、授業観、「考え、議論する道徳」を推奨する講義の受講後に作成された指導案の内容を分析した。その結果、道徳の指導観、授業観に関わらず学生にとって「考え、議論する道徳」の授業（指導案）を立案することの困難さが示された。

【キーワード】

教員養成課程学生、特別の教科 道徳、授業観、学習指導案、
「考え、議論する道徳」

1. はじめに 問題の背景と研究の目的

平成27年度の学習指導要領の一部改訂において、「道徳」は「特別の教科 道徳」となることが示された。その前年、平成26年2月の教育再生実行会議による「第一次提言」は、深刻ないじめ問題の本質的な解決のためには、学校での道徳教育について重要性を改めて認識し、抜本的充実を図るとともに、新たな枠組みによって教科化することの必要性を述べている（文部科学省ウェブサイト①）。

「特別の教科 道徳」として道徳の教科化が決定された翌年の平成28年11月28日に、文部科学大臣は「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて」を提示している。これまでの道徳教育は、読み物の登場人物の気持ちを読み取ることで終わってしまっていたり、「いじめは許されない」ということを児童生徒に言わせたり書かせたりするだけの授業になりがちと言われてきたという。そのため、現実のいじめの問題に対応できる資質・能力を育むためには、「あなたならどうするか」を真正面から問い、自分自身のこととして多面的・多角的に考え、議論していく「考え、議論する道徳」へと転換することが求められているとしている（文部科学省ウェブサイト②）。

¹⁾ 別府大学

²⁾ 別府大学短期大学部

道徳を教科化することに関しては批判もある。佐貫(2015)は道徳性の教育を重要な課題と認識しつつも、道徳の教科化のねらいの核心が、国民の思想や価値観、人格的な価値意識そのものを国家によって統制、管理、教化することにこそあるとしている。道徳の教科化についてさまざまな観点からその是非を含めて議論することは重要であるが、本稿では道徳の授業が「考え、議論する道徳」として実践された場合に、児童・生徒が批判的思考力を育成することができる可能性に着目する。教員養成課程の学生に「考え、議論する道徳」の授業実践力を獲得させる指導法の開発に向けて、学生が抱く道徳の指導観と授業観、学習指導案を作成する力、指導観・授業観と学習指導案に示される指導方法との関連性について初歩的な検討を試みることにする。

「特別の教科 道徳」が全面的に実施されるのは、小学校が平成30年、中学校が平成31年である。現在、大学の教員養成課程で義務教育段階の教育職員免許状の取得を目指している学生たちの中には、ちょうど「特別の教科 道徳」が学校で全面的に実施される時期に、新任教員として教壇に立つことになる者が多い。「特別の教科 道徳」を実践する際に、多くの教員はこれまで自身が受けてきた道徳の授業とは異なる「考え、議論する道徳」の授業を実践する必要性に迫られる。「考え、議論する道徳」の授業とはどのような授業であり、そうした授業についてどのように教えるのか、指導法の開発が必要である。

2. 「特別の教科 道徳」と「考え、議論する道徳」の授業

ここで平成27年改正の学習指導要領から、道徳教育と「特別の教科 道徳」それぞれの目標と「特別の教科 道徳」の授業を実施するにあたっての重要事項について確認をしておきたい。

1) 道徳教育と「特別の教科 道徳」の目標

平成27年改正学習指導要領の「第1章 総則 道徳教育の目標」では、「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする」と記されている。

さらに、学習指導要領では、「特別の教科 道徳」の目標は「道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」と記されている。ここに出てくる道徳的諸価値のなかで重要と考えられているものが、学習指導要領のなかに内容項目として示されている。

また、新学習指導要領には、道徳教育は学校の教育活動全体を通じて行われること、そのなかで、「特別の教科 道徳」が他の教科では扱う機会が十分でない内容項目に関わる指導を補う役割を果たすことが示されている(貝塚2016a)。

2) 道徳の授業方法

「特別の教科 道徳」によると、年間35時間(小学校1年生は34時間)の授業が行われ、原則として授業を行うのは学級担任である¹⁾。また、新学習指導要領の解説には、多様な指導法の開発として、以下四点が示されている(柴原2016)。

- ① 多様な教材を生かした指導
- ② 体験の生かし方を工夫した指導

③ 各教科等との関連をもたせた学習の指導

④ 道徳科に生かす指導方法の工夫

前述した文部科学大臣の言葉に示されたように、これまでの道徳の授業に関しては、読み物資料を使って登場人物の心情を「読解」させるだけに終始した「読み取り道徳」が行われてきたという見方がある（貝塚2016c）。

椋木（2014）によると道徳の授業で用いられる授業方法は、その目的と方法によって、3つのタイプに分けることができる。

① 道徳的価値の内面化の立場に基づく授業

授業の目的は、望ましいと考えられる一定の価値を自覚させ、子どもの心の中に内面化させること。

② 道徳的価値の明確化の立場に基づく授業

授業の目的は、身の周りに複数存在する価値の中から自分が重要であると考えた価値を主体的に選択し、それに基づき行動する力をつけること。

③ モラルジレンマ授業

授業の目的は、道徳的価値や道徳的行為そのものを教えることを目的とせず、子どもが道徳的判断を行う際の基準（理由づけ、根拠）を質的に高めること。

平成24年文部科学省による「道徳教育実施状況調査結果の概要」で道徳の時間に行った指導方法の研究について該当するものを選択式で尋ねている。中学校では「読み物資料の利用」が76.6%、「発問の工夫」が70.0%、「話し合いの工夫」が61.7%、「資料を提示する工夫」が58.9%となっている（文部科学省ウェブサイト③）。つまり、読み物資料を用いて、教師が発問を行う形の授業がおおよそ7割の学校で研究されてきたと考えられる。また、そうした授業のなかで話し合い活動を行っている場合もあることが分かる。

松下（2011）は、道徳の授業の主流である読み物資料を用いた途上人物の心情を理解させる授業は、「道徳とは何か」を素通りして、一定の道徳的価値を伝達・教え込む道徳の授業になりがちであるという問題を指摘する。

今までの道徳授業の主流であった「価値の内面化」の立場に基づく授業を目指した授業を行う場合、児童・生徒がある特定の道徳的価値を「内面化」するプロセスにおいて、その価値に関する議論などを経て深く納得することが必要である。しかし、実際には、登場人物の心情を自分に置き換えて考えることなく、物語上の登場人物の気持ちとして教員の求める正しい回答を推測するような展開になってしまっていると言う意味で「価値の伝達型」の授業になりがちであったことが問題とされている。

3) 「考え、議論する」道徳の授業の必要性

新学習指導要領の作成に関わる大杉は、「考え、議論する道徳」とはこれまでの道徳における指導を質的に転換し、問題解決的な学習や体験的な学習など多様な指導方法の工夫を行いながら、自分ならどうするかを考えさせ、異なる意見と向き合い議論する中で、物事について多面的・多角的に考え、主体的に判断し行動することができるようにしていくことであり、「主体的・対話的で深い学び」の実現であると説明している（大杉2016）。

「命の大切さを知り、尊重しよう」「他者に思いやりを持とう（困っている人がいたら助けよう）」などの価値観を知れば、道徳的実践が可能になるわけではない。そうした価値観を知っている子どもでも、虫を安易に殺してしまうし、クラスメイトが嫌がるからかいや、時にはいじめ

をも行ってしまふ。日常の複雑な事情に対応できる道徳的实践力として、何を育成すれば良いのか。そのためには、時には大多数が認める既存の常識的価値観さえも疑いながら、慎重に判断・行動を選択決定できる力が重要であると考ええる。

道徳教育について河野 (2011) は、自己の心的特性の陶冶を求める徳育としてではなく、一種の問題解決として教育すべきであり、個別のケースを通して考え議論させることが良いという (河野2011)。道徳的实践力を育成する道徳の授業とは、正解が分からない問題について、自分が納得できる答えを見つけていく探究活動のプロセスを経験させる授業だと考える。なぜなら、個人の考えの深まりとは、自分とは異なる意見と接するなかで、自分の考えを問いなおすことで実現されると考えられるからである。

以上のような理由から、本稿では道徳的实践力を育成するために、「考え、議論する道徳」の授業が行われることが重要であると考ええる。

3. 本研究の目的

本研究では、まず授業実践者となる教員養成課程学生の抱く指導観と授業観を把握することにした。益川・村山 (2014) は、学習者に深い知識理解と自ら学ぶ力を獲得させるためには、教師が技術的な方法の転換を行うだけではなく、解決したい課題を協調的に解く知識構築過程を埋め込んだ授業が重要であると認識するというように授業観の変容が重要だという。また、教師の学びについて先行研究のレビューをした坂本 (2007) は、教師の授業観や授業の理想像がどのような過程で形成され、授業実践に影響するかについて検討する必要性を指摘している。

これらの研究が示唆しているのは、学生による「考え、議論する道徳」の授業の重要性の理解は、学生が過去に受けてきた道徳の授業の経験等によりもともと持っていた指導観や授業観に影響を受けること、さらにそうした指導観や授業観が学生の作成する学習指導案や模擬授業実践に反映される可能性である。したがって学生の抱く指導観や授業観を把握しておくことは、「考え、議論する道徳」の教授法を学ぶ学生を支援する方法を開発していく上でも、非常に重要な示唆を得ることに繋がると考えられる。

そこで、現在筆者 (針塚) が担当している道徳教育の指導法に関する教職科目である「道徳教育の研究」を履修している学生を対象として、学生が抱いている道徳の授業の指導観と授業観を明らかにする。

堺 (2000) は小学校教員を対象に道徳の指導観について調べるため、「道徳の時間の指導を成功させる要因」13項目について重要度を評価させている。その結果、現職の教員は「日頃の学級経営、児童との関係」「共感的な教師の指導態度」「ねらいに関わる児童の実態把握」「資料の選択」「発問計画」といった項目を上位に位置づけていた (堺2000)。まず指導観について、堺 (2000) の手法に則り、学生がどのような要因を道徳の授業を成功させる要因と考えているのかを調べる。学生はこれまで自身が受けてきた道徳の授業をモデルとした指導観を持っている可能性が高い。そうであるならば、現職の教員が道徳の授業の成功要因として高く評価している項目を、学生も高く評価することが考えられる。すなわち「日頃の学級経営、児童・生徒との関係」「共感的な教師の指導態度」「ねらいに関わる児童・生徒の実態把握」「資料の選択」「発問計画」の5つの要因に対して、他の要因よりも重要性を高く評価するだろう。これが本研究の仮説1である。

学生が抱く授業観を調べるにあたっては、今後の道徳の授業を「考え、議論する道徳」の授業に転換していくうえで有効であると考えられる授業観や、逆に転換を阻害する可能性のある授業観、教員養成課程の学生が抱きがちであると考えられる授業観といった観点から特に次の3つの

類型に焦点を当てる。

1つ目は「価値伝達型」の授業観である。主に教師からの発問などによって、求められる正しい回答（価値）へと児童・生徒が導かれていくような形式の授業である。2つ目は「多様な意見尊重型」の授業観である。筆者がこれまで実施してきた「道德教育の研究」の授業の中でも、学生から「教師が考え（価値）を押し付けるのではなく、多様な考えや意見を持つことが重要である」といった発言・記述をよく見聞きした。多様な意見を尊重することは、「考え、議論する道德」の授業を実現する上で重要な要件である。ただし、児童・生徒が多様な考え・意見を持ち、それらを表明するだけでは、ただ「多様なだけ」であり、そこに考えの深まりや問題を多面的・多角的に考え、議論していく力を育むことにはならない。最後に、「考え、議論する道德」の授業として、道德的価値について他者と意見交換し自分の考えを深めるような授業観を「探求活動型」とした。

以上3つの授業観について、どれくらいの学生が支持しているのかを調べる。これまで一般的に実施されてきた道德の授業が、文部科学省が示したように読み物の登場人物の心情理解に終始したり、わかりきった道德的価値を言わせたり書かせたりするだけの授業であるならば、そうした授業を経験してきた学生の多くは、上記の「価値伝達型」の授業観を抱きやすくなると考えられる。また「探求活動型」の授業経験が少ない場合、「探求活動型」の授業観を持つことは難しいだろう。もしそうであるなら「価値伝達型」授業観を示す学生の数は、他の2つの授業観を示す学生より多く、「探求活動型」の授業観を示す学生の数は、他の2つの授業観を示す学生より少ないであろう。これが本研究の仮説2である。さらに、学生が抱く授業観の違いによって、上述の指導観にも違いが見られるのかについても検討する。

「考え、議論する」道德授業への転換に向けて、教員養成課程の学生を教育・支援する上で、重要な問題は授業観や指導観だけではない。優れた授業観や指導観を持てるようになったとしても、それを具体的に実現する授業計画（指導案）が立案できなければ本当の意味での転換にはならない。そこで本研究では、学生が立案する指導案にも焦点を当て、学生がどの程度「考え、議論する道德」の授業を計画（指導案作成）できるようになるのかについて検討する。具体的には、授業観を調べる際の3類型を用いて学生の指導案を分類し、「考え、議論する道德」の授業を推奨する講義の受講後に、「探求活動型」の指導案を作成するようになった学生の割合を調べる。

講義では「考え、議論する道德」の重要性についての説明や、児童・生徒が道德的価値に関わる議論を行い自分とは異なる考えに触れることを通じて自分の考えを再考し、納得できる答えを見出していく探求プロセスを含んだ授業を推奨する講義を行う。さらに実際に「考え、議論する道德」の授業を行うことで事例を提示する。詳しい解説と授業事例もあることから、学生は理論的側面だけでなく具体的なイメージを持ちやすいため、学生自身が「考え、議論する道德」の授業を立案（指導案作成）できるようになる可能性が高いと考えられる。もしそうなら、講義後に「探求活動型」の指導案を作成する学生数は、他の種類の指導案を作成する学生よりも十分に多いであろう。これが本研究の仮説3である。さらに、指導案の種類の違いによって、上述の指導観にも違いが見られるのかについても検討する。

さらに、同じ講義を受講しても、あらかじめ抱いている道德の授業観の違いによって、講義の効果は変わってくるのが予想される。この点について検討するために、講義受講前の授業観の類型（3類型）と、受講後に作成した指導案の類型（3類型）との対応関係を分析する。あらかじめ「探求活動型」の授業観を持っている学生は、それ以外の授業観（「多様な意見尊重型」「価値伝達型」）を持っている学生に比べ、「探求活動型」の指導案を作成する学生の割合が高いであろう。これが本研究の仮説4である。

4. 方法

1) 調査対象者

調査の対象となったのは、筆者(針塚)の担当する「道德教育の研究」を受講した学生である。「道德教育の研究」は後期15回(2016年9月～2017年1月)で開講された。教員養成課程の学生のうち中学校教員免許取得を希望する学生を対象とした「教職に関する科目」である。受講生は2クラスで合計34名いたが、途中で履修を取りやめた学生2名と学習指導案に不備があった1名を除く、31名を調査対象者とした。受講生の学年は30名が3年生、1名が4年生、男子20名、女子11名であった。これまでに学生が学習指導案を作成した平均回数は、2.7回(道德以外の授業)であり、全員が少なくとも過去に1回は指導案を作成したことがあった。模擬授業の実践回数については、平均1.8回(道德以外の授業)であり、全員が少なくとも過去に1回は模擬授業実践の経験を有していた。

2) 講義の概要

全15回の講義の到達目標は、道德教育に関する基礎的な知識・技術の習得を通して、道德教育の意義、可能性と課題について考え、道德教育の実践に向けた準備を行うこととした。「特別の教科 道德」の全面実施に向けて学生が「考え、議論する道德」の授業実践力をつけられるように、講義では「探究活動型」の授業の重要性の理解とその実践力の育成を目指した。テキストとして丸山恭司編著の『教師教育講座第7巻 道德教育指導論』(2014)を指定し、文部科学省のホームページから「学習指導要領 道德編」をダウンロードするように指示した。

第11回から第14回までは、1グループ4～5名として協同で学習指導案を作成してもらい、模擬授業を実践する計画とした。学生にはまず個人で「生命の尊重」というテーマで自由に学習指導案を作成してもらい、提出された指導案のテーマや指導方法に基づいて教員がグループ分けを行った。その結果、各クラス4グループで模擬授業を作成・実施することとした。

3) 「考え、議論する道德」の授業の推奨

講義では、「特別の教科 道德」が実施されるにあたり、道德の授業を「考え、議論する道德」へと質的に転換していくことが必要であることを伝え、「探究活動型」の授業を行っていくことを推奨する指導を行った。

第2回目の授業では『「教育は暴力である」とはどういう意味か』というテーマで学生に意見をだしてもらった。学生の意見から、学校教育では生徒の考えとは関係なく教師が一方的な授業を展開してしまうという問題や、生徒が授業に参加することの重要性について確認がなされた。道德の授業においても教師だけが唯一の正しい道德的価値を教えることができるわけではなく、生徒が考え、真理を探究することが重要であることを確認した。

また、第3回目の授業では、文部科学省が平成27年3月に出した「道德教育の抜本的改善・充実」という文書(文部科学省ウェブサイト④)を配布し、今後の道德教育では「考え、議論する道德」授業への転換により児童生徒の道德性を育むことが重要であることを説明した。

講義第4回目には、学習指導案作成の準備として略案作成を課題とした。講義第5回目では、作成した略案が学習指導要領の道德の内容項目のうちどれに該当するのか、相互にチェックするペアワークを行った。

第6回～8回の授業では、教科書に沿って、「価値の内面化」の立場に基づく授業と「価値の

明確化」の立場に基づく授業について目標、方法、授業の流れ、注意点を確認した。その後、文部科学省が作成した『わたしたちの道徳 中学校』の読み物資料を用いて筆者（針塚）が模擬授業を行った²⁾。模擬授業を実施したことの意図は、物語に対して教師が発問してそれに生徒が答えるのではなく、生徒自身が問いを立ち上げて、それに対する答えを生徒が議論するという探究プロセスを作る授業の必要性を理解してもらうことにあった。

4) 道徳の指導観と授業観に関するアンケート及び学習指導案

学生の道徳の授業に対する指導観を把握するために、道徳の授業を成功させる要因について、上述の堺（2000）の手法に則りアンケートを行った。堺（2000）が小学校教員を対象の調査に用いた「道徳の時間の指導を成功させる要因」を援用した理由は、中学校で行う道徳の授業を実施する場合にも同様に考慮すべき項目であると考えたためである。

学生には第2回目までの講義において、道徳の授業の指導観を測るものとして下記の13項目それぞれについて、道徳の授業を成功させるうえで重要だと思う程度を5段階（1.重要でない、2.あまり重要でない、3.どちらともいえない、4.やや重要である、5.重要）で評価させた。

<道徳の授業を成功させる要因>

1) 資料の選択、2) 生徒の実態の把握、3) 道徳的価値・意義の内容、4) 指導過程の構成、5) 発問計画、6) 指導方法の選択、7) 教師の共感的指導態度、8) 教室の環境整備、9) 視聴覚機器の活用、10) 学級経営・人間関係、11) 教科・特活との一貫性、12) 年間計画への位置づけ、13) 同僚教師との共通理解

また学生にとって理想的な道徳についての授業観を把握するために、第1回目の講義で「あなたの考える良い道徳の授業とはどのような授業ですか。できる限り詳しく書いてください」とする自由記述式のアンケートへの回答を求めた。

さらに第7回目の授業で「考え、議論する道徳」の授業を計画する力を測るために、調査対象者に学習指導案を作成させた。学習指導案の主題名を「生命の尊重」として、以下の項目について記載するように指示した。

<道徳の模擬授業の学習指導案の記載事項>

①授業実施日時、②授業者、③内容項目、④教材名、⑤主題設定の理由（生徒観、資料観、指導観）、⑥学習のねらい、⑦授業展開（過程、生徒の活動、予想される生徒の反応、指導上の留意点）、⑧評価、⑨板書計画

学習指導案に記載する内容のうち、授業展開の箇所は、過程、生徒の活動、予想される生徒の反応、指導上の留意点の順番で4つの欄が並ぶ表形式であり、調査対象者は各欄について時系列に沿って内容を記載した。

5) 授業観と学習指導案の評価方法

本研究では、学生の道徳の授業観と作成した学習指導案を「多様な意見尊重型」「価値伝達型」「探究活動型」の3つの類型に分類した。分類の基準について以下のとおりである。「多様な意見尊重型」は、「ひとり一人が自分の意見をもつ」「皆の前で意見を伝える」など、生徒それぞれが考えをもつことや、発表することを重視する記述はあるが、自らの意見を再考するような議論

などのプロセスがない授業とした。「価値伝達型」は、教師による何らかの価値の提示があり、特定の価値を学ぶ形の授業とした。「探求活動型」は、授業中の意見交換を経たことで再考がうながされ、考えなおされるプロセスを有している授業とした。

大学の教職科目「道德教育の研究」の担当者（第一著者）と、教育心理学を専門とする大学教員（第二著者）がそれぞれ上記の基準に基づいて、授業観の自由記述と指導案の類型分類のための評価を行った。評価の一致率は、授業観については87.1%、指導案については83.9%であった。評価が一致しなかったものについては、協議の結果、類型を決定した。

5. 結果

教員養成課程の学生は「道德教育の研究」の講義を受講する以前に、どのような指導観を持っているのだろうか。また授業観(理想的な授業)の違いによって指導観にも違いが見られるのか。これらが本研究の第一の検討点である。本研究では、道德の授業を成功させるための要因13項目それぞれの重要度を学生に評価させることで、当該学生の指導観を測定した。道德の授業を成功させるための要因13項目について、学生が評価した重要度の平均評定値を、学生が抱く授業観の類型別(多様な意見尊重型、価値伝達型、探求活動型)に示したものがFigure 1である。またFigure 2は、学生が作成した指導案の類型別(多様な意見尊重型、価値伝達型、探求活動型)に13項目の重要度について平均評定値を示したものである。

道德の授業を成功させるための要因としてどの項目が重視されるのか、また授業観類型の違いによって重視される項目に違いがあるのかを調べるために、13(授業成功のための要因)×3(授業観類型)の2要因分散分析を行った。その結果、授業成功のための要因の主効果のみが有意であった ($F(12, 336) = 11.96 \quad p < .01$)。多重比較の結果、「資料の選択」は「生徒の実態把握」

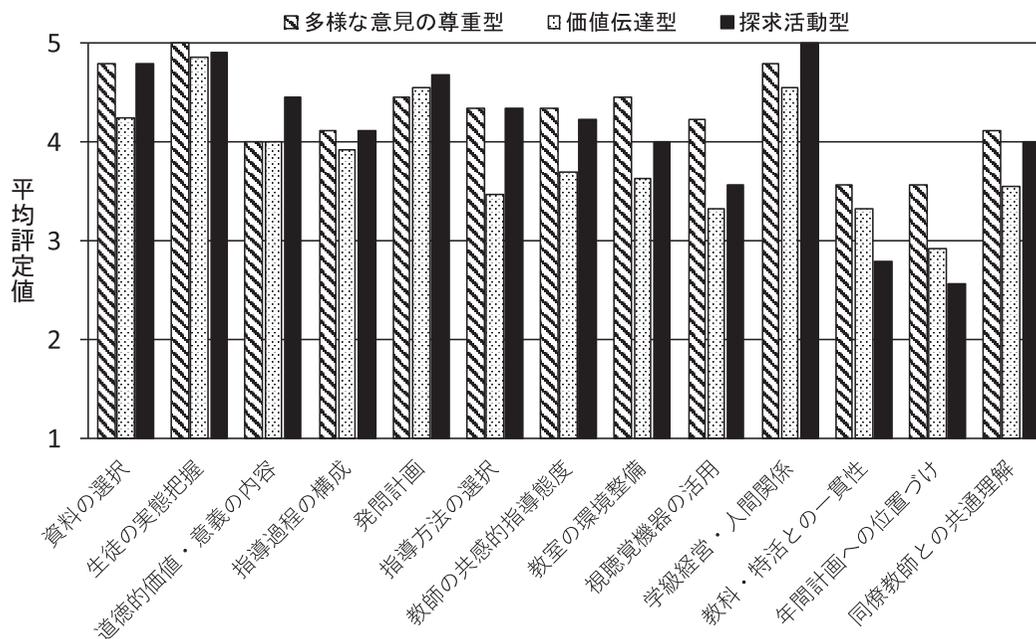


Figure1. 道德の授業を成功させる要因に対する重要度の評価 (授業観類型別)

「発問計画」「教師の共感的態度」「学級経営・人間関係」以外の8項目よりも有意に重視されていることが示された ($p < .05$)。「生徒の実態把握」は「学級経営・人間関係」以外の11項目よりも有意に重視されていることが示された ($p < .05$)。「発問計画」は「資料の選択」「生徒の実態把握」「教師の共感的態度」「学級経営・人間関係」以外の8項目よりも有意に重視されていることが示された ($p < .05$)。「学級経営・人間関係」は「資料の選択」「生徒の実態把握」「発問計画」以外の9項目よりも有意に重視されていることが示された ($p < .01$)。

道徳の授業を成功させるための要因13項目のうち、「資料の選択」「生徒の実態把握」「発問計画」「学級経営・人間関係」は、他の項目に比べ有意に重要度が高く評価されており、教員養成課程の学生が道徳の授業を成功させるために重視する要因であることが分かった。これらの項目は、現職の小学校教員が道徳の授業を成功させるために重視する5項目「資料の選択」「生徒の実態把握」「発問計画」「教師の共感的態度」「学級経営・人間関係」のうち、「教師の共感的態度」を除く4項目と一致している。また学生が重視する項目は、授業観の違いによって変化しないことも示された。

では、実際に作成した指導案の類型(多様な意見尊重型、価値伝達型、探求活動型)が異なる学生は、道徳の授業を成功させるために重視する要因も違っているのだろうか。この点を検討するために、13(授業成功のための要因)×3(指導案類型)の2要因分散分析を行った。その結果、授業成功のための要因の主効果のみが有意であった ($F(12, 336) = 10.99$ $p < .01$)。多重比較の結果、「資料の選択」は「生徒の実態把握」「発問計画」「教師の共感的態度」「学級経営・人間関係」以外の8項目よりも有意に重視されていることが示された ($p < .05$)。「生徒の実態把握」は「資料の選択」「学級経営・人間関係」以外の10項目よりも有意に重視されていることが示された ($p < .01$)。「発問計画」は「資料の選択」「生徒の実態把握」「教師の共感的態度」「学級経営・人間関係」以外の8項目よりも有意に重視されていることが示された ($p < .05$)。「学

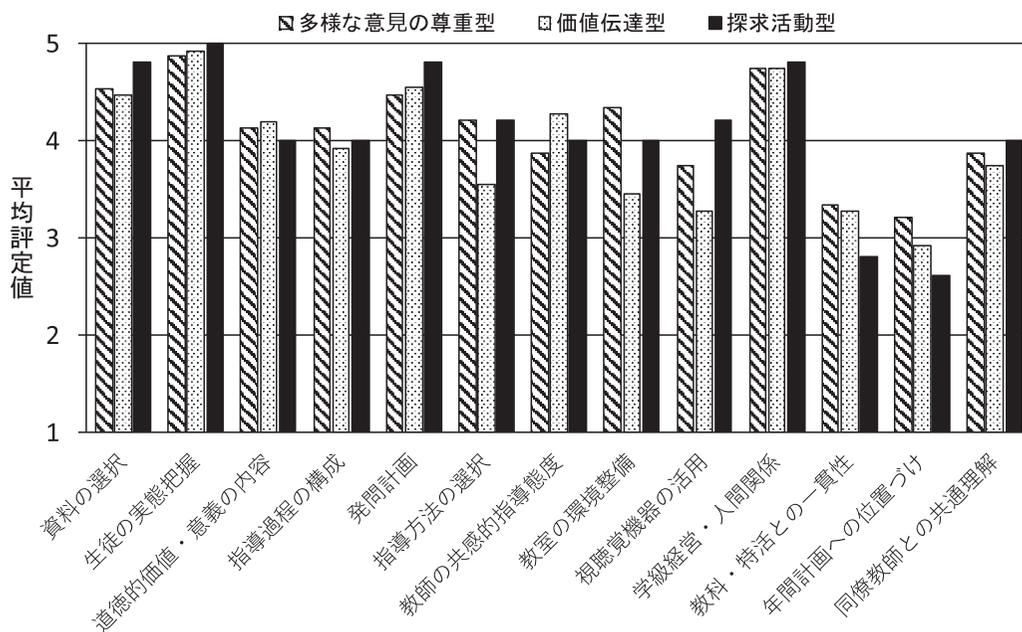


Figure2. 道徳の授業を成功させる要因に対する重要度の評価(指導案類型別)

級経営・人間関係」は「資料の選択」「生徒の実態把握」「発問計画」以外の9項目よりも有意に重視されていることが示された ($p < .05$)。

上記の結果より、授業観の場合と同様に、指導案類型(多様な意見尊重型、価値伝達型、探求活動型)が違う場合でも、授業の成功に関わる要因として重視する項目に違いは見られないことが明らかになった。

次に、教員養成課程の学生が「道德教育の研究」の講義を受講する以前に抱いている道德の授業観(理想的な授業)と、探求活動を推奨する講義を受講後に作成する指導案の内容について検討する。Table 1は授業観と指導案それぞれについて、「多様な意見尊重型」、「価値伝達型」、「探求活動型」の人数および割合を示したものである。学生が「道德教育の研究」の受講以前に抱いている授業観の類型について、人数の偏りの有無を調べるために適合度検定を行った結果、授業観類型に有意な人数の偏りはないことが示された ($\chi^2(2) = 1.03$)。探求活動を推奨する講義後の指導案の類型について、人数の偏りの有無を調べるために適合度検定を行った結果、指導案類型に有意な人数の偏りはないことが示された ($\chi^2(2) = 4.90$)。

授業観に関しては、より一般的な「価値伝達型」の授業観を抱く学生が最も多いことが予測されたが、「道德教育の研究」の講義(探求活動の推奨)を受講する前から、探求活動を志向する授業観を持っている学生数は、「価値伝達型」の授業観を持っている学生数と大差ないことが明らかになった。その一方で、探求活動を推奨する講義後も、「探求活動型」の授業計画(指導案)を立案する学生は、その他の授業類型の指導案を作成する学生数よりも多くなることはなかった。

では講義前に抱いていた授業観の違いによって、講義受講後に作成する指導案の類型に違いが

Table 1. 道德の授業観と指導案の類型別の人数と割合

	授業観 (理想的な授業)	指導案 (授業計画)
多様な意見尊重型	9 (29.0)	15 (48.4)
価値伝達型	13 (41.9)	11 (35.5)
探求活動型	9 (29.0)	5 (16.1)

註) 数字は人数, ()内の数字は割合(%)を示す。

Table 2. 授業観類型の違いによる作成された指導案の類型別人数と割合

授業観	指導案 (授業計画)		
	多様な意見尊重型	価値伝達型	探求活動型
多様な意見尊重型	5 (55.6)	2 (22.2)	2 (22.2)
価値伝達型	7 (53.8)	6 (46.2)	0 (0.0)
探求活動型	3 (33.3)	3 (33.3)	3 (33.3)

註) 数字は人数, ()内の数字は割合(%)を示す。

あるのだろうか。この点を明らかにするために、授業観類型と指導案類型の対応をとり、 3×3 の9通りの組み合わせ別に人数及び割合を算出したものがTable 2である。人数に偏りがあるのかを検証するためにFisherの正確確率検定を実施した結果、有意な人数の偏りはないことが示された($p = .22$)。この結果は、講義受講前に学生が抱いていた授業観の違いによって、講義受講後に作成する指導案の類型に特段の違いが生じるわけではないことを意味している。

続いて、「探求活動型」以外の授業観（「多様な意見尊重型」、「価値伝達型」）を持っている学生が、探求活動を推奨する講義によって、どの程度、「探求活動型」授業の指導案を立案するようになるのかという問題について検討する。Table 2から、「探求活動型」以外の授業観（「多様な意見尊重型」、「価値伝達型」）を持っていた学生のうち、探求活動を推奨する講義後に、「探求活動型」授業の指導案を作成するようになった学生の人数は2名であり、そうならなかった学生の人数20名と比べると明らかに少ない。二項検定を行った結果、有意な人数の偏りがあることも示された($p < .01$)。この結果は、「探求活動型」以外の授業観を持っている学生に対して、通常の講義により「探求活動型」授業の指導案を作成できるようにすることは非常に困難であることを示唆している。さらに興味深いのは、もともと「探求活動型」の授業観を持っていた学生の多くも、作成した指導案では「探求活動型」の授業を立案できていないことも明らかになった(Table 2参照)。Table 1とTable 2の結果は、探求活動を推奨する講義を実施しても、あるいは探求活動を志向する授業観を持っている場合でさえ、学生が「探求活動型」の授業（指導案）を立案することは容易ではないことを示唆している。

6. 考察 — 「考え、議論する道徳」の授業実践に向けた課題

「特別の教科 道徳」の実施にともない、多くの教員はこれまで自身が受けてきた道徳の授業とは異なる「考え、議論する道徳」の授業を実践する必要性に迫られる。今後、現場の教員となっていく教員養成課程の学生にとっても、自分が受けてきたこれまでの道徳の授業イメージとは異なる授業実践を行うことは容易ではない。道徳の指導法に関する大学教育では、そうした学生に対し、教員となった際に「考え、議論する道徳」の授業の実践が可能になるような教育を提供すべく、教授・支援法の開発が重要になってくる。こうした問題背景から本研究では、学生への教育・支援法の開発に繋がる基礎的な知見を得ることを目的に、学生の道徳の指導観、授業観、「考え、議論する道徳」を推奨する講義後に作成された指導案の内容を分析した。

まず道徳の指導法に関する講義を受講する前の時点で、学生はあらかじめどのような指導観、授業観を持っているのかについて考察する(Figure 1、Figure 2参照)。指導観について、学生が道徳の授業を成功させるために、どういった要因が重要であると考えているのかについて分析した結果、学生は「資料の選択」「生徒の実態把握」「発問計画」「学級経営・人間関係」の重要性を他の要因よりも高く評価していることが明らかになった。この傾向は学生が抱く授業観や作成する指導案の類型（「多様な意見尊重型」「価値伝達型」「探求活動型」）の違いに関わらず共通しており、教員養成課程の学生全体にかなり浸透した指導観のようである。さらに教員養成課程の学生が重視する要因は、現職の小学校教員が重視する要因とほぼ同じであり（現職教員が特に重視する5項目中「教師の共感的態度」以外の4項目が一致）、これは仮説1を概ね支持する結果であった。道徳教育の指導法の講義を受講する前から教員養成課程の学生が現職教員と同様の要因を重視する指導観を持っているという事実は、過去に受けてきた授業の経験が、学生の指導観に強く影響を及ぼしていることを示唆しているだけでなく、授業を受ける経験から、授業を成功させる要因として何が重要なのかを汲み取ることができる可能性も示唆している。

授業観については、学生が過去に受けた道徳の授業経験から「価値伝達型」授業観を示す学生数は他の2つの授業観を示す学生より多く、「探求活動型」の授業観を示す学生数は、他の2つの授業観を示す学生より少ない(仮説2)と予想されたが、実際には「多様な意見尊重型」「価値伝達型」「探求活動型」の3つの授業観の間で学生の人数に大きな違いが認められなかった(Table 2 参照)。学生が過去に経験してきた道徳の授業は、価値伝達型に近い授業形態であったかもしれないが、多くの学生はその授業形態をそのまま良い道徳の授業形態として受け入れているのではなく、それとは別の授業形態を志向するようである。あるいは、学生が受けてきた道徳の授業が、文部科学省が指摘しているほどには「価値伝達型」の授業ではなかったという可能性も考える必要がある。また講義(「考え、議論する」探求活動型授業の推奨)を受講する前から、探求活動を志向する授業観を持っている学生も存在することは、大学教育において「探求活動型」の授業「考え、議論する道徳」の授業観を育むことを目指す際の一助となるかもしれない。

ただし学生が作成した指導案に着目すると、「考え、議論する道徳」の授業(本研究では「探求活動型」授業)を推奨する講義を受講した後でさえ、「探求活動型」の指導案を作成する学生は、その他の授業類型(「多様な意見尊重型」、「価値伝達型」)の指導案を作成する学生数よりも多くなることはない(Table 3 参照)。「探求活動型」以外の授業観(「多様な意見尊重型」、「価値伝達型」)を抱く学生に対しては、「考え、議論する道徳」の授業(「探求活動型」授業)を推奨する解説や事例の提示を行っても、「探求活動型」の指導案を立案するようになった者は、そうならなかった学生に比べ明らかに少ない(Table 4 参照)。さらに興味深いことに、講義前に「探求活動型」の授業観を抱いていた学生でさえも、多くの者が指導案では「探求活動型」の授業を立案できていないことも明らかになった(Table 4 参照)。

「探求活動型」以外の授業観を持っている学生に対して、通常の講義や「考え、議論する道徳」の授業体験により「探求活動型」授業の指導案を作成できるようにすることは非常に困難であることが示唆された。それだけでなく、探求活動を志向する授業観を持っており、「探求活動型」の授業を体験した場合でも、「探求活動型」の授業観を具体的な授業計画(指導案)に反映させることは容易ではないのかもしれない。本研究の結果は、「考え、議論する道徳」の授業を志向する授業観を教員養成課程の学生が形成できるよう、大学教育において支援することは重要であるが、それだけでは学生が教員になった際、実際に「考え、議論する道徳」の授業を実施することには繋がらない可能性があることを示唆している。

学生が作成した指導案の内容を見てみると、その多くは、生徒から多様な考え・意見を引き出そうとするが、それら多様な意見が表明されればなしの状態、そこから考えを深めるような展開がないものや(「多様な意見尊重型」)、あるいは生徒から提起された考えや意見の内容に関わりなく、教師主導の発問により、あらかじめ設定されている結論に向かって、授業展開が強力に誘導されていくような構造(「価値伝達型」)になっていた。学生は「考え、議論する道徳」の重要性の解説を受けたり、授業事例を提示されるだけでは、いざ授業計画(指導案)を立案する際には、これまで受けてきた道徳の授業のモデル(「価値伝達型」)を踏襲する方向へ強く引っ張られる。教師が生徒の考えを誘導し価値を教え込むことを否定する学生も、多様な考え・意見を絡めながら議論し、それぞれの学習者が自らの考えを多面的に再考しながら深めるような実際の授業手立てを考案することは難しい。道徳教育の指導法に関する大学教育では、こうした具体的手立てに関する豊富な知識の提供や、考え方・実践スキルの向上に効果的な支援策の提供により重点をおくことが必要なのかもしれない。

教員養成課程の学生は道徳の指導法について白紙の状態で講義に臨むのではなく、道徳の指導法に関する大学教育を受ける以前より、道徳の授業を成功させる要因については現職の教員と同

等の認識をすでに形成している。ある種の優れた洞察力により、自身が受けてきた道徳の授業経験から、明示的には示されない教員が持つ指導観を汲み取り・身につけてきている。学生があらかじめ身につけて来ている認識・理解を把握しておくことは、大学において効果的に道徳の指導法を教育することに大きく貢献すると考えられる。講義前からすでに学生が持ち込んできている認識・理解を土台や足がかりとして効果的な教育を提供したり、すでに理解していることについては軽く触れる程度で時間の節約も可能になる。一方で、これまで学生が受けてきた道徳の授業（例えば「価値伝達型」に近い授業）から吸収されてきた指導観や授業観、授業計画の立案に係る知識・スキルは、「考え、議論する道徳」の授業を学生が実現するために、大学で行われる一般的な教育支援（「考え、議論する道徳」の推奨）では容易に打ち崩せないことを認識しておくことも重要であろう。特に授業計画の立案に関しては、学生が過去に受けた授業から吸収してきているであろう知識やスキルに打ち消されないような、具体的手立てに関する豊富な知識の提供や、考え方・実践スキルの向上を目指した支援策を考案していくことが重要な課題の1つとなるであろう。

注

- 1) 貝塚（2016b）は、フランスや韓国など道徳を教科として設置している国では、小学校では学級担任が授業を行い、中学校では専門免許をもった教員が授業を行っている」と指摘し、誰が道徳科の授業を担当するのがいいのかという問題を今後議論が必要な検討課題の1つとしている。
- 2) 模擬授業の具体的な流れは以下のようであった。①読み物資料を配布し、生徒（学生）が各自読む。②生徒が物語を読んで疑問に思ったことを問いとしてワークシートに記入する。可能であればその答えも考えて記入する。③グループになり各自考えた問いと答えを発表し、そのなかで良い問いだと思うものを話し合っって選び、そのように考えた理由と共にワークシートに記入する。④各班から代表が出て、選ばれた問い、答え、良い問いと考えた理由を板書する。⑤板書された問いと答え、そのように考えた理由を整理して、そこから導きだすことができる考え方（価値）について確認する。⑥問いの内容が、学習指導要領に示された内容項目のなかでどれに関連しているか考える。

参考文献

- 大杉住子 2016 「『アクティブ・ラーニング』の視点で授業を改善することで何がどう変わるの?」『特別の教科道徳 Q&A』松本美奈、貝塚茂樹、西野真由美、合田哲雄（編）、ミネルヴァ書房、pp. 159-151
- 貝塚茂樹 2009 『道徳教育の教科書』日本図書センター
- 貝塚茂樹 2016a 「道徳科が「要」ってどういうこと?」『特別の教科道徳 Q&A』松本美奈、貝塚茂樹、西野真由美、合田哲雄（編）、ミネルヴァ書房、pp. 48-49
- 貝塚茂樹 2016b 「誰が道徳の授業をするの?」『特別の教科道徳 Q&A』松本美奈、貝塚茂樹、西野真由美、合田哲雄（編）、ミネルヴァ書房、pp. 60-61
- 貝塚茂樹 2016c 「授業の中身はこれまでと変わらないんじゃないの?」『特別の教科道徳 Q&A』松本美奈、貝塚茂樹、西野真由美、合田哲雄（編）、ミネルヴァ書房、pp. 62-63
- 金子靖樹、佐藤光友（編著） 2016 『やさしく学ぶ道徳教育 理論と方法』ミネルヴァ書房
- 河野哲也 2011 『道徳を問い直す リベラリズムと教育のゆくえ』ちくま新書
- 堺正之 2000 「小学校教師の道徳の時間の指導観に関する調査研究」『教育実践研究』福岡教育大学教育実践研究センター、8、pp. 85-90
- 坂本篤史 2007 「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』55、pp. 584-596
- 坂本篤史 2013 「大学生の授業観の変化を促す授業の実践研究 — 講義「教育心理学」の授業研究を通して —」中等教育研究部紀要5、星城大学

- 佐貫浩 2015『道徳性の教育をどう進めるか 道徳の「教科化」批判』新日本出版社
- 柴原弘志 (編著) 2016『中学校 新学習指導要領の展開 特別の教科 道徳編』明治図書
- 益川弘如・村山功 2014「学習者中心知識構築型への授業変容を目指した学習科学プログラム」『日本教育工学会 論文誌』38、pp.13-16
- 松下良平 2011『道徳教育はホントに道徳的か? 「生きづらさ」の背景を知る』日本図書センター
- 松田素行、手塚裕 2006「子どもの道徳段階の発達と教師の指導観に関する研究 — 子どもの相互行為に視点をあてた授業分析を通して」『昭和学院短期大学紀要』43、pp.65-73
- 丸山恭司 2014『教師教育講座第7巻 道徳教育指導論』共同出版
- 南本長穂 2016「第9章 道徳を指導するために 教師に求められるもの」『新しい教職入門 教師と子どもの社会』南本長穂 (編著) ミネルヴァ書房
- 椋木香子 2014「第13章 道徳教育の方法1 -3つの類型」『教師教育講座第7巻 道徳教育指導論』共同出版、pp.185-199
- 森川教子 2010『子どもの規範意識の育成と道徳教育 「社会的慣習」概念の発達に焦点づけて』溪水社
- 諸富祥彦 2015『「問題解決学習」と心理的「体験学習」による新しい道徳授業 エンカウンター、モラルスキル、問題解決学習など「理論のある面白い道徳授業」の提案』図書文化
- 山岸知幸 2006「教職課程における学習指導案づくりを通じた実践的指導力の育成」『教育学研究紀要』中国四国教育学会編、52 (1)、pp.347-351
- 横山利弘 (監修) 2015『楽しく豊かな「道徳の時間」をつくる』ミネルヴァ書房

引用した文部科学省ウェブサイト上の資料

- ①「資料2-3 いじめの問題等への対応について (第一次提言) 抜粋」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/attach/1340567.htm
- ②「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて (文部科学大臣メッセージ) について (平成28年11月18日)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/11/1379623.htm
- ③「道徳教育実施状況調査結果の概要」(平成24年度実施)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/に掲載のPDF
- ④「道徳の質的転換によるいじめの防止に向けて」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/11/1379623.htmに掲載のPDF