

## 小・中学校における教科化前の道徳の授業の実施状況

－ 2016年度質問紙調査の結果から－

紅林 伸幸\*, 鈴木 和正\*, 川村 光\*\*,  
越智 康詞\*\*\*, 中村 瑛仁\*\*\*\*, 富江 英俊\*\*\*\*\*

A Report on Reality of Teaching in Moral Education Before the 'The Special Subject Morality' in Primary and Junior High Schools:  
Analysis of Quantitative Investigation of Teachers in 2016

Nobuyuki KUREBAYASHI, Kazumasa SUZUKI, Akira KAWAMURA  
Yasushi OCHI, Akihito NAKAMURA, Hidetoshi TOMIE

2017年9月11日受理

### 抄 録

平成30年度より小学校、平成31年度より中学校で「特別の教科 道徳」が完全実施となる。今年6月に『学習指導要領解説編』の改訂版が公開され、教科書も決定したことで、現在学校現場では実施に向けての準備を加速度を上げて進めている。戦後道徳教育の大転換を意味する道徳の教科化という改革が、子どもたちや日本社会、学校教育にどのような変化をもたらすのかを、私たちは慎重にモニタリングしていかなければならない。本報告は、教科化の事前と事後を比較するために、2016年にWeb調査として実施した、教科化される前の公立小・中学校の道徳の授業の実施状況調査の結果である。調査からは、道徳の授業が学習指導要領に定められた時間数行われていない教室があることや一時間一時間の授業を教師が熱意を持って工夫して作っている実態の他、新しい道徳の授業で重視されている対話的な学習や書く活動などの学習形態や教育方法を、既に多くの教師が教科化に先立って授業に取り入れはじめていることが明らかになった。

キーワード：道徳の授業 道徳の教科化 特別の教科 道徳 教育改革  
小中学校教員調査

\* 常葉大学

\*\* 関西国際大学

\*\*\* 信州大学

\*\*\*\* 大阪大学

\*\*\*\*\* 関西学院大学

## 1. 改革前夜の道徳の授業

平成29年6月に『学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』（以下『平成29年6月版解説編』）が発表され、道徳の教科化は平成30年の実施に向けて最終的な準備段階に入った。各市町における教科書の選定もほぼ完了し、多くの学校現場では道徳の授業改善に向けての研修が行われている。

新しい『平成29年6月版解説編』は、道徳の授業過程から指導案の書き方に至るまで授業実践の基本的な事項の詳細な解説が収録されており、今回の教科化という改訂がすべての教室で道徳の授業が適正に行われることを目指したものであることを、改めて確認できる。とは言え、道徳の教科化は決して小さな改訂ではない。『解説編』が、“指導の際には、特定の道徳的価値を絶対的なものとして指導したり、本来実感を伴って理解すべき道徳的価値のよさや大切さを観念的に理解させたりする学習に終始することのないように配慮することが大切である。”（『平成29年6月版解説編』p.18），“内容項目は、児童が人間として他者とよりよく生きていく上で学ぶことが必要と考えられる道徳的価値を含む内容を、短い文章で平易に表現したものである。また、内容項目ごとにその内容を端的に表す言葉を付記している。これらの内容項目は、児童自らが道徳性を養うための手掛かりとなるものである。なお、その指導に当たっては、内容を端的に表す言葉そのものを教え込んだり、知的な理解にのみとどまる指導になったりすることがないように十分留意する必要がある。”（『平成29年6月版解説編』p.21）と随所で留意の必要を指摘しているように、今回の改訂は特定の価値の教え込みの時間となる危険性を伴った改革でもあるからである（注1）。道徳の教科化が道徳教育の充実を目指すものであり、ポジティブな効果が期待されていることは言うまでもない。しかし、そうした成果は実現しないかもしれないし、それ以上にむしろネガティブな結果がもたらされる危険性も存在している。それが今回の改訂なのである。『平成29年6月版解説編』の発行によって、その行方は学校現場、個々の教師の実践に委ねられたと言えるだろう。

今回このような改革が実施されたこと自体が意味するように、道徳教育は学校教育において極めて重要な位置を占めている。その重要度や必要性は、現在ますます大きくなっていると言ってよいだろう。だからこそ、この改革の結果はしっかりモニタリングしていかなければならない。

以上の問題意識に立って、本研究チームは、道徳の教科化以前と教科化以後の道徳の授業実践や道徳教育のフォームを比較分析し、その効果を確認する研究を開始した（注2）。本報告は、その研究の第一次報告、教科化以前の道徳の授業の実施状況に関する調査の結果報告である。本研究の目的は、平成30年から開始される教科としての道徳の授業の効果を確認することにあるが、そのためには改革前の実践の効果を把握しておく必要がある。今回実施した質問紙調査はそのためのデータづくりを目的としたものである。この報告では、その結果を紹介し、現在の道徳の実施状況とその効果を把握しておきたい。

本研究調査は Web による質問紙調査を実施した。まず、調査対象校として、二段

抽出法により 14 都府県の公立小学校 40 校、公立中学校 40 校を選定した。次に、各学校長宛に調査協力の依頼状を郵送し、調査協力校は個々の教師に「調査への協力依頼兼 Web アンケート回答マニュアル」を配布した。その後、個々の教師が Web アンケートに回答した。サンプル数は小学校教師 164 名、中学校教師 245 名である。

本研究は平成 28 年度の道徳教育の実施状況を捉えるため、調査期間として 2017 年 3 月後半の 2 週間を設定した。

## 2. 道徳の時間は問題だったのか—道徳の時間の実施状況と成果—

本章では、平成 28 年度の道徳の時間の実施状況について確認する。

平成 28 年度に行った道徳教育全体の中で、道徳の授業の占めるウェイトの平均値は、小学校教師 49.9%、中学校教師 52.4%である。小学校教師と中学校教師のいずれも、道徳教育の約半分を道徳の授業が占めており、その授業が道徳教育において重要な位置を占めていることが明らかになった。

表 2-1 は、道徳教育全体のうち道徳の授業の占めるウェイトの分布を表したものである。人数が多いウェイトを確認すると、小学校教師の場合は 70%台 16.2%、50%台 15.6%、80%台 12.6%、その他 10%台や 30%台が約 10%となっている。また、中学校教師については、80%台 15.3%、50%台・70%台 13.7%、10%台 11.3%、60%台 10.1%である。全体的に見ると、小・中学校教師の回答傾向はほぼ等しく、10%程度、30%程度、50%程度といった回答が多いことがわかる。そうした中で、70、80%という回答が全体の 3 割と比較的まとまっている。道徳の授業へのウェイトの置き方のこうした一定の傾向性がどのような観点によるものであるのかは、教師の取組を検討する上で重要な観点となるだろう。

表 2-1 道徳の授業のウェイト

	小学校教師	中学校教師
0.0	0.6	0.0
0.1 - 9.9	9.6	4.0
10.0 - 19.9	10.8	11.3
20.0 - 29.9	5.4	6.9
30.0 - 39.9	10.2	9.3
40.0 - 49.9	1.2	4.8
50.0 - 59.9	15.6	13.7
60.0 - 69.9	5.4	10.1
70.0 - 79.9	16.2	13.7
80.0 - 89.9	12.6	15.3
90.0 - 99.9	6.6	6.0
100.0	4.2	3.6
D.K.,N.A.	1.8	1.2
合計	100.0	100.0

注) 単位は%

表 2-2 は、平成 28 年度の道徳の授業についての教師の自己評価である。

「道徳の授業は自分なりに工夫して行った」「道徳の授業は熱意を持って行った」と

いった項目で8割前後の教師が「あてはまる」「とてもあてはまる」+「まああてはまる」：以下同様）と回答しており、多くの小・中学校教師が熱意を持って、教育方法の工夫をしつつ授業に取り組んでいる様子が見えてくる。

しかし、そうした意欲的に臨んでいる授業が、十分に成果を出しているかと言えば、必ずしもそうとは言えないようである。「道徳の授業がうまくいった」と回答した教師は小・中学校ともに6割程度、「道徳の授業で生徒が変わったという実感があった」者は5割弱であった。

ここで注目したいのは、「道徳の授業を生徒たちは楽しんでいた」に「あてはまる」と回答した教師が小学校は79.3%、中学校は65.3%と、いずれも「生徒が変わったという実感」や「うまくいったという実感」を上回る値になっていることである。道徳の授業の自己評価を、楽しい授業ができていのかどうかではなく、道徳教育の目標に鑑みて厳しく自己評価している真摯な取り組み方がうかがえる結果と言える。前の段落で指摘した「道徳の授業がうまくいった」「道徳の授業で生徒が変わったという実感があった」という評価が5、6割の教師に留まっていることもまた、こうした厳しい自己評価の結果として理解すべきだろう。

とは言え、上記の結果は、教師の熱意だけでは十分な成果が得られないことを示しているものでもある。この点を理解する上で手がかりとなるのが、「道徳の授業への保護者の期待は大きかった」の結果である。この質問に「あてはまる」と回答した教師は、小学校41.5%、中学校24.1%と小・中ともに半数以下となっている。教師の熱意、意欲的实践を積極的に支持する教育環境になっていないことがうかがえる。とりわけ、教科の学力向上に対する期待の高い中学校で、道徳の授業に対する期待が低い傾向は顕著である。「道徳の授業を生徒たちは楽しんでいた」でも小学校に比べて10%以上数値が低いことは、生徒自身の期待という点でも、中学校教師は厳しい状況に置かれているのかもしれない。その中で、5、6割の教師が成果を上げる実践を行っている。今回の調査結果はそうした教師たちの努力の実態を示していると言ってよいだろう。次章からは以上の結果を踏まえて、小学校教師と中学校教師がどのように意欲的に実践に取り組んでいるのかを具体的に確認していこう。

表2-2 平成28年度の道徳の授業

	小学校教師		中学校教師
A. 道徳の授業はうまくいった	63.4		62.3
B. 道徳の授業を生徒たちは楽しんでいた	79.3	>	65.3
C. 道徳の授業への保護者の期待は大きかった	41.5	>	24.1
D. 道徳の授業は自分なりに工夫して行った	79.3		84.5
E. 道徳の授業は熱意を持って行った	79.3		81.1
F. 道徳の授業で生徒が変わったという実感があった	49.4		49.4

注) 単位は%、なお、カイ二乗検定の結果5%水準で有意差があった項目に不等号をつけた。

### 3. 教科化前の小学校の実施状況

本章では、小学校教師が平成28年度に行った道徳教育と道徳の授業について確認していく。

### 3. 1. 平成 28 年度の小学校における道徳教育への取組

表 3 - 1 道徳教育に関する意識と取組（小学校教師）

	とても あてはまる	まあ あてはまる	あまり あてはまらない	まったく あてはまらない
A. 教育活動全体で道徳教育を意識して指導を行っている	31.3	57.2	11.4	0.0
B. 保護者に家庭でも道徳教育を意識するよう依頼している	4.2	47.3	41.3	7.2
C. 教科の授業の際に道徳教育を意識している	10.2	52.7	35.9	1.2
D. 道徳性の発達段階を意識している	14.4	67.7	17.4	0.6
E. 学校の特色や課題に応じた道徳教育を行っている	10.2	60.2	28.3	1.2
F. 日頃から道徳の授業で使える題材や資料を探している	11.4	44.0	41.0	3.6
G. 複数の価値を関連させて授業を行っている	6.6	51.8	37.3	4.2
H. 教科や特別活動との関連性を意識している	13.9	65.5	18.8	1.8
I. 生徒の実態や教室の現実に応じた授業を行っている	29.3	64.0	6.1	0.6
J. 道徳の授業の学習内容の系統性や連続性を意識している	8.5	62.4	27.3	1.8
K. 新しい道徳の授業づくりや教育方法について勉強している	7.9	40.9	42.1	9.1

注) 単位は%

小学校教師の道徳教育に関する意識と道徳の授業の取組を見ていく（表 3 - 1）。

まず、教育活動全体における道徳教育について確認する。用意した項目は、「A. 教育活動全体で道徳教育を意識して指導を行っている」「B. 保護者に家庭でも道徳教育を意識するよう依頼している」「C. 教科の授業の際に道徳教育を意識している」「D. 道徳性の発達段階を意識している」「E. 学校の特色や課題に応じた道徳教育を行っている」の 5 項目である。9 割の教師が教育活動全体で道徳教育を意識して指導を行っており、多くの教師が教育活動全体のなかで道徳教育を意識していることがわかる。また、7、8 割の教師が、道徳教育を行う際は子どもの道徳性の発達、教科や特別活動との関連性、学校の特色や課題を意識している。だが、教科の授業の際に道徳教育を意識している者は 6 割強であり、割合が低くなっている。また、保護者に家庭でも道徳教育を意識するよう依頼している教師は半数であった。

次に道徳の授業について見ていく。用意した項目は、「F. 日頃から道徳の授業で使える題材や資料を探している」「G. 複数の価値を関連させて授業を行っている」「H. 教科や特別活動との関連性を意識している」「I. 生徒の実態や教室の現実に応じた授業を行っている」「J. 道徳の授業の学習内容の系統性や連続性を意識している」「K. 新しい道徳の授業づくりや教育方法について勉強している」である。9 割以上の教師が子どもの実態や教室の現実といった子どもたちにとってリアリティがあることを踏まえた授業を行っている。また、約 6、7 割の教師が、日頃から道徳の授業で使える題材や資料を探し、その授業の学習内容の系統性や連続性を意識し、複数の価値を関連させて授業を行っている。さらに、新しい道徳の授業づくりや教育方法について勉強している教師も現時点（平成 28 年度）で半数もいる。

以上の結果を総合すると、小学校では既に現時点で多くの教師が道徳の教科化に関わった取組を行っていると言ってよいだろう。教科化への対応を意識してかは不明だが、新しい道徳の授業づくりや教育方法について勉強している者も半数いる。また逆に、教科化を意識しなくても同様の工夫を試みている教師がかなりいることも読み取ることができる。小学校の現場では多くの教師が熱意を持って、成果を上げるべく工夫をして、道徳の授業を実践しているのである。

### 3.2. 平成28年度における小学校教師の道徳の授業実践

本節では、平成28年度における小学校教師の道徳の授業実践の状況として、道徳の授業形態とその授業に関する彼らの意識について確認する。

表3-2-1は、小学校教師が行った道徳の授業形態に関する調査結果である。まず、授業の導入の工夫として取り入れられていることは、教師が教材文の読み聞かせや朗読をすることであり、95%の教師が行っている。また、授業の学習目標を黒板に書くことも8割近い教師が行っている。読み聞かせは、初見であることが一般的な教材文で共感的な理解を促す授業では基本的なものであり、学習目標を示すことは教科化にあたって徹底しようとしてされているものである。こうしたことが既に小学校ではほとんどの教室で行われている。新しいツールとして項目として置いたアイスブレイクや構成的グループエンカウンターを積極的に取入れている教師は2つに比べると少ないが、それでも半数に使い教師が用いている。

彼らが授業でとてもよく使用する教材・教具は、「副読本・資料集」(66.1%)や「自作のワークシート」(32.7%)である。それらの教材以外で比較的に取入れられているもの(「とてもよく取り入れている」+「まあ取り入れている」:以下同様)としては、「モラル・ジレンマ教材」(55.2%)「心の状態を表すバロメーター」(39.6%)「ペープサートや人形、紙芝居」(38.8%)がある。教師は多様な教材・教具を用いているが、主に「副読本・資料集」を用いて授業を展開している様子が見えてくる。その一方で、「地域人材やゲストスピーカー」といった人材を用いた授業を取入れている者は1割に満たない。

とてもよく取入れていると回答した者が多い学習形態は、「ペア学習」(39.3%)「グループ(班)学習」(27.9%)「クラス全体で深め合う議論」(24.8%)である。「まあ取り入れている」と回答した者も含めると、いずれも約7、8割の者がそれらの形態を取り入れている。1時間の授業の中で、多くの教師がグループ規模を変えて子ども同士の話し合いを複数回行っていると思われる。また、6割強(「とてもよく取り入れている」+「まあ取り入れている」:以下同様)の教師が「役割演技や動作化、演劇化」といった身体を用いた学習形態を取入れている。

その一方で、「調べ学習」(0.6%)「ディベート」(3.0%)「ソーシャル・スキル・トレーニングやアサーションなどの心理学的アプローチ」(10.4%)「続きの話づくりや登場人物への手紙」(7.3%)といった学習形態を積極的に取入れている教師は少ない。

授業の終末部は、「ノートやワークシートに生徒に授業のまとめを書かせる」90.5%「振り返りシートなどを用意している」74.0%というように、子どもに書く活動を取入れている教師が多い。また、「オープンエンドで授業を終わる」ことは前者ほどではないものの、比較的に取入れられている。一方、「道徳の宿題を出す」者はほとんどいない。

次に、道徳の授業展開における教師の役割について見ていこう。授業において9割以上の教師が学習内容を子どもの生活に関連づけたり、体験談や説話を話したりしている。多くの教師が、学習内容が子どもに身近なものであることを実感させる工夫を

している。また、授業中に別の視点や考え方を提示し、子どもに自身の考え方を相対化させることも行っている。さらに、8割弱の教師が学習内容のまとめを行っている。授業の最後は、子どもが学習内容のまとめに関する記述を行い、教師がまとめを行うというスタイルが、道徳の授業の終末部の典型のようである。

また、8割弱の教師が授業後に子どもの意見や感想にコメントを書いて返しており、きめ細やかな教育を行っている。また、6割弱の教師が子どもの感想をファイリングしており、子どもの成長を理解するための手がかりとなる記録を残している。

表3-2-1 道徳の授業形態（小学校教師）

		とてもよく 取り入れている	まあ 取り入れている	あまり取り入れ ていない	取り入れて いない
導入の工夫	A. 授業の学習目標を黒板に書く	41.2	37.0	17.6	4.2
	B. アイスブレイク、構成的グループエンカウンターをする	5.5	40.6	48.5	5.5
	C. 教材文を教師が読み聞かせや朗読をする	66.7	29.7	3.0	0.6
教材・教具	A. ペープサートや人形、紙芝居	5.5	33.3	45.5	15.8
	B. モラル・ジレンマ教材	6.1	49.1	37.0	7.9
	C. 他教科と同じような道徳の授業ノート	9.1	20.6	38.2	32.1
	D. 副読本・資料集	66.1	29.1	3.6	1.2
	E. 自作のワークシート	32.7	40.0	21.2	6.1
	F. 心の状態を表すバロメーター	6.1	33.5	39.0	21.3
	G. 地域人材やゲストスピーカー	1.2	6.1	53.3	39.4
学習形態	A. ペア学習	39.3	41.1	16.6	3.1
	B. グループ(班)学習	27.9	45.5	23.6	3.0
	C. デイバート	3.0	23.6	55.2	18.2
	D. クラス全体で深め合う議論	24.8	55.2	14.5	5.5
	E. 調べ学習	0.6	7.4	50.3	41.7
	F. 役割演技や動作化、演劇化	13.9	47.3	29.7	9.1
	G. 続きの語りや登場人物への手紙	7.3	40.9	35.4	16.5
	H. ソーシャル・スキル・トレーニングやアサーションなどの心理学的アプローチ	10.4	35.6	39.9	14.1
授業における 教師の役割	A. 授業中に教師が別の視点や考え方を提示することがある	16.4	74.5	8.5	0.6
	B. 授業の学習内容のまとめを教師がする	13.3	63.0	21.2	2.4
	C. 教師が体験談や説話を話す	29.1	63.0	7.3	0.6
	D. 学習内容を生徒の生活に関連づける	35.8	58.8	4.8	0.6
	E. 生徒の意見や感想にコメントを書いてかえす	31.1	46.3	17.7	4.9
	F. 生徒の感想などをファイリングしている	23.5	33.3	34.0	9.3
終末部の取組	A. ノートやワークシートに生徒に授業のまとめを書かせる	43.2	47.3	7.5	2.1
	B. オープンエンドで授業を終わる	11.0	47.9	35.6	5.5
	C. 振り返りシートなどを用意している	28.2	45.2	19.2	6.8
	D. 道徳の宿題を出す	0.0	6.2	41.8	52.1

注) 単位は%

表3-2-2 道徳の授業の公開性（小学校教師）

	とても あてはまる	まあ あてはまる	あまり あてはまらない	まったく あてはまらない
A. 道徳の授業を同僚や管理職に見てもらった	16.9	28.3	30.7	24.1
B. 道徳の授業を保護者に公開した	41.6	34.9	9.6	13.9
C. 授業で使った資料や副教材を同僚に紹介した	18.8	37.0	30.9	13.3
D. 授業で使った資料や副教材を管理職に報告した	6.0	19.3	38.6	36.1
E. 同僚と一緒に授業を作った	12.7	34.9	30.1	22.3

注) 単位は%

次に、道徳の授業実践の公開性について確認する（表3-2-2）。76.5%（「とてもあてはまる」+「まああてはまる」：以下同様）の教師が道徳の授業を保護者に公開している。多くの教師が授業参観のときなどに道徳の授業を行っている様子が見える。

その一方で、その授業を同僚や管理職に見てもらった者は45.2%であり、半数もいない。また、授業で使った資料や副教材を管理職に報告した者は25.3%しかいないのだが、それらを同僚に紹介したり、彼らと一緒に授業を作ったりした者は約5割いる。

以上、現時点で道徳の授業の公開性は決して高いとは言えない。しかし、そうした中で、保護者への公開性はかなり高い。このことの効果は改めて確認する必要があるだろう。その期待される効果の一つである保護者の道徳への理解は、高い公開性にもかかわらず大きくはない。効果的な道徳の実現に向けて、容易ではない課題の存在が感じられる。

### 3.3. 道徳の授業に関する小学校教師の意識

次に、道徳の授業において教師が重視している観点と授業の成果について確認する。  
表3-2-3 道徳の授業を行う際の重視する観点（小学校教師）

	とても重視している	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない
A. 生徒たちが自分の課題や目標を見つける手助けをする	8.4	70.7	20.4	0.6
B. 生徒たちに希望や勇気を与える	19.2	74.9	5.4	0.6
C. 生徒の規範感覚を揺さぶる	32.5	62.0	4.8	0.6
D. 生徒が自分の本音を表現する	32.3	57.5	9.6	0.6
E. 友だちの発言を聞く態度	43.7	52.1	3.6	0.6
F. 教師自身の道徳観を生徒に伝える	10.8	54.8	29.5	4.8
G. 教師も生徒と一緒に道徳を学ぶ	23.5	57.8	18.1	0.6
H. 生徒たちが多面的・多角的に考える	23.6	66.7	8.5	1.2
I. 未来の日本人を育てているという使命感	15.2	53.9	27.3	3.6
J. 登場人物の気持ちを共感的にわかること	21.1	70.5	7.8	0.6
K. 日本人というよりも人間として必要なことを身に付ける	38.6	54.8	6.0	0.6
L. 人権感覚や人権尊重の精神	39.6	53.7	6.1	0.6

まず、道徳の授業を行う際に重視する観点（表3-2-3）として、9割以上の教師が、「生徒に希望や勇気を与える」「生徒の規範感覚を揺さぶる」「生徒が自分の本音を表現する」「生徒たちが多面的・多角的に考える」「友達の発言を聞く態度」「登場人物の気持ちを共感的にわかる」ことを「重視している」（「とても重視している」+「まあそう思う」：以下同様）と回答しており、子どもが授業や学習の過程で様々なことを学習することを期待した実践を行っている教師が多いことがわかる。

また、道徳の内容項目に関わるものとして、「日本人というよりも人間として必要なこと」や「人権感覚や人権尊重の精神」などの人間としてのあり方に関わったことを重視している教師も9割を超えている。また、「未来の日本人を育てているという使命観」は7割、「教師自身の道徳観を生徒に伝える」が最も低く65.6%であった。「生徒たちが自分の課題や目標を見つける手助けをする」が8割であったことを含めて、小学校教師の多くは道徳の内容項目としては普遍的な人間としての力を育てることを特に重視しており、生徒個人に関わる側面については内容項目としてよりもむしろ学



習過程の中で学んでいってほしいと願っているようである。彼らが、授業の工夫に力を注いでいるのはこのためかもしれない。

表3-2-4 道徳の授業で子どもが身につけたもの（小学校教師）

	とても身についた	まあ身についた	あまり身につかなかった	まったく身につかなかった
A. 道徳的諸価値の適切な理解	4.2	81.9	13.3	0.6
B. 適切に道徳的に判断する力	5.4	77.2	16.8	0.6
C. 道徳的な心情や感性	7.8	78.3	13.3	0.6
D. 道徳的に行動しようという実践的意欲	9.6	67.7	22.2	0.6
E. トラブルなどを道徳の問題としてとらえる態度や姿勢	10.2	61.7	26.9	1.2
F. 道徳的な行動力や実践力	6.0	60.8	32.5	0.6
G. マナーやルール	16.9	67.5	14.5	1.2
H. 国や郷土を愛する心	3.6	50.3	44.2	1.8

注) 単位は%

次に、教師が道徳の授業を行った結果、子どもに何を身につけさせることができたと思っているのかについて確認する（表3-2-4）。約8割の教師が「子どもに身についた」（「とても身についた」＋「まあ身についた」：以下同様）と思っていることとしては、「道徳的諸価値の適切な理解」「適切に道徳的に判断する力」「道徳的な心情や感性」「道徳的に行動しようという実践的意欲」「マナーやルール」があげられる。全体として、道徳の授業で多くの力をつけることができたとして自己評価している。一方、「十分に身につかなかった」（「あまり身につかなかった」＋「まったく身につかなかった」）と考えている教師が比較的多かったものが、「国や郷土を愛する心」「道徳的な行動力や実践力」「トラブルなどを道徳の問題としてとらえる態度や姿勢」であった。特に後者の2つは道徳的実践力に関わる項目であり、その点について十分にできていないと考えている教師が若干多いことが確認された。

#### 4. 教科化前の中学校の実施状況

##### 4.1. 平成28年度の中学校における道徳教育への取組

本節では、中学校教師の道徳教育に関する意識と取組の状況を見ていく（表4-1）。

表4-1 道徳教育に関する意識と取組（中学校教師）

	とてもあてはまる	まああてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない
A. 教育活動全体で道徳教育を意識して指導を行っている	28.2	57.3	14.1	0.4
B. 保護者に家庭でも道徳教育を意識するように依頼している	3.2	24.3	58.3	14.2
C. 教科の授業の際に道徳教育を意識している	12.1	48.0	36.7	3.2
D. 道徳性の発達段階を意識している	10.1	62.1	24.6	3.2
E. 学校の特色や課題に応じた道徳教育を行っている	14.5	58.9	23.8	2.8
F. 日頃から道徳の授業で使える題材や資料を探している	23.8	48.0	24.6	3.6
G. 複数の価値を関連させて授業を行っている	8.9	47.4	38.5	5.3
H. 教科や特別活動との関連性を意識している	15.0	55.9	25.1	4.0
I. 生徒の実態や教室の現実に応じた授業を行っている	30.0	61.1	7.7	1.2
J. 道徳の授業の学習内容の系統性や連続性を意識している	5.3	46.2	42.5	6.1
K. 新しい道徳の授業づくりや教育方法について勉強している	11.3	39.3	38.9	10.5

注) 単位は%

道徳教育に関しては、85.3%の教師が教育活動全体で道徳教育を意識して指導を行っており、多くの教師が日常的に道徳教育を意識していることがわかる。また、7割強（「とてもあてはまる」＋「まああてはまる」：以下同様）の教師が子どもの道徳性の発達段階や、学校の特色や課題に応じた道徳教育を行っているという回答しており、現実の子どもの抱える問題が道徳と教育の課題となっていることがわかる。しかし、教科の授業で道徳教育を意識しているという教師は6割に留まり、「各教科等で道徳教育の指導の内容及び時期を示すこと」（『総則解説編』）は徹底されていない。また道徳教育に関して保護者と連携をとっている教師も3割以下に止まっている。

道徳の授業に関しては、7割強の教師が日頃から道徳の授業で使える題材や資料を探している。また、9割強の教師が子どもの実態や教室の現実に応じた授業を行っているという結果であった。中学校教師は道徳の授業を今の子どもの課題改善の手段として位置づけていることがわかる。

反対に、複数の価値の関連性や、学習内容の系統性や連続性を意識した授業実践を行っている者は5割強しかおらず、道徳を一つの体系的な学習領域として捉えて実践を行っている教師は必ずしも多くはない。

なお、「新しい道徳の授業づくりや教育方法について勉強している」教師は、中学校でも小学校と同様約半数いる。「日頃から道徳の授業で使える題材や資料を探している」教師が7割いることと併せて、子どもたちの生活課題の改善に関わる重要な授業として、より高い効果を求めて実践に取り組んでいる教師が一定数いることが確認された。

#### 4.2. 平成28年度における中学校教師の道徳の授業実践

##### 4.2.1. 中学校教師の道徳の授業実践

授業形態に関する状況の結果を示したものが表4-2-1である。9割強（「とてもよく取り入れている」＋「まあ取り入れている」：以下同様）の教師が授業の導入時に教材文の読み聞かせや朗読をしている。それらのことが、中学校教師の道徳の授業の導入部分の基本的なスタイルであると考えられる。一方、導入時に授業の学習目標を黒板に書いたり、アイスブレイクや構成的グループエンカウンターをしたりした教師は5割程度に留まっている。

授業に取入れている教材や教具については、「副読本・資料集」、「自作のワークシート」を取入れている者が9割と大半を占めている。「副読本・資料集」を用いた授業が一般的なスタイルとなっていることと、ほぼすべての教師が授業を行うにあたって自作のワークシートを作成していることは注目すべきだろう。既成の教材を用いても、独自の工夫が必要なのが道徳の授業の特質と言える。「モラル・ジレンマ教材」も6割以上の教師が用いていると回答しており、中学校ではかなり一般的な授業になっていることがわかる。

表 4-2-1 道徳の授業形態（中学校教師）

		とてもよく 取り入れている	まあ 取り入れている	あまり取り入れ ていない	取り入れて いない
導入の工夫	A. 授業の学習目標を黒板に書く	26.5	32.2	29.0	12.2
	B. アイスブレイク、構成的グループエンカウンターをする	9.4	48.0	35.2	7.4
	C. 教材文を教師が読み聞かせや朗読をする	61.1	29.9	7.4	1.6
教材・教具	A. ペープサートや人形、紙芝居	1.6	7.3	37.1	53.9
	B. モラル・ジレンマ教材	12.7	53.5	22.9	11.0
	C. 他教科と同じような道徳の授業ノート	6.5	15.1	28.6	49.8
	D. 副読本・資料集	48.8	37.7	11.5	2.0
	E. 自作のワークシート	49.0	37.6	7.8	5.7
	F. 心の状態を表すバロメーター	3.3	21.6	35.9	39.2
	G. 地域人材やゲストスピーカー	0.8	6.9	33.5	58.8
学習形態	A. ペア学習	19.0	42.1	26.9	12.0
	B. グループ(班)学習	34.8	50.0	12.7	2.5
	C. デイバート	4.1	26.1	42.9	26.9
	D. クラス全体で深め合う議論	21.9	42.6	28.9	6.6
	E. 調べ学習	1.6	7.3	33.9	57.1
	F. 役割演技や動作化、演劇化	2.5	23.4	40.2	34.0
	G. 続きの話づくりや登場人物への手紙	1.6	22.9	36.3	39.2
	H. ソーシャル・スキル・トレーニングやアサーションなどの心理学的アプローチ	9.0	33.6	37.7	19.7
授業における 教師の役割	A. 授業中に教師が別の視点や考え方を提示することがある	20.4	65.7	13.5	0.4
	B. 授業の学習内容のまとめを教師がする	16.7	53.1	26.5	3.7
	C. 教師が体験談や説話を話す	36.1	53.7	10.2	0.0
	D. 学習内容を生徒の生活に関連づける	32.7	60.4	6.9	0.0
	E. 生徒の意見や感想にコメントを書いてかえす	34.7	49.0	12.7	3.7
	F. 生徒の感想などをファイリングしている	34.8	34.8	21.7	8.6
終末部の取組	A. ノートやワークシートに生徒に授業のまとめを書かせる	61.4	31.6	4.4	2.6
	B. オープンエンドで授業を終わる	14.9	53.5	28.5	3.1
	C. 振り返りシートなどを用意している	32.3	47.2	13.5	7.0
	D. 道徳の宿題を出す	0.0	1.8	15.4	82.9

注) 単位は%

その一方で、「他教科と同じような道徳の授業ノート」や「心の状態を表すバロメーター」を用いている教師は2割強しかおらず、「ペープサートや人形、紙芝居」(8.9%)「地域人材やゲストスピーカー」(7.7%)にいたっては取入れている教師はごく僅かである。「ペープサートや人形、紙芝居」は小学校でも低学年向きのように考えられているところがあるので、中学校教師で利用している教師が少ないのは予想された結果だったが、「他教科と同じような道徳の授業ノート」や「心の状態を表すバロメーター」「地域人材やゲストスピーカー」はもっと採用者がいてよいツールだろう。特に、社会に開かれたカリキュラムが求められることになれば、「地域人材やゲストスピーカー」はもっと活用されなければならないだろう。

教師がとてもよく取入れている学習形態としては、「グループ(班)学習」(34.8%)「クラス全体で深め合う議論」(21.9%)「ペア学習」(19.0%)があげられる。「まあ取り入れている」を含めると、8割強の教師が「グループ(班)学習」を、6割強の教師が「クラス全体で深め合う議論」や「ペア学習」を取入れており、対話的な道徳の授業はある程度すでに実施されていると言える。その一方で、「役割演技や動作化、演劇化」(25.9%)「続きの話づくりや登場人物への手紙」(24.5%)といった疑似体験による共感的な理解を促す学習方法はあまり取入れられていない。

授業の終末部の取組については、ノートやワークシートに子どもに授業のまとめを書かせる教師が9割、振り返りシートなどを用意している教師が8割と、書く活動を取入れている教師が多い。オープンエンドで終わることを含めて、これらはいずれも生徒一人ひとりの個人的な学習内容を尊重するタイプのものであり、そうしたスタイルの道徳の授業が中学校で一般的なものになっていることがわかる。なお、道徳の宿題を出している教師はごく少数であり、授業時間内で完結する授業が行われているようである。

次に、先述の道徳の授業に関わった教師の役割について確認する。9割前後の教師が学習内容を子どもの生活と関連づけ、また、別の視点や考え方を子どもに提示したり、自身の体験談や説話を話したりしている。さらに、子どもの意見や感想にコメントを書いて返しており、生徒一人ひとりの道徳性を大事にする丁寧な指導を行っているようである。授業の学習内容のまとめをする教師も7割と多く、先のオープンエンドで終わる教師が多いことを併せて考えるならば、多様な意見があることや、一人ひとり違う判断があって良いことを確認して終わる授業が多いことが推察される。

表4-2-2 道徳の授業の公開性（中学校教師）

	とてもあてはまる	まああてはまる	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない
A. 道徳の授業を同僚や管理職に見てもらった	12.7	34.7	27.3	25.3
B. 道徳の授業を保護者に公開した	21.6	29.8	13.5	35.1
C. 授業で使った資料や副教材を同僚に紹介した	23.7	47.8	18.0	10.6
D. 授業で使った資料や副教材を管理職に報告した	7.3	19.2	34.7	38.8
E. 同僚と一緒に授業を作った	13.9	30.2	26.5	29.4

注) 単位は%

最後に、平成28年度の道徳の授業の公開性について見ていく(表4-2-2)。5割強(「とてもあてはまる」+「まああてはまる」：以下同様)の教師が道徳の授業を保護者に公開しているというように、半数の教師が授業参観のときなどにその授業を行ったようである。

また、授業で遣った資料や副教材を管理職に報告した者は3割弱と少ないが、同僚に紹介している教師は7割と多い。道徳の授業は担任が担当することが一般的だが、同僚間で情報の共有が図られているのかもしれない。ただし、道徳の授業を同僚と一緒に作ったり、彼らに自身の道徳の授業を見てもらったりした者は4割強であり、授業実践の交流を積極的に図るところまではいっていない。

#### 4.2.2. 道徳の授業に関する中学校教師の意識

次に、道徳の授業に関する中学校教師の意識として、彼らが重視する観点と、その授業の成果について確認する。

表4-2-3 道徳の授業を行う際の重視する観点（中学校教師）

	とても重視している	まあそう思う	あまりそう思わない	まったくそう思わない
A. 生徒たちが自分の課題や目標を見つける手助けをする	12.6	61.5	23.5	2.4
B. 生徒たちに希望や勇気を与える	23.1	63.2	13.0	0.8
C. 生徒の規範感覚を揺さぶる	32.5	61.4	5.7	0.4
D. 生徒が自分の本音を表現する	41.7	51.0	7.3	0.0
E. 友だちの発言を聞く態度	47.0	50.2	2.8	0.0
F. 教師自身の道徳観を生徒に伝える	17.1	46.5	32.7	3.7
G. 教師も生徒と一緒に道徳を学ぶ	29.4	53.5	15.5	1.6
H. 生徒たちが多面的、多角的に考える	32.1	55.7	12.2	0.0
I. 未来の日本人を育てているという使命感	18.7	41.1	33.7	6.5
J. 登場人物の気持ちを共感的にわかること	17.1	56.1	24.0	2.8
K. 日本人というよりも人間として必要なことを身に付ける	37.8	56.5	5.7	0.0
L. 人権感覚や人権尊重の精神	32.1	61.0	6.1	0.8

注) 単位は%

表4-2-4 道徳の授業で子どもが身につけたもの（中学校教師）

	とても身についた	まあ身についた	あまり身につかなかった	まったく身につかなかった
A. 道徳的諸価値の適切な理解	0.8	73.9	24.9	0.4
B. 適切に道徳的に判断する力	4.5	73.9	21.6	0.0
C. 道徳的な心情や感性	9.4	75.9	14.7	0.0
D. 道徳的に行動しようという実践的意欲	5.3	68.2	25.3	1.2
E. トラブルなどを道徳の問題としてとらえる態度や姿勢	6.5	56.7	35.5	1.2
F. 道徳的な行動力や実践力	2.9	67.3	29.4	0.4
G. マナーやルール	15.9	71.8	11.4	0.8
H. 国や郷土を愛する心	2.9	38.5	51.2	7.4

注) 単位は%

教師が道徳の授業を行うにあたって重視する観点としては（表4-2-3）、9割前後の教師が、子どもに希望や勇気を与えること、子どもの規範意識を揺さぶること、子どもが自分の本音を表現したり多面的・多角的に考えたりすること、友だちの発言を聞く態度を重視している（「とても重視している」+「まあそう思う」：以下同様）。道徳の授業において、多くの教師が子どもに変化を与える観点を意識していることがわかる。また、子どもが日本人というよりも人間として必要なことや、人権感覚や人権尊重の精神を身に付けることも重視している。

さらに、道徳の授業における教師としての姿勢に関わっては、約7、8割の教師が、子どもたちが自分の課題や目標を見つける手助けをし、彼らと一緒に道徳を学ぶということを重視している。

次に、教師が道徳の授業を通して子どもがどのようなものを身につけたと考えているのかという点を確認する（表4-2-4）。最も多くの教師が子どもに身についたと思っていることは「マナーやルール」（87.7%）や「道徳的な心情や感性」（85.3%）だった。8割を超える回答者がいたこの2つに続いて回答者が多かったものは、「適切に道徳的に判断する力」「道徳的諸価値の適切な理解」「道徳的に行動しようという実践的意欲」「道徳的な行動力や実践力」であり、いずれも7割を超えている。多くの教師が、道徳の授業を通して、生徒が社会で道徳的な生活していく上で必要な規範、判断力、理解、意欲や行動力など、様々なものを身につけたと考えている。

これに対して、「国や郷土を愛する心」を身につけたと考える教師は4割程度に留まっており、この内容項目の教育だけが他に比べて極端に低い値となっている。

## 5. 効果的な実践

ここまで、教科とは異なる形で行われていた道徳の授業実践の特徴を記述してきた。最後に、どのような取組が効果を上げてきたのかを確認したい。

本研究に用いた調査票には、道徳の授業の効果を測る項目として、4段階の評定尺度で測った「道徳の授業はうまくいった」「道徳の授業を生徒たちは楽しんで」「道徳の授業で生徒が変わったという実感があった」の3項目があり、これらの各問について、「あてはまる(1)」を3点、「まああてはまる(2)」を2点、「あまりあてはまらない(3)」を1点、「あてはまらない(4)」を0点と得点化し、それらを合計した9点を満点とする【道徳の授業実践の成果得点】を作った。この【道徳の授業実践の成果得点】を従属変数とし、道徳の授業への取組み方や授業方法の工夫などを独立変数として、重回帰分析によってそれらの効果を確認した結果が、表5-1～表5-3-3である。なお、最後の分析(表5-3-3)以外はすべて「強制投入法」を用いた。

### 5.1. 効果ある実践は教師の努力次第

はじめに、効果ある実践を生み出す要因を概観する。この概観する分析で用いた独立変数は、「実践への意欲」「道徳の授業のウェイト」「保護者の期待」である。「実践への意欲」は、「道徳の授業は自分なりに工夫して行った」「道徳の授業は熱意を持って行った」の2項目を【道徳の授業実践の成果得点】と同様の手順で合計得点化したものを用いた。「道徳の授業のウェイト」は、教師の道徳の認知レベルの構えを問題とする変数として、道徳教育全体に占める道徳の授業のパーセンテージを用いた。「保護者の期待」は「道徳の授業への保護者の期待は大きかった」の回答を3点満点で得点化したものを用いた。

表5-1に示す通り、小学校でも中学校でも、「実践への意欲」と「保護者の期待」の2つが、実践の成果を左右する要因である。教師の授業への意欲がもっとも大きな要因であることは想定したとおりであったが、実践と直接関わらない保護者の期待が成果を左右するという興味深い結果が得られた。道徳の実践に力を注ぐことができるかどうかは、わが子の道徳性の発達を願う保護者の存在あってのものなのである。これと並んで興味深い結果が、道徳の授業の重視度を示す変数としてモデルに組み入れた「道徳の授業のウェイト」に有意差がなかったことである。道徳の授業の重視度は「実践への意欲」と同様、授業の取組に大きな影響を与えていると考えて、モデルに投入したが、2つは別物であることが明らかになった。道徳の授業の重視度が認知レベルの項目であることに注目するならば、具体的な取組に直接反映する意欲が成果を左右していることを示しているのかもしれない。

表5-1 「道徳の授業の成果」を従属変数とした回帰分析の結果  
(意欲的实践・道徳の授業のウェイト・家庭の期待)

モデル	小学校					中学校					
	標準化されていない係数		標準化係数		有意確率	標準化されていない係数		標準化係数		有意確率	
	B	標準誤差	ベータ	t		B	標準誤差	ベータ	t		
1 (定数)	1.673	.299			5.602	.000				4.172	.000
意欲的实践	.718	.082	.572	8.775	.000	.713	.065	.560	10.884	.000	
道徳の授業のウェイト	-.013	.027	-.029	-.474	.636	.013	.027	.024	.497	.620	
家庭の期待	.521	.131	.251	3.991	.000	.502	.120	.216	4.183	.000	
a. 従属変数 MORALUP	R2 乗	.497	調整済 R 2 乗	.487		R2 乗	.442	調整済 R 2 乗	.435		

注) 重回帰分析(強制投入法)

## 5.2. 成果を左右する実践プラン

前節において、道徳の授業の成果は、教師がどのように実践に取り組むかにかかっていることが明らかになった。本節では、実際にどのような取組によって、高い効果が出ているのかを確認していくことにしたい。調査票「教科化以前の道徳の授業の実施状況に関わる調査」では、実施状況を詳細に捉える必要から、導入、展開、終末という授業過程のそれぞれにおいて、具体的にどのような取組を行っているのかを確認している。そこで、授業のそれぞれの局面毎に取組の効果を確認する。

表5-2-1は導入に関わる取組の効果を確認したものである。小学校ではアイスブレイクや構成的グループエンカウンターを行うことが授業の成果に結びついている。授業の導入では、黒板に学習目標を書いたり、教師が教材文を読み聞かせたり朗読したりすることが一般的であるが、それらは授業の成果と関連がない。一方、中学校では、アイスブレイクや構成的グループエンカウンターをすることともに、授業の学習目標を黒板に書くことといった、子どもに授業の目標を意識させる方法も効果がある。

表5-2-1 「道徳の授業の成果」を従属変数とした回帰分析の結果(導入の工夫)

モデル	小学校					中学校				
	標準化されていない係数		標準化係数		有意確率	標準化されていない係数		標準化係数		有意確率
	B	標準誤差	ベータ	t		B	標準誤差	ベータ	t	
【導入の工夫】(定数)										
A. 授業の学習目標を黒板に書く						.302	.094	.196	3.209	.002
B. アイスブレイク、構成的グループエンカウンターをする	.698	.148	.350	4.715	.000	.573	.121	.290	4.718	.000
C. 教材文を教師が読み聞かせや朗読をする										
a. 従属変数 MORALUP	R2 乗	.165	調整済 R 2 乗	.149		R2 乗	.141	調整済 R 2 乗	.130	

注1) 重回帰分析(強制投入法)

注2) 5%水準で有意な項目のみ表中に数値を示した。

次に、授業の展開部分について見ていく。表5-2-2は教材・教具、表5-2-3は学習形態の効果を確認したものである。小学校については、ペープサートや人形、紙芝居、モラル・ジレンマ教材を用いたり、ディベートや役割演技や動作化、演劇化といった子どもが特定の役割を担う学習形態をしたりすることが、成果に影響を及ぼしている。一般的な道徳の授業は、副読本・資料集を用い、ペア学習、グループ(班)学習、クラス全体で深め合う議論といった話し合いをもとに展開されるが、そういっ

た展開は成果に結びついていない。

一方、中学校については、小学校と共通することとして、モラル・ジレンマ教材を用いたり、役割演技や動作化、演劇化を行ったりすることが成果と関係している。また、クラス全体で深め合う議論とともに、ソーシャル・スキル・トレーニングやアサーションなどの心理学的アプローチといった子どもたちが身につけるスキルを取入れた授業も成果を分けるものとなっている。

表5-2-2 「道徳の授業の成果」を従属変数とした回帰分析の結果（教材・教具）

モデル	小学校					中学校						
	標準化されていない係数		標準化係数		t	有意確率	標準化されていない係数		標準化係数		t	有意確率
	B	標準誤差	ベータ				B	標準誤差	ベータ			
【教材・教具】（定数）												
A. ベーパーサートや人形、紙芝居	.333	.142	.192	2.338	.021							
B. モラル・ジレンマ教材	.312	.142	.168	2.189	.030	.278	.121	.154	2.305	.022		
C. 他教科と同じような道徳の授業ノート												
D. 副読本・資料集												
E. 自作のワークシート												
F. 心の状態を表すパロメーター												
G. 地域人材やゲストスピーカー												
a. 従属変数 MORALUP	R2 乗	.171	調整済 R 2乗	.132		R2 乗	.091	調整済 R 2乗	.064			

注1) 重回帰分析（強制投入法）

注2) 5%水準で有意な項目のみ表中に数値を示した。

表5-2-3 「道徳の授業の成果」を従属変数とした回帰分析の結果（学習形態）

モデル	小学校					中学校						
	標準化されていない係数		標準化係数		t	有意確率	標準化されていない係数		標準化係数		t	有意確率
	B	標準誤差	ベータ				B	標準誤差	ベータ			
【学習形態】（定数）												
A. ペア学習												
B. グループ（班）学習												
C. ディベート	.326	.156	.175	2.086	.039							
D. クラス全体で深め合う議論						.303	.112	.173	2.698	.008		
E. 調べ学習												
F. 役割演技や動作化、演劇化	.413	.140	.257	2.954	.004	.267	.126	.147	2.121	.035		
G. 続きの語りづくりや登場人物への手紙												
H. ソーシャル・スキル・トレーニングやアサーションなどの心理学的アプローチ						.298	.116	.175	2.575	.011		
a. 従属変数 MORALUP	R2 乗	.220	調整済 R 2乗	.177		R2 乗	.187	調整済 R 2乗	.158			

注1) 重回帰分析（強制投入法）

注2) 5%水準で有意な項目のみ表中に数値を示した。

表5-2-4は終末部の取組の成果を表したものである。小学校の場合は、子どもにノートやワークシートに授業のまとめを書かせること、振り返りシートを用意すること、道徳の宿題を出すことといった、子どもに学習内容の振り返りをさせることが成果を左右する。一方、中学校ではそれらのことは特に成果と結びついておらず、むしろ子どもにまとめをさせないオープンエンドで授業を終ることが成果と関係している。



表5-2-4 「道徳の授業の成果」を従属変数とした回帰分析の結果  
(終末部の取組)

モデル	小学校					中学校				
	標準化されていない係数	標準化係数			有意確率	標準化されていない係数	標準化係数			有意確率
	B	標準誤差	ベータ	t		B	標準誤差	ベータ	t	
【終末部の取組み】(定数)										
A. ノートやワークシートに生徒に授業のまとめを書かせる	.394	.151	.208	2.613	.010					
B. オープンエンドで授業を終わる						.552	.140	.266	3.946	.000
C. 振り返りシートなどを用意している	.371	.129	.242	2.878	.005					
D. 道徳の宿題を出す	.557	.170	.252	3.284	.001					
a. 従属変数 MORALUP	R2 乗	.203	調整済 R 2 乗	.180		R2 乗	.088	調整済 R 2 乗	.071	

注1) 重回帰分析(強制投入法)

注2) 5%水準で有意な項目のみ表中に数値を示した。

次に、道徳の授業を行う際の重視する観点に関する結果を確認する(表5-2-5)。小学校においては、子どもに希望や勇気を与えることと、教師も子どもと一緒に道徳を学ぶことを重視することが成果に影響を与えている。中学校の場合も小学校と同様のことを重視することがポイントである。また、教師が、子どもが自分の課題や目標を見つける手助けをすることを重視することも、成果を左右することとなっている。

表5-2-5 「道徳の授業の成果」を従属変数とした回帰分析の結果  
(道徳の授業を行う際の重視する観点)

モデル	小学校					中学校				
	標準化されていない係数	標準化係数			有意確率	標準化されていない係数	標準化係数			有意確率
	B	標準誤差	ベータ	t		B	標準誤差	ベータ	t	
1 (定数)										
A. 生徒たちが自分の課題や目標を見つける手助けをする						.410	.154	.177	2.669	.008
B. 生徒たちに希望や勇気を与える	.624	.230	.233	2.709	.008	.355	.164	.146	2.169	.031
C. 生徒の規範感覚を揺さぶる										
D. 生徒が自分の本音を表現する										
E. 友だちの発言を聞く態度										
F. 教師自身の道徳観を生徒に伝える										
G. 教師も生徒と一緒に道徳を学ぶ	.453	.190	.222	2.381	0.19	.444	.150	.207	2.958	.003
H. 生徒たちが多面的、多角的に考える										
I. 未来の日本人を育てているという使命感										
J. 登場人物の気持ちを共感的にわかること										
K. 日本人というよりも人間として必要なことを身に付ける										
L. 人権感覚や人権尊重の精神										
a. 従属変数 MORALUP	R2 乗	.284	調整済 R 2 乗	.224		R2 乗	.267	調整済 R 2 乗	.228	

注1) 重回帰分析(強制投入法)

注2) 5%水準で有意な項目のみ表中に数値を示した。

表5-2-6は授業における教師の役割に関するものである。小学校においては、教師が授業中に別の視点や考え方を提示することや、子どもの意見や感想にコメントを書いてかえすことが成果と関係している。子どもに新たな気づきを与え、物事を多面的に考えさせたり、個々の子どもの学習状況を把握したりする実践が成果に結びついていると考えられる。

他方、中学校について、教師が授業の学習内容のまとめをすることは逆効果である

という結果であった。それは、表5-2-4の「オープンエンドで授業を終わる」ことにおいて有意差があったという結果と同様の傾向を示しており、教師がまとめをしたり、答えを示したりするのではなく、子ども一人ひとりに考えさせることが重要であると推察される。中学校では、子どもの感想などをファイリングすることも成果と関連している。個々の子どもの成長を理解するための取組を行うことが成果と結びついていることがわかる。

なお、小・中学校ともに、教師が体験談や説話を話ししたり、学習内容を生徒の生活に関連づけたりすることは成果を左右するものとはなっていないということがわかった。実施状況を整理した際に確認したように多くの教師がそれらのことを授業中に行っているのだが、それらは授業の成果に関連がないという結果となった。

表5-2-6 「道徳の授業の成果」を従属変数とした回帰分析の結果  
(授業における教師の役割)

モデル	小学校					中学校				
	標準化されていない係数 B	標準誤差	標準化係数 ベータ	t	有意確率	標準化されていない係数 B	標準誤差	標準化係数 ベータ	t	有意確率
【授業における教師の役割】 (定義)										
A. 授業中に教師が別の視点や考え方を提示することがある	.525	.218	.204	2.409	.017					
B. 授業の学習内容のまとめを教師がする						-.341	.131	-.168	-2.612	.010
C. 教師が体験談や説話を話す										
D. 学習内容を生徒の生活に関連づける										
E. 生徒の意見や感想にコメントを書いてかえす	.381	.139	.227	2.738	.007					
F. 生徒の感想などをファイリングしている						.277	.105	.175	2.624	.009
a. 従属変数 MORALUP	R2 乗	.164	調整済 R 2 乗	.130		R2 乗	.0135	調整済 R 2 乗	.113	

注1) 重回帰分析(強制投入法)  
注2) 5%水準で有意な項目のみ表中に数値を示した。

### 5.3. 実践への取組方の影響

表5-3-1は実践の公開性の影響を確認したものである。小学校では、実践を同僚、管理職、保護者に公開しているかどうかは、成果を左右するものにはなっていないことがわかった。しかし、中学校の場合は、道徳の授業を保護者に公開したり、授業で使った資料や副教材を同僚に紹介したりすることが、成果と関連しているという結果が得られた。

ここで注目したいことは、小・中学校ともに、道徳の授業を同僚や管理職に見てもらったことと成果との間に有意差が確認できなかったことである。教師は同僚や管理職に自身の授業を見てもらい、彼らからアドバイスを得て、授業改善を行っていくと考えられるが、本調査では授業を見てもらうだけでは、成果の向上につながらないことを示す結果となった。生徒の生活と結びついた道徳という学習課題の特質が、こうした結果につながっているのかもしれない。中学校で、保護者への公開が成果につながることを示されたことも、これに関連して解釈することが可能だろう。子どもの生活や成長に関わる学習だからこそ、家庭とのつながりが重要なかもしれない。

表 5-3-1 「道徳の授業の成果」を従属変数とした回帰分析の結果（実践の公開性）

モデル	小学校					中学校						
	標準化されていない係数		標準化係数		t	有意確率	標準化されていない係数		標準化係数			
	B	標準誤差	ベータ				B	標準誤差	ベータ	t	有意確率	
1 (定数)												
A. 道徳の授業を同僚や管理職に見てもらった												
B. 道徳の授業を保護者に公開した												
C. 授業で使った資料や副教材を同僚に紹介した						.192	.077	.149	2.493	.013		
D. 授業で使った資料や副教材を管理職に報告した						.528	.117	.317	4.511	.000		
E. 同僚と一緒に授業を作った												
a. 従属変数 MORALUP	R2 乗	.072	調整済 R 2 乗	.042		R2 乗	.235	調整済 R 2 乗	.219			

注1) 重回帰分析（強制投入法）  
注2) 5%水準で有意な項目のみ表中に数値を示した。

表 5-3-2 は道徳教育への取組に関する分析結果である。小学校については、日頃から道徳の授業で使える題材や資料を探していることが、成果を左右させる行為となっている。日常的に道徳の題材などに対して敏感であることが重要なのであろう。また、教科の授業の際に道徳教育を意識していることが成果と関連している。だが、教科や特別活動との関連性を意識することは、負の影響をもたらすようである。

一方、中学校の場合は、教育活動全体で道徳教育を意識して指導を行っていることが、道徳の授業の成果に影響を及ぼしている。また、日頃から道徳の授業で使える題材や資料を探し、教科や特別活動との関連性を意識しつつ、子どもの実態や教室の現実に応じた授業を行うことが成果に結びついている。

表 5-3-2 「道徳の授業の成果」を従属変数とした回帰分析の結果（道徳教育への取組）

モデル	小学校					中学校						
	標準化されていない係数		標準化係数		t	有意確率	標準化されていない係数		標準化係数			
	B	標準誤差	ベータ				B	標準誤差	ベータ	t	有意確率	
道徳教育への取り組み（定数）												
A. 教育活動全体で道徳教育を意識して指導を行っている								.373	.152	.159	2.456	.015
B. 保護者に家庭でも道徳教育を意識するように依頼している												
C. 教科の授業の際に道徳教育を意識している	.723	.188	.342	3.850	.000							
D. 道徳性の発達段階を意識している												
E. 学校の特色や課題に応じた道徳教育を行っている												
F. 日頃から道徳の授業で使える題材や資料を探している	.428	.177	.231	2.422	.017	.467	.124	.245	3.772	.000		
G. 複数の価値を関連させて授業を行っている												
H. 教科や特別活動との関連性を意識している	-.410	.188	-.187	-2.175	.031	.311	.148	.149	2.101	.037		
I. 生徒の実態や教室の現実に応じた授業を行っている						.308	.153	.127	2.010	.046		
J. 道徳の授業の学習内容の系統性や連続性を意識している												
K. 新しい道徳の授業づくりや教育方法について意欲している												
a. 従属変数 MORALUP	R2 乗	.330	調整済 R 2 乗	.278		R2 乗	.348	調整済 R 2 乗	.317			

注1) 重回帰分析（強制投入法）  
注2) 5%水準で有意な項目のみ表中に数値を示した。

表 5-3-3 は、第1節で確認した「意欲的实践」「道徳の授業のウェイト」「家庭

の期待」に、ここまで独立変数としてきた道徳の授業ツールの一つひとつを採用している場合に1点とカウントし、合計得点化して作った「多様な教授法」を独立変数に加えて分析した結果である。なお、この分析では探索的な意味合いから、ステップワイズ法を用いた。

小学校では、「意欲的实践」が最も強い影響力があることから、教師の努力が最重要であることが読み取れる。また、「家庭の期待」も一定程度、成果を左右する要因になっている。さらに、影響力は低いものの、「多様な教授法」も成果をあげる要因になっていることがわかる。この3変数を用いたモデルがR<sup>2</sup>が.485と最も高い値を示した。また、中学校の場合も、小学校と同様の3項目が成果に関わっているが、特に教師の努力の影響力が大きいことが明らかになった。小中共に興味深いことに、具体的な意欲的な取組を示すものと想定して組み込んだ変数「多様な教授法」よりも、「家庭の期待」が上位に位置づけられた。保護者の理解をいかにとりつけ、共に子どもの道徳性の成長を願うところにまで持って行けるかが、道徳の授業の成果を高めるためには重要なものとなる。

表5-3-3 「道徳の授業の成果」を従属変数とした回帰分析の結果  
(意欲的实践・道徳の授業のウェイト・家庭の期待・多様な教授法)

モデル		小学校					中学校						
		標準化されていない係数		標準化係数		t	有意確率	標準化されていない係数		標準化係数		t	有意確率
		B	標準誤差	ベータ				B	標準誤差	ベータ			
1	(定数) 意欲的实践	2.068 .770	.325 .083			6.360 9.226	.000 .000	1.596 .796	.276 .065			5.787 12.274	.000 .000
2	(定数) 意欲的实践 家庭の期待	1.873 .622 .547	.313 .088 .139			5.993 7.098 3.928	.000 .000 .000	1.309 .710 .590	.270 .065 .127			4.842 10.968 4.636	.000 .000 .000
3	(定数) 意欲的实践 家庭の期待 多様な教授法	1.627 .519 .473 .061	.332 .101 .142 .030			4.899 5.163 3.325 2.016	.000 .000 .001 .046	.727 .670 .456 .082	.321 .065 .131 .026			2.263 10.379 3.473 3.199	.025 .000 .001 .002
a.	従属変数 MORALUP	R2 乗	.475	調整済 R 2 乗	.462			R2 乗	.494	調整済 R 2 乗	.487		

注1) 重回帰分析(ステップワイズ法)

注2) 投入した項目は「意欲的实践」、「道徳の授業のウェイト」、「家庭の期待」。「道徳の授業のウェイト」は5%水準で排除された。

## 6. 道徳の教科化前夜の学校

本報告は、道徳の時間の「特別の教科」化を目前に控えた、教科化前の道徳の時間の実施状況をデータ化しておくことを目的としている。その作業の中で、現在の授業と小・中学校教師の取組み方の特徴が明らかになった。それらの確認をする前に、データを読み解く上で留意すべき重要な本調査のデータの性質を指摘しておかなければならない。

筆者らの研究チームのメンバーの何人かは、今回の研究と並行して、現在大きな社会問題となっている教師の多忙解消という課題に関わっているため、学校現場の協力的にはできない本研究課題の実施にあたって、可能な限り現場教師の仕事を増やさない方法をとることを心がけた。そのため本研究ではWeb調査を選択したが、これにより、回答者が道徳教育や現在の教育改革の動向に強い関心を持っている教師に

偏った可能性がある。結果報告の中で言及した、熱意を持って授業を行っている教師や授業を行うにあたって様々な工夫をしている教師が多かったことは、このことの影響があるかもしれない。そこで、最後に改めて、回答者の道徳の授業の実施状況を確認しておきたい。

表 6-1 担任をするクラスで行った道徳の授業時数

	0	3	5	7	8	10	12	15	16	17	18	20	21	23	24	25
小学校 教師	3 1.8%	1 0.6%	1 0.6%	0 0.0%	0 0.0%	2 1.2%	0 0.0%	1 0.6%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	6 3.7%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	4 2.4%
中学校 教師	2 0.8%	2 0.8%	6 2.5%	1 0.4%	2 0.8%	16 6.7%	2 0.8%	12 5.0%	3 1.3%	1 0.4%	1 0.4%	32 13.3%	1 0.4%	2 0.8%	1 0.4%	11 4.6%
	26	28	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	63
小学校 教師	0 0.0%	0 0.0%	6 3.7%	1 0.6%	1 0.6%	2 1.2%	3 1.8%	76 46.3%	19 11.6%	15 9.1%	8 4.9%	4 2.4%	9 5.5%	1 0.6%	1 0.6%	0 0.0%
中学校 教師	2 0.8%	3 1.3%	38 15.8%	0 0.0%	3 1.3%	2 0.8%	6 2.5%	74 30.8%	6 2.5%	7 2.9%	0 0.0%	1 0.4%	1 0.4%	0 0.0%	1 0.4%	1 0.4%

表 6-1 は「担任をするクラスで行った道徳の授業時数」を示したものである。最少は 0、最多は中学校の 63 時間であった。学習指導要領で規定されている 35 時間以上の実施をしている教師は小学校では 8 割、中学校は 4 割弱であった。一方 20 時間以下の実施数と回答した教師は、小学校では 1 割以下だが、中学校では 3 割程度いた。

以上の結果を見れば、今回の回答者は、公式的な回答をしているわけではなく、実態に基づいた回答をしていると評価することができる。また、実施時間数が少ない教師も決して少ないと言えない人数含まれている。したがって、ある程度一般性のある結果として議論することが許されるものと判断してよいだろう。

表 6-2 は、様々なタイプの授業毎の実施時間数を確認したものである。なお、以下の平均値は、表 6-1 で 1 名だけかけ離れた実施数となっている 63 時間のケースと特別支援学級担任を含む 0 時間のケースを除外して集計を行った。

平均の授業実施数は小学校では 33 時間、中学校は 27 時間、そのうち副読本に代表される読み物教材を使った授業は小学校 21 時間、中学校 15 時間と、小中共に 6 割程度を、読み物教材を使った授業を行っていることがわかる。これは 4 割以上の授業を副読本以外で行っていることを意味しており、こうしたところに教師一人ひとりの工夫が行われているのではないと思われる。その 1 つである独自教材を使った授業は、小学校は 5 時間、中学校は 9 時間であり、これらの 2 つのタイプで授業のほぼ 8 割が占められている。

今回の調査では、教科化に伴って強調されている対話的な学習や生活と結びついた学習、いじめや情報モラルをテーマとした授業などの実施状況についても確認したが、表に示されているように、話し合い活動を組み入れた授業は小学校では 19 時間、中学校では 13 時間行われ、4 割前後の授業で生活上の問題が扱われている。いじめは 4 時間程度、情報モラルも 1、2 時間実施されている。近年の新しい教育課題に関し

ても、バランス良く取組み、実施していることが明らかになった。

表6-2 様々なタイプの授業毎の実施時間数

1	担任をするクラスで行った道徳の授業時数	：小【33.4】時間	中【26.7】時間
2	その内の ほぼ指導書通りに行った授業	：小【22.7】時間位	中【13.1】時間位
3	その内の 独自教材を使った授業	：小【5.2】時間位	中【8.8】時間位
4	その内の 読み物教材を使った授業	：小【20.9】時間位	中【14.7】時間位
5	その内の 話し合い活動を組み入れた授業	：小【18.8】時間位	中【12.7】時間位
6	その内の 生徒の生活上の問題を扱った授業	：小【9.1】時間位	中【7.1】時間位
7	その内の いじめ対策を意識した授業	：小【4.0】時間位	中【3.4】時間位
8	その内の 情報モラルに関わる授業	：小【1.8】時間位	中【1.6】時間位
9	その内の 社会的な問題を意識した授業	：小【4.3】時間位	中【4.2】時間位

道徳の教科化の理由としては、学校現場で学習指導要領に定められた時間数の道徳の授業が厳正に実施されていない問題が指摘されてきた。この問題は、今回の調査の結果でも明らかになった。規定された時間数以上の授業を行っている、道徳に熱心な教師がいる一方で、極端に実施時数の少ない教師もおり、平均授業数は規定の数を下回っている。実際、筆者らが現職教員に行ったヒアリングの結果でも、教科の授業が遅れてきたときに埋め合わせるために使える時間が道徳の時間しかないことを指摘する声が多く聞かれた。しかし、そうした時間数の問題はあるにしても、実際に行う1時間1時間の授業を、子どもたちに価値のある学習にしようと工夫し、熱意を持って取り組んできたのが、教師なのである。今回の調査結果には、そうした教師の姿が表れている。

教科化によって道徳にも教科書ができる。教科の学習と同様に、教科書は、その通りに授業を進めれば、授業が完成するようになってきている。だからほとんどの教科書には発問までも載っている。これは、授業の準備をする時間を勤務時間内に十分にとることができていない現在の教師の教育環境や学校教育の現実の中で、学習指導要領に厳格に基づく教育を実現し、すべての教師に等しく道徳を学ぶ機会を保証しようという文部科学省の苦肉の策だろう。教師の多忙を解消しなければならない正当な社会的要請の中で、道徳の授業を厳正に実施させるためには、時間をかけないで実施できるものにしないのは必然である。35時間授業ができるティーチング・マニュアルを用意することは制度的な整備として必須なのである。

しかし、問題は、そのような道徳の授業になったときに、これまで以上に熱意を持って道徳の授業に臨むことができるようになるのか、ということだろう。これまで以上にとは言わない。今回の調査結果に示されている、1時間1時間を熱意を持って、子どもの現実に対応し、子どもの問題の解決に役立つ授業を実施しようと工夫をしている教師たちの努力を正当に認め、支えるような教育環境が整うのだろうか。

課程制をとる日本の教育では、授業時数の徹底は必須であり、そこを崩すことは難しい。しかし、厳格さが犠牲にするものは、予想以上に大きいかもしれない。現状において子どもの現実に対応した授業づくりを行っている教師がたくさんいることが明

らかになっただけに、こうした危惧は大きくなる。

来年平成30年度より小学校で「特別の教科 道徳」は開始される。平成31年度には中学校も完全実施となる。今年6月に『学習指導要領解説編』の改訂版が公開され、教科書も決定したことで、実施に向けての準備は加速度を上げて進んでいくことになるだろう。

最後に、平成28年度時点での教科化に向けての学校現場の準備状況を確認しておきたい。平成28年度に参加した道徳の教科化に関する校内研修の平均回数は、小学校教師が1.3回、中学校教師が1.0回であった。また、校外研究は小学校教師1.0回、中学校教師0.9回であった。小・中学校教師ともに、年2回程度の研修を受けたようである。

研修内容は新学習指導要領と「特別の教科 道徳」の教育内容・方法・評価が多く、いずれも小・中学校ともに5割前後が研修を受けたと回答している（表6-3）。注目しなければならないことは、小学校と中学校は開始年度がずれているにもかかわらず、研修の進み方が一致していることだろう。これは、先行して開始される小学校でも、平成28年度の時点では特別な対応、特別な研修が行われていないことを意味する。道徳に関する学校指導体制についての研修や、先行事例に関する研修が2割前後に留まっていることから、同様のことはうかがえる。

表6-3 道徳の教科化に関する研修内容

	小学校教師	中学校教師
1. 道徳教育の原理について	31.7	29.8
2. 新学習指導要領について	53.9	47.6
3. 「特別の教科 道徳」の教育内容について	56.3	56.3
4. 「特別の教科 道徳」の教育方法について	42.5	41.1
5. 「特別の教科 道徳」の評価について	48.5	48.4
6. 道徳に関する学校指導体制について	22.8	22.2
7. 他校等の先行事例について	17.4	16.9
8. その他	6.0	3.2

注) 単位は%。なお、カイ二乗検定の結果5%水準で有意差はなかった。

表 6 - 4 「特別の教科 道徳」に関する準備状況についての意見

		とても そう思う	まあ そう思う	あまり そう思わない	まったく そう思わない
A. すぐにでも道徳の教科化に対応できる	小学校教師	2.4	22.9	54.8	19.9
	中学校教師	3.2	20.2	46.0	30.6
B. 道徳が「特別の教科」になったら教え方は変わる	小学校教師	4.2	30.1	56.6	9.0
	中学校教師	11.3	31.0	47.2	10.5
C. 道徳の評価を行うことに自信がない	小学校教師	40.4	39.8	18.7	1.2
	中学校教師	42.9	35.6	17.0	4.5
D. 道徳教育推進教師になりたい	小学校教師	3.0	11.4	45.2	40.4
	中学校教師	4.1	10.2	39.8	45.9
E. 道徳が「特別の教科」になったらやりやすくなる	小学校教師	0.0	13.9	53.0	33.1
	中学校教師	1.2	12.6	48.2	38.1
F. 道徳に教科書ができるのはありがたい	小学校教師	9.0	49.4	24.1	17.5
	中学校教師	8.9	32.4	34.4	24.3
G. 道徳の教科化で日本人の価値観は変わる	小学校教師	1.2	19.3	50.6	28.9
	中学校教師	3.6	18.6	50.6	27.1
H. 道徳が「特別の教科」になっても道徳教育は本質的に変わらない	小学校教師	34.5	46.7	15.8	3.0
	中学校教師	36.6	47.6	10.6	5.3
I. 道徳が「特別の教科」になったら自分で資料を探さなくなる	小学校教師	3.0	21.7	55.4	19.9
	中学校教師	4.5	22.7	47.8	25.1

注) 単位は%

では、1人1人の教師の準備は整っているだろうか(表6-4)。「すぐにでも道徳の教科化に対応できる」と考えている教師は小学校25.3%、中学校23.4%と少なく、小中ともに4分の3の教師は不安を感じている(「とてもそう思う」+「まあそう思う」:以下同様)。特に、教科になることで、新たに必須となる評価については、小中共に8割ほどが自信がないと回答している。

また教科化に対する意識としては、「道徳が「特別の教科」になったらやりやすくなる」と回答している教師は小中共に1割程度であり、教科化をポジティブに受け止めている教師は少ない。

ただ、「道徳に教科書ができるのはありがたい」については小学校では6割、中学校でも4割が好意的に受け止めている。この評価については慎重に捉える必要がある。小学校と中学校の評価が若干分かれているが、これは道徳の授業で教師が実際的にねらいとしているものが小学校と中学校とで異なっているからだと考えられる。5章で確認したように、小学校と中学校でも効果のある実践が異なっていたが、これらは中学校での実践が子どもの生活とのつながりをより重視しているからであると解釈することができる。教科書に対する評価の違いもこの点に関わっているものと推察される。

教科書ができたことは、教科化のプランの中では比較的好意的に教師に受け入れられているが、生活とのつながりを重視すればするほど、それをを用いることは逆に足かせになりかねない。その調整は授業プランの作成やワークシートの作成という形で行わなければならない。そうした工夫を教師たちができる体制を作ることができるかが、大きな課題となるだろう。学校は既に教科化に対応できるだけの、道徳の授業の資源を持ち、新しいツールを用いた実践の経験を蓄積している。そうしたものを有効に活用しつつ、保護者を巻き込みながら、具体的現実的な子どもの問題により適切



に対応していける道徳の授業の実施体制を整えることは、効果的な道徳教育の成否を左右する最重要課題と言ってよいだろう。しかし、その中心的な役割を担う道徳教育推進教師になりたい教師は、現場にわずかに1割しかいないのである。

調査では、道徳の教科化によって道徳は変わるのかを、「道徳の教科化で日本人の価値観は変わる」「道徳が『特別の教科』になっても道徳教育は本質的に変わらない」という3つの問いで確認したが、日本人の価値観も道徳教育も変わらないと考える教師が8割近いという結果が得られた。そもそも何を変えるための改革なのかという疑問が、多くの教師の本音なのかもしれない。この疑問を抱えたまま、改革に意欲を持って取り組むことは容易ではないだろう。つまりそれは、この改革がビジョンのない改革だからだろう。この改革は「子どものために」という視点を欠いている。ほとんどの教育改革と同様、この改革も「子どものために」という願いから発したものではない。現場で教師が最も大事にしているのはこの視点である。学校現場は実施までの期間に、子どものための道徳教育の改革であるというビジョンを共有するための研修に取り組まなければならないのである。

注

- 1) 紅林伸幸「他者尊重型道徳から価値共有型道徳へ—学習指導要領「特別の教科道徳」を読む—」(紅林伸幸『常葉大学教職大学院研究紀要』第3号, 2017年3月, pp.63 - 69)
- 2) 平成28～32年度科学研究費助成事業(基盤研究(B)課題番号:16H03788「道徳の教科化と教育の保守化をめぐる学校現場の政策受容過程に関する総合的研究」(研究代表者 紅林伸幸)

[付記]本研究は、平成28～32年度科学研究費助成事業(基盤研究(B)課題番号:16H03788「道徳の教科化と教育の保守化をめぐる学校現場の政策受容過程に関する総合的研究」(研究代表者 紅林伸幸)の交付を受けた。

