

# 小・中学校における「特別の教科 道徳」の授業の実施状況

－ 2021 年度質問紙調査の結果から －

紅林伸幸, 鈴木和正, 川村 光<sup>\*1</sup>,  
越智康詞<sup>\*2</sup>, 中村瑛仁<sup>\*3</sup>, 富江英俊<sup>\*4</sup>

Implementation Status of “Special Subject: Morality” Classes in  
Elementary and Junior High Schools  
: Results of a Questionnaire Survey Conducted in 2021

KUREBAYASHI Nobuyuki, SUZUKI Kazumasa, KAWAMURA Akira<sup>\*1</sup>,  
OCHI Yasushi<sup>\*2</sup>, NAKAMURA Akihito<sup>\*3</sup>, TOMIE Hidetoshi<sup>\*4</sup>

2022 年 11 月 4 日受理

## 抄 録

道徳が教科化され、学校現場では、道徳の授業が「特別の教科 道徳」として実施されている。道徳の教科化という大きな転換が、学校教育に何をもたらしたのかを確認するために、Web アンケート調査『「特別の教科 道徳」の授業実施状況に関する調査』を実施した。本報告はその第一次報告である。道徳の授業がうまくいった教師とうまくいかなかった教師の回答を比較した結果、教育効果の高い授業では教師が授業過程のあらゆる場面で積極的に新しい実践のアイデアを採り入れ、工夫していることが明らかになった。また、小学校と中学校では、効果の現れ方が異なっており、発達段階に応じた授業の工夫が重要であることや、小学校では集団の中での道徳性が重視され、中学校では自分の人生をよりよく生きようとするのが重視されていることが明らかになった。個々の教師がしっかりと自身の願いや目的を持って授業を工夫して完成させることが高い教育効果をもたらす。

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

## 1. はじめに

道徳が教科化され、「特別の教科 道徳」が 2018 年度には小学校に、そして 2019 年度より中学校に新設された。良くも悪くも、戦後一貫して教科として扱われること

<sup>\*1</sup> 関西国際大学

<sup>\*2</sup> 信州大学

<sup>\*3</sup> 京都教育大学

<sup>\*4</sup> 関西学院大学

を頑なに拒んできた道徳の授業であるが、教科化してほんの数年しか立っていないにもかかわらず、学校現場は大きな混乱なく、それを受け止め、ほとんどの教師はすでにほぼ当たり前のこととしてそれを実施しているように見える。もちろん、それは、「特別の教科 道徳」が適正に行われているということではない。相変わらず年間 35 時間（34 時間）の時数を確保できていない教室があることは漏れ聞かし、評価に関してもネット上の文言をコピペしているという話も耳にする。もちろん、授業の質が向上したかどうかとも検証されてはいない。道徳が教科化されて、何がどのように変わったのだろうか。

我々研究チームは、2015 年に急ぎ道徳教育実態調査プロジェクトを立ち上げ、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(B)（「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」【課題番号 16H03788】）の助成を受けて、教科化前後の道徳の授業と道徳教育の実施状況を比較検討する作業に取り組んできた。「特別の教科 道徳」の開始直前の 2017 年 3 月に、2016 年度の道徳の授業の実施状況を確認する Web アンケート調査）実施し、2022 年 3 月に「特別の教科 道徳」として実施した 2021 年度の授業実績について、同じ対象地域の教師に対して Web アンケート調査を実施した。当初計画では教科化後の実態調査は 2020 年度に実施する予定であったが、新型コロナウイルスの対策下では比較調査の対象となりえる通常の道徳の授業のデータを得ることはできないと考え、実施を延期した。2021 年度も現場の感染症対策は継続したが、対策が日常化し、感染症対策の授業への影響を特別視する必要はなくなったと判断し、調査の実施に踏み切った。本報告は 2021 年度実績に関わる調査結果報告である。2016 年度調査の結果は、教科化前の道徳の授業の実態としてすでに公表済みであるため、直接、比較の結果報告を行うことも考えたが、調査対象校をはじめ学校現場への結果の還元という点では、現在の実施状況に関する特徴を紹介することが重要であると判断し、第一次報告では 2021 年度調査単独の結果報告を行うことにした。

質問紙調査の第一次報告は、学校種別の集計値を紹介することが一般的だが、学校現場への有効な還元が重要との判断から、本報告では、教育効果の高い実践の特徴に焦点を当て、クロス集計データを用いることにした。なお、2016 年度調査では、小学校でも、中学校でも、「意欲的实践」「多様な教授法」「家庭の期待」の 3 つが道徳の授業の成果に正の効果を持っていることが確認されている（紅林他 2017）。そこで、本報告では、客観的な効果の高さを測る指標でなく、教師自身が意欲的に取り組み、教授法を工夫するための原動力となる主観的な効果の自覚が重要と考え、本調査において用意した効果の指標の中で、教師自身に「道徳の授業はうまくいった」かどうかを直接尋ねた結果を用いて、うまくいったと考える教師とそうでない教師の道徳の授業の実施状況の比較を通して、基本的な結果の紹介を行う。

## 2. 調査概要

「『特別の教科 道徳』の授業実態調査」は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤

研究(B)（「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」【課題番号 16H03788】）の助成を受けて2016年度末（2017年3月）と2021年度末（2022年3月）に実施した。2016年度に全国14都府県でランダムに抽出した対象校に、学級担任を務める全教師に回答マニュアルを配布するよう依頼し、教師個人の判断で調査票サイトにアクセスし、Webアンケートに協力してもらった。2021年度実施調査（『特別の教科 道徳』の授業実施状況に関する調査）は小学校840校（各地区60校）、中学校560校（各地区40校）に調査依頼を行い、有効回答票716票（一部ペーパーによる回答 小学校教師407名、中学校教師309名）を回収した（表1参照）。なお、管理職による調査票の配布と教師個人の回答の2段階で調査協力が選択的に行われていることから正確な回収率は算出できないが、概数値で10%である。

表1 サンプルの概要

単位：名

	小学校教諭	中学校教諭	小学校教諭		中学校教諭	
			道徳の授業はうまうまいった	うまうまいかなかった	道徳の授業はうまうまいった	うまうまいかなかった
回答者数（度数）	407	309	280	127	195	114

注）「道徳の授業はうまうまいった」は2021年度の「道徳の授業はうまうまいった」という項目に対する回答で、「とてもあてはまる」あるいは「まああてはまる」と回答した教師の合計、「うまうまいかなかった」はその項目で「あまりあてはまらない」あるいは「まったくあてはまらない」と回答した者の合計である。（※以下の項目も同様）

### 3. 道徳の授業の工夫

道徳の授業がうまうまいった教師とうまうまいかなかった教師の全般的な授業の状況について確認したものが、表2である。論理的には道徳の授業がうまうまいったかどうかは従属変数に位置するが、その場合に独立変数となる要因項目は回答の偏りが大きいものが多くなることから、以下の分析では、道徳の授業がうまうまいったかどうかを独立変数としてクロス集計を行う。

さて、「道徳の授業を生徒たちは楽しんでいた」「道徳の授業への保護者の期待は大きかった」「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」「道徳の授業で生徒が変わったという実感があった」「道徳の授業の準備に時間がかからなかった」「道徳の評価は適切にできた」の7項目について確認したところ、小学校教師も中学校教師も、授業がうまうまいったと自己評価している人は、9割以上が授業を自分なりに工夫をして、熱意を持って行ったと回答している。また、生徒が楽しんでいたという回答も9割前後と高い。授業がうまうまいかなかった人も自身の授業への取り組みは工夫をし、熱意を持って行っている人は7割を超えており、そうした努力にもかかわらず十分な達成感を得られていない教師が多数いることが明らかになった。その差を生み出しているものを知る手がかりとなるのは、まず教育効果に関する結果だろう。「生徒たちが楽しんでいた」と「生徒たちが変わった」という教育効果については、自己評価の低い教師の指摘が少なくなっている。また、同様に

差が多い項目としては「保護者の期待」がある。これは、教師の達成感の決め手になっている訳ではないが、道徳の授業に力を注ぎやすい条件として、両者の差につながる重要な要因となっているものと考えられる。

表2 道徳の授業の全般的な状況について

	小学校教諭	中学校教諭	小学校教諭		中学校教諭	
			道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった
B 道徳の授業を生徒たちは楽しんでいた	85.3%	> 72.3%	93.9%	> 66.1%	88.3%	> 44.7%
C 道徳の授業への保護者の期待は大きかった	33.2%	> 20.5%	41.8%	> 14.2%	26.8%	> 9.7%
D 道徳の授業は自分なりに工夫して行った	84.3%	< 90.0%	90.4%	> 70.9%	96.9%	> 78.1%
E 道徳の授業は熱意を持って行った	86.5%	85.5%	92.1%	> 74.0%	92.9%	> 72.8%
F 道徳の授業で生徒が変わったという実感があった	61.9%	57.0%	73.9%	> 35.4%	69.2%	> 36.0%
G 道徳の授業の準備に時間がかからなかった	47.0%	> 28.7%	52.1%	> 35.7%	31.6%	23.7%
H 道徳の評価は適切にできた	71.3%	68.6%	81.7%	> 48.4%	76.9%	> 54.4%

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

それでは、授業の序盤部から学習評価に至るまで、授業の局面局面を具体的に取り上げて、教師のそれぞれの取り組みの効果を確認した結果を見ていこう。本調査では、「授業の序盤部」「教材・教具」「授業形態等」「指導過程等」「終盤部の取り組み」「評価」のそれぞれについていくつかの具体的な工夫の例を挙げてそれらの実施状況を確認し、効果を検討した。

授業の序盤部における効果的な工夫や取り組みとしては、「授業で扱う内容項目を黒板に書く」「内容項目とは別に本時の学習目標を黒板に書く」「序盤にアイスブレイクや構成的グループエンカウンターなどをする」「教材文を教師が読み聞かせたり、朗読したりする」「授業前に教材文や資料を子供に読んでおさせる」の5項目を用意した。表3に示すように、小学校では「授業で扱う内容項目を黒板に書く」「アイスブレイクや構成的グループエンカウンターなどをする」「授業前に教材文や資料を子供に読んでおさせる」に有意差が確認された。ただし、それぞれを行っている教師数は、8割弱、4割強、2割強と、大きく異なっている。また、中学校では、「内容項目とは別に本時の学習目標を黒板に書く」「教材文を教師が読み聞かせや朗読をする」に有意差が確認されたが、それぞれの実施度は、小学校の結果と同様、大きく異なっ

表3 序盤部の工夫

	小学校教諭	中学校教諭	小学校教諭		中学校教諭	
			道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった
A 授業で扱う内容項目を黒板に書く	74.7%	> 63.8%	77.9%	> 67.7%	67.2%	57.9%
B 内容項目とは別に本時の学習目標を黒板に書く	71.7%	> 63.5%	73.9%	66.9%	67.9%	> 56.1%
C 序盤にアイスブレイクや構成的グループエンカウンターなどをする	38.9%	< 59.0%	44.1%	> 27.6%	61.2%	55.3%
D 教材文を教師が読み聞かせたり、朗読したりする	95.8%	> 85.1%	96.4%	94.5%	86.7%	82.5%
E 授業前に教材文や資料を子供に読んでおさせる	19.7%	16.2%	23.6%	> 11.0%	19.9%	> 9.7%

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

ている。現場で教師たちが子供たちの発達段階等も考慮し、それぞれに教育効果を高めようと努力していることが明らかになった。なお、「教材文を教師が読み聞かせたり、朗読したりする」は、有意差が確認されなかった。だが、小・中学校共に自己評価の高低にかかわらず実施率が高く、道徳の授業の初期値として授業を支えているものと理解できるので、効果がないと安易に判断してはならないだろう。

教材・教具については、表4左欄の小・中学校の実施率からわかるように、中学校の「タブレットやパソコン」が7割の実施率で比較的高い値を示しているほかは、全員が共通に採用しているものが少なく、全教師が採用しているというような定番の工夫がないことが明らかになった。しかし、同時に、そのほとんどが一定の教育効果を持っていることも明らかになった。その教育効果には、小学校にだけ効果がある「ペープサートや人形、紙芝居」「道徳の授業ノート」「副読本・資料集」「自作のワークシート」、中学校にだけ効果がある「モラル・ジレンマ教材」「タブレットやパソコン」というように、発達段階に応じた効果の違いがあることも確認された。また、「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」は小・中学校共に効果が確認されており、道徳の学習において、自己を見つめながら学ぶことや、魅力的な他者との出会いを通じた開かれた学びが今後充実させていくべきものであることがわかる。

表4 教材・教具

	小学校教諭	中学校教諭	小学校教諭		中学校教諭	
			道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった
A. ペープサートや人形、紙芝居	26.4%	> 3.9%	30.5%	> 17.3%	5.1%	> 1.8%
B. モラル・ジレンマ教材	54.1%	> 60.2%	56.6%	> 48.4%	67.2%	> 48.2%
C. 他教科と同じような道徳の授業ノート	55.0%	> 46.3%	59.3%	> 45.7%	49.0%	> 41.6%
D. 副読本・資料集	44.3%	< 54.0%	49.6%	> 32.5%	57.7%	> 47.8%
E. 自作のワークシート	55.6%	< 63.3%	59.7%	> 46.5%	66.2%	> 58.4%
F. 心の状態を表すバロメーター	39.8%	< 40.3%	43.2%	> 32.3%	45.4%	> 31.6%
G. 地域人材やゲストスピーカー	9.4%	< 9.7%	12.2%	> 3.2%	12.8%	> 4.4%
H. タブレットやパソコン	56.0%	< 70.6%	58.8%	> 50.0%	76.0%	> 61.4%
I. 動画や教育番組の視聴	46.9%	< 61.9%	47.9%	> 44.9%	65.3%	> 56.1%

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

授業形態等についても、小・中学校の効果の違いが表れている（表5参照）。「ペア学習」「グループ（班）学習」「ディベート」「クラス全体で深め合う議論」「調べ学習」「役割演技や動作化、演劇化」「続きの話づくりや登場人物への手紙」「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」「タブレット」の効果を確認したが、小・中学校共に効果があるものは「グループ（班）学習」「調べ学習」「タブレット」であり、対話的な学習や、主体的、個別的な学習がベースになっていることが確認された。一方で、「ディベート」「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」は小学校だけに効果が確認され、「役



割演技や動作化、演劇化」は中学校だけに効果が確認された。いずれも適用する発達状況という点から見たとき、意外な結果であり、授業形態等については、適用可能な発達段階という観点に縛られるよりも、積極的に多様な体験を利用することが効果的であることを示しているのかもしれない。

表 5 授業形態等

	小学校教諭 中学校教諭		小学校教諭		中学校教諭	
	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった
A. ペア学習	78.1%	82.8%	79.6%	74.8%	85.7%	77.9%
B. グループ(班)学習	59.5%	< 89.0%	63.9%	> 49.6%	92.3%	> 83.2%
C. ディベート	31.7%	33.5%	37.9%	> 18.1%	36.2%	28.9%
D. クラス全体で深め合う議論	86.0%	> 72.6%	86.4%	85.0%	75.5%	67.5%
E. 調べ学習	13.1%	< 19.0%	16.1%	> 6.3%	25.0%	> 8.8%
F. 役割演技や動作化、演劇化	51.9%	> 29.9%	54.3%	46.5%	34.2%	> 22.3%
G. 続きの話づくりや登場人物への手紙	31.0%	> 19.4%	33.7%	25.2%	21.4%	15.9%
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	37.9%	36.8%	42.5%	> 27.8%	40.3%	30.7%
I. タブレット	42.8%	< 56.5%	46.1%	> 35.4%	61.3%	> 48.2%

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

指導過程(表6参照)における教師の役割については、小学校では特に効果が確認されたものは「生徒の意見や感想にコメントを書いて返す」だけであった。中学校では、「教師が別の視点や考え方を提示する」「学習内容を生徒の生活に関連づける」「生徒の感想などをファイリングする」に効果が確認された。小学校では教師との間の対話的な学習となることが効果を持ち、中学校では深い学びにつながる関わりが効果的であるということだろう。

表 6 指導過程等

	小学校教諭 中学校教諭		小学校教諭		中学校教諭	
	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった
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	86.7%	88.7%	87.9%	84.3%	92.9%	> 81.6%
B. 授業の学習内容のまとめを教師がする	68.8%	> 60.6%	71.8%	62.2%	62.2%	57.9%
C. 教師が体験談や説話を話す	85.1%	86.1%	86.3%	82.5%	88.2%	82.5%
D. 学習内容を生徒の生活に関連づける	95.8%	94.2%	96.4%	94.5%	97.4%	> 88.6%
E. 生徒の意見や感想にコメントを書いて返す	74.8%	72.6%	79.9%	> 63.8%	75.0%	68.4%
F. 生徒の感想などをファイリングしている	74.6%	< 81.3%	76.6%	70.1%	85.7%	> 73.7%

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

終盤部の学習活動(表7参照)については、小学校でも中学校でも、「オープンエンドで授業を終わる」ことが効果的に作用している。また小学校では宿題という形で学習を家に持ち帰ること、中学校で自身の学習を振り返らせることに効果が確認された。オープンエンドであっても、それだけで終わらされるのではなく、発達段階に応

じた定着のさせ方を行うと効果的であることが推察される。また、授業のまとめは全体として行われているが、特に効果は確認されておらず、生徒に自身の学びの振り返りを行わせることに中学校では効果があるという興味深い結果が得られた。先の指導過程に関わる表6で「生徒の感想などをファイリングする」ことが中学校で重視され、効果があったように、生徒が自ら自身の学びや成長を振り返る機会があることが、中学生にとって重要であることが推察される。

表7 終盤部の取り組み

	小学校教諭		中学校教諭	
	小学校教諭	中学校教諭	小学校教諭	中学校教諭
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	85.2%	<	91.2%	
B. オープンエンドで授業を終わる	65.4%	<	79.6%	
C. 生徒が自身の学習を振り返るためのシートなどを用意している	76.4%	<	89.0%	
D. 道徳の宿題を出す	8.1%		4.9%	

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

評価(表8参照)については、調査票では、生徒自身による自己評価から、客観的評価、評価の積み上げまで、多様な方法について確認した。道徳の授業の自己評価が高かった教師は、低い教師よりもそのほとんどにおいて実施率が有意に高いという結果になった。また、評価に関する項目については、家庭への報告を除くと全体的に中学校の実施率が高いことが明らかになった。特に、自己評価とポートフォリオの数値が高く、自己評価型の評価が重視されていることが分かる。なお、ポートフォリオは、評価に関わる全項目中、唯一中学校のみ有意差が出ていない。これは数値を見る限り、中学校では全体的に実施率が高いため、うまくいった教師とうまくいかなかった教師の差が出なかった項目として理解することができるかもしれない。

表8 評価

	小学校教諭		中学校教諭	
	小学校教諭	中学校教諭	小学校教諭	中学校教諭
A. 指導のためにループブックなどの評価シートを用意する	28.7%	<	35.9%	
B. 生徒自身に学習の自己評価をさせる	61.2%	<	83.1%	
C. 生徒の学習の主観的でない客観的な評価	42.1%		44.6%	
D. ポートフォリオなど、学習成果物を蓄積・整理する	70.0%	<	78.5%	
E. 授業終了後に毎回、指導過程の自己評価を行う	40.1%	<	47.6%	
F. 家庭への授業内容や学習成果の報告	35.9%	>	28.9%	

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

## 【小括】

授業の各局面において、教師が積極的に工夫をすることが効果的に機能としていることが分かる。ただし、小学生に効果があるものと中学生に効果があるものは異なっているもの多く、闇雲に新しいアイデアを取り入れれば良いということではなく、それぞれの発達段階に応じた工夫をすることが効果的と言える。また、評価については、様々な評価方法がいずれも一定の効果を持っていることが明らかになった。これは、それぞれが効果があるということ以上に、現場が効果的な評価方法を模索している段階にあることを意味しているものと思われる。

## 4. 教師の取り組み方

次に教師の道徳教育への取り組み方や意識の違いによって効果が異なるかどうかを確認しよう。「教育活動全体で道徳教育を意識して指導を行っている」「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」「教科の授業の際に道徳教育を意識している」「道徳性の発達段階を意識している」「学校の特色や課題に応じた道徳教育を行っている」「日頃から道徳の授業で使える題材や資料を探している」「複数の価値を関連させて授業を行っている」「教科や特別活動との関連性を意識している」「生徒の実態や教室の現実に応じた授業を行っている」「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」「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」という今期の学習指導要領において取り組むことの必要性が指摘されていることを中心に11項目を用意した（表9参照）。調査票にあげた全項目において、授業がうまくいった教師の方が、行っている教師が有意に多いという結果になった。様々な場面で、教師が熱意を持って積極的に取り組むことが、効果を上げることに繋がっているこ

表9 道徳教育への取り組み

	小学校教諭		中学校教諭		小学校教諭		中学校教諭		
	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	
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	92.9%	>	87.4%	94.6%	>	88.9%	93.3%	>	77.2%
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	40.9%	>	26.2%	49.1%	>	22.8%	30.3%	>	19.3%
C. 教科の授業の際に道徳教育を意識している	73.9%		67.9%	79.9%	>	60.6%	72.7%	>	59.6%
D. 道徳性の発達段階を意識している	85.5%	>	72.3%	91.8%	>	71.7%	79.4%	>	60.2%
E. 学校の特色や課題に応じた道徳教育を行っている	72.9%		71.8%	81.9%	>	53.2%	77.4%	>	62.3%
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	59.5%	<	67.3%	65.5%	>	46.5%	74.9%	>	54.4%
G. 複数の価値を関連させて授業を行っている	60.8%		59.9%	67.7%	>	45.7%	64.2%	>	52.6%
H. 教科や特別活動との関連性を意識している	78.6%	>	70.2%	86.0%	>	62.2%	77.4%	>	57.9%
I. 生徒の実態や教室の現実に応じた授業を行っている	92.4%	>	87.1%	95.3%	>	85.8%	91.8%	>	78.9%
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	73.3%	>	64.8%	82.7%	>	52.4%	69.9%	>	56.1%
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	61.1%		67.2%	68.8%	>	44.1%	74.4%	>	54.9%

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。



とを示す結果と言えるだろう。しかし、すべての項目において有意差があったため、個々の取り組み方や意識の違いがもたらす教育効果の特徴をこの分析だけでは確認することができなかった。そこで、ここでは小学校と中学校の違いを確認する。

「教育活動全体で道徳教育を意識して指導を行っている」「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」「道徳性の発達段階を意識している」「教科や特別活動との関連性を意識している」「生徒の実態や教室の現実に応じた授業を行っている」「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」の6項目で小学校教師が有意に高いという結果が得られた。これらは学習指導要領で取り組むことが望ましいとされていることに関わる項目であり、中学校が有意に低いという結果は気になる点である。唯一中学校教師が上回ったのが「日頃から道徳の授業で使える題材や資料を探している」である。小学校よりも、具体的な子供の現実や関心に即した道徳の授業を行おうという意識が高いことが示されている。2つの結果を併せて考えると、中学校では学校全体で取り組むことによって対応しているベーシックな部分と、個々の教師が個人の責任として取り組むことの分化が進んでいるのではないかという仮説が成り立つ。教科担任制を採用し、青年期前期（思春期）という一律した発達課題を抱える中学校であるが故に、個々の教師が個人レベルで意識しないで行うことができるようになってきていることも考えられるが、表9右欄が示すようにそれらの項目もいずれも個人レベルで教師が意識して取り組んでいると教育効果が認められており、個々に意識して取り組むことは重要であると言える。

次に、効果を上げている教師が、道徳の授業を行う際にどのようなことを重視して取り組んでいるのかを確認する。表10に示すように、調査票に用意した12の項目のほとんどで小中共に9割前後の教師が重視していると回答しており、多くの教師が多岐にわたる指導的配慮を行って道徳の授業を実践していることがわかる。決して小さ

表10 道徳の授業を行う際に重視していること

	小学校教諭 中学校教諭		小学校教諭		中学校教諭	
	小学校教諭	中学校教諭	道徳の授業はうまくいった 89.6%	うまくいかなかった > 78.7%	道徳の授業はうまくいった 89.7%	うまくいかなかった > 78.8%
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	86.2%	85.7%				
B. 生徒たちに希望や勇気を与える	88.7%	90.2%	91.8%	> 81.9%	91.8%	87.6%
C. 生徒の規範感覚を描き出す	93.6%	90.6%	94.3%	92.1%	92.3%	87.7%
D. 生徒が自分の本音を表現する	94.8%	91.6%	96.8%	> 90.6%	94.9%	> 85.8%
E. 友だちの発言を聞く態度	95.8%	96.1%	96.8%	93.7%	97.9%	> 92.9%
F. 教師自身の道徳観を生徒に伝える	70.4%	> 62.7%	72.8%	65.1%	70.6%	> 49.1%
G. 教師も生徒と一緒に道徳を学ぶ	92.1%	90.6%	93.6%	88.9%	90.8%	90.3%
H. 生徒たちが多面的、多角的に考える	92.8%	93.9%	96.4%	> 84.9%	95.9%	90.4%
I. 未来の日本人を育てているという使命感	72.1%	72.1%	75.0%	65.6%	76.3%	> 64.9%
J. 登場人物の気持ちを共感的にわかること	92.4%	> 82.8%	93.6%	89.7%	85.1%	78.8%
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	93.6%	90.5%	93.9%	92.9%	90.1%	91.2%
L. 人権感覚や人権尊重の精神	96.6%	> 93.2%	96.8%	96.0%	93.8%	92.0%

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

い数値ではないが7割前後という比較的低い値を示したものは、「教師自身の道徳観を生徒に伝える」「未来の日本人を育てているという使命感」の2項目であり、前者は価値の押しつけを避けることを反映し、後者は個々の子供の成長・発達を重視する道徳教育を反映していると考えられる。しかし、それらも7割の教師は重視していると回答しており、一定の教育価値を認識し取り組んでいる教師が多いことがわかる。

小中別にそれぞれの教育効果を見ると、小学校で効果を上げている教師は、「生徒たちが自分の課題や目標を見つける手助けをする」「生徒たちに希望や勇気を与える」「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」などの指導の姿勢を持っている教師が多い。中学校では、小学校と同様「生徒たちが自分の課題や目標を見つける手助けをする」「生徒が自分の本音を表現する」指導が効果があるのに加えて、「友だちの発言を聞く態度」「教師自身の道徳観を生徒に伝える」などの他者との協働的な学習の重要性や、教師自身が「未来の日本人を育てているという使命感」を持って取り組むことの重要性が明らかになった。また、小中共に重視している教師が比較的少なかった「教師自身の道徳観を生徒に伝える」「未来の日本人を育てているという使命感」の2項目で、中学校に有意な教育効果が確認されたことには留意したい。中学生の発達段階を考えたとき、教師がどのような姿勢で生徒の前に立つことを生徒たちに期待されているのかを示しているとは言えないだろうか。

次に、授業者が何を道徳教育の目標として重視しているのかによって、道徳の授業の教育効果が異なるかどうかを、14の項目を挙げて確認した（表11参照）。14の項目はそれぞれ学校教育に期待されている教育課題に対応しているものであるため、「市民意識」「愛国心」の2項目は若干重視している教師が少なかったものの、他の項目はいずれも小中共に9割前後という多くの教師が重要だと回答している。

その中で、小学校では、「リーダーシップ」「子供自身が人生設計を行い、実行する

表11 授業者が重視している道徳の目標の影響について

	小学校教諭 中学校教諭		小学校教諭		中学校教諭	
	小学校教諭	中学校教諭	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった
A. 問題解決能力	99.3%	98.7%	98.9%	100.0%	99.5%	97.4%
B. 基礎学力	97.0%	> 93.2%	97.5%	96.0%	94.4%	91.2%
C. コミュニケーション力	98.8%	98.1%	98.9%	98.4%	99.0%	96.5%
D. 規範意識	97.5%	96.4%	97.8%	96.8%	97.4%	94.7%
E. 基本的な生活習慣	95.3%	95.5%	95.6%	94.4%	98.5%	> 90.4%
F. 市民意識	71.9%	> 64.6%	76.2%	> 62.4%	66.0%	62.3%
G. 協力する力	98.5%	98.1%	98.5%	98.4%	99.0%	96.5%
H. リーダーシップ	85.4%	89.0%	90.5%	> 74.2%	90.3%	86.8%
I. 子ども自身が人生設計を行い、実行する能力	86.7%	< 91.6%	90.1%	> 79.2%	94.3%	> 86.8%
J. 愛国心	68.1%	> 54.4%	72.3%	> 58.9%	56.4%	50.9%
K. 異文化やマイノリティへの理解	89.3%	88.7%	90.2%	87.2%	90.3%	86.0%
L. 創造性	88.5%	88.0%	90.5%	84.0%	92.8%	> 79.8%
M. 個性	95.0%	95.5%	96.4%	92.0%	97.4%	> 92.1%
N. 情報化社会への対応力	96.2%	95.5%	97.4%	93.6%	96.4%	93.9%

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

能力」「市民意識」「愛国心」を目標として授業を行っている教師がうまくいった教師には多いことがわかった。「市民意識」「愛国心」は数少ない全員が重視しているわけではない目標であり、また「リーダーシップ」もうまくいかなかった教師で重視している教師が比較的少ない目標である。これらの目標を含めて、「特別の教科 道徳」が掲げる目標をまんべんなく重視していることに効果が確認されたと言っていることができる。

一方、中学校で統計的に効果が確認されたのは「基本的な生活習慣」「子供自身が人生設計を行い、実行する能力」「創造性」「個性」の4項目であった。「市民意識」「愛国心」など社会の構成員であることを前提とする道徳性を重視する教師が中学校で相対的に少なかったことと合わせて考えると、中学校の道徳が自身の人生をよりよいものとして生きる主体的な力に焦点を当てた道徳になっていることが推察される。

ここまで、教師の道徳の授業や道徳教育の取り組み方や意識の違いによって、道徳の授業の教育効果が異なるかを見てきた。それでは、個々の教師の個人的な教職観や教育観の違いは道徳の授業の教育効果に影響しているだろうか（表12参照）。

授業者の教職観や教育観で影響があったと考えられるものは、小学校教師では、「教師の仕事は一般企業のサラリーマンと比べて社会的貢献度が高い」「教師も日本の未来のことに對して積極的に提言しなければならない」「教師は子供の家庭での生活も指導しなければならない」「どの教師も同じ教育を行うことが望ましい」であり、いずれもプラスの効果が確認された。教師が子供のために教室や授業の枠を超えて積極的に行動することや、すべての子供の幸せを願う教育のスタンスを持つことが、効果的な道徳の授業実践につながっている。ここまでの結果と併せて考えれば、それが小

表12 授業者の教職観・教育観について

	小学校教諭	中学校教諭	小学校教諭		中学校教諭	
			道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった
A. 教師の仕事は一般企業のサラリーマンと比べて社会的貢献度が高い	75.9%	72.0%	80.7%	> 65.3%	77.9%	> 61.6%
B. 職務上の自由裁量の範囲が大きい	71.0%	65.2%	70.2%	72.8%	69.3%	58.4%
C. 教師も日本の未来のことに對して積極的に提言しなければならない	82.4%	81.8%	85.4%	> 75.8%	82.6%	80.4%
D. 教育改革の動向には常に関心を持つべきである	96.8%	> 92.5%	97.5%	95.2%	93.3%	91.2%
E. 教師は子どもの家庭での生活も指導しなければならない	54.3%	> 35.7%	57.6%	> 46.8%	37.9%	31.9%
F. 教師は生徒の模範にならなくてはならない	93.3%	90.6%	93.5%	92.8%	90.8%	90.3%
G. カリキュラムは各学校が独自に組むことが望ましい	69.5%	> 61.7%	71.6%	64.8%	64.6%	56.6%
H. 教育は社会のためのものではなく、個人のためのものである	45.5%	45.1%	47.6%	40.8%	46.7%	42.5%
I. 教育課程が適切に教えられていることを教育委員会が管理・指導することは必要である	84.2%	> 74.7%	85.0%	82.4%	76.4%	71.7%
J. どの教師も同じ教育を行うことが望ましい	43.3%	> 30.6%	46.7%	> 35.5%	30.8%	30.4%
K. 一人ひとりの教師が自分の個性を活かした実践を行うべきである	91.7%	90.9%	92.4%	90.2%	90.8%	91.1%
L. 教育には社会を変える力がある	93.8%	91.8%	94.9%	91.2%	93.3%	89.2%

注）表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

学校の教師たちの工夫や努力のベースとなっている考え方なのだろう。中学校教師で有意に作用していると考えられるものは、「教師の仕事は一般企業のサラリーマンと比べて社会的貢献度が高い」だけであった。中学校では、生徒が自分を見つめ、生徒同士で学び合うことが重視されており、とりわけ主体的な学習を組織しようとしているため、教師の教職観や教育観の影響がほとんどないのかもしれない。あるいは、他の教科の授業と同様に、教科の系統性や教科構造に基づいて実施されている中学校の授業の特徴や、学年や学校を単位とした組織的な教育体制などが、個人の「観」を抑え、授業から排除していると考えられることもできるかもしれない。いずれにしても、中学校では教師の個人的な「観」の違いが、道徳の教育効果に及ぼす影響はほとんどないといえることができる。

### 【小括】

教師の道徳の教育効果に対する、教師の授業への取り組み方や意識の違いの影響を確認した結果からは、以下のようなことが明らかになった。教師は小学校でも中学校でも、道徳の実践で重視すべきとされている事項のほとんどについては、網羅的にかなり積極的に取り組んでいる。そして、そのほとんどすべての事項においてより積極的に取り組んでいる教師の授業の方が、うまくいったと自己評価できるものになっている。

道徳の授業観については、小学校と中学校では異なる「観」が重要となっているようだ。小学校では集団の中での道徳性を重視することで教育効果が高くなり、中学校では自分の人生をよりよく生きることが重要となっている。

個々の教師の教職観や教育観の影響も、小学校教師と中学校教師には、興味深い違いが確認された。小学校では、子供たちへの、より開かれた積極的な貢献を重視するスタンスが大事であり、中学校では個人の「観」の違いはほとんど授業に影響していないことが明らかになった。

## 5. 効果的な実践の結果

ここまで、授業で実際に行っている取り組みや工夫しているアイデアの影響と、教師自身の取り組み方や意識、教育観等の影響を見てきた。教師が授業がうまくいったという実感は、自身の教育活動の結果によって左右される部分も大きいと予想される。そこで、うまくいった教師とうまくいかなかった教師の授業で、道徳の授業の結果にどのような違いがあるのかを確認する。

調査票では、「今年の道徳の授業で、あなたは次のA～Hのことをどの程度生徒たちに身につけることができたと思いますか。」という質問文で、「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」「トラブルなどを道徳の問題としてとらえる態度や姿勢」「道徳的な行動力や実践力」「マナーやルール」「国や郷土を愛する心」の8項目の成果実績を確認している。うまくいった教師とうまくいかなかった教師の回答による差の有無

を確認したものが表 13 である。

調査票にあげたほとんどすべての項目において、小中共に、うまくいった教師の方が子供が身につけることができたという回答が多いことが明らかになった。うまくいった教師は、「国や郷土を愛する心」を除くほとんどの項目で、小学校、中学校共に、8割以上が、子供たちに身につけることができたと回答しており、うまくいったという実感は、こうした子供の学習成果にもとづいたものであることがわかる。しかし、うまくいかなかったと回答している教師も、多くの項目で7割以上が身につけることができたと回答しており、結果が出なかったことがうまくいかなかったという実感の唯一の理由ではないことも理解しなければならない。我が国の教師が結果が出て満足しない姿勢を持ち、自身の教育実践に厳しいまなざしを注いで取り組んでいることもあるだろうし、ここまで見てきたように自身が熱意を持って十分な工夫をして授業に取り組んでいるかどうか、道徳の授業の成果の実感につながっているのである。例えば、表中の結果で、唯一小・中学校の結果が異なり、中学校で有意差がなかった「適切に道徳的に判断する力」は、うまくいかなかったと回答している教師も、子供たちには身につけたと回答している者が84.2%と多いことによる。こうした結果は、子供の学習内容・学習実績だけが授業の自己評価の根拠ではないことを示している。

表 13 生徒たちに身につけることができたこと

	小学校教諭	中学校教諭	小学校教諭		中学校教諭	
			道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった
A. 道徳的諸価値の適切な理解	91.6%	87.0%	95.0%	84.1%	93.8%	75.4%
B. 適切に道徳的に判断する力	88.9%	88.6%	92.8%	80.2%	91.1%	84.2%
C. 道徳的な心情や感性	91.1%	90.9%	93.5%	85.7%	94.3%	85.1%
D. 道徳的に行動しようという実践的意欲	85.1%	86.0%	88.8%	77.0%	90.2%	78.9%
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	80.2%	76.7%	84.5%	70.6%	82.1%	67.5%
F. 道徳的な行動力や実践力	81.2%	83.1%	87.8%	66.7%	87.6%	75.2%
G. マナーやルール	92.1%	92.9%	93.9%	88.1%	95.4%	88.6%
H. 国や郷土を愛する心	72.7%	61.9%	76.2%	65.1%	67.5%	52.2%

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

ここでもう一つ別の観点から、道徳の授業の効果の影響を確認しておく。道徳の教科化（「特別の教科 道徳」）の導入にあたっては、事実をさておき、いじめ対策が大きな要因となったと言われている。では、いじめ対策としての効果を、教師はどのように考えているだろうか（表 14 参照）。道徳教育のいじめ対策としての効果は、小学校教師全体で94.7%、中学校教師では85.6%が効果があると回答しており、全体的にいじめ対策として重要であると認識されている。道徳教育よりも回答数が多いのは、小学校では「家族や地域の人たち協力」「自己肯定感を高める心理学的アプローチ」「感情の抑制やセルフコントロールの指導」「多様な人間関係や社会経験」「学級会活動やクラス単位で行う行事」であり、中学校では「カウンセラーやソーシャル・ワーカー



などによる専門的なケア」「家族や地域の人たち協力」「自己肯定感を高める心理学的アプローチ」「感情の抑制やセルフコントロールの指導」「多様な人間関係や社会経験」「学級会活動やクラス単位で行う行事」であった。これらの項目の特徴はその多くが道徳教育とは独立した別の指導として認識されていることである。この点に注目するとき、さらに確認しておきたいのは、道徳の授業がうまくいったと考えている教師が、小学校では「教師の権威」「協働学習やアクティブ・ラーニング」「学力向上」の指摘が多く、中学校は「教師の権威」「チーム学校やコミュニティ・スクールなどの学校組織運営改革」「メディア対策」が多いことである。これらはいずれも、端的に言えば、道徳教育では対応できない部分、つまり学習や授業、地域との連携協働、メディア対策といったものを充実させることである。つまり、多元的ないじめ対策をとることが現場の現実的な課題であり、道徳の授業は道徳教育として独立した教育領域として力を注ぎ、充実させなければならないことは言うまでもないが、そのためにも、同時に道徳の授業ではどうにもならない部分をしっかり他の指導で取り組んで行かなくてはならないということだろう。道徳の授業をいじめ対策として機能させるためにも、道徳の授業を充実させることができる環境を整えることが大事なのである。

表 14 いじめ対策への効果について

	小学校教諭	中学校教諭	小学校教諭		中学校教諭	
			道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった
A. 教師の権威	70.2%	63.6%	74.2%	> 61.6%	69.6%	> 53.5%
B. チーム学校やコミュニティ・スクールなどの学校組織運営改革	91.5%	> 85.4%	91.9%	90.4%	88.7%	> 79.8%
C. カウンセラーやソーシャル・ワーカーなどによる専門的なケア	93.7%	90.3%	93.8%	93.5%	89.2%	92.1%
D. 家族や地域の人たち協力	97.0%	95.1%	96.7%	97.6%	94.9%	95.6%
E. メディア対策	79.1%	> 72.3%	78.4%	80.6%	77.2%	> 64.0%
F. 市民教育やリベラリズムへの指導	70.4%	> 60.2%	70.8%	69.6%	62.6%	56.1%
G. 協働学習やアクティブ・ラーニング	87.9%	85.1%	90.1%	> 83.2%	85.6%	84.2%
H. 道徳教育	94.7%	> 85.6%	95.3%	93.5%	88.1%	81.4%
I. 自己肯定感を高める心理学的アプローチ	97.5%	95.1%	97.4%	97.6%	95.4%	94.7%
J. 学力向上	88.2%	85.3%	90.8%	> 82.4%	87.6%	81.6%
K. 感情の抑制やセルフコントロールの指導	97.0%	98.0%	96.3%	98.4%	99.0%	96.5%
L. 多様な人間関係や社会経験	98.0%	97.1%	97.4%	99.2%	97.4%	96.5%
M. 学級会活動やクラス単位で行う行事	96.5%	93.5%	96.4%	96.8%	93.3%	93.9%
N. ボランティア体験	84.5%	80.6%	85.8%	81.6%	81.5%	78.9%

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

### 【小括】

教育がうまくいったという実感には結果は重要である。しかし、道徳では、結果さえ出ていれば授業を高く自己評価することができるというわけではない。本報告の基礎集計レベルの分析では明確な答えを出すことは出来ないが、あらゆる結果の評価に関わる、何らかの $+\alpha$ となるものがあって、うまくいったという実感が得られることが重要なのだろう。

また、いじめ対策としての道徳の授業への期待の特徴についても確認できた。道徳教育はいじめ対策に重要な機能を果たすものと考えられているが、絶対的ないじめ対策となるわけではなく、道徳の授業だけでは対応できないものも充実させなければならないと考えられている。道徳の授業がいじめ対策として十分に機能するためには、そうした対策が十分に行われ、道徳の授業がしっかり機能する環境が整うことが必要なのではないだろうか。

## おわりに

本稿では、客観的な効果的な授業の評価ではなく、授業者自身がうまくいったと実感している、主観的な成功感に基づいて比較分析を行った。その結果、現場における「特別の教科 道徳」の現実や、それが教育全体にどのような影響をもたらす可能性があるかということなどを、ある程度捉えることができたと思われる。今後順次分析結果の報告を行っていくことにより、本報告で仮説的に提示した解釈について、検証作業を進めていく予定である。

本稿の分析で明らかになったことは、教師が様々な工夫を行い、道徳の授業に取り組んでいることである。そして、そうした努力がうまくいったと実感できる道徳の授業を可能とし、子供たちに道徳の学びの場を用意することを達成させているのである。「特別の教科 道徳」という新しい種類の教科枠を作っても実現した道徳の教科化は、道徳の教科書を作り、道徳の授業作りを容易にすることによって、年間35時間(34時間)の授業をすべての教室で確実に実施できるようにすることに最大のねらいがあったわけだが、個々に目的意識を持って、様々な工夫をし、努力して道徳の授業をつくることこそが、道徳の授業が高い教育効果を持つためには必要なのである。

今回の調査は、教科化が実施されてわずか2年ないし3年後の学校現場のデータであり、もしかすると、教師たちの意識は教科化前のものと大きく変わっていないのか

表 15 「特別の教科 道徳」への対応について

	小学校教諭 中学校教諭		小学校教諭		中学校教諭	
	小学校教諭	中学校教諭	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった
A. 道徳の教科化に対応できた	81.5%	> 73.4%	90.3%	> 62.1%	80.5%	> 61.1%
B. 「特別の教科」になって教え方は変わった	50.3%	50.8%	57.5%	> 34.4%	56.9%	> 40.4%
C. 道徳の評価を行うことに自信がない	63.7%	64.7%	56.5%	< 79.5%	60.5%	< 71.9%
D. 道徳教育推進教師になりたい	24.0%	18.4%	27.7%	> 15.9%	25.1%	> 7.0%
E. 道徳が「特別の教科」になったらやりやすくなった	40.4%	> 32.5%	49.5%	> 20.6%	39.7%	> 20.2%
F. 道徳に教科書ができてよかった	82.7%	> 68.5%	84.1%	> 79.5%	70.1%	65.8%
G. 道徳が教科化したことで日本人の価値観は変わると思う	39.7%	> 32.1%	43.8%	> 30.7%	35.6%	26.3%
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	81.7%	80.2%	80.5%	84.3%	80.5%	79.6%
I. 道徳が「特別の教科」になって自分で資料を探さなくなった	55.0%	> 40.6%	54.3%	56.3%	43.6%	35.4%

注) 表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

もしれない。表 15 に示すように、「特別の教科 道徳」をどのように受けとめ、どのように消化して実践に取り組んだのかを確認した結果によれば、「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」にあてはまると回答した教師は、小学校でも中学校でも 8 割もいる。2015 年の一部改訂学習指導要領と、2020 年改定の学習指導要領及び解説編の分析により、教科化のねらいを検討した「他者尊重型道徳から価値共有型道徳へー学習指導要領『特別の教科 道徳』を読むー」（紅林 2017）において明らかにしたように、文部科学省は道徳の教科化にあたって、教科化前の道徳の授業で行っていた教師の様々な工夫や努力を禁じることにならないように留意することを促す記述を解説編に繰り返し載せている。「本質的に変わらない」という回答が多いという調査結果や授業実践の実態は、文部科学省の意図に応える授業実践が行われていることを示している。まさに現場は「道徳の教科化に対応できた」のである。けれども、問題は今後も個々の教師によるそうした工夫や努力が現場で継続して行われていくかどうかである。

教科化前の道徳の授業を知らない若い教師が増えていき、多忙解消を直接の課題とする働き方改革が進む中で、授業の準備を勤務時間外に行うことを前提にしたり、強制したりできない文部科学省は、授業の準備や個人の努力に頼らない授業実践ができる制度設計を進めている。教科書を作らなければならなかったのもそのためである。「道徳に教科書ができてよかった」と回答した教師は、小学校では 8 割を超え、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ている」と回答した中学校でも 7 割近い教師が「そう思う」と回答している。教科書や指導書に基づく授業が当たり前になっていったとき、道徳の授業はこれまでのように効果を上げ、教師が授業の結果を実感を持って肯定的に自己評価することができるだろうか。状況は必ずしも楽観できるものではない。

こうした状況の中で重要になることは、個々の教師が工夫や努力を抑制せず、積極的に行うことができるように、教育環境を整えることである。

実践の公開や協働的な実施の効果（表 16 参照）については、小・中学校共に「同僚や管理職に見てもらった」「保護者に公開した」「使った資料や副教材を同僚に紹介した」「使った資料や副教材を管理職に報告した」で授業がうまくいくことへの影響が確認された。しかし、実際に公開している教師、協働的に取り組んでいる教師は、

表 16 道徳の授業に関する協働的・組織的対応（共有、公開）

	小学校教諭	中学校教諭	小学校教諭		中学校教諭	
			道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった	道徳の授業はうまくいった	うまくいかなかった
A. 道徳の授業を同僚や管理職に見てもらった	46.3%	53.2%	52.7%	> 32.0%	61.3%	> 39.5%
B. 道徳の授業を保護者に公開した	50.9%	> 16.2%	55.2%	> 41.3%	20.5%	> 8.8%
C. 授業で使った資料や副教材を同僚に紹介した	46.2%	< 59.9%	55.6%	> 25.4%	67.7%	> 46.5%
D. 授業で使った資料や副教材を管理職に報告した	26.6%	> 19.5%	33.7%	> 10.5%	23.6%	> 12.5%
E. 同僚と一緒に授業を作った	49.5%	< 59.2%	50.7%	46.8%	61.5%	55.3%

注）表中の不等号は $\chi^2$ 検定の結果、5%水準で有意であった項目。

小学校では多くても5割程度、中学校も7割以下に止まっており、全体の取組みになっていない。中学校では、保護者に公開したり、管理職に相談したりする教師が少ない一方で、同僚と一緒に授業を作っている教師が6割と多くなっている。けれども同僚と一緒に授業を作るとは、道徳の組織的な取り組みの中で、唯一教育効果につながっていない取り組みである。以上の結果は、効果的な道徳の授業の実施体制は、個々の教師の主体的な授業づくりをサポートする体制を整えることにあることを示している。教師が個々に工夫や努力をしなくても良い方向に整備していくことではないのである。

しかし、ようやくいくらか改善されつつあるとは言え、平均値で過労死レベルの残業が行われ、授業の準備の多くが仕事の最後に回され、家への持ち帰り仕事になってしまっている現状の中で、教師の働き方は改善が求められ、これまでのやり方をただ継続していった良い状況でなくなっていることも事実である。ここまで確認してきたように、教師にとって、道徳の授業は、様々な工夫と努力を繰り広げるフィールドである。それを活かしながら、働き方改革を進めていく方法を考えていくことが重要になるのかもしれない。工夫をすることで実践の効果を上げてきた教師たちには決して不可能ではないはずである。

今後順次分析結果の報告を行っていくことにより、本報告で仮説的に提示した解釈について、検証作業を進めていく予定である。

[付記] 本研究はJSPS 科研費 JP16H03788 の助成を受けたものである。また、Web アンケート『『特別の教科 道徳』の授業実施状況に関する調査』の実施にあたっては、常葉大学倫理審査委員会の審査を受けた。

#### 参考・引用文献

- 紅林伸幸（2017）「他者尊重型道徳から価値共有型道徳へー学習指導要領『特別の教科 道徳』を読むー」『常葉大学教職大学院研究紀要』第3号，pp.63-69.
- 紅林伸幸，鈴木和正，川村光，越智康詞，中村瑛仁，富江英俊（2017）「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」常葉大学教育学部紀要（38）pp.133-157．

