



Title	2025年度後期「道德教育論」履修者アンケートの結果報告
Author(s)	浅川, 和幸
Citation	北海道大学教職課程年報, 16, 1-52
Issue Date	2026-03-31
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/99324
Type	departmental bulletin paper
File Information	02_2185-9809_16_1.pdf



2025 年度後期「道德教育論」履修者アンケートの結果報告

浅川 和幸

【目次】

- 第1章 はじめに
- 第2章 「道德教育論」の内容と構成
- 第3章 履修者の道德教育・道德科経験の考察
- 第4章 講義終了後のアンケート調査の分析と考察
- 第5章 おわりに

第1章 はじめに

この報告書は、2025 年度後期実施の教職課程科目「道德教育論」の終了後アンケートの分析結果を中心に、北海道大学（以降、本学と呼称する）のそれに止まらず、大学教職課程における「道德教育論」の改善に資する考察を行うことを目的とする。本稿が道德教育・道德科を検討する際の時代理解や問題意識は、拙稿（[浅川、2025b]）をお読みいただけると幸いである。

ところで、筆者の本学の教職課程における「道德教育論」の講義担当は 2012 年に始まった。今年度（2025 年度）で 14 年目を迎えた¹。この間に、1958 年に開始された「道德の時間」という名称の領域が、「特別の教科 道德」（以下、道德科と略する）という名称の教科に変更されるという劇的な展開があった²。その後、現行学習指導要領において、「考え、議論する」道德という合い言葉の下、それを実現する授業方法論への脱皮が強く求められている。しかし進まず、学的な基盤が脆弱な下で、次期学習指導要領の議論が現在進行形で進められている³。道德科は、新しい教科である。教職課程においても、

¹ 本学の教職課程での呼称は「道德教育論」である。この呼称を使い続けている。

² いじめ対策を名目（目的）とする変更であった。しかし、現行学習指導要領と『解説（道德編）』を検討してもわかるが、それに応える内実はない。いじめ防止対策は、法律（「いじめ防止対策推進法」）と組織（「いじめ防止対策協議会」）を支柱にして、学校においては改訂『生徒指導提要』（2022 年 12 月）を軸に、「いじめ対策委員会」が組織され、生徒指導として取り組まれているからである。道德科は、『生徒指導提要』の「生徒指導の支援構造」（4 分類）のうち「課題未然防止教育」に位置づく。生徒指導を補完する役割を果たす教科にすぎない。しかしながら、いじめが日本の学校の宿痾であるかぎり、いじめ対策へ貢献は道德科にとって最重要の根拠であり、これからも求められ続ける。

³ 学的な基盤の不在は、道德科の誕生に貢献した貝塚茂樹氏（以下、貝塚氏）の評価である。貝塚氏は、道德科の学的な基盤として「道德教育学」の構築を要請した。貝塚氏は教科化された当時の座談会において、「道德の教科化は、教員養成、教材、教育方法、評価を含めた上での、道德教育学としての学問体系の構築が必要だと思います。」と主張した（[押谷等、2013] 136 頁）。この結論は、[貝塚、2021]（4 月号）でも変わらない。「道德教育はどうあるべきか」「どうすれば子どもたちの道德性を育成することができるか」という根本的な課題を理論的に深められているとは思えない（85 頁）からである。「道德教育についての理論

「考え、議論する」道徳を実現しうる教員の養成が求められている。そのため、「道徳教育論」も担当者や内容構成の変更を進めた。

本稿は4つの部分からなる。

第1に、講義の背景的な情報の提示である。教職課程全体の履修者・免許取得者数の学部別推移、「道徳教育論」の履修者数の推移、2025年度履修者の部局別の数を示し、傾向を明らかにする。近年の教職離れについても確認する。

第2に、アンケート結果を考察・記述するための予備的な意味をもつ、講義内容の説明である。道徳科は新しい現在進行形の（「特別の」）教科であり、基盤となる「道徳教育学」の構築が求められている。本講義がそれを、どう具体化したのかの記述である。しかし講義とは言っても、グループワークの位置づけが大きい。そこが、道徳教育の学習論的な転換を構想する本講義の方法論である。また講義は、受講者が教員の立場に立つことによって始めて理解できる道徳教育の難しさや分かりにくさ（本講義ではこれを「道徳科の問題性」として議論している）の解明を、ひとつの軸としている。

第3に、履修者への講義冒頭の課題（道徳教育・道徳科の経験等）の分析結果の考察をテコにして、道徳科の経験者が教職課程で道徳科を学ぶ時代だからこそその留意点と道徳教育の学習論的な転換の必然性について、補足する。

第4に、講義後の履修者アンケートの分析結果を明らかにし、本講義を受講して道徳教育について何を考え、そして得たのかを明らかにする。「道徳教育論」への要望や、さらに教職課程全体についての要望についても同様である。

（1）本学の教職課程の規模と近年の履修動向

本学は12学部、19学院・1研究科が設置された総合大学である。学生数を入学定員で考えると、学部が約2,500人、学院（修士課程あるいは博士前期課程）が約1,600人で、合わせると約4,000人になる。

教職課程履修者は、履修開始時の「教職入門」で考えると約300人になる。学部・学院の入学定員の1割弱が教職を希望するぐらいのボリュームである。近年は履修者が減少し、年度の増減も大きい。また当初の300人は、学年進行と教職以外の進路の決定に伴い、連続的に減少する⁴。

基盤は脆弱であり、「道徳教育論」はあっても「道徳教育学」は形成されていない（同前）。そこで「教科教育学として体系化された「道徳教育学」の構築」が、「急務の課題」となった（同前）。すなわち、2013年時点で課題として掲げられた「道徳教育学」は、道徳科誕生から8年経っても未だ課題である。その後、貝塚氏が会長の道徳教育フロンティア研究会においても模索は進められている。しかしなかなか進まない。当該研究会の次期学習指導要領改訂構想の筆者の評価は、[浅川、2025b]の148-162頁を参照してほしい。筆者は、「道徳教育学」構築の困難は、道徳教育が他の教科とは異なる現実的基盤に立って新たに構想されなければならないことを示唆していると考えている。本講義が教職課程で試みたのも、「考え、議論する道徳」の理論的・方法論的な内実を作る試みであり、実践である。ところで、次期学習指導要領における検討は、中央教育審議会の初等中等教育分科会「教育課程部会 道徳ワーキンググループ」で進められている。

⁴ 本学の教職課程履修者の動向全体に関する履修者の教職課程の評価については拙稿（[浅川、2022a]）を参照してほしい。学年進行に伴う履修者の減少に関する記述は、10頁参照してほしい。

図表 1－1 は教員免許取得者（教職課程の履修を終えた人）と、当該年度の教員就職者数をまとめたものである⁵。

図表 1－1 本学の教員免許状取得者数・当該年度の教員就職者数

	教員免許状取得者(人)			当該年度の就職者(人)		
	学部	研究科等	計	学部	研究科等	計
2004年度	130	73	203	12	17	29
2005年度	124	89	213	3	9	12
2006年度	161	90	251	6	20	26
2007年度	144	62	206	16	27	43
2008年度	143	77	220	15	36	51
2009年度	111	82	193	6	34	40
2010年度	116	58	174	17	29	46
2011年度	133	68	201	16	35	51
2012年度	108	74	182	14	27	41
2013年度	74	88	162	14	26	40
2014年度	98	67	165	14	20	34
2015年度	88	53	141	14	15	29
2016年度	71	57	128	11	24	35
2017年度	85	58	143	10	13	23
2018年度	67	55	122	4	12	16
2019年度	96	48	144	13	23	36
2020年度	74	43	117	10	13	23
2021年度	59	60	119	8	23	31
2022年度	71	44	115	10	12	22
2023年度	74	41	115	5	6	11
2024年度	78	35	113	13	16	29

「当該年度」とは、免許状取得の次年度に、すなわち「間をおかず」教員になった者の数である。図表を見てもわかるように、年度によって差が大きい。特に就職者数は、民間企業の就職状況の良否がダイレクトに影響する。また、人数は学部と研究科等（博士課程の履修者も加えてある）で区別した。

⁵ 本学の『教職課程年報』創刊号（2011年3月発行）には、年度を遡った数字（2004年度～2009年度）が載っていたのでそれも記載した。ただし、事後的な訂正結果を反映させている。補足しておく、在学中に採用試験に合格しない場合も、臨時採用で教員となり、その期間中に再度、採用試験に挑戦し、そしてすぐかいずれかで違いはあるが、正規雇用の教員となる。そのようなことは、過去から多かった。近年は特に、生徒数の変動に機敏に対応するために、「臨時的任用」教員や「会計年度任用」教員の需要が高い状況が続いている。たとえ採用試験が不合格であっても、不安定な身分で教員として働くことが多かった。現在は、採用試験の倍率が下がり、学校に配置されていなければならない教員数を充たせていない場合さえある。しかしそれでも、不安定雇用の改善は進まない。ところで、当該年度の就職者という考え方は、いわゆる「日本的雇用」が前提としていた「学校から企業への切れ目のない接続」という考え方が教員統計でも用いられていたことの名残であろう。民間雇用と同様に、教職も不安定雇用が常態化した時代であることを知らなければならない。本学においても、この当該年度以外の就職数の把握はできていない。教職課程担当の教員に、個人的にその後の音信が伝わる例外があるだけ、である。本学の場合、学生の多くは都府県から来道し、そして卒業・修了を機に道外に去っていく。そのため、動向の追跡は困難である。また、この数字に教職課程担当職員から提供していただいた2024年度分を加えている。

まず、教員免許状取得者の変化を検討しよう。学部生の教員免許状取得者は、2013年度辺りが画期になっていそうだ。それまでは100～150人程度の取得者がいた。研究科等も画期は同様である。それ以前は50・60台に落ち込んだ年度もあるが、70～90人程度であった。その後は単年度の例外はあるが50台から40台に減少している。そしてこのデータで最新の2024年度（2025年3月卒業・修了）に免許取得した学生・院生は、2010年代に入る前の6割程度まで減少している。

次に、就職者数の変化を検討しよう。何と言っても年度による増減が著しい。50人を超える年度もあるが、10人台に止まる年度もある。2023年度は学部・研究科等を合わせても11人と最少になった。2024年度は少しもち直している。年度による増減は、学部卒の就職者の方が大きい。一桁から20人弱である。他方で研究科等でも一桁はあるが、最多で30人強もある。免許状取得者と違って、画期の存在は指摘が難しい。

ところで、学部と研究科等で、免許状取得者と就職者の数はどう違うのだろうか。免許状取得者数では、ほとんどの年度で学部の方が多い（例外は2013年度、2021年度）。しかし、就職者では研究科等の方が多い。例外はない。このような意味で、本学の教職課程は大学院修了の教員を中心に輩出しているといえる。これは履修状況や履修態度に、少なくない影響を及ぼしている。

以上のことから、教員免許状取得者でみるとおよそ2014年度を境にして、就職者数で見ても同様に、減少していることがわかる。「教員離れ」は本学においても確認できる。

ところで本学では中学校・高等学校の免許取得が可能である。そのため「道德教育論」は、中学校の免許取得を希望する履修者向けに開講されている。小学校の道德科を講義の前提にはおいていない。履修者全体の約半数が履修する。また、標準的な教職課程履修者では第3年次以降に履修が可能な科目である。

（２）「道德教育論」の履修者・単位取得者数の推移

筆者が担当した2012年度以降の「道德教育論」の履修者と単位取得者の数を書き上げてみた（図表1－2）。

図表 1－2 「道德教育論」の履修者数・単位取得者数

	履修者数(人)	うち単位取得者数(人)	単位取得者の割合(%)		履修者数(人)	うち単位取得者数(人)	単位取得者の割合(%)
2012年度	88	69	78.4	2019年度	63	49	77.8
2013年度	86	71	82.6	2020年度	58	44	75.9
2014年度	84	70	83.3	2021年度	66	55	83.3
2015年度	79	51	64.6	2022年度	55	44	80.0
2016年度	94	61	64.9	2023年度	83	57	68.7
2017年度	72	55	76.4	2024年度	84	63	75.0
2018年度	84	68	81.0	2025年度	69	46	66.7

教職課程の講義担当者としての実感から言えば、履修者はまず履修登録だけはしておき、それぞれの所属部局の専門課程の履修との関係で、実際に受講するかどうかを選択していると思われる。そのため

「履修取り消し」があり、最終的な履修が確定する。履修を確定しても、1回も出席しないために単位取得ができない履修者も一定数確実に存在する。さらに、履修者と単位取得者には差があることからみてもわかるように、途中で履修を取りやめていく履修者は少なくない。理由はいくつか考えられる。開講形態との関わりについてのみ言及する。本学の場合、講義担当者が非常勤講師等の事情により集中講義となる場合はあるが、3年次で移行する函館キャンパス（水産学部・水産学院での教職課程）を除き、例外的である。そのため、時期的な意味で各部局の講義等と並行して行われている。各部局のカリキュラムとの調整の観点から、教職課程の講義はほとんどが1・5講目に配置されている。本学は広大なキャンパスを抱えている。しかし教職課程の講義等が行われている教室は、教科教育法以外の多くがキャンパス南側の人文・社会科学総合教育研究棟にある。履修時には移動が必要である。距離もばかにできない。移動時間の考慮が必要になる。2講時の部局の専門科目が必修科目や出席の基準が厳しい場合には、専門科目の履修を優先し、教職科目の履修年度を遅らせることも考えなければならない。「道徳教育論」の場合は、2年次から履修が可能な他の教職課程科目と違って、3・4年次の2度の履修チャンスになる。

ところで、2012年度以降の履修者数は、年度の差が大きい。80人を前後している。単位取得者数は50人後半を平均として前後するといったところだろう。履修者数・単位取得者数が共に2019年度から少なくなっているように思える。コロナ禍の影響があったのかもしれないが、ここ2022・2023年度の2年間は回復していた。しかし2025年度（今年度）はまた少なくなった。

履修者数に占める単位取得者の割合は7割程度である。これも年度による増減の幅が大きい。最大と最小で2割弱ある。理由はわからない。今年度は三分の一の履修者が単位取得できなかった。理由は、欠席が多く、遅刻が多発したからである。少し驚いた記憶がある。講義の方法論の関係で、「疑問・質問」に関するディスカッションや授業研究や授業プランの作成・検討をグループワークで行っている。この欠席や遅刻の多発はグループワークを停滞させる直接的な原因になった。開講が後期の金曜日1時限であり、4年次学生・修士2年次院生は12月・1月に卒業論文や修士論文作成のピークを迎える。これらの事情も合算されるのかもしれない。履修者を4・5人のグループに割り振るのだが、欠席や遅刻が重なり、それが履修の取りやめにも接続し、グループの人数が減る。そうすると、残された一人当たりの負担が大きくなる。この負担の大きさが、さらなる履修の取りやめに結びつく場合もある。悪循環である。この状況は、筆者が教職課程で担当した「総合的な学習の時間の指導法」と同様に、グループワークでの「フリーライダー問題」を生じさせる⁶。

⁶ 現行学習指導要領から力を入れて取り組まれることになった「探究」は、個人ワークではなく、グループワークで展開する場合に、難易度を高める。筆者は2022・2023年度の教職課程において「総合的な学習の時間の指導法」を担当した経験をもつ。講義の方法論として、履修者にグループワークで探究を行ってもらいつつ、同時に「探究を教えることを学ぶ」という再帰的な方法論を採用した。「総合的な学習の時間」や「総合的な探究の時間」でも多発する「フリーライダー問題」を探究してもらった。履修者自身も「フリーライダー」に誘われる。それを素材にするのである。拙稿（〔浅川、2025a〕）の123-124頁を参照いただきたい。最終レポートで「フリーライダー問題」を対象とした課題（118頁の課題「4」）に取り組んでもらった。拙稿は筆者が、履修者の「フリーライダー問題」探究を分析し、考察を加えたものである。

(3) 2012 年度以降の「道德教育論」の実施状況

筆者が「道德教育論」を担当するようになったのは、2012 年度である。それ以前の「道德教育論」がどう実施されたのかを、伝聞に止まるけれど参考のために記しておく。教育学部教員が担当するまでに、前史がある。文学部の哲学専門の教員に、カント哲学の講義をしてもらっていたそうだ。その後「教職に関する科目」(旧課程名称)を担当する責任部局である教育学部に、科目の強い移管要請があったという。その後、数名で分担し、担当していた。分担についての資料はないので推測になるが、4 人で担当した 2014・2015 年度を参考にすると、教育原論(教育思想)、教育史(教育勅語、修身、「道德の時間」の歴史)、教育方法(ただし道德教育の方法ではない)、教育心理学(道德的発達論)で構成していたのではないだろうか。すなわち、道德教育を領域の集合体として考える発想⁷と同様に、特定の研究領域の教員が複数で担当すればよい、という発想である。これは道德教育を、授業実践まで含めたひとつの構造として理解する筆者の発想とは異なる⁸。ところで、筆者が担当となった 2012 年度は、教育心理学を専門分野とする教員との 2 人での開講であった。筆者は、社会学による道德問題の考察に加えて、オリジナルの材料で授業づくりのグループワークを行った⁹。

ところで、筆者が担当教員(複数名での開講のひとり。同時に科目の責任者であった)になって以降の実施状況を、講義担当者数、その内の現職教員数と校種、筆者の担当回数、現職教員の担当回数等で確認する。備考には道德科の新設と関わる経緯を記述した。図表 1-3 である。

それ以降、必要に迫られ様々な変更をおこなった。この中で大きなものは 2 つである。

第 1 に、2014 年度の変更である。2015 年度から前倒しで開始される道德科に対応するためのものである。中学校における授業実践力の養成を念頭において、講義担当者の構成を変更した。それまで大学教員で担当していたが、中学校の現職教員を加えることになった。内容は道德科の授業づくりである。最も大きな変更はこの時点になる。

第 2 に、2016 年度の変更である。これは「考え、議論する道德」という道德科の力点の変更に対応するためのものである。高等学校公民科でグループワークによって授業実践を行っている教員を加えた。その当時はまだ、中学校の道德科の授業で「考え、議論する道德」への転換は進んでいなかった。そのため、対話を授業の軸として位置づけ、さらに道德科の隣接領域である公民科(高等学校ではある

⁷ 貝塚氏の「道德教育学」の構想に典型的である。「倫理学、教育学、心理学、政治学などの諸科学にまたがる」領域で、「複合的で学際的な理論を必要とする」という構想である。前述したように貝塚氏は「道德バブル」崩壊後の新たな目標として「道德教育学」を掲げた〔貝塚、2021〕(4 月号)。その試みの意味と筆者の評価は、拙稿〔浅川、2025b〕130-132 頁を参照いただきたい。

⁸ 付言しておく、この領域集合体として理解する在り方は「教育学」教育も共通する。「教育学」を諸科学の、教育を対象とした応用の「寄せ集め」として理解する在り方である。「総論」抜きの「各論」で構成するプランともいえる。これとの対比で考えるなら、「教育学」を教育実践も含めたひとつの構造として理解する総論が必要であり、「道德教育学」も同様だと考える。「総論」抜きの教育学が、「教育学教育」や「教育学研究」に及ぼした悪影響は計り知れない。拙稿〔浅川、2024b〕の 16-21 頁を参照いただけると幸いである。

⁹ 拙稿〔浅川、2013〕を参照いただきたい。

が) の先駆的な実践家教員に依頼することができたので、この変更が可能になった。

図表 1－3 本学教職課程「道德教育論」の担当者の構成とその推移

	担当者数	うち現職教員数	筆者の担当回数	現職教員の担当回数	備考
2012年度	2	0	8	0	
2013年度	2	0	9	0	
2014年度	4	1(中学校)	5	3	3月27日に学校教育法施行規則の一部改正で「特別の教科 道德」誕生
2015年度	4	1(中学校)	4	3	移行措置として「特別の教科 道德」の一部又は全部を実施することが可能に
2016年度	3	2(中1、高1)	9	6	
2017年度	3	2(中1、高1)	9	6	
2018年度	3	2(中1、高1)	9	6	新学習指導要領(中学校)の7月告示、3月31日改訂
2019年度	3	2(中1、高1)	9	6	新学習指導要領のもとでの「特別の教科 道德」の開始(中学校)
2020年度	3	2(中1、高1)	9	6	
2021年度	3	2(中1、高1)	9	6	「特別の教科 道德」の全面実施
2022年度	3	2(中1、高1)	9	6	
2023年度	3	2(中1、高1)	9	6	
2024年度	2	1(中学校)	12	3	
2025年度	2	1(中学校)	12	3	次期学習指導要領に向けて教育課程部会「道德ワーキンググループ」の議論開始

※ 「道德教育論」講義は年度後期に行われる。3年次以降で履修可能な科目である。

この2つの変更によって、授業実践力の育成の比重を高くした。

話は重複を含むが、補足を加える。筆者が担当（同時に科目責任者となった）を開始したときは、臨床心理学を専門としていた教員（道德的発達論を中心とした講義）とのペアであった¹⁰。この教員の退職に伴い、2014年度・2015年度は筆者と日本教育史専門の教員、教育思想史専門の教員、そして中学校の現職教員の4人で分担した。同時に、前述した授業実践力の育成が急務となった。「道德の時間」の時代であれば、教職に就いてから、ゆっくりと学校の課題、生徒の抱える問題に応じて先輩の先生方との協力・助力を得て、授業を作る実地訓練を行えばよい。しかし道德科に変更されたために、悠長に構えているわけにはいなくなったのである。そのために、道德授業に関する講義をしていただく強い必要性が生じた。そこで、2014年度から中学校の現職教員に、「読み物資料」を用いた道德授業に関する講義をお願いした。同様に、「考え、議論する道德」の実施が迫ってきた2016年度からは、生徒間の議論を軸に公民科の授業づくりを行い、実施している高等学校の現職教員に、「考え、議論する道德への試み」と題した授業実践の講義をお願いすることにした。中学校の道德授業が焦点になっているのだ

¹⁰ 筆者は、元々教育学や道德教育の研究者ではない。部局の事情で道德教育の「勉強」を開始した、言わば外部の「観察者」である。「道德教育論」の講義も、我流で始めることになった。「道德教育論」を準備する副産物が拙稿（〔浅川、2013〕）である。筆者の理論的な関心はN.ルーマンの社会システム論にあったのだが、社会システム論の理解が進むにつれて、道德をテーマとする社会理論の中で最重要であることが分かってきた。近・現代社会における道德（「社会の道德」）の位置やその問題性（「争論」を引き起こすやっかいな性格）の示唆、道德授業における教員－生徒の応答や生徒同士の対話における道德的コミュニケーションの作動の特性やその弊害についての示唆を与える。

から、本来なら中学校の社会科公民分野で同種の授業実践を担当する教員が見つければ有り難かったといえる。しかし、中学校の社会科は、高等学校入試への対応に傾斜しており、対話で授業を成り立たせる実践を行っている教員はみつからなかった。また、公民分野であったのは、法領域も含めて社会正義が、分野の重要な教育内容になっているからだ。道徳科が「C 主として集団や社会との関わりに関すること」（以下では、C 領域）に弱点を抱えていることも考慮した¹¹。

そして 2016 年度から大学の教員はひとり（筆者）、現職教員 2 人（中学校、高等学校）の体制に移行し、それが 2023 年度まで続いた。2024 年度に高等学校の現職教員が大学教員に異動したので、メンバーから抜けて 2 人体制となった。コロナ禍を経て、大学教育でも講義に対話を積極的に組み込む試みが広がったために、当初からの必要性が減じたと考えたこともある。2025 年度も 2 人体制であった。

大学教員は筆者ひとりである。他に担当をお願いしなかったのには理由がある。筆者が全学教育で「教育学入門 I」を担当した場合と同じ考え方に拠っている。注 8 でも記述した通り、専門分野の個別領域に解体された内容を単純集積した講義では、「教育学」の講義にはならない。これは「道徳教育論」も同じである。学としての統一性とそれを貫く原理、特に教育学の場合は「理論と実践の往還」が学問の構造として、またひとつの講義として、実現されていなければならない。そのような意味で、講義者の「理論と実践の往還」に関する探究と理解の水準が問われているともいえる。これは道徳の教科化推進者が構築を目指す新たな「道徳教育学」においても同様である¹²。

第 2 章 「道徳教育論」の内容と構成

履修者アンケートの分析と考察の前に、講義内容について説明する必要がある。それは、学習指導要領や『解説（道徳編）』¹³の丁寧な解説と、教科書の「読み物資料」の模擬授業、授業案づくりと進む典型的な教職課程講義を行っていないからである。大きく異なっている。異なる理由は、2 つある。第 1 に、第 3 章で考察するように、履修者にとっての道徳教育経験が否定的なものであることに対応しなければならないからである。第 2 にこのことと関わって、さらに道徳という事柄に本質的に、教職課程の「道徳教育論」を実現する方法論を実践しなければならないからである。

前述したように、現行学習指導要領において、「考え、議論する」道徳という合い言葉の下、それを実現する授業方法論への脱皮が強く求められているが、残念ながら進んでいないように思える。「道徳教育学」という学的な基盤が脆弱な下で、次期学習指導要領の議論も停滞するしかない状況にあるのではないだろうか。

¹¹ 拙稿（〔浅川、2025b〕）の 112-115 頁を参照いただきたい。ちなみに道徳科では、4 つの領域の道徳的価値を教育することで道徳性の育成を試みる。C 領域以外の 3 つの領域は、A 領域（主として自分自身に関すること）、B 領域（主として人との関わりに関すること）、D 領域（主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること）である。弱点の要点は、C 領域すなわち社会の問題は個々の関与者の「心がけ」の獲得問題に矮小化できないからである。これが可能なら、経済学、政治学、そして社会学も必要ない。

¹² 脚注 7 を参照。

¹³ 『解説（道徳編）』は、〔文部科学省、2018b〕である。

この状況を知っているにもかかわらず、現状追従的に講義を行うのは怠惰の誹りを免れないとの自覚がある。さらに、大学教職課程の「道德教育論」だからこそ果たせる積極的な役割が、2つはあると考えた。

第1に、大学教職課程だからこそ、履修者（道德教育・道德科経験者）の反省的な思考を生かしながら、新しい理論や実践へのエネルギーを借りることができるのではないか。第2に、履修者はこれからの教員人生を見とおし、道德教育・道德科の未来を考えることを学ぶことを願っている。この願いに依拠して、道德教育・道德科の問題性を乗り越える試みを行い、その理論化をもって改善に資することを、協働的に試みるべきではないだろうか。

道德教育・道德科の経験者であり、未来の教育の担い手である履修者に、学習指導要領や『解説（道德編）』を、すなわち過去の「暫定解」を正解として教える＝適応させる講義は、正しくないし、もったいない。履修者と共に、未来の道德教育・道德科の創造にチャレンジすべきだろう。ここには道德教育・道德科の専門家だけが内容を考え、教員は実践だけを考えればよいという「知」の分業構造への問題意識もある。

（1）講義の方法論的な概略

前述したように講義は、担当者2人で重複する回はなく、それぞれで行っている。これは成績評価の素材となる課題レポートも同じである。別々に課し、別々に採点する。評価は合算で行われる。

中学校の現職教員は道德科教科書の編集委員にも就いておられる、北海道における道德授業の著名な実践家である。教科書の「読み物資料」を素材にして、履修者を生徒にみたてた模擬授業を中心に、授業づくりのノウ・ハウや考え方について教えてくださる。

ところで筆者と現職教員は、講義内容を調整していない。それは、現在の中学校において、教員のおかれた状況（多忙）や学校での道德科の置かれた位置、教科書を使用するという枠組みでの授業実践を、履修者にはそのまま受け取ってほしいと考えているからである。また、履修者の履修目的の中心は、「即戦力」として期待されざるを得ない今日の教育現場を念頭においた、授業実践と授業づくりを知ることにある。後述するが、履修者の道德教育・道德科の経験は、教員として何をすればよいのかという指針を全く与えない。そのため、中学校で実際に行われている授業と、授業づくりの具体的な講義は、履修者の不安に応えるという意味でも重要である。筆者は、現職教員でなければ「道德の時間」とは違う、タフな状況下での道德科が背負った困難を講義できないと確信している。

他方で、大学教員側が、現在の学校における道德教育・道德科を相対化もせず、それへの近視眼的な適応を履修者に強いるなら、怠惰の誹りは免れないだろう。少なくともいじめ対策を根拠とした「教科化」の経緯の顛末や、現在の困難を呑みこんだ上でも、現場が抱える労苦に対峙できる力を養うことを構想し、実現しようと試みるべきであろう¹⁴。現状の抱える問題性を俯瞰し、未来を見通し、道德教

¹⁴ いじめ対策を根拠とした「教科化」の顛末やいじめ防止対策の現状については、「いじめ防止対策推進法」の具体化、学校の生徒指導での対策、そこでの道德科の意味づけについて拙稿（[浅川、2025b]）132-147頁を参照いただきたい。

育・道徳科を考える役割こそ、大学教員側が担う責務であるとする。そのため、講義内容の調整は敢えて行わない方針でこの間実施してきた。

このような事情から本稿は、筆者が担当した 12 回に限定し、本年度の内容を紹介するものである。2025 年度「道徳教育論」の講義題目は、図表 2－1 である。

図表 2－1 2025 年度「道徳教育論」の講義題目

日程は省略	担当者	講義題目
第1回目	筆者	第1講: ガイダンス+「道徳科の思い出を共有する」
第2回目		第2講: 道徳科の問題性を考える——日常語の「道徳」と道徳教育の「道徳」の言葉の意味違いを入りに
第3回目		第3講: 道徳科の問題性を考える——価値項目 C10「公徳心」を「読み物資料」から探究する
第4回目		第4講: 道徳科の問題性を考える——ドイツ連邦「実践哲学科」との比較から「いじめ」対処に焦点を当てて
第5回目		第5講: 道徳科の問題性を考える——「そもそも教育とは何か」の地点から
第6～8回目	現職教員(中)	「読み物資料」を用いた中学校道徳教育の実践1～3
第9回目	筆者	第6講: 道徳科の問題性を乗り越えるGW——「卒業文集最後の二行」の改変からいじめ対策を考える
第10回目		第6講: 道徳科の問題性を乗り越えるGW——「卒業文集最後の二行」の改変からいじめ対策を考える
第11回目		第6講: 道徳科の問題性を乗り越えるGW——「卒業文集最後の二行」の改変からいじめ対策を考える(第2回)
第12回目		第6講: 道徳科の問題性を乗り越えるGW——「卒業文集最後の二行」の改変からいじめ対策を考える(第3回)
第13回目		第6講: 道徳科の問題性を乗り越えるGW——「卒業文集最後の二行」の改変からいじめ対策を考える(第4回): 「道徳的コミュニケーション」論の援用可能性の検討
第14回目		第6講: 道徳科の問題性を乗り越えるGW——探究成果を交流する
第15回目		第7講: 道徳科の問題性を考える——道徳猛威の時代再び

まず、講義の特徴に関わる 2 つのことを説明しておく。

第 1 に、講義題目の「問題性 (problematic)」は、「解決すべき困難 (problem)」でもあるが、何よりも「議論すべき課題 (issue)」である。教育と学習の関係性の理解が不可欠になる。このことは、第 5 講の講義で直接扱ったテーマでもあった。紙幅の関係で詳述できないが、教育は生徒の学習を組織化する働きかけでしかない¹⁵。学習は可能性、すなわち「偶有的」に実現する。生徒の学習が起動して、初めて教育内容の「翻訳可能性」は生まれる。

しかしながら、本年度の講義において「教育は洗脳」であるという考え方を披露する履修者が多かった。後述する道徳教育・道徳科についてのイメージや理解も参照してほしい。少なくない履修者は、教育者は任意の教育したい内容を学習者に自由にダウンロード・インストールできると考えていたのである¹⁶。それに抗するために先取的に考えられたわけではなかったが、本講義の方法論からしても講義内用は、「議論すべき課題 (issue)」であり、応答にさらされなければならない。講義者側が、確かな理

¹⁵ [広田、2009] の 6-12 頁を参照。

¹⁶ この「教育＝洗脳」論は、筆者の 2023 年度「教育学入門 I」の講義でも少なくない履修者から表明された考え方であった。経験に裏打ちされた、受け身的な学習観の極端な形態であると同時に、一種の被害者として自己表出する語り口である。「教育学入門 I」では、このような教育の「素朴概念」を筆者と学生たちが協働的に解凍する作業（グループワーク）に 5 講分を充てた。教育には経験主義的な「素朴概念」がつきまとうという点についても [広田、2009] の 1-5 頁を参照してほしい。

論として考えることができて、履修者の学習可能性に接続するためには、あるいは「翻訳可能性」を開くためには、常に、その度に「解かれるべき問題」として提示されなければならない。しかしながら、まとまった量の議論素材を提示するために、講義することは必然である。技術的な対応になるが、講義直後の質疑、出席確認を兼ねた「コメントペーパー」における「質問・疑問」の収集と履修者への開示、筆者がそれに応答した「質問に答える」の講義前の掲示、講義時の「質問に答える」の議論継続の必要性の確認を行った。このようなねらいはあるものの、履修者は通常の大学講義でも行われている質問・応答を本講義は丁寧に行っている、という理解なのかもしれない。

第2に、筆者分の講義回数（12回）の半分をグループワークに当てていることである。グループワークでは教材（「読み物資料」）の多面的・多角的検討と授業プランの検討を行っている。本年度は「教科化」の根拠がいじめ対策にあったことも考慮し、教科書掲載の定番読み物資料「卒業文集最後の二行」（以下、「最後の二行」と省略する）を対象として行った。全6回（実質5回）を通して、「最後の二行」を焦点に、様々な観点から教材研究を深めつつ、授業（いじめ防止対策も兼ねる）へのアプローチを考え、ひとつの授業プランを立案してもらうものであった。それぞれの回で、教材研究とアプローチの方法論を、順次に添加しながら、授業探究の深度を深めてもらった。そして、第14回目（第6講の最終回）がグループワークの成果を発表し、全体交流した。本講義の方法論は、授業探究を軸に据えた、グループワークという集団学習の形式をとっている。いじめ事態の理解といじめ防止対策の方法として、N.ルーマンの「道徳的コミュニケーション」（後述）という観点を採用した。グループワークでは、この観点を使用しながら、同時に学習を深めることを目指した。この点が特徴的である。

（2）各講の内容とグループワーク

「道徳教育論」は教職課程の講義である。それに相応しい要件をもつ。学習指導要領や『解説（道徳編）』を学ぶのは当然のことである。重要なのは、その記述を鵜呑みにし、そのまま履修者に説明するだけなら、その任を果たすことはできないということだ。学校教育の抱える困難（道徳科はいじめ問題に存立の根拠をもつ以上、教科になったからといって胡座をかき、無関係を決め込むことはできない）、学校教育の中での道徳科の位置、道徳授業の抱えている問題性の理解も含めて、講義で検討される必要がある。さらに、道徳科の隣接領域である生徒指導との関連性についてはいうまでもない。すなわち、学習指導要領や『解説（道徳編）』を変更不要の「正解」として履修者に提示・説明するのではなく、その作成当時の未解決問題も抱えた「暫定解」として受け取り、暫定解に止まっている理由や乗り越えてゆく方向性、そして今後の展開もにらんで履修者に考えてもらう必要がある。

「道徳教育論」で講義したことを、第1～第5の各講の項目を簡略に、第6講（グループワーク）については方法論や結果も含めて少し細かく記述する。

第1講では、講義全体のガイダンス（単位認定の条件等）とグループワークの練習も兼ねて履修者の「道徳教育の思い出」を各グループで交流し、全体交流で共有を図った。グループワークに触発された各履修者の道徳教育・道徳科の経験の自己省察は、第1回目講義の課題とした。この分析については次章でふれる。履修者の経験は、道徳教育の学習論的な転換を構想する上での基盤的な意味（生活の中で

生徒は既に自分の「道徳」をもっている)をもつ。

第2講では、日常語の「道徳」と道徳科の「道徳」の言葉の意味の違いを入りに、学習指導要領、『解説(道徳編)』を素材にして道徳科の問題性を考えた。詳細な検討は全て割愛して結論のみ記述する。論点は、拙稿([浅川、2025b])の110-118頁を参照してほしい。道徳科は言葉の正確な意味からいって、「道徳」を教育していない。「道徳的価値」を教育する。すなわち価値教育である。そして残念ながら道徳の教育で考えられなければならない最重要論点に取り組めていない。生徒¹⁷は価値教育前に「道徳」を育んでいること¹⁸、またそれを鍛えるという方法を具体化した「道徳学習」という論点がない、あるいは極めて弱い。このような意味で道徳教育は、価値教育から、「考え、議論する」を実現する道徳学習に転換されなければならないのである¹⁹。

第3講では、道徳科が最も貢献すべきC領域において大きな問題を抱えることを、価値項目C10「遵法精神、公德心」の定番「読み物資料」の「二通の手紙」を素材に探究した。これも結論のみ記述する。「読み物資料」を用いて、登場人物への共感を基礎に、生徒に価値教育を展開する方法(「主観変容」アプローチ)は、一方の社会領域を扱うことに起因する知識と情報量、他方の価値(社会的価値。これは極度に圧縮された意味でもある)という不整合、そして情報の質と量の格差を露呈する²⁰。「二通の手紙」に即していえば、動物園という社会組織、「懲戒処分」という不当労働行為や労働法の問題を、主人公の「晴れ晴れ」とした辞職(「遵法精神、公德心」の行動)で決着する。社会的なことを、社会の問題として理解できる能力が、道徳的な問題決着には存在しない。このことがC領域の道徳的価値教育において、念頭に置かれなければならないのである。特に、道徳と法は、社会における人々の行動に影響を与えるが、片方の法を無視、ないしは軽視することで、判断を偏らせる。「遵法精神」の価値教育が、法教育の代替案にならないことは明らかである。しかし、これが道徳科では行われる。いじめ防止対策においても道徳科の教科書が「いじめ防止対策推進法」に触れることも少なく、これを生かした授業に取り組めないのも同質の問題である。価値教育だけでは、C領域の道徳を考える上で、端的に能力不足であり、実際の場合で道徳に基づいた問題解決が推奨されるなら不条理である。

¹⁷ 道徳科は小学校にもある。そのため「児童生徒」とすべきなのかもしれない。しかしここでは、簡略に全て「生徒」の表記とする。文脈では「子ども」も使用する。

¹⁸ 社会学の用語だと「社会化」、教育学の用語だと「自己学習」が妥当であろう。

¹⁹ 他の教科であれば、科学システムの成果を援用し、生徒に「正解」を提示することができる。しかし、道徳には正解がない。例えば、価値項目のC11の「公正」は、「子どもの道徳」では「ズル(い)」として日常的に、子どもたちの中で活用されている。子どもにとって、<ズルい/ズルくない>はよくわかる。しかし、道徳科で「公正」を教えられても「ワケがわからん」みたいな話である。「公正」の理解のためには、子ども自身による「翻訳」が欠かせない。それゆえ、子どもの日常的な道徳の理解を深めるために、子ども同士の対話が不可欠になる。この方法論は、井上治郎氏が既に展開していたものである[井上、1991]。大人が正解を提示して、それに従わなければならない場面なら、子どもはわかったふり=偽装をする、あるいは教員に付度するだけである。井上氏の道徳授業の問題点の指摘は7-28頁にある。道徳授業と目的と子どもの「<道徳>」については29-36頁を参照した。

²⁰ C領域の考察においては、それ相応の知識と情報量が必要である。他方で社会的価値は前者の知識と情報を瞬時に判断可能な形で意味のある方向で圧縮した、言わば「短縮形」である。断わっておくが、後者の価値を低めているわけではない。後者は、迅速な判断・行動が求められる場面では必要とされる。

第4講では、いじめ対処に焦点を当ててドイツ連邦「実践哲学科」と道徳科の比較を行った²¹。道徳科のあり方を相対化するためである。要点は2つある。第1に、実践哲学科が児童たちに答がないことを考えさせる＝与えない教育であるのに比べて、道徳科は道徳的価値が一種の「答え」として提示され、生徒が問うことに開かれていない点にある。第2に、実践哲学科にはいじめ問題への具体的な対応策（心の葛藤の静め方、争いの解決の方法、「争い仲裁人」や学校運営という制度、それへの参加）が盛り込まれている。しかし、道徳科では「いじめ防止対策推進法」に触れた教科書さえ限られている。道徳科は問題解決を、いじめをどのように防止するかではなく、生徒の「心」を変容させることにフォーカスする偏りをもつ。「心」の変容の結果、いじめが防止できることもあるかもしれない。しかしそれよりも、いじめ自体といじめに適応している生徒の道徳の両方にアプローチする方法によって、結果的に生徒にB9（相互理解・寛容）を育めた方が善いと考えるべきである。この方法論のグループワークによる探究が第6講で取り組まれた。

第5講では、道徳科の問題性を「そもそも教育とは何か」の地点に立ち戻って考えた。教育学における教育と学習の関係理解である。内容は割愛する。拙稿（〔浅川、2025b〕）の111-112頁の「②」の記述を参照してほしい。さらに、授業という相互行為システム（コミュニケーション）の説明をした。教育は生徒の学習に媒介されて、言わば「翻訳」されてのみ「伝わる」²²。そして道徳科の場合には、授業という相互行為におけるコミュニケーションに、道徳的コミュニケーションが重なることによって引き起こされる困難性が加わる。この点も、N.ルーマンのシステム論を援用した議論をおこなった。問題となるのは、道徳授業においては教員も生徒同様、道徳的コミュニケーションに巻き込まれるということだ。すなわち、道徳的判断（善い／悪い）の対象になる。五教科では科学システムを援用しているので、生徒への教育的働きかけの正当性は、知の体系によって部分的に担保できる。道徳的コミュニケーションについての詳しい説明は後述する。

第6講は、いじめ対策の定番「読み物資料」である「最後の二行」を素材に、グループワークで道徳学習の探究を行った²³。

²¹ 〔ヘンケ、2009=2019〕を参照した。この教科書の対象学年は、ドイツ連邦の教育課程では前期中等教育の5・6年（いわゆる「オリエンテーション段階」）である。日本の小学校5・6年生にあたる。余談になるが、同年齢の道徳科教科書の「読み物資料」と比較して、生徒を大人扱いしている。正確には、「大人」の準備教育を明確な目的としている。日本の場合、受験に専心させるために、社会的な問題からは極力遠ざけ、消費・文化市場に「大人」になることを「丸なげ」する。まさしく「子ども扱い」する。18歳選挙権や18歳成人法が施行されても、相応しい経験を育む環境や機会もなければ、必要な教育（主権者教育）も遅々として進んでいない。筆者は個人的に、「道徳教育」の前に、このことに日本の教育は取り組むべきだと考えている。未来の若者をひ弱に育てるのは、いい加減に止めた方がよい。それを赦した右肩上がり時代の背景や企業社会の包摂力など既にある。

²² 〔ルーマン、2002=2004〕を参照した。授業という相互行為システムの作動については、137-149頁を参照してほしい。

²³ 「最後の二行」は、現在、道徳科教科書を作成する7社のうち5社で採用されている。2024年度までの第1期の教科書でも同様の採用状況であった。講義で配布したのは日本文教出版のものである。第2期の第3学年の教科書において、筆者が検討した6社の教科書でこれだけが、「いじめ防止対策推進法」（平成25年法律第71号。平成25年6月28日公布、9月28日施行）への言及があるからだ（〔吉澤良保他、2025〕43

履修者が、自ら道徳学習を行い、それを通して生徒の道徳学習を考えることは、道徳科の授業を考える上で必須の経験である。特に、いじめ防止対策をテーマとしたグループワークは、いじめが日常化した学校生活の「サバイバー」としての経験を生かすだけでなく、個人的な経験の省察を協働的に相対化・消化し、防止対策に結びつけてもらうためにも重要である。グループ結成時の自己紹介やウォーミング・アップの回を除き、教材研究と問題解決へのアプローチ、授業プランに関する探究を行い、その成果を全体交流するところまで5回を費やした。グループは構成員が4・5人の全13班で始まった。前述したように、メンバーの履修の取りやめで人数を減らしたグループもある。グループワークの素材として配布したのは、教科書の「最後の二行」（配布は日本文教出版）、『解説（道徳編）』の該当価値項目（C11「公正、公平、社会正義」）の頁、原文（〔一戸冬彦、1994〕）である。それ以外に、インターネットや市販の道徳科の授業を扱った書籍の授業案を10種類と、「最後の二行」を対象にした授業研究の論文を掲示した²⁴。「いじめ防止対策推進法」の適宜参照も指示した。配布物以外の参照は任意としてある。必要があれば、必要なものを検討すればよい。

そして、当初からグループの探究課題（ゴール）を明示して開始した。以下の通りである²⁵。

【探究課題】（ここまでの個人ワークとグループワークを前提に）時代背景の違いに留意して、以下の課題にグループワークで取り組み、レポートを作成すること。

探究課題1 「最後の二行」という「読み物資料」が、歴史的文脈の異なる〇〇年後の今日においても、いじめ対策の「読み物資料」として意味をもつと考えることができる点を、そして限界（問題含みの点）を記述せよ。

探究課題2 授業研究の成果から、班でこの「読み物資料」への対応を検討・選択すること。参考として、判断に2類型を考えてみた（ただし、対応はこれらだけとは限らない）。まず、「類型1・2のどちらかを取るかの判断」を、続けて、類型別の2つの問いに答えること。この2類型にならない場合は、別の対応をする理由と、対応の概要を記述すること。

類型1 定番資料だが無視する（この場合は、無視する理由を考えること）。別の内容を考える（あらあらで結構なので、内容を考えること）。

類型2 「最後の二行」で授業プランを作成する（この場合は、採用する理由を考えること）。改良が必要な場合は内容を考えること（方向性だけでも結構であるが、詳しい方がよい）。

頁）。出版社・教科書供給所の事情で、日本教科書の3年生版教科書は入手できなかった。また、教科書の「最後の二行」は原文を省略、変更している。教科書によって異なる改変もある。

²⁴ Moodle（本学の講義資料等を掲示できるサイト）に掲げた「最後の二行」関連の資料は「参考文献・資料」にまとめて掲げておいた。ただし、いじめの防止対策に「最後の二行」が不適切であると考えたグループの課題探究のための資料として、中学校3年生の道徳科教科書のいじめ対応教材21種類を掲示した。ただし、筆者が入手できなかった日本教科書の3年生版の代わりに、入手できた2年生版のそれを載せた。具体的な資料名については紙幅の関係で割愛する。これら以外で、いじめについて新聞各紙（朝日新聞、毎日新聞、北海道新聞）に登場した記事を紹介した。非常に多い。いじめが現在進行形であることを、履修者の実体験とは違ういじめについても知ってもらうためである。

²⁵ 講義レジュメでは「ですます体」が混在していた。本稿で引用する場合は、「だ・である体」に統一する。

この探究課題の報告書は、各講義中・後に暫定的な形で作成され、Moodle に投稿された。それを筆者が集約して、次回講義前に Moodle に掲示した。他のグループの参考にしてもらうためである。今年度において、他のグループの探究が進んでいない点を参考にする場合もあったように思える。この点が反省点である。

以下では各回別の説明を割愛し、いじめ問題への具体的アプローチを説明する。いじめは具体的な状況として現れ、かつ C 領域でこそ道徳科の問題性が露になるからである。

第 1 に、道徳科の「読み物資料」等は価値教育の素材として提示される。すなわち育成すべき価値がゴールとして提示される。「読み物資料」はその手段にすぎない。そのため、「読み物資料」の読み取りは雑になりがちである。これは掲示した「最後の二行」の各種の授業案でも顕著である。そのため、「個人読み取り」から「グループ読み取り」（交流・議論）へと接続してもらい、読み深めを実現しようとした。資料批判の方法を紹介し、全体交流で内容の事実確認も行ってもらった。焦点は、原文のリアリティを教科書の「読み物資料」に改変することで、どのように損なったのかである。特に、いじめ手段として決定的であった「シラミ」に関する記述の削除（女子の中での孤立が促進された）や、当該学級で大きな影響力をもった道徳（「告げ口しない」や「カンニング」）の効果、そして原文の時代（1962 年）と現代の差が「いじめ」にどのような差異をもたらすのか等、を考えてもらった。すなわち、道徳問題（この場合は、いじめることに関わるそれ）が歴史的・（学校）社会的であることの意識化である²⁶。合わせて登場人物（「見えない人物」や制度的主体も含めて）の整理、主人公イチノへ（加害者）が「T 子さん」（被害者）をいじめる場面と事態の正確な推移（順序や発現の関係性の確定等）を確認した。

第 2 に、「二通の手紙」の検討で紹介した方法（「社会的なパースペクティブ」）の応用を試みてもらった²⁷。「最後の二行」における各種のパースペクティブの有無とそこからみた（観察の）内容の検討、そして判断（解決への展望）が検討された。

第 3 に、いじめ研究から補足を行った。まず、「いじめ（名詞化したそれ）の前史」として、いじめ

²⁶ 歴史的な差とは、「いじめ」という名詞が「最後の二行」の原文当時には存在しないからである。日本語辞書には、動詞の「いじめる」があるのみである。この動詞が名詞化したのは、日本の学校に特有の現象として「いじめ」が登場して以降のことになる。いわゆる「第 1 期のいじめ」である（以下では「いじめ」の括弧を外す）。この説明をするために、いじめという言葉の文部省・文部科学省の定義の変遷と代表的ないじめ事件についての補足を行った。さらに当時の進学環境は、地域差（「最後の二行」は青森県の話）に決定的に影響を受ける。統計から高等学校進学率、それ以降の大学進学率についてのデータの紹介をした。この進学をめぐる問題は、「最後の二行」において決定的な意味をもつ。テストや登場人物のテストに対する意味（カンニング疑惑も含めて）は、後の大学教員となった主人公の後悔に直結するからである。

²⁷ これは L. コールバーグの道徳的発達論を、社会的パースペクティブの経験の累積として理解した J. ハーバマスの方法の転用である。社会的パースペクティブは、「自己中心的パースペクティブ」、「第 1 次集団のパースペクティブ」、「集合体のパースペクティブ」、「（社会にアプリオリな）原理のパースペクティブ」、「手続きに基づくパースペクティブ（理想的－役割取得）」に区別され、「道徳的判断」の段階はこれに規定される、とした。

が「不登校」と並んで、現在まで続く日本の「学校教育の宿痼」となった事情について説明した。1970年代中盤に、高度経済成長期の終焉と教育爆発の終了後に過熱した受験競争とその下で「落ちこぼれ」（「落ちこぼし」）教育が常態化し、1980年代初頭に日本で初めての「学校問題」（学校が問題の発生源）である「校内暴力」（中学校における対教師暴力）が生じたこと。これが鎮静化した後に、（名詞化した）いじめと「不登校」に姿を変え、現在まで続く日本の「学校教育の宿痼」となったことについて、である。次に、古典的いじめと「現代のいじめ」の区別である。そして現代のいじめの特徴として、「集合的性格の獲得」、「匿名化」、「残酷化」、「あそび化」、「日常的な「体制」になったこと」を説明した。そして最後に、中井久夫氏の現在でも参照されることの多いいじめの手口といじめを「3段階の過程」の進行として解説する「いじめの政治学」を紹介した。この論文は、「最後の二行」における被害者の孤立、そして現代のいじめ防止対策におけるクリティカルな論点を提起している。特に、被害者を孤立させるため（「孤立化」）に動員されるコミュニケーション、すなわち道徳的コミュニケーションに注目する重要性を指摘した。

第4に、学校が抱えている問題と近年の変化について補足し、現代の生徒の学校生活における願いは、「安全・安心に過ごせること」に大きく傾斜している、そのような環境であることを説明した。それが生徒の自己責任で「平穏な」学校生活を勝ち取る欲求を増大させ、著しくコミュニケーションを重視する、すなわち「空気を読むこと」（現在の生徒の態度や行動の基準、まさに道徳）を必要にすると説明した。それから、N.ルーマンの道徳的コミュニケーションの示唆について紹介した²⁸。

結論のみ記述する。ルーマンによると、道徳的コミュニケーションはコミュニケーションに参加する人格（Person）の「総合」を簡易的に調達するコミュニケーションである。事前にお互いを知らない、あるいは部分的にしか知らない者同士の、異質性が高い環境においてコミュニケーションする場合、参加する人はお互いをコミュニケーションに相応しいかどうかの確認、あるいは注意深い手探り（触診）をしなければならない。触診コミュニケーションによって（簡易的な意味で）、安心が確認でき、「仲間」になれた場合が「総合」（状況）である。確認できない場合は、その人格を「排除」（コミュニケーションの輪の中に入れない＝「非仲間化」）する。これは、コミュニケーションの受け手によって構成される。ルーマンは時間の経過を重視するため、コミュニケーションを「送り手」「受け手」のやりとりのように、無時間的に理解しない。時間の進行による連鎖の拡がり／消滅として理解する。

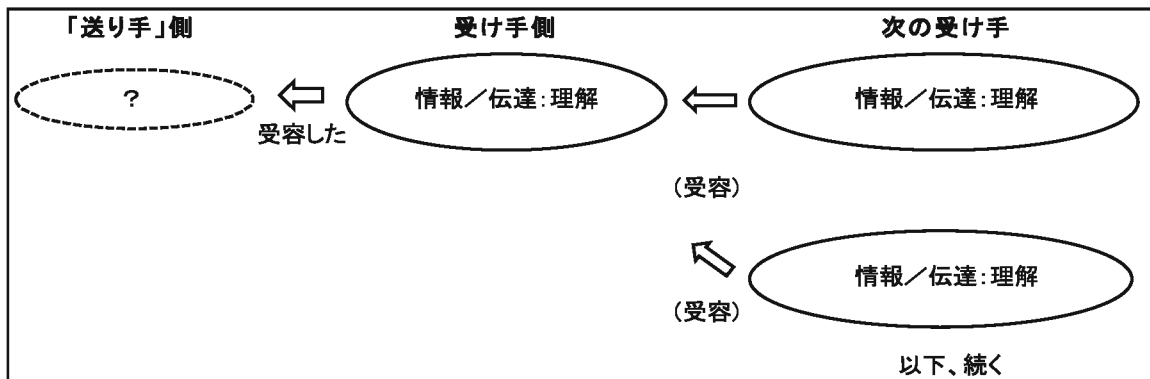
講義で説明に用いた図表は、3つの図を一連のものとして掲げたのである。本稿では分割して掲げることにする。

上段の図（**図表2-2**）は、一般的なコミュニケーションの単位作動を図式化して説明したものである。「送り手」側の何かを、「受け手」が情報である（伝達された・何かの内容を含むと理解した）として受容したというサイン（頷きでも良い）を出す。これが、次の「受け手」へと順次に連鎖する。すなわち、コミュニケーションはやりとりではなく、「受け手」によって実現される。

²⁸ 道徳教育の困難をルーマンのシステム論の視座から考えた論文として劉氏の議論がある [劉、2021]。

図表 2-2 第6講資料：上段

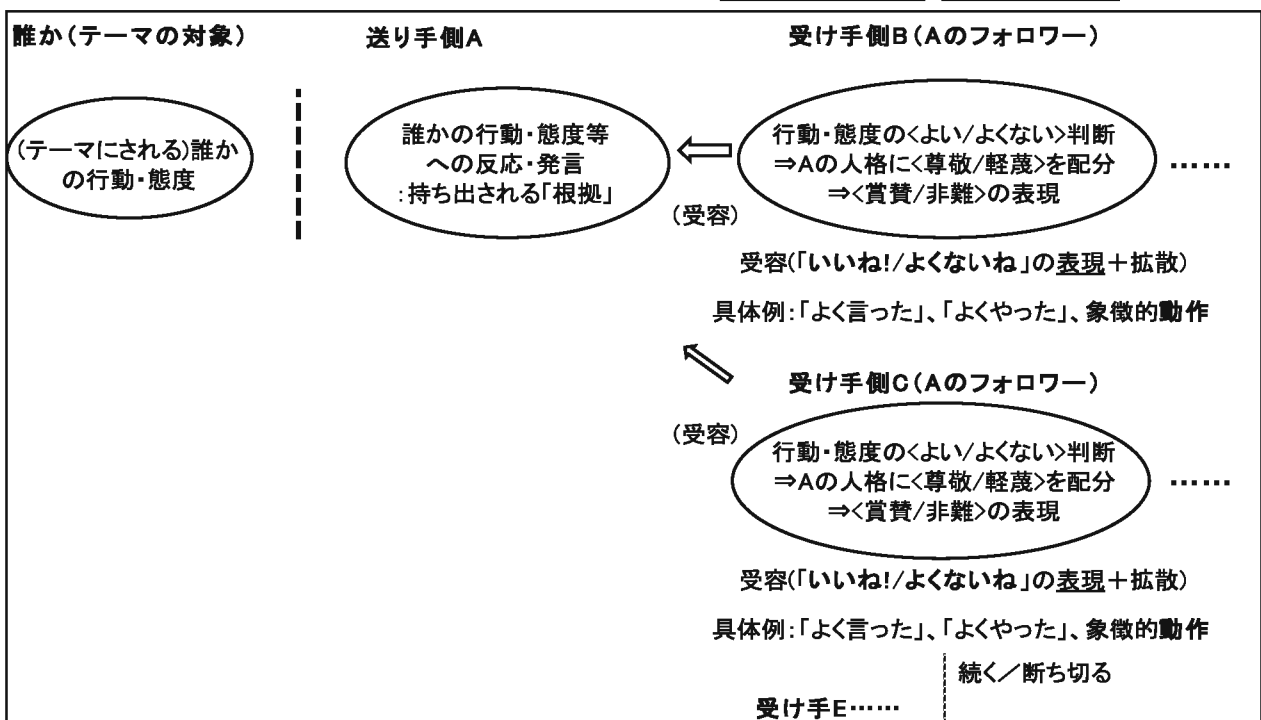
【一般的なコミュニケーションの単位作動】 受け手がコミュニケーションを実現する



中段の図（図表 2-3）の、道徳的コミュニケーションでも同様である。誰かの行動・態度がまずある。「送り手」A がそれに反応・発言し、「根拠」を持ち出す。これを「受け手」B・C が A の反応・発言（持ち出される根拠）等を、「情報」と理解する（第1段階）。これに続けて、「＜よい／よくない＞あるいは＜善／悪＞」を判断し、A の人格に＜尊敬／軽蔑＞を配分する（第2段階）。そして、＜賞賛＝いいね！／非難＝よくないね＞を表現（レスポンス）する（第3段階）。

図表 2-3 第6講資料：中段

【道徳的コミュニケーションの単位作動】 コミュニケーションの含意は「合意ではない」こと。束の間であること



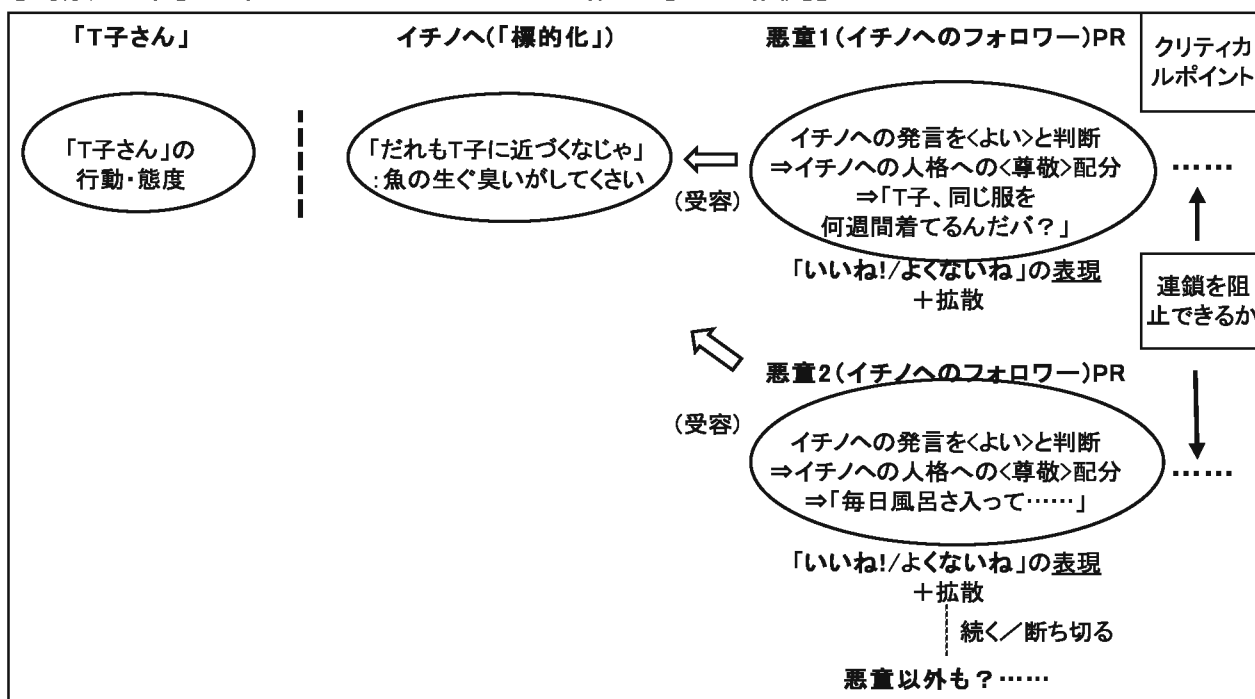
※ ルーマンは道徳的コミュニケーションが「争論」になることを避ける方法論として、社会等の広範囲の道徳的Cには対抗的な道徳を用いたコミュニケーションを、小さな集団の場合には道徳的Cに「相手や周りが道徳的であることを追求しすぎることへの配慮」や「第三者との冷静な話し合い」を挙げた。具体化するなら、前者は道徳をモラトリウムする道徳(寛容)の持ち込みや別の道徳への置き換え(人権、連帯性、平和等)の試みを、後者は道徳的コミュニケーションの悪しき連鎖を防ぐためにコミュニケーションの中断(「別の話題を持ち出す」、「大きな音を出す」等でコミュニケーションを断ち切ること、被害者をコミュニケーションから連れ出す)を画策することが考えられる。

「いいね!」の具体例は、「よく言った」「よくやった」という言葉でも、象徴的な動作を行うこと（頷くこと等）や、敢えて言葉を発しない＝無言でもよい。言わば黙認である。この「受け手」B・Cの受容が、連鎖（拡散）することによって道徳的コミュニケーションは実現する。この1～3段階が、次の受け手へと連鎖してゆく。つまり「受け手」B・Cは、Aのフォロワーになる形で道徳的コミュニケーションは実現される。

ルーマンによると、「尊敬」は状況を単純化するための形式（「略語」）である。ソーシャルメディアにおける「サムズアップ＝いいね!」と「サムズダウン＝よくないね」は、象徴的にこの事態を表現している。「サムズアップ＝いいね!」、あるいは「サムズダウン＝よくないね」が連鎖することで、ある集団や社会における「味方／敵」の区別が表現されてゆくのである。ルーマンの示唆は、現在の日本社会に蔓延するソーシャルメディアを用いた社会分断の説明としても重要である。ところで、この知見をいじめ防止対策に生かすなら、防止のカギはフォロワーにある、ということになる。

図表2－4 第6講資料：下段

【「最後の二行」の道徳的コミュニケーションによる「標的化」と「PR作戦」】



いじめ防止のためには、「送り手」側への介入、「受け手側」への介入、コミュニケーションの連鎖性への介入(連鎖の阻止、連鎖の遅延、連鎖を逸らす等々の対策)が考えられる。

※ 象徴的動作の例として「鼻をつまむ動作」「扇ぐ」「窓を開ける」等もある。道徳的コミュニケーションの「芽」となり、「標的化」(マーキング)をする個別の悪口が連鎖する「いいね!」を見逃さずに阻止すること(いじめ予防)が重要。

重要なのは、道徳的コミュニケーションが集団や社会の「総合」の簡略化された、手間を取らせない形式である点、受け取った側が受領したというサインを発する形でコミュニケーションが実現する点、参加者の「人格」に関する暫定的だが全体評価(決めつけ的な意味ももってしまう)として表明される

点である²⁹。

道徳的コミュニケーションアプローチの「最後の二行」への応用を、下段の図（図表2-4）を用いて説明した。

まず、道徳的コミュニケーションのメカニズムの理解を用いて、「最後の二行」において「T子」さんがいじめられている過程を説明した。次に、道徳的コミュニケーションの観点から、いじめ防止を考えた場合、「送り手」側への介入、「受け手側」への介入、コミュニケーションの連鎖性への介入、具体的には連鎖の阻止、連鎖の遅延、連鎖を逸らす等々の対策を考えることができることを説明した。

第5に、第6講の補足を踏まえて、いじめ防止対策に資する道徳授業のアプローチとして、以下の6点を提示した。アプローチを事前に提示したのは、選択と授業案への具体化を通して、アプローチの実用性を吟味してもらうことを優先したからである。教科書を用いる現在の道徳科授業の中心的方法論である「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」、すなわち価値教育アプローチ³⁰にこだわらないなら、いじめ防止対策は多用に考えることができるし、履修者も直感的に理解できる。

- a. 環境アプローチ：学校廃止や「教授学校化」。教員の数を増やす（目が届く、手が届く）。いらだちの度を低下させる方法を講じる。学校の目的の回復。逃げ場・避難所を作る（学校内、学校外）
- b. 認知的アプローチ：いじめ現象の説明、なぜ加害願望が生まれるか、いじめへの加担の理由、メカニズムの説明、これらを生かした「この学級のいじめの芽を探そう!!」（本講義で使用した方法論）
- c. 問題解決・行動探索アプローチ：「こんな場合はどうする？」（藤川大祐氏的な。道徳科では少ない）
- d. 価値教育アプローチ：感情的同一化をテコに、道徳的価値育成で行動制御を試みる（道徳科の主流）
- e. 法教育アプローチ：人権、いじめに関する法・制度の教育。重大事態の解説、少年審判等の事例探究
- f. 道徳的コミュニケーションアプローチ（メカニズムは前述の説明を行った）³¹

²⁹ ルーマンは、「ある全体社会において、相互的な尊敬と軽蔑に関する、実際に実行された条件づけの総体が、その社会の道徳を形成する」（『社会の道徳』107頁）と説明する。道徳があつて道徳的コミュニケーションが生じるのではない。道徳的コミュニケーションがあつて、道徳が構築されるのである（道徳科が前提とする原因と結果が反転している）。そして構築された（その場の）道徳は、使用頻度が増し、領域が拡がり、歴史を獲得することで「社会の道徳」として濃縮、沈殿し、濾過物の流用が可能になる。教育によって生徒に道徳的価値の内面化を試みる方法とは対照的である。しかしながら、このルーマンの理解は、本稿の道徳学習の方法論にとっても示唆的である。生徒たちの周りで、日常的に種々の道徳的コミュニケーションが行われ、それぞれが＜賞賛＝いいね！／非難＝よくないね＞の表現を交わし合っている。この道徳的コミュニケーションを、生徒は自己社会化して、自らの発言・態度や行動の基準を構築するのである。

³⁰ 「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」は、「質の高い指導法」として、①読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習、②問題解決的な学習、③道徳的行為に関する体験的な学習の3つを掲げた（6頁。資料の出所は文末の【学習指導要領等】）。この①が中心になる。「学習」とはなっているが、この「自我関与」（共感）は手段にすぎず、目標とする価値項目は揺らぐことはない。そのため筆者は、この方法も価値教育アプローチであると判断する。

³¹ 以下の説明を加えた。「道徳的コミュニケーションは、相互作用する人格間の簡易的な仲間確認（「総合」）によって束の間の可視化（秩序形成）が達成されるが、排除をもたらす場合もある。いじめの初期段階を過

そしてグループワークのまとめとして、探究課題の発表と全体交流が行われた。グループワークの結果、「最後の二行」を使用して授業プランを考えたのが8グループ、他の資料（「読み物資料」以外もあった）に切り換えることを考えたのが5グループとなった。当初の前者10グループ、後者3グループから、様々な検討の結果、変化したのである。

全体交流において筆者が強く感じた1点のみを言及し、それ以外は割愛する。後述するグループワークを結実させた最終レポート結果分析で代替したい。この1点とは、グループワークの議論が難しかった理由である。グループ各員が議論する際にイメージするいじめが、各員の（加害者、被害者、観客、傍観者等の。また学年や学校種での立場の変化もある）体験の違いを反映して、かなり違っていたことである³²。さらに、赤裸々ないじめ体験は語りがたく、特に被害体験者の「いじめはなくなる」という信念は強固であった。そして、生徒指導や法においていじめに定義が必要であることは、顕著ないじめ以外はグレーゾーンにあることを雄弁に示している。この話し合いの前提であり、目的の手前にあるいじめのイメージがぼんやりとすることは、授業プランもぼんやりとさせてしまう。かといって、いじめを主観的定義で定めている以上、イメージを決めつけるわけにはいかない。文部科学省の定義の問題（被害者の主観的定義）も含めて、何がいじめか、どこからいじめかを考えることそのものが、いわゆるいじめという事態を構築している。そこから、翻って生徒それぞれのいじめ理解を集团的に意見交換することだけでもいじめの防止に資するのではないかということ（可能性）、をより強く感じた。

講義の最終レポートでもグループワークの成果は生かされた。成績評価後に、レポートを分析したものを、「採点を終えて」として掲示した。その検討から、履修者がどのようなアプローチで「最後の二行」を生かすことを考えたのかについて明らかにする。レポート課題について、最小限触れておく。

まず、最終レポートで授業プランを考える主要素材を「最後の二行」に固定した。現在、最もいじめ防止対策用として使用されている教材であることに敬意を表した。「最後の二行」のいじめは1962年のものである。古いことが、考える上で障害になる場合もある。しかし、組み合わせる素材を考えることで現代化等の要請に応えることができると考えた。グループワークで「最後の二行」を使用しないという判断をしたグループには、別の素材を検討してもらった。それを、組み合わせる素材という形で生かす意図もあった。

次に、「記述内容への要望」を付けた。履修者はそれぞれに、学校生活の「サバイバル経験」をもっている。そのリアリティを生かして、「多少なりとも効果があると確信のもてるもの」を記述することを要求した。同時に被害者としての体験から、「全てのいじめを根本的に無くす」という巨大すぎる目標を持つ履修者もいた。しかし敢えて、「些細だが、生徒にとって小さな「救い」（「助け」）になるよう

ざると、この排除が継続・固定化されると考えられる。そのため、早期発見し、予防・初期消火すること、それを生徒が適切に行えること（「道徳的コミュニケーションのリテラシー学習」）を目標にする。」と補足し、道徳的コミュニケーションの観点からの「いじめ理解」と「防止への応用」の試案を提起した。

³² 加害者の場合は、「遊び」や「いじり」であっても、被害者にとっては「地獄」であろう。傍観者にとっては、「触らぬ神に祟りなし」「君子危うきに近寄らず」と表現するような距離感になるだろう〔永野、2021〕。

なものでいい」と緩めた要望を付した。

そして、授業プランの柔軟な構想上、支障がでることを防ぐために「解禁事項」を設けた。これらの解禁事項は、もちろん『解説（道徳編）』の記述からも、許されるものである、ないしは推薦されている。「50分ワンパッケージという縛りは無視してよい（でもせいぜい3回）」。（「縛り無視」に合わせて）「関連して、他の教科・領域（例えば、国語科、社会科（公民分野等）、生徒指導、特別活動（担任が行う学級活動等））を組み合わせてもよい」（組み合わせた場合は、道徳授業の指導案の記述を主にして、「付加する素材」の内容について概略を記述することを要求した）。「指導案における内容項目は、授業の目的や獲得目標に即して、変更してもよい」（例として「B8「友情、信頼」やB9「相互理解、寛容」の使用を考える余地は大きい」と推奨した）、である。

最後に、「記述上の必須なこと」として、以下の6点を要求した。項目のみを挙げ、補足説明は割愛する。①「読み物資料」等の確定（原文を修正する場合は、その個所の選択と明示、付加素材の記述）、②「学級の問題状況の想定」と「主題設定の理由」・「授業の目標」、③「道徳学習のアプローチの選択」とその理由、④授業方法（方法論）の記述、⑤指導過程（生徒の学習過程も合わせて「指導過程等」とする）の記述、⑥生徒の「子どもの道徳」（後述）の深化についての記述、である。

以下、履修者の最終レポートを素材とした「道徳教育論」学習の結果を検討する。

（3）グループワークの探究の行方：最終レポートの考察から

第1に、「最後の二行」に併用する資料の有無と使用した場合の素材を紹介する（図表2-5）。

図表2-5 「最後の二行」に併用する資料の有無と内容

追加資料	度数(件)	内訳(%)
追加なし	29	63.0
直接的ではないが法等の関連する資料	6	13.0
「いじめ防止対策推進法」	4	8.7
新たな「読み物資料」	2	4.3
いじめ関連のニュース・映像資料	2	4.3
いじめの「四層構造」図	2	4.3
自作資料	2	4.3
教科書の補足資料	1	2.2
それ以外の資料	1	2.2
計(母数=レポート提出者46人)	49	106.5

※ 資料を複合して授業プランを考えた履修者が3人いた。

「最後の二行」をそのまま使用する「追加なし」が約3分の2を占めた。これは、「最後の二行」を具体的でリアリティのあるいじめ事態の素材として受け取り、それを利用する考え方であった。直接的ではないが法等の関連する資料を追加するものが6件（13.0%）、「いじめ防止対策推進法」自体を追加するものが4件（8.7%）で、主には「最後の二行」と現在を対比させ、いじめから守る制度や組織があること、生徒がいじめ事態にまきこまれた場合に、制度や組織につなぐことを意識したものであった。2件（4.3%）は、いじめの現代的な様相を補うものとして、新たな「読み物資料」を加えるもの、啓発

的な意味を込めた「いじめ関連のニュース・映像資料」を取りあげるもの、以下、森田洋司氏の「いじめの「四層構造」図」、自作資料、となった。新たな「読み物資料」として取りあげられたのは、「ある日の午後から」と「いつかは言いたい二度目のごめん」であった。

第2に、選択した価値項目を紹介する（図表2－6）。

図表2－6 選択した価値項目

選択した価値項目	度数(件)	内訳(%)
明示なし	10	21.7
C11(公正、公平、社会正義)	25	54.3
B9(相互理解・寛容)	8	17.4
B8(友情・信頼)	4	8.7
A1(自主、自律、自由と責任)	2	4.3
C15(より良い学校生活、集団生活の充実)	1	2.2
計(母数＝レポート提出者46人)	50	108.7

※ 目標とする価値項目を2つ掲げた履修者は4人いた。

選択した価値項目の明示がない履修者が10人（21.7%）いた。教科書や多くの官製指導案が採用するC11（公正、公平、社会正義）が25人（54.3%）と過半を占めた。アプローチとの関係で、B9（相互理解・寛容）、B8（友情・信頼）、A1（自主、自律、自由と責任）、そしてC15（より良い学校生活、集団生活の充実）も選択された。B9が8件（17.4%）、B8が4件（8.7%）、A1が2件（4.3%）、そしてC15が1件（2.2%）であった。「最後の二行」で複数の価値項目を割り振っても良いと明示したわけではないが、それぞれの判断でそのようにした履修者が4人いた。

第3に、授業プランで採用したアプローチを紹介する（図表2－7）。

図表2－7 「最後の二行」授業プランにおけるいじめへのアプローチ

内容区別(ただし複合を分解したもの)	度数(件)	内訳(%)
明示なし	14	30.4
問題解決・行動探索を含むもの	12	26.1
認知的を含むもの	10	21.7
道徳的コミュニケーションを含むもの	8	17.4
法教育を含むもの	5	10.9
価値教育を含むもの	3	6.5
オリジナル	6	13.0
計(母数＝レポート提出者46人)	58	126.1

※ 単独のアプローチが36件、2つの複合が8件、3つの複合が2件であった。

レポート課題には、授業プランで主になるいじめへのアプローチを明示することを指示した。しかし、それを意に介さなかった履修者が14人いた³³。それを除き、複合するアプローチを採用した履修者

³³ レポート課題をよく読まずに、反射的に着手する履修者もいたようである。反省材料である。

も、そのそれぞれを区別して別々に計算すると次のようになる。前述した6つのアプローチ³⁴のうち、「問題解決・行動探索」が最多であった（12件、26.1%）。いじめを直接的に防止することに価値を置いたと考えられる。順に書き上げると「認知的」が10件（21.7%）、「道徳的コミュニケーション」が8件（17.4%）、「法教育」が5件（10.9%）、「価値教育」が3件（6.5%）。ただし1件は「価値教育的」と「的」がついた）、「オリジナル」が6件（13.0%）となった。「環境」は教育制度や学校組織の大幅な改変から、小規模なものまで多様に展開可能であるのだが0件であった。ただし、「環境」アプローチという名称は掲げていないが、特別活動における「クラスのルール」づくりでいじめの発生する、言わば「土壌」の改良を考えた履修者がひとりいた。主要アプローチとして掲げることも含めて「いじめ防止対策推進法」やその活用を盛り込んだ授業プランは、10件に止まった。

「オリジナル」なアプローチを列挙する。「探究的・対話的」が2件で残りは1件である。「議論」、「認知的・ナラティブ的」、「対比・類推型」、「科学的権威」（ミルグラム実験³⁵の結果を利用）であった。

履修者の今後の道徳探究の進展に寄与するために、様々な観点からレポートの考察と今後チャレンジしてみるべき課題の提示を行った。全て割愛する。

長くなったが、第6講のグループワークとその成果としての最終レポートに関する考察は、以上である。

第7講は、2つの内容を取りあげた。ひとつが道徳的コミュニケーションも含めた生徒の道徳の「自己社会化・学習」の整理と道徳授業への示唆である。もうひとつが、現在ソーシャルメディア等において道徳的コミュニケーションが爆発的な勢いで行われている。それに対応するための「道徳リテラシーの学習」についての試案の提起である³⁶。

³⁴ 環境アプローチ、認知的アプローチ、問題解決・行動探索アプローチ、価値教育アプローチ、法教育アプローチ、道徳的コミュニケーションアプローチの6つである。

³⁵ ミルグラム「服従実験」と呼ばれる場合もある。詳細は割愛するが、訳者の山形が論じるように、ミルグラム実験は、実験結果とその解釈に大きな過ちを抱えていると考えられる。山形が1～5に掲げる問題点のうち、特に1の「人間の「根本的な道徳」についての前提のあやまり」が大きいと考える。道徳は後天的に修得するものであって、先天的に備えつけられているものではない。[山形、2008] 306-308 頁参照。

³⁶ 現代社会のソーシャルメディア等で道徳的コミュニケーションが爆発的に盛んになっていることは、歴史的・社会的な考察が必要である。マスメディアと道徳的コミュニケーションの関係について、[赤堀、2016]を参照した。

講義では、社会の機能システムの配置と道徳的コミュニケーションの位置も含めた背景の説明を、典型的な時代を対比させることで行った。日中戦争（15年戦争）・太平洋戦争期も含めて、社会において道徳的コミュニケーションが重要になった時代とそうでない時代の区別の説明である。前者は、様々なこと（それを成した人々の態度や行為も含めて）が「忠君（天皇）愛国」に関連づけられ、人々は「＜善／悪＞」を判断し、様々なことを成した人々の「人格」に対して、＜尊敬／軽蔑＞の評価を配分し、＜賞賛＝いいね！／非難＝よくないね＞を表現（レスポンス）し、賞賛には「臣民」（仲間）としての包摂を、非難には「非国民」（敵）としての排除をおこなった。後者は、戦後の高度成長期とそれ以降のおよそ15年があたる。人生（「良い学校」⇒「良い就職」⇒「良い生活」）を（家族ぐるみの）、主体的な、個人競争（受験競争と昇進競争）でかち取ること、同時に、競争でのがんばりやその結果（失敗も含めて）は自己責任として受容すること、が道徳となった。現代も、教科化が進められたことで明らかなように、「道徳的コミュニケーションが重要になった時代」である。ソーシャルメディアで「非国民」という言葉が飛び交うのは偶然ではない。詳しい説明は割愛する。

前者において、生徒の道徳学習の視野を、道徳授業以外の生活も含めて理解し、それを生徒の自己学習の環境として生かす必要性を示唆した。

道徳授業は他の授業と3点の違いをもつ。まず、生徒は自分が道徳的に欠けているとは思っていない。家庭、子ども世界、消費・文化環境における生活経験に裏打ちされた自前の「道徳」をもっている（本講義では「子どもの道徳」と名付けた）³⁷。次に、学校で道徳科の授業を受けるが、道徳科は他の教科と違って、科学システムから「知の体系」を借りることができない³⁸。最後に、生徒の環境には、様々な諸社会で、種々に展開されている道徳的コミュニケーションが存在する。道徳授業と言わば「並行」している。道徳授業においても、コミュニケーションにおいて、常に＜善／悪＞の区別を用いた判断がなされ、（当人の理解を越えて）コミュニケーション参加者の「人格」に＜尊敬／軽蔑＞の配分と、＜賞賛／非難＞が表現されることになる。授業では不可避に、生徒は自分の発言・態度（「人格」）が、他の生徒からの＜軽蔑＞の対象とならないように、特に「本心」が＜軽蔑＞の対象とならない（それに起因する「排除」の対象とならない）ようにする（するしかない）という事態を生じさせる。これが道徳的コミュニケーションの理論的知見からみたときの、道徳授業における生徒の発言の理解である。生徒の発言は慎重になり、「右に同じ」や教員の権威をあてにした「忖度発言」（「答えあてゲーム」）に誘われる。すなわち、偽装する（しなくなる）。

だからこそ、生徒が「子どもの道徳」を作り出している（学校も含めた）生活という母体における道徳的コミュニケーションという基盤において、生徒自身が「子どもの道徳」を意識化し、省察し、鍛える自己学習を組織化するために、生徒への様々な教育的な働きかけ（認知的アプローチや行動的アプローチ、共同的な学習活動、特別活動等）を幅広く構想・実施する必要がある。生徒が自らの「子どもの道徳」を創造する場面を、道徳授業で独占する必要はない。

³⁷ 本稿で使用する「子どもの道徳」は、井上治郎氏が〔井上、1991〕用いていた「子どもの＜道徳＞」と同じであると考えている。「＜道徳＞」に関わる記述を少し引用しておく。「人それぞれの＜道徳＞という場合には、（中略、筆者）状況にたちいたったときのだれかれの、なかんずく頭の働かせ方に焦点があわされている。そのさいの具体的な状況に応じて、われいかに生きるべきかを決する決し方とその基準を称して、その子どもの＜道徳＞と呼ぶのである」（35頁）。本講義では、それぞれの生徒のという意味での、個別化された＜道徳＞と生徒たちの中で「一般的に承認された」という意味での「子どもたちの＜道徳＞」も含めて、「子どもの道徳」と呼んでいる。分析的には区別した方が良いが、教育実践の目標と関わる場合は、合わせて「子どもの道徳」と呼んで差し支えないと、現在のところ考えている。

³⁸ ルーマンによると、教育システムのメディアは当初「子ども」として、その後「キャリア」として考えた。本講義では、子どもとは「大人」との差分としての、教員にとっても生徒にとっても「学ばなければならないこと」という自明の前提がコミュニケーションを媒介すると考えた。「キャリア」も同様に、「学ぶこと」の確からしさ（蓋然性）を安定させるメディアである。哲学的な用語を充てるなら、ソクラテスの「無知」がそれにあたるだろうか。「無知」が学習を促進する切実な根拠である。他方で、「科学システム」のメディアは「真理」である。この真理を前提にできるから科学システムは作動（コミュニケーション）できる〔ルーマン、1990=2009〕。すなわち教育システムと科学システムのメディアは異なる。5教科はそれでも、科学システムから「知の体系」を正しいものとして援用することができる。しかし、道徳の正しさは知の体系から証明できない。辞書の定義の通り、状況に応じた行動の適切性に関わる基準であり、ある社会で一般的に認められ、各人の判断（自由）に委ねられたものである。このように、道徳科が教科の位置づけられたとしても、理論的な背景は異なる。

後者の試案は、ルーマンの近現代の機能分化した全体社会における道徳的コミュニケーションの危うさの指摘（これは実際、現在広範に生じている事態である）を生かしたものである。価値教育に代わる新たな道徳学習の指導理念として、「道徳リテラシーの学習」を要請する³⁹。

道徳的コミュニケーションは、人（「心的システム」）を道徳的にするかもしれない。しかし同時に、コミュニケーションを敵対的に編成しもある。敵対性を刻むのである。現在の道徳科ではネットモラルの問題として取りあげている。しかし、これでは全く足りない。講義では多くの新聞記事を事例に取りあげた。講義の題材とした項目のみ挙げる。まず、「ソーシャルメディアにおける道徳的コミュニケーションの爆発的増殖」の現状を取りあげた。次に、「政治をターゲットとした道徳的コミュニケーション」の嚆矢として「生活保護バッシング」を取りあげた。既に2010年代初頭から社会福祉領域において、「自助」「自己責任」をテーマとした道徳的コミュニケーションが始められている。最後に、2024年以降の、外国人との共生社会を分断する道徳的コミュニケーション（「日本人ファースト」「外国人排除」）を取りあげた⁴⁰。

この時代状況に道徳科は取り組む必要があるとして、「「道徳過剰の時代」の道徳学習の新たな課題——道徳リテラシーの学習」を提起した。「道徳リテラシーの学習」の課題を、講義レジュメの記述からそのまま掲げる。

第1に、前述した道徳と法を分別し、法で決着できるものは法に則って考える練習である。この土台として、自分たちのルールを自分たちでつくる、そしてそれを守るという自治の実践が重要である。

第2に、授業では事実や科学を重視する。機能システムのひとつである「科学システム」の助力を得る戦略でもある。例えば、調べ学習で事実を確認することを道徳授業に組み合わせることが考えられる。

第3に、道徳授業の枠内で考えるなら、「道徳的判断を放棄する道徳」を強調する授業が重要である。例えば、「内面の自由」の道徳（日本国憲法第19条。道徳科ではこの存在は無視）や「相互理解、寛容」の道徳の強調である。後者はB9の内容項目でもあるが、道徳科の副作用（価値の押しつけ）を防ぐために道徳授業全体に貫かれるべき道徳である。

第4に、個別道徳を抑制する「メタ道徳」の使用に慣れる授業（練習）をする。「互酬性・双務性」、「言行一致」、「良心に従う」、「自分の行動に責任をもつ」（自由と責任ではない）である。これらは道徳科の道徳的価値リストにはない。しかしながら、例えば「互酬性・双務性」は道徳の核心中の核心である（「相手の立場

³⁹ 特に「人格」への＜尊敬／軽蔑＞の配分（＜賞賛／非難＞の表現）のもつ「争論」的な性格、一度こじれたら、報復も生じさせかねない、（周囲も巻き込み）エスカレートする性格を、近・現代社会だからこそその大問題として危惧した。『社会の道徳』[ルーマン、2008＝2015]の「道徳の機能」4、106-113頁を参照。筆者は道徳の読み書き能力（リテラシー）を訓練することで、この「争論」を解説・沈静することを狙った。

⁴⁰ 現在進行形のこの問題の世界的な拡がりとその背景について、[ダ・エンポリ、2019＝2025]から示唆を受けた。また、現代社会におけるソーシャルメディアの隆盛をどのように理解すればよいのかについて、ルーマンの『マスメディアのリアリティ』の示唆からヒントを得た。義憤（道徳心、正義が感情に短絡した例であると考え）をエネルギーして、ソーシャルメディアは爆発的に拡散するのである。

に立つて考える」「自分の嫌なことを相手にしない」「お互いさま」)。人に道徳を要求するならまず自分が道徳を守れ。道徳はそれを語る者自身によって実践されなければ虚言である。「言行一致」「裏表のない」「本音と建前」を使い分けられないこと)も重要だ。これらは日常的な道徳的コミュニケーションの使用においていつも顧みられるべきものであって、「道徳リテラシーの学習」の第一歩でもある。教員だからこそ、厳格に適用されると考えなければならない(率先垂範は必須)。そうでないなら、「二枚舌」であり、生徒から軽蔑>が表現されるのは理に適う。

講義の概略を理解していただけたらどうか。道徳教育は古いが道徳科は新しい。道徳科を推進した研究者にとっても基盤となる学的体系はない。しかし教科書で実施が義務づけられている。そして学校での教員の多忙は窮まっている。このような状況の中で、教職課程の「道徳教育論」が意味あろうとするならば、考えなければならないことは多く、そして重い。

第3章 履修者の道徳授業経験の考察

履修者の講義終了後のアンケートの分析と考察に入る前に、履修者の道徳教育・道徳科とりわけ道徳授業の経験の感想を3点で考察する。これは教職課程で「道徳教育論」を構想する上で示唆に富む。

第1講の課題(履修者に公開済)を再集計した。履修者の回答は自由記述である。それを整理分類する形の集計である。方法は、M-GTA分析([木下、1999])と「質的コードの技法」([高橋、2009])を用いた。

自由記述を意味の異なる要素(「要素」)に分け、複数回答のように扱う。この「要素」を履修者間で比較して、類似するものがある場合は、それをまとめた「ラベル」を作る。さらにラベル同士が類似している場合は、それもまとめる(「カテゴリ」)。さらに類似するものがある場合は、「メタカテゴリ」を作成する。このまとめ方は4段階で整理する場合だが、2段階の場合もある。分類と整理の作業は1度で終わることはない。何度も繰り返し見直して、一貫性がみいだされるまで、修正を続ける。この手順で得た結果を紹介し、考察を加える。

本章の分析は、講義で公開した資料の再分析になる。その点で、当初から公開することを前提にして記述を依頼した講義終了後のアンケートと異なる。そのため、詳細は控え、大きな傾向のみ指摘する。

繰り返しになるが、この課題は、筆者の講義を受講する前のものである。履修者の道徳授業の経験を振り返った率直な感想である。この結果が一般的なものであるとするなら、大学の教職課程の担当者(研究者)は、履修学生に自由記述のアンケートを行い、筆者と同じような分析をすると学べることが多い。この点は確信している。

(1) 履修者の「大切にしている価値」

履修者は、「大切にしている価値」を端的に記述してくれた。これは道徳授業の価値項目が記憶に残っているのか、日頃からこのような概念として抱いているのか、それは分からない。大学生・院生なの

で、小・中学生であった頃の理解が、沈殿・濾過された可能性もある。(課題だから)相手に理解されるための適切な用語として活用した可能性もある。ともあれ、要素は簡単にみいだせた。それを、『解説(道徳編)』の価値項目一覧⁴¹を参考にして、A～Dの領域に分類してみた。要素の特徴に鑑みて、それぞれを「自己に関わる価値」(領域)、「対人関係に関わる価値」(領域)、「集団・社会の価値」(領域)と「生命・自然の価値」(領域)と命名した。まず、4領域の選択率である。

「自己に関わる価値」(領域)に対応するものを挙げたのは20人(38.5%)であった(複数の要素を挙げた方もいる)。内訳(%)はそれぞれを回答者の母数(記入者52人)で除した百分率である。

以下、「対人関係に関わる価値」(領域)は29人(55.8%)が挙げた。「集団・社会の価値」(領域)と「生命・自然の価値」(領域)はぐっと少ない。前者は3人(5.8%)、後者は1人(1.9%)である。すなわち、履修者の重視する価値は、「対人関係に関わる価値」(領域)が最も多く、「自己に関わる価値」(領域)がそれに続く。「集団・社会の価値」(領域)と「生命・自然の価値」(領域)は挙げない。道徳科の価値項目に置き換えて考えると、B領域に過半が集中し、A領域がそれに次ぐのである。C・D領域は、履修者の視野にない。履修者が大学生・院生であっても、社会経験と視野の両方が狭いことを予感させる。それほどまでに、「対人関係」と「自己」に関わる価値が重要であった生活をしてきたと考えるしかない。

「対人関係に関わる価値」(領域)では、「他者の理解・受容」(7件、13.5%)、「相互理解」(5件、9.6%)、「寛容」(同前)、「人間関係を大切にする」(同前)、「お互いさま・互酬」(同前)が多い。以下、「感謝」、「思いやり」、「他者への献身」が、それぞれ3件(5.8%)と続く(以下は割愛)。要素だけを数え上げると41件(記入者数52人で単純に割ると78.8%)で、この領域を挙げた履修者は、同じ領域の別の要素も選択していることがわかる。

「自己に関わる価値」(領域)では、「自律・自立」(5件、9.6%)、「誠実」(4件、7.7%)、「自己を守る」(3件、5.8%)、「自己責任を果たす」(2人、3.8%)が挙げられる。「自律・自立」と「誠実」が多い。そして、この2つはA1(自主、自律、自由と責任)に相当すると考えられる⁴²。しかし、ここにあるべき「自由」がない。この点に注目する必要がある。「自己を守る」、「自己責任を果たす」も、同様のニュアンスである。道徳は、自由に裏打ちされてこそ、自律的な判断としての意味をもつが、そのことがうかがえない。すなわち、自己責任が強く意識された「自主、自律」である。

「集団・社会の価値」(領域)の要素は、「遵法精神」と「オリジナル」がひとりであった⁴³。社会の価値は、生徒にとって身近であるはずの学校という社会の価値も見当たらないと判断できる。「生命・自然の価値」(領域)の要素は、「生命の尊さ」であった。

筆者の立場から考えると、「自由」などの各種の「人権」や、「平等」、「連帯」がないのは驚きであるが、前述したように社会的視野が狭いことから考えて当然ともいえる。勝手な願望だが、時代を考慮すると「平和」も挙げてほしい。そして受験競争時代なら当然挙げたであろう「努力」も、「克己心」と

⁴¹ [文部科学省、2018b] の24-25頁参照。

⁴² 「誠実」は小学校ではA1に組み込まれている。

⁴³ オリジナルの1件は、「いじめはなくなる」という信念を「道徳的価値」として記述した。

して1件挙げられただけである。これも時代を感じさせる（履修者は受験競争の勝者であるのだが）。

すなわち、履修者にとっての価値は、人間関係で苦勞する中で身につけたのだということがわかる。いじめが日常化した学校生活であったことは、履修者が自己形成した価値にも影響していると推論できる。これこそが、以下で道徳授業を否定する心情（後述、「きれいごと」）の核心部分かもしれない。

そして、「集団・社会の価値」（領域）がほぼ不在であったことは、学校教育が大きな問題を抱えていることを示唆していると考えられる。C領域に関わる価値を形成するなら、学校を異なる他者の共生する社会として経験する必要があるだろう⁴⁴。さらに生徒を学校に閉じ込める必要はない。少なくとも地域社会に踏み出す経験がほしい。現行学習指導要領においても、小学校3年生の「身近な地域や市の様子」や中学校社会の地理分野において地域調査（フィールドワーク）に取り組むことを勧めている。多忙を窮める学校に新たな任務を加えない方向で考えるなら、部活動の地域移行も考慮に値する。この場合、地域の大人が参加するクラブに中学生も加わる方向が模索されてよいだろう。筆者は北海道における、議会－学校連携の試みの検討を行ってきた。筆者が直接検討したのは、「高校生議会」という名称の高校生を主役とした取り組みである⁴⁵。関連で小・中学生についても調査したが、「子ども議会」という名称の取り組みは少なくない。この取り組みにおいては、基礎自治体の議会事務局や議員が大きな役割を果たしている。学校がアウトリーチするのではなく、学校を開放する営みの中で、考えた方がよい。

最後になるが、履修生の価値の偏りには、閉鎖された学校での価値教育の限界が現れているのである。

（2）価値をどこで、誰から身につけたのか

前項の価値をどこで、誰から身につけたかを分類・整理してみた。

カテゴリは7つあった。大きいものから順に挙げる。「肉親から、家庭において」が26件（21人、40.4%）、「学校において、学校経験から」が18件（17人、32.7%）、「生活・人生経験から」が12件（10人、19.2%）、「メディアを通して」が7件（6人、11.5%）、「友人、友人関係」が4件（4人、7.7%）、「その他の場所の経験」が4件（4人、7.7%）、「その他の人」が2件（2人、3.8%）である。以下は省略した。家族・家庭、学校、自分の生活・人生経験が多い。さらに、主要なカテゴリの要素を挙

⁴⁴ 筆者は校則を廃止した中学校の、生徒を中心にした運営方針（ウトナイ・スタンダード・スタイル）の確立と生徒の受容について研究したことがある。生徒たちが、お互いの他者性を前提とした生活の折り合いを、どのようにつけて学校生活を送っているのかを明らかにした。校則を廃止しても、生徒たちの活動とそれを見守る教員たちの生徒受容の確かさは、自己規律と並び立つ自由の理解の深化を達成しうる。報告書は拙稿〔浅川、2024c〕である。

⁴⁵ 筆者は道立池田高等学校と池田町議会の「池田町高校生議会」と、道立鹿追高等学校と鹿追町議会の「鹿高生による高校生議会」の調査研究を日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）（研究課題番号19K0246809）「人口減少時代における地方初参加方教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」を利用して行った。報告書は拙稿〔浅川・佐藤、2023〕と〔浅川、2024a〕である。研究の過程で、基礎自治体「議長会」調査において明らかにされた「子ども議会」を実施した数を分析した。拙稿（後者）の12-14頁である。「自治体消滅」論が喧伝されたこともあって、消滅に抗う基礎自治体の取り組みと意欲は盛んである。

げてみる。

「肉親から、家庭において」(カテゴリ)では、「親・両親」(11人、21.2%)、「家族・家庭」(8人、15.4%)、「母」と「祖父母」が3人(5.8%)と続く(以下、割愛)。「親・両親」と「家族・家庭」の違いは、前者が直接、言葉や態度等で示したもので、後者はその場で自分が学んだという力点の違いに関わっている。

「学校において、学校経験から」(カテゴリ)では、「学校での経験」(8人、15.4%)、「教員」と「授業」が3人(5.8%)、「学校において」(2人、3.8%)と続く(以下、割愛)。この内で授業は、高校の倫理科と大学の講義のことであり、道德授業のことではない。教員の位置も思ったほど高くないのではないだろうか。やはり、教わったというよりも、経験から学んだという理解になっていると考えられる。

「生活・人生経験から」(カテゴリ)は、「人間関係」と「多様な経験」が3人(5.8%)、「人生経験・人生観」と「受験経験」が2人(3.8%)である(以下、割愛)。

「メディアを通して」(カテゴリ)は、「本・読書」が6人(11.5%)である(以下、割愛)。この中に、道德科の副読本を挙げたひとりが含まれる。

「友人、友人関係」(カテゴリ)の要素の内訳の紹介は割愛する。

ここまで検討してきたように、主には「肉親から、家庭において」が、次いで「学校において、学校経験から」が、そして様々な場における「生活・人生経験」から、履修者は価値を得て、また培ってきたことがわかる。これは、前述した価値の領域と確かに関わっていることを示している。そして残念ながら、道德科の授業はない。道德科の副読本をひとりが取りあげただけである。

(3) 道德科授業は何であったと振り返ったか

「自分にとって道德科授業は何であったか(影響、感想等)」への回答を検討する。ひとりの回答も多岐に渡った。そのため整理を4段階で行った。要素－ラベル－カテゴリー－メタカテゴリーの4段階である。まず、メタカテゴリーを紹介し、その内訳としてカテゴリーを紹介する形で説明する。

メタカテゴリーは4つあった。大きいものから順に挙げる。「道德教育・道德科で行われた内容」の記述は55件(34人、65.4%)、「否定的な教科・授業だった」は41件(27人、51.9%)、「授業への感想」は27件(19人、36.6%)、そして「記憶にない」は8人(15.4%)である。「道德教育・道德科で行われた内容」は、授業等の様々な内容を記述したものの集合である。「授業への感想」も同様に、カテゴリーを検討しないと評価が難しい。他方で、「否定的な教科・授業だった」と特記した記述が半数を超えていたことは目を引く。「記憶にない」も少なくない。

以下では、メタカテゴリーを構成するカテゴリーについて、内容を紹介する。

第1メタカテゴリーは、「道德教育・道德科で行われた内容」を挙げた記述の集合である。「道德授業の方法」(13人、25.0%)、「道德科から外れる良い時間だった」と「道德授業の意味」が9人(17.3%)、「「のみ」の授業だった」(7人、13.5%)、「他の活動で代替されていた」(6人、11.5%)、「道德授業を通して学んだこと・身につけたこと」(5人、9.6%)、「自分の道德との違いを考える場」と「特別な教員への肯定的な評価」(2人、3.8%)であった。

さらに、カテゴリの内容が分かりにくいものを、度数を割愛し、多いものからラベルあるいは要素を列挙する。

「道徳授業の方法」(カテゴリ)は、「読み物を読み・感想を発言・書く」、「価値誘導型正解の圧力を感じる授業が行われていた」、「物語を読み行動等を考え、議論する」、「グループワーク・全体交流をする」等である。内容的には、少し反発もあるが、行われていたことを淡々と書いたという印象である。

「道徳科から外れる良い時間だった」(カテゴリ)は、少し奇妙な命名となった。「自習の時間」、「自由時間・勉強しなくていい時間」、「ラッキーな時間(先生の話が少ない)」等の「道徳科なのだが、道徳科とは言えない内容を評価する」ような内容である。

「道徳授業の意味」(カテゴリ)は、「社会で必要とされることを修得する場」、「人間や人生を学ぶ場」、「道徳的な成長の場」等であった。授業そのものというよりは「場」として理解し、それを肯定する内容である。肯定的に受け取ったと判断できる数少ないカテゴリである。

「「のみ」の授業だった」(カテゴリ)は、「NHKの動画を見たのみ」、「自分で物語を読むのみ」等の「のみ」がつく授業であった。

「他の活動で代替されていた」(カテゴリ)の他の活動とは、「特別活動・総合で代替」等であった。

「道徳授業を通して学んだこと・身につけたこと」(カテゴリ)は興味深いので、要素を全て掲載する。「周り」と「協調」すること、「空気を読む力」が身についた、「大人や社会が喜ぶ行動の模範を学んだ」、「心の持ちようの引き出しが増える」であった。これら以外の「カテゴリ」は、割愛する。

以上のように、「道徳教育・道徳科で行われた内容」(メタカテゴリ)は、批判的な意味をもっているとは言いきれない。唯一、「道徳授業の意味」(カテゴリ)のみ、「場」として理解し、それを肯定する内容であった。

第2メタカテゴリは、「否定的な教科・授業だった」に分類した記述の集合である。「発言・意見の同調が促された」(10人、19.2%)、「自由な発言・思考等ができなかった」(9人、17.3%)、「特定の思考を強制された」(7人、13.5%)、「否定的な時間」(3人、5.8%)、「半面教科となっていた」(反面教師と同様のニュアンス)と「「読み物」の意図が見え透いていた」(2人、3.8%)等であった。これらには補足の必要がないだろう。すなわち履修者の半数超は、道徳授業を否定している。

第3メタカテゴリは「授業への感想」に分類した記述の集合である。「(影響・印象・学び・思い出)なし」(10人、19.2%)、「日常生活で知っているのでわざわざ学ぶ必要がない」(6人、11.5%)、「おぼろげな印象あり」と「所属した学校の道徳教育の特徴」(2人、3.8%)等であった。ぼんやりとした感想となっている。

第4メタカテゴリは、「記憶にない」である。しかしながら、こう書きながらも、グループワーク中に「思い出した……」と内容を記述する場合もあった。

以上のように、道徳教育・道徳科の経験において、直接的な学びを得た者は少ない。前述したように、第1メタカテゴリ内の「道徳授業の意味」(カテゴリ)の各内容ぐらいである。それも、価値項目の内容に関するものというよりも、道徳授業という「場」で学んだという意味である。その経験を自らの糧としたと振り返った履修者は少しいる。「授業への感想」はぼんやりとし、「記憶にない」も含めて

印象の薄さが目立つ。そして、履修者の半数超は、道徳授業を否定している。教職課程の「道徳教育論」は、この道徳授業の否定的な経験の「克服」が必須である。

4つのメタカテゴリの関係の検討を行った。このうち第1メタカテゴリと第2メタカテゴリの間に負の相関があった。クロス表を掲げた（図表3-1）。

図表3-1 第1メタカテゴリ（「道徳教育・道徳科で行われた内容」）×
第2メタカテゴリ（「否定的な教科・授業だった」）のクロス表

			否定的な教科・授業 だった		合計
			該当	非該当	
道徳教育・道徳 科で行われ た内容	該当	度数(人)	13	21	34
		内訳(%)	38.2	61.8	100.0
	非該当	度数(人)	14	4	18
		内訳(%)	77.8	22.2	100.0
合計		度数(人)	27	25	52
		内訳(%)	51.9	48.1	100.0

※ Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側) $p=.009$

第1メタカテゴリ（「道徳教育・道徳科で行われた内容」）と第2メタカテゴリ（「否定的な教科・授業だった」）の間に負の相関があった（Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側) $p=.009$ ）。すなわち、前者に該当する回答をした履修者は、後者に該当する回答をしない傾向がある。すなわち両者は分極している。しかし、第1メタカテゴリについても肯定的な記述が一部に止まったことを考慮に入れなければならない。そう考えると、第2メタカテゴリの否定は質的な違いを意味していると考えられるだろう。すなわち、後者は道徳授業に否定的というより、反発を感じていたと評価可能ではないだろうか。なぜ、このような感想となったのか。そのことを考察する必要がある。

まず、直接記述した者は少ないが、第3メタカテゴリ（「授業への感想」）の「日常生活で知っているのでわざわざ学ぶ必要がない」に注目する必要がある。当然だが、「知っている」の意味は、内容項目の理解が十分であること、ではない。言葉で言われなくても、それに対応する何かを「知っている」という意味であり、その起源は体験に裏付けられているという確信である。この支えがあるなかで、教育のゴールとして特定の価値項目を突きつけられるという経験が、「否定的な教科・授業だった」という感想を生むものと推論することができるのではないだろうか。

この履修者の経験は、本講義の道徳授業の方法論が前提とする、「生徒は既に、自らの「子どもの道徳」をもっている」の正しさが全面的ではないだろうが、少なくとも不当ではないことを示唆するだろう。そして、道徳授業を学習論的に転換する必然性についても同様である⁴⁶。

ところで、道徳科の全面実施が2021年度であることを考慮するなら、今年度（2025年度）は5年目

⁴⁶ この理解は筆者のオリジナルでは、もちろんない。前述したように井上治郎氏が道徳授業の前提においていたものである[井上、1991]。氏の授業論とその方向性、道徳教育から道徳学習への転換の必要性について、筆者は深く頷くものである。

になる。前倒しの移行措置で道徳科が始まった 2015 年度を起点に考えるなら、既に 11 年目である。履修者を学部 3 年生であると仮定するなら、現行の学習指導要領の下で道徳科の授業が始まった 2019 年には中学校 3 年生である。まだ、道徳科授業の実質化には間があるのかもしれない。そして、本学は中高一貫校の出身者も多い。このことを加味するならば、中学校段階において、教科書を用いた道徳授業が盛んではなかった可能性も捨てきれない。その感想が、第 3 メタカテゴリ内の「(影響・印象・学び・思い出) なし」(カテゴリ) や第 4 メタカテゴリ「(記憶にない)」であると考えたと納得できる。そうだとするなら、第 1 メタカテゴリ「(道徳教育・道徳科で行われた内容)」と第 2 メタカテゴリ「(否定的な教科・授業だった)」が、道徳科が実現したことによって、道徳授業が実質化したことによる履修者の経験だと推理しても深読みが過ぎるわけではあるまい。

以上のことから、教職課程の「道徳教育論」においては、履修者の道徳授業への否定(反発)を考慮に入れて授業構想・展開することが求められている、といえる。これに対応しないなら、履修者は過去の道徳授業で行ったことと同様の対応(例えば、「大人や社会が喜ぶ行動の模範を学んだ」の教職課程版の振る舞い)をすることになるだろう。中学生よりも数段コスパよく、だろうが。

長い前置きとなったが、ようやく講義終了後の履修者アンケートの分析にたどり着いた。第 4 章の考察の前提に、3 つのことをふり返っておこう。

第 1 に、教科化が進められて 10 年経過したが、道徳科の学問基盤の整備は進まず、道徳授業も含めて改善が遅れていることである。これは、この期間に同時に進んだ学校・教員の任務過多と多忙がある。教科書を用い、授業時数を確保しなければならない。このことが両面の効果をもたらしたことは、想像に難くない。学習指導要領に「特別の」教科として盛り込まれたために、授業を他の活動に振り替えたり、生徒に処分を任せたりする時間ではなくなった。学校にとって道徳科の実施は必須となった。それゆえに、教科書の使用は進んだのである。「道徳の時間」で行われていた教員に委ねられた教材開発やそれを基にした授業実践は、二重の意味で極めて難しくなったのである。

第 2 に、学校の宿痼であるいじめは日常化しているが、これを根拠に導入することになった道徳科は、この責任を不透明化させ、実践的な役割を果たすこともない。生徒指導や「いじめ防止対策推進法」に則った対策が進められている。これは道徳科を実施する学校・教員のモチベーションに少なくない影響を与えることも想像に難くない。

第 3 に、履修者にとっての道徳教育・道徳科の授業の評価は高くないことである。率直に言って否定的である。この経験に裏打ちされた先入観の下で、講義に参加することになった。

第 4 章 講義終了後のアンケート調査の分析と考察

講義終了後アンケートは、第 15 回講義前にアンケートを Moodle に掲げ、講義時に依頼した。講義時間中に記入時間がとれなかったのも、通常の課題提出と同じ方法で、各自でアンケート用紙をダウンロードし、記入し、Moodle に投稿する形をとった。アンケートの掲示から期限まで 17 日おいた。回答者は 19 人で、回答率は 41.3% である。講義時間中にアンケート用紙を配布、手書きで記入し、その場

で回収する形で調査を行った「総合的な学習の時間の指導法」の履修者アンケートの場合は回収率が82.1%であった。「道徳教育論」のアンケートの回収率はかなり低いことがわかる。すなわち代表性は乏しい。共に無記名のアンケートであるが、システムを通した回収は、結果的に回答者が誰かわかる。アンケート用紙は無記名であっても、実際は意味がない。そのため回答者は守秘義務の点で、筆者を信用するしかないという事態に陥る。このようなリスクが回答率を低下させた一因であることは間違いないことだとしても、回答の舌鋒を鈍らせることになったのか、直接批判する良い機会だと考えたのか、それはこの限定されたアンケートの分析から読者に感じてもらうこととしたい。

ところでアンケート項目は、「基本的なこと」と「質問項目」からなる。「基本的なこと」では、「所属している部局」、「学年」、「教育実習の予定」を尋ねた。「質問項目」では、「履修前に、この授業に期待していたこと」、「この授業を受けて、この点がよくわかった、また身についたということ（ない場合は、「なし」と書くこと）」、「授業内容で、印象に残ったことや感想」、「もっとこのような点について教わりたかった」こと、「この授業について不満に思ったことや改善すべきと思ったこと」、「授業の満足度」（5段階）、「教職課程の履修全般において、「このようになれば良い」という要望」を尋ねた。

（１）履修者の属性等について

「道徳教育論」の履修者は、本履修者（仮登録者を除いた）が69人であった。ここから、1回も出席しなかった方が2人、単位取得までに途中離脱した方が21人、単位取得した方が46人である（66.7%）。この46人のうち19人がアンケートに回答した。所属・学年をまとめたのが図表4－1である。教育実習の予定は補足する。

図表4－1 回答者の所属・学年

所属部局	学部				研究科等		計	
	3年生		4年生		修士			
	人数	内訳(%)	人数	内訳(%)	人数	内訳(%)	人数	内訳(%)
文学部	3	100	0	0	0	0	3	100
教育学部	3	75	1	25	0	0	4	100
法学部	1	100	0	0	0	0	1	100
理学部	7	88	1	13	0	0	8	100
工学部	2	100	0	0	0	0	2	100
理学院	0	0	0	0	1	100	1	100
計	16	84	2	11	1	5	19	100

※ 教育実習の予定は、3年生で来年度が14人、2年後が2人。4年生は既に行ったと2年後の一人ずつ。修士は2年後。来年度が14人、2年後が4人、既に行ったが1名。すなわち、「時期未定」がない。

回答者の所属は、理学部が多い（8人、全体の内訳は42.1%）。次いで教育学部が4人（21.1%）、文学部が3人（15.8%）、工学部が2人（10.5%）、法学部と理学院が1人（5.3%）となる。学年別では、3年生が16人（84.2%）と多くを占め、4年生（2人、10.5%）と修士課程1年（1人、5.3%）は少ない。そのため、教育実習の予定も、「来年度」を予定が14人（73.7%）、「2年後」を予定が4人（その後の進学が視野に入っている。21.1%）。「既に行った」が1人（5.3%）となる。

以上のように、学部では理学部を中心とし、文理別でも理系部局が多く、学年は3年生が多くを占め、教育実習の予定も「来年度」に控えた履修者が回答している。履修継続が不明の方が回答していないという特徴がある。

(2) 「履修前の講義への期待」について

履修前の講義への期待をまとめたのが、**図表4-2**である。

図表4-2 履修前の講義への期待

カテゴリ	要素	度数(人)	内訳(%)
教え方	方法	7	36.8
	実践意識	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	7	36.8
授業づくり	つくり方	3	15.8
	考え方・プロセス	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	4	21.1
道徳教育とは何かを知る	道徳を教えることはどのようなことか	2	10.5
	道徳教育の理念	1	5.3
	道徳教育理解の新たな視点	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	4	21.1
教育課程における道徳教育の扱い方	道徳科の目的・目標	1	5.3
	教育上の位置づけ	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	2	10.5
生徒指導	生徒個人	1	5.3
	生徒関係	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	1	5.3
道徳の倫理学と教育学における取扱い方の違い		1	5.3
免許取得のみ		1	5.3
特になし		1	5.3
N.A.		2	10.5
カテゴリ合計(母数19人)		23	121.1

カテゴリの多い順に書き上げると、「教え方」が7人(36.8%)、「授業づくり」と「道徳教育とは何かを知る」が4人(21.1%)、「教育課程における道徳教育の扱い方」が2人(10.5%)、「生徒指導」、「道徳の倫理学と教育学における取扱い方の違い」、「免許取得」、「特になし」がそれぞれ1人(5.3%)、「N.A」が2人(10.5%)からなる。

要素で多いと言っても複数なのは、教育の「方法」(7人、36.8%)と授業の「つくり方」(3人、15.3%)、「道徳を教えることはどのようなことか」(2人、10.5%)である。

興味深いのは2点である。「道徳の倫理学と教育学における取扱い方の違い」という教職科目の期待とは少し離れたものと、「免許取得」という手段の位置づけのものを挙げることができる。

(3) 講義を受けて「よくわかったこと、身についたこと」

講義を受けて「よくわかったこと、身についたこと」をまとめたのが**図表4-3**である。

図表 4－3 講義を受けて「よくわかったこと、身についたこと」

カテゴリ	要素	度数(人)	内訳(%)
道徳教育・道徳科の理解が進んだ	日本の道徳教育の問題性がわかった	6	31.6
	道徳科での教員の困難と課題がわかった	3	15.8
	道徳的コミュニケーションとは何かがわかった	2	10.5
	日本の道徳教育の課題がわかった	1	5.3
	日常語の道徳と道徳科の道徳の違いがわかった	1	5.3
	道徳の歴史的展開がわかった	1	5.3
	道徳教育は何かがわかった	1	5.3
	道徳の性格がわかった	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	13	68.4
授業づくりについて	指導案の作成	6	31.6
	道徳教育の方法論	3	15.8
	「社会の道徳」、「子どもの道徳」を重視すること	2	10.5
	具体的な教材の使用法	2	10.5
	小計(このカテゴリとして)	9	47.4
授業実践について		3	15.8
なし		1	5.3
カテゴリ合計(母数19人)		26	136.8

大きなカテゴリとして、「道徳教育・道徳科の理解が進んだ」（13人、68.4%）と「授業づくりについて」（9人、47.4%）が見いだされた。それ以外は、「授業実践について」の3人（15.3%）、「なし」の1人（5.3%）である。

「道徳教育・道徳科の理解が進んだ」（カテゴリ）で複数だったのは、「日本の道徳教育の問題性がわかった」（6人、31.6%）、「道徳科での教員の困難と課題がわかった」（3人、15.3%）、「道徳的コミュニケーションとは何かがわかった」（2人、10.5%）である。これら以外の1人の回答を列挙する。「日本の道徳教育の課題がわかった」、「日常語の道徳と道徳科の道徳の違いがわかった」、「道徳の歴史的展開がわかった」、「道徳教育は何かがわかった」、「道徳の性格がわかった」である。これらのことが、第3章の道徳授業の経験の分析で見いだされた第2メタカテゴリ（「否定的な教科・授業だった」）の理解を深める形で、納得をもたらしたといえるのではないだろうか。

「日本の道徳教育の問題性がわかった」（要素）の具体的な回答として、「日本の道徳教育は、一見素晴らしいものに見えても、問題含みであるということ。」や「国や省庁が求めていることは、絶対に正しいことではない。」を掲げておく。「道徳科での教員の困難と課題がわかった」（要素）では、「教師の授業準備にかけられる時間の制約などによって、方法が確立されている価値教育が継続される現実がある。」を挙げておく。

「授業づくりについて」（カテゴリ）では全てが複数であった。またこのカテゴリ内の要素の重なりが多い。「指導案の作成」（6人、31.6%）、「道徳教育の方法論」（3人、15.3%）、「「社会の道徳」、「子どもの道徳」を重視すること」、そして「具体的な教材の使用法」が2人（10.5%）である。

「指導案の作成」（要素）では、「どのような指導案を作っていけばよいか。」を挙げておく。「道徳教育の方法論」（要素）では、「子どもに道徳を教えるということは、新たな規範を意識させることではな

く、子どもの中で既に形成されている規範を一度表出させ、それを集団の中ですり合わせ、アップグレードしていくことである、ということが分かった。」を挙げておく。「『社会の道徳』、『子どもの道徳』を重視すること」(要素)では、「子どもが自分で持っている道徳を認識できていなければ、いくら道徳の授業をして正しいようなことを取り扱っても意味がない。」を挙げておく。「具体的な教材の使用方法」(要素)では、「資料として適切なのかを考える視点を学べた気がする。」を挙げておく。

「授業実践について」(カテゴリ)では、「道徳の特性上生徒たちの考えを否定してはいけないということ」を挙げておく。

以上のように、「道徳教育・道徳科の理解」を深めつつ、「授業づくり」を学んだのである。

(4) 講義で「もっと教わりたかったこと」

講義で「もっと教わりたかったこと」をまとめたのが図表4-4である。

図表4-4 「もっと教わりたかったこと」

カテゴリ	要素	度数(人)	内訳(%)
道徳科の授業がもっと見たい	実際の授業を見たい(動画でも)	1	5.3
	(ゲスト講師)同じスタイルの授業だった	1	5.3
	他の教員の授業方法	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	2	10.5
	黒板の使い方	1	5.3
	価値項目毎の重要点	1	5.3
	いじめ以外の道徳科の課題	1	5.3
	教員の体験談	1	5.3
	なし・とくになし	6	31.6
	N.A.	7	36.8
	カテゴリ合計(母数19人)	19	100.0

「なし・とくになし」(6人、31.6%)と「N.A.」(7人、36.8%)が多い。カテゴリだと考えたのはひとつ(「道徳の授業がもっと見たい」)で、それ以外は分散した。

「道徳の授業がもっと見たい」(カテゴリ)は2人(10.5%)である。要素としては3件で、ひとりが2件回答している。内容としては、模擬授業をみたのがゲスト講師ひとりのものであったこと、それが「読み物資料」を用いたオープンエンド型の授業であったので、もっと違うものが見たいということである。しかしながら、現状の道徳授業は教科書を使用することが必須である。自前の授業づくりをしている現職教員を探したことがあるが、みつからなかったという経緯がある。難しいのではないだろうか。

これ以外は全て1人が掲げたものである。内容のみ列挙する。「黒板の使い方」、「価値項目毎の重要点」、「いじめ以外の道徳科の課題」、「教員の体験談」である。「価値項目毎の重要点」と「いじめ以外の道徳科の課題」は同類の指摘であると考え。筆者が行った授業研究・授業づくりは、価値項目ではC10とC11のみであり、御指摘の通りいじめ防止対策を目的とした「読み物資料」を深め広げるという方法であった。このフォーカスの限定の指摘でもあろう。誠にその通りであるが、価値項目の戦略的

な選択と、探究深度を優先したという事情もある。

(5) 講義で「印象に残ったことや感想」

講義で「印象に残ったことや感想」をまとめたのが図表4-5である。これは多彩な内容となった。カテゴリ数は多く、要素で重なるところも少ない。

図表4-5 「印象に残ったことや感想」

カテゴリ	要素	度数(人)	内訳(%)
主講師への印象・感想	講師の意見・世間の見方を知ることができて面白い授業だった	2	10.5
	同じものに関心・問題意識を持っているが、非常に相容れない人がいること	1	5.3
	教科書批判に納得	1	5.3
	いじめをなくすことに関する講義者の考え方	1	5.3
	新聞の紹介	1	5.3
	教員の体験談	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	6	31.6
読み物資料等の印象・感想	「二通の手紙」	1	5.3
	「最後の二行」のいじめのとりえ方	1	5.3
	教科書に問題がある教材もあること	1	5.3
	万能の「読み物資料」などないこと	1	5.3
	参考資料への驚き(クローズドエンドだった)	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	5	26.3
道徳授業の印象・感想	道徳授業のアプローチは様々あること	1	5.3
	道徳的コミュニケーションの考え方で道徳授業が深まると感じた	1	5.3
	いじめを無くすための他のアプローチがあることがわかり身になった	1	5.3
	指導案の作成に時間をかけたことで実践能力がついてよかった	1	5.3
	教材分析の深度への驚き	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	5	26.3
グループワークの印象・感想	グループワークの成果(多様な視点や批判的な観点)を確認	1	5.3
	グループワークで思考を深めたこと	1	5.3
	グループワークの回数が多かった	1	5.3
	グループワークが話しやすかった	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	3	15.8
ゲスト講師への印象・感想	道徳にとって大事な論理の外にあるもの(思い、語り、価値など)が伝わった	2	10.5
	模擬授業が印象に残っている	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	2	10.5
講義内容への印象・感想	道徳科誕生の経緯	1	5.3
	道徳という言葉の意味	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	2	10.5
カテゴリ合計(母数19人)		23	121.1

カテゴリの選択数の多い順に掲げる。「主講師への印象・感想」が6人(31.6%)、「「読み物資料」等の印象・感想」と「道徳授業の印象・感想」が5人(26.3%)、「グループワークの印象・感想」が3人(15.3%)、「ゲスト講師の印象・感想」と「講義内容への印象・感想」が2人(10.5%)になる。

「主講師への印象・感想」(カテゴリ)は、「講師の意見・世間の見方を知ることができて面白い授業だった」が2人(10.5%)で残りは1件である。順に、「同じものに関心・問題意識を持っているが、非

常に相容れない人がいること」、「教科書批判に納得」、「いじめをなくすことに関する講義者の考え方」、「新聞の紹介」、「教員の体験談」であった。少し補足が必要なものを、回答から引用する。「新聞の紹介」である。「新聞の紹介は面白かったです。私は図書館にて日経新聞しか目を通していないので、他の新聞の記事も触れられるのは面白かったです。」である。講義に資するために、たくさんの記事を Moodle に掲示した。それは、いじめに関する事件等が余りにもたくさん新聞を賑わしていたこと。そして、日本の教員と高等教育（大学）の悲惨な状況に関する記事も多かったからである。

「読み物資料」等の印象・感想（カテゴリ）は、講義で取りあげた「読み物資料」の考察に関する感想であろう。「参考資料への驚き（クローズドエンドだった）」だけ補足する。「最後の二行」の探究において様々な官製や道徳教育研究者の指導案を掲げた。それに対する批判である。具体的には、「道徳はクローズドエンドにするべきといていた先生がいらっしゃったことが、あまりに現実的でないような気がして印象に残っている。」である。

「道徳授業の印象・感想」（カテゴリ）は、「道徳授業のアプローチは様々あること」、「道徳的コミュニケーションの考え方で道徳授業が深まると感じた」、「いじめを無くすための他のアプローチがあることがわかり身になった」、「指導案の作成に時間をかけたことで実践能力がついてよかった」、「教材分析の深度への驚き」である。履修者からみて、「最後の二行」の一般的な指導案の授業ではいじめ防止対策は難しいことも分かった。同時に、いじめ防止対策のアプローチは様々あり、自分たちでも考えうることを体感できた。「教材分析の深度への驚き」（要素）の記述を掲げておく。「卒業文集最後の二行」のちょい足し解説。こんなに深く読めるんだ、教材分析ってここまでやれるんだ、という驚き。」

そして、「グループワークの印象・感想」（カテゴリ）がある。ここには評価のみが挙げられていた。ひとつだけ記述を掲げる。「グループワークで、様々な観点から教科書を批判的に見て授業案を検討できたことも印象深い」。道徳教育は他の教科と違い、生徒同士の対話が、本講義では履修者同士の対話こそが、自分の、他者の理解を、そしてグループの理解そのものを深める。この深さは、教員が一方的に解説することを簡単に凌駕する。この点を、道徳的価値の無びゅう生を前提とする道徳教育論は理解できていない。道徳は、科学によって正しさは保障できない。日中戦争・太平洋戦争期の修身教育が威力をもったのなら、それは国家という権威を背景にしていたからであろう。

「ゲスト講師の印象・感想」（カテゴリ）では、「道徳にとって大事だと直観する、論理の外にあるもの（思い、語り、価値など）が伝わった。」、「「友情」などのテーマを一方的に教わるのではなく、生徒と一緒に考えるという授業の運び方は、受けていて刺激的だった。」を挙げておく。オープンエンド型で、哲学的なニュアンスをもつ授業への評価である。

「講義内容への印象・感想」（カテゴリ）は掲げたものそのままであるので、記述の紹介は割愛する。

以上のように、主講師への批判はあるものの、印象や感想は肯定的であると考えられる。

（6）講義への不満や改善点について

講義への「不満や改善点」をまとめたのが図表 4－6 である。

図表 4－6 講義への不満や改善点

カテゴリ	要素	度数(人)	内訳(%)
グループワークに関する事	グループワークの時間を確保してほしい	2	10.5
	グループワークの期間の見直し(年末年始は避ける)	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	3	15.8
出席と課題の提出に関する事	授業後の課題の提出の丁寧な注意喚起	2	10.5
	出席回数が厳しい	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	3	15.8
講義の進め方に関する事	講義形態の見直し(座学とグループワークを分ける)	1	5.3
	講義の流れ、方法論	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	2	10.5
最終レポートに関する事		2	10.5
内容に関する事	国際比較が難しかった	1	5.3
	内容がかなりボリュームだった	1	5.3
	小計(このカテゴリとして)	1	5.3
主講師の態度に関する事		1	5.3
なし・特になし		8	42.1
N.A.		2	10.5
カテゴリ合計(母数19人)		22	115.8

講義への「不満や改善点」では、「なし・特になし」が 8 人 (42.1%) と「N.A.」が 2 人 (10.5%) いる。これを除いた 9 人が様々な回答をしている。カテゴリを多い順に書き上げると「グループワークに関する事」と「出席と課題の提出に関する事」が 3 人 (15.3%)、「講義の進め方に関する事」と「最終レポートに関する事」が 2 人 (10.5%)、「内容に関する事」と「主講師の態度に関する事」が 1 人 (5.3%) である。

「グループワークに関する事」(カテゴリ)は、グループワークの十分な時間確保、期間の見直しである。両者ともその通りである。講義の時間の問題については、遅刻による実質開始の遅れが問題となった。冬季の交通機関の遅れ等の様々な理由はあるが、講義の時間的規律確保は、筆者の課題である。ひとつだけ取りあげる。「グループワークの時間が後半の講義ではほぼ毎回とられていたが、各回のグループワークや全体での意見交換の時間が短かったように感じる」。

上記と部分的に逆の意味をもつのが「出席と課題の提出に関する事」(カテゴリ)の「授業後の課題の提出の丁寧な注意喚起」と「出席回数が厳しい」である。出席は、出席カードによる実出席と、講義の「感想・コメント」と「疑問・質問」の提出を兼ねた「コメントペーパー」の両方で確認している。前者は、講義揭示が豊富なこともあって、「講義に出なくても内容は分かるので、コメントペーパーを出しさえすればよい」という状況を防ぎ、後者は講義を聞かなくても、「身体さえそこにあればよい」という状況を防ぐために採用している。「コロナ禍」以降、筆者はこのやり方をとってきた。出席カードに、講義の「感想・コメント」と「疑問・質問」を書いてもらう方法もある。しかし、しっかりとした疑問・質問を書き、それに応答してほしい履修者は少なくない。また前述したように、講義の学びは筆者からとは限らない。「学ぶ履修者」から履修者は学ぶのである。それを促すために、「感想・コ

メント」はとりまとめたものを Moodle に掲示し、「疑問・質問」には資料の提示や指示等も加えた「質問に答える」を講義前には掲示し、講義冒頭で質問者と応答する。このような講義の仕掛けをしている以上、どちらかを取りやめるのは難しい（と筆者は考えている）。

「授業後の課題の提出の丁寧な注意喚起」（カテゴリ）には、自己反省も付した詳しい記述があったので紹介する。「どうしても授業後の感想の提出を忘れてしまうので、授業資料に感想を提出するように注意書きをする、先生の方で毎授業注意喚起する、授業中に感想を書く時間を設けるなどの方式にしていたら、とてもうれしい。とはいえ、先生が何度も授業中に感想を提出するように注意してくださっていたのも覚えているので、自分の忘れっぽさが原因だとも思う」。この記述の通り、今年度は早い段階で出席の基準を突破しそうになる履修者が多かった。そのため、講義の掲示板に、「こんなことで落単しては、ここまでの出席がもったいないですよ。」という掲示（督促）を何回もだした。

「講義の進め方に関する事」（カテゴリ）では提案があった。「座学の日とグループワークの日といった風に分けた構成のほうが良かったように思う。」である。これも考えた末に組み合わせて実施したのであるが、考えてみたい。もうひとりは、「講義の流れ、方法論、態度などで不満や改善の必要性を感じました。（あくまで私が感じた）」である。この態度については、もっと直接的な記述があったので、後述する。

「最終レポートに関する事」（カテゴリ）は難しかったというものである。これに関する筆者の言ひ訳は、第6講のグループワークとレポート課題において説明した。抽象的な課題では、官製指導案の模倣で「お茶を濁す」可能性があるかもしれないと考え、またそれまでの講義の成果を振り返る形で、思考することを促すためであった。

「内容に関する事」（カテゴリ）は掲げた通りの内容である。

「主講師の態度に関する事」は、そのままの記述を掲げておく。

「態度に関しては、1.扇情性、2.ルサンチマン、3.穿った認識、4.強い反権威主義、5.（謙虚の皮を被った？）独善性、などを私は感じました。これも一部はやはり私がそう感じたというだけで実際にそうであるかは別です。これらは絶対的な悪ではないですが、聞く気にならなくなってしまうし、そのように攻撃性を露出しながら「道徳」について講義するということの（矛盾とまではいかずとも）違和感を感じずにはいられず、それでいいのかと思ってしまいました。注意していただきたいのは、私は先生の人格や尊厳を否定したいわけではありません。あくまで授業においてはそう写ったし、それはよろしくない（そうすべきでない）と思ったということです」。

道徳科が新しい教科であり、問題性をもち、それを改善することを考えたという本講義の志向性にも関わるだろう（「批判的」）。何よりも筆者の、問題点を抉りだす話法の弊害を指摘したものとして考えたい。そして重要だと思うことは、当アンケートの低い回答率の理由を指摘した際にも書いた通り、悪条件にも関わらず忌憚のない意見を書いてくださったことである。他方で、ルーマンが指摘した道徳的コミュニケーションの弊害の指摘も思い出す必要がある。本講義も、教育システム（相互行為システ

ム)であり、同時に道徳的コミュニケーションが行われている。すなわち道徳的コミュニケーションの「争論」的な性格をもってしまう。すなわち、ソーシャルメディアにおいて「炎上」が発生するように、である。ルーマンの考察の確かさが傍証されているとも言える。すなわちこの履修者は、筆者という人格に、「悪」の判断をし、「軽蔑」を配分し、「よくないね＝非難」を表現しているのである。

（７）講義の満足度について

講義の「満足度」を５段階で尋ねたものをまとめたのが、**図表４－７**である。

図表４－７ 講義の満足度（５段階評価）

点数	度数(人)	内訳(%)
1	1	5.3
2	0	0.0
3	0	0.0
4	7	36.8
5	11	57.9
合計	19	100.0

この５段階評価は極めてアバウトなもので、講義の改善に役立つものではない。それでいて学生が、（評価ができることが前提で）講義の善し悪しの評価をしているという意味をもつ。本学においても全学教育科目で授業アンケートを行い、これに基づいて「エクセレントティーチャーズ」を選出している。筆者個人としては、この種の項目は止めた方がよいと思っている。点数が一人歩きするしかないからである。履修者アンケートは、講義内容や問題点も含めて、学生がそれにどのようにチャレンジしたのかが自由記述で書かれ、それを講義担当者が読んで考える。その結果を、講義内容の向上に結びつけたり、講師－学生のコミュニケーションの促進したりに結びつける。この「面倒くさい」応答のプロセスが重要であると考えからだ。数字の評価は、この応答を遮断する役割を果たすことになっているのではないだろうか。

ところで、点数は１点（よくなかった）、２点（どちらかといえばよくなかった）、３点（どちらともいえない）、４点（どちらかといえばよかった）、５点（よかった）である⁴⁷。

１点がひとり、４点が７人、５点が１１人で、平均点は４.４点であった。

（８）履修前の講義への期待の行方

（２）から（４）で検討した「履修前の講義への期待」、「よく分かったこと、身についたこと」、「もっと教わりたかったこと」を内容の類似に着目して、量の増減として図示したのが**図表４－８**である。

⁴⁷ 本学の授業アンケートでは、「１＝強くそう思わない、２＝そうは思わない、３＝どちらともいえない、４＝そう思う、５＝強くそう思う」の５択である。１と５に「強く」を入れ、より両極に振り分けるようなワーディングとなっている。この点が教職課程の５択と異なっている。

図表４－８ 「履修前の講義への期待」の行方

(履修前の講義への期待)				(よく分かったこと、身についたこと)				(もっと教わりたかったこと)			
カテゴリー	要素	度数 (人)	内訳 (%)	カテゴリー	要素	度数 (人)	内訳 (%)	カテゴリー	要素	度数 (人)	内訳 (%)
教え方	方法	7	36.8	授業づくりについて	指導案の作成	6	31.6	道徳科の授業がもっと見たい	実際の授業を見たい(動画でも) (ゲスト講師)同じスタイルの授業だった	1	5.3
	実践意識	1	5.3		道徳教育の方法論	3	15.8		他の教員の授業方法	1	5.3
	小計(カテゴリーとして)	7	36.8		「社会の道徳」、「子どもの道徳」を重視すること	2	10.5		小計(カテゴリーとして)	2	10.5
授業づくり	つくり方	3	15.8		具体的な教材の使用法	2	10.5		黒板の使い方	1	5.3
	考え方・プロセス	1	5.3		小計(カテゴリーとして)	9	47.4				
	小計(カテゴリーとして)	4	21.1	授業実践について	3	15.8					
道徳教育とは何かを知る	道徳を教えることはどのようなことか	2	10.5	道徳教育・道徳科の理解が進んだ	日本の道徳教育の問題性がわかった	6	31.6	いじめ以外の道徳科の課題	1	5.3	
	道徳教育の理念	1	5.3		道徳科での教員の困難と課題がわかった	3	15.8				
	道徳教育理解の新たな視点	1	5.3		道徳的コミュニケーションとは何かがわかった	2	10.5				
	小計(カテゴリーとして)	4	21.1		日本の道徳教育の課題がわかった	1	5.3				
			日常語の道徳と道徳科の道徳の違いがわかった		1	5.3					
			道徳の歴史的展開がわかった		1	5.3					
			道徳教育は何かがわかった		1	5.3					
			道徳の性格がわかった		1	5.3					
			小計(カテゴリーとして)		13	68.4					
教育課程における道徳教育の扱い	道徳科の目的・目標	1	5.3					価値項目毎の重要点	1	5.3	
	教育上の位置づけ	1	5.3								
	小計(カテゴリーとして)	2	10.5								
生徒指導	生徒個人	1	5.3								
	生徒関係	1	5.3								
	小計(カテゴリーとして)	1	5.3								
								教員の体験談			
道徳の倫理学と教育学における取扱い方の違い		1	5.3								
免許取得のみ		1	5.3								
特になし		1	5.3	なし		1	5.3	なし・特になし		6	31.6
N. A.		2	10.5					N. A.		7	36.8
カテゴリー合計(母数19人)		23	121.1	カテゴリー合計(母数19人)		26	136.8	カテゴリー合計(母数19人)		19	100.0

第1に、広い意味で道德授業をどのように実践するのかに関わる内容の推移である。履修前には、「教え方」や「授業づくり」に関する期待があった。それは「よく分かったこと、身についたこと」では、「授業づくりについて」と「授業実践について」に変化した。そして「もっと教わりたかったこと」では「道德授業がもっと見たい」と「黒板の使い方」に変化した。量的（延べ数）には、11人、12人、3人と変化した。内容の変化として考えると、履修前のぼんやりしたことが、「よく分かったこと、身についたこと」で共に具体化し、「もっと教わりたかったこと」で数的には少なくなりつつも、実物の授業を、ゲスト講師のそれとも違う教員の実際の授業がみたいという要望に替わったことである。

第2に、履修者は道德科・道德授業について肯定的ではなく、むしろ否定的な教科・授業への印象・経験をもっていたことについては前述した。その上での、履修前の「道德教育とは何かを知る」が、「よく分かったこと、身についたこと」では、「道德教育・道德科の理解が進んだ」に替わったことである。そして「もっと教わりたかったこと」では、講義で集中的に取りあげたいじめ以外の「道德科の課題」になった。すなわち、履修前の「道德教育とは何かを知る」は、具体的に解決したといえるだろう。

第3に、これら以外の「教育課程における道德教育の扱い」や「生徒指導」は、「よく分かったこと、身についたこと」ではなく、「もっと教わりたかったこと」に「価値項目毎の重要点」として残った。また、教職課程に学的関心を抱いていた期待もなくなった。

第4に、「履修前の講義への期待」時に、「免許取得のみ」「特になし」を挙げていたのは2人であったが、「よく分かったこと、身についたこと」は1人になり、「もっと教わりたかったこと」では6人になった（差し引き4人）。そして「N.A.」は、「履修前の講義への期待」に2人いたが、「よく分かったこと、身についたこと」では0人になり、「もっと教わりたかったこと」では7人になった（差し引き5人）。両者で増えた分（9人）は、履修前の講義への期待がある意味で満たされて、「もっと教わりたかったこと」の「なし、特になし」「N.A.」の増加になったと考えられる。

以上をまとめてみる。「履修前の講義への期待」は2つあった。広い意味での「道德を教えること」と「道德教育とは何かを知ること」であった。この「道德教育とは何かを知ること」は、道德授業への否定が問いの形に変換されたものだと考えることができるだろう。講義を受けることによって、前者は具体的なものに姿を変えて、よくわかり、身につけたものに替わった。後者は道德科の問題性として取りあげた本講義の具体的な内容を通じて理解を深めたといっていよいだろう。その結果として、「もっと教わりたかったこと」としては、講義で集中したいじめ以外の課題になった。それ以外の講義への期待は、ほぼなくなったと考えてよい。

蛇足になるが、講義に期待をしなかった履修者が何を「よく分かったこと、身についたこと」としたのかを確認してみたい。

まず、「履修前の講義への期待」として「免許取得のみ」を記述した履修者は、「よく分かったこと、身についたこと」では、「道德教育というものを以前はよく知らなかったが、具体的にどういう物なのか理解できた。また、道德の授業を行う上での方法論についても知れた。」と記述していた。「履修前の

講義への期待」の「特になし」の履修者は、「よく分かったこと、身についたこと」では、「道徳の指導上の注意点。道徳の特性上生徒たちの考えを否定してはいけないということ」を記述していた。

次に、「N.A.」であった2人である。順に、「日常語として使われる道徳と道徳科の「道徳」に違いがあること。」と「道徳的価値観と遵法精神の対立による道徳教育の限界を挙げていて、現状の道徳教育で留意すべき点がしばしばあるということを知ることができた。」になる。道徳科の問題性を考察した第2・3講の内容に関するものである。履修者の道徳に関する理解を深める点で、貢献したことが分かる。

最後になるが、アンケート結果の分析を通して、主講師の態度に関する深刻な反発はあったが、全体としては道徳科が抱えている問題性を解説しつつ、道徳授業を行うことはどのようなことか具体的に（アプローチ・方法等）深めることについて、意味があったと履修者が評価した、と考えることができるだろう。

そしてそれは、第3章を考慮するなら、履修者が持っていた道徳教育・道徳科への不信感に、その問題性についての理解を深める形で応えたことを、さらに第6講のグループワークを通じて、いじめを日常とする学校における履修者のサバイバルの経験を俯瞰し、教員としていじめに関わり、変えることができるという見通しがもてたことを、意味するだろう。道徳科の経験者が教職課程で学ぶ時代が本格化する。道徳教育に関する講義には特有のハードルがある。本講義は、このハードルを、道徳教育の集団学習論的な転換で超えようとした試みである。この方法論と実践は、履修者にとって学ぶ意味があったと評価することができるだろう。

（9）教職課程への要望

アンケートの最後の項目となる教職課程への要望をまとめたのが**図表4-9**である。

「なし・特になし」（3人、15.8%）と「N.A.」（7人、36.8%）が過半を占める。カテゴリとしては、2人（10.5%）のものが並ぶ。「学部と教職課程の調整（時間割、難易度、学部教員の理解）」と「学部教員の教職課程への理解を進めてほしい」、「採用試験対策をしてほしい」、そして「教職科目を学部の卒業要件に算入してほしい」、「実践（特に授業）の機会を確保してほしい。教壇に立つのが不安」である。そしてひとりが、「総合大学だからできる教職課程を実現してほしい」という要望をだしている。

「学部と教職課程の調整（時間割、難易度、学部教員の理解）」（カテゴリ）と「学部教員の教職課程への理解を進めてほしい」（カテゴリ）は共に、全学の教職課程専門委員会と各部局の教職課程担当教員（部局の教務委員も兼ねる）の両方に関わる課題である。前者のカリキュラムの問題、講義が重複で開講されることによる履修不能は、これまでの教職課程に関するアンケートでも多く指摘された。技術的に可能な範囲では解決が試みられている。しかし、前者のもうひとつの単位取得の難易度の問題は、筆者がみた限りでは初めての要望である。まず、何を教職課程科目として配当するのかという各部局の判断が前提になる。それは、各部局がそれぞれの免許に対応した教職課程を設置していることを根拠にしている。また部局の教育課程との兼ね合いもある。このアンケートで要望が出たのだから、この機会に、具体的な科目に即して、可否も含めて見直しの議論をしてもよいのではないだろうか。

図表 4－9 教職課程への要望

カテゴリ	要素	度数(人)	内訳(%)
学部と教職課程の調整 (時間割・難易度・学部教員の理解)	教職課程科目と学部専門科目のカリキュラム調整(かぶっている、履修が困難)	2	10.5
	教職科目の難易度が不当に高い:司法試験を前提とした科目が教職課程科目になっている学部があり、単位取得の難易度に学部間で格差がある	1	5.3
	小計(カテゴリを選択した履修者数)	2	10.5
学部教員の教職課程への理解を促してほしい	教職を諦めざるを得ない状況がある:教育課程の必修科目であることを考慮しない学部専門科目の教員が多い(周知を徹底してほしい)。	1	5.3
	学部の教職課程への理解が欲しい	1	5.3
	小計(カテゴリを選択した履修者数)	2	10.5
採用試験対策をしてほしい	採用試験対策をしてほしい(面接)	1	5.3
	採用試験対策をしてほしい(学習指導要領)	1	5.3
	小計(カテゴリを選択した履修者数)	2	10.5
教職科目も学部の卒業要件に算入をしてほしい		2	10.5
実践(特に授業)の機会を確保してほしい。教壇に立つのが不安。		2	10.5
総合大学だからできる教職課程を実現してほしい・総合大学としての責任も果たしてほしい		1	5.3
なし・特になし		3	15.8
N.A.		7	36.8
計(アンケート回答者19人を母数とした)		21	110.5

ところで、「採用試験対策をしてほしい」(カテゴリ)も比較的多い要望である。筆者の知る範囲では、全学的にキャリアセンターで就職対策として行われていた時期があったと記憶している。それがなくなってから、教職課程専門委員会での検討課題となっている。2025年度の教職課程専門委員会の「教職課程担当教員会議」(2026年2月24日実施)でも「社会科教育法」担当の非常勤講師から、実施してはどうかという話題になった⁴⁸。紹介しておく。

筆者は、現在のような国家が教育の困難を座視する時代でも教員を志望してくださる履修者を尊敬している。いくつかクリアしなければならない検討事項はあるが、実施する方向で議論を進めてほしいと願っている。

第5章 おわりに

本報告書は、講義終了後のアンケートに止まらない長さとなった。最後までお付き合いいただいた読者には感謝申し上げる。

報告書の最後になるが、「道徳の時間」が教科化することになった責任を、教科化推進者だけでな

⁴⁸ 本学の教職課程を実施する組織体制については拙稿〔浅川、2022b〕67頁を参照してほしい。

く、教職課程で「道德教育論」を担当する大学教員も、その幾ばくかは背負ってほしいと強くお願いしたい。

率直に言って、道德科の理論的・方法論的な彫琢は進んでいないと思う。教科化が政治の力によって超特急で実現したために、時間的余裕もなかったのがその理由のひとつである。「道德の時間」の時代の経験論的な教育論から、脱することができていない。そのため、「道德の時間」の時代の教材を多数流用した教科書を、多忙窮まる学校・教員に押し付けている。時間不足は、教科化の根拠であつたいじめ防止対策のもうひとつの柱である「いじめ防止対策推進法」が教科書でほぼ扱われていない点に、端的に現れている。

さらに付け加えるなら、道德科として自立したため、具体的な諸活動と有機的に連携することによって道德の内実を作り出すことも難しくなっているのではないだろうか。これもいじめ防止対策において典型的に露呈していると考える。道德科では「いじめ防止対策推進法」を位置づけた内容展開が難しいし、なまじ教科になっているので、生徒指導や特別活動・「総合的な学習の時間」と組み合わせて展開することも難しい。教科化の弊害である。この点は、教科化して初めて表面化した問題もあるはずである。次期学習指導要領の検討においても視野に入れてほしい。

本講義の履修者＝道德授業経験者の感想が特殊でないなら、生徒は現在の道德授業を否定している可能性は高い。道德科が軌道に乗り、教科書通りの内容が確実に実施されるにつれて、否定の強度が高まることも想像に難くない。「道德の時間」の時代なら、受験の内職の、暇つぶしの時間ができたと喜んで生徒も、道德科にそのような「ゆとりある対応」をとることは難しいだろう。本講義の履修者は、大学生だから、道德教育・道德科の率直な感想を申し立てることができた。中学生ならどうだろうか。事を荒立てる、「空気を読まない」、コスパの悪いことはせず、「面従腹背」を学ぶ場にするだろう。この責任は、教員や生徒に負わせるべきではない。

筆者の道德科の変更に関する試論は、拙稿に書いた⁴⁹。しかしながら、道德科が存在し、当面廃止の展望がない以上、意味のある形で、教員の力が発揮できるような形に、構想・展開を深めることが求められると考えている。教職課程では、新たに道德科の教育を担わなければならない未来の教員を育てている。だから、その範囲では大学教員にも責任を果たせる可能性はある。道德科の被教育経験をもつ履修者と率直な意見交換をすることができれば、構想・展開の糸口をみつけることもできるのではないかと考える。

本「道德教育論」がとった理論的なアプローチや方法論とそれに基づく実践は、試論的なもので、まだまだ問題を抱えている。是非とも、たたき台にしていただけると幸いである。それと関わる実践的であり、講義の方法論にも関わるクリティカルな問題が4点あったことを確認しておく。

第1に、道德教育・道德科の被教育経験者である履修者が、教員の側に立場を代えて、道德授業を学ぶということを重視すべきである。道德授業の否定的な経験の由来について納得し、改善の道が展望できないなら主体的に講義に関わることは難しくなる。「面従腹背」になってしまった履修者を相手に、

⁴⁹ [浅川、2025b] の162-164頁。

学習指導要領や『解説（道徳編）』の詳細な内容を説明するのでは、それを改められない。本講義は、教員と生徒の率直な道徳的コミュニケーションを基盤において、「子どもの道徳」を考え・鍛える在り方、すなわち道徳科の学習論的な転換を構想した。この点では、教職課程の講義においても同様に、履修者との対話を大胆に取り入れた学習論的な転換がなされる必要があるだろう。

第2に、道徳科導入の根拠であったいじめ問題への取り組みは、教職課程の「道徳教育論」でも避けて通れない課題である。学校は、1990年代以降はいじめと不登校が日常化した時代に入った。履修者は、何らかの形でいじめと関わったサバイバーの体験をもっている。さらに、学校はいじめに有効に関わってこれなかった。道徳科も効果がなかったもののひとつである。事実、いじめは増加し続けている。履修者は「空気を読んで」学校生活を過ごしてきた。すなわち、道徳科のいじめ防止対策には効果がない、すなわち道徳科は効果がないと諦念している。履修者と共に、納得の行く形でいじめ防止対策に寄与する道徳科ならではの実践を創り出すことができれば、この諦念を克服できないだろう。このような意味で、いじめの問題への道徳科の貢献は、道徳科を担う教員が胸を張って「道徳科を担当している」と言うことができる試金石である。ここから逃げる道徳科なら、教職課程の履修者も熱意をもって取り組むのは難しいだろう。手前味噌の評価となるが、C領域（いじめ防止対策）の改善という形のグループワークに取り組み、自分たちが考えたことでいじめ事態を変えることができる（できそう）ということがわかった、自分たちにもできることがある（未来の教員としての有能性）を感じたことは意味があったと考える。

第3に、道徳の前では、教員と生徒（履修者）には優劣がない。相手に道徳を要求するなら、まず自分が率先して道徳的に行わなければならない（道徳のシンメトリーな性格）。自分が言いだす道徳は、まず自分が実行しなければならない（言行一致）。そのように用いられない道徳は、二枚舌、ダブルスタンダードであり、端的に不道徳である。この前提を受け入れるなら、道徳の達人（教員）が道徳の素人（生徒・履修者）を教える・導くというような権威的な教育構造をとることができないのは、自明の理である。「非権威的」に生徒の道徳学習を組織化する教育の方法論が必要である。教職課程の道徳教育も全く同様である。本講義では、そのための方法論を（自己学習的な）道徳学習を基盤に組織されるしかないと論じた。諸生活の場における道徳的コミュニケーションの試行錯誤から形成した「子どもの道徳」である。子どもたちは、自分の「子どもの道徳」の適用可能性／不可能性のチェック・反省によるバージョンアップと、他の子どもたちも同様のチェック・反省によるバージョンアップを交流する。これが再吟味の契機となり、全体として「子どもの道徳」が深化する。教員はこのコミュニケーション過程に加わり、吟味する観点の豊かさをもたらしすることができる。正しさを、押し付ける必要はない。象徴的なイメージとして語るなら、モノローグ的な「唯一の正しさ」を軸とした道徳教育を、ポリフォニックな「多数の適切性」を軸として道徳を深める学習に変更するのである。ここに少し付言しておく、日常的な生徒間の態度や行動の調整に活躍する道徳的コミュニケーションは、日常的な生徒間の異なる利害や価値がぶつかる紛争の妥協や調停に活躍する政治的コミュニケーション⁵⁰や、さらにはこれ

⁵⁰ 日常的な政治問題の解決においてシティズンシップ教育も重要である。[クリック、1987=1990] 20-23 頁

らを超えた法と区別され、その適切な活用のリテラシーも学習されてよいと考える。生徒の日常的な社会問題の解決は、道德の専権事項ではない。

本講義の場合は、履修者同士のコミュニケーションの場づくりが、道德学習の母体であると考えて、グループワークに取り組んだ。履修者は教員から少し学ぶ（かもしれない）が、それよりも多くを履修者同士で学ぶからである。

第4に、教員と子どもの存在論的な意味での時間的な非対称性が、教員と子どものコミュニケーションの深化にとって、重要な役割を果たす。教員は過去の社会における道德的コミュニケーションの沈殿・濾過された道德のことを多少は知っている。過去から生きてきたのである。子どもは「未知の未来」を生きることになるから、原理的に未来の位置から、過去の道德の検証を迫る（「今でも意味があるのか？」）。そして、不確定で不安な未来に向けて自分の行動や態度、さらに生き方の基準を考えることを引き受けざるを得ないのである。両者は授業においてひととき時間を共有するが、向いているベクトルは違う。比喩的になるが、「過去と未来が出会う」のが授業である。この出会いを過去の道德の「正しさ」で圧倒しないために、道德本来の水平的な関係を生かす意味がある。

そしてほんの少し未来の方向を向くなら、社会分断の時代における道德科の課題（「道德リテラシーの学習」）についての実践の彫琢が急務であると考ええる。ソーシャルメディアにおける道德的コミュニケーションの繁茂と激烈化が社会分断へと展開するのを防ぐための、道德的コミュニケーションとの付き合い方の模索と訓練は、学校でも行いうる。ソーシャルメディア時代のネイティブである子どもの力が必要であると考えられ、期待できる。筆者はここで「子ども」と書いたが、履修者もイメージしている。

教職課程においても、教育的な働きかけのベクトルを代えて履修者中心の構造に具体化できるなら、この社会分断の時代における道德科の新しい指針（道德リテラシーの学習）も、協働の道德授業づくりのテーマとして掲げることできるようになるだろう。教職課程の「道德教育論」が、履修者に道德授業の方法を教える場から、協働の道德授業づくりの場となる方向への進化が展望できればよい。

大学の教職課程の「道德教育論」も履修者から学ぶことによって、よりましなものに変えることができることを確信している。

を参照した。

【参考・引用文献（DOI や URL のあるものはそれも掲示した）】

赤堀三郎、2016、「社会の冷酷さについて：「社会システムの観察」を理解するために」、『東京女子大学社会学年報』、第 4 号、1-12 頁。

浅川和幸、2013、「道德教育論を考える」、『北海道大学大学院教育学研究院紀要』、第 119 号、27-50 頁

<https://doi.org/10.14943/b.edu.119.27>

浅川和幸、2022a、「開放制教職課程修了学生の教職課程評価を考察する：何に不満を感じ、どのような改善を要望しているか」、『北海道大学教職課程年報』、第 12 号、1-45 頁。

<https://hdl.handle.net/2115/84800>

浅川和幸、2022b、「本学における「自己点検・評価」体制の準備のための議論資料集成」、『北海道大学教職課程年報』、第 12 号、46-75 頁。

<https://hdl.handle.net/2115/84801>

浅川和幸・佐藤彩香、2023、「地域への議会を通じたコミットメントが 高校生にもたらしたもの：「池田町高校生議会」実践の事例研究報告書」、平成 31～33 年度（令和 5 年度まで延長）日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）（研究課題番号 19K0246809）「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」研究成果報告書 2。

<https://hdl.handle.net/2115/90711>

浅川和幸、2024a、「地域探究学習と「高校生議会」実践の連携が高校生の意識をどのように変えたか：「鹿高生による高校生議会」実践の事例」、同前科学研究費補助金研究成果報告書 4。

<https://hdl.handle.net/2115/91537>

浅川和幸、2024b、「第 3 回研究交流会 教育学研究のこれからを考える 解題～教育学という学問分野を探究する～」、令和 5 年度研究推進委員会責任編集『教育学研究・教育のこれからを考える－2023 年度第 3・4 回研究交流会の記録』、4-21 頁。

<https://hdl.handle.net/2115/91555>

浅川和幸、2024c、「「校則自由化」による学校づくりの挑戦と達成：生徒の「ウトナイ・スタンダード・スタイル」受容の分析から（苫小牧市立ウトナイ中学校の事例研究報告）」。

<https://hdl.handle.net/2115/92713>

浅川和幸、2025a、「＜調査報告＞ 2023 年度前期「総合的な学習の時間の指導法」履修者アンケートの結果報告」、『北海道大学教職課程年報』、第 15 号、1-125 頁。

<https://hdl.handle.net/2115/98429>

浅川和幸、2025b、「再び道德教育論を考える：「道德バブル」の終焉後の時点から道德の教科化を振り返る」、『北海道大学大学院教育学研究院紀要』、第 147 号、105-168 頁。

<https://doi.org/10.14943/b.edu.147.105>

井上治郎、1991、『道德授業入門 道德授業から道德学習へ』、明治図書

押谷由夫・柳沼良太、2013、『道德の時代がきた！ 道德教科化への提言』、教育出版

押谷由夫・貝塚茂樹・西野真由美・関根明伸・柳沼良太、2013、「四 座談会：道德の教科化で拓く教育の可

- 能性と課題」、押谷由夫・柳沼良太（2013）所収、114-137 頁。
- 貝塚茂樹、2021・2022、「after 道徳バブルの道徳教育学」、『道徳教育』、明治図書、61 巻 4 号～62 巻 3 号、各 84-85 頁。
- 木下康仁、1999、『グラウンデッド・セオリー・アプローチ：質的実証研究の再生』、弘文堂
- クリック, B. 1987=1990、『現代政治学入門』、講談社学術文庫
- ダ・エンポリ, G. 2019=2025、『ポピュリズムの仕掛け人 SNS で選挙はどのように操られているか』、白水社
- 高橋亜希子、2009、「第 5 章 質的・量的分析を組み合わせた仮説生成：総合学習、達成要因へのアプローチ」、秋田喜代美・藤江康彦編『事例から学ぶ はじめての質的研究法』、東京書籍所収
- 道徳教育学フロンティア研究会、2024、『新・道徳教育はいかにあるべきか——道徳教育学の構築／次期学習指導要領への提言』、ミネルヴァ書房
- ハーバマス, J. 1983=2000、『道徳意識とコミュニケーション行為』、岩波書店
- 広田照幸、2009、『ヒューマニティーズ 教育学』、岩波書店
- ヘンケ, R. W. 編集代表、2009=2019、濱谷佳奈監訳『世界の教科書シリーズ 46 ドイツの道徳教科書 5、6 年実践哲学科の価値教育』、明石書店
- 森田洋司・清永賢二、1994、「いじめ：教室の病い」、金子書房
- 山形浩生、2008、「訳者あとがき」、S.ミルグラム、『服従の心理』、河出文庫、所収。
- 劉博昊、2021、「教育が道徳に出会うとき：道徳教育特有の困難性に関するシステム論的考察」、『教育社会学研究』、第 108 巻、163-183 頁。
- ルーマン, N. 2002=2004、村上淳一訳『社会の教育システム』、東京大学出版会
- ルーマン, N. 1996=2005、林香里訳『マスメディアのリアリティ』、木鐸社
- ルーマン, N. 1990=2009、徳安彰訳『社会の科学 1』、法政大学出版局
- ルーマン, N. 1990=2009、徳安彰訳『社会の科学 2』、法政大学出版局
- ルーマン, N. 2008=2015、馬場靖雄訳『社会の道徳』、勁草書房

【学習指導要領等】

- 文部科学省、2018a、『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』
- 文部科学省、2018b、『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別の教科 道徳編』
- 文部科学省、2015、『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- 文部科学省、2022、『生徒指導提要』
- 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議、2016、「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」。
- https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf

【「最後の二行」関係】※ 通例の表記と異なり古いもの順にしてある。

【1 教科書・原文】

一戸冬彦、1994、「卒業文集最後の二行」、潮文社編集部編『心に残るとっておきの話 第二集』、潮文社所収、163-169 頁。

吉澤良保他、2025、「いじめを許さない心 6 卒業文集最後の二行」、『中学道德 あすを生きる③』、日本文教出版、34-39 頁。

【2 指導案】URL も掲げた（2026 年 2 月 22 日確認）。

文部科学省、2014、「いじめの問題への対応「卒業文集最後の二行」、『「私たちの道德 中学校」活用のための指導資料』、108 頁。

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/12/25/1353712_11.pdf

文部科学省道德教育アーカイブス、2015、「第 3 学年〇組道德指導案」

https://doutoku.mext.go.jp/pdf/bullying_131.pdf

北海道教育大学大学院生（更科結希）、2015、「中学校道德指導案 主題名「正義を重んじる」」

<https://www.hokkyodai.ac.jp/files/00003600/00003671/20160526183212.pdf>

東京都教職員研修センター、2017、「2 中学校の実践事例と評価」

<https://www.kyoiku->

[kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/files/bulletin/h29/materials/h29_jissen_04.pdf](https://www.kyoiku-kenkyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/files/bulletin/h29/materials/h29_jissen_04.pdf)

東京都教職員研修センター、2017、「第 3 学年 道德科学習指導案 主題名「差別や偏見のない社会の実現」」

https://www.kyoiku-kenkyu.metro.tokyo.lg.jp/08ojt/helpdesk/plans/chu/files/dou_28_3_1_plan.pdf

第 2 回広島県道德教育研究協議会、2017、「[実践報告及び協議] 指導案（略案）」

<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/266423.pdf>

山中伸之編集代表、2018、「卒業文集最後の二行 いじめの愚かさを知り、差別や偏見のない社会の実現に努めようとする」、『全時間の授業展開で見せる「考え、議論する道德」 中学校』、学事出版、56-57 頁。

柴原弘志編著、2019、「卒業文集最後の二行 弱さ・醜さと向き合おう」、『中学校 3 年生の道德授業 35 時間の全て』、明治図書、88-91 頁。

宮城県総合教育センター、2019、「研究成果物（道德教育グループ）「第 3 学年道德科学習指導案」」

https://www.edu-c.pref.miyagi.jp/midori/doutoku/sbook/img/chu3_sotsugyoubunshu_S1.pdf

文部科学省道德教育アーカイブス、2021、「第 3 学年 1 組道德学習指導案」

https://doutoku.mext.go.jp/pdf/bullying_142.pdf

高宮正貴・杉本遼、2022、「11 中学校 公正、公平、社会正義 卒業文集最後の二行」、『道徳的判断力を育む授業作り 多面的な・多角的な教材の読み方と発問』、北大路書房、62-67 頁。

【3 「最後の二行」を対象とした論文】

徳本達夫、2016、「【研究論文】道德教育指導考(Ⅱ):「卒業文集最後の二行」を例に」『教職センター年報』

(広島文教大学)、第 4 号、53-74 頁。

西伸之、2018、「「特別の教科 道徳」でいじめを扱うことについての批判的分析：2 つの実践事例にもとづいて」『新潟大学教育学部研究紀要』、第 10 巻第 2 号、381-396 頁。

朝倉充彦、2019、「いじめ問題を主題とする道徳教材についての考察」、『教職研究』（東北福祉大学教職課程支援室）、1-11 頁。

宮本浩紀、2020、「「後悔」とは何か(1)：道徳読み物教材「卒業文集最後の二行」の分析を通じて」、『茨城大学教育実践研究』、第 39 号、289-304 頁。

竹田敏彦、2022、「いじめの傍観者を仲裁者に変える道徳教育の方法：道徳科を要として」、『安田女子大学紀要』、第 50 号、131-140 頁。

森邦昭・鈴木有美、2023、「教材文を用いた「考え、議論する道徳科授業」の可能性：教職課程履修者へのアンケート調査の結果から」、『文芸と思想』（福岡女子大学国際文理学部紀要）、第 87 号、41-61 頁。

【いじめ研究論文等】

大西忠治、1986、「現代におけるいじめの構造」、全生研常任委員会編『シリーズ現代社会と生活指導 1 いじめ問題にどう取り組むか』、明治図書、9-22 頁

中井久夫、2018（初出は 1997）、「いじめの政治学」、『中井久夫集 6 いじめの政治学』、みすず書房、238-258 頁。

内藤朝雄、2021、「学校のいじめのメカニズム」、『精神医学』、第 63 巻第 2 号、165-175 頁。

【「読み物資料」によらないいじめ対策といじめの経験に関するもの】

藤川大祐監修、2017、「グループが大事？ 自分が大事？」、『考えよう 話そう 道徳！ みんなで道トーク！

① 学校編』、河出書房新社、5-12 頁。

永野恒雄編著、2021、「第七章 イジメの話」、『私たちは何を悩んできたか』、同時代社、153-172 頁。