

教員と教員養成系大学生を対象とした 中学生の行動基準要因への認識に関する調査的研究

—考え、議論する「モラル教育」を実践できる教員の育成を目指して—

酒井 郷平・田中 奈津子・大島 安紀子・中村 美智太郎

(東洋英和女学院大学国際社会学部) (静岡大学教育学部) (大和市立大和中学校教諭) (静岡大学教育学部)

Research on different perceptions of behavioral standard factors among junior high school students, teachers, and university students aspiring to become teachers

: Cultivating teachers who can practice "moral education" that enables children to think and discuss

Kyohei SAKAI, Natsuko TANAKA, Akiko OSHIMA and Michitaro NAKAMURA

Abstract

The purpose of this study is to provide suggestions for "moral education" that focus on behavioral changes in junior high school students through a qualitative survey. The questionnaire survey comprised the following four queries: (1) What are the everyday moral behaviors of junior high school students? (2) What are the standards for junior high school students' behavior? (3) What are the characteristics of junior high school students' perception? and (4) Are there cognitive gaps between faculty members and aspiring university students? If so, what are the characteristics of these gaps? To clarify these issues, we conducted a questionnaire survey with junior high school students, teachers, and college students wanting to become teachers, and analyzed the survey results. Through this process, this study aims to provide suggestions for addressing new challenges in moral education in Japan by creating a space for thinking and discussion.

キーワード：行動基準尺度 道徳教育 モラル教育 教員養成 中学生 質問紙調査

1. はじめに——「モラル教育」の現状と課題

本論文では、思考・議論の場の創造という日本の道徳教育の新たな課題に応答するために、教室という共同空間で子どもがそこに向かって育成される道徳性の基準についての認識のありようと、教員と子どものその認識の関係性について明らかにすることを目的とする。研究方法としては、質問紙調査を行い、得られたデータをもとに上記の観点に基づく分析を行う方法を採用する。あわせて、先行研究の検討を、文献調査をもとに行い、議論の地平を描出することとする。これらを通じて、上記について明らかにし、思考・議論の場の創造を可能にするモラルに関わる教育にはいかなる課題があるかについての示唆を得たい。

本論文で展開される議論の前提として、日本の道徳教育の立ち位置と、それに基づく今後の方向性について論じておく。小学校に引き続き、2019年度は中学校で「特別な教科 道徳」（以下「道徳科」）が全面実施され、各中学校で様々な取り組みが進められてきた。2015年告示の学習指導要領では、その総則に「道徳教育に関する配慮事項」が記載されている。そのポイントは次の4点となる。すなわち、①道徳教育の全体計画の作成と校長の方針のもとで道徳教育推進

教師を中心とした全教師の協力に基づく推進、②児童・生徒の発達段階を踏まえた指導内容の重点化、③学校・学級内の人間関係・環境を整えることと、職場体験活動・ボランティア活動・自然体験活動・地域行事への参加等、④情報公開と家庭・地域との相互連携、の4点である。いずれも、どちらかといえば「方針」としての性格が強かったこれまでのものと比べて、今後の時代に求められる資質・能力をいかに育成するかという視点を明確にした踏み込んだものであるとみることができる。とはいえ、この学習指導要領の方向性として、道徳教育だけが強調されているわけではない。例えば、新たな取り組みないし重視する内容として、プログラミング教育・外国語教育・言語能力の育成・理数教育・伝統や文化に関する教育・主権者教育・消費者教育・特別支援教育等が挙げられていることから、多様な取り組みが期待されていることが分かる。

しかしそれにも関わらず、道徳教育が重視され、一定の重きが置かれているとみることができる。日本の道徳教育は、これまで長く道徳教育を「教科」として設置してはこなかった歴史がある。この背景には、もちろん戦前の「修身」への反省と戦後の教育方針の強

い影響があったことは言うまでもない。この影響力の大きさは、1945年に日本歴史・日本地理とともにその「修身」が停止となりながらも、道徳教育を教科として設置する代わりに、学校全体として行いうわゆる全面主義の道徳教育が行われ、1958年に「道徳の時間」が特設される形で開始することになった際にも、その全面主義が廃棄されることなく、特設主義と並行して行われる形が採用されたことによく示されている。この「道徳の時間」が特設された時点で、特設主義の道徳教育は廃棄されるか（つまり全面主義のみに収斂させるか）、あるいはこれを教科化するか（つまり教科として強化するか）、いずれかの方向性をとる他になかったわけだが、後者の道を選択したことで、結果的に全面主義道徳と特設主義道徳の二重性もまた強化されることとなったと言える。この選択には、2006年に改正された教育基本法の傾向が反映されていることは無視できない。特に第二条では、教育の目標として、「幅広い知識と教養」「真理を求める態度」「豊かな情操」に並んで、「道徳心」を培うことが掲げられたことで、前者の道を選択する方向性は実質的になくなったとみることができる。

こうしたことから、新しい学習指導要領においては、主体的・対話的で深い学びとカリキュラム・マネジメントが大きな軸として設定されつつ、二重に実施される形の道徳教育の性格がより強化されて、一定の重みを持って推進されることが期待されることになったと言える。新しい道徳教育の柱には、「考え、議論する道徳」という特徴が与えられ、これまでの道徳教育の成果を前提としながら、指摘された諸課題を克服していくこととされた。指摘された諸課題の主なものは、これまでの「道徳の時間」は各教科等に比べて軽視される傾向にあったこと、授業において読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われることがあったこと、そして発達段階等を十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる、分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業が行われたことである。これらの指摘は、いずれも道徳教育の目標が、道徳性の涵養でありながら、考える力と議論する力を育てることであることを示唆するものである。教員の役割は、ここでは、いわゆる道徳的な諸価値を教員が児童・生徒に伝えることというよりは、教室等の空間において思考・議論を実践的に実現することにあるということになるだろう。

このように、読み物に基づく心情理解以外の指導を超えて考え、議論する授業を、発達段階等を踏まえて実践するためには、教員による的確な子ども理解が欠かせない。教員にとって、日々の教育活動や学級運営において子ども理解は促進されていると見込まれるが、「道徳教育の観点」からの子ども理解はどのように促進されるのだろうか。学校全体で行われる道徳的な指

導においては、集団生活の中で機能するような道徳性が育まれることが期待される一方、道徳科では道徳的諸価値が含まれる内容項目に焦点を合わせた道徳性が涵養されることが目指される。2015年告示の学習指導要領では、この道徳科と学校全体の道徳教育とを有機的に連携させることが求められるが、その際に道徳教育の観点からの子ども理解をめぐる諸問題は、改めて論じられる必要がある。

こうした観点に立ち、本論文では、特に子どものうち中学生を対象とし、中学生における日常的な道徳的な行動とその際の基準と認知のあり方にはどのような特徴があるのかを検討する。併せて、教員と教員志望の大学生における認知のギャップが存在するのか、存在するとすればそのギャップにはどのような特徴があるのかを明らかにする。この課題を明らかにするために、中学生・教員志望の大学生・教員を対象とした質問紙調査を実施し、その調査結果の考察を行う。以上を通じて、思考・議論の場の創造という日本の道徳教育の新たな課題に応答するための示唆を得ることを試みる。なお、ここまで整理してきた道徳教育の歴史を踏まえ、特設主義としての道徳科での教育と、学校全体で行われる全面主義としての教育を合わせた包括的な道徳教育について、本論文では便宜的に「モラル教育」として扱うこととする。これは、全面主義と特設主義の双方に基づく二重の形態で行われる日本の道徳に関わる教育の独特の状況を言い表すために適切な術語がなく⁽¹⁾、また、そもそも「モラル」という言葉の起源が「習慣・風習」という意味を持つラテン語 *mos* ないし *mores* にあって「日常生活の中で守るべき習慣」といった内容を含むことから、特に中学生の日常的な道徳的行動を主題的に取り扱う本論文の趣旨に沿うためである。

(中村 美智太郎)

2. 本論文の位置づけと研究の目的

道徳の時間の教科化の実施を受け、学習指導要領が改定される経緯において、前節で指摘した通り、従来の道徳教育の課題の一つとして、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」が挙げられている（文部科学省 2017b）。こうした従来の指導方法に対し、「考える道徳」「議論する道徳」の方針のもと、『中学校学習指導要領』では「第3章 特別の教科 道徳」の「指導計画の作成と内容の取り扱い」において、「生徒の発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること。」という配慮事項が記載されている（文部科学省 2017a）。

道徳科の目標にあるように、これからの道徳教育で重視されるのは、道徳的諸価値の理解を基礎としなが

らも、各自が考えを深め、道徳実践につなげていくことができるような指導の充実であり、道徳科の授業内で完結せず、日常生活で道徳的な行動を実践できる力の育成であると考えられる。しかしながら、実際に道徳的に行為することは困難である。そこで提案されたのが「体験的な学習」なのである（文部科学省 2017b）。

この「道徳的行為に関する体験的な学習」については、2016年7月の「道徳教育に係る評価等のあり方に関する専門家会議（報告）」報告書でも、質の高い多様な指導方法として例示され、道徳的価値を実現するための資質・能力の育成に資するものとされている。報告の別紙1の説明によれば、この体験的な学習のねらいとは「役割演技などの疑似体験的な表現活動を通して、道徳的価値の理解を深め、様々な課題や問題を主体的に解決するための必要な資質・能力を養う」ことであり、モラル・スキル・トレーニングと類似するものと考えられる。

また、世界の道徳教育の潮流として注目されるシティズンシップ（市民性）教育も体験的な学習の一つに数えられるだろう。田中（2017）によると、シティズンシップ教育の目標は、今日のグローバル社会において多様性を尊重し認め合いながら積極的に社会に参画していくために、個人が市民としての権利や義務を自覚し、それをを用いるふさわしい仕方を学ぶことである。シティズンシップ教育をいち早く必修科目として導入したイギリスでは、教科書によって政治的リテラシーに関する知識を獲得する授業内での学習だけでなく、討議法や活動的学習、生徒会活動、さらには模擬裁判や市民活動への参加といった学校外での活動にも自主的に取り組むことで、主体的・能動的な市民の育成が目指されている。日本においても、2000年代以降、シティズンシップ教育導入の機運が高まっており、「道徳教育の充実に関する懇談会」（2013）の報告においても、道徳教育においてシティズンシップ教育の視点に立った指導の重要性が指摘されており、知識の獲得だけでなく、それをを用いるスキルや態度を育成しようとするシティズンシップ教育の方針は「考える道徳」「議論する道徳」の実践にとって有益であるといえる。

「考える道徳」「議論する道徳」というキーワードからも、道徳教育においては学習者が主体的に行動できる力の育成が目指されていることが伺える。道徳に正解はないため、その都度の最適解を選択し最善の行動を取ること、よりよい行動・より適切な行動が取れることが、「道徳的行為」や「道徳的な行動」ということになるだろうが、その適切な行動とは具体的に何を指しているのだろうか、また、それを促す要因とは何だろうか。

池田（2017）は、学習指導要領の基本理念である

「生きる力」の育成を念頭に、小学校児童が学校という文脈において望ましい行動を取る際の心理的な構造を明らかにし、その尺度化を試みたが、その際、児童に求められる適切な社会的行動の基準を、学習指導要録に記載されている「行動の記録」の10項目に求めている。これら10項目とは「基本的な生活習慣」「健康・体力の向上」「自主・自律」「責任感」「創意工夫」「思いやり・協力」「生命尊重・自然愛護」「勤労・奉仕」「公正・公平」「公共心・公德心」であり、中学校と共通しているもので、十分満足できると判断された項目に丸印を記入する形で評価が行われる。道徳科の評価が導入されてからも「行動の記録」は維持されている。池田はこの10項目の特徴として、直接的な他者との関わりだけでなく、自律的な行動も含まれていることを挙げ、学校で望ましいとされる行動とは、他者との直接的な関わりにおいて生じる対人的行動だけでなく、子ども自身が主体的に望ましい行動を取ろうとする自律的行動も含まれるとし、学校において必要とされる二種類の能力の育成の重要性を指摘している。

「行動の記録」は、「各教科、道徳科、総合的な学習の時間、特別活動やその他の学校生活全体にわたって認められる生徒の行動」について評価するものとされているが（文部科学省 2019）、特に10項目は道徳科の内容項目と関連が深く、実質的には道徳性の評価であるとも言えるだろう（林 2009、貝塚 2015 他）。このことは、「道徳教育の充実に関する懇談会」（2013）や中央教育審議会答申（2014）等においても、道徳教育の評価についてはこの「行動の記録」を改善・活用することが提案されていることから示唆される。従って、望ましい行動・適切な行動とは道徳的行為を指すものとなり、道徳性の育成にもつながっていく。道徳性とはよりよく生きるための基盤となるものである、という道徳教育の目標における定義を踏まえると、学校内で必要とされる適切な行動は学校外での実践も求められるものとなる。

池田が学校という文脈における行動に焦点を当てたのに対し、菅原他（2006）はより広義の公共空間に場を設定し、行動は何を基準にしているのかを検討している。ただし、同研究における「行動」とは、適切な行動、すなわち道徳的行為とは対象的な逸脱行為・迷惑行為のことであり、青少年の公共場面における行動基準について検討し、羞恥心研究の視点から逸脱的行為の心理的背景について考察することを目的としている。

同研究では、日本人の羞恥心を支える集団として「セケン」の重要性を指摘した、井上忠司の『世間体の構造』における「セケン」の理論を基礎としている。井上（2007）によると、遠慮がない「ミウチ（身内）」と、遠慮をはたらかす必要のない「タニン（他

人)」の中間に位置するのが「セケン（世間）」である。個人にとってミウチがもっとも親しい存在であり、タニンがもっとも遠い存在であるが、両者の中間帯にあり、わたしたちの行動のよりどころとなる「準拋集團」がセケンであるという。

菅原らの研究では、結果として、公共場面において行動の基準となるのは「自分本位」「仲間的セケン」「地域的セケン」「他者配慮」「公共利益」の5つの要素であることが明らかとされ、また、周囲を不快にさせているという認識が羞恥を喚起し、それが迷惑行為を抑止するというプロセスが確認された。しかし、自己の準拋する集團の規模によっては羞恥心が生じず、迷惑行為の発生につながる傾向も認められた。そして、行動基準には社会構造と社会環境の変化が影響することも指摘されている。

同研究で設定された行動の5つの要素は、自分を中心とした他者との距離とその中で優先される利益の観点から区別されているが、これは道徳科の内容の「4つの視点」と類似した構造である。4つの視点は様々な関わりから区別されているが、視点AからDに向かって自己と自己を取り巻く範囲が広がり、また抽象性を高めていくが、相互に深い関連を持つものとされている（文部科学省 2017b）。道徳的行為と迷惑行為・逸脱行為という対象的な行動ではあるものの、行動の基準に類似性が認められることは、内容項目に示される道徳的価値に基づいた適切な行動が何によって促進され、あるいは阻害されるかを考える際に示唆を与えうると言える。特に重大な逸脱行為としては、いじめ問題が挙げられるが、いじめは悪いことだと思っていながらも、それを止められなかったり傍観したり、あるいは加担したりするという現状に対し、同研究で得られた知見が寄与する部分は大きいだろう。

いじめ問題は「モラル教育」として喫緊の課題であるが、渡辺（2014）は、いじめを含むあらゆる学校危機を予防する学校予防教育に、発達心理学研究における向社会的行動や道徳性の研究が導入された経緯と、今後の貢献の可能性について考察している。その中で、学校における問題行動の予防に対しては、道徳的価値の獲得と共に、ソーシャル・スキル・トレーニングといった向社会的な行動を身に付けさせることを意図した教育実践が注目され、「行動」「認知」「感情」が総花的に取り入れられてきた過程を浮き彫りにしている。そして、向社会的行動や道徳性を教えることは教育そのものに常に含まれるべきもので、発達心理学研究を実践に活かしていくためには、生態学的に妥当な視点からのエビデンスと実践手続きの開発が必要であることが訴えられている。

一方、中塚（2011）はいじめを人権侵害ととらえ、これを認識させるための人権教育とリーガル・リテラシー教育の必要性を訴えている。リーガル・リテラシ

ーの定義として、法や憲法の知識の獲得だけではなく、その行使と司法・立法・行政へ参画できる能力を採用しているが、ここでもシティズンシップ教育と同様に主体性・能動性を重視していることが伺われる。このリーガル・リテラシー教育の前提として、いじめ等の問題行動の原因に規範意識の低下が叫ばれる状況を指摘しているが、そもそも規範意識は、法を尊重し法を守ろうという法的意識と、個人の良心を尊重しようという道徳的意識に分けられるものであるという。確かに、道徳教育では社会規範の知識を伝え、それに基づいた行動を実践し、新しい生き方を創造する道徳性の育成が目指されているが、伝達すべき社会規範とは結局の所「正義についての知識」「法の本質についての知識」であり、いじめを予防する教育としては、道徳教育よりもリーガル・リテラシー教育を意図的・計画的に行うべきであるという立場をとっている。

ところで、道徳科の内容と関連が認められる「行動の記録」の10項目を学校における望ましい行動の基準と設定することからもわかるように、適切な行動とは道徳性の獲得や道徳的規範をどのように捉えるかと深く関係していると考えられるが、池田（2016）や菅原他（2006）においては、モラル教育との関連では取上げられていない。両者とも行動基準尺度を設定し、その基準をもとに適切な行動への変容を促すことの必要性を訴えているが、そのためには、児童生徒の道徳的規範に対する意識を把握することは欠かせないだろう。しかし、道徳的規範に対し指導者と学習者では抱くイメージに差が生じることが指摘されている。

酒井・田中・中村（2018）は、インターネット上の問題行動と道徳的規範意識の関係を調査するために、大学生に対し道徳的規範尺度を用いた質問紙調査を実施した。質問紙の内容は①道徳的規範意識に関する項目、②ネット上の問題行動の自覚に関する項目、③日常の情報機器の利用時間に関する項目、④情報モラルへのイメージに関する項目から構成されており、④については自由記述により回答を得た。その結果、道徳的規範意識尺度の上位群と下位群では「情報モラルへのイメージ」に対し差が生じることがわかった。この差は、指導者と学習者のみならず、学習者間にも存在することを示しており、この理解を前提にすることが効果的な指導には欠かせない視点であることが明らかとなった。さらに、道徳的規範意識の高低に関わらず、状況に応じたモラルある振る舞いを思考できる能力の育成の必要性が指摘された。

ここまでの先行研究の議論を踏まえると、道徳教育という観点から適切な行動の促進を考えるのであれば、何を「よさ」「適切」とみなすかについては、「行動の記録」や内容項目で定められる道徳的価値に範を求めることは適当であるだろう。その上で、酒井・田中・中村（2018）の考察にあるように、情報モラルの

イメージについて指導者と学習者、あるいは学習者間で意識差が生まれたことを勘案すると、道徳的価値を基準とする適切な行動やその行動基準に関してもズレが生じることが予想される。その差を認識することが、道徳的な行為を実践する力の育成や、問題行動を予防し、適切な行動へと変容を促すための手がかりとなると考えられる。

そこで、本論文では、先行研究で作成された行動基準尺度を基にしなが、生徒の行動変容を促進するためのモラル教育モデルを検討するために、中学生が道徳的な振る舞いをする際の行動基準を明らかにすると同時に、それが指導者の側の理解とどの程度差が生じうるかを調査することを目的とする。

(田中 奈津子)

3. 調査の方法

3.1 調査の目的

本調査は、前項において設定された本論文の目的を達成するため、次の2つの視点から調査を実施した。1つは、中学生における日常生活の行動基準がどのように形成されているかを明らかにする点である。2つは、学校教員・教員養成系大学生が中学生の日常生活の行動基準に対して、どこまで正確に認知できているかを明らかにする点である。この時、学校教員と教員養成系大学生を調査対象とした理由として、比較的中学生の生徒像を想像しやすいと考えられる現職学校教

員と中学校を卒業して数年しか経っていない大学生に調査を行うことで、客観的な指標による予測と主観的な指標による予測が行われると考えたからである。特に、教員養成系大学に入学した大学生については、将来的に学校教員を志望している学生も含まれており、学校教員を志す大学生の早期の認知状況についても明らかにする必要があると考えられる。なお、本研究では、学校教員と教員養成系大学生とを厳密に区別するのではなく、「学校教育に携わる(携わろうとする)年長者」として捉え、遂行するものとする。

以上の視点から、質問紙調査を行い、その結果を分析することにより、本論文の目的を達成することとした。

3.2 質問紙の構成

3.2.1 調査Iの質問項目

中学生の日常生活における行動基準を調査するため菅原ら(2006)の「行動基準尺度」を用いた(表1)。この尺度は、公共場面において人々がどのような基準によって行動しているかについて、その個人差を測定する目的で作成されたものである。尺度の特徴としては、「行動の基準として個人に対峙する『他者』を、身内的存在から一般的抽象的な他者存在まで、複数の領域に分け、それぞれを考慮する程度を独立して測定する点」である(堀 2011)。また、信頼性、妥当性ともに十分に検証されており、測定対象者が満12歳以上(中学生)以上であることから、本研究の調査に

表1 行動基準尺度(菅原ら2006)の因子と質問項目

因子名	質問項目
自分本位	お金さえはらえば何をしても許される
	法律に違反さえしなければ、あとは個人の自由だ
	人に怒られなければ何をしてもよいと思う
	何をしようが自分の勝手だと思う
地域的 セケン	何か問題をおこして近所の噂になるのは嫌だ
	周りから変な人と思われぬように気をつけている
	警察につかまったら、恥ずかしくて世の中に顔向けできない 世間から笑われるようなことだけはしたくない
仲間的 セケン	友だちのみんながやっていることに乗り遅れたくない
	友だちがみんなで悪いことをしているのに自分だけ裏切れない
	悪いことでもみんなと一緒にやれば平気でできてしまう 仲間がみんなやっているのに自分だけやらないのは恥ずかしい
他者配慮	自分が誰かの迷惑になっていないか常に気を遣う
	見知らぬ人に対してでも相手の立場になって考える
	他人に迷惑がかかりそうなら身勝手な行動はつつしむ 大勢の人がいる場所ではお互い同士もっと気を使うべき
公共利益	みんなでも話し合っ決めて決めたことは守らなければならない
	どんな人に対しても、人権を尊重する
	仲間と考えが違ったりしても、それぞれの意見を大切にする 多数の人の意見だけでなく、少数の意見にも耳をかたむけるべき

表 2 行動基準尺度の下位尺度得点

因子名	性別	N	平均	SD	統計量(t)
自分本位	全体	252	7.81	3.20	2.28 男子>女子*
	男子	137	8.23	3.36	
	女子	115	7.31	2.94	
地域的セケン	全体	252	15.31	3.24	0.41, n.s.
	男子	137	15.23	3.33	
	女子	115	15.40	3.14	
仲間的セケン	全体	252	10.75	2.95	0.12, n.s.
	男子	137	10.77	2.95	
	女子	115	10.72	2.96	
他者配慮	全体	252	14.73	3.05	1.94 男子<女子+
	男子	137	14.39	3.14	
	女子	115	15.13	2.89	
公共利益	全体	252	15.97	2.86	1.29, n.s.
	男子	137	15.76	2.93	
	女子	115	16.23	2.76	

p<.10, p<.05, p<.01

用いることが可能であると判断した。

調査 I では、「行動基準尺度」に基づき、「街中や電車などで行動するとき、以下の項目はあなたの考え方にどの程度当てはまりますか」という問いを設け、5 件法 (1. 全くあてはまらない, 2. あまりあてはまらない, 3. どちらでもない, 4. 少しあてはまる, 5. よくあてはまる) による質問紙を構成した。

なお、回答への影響を考慮し、本調査は無記名での回答とした。

3.2.2 調査Ⅱの質問項目

学校教員及び教員養成系大学生が中学生の日常の行動基準をどのように認識しているかを調査するため、調査 I の質問紙構成に加え、「次の質問に対して、中学 1 年生に回答を求めた場合に最も回答が多くなる値はどこかを予想してください」という説明を質問紙の先頭に追記した。

なお、回答への影響を考慮し、本調査は無記名での回答とした。

3.3 調査対象と調査の時期

本調査では、2 つの異なる対象に質問紙調査を実施した。1 つ目の調査対象は、X 県の公立中学校 1 年生 272 名である (以下、「調査 I」とする)。2 つ目の調査対象は、Y 大学教育学部生 90 名 (1 年生 88 名, 2 年生 2 名) と Y 大学の教職大学院に所属する者を含む現職教員 17 名 (高校 1 名, 中学校 12 名, 小学校 5 名) の計 107 名である (以下、「調査 II」とする)。なお、調査 I については、地域差や教育の特色による回答への影響を配慮した上で、1 学年あたりの生徒数が多い学校を対象とした。また、調査 II については、教育学部生において学科や専攻による偏りが出ないよう配慮した。

調査時期については、調査 I, 調査 II ともに、2019

年 10 月～12 月にかけて実施した。

(酒井 郷平・大島 安紀子)

4. 調査の結果

4.1 中学生の行動基準尺度への回答結果

調査の結果、得られた回答のうち、未記入や回答方法が不適當であったものを除き、252 名 (有効回答率 92.6%) の回答を分析の対象とした。

行動基準尺度への回答結果について、各因子の質問項目の得点を合計し、下位尺度得点を算出した。その結果、各因子において、中学生全体の下位尺度得点は、「自分本位」因子 7.81, 「地域的セケン」因子 15.31, 「仲間的セケン」因子 10.75, 「他者配慮」因子 14.73, 「公共利益」因子 15.97 であった。

さらに、各因子に対する性差を確認するため対応のない t 検定を施し、平均値の差の検定を行った。その結果、「自分本位」因子において、男子の平均値が女子に比べ 5% 水準で有意に高く (t(250)=2.28, p<.05), 「他者配慮」因子において、女子の平均値が男子に比べ高く、有意傾向 (t(250)=1.94, p<.10) が明らかとなった (表 2)。

この結果から、女子に比べ男子の方が自己の考えや判断を行動の基準とする傾向が強く、女子は男子に比べ、周囲への配慮を行動の基準とする傾向が伺える。

また、先行研究として、永房ら (2008) は、「行動基準尺度」を用いて大学生を対象とした調査を行っている。その結果、下位尺度得点は、男子大学生に比べ、女子大学生の方が全ての因子において高くなっていることが示されている (「自分本位」 (男子: 7.13, 女子: 7.25), 「地域的セケン」 (男子: 14.93, 女子: 15.94), 「仲間的セケン」 (男子: 9.45, 女子: 9.54), 「他者配慮」 (男子: 14.96, 女子: 15.35), 「公共利益」 (男子: 15.84, 女子: 16.80))。本調査研究の結果を比較すると、大学生と中学生により回答の傾向が異なることが伺える。すなわち、「行動基準尺度」に対して、年齢による影響が及ぼされる可能性が示唆される。

4.2 教員と教員養成系大学生の回答結果

調査の結果、得られた回答のうち、未記入や解答方法が不適當であったものを除き、100 名 (有効回答率 93.5%) の回答を分析の対象とした。

行動基準尺度への中学 1 年生の回答を予想させた結果を集計し、質問項目ごとの平均値と実際に調査 I で中学生が回答した結果について、対応のない t 検定を施し、平均値の差の検定を行った。その結果、複数の質問項目において有意差がみられた (表 3)。

5% 以下の水準で有意差がみられた項目としては、「自分本位」因子において 3 項目 (「法律に違反さえしなければ、あとは個人の自由だ」 (t(350)=3.94, p<.01), 「人に怒られなければ何をしてもよいと

表 3 調査 I, 調査 II の回答に対する t 検定の結果(上段:平均値, 下段:SD)

因子名	質問項目	中学生 (n=252)	教員・大学生 (n=100)	統計量(t)
自分本位	お金さえはらえば何をしても許される	1.53	1.43	1.03, n.s.
		0.81	0.81	
	法律に違反さえしなければ、あとは個人の自由だ	2.21	2.77	3.94
		1.14	1.31	中<教・大**
		1.85	2.11	2.20
人に怒られなければ何をしてもよいと思う	0.99	1.08	中<教・大*	
	2.22	2.70	3.44	
何をしようが自分の勝手だと思う	1.16	1.20	中<教・大**	
	4.35	4.54	1.73	
地域的 セケン	何か問題をおこして近所の噂になるのは嫌だ	0.95	0.90	中<教・大+
		3.56	3.95	3.29
	1.06	0.88	中<教・大**	
	3.74	4.00	1.83	
	警察につかまったら、恥ずかしくて世の中に顔向けできない	1.24	1.05	中<教・大+
世間から笑われるようなことだけはしたくない	3.66	3.85	1.39, n.s.	
	1.22	0.91		
仲間的 セケン	友だちのみんながやっていることに乗り遅れたくない	3.27	3.96	5.63
		1.07	0.98	中<教・大**
	2.73	3.45	5.61	
	友だちがみんなでも悪いことをしているのに自分だけ裏切れない	1.10	1.04	中<教・大**
	1.95	2.81	6.84	
悪いことでもみんなと一緒にやれば平気でできてしまう	1.03	1.16	中<教・大**	
仲間がみんなやっているのに自分だけやらないのは恥ずかしい	2.80	3.53	5.42	
	1.18	1.04	中<教・大**	
他者配慮	自分が誰かの迷惑になっていないか常に気を遣う	3.70	3.85	1.28, n.s.
		1.02	0.88	
	3.48	3.29	1.70, n.s.	
	見知らぬ人に対してでも相手の立場になって考える	0.97		0.96
	3.74	3.90	1.31, n.s.	
他人に迷惑がかかりそうなら身勝手な行動はつつしむ	1.12	0.83		
3.80	3.98	1.56, n.s.		
大勢の人がいる場所ではお互い同士もっと気を使うべき	1.03		0.96	
公共利益	みんなで話し合っただけで決めたことは守らなければならない	4.35	4.08	2.45
		0.95	0.84	中>教・大*
	3.79	3.60	1.71	
	どんな人に対しても、人権を尊重する	0.96	0.96	中>教・大+
	3.94	3.84	0.85, n.s.	
仲間と考えが違ったりしても、それぞれの意見を大切に	1.01	0.95		
4.03	4.00	0.26, n.s.		
多数の人の意見だけでなく、少数の意見にも耳をかたむけるべき	0.95		0.84	

p* $<$.10, p** $<$.05, p*** $<$.01

思う」(t(350)=2.20, p* $<$.05), 「何をしようが自分の勝手だと思う」(t(350)=3.44, p** $<$.01), 「地域的セケン」因子において1項目(「周りから変な人と思われぬように気をつけている」(t(350)=3.29, p** $<$.01)), 「仲間的セケン」因子において4項目(「友だちのみんながやっていることに乗り遅れたくない」(t(350)=5.63, p** $<$.01), 「友だちがみんなでも悪いことをしているのに自分だけ

裏切れない」(t(350)=5.61, p** $<$.01), 「悪いことでもみんなと一緒にやれば平気でできてしまう」(t(350)=6.84, p** $<$.01), 「仲間がみんなやっているのに自分だけやらないのは恥ずかしい」(t(350)=5.42, p** $<$.01)), 「公共利益」因子において1項目(「みんなで話し合っただけで決めたことは守らなければならない」(t(350)=2.45, p* $<$.05))であった。また、「地域的セケン」因子において2項目

(「何か問題をおこして近所の噂になるのは嫌だ」
($t(350)=1.73, p^{+}<.10$)), 「警察につかまったら、
恥ずかしくて世の中に顔向けできない」
($t(350)=1.83, p^{+}<.10$)), 「公共利益」因子に
おいて1項目(「どんな人に対しても、人権を尊重す
る」($t(350)=1.71, p^{+}<.10$)))で有意傾向がみら
れた。

特に、「仲間のセケン」因子において中学生と教
員・大学生の予想に顕著な差がみられているもの、
「他者配慮」因子においては有意な差がみられないこ
とから、因子ごとに特徴的な結果がみられた。

また、「自分本位」因子、「地域的セケン」因子、
「仲間のセケン」因子では、有意差が見られた項目に
ついて、中学生の平均値よりも教員・大学生の平均値
が高くなっているが、「公共利益」因子において有意
差がみられた項目については、中学生の平均値の方が
教員・大学生の平均値よりも高い結果となった。

(酒井 郷平)

5. 考察

調査Ⅰ、調査Ⅱの結果から、中学生の日常生活にお
ける行動基準の要因とそれに対する教員・教員養成系
大学生の認識について考察する。

まず、中学生の日常生活における行動基準の要因に
ついて、性差があることがうかがえる。その傾向とし
て、男子は「自分本位」因子の平均値が女子の平均値
に比べて有意に高かったことから、周囲の外的な要因
よりも自己の中にある行動基準を優先することが考え
られる。「自分本位」因子の下位4項目は「お金さえ
払えば何をしても許される」、「法律に違反さえしな
ければ、あとは個人の自由だ」、「人に怒られなけれ
ば何をしてもよいと思う」、「何をしようが自分の勝
手だと思う」となっており、これらに肯定的な考えの
特徴として、社会的なルール(法律)における“違
反”や他者に“怒られる”など、客観的に認識できる
基準を超えた行為をしなければ個人の自由であるとい
う点が挙げられる。

他方、女子は「他者配慮」因子の平均値が男子の平
均値に比べて高く、有意傾向がみられたことから、自
分以外の周囲の外的要因を行動基準として優先するこ
とが考えられる。「他者配慮」因子の下位4項目は、
「自分が誰かの迷惑になっていないか常に気をを使う」、
「見知らぬ人に対してでも相手の立場になって考える」、
「他人に迷惑がかかりそうなら身勝手な行動は慎む」、
「大勢の人がいる場所ではお互い同士もっと
気をを使うべき」となっており、これらに肯定的な考え
の特徴として、自分以外の他者の立場に立って考える
など、客観的には認識しにくい基準に対して、事前に
配慮しておくという点が挙げられる。

さらに、先行研究における大学生への調査では全て

の因子において、女子の平均値が男子の平均値よりも
高かったことを勘案すると、性別による行動基準の違
いだけではなく、発達段階による行動基準要因の変化
も推察される。このことは、保坂・岡村(1986)によ
る仲間関係の発達に関する研究において示されている青
年期の3つの位相との関連性が考えられる。この位相
には、①ギャング・グループ(gang-group)(外的な
同一行動による一体感(凝集性)が特徴)、②チャ
ム・グループ(chum-group)(内面的な互いの類似性
の確認による一体感(凝集性)が特徴)、③ピア・グ
ループ(peer-group)(内面的にも外的にも、互い
に自立した個人としての違いを認めあいながら共存で
きる状態)があり、それぞれ小学校高学年頃、中学生
頃、高校生頃という順で変遷する。さらに、①ギャ
ング・グループ(gang-group)は男子に特徴的、②チャ
ム・グループ(chum-group)は女子に特徴的であると
されている。

この考え方に従えば、本研究の対象とした中学1年
生について、①ギャング・グループ(gang-group)と
②チャム・グループ(chum-group)の傾向が性差によ
り示されたと言えるだろう。男子については、多少の
リスクを伴う行動であったとしても、目に見える行動
により一体感を得るといった特徴からルールや決まりを
守ることを優先するよりも、周囲の目に見える行動に
同調していく傾向にあり、女子については、内面的な
類似性を把握しようとするところから、他者の心境や感
情を読み取り行動しようとする傾向がみられたと考え
られる。すなわち、中学校1年生という発達段階から
性差による行動要因の違いが顕著に表れたと言えるだ
ろう。

このように、周囲の人間関係や所属している集団の
環境により、「自分本位」や「他者配慮」といった要
因による行動基準への影響が促進されることも考えら
れることから、中学校における学級経営や生徒指導を
行う際には、こうした点にも配慮が必要となるだろう。

次に、教員・教員養成系大学生における、中学生の
行動基準に対する認識について、実際の中学生の回答
との差異が生じたことが明らかとなった。特に、「仲
間のセケン」因子については、全ての低位項目におい
て中学生の回答の平均値よりも教員・大学生の回答の
平均値が高くなった。このことから、学校現場におい
ても教員が感じているよりも、生徒は「仲間意識」や
「同調圧力」を感じていない可能性が考えられる。す
なわち、子どもに行動理由を問うた場合に、「友だち
がやっていたから、ついやってしまった」という返答
を耳にすることがあるが、その意識を子どもたち以上
に大人が持ってしまう可能性がある。さらに、
「自分本位」因子、「地域的セケン」因子も同様に中
学生回答の平均値よりも教員・大学生回答の平均
値が高くなっており、「公共利益」因子については、

中学生の回答の平均値よりも教員・大学生の回答の平均値が低くなっていることから、中学生の実態に対して、教員や大学生の認識に差が生じてしまっている可能性がある。

このような認識の差異が生じてしまった要因として、中学1年生に対する行動要因の基準を適正に捉えられていない可能性が考えられる。本研究の調査Ⅱでは、学校教員と教員養成系大学生を「学校教育に携わる（携わろうとする）年長者」として捉え、中学1年生の行動要因の基準に対する認知を調査したが、その際にどのような「中学1年生」を想定したかにより、回答結果が異なると予想される。調査の結果から、「自分本位」因子や「地域的セケン」因子、「仲間的セケン」因子に対して、教員と大学生の予想が中学生よりも高かった傾向がみられたことから、「問題行動を起こしやすい中学生」を想起したのではないだろうか。つまり、一般的な中学1年生を想定させた場合に、実際よりも「身勝手さ」や「同調圧力」があるだろうというバイアスの基、判断を下してしまう可能性がある。

こうした教員・教員養成系大学生の認識の差異について、生徒指導場面や道徳教育において教員の指導方法に影響を及ぼす可能性がある。例えば、「人がやっているからといって、一緒に悪いことをやってしまうのはよくない」という指導をしたとしても、多くの中学生はそのことをすでに十分に認識できている可能性がある。そのため、教員が子どもたちの問題のある行動の変容を促したいと考えていても、結局、子どもたちの実態とつながらないため、難しくなってしまうだろう。

この課題を克服するためにも、教員・教員養成系大学生が教員研修や大学の授業などにより、児童・生徒の実態を把握するための機会が必要となるだろう。

(酒井 郷平)

6. 本調査研究の成果と今後の課題

本調査は、中学生の行動基準要因とそれに対する教員・教員養成系大学生の認識について明らかにするため、2つの質問紙調査を行った。その結果、本調査研究の成果として、次の2点が挙げられる。

1点目は、中学生の行動基準要因について、性差や発達段階による変容の可能性が明らかになった点である。

性差や発達段階による変容という点については、これまでですでにいくつかの議論が行われているが、古くは、例えばコールバーグとギリガンの論争がある。この論争の大枠は、コールバーグによる道徳性発達の理論は、男性中心主義的な部分を含んでおり、女性の発達が不当に低く位置づけられているとするギリガンによる批判と、それをめぐる反論を含む応答によって特徴づけられる。この論争めぐる展開の中で、理性や

自己といった概念で構成される正義と、感性や関係といった概念で構成されるケアとはいかに関係するののかという課題が浮上してくる。本論文における調査から得られた知見は、この論争の枠組みで捉えることが可能である。金(2012)は、正義とケアのいずれにも道徳的な価値があるとしながら、それぞれ無関心と自己犠牲という「欠陥」が存在し、従ってこれらは相補的であるべきだと指摘する。学校においては、いずれかが優位に立つという視点に立つのではなく、相補的であり得る指導やプログラムの開発が望まれるといえるだろう⁽²⁾。

2点目は、教員・教員養成系大学生における中学生の行動基準要因に対する認識の差異が明らかになった点である。特に、教員・教員養成系大学生は、中学生の「仲間的セケン」に対する考えを高く予想する傾向がみられた。こうした認識の差異については、学校現場での指導において影響を与える可能性が考えられる。特に、子どもたちの行動変容を目指したモラル教育においては、子どもたちの実態を把握することが不可欠であり、本調査の結果からも実態把握の重要性について改めて示唆された。例えば加藤・太田(2012)は、こうした問題について、規範意識と他者の規範意識の認知の関係という観点から考察し、生徒を「問題生徒」「一般生徒」に、また学級を「困難学級」「通常学級」にそれぞれ分類した上で、自分自身の規範意識と他者の規範意識の認知の比較考察を行っている。加藤らは、通常学級と困難学級で生徒自身の規範意識に差は見られず、規範意識の低下が学級の荒れを招くということはないこと、また通常学級に比べて困難学級の生徒の方が他者の規範意識を低く見積もっていること、さらに困難学級の生徒は自分と仲の良い生徒の規範意識よりもそうでない生徒の規範意識を低く見積もる傾向があることから規範意識をめぐるコミュニケーションの活性化が重要であることを指摘している。本調査研究では、学級の荒れを前提とはしないものの、教員と生徒とのモラルをめぐる認識にギャップが存在していることが示され、生徒の実態に必ずしも即した指導が行われているわけではない可能性が示唆された。もちろんこうしたギャップが学級の荒れを招くことになるとは言えないが、モラルに関わる指導の教育的な効果を高くしていない可能性があることは指摘できる。こうした差異を認識した上で指導方法等を改善するためにも教員研修や大学の授業において子どもたちの実態そのものや実態を把握する方法について検討して必要があるだろう。

以上の2点の確認は、「考え、議論する道徳」に不可欠な思考・議論の場の創造という日本の道徳教育の新たな課題に対しては、読み物資料を一斉に読解してひとつのあり得る道徳的な態度や問題解決を導くという教育方法では、中学生の道徳性の涵養にとっては十

分とは言えないことを示している。また、少なくとも中学生にとっては、発達段階を同じくするといっても、「仲間意識」や「同調圧力」を教員の想定よりも感じていない可能性があるとするれば、自ら考え、異なる他者との議論の回路を開くことにこそ、主体的で対話的な学びを成立させるチャンスが潜んでいると言える。

他方、今後の課題としては、本調査で明らかにした中学生の行動基準要因に着目した教育プログラムが十分に整備されていない点が挙げられる。特にこれまでの道徳教育を含めたモラル教育において、読み物教材や映像教材、モラルジレンマ教材など、特定の場面での子どもたちの心情面に着目した教育が中心となっている。しかしながら、情報モラルや防災道徳など、実生活において即時的に変容させるべき行動については、より行動に着目した教育方法が期待される。例えば、今回の調査で明らかとなったように、子どもたちの日常生活における行動要因の基準は周囲の環境や発達段階にも起因する。この点を考慮し、いかに子どもたちの日常生活場面とリンクさせ、子どもたち自身にとって現実的な行動について、なぜそのような行動をとらなければいけないのか、どうすれば適切な行動がとれるのかという点を考えさせ、子どもたちの自律性や主体性を涵養していくことが重要である。

また、本調査研究では中学生を対象として検討を進めたが、小学生や高校生といった別の学校種の子どものについては検討しなかったため、これらについては、さらに調査を行い、比較検討を行う必要が残されている。本調査研究の成果を踏まえた具体的な教育プログラムの開発については、今後の課題としたい。

(中村 美智太郎・酒井 郷平)

脚注

(1) なお「モラル教育」という術語を使用している先行研究として、例えば林 (2019) があるが、他国との比較という視点に立ちながら、本論文と同様に教科としての道徳科と学校教育活動全体で行う道徳教育を包括的に取り扱うためにこの術語を使用している。

(2) 他方で、本調査で浮かび上がった性差の問題は、単に身体的な性の違いに基づくとみなすのであれば、問題があるように思われる。「男性」や「女性」といった二者択一的なカテゴリーでは捉えきれない複雑な性のありようは、学校現場においても考慮・対応する必要性が高まりつつあるためである。学校におけるこうした必要性は、とりわけ「LGBT」（女性同性愛者を表す「レズビアン (lesbian)」、男性同性愛者を表す「ゲイ (gay)」、両性愛者を表す「バイセクシュアル (bisexual)」、性自認と生物学的な性の間に違和を抱える人を表す「トランスジェンダー (transgender)」の頭文字をとったもの) をめぐる対応課題として表れることが多いと言えるが、この4

つに限らず、セクシャル・マイノリティの観点を加えた考察はさらに行われる必要がある。本論文では、こうした課題が存在することを前提としつつ、社会的な性差という側面からの指摘に留め、稿を改めて論じることとする。

謝辞

本調査研究において、質問紙調査にご協力いただきました X 県の公立中学校の生徒の皆様、学校関係者の皆様及び Y 大学の大学生の皆様、教職大学院の皆様にご心より御礼申し上げます。誠に有難うございました。

参考文献

- 池田琴恵 (2017) 「児童の学校行動尺度の作成」, 『東京福祉大学・大学院紀要』第 8 巻第 1 号, pp. 25-31
- 井上忠司 (2007) 『「世間体」の構造——社会心理史への試み』, 講談社
- 貝塚茂樹 (2015) 『道徳の教科化——「戦後七十年」の対立を超えて』, 文化書房博文社
- 加藤弘通・太田正義 (2012) 「学級の荒れと規範意識および他者の規範意識の認知の関係——規範意識の醸成から規範意識をめぐるコミュニケーションへ」, 『教育心理学研究』第 64 号, pp. 147-155
- C. ギリガン (1986) 『もうひとつの声——男女道徳観のちがいと女性のアイデンティティ』岩男寿美子監訳, 川島書店
- 金暁輝 (2012) 「『ケアと正義』の再考——C. ギリガン対 L. コールバーグ論争を中心に」, 『東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室研究室紀要』第 38 号, pp. 23-32
- 掛本健太・中村美智太郎 (2018) 「学校におけるセクシュアルマイノリティ支援に関する研究——『当事者』と想定されない当事者に着目して」, 『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』第 50 号, pp. 71-81
- L. コールバーグ (1987) 『道徳性の発達と道徳教育』岩佐信道訳, 麗澤大学出版会
- 酒井郷平・田中奈津子・中村美智太郎 (2018) 「大学生の道徳的規範意識と情報モラルの関連性の分析——情報モラルへのイメージに関する自由記述を対象として」, 『静岡大学教育実践総合センター紀要』第 29 号, pp. 37-46
- 菅原健介・永房典之・佐々木淳・藤澤文・薊理津子 (2006) 「青少年の迷惑行為と羞恥心——公共場面における 5 つの行動基準との関連性」, 『聖心女子大学論叢』第 107 号, pp. 57-77
- 田中奈津子 (2017) 「『全面主義』の道徳教育の可能性——シティズンシップ教育と道徳性の涵養」,

- 『神奈川大学 心理・教育研究論集』第42号,
pp. 111-119
- 中央教育審議会(2014)「道徳に係る教育課程の改善
等について(答申)」, pp. 1-27
- 道徳教育に係る評価等のあ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)』, pp. 1-18, 別紙1,
別紙2
- 道徳教育の充実に関する懇談会(2013)『今後の道徳
教育の改善・充実方策について(報告)』,
pp. 1-25
- 中塚健一(2011)「小学校におけるリーガル・リテラ
シー教育の可能性——いじめ等問題行動に対す
る『道徳教育』教科への批判的考察」, 『埼玉
大学教育臨床研究』第5巻, pp. 29-35
- 永房典之(編著)(2008)『なぜ人は他社が気になる
のか?——人間関係の心理』, 金子書房
- 林照子「英国ケント州を中心とした教育現場における
モラル教育の現状と課題——Canterbury Christ
Church University を拠点とした海外視察よ
り」, 『甲南女子大学紀要Ⅱ』第13号, pp. 7-
16
- 林泰成(2009)『新訂 道徳教育論』, 放送大学教育
振興会
- 堀洋道(監修)吉田富二雄・宮本聡介(編)(2011)
『心理測定尺度集V——個人から社会へ<事
故・対人関係・価値観>』, サイエンス社
- 文部科学省(2017a)『中学校学習指導要領』, 東山
書房
- 文部科学省(2017b)『中学校学習指導要領解説 特
別の教科 道徳編』, 教育出版
- 文部科学省(2019)「小学校, 中学校, 高等学校及び
特別支援学校等における児童生徒の学習評価及
び指導要録の改善について(通知)」別紙2
[https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/at
tach/1415198.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/attach/1415198.htm) [最終閲覧日 2020年1月6
日]
- 保坂亨・岡村達也(1992)「キャンパス・エンカウン
ター・グループの意義とその実施上の試案」,
『千葉大学教育学部研究紀要』第1部第40巻,
pp. 113-122
- 安川優・門田文(2015)「『性の違和感や迷いを感じる
児童生徒』に関する学校の現状」, 『大阪教
育大学紀要第V部門』第64巻第1号, pp. 99-
115
- 渡辺弥生(2014)「学校予防教育に必要な『道徳性・
向社会的行動』の育成」, 『発達心理学研究』
第25巻第4号, pp. 422-431