

大学の教職科目「道德の指導法」の在り方に関する一考察

一人権教育・参加体験型学習の活用—

木村 和美

A Study of "Guidance Method of Moral Education" in Teacher-training Course

- Utilizing Human Rights Education and Active Learning -

Kazumi KIMURA

キーワード：道德教育，人権教育，参加体験型学習

1. はじめに

現在，日本の道德教育は大きな変化を迎えている。2014年10月21日，中央教育審議会「道德に係る教育課程の改善等について（答申）」¹⁾において以下の基本的な考えがまとめられた。

- ① 道德の時間を「特別の教科 道德」（仮称）として位置付ける
- ② 目標を明確で理解しやすいものに改善する
- ③ 道德の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善する
- ④ 多様で効果的な道德教育の指導方法へと改善する
- ⑤ 「特別の教科 道德」（仮称）に検定教科書を導入する
- ⑥ 一人一人のよさを伸ばし，成長を促すための評価を充実する

この答申を踏まえ，2015年3月27日に学校教育法施行規則が改正され，「特別の教科」として格上げする小中学校の道德について新たな学習指導要領の一部改正の告示が公示された。2015年7月23日には教科用図書検定調査審議会によって『「特別の教科 道德」の教科書検定について（報告）』がまとめられ，教科化への根強い反対や評価方法の問題等，様々な課題を抱えながらも道德の教科化は着実に進められている。

道德の教科化は，2000年の小渕・森内閣が設置した教育改革国民会議の「小学校に『道德』，中学校に『人間科』，高校に『人生科』などの教科を設け」という提言や2007年の第一次安倍内閣が設置した教育再生会議の「徳育を従来の教科とは異なる新たな教科として位置づける」という提言の流れをくむものだと考えられる。これらの提言は結果として見送られることになったが，2007年の「徳育の教科化」についてはマスコミも注目し大きな話題となった。そして，この

度、道徳は「特別の教科」として教科化されることになった。「教科」とは「法制上定義がなされている訳ではないが、一般的に、①免許（中・高等学校においては、当該教科の免許）を有した専門の教師が、②教科書を用いて指導し、③数値等による評価を行う」²⁾ものと考えられている。今回の「特別の教科」化は①専門の教員免許は設けず「道徳教育推進リーダー教師」を配置し、②将来的には検定教科書を導入するが、当面は文部科学省作成の「心のノート」改訂版「私たちの道徳」を主として使用し、③記述式の評価を行う、という違いがある。

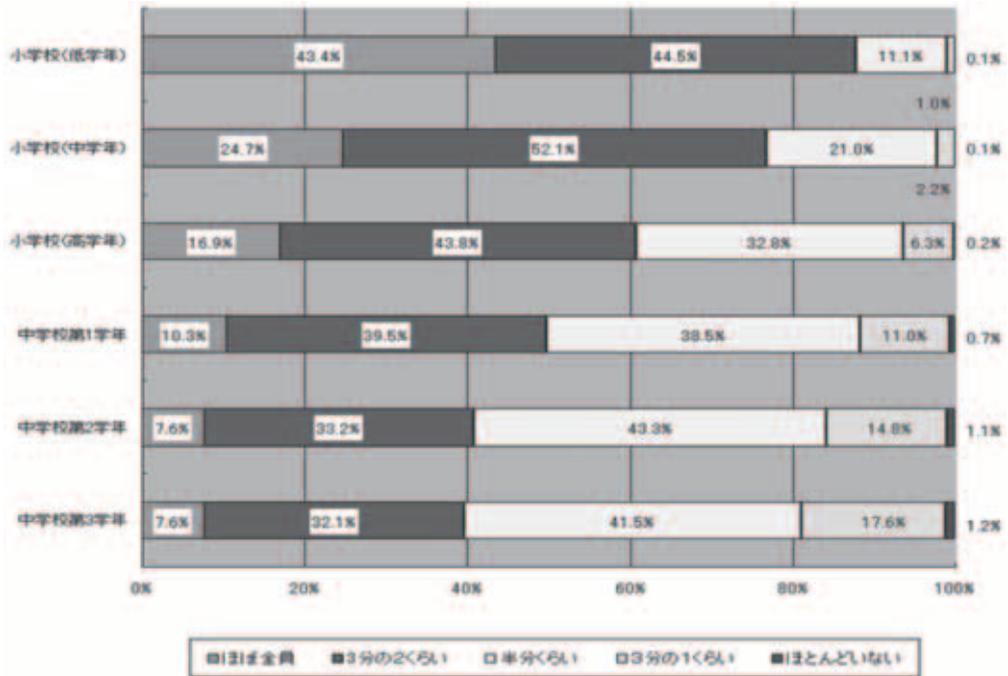
道徳の教科化に至る経緯について、文部科学省は中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」の「改訂の基本方針」において以下のように述べている。

今回の道徳教育の改善に関する議論の発端となったのは、いじめの問題への対応であり、生徒がこうした現実の困難な問題に主体的に対処することのできる実効性ある力を育成していく上で、道徳教育も大きな役割を果たすことが強く求められた。（中略）このような状況を踏まえ、道徳教育の充実を図るため、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育とその要としての道徳の時間の役割を明確にした上で、生徒の道徳性を養うために、適切な教材を用いて確実に指導を行い、指導の結果を明らかにしてその質的な向上を図ることができるよう、学校教育法施行規則及び学習指導要領の一部を改正し、道徳の時間を教育課程上「特別の教科 道徳」（以下「道徳科」という。）として新たに位置付け、その目標、内容、教材や評価、指導体制の在り方等を見直した。³⁾

しかしながら、教科化による道徳の時間の役割の明確化や授業時数の確保が、道徳教育の充実に安易につながるわけではない。2003年の道徳教育推進状況調査（全小学校・中学校対象）⁴⁾では、『道徳の時間を「楽しい」あるいは「ためになる」と感じている児童生徒がどの程度いると思うか』という質問に対して、学年が上がるにつれて道徳の時間を「楽しい」「ためになる」と感じる児童・生徒は減少していると感じている学校が増え、中学生になると「ほぼ全員」と答える学校は約1割となっている（表1）。多くの子どもたちが「道徳の時間は面白くない」と思いながら授業を受けているといえる。そのなかから教師を目指す子どもが現れ、実際に教師となり、自分が「面白くない」と感じていた道徳の時間を受け持つことになるのである。これでは、魅力的な道徳の時間を創り出すことは難しいだろう。

そこで、注目したいのが大学における教職科目である。現在、教員免許状取得に必要な科目として、教職に関する科目に「道徳の指導法」が設定されている。道徳の教科化によって、今後ますますの充実が求められる科目である。そして、教員志望の学生が義務教育段階で感じていた道徳の時間に対する「楽しくない」「ためにならない」という考えを肯定的なものへと変化させる役割を担う科目でもありと考えている。以上のことから、本稿では、教職科目である「道徳の指導法」の在り方について、筆者が行った授業実践を通して検討していく。

表1 「道徳の時間を『楽しい』あるいは『ためになる』と感じている児童生徒がどの程度いると思うか」



2. 先行研究

「道徳の指導法」をどのように展開していくのか、二つの視点から検討していきたい。まず一つ目は「人権教育」である。戦後、教育の民主化により「修身」が廃止となり、学校における道徳教育は、社会科をはじめ各教科、その他教育活動の全体を通じて行うこととされていた。そして、1958年に道徳教育を補充・深化・統合するための時間として「道徳の時間」が特設された。その一方、1950年前後には教育の機会均等を目指した同和教育が始まっている。平沢は「人権としての教育」が「人権についての教育」に先行するという国際的な人権教育についての考え方から、同和教育の教育実践を人権教育の出発点としている⁵⁾。同和教育は、被差別部落の子どもたちの長欠・不就学の改善から始まり、学力・進学率の格差縮小、各種差別問題についての学習へと広がっていく。1995年に始まった「人権教育のための国連10年」や2002年の同和教育に関する一連の特別措置法の失効の影響もあり、同和教育は人権教育へと発展的に再構築されていく。そして、2000年「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」、2002年「人権教育・啓発に関する基本計画」、2008年「人権教育に関する指導方法等の在り方について―第三次取りまとめ―」（以下、第三次取りまとめ）が出され、日本の人権教育は発展していった。

平沢は、これまでは道徳教育をめぐる文部科学省と日教組の対立的な構図や同和教育が持つ天皇制に対する考え方などから「同和教育・人権教育と道徳教育は相いれない」という認識が強かったと指摘しつつも、「本来、道徳は『生き方の正しさ』に関わり、人権は『権利としての正当性』に関わるものであった。領域は異なるがいずれも『right』であることを問題にしている。(中略)『生き方の正しさ』と権利が大きく矛盾・対立するものとは考えにくい」⁶⁾と述べ、道徳教育を人権教育の視点で読み替え、積極的に活用する方向へと発想を転換することを主張している。これは、道徳教育の側にも言えることではないだろうか。2015年3月に告示された中学校学習指導要領の第三章「特別の教科 道徳」⁷⁾の内容項目では、[自主、自律、自由と責任]、[公正、公平、社会正義]、[国際理解、国際貢献]を始め、積極的に人権に関するテーマを展開していく必要があるものも多くある。林は「道徳の学習指導要領の中には公正、公平とか生命尊重など人権と深く関わる内容項目、道徳的価値があり、道徳の授業の一部が人権教育になることはありうる」⁸⁾と述べている。そのため、「道徳の指導法」でも、積極的に人権教育の視点を取り入れることが必要だと考える。

二つ目は「参加体験型学習」である。参加体験型学習は、1980年代末頃から日本の教育現場に導入され始めた学習方法である。学習者の主体性を重視し、ブレインストーミング、ワークショップ、ロールプレイなどのアクティビティを通じて行われる。国立教育政策研究所によると参加体験型学習は「誰もが納得する形で明確に定義することは難しい」としながらも、「参加体験型学習をまさに『参加・体験』することができれば、『教わること』だけが必ずしも学習の唯一の方法ではないと実感できる。参加体験型学習は、『教わらないで自ら学ぶこと』の意義や可能性を感じさせてくれる方法である」⁹⁾と指摘している。また、相原は「学習者の知識や体験を基にして、他の学習者とのコミュニケーションを通じて人間としての在り方生き方を考え、人間的な成長を目指す学習として注目されてきた。そこでは、教える、教えられるという関係で学習するのではなく、学習者が他の学習者と意見や発想を積極的に交換しながら進められていく」¹⁰⁾と述べており、従来の「講話拝聴型授業」¹¹⁾とは異なる学習効果が期待される。国立教育政策所は、参加体験型学習では、①学習者の意識が「傍観者的」ではなく「当事者的」になりやすく、②学習の場の雰囲気としては学習者同士の相互作用により学習が促進されやすくなり、③学習活動そのものの出発点・過程・到達点の各々が充実しやすとしている¹²⁾。

これまでの道徳教育に対しては、「多角的解釈が許されず、あくまでも教師の想定した一面的な解釈を子どもに押し付けようとする傾向が強くなりがち」¹³⁾であるという批判や、「今後の道徳教育は『子どもたちとともに、道徳的課題について共に議論し、考える』という方向に向かうべきだ」¹⁴⁾という指摘がなされている。参加体験型学習は、学習者が主体となり、学習者同士のコミュニケーションを通じて自ら学ぶ学習方法である。道徳教育における従来の学習とは異なる形の学習を可能にすると考えられる。したがって、「道徳の指導法」においても参加体験型学

習について学び、その効果を学生自身が体験することは重要なことである考える。

3. 調査方法

2015年、国立大学 A 大学で筆者が担当している「道德の指導法」において、人権教育、参加体験型学習の視点を取り入れた教育実践を行った¹⁵⁾。そして、その受講生を対象に道德教育と人権教育に関するアンケート調査を行った¹⁶⁾。アンケートは授業の初回（2015年4月14日）と最終回（2015年7月28日）に行い、無記名で回答してもらった。初回は135名（表2）、最終回は90名（表3）の回答を得た。

表2 初回アンケート（以下、初回）回答者（人）

男	73	1回生	81
女	61	2回生	37
無回答	1	3回生	7
計	135	4回生	1
		M1	3
		M2	3
		科目等履修生	1
		無回答	2
		計	135

表3 最終回アンケート（以下、最終回）回答者（人）

男	44	1回生	52
女	46	2回生	25
計	90	3回生	8
		4回生	0
		M1	1
		M2	1
		科目等履修生	1
		無回答	2
		計	90

以下は、「道德の指導法」の授業計画である（表4）。「道德の指導法」では、道德教育の意義、今日的課題、学習指導案の書き方、授業の構成などの「指導法」について扱うことはもちろんであるが、積極的に人権教育の視点を取り入れ、グループワークやグループディスカッションなどの参加体験型学習を取り入れるようにした。そのため、15回中6回が参加体験型学習を取り入れ

た授業となっている。

表4 授業計画

	テーマ	授業形式
第1回	オリエンテーション	
第2回	道德教育の歴史と学習指導要領	講義
第3回	価値伝達型アプローチ	講義
第4回	モラルジレンマ型アプローチ（臓器移植）	講義とグループディスカッション
第5回	臓器移植	映像学習
第6回	道德教育と人権教育	講義
第7回	参加・体験型学習の活用	講義とグループワーク
第8回	子どもの権利	講義とグループワーク
第9回	反人種差別教育	映像学習
第10回	識字問題	講義
第11回	識字問題	講義とグループワーク
第12回	識字問題	映像学習
第13回	多文化共生（外国人児童・生徒）	講義とグループワーク
第14回	公正な採用（履歴書）	講義とグループワーク
第15回	障害児教育、まとめ	映像学習

4. 調査結果

(1) 学習成果—知識—

「第三次取りまとめ」では、人権教育では「人権や人権擁護に関する基本的な知識を確実に学び、その内容と意義についての知的理解を徹底し、深化することが必要となる」¹⁷⁾とあり、知識を得ることの重要性が述べられている。最終回において自分の知識が増えたかどうかという質問項目を設定した。①女性の人権問題、②障害者の人権問題、③高齢者の人権問題、④子どもの人権問題、⑤同和問題、⑥外国人の人権問題、⑦職業や雇用をめぐる人権問題、⑧非識字者の人権問題、⑨その他の人権問題¹⁸⁾について、「1. 正しい知識が増えた」、「2. 変わらない」、「3. 間違っ

た知識が増えた」, 「4. 知りたくない知識が増えた」, 「5. わからない」で回答をしてもらった(表5)。

表5 「あなたは次の項目に関する知識が増えたと思いますか」

①女性の人権問題			②障害者の人権問題			③高齢者の人権問題		
	人	%		人	%		人	%
1	48	53.3	1	77	85.6	1	39	43.3
2	33	36.7	2	12	13.3	2	43	47.8
3	0	0	3	0	0	3	0	0
4	0	0	4	0	0	4	0	0
5	9	10.0	5	1	1.1	5	8	8.9
計	90	100	計	90	100	計	90	100

④子どもの人権問題			⑤同和問題			⑥外国人の人権問題		
	人	%		人	%		人	%
1	66	73.3	1	60	66.7	1	48	53.3
2	21	23.3	2	24	26.7	2	36	40.0
3	0	0	3	1	1.1	3	1	1.1
4	0	0	4	0	0	4	0	0
5	3	3.3	5	5	5.6	5	5	5.6
計	90	100	計	90	100	計	90	100

⑦職業や雇用をめぐる人権問題			⑧非識字者の人権問題		
	人	%		人	%
1	51	56.7	1	78	86.7
2	35	38.9	2	11	12.2
3	0	0	3	0	0
4	0	0	4	0	0
5	4	4.4	5	1	1.1
計	90	100	計	90	100

⑧非識字者の人権問題では「1. 正しい知識が増えた」と答えた学生が86.7%, ②障害者の人権問題では85.6%と高い割合を示している。「2. 変わらない」と回答している学生も多く, ③高齢者の人権問題では47.8%, ⑥外国人の人権問題では40%に上っている。①女性の人権問題, ③高齢者の人権問題については授業のメインテーマとして扱うことができていないため知識が増えたとは感じられなかったのだろう。その一方で, ⑥外国人の人権問題, ⑦職業や雇用をめぐる人権問題は授業のメインテーマとして「第13回 多文化共生」, 「第14回 公正な採用」で扱っている。ただ, 「第13回 多文化共生」では主に学校とそこに通う外国人児童・生徒について授業を行ったため, 一般的な外国人の人権問題としてはとらえにくかったと考えられる。また, 「第14回 公正な採用」では履歴書に焦点を当てたため, 実際の職場で起きる人権問題までは触れられなかった。そのため, 「1. 正しい知識が増えた」とは感じにくかったと考えられる。

懸念すべきは, ⑤同和問題, ⑥外国人の人権問題について「3. 間違った知識が増えた」と回答している学生が1名いることである。授業で扱う知識や事例については文献や報告書等を参照

し、間違いないことを確認してから授業で取り上げている。この学生が何を「間違っている」と感じたのかを明らかにすることはできないが、授業内容の精査を行う必要があるだろう。

(2) 学習成果—興味・関心—

教師として授業をする際に、教師自身が人権問題について興味・関心を持っていることは授業の質を高めるためにも必要になってくる。最終回において人権問題に対して自分の興味・関心に変化があったかどうかという質問項目を設定した。取り上げた人権問題①から⑨¹⁹⁾(上述の「知識」について質問したものと同様)について、「1. 興味・関心が高くなった」、「2. もともと興味・関心を持っていたため変わらない」、「3. 興味・関心が低くなった」、「4. 興味・関心はない」、「5. わからない」で回答をしてもらった(表6)。

表6 「あなたは次の項目に関する興味・関心に変化がありましたか」

①女性の人権問題			②障害者の人権問題			③高齢者の人権問題		
	人	%		人	%		人	%
1	25	27.8	1	40	44.4	1	20	22.2
2	42	46.7	2	37	41.1	2	24	26.7
3	0	0	3	0	0	3	18	20.0
4	11	12.2	4	5	5.6	4	17	18.9
5	12	13.3	5	8	8.9	5	11	12.2
計	90	100	計	90	100	計	90	100

④子どもの人権問題			⑤同和問題			⑥外国人の人権問題		
	人	%		人	%		人	%
1	38	42.2	1	40	44.4	1	35	38.9
2	35	38.9	2	28	31.1	2	30	33.3
3	0	0	3	0	0	3	0	0
4	5	5.6	4	8	8.9	4	8	8.9
5	12	13.3	5	14	15.6	5	17	18.9
計	90	100	計	90	100	計	90	100

⑦職業や雇用をめぐる人権問題			⑧非識字者の人権問題		
	人	%		人	%
1	33	36.7	1	63	70.0
2	34	37.8	2	16	17.8
3	0	0	3	0	0
4	7	7.8	4	5	5.6
5	16	17.8	5	6	6.7
計	90	100	計	90	100

学生の興味・関心をもっとも高めることができたのは⑧非識字者の人権問題であり、70%の学生が「1. 興味・関心が高くなった」と答えている。ついで、②障害者の人権問題が44.4%と高い数値であるが、⑧非識字者の人権問題が群を抜いていることがわかる。その他の人権問題については「1. 興味・関心が高くなった」と回答した学生が約4割、「2. もともと興味・関心を持っ

ていたため変わらない」と回答した学生が3割から4割となった。①女性の人権問題と③高齢者の人権問題が低い割合にとどまったのは、上述の「知識」と同じ理由だと考えられる。「4. 興味・関心はない」と回答した学生が約1割、また「5. わからない」と回答した学生が多いものでは18.9%となっており、興味・関心の向上のための工夫をさらに充実させる必要があるだろう。

(3) 参加体験型学習に対する感想

参加体験型学習の効果として「当事者的」に学習を進めることができ、学習者同士の相互作用により、学習が促進されやすく、出発点、過程、到達点の各々が充実しやすいことが期待されている²⁰⁾。では、実際に体験した学生がどのような感想をもったのか、最終回において参加体験型学習という学習方法についての質問項目を設定した。「1. 主体的に学ぶことができた」、「2. 楽しく学ぶことができた」、「3. クラスの人と仲良くなれた」、「4. もっと参加体験型学習をしてみたいと思った」、「5. 人権学習にふさわしい学習方法だと思った」、「6. 面白くなかった」、「7. グループ分けの方法が不満だった」、「8. 参加体験型学習は苦痛だった」、「9. 講義形式の方がよかった」、「10. 特に何も思わなかった」の10項目について複数回答をしてもらった(表7)。

表7 「あなたは『参加体験型学習』という学習方法についてどのような感想をもちましたか」(複数回答)

質問項目	人	%
1. 主体的に学ぶことができた	49	54.4
2. 楽しく学ぶことができた	52	57.8
3. クラスの人と仲良くなれた	34	37.8
4. もっと参加体験型学習をしてみたいと思った	23	25.6
5. 人権学習にふさわしい学習方法だと思った	31	34.4
6. 面白くなかった	3	3.3
7. グループ分けの方法が不満だった	4	4.4
8. 参加体験型学習は苦痛だった	2	2.2
9. 講義形式の方がよかった	6	6.7
10. 特に何も思わなかった	4	4.4
無回答	1	1.1

①から⑤が肯定的な感想、⑥から⑩が否定的な感想に分類できるため、参加体験型学習に対して肯定的な感想を持った学生が多いと言えるだろう。そのなかでも「1. 主体的に学ぶことができた」と回答した学生が54.4%、「2. 楽しく学ぶことができた」と回答した学生が57.8%おり、参加体験型学習によって効果的な学習が行われたといえる。そして、道徳教育に対する肯定的な感情を育むことができたと考えられる。

しかし、1割未満ではあるものの否定的な感想もある。「道徳の指導法」における参加体験型

学習は、グループ活動が主である。自分とは異なる意見に多く触れることによって考えを深化させることができると考えられるため、学生は毎回違うメンバー（4人から6人）とグループ活動を行う²¹⁾。そのため、人見知りをする学生や人とコミュニケーションをとることが苦手な学生は、参加体験型学習を「苦痛」と感じるかもしれない。しかしながら、2012年中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」では、これからの教員に求められる資質能力を①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、②専門職としての高度な知識・技能、③総合的な人間力の3点にまとめており、そのなかの③総合的な人間力の具体例として、「豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力」を挙げている²²⁾。これらの力は、参加体験型学習を行う上でも必要であり、参加体験型学習は教員として必要な資質能力を向上させるためにも有効な学習方法であると考えている。

(4) 人権意識について

「第三次取りまとめ」では、「『教師が変われば子どもも変わる』と言われるように、教職員の言動は、日々の教育活動の中で児童生徒の心身の発達や人間形成に大きな影響を及ぼし、豊かな人間性を育成する上でもきわめて重要な意味を持つ」²³⁾と述べられており、教員に対して高い人権意識を求めている。そこで、「道徳の指導法」を通して学生の人権意識がどのように変化したのかをみるために、「結婚（事実婚）相手を考える際に気になることはなにか」という質問項目について初回と最終回を比較した。（表8）。

表8 「あなた自身が結婚（事実婚）相手を考える際に気になることはどんなことですか」（複数回答）

質問項目	初回		最終回		差
	人	%	人	%	%
1. 人柄、性格	132	97.8	88	97.8	0
2. 趣味や価値観	117	86.7	80	88.9	2.2
3. 仕事に対する相手の理解と協力	111	82.2	75	83.3	1.1
4. 家事や育児の能力や姿勢	105	77.8	64	71.1	-6.7
5. 経済力	61	45.2	45	50.0	4.8
6. 学歴	27	20.0	17	18.9	-1.1
7. 職業	53	39.3	41	45.6	6.3
8. 家柄	18	13.3	13	14.4	1.1
9. 離婚歴	47	34.8	31	34.4	-0.4
10. 国籍・民族	22	16.3	14	15.6	-0.7
11. 相手やその家族に障害のある人がいるかどうか	22	16.3	14	15.6	-0.7
12. 相手やその家族の宗教	41	30.4	23	25.6	-4.8
13. 一人親家庭かどうか	6	4.4	5	5.6	1.1
14. 同和地区出身かどうか	5	3.7	4	4.4	0.7
15. その他	1	0.7	0	0	-0.7
16. 特に気になることはない	0	0	0	0	0

自分自身の結婚相手を考える際に、気になることとして「人柄、性格」と回答した割合が初回、最終回ともに97.8%ともっとも高く、次いで「趣味や価値観」が初回86.7%、最終回88.9%、「仕事に対する相手の理解と協力」が初回82.2%、最終回83.3%となっている。大阪府の「人権問題に関する府民意識調査報告書（分析編）」では、「『人柄、性格』、『趣味や価値観』、『仕事に対する相手の理解と協力』、『家事や育児の能力や姿勢』以外の項目は、結婚相手を考える際に気になる（なった）人ほど差別意識が強いのではないかと考えられます」²⁴⁾と述べている。それを踏まえて見てみると、「経済力」が初回45.2%だったのが最終回50.0%、「職業」が初回39.9%だったのが最終回45.6%に上昇し、その他の項目についても学生の人権意識が大きく改善されたとは言い難い。

次に、最終回と大阪府「人権問題に関する府民意識調査」の20歳代（58名）の回答²⁵⁾を比較した（表9）。

表9 「あなた自身が結婚（事実婚）相手を考える際に気になることはどんなことですか」（複数回答）

	最終回	2010年大阪府	差
質問項目	%	%	%
1. 人柄、性格	97.8	93.1	4.7
2. 趣味や価値観	88.9	75.9	13.0
3. 仕事に対する相手の理解と協力	83.3	58.6	24.7
4. 家事や育児の能力や姿勢	71.1	41.4	29.7
5. 経済力	50.0	41.4	8.6
6. 学歴	18.9	12.1	6.8
7. 職業	45.6	24.1	21.5
8. 家柄	14.4	15.5	-1.1
9. 離婚歴	34.4	27.6	6.8
10. 国籍・民族	15.6	10.3	5.3
11. 相手やその家族に障害のある人がいるかどうか	15.6	5.2	10.4
12. 相手やその家族の宗教	25.6	34.5	-8.9
13. 一人親家庭かどうか	5.6	1.7	3.9
14. 同和地区出身かどうか	4.4	8.6	-4.2
15. その他	0	1.7	-1.7
16. 特に気なることはない	0	0	0

差別意識が強いとされる項目で比較すると、「職業」が最終回45.6%に対し大阪府は24.1%であり、21.5%もの差が生じている。また、「相手やその家族に障害のある人がいるかどうか」が最終回15.6%に対し大阪府は5.2%であり、10.4%の差が生じている。「5. 経済力」から「14. 同和地区出身かどうか」の10項目のうち7項目においてA大学の最終回の方が高いという結果になった。

5. まとめ

以上の調査結果から、「道徳の指導法」における人権教育、参加体験型学習の有効性について次のようにまとめることができる。15回の授業を通して、知識、興味・関心の向上といった一定の学習成果を得たと言えるだろう。また、参加体験型学習によって「当事者的」に「楽しく」学ぶことができたという結果から、道徳教育に対する「つまらない」といった否定的な感情をある程度払拭することができたと考えられる。しかしながら、自分の「結婚」に対する考え方には学習して得た知識等が活用されておらず、人権問題を「自分自身のこと」として捉えさせることまではできなかった。では、どのように授業を改善すべきなのだろうか。

その示唆が、「道徳の指導法」の第10回から第12回の3回を利用して行った「識字問題」にあると考えられる。識字問題については、86.7%の学生が「1. 正しい知識が増えた」と答え、70%の学生が「1. 興味・関心が高くなった」と答えている。他の人権問題に比べて高い学習成果を挙げている。「道徳の指導法」では、講義のみ、もしくは講義及び参加体験型学習という形

式で授業を行うことが多かったが、識字問題については講義、参加体験型授業、映像学習とさまざまな形式で授業を行った。他の人権問題と比較すると時間をかけ、学生に対して多角的にアプローチを行ったといえる。また、識字問題については「初めて知った」という学生も多く、興味・関心を高めることができたと考えられる。つまり、15回という限られた授業回数の中だけでは数多くの人権問題を扱うのではなく、扱う人権問題を絞り、より丁寧に深く学習していく方が、知識、興味・関心ともに学習成果を生み出す可能性が高いと言える。そして、こうした高い学習成果を他の人権問題へ、また、自分自身へと「応用する力」を育成することができたならば、学生自身の人権意識にも影響を与えることが可能になるだろう。

今日の学校には、さまざまな社会的・家庭的背景をもつ子どもたちが集まってくる。被差別部落、障害、性、ひとり親家庭、多様な人種・民族的背景、貧困等、教員はこれらの問題に対してセンシティブに、しかし能動的に対応していかなければならない。そのため、教員には高い人権意識が求められる。「道徳の指導法」では、道徳教育に関する高度な知識と技能を学ぶとともに、自らの偏見に気づき、人権意識の向上を目指すことも重要なことだと考える。高い専門性と人権意識を同時に身につけるためには、どのような学習が効果的なのかを検討することが今後の課題といえる。

注

- 1) 文部科学省中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」2014年
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (2015年9月18日アクセス)
- 2) 文部科学省中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」2008年、p.58
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf (2015年9月18日アクセス)
- 3) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」2015年、p.3
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2015/07/29/1356257_2_1.pdf (2015年9月18日アクセス)
- 4) 文部科学省「道徳教育推進状況調査」2003年
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/039/siryu/06101613/002/010.htm (2015年9月18日アクセス)
- 5) 平沢安政「日本の人権教育と道徳教育をめぐるコンフリクトー人権的価値と道徳的価値に関する一考察ー」牟田和恵、平沢安政、石田慎一郎編『競合するジャスティスーローカリティ・伝統・ジェンダーー』2012年、pp.161-183
- 6) *ibid.*, p.169
- 7) 文部科学省「中学校学習指導要領」2015年
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afiedfile/2015/03/26/1356251_1.pdf (2015年9月18日アクセス)
- 8) 林泰成「道徳教育と人権教育を考える」部落解放・人権研究所『部落解放研究』No.192, 2011年7月、pp.27-39
- 9) 国立教育政策研究所社会教育実践研究センター「参加体験型学習に関する調査研究報告書」2007年、p.32
<https://www.nier.go.jp/jissen/chosa/18sanka/sanka-1.pdf> (2015年9月18日アクセス)

大学の教職科目「道徳の指導法」の在り方に関する一考察

- 10) 相原誠二「人権意識を高める参加体験型学習の進め方－『仕事と人権』の学習を通して－」『愛媛県総合教育センター研究紀要』2006年, p.23
http://www.esnet.ed.jp/center/kenkyu/uploads/h18/h18_12-01.pdf (2015年9月18日アクセス)
- 11) 講師の話を学習者が一方的に拝聴する学習形態。国立教育政策研究所, ibid, p.32
- 12) ibid, p.32
- 13) 吉田武男『「心の教育」からの脱却と道徳教育』学文社, 2013年, p.72
- 14) 住友剛『「道徳の教科化」をめぐる教育政策の動向の再検討－『教科化』とは別の道徳教育を構想する必要性をめぐって－』『京都精華大学紀要』第44号, 2014年, p.98
- 15) A 大学には教育学部はなく、各学部において教員免許状取得を目指す学生が教職科目を受講している。A 大学では科目名「道徳教育論」として開講しているが、他大学では異なる科目名で開講されている場合もあり、本稿では「道徳の指導法」で統一する。A 大学で筆者は「道徳教育論」を2コマ担当しているが、他の教員が担当する「道徳教育論」も複数開講されている。
- 16) 2010年に大阪府で行われた「人権問題に関する府民意識調査」の調査票の一部を使用した。
- 17) 文部科学省「人権教育の指導方法等の在り方について－第三次とりまとめ－」2008年, p.5
http://blhrrr.org/library/library_hourei_0015.pdf (2015年9月18日アクセス)
- 18) 「⑨その他の人権問題」については回答者がいなかったため表を省いている。
- 19) 18) 同様。
- 20) 国立教育政策研究所, ibid, p.32
- 21) 50音順やアルファベット順など、メンバーが固定しないようにグループを作っている。
- 22) 文部科学省中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」2012年, p.2
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2012/07/24/1323733_3.pdf (2015年9月18日アクセス)
- 23) ibid, p.30
- 24) 大阪府「人権問題に関する府民意識調査報告書（分析編）」2012年, p.10
http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/1419/00092716/03_ka.pdf (2015年9月18日アクセス)
- 25) 大阪府「人権問題に関する府民意識調査報告書（基本編）」2011年, p.29
<http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/1419/00070310/04%20kekka2.pdf> (2015年9月18日アクセス)