

高等学校の道德教育におけるモラル・
スキル・トレーニングの開発的研究
— 一定時制高校の事例を中心として —

2017年

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
先端課題実践開発専攻
(上越教育大学)

長島 利行

目 次

ページ

第 1 章	本研究の目的と方法	
第 1 節	問題の所在	1
第 2 節	先行研究の検討	4
第 3 節	本研究の目的	8
第 4 節	研究方法論	10
第 5 節	章節構成	12
第 2 章	モラル・スキル・トレーニングの理論的検討	
第 1 節	高校におけるモラル・スキル・トレーニングの必要性	14
第 2 節	モラル・スキル・トレーニングの指導形態	19
第 3 節	小・中学校における道徳教科化との関連	28
第 3 章	高校版モラル・スキル・トレーニング・プログラムの開発	
第 1 節	高校生のニーズから求められる モラル・スキル・トレーニングの内容	31
第 2 節	プログラム開発	38
第 4 章	高校版モラル・スキル・トレーニングの実証的研究	
第 1 節	定時制高校での実践	66
第 2 節	分析と考察	74

第 5 章	高校版モラル・スキル・トレーニングの観点別評価	
第 1 節	高校における道徳の評価法 -----	79
第 2 節	高校における道徳の観点別評価の試行的検討 -----	87
第 3 節	高校版モラル・スキル・トレーニングの評価 -----	95
第 6 章	現職教員の研修および教員養成段階における高校版モラル・ス キ ル・トレーニングの試み	
第 1 節	高校教員対象に行ったモラル・スキル・トレーニング の結果と考察 -----	99
第 2 節	教員養成段階に行ったモラル・スキル・トレーニング の結果と考察 -----	108
第 7 章	全体的考察と残された課題	
第 1 節	本研究の要約 -----	115
第 2 節	全体的考察 -----	120
第 3 節	残された課題 -----	123
註	-----	125
引用・参考文献	-----	129

図表一覧表

【図】

図 2 - 1	子どもの発達と道德教育の重点領域	-----	23
---------	------------------	-------	----

【表】

表 2 - 1	3 方法の違い	-----	22
表 2 - 2	高校版モラル・スキル・トレーニングの位置付け	---	24
表 2 - 3	ソーシャルスキルトレーニングの一般的な構成	-----	24
表 2 - 4	縣方式モラル・スキル・トレーニングの構成	-----	25
表 2 - 5	林の提案する簡略版モラル・スキル・トレーニング (その 1)	-----	27
表 2 - 6	林の提案する簡略版モラル・スキル・トレーニング (その 2)	-----	27
表 4 - 1	実験群と統制群との平均点の比較	-----	71
表 5 - 1	6 つの観点	-----	83
表 5 - 2	評価一覧表	-----	89
表 5 - 3	生徒自己評価表	-----	90
表 5 - 4	ホームルーム活動の内容	-----	96
表 6 - 1	調査結果：参加教員全員の評価	-----	101
表 6 - 2	調査結果：参加学生全員の評価	-----	110

第1章 本研究の目的と方法

第1節 問題の所在

高等学校（以下、高校）の道德教育の在り方については、現行の『高等学校学習指導要領総則』「第1章総則の第1款2項」において、「学校における道德教育は、生徒が自己探求と自己実現に努め国家・社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達の段階にあることを考慮し人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行うことにより、その充実を図るものとし、各教科に関する科目、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、適切な指導を行わなければならない」と明記されている。さらに、その中に記述されている高校生の発達の段階について、『高等学校学習指導要領解説特別活動編』の中で明示されている。それによると、高校生は中学生よりも「自らの行動は自ら選択決定したいという独立や自律の要求が高まっている」⁽¹⁾時期であると同時に「様々な人々の生き方にも触れて、人間がいかに在るべきか、いかに生きるべきか」⁽²⁾について考える時期でもある。ただ高校生は人生経験がまだ浅く、情報量も少ないことから、広い視野から物事を考える力が十分にあるとはいえない。そこで、集団や社会の中で様々な考えや生き方に触れながら自己を生かす能力を身に付け、「自己の判断力や価値観を養い、主体的に物事を選択決定し、責任ある行動をすることができるよう」⁽³⁾指導・援助することが重要となる。そうした中で、高校生は集団や社会の一員としての望ましい在り方を身に付け、健全な生活態度について主体的に考えられるようになってくるといえるだろう。

では、こうした教育活動は高校のどの場面で行うことができるだろう

か。もちろん学校の教育活動全体で行うことが重要であることはいうまでもないが、本来こうした活動は、「ホームルーム活動」で、「集団や社会の一員として守るべきルールやマナー」⁽⁴⁾が育成され、「生徒が社会の一員としての望ましい在り方を身に付け、健全な生活態度」⁽⁵⁾が醸成されるような指導として行われている。そうした過程で高校生は対人関係及び集団や社会におけるマナーや態度をしっかりと考え、道徳的行為が進んで行えるようになるといえるだろう。

しかし、高校生の中には、自らが理解している道徳的価値を表出したり、分かっていることを行動に移したりすることが苦手な生徒もいる。また、道徳的行為の必要性を十分に認識していながらも、それを実行に移す方法やスキルを十分身に付けていない生徒もいる。こうした「(道徳的に正しいことが)頭では分かっているが、(実際には)できない」といった高校生に対して、有効な手立てはないだろうか。

そこで、具体的な行動の指導を行うスキル・トレーニングを取り入れた道徳教育プログラムが注目される。このプログラムは、道徳の授業では正しい答えを発言できるのに、実際の場面では具体的な行動の仕方が分からなかったり、道徳的な行為ができなかったりする児童・生徒に、他者の立場、他者の心情を推論する能力等を同時に育めるようにする意図で、林泰成(2000)⁽⁶⁾が構想し、「モラル・スキル・トレーニング」と命名した指導法である。この指導法は単に道徳的スキルを教えるのではなく、道徳的心情を重視したうえで、道徳的スキルを学習するプログラムになっているところに特徴がある。林(2000)が構想したモラル・スキル・トレーニングは、その後、小学校低学年⁽⁷⁾、小学校高学年⁽⁸⁾、中学校⁽⁹⁾と学年段階に応じて開発が進んでいる。現在では、小学校⁽¹⁰⁾及び中学校⁽¹¹⁾の実践事例が広く紹介されている。

しかし、高校生を対象にしたモラル・スキル・トレーニング・プログラムは管見の限り見当たらない。なぜなら、高校は、小・中学校とは異なり、道徳の時間が教育課程に設定されていないため道徳教育に関する指導法の開発・普及がまだ十分ではないからである。

そこで、高校生の時期に求められる具体的な行動のスキルを教える道徳教育のプログラムの開発が待たれているといえるだろう。

第2節 先行研究の検討

1. 高校における道德教育に関する研究

前述のように、高校には道德の時間は設置されていない。しかし、茨城県では、平成19年度から全ての県立高校の第1学年の全生徒に、「総合的な学習の時間」を用いて道德の授業を1単位（35単位時間）必修化させ、名称を「道德」とし教育課程に位置付けている。それ以降の取り組みとしては、平成22年度に埼玉県で特別活動の「ロングホームルーム等の時間において、道德教材を活用した学習を年間5回以上実施する」⁽¹²⁾ことになった（野口真澄，2013）。さらに千葉県では平成25年度から原則として第1学年の特別活動の時間を中心にして、総合的な学習の時間等との連携を図りながら教育課程に位置付けている（千葉県，2013）⁽¹³⁾。東京都でも平成25年度には教育振興基本計画として策定された「東京都教育ビジョン（第3次）」が公表され、都立高校における道德教育の充実を図るため、「道德・奉仕（仮称）」活動を試行的に実施している（東京都，2013）⁽¹⁴⁾。そして、平成28年度から、学校設定教科「人間と社会」という名称で、全都立高校で必修化することとなった。このような首都圏を中心とする道德の授業導入の動向は特筆すべきものであるが、全国的に見れば、高校に道德の授業を導入する動きはそれほど広がっていないのが実情である。そのため高校における道德教育の実態に関する研究は極端に少ない。例えば、高校への道德の授業導入に関して、兼松儀郎（2007）は、中学校段階と高校段階とは青年期として一体化してとらえることができるとし、高校の道德教育は中学校と連続的に行うべきであると提言している⁽¹⁵⁾。また、西野真由美（2012）は、高校での道德教育はキャリア教育と統合することが重要であると指摘し、それらを統合したプログラム開発が求められるとの見解を示している⁽¹⁶⁾。さらに、

道徳の授業を必修化している茨城県の高校の道徳教育に関する研究として、長島利行(2014)は、高校における道徳教育が「学校改善」に繋がるといえる有効な知見として2点を指摘した⁽¹⁷⁾。1つは、地道な道徳教育実践や道徳の授業を通して、そこに関わるコミュニティ全体が当事者意識をもつようになること。2つ目は、その当事者意識をもつようになる過程には校長のリーダーシップによる働きかけがあることである。

2. 心理学的視点から見たスキル・トレーニングに関する先行研究

(1) ソーシャルスキルトレーニング

ソーシャルスキルトレーニング(social skills training)は、カリフォルニア大学のロバート・リバーマン(Robert Paul Liberman)が考案したプログラムである。ソーシャルスキルトレーニングは、1988年のロバート・リバーマンの来日で日本に紹介されて以降、1994年には生活技能訓練の一方法として「入院生活技能訓練療法」という名称で精神科の診療に組み込まれるようになり、現在では学校教育にまで幅広く利用されるようになってきている。このトレーニングは、対人関係の技能を訓練によって改善しようとするものであり、1980年代から研究論文に登場するようになる。1990年代以降も子どもを対象にした実践が行われているが、その多くが個別の子どもを対象にしたソーシャルスキルトレーニングの試みである。つまり、社会的なスキルが不足していると思われる児童を対象にするものである。またトレーニング終了後の般化が起りにくいとの問題点も指摘されている⁽¹⁸⁾。近年、この般化の問題に対して、学級単位のソーシャルスキルトレーニングが行われ始めた。藤枝静暁・相川充ら(2001)は、学級単位のソーシャルスキルトレーニングの実施には次の3点について期待できるとしている⁽¹⁹⁾。1つは、仲

間を媒介とした学級単位でのソーシャルスキルトレーニングは、児童全員が参加することで全児童が社会的なスキルの学習機会を得ることが期待できると同時に、児童が他の児童のモデルとなり学習の促進効果が高まる。2つ目は、児童相互の行動上の変化に気づきやすく、日常場面で適切なフィードバックが与えられるため、社会的スキルの般化効果となる。3つ目は、担任教師が通常の授業時間において無理なく実施でき、体系的な実施も可能である。

今日では、学級単位のソーシャルスキルトレーニングを実施することで、子どもたちは社会的スキルを獲得し、そのスキルを獲得したという達成感を得ることが子どもたちの自己効力感を高め、それにより、子どもたちはさらによい自己評価を自分に与え、結果として学級単位のソーシャルスキルトレーニングは人間関係形成において役立つ、と考えられている。反面、現在日本で行われている学級単位のソーシャルスキルトレーニングは、行動的側面がかなり強調されており、認知的側面として社会的スキルを獲得するには不十分であると考えられている⁽²⁰⁾。

(2) ライフスキル教育

ライフスキル教育は、子どもたちが将来出会う可能性のある日常の様々な問題を予測し、それらに対する具体的な対処の仕方を学ぶスキル・トレーニングの一種である。ライフスキルとは、日常の様々な問題や要求に対して、より建設的かつ効果的に対処するために必要不可欠な能力として世界保健機構(WHO)が定義づけた10の技能を指す。10の技能とは、①意思決定、②問題解決、③創造的思考、④批判的思考、⑤効果的コミュニケーション、⑥対人関係、⑦自己意識、⑧共感性、⑨情動への対処、⑩ストレスへの対処、である。ライフスキル教育プログラムは、

特に先進国などで社会問題化している青少年の薬物乱用，飲酒喫煙，無防備な性行為，学校中退，退学などの危機的状況を未然に防ぐ方法として，世界保健機構（WHO）が1993年に公表し，紹介したのが始まりである。その後，日本では，皆川興栄（1999）による学校教育で行えるライフスキルプログラムが国内で開発⁽²¹⁾され，現在は総合的な学習の時間におけるライフスキルトレーニングとしての実践事例が紹介されている⁽²²⁾。このライフスキルトレーニングは社会問題化している様々な課題を未然に防ぐ方法に力点が置かれていることに特徴がある。

第3節 本研究の目的

先行研究で検討したように、心理学的視点からスキル・トレーニングを見ると、現在日本で行われている学級単位のソーシャルスキルトレーニングは、行動的側面がかなり強調され、スキルの獲得をねらいとするものとなっている。また、ライフスキル教育は、薬物乱用防止等の社会問題化している様々な課題を未然に防ぐ予防法に力点が置かれたスキル・トレーニングとなっている。これらのスキル・トレーニングは、どちらも道德教育のために行うモラル・スキル・トレーニングとは目的が異なるプログラムとなっている。もちろんスキル・トレーニングという点では、モラル・スキル・トレーニングとソーシャルスキルトレーニングとライフスキル教育はそれぞれ重なりがあるといえる。

しかし、本研究で取り上げるモラル・スキル・トレーニングは行動的側面と同時に、道德性の育成をねらいとしているため、学級単位のソーシャルスキルトレーニングをさらに道德的場面に適用し、内面的な道德的理解を養うことができるスキル・トレーニングを想定している。そして、問題の所在で論じたように、高校生が集団や社会の一員としての望ましい在り方を身に付け、健全な生活態度について主体的に考えられるようなスキル・トレーニング・プログラムを考えている。しかし、高校生を対象にしたモラル・スキル・トレーニングは管見の限り見当たらない。

そこで、本研究では、高校生の実態に応じたモラル・スキル・トレーニング・プログラムを開発し、その開発したプログラムを高校生に実施し、参与観察やインタビューを行ったものを分析・解釈したり、日頃から指導にあたっている高校教師や教員養成段階の大学生を対象にプログラムを実施し、事後のアンケート調査を分析したりすることで、高校

におけるモラル・スキル・トレーニング・プログラムの実践的有効性や実践的課題を究明することを目的とする。さらに、モラル・スキル・トレーニングの学習評価についても論究する。

第4節 研究方法論

白佐俊憲（1980）によれば，経験科学全体に共通する分類として，過去・現在を問わず，実際に発生した教育問題や発生しつつある問題について，それらの相互関係を分析と総合，抽象と統一を行う研究を「理論的研究」と呼び，それに対して教育問題の構成要素に関する資料収集・記述・調査・統計的処理・比較的研究・事例研究などのいわゆる実証的方法を用いる研究を「実証的研究」とし，区別している⁽²³⁾。その他に彼は，「実験的研究」や「歴史的研究」を挙げて4つの分類を示している。しかし白佐（1980）が「これらはそれぞれ独立した研究法としてはっきり区別することは実際的ではない」と指摘しているように，4つの研究法は互いに有機的に関連し合っており，それぞれの分析の有効性が相互に補完されるものである。本研究では，高校生用に開発したモラル・スキル・トレーニングの実践的有効性や実践的課題を究明するため，実際に高校生に実践し，その指導過程から新たな知見を得ることが重要であると考えた。それには資料収集・記述・調査・統計的処理・比較的研究・事例研究などの実証的方法を用いた実証的研究が有効であることに加え，特にシンボリック科学の方法によって新たな知見を得ることにある。シンボリック科学の方法は学校教育現場における観察・インタビューを分析解釈することにある。この点に関して，大野雅敏（1989）は，「広く教育研究は，経験的－分析的科学（主に，心理学的・社会的な実験的調査研究），シンボリック科学（教師の行動を統制する意味や規則は，実際に教育活動に従事するときに展開され確認されるという見方），批判科学（急速な社会変化を理解し，その変化が招来した社会問題に応えるアプローチ）の三つに分けられる」⁽²⁴⁾と指摘している。本研究では学校教育現場における教師の授業実践場面での生徒の活動に焦点を当てる

ことから、シンボリック科学的な方法論に基づいた論究が有効となる。さらに、留意すべきなのは、観察した教育現場をどのように分析し解釈するかである。西穰司（1987）は、学校組織体の特質や性格を考慮すれば、「可能な限りリアリティを備える工夫や努力がなされねばなるまい」と指摘⁽²⁵⁾しているが、そこで重要なのは実際に目で見て、耳で聴き、肌で感じた体験をもとにした分析をすることである。また、山村賢明（1985）による教育社会学の研究方法の一つである「解釈的アプローチ」も重要である⁽²⁶⁾。解釈的アプローチとは、行為者の解釈過程から社会現象の解明を目指すアプローチである。この解釈的アプローチについて、西（1987）は、「『解釈的アプローチ』のパラダイムに沿う資料収集の手法ないし技術を洗練することが、学校経営研究にリアリティを確保し、着実な科学化への歩みを進めるために不可欠である」として、この手法のうち代表的なものとして参与観察（participant observation）、面接（interview）、生活史（life history）の三つをあげ、これら三つを適切に組み合わせて活用することによって、教育現場の実際が生き生きと記述されると指摘している。したがって、本研究では、「解釈的アプローチ」の立場に立ち、その手法の中で参与観察とインタビューを取り入れている。すなわち、教育現場の中に入り、現地観察とインタビューを組み合わせたり、またその手掛りとなるデータを質問紙調査で確認したり、さらには学校内の生徒の活動を文脈や状況と関わらせたりして分析解釈することで、その背後にある一定の意味やパターンをとらえたものを論述する。

第5節 章節構成

本論文の章節構成は以下の通りである。

第1章では、問題の所在を挙げ、先行研究を検討した上で、本研究の目的と方法を示した。

第2章では、研究を進める上で基盤となるモラル・スキル・トレーニングの理論を検討した。まず第1節では、全ての県立高校1年で道徳を必修化している茨城県の道徳授業の実態を取り上げ、高校においてモラル・スキル・トレーニングの必要性を問い、教育場面で活用できるかを論究した。第2節では、林の構想するモラル・スキル・トレーニングや小・中学校版のモラル・スキル・トレーニングがそのまま高校生に活用することができない現状を指摘し、高校の実態と高校の学習指導要領を踏まえたうえで、高校において求められるモラル・スキル・トレーニングの指導形態を検討した。さらに小・中学校のモラル・スキル・トレーニングとロールプレイングを取り入れた道徳授業及びソーシャルスキルトレーニングとの違いを示し、高校版モラル・スキル・トレーニング・プログラムの構成を検討した。そして第3節では、小・中学校における道徳教科化の動向と関連させ、モラル・スキル・トレーニングの指導方法が適切であるか否かを論究した。

第3章では、第2章を踏まえ、高校版モラル・スキル・トレーニング・プログラムの開発を行った。はじめに第1節では、高校生のニーズからどのようなモラル・スキル・トレーニングの内容が求められているか、事前調査を試みた。さらに、プログラム開発に先立ち、高校におけるモラル・スキル・トレーニング・プログラムの構成を考案し、その指導方法を明確にした。第2節では、どういう意図でこのような指導概略になるのかを1つのプログラムから論じ、さらに作成した3つのプログラム

からも明示した。特にねらいや指導の概略を明記し、生徒に範読する資料を提示した。

第4章では、第3章で開発した4つのプログラムを定時制高校で実践し、プログラムの実践的有効性と実践的課題を明らかにした。

第5章第1節ではモラル・スキル・トレーニングの評価をするにあたり、茨城で用いられている高校における道徳評価法を検討した。さらに第2節では茨城の6観点による評価を基に、生徒自己評価表を作成し、生徒と教師による相互評価システムを作成した。第3節では、作成した相互評価システムから高校版モラル・スキル・トレーニングの観点別評価について論究した。

第6章では、第3章で開発したプログラムを現職教員の研修や教員養成段階の大学生に試み、指導する側の視点からその実践的有効性と実践的課題を明らかにした。

第7章では、本研究の要約と全体的考察を論じた。

第2章 モラル・スキル・トレーニングの理論的検討

第1節 高校におけるモラル・スキル・トレーニングの必要性

1. 茨城県の高校における道徳授業の実態

先に述べたように、茨城県の高校では、全国に先駆けて平成19年度より全ての県立高校の第1学年の全生徒に、「総合的な学習の時間」を用いて「道徳」を1単位（35単位時間）必修化している。高校で先進的に取り組んでいる茨城県の現状から、高校においてモラル・スキル・トレーニングが必要か否かを問うことは極めて重要なことであると考えた。なぜなら、高校において、茨城県のような「道徳」の授業を行ってさえいれば、そもそもモラル・スキル・トレーニングは必要がないといえるかもしれないからである。

さて、茨城県は平成19年度からの全県立高校での「道徳」の必修化に伴い、「生徒用テキスト」として『ともに歩む』⁽²⁷⁾を作成した。この県作成の「生徒用テキスト」は、『中学校学習指導要領』を参考に、四つの視点から24の内容項目（平成19年当時は23項目）を考慮した37編の読み物資料となっている。また、生徒一人一人に人間としての在り方生き方について深く考えさせるために、各資料の末尾には「ねらい」にそった考えるヒントが書かれている。各学校は、県が作成した生徒用テキストを中心に、ビデオや写真、自作の資料を工夫して、各学校の生徒の実態に合った「道徳」の授業をつくろうと心掛けている。また、学校によっては県作成の生徒用テキストの他に、学校独自の生徒用テキストを作成し、活用している。各学校は、生徒の実態を考慮し、体験活動や学校行事、各教科・科目等とも関連付けながら、県作成の「生徒用テキスト」の各資料の順序を組み換えたり、新たな資料を組み込むなどした

りして年間指導計画を立て、授業を行っている。生徒用テキストについては、「道徳」の授業実施後3年が経過した平成23年2月に、一部改訂している。その際、教員だけでなく、学識経験者、企業経営者、高等学校PTA連合会代表者、青少年育成団体関係者、教育委員会関係者を含めて構成された県の道徳教育推進委員会が意見聴取と十分な検討を重ねて改訂を行っている。道徳教育推進委員会の中で、「最近では、同年代でも人間関係が希薄になっている。同じ年代の人が考えた事を題材にした資料に一部差し替えてはどうか」や「高校生の考えなど、実生活に即した資料がよい」や「既存の資料の中の同じ価値（内容項目）を含んだ題材と差し替えてはどうか」といった委員の意見をもとに、高校生の作文を2編導入している。さらに、平成27年2月には、茨城県信用組合会長の幡谷祐一の在り方生き方を取り上げた資料と新渡戸稲造の武士道（英語版）をあらたに追加している。

こうした「生徒用テキスト」という資料を活用し、指導すべき価値（内容項目）が定められているという意味で、茨城県における高校の道徳授業はインカルケーションの立場に分類できる。インカルケーションとは教え込みという意味であるが、同じ意味を持つ言葉にインドクトリネーションもある。道徳教育の議論⁽²⁸⁾では、インドクトリネーションは、否定的なニュアンスで用いられることが多く、教師が教えたい価値を、生徒の意識とは無関係に教え込むという意味合いを持っている。もちろん、教師がインカルケーションの立場に立っていると考えていても、実際にはインドクトリネーションになっているということも起こり得るといえるだろう。ところで、茨城県の高校の「道徳」授業で各高校が活用している県作成の「生徒用テキスト」は、感動させる資料が数多く掲載されている。例えば、その感動を通して「思いやり」といった価値（内容

項目)に気付かせたり, その価値を考えさせたりする授業展開が一般的である。この点では, 心情主義的なやり方が取られているといえる。したがって, 茨城の高校における道徳授業は, 基本的にはインカルケーションに分類され, 方法論的に心情主義であるといえる。

2. 茨城県のアンケート調査結果からの考察

茨城県の高校の「道徳」授業に関する現状と課題について, 茨城県内の県立高校全校に行われた生徒対象の質問紙調査結果(平成26年度, 茨城県教育委員会ホームページに掲載)⁽²⁹⁾に注目した。この質問紙調査は, 全県立高校の1学年(各校1学級対象)3,576人を対象としている。なお, 調査の時期と方法については, 平成27年2月から3月の期間に, 2件法(はい, いいえ)と4件法(そう思う, ややそう思う, あまり思わない, 思わない)からなる調査で, 県内全ての県立高校から回答を得たものである。

ここでは「道徳」の授業に関する設問を対象に考察してみる。まず, 「『道徳』の授業は, あなたのためになりますか」という問いには, 91.4%(3,264人)が「はい」と回答している。このことから, 小・中学校のように読み物資料を用いた指導形態をとる茨城県の高校で行われている「道徳」授業は, 高校生から概ね肯定的に受け止められており, 人間としての在り方生き方を考える時間として意味のある時間となっていることが窺える。しかし, 「道徳的に正しい行いが分かっているが, 実際に行動に移せないことがあるか」という問いには, 26.6%(947人)が「そう思う」で53.6%(1,910人)が「ややそう思う」と回答し, 合わせると80.2%(2,857人)が自信のない回答をしている。この調査結果から, 茨城県の高校生の大半は道徳的に正しい行いがわかっているが,

実際に行動に移せないことがあると感じているようである。これは、「道徳」の授業が、教科における授業とは異なり、正しい答えを導き出すことを求めるだけではないからといえる。正しい答えがわかっているにもかかわらず、実際にはできないことは、大人でも経験している。つまり、「頭ではわかっているが、実際にはできない」ということは、換言すれば、人間誰もがもつ共通の課題であるかもしれない。このことから道徳的に正しい行いがわかっていることを、日常場面で実践できるようになることが茨城県の高校生にも求められているといえるだろう。その意味で、内容的にはインカレケーションの立場に立ち、方法論的には心情主義で行われている道徳授業を受けている高校生に対して、モラル・スキル・トレーニングを行うことは、日常場面で実践できる力を育成する一助になるといえるかもしれない。

3. モラル・スキル・トレーニングの活動場面

高校における公民科の「倫理」が、「より深く自己を見つめながら、人間としての在り方生き方についての自覚を深める学習を目指している」⁽³⁰⁾ことから言えば、本来道徳教育は「倫理」の時間に行なわれることが望ましいと考える。しかし、「倫理」の履修率が10%にも満たない茨城県の現状を考えると、「倫理」の時間に、「道徳的に正しい行いが頭ではわかっているが、実際にはできない」といった課題について、生徒全員が取り組むことはできそうにない。

ところで、高校では、特別活動においても、とりわけ年間35時間以上行う「ホームルーム活動」で「人間としての在り方生き方」の指導が求められている⁽³¹⁾。そもそも学級集団という社会の中で生徒が最初に求められるのは、自己の立ち居振る舞いと集団生活における役割取得であ

ろう。学級集団への適応は個々の生徒たちにとって極めて重要な教育課題である。ただ、そうした課題を解決していく中で生徒たちが学ばなければならないのは、望ましい人間関係の構築と、他者との関係性の中での自己の生き方の探究であろう。そのためには人間探究が必要であり、人間としての在り方生き方への深い洞察が必要となる。それには、「ホームルーム活動」の時間で、具体的な道徳的実践意欲と態度を身に付けられるような活動の場面が求められているといえる。その一助として、「ホームルーム活動」を通して「頭でわかっているが、実際にはできない」といった課題に対処できる活動が求められているといえる。これに対応する方法の一つとして、モラル・スキル・トレーニングは、高校の「ホームルーム活動」において活用できるといえる。

第2節 モラル・スキル・トレーニングの指導形態

1. 高校に求められるモラル・スキル・トレーニングの構成

林の構想したモラル・スキル・トレーニングは、ペアインタビューからロールプレイといった手順になっている。その後開発された小・中学校版においても同様である。本研究の準備段階で、この手順でモラル・スキル・トレーニングを実際に定時制の高校生に実施したところ、ロールプレイの場面で大半の高校生が恥ずかしがったり、ふざけてしまったりして、実際上手く機能しなかったのである。ロールプレイができた高校生たちも自信のない様子で、うつむいたまま演技しているといった具合である。もう少し勇気をもって、自信をもって演技してもらえないものだろうかと感じさせられた。林の提案したプログラムが、このままの流れでは高校生にはできないと実感したのである。もっと高校生に適合した、すなわち高校の学習指導要領を踏まえかつ高校生が率先して行える、プログラム開発が必要であると思われた。そこで、学級のクラス委員5名と検討した。高校生たちに率直な意見を求めると、「ロールプレイはしたことがないから、やる前に、みんなとどんな行動がいいのか、話し合いたい」し、「そうすれば、ロールプレイができると思う」という意見に集約された。さらに、高校生に「その場面に先生も入った方がいいのか」尋ねると、「みんな（生徒たちだけ）で考えたいから、入らない方がいい」という答えであった。なぜかを問いかけると、「先生が入ると話し合いにくいし、答えはみんなで考えたい」という答えが返ってきた。こうした発言から、教師が話し合いに入ると、説教になったり、すぐに答えを言ってしまったりするからではないだろうかと考えたのである。高校生は、自分の思いや考えだけでなく、生徒同士でどんな行動がとれるのかを考え話し合ったうえで、ロールプレイをしてみたいよ

うである。高校生は、モラル・スキル・トレーニングを通して生徒たちで考えた上で行動することを望んでいるといえる。

さらに、林の提案しているモラル・スキル・トレーニングでは、その後の小・中学校版で開発されたモラル・スキル・トレーニングにおいても同様であるが、シェアリングの場面で、ロールプレイの後に、「よい行動方法を強化し、悪い部分を修正する」といった方向性を示している。これは、モラル・スキル・トレーニングやソーシャルスキルトレーニング等のスキルトレーニングの立場としては重要な位置付けであることは理解できるが、「悪い部分を修正する」という点においては議論する余地があると思われる。なぜなら、高校生の実態を踏まえると、高校生同士がシェアリングで意見の表明をする際、ロールプレイをした生徒の悪い部分を指摘するとなると、一步間違えば、演技をした生徒を傷つけてしまいかねないうえ、いじめに繋がる恐れがあるからである。もちろんクラスの生徒同士に深い人格的交流があれば、こうした懸念はないといえるだろうが、必ずしもそうとはいえない現状を考えると、モラル・スキル・トレーニングのシェアリングの場面では、よい行動を強化することが重要であり、悪い部分だけを修正するとか、あるいは悪い部分を中心に指摘するようなことがあってはならないと考える。

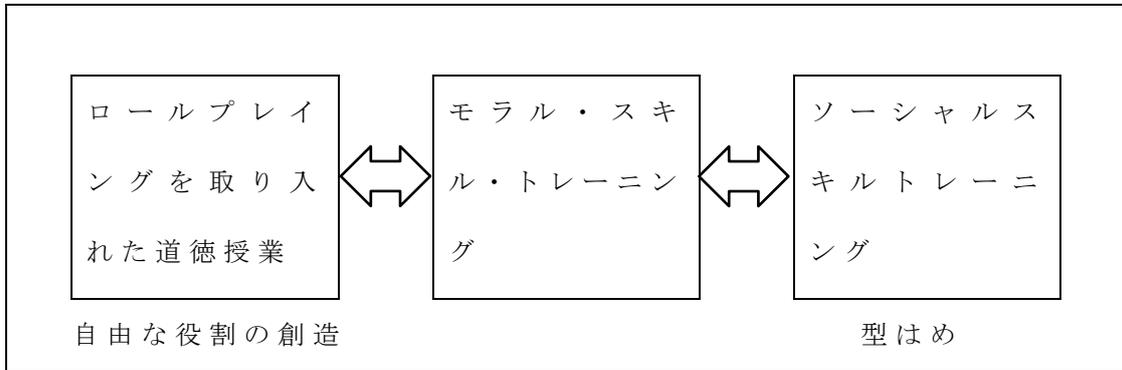
ところで、『高等学校学習指導要領』「第1章総則の第1款」で、学校における道德教育は、「道德性を養うことを目標とする」と示されている。道德性の育成について、平成27年7月に提示された『中学校学習指導要領解説特別の教科 道德編』では、「道德性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり、道德性を構成する諸様相である道德的判断力、道德的心情、道德的実践意欲と態度を養うこと」⁽³²⁾と示されている。さらに、特筆すべきことは、「道德性を養うことを目

的とする道徳科においては、その目標を十分に理解して、教師の一方的な押し付けや単なる生活経験の話合いなどに終始することのないように特に留意」⁽³³⁾することが求められていることである。高校では、どの教育場面で行うことが望ましいのかといえ、特別活動の「ホームルーム活動」が適切であるといえる。なぜなら『高等学校学習指導要領解説特別活動編』「第4章4項」によると、「社会的な自立と人間としての在り方生き方に関する指導を充実する」ことが求められ、特に「若者の社会的な自立の遅れが指摘される今日、社会の一員としての自ら果たすべき役割や責任についての自覚を深めさせ、社会生活を営む上で不可欠なマナーやスキルを体験的に習得させること」が求められているからである。ただここで注意したいことは、「集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、主体的な態度を育てる」過程で、マナーやスキルを習得できるよう指導することである。実際に高校生たちは、モラル・スキル・トレーニングでロールプレイを行う際、話合いの輪に教師が入ることを望まない傾向にあった。教師の介入は望まないが、生徒同士でしっかりと話し合ったうえで、どういった行為がとれるかを試みるロールプレイを求めていた。スキル・トレーニングには、大人や教師が教える立場で、子どもや生徒が教わる立場という視点が見え隠れする。そういった視点を極端に弱め、教師も生徒も互いに成長していこうとする意味合いを含んだスキル・トレーニングが必要であると思われる。

つまり、高校におけるモラル・スキル・トレーニングは教師の一方的な型はめが強くないよう、高校生自らの主体的な態度が表出できるよう配慮したプログラム構成が求められるといえる。下記の表2-1は、ロールプレイング道徳授業とモラル・スキル・トレーニングとソーシャ

ルスキルトレーニングの関係を示したものである。

表 2 - 1 3 方法の違い



【出典 林泰成：モラルスキルトレーニングスタートブック，明治図書，85，2013.】

ロールプレイングを取り入れた道徳授業は，小・中学校の道徳の時間の一部として行うことがあり，児童生徒は役割に基づいて自由に演じる。それに対して，ソーシャルスキルトレーニングは，小・中学校の学級活動で行うことがあり，スキルの獲得をねらいとした型はめの側面が強い。小・中学校対象のモラル・スキル・トレーニングは，その間に位置し，ある程度の自由度を認めながらも，型にはめるといった活動を通して，道徳性の育成とスキルの獲得をねらいとしている。しかし，先に述べたように，高校生の時期は，「中学生の時期よりも更に，自らの行動は自ら選択決定したいという独立や自律の要求が高まっている」時期であることを考慮すると，高校生対象のモラル・スキル・トレーニングは，型はめの側面を極端に弱め，自由度を十分に認めることにあると考える。つまり，高校生が自分の考えを基に，友達の考えにも触れることで，望ましい行動を自ら選択し，決定していけるようなプログラム構成が求め

られているといえる。また、道徳教育や在り方生き方教育に関する教育を仮に感性、理性、行動の3領域に分けて捉えたとすると、下記の図2-1のように「発達段階に応じて重みづけを変えていかなければならない」と林（2010）は指摘している⁽³⁴⁾。

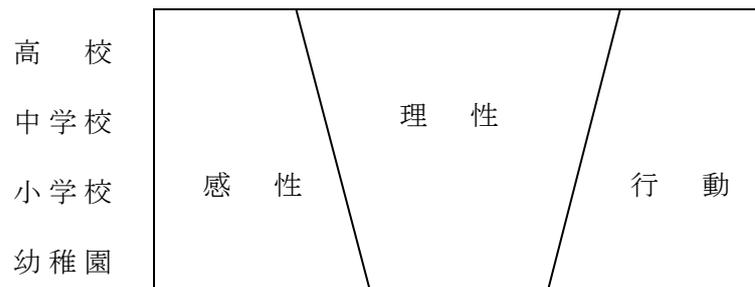
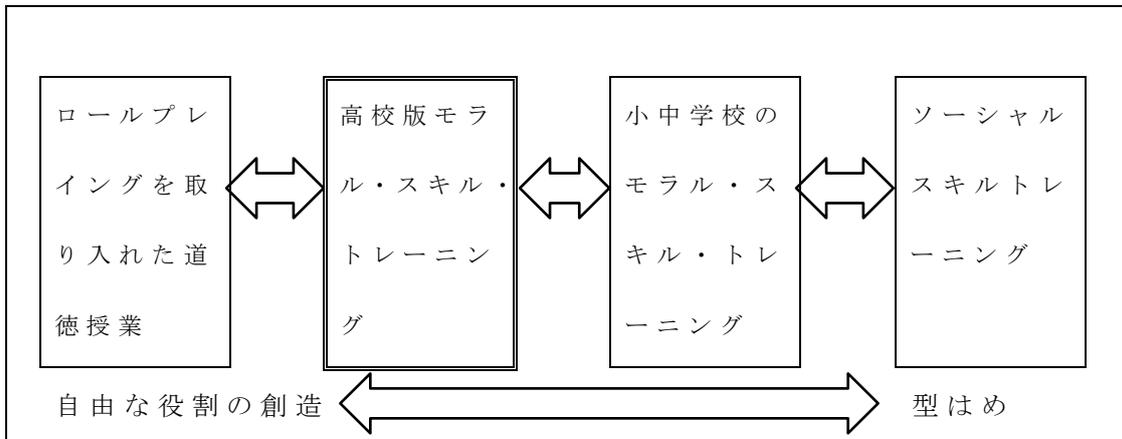


図2-1 子どもの発達と道徳教育の重点領域

【出典 林泰成・白木みどり（2010）. 人間としての在り方生き方をどう教えるか，教育出版，45.】

こうした指摘からは、単なる型はめにより行動の仕方だけを重視するモラル・スキル・トレーニングではなく、高校段階では様々な道徳問題について考えさせ、理性に重みづけをしたスキル・トレーニングにすることが重要になるといえる。つまり、高校生が自らの行動の仕方をしっかりと考え、場に応じた適切な行為が取れるよう、高校生同士が対話し、じっくりと場に応じた行為を話し合い、自分らしく振舞える行動を考えさせ、実践させることができる構成であると捉えたと、高校版モラル・スキル・トレーニングは次の表2-2のように位置付けられるだろう。

表 2 - 2 高校版モラル・スキル・トレーニングの位置付け



2. 小・中学校のモラル・スキル・トレーニングにおける構成の検討

(1) ソーシャルスキルトレーニングとモラル・スキル・トレーニング

モラル・スキル・トレーニングの構成については、限りなくソーシャルスキルトレーニングのそれに近いといえる。そこで、ソーシャルスキルトレーニングの一般的な構成を示すと下記の表 2 - 3 のようになる。

表 2 - 3 ソーシャルスキルトレーニングの一般的な構成(1 ⇒ 5 の順)

1. インストラクション (教師が言葉で説明)
2. モデリング (教師が具体的なモデルを提示)
3. ロールプレイング (児童生徒が実際に行う)
4. フィードバックと強化 (良かった点をほめ、悪かった点を修正)
5. 般化 (他の場面で使えるよう、課題等を出す)

【出典 林泰成(2013).モラルスキルトレーニングスタートブック, 明治図書, 21.】

ソーシャルスキルトレーニングは、例えば、「挨拶をする」や「言葉

遣い」等のスキルの手本を教師が示す場面があり，その手本をまねることから，挨拶をするというスキルを児童生徒が身に付けていくといった過程を含んでいる。しかし，モラル・スキル・トレーニングでは，それだけにとどまらずに，道德教育として，何のためにその挨拶をするのかというところまで考えさせることが求められてくる。つまり，挨拶ひとつをとっても，「人を騙すために挨拶をする」のであれば，それはソーシャルスキルではあっても，モラルスキルとはいえない。モラルスキルは，そのスキルが使用される状況についての判断を含んだスキルといえるだろう。

(2) 小・中学校のモラル・スキル・トレーニングの構成

モラル・スキル・トレーニングは，小・中学校の道德の時間に行うことを想定し開発されたため，道德の資料と結び付きを強くしたプログラムとなっている。その典型的な授業スタイルは，提案者の縣邦彦の名前を取って，縣方式と呼ばれている。その構成を示すと，下記の表 2 - 4 のようになる。

表 2 - 4 縣方式モラル・スキル・トレーニングの構成 (1 ⇒ 8 の順)

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. 資料の提示 (道德の資料を提示)2. ペアインタビュー (資料の登場人物になって 2 人でインタビューし合う)3. ロールプレイング 1 (ある場面を実際に演じる。シナリオ通りではなく，状況設定だけで，本人の自由な役割創造)4. シェアリング (ロールプレイングの感想を言い合って，よい行動 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

方法を強化し，悪い部分を修正)

5. メンタルリハーサル (別な場面をイメージさせ，その場での自分の行動を考えさせる)
6. ロールプレイング 2 (イメージしたものを再度演じてみる)
7. シェアリング (4と同じ)
8. 課題の提示 (身に付けたことを日常場面でできるように，課題を出す)

【出典 林泰成(2013)：モラルスキルトレーニングスタートブック，明治図書，24.】

このように，縣方式のモラル・スキル・トレーニングは，大きく1から8の順の流れによるプログラムとなっている。しかし，このプログラムは，小学校45分，中学校50分という授業時間を考えると，時間が足りなくなるおそれがある。このことから，林(2013)は，簡略版として，次の2つを示している。次の表2-5と表2-6で提示する。

これら簡略版は，小学校45分，中学校50分の授業時間を考えれば，実施するに当たり，適切な構成となっているといえる。しかし，高校生に，この構成のままで実施するとスムーズに進まない場合もある。小・中学生であれば，ペアインタビューの後に，ロールプレイをすることに抵抗なく取り組めるであろう。しかし，高校生は皆の前でロールプレイをすることを極端に恥ずかしがる傾向にあったり，ロールプレイの後に悪かった点を中心に指摘されることには懸念があったりするため，こうしたことが払拭できるプログラム構成にすることが大切であると考えた。

表 2 - 5 林の提案する簡略版モラル・スキル・トレーニング(その1)

1. 資料の提示 (道德の資料を提示)
2. ペアインタビュー (資料の登場人物になって 2 人でインタビューし合う)
3. ロールプレイング (ある場面を実際に演じる。シナリオ通りではなく、状況設定だけで、本人の自由な役割創造)
4. シェアリング (ロールプレイングの感想を言い合って、よい行動方法を強化し、悪い部分を修正)
5. まとめ (教師が学習のまとめをする)

【出典 林泰成(2013)：モラルスキルトレーニングスタートブック，明治図書，27.】

表 2 - 6 林の提案する簡略版モラル・スキル・トレーニング(その2)

1. 資料の提示 (道德の資料を提示)
2. ペアインタビュー (資料の登場人物になって 2 人でインタビューし合う)
3. ロールプレイング (ある場面を実際に演じる。シナリオ通りではなく、状況設定だけで、本人の自由な役割創造)
4. シェアリング (ロールプレイングの感想を言い合って、よい行動方法を強化し、悪い部分を修正)
5. メンタルリハーサル (別な場面をイメージさせ、その場での自分の行動を考えさせる)
6. まとめ (教師が学習のまとめをする)

【出典 林泰成(2013)：モラルスキルトレーニングスタートブック，明治図書，27-28.】

第3節 小・中学校における道徳教科化との関連

小・中学校の道徳教育については，小学校が平成30年度から，中学校が平成31年度から，それぞれ検定教科書を導入して，「道徳科」として実施することとなった。これまで，小・中学校の「道徳の時間」の指導については，様々な課題が指摘され，その改善が求められていた。例えば，他の教科に比べると軽視されているとか，読み物資料の心情理解に偏っている等の指摘である。

ところで，教育再生実行会議の第一次提言を踏まえて設置された文部科学省「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告（平成25年12月）で，道徳教育の改善・充実を図る一方策として，道徳の時間を，「特別の教科 道徳」として位置付けることが提言された。これを踏まえ，中央教育審議会は，文部科学大臣から平成26年2月に「道徳に係る教育課程の改善等について」の諮問を受け，10回の審議・検討を経て，「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」（平成26年10月21日）として答申した。この中で，「『道徳の時間には，道徳的習慣や道徳的行為に関する指導を行ってはいならない』などの誤解も生じ，このことが，指導に当たっての混乱を招いたり，指導の幅を狭めてしまったりした面もある」と指摘⁽³⁵⁾され，「児童生徒の発達の段階を踏まえ，必要に応じ，例えば，基本的なマナー，人間関係の形成やコミュニケーションの在り方などの道徳的習慣や道徳的行為について，その意義を含めた指導を取り入れることがあってよい」とされ，多様な効果的な指導方法を積極的に導入するよう指摘されている。そして道徳教育，とりわけ「特別の教科 道徳」において，「道徳的習慣や道徳的行為に関する指導」や「役割演技やコミュニケーションに係る具体的な動作や所作の在り方等に関する学習などの指導」⁽³⁶⁾を取り入れることも重要であるとしている。

答申からは、道徳性の育成を目指したスキル・トレーニングを取り入れた道徳教育が、今後道徳の授業方法の一部として求められていることが示唆される。

さて、平成 27 年 3 月に、小・中学校において『一部改正学習指導要領』が告示され、7 月に、小・中学校の『学習指導要領解説道徳編』が、『学習指導要領解説特別の教科 道徳編』として改訂された。その改訂された小・中学校の『学習指導要領解説特別の教科 道徳編』の第 2 節道徳科の目標で、「主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の対極にある」と指摘していることから、動作や所作を伴う指導については、あくまで道徳性を養うことと一体化した指導が求められている。さらに、指導方法についても、「ペアの対話やグループによる話し合いを取り入れたりするなどの工夫も望まれる」⁽³⁷⁾とし、「道徳科の授業に動作化や役割演技、コミュニケーションを深める活動などを取り入れる」ことは、「主体的に道徳性を身に付ける」ことに役立つと指摘している。このことから、道徳の教科化に伴い、今後モラル・スキル・トレーニングのような動作化や役割演技を含んだコミュニケーションを深める活動は、意味のある一指導法として認知されてくると思われる。なぜなら、モラル・スキル・トレーニングには、ペア学習や役割演技といったコミュニケーションを深める活動が含まれているからである。

ところで、そもそも道徳は教えられるのかといった議論がある。それは道徳の定義に依存すると思われるが、もしかりに道徳が知識を教える教育だとするならば、道徳の問題は数学の公式が分かれば問題が解けるようになることと同じ意味でとらえられるだろうか。例えば、ゴミはゴミ箱に捨てるということを知識として分かっているならば、ゴミはゴミ箱に

捨てられるようになるはずである。ところが、知識として分かっているにもかかわらず、ポイ捨てをする大人がいるといった現状がある。そう考えると、知識があっても行為として表出しにくい面があるといえるだろう。では、道徳が行為の習得をする教育だと考えてみるとどうだろうか。例えば、体育の授業で泳ぎ方を教われば、泳げるようになるのと同様に、道徳についてもとらえることができるだろうか。とてもそうとも考えられない。なぜなら、行為が行えたとしても、表面的なものであればそれは道徳的な行為とはいえないと考えられるからである。そうになると、道徳では知識と行為を繋ぐ何かが求められてくるといえる。この点について、先に示した『学習指導要領解説特別の教科 道徳編』第2節道徳科の目標でも「主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の対極にある」と指摘している。この指摘を妥当なものとし、道徳が知識だけでなく行為とも関係していることを踏まえると、道徳では、道徳的な行為が求められる場面で一人一人の主体的な意志に基づいて道徳的な行為ができるようになることが求められているといえる。例えば、道徳的な行為をしなければいけないことは分かっているにもかかわらず、できない。それは、単に主体的な意志が弱いからだけなのだろうか。それとも、目標を見失っていて、主体的にやる気が出せない状態なのだろうか。道徳教育というものが、個々人の主体性に基づいたうえで、道徳的判断力や道徳的心情あるいは道徳的実践意欲と態度といった道徳性を育むよう指導するものであるならば、生徒がモラル・スキル・トレーニングを通して、道徳的心情を育み、道徳性を養いながら、主体的に道徳的スキルを学習したいと実感できるプログラムを作り上げれば、道徳的な行為を実現できる方法として意義のあるプログラムになるといえるだろう。

第3章 高校版モラル・スキル・トレーニング・プログラムの開発

第1節 高校生のニーズから求められるモラル・スキル・トレーニングの内容

1. B高校の特別活動で行うモラル・スキル・トレーニングの提案

(1) プログラム作成に向けた事前調査

ア. 事前調査の目的

高校におけるモラル・スキル・トレーニングの活動を考えるときに、生徒一人一人のニーズに合ったプログラム開発が重要であると考えている。そこで、A県立B高校生にとっては如何なるモラル・スキル・トレーニングが必要であるか事前調査を試みた。

イ. 調査の対象

調査対象は、A県立B高校1年2組の生徒15人である。なお、調査時期と方法については、平成26年6月18日のホームルーム活動の時間に、B高校で実施し、生徒の自由記述欄を設けた。

【質問紙調査項目】

日常や学校の生活場面で、人としてのマナーやルールに問題があり、腹が立ったことはありますか。また、マナーとしては大切だと思っても、実際にできなかったことはありますか。

【調査結果】(自由記述による)

- ・ 遠足の時に集合に遅れてきたのに、逆にキレていた。 (他2名が同様の回答)
- ・ 遠足で約束の時間に遅れたのに、きちんと謝れなかった。

- ・決まりの時間を守れない。（他 3 名が同様の回答）
- ・悪いことをしても謝らない。
- ・電車の中で、おじいさんに席をゆずらないでスマートフォンをしている人がいる。私もゆずれなかった。
- ・時間を守らない人に、注意できなかった。
- ・掃除の時間にほとんどが真面目にやっているのに、さぼる人もいる。
- ・バスの列にちゃんと並ばない大人が多い。
- ・言葉づかいが悪い友達。人の悪口を言う。でも、注意できない。

【結果の考察】

上記の自由記述の調査結果をもとに、記述した生徒から個別に聞き取り調査を実施した。筆者は、上記自由記述の下線部に注目し、B 高校では以下の 4 回のモラル・スキル・トレーニングのプログラムを作成する必要があると考えた。

- Program 1 困っている人がいるときに、席をゆずる等の行為
- Program 2 間違ってしまったたり、悪いことをしたりしたときの謝り方
- Program 3 言葉遣いに課題のある友達に注意すること
- Program 4 約束の時間を守らない友達へ自分の思いを伝えること

(2) ホームルーム活動で行うために留意すること

モラル・スキル・トレーニングを B 高校の教育現場で行うには、どの教科・領域で 4 コマの時間を確保するかを検討する必要がある。そこで、本プログラムは、「ホームルーム活動」（1 時限 50 分）でのプログラムを想定した。そのため、（読み物）資料は極力短文とした。また、県立 B 高校の立地条件が駅から近く、ほとんどの生徒がバスや電車等の公

公共交通機関を利用する現状を踏まえ、バスの通学場面も資料の中に取り入れるよう配慮した。さらに、「ホームルーム活動」の特質上、全員の生徒が無理なく活動に参加できるよう配慮し、プログラム作成を行うことを心掛けた。

(3) 高校におけるモラル・スキル・トレーニングの構成

現行の『高等学校学習指導要領解説特別活動編』では、先に示したように高校生は「中学生の時期よりも更に、自らの行動は自ら選択決定したいという独立や自律の要求が高まっている」時期であるから、「自己の判断力や価値観を養い、主体的に物事を選択決定し、責任ある行動をすることができるよう」教師は高校生に指導・援助することであると指摘している。そして高校段階において、林(2010)は「さまざまな道德問題を考えさせ」、「理性の道德教育が求められる」⁽³⁸⁾と指摘している。こうした指摘を具現化して、高校生用のプログラムは、従来の小・中学校用のプログラムとは異なり、活動の導入で生徒が道徳的行為は分かっているが、できなかった自分を振り返ることで、感情の赴くままに楽をしたりするのではなく、理性的にこの行動で良かったのかを考え、もう少し勇気をもって自ら適切な行動をとることが大切であったことに気付かせたうえで、ペアでしっかりと話し合い、さらにグループで話し合い、グループ発表で様々な考えや意見を取り入れた後に、ロールプレイができるように、以下のプログラム構成を筆者は考案した。

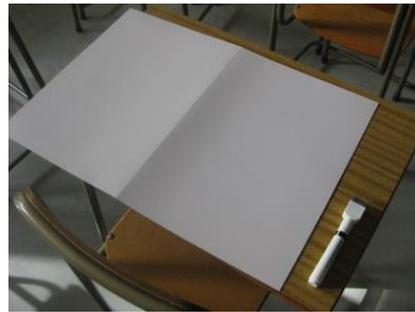
ア．資料の提示（道德の資料を提示し、教師が範読する。）

イ．ペアインタビュー（資料の登場人物になり2人でインタビューし合う。）



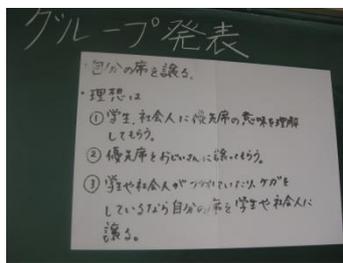
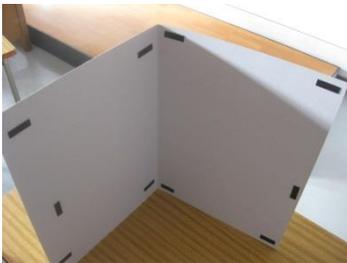
(ペアインタビューの形態)

ウ．グループワーク（２人ペアをもとにして４人～６人のグループを作り，そこで具体的に行動の仕方を話し合ったことを，グループ毎に配付したB３サイズのホワイトボードに記入させる。）



(グループワークの形態) (配付したB３サイズホワイトボード)

エ．グループ発表（グループの代表者が，B３サイズのホワイトボードを基にクラスの皆の前で具体的な行動の仕方を発表する。また，発表後は黒板に掲示する。）



(ボード裏面に磁石を添付) (発表後は，黒板に掲示)

オ．ペアによるロールプレイ（２人ペアに戻り，グループ発表をもとに，自分ならできる行動を選択し，ロールプレイする。役割を交

代しても行う。)

カ．代表ペアがクラスの皆の前でロールプレイ（1～2組の代表者が皆の前でロールプレイする。）

キ．シェアリング（良かった点を皆で発表する。）

ク．まとめ（教師が学習のまとめをする。）

（4）プログラムの構成と展開例の意図

ア．資料の提示

小・中学校の道徳の時間と同様に，資料は教師が生徒に範読（読み聞かせ）し，内容の理解を図る。

イ．ペアインタビュー

各資料の末尾には，「ねらい」にそって考えるヒントを記述した。ここでは，2人ペアになり，ペア同士が握手等をして笑顔で活動が始められるようにした。ペアが互いに「考えるヒント㉗」と「考えるヒント㉘」をインタビューし合うことで，登場人物の思いや考えを伝え合う。そうすることで，互いの気持ちを共有し合い，安心感をもったり，緊張感がほぐれたりすることを目的としている。

ウ．グループワーク

2人ペアを離さずに，そのペアをもとに4人から6人の偶数グループを作り，安心感を持続させる。グループでは，「考えるヒント㉘」をもとに，具体的な行動の仕方（スキル）について意見を出し合うようにさせる。その際，グループ内で出た意見を記述できるよう，ホワイトボード（B3サイズ）を各グループに1枚ずつ配付する。

エ. グループ発表

各グループ代表が、教卓でホワイトボードを手に持ち、グループで出た意見や考えを発表する。そうすることで、生徒は自分のグループだけでなく、他のグループの意見や考えを聞くことができる。各グループのホワイトボード（B3サイズ）は発表後、黒板に掲示する。

オ. ペアによるロールプレイ

グループ発表を聞いた後、最初のペアに戻る。ペア同士は、グループ発表から各自が出来る行動（スキル）を選択し、ロールプレイする。高校生は、自らの行動は自らが選択決定したいという要求が高まる時期であることから、教師が模範となる行動（スキル）を示さない。教師は、生徒が自ら考えて行動できるよう見守る。さらにペアは役割を交換してロールプレイする。ペアが安心してロールプレイできるように、ふざけて取り組んだり、友達をバカにするような発言をしたりしないように事前に指示しておく。

カ. 代表ペアがクラスの皆の前でロールプレイ

1ないし2のペアを選び、皆の前でロールプレイしてもらおう。ロールプレイの後に、代表ペアがそれぞれ、留意した点や感想を述べると、参観者はロールプレイの中の行動の意味が理解しやすくなる。

キ. シェアリング

代表ペアのロールプレイを見た参観者が、良かった点を発表する。ここでは、オ（ペアによるロールプレイ）で記述したように、欠点を指摘

するのではなく，良かった点を発言するように指示することである。
様々な発言を通して，参加した生徒の新たな気づきに繋がる。

ク．まとめ

教師が学習の感想を述べる。また，大人である教師から見て，他に考えられる行動（スキル）や教師の経験を紹介することで，高校生の視野は一層広がる。

第2節 プログラム開発

4回のモラル・スキル・トレーニング・プログラムの開発を行った。プログラムの作成に当たり、第3章第1節の事前調査結果を基に次の4つに関する資料を作成した。

Program 1 困っている人がいるときに、席をゆずる等の行為

Program 2 間違ってしまったたり、悪いことをしたりしたときの謝り方

Program 3 言葉遣いに課題のある友達に注意すること

Program 4 約束の時間を守らない友達へ自分の思いを伝えること

1. 高校版モラル・スキル・トレーニング Program 1 (テーマ：席をゆずる心)

【ねらい】

思いやりの心は、他の人の立場を尊重しながら、親切にし、いたわり、励ます生き方として現れる。自他ともにかげがえのない存在であるという自覚に立って人に接することができるような道徳的な実践意欲と態度を育てる。

【指導の概要】

	教師の指導・支援	生徒の反応
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・(T)「バスや電車の中で、お年寄りが立っていたら、<u>どうすることが大切だと思いますか①。</u>」 ・(T)「では、<u>席をゆずるか</u>どうか迷ってしまった結果、<u>結局席をゆずること</u>ができなかったことは③なかったで 	<p>道徳的な発言</p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>席をゆずる②</u> ・できたときもあった ・<u>できないときもある④</u>

	<p>しょうか。」</p> <p>(道徳的行為は分かっているが、できなかった自分を振り返る)</p>	
<p>展 開 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「今日は、<u>思いやりのある行動について、少し考えてみましょう⑤</u>。 ※【資料1】を提示し、読み聞かせる。 ● <u>ペアインタビュー⑥</u> ・ (T) 「二人一組になって、【資料2】[考えるヒント]⑦と⑧をもとに交互にインタビューしましょう。」 ・ (T) 「では、まず二人で握手しましょう。よろしくお願ひしますと言って、はじめしょう。」 ・ <u>以下を板書⑧</u> <p>Aさん役「翔は優先席に腰掛けている学生や社会人に対して、どう思ったでしょうか。」→Bさん役「……………だと思います。」</p> <p>Bさん役「翔は、どうして、席をゆずるかどうか、迷っていたのでしょうか。」→Aさん役「……………だと思います。」</p> <p>(翔さんの気持ちになって、それぞれが回答する。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「Aさん役は、Bさんの発言を発 	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>握手で自然と笑顔になる⑦</u> ・ 優先席の人が譲ってあ

	<p>表してください。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「Bさん役は，Aさんの発言を發表してください。」 	<p>げればいい等</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 声をかける勇気がなかった等
展 開 2	<p>●グループワーク</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「もし，翔が勇気をもって，行動できたとしたら，つり皮につかまっている年配の男性にどんなことができるでしょうか。」 ・ (T) 「<u>4人～6人グループになり，</u>發表し合いましょう⑨。」 <p>「また，具体的な行動の仕方を考えてみましょう。グループでそれぞれ，發言し合いましょう。」 「發言し合ったものを，ホワイトボードに書いてみましょう。」</p> <p>●グループ発表</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「<u>どんな意見が出たか，グループの代表者はホワイトボードをもって皆の前で発表しましょう⑩。</u>」 (発表後，ホワイトボードを黒板に掲示) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の席をゆずる等
展 開 3	<p>●ロールプレイ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「では，また，二人一組のペアに戻ってください。」 「<u>二人でじゃんけんをしましょう。勝った方が翔役⑪</u> 	

	<p>になって、負けた方が男性役になり ましよう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（T）<u>各グループワークで出た意見や黒板に掲示してある他のグループからでたホワイトボードをもとにして</u> ⑫、自分が翔だったら、80才を越える男性に対してどんなことができるでしょうか。」 ・（T）「ペアで、やってみましょう。」 ・（T）「では、<u>ペアで役割を交換しまし</u> <u>よう</u>⑬。今度は、翔役になった人が男性役になって、男性役だった人が翔役になって、ペアでやってみましょう。」 ・（T）終わったら、「では、<u>ペアともう一</u> <u>度握手しましょう</u>⑭。」 <p>（特色あるペアを一組だけ選出し、前に出て実演してもらう）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・（自分の席を）よかったらどうぞ等
<p>展 開 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●シェアリング ・（T）「今の演技を見て、<u>どこが良かったか、手を挙げて発表してください</u> ⑮。」 ・（T）「皆さん、友達の発表をよく見ていましたね。それでは、発表してく 	<ul style="list-style-type: none"> ・笑顔が良かった ・手のひらで座席を示していた ・表情が優しい

	れた皆さんに拍手しましょう⑩。」	
終 末	●まとめ <u>席をゆずる行為は分かっていたが、あの時、こうすれば良かった過去のことを教師の体験を紹介する⑪。</u> 本時のまとめをする。	生徒は、今日の感想をノートに書く

【資料 1】（生徒用資料 1）

席をゆずる心

高校生の翔は、学校の帰りに、いつもの『駅前バス停』からバスに乗車した。今日も、バスは混み合っていたが、一般席に腰をおろすことができた。辺りを見渡すと、優先席にまで学生や社会人が陣取っていた。

次の『みどり山バス停』に着くと、80才位の男性が乗車してきた。翔は思った。自分が座っているのは一般席である。しかし、優先席に腰掛けている高校生や社会人は、手元のスマートフォンを見ているだけで、乗車してきたその年配の男性に気付かないのだろうか、席をゆずる者はいなかった。その男性は、つり革につかまり、バスが揺れるたびに倒れそうになりながらも、何とか立っていた。

次の『坂の上バス停』に着いても、その男性は、つり革につかまり立ったままでいた。翔は、席をゆずるかどうか、迷っていた。席をゆずろうという思いはあったが、どうしても声をかけられなかったのである。

[考えるヒント]

- ⑦ 翔は、優先席に腰かけている高校生や社会人に対して、どう思っただけでしょうか。
- ⑧ 翔は、どうして、席をゆずるかどうか、迷っていたのでしょうか。
- ⑨ 翔は、つり革につかまっている年配の男性にどのようなことができ

るでしょうか。また，具体的な行動の仕方を考えてみましょう。

【資料 2】（生徒用資料 2）

ペア学習のシート

● Aさん用シート

Aさんは，（以下を，Bさんにインタビューしましょう）

翔の気持ちをインタビューしてみましょう。

【ペアにする質問】

「（資料の中で，）翔は優先席に腰掛けている学生や社会人に対して，どう思ったでしょうか。」

【ペアの回答】

● Bさん用シート

B（以下を，Aさんにインタビューしましょう）

翔の気持ちをインタビューしてみましょう。

【ペアにする質問】

「（資料の中で，）翔はどのようにして席を譲るかどうかに迷っていたのでしょうか。」

【ペアの回答】

4つのプログラムは共通の構成や発問にしている。そこで，Program 1の【指導の概要】の中に下線①から⑰を示し，なぜその構成や発問にしたのか，筆者の意図を論じることにする。

下線①では，「当たり前に行けると思われること」や「頭では分かっ

ていること」をあえて問いかけることにした。この資料では、「どうすることが大切なのか」という問いである。その答えは、ほとんど誰もが分かっている下線②の答えである「席をゆずる」といった発言である。お年寄りがバス等で席を立っていたら、席をゆずるという行為は、生徒の頭の中では、当たり前のことと思っている答えなのである。その後、下線③の問いかけをする。ここでは、「では、実際にはできなかったことはないか」という過去の行為を問いかける。この発問に対して、生徒からは下線④のように、「できないときもある」という回答が返ってくる。ここで、生徒に意識してもらいたいことは、下線②で答えた「席をゆずる」と言ったことと、実際に行った行為の違いに気付かせることである。すると、生徒は自分の言っていることと、実際に行動したことの違いにとまどいを感じる。そのとまどいを意識させたいので、下線⑤のように本時のテーマを生徒に投げかける。ここで、教師が資料を丁寧に範読することで、生徒はより一層集中して、資料を理解するようになると思われる。高校の授業時間が、1コマ50分という時間的制約を考え、資料は、極力短文で簡易な資料を心掛けた。そして生徒がすぐに頭の中で把握できるものにした。資料の範読を終えたら、下線⑥で示したように、生徒が二人のペアをつくる。その際、下線⑦のように二人が握手をするよう指示する。それは、生徒同士が握手をすることで、笑顔になるからである。握手は安心感をもたせるアイスブレイクの意図がある。安心感があると、生徒は自分の思いや考えをありのままに表出できるのではないかと考えたからである。ペアの場が、いかに安心感をもたせる場になるかが下線⑧のペアインタビューでの環境づくりと考える。その際、下線⑧を板書し、ペアで発言し合うフレーム（決まり文句）を指示しておく。すると、そのフレームに自分の思いや考えを入れ込み、答えが発

言しやすいようである。これは、コミュニケーション力に課題のある定時制高校の生徒が、何から発言すればいいのか、戸惑いを感じているケースが多かったことから、試みた方法である。授業の後に、生徒に感想を書いてもらった際に、多数の生徒から、「下線⑧のフレームがあったほうが発表しやすい」という意見が出たことから、このプログラムに取り入れた。ペアインタビューの後、当該定時制高校では、1クラスの生徒数が26名（高校は一般的に40名）で少ないことから、全員にペアインタビューで聞き取ったペアの回答を答えてもらう。すると、発表の際、生徒は友達発言を真剣にメモにとり、自分の意見や考えを発言するときよりも、一所懸命になっているように見受けられた。生徒は一度も皆の前で発表すると、その後のグループ発表でも自信をもって発言できるようである。その際、注意したいのは、下線⑨のように、ペアインタビューで安心感をもったペアを分けずに、そのまま4人、6人とした偶数でグループにすることである。ペアインタビューのペアが一緒のグループを作ることによって、グループ内に安心感の輪が広がり、グループ内での意見交流が活発になるといえるからである。このグループ作りも、当該定時制高校の生徒に、「どのグループがいいか」という問いかけに対して、「ペアのままグループになりたい」という意見が多かったことから、そのままプログラム構成に取り入れた。次に下線⑩のグループで出た意見は、各グループに配付したホワイトボードに記載してもらい、そのホワイトボードを手を持って、代表者が皆の前で発表する。発表後、ホワイトボードを黒板に掲示し合う。すると、生徒は自分の班では出なかった意見や考え方にも触れることができる。そして、また再度二人のペアに戻る。生徒はグループから再度二人ペアに戻ることで二人の間に一層安心感が高まることが期待される。ここまでの過程で、生徒たちは

「恥ずかしい」という気持ちが多少薄れてくるようである。そして、下線⑪のように、じゃんけんで勝った方に最初主人公のロールプレイをしてもらう。これは、積極的な気持ちでロールプレイを行ってほしいという意図を含んでいる。じゃんけんで負けた方にロールプレイをしてもらうと、罰ゲームのイメージが強くなり、やらされている感覚になってしまうと考えたからである。ただ、モラル・スキル・トレーニングの活動そのものに慣れてくると、じゃんけんをする意味はなくなり、二人ペアが自ら順番を決めて演技するようになってくる。下線⑫のロールプレイでは、自分のグループや他のグループから出た意見を基に自分ならば出来る演技を実際に生徒にしてもらう。これは、生徒に自分の行う演技を主体的に選択してほしいという意図があるからである。主体的に選択し演技することで、その道徳的行為を身に付けてほしいからである。そして、下線⑬では、ロールプレイの役割を交換する。これは異なる他者の立場に立って、考えてほしいからである。互いの異なる立場を経験することは、相手の思いを理解するうえで大変重要であると考えたからである。次の下線⑭は、この時間に安心感をもつことができたペア同士の感謝の気持ちを表明した握手である。今まで一度も話をしなかった者同士が、このペアインタビューをきっかけに友達になったケースも実際に見受けられた。下線⑮のシェアリングでは、良かったところだけを発表し合うことにした。この点については、第2章第2節のモラル・スキル・トレーニングの指導形態でも触れたが、生徒同士の発言の中で、良くなかった点を指摘し合うことは、いじめにも繋がりかねない。生徒同士の人間関係も様々なことを想定すると、良かった点だけを生徒同士が指摘し合うことで、よい行動を強化し、輝かしいイメージとなることが重要であると考えたからである。皆の前で演技をしてくれ

た人に、下線⑩のように拍手を送るのは、ここで役割解除する意図がある。演技はこの拍手をもって終わりであり、役割が解除されたという儀式の1つとして捉えている。下線⑪では、教師自身が正直に過去において、わかっているけどできなかった自分を表明したり、勇気をもってやってみたことを話したりすることで、生徒は教師を身近な大人の手本として、見ることができるだろう。こうした意図でプログラムの構成と発問を考案した。

2. 高校版モラル・スキル・トレーニング Program 2 (テーマ：謝ると
いうこと)

【ねらい】

人間として誇りをもって生きるためには、自らの規範意識を高め、自律的な生き方が求められる。自己の尊厳を深く自覚し、善悪を正しく判断し、望ましい行動をとろうとする道徳的な実践意欲と態度を育てる。

【指導の概要】

	教師の指導・支援	生徒の反応
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・(T)「謝るとき、どうすることが大切だと思いますか。」 ・(T)「では、謝ろうとして、結局きちんと謝ることができなかったことはなかったでしょうか。」(道徳的行為は分かっているが、できなかった自分を振り返る) 	<p>道徳的な発言</p> <ul style="list-style-type: none"> ・心を込めて謝る ・できたときもあった ・できないときもある等
展開 1	<ul style="list-style-type: none"> ・(T)「今日は、謝るということについて、少し考えてみましょう。」 ※【資料1】を提示し、読み聞かせる。 ●ペアインタビュー ・(T)「二人一組になって、【資料2】[考えるヒント]⑦と⑧をもとに交互にインタビューしましょう。」 ・(T)「では、まず二人で握手しましょう。」 ・以下を板書 Aさん役「美穂は、どうして歩いて向かっ 	

	<p>たのでしょうか。」→ Bさん役 「・・・・・・・・だと思えます。」</p> <p>Bさん役「(資料の中で,) 美穂は、遅れてしまったことを心から悪いと思っていたのでしょうか。」→ Aさん役 「・・・・・・・・だと思えます。」</p> <p>(美穂さんの気持ちになって、それぞれが回答する。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「Aさん役は、Bさんの発言を発表してください。」 ・ (T) 「Bさん役は、Aさんの発言を発表してください。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・ どうせ間に合わない ・ 走ると疲れる等 ・ 悪いとは思っていなかった ・ 自分のことだけ考えていた等
<p>展 開 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● グループワーク ・ (T) 「4人～6人グループになり、発表し合いましょう。」 ・ (T) <u>「美穂自身の行動にはどのような課題があったのでしょうか。またその行動を美穂はどのように考えていたのでしょうか。そして、美穂がどうすれば良かったのでしょうか。」</u> ⑱ ・ (T) <u>「それでは、『美穂は、皆に対してどんな謝り方ができたのでしょうか。』グループでそれぞれ、発言し合いましょ</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 真剣に謝る等

	<p>う。」⑩</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「発言し合ったものを、ホワイトボードに書きましょう。」 <p>●グループ発表</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「どんな意見が出たか、グループの代表者はホワイトボードをもって前で発表しましょう。」(発表後、ホワイトボードを黒板に掲示) 	
<p>展 開 3</p>	<p>●ロールプレイ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 各グループワークで出た意見や黒板に掲示してある他のグループからでたホワイトボードをもとにして、自分が美穂だったら、クラスメートに対してどのように謝れば良かったのでしょうか。」 ・ (T) 「また、二人一組のペアに戻ってください。」「二人でじゃんけんをしましょう。勝った方が美穂役になって、負けた方がクラスメート役になりましょう。」 ・ (T) 「ペアで、やってみましょう。」 ・ (T) 「では、ペアで役割を交換しましょう。今度は、美穂役になった人がクラスメート役になって、クラスメート役だ 	<ul style="list-style-type: none"> ・遅れて、ごめんなさい ・ごめんなさい もう二度とこのようなことがないように心がけます等

	<p>った人が美穂役になって、ペアでやってみましょう。」</p> <p>・（T）終わったら、「では、ペアともう一度握手しましょう。」</p> <p>（特色あるペアを一組だけ選出し、前に出て実演してもらう）</p>	
展 開 4	<p>●シェアリング</p> <p>・（T）「今の演技を見て、どこが良かったか、手を挙げて発表してください。」</p> <p>・（T）「皆さん、友達の発表をよく見ていましたね。」</p>	<p>・真剣な表情で謝っていた</p> <p>・相手の顔を見てしっかり謝っていた</p>
終 末	<p>●まとめ</p> <p>謝ることは分かっているが、できなかった自分を振り返り、あの時、こうすれば良かった過去のことを教師の体験を通して語り聞かせる。本時のまとめをする。</p>	<p>生徒は、今日の感想をノートに書く</p>

【資料1】（生徒用資料1）

謝るということ

今日は、高校に入学してはじめての遠足です。一年生は茨城県大子町にある袋田の滝に行きました。美穂は、高校に入学してすぐに、由紀と親しくなりました。遠足の自由行動で、二人は時間を忘れて話に夢中になってしまいました。ふと、時計を見ると、バスの集合時間になっていました。今から、急いでバスに戻っても、30分は遅れてしまう。由紀は「かけ足で戻ろうよ」と言いました。美穂は「もう間に合

わないから、歩いて行こうよ」と言いました。二人は、結局歩いてバスに向かったのです。1組のバスに戻ると、2組や3組のバスまでも出発せずに待っていました。30分以上待たされたクラスメートたちは、怒った口調で、「謝れよ!」「何、歩いているんだよ。ふざけるなよ。走れよ。」と言ってきました。クラスメートたちは、心配の余り二人をさがしに周辺を走りまわっていたのです。美穂は、遅れてしまったことが悪いとは思っていたけれど、ここまで皆に言われるとは思っていませんでした。つい「私たちがどうせ悪いのよ。謝ればいいんですよ。すみませんでした。」と言い放ったのです。その態度は、誰が見ても反省しているようには映りませんでした。

美穂は、どうすれば良かったのでしょうか。

[考えるヒント]

- ㉞ 美穂は、どうして歩いてバスに向かったのでしょうか。
- ㉟ 美穂は、遅れてしまったことを心から悪いと思っていたのでしょうか。
- ㊱ 美穂は、どうすれば良かったのでしょうか。

【資料2】（生徒用資料2）

ペア学習シート

● Aさん用シート

Aさんは、（以下を、Bさんにインタビューしましょう）

美穂の気持ちをインタビューしてみましょう。

【ペアにする質問】

「(資料の中で,)美穂は、どうして歩いてバスに向かったのでしょうか。」

【ペアの回答】

● Bさん用シート

B（以下を，Aさんにインタビューしましょう）

美穂の気持ちをインタビューしてみましょう。

【ペアにする質問】

「（資料の中で，）美穂は，遅れてしまったことを心から悪いと
思っていたのでしょうか。」

【ペアの回答】

Program 2の【指導の概要】の中に下線⑱から㉑を示し，なぜその発問にしたのか，筆者の意図を論じることにする。

下線⑱では，まずグループで話し合ってもらいたいことは，資料の様々な場面から美穂自身の行動にはどのような課題があったのかである。ここで美穂の課題を生徒に発見させる。その際，なぜ美穂はそのような行動をとったのかをグループで意見や考えを出し合ったうえで，美穂がどうすれば良かったのかを考えさせたいという意図がある。その後，下線㉑で問いかける。ただ謝れば済むという問題のロールプレイではないことを生徒が理解したうえで，美穂役の謝るというロールプレイをさせたいからである。

3. 高校版モラル・スキル・トレーニング Program 3 (テーマ: 友情とは)

【ねらい】

真の友情を育て、互いに信じ合い、励まし合い、高め合おうとする道徳的実践意欲と態度を育てる。

【指導の概要】

	教師の指導・支援	生徒の反応
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「友達の言動に問題があると感じたとき、どうすることが大切だと思いますか。」 ・ (T) 「では、意見を述べようかどうか迷ってしまった結果、結局意見を述べるができなかったことはなかったでしょうか。」 	<p>道徳的な発言</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 意見を述べる ・ できたときもあった ・ できないときもある等
展開 1	<ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「今日は、友達に対する言葉かけについて、少し考えてみましょう。」 ※【資料1】を提示し、読み聞かせる。 ●ペアインタビュー ・ (T) 「二人一組になって、【資料2】[考えるヒント]㊦と㊧をもとに交互にインタビューしましょう。」 ・ (T) 「では、まず二人で握手しましょう。」 ・ 以下を板書 Aさん役「美穂は、普段の由紀の言葉づか 	

	<p><u>いに対して、どう思っていたでしょうか。⑳</u>」→ Bさん役「・・・・・・・・だと思えます。」</p> <p>Bさん役「(資料の中で、) <u>美穂は、なぜ由紀の言葉づかいに対して、何も言えないでいたのでしょうか。㉑</u>」→ Aさん役「・・・・・・・・だと思えます。」</p> <p>(美穂さんの気持ちになって、それぞれが回答する。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「Aさん役は、Bさんの発言を発表してください。」 ・ (T) 「Bさん役は、Aさんの発言を発表してください。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 悪口は良くない ・ 言い過ぎ ・ 相手を傷つけてしまう言葉だから良くない ・ 関係を壊したくない ・ 注意されるのがふつう ・ どこまで踏み込んでいいのかわからない
<p>展 開 2</p>	<p>●グループワーク</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「4人～6人グループになり、発表し合いましょう。」 <p>「それでは、『美穂は、由紀にどんな返答ができるでしょうか。』グループでそれぞれ、発言し合いましょう。」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ そうなのかな ・ 由紀も言い過ぎだよ

	<ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「発言し合ったものを，ホワイトボードに書きましょう。」 ●グループ発表 ・ (T) 「どんな意見が出たか，グループの代表者はホワイトボードをもって前で発表しましょう。」（発表後，ホワイトボードを黒板に掲示） 	
<p>展 開 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●ロールプレイ ・ (T) 各グループワークで出した意見や黒板に掲示してある他のグループからでたホワイトボードをもとにして，自分が美穂だったら，由紀に対してどんな返答ができるでしょうか。」 ・ (T) 「また，二人一組のペアに戻ってください。」 「二人でじゃんけんをしましょう。じゃんけんで，勝った方が美穂役になって，負けた方が由紀役になりましょう。」 ・ (T) 「美穂は，由紀に対して，どんな返答ができるでしょう。」 ・ (T) 「ペアで役割を交換しましょう。今度は，美穂役になった人が由紀役になって，由紀役だった人が美穂役になって，ペアでやってみましょう。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 由紀も言い過ぎだよ ・ お互いにもう少し丁寧な言葉を使おうよ

	<ul style="list-style-type: none"> ・（T）終わったら、「では、ペアともう一度握手しましょう。」 （特色あるペアを一組だけ選出し、前に出て実演してもらう） 	
展 開 4	<ul style="list-style-type: none"> ●シェアリング ・（T）「今の演技を見て、どこが良かったか、手を挙げて発表してください。」 ・（T）「皆さん、友達の発表をよく見ていましたね。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・優しい表情で、真剣に話しているところ
終 末	<ul style="list-style-type: none"> ●まとめ 友達に言いたいことが、言えなかった自分を振り返り、あの時こうすれば良かった過去のことを教師の体験を通して語り聞かせる。本時のまとめをする。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒は、今日の感想をノートに書く

【資料1】（生徒用資料1）

友情とは

美穂は、高校に入学してすぐに、由紀と親しくなった。美穂にとって由紀は大切な友達だ。由紀はとても明るくさっぱりした性格だが、どちらかというところ、授業中に話かけてきたり、すぐに人の悪口や物事を否定的に発言したりすることが多かった。ある時、由紀が美穂に言ってきた。「奈央さあ、最近うざいんだよね。国語の時間にちょっと話をしただけなのにさ、静かにしてよって何度も言ってくるんだよね。ちょっとばかり勉強ができるからって、やたらとうざくない？」美穂は、奈央が悪いとは思えなかった。いつも真剣に授業に取り組んでい

る姿をととても批判する気にはなれなかった。それどころか、普段から由紀の話し言葉によく出てくる、「うざい」「きもい」「消えろ」という何気ない言葉づかいに対して疑問を感じていた。でも、その言葉づかいには何も言えないままだった。

美穂は由紀にどう返答すればよいか困ってしまった。

[考えるヒント]

- ㉞ 美穂は、普段の由紀の言葉づかいに対して、どう思っていたでしょうか。
- ㉟ 美穂は、なぜ由紀の言葉づかいに対して、何も言えないでいたのでしょうか。
- ㊱ 美穂は、由紀にどんな返答ができるでしょうか。

【資料2】（生徒用資料2）

ペア学習シート

● Aさん用シート

Aさんは、（以下を、Bさんにインタビューしましょう）

美穂の気持ちをインタビューしてみましょう。

【ペアにする質問】

「（資料の中で、）美穂は普段の由紀の言葉づかいに対して、どう思っていたでしょうか。」

【ペアの回答】

● Bさん用シート

B（以下を、Aさんにインタビューしましょう）

美穂の気持ちをインタビューしてみましょう。

【ペアにする質問】

「（資料の中で，）美穂は，なぜ由紀の言葉づかいに対して，何も言えないでいたのでしょうか。」

【ペアの回答】

Program 3 の【指導の概要】の中に下線⑳から㉑を示し，なぜその発問にしたのか，筆者の意図を論じることにする。

Program 3 は，生徒にとっては Program 1 と Program 2 に続いて，3 回目のモラル・スキル・トレーニングであると想定している。まだ生徒がモラル・スキル・トレーニングに慣れていない頃は，ペアインタビューはアイスブレイクの意味合いを強くする必要がありと感じ，資料の状況を確認し合う程度にしてあったが，3 回目になると，生徒もペアインタビューやグループワークの形態に慣れてきた頃である。慣れてくると生徒は自己の考えや思いを表出しやすくなっていく。そこで，下線⑳は，本来グループワークで話し合うと様々な考えが出てくるものを個人に落として，由紀のどのような言葉づかいが課題なのかをじっくりとペアインタビューで聴き取る場面で用いてみた。そのうえで，下線㉑ペアインタビューで，美穂がどうしても何も言えないのかを考えさせる。モラル・スキル・トレーニングのペアインタビューは，活動に慣れてくると，資料の状況を確認し合うだけでなく，登場人物の考えや思いにまで広げてインタビューし合っても，互いが発言し合えるようになっていくことを踏まえた問いかけである。

4. 高校版モラル・スキル・トレーニング Program 4 (テーマ：思いを伝える)

【ねらい】

節度や時間を守るなど基本的な生活習慣を確立できるような道徳的実践意欲と態度を育てる。

【指導の概要】

	教師の指導・支援	生徒の反応
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・(T)「<u>友達に自分の思いを伝えたいとき、どうすることが大切だと思いますか。今日はみんなで考えてみましょう。</u>⑳」 	<ul style="list-style-type: none"> 道徳的な発言 ・自分の考えをしっかりと伝えることが大切等
展開1	<ul style="list-style-type: none"> ・(T)「今日は、友達に対して自分の思いをどのように伝えるか、考えてみましょう。」 ※【資料1】を提示し、読み聞かせる。 ●ペアインタビュー ・(T)「二人一組になって、【資料2】[考えるヒント]㉑と㉒をもとに交互にインタビューしましょう。」 ・(T)「では、まず二人で握手しましょう。」 ・以下を板書 ・Aさん役「歩美は、約束の時間を守らない香織に対して、どう思っていたでしょうか」 →(Bさん役が回答する。)Bさん役「……」 	

	<p>だと思えます。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ Bさん役「歩美は、どうして、ボールペンを拾ってくれた香織に、何も言わなかったのでしょうか。」 <p>→ (Aさんが回答する。) Aさん役「……………だと思えます。」</p> <p>(歩美さんの気持ちになって、それぞれが回答する。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「Aさん役は、Bさんの発言を發表してください。」 ・ (T) 「Bさん役は、Aさんの発言を發表してください。」 ・ (T) それでは、「歩美が、香織に言えるとしたら、何が言えるのでしょうか。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・ なんて時間を守らないのだろう ・ いつも私が待たされる ・ 腹が立っていたから ・ 無神経だから
<p>展 開 2</p>	<p>●グループワーク</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (T) 「4人～6人グループになり、發表し合いましょう。」 ・ (T) 「それでは、『歩美が、香織に言えるとしたら、何が言えるのでしょうか。』グループでそれぞれ、發言し合いましょう。」 ・ (T) 「發言し合ったものを、ホワイトボードに書きましょう。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 真剣に伝える等

	<p>●グループ発表</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（T）「どんな意見が出たか，グループの代表者はホワイトボードをもって前で発表しましょう。」（発表後，ホワイトボードを黒板に掲示） 	
<p>展 開 3</p>	<p>●ロールプレイ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（T）各グループワークで出した意見や黒板に掲示してある他のグループからでたホワイトボードをもとにして，自分が歩美だったら，香織に対してどう言えるでしょうか。」 ・（T）「また，二人一組のペアに戻ってください。」「二人でじゃんけんをしましょう。勝った方が歩美役になって，負けた方が香織役になりましょう。」 ・（T）「ペアで，やってみましょう。」 ・（T）「ペアで役割を交換しましょう。今度は，歩美役になった人が香織役になって，香織役だった人が歩美役になって，ペアでやってみましょう。」 ・（T）終わったら，「では，ペアともう一度握手しましょう。」 <p>（特色あるペアを一組だけ選出し，前に出て実演してもらう）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・約束の時間を守ってほしい等

<p>展 開 4</p>	<p>●シェアリング</p> <ul style="list-style-type: none"> ・（T）「今の演技を見て、どこが良かったか、手を挙げて発表してください。」 ・（T）「皆さん、友達の発表をよく見ていましたね。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の顔を見てしっかり伝えていた
<p>終 末</p>	<p>●まとめ</p> <p>自分の思いを伝えることは大切であると分かっているが、できなかった自分を振り返り、あの時、こうすれば良かった過去のことを教師の体験を通して語り聞かせる。本時のまとめをする。</p>	<p>生徒は、今日の感想をノートに書く</p>

【資料1】（生徒用資料1）

思いを伝える

友達の香織は、いつも時間を守らない。今週の日曜日は、さすがに2時間たっても香織が来ないので、歩美は我慢できずに先に帰ってしまった。

すると、2時間30分も遅れてから、歩美のところに香織から電話がきた。電話口での香織は悪びれる様子もなく、「何で、待っていてくれなかったの?」と言ってきた。歩美は、いらだちを隠せずに、「香織が遅いからでしょ。」と言い放って、電話を切ってしまった。

次の日、歩美は香織に一言も話しかけずにいた。そんな時、歩美のボールペンが机から落ちたのを見て、香織は「落ちたよ。」と言って、拾ってくれた。しかし、歩美は香織に何も言わなかった。

[考えるヒント]

- ㉗ 歩美は、約束の時間を守らない香織に対して、どう思っていたでしょうか。
- ㉘ 歩美は、どうして、ボールペンを拾ってくれた香織に、何も言わなかったのでしょうか。
- ㉙ 歩美が、香織に言えるとしたら、何が言えるのでしょうか。

【資料2】（生徒用資料2）

ペアシート

● Aさん用シート

Aさんは、（以下を、Bさんにインタビューしましょう）

歩美の気持ちをインタビューしてみましょう。

【ペアにする質問】

「歩美は、約束の時間を守らない香織に対して、どう思っていたでしょうか」

【ペアの回答】

● Bさん用シート

B（以下を、Aさんにインタビューしましょう）

歩美の気持ちをインタビューしてみましょう。

【ペアにする質問】

「歩美は、どうして、ボールペンを拾ってくれた香織に、何も言わなかったのでしょうか。」

【ペアの回答】

Program 4 の【指導の概要】の中に下線㉔を示し，筆者の意図を論じることとする。

これまでの Program 3 までは，「分かっているが，できないこと」を確認してから資料の範読に進んでいたが，本 Program 4 では，Program 3 の導入部とほぼ同じ問いかけになるため，下線㉔では，その確認を割愛した問いかけにしてある。なぜなら Program 3 の次に Program 4 を行うことを想定したためである。

第4章 高校版モラル・スキル・トレーニングの実証的研究

第1節 定時制高校での実践⁽³⁹⁾

平成27年5月から7月にかけて、高校生用に作成した4つのモラル・スキル・トレーニングをA県立B高校で実施し、収集したデータに基づいて、定時制高校における実践的有効性を探る。さらに、この事例分析を踏まえて、モラル・スキル・トレーニングの実践的課題も考察する。

1. 本実践事例調査の方法

本研究では、A県立B高校の1年生1クラスを対象に、筆者が作成したモラル・スキル・トレーニングを4回試みた。方法としては、不定期に4回の活動を行い、データを収集し、必要に応じて、授業観察記録の他、記録の正確を期するため、承諾を得た上でICレコーダーにより録音した。本稿では、モラル・スキル・トレーニング1回目終了後に生徒対象に調査用紙を配付し得た調査結果を「生徒調査結果」とし、生徒への聴き取り調査結果を「インタビュー記録」とした。また、本稿の調査対象生徒名は仮名で記述した。

2. 本事例校における道德教育に係る全般的特徴と選定の理由

県立B高校は、茨城県を中心部に位置し、創立45年の歴史がある定時制の高校である。生徒の多くは、小・中学校時に不登校を経験し、人間関係を築くことに課題を抱えていたり、集団生活の適応に課題があったりする。平成26年度に着任したD校長は、校内指導方針の中で、まず生徒が「豊かな心」を身に付けることが大切だと述べている。「豊かな心」が身に付けば、「確かな学力」や「健やかな体」もおのずと向上

していくと考えているからである。とくに「美しいものや自然に感動する心」や「社会貢献の精神」など内面的な力を高校生活の中で磨いてもらいたいとの強い思いをもっている。また、D校長は道徳教育重点目標に「命を大切にすることを育てる」等を定め、生徒や教師に対して常に人間的な温かい姿勢で接している。こうした校長の姿勢が温かい学校風土を醸成し、生徒と教師の望ましい人間関係の基盤を作ったり、教師同士の同僚性を高めたりしている一因となっているといえる。また、当該学級でモラル・スキル・トレーニングの実践を試みた担任男性教師は、レスリングで全国優勝の経験があり、新採2年目の大変熱心な教師である。

ところで県立B高校は、不登校経験者が6割を越え、継続して椅子に座っていることが困難な注意欠陥多動性障害やアスペルガー症候群等の広汎性発達障害をかかえた生徒が多く在籍していることから、一般的に教育困難校と呼ばれる高校である。特に小・中学校にほとんど通っていない生徒にとって、コミュニケーション力を伴うペアやグループ学習の活動が苦手である。こうした高校でペアやグループ学習を伴うモラル・スキル・トレーニングをいかに実践できるかで、開発したプログラムの実践的課題がより明確になると考えた。そのため県立B高校を選定することとした。また、教育困難校と言われている県立B高校でモラル・スキル・トレーニングが行えるプログラムになっているならば、進学校や一般的な高校においても、生徒への実践が可能であると考えたからである。それは、高校教育現場は、偏差値により輪切りされているからである。例えば、ある進学校では、ほとんどの生徒が中学校時代に学級委員を経験し、教師が何も言わなくても、生徒が授業に進んで参加し、グループ学習も生徒が自主的に司会者を決めて話し合いを進めている。そういった高校での教師の対応が教育困難校ではそのまま実践できない

ことは周知の事実だからである。教師の手のかかる教育困難校での実践こそが高校教育現場では広く受け入れられ、今後一般化する上で、適合しやすいプログラムだと考えたからである。

3. モラル・スキル・トレーニングの実践に係る授業の記録

平成 27 年 5 月 13 日（水）第 5 時限《1 回目・教室》

モラル・スキル・トレーニング Program 1「席をゆずる心」を 1 年 1 組で実施した。お年寄りに席を譲る場面を想定した授業である。授業では生徒がとても熱心に取り組んでいた。最後にアンケート調査を実施し、19 人から回答を得た。また、モラル・スキル・トレーニングの実践的課題を把握するために、アンケート調査の自由記述欄において否定的な回答をした生徒を対象に、「（記述欄を指で示し）『そう思わない』と書いてくれましたが、もう少し詳しく話を聞かせてもらってもいいですか。」と、放課後個別に聴き取り調査を試みた。

平成 27 年 6 月 5 日（水）第 4 時限《2 回目・教室》

モラル・スキル・トレーニング Program 2「謝るということ」を 1 年 1 組で実施した。二日後に迫った遠足の事前学習として、遠足を題材にした資料で、遅刻して戻ってきた高校生の態度について考えさせる授業である。生徒は真剣に授業に臨んでいた。

平成 27 年 6 月 17 日（金）第 5 時限《3 回目・教室》

モラル・スキル・トレーニング Program 3「友情とは」を 1 年 1 組で実施した。資料を通して、何気なく使う「うざい」「きもい」等の発言が人を不快にさせることを生徒に考えさせる授業である。この日も生徒

は、熱心に取り組んでいた。

平成 27 年 7 月 1 日（水）第 4 時限《4 回目・教室》

モラル・スキル・トレーニング Program 4「思いを伝える」を 1 年 1 組で実施した。時間を守らない友達に対し、どのように対応すれば改善してもらえるのかを考えさせる授業を試みる。生徒は真剣に取り組んでいた。（上記資料 4 編は、第 3 章で提示）

4. 道徳性診断テストからのモラル・スキル・トレーニングの検証

(1) 目的

高校で、モラル・スキル・トレーニングを行い、その効果を確認するため、「道徳性診断テスト HEART」（以後、HEART）を活用することとした。HEART は本来児童・生徒が長期間に及んで培われてきた道徳性を診断するものであり、ある実験をしたからすぐに良い結果が出るといった診断テストではない。にもかかわらず HEART を用いた理由は、HEART が道徳的行為の背景にある内面（内面形成）を診断できるテストだからである。そして具体的行動（ものを大切に使う、友達に親切にするなど）についても「いつも、よく、ときどき、ない」の 4 件法で測定し、普段からどの程度、道徳的行為が実現しているか（行動傾向）を把握できる検査となっている。まさに本研究で行うモラル・スキル・トレーニングが行動傾向の他にも内面形成をも目的としているプログラムであるため、HEART を用いて、生徒の内面形成と行動傾向の両面を測りたいと考えたからである。また、HEART は、検査項目が小・中学校の『学習指導要領』に示されている内容項目（価値項目）に合わせた質問で構成されているので、普段の道徳の授業の成果を確認

するのには都合がよい。さらに、H E A R Tは市販されるに際して、信頼性と妥当性が確認されている⁽⁴⁰⁾。こうした理由からH E A R Tを用いることとした。ところで、H E A R Tは、古畑和孝が作成した検査であり、現在小・中学校版がそれぞれあるが、高校版はない。そこで、本研究では、被調査者が高校に入学して間もない1年生であることから、中学校版を活用し、診断を試みた。

(2) 方法

ア. 被調査者

A県内県立B高校1年2学級(1組26名)(2組26名)の高校生を対象に行った。

イ. 調査時期

事前調査としてH E A R Tの1回目を平成27年4月24日に実施した。その間、5月13日、6月5日、6月17日、7月1日の4回に亘り、ホームルーム活動の時間に、1組の生徒(実験群)にはモラル・スキル・トレーニングの課題を実施し、2組の生徒(統制群)には特に何も施さなかった。その後、事後調査としてH E A R Tの2回目を7月15日に実施した。(実験群の1組の生徒への実践の記録は、本章で提示)

(3) 結果と考察

本研究で実施したH E A R Tは、生徒の道徳的内面形成と道徳的行動傾向の二つを診断する検査である。

次に示す表4-1が、実験群と統制群との平均点を比較したものである。

ア. H E A R T の結果

表 4 - 1 実験群と統制群との平均点の比較

内訳		内面形成				行動傾向			
群	項目	思い やり	自己 確立	生活 規範	総合	思い やり	自己 確立	生活 規範	総合
	実験	前	2.85	3.39	3.30	3.17	3.12	3.10	3.30
後		2.94	3.42	3.23	3.19	3.23	3.18	3.32	3.25
統制	前	2.71	3.27	2.96	2.99	2.98	3.00	3.15	3.04
	後	2.80	3.22	3.08	3.02	3.06	3.05	3.14	3.09

イ. 考察

表 4 - 1 からは、実験群では行動傾向の全ての 4 項目において、モラル・スキル・トレーニングを実施した前（4 月 24 日）と後（7 月 14 日）では、約 3 ヶ月間で平均点の上昇傾向が見られた。このことは、実施した生徒の道徳的行動傾向が、若干高まっていたことを意味する。しかし、高校における道徳教育は、学校教育の活動全体で行っているものであり、実験群の 1 クラスが 4 回のモラル・スキル・トレーニングだけの影響で道徳的行動傾向が上昇したとは明確に言いきれない。なぜなら、統制群においても、4 項目のうち 3 項目で上昇傾向が見られたからである。H E A R T の結果からは、実験群と統制群との間に明確な差異があるとはいえないだろう。そこでモラル・スキル・トレーニングをさらに詳細に分析することが必要であると考え、実験群の生徒 19 名（欠席者を除く）に第 1 回目のモラル・スキル・トレーニングを実施（5 月 13 日）した後に行った質問紙による調査の結果を分析することにした。

5. 質問紙による生徒調査結果

調査対象は、生徒 19 人（欠席者を除く）である。1 回目のモラル・スキル・トレーニングを受けた後に、アンケート調査を実施した。方法については、5 件法（そう思わない、どちらかというと思わない、どちらでもない、どちらかというと思う、そう思う）で調査するとともに、自由記述欄を設けた。

【質問紙調査項目及び生徒調査結果】

実際に授業で体験した後に、モラル・スキル・トレーニングに関する次の質問項目で調査し、以下の回答結果を得た。

質問①「ペアインタビュー等のペア学習は、発言しやすい雰囲気だった。」

（「そう思わない」0人、「どちらかというと思わない」2人、「どちらでもない」2人、「どちらかというと思う」6人、「そう思う」9人）肯定的回答（下線部、以下同様）は、19人中15人（78.9%）であった。

質問②「グループでの意見交換は、道徳的スキルを考えるうえで、役立った。」

（「そう思わない」0人、「どちらかというと思わない」0人、「どちらでもない」5人、「どちらかというと思う」5人、「そう思う」9人）肯定的回答は、19人中14人（73.7%）であった。

質問③「自分の考えや思いを相手（友人）に伝えることができた。」

（「そう思わない」0人、「どちらかというと思わない」2人、「どちらでもない」1人、「どちらかというと思う」4人、「そう思う」

12人) 肯定的回答は、19人中16人(84.2%)であった。

質問④「相手(友人)の考えや思いを聴くことができた。」

(「そう思わない」1人、「どちらかというと思わない」0人、「どちらでもない」1人、「どちらかというと思う」4人、「そう思う」

13人) 肯定的回答は、19人中17人(89.5%)であった。

質問⑤「道徳的スキル(技能)を学ぶ活動として、全体的に満足できた。」

(「そう思わない」1人、「どちらかというと思わない」1人、「どちらでもない」1人、「どちらかというと思う」4人、「そう思う」

12人) 肯定的回答は、19人中16人(84.2%)であった。

第2節 分析と考察

1. 生徒調査結果の分析と考察

5件法による生徒調査結果から、生徒はモラル・スキル・トレーニングを概ね良いと判断しているといえる。さらに、自由記述によると、「これからの自分の役に立つと思いました」（男子）、「とにかく、だまっ
て見ているのではなく、行動しようと思った」（男子）、「よくありが
ちな場面なので、対応しやすくなった」（女子）、「席をゆずる場面が
きたら、勇気をもってゆずりたい」（男子）等の実践力が高められたと
考えられる肯定的な回答は19人中17人で、全体の89.5%を占めてお
り、高校生のほとんどがモラル・スキル・トレーニングを肯定的に受け
止めていた。生徒調査結果を総括すると、モラル・スキル・トレーニン
グは高校生の実践力を高める有効な方法と成り得るといえるのではな
いだろうか。

しかし、質問④と質問⑤では、「そう思わない」（下波線部2箇所）
と2人の高校生が回答している。2人の自由記述は以下の通りである。

男子生徒E（質問④）

○ペアの相手が、あまり口を開かなかったため、聞き取りにくかった。

女子生徒F（質問⑤）

○（最後に代表者が皆の前でロールプレイする場面は）恥ずかしいので
やりたくないと思った。やらなくて済んでよかった。

以上の記述をした2人には、詳細を把握するために、個別に聴き取り
調査を試みた。

2. 聴き取り調査の分析と考察

県立B高校におけるモラル・スキル・トレーニングの実践的課題を分析・考察するに当たり、参加した生徒の意識が重要であると考えた。その前提に立って、4回の授業観察と2人の生徒（先の質問④と質問⑤で「そう思わない」と回答）への聴き取り調査を分析の対象とすると、県立B高校におけるモラル・スキル・トレーニングの実践的課題は次の2つに集約できると考えられる。

- a 人に興味関心を示さない生徒への対応
- b ロールプレイに恥ずかしさを感じる生徒への対応

なぜなら、モラル・スキル・トレーニングは、ペア学習やグループ学習さらにはロールプレイ（役割演技）を伴う場面があるため、それに至る生徒の意識が重要であるからである。

そこで、個別に2人の生徒から聴き取ったインタビュー記録を考察する。

- a 人に興味関心を示さない生徒への対応

県立B高校では、自分の世界に閉じこもり、他人のことには無関心になっていると思われる生徒がいる。人に興味を示さない自分だけの世界にこだわる生徒の事例を取り上げる。

【事例1】（5/13 男子生徒Eへのインタビュー記録）

（ペアインタビューの場面で）考えを聞き出そうとインタビューしたけど、（相手が）ほとんど話してくれなかった。2, 3度聞いたけど、

答えを言ってくれない。でも、（相手が）ふざけているんじゃないくて、真面目に考えても答えが出ないかもしれないので、それ以上は質問しませんでした。

【分析・考察】

ペア学習の場面で、男子生徒Eは、「考えを聞き出そうとインタビューしたけど、（相手が）ほとんど話してくれなかった。」と語り、何度もペアの生徒に質問を試みようとしていた。しかし、「ふざけているんじゃないくて、真面目に考えても答えが出ないかもしれないので、それ以上は質問しませんでした」と語るように、ペアの生徒の気持ちを思いやることで、結果的にはペアへのインタビューがほとんどできなかった。担任によると、ペアの当該生徒は担任には自分の考えを話せるようである。ただ、授業に出席するだけで精一杯であり、人に興味関心を示さないようである。このような生徒に対して、日頃から人に興味関心がもてるよう、クラスの中で、集団凝集性がより高められるような活動を推進することが、ペア学習等の話し合い活動をスムーズに行える一つの手掛かりになるといえるだろう。

b ロールプレイに恥ずかしさを感じる生徒への対応

高校の授業は、生徒の知的理解を促進するため、ほとんどが講義中心の授業形態である。しかし、モラル・スキル・トレーニングは資料を通して自分の心の内面と向き合い、友人と一緒に考え、実践してみる時間である。自分の気持ちを表出したり、友人の思いを聴いたりすることには照れくささを伴う活動なので、普段からペアやグループ学習等の言語活動を取り入れた授業を取り入れることで、モラル・スキル・トレーニングはよりスムーズに展開できることになるだろう。その事例を取り上

げる。

【事例 2】（5 / 13 女子生徒 F へのインタビュー記録）

（ロールプレイは）恥ずかしいからやりたくないと思いました。皆の前でやるのって恥ずかしいじゃないですか。皆と一緒にやるなら、あんまり恥ずかしくないけど、一人では絶対やりたくないですよ。最後、選ばれなくてほっとしました。えー、嫌ですよー。そんなことやったことないですよ。

【分析・考察】

女子生徒 F は、「（ロールプレイは）皆の前でやるのって恥ずかしいじゃないですか。皆と一緒にやるなら、あんまり恥ずかしくない」と語るように、初めて皆の前でロールプレイ（役割演技）をすることの抵抗感を表出していた。しかし、筆者の観察した印象では、女子生徒 F はその後、3 回目のモラル・スキル・トレーニングでは、グループの代表として上手にロールプレイをしていた。こうした生徒の変容から、女子生徒 F が徐々にモラル・スキル・トレーニングの授業形態に慣れることで、スムーズにロールプレイが実践できるようになったといえる。このように、日常の講義中心の授業の中に、ペアやグループ学習等の言語活動を取り入れることで、生徒の活動が少しずつ円滑に行えるようになることを示唆している。

さて、これら 2 つの分析・考察に関しては、県立 B 高校におけるモラル・スキル・トレーニングの実践に関して、知見として特に目新しいものが得られたとは言い難い。しかし、定時制高校でモラル・スキル・トレーニングを実践するための課題に繋がる有効な知見であると考え。知見としては次の 2 点が指摘できる。

1つは、ペア学習を含んだモラル・スキル・トレーニングを円滑に展開するには、日頃から周りの友人に興味関心がもてるような取組みをクラス内で行うこと。

2つ目は、ペアやグループ学習等の言語活動や動作や所作を伴うモラル・スキル・トレーニングを取り入れた活動を積み重ねること。

こうした取組みにより、よりスムーズに展開できるようになるのではないか。

全般的にモラル・スキル・トレーニングは、高校生に概ね好意的に受け止められていたが、明確に実践力を高めることができたかについての課題は残る。ただ、遠足で時間にかなり遅れてバスに戻ってきたうえにきちんと謝れなかったときのプログラムを遠足の直前に実施したことで、結果的に遠足で時間に遅れる生徒がいなかった。このことから、ある程度はモラル・スキル・トレーニングが遅刻抑止に有効であったといえるのではないだろうか。

第5章 高校版モラル・スキル・トレーニングの観点別評価

第1節 高校における道徳の評価法⁽⁴¹⁾

高校生の道徳性がどのように育成されているのかを理解するためには、道徳の授業の教育効果を適正に把握することが必要である。本研究で作成した高校版モラル・スキル・トレーニングが道徳の授業のねらいと一致し、道徳性の育成を目指すものであるため、評価の問題は極めて重要な問題と考える。一般に教育活動の有効性を判断するために授業を評価することはよく行われている。教育における評価は、「生徒にとっては自分の成長を振り返る契機となるものであり、教師にとっては指導計画や指導方法を改善する手掛かりとなるもの」である。さらに、道徳教育の評価についても、「生徒による自己評価を生かして新たな目標への努力を支援する」とともに、「生徒の道徳的なよさや道徳的成長に対する共感的な理解に基づいて指導計画や指導方法を評価し、その結果を指導の改善に生かしていくこと」が『中学校学習指導要領解説道徳編』で求められている⁽⁴²⁾。今後、小学校では平成30年度から、中学校では平成31年度から「道徳の時間」は「特別の教科 道徳」として教科化されるため、道徳の評価はさらに明確に示されることになろう。

では、「道徳」の授業を高校1年で必修化している茨城県ではどのような評価が行われているのだろうか。すでに指摘してきたように茨城県の高校道徳は、教育課程上は「総合的な学習の時間」で行われている。茨城県では総合的な学習の時間の記録として、「(1) 学習活動」の項目は、「高等学校における総合的な学習の時間において行った学習活動を文章で記述する」とし、「(2) 評価」の項目には、「各学校が定めた総合的な学習の時間の目標、内容に基づいて各学校が定めた評価の観

点を踏まえて、生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記載する等、生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する」としている⁽⁴³⁾。

したがって、茨城県の県立高校1年で行われている「道徳」の評価は、総合的な学習の時間の評価と同様に文章で記述することになっている。その際に注意したいのは、高校生一人一人が「受験準備のみに追われたり、実社会に出て行くことに不安を抱いたり、今の楽しさに流されたりすることの危機を乗り越えようとするこの時期の生徒」の支えになるよう、「自分の個性を見出し、自分は世界でたった一人のかけがえのない存在であることを自覚」させ、勇気付けることが基本にある⁽⁴⁴⁾。

ところで、高校の教育課程は、学校が生徒に対し、意図的、計画的、組織的に教育を行っていくために必要な教育計画であり、学校が教育活動を行っていくうえでの基本となるものである。茨城県の県立高校はそれぞれの学校が、設置者である茨城県教育委員会の定める手引⁽⁴⁵⁾に基づいて教育課程を編成している。

この手引では、茨城県独自に必修化された道徳の授業が学年配当の1学年（単位制は1年次）に1単位（35単位時間）配当するように示されている。さらに「単位」として示されていることから、茨城県教育委員会では、指導要録への記載例を示している⁽⁴⁶⁾。記載例では、指導要録の裏面に記載する評価については、「道徳性の評価は、生徒の人格の全体に関わることから、数値による評価は行わず、文章記述による評価としている。評価に当たっては、生徒自らが成長を実感し、新たな課題や目標が見付けられるように教師が生徒の道徳的な成長を見守り、よりよく生きようとする努力を認め、勇気付けるはたらきを重視しながら総合的に行う」⁽⁴⁷⁾ことと示されている。例えば日常の観察や記録、面接、道徳

ノートや作文，ワークシート（授業の振り返りシート）の文章表現などである。こうした評価対象の中でも最も取り上げられることが多いのは，ワークシートの「文章表現」である。この場合生徒自身の自己評価と共に，授業担当者による評価が加えられる。「文章」による評価は基本的には生徒の内面的な成長が明確になるような表現で記載されることが多い。ここでは茨城県の様々な評価事例の中で，特に生徒の内面的な成長を評価していると考えられる事例を示してみたい。

ワークシートによる評価例

【ある1年女子生徒】

内容項目4－5奉仕の精神・勤労に関する授業後のワークシートに女子生徒は次のように書いている。

「私も，道徳の授業で介護することの意味を自分なりに理解することができたので，老人ホームなどにボランティアに行ってみたいです。」

その後，女子生徒は，実際に介護施設に週末ボランティアに行くようになった。

【ある女性生徒に対する教員の評価の例】

「道徳」の授業をとおして奉仕の精神の大切さや奉仕する喜びを知り，自ら進んでボランティア活動に参加するようになっている。

この例は，生徒自身がワークシートに自らの体験や思いを表現することで自己評価し，その道徳的心情を今度は教員が受け取り，その心情を肯定的に受け入れることによって評価している。こうしたワークシートによる評価方法は，最も基本的なものであり，多くの学校が採用している。ただ，この種の評価方法では，教師がいかにして生徒の内面的心情の深さを読み取るかが重要であり，そのため，正当な評価を行うために

は、生徒と教師との相互コミュニケーションが重要な要素となる。

面談方法による評価例

この方式では、生徒が授業のたびにワークシートを教師に提出する。教師はその都度ワークシートにコメントを記入し生徒に返す。生徒は教師から返されたワークシートをファイルに綴じておく。学期末には教師がワークシートに基づいて生徒と面談し、個々の道徳の授業で生徒が何を学び、何を感じたかを問いかける。教師の問いかけに対する生徒の回答から生徒の道徳性を評価する方法である。この方法では、時間と手間はかかるが、生徒たちの道徳性が形成されるプロセスが把握でき、その意味では適正な評価が可能になるといえる。

学年による話し合い評価例

これは、定時制高校の事例である。夜間の定時制課程ということで、一クラスの生徒数は10数名程度である。このような場合、道徳授業担当者で一学年の教師全員が、一人一人の生徒に対する道徳性の形成プロセスを評価することができる。さらに各教科担当の教員は評価する生徒について、個々の授業での様子や学校生活におけるエピソード等の情報交換ができるので、より客観的な評価が可能となる。ただ、このような評価方法は、クラスの生徒数が少ない定時制課程ならではのものといえる。

例文評価によるもの

成績通知票が情報管理システム化されている学校の中には、道徳の文章による評価例が10通りの例文として選べる学校もある。教師は個々の生徒の評価を、その生徒に当てはまる例文の選択肢から選び、記載する

ことになる。

茨城県の高校では，以上のような主に4つの評価方法がよく使われており，それぞれの高校が個別に独自性を発揮している場合もある。道徳の評価方法に関しては，ワークシートによる評価法が最も一般的とはいえ，生徒の文章表現をどのように評価し，いかなる基準によって評価付けていくのかに関しては高校により様々であり，一律ではない。そもそも生徒自身が自らの道徳的意識の向上や，道徳的価値の自覚にどこまで気付いているのかを評価することも難しい問題であろう。評価については，『中学校学習指導要領解説道徳編』では，「生徒の道徳性は人格の全体にかかわるものであり，いくつかの要素に分けられるものではない」とし，評価の観点については，「道徳的心情，道徳的判断力，道徳的実践意欲と態度及び道徳的習慣について分析することが多い」と示されている⁽⁴⁸⁾。茨城県でも，評価の観点とし表5-1のように6つの観点を示しているが，観点ごとに一人一人の生徒のよさを確認し，それを統合するまでの評価には至っていないのが現状である。

表5-1 6つの観点

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">① 真剣に学習活動に取り組み，集中することができているか。② 生徒が自分自身と深く対話しながら，発言したり表現したりして，主体的に参加することができているか。③ 他者の発言を理解し，尊重して他者受容することができているか。④ 学習指導の過程で道徳的価値の自覚を深められているか。（人間のよさ，自分のよさ，友達のよさがどの程度理解できているか）⑤ ねらいに関わって，どのような体験があるか。 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

⑥ 生徒自身が主題に関わっての自分の感じ方，考え方，行為の現状を客観的に理解することができているか。

(「高等学校道徳教育指導資料」p. 90. 茨城県教育委員会編より作成)

茨城県で示しているこれら6つの観点はそれぞれ、①は道徳的実践意欲と態度、②は道徳的判断力、③は道徳的心情、④は道徳的価値の自覚、⑤は道徳的習慣・道徳的実践、⑥は人間としての在り方生き方の自覚であると見なすこともできる。中でも⑤の観点到道徳的実践が入っていることは注目される。というのも、中学の道徳の時間の中に体験活動は含まれていないが、茨城の高校「道徳」の授業では、「体験活動を年間6単位時間程度行うことができる」⁽⁴⁹⁾としているからである。このことから、⑤の観点是道徳的実践と見なしてもよいと思われる。さらに、⑥に関していえば、高校ならではの「人間としての在り方生き方の自覚」に関するものであるといえるだろう。しかし、評価の妥当性、信頼性を高めるために、それぞれの対応関係について、今後精査する必要もある。このように、茨城県の示す観点は、『中学校学習指導要領解説道徳編』に則り、さらに高校段階で行われている道徳教育に沿う形で示しているといえる。これら①から⑥の観点を1時間の授業の中で全て見ることに関しては異なる意見もある。そもそも「評価のための資料が不十分」であり、断片的な資料で判断することの問題点が指摘されているし、道徳の評価は「長い目で生徒を見守ることが大切」であるから、適切ではないという意見である⁽⁵⁰⁾。こうした考え方は、一般的に小・中学校の道徳の時間では、1時間の道徳の時間のねらいにおいて、道徳的心情や道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度等の道徳性のいずれかに視点を当ててねらいを記述していることと関連しており、1時間の授業の中で、道徳性の要

素を全て同時に評価することが困難である現状を踏まえているといえる。しかしながら「道徳」の授業では、24の内容項目を1時間で1項目行うのが基本である。そのため、内容項目ごとに、生徒の道徳性の深まりを一通り把握することは重要だといえる。さらに、「道徳性の評価では、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度、道徳的実践力について分析することが一般的」であり、「道徳性は人格全体にかかわるもの」なので、要素ごとを個別に評価することに対して批判的な意見もある⁽⁵¹⁾。今後、十分に検討する余地があるといえる。

さて、こうした茨城県の高校の現状を踏まえた上で、今後道徳の評価に求められるのは、「教師にとっては生徒の道徳性の理解を深め、適切に評価し、指導を改善していく手掛かり」⁽⁵²⁾となり、教師が生徒の人格全体を踏まえながら妥当性のある評価ができるようなものにするのであろう。しかも高校の道徳教育の場合は人間としての在り方生き方の教育を学校の教育活動全体を通じて行うことが重要であり、そのため教師にはあらゆる教育活動において道徳教育を意識した指導が求められている。ただ、このような指導を実践することになれば、「道徳」の評価を毎時間厳密に行わなければならないため、教師にとってのその負担感もかなり大きいことが予想される。さらに、場合によっては実際の道徳授業が評価のための授業になってしまう懸念もある。こうした問題を解決するために注目したいのが「道徳教育の重点目標」に示されている内容に即した評価を行うことである。

周知のごとく高校では、平成21年の学習指導要領の改訂に伴い、平成22年度からは全ての高校が「道徳教育の全体計画」を作成することが明記された⁽⁵³⁾。そして何よりも「道徳教育の全体計画」の中に明記される「道徳教育の重点目標」は、各学校の教師が常に意識して指導をすべ

き校内共通の目標を示している。そのため年間の授業の中で「道徳教育の重点目標」として、校内共通の目標となっている内容項目を取り扱う授業の後にのみ、生徒一人一人の良さや成長に対して適切な評価を行うことの重要性をここでは指摘したい。

第2節 高校における道徳の観点別評価の試行的検討

観点別評価は、きめの細かい学習指導と生徒一人一人の学習内容の確実な定着を図るため、日常の授業においても適切に実施されるものとしてよく知られており、「総合的な学習の時間の評価においては、引き続き、各教科の学習の評価と同様、観点別学習状況の評価を基本とする」⁽⁵⁴⁾と明示されている。そこで、以下のような方法に基づいて、道徳の授業を観点ごとに評価することを試行的に検討し、実際の教育実践において検討した。

(1) 教師に対する質問紙調査

調査対象は、G地区県立高校の教務主任を務める教師27人。なお、調査時期と方法については、平成25年7月2日に、4件法（良い、だいたい良い、あまり良くない、良くない）とし、表5-2及び表5-3について調査した。

【調査対象者への説明】

各学校及び「道徳」授業担当者が観点別評価を行う際の留意事項として表5-2及び表5-3を提示し、以下①～⑤を説明した。①各学校は「道徳教育の全体計画」の中に明記してある「道徳教育の重点目標」を確認する。例えば「生命の尊さを深く理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する等」。②各学校は、評価一覧表を作成する（表5-2）。これは各学校で「道徳教育の重点目標」としている内容項目を取り扱う授業後に、生徒への評価を行うためのものである。③各学校は、生徒自己評価表を作成する（表5-3）。これは授業後に生徒が自己評価するためのシートである。④授業担当者は、生徒自己評価表（表5-3）をもとに、指導要録に文章記述による評価をする。⑤授業担当者は、生徒自己評価表（表5-3）に記載してある★（よくできている）、☆（だ

いたいできている), △(まだできていない)の数を生徒数分集計後, 評価一覧表(表5-2)に転記する。教師は, 生徒の自己評価表から, 適切な指導がなされているかを確認する。

【調査項目】「今までの評価と比べて, こういう評価はどうか。」

【調査結果】「良い」5人, 「だいたい良い」14人, 「あまり良くない」5人, 「良くない」0, 無回答3人(「実際に行ってみないとわからない」と記載)。

【調査結果の考察】

調査結果からは, 評価一覧表については概ね良いと判断できるだろう。なお, 調査対象者の自由記述から「意義」と「問題点及び改善点」を示す。

① 意義

- ・教師が, 道德教育の重点目標を意識した評価ができる。
- ・教師が, 評価の観点に対する意識を高めることができる。
- ・教師が, 授業の目標が達成できているか知ることができる。
- ・教師が, 生徒の状況を理解できる。
- ・授業担当者による評価方法の違いがなくなる。

② 問題点及び改善点

- ・評価一覧表は表計算ソフトで作成すると, 生徒が自己評価した★☆☆△のそれぞれの数を自動的に計算されるので, パソコンを使うとよいのではないか。
- ・評価の回数が多すぎると, 教員の負担になる。

評価一覧表については今後改善の余地はあるが, 概ね教師が好意的に捉えていることが分かる。特に観点別に評価することへの関心は高いことが分かる。★☆☆△の数を自動的に計算できるような表計算ソフトによ

る評価一覧表の作成は課題である。

表 5 - 2 評価一覧表

道徳教育の重点目標：（例）生命の尊さを深く理解し，かけがえのない自他の生命を尊重する。	
本授業の目標：（例）本授業の目標を記載	
観点ごとの評価	
<p>① 真剣に学習活動に取り組み，集中することができるか。</p> <p>② 生徒が自分自身と深く対話しながら，発言したり表現したりして，主体的に参加することができるか。</p> <p>③ 他者の発言を理解し，尊重して他者受容することができるか。</p> <p>④ 学習指導の過程で道徳的価値の自覚を深められているか。（人間のよさ，自分のよさ，友達のよさがどの程度理解できているか）</p> <p>⑤ ねらいに関わって，どのような体験があるか。</p> <p>⑥ 生徒自身が主題に関わっての自分の感じ方，考え方，行為の現状を客観的に理解することができるか。</p>	
生徒自己評価表（観点ごとの評価に対応）	生徒の自己評価数
① 真剣に学習に取り組み，集中できていましたか。	★ 21 個 ☆ 16 個 △ 3 個
② 自分自身と対話し，生命の尊さについて見つめ直すなど，主体的に授業に参加することができましたか。	★ 15 個 ☆ 18 個 △ 7 個
③ 友達の発言から，その考え方を理解することができましたか。	★ 21 個 ☆ 15 個 △ 4 個
④ 生命の大切さや，かけがえのない自他の生命について，考えることができましたか。	★ 14 個 ☆ 23 個 △ 3 個
⑤ 本授業の内容に関わることで，これまでの自分を振り返	

<p>り、今後行いたいことはありますか。</p> <p>⑥ 本授業を通して、自分の感じ方・考え方・現状を客観的に考えることができましたか。</p>	<p>★ 6 個 ☆ 28 個 △ 6 個</p> <p>★ 24 個 ☆ 10 個 △ 6 個</p>
<p>★ 101 個 ☆ 110 個 △ 29 個</p>	
<p>生徒の自己評価について</p> <p>★ 「よくできている」 ☆ 「だいたいできている」 △ 「まだできていない」</p>	
<p>教員の自己評価について（生徒の自己評価数に応じたの評価）</p> <p>★ 「十分に授業の目標に到達した」 ☆ 「概ね到達している」 △ 「目標到達に不十分」</p>	

表 5 - 3 生徒自己評価表

生徒自己評価表	年 番 氏名
<p>自己評価の欄に、★，☆，△のいずれかを記入してみましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・よくできている（よく考えられた）→★ ・大体できている（だいたい考えられた）→☆ ・まだできていない（あまり考えられなかった）→△ <p>記述欄には、その理由を書いてみましょう。</p>	
<p>生徒自己評価表</p> <p>① 真剣に学習に取り組み、集中できていましたか。</p> <p><input type="text" value="自己評価"/> 記述欄</p> <p>② 自分自身と対話し、生命の尊さについて見つめ直すなど、主体的に授業に参加することができましたか。</p>	

自己評価 記述欄

③ 友達の発言から，その考え方を理解することができましたか。

自己評価 記述欄

④ 生命の大切さや，かけがえのない自他の生命について，考えることができましたか。

自己評価 記述欄

⑤ 本授業の内容に関わることで，これまでの自分を振り返り，今後行いたいことはありますか。

自己評価 記述欄

⑥ 本授業を通して，自分の感じ方・考え方・現状を客観的に考えることができましたか。

自己評価 記述欄

(2) 生徒に対する質問紙調査

調査対象は，県立H高校1年I組の生徒40人。なお，調査時期と方法については，平成25年7月12日の「道徳」の授業後に，表3をH高校のJ教諭に依頼し，4件法（良い，だいたい良い，あまり良くない，良くない）で調査した。

【調査項目】生徒自己評価表（表5-3）について，こういう評価はどうか。

【調査結果】「良い」15人，「だいたい良い」19人，「あまり良くない」6人，「良くない」0，無回答なし。

【調査結果の考察】

調査結果からは，自己評価表については概ね良いと判断できるだろう。なお，調査対象者の自由記述から「意義」と「問題点及び改善点」を示す。

① 自己評価表の意義

- ・自己評価することで、自分を見つめ直せるから良いと思う。
- ・授業に参加できているか反省できる。
- ・1～5までの評定がつかないので、良い成績をとりたいという気持ちが強くなりすぎなくていい。
- ・道徳を他人が評価するのは難しいと思うから、自己評価があると良い。
- ・星形（★，☆）の記号が斬新。

② 評価一覧表の問題点及び改善点

- ・文章で表現するのが苦手なので、上手に自分の気持ちを書けない。
- ・自分に甘い人と、自分に厳しい人で評価が違ふ。
- ・自由記述が面倒である。
- ・星形（★，☆）の記号が書きにくい。

生徒が自己の学習を振り返り、自分自身の到達度を客観的に自己評価することにまだ慣れていないことから、当惑している様子も垣間見られるが概ね生徒が好意的に捉えていることが理解できる。自由記述への抵抗感をなくす手立てを考えることは生徒の心の内面を知る上で重要な課題であろう。また、教師は、生徒の道徳性を評価する際、生徒一人一人の文章表現力が異なることを把握し、自分に厳しい生徒ほど自律心が高いとも考えられることから、生徒の自己評価力を十分に理解しておくことも重要な課題であろう。

さてこのような観点別の評価を行う際に特に留意した点について指摘しておきたい。表5-3の生徒自己評価表では、6観点について6つの質問項目を生徒が記載することで、生徒が自己評価する形とした。道徳性の評価における自己評価について学習指導要領は「生徒が自らの成長を実感し、更によりよい生き方を求めて努力する意欲が生まれるよう、

生徒の自己評価を工夫することが大切である」⁽⁵⁵⁾と指摘していることも考慮して、授業後に生徒が自己評価を★印（よくできている）、☆印（大体できている）、△印（まだできていない）という三種類の図柄で評価し、さらに自由記述欄を設け文章記述するようにした。一般的には、よくできているは◎、大体できているは○という図柄を用いる場合が多いと考えられるが、高校における教科の観点別評価⁽⁵⁶⁾の中には、◎印と○印の記号を、◎印は生徒の評価、○印は適切な働き掛けや指導の手立てを行うことを重視する意味の記号にしている例があるため、使用しないよう配慮してみた。そして、教師は自己評価表に記入した六つの観点に関する生徒の自由記述をもとに評価し、指導要録には文章で記述することになる。その際、最も注意したいのは、教師は生徒の日常の様子を観察し、面接などを通して、生徒自身が気付いていない自分の良さを示すことである。そうすることで生徒は勇気付けられ、生徒のやる気を引き出すことにつながると考える。文章評価がたとえ数行の記述であっても、無味乾燥な数値的な評価よりも生徒の心に響くような評価であることが重要であろう。

ところでこのような観点別評価の場合、1クラス40名生徒がいると想定すると40名の生徒自己評価表があることになる。そこで教師は40名の自己評価表にある6項目それぞれの★☆△の3種類の合計数を表5-2の「生徒の自己評価数」の欄に記載することになる。表5-2では、1クラス40名の生徒がいると想定し、★☆△の数が40になるように例示した。また「教員の自己評価について」は、生徒の自己評価の★☆△の数をそれぞれ合計し、その結果から教師が自らの授業を振り返り、指導の改善を図ることを目的している。この例示では、☆の最も多いことから、生徒の自己評価を通して、教師の授業は「概ね到達している」と

して見なしてみた。もちろん，生徒の自己評価の△が多ければ，教師は授業の目標に到達していないと考えられることから，逆に教師の側が授業や指導の改善が求められることになる。

第3節 高校版モラル・スキル・トレーニングの評価

本研究で取り上げるモラル・スキル・トレーニングは行動側面と同時に、道徳性の育成をねらいとしているため、その道徳性に関する諸様相が適切に育まれているかについて、評価することが重要であるといえる。道徳の評価については、平成28年7月22日に、「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」が、文部科学省「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」から公表された。その報告によれば、道徳科の評価の在り方として「観点別評価（学習状況を分析的に捉える）を通じて見取ろうとすることは、児童生徒の人格そのものに働きかけ、道徳性を養うことを目的とする道徳科の評価としては、妥当ではない」⁽⁵⁷⁾としている。

しかし、高校では道徳科が教育課程に位置付けられていないことから、仮に高校版モラル・スキル・トレーニングを授業中に行うのであれば、道徳科ではなく特別活動のホームルーム活動の教育場面で行うことが想定される。それには、評価の観点においても、道徳性の育成をねらいにするだけでなく、他にホームルーム活動のねらいに即した観点をあらたに設け適切に評価することが重要になるといえる。なぜなら、ホームルーム活動においてもねらいがあるからである。ホームルーム活動のねらいについては、『高等学校学習指導要領』「第5章特別活動第2[ホームルーム活動]1」の「目標」で、「ホームルーム活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員としてホームルームや学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的・実践的な態度や健全な生活態度を育てる」ことが目標であると示され、その内容は、ホームルームや学校における生活上の諸問題の解決等多岐に示されている。（表5-4で提示）

表 5 - 4 ホームルーム活動の内容

(1) ホームルームや学校の生活づくり	
ア	ホームルームや学校における生活上の諸問題の解決
イ	ホームルーム内の組織づくりの自主的な活動
ウ	学校における多様な集団の生活の向上
(2) 適応と成長及び健康安全	
ア	青年期の悩みや課題とその解決
イ	自己及び他者の個性の理解と尊重
ウ	社会生活における役割の自覚と自己責任
エ	男女相互の理解と協力
オ	コミュニケーション能力の育成と人間関係の確立
カ	ボランティア活動の意義の理解と参画
キ	国際理解と国際交流
ク	心身の健康と健全な生活態度や規律ある習慣の確立
ケ	生命の尊重と安全な生活態度や規律ある習慣の確立
(3) 学業と進路	
ア	学ぶことと働くことの意義の理解
イ	主体的な学習態度の確立と学校図書館の利用
ウ	教科・科目の適切な選択
エ	進路適性の理解と進路情報の活用
オ	望ましい勤労観・職業観の確立
カ	主体的な進路の選択決定と将来設計

【出典 文部科学省：高等学校学習指導要領解説特別活動編，19，2009】

そして、ホームルーム活動の評価については、『高等学校学習指導要領』「第1章第5款の5の(12)」で、特別活動（ホームルーム活動・生徒会活動・学校行事）全体の評価の中で、「生徒のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」と明示されている。これらを踏まえ、モラル・スキル・トレーニングの内容を基に、実施する高校が、先に触れた茨城県が例示するような評価の観点（表5-1）を定めたうえで、生徒に自己評価させ、それらの全体を統合し、さらに教師が生徒の自己評価力を加味しながら、日常の生徒の生活の様子や面談等を含めて評価し、指導要録の特別活動の欄に、数値で示すのではなく、生徒の努力のプロセスを文章記述で評価することが大切であると考えられる。つまり、生徒本人の自己評価と教師による生徒評価を組み合わせで行う、生徒と教師による相互評価の試みは、日常において生徒と深く関わろうとする教師の姿勢が求められてくる。また、教師と生徒の適切な人間関係も基盤となってくる。その適切な人間関係が基盤となり、生徒一人一人のよさや可能性を積極的に認めることで、その評価を生徒が目にしたときに、生徒が新たな目標や課題をもてるような評価を文章で記載することである。そして本稿が提案する生徒の観点別の自己評価表と、その自己評価を総括する教師の文章記述による評価の試みは、生徒自身が自己を確認する上で重要であるように思われる。先に示したように茨城県の高校1年では「道徳」の評価にあたり、年間35時間の中で、特に生徒の成長が見られた点を指導要録の総合的な学習の時間の記録にのみ記載することになっている。通知票への記載は、学校による判断であるため、現状では全ての高校生が自らの「道徳」の評価を目にすることはない。今後、生徒が目にする通知票を通して、「道徳」の評価を生

徒に示していくことは、重要な課題であると考えられよう。そして、何よりも、教師が一人一人の生徒に対して、「道徳」の授業を通して、生徒の自己評価から、生徒一人一人の人間としてのよさを理解し、その成長を見守るとともに、その生徒による自己評価結果から、生徒が授業内容を理解することが出来なかったり、興味関心をもって取り組むことができなかつたりしているとしたら、教師自身が授業計画や授業方法を改善すべく自己内省をしつつ、自己成長を図っていくことが求められてくると思われる。つまり生徒を評価するということは、換言すれば、評価をする側の教師が指導の改善に生かすという視点で大変重要といえるのである。評価を通して、教師は指導の過程や方法について反省し、より効果的な指導が行えるよう、授業の工夫や改善を図っていくことができる。その意味で、モラル・スキル・トレーニングは「道徳」の授業と同じく、道徳性の育成をもねらいにしているから、先に示した「道徳」の評価と同様に一人一人の生徒のよさや成長を勇気付けることができる評価法であるべきだと考える。本稿では一つの高校の一つのクラスの生徒を対象にした質問紙調査をもとにしており、得られた回答の結果も限定的なものに過ぎない。本論の結果を一般化するためには、様々な学校種に調査対象を広げていくことを今後の課題としたい。

第6章 現職教員の研修および教員養成段階における高校版モラル・スキル・トレーニングの試み

第1節 高校教員対象に行ったモラル・スキル・トレーニングの結果と考察

1. 目的

高校におけるモラル・スキル・トレーニングの実践的有効性や実践的課題を確認するには、日頃から高校生の指導にあたっている高校の教師対象に試行的に実践することも重要である。そこで、A県（全県立高校96校、各校1人以上）の教師対象に、第3章第2節で作成した高校版モラル・スキル・トレーニング Program 1（テーマ：席をゆずる心）を試行し、アンケート調査結果を行う。

2. 方法

A県の県立高校の豊かな心育成コーディネーター教師100人（県内の全県立高校96校）を対象に、筆者が作成したモラル・スキル・トレーニングを試みた。豊かな心育成コーディネーターとは、A県では各県立高校で1名選任された、各高校の道德教育を推進する役割を担っている教師のことである。その役割として例えば、年1回必ず行う「道德」の公開授業を計画・広報したり、道德教育重点項目及び年間指導計画などを作成したりする重責を担っている。

○ 実施日 2015年5月25日

○ 場所 A県教育研修センター会議室

3. 結果

調査対象は、2015年5月25日の県主催の豊かな心育成コーディネーター研究協議会に参加したA県の県立高校の教師100人である。筆者が教師100人を対象にモラル・スキル・トレーニングを試み、アンケート調査を実施した。方法については、4件法（良い、大体良い、あまり良くない、良くない）で調査するとともに、自由記述欄を設けた。

【質問紙調査項目】

実際に体験した後に、モラル・スキル・トレーニングに関する次の質問項目で調査し、教師から以下の結果を得た。

① モラル・スキル・トレーニングをどう思いますか。

（「良い」59人、「大体良い」41人、「あまり良くない」0人、「良くない」0人）

② 勤務する学校で実践できる内容か。

（「適切」41人、「大体適切」54人、「あまり適切でない」5人、「適切でない」0人）

③ ペアインタビュー等のペア学習をどう思いますか。

（「良い」59人、「大体良い」40人、「あまり良くない」1人、「良くない」0人）

④ ペアインタビューを受けた結果を発表する場面について、どう思いますか。

（「良い」60人、「大体良い」40人、「あまり良くない」0人、「良くない」0人）

⑤ グループで、自分の考えを伝え、友達の意見を聞く場面について、どう思いますか。

（「良い」61人、「大体良い」38人、「あまり良くない」1人、「良くない」0人）

⑥ ロールプレイ（役割演技）について、どう思いますか。

（「良い」65人、「大体良い」34人、「あまり良くない」1人、「良くない」0人）

表6-1 調査結果：参加教員全員の評価

（「良い」4、「大体よい」3、「あまり良くない」2、「良くない」1）

参加教員 (100人)	変数1： 活動全般	変数2： 勤務校で	変数3： ペア学習	変数4： 結果発表	変数5： グループ	変数6： ロールプレイ
教員1	4	4	4	4	4	4
教員2	4	4	4	4	4	4
教員3	3	3	3	4	4	4
教員4	4	4	4	4	4	4
教員5	3	3	3	3	3	3
教員6	3	3	4	3	3	3
教員7	3	3	4	4	4	4
教員8	4	3	3	3	3	3
教員9	4	4	4	4	4	4
教員10	3	3	3	3	3	3
教員11	4	4	4	4	4	4
教員12	3	3	3	3	3	3
教員13	3	3	2	3	2	2
教員14	4	4	4	4	3	4
教員15	4	3	4	4	4	4
教員16	3	3	3	3	3	3
教員17	4	2	4	4	4	3

教員 18	3	4	3	3	3	3
教員 19	4	4	4	4	4	4
教員 20	4	2	3	3	3	4
教員 21	4	3	4	4	4	4
教員 22	3	3	3	3	3	3
教員 23	4	3	4	4	4	4
教員 24	3	3	3	3	3	4
教員 25	3	3	3	3	3	3
教員 26	3	3	4	4	4	3
教員 27	4	4	3	3	3	4
教員 28	4	3	4	4	3	4
教員 29	4	3	3	4	4	3
教員 30	4	4	4	4	4	4
教員 31	4	4	4	4	4	4
教員 32	3	4	3	3	4	3
教員 33	3	3	3	3	4	3
教員 34	3	3	3	3	3	3
教員 35	4	4	4	4	4	4
教員 36	4	4	4	4	4	4
教員 37	3	4	3	3	4	3
教員 38	4	4	4	4	4	4
教員 39	3	3	3	3	4	4
教員 40	3	3	4	4	4	4
教員 41	4	4	4	4	4	4

教員 42	3	3	4	4	4	4
教員 43	4	4	4	4	4	4
教員 44	3	3	3	3	4	3
教員 45	4	4	4	4	4	4
教員 46	4	4	4	4	4	4
教員 47	4	3	4	4	4	4
教員 48	4	4	4	4	4	4
教員 49	4	4	4	4	4	4
教員 50	4	4	3	3	4	4
教員 51	4	4	4	4	4	4
教員 52	4	3	4	4	4	4
教員 53	4	3	3	3	3	3
教員 54	4	3	4	4	4	4
教員 55	4	4	4	3	4	3
教員 56	4	2	4	4	4	3
教員 57	4	4	4	4	3	4
教員 58	3	3	3	3	4	4
教員 59	4	3	3	3	4	4
教員 60	3	3	4	4	4	4
教員 61	3	3	3	3	3	3
教員 62	4	4	4	4	4	4
教員 63	4	4	4	4	4	4
教員 64	4	4	4	4	4	4
教員 65	3	4	3	3	3	3

教員 66	4	3	4	4	4	4
教員 67	4	4	4	4	4	4
教員 68	3	3	4	4	4	4
教員 69	3	3	3	3	3	3
教員 70	4	2	4	4	4	4
教員 71	4	4	4	4	3	4
教員 72	4	3	4	4	3	4
教員 73	4	4	4	4	3	3
教員 74	4	4	4	4	3	4
教員 75	3	3	4	4	4	4
教員 76	4	4	4	4	4	4
教員 77	4	4	4	4	4	4
教員 78	3	3	3	3	3	3
教員 79	3	3	3	3	3	3
教員 80	3	3	4	4	3	3
教員 81	4	3	3	3	3	3
教員 82	3	3	4	4	4	4
教員 83	4	3	4	4	3	3
教員 84	3	3	3	3	3	3
教員 85	4	4	4	4	4	4
教員 86	3	3	3	3	3	3
教員 87	4	4	4	4	4	4
教員 88	3	3	3	3	3	4
教員 89	4	3	4	4	4	4

教員 90	4	3	3	3	3	3
教員 91	3	3	3	3	3	3
教員 92	3	3	4	4	4	4
教員 93	4	2	4	4	4	4
教員 94	3	3	3	3	3	4
教員 95	4	3	3	3	3	3
教員 96	3	3	3	3	3	3
教員 97	4	4	3	4	4	4
教員 98	3	3	3	3	4	3
教員 99	3	4	3	3	3	3
教員 100	4	4	4	4	4	4
平均値	3.59	3.36	3.58	3.60	3.60	3.61

※「あまり良くない」という2の評価を囲い文字で示した。

【自由記述に関する結果】

4件法による質問紙調査から、質問①のモラル・スキル・トレーニング全般について、「良い」が59%（59人）、「大体良い」が41%（41人）という結果であった。モラル・スキル・トレーニングに参加した高校の教師全員が概ね良いと判断している。しかし、6項目の質問のうち、1項目でも「あまり適切でない」と回答した項目のある教師は6人いた。その内訳を見ると、質問②の勤務する学校では、「あまり適切でない」回答した教師が5人、さらに質問③・⑤・⑥の項目で「あまり適切でない」と回答した教師が1人いた。その5人の自由記述は以下の通りである。

T 1（県内屈指の進学校・普通高校勤務）

○おそらく本校生には，この事柄については，問いかけるだけで十分な気がする。

T 2（いわゆる教育困難校・専門高校勤務）

○グループをつくるときに，もめそうな気がする。2人になったり4人になったりは大変。

T 3（一般的な高校・専門高校勤務）

○実践できれば望ましいが，やってみないとわからない。

T 4（いわゆる教育困難校・普通高校勤務）

○本校のレベルならこのままやると厳しいと思うが，工夫しながら実施することは可能。

T 5（いわゆる教育困難校・専門高校勤務）

○男子生徒ばかりなので難しい。

4. 考察

質問紙調査②の「勤務している高校で実践できる内容か」の問いについては，「あまり適切でない」と5人の教師が回答している。それぞれの回答を考察すると，T 1（県内屈指の進学校）は，「問いかけるだけで充分」であり，スキル・トレーニングをしなくても充分であると認識しているようである。また，T 2（いわゆる教育困難校）は，「グループをつくるときに，もめそう」，同じくT 4の「このままやると厳しい」，

同じくT5の「男子生徒ばかりなので難しい」との意見があった。こうした意見等からは、一部の生徒が演技している生徒をひやかす等の不適切な行為に至る可能性があることを示唆していると考えられる。こうした動作や所作を伴うモラル・スキル・トレーニングのような指導においては、生徒の活動がスムーズに進行するような支援や補助が教師には求められるため、一部の教師が不安に感じていることが窺える。

そこで、モラル・スキル・トレーニングの進行が円滑に進められるような技術を教師が身に付けられるようファシリテーターとしての役割を研修する場が必要となってくるであろう。

さて、自由記述欄を見ると、教師のほとんどは実際に体験したモラル・スキル・トレーニングを肯定的に捉えていた。例えば、「体験することで、行動しやすくなった」、「実際に体験してもらう内容が非常に良く、行動に移しやすくなる」、「人の心理や行動を振り返ることができる実践的なプログラムだと実感した」、「このような場面に遭遇したときに、抵抗なく実践できるのではないか」等の道徳的な行為が求められる場面での実践力を高められる可能性を示唆する肯定的回答がほとんどであった。

教師の視点から総括すると、モラル・スキル・トレーニングは生徒の道徳的実践意欲と態度を高められる有効な方法であるといえるのではないだろうか。

第2節 教員養成段階に行ったモラル・スキル・トレーニングの結果と考察

1. 目的

高校におけるモラル・スキル・トレーニングの実践的有効性や実践的課題を確認するうえで、教員養成段階である大学生対象に試行的に実践することも重要である。なぜなら、高校生により近い年齢で教員を志す大学生に実施することで、高校版モラル・スキル・トレーニングの指導法の効果と課題をあらたな知見として見出すことができると考えられるからである。そこで、A県の大学生対象に、作成したモラル・スキル・トレーニングを試行し、アンケート調査を行う。

2. 方法

A県の国立C大学理学部4年生の大学生64人を対象に、筆者が作成したモラル・スキル・トレーニング（高校生用 Program 1：「席をゆずる心」【第2章で提示】）を試みた。対象大学は、A県内の教員養成系大学であり、地元高校からは優秀な生徒が毎年入学する。対象大学生64人のうち、何人もの学生が翌年からA県の県立高校の教壇に立つことになっている。

- 実施日 2015年12月8日
- 場 所 国立C大学理学部講義室

3. 実施したモラル・スキル・トレーニングの学習過程

(1) プログラムを作成する上で留意した点

- ・大学での授業時間は90分（高校は通常50分）である。そこで、指導の終末で、メンタルリハーサル（終末の下線で記載）をあらたに

加えた。メンタルリハーサルとは、現実場面を頭の中で想定させ、イメージトレーニングさせる場面である。

終 末	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>メンタルリハーサル</u> ・(T) <u>バスをイメージして、席をゆずる行為を自分でイメージしてみましよう。</u> ・(T) <u>あなたは、バスに乗っています。一般席に腰掛けています。そのとき、お年寄りが乗車してきました。座席に座れずに困っています。さあ、あなたはどうしますか。</u> ● <u>まとめ</u> ・席をゆずる行為に関連し、過去の出来事を教師の体験を通して語りきかせる。
--------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. 学生に対する質問紙調査

調査対象は、本活動に参加した国立C大学理学部4年の学生64人（男50人・女14人）である。なお、調査時期と方法については、平成27年12月8日に、C大学で実施し、2件法（はい、いいえ）で調査するとともに、学生の自由記述欄を設けた。

（1）質問紙調査項目

次の①～⑥を質問項目とし調査を試みた。

- ① 活動に参加しやすかったですか。
- ② 今後、同じような場面に遭遇したときに、実践しやすくなったと思いますか。
- ③ ペアインタビュー等のペア学習は、よかったですか。
- ④ ペアインタビューをした内容を皆の前で発表する場面は、よかったですか。
- ⑤ グループで、自分の考えを伝え、友達の意見を聞く場面は、よかったですか。
- ⑥ ロールプレイ（役割演技）を取り入れた活動は、よかったですか。

(2) 調査結果

「はい」と答えた学生と「いいえ」と答えた学生を数え上げ、 1×2 の度数集計表にまとめると、次の表6-2のようになった。

表6-2 調査結果：参加学生全員の評価

調査項目 No.	観測値1： 「はい」	観測値2： 「いいえ」
①	64	0
②	62	1
③	63	1
④	62	2
⑤	64	0
⑥	64	0

※数値は人数。②で1名が「わからない」と回答

(3) 統計的検定による方法

表6-2調査結果を統計的検定の考え方にに基づき、js-STAR（統計用フリーソフト）を用いて直接確率計算（ 1×2 表）で分析を行う。

(4) 統計的検定による分析結果

質問①の「活動に参加しやすかったですか」を学生64人に尋ねた結果、「はい」が64人、「いいえ」が0人だった。直接確率計算によると、その偶然確率は $p = 0.0000$ （両側検定）であり、有意水準が1%で有意だった。よって、今回の活動は、学生に支持される構成であったといえる。

以下②～⑥を同様に行った。

質問②の「今後、同じような場面に遭遇したときに、実践しやすくなったと思いますか」の結果は、「はい」が62人、「いいえ」が1人だった。偶然確率は $p = 0.0000$ (両側検定) であり、有意水準が1%で有意だった。

質問③の「ペアインタビュー等のペア学習は、よかったですか」の結果は、「はい」が63人、「いいえ」が1人だった。偶然確率は $p = 0.0000$ (両側検定) であり、有意水準が1%で有意だった。

質問④の「ペアインタビューをした内容を皆の前で発表する場面は、よかったですか」の結果は、「はい」が62人、「いいえ」が2人だった。偶然確率は $p = 0.0000$ (両側検定) であり、有意水準が1%で有意だった。

質問⑤の「グループで、自分の考えを伝え、友達の意見を聞く場面は、よかったですか」の結果は、「はい」が64人、「いいえ」が0人だった。偶然確率は $p = 0.0000$ (両側検定) であり、有意水準が1%で有意だった。

質問⑥の「ロールプレイ（役割演技）を取り入れた活動は、よかったですか」の結果は、「はい」が64人、「いいえ」が0人だった。偶然確率は $p = 0.0000$ (両側検定) であり、有意水準が1%で有意だった。

(5) 分析結果の考察

調査項目①から⑥の調査結果から、モラル・スキル・トレーニング・プログラムが大学生に支持される構成であったといえる。そこで、モラル・スキル・トレーニングの支持された理由について、調査対象者（大学生）64人の自由記述から考察してみる。大学生が特に肯定的に捉えている場面が、⑤のグループでの意見交換であった。4～6人で1グループ（班）とし、グループ毎にB3サイズのホワイトボードを1枚配布した。

そのホワイトボードには、次のように書かれていた。

班	B 4 サイズのホワイトボードに記載された内容
1	そっと席を立ち、おじいさんに「席空いていますよ」と声をかける。（もうすでに、席が空いていた風に何気なく）
2	停車時に、「もしよろしければ、そろそろ降りるので…」と一言いって、席を立ててゆずる。
3	ゆずる。優先席の人をどかす。具体的に…「よかったどうぞ！」（席が遠い時は他の人に取られないように物を置いておく）
4	少し大きめの声で「席をどうぞ」と声をかけて席をゆずる。その後、優先席の前のつり皮へ。
5	自分の席を譲る。理想は ① 学生，社会人に優先席の意味を理解してもらう。 ② 優先席をおじいさんに譲ってもらう。 ③ 学生や社会人が疲れていたり，ケガをしているなら自分の席を学生や社会人に譲る。
6	「よかったら座ってください」と言って席をゆずる。
7	話かける→席をゆずる。または，優先席の人に席をゆずってもらう。様子を見る。（座りたいか分からず）
8	できること ① 席を譲る ② 優先席の人に注意する行動 ① の場合は，「席，代わりましょうか？」体を支えながら，席まで誘導する。

9	お年寄りに席を譲る。「座って下さい」ではなく、「座りますか？」と聞くことで、相手に選択肢を与える。
10	「どうぞ座って下さい」と席を譲る。
11	立ち上がって「よければ座りますか」と声をかける。
12	席が近い場合は・声をかけて席を譲る。・声が出せない時は、ジェスチャーで。席が遠い場合は・付近に座っている人に協力してもらって席を譲る。
13	一声かける。「座りますか？」「大丈夫ですか？」または、黙って席を立つ。
14	こっそり席を立って、こっそりおじいさんに「どうぞ」と声をかける。

以上の記載は、1班から14班までのグループでの意見交換された内容を各班の代表者が、教卓の前で発表し、黒板に掲示したものである。

教員養成段階の大学生の自由記述からは、「グループでの発表を聞いた後、様々な意見を踏まえたうえで、二人一組に戻り、ロールプレイできたことで、自分が最もやりやすい方法で、実践できた」という感想がほとんどであった。このように、高校生だけでなく大学生においてもグループによる発表で様々な友人の考え方に触れた後に、自分の行動を自ら選択決定したいという要求が満たされたといっていよう。しかし反面、指導する立場から感想を述べた学生は、「自分で教えるとしたら、高校生にできるか心配である」や「生徒の動かし方のコツを学べば、自分でも指導できる気がする」といった自由記述をしていることから、教員養成段階の大学生においても、動作や所作を伴うモラル・スキル・トレーニングのような指導には不安があり、指導する側の技術を学べる研

修が求められることが示唆される。こうしたモラル・スキル・トレーニングのように具体的な道徳的行動を考えさせる活動は、一般的な大学においてはまだほとんど行われていないといってよい。今回の実践は、大学4年生64人ということで、社会人になる直前の学生であることから、マナーや礼儀が求められる場面で、学生が適切な立ち居振る舞いをする方法を学生同士がグループで考え、あまり抵抗がなく実践できていたように思われる。そのような印象を筆者が受けたということは、作成した高校版モラル・スキル・トレーニングが大学生に支持される構成のプログラムであったといえる。

第7章 全体的考察と残された課題

第1節 本研究の要約

第1章では、本研究の目的と方法について論述した。

高校生は、中学生よりも自らの行動は自ら選択決定したいという独立や自律の要求が高まっている時期であると同時に様々な人々の生き方にも触れて、人間がいかに在るべきか、いかに生きるべきかについても考える時期である。とりわけ生徒が対人関係及び集団や社会におけるマナーをしっかりと考え、道徳的行動が進んで行えるようになることが重要である。単に道徳的スキルの習得だけでなく、道徳的心情に基づいて道徳的行動が行える方法はないだろうか。その手立ての一方法として、林（2000）が構想したモラル・スキル・トレーニングに注目した。そこで本研究の目的は、筆者が高校生用にモラル・スキル・トレーニングを開発し、高校生に実施し、高校における実践的有効性を実証的に研究することである。この事例分析を踏まえて、モラル・スキル・トレーニングの高校における実践的課題も考察する。

先行研究を検討すると、モラル・スキル・トレーニングに関する研究は、小学校低学年，小学校高学年，中学校と学年段階に応じて開発が進んでいる。しかし、高校における研究は管見の限り見当たらない。また、高校における道徳教育に関する研究は、高校には「道徳の時間」が教育課程に位置付けられていないことから、道徳教育に関する研究が極端に少ない。さらに、心理学的視点から見たスキル・トレーニングに関する研究として、ソーシャルスキルトレーニングが指摘できるが、学級単位のソーシャルスキルトレーニングを道徳的場面に適用したものがモラル・スキル・トレーニングであるといえる。また、ライフスキル教育は

元来社会問題化している青少年を対象にしている。最近では、社会問題化をしている様々な課題を未然に防ぐ方法に力点が置かれている。スキル・トレーニングという視点では、モラル・スキル・トレーニングと重なりがあるが、あくまでモラル・スキル・トレーニングは道德教育のためのプログラムであるところに特徴がある。

研究方法論から本研究を位置付けると、資料収集・記述・調査・統計的処理・比較的研究・事例研究などの実証的方法を用いた「実証的研究」が有効であるが、それに加えてシンボリック科学の方法が有効となる。特に有効なのは、学校の授業場面の観察・面接を中心として記述する手法である。本研究では、「解釈的アプローチ」の立場に立ち、その手法の中で、授業観察とインタビューを組み合わせたりし、その手掛りとなるデータを質問紙調査で確認し解釈し、その背後にある一定の意味やパターンを捉え論述するものである。

第2章では、モラル・スキル・トレーニングの理論的検討について論述した。

すでに高校1年で道德の授業を必修化した茨城県の高校の道德教育の現状と課題を県作成の全高対象のアンケート調査結果を基に、高校にモラル・スキル・トレーニングの必要性の有無について論じた。

また、これまでに開発された小・中学校用のモラル・スキル・トレーニングのプログラムが、そのまま高校生に活用することができない現状を指摘し、高校において求められるモラル・スキル・トレーニングの指導形態を検討した。さらに、小・中学校における道德教科化の動向と関連させ、モラル・スキル・トレーニングの指導法が適切であるか否かを論究した。

第3章では、高校におけるモラル・スキル・トレーニングのプログラ

ム作成に当たって、これまでの小・中学校版と異なり、高校生がペアで話し合った後に、さらにグループで話し合い、グループ毎の発表で他者の意見を取り入れた後に、ペアでロールプレイすることで、生徒一人一人が他者とのかかわりの中で、主体的に考え活動していけるよう、プログラムを組み立てた。作成に当たっては、高校生に事前に質問紙調査を行い、結果的に4編のプログラムを作成した。

第4章では、県立B高校生に4回実施したモラル・スキル・トレーニングを実証的に分析した。まず、5月から7月にかけて4回行ったモラル・スキル・トレーニングの活動の事前と事後で2回、道徳性診断テストH E A R Tを実施し、その結果を確認したが、実験群（実施したクラス）は行動傾向に関する4項目全てに上昇傾向が見られた。ただし、統制群（何も実施しないクラス）においても、行動傾向に関する3項目で上昇傾向が見られており、明確な差異を認められないと判断した。併せて質的分析を試みるため、観察の記録や承諾を得た上でI Cレコーダーにより録音した。また、質問紙調査を行ったり、生徒への聴き取り調査を行ったりし、データを収集した。その結果、高校生はモラル・スキル・トレーニングを概ね良いと判断し、実践力を高める有効な方法と成り得ると考えていた。さらに、生徒への聴き取り調査からの分析では、モラル・スキル・トレーニングの実践的課題とし、人に興味関心を示さない生徒への対応とロールプレイに恥ずかしさを感じる生徒への対応を指摘した。その対応策として、1つは、日頃から周りの友人に興味関心がもてるような取組みをクラス内で行うこと。2つ目は、ペアやグループ学習の言語活動を含んだモラル・スキル・トレーニングを取り入れた授業を積み重ねることである。これらにより、よりスムーズに展開できるようになるのではないか。

第5章では、「道徳」の評価に関して、平成19年度から「道徳」の評価を行っている茨城県の高校の現状を取り上げ、その特質と問題点を明らかにしたうえで、新たな「観点別評価」に基づいた評価モデルを提案し、その有効性について明らかにした。茨城県の道徳の評価方法の特質としては、全県立高校96校を対象に質問紙による調査を行ったところ、数値による評価ではなく、記述式による以下の4つの評価方法が明らかになった。1つは生徒の記述したワークシートを基に生徒の成長を評価する方法、2つ目は生徒の記述したワークシートを基に生徒と面談したうえで生徒の成長を評価する方法、3つ目は学年の担任間による話合いで生徒の成長を評価する方法、4つ目は評価の文例を幾つか準備しておき、生徒の成長に応じた文例で評価する方法である。しかし、課題としては、道徳の評価を毎時間厳密に行うとなると、教師の負担感が大きいことである。そこで、各高校が学校毎に作る「道徳教育全体計画」の中の、特に「道徳教育重点目標」にあたる内容を行う授業を主眼に評価することを指摘したうえで、生徒一人一人の良さや成長に対して評価するために、茨城県が例示する6つの評価の観点を基に、「観点別評価」に基づく評価モデルを提案した。その評価モデルとは、高校生が6観点からなる評価表に自己評価をした後に、さらに教師が生徒の自己評価力を加味しながら評価する方法である。作成した生徒の自己評価表による評価方法は、高校生対象に行った調査結果から、高校生には概ね良いと判断されていることが窺えた。また、作成した評価モデルについて、教務主任教員対象に行った調査結果から、生徒と教師による相互評価は、生徒が自己評価し、その結果から教師も自己の授業を振り返り授業改善に繋がることが明らかになった。評価モデルについては、処理に計算を伴うことから、表計算ソフトによる評価一覧表を作成することが課題とな

った。モラル・スキル・トレーニングは、道徳性の育成をねらいとしていながらも、ホームルーム活動で行うことを想定すると、ホームルーム活動のねらいにも即した観点を設けたうえで、一人一人の生徒のよさや成長を勇気付ける評価であるべきだろう。

第6章では、作成した高校版モラル・スキル・トレーニングを実際にA県内の全高校の教員対象（全県立高校96校、各校1人以上参加）に試行的に実践した。その結果、モラル・スキル・トレーニングが道徳的な行為が求められる場面での実践力を高められる可能性を示唆する肯定的回答を得たが、一部教師は勤務する高校で実践することを不安視していることが分かった。こうした動作や所作を伴う活動は教師対象の研修が必要となってくるであろう。さらに、教員養成段階の大学生に高校版モラル・スキル・トレーニングを試行した。事後に行った質問紙調査6項目全てにおいて、学生に支持されるプログラム構成であることが確認できた。特に、高校生用のプログラムに特徴的といえるグループでの意見交換の場をほとんどの大学生が支持していた。反面、教員養成段階の大学生においても、自由記述の中で指導者側の立場になったときに実際に指導できるか不安であると一部感じていることから、指導者側の研修が必要であることが示唆された。

以上が本研究の要約である。作成したモラル・スキル・トレーニングの定時制高校での実践は、研究の目的に沿った参与観察を行うことができたと考える。県立B高校の記述に関しては、筆者の観察や面接における聴き取り調査を中心とし、その解釈に基づいた論述になっている。次節で全体的考察を論じる。

第2節 全体的考察

そもそも高校は、小・中学校のように道德の時間が教育課程に位置付けられていないため、道德教育に関する指導法の開発・普及がまだ十分とはいえない状況にある。そうした中、本研究は高校における道德教育の一環として、高校版モラル・スキル・トレーニングの開発を試みた実践研究であり、定時制高校の実態を踏まえて作成したプログラムであるという点では、当該事例校だけでなく、一般化できる可能性を含んだプログラムであるといえるだろう。ところで、林が構想したモラル・スキル・トレーニングは、ペアインタビューからロールプレイといった手順で構成されていた。この構成によるこれまでのプログラムは、小・中学生には実践できていても、高校生には実際上手く機能しなかった。そこで、高校版モラル・スキル・トレーニングでは、ペアインタビューからグループワークをして、さらに各グループ発表で様々な考え方に触れてから、ロールプレイをするという新しい工夫を取り入れた構成となっている。そうすることで、高校生が自分の考え方と各グループから出た考え方を基に、様々な考え方の中から自分なら実際にできる行為を主体的に選択したうえで、ロールプレイをするようになった印象を受けたのである。この試みは、人生経験がまだ浅く、情報量も少ない高校生にとっては、もっと広い様々な視野から物事を考えられる一助になるといえるだろう。そして、本研究が定時制高校における実践研究という立場から、高校生が道德的行為を実現できる一方法としてモラル・スキル・トレーニングを提案できたことが何よりも意義のあるものといえる。なぜなら、当該事例校の県立B高校は、教育困難校といわれている高校であり、日常の生徒指導や授業中の学習支援において、一般の高校よりもかなり手のかかる学校である。とくに偏差値で輪切りされている高校の教育現場

では、こうした教育困難校で作上げたプログラムに興味をもつ教員が多いからである。というのも、高校の公開授業等を参観すると、「進学校だからできる実践であって、普通はできない」や「困難校で出来るなら、うちの学校でもできるだろう」という声を聴くことがあり、このことは、高校現場では声を発しない暗黙の了解として成立しているからである。現実的に本プログラムは、当該事例校の教員からも、高校生が実際に活動できるのかといった視点で見られた中で、作成していったものである。実際に作成した高校版モラル・スキル・トレーニング（第3章）は、実践後の生徒調査結果（第4章）から総括すると、高校生に概ね好意的に受け止められていたといえる。しかし、明確に高校生の実践力を高めることができたかどうかについての課題は残る。ただし、遠足等のエピソードからはある程度有効であったといえる。また、実践的な課題として次の2点を指摘したい。

a 人に興味関心を示さない生徒への対応

b ロールプレイに恥ずかしさを感じる生徒への対応

この指摘からは、モラル・スキル・トレーニングのように日常生活の中でペアやグループ学習等の言語活動を積み重ねることで、安心して自己表現できる学級風土が醸成されていくことが求められてくる。

さらに、高校生対象にしたモラル・スキル・トレーニングを現職教員の研修および教員養成段階の大学生に実施した（第6章）ところ、参加した現職の高校教師全員が、概ね良いと判断し、実践力を高められる可能性を示唆する肯定的回答が得られた。しかし、勤務する学校で実践することには不安を抱えている教師がいることから、動作や所作を伴うモラル・スキル・トレーニングのような指導においては、ファシリテーターの役割を身に付ける研修が必要となるであろう。また、参加した教員

養成段階の大学生にモラル・スキル・トレーニングに関する6項目の質問を行ったところ、モラル・スキル・トレーニングは学生に支持される結果となった。そして、ほとんどの学生が、「グループでの発表を聞いた後、様々な意見を踏まえたうえで、二人一組に戻り、ロールプレイできたことで、自分が最もやりやすい方法で、実践できた」と記述していた。このことから、開発した高校版モラル・スキル・トレーニングは定時制高校生だけでなく他の高校生や大学生においても、一般化できる可能性があるといえるだろう。

第3節 残された課題

最後に本稿において十分論考できなかった点や、残された課題について論述する。

本稿の第4章では、定時制高校の担任教師や、生徒に理解と協力を求めて行った参与観察であったが、観察中には、担任教師が生徒の様子を見ながらモラル・スキル・トレーニングを適切に展開する中で、真剣に参加している生徒の姿を確認することができたことから、担任教師と生徒が一体となって取り組んでいたモラル・スキル・トレーニングの活動と総括できると考えられる。しかし、十分に論考できなかった点を挙げてみることにする。本稿の第4章では、モラル・スキル・トレーニングの活動場面を観察するといった研究の性格上、県立B高校におけるモラル・スキル・トレーニングの参与観察とインタビューを通して描きだした事例をもとに分析を試みた。そのため、参与観察が、ホームルーム活動の時間の一環として行ったモラル・スキル・トレーニングの活動といった限定的な場面での記述になっていたり、インタビューにおける生徒の語りの内容も、活動に関する断片的な記述になっていたりしていることも否定できないという点である。そして、参与観察では県立B高校の担任教師との信頼関係が形成される中で調査を行ったので、情に流されたり、逆に十分に生徒の中に入り込めたりしたかという不安も残り、この点は解釈的アプローチのジレンマであったといえるだろう。

十分に論考するうえでは、モラル・スキル・トレーニングの活動場面の他にも観察を試みることで、様々な場面から生徒の様子を捉えたり、生徒との関係性を深めることで、内面に迫れるインタビューができたりすると考えられるからである。

さらに、今後の課題としては、本研究を以て研究が集結するのではな

く、県立B高校での実践事例を生かして、今後高校においてモラル・スキル・トレーニングの実践・啓発及びさらなる指導法の研究・実践をしていくことにあると考える。また、最近ではモラル・スキル・トレーニングに見られるようなペアやグループ学習を伴ういわゆるアクティブ・ラーニング型の授業が盛んに進められるようになっているが、高校におけるアクティブ・ラーニングに関する実践研究はまだ少ない。その点について、さらに効果的な指導法についての開発的研究をしていきたいと考えている。以上を以て本稿を閉じることにする。

註

- (1) 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領解説特別活動編, 8.
- (2) 同書, 8.
- (3) 同書, 9.
- (4) 同書, 3.
- (5) 同書, 9.
- (6) 林泰成(2000). モラル・スキル・トレーニングの構想, スキル・トレーニングを取り入れた道德教育のプログラム開発(上越教育大学研究プロジェクト報告書; 平成11・12年度)
- (7) 縣邦彦(2003). 小学校低学年における「モラル・スキル・トレーニング」プログラム開発と効果に関する研究, 上越教育大学大学院修士論文(未公刊)
- (8) 中澤正幸(2001). 小学校高学年における「モラル・スキル・トレーニング」プログラムの開発に関する研究, 上越教育大学大学院修士論文(未公刊)
- (9) 渡邊真魚(2005). 中学校における「モラル・スキル・トレーニング」プログラム開発, 道德教育方法研究, 第10号, 85.
- (10) 林泰成(2008). 小学校道德授業で仲間づくり・クラスづくりモラルスキルトレーニングプログラム, 明治図書
- (11) 林泰成(2011). 中学校道德授業で仲間づくり・クラスづくりモラルスキルトレーニングプログラム, 明治図書
- (12) 野口真澄(2013). 平成24年度埼玉県長期研修教育研修報告書, 6.
- (13) 千葉県(2013). 平成25年度県教育界の主なできごと,
<http://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/seisaku/kouhou/h25shousai.html> 2013年3月31日閲覧

- (14) 東京都(2013).平成25年度教育庁主要政策,
<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2013/05/20n5n300.html>
2013年3月31日閲覧
- (15) 兼松儀郎(2007).高等学校における道德教育の実践的課題－研究開発学校の取組を中心として－, 道德教育方法研究, 第12号, 9-18.
- (16) 西野真由美(2012).高等学校におけるキャリア教育と道德教育－総合的アプローチの可能性－, 名古屋大学研究紀要
- (17) 長島利行(2015).高等学校の道德教育における学校改善に関する一考察－公立A高校の事例調査を中心にして－, 教育実践学研究, 第17巻第1号, 1-12.
- (18) 前田基成・山口正二(1998).社会的孤立児の社会的スキル遂行に及ぼすセルフ・エフィカシー変容の効果, 東京電機大学理工学部紀要, 20, 33-39.
- (19) 藤枝静暁・相川充(2001).小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討, 教育心理学研究, 49, 371-381.
- (20) 西岡慶樹・坂井誠(2007).小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究－セルフモニタリング・フェイズを取り入れたSSTの検討－, 愛知教育大学研究報告, 56(教育科学編), 37-45.
- (21) 皆川興栄(1999).教師を対象としたライフスキル教育トレーニングプログラムの開発平成9年度文部省科学研究費助成金(基盤研究(C)(2)) 課題番号08680272) 研究成果報告書
- (22) 皆川興栄(1999).総合的学習でするライフスキルトレーニング, 明治図書
- (23) 白佐俊憲(1980).研究の進め方・まとめ方, 川島書店, 16-17.
- (24) 大野雅敏(1989).迷走社会からの脱出－学校教育研究試論－, 東信

- 堂, 39-47.
- (25) 西穰司(1987). 学校経営研究におけるリアリティをめぐる現状と課題, 大塚学校経営研究会 学校経営研究, 第12巻, 25.
- (26) 山村賢明(1985). 教育社会学の研究手法－解釈的アプローチについての覚え書き－, 柴野昌山: 社会学を学ぶ人のために, 世界思想社, 53.
- (27) 茨城県教育委員会(2006). 高校生の「道徳」とともに歩む－今を、そして未来へ－, 2006 初版. 2011 一部改訂. 2015 一部改訂.
- (28) 村田盛一(2008). トーマス・リコーナのキャラクターエデュケーションに関する一考察, 甲子園短期大学紀要 26, 37.
- (29) 茨城県 HP
(<http://www.edu.pref.ibaraki.jp/kokoro/doutoku/doutoku.htm>
2016年12月29日閲覧)
- (30) 文部科学省(2010). 高等学校学習指導要領解説公民編, 24.
- (31) 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領解説特別活動編, 9.
- (32) 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, 17.
- (33) 同書, 17.
- (34) 林泰成・白木みどり(2010). 人間としての在り方生き方をどう教えるか, 教育出版, 45.
- (35) 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), 7.
- (36) 同書, 11.
- (37) 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, 82.
- (38) (34) 同書, 45.
- (39) 長島利行(2016). 定時制高校における「モラル・スキル・トレーニング

ング」の実践に関する一考察-県立水戸南高等学校の事例研究を中心にして-, 日本教育弘済会教育賞論文 第4章は本論文を基に論じている。

- (40) 古畑和孝(1997). 道徳性診断ハートH E A R T活用マニュアル, 東京心理, 1.
- (41) 長島利行(2014). 高等学校道徳の観点別評価に関する一考察, 道徳教育方法研究, 第19号, 41-50. 第5章は本論文を基に論じている。
- (42) 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領解説道徳編, 129.
- (43) 茨城県教育委員会(2009). 茨城県立高等学校茨城県立中等教育学校生徒指導要録の取扱要領
- (44) 文部科学省(2009): 高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編, 38.
- (45) 茨城県教育委員会(2010). 茨城県立高等学校教育課程編成の手引
- (46) 茨城県教育委員会(2012). 高等学校道徳教育指導資料-魅力ある「道徳」の実践を目指して-, 22.
- (47) 同書, 90.
- (48) 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領解説道徳編, 131.
- (49) (46) 同書, 87.
- (50) (48) 同書, 133.
- (51) 川地亜弥子(2005). 12 道徳における評価, 田中耕治編: よくわかる教育評価 第2版, ミネルヴァ書房, 133.
- (52) (48) 同書, 132.
- (53) 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領, 7, 2009. 茨城県では道徳必修化により県教育委員会に「道徳教育の全体計画」の提出

義務がある。

- (54) 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012). 総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料(高等学校), 1.
- (55) 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領解説道徳編, 133.
- (56) 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012). 評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料(高等学校 理科), 78.
- (57) 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), 9.

引用・参考文献

- 縣邦彦(2003). 小学校低学年における「モラル・スキル・トレーニング」プログラム開発と効果に関する研究, 上越教育大学大学院修士論文(未公刊)
- 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), 9.
- 藤枝静暁・相川充(2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討, 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 林泰成(2000). モラル・スキル・トレーニングの構想, スキル・トレーニングを取り入れた道徳教育のプログラム開発(上越教育大学研究プロジェクト報告書; 平成11・12年度)
- 林泰成(2008). 小学校道徳授業で仲間づくり・クラスづくりモラルスキルトレーニングプログラム, 明治図書
- 林泰成・白木みどり(2010). 人間としての在り方生き方をどう教えるか,

- 教育出版，45.
- 林泰成(2011). 中学校道徳授業で仲間づくり・クラスづくりモラルスキル
トレーニングプログラム，明治図書
- 林泰成(2013). モラルスキルトレーニングスタートブック，明治図書
茨城県 HP
(<http://www.edu.pref.ibaraki.jp/kokoro/doutoku/doutoku.htm>
2016年12月29日閲覧)
- 茨城県教育委員会(2006). 高校生の「道徳」とともに歩むー今を、そして未
来へー，2006初版．2011一部改訂．2015一部改訂．
- 茨城県教育委員会(2010). 茨城県立高等学校教育課程編成の手引
- 茨城県教育委員会(2009). 茨城県立高等学校茨城県立中等教育学校 生
徒指導要録の取扱要領
- 茨城県教育委員会(2012). 高等学校道徳教育指導資料ー魅力ある「道徳」
の実践を目指してー，22.
- 兼松儀郎(2007). 高等学校における道徳教育の実践的課題ー研究開発学
校の取組を中心としてー，道徳教育方法研究，第12号，9-18.
- 川地亜弥子(2005). 12道徳における評価，田中耕治編：よくわかる教育
評価 第2版，ミネルヴァ書房，133.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012). 総合的な学習の時間
における評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校），1.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012). 評価規準の作成，評価
方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校 理科），78.
- 前田基成・山口正二(1998). 社会的孤立児の社会的スキル遂行に及ぼすセ
ルフ・エフィカシー変容の効果，東京電機大学理工学部紀要，20，
33-39.

- 皆川興栄(1999). 総合的学習であるライフスキルトレーニング, 明治図書
- 皆川興栄(1999). 教師を対象としたライフスキル教育トレーニングプログラムの開発平成9年度文部省科学研究費助成金(基盤研究(C)(2))
課題番号08680272) 研究成果報告書
- 文部科学省(2012). 言語活動の充実に関する指導事例集～思考力, 判断力, 表現力等の育成に向けて～【高等学校版】
- 文部科学省(2011). 言語活動の充実に関する指導事例集～思考力, 判断力, 表現力等の育成に向けて～【中学校版】
- 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領解説特別活動編
- 文部科学省(2010). 高等学校学習指導要領解説公民編, 24.
- 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領解説道徳編
- 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(2009). 高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編, 38.
- 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領, 7.
- 村田盛一(2008). トーマス・リコーナのキャラクターエデュケーションに関する一考察, 甲子園短期大学紀要 26, 37.
- 長島利行(2014). 高等学校道徳の観点別評価に関する一考察, 道徳教育方法研究, 第19号, 41-50.
- 長島利行(2015). 高等学校の道徳教育における学校改善に関する一考察ー公立A高校の事例調査を中心にしてー, 教育実践学研究, 第17巻第1号, 1-12.
- 長島利行(2016). 定時制高校における「モラル・スキル・トレーニング」の実践に関する一考察-県立水戸南高等学校の事例研究を中心にして-, 日本教育弘済会教育賞論文

- 中野博幸・田中敏(2012). j s - S T A R でかんたん統計データ分析, 技術評論社
- 中澤正幸(2001). 小学校高学年における「モラル・スキル・トレーニング」プログラムの開発に関する研究, 上越教育大学大学院修士論文(未公開)
- 西穰司(1987). 学校経営研究におけるリアリティをめぐる現状と課題, 大塚学校経営研究会: 学校経営研究, 第12巻, 25.
- 西野真由美(2012). 高等学校におけるキャリア教育と道德教育—総合的アプローチの可能性—, 名古屋大学研究紀要
- 西岡慶樹・坂井誠(2007). 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究—セルフモニタリング・フェイズを取り入れたSSTの検討—, 愛知教育大学研究報告, 56(教育科学編), 37-45.
- 野口真澄(2013). 平成24年度埼玉県長期研修教育研修報告書, 6.
- 大野雅敏(1989). 迷走社会からの脱出—学校教育研究試論—, 東信堂, 39-47.
- 白佐俊憲(1980). 研究の進め方・まとめ方, 16-17, 川島書店
- 田中敏(1996). 実践心理データ解析, 新曜社
- 千葉県(2013). 平成25年度県教育界の主なできごと,
<http://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/seisaku/kouhou/h25shousai.html> 2013年3月31日閲覧
- 東京都(2013). 平成25年度教育庁主要政策,
<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2013/05/20n5n300.html> 2013年3月31日閲覧
- 渡邊真魚(2005). 中学校における「モラル・スキル・トレーニング」プログラム開発, 道德教育方法研究, 第10号, 85.

山村賢明(1985).教育社会学の研究方法－解釈的アプローチについての
覚え書き－, 柴野昌山:社会学を学ぶ人のために, 世界思想社, 53.