

平成 27 年度学位論文

高校生期における道德教育の在り方に関する研究

昭和女子大学
生活機構研究科
生活機構学専攻

醍醐身奈

高校生期における道德教育の在り方に関する研究

目次

序章： 高校生期における学校教育の課題と道德教育	3
第1節： 問題の所在	3
第2節： 先行研究の検討	5
第3節： 本研究の目的	7
第4節： 本研究の限定	8
第5節： 研究方法	9
第6節： 研究の構成	9
第1章： 高校生期におけるアイデンティティ形成の再検討	14
第1節： アイデンティティ形成とモラトリアム	14
第2節： 高校生期の自己不一致を招く要因とその背景	15
第3節： 高校生期における役割変化の認識と親子関係	17
第4節： 高校生期における自己受容と友人関係の特徴	20
第5節： 高校生期における自己受容と自尊感情との関係性	22
第6節： 高校生期における友人以外の他者とのかわり	24
第7節： 高校生期における職業的アイデンティティの形成	27
第8節： 第1章の小括	30
第2章： 高校生期のアイデンティティにかかわる諸要因の検証	37
第1節： 青年期における同一性混乱要因の検証	37
第2節： 日本・中国・韓国の高校生における道德性についての検証	53
第3節： 第2章の小括	67
第3章： 高校生期における道德教育の可能性	72
第1節： 良心論に関する先行研究の考察	72
第2節： シュプランガーにおける青年期の捉え方	74
第3節： シュプランガーにおける真の人間教育	80
第4節： 「良心の覚醒」と良心教育	83
第5節： 高校生期における良心教育とキャリア教育との関連	86
第6節： 第3章の小括	88

第 4 章：日本の道徳教育と特別活動・キャリア教育における変遷と課題	94
第1節： 高等学校における社会科の変遷と道徳教育	94
第2節： 戦後の特別活動の変遷とキャリア教育	103
第3節： 第 4 章の小括	107
第 5 章：諸外国と日本における高校生期の道徳教育の実際	110
第1節： アメリカにおける道徳教育	111
第2節： 中国と韓国における道徳教育	128
第3節： 我が国の高校における「道徳」授業の実際	134
第4節： 我が国の高校生期における体験活動とキャリア教育の実際	140
第5節： 第 5 章の小括	147
第 6 章：高校生期における道徳教育の在り方についての提案	152
第1節： 高等学校における「道徳」授業の在り方	152
第2節： 「道徳」授業と各学習活動との連携	167
第3節： 「道徳」授業と家庭や地域等との連携	172
第4節： 第 6 章の小括	178
終章：今後の課題と高校生期における道徳教育の展望	181
第1節： 本研究の目的に対する結果	181
第2節： 本研究に残された今後の課題	183
第3節： 高校生期における道徳教育の展望 ～高校「道徳」の教科化を目指して～	184
付録	188
付録 1： 学生・生徒の意識調査質問紙 (2010 年度)	189
付録 2： 高校生国際比較調査質問紙 (2012 年度) 日本語版	192
付録 3： 高校生国際比較調査質問紙 (2012 年度) 韓国語版	195
付録 4： 高校生国際比較調査質問紙 (2012 年度) 中国語版	198

序章： 高校生期における学校教育の課題と道徳教育

第1節： 問題の所在

〈 現代における高校生期の特徴とその課題 〉

現代の高校生は「さとり世代」ともいわれており、情報化社会の中で Twitter、Facebook、LINE 等、様々なソーシャルメディアを駆使しながら自分のキャラを使い分け、円滑な人間関係や良好な家族関係を築こうとする人が多いとされる¹。

高校生を対象とした実態調査(2013)によれば、高校生の9割以上が携帯電話やスマートフォンを所持しており、様々なメディア媒体に囲まれることによって、学習時間が確保しにくい状況にあることが報告されている²。また、その他にも友人関係において、友人に気をつかう男子生徒が増加傾向にあること³、親子関係においては男女共に、親に対する肯定的なかかわりが増え、親離れができにくい状況にあることが指摘されている⁴。

文部科学省(2009)は、こうした高校生の現状に対し、次のような見解を述べている。

青年中期(高等学校)は「親の保護のもとから社会へ参画し貢献する、自立した大人となるための最終的な移行時期である。思春期の混乱から脱しつつ、大人の社会を展望するようになり、大人の社会でどのように生きるのかという課題に対して、真剣に模索する時期である」⁵と。また、「現在、我が国では、この時期が、こうした大人社会の直前の準備時期であるにもかかわらず、自らの将来を真剣に考えることを放棄したり、目の前の楽しさだけを追い求める刹那主義的な傾向の若者が増加している」⁶とも述べられている。

このような指摘を裏づけるように、学校現場では高校生の進路に対する意識の低さや学習意欲の低下が、進路指導における深刻な問題に繋がってきているようである。高校の進路指導主事に対するアンケート調査(2013)では、進路指導を「難しいと感じている」割合が91.2%にもものぼっており、その要因として「進路選択・決定能力の不足」が24.3%、「学習意欲の低下」が22.2%という結果が出ている⁷。このことから、現代の高校生は進路に対して積極的に考えたり、自己が目指す職業のために必要な知識やスキルを身につけたりする等、将来を見据えて主体的に行動するという態勢を確立できないまま、日常生活を送っている人が多いのではないかという傾向が読み取れる。

ではなぜ、高校生の主体性が失われつつあるのだろうか。その要因の一つとして、高校生の多くが自分は何者なのか、どのように生きればよいのかということが理解できない状態にあること、つまり高校生期に求められるアイデンティティや内的基準となる価値意識を十分に形成できない環境に置かれていることが考えられる。確かに、現代の高校生は様々なメディアに囲まれながら生活していく中で、あらためて自分自身のことを振り返ったり、生き方についてじっくり考えたりする時間がないのかもしれない。しかし、その問題に積極的に向き合っていかなければ、現段階での学習に意味をみいだすことができない、あるいは生きる意味すら見失ってしまう高校生が増えていくだけである。この問題は、進路指導だけでなく高校教育そのものが今後、さらに難しい局面に立たせられるという予兆を含んでいるといえる。

< 現代の高校生期における道徳教育の実態 >

高等学校学習指導要領(2009)では、「学校における道徳教育は、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、その充実をはかるものとし、各教科に属する科目、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」⁸と示されている。とりわけ、各科目の中では高校の公民科に含まれる「現代社会」と「倫理」が、人間としての在り方生き方について学ぶ中心的な役割を担うように位置づけられている⁹。

高校の公民科は「現代社会」、「倫理」、「政治経済」の3科目であり、現行では「現代社会」または「倫理・政治・経済」を全ての生徒に履修させることとなっている¹⁰。そこで「現代社会」の学習内容をみると、人間としての在り方生き方についての学習との直接的な関連がみられるのは、「青年期と自己の形成」のほぼ1項目であり、全体に占める割合は非常に少ないといえる¹¹。

一方、「倫理」には「青年期における自己形成と人間としての在り方生き方について理解と思索を深めさせる」¹²と目標に示されていることから、人間としての在り方生き方に関連した学習内容が多く含まれていることが読み取れる。しかし、「倫理」を履修している生徒は全体の3分の1程度か、あるいはそれ以下だと推測されており、実際の学習内容についても思想史などの知識伝達に偏った授業が行われているという指摘もある¹³。平成24年度のセンター試験からは「倫理・政治経済(倫政)」が新設され、難関大学の入試科目に「倫政」が多く採用されるようになったが¹⁴、依然として「人間としての在り方生き方」に関連する学習がどれだけ高校生に行われているのかについては疑問が残る。

また、小・中学校における「道徳の時間」は、教科外活動(領域)として年間35時間(小学校第1学年は34時間)の標準授業時数を行うことになっているが、2018(平成30)年度からは小学校で、その翌年度からは中学校において、「特別の教科 道徳」として道徳が教科化されることが決定されている。この背景には、様々な青少年問題の解決を目指して、義務教育の中で道徳教育をより充実させていく意図が込められていると考えられる。

その一方で、高等学校の学習指導要領では「道徳」を中心的に学ぶ時間(以下、高校「道徳」として記述)が教育課程上、明確に位置づけられていない。確かに、茨城県、埼玉県、千葉県のように、すでに高校「道徳」を全公立高校で必修化し、高校生の道徳学習に力を入れているところもある¹⁵。また、高校の公民科に新科目「公共」(仮称)を設置し、選挙権が18歳以上に付与されることに関連して主権者教育を行うことや、「特別の教科 道徳」との一貫性をはかるため、人間としての在り方生き方についての学習をどのように扱うか等について検討する動きも出はじめてきている¹⁶。しかし、義務教育段階と一貫した道徳教育を高校生期に行っていくためには、多くの課題が残されているというのが現状である。

本研究では、これらの課題解決に向けての方策を探究し、高校生期における道徳教育の在り方についての可能性について追求していきたいと考える。

第2節： 先行研究の検討

前述したように、現行の高等学校学習指導要領では教育課程上、高校「道徳」が明確に位置づけられていない。したがって、高校生に対して道徳学習を中心とした授業(以下、「道徳」授業として表記)の実施が必修化されていない、または教科や科目として高校「道徳」が設置されていないというのが現状である。

このような現状が長く続いている背景には、高校「道徳」を行う必要があるのかといった議論についての結論が出ないまま、問題が先送りにされてきたということが影響していると考えられる。しかしながら、「特別の教科 道徳」が設置されることにかかわって、義務教育段階との一貫した道徳教育の指導を目指していくのであれば、高校「道徳」についてもこれまで以上に踏み込んだ議論を行っていく必要がある。本研究では、先行研究を検討した結果、高校生期における道徳教育を考える上で、以下に示す六つの課題に焦点をあてていく必要性があると捉えている。

まず、第1の課題として、「高校生期に求められるアイデンティティとは何か、それはどのように形成されるのか」といった問題が、道徳教育の側面から明らかにされていないことである。確かに、心理学分野では、すでにアイデンティティ尺度やその形成にかかわる研究(砂田,1979¹⁷;下山,1992¹⁸;谷,2001¹⁹)、あるいは道徳性発達理論についての研究(山岸,1995²⁰;関口,2007²¹)等、数多くの先行研究が存在している。それらの先行研究を踏まえた上で、「高校生期に求められるアイデンティティ」の概念やその形成過程についての定義を再検討し、道徳教育の在り方について具体的に提案していくことが求められる。

第2の課題として、「高校生期の同一性混乱を引き起こす要因は何か。またそれを抑制する要因は何か」という問題が道徳教育との関連から十分に検証されていないことである。また、日本の高校生期における道徳性の特徴や他国との相違点についても、明らかにされていない点がいまだに多く残されている。これまでの国際比較調査の中にも、道徳性にかかわる質問項目は含まれているが(日本青少年研究所,2009²²)、道徳性をはかることを主な目的とした調査ではないために、検証データを十分に得ることができていないのが現状である。我が国の高校生期における道徳性の実態を把握した上で、それに合わせた道徳教育の内容を具体的に検討していくことが求められる。

第3の課題として、「高校生期における道徳教育について検討していく上で、その中核にどのような理念や目標を位置づけて学習させていくべきか」といった、高校生に対する道徳学習の軸が具体的に示されてきていないことがあげられる。高校の「道徳」授業に取りあげる内容としては、情報倫理教育(三宅,2006²³)や職業選択(木内,2011²⁴)、社会規範(広田,2012²⁵)、公共性(小川・渡邊・渡邊,2014²⁶)等、これまでも様々な内容の検討がなされてきている。しかし、これらの先行研究では高校の「道徳」授業における指導内容や、テーマ選択の部分的な検討に留まっており、全体を見据えた上での提案になっていない。ここでは、高校生期の道徳教育全体として何を中核としながら、どのような指導を行っていけばいいのか、その本質的な部分の提案をしていくことが求められている。

第4の課題として、「高校『道徳』がなぜ必修化されてこなかったのか」といった問題について、高校社会科の歴史的変遷を辿りながら、近年の教育改革の動向を踏まえて検討された研究がまだないことである。これまでも小・中学校における「道徳の時間」のように、「道徳」を中心的に学ぶ時間を高校で設置することの必要性や、道徳教育と社会科との関連についての議論がなされてきたことについては、すでに先行研究によって明らかにされている(三上,1984²⁷;住友,2004²⁸)。しかしながら、「特別の教科 道徳」として道徳が教科化されることが決定した後、高校「道徳」の議論について整理した研究は論文レベルにおいて発表されていないのが現状である。したがって、学習指導要領の変遷をもとに高校生期における道徳教育がどのように捉えられてきたのかを整理した上で、新科目「公共」の構想も含め、学校教育全体の改革を進めていくことが求められているのである。

第5の課題として、「高校生期における道徳教育の独自性をどこにもとめるのか」といった問題について、十分な検討がまだなされていないことである。すでに、高校「道徳」を必修化している茨城県では、『ともに歩む』(2015)²⁹、埼玉県では『明日をめざして』(2010)³⁰、千葉県では『明日への扉』(2013)³¹や『高等学校用 道徳教育映像教材指導資料集』(2014)³²等の資料(教材)が発行され、「道徳」授業で使用されている。しかしながら、こうした高校「道徳」の指導内容や資料には、「道徳の時間」と一線を画す内容が盛り込まれていることが少なく、高校生ならではの道徳学習とは何かといった独自性が十分に探究されているとはいいがたい。また、海外における青少年に対する道徳教育が、教育実践として部分的に紹介されることはあっても、その好例を我が国の実情にあわせてアレンジし、独自性を出しながら導入をはかろうとする提案は少ない。ここでは、日本国内および諸外国における道徳教育の学習内容や教育実践について整理した上で、高校生期の道徳教育に求められるものとは何かについてあらためて検討し、それを学習内容へと反映させる研究が必要とされている。

第6の課題として、「高校『道徳』を必修化した場合、学校・家庭・地域連携の指導体制をどのように構築していくのか。どのような組織が必要となるのか」といった組織体制のモデルが具体的に提示されていないことである。現在、各高校では道徳教育の全体計画を作成することが義務づけられているが、高校「道徳」を必修化として位置づけた場合、学校だけではなく家庭や地域と協力して道徳学習の指導体制をより綿密に構築していかなければならない。これに関しては、在り方生き方教育の年間指導計画モデルを提示した先行研究がすでに存在している(木内,2011)³³。しかし、これは学校内での指導体制づくりの提案に終わっており、家庭や地域との連携をはかりながら道徳教育を行っていく上では、十分なモデルとはいいがたい。したがって、基盤となる組織体制の構想図を提案していくことが、学校教育に求められているのである。

第3節： 本研究の目的

第1の目的は、高校生期を含む青年期においてアイデンティティはどのように形成され、それが発達段階においてどのような役割を果たすものとして捉えられるのかについて、先行研究のレビューを通して考察することである。また、それらを踏まえながら、高校生期に求められるアイデンティティの概念について再検討を行い、その形成にかかわる学習ポイントを焦点化し、具体的に定義することを目的とする。

第2の目的は、「高校生期の同一性混乱を引き起こす要因は何か」、「それを抑制する要因は何か」について、質問紙調査の結果を分析することによって明らかにすることである。さらに、高校生の道徳性について日本と中国、韓国の国際比較調査を行うことによって、各国の道徳性の特徴や課題について検討し、それらの考察結果を道徳学習ポイントと関連づけながら、学習内容の枠組みとして構想することを目指す。

第3の目的は、高校生期における内的基準としての「良心」の役割に着目し、「良心の覚醒」を目指した良心教育を高校「道徳」の学習内容に取り入れていくことを検討することである。ここでの研究基盤としてシュプランガー(Spranger, E.)の教育理論を位置づけ、先行研究のレビューを通して、彼の提唱する良心教育を中核とした青少年教育論について考察を行う。また、人間としての在り方生き方と職業選択との関連にかかわって、シュプランガーにおける青年期の職業教育理論と現代のキャリア教育論がどのように繋がっているのかについても考察を行う。それらの考察結果を踏まえながら、高校「道徳」の意義や道徳学習の内容について検討し、具体的な提案に結びつけていくことを目指すものである。

第4の目的は、これまでの我が国の道徳教育にかかわる教育課程が、どのような歴史的変遷を遂げながら現在にいたっているのかについて整理をし、最新の教育改革における動向を取り入れながら、高校生期における道徳教育の課題について明らかにすることである。さらに、近年、注目を集めているキャリア教育の内容や、それにかかわる特別活動における研究や理論について整理をし、道徳教育と体験活動をどのように関連づけて提案していくべきかについても検討を行う。

第5の目的は、アメリカ、中国、韓国、日本における道徳教育の実際について、現地視察、先行研究のレビュー等を通して考察し、各国の学校教育や道徳教育の特徴および課題について明らかにすることである。その上で、国内外を問わず好例とされる取り組みについては、高校生に対する道徳学習や学校の指導体制の中に導入することも視野に入れながら、高校「道徳」の独自性についての検討をはかる。

第6の目的は、本研究における考察結果を総括し、高校「道徳」を高校生期における道徳教育の中核として位置づけ、それをもとにした道徳学習の指導体制や組織づくりについて構想し、具体的なモデルとして提案していくことである。

以上、六つの研究目的を達成することを目指しながら、本研究の考察を進めていくものとする。

第4節：本研究の限定

本研究を行う前提条件として、予め以下の4点について限定をし、その限定を付す理由についてもあわせて示しておく。

第1の限定は、調査対象者の年齢についてである。本研究では、高等学校における道德教育を焦点化しながら考察を行うため、その主な研究対象は「高校生期」に該当する者、つまり日本の高等学校でいう第1学年～3学年(16歳～18歳)の段階にある者と定義する。また、発達段階による違いをみるために、筆者が行った一部の実態調査では、大学生も被験者に含まれていること、同様の理由で、各国の道德教育の実際についての研究では、就学前から高校生期段階までを考察しているものもあることを予め述べておきたい。

第2の限定は、調査対象の国についてである。日本の高校生期における道德教育を研究するにあたって、日本以外では、アメリカ、中国、韓国における道德教育のカリキュラムや学習内容について考察を行うものとする。まず、アメリカはキャラクター・エデュケーションやサービス・ラーニング、リストラティブ・ジャスティス等の先鋭的な道德カリキュラムを実施しているため、参考にすべき点があると捉えたからである。次に、中国と韓国を取りあげたのは、日本と同じ東アジアの文化圏に属しており、政治や経済面においても世界の注目を集めている国であり、教育についても同様に高い関心がもたれていることからである。また、日本は中国と韓国との関係性も密接であり、日本の高校では中国と韓国と姉妹校提携を結んでいる高校が多く³⁴、中国語や韓国・朝鮮語を学んでいる生徒も多いという実態がある³⁵。これらを踏まえると、それぞれの国の政治や経済、文化だけでなく、教育内容についての違いも理解しておく必要がある。本研究ではこのような理由からアメリカ、中国、韓国、そして日本を調査対象国として限定し、道德教育についての基本的な考え方や学習内容、指導体制の違いや、それぞれの国が抱えている課題について検討しながら、国際的な視点から考察を深めていきたいと考える。

第3の限定は、アイデンティティの研究領域についてである。本研究では高校生期における道德教育の充実をはかるため、この時期におけるアイデンティティの再検討を目指している。アイデンティティについては、様々な研究がなされているが、本研究では特に心理学や社会学からの知見を踏まえながら、道德教育からのアプローチによってアイデンティティの概念や、その形成方法について探究するものである。

第4の限定は、高校生期の道德教育において、シュプラランガーの教育理論を基盤とした良心教育を取り入れることである。「良心」についてはカントやヘーゲル等、主に哲学や心理学によるアプローチによって古くから様々な定義がなされてきたが、シュプラランガーはそこに独自の青少年教育理論を加えることによって、良心教育の重要性を指摘している。また、シュプラランガーは理想的・規範的・倫理的なものとの繋がりを重視しつつ、青年期における職業観を育むことの重要性についてふれており、本研究が目指す道德教育とキャリア教育との関連を考える上でも妥当であると捉え、シュプラランガーの教育理論を主軸に置くことにしている。

第5節： 研究方法

本研究の方法にあたっては、主に以下の手法を取り入れ、考察を行うものとする。

- (1) 各種報告書・先行研究の検討、専門書・諸法規研究、ホームページ閲覧等
- (2) 質問紙調査・関係者へのインタビュー
- (3) 現地視察

なお、(1)の引用文献やホームページ閲覧については、各章ごとに文末に表記するものとする。(2)については、協力先の諸機関に対し、本研究の趣旨について事前に文書で周知徹底させた上で調査協力を得ており、また調査結果については、本報告に使用する了承を得ている。さらに、研究協力者のプライバシー保護に配慮し、個人を特定できないような記述を心がけ、調査協力校に対しては、該当校の集計結果や簡単な分析を加えた上で、報告書を後日郵送している。(3)については、国内外の学校や教育機関を訪問し、授業参観、研究協議会への参加、学校行事や課外活動への参加等を行い、必要によっては研究対象者の了承を得た上で、ビデオや写真、ICレコーダー等に記録する。調査内容の詳細については、関連各章の各節で記述するものとする。

第6節： 研究の構成

本研究は、序章に続き、第1章から第6章、および終章で構成されており、先にあげた本研究が目指す六つの研究目的を果たすことを前提として各章が位置づけられている。

なお、本研究における構成図を Figure 序-1 において示し、各章における概要については次に示す通りである。

序章では、高校生期における学校教育の課題と道德教育について整理し、問題の所在、先行研究の検討、本研究の目的、本研究の限定、研究方法、研究の構成について記述する。ここでは、先行研究によって明らかにされていない高校生期における道德教育の課題について整理し、その課題について検討していくことを本研究の目的として位置づける。

第1章では、高校生期におけるアイデンティティの概念やその形成にかかわる先行研究のレビューを行う。先行研究は、国内外における青少年期の心理学分野、特にアイデンティティの概念や形成に関連する論文を中心にフォローする。それらの先行研究を検討した上で、高校生期のアイデンティティ形成にかかわる学習ポイントを定義する。

第2章では、現代の高校生期のアイデンティティにかかわる諸要因について、質問紙調査を通して検証を行う。先行研究は、砂田良一(1979)³⁶が行った同一性混乱尺度の研究を基盤研究に位置づけ、それをもとに質問紙を作成して調査に用いる。その結果を踏まえて、現代の高校生期におけるアイデンティティ形成の特徴、あるいは混乱要因としてどのようなことが関連しているのか、SPSS と Amos による分析を通して考察を行っていく。また、日本と中国、韓国の高校生を対象に道德性をみるための質問紙を独自に作成し、その調査結果の分析を通して、三国間の高校生の道德性の特徴、およびそれぞれの課題についての考察を行う。

第3章では、シュプラランガーの研究論文を主な先行研究として位置づけ、彼の教育理論がどのように展開されているのか、「良心」という概念がどのように捉えられてきたのか、青年期における職業との関わりが内的成長にどのように影響するのか等、について考察を行う。それらを踏まえながら、本研究における「良心」についての定義、さらに高校生期の道德教育における「良心の覚醒」を目指した良心教育の在り方について、あらためて定義し、高校「道德」における学習到達目標や学習内容についての提案へと繋げていく。

第4章では、我が国の道德教育および社会科教育をはじめとした教育課程が、どのような歴史的変遷を遂げながら現在にいたっているのかについて、過去の学習指導要領や高校の社会科に関連する論文を先行研究として位置づけ、そのレビューをもとに考察を行う。近年、注目されているキャリア教育についても、特別活動の変遷とあわせて、その内容や研究、理論について整理し、高校「道德」の必要性についてあらためて検討を行う。

第5章では、アメリカ、中国、韓国、日本の主に高校生期における道德教育の実際について、国内外における先行研究のレビューと現地調査や教員へのインタビュー等の考察を通して明らかにする。その上で、各国における高校生期の道德教育の特徴や課題について検討を行い、我が国の高校「道德」における独自性を考慮した上で、道德教育の在り方についての具体的な提案へと結びつけていく。

第6章では、高校「道德」を必修化とすること、「良心の覚醒」を目指した良心教育を高校「道德」に取り入れて学習すること、これらを想定した上で道德教育の在り方について検討する。さらに、その実現に向けて道德学習を行うための組織体制についての構想図を作成し、その内容について具体的に説明する。また、ここでは組織内のセクションごとに「誰が、何を、どのようにして」取り組むべきかについて、学習ポイントと関連づけながらその役割について記述する。

終章では、本研究の総括を行い、研究の目的に対する結果を示す。また、本研究に残された課題について整理し、それを今後の課題として次の研究に繋げる。さらに、高校生期における道德教育の展望として、高校「道德」を教科化した場合についての検討事項を整理し、本研究がその第一歩として位置づけられるような提案を目指すものとする。

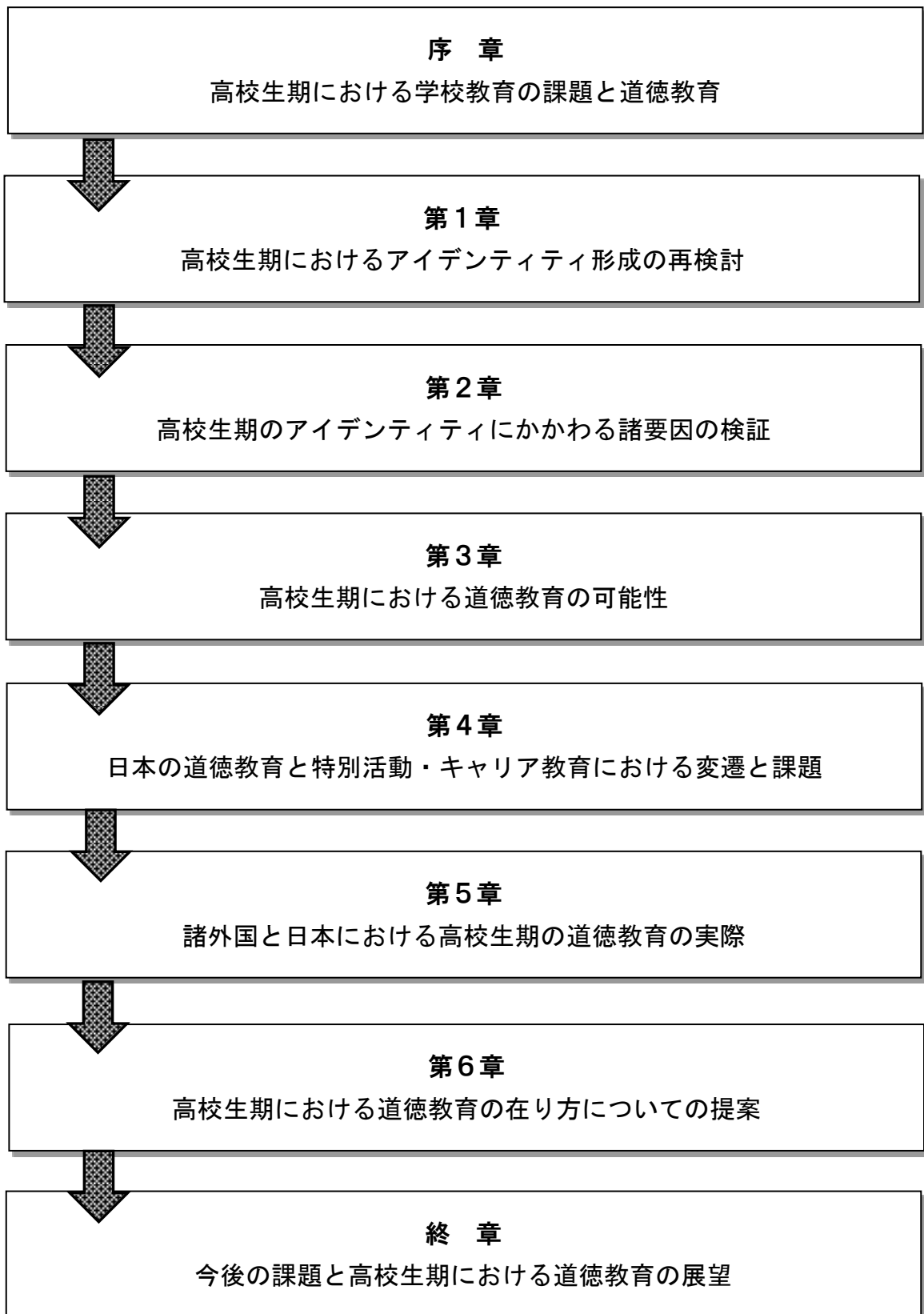


Figure 序-1 本研究における各章の構成図

註

¹ 原田曜平 (2013) 『さとり世代』角川書店.

² リクルートマーケティングパートナーズ (2013) 『高校の進路指導に関する調査』リクルート, pp. 3-5.

高校2年生では携帯電話(スマートフォンを含む)を所有しているのが96.4%、「勉強・宿題・課題のために、インターネットで調べ物をする」人は5割強にのぼる。高1・2年生の夜20時の行動をみると、勉強しているのは15.7%であるのに対し、24.1%がメディアを利用しているとされ、携帯電話、PC、TVおよびDVD等の多種多様なメディア媒体に囲まれることによって、高校生が学びに向かいにくい環境ができあがってしまっていることが予測される。

³ 友人関係では特に男子において「日ごろよく話をしたり一緒に遊んだりする友だち」や「悩みごとを相談できる友だち」が増えている一方で、「グループの仲間同士で固まっていたい」、「仲間はずれにされないように話を合わせる」との回答も増えており、友人に気をつかう男子高校生が増える傾向が特徴的にみられる。

⁴ 親子関係では「いいことをした時にはほめてくれる」、「困った時に相談にのってくれる」等、親の高校生に対する肯定的なかかわりが増え、否定的なかかわりが減っていることが指摘されている。

⁵ 文部科学省 (2009) 『子どもの徳育の充実に向けた在り方について(報告)』.

⁶ 同上書.

⁷ リクルートマーケティングパートナーズ (2013), 前掲書.

⁸ 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領』, 第1章 総則 第1款 2.

⁹ 同上書, 第2章 第3節 公民 第2款.

¹⁰ 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領解説 公民編』, 第1章 総説 第3節.

¹¹ 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領』, 第2章 第3節 公民 第2款の第1.

¹² 同上書, 第2章 第3節 公民 第2款の第2.

¹³ 日本学術会議・哲学委員会 (2015) 『未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生』, p. 3.

¹⁴ 同上書, p. 4.

¹⁵ 埼玉県では、「人間としての在り方生き方教育」として全学年・年間5回の道徳教材を使用した授業を行うこととされている。

¹⁶ 文部科学省 (2015) 「教育課程企画特別部会 論点整理(案) 資料1」, pp. 33-34.

¹⁷ 砂田良一 (1979) 「自己像との関係からみた自我同一性」 『教育心理学研究』 27(3), pp. 215-220.

¹⁸ 下山晴彦 (1992) 「大学生のモラトリアムの下位分類の研究」 『教育心理学研究』 40(2), pp. 121-129.

¹⁹ 谷冬彦 (2001) 「青年期における同一性の感覚の構造：多次元自我同一性尺度(MEIS)の作成」 『教育心理学研究』 49(3), pp. 265-273.

²⁰ 山岸明子 (1995) 『道徳性の発達に関する実証的・理論的研究』, 風間書房.

²¹ 関口昌秀(2007) 「ピアジェ理論における道徳性発達の論理」 『神奈川大学心理・教育研究論集』 26, pp. 159-171.

²² 日本青少年研究所 (2009) 『中学生・高校生の生活と意識調査報告書』.

²³ 三宅元子 (2006) 「中学・高校・大学生の情報倫理意識と道徳的規範意識の関係」 日本教育工学会 『日本教育工学会論文誌』 30(1), pp. 51-58.

²⁴ 木内隆生 (2011) 「高校ホームルーム活動における道徳授業プログラムの開発」, 日本道徳教育学会 『道徳と教育』 55(329), pp. 41-52.

²⁵ 広田信一 (2012) 「根源となる社会的ルール観に関する発達の検討」 『山形大学紀要 教育科学』 15(3), pp. 259-265.

²⁶ 小川哲哉・渡邊英一・渡邊哲郎 (2014) 「公共性を考える道徳教育実践」 『茨城大学教育実践研究』 33, pp. 135-145.

²⁷ 三上登 (1984) 「高等学校社会科『倫理・社会』の変遷について」 『哲学会誌(弘前大学紀要)』 19, pp.25-32.

²⁸ 住友剛 (2004) 「高校公民科の現行カリキュラムが抱える構造的諸問題」 『京都精華大学紀要』 27, p. 136.

²⁹ 茨城県教育委員会 (2015) 『ともに歩む』 (第 10 版).

³⁰ 埼玉県教育委員会 (2010) 『明日をめざして』.

³¹ 千葉県教育委員会 (2013) 『明日への扉』.

³² 千葉県教育委員会 (2014) 『高等学校用 道德教育映像教材指導資料集』.

³³ 木内 (2011), 前掲書.

³⁴ 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2013) 「平成 25 年度高等学校等における国際交流等の状況について」.

外国の学校と姉妹校提携を結んでいる高等学校等は 1043 校(公立 542 校、私立 492 校、国立 9 校)であり、提携先の国・地域別ではオーストラリアが最も多く 473 校、次いでアメリカ 372 校、韓国 274 校、中国 216 校の順となっている。

³⁵ 同上書.

英語以外の外国語で高校生の履修者数が最も多いのは中国語(履修者数 19,106 人)であり、次いで韓国・朝鮮語(履修者数 11,210 人)、フランス語(履修者数 9,214 人)となっている。

³⁶ 砂田 (1979), 前掲書.

第1章：高校生期におけるアイデンティティ形成の再検討

本章では、高校生期を含む青年期においてアイデンティティはどのように形成され、それが発達段階においてどのような役割を果たすものとして捉えられるのかについて、先行研究のレビューを通して考察をする。また、それらを踏まえながら、高校生期に求められるアイデンティティの概念について再検討を行い、その形成にかかわる学習ポイントを焦点化して捉え、具体的に定義することを目的とする。

第1節：アイデンティティ形成とモラトリアム

エリクソン(Erikson, E.H.1959)は、青年期における最も重要な発達課題の一つとして、アイデンティティ形成をあげている。彼によれば、アイデンティティ(identity)とは、①時間的な自己の同一性と連続性を直接的に知覚すること、②他者が自己の同一性と連続性を認めてくれているという事実を知覚することであると定義される¹。

エリクソンによるアイデンティティの概念は、多義的で広範な意味を含んでいたため、先行研究においても、尺度によって特性論的にアイデンティティを捉えようとする試みが多くみられるようになった。その結果、ラスムッセン(Rasmussen, 1964)²や、ディグナン(Dignan, 1965)³による自我同一性の尺度をはじめとして、我が国においても砂田良一(1979)の同一性混乱尺度⁴や長尾博(1989)の危機状態尺度⁵、下山晴彦(1992)の大学生を対象としたアイデンティティ尺度⁶、谷冬彦(2001)における多次元自我同一性尺度⁷等、多くのアイデンティティ尺度にかかわる先行研究が存在している。

しかし、こうした尺度によってアイデンティティ概念が本当に解釈できるかどうかに関しては、現段階において様々な議論がなされており、ましてや尺度的に捉えたアイデンティティ形成論を、道徳教育にそのままスライドさせることは難しいと考える。したがって、ここでは、これまでの先行研究を踏まえながら高校生期におけるアイデンティティの概念について再検討を行い、高校生期における道徳教育がアイデンティティの形成にどのようにかかわっていくべきなのかについて検討していきたい。まずは、エリクソンが提唱したアイデンティティ理論がどのように定義され、それが現代にいたるまでどのように発展してきているのかについて、整理してみたいこととする。

エリクソン(1959)は、青年が相対的に葛藤のない心理・社会的配置として何らかの統合をみいだすことができれば、青年期の終わりになってはじめてアイデンティティがその段階に特有なものとなると主張し⁸、さらにアイデンティティの形成に関して青年期にはじまるものでもなければ終わるものでもなく、それは生涯にわたる発達であるとしている⁹。

エリクソンは、過去の諸々の危機を青年期において再び支配し直すこと、自己および他者における同一性と連続性を一致させることによって、アイデンティティを形成する必要があると捉えているのである。しかも、青年期に形成されたアイデンティティはその後も何度も再構築を繰り返しながら、一人の人間としての存在意義を探究し続けると考えられ

ている。また、エリクソンは思春期と青年期を「同一性対役割の混乱」の時期であると定義した上で¹⁰、青年期には社会的役割の混乱等の危機に陥りやすい状況であり、この時期には社会への義務と責任を猶予する、ある一定期間が必要であることを指摘している¹¹。

「モラトリアム人間」を命名した小此木啓吾(1981)は、この猶予期間(モラトリアム)を肯定的に捉えた上で、自己実現型のモラトリアム人間を別名「プロテウス的人間(Proteus man)」であると指摘し、現代社会の新しい人間のスタイルであるとみなしている¹²。「プロテウス的人間」は、「あくまでも自分を一時的・暫定的な存在とみなし、次々に新しい仕事、職種、役割に同一化して変身を遂げ、自己の能力を十分に発揮し、一定期間はその道での専門家・第一人者になる」¹³という。しかしながら、彼らはこの段階での最終的な自己選択を回避し、常により自己実現の可能性を残す。つまり、アイデンティティの拡散を、むしろ積極的に肯定し、暫定的・一時的な社会的存在であること自体を新しいアイデンティティとして、自己を実現していくとされる¹⁴。また、小此木は「プロテウス的人間たろうとすることは、表面的には多様な自分を使いこなしているようにみえても、結局は自我＝役割の拡散状態に陥る危険をとまなうおそれがある」¹⁵ことを指摘している。

このように、エリクソンと小此木のアイデンティティ理論をみていくと、青年期の重要な発達課題とされるアイデンティティ形成が非常に困難なものであり、形成そのものが必要か否かという議論にさえ突き当たる。しかしながら、青年期に一度確立されたアイデンティティが、それ以降に何度も再構築されながらも、個人の価値基準を示すものとして位置づけられるのだとすれば、青年期に求められるアイデンティティを形成することは必要であると捉えることができる。

第2節：高校生期の自己不一致を招く要因とその背景

では、現代の高校生期における心理的・身体的状況は、どのように捉えることができるだろうか。山本晃(2010)によれば、高校生期の自我は不安定で、「うぬぼれと卑下」という膨張収縮を繰り返しながら大きくなっていく(適応していく)と説明されている¹⁶。さらに山本は、「ときどき余ったエネルギーが自分に向けて、自己愛的になったり自己破壊的になったりする。親たちへの反抗という独立傾向は、やがて訪れる新しい自分の家族の形成という課題への準備を成している」¹⁷と指摘する。このように高校生期は、身体的にも成熟期に達すると同時に、人生における重要な準備や選択を迫られる時期が重なり、様々なストレス(環境・対他者関係の変化等)に晒されながら自我が不安定になる時期であるということが推測できる。

実際に、松田君彦・広瀬春次(1982)が中学生、高校生、大学生を対象に行った調査では、アイデンティティ混乱は中学生頃から増大し始め、高校生の時期に最も顕著となり、その後減少するといった傾向が示されたという報告もなされている¹⁸。

また、ウィニコット(Winnicott, D.W., 1965)によれば、青年期における生物学的変化と社会的移行が重複する段階では、抑うつ傾向が高まる等の心の問題が生じやすく、さらに

逸脱した友人との関わりをもつことで非行行動をとる等、「病的な行動パターン」を示す若者が出現することが報告されている¹⁹。水島広子(2012)は、こうした思春期の子どもが引き起こす問題行動に関して、近年、学校にスクールカウンセラーも配置され、「心の問題」自体は明らかに市民権を得てきているが、思春期の子どもにかかわる人々が、もっと問題行動の裏に潜む心の問題としてみるべきであるとの指摘をしている²⁰。

これらの研究からは、若者はまだまだ心身ともにケアが必要な状況にあること、特に高校生期には、何らかの問題行動が起こり得るのだということを十分に理解した上で、彼らへの対応を検討していかねばならないことがみえてくる。

だが、その一方で、オファー(Offer, D., 1969)の研究では、青年期のルートは数多くあり、この時期におけるアイデンティティ混乱はあくまでもその一つでしかなく、多くの若者が平穏に過ごすことが報告されている²¹。我が国でも村瀬孝雄(1976)が、青年期の危機の程度を規定する諸要因は、不安・葛藤・挫折をもたらしやすい内面的状況的な負の要因群と、これを克服する方向に作用する正の要因群の2種類に大別できるとし²²、青年期が危機的であるかないかという問題の提示は、少なくとも青年を理解する上で適切とはいいがたいとの見解を示している²³。オファーや村瀬と同様に、青年期平穏説については、危機と平穏を含めて現代では多様な青年期がみられることを指摘した下山晴彦(1998)²⁴や、思春期葛藤が平穏化しているのが現代の若者の特徴であると捉えた滝川一廣(2004)²⁵の研究にもみられるものである。

このように心理学分野における先行研究をみると、多くの若者が青年期に未経験のライフイベントに直面することは共通認識としてあるものの、それが心理的障害に繋がるほどのアイデンティティの危機と捉えるか否かについては、研究者によって意見が異なるというのが大まかな見解だといえそうである。だが、高校生期は、過去に経験したことのないような多くの環境の変化に直面するだけでなく、それによって親しい友人や知人との関係性の変化による心理的分離や、自己の社会的役割変化の受け入れを余儀なくされ、心理的不安や葛藤を抱えやすい境遇にあることは事実である。

我が国の高校生に焦点をあててみると、そうした実態がより明確にみえてくる。日本の場合、生徒の多くは高校入学と同時に小・中学校のような地縁集団から離れ、新しい環境の中で友人や教員、地域の人々と新たに人間関係を築きあげていかねばならない。もし、この段階で彼らが他者との関係性をうまく構築できなければ、学校生活が苦痛に満ちたものとなり、それが原因となって極度のアイデンティティ混乱に陥り、中途退学や不登校等、いわゆる「高1クライシス」といった深刻な問題を引き起こしてしまうこともある。

また、高校生期には家庭内の親子関係にも変化がみられることが明らかにされている。落合良行・佐藤有耕(1996a)の研究では、青年期における親子関係は、5段階の順で発達の変化を遂げ、心理的離乳へと向かっていくとされている²⁶。ここでは、子である青年が「親が自分を抱え込もうとしている親子関係」や「危険から親によって守られている親子関係」の中で生きていると思っている状態から、「自分は親から信頼・承認され、頼りにされて

いる」と思う状態へと変化していく。この大きな変化は、高校生から大学生のはじめ頃に生じていることが報告されている²⁷。

すなわち、高校生の親離れの発達段階は、質的に異なる中学生と大学生の親子関係の過渡期にあたりとされ²⁸、高校生期の親子関係には大きな転換ともいえる変化が進行していることが推測される。高校生がこの変化を認識し受け入れるということは、同時に親や家族から自立して生活する準備をはじめるとを意味するのであり、ここでも彼らの心理的不安が増大することが予想される。

これらを総括すると、高校生期には発達段階による急激な心理的・身体的変化に加え、大きなライフイベントに遭遇する時期が重なり、他者との関係性にも変化が起こりやすい。そうした時期に、高校生は自分が置かれた状況や相手に応じて自己を柔軟に変容させながら関係性を構築し、その中で自己の社会的役割を必死で模索していることが推測できる。その過程で、自分が何者なのかということが捉えにくくなってしまい、それが高校生期における自己不一致を招く一因となっているのではないだろうかと考えられる。

第3節： 高校生期における役割変化の認識と親子関係

前節では、高校生期は自己不一致の状況に陥りやすく、場合によってはこの時期に極度のアイデンティティ混乱を招くことがあることを指摘した。その要因の一つには、先述したように親子関係、友人関係等との関係性が急速に変化し、自分自身が捉えにくくなることがあげられる。ここでは、まず高校生期における親子関係に焦点をあて、その関係性が高校生のアイデンティティ形成にどのような影響を与えるのか、またこの時期の望ましい親子関係の在り方とはどのようなものかについて考察を行うものとする。

柄澤春明(2008)によれば、現代の高校生にとって、自我同一性の形成にあたっては、自己を受容するとともに対人関係が重要であり、中でも特に影響力の強い人物は「重要な他者」と呼ばれ、その人の態度や意見、行動が個人における判断の根拠とみなされるとの指摘がなされている²⁹。また、金美伶(2006)は、柄澤と同様に青年期の同一性形成には、重要な他者との関係性が影響すると指摘した上で³⁰、その関係性とは「重要な他者との相互作用及び継続的な積極的な関与、つまりコミットメントにより構築・再体制化される、他者との関係の中での個人の在り方」を示していると主張する³¹。さらに、杉村和美(1999)によって、この重要な他者とは両親・友人・恋人であるとの指摘もなされている³²。つまり、杉村は青年期においてアイデンティティを形成する契機は、重要な他者との関係性の中に存在し、その中で自分自身を主体的に位置づけながら、捉え直しを行っていくことで発達するものと考えているのである³³。

重要な他者が「両親・友人・恋人」であるという杉村の指摘のうち、特に母親と友人との親密な関係性については、木村雅文(2013)がNHKの中・高校生の実態調査(2002)の結果について分析した内容からも読み取ることができる。

木村によれば、この時期には悩みごとの相談相手として「友だち」とあげる人の割合が高く、親に代わって多くの時間を共有する友人との関係が重要な存在となって意識されるようになることがあげられている³⁴。さらに、その傾向は「中学生よりも高校生の方が多くの友人を挙げるようになっており、心理的な親離れが進んでいる」³⁵とも述べている。だが、木村が分析した調査の10年後にあたる2012年の同調査では、悩みごとの相談相手は「友だち」という人が最も多いのは変わっていないが(中学生41.8%、高校生59.6%)、過去30年の推移では、中・高校生とも「友だち」に相談する人が減り、母親に相談する人(中学生31.8%、高校生25.0%)の割合が増えていることが報告されている³⁶。

これらの結果から、近年、指摘されているような「友だち親子」とよばれる母親との関係が一層深まり、互いに「親離れ」や「子離れ」ができにくい状況にあることが推測できるのである。つまり、高校生にとって親(特に、母親)は重要な他者としての役割を果たすことが多くなってきていることが読み取れる。また、杉村和美等(2013)による研究でも、日本人大学生の対人関係領域のアイデンティティ形成において、重要な他者が母親であることが明らかにされている³⁷。これらは、青年期はその発達にともない、両親より友人に頼るようになることがみいだされている一方で、家庭の中では母親が最も重要であることを示した研究(Coleman, J.C., & Hendry, L.B, 1999)³⁸を裏づける結果であると考えられる。

もちろん、前節であげた落合・佐藤(1996)の研究では、高校生期における親子関係は多様であり、この時期には顕著な親子関係の特徴がみられないとの見解が示されていることから³⁹、高校生期の親子関係を観念的に捉えることはできない。しかしながら、実際に母子密着型の親密な親子関係が指摘されているのは事実であり、その関係性が彼らのアイデンティティ形成にどのように影響するのかについて、考察する必要があるだろう。

青年期における交友関係と親子関係との関連について考察を行った長尾博(1999)の研究では、青年期の自我発達上の危機状態に対して幼児期の親子関係が基盤となり、青年期の交友関係が展開されるという社会化理論(Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M., 1983)⁴⁰が説明できるとの指摘がなされている⁴¹。長尾の指摘は、友人関係を構築する過程においては、幼児期の親子関係が影響を与えるというものである。

一方、鍋田恭孝(2007)によれば、幼児期の親の養育態度が思春期以降の子どもの病理や問題行動に直接影響を与える確たる根拠を示した論文はない(Harris, J.R., 1998)⁴²と指摘した上で⁴³、実際には「『健全なところに必要なのは、親なのか、仲間なのか、それとも生得的な何ものなのか』という議論に決着はついていない」⁴⁴と述べている。

こうした先行研究をみる限り、青年期におけるアイデンティティ形成と親子関係がどのように結びついているのかは未だに議論が分かれている。だが、落合・佐藤(1996a)が指摘するように、高校生期に親子関係における変化の分岐点があるとすれば⁴⁵、幼児期からの親子関係の質は不連続なものであることが予想され、アイデンティティ形成に幼児期の親子関係が直接的に与える影響は少ないのではないかということも十分に考えられる。すなわち、アイデンティティ形成については幼児期の親子関係に遡って考えるのではなく、高

校生期にどのような対応をすることでその形成を促すことができるのかに着目していくことの方が重要だと考えられる。

水島(2012)によれば、思春期とは子どもから大人への「役割の変化」(role transitions)の時期であり、ソーシャルサポートの変化の時期であると同時に、それまでに培われてきた基本的な関係性が表面化する時期でもあると指摘されている⁴⁶。したがって、幼少期から親子関係に問題があった場合は特に、高校生期においてあらためて親(保護者)と安定した関係を築けるように、親と自己との関係性を捉え直す視点を養いながら、サポートしていくことが必要なのである。安定した親子関係を築けるようになると、少なくとも家族問題に対する高校生の心的負担は軽減され、自然に家族以外の他者との関係性に重点を置きながら、自己の社会的役割の変化を受容するようになると考えられる。自己の役割の変化を受け入れることが、高校生のアイデンティティ形成にとって重要な要素になるのである。

では、自己の役割変化を受け入れるということは具体的にどのようなことなのか、またそれが親子関係とどのように関連してくるのだろうか。エリクソン(1968)は、若者が自己に課せられた役割変化を受け入れることの重要性について次のように指摘している。

「例えば、ある環境内においてそれまで『利巧で、暴れん坊の、かわいい坊や』として要求されてきた役割と、『勤勉で、上品で、しっかりした少年』として要求される役割との間に不連続性を感じた場合、その体験の積み重ねは若者に危機をもたらす。それを解決するためには、決定的にしかも戦略的に行為のパターンを再編成しなければならない。つまり、『かわいい坊や』と『しっかりした少年』というアイデンティティの内部にある二つの価値観を結合することができること、結合する力をもつことが必要なのである」⁴⁷と。

エリクソンがいう「かわいい坊や」と「しっかりした少年」へと移行することが周囲から期待される段階、つまり若者が自己に対する社会的評価や役割変化を認識し、自己統合をはかっていく過程においては、様々な心理的葛藤や不安が生じやすくなることが予想される。その段階で彼らには精神的支柱が必要となり、その役割を担うのが重要な他者としての親(保護者)の存在や家族との安定した関係性なのである。

だが、いつまでも親が子どものライフ・スタイルに介入し続けると、子どもの自立は妨げられ、アイデンティティ形成に繋がらないという危険性もおおいにある。したがって、高校生に対しては、家庭内において「子ども」から「大人」としての責任と義務が生じることを認識させることが必要であり、家族という小集団内だからこそ、彼らは自分に課せられた役割の変化に敏感に反応し、それを自己受容しながら親からの自立を考えるようになることが予測できる。

これが家庭内の親子関係から学校における友人関係、社会における共同体との関係へと少しずつフィールドを広げていくことによって、高校生は自己に課せられた社会的役割とは何かを自然と探究するようになる。その自己探究のプロセスがこの時期に求められるアイデンティティの形成へと繋がっていくものと考えられる。高校生期における親子関係の質的变化をいかして、子どもの自立促進、および責任ある仕事や社会的役割に対する自己認識

を促すためには、親(保護者)にもそのプロセスへの理解を求めていくことが必要である。しかし、近年、家庭環境に大きな格差が生じていることも事実であり、家庭だけでは子どもの教育をカバーしきれないことも多い。そうした家庭の状況を考慮しながら、地域連携のもとで学習支援システムをどのように確立していくか、支援施設をどのように確保するか等の検討をはかっていくことが大きな課題として残されている。

第4節： 高校生期における自己受容と友人関係の特徴

高校生期のアイデンティティ形成にとって重要なものは、前節で述べたような親子関係だけに留まるものではない。エリクソン(1968)によれば、アイデンティティとは一つの独特な産物なのであり、それは、同じ年ごろの友人や、家族以外の指導者的人物との新しい一体化によってのみ解決可能な危機に遭遇するのであるとの指摘がなされている⁴⁸。すなわち、家族以外の他者、特に高校生期のアイデンティティ形成には、友人や指導者等との関係が重要な役割を果たすと考えられる。ここではまず、高校生期における友人との関係性がアイデンティティの形成にどのようにかかわるのかについて先行研究をもとに考察を行っていくものとする。

青年期のアイデンティティ確立と友人関係とのかかわりについて、鈴木貴美子・長江美代子(2012)によれば、自分のまとまり感や常に自分であるという感覚、他者からみた自分と本来の自分が一致しているという感覚は、友人とかかわる中で自己を表示し、友人からみられている自分を確かめながら確立していくものとされている⁴⁹。すなわち、友人関係を通じて自分が何者であるのかを理解し、それを自己受容しながらアイデンティティを形成していくというのである。

さらに、山田みき・岡本祐子(2006)による研究においては、青年期における自己受容する内容について、「自己による自己受容」(自己の視点からの自己受容に関する認識)と、「他者を通しての自己受容」の2種類を想定することが妥当であるとした上で、自己受容のプロセスには受容してくれる他者の存在が必要であるとの指摘がなされている⁵⁰。また、それはアイデンティティという自己感覚をつくりあげる際においても、“個”と“関係性”の両面から捉えるという点で、その存在が重要であることが指摘されている⁵¹。

これらのことから、青年期における友人関係は、アイデンティティ形成を促す上で欠かせない自己受容に深くかかわっていると捉えられ、友人との関係性によって自己受容の仕方にも変化が生じる可能性があることを指摘できるのである。

佐久間路子・無藤隆(2003)が日本の大学生を対象に行った調査では、青年の8割は「関係に応じて自己は変化している」と考えていることが明らかにされており⁵²、これは保坂亨・岡村達也(1986)⁵³や落合良行・佐藤有耕(1996b)⁵⁴の研究によっても同様の指摘がなされている。さらに福重清(2006)によれば、青年期における友人関係について、現代の若者の3人に2人は「友人関係を選択的である」⁵⁵とされており、「選択的な友人関係は比較的一般的になっているようだが、希薄な友人関係が一般的になっているとは必ずしもいえ

ない。人によっては友人関係が希薄になっている人もいるし、今でも友だちはお互いに深くつきあうことを心掛けている人もいる」⁵⁶との指摘がなされている。また、泉水清志・小池庸生(2011)にみられる現代青年の友人関係の特徴には、相手の内面の深い部分には入らないようにする一方で、自分の意見や考えは相手に伝えようとしていることが推測され、友人関係において「希薄」と「親密」が混在しているという見解がみられる⁵⁷。

さらに、序章でも述べたように、最近では男子高校生が友人に過度に気をつけているという傾向もみられ、ここには現代の若者が相手に応じて自己を柔軟に変化させながら、多くの他者と関係性を維持しようとしている傾向が特徴的に出ていると考えられる。服部慶亘(2010)によると、こうした背景には「他人志向型」(other-directed types)社会がかかわっており、人々は周囲の人々と同じような行動をとっていないと社会から孤立してしまうのではないかと不安に陥ってしまうため、レーダーを身につけて生活をしているのであるとの分析がなされている⁵⁸。また、浅野智彦(2006)によれば、これまで友人関係の基盤となってきた学校・地域社会という場所に加えて、インターネットや携帯電話等の普及によって新しいチャンネルというものが開き、それが量的な意味で友人を増大させている。さらに、その友人を繋ぐチャンネルも多元化しているという意味で、質的な多様化も進んでいるのではないかと指摘がなされている⁵⁹。

確かに、親や教員といった大人の側からすると、浅野が指摘する「友人関係の多チャンネル化」という概念が捉えにくいかもしれない。だが、選択的な友人関係が若者の間で一般化しているとすれば、彼らは相手によって自分の思考や行動を変容させることに抵抗をあまり感じなくなってきたことが予想され、時代の変化とともに他者との関係性を柔軟に捉えていくことが求められてきていることが指摘できる。

ただし、中学生・高校生段階の友人関係と適応の関連について研究した岡田努(2010)の研究からはそこに問題があることも報告されている。岡田によれば、軽躁的關係が優位な青年は全体的に適応感が高く健康的であるのに対し、高校生期の心理的、身体的側面については、現実自己像と理想自己像の距離が大きく、自己不一致的な状態であることが指摘されている⁶⁰。このことから、確かに自己評価の基準となる世間＝友人との間で円滑な関係をもてること自体は、個人の達成感を高めることに繋がると推測できる。だがその一方で、対外的(ないしは対世間的)に受け入れられるために自分自身を明るく演じるだけでは、個人内部の安定感、自己一致感は得られず、結果として心理的側面での自己不一致に繋がると考えられる。

また、福重清(2006)が行った調査によれば、心理的安定化と対人スキルの学習機能については、少なくとも親友関係においては、ある程度は担われているとみなしてよさそうであるとの見方がなされている⁶¹。この研究結果を踏まえると、多チャンネルで繋がっている友人関係の中でも、少なくとも「親友」との間には「親密な関係性」が存在すると考えられ、この関係性が高校生期におけるアイデンティティ形成を促す重要な鍵を握っていると推測できる。

しかし、親密な友人関係を築くためには、その関係性をもつオルタナティブ的な側面を常に考慮する必要がある。例えば、若者はよく気の合う仲間同士で“群れ”をつくり、行動をともにすることを好む。この“群れ”をつくるという行為は、自己の価値観が確立していない心理的不安を、友人との些細な価値観の共有によって乗り越えるという、若者の特徴の一つを示しているものである(Sullivan, H.S., 1953)⁶²。バウマン等(Bauman, Z., & Vecci, B., 2004)によれば、この“群れ”という小さな「コミュニティ」は、自分たちが暮らす世界の不安定さや不確実性に困惑している人々にとっては、魅力あるオルタナティブとなっているとされる⁶³。すなわち、「コミュニティ」には、平穏で、身体的に安全で、精神的にも安心できる天国のビジョンと、確固たる忠誠を要求され、その出入り口を入念にガードされている、自己同一的な地獄や監獄のビジョンといった両面が存在するというのである。

これらの理論を整理すると、確かに友人と親密な関係を築くことによって安定や信頼を得ることができる。だが、一方ではその関係性を維持するためには仲間同士のルールに従うことが前提となり、自己の発するメッセージが友人に受け取られ、承認されることが必要とされるのである。このプロセスこそが自己受容を促し、アイデンティティ形成を促すものと推測できる。しかし、ひとたび自己のメッセージが拒絶されてしまえば、その友人との関係性に大きな亀裂が生じ、不安と不信を増大させることになりかねない。したがって、これからの時代はより高度なコミュニケーション力や他者に対する洞察力、関係調整力等の対人スキルが必要となり、そのスキルを身につけていく過程において自己の言動や行動について内省する時間を確保していくことが必要だと考えられるのである。また、高校生期のアイデンティティを形成する過程において、自己内省の仕方をどのように行っていくべきかについても、より具体的に検討していくことが求められているのである。

第5節：高校生期における自己受容と自尊感情との関係性

前節では、友人との親密な関係性が高校生期における自己受容を促すことに繋がると述べてきた。しかし、友人関係を含めて他者と自己との距離を狭めていくことは、同時にその関係性をもつオルタナティブ的な側面に若者が遭遇することを意味し、関係性が深まることによって、自己の存在をどのように受け入れていくべきかが大きな課題となる。この自己受容にかかわって、岡田(2007)は次のような指摘をしている。

「青年がアイデンティティを確立するためには、自分自身に目を向け、自己受容することが重要である。だが、自分自身に目が向くと、自分の欠点が余計に目立って感じられるようになり、その結果、自尊心は低下しやすくなる。また、青年期には自分に対する評価が批判的になり、自己評価が低くなること、特にそうした傾向は青年期の中ごろ、高校生くらいの年代で顕著にみられる。」⁶⁴

この岡田による指摘は、高校生期におけるアイデンティティ形成のためには、自己内省による自己受容が重要であるものの、自己内省が深まれば深まるほど自尊感情を低くしてしまうという矛盾を抱えていることを示唆するものである。もともと日本の子どもの自尊感情が他国と比較して低いということに関しては、近年、多くの指摘がなされてきており⁶⁵、学校教育においても自尊感情を高める様々な学習方法が検討されている⁶⁶。

自尊感情については、ジェームズ(James, W., 1890)⁶⁷とローゼンバーグ(Rosenberg, M., 1965)⁶⁸等による研究がよく知られているが、児玉聡・島内明文(2009)の指摘にもあるように、自尊の心がなければ自愛の思慮は育ちにくいという意味で、「自分を大切にすること」の基盤、ひいては道徳の基盤として非常に重要であることから、道徳教育の面からみても子どもの自尊感情を高めることが強く求められてきている⁶⁹。

一方で、バウmeister等(Baumeister, R.F., Smart, L. & Boden, J.M., 1996)の研究では、暴力的行為や危険行為は、自尊感情が低い者よりもむしろ高い者において多く見られること⁷⁰や、コルビン等(Colvin, C.R., Block, J. & Funder, D.C., 1995)による研究では、自尊感情の高さゆえに対人関係が悪化することがあるとの報告がなされている⁷¹。さらに、小塩真司(2008)の研究では、自己愛と自尊感情については、自己本位性脅威モデル(threatened egotism model: Bushman & Baumeister, 1998)があり、これは過度な自己愛的パーソナリティの自尊感情が高く、かつ不安定であることが前提となっているとされる。そして、そのような高く不安定な自尊感情をもつ自己愛的人間は、自我への脅威を感じやすく、そのことから防衛的に怒りを感じやすい傾向にあるという指摘もなされている⁷²。

こうした指摘を踏まえると、若者がアイデンティティの形成をするために自分自身をありのままに捉え、かつそれを受け入れることは、非常に難しいことであることが分かる。なぜならば確固たる業績や実績がない「見せかけの高い自尊感情」をもつ者が、自分にとって都合のよいことばかりを受け入れ、過度な自己愛的パーソナリティを形成した場合、それが攻撃性へと変貌する可能性があるからである。

では、過度な自己愛的パーソナリティを形成することなく、高校生がバランス良く自己受容ができるようにするためにはどのような点に考慮していくべきなのだろうか。樋口善之・松浦賢長(2002)が作成した尺度においては、自己肯定感が抑うつとの程度とは負の相関を、自己受容、自尊感情とは正の相関を示すことが報告されており⁷³、自己肯定感を高めることは自己受容や自尊感情を高める上で重要であることが推測できる。また、佐藤有耕(2001)によれば、自己受容にかかわる青年期の感情には、自己に対する肯定的・否定的な感情が互いに連動しダイナミックに影響し合っており、さらに自尊心や自愛心においてもこの両面がかかわっていると指摘がなされている⁷⁴。また、水間玲子(2003)によると、自己嫌悪感といったものは自尊心と強い負の関係にあるものの、それは単なる肯定的な自己感情の裏返しではないとされる⁷⁵。さらに、「自己嫌悪感という体験を自己形成へとつなげていくには、まず、自己に深く向き合い、否定性を問題として受け止める態度を有していることが必須である」⁷⁶とした上で水間は次のようにも述べている。

「自己の否定性を直視できない者にとっては、自己嫌悪感は適応に負の影響を大きく与えてしまう否定的体験としての意味を付与されるにとどまると思われ、そこから積極的に自己形成が展開されるとは考えにくい。ここから、個人の普段の自己内省の程度が低い者、中でも内省の際に否定性を直視することが出来ない者の場合、自己嫌悪感を体験してもそこから否定性の変容を志向したりすることは少ないであろうと予想される。」⁷⁷

これらのことを踏まえると、高校生期におけるアイデンティティ形成を促すのは、確かに自尊感情や自己肯定感を高めることであると考えられる。だが、現実自己を無視してこれらを無意味に高めていくことは、過度な自己愛的パーソナリティの形成へと繋がり、様々な危険性をともなうことも十分に理解しておく必要がある。その意味において、高校生期に友人をはじめとした他者との関係性を深めることは、より現実に沿った自己受容を促す点で特に重要なことだと推測できる。

また、自己嫌悪感に関してはアイデンティティ形成に直接は繋がらないものの、若者が劣等感や自己嫌悪に直面することによって、自己を深く内省し、より高い自己を目指そうとする原動力や努力を引き出すことに関連していると考えられる。ただし、自己嫌悪感を受け入れるには、それなりの精神的耐性がなくてはならず、日常的に自己内省の程度を高め、否定的感情を肯定的感情へと変容する自己回復力を備えもつことが必要である。したがって、自己内省を行っていく際には、自己肯定感と自己嫌悪感のバランスをうまくとっていくことが必要であり、日常的に自己内省の仕方をトレーニングしておくことが、精神的耐性を養う上でも効果的であると考えられる。

第6節：高校生期における友人以外の他者とのかかわり

エリクソン(1968)が、アイデンティティは同じ年ごろの友人や、家族以外の指導者的人物との関係性の中で形成されるものであると指摘したように⁷⁸、アイデンティティ形成には友人以外にも、指導者との関係性が影響を与えると考えられる。

エリクソン(1968)によれば、青年期には若者は明らかに信頼しうる人間や観念をきわめて熱烈に求めるとされ⁷⁹、彼らは自分自身や自分の同輩集団からみて、不真面目に思われるような活動を強制されるよりも、年長者には恥知らずとは思われないようなかたちで自主的に活動する方を好むとされる⁸⁰。これは、青年期のアイデンティティ形成において、同年代の仲間だけではなく、自分より年長者の存在が必要なことを示唆するものである。エリクソンによると、そうした人物は「信頼しうる人間」や「指導者」と捉えられる⁸¹。

「信頼しうる人間」や「指導者」とは、若者が本当の自分をさらけ出してもそれを受け止め、さらに的確なアドバイスによって、彼らを正しい方向へと導いてくれるような存在を指すものと考えられる。こうした人物が必要となる理由は、同年代の友人関係から学べることには、限界と偏りが生じてしまう傾向があるからである。

この点について鑪幹八郎(1990)は、「友だち関係の中で、何も分けもつものがないなら、一人だけになってしまい、一人ぼっちにならざるを得ない。同一化の対象がないので、自分が何かになっていく理想化したものをイメージしにくいし、それをこえて自分らしさを獲得しにくい。自分らしさを生んでいくことができにくい」⁸²と指摘している。

つまり、若者がアイデンティティを形成していく上では、理想的な自己の生き方をしていくモデルを、より広い関係性の中からみだしていくことが求められるのである。実際、高校生にとって「信頼しうる人間」や「指導者」になりうる身近な大人とはどのような人物かと考えると、一般的には、家庭であれば親(保護者)であり、学校であれば教員であるといえるだろう。しかし家庭では、親子関係の質の変化を通して、子どもは自分の社会的役割を認識していく必要があり、親が与える価値観から離れ自立したいという欲求が強くなることで葛藤が生じやすく、高校生段階では特に親が直接的な「指導者」になることは少ないと予想される。

では、学校の教員は高校生にとって「信頼しうる人間」や「指導者」になりうるだろうか。確かに、生徒からしてみれば教員という立場が彼らにとって知識・技術を与える「指導者」であることに間違いはない。しかしながら、「信頼しうる人間」であるかどうかは、授業時間以外での生徒とのかかわりや教員の日常の言動、行動によっても変わってくる。

小柴孝子等(2014)による研究では、中・高校生が共通して求める理想の教員像として、「わかりやすい授業」をし、「生徒とのコミュニケーションが上手に」できて、「クラスをまとめることができる」先生を求めていることが明らかにされている⁸³。この結果から生徒は、授業力や教材研究力といった教育技術にかかわる面だけでなく、他者とのコミュニケーション力や統率力、日常生活における態度にいたるまで、教員の「指導者」としての姿を客観的に捉え、評価していることが分かる⁸⁴。さらに、この研究では、中学生に比べて高校生は教員の指導に対する期待感が低く、それが際立ってみられたことが報告されており、この要因として教員との関係性の低さや、生徒の学習上の困難等が影響していると分析がなされている⁸⁵。

もちろん、高校段階では教員と生徒との直接的なかかわりが中学校と比較して圧倒的に少ないことや、また、発達段階から考えると親子関係と同様に、教員は彼らにとって自立すべき対象と位置づけられ、関係性が低くなることは考慮されなければならない。だが、教員は生徒との限られた時間の中でいかに信頼関係を築くことができるか、さらにその関係性を深めることができるのかを常に追究すべきであり、それが高校生期のアイデンティティ形成を促す真の「指導者」としての役目であると考えられる。

このように、高校生にとっては身近な年長者である大人は家庭における親であったり、学校における教員であったりすることが多いが、彼らからすると親や教員はこの時期においては自立すべき対象として位置づけられ、互いの関係性はむしろ低くなる傾向にある。したがって、高校生はまず理想の自己実現に向けて、これまで育ってきた家庭や学校から一歩踏み出して視野を広げることが必要であり、より広いフィールドの中から「信頼でき

る人間」や「指導者」を見極めていくことが求められる。また、そこでは、「超越的な存在」を含めて他者を捉えていくことの可能性についても、検討していくことが必要なのではないかと考える。

人間の価値観はそれぞれ違っているのであり、学校の道徳の時間で習った価値観だけが世間で存在するわけではないということを学ぶには、高校生自らが実社会に積極的にかかわっていくしかない。自分とは違う価値観をもつ他者がいるという認識をもつことで、あらためて自己の価値観を問いただすことができるのである。そして、自分にとって必要な価値を一つひとつ丁寧に統合する作業を積み重ねていくことで、アイデンティティは次第に形成されていくと考えられる。

だが、ここには懸念される問題がある。日本の子どもの多くは非常にやさしく、繊細な心の持ち主であるがゆえに、家庭や学校で身につけてきた自己の価値観と、実社会における価値観のズレが大きいほど、ひどく傷つき、自信を失い、彼らの自尊感情がさらに低下してしまうのではないかとということである。例えば、高校生が電車で高齢者に席を譲った際に、ひどく相手に拒絶されてしまったケースを考えてみる。このようなケースでは、自分の行為が相手を傷つけてしまったという申し訳ない気持ちと、親切心が仇になって返されたという腹立たしい気持ちが複雑に入り混じり、彼らの自己嫌悪感を強め、次の行動を狭めてしまうことも考えられる。

日本では幼稚園、義務教育段階を通して集団の協調性を高めることを重視しながら、他者に対する「思いやり」や「優しさ」、そして自己に対する「謙虚さ」等の道徳的価値を育む教育がなされてきている。その結果、子どもは、学年段階が上がっていくにつれ、主に学校での集団生活を通して、自己よりも他者を優先して行動することが日常的習慣として確立されていく。それに並行して発達段階が進み、自己を肯定的に評価することに対する関心が薄れ、自尊感情はますます低くなっていき、高校生期にはそれが最も低い時期をむかえる、という一つの道徳性形成のプロセスが想定できるのである。他国の多くが自尊感情を高めることを重視した教育を行ってきたのに対し、こうした他者優先の基盤をもつ教育が、我が国における子どもたちの低い自尊感情の一因になっているとも考えられる。しかしながら、日本の自己肯定感や自尊感情が低いことが、必ずしも道徳性を低下させているとは考えにくく、その関係性についてはより詳細な分析を行っていく必要があると考える。

また、自己嫌悪感と向き合うことを恐れる若者には、水島(2012)が、時には「過保護」なかわり(積極的にかかわる、必要な情報を与える、好ましい環境を整える等)が必要であることを指摘するように⁸⁶、自己肯定感を高めることは確かに必要なことである。

現在、インターンシップやボランティア活動等を通して、地域社会と高校生とのかかわりをもつことを積極的に行っている学校も多い。こうした実社会との接点をもつ機会を与えることは、高校生にとって家庭や学校以外の場所に「信頼できる人間」や「指導者」と出会えるチャンスをもつことに繋がり、アイデンティティの形成に大きく貢献するだろう。

しかし、高校生が様々な人々と出会うことを通して、違った価値観にふれながら自己の価値の統合をはかっていく作業は、我々が想像する以上に彼らの心的負担を増大させるのである。その意味において、高校生期には義務教育段階では学び得なかった価値の捉え方、受け入れ方について、あらためて「人間としての在り方生き方」教育を通じて学習する時間が必要とされる。彼らが、人がもつ「優しさ」や「思いやり」にも様々なかたちがあることが自覚できるようになると、他者をより深く理解し、受け入れることができると同時に、自分自身の弱さや強さをも受け入れ、愛しむことができるようになると考えられる。

第7節：高校生期における職業的アイデンティティの形成

では、高校生期により広い視点に立って、自尊感情を高め、かつ自己受容を促すためには、具体的にどのような教育を行っていく必要があるのだろうか。それには、高校生にとって大きな関心事である「職業」という一つのキーワードがかかわっているといえよう。

下村英雄(2011)は、キャリア教育の視点から、以下のような指摘をしている。「学校教育段階の自尊感情の問題を改めて、学校卒業後の就職やキャリアの問題と連結させてとらえること、すなわち、労働行政の枠内で捉えることの重要性が指摘できるものと思われる。望ましくは学校教育段階にキャリア教育等の一貫として自尊感情を高めるという取り組みがなされるべきである」⁸⁷と。

また、エリクソン(1959)は、「職業的アイデンティティ(occupational identity)」に関する論議は、アイデンティティ形成それ自体をこえて、それ以後の本格的な成人段階におけるその所産に向かうことになるとし⁸⁸、青年期においてはこの段階における危機である「社会的役割の混乱」を避けるためにも、職業に関するアイデンティティの形成を目指すことの重要性を主張している⁸⁹。

宗近悠子・田島司(2007)の「職業的アイデンティティ」に関する研究では、エリクソンが定義したアイデンティティの「斉一性(sameness)」・「連続性(continuity)」の個人的側面・社会的側面を職業上から捉えるとともに、日本の場合はどの職種を選ぶかより、どの企業を選択するかが重要な意味をもつことが多く、「会社」に帰属することで「職業的アイデンティティ」を形成している部分も多いことが指摘されている。そのため、企業就業者の「職業的アイデンティティ」には社会的カテゴリーとのかかわりが深いと捉えられている⁹⁰。

これらの概念等を踏まえて、宗近・田島は「職業的アイデンティティ」を「職業における自己確立」と定義し、下位概念として、①職業人としての生き方における一貫した自分らしさ、②社会的カテゴリーとしての職業及び役割と自己との同一視の二つを提唱して、「職業的アイデンティティ尺度」の作成を行った⁹¹(Table 1-1 参照)。

Table 1-1 「職業的アイデンティティ」尺度

1	私は上司や同僚から仕事の能率が高いと認められていると思う。
2	私は仕事上で役に立つ有能な人間である。
3	私は職場で大切なメンバーの一人として見られていると思う。
4	私は上司や同僚から信頼されていると思う。
5	私は同僚の中ではリーダー的な存在であると思う。
6	私は十分に自分の仕事を信頼している。
7	私は仕事において期待されていると思う。
8	私は自分の仕事が理解されていると思う。
9	私は職場において後輩のモデルになっている。
10	私は職業人として社会を支えていると感じている。
11	私は今の仕事に興味や魅力を感じている。
12	私は仕事へのやりがいを感じている。
13	私は今の仕事をずっと続けたいと思っている。
14	私は現在の職業が自分に合っていると感じている。
15	私は自分の仕事に対して誇りを持っている。
16	私は今の職業に自信を持っている。
17	私は仕事が喜びであり生きがいである。
18	私は仕事において自分らしさを発揮できている。
19	私の現在の仕事は価値のある仕事である。
20	今の仕事は自分で納得のいくものである。
21	私は同じ会社の人間に強い連帯感を感じている。
22	私は会社に対して所属意識が強い方である。
23	私は自分の会社のメンバーに親近感を感じている。
24	私は現在の職場に愛着を感じている。
25	私は自分の会社にプライドを感じている。
26	自分の考え方や行動に影響を与えた人が社内に多い。
27	私は仕事の上で将来自分が何をしたいのかはっきりした目標がある。
28	私は仕事において後輩など次の世代に伝えたいことがある。
29	私は自分の職業において自分なりの価値観を持っている。
30	私は職業を通して魅力的な人間に成長しつつある。

【出典】宗近悠子・田島司（2007）「勤労者の職業的アイデンティティが心身に及ぼす影響」

『北九州市立大学文学部紀要』14, p.14 より一部抜粋。

ここで注目すべきことは、「今までの経験の評価」(雇用環境の変化の項目内)が「職業的アイデンティティ」の全ての因子に影響があることが確認されたことである。つまり、今までの経験が正しく評価されることが、「職業的アイデンティティ」の確立に重要な要素であると考えられる。また、この研究では、「職業的アイデンティティ」は年齢とともに高くなっていく傾向があることが示されている。そして、それが短期的な評価で成立するものではなく、過去から現在へと築き上げてきた斉一性と連続性をもって確立されていくというアイデンティティに共通した成立過程に沿うものであり、自分の職業人生において経験を積み重ね再構築されながら確立されていくとの指摘がなされている⁹²。さらに、「職業的アイデンティティ」には、「職業的他者評価・有能感」が関連しており、他者から自己が評価されなかったり、有能感を感じるができなかったりすることで「職業的アイデンティティ」が低下し、精神健康度に悪い影響を与えるという報告もなされている⁹³。

実際に、高校生の勤労観と自尊感情との関連についての調査(2006)では、自尊感情(積極的自尊感情と自己否定感情)と社会的スキル、就業活動への意欲について、次のような関係性が示されている。積極的自尊感情と「就職活動はしっかり行う」では高い関連性がみられたのに対し、自己否定感情と就職活動への意欲とは関係性がほとんどみられなかった。さらに、社会的スキルは、就職活動への意欲の3項目全てにおいて正の相関がみられたとされる⁹⁴。この結果から、積極的な自尊感情をもつことは、就職に対してポジティブな影響をもつこと、対人関係を円滑に営む能力があることは、就職活動をする上でも一つの自信となり、その自信を背景に意欲が高くなるのかもしれないという考察がなされている⁹⁵。

また、同調査ではボランティア経験と各項目との関連性についてもふれており、その結果、自尊感情、社会的スキルについては、ボランティア経験による違いがほとんどなかったのに対し、就労観、就職への意欲については、一部に差がみられた。ここでは、ボランティア経験の多い人は、自己実現・やりがい、就労価値が相対的に高く、社会的報酬獲得が相対的に低い傾向があり、ボランティア経験がほとんどない人の労働軽視は相対的に高いという結果が示されている⁹⁶。さらに、ボランティア経験を繰り返すことで、働くことの内在的価値を認めるようになり、逆に外在的な社会的報酬を重視しなくなったことを示す可能性があること、そして、就職に対する意欲についても、全般的にボランティア活動経験がある人の方が、意欲的である傾向があったとの報告がなされている⁹⁷。

この研究結果からは、高校生期の自尊感情と社会的スキル(対人関係)、そして職業が密接に関連していると考えられ、さらにボランティア経験においてはその回数が増えるほど、社会的報酬獲得が低くとも就労価値を高くもつことができる、と考えられる。職業を通して具体的な将来のビジョンがみえてくると、「職業人」という社会的立場と「個人」としての自分の立場とを意識しながら判断を下し、行動しなければならないと考えるようになり、その過程で自分に合った職業を模索し始めるものと予想する。つまり、高校生が「職業」についてじっくりと向き合うことは、同時に大きな社会集団の一員として自己を認識し、捉えることに繋がっていくと考えられる。

このことについて木村雅文(2013)は、一般に人間は、出生とともに家族という社会集団に属し、ライフコース(life course)—すなわち人間が生涯を歩んでいく人生の行路—をたどって成長するにつれ、いくつもの集団メンバーになり、その中の人間関係から経験と学習を積んで社会の一員としての生活ができる「社会的人間」へと発達していくと指摘する⁹⁸。清水幾太郎(1954)によれば、その集団の系列は「家族集団→遊戯集団→隣人集団→学校集団→職業集団→基礎的社会→世界」へと移っていくものと考えられている。そして、職業集団に属した後は、それまでに獲得してきた後天的な力と方法によって自己をいかし、かつ社会をいかそうと試み、最後に基礎的社会にいたっては政治を通じて社会そのものを高めて行く活動の主体となることができるとされる⁹⁹。

つまり、清水の指摘では職業集団に属した後は、従来の伝統や産物を引き継ぐだけでは十分とはいえ、若者が社会を新たに創り上げていくことの重要性を示唆しているのである。当然、そうしたことが高校卒業と同時にできるようになるとは考えにくく、高校生期のうちに、社会との何らかの接点をもっていなければ実現は難しいといえる。その接点とは、まさに人と人との繋がりである。高校生期に入ると、自分自身のこと、特に将来における自己の職業について考えざるを得なくなる。そのような時に彼らが求めるものは、自己の理想とする人間としての在り方生き方をしている職業人、大人であると捉えられる。

さらに、アイデンティティ形成を促す「信頼できる人間」、「指導者」についても、ただ闇雲に地域社会の中から探そうとするのではなく、高校生が自己の目指す「職業」というものを媒介にしながら、自己の理想を実現している大人をじっくりと観察することからはじめることが必要である。そのためには、生徒と企業や地域社会とのかかわりは短期的なものではなく、より長期的な学習活動として捉え、その活動を通して「職業人」として求められる人間としての在り方生き方を学び、「職業的アイデンティティ」の形成を目指すことが重要であると考えられる。つまり、高校生期におけるアイデンティティ形成を促すためには、このほか細かい心理的サポートが不可欠であることを共通認識としてもつことが必要である。

第8節：第1章の小括

本章では、これまでの先行研究による考察から、高校生期におけるアイデンティティ形成の特徴についてみてきた。高校生期に求められるアイデンティティとは、それまで得てきた価値をあらためて整理し統合することによって形成されるものである。もちろん、子どもたちは幼・小・中学校段階からも様々な価値にふれながらアイデンティティの基礎づくりをしてきている。しかし、一度形成されたアイデンティティを価値の探究をしながら生涯にわたって再構築していくには、高校生期に確固たる価値意識を形成することが求められる。そのためには、自分自身との対話を深めながら本来の人間としての在り方生き方について考えていくことが必要であり、そのプロセスを通してアイデンティティが育まれていくものと考えられる。

ここでは、第1章で明らかになったことについて、次の4点を小括として示す。

(1). 高校生期は心理的・身体的にも不安定な時期をむかえるだけでなく、人生における重要な準備や選択を迫られる時期でもあり、自己不一致を招きやすいと考えられる。また、この時期のアイデンティティ形成にとって必要なことは役割変化の認識であるが、それらを受け入れるには「重要な他者」である両親・友人・恋人との関係性が大きな影響を与える。特に、高校生期における親子関係においては、家庭内における子どもの役割をより責任あるものにし、社会的役割の変化を受け入れやすい状況をつくる必要がある。また、教育における家庭間での格差をできるだけ減らすために、地域や教育機関等と連携しながら、学習支援システムや施設の構築を目指していくことが求められる。

(2). 若者がアイデンティティを形成していく過程においては、周囲との調和、つまり、友人関係が大きく影響すると考えられている。特に、高校生期の友人関係は、アイデンティティ形成を促すための自己受容に深くかかわっている。友人との関係性を深めていくにはより高度なコミュニケーション力や他者に対する洞察力、関係調整力等の対人スキルが必要とされる。そのスキルを身につけていく過程において、自己の言動や行動について内省する機会を多くもつことになるからである。この自己内省こそが、真にアイデンティティ形成にかかわる重要な役割を果たすものと考えられる。

その意味で友人との親密な関係を築いていくことは望ましいことであるが、良好な関係性を保つことにこだわり、仲間への同調が強すぎると、自己に対する関心が薄れ、過度なアイデンティティ混乱や問題行動へと繋がってしまう可能性があることについても、十分な理解をもって対応していく必要がある。

(3). 高校生期におけるアイデンティティ形成には、自尊感情を高めながら自己受容を行っていくことが有効であるとされる。だが、自己肯定感を単に高めることだけに集中しても、本来の意味での自尊感情を高めることにはならず、それは攻撃性をともなう過度な自己愛的パーソナリティの形成を導いてしまう可能性があることも視野にいれなければならない。一方、自己嫌悪感とは自己に対する劣等感や否定的感情と直面することによって、より高い自己を目指す原動力となるものだが、これを受け入れる精神的耐性が必要であり、さらに自己嫌悪感を自己肯定感に変えていく自己回復力を育まねばならない。そのためには、親や教員という身近な大人に限定せず「信頼できる人間」や「指導者」を広く社会に求めていくべきであり、そこでは、「超越的な存在」を含めて他者を捉えていくことも必要である。そうした様々なものと出会いを通して、実社会には異なる価値観をもつ人々が混在して生活していることを学んでいかねばならない。

その際、目指されるべきことは、彼らの自尊感情を低下させずに、異なる価値観を受け入れながら、自己の価値観を問い直すことである。高校生期に、他者がどの

ような価値をもっているのか、それをどのように自己で捉えるべきかについて学ぶ機会が与えられれば、他者理解が深まるだけでなく、自分自身を受け入れ、愛しむことにも繋がる。よって、高校生期に自己内省の方法について学ぶことや、その時間を確保することが必要なものであり、それが結局は彼らの自立を支援し、アイデンティティ形成に大きく貢献することになると考えられる。

- (4). 高校生期におけるアイデンティティの形成には、まず職業を媒介としながら、自己の将来についてじっくりと考え、社会的役割の自覚を促す「職業的アイデンティティ」の形成を目指す学習が必要である。そのためには、特に、高校生期にインターンシップやボランティア活動等の体験学習を通して、職業人として求められる人間としての在り方生き方についてじっくりと考えてみるのが重要である。また、体験学習を短期的な学習活動としてではなく、長期的学習活動として捉えていく必要がある、そこででの成果を適切に評価していくことが「職業的アイデンティティ」の形成を促すことに繋がっていくものとして考えられる。高校生期におけるアイデンティティ形成には、ことのほか細かい心理的サポートが不可欠になってくることも、共通認識としてもつことが必要である。

高校生期に求められるアイデンティティそのものは、一人ひとり違うため、その形成に向けて目指される主な到達理念も、さらに、深化する主な価値意識も異なる。したがって、効果的な教育的支援を行うためには、高校生の実態に合わせて、与える陶冶財や環境も変えていく必要がある。すなわち、教育者たる者(教員とは限らない)は、「いつ、どこで、誰と、どのように、何を」することが、彼らの価値意識に最も響くのかというタイミングを見逃さぬよう、彼らの日常生活に常に目を配り、実態を把握しておくことが重要である。

本章における考察から明らかになったことを、「高校生期のアイデンティティ形成にかかわる4観点」として以下に示すとともに、本研究における今後の学習のポイントとして位置づける。

<高校生期のアイデンティティ形成にかかわる4観点>

- ① 自己の役割変化についての認識を促すこと
- ② 友人関係(人間関係)を通して自己内省を深め、自己受容を促すこと
- ③ 異なる価値観を受け入れながら、自己の価値観を問い直すこと
(その際、自尊感情を低下させないように考慮しながら自分自身との対話を深める)
- ④ 社会的役割の自覚を促す「職業的アイデンティティ」を形成すること

次章では、質問紙調査の分析を通して高校生期におけるアイデンティティ形成にかかわる諸要因や、高校生期の道徳性の特徴について検証し、これらの4観点と関連づけながら、具体的な検討へと繋げていきたいと考える。

註

- ¹ Erikson, E.H. (1963). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton., pp. 227-229.
エリクソン(1963)は、青年期を 12(13)～22 歳頃と定義しているため、本研究の対象となる高校生期(16-18 歳)は、彼の定義する青年期に相当する。したがって、ここでは高校生期は青年期の一部として捉えるものとする。
- ² Rasmussen, J.E. (1964). The relationship of ego identity to psychosocial effectiveness, *Psychological Reports*, 15, pp. 815-825.
- ³ Dignan, M.H. (1965). Ego identity and maternal identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 476-483.
- ⁴ 砂田良一 (1979) 「自己像との関係からみた自我同一性」『教育心理学研究』27(3), pp. 215-220.
- ⁵ 長尾博 (1989) 「青年期の自我発達上の危機状態尺度の作成の試み」『教育心理学研究』37(1), pp. 71-77.
- ⁶ 下山晴彦 (1992) 「大学生のモラトリアムの下位分類の研究」『教育心理学研究』40(2), pp. 121-129.
- ⁷ 谷冬彦 (2001) 「青年期における同一性の感覚の構造：多次元自我同一性尺度(MEIS)の作成」『教育心理学研究』49(3), pp. 265-273.
- ⁸ Erikson, E.H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: W.W. norton., pp. 127-131.
- ⁹ Ibid., pp. 122-123.
- ¹⁰ Erikson, E.H. (1963). op. cit., pp. 227-229.
- ¹¹ Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. norton., pp. 128-135.
- ¹² 小此木啓吾 (1981)『モラトリアム人間の時代』中公文庫, pp. 58-61.
アメリカの精神科医であるリフトン(Lifton, R. J.)は、古代ギリシア神話のプロテウス(Proteus)がどんな姿にも変身する能力をもっていたことにちなんで、『プロテウス的人間』という現代社会に適応的な人間類型・性格特性を定義した。
- ¹³ 同上書, p.58.
- ¹⁴ 同上書, pp. 58-59.
- ¹⁵ 同上書, p.60.
- ¹⁶ 山本晃 (2010)『青年期のこころの発達』星和書店, p.103.
- ¹⁷ 同上書, p.103.
- ¹⁸ 松田君彦・広瀬春次 (1982) 「青年期における自己像と自我同一性」『教育心理学研究』30(2), pp. 67-71.
- ¹⁹ Winnicott, D.W. (1965). *The Family and Individual Development*. London: Tavistock Publications.
- ²⁰ 水島広子 (2012)『思春期の意味に向き合う』岩崎学術出版社, pp. ix-x.
- ²¹ Offer, D. (1969). *The psychological word of the teenager*. New York: Basic Books.
- ²² 村瀬孝雄 (1976) 「青年期危機概念をめぐる実証的考察」笠原嘉・清水将之・伊藤克彦編『青年の精神病理 I』弘文堂, pp. 29-52.
- ²³ 同上.
- ²⁴ 下山晴彦編 (1998)『教育心理学 II』東京大学出版会, pp. 193-194.
- ²⁵ 滝川一廣 (2004)『新しい思春期像と精神療法』金剛出版, pp. 9-23.
- ²⁶ 落合良行・佐藤有耕 (1996a) 「親子関係の変化からみた心理的離乳への過程の分析」『教育心理学研究』44, 1, pp. 11-22.
- ²⁷ 同上書, p. 22.
落合・佐藤によれば、青年期の親子関係は、5段階(第1段階…親が子どもを抱え込む親子関係／親が子と手を切る親子関係、第2段階…親が外界にある危険から子どもを守ろうとする親子関係、第3段階…子どもである青年が困った時に、親が助けたり、励まして子どもを支える親子関係、第4段階…子どもが親から信頼・承認されている親子関係、第5段階…親が子どもを頼りにする親子関係)を経過しながら、心理的離乳へと向かって発達的に変化していくと考えられる、とされる。
- ²⁸ 同上.
中学生の親子関係で多いのは「親が子を危険から守る親子関係」、「親が子を抱え込む親子関係」、「親が子と手を切る親子関係」、「子が困った時には親が支援する関係」であった。親が

子を頼りにしたり、親から子が信頼されている親子関係は、中学生は自分の親との関係ではないと思っている。大学生や院生では、中学生とは全く逆で、自分と親の関係は、「子が親から信頼・承認されている関係」、「親が子を頼りにする関係」であると思っている。そして、「子を危険から守る親子関係」や「子を抱え込んだり子と手を切るといった親子関係」ではないと思っているとされる。

²⁹ 柄澤春明 (2008) 「高校生にとっての重要な他者の機能」

『パーソナリティ心理学へのアプローチ』金子書房, pp. 130-131.

³⁰ 金美伶 (2006) 「青年期の同一性形成に影響を及ぼす重要な他者との関係性」

『お茶の水女子大学 人間文化論叢』 9, p. 327.

³¹ 同上.

³² 杉村和美 (1999) 「現代女性の青年期から中年期までのアイデンティティ発達」 岡本裕子編著

『女性の生涯発達とアイデンティティ』北大路書房, pp. 55-86.

³³ 同上.

³⁴ 木村雅文編著 (2013) 『現代を生きる若者たち』学文社, p. 38.

³⁵ 同上書, p. 39.

³⁶ NHK 放送文化研究所 (2012) 『NHK 中学生・高校生の生活と意識調査・2012』NHK 出版.

³⁷ 杉村和美・畑野快・徳岡大・西田若菜・佐藤裕樹・保木井啓史 (2013) 「日本人大学生における対人関係領域のアイデンティティにとって重要な他者は誰か？」 『広島大学大学院教育学研究科紀要』 3, 62, pp. 89-97.

³⁸ Coleman, J.C., & Hendry, L.B. (1999). *The nature of adolescence* (3rd ed). London: Routledge.

³⁹ 落合・佐藤 (1996a), 前掲書, pp. 11-12.

⁴⁰ Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behaviors. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley & Sons.

⁴¹ 長尾博 (1999) 「青年期の自我発達上の危機状態に影響を及ぼす要因」 『教育心理学研究』 47, 2, pp. 141-149.

ここでいう社会化(socialization)理論とは、乳幼児期からの親子関係を社会化の基盤と捉え、この時期の親子の情緒的結合が交友関係上の社会化へと展開していくと捉えるものである。

⁴² Harris, J.R. (1998). *The Nurture Assumption*, California: The Free Press.

⁴³ 鍋田恭孝 (2007) 『変わりゆく思春期の心理と病理』日本評論社, p. 96.

⁴⁴ 同上書, p. 97.

⁴⁵ 落合・佐藤 (1996a), 前掲書.

⁴⁶ 水島 (2012), 前掲書, pp. 3-6.

⁴⁷ Erikson, E.H. (1968) .op. cit., pp. 155-165.

⁴⁸ Erikson, E.H. (1968) .op. cit., pp. 74-90.

⁴⁹ 鈴木貴美子・長江美代子 (2012) 「大学生の友人関係のありかたとアイデンティティの発達」

『日本赤十字豊田看護大学紀要』 7, 1, pp. 133-144.

⁵⁰ 山田みき・岡本祐子 (2006) 「現代青年の自己受容」 『広島大学大学院教育学研究科紀要』 3, 55, p. 340.

山田・岡本はこの二つの内容の自己受容は、受容するに至る過程に違いがあると考え、次のように説明している。「前者の受容は、自分と他者を比較する(客観的自己評価)ことや自分自身について振り返ってみる(自己認知)ことを前提としている。一方、後者は他者との関わりの中で感じられる被受容感から、自分は他者に受け入れられるに値するという感覚を持つことでなされる。これまでの自己受容尺度では、受容している内容として対人関係が含まれているが、他の個人の持つ属性についての受容と区別なく問われている」と指摘している。

⁵¹ 同上.

⁵² 佐久間路子・無藤隆 (2003) 「大学生における関係的自己の可変性と自尊感情との関連」

『教育心理学研究』 51, pp. 33-42.

⁵³ 保坂亨・岡村達也 (1986) 「キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討」 『心理臨床学研究』 4, pp. 15-26.

- 54 落合良行・佐藤有耕 (1996b)「青年期における友達とのつきあい方の発達的变化」『心理臨床学研究』 44, pp. 55-65.
- 55 福重清 (2006)「若者の友人関係はどうなっているのか」浅野智彦編『検証・若者の変貌』勁草書房, p. 127.
- 56 同上.
- 57 泉水清志・小池庸生 (2011)「現代青年の友人関係に及ぼす要因」『育英短期大学研究紀要』 28, pp. 23-32.
- 58 服部慶亘 (2010)「グローバル・メディアと大衆文化」池田勝徳編『現代社会に潜む諸問題とその対応』八千代出版, pp. 87-112.
- 59 浅野智彦編著 (2006)『検証・若者の変貌』勁草書房, pp. 233-260.
- 60 岡田努 (2010)『青年期の友人関係と自己』世界思想社, pp. 182-186.
軽躁的なかわり方をする者ほど、自分自身に対して肯定的で、円滑な対人関係をもっていると認識していることが指摘されている(岡田, 2010)。
- 61 福重清 (2006)「若者の友人関係はどうなっているのか」浅野智彦編『検証・若者の変貌』勁草書房, p. 144.
福重によると、若者は「親友」との関係に対して心理的安定化の機能を示す「真剣に話ができる」、「一緒にいると安心する」、対人スキルの学習機能を示す「自分の弱みをさらけ出せる」、「ケンカしても仲直りできる」の各項目に関しては、いずれも5割以上、「真剣に話ができる」にいたっては8割近い人が、これを「感じている」と回答したことが報告されている。
- 62 Sullivan, H.S. (1953). *Interpersonal theory of psychiatry*. New York: W.W. norton. pp. 245-263.
サリヴァンによると、これは「他者との合意による確認(consensual validation)」とされる。
- 63 Bauman, Z., & Vecci, B.(2004).IDENTITY Conversations with Benedetto Vecchi., Polity Press Ltd. Cambridge.
- 64 岡田努 (2007)『現代青年の心理学』世界思想社, p. 74.
- 65 日本青少年研究所 (2009)「中学生・高校生の生活と意識調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較—」『中学生・高校生の生活と意識調査報告書』。
この報告書では、「自分はダメな人間だと思う」という質問に対して、「とてもそう思う+まあそう思う」と回答した日本の高校生の割合は65.8%(韓国=45.3%, 中国=12.7%, 米国=21.6%)といずれも他国と比べて高い割合を示しているとされる。
- 66 東京都教職員研修センター (2008)「自尊感情や自己肯定感に関する研究」報告書。
東京都の小・中・高校生を対象に行った自尊感情に関する調査によれば、自分を肯定的に評価する感情が、小学校第1学年から中学校第1学年まで次第に下がり、中学校第3学年で上がるが、再び高等学校で低くなる傾向が見られるとの結果が出ている。
- 67 James, W. (1890). *Principle of psychology*. New York: H. Holt (1918).
- 68 Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton: Princeton University Press.
ジェームズは自尊心について「自尊心=成功/願望」という公式を導き、願望に対しての成功を大きくすること、または願望を小さくすることで自尊心は高くなると述べている。また、ローゼンバーグは自尊心が高いということは、他者と比較して優越感や完全性を感じるのではなく、自己の価値基準に照らし合わせることによって、自分自身を価値ある人間であると尊重することであると指摘している。
- 69 児玉聡・島内明文 (2009)「自分を大切にするとはどういうことか」加藤尚武・草原克豪編『「徳」の教育論』芙蓉書房出版, pp. 101-116.
- 70 Baumeister, R.F., Smart, L. & Boden, J.M.(1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, pp. 5-33.
- 71 Colvin, C.R., Block, J., & Funder, D.C. (1995). Overly positive self evaluations and personality: Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, pp. 1152-1162.
- 72 小塩真司 (2008)「自己愛からみた自己と他者」『パーソナリティ心理学へのアプローチ』

金子書房, pp. 132-146.

73 樋口善之・松浦賢長 (2002)「新たに作成した自己肯定感尺度の妥当性と信頼性に関する研究」『母性衛生』 43(4), pp. 505-512.

74 佐藤有耕 (2001)「大学生の自己嫌悪感を高める自己肯定のあり方」『教育心理学研究』 49, pp. 347-358.

75 水間玲子 (2003)「自己嫌悪感と自己形成の関係について」『教育心理研究』 541, pp.43-53.

76 同上書, p. 44.

水間は、自己嫌悪感を体験することと自己形成的な営みを展開していくこととはイコールではなく、青年期における自己嫌悪感が自殺にまで至る可能性をもつことを考えると、自己嫌悪感自体に価値がおかれるわけではないことに注意しなければならないと指摘している。

77 同上.

78 Erikson, E.H. (1968) .op. cit., pp. 74-90.

79 Erikson, E.H. (1968) .op. cit., pp. 128-135.

80 Ibid.

81 Erikson, E.H. (1968) .op. cit., pp. 232-260.

82 鑓幹八郎 (1990)『アイデンティティの心理学』講談社現代新書, p. 15.

83 小柴孝子・武田明典・村瀬公胤 (2014)「中・高校生が求める理想の教師像」『神田外語大学紀要』 26, pp. 489-509.

84 同上.

85 同上.

86 水島 (2012), 前掲書.

87 下村英雄 (2011)『若年者の自尊感情の実態と自尊感情等に配慮したキャリアガイダンス』独立行政法人 労働政策研究, p. 4.

88 Erikson, E.H. (1959) .op. cit., pp. 165-168.

89 Ibid.

90 宗近悠子・田島司 (2007)「勤労者の職業的アイデンティティが心身に及ぼす影響」『北九州市立大学文学部紀要』 14, pp. 11-21.

91 同上.

92 同上.

93 同上.

94 渡邊久樹 (2006)「高校生の勤労観とキャリア教育の課題」山梨県総合教育センター。

調査期間：2005年11月～2006年1月 調査方法：直接配布・回収による質問紙調査

調査対象：山梨県内の高校1年生(普通、商業、工業、農業、総合学科の高校生)

集計対象数：512名

ここでいう就職活動への意欲とは、「希望職種に就くために、就職活動はしっかりやるつもりだ(あるいは、すでに行っている)」、「就職に関する具体的な情報(例：採用数、企業規模、OBの在籍者数)を集めるつもりだ」、「はやく働いてみたいと思う」の3項目が設定されている。また、同調査においても、自己否定感情は積極的自尊感情を上回っている結果が出ていることから、高校生が自分に対して自信がもてない状況であることがうかがえるという。

95 同上.

96 同上.

自尊感情、社会的スキルについては、ボランティア経験による違いがほとんどなかった理由として、同調査ではボランティア経験が学校のカリキュラムの一部となっていることが多いとすれば、個人の特性と経験は関係がなく、このような結果が得られたのではないかと分析されている。

97 同上.

98 木村 (2013), 前掲書, pp. 7-13.

99 清水幾太郎 (1954)『社会的人間論』角川書店, pp. 87-108.

第2章：高校生期のアイデンティティにかかわる諸要因の検証

第1章の先行研究レビューから、高校生期のアイデンティティ形成にかかわって、「①自己の役割変化についての認識を促すこと」、「②友人関係(人間関係)を通して自己内省を深め自己受容を促すこと」、「③異なる価値観を受け入れながら、自己の価値観を問い直すこと(その際、自尊感情を低下させないよう考慮しながら自分自身との対話を深める)」、「④社会的役割の自覚を促す『職業的アイデンティティ』を形成すること」の4観点を学習ポイントとして位置づけた。

本章では、「高校生期の同一性混乱を引き起こす要因は何か」、「それを抑制する要因は何か」について、質問紙調査の分析を通して明らかにすることを目的とする。さらに、高校生の道徳性について日本と中国、韓国の国際比較調査を行うことによって、各国の道徳性の特徴や課題について検討し、それらの考察結果を道徳学習ポイントと関連づけながら、学習内容の枠組みとして構想することを目指す。

第1節：青年期における同一性混乱要因の検証

第1項：研究の目的

砂田良一(1979)が作成した青年期における同一性混乱尺度の研究¹では、エリクソンが示した8つの部分症候を下位概念とする同一性混乱(identity-confusion)尺度を構成し²、これと長島貞夫等(1967)³のSelf-Differentialを応用して測定した自己の規範と、社会(家族・市民社会・国家)の規範の間にみられるずれとの関係について検討が行われた。その結果、砂田(1979)は、諸規範間のずれが同一性混乱を引き起こす一つの要因であることを示した。また、長尾博(1989)によれば、青年期において自我発達上の危機状態を意識しているものの、不適応反応を示すまでには、個人の自我の強さや置かれている状況が影響すると指摘されている⁴。

本節では、これらの研究を踏まえながら、青年期の同一性混乱要因にはどのような要素がかかわっているのか、またそれらと「学校・家庭・地域との対人関係」及び「職業決定」との間に、どのような関連がみられるのかについて明らかにする。さらに年齢別や性別による違いについても検証を行い、高校生期の進路指導や学習における留意点について検討することを目的とする。

第2項：方法

< 調査対象者 >

東京都の都立 A 高校、神奈川県私立 B 高校、新潟県私立 C 高校(通信制含む)の男女 709 名、及び都内の D 大学と E 大学、神奈川県 F 大学(いずれも私立大学)に在籍する男女 469 名の合計 1178 名分の質問紙を回収した。そのうち、回答の記入漏れ等の欠損値を含むデータを分析対象外とし、高校生 620 名(内訳は男性 278 名、女性 342 名)、大学生 423 名(男性 163 名、女性 260 名)の合計 1043 名を分析対象者とした。

< 調査時期 >

2010 年 5～7 月。

< 手続き >

各高校及び大学の授業担当者(調査協力者)に対して事前に調査手続きについて口頭で説明を行った上で、質問紙を郵送した。調査協力者は、調査対象者に対し質問紙の調査手続きについて実施前に口頭教示を行った上で、授業および講義時間の一部を利用して調査を集団実施後、質問紙を回収した。回答はいずれも無記名で行われた。

< 調査内容 >

本調査の質問紙を付録 1 に示す。質問紙は Table2-1 に示すように、Qa.～Qo.および Q1.～Q34.から構成されていた。

1. フェイスシート (a, b)

年齢、性別について尋ねた。なお、本調査にはフェイスシートの部分に部活動の内容について尋ねた項目等も含まれていたが、今回の分析には用いていないため、記述を略する。

2. 対人関係尺度

道徳教育において重視される学校・家庭・地域との関係性について把握するために独自作成した項目である。項目内容は、Table2-2 に示す。

2.1 家族に対する思い (e～g)

家族との関係性や家族に対する思いについて 3 項目を 4 件法で尋ねた。例えば「家族に対して感謝していることはあるか」という質問では、「1. 全く感謝していない」、「2. それほど感謝していない」、「3. まあまあ感謝している」、「4. とても感謝している」のように、数字が上がればその質問項目に対して正の意味をもつように作成した。

2.2 現在及び中学校での学校生活に対する満足感 (i～l)

現在の学校生活や、中学校における学校生活に対する満足感について 4 項目を 4 件法で尋ねた。

2.3 地域に対する思い (m～o)

住んでいる地域(大学生は帰省地)に対する思いについて 3 項目を 4 件法で尋ねた。

Table2-1 質問紙の構成

1.	フェイスシート	[a, b]
2.	対人関係尺度	[e~o]
3.	職業決定尺度	[h]
4.	同一性混乱尺度 (砂田, 1979)	[1~34]

Table2-2 対人関係尺度の項目

-
- e. 家族(一緒に住んでいる人)とはよく話しますか。
 - f. 家族に対して感謝していることはありますか。
 - g. 家族のために、自分が何かを頑張りたいと思うことはありますか。
 - i. 今の学校生活は、楽しいですか。
 - j. あなたの卒業した中学校での生活は、今、振り返ってみると楽しかったですか。
 - k. あなたが卒業した中学校の先生(担任、教科担任など)に対して、感謝の気持ちはありますか。
 - l. あなたが卒業した中学校の先生(担任、教科担任など)に対して、恩返ししたい気持ちはありますか。
 - m. あなたが住んでいる地域(大学生で下宿などをしている人は、自分の帰省地)は好きですか。
 - n. あなたは、自分が育ってきた地域に関して、感謝の気持ちはありますか。
 - o. あなたは、自分が育ってきた地域に関して、恩返ししたい気持ちはありますか。
-

3. 職業決定尺度 (h)

「職業的アイデンティティ」との関連をみるため、「将来なりたい職業を決めていますか。」という質問について4件法で回答を求めた。さらに、「1. 全く決めていない」を1点、「2. あまり決めていない」を2点、「3. ほとんど決めている」を3点、「4. 決めている」を4点として換算し、「職業決定度」として分析に用いることにした。

4. 同一性混乱尺度 (1~34)

青年期における同一性混乱度を測定するため、同一性混乱尺度(砂田, 1979)を用いることとした。砂田の尺度を用いたのは、本研究が先行研究として検討してきたエリクソンの尺度を基盤として作成されたものであること、そして調査対象者を青年期の学生に限定していたこと等の理由からである。

砂田(1979)による質問紙の内容は、下位概念ごとに6項目計48項目からなる質問項目で構成されている。本研究では回答者の負担を考慮し、砂田(1979)が同一性混乱尺度の項目として採用した34項目のみを抜粋して使用した。その際、時代の経過によってわかりにくい内容があったこと、回答者に高校生と女性が含まれること等を考慮した上で、予備調査における被調査者の意見を基に、語句を修正して用いた。

なお、本論文で使用した同一性混乱尺度の項目は、Table 2-3 に示した。砂田(1979)の質問項目を改編した項目については※印を付してあり、質問の原文については脚注に示した⁵。また、それぞれの項目について、「1. よくある」、「2. ときどきある」、「3. ほとんどない」、「4. 全くない」等のように設定し、分析がしやすいように4件法で回答を求めた。

Table 2-3 同一性混乱尺度の項目

1.	その日のうちにすべきことを翌日まで延ばすことがある	
2.	なんでも物事をはじめるのがおっくうだ	
3.	「一人前の人間になろう」とする希望を失いそうになる	※
4.	待たされるととてもいらいらする	
5.	私は十分に自分を信頼している	
6.	やれる自信があっても、人が見ているとうまくできない	
7.	私は自意識過剰だ	
8.	将来の職業についてたびたび目標を変えた	※
9.	私は怒られることばかりしてきた	※
10.	どうしてよいか決心のつかないことがよくある	
11.	何かしているより、空想にふけているほうがよい	
12.	時々ぼんやりして、どうでもいいことを考えていることがある	※
13.	今までの生き方は間違っていた	
14.	勉強していても、今までのようには、よく理解できない	※
15.	注意を集中するのに、他の人よりも苦勞する	
16.	ときどき頭の働きが鈍く(にぶく)なる	
17.	一つの仕事に打ち込むことができない	
18.	今の自分は本当の自分でないような気がする	
19.	私には相反する二つの性格があるように思える	
20.	気が変わりやすい	
21.	自分が何者であるか分からない	
22.	異性の友達はほとんどできない	
23.	私を本当に理解してくれる人はいない	
24.	自分と違う性[男/女]に生まれればよかったと思う※	
25.	よい友達をたくさんもっている	
26.	周りの人は私を一人前に扱ってくれない	
27.	機会があっても私はよい指導者にはなれないだろう	
28.	本当に尊敬できる人が自分にはいない	
29.	威張っている人が言うと、言っている事が正しくてもわざと反対したくなる	
30.	困ったときには相談する大人がいる	
31.	私は政治についても関心があり、自分なりの意見をもっている※	
32.	私は安定した人生観をもっている	
33.	世の中の動きがときどきわからなくなる	
34.	悪いことが何か、分からなくなることがある	

※ 砂田(1979)による同一性混乱尺度を改編して作成した質問項目である⁶。

第3項：結果

1. 対人関係尺度の因子分析

対人関係尺度の調査項目 e~o (ただし、項目 h は除く) の 10 項目については、最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。スクリープロットの結果と解釈可能性から 3 因子を抽出し、その際十分な因子負荷量を示さなかった 1 項目を削除し、再び最尤法・Promax 回転を行った。最終的な因子分析結果を Table 2-4 に示す。

第 I 因子は、自分が育ってきた地域に対する感謝や報恩の気持ちといった 3 項目で構成されていることから「地元報恩感謝」因子と命名した(3 項目, $\alpha = .82$)。第 II 因子は、中学校時代の教師に対する感謝や報恩、学校生活に対する満足感といった内容の 3 項目で構成されていることから、「中学報恩感謝」因子と命名した(3 項目, $\alpha = .77$)。第 III 因子は、家族のために頑張ろうとする気持ちや、家族への感謝といった 3 項目で構成されていることから「家族関係良好」因子と命名した(3 項目, $\alpha = .71$)。第 I 因子の α 係数は信頼性が十分であったが、第 II 因子と第 III 因子については許容範囲とみなし、合計得点をそれぞれ算出し、今後の分析に用いることにした。

Table 2-4 対人関係尺度の因子分析 (最尤法、Promax 回転)

	I	II	III	共通性	平均値	標準偏差
第 I 因子 地元報恩感謝 ($\alpha = .82$)						
n. あなたは、自分が育ってきた地域に関して、感謝の気持ちはありますか	.95	-.05	-.01	.86	2.95	.78
o. あなたは、自分が育ってきた地域に関して、恩返ししたい気持ちはありますか	.78	.06	-.05	.62	2.63	.80
m. あなたが住んでいる地域(大学生で下宿などをして いる人は、自分の帰省地)は好きですか	.59	.05	.06	.41	3.26	.74
第 II 因子 中学報恩感謝 ($\alpha = .77$)						
k. あなたが卒業した中学校の先生(担任、教科担任など) に対して、感謝の気持ちはありますか	-.07	.94	.02	.74	3.20	.87
l. あなたが卒業した中学校の先生(担任、教科担任など) に対して、恩返ししたい気持ちはありますか	.05	.84	-.03	.83	2.82	.92
j. あなたの卒業した中学校での生活は、今、振り返って みると楽しかったですか	.15	.40	.01	.24	3.23	.88
第 III 因子 家族関係良好 ($\alpha = .71$)						
g. 家族のために、自分が何かを頑張りたいと思うことは ありますか	.01	-.03	.82	.53	3.19	.67
f. 家族に対して感謝していることはありますか	.05	.05	.68	.65	3.52	.60
e. 家族(一緒に住んでいる人)とはよく話しますか	-.05	-.01	.54	.26	3.30	.70
因子間相関						
	I	II	III			
	I	—	.46			
	II		—			
	III			—		

2. 同一性混乱尺度の因子分析

同一性混乱尺度の調査項目 1~34(全 34 項目)について因子分析(最尤法、Promax 回転)を行った。スクリープロットの結果から 3 因子を抽出し、因子数を固定して再び最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、因子負荷量が低かったものから 17 項目を削除し、再び最尤法・Promax 回転を行った。最終的な因子分析結果を Table 2-5 に示す。それぞれの因子については、砂田(1979)の同一性混乱尺度をもとに次のように命名した。第 I 因子は、「なんでも物事をはじめるのがおっくうだ」等、時間的な見通しが甘く、労働意欲に欠ける内容が多かったため、砂田(1979)の作成した因子名を繋げて「時間的展望の混乱・労働麻痺」因子と命名した(8 項目, $\alpha = .72$)。第 II 因子は「私には相反する二つの性格があるように思える」等、内的同一感の欠如といった内容が多かったため、「自己混乱」因子と命名した(5 項目, $\alpha = .68$)。第 III 因子は、「困ったときには相談する大人がいる (R)」等、相談する友人や理解者がいないといった内容が多かったため、「理解者不在」因子と命名した(4 項目, $\alpha = .67$)。 α 係数の値が大きいとはいえないが、信頼性は許容範囲とみなし、合計得点をそれぞれ算出し、今後の分析に用いることにした。

Table 2-5 同一性混乱尺度の因子分析 (最尤法、Promax 回転)

	I	II	III	共通性	平均値	標準偏差
第 I 因子 時間的展望の混乱・労働麻痺 ($\alpha = .72$)						
2. なんでも物事をはじめるのがおっくうだ	.59	-.07	.03	.32	2.58	.75
1. その日のうちにすべきことを翌日まで延ばすことがある	.51	.00	-.16	.22	3.20	.72
27. 機会があっても私はよい指導者にはなれないだろう	.49	-.08	.14	.27	2.67	.83
17. 一つの仕事に打ち込むことができない	.49	-.04	.10	.28	2.11	.68
15. 注意を集中するのに、他の人よりも苦労する	.49	.11	-.08	.28	2.51	.76
3. 「一人前の人間になろう」とする希望を失いそうになる	.44	.10	.14	.33	2.29	.80
6. やれる自信があっても、人が見ているとうまくできない	.44	.02	.03	.21	2.78	.69
14. 勉強していても、今までのようには、よく理解できない	.44	.02	-.09	.33	2.50	.69
第 II 因子 自己混乱 ($\alpha = .68$)						
19. 私には相反する二つの性格があるように思える	-.13	.65	-.03	.34	2.46	.97
18. 今の自分は本当の自分でないような気がする	-.04	.60	.08	.40	2.23	.87
21. 自分が何者であるか分からない	.11	.56	.07	.33	2.40	.91
34. 悪いことが何か、分からなくなることがある	.08	.45	.02	.25	2.06	.89
33. 世の中の動きがときどきわからなくなる	.24	.39	-.20	.25	2.66	.83
第 III 因子 理解者不在 ($\alpha = .67$)						
30. 困ったときには相談する大人がいる (R)	-.04	.03	.60	.36	2.22	.92
25. よい友達をたくさんもっている (R)	-.11	.01	.60	.32	1.67	.68
28. 本当に尊敬できる人が自分にはいない	.15	-.17	.58	.35	1.96	.86
23. 私を本当に理解してくれる人はいない	-.02	.20	.56	.43	2.24	.74
因子間相関		I	II	III		
	I	-	.52	.39		
	II		-	.36		
	III			-		

※ R : 逆転項目

3. 基礎統計

対人関係尺度(「地元報恩感謝」、「中学報恩感謝」、「家族関係良好」)及び同一性混乱尺度(「時間的展望の混乱・労働麻痺」、「自己混乱」、「理解者不在」)に職業決定尺度(「職業決定度」)の項目を加えた上で、本研究で使用する変数の基礎統計と相関行列をTable 2-6, 7に示す。

Table 2-6 基礎統計

変数名	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
地元報恩感謝	1043	8.83	1.99	3.00	12.00
中学報恩感謝	1043	9.25	2.21	3.00	12.00
家族関係良好	1043	10.00	1.57	3.00	12.00
時間的展望の混乱・労働麻痺	1043	20.64	3.46	8.00	32.00
自己混乱	1043	11.80	2.97	5.00	20.00
理解者不在	1043	8.65	1.48	4.00	14.00
職業決定度	1043	2.68	.94	1.00	4.00

Table 2-7 相関行列 (大学生、高校生)

	1	2	3	4	5	6	7
1 地元報恩感謝	—	.49**	.34**	-.23**	-.13**	-.31**	.03
2 中学報恩感謝	.36**	—	.32**	-.24**	-.17**	-.33**	.09*
3 家族関係良好	.30**	.25**	—	-.21**	-.11**	-.15**	.20**
4 時間的展望の混乱・労働麻痺	-.14**	-.26**	-.21**	—	.42**	.21**	-.20**
5 自己混乱	-.01	-.04	-.16**	.41**	—	.15**	-.07
6 理解者不在	-.20**	-.24**	-.20**	.26**	.19**	—	-.09*
7 職業決定度	.08	.13*	.25**	-.28**	-.04	-.19**	—

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

右上:高校生($n=620$)、左下:大学生($n=423$)

4. 年齢別・性別による対人関係尺度との関連の検討

年齢別・性別によって対人関係に違いがみられるのかについて検討するため、回答者の年齢段階別に16歳以下、17歳、18歳、19歳以上と4段階に分類した。次に、年齢別と性別を独立変数、Table 2-4で示した対人関係尺度における「地元報恩感謝」、「中学報恩感謝」、「家族関係良好」のそれぞれの合計点を従属変数とした分散分析を行った(Table 2-8)。

その結果、「地元報恩感謝」では年齢別×性別において交互作用が有意となったため、($F(3,1035)=7.58, p<.001$)、年齢別と性別の要因ごとに単純主効果の検定を行った。年齢別の性別要因の検討では、17歳と18歳において性別の単純主効果が有意であった(17歳は $F(1,1035)=11.19, p<.01$;18歳は $F(1,1035)=9.60, p<.01$)。17歳では女子よりも男子が、18歳では男子よりも女子の方が「地元報恩感謝」の平均値が高いことが示された。

男女別に行った年齢別要因の検討では、男女共に年齢の単純主効果が有意であった(男子は $F(3,1035)=3.70, p<.05$;女子は $F(3,1035)=13.23, p<.001$)。そこで、Bonferroniの方法による多重比較を行った結果、男子は16歳以下と19歳以上との間に有意差がみられた(16歳以下<19歳以上, $p<.05$)。女子については、16歳以下と17歳(17歳<16歳以下, $p<.05$)、18歳(16歳以下<18歳, $p<.05$)、19歳以上(16歳以下<19歳以上, $p<.01$)とのそれぞれの間に、17歳では18歳(17歳<18歳, $p<.001$)、19歳以上(17歳<19歳以上, $p<.001$)との間に有意差がみられた。

次に「中学報恩感謝」においては、年齢別と性別の主効果がそれぞれ有意であった(年齢別は、 $F(3,1035)=8.19, p<.001$;性別は $F(1,1035)=6.91, p<.01$)。そこで、Bonferroniの方法による多重比較を行ったところ、「中学報恩感謝」における平均値は、16歳以下が17歳及び18歳よりも高く、男子よりも女子の方が有意に高いことが示された。

「家族関係良好」では、年齢別と性別の主効果がそれぞれ有意であった(年齢別は、 $F(3,1035)=10.40, p<.001$;性別は $F(1,1035)=35.47, p<.001$)。Bonferroniの方法による多重比較を行ったところ、「家族関係良好」における平均値は、18歳及び19歳以上が16歳以下よりも高く、また19歳以上が17歳よりも有意に高かった。性別では、男子よりも女子の方が有意に高いことが示された。

Table 2-8 年齢別・性別における対人関係尺度の平均及び分散分析の結果

要因	16歳以下		17歳		18歳		19歳以上		主効果		
	男 (n=191)	女 (n=232)	男 (n=59)	女 (n=95)	男 (n=64)	女 (n=146)	男 (n=127)	女 (n=129)	年齢別	性別	交互作用
変数	Mean (SD)								F値		
地元報恩	8.44 (1.87)	8.75 (1.99)	9.10 (2.32)	8.02 (2.37)	8.44 (1.97)	9.34 (1.86)	9.05 (1.93)	9.49 (1.53)	7.27***	1.18	7.58***
中学報恩	9.40 (2.09)	9.78 (2.14)	8.92 (2.66)	8.65 (2.53)	8.31 (2.35)	9.32 (2.02)	8.91 (2.21)	9.36 (1.89)	8.19***	6.91**	2.26
家族良好	9.29 (1.67)	10.06 (1.43)	9.71 (1.65)	10.05 (1.48)	9.67 (1.85)	10.51 (1.49)	10.06 (1.41)	10.59 (1.35)	10.40***	35.47***	1.09

** $p<.01$, *** $p<.001$

5. 年齢別・性別による同一性混乱尺度との関連の検討

年齢別・性別によって同一性混乱度に差があるのかについて検討するため、年齢別(4段階)と性別を独立変数、Table 2-5 で示した同一性混乱尺度における「時間的展望の混乱・労働麻痺」、「自己混乱」、「理解者不在」のそれぞれの合計点を従属変数とした分散分析を行った(Table 2-9)。

その結果、「時間的展望の混乱・労働麻痺」においては年齢別の主効果が有意であった($F(3,1035)=4.43, p<.01$)。そこで、Bonferroniの方法による多重比較を行ったところ、「時間的展望の混乱・労働麻痺」における平均値は、16歳以下が19歳以上よりも有意に高いことが示された。

次に「自己混乱」においては、性別の主効果が有意であった($F(1,1035)=4.85, p<.05$)。女子が男子よりも平均値が高く、自己混乱度が高いことが示された。

「理解者不在」においては性別における主効果が有意であり($F(1,1035)=13.44, p<.001$)、男子が女子よりも平均値が高く、理解者が少ないことが示された。

Table 2-9 年齢別・性別における同一性混乱尺度の平均及び分散分析の結果

要因 変数	16歳以下		17歳		18歳		19歳以上		主効果		交互 作用
	男 (n=191)	女 (n=232)	男 (n=59)	女 (n=95)	男 (n=64)	女 (n=146)	男 (n=127)	女 (n=129)	年齢 別	性別	
	Mean (SD)								F値		
時間 混乱	20.71 (3.63)	21.22 (3.48)	20.31 (4.30)	20.85 (2.96)	21.31 (3.44)	20.43 (3.34)	19.78 (3.33)	20.24 (3.15)	4.43**	.46	1.98
自己 混乱	11.51 (2.97)	11.90 (2.80)	11.17 (3.37)	12.34 (3.15)	11.56 (3.69)	11.88 (2.72)	11.97 (2.79)	11.88 (2.97)	.33	4.85*	1.38
理解者 不在	8.84 (1.64)	8.50 (1.44)	8.51 (1.65)	8.61 (1.44)	9.09 (1.64)	8.53 (1.34)	8.98 (1.43)	8.29 (1.30)	.89	13.44***	2.44

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6. 年齢別・性別による職業決定尺度との関連の検討

次に、年齢別・性別によって職業決定度に差があるのかについて検討するため、先述した方法で求めた「職業決定度」を分析に用いることにした。年齢別と性別を独立変数、「職業決定」を従属変数とした分散分析を行った(Table 2-10)。

その結果、年齢別×性別において交互作用が有意となったため($F(3,1035)=3.51, p<.05$)、年齢別と性別の要因ごとに単純主効果の検定を行った。

男女別に行った年齢別要因の検討では、男女共に年齢の単純主効果が有意であった(男子は $F(3,1035)=8.53, p<.01$; 女子は $F(3,1035)=13.66, p<.01$)。そこで、Bonferroniの方法による多重比較を行った結果、男子は16歳以下と19歳以上の間、18歳と19歳以上の間にそれぞれ有意な差がみられた(16歳以下<19歳以上, $p<.01$; 18歳<19歳以上, $p<.01$)。このことから男子においては、19歳以上における「職業決定度」が16歳以下、及び18歳よりも有意に高いことが示された。また、女子においては、16歳以下と17歳、18歳、19歳以上との間にそれぞれ有意な差がみられた(16歳以下<17歳, $p<.05$; 16歳以下<18歳, $p<.01$; 16歳以下<19歳以上, $p<.01$)。このことから、女子においては16歳以下の「職業決定度」が年齢4段階のうち最も低く、年齢があがるにつれてそれは高まることが示された。

次に、年齢別の性別要因の検討では、全ての年齢段階において性別の単純主効果が有意であった(順に、16歳以下では $F(1,1035)=9.33, p<.01$; 17歳は $F(1,1035)=6.68, p<.05$; 18歳は $F(1,1035)=32.71, p<.01$; 19歳以上は $F(1,1035)=7.14, p<.01$)。全ての年齢段階において女子が男子よりも「職業決定度」が高いことが示された。

Table 2-10 年齢別・性別における職業決定尺度の平均及び分散分析の結果

要因	16歳以下		17歳		18歳		19歳以上		主効果		交互作用
	男 (n=191)	女 (n=232)	男 (n=59)	女 (n=95)	男 (n=64)	女 (n=146)	男 (n=127)	女 (n=129)	年齢別	性別	
変数	Mean (SD)								F値		
職業決定	2.30 (.92)	2.56 (.91)	2.49 (1.06)	2.87 (.94)	2.30 (.83)	3.06 (.84)	2.79 (.84)	3.09 (.85)	17.27**	48.99**	3.51*

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

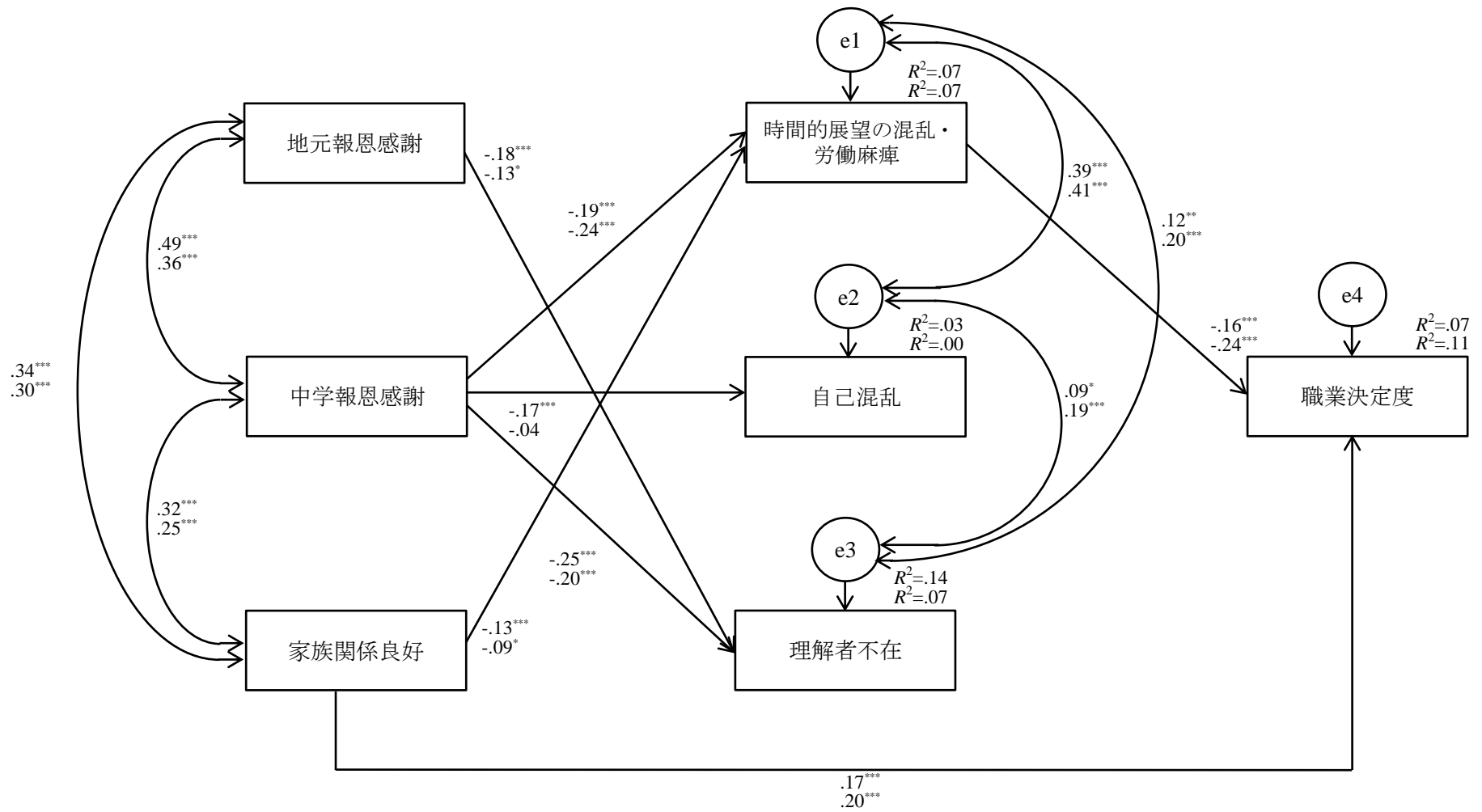
7. 対人関係尺度、同一性混乱尺度及び職業決定尺度との関連

高校生・大学生条件に対して、対人関係尺度(「地元報恩感謝」,「中学報恩感謝」,「家族関係良好」)を説明変数、同一性混乱尺度(「時間的展望の混乱・労働麻痺」,「自己混乱」,「理解者不在」)を媒介変数、職業決定尺度(「職業決定度」)を目的変数として、最尤法による多母集団同時分析を行った。

説明力のない変数を省略した最終モデルの結果(Figure 2-1)では、適合度指標は $\chi^2(16)=39.57$, $p<.001$, GFI=.989, AGFI=.963, CFI=.974, RMSEA=.038 であり、十分な適合度が得られた。

高校生条件において、「地元報恩感謝」は「理解者不在」へ負の影響を与えており(-.18)、「中学報恩感謝」は、「時間的展望の混乱・労働麻痺」、「自己混乱」、及び「理解者不在」に負の影響を与えていた(-.19, -.17, -.25)。また、「家族関係良好」は、「時間的展望の混乱・労働麻痺」因子に対する負の影響がみられ(-.13)、「職業決定度」に対しては正の影響がみられた(.17)。

大学生条件においては、「中学報恩感謝」から「自己混乱」への影響に有意なパスがみられず、「中学報恩感謝」から「自己混乱」へのパス係数の差に、高校生と大学生で有意な傾向がみられた($z=1.90$, $p<.10$)。「時間的展望の混乱・労働麻痺」から「職業決定度」への負の影響は高校生条件、大学生条件ともにみられた(-.16, -.24)。



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Figure 2-1 多母集団同時分析の結果

上段：高校生条件 ($n=620$)、下段：大学生条件 ($n=423$)

第4項：考察

1. 年齢別・性別における対人関係尺度、同一性混乱尺度及び職業決定度との関連

<青年期における対人関係の特徴>

Table2-8の結果から、対人関係尺度における「地元報恩感謝」の平均値は、年齢別では17歳において女子よりも男子が、18歳では男子よりも女子の方が高かった。また、性別で比較すると男子は19歳以上が16歳以下よりも高い「地元報恩感謝」の平均値を示した。一方、女子では18歳と19歳以上間を除いた年齢段階において全て有意差がみられ、平均値は17歳段階で一度大きく下降し、また年齢があがるにつれて上昇傾向に転じるという結果が示された。この結果から、地元に対する報恩や感謝の意をもつことに対しては、17歳と18歳段階で男女間において平均差が大きくなり、女子は17歳、男子は18歳の時点で地元への関心が薄れる、あるいは地元愛が低下する傾向がみられた。しかし、男女共に高校卒業後(19歳以上)は地元に対して、報恩や感謝の気持ちが高まる傾向がみられた。

「中学報恩感謝」については、性別では女子が、年齢別では16歳以下が17歳及び18歳よりも平均値が高い結果を示した。これは、高校1年生段階において中学に対する報恩感謝の意をもつことが多く、男子よりも女子の方がその傾向が強いことを示すものである。また、16歳以下と19歳以上についても10%水準で有意傾向がみられ、16歳以下が他の年齢段階と比較して「中学報恩感謝」の平均値が最も高い結果を示した。このことから、高校入学後はしばらくの間は、中学時代の学校生活の影響を受けやすいと考えられる。

「家族関係良好」においては、16歳以下と18歳、19歳以上、そして17歳と19歳以上との間で有意差がみられ、いずれも年齢が上がると家族関係は良好になる結果となった。さらに、男子よりも女子の方が「家族関係良好」の平均値が高かった。今回の調査項目の内容から「家族＝主に両親」を想定して回答しているとすれば、アイデンティティ形成に影響を与える重要な他者としての両親(杉村ら, 2013)⁸との安定した関係が高校生期にはみられ、女子は男子よりもその傾向が高いことが明らかとなった。

<青年期における同一性混乱の特徴>

Table2-9の結果から、同一性混乱尺度における「時間的展望の混乱・労働麻痺」の平均値は、年齢別で16歳以下が19歳以上よりも平均値が高かった。つまり、年齢が上がることによって、時間的展望の混乱度は下がり、自分が本来やるべきことについて自己受容ができるようになると考えることができる。一方で、大学生における時間的展望の研究では、過去・現在・未来における自己受容の仕方によって、時間的展望の構造や現在の満足度に違いがみられるとされる(奥田, 2008)⁹。このことから、高校生期において自己の現状を単に満足・不満足と捉えるだけでは時間的展望の混乱や労働麻痺を避けることはできず、目標や希望といった要素を取り入れながら自己理解、自己受容をしていくことが求められる。

次に「自己混乱」については、女子の方が男子よりも混乱度が大きいという結果が示された。これについてはより詳細な分析が必要とされるが、女子は青年期において自己の社

会的役割を受け入れるにあたって、内的葛藤を生じやすい傾向をもつと考えられる。こうした混乱状態が高まると、拒食や過食、自傷等の問題行動を引き起こす可能性もあり得る。

「理解者不在」に関しては、男子が女子よりも理解者が少ない結果が示されたが、家族関係が女子の方が良好であることを踏まえると、女子の場合、友人だけではなく、母親も良き理解者の一人として存在していることが考えられる(木村, 2013)¹⁰。一方、男子は発達段階が上がるにつれて、自分の考えや意見について他者と共有する機会が女子よりも少なくなり、理解者を得にくい状況にあることがうかがえる。アイデンティティを形成するには、自分自身を理解するだけでなく、他者も自分の存在を理解しているという感覚をもつことが必要である。したがって、良き理解者を得ることは高校生期における同一性混乱を抑制する上で影響が大きいと考えられ、学校や家庭以外にも幅広いフィールドの中から理解者を得られるように、学習環境を設定していくことが必要だと考えられる。

<青年期における職業決定の特徴>

職業決定度の平均値については、男子は16歳と19歳以上、18歳と19歳以上との年齢段階において有意な差がみいだされたことから、年齢があがるにつれて概ね職業についての決定度は高くなっていくことが示された(Table 2-10)。

女子においては、16歳から職業決定度は上昇していく結果となっており、これは男女共に進学や就職といった実際の進路決定状況に対応しているものと考えられる。また、全ての年齢段階において女子が男子よりも職業決定度が高かった。

これらの結果を総括すると、女子は男子よりも同一性混乱の危機を早い時期にむかえるものの、混乱の度合いは男子よりも低く、かつ職業決定度も高いということである。青年期女子を対象にした研究では、重要な他者のうち、友だちや恋人との関係の変化や職業的要因がアイデンティティ形成に意味をもつとされており(杉村, 2001)¹¹、女子は他者との関係性を深めつつ、自己に適した職業を模索していると考えられる。そのため、男子よりも早い段階において同一性に混乱が生じるものの、高校卒業時には同一性混乱度が低下すると同時に、職業決定度が高くなるということが考えられる。

一方、男子は同一性混乱度及び職業決定が年齢段階によるアップダウンが大きく、女子に比べると自己内省や自己受容が断片的になりやすい。その結果、同一性混乱度は高校卒業時、あるいは卒業した後にピークをむかえることとなり、自己に適した進路や職業選択をする時期に大きな自己葛藤及び心的苦痛をとまなうことが考えられる。

2. 同一性混乱及び職業決定度にかかわる要因

対人関係にかかわる 3 要因（「地元報恩感謝」、「中学報恩感謝」、「家族関係良好」）、及び同一性混乱にかかわる 3 要因（「時間的展望の混乱・労働麻痺」、「自己混乱」、「理解者不在」）と、「職業決定度」との関連については次のような特徴がみられた。

Figure 2-1 から、「職業決定度」については「中学報恩感謝」が「時間的展望の混乱・労働麻痺」を抑制し、それが「職業決定度」を高める結果を示した。

「家族関係良好」については、「時間的展望の混乱・労働麻痺」を抑制し、それが「職業決定度」を高めるという間接効果がみられた。また、「家族関係良好」が「職業決定度」を促進するという直接効果もみられ、これは「時間的展望の混乱・労働麻痺」を介しての「職業決定度」に与える間接効果よりも大きい影響力をもつことが明らかとなった。つまり、職業を決定する上では家族関係が良好であることが望ましく、職業決定に家族関係が影響することを示唆するものである。

これらの考察から、青年期における同一性混乱要因とそれを抑制する要因、および職業決定度との関連性の傾向がみえてきたといえる。特に、高校生期における同一性混乱には中学での学校生活が大きな影響を与えていることが明らかになった。これは、子どもが日常生活の多くの時間を学校で過ごすことと深くかかわっており、学校生活に支障が出た場合は、そこでの自分の居場所をみつけることができなくなったり、現実逃避に走ったりして同一性混乱に陥る可能性が高くなることも考えられる。

良好な家族関係が職業決定度をあげることに影響を及ぼしていることから、職業を決定する上で家族からの助言、あるいはサポートが重要な役割を果たすことも考えられる。しかし、これについてはより詳細な研究を行うことで仮説を裏づける必要がある。

第2節： 日本・中国・韓国の高校生における道徳性についての検証

第1項： 研究の目的

樋口善之・松浦賢長(2002)は、自己肯定感を高めることは自己受容や自尊感情を高める上で重要であるとし¹²、また、岡田努(2007)は自己受容がアイデンティティ形成にとって必要であると指摘している¹³。しかしながら、日本の中学生・高校生は他国と比較して自己を否定的に捉える傾向が強いことが指摘されている研究を踏まえると(古荘, 2009¹⁴ ; 日本青少年研究所, 2009¹⁵)、アイデンティティを形成する上で教育内容に一つの課題があるといえる。

第1章でも指摘したように、日本では、集団の協調性を高めることを重視しながら、他者に対する「思いやり」や「優しさ」、そして自己に対する「謙虚さ」等の道徳的価値を育む教育がなされてきた。それが結果的に自己肯定感や自尊感情を低下させてしまう結果に繋がっているのではないかと考えられる。だが、それが必ずしも道徳性の低下を招いているとは考えにくく、先行研究においても、自己肯定感や自尊感情の高低についての国際比較は行われてきたものの、それらと道徳的実践との関連について調査したものはみあたらない。

本節では、こうした研究背景を踏まえながら、高校生期の道徳性（「道徳的実践意欲」・「道徳的実践行動」）と自己認識度、職業決定度にどのような関連がみられるのかについて、日本・中国・韓国の比較調査を行い、それぞれの特徴や相違点について明らかにする。さらに、「自己肯定感」、「職業決定度」については国別・年齢別に、優先する道徳的価値については国別に比較分析を行い、その結果をもとに各国の高校生の実態について検証するとともに、それぞれの課題についても考察を行うことを目的とする。

第2項：方法

< 調査対象者 >

日本、中国、韓国の高校生 合計 2277 名。

< 中国 > 山西省原平市 A 高校、高 1 生・高 2 年生 489 名

< 韓国 > ソウル市内 B 高校 191 名、C 高校 193 名 (いずれも高 1・2 年生)

< 日本 > 新潟県私立 D 高校、兵庫県公立 E 高校、埼玉県私立 F 高校、
埼玉県公立 G 高校 全て高 1～3 年生 1595 名

ただし、本研究では各国比較のため高校 1・2 年生に限定し、かつ欠損値を含むデータを削除して分析に使用したため、調査対象者の構成は Table2-11 のようになった。

Table 2-11 調査対象者の構成 ※単位(人)

	国名	高 1 生	高 2 生	合計
男子	日 本	119	122	241
	中 国	96	80	176
	韓 国	95	87	182
	合 計	310	289	599
女子	日 本	173	147	320
	中 国	123	137	260
	韓 国	83	95	178
	合 計	379	379	758
国別	日 本	292	269	561
	中 国	219	217	436
	韓 国	178	182	360
	合 計	689	668	1357

< 調査時期 >

2012年2月～7月

< 手続き >

各高校及び大学の授業担当者(調査協力者)に対して事前に調査手続きについて口頭及び文書で説明を行った上で、質問紙を郵送した。調査協力者は、調査対象者に対し質問紙の調査手続きについて実施前に口頭教示を行った上で、授業時間の一部を利用して調査を集団実施後、質問紙を回収した。回答はいずれも無記名で行われた。また、各国で使用する質問紙については、専門の翻訳業者に日本語から各国言語に翻訳を依頼した。さらに翻訳した質問紙については、日本語及び各国の言語を使用している大学院生及び大学教員・現地の教員4名以上に内容の妥当性を検討してもらった上で調査に用いた。

< 調査内容 >

本調査の質問紙を付録2に示す。質問紙はTable2-12に示すように、問1～問39から構成されていた。

1. フェイスシート(問1～2)

所属(学年)、性別について尋ねた。

2. 道徳性尺度(問3～14)

道徳教育において重視される道徳的実践意欲と道徳的実践行動(態度)について把握するために独自作成した項目である。項目内容は、生活習慣、善悪判断、他者援助、生命尊重、社会規範、社会貢献にかかわる6つの内容について、意欲と行動とに分けて、それぞれ4件法で尋ねたものである(Table2-13)。例えば「規則正しい生活を送りたいと思っている」という質問では、「1. まったくそうではない」、「2. あまりそうではない」、「3. まあまあそうである」、「4. とてもそうである」のように、数字が上がればその質問項目に対して正の意味をもつように作成した。

3. 自己認識尺度(問15～39)

道徳教育が目指す4つの視点¹⁶をもとに、日常の自己の意識や行動を認識できているかを把握するために独自作成した項目であり、道徳性尺度と同様に4件法で尋ねた(Table2-14)。この内容には、自己肯定感(問18)や、優先する道徳的価値(問19)について尋ねる項目、及び職業決定度(問31)について問う内容が含まれていた。

Table 2-12 質問紙の構成

1.	フェイスシート	[1, 2]
2.	道徳性尺度 (道徳的実践意欲・道徳的実践行動)	[3~14]
3.	自己認識尺度	[15~39]
	・自己肯定感	[18]
	・優先する道徳的価値	[19]
	・職業決定度	[31]

※ [] 内は設問番号

Table 2-13 道徳性尺度の項目

3. 規則正しい生活を送りたいと思っている。
4. 規則正しい生活を実際に送っている。
5. やっていいことと、悪いことを考えて行動したいと思っている。
6. やっていいことと、悪いことを考えて実際に行動している。
7. 手助けが必要な人に対し、親切にしたいと思っている。
8. 手助けが必要な人に対し、実際に親切な行動をしている。
9. 命を大切にすることは大切だと思っている。
10. 命を大切にしながら実際に行動している。
11. 社会のルールやマナーを守ることは大切だと思っている。
12. 社会のルールやマナーを守りながら実際に行動している。ありますか。
13. 募金活動や、地域の清掃活動など、実際に社会の役にたつ行動をしている。
14. 募金活動や、地域の清掃活動など、社会の役にたちたいと思う。

※ 設問 3, 5, 7, 9, 11, 13 (道徳的実践意欲), 設問 4, 6, 8, 10, 12, 14 (道徳的実践行動)

Table 2-14 自己認識尺度の項目

-
15. 自然の素晴らしさに感動することがある。
 16. 頑張っている人や成功している人の話を聞くことは大切だと思う。
 17. 頑張っている人や成功している人のような生き方を自分もしてみたいと思う。
 18. 自分を価値のある人間だと思う。
 19. あなたが考える「価値のある人間」に最も必要な要素は？
 20. 困った時には、相手に迷惑がかかっていると分かっても助けを求める。
 21. あなたは叱られることより、褒められながら育てられたと思う。
 22. 自分の考えていることを誰かに知っていてほしいと思う。
 23. 責任ある役割や仕事を任された時には、最後までやり遂げたいと思う。
 24. 責任ある役割や仕事を任せられた時は、最後までやり遂げる。
 25. 友人と一緒にいると気が楽で楽しい。
 26. 仲の良い友人には深刻な悩みでも相談できる。
 27. 自分の生き方についてじっくりと振り返ることがある。
 28. 悩みや心配なことがある時でも、「まあ、何とかなるさ」と楽観的に考える方である。
 29. 今は辛いことや苦しいことよりも、楽しいことの方が多い。
 30. フリーターにはなりたくないと思っている。
 31. 将来、就きたい職業がすでにきまっている。
 32. 集団で行動することが苦痛ではない。
 33. ボランティア活動などのやり方を学校で学べば、活動に参加してみたいと思う。
 34. (担任、教科担当、部活等の)先生とじっくり腹を割って話したいことがある。
 35. 友人とじっくり腹を割って話したいことがある。
 36. 家族とじっくり腹を割って話したいことがある。
 37. 誰かに「大丈夫だよ」と言われるだけで、悩みや不安が解消されることが多い。
 38. 小さい子どもと会話したり、世話をしたりすることに抵抗を感じない。
 39. お年寄りと会話したり、世話をしたりすることに抵抗を感じない。
-

第3項：結果

1. 自己認識尺度の因子分析と道徳性尺度の信頼性の検討

自己認識を尋ねる設問 15～39 のうち設問 18、19、31 を除いた 22 項目を自己認識尺度として採用し、最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。スクリープロットの結果から 2 因子を抽出し、因子数を固定して再び最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、因子負荷量が低かったものから 5 項目を削除し、再び最尤法・Promax 回転を行った。最終的な因子分析結果を Table 2-15 に示す。

第 I 因子は、責任ある役割や仕事を最後までやり遂げたいと思う等、社会的役割を自覚し、積極的に受け入れようとする内容の 14 項目で構成されていることから「社会役割認識」因子と命名した(14 項目, $\alpha = .91$)。第 II 因子は、先生、家族、友人とじっくり腹を割って話したいことがあるといった内容の 3 項目で構成されていることから、「他者相談願望」因子と命名した(3 項目, $\alpha = .70$)。第 I 因子の α 係数は十分な信頼性が確認されたが、第 II 因子については許容範囲とみなし、合計得点をそれぞれ算出して分析に用いることにした。

また、道徳的実践意欲と道徳的実践行動の下位尺度の得点を合計し、その α 係数を求めたところ、道徳的実践意欲は $\alpha = .92$ 、道徳的実践行動は $\alpha = .75$ となり、信頼性が十分にあったとみなして分析に用いることにした。

Table 2-15 自己認識尺度についての因子分析（最尤法、Promax 回転）

	I	II	共通性	平均値	標準偏差
第 I 因子 社会役割認識 ($\alpha = .91$)					
23. 責任ある役割や仕事を任された時には、最後までやり遂げたいと思う。	.96	-.17	.78	2.83	1.05
25. 友人と一緒にいると気が楽で楽しい。	.87	-.07	.70	2.84	1.11
24. 責任ある役割や仕事を任せられた時は、最後までやり遂げる。	.86	-.19	.60	2.80	.97
16. 頑張っている人や成功している人の話を聞くことは大切だと思う。	.77	-.00	.59	2.77	1.04
17. 頑張っている人や成功している人のような生き方を自分もしてみたいと思う。	.72	.02	.55	3.04	1.10
30. フリーターにはなりたくないと思っている。	.70	-.11	.41	2.68	1.03
15. 自然の素晴らしさに感動することがある。	.68	.01	.48	2.75	1.01
39. 小さい子どもと会話したり、世話をしたりすることに抵抗を感じない。	.65	.03	.45	2.55	.94
38. お年寄りやと会話したり、世話をしたりすることに抵抗を感じない。	.65	.06	.47	2.64	.99
22. 自分の考えていることを誰かに知っていてほしいと思う。	.61	.18	.54	2.56	.91
32. 集団で行動することが苦痛ではない。	.59	.05	.38	2.71	.93
27. 自分の生き方についてじっくりと振り返ることがある。	.54	.15	.40	2.81	1.01
26. 仲の良い友人には深刻な悩みでも相談できる。	.52	.20	.42	2.49	.86
33. ボランティア活動などのやり方を学校で学べば、活動に参加してみたいと思う。	.43	.26	.37	2.50	.80
第 II 因子 他者相談願望 ($\alpha = .70$)					
34. (担任、教科担当、部活等の)先生とじっくり腹を割って話したいことがある。	-.29	.69	.34	2.32	.92
36. 家族とじっくり腹を割って話したいことがある。	.15	.68	.60	2.25	.95
35. 友人とじっくり腹を割って話したいことがある。	.26	.60	.60	2.39	.96
因子間相関					
	I	II			
I	—	.55			
II		—			

2. 基礎統計

道徳性尺度と自己認識尺度に自己肯定感尺度、職業決定尺度の項目を加えた上で、本研究で使用する変数の基礎統計と相関行列をTable2-16, 17に示す。

Table 2-16 基礎統計

変数名	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
道徳的実践意欲	1357	17.01	5.14	6.00	24.00
道徳的実践行動	1357	15.85	3.40	6.00	24.00
社会役割認識	1357	38.26	10.01	14.00	56.00
他者相談願望	1357	6.96	2.23	3.00	12.00
自己肯定感	1357	2.40	.93	1.00	4.00
職業決定度	1357	2.77	.98	1.00	4.00

Table 2-17 相関行列（日本、三国全体）

	1	2	3	4	5	6
1 道徳的実践意欲	—	.80**	.88**	.38**	.44**	.32**
2 道徳的実践行動	.63**	—	.78**	.37**	.48**	.31**
3 社会役割認識	.65**	.54**	—	.51**	.53**	.38**
4 他者相談願望	.20**	.19**	.40**	—	.34**	.24**
5 自己肯定感	.22**	.33**	.30**	.15**	—	.27**
6 職業決定度	.19**	.15**	.31**	.17**	.16**	—

** $p < .01$

右上：三国全体 ($N=1357$)、左下：日本 ($n=561$)

Table 2-18 相関行列（韓国、中国）

	1	2	3	4	5	6
1 道徳的実践意欲	—	.60**	.53**	.36**	.28**	.21**
2 道徳的実践行動	.48**	—	.54**	.29**	.28**	.20**
3 社会役割認識	.53**	.46**	—	.52**	.30**	.24**
4 他者相談願望	.32**	.20**	.45**	—	.04	.17**
5 自己肯定感	.23**	.33**	.37**	.18**	—	.16**
6 職業決定度	.17**	.22**	.27**	.13*	.22**	—

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

右上：中国 ($n=436$)、左下：韓国 ($n=360$)

3. 国別・性別による道徳性尺度との関連の検討

日本、中国、韓国の三国間において道徳性にどのような違いがあるのかを把握するため、国別(日本・中国・韓国)と性別(男女)を独立変数、道徳的実践意欲と道徳的実践行動を従属変数とした分散分析を行った(Table 2-19)。

道徳的実践意欲では、国別×性別による交互作用が有意となったため

($F(2,1351)=3.88, p<.05$)、国別と性別の要因ごとに単純主効果の検定を行った。

その結果、国別に行った性別要因の検討では、日本において性別の単純主効果が有意であり($F(1,1351)=8.38, p<.01$)、女子が男子よりも道徳的実践意欲が高い結果となった。

性別に行った国別要因の検討では、性別を問わず国別の単純主効果が有意であった(男子では、 $F(2,1351)=865.25, p<.001$; 女子では $F(2,1351)=1386.81, p<.001$)。そこで、Bonferroni の方法による多重比較を行った結果、男子における日本と中国(中国<日本, $p<.001$)、韓国と中国(中国<韓国, $p<.001$)、女子における日本と中国(中国<日本, $p<.001$)、韓国と中国(中国<韓国, $p<.001$)にそれぞれ有意な差がみられ、男女共に中国が最も道徳的実践意欲が低いという結果となった。

道徳的実践行動では、国別の主効果が有意であった($F(2,1351)=573.47, p<.001$)。

Bonferroni の方法による多重比較を行った結果、日本と中国(中国<日本, $p<.001$)、韓国と中国(中国<韓国, $p<.001$)にそれぞれ有意な差がみられた。

Table 2-19 国別・性別における道徳性尺度の平均及び分散分析の結果

要因 変数	日本		中国		韓国		主効果		交互 作用
	男 (n=241)	女 (n=320)	男 (n=176)	女 (n=260)	男 (n=182)	女 (n=178)	国別	性別	
	Mean (SD)						F 値		
道徳的 実践意欲	19.90 (2.97)	20.52 (2.50)	10.64 (2.51)	10.36 (1.93)	19.82 (2.32)	19.97 (2.52)	2158.16***	1.32	3.88*
道徳的 実践行動	17.04 (2.92)	17.52 (2.61)	12.58 (2.59)	12.40 (2.01)	17.68 (2.34)	17.62 (2.27)	573.47***	.34	2.48

* $p<.05$, *** $p<.001$

4. 国別・性別による自己肯定感尺度との関連の検討

次に、年齢別・性別によって自己肯定感に差があるのかについて検討するため、「自分を価値のある人間だと思う」(設問 18)の得点を「自己肯定感」として分析に用いることにした。国別(日本・中国・韓国)と性別(男女)を独立変数、「自己肯定感」を従属変数とした分散分析を行った(Table 2-20)。その結果、国別×性別において交互作用が有意となったため($F(2,1351)=7.67, p<.001$)、国別と性別の要因ごとに単純主効果の検定を行った。

国別の性別要因の検討では、日本と中国において性別の単純主効果が有意であった(日本では、 $F(1,1351)=11.21, p<.01$; 中国では、 $F(1,1351)=5.15, p<.05$)。日本においては、女子よりも男子の方が ($p<.01$)、中国では男子よりも女子の方が ($p<.05$)、自己肯定感の高い結果となった。

男女別に行った国別要因の検討では、男女共に国別の単純主効果が有意であった(男子では、 $F(2,1351)=171.75, p<.001$; 女子では、 $F(2,1351)=160.00, p<.001$)。そこで、Bonferroniの方法による多重比較を行った結果、男女共に中国が最も自己肯定感が低い結果となった(中国<日本<韓国, 全て $p<.001$)。

Table 2-20 国別・性別における自己肯定感の平均及び分散分析の結果

要因 変数	日本		中国		韓国		主効果		交互 作用
	男 (n=241)	女 (n=320)	男 (n=176)	女 (n=260)	男 (n=182)	女 (n=178)	国別	性別	
	Mean (SD)						F 値		
自己 肯定感	2.41 (.86)	2.20 (.81)	1.75 (.75)	1.92 (.64)	3.24 (.78)	3.21 (.72)	329.06***	.42	7.67***

*** $p<.001$

5. 優先される道徳的価値の国別における比較

各国の高校生はどのような道徳的価値を優先しているのかを把握するために、「あなたが考える『価値のある人間』に最も必要な要素は？」(設問 19)に対する回答を国ごとに集計し、 χ^2 検定の結果、人数の偏りは有意であった($\chi^2(16)=477.18, p<.001, \phi$ 係数=.611)。そこで、残差分析を行った結果を示したものが Table2-21 である。

Table2-21 の調整済み標準化残差から、各国において優先される道徳的価値には、次のような特徴的な傾向がみられた。まず、日本において道徳的価値の中で高いものは、「優しさ」と「思いやり」であり、特に「優しさ」については非常に高い傾向にあることが読み取れる。一方で、中国ではこれら二つの項目が低く、韓国では「優しさ」が低いという傾向にあることがうかがえる。中国は、「正義感」や「真面目さ」に高い傾向が読み取れるが、日本ではこれら二つの項目が低く、韓国では「正義感」が低い傾向がみられる。韓国では、「誠実さ」が高い傾向にある一方で、日本では低い傾向が読み取れる。

Table 2-21 優先する道徳的価値の国別クロス表

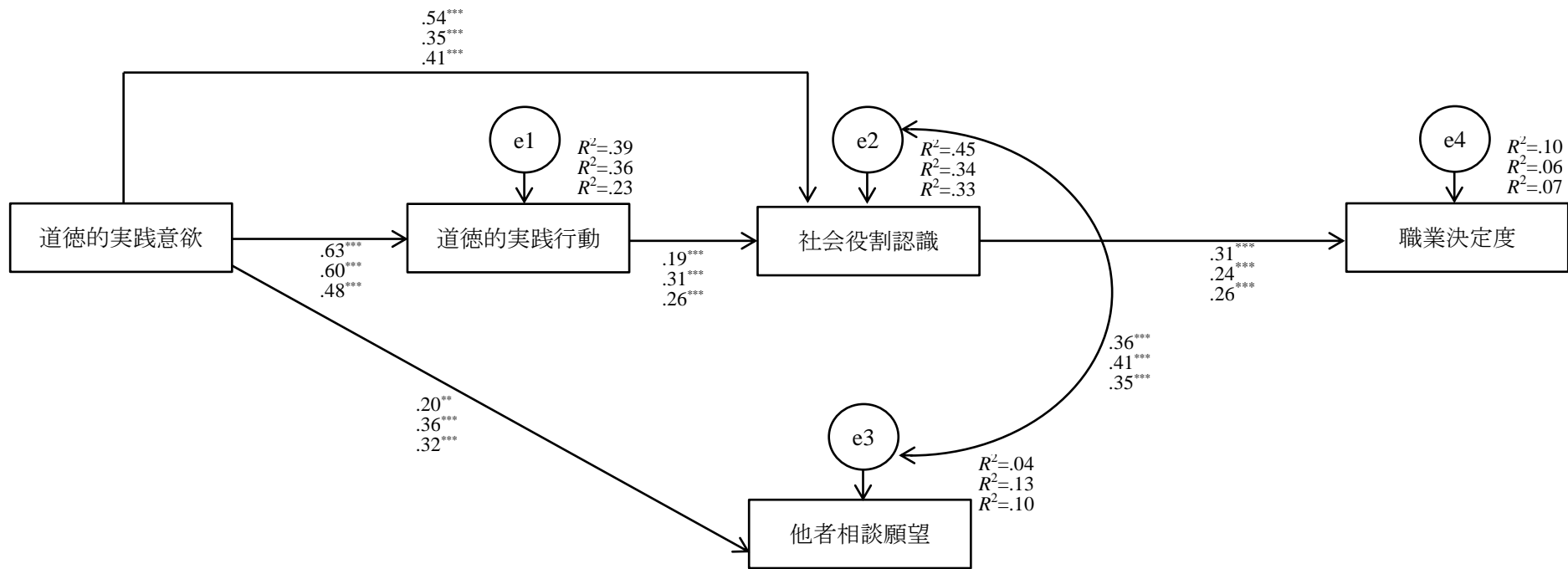
国名		道徳的価値項目									合計
		真面目さ	優しさ	頭の良さ	誠実さ	リーダーシップ	思いやり	勇敢さ	正義感	その他	
日本	度数	15.0	141.0	17.0	43.0	23.0	209.0	15.0	33.0	50.0	546.0
	調整済み標準化残差	-6.7	11.2	-2.9	-7.3	-3.4	9.5	-4	-6.0	1.1	
中国	度数	77.0	9.0	27.0	74.0	43.0	13.0	9.0	105.0	36.0	393.0
	調整済み標準化残差	8.8	-7.8	1.7	1.3	3.6	-11.9	-1.0	10.3	.8	
韓国	度数	23.0	22.0	23.0	97.0	24.0	98.0	14.0	21.0	19.0	341.0
	調整済み標準化残差	-1.7	-4.4	1.5	6.8	.0	1.9	1.4	-4.1	-2.1	
合計	度数	115	172	67	214	90	320	38	159	105	1280

6. 道徳性尺度、自己認識尺度及び職業決定度との関連

日本・中国・韓国の三母集団に対して、道徳性尺度を説明変数、自己認識尺度を媒介変数、職業決定度を目的変数として、最尤法による多母集団同時分析を行った(Figure 2-2)。

説明力のない変数を省略した最終モデルの結果では、適合度指標は $\chi^2(12)=20.4, p=.059$, GFI=.994, AGFI=.978, CFI=.995, RMSEA=.023 であり、十分な適合度が得られた。

どの国でも、道徳的実践意欲から道徳的実践行動、社会役割認識へと繋がっており、それが職業決定度に正の影響を与えていることが示された。また、道徳的実践意欲は他者相談願望について正の影響を与えること、道徳的実践行動を介さずに社会役割認識に対して直接的に正の影響を与えることがここから読み取れる。



*** $p < .001$

Figure 2-2 多母集団同時分析の結果

上段：日本 ($n=561$)、中段：中国 ($n=436$)、下段：韓国 ($n=360$)

第4項：考察

1. 国別・性別における道徳性尺度と自己肯定感尺度との関連

「道徳的実践意欲」においては、日本の場合、女子が男子よりも高い平均値を示した (Table2-19)。国別の比較では、中国が三国中で最も低い平均値を示し、日本と韓国では「道徳的実践意欲」において有意差はみとめられなかった。さらに、「道徳的実践行動」においては、中国が日本や韓国と比較して低い平均値を示した。

また、「自己肯定感」については日本では女子よりも男子が、中国では男子よりも女子の方が高い結果が示され、さらに国別では中国が最も低く、ついで日本、韓国の順で高くなる結果となった。これらの結果から、我が国の子どもたちの自尊感情が低いとされる古荘(2009)¹⁷や日本青少年研究所(2009)¹⁸の研究とは異なる結果が本研究では示された。自己肯定感を問う設問については、日本青少年研究所(2009)が使用した設問と同様のものを採用したが、回答方式に違いがあることや調査対象地域に違いがみられること等を考慮すると、一概に結果を比較することは難しいと考えられる。したがって、この結果についてはより詳細なデータを集めた上で、今後も継続的に経過をみていく必要がある。

さらに、Table 2-17 と Table 2-18 の結果から「自己肯定感」と「道徳的実践意欲」、「道徳的実践行動」との間には三国全てにおいて相関がみられたことから($p<.01$)、自己肯定感を高めていくことは道徳性発達において必要なことであることがここでは明らかになった。

2. 優先される道徳的価値の国別との関連

本研究の第1章において、日本では「思いやり」や「優しさ」といった道徳的価値を重視した教育がなされてきたことを指摘したが、今回の国際調査において、日本の高校生が圧倒的に「思いやり」や「優しさ」を重視していることが明らかになった。一方、中国では「正義感」、「真面目さ」、韓国では「誠実さ」が重視されており、日本のように対他者関係を想定した道徳的価値ではなく、自己の内部にある価値意識を問うような道徳的価値に重点が置かれていると考えられる。

この点が、日本と中国、及び韓国の基本的な考え方の違いと捉えるべきであり、それぞれの国において育もうとしている道徳性や価値意識には、歴史的な背景や地理的環境等が複雑に絡んでいることを相互に認識しておかなければならない。これから日本が国際理解を深めていくためには、児童や生徒、学生間においても、他国との道徳的基盤の相違について互いに尊重し合いながら、それを受け入れていくことが求められる。ただし、設問について事前に十分な検討を行ったとはいえ、国際比較調査である以上、設問で採用した言葉の意味にニュアンスの違いが生じることは避けられないため、ここでは傾向を捉えることに留める。したがって、この結果については、より詳細な調査を今後も必要とするものである。

3. 自己認識度及び職業決定度にかかわる要因

本研究の調査結果では、三国の高校生全てにおいて道徳的実践意欲から道徳的実践行動、社会役割認識、あるいは職業決定度に対して正の影響を与えていることが明らかになった。また、道徳的実践意欲は、自己認識の他者相談願望への影響を与えることが三国間で共通にみられた。

日本では小・中学校の「道徳の時間」において道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を焦点化しながら道徳性を育むことが目指されているが、これらの調査結果から、高校生期の職業決定には道徳学習の効果が期待できるのではないかと考えられる。つまり、道徳学習を通して道徳的実践意欲が高まることによって、高校生は自分がとるべき行動や社会的役割が認識できるようになり、自己と他者、社会を繋ぐ職業についても主体的に考えるようになるのではないだろうか。

4. 日本と中国、韓国の高校生期における道徳性の特徴

今回、本研究では日本と地理的・文化的にも近い中国、韓国の高校生を対象に調査を行ったが、以下に示す2点についてそれぞれの国における特徴がみられた。

第1に、日本と韓国は、中国と比較した場合、道徳的実践意欲と道徳的実践行動が高いことが示された点である。中国でも道徳的な内容を社会等の科目の中に取り入れて学習しているが、韓国は道徳を教科として位置づけ、日本では道徳を中心的に学ぶ時間として「道徳の時間」を確保している。このカリキュラムの違いが道徳性発達に強い影響を与えていると考えられる。

第2に、自己肯定感では中国が三国中最も低い結果を示した点である。これは、本研究で取り上げた調査対象者が、中国における地方の高校生であったことが影響していると考えられる。これまで、中国における高校生の自尊感情は高いという傾向が、先行研究によって示されてくることがあったが、中国の場合、日本や韓国と比較して都市部と地方での教育格差が大きく、国全体として高校生の傾向を捉えにくい。したがって、今回の調査でも明らかになったように、日本や韓国と比べると課題を焦点化することが難しいと考えられる。

第3節： 第2章の小括

ここでは、第2章の小括として本研究における総合考察を以下に示す。

本章の第1節及び第2節の考察を踏まえて、同一性混乱にかかわる諸要因と職業決定度との関連について示した図が Figure 2-3 である。ここには第1章の考察をもとにアイデンティティ形成にかかわる4観点を学習ポイント①～④(番号は第1章で示した考察結果の順)として位置づけ、関連図に付け加えている。道徳教育では教育活動全体を通して道徳性を学ぶことが目指されているため、学習ポイント①～④及び、同一性混乱の抑制要因はあらゆる学習活動との関連を考えることができる。ただし、Figure 2-3 は同一性混乱要因を抑制する道徳学習を焦点化して捉えるために、学校・家庭・地域を主要な学習フィールドとして3領域に分け、そこに重点学習内容を位置づけて独自に構想したものである。ここでは、本章で明らかになった高校生期におけるアイデンティティ形成の諸要因と学習ポイントの位置づけを確認することに留め、具体的な学習内容や指導方法、3領域の連携方法等については主に第6章にて提案するものとする。

<学校を基盤とした道徳学習>

主として学校を基盤とした学習のポイントは、「友人関係(人間関係)を通して自己内省を深め自己受容を促すこと」と「社会的役割の自覚を促す『職業的アイデンティティ』を形成すること」について重点的に学習することである。これらの重点学習を通して、同一性混乱要因のうち「自己混乱」と「理解者不在」、及び「時間的展望の混乱・労働麻痺」を抑制しながら、職業決定度を高めていくことに繋げていくことが必要である。さらに、「道徳的实践意欲」→「道徳的实践行動」→「社会役割認識」と関連づけた学習を行うことによっても、職業決定を促すことができると考える。ただし、高校生期にこうした学習を行っていく場合は、主に次の3点を考慮しながら進める必要がある。

第1に、高校生期における「道徳的实践意欲」を高めるためには、「道徳の時間」のように道徳的心情、道徳的判断力、道徳的实践意欲と態度を育てるため、「道徳」を中心的に学習する時間(「道徳」授業)を確保していくこと、つまり必修化とすることが求められる。特に、高校1年生段階では中学時代の影響が大きいことから、中学校の「道徳の時間」と高校での「道徳」授業との接続を考慮しながら学習を進めることがポイントとなる。

第2に、高校「道徳」を教育課程上に位置づけた上で、その学習内容は義務教育段階との差異化をはかっていくことが必要である。日本では義務教育の道徳教育を通して、他者を思いやる心を十分に育てているといえる。一方で、「思いやり」や「優しさ」といった他者優先の価値を重視するあまり、自分の考えや意見がいえなくなり、最悪の場合、友人にいわれるままにいじめに加担する、あるいは問題行動をとるようになる等のケースに発展することもある。「誰もみていない場面において、どれだけ自発的に自己の行動を統制することができるのか」という課題に対して、最終的な決定権をもっているのは、自己の価値意識のみである。高校生期における学習の内容には、生徒に足りない価値に気づかせ、

その価値を深めながら、自分なりの価値意識を形成できるようサポートしていくことが必要なのである。道徳的価値及び人間としての在り方生き方についての自覚を深め、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を焦点化して育成することが、高校「道徳」を通じて目指されなければならないのである。

第3に、高校生が自己内省を深めていく過程では良き理解者が必要であり、道徳学習の場を通してその存在に気づかせ、他者への報恩や感謝の気持ちを育むことが必要である。例えば、女子の場合、本章の第1節で述べたように自己混乱が高くても職業決定度は男子と比べて高い結果が示されている。このことは、女子は男子よりも家族関係が良好であり、かつ理解者が多いことがここに関連しているのではないかと考えられる。アイデンティティを形成する過程で自己内省を深めていくことは、大きな心的苦痛をとまなうが、そこに良き理解者がいれば、職業を媒介としながら自分の適性について、その理解者に相談しながら掘り下げていくことが可能になると考えられる。

だが、高校生期の男子は思春期特有の気恥ずかしさも手伝って、自分の意見を述べることや他者に相談することに抵抗を示す生徒も多い。道徳学習ではこうした発達段階の特徴をおさえながらも、自分の考えや意見を気兼ねなく発表したり、表現したりする場をクラスや学校の内外を問わず多く設けることが必要である。また、「道徳」授業を特別活動等の体験活動と関連づけることによって、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度、および道徳的行為と道徳的習慣についての指導を響き合わせることが必要である。

<家庭を基盤とした道徳学習>

主として家庭を基盤とした道徳学習でのポイントは、家庭内における「自分の役割変化についての認識を促すこと」を通して、「時間的展望の混乱・労働麻痺」要因を抑制し、労働の意義を高校生にみいださせることである。

第1章でも述べたように、高校生に対しては、家庭内において「子ども」から「大人」としての責任と義務が生じることを認識させることが必要であり、それと同時に親からの自立を支援していくことが必要である。家族関係を良好に保つことができれば、高校生の同一性混乱を抑制するだけでなく、職業決定度を高めることにも繋がる。特に、女子の場合は男子と比べて家族関係が大きく影響し、家族の中に良き理解者がいることによって、精神的安定を得やすい傾向がうかがえる。

男子の場合は、女子よりも職業を決定するのが遅い傾向にあり、さらに家族との関係が安定してくるのは高校3年生段階、または高校卒業後であると考えられる。男子高校生がいる家庭では、親子間での会話も次第に減り、子ども(高校生)の対応に困ってしまうところも多い。そうした状況の中でも、高校生が家族に見守られているのだという感覚をもつことが必要であり、家族は常に成長を見届ける姿勢を崩さないことである。

<地域を基盤とした道徳学習>

主として地域を基盤とした道徳学習では、「異なる価値観を受け入れながら、自己の価値観を問い直すこと(その際、自尊感情を低下させないように考慮する)」と「社会的役割の自覚を促す『職業的アイデンティティ』を形成すること」を重点的に学ぶことが求められる。ここには、「異なる価値観を受け入れながら、自己の価値観を問い直すこと」の学習を通して「自己混乱」を、さらに「社会的役割の自覚を促す『職業的アイデンティティ』を形成すること」を通して「時間的展望の混乱・労働麻痺」を抑制する目的がある。

「職業的アイデンティティ」の形成を促しながら、職業決定へと繋げていくためには、高校生がボランティアやインターンシップ等の地域連携の体験活動と「道徳」授業を響き合わせることによって、自己の価値意識について問い直す機会をもつことが求められる。また、高校生が地域社会との関係性を深めていくことは、学校や家庭以外での自己の社会的役割を認識し、混乱要因の一つである「理解者不在」を抑制することに繋がる。

つまり、高校生に対しては日常生活における様々な道徳的場面や、他者との関係性について「道徳」授業の中で焦点化して学習することが必要である。道徳学習を通して地域の人々に自分が支えられているという自覚がもてるようになれば、それが自然と地域への報恩や感謝の意と結びつき、社会の一員としての自己の役割を果たそうとする意欲へと繋がっていくと考えられる。

これまでみてきたように、高校生期には年齢や性別、あるいは国別によって道徳的实践にいくつか特徴がみられる。本章では、それぞれの特徴を踏まえた上で、生徒が自己内省を深めながら道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を育めるように、高校「道徳」を学習カリキュラムの中に明確に位置づけ、必修化とすることを指摘した。本研究で示されたように、日本の高校生は特に「優しさ」や「思いやり」といった道徳的価値を重視する傾向がみられ、これが我が国の学校教育の基盤となっていることが考えられる。こうした我が国の実情にあわせた高校生期における道徳教育の在り方について、より具体的に検討していくことが求められる。

次章では、本章で取り上げた高校生期の実態を考慮しながら、高校生期における道徳学習の中核にどのような理念を置くべきか、どのような目標をたてて道徳学習を進めていくべきかについて、考察を行っていきたいと考える。

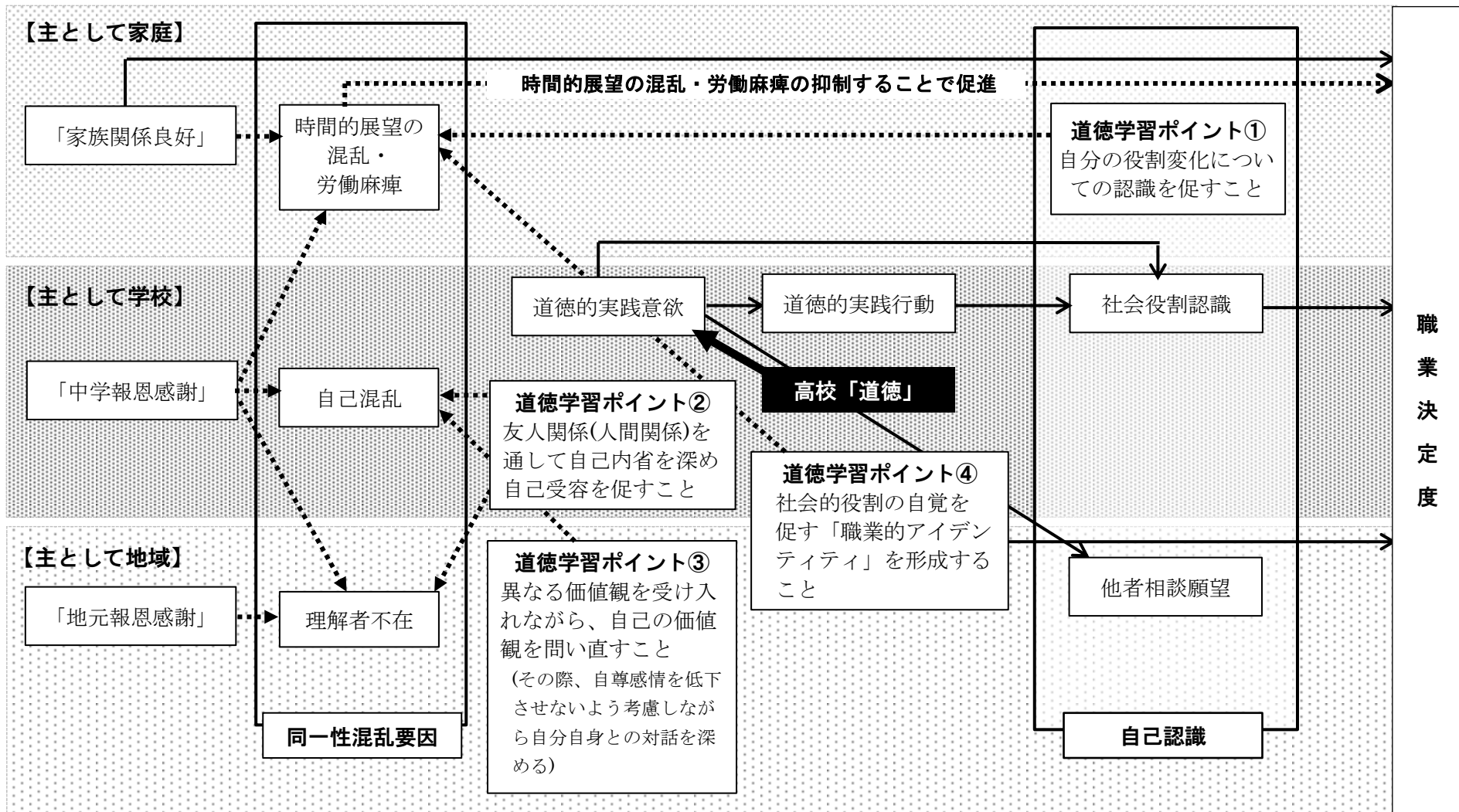


Figure 2-3 同一性混乱にかかわる諸要因と職業決定度との関連図

※ ←..... は抑制、 ←———— は促進または関連

註

- 1 砂田良一 (1979) 「自己像との関係からみた自我同一性」 『教育心理学研究』 27(3), pp. 215-220.
- 2 砂田(1979)は、エリクソンの理論の中から時間的展望混乱、自意識過剰、役割固着、労働麻痺、同一性混乱、両性的混乱、権威混乱、価値混乱という 8 つの部分症候を下位概念とする同一性混乱尺度を構成し、調査を行った。
- 3 長島貞夫・藤原喜悦・原野広太郎・斎藤耕二・堀洋道 (1967) 「自我と適応の関係についての研究(2)」 『東京教育大学教育学部紀要』 13, pp. 59-84.
- 4 長尾博 (1989) 「青年期の自我発達上の危機状態尺度の作成の試み」 『教育心理学研究』 37(1), pp. 71-77.
- 5 砂田(1979)の同一性混乱尺度の質問項目を、本研究にて改編する前の原文を以下に示す。
 3. ひとかどの人間になろうとする希望を失わないようになる
 8. 一生の仕事についてたびたび志をかえた
 9. 私はすまないことばかりしてきた人間だ
 12. 時々ぼんやりしてとりとめもないことを考えていることがある
 14. 本を読んでも今までのようによく理解できない
 24. 女に生まれればよかったと思う
 31. 私は断固とした政治的意見を持っている
- 6 砂田(1979)の同一性混乱尺度の項目における下位概念と、項目内容(ここでは設問番号と対応)との関連については以下の通りである。

時間的展望の混乱…	設問 1, 2,3,4.
自意識過剰…	設問 5,6,7.
役割固着…	設問 8,9,10,11,12,13.
労働麻痺…	設問 14,15,16,17.
同一性混乱…	設問 18,19,20,21.
両性的混乱…	設問 22,23,24,25.
権威混乱…	設問 26,27,28,29,30.
価値混乱…	設問 31,32,33,34.
- 7 第Ⅱ因子は、砂田(1979)が命名した「同一性混乱」因子の内容との共通性がみられたが、ここでは、下位尺度の内容から「自己混乱」の方が妥当であると判断し、命名した。
- 8 杉村和美・畑野快・徳岡大・西田若菜・佐藤裕樹・保木井啓史 (2013) 「日本人大学生における対人関係領域のアイデンティティにとって重要な他者は誰か？」 『広島大学大学院教育学研究科紀要』 3(62), pp. 89-97.
- 9 奥田雄一郎 (2008) 「大学生の時間的展望の構造に関する研究」 『共愛学園前橋国際大学論集』 8, pp. 13-22.
- 10 木村雅文編著 (2013) 『現代を生きる若者たち』 学文社, p. 38.
- 11 杉村和美 (2001) 「関係性の観点から見た女子青年のアイデンティティ探究」 『発達心理学研究』 12(2), pp. 87-98.
- 12 樋口善之・松浦賢長 (2002) 「新たに作成した自己肯定感尺度の妥当性と信頼性に関する研究」 『母性衛生』 43(4), pp. 505-512.
- 13 岡田努 (2007) 『現代青年の心理学』 世界思想社, pp. 74-75.
- 14 古荘純一 (2009) 『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』 光文社.
- 15 日本青少年研究所 (2009) 『中学生・高校生の生活と意識調査報告書』
- 16 ここでいう 4 つの視点とは、「主として自分自身に関すること」、「主として他の人とのかかわりに関すること」、「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」をさす。
- 17 古荘 (2009), 前掲書.
- 18 日本青少年研究所 (2009), 前掲書.

第3章： 高校生期における道徳教育の可能性

前章では、高校生期におけるアイデンティティ形成にかかわる諸要因について検討した結果、高校生期に「道徳」を中心的に学習する時間として、高校「道徳」を行っていく必要があることを指摘した。さらに、我が国における教育の実情を踏まえた高校生期の道徳教育の在り方について、より具体的に検討していくべきであると述べた。

本章の目的は、高校生期における内的基準としての「良心」の役割に着目し、「良心の覚醒」を目指した良心教育を高校「道徳」の学習内容に取り入れていくことを検討することである。ここでは、研究基盤としてシュプランガー(Spranger, E.)の教育理論を位置づけ、先行研究のレビューを通して良心教育を中核とした青少年教育論について考察を行う。また、人間としての在り方生き方と職業選択にかかわって、現代のキャリア教育論とシュプランガーにおける青年期の職業教育理論がどのように関連しているのかについても考察を行う。それらの考察結果を踏まえながら、高校「道徳」の意義や道徳学習の内容について検討し、具体的な提案へと結びつけていきたいと考える。

第1節： 良心論に関する先行研究の考察

本研究では、これまでの考察から高校生期におけるアイデンティティ形成には、自己の価値意識を形成することが重要であると捉えた。また、価値意識を形成するためには、自己の内的基準に照らし合わせて価値を選択し、それを丁寧に統合していく作業が必要である。この内的基準にあたるものが、「良心」と考えられる。本章ではまず、良心論について研究基盤となる先行研究の検討を行う。

良心論については古代ローマ、ギリシャ時代にまで遡るとされるが、近世初期の西洋においては、カントの自律的良心論や良心を「第3の自己」と捉えたヘーゲルからの影響が多くみられる。カントについて加藤一雄(2004)は、「人間の内心にある法廷」において良心の判定が行われるとされるカント思想に基づいて、「人間が良心的であるということは、人間が信頼しあい、自己に忠実であるという関係において不可欠である」¹と捉えた。

カントの良心についての考え方は、その後も多くの研究者に影響を与えたと考えられ、その中にフロイトも含まれていた。鈴木文孝(1977)は、フロイトの超自我がカントにおける良心概念を継承している側面があると捉えた。鈴木によると、カントの「良心」が「生得的」、「根源的、知性的」な道徳的素質であるのに対し、フロイトの「超自我」はエディプス・コンプレックスの克服を通して形成される、経験的なものであるとされる²。

カント研究家である石川文康(2002)においては、カントの良心論を基盤として「良心の三法則」を導いたことで知られる³。石川は、「良心は感性的自己と理性的自己との葛藤の場」⁴であると定義し、「人間が感性的存在様式と理性的・英知的存在様式の二つにまたがって存在していなかったとすれば、良心現象なるものも存在せず、人間は内なる他者(警告者、原告および裁判官)をもたなかったであろう」⁵と述べている。つまり、石川の良心

論には「超時間性」が関連していることに特徴がみられ、これはカントが良心を神と積極的に結びつけて捉えようとした概念を彷彿させるものである。小野原雅夫(2001)によれば、カントの良心論は最終的に「良心は、己の所為に関して神の前で果たされるべき責任の主観的原理である」とされ、良心の裁判官が神であると捉えられるような理論へと達したと考えられている⁶。

こうしたカントの良心論を批判したのは、ヘーゲルだったとされる。水谷千鶴子(2004)によると、ヘーゲルにとって良心は「具体的世界を生きる道徳的精神」であり、「行動はそのまま具体的な道徳的行動となる」とされる。すなわち、良心とは行動する自己を意味するものとして捉えられている⁷。また、カントの道徳的世界観の背後には「神」が存在するが、それに対してヘーゲルのいう良心は行動する主体である自己であり、その行動が普遍なるもの(共同性)と一致しているのを確信しているとされる⁸。だが、この確信は他者によって承認を経なければならず、ヘーゲルにとっての良心的自己とは、「他者の承認を経た、行動する、現実的な自己」⁹として捉えられるのである。

シュプランガーもカントやヘーゲルの良心論から影響を受けた一人である。シュプランガーの良心に関する詳しい定義については後述するが、彼も良心の行きつくところは神であり、カントの良心論と共通する部分があるといえよう。しかし、カントのいう「人間の内心にある法廷」において良心の判定が行われるとすれば、裁かれる者も裁く者も自分自身であり、まさにそれは自律的良心といえる。江口再起(2003)は、そうした自律的良心(倫理的良心)のその奥に「神律的良心」の次元が潜んでいるのではないかと捉え、さらに神律的良心がなければ自律的良心そのものも成立しないのではないかと指摘している¹⁰。シュプランガーは、まさにこの点に着目したのであり、自己の最内奥にある良心というものが覚醒されることによって、宇宙レベルでの大いなるもの、つまり神と自己との対話を可能にすると捉えたのである。さらに、シュプランガーにおける良心についての考えは、宗教的なアプローチなしであっても可能であると捉えたところが、カントとの大きな相違点であるといえる。また、ヘーゲルの良心論では、他者からの承認を得ること、行動に結びつくことを良心の定義とした。それに対し、シュプランガーの考える良心は「個人的倫理」と「社会的道徳」といった2方面からのアプローチを通して、自己の内部にあるたましいに問いかけることによって良心が目覚めると捉えた。

本研究では、川添萬夫(1991)の法律の中における良心解釈¹¹、山内清海(1996)のアリストテレスを中心とした哲学とキリスト教思想を融合したトマス・アクイナスにおける良心論¹²、宇佐神正明(2004)における経営倫理学からみた良心論¹³についても考察を行った。しかし、本研究の基盤研究として位置づけるには、理論が体系化されていないこと、さらに青年心理学や道徳的観点を取り入れながら良心論を展開しているものは、シュプランガー理論の他にみあたらなかった。この点を考慮した上で、シュプランガーが提唱する「良心の覚醒」を目指す良心教育についての理論を、本研究における良心論の基盤研究として位置づけ、研究を進めていくことにする。

第2節： シュプランガーにおける青年期の捉え方

ここであらためて、シュプランガーについてふれてみたいと思う。エドゥアルト・シュプランガー (Eduard Spranger, 1882-1963) は、ドイツの哲学者であり、また教育学者でもあった人物で、戦後の日本における教育界にも大きな影響を与えた一人である。シュプランガーはその主著『青年の心理(1924)』において、青年期の行為や心のあり方の法則を扱っており、彼は自分の教育理論と青年心理学を結びつけることによって、独自の青少年教育論を打ち出した。彼が理想的・規範的・倫理的なものとの繋がりを重視しつつ、青年の心理を位置づけようとする試みは、高校生期の道德教育を考える上での力強い支えとなる。また、彼の教育理論は近代科学をも超越し、人間としての在り方生き方にかかわる根源的なものであると捉えることができる。ただし、シュプランガーの教育理論がいかに優れているとしても、やはりその時代や歴史的背景を踏まえた上で再検討を行い、現代の教育学や心理学、そして日本の道德教育とのアレンジを積極的に試みる必要があることをはじめに指摘しておきたい。

シュプランガーは、青年期における道德性発達について次のような見解を示している。「道德性という言葉は二つの非常に違った現象を意味」¹⁴するもの、すなわち「社会的あるいは集团的道德と個人的倫理(die gesellschaftliche oder kollektive Moral und das persönliche Ethos)」¹⁵である。「社会的道德は客観的文化あるいは客観的精神の一面」¹⁶であり、「これは集团的に通用する価値判断、またその意味で個人の行動の上に働く価値判断の総括概念としてあらわれる」¹⁷という。ここには、どんな場合にも道德がかかわっているとされる¹⁸。

また、個人的倫理は「個人の本性に根ざすもので、価値の世界およびその序列に対する個人的態度である」¹⁹とされ、超個人的法則が導かれる。そして、「この超個人的法則は個人の中に具現されて、個人的最高使命として、良心として、価値の高さおよび妥当に対する態度決定の規範として、さらに意識的なまた価値決定せる生活の実行の全体に対して、方向を与うべき規範的形式原理として体験される」²⁰という。シュプランガーにおいては、この「社会的(集团的)道德」と「個人的倫理」の両面がバランスよく育まれることによって、青年期における道德的発達に繋がっていくものとされる。

シュプランガーは、青年期の心理的全体特徴をつかむ上で、心的発達段階の期間を「女子では13～19歳、男子では14～20歳である」²¹と定義している。彼は青年期における心的構造を「自我の発見(die Entdeckung des Ich)」、「生活設計が次第にできること(die allmähliche Entstehung eines Lebensplanes)」、「個々の生活領域に進み入ること(das Hineinwachsen in die einzelnen Lebensgebiete)」の三つの徴候として捉えた²²。

シュプランガーにおける青年期の特徴の捉え方は、現代の若者においても共通にみられるものである。しかしながら、これまでの考察をふりかえると、現代社会では、これら三つの心的構造における特徴が青年期に全てあらわれてくるまでには、非常に時間がかかること、あるいはそれが顕著にあらわれてこないことを予想しておかねばならないだろう。

それらを考慮した上で、シュプラランガーの教育理論を踏まえながら、現代の青年期の特徴をどのように捉えるべきかについて考察していきたいと考える。

第1項：自我の発見

シュプラランガーは、青年期における心的構造の特徴の一つ目に「自我の発見」をあげている。「自我の発見」というと、一般的には、「青年期において自分自身を発見する」、あるいは「確立する」と捉えられることが多い。しかし、青年期においてはそのレベルには到達せず、むしろそれまでにはなかった特殊の新しいものとして、眼を内界に向けること、つまり内省をする段階にあるとされる²³。

シュプラランガーによると、自我の発見は「特殊の新しいものとして眼を内界に向ける(内省)である。主観をそれ自身一個の世界として見出すこと、すなわちつねに孤島のごとく、世界のすべての事物および人間から離れた一個の世界として発見することである」²⁴とされる。シュプラランガーはこの内的動揺が青年期において、突如としてあらわれ、それを契機として若者が深い自己内省への旅に出ると捉えているのである。だが、この漠然とした何かの存在に気づかなければ、あるいは気づかないふりをしているうちは、自己と深く向き合うことを先延ばしにすることもできるということになる。

また、ここでは自我の発見の「自我」は、次のように定義されている。「自我とは、個人の究極の核、精神生活の共通の根本の源、良心の声を自己の中で聞き取る純粋な人間性、神からの究極の命令を受け止めるところである」²⁵と。山崎英則(2005)は、「(シュプラランガーのいう)この自我を正しく機能させている時、我々は我々自身に対して責任を遂行していることになる」²⁶と説明している。

このことは、正しく自我が発見されず、または正しく自我が機能しない場合は、我々は自己に与えられている役割を全うしていないし、本来的な生き方ができていないということを指摘するものである。つまり、青年が自分自身を発見できていない、つまりアイデンティティを形成できていない場合には、社会的な役割を認識できず、人間としての在り方生き方について理解を深めることができないと捉えることができるのである。

では、具体的に青年期における自我の発見はどのようにして行われるのだろうか。

シュプラランガーはこの自我の発見にあたり、「青年は、自分の中にある“内なる何ものか”に対して、手紙、日記、そして叙情詩などを使って表現を試み、自分自身を反映させる」²⁷と述べている。つまり、自分の心の中にあるモヤモヤとした形のない自己を、日記や詩に心を託すことによって、青年は心的興奮から『自分を解放する』のであり、そうした媒介を通して、自己発見と自己解放という二つの内的作業²⁸が行われ、本来の自我が発見されるというのである。

現代においても、このシュプラランガーが指摘するような自己発見、自己解放という内的作業を深めていくことは青年期のアイデンティティ形成において重要である。それには、「自分の中にある“内なる何ものか”」の存在を認識し、それが何であるのかを自分自身

で捉えていくツールが必要である。つまり、自分自身の内面を捉え、文字として書き残すという作業を取り入れていくことも、自己発見や自己解放の手助けになると考えられる。

もちろん、現代において若者の自己発見や自己解放の手法はシュプランガーの時代とは大きく変化していることはいうまでもない。南田勝也(2006)によると、それは若者が嗜好する音楽やアニメ、演劇、ファッション等にあらわれているとし、さらにそれが年々、多様化しているとされている²⁹。しかしながら、嗜好物や表現方法が多様化してきているものの、何らかにコミットメントすることを通して、現代の若者も自己発見、自己解放を行っていることは共通しているといえよう。

では、なぜ若者が自己発見、自己解放を行う手段として、何らかにコミットメントする傾向がみられるのだろうか。シュプランガーによると、「自我がその周りの事物及び人間に対して、はじめて特殊なもの固有なものとして立つ瞬間に、一つの新しい世界が意識の中に成立する。その第一の特色は深刻な孤独である。個性化の苦しみがはじめて体験される」³⁰という。簡単にいえば、若者はこの時期に何かにコミットメントしながら自己を発見し、解放していくことによって、深刻な孤独から身を守り、現実世界に自己を位置づけようと試みると考えられるのである。これは、若者が群れを作ったり、ネット等を介しながら、多くの仲間と多チャンネルで繋がっていたりする傾向にもあらわれている。シュプランガーにおいても、「交友は、青年期においては主観的な自己了解のためである」³¹と捉えられ、友人を含む他者との関係が自己理解に一定の役割を果たすことを指摘するものである。この考えは、第1章で述べた杉村(1999)³²や金(2006)³³の理論においても共通にみられる指摘であると考えられる。

また、シュプランガーは、この若者の「自我の発見」と人間世界における愛とのかかわりを指摘し³⁴、次のような説明している。「他の人々と共にするあらゆる生活は理解を必要とする。理解はしかし愛に導かれなくては殆ど達せられない。だから愛情と魂の解釈とは一緒に成長する」³⁵と。さらに、シュプランガーは『生の形式』(1950)の中で、この「愛」とは、「自己の生を精神的に生けるもの(geistig Lebendige)としての他者の心に向けることである」³⁶とし、また、それは「他者の中に真の価値的成長の可能性に目を向けて、生を促すことに意味がある」³⁷とする。

シュプランガーはこのように、青年期における「自我の発見」には他者との関係性の中において、「愛」に導かれる理解が必要であると指摘しているのである。そして、彼が考える「愛」というものは、人間がこの世に生きて存在していることを理解し、それを受け入れていくことであり、自分以外の他者においてもそれは同様であるということを理解することを指すのである。ここでの「愛」とは、常により高次の自己、あるいは生へと導く価値のことであり、それは「よりよく生きていこうとする力」と捉えることができるのである。そして、これが自分自身の中だけでなく、他者の中にも同様にあるものとして捉えることが、自己および他者理解を深めるのである。それゆえに、シュプランガーは自分の

内面の最初の発見は正に他の魂との交歓、愛や友情による反映においてのみ起こる³⁸と、捉えているのである。

また、「理解」というものについて彼は次のように示している。

「ここでいう理解とは ー非常に複雑なー 理論的作用である。つまり、客観性への要求をもって、われわれがある人間の(ある人間グループの)状態、行為、体験、態度の中にある内面的な有意義的連関とか、あるいは人間の精神客観体の意義を把握するのが理解である。それゆえに、他人の生命や生命表現がまだ私に有意義的に結びついていない限り、私はその人を理解していないことになる。」³⁹

シュプラランガーは、「理解」というものを人間同士の内面についての結びつきを意識することと捉えているのである。つまり、自己の内なる何ものかの存在と、他者の中にも同様のものの存在を感じ得ることができることが「理解」であり、「人が他の人々への関心を持つときには、彼はすでに自己に目覚めていなければならない」⁴⁰と指摘するのである。自我の発見ができていなければ、他者を真に理解することはできないのであり、また「理解」は他者との関係性を深めていくことによって実現されるものであると考えられる。

ゆえに現代において、いかに情報社会が発展して多くの人々と繋がる手段が増えたとしても、そこにシュプラランガーが指摘するような「愛」がなければ、ともによりよく生きるための自我の追究には結びつかないだろうということである。高校生期における人間同士の関係性にこそ、様々な価値を包み込み、あらゆるものを超越する「愛」が必要なのであり、それをいかにして育てていくかがこの時期の道德教育の大きな課題といえる。

第2項：生活設計が次第にできること

シュプラランガーは、青年期における二つ目の心的特徴として「生活設計が次第にできること」をあげている⁴¹。彼は、「青年期には、誰の心にも将来なろうとする像があり、それは自己の理想的形式(エンテレヒー)の具象的な像として存在する」⁴²と説明している。さらに、「この理想として影響するところのものは、公の人物であることはまれであり、伯父や年上の近所の子ども等といった、ごく平凡な、しかしながら自分に近い人間である」⁴³とも指摘している。

これらの人物は、アイデンティティ形成に影響を与える「重要な他者」を指していると考えられ、シュプラランガーの言葉でいえば、「自己の心のエンテレヒーの可塑的な姿として、彼らは規範原理となりうる存在」⁴⁴なのである。さらに彼は、劣等感や不安定な欲求を生むということを指摘した上で⁴⁵、「生活設計を形作る際の原動力は、上位にたつて下位にたたないという本能であり、この本来の自己肯定の意志、すなわち力への意志が生命の根本衝動であり、この本能が順調に目的を達するならば健全な人格が形成される」⁴⁶と述べている。

つまり、シュプラランガーは劣等感を決して良くないものとして捉えているのではなく、むしろ劣等感が補償傾向をつくり出し、高次の自己へと導く契機に繋がる可能性を指摘しているのである。エンテレヒーに関するシュプラランガーの思想は、彼がゲーテの信条に深く共感したことによるものと考えられる。彼は、ゲーテが捉えたエンテレヒーについて、「生き生きと自分自身を発展させる生きた原型」あるいは「発展することによってはじめてそれ自身に到達できる原型」である⁴⁷と解し、エンテレヒーを「自己発展の法則」⁴⁸と位置づけた。

また、林昭道(1986)によれば、「意識的なエンテレヒーたる人間にとって、自らの生のプロセスは意識化された自己実現の過程に他ならない。自己実現を意識的になしとげていくためには、何が自分の個性にふさわしい生き方かを見い出す『自己発見』が先立たなければならない」⁴⁹とされる。

さらに、林は、「ゲーテ自身の生が示すように、人は生の危機、苦しみを突き破ることによって新たな自己を発見し、それに導かれてより高次の人間へとメタモルフォーゼしていく。人間のかかる精神的成長すなわち倫理的メタモルフォーゼこそが、本来の人間のメタモルフォーゼだとされるのである」⁵⁰と述べている。

このことは第1章で指摘したように、若者が劣等感や自己嫌悪に直面することによって、自己を深く内省し、より高い自己を目指そうとする原動力や努力を引き出す要因になりうるという見解と共通するものである。つまり、高校生期に自己内省を深めることによってみえてくる「自分に何が足りないのか」という「欠乏」や「不足」の感覚をもつことが、基本的欲求から成長欲求へと自己を高める大きな起爆剤としての役割を果たすのである。シュプラランガーは、「自己の評価、自己の意味体験、自己の批判がやっとこの段階に入ることができるようになったのである」⁵¹と述べており、青年期にいたってはじめて人間としての生き方だけでなく、「在り方」にかかわって価値を選択し、自己の体験をもって満たされるようになると考えられるのである。

このことから、青年期という発達段階には多くの道徳的価値にふれ、その中から自分にとって必要な価値を選択しながら、さらにそれを統合していくことができるようになると捉えられる。つまり、高校生期には道徳学習を通じて自己発見をし、さらに自己の足りない価値に気づくことで、より高次の自己を目指しながら自己を発展させていくことが求められているのである。

第3項：個々の生活領域に進み入ること

シュプラランガーが、青年期における心的構造の特徴として三つ目にあげているのは、「個々の生活領域への進展」である⁵²。個々の生活領域への進入は、子どもの時に準備され、かつそれを体験することができるが、自己評価、自己の意味体験、自己批判ができるようになった青年期の若者は、子どもとは違った色彩をもって、それをあくまで自分流儀に体験することになるというのである⁵³。

シュプランガーは、子どもは文化財に対して受容的で、いつも模倣的に活動するのに対し、青年は文化を主観的に捉え、そして「自己流」でかつ「個人的」に関与するようになると考えているのである。このことを踏まえると、人間の個性は「何に対して文化的価値があると判断するか」、あるいは「文化のどのような部分を選択的に捉え、吸収するか」によって決定づけられると考えられる。この「選択的に捉え、吸収する」ことには、幼い頃からの体験を積み重ねた上で、自己の価値基準をもとに、よりよく生きるための価値判断を行っていくことが求められる。同時に、青年が一連の価値判断を行っていく際には、主体的に考え、行動をする力が必要とされることを意味する。

また、シュプランガーにおいては、文化は超個人的複合体であると捉えられており⁵⁴、文化に独自なる一面は、物質的事物に結びついているその「意味」にあるとともに、精神的過程の中に存在するその「意味」にもあるとされる⁵⁵。この「意味」を人々は了解しなければならず、「了解」とは「意味を捉える」ということにつきる⁵⁶。彼は、文化の意味を理解し、その意味に即して活動し得るようになっているのでなければ、文化に真に協働する、すなわち文化の仕事に真に携わることはできないと考えているのである⁵⁷。

ここでいう文化の「意味に即した」行為とは、シュプランガーにとっては、「責任ある行為」をいうのである⁵⁸。我々が、現存する多種多様な文化の中から、その文化に秘められた真の意味や価値を理解し、どれを後世に引き継ぐべきかを取捨選択するという、その一連の判断には必ず「責任」がともなう。この「責任」の自覚こそが、青年期における個々の生活領域に進み入ることを、より明確に意識づけ、経済と若者とのかかわりを深めるのである。シュプランガーは、このことを「(青年期における)計画的行為の意味における自己の営利本能の目覚めは、また心的思春期開始の一つの兆候なのである」⁵⁹と表現している。

簡単にいえば、子どもはお金を稼ぐことは基本的にはできず、誰かの庇護のもとで生活をする必要があり、経済的負担者がいる限り最終的な「責任」をもつ必要がない。ところが、青年期に入ると「経済的に自立をする」準備期間に入り、次第に経済観念が必要となってくる。それと同時に、若者には、文化の継承、共同社会の維持、発展等、社会の一員として責任ある行動が要求されるようになり、この「責任」を果たすための自分なりの価値基準、判断基準について、あらためて探究することが求められるようになるのである。

すなわち、「お金を稼ぐ」という経済的自立を通して、職業そのものに対する関心、あるいはその職業に就くために何をすべきなのか、どんな「責任」をとともなうのか等、様々なことを青年は学ぶ必要がある。これは、まさに「職業的アイデンティティ」を形成することの必要性を指摘するものであると捉えられる。

このように、シュプランガーにおける青年期の捉え方には、第1章および第2章で考察したような、高校生期に求められるアイデンティティ形成にかかわる諸要素と共通するものがおおいにあることが理解できる。だが、現代社会においては、シュプランガーが指摘するような、青年期の特徴があらわれにくい状況であることも考慮しなければならない。例えば、この時期の特徴である自己発見や自己解放といったものを追究していくためには、

自分自身とじっくりと向き合うことが重要であるのに対し、その自己内省を行う時間が十分に確保できない現状があげられる。また、現代の若者が経済的あるいは心理的に自立する必要性を迫られていない場合、「欠乏」や「不足」といったものを認識できにくい環境に置かれることになり、そこでは彼らのよりよく生きようとする力を引き出しにくくしてしまっている現状があると考えられる。

こうしたことを踏まえると、高校生期にはもっと物理的な「時間」ではなく、「人間としての在り方生き方」についてみつめさせるための「時(とき)」を、与えるべきなのではないかと考える。それは、もちろん一人でいる時間でもできることであるが、そこで行う自己内省にはどうしても限界がある。高校生には、クラスや集団内における道徳学習を通して、あらゆる価値やより高い価値にふれ、その価値を他者とともに互いに深めあう視点を養うことが必要なのであり、それが高校「道徳」の意義として定義づけることができる。

第3節： シュプラランガーにおける真の人間教育

では、シュプラランガーにとって、教育とは本来どのようなものとして捉えられていたのだろうか。彼によれば、「教育は、一面には、各年齢層に対して、他面には、生い立つ人間の各本質層に対して、特別な形態をとらなければならない。きわめて複雑な行為である。しかし、次の三つの主要面は明瞭に際立っている」⁶⁰として、教育の意味を「発達の援助」、「文化財の伝達」、「良心の覚醒」の三つとしてあげ、それぞれについて説明している⁶¹。

< 発達の援助 >

シュプラランガーによると、教育は生物学的に強く制約されるものであり、それはまさに「発達の援助」であるとされる⁶²。彼は、「身体はその養育を必要とするし、そしてまた、むしろ秘密に満ちた方法で内部から展開する魂としての生命は、第一に発達に忠実に養育されなければならない」⁶³と主張する。そして、これは、まさに生命あるものの「養育」であり、教育は、教育者が、計画的に被教育者の発展を助けるもの、自己の内的目的に向かおうとする内部からの力(エンテレヒー)に働きかけるものとして捉えられているのである⁶⁴。つまり、教育とは、被教育者の自己創造、自己活動が「目覚まされ」なくてはならないものであって、それゆえに、真に効果のある教育とは、結局は「自己教育」と捉えられるのである⁶⁵。

この点については、山岸明子(2009)によるコールバーグ(Kohlberg, L.)の道徳理論にも共通にみられる考えである。山岸の研究では「コールバーグは、我々は外界を一貫した枠組み捉えようとし、そしてそれより均衡のとれたものにしようとする志向(均衡化への志向)をもつ」⁶⁶とされる。また、「そのような均衡化への志向性を促して、均衡化の過程を進ませること、発達段階の移行を促すことがコールバーグの考える道徳教育であり、より合理的な認知や判断を可能にすることが目指されるのである」⁶⁷との指摘がなされている。

このように、シュプラランガーやコールバーグの「発達の援助」に対する考えの根本には、子ども自身の「よりよく生きる力」を信じ、それを尊重する精神が教育にはあると捉えら

れていることがうかがえる。このことを踏まえると、教育者は子どものもつ力の無限の可能性を常に信じ、かつそれを引き出すことに尽力することが必要であると考えられる。特に、高校生期においては、身体的にも精神的にもまだまだ成長過程にあり、彼らの溢れんばかりの内的エネルギーが理想自己へと志向されれば、それが「生」への力強いステップに繋がっていく可能性をおおいに秘めているといえよう。しかし、高校生期の生徒を放任しておけばよいというのではない。むしろこの発達段階に到達した時こそ、高校生には、ことのほか細かい心理的サポートが必要とされるのであり、彼らの「よりよく生きたい」という意欲をいかに引き出すことができるかが、教育者が行う「発達の援助」の最大の役割であると考えられる。

< 文化財の伝達 >

教育に関する第二のものとして、シュプランガーは「文化財の伝達」⁶⁸をあげている。彼の著書『文化病理学』(1950)では、「文化は病気のため衰弱状態に陥ったとき、すでに成し遂げてしまっている使命や成果を再び放棄することによって、自らを蘇らせようとするという現象⁶⁹がみられる」⁷⁰と述べられている。つまり、文化には、それに固有の理想的規範である方向があり、それが一旦到達した水準の上に保ち、病気や退化や崩壊等から保護するという、いわば「能動的」(stellungnehmend)な方法によって働く、きわめて複雑な超個人的調整機構が存在しているというのである⁷¹。「したがって、何よりも先ずこの機構が病気にかからないように保護されることが必要である。これは、いわゆる『共同生活の規範的諸秩序』(normative des Zusammenlebens)と名付けられているものである。」⁷²と。すなわち、シュプランガーにおいては、文化を保護するものとして、「規範」および「秩序」が不可欠であると捉えられているのである。

また、ブラウン(Brown, R., 1988)によれば、集団規範は、それがなければ完全に非構造的で、何がしかの不安を呼び起こす状況で、有益な準拠枠として働くものであり、この規範は紛れもなく純粋に社会的な産物であるとされている⁷³。ブラウンは、規範が社会的機能としても有用なことを指摘しており、それは主に次の三つであるとされる。

- (1) 規範は社会生活の規則を助け、それゆれ集団メンバーの活動の協調を助ける。
- (2) 規範は集団の目標と堅く結びついている。
- (3) 規範は集団への同一性の高揚と維持の働きをする⁷⁴。

ブラウンが主張する集団における規範の役割の定義の中にも、シュプランガーのいう文化を病理から守り、保護する機能として「規範の組織」が有効であることがみえてくる。

シュプランガーは、(文化という)共同生活の病的現象に対する自衛手段を、慣習、道徳、法、政治的秩序の四つに分けて考えている⁷⁵。ここでは特に、「道徳」についての彼の考えにふれてみる。シュプランガーによれば、「『道徳』とは単なる慣習をこえて、国民の成員の意識の働きの内にまで及んでいくものである」⁷⁶とされる。その場合の「道徳」は、

文化調整機構としての役割を果たすものとして捉えられ⁷⁷、それは、まず社会の自己保存であり、さらに進んでは共同生活に必要な価値水準を確保するということである⁷⁸。また、「道徳」と呼ばれるこの文化調整機構は、主に(人々の)名誉感によって運用されていくため、名誉の概念が病的なものになったり、はきちがえられたりすることは道徳にとっての最大の危機であるとされる⁷⁹。

シュプランガーによるこの指摘は、非常に重要な意味が込められていると考えられる。なぜならば、「道徳」が病的な名誉欲によって有害な雰囲気をもたらし、一国全体が崩壊していった例も少なくないからである。

三浦興一(2008)は、ベネディクトが著書『菊と刀』の一節に、「西洋は罪の文化、日本は恥の文化」と示したように、日本人が何よりも他者の目を意識し、自分だけでなく、属する家族や集団の名誉、信用、利益を守ろうとする「恥の文化」をもっていることを指摘している⁸⁰。また、坂東眞理子(2011)によると、東日本大震災時に、日本人がいかなる状況においても礼節を忘れず、秩序ある行動をとったこと、自己犠牲の精神と勇気を持ち続けたことが世界を感動させたとされる⁸¹。坂東は、一方で、第二次世界大戦時においては、非常に優秀で勇敢な戦士が我が国の名誉と威信をかけて戦場へと赴き、過大な犠牲を払う結果を招いたことをあげ、ここにも日本人の気質がおおいにかかわっていることを指摘している⁸²。

つまり、名誉のためなら自分の命を差し出すことも厭わないという真っ直ぐな精神が、日本文化の基盤にはあり、悲劇的な過去を生み出したことを決して忘れるべきではないのである。だからこそ、我々の使命は、名誉の概念が病的なものとなったり、はきちがえられたりすることのないよう、文化の中にある真の道徳的価値を見極め、抽出し、それを次世代の発展を願いながら伝えていくことなのである。第2章の調査結果においても、日本の高校生が「優しさ」や「思いやり」を重視する実態が明らかになったが、こうした道徳的価値を先人たちが教育を通して次世代へと継承してきたからこそ、現在の日本がある。シュプランガーが文化のどの部分を後世に引き継ぐべきかを取捨選択する一連の判断には、「責任」がともなうことを指摘しているように、文化の担い手としての「責任」があることを自覚させることが教育の役割の一つであると考えられる。

「責任の教育」を行うことは、教育者にとっての大きな使命でもある。シュプランガーによれば、教育者は、自分が成長しつつある人間を陶冶して責任の世界に導くためには、自分が自分なりの人格に対していかなる責任を引き受けるのかという「良心」の吟味を、一層真剣に行わなければならないのだと主張されている⁸³。つまり、この「文化財の伝達」にかかわって、教育者自身も多くの文化財の中から真に価値のあるものを見極め、それを次世代に引き継いでいく力が必要であると考えられているのである。教育者は文化を次世代に引き継ぐ重要な役割を果たしているのだという自覚をもち、自己鍛錬、自己教育を怠るべきではない。何を、どのように教えるべきかを常に自分自身に問いかけ、教材研究を行っていく必要がある。それだけ教育には大きな「責任」が課せられているのである。

第4節：「良心の覚醒」と良心教育

シュプラランガーが提唱した、教育の三つの主要面のうち、最も彼が重要視したのが「良心の覚醒」である。天野正治(2010)によると、シュプラランガーは良心を次のように捉えているとされる。

「シュプラランガーにとって、目覚めた良心(waches Gewissen)こそは、究極の陶冶理想(Bildungsideal)である。彼は、現代の教育学があまりにもこのことについて語らないことを慨嘆している。彼によれば、教育学がこの問題の探究を放棄するとき、それは、教育の最も重要な根源現象をあえて無視することに他ならないのである。」⁸⁴

また、村田昇(1999)においても、戦後のシュプラランガー教育学は、「良心の教育」、あるいは「良心への教育」が、他の一切の教育課題に先行するものであり、人間陶冶の中心的課題であるという確信に到達しているとされる⁸⁵。

では、シュプラランガーが考える「良心」とはどのようなものなのか。彼によれば「良心」とは、「人が内面的に聞き取る声、しかしだれもがつねに自己の静寂なたましいの孤独それ自体のなかでのみ一人で聞き取る声」⁸⁶であり、「その声は、人がまさに今吟味し、意欲し、行為するものについて、あるいはまた、すでに行為してしまったことについて、ある価値判断をささやきかける」⁸⁷とされる。

この「良心」による評価は、個人の志操や行動が善であるかどうかのみに関係し、たとえそれが法律の中で禁止されていない事柄でも、あるいはすでに実行された行為であり、何事も改められないとしても、行為者を苦しめるとされる⁸⁸。つまり、「良心」は常に善の味方だけを弁護するということであり、いわば心奥にいる「善の番人」のような役割を果たすものであるということである。シュプラランガーによれば、この「良心」はそれが、「長いあいだ、まどろんでいることもあるだろうが、突然に目覚める時にはさまざまなことを行う」⁸⁹とされる。その目覚めた「良心」の主な仕事は、「私について、私の志操について、私の行動に対して、倫理的な判断を下すこと」⁹⁰だと捉えられている。

そこでは、「良心」が関係する状況に応じて、三つの良心が区別されるという。それはすなわち、「①内的な決断の前に警告する良心、②行為が倫理的に悪いとしたら行為中に叱責する良心、③悪い行為の後に罰する良心」⁹¹である。

また、岩間浩(1995)によれば、シュプラランガーにあっては、魂(Seele)と「良心」との関係は、魂の中心点として「良心」があるとされ、この魂(「良心」を含む)こそ、本質なるものとの「出会い」(Begegnung)がなされるどころと解されている⁹²。また、ここでの魂の中心としての良心(Gewissen)とは、心の最内奥にある、より高き自己のことであり⁹³、全てのものが正しい秩序の中に置かれて、価値が検討される器官、すなわち「内的調整器としての良心」⁹⁴を指すのである。

また、シュプラランガーは「良心」の特性として次の四つをあげている。

「第一に、この秘密を知るひとは、まったく犯人の最内奥のなかでしか出現しない。秘密を知るひとは私にだけ、この場合には犯人に、私に、すなわち、罪人にだけ語るにすぎない。おそらくいかなる他人もその行為について別に何も知らないし、それについてだれもまったく経験していない。いかなる他人もこの声の何かを耳にしていな
いし、私と共にあるのは傷心状態にある私だけである。それをわれわれは良心の内密
さと呼んでいる」⁹⁵

「第二には、その声が『それはよい、それがお前の行くべき道なのだ』と語るのは、
希にしかない。その声は『お前はお前の純粋さを失う危険状態にある』とか、あるいは
『お前はお前の純粋さを失ってしまった』と信号するに過ぎない。そこでは、いかな
るこじつけも助けにならない。良心は、私の個人的な悪に対するもっとも鋭い眼で
ある」⁹⁶

「(第三の特徴である)良心は、私が私を見出す無類の状況のこの全体を、謎のような
早さで捉えるということである。—中略— 人間はほとんどまったく一般的な行動規
則に照らして自分の行動を方向付けるのであるが、良心は驚くべき慧眼をもって瞬間
に躍り出る。決してたいそうなことではなかったし、また、決して繰り返されないで
あろう状況にあっても、良心は私をねらう。その判断はすばやく事態の全体を把握し、
外見的には決して刑法や道德規則の下ではまったく適合しないお前の背徳は、—お前
の背徳である限り、それはお前にもっとも重大な罪を負わせるのであると、完璧な判
決をもって私に襲いかかる」⁹⁷

「より注目すべきは、第四のもの、すなわち根絶し難いものである。たとえ悪い行為
がすでに遙かに経過しているものであるとしても、また関係者のだれももはや存在し
ないとしても、そうしてなお生存している者がとくに他の地に移ったり、あるいは
それを忘れてしまっているとしても、良心は記憶者としていぜん沈黙していない。そ
れは、まるでひとが何か無時間的なものに触れたかのように思われるのである」⁹⁸

このように、シュプランガーが考える「良心」とは、自己の最内奥にある全ての価値の
中から人間を善へと導くための価値を選択する価値基準であると捉えることができる。こ
の「良心」の前では人間社会に存在する法律や社会的道德を超えた人間の叡智であり、「大
いなるもの」としての存在であると考えられたのである。したがって、シュプランガーは
最終的に「神と結ばれた良心」⁹⁹として良心を捉え、それによって調整されない文化は、
神に対して永遠なる責任を負うという厳粛さをともなわないものであり、そうした文化は
病的なものになると捉えている¹⁰⁰。

だが、シュプランガーは「良心の覚醒」を宗教的なものとの関わり以外にも、実現が可能であることを示唆し、良心教育について次のような見解を述べている。

「われわれは良心を植えつけることはできない。しかしわれわれは、それに先立つべきより高い声として、良心に価値のある典型を与え、道徳的意識をいわば良心の世間的な状態をなしている具体的な内実で実らせることは可能である。そのために必要なのは、家庭および学校から国家のより高い秩序ならびに人類の最高の秩序に至るまでの社会の現実的關係を取り扱う『生活の教え』(Lebenslehre)である。」¹⁰¹

シュプランガーは、この「生活の教え」のことを、「生きることを教える」¹⁰²と説き、国民道徳の構造と個人的な倫理的意識の発達からその形式を導き出すことを求めているのである¹⁰³。つまり、良心教育は社会的(集团的)道徳と、個人的倫理の両面から道徳的アプローチをすることによって実現できると捉えることができるのである。さらにいえば、自己の内奥にある「より高い価値へと導く声」に出会うためには、形而上学的なアプローチを通して自分自身と向き合うことが必要なのである。このようにして自己との対話を深めていくことによって、「良心」は覚醒すると考えられ、この「良心」との出会いが自己一致、あるいは自己形成を促していくものと考えられるのである。

「良心の覚醒」についてももう少し踏み込んでシュプランガーの考えをみていきたい。彼によれば、「自己自身との孤独の対話なくしては、他者との対話も生まれて来ないであろう。自己自身についての絶えざる認識が伴っていないならば、良心というものもないであろう」¹⁰⁴とされる。このことを彼は「自己への沈潜」¹⁰⁵と表現した。村田昇(1969)は、「自己への沈潜」について、「人間は、自らの内なる自己にひそかに深く沈潜し、それと語り合うことによって、全人間存在を通じて鼓動する、同一な人間的生命の動きを感じ、自己が全ての人に結びついているのを、捉えるにいたるのである」¹⁰⁶と説いている。

つまり、自己との深い交わりの先には、魂の中心点である「良心」の目覚めが待ち受けており、この「良心の覚醒」とともに、人は自分がはじめて真の人間であるということを実感することができるのである。村田のことばでいうならば、「すべてのひとがたましいをもって結ばれている(seelisch Allverbundenheit)という予感、すなわち、『人間はそれ自体聖である』という予感が、真の人間尊重のうちに支配するのである。かかる形而上学的解釈においてのみ、真の人間尊重の意味が理解される」¹⁰⁷ことに繋がるのである。

さらに、自己の「良心の覚醒」の鍵を握る、「自分自身を知る」ということに対して、シュプランガーが導き出しているものは、「だれもが自尊と自己批判へと教育されなければならない」¹⁰⁸ということである。つまり、「自己自身を大切にしない者は、高次の人間性に対してははじめから見捨てられている」¹⁰⁹のであり、自己を敬うことができこそ、「人間の尊厳に関する思想に接近する」¹¹⁰ことが可能になる。また、シュプランガーによれば、「自己省察が自己批判にまで至らないとしたら、なんら実際的な成果をもたらさないだろ

う」¹¹¹とされる。ここでは、誰もが自分を敬いつつも、いたらなさを感じざるを得ないような、誠実な自己批判を求めているのであり、病的な名誉欲へと繋がらないよう、つまり「過度の自己愛的パーソナリティ」にいたらぬよう、自己省察を促しているのである。

シュプランガーは、このように「良心」や「良心の覚醒」について捉えたわけであるが、本研究では、これまでの考察を踏まえ、「良心の覚醒」を「学校、地域、社会がそれぞれ連携することによって、高校生に様々な道徳的価値にふれさせ、その価値を自己内省によって深め、自分自身の価値意識としてあらためて統合すること」と定義したいと考える。また、良心教育について定義するならば、「『良心の覚醒』を目指しながら、『社会的(集団的)道徳』および『個人的倫理』の両面から生き方を教える道徳教育」とおさえることができる。「社会的(集団的)道徳」とは国家や地域、学校、あるいは家庭といった集団社会全体の一員としての社会的役割が認識できるような道徳性を育むことである。そこには、規律や公共の精神を学習することが含まれ、さらにその精神が内面化された道徳性の育成が目指されなければならない。一方、「個人的倫理」とは自己を深くみつめることを通して、あらゆる価値の中から自分自身が必要とする正の価値を選択し、自己の内奥にある良心によってそれらを統合しながら、価値意識を新たに捉えることである。

それらを高校生に学習させるためには、あらゆる環境下、あるいは立場に彼らを置き、その中でどう考え、行動すべきかを常に良心に問いかけさせることが必要である。そして自分で判断する力を養うことを習慣づけさせることによって、真の良心教育が達成されるものと考えられる。もちろん、高校生期において哲学や倫理といった学問を通して大いなるものと自分自身との対話を行うことも、抽象的思考が可能な発達段階において必要なことであり、自己の内奥にあるより高い価値を追究する上において不可欠なことである。つまり、自己の内奥にあるより高い価値の統合されたものが良心であり、良心そのものが崇高なものであって、自己が究極的に追究するべきであるという自覚をもって生活できることが高校生期には求められるのである。

第5節： 高校生期における良心教育とキャリア教育との関連

これまでは、シュプランガーにおける「良心」、あるいは「良心の覚醒」を目指す良心教育とは何かという理論をおさえた上で、それを高校「道徳」の中に取り入れていくためにはどうすればよいのか、その方策について検討を行ってきた。

本節では、シュプランガーが良心教育と同様、青年期の若者にとって大きな課題であると捉えた「職業選択」にかかわる教育、すなわちキャリア教育と良心教育との関連について、彼の教育理論をもとに考察を進めていきたいと考える。

まず、シュプランガーは学校と労働界とはきってもきれない関係であることを主張し¹¹²、「青年は一見簡単な職業にも、いかに多くの知識と能力が必要であるかということ、ほとんど予感しない」¹¹³と述べている。そして、「青年が修業のいらぬ職業を選んでしま

うのは、真の職業知識の不足と関係がある」¹¹⁴とした上で、経済的価値について関心が高まることで、職業に対する意識も変わってくるのが主張されている¹¹⁵。

シュプランガーがいう、青年が経済的価値を重要なものとみる事実を、掘り下げて考えてみると、それは自己の生を確立する基盤を確保したいがために経済的なものを求めているといえるだろう。青年の経済への関心は、自己自身および自己の能力に関して、何かしら明確なものを掴もうとする試みである。彼らはあらゆる方面から自己自身に近づこうと試みているのである。これは、自己の日常生活や趣味等をブログにアップするといった行為と同じように、自己の内にある何かを表現し、「職業」という具体的な媒介を通して、「自己発見」と「自己解放」に繋げていこうとしているものと考えられる。

一般的に、青年はありふれた職業しか知らないことが多い。つまり、どうしても自分の目の前にある職業に関心がいきがちになり、それゆえ若者の職業選択の幅は狭くなってしまふ。もちろん、親の職業や家業に関心を持ち、それを引き継ぐというのも職業選択の一つの手段である。しかし、自分でも意識せず、また他人も知らないうちに、若者が一個の人間全体の像に魅せられ、そのためその人物の職業に関心をもつことがある。つまり、これまで指摘してきたように、「重要な他者」がその理想自己を実現しながら、特定の職業に就いていた場合が、その良い例である。一つの職業を通して、その仕事にかかわる人の生き方に感動し、自分も同じような職業に就いてみたいと思うようになることである。

ここで一種の心理学的法則を述べるなら、それは、つまり、選択される職業は選択者の目前にありすぎても、また遠すぎてもいけない、ということである。前者の場合には、その職業の悪い面がはっきり見えすぎてしまい、後者の場合は、その職業がどのようなものなのかですら把握することができない。もちろん職業を本当に知るのは、その職業を実際に行うようになってからであり、自己の職業適性と職業的才能が明確に捉えられるようになると、大きな失望を経験することもおおいにあり得る。この失望の時期を自分自身で乗り切る力を、高校生期に養っておくことが道德教育には必要なのである。

本質も分かっていない多くの職業の中から、高校生がただ遠くから見ている状態で、選択をするように迫ることは、非情であるというしかない。何の職業に自分が向いていて、どんな職業的才能があるのかを探究するためには、その職業における熟練への素質ばかりではなく、もっと広い意味でのモラル的な性質もかかわってくることを彼らは知らなければならない。いいかえるならば、高校生期における職業選択に必要なものとは、単に職業の業種を多く知ればよいということではなく、職業のエトス、モラルといった、職業の本質や仕事に就く際に、最も基盤となる総合的適性について深く学ぶべきなのである。

これにかかわって、近年、キャリア教育が重要視されるようになってきたが、この教育の難しさは、実際に青年に仕事を身につけさせることによってその職業に対する興味、関心をもたせることはできないことである。もし、多種多様な仕事の全てをやらせてみることを「キャリア教育」とするならば、日本の高等学校の教育カリキュラムは相当な数に細分化されなければならないだろう。

シュプランガーは、「自己の職業適性」について知ることの必要性を強調している¹¹⁶。18、19歳の青年が職業選択するにあたって、「かかる年代においては、すでに多くの客観的精神性に到達しているがために、重要な文化業績に対する衝動のみならず、世界を改善せんとする理想的道徳性が職業選択を決定し得るのである」¹¹⁷と述べている。

つまり、シュプランガーは若者が職業を選ぶのに必要なことは、「自己の職業適性」を知るために、自己が目指す職業にとって特に必要とされる道徳的価値を見極め、その価値意識を通して、自分自身に問いかけ続けること、つまり、自己内省を深めることが重要だと考えているのである。青年はもちろん、初めから職業選択を狭めるのではなく、いろいろな職業に関心をもつべきである。しかし、その際、「自己の適性」や「自己倫理観」といったものを常に目指すべき職業と照らし合わせながら考え、職業選択に向けて自己とじっくりと向き合う時間をとらねばならないのである。

シュプランガーは、青年期には良心教育を通じて自己の生き方について深く内省することが重要であり、さらに自分がどのような個性や適性をそなえているのかについて探究することを通して、将来の職業選択を行っていくことが重要であることを指摘している。彼は、この職業選択の問題を自己の個性を認識すること、すなわち認識論の課題の一つであると捉えている。これにともなって彼は、人間の個性を六つの理念的基礎類型(理論的人間、経済的人間、美的人間、社会的人間、権力的人間¹¹⁸、宗教的人間¹¹⁹)として分け、それぞれの個性や適性に合わせた職業を選択することの必要性を説いている。例えば、美的人間のように美的なもの(音楽、絵画、彫刻等)に対する関心が高い人は、芸術にかかわる仕事や職業に携わることが望ましいと考えられる。

しかし、実際には人間の個性は非常に複雑な構造をもっており、一人の人間が複数のタイプに類型化されることもある。シュプランガーの主張は、あくまで自己の個性や適性を類型化することで捉え、その傾向から職業についての関心を焦点化して捉えさせようとする試みの一つであると考えべきである。また、シュプランガーが示した個性の類型の中には、「道徳的人間」というタイプが含まれていない。このことは、どのようなタイプの人間の中にも道徳的価値が共通に存在するのであり、あえて「道徳的人間」を類型化しなかったところにシュプランガーなりの主張があると考えられる。

その意味において、キャリア教育が単なる職業教育に陥らないようにするためには、道徳的価値とのかかわりにおいて自己の目指す「職業」と向き合っていくこと、すなわち良心教育を含めた道徳教育とキャリア教育とを関連づけていくことが必要なのである。

第6節： 第3章の小括

ここでは、第3章で明らかになったことについて、以下の3点を小括として示す。

- (1). シュプランガーは、青年期における道徳性は、「社会的(集団的)道徳」と「個人的倫理」とがバランスよく育まれることで、健全に発達していくものとして捉えている。また、青年期の特徴として「自我の発見」、「生活設計が次第にできること」、「個々

の生活領域に進み入ること」の三つが主に示されている。青年期がそれまでの幼少期と特に大きく区別されるのは、ある日突然に「自分自身を発見する」ことであり、それはまた、自分自身は何者であるかの深い問いかけがはじまることにありとされる。さらに、そのことを契機にして、青年は自分自身の生き方だけでなく、社会一般に対しても自己の役割を認識し、「責任」をとることが求められるようになる。この「責任」を果たすための自分なりの価値基準、判断基準について青年期にはあらためて探究することが求められるのである。

- (2). シュプランガーが考える真の人間教育には、「発達の援助」、「文化財の伝達」、そして「良心の覚醒」という三つの主要面がかかわっているとされる。その中でも特に、青年期における教育において、シュプランガーが重要視したのが「良心の覚醒」を目指す良心教育である。この「良心」とは、個人の魂の中核に位置するものと考えられ、その人の志操や行動にいたるまで全てを監視し、善の方向へと導くとされる。だが、この「内的調整器としての良心」は、適切に自己内省が深まることによって覚醒されるものであり、これが覚醒されなければ、人間は進むべき道を見失ってしまうか、あるいは見誤ってしまうかのどちらかであるとされる。したがって、高校生期においては、「良心の覚醒」を目指すための良心教育を行っていくことが必要とされるのである。その上で、本研究における良心教育について定義するならば、「『良心の覚醒』を目指しながら、『社会的(集団的)道徳』および『個人的倫理』の両面から生き方を教える道徳教育」と捉えることができる。さらに、「良心の覚醒」とは「学校、地域、社会がそれぞれ連携することによって、高校生に様々な道徳的価値にふれさせ、その価値を自己内省によって深め、自分自身の価値意識としてあらためて統合すること」と定義する。
- (3). シュプランガーは、青年はあまりにも「職業」について理解していないと指摘する。それは、職業の業種について知らないということはもとより、職業そのものに含まれている価値の存在に気づいていないからであるとされる。つまり、職業というものは、経済活動の一つを担っているのと同時に、その職業にとって必要な職業倫理や重要視される価値というものがその中に含まれている。したがって、高校生期における真のキャリア教育を実現させるためには、道徳的価値とのかかわりにおいて自己の目指す「職業」と向き合っていくこと、すなわち良心教育を学ぶ道徳教育とキャリア教育を関連づけていくことが必要なのである。

註

¹ 加藤一雄 (2004) 「良心の教育」 『神奈川大学心理・教育研究論集』 23, p. 121.

² 鈴木文孝 (1977) 「カントにおける善・悪の問題」 『愛知教育大学研究報告』 26, p. 119.

鈴木によると、カントの「良心」が「生得的」、「根源的、知性的」な道徳的素質であるのに対し、フロイトの「超自我」はエディプス・コンプレックスの克服を通して形成される、経験的なものであるとされる。

³ 石川文康 (2002) 『良心論』 名古屋大学出版会, pp. 135-216.

石川 (2002) は「良心の三法則」を以下のように定義している。

(1) 不知不可能性の法則 (良心の第一法則)

良心は「知らない」ということができない。それは、人間の行為に関して、いったん良心が働くや、自分が「為すべきである」と判断したことを実際に行ったかどうか、あるいは自分が「為すべきでない」と判断したにもかかわらず、そのことを実際に行わなかったかどうか、それを自分はよく知っているということである。その意味において、良心は全知であり、またそのかぎりにおいて、神の全知と通じる。

(2) 絶対不謬性の法則 (良心の第二法則)

良心は「間違えることができない」。普通、知(scientia)は正しかったり間違いであったりするが、良心固有の知は、常に真であり、偽に転ずることはなく、そもそも偽であることはできない。このことは、どの時代を問わず、歴史を通じて一定不変であり、あるいは習慣・文化の相違や価値観の相違、そして倫理観の相違さえこえて一定不変である。

(3) 時間の法則 (良心の第三法則)

良心の作用は時間の流れとともに強くなる。一般に、「良心作用の強さは時間の堆積に比例する」、つまり、「時が経てばたつほど良心の働きは強くなる」ということである。それは、良心の「時間の三様態の法則」ともいふべき、「未来」、「現在」、「過去」における良心の作用であり、それぞれ「良心の警告」、「良心の呵責」、「良心の悔恨」(後悔)と「良心の安寧」および「安らかな良心」、がそれに対応するものである。

⁴ 同上書, p. 212.

⁵ 同上書, p. 212-213.

⁶ 小野原雅夫 (2001) 「カント良心論の体系的位置づけ」 『福島大学教育学部論集』 70, p. 6.

⁷ 水谷千鶴子 (2004) 「ヘーゲル『精神現象学』と自由の概念」 『星稜論苑』 33, p. 2.

⁸ 同上書, p. 7.

⁹ 同上.

¹⁰ 江口再起 (2003) 「喜ばしき良心」 『東京女子大学紀要論集』 54(1), p. 7.

¹¹ 川添萬夫 (1991) 「思想及び良心の自由」 東洋大学 『東洋法学』 34(2).

¹² 山内清海 (1996) 「聖トマス・アクイナスの良心論 (II)」 長崎純心大学・長崎純心大学短期大学部 『純心人文研究』 2, pp. 1-12.

¹³ 宇佐神正明 (2004) 「共同体と良心概念の展開」 『日本経営倫理学会誌』 11, pp. 37-48.

¹⁴ Spranger, E. (1924). PSYCHOLOGIE DES JUGENDALTERS. Hedielsberg, Quelle & Meyer Verlag, p. 151. (シュプラランガー著・土井竹治訳 (1973) 『青年の心理』, pp. 203-204.)

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

原文 : Die gesellschaftliche Moral ist eine Seite der objektiven Kultur oder des objektiven Geistes.

¹⁷ Ibid.

原文 : Sie erscheint als ein Inbegriff kollektiv gültiger und insofern auf das Einzelverhalten wirkender Werturteile, die das über individuelle Gesellschaftssubjekt in den Individuen über Gesinnung und Verhaltensweisen der Gesellschaftsglieder abgibt.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

原文 : Das persönliche Ethos ist die im Wesen des Individuums fest gewordene Einstellung zum Wertreich und seiner Rangordnung.

²⁰ Ibid. (同上書, p. 204.)

-
- 21 Ibid., p. 41.
- 22 Ibid., pp. 41-57 (同上書, pp. 48-64.)
- 23 Ibid.
- 24 Ibid., p. 47. (同上書, p. 48.)
- 25 Spranger, E. (1965). *Stufen der Liebe, über Wesen und Kulturaufgabe der Frau, Aufsätze und Vorträge*, Hrsg.v. Annelise Fechner-Mahn, Tübingen, p. 107.
- 26 山崎英則 (2005) 『シュプランガー教育学の研究』 溪水社, p. 400.
- 27 Spranger, E. (1924).op. cit., pp. 50-51.
- 28 シュプランガーは、「青年の内面運動の奇異なる反体性への注意を払うのがよい」とし、「その一部は自分自身を逃れんとする方向に向けられ(自己解放)、他の一部は自己自身を発見せんとする方向に向けられており(自己発見)、同一の現象がこの両者を含むことがある」と指摘する。(Spranger, E., 1924, 前掲書)
- 29 南田勝也 (2006) 「若者の音楽生活の現在」 浅野智彦編 『検証・若者の変貌』 勁草書房, pp. 37-74.
- 30 シュプランガー著・村井実・長井和雄訳 (1973) 『文化と教育』 玉川大学出版, p. 323.
原著 : Spranger, E. (1919). *Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze*; Leipzig, Hedielsberg, Quelle & Meyer (1928).
- 31 Spranger, E. (1924).op. cit., p. 50.
- 32 杉村和美 (1999) 「現代女性の青年期から中年期までのアイデンティティ発達」 岡本裕子編著 『女性の生涯発達とアイデンティティ』 北大路書房, pp. 55-86.
- 33 金美伶 (2006) 「青年期の同一性形成に影響を及ぼす重要な他者との関係性」 『お茶の水女子大学 人間文化論叢』 9, p. 327.
- 34 Ibid., pp. 41-57.
- 35 シュプランガー著・村井・長井訳 (1973), 前掲書, p. 327.
- 36 村田昇 (1999) 『パウンゼン シュプランガー教育学の研究』 京都女子大学研究叢刊 33, p. 198. 原著 : Spranger, E. (1950). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. 8. Aufl. p. 283.
- 37 同上.
- 38 シュプランガー著・村井・長井訳 (1973), 前掲書, p. 327.
- 39 シュプランガー著・伊勢田耀子訳 (1966) 『文化と性格の諸類型 2』 明治図書, pp. 176-177.
- 40 シュプランガー著・村井・長井訳 (1973), 前掲書, p. 327.
- 41 Spranger, E. (1924).op. cit., pp. 52-56.
- 42 Ibid., p. 53.
- 43 Ibid.
- 44 Ibid.
- 45 Ibid., p. 54.
- 46 Ibid.
- 47 シュプランガー著・小塚新一郎訳 (1935) 『文化教育学研究』 刀江書院, p. 106.
- 48 同上書, p. 106.
- 49 林昭道 (1986) 「シュプランガーとゲーテ」 シュプランガー・林昭道著 『国民教育を支えるもの』 明治図書, p. 38.
- 50 同上書, pp. 38-39.
- 51 Spranger, E. (1924).op. cit.,p. 56.
- 52 Ibid.
- 53 Ibid.
- 54 シュプランガー著・小塚新一郎訳 (1938) 『現代文化と国民教育』 岩波書店, pp. 6-14.
原著 : Spranger, E. (1938). *Der philosophische Aufbau der wissenschaftlichen Pädagogik. Pädagogische Vorträge*.
- 55 同上.
- 56 同上.
- 57 同上.

-
- 58 同上.
- 59 Spranger, E. (1924).op. cit.,p. 56.
- 60 シュプラランガー著・村田昇・山崎英則訳 (1990)『人間としての在り方を求めて』東信堂, pp. 151-152.
原著 : Spranger, E. (1954). Gedanken zur Daseingestaltung. R. Verlag Piper & Co., München.
- 61 同上.
- 62 同上.
- 63 同上書, p. 152.
- 64 同上.
- 65 シュプラランガー著・小塚訳 (1938), 前掲書, p. 10.
- 66 山岸明子 (2009)『発達をうながす教育心理学』新曜社, p. 116.
- 67 同上.
- 68 シュプラランガー著・村田・山崎訳 (1990), 前掲書, p. 152.
- 69 例えば、貨幣経済は再び原始的経済へと逆行し、高度に発達した工業は再び原始的な形態へと逆戻りする。また、巧妙に構成された法治国家は血なまぐさい権力闘争の場へと逆転し、倫理的に基礎づけられた宗教は曖昧な迷信へと退化する。これら全ての現象は、原始的な生活形態への復帰としてあらわれてくる色々な病気と同類のものである、とされる。(Spranger, E., 1950, 前掲書)
- 70 シュプラランガー著・篠原正瑛訳 (1950)『文化病理学』アテネ新書, pp. 27-28.
ここでは、原文に旧字体が含まれるため、一部表記に修正を加えている。
- 71 同上書.
- 72 同上書, pp. 28-29.
- 73 ブラウン著・黒川正流・橋口捷久・坂田桐子訳 (1988)『グループ・プロセス』北大路書房, p. 51.
- 74 同上書, pp. 51-52.
- 75 シュプラランガー著・篠原訳 (1950), 前掲書.
- 76 同上書, p. 30.
- 77 同上書, p. 31.
- 78 同上.
- 79 同上.
- 80 三浦興一 (2008)『道徳と良心をなくした日本人』栄光出版社, pp. 399-404.
- 81 坂東眞理子 (2011)『日本人の美質』ベスト新書, pp. 20-23.
- 82 同上書, pp. 72-76.
- 83 シュプラランガー著・村田昇・山邊光宏訳 (1996)『人間としての生き方を求めて』東信堂, pp. 93-97.
原著 : Spranger, E. (1963). Menschenleben und Menschheitsfragen Gesammelte Rundfunksreden. R. Verlag Piper & Co., München.
- 84 天野正弘 (2010)『シュプラランガーの陶冶理想論』玉川大学出版部、238頁。
- 85 村田昇 (1999)『パウンゼン シュプラランガー教育学の研究』京都女子大学研究叢刊 33, pp. 250-254.
- 86 シュプラランガー著・村田・山邊訳(1996), 前掲書, p. 32.
- 87 同上.
- 88 同上書, pp. 32-33.
- 89 同上書, p. 33.
- 90 同上.
- 91 同上.
- 92 岩間浩 (1995)「国民学校論における思考形式」村田昇編『シュプラランガーと現代の教育』玉川大学出版部, p. 188.
- 93 同上.
- 94 同上書, p. 188.
- 95 シュプラランガー著・村田・山邊訳 (1996), 前掲書, pp. 39-40.

-
- 96 同上.
- 97 同上.
- 98 同上.
- 99 シュプランガー著・篠原訳 (1950), 前掲書, p. 38.
- 100 同上.
- 101 シュプランガー著・村田・山邊訳 (1996), 前掲書, p. 174.
- 102 同上書, p. 175.
- 103 同上.
- 104 シュプランガー著・篠原正瑛訳 (1951)『たましいの魔術』岩波書店、204 頁。
ここでは、原文に旧字体が含まれるため、一部表記に修正を加えている。
- 105 シュプランガー著・村田昇・片山光宏訳 (1987)『教育学的展望』東信堂, p. 166.
- 106 村田昇 (1969)『国家と教育』ミネルヴァ書房, p. 131.
- 107 同上書, pp. 131-132.
- 108 シュプランガー著・村田・片山訳 (1987), 前掲書, pp. 167.
- 109 同上.
- 110 同上.
- 111 同上書, p. 168.
- 112 Spranger, E. (1924).op. cit., pp. 202-227.
- 113 Ibid, p. 202.
- 114 Spranger, E. (1924).op. cit., p. 210.
- 115 シュプランガー著・伊勢田耀子訳 (1970)『文化と性格の諸類型 1』明治図書, pp. 154-173.
- 116 Ibid.
- 117 シュプランガー著・土井訳 (1973), 前掲書, pp. 316-317.
- 118 シュプランガー著・伊勢田訳 (1970), 前掲書, pp. 131-245.
- 119 シュプランガー著・伊勢田訳 (1966), 前掲書, pp. 7-52.

第4章：日本の道德教育と特別活動・キャリア教育における変遷と課題

前章までは、主に心理学や哲学、教育学における先行研究のレビューを通して、高校生期に求められる道德教育の在り方について検討を行ってきた。ここからは、道德教育が抱えている課題を明らかにし、その解決策をはかりながら高校生期における道德教育の在り方についての基本構造を描いていきたいと考える。

本章の目的は、大きく分けて二つある。第1の目的は、これまでの我が国の道德教育にかかわる教育課程が、どのような歴史的変遷を遂げながら現在にいたっているのかについて整理をし、最新の教育改革における動向を取り入れながら、高校生期における道德教育の課題について明らかにすることである。高校には「道德の時間」のように、道德を中心に学ぶ時間はないため、道德教育およびその中核的教科として位置づけられている高校社会の変遷について、戦後の昭和期と平成期の二つに分けながら考察を行う(第1節)。

第2の目的は、戦後、特別活動が道德教育との関連において、教育課程内でどのように位置づけられ、実施されてきたのか、その変遷を理解することである。特別活動は、望ましい集団活動を通して、道德教育の期する道德性育成を目指すことが求められており、その中には生徒指導やキャリア教育といった内容も含まれる。ここでは、戦後の特別活動における変遷および内容を整理しながらみていくことによって、高校生期における「人間としての在り方生き方」教育と体験活動をどのように関連づけながら、道德性を育てていくべきかについて考察を進める(第2節)。

第1節：高等学校における社会科の変遷と道德教育

柳沼良太(2013)が、「道德の教科化」が実現することによって、道德教育や道德授業の形骸化を克服できるとの見解を示しているように¹、道德が教科になることで学習指導における位置づけが明確になり、教員全体の意識改革にも繋がっていくことが期待されている。

その一方で、高等学校における道德教育の改革には、現段階においてほとんど進展がみられない。高校の道德教育は「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」こととされており²、特に公民科の「現代社会」と「倫理」³、特別活動⁴は「人間としての在り方生き方」の中核的な指導の場とされているが、十分な成果をあげることができているとはいえない。ここでは、高校の社会科、公民科と道德教育がどのようにかわりながら、変遷を遂げてきたのかについて整理した上で、「人間としての在り方生き方」教育の課題について検討していきたい。

第1項：戦後の高等学校における社会科の改革

戦後の道德教育は、特にアメリカのソーシャル・スタディーズ(Social Studies)をベースとした社会科を中心に展開され、学校教育全体で行うことが原則となったものの、道德教育の課題は解決されないままであった。そうした中で、終戦後の道德教育の改善に関する

基本的な考え方が示されたのが、1951(昭和 26)年に教育課程審議会から出された「道徳教育振興に関する答申」であった(以下、答申内容の一部を抜粋)。

a) 道徳教育は、学校教育全体の責任である。[第 1: 一般的方策 1]

b) 道徳教育振興の方法として、道徳教育を主体とする教科あるいは科目を設けることは望ましくない。一略一 道徳教育を主体とする教科あるいは科目は、ややもすれば過去の修身科に酷似したものになりがちであるのみならず、過去の教育の弊に陥る糸口ともなる恐れがある。社会科その他現在の教育課程に再検討を加え、これを正しく運営することによって、実践に裏付けられた道徳教育を効果的に行いうるものと信ずる。[第 1: 一般的方策 2]

c) 社会科をはじめ各教科は、それぞれ道徳教育に深い関係をもっているから、その教育計画および指導にあたっては、格別の配慮を必要とする。(略)[第 2: 教育計画ならびに指導上の方策 1]

d) 小・中・高等学校を通じて、特別教育活動としてとり上げられる諸活動は、道徳的理解と実践に導くよい契機であり、よい機会であるから、道徳的見地からこれらの活動をよく選択し、その指導にいつそう改善を加えることが必要である。[第 2: 教育計画ならびに指導上の方策 2]⁵

この答申から分かることは、当時の文部省も道徳教育は重要なものであり、学校教育の全面において行うのが適切であると考えていたことである。しかし、それを特定の教科として位置づけることは「修身科」の復活に繋がる危険性をともなうものとして、敬遠していたこともここから読み取れるのである。同年 6 月に文部省から出された『道徳教育のための手引書要綱』の第一部 総説では、答申と同様に道徳を教科として設けた場合、それが実際の運営において従来の修身科の性格に帰っていく危険性が指摘されている⁶。一方で、「むしろ今日においては、現在の教育の考えかたを進めかたを強力に推進することこそ、時宜をえた方策と考えられるのである。」⁷とも述べられていることから、道徳の教科化についての議論は時期尚早であることを強調していると捉えられる。

また、ここには「具体的にどのような人間を育てていくべきかということは、やがて社会全体から生みだされてくるべきものであろう。すなわち、社会を形成し、その進展に心をいたすすべての人々の考えかたの集積として、しだいに明確にされてくるべきものであろう。」⁸とも記されている。これらを見ると、後世においてこの議論が再び検討されることを期待していることもうかがえるのである。

さらに注目すべきことは、1951 年 11 月に文相だった天野貞祐が「国民実践要領」を発表し、その中で「人格の尊厳」や「愛」、「良心」等の徳目を掲げ、道義を確立することの重要性について強調していたことである⁹。当時、これに対する天野への風当たりは大き

く、結局、それから間もなく彼は第一線から離脱したのである。だが、「国民実践要領」がその後の我が国の道徳教育の改革に少なからず影響を与えたことは間違いのないと考える。

貝塚茂樹(2012)は、天野貞祐が「修身科」の問題点を踏まえながら、「新しい意味の道徳教育を考える」ことを構想して、「国民実践要領」を示したと考えられるものの、文部省をはじめとして天野の趣旨が十分に周囲に理解されていなかったのではないかとの見方をしている¹⁰。さらに貝塚(2012)は、後に「道徳教育振興に関する答申」をまとめた上田薫(文部省)の叙述から、道徳に関する教科を設けることについて、天野と文部省との間には方針の相違があったことについてもふれている¹¹。

この答申からわずか2年後にあたる1953(昭和28)年の答申、「社会科の改善、特に道徳教育、地理、歴史教育について」の中では、前の答申の立場である「道徳教育は学校教育全体の責任である」¹²ことが示された。また、ここには「社会科が道徳教育に対して、責任をもつべき主要な面を明確に考え、道徳教育を確実に寄与するように、その指導計画及び指導法に改善を加えることは、重要なことである」¹³と明記されている。三上登(1984)によると、これ以後道徳教育についての問題は、小・中・高を問わず教育課程編成の中心的なねらいとなっていたことが指摘されている¹⁴。さらに、高校の社会科については、現行の「一般社会」および「時事問題」の適当な内容を統合し、必要な内容を加えて倫理・政治・経済・社会等を主とする一科目を新たに確立することが望ましいとされた¹⁵。そして、この学習の一部として、人生観や社会行為の基準となる道徳や思想について、深く考える機会をもつことが必要であると示されたのである¹⁶。

これにより、1956(昭和31)年、高等学校における社会科の中に「社会」が設けられたのである。三上は「科目『社会』に倫理的分野が加えられたのも、『道徳教育における社会科の使命は、社会科全体でになってきた事はもとよりであるが、そのほかに特に[社会]のうちいわゆる倫理的領域をおくことによって、その集約的な達成を図ろうとした』(解説社会編)とあるように必修[社会]もそのねらいから改訂された」¹⁷と、科目「社会」と道徳教育との関連について述べている。

1958(昭和33)年3月の答申では、道徳教育の徹底を期するため小・中学校に「道徳の時間」が設けられることになったが、高校には「道徳の時間」のように、道徳を中心的に学ぶ時間が設置されることはなかった。その後、1960(昭和35)年の教育課程審議会答申「高等学校教育課程の改善について」の中で、道徳教育は教育活動の全てを通じて行うこと、高校段階における道徳教育の充実をはかるため、社会科に一科目として「倫理・社会」を置くことが示された¹⁸。同時に、特別教育活動その他における生徒指導を一層充実強化することが示され¹⁹、新たに「倫理・社会」²⁰(昭和38年度実施)が設置された。

胤森裕暢(2011)は、「倫理・社会」が新設された理由について、「高等学校における道徳教育の一層の充実強化のため、また人生に対して疑問をもち、人生や社会に関する問題を理論的に追究しようとする傾向が強くなる高校生の発達段階に即応するためだった」²¹と述べている。

また、三上(1984)は「1961(昭和 36)年『解説社会編』にはもう一つ別の具体的なこの科目の性格が記されている」²²として次のように述べている。

「高校『倫理・社会』は、高校における道德教育の一翼を担うものとして他の社会科目とは異なる面をもつことを強調し、中学校『道德』目標と本質的に同趣旨でなければならないとして、その内容が上げられている。—中略— これは『生徒の具体的な生活』行動をもとに、『社会的な面からの要求』『道德の問題』を考えさせる立場である。この項目はそれなりの意味をもつことは当然であるが、この立場を直線的に、社会科科目『倫理・社会』に連結させることには、大きな短絡的飛躍があった。」²³

つまり、「倫理・社会」は、心理的分野と社会的分野を繋ぐ要としての倫理的分野の内容で構成されており、当時は斬新な科目として注目された²⁴。しかし、結局は教科としての性質を重視する立場(哲学関係専攻担当者)と、教科外との関連での道德教育的立場を主張するものに二分されてしまうことで、明確な位置づけができなかったのではないかと考えられる。その結果、「倫理・社会」における道德教育的側面が次第に薄れていき、次の改訂ではこの問題をどのように扱うかが大きな焦点となったのである。

1970(昭和 45)年の学習指導要領²⁵の改訂では、こうした状況を踏まえ、「倫理・社会」の目標や内容に道德教育的側面を意識したと思われる記述がみられる。例えば、目標では「(1)…、自主的な人格の確立を目ざし、民主的で平和的な…(昭和 35 年)」から、「(1) …、倫理的価値に関する理解力や判断力を養い、民主的、平和的な…(昭和 45 年改訂)」等、「倫理的」ということばが随所に使われている²⁶。さらに、内容の(2)人生観・世界観においても、それまで「西洋、東洋、日本の考え方」と思想内容を分けて学んでいたが、ここでは「日本の思想」として日本人の古来の考え方や、日本の伝統思想についての理解を深めることが示されている²⁷。

1978(昭和 53)年の学習指導要領²⁸改訂の中心は、学校教育にかかわる諸問題を是正するために、「ゆとりと充実」を盛り込んだ教育内容へと移行したことだった。当時、高校進学率は上昇の一途を辿り、高校生の学力・適性や興味・関心はきわめて多様化した。この改訂では、こうした高等学校教育普及にともない、小・中学校と高校教育を一貫したものとして捉え、社会科の教科構造も小・中学校に高校の 1 年を加えた 10 年間を共通して、全員に履修させるよう再編成されたのである。こうして、この 10 年目に履修する「現代社会」が中学校との関連を一層密接にしなが、国民として共通的に必要とされる基礎的な内容の総合的科目として新設されたのである。

ここで注目すべきことは、「現代社会」(4 単位)が高校社会科カリキュラムにおいてはじめて「1 科目のみ必修」を認めるものとなったこと(「現代社会」の履修のみで卒業可)、これまでの「倫理・社会」は「倫理」(2 単位)に再編成されたことである。さらに、「各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」において、「現代社会」は、原則として第 1 学

年において履修させるものとし、日本史、世界史等の他科目は原則として「現代社会」を履修した後に選択して履修させるものとされたことである²⁹。

つまり、「現代社会」は低学年の共通必修科目としての傾向が強かったのである。それは、学習目標に「現代社会に対する判断力の基礎と人間の生き方について自ら考える力を養うとともに、…」³⁰と示されていることから分かるように、「倫理・社会」に比べて基本的学習が中心であったといえる。このことは、高校生期における道德教育を充実させるという観点からすれば、その脆弱性を否定できない。

だが、魚住忠久(1982)によれば、小・中・高等学校の「一貫性」をつきつめていけば、学年別のカリキュラムと教科書の枠を離れて、小一から高一までの10ヵ年を一まとめのプランとした「一貫性カリキュラム」が構想できるとされる³¹。そして、そこから何本かを選択し、学習到達度に応じてコースを歩む、という新しい社会学習の形態になることが指摘されている³²。この構想は、小・中学校と高校段階における一貫した道德カリキュラムを編成していく上で、学習方法の一つとして捉えることができる。

第2項：高等学校における「人間としての在り方生き方」教育の成立

1989(平成元)年の学習指導要領³³の改訂では、「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」³⁴と述べられている。すなわち、ここではじめて、人間としての在り方生き方に関する教育を進めることを前提にして道德教育の充実を図るという考えに立ったのである。

さらに、この改訂では高等学校社会科が廃止され、「地理歴史科」と「公民科」の2科目が設置され、公民科のうち「現代社会」と「倫理」のいずれかは全ての生徒が履修することになった³⁵。また、この二つの科目は特別活動とともに「人間としての在り方生き方に関する教育」の中核的な指導の役割を果たすことが期待されることになったのである。公民科の科目としての改訂のねらいは、青年期の課題を踏まえ、人間としての在り方生き方を日本や世界の先哲の基本的な考え方を手掛かりに学習させ、生徒自らが人生観・世界観を確立するための手掛かりを得させることであった(胤森, 2011)³⁶とされる。

さらに、1999(平成11)年の学習指導要領の改訂からは、総合的な学習の時間が導入されたことを受け、総則では「人間としての在り方生き方」教育と、総合的な学習の時間との関連について次のように記されている。「学校における道德教育は、…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、各教科に属する科目、特別活動及び総合的な学習の時間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」³⁷と。この改訂から、高等学校における「人間としての在り方生き方」教育は、総合的な学習の時間も活用できるということが示されたのであり、これは道德学習時間の確保という点においても、大きな意味をもつことになったと捉えることができる。

また、この改訂から「現代社会」が4単位から2単位へ、さらに公民科の履修は「現代社会」または「倫理」・「政治経済」を必修修することに変更となったものの、公民科と高校の道德教育を関連づけて考えることは一層難しくなると捉えることができる。特に、この改訂における「現代社会」のカリキュラムが抱える構造的諸問題について、住友剛(2004)は次のような指摘をしている。

「公民科『現代社会』は、現行のカリキュラム上、一方で『公民科の中核』として位置づけられていながらも、教育内容・方法及び単位数等の面から、現代社会における多様な問題を『浅く広く』学習するだけに終わってしまう危険性をもった科目として構成されている。したがって、高校公民科が『公民的資質』の育成という大きな教育目標をかかげている、現行のカリキュラムでは、その公民科に属する科目の学習だけでは、その目標を実現するのに程遠いという、誠に残念な結果を招く危険性を有していると考えられる。」³⁸

ここで、住友による提案では学習方法面での指導上、公民科「現代社会」と「総合的な学習の時間」には共通する内容が多く含まれているため、教育内容・方法の両面において、この二つを積極的に連携させた方がよいというものである³⁹。住友が指摘するように、高校の学習カリキュラムの内容には共通、あるいは重複しているものが多く存在する。もちろん、同じ内容を繰り返し学ぶことで学習内容の定着が見込まれるが、道德学習の時間を確保するという観点からすれば、学習内容や教科・科目間での連携、統合を含めて現行のカリキュラムを再検討することが課題になってくると考えられる。ここでは、小・中学校からの連続した学習内容や、大学入試および大学における教育内容との関連を踏まえた上で、縦断的あるいは横断的にカリキュラムを見直していく必要がある。

2006(平成18)年には、教育基本法が約60年ぶりに改正され、これにともない学校教育法等の法律改正もあわせて行われた。これが、次の2009(平成21)年の学習指導要領の改訂に大きな影響を与えたといえる。このことは、平成21年3月9日に出された「高等学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示及び移行措置について(通知)」⁴⁰(以下、「通知」と表記)に明記されており、学習指導要領の改正の概要「(1)高等学校の教育課程の基準の改善の基本的な考え方」として、「通知」には次の3点が示されている。

- ①教育基本法改正等で明確になった教育の理念を踏まえ、「生きる力」を育成すること
- ②知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること
- ③道德教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること⁴¹

この3点について、より詳しい内容についてみていくとともに、そこに示されている改正の意図について考察を行っていくものとする。

(1) 高等学校の教育課程の基準の改善の基本的な考え方

①教育基本法改正等で明確になった教育の理念を踏まえ、「生きる力」を育成すること

- ・「知識基盤社会」の時代においてますます重要となる「生きる力」という理念を継承し、また、「生きる力」を支える「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の調和を重視したこと。

- ・教育基本法及び学校教育法の改正により明確となった教育の理念を踏まえ、学校教育においては、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、公共の精神を尊び、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献する主体性のある日本人を育成することを明確にしたこと。これを踏まえ、伝統や文化に関する教育や道徳教育、体験活動、環境教育等を充実したこと⁴²。

2013(平成 25)年に出された「高等学校等の新学習指導要領の実施に当たって(通知)」においては、次のような記述がある。「新しい学習指導要領は、生徒に知・徳・体のバランスのとれた『生きる力』を育むことを目指すものであり、『確かな学力』として、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決させるために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養うことを重視するものである。」⁴³

ここでは、あらためて「生きる力」を育成することが強調されており、それは「確かな学力」を含む「知・徳・体」が調和した、「共通性と多様性のバランス」を重視することを目指すものであることが示されているのである。この背景には、以下に示す改正教育基本法の「教育の目的」と「教育の目標」がかかっている。

(教育の目的)

第一条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。

(教育の目標)

第一条 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと⁴⁴。

教育の目的には、「人格」ということばが出てくるが、他に同法において「人格」ということばが出てくるのは、第三条(生涯学習の理念)及び第十一条(幼児期の教育)の二箇所であることから、「人格」は生涯にわたって「必要な資質」をもちながら幼児期から形成されていくことが示されている。

つまり、ここでは「知・徳・体」のうちの「徳」を中心としながら、価値意識を幼児期から育てていく必要があり、それが「知」や「体」とかかわらせながら発展させ、豊かな人格を養っていくことが期待されているのである。

②知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること

・各教科、総合的な学習の時間及び特別活動(以下「各教科等」という。)において、基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視した上で、観察・実験やレポートの作成、論述など知識・技能の活用を図る学習活動を充実し、思考力・判断力・表現力等の育成を重視したこと。

・あらゆる学習の基盤となる言語に関する能力について、国語科のみならず、各教科等においてその育成を重視したこと。

・これらの学習や勤労観・職業観を育てるためのキャリア教育などを通じ、学習意欲を向上するとともに、学習習慣の確立を図るものとしたこと⁴⁵。

ここでは、「思考力・判断力・表現力」の育成が重視されたことが示されている。「思考力」とは、自分で身につけた価値意識で物事を分析できる力を指し、「判断力」とは、価値とのかかわりをシチュエーションによって考える力を指すものと考えられる。また、「表現力」は、自分で思考し、判断したものを実際に行為としてあらわす力であり、「言語に関する能力」も言語を介して、自己をみつめ、他者、自己とのコミュニケーション(自己内対話)ができるようになることであると捉えられる。そうした力は、自身の「生き方」にかかわって、よりよいものを考え、生み出す資質能力なのであり、そこに健全な価値意識が備わっていなければ、正しい考えや判断を導きだすことができないのである。

さらに注目すべき点は、改正教育基本法の「教育の目標」に示されている「…職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと(第二条・二)」との関連をもたせ、キャリア教育が単なる職業教育ではなく、職業観や勤労観を育む学習と結び付けて進められることを求めていることである(「通知」(2)-⑨：職業に関する教科・科目の改善)。

③道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること

・体験活動を活用しながら、道徳教育や体力の向上についての指導、安全教育や食育などを発達の段階に応じ充実し、豊かな心や健やかな体の育成を図るものとしたこと⁴⁶。

「通知」の主な改善事項には、「道徳教育の充実」および「体験活動の充実」が示されている。「道徳教育の充実」には、「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育について、全教員が協力して効果的に展開できるようにするため、その全体計画を作成することとしたこと。」⁴⁷と「公民科、特別活動などにおいて、人間としての在り方生き方に関する学習を充実したこと。」⁴⁸(「通知」(2)-⑥)が記されている。ここでは、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育についての全体計画の作成が求められ、その目標を踏まえた指導の方針や重点を明確に示し、豊かな心を育む道徳教育の充実に向けて、学校全体で取り組むことが意図されている。また、子どもたちの体力水準が全体的に低下している現状から、体育や体験活動等を充実させることによって、健やかな体づくりが目指されている。

さらに、「体験活動の充実」には「ボランティア活動などの社会奉仕体験に関する活動や就業体験に関する活動の充実を図ったこと。」と、「職業教育において、産業現場等における長期間の実習を取り入れるなどの就業体験の機会を積極的に設けることを明記したこと。」⁴⁹(「通知」(2)・⑦)が記されている。このことは、高校生がボランティア活動や就業体験(インターンシップ)等を通して、地域社会とかかわりをもつ機会を増やすことが目指されており、それが長期的計画のもとに行われることが推進されているのである。

2009(平成 21)年の改訂では、社会を客観的に捉えるといった事実認識と、在り方生き方といった価値認識とにかかわる学習を求めており、基本的には公民科のねらいは従前と変わっていないことが指摘できる。以下は、公民科における改訂の趣旨を示したものである(ここでは、公民科のうち「現代社会」と「倫理」について記す)。

(ii) 改善の具体的事項

(高等学校)

(イ) 公民科については、よりよい社会の形成に自ら参画していく資質や能力を育成するため、各科目の専門的な知識、概念や倫論及び倫理的な諸価値や先哲の考え方などについて理解させるとともに、それを手掛かりに各科目の特質に応じて取りあげた諸課題を考察させ、社会的事象に対する客観的で公正な見方や考え方と人間としての在り方生き方についての自覚を一層深めることを重視して改善を図る。

・「現代社会」については、倫理、社会、文化、政治、法、経済にかかわる現代社会の諸課題を取りあげて、人間としての在り方生き方についての学習や、議論などを通して自分の考え方をまとめたり、説明したり、論述したりするなど課題追究的な学習を一層重視する。

・「倫理」については、人間としての在り方生き方への関心を高めることを重視し、その手掛かりとして先哲の考え方を取りあげるとともに、自分自身の判断基準を形成するために必要な倫理的な諸価値について理解と思索を深めさせる。また、生命、環境、情報、文化などを取りあげて、課題追究的な学習や討論を行うことを一層重視し、社会の一員としての自己の生き方を探求できるようにする⁵⁰。

これをみると、公民科が「人間としての在り方生き方についての自覚を一層深めることを重視」する中心的科目であることに変わりがないことが分かる。中でも、「倫理」は学習項目が「(1)青年期の課題と人間としての在り方生き方」、「(2)現代と倫理」の二つから、「(1)現代に生きる自己の課題」、「(2)人間としての在り方生き方」、「(3)現代と倫理」の三つに項目が再構成されている。この改訂において「人間としての在り方生き方」の内容が独立して設けられていることは、「人間としての在り方生き方について考えを深めさせる」学習を焦点化する意図が含まれていると考えられる。

このように、「人間としての在り方生き方」教育と公民科は学習指導要領の改訂ごとに、相互に関連をもたせるような方針が示されているものの、教育現場が抱えている課題にさらに踏み込まなければ、根本的な解決策に辿りつくことは難しいと考える。特に、高校生に対する道德学習の時間をどのように確保するかが今後の大きな課題として残されている。

第2節：戦後の特別活動の変遷とキャリア教育

第1項：特別活動の意義

これまで、高校における「人間としての在り方生き方」教育にかかわる社会科の変遷について考察を行ってきたが、ここでは望ましい体験活動を通してより実践的に道德性を高めていくことに重点を置きながら、特別活動の変遷と道德教育との関連について考察を行うものとする。

特別活動の目標は、高等学校学習指導要領第5章の第1「目標」で、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、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、実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」⁵¹と示されている。

この目標をみると、特別活動は「集団や社会の成員としての資質を身に付ける自主的、実践的な態度」を育てながら、「人間としての在り方生き方について自覚を深める」ことが掲げられており、道德教育と密接に関わっていることが分かる⁵²。

特に、2009(平成21)年の学習指導要領の改訂では、小・中学校と同様に、目標に「人間関係」という言葉が追加され⁵³、集団や社会の一員として、協力して学校生活の充実と発展に主体的にかかわる教育活動としての意義が明確に記されたのである⁵⁴。このことは、近年、少子化が進み、さらに情報化社会が急速に発展する中で、人と人との関係性を通して、人格形成をはかっていくことが難しい状況になってきていることを示すものである。

これまでも述べてきたように、高校生期には、友人や家族、尊敬すべき人物等の重要な他者との関係性を深めていくことによって、アイデンティティの形成を促すことができると考えられる。また、個人は集団社会の一員としての自覚をもつこと、つまり全体の中で果たす自己の社会的役割を認識することによって、自己の内的基準である良心が覚醒され、一人の人間として自立していく支えとなるのである。それには、多くの体験活動を通して他者とふれ合いながら、自分自身の弱さや足りない価値に気づくことが重要であり、この「気づき」があつてこそ、新たな道德的価値への創造に関心が向けられると考えられる。

第1章で述べたように、異なる価値観を受け入れるには、精神的耐性をもっていることが必要になり、「優しさ」や「思いやり」を重視する現代の高校生の自尊感情を過度に低下させてしまうことがないよう十分に配慮しなければならない。そのためには、特別活動と人間としての在り方生き方教育とを計画的・発展的に関連づけながら、的確な自己内省の方法について学ぶことが必要である。また、自己の良心に照らし合わせながら、価値の選択ができるようになることが、特別活動における意義であると捉えることができる。

第2項：戦後の特別活動の変遷

< 特別活動の起源 >

本項では、まず戦後の特別活動の変遷を辿りながら、特別活動と道德教育がどのように関連しながら現在にいたっているのかについて、考察を行っていきたいと考える。

特別活動の起源は、戦前からの流れがあったが、戦後は「自由研究」として位置づけられていた。1947(昭和 22)年 3 月には、「教育基本法」の施行にともない、「学習指導要領一般編(試案)」が示され、その中で「自由研究」(現在の特別活動の原型にあたる)が設置された⁵⁵。この目的は、現在の特別活動の目標にも示されている通り、児童・生徒の個性を伸長することにあった。

続いて、1949(昭和 24)年に出された「『新制中学校の教科と時間数』の改正について」では、「特別教育活動」を新たに設定して指導内容の明確化を図ったものの、1951(昭和 26)年の改訂では、小学校での「自由研究」が廃止され、「教科以外の活動」として設定されるようになった⁵⁶。

こうした一連の背景には、学校現場において「自由研究」の位置づけが明確になっておらず、指導内容に学校間で差があったからではないかと推測する。だが、深見俊崇(2013)によれば、中学校及び高等学校では、先の通達で用いられた「特別教育活動」の名称が継承され、ホームルーム、生徒会、クラブ活動、生徒集会在内容として示されており、依然として「自由研究」の方針が継承されていたとされる⁵⁷。

これまでの教育内容が大きく転換したのは、1958(昭和 33)年の学習指導要領の改訂からである。それまでの、「自由研究」や「特別教育活動」の内容では、児童・生徒が中心の活動であったのに対して、この改訂からは、教師による計画的な指導も重視するようになっていったのである。これは、それまでの学習指導要領にあった「試案」の文字が削除され、文部省告示として法的拘束力をもたせて全ての学校において責任ある指導が行われるようになったことと関係している。また、小学校の学習指導要領では新たに「特別教育活動」が入り、教育課程を構成する一領域として位置づけられたのである⁵⁸。

これ以後、小学校、中学校、高等学校(高校：1960(昭和 35)年改訂)のいずれにおいても「特別教育活動」が領域として確立したことにともない、特別教育活動の「目標」「内容」が規定され、学校現場において指導内容が明確に示されたわけである。

< 特別活動の成立 >

1968(昭和 43)年の小学校学習指導要領、1969(昭和 44)年の中学校学習指導要領の改訂では、「特別教育活動」と「学校行事等」が統合されて「特別活動」として再編され、高等学校においては、1970(昭和 45)年の改訂で「各教科以外の教育活動」が設置された⁵⁹。

本改訂における特徴として、深見(2013)は「従来の児童会・生徒会活動、学級活動、クラブ活動が「児童活動」「生徒活動」に統合された上で、「学級指導」が新たに設置したこと」⁶⁰をあげている。また、これ以降、時間割に組み込まれた「クラブ活動」と放課後の「部活動」が併存することになったのである。

1977(昭和 52)年の改訂では、小・中・高校の一貫性が企図され、高等学校でも特別活動の名称が用いられるようになり、「君が代」が「国歌」として表記されたことは特筆すべきことである。さらに、1989(平成元)年の改訂から特別活動においては、学級会活動と学級指導が統合され、「学級活動」として新設されることになり、1998(平成 10)年の改訂では、特別活動において中・高校におけるクラブ活動が削除された。また、この時から学級活動・ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事という三つの領域によって構成されることとなった(小学校はクラブ活動が存続)⁶¹。

< 高等学校におけるホームルーム活動と道徳教育との関連 >

2009(平成 21)年の高等学校学習指導要領の改訂では、特別活動において小学校と高等学校の目標に「人間関係」が追記され、「よりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」ことが小・中・高校で共通に設定された。高等学校における特別活動の目標規定は、中学校の「人間としての生き方」を「人間としての在り方生き方」に変えている他は、全て中学校における特別活動の目標規定と統一した記述となっている⁶²。

このホームルーム活動に関連して、特に重要なのはクラスの雰囲気である。「道徳」授業では、異なる価値にふれながら、自己の価値意識を問う作業が必要とされるため、価値の葛藤が起きることもある。そうした場面を乗り越えて、クラス全体が価値を統合しながらも、また新たな価値をつくりあげていくことが高校生期には目指されなければならない。

関口悦雄(2014)は、ホームルームの機能として、「生徒指導の基礎的な場」⁶³であるとして次のように述べている。「ホームルームや学校の生活への適応、学業や進路、心身の健康・安全などに関する指導や社会性・道徳性の指導を適切に行うことである」⁶⁴と。また、押谷由夫(2012)は、小・中学校における学級活動が、道徳学習と関連があることを指摘した上で⁶⁵、「年間指導計画や学習指導案には、それぞれの学級活動の中で、どのような道徳性の育成が図られるのかを、内容項目との関連で示しておく必要がある」⁶⁶と指摘している。さらに、「具体的な学級経営を、道徳教育の視点を中核にして、学級活動と道徳の時間がそれぞれの特質を生かして響き合わせる指導が求められる」⁶⁷と述べている。

さらに、押谷(2012)は、「これからの道徳教育を展望していく上において、とくに特別活動と道徳教育の関連を、総合単元的道徳学習という視点から構想していくことが求められる」⁶⁸と述べ、特別活動における体験活動が、「豊かな心」を育むことを強調している⁶⁹。ここで押谷が述べていることを参考に、「学級活動」をそのまま高等学校の「ホームルーム活動」に、そして「道徳の時間」は高校の「道徳」授業にあてはめて考えれば、高校のホームルーム活動と「道徳」授業は関連づけて指導していくことが求められるということになると考えられる。

第3項：高等学校におけるキャリア教育の変遷とその現状

キャリア教育は、「一人ひとりのキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な知識、技能、態度を育む教育」⁷⁰と位置づけられる。ここでい

う「キャリア」とは、「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係づけや価値づけの累積」⁷¹であり、職業生活、市民生活、家庭生活、文化生活など、全ての生活局面における立場、役割を含むもの⁷²である。ここで、「それぞれにふさわしいキャリアを形成していく」ということは、「社会的・職業的に自立していく」とことと解釈され、高校生期における発達課題としてのアイデンティティ形成に繋がるのである。つまり、キャリア教育と道徳教育は根本概念では共通しているのである。

寺田盛紀(2014)によれば、「キャリア教育」という概念が最初の行政上の定義としてあげられたのは、1999(平成 11)年であるとされる⁷³。キャリア教育を通して育成すべき能力とは、「人間関係形成能力」、「情報活用能力」、「将来設計能力」、「意思決定能力」の4領域と、それぞれの能力領域において2つの能力⁷⁴を例示したものである⁷⁵。

また、文科省初等中等教育局に設置された「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」の報告書(2004)では、特に高校段階を想定して「職業教育は、進路指導とともにキャリア教育の中核をなす」⁷⁶と示されている。それに次いで、経済産業省では、2005(平成 17)年度から3年間、民間主体のコーディネーターを活用し、小・中・高等学校の段階から働く意義や面白さの理解を深める「地域自律・民間活用型キャリア教育プロジェクト」を行った。キャリア教育等の推進に向けた取組を強化・加速化するため、2008(平成 20)年7月に閣議決定された「教育振興基本計画」においては、今後5年間に取り組むべき施策の中で「特に重点的に取り組むべき事項」として、キャリア教育の推進が盛り込まれている⁷⁷。

2011(平成 23)年の中央教育審議会答申、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」⁷⁸では、キャリア教育が全ての教育活動を通して実践されることを前提としながら、各教科・科目等における取り組みの一つ一つについて、その内容を振り返り、より深い理解へと導くことの必要性について指摘をしている⁷⁹。

キャリア教育は、生徒の社会的・職業的自立を促す視点から、今までの教育の在り方を見直していくための理念と方向性を示すものである。このようなキャリア教育の視点に立って、それぞれの教育活動が、社会とどのようなかかわりがあるのか、生徒の将来の社会的・職業的自立にどのように繋がっていくのかを今後は考えていかねばならないだろう。

そこで重要なのが、「その内容を振り返る」ことであり、すなわち「学ぶことと生きること、働くこと」を高校の道徳教育で関連づけながら、普通教育・専門学校等を問わず、教育活動を改善し、充実させていくことが重要なのである。自己の将来と、現在の学びとを関連づけていくことは、今の高校生に学びの意義や楽しさを実感させ、その学習意欲を喚起する上でも非常に有効であり、また、高校段階における「人間としての在り方生き方」の基盤となる重要な役割を担うことにもなるだろう。

確かに、職業や進路選択をする上においてそれにかかわる専門知識や技術をもつことは重要である。さらに特別活動やインターンシップを通じて実際に仕事やボランティア等に携わることは、将来の目標をより明確にし、今の自分に足りないものを発見する良い機会

だといえる。近年では、こうした体験活動を積極的に取り入れた学習カリキュラムを実践している高校も増えてきている。だが、体験活動の機会を増やしても、自分で進路決定をする段階まで到達させるには、より多くの実践を行わねばならないことになる。たとえそれが実業系の高校であり、実習時間が十分に確保されていたとしても、やはりそうした体験活動を通じて自己を振り返る視点を深めながら、自分が何者であるのかが理解できていなければ、自分と将来の職業を結びつけていくことは難しい。職業に就いた場合でも、辛い時、苦しい状況に陥った時に、「この仕事は自分に本当は合っていないのではないか」と常に物事を否定的に捉え、自己をより高い位置へと引き上げることをせず、仕事や現実から逃げてしまうこともあり得る。

各教科や科目で学んだ知識と、特別活動あるいは総合的な学習の時間での体験活動や学習、そして日常生活のあらゆる場面から、高校生は自然と多くの道徳的価値にふれているはずである。だが、それらが自己の価値意識として統合できていないとすれば、それを意図的に統合するような学習時間を確保するより他はないのである。つまり、キャリア教育の充実を目指すためには、現行の公民科の学習内容や特別活動等のカリキュラムでは十分であるとはいえず、高校「道徳」が目指す、より踏み込んだ道徳的価値にふれ、それを自分で深める道徳学習を進めていかなければならないのである。

第3節：第4章の小括

ここでは、第4章で明らかになったことについて、以下の2点を小括として示す。

- (1). 高等学校における道徳教育の位置づけは、「人間としての在り方生き方」教育として、公民科における「現代社会」や「倫理」、特別活動を中心として、教育活動全体を通して学ぶことになっている。これは、戦後から高校の道徳教育を高校社会科が担ってきたという背景がかかわっているのだが、社会科で学ぶ知識と道徳教育において学ぶ知識とでは、共通するものも多いが根本的には、それぞれの目標とする学びに違いが生じる。今回、小・中学校において道徳が教科化されることにとともに、高等学校における人間としての在り方生き方教育の在り方についても、より踏み込んだカリキュラム編成について考えていくことが求められているのである。
- (2). 近年、子どもたちの職業観や勤労観を高め、職業にかかわる能力やスキルアップを目指そうとするキャリア教育が注目を集めるようになってきている。実際、総合的な学習の時間や、特別活動等の体験活動と連携しながら、キャリア教育の充実をはかる高校が増えてきている。しかし、真のキャリア教育を目指すためには、職業にかかわる知識や理解、スキルアップだけでは、多くの職業の中から自分に適正するものを選択する段階にいたらないことが多い。したがって、体験活動と連携しながらキャリア教育を計画的に進めていくことはもちろんだが、高校生期における「道徳」授業を通して、職業にかかわる価値と照らし合わせながら、人間としての在り方生き方について考える自己内省の時間を、十分に確保していくことが必要である。

註

- 1 柳沼良太 (2013)「道德教育の成果と課題を考える」押谷由夫・柳沼良太編著『道德の時代がきた!』教育出版, pp. 11-20.
- 2 文部科学省 (2009)『高等学校学習指導要領』第1章 総則, 第1款の2.
- 3 文部科学省 (2009)『高等学校学習指導要領』第3節公民 第1款.
- 4 同上書, 第5章特別活動 第1款.
- 5 文部省・教育課程審議会 (1951)「道德教育振興に関する答申(抄)」浪本勝年・岩本俊郎・佐伯知美・岩本俊一編『史料 道德教育を考える』北樹出版, pp. 69-70.
- 6 文部省 (1951)『道德教育のための手引書要綱(抄)』浪本勝年・岩本俊郎・佐伯知美・岩本俊一編『史料 道德教育を考える』北樹出版, pp. 70-71.
- 7 同上書, p. 70.
- 8 同上.
- 9 天野貞祐 (1951)「国民実践要領(抄)」浪本勝年・岩本俊郎・佐伯知美・岩本俊一編『史料 道德教育を考える』北樹出版, pp.72-73.
- 10 貝塚茂樹 (2012)「天野貞祐」行安茂・廣川正昭編『戦後道德教育を築いた人々と21世紀の課題』教育出版, pp. 5-14.
- 11 同上.
- 12 文部省 (1953)「社会科の改善に関する答申」.
- 13 同上.
- 14 三上登 (1984)「高等学校社会科『倫理・社会』の変遷について」『哲学会誌(弘前大学紀要)』19, pp. 25-32.
- 15 文部省 (1953), 前掲書.
- 16 同上書.
- 17 三上登 (1984), 前掲書, p. 27.
- 18 文部省・教育課程審議会 (1960)「高等学校教育課程の改善について」.
- 19 同上書.
- 20 高等学校学習指導要領の1960(昭和35)年度版では、「政治・経済」と「倫理・社会」の4単位必修と「歴史」関係1科目・「地理」関係1科目が必修となった。
- 21 胤森裕暢 (2011)「高等学校公民科「倫理」の基本的性格」『広島経済大学研究論集』34(2), p. 36.
- 22 三上登 (1984), 前掲書, p. 29.
- 23 同上.
- 24 「倫理・社会」の内容には(1)「人間性の理解」、(2)「人生観・世界観」、(3)「現代社会と人間関係」等の内容が含まれていた。
- 25 文部省 (1973)『高等学校学習指導要領』.
- 26 同上.
- 27 同上.
- 28 文部省 (1978)『高等学校学習指導要領』.
- 29 同上書, 第1章第2款.
- 30 同上書, 第2章第2節第2款第1の2.
- 31 魚住忠久 (1982)「社会科教育における小・中・高等学校の「一貫性」に関する研究」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』6, pp. 101-109.
- 32 同上.
- 33 文部省 (1989)『高等学校学習指導要領』.
- 34 同上書, 第1章総則の第1款の2.
下線は筆者が記載したものである。
- 35 「公民科(4単位必修)」は、「現代社会(4単位)」、または「倫理(2単位)」・「政治経済(2単位)」のいずれかを選択し、履修することとされた。したがって、前回の改訂で示されたような「現代社会」の必修制はここで廃止された。
- 36 胤森 (2011), 前掲書.

-
- 37 文部科学省 (1999) 『高等学校学習指導要領』第 1 章総則の第 1 款の 2. ※下線は筆者による。
- 38 住友剛 (2004) 「高校公民科の現行カリキュラムが抱える構造的諸問題」 『京都精華大学紀要』 27, p. 136.
- 39 同上.
- 40 文部科学省 (2009) 「高等学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示及び移行措置について(通知)」.
- 41 同上.
- 42 同上.
- 43 文部科学省 (2013) 「高等学校等の新学習指導要領の実施に当たって (通知)」.
- 44 同上.
- 45 同上.
- 46 同上.
- 47 同上.
- 48 同上.
- 49 同上.
- 50 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領解説 公民編』第 1 章総説第 1 節 2.
- 51 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』第 2 章第 1 節.
- 52 同上.
- 53 小・中学校では 2008(平成 20)年の改訂による。
- 54 同上書, pp. 3-4.
- 55 深見俊崇 (2013) 「特別活動の成立と発展」 田中智志・橋本美保監修・犬塚文雄編著『特別活動論』, 一藝社, p. 39.
- 56 同上.
- 57 同上書, pp. 39-40.
- 58 同上書, p. 40.
- 59 同上書, p. 42.
- 60 同上書, p. 42.
- 61 同上書, pp. 43-44.
- 62 関川悦雄 (2014) 『最新 特別活動の研究』啓明出版, p. 136.
- 63 同上書, p. 138.
- 64 同上書, p. 139.
- 65 押谷由夫 (2012) 「特別活動と道德教育」 相原次男・新富康央・南本長穂 編著『新しい時代の特別活動』ミネルヴァ書房, pp. 110-111.
- 66 同上書, p. 111.
- 67 同上.
- 68 同上書, p. 117.
- 69 同上書, p. 116.
- 70 文部科学省・中央審議会 キャリア教育・職業教育特別部会 (2009) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(審議経過報告書)」.
- 71 同上.
- 72 同上.
- 73 寺田盛紀 (2014) 『キャリア教育論』学文社, pp. 20-23.
- 74 自他の理解能力、コミュニケーション能力、情報収集・探索能力、職業理解能力、役割把握・認識能力、計画実行能力、選択能力、課題解決能力を指す。
- 75 国立教育政策研究所 (2002) 「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み」.
- 76 文部科学省 (2004) 「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」報告書.
- 77 内閣府 (2009) 『平成 21 年版 青少年白書』第 2 章第 3 節.
- 78 中央教育審議会 (2011) 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)』.
- 79 同上.

第5章：諸外国と日本における高校生期の道德教育の実際

第4章では、日本の道德教育およびそれにかかわる教育課程がこれまでどのような変遷を遂げてきたのかについて、戦後の高校社会と特別活動との変遷について整理しながら、高校生期の道德教育における残された課題について指摘した。

本章では、この課題解決に向けて、実践的な体制づくりやプログラム開発を行うことを目的として、高校生期を中心に、道德教育が諸外国でどのように行われているのかについて、特徴的な内容を焦点化しながら考察を行う。その上で、それぞれの国における道德教育の良例については、今後の道德学習の学習内容や指導体制に導入することも検討する。

序章の研究の限定でも取り上げたが、日本の高校生期における道德教育を研究するにあたって、日本以外では、アメリカ、中国、韓国における道德教育のカリキュラムや学習内容について考察を行い、現地視察も実施した。この理由として、アメリカはキャラクター・エデュケーションやサービス・ラーニング、リストラティブ・ジャスティス等の先鋭的な道德カリキュラムを実施しているため、参考にすべき点があると捉えたからである。

また、中国と韓国に関しては、日本と同様に東アジアの文化圏に属し、政治や経済面においても世界的に注目を集めている三国であるため、そこで行われている学校教育についても関心が高くもたれている。したがって、本研究においてこの三国間での質問紙調査を含めて、それぞれの国の教育内容や道德性の違いを明らかにすることで、新たな教育的論点が見いだせると考えたからである。また、序章でも述べた通り、日本は中国と韓国との関係性も密接であり、日本の高校では英語以外の外国語で最も多く学ばれているのが中国語、次いで韓国・朝鮮語であり、中国と韓国と姉妹校提携を結んでいる高校が多いという実態がある。これを踏まえると、各国との国際交流を深めていくためには、それぞれの国の政治や経済、文化だけでなく、教育内容についての違いも理解しておく必要があると考えられる。こうした点を考慮し、それぞれの国との国際交流を深める観点から、これらの国を調査対象国として位置づけた。

そのことを踏まえて、本章では以下のように考察をすすめていくものとする。

第1に、アメリカを取りあげる。アメリカでは、子どもの道德的実践意欲と実践行動力を高めるため、学校教育におけるキャラクター・エデュケーションとサービス・ラーニングを通して、州レベルでの取り組みを行っている。また、近年、大きな注目を集めているリストラティブ・ジャスティスについての実践事例を取りあげながら、学校が家庭や地域とどのように連携しながら道德教育を行っているのかに着目して考察を行う。

第2に、中国と韓国を取りあげる。中国や韓国においては、本研究の調査結果(第2章参照)からは、中国では「真面目さ」や「正義感」、韓国では「誠実さ」等、個人の資質を極めることに重点が置かれている教育がなされている可能性を指摘した。中国の高校(高級中学)では、道德教育は主に「思想政治」の中で理論学習として組み込まれており、韓国では教科として小・中学校段階で「道德」が存在している。ここでは、中国と韓国の道德

教育にかかわる学習カリキュラムがどのように構成され、授業で行われているのか等に焦点をあてながら考察していきたい。

第3に、日本における高校の「道徳」授業やキャリア教育の取り組み等について、現地で視察した考察を含めて、その実態を明らかにしていきたいと考える。その上で、これから道徳教育の充実をはかるために検討すべき課題について述べていきたい。

第1節： アメリカにおける道徳教育

第1項： アメリカのキャラクター・エデュケーションの特徴と実際

<キャラクター・エデュケーションと学力向上>

1983年に出された連邦報告書『危機に立つ国家』¹では、アメリカの教育が建国以来の危機に晒されていることが指摘され、これを機に教育改革運動が国内全土に広がった。それ以降、アメリカの教育改革は子どもにいかにも高い学力を身につけさせることができるか、ということに重点を置きながら進められてきた。2008年のオバマ・バイデン教育計画 (Obama Biden Education Plan)²にもみられるように、学力テストで生徒にハイスコアをあげることができる学校や教員養成に財政援助を行う等、学力向上に向けた取り組みが現在も続いている³。実際、アメリカにおける唯一の国家的学力調査である NAEP(The National Assessment of Progress)⁴の読解・数学の成績は近年、上昇傾向にある⁵。この結果から、学力重視の教育政策が一定の効果をあげていることが推測できる。

アメリカではこのように学力向上を目指す一方で、キャラクター・エデュケーション(人格教育)にも力を入れながら、子どもの望ましい道徳性発達を促している。もともとアメリカのキャラクター・エデュケーションは、18世紀には他の教育と並んで、伝統的に家庭や教会を中心に盛んに行われていたが、20世紀に入ると宗教の衰退、公立学校の地位の向上によって、それは次第に学校で行うものへと移行していった⁶。だが、学校教育ではキャラクター・エデュケーションの成果を十分にあげることも、生徒の学力低下を食い止めることもできないまま、『危機に立つ国家』にみられるような深刻な教育危機へと陥ってしまったのである。

そうした中、レーガン政権下で最後の教育長官を務めたベネット(Bennett, W.J.)が、1988年に初代 G.ブッシュに提出した『アメリカの教育』⁷の中で、学力向上には子どもの望ましい人格形成が必要であり、道徳教育の推進が重要であることを主張して大きな話題となった。さらに、彼が「思いやり」、「責任」、「友情」等、10の徳目について解説をした著書『The Book of Virtues』⁸は、全米で大ベストセラーになり、アメリカ人として共有すべき価値を教え、内面を耕しながら学力向上をはかろうとする機運が一気に高まったのである。

<リコーナのキャラクター・エデュケーション>

1990年代に入ると、ニューヨーク州立大学のリコーナ(Lickona,T.)らが提唱するキャラクター・エデュケーションが注目され、大きな支持を得ることとなった。リコーナは、キ

キャラクター・エデュケーションを学校教育にどのように取り入れるべきかについて、1980年代初期にメイン州ポートランド学区で行われた、道徳を中核とした学習カリキュラムを例としてあげ、具体的な方法について以下のように説明している。

- 1) まず、学区内において六つの道徳的価値概念（「尊重」・「勇気」・「誠実」・「正義」・「勤労意欲」・「自己訓練」等）を中核とした道徳教育プログラムに取りかかる。
- 2) 各学校では、カリキュラムと授業がある日にはできるだけ、六つの道徳的価値概念をあらゆる方法によって、盛り込むことを義務づける。
- 3) 毎年、「その年度の道徳的価値概念」として六つの価値概念の一つを取りあげ、その価値を重点的に深める取り組みを行う。（「自己訓練の年」には、芸術や音楽のインストラクターは、偉大な芸術家や作曲家の生涯を自己訓練の手本として吟味する、等。）
- 4) 教員は、六つの道徳的価値概念と自分の教科で教える項目がどのように関連するかについて検討し、独自の道徳的価値探求カリキュラムを作成する。
- 5) 教員が道徳的価値探求カリキュラムを作成できるようになると、次の段階では、その価値概念を扱う効果的な授業、単元を計画する。これは適切な教材の選択に繋がる。
- 6) 適切な教材が選択できたら、ゲスト・スピーカーを招いて話を聞く、グループ討議等をして道徳的価値を深めるための効果的な授業方法の選択を行う⁹。

このように、リコーナは生徒が日常生活を通して、道徳的価値概念を常に意識させるような道徳教育を行うことを推奨し、アメリカにおける新たなキャラクター・エデュケーションのスタイルとして確立させたのである。

〈キャラクター・エデュケーションの取り組み事例：ニュージャージー州〉

アメリカの学校では、学力向上を目指すこと、道徳的価値概念を教えることで望ましい道徳性を育むキャラクター・エデュケーションが、積極的に行われていることについて、これまで述べてきた。ここでは、キャラクター・エデュケーションの実践事例としてニュージャージー州が取り組んでいるプログラムについてみる。

ニュージャージー州におけるキャラクター・エデュケーションの取り組みについては、「New Jersey Alliance for Social, Emotional and Character Development (NJASECD)」¹⁰という、組織のホームページで確認することができる。NJASECDは、その前身であるCSCD(The center for Social and Character Development at Rutgers University)¹¹が開発したプログラムや組織を、2011年度から引き継ぐことから始まっている。NJASECDは、それ以来、EIRC(Educational Information and Resource Center)¹²のサポートを受けながら、現在の活動を続けている。

NJASECDが行っている主な活動の一つに、キャラクター・エデュケーションの優秀校を表彰し、それらの学校の実践事例について会議を通じて報告し、情報公開を積極的に行

うことである。実際に、このキャラクター・プログラムは 30 の他の州でも取り入れられ、キャラクター・エデュケーションのモデル学区として注目されている。こうした州の活動内容をアピールすることは、州内の教育実践を活発化させるだけでなく、連邦政府からの教育援助資金をより多く獲得するための業績として評価される。

2013 年 3 月にライダー大学(Rider University)で行われた NJASECD の年次会議では、「Changing School Culture: Changing Lives - Academically, Socially, Emotionally」をテーマにかかげ、専門家等による「いじめ撲滅・学校安全」に関する分科会や、優秀校表彰・ポスター発表等が行われた¹³。ここで配布されるパンフレットには、2013～2015 年度のキャラクター・エデュケーション優秀校に選出された学校の紹介や、キャラクター・プログラムの概要について掲載されている¹⁴。

こうした定期的な NJASECD 等の活動を通して、互いに交流し合い、定期的に情報交換を行うことは、この地域におけるキャラクター・エデュケーションの発展に繋がるだけでなく、価値を共有するという意味でも重要な役割を果たしているのである。

〈キャラクター・エデュケーションの実践事例① 一 道徳的価値の共有〉

NJASECD の活動内容でもふれたように、キャラクター・エデュケーションのさらなる発展のために、アメリカ多くの州では優れたキャラクター・プログラムを実践している学校に対し、表彰制度を設けている。では、そうした優秀校では実際に学校教育にどのようにしてキャラクター・エデュケーションを取り入れているのだろうか。ここでは、現地の学校を視察し、そこで行われていた実践事例についてみていきたいと考える。

ここで取りあげる高校は、2011 年度キャラクター・エデュケーション優秀校(NJSOC; New Jersey Schools of Character)として、NJASECD によって選ばれた South Brunswick High School である。ここは州内で最も規模の大きな学校であり、各教室には最新鋭の機材や用具が取り揃えられており、学校施設というよりもさながら大型のカルチャー・センターといった印象を受けた(視察時、2012 年)。生徒は、多くの選択科目の中から自己の進路や学習目的に合わせて必要な科目を選び、スケジュールを自分でプランニングしていく。

「Global Study; Class-grade11」の授業を参観してみると、その日は東アジアについて学んでおり、VTR をみながら中国の文化・政治・経済等について学習していた。教室の壁には、あらゆる国の基本情報が写真や簡単なインフォメーションつきで掲載されており、日本の Information も貼られていた。授業担当者の話によると、この Global Study の学習目標は、授業を通してそれぞれの国の政治や経済、文化等を知ることにより、様々な民族の人々と差別なく互いに助け合いながら生きることが大切である、という共通認識を生徒にもたせることだという。

この学校では、学校全体を一つのヴァイキング(Viking)、校長(principal)をその船長、教員や生徒を船員として見立てており、皆が価値を共有し、力を合わせることで目標に向かって、前進しようというコンセプトで学校運営がなされているという¹⁵。

さらに、学校のキャラクター・キーワードには「**Respect, Honesty, Responsibility, Service, Kindness**」という五つの道徳的価値がかかげられ、ヴァイキングのイラストやスクールカラーである黄色と合わせて、ポスターや掲示物としていたる所にキーワードが貼られていた。こうした掲示物のほとんどは、生徒によって自主的に考案・製作されており、材料(色紙、筆記具、Tシャツやフラッグ用の布、小物類等)は無料で使うことができ、作業専用の部屋が準備されていた。

このように、学校全体で共有する価値について、スクールカラーやスクールマスコット、掲示物等をうまく活用しながら、常に確認し合うことはアメリカにおけるキャラクター・エデュケーションの大きな特徴ともいえる。

〈キャラクター・エデュケーションの実践事例② - 図書館の有効活用-〉

South Brunswick High School には、大きなライブラリー・メディアセンターが設置されており、生徒だけではなく地域の人々も開館時間内は好きな時に本を読むことができる。図書館の管理担当者の話によると、本の貸出が可能であるが期限を守らない場合は罰金が徴収されるとのこと。これは、共有資源である本を期限内に返却するという義務を怠り、他人に迷惑をかけたことに対して責任をとらせる意味があるそうだ。

また、この地域では「The South Brunswick Reads program」という全コミュニティが同時に同じ本を読むことを奨励しており、毎年1冊の本が選ばれ、皆がそれを読むことになっている。このプログラムは、多様なコミュニティをまとめる一つの方法として、古典的な文学作品を通して、子どもから大人まで同じ本を読み込むことで、その物語や主人公の性格について深く考え、世代をこえて相互の価値観を共有するために行われている。

そのプログラムの一環として、South Brunswick High School のライブラリー・メディアセンターの入り口には、その年の課題図書に関連する展示スペースが設けられており、本だけでなく、DVD や関連グッズ等も飾られていた。2011年度は「オズの魔法使い(The Wonderful Wizard of Oz)」、2012年度は Lewis Carroll の「不思議の国のアリス(Alice's Adventures in Wonderland.)」が課題図書として選ばれたそうである。アリスのようにどんな困難に遭っても、それを乗り越えていく力を身につけてほしいという、不撓不屈の精神や道徳的価値がここには込められているとされる。

さらに、このプログラムでは、幼稚園の子どもや小・中学生等が高校図書館の展示スペースを見学しに来たり、高校生や保護者が小・中学校に行き本を読み聞かせをしたりする等、市民が教育現場に携わる契機づくりに貢献している。つまり、このプログラムを通して、地域の人々が世代をこえて一つの作品から価値を共有し、お互いを理解し合おうとするその姿勢が、コミュニティ力をアップさせる原動力に繋がっているのである。

キャラクター・エデュケーションは、学校内だけでなく、家庭や地域そしてより広い世界の人々との交流を通じて人間理解や他者理解を深め、道徳的価値について理解することを目指す教育なのである。

第2項：アメリカのサービス・ラーニングの特徴と実際

<サービス・ラーニングとボランティア活動との違い>

アメリカにおけるキャラクター・エデュケーションでは、お互いの道徳的価値についての理解を深めながら、望ましい道徳性を育むことを目的とした道徳学習が行われていた。

また、このキャラクター・エデュケーションとあわせて、コミュニティ内における自己の役割を自覚できるよう、コミュニティ活動を教育課程に採り入れて、市民として必要な知識や経験を深める「サービス・ラーニング(Service-Learning ; 以下 SL と表記する)」が 1980 年代後半から急速に普及した。

1993 年に出された「National and Community Service Trust Act of 1993」では、SL を次のように定義している。

- 生徒が、十分に組織化され、コミュニティのニーズに基づいた活動への積極的な参加を通じて、学習し発達するための一つの方法である。
- 小・中・高等学校、コミュニティ・サービス・プログラムおよびコミュニティと協働で行われるものである。
- 市民の責任感を育成することに資するものである。
- 学校カリキュラム等の一環として行われるものである。
- 参加者が活動経験について内省する決められた時間を確保する¹⁶。

SL がボランティア活動と大きく違っている点は、学校の学習カリキュラムと統合することによって高い教育効果が見込まれること、さらに体験内容に関して自己への振り返り(自己評価)を行う時間を十分に設定していることである。SL の効果については、RMC Research Corporation が報告した 6 領域への効果が検討されている¹⁷。

ショーンフェルド(Schoenfeld, R.)によれば、価値ある SL に携わった生徒は、テスト(の成績)が向上し、自尊心と目的意識を示すようになり、もっとコミュニティに接触し、社会に従事したいと願うようになるという。また、ネガティブな行動に関与する可能性が低く、高校や大学を卒業する可能性が高いこと等も指摘されている¹⁸。

また、国立青少年指導者協議会(NYLC)は、「K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice」¹⁹という小・中・高の SL についての 8 基準を 2008 年に示し、以下に示すような SL の質の向上・保持を提案している。

K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice

1. Meaningful Service (価値あるサービス)
2. Link to Curriculum (カリキュラムへのリンク)
3. Reflection (内省)
4. Diversity (多様性)
5. Youth Voice (若者の声)
6. Partnerships (パートナーシップ)
7. Progress Monitoring (進捗状況のモニタリング)
8. Duration and Intensity (期間と強度)²⁰

さらに、NYLC では毎年、アメリカ中から SL プロジェクトのリーダーとして期待される高校生を選出し、専門家の協力を得ながらリーダーシップ・トレーニングを行っている。このリーダー養成プログラムは、レベルの高い SL プロジェクトの開発を目指すだけでなく、トレーニングを受けた高校生が地元に戻り、自分が学んだノウハウやスキルを学校やコミュニティに還元することによって、SL が高水準に行われるように工夫されている。

SL はこのように年々、その内容や活動が進化し続け、道徳性育成への効果が期待されている。したがって、今後も SL に関する研究に注目していくことが重要であると考えられる。

<SL の実践事例① ー自己の特性をいかす生徒プロジェクトー>

ここでは、アメリカの高校生がどのような SL を行っているのかについて、ヴァージニア州にあるヘンリコ・カウンティ・パブリックスクールズ(Henrico County Public Schools)の「2014-2015 コミュニティ・サービス・ラーニング(Grades 9-12) ガイドブック」²¹を参考にしながらみていく。

この学区では、コミュニティ内の住民が地域内に設置されたあらゆる専門センターを共有することによって、幼稚園児から社会人にいたるまで多くの人々と連携しながら、SL プロジェクトを次々と成功させている。そのため 2011 年度には、ヴァージニア教育省から“The Creating Excellence Award”をこの学区内の複数の教員が受賞する等、州や国レベルでも大きな注目を集めているパブリック・スクール群なのである。ここでの SL の特徴は、高校生が自己の特性をいかしながらプロジェクトを自分で計画し、学校内に留まらず、コミュニティや州レベルで幅広く実行することが求められている点である。以下は、SL の基準としてガイドブックにあげている例の一部を示したものである。

- ・サービスクラブやコミュニティ組織の一員としてサービス・プロジェクトへの参加
- ・小学校又は中学校における各学校長が承認した教育プログラムへの参加
- ・目が見えない人への読み聞かせ
- ・地元の病院や老人ホームにおけるボランティア
- ・リトルリーグやリッチモンドバレエ等のコーチやインストラクターとしてのボランティア
- ・選挙管理委員会や政治のために行うキャンペーンのボランティア
- ・授業開始前、放課後、昼食や自習時間に個別指導を行う等のチューター
- ・チャリティ・イベント、すなわちマラソン、ウォーキング、レース等への参加²²

この学区では上記で示したように、生徒が様々な分野におけるコミュニティ・サービスに参加しながら、SLができるように学習フィールドが地域で確立されている。ここでのSLは、あくまでも生徒が自発的に行為することに重点が置かれ、自らの責任においてプロジェクトを継続して遂行することが求められる。

生徒は各自のプロジェクトの進捗状況について詳細にリストに記録することによって、常に自分の考えや行動について自己内省をすることが求められる。また、それを報告書としてSLの専門カウンセラーやクラスアドバイザーに定期的に提出し、助言を受けながら計画を進めるという学習システムがとられている。

<SLの実践事例② ー技術力と危機管理能力を身につけることー>

ヘンリコ・カウンティ・パブリックスクールズ内のSLプロジェクトの最大の魅力は、一つの学校や地域だけで遂行するのではなく、幼稚園から大学にいたるまでの教育機関、病院、企業等、膨大なプロジェクト・フィールドが生徒に与えられるということである。つまり、このプロジェクトを実現させるには、学校だけでなくコミュニティ全体が子どもの望ましい道徳性発達を皆で促す、あるいは見届けるという共通理念をもつことが必要になってくる。そこで、この学区ではあらゆる地域の諸機関に専門センターを設置し、センターを媒介としながら生徒と実社会の橋渡しを行っているのである。

しかし、SLは本人の主体性を重視するため、生徒が考えたプロジェクトの内容によっては高いスキルや能力を必要とするもの、あるいは危険をとまなうもの等、様々な問題が生じてくる。SLの目的は、あくまでも生徒が安全で、安心して学ぶ機会を提供し、そのプロジェクトの実践と内省を通して彼らの内的成長を促すことにある。そのため、こうした問題の対応策として、この地域ではあらゆるサポート体制を整えている。

例えば、安全面に関しては、学区内のパブリック・スクールと地元の警察が協力し合って、地域の安全確認を行うために「セキュリティ・コミュニティ・フォーラム」(2013)を開催する等のイベントを行っている。ここでは、学校の教員と警察官が中心となって安全手順に関する詳細について説明し、危機回避に関する方策について学んだりしながら、生徒が安全に日常生活を送れるよう、指導を行っている²³。

また、学習面やスキル面の向上に関しては、ここでは四つのプログラム・センターを所有してサポートを行っている。例えば、ヴァージニア・ランドルフ・アカデミーでは、教育分野への相互的アプローチを希望する、または必要とする全ての生徒にスペシャル・カリキュラムが公開されている。ここでは各専門分野の知識を深めたり、さらにリサーチ方法を学んだりしながら、自分の SL プロジェクト遂行に役立てることができる。The GRAD (Generating Recovery of Academic Direction) Center と パフォーマンス学習センター (Performance Learning Center) では、生徒にあらゆるスキルを習得させるために、まずは小さなグループ・ステージで活躍できるように基本的知識を専門カリキュラムによって身につけさせ、さらにそれを実践できるような場所や時間の提供をしている²⁴。

このように、SL プロジェクトが単なるボランティアではなく、それを通してアカデミックに学ぶ機会を生徒がもてるようにするためには、生徒が SL に必要な科目や専門分野について学べるような、地域連携のシステムをつくっていく必要がある。そのためには、まずは学校が主体となって SL プロジェクトの内容そのものを家庭や地域の人々に理解してもらうことが必要であり、その教育的効果についても客観的に示していくことが求められる。

＜SL の実践事例③ ーキャラクター・エデュケーションと SL の連携ー＞

SL は、多くの学校においてキャラクター・エデュケーションと連携しながら実践されている。ここでは、先述した South Brunswick High School の SL プロジェクトに着目しながら、その実践事例について紹介したい。

South Brunswick 学区では、五つの道徳的価値「CARES (Cooperation, Assertion, Responsibility, Empathy, Self-Control)」をかかげ、小学校から高等学校にいたるまで一貫したキャラクター・エデュケーションを行っている。この地域では、子どもたちが主体的な学習を通して多くの価値にふれ、それを自然に受け入れやすくするために、キャラクター・エデュケーションと SL を関連づけながら指導している。

ここでは、実践事例として South Brunswick High School の生徒が実際に取り組んだ SL プロジェクトについて、いくつか紹介したい。

1) Cupcakes for Japan Service Project

2011 年、東日本大震災のニュースをみた South Brunswick High School の生徒たちが、日本のために何かできないかと企画したのが「Cupcakes for Japan Service Project」である。これを企画した女生徒の話によると、この地域で人気のあるカップケーキを仕入れ、学校で販売し、その収益金を被災地に募金してくれたそうである。ケーキは合計で 600 個以上も売れたそうだ。このようなプロジェクトが成功するのも、この高校が目指す「Service」や「Kindness」といった価値が生徒に定着しているからであるという。

2) Honors Concert Choir

Ms. Ginny Kraft (Music Specialist) の授業では、数十人の高校生が“Don't Laugh at Me.”という曲をミュージカル形式で歌っていた。この歌詞には、「背が低くても高くて

も、どんな人でも翼が生えて未来に飛び立っていく。だから人と違うことをバカにはいけない、互いに協力しあいながら生きていこう」という内容が含まれていた。このクラスの生徒たちは、幼稚園や高齢者施設等で、これらの歌やダンスを交えながら、人々を元気づけるという SL を定期的に行っているそうである。

このように、誰もが分かるような歌やダンスを取り入れながら価値の共有を目指す SL は、他の地域でも行われているメジャーなプロジェクトの一つである。

3) 地元小学生との庭づくり

2013年の春、サイエンスクラスの高校生14名が、地元の Monmouth Junction Elementary School の子どもたちと一緒に、空いている土地をならして庭をつくり、そこに植物を植える SL 活動を行った。このプロジェクトは、昆虫による授粉が作物を収穫する上で大きな役割を果たすことを、子どもたちに体験しながら学んでもらいたい、という一人の小学校教諭の熱い思いから始まった。この教員の思いに賛同した高校生が SL プロジェクトを立ち上げ、成功させたのである²⁵。

この学区では、共有価値である「Cooperation」や「Empathy」といったキャラクター・エデュケーションの理念が、小学生から高校生にいたるまで広く浸透している。この実践事例は、それをベースとしながら理論と実践とをうまく結びつけ、コミュニティ内の子どもたちが、相互に協力し合いながら学習を行った好例であるといっていよい。

4) SBHS Helping Hands

South Brunswick High School の校内には、両側の壁一面にたくさんの手形が貼ってある。これは、「SBHS Helping Hands」という卒業生による母校への寄付金プロジェクトによるもので、この壁の手形は寄付をしてくれた人のものである。

さらに、この学校では「Project Graduation」という企画が毎年立ちあげられており、その年の卒業生を祝う会の費用を、OB や OG、または卒業生の保護者が中心となって集めるというプロジェクトである²⁶。このプロジェクトでは、様々なイベント(チャリティ・ゴルフコンペ、コンサート等)が開催されたり、オリジナル・グッズ販売等が行われたりしている。これらのイベントで集まった寄付金については、学校内の掲示やホームページ等で、「〇〇イベントで△△ドルが寄付」と掲示され、子どもたちもその内容を周知している。もちろん、在校生の保護者も PTO(Parent Teacher Organization)という組織をつくり、ボランティア活動や募金活動、学校の各種イベントに積極的に参加している。

諸外国では生徒の日常的な学習活動にもこうした寄付金が使われており、一般的な行為として定着している。高校生も、このように周りの大人たちがボランティアやチャリティ・イベントに参加している姿を幼い頃からみているため、自分たちもできることからやってみよう、大人になったらこのようにして社会に貢献しよう、という感覚が自然に内面化されていくのである。

<SLにおける自己内省>

これまでみてきたように、SLにおける各プロジェクトが一過性のボランティア活動で終わらないようにするためには、高校生にその「service」がどのような目的をもち、どれだけの有益性があるのか等、明確に学ばせることが重要である。だが、実際には「service (サービス)」と「learning (学び)」を結びつけるのは、非常に難しい。

なぜならば、労働力を提供することによって本来得られるはずの対価(賃金等)を介さずに、生徒に対価以上の価値を「service」にみいださせなければならないからである。つまり、この「対価以上の価値」とは、高次の自己へと確実にステップアップしているという充足感であり、アイデンティティが形成されていくという実感である。SLは、その意味において「個人」と「社会」がどのように関わっていくべきかについて、生徒が体験活動を通して内省する機会を積極的に与え、「良心の覚醒」を促す効果的な学習である。

では、アメリカの生徒はどのようにSLを通して、自己の振り返りを行っているのだろうか。ここでは、中学校・高校段階におけるSLテキスト²⁷の内容の一部を分析することによって、生徒のSLを通しての振り返りをステップごとにまとめてみたい。

■<STEP 1> プロジェクト設定：自己のビジョンを明確に捉える

まず、自分の関心のあるテーマを選び、それに関するプロジェクトを考案する。また、プロジェクト名をつけ、このプロジェクトを実行することによって、どのようなスキルアップが認められ、学問的な進歩に繋がるか等を具体的に記述する。

■<STEP 2> 日・時間等の詳細設定：プロジェクトをより具体化させる

日付やプロジェクト時間、内容についての詳細を記入する。例えば、事前に予約が必要なものや、準備するもの等についてもあわせて記入をする。

■<STEP 3> 自己評価：プロジェクト実施前の自分自身についてふりかえる

プロジェクトを始める段階での自己評価を具体的に行う。例えば、リーダーシップ、コミュニケーションの進歩、自己の生活、学校、親、友人等への従事度等を客観的に評価する。この事前評価がプロジェクトを遂行するにあたり、自分自身の内的成長についてふりかえる上で大きな手がかりになる。

■<STEP 4> 一週間ごとの評価：プロジェクトの進捗状況を把握する

一週間ごとのプロジェクトに対する振り返りを記述する。プロジェクトがなかなか進行しなかった場合の反省等も含めて、自分自身の考えや行動を整理する。

■<STEP 5> 将来のビジョン設定：将来にどのように繋がるのかを自覚する

このプロジェクトが無事に完了した後、今年度、5年後、20年後、自分の将来はどうなっていたいのかについて具体的に記述する。これは、自分自身がどのような目標に向かって、プロジェクトを遂行しているのかについて、明確に自覚させることに繋がる。

■<STEP 6> 自己成長の内省：プロジェクトを通して自分自身をみつめなおす

プロジェクトを通して自分がどのように成長したのかについて評価する。<STEP3>で行った、プロジェクトを遂行する前の自分と比較することで、どの項目が、どれぐらい成長できたのかについて内省する機会をもたせる。

■<STEP 7> 次の目標設定：新たなプロジェクトを設定し、内的成長を促す

自己の成長について褒め、次のプロジェクトについて新たな目標をたてる。今回のプロジェクトを行うことによって得られた新たな発見や、不十分であったと反省する内容について、次のプロジェクトに繋げることによって、さらに高次の自己を目指す。

■<STEP 8> 外部評価への挑戦：より多くの人にプロジェクト内容を周知してもらう

ここでは、各種外部評価(コンテスト等)へのエントリーの挑戦を促すサイトを紹介している。コンテスト等に出品することは、自己のプロジェクトを周知してもらうだけでなく、他分野のプロジェクトについて、新たな知識を得るチャンスでもある²⁸。

このように、アメリカにおける SL は計画的に行われるようになっており、きめ細かな自己評価をすることによって、プロジェクトの微調整を行いやすくし、より実践的な活動へと結びつけている。体験活動が、「良心」を目覚めさせる内的体験へと結びつくためには、こうした教材を媒介としながら、自己内省の機会を十分に与えることが重要である。

第3項：リストラティブ・ジャスティスの特徴と実際

<リストラティブ・ジャスティスへの注目>

最近、アメリカでは凶悪な少年犯罪が深刻な社会問題として捉えられており、それを予防するプログラムとして「Restorative Justice (リストラティブ・ジャスティス)」が道德学習を進める上で大きな注目を集めている。このリストラティブ・ジャスティスは、アメリカの他にもニュージーランド、オーストラリア、カナダ、ノルウェー、オランダなどの国において広く活用されており、欧州全土でも 900 を超える機関がその考え方をくんだプログラムを実施している。つまり、この教育カリキュラムは今後、道德教育を考える上でより多くの地域で実践されることが予想される。したがって、我が国の教育課程においてもこの教育理論や実践について部分的に導入していく可能性もあるが、これは少年法や心理学との関連が深く、道徳性発達という点からみると、指導者の明確なビジョンが問われるカリキュラムでもある。

では、この「Restorative justice (以下「RJ」と表記)」とは、どのようなものなのか。大前有貴子(2005)によると、次のような説明がなされている。

「RJ において犯罪とは、被害者、地域社会、加害者を傷つけるものであると考えられている。そして、犯罪へは、被害者、加害者、地域社会の三者で対応すべきであり、特に、損害をどのように回復するかということは、被害者が中心になって考えるべきであるとしている。つまり、RJ は犯罪を国家に対する違法行為とは考えず、被害者や地域社会に対する行為であると捉えている。—中略— RJ は加害者の罪責を非難することよりも、被害者や地域社会の被った物質的・精神的損失が回復することを重要視しているのである。」²⁹

このことから、RJ の最大の目的は、犯罪を行った青少年に対して、単に処罰を与えることによって問題解決をはかるのではなく、そこに社会的役割や責任の自覚を促すプログラムを加えることで、彼らの未来を見据えながら、再犯の防止に繋げていこうとする教育的意図がみえてくる。

我が国でも少年法の改正について様々な意見が出されているが、単に処罰をどうするかを考えるだけでなく、彼らをいかに社会生活に順応させていくかを真剣に考えていかなければ、青少年犯罪に対する真の解決法を導き出すことは難しいのではないかと考える。

< スクールサイコロジストとスクールカウンセラーの役割 >

これまで述べてきたように、キャラクター・エデュケーションや SL では、生徒をサポートするために、専門コーディネーターやカウンセラー、クラスアドバイザーが配置されている。アメリカにおける RJ では、主にスクールサイコロジスト [School Psychologist (以下、「SP」と表記)] とスクールカウンセラー [School Counselor (以下、「SC」と表記)] が、学校の教員と協力しながら生徒に心理カウンセリングも含めてサポートを行っている。

ここで特記しておくべきことは、日米間における SC の学校での役割が大きく異なっていることである。村瀬嘉代子ら(2014)によれば、日本の SC の役割には、生徒や教員との個人的な面談や、学校に関わる他の専門家に対しての相談・助言等を行い、お互いのコミュニケーションを円

滑にしながら、全体としての組織体制を整えることであり、クラス担任や教科担任、養護教諭等とは仕事内容が違ふとされる³⁰。一方、アメリカでの彼らの役割は、生徒の学習支援や進路指導にかかわることが多いことであり、RJ を中核的に推進する等、その点が我が国とは大きく違っているといえよう³¹。高原晋一(2006)は、州や地域によって多少の違いはあるものの、アメリカの SC の仕事が、「(1)学業支援、(2)進路選択支援、(3)個人的および社会的発達支援という三つの領域にかかわるものである」という認識は、全米で統一³²されているとされる。

高校生期には、アイデンティティを形成しながらも、自己の適性にあった進路を決定していくことが求められる。しかしながら、我が国においては高校生の進路相談を請け負うのは、進路指導の教員か、クラス担任であることがほとんどである。その意味においては、どうしても生徒の特性を多角的にみて進路アドバイスを行うということができにくい状況であることは確かである。高校生期における望ましい道徳性発達を促すためには、心理的ケアを含めてサポートをする SC や SP 等の専門カウンセラーをどうやって育成していくかが、今後の課題としてあげられる。

< Crowford High School における RJ 導入の背景 >

では、RJ は実際どのように学校教育に取り入れられているのか。その実践事例について、近年、RJ を高校のカリキュラムに取り入れているという、アメリカのカリフォルニア州サンディエゴの学校視察を通して、その具体的な内容についてみる。

視察を行った Crowford High School は、エルセリート・サンディエゴ(カリフォルニア)地区にある高校であり、9-12grade(学年)の総合中等学校である。生徒数は約 1,600 人が在籍している(視察時、2015 年)。以下は、この学校で RJ にかかわっている教員と、SC へのインタビューをもとに RJ についての概要を記したものである³³。

この高校がある学区は、いわゆる問題児と呼ばれる生徒が多く、高い中途退学率、飲酒やドラッグ、窃盗等、青少年の犯罪が後をたたない地域とされる。もちろん、学区内の小学校や中学校においては、キャラクター・エデュケーションをはじめとした道徳教育に力を入れているものの、十分な教育的効果がみられず、より効果的な教育プログラムがないかと考えられていた。

これまでは、問題のある生徒を高校から締め出し(停学、退学処分)、厳重な処罰を加えたりしてきたが(日本でいう少年院への入所等)、中途退学した生徒が学校にも通わず、定職にも就かず、日中から悪さを働く状況が続くことによって、市民生活は常に脅かされるという結論にいたった。そこで、出てきたのが、RJ であったとされる。

< Crowford High School における RJ プログラムの実践事例①: ピア・メディエーション >

この高校では特別なアカデミーとして特化しているプロジェクトがあり、他の学校とは違い、高校生たちは 3 年間同じグループで過ごすことになっている。また、この学校で教えている教員は必ずしも教員免許を取得しているとは限らず、様々な分野での専門家であることが多い。実際、ここで RJ の授業を担当している教員は、定年退職した弁護士である。

また、子どもたちは、「プロジェクト・ベース」といって、何かしらプロジェクトにかかわることになっており、その中で RJ のプロジェクトに参加している生徒たちがいる。そのカリキュラムには、ピア・メディエーション(peer mediation)、ティーン・コート(teen court)が含まれて

おり³⁴、問題を起こした生徒を単に停学や退学として処分するのではなく、子どもたち同士の話し合いによって、解決を試みようとする内容が含まれている。この基盤となっているものは、トーマス・ジェファソン・スクール(Thomas Jefferson School)で行われている模擬法廷である。それをベースに、法律系大学の教授が高校生を1週間、毎日70分ずつ、学校が始まる9月から10月頃に、ピア・メディエーションについて教えるというプログラムが用意されている。そのプログラムを修了した高校生たちには証明書が渡され、その後、各学校に戻って、ピア・メディエーションの実践を広めていくというものである。

プログラム修了者は、ピア・メディエーターとして、生徒を集めてRJのカウンセリングや話し合いを行いながら、2週間に渡ってそれをトレーニングする。ここでは、4人が1組になって、各教室をまわる³⁵。その際、4人のうち2人がファシリテーターを行い(メインのファシリテーターは交互に代わる)、残りの2人はサポーターとして記録を取ったり、一言しか言わないような生徒に対して助言をしたりする。月曜日に各4グループがまわっていくのだが、翌日の火曜日にはデブリーフィング(debriefing)³⁶を行うという一連のカリキュラムとなっている。

RJについての高校生を対象としたプログラムは、この高校では2014年に入ってから実施しているものであるが、ピア・メディエーションのプログラムそのものは、今年度で4年目に入るとされる。もともとこのような活動は、コミュニティに貢献することであるので、その意味においてはシティズンシップ教育とも共通する部分がある。ただし、高校生における活動であるため、カウンセリングも含めてSCや、SPの資格をもつ大学院生等がサポートに入ることが多い。

< Crowford High School における RJ プログラムの実践事例②：ティーン・コート >

ティーン・コートは、キャンパス外で高校生が起こした犯罪(暴力、器物破損、ドラッグ、飲酒問題等)にかかわった初犯の事件)を実際にキャンパス内に持ち込んで裁判を行うものである。ただし、コミュニティの安全を高めることが主目的であるため、裁判官や保護官等、本物の裁判と同じようなスタイルで行っている。ここで特徴的なことは、これらのティーン・コートで取り扱う犯罪に関しては、学校長等がかかわるものではなく、地元警察から直接的にティーン・コートプログラムが依頼を受けて行うものであり、ここで有罪か無罪かを学生が取り決める。もちこまれたケースについては、初犯ということも考慮した上で過去を振り返るのではなく、将来に向けて更生する道を模索することを大前提として裁判が行われる。

ただし、Crowford High School のプログラムの場合、裁判官も裁判員も全て高校生であり、大人は担当教員一人しかいない。教員はそのプロセスをモニターで見守るだけで、その結果、どのようなRJ(謝罪文やリサーチペーパーの提出、コミュニティ・サービス、カウンセリングやワークショップに参加すること、クリーン・アップを行う等)にするかを見届けることに徹する。それはあくまでもpunishment(処罰)ではなく、RJという方向性を貫くものである。

RJにおける教育的効果については、International Institute for Restorative Practices Graduate School (2009)がまとめた報告書によれば、98%の保護者はティーン・コートを行った結果、ポジティブな影響があったという報告がなされている³⁷。担当教員の話では、RJプログラムを4年間モニターしてきたが、ティーン・コートにおける判決が厳しすぎたり、緩すぎたりた

りしたことはなく、その決定は妥当であったと述べている。そして、法学部やそれに関わる学部・学科にかかわる大学生や大学院生等、RJのフィールドにいる学生が高校生と交流をもつことは、とても重要なことであるという。

さらに、これは警察からリファアされるものであるため、一連の流れが明確な記録として残るが、90日間のうちに判決で下されたことが完結すれば、その記録が消されて残らないという。ただし、罪を犯した高校生が90日間で反省文を書いたり、カウンセリングやワークショップに参加したりする等を行わなかった場合、保護観察官がつき記録が残ってしまう。つまり、日本でいう、更生施設に入所する等、実際に処罰が下される。なお、ティーン・コートは実際、この高校で行われているが、サンディエゴ・カウンティ全体で送られてくる違うエリアの犯罪ケースを取り扱うため、お互いに顔見知りではなく、同じ学校の生徒の案件を扱うことはないとされる(守秘義務が厳守される)。こうしたRJプログラムが実験的に行われ、この数年でサンディエゴ全体で広めていくことが計画されている³⁸。

第4項：アメリカの道德教育に関する実践事例からみえてくるもの

<学校・家庭・地域の連携と協力体制づくりの工夫>

アメリカでは、様々な人種や宗教、文化をもった人が一緒に暮らしていくためには、互いに価値意識を確認し、理解し合うことが大前提となる。例えば、ここで紹介した「The South Brunswick Reads program」という全コミュニティが同時に同じ本を読むことを通して、子どもから高齢者にいたるまで、価値に関する共通認識をもつことを目的としている。このように年齢や立場をこえて、お互いの価値の相違や共通性について理解し合うことは、共同体を維持していく上で、非常に重要なことである。

また、生徒の保護者や学校の卒業生も、バザーやコンサート、ゴルフイベント等、定期的にチャリティ・イベントを企画して寄付を集め、親や卒業生同志が集まる機会を与えられており、そこでも互いの関係性づくりに役立っている。「ペアレンツ・ナイト」という学校主催の定期的イベントでは、SCが中心となって保護者20名前後を集め、学校での子どもの様子や学校側から家庭への要望等を伝える。それと同時に、保護者に対して子どもの教育法について実践トレーニング(言葉かけや、行動等)を行いながら、ペアレンツ・エデュケーション(親教育)を行う。アメリカの「ペアレンツ・ナイト」では軽食が出て、子育てに対する親の悩み等を気軽に相談できる場として、幼児期から高校生段階にいたるまで幅広く活用されている。日本では、これと似た勉強会を授業参観の後の保護者会で行うところもあるが、高校ではあまりみられない。こうした保護者や地域住民が学校教育に積極的にかかわる背景について、福井龍太(2012)は、この理由として次のようなことをあげている。福井によれば、アメリカの学校には、詳細な学校規則が明記された「生徒ハンドブック」あるいは、「生徒・親ハンドブック(student/parent handbook)」があり、そこに親が果たすべき義務についても明確に示されているという³⁹。また、通常の学校での指導

の範囲を超えるものは、その内容に応じた講義やオルタナティブスクール、あるいは司法の力で解決が図られるとされる⁴⁰。

本研究の第2章では、高校生期における職業決定には、家族のサポートが大きな役割を果たすことを指摘した。つまり、保護者や地域住民に対して、子どもを教育する責任についての自覚を促すためには、学校側はハンドブック等を活用しながら、それぞれの立場についての義務や責任を明文化することによって、共通認識を深めていくことが必要になる。当然、学校側も保護者や地域住民が一つの目的の下に集まれるようなプログラムやイベントを提案し、学校に自然と集まれるような環境づくりを提案していかなければならない。キャラクター・エデュケーションやSL、およびRJ等の学習プログラムの良さをいかし、学校を中心として、互いにコミュニケーションをはかっていくことが、一人ひとりの個性を尊重するだけでなく、共同体全体の協力体制を強めていくことに繋がるのである。

< 「良心」と向き合うための「自己内省ノート」の必要性 >

第一章でも述べたように、高校生期にはアイデンティティ形成が重要な発達課題として課せられており、中でも「職業」に関する学習を通して「職業的アイデンティティ」を形成していくことが必要であると述べた。ここでは、今までの経験が正しく評価されることが「職業的アイデンティティ」の確立に必要であることが指摘されている(宗近・田島,2007)⁴¹。このことから、自分自身を振り返る「自己内省ノート」を媒介としながら、自分の経験を正しく評価し、かつ、それが他者からも同様に正しく評価されるというプロセスを繰り返していくことが、「職業的アイデンティティ」形成に必要であると考えられる。

高校生が、ボランティアやインターンシップ等で学校を離れ、より広いフィールドで学習する機会が与えられるようになれば、それだけ多くの人々と出会い、様々な環境に置かれることによって、状況に合わせた道徳的判断を求められることになる。しかし、高校生が多くの価値の中から、必要なものだけを選択して正しい判断を行っていくためには、その価値の基準としての「良心」が、彼らの内奥に育まれていることが重要であり、「良心の覚醒」を中核とした道徳教育を学校教育全体に浸透させていかなければならない。

柳沼良太(2012)は、道徳教育を効果的に行うためには、子どもたちが日常的に生活する学校それ自体を道徳的学習共同体として再構築することが何よりも重要であるとし⁴²、その理由について以下のように述べている。「子どもたちの道徳的な判断力、心情、実践意欲、態度は、道徳授業の直接指導だけで育成されるのではなく、子どもたちを取り巻く学習環境からも間接的に影響を受けて育成されるからである」⁴³と。

柳沼がいうように、道徳教育は子どもの日常生活そのものと密接な関係がある。当然、高校生の日常生活の中にも、道徳性を育む様々な価値が含まれているのであり、その価値を捉え直しながらアイデンティティ形成へと繋げていくためには、彼らの「良心」に対する価値の問いかけを日常的に行っていく環境づくりが必要である。

キャラクター・エデュケーションを実施している高校では、“kindness”、“respect”等の道徳的価値を意識づけるような掲示がなされており、学校生活を含めて高校生の日常生

活のあらゆる事物や場面がそれらの価値を通しての学びに繋がるように工夫されている。さらに、高校生段階ではそうした学校内の学習環境に加えて、SLを通じて長期的な体験活動と自己内省が結びついて体系化した学習プログラムが構築されており、道徳的価値を実践的に学ぶ環境を広げているのである。

柳沼(2012)は、「民主主義を担う市民を育てるためにも、子どもが『慣習的道德』を超えて『反省的道德』を身につけ、協働探究や自由闊達な話し合いを続けるとともに、その過程で自己省察、自己批判、自己評価をもたらすことで、道徳的成長を遂げることが大切になるのである」⁴⁴と述べている。つまり、自分を深くみつめることが道徳性発達には欠かせない。その意味において、自己の「良心」とじっくりと向き合う時間の確保や、「自己内省ノート」等のツールを使って、自己内省を長期的に行う学習スタイルを確立していくことが、高校生期の発達段階に合わせた学習支援に繋がるのである。

＜アメリカにおける道徳教育の展望と課題＞

我が国では、高校生のインターンシップやボランティアの受け入れ先として、予め企業や施設等が決まっており、生徒の選択肢は多いとはいえない。中には、自分が希望するところに行けない生徒もいる。

一方、本章で紹介したように、アメリカの高校ではキャラクター・エデュケーションをベースとした道徳的価値を学ぶ学習に加え、SLの一環として、広いフィールドを対象にしてインターンシップやボランティア等を行う体験学習が設けられている。倉本哲男(2008)は、SLの学習論について、次のような説明をしている。

「SLの究極的目標である市民教育実践では、コミュニティの『社会的ニーズ』に合致した実用的な体験的学習(Hands-on)を中心に据えた活動計画を、生徒が立案・実行し反省的思考によって高次元の学習にしていくことを強調している。その方法論は、生徒達が生産的な社会変革の意義(自分自身がコミュニティに貢献できた喜び)と自己の学習価値(学ぶ価値)を自覚し、人格的高まりとアカデミック内容・スキルを総合的に実感していく学習論である。」⁴⁵

SLでは、この説明にあるように、生徒はプロジェクトそのものを「何の目的で、どこで、どのように行うのか」を自分で、主体的に考えることになっている。そのため、プロジェクトの受け入れ先も自分で交渉し、そこで必要な専門的知識やスキルは、プログラム・センター等に事前に登録し、段階的な学習を経て、身につけていかなければならない。このプロジェクト遂行にあたっては、企画・運営能力、コミュニケーション能力、セルフ・マネジメント力に加え、プロジェクト・リーダーとしてのリーダーシップ等、様々な能力が必要とされ、自分で責任を負うことが課せられる。シュプランガーは、青年期に「責任の教育」が必要であると指摘していることから、このSL活動は多方面から生徒に責任を問う機会を与える有効なプロジェクトであると考えられる。

このように SL による学習を通して、高校生は道徳学習と体験活動を主体的に結びつけながら、将来の自己の職業や、人間としての在り方生き方について深く内省できる機会が与えられる。その意味においては、アメリカの SL はキャリア教育、キャラクター・エデュケーション、シティズンシップ教育としての要素をも内包する総合的な学習として位置づけられる。また、最近では RJ のようなプログラムも登場し、これまでコミュニティで厄介者扱いされていた青少年についても、問題行動の要因から探り、それを共に解決していこうとする態勢に世界が変化しつつある。つまり、人々の価値意識が大きく転換する時期を迎えているといえよう。

しかし、アメリカ社会には経済格差や教育格差、人種差別、銃やドラッグの規制等、数多くの問題が残されている。そうした中で、子どもたちを安全な場所で逞しく育てていくには、学校、家庭、そして地域が共に協力し合いながら、健全な価値意識を育む道徳学習のフィールドをこれからも確保し続けなければならない。そのためには、当然のことながら多くの資金と人材、施設が必要とされる。それらをいかにコミュニティ内でまかなうことができるかが今後の大きな課題として残されている。

第2節： 中国と韓国における道徳教育

これまでは、アメリカの道徳教育の特徴と実際について焦点をあててみてきた。本節では、第2章の国際比較調査で調査対象国とした中国と韓国における道徳教育の現状についてみていきたいと考える。本研究における調査の結果を踏まえた上で、それぞれの国の学習カリキュラムの違いに着目しながら考察をしたいと考える

第1項：中国における素質教育

< 素質教育と初等・中等カリキュラム改革 >

本研究における比較調査では、中国の高校生は日本や韓国の高校生と比べると、道徳的実践意欲や道徳的実践行動が低く、自己肯定感も三国で最も低い結果を示した。また、「正義感」や「真面目さ」といった道徳的価値を重視する傾向がみられた。では、中国における道徳教育は、どのように行われているのだろうか。

項純(2013)によれば、現在では中国の国家政策として定着した「素質教育」⁴⁶は、1993年に公布された「中国教育改革と発展に関する要綱」から始まったとされる⁴⁷。その後、1996年に公布された「中華人民共和国国民経済と社会発展『九五』計画と2010年を展望する目標要綱」の中で、素質教育が法的な性格を帯びるようになったという⁴⁸。項純は、素質教育について「児童生徒全体の基本素質すべての向上を目的とし、児童生徒の主体性を尊重し、各潜在能力の開発を重んじ、個性のある健全な人間を育成する教育」⁴⁹であると定義している。また、素質教育では児童生徒の個性が強調される点に特徴がある。

中国の普通学校段階は、小学、初級中学(日本の中学校に相当)までの9年間の義務教育、高級中学(日本の高等学校に相当)、大学へと続いている。中国では小学校から専門教科別

担任制がとられている場合が多く、小学の道德教育に相当する課程には、低学年では「品德と生活」、中学年以降では「品德と社会」が設けられている⁵⁰。

初級中学では、「公民道德建設実施綱要」(2001年公布)に基づいて、2003年に「全日制義務教育思想品德課程標準」が発表され、「思想政治」は「思想品德」に変更された。岡田大爾(2011)によれば、「道德のような個人の心情や信条の育成に関わる問題を『品德と生活』、『品德と社会』、『思想品德』で対応し、人としてあるべき姿を『教科書』で教え、国家の視点から品性を規定しようとしている」⁵¹とされる。この改訂にともない道德教育の内容も変わり、人文性、実践性、総合性などが強調され、日常生活を中心として、学生の身体的発達と精神的発達に重点を置きながら道德性を育むことが目指されている⁵²。

中国の高等学校(高級中学)では、道德教育は主に「思想政治」の中で理論学習として組み込まれている。「思想政治」の主な学習内容は、①愛国主義教育、②団体主義教育、③マルクス主義常識と社会主義教育、④理想教育、⑤道德教育、⑥労働教育と社会实践、⑦社会主義民主教育と規律・法律を守る教育、⑧良好な心理・品質を育成する教育がある⁵³。

ここでは、高校生が道德評価・道德判断の能力をもち、自己教育(内省)能力をもつことなどが期待されており、道德性を高める上で自分自身に問いかけることの重要性が強調されているといえよう。また、中国の高校生は寮生活を送る生徒が多く、こうした集団生活を送ることにより協調性や責任感等、道德的価値を実践的に学ぶことが目指されている。

2010年7月に中国政府は『国家中長期教育改革及び発展計画綱要(2010～2020)』を正式に公布した。この中では、青少年人材養成が強調され、その実現に向けて着々と準備が進められている。中でも、普通高校の教育改革措置には、「三つの堅持」があげられており、王曉燕(2011)によれば、それは次のように示されている。「德育を優先し、能力を重点とし、全面的発達を促すという改革構想が提示され、『生徒全員に目を向け、全面的発達を促し、生徒の国家のために奉仕し、人民のために奉仕するという社会的責任感、果敢に模索するイノベーション精神、上手に問題を解決する実践能力の向上に力を入れる』ことが目標とされている」⁵⁴と。さらに、ここでは学習プロセスに「啓発型・探究型・討論型・参加型教学」を取り込みながら、生徒が主体的に学習する仕方をサポートしながら、主体的精神を育成することが目指されている⁵⁵。

このように、中国における高校で主体的な学習に重点を入れるようになった背景には、1979年に開始された「一人っ子政策」の影響がその一因として考えられる。楠山研(2010)によると、この政策の浸透により子ども一人にかけられるお金が増加した結果、「応試教育」(試験のための教育のこと)に拍車がかかり、親の意向が子どもの学習環境や進路に大きく影響するようになったとされる⁵⁶。「小皇帝」等と呼ばれるように、中国では子どもは親によって手厚く育てられ、学習塾や習い事にいたるまで親の意向にそって、従順に育つのがよいとされる。その結果、最近では自分で物事を判断し、主体的に行動するということが苦手な子どもが増えてきているのである。こうした社会的背景が、德育、知育、体

育、美育等のバランスのとれた子どもを育てようとする素質教育を全ての学校段階において取り入れるべき、という政府の方針に繋がっていったと考えられる。

だが、顧明遠(2009)によると、素質教育の推進を制限する要因が中国ではまだ多く残されているという。その主なものは、父母教育、試験制度、評価制度、そして時代遅れの教育観念だとされ、中でも「試験制度を改革しなければ素質教育を推進することは困難である。しかも試験制度の改革は最も困難」⁵⁷であることを指摘している。

このような状況下で、2003年の教育部による「普通高校カリキュラム方案(実験)」が公布され、高校カリキュラム改革では「総合的素質評価」が重要な位置づけとして明示された⁵⁸。そして、2007年からの大学入試において、広東省、山東省等、2008年度からは天津市、福建省等が「総合的素質評価」の結果を合格の根拠として取り入れることにしたのである⁵⁹。項純(2013)は、「『総合的素質評価』は初等・中等教育カリキュラム改革の展開のなかで登場し、入試制度と結合することによってその位置づけがますます重視され、現在では評価改革の中心的な内容となっている」⁶⁰と述べ、「総合的素質評価」が今後、重要な使命をもつことを指摘している。

< 「思想政治」における実践事例 >

先に述べたように、中国の高校(高級中学)では「思想政治」の中に道德教育の内容が含まれ、生徒は主に教科書を使ってそれらを学習している。ここでは、「思想政治」においてどのような学習がなされているのか、視察した学校の実践事例をあげる。山西省にあるZ高校は、1クラスが60名程度であり、各学年は18クラスで構成されていた(視察時、2012年)。こうした学校の規模は、地方では標準的な大きさだとされる。

この日の「思想・政治」では、教員がパワーポイントを使って最近の中国国内で実際に起こったニュース(中国の都市部における高層マンション建設をめぐる談合事件や、中華料理店で地溝油⁶¹が使われていること等)を取り上げ、これらのことがどうしてよくないことなのかを考えさせる授業だった。最初は、これらの事件について自分なりの意見をワークシートにまとめ、その後、4~5人のグループ・ディスカッションで他の人と自分の考えを照らし合わせる。グループのリーダーが、話し合った内容をクラス全員の前で発表した後に、教員がさらにここで学んだことを通して集団社会の一員として、自分にはどのような責任と義務があるのかについてワークシートに書かせる、という学習スタイルであった。また、生徒はほぼ全員が学校に隣接する学生寮で集団生活を送っており、衣食住をともにしながら、規律や協力し合うことを学んでいた。

学生寮担当者の話によると、ここの学生寮には5畳ほどの大きさの部屋に3人から6人が生活をしており、成績優秀者になると少ない人数の部屋に入ることができるそうである。また、この学校では毎週月曜日に校庭に全校生徒が集まり、国旗掲揚を見守る月曜集会が行われているが、ここで国旗掲揚のために登壇できる数名の男子生徒も、成績優秀者であり、このメンバーに選出されることは非常に名誉なことだと捉えられている。

この視察を通して明らかになったことは、中国の高校生は集団生活を通して規律を守り、互いに協力しあうことが学校教育の中で重視されていたことである。そうした集団内では、学校の成績が優秀な生徒、スポーツや芸術面で優れた功績をもつ生徒に注目が集まりやすく、日常生活においても衣食住の面で優遇されるという風潮が根強く残っている。また、日常生活のほとんどを学校の仲間と過ごすことで、常に競争社会に晒され、ストレスを抱えやすい状況にあることもうかがわれた。道徳教育の面では、「思想政治」の授業だけではなく、小・中学校における「品德と生活」や「品德と社会」の授業でも、社会生活を送る上で必要な知識を得ることに重点が置かれており、日本の「道徳の時間」のような心情を問う学習内容は、ほとんどみられなかった。

第2章でも指摘したように、中国の学校教育では、北京や上海等の大都市において実施されている少人数、あるいは最新鋭の機器を使ったエリート教育等に関心が集まりやすく、国際調査においてもこうした学校に通う生徒が調査対象になっている場合が多い。しかし、中国のほとんどがいわゆる地方都市にあたり、地方によっては学校の教育体制も十分であるとはいえず、集団生活の中で自尊感情をなかなか高めることができない高校生がいることも、実態として把握しておく必要がある。

第2項：韓国における教科「道徳」

本研究における比較調査では、韓国は日本と同様に道徳的实践意欲、道徳的实践行動が高いということが明らかになった(第2章参照)。また、日本が「優しさ」や「思いやり」といった道徳的価値を重視する傾向がみられたのに対し、韓国では「誠実さ」を重視する結果が示された。このことから、日本と韓国では道徳教育に力を入れているものの、その学習目標や学習内容には根本的な相違点があると考えられる。ここでは、その点に注目しながら韓国の道徳教育の実態についてみていきたい。

韓国では、第7次教育課程(1997年)から、国民共通基本教育課程により教科「道徳」の設置は初等学校3年から高等学校1年の期間に導入されることになった。しかしながら、現在は高校の「道徳」は必修から外され、2012年改訂教育課程段階での道徳教育関連科目には、「倫理と思想」、「生活と倫理」の2科目が選択科目として位置づけられている⁶²。現在行われている教育課程の特徴は、「集中履修制」の導入であり、これは教科群・学年群の導入を通じて科目別の授業時数を満たせば、学期ごとの履修科目を特定の学年・学期に集中して履修し学習を行うものである⁶³。

これは、道徳を1学期1単位、2学期1単位という通年で履修するのではなく、1学期に集中して2単位とし、2学期は他教科を履修するという方法である。日本では中学校における「道徳の時間」は年間35時間以上とされているが、韓国では1授業が45分で、中1と中2が各68時間、中3が34時間(2012年現在)となっており⁶⁴、やはり教科となって位置づけられていることで、授業時数にも大きな差が出ているといえる。

関根明伸(2013)によれば「韓国では高校の倫理関連科目は社会科ではなく、すべて道徳教育の科目に組み込まれている。そうすることで、初等、中学、高校という段階に応じた指導と、12年間にわたる一貫性のある道徳教育が構想されているのである」⁶⁵と述べられている。また、我が国の「道徳」と比較して、韓国の小・中学校における道徳では、「インターネットのマナー」(初等3・4年)、「情報社会での正しい生活」(初等5・6年)、「平和的解決と暴力の予防」(中学校)等、身近な現代的課題が読み物教材や資料によって登場していると指摘がなされている⁶⁶。

さらに日本と韓国の比較をしてみると、日本では私立の小・中学校では「道徳」の代わりに「宗教」の授業が可能とされているが、韓国の高校では宗教教育そのものが1981年に選択科目として設置され、2011年には「宗教学」が正式な選択科目として設置されている⁶⁷。関根(2014)によると、「『2012年改訂教育課程』によれば、『倫理と思想』は高等学校普通教科の中の選択科目の一つであり、それと同時に道徳教育関連教科目の一つともなっている」⁶⁸とされる。そして、「倫理と思想」の教科目標について、関根は以下のように述べている。

「ここには、現代社会を生きていく上で必要とされる倫理観を定立するためには、『道徳的判断能力』と『実践意思』の育成が必要であり、そのためにこの科目が設置されたことが明確にされている。そして、そのための内容が東洋及び西洋の主要な倫理思想と社会思想であり、それらを生徒たちが体系的に学習することで、韓国の多様な倫理について省察することが要請されているのである。」⁶⁹

関根は、さらに「道徳的な行動や態度に結びつけるためには、『道徳』では道徳的な知識が必要とされるが、『倫理と思想』では様々な思想に対する知的理解が前提として求められている」⁷⁰との見解を示している。とはいうものの、「倫理と思想」では東・西洋の宗教について網羅的に学習するのではなく、「教育の内容には宗教の『倫理』的側面のみを扱うことが示唆されており、そこには互いの宗教的教理の相違や文化的な習慣の理解という視点は見られないものになっている」⁷¹とされる。

< 教科「道徳」における実践事例 >

先に述べたように、韓国の小・中学校では教科として「道徳」が行われており、授業は道徳の専門教員が担当し、教科書やワーク教材等も存在する。ここでは、「道徳」においてどのような学習がなされているのか、視察した学校の実践事例をあげる。

視察を行った大田広域市のY中学校では道徳の専門教員が、テキストとワーク、パワーポイントを利用して授業を行っていた(視察時、2010年)。これらの教材は全て一体化して開発が行われていることが多い。例えば、道徳テキストの重要箇所アンダーラインを引

く場合にも、教員が PC のマウスをクリックすると、教室に設置されているスクリーンにテキストの該当箇所が映し出され、重要箇所に線を引くよう指示が出てくる。これを使用するよって、教員による授業のレベル差が少なくなると考えられる。

道徳の学習内容をみても、友人関係について学んでおり、どのような言葉をいうと相手を傷つけてしまうか、あるいは友人が困っていた時に、実際にどのように対応してあげるべきか等について生徒に考えさせ、ワークシートに記入させる授業であった。授業終盤では、生徒二人に前に来てもらい、ロールプレイングをさせてみせる等、実践トレーニングを行っていた。授業担当者の話によれば、最近では情報化社会となり、相手とうまくコミュニケーションがとれない生徒が増えてきたため、学習内容が理解できたかどうかの評価も含め、ソーシャル・スキル・トレーニングを取り入れて授業を行うケースが増えてきているとのことだった。

また、別の X 中学校(ソウル市内)の道徳では、同じように ICT を活用しながら授業を行っていた。ここでは、生徒に予め道徳的価値を問うような課題(利己的な振る舞いについて取り扱った内容)を与え、日常生活において他にどのような問題があるかについて自主探究学習を行い、それを授業中にクラスメイトの前でプレゼンさせ、問題解決に向けて相互に意見を述べるものだった。この学校では、こうした道徳学習を通して多くの人の道徳的価値を受け入れながら、「どのように考え、どう行動するかを自分で決定する」という主体的学習に重点を置いているようであった。

第3項：中国と韓国の道徳教育に関する実践事例からみえてくるもの

< 中国における「素質教育」の展望と課題 >

「素質教育」が目指されるようになってから、中国の学校教育はそれまでの「応試教育」の風潮から大きな転換を迫られるようになり、初等・中等教育カリキュラム改革にもそれは影響を与えた。すなわち、それは徳育、知育、体育等のバランスのとれた子どもの全面的な発達を目指す教育が求められるようになったのである。また、実際に「総合的素質評価」の実施が行われるようになり、それは大学入試においても学力試験とあわせて考慮されることが年々、増えてきているのが現状である。これに対応するように、学校側はそれまでの知識詰め込み型の学習カリキュラムから、生徒の成長記録を多面的に評価(自己評価、相互評価等)するものになりつつある。これは、生徒一人ひとりの個性を尊重し、主体的な学びを促すことに繋がっていくものとされ、期待が寄せられている。

しかしながら、こうした素質評価を行う上で大きな課題となるのは、「公平性」や「公正性」がどれだけ厳格に守れるのかということである。つまり、学力試験の点数は客観的であるため問題にならないようなことも、素質そのものを評価するのが人であれば、その評価基準をどこに求めるかが非常に難しくなってくる。ましてや、それが大学入学試験と結びつくことを考えると、評価の観点や基準、そして方法にいたるまで、どこに焦点を置いてみていくべきなのかについては、今後も検討が必要とされる。

また、高校生は寮生活を通して、学校の生徒がほぼ毎日同じ生活サイクルの中で過ごしていることから、自分自身と向き合う時間や、自分を評価する時間が十分にとれていない現状にある。特に、地方の高校ではそうした環境下で自分自身を客観的に評価する機会が少なく、常に他者と自己との比較に追われ、自己を肯定的に捉えることが難しいのではないかと考えられる。このことから、高校生期には集団生活を通してルールや規範を守ること、協調性を育むことを学ぶことは必要であるが、自己内省の時間をあわせて確保することも重要であることが指摘できる。

< 韓国における教科「道徳」の展望と課題 >

韓国では、小・中学校において教科としての「道徳」が設置されており、それは選択科目の「倫理と思想」へと引き継がれ、道徳的内容を学ぶことができるカリキュラムになっている。ここで特徴的なのは、学習内容に宗教教育が取り入れられていることである。このことについて、関根(2014)は次のような見解を示している。

「今後、一層複雑化するグローバルな社会で活躍する青少年の育成を前提とするならば、道徳教育としての閉じられた宗教教育ではなく、宗教そのものを教育内容とすることで、宗教的な文化の相違や宗教観の相違などの理解に重点を置く、宗教文化教育的な宗教教育への必要性がますます高まっていくのではないかと考える。そのような意味で、『倫理と思想』における宗教教育は、教養科目の『宗教学』における宗教教育へと統合されるか、または宗教に特化した科目構成に転換されていくのが望ましい方向性ではないだろうか。」⁷²

このような指摘があるように、韓国では今後、宗教教育をどのように位置づけていくかが大きな課題として残されているようである。だが、道徳的判断能力と実践能力を涵養するのに宗教教育が有益となると捉え、すでにそれを高校生期における学習カリキュラムの中に組み込んでいる点が、非常に意味深いと考える。一方、日本では高校生期に宗教教育や哲学思想に関して正確な知識をもつことが、「人間としての在り方生き方」について自己内省を深めていく上で重要であることが浸透していない。今後、高校「道徳」の必修化を考えていく上では宗教教育にかかわる学習内容の取扱いについても積極的に検討していく必要があるだろう。

第3節： 我が国の高校における「道徳」授業の実際

これまでは、アメリカ、中国、そして韓国の高校生期における道徳教育の実際について考察してきたが、本節では日本の高校生期における「道徳」授業の実践事例についてあげながら、そこからみえてくる課題について考察を行うものとする。

高等学校における道徳教育の取組みは、茨城県において平成19年度から全ての県立高校で「道徳」授業(茨城県では、このように表記)を必修化したことが契機となって、大き

な注目を集めることとなった。これに続くように、埼玉県では平成 21 年度に、「道徳」の生徒用テキストと、教員用の指導資料集を独自に編集し、3 年間を通して年間 5 時間以上の「人間としての在り方生き方教育」にかかわる授業を行っている。また、千葉県では平成 25 年度から全ての県立高校で「道徳」を必修としている(2015 年度現在)。その他に、文部科学省の指定を受ける等して、「道徳」授業を部分的に導入している高校がある、というのが現在の状況である。

筆者は、2008 年度から高校の「道徳」授業の考察を行っている。ここでは、三つの高校の事例をあげながら、高校における「道徳」授業の課題について考察したいと考える。

＜ 高校における「道徳」授業の実践事例① — 「道徳」授業のテーマ選定の課題 — ＞

先にも述べた通り、茨城県では、平成 19 年度から全ての県立高校の第 1 学年の生徒を対象に、総合的な学習の時間を利用して、「道徳」授業を行っている。同県における「道徳」授業の全校履修の実施にあたっては、「道徳」実践アドバイザー、校長、教員等をメンバーとする道徳教育推進委員会が設置され、そこが中心となって運営がなされている⁷³。

ここでは、茨城県 S 高校の「道徳」授業についての実践事例をあげる。

S 高校における 1 年生の「道徳」授業では、「赤ちゃんポスト」についての新聞コラムと、向井亜紀の著書『16 週 あなたといた幸せな時間』を題材として、命の大切さについての授業が行われていた(取材時：高 1 生の冬)⁷⁴。この「道徳」授業では、前期(高 1 生の春)に一度、赤ちゃんポストについて取りあげており、時間経過による生徒の心の変化をみる目的もあった。

授業内容は、まず、本の著者である向井さんの体に子宮頸癌が見つかり、お腹の中の赤ちゃんに別れを告げなければならなかった時の彼女の気持ちを通して、自分の親の存在(ありがたさ)に気づかせるというものである。次に、結婚前に経済的な理由によって 4 回中絶をしなければならなかった女性の、赤ちゃんポスト賛同への新聞コラムを使って、赤ちゃんポストについて考えさせるというものであった。ここでは、「産みたくても産めない」という状況に追い込まれ、中絶を行う辛さと罪悪感、そして必死に平常心を保った女性の立場にたって、自己の考えをワークシートに書き留めるよう指示がなされていた。

またこの授業の最後では、二枚のカラーカードが配布され、赤ちゃんポストに賛成(グリーン)か、反対(オレンジ)かを、カードをあげて意思を示す、ということを行っていた。このカードは裏面が白紙で、前方にいる教員側からのみ、色が分かるようになっており、自己の意見が教員以外には、分からないように工夫されていた。

さらに、5 月の 1 回目の授業でも「赤ちゃんポストに賛成か、反対か」という同様の質問がなされていたのだが、今回の授業では、生徒の内的心情に明らかに変化 [今回：賛成 12 人 (5 月：20 人)]、[反対 17 人 (10 人)]、[どちらとも言えない 8 人 (12 人)]⁷⁵ がみられた。

この二回にわたる赤ちゃんポストの授業のアンケート結果から、数か月という短い期間でも、高校生にとっては大きな内的変化が生じていることが分かる。高校生は「自分が親になること」に対して、リアリティのある考え方ができていた。赤ちゃんポストの増設に関しても、ただ単に賛成、反対といった答えを出すのではなく、自分なりに納得のいく答えを出そうと、深く内省する様子がうかがえた。

特に、女子生徒は「自分が同じ立場で妊娠した場合でも、絶対に自分の子どもを中絶するようなことはしない」、あるいは「自分だったら、子どもの将来を考えて、(新聞コラムに投稿した女性と)同じような選択をするかもしれない」等、この題材を通して自己に深く問いかけている様子がみとれた。一方、男子生徒は「赤ちゃんがかわいそう」、「自分だったらどうしたらよいのか分からない」等、女子生徒に比べて自己の考えや主張が漠然としているようであった。

もちろん、命の大切さについて考える授業は、義務教育段階における「道徳の時間」において、生徒は何度も受けてきているだろう。だが、高校生期においては、「道徳」授業で提示されるテーマが、発達段階に即したものであるならば、彼らの「良心の覚醒」を促す、より深い内省へと導く力をもつのである。したがって、小・中学校段階と高校生期の道徳教育には一貫性があるものの、高校生期には、崇高なもののかかわりや、自己の在り方生き方について、義務教育段階よりも強い関心を示すようになる。また、より複雑で抽象的な思考ができる段階に達することを考慮し、題材を選定していく必要があるのである。

茨城県高等学校道徳教育推進委員長の吉澤良保教授(取材時：東京純心女子大学教授)に、この実態を踏まえて、茨城県高等学校における「道徳」授業の実態についてインタビューを行った。

吉澤教授によれば、高校生期における「道徳」授業では、生徒は、小・中学校段階のそれとは違う、リアリティやオリジナリティのある題材を求めているとされる。例えば、農業高校の生徒であれば、自分の目の前で鶏が殺されたり、自分たちが世話をして、動物や植物がすくすくと育っていったりする姿を毎日のようにみている。そこで、生徒の実態に合わせた生命尊重の「道徳」授業を行えば、鶏や草花、そしてあらゆる動物の犠牲の上に、我々人間が活かされていることをあらためて実感し、彼らは「命」というものを深く考えるようになる。つまり、目の前の現実と「道徳」授業がリアリティをもってリンクしてくるのが、高校生期の道徳教育の在り方なのである⁷⁶、と。

これらのことを踏まえると、高校生期における「道徳」授業においては、現実社会や自己の日常生活に、その学習内容が結びついていかなければならないと考える。したがって、授業を担当する教員は、生徒の実態を把握しながら、今の高校生にとって必要なものは何か、彼らをより高次の自己へと導くための陶冶財として、どのようなテーマが相応しいのかについて、常にアンテナをはりながら、教材研究を行うことが必要である。

< 高校における「道徳」授業の実践事例② ― 授業展開の課題 ― >

高校生期は、先述してきたように、まさに周囲との関係性に大きな変化が生じる時期であり、彼らの最大の関心事は、「他者との良好な関係をいかに構築し、維持できるか」ということにあるといえよう。では、実際に、現代の高校生は他者とどのようにかかわり、かつ、どのようにコミュニケーションをとりながら生活しているのだろうか。ここでは、茨城県 K 高校における「道徳」授業の実践事例をもとに、考察を行う。

茨城県 K 高校における「道徳」の公開授業⁷⁷では、クラス担任が自分のクラスの実態に合わせた「道徳」の授業を行うことになっており、使用する題材もクラスごとで違っていた。例えば、自分の名前のルーツを探ることで、家族の自分に対する思いを感じ取る授業や、携帯電話の使用を通してマナーについて考えさせる授業、また「道徳」テキストの中から「ハーモニー」⁷⁸を題材として、友情や団結について考える授業等が行われていた。

高校生期における「道徳」授業は、一般に堅苦しいものばかりをイメージしやすいが、あるクラスでは「コンセンサス・ゲーム」を取り入れながら、「役割と責任・能力」について学んでいた。この授業では、「砂漠で生き残るためには何が必要か」について、各自の根拠に基づいて、班で話し合い、必要とされるものからランキングをつける、という課題が出ていた。この授業のポイントは、自分も持っている知識をフルに使って、その重要性について、相手(ここでは班の仲間)を納得させるだけのコミュニケーション力が必要とされることである。生徒の様子をみていると、自分のいいたいことがいえない生徒がいたり、班に意見をまとめる人がいなかったりして、苦戦していたところもあった。だが、たいていは自分なりの意見をプリントに書き、それを読むことによって、友達の前ではっきりと意見がいえると生徒が多かった。

最終的に、この授業は大いに盛り上がったが、物の重要度によって、各班のランキングが点数化された時点⁷⁹で、授業が終了となってしまった。授業の指導案上では、その結果をもとにして、「何を学んだのか」、「生き残るためにこれからどんな知識が自分に必要だと感じたのか」等、自己への問いかけが深まる授業展開が予想されていたのだが、当初の学習到達目標にはいたっていなかった。だが、「役割と責任・能力」というテーマについて、この授業を通して生徒が真剣に考え、自己と他者の異なる価値観にふれることができたといえる。

この「コンセンサス・ゲーム」を取りあげた授業のように、題材によっては高校の「道徳」授業は時間配分が難しいことが予想され、これまでの考察を通して、学習到達目標にいたらない授業展開は頻繁にみられる。このことは、授業を担当する教員にとって、「道徳」授業が、普段担当している各教科・科目等とは違い、授業を行うのが難しいと感じられる所以である。したがって、高校生期における「道徳」授業を、彼らの心奥にある「良

心」を目覚めさせるところまで到達させるには、テーマの選定を含め、授業展開についてさらに研究を進めていく必要がある。

＜ 高校における「道徳」授業の実践事例③ ― 家庭および地域との連携の課題 ― ＞

高校の「道徳」授業を実施していく上で必要なことは、小・中学校における「道徳の時間」の授業内容がどのように行われているのかを、教員間で連携しながら把握し、道徳学習に一貫性をもたせることである。ここでは、茨城県 H 高校における「道徳」授業の実践事例をあげ、それをもとに家庭や地域との連携に関する課題について考察を行う。

茨城県 H 高校の高 1 クラスでは、地元の中学校教員を招いて、「道徳」授業を行っていた⁸⁰。授業内容は、手塚治虫原作の『BLACK JACK』（ブラックジャック）の漫画を題材として、安楽死について考えさせるものだった。

この「道徳」授業では、生徒は自分の名前札(裏にマグネットがついている)を黒板の前に貼ることで、自分がどのような考えをもっているのか、その意思を可視化する工夫がなされていた。こうした指導方法は、小・中学校ではよく取りあげられているものである。この高校では、中学校教員が高校生に対して「道徳」授業を年に数回行うことによって、「道徳の時間」で使われている手法を積極的に取り入れている。生徒の方は、小・中学校と様々な「道徳の時間」を経験してきているため、こうした自己の意思表示をすることに対して、抵抗なく授業を受けていた。

さらに、この高校では、地域住民や、地元企業との連携にも力を入れている。例えば、茶道教室に通っている高齢者からお茶の点て方を習うといった体験活動を契機として、毎年、文化祭に高齢者を招いたり、小・中学校での学校行事のボランティアを通して、地元の子どもたちと積極的に交流をはかっていたりしている。また、この高校では、生徒の家族に対しても、定期的に保護者向けのリーフレットを配布して彼らの活動内容を紹介したり、イベントに保護者が積極的に参加してもらうように呼びかけたりしながら、日常的に家庭とコミュニケーションをとることを心掛けている。その結果、生徒の評判は地元企業にも広く認知されるようになり、地元就職率の高さにも繋がっているという。

第 2 章で指摘したように、高校 1 年生は中学校生活からの影響を強く受けていると考えられ、この H 高校の取り組みのように、高校の「道徳」授業が小・中学校の「道徳の時間」と連携をはかることで、道徳学習に一貫性をもたせることが可能になると考えられる。「道徳」授業を要として、高校生期の学びを支えているのであり、実際の生活にかかわらせて道徳学習が推進されているのである。学校・家庭・地域が連携しながら行うイベントが、より多くの高校で行われるようになれば、道徳学習のフィールドがさらに広がり、それだけ高校生の活躍できる場が増えることになる。高校生がより多くの人々とかかわることによって、その中から、自己理想を実現している「重要な他者」と出会うチャンスを得ることも繋がることも考えられる。こうした経験を通じて、彼らは異なる価値を受け入れな

がら、自己の価値観を問い直すことができるようになり、そのことが社会的役割の自覚を促す「職業的アイデンティティ」を形成することに繋がるのである。

学校・家庭・地域の連携を深めながら、高校生の学びを支えていくためには、まずは、高校が連携の中核としての役割を担うという自覚をもたねばならないと考える。生徒の状況や活動内容について家庭や地域の住民に対して、積極的に発信していくことは、学校教育の果たすべき役割の一つとして捉えていくことが重要なのである。

＜ 高校における「道徳」授業の実践事例④ — 研究協議会から — ＞

これまで取材を行ってきた高校では、公開授業終了後に研究協議会が実施されていることが多かった。この会議では、「道徳」授業を行う上での教員の様々な反省点や疑問点、今後の課題等があげられている。ここでは、その主なものをあげ、今後、「道徳」授業を実施するにあたり、どのような点に考慮すべきかについて考察を行うものとする。

(1) 高校教員の「道徳」授業の経験不足についての課題

「道徳」授業を担当している教員が最も多くあげていた課題は、一つの教材を50分でまとめようとする展開後段が、非常に苦しくなり、時には中途半端で終わってしまう、ということであった。これは先にあげた「コンセンサス・ゲーム」を取り扱った「道徳」授業でも、同様の課題としてあげられていた。

確かに、高校で扱う「道徳」授業の教材は、全体的に分量が多く、難しい内容が含まれているのに対し、授業時間は50分という限られた時間しかない。そのため、生徒が考えを深め、自己をみつめる時間を十分にとれないのが現状である。こうした要因の一つには、教員が「道徳」授業になれていないことや、教材研究が十分に行われていない等の指摘がなされている。

さらに、高校教員は大学の教職課程で高等学校教員免許を取得する際、道徳教育の単位が大学において必履修となっていないこともあり、特に、新任教員や、「道徳」授業を初めて担当する教員にとっては、道徳教育そのものについて知識や理解が乏しいという現状がある。また、高1生段階でのみ「道徳」授業を行う場合には、教員が「道徳」授業を1年間担当したとしても、次に「道徳」授業を受け持つのは、学年が一回りして数年後の、次の1年生ということになる。つまり、指導期間が大幅に空いてしまうのである。そのため、「道徳」授業に関しての経験が積み重ねにくく、授業力の向上に結び付きにくいことも課題としてあげられる。

(2) クラスの雰囲気についての課題

「道徳」授業を実施するにあたって、高校では、普段、生徒の発表する機会が少ないため、自分の考えが仲間に受け入れてもらえる雰囲気にクラスが普段からなっているか、どうか、というのが重要であるとされる。つまり、日常的に仲間同士のコミュニケーションがうまくとれているクラスは、「道徳」授業での個人の発言にも深まりが出る。だが、逆にクラス運営がうまくいっていないところや、教員が一方的に話すことで終わってしまう「道徳」授業では、生徒の考えをうまく引き出すことができないということも多々ある。

これは、小・中学校段階においても共通にみられる課題であるが、高校生期の「道徳」授業では、そうしたクラスの雰囲気により顕著なかたちとなって、あらわれてくることが予想される。したがって、教員は他者の考えに対して、生徒が寛容に受け止められるように、普段の授業やクラス運営において、相互の信頼を深めながら関係性を構築していくことが必要である。

(3) 自己の考えや意見を表現することについての課題

高校教員によれば、現代の高校生は自分の思っていることを紙に書くように指示すると、驚くほどスラスラと書ける生徒が多くなってきているとのことだった。また、先に述べた「赤ちゃんポスト」や「コンセンサス・ゲーム」を扱う「道徳」授業では、人前で話す際も、自分が書いたものを読んで発表することには、あまり抵抗を示さないことが分かった。しかしながら、その場で質問をされても、すぐに自分の考えを言葉にして話すことができない生徒が多い、との意見もあげられていた。

また、グループ・ディスカッションを行う際も、その人数が多すぎても少なすぎても、高校生の意見は出にくい傾向があるとされる。ここでは、4～5人が最も活発に意見交換がなされるとの指摘もあったが、これに関しては今後、より具体的な研究を通して考察を深めていく必要があるだろう。

高等学校における学習指導要領には、「確かな学力」の中に、「表現力等」⁸¹の重視について含まれていることから、高校の「道徳」授業では自分の考えや意見を的確にまとめ、多種多様な方法や手段を使って、自己を表現してみるのもよいと考える。例えば、パワーポイントを使って、音楽や画像を取り入れながら、自己の考えを発表したり、自分の将来像について単純な図形(例えば、○や△等)をもとに、イメージカラーや、絵、文章を加えることによって表現したりすることもできる。

このように、高校生期には、「自己の内にある“何かモヤモヤとしたもの”」を具体的なものに置き換えたり、表現したりすることが重要であり、型にはまらない自己内省の探究こそ、高校の「道徳」授業には必要なのである。

第4節： 我が国の高校生期における体験活動とキャリア教育の実際

高校生が「良心」にしたがって行動を起こすためには、「良心」が覚醒されていること、より高次の自己を目指して「意欲」が喚起されること、実際に行動を起こす「勇気」をもつこと、そして自己の思考と行動に対して「責任」を果たすこと、というプロセスが必要になる。こうした一連のプロセスは、日常生活における様々な体験活動を通して、常に道徳的価値と向き合うという、トレーニングされていなければ、実現するものではない。

先述したように、アメリカのSLでは、高校生が「自己責任」のもとに立ち上げるプロジェクトを通して、こうした実践力を主体的に身につけることを目標の一つとしてかかっている。中国においても、高校生は学校生活のみならず、学生寮での共同生活を通し、ル

ールや規則を互いに守りながら、それぞれに課せられた自己の役割を果たすことによって、集団の一員としての「責任」の自覚が促されている。

ここでは、我が国の高校生がどのような体験活動を通して、自己の「責任」を意識づけていくのかについて、いくつかの実践事例をあげながら、考察していきたいと考える。また、高校生期における「道徳」授業が、体験活動やキャリア教育と、どのように連携していくことができるのかについても、検討していきたい。

＜ 体験活動の実践事例① － 伝統を守る「責任」への課題 － ＞

継続して取材を行ってきた東京都立 A 高校では、毎年 5 月に体育祭が行われている⁸²。この体育祭のみどころは、プログラム終盤に行われる恒例のグループ対抗の応援合戦である。このグループは 8 組に分かれ、学年やクラスの枠をこえて編成されており⁸³、グループごとに違う「応援の型」が文語口調の口上も含めて、何十年もの間、先輩から後輩へと伝承され残っている。

体育祭当日、静まりかえった競技会場では、リーダーの声かけのもとに、チームのメンバーが一糸乱れず、大声をあげて演舞する姿を見ることができる。この勇姿を一目みようとして、毎年、卒業生や地域住民が応援席を埋め尽くすほど、大勢集まる。これは、体育祭という、単なる恒例の学校行事という枠をこえて、生徒たちの「伝統を次世代へと引き継ぐ」という意地と責任を結集させた一大イベントとして位置づいている。

また、この日は、卒業生で、元応援団リーダーである Y 君にインタビューを行い、次のような話を聞くことができた。

応援団リーダーの役割は、グループ内をまとめる責任はもとより、先輩が見守る中、応援合戦においてグループを優勝に導く、という大きな使命をもっている。Y 君によると、この学校の応援団の特徴は、練習メニューの立案から衣装づくりにいたるまで、ほぼ全てを生徒自身で行い、先輩が後輩を直接指導することによって、応援の型を完成させていくとのことである。毎年、応援で使用する曲や、衣装等のコンセプトは変えているものの、それぞれのグループにはチーム・カラーや応援の基本型、過去の実績等が書き込まれた「ノート」があり、それが先輩から後輩へと脈々と引き継がれているようだ。

また、Y 君は、応援リーダーを務めていた頃、大勢の人をまとめることに対して、何度も自分の無力さに落ち込んだり、プレッシャーに負けそうになったりしたそうだが、この役を通して学んだ経験が、一生の宝になったと述べている。というのも、リーダーを務めたことによって、「責任のある仕事に就きたい」と真剣に考えるようになり、今の警察官という仕事を選ぶ大きな契機となったと話していた。

こうした学校行事一つにおいても、高校生が主体的に取り組むことで、一人ひとりの心を大きく揺さぶる体験へと結びつけることができるのであり、それが彼らの職業選択にも繋がる可能性を秘めている。

シュプランガーは、教育の三主要面の一つとして「文化財の伝達」をあげているが、若者が文化の「意味」を理解することは、すなわち、自己の「責任」を認識することに繋がるとしている。A 高校の生徒たちは、応援に秘められた先輩たちの熱い思いや、情熱を肌で感じ取り、自己に課せられた真の「責任」の意味を理解し、その責務を必死に果たそうとしているのである。これは、まさにシュプランガーがいう、時空を超えた魂レベルでの交歓であり、先人や仲間と互いの魂で繋がっているという自覚が、彼らにその共同体の一員であるという誇りと責任を与えているのだと考える。

確かに、高校生期では、体験活動の時間を長く確保するのは難しい。だが、こうした高校生期における体験活動は、内的成長をもたらす貴重な機会であり、それが日常の主体的な学びへと繋がることが想定される。高校生期にこそ、こうした主体的に考え、行動する体験の場を提供することが、常に目指されなければならないのである。

< 体験活動の実践事例② - キャリア教育との連携についての課題 - >

西野真由美(2012)は、キャリア教育と道德教育には重なる部分が多いという見解を示し、次のように述べている。「そもそも、キャリア教育も道德教育も、『生き方』に関わる教育である。『職業』を子どもの将来の生き方として捉えれば、キャリア教育も道德教育も全人的な『生きる力』を育てる教育活動といえよう。現在の教育課程上の位置付けは別として、道德教育とキャリア教育が連携(あるいは融合)することで、両者の目的はより効果的に達成されると考えられよう」⁸⁴と。

兵庫県では、文部科学省より 2011(平成 23)年度から 3 年間にわたる研究開発校の指定を受け、四つの高校が「社会人基礎力育成プログラム開発事業」に取り組んできた。ここでは、指定校の一つである兵庫県立 B 高校の「道德の授業」(この学校では、このように表記)における取材をもとに、キャリア教育と高校における「道德の授業」をどのように連携させていくべきかについて考察を行い、その課題について検討したい。

まず、ここでは兵庫県で 1998 年から実施されている「トライやる・ウィーク」という取り組みについて簡単にふれておきたい。兵庫県では、中学 2 年生に対して「トライやる・ウィーク」という 1 週間の職場体験を行っており、今では家庭や地域の協力を得ながら地元で定着している大きなイベントになっている。この「トライやる・ウィーク」については、「人格の基礎を築き、将来に夢や希望を抱いて自己の可能性を伸ばさせるべき中学時代に、生徒自らが活動を選択し、その活動に責任と意欲をもって取り組み、活動後もいきいきと生活する力を与えている」⁸⁵という位置づけがなされている。また、それと同時に、「トライやる・ウィーク」は、「生徒を見守る周囲の大人にとっては、果たすべき責務として、次代を担う中学生に対して特別な配慮と支援を行っている」⁸⁶とされる。

兵庫県では、この取り組みを通して、子どもの職業観・勤労観を高め、地域の人々との関係性を深めながら、社会の一員としての自覚を促すことが意図されている。そして、これをキャリア教育へと繋がるようにしているのである。また、このプロジェクトが特徴的なのは、地元の人々に対しても子どもを見守り、そして教育に責任をもつことが託されて

いる、という点である。これは、アメリカの学校において、保護者や地域住民に課している責務と共通するものがあり、子どもの教育に関して学校だけが責任を負うのではなく、地域全体が教育を担う重要性を指摘するものである。

兵庫県の B 高校では、高校生版の「トライやる・ウィーク」ともいえるインターンシップ制度(「高校生就業体験学習」)を 2012 年度から導入しており、夏休み期間の 3~5 日間を利用して、高校 2 年生全員が地元の企業等を中心に職業体験にのぞんでいる。

また、この高校では、平成 23 年度より文科省の研究開発校として 3 年間の指定を受け、「道徳の授業」(この高校ではこの表記で統一されていた)を全学年で実施することになった。この「道徳の授業」における教育課程での位置づけは、「総合的な学習の時間」(1 単位)を使って実施され、教材は主に小・中学校の「道徳の時間」で使用されている副読本や、文科省が作成している「読み物資料」等が使用されていた⁸⁷。この高校では、インターンシップの事前や事後学習として、労働に関連する「道徳の授業」が取り入れられ、年間の学習計画がたてられていた。その結果、インターンシップ終了後の「道徳の授業」では、生徒の授業への関心が高まっただけではなく、日常の生活態度にも変化がみられたとのことである。

担当教員の話によると、例えば、普段の素行があまりよくない生徒で、インターンシップの受け入れ企業がなかなか決まらなかった生徒が、学校の用務員のもとで夏休み期間中に職業体験したところ、その生徒は服装や髪形、挨拶にまで良い変化が出てきたという。ある日、教室の出入り口にある窓の下枠が壊れかかっていると、その近くでふざけあっている仲間に対し「壊れたら用務員さんが修繕するんだぞ、気をつけるよ」と注意している姿をみて、担当教員は驚きを隠せなかったそうである。

また、生徒のインターンシップの受け入れ先である地元企業からも、「最初は、このインターンシップが、高校生版の“トライやる・ウィーク”かと単純に思っていたが、高校生はさすがに責任感や仕事に対する取り組みが、中学生とは違っていた」等と評価され、高校生の見方が大きく変わったという声が寄せられたという。

この事例から、中学校で実施されている「トライやる・ウィーク」から、高校生段階での一歩進んだ学びへと発展させるには、「道徳の授業」を要とした「振り返り」が重要であることが分かる。この高校では研究 3 年次には、「振り返りシート」(「道徳の授業」ごとに毎時間提出)を導入し、生徒の自己内省を深める様々な試みを行い、教材開発にも力を入れている。

もちろん、インターンシップは、高校生の価値観を揺さぶる貴重な体験に繋がる。だが、それに「道徳の授業」をかかわらせることによって、彼らの職業についての関心や意欲を一層高め、自己の在り方生き方について、焦点化して学ぶ機会を増やすことにも繋がる。

しかしながら、インターンシップと高校の「道德の授業」を関連づける教材や指導書等が少ないこと、生徒一人ひとりの授業での発言を教員が受け止め、授業展開をはかっていくことの難しさ等、まだまだ課題は多くみえてくる。また、キャリア教育の充実をはかる上でのインターンシップの導入については、現場の高校教員だけでは、受け入れ先である企業や各種団体との交渉、およびセッションが対応しきれないという実態もある。兵庫県のように、「トライやる・ウィーク」が地元の人々に定着していたり、専門のインターンシップ・コーディネーター(キャリア・コーディネーター等)が配属されたりすれば、一定の効果が期待できると考えられる。だが、そこには地方自治体を中心とした予算の確保と、地域住民に対してインターンシップへの理解と協力を継続して求め続けなければならない、という実質的な課題も残されている。

＜ 体験活動の実践事例③ － 教員間における連携の課題 － ＞

三村隆男(2004)は、進路指導(特別活動)、教科教育、道德教育などのすべての教育活動を通じて、キャリア教育を推進する必要があるとし、その中でも特に進路指導と道德教育が両輪になることを指摘している⁸⁸。三村によれば、進路指導は自分の視点から将来を探ることであり、自分がどんな生き方、働き方をすれば楽しいか、充実するかを考えることであるとし、反対に道德教育は、他者の視点から自分にはどんな生き方が求められているのかを考えることだとする⁸⁹。つまり、絶えずこの二つの視点をクロスさせることで、勤労観・職業観が育まれるものと三村は捉えているのである。

このように、道德教育とキャリア教育の関係性が重要であることについての指摘がなされているものの、実際、高校生期における「人間としての在り方生き方」教育と、進路指導を連携させるためには、担当教員がそれを意識して指導にあたらなければ実現できない。ここでは、三重県の相可高等学校におけるキャリア教育の実践事例を通して、教員間の連携についての課題を考察していきたいと考える。

ドラマ「高校生レストラン」で話題となった三重県立相可高等学校の調理クラブは、地域住民と連携しながらオリジナルブランドを開発し、地域活性化に大きな貢献したとされ、全国的にも有名な高校である。また、その功績は中学校版の『私たちの道德』でも取り上げられている⁹⁰。

食物調理科では、“食”のスペシャリストの育成を目指し、「地産地消」「食育」の視点をもった食産業の担い手を育てている。この学科は、調理師コースと製菓コースに分かれており、特に、調理師コースのフードマネジメントの学習では、調理師として即戦力となれるよう、研修施設「まごの店」での実習、地域のイベントにおける実践を行っていることに特徴がある⁹¹。また、ここでは「4つの力(技術力・経営力・商品開発力・コミュニケーション力)」⁹²を育てる「食物調理科学習プログラム」があり、食のスペシャリストとして自立できるよう、学年ごとに計画的な学習が行われている。

1) 家庭や地域との交流イベントの開催

この学科では、年に一度、親子「ふれあい実習」（1・2年生）「保護者に感謝する会」（3年生）を開催し、保護者と生徒と一緒に参加できるイベントが開催されている。視察時は、2年生の「ふれあい実習」が行われており、生徒がお手本をみせながら、保護者とともにロールケーキをつくっていた⁹³。

高校生期には、家族、特に親(保護者)と向き合う機会が減る傾向にあるが、こうした親子イベントを通じて、親が子どもの成長ぶりを確認できることは、貴重な機会であるといえる。また、高校生にとっても自分の成長した姿や、身につけた知識や技術を親の前で披露することによって、親から自立する準備段階に入ってきたことを自覚し、自己の役割変化を受け入れる契機になると考えられる。

また、地域の人々との定期交流イベントとして「料理教室」等を開催し、子どもから高齢者にいたるまで気軽に参加できるようにしている。特に、この「料理教室」は地元でも大人気の企画らしく、あっという間に定員が満たされてしまうそうである。また、この「料理教室」に小学校の時に参加したことを契機として、料理やこの高校に関心をもつようになり、実際に入学してくる生徒も少なくないとのことである。こうした学校内外のイベントはその内容や趣旨について、教員間で情報を共有し、家庭や地域住民の人から問い合わせがあった場合、対応できる体制を整えておくことが必要である。

2) オリジナルブランド商品の開発と地元 PR

多気町特産「伊勢いも」を練りこんだ「とろろ麺」をはじめ、地元醸造会社と協力した「オリジナル醤油」等の「相可高校ブランド」も開発し、商品化を進めている。また、レシピをまとめた本の出版や、テレビや新聞取材の受け入れ、各種コンクールへの参加等を積極的に行い、地元の PR も積極的に行っている。そのため、この地域での相可高校に対する信頼度は非常に高く、県内外から人材をスカウトしにくることもあるとのこと。生徒も学校の名に恥じないように、一人ひとりが挨拶や言動、行動に気を配っている。

この学校では、食物調理科だけではなく他の学科の生徒とも連携しながら、商品開発や様々なプロジェクトにチャレンジしており、教員間でもこうした企画や広報活動を共同で進め、協力し合いながら指導にあたっている。

3) 「まごの店」での研修と手帳での振り返り

「まごの店」は、行政のねらいと学校の活動を接続させ運営されてきた研修施設である。調理師養成のための研修施設としてレストランを運営する中で、人件費を発生させず、かつ生徒を応援したいという地元の賛同・協力を得て、同じ値段で高ランクの食材を調達することで売上を確保し、行政補助を受けない独立採算を実現させている。また、毎週、日本中から店の評判を聞きつけて多くの客が集まり、用意した分の料理はあっという間に完売してしまう。生徒は、ここでの研修をとおして、大量の食材を使って調理することや、接客マナー、経営等を学びながら、仕事に対する心構えや職業観を身につけている。

各自、生徒は個人手帳を所持しており、そこには、担当教員の村林教諭が授業中や実習中に指導されたこと、仕込みの内容やコンクールまでの準備、自己を振り返ってできていなかったと思うこと等について、手帳に書き留める作業を毎日繰り返している。村林教諭が出張等で不在の場合は、他の教員が生徒たちをサポートし、細かい情報も常に共有するように心がけている。ここでも、手帳という記録媒体が使われていることから、「職業的アイデンティティ」を形成していく上で、自分の経験を「書き留める」ことによって自分自身を常に客観視する、振り返るという作業が必要であり、またこれが習慣化されなければならないと考える。

4) 教員が生徒の成長をサポートすること

調理師コースの担当教員である村林教諭に、日々の指導で配慮している点をうかがった。

- ・プロの料理人としての自覚を促すこと：単調な作業を手抜かず最後までやり遂げるトレーニングを日常的に行うこと。そして、作る料理はもちろん、料理を出すタイミング等、プロの出す料理は相手のことを常に思いやり、喜んでもらえるようにする気持ちをもたなければできないものであることを日頃から教える。

- ・生徒の日常生活をよくみておくこと：教員が生徒の日頃の言動や行動について十分に把握していなければ、その子にあった実践指導ができない。さらに、職業適性が分からなければ、就職先や進学先についても具体的な進路指導をしてあげることができない。

- ・良いことと悪いことを判断する価値意識を育てること：生徒のやったことに対して、良いことをした場合は思いっきり褒める。逆に悪いことをした場合は思いっきり叱る。また、手帳等を使って、自分自身の言動や行動について振り返らせる。

- ・教員間で情報と指導に対する理念を共有すること：生徒には、学校生活において様々な顔をみせる。したがって、生徒の小さな変化を見逃さず、教員間でも情報をできるだけ共有し、指導についても共通理念をもつことが必要である。そのためには、教員間でも日頃から悩みや相談ができるような相互の信頼関係を築いておくことが大切である。

このことから、教員は常に生徒の実態や成長していく姿を見届けながら、進路指導にあたる必要がある。そして何よりも教員自らが一人の職業人として、向上心をもって自己教育を行い、常に生徒から尊敬される立場にいないといけないという自覚をもつことが必要である。教員のそうした生きざまにふれることによって、生徒は職業人としての理想自己をもてるようになるのである。そして、自分も地元に残り、地元のために何かできることはないかと考えるようになるのである。高校生期には、特に生徒を正しく評価することが教員に求められることであり、それは彼らが「職業的アイデンティティ」を形成する上で中核となる要素である。アイデンティティを形成するためには、自己評価と他者評価の二つのバランスがうまくとれていることが重要なのである。

第5節： 第5章の小括

ここでは、第5章で明らかになったことについて、以下の4点を小括として示す。

- (1). アメリカにおける道徳教育は、キャラクター・エデュケーションとSL活動という、理論と実践を連携させながら学習が行われている。近年ではRJが新たなプログラムとして登場し、注目されている。特に、SL活動では生徒の主体的な活動を促すものであり、その活動を通して自己内省を深めていくところに、この活動の特徴がみられる。また、家庭、地域と学校が連携してプロジェクトやイベントを行っており、子どもたちの教育は地域住民が協力し合って行うことが共通理解として示されている。
- (2). 中国では、近年、「素質教育」への注目が集まっており、子どもがバランスよく成長を遂げることができるよう、評価方法も多面的な手法が試みられている。また、高校では「思想政治」の学習の中に、社会集団の一員としての責任と義務を負うことが盛り込まれ、道徳教育の関連内容として指導されている。さらに、高校生は学校生活だけでなく寮生活を通して、集団における自己の役割を認識し、その責務を果たすことが求められている。
- (3). 韓国では、小・中学校段階の道徳教育は教科として位置づけられている。高校では道徳教育関連科目として「倫理と思想」が選択科目として設定されており、この中には宗教教育に関連する学習内容も含まれている。日本でも、高校生期において「人間としての在り方生き方」を考える上で、宗教教育に関する取扱いを検討していくことが今後の大きな課題であるといえる。また、ICT教育を導入して効果的に授業を行っていることも、韓国における道徳教育の特徴であると考えられる。
- (4). 各教科・科目、特別活動やキャリア教育等のそれぞれの学習内容を、生徒の主体的な学びへと結びつけていくには、「道徳」授業で自己内省を深めていくことが必要になる。日本で行われている高校の「道徳」授業では、授業時間の確保、授業内容、教材、指導方法にいたるまで、実施にあたって今後検討すべき課題が山積している。また、インターンシップやボランティア活動、SL活動等を通して、学校と家庭、地域が高校を中核としながら連携を強めていくことは、それだけ道徳学習のフィールドを広げていくことに繋がるのである。

註

¹ United States. National Commission on Excellence in Education. (1983), *A Nation at Risk*, US Department of Education.

² Barak Obama and Joe Biden's Plan for Lifetime Success Through Education. (2009). www.barackobama.com/pdf/issues/PreK-12EducationFactSheet.pdf . (2015.4.20 access)

³ 2010年3月に「A Blueprint for Reform(改革への青写真)」(q.v.; U.S. Department of Education, A Blueprint for Reform, March 2010, www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf)が連邦教育省によって発表され、全米の各地域がPN(教育改革を基点にして、貧困からの脱出を子供たちに「約束(プロミス)」できる「地域(ネイバーフッド)」を作る)型の教育改革に取り組めるよう、競争型の補助金制度を立ち上げられた。この結果、質の高いチャータースクールには積極的な財政援助が行われ、優秀な教員、多くの生徒を集めることが可能となった。一方、質の低い学校に対しては、第三者の介入(業者への業務委託等)、あるいは学校閉鎖を求める等、より厳格な教育改革へと変化しつつある。

⁴ National Center for Education Statistics, The National Assessment of Progress , <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2012/2013456.aspx>. (2015.4.20 access)

⁵ 対象年齢(9,13,17歳)にあたる子どものNAEPにおける成績(読解および数学)は、2004年に調査方法が変更されたものの、前回の調査と比較して同等、またはそれを上回る結果を出す傾向が続いている。(q.v.; The Nation's Report Card: Trends in Academic Progress 2012)

⁶ Noel, M. (2010). *Should character be taught in school?*, U.S.A: Greenhaven Press, pp. 7-9.

⁷ Benett, W. J & United States. Dept. of Education. (1988). *American education: making it work: a report to the President and the American people* US Dept. of Education:, US Dept. of Education.

⁸ Bennett, W. J.(1993). *The Book of Virtues : A Treasury of Great Moral Stories*, New York: Simon & Schuster.

⁹ Lickona,T.(1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, pp. 161-184. (三浦正訳 1997 『リコーナ博士のこころの教育論』慶應義塾大学出版会, pp. 176-199.)

¹⁰ New Jersey Alliance for Social, Emotional and Character Development (NJASECD) HP, <http://njasecd.org/>, (2014.10.15 access)

¹¹ The center for social and character development at Rutgers HP. <http://www.rucharacter.org/>, (2015.4.20 access)

* CSCD は、2002年にニュージャージー教育省(NJDOE)主導のもと、ラトガース州立大学の応用心理学大学院内に設立された研究機関である。

¹² Educational Information and Resource Center HP, <http://www.eirc.org/> (2014.10.15 access)

* EIRC は、ニュージャージー州内の教育関連のプログラム運営と、両親・学校・コミュニティ・非営利団体および非公開企業に対するサービス提供を専門としている公共機関。

¹³ NJDOE 2013 Conference Documents, <http://njasecd.org/2013-conference-highlights/> (2014.12.15 access)

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Brunswick High School HP, <http://www.brunswick.k12.me.us/bhs/>,(2015.4.20 access)

¹⁶ Acts of the United States Congresses.(1993).Acts of the 103rd United States Congress, National and Community Service Trust Act of 1993 Sec. 12501. Findings and purpose, pp.1-2. http://www.nationalservice.gov/pdf/cncs_statute.pdf#search='National+and+Community+Service+Trust+Act+of+1993+Sec.+12501.+Findings+and+purpose' ,(2014.10.20 access)

¹⁷ RMC Research Corporation. (2000). *Impact of Service-Learning on Participating Students*, RMC Kappan, 81(9), pp. 658-664.

「6領域」とは、1. Personal and Social Development, 2. Civic Responsibility, 3. Academic Learning, 4. Career Exploration, 5. Schools, 6. Communities である。

¹⁸ Schoenfeld,R.(2011).Service-Learning: Bringing Together Students, Parents, and Community to Create a Better World, “New Horizons for Learning”. http://home.avvanta.com/~building/strategies/service_learning/, (2014.10.15 access)

¹⁹ Paul, S. (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*, National Youth Leadership Council. <http://nylc.org/standards/>, (2015.4.20 access)

NYLC(National Youth Leadership Council)は、アメリカの学校やコミュニティにおける SL を促進するために、1983 年に創立された非営利団体の全国組織。

²⁰ Ibid.

²¹ Henrico County Public Schools. (2013).2014-2015 Community Service Learning for Grades 9-12 Guidelines for Teachers, Parents, and Students.

²² Ibid.

²³ Ibid.

²⁴ Ibid.

²⁵ Brunswick High School. (2013).SBHS THE VIKING : Connection South Brunswick High School spring 2013., p. 6.

²⁶ この卒業時の(ダンス)パーティは、アメリカだけでなく、カナダやイギリス等でも定着しているもので、プロム(Prom; promenade<舞踏会>の略)等と呼ばれ、フォーマルなイベントとして位置づけられるため、非常に予算がかかるといわれている。

²⁷ Schoenfeld, R.(2006), Service-Learning Student's guide and journal, <http://www.servicelearninghighered.com/>, (2015.4.21 access)

²⁸ Ibid.

²⁹ 大前有貴子 (2005) 「リストラティブ・ジャスティスの理念とその実践モデル」 『立命館法政論集』第 3 号, pp. 3-4.

³⁰ 村瀬嘉代子 (2014) 『学校が求めるスクールカウンセラー』東京学校臨床心理研究会編 遠見書房.

³¹ 州や学校にもよるが、SP(学校専門の心理士)がかかわるところもある。

³² 高原晋一 (2006) 『アメリカのスクールカウンセリング』ほんの森出版, p. 21.

³³ この学校の RJ プログラムの担当教員は Steve 先生である。また、この学校の RJ のサポートを行っているのが、Justine である。彼女は、サンディエゴ州立大学の PhD の 1 年生で、カウンセリングの専門知識をいかして、高校生のピア・メディエーションに助言を与える役割を果たしている。

³⁴ peer mediation とは、仲間による調停・仲裁のことで、学校教育において子ども同士での対立問題を子どもたち自身が話し合いで解決する手法。Teen Court とは、いわゆる若者たちで行う裁判のこと。

³⁵ 4 人 1 組のグループが 4 つあり、全て高校 3 年生である。

³⁶ ここでは、事後のフォローアップ・ミーティングの意味をもつ。

³⁷ International Institute for Restorative Practices Graduate School. (2009), Schools Implementing Restorative Practices, <http://tinyurl.com/noe5hpq>, (2015.4.22 access)

³⁸ University of San Diego HP;

http://www.sandiego.edu/torerolife/inside_tlife/features/restorative_justice.php, (2015.4.22 access)

³⁹ 福井龍太 (2012) 「親と教師の役割と義務」を明確にすべきである」加藤十八編著『フィンランド・イギリス・アメリカ教育の成功の秘密』学事出版, pp. 139-149.

⁴⁰ 同上.

⁴¹ 宗近悠子・田島司 (2007) 「勤労者の職業的アイデンティティが心身に及ぼす影響」 『北九州市立大学文学部紀要』14, pp. 11-21.

⁴² 柳沼良太 (2012) 『「生きる力」を育む道徳教育』慶應義塾大学出版会, pp. 183-205.

⁴³ 同上書, p. 183.

⁴⁴ 同上書, p. 204.

⁴⁵ 倉本哲男 (2008) 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究』ふくろう出版, p. 95.

⁴⁶ 「資質教育」とされる場合もあるが、ここでは「素質教育」で統一して表記する。

⁴⁷ 項純 (2013) 『現代中国における教育評価改革』日本標準, p. 29.

⁴⁸ 同上.

⁴⁹ 同上書, p. 30.

⁵⁰ 岡田大爾 (2011) 「中国の近年の教育改革と教師の資質向上の課題」 『広島国際学院大学研究報告』44, p. 59.

岡田(2011)によれば、日本の小1~2年生の「道徳」と「生活」が中国の「品德と生活」に、小3~中3年生の「道徳」と「社会(公民)」が中国では「品德と社会」という統合した科目で教科として扱うとともに、「思想品德」という独立した科目も設置されているとされる。

51 同上書, p. 60.

52 押谷由夫 (2011)『道徳性形成・徳育論』財団法人 放送大学教育振興会, pp. 221-223.

53 倪冬岩 (2007)「中国における道徳教育の動態」『現代社会文化研究』38, p. 120.

54 王曉燕 (2011)「中国の今後 10 年間における基礎教育の成長戦略」

http://www.spc.jst.go.jp/hottopics/1105elem_sec_education/r1105_wangx.html, (2015.4.22 access)

55 同上.

56 楠山研 (2010)『現代中国初中等教育の多様化と制度改革』東信堂, p. 64.

57 顧明遠 著・大塚豊 監訳 (2009)『中国教育の文化的基盤』東信堂, p. 275.

58 項純 (2013), 前掲書, pp. 118-119.

「総合的素質評価」は、生徒の学業成績と成長記録を結合する総合的な評価方式を採用するものである。観察、コミュニケーション、テスト、実際の操作、作品の展示、自己評価と総合評価などの多様な方式で、生徒の総合的かつ動態的な成長記録手帳を設け、全面的に生徒の成長経歴を反映するものとされている。

59 同上.

60 同上書, p. 120.

61 「地溝油」とは、牛や豚の皮や内臓、残飯、レストランの廃油、下水道等からかき集めた廃油をろ過して作られる低品質の油のこと。長期に渡って摂取し続けると人体に大きな影響があるとされる。

62 関根明伸 (2013)「韓国の道徳教育から何を学ぶか」押谷由夫・柳沼良太 編著『道徳の時代がきた!』教育出版, pp. 90-91.

63 「集中履修制」とは、一時期に集中的に授業を行い、あとの時期はこの教科については一切指導が行われぬというものである。これが導入されたことによって、大学受験が白熱する韓国では、受験科目と関連がない教科(例えば体育等)は、高校3年生で全く指導されないという現象が起きることになる。

64 湯藤俊吾 (2013)『韓国学校教育から日本を見る』ミヤオビパブリッシング, p. 46.

65 関根明伸 (2013), 前掲書, p. 91.

66 同上書, p. 95.

67 関根明伸 (2014)「韓国の国公立高等学校における宗教教育の現在」『学校における「宗教にかかわる教育」の研究 2』No.81, 公益財団法人 中央教育研究所, p. 53.

68 同上書, p. 56.

69 同上書, p. 62.

70 同上.

71 同上書, p. 65.

72 同上書, p. 68.

73 茨城県教育委員会・道徳教育推進委員会 (2008)『平成 19 年度 道徳教育推進委員会からの報告』.

74 視察時: 2009 年 1 月.

75 ()内の数字は 5 月に実施した際の結果である。

76 茨城県高等学校道徳教育推進委員長/東京純心女子大学 吉澤良保教授へのインタビュー記録より(2010 年 6 月実施)。

77 視察時: 2010 年 5 月.

78 茨城県教育委員会 (2006)『ともに歩む』(茨城県「道徳」教材), pp.17-21.

79 このゲームでは、最終的に専門家が出した品物の優先順位と答え合わせをすることになっており、個人が考えた優先順位よりも、グループで話し合った方が、より専門家の意見と近くなることが多い、とされている。

80 視察時: 2012 年 11 月.

81 文部科学省 (2013)「高等学校等の新学習指導要領の実施に当たって(通知)」.

⁸² 視察時：2010年5月。

⁸³ 同じクラス内の仲間であっても、それぞれ8組のグループに分かれているため、この体育祭ではライバル同士ということになる。

⁸⁴ 西野真由美 (2012)「高等学校における道德教育とキャリア教育」代表・寺田盛記『高校生の職業観形成に関する比較教育文化的研究』(平成23年度 科学研究費基盤研究(B) (一般)課題番号21330176), p. 67.

⁸⁵ 兵庫県教育委員会 (2007)『地域に学ぶ「トライやる・ウィーク」』.

⁸⁶ 同上.

⁸⁷ 視察時：2012年6月、11月、2013年2月.

⁸⁸ 三村隆男 (2004)「各学校での実践に向けて『キャリア教育』に中学校ではどう取り組むか」Benesse 教育研究開発センター『VIEW21(中学生版)』,pp. 10-11.

⁸⁹ 同上.

⁹⁰ 文部科学省 (2014)『私たちの道德』(中学校版), p. 203.

⁹¹ 製菓コースの授業「製菓研究」では、「まごの店スイーツ」として販売実習を行っている。

⁹² 「4つの力」とは、専門的で高度な知識や技術力、起業家として求められる経営力、新たな発想のできる商品開発力、地域の食のリーダーとして活躍できるコミュニケーション力のこと。

⁹³ 視察時、2015年1月。

第6章：高校生期における道德教育の在り方についての提案

第5章ではアメリカ、中国、韓国、そして日本の道德教育にかかわる取り組みや、学校の教育制度等について、各国の特徴や相違点、課題等について考察し、高校生期における道德教育の独自性を検討した。本章では、本研究における考察結果を総括し、高校「道德」を高校生期における道德教育の中核として位置づけ、それをもとにした道德学習の指導体制や組織づくりについて構想し、具体的なモデルとして提案していくことを目的とする。

第1節：高等学校における「道德」授業の在り方

第1項：「道德」授業の意義

これまでの考察から、高校生期におけるアイデンティティの形成には、個人的倫理および社会的(集団的)道德について学びながら「良心の覚醒」を目指す良心教育が必要であること、良心教育を取り入れた道德学習が必要であることを指摘してきた。

本章では、これまでの考察結果をベースとしながら、高校生期における道德教育の在り方についての構想をはかるものとする。そこで、ここではその柱となる「道德」授業の教育課程上の位置づけやその意義について整理した上で、全体構想の具体的な提案へと繋げていきたいと考える。

本研究では、これまでの考察結果をもとに「道德」授業を要としながら、高校生期における道德教育が学校の教育活動全体を通じて行われることを目的として、一つの構想モデルを提案する。それは、高校「道德」の授業が、これまで実施されてきた小・中学校の「道德の時間」と教育課程上、同様の位置づけとして捉えるということである。すなわち、高校「道德」の授業の時間を、学習カリキュラムの中で明確に位置づけ、必修化することを目指すものであり、小・中学校で実施が進められている「特別の教科 道德」のように、教科化については現段階では提案に入れていないということである。しかしながら、小・中学校における道德の教科化と一貫性をもたせるためには、高校「道德」の教科化についても同時に検討していくことは不可欠であり、それについては終章において提案をしていきたいと考えている。

まず、ここではこれまでの考察を踏まえて高校「道德」の意義を整理し、その必要性について検討していきたい。現代は情報化が進展することで多様な価値にふれる機会が多くなり、自分にとって本当に必要な価値とは何かということが見極めにくくなってきている。そうした中で、特に高校生期はアイデンティティ形成を目指しながら、将来の職業や進路を主体的に選択することが求められている。それを実現させるためには、高校生が真の価値を見極めるための内的基準をしっかりと育んでいくことが望まれるのである。その内的基準が「良心」なのであり、「良心の覚醒」を目指す良心教育を取り入れた道德学習を行うための柱となるものが、「道德」授業なのである。また、それは「人間としての在り方 生き方」についてじっくりと考え、自己内省を深める時間として位置づけられる。

高校生期に求められるアイデンティティ形成は生徒一人ひとりによって、大きく変わってくるのが当然である。したがって、それらを全て学校の道德教育における学習カリキュラムと関連づけていくのは難しい。そこで本研究では、高校生期の発達段階を踏まえながらアイデンティティ形成にかかわる観点を焦点化することで道德学習をスタートしやすくし、より具体的な提案へと繋げていきたいと考える。

ここでは第1章における考察をもとに、高校生期に求められるアイデンティティ形成にかかわる学習ポイントとして4観点を以下に示すものとする。

- ① 自己の役割変化についての認識を促すこと
- ② 友人関係(人間関係)を通して自己内省を深め、自己受容を促すこと
- ③ 異なる価値観を受け入れながら、自己の価値観を問い直すこと
(その際、自尊感情を低下させないように考慮しながら自分自身との対話を深める)
- ④ 社会的役割の自覚を促す「職業的アイデンティティ」を形成すること

もちろん、この4観点については高校生に対する道德学習のスタート地点を見やすくするためのものであり、また、第2章で示した学習ポイントとの関連についても本研究における道德教育の最終目標ではない。あくまで高校生期の道德教育が目指すものは、良心教育の実現であることを強調しておきたい。したがって、ここで提案する高校「道德」の授業は、教育活動全体を通して学習した様々な価値について振り返りながらそれらを統合し、また新しい価値意識を形成していくための「自己内省を深める時間」として位置づけられるものである。

そして次項からは、Figure 6-1に示した高校生期における道德教育の在り方について、以下に示すように項目ごとに整理をし、具体的な提案を行っていくものとする。

まず、「道德」授業を実際に行っていくためには、学習内容や指導方法、教材の選定等にかかわって学校内における組織づくりからはじめなければならない。第2項では、その組織運営にかかわる中心的なスタッフを選出するにあたり、道德教育運営スタッフの主な役割について整理してみる。具体的な内容は、「①道德教育スーパーバイザー、②道德教育推進チーム、③道德アドバイザー、④スクールカウンセラーやスクールサイコロジスト(学校心理士)等のコーディネーター」の4項目についてである。

第3項では、「道德」授業を行うのに必要な道德学習カリキュラムの作成についてポイントを整理しながら、道德学習の充実をはかるための工夫について提案していきたい。具体的な内容としては、「①時間、②内容、③指導、④教材、⑤評価」の5項目についてである。

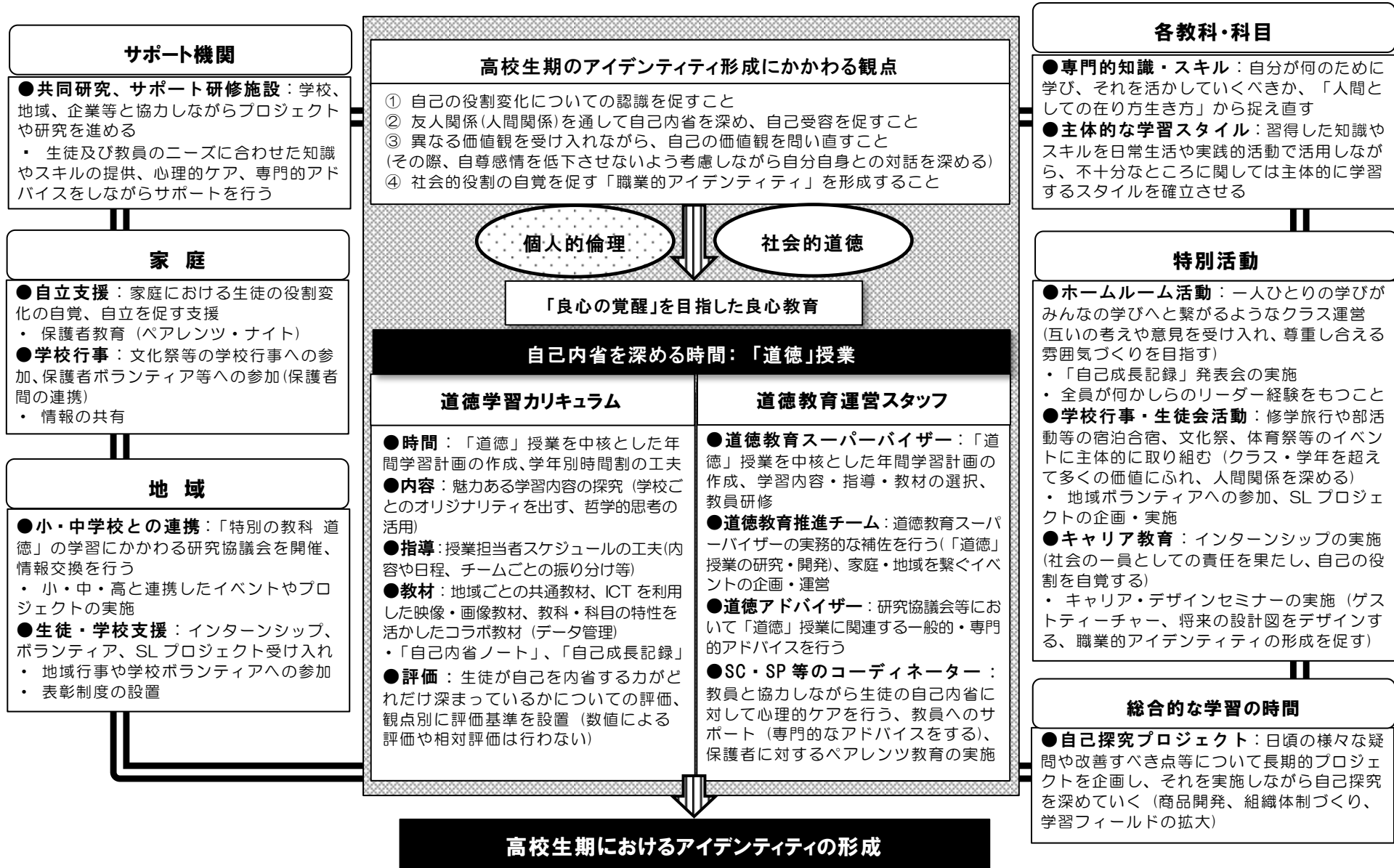


Figure 6-1 高校生期における道徳教育の在り方についての構想図

第2項：「道徳」授業に向けての学校内における組織づくり

① 道徳教育スーパーバイザー

高校生期における道徳教育を充実させていくためには、まず何よりも学校長自らが道徳教育の意義を理解し、学校の実態やニーズを十分に把握した上で、道徳教育の基本的な方針等について全教員に対して明示していかなければならない。また、道徳教育の全体計画に基づき、「道徳」授業の年間指導計画を作成するにあたっては、学校長は小・中学校でいうところの「道徳教育推進教師」のような役割を果たす教員と協力していく必要がある。

本研究では、この教員を「道徳教育スーパーバイザー(以後、「道徳 SV」と表記)」と呼び、各学校に1名以上配置することを提案したい。道徳 SV の役割は、「道徳授業年間指導計画」の作成にかかわるだけでなく、「道徳」授業に関連する教材や指導方法の選択、新規開発、教員を対象とした校内研修の実施等を通じて指導にあたることが求められる。道徳 SV は、「道徳」授業を要として各教科・科目、特別活動、総合的な学習の時間等にいたるまで、教育活動全体を統括して学校運営にあたることが目指され、リーダーシップを発揮していくことが必要になる。この重要な責務から考えて、道徳 SV には校長に準ずる役職、つまり教頭や副校長、あるいは学年主任レベルの教員を任命することが望ましく、道徳教育の充実をはかる上で重要なポイントの一つであることを指摘したい。

例えば、アメリカのキャラクター・エデュケーションでは、多くの学校で専門的にそれを指導するカウンセラーがいる。彼らは、学級担任と T.T 形式で授業を行うことによって、子どもたちの道徳性がどのように発達しているのかを継続的に見守り、生徒や教員、保護者に適切なアドバイスを加える。また、韓国の小・中学校でも教科道徳の専門教員がいたり、EU 諸国では生徒の道徳学習に関する観点別の評価を行っていたり等、子どもの道徳性発達をより専門的に捉えながら指導にいかしていこうとする世界的な動きがみられる。我が国でも近い将来、道徳 SV 等を中心に、高校の「道徳」授業について専門的にアドバイスや指導ができるような教員を養成できるシステムをつくっていくことを検討しなければならないだろう。

② 道徳教育推進チーム

高校「道徳」に関しては、学校長や道徳 SV を含めてほとんどの教員が「道徳」授業を行う上での知識や経験が少なく、最初の導入時には様々な課題を解決していかなければならないことが予想される。したがって、道徳 SV だけでは業務内容の負担が大きすぎるため、その指示にしたがって実務補助をする教員を各学年から1~2名選出してチームをつくり、そのチームが中心となって運営に携わることを提案する。本研究では、これを「道徳教育推進チーム」と呼び、道徳 SV のサポートチームとして位置づけ、道徳教育の推進に向けての定例会を開く等、常に「報告・連絡・相談」できる体制づくりを目指すものである。

③ 道徳アドバイザー

高校における「道徳」授業が軌道にのってきた際に問題となるのが、道徳学習の「マンネリ化」である。もちろん、それが確実に生徒の道徳性発達に結びついていけばよいのだ

が、授業が形骸化してしまうのでは貴重な時間が無駄になってしまう。そうならないためには、「道徳」授業を中心に道徳学習は常に探究され続けなければならない。

そこで必要となってくるのが道徳教育を専門とする大学教授、道徳教育に造詣の深い退職校長、退職教員、あるいは保護者や地域住民等から数名をアドバイザーとして任命し、指導や助言を受けるシステムづくりである。本研究では、この選出されたメンバーを「道徳アドバイザー」と呼び、学校外の人々が「道徳」授業の公開や研究協議会等の参加を通して、道徳教育の推進に向けて積極的に道徳学習にかかわって欲しいと考える。

④ スクールカウンセラー、スクールサイコロジスト等のコーディネーター

アメリカでは、近年、青少年犯罪の軽減やいじめ対策として「リストラティブ・ジャスティス(Restorative Justice)」や「ピア・メディエーション(peer mediation)」等を利用する学習カリキュラムが道徳教育の一環として取り入れられている。だが、これらには非常に専門性の高い学習内容が含まれるため、スクールカウンセラー(以下、「SC」と表記)やスクールサイコロジスト(以下、「SP」と表記)等の専門知識をもつスタッフが教員と連携しながら指導にあたっているケースがほとんどである。さらに、生徒の進路指導においても「キャリア・カウンセラー(又はアドバイザー)」等が就職や進学にかかわる情報を与えるだけでなく、生徒の悩みや相談に対して、心理学的側面からアドバイスを加える等、教員以外の学校運営スタッフが道徳教育に積極的にかかわっている。

我が国でも、深刻ないじめや不登校の問題に対応するために、SC等の増員や配置学校の拡大を目指しているもののその数は十分ではなく、またその役割についても認知されていないことが多い。また、SCやSPの方でも教員の方から支援や連携を求められれば対応するが、基本的に学校の授業やカリキュラムに対しては介入しない場合が多い。だが、高校生期における道徳性発達をクラスや教科担任等の教員だけが見届け、指導を行っていくには限界がある。したがって、教員もSCやSP等から専門的知識やアドバイスをもらったり、反対に教員が普段の生徒の様子等について伝えたりすることができるよう、協力的体制づくりを整えていくことが必要である。

このように、道徳SVを中心として道徳教育推進チーム、道徳アドバイザー、SC・SP等のコーディネーターを「道徳教育運営スタッフ」として構成し、高校における道徳教育の充実に向けて、ここでは中心的や役割を果たすことを目指していくものとする。

第3項：「道徳」授業のカリキュラムの作成

「道徳」授業の実施に向けて学校の基本的な組織づくりができれば、その組織力をいかして道徳学習を実際に行うためのカリキュラムを作成し、教材や指導書等の必要なものを揃えていかなければならない。

ここでは「道徳」授業を行うにあたって、何をどのように準備していくべきかについて整理し、その実施内容についてのポイントや工夫すべき点等について、説明を加えていきたいと考える。

① 時間

高校の「道徳」授業を実施するにあたり最大の課題となるのは、現行の高等学校における教育課程において、どこに位置づけて行うのかという物理的な時間の確保である。

これに関して、すでに高校道徳が必修化されている茨城県の事例をあげると「道徳」授業は、総合的な学習の時間(35 単位時間)を使って、主に高 1 生を対象に実施している¹。これは、高等学校の学習指導要領(平成 21 年度版)の総則に示されている、総合的な学習の時間の目標に基づいて実施されているものであり²、「道徳」授業が教育課程上に明確に位置づけられている。もちろん埼玉県のように LHR(ロングホームルーム)の時間³、千葉県のように特別活動の時間を中心に総合的な学習の時間を活用する等、各学校の教育課程に適切に位置づけて計画的に実施されることが重要なのである。

ただし、職業教育を主とする学科(いわゆる実業高校等)においては、総合的な学習の時間について別の問題が生じる場合がある。それは実業高校で行われている「課題研究等」の取り扱いについてである。学習指導要領の総則には、以下のように述べられている。

「職業教育を主とする専門学科においては、…課題研究等の履修により、総合的な学習の時間の履修と同様の成果が期待できる場合においては、課題研究等の履修をもって総合的な学習の時間の履修の一部又は全部に替えることができる」⁴と。

つまり、実業高校では総合的な学習の時間を「課題研究等」として代替できるようになっているため、そのうちの 1 単位時間を「道徳」授業として確保しなければならないとなると、現場の対応が大きく変わることが予想される。だが、茨城県や千葉県が県下一斉に年間 35 単位時間以上の必修化を実施している現状を踏まえると⁵、教員における理解と学校の協力体制が整えば実現が不可能ということにはならないだろう。

したがって、各学年において、「道徳」授業で取り扱う内容や、授業時間の組み方については弾力性をもたせて実施することを前提としながら、本研究では、高校 3 年間を通して「道徳」授業を年間 35 単位時間以上確保することを提案する。

具体的には 1 年次に、なるべく多くの価値とふれ合うことを通して、35 時間以上を「道徳」授業で理論的に学習する。2 年次からは、インターンシップ等の体験活動やキャリア教育と関連づけながら、「職業的アイデンティティ」の形成を促す道徳実践学習へと移行する。そして、3 年次では、自己内省の深化を目指して「自己成長記録」(この詳細については後述する)の作成やその発表会に向けての道徳的体験活動に力を入れ、理論学習には 20 単位時間程度、体験活動に 15 単位時間程度を充当し、道徳学習を行う。

確かに、高等学校では学年があがるにつれて受験体制や就職活動体制を整えていかねばならないため、この時間数を確保するのは難しいと捉えられるかもしれない。だが、高校 2 年生以上は各教科・科目や体験活動と連携しながら、特別活動や総合的な学習の時間において自己内省を深める道徳学習を柔軟に取り入れていくと考えればよいのである。

また、高校における「道徳」授業はその学習内容の違いによって、50 分授業にこだわらずに 50 分授業×2 コマ、あるいは 50 分授業×3 コマ等、授業時間に弾力性をもたせて学

習計画をたてていくことが必要である。ただし、授業と授業の間に夏休み等の長期休暇や大きな学校行事等が入ることによって道徳学習の内容に断片化が生じないように、全体計画を作成する際には配慮を要する。

② 内容

先述したように、高校教員からすれば高校生に対して「道徳」授業をするということに対しては、ほぼ「未知の世界の出来事」に近いといえるだろう。実際、教員の中には「道徳」＝「ルールや決まりごとを教えること」と捉えている人も多く、「道徳」授業がどのようなものなのかを、まずは教員に理解してもらうことが大前提となる。その上で、高校の「道徳」授業については、取り扱う学習内容や指導方法、教材開発、評価等も含めて、ほぼ未開拓の研究領域であるため、現場教員の努力や工夫次第では大きな成果に繋がっていく可能性も残されている。

< 内容項目 >

現行の中学校学習指導要領では「道徳の時間」で取り扱う内容が、4視点24項目に設定されており⁶、これらの道徳的価値について重点的指導を工夫しながら、全体に渡って指導することが示されている⁷。しかしながら、高校においては義務教育段階で「道徳の時間」が行われている以上、あらためてそれぞれの道徳的価値について全般的に取り扱う必要はないと考える。なぜならば、高校生段階になるとそれまで培ってきた自己の価値意識は整理され、統合されることが求められるからである。つまり、小・中学校段階で取り扱われている内容項目については、高校生段階において項目数が減少していくのが妥当ではないかと考える。

だが、高校にはそれぞれの専門性や特色があり、普通高校や実業高校等の違いによってそれぞれ学んでいる知識や体験活動の内容にも差があり、それに応じて各学校で重点化すべき内容項目についても変わってくるのが当然である。したがって、学習ニーズがあれば24項目に加えてさらに新しい内容項目を増やしたり、逆に価値をいくつか統合して高校生に相応しい価値を新たにつくり出したりする等、むしろ各学校において特色ある学習カリキュラムが開発されることが望ましいのである。

< 良心への問いかけ >

次に具体的な授業内容について検討してみたい。第3章でも指摘してきたように、高校生期における「人間としての在り方生き方」にかかわって自己内省を深めるためには、哲学的な思考が、自己の内奥にある「良心」に対して効果的に作用すると考えられる。特に、現行の「現代社会」や「倫理」で学ぶ知識は、高校生にとって望ましい道徳性を育むものであり、形而上学的なアプローチによって自己を内省していくことは、高次の自己を目指す契機をつくる。つまり、「現代社会」や「倫理」で学んだ哲学的思考を実際に「道徳」授業で活用しながら、自分自身について振り返り、それを「自己内省ノート」(詳細については後述する)に書き留めるという作業を繰り返しながら「良心の覚醒」を目指すことを習慣づけていくことが必要である。

また、高校の「道徳」授業と義務教育段階における「道徳の時間」との間に、最も内容的に違うところは、「人間理解」と「生命に対する畏敬の念」についての解釈レベルではないかと考える。つまり、「人間としての在り方生き方」とのかかわりにおいて、高校生が自己内省を深めていった場合に、自己と他者、そして自然や宇宙との繋がりを深く意識せざるを得なくなり、そこに宗教的解釈も含まれてくるからである。

義務教育段階においては特に、宗教にかかわることや宗教的な物の考え方について取扱いが難しく、最近では雛祭りや七夕等を学校行事で取りあげることすら敬遠されるようになってきている。しかし、中学校における学習指導要領の一部改訂(平成27年3月)では、「『現代社会における文化の意義や影響』については、科学、芸術、宗教などを取り上げ、社会生活とのかかわりなどについて学習できるように工夫すること」⁸と、「宗教」を取りあげることが記載されている。したがって、高校生期という発達段階においては、なおさら「崇高なもの」や「おおいなるもの」、あるいは「宗教」といったものに対する考えを避けて、自己の内奥にある「良心」を目覚めさせることは難しいと考えるのである。なぜならば、シュプラングァーがいうように、「良心」そのものが、個人の魂と宇宙レベルでの「おおいなるもの」とを繋ぐ内的受容器として定義されているからである。

これらを踏まえると、本研究における「良心の覚醒」を目指した良心教育を真に実現させるためには、高校生期において自己の存在意義を確認する上で宗教的なものとのかかわりについても踏み込んだ議論を進めていくことが求められる。つまり、高校の「道徳」授業では、哲学的・宗教的観点から「人間としての在り方生き方」についてじっくりと考える機会を高校生に与えるべきであると考えられる。これまでの高校教育ではこの点について説明し、生徒に考えさせる時間が十分に取れなかったがために、自己内省を深めるのにも限界があったと考えられる。もちろん、これは特定の宗派教育や宗教教育そのものを「道徳」授業で行うことを支持するものではなく、あくまでも哲学的思考の中に宗教的な物の考え方についての要素を取り入れていくことを検討するものである。ただ、「宗教」というものが人類においてどのような意義をもちながら存在しているのか、そのメリットとデメリットも含めて、一つの学問として高校生に指導できるようにすることも今後の学校教育の課題として残されている。

実際、アメリカ、EU諸国、中国や韓国においても宗教リテラシー教育と、いわゆる「宗教的な考え方・アプローチ」とは区別されて教育が行われていることを鑑みると、この問題について先送りはできない。我が国がグローバル教育を積極的に進めていこうとしている以上、「宗教」をどのように捉えるかという問題について、真剣に向き合う時が訪れてきていることは間違いないといえる。

< 情報モラル >

第1章で述べたように、情報化社会が発展するにつれて人間関係はますます「多チャンネル化」しつつある。中には自己を「キャラ化」させながら他者との関係性を維持しようとして、本当の自分を見失ってしまい、それが高校生期に求められるアイデンティティ形

成を阻害してしまうケースもある。また、義務教育段階以上に深刻な問題として捉えていかねばならないことは、携帯電話やスマートフォン、PCの所持率があがるにつれて高校生がネットいじめやネット犯罪等に巻き込まれてしまう確率が増えることである。

近年では小・中学校段階から「情報モラル」を取り入れて指導を行っているところも増えてきたが、高校の「道徳」授業ではそれらのツールを実際に使用しながら主体的に学習を進めることが重要である。スマホやPC等、高校生が日常生活で何気なく使っているものでも、課題をみつける視点を加えながら学習内容を組み立てると、高校生は問題点や解決方法だけでなく、より有効な活用法にいたるまで導き出せるようになる。つまり、「道徳」授業を行う場合は、教員が「教えなければならない、指導しなければならない」といったスタンスから離れ、いかに「生徒が自ら考え、学びたいと思えるような魅力ある学習内容」とは何かについて探究していく姿勢が必要とされるのである。

③ 指導

高校生期における「道徳」授業は、生徒が興味や関心をもって授業に取り組むことができるかが大きなポイントであり、それには授業担当者が「道徳」授業に対してどれだけ熱意をもって取り組むかにかかっているといてもよい。高校の「道徳」授業は基本的にクラス担任が受け持つことが望ましいが、指導内容によっては教員の専門性を考慮しながら、授業担当者を1か月、あるいは1学期単位に区切る等して、授業を行う教員の配置を変えていくことも考えられる。

例えば、次頁に示す「道徳」授業担当スケジュール事例①(Table 6-1、Table 6-2を参照)のように、教員ごとに担当する授業内容の項目を決めておく。次に、担当者を各クラスに割り振り、授業スケジュールをたてる。これは、普段担当している教科・科目の教員の特性をいかした授業内容を考慮するものであり、その特色を「道徳」授業に反映させやすい。

さらに、「道徳」授業担当スケジュール事例②(Table 6-3、Table 6-4を参照)で示すように、教員を学年や教科ごとに分けて予めチーム編成しておき、チームで授業を週単位で担当していく方法である。これは高1～3年生のクラス枠を大きく捉えて、スケジュールをたてる際に効果的である。また、教員がチームごとに担当していくことによって、教材開発や、情報の共有がしやすいというメリットもある。このように、授業実施においては、弾力性をもたせて担当スケジュールを考えることが重要である。

また、内容のところでもふれたが、哲学的思考は、特に「倫理分野」との関連が強いため、倫理担当教員が「倫理」や「現代社会」における学習内容とかがかわらせながら、「道徳」授業を行うことも必要である。これにともない、「道徳」授業については年間で最低1回以上、倫理担当教員が受け持つようにスケジュールリングする、あるいは「倫理」や「現代社会」で生徒が学んでいることを教員がそれぞれ把握した上で授業を行う等、指導内容を工夫していかねばならない。

■ 「道徳」授業担当スケジュール事例①

Table 6-1 「道徳」授業の担当者別・実施内容（一例）

教員名	担当授業内容
A	①「自己とのかかわり」
B	②「友情」
C	③「生命尊重」
D	④「集団としての役割」

教員 A～D がそれぞれ①～④の内容について「道徳」授業を担当することを予め決めておく。ここでは、教科ごとの特性をいかした内容の取扱いが望ましい。

Table 6-2 「道徳」授業の担当者別スケジュール（一例）

実施日／クラス	1組	2組	3組	4組
9/1	①：A担当	②：B担当	③：C担当	④：D担当
9/8	②：B担当	③：C担当	④：D担当	①：A担当
9/15	③：C担当	④：D担当	①：A担当	②：B担当
9/22	④：D担当	①：A担当	②：B担当	③：C担当

担当教師ごとに「道徳」授業の担当する学習内容が決定した後、クラスごとの月間、学期、年間等のスケジュールをたて、担当者が毎週違うクラスで授業を行うよう、割り当てる。

■ 「道徳」授業担当スケジュール事例②

Table 6-3 「道徳」授業のチーム担当者別・実施内容（一例）

チーム	教員メンバー	担当授業内容
X	鈴木、高橋、山田、池田	①「自己とのかかわり」
Y	田中、山本、海藤、鳥井	②「友情」
Z	佐藤、川田、森本、大木	③「生命尊重」

学年や教科ごとに教員を X～Z 等のチームに分け、それぞれのチームで担当する授業内容を決定。

Table 6-4 「道徳」授業のチーム別スケジュール（一例）

実施日	チーム／ 授業内容	1組	2組	3組	4組
9/1	X：①	鈴木	高橋	山田	池田
9/8	Y：②	田中	山本	海藤	鳥井
9/15	Z：③	佐藤	川田	森本	大木

チームごとに「道徳」授業の担当する学習内容が決定した後、クラスごとの月間、学期、年間等のスケジュールをたて、チームごとに各学年のクラスで授業を行うよう、割り当てる。

④ 教材

< 地域教材 >

高校の「道徳」授業を実施している県では、各県でオリジナルのテキストを作成し、それを使用して授業を行っていることが多い。例えば、茨城県では標準的な生徒用テキストとして『ともに歩む—今を、そして未来へ—』を、埼玉県では『明日をめざして』や、『心の絆』⁹等が作成されている。千葉県では『明日への扉』（読み物教材集）の他に映像教材(DVD)¹⁰等を独自に作成し、「道徳」授業で使用している。さらに、「道徳」授業こそ設けてはいないが、神奈川県では『高等学校における道徳教育の充実に向けて』を作成し、各教科・科目、特別活動等で行う具体的な取り組みを提案しながら道徳教育の充実をはかっている。神奈川県における高校教育の特徴は、「政治参加教育、司法参加教育、消費者教育、道徳教育」を四本柱として、シチズンシップ教育(神奈川県ではこのように表記)の展開を目指していることである¹¹。

このように、各県や地方自治体では、すでいくつかの地域の特色をいかした道徳教材や指導書が作成されており、そこではそれぞれの地域において「望ましい高校生像とは何か」という定義づけがなされ、その実現に向けて教育目標がかかげられている。高校生期における「道徳」授業の教材の作成にあたっては、こうした地域、学校単位でオリジナリティを出していくことを推奨していきたいと考える。

高校生は、近い将来、コミュニティの一員としてその土地を引き継ぎ、文化の担い手となって地域全体を支えるという使命をもっている。だが、若者が生まれ、あるいは育った地域に対して魅力や誇りをもつことができなければ、彼らは次第に他の土地へと離れていってしまい、共同体そのものの存続が危ぶまれる結果を招くのである。したがって、高校の「道徳」授業で扱う地域教材では、その地域と自己とのかかわりについてじっくりと振り返ることを通して、地域に対する「感謝」や「恩返し」の気持ちに気づかせることができるような内容を取り入れていくべきである。

< ICT の活用 >

実際に、「道徳」授業で使用する教材を各地方自治体や学校で選定し、作成するには予算や時間的な問題もあって難しいのが現状である。そのため、都道府県レベルで共通した教材を作成することも必要になってくるだろう。こうした共通教材がいくつか揃えば、文科省が中心となってそれらの教材を取りまとめて資料集として出すこともできる。また、著作権等の問題をクリアした上で、各学校の指導計画に合わせてネットで教材を自由にダウンロードできるようにしたりする等、教材のデータ化、共有化についても今後は積極的に検討していくべきである。

高校での「情報モラル」授業では、実際にスマホやPCを使用することの提案も行ったが、すでに小・中学校の「道徳の時間」ではタブレット端末を使用した授業が行われているところもある。筆者が視察した世田谷区にある小学校では、ICTを導入して道徳学習を

進めており、電子黒板を使って読み物資料を画像つきで確認した後、教員からの発問に対して、発言したり、タブレットに自分の意見を書いたりするというものである¹²。

ICTを活用して道徳学習を行うメリットは、他の人の意見についても画面上で一斉に確認することができるため、即座に多くの価値についてふれることができることである。また、読み物資料等の場合は動画や音楽が入ることによって、物語やその場面の世界に入りやすくなり、学習目標のポイントを焦点化して捉えることができる。ICT教育をうまく活用することによって、道徳学習の魅力を最大限に引き出せるような工夫も必要である。

もちろん、ICT教育にはデメリットもある。例えば、Wi-Fiのアクセスポイントがパンクしてしまい画面がフリーズしたり、機器が急に故障や破損したりする等、予期せぬトラブルも発生しやすい。そのため、やはり紙ベースの教材は残しておかねばならない。また、有害サイトへの接続を禁止することや、個人情報のデータ管理を徹底すること、機器操作を最低限にとどめて自己内省に十分な時間を確保する等、指導にあたってはいくつかの配慮を要する。これは「道徳」授業だけの問題ではなく、今後、ICT教育を進めるにあたって教育活動全体としての課題となってくることを踏まえておかなければならない。

< 「自己内省ノート」 >

高校生期という発達段階においては、数か月前に自分で考えていたことや行動していたことに対して客観的に自己評価をし、次のステップへと繋げていくことができる。それだけこの時期には内的成長が著しく、高次の自己を目指してより高いところへと自己を引き上げる力に満ち溢れているのである。

こうした自己の成長過程をより客観的に評価するためには、ノート等にその時に思ったことや考えたこと、行動したこと等を記載しておくことが重要である。本研究では、このノートを特に「自己内省ノート」と呼び、振り返りを促すツールの一つとして提案する。「道徳」授業では、高校生がそれを作成することを通して、自己内省を深めていけるように道徳学習を工夫していくことが指導上のポイントである。

現代では、携帯電話やスマートフォンに簡単なメモを残すこともできるが、そのメモの存在は次々に忘れ去られ、あるいは簡単に消されていってしまう。ここでは考えや意見を、自分で「実際に書く」、あるいはそれを常に「確認する」、「自分自身を評価する」という作業そのものに大きな意味がある。そのため、この「自己内省ノート」には「道徳」授業等で配布されたワークシートを貼ったり、自分なりに日常生活で気になったことや気づいたことをメモしたりして、このノートを「強く」していくことが必要とされる。

「自己内省ノート」を作成する真の意義は、「自己内省の習慣づけ」である。自己内省は、アイデンティティ形成とともに生涯にわたって行われるものであり、高校生期に自己内省の仕方を習慣づけることは、すなわち一生の宝を身につけることにもなる。これまで示してきたように、「自己内省ノート」は経験を積み重ね、自己評価を正しく行う点において、「職業的アイデンティティ」の形成を促すことに通じる。この時期に自分を適切に振り返ることを通して、自尊感情が過度に低下するのを避けたり、あるいは過度の自己愛

パーソナリティを形成しないようにしたり、自己をコントロールする力を養うことを目指すのである。また、このノートは、「道徳」授業で仲間たちの考えや多くの道徳的価値にふれたことについて自分自身で価値を掘り下げ、振り返りの視点を深めていくツールとしての役割を果たす。もちろん、これは自己開示にも繋がるため、その時に生徒自身が書きたいことを記入するように心がければよく、ノートそのものを担任以外の他者に見せたりする必要もない。ただし、「道徳」授業内の発表等で部分的に使う場合には、該当箇所に☑印等をつけたりして、「発表可」と「発表不可」の箇所をあらかじめ区別して記入させるように工夫し、個人情報の取り扱いに十分配慮しなければならない。

アメリカのSL活動の事例でも「reflection note」がプロジェクトの遂行に有効的に活用されているが、この「自己内省ノート」も「道徳」授業だけではなく、日常生活のあらゆる場面と連動させて活用するように指導していくことが望まれる。自己内省を通して様々な価値にふれながら、自分にとって本当に必要な価値とは何かをその都度振り返り、それらを統合していくことによって高校生期のアイデンティティ形成は促されるのである。

< コラボ教材 >

高校の「道徳」授業では、各教科・科目で学んでいる内容と関連づけた教材を使って学習することもよいと考える。この教材を本研究では「コラボ教材」と呼び、これを活用しながら道徳学習を進めることで、生徒はそれぞれの分野で学んだ知識やスキルを使いながら、自己内省を深めていくことができるようにすることを提案したい。

例えば、高校数学や物理で学んだ知識は、実際にどのように社会において活用され、仕事の中でいかすことができるのか、あるいは国民の三大義務がなぜ必要とされるのか等について「道徳」授業と関連づけながら、考える観点を盛り込んだ教材を作成する。「道徳」授業を通して、自分が学んでいることが将来に本当に役にたつ、あるいは必要だと自覚できるようになれば、生徒は主体的に学習する意欲を高めていけるはずである。

もちろん、こうした各教科・科目と「道徳」授業とのコラボ教材は、大袈裟な冊子教材として作成する必要はない。「自己内省ノート」に「道徳」授業で学んだワークシートを貼る等、保管および活用の形式を最初に決めておけば、たとえそれがワークシート1枚であっても十分な学習効果を期待できるだろう。

これらの理由から、「自己内省ノート」を作成するにあたり、授業内で使用したプリントは授業終了後に一度は教員が集めても、その後は生徒に返却することが鉄則となる。兵庫県のV高校では、プリント返却時に教員が一言でもメッセージを書き加えることで、生徒と教員の距離がぐっと近づいたとの実践事例もある。こうしたちょっとした教員の心遣いによって、高校生は「自分は見守られながら生きているのだ」と自覚することができ、彼らの自尊感情を高めることにも繋がっていくものと考えられる。また、自己評価と他者評価を繰り返し行うことによって、生徒の自己受容を促すことにもなる。

教員も「道徳」授業の内容や教材、あるいは生徒の内的成長の記録等を「道徳指導ファイル」としてファイリングしたり、データ化したりして、生徒の成長過程が他の教員と共

有できるように情報を常に整理しておく必要がある。さらに、これらの記録を残しておくことによって、教師自身も「道徳」授業の指導や教材開発を通して、自らのキャリアや自分自身を高めていくことに繋げていくことができるだろう。

< 「自己成長記録」 >

高校の「道徳」授業の実施には、学年ごとに弾力性をもたせた道徳学習を行うことが望ましいと提案してきたが、特に、高校3年生段階での道徳学習は、これまでの「道徳」授業の集大成として、「良心の覚醒」を目指した良心教育がどれだけできたのかを確認していく作業が必要となる。つまり、高校3年間で形成し続けてきたアイデンティティとは何だったのかについて自らを振り返りながら、かつ自己評価を行うのである。それは自己の内的成長を一度かたちとしてあわらし、次のステップへ繋げるということである。

具体的には、高校3年の2学期以降から「自己成長記録」の作成に入ることを提案したい。これは、あくまでも自分自身の内的成長の過程を振り返り、目にみえるかたちで表現することであるため、より主体的で、かつ個別的に道徳学習が行われる必要があり、授業内容もそれに準ずることになる。この時期には他者と道徳的価値について共有するというよりも、自己の内面に向けて学んできた価値について問い直し、人間としての在り方生き方にどのようにかかわらせていくべきか、自分なりの答えを出すことが必要である。

例えば、高校1年で「思いやり」というテーマを「道徳」授業で学習したとする。過去の「自己内省ノート」には、当時の価値観で一生懸命に考え、自分なりの意見として書いた記録が残っていることだろう。だが、これを高校3年生になって見直ししてみるとほとんどの生徒が気恥ずかしさとともに、「思いやり」という道徳的価値について今は違う価値観を抱くようになっている自分に気づくのではないだろうか。もちろん、同じテーマで学習してきたとしても、高校生一人ひとりがその価値に対する違う捉え方をしているはずである。

このように、「自己成長記録」は「自己内省ノート」を参照しながら、3年間の道徳学習で学んできたことについて項目化して振り返る。それは、一つひとつの価値について再度考えてみてもよいし、一つの仕事や生き方を通して「人間としての在り方生き方」について自分の言葉でまとめてみてもよい。つまり、高校生活で学んできたことの集大成として、自分の進路に関連するテーマをもとに「自己成長記録」の作成を行うのである。また、「自己成長記録」の到達目標は、保護者や地域の人々を招待して開く、卒業時の最終発表会でプレゼンテーションすることを目指す。それに向けて、中間発表会等も含めて具体的なスケジュールを組みながら、道徳学習を進めていくことを提案していきたいと考える。

この「自己成長記録」の作成がスムーズにいかない生徒は、自己の価値が混乱状態にある、「書く力」がまだ身につけていない、あるいは進路がなかなか定まっていないう等、この作業過程をみることで教員も指導内容をより個別に捉えていくことが可能になる。

< 評価 >

次に評価についてであるが、高校の「道徳」授業では、小・中学校と同様に数値による評価は行わないものとする。ペーパーテストの数値に偏りがちな高校生における評価も、「道徳」授業を通じて総合的な立場にたって評価することができるからである。では、評価の観点をどのように捉えていけばよいのだろうか。

道徳は生徒が自らを評価し、自己指導ができるようにすることが目標であり、特に、本研究における高校「道徳」の目標は、自己内省を深めながら、社会とのかかわりを主体化し、「良心の覚醒」を目指す良心教育を行うことにある。簡単にいってしまえば、「生徒が自分自身をみつめる力をどれだけ深めることができたか」、「社会とのかかわりの中でどのように自己成長を遂げることができたのか」等、その成長の伸び代をしっかりと評価することが必要なのである。また、その評価は高校生の自己探究を勇気づけるものでなければならないし、「評価は指導と一体化」と捉えるならば、教員自身もそれを「道徳」授業や日常生活の指導にいかしていけるようにしなければならない。

評価には、「社会的役割の自覚がどれだけできたのか」、「他者との関係性をどれだけ深めることができたのか」、「職業的アイデンティティがどれだけ形成できたか」等の観点について、いくつか項目別に質問を設けて定期的(3か月、半年、1年ごと等)に自己評価する。もちろん、高校生の道徳学習の評価の観点や方法は学校がかかげる道徳目標によって違いがあってもよい。しかしながら、最大のポイントは高校生がどれだけ主体的に、自分の生き方にかかわることができるようになったかを評価することであり、それは日常生活における言動や態度、「自己内省ノート」、「自己成長記録」等の評価も含め、総合的に行っていく必要がある。

また、「個人的倫理」と「社会的(集団的)道徳」との両面から道徳性発達を捉えていくとすれば、単に自己評価を深めていけばよいというのではなく、社会とのかかわりの中で、自分の役割を捉えることが求められる。そのためには、評価観点における最低限の基準も設定しておくべきである。もちろん、道徳における評価は自己の中での絶対評価であることに変わりはない。だが、ある観点項目に対して「劣っている、いない」という判断するのではなく、到達目標に対して生徒のアプローチがどれだけ深まったのかについて、実態を把握することで評価していくことは必要である。すなわち、そこで最低基準を下回る評価結果が出た場合は、自己内省や評価の仕方について何かしらの課題があると捉え、教員が個別に生徒にアドバイスをしていかなければならないということになる。

その際、教員が評価結果に対して、生徒にどのように伝えていくか、どのようなアドバイスをするかが非常に重要なポイントになる。なぜならば、ここでの指導はあくまで生徒の自己探究を促進し、彼らの生き方を励まし元気づけることにその重点が置かれているのであって、自尊感情を傷つけるようなことはしてはならないからである。この点については、教員は校内研修等を通して日頃から情報交換や指導内容の工夫をはかっていく等、指導には十分な配慮が必要である。

第2節： 「道徳」授業と各学習活動との連携

前節では、主に「道徳」授業の意義とその実施に向けてどのような準備を進めていくべきかについて具体的にみてきた。だが、繰り返し述べているように「道徳」授業だけでは、高校生期に求められるアイデンティティを形成していくのは難しく、この時間を要としながら教育活動全体を通して道徳教育は行っていくことが求められる。

ここでは、「道徳」授業とそれ以外の各学習活動、特に学校カリキュラムとどのようにかかわらせながら道徳学習を進めていけばよいのかについて、以下の三つの項目を考えながらみていきたい。

1. 各教科・科目との連携
2. 特別活動との連携(①ホームルーム活動、②学校行事・生徒会活動、③キャリア教育)
3. 総合的な学習の時間との連携

本研究では、これらの学習活動と「道徳」授業との関連がそれぞれ深まっていくことによって、さらに高校全体としての道徳教育が充実していくものと捉え、提案を行っていくものとする。

第1項：各教科・科目との連携

< 専門的知識・スキル >

序章でもふれたように現在の高校生の学習意欲は、全体的に決して高いとはいえない。こうした背景には、大学入試の易化傾向や進学・就職先の多様化等に関連して、楽観視している高校生の風潮がみえてくるのである。特に、ここで問題なのは、高校生が自分の将来や方向性が定まらないために、知識を得ることやスキルを身につけることに対して、その意義をみいだすことができずにいることである。つまり、どんなに各教科・科目で工夫をこらした授業を行ったとしても、生徒の主体的に学ぶ意欲を喚起できなければ、与えられたことしか学習できない生徒を増やしてしまう状況をつくり出しかねないのである。

確かに、高校段階になれば専門的な領域が増えてくるため、全ての学習内容が自分の職業や進路に直接かかわってくるものではないだろう。しかし、だからこそ自己の「人間としての在り方生き方」と関連づけながら、自分の将来にとって本当に必要な知識やスキルを見極め、それを主体的に学ぶスタイルを確立していかなばならないのである。そのためには、「道徳」授業と各教科・科目を連携させながら学習を進めていくことが求められるが、現実的にはそれぞれの学習内容と全て対応させていくのは難しい。したがって、年間指導計画の中で各教科・科目と「道徳」授業の学習内容とで特に連携を強化する期間、「連携強化週間」や「連携強化月間」を設定して、教科の授業と「道徳」授業の両方で共通の価値をかかげ、焦点化して学習を行うことを提案する。このように、必要な価値を焦点化して学習することを通じて、生徒は自分がよりよく生きていくために、求められている知識やスキルは何かということを多面的に捉えることができるようになると思う。

ここで、連携授業の提案として「道徳」授業と保健体育の授業[保健]で、「責任」について共通価値をかかげる学習を例にあげて説明してみたい。まず、「道徳」授業の中では読み物資料を使って、自分が責任を果たさなければならない状況下において、自分には何ができるのか、何をすべきなのかを考えさせ、「責任」という価値を深めていく。一方、保健体育の授業では同じ「責任」というテーマのもと、緊急時の応急処置について学習したとする。ここでは、部活中に隣にいた友人が突然倒れてしまった場合、自分がどのような対応をすべきかを考えさせてみる。責任感があっても、応急処置の知識やスキルがなければ何もできないかもしれないし、反対にたとえ専門知識やスキルをもっているとしても責任感がなければ、こわくなってそこから逃げ出してしまうことさえあるかもしれない。友人を助けなければならないという責任感を強くもつことで、自分がなすべき行為がみえてくるのである。知識やスキルを得ることは、それだけ自分の考えや行動の選択の幅を広げることが可能にする一方で、それを日常生活にいかしていくためには、自己の良心に照らし合わせて的確に判断し、行動する必要があることを生徒には指導していかねばならない。

< 主体的な学習スタイル >

道徳学習では、身につけた知識やスキルは日常生活のいつ、どこで役にたつのか分からないのであり、またその積み重ねが生きる力に確実に繋がっていくのだ、ということに生徒が自分で気づくようにしていくことが重要なのである。

これは学問的知識に限らず、社会の一員として生きていくのに必要なルールやマナーを理解し、ソーシャル・トレーニングを行っていくことについても同様である。生徒の活動フィールドが広がれば広がるほど、所属する集団やコミュニティ、社会から求められるものも増えてくる。また、目指す進路や職業によっても「職業的アイデンティティ」形成の仕方に違いがでてくるとも考えられる。つまり、高校生期には社会の一員としての役割を自覚することが重要であり、それを自らがもっている知識やスキルと結びつけていくことが求められているのである。さらに、「道徳」授業を通して自己の足りない価値に気づき、主体的に学ぼうとする力を高めていくことが必要であると考えられる。このことは、シュプランガーが「社会的(集団的)道徳」と「個人的倫理」の両面から生き方を教えることを指摘したことに通じる。

第2項：特別活動との連携

< ホームルーム活動 >

高校における「道徳」授業がうまくいくかどうかについては、クラス内で一人ひとりの価値を受け入れるだけの雰囲気づくりができていくかどうかにかかっている。それには、「道徳」授業の時間だけではなく、普段のホームルーム活動からクラスメイトの話を聞き、それを受け入れる、あるいは意見をし合えるようなクラス経営を行っていく必要がある。

このことは小・中学校でも同様のことが指摘されるが、特に高校段階では生徒個人の考え方が多様化する時期であり、物事の捉え方や価値意識も大きく異なってくるため、「道

徳」授業の到着点が見えづらくなる。だからこそ、日常生活で教員自らが生徒一人ひとりを尊重し、率先して生徒の意見に耳を傾ける姿勢を示すことが重要なのである。教員の普段の態度がクラスに浸透すれば、クラスの生徒も互いの考えや意見を自然に受け入れられるようになり、他者を尊重し合える雰囲気をも自分たちでつくりあげていくようになる。このことが、友人との関係を通して自己内省を深め、自己受容を促すことなのである。

ホームルーム活動は学校全体からすれば小さな集団内での活動に入るが、ここでの活動がうまくできるようになれば、たとえ構成メンバーが変わったり、集団が大きくなったりしても臨機応変に対応できるようになる。つまり、ホームルーム活動は高校生がこれから実社会で経験する様々な場面が小さな場面、リハーサルステージの場となっていると捉えるべきなのである。

そこで本研究が提案するのは、このホームルーム活動の中で「道徳」授業と連携しながら、高3生の卒業時に「自己成長記録」の発表会をクラスまたは学年内で開催することである。この発表イベントには、学校内の教員や生徒はもちろんのこと、保護者や地域の人々も招待して、盛大に発表する場を設けることが重要である。「自己成長記録」は先にも述べた通り、大学の卒業論文のように高校で探究して分かったこと、体験を通して学んだことをかたちに残し、その成果をみんなの前で発表することで完結する。この発表イベントが生徒にとって高校3年間の最大のイベントであるならば、普段のホームルーム活動はそれに向けた小さなリハーサル会場でもある。したがって、中間発表会に向けてクラス内で行うプレゼンテーションでは他者からの評価を通して、自己評価をあらためて行うことに最大の目的があり、最終の発表会に焦点をあてながら常に目標をもって学習活動に取り組むことが求められる。

さらに、ここで提案したいのは、できるだけ多くの生徒に小グループからクラス、学校全体にいたるまで、何らかの集団のリーダーとしての役割を課すことである。これは、リーダーとしての経験が、生徒の社会的役割の責務を認識させると同時に、自尊感情を高めることに繋がっていくからである。つまり、ここに「責任の教育」が入ってくるのである。もちろん、この経験は成功体験に結びつくことが望ましい。だが、たとえ結果がうまくいかなかったとしても、それを「道徳」授業でしっかりと振り返ることで次へのステップに繋げていけるようにクラス全体で方向づけすればよいのである。むしろ失敗をバネにすることで、クラスの絆はますます深まっていくかもしれない。このように、「道徳」授業とホームルーム活動がうまく連携できれば、集団が潜在的にもっている力を最大限に引き出すことが可能になる。

< 学校行事・生徒会活動 >

高校生期には修学旅行や部活動の合宿等のように、宿泊をとまなう体験活動も互いの関係性を深め、かつ自己の役割について自己受容するのに、おおいに役立つと考えられる。寝食をとまにするとは、他者の生活スタイルや習慣を受け入れるということになり、多くの価値にふれながらあらためて自分自身の考えや行動を振り返る契機を与えてくれるも

のである。したがって、学校行事だけでなく夏休み等を利用して、宿泊を含めたボランティアやSL活動を取り入れてみてはどうだろうか。

また、文化祭や体育祭等の学校行事や地域ボランティア等の生徒会活動を通して異学年で集団活動を行うことも必要である。自分より年長者、あるいは年少者の考え方や行動にふれることができる貴重な経験ができるからである。集団活動の規模が大きくなればなるほど、構成するメンバーの価値意識も違ってくるのは当然のことである。したがって、集団内の仲間との関係性をさらに深めていくためには、そこで得た多くの価値について「道徳」授業を通して一度自分の中で整理し、統合していく内的作業が必要となる。すなわち、他者との関係性を深めながら自己の在り方生き方について主体的に考えることが、内的成長を大きく発展させることに繋がるのである。

だが、高校では学校行事にしても生徒会活動においても比較的短期間で完結する活動が多くを占めており、一つの活動に対して十分に時間を割けないのが現状である。したがって、少ない体験活動を有意義な学びへと高めていくためには、「道徳」授業との連携が必須となってくるのである。

高校生期における道徳性発達を考慮するならば、生徒会活動等の一環として地域ボランティアへの継続的な参加や、SL活動の長期的なプロジェクトを生徒自らが計画し、継続的に実施する等、中・長期的な体験活動の機会を与えることが必要だと考える。プロジェクトが長期化すれば、人間関係のトラブルや、計画外のアクシデント等、様々な問題に直面することが予測される。むしろ、実社会ではそのような問題が必ず起こるのである。それを解決するために生徒はより主体的に学ぼうとするだろうし、乗り越えた時の達成感は内的成長を大きく促すことに繋がっていくのである。

< キャリア教育 >

本研究では、「道徳」授業で扱う内容について、高2、高3生と学年段階があがるにつれてより主体的で実践的な道徳学習になっていくことを提案する。

具体的にいうならば、高校生中期、つまり高校2年生頃には、地元の企業や施設等において就業体験すること、すなわちインターンシップと「道徳」授業とを連携しながら自己の社会的役割について自覚できるようにすることである。インターンシップでは、例えば遅刻したり無断欠勤したりすることによって、周りの人や企業全体に迷惑がかかるだけでなく、自分への信頼をも一気に失ってしまうことを実践的に学ぶことになる。「働く」ということは自分が社会の一員として認められることであり、同時に責任ある行動をとらなければならないこと、そして仕事を続けていくために必要な専門知識やスキル、そして職業観を身につける必要があることを生徒は自覚しなくてはならない。つまり、「責任の教育」がここでは求められるのである。

さらに、職業を広く知る、多くの人々の生き方を学ぶ方法として小・中学校の「道徳の時間」では、地元の住民等をゲストティーチャーとして招いて、その人たちから話を聞くということが行われている。そこで、高校の「道徳」授業ではスポーツ選手、作家、起業

家、学者等、普段、なかなか接することのできない人物をゲストに招き、キャリア教育と関連づけながら「職業的アイデンティティ」の形成を促すイベントの開催について提案したい。

具体的には、ゲストティーチャーの講演を50分聞いた後に、キャリア・デザインセミナーを開催して自分のキャリア・デザインを実際にプランニングして、それを「自己内省ノート」や「自己成長記録」にまとめる。また、その翌週には実際に就職先や進学先の担当者に学校にきてもらい、いくつかのクラスに分かれて仕事内容や学校概要について、説明を受けるキャリア・アップセミナー等のイベントを設けるのもよいと考える。実際には各学校の予算枠の限度があるため、学校ごとに実施できる内容も異なってくる。予算上、どうしても難しい場合は「道徳」授業を学年ごと、あるいは全クラスを合併して行うことも視野に入れて、ゲストティーチャーを招く工夫をする。

また、校長や教頭が積極的に「道徳」授業を活用して、自らの体験を生徒に話すことも、生徒にとっては「在り方生き方」を考える上で、貴重な体験に繋がる。校長や教頭が生徒の考えや意見に直接ふれることも、学校運営において重要な意義をもつと考えられる。

第3項：総合的な学習の時間との連携

< 自己探究プロジェクト >

これからは、ボランティア活動や長期的なSLプロジェクト活動等も高校生が自ら計画し、実施していくものが増えていくことであろう。しかし、そうした活動は特別なことを目指すよりも、総合的な学習の時間等を利用して地域のニーズを自分で探し、それに合った活動を高校生に主体的・継続的に行わせることが重要だと考える。要するに、生徒の日常生活における疑問点や改善点を焦点化し、実践プロジェクトとして立ち上げるのである。

例えば、高校生が毎朝学校に行く前と、放課後に帰宅する際に、ある高齢者の安否が気になり、自分に何かできることはないかと考えたとする。実際、日本のような少子高齢社会においては、独居高齢者が増えつつあり、その安否を毎日のように確認するだけでも大変な作業である。そこで、「見守り隊」プロジェクトを立ち上げ、その高齢者の安否を登校前と放課後に当番制で確認したり(安全が確認できれば、家の前にあるカードを返し、「確認済」と地域の人々にも知らせる等)、話し相手になったりすることもできる。時には高齢者には難しい作業、例えば電球の交換や買い物、電化製品の取り扱い等を代わりにやってあげることで高齢者の生活実態を目の当たりにし、さらなるニーズに気づくだろう。

そうすれば人と人との関係性も深まるだけでなく、お互いが「見守られ隊」となって支え合うことができる。そうした日常の「気づき」を、普段から「道徳」授業や総合的な学習の時間等を通して「自己内省ノート」に書き留めておくことが重要であり、高校生期における自己探究プロジェクトがそこに記録されていくのである。特に、「道徳」授業では自己の考えや行動をじっくりと振り返り、自分の良心に向けて問いかけができる時間を十分に確保していくことが求められる。

また、実業系の高校であれば新しい素材、農作物、そして商品等を開発するプロジェクトを総合的な学習の時間等を使って立ちあげることができる。実際、これまでも全国の高校でオリジナルの商品開発をして、地域活性化に貢献しているところも多くある。ここでは、多くの人がプロジェクトにかかわっていく場合、その組織体制づくりから、学習フィールドの確保、拡大等にいたるまで違った観点が要求されることを念頭に入れなければならない。総合的な学習の時間において研究や開発を効率よく行っていくためには、やはりお互いの信頼関係がなければうまくいかない。したがって、研究や開発する時間とは別に、「道徳」授業を通して日頃から仲間がどのような考えや価値観をもっているのかを認識し、信頼関係を深めておくことが重要である。これも最初は小さな集団で、小さなステージからはじめることがポイントであり、そこで主体的に学ぶ方法と自己内省の方法を身につけておけば、フィールドが拡大してもすばやく順応できるようになると考えられる。

第3節： 「道徳」授業と家庭や地域等との連携

これまでは主に、「道徳」授業とそれにかかわる学校内の学習カリキュラムとの連携について整理してきた。ここでは本研究の道徳教育の在り方についての構想を整理し、高校の「道徳」授業と家庭や地域等とどのように連携していくべきかについて、以下の3項目について焦点化しながらみていきたいと考える。

1. サポート機関との連携
2. 家庭との連携
3. 地域との連携

ここでは、今まで提案してきた内容と重複するところがあるが、再度、ここで課題を整理することによって、道徳教育の在り方についての構想実現に向けた提案へと繋げていく。

第1項： サポート機関との連携

< 共同研究・サポート研修施設 >

高校道徳を推進していくためには、これまで述べてきたように道徳SVや道徳アドバイザー等、「道徳」授業にかかわる学習内容や指導方法、教材を新しく開発しながら教育的効果を高めていくことが重要である。だが、学校内のスタッフだけではその教育的効果や評価を客観的にみることが難しい場合もあるため、地元の大学や教育研究機関等と連携することによって、研究開発を進めていくことが求められる。

例えば、「道徳」授業に関連する生徒アンケートを大学等に分析を依頼し、その結果をもとに専門的なアドバイスを受けながら、指導内容の改善へと繋げていく等である。大学や教育研究機関においても、高校との連携を通じて現場の実態を把握することで、より実践的な研究成果として理論と実践を結びつけることができるため、こうした研究交流はおおいに行うべきである。

また、高校生がボランティアやSLプロジェクトに長期的に携わることになれば、それだけ関連分野にかかわる専門知識やスキルが必要とされる。もちろん、高校生のニーズにあわせて高校教員が指導できればそれにこしたことはないが、学校における施設や設備の問題、教員の拘束時間の問題等を考えると、現実的には難しい。

ここで提案したいのは、夏休み等の長期休暇中やあるいは放課後や土日の休み等を利用して、サポート機関(実業高校、専門学校、大学、企業等)で高校生がプロジェクトに必要なものを学ぶことができるよう、各機関と連携をはかっていくことである。

アメリカのSL活動では、企画したプロジェクト内容によってサポート機関への配属先は変わってくる。例えば、高校生が高齢者施設でのサポート活動を行うのであれば、福祉施設等で高齢者介護に関する基本的知識や介護方法について、数日間の研修を受けてから実際の活動に入っていく。サポート機関には、大学の専門機関をはじめとして、病院、学校、福祉施設、警察、企業等、幅広い分野の連携機関があり、その中から生徒はサポート研修を選択できるようになっている。生徒の中には複数箇所で研修を受けたり、何年も同じ活動を行いながら専門資格を実際に取得したりする者もいる。学校、地域、そして企業等が協力しながら環境保護、ホームレス支援、キッズ・サポート等の大型プロジェクトを企画して行っているところもある。

アメリカでの事例のように、生徒が主体的にプロジェクトを立ち上げて実施していくことは、彼らを大きく成長させるものであり、今後は一人ひとりの興味や関心に焦点をあてながら、問題の解決がはかれるよう学習システムを整えていくことが必要になる。だが、実際はプロジェクトを途中で投げ出し、自暴自棄になってしまう生徒も少なくない。したがって、そのプロジェクトを行う目的や、何をそこから学ぶのかについて、常に自己の生き方と照らし合わせてプロジェクトに携わらせていかなければならない。そこでは、プランの修正をもとめたり、心理的ケアをしたり等、サポートを専門にする人材も必要になることが予想される。

ただし、我が国の現状ではサポート専門のスタッフを高校内に常置することは難しいため、現実的にはクラス担任をはじめとして教員がその役割を担っていくことになる。そのように考えると「道徳」授業を行うことにかかわって、教員をサポートするシステムづくりも本格的に考えていかねばならないだろう。これまでは学校内で先輩教員から後輩へ指導や助言を受けることが多かったが、今は教員間でも相互の関係性を気づかい、気軽に相談することが難しい状況になってきている。相談する人や場所がないというのは、校長や教頭等の管理職でも同様のことである。教員に求められる指導内容も生徒たちのニーズに合わせ、より複雑になっている現状を考慮すると、教員養成系の大学や学部が中心となり、現職教員サポート・システムを構築して心理的ケア、専門的アドバイス等ができる仕組みづくりを整備していくことが必要であると考えられる。

第2項：家庭との連携

< 自立支援 >

高校生期は自己の役割変化についての認識を促すことが、アイデンティティを形成する上で重要であることは先にも述べてきた。特に、この時期には家庭内において自己に課せられている役割が変化していることに気づかせることが重要であり、自分でやれることは自分でできるようにトレーニングさせる。これは保護者の協力なくしては実現できない。

一般的に、高校生ぐらいになると、次第に家族から離れて何でも自分でやってみたい、交友関係も広げていきたいと願うようになる。つまり、何もしなくても自然に自立は進んでいくものである。ところが、近年では少子化も関係しているのだろうか、保護者の方が子どもと離れることをおそれる傾向が強く、なかなか「子離れ」できない人もいる。これは、保護者が子どもの自立支援を促していかなければならないという、保護者自身の役割の変化に気づきながらも、それを自己受容していくことに対して大きな不安を抱くためであるとも考えられる。

要するに、高校生の自立支援を進めていくためには、まずは保護者の意識から変えていくことが求められるのである。保護者まで学校で教育しなくてはいけないのかと思われるかもしれないが、現代社会では世界的にも「ペアレンツ教育」はメジャーになりつつあり、平日あるいは土日の夜を使って「ペアレンツ・ナイト」というイベント等が開かれ、親同士が子どもの教育について学んでいる。

「ペアレンツ・ナイト」では、先述したように主に SC や SP 等がコーディネーターとなって、子どもの自立支援に向けて親として何をすべきなのか、親がかかる言葉や行動等について実践指導したり、保護者の子育てに対する悩みの相談を受けたりする。さらに、保護者に対しても自分自身が社会に対してこれからどのように貢献できるのかについて考えさせたり、実際に学校や地域イベントへの参加を促したりもする。ここでの提案は、こうした「ペアレンツ・ナイト」を開催し、さらに高校生が「道徳」授業で使っている資料をアレンジして、保護者にも「人間としての在り方生き方」について自己への問いかけができるように指導していくことである。生徒の言動や行動に問題が出てきた場合、こうしたイベントを通して生徒と保護者との関係性から問題を読み解き、解決に向けて多面的にサポートできるような体制を整えていくことが必要である。また、家庭の状況によっては、こうしたイベントに参加できない保護者もいることを考慮し、SC や SP と教員が協力しながら、保護者との連携ツール(ニュースレター、HP 等)を使って、生徒の様子を発信し続けることが必要である。保護者から子どもへの対応の変化が、家庭内における子どもの役割変化についての認識を促すことに繋がっていくのである。また、子どもの自立を促す教育を通じて、親(保護者)自身も子どもから自立することを学ぶことになるのである。

< 学校行事 >

保護者に対して、地域ボランティアへの参加を促すよう学校側が指導していくことを提案はしたが、子どもが通っている高校が近くになれば、小・中学校のように保護者が参

加できる学校行事も限られてしまう。高校生の方でも、友人の前では気恥ずかしくて、保護者と顔をあわせたくないと思う傾向があり、保護者が学校行事に参加することを嫌がるケースも多い。そのため、保護者の中には子どもの情報が入ってこないことで不安になり、学校でどんなことをしているのか、どんなことを考えているのか、執拗に本人に聞いてしまい、煙たがれてしまうことがある。だが、見方を変えれば、保護者の中には学校行事や保護者ボランティアに積極的に携わりたいと考えている人もいるし、実際にイベントに参加したりすることは苦手でも、学校や子どもの情報が欲しいと考えている人も一定数いるということである。

アメリカでは、そうした保護者のニーズを満たすために行われているのが、「ペアレンツ・イベント」である。これを開催する主な目的は、保護者がボランティア活動を通して社会貢献したり、チャリティイベントで寄付金を集め、子どもたちのSL活動の資金にしたり、卒業後に開かれるプロム(Prom)等の運営資金にしたりすることである。

具体的には、その高校に子どもが在籍している保護者や卒業生が中心となって、ゴルフ・コンペ、ママさんコーラス、演劇鑑賞、Tシャツやリスト・バンド等のチャリティーグッズの販売等、様々なイベントを企画し、実行している。あくまでこれは生徒のために行っているものであるから、参加費等は必要経費を除いて全て高校に寄付され、寄付金額については「〇〇のイベントによる△△ドルの寄付」というように学校内に掲示される。

ペアレンツ・イベントを通して、保護者や卒業生は学校に貢献できたと満足するし、何よりもお互いが協力し合い信頼関係を深めながら、子どもの情報を共有できることに大きな意味があるのである。我が国では、こうしたイベントによって収益金が学校に入ることに對して嫌悪感をもつ人もいるが、地方によっては予算がなく、学校施設や教材購入にも苦心しているところが多い実態を考えれば、こうした方策を取り入れていくことも必要なのではないだろうか。

また、学校と家庭との連携を深めていくためには、情報の共有が不可欠である。共有する情報の内容には、大きく分けてイベントやボランティア、学校行事、その他の連絡事項等を含む「学校情報」と、生徒の様子を知るための「生徒情報」がある。生徒には直接プリント等を配付して情報を伝えることが主流ではあるが、保護者や家庭に対しては、もはや生徒を介して紙ベースでの情報伝達は難しいと考えた方がよい。

したがって、特に「学校情報」については学校のホームページを積極的に活用し、学校行事予定や保護者対象のイベントやボランティア活動の募集等、保護者が全てホームページからダイレクトに参加申込ができるように設定することを提案したい。また各種の活動内容についてもできるだけタイムリーに更新すると、保護者もPCやスマホを使いこなす世代になってきているため、関心をもって閲覧するようになると思う。

「生徒情報」に関しては、保護者の関心が最も高い内容であるため、いうまでもなく個人情報管理を徹底するとともに、特に生徒個人の情報を確認したい場合は「保護者パスワード」を与える等して閲覧制限をかけることも考慮しなければならない。

また、「道徳」授業の公開日を設けることによって、積極的に保護者に参観してもらうように PR することが重要である。確かに、高校の学習内容は専門性が高くなり、保護者がそれを聞いていても内容が理解しづらく、授業参観といっても参加する人が少ないのは仕方がないかもしれない。だが、「道徳」授業や「自己成長記録」の発表会であれば、自分の子どもが何をどのように考え、どのような価値観をもって生きようとしているのかについて、保護者が理解するには絶好の機会となる。さらに、この授業を通して自分の子どもがどのような成長を遂げたのか、あらためて確認することができれば保護者も安心して子どもの自立を支えようとするのではないだろうか。

第3項：地域との連携

< 小・中学校との連携 >

高校の「道徳」授業を活性化していくためには、道徳 SV を中心に「道徳教育推進チーム」等が地元の小・中学校の教員と連携して、実際に「道徳の時間」を定期的に見学に行くことが必要である。そこで授業内容や教材についてお互いに学び合うことを通して、子どもの道徳性発達に対して一貫性のある道徳学習を進めていくことができるのである。これを実現していくためには、小・中・高が連携して行う定期的な研究協議会を開き、情報交換の場として積極的に活用していくことが求められる。本研究では、この会議を「地域道徳教育連携会議」と呼ぶことにする。

これまでも繰り返し述べてきたように、平成 30 年度から小学校において、平成 31 年度からは中学校で道徳が教科化されることになっている。このことによって、義務教育段階における道徳性発達が、これまで以上に焦点化して捉えられることとなり、テキスト、カリキュラム、指導体制にいたるまで今後は「特別の教科 道徳」を要としながら、様々な学校教育の改革に繋がっていくことが予想される。

だが、これまでの小・中学校の教育現場では、「道徳の時間」が軽視されることも多く、生徒へのヒアリングでも「道徳に関するテレビ番組ばかりみていた」、「席替えの時間はいつも道徳の時間を使って行われていた」、中学校になると「中 3 の時の道徳の時間はテスト勉強に充てられた」等、様々な実態が浮かび上がってくる。確かに、小・中学校段階の道徳教育がこうした状況にあったからこそ、その改善が目指され、教科化が検討される一因となったことも否めない。これは、高校の「道徳」授業が本格的に実施されるようになってからも時間の経過とともに、小・中学校と同じような状況になることも予想される。

高校の「道徳」授業では、第 5 章でもふれたように、高校生期に求められるアイデンティティを主体的に形成できるよう、道徳学習にオリジナリティを出す工夫をしていかなければならない。もちろん、高校生期における道徳教育の充実には、小・中学校段階における道徳教育が十分に行われ、望ましい道徳的基盤が築かれていることが前提とされる。

その意味においては、小・中・高と一貫した道徳性の発達が期待されるのであり、どの発達段階においても一瞬たりとも道徳教育が疎かにされてはいけない。したがって、「地

域道徳教育連携会議」では常に小・中学校における「道徳の時間」（「特別の教科 道徳」）、そして高校では「道徳」授業の学習内容が適切に行われているかどうかについて、相互に確認し合いながら進めていくことが望まれる。

したがって、小・中・高の連携イベントの一つとして、「道徳教育推進チーム」が主体となって各学校の教員が道徳授業担当者の交換を行う「出前授業」を実施して、より多くの児童・生徒の道徳学習に携わることを提案したい。また、高校生が小・中学校の学校行事等にボランティアで参加するイベントや、共同で作業を行うプロジェクトを実施するのも、彼らにとっては貴重な経験となるはずであり、地域社会における自己の社会的役割の認識にも繋がっていくことが考えられる。

高校生は、地域の子どもたちとふれ合う経験を通して、「道徳」授業で自分自身をふりかえり、また新たな自己を発見することができるようになる。生徒個人の自己内省の深さをはかるのは難しいことだが、「道徳」授業では、生徒の内的成長に対する評価をしながら、的確なアドバイスと指導を繰り返し行っていくことで、「良心の覚醒」を目指す良心教育に確実に繋げていくことが求められるのである。

< 生徒・学校支援 >

インターンシップやボランティア、そして SL プロジェクト等の活動は、高校生にとって実践的な体験を通して、自分の役割やそれまで培ってきた価値を問い直す絶好の機会である。それだけに、体験活動の場を地域のどこに求めるかというのが大きな課題となる。もちろん、受け入れ先である地域の人々にとっても、自分の仕事や活動時間を割いて、受け入れの準備をしたり、指導の時間を確保したりしなければならないため、負担が少ないとはいえない。それゆえに、高校生が学校外での体験活動を行う際には、サポート機関での活動にかかわる基本的な知識やスキルを身につける、社会人として最低限のルールやマナーを守る等、いくつかの事前準備とそれを行う準備期間を設けなければならない。

インターンシップ終了後には、ほとんどの生徒が達成感をもち、職業について自分が持っているイメージを大きく変えることだろう。だが、それが一過性の体験として終わってしまわないように、ここではインターンシップの事前と事後の「道徳」授業における学習内容の工夫について提案をしてみたい。

例えば、インターンシップに行く前に、受け入れ先の地域の人々に「道徳」授業に参加してもらい、職業を通して何を学んだのか等も含めて話を聞くことも必要である。そして、高校生にはインターンシップを通して自分は何を学びたいのかを、事前に「自己内省ノート」に記録させ、それを発表させる。これには、地域の人々と相互に思いを伝え合うことで、インターンシップにおける学習目標を具体化させる目的がある。

インターンシップ終了後の「道徳」授業では、その職業から何を学んだのか、自己の「人間としての在り方生き方」をどのように捉えるようになったのか、「自己内省ノート」の作成を通して自分がいかに成長できたのかを自己評価することが必要である。この道徳学習を繰り返し行っていくことで、「自己内省の習慣づけ」が可能となると考えられる。

インターンシップを行う前に受け入れ先の人々と事前に会って、じっくりと話を聞けるのは有意義なことであるが、全ての受け入れ先の人に授業への参加をお願いするのは難しい。したがって、日頃から生徒が地域行事に参加したり、地域の人々が学校主催のボランティアに参加したりすることで、お互いに顔見知りの関係になっておくことが必要である。

日常的に高校生が地域行事にかかわっていくためには、先述したように日頃から高校生が地域に対し関心を向けられるように、道徳学習を通して学ばせることが重要である。また、生徒自身に地域行事の企画や運営を行わせ、地域社会の一員として主体的に活動していけるようサポートすることも必要なのである。

企業や地域でもボランティア活動や地域貢献に優れた業績を残した高校生や、高校生の企画した SL 活動の優秀作品に対して表彰する制度を設け、生徒の意欲向上に繋げていくこともよいだろう。自分が行ってきた行為に対して正しく評価されることは、「職業的アイデンティティ」を形成する上で大きな役割を果たすと考えられるからである。その制度を次第に広げていき、都道府県レベル、あるいは全国コンクールとして定着させ、学校や地域全体の活性化に結びつけていくことも、今後は積極的に検討していくべきである。

第4節： 第6章の小括

第6章では、本研究における考察のまとめとして、高校生期における「良心の覚醒」を中核とした道徳教育の在り方について構想し、その実現に向けて、「道徳」授業を要とした具体的な取り組みについての提案を行ってきた。

ここでは、第6章で明らかになったことについて、以下の6点を小括として示し、研究結果のまとめとして高校生期における道徳教育の在り方についての構想を位置づける。

- (1). 本研究では、高校生期における「良心の覚醒」を目指す良心教育を道徳学習に取り入れることを目的として「道徳」授業を構想する。ここで、「道徳」授業を教育課程上に位置づけるのは、高校生が「自己内省を深める時間」として、日常のあらゆる価値と「人間としての在り方生き方」とのかかわりについて道徳学習を通して自分自身を振り返る時間を確保するためである。
- (2). 「道徳」授業を本格的に実施するためには、学校内における組織づくりからはじめる必要がある。ここでは、道徳 SV、道徳教育推進チーム、道徳アドバイザー、SC や SP 等のコーディネーターらによって構成される「道徳教育運営スタッフ」が中心となって、道徳学習のカリキュラムを選定、開発していくことが求められる。また、このカリキュラムを作成する上では、授業を確保する「時間」、道徳学習の「内容」、「指導」の方法、「教材」、「評価」の5項目について検討していくことが必要である。特に、ここでは高校生が自己を振り返るためのツールとして「自己内省ノート」や「自己成長記録」を作成し、普段の体験から得た様々な価値について、あらためて自分自身で捉え直すことが重要である。

- (3). 高校生期に求められるアイデンティティを形成するためには、「道徳」授業と各学習活動が連携しながら、道徳学習を行っていくことが求められる。ここでは、特に各教科・科目、特別活動、そして総合的な学習の時間と「道徳」授業との連携を強めていくことが求められる。「道徳」授業と各教科・科目との連携では、自分が学んでいる知識やスキルがどのように日常の生活や、自己の将来に結びついているのかを理解することで、主体的な学習スタイルの確立を目指すことが必要である。

次に、特別活動との連携においては、ホームルーム活動、学校行事、生徒会活動における体験活動を「道徳」授業で振り返ることにより、実社会でよりよく生きていくための価値意識を育むことが目指される。特に、ここでは職業を通して自己の「人間としての在り方生き方」について考え、「職業的アイデンティティ」の形成に向けて自己の社会的役割を受け入れていくことが求められる。そして、将来を見据えながら自分自身でキャリア・デザインを描けるように、様々な道徳学習を通してサポートしていくことが必要である。

総合的な学習の時間との連携では、高校生に日常生活のあらゆる疑問点や改善点を自己の実践活動と結びつけて、自己探究プロジェクトを実施することを目指すものである。ここでは、このプロジェクトにおける自己の役割について「道徳」授業でふりかえることによって、より高次の自己を目指して主体的に学習することを習慣づける。こうした道徳学習を実現させるためには、中・長期的なプロジェクトの企画、運営も検討していくことが重要である。

- (4). 高校における道徳教育を充実させていくためには、当然のことながら学校だけではなく、家庭や地域等との連携をはかっていくことが必要である。つまり、高校生の道徳性発達を考える上では、もはや生徒本人を指導することだけでは十分ではないということである。そこで、大学や教育研究機関等のサポート機関に協力を得ながら、生徒と教員に対する研修および支援していくことが求められる。また、保護者に対してはSCやSP等をコーディネーターとしてペアレンツ教育を行ったり、地域の人々に対してボランティアやインターンシップ、SL活動の意義について理解をしてもらったり等、生徒を多面的に支えていくことが目指されなければならない。
- (5). このように「道徳」授業を要として、教育活動全体を通して道徳学習を進めることによって、高校生はあらゆる場面で自己の良心に問いかける機会をもつことになり、それが「良心の覚醒」へと確実に繋がっていくのである。この内的成長過程を客観的に自己評価し、必要な価値を統合していくことによって、高校生期に求められるアイデンティティの形成は促されるのである。
- (6). 本研究では、高校「道徳」を教科として位置づけて検討しなかったが、今後、教科化を検討する場合には、教育課程上のどこに高校「道徳」を位置づけるかが問題となると考えられる。また、教科になった場合は教科書の作成や、大学の教員養成課程の改革や現職教員に対する研修制度の充実等について検討していくことが求められる。

註

- ¹ 平成 28 年度からは高校 2 年生に対しても必修化が検討されている。
- ² 学習活動の例示として、「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」(学習指導要領 第 4 章 総合的な学習の時間 第 3 の 1 の(5))が示されている。
- ³ 埼玉県では、LHR の時間を使って年間 5 回以上の「高校道德」の実施を位置づけている。
- ⁴ 文部科学省 (2009)『高等学校学習指導要領』第 1 章総則 第 3 款の 2 の(3)。
- ⁵ 平成 27 年度現在では、両県とも高校 1 年生が必修対象となっている。
- ⁶ 「特別の教科 道德」では、4 視点 22 項目が設定されることになっている。
- ⁷ 文部科学省 (2008)『中学校学習指導要領』第 3 章道德 第 3 款の 1 の(2)。
- ⁸ 文部科学省 (2015)『中学校学習指導要領』第 2 3-(2), p. 32.
- ⁹ この『心の絆』は、東日本大震災に関連した出来事を集めた道德教育指導資料集であり、小学校低学年から高校生段階にいたるまで共通して使用できる資料集である。
- ¹⁰ 教材の内容は、「郷土愛の涵養」や「勤労観・職業意識の高揚」に関するもので、ドラマ編とインタビュー編が盛り込まれている。
- ¹¹ 神奈川県立総合センター (2011)『高等学校における道德教育の充実に向けて』, pp. 40-42.
- ¹² 視察時、2014 年 10 月.

終章：今後の課題と高校生期における道德教育の展望

本研究は、学校教育において特に注目されている道德教育を取りあげ、その中でも高校「道德」に焦点をあてながら、様々な角度から検討を行ってきた。この研究をはじめた当初は、道德の教科化が実現するとは考えていなかった。しかし、実際、小・中学校において「特別の教科 道德」の設置が決定されてみると、今更ながら現代社会において、道德教育の充実が差し迫った問題として捉えられていることを痛感せざるを得ない。高校「道德」は現段階で必修化されていないが、これまで以上に多くの関心が向けられることが考えられ、その意味において大きな可能性をもっていると考えられる。

以下、終章において、本研究の目的に対する結果と今後の課題を記す。ただし、各章で小括の部分で既述したものと一部重複していることを予め断っておくものとする。

第1節：本研究の目的に対する結果

ここでは、本研究の目的に対する結果について、各章で明らかにされた点を含め、整理してみたい。

第1の目的は、高校生期を含む青年期においてアイデンティティはどのように形成され、また、発達段階においてどのような役割を果たすものとして捉えられるのかについて、先行研究のレビューを通して考察を行うことであった。またその結果を踏まえながら、高校生期におけるアイデンティティ形成に影響を及ぼすと考えられる諸要因について、親子・友人関係や自尊感情、職業等との関連から考察を行い、高校生期に求められるアイデンティティとは何かについて捉え直し、道德教育の学習ポイントを焦点化することであった。

この目的に対する結果は、第1章で明らかにした。ここでは、高校生期の自己不一致を招く要因とその背景に、心理的・身体的に不安定な発達段階にいることに加え、家族(特に両親)、異性・同性の友人との関係性が大きく変化する時期が重なり、自分が捉えにくくなる傾向にあることが分かった。一方、高校生期のアイデンティティは、「重要な他者」との関係性の深化、自尊感情を高めながら自己受容を行っていくこと、そして、「職業的アイデンティティ」を形成することによって、その形成が促されることを指摘した。

第2の目的は、「高校生期の同一性混乱を引き起こす要因は何か」、「それを抑制する要因は何か」について、質問紙調査の結果を分析することによって明らかにすることであった。また、高校生の道德性について日本と中国、韓国の国際比較調査を行うことによって、各国の道德性の特徴や課題について検討し、それらの考察結果を道德学習ポイントと関連づけながら、学習内容の枠組みとして構想することが目的であった。

この目的に対する結果は、第2章で明らかにした。ここでは、質問紙調査をSPSSやAmosによって分析した結果、高校生期における同一性混乱要因には、時間的展望の混乱・労働麻痺や自己混乱、理解者不在の因子がかかわっていることが明らかになった。一方、これらの混乱因子を抑制するものとして、地元報恩感謝、中学報恩感謝、家族関係良

好因子との関連がみられた。さらに、同一性混乱因子のうち、時間的展望の混乱・労働麻痺を抑制することは、職業決定度をあげる効果がみられた。日本・中国・韓国の道德にかかわる比較調査では、性別における差があったものの、我が国の道德的実践意欲および道德的実践行動は高い傾向が示された。各国において優先される道德的価値については、日本では「思いやり」や「優しさ」、中国では「正義感」や「真面目さ」、韓国では「誠実さ」が重視されていることが明らかになった。この結果から、各国が目指す学校教育の目標や学習内容に大きな違いがあることとの関連がうかがわれた。

第3の目的は、高校生期における内的基準としての「良心」の役割に着目し、「良心の覚醒」を目指した良心教育を高校「道德」の学習内容に取り入れていくことを検討することであった。また、シュプランガーの先行研究のレビューを通して、彼の提唱する良心教育、青年期の職業教育理論と現代のキャリア教育論がどのように関連しているのかについて考察しながら、高校「道德」の意義や道德学習の内容について検討することであった。

この目的に対する結果は、第3章で明らかにした。シュプランガーは青年期の特徴として、「自我の発見」、「生活設計が次第にできること」、そして「個々の生活領域に進み入ること」の三点をあげ、その特徴に合わせた教育の必要性を説いている。さらに、彼によれば「発達の援助」、「文化財の伝達」、「良心の覚醒」こそが「真の人間教育」であると捉えており、中でも、「良心の覚醒」を目指す良心教育が青年期において重要な役割を果たすと考えられている。そして、この「良心」を覚醒するためには、深い自己内省が必要であり、「個人的倫理」と「社会的(集団的)道德」を学ぶことを通して、あらゆる道德的価値の中から価値を選択し、自己の価値意識として統合していくことが必要であることを明らかにした。

第4の目的は、これまでの我が国の道德教育にかかわる教育課程が、どのような歴史的変遷を遂げながら現在にいたっているのかについて整理をし、最新の教育改革における動向を取り入れながら、高校生期における道德教育の課題について明らかにすることであった。さらに、近年、注目を集めているキャリア教育の内容や、それにかかわる特別活動における研究や理論について整理をし、道德教育と体験活動をどのように関連づけて提案していくべきかについても検討を行うことを目指した。

この目的に対する結果は、第4章で明らかにした。ここでは、日本の道德教育が子どもを取り囲む社会情勢の変化や子どもの実態に応じて、その変遷がなされてきたこと、そして義務教育段階においては、現在、道德の教科化に向けて具体的な取り組みがはじまったこと等について明らかにした。特に、高校生期における道德教育は、現行の教育課程において「人間としての在り方生き方」教育として、主に倫理や現代社会、および特別活動を中心としながら、全教育活動を通して行うことが目指されているが、その充実には多くの課題が残されていることを指摘した。さらに、キャリア教育においては、高校生期における道德教育と特別活動等の体験活動と関連づけることによって、「職業的アイデンティティ」の形成を目指し、その充実がはかられるべきであるとの指摘を行った。

第5の目的は、アメリカ、中国、韓国、日本における道德教育の実際について、現地視察、先行研究のレビュー等を通して考察し、各国の学校教育や道德教育の特徴および課題について明らかにすることである。その上で、国内外を問わず好例とされる取り組みについては、高校生に対する道德学習や学校の指導体制の中に導入することも視野に入れながら、高校「道德」の独自性についての検討をはかることであった。

この目的に対する結果は、第5章で明らかにした。ここでは、特にアメリカのキャラクター・エデュケーションとSL活動、RJに関する事例を中心に取りあげ、体験活動やキャリア教育、そして家庭や地域社会との連携が、望ましい道德性発達に大きくかかわっていることについて指摘した。また、中国、韓国においても、青少年教育については共通の課題、つまり、職業観・職業倫理や公民としての責務を果たすこと等について、いかに若者の自覚を促すのが大きな課題になっているかを明らかにした。日本の高校の「道德」授業では、「道德の時間」との違いが明確でなく、その独自性を探究していくためには「職業」とのかかわりの中で、自己の役割について理解することが必要であると指摘した。

第6の目的は、本研究における考察結果を総括し、高校「道德」を高校生期における道德教育の中核として位置づけ、それをもとにした道德学習の指導体制について構想し、教育現場に具体的なモデルとして提案していくことであった。

この目的に対する結果は、第6章で明らかにした。ここでは、高校生期における「道德」授業にかかわって必要とされる授業内容や指導方法、教材選択にいたるまで、それぞれの分野における個別の課題、そして具体的な解決策等について明らかにした。それと同時に、高校「道德」授業が各教科・科目、キャリア教育、体験活動等、様々な教育活動と連携を深めていくための協力体制づくりや、自己内省を深めるための「自己内省ノート」、「自己成長記録」の作成についても、具体的な方策として提案を行った。

第2節： 本研究に残された今後の課題

本研究では、高校生期における道德教育の充実を目指して、「良心の覚醒」を中核とした道德教育の在り方について検討を行い、高校生に対する道德学習を支援するための指導体制づくりを試み、構想図を提案する段階にまで研究を進めることができた。

しかしながら、高校の道德教育については、新科目「公共」の導入も検討されているものの、小・中学校における道德が教科化に向けて大きく変化しようとしている一方で、目立った動きがほとんどみられない。こうした状況を踏まえ、最後に本研究が残した課題についてここで整理し、次の研究へと繋げていきたいと考える。

第1に、本研究で示した高校生期における道德教育の在り方についての構想図を、実際の学校現場に提案することによって、構想モデルとしての妥当性を検討することである。道德教育は、生徒や学校の実態に合わせて学習目標や学習内容が各学校によって異なるため、全ての学校でそのまま使用できるような完璧な構想図というのは存在し得ない。だが、実際は基本モデルとなる組織図や計画書があり、各学校ではそれをベースとしながらアレ

ンジしていくものである。したがって、本研究ではより多くの高校で使用可能となるような、基本型ともいえる構想図の完成を目指し、今後、現場の高校教員の協力を得ながら精緻化していくことを目指したいと考えている。

第2に、高校の「道徳」授業についての教育的効果を評価し、高校生期のアイデンティティ形成を促す効果的な学習内容や指導方法を、具体的に探究していくことである。本研究では、先行研究の検討、および複数回にわたり様々な高校生調査を行ってきたが、現段階においては、高校の「道徳」授業の効果を客観的に評価するまでにはいたっていない。そのため、「道徳」授業が高校生期の道徳性発達に具体的にどのような影響をもたらしているのかについて、質問紙調査等を通して実態を明らかにしていくことが課題である。

第3に、高校「道徳」のテキストおよび「自己内省ノート」等の教材開発を行っていくことである。高校「道徳」をすでに必修化している茨城、千葉、埼玉の三県では、先述したように授業で使用できる教材(主に読み物資料)が作成されている。また、それ以外の地方自治体でも地元に着した魅力ある地域教材を開発しているところもある。しかしながら、依然としてそれらの教材の多くが「道徳の時間」の延長のような学習内容に留まってしまい、高校の道徳学習における独自性が出ていないことが多い。これを踏まえて、高校「道徳」で使用するテキストやノート等の開発に取り組んでいきたいと考える。

以上、本研究に残された課題について整理するとともに、今後の課題として次の研究へと繋げていく提案を行った。最後に、本研究では高校生期における道徳教育の展望を考えていく上で不可欠な高校「道徳」の教科化についての構想を提案したいと考える。

第3節： 高校生期における道徳教育の展望 ～高校「道徳」の教科化を目指して～

第6章でもふれたように、高校「道徳」を教育現場に浸透させていくためには、それを教科化することによって教育課程上に明確に位置づけ、学習内容や教材、指導体制にいたるまで体系的なシステムづくりを目指していくことが必要である。もちろん、高校「道徳」を教科化することによって本研究が目指している全体構想や道徳教育の在り方そのものに大きな違いが出るものではない。ただし、高校「道徳」の教科化によって多くの検討課題が出てくることは確かであり、その実現にあたっては、小・中学校段階の道徳の教科化と比べると、より高いハードルを越えていかねばならないことが予想される。ここでは、高校「道徳」を教科化する場合に検討すべき事項について整理してみたいと考える。

< 高校「道徳」の教育課程上の位置づけ >

本研究では、現行の総合的な学習の時間や、特別活動等の時間のうち年間35時間以上を高校「道徳」の時間に充てることを提案した。ただし、教科化する場合には現行で行われている総合的な学習の時間や特別活動に充てられている時間を確保した上で、高校「道徳」の時間をあらためて確保するということになる、生徒や教員の時間的負担が増えることが考えられる。そこで、総合的な学習の時間をなくして、高校「道徳」として再編す

ることをここで提案したい。それが、最も負担が少ないのではないかと考える。なお、総合的な学習の時間を使って「課題研究」を行っている実業系の高校の場合、それらの「課題研究」と高校「道徳」における学習内容とを関連づけていくことが今後の課題となる。

< 新科目「公共」との関連 >

現在、高校では新科目「公共」の創設（国家及び社会の責任ある形成者となるための教養と行動規範や、主体的に社会に参画し自立して社会生活を営むために必要な力を、実践的に身に付けるための新たな科目等の在り方）が検討されている¹。この新科目創設の主な目的は、国民投票権を「18歳以上」に引き下げることが前提として、高校生を含む18歳以上を成人とみなせるような公民教育を行っていくこと、小・中学校における道徳の教科化との関連から道徳教育の強化を図っていくこと等である。これは、諸外国で行われているシティズンシップ教育を我が国においても導入していくという流れである。具体的な学習内容が決定していない段階であるため、明確にその教科の特性について把握することはできないが、選挙制度や裁判員制度、クレジットカードについての仕組み等について、実践的に学ぶことを目指しているようである。

確かに、「現代社会」や「政治・経済」の学習内容は、知識や理論レベルで留まっていることが多かったため、実践学習が増えることによって、高校生の政治や経済に対する関心がより高まっていく可能性はある。だが、実践的な学習を取り入れたからといって、それが実際の選挙投票率や裁判員制度への参加に直接繋がるとは考えにくい。それ以前に、自分たちが住んでいる日本をよりよく変えていこうとする意欲や、正しい価値意識をもって犯罪者の罪を裁こうとする意志を育むことが目指されるべきであると考えられる。

したがって、高校「道徳」は、新科目「公共」や他教科とは別に学習時間を確保する必要があり、「特別の教科 道徳」と同様に道徳的心情、道徳的判断力、道徳の実践意欲と態度を育むための時間、自己内省を深める時間として位置づけられるべきである。新科目「公共」の学習内容については、政治参加と選挙、納税、裁判、金融、インターンシップ、SL活動、情報機器操作・情報モラル教育を含めて、アクティヴ・ラーニングを取り入れながら学習を進める。もちろん、ここでは現行のカリキュラムとの関連までは詳細に考慮していないが、シティズンシップ教育が学習内容の中心になると考えられる。一方、高校「道徳」は、学校の教育活動全体における道徳教育の中心的な役割、すなわち「要(かなめ)」としての役割を担うことが強調されなければならない。学習内容については、自己内省を深めるための時間として、宗教的リテラシー教育についても検討しながら、四つの道徳学習ポイントを踏まえた授業内容を構想していく必要がある。

< 大学における教員養成課程と現職教員への研修制度の対応 >

現段階においては高校「道徳」が必修化されていないため、現行の高校教員免許を取得する際には、小・中学校教員免許状では必要とされている「道徳教育」にかかわる教職科目が必修とされていない。そのため、高校「道徳」が教科となった場合は、大学における教職課程科目の「道徳教育」に関する科目を、高校教員免許取得を目指す学生において

も必修として課さなければならない。おおむね中学校と高校教員免許を同時に取得している学生が多い現状からするならば、これについては大きな混乱はないと考えられる。しかしながら、今後、小・中学校の道徳教科化にともない、「道徳教育」に関する履修科目数が増えてくるとなれば、大学でこれらの講義を担当する研究者が大幅に不足することが予想される。今後は道徳教育の研究者養成施設を大学や各種教育機関内に設置し、研究者を積極的に養成していく必要があると考える。

また、高校で「道徳」授業が必修化となった場合には校内研修を行い、「道徳」授業に関する基本的知識や授業スキルを全教員が身につけていくことが目指される。だが、これが教科化となった場合に、高校レベルにおいて「道徳」の専門教員を配置しなくてよいのかといった議論が浮上する。高校で「道徳」を教科として指導するためには、現段階ではクラス担任が「道徳」授業を受けもつ可能性が高いと考えられる。しかし、ほとんど「道徳」に関する知識をもたない教員に対して、「道徳」授業を担当させることには大きな負担がともなう。そこでは、少なくとも授業や教員をサポートする専門教員を全国規模で養成し、各学校に配置していくことが必要である。

具体的には、各学校の規模に応じて1～2人のサポート教員を選出し、3週間から1か月の全国規模の中央研修、または地方ブロックごとの研修に参加させ、規定のカリキュラムを履修し、テストに合格した者について、道徳教育指導専門員の資格を与える制度を確立することである。また、高校の教員免許の更新講習においても小・中学校と同様に道徳教育にかかわる科目を履修させることを必修化し、知識や技術レベルの向上をはかっていく必要がある。

< 高校「道徳」の教員免許 >

先述したように、高校「道徳」を教科とした場合、数学や英語等と同様に専門教員を置くべきかどうかといった問題が出てくる。高校生期における道徳教育の独自性を追究するならば、高校「道徳」専門の教員免許状をもった教員が道徳指導にあたるべきだと考える。したがって、高校「道徳」教員免許については、道徳教育にかかわる教職科目の履修、高校「道徳」授業の教育実習に加え、倫理学や哲学、心理学、スポーツ・健康科学等の科目を選択履修し、既定の単位を取得した者に免許状が与えられる仕組みづくりが必要である。これは、複数免許取得を見越して編成される教職課程のカリキュラムであり、より広い分野から高校「道徳」教育についてのアプローチができることを目指すものである。中・高の教員免許が同時に取得されることを考えると、先に中学教員免許状に「特別の教科 道徳」の専門免許が導入されるべきであるが、まだそれにいたっていないのが現状である。

< 教科書の作成 >

現在、高校「道徳」を必修化している茨城県、埼玉県、千葉県においてはすでに「道徳」授業を行う上で使用できる読み物教材や資料集、DVD等が作成されているが、教科化とする場合には全国規模で使用する教科書を作成しなければならない。もちろん、これには教科書検定にかかわる段階を順序良く踏んでいかねばならないが、そもそも高校「道徳」に

において何を学ぶべきかの目標が定まっていなければ、教科書の内容について検討していくことはできない。小・中学校のように「道徳の時間」がすでであれば、どの発達段階においてどのような内容の価値にふれさせるべきかが、ある程度みえてくるものの、高校生段階ではそうしたサンプルデータが少なすぎるのが現状である。教科化をスタートさせる前には、実験的にいくつかのサンプル教材を各学校で試してもらいながら、教科書作成を目指していくのがよいのではないかと考える。また、学校の特徴(普通科、実業学科、通信制等)に応じた教科書の作成についても、検討していく必要があると考える。

< 評価 >

高校「道徳」が教科となった場合、恐らく最も難しい課題として残されているのは、評価の問題である。義務教育段階における「道徳の時間」の評価は、他の教科や科目と違い、数値による評価は行わないものとされている。高校生期における道徳教育も基本的には同様の姿勢を貫くものとして考えられるが、しかし、「職業的アイデンティティ」の形成のところでもふれたように、この時期に自己および他者評価が正しく行われることによって、高校生期のアイデンティティの形成を促進すると考えられる。さらに、評価を全くしなかったり、的確な評価がなされなかったりすると、高校生期の道徳教育は到達目標が曖昧になり、たちまち形骸化してしまう可能性もある。

高校「道徳」にかかわって、生徒を評価する目的には大きく分けて二つある。一つは、生徒が自分自身を評価することによって、自己指導を行うためである。もう一つは、教員が評価の内容から指導課題をみだし、それを「道徳」授業の指導の向上にいかすためである。これを踏まえながら、教員が評価を行う際には「1. 評価は記述式である(数値による評価は行わない)」、「2. 生徒を励ますための評価である」、「3. 生徒個人の伸び代を見届ける絶対評価である」の三つのポイントをおさえておく必要がある。また、生徒を教員が評価する際には、評価観点を共通観点と学校オリジナル観点とに分けて観点別に評価を行う。学校のオリジナルの評価観点については、生徒や学校の実態に合わせた内容を盛り込み、生徒の実態把握に役立てるよう工夫する。このように、高校「道徳」に対する評価に弾力性をもたせて考えていくことが、高校生独自の道徳教育への発展に繋がっていくのではないかと考える。

高校「道徳」の教科化には、ここにあげた課題以外にも多くの検討事案がある。だが、本研究における提案がベースとなって、高校「道徳」の教科化についての次の議論へと結びつけることができるように、さらに研究を進めていきたいと考える。

註

¹ 斎藤剛史 (2014)「18歳で選挙へ!? 新科目「公共」、これからの高校生に必要なものは」Benesse 教育情報サイト, <http://benesse.jp/blog/20141218/p1.html> (2015.6.12 access)

付 録

【付録内容】

- 付録 1： 学生・生徒の意識調査質問紙 (2010 年度)
- 付録 2： 高校生国際比較調査質問紙 (2012 年度) 日本語版
- 付録 3： 高校生国際比較調査質問紙 (2012 年度) 韓国語版
- 付録 4： 高校生国際比較調査質問紙 (2012 年度) 中国語版

■付録1： 学生・生徒の意識調査 (2010年度)

◆以下の各質問で、自分にあてはまるものの数字に一つだけ○をつけてください。

- a. 年齢 1. 16歳以下 2. 17歳 3. 18歳 4. 19歳 5. 20歳 6. 21歳 7. 22歳以上
- b. 性別 1. 男性 2. 女性
- c. 高校時代(高校生の方は今現在)に部活動に所属していましたか。 1. Yes (→設問dへ) 2. No
- d. c.において「1. Yes」と答えた人のみ答えてください。
◎ 高校時代に所属していた部活(マネージャー等も含む)は何ですか。高校生の方は、現在おこなっている部活動です。高校の部活動は一番メインで行っていたものを一つだけ選択してください。
A. 文化部(1.吹奏楽 2.茶道<書道> 3.演劇 4.文芸 5.調理 6.手芸 7.新聞 8.ボランティア 9.文化部でその他< >)
B. 運動部(10.野球 11.ソフトボール 12.軟式・硬式テニス 13.サッカー 14.陸上 15.バスケ 16.柔道 17.剣道 18.体操・新体操 19.ラグビー 20.運動部でその他< >)
- ◎あなたの所属していた部活(高校生は現在の部活動)の活動内容は厳しかったと感じますか。
1. 全く厳しくない 2.それほど厳しくない 3.まあまあ厳しい 4.とても厳しい
- e. 家族(一緒に住んでいる人)とはよく話しますか。
1. 全く話さない 2.それほど話さない 3.まあまあ話す 4.とてもよく話す
- f. 家族に対して感謝していることはありますか。
1. 全く感謝していない 2.それほど感謝していない 3.まあまあ感謝している 4.とても感謝している
- g. 家族のために、自分が何かを頑張りたいと思うことはありますか。
1. 全く頑張りがたくない 2.それほど頑張りがたくない 3.まあまあ頑張りたい 4.とても頑張りたい
- h. 将来なりたい職業を決めていますか。
1. 全く決めていない 2.あまり決めていない 3.ほとんど決めている 4.決めている
- i. 今の学校生活は、楽しいですか。
1. 全く楽しくない 2.それほど楽しくない 3.まあまあ楽しい 4.とても楽しい
- j. あなたの卒業した中学校での生活は、今、振り返ってみると楽しかったですか。
1. 全く楽しくなかった 2.それほど楽しくなかった 3.まあまあ楽しかった 4.とても楽しかった
- k. あなたが卒業した中学校の先生(担任、教科担任など)に対して、感謝の気持ちはありますか。
1. 全くない 2.それほどない 3.まあまあある 4.とてもある
- l. あなたが卒業した中学校の先生(担任、教科担任など)に対して、恩返ししたい気持ちはありますか。
1. 全くない 2.それほどない 3.まあまあある 4.とてもある
- m. あなたが住んでいる地域(大学生で下宿などをしている人は、自分の帰省地)は好きですか。
1. 全く好きではない 2.それほど好きではない 3.まあまあ好きである 4.とても好きである
- n. あなたは、自分が育ってきた地域に関して、感謝の気持ちはありますか。
1. 全くない 2.それほどない 3.まあまあある 4.とてもある
- o. あなたは、自分が育ってきた地域に関して、恩返ししたい気持ちはありますか。
1. 全くない 2.それほどない 3.まあまあある 4.とてもある

- 1) その日のうちにすべきことを翌日まで延ばすことがある
a.よくある b.ときどきある c.ほとんどない d.全くない
- 2) なんでも物事をはじめるのがおっくうだ
a.とてもおっくうだ b.おっくうだ c.それほどおっくうではない d.全くおっくうでない
- 3) 「一人前の人間になろう」とする希望を失いそうになる
a.とても失いそうになる b.ときどき失いそうになる c.あまり失うことはない d.全く失うことはない
- 4) 待たされるととてもいらいらする
a.とてもいらいらする b.ときどきいらいらする c.あまりいらいらしない d.全くいらいらしない
- 5) 私は十分に自分を信頼している
a.とても信頼している b.まあまあ信頼している c.あまり信頼していない d.全く信頼していない
- 6) やれる自信があっても、人が見ているとうまくできない
a.全くうまくできない b.あまりうまくできない c.まあまあうまくできる d.とてもうまくできる
- 7) 私は自意識過剰だ
a.過剰である b.まあまあ過剰である c.あまり過剰ではない d.全く過剰ではない
- 8) 将来の職業についてたびたび目標を変えた
a.かなり変えた b.ときどき変えた c.あまり変えていない d.全く変えていない
- 9) 私は怒られることばかりしてきた
a.かなりしてきた b.ときどきしてきた c.あまりしてきていない d.全くしてきていない
- 10) どうしてよいか決心のつかないことがよくある
a.とてもある b.ときどきある c.あまりない d.全くない
- 11) 何かしているより、空想にふけているほうがよい
a.とてもよい b.まあまあよい c.それほどよくない d.全くよくない
- 12) 時々ぼんやりして、どうでもいいことを考えていることがある
a.とてもある b.ときどきある c.あまりない d.全くない
- 13) 今までの生き方は間違っていた
a.かなり間違っていた b.少しは間違っていた c.あまり間違っていない d.全く間違っていない
- 14) 勉強していても、今までのようには、よく理解できない
a.全く理解できない b.あまり理解できない c.まあまあ理解できる d.完全に理解できる
- 15) 注意を集中するのに、他の人よりも苦勞する
a.とても苦勞する b.ときどき苦勞する c.あまり苦勞しない d.全く苦勞しない
- 16) ときどき頭の働きが鈍く(にぶく)なる
a.とても鈍くなる b.ときどき鈍くなる c.あまり鈍くならない d.全く鈍くならない
- 17) 一つの仕事に打ち込むことができない
a.全くできない b.あまりできない c.まあまあできる d.完全にできる
- 18) 今の自分は本当の自分でないような気がする
a.とても感じる b.ときどき感じる c.あまり感じない d.全く感じない

- 19) 私には相反する二つの性格があるように思える
a.とても思う b.ときどき思う c.あまり思わない d.全く思わない
- 20) 気が変わりやすい
a.とても変わりやすい b.まあまあ変わりやすい c.あまり変わりやすすくない d.全く変わらない
- 21) 自分が何者であるか分からない
a.全く分からない b.あまり分からない c.まあまあ分かっている d.完全に分かっている
- 22) 異性の友達はほとんどできない
a.全くできない b.あまりできない c.まあまあできる d.完全にできる
- 23) 私を本当に理解してくれる人はいない
a.全くいない b.あまりいない c.まあまあいる d.たくさんいる
- 24) 自分と違う性[男/女]に生まれればよかったと思う
a.とても思う b.ときどき思う c.あまり思わない d.全く思わない
- 25) よい友達をたくさんもっている
a.とても沢山もっている b.まあまあもっている c.あまりもっていない d.全くもっていない
- 26) 周りの人は私を一人前に扱ってくれない
a.全く扱ってくれない b.あまり扱ってくれない c.まあまあ扱ってくれる d.完全に扱ってくれる
- 27) 機会があっても私はよい指導者にはなれないだろう
a.全くなれない b.あまりなれない c.まあまあなれる d.完全になれる
- 28) 本当に尊敬できる人が自分にはいない
a.全くいない b.ほとんどいない c.少しはいる d.完全にいる
- 29) 威張っている人が言う、言っている事が正しくてもわざと反対したくなる
a.とてもなる b.ときどきなる c.あまりならない d.全くならない
- 30) 困ったときには相談する大人がいる
a.完全にいる b.少しはいる c.あまりいない d.全くいない
- 31) 私は政治についても関心があり、自分なりの意見をもっている
a.完全にもっている b.まあまあもっている c.あまりもっていない d.全くもっていない
- 32) 私は安定した人生観をもっている
a.完全にもっている b.まあまあもっている c.あまりもっていない d.全くもっていない
- 33) 世の中の動きがときどきわからなくなる
a.よくある b.ときどきある c.それほどない d.全くない
- 34) 悪いことが何か、分からなくなることがある
a.よくある b.ときどきある c.それほどない d.全くない

■付録2： 高校生国際比較調査（2012年度）日本語版

◆あなたの所属及び性別にあてはまるものに○をつけてください。

【問1】 所属： 1. 高校1年生 2. 高校2年生 3. 高校3年生
4. その他()

【問2】 性別： 1. 男性 2. 女性

◆以下の各質問で、自分にあてはまるものの数字一つだけに○をつけてください。

【問3】 規則正しい生活を送りたいと思っている。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問4】 規則正しい生活を実際に送っている。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問5】 やっていいことと、悪いことを考えて行動したいと思っている。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問6】 やっていいことと、悪いことを考えて実際に行動している。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問7】 手助けが必要な人に対し、親切にしたいと思っている。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問8】 手助けが必要な人に対し、実際に親切な行動をしている。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問9】 命を大切にすることは大切だと思っている。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問10】 命を大切にしながら実際に行動している。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問11】 社会のルールやマナーを守ることは大切だと思っている。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問12】 社会のルールやマナーを守りながら実際に行動している。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問13】 募金活動や、地域の清掃活動など、社会の役にたちたいと思う。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問14】 募金活動や、地域の清掃活動など、実際に社会の役にたつ行動をしている。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問15】 自然の素晴らしさに感動することがある。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問16】 頑張っている人や成功している人の話を聞くことは大切だと思う。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問17】 頑張っている人や成功している人のような生き方を自分もしてみたいと思う。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問18】自分を価値のある人間だと思う。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問19】あなたが考える「価値のある人間」に最も必要な要素は？

(あてはまるもの1つだけに○をして下さい。)

1. 真面目さ 2. 優しさ 3. 頭の良さ 4. 誠実さ 5. リーダーシップ 6. 思いやり 7. 勇敢さ 8. 正義感 9. その他()

【問20】困った時には、相手に迷惑がかかってしまうと分かっているにもかかわらず助けを求める。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問21】あなたは叱られることより、褒められながら育てられたと思う。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問22】自分の考えていることを誰かに知っていてほしいと思う。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問23】責任ある役割や仕事を任された時には、最後までやり遂げたいと思う。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問24】責任ある役割や仕事を任せられた時は、最後までやり遂げる。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問25】友人と一緒にいると気が楽で楽しい。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問26】仲の良い友人には深刻な悩みでも相談できる。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問27】自分の生き方についてじっくりと振り返ることがある。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問28】悩みや心配なことがある時でも、「まあ、何とかなるさ」と楽観的に考える方である。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問29】今は辛いことや苦しいことよりも、楽しいことの方が多い。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問30】フリーターにはなりたくないと思っている。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問31】将来、就きたい職業がすでにきまっている。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問32】集団で行動することが苦痛ではない。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問33】ボランティア活動などのやり方を学校で学べば、活動に参加してみたいと思う。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問34】(担任、教科担当、部活等の)先生とじっくり腹を割って話したいことがある。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問 35】友人とじっくり腹を割って話したいことがある。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問 36】家族とじっくり腹を割って話したいことがある。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問 37】誰かに「大丈夫だよ」と言われるだけで、悩みや不安が解消されることが多い。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問 38】お年寄りと会話したり、世話をしたりすることに抵抗を感じない。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

【問 39】小さい子どもと会話したり、世話をしたりすることに抵抗を感じない。

1. まったくそうではない 2. あまりそうではない 3. まあまあそうである 4. とてもそうである

■付録3 : 高校生国際比較調査 (2012年度) 韓国語版

◆귀하의 소속 및 성별에 해당되는 것에 ○표를 하여 주십시오.

【설문 1】소속: 1. 고등학교 1 학년생 2. 2 학년생 3. 3 학년생 4. 기타()

【설문 2】성별: 1. 남자 2. 여자

◆하기 각 질문에서 자신에게 해당되는 회답번호를 하나만 골라서 ○표를 하여 주십시오.

【설문 3】규칙적인 생활을 보내고 싶다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 4】규칙적인 생활을 실천하고 있다

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 5】해도 되는 일 안되는 일을 생각하며 행동하고 싶다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 6】해도 되는 일 안되는 일을 실제로 생각하고 행동하고 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 7】도움이 필요한 사람에게 친절하게 대하고 싶다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 8】도움이 필요한 사람에게 실제로 친절하게 대하고 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 9】목숨을 소중히 할 것이 중요하다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 10】실제로 목숨을 소중히 여기며 행동하고 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 11】사회 규칙이나 예절을 지키는 것이 중요하다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 12】사회 규칙이나 예절을 실제로 지키며 행동하고 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 13】모금활동이나 지역의 청소활동 등 사회에 이바지하고 싶다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 14】모금활동이나 지역의 청소활동 등 사회에 이바지하는 일을 실천하고 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 15】아름다운 자연에 감동할 때가 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 16】 열심하는 사람이나 성공한 사람의 이야기를 듣는 것이 소중하다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 17】 열심하는 사람이나 성공한 사람과 같은 삶을 자신도 실천하고 싶다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 18】 자신이 가치 있는 사람이라고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 19】 귀하가 생각하는 "가치 있는 사람"으로서 가장 필요한 요소가 무엇인가요?

(해당되는 번호를 하나만 골라서 ◯표를 하여 주십시오)

1. 착실함 2. 다정함 3. 총명함 4. 성실함 5. 리더쉽 6. 배려심 7. 용감함 8. 정의감
9. 기타 ()

【설문 20】 자신이 어려울 경우 상대방에게 폐를 끼치게 됨을 알고 있어도 도움을 구한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 21】 귀하는 꾸중을 듣는 것보다 칭찬을 받으며 자랐다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 22】 자신이 생각하는 것을 누군가가 이해하여 주었으며 한다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 23】 책임 있는 역할이나 일을 맡았을 때 끝까지 해내고 싶다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 24】 책임 있는 역할이나 일을 맡았을 때 끝까지 해낸다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 25】 친구와 함께 있을 때 마음이 편안해지고 즐겁다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 26】 사이 좋은 친구에게는 심각한 고민도 토로할 수 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 27】 자신의 삶에 대하여 곰곰이 돌이켜보는 때가 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 28】 고민이나 불안이 있을 때에도 "뭐 어떻게 되겠지"라고 낙관적으로 생각하는 편이다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 29】 지금은 괴롭운 일이나 힘든 일보다도 즐거운 일이 더 많다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 30】 아르바이트만 하고 사는 사람이 되기 싫다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 31】 앞으로 취업하고 싶은 직업이 이미 결정되어 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 32】 집단으로 행동하는 것이 고통스럽지 않다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 33】 자원봉사활동 등 수행 방법을 학교에서 배울 수 있다면 활동에 참가하고 싶다고 생각한다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 34】 (담임, 교과 담당) 교사와 차분하게 마음 터놓고 하고 싶은 이야기가 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 35】 친구와 차분하게 마음 터놓고 하고 싶은 이야기가 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 36】 가족과 차분하게 마음 터놓고 하고 싶은 이야기가 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 37】 누군가가 "괜찮아" 하고 말해 주기만 하면 고민이나 불안이 해소될 경우가 많다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 38】 고령자와 대화하거나 모시거나 하는 일에 저항감을 느끼지 않는다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 39】 어린 아이와 대화하거나 돌보는 일에 저항감을 느끼지 않는다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

【설문 40】 지금까지 받아 온 도덕 수업 내용이 현재 자신의 삶에 영향을 미치는 때가 있다.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 별로 그렇지 않다 3. 조금 그렇다 4. 아주 그렇다

■付録4： 高校生国際比較調査（2012年度） 中国語版

◆ 以下の問題中、请选择自己最符合的一项。

【问题1】 年级： 1. 高一 2. 高二 3. 高三

【问题2】 性别： 1. 男 2. 女

【问题3】 想要过有规律的生活。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题4】 实际上正在过着有规律的生活。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题5】 做事时，会先考虑好是否应该做，再去行动。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题6】 在做某件事的时候，的确是先考虑好是否应该做之后，才去行动的。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题7】 想亲切的去帮助需要帮助的人。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题8】 在现实生活中，自己的确会亲切的去帮助需要帮助的人。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题9】 认为珍惜生命非常重要。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题10】 现实中的确是抱着珍惜生命的想法在做事。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题11】 认为遵守社会规则和秩序是非常重要的。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题12】 现实中的确是本着遵守社会规则和秩序的原则在做事。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题13】 想参加募捐、地区清扫之类的活动，为社会做贡献。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 27】会深刻的反省自己的生存价值。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

< ★向里面 ⇒>

【问题 28】就算在烦恼或担心的时候，也有“总会有办法的”之类的乐观的想法。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 29】相对于艰辛或痛苦的话，现在是快乐的一面比较多。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 30】不想做自由工作者。（*自由工作者：没有固定工作，需要钱的时候才做一些短期工作）

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 31】已经想好将来要做的工作。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 32】在参加集体活动时，不会感到厌烦。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 33】如果在学校学习了有关于志愿者活动的知识，会想去尝试参加志愿者活动。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 34】有想和（班主任，任课老师，课外活动等的）老师敞开心扉交谈的事情。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 35】有想和朋友敞开心扉交谈的事情。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 36】有想和家人敞开心扉交谈的事情。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 37】只要有谁对你说“没问题的”，你的烦恼，或者不安的情绪都会减轻。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 38】不反感与老人交谈或照顾老人。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符合

【问题 39】不反感与小孩交谈或照顾小孩。

1. 非常符合 2. 比较符合 3. 不太符合 4. 完全不符