

教職志望学生のディスカッションに関する基礎研究

—「議論する道徳」の指導者育成の観点から—

岩 瀧 大 樹

〔問題と目的〕

1958年、教育課程に特設された「道徳の時間」は、学習指導要領の改訂などに伴いその役割を修正しつつ、これまで道徳教育を補充・深化・統合する要としてその役割を担ってきた。しかし2013年、文部科学省の有識者会議において「特別の教科への格上げ」が検討されると、教育界のみならず、社会的にも広く論議の対象となった。そして、学習指導要領の一部改訂が告示され、従来の「道徳の時間」は、小学校では2018年度、中学校では2019年度から特別の教科である「道徳科」として、改めて学校教育に位置付けられるようになった（文部科学省、2015a）。

この背景には様々な要因が想定されるが、文部科学省（2015b）では「道徳教育の改善に関する議論の発端となったのは、いじめの問題への対応」であることが示されているとともに、いじめ防止に向けては、意見を言ったり書いたりするだけではなく、多面的・多角的に事例などを取り入れた「いじめの問題に対応できる資質・能力」を育む道徳の重要性が指摘されている（文部科学省、2016a）。これらの提言をもとに、近年では木村・池島（2017）や田中ら（2017）のような道徳におけるいじめ問題へ焦点を当てた実践研究が蓄積されつつある。

また「道徳科」に関しては、文部科学省（2016b）により、「問題解決的な学習」や「道徳的行為に関する体験的な学習」などによる「質の高い多様な指導」の展開が期待されている。「読み物資料」の取り上げ方もそのひとつである。これまでの学校現場でも「道徳の時間」においては、「読み物資料」が多用されており、岩瀧（2009）でも、教職志望学生を対象とした調査において、多くが「道徳の時間」では読み物資料を中心としていた経験のあることを示唆する。しかし、「読み物資料」の活用には、道徳教育が受身になる可能性が生じる。そのため、「読み物道徳」などと批判されたり、揶揄されたりする場面も散見される。この点に関しては、これまで多くの研究者や実践者が指摘し、指導の改善を提言している。例えば、これまで活用されていた「こころ／心のノート」や「わたしたち／私たちの道徳」などに関しても、資料を読むだけではなく、自分の考えを実際に書きこんだり、話し合ったりする活動が積極的に導入されている。今回の学習指導要領改訂における、この「読み物資料」の取り上げ方について、文部科学省（2015b）は、「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」にならぬよう注意喚起をしている。ここから、これまでの指導や方法に加え、より一層高い次元で、実際の生活場面での様々な問題について真摯に受け止めつつ、現実的な生きる力の育成につながる道徳としていく必要性が読み取れる。その具体的な方策が、「議論する道徳」や「考える道徳」へのソフトチェンジと推測できる。つまり、様々な葛藤を抱えたり、多様な考え方を理解したりすることで、判断が困難な場面においても、子どもたちが積極的に自ら望ましい判断や生き方を

選択できるような機会を設定していくことが重要になる。これらは読み物資料を軽視するものではない。あくまでも読み物資料をもとに、子どもたちがいかに「生きる」ことについて考えていくかが鍵となる。新たな教科書の活用、読み物資料や他の資料（映像資料や音声資料など）との組み合わせ、グループエクササイズなどの導入も含め、指導者が適宜最適な資料を選択し、活用することを前提とし、その次のステップとして、子どもたちがいかに様々な問題に対して考え、議論することができるか、という点が重要となってくるだろう。

では、「議論する道徳」の充実化に向け、さらにどのような取り組みが必要だろうか。道徳科でのディスカッション活動（話し合い活動）の積極的導入は着眼すべき要因となろう。そのため、「議論するスキル（以下、ディスカッション・スキル）」の学習や向上は重要となる。特に近年では、「主体的で深い学び」や「協働的な学び」の観点から、小学校教育から大学教育に至るまで、「アクティブ・ラーニング」の導入が進められている。これは、学習者に自ら学ぶ姿勢や態度を習得させる取り組みとして理解されている。話し合い活動は代表的なアクティブ・ラーニングの方法ではあるが、ここで重要なのは、単に話し合うだけではなく、自分の考えを適切に他者に伝える、他者の考えを正確に理解することなどにより、新たな見解を得ることだといえる。「議論する道徳」の充実化に「ディスカッション・スキル」は大きな影響を及ぼすものとなる。様々な葛藤や多くの価値観に触れ、自分自身の生き方を考えることが道徳には求められる。ディスカッションはこれらのねらいを達成する有効な方法のひとつといえよう。

一方、今後その指導を行っていく教職志望学生はこの「議論する道徳」について、どのようにとらえているのであろうか。現状として、ディスカッション・スキルのみならず、教職志望学生のこれまでのディスカッションの経験も幅広い様子が見えてくる。前述のアクティブ・ラーニング導入の文脈からも、大学教育において課題とされる部分も少なくない。そのため、教職志望学生の指導においては、講義や実習・演習にただディスカッションを取り入れるだけではなく、並行してディスカッション・スキルの育成にも触れていく必要がある。教職志望学生が教職に就いた際には、道徳科をはじめ、各教科においても、子どもたちの発達段階を踏まえつつ、ディスカッション・スキルを習得させることが求められる。そのため、特に教職志望学生に対しては、大学教育において一定レベルのディスカッション・スキルを定着させておくことは、必須不可欠といえる。ディスカッションに関しては近年のキャリアカウンセリングなどでも、経済産業省の提唱する「社会人基礎力」の観点からの育成が重要であることが指摘されており、キャリアデザインにおいて取り上げるべきコミュニケーションスキルとして、寿山（2008）や大山（2013）などがその育成を重視している。これらは、「自分の意見を分かりやすく伝える力（発信力）」「相手の意見を丁寧に聴く力（傾聴力）」「意見の違いや立場の違いを理解する力（柔軟性）」などの能力要素で構成される「チームワーク」の育成に資するものである。また、キャリア教育の観点からも、社会人基礎力のひとつとしてのディスカッション・スキルを育てるには、大学教育から始めるのではなく、小学校段階からの継続的な指導が求められると考える。つまり、ディスカッション・スキルの育成に着目し、その支援・教育を行っていくことは、道徳の充実化のみならず、キャリアカウンセリングやキャリア教育にも、大きくかつポジティブに作用することが期待される。現在、改めて取り上げるべき要因であると判断できる。

また、指導が「道徳科」として位置づけられることになったが、指導者となる教職志望学生たちの道徳教育に対する意識はどのようなものだろうか。例えば、岩瀧（2010）の教職志望学生を対象とし

た調査においては、自身の専門教科などの担当がポジティブにとらえられるのに対し、道德教育の担当に関しては、不安が多く感じられていることを示している。さらに教職志望学生のみならず、教育現場においても、道德の指導に関する教員の苦手意識や軽視が指摘され、井・鈴木（2017）では、教員自身の「道德の時間」への苦手意識や忌避感情に触れるとともに、「話し合い」の導入へ苦手意識を抱いていることを指摘する。永田（2016）も、「歴史的経緯などに影響され、道德教育そのものを忌避し、他の教科に比べて軽んじられている」という懸念を指摘し、指導の硬直化の可能性について述べる。これらの背景も踏まえ、教員および教職志望学生が、道德の指導に際し、多くのアプローチのレパトリーを広げることも、取り上げるべき要因だと考えられる。

ゆえに、教職志望学生に対し、道德に関わる指導について検討することは、多くの意義があるといえよう。ここでは、そのひとつのサポートとして、「ディスカッション・スキル」に焦点を当てる。

本研究では、教職志望学生のディスカッションに対する基本的な姿勢および今までの経験などを把握するとともに、ディスカッション・スキルの現状や、道德教育との関わりなどについて検討することで、教職志望学生への指導の手がかりを得ることを目的とする。

〔方 法〕

1. 目 的

教職志望学生のディスカッションに対する意識やスキルの現状および経験を把握することにより、教員養成課程において求められる道德教育を中心とする指導や支援の観点を見出す。

2. 調査方法

(1) 調査対象者

関東地区の大学に在籍し、教職課程を履修している18～21歳の学生114名（男子46名、女子68名）より有効回答を得られた。

(2) 調査時期

2017年5月

(3) 調査方法

質問紙法による一斉方式で調査を実施した。オリエンテーションの一部を活用し、調査の目的・意義、それに伴う情報処理・管理、プライバシーの保護等に関する十分な説明を行い、同意を得られた調査対象者から回答を求めた。

なお、回答に関しては、質問紙を配布し、即時記入および即時回収方式とした。回答時間は約10分間であった。

(4) 調査内容

① フェイスシート（性別・年齢・教職志望度などのデモグラフィック要因）

② ディスカッションに関する要因

先行研究（河西・丸山，2010）やディスカッション・スキルも含め「社会的スキルは学習性のものである」とする佐藤（2004）などをもとに、ディスカッションに対して、得手不得手・好悪感情・小中学校の頃の経験・大学での取り組み・リーダーシップ・学びの特性への意識の7つの観点について尋ねることにした。

③ ディスカッション・スキル

安永（2006）による「ディスカッション・スキル尺度」を用いることとした。本尺度は話し合い活動での展開や構成を示す「場の進行と対処（7項目）」、場に応じた適切な発言に関連する「積極的関与と自己主張（7項目）」、話し合いの際に他のメンバーの意見を聴いたり、気持ちを読み取ったりする「他者への配慮と理解（7項目）」、ユーモアを交えたり、話し合いの円滑化を示す「雰囲気づくり（4項目）」の4因子25項目で構成されている。先行研究では7件法を用いているが、本研究では、「1. まったくそう思わない」～「4. とてもそう思う」の4件法で回答を求めた。

④ 道徳教育に対する意識

岩瀧（2010）による「道徳教育に対する意識尺度」を用いることとした。本尺度は、道徳教育や道徳科におけるねらいに着目した「指導でのねらい（4項目）」、学習指導要領や社会のニーズとして道徳への期待を意味する「道徳教育の役割（3項目）」、発問の組み立てや資料の活用に関する「道徳の時間の工夫（5項目）」、子どもの発言や意見への対応を示す「子どもへの関わり（4項目）」、道徳教育の学校不適応予防や子どものモチベーション向上に関わる「教員のはたらきかけ（3項目）」、子どもの実態に合わせた指導や資料選択に関わる「発達との関連（2項目）」の6因子21項目から構成されている。なお、文部科学省（2015a）による、「道徳科」の新設に合わせ、ワーディングを「道徳の時間」から「道徳科」に修正して用いるとともに、同じく文部科学省（2016a）で強調されている「議論する道徳」を踏まえ、「話し合い活動を積極的に取り入れた「道徳科」の指導ができると思う」、「子どもたちの話し合い活動が活発になるような工夫ができると思う」の2項目を加え、合計23項目に対し、③と同様の4件法で回答を求めた。

〔結 果〕

1. 教職志望度およびディスカッションに関する要因

教職志望度に関しては、レンジは0～100であり、平均値（*M*）は78.65%であった。ディスカッションに関する要因（7項目）に関する記述統計を下記に示す（Table 1）。

「1. ディスカッションなどの話し合う活動は得意である」の項目は、すべての調査対象者が4件法の「1. まったくあてはまらない」、「2. ややあてはまらない」を選択していた。ゆえに、この項目に関しては、以降の分析から外すこととした。なお、「5. 現在、話し合い活動を取り入れた学習が多い」と「6. 今まで、集団のリーダー（学級委員や部長など）を経験することが多かった」の項目に関しては、天井効果に近い現状が把握されたため、この2項目も分析対象から外すこととした。

Table 1 ディスカッションに関わる要因の記述統計

ディスカッションに関する要因（7項目）	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. ディスカッションなどの話し合う活動は得意である	1.58	0.50
2. ディスカッションなどの話し合う活動は好きである	2.75	0.79
3. 小学校の頃、話し合い活動を取り入れた学習が多かった	2.64	0.72
4. 中学校の頃、話し合い活動を取り入れた学習が多かった	2.72	0.68
5. 現在、話し合い活動を取り入れた学習が多い	3.29	0.69
6. 今まで、集団のリーダー（学級委員や部長など）を経験することが多かった	3.09	0.79
7. ディスカッションなどの話し合い活動よりも、一人での学習が自分には向いている	2.65	0.82

2. 各尺度の因子構造の検討

(1) ディスカッション・スキル尺度

因子構造を確認すべく、探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行ったところ、先行研究とほぼ同様の因子構造が得られた。そのため、項目の削除等は実施せず、先行研究の因子構造が十分な信頼性を有するものと判断し、使用することとした。

(2) 道徳教育に対する意識尺度

新たな2項目を加えたため、改めて因子構造の確認を実施した。(1)と同様の手続きを行ったところ、4項目が複数の因子に.35以上の負荷量を示した。そのため、当該の4項目を外し、再度主因子法・プロマックス回転による因子分析を行ったところ、5因子構造が最適であることが示された (Table 2)。

その結果、第1因子は岩瀧 (2010) の「子どもへの関わり」と「発達との関連」が結合されるとともに、追加項目の「話し合い活動を積極的に取り入れた「道徳科」の指導ができると思う」を含む合

Table 2 道徳教育に対する意識尺度因子分析結果 (主因子法・プロマックス回転)

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
1. 発達を踏まえた関わり (6項目)					
子どもの発達に即した資料を選択していきることができると思う	.810	-.026	.018	.033	-.032
子どもの発達に即した「道徳科」の指導ができると思う	.800	-.072	-.202	.151	.115
子どもの自尊心に配慮した指導ができると思う	.710	.107	-.081	.027	.013
話し合い活動を積極的に取り入れた「道徳科」の指導ができると思う	.676	.003	.139	-.131	-.018
子どもの主体性を重視した指導ができると思う	.470	.116	.170	.028	.015
子どもが本音を語れるような配慮ができると思う	.395	.084	.013	-.009	.203
2. 道徳教育の役割 (3項目)					
道徳教育に対する社会のニーズを把握していきたいと思う	-.157	.954	-.101	.082	.141
道徳科」での意義を明確にしていきたいと思う	.111	.905	.106	-.100	-.087
学習指導要領の道徳の視点を把握していきたいと思う	.165	.600	-.028	-.001	-.087
3. 「道徳科」での工夫 (5項目)					
「道徳科」で自分自身のオリジナリティが生かせると思う	-.154	-.026	.904	-.004	-.019
「道徳科」における資料提示の工夫ができると思う	.189	.002	.739	.004	-.152
「道徳科」での発問の工夫ができると思う	-.052	.039	.506	.122	.204
子どもたちの話し合い活動が活発になるような工夫ができると思う	.180	-.115	.384	-.040	.233
「道徳科」にロールプレイなどを取り入れた指導ができると思う	.199	.032	.323	.159	.100
4. 指導でのねらい (3項目)					
「道徳科」のねらいを明らかにした指導ができると思う	.092	.008	.001	.782	-.223
適切に指導計画が立てられると思う	.041	-.079	.085	.711	.009
ねらいに迫ることができたかを確認した指導ができると思う	-.102	.049	-.001	.623	.211
5. 教員のはたらきかけ (2項目)					
子どもの「道徳科」へのモチベーションを高められると思う	-.026	.049	.069	.041	.752
学校教育活動全体での道徳教育ができると思う	.295	-.072	-.118	-.144	.699
因子相関行列					
	第2因子	.225			
	第3因子	.539	.135		
	第4因子	.506	.047	.610	
	第5因子	.584	.104	.498	.512

Table 3 ディスカッション・スキル尺度および
道徳教育に対する意識尺度の記述統計

ディスカッション・スキル	M	SD
場の進行と対処	2.52	0.55
積極的関与と自己主張	2.65	0.57
他者への配慮と理解	3.17	0.41
雰囲気づくり	2.57	0.69
道徳教育に対する意識		
発達を踏まえた関わり	2.87	0.48
道徳教育の役割	3.39	0.56
「道徳科」での工夫	2.67	0.52
指導でのねらい	2.42	0.49
教員のはたらきかけ	2.63	0.59

計6項目となったため、改めて「発達を踏まえた関わり」因子と命名した。なお、第2因子(3項目)、第4因子(3項目)、第5因子(2項目)は先行研究と同様の項目から構成されたため、それぞれ「道徳教育の役割(第2因子)」、「指導でのねらい(第4因子)」、「教員のはたらきかけ(第5因子)」とし、因子名をそのまま用いることとした。なお、第3因子に関しては、先行研究の「道徳科」での工夫の項目に、追加項目の「子どもたちの話し合い活動が活発になるような工夫ができると思う」が加わった合計5項目で構成されていた。追加項目が先行研究の因子名にマッチしていることから、第3因子に関しても、因子名はそのまま用いることとした。尺度を概観し、各因子の α 係数も.70~.79の範囲内であり、項目数の少なさなどの観点から、使用に十分であると判断した。(1)のディスカッション・スキル尺度および本尺度の記述統計を上に表示(Table 3)。

3. ディスカッションに関わる要因ごとの道徳教育への意識

4つの項目に関し、平均値で被験者を高群(以下、H群)と低群(以下、L群)に分類し、道徳教育に対する意識得点について比較検討を実施した。結果を以下に示す(Table 4~7)。

Table 4 「ディスカッションなどの話し合う活動は好きである」の得点比較

道徳教育に対する意識	L群(n=41)		H群(n=73)		t値
	M	SD	M	SD	
発達を踏まえた関わり	2.80	0.47	2.92	0.48	1.30
道徳教育の役割	3.38	0.60	3.40	0.54	0.14
「道徳科」での工夫	2.44	0.45	2.80	0.52	3.64***
指導でのねらい	2.20	0.39	2.53	0.50	3.65***
教員のはたらきかけ	2.50	0.56	2.70	0.59	1.75

*** $p < .001$

Table 5 「小学校の頃、話し合い活動を取り入れた学習が多かった」の得点比較

道徳教育に対する意識	L群(n=51)		H群(n=63)		t値
	M	SD	M	SD	
発達を踏まえた関わり	2.78	0.49	2.95	0.46	1.89
道徳教育の役割	3.37	0.62	3.41	0.51	0.44
「道徳科」での工夫	2.62	0.55	2.71	0.50	1.00
指導でのねらい	2.29	0.51	2.52	0.45	2.57*
教員のはたらきかけ	2.58	0.53	2.67	0.63	0.80

* $p < .05$

Table 6 「中学校の頃、話し合い活動を取り入れた学習が多かった」の得点比較

道徳教育に対する意識	L群(n=47)		H群(n=67)		t値
	M	SD	M	SD	
発達を踏まえた関わり	2.74	0.48	2.96	0.45	2.40*
道徳教育の役割	3.41	0.58	3.37	0.52	0.31
「道徳科」での工夫	2.59	0.56	2.72	0.48	1.35
指導でのねらい	2.29	0.52	2.50	0.44	2.31*
教員のはたらきかけ	2.56	0.50	2.67	0.63	0.96

* $p < .05$

Table 7 「ディスカッションなどの話し合い活動よりも、一人での学習が自分には向いている」の得点比較

道徳教育に対する意識	L群(n=53)		H群(n=61)		t値
	M	SD	M	SD	
発達を踏まえた関わり	2.95	0.48	2.80	0.46	1.63
道徳教育の役割	3.38	0.49	3.39	0.59	0.03
「道徳科」での工夫	2.83	0.50	2.52	0.50	3.24**
指導でのねらい	2.52	0.50	2.32	0.45	2.21*
教員のはたらきかけ	2.74	0.60	2.52	0.55	2.03*

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

4. 「ディスカッション・スキル尺度」と「道徳教育に対する意識尺度」の関連

「ディスカッション・スキル尺度」に関しては、「発達を踏まえた関わり」および「「道徳科」での工夫」、「指導でのねらい」との間に弱～やや強い有意な相関のあることが確認された。結果をTable 8 に示す。

Table 8 ディスカッション・スキルおよび道徳教育に対する意識の下位尺度得点間の相関 (n=114)

ディスカッション・スキル	道徳教育に対する意識				
	発達を踏まえた関わり	道徳教育の役割	「道徳科」での工夫	指導でのねらい	教員のはたらきかけ
場の進行と対処	0.306**	-0.042	0.558**	0.499**	0.230*
積極的関与と自己主張	0.313**	0.140	0.443**	0.311**	0.166
他者への配慮と理解	0.490**	0.421**	0.382**	0.186*	0.248**
雰囲気づくり	0.414**	0.109	0.507**	0.336**	0.343**

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

引き続き、3.と同様に、ディスカッション・スキルの差による道徳教育に対する意識を検討すべく、ディスカッション・スキル得点を平均値で2群に分割し、検討を実施した。「道徳教育の役割」における「他者への配慮と理解」のH群において、一部天井効果が見られた部分もあったが、両尺度の関係を全体的に把握する必要のあること、ディスカッション・スキルの高い者の傾向を確認する目的があることなどから、本研究では必要な部分であると判断し、留意しながら取り上げていくこととした。結果をTable 9～12 に示す。

Table 9 「場の進行と対処」スキルによる得点の比較

道徳教育に対する意識	L群(n=57)		H群(n=57)		t値
	M	SD	M	SD	
発達を踏まえた関わり	2.78	0.49	2.95	0.45	1.91
道徳教育の役割	3.41	0.57	3.35	0.54	0.78
「道徳科」での工夫	2.43	0.48	2.90	0.45	5.25***
指導でのねらい	2.21	0.41	2.61	0.47	4.90***
教員のはたらきかけ	2.50	0.57	2.74	0.57	2.19*

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

Table 10 「積極的関与と自己主張」スキルによる得点の比較

道徳教育に対する意識	L群(n=59)		H群(n=55)		t値
	M	SD	M	SD	
発達を踏まえた関わり	2.75	0.43	3.00	0.49	2.92**
道徳教育の役割	3.36	0.57	3.42	0.54	0.59
「道徳科」での工夫	2.49	0.39	2.85	0.57	3.85***
指導でのねらい	2.31	0.43	2.52	0.51	2.41*
教員のはたらきかけ	2.54	0.56	2.71	0.59	1.61

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

Table 11 「他者への配慮と理解」スキルによる得点の比較

道徳教育に対する意識	L群(n=72)		H群(n=42)		t値
	M	SD	M	SD	
発達を踏まえた関わり	2.71	0.43	3.14	0.43	5.12***
道徳教育の役割	3.25	0.55	3.63	0.47	3.74***
「道徳科」での工夫	2.53	0.45	2.90	0.55	3.87***
指導でのねらい	2.35	0.48	2.52	0.48	1.83
教員のはたらきかけ	2.54	0.55	2.77	0.61	2.06*

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

Table 12 「雰囲気づくり」スキルによる得点の比較

道徳教育に対する意識	L群(n=55)		H群(n=59)		t値
	M	SD	M	SD	
発達を踏まえた関わり	2.66	0.41	3.06	0.45	4.81***
道徳教育の役割	3.33	0.62	3.44	0.49	0.96
「道徳科」での工夫	2.42	0.41	2.90	0.50	5.48***
指導でのねらい	2.24	0.41	2.57	0.50	3.86***
教員のはたらきかけ	2.45	0.57	2.78	0.55	3.15**

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

〔考 察〕

1. ディスカッションに関する要因から

(1) 削除された項目について

7つの項目を設定したが、3つの項目に天井効果とフロア効果に近い結果が確認された。

天井効果ととらえたのは、「5. 現在、話し合い活動を取り入れた学習が多い」と「6. 今まで、団体のリーダー（学級委員や部長など）を経験することが多かった」の2項目であった。前者に関しては、積極的にディスカッションを中心とする話し合い活動が導入されている近年の大学教育の取り組みを読み取ることができる。また、後者に関しては、中澤（2016）による「子どもや時代の変化と共に、求められるリーダー像の変容」や、少子化の影響、多くの子どもたちにリーダーを体験させる指導者の配慮などの可能性も挙げられよう。しかし、今回の調査対象者の多くが教職志望者であったことから、一概に判断することは困難である。改めてパーソナリティやキャリアデザインなどの要因と併せて吟味する必要がある。

フロア効果ととらえたのは、「1. ディスカッションなどの話し合う活動は得意である」の項目であった。調査対象者がすべて十分な可塑性をもつキャリアデザインのプロセスにあることから、モチベーションが、今後ディスカッション・スキルを習得しようとする状態にあると推測した。

(2) 使用された項目について

小学校および中学校での話し合い活動の経験に関する項目と、「2. ディスカッションなどの話し合う活動は好きである」、「7. ディスカッションなどの話し合い活動よりも、一人での学習が自分には向いている」といったディスカッションに対する調査対象者の感情や学びへの意識に関連した項目を本研究では取り上げた。前者に関しては、義務教育における調査対象者の経験、後者に関しては、話し合い活動に対する意識が多様であることをうかがうことができた。

これらのことから、大学教育でディスカッション・スキルの指導を取り上げる際には、スタートの時点で教職志望学生の体験やスキルの幅広さを念頭に置くことが求められるだろう。場合によっては、多くの経験や高いスキルをもつ者をリーダーやモデルとするなど、グループの中核とした実践も可能である。また、学びへの意識に関しては、一人での学びを好んだり、話し合いに消極的だったりする者への配慮として、自身の適性を踏まえつつも、ディスカッションへの取り組みを促進すべく、子どもたちの指導や、自身の考え方の幅を広げる、他者の意見に耳を傾ける、などの目的を明確にした指導が検討されるべきだといえる。

2. ディスカッションと道徳教育に対する意識の関係

(1) 「発達を踏まえた関わり」について

ディスカッションに関わる要因では、中学校にて話し合い活動が多かった者の得点が有意に高いことが示された。小学校での経験ではなく、中学校での経験にのみ得点の差が確認された。思春期に該当する中学校の発達段階は、価値観の再構成などのプロセスであるため、自分の意見や考えを周囲に伝えられなかったり、伝えなかったりなどの場面も十分に想定できる。例えば、佐藤（2013）は自我状態が過敏になっており、他者の言葉に傷ついたり、他者との考えの相違に困惑したりする面のあることを指摘している。この特徴を踏まえつつ、平石（2008）は、児童・生徒が「自分らしさ」を関わ

りの中で発達させていく重要性について述べている。そのため、中学校の段階で話し合い活動の多かった者は、話し合いの利点に留意し、中学生の自尊心や主体性を踏まえた、道德の指導を積極的に目指していることがうかがえた。

ディスカッション・スキルに関しては、「積極的関与と自己主張」、「他者への配慮と理解」および「雰囲気づくり」の3つのスキルで、L<Hであることが有意に示された。特に前半の「積極的関与と自己主張」はディスカッションにおける情報の発信、「他者への配慮と理解」は情報の受信ととらえられる。これらのディスカッションを支える「意見交換」におけるスキルが高い者は、子どもたちの自尊心や主体性などを踏まえながら、道德の指導をしようとしていることが読み取れた。さらに、「発達を踏まえた関わり」の因子には、「子どもが本音を語れるような配慮ができると思う」といった、「雰囲気づくり」に関わる項目も含まれている。ディスカッションにおいて場を盛り上げる、あるいは明るい雰囲気を作ろうとしている者は、子どもの発達段階に即しつつ、本音を語れるような指導を試みようとしていることがうかがえた。

(2) 「道德教育の役割」について

この因子に関しては、ディスカッション・スキルの「他者への配慮と理解」においてのみ、H群の得点が有意に高いことが示された。「他者への配慮と理解」は、相手の意見に耳を傾ける、相手の気持ちを読み取る、などの項目で構成されている。このことから、カウンセリングなどで使用されている「傾聴」のスキルの高い者は、社会や学習指導要領で求められている道德教育への期待などについて、より理解し、読み取ろうとしていると考えられる。「聴く」ことのみならず、「読む（読み取る）」といった、目の前の状況や状態の理解を深めつつ、道德を担当しようとする様子が推測される。

(3) 「「道德科」での工夫」について

ディスカッションに関わる要因では、ディスカッションへの意識（好悪・自身の学びへの意識）において、H群の得点が有意に高いことが示された。ここから、ディスカッションに対し、ポジティブにとらえていたり、自分自身にも向いていると認知したりしている者は、「道德科」において話し合い活動が活性化される工夫や、発問や資料提示の工夫に目を向けようとしていることがうかがえた。これらの結果から、指導者自身がディスカッションに対し、ネガティブなイメージを抱いている場合には、教育現場における道德の実践に、ディスカッションなどの導入が困難になる可能性が高くなるといえる。ゆえに、大学教育だけではなく、その前の段階から、話し合いなどの活動に慣れていく、得意ではなくても何とか乗り切ることができる、話し合いの場面でのルールの明確化などについて、指導者は重点を置く必要がある。話し合いによって問題解決がなされた、他者の意見を聴くことで自分の考えを広げることができた、などの話し合いにおけるポジティブな経験の蓄積が期待される。

また、ディスカッション・スキルに関しては、すべての因子において、得点の高い者は「道德科」の指導における工夫を高く意識している様子が明らかになった。4つのスキルはディスカッションを進めるために不可欠なものとなっている。これは、ディスカッションに関し、4つのスキルを高く習得している者は、そうではない者よりも、「道德科」の実践において、話し合い活動などを積極的に取り入れたり、指導でのオリジナリティの工夫に目を向けたりしていると考えられる。このことから、教育実践の場において、効果的な「道德科」の展開を検討する際には、指導者自身が一定レベルのディスカッション・スキルを習得していること、あるいはディスカッションで適切に自分の意見を話しつつも、相手の話にも耳を傾け、さらにその場面づくりにも目を向けられていることが重要になって

いと判断できる。改めて、教職志望学生に対する、ディスカッション・スキルの指導は、「議論する道徳」の具現化に向けて、検討すべき要因であるといえよう。富岡（2011）は、大学生の講義にディスカッションを取り入れたことにより、参加者が自身のディスカッション・スキルの向上を自覚していることを論じる。道徳教育の場に限らず、教育活動の場に、適宜ディスカッションの習得と、ディスカッション・スキルに対する振り返りやフィードバックなどを導入することが求められる。

(4) 「指導でのねらい」について

ディスカッションに関わる要因では、すべての項目において、L<Hであることが明らかに示された。話し合いの経験を多くもつ者や、話し合い活動をポジティブにとらえている者は、そうではない者よりも、道徳の指導でねらいを明確にし、そのねらいに迫れたかを確認していこうとする意識が高いといえよう。

また、スキルの面では、「他者への配慮と理解」以外の、すべてにおいて、H群は「指導でのねらい」の得点の高いことが有意であった。このことから、話し合いの場を醸成し、円滑に進行させつつ、自身の意見を適切に伝えられる者は、より道徳の指導におけるねらいを明確にさせようとしていることが予想された。そのため、ディスカッションのスキルの高さと共に、上記のディスカッションに関わる要因（多くの経験やポジティブな認知）などが、ねらいを明確にした道徳への意識に関わっており、そのねらいに到達すべく、話し合い活動を取り入れようとしている可能性もうかがえる。この点に関しても、話し合いを効果的に導入できるか、あるいはしようとしているかには、指導者自身のスキルや要因が重要となる面が読み取れた。

(5) 「教員のはたらきかけ」について

ディスカッションに関わる要因では、学びへの意識に関する項目のみに、H<Lであることが明らかであった。これは、単独での学びより、話し合いでの学びを肯定的にとらえている者は、子どもたちの「道徳科」の学びに対するモチベーションを向上させようとしていることを意味する。このことから、話し合い活動が、道徳に取り組む子どもたちのモチベーションを高める一策としてとらえられていることが推測される。

ディスカッション・スキルにおいては、「積極的関与と自己主張」以外のスキルで、L<Hであることが有意であった。「指導でのねらい」とは、場の進行や雰囲気づくりで同様の結果が得られたものの、話し合いにおける情報の「発信」と「受信」の面で異なる結果が得られた。「教員のはたらきかけ」に関しては、話し合いの場とともに、他者の意見を尊重し、理解しようとするスキルの高さが鍵となる様子が示された。ここから、話し合いの場を醸造し、聴くスキルの高い者が、道徳の指導のプロセスで、より子どもたちのモチベーションを高めようとしていることが考えられる。子どもたち同士の話し合いだけでなく、指導者たる教員と子どもたちの話し合いにおいても、指導者の「聴く」スキルに目を向ける必要のあることがうかがえる。

〔総合考察〕

今後指導者となる教職志望学生を対象とした調査であったが、全体的に話し合いを含む、ディスカッションを肯定的にとらえている者は、道徳教育に対する意識が高いことが示された。

今回の調査においては、ディスカッションに対し、①ポジティブな感情を知覚していること、②義務教育での段階で話し合い活動の経験を蓄積していること、③話し合いによる学びが自身に適すると

認知されていることが、道徳教育に対する意識の高さにつながっていたことが確認された。話し合いに対する感情や認知のみならず、経験も関わっている可能性が把握された。

また、①話し合いを進行させるスキル、②自分の意見を伝える（発信）するスキル、③相手の意見を聴く（受信）するスキル、④話し合いの場を構築するスキルなど、ディスカッション・スキルが全体的に習得されていること、使えるという自覚のある者が、「道徳科」への工夫や、子どもたちへの関わりにも意識を向けていることが示された。ここでは、主にディスカッションに関わる行動が影響している可能性を読み取ることができた。

以上のことから、「議論する道徳」の指導者育成の観点として、ディスカッションに関わる感情、認知、経験、そして行動（スキル）など、様々な心理的側面に関わる可能性が示されたとともに、その介入の幅の広さを見出すことができた。

ゆえに、ディスカッションなどの話し合いに対し、ポジティブな認知をしている者は、ディスカッションを自分自身の道徳の指導の際に、授業等を活性化させ、道徳のねらいに迫るための手立てとしてとらえていることが示されたといえよう。指導者自身が経験を有することのみならず、ポジティブなとらえ方をしている点が、子どもたちの「議論する道徳」の実現に向け、効果的に作用することが考えられる。

また、効果的な話し合いを進めるためには、「ディスカッション・スキル」の因子にもある「雰囲気づくり」や人間関係づくりなどの、チーム・ビルディングも看過できない要因である。改めて日常の「学級経営」が重要だといえよう。

なお、教職志望度に関し、平均値で調査対象者を2群とし、本研究で取り上げた尺度での得点の検討を試みた。その結果、「2. ディスカッションなどの話し合う活動は好きである」で $t(112)=2.16, p<.05$ 、「他者への配慮と理解」で $t(112)=2.30, p<.05$ 、「指導でのねらい」で $t(112)=2.16, p<.05$ であり、すべて有意な $L<H$ の結果が得られた。教職に対し強い希望のある者も、話し合い活動を肯定的にとらえており、話し合いにおいて他者の意見に耳を傾け、道徳の指導におけるねらいの明確化に意識を向けているといえる。

〔今後の課題〕

今日の道徳教育に関しては、教科化のみならず、検定教科書の活用や、評価の方法なども含めて、多くの点でさらなる検討が急務である。

本研究では、「議論する道徳」への提言に着目し、ディスカッションに関する要因を中心に、道徳教育への意識を検討していったが、教職志望学生への指導においては、社会人基礎力の観点や効果的な「道徳科」の展開に向け、一定レベルのディスカッション・スキルは習得すべき行動であることが示唆された。しかし、これらのスキルは、一朝一夕で習得されるものではない。道徳に関する講義等のみならず、大学教育全体で取り組んでいくことが望ましい。

今回、多くの調査対象者より、大学での学びで話し合いが積極的に取り入れられているとの回答を得た。このことから多くの教職志望学生が、ディスカッションなどの取り組みの経験を重ね、適切なスキルを習得していくことが期待される。

さらに今回の調査では、話し合い活動よりも一人での学びが自分自身に向いていると回答した調査対象者が約半数確認されている。この点に関しては、Cronbach (1957) や Snow ら (1965) による

「適性処遇交互作用」からも、各自のパーソナリティが大きく影響することが明らかにされている。ディスカッションに対し、回避傾向が見られたり、苦手意識を抱いたりする者がいるのも自然である。しかし、話し合いにおける、目的が達成されたり、他者と協力したりなどの経験により、メリットを多く発見することもできる。そのため、これらのディスカッションに対してネガティブに認知している教職志望学生に対しては、本人の意思を尊重しつつ、適度にディスカッションに取り組めるくらいのスタンスで経験を積み重ね、自身の特性や好悪よりも、ねらいを達成するためのツールとして、ディスカッションに対し、検討ができるような示唆の提供を考えたい。

教職志望学生への道徳に関する指導においては、適宜ディスカッションの機会を設定し、基本的なディスカッション・スキルを習得させるなどの取り組みは積極的に取り入れていきたい。このことにより、教職志望学生が教職に就いた際、子どもたちへの「議論する道徳」に向けた実践が、より多くの有意義な展開をもたらすことが期待される。

〔引用・参考文献〕

- Cronbach, L. J. (1957) The two disciplines of scientific psychology, *American Psychologist*, 12, 671-684.
- 平石賢二 (2011) 第3章 自分とのかかわり—アイデンティティの探求 『【改訂版】思春期・青年期のこころ かかわりの中での発達』平石賢二 編著 北樹出版
- 井陽介・鈴木翔 (2017) 「道徳の時間」に対する教師の意識—中学校教師へのインタビュー調査から— 秋田大学教養基礎教育研究年報, 19, 75-81.
- 岩瀧大樹 (2009) 道徳教育に対する教職志望学生の意識研究 -1—自由記述から読み取れる期待と不安— 日本学校心理学会 2009 年度大会プログラム・発表論文集, 90-91.
- 岩瀧大樹 (2010) 教職志望学生の道徳教育に対する意識尺度作成の試み 教職研究, 20, 51-62.
- 河西理恵・丸山仁司 (2010) PBL の学習効果と学生因子の関係について 第 45 回日本理学療法学会抄録集, 38-2, Se2-063.
- 木村友美・池島徳大 (2017) いじめ防止の視点に立つ道徳の時間の指導と効果に関する研究 学校教育実践研究, 9, 31-39.
- 文部科学省 (2013) 道徳教育の充実に関する懇談会 (第 9 回) 議事要旨
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/gijiroku/1355445.htm
- 文部科学省 (2015a) 学校教育法施行規則の一部を改正する省令
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356313_1.pdf
- 文部科学省 (2015b) 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1356257_5.pdf
- 文部科学省 (2016a) いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて (文部科学大臣メッセージ) について (平成 28 年 11 月 18 日) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/11/1379623.htm
- 文部科学省 (2016b) 「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について (報告)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf
- 永田繁雄 編著 (2016) 『小学校 新学習指導要領の展開 特別の教科 道徳編 平成 28 年版』明治図書
- 中澤美乃 (2016) 生活上の諸問題を解決し中学校での集団活動を充実させる取り組み—学級・学年リーダーの育成と教師のかかわり— 帝京大学大学院教職研究科年報, 7, 232-233.
- 大山雅嗣 (2013) 『LIC ワークブック② キャリアデザインワークブック 15 講』公益財団法人日本生産性本部生産性労働情報センター

- 佐藤仁美（2013）第1章 思春期・青年期を生きる 『改訂版 思春期・青年期の心理臨床』佐藤仁美・西村喜文 編著 一般財団法人放送大学教育振興会
- 佐藤正二（2004）第9章 子どもの社会的スキル・トレーニング『対人行動学研究シリーズ① 社会的スキルと対人関係 自己表現を援助する』相川充・津村俊充 編 誠信書房
- 寿山泰二（2008）『ハッピー☆キャリアデザイン～心豊かに生きるための思考・行動・感情～』三恵社
- Snow, R. E., Tiffin, J. & Seibert, W. F. (1965) Individual differences and instructional film effects. *Journal of Educational Psychology*, 56, 315-326.
- 田中健一・嶺井勇哉・吉田孔一（2017）いじめ問題に対応する小学校の道徳授業の構想と実践―「善悪の判断, 自律, 自由と責任」と「公正, 公平, 社会正義」を通して― 創価大学教育学論集, 68, 231-250.
- 富岡比呂子（2011）大学生における LTD 学習法の効果について―共通基礎演習のケーススタディを通して― 創大教育研究, 20, 51-64.
- 安永悟（2006）『実践・LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版

（最終アクセス日: 2018年1月25日）

（いわたき だいじゅ 心理学科）