

教職に関する科目「道德教育指導法」の指導方法の 充実・改善に関する一考察

——体験活動を活用した道德教育に注目して——

志々田まなみ*・天野かおり**

はじめに

平成18年におこなわれた教育基本法の改正によって、我が国の教育目標に「道德心を培う」ことが明記された。同法第2条「教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする」の第一項に「幅広い知識と教養を身につけ、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道德心を培うとともに、健やかな身体を養うこと」が掲げられており、児童・生徒が人間としての在り方を自覚し、人生をよりよく生きるために、その基盤となるものとして規定された。さらに、小学校および中学校の学習指導要領の道德教育に関する項目をみると、児童・生徒の道德性として次の4つの視点が分類整理されている。すなわち、①「主として自分自身に関すること」、②「主として他の人とのかかわりに関すること」、③「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」、④「主として集団や社会とのかかわりに関すること」であり、年間35単位時間を要として、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動のそれぞれの特質に応じて、学校の教育活動全体で道德性を育むことが定められている。高等学校の学習指導要領総則編においても、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われることが記されている。

文部科学省には道德教育実践研究事業における創意工夫を生かした取組を中心に研究協議を行う道德教育推進協議会が設置されており、全国的な道德教育活動の事例収集とその情報提供、および魅力的な道德教材の調査研究が進められているが、道德教育の改善・充実に資する活動への具体的方策については、いまだ開発途中だといわざるをえない。

とくに平成20年中央教育審議会答申において、「我が国の子どもたちは、生命尊重の心や自尊心が乏しいこと、基本的な生活習慣の確立が不十分、規範意識の低下、人間関係を築く力や集団活動を通じた社会性の育成が不十分などといった指摘¹⁾」がなされ、子どもたちの豊かな人間性を「学校」だけではなく、「家庭」や「地域社会」を通じてはぐくむことが求められているが、こうした総合的な視野からの道德教育指導のあり方についても検討がなされ始めたばかりである。

そこで本論では、学校だけではなく、家庭や地域社会での教育的な体験も活用した道德教育について検討したうえで、道德教育教材の改善・充実の主な担い手となる教員の道德教育指導の力量の構築をめざす教職に関する科目「道德教育指導法」の教授方法についても考察することを目的としている。

1. 子どもの道德性と教育的体験の関係性

子どもの心が成長していく過程の中で、自然や日常生活でのさまざまな体験活動が重要であ

* 広島経済大学経済学部准教授

** 尚綱大学文化言語学部准教授

ることに異議を唱える者はいないだろう。体験活動とは、「自分の身体を通して実地に経験する活動」²⁾のことであり、対象となる実物に実際に関わっていく「直接体験」が主なものである。情報コミュニケーション技術の発達により、近年ではインターネットやテレビ等を介して感覚的に学びとる「間接体験」や、シミュレーションや模型等を通じて模擬的に学ぶ「擬似体験」も体験活動に含めようとする動きもみられる。しかし、これら間接体験は子どもたちの成長にとって「負の影響」を及ぼしているとの指摘も散見されることから、本稿ではひとまずこれら「間接体験」については体験活動から除外する。

こうした体験活動の教育的効果については、子どもが地域のなかで過ごす時間の減少や地域の教育力の低下などへの懸念が高まった経済成長期ごろから教育的な課題とみなされるようになっていた。とはいえ、1970年代から近年に至るまでこれらは社会教育の政策課題として取り上げられることが多く、学校教育の課題として認識されることはあまりなかったといっていよう。

しかし、平成17年度と18年度の2年にわたって実施された「豊かな体験活動推進事業」において、体験活動が生徒指導上の課題を解決する一つの方策として注目されたことを契機に、豊かな人間性、自ら学び、自ら考える力などの生きる力の基盤、子どもの成長の糧として、体験活動の役割が期待されるようになっていく。そこには、生徒指導をめぐる文部科学省の施策の一つとして「体験活動の教育的意義」がかかげられており、「思考や実践の出発点あるいは基盤として、あるいは、思考や知識を働かせ、実践して、よりよい生活を創り出していくために体験が必要である」と明記されている。さらにその効果としては、①現実の世界や生活などへの興味・関心、意欲の向上、②問題発見や問題解決能力の育成、③思考や理解の基盤づくり、

④教科等の「知」の総合化と実践化、⑤自己との出会いと成就感や自尊感情の獲得、⑥社会性や共に生きる力の育成、⑦豊かな人間性や価値観の形成、⑧基礎的な体力や心身の健康の保持増進、の8項目が示されており、こうした体験を学校教育の中にかに導入するかが検討されはじめている³⁾。

体験活動が子どもの心の成長にどのような影響を及ぼすのかについては、国立青少年教育振興機構による指摘が大いに参考になる。同機構は平成22年度に、子どもの頃の体験が豊かな人は充実した人生を送っているのではないかとの仮説にもとづき、子どもの頃の体験（自然体験、動植物とのかかわり、友だちとの遊び、地域活動、家族行事、家事手伝い）と「体験の力」（自尊感情、共生感、意欲・関心、規範意識、人間関係能力、職業意識、文化的作法・教養）についてそれぞれ調査項目を作成し、成人（20代～60代）と、青少年（小学5年生・6年生、中学2年生、高校2年生）を対象に調査をおこなった。その結果をまとめたものが、「子どもの体験活動の実態に関する調査研究—子どもの頃の体験は、その後の人生に影響する—」である。

表1は、同報告書内に示された幼児期から義務教育修了までの各年齢期における多様な体験と、それによって得られる資質・能力との関係を示したものである。

これによれば、各年齢期において「自然体験」、「動植物とのかかわり」、「友だちとの遊び」、「地域活動」、「家族行事」、「家事手伝い」といった経験が多いと、現在の「自尊感情」、「共生感」、「意欲・関心」、「規範意識」、「人間関係能力」、「職業意識」、「文化的作法・教養」が高く、子ども期の体験が心の成長に影響を与えていることが明らかとなっている。なかでも他の時期と比べ中学校期の体験が「体験の力」の多側面に影響を与えていることや、中学校以前では影響が少なかった地域との関わりがすべ

表1 「体験の力」との関連がみられる体験（年齢期別）⁴⁾

体験の力	年 齢 別			
	小学校に通う前	小学校低学年	小学校高学年	中学校
自尊心		友だちとの遊び	家事手伝い	地域活動 家族行事
共生感		友だちとの遊び 動植物とのかかわり 地域活動		自然体験 地域活動 家族行事 家事手伝い
意欲・関心		友だちとの遊び 動植物とのかかわり		地域活動 家事手伝い
規範意識	友だちとの遊び 家族行事	友だちとの遊び 動植物とのかかわり	家事手伝い	自然体験 地域活動 家族行事
職業意識			動植物とのかかわり	自然体験 地域活動 家族行事
人間関係能力		友だちとの遊び		自然体験 友だちとの遊び 地域活動 家族行事
文化的作法・教養		家族行事	動植物とのかかわり	地域活動 家族行事 家事手伝い

での「体験の力」の成長に寄与していること、さらには、そこで獲得される力は、規範意識、職業意識といった社会的な責任を引き受ける大人へと成長するために欠かすことのできない力が獲得されていることなどは、児童・生徒の道徳教育機会を考える上で重要な指摘だと言えよう。

思春期をむかえる中学校期の子どもは、祭りなどの地域行事や子ども会などの地域活動、あるいは社会教育での学習機会や自然体験活動に参加する機会がそれ以前の時期に比べ極端に減ってくるだけに、中学生が積極的に地域の活動や学習に参加できるような機会を増やしていくことは、学校教育の一つの重要な課題といえる。旧来の社会であれば、この時期の青年たちは若者組・若者衆（女子の場合は娘組）などと呼ばれる地縁組織の構成員となって、未熟ながらも大人と共に共同体のために働き一定の役割

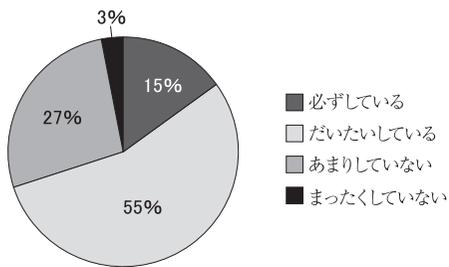
を担っていた。それだけに、大人であることの充実感や生きがい感と、厳しさと責任感を同時に感じることができると準備が整っているこの時期に、自分たちが考えて取り組んだことの成果を社会で活用したり、あるいは提案していくような活動を設けていく必要があるだろう。

2. 教育的体験を活用した道徳教育活動

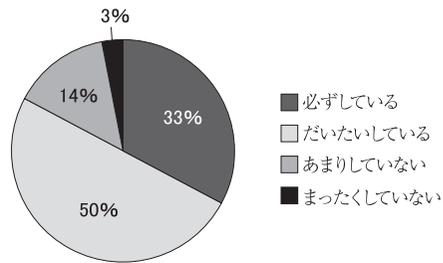
2.1 教職課程学生の道徳性

前節で整理したような教育的体験を児童・生徒に提供できる資質・力量を高めていくことが、教職に関する科目「道徳教育指導法」に求められる。その教授内容や教授方法について考察するまえに、教える立場となる教職学生の道徳観が高等学校の生徒のそれよりも高い状況にあることを、参考程度のデータではあるが確認しておきたい。以下は2010年～2012年に筆者が担当した教職課程科目を履修したのべ182名⁵⁾

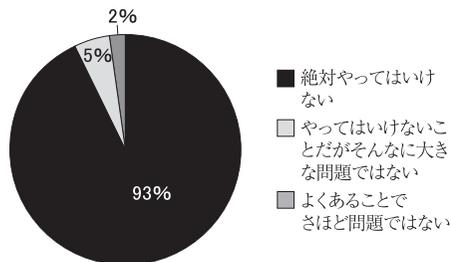
あなたは日常バスや電車のなかで、体の不自由な人や
お年寄りに席をゆずっていますか



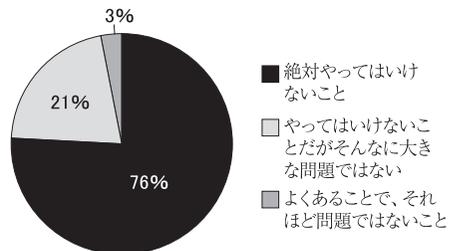
あなたの友達が悪いことをしていたら、
やめるように話をしますか



万引きについてあなたはどうか考えますか



万引きについてあなたの友達はどうのように
考えていると思いますか



に授業の予習課題の一環として回答してもらった
道徳性に関する意識調査の単純集計である⁶⁾。

上段の「あなたは日常バスや電車の中で、体の不自由な人やお年寄りに席をゆずっていますか」については、同様の調査項目が独立行政法人国立オリンピック記念青少年総合センターにおいて『青少年の自然体験活動等に関する実態調査』(2006年)⁷⁾で調査がおこなわれている。高等学校2年生の結果は、「必ずしている」(11.7%)「だいたいしている」(26.2%)「あまりしていない」(37.4%)「まったくしていない」(24.2%)である。また「あなたの友達が悪いことをしていたらやめるように話をしますか」という項目も同報告書にあり、同じ高校2年生の結果は「必ずしている」(6.1%)「だいたいしている」(26.3%)「あまりしていない」(46.1%)「まったくしていない」(21.1%)となっており、本意識調査の大学生の結果の方が道徳観や正義観が高いことが見受けられる。

下段の万引きに関する意識については、特定
非営利法人全国万引犯罪防止機構がおこなった

『万引に関する全国青少年意識調査報告書』
(2006年)⁸⁾に同様の項目がある。同報告書の高
等学校2年生の結果は、「あなたはどうか考えま
すか」については、「絶対にやってはいけない」
(80.9%)「やってはいけないことだがそんなに
大きな問題ではない」(16.0%)「よくあること
でさほど問題ではない」(1.6%)であり、「あな
たの友達はどうのように考えていると思いま
すか」については、「絶対にやってはいけない」
(63.6%)「やってはいけないことだがそんなに
大きな問題ではない」(27.5%)「よくあること
でさほど問題ではない」(6.3%)であり、こち
らも本意識調査の大学生の結果の方が万引きに
関する犯罪意識が強いことが確認できる。

2.2 道徳性の発達段階を観察する視点の育成

道徳教育カリキュラムについては、新しい学
習指導要領⁹⁾において改善がおこなわれている。
文部科学省の道徳教育推進施策をみると、小学
校、中学校においては、①発達の段階に応じた
指導内容の重点化や、②児童生徒が感動を覚え

るような魅力的な教材の開発や活用, ③道德教育推進教師(道德教育の推進を主に担当する教師)を中心とした指導体制の充実, ④道德の時間の授業公開, 家庭や地域社会との共通理解・相互連携であり, 高等学校では, ①学校の教育活動全体を通じて行う道德教育についての全体計画の作成, ②人間としての在り方生き方に関する学習の充実がはかられていることがわかる。

とくに小学校, 中学校の道德教育の改善点の筆頭にあげられている①発達の段階に応じた指導内容の重点化は, 道德教育カリキュラムを考える上で非常に重要な視点である。こうした捉え方は, ピアジェ (Piaget, P.) やコールバーグ (Kohlberg, L.) といった発達心理学者の認知発達理論を基盤とした道德性の発達段階に依拠しており, 道德性の発達には一定の順序性があり, 子どもの道德的判断は他律から自律へとという普遍的な道德性の発達段階の方向性が示されている¹⁰⁾。こうした明確な順序性や方向性を示すこの理論は, 学校教育や教科カリキュラムに馴染みやすいこともあり, 今日の道德教育活動において浸透しているといってもよいだろう。今回の新学習指導要領では, それぞれの学年段階での道德性の発達をふまえた指導目標を児童・生徒の行動レベルにまで落とし込み, わかりやすい指標を設けることまで踏み込んで言及されている。こうした指標は道德教育の学習目標の柱となるものであり, 重要な構成内容となるものである。

例えば小学校では「あいさつなどの基本的な生活習慣」, 「人間としてしてはならないことをしないこと」, 「集団や社会のきまりを守ること」, 中学校では「主体的に社会の形成に参画すること」など, 各学校, 各学年, クラスごとに発達段階の特質・課題を研究し, それに応じた具体的な道德教育の充実が求められている。小学校であれば6学年を二学年ずつ区切り, 「低学年ではあいさつなどの基本的な生活習慣, 社会

生活上のきまりを身に付け, 善悪を判断し, 人間としてしてはならないことをしないこと」, 「中学年では集団や社会のきまりを守り, 身近な人々と協力し助け合う態度を身に付けること」, 「高学年では法やきまりの意義を理解すること, 相手の立場を理解し, 支え合う態度を身に付けること, 集団における役割と責任を果たすこと, 国家・社会の一員としての自覚をもつことなどに配慮し, 児童や学校の実態に応じた指導を行うよう工夫すること, 悩みや葛藤等の心の揺れ, 人間関係の理解等の課題を積極的に取り上げ, 自己の生き方についての考えを一層深められるよう指導を工夫すること」が指摘されている。一方, 中学校では, 3年間を通じ, 「自他の生命を尊重し, 規律ある生活ができ, 自分の将来を考え, 法やきまりの意義の理解を深め, 主体的に社会の形成に参画し, 国際社会に生きる日本人としての自覚を身に付けるようにすることなどに配慮し, 生徒や学校の実態に応じた指導を行うよう工夫すること, また, 悩みや葛藤等の思春期の心の揺れ, 人間関係の理解等の課題を積極的に取り上げ, 道德的価値に基づいた人間としての生き方について考えを深められるよう配慮すること」が示されている。

しかし, こうした道德的判断の発達段階説や, 子どもの道德的判断は他律から自律へとという一方向へと進むといった考え方には, 当然のことながら批判もある。その最も有力な論客の一人がギリガン (Gilligan, C.) だろう。フェミニストであり発達心理学, 倫理学の研究者であるギリガンは「コールバーグの発達段階が抽象性, 普遍性, 形式性などという男性に特有の思考原理に基づいた「道德性」理解に基づいており, 行為主体の経験的脈絡や人間関係を重視する女性に特有の道德性を不当に低く評価している」¹¹⁾と述べ, 男女差による道德性の捉え方の違いを明らかにし, この理論の不完全さを指摘している。彼女のこの性差に関する指摘を皮切

りに、国、民族、時代などの文化的文脈の違いによって個々人の道徳的判断には違いが生じることが指摘されている。こうした見解は、コールバーグが示している典型モデルを唯一の尺度とすることの危険性を認識する契機となっている。

先述したとおり、今日においてもなおコールバーグをはじめとする認知発達理論に基づく道徳カリキュラムがわが国の道徳教育活動の中核にあり、実際に多くの学校現場で活用されている。そのため「道徳教育指導法」においても、必ずといってよいほどふれられる事象であり、有効な指導技術でもある。しかし、「ダイバシティ」(diversity)という言葉が今日注目されることからわかるように、この発達段階説が胚胎する不完全さや、それを補完する手立てについても、併せて教えられねばならない。さらに、道徳性の発達を促す指導にとって、児童・生徒の深層に内在する道徳的認知構造を観察し、さまざまな文脈のなかでマイノリティの立場にある人々に思いをめぐらせ、道徳性を多面的に捉えるようとする視点の育成も看過すべきではない。

3. 教育的体験を活用した道徳教育の方法

3.1 学社連携による道徳教育の推進

ここまで広い社会での体験活動が子どもたちの道徳観を成長させることと、そこで育まれた道徳観(コールバーグの言葉でいえば道徳的認知構造)をもとにした道徳的判断の発達の程度を観察する際に教員が備えるべき視点、およびその重要性について論じてきた。第三節では、体験活動を道徳教育に取り込んでいく手法や、そのために必要な教員のスキルについて検討していくこととしよう。

先述した豊かな体験活動推進事業の報告書には、「体験活動を効果的に行うためのポイント」が大きく3点にまとめられている。

一つは、第2節でも見てきたとおり、児童・生徒の自発性や自主性といった道徳性の発達段階を見極め、それを生かすこと、次に、体験活動は長時間の授業時間の確保が必要となるため、特定の教科等や学級での取組にとどまらず、教育課程上、独自のねらい、活動計画、評価計画を持ち、継続的かつ系統的な教育活動として学校活動全体のなかに明確に位置付けることで、体系的で「まとまり」のある活動とするよう求められている。そして、最後に体験活動は一人の教員だけで企画、運営、実施できるものではなく多くの人々による協力が必要なため、校内連携をすすめるとともに、家庭、地域、関係機関との十分な連携を取り付けながら、地域全体で体験活動を経営する必要性について述べられている。平成13年の学校教育法の改正で、学校における体験活動の実施に際しては、社会教育関係部局・施設との連携はかることが新たに要請されているが、こうした取り決めだけでは「連携」という手法は進まない。一部の学校では、保護者、自治会、社会教育関係団体、青少年団体、NPO 団体、企業等の関係者で構成する「学校支援委員会」や「学校支援地域本部」と称する支援組織を設けるなどして、学校の活動に支援を得るための体制が整えられはじめているが、未だ緒についたばかりである。こうした新たな組織や、言い換えるならば子どもを支える地域のチーム全体で道徳教育に取り組む方法論が検討されねばならないだろう。

3.2 道徳教育の新しい手法—サービス・ラーニング—

今日、学社連携をはじめ、産学連携や高大連携、地域連携教育など、「連携」という言葉を伴う教育用語が頻繁に用いられ、学校外の社会の力によって学校改善を試みる事例に関心が高まっている。しかし、学校にとって地域社会と協働することや、地域の教育資源を授業や見

童・生徒の指導に取り込むことは容易ではない。その意味で注目されるのが、サービス・ラーニングである。1980-1990年代に米国を中心に、社会奉仕活動（サービス活動）と教育機関でのアカデミックな教育活動とをリンクさせたこの教育方法は、いまや、小学校の社会科や総合学習の授業、大学教育まで、幅広い教育分野で活用されている¹²⁾。

サービス・ラーニングという学習手法の最大の特徴は、サービス（社会貢献活動）と学習とのちょうど真ん中に位置する活動であるという点である。このサービス活動と学習活動との関係は、その活動が誰のために行われているのか、つまり、活動を受け入れる地域住民や施設のためのものか、それとも教育機関の児童・生徒・学生のためのものなのかというその度合いによって判断される。たとえば、一般にいうボランティア活動では、最優先にされるべきは、サービスを受ける人々や施設の満足度や利便性でなくてはならない。そのため、いくら児童・生徒・学生たちが希望していても、地域住民や施設のニーズのないところで活動を実施することはできない。一方、「インターンシップ」や「実習」などは、児童・生徒・学生自身の実践的な力を身につける機会として設けられた活動である。よって、児童・生徒・学生の安全や学習効率を重視し、地域住民や施設は、彼・彼女らが十分に学べるよう体制を整え、迎え入れることになる。もちろん、ボランティア活動によって児童・生徒・学生に教育的な効果がまったくないわけではなく、また、インターンシップや実習においても、受け入れた地域住民や施設に何らかのメリットはあるだろう。しかしそれは副産物にすぎない。

サービス・ラーニングでは、サービスと学習との中間に位置し、サービス提供者とサービス利用者の双方ともに、同じ分だけメリットを感じる活動でなくてはならない。そして、この両

者のバランスをとるのは、学習者でもサービスを受け入れる地域社会でもなく、この学習活動を計画する教員であるだけに、その授業計画の力量が問われる学習方法であるともいえよう。サービス・ラーニングは、地域のニーズに応えようとするサービスの質と、学習者に必要だと考える教育の質の双方が、等しく重視されていなければ成立しない学習方法なのである。児童・生徒・学生を学校外の地域社会に連れ出し、単にそこでの実践活動やイベントに参加させるだけの活動は、確かに体験学習ではあっても、サービス・ラーニングとはいえないのである。

道德活動におけるサービス・ラーニングを成功させるために必要な教員の力について、2点ほど指摘したい。まず一つは、参加する社会貢献活動と期待する道德性の発達をしっかりと結びつけ、授業計画をおこなう力量である。ボランティア活動などをはじめとする体験を重視した学習活動などは、もともとインフォーマルな活動として始まったものが多く、教科中心のカリキュラムのように学習活動と学習成果とを直接結びつけて考えることはあまりない。そのため、授業目標や、学習プロセスやその評価方法などを明確にするという視点は見落とされやすい。先にも指摘したとおり、サービス・ラーニングは偶発的な学習成果を期待する活動ではないため、授業計画が十分練られなくてはならない。さらに、道德教育の場合、既存の教科教育のように明確な学習目標やねらいなどは存在しない。そのため教員は、参加する社会貢献活動に合わせ、どのような成果がみこめるのか、それをどのような方法で取り組むのがよいか、さらにそれを評価するための仕組みとは何かなどを、独自に調べた上で、設定していくしかない。授業を一から創造する力量が問われるといえよう。

第二は、学校を取り巻く地域社会が抱える課題や、地域社会の現状について、情報を取り入

れる力である。サービス・ラーニングは、学習者のニーズだけでは成立しない。地域の子どもたちのために地域住民が真剣に考え、協力してくれる姿や、地域社会の要求に学校が真剣に、的確に応えようとする活動だからこそ、子どもたちの郷土愛や奉仕精神、社会的責任感の成長が期待できるのである。そうした地域社会と学校との結びつきを生み出すためには、学校がもつ施設、教員、児童・生徒・学生は、その地域社会にとっても重要な財産であるという認識や、学校は地域社会の中核施設としてどんな期待に答えられるのかという社会貢献の意識を、教員自身も持っている必要があるだろう。こうした自覚も持てるようになったとき、はじめてサービス・ラーニングという新しい学習を取り入れた学習活動を実践できる教員になれるのではないだろうか。

まとめにかえて

米国高等教育のカリキュラム研究者であるアルトマン (Altman, I.) は、今日の学士課程カリキュラムには、基礎的な力 (foundational knowledge: 基礎的な内容・学術領域の横断的な内容) と専門的な力 (professional knowledge: 実践的力量や専門内容) とならんで、社会に対応する力 (socially responsive knowledge) という第3の力の育成が不可欠だと述べている¹³⁾。米国と同じく高等教育普及のマス段階からユニバーサル段階に突入しているわが国の高等教育についても同様のことがいえるだろう。社会に対応する力を育てる教育をどのように既存の科目に取り込むかという課題があらゆる高等教育カリキュラムを考える上での共通の課題となっている。言い換えるならば、どのような講義・演習科目を学士課程で提供すれば、「学生たちが民主的な方法で活発に地域社会に参画できる準備を整えさせることになるのか、どのようにしたら、学生たちの人生を豊かにするはずの博愛主

義的な態度を身につけ、地域社会に貢献することができるようになるか」を求め、科目を再吟味する時期にさしかかっている。

さらにこの数十年間、米国に限らず日本においても高等教育カリキュラムは専門職業教育を柱に開発されてきており、教職課程などはその最たるものの一つである。それだけに、新しい時代の要請をカリキュラムとどう融合させていくかは未経験の領域だといってよいだろう。こうした課題を解く方向性として、マシューズ (Mathews, D.) の言葉は示唆に富む。「我々は職業生活以上に、市民生活を長く営む。その準備のための教育も我々は受けねばならないはずだ」¹⁴⁾。本稿において考察してきた教職に関する科目である「道徳教育指導法」の内容・方法も、こうしたマシューズの発想を借りるとわかりやすい。つまり、教員に必要な道徳教育の技量を考える以上に、一人の市民としての道徳性を磨く教育を考えていく必要があるだろう。そうした意味でも、高等教育、教職課程におけるサービス・ラーニングの技法の導入は、大きな可能性を持つものの一つとして考えられるだろう。

注

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会「初等中等教育分科会 (第55回)・教育課程部会 (第4期第13回) 合同会議議事録」平成19年10月24日。
- 2) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課『体験活動事例集—体験のスズメー:平成17, 18年度 豊かな体験活動推進事業より』文部科学省, 平成20年1月。
- 3) 同上。
- 4) 国立青少年教育振興機構『子どもの体験活動の実態に関する調査研究』報告書』平成22年10月。
- 5) 再履修者も含まれているためのべ人数。
- 6) 筆者が担当する 生徒指導上の課題に関する内容を取り上げる講義の予習課題の一部として、3カ年にわたりほぼ同形式で実施したものである。社会調査の手順に基づく実証性のあるデータではない。なお、2010年、2011年は無記名式、2012年は回収方法の都合上記名式で実施した。
- 7) 独立行政法人国立オリンピック記念青少年総合センター『青少年の自然体験活動等に関する実態調査』2006年。

- 8) 特定非営利法人全国万引犯罪防止機構『万引に関する全国青少年意識調査報告書』2006年。
- 9) 小学校・中学校ともに平成20年告示。
- 10) ローレンス・コールバーグ, アン・ヒギンズ (岩佐信道訳)『道徳性の発達と道徳教育』麗澤大学出版会, 1987。
- 11) Gilligan, C., *In a Different Voice*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
キャロル・ギリガン (岩男寿美子訳)『もうひとつの声—男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ』川島書店, 1986。
- 12) 渡瀬典子「学校教育への『サービスマーケティング』導入の意義—アメリカにおける研究動向から」『日本家庭科教育学会誌』, 45(3), 255-263, 2001.
- 13) Altman, I., “Higher Education and Psychology in the Millennium”, *American Psychologist*, 51, 1996, 371-378.
- 14) Mathews, D., “The Politics of Diversity and Politics of Difference: Are Academics and the Public out of Sync?”, *Higher Education Exchange*, Kettering Foundation, 1995, 70.