

## 〔論文〕

### 「特別の教科 道徳」に見られる価値観の計量的分析

—『中学校学習指導要領 解説「特別の教科 道徳」』のテキストマイニングを通して—

藤橋 宙生（明治大学大学院生）

#### はじめに

2015年3月、学校教育法施行規則及び「学習指導要領」が改正され、従来の「道徳の時間」に代わり「特別の教科 道徳」が設置された。この教科化によって、「道徳科」が小学校では2018年度、中学校では2019年度より完全実施され、また、検定教科書の使用と数値によらない評価が行われるようになった。このような道徳の教科化及び学習指導要領「特別の教科 道徳」の内容に対しては、多方面から賛否が寄せられている<sup>1</sup>。

ところで、学習指導要領「特別の教科 道徳」及びその解説に関する研究は膨大かつ多様であるが、それらの大部分は理論的分析であり、量的な分析は管見の限り皆無である<sup>2</sup>。

したがって、本稿では、『中学校学習指導要領 解説「特別の教科 道徳」』（2017年度）の計量テキスト分析を試みる。計量テキスト分析は語の出現数や語どうしの共起関係を指標としてテキストの諸特徴を細かくかつ包括的に把握することができるため、理論的分析が取りこぼしてしまったかもしれない知見を掬い取ることが期待される。

本稿では、まず、「1. 道徳の教科化の経緯」において、道徳の教科化の経緯を示す。次に、「2. 「特別の教科 道徳」に対する言説」で、道徳の教科化及び学習指導要領「特別の教科 道徳」の内容に対する主要な肯定的言説と否定的言説をそれぞれ紹介する。次に、「3. 「特別の教科 道徳」の価値観」にて、『中学校学習指導要領 解説「特別の教科 道徳」』（2017年度）を量的に分析し、指導要領の理論的分析を行った先行研究では批判的に検討されていない価値観の抽出を試みる。最後に「おわりに」にて、本論文の内容整理を行い、今後の展望について述べる。

#### 1. 道徳の教科化の経緯

道徳の教科化の経緯に関する整理は数多く存在する。たとえば井上（2017）のように、1945年11月の文部省による公民教育刷新委員会の設置まで遡って整理するものがあれば、谷田（2014）のように明治期における修身科の扱いを起点に整理するものもあり、征矢野（2016）のように、2006年10月の第一次安倍政権による教育再生会議設置を起点に整理するものもある。また、矢田（2018）が文科省「道徳教育の在り方に関する懇談会報告書」に基づいてまとめているように、従来の道徳教育が制度の不備によって形骸化していたことが、その教科化を要請したという整理もある。

このように道徳の教科化は従来から志向されてきたわけだが、その教科化が加速し本格化した最大の背景は、矢田（2018）や鈴木（2017）が主張するように、2011年10月に滋賀県大津市内の中学校でいじめを苦に中学二年生が自殺した事件が起きたことである。この

事件を主要な背景として、第二次安倍政権の私的諮問機関である教育再生実行会議が、2013年2月に「いじめ問題等への対応について」（第一次提言）を示した。この提言によって道徳の教科化への気運が高まり、2013年3月に文部科学省に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」ならびに中央教育審議会での審議を経て、2015年3月に学校教育法施行規則ならびに小・中学校学習指導要領の一部が改訂される形で、「特別の教科 道徳」が制度化された。いじめ対策を主要な名目とし、わずか約2年という短い期間で教科化が成されたと言えるだろう。

## 2. 「特別の教科 道徳」に対する言説

### 2.1. 道徳の教科化と学習指導要領「特別の教科 道徳」に対する肯定的言説

道徳教育の教科化に対する肯定的言説に関して、まず、教科化それ自体に対するものがある。貝塚（2015）は、従来の道徳教育が戦前の修身科の影響によって政治的に議論されてきたが故に長年教科化が成されなかったことを受けて、道徳教育の教科化を、教育論としての位置づけの証左として肯定的に評価している。また、戦後60年以上にもわたって、道徳教育の理論研究が停滞していたことと、それに伴って学校現場における道徳教育の実践が形骸化していたことを受けて、今回の教科化を新たな道徳教育理論構築の契機としても肯定的に評価している。

次に、教科の内容に対しては、林（2015）や柳沼（2015）らは、「特別の教科 道徳」の内容が、児童・生徒らが道徳的な諸価値やそれらに関わる諸問題について、自分自身のこととして、主体性をもって多面的・多角的に思考・判断・議論することを重視した「考え、議論する」教育・「主体的・対話的で深い学び」に転換していることを肯定的に評価している。その理由として、従来の道徳教育は、児童・生徒が物語を読み、登場人物の心情を理解することによって感受性を育むことを重視した「心情主義教育」<sup>3</sup>であり、そのような教育は、しばしば彼ら・彼女らに受動性を強い、その結果、授業の形骸化を招いていたという背景を指摘している。『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』と中学校のそれにおいても掲げられ、また繰り返し強調されているこの「考え、議論する」・「主体的・対話的で深い学び」という側面は、大部分の道徳教育研究者から肯定的に評価されている。例えば、日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（2020）においては、この「考え、議論する」・「主体的・対話的で深い学び」という側面が、児童・生徒の能動的・自発的な活動を重視するアクティブ・ラーニング教育の観点から肯定的に評価され、また、その観点からの発展可能性について展望されている。また、土屋（2019）は、この「考え、議論する」という側面が、昨今道徳教育の方法として急速に注目を集めている「哲学対話」を行ううえで望ましいと肯定的に評価している。

以上のように、教科化それ自体を長年放置されてきた道徳教育理論の基礎付けの契機として評価するものと、教科の内容を児童・生徒が能動的・主体的に「考え、議論する」ことを重視している点において評価するものが主要な肯定的言説である。

## 2.2. 道徳の教科化と学習指導要領「特別の教科 道徳」に対する否定的言説

浅川 (2013) や貝塚 (2013) が整理するように、戦後日本における道徳教育理論の研究は、戦前の「修身科」に対する感情的な警戒感や忌避感があったことなどから、1966 年の中央教育審議会による「期待される人間像」の発表から、2006 年の第一次安倍政権が教育再生会議を設置するまで停滞していた。

以上のような背景があるにも拘わらず、第二次安倍政権とその私的諮問機関を中心としてわずか約 2 年という短い期間に急速な教科化が進められ、そして制度化されたことに対して、特に同政権の右派的なイデオロギーに絡めた批判が散見される。例えば高橋 (2015) は、この教科化を、同政権による新自由主義改革によって生じる社会的病理の対策として制度化されたと捉えている。また、藤田 (2014) は、同政権の第一次政権期からの教育政策を詳細に分析し、道徳の教科化を新保守主義的な人格統制と批判する<sup>4</sup>。また、佐貫 (2015) や鈴木 (2017) のように、学習指導要領の策定や教科化に伴う教科書検定においても、策定者の恣意性を免れがたいのではないかと懸念する声もある。このような懸念については、日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会 (2020) も、現時点では主に次のような問題が存在することを簡潔に報告している。まず、改訂指導要領においては、授業内で教えられる価値として掲げられている項目の多くは、戦前の修身科で掲げられていたものが科学的な検討無しに踏襲されており、それらが無批判のうちに児童・生徒へ注入される可能性について懸念されている。次に、検定教科書の内容においては、個人が自己犠牲によって国家や共同体へ献身すべきというような記述や、特定の国家や共同体を愛すべきというような記述が目立つことから、個人の自由と権利の擁護の希薄さと、多様な価値観に対する非寛容性が指摘されている。

以上のような政権の政治性に絡めた批判のほかにも、主要な言説として、学習指導要領「特別の教科 道徳」が主体性・能動性を重視していること、また、それらを安易に捉えていることに関する批判がある。例えば、子安 (2016) や長尾 (2016) は、アクティブ・ラーニング教育が過剰に称揚されている背景には、流動的な資本主義社会に耐えうる人材を育成したいという課題意識があることから、主体性・能動性への安易な賛同を批判している。また、田中 (2016) や金子 (2016) は、主体性・能動性の過度な重視は、そのような性質を發揮できない児童・生徒を疎外する危険性があると指摘している。また、田上 (2016) は、主体的・能動的であること自体が目的になると、児童・生徒への知識伝達や彼ら/彼女らの道徳意識の育成が疎かになる危険性があると指摘している。また、関根 (2017) は、主体的・能動的であることが他者の前で話すことや他者と議論することばかりに結びついていることから、指導要領に見られる主体性・能動性の捉え方は狭義であると指摘している。

以上のように、道徳教育理論が体系化されていないにも拘わらず政権によって恣意的に教科化が成されたことに対する批判と、指導要領が主体性・能動性を過度に重視していること、また、それらを安易に捉えていることに対する批判が主要な否定的言説である。

### 3. 「特別の教科 道徳」の価値観

#### 3.1. 「特別の教科 道徳」学習指導要領解説の価値観の分析

##### 3.1.1. 先行研究

小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」並びに中学校のそれに関する質的な分析は、既に膨大な数の先行研究が存在する。指導要領の特定の項目について詳細な理論的分析をする研究があれば、全ての項目について包括的に理論的分析をする研究など、様々な種類のものが存する。

しかし、それら膨大な数の先行研究の大半は、次のような分析結果と言って差し支えないであろう。それは、学習指導要領「特別の教科 道徳」は「考え、議論する」こと、つまり、児童・生徒が道徳的な諸価値やそれらに関わる諸問題について、自分自身のこととして、主体性をもって多面的・多角的に思考・判断・議論することを重視しているということである（日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（2020））。これは概括すれば、学習指導要領の質的な分析によって、主に「主体性・能動性の重視」と「言語運用の重視」、「客観的思考の重視」、「反心情主義」という価値観が抽出できるということである。そして、そのような諸価値に基づいた道徳教育によって、指導要領の総則に記されているように、「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」としている。質的な分析はおおむね、以上のような研究結果に帰結する。

ただ、以上のような質的な分析による研究結果は、指導要領策定者の文部科学省も様々な媒体で述べていることである<sup>5</sup>。したがって、些か同語反復的な研究結果に帰していることは否めない。

以上のことを踏まえて、本稿では、『中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」』を量的に分析する手法を採用する。特定語句の頻出度や語同士の必然的な共起関係を指標とした包括的な量的分析によって、既に膨大に存在する理論的分析が取りこぼしてしまった知見を掬い取ることが期待される。

##### 3.1.2. 分析対象・分析方法・分析手順

分析対象は、中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」のテキスト部分である。ただし、表紙、まえがき、目次、付録、項目タイトル、小項目タイトルは除外した。

分析方法は、テキストマイニングを用いる。テキストマイニングとは、文章データ（テキスト）を専用のソフトウェアを用いて分析することである。テキストを形態素に分解し、語の出現頻度や語同士の共起関係を指標として、テキストの諸特徴を明らかにすることができる。本稿では、「KH Coder」（Ver. 3. Alpha. 16k[Perl 5.14.2, Perl/Tk804.03]）と「R」（Ver. 3.5.3）の二つのソフトウェアを用いてテキストマイニングを行う。

分析手順は、まず、「KH Coder」を用いて、抽出語リストの確認と、共起ネットワーク分析、KWIK コンコーダンスの確認、階層的クラスター分析を行う。次に、「R」の RMeCab パッケージを用いて、コロケーション統計分析を行い、特定語と有意な関係にある共起語を詳細に分析する。

### 3.1.3. 分析結果

まず、中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」における、出現頻度が1位から150位までの語を記載した抽出語リスト（図1）を確認する。

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
指導	481	自ら	100	自身	60	高める	43	活用	36
道徳	470	計画	97	尊重	58	実現	43	強い	36
生徒	390	評価	91	踏まえる	58	集団	43	国際	36
自分	264	心	89	関連	57	役割	43	十分	36
学習	258	重要	87	場合	57	意識	42	小学校	36
考える	247	発展	85	示す	56	学級	42	物事	36
人間	242	項目	82	多面	55	見方	42	気持ち	35
教育	210	生かす	82	教科	52	視点	42	郷土	34
理解	208	目標	79	主体	52	図る	42	実践	34
価値	200	自覚	75	多角	52	精神	42	年間	34
社会	200	体験	74	応じる	51	積極	42	表現	34
大切	196	養う	74	学ぶ	51	それぞれ	41	過程	33
道徳的	190	関係	73	基づく	50	一層	41	形成	33
内容	163	他者	73	人々	50	人	41	相手	33
活動	155	方法	73	充実	49	他	41	伝統	33
行う	150	捉える	72	状況	49	努める	41	意義	32
深める	142	課題	71	成長	49	見つめる	40	感じる	32
必要	137	問題	70	効果	48	時期	40	基	32
学校	133	関わる	69	発達	48	気付く	39	広い	31
求める	122	自然	69	判断	48	相互	39	情報	31
生き方	120	考え方	68	意欲	47	中学校	39	振り返る	31
自己	118	多様	67	行為	47	適切	39	人格	31
工夫	114	態度	67	時間	47	改善	38	視野	30
授業	108	生命	66	実態	47	配慮	38	育む	29
生きる	107	関わり	65	協力	46	基本	37	関心	29
生活	107	全体	63	具体	46	在り方	37	主題	29
教師	105	地域	63	行動	46	人生	37	機会	28
考え	104	文化	63	意味	45	特質	37	責任	28
教材	103	深い	62	特に	45	意見	36	日常	28
段階	102	様々	62	学年	44	育てる	36	把握	28

図1 中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」の抽出語リスト（出現頻度1位から150位）

出現回数が1位の語（図1では「指導」）は493回出現しており、出現回数が150位の語（図1では「機会」「責任」「日常」「把握」）は28回出現していることが分かる。

以上の抽出語リストの確認を踏まえて、共起ネットワーク（図2）を作成した。作成にあたっての変数設定は、出現頻度を1位から100位までの語に、また、語の最小出現度数を40にした。

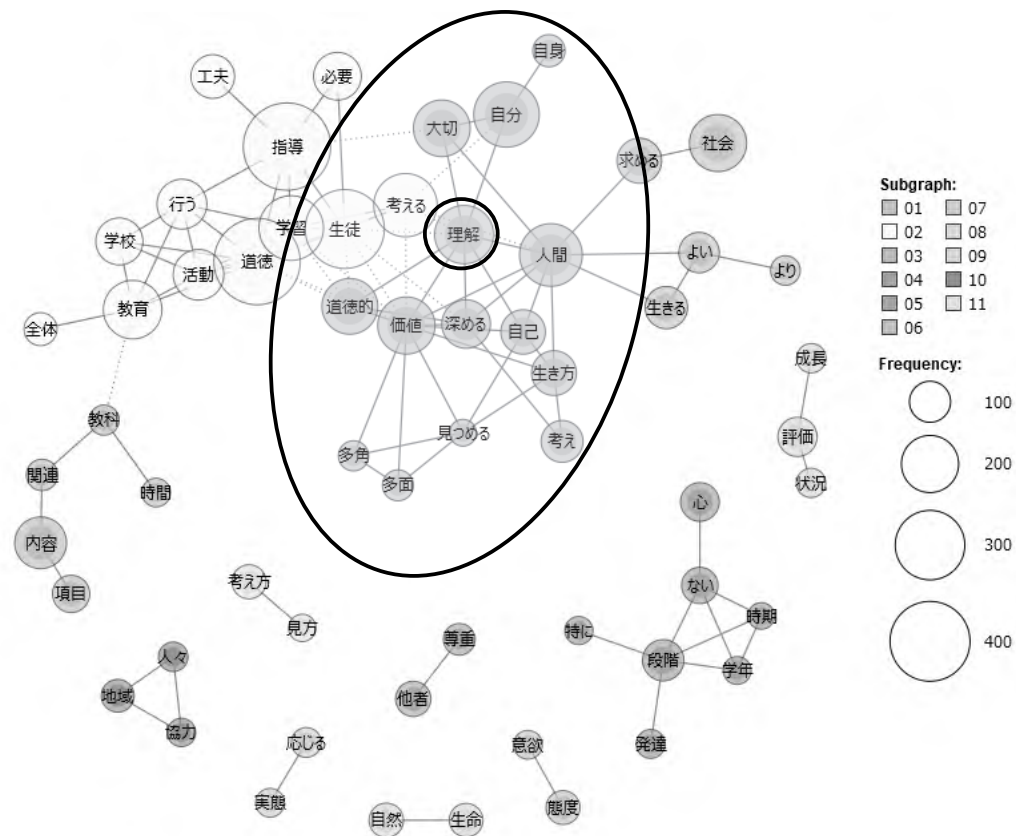


図2 中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」の共起ネットワーク

図2の黒枠部分を見ると、理論的分析を用いた先行研究によって指摘されていたような、「生徒」が「道徳的」な諸「価値」やそれらに関わる諸問題について、「自分」「自身」のこととして、主体性をもって「多面」的・「多角」的に思「考」・判断・議論することを重視している（日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会（2020））とほぼ同義のネットワークが形成されている。一部の用例をKWIC コンコーダンスによって示した（図3）。

また、道徳的価値について自分との関わりも含めて理解し、それに基づいて内省し、  
 化して「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から  
 習を深めるに当たっては、その特質を踏まえて、自己を見つめ、物事を広い視野から  
 価値観の存在を前提にして、他者と対話し協働しながら、物事を広い視野から  
 「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関する」との四つの視点を踏まえ、  
 的に考察する学習を意味している。とりわけ、諸事象の背景にある道徳的諸価値の  
 かに捉え、生徒自身が道徳的価値の理解を基に自己を見つめ、物事を広い視野から  
 生徒を指導するに当たっては画一的な方法を採ることなく、生徒一人一人を考慮し、  
 、自分にとっても他者にとってもよい行為である。この意味で、善悪判断の基準となる  
 ら突然生まれるものではない。したがって、真実や真理の探究には、広い視野に立つて  
 的な課題等も取り上げ、どのように社会に参画し、どのように運営すべきかについて、  
 考え、よりよい民主的な社会を実現するためにどのように社会に運営できるかについて  
 家族関係を子供の視点だけでなく、家族のそれぞれの立場になって考えられるよう、  
 個人の力を合わせチームとして取り組んでこそ達成できることなど、集団の在り方について  
 偶然性）、社会的関係性や自然界における他の生命との関係性などの側面からより  
 ることで感動や不思議に思ったことなどの体験を生かして、人間と自然との関わりを  
 に思ったことなどの体験を生かして、人間と自然、あるいは美しいものとの関わりを  
 しては、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から  
 に含まれる道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から  
 からの価値を優先するかの判断を迫られることになる。こうした問題や課題について、  
 に含まれる道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から  
 ねらいの根拠にある道徳的価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から

多面的・多角的に考え、判断する能力、道徳的心情、道徳的行為を行うための意欲や態度  
 多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習と改めた。さらに、  
 多面的・多角的に考え、人間としての生き方について考えを深める学習に意を用いる必要がある  
 多面的・多角的に考察することが求められる。この部分は、生徒一人一人の道徳的価値  
 多面的・多角的に考察する学習を意味している。とりわけ、諸事象の背景にある道徳的  
 性に着目させ、それを手掛かりとして考察させて、様々な角度から総合的に  
 多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深めることができるよう、実際に  
 多面的に深く理解するように配慮しなければならない。このように示す内容項目は、関連的  
 多面的なものの見方や考え方を身に付けることの重要性に気づき、自分の行為の動機  
 多面的・多角的に見よとする覺がれた心や、結論を導き出すのみならず  
 多面的・多角的に考えを深めるよう指導することが大切である。この学習を通して、公共の精神  
 多面的・多角的に話し合うことが大切である。指導に当たっては、まず、学校活動や生徒会  
 多面的・多角的に捉えることができるよう指導することが大切である。さらに、自分と家族と  
 多面的・多角的に考えられるようにすることが大切である。自分が所属する集団のみでなく  
 多面的・多角的に捉え、考えさせ、生命の尊さを理解できるようになり、かけがえのない  
 多面的・多角的に捉え、自然を愛し、守ることといった環境の保全を通して、有限な人間の力  
 多面的・多角的に捉えさせることが大切である。畏敬は、非日常的な体験を通して初めて自覚  
 多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習のための根源的なものを  
 多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、内面的資質  
 多面的・多角的に考察し、主体的に判断し、よりよく生きていくための資質・能力  
 多面的・多角的に考え、道徳的価値や人間としての生き方についての自覚を深めることで道徳性  
 多面的・多角的に考え、道徳的価値や人間としての生き方についての自覚を深める段階である。

図3 抽出語「多面」を含む実例

しかし、ここで一つ注意されるのは、図2の黒枠内で、「理解」(小円の部分)と「道徳的」  
 「価値」がネットワークを形成していることである。注意される理由は、このネットワーク  
 から、学習指導要領には「道徳的価値を理解する」という価値観が存在すると思われるから  
 である。

ここで、共起ネットワーク作成時と同様の変数設定で、階層的クラスタ分析を行い、「理  
 解」が含まれる部分を確認した。図4がその結果である。

図4では、低層であるほど(図4においては左端に向かうほど)ミクロなクラスターを形  
 成し、高層であるほど(図4においては右端に向かうほど)マクロなクラスターを形成する。

図4において、まず、「理解」  
 は、①において「考え」「深め  
 る」とクラスターを形成し、②  
 において「価値」「道徳的」と  
 クラスターを形成する<sup>6</sup>。この  
 ようなクラスターを形成して  
 いることから、学習指導要領に  
 は「道徳的価値を理解する」

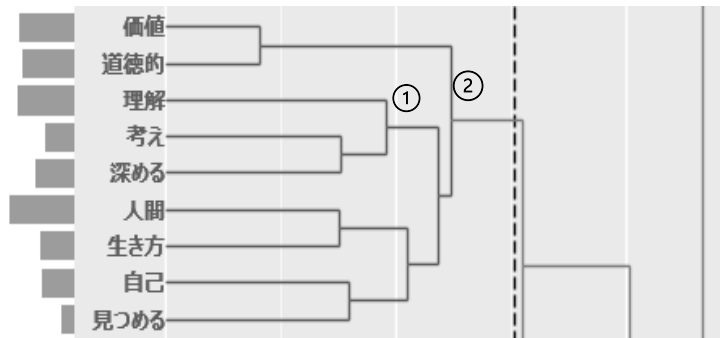


図4 階層的クラスタの一部<sup>7</sup>

という価値観が存在すると思われる。これは換言すれば、学習指導要領では「道徳的価値を  
 理解できる」という価値観が暗黙の前提となっていると思われる。ここで「すべきである」  
 ではなく「できる」であるのは、図5の一部用例(「道徳的価値の理解を基に」、「道徳的価  
 値の理解に基づいて」)からわかるように、道徳的価値の理解が所与の条件となっているか  
 らである。したがって、それは「道徳的価値を理解できる」を含意していると捉えられる。

目を向けられるようにする必要がある。さらに、人間がもつ強さや気高さについて十分に理解できるようにすることが大切である。先人の気高い生き方などから、内なる自分に恥じない、に伴う生徒の実態などを考慮する。また、ねらいとしては、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての用いたりするなどの工夫が考えられる。そのためには、研修などにより教師が内容項目を十分に理解し、生徒の実態に即した指導を行う必要がある。年間をわたって位置付けた主題について行うことも考えられる。例えば、一つの主題を2単位時間にわたって指導し、道徳的諸価値の理解に基づいて人間としての生き方についての学習を充実させる方法、重点的な指導を行う切な方法を開発する姿勢が大切である。しかし、基本的な学習指導過程などについての共通理解は大切なことであり、変更する場合は、それらの工夫や成果を校内研修会などで発表は、授業実施の反省に基づき、上記より生じた検討課題を踏まえながら、全教師の共通理解の下に、年間指導計画の評価と改善を行うことが必要である。そのためには、理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての必要がある。道徳科の指導は、よりよい生き方について生徒が互いに語り合うなどし、学級における信頼関係に基づく温かい人間関係を築き上げ、心の交流を深めることに終始したり、行為の仕方そのものを指導したりする時間ではなく、ねらいとする道徳的価値を深めることである。また、教師は自らの個性を十分に生かして指導に当たるべきである。道徳科の指導は、よりよい生き方についての自覚を深めることを目指し、教材や生記述するようにする。ねらいに含まれる道徳的価値について、生徒が道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、多様な感じ方や考え方によって学び合うことができるのかを具体的に示したり考えたりするの、どのような問題意識をもって学習に臨み、ねらいとする道徳的価値を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、道徳的価値やある。道徳科の指導においては、生徒一人一人がねらいに含まれる道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、道徳的価値や理解であり、中心的な教材によって、生徒一人一人が、ねらいの根底にある道徳的価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考えたり、自分の問題として受け止め深く自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考えたり、自分の問題として受け止め深く自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考えたり、そのことを基にして自己を見つめたりすることなどが求められる。また、教材理解に偏ったりした授業展開とならないようにするとともに、問題解決的な学習を積極的に用いたりした授業展開とならないようにするとともに、各教科等における学習と道徳科の指導のねらいが同じ方向をもつ理解の学習との関連など、各教科等における学習と道徳科の指導のねらいが同じ方向をもつ理解したり、コンピュータを含む多様な情報機器の活用方法などを身に付けたりしておくとともに、理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合い

図5 抽出語「理解」を含む事例

以上のことを踏まえて、より厳密さを確保するために、「理解」と有意な関係にある語句の一部をコロケーション統計分析<sup>8</sup>によって確認した。図6がその結果である。

Term	Before	After	Span	Total	T	MI
について	43	4	47	279	5.347255	2.184276
に対する	6	1	7	41	2.071376	2.203611
意義	12	0	12	32	3.121712	3.338771
一層	2	4	6	41	1.829093	1.981219
価値	46	2	48	200	5.858236*	2.694914*
基	0	19	19	32	4.086795	4.001736
基づく	2	5	7	50	1.945293	1.917307
共感	3	1	4	8	1.851741	3.753808
国際	8	5	13	36	3.235474	3.284323
自己	5	19	24	118	4.006214	2.456128
十分	9	0	9	36	2.555223	2.753808
諸	15	0	15	43	3.46147	3.234434
深い	10	1	11	62	2.623747	2.259043
深まる	0	4	4	13	1.759079	3.053368
深める	0	30	30	142	4.516302*	2.510952*
正しい	3	1	4	15	1.722014	2.846918

図6 「理解」と有意な関係にある共起語



図6から分かる通り、「理解」と「価値」「深める」「基づく」などの間には、有意な関係(\*)がある。

#### 3.1.4. 分析結果の考察

以上の計量分析の結果から、次のような新たな知見が導き出せるように思われる。それは、中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」には、「道徳的価値を理解する」あるいは「道徳的価値を理解できる」という価値観を見出せることである。

より具体的には、次のようなことである。これまで繰り返し述べているように、理論的分析を行った先行研究においては、小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」と同中学校学習指導要領解説は、①「「考え、議論する」こと、つまり児童・生徒が道徳的な諸価値やそれらに関わる諸問題について、自分自身のこととして、主体性をもって多面的・多角的に思考・判断・議論することを重視している」（「主体性・能動性の重視」と「言語運用の重視」、「客観的思考の重視」、「反心情主義）」ということであった。そして、そのような価値観に基づく道徳教育によって、指導要領の総則に記されているように、②「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ということであった。本稿での計量分析によって明らかになったことは、つまり、この①と②を媒介しているのは③「道徳的価値を理解する」あるいは「道徳的価値を理解できる」という価値観である。これら①、②、③の関係を簡潔に表現すれば、「生徒は、道徳的諸価値について客観的に思考・議論すべきである。なぜなら、そのような試みが道徳的諸価値の理解を可能にし、その結果として、自立した人間の形成と他者との共生を達成するからである」となる。

以上の考察を踏まえると、従来の理論的分析の結果に、本稿における量的分析によって明らかとなった「道徳的価値を理解する」あるいは「道徳的価値を理解できる」という価値観を付け加えることができるだろう。

従来の理論的研究において「道徳的価値を理解する」あるいは「道徳的価値を理解できる」という価値観は管見の限り批判的に検討されていない。したがって、それは中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」の賛同者と批判者両方が見落としている点、あるいは暗黙の了解<sup>9</sup>と言えるのではないだろうか。

#### おわりに

本稿では、『中学校学習指導要領 解説「特別の教科 道徳」』を量的に分析することで、指導要領の理論的分析を行った先行研究では指摘されていない価値観を抽出した。それは「道徳的価値を理解する」あるいは「道徳的価値を理解できる」という価値観である。そして、理論的分析の結果と本稿における量的分析の結果を踏まえ、学習指導要領には「生徒は、道徳的諸価値について客観的に思考・議論すべきである。なぜなら、そのような試みが道徳的諸価値の理解を可能にし、その結果として、自立した人間の形成と他者との共生を達成するからである」という価値観が存在するということを明らかにした。そして、「道徳的価値

を理解する」あるいは「道徳的価値を理解できる」という価値観は中学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」の賛同者と批判者両方の見落としとしている点、あるいは暗黙の了解である可能性を指摘した。

今後の課題は大きく二つある。まず、「道徳的価値を理解できる」のかについての検討である。もしそれが賛同者と批判者両方によって自明視されているのならば、批判的な検討が求められよう。次に、本稿では紙幅の都合上行うことのできなかつた『小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳」』の計量的分析である。

#### <註>

1. 本稿の第2節で詳述している。
2. 学習指導要領「特別の教科 道徳」を対象にしたものではないが、道徳教育のテキストを計量分析した研究として歌川（2015）と佐藤（2018）と西田（2018）が挙げられる。
3. 日本の道徳教育方法においては、「心情主義」あるいは「心情主義教育」に対する忌避が根強い。その理由は主に三つに大別できる。第一に、松下（2002）や黒柳（2018）が整理しているように、心情主義教育は情緒的側面を重視する点において、戦前の修身科の系譜として捉えられているからである。第二に、押谷ほか（2013）が主張するように、心情主義教育は情緒的側面を強調するばかりで、児童・生徒の主体性・能動性を育まないとされているからである。第三に、押谷ほか（2013）が主張するように、読み物中心の心情主義教育はしばしば授業の形骸化を招き、実効性がないとされているからである。
4. このように、教科化の孕む諸問題を安倍政権の政治性ばかりに回収するような言説を戒める議論もある。詳しくは、松下（2015）や村上（2016）を参照。
5. たとえば、中央教育審議会「学習指導要領等の改善及び必要な方策について（答申）」（2016年12月）を参照。
6. 本稿において研究の対象としていない「人間」「生き方」「自己」「見つめる」について掘り下げた先行研究として、杉中（2017）や宮崎（2015）が挙げられる。
7. 図左端の長方形は語の出現数を表している。
8. 分析にあたっての変数は、まず、特定語（本稿の場合は「理解」）の前後の範囲（語数）を5に設定した。次に、石田（2017）によれば、語同士の必然的関係は有意基準であるT値とMI値がそれぞれ1.65以上のとき、1.58以上のときに認められる。したがって、本稿の分析においては、T値、MI値をともに1.7以上に設定した。
9. 例えば、道徳教育方法として「哲学対話」を推進している日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会会長の河野（2018）や哲学者の苦野（2019）にもこのような傾向が伺える。

#### <参考文献>

- 浅川和幸（2013）「道徳教育論を考える」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』（119），27-50，北海道大学大学院教育学研究院
- 石田基広（2017）『Rによるテキストマイニング入門』，森北出版株式会社
- 井上剛男（2017）「『特別の教科 道徳』における授業実践の可能性と課題」，『滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』（25），25-33，滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター
- 歌川光一（2015）. 「< 研究報告 > 戦後の国会会議録における「道徳教育」をめぐる計量テ

- キスト分析」,『学習院大学計算機センター年報』(36), 59-65, 学習院大学計算機センター
- 押谷由夫ほか編(2013)『道徳の時代がきた!—道徳教科化への提言』, 教育出版
- 貝塚茂樹(2013)「道徳の教科化に向けた論点整理」『月刊 教職研修』(492), 34-35, 教育開発研究所
- (2015)『道徳の教科化—「戦後七〇年」の対立を超えて—』, 文化書房博文社
- 金子奨(2016)「子どもの学びと教師の省察」,『教育』(850), 29-35, かもがわ出版
- 黒柳修一(2018)「新学習指導要領「特別の教科 道徳」の課題と考察」『教職課程センター紀要』(3), 19-27, 大東文化大学教職課程センター
- 河野哲也(2018)『じぶんで考えじぶんで話せる—子どもを育てる哲学レッスン』, 河出書房新社
- 子安潤(2016)「子どもの未来をひらく授業づくり」, 全生研常任委員会企画, 竹内常一編集代表, 子安潤・坂田和子編著『学びに取り組む教師』, 高文研
- 佐藤翔亮(2018)「問いを閉ざす道徳教科書—テキスト分析から見る道徳教科書の構造」, 『早稲田大学教育学会紀要』(20), 54-59, 早稲田大学教育学会
- 佐貫浩(2015)『道徳性の教育をどう進めるか—道徳の「教科化」批判』, 新日本出版社
- 杉中康平(2017)「「教科」時代の道徳授業に関する—考察—自己の生き方についての考えを深める「道徳科」をめざして—」, 『四天王寺大学紀要』(63), 129-138, 四天王寺大学
- 鈴木雅博(2017)「「特別の教科 道徳」の成立過程と諸問題—教育に係る諸諮問機関の提言への検討を中心に—」, 『教育研究実践報告誌』(1), 43-52, 常葉大学教育学部初等教育課程
- 関根宏朗(2017)「自律の一契機たる自己開示に関する小考—道徳科指導における「アクティブ・ラーニング」の評価可能性について」, 『明治大学教職課程年報』(39), 41-52, 明治大学教育実習指導室
- 征矢野達彦(2016)「道徳教育の現状と道徳の教科化、「特別の教科 道徳」の今後のあり方—学習指導要領の改訂を通して」, 『松本大学研究紀要』(14), 13-28, 学校法人松商学園松本大学
- 高橋哲(2015)「安倍政権の教育改革とは何か—教育再生実行政策の目的, 手法, そして問題の所在—」, 『現代思想』, 青土社
- 田中昌弥(2016)「アクティブ・ラーニングの背景と課題」, 『人間と教育』(91), 18-25, 旬報社
- 谷田信一(2014)「日本の教育制度史における道徳の教育課程—「道徳の教科化」の問題をめぐって」, 『大阪産業大学論集. 人文・社会科学編』(22), 31-50, 大阪産業大学
- 田上哲(2016)「教育方法学的立脚点からみたアクティブ・ラーニング」, 日本教育方法学会編『アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』, 図書文化社
- 中央教育審議会(2016)「学習指導要領等の改善及び必要な方策について(答申)」, 文部科学省
- 土屋陽介(2019)『僕らの世界を作りかえる哲学の授業』, 青春出版社

- 苫野一徳 (2019) 『ほんとうの道徳』, トランスビュー
- 長尾彰夫 (2016) 「「アクティブ・ラーニング」のポリテイクス分析—新たな学力政策の展開とカリキュラム分析」, 日本教育方法学会編『アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』, 図書文化
- 西田文乃 (2018) 「小学校 「道徳」 副教材の語彙分析—動詞の意味範疇に焦点をあてて」, 『人間文化研究』 (30) , 91-113 , 名古屋市立大学大学院文学研究科
- 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会 (2020) 「道徳化において「考え、議論する」教育を推進するために」, 日本学術会議
- 林泰成 (2015) 「道徳の教科化とその教育学的背景」, 日本学校教育学会編『学校教育研究』 (30), 38-49, 教育開発研究所
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析』, ナカニシヤ出版
- 藤田英典 (2014) 『安倍「教育改革」はなぜ問題か』, 岩波書店
- 松下良平 (2002) 『知ることの力』, 勁草書房
- (2015) 「道徳教科化と国民国家をめぐる政治学 : いずれのシナリオを選ぶのか」『現代思想』 43(8) , 169-183, 青土社
- 宮崎里美 (2015) 「人間としての生き方について生徒一人一人が自覚を深め, 自他を肯定できる心を育てる新たな道徳教育へのチャレンジ—自己肯定感, 自己有用感を得た平方プライドの育成—」『教育研究所紀要』 (24) , 29-53, 文教大学
- 村上純一 (2016) 「「道徳」教科化の政策過程に関する一考察—「教育再生会議」での議論に焦点を当てて」『人間科学研究』 (37) , 81-88, 文教大学
- 文部科学省 (2015) 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』  
([https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfil\\_e/2019/03/18/1387017\\_012.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfil_e/2019/03/18/1387017_012.pdf))
- 文部科学省 (2015) 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』  
([https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfilfile/2019/03/18/1387018\\_011.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfilfile/2019/03/18/1387018_011.pdf))
- 柳沼良太 (2017) 「「考え、議論する道徳」の可能性と課題—アクティブ・ラーニングの視点から」, 『道徳と教育』 (335) , 101, 日本道徳教育学会
- 矢田貞行 (2018) 「「特別の教科 道徳」道徳教科化への対応 (1)」, 『東海学園大学教育研究紀要』 (4) , 116-128, 東海学園大学スポーツ健康科学部