

# 教員と大学生は道徳科の授業にどのようなイメージをもっているか

沖林 洋平<sup>\*1</sup>・池永真依子<sup>\*2</sup>・中川 穂<sup>\*3</sup>・藤永 啓吾<sup>\*4</sup>・西尾幸一郎<sup>\*1</sup>・佐伯 英人<sup>\*1</sup>

How do teachers and under graduates think about teaching moral education ?

OKIBAYASHI Yohei<sup>\*1</sup>, IKENAGA Maiko<sup>\*2</sup>, NAKAGAWA Minori<sup>\*3</sup>, FUJINAGA Keigo<sup>\*4</sup>,  
NISHIO Koichiro<sup>\*1</sup>, SAIKI Hideto<sup>\*1</sup>

(Received March 21, 2025)

キーワード：特別の教科 道徳、道徳科の授業イメージ尺度、一般化線形モデル

## はじめに

附属学校では、「『特別の教科 道徳』学びの会」（以下、「学びの会」）と題する、教員や一般の教育関係者、教職を志す大学生等を対象にした研究会を継続的に行っている。この研究会は、平成30年度から小学校、平成31年度から中学校で、教育課程における道徳の時間が「特別の教科」化されることを踏まえて、平成29年度より発足した。表1に、2022年度の開催内容を示した。

学びの会は、2023年度は学部の教育科目と連動して開催することで、学部学生の道徳科に対する興味関心を高めること、および、学部学生の教育実習への積極的な参加や教員に対する志望動機を高めることを目指した。このように、会の実施方法や実施形態を変えることで、「教員と大学生の道徳科の授業作りに対する意識や考え方の違いを調査することを企図した。また、学部の授業科目と連動させることによって、会への参加の準備や振り返り活動などを行うことも展望している。

道徳科の授業作りに対するニーズはここ数年の間でも変容が見られる。特別の教科化が開始された時点においては、成績表への所見の書き方、内容項目の整理などが主たる教員のニーズであったが、コロナ禍の最中からは、インターネットの動画教材や授業場面のビデオ教材、あるいはインターネットのアプリケーションを用いた効果的なディスカッションや意見交流の手法などが求められるように感じられる（文部科学省、2009）。また、Google Classroomなどの学習プラットフォームを効果的に利用する手法やプラットフォームを介した児童生徒とのコミュニケーションに関する手法に対するニーズも見られる（岡本・安藤・草、2023；佐藤・三井・手塚・若月・高橋・中川・堀田、2021）。

参加者に対する研修満足度調査の項目は、従来と同様の項目を用いることとした。また、参加者の属性調査についても従来と同様の項目を用いることとした。本研究の調査においては、本研究の先行研究（沖林ら、2021；2022；2023；2024）を踏襲して、道徳科の授業イメージを尋ねている。得られた調査結果は、年度による若干の違いは見られるものの一貫性があり会の効果や道徳科の授業イメージに関する頑健性を保証するものである。例えば、学びの会に対する参加者の高い満足度、道徳科の授業に対して学習者が積極的に関与するものであるというような学習者関与型授業イメージが見られるというようなことである。このような調査結果は、これまで主に教員を対象として得られたものであるが、学生を対象とした場合、従来の結果を支持する結果が得られるのが、異なる傾向を示すのかについて検討することが、現在の本研究PJの研究目的の一つである。学生と教員では授業イメージは連続性を持つものであるのか、それとも質的な変容が見られるのか（三島、2007）ということについて検討することを目指す。

以上の研究背景に基づき、本研究では、学びの会の参加者に対して、研修満足度と道徳科や道徳基盤に関する意識調査を実施した。

\*1 山口大学教育学部小学校総合選修 \*2 山口大学教育学部附属光小学校 \*3 山口大学教育学部附属山口小学校

\*4 山口県立岩国高等学校附属中学校管理主事（元 山口大学教育学部附属光中学校）

表1 学びの会の2022年度以降の開催スケジュールと講演者、講演内容

日時	場所	講演者	テーマ
2022年 第16回 6月25日 (土)	オンライン	池永真依子、中川穂	教材分析→吟味
		藤永啓吾	問い合わせ
		森重孝介	板書創り
		久保田高嶺	研修創り
		温品賢二	講演
		温品賢二 他	パネルディスカッション
2022年 第17回 11月23日 (土)	山口大学	中川穂	小学校授業体験
		藤永啓吾	中学校授業体験
		山田貞二	特別講演
			パネルディスカッション
2023年 第18回 2月25日 (土)	セミナー パーク	藤永啓吾	授業づくり最初の一歩
		森重孝介	発問創りⅠ
		中川穂	発問創りⅡ
		藤永啓吾	生徒指導摘要のポイント
		藤永啓吾 他	パネルディスカッション
2023年 第19回 10月29日 (日)	山口大学	辻健	価値を創る理科&Well Being
		藤永啓吾	プロアクティブ&生徒指導
		新田拓也	ICT & Google
		丸岡慎弥	学級経営&授業技術
		森岡健太	道徳科&板書の極意
2024年 第20回 2月24日 (土)	維新ホール 会議室	山平恵太	「なりたい自分になる」子どもを育む道徳科授業
		杉本遼	道徳授業楽しんでいますか
		池永真依子	マネジメント&ファシリテーター
		中川穂	マネジメント&ファシリテーター
2024年 第21回 10月26日 (土)	山口大学	藤永啓吾	道徳科 × 模擬授業
		安井政樹	GIGA × 道徳
		丸岡慎弥	子ども × 先生
		矢野充博	ICT × サイエンス
		安藤昇	AI × 働き方
			ディスカッション
		中川穂、池永真依子	マネジメント&ファシリテーター
2025年 第22回 2月1日 (土)	山口大学	浅見哲也	グループ学習①
		鈴木賢一	グループ学習②
		安井政樹	グループ学習③
		温品賢二	グループ学習④
		藤永啓吾	グループ学習⑤
			ディスカッション
		中川穂、池永真依子	マネジメント&ファシリテーター

## 2. 方法

### 2-1 調査時期

本研究は、2024年10月に実施された「学びフェス in 山口大学」と2025年2月に実施された「特別の教科道徳学びの会」の終了後に行われた。

### 2-2 調査対象者

本研究の調査対象者は「学びフェス in 山口大学」と「特別の教科道徳学びの会」参加者のうち回答が得られた74名が調査対象者であった。

### 2-3 材料

本研究では以下の質問項目を設定した。1. 性別 2. 職務年数 3. 所属校種 4. 専門 5. 参加回数 6. 学びの会参加に対する意識を尋ねる項目を尋ねた。項目は、これからも参加したい、次の開催を楽しみにしている、同僚に知らせたい、他教科の授業づくりに役立つ、幼小中高を選ばず役立つ、教育相談や生徒指導にも有効だ、法定研修で行われてもよい、「主体的・対話的で深い学び」の授業づくりに役立つ、最新の教育の話題について知ることができる、であった。回答は7件法であった。7. 道徳科の授業イメージに関する項目を尋ねた。項目の内容は、表7に示す。

### 2-4 手続き

本研究の調査は、会終了後に、参加者に回答用ウェブサイトのアドレスが示され、調査に回答したものはウェブサイトにアクセスして回答した。回答には5分程度を要した。

## 3. 結果

属性に関する質問項目の結果を示す。表2に性別と学校種のクロス集計表を示す。

表2 性別と学校種のクロス集計表

	女性	男性	全体
小学校	15	7	22
中学校	1	10	11
高等学校	0	0	0
特別支援学校	1	0	1
大学生	26	6	32
教職大学院生	0	1	1
教育委員会等	2	3	5
その他(大学教員、企業)	2	0	2
全体	47	27	74

表3に性別と専門のクロス集計表を示す。

表3 性別と専門のクロス集計表

	女性	男性	全体
教科指導	20	17	37
生徒指導	7	5	12
ICT関連(プログラミングを含む)	6	3	9
特別支援関連	7	0	7
マネジメント	2	1	3
その他	5	1	6
全体	47	27	74

表4に学校種とこれまでの学びの会の参加回数のクロス集計表を示す。調査時に初めての参加だったものは、49名であった。

表4 学校種と参加回数のクロス集計表

	1回	2回	3回	4回以上
小学校	9	3	2	8
中学校	4	2	1	4
高等学校	0	0	0	0
特別支援学校	0	1	0	0
大学生	32	0	0	0
教職大学院生	1	0	0	0
教育委員会等	2	2	0	1
その他(大学教員、企業)	1	0	0	1
全体	49	8	3	14

表5に学校種と職務年数のクロス集計表を示す。

表5 学校種と職務年数カテゴリのクロス集計表

勤務年数カテゴリ	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	大学生	教職大学院生	教育委員会等	その他(大学教員、企業)
0年	1	0	0	0	32	1	2	1
10年未満	7	5	0	0	0	0	0	0
20年未満	9	4	0	1	0	0	1	0
20年以上	5	2	0	0	0	0	2	1
全体	22	11	0	1	32	1	5	2

表6に学びの会に対する意識に関する質問項目の回答についての平均値、中央値、標準偏差を示す。得られた要約統計量は男女別に示している。

表6 意識に関する質問項目の平均値、中央値、標準偏差

項目	性別	平均値	中央値	標準偏差
Q2-1 学びの会にはこれからも参加したいと思う	男性	6.30	7.00	0.95
	女性	6.36	7.00	0.99
Q2-2 学びの会の次の開催を楽しみにしている。	男性	6.33	7.00	0.92
	女性	6.28	7.00	1.02
Q2-3 学びの会のことについて同僚に知らせたい	男性	6.26	7.00	1.29
	女性	6.19	7.00	1.08
Q2-4 学びの会の内容は道徳以外の教科の授業づくりに役立つ	男性	6.59	7.00	0.93
	女性	6.47	7.00	0.88
Q2-5 学びの会の内容は幼小中を選ばず役立つ	男性	5.67	6.00	1.30
	女性	6.15	6.00	1.12
Q2-6 学びの会の内容は教育相談や生徒指導にも有効だ	男性	5.44	6.00	1.60
	女性	6.19	7.00	1.21
Q2-7 学びの会の内容は個別最適な学びの授業づくりに役立つ	男性	5.89	6.00	1.25
	女性	6.19	7.00	1.28
Q2-8 学びの会の内容は「主体的・対話的で深い学び」の授業づくりに役立つ	男性	6.52	7.00	0.80
	女性	6.49	7.00	0.88

表7に、道徳科の授業のイメージについて尋ねた項目の回答の平均値、中央値、標準偏差を示す。

表7 男女別の道徳科の授業イメージの平均値、中央値、標準偏差

項目	性別	平均値	中央値	標準偏差
Q3-1 道徳の授業は児童生徒が自らの価値を発見する時間である	男性	5.48	6.00	0.75
	女性	5.23	5.00	0.96
Q3-2 道徳の授業は児童生徒自身の問題を仮説検証や試行錯誤によって授業の課題を解決する時間である	男性	4.37	4.00	1.21
	女性	4.49	5.00	1.21
Q3-3 道徳の授業の時間では教科書や教材の内容を正しく伝えることが最も重要である	男性	2.59	3.00	1.12
	女性	3.13	3.00	1.45
Q3-4 道徳の授業でも情報モラルやLGBTの理解などの現代の社会的問題の理解を深めることができる時間である	男性	4.78	5.00	0.93
	女性	4.89	5.00	1.24
Q3-5 他教科で学んだことを道徳の授業に生かす時間である	男性	4.44	5.00	1.19
	女性	4.51	4.00	1.20
Q3-6 道徳の授業で扱う内容にはそれぞれの授業で唯一の正しい答えがあると思う	男性	1.81	2.00	1.04
	女性	2.13	2.00	1.50
Q3-7 授業で取り上げる道徳的価値は児童生徒の生き方の自覚とは関係ない場合もある	男性	2.70	2.00	1.44
	女性	3.13	3.00	1.35

表8に道徳科の授業イメージに関する項目の相関係数を示した。

表8 道徳科の授業イメージの相関係数

	Q3-1	Q3-2	Q3-3	Q3-4	Q3-5	Q3-6	Q3-7
Q3-1	—						
Q3-2	0.25	*	—				
Q3-3	0.15		0.46	***	—		
Q3-4	0.4	***	0.4	***	0.27	*	—
Q3-5	0.53	***	0.4	***	0.34	**	0.5
Q3-6	0.12		0.35	**	0.62	***	0.31
Q3-7	-0.09		0.02		0.17		-0.1
						0	
						0.21	
						—	
						0.32	**
							—

\*  $p < .05$ 、 \*\*  $p < .01$ 、 \*\*\*  $p < .001$

道徳科の授業イメージに関する項目について、探索的因子分析を行った。プロマックス回転、最尤法で因子分析を行った結果、2因子が抽出された。因子1はQ3-1、Q3-2、Q3-4、Q3-5によって構成された。因子2はQ3-3、Q3-6、Q3-7によって構成された。沖林ら(2021)では、同様の項目を因子分析によって2つの因子を構成し、因子ごとの得点の違いを検討した。本研究でも同様の傾向が見られたため、道徳科の授業イメージに関する項目を「学習者関与的授業(learner\_engagement)」イメージと「学習者分離的授業(learner\_decoupling)」イメージの2つの要因に分けて分析を行った。なお、「学習者関与的授業」イメージには、Q3-1、Q3-2、Q3-4、Q3-5として、「学習者分離的授業」イメージは、Q3-3、Q3-6、Q3-7とした。

道徳科の授業イメージの得点を従属変数として回答者を分類するために、クラスタ分析を行った。Distance measureはeuclidean、Clustering methodはward.D2であった。デンドログラムを確認した結果、2クラスタが妥当であると判断した。

道徳科の授業イメージの因子を参加者内要因(2)、クラスタ(LI\_cluster)(2)を参加者間因子とする2要因分散分析を行った。2要因の交互作用が有意であった( $F(1, 1) = 18.33, p < .001, \eta^2 = 0.20$ )。ホルム法による下位検定の結果、クラスタ1では学習者分離イメージが学習者関与イメージよりも有意に高かった( $t(72) = 3.41, p < .01$ )。クラスタ2では学習者関与イメージが学習者分離イメージよりも有意に高かった( $t(72) = 2.77, p < .05$ )。クラスタと授業イメージの関係を図1に示す。なお、分散分析には因子得点を用いた。

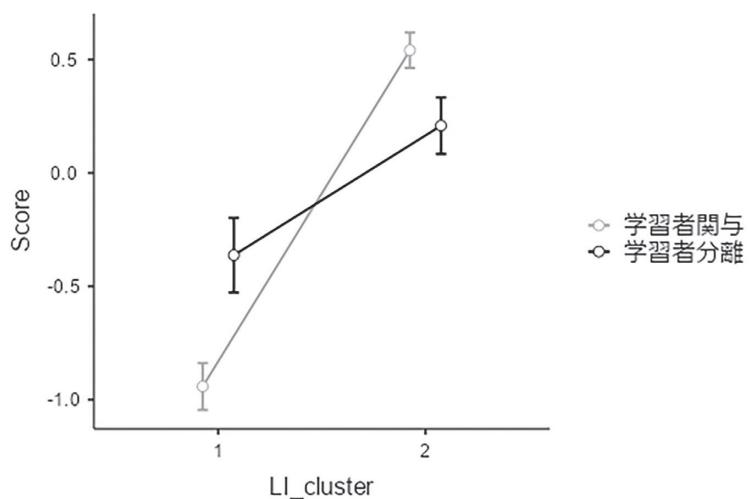


図1 各クラスタ(LI\_cluster)における学習者関与的授業と学習者分離的授業イメージ

道徳科の授業に対する「学習者分離的授業」イメージ因子と「学習者関与的授業」イメージについて、それぞれの平均値と標準偏差、表9に示した。

表9 道徳科の授業イメージの因子別の平均値、標準偏差、中央値

	平均値	中央値	標準偏差
「学習者関与的授業」イメージ	6.28	6.50	0.81
「学習者分離的授業」イメージ	2.64	2.67	1.04

表10に、道徳の授業イメージの因子について、男女別の平均値、標準偏差、中央値を示す。

表10 道徳科の授業イメージの男女別の平均値、標準偏差、中央値

		平均値	中央値	標準偏差
「学習者関与的授業」イメージ	男性	6.22	6.25	0.73
	女性	6.31	6.75	0.85
「学習者分離的授業」イメージ	男性	2.37	2.00	0.93
	女性	2.79	2.67	1.07

表11に道徳の授業イメージの因子について、職務年数カテゴリ別の平均値、標準偏差、中央値を示す。

表11 道徳科の授業イメージの職務年数カテゴリ別の平均値、標準偏差、中央値

	職務年数カテゴリ	平均値	中央値	標準偏差
「学習者分離的授業」イメージ	0年	6.19	6.25	0.86
	10年未満	6.33	6.75	0.86
	20年未満	6.27	6.50	0.77
	20年以上	6.58	6.88	0.61
「学習者関与的授業」イメージ	0年	2.76	2.67	1.02
	10年未満	2.56	2.33	1.11
	20年未満	2.80	2.67	1.11
	20年以上	2.07	2.00	0.81

表12に道徳科の授業イメージの因子間相関を示した。図2に道徳の授業イメージの因子間の散布図を示す。2因子間の相関係数は $r = 0.24$  ( $p < .05$ )と有意な相関が得られた。

表12 道徳科の授業イメージの因子間の相関係数

	a	b
「学習者分離的授業」イメージ	a	—
「学習者関与的授業」イメージ	b	0.24*

\*  $p < .05$ 、\*\*  $p < .01$ 、\*\*\*  $p < .001$

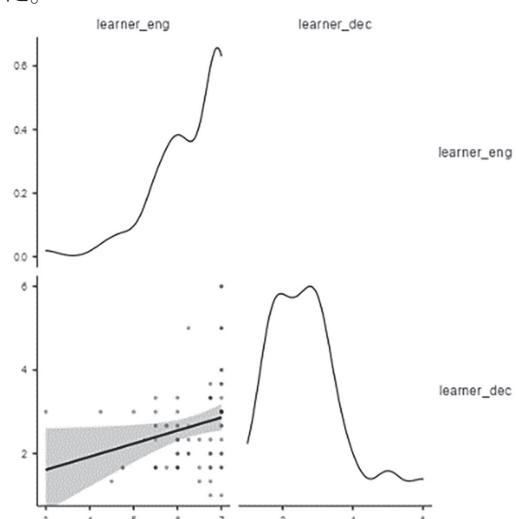


図2 学習者関与的授業と学習者分離的授業イメージの散布図

学習者関与的授業イメージを促進する要因を検討するために、学習者関与的授業を従属変数とする回帰分析を行った。回帰分析の結果を表13に示す。学習者関与的授業に影響を及ぼすのは、Q3-1であった。1項目であったため交互作用が見られた組み合わせはなかった。

表13 学習者関与的授業と道徳科の授業イメージの回帰分析

説明変数	<i>b</i>	SE	<i>t</i>	<i>p</i>	$\beta$	95%信頼区間	
						下限	上限
Q3-1 價値	0.22	0.11	1.90	0.06*	0.24	-0.01	0.49
Q3-2 試行錯誤	0.12	0.08	1.41	0.16	0.18	-0.07	0.43
Q3-3 教科書	0.04	0.09	0.46	0.65	0.07	-0.22	0.35
Q3-4 社会的問題	-0.05	0.09	-0.49	0.63	-0.06	-0.33	0.20
Q3-5 他教科	0.13	0.10	1.34	0.18	0.19	-0.09	0.47
Q3-6 唯一の答え	0.09	0.09	1.07	0.29	0.15	-0.13	0.44
Q3-7 生き方無関係	-0.05	0.07	-0.72	0.47	-0.08	-0.31	0.14

\*  $p < .05$ 、 \*\*  $p < .01$ 、 \*\*\*  $p < .001$

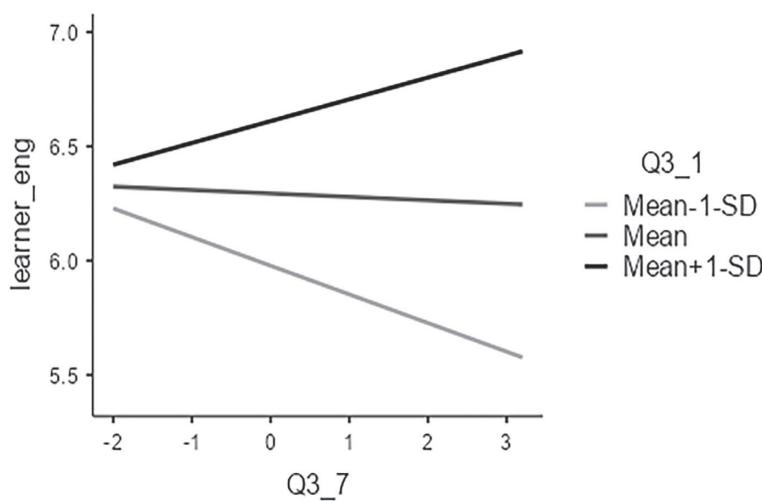


図3 学習者関与的授業イメージ(Learner\_eng)に及ぼす、「Q3-7 道徳科の授業で取り上げる道徳的価値は、児童生徒の生き方の自覚とは関係ない場合もある」の影響における、「Q3-1 道徳科の授業は児童生徒が自らの価値を発見する時間である」の調整効果

学習者関与的授業イメージを従属変数、「Q3-1 道徳科の授業は児童生徒が自らの価値を発見する時間である」、「Q3-7 道徳科の授業で取り上げる道徳的価値は、児童生徒の生き方の自覚とは関係ない場合もある」を共変量とする一般化線形モデルによる分析を行った(AIC = 171.88、 $\chi^2 = 0.55$ )。また調整効果を図3と表14に示す。

単純効果検定の結果、Q3-7の+1SDは有意であり( $\beta = .58$ 、 $SE = 0.14$ 、 $p < .025$ )、-1SDで有意でなかった( $\beta = .20$ 、 $SE = 0.14$ 、 $p = 0.20$ )。図3においても、学習者関与的授業をQ3-7の+1SDが-1SDよりも有意に促進している。

表14 学習者関与的授業イメージに影響を及ぼすQ3-7におけるQ3-1の調整効果

	推定値	SE	$\beta$	95% Exp(B) 信頼区間		<i>z</i>	<i>p</i>
				下限	上限		
(Intercept)	6.29	0.09	0	6.12	6.47	70	72.57
Q3-1	0.35	0.1	0.39	0.16	0.55	70	3.62
Q3-7	-0.01	0.06	-0.03	-0.14	0.11	70	-0.23
Q3-1* Q3-7	0.12	0.07	0.19	-0.02	0.27	70	1.7

なお、本研究の結果、有意ではなかったものの興味深い結果が得られている。学習者関与イメージを従属変数、Q3-1 共変量、有職者が大学生かという回答者の属性 (job\_c) を要因とする一般化線形モデルを行った (AIC = 170.61,  $\chi^2 = 0.54$ )。共変量と属性の交互作用は有意ではなかったものの ( $\beta = 0.75, SE = 0.19, 95\% \text{ 信頼区間 下限 } 0.51 \text{ 上限 } 1.09, p = 0.14$ )、74名の回答者であったため有意な結果が得られなかつた可能性がある。調査結果を蓄積することで、今後の精緻な分析が実施できる可能性がある。調整効果を図4に示す。

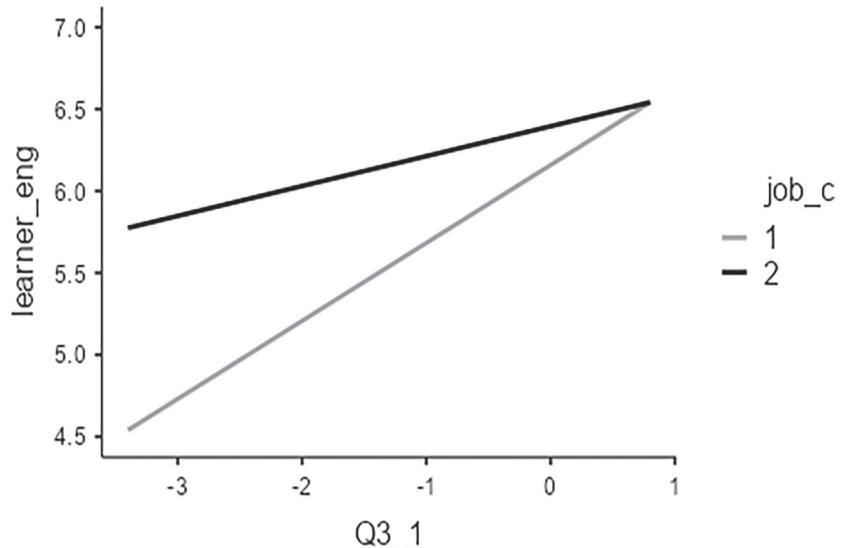


図4 学習者関与的授業イメージ(learner\_eng)に及ぼす、「Q3-1 道徳科の授業は児童生徒が自らの価値を発見する時間である」の影響における属性(job\_c)(1; 大学生、2; 有職者)の調整効果

#### 4. 考察

本研究では、「『特別の教科 道徳』学びの会」の参加者に対する調査を行い、学びの会に対する満足度の調査を行った。これまでの先行研究における調査(沖林ら、2020、2021、2022、2023、2024)でも示されたように、参加者の高い参加意識や満足感が示された。まず、学びの会に対する全体的な満足度について従来の高い満足度を追認する結果が得られた。

本研究では、道徳科の授業に対する学習者関与的授業イメージを促進する要因を検討した。本研究では、学習者関与的授業イメージが学習者分離的授業イメージよりも高いクラスタと学習者関与的授業イメージが学習者分離的授業イメージよりも低いクラスタが検出された。授業イメージクラスタと属性(学生と有職者)の $\chi^2$ 二乗検定を行った結果、クロス集計表は独立ではなかった ( $\chi^2 = 1.70, \text{ns}$ )。道徳科の授業に対するイメージは大学生か有職者によって、所属クラスタに偏りは見られないことが示された。すなわち、道徳科の授業に対するイメージが異なるのは、大学生であるか有職者であるかという属性による違いではないと考えられる。秋田(1996)では、現職教員は学生よりも授業を展開するものとして捉えているのに対し、学生は感情や授業場面の有用性を重視することが指摘されている。また、児童生徒の授業への主体性の質的側面としては、学生は授業を「伝達の場」として捉えているのに対し、現職教員は授業を「共同作成の場」として捉えていることが明らかにされている。秋田(1996)では、現職教員の方が学生よりも授業における児童生徒の主体的な学習態度を重視することを指摘しているが、本研究では大学生と現職教員の道徳科の授業イメージに対する違いは見られない。このように本研究と秋田(1996)の知見に違いが見られた理由としては、秋田(1996)は授業一般に対するイメージであったのに対し、本研究は道徳科に特定的であったことや、秋田(1996)は本研究の30年程度前に実施されたものであったと考えられる。属性と授業イメージの関連に関する精密なモデル構築が必要である。

また、一般化線形モデルの結果、学習者関与イメージと道徳科の授業における生徒自身の価値づけには有意な関連が見られた。「Q3-7 道徳科の授業で取り上げる道徳的価値は、児童生徒の生き方の自覚とは関係ない場

合もある」という考え方の強さは学習者関与イメージを抑制する機能を持つが、児童生徒の価値づけを重視するものは、たとえQ3-7が高くても学習者関与イメージを高める効果があることが示された。また、大学生においては児童生徒の価値づけと学習者関与イメージの関連が強いのに対し、有職者は、たとえ児童生徒の価値づけへの意識が低い場合でも学習者関与イメージが学生よりも高いことが示された。ただし、この機能については有意であるとは言えないものである。今後のデータの蓄積が必要である。

信念という心理的機能によって、個人と集団や社会の合理性が一貫しないことによって社会的な問題が生じることがある(沖林ら、2024)。社会的階層化や集団間のディスコミュニケーションの原因に道徳性に基づく考え方を提唱しているのが、Haidt (2014)による道徳基盤理論である(中村・沖林、2022)。Graham et al. (2009)はアメリカ人を対象とした調査の結果、支持する政党によって、重視する道徳基盤が異なることが指摘している。先行研究および本研究においても児童生徒の個人的価値と個人の教科書の内容や授業の目的を重視するクラスタが確認された(沖林ら、2024)。

日常的には意識されないが人間の行動に対して潜在的な影響を及ぼす行動傾向のことをマイサイドバイアスと呼び、近年マイサイドバイアスが社会的な事象に影響を及ぼしていることが明らかにされている(Stanovich, 2021)。いわゆる知的エリートであっても、自身がバイアスに基づく非合理的な行動をしていることに気づかず、マイサイドバイアスには知能などの知的変数による影響を受けないことが示されている(Macpherson & Stanovich, 2007; Toplak & Stanovich, 2003)。そして、マイサイドバイアスには回答者のアイデンティティや課題の領域特殊性が影響するだろう(Sá、West & Stanovich, 1999)。日本において教員や教員を目指す大学生は、少なくとも知的階層が低いということはない。教育領域におけるマイサイドバイアスの影響性について、引き続き検討する必要がある。

## 付記

「特別の教科 道徳」学びの会の目的は「道徳教育に関する実践及びその普及に努めるとともに、道徳教育に関わる全ての教育活動等の改善・向上に寄与すること」であり、事業としての取組は主として道徳教育に関する実践的研究及びその寄与、貴学部に関する実践的教育及びその寄与等である。そのため、本研究の考察にある本会の参加者の意識や満足について、高い結果が得られたことは非常に有意義なことだと捉えている。今後も貴学部との協働的な研究及び実践を軸に、本会の目的を果たしていきたいと考えている。(藤永・中川・池永)

道徳基盤の特徴に関しては、中村・沖林(2022)に詳述しているので参照していただきたい。

本論文は、第一執筆者は調査項目の設定、分析、執筆および会場の準備を行った。第二、第三、第四執筆者は調査環境の設定、会の進行や運営を担当した。第二、第三、第四著者がコメントを執筆した。第五執筆者、第六執筆者は、学部の授業を共同で担当し、授業における効果検証法の開発を進めている。

## 引用文献

- 秋田喜代美(1996)：「教える経験に伴う授業イメージの変容—比喩生成課題による検討—」、『教育心理学研究』、44(2)、176-186.
- Graham、J.、Haidt、J.、& Nosek、B. A. (2009)：「Liberals and conservatives rely on different sets of moral foundations」。『Journal of Personality and Social Psychology』、96(5)、1029-1046.
- Haidt、J. (2014)：『The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion』、Brockman Inc.、New York.
- Macpherson、R.、& Stanovich、K. E. (2007)：「Cognitive ability、thinking dispositions、and instructional set as predictors of critical thinking」、『Learning and Individual Differences』、17(2)、115-127.
- 三島知剛(2007)：「教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容」、『日本教育工学会論文誌』31(1)、107-117.
- 文部科学省(2009)：『道徳教育アーカイブ』、<https://doutoku.mext.go.jp/>、(最終閲覧日 2025年3月21日)

- 中村天音・沖林洋平（2022）：「道徳基盤に対する道徳意識と寛容性と他者受容の関係」、『山口大学教育学部研究論叢』71、41-47.
- 岡本恭介・安藤明神・草陽介（2023）：「高校で Google Classroom を用いたプログラミング指導で取得されるメタデータを用いてケアが必要な学習者を予測する方法の検討」、『日本教育工学会論文誌』47(suppl.、233-236.
- 沖林洋平・松岡敬興・森重孝介・上川里穂・久保田高嶺・藤永啓吾（2020）：「特別の教科 道徳 学びの会」参加者の意識調査」、『山口大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』50、11-18.
- 沖林洋平・松岡敬興・森重孝介・久保田高嶺・藤永啓吾（2021）：「特別の教科 道徳 学びの会」参加者の意識調査(2)」、『山口大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』52、45-52.
- 沖林洋平・池永真依子・中川穂・藤永啓吾（2022）：「教員は道徳科の授業にどのようなイメージをもっているか」、『山口大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』54、35-43.
- 沖林洋平・池永真依子・中川穂・藤永啓吾（2023）：「教員は道徳科の授業にどのようなイメージをもっているか (2)」、『山口大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』56、53-62.
- 沖林洋平・池永真依子・中川穂・藤永啓吾（2024）：「教員は道徳科の授業にどのようなイメージをもっているか (3)」、『山口大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』58、67-76.
- 佐藤和紀・三井一希・手塚和佳奈・若月睦央・高橋純・中川哲・堀田龍也（2021）：「1人1台情報端末の導入初期における児童によるICT活用と教師の指導の特徴」『日本教育工学会論文誌』、45(3)、353-364.
- Sá, W. C.、West, R. F.、& Stanovich, K. E. (1999)：「The domain specificity and generality of belief bias: Searching for a generalizable critical thinking skill」、『Journal of Educational Psychology』、91(3)、497-510.
- Stanovich, K. E. (2021)：『The Bias That Divides Us: The Science and Politics of Myside Thinking』、Massachusetts Institute of Technology.
- Toplak, M.、& Stanovich, K. E. (2003)：「Associations between myside bias on an informal reasoning task and amount of post-secondary education」、『Applied Cognitive Psychology』、17(7)、851-860.